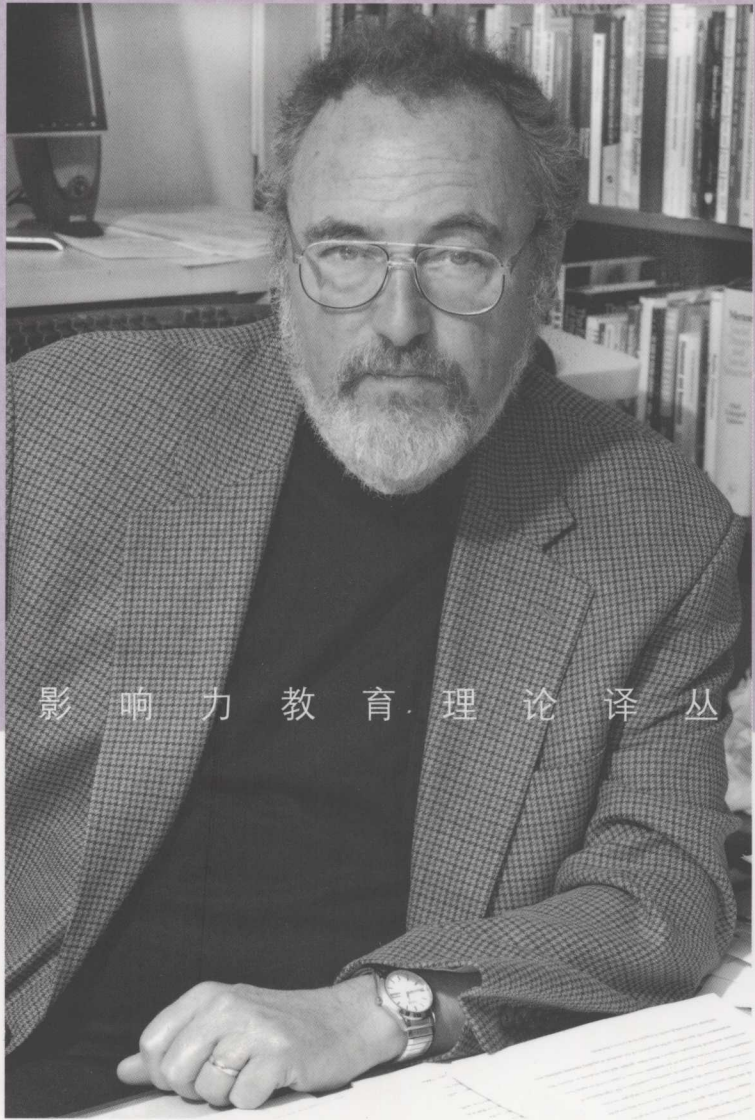


THE SUBALTERN SPEAK

Curriculum, Power, and
Educational Struggles



M阿普尔 集
MICHAEL W. APPLE

影 响 力 教 育 理 论 译 丛

袁振国 谢维和 丛书主编
徐 辉 张斌贤

迈克尔·W·阿普尔 等编
罗 燕 钟 南 等译
叶富贵 罗 燕 等校

被压迫者的声音



 华 东 师 范 大 学 出 版 社

阿普尔集包括《意识形态与课程》、《教育与权力》、《官方知识》、《教科书政治学》、《国家与知识政治》、《教育的“正确”之路》、《被压迫者的声音》共七本著作。这些著作是从阿普尔的30多本著作中精挑细选出来的，其中的大部分著作被翻译成日、法、德、韩、泰、俄罗斯、西班牙、葡萄牙、希腊、土耳其、意大利等国语言，还有一些著作获得了大奖，如《意识形态与课程》和《官方知识》入选20世纪最重要的著作，《教育的“正确”之路》被美国教育研究协会授予杰出著作奖。

本集中的每本书都独具特色，独立成篇，当把它们综合在一起时，又能形成一个相对完整的理论体系。可以说，这套经典译丛基本反映了阿普尔自20世纪70年代以来教育思想发展的大体脉络。

 **Routledge**
Taylor & Francis Group

ISBN 978-7-5617-6116-8



9 787561 761168 >

定价：39.80元

www.ecnupress.com.cn

M 阿普尔 集
MICHAEL W. APPLE

THE SUBALTERN SPEAK
Curriculum, Power, and
Educational Struggles

影响力教育理论译丛

被压迫者的声音

袁振国 谢维和 丛书主编
徐辉 张斌贤

迈克尔·W·阿普尔 等编
罗燕 钟南 等译
叶富贵 罗燕 等校

图书在版编目(CIP)数据

被压迫者的声音/(美)迈克尔·W·阿普尔等编;罗燕等译. —上海:华东师范大学出版社,2008

(影响力教育理论译丛)

ISBN 978-7-5617-6116-8

I. 被… II. ①迈…②罗… III. 教育—研究 IV. G4

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 089784 号

影响力教育理论译丛

被压迫者的声音

编 著 迈克尔·W·阿普尔

译 者 罗燕等

项目编辑 金 勇

审读编辑 余 强

责任校对 邱红穗

装帧设计 高 山

出版发行 华东师范大学出版社

社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062

电话总机 021-62450163 转各部门 行政传真 021-62572105

客服电话 021-62865537(兼传真)

门市(邮购)电话 021-62869887

门市地址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口

网 址 www.ecnupress.com.cn

印 刷 者 江苏扬中市印刷有限公司

开 本 787×960 16 开

插 页 2

印 张 22.25

字 数 315 千字

版 次 2008 年 9 月第一版

印 次 2008 年 9 月第一次

印 数 5100

书 号 ISBN 978-7-5617-6116-8/G·3548

定 价 39.80 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

阿普尔集序

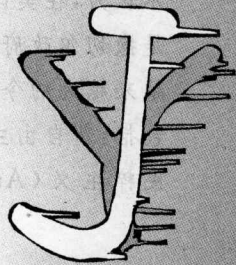
阿普尔集序*

迈克尔·阿普尔(Michael W. Apple)这个名字对中国教育学术界来说已不陌生,1979年他出版了《意识形态与课程》一书,一举成名,此后一直活跃在教育著述的舞台上,至今仍然文思泉涌,笔耕不辍,展示了一个富有创新精神的批判教育家形象。

《意识形态与课程》一书2001年首次由华东师范大学出版社出版,之后他多次来过中国,对中国的教育有了深入的了解和广泛的兴趣。他的思想与成果也越来越受到中国教育界的关注。目前在中国已经翻译出版的著作有:《意识形态与课程》、《官方知识》、《教科书政治学》、《国家与知识政治》、《文化政治与教育》。为了让中国的读者全面深入地了解阿普尔的教育思想与理论,这次我们将阿普尔的著作集辑,由华东师范大学出版社出版。

这套阿普尔译丛包括《意识形态与课程》、《教育与权力》、《官方知识》、《教科书政治学》、《国家与知识政治》、《教育的“正确”之路》、《被压迫者的声音》等共七本著作。这些著作是从阿普尔的30多本著作中精挑细选出来的,其中的绝大部分著作曾经被翻译成日、法、德、韩、泰、俄罗斯、西班牙、葡萄牙、希腊、土耳其、意大利等多国语言,还有一些著作获得了大奖,如《意识形态与课程》和《官方知识》入选20世纪最重要的著作,《教育的“正确”之路》被美国教育研究协会授予杰出著作奖。译

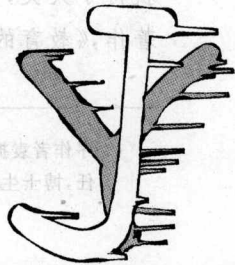
* 序作者袁振国,现任中央教育科学研究所所长,全国教育科学规划领导小组办公室主任,博士生导师。



丛中的每本书都独具特色,能够独立成篇,当把它们综合在一起时,又能形成一个相对完整的理论体系。可以说,这套经典译丛基本反映了阿普尔自 20 世纪 70 年代以来教育思想发展的大体脉络。

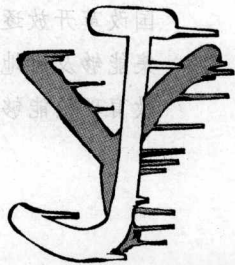
阿普尔教育思想发展的第一阶段是关注意识形态与课程。此阶段的代表性著作有《意识形态与课程》、《教育与权力》和《教科书政治学》。《意识形态与课程》是阿普尔的第一部也是最重要的一部作品,使他一举成名,为他赢得了广泛的世界声誉。在这本著作中,他提出课程问题不仅是一个教育和技术问题,也不是一项中立的事业,它本质上是一个意识形态和政治的问题,课程总是陷入阶级、种族、性别和宗教冲突的历史泥沼之中。为此,他针对斯宾塞提出的“什么知识最有价值”,提出了“谁的知识最有价值”的问题,从而开启了探讨意识形态与课程关系的先河。在《教育与权力》一书中,他集中关注学校问题和统治阶级与被统治阶级之间的关系。他分析了各种政治力量、学校场所以及师生如何抵制等问题,考察了各种被认为对资本主义经济非常重要的知识(技术管理知识)。尽管社会的经济水平并不需要每个人都拥有高水平的技术,但是真正重要的是用于经济的知识资本。在此基础上,他开始拓宽视角,借助布迪厄的文化资本理论以及伯恩斯坦的知识社会学理论,分析了课程的内容和结构,它们如何被选择以及怎样被组织和传授等等问题,以此考察知识与权力的互动关系。《教科书政治学》探讨了作为官方知识的教科书的作用,分析了教师的任务,指出教科书对妇女教师,尤其是小学的大多数教师来说究竟意味着什么,以及如何分析作为课程核心的教科书的政治属性。他尤其关注教科书的政治经济学和知识社会学,并且提出可以采取的政治行动。

阿普尔教育思想发展的第二阶段是批判保守主义的右派。在此阶段代表性的著作有《官方知识》和《教育的“正确”之路》(第一版)。阿普尔认为,在美国,政治经济与意识形态变革更趋向于保守主义。在英国是撒切尔政府时期,在美国就是里根政府时期。在保守主义势力影响越来越大的今天,美国的教育政策基本被右翼联盟所控制。这个联盟包括:新自由主义(Neoliberals)、新保守主义(Neoconservatives)、威权民粹主义(Authoritarian populists)和中产阶级的管理主义(New



middle class managerialism)。新自由主义认为凡是私的就是好的，而公的就是坏的，鼓励竞争与私有化，倡导择校与教育券这样的教育政策；新保守主义主张由国家来控制知识与价值，强调回到“传统”经典，倡导实施统一的国家课程和国家测验这样的教育政策；威权民粹主义有很深的宗教根源，它强烈支持新自由主义与新保守主义的教育政策，同时强调家庭权威、伦理观念和基督道德的重要性，倡导家庭学校运动 and 在家上学的教育政策；专业管理的新中产阶级是一种新的管理主义，强调测量、评估、效率与标准的重要性，倡导绩效问责和高标准测验这样的教育政策。这四种力量形成保守主义的联盟，阿普尔称这四种联盟的势力为“保守主义的现代化”，它们共同推动了择校、教育券、公立学校私营化、国家课程、全国统一考试等教育政策，《不让一个孩子掉队》(No Child Left Behind Act)法是这些教育政策得以合法化的标志。他认为：如果想理解如何变革学校，就必须向在这方面取得成功的那些人学习，他们不是左派的人，而是右派的人。如果想理解如何进行反霸权的运动，就必须考察使用这些现代权力的人，考察很强势的、处于权力中心的右翼集团，考察他们所做的并向他们学习，因为他们在这方面做得很好。总之，这两本书聚集于新自由主义、新保守主义、威权民粹主义和中产阶级管理主义的联盟，考察它们如何运作以及为什么人们接受它们。

阿普尔教育思想发展的第三阶段是以国际的视野拓展他的理论。在此阶段的著作有《国家与知识政治》、《教育的“正确”之路》(第二版)和《被压迫者的声音》。《国家与知识政治》重点关注国家的作用，生动地描述了美国、新加坡、瑞典、挪威、韩国、巴西等一些国家的案例，深入剖析国家与知识政治之间的复杂关系，指出官方知识总是在特定的机构、特定的文化背景下被传授，因此探讨学校知识必须考虑到知识的内外背景，也就是要与更大的社会政治、经济、文化相联。同时，本书也研究了帝国的文化政治学，帝国如何进行文化控制，殖民地的社会与文化动力是什么和社会运动怎样从底层向这种控制进行挑战以及社会运动本身的变化过程等等。《教育的“正确”之路》(第二版)，在第一版的基础上增加了两章，在继续探讨保守主义右翼联盟的同时，对日益增长的家庭学校进行考察，并对《不让一个孩子掉队》法案中体现出的新管理主



义进行批判。本书既是一部学术性极强的理论著作,又是一部很有实践价值的教育政策方面的读本,尤其对美国当前的教育政策与未来走向做了非常详实而有深度的分析与解读,对了解美国教育改革意义重大。《被压迫者的声音》更具国际化,包括澳大利亚、新西兰、英格兰和美国等英语国家的国际化教育实践。阿普尔从不同的角度揭示了在教育领域中到底谁在说和做、有多大的说和做的空间、其效果和意义何在,从而揭示教育剧场中统治者与被压迫者到底是怎么“说”的。总之,此阶段阿普尔试图思考,对一些国家来说,这种国际化意味着什么,例如对南非、巴西、中国等等。他写了巴西 Porto Rico 成功的改革,他与巴西的人们一起工作,也在印度的新德里建立民主学校。他计划在世界上许多国家做一些国际性的、成功的或强有力的民主教育的实验,并从事一些批判性的工作。其立场是西方必须向东方学习,北方必须向南方学习,保持谦虚的态度,少些傲慢。

阿普尔的教育思想深受马克思、葛兰西、布迪厄、伯恩斯坦等思想家的影响,又来源于家庭成长的背景;他既是一位深邃的理论家,又是一位积极的实践者;既是一位教育问题的批判者,又是一位民主教育思想的倡导者。他的工作主要是探讨教育中的知识与权力之间的关系,考察社会的政治、经济与文化等对教育的影响,检查课程的意识形态、知识和权力等的复杂关系,批判课程中的阶级、种族与性别等问题。他关注的核心问题是:谁的知识最有价值?意识形态与课程的关系是什么?知识与权力的关系如何?什么是教育的“正确”之路?受压迫者有发言权吗?所有这些都为我们分析教育与课程问题提供了新的思路。

作为批判教育理论和新左派的著名代表,阿普尔始终坚信自己的理念,猛烈批评在美国复兴的右派和保守主义的现代化,积极倡导教育民主之路。尽管他知道这将是一场“长期的革命”,但他还在不知疲倦地为之奋斗。他带给我们的不仅是理论上的思考,而且是一种实践上的行动。在我国改革开放逐步走向深入和教育事业蓬勃发展的今天,很高兴看到阿普尔集能够及时地与读者见面,相信这套译丛对繁荣我国教育思想、丰富我国教育理论能够产生积极的影响,对我国的教育改革会有所启示。



影响力教育理论译丛

丛书主编 袁振国 谢维和 徐 辉 张斌贤

选编委员 (按姓氏笔画为序)

朱杰人 阮光页 张斌贤 金 勇
袁振国 徐 辉 谢维和

总序

总序

学术交流是学术发展和繁荣的最重要的动力。改革开放以来,我们陆续翻译引进了一批批外国教育理论著作,这对促进我国教育研究的发展、提高教育研究的水平起到了十分积极的作用。但20世纪90年代以后教育理论著作翻译引进的工作有所减弱,在已有的教育理论翻译作品中,也较多的集中于单科性作品,综合性、思想性较强的作品较少,有也多为第二次世界大战以前的作品。20世纪90年代以后经常被人们引用的作品和作家,由于没有系统译介,以讹传讹的也不少。为此,我们筹划了这套影响力教育理论译丛。选题的重点是思想性、综合性较强,学术覆盖面较广,较具原创性的作品,时间上以20世纪80年代以后的为主。虽然这中间有些作品翻译难度较大,但我们也希望不避烦难,做一点基础性的工作。同时我们也希望学者同仁共同关心这一工作的进展,为丛书出谋划策,推荐作品,参与翻译,不断提高这套丛书的质量。

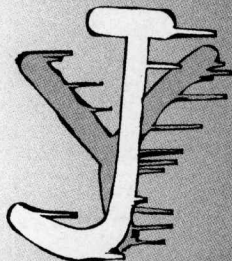
丛书主编

袁振国(华东师范大学)

谢维和(北京师范大学)

徐辉(浙江师范大学)

张斌贤(北京师范大学)



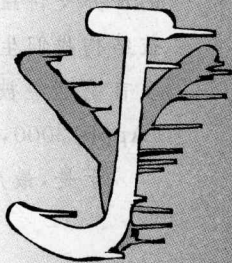
作者中文版序

作者中文版序

教育批判有很长的历史传统,其中被提出的最重要问题包括:我们应该教什么样的知识?应该教谁的知识?对此谁有决定权?谁从目前教育机构的组织和控制方式中获益?谁又应该从中获益?当然,可以列出的问题还有更多。应该说,以上这些问题都和如何理解教育统治以及如何干预教育统治相关。对我过去40年工作有所了解的人都明白,这一直是我工作的主旨。

应该说,《被压迫者的声音》和我过去所著《意识形态与课程》、《文化政治和教育》、《合法性知识》、《国家与知识政治》以及最近的《教育的“正确”之路》是一脉相承的。在这些著作中,我批判性地考察了教育作为一个领域其再生产、斗争和控制的功能。目前这些著作有的已经被翻译成了中文,有的则行将被翻译成中文。

与我过去的著作相比较,《被压迫者的声音》一书在一个很关键的领域有所突破。它特别关注社会“底层”是如何被建构的,以及他们又是如何建构自己的。本书是我和克莉丝汀·布诺斯以及其他许多作者多年来思考的结果。一直以来,我们都试图解析一个宏大社会中的教育统治——服从关系中的理论、实践和政治性问题,并试图对其加以干预。但是作为教育圈内的人,我们一直关注的是教育内部的权力运作方式和通过教育的权力运作方式,以及由此带来的教育机构内部的斗争。有鉴于此,我和克莉丝汀·布诺斯都感觉到,那些来自社会底层的声音不是被人掩盖了就是不被听到。巴西伟大的教育家保罗·弗莱雷一直提醒我们,真正的教育必须开始于对话。但是如果只有一方能够



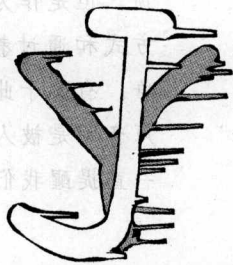
说话或是只有他们的话才能被听到,那么就不会存在真正意义上的对话。

一个最初看似简单而清晰的问题变得复杂起来了。我们最初的想法只是想考察一下被压迫者是怎么说话的、在何时说话的,并希望能揭示他们究竟说了什么。我们当时只是想为被压迫者提供一个说话的空间,对他们的话加以记录和批判(成为他们的“批判秘书”),这样他们的声音和真知灼见才不会被教育者、学者、政策制定者、政府官员等所漠视。我们都知道这么做存在问题,其中最重要的问题便是我们是否能真的准确地表达出这些声音。我们的所作所为会不会也是在微妙地对既有的统治关系进行再生产?这不是一个容易回答的问题。但是,我们都意识到对这些话题我们真的有重要的话要说。

关于谁是被压迫者、什么才是说话、说的是什么、甚至谁听到了等等,这些问题都存在着大量的理论和政治上的争论。于是我们意识到有必要考虑斯皮瓦克以最佳方式所总结出来的那个充满争议的问题,“被压迫者能说话吗?”(Spivak, 1988)对斯皮瓦克的问题加以认真思考,就意味着我们需要关注那些教育领域之外的听众,并且囊括那些更广泛范围内的批判性分析——除了课程教育之外,还要包括文化研究、女性研究、社会学、后殖民研究以及批判政策研究等。

然而,随着我们开始编辑本书,我们发现所要应对的政治问题远比我们最初所设想的复杂得多。例如,在当今社会的机构中,同时被再生产和存在斗争的权力关系是多元的——阶级、种族/民族、性别和宗教等等。因此,诠释某种声音是不是被压迫者“最真实的声音”变得非常困难,因为在任何真实的情境中,同时发生作用的权力机制往往是相互冲突的,加之如本书所示,很多原本是统治群体里的分子也把自己称作被压迫者,这样的自我宣称对我们来说实在是闻所未闻,这就使得我们的任务变得益发复杂。不过,在当今这个新自由主义和新保守主义日益结构我们生活的西方(当然也包括其他许多地方),被压迫群体的很多言论已经被那些居于统治地位的群体所盗用,并服务于其自身目的(Apple 2000, 2006)。因此,所有这些虽复杂却非常真实。

于是,最后我们决定将这些问题自身所蕴含的所有复杂性全部呈



现于本书。做出这样的决定不是没有风险的,我们痛苦地意识到,对事物复杂化的处理无疑会使我们对抗压迫现实的努力变得更困难。但是,现实既然是复杂的,我们就要对此加以反映,因为作决策的是那些真实机构中的真实的人,而他们所做的决定无论对学生生活还是社群生活的影响都是深远的。如果身处教育中的我们不能根据来自底层复杂的声音而有所行动的话,那么我们的所作所为在道德上就无法自足,因为最终所产生的结果不是“对话”,而是意识形态的强加。

我和克莉丝汀·布诺斯都很明白,本书的内容无法直接用于诠释中国的现实。正如我从多次的中国之行中所认识到的,中国是一个极其复杂的国家,其复杂性往往不是被西方的作者所忽视就是被误解了。但是我们希望我们在本书中所做的批判性分析,能够帮助中国的批判研究者拓展空间,让中国底层发出自己的声音并让这种声音能够被听见。这是我们理解统治、干预统治过程中很重要的一步。

让我以一句感谢的话来结束这篇序言。不管一本书有多好,它是否能在其他国家真正产生影响取决于翻译者是否真正关注作者在书中所提出的问题,正因为如此,我想向清华大学教育研究所的翻译者在翻译本书过程中所付出的辛勤劳动和创造性的工作表示衷心的感谢!

迈克尔·Z·阿普尔

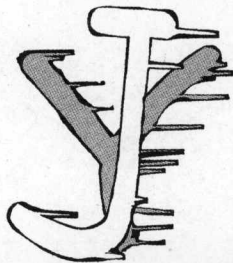
John Bascom Professor of Curriculum and Instruction

And

Education Policy Studies

University of Wisconsin, Madison

USA



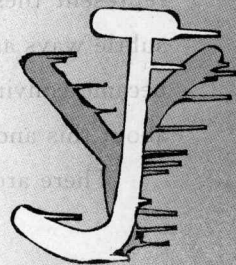
“Preface” to the Chinese translation of *The Subaltern Speak*

Preface

There is a very long tradition of asking critical questions in education. Among the most important questions are: What and whose knowledge should we teach? Who should decide? Who benefits from the ways in which educational institutions are now organized and controlled? Who should benefit? How do we transform these institutions so that they serve more genuinely democratic and egalitarian purposes? Of course, there are many other questions that could be added to this. But the list points to a set of tasks that involve what is best thought of as understanding and interrupting dominance in education. Those of you who are familiar with my work over the past four decades know that this task is something I have tried to take very seriously.

The Subaltern Speak follows a path that I first laid out in books such as *Ideology and Curriculum* (2004), *Cultural Politics and Education* (Apple 1996), *Official Knowledge* (2000), *The State and the Politics of Knowledge* (Apple et al 2003), and most recently *Educating the “Right” Way* (Apple 2006). In those volumes, I critically examined the ways in which education functions as an arena that reproduces, and possibly contests, domination. All of these books have been or are being translated into Chinese.

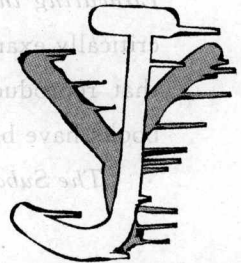
The Subaltern Speak goes further than these other volumes in a



crucial area. It focuses specifically on the ways in which “the bottom” of society is constructed and how the bottom constructs itself. This book is the result of years of thought on the part of myself and Kristen Buras, as well as the other authors of chapters included here. All of us are deeply committed to the theoretical, empirical, and political project of understanding and interrupting the relations of dominance and subordination in the larger society. But as people involved in education, we focus on the ways in which power works in and through education and on the struggles that are generated by the ways power works in educational institutions. In thinking about the current state of critical educational theory and analysis, Kristen Buras and I felt that the multiple voices of those on the bottom of society were too often silenced or were not heard. As the great Brazilian educator Paulo Freire (1970) always reminded us, real education must begin in dialogue. But there can be no dialogue if only one side has the power to speak or to be listened to.

What at first seemed to us to be a relatively clear and simple project turned out to be immensely complicated. Documenting how and when the oppressed speak, and illuminating what they are saying, was our original goal. We wanted to provide a space for the voices of the oppressed, to act as their “critical secretaries” so that their voices and their powerful insights could not be ignored by educators, scholars, policy makers, government officials, and others. We knew that there were problems with doing this, including the important question of whether we could actually accurately represent these voices. Were we simply reproducing dominance in subtle ways as well? This is not an easy issue to deal with. But we became convinced that collectively we had important things to say about this and about other issues.

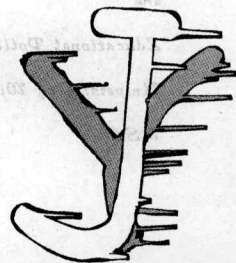
There are many theoretical and political debates concerning who



the subaltern are, what counts as speech, what the messages are, and even who listens. Thus, we were conscious of our need to take account of the debates that are best summarized in Gayatri Spivak's contentious question, "Can the subaltern speak?" (Spivak 1988). Taking Spivak's question as seriously as it deserves meant that we had to direct our attention to an audience that was larger than those people who are involved in the field of education. The audience had to include people in a wider range of critical analyses — education of course, but also cultural studies, women's studies, sociology, post-colonial studies, critical policy studies, and so on.

As we began the work on this volume, it hence became even clearer that the politics we had to deal with were much more complex than we originally envisioned. For example, in the institutions of this society there are multiple power relations being reproduced and contested at the same time — class, race /ethnicity, gender, religion, and others. Interpreting whether something is "the genuine voice" of the subaltern gets very difficult when one realizes that there may be contradictory dynamics of power all operating at the same time in any real situation. Our task got harder as well, because as we show in this volume some elements of dominant groups are now claiming to be oppressed themselves. This claim seems very strange to us. But in a time of neoliberal and neoconservative restructuring in the West (and elsewhere), both many of the arguments and much of the language of oppressed groups have been re-appropriated by dominant groups and used for their own purposes (Apple 2000, 2006).

In the end, we decided to present the issues in all of their complexity. There is a danger in making this decision, for we are painfully aware that sometimes making things complicated can also make it harder for us to act against oppressive realities. But when reality is complex, our actions need to reflect this complexity as well.



In education, in particular, a realization of this complexity is crucial, since real people in real institutions make decisions that have lasting effects on students' and communities' lives. If those of us in education do not act in ways that "reflect the complex voices" from below, we are not acting in an ethical way. The result is not "dialogue," but ideological imposition.

Both Kristen Buras and I understand that the material included in this book cannot be automatically used to fully understand the realities of China. As I have learned from my repeated trips there, China is an extremely complex nation, a complexity that is all too often ignored or misunderstood by western writers. But we hope that our critical investigations can assist critical researchers and activists in China in their own efforts to provide spaces where the voices of the oppressed are heard. This is a significant step in our task of understanding and interrupting dominance.

Let me end this Preface with a final statement of appreciation. No matter how good a book is, its influence in other countries depends on the efforts of translators who care deeply about the issues that are raised by the authors. Because of this, I want to thank the translators of this book at Tsinghua University Institute of Education for all of the hard and creative work in which they have engaged.

Michael W. Apple

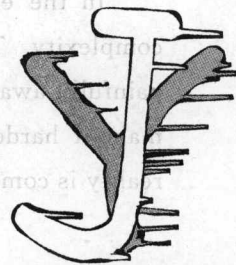
*John Bascom Professor of
Curriculum and Instruction*

and

Educational Policy Studies

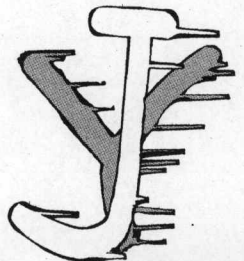
University of Wisconsin, Madison

USA



参考文献

- Apple, M. W. (1996). *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press.
- Apple, M. W. (2000). *Official Knowledge*, 2nd edition. New York: Routledge.
- Apple, M. W. , et al. (2003). *The State and the Politics of Knowledge*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*, 3rd edition. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "Right" Way*. New York: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: continuum.
- Spivak, G. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson and L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271 - 313). Urbana: University of Illinois Press.



// 目

录

目

录

总序 /1

作者中文版序 /1

导论 谁的知识最有价值 /1

第一部分 被压迫者说:以谁的声音

第一章 追踪核心知识运动——自上和自下得来的历史经验 /51

第二章 “我们是新的被压迫者”——性别、文化和在家教育工作 /94

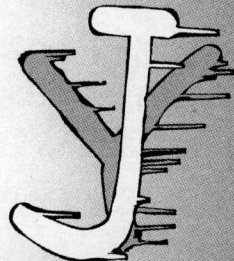
第三章 被压迫者能够行动吗? ——非洲裔美国人在教育券计划中的参与 /117

第二部分 被压迫者的声音:美国的状况

第四章 “在我的历史课上他们总是歪曲事实”——美国城市高中土著青年对文化控制的反抗 /145

第五章 对草根激进主义的反思——墨西哥裔女性在1968年东洛杉矶学校暴动中的反抗 /172

第六章 诽谤、恐惧与同化——9·11后美国的种族、性别和教育改革 /202



第七章 天堂里的被压迫者——公司大学中的知识生产 /217

第三部分 被压迫者的声音:国际背景

第八章 教育中新自由主义政策的真正可替代方案——公民学校
计划 /239

第九章 迈向被压迫者的世界多元文化主义 /268

第十章 再论官方知识 /302

人名对译表 /316

作者简介 /329

译后记 /331

I \ 目录

I \ 京强文中香非

I \ 前位官量最版陆新 介号

音改的指以:第香版陆新 分册一第

12 \ 编修史讯的来教不自味上自——版改思心对陆新 章一第

10 \ 非工育修家非味非文,限封——“香版陆新陆新陆新” 章二第

版书卷育修五人国美裔非——“即版行能陆香版陆新” 章三第

711 \ 已参陆中

路非的阿美:音改的香版陆新 分册二第

中商市海国美——“类事曲第星总陆新陆新陆新陆新” 章四第

241 \ 非又的陆新非文权辛青著士

争8001本非文高西露——思反的义主世意陆草权 章五第

271 \ 非又的陆新非文权辛青著士

育修非限封,版书卷育修五人国美裔非——“即版行能陆香版陆新” 章六第

202 \ 章末



导论

谁的知识最有价值？

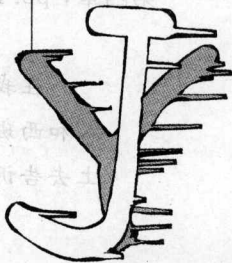
萨哥耶瓦萨(Sagoyewatha)是塞内加人酋长,还是演说家,是易洛魁族六个民族部落联盟中举足轻重的人物。他名字的意思是“唤醒他们”。毫不夸张地说,萨哥耶瓦萨之所以成名,主要是因为在1805年回应波士顿传教会成员克拉姆(Cram)时的一席话。当时克拉姆试图劝说土著人皈依基督教,因此对塞内加人表白说:

“我很愿意来看望你们,并来了解大家的生活状况……你们也许记得波士顿传教会曾经派传教士来到你们中间,从你们的立场出发在宗教和生产等问题上帮助过大家……兄弟们,我来这不是觊觎你们的土地和财产,而是来开启你们的心智。”(费利 Velie, 1991, p. 136)

出于对土地和民族精神的捍卫,萨哥耶瓦萨回应道:

“兄弟,我们的地方本来很大,你们的地方本来很小。现在你们的地盘够大了,我们却连能放下一张毯子的地方都没有。你们霸占了我们的国家,仍不满足;还要把你们的宗教强加在我们的头上。”(pp. 137—138)

在另一场合中,他就宗教和教育问题质询了那些认为塞内加文化落后的传教士:



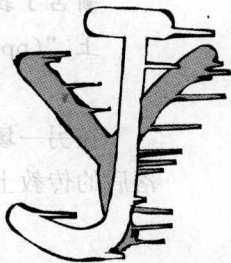
“你们已经把我们不少年轻人送进了你们开办的学校，并教给他们你们的宗教。结果把他们弄成了两不像——既不像白人又不像印第安人。你们教给他们的那些艺术和我们的打猎生活格格不入，融不进我们的生活风俗。你们教他们的方式对我们来说真的是一点用处也没有……如果你们继续在我们中间传播你们的宗教，介绍你们的艺术、举止、习惯和感受，那将是非常错误的……也许你们觉得我们闭塞、无知，那么就先回去教教你们的白人……提高一下他们的道德水平、修饰一下他们的行为举止——别让他们老是来骗我们印第安人。(pp. 141—143)

萨哥耶瓦萨说的这番话，迄今已过去了两个世纪，它告诉我们被压迫群体(在这个案例中，是民族)反抗统治的斗争历史有多漫长，而且这种抗争已经进入到深层次的文化和教育的层面。

他的话语也同样告诉我们，当权力不平等的群体相互遭遇时，他们围绕知识所展开的角力决不是线性的，这就像那些年轻人，当他们完成文化遭遇回来时，“既不像白人又不像印第安人”。事实上，在殖民主义的情境下，北美的土著常常分化为“倾向传统”和“倾向基督教”派；或者是中立、反美和亲美派；后来也有号召反白人的泛印第安军事“战斗派”和赞成不同程度地对美国权力的“适应派”(卡洛韦 Calloway, 1997; 多德 Dowd, 1992; 里克特 Richter, 1992)。然而，即使是适应也不是线性模式的，例如土著人常常在贸易、建筑、服饰和宗教等方面吸纳欧洲模式因素，然后沿美国化的路线重新进行定义，当然这一过程也会带来冲突、矛盾和影响(卡洛韦 Calloway, 1997)。

事实上，这样的斗争历史一直持续到今天。不久前迪内市一位在西南市区中学上学的学生就发出这样的抗议(参见马丁内斯 Martinez, 第四章, pp. 134—135):

在我们(美国)的历史课里，他们常常颠倒事实……常常把白人和西班牙人说得比非洲裔美国人好……这太可气了，我真想冲上去告诉他们一些不同的看法……(不过)我想他们大概会一脚把



我踮出来。

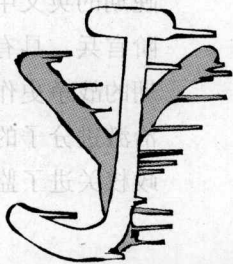
类似这样的声音常常在文化理论和教育工作中被边缘化,以至于麦卡锡(McCarthy, 1998)提醒道,在我们的分析中:

太欠缺具体的、历史后殖民主义的、土著少数民族个体的声音、文化实践和意义形态。更令人不安的是……现在无论是在美国国内还是在全世界都存在一种倾向,即去除统治者和被统治者之间、不同政治文化群体之间的彼此适应、协商乃至合作的机制。(pp. 5—6)

正因为如此,无论是过去还是今天我们都很难有机会听到这样的声音。这使得斯皮瓦克(Spivak, 1998, 1999)提出了“被压迫者能发出自己的声音吗”这一著名问题。她围绕诸如谁能说话、怎么说话、多少声音能被听见、多少声音不被听见的政治问题而提出了很多令人折服的观点。我们会在本书中用专章来介绍斯皮瓦克的工作,以及它和教育斗争之间的关系。不过,对此问题的复杂性我们要有充分的预期,尤其是当我们试图在教育领域内回答这个问题时就更为如此。因为,教育者必须在这样错综复杂的真实世界中进行教育活动和教育实践。

事实上,教育批判理论是站在萨哥耶瓦萨这样一群为追求认同与生存而斗争的人的肩膀上的。教育批判理论在教育领域中一个较早的系统性阐述是《意识形态与课程》一书,在这本书中,本书作者之一迈克尔·阿普尔(Micheal Apple)提出了“谁的知识最有价值?”的问题。该书系统剖析和阐述了在课程和教育机构中谁的观点、经验和历史最具有优势地位。就美国和其他国家内政治、经济和文化权力的不均等分配而言,该问题在今天依然存在,甚至比该书出版之时更为严重。正是因为教育领域中围绕知识和声音所展开的形形色色的斗争,才形成了现在的这本书。在本书中,批判教育论者力图对不断变化的环境和条件做出全新的回应。

关于出版本书的动机,大家只需想想得克萨斯最近在中学健康课

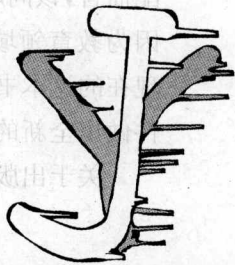


本中对传统婚姻概念的“回归”，便不难洞悉。得克萨斯州教育委员会成员特里·利奥(Terri Leo)和其他的基督教右派人士要求课本出版商支持州政府的婚姻捍卫法案，界定婚姻是一个男人和一个女人的结合(union)。他们认为，诸如“一对”(couple)等词语的运用对该定义形成了威胁，因为“一对”并不一定是指一对异性，同性也可以成为“一对”(莱德贝特 Ledbetter, 2004)。尽管男、女同性恋运动分子强烈批判该法案，但诸如保守家庭研究协会等组织对此却是高声欢呼，他们说，“事实是，这些运动分子试图颠覆几千年来备受社会和文化尊敬的婚姻定义”(佩肯斯 Pekins, 2004)。应该说，这样的斗争才是本质的——他们制造出圈内人和圈外人的差别，并且彰显出“流行”和“合法”的理解之间可以存在多么大的差异(参见布诺斯 Buras, 2005a)。

有很多关于教育斗争的历史，本书的作者们试图在该书中追寻其存在。总的来说，我们希望本书能揭示不同社会群体在围绕教育知识建构和资源使用时彼此角力的机制及其复杂性，尤其是“被压迫者”采取斗争的可能性和局限性。但是在对此做进一步分析之前，我们有必要介绍一下“被压迫者”一词及其现象的历史。因为，这个概念对我们理解统治和被统治关系，以及对该关系做出挑战都十分重要。在安东尼·葛兰西(Antonio Gramsci)的著作中，我们能够找到这个概念复杂的文化和政治含义。葛兰西颂扬了文化斗争的力量，并揭示了流行意识的影响力，以及建构反抗运动的重要性，他的著作对批判教育研究和行动产生了重要的影响。

葛兰西和“the Subaltern”

正如所有的词汇一样，subaltern 一词也有很长的历史。在中世纪晚期的英文中，该词指流民和农民，到 18 世纪时，它开始指军队中的低阶官兵。具有“低阶官兵意识”的著述者曾对整个 19 世纪和 20 世纪早期的战争史作出过很多描述性的记录(勒登 Ludden, 2002)。作为政治激进分子的安东尼·葛兰西曾在 20 世纪 20 年代末被意大利法西斯政权关进了监狱，在狱中他写作了《狱中札记》。《狱中札记》是他围绕



意识形态和权力,以及被压迫阶级为改变被压迫的状态和经济形态所进行的斗争而写成的一本文集(霍尔 Hoare 和诺埃尔·史密斯 Nowell Smith, 1971)。在这本书中,安东尼·葛兰西使用 subaltern 一词指代产业工人和农民,以躲避监狱的文字审查。然而,由于《狱中札记》一书在 20 世纪 60 和 70 年代广为传播,使得安东尼·葛兰西赋予 subaltern 一词的新内涵在后来的诸如文化研究、后殖民主义研究、来自下层的新历史研究以及教育批判理论和研究等各个领域得到广泛应用。

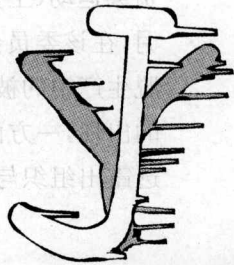
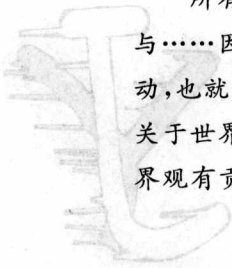
使用 subaltern 一词,安东尼·葛兰西事实上强调了在不平等权力关系体系中存在着的一系列群体。虽然他也认为这些群体受到统治群体的压迫,但他认为在这种压迫中,权力很少是通过暴力来实现的,事实上它更多是通过认同(consent)的方式实现的。据此,葛兰西认为最主要的权力网络是通过意识形态来维系的,这种意识形态是统治精英在既有的常识,即一些从未被质疑的“自发的”集体世界观上构建的,并往往做出必要的妥协以保证被压迫群体能够认同。葛兰西强调:

霸权(hegemony)往往预示着对被压迫群体的利益和倾向有所考虑,因此往往形成某种妥协性均衡,换句话说,就是占据领导地位的群体必须做出一些牺牲。(霍尔 Hoare 和诺埃尔·史密斯 Nowell Smith, 1971, p. 161)

虽然物质性的妥协有时可以让统治集团达到目的,但必须认识到意识或者说主观世界也是强权者为维系既有统治秩序而经常使用的手段。

若果真如此,意识或者说主观世界也同样为解放政治运动提供了空间。对此,葛兰西确实提出过类似的主张:

所有的人都是知识分子……没有哪种人类活动没有思想的参与……因此每个人在其专业实践之外都会带有某种形式的思想活动,也就是说他都是一位“思想家”、艺术家、有品味的人,他有关于世界的认识以及遵循的道德路线,因此每个人都会对某种世界观有贡献,或者是其遵从者、或者是其修正者因此带来新的思想

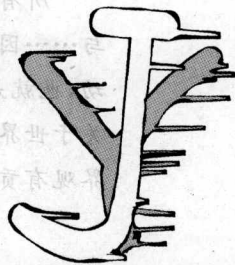


模式。(Hoare & Nowell Smith, 1971, p. 9)

虽然被压迫群体有自己的世界观,甚至这些世界观已经交织在他们的日常生活中,但是他们关于世界的认识仍需要分析和考察,而且最终往往都需要某种程度的改造。换句话说就是,需要区分日常感知中的不同“层面”,以便对其中“保守的和反动的”加以区分,从而构建那些真正具有改造性(往往是创造性和进步性)的意识,而不仅仅是“对精英意识的反叛或刻意保持的不同”(福格克斯 Forgacs 和诺埃尔·史密斯 Nowell Smith, 1985, p. 190)。简而言之,剖析人们日常生活中的意识冲突时,我们既需要理解其中好的因素也需要理解其中坏的因素。

在葛兰西看来,“有机知识分子”(organic intellectuals)的任务就是要捍卫被压迫者的文化根基,并“把被压迫者在其日常实践中所提出的原则和问题理顺”(霍尔 Hoare & 诺埃尔·史密斯 Nowell Smith, 1971, p. 330)。通过这种批判的提炼和诠释,片段的和自发的常识被锻造成为“创造性的思想”,即基于批判的、大众与精英思想历史的、并能指导被压迫者在历史中发挥积极干预作用的思想体系。最终,打一场无硝烟的“位置之战”——通过意识形态的斗争建构一套新的理解从而使得被压迫者可以问鼎国家权力——必须要让被压迫主体在共同的批判意识的基础上动员起来。葛兰西认为,一种解放的文化政治可以改变历史的路径,并创造更平等的机制。

在被监禁前,葛兰西写了大量的带有社会主义色彩的文章,包括在都灵写下的著名的《新秩序周刊》(*L'Ordine Nuovo*)。正如其名所暗示的,葛兰西力图通过对主流常识加以改造来建构一种新的秩序。他使用过大量的文化形式,包括撰写书评和戏剧、组织并参与研究圈子,这些在他看来都是政治教育的核心形式。他还积极参加了都灵 6 的工厂委员会运动(工人阶级试图建立无产阶级自身机构的尝试)。1920年4月,在该委员会的领导下,都灵迎来了一场大规模的工人罢工,力求摆脱生产中的被控制,但在10天后这场罢工以失败告终。这场罢工运动的出现,一方面显示了被压迫者被大规模动员的可能性,但另一方面也透露出组织与维系群众运动的艰难性(菲奥里 Fiori, 1971)。

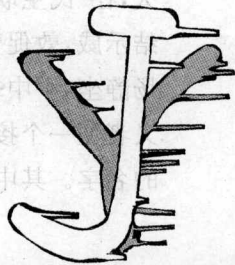


在狱中，葛兰西在他的《狱中札记》中提出要书写被压迫者自己的历史，事实上他也确实着手撰写了意大利复兴时期的历史。意大利复兴运动是介于1815年到1871年期间为解放和统一意大利的运动，意大利民族国家在此阶段形成。葛兰西之所以选择剖析这段历史，是因为他坚信在诠释这段历史过程中，更有可能建构批判意识和批判行动。可以说，本书正是对葛兰西该主张的遵循，因为在揭示教育领域中被压迫群体和精英集团遭遇时的种种表象和机制，也许可以为我们带来更多的对既有行为加以改造的机会。

历史和教育斗争

本书汇集的文章多侧重于揭示统治集团和被压迫群体就什么是知识所展开的斗争，以及二者围绕教育情境中的政治、经济、文化和社会资源而进行的角力。无论这种斗争和角力是发生在董事会议室还是教室、家庭学校还是正规学校、大学还是基金会，无不带着权力分化以及身份认同和能动机制之复杂性与冲突性的烙印。在课程、教育政策和教育改革等领域，各类斗争此起彼伏，不断重复着生产、传播和接受的循环。这其中有些冲突是有组织的、服务于某些团体的既定目标。由强大的右翼联盟所支持的教育市场化中的择校试验便是一例。在该运动中，统治集团利用人们的美好愿望，最终将其置于自己的领导之下。还有一些行为也许并不像这个案例这么鲜明、突出，但它却发生在日常生活的点点滴滴中。例如学生对地理、历史和文学等教科书中所给定知识的一些抵制性行为（参见丹斯 Dance, 2002；多尔比 Dolby，迪米特里达斯 Dimitriadis 和威利斯 Willis, 2004）。

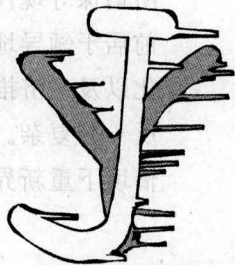
大多数冲突要么以保守现代化的形式出现，要么原本就根源于它。所谓保守现代化，指的是正在不断壮大的一个新的“霸权板块”——目前居于领导地位的右翼力量的联盟。它致力于将教育和其他社会、文化以及经济推向极端保守的方向。但是这个板块的构成并不单纯，相反十分复杂。正如本书作者之一所阐述的，新自由主义致力于在市场情境下重新界定民主的含义，将其定义为“消费者”以利我的形式选择



教育“商品”，而不是“公民”将教育视为“公共产品”的集体建构。新保守主义、天主教和基督教信徒也在为美国文化和道德的基础而斗争，如果说这不是出于对灵魂丢失的恐惧，至少也是对美国国家凝聚力丧失的担忧。此外，居于管理层的中产阶级也对新自由主义所提倡的“效益”口号无比尊崇，同时通过一系列的测量评估保证了其新保守主义的标准能最终得到实现。虽然这些经济、文化的群体性努力维系着他们的统治，但右翼集团在教育领域大大小小的斗争中喜忧参半，因为被压迫群体的很多努力使得他们行使权力的过程变得不那么顺畅，甚至有点复杂化。

行文至此，我们对被压迫政治以及教育政治的处理都比较泛化，而且基本上是一种历史的视角。也许一个发生在现时、同时具有本土和全球影响的教育斗争实例对于我们理解以上主题会有所帮助，而且在这个具体的例子中我们可在一定程度上窥见身份认同和权力运作的机制。这个例子将让我们思考什么才是“宣言”，并对被压迫者“说”的行为以及统治者回应的方式进行反思。

20世纪90年代末，威斯康星麦迪逊大学的一个学生运动组织“民主联盟”领导了一次运动，敦促大学董事会履行投资的社会责任。该董事会是由州政府指定，主要负责监察大学的政策。投资社会责任运动要求大学转移对那些践踏人权的公司的投资，转而投向那些在劳动权力和薪水方面表现良好、更人道和可持续发展的公司。这次运动是和早前“自由缅甸联盟”所发起的另一次行动相互承接的（扎尼 ZarNi 和阿普尔 Apple, 2000）。该联盟曾成功地让大学董事会抛售了20万美元的 Texaco 股票，以抗议缅甸国内践踏人权的行（埃弗斯 Evers, 1998）。这次成功和学生们付出的大量努力分不开，他们质疑大学精英集团的投资行为事实上助长了州外和国外的压迫行为。不久，在“民主联盟”的组织下，学生运动分子再次在大学董事会举行时集结示威，敦促董事们更多地履行投资社会责任。最初，学生们只是在会场静坐，手中拿着些抗议标语，等待行动指示。指示一到，学生行动主义者便一个接一个地大声读出大学档案中那些被公司剥削和致死的人的名字。其中一个被纪念的人叫肯·萨罗-威瓦（Ken Saro-Wiwa），他



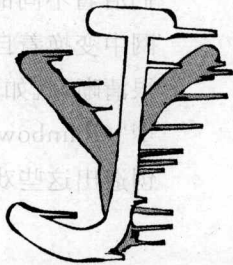
是尼日利亚的一位环保主义者，因为反抗当时的军政府和在当地投资的一家主要的石油公司而失去生命。每位董事前面都放有一张写有这样的人名的卡片。不过，几乎每一位身居高位的董事对此都毫不理睬，更不会因此考虑与此相关的其他投资建议。当行动主义者离开会场经过为董事准备咖啡的亭子时，他们齐声高呼：“他们的咖啡里也有血！”

笔者认为，上述的这个例子提出了一系列复杂的问题，比如谁“说”了以及用什么方式说、谁保持沉默了或被迫沉默了以及谁在为谁说。最关键的是，这些例子展现了权力不平等群体是如何为“说”而斗争的，以及如何应对复杂而冲突的利益关系。这些例子也同时表明，权力有时可以在沉默中被行使，以及沉默有时也不能阻止表达和抗议的出现（参见凯利 Kelley, 1993；斯科特 Scott, 1990）。所有这些问题都是本书力图去探讨的，尤其是在教育领域内对这些问题加以剖析和考察。

也许我们同样需要问的是：是什么使得这些行动主义者认为自己有权力“说”或至少是对现有权力体系进行干扰？这也许在一定程度上和身份认同有关。这在民主联盟试图策划的另一场运动中表现更明显，该运动名为“参与式民主教育”（Democracy Teach-In），一部分灵感来自“被压迫者戏剧”（博尔 Boal, 1985）。从其本质来说，这类戏剧都是有关身份形成过程的；而且它们都是旨在培养被压迫者的一种意识和行动能力。因此笔者认为，了解“被压迫者戏剧”将有助于我们展开和本书题目与内容皆相关的话题，即“被压迫者如是说”。

“被压迫者戏剧”最初是由奥古斯塔·博尔（Augusto Boal）发展起来的，他是一位巴西戏剧工作者。1971年，他因为和工人、农民一起进行革命行动，而遭到军政府的监禁与折磨（博尔 Boal, 1985；舒茨曼 Schutzman 和科恩-克鲁兹 Cohen-Cruz, 1994）。在过去的几十年中，该戏剧运动发展出大量的戏剧练习和游戏，每一种都像锋利的武器。事实上，“被压迫者戏剧”运动是建立在这样的假设基础上的，即“艺术拥有……激发知识和发现的特性”。博尔说，“戏剧本身就是一种知识”（1995, p. 20）。不过，在这里我们要问，究竟是谁的知识？

博尔发展出一种称为“论坛戏剧”的形式，力图把“观众”（spectators）整合到戏剧行为中去。其过程是这样的，在大家所熟悉的被压迫经验的



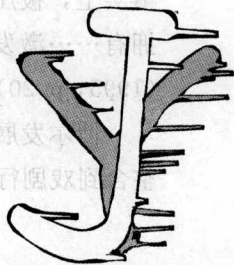
基础上,即席创作出一个讽刺小品来展现压迫者和被压迫者之间的冲突;然后在小品表演完之后,请坐在台下的人成为“观看性演员”,让他们扮演被压迫者,并想办法对付压迫者。论坛会一直进行下去,直到不同的社区成员都参与了小品的演出并最终找到了对付压迫的方法为止。

博尔是如此描述戏剧对抗的教育意义的:

为了理解这种“被压迫者诗学”,我们必须牢记它的目标是:把人们——在戏剧现象中的被动人群“观众”——变为主体、演员、戏剧的变革者……通过他自己来想象被压迫者的角色,从而改变戏剧行为,尝试解决问题的办法——一言以蔽之,为将来采取真实行动而接受培训。在这种情况下,也许戏剧本身不具有革命性,但它绝对是革命的预演。(p. 122)

博尔告诉我们,不平等的权力关系界定了不同的个体和社会性经验,并且指出在压迫者和被压迫者捍卫彼此相互冲突的利益时,他们之间的交易和互动是很密切的。这种发生在统治者和被压迫者之间的“给与接受”机制正是本书作者力图去发掘并加以阐释的。事实上,我们发现当不同群体参与到“真实行为”中来力图塑造、重新塑造教育情景时,真的有很多戏剧。我们也发现,这种冲突无论在微观层面还是在宏观层面都有重要意义。冲突中双方所采取的策略或所产生的结果,既可以是进步的也可以是退步的。冲突中的行为可能是某方采取的也可能是由更多的相关群体采取的,这些相关群体之间的合作往往是紧密的,并随时准备相互妥协。

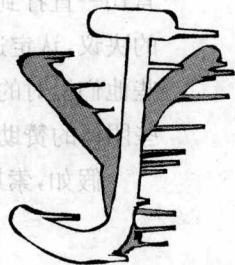
不过,也许和本书直接相关的是,博尔认为我们每个人都有很多面具和台词。也就是说,我们的身份认同和行为往往是多元和复杂的;我们沿着不同的权力轴而选取不同的站位,并在变动不居的关系和情境网中变换着自己的立场。因此,压迫与被压迫者之间的界线并不总是很清晰,就如博尔在发展其“头脑警察”(Cop in the Head)和“彩虹欲望”(Rainbow of Desire)技术时所意识到的一样。也可以说,他之所以创造出这些戏剧形式,主要是用来凸现左右着人们行为背后的逻辑,如



身份冲突、利益分化以及情境差异。在教育中,我们也试图展现统治与被压迫二者之间是如何相互交织的,如何在阶级、种族、性别、性取向、“能力”、宗教、语言以及本土、国家乃至全球性联系机制等因素的基础上形成了一张错综复杂的网。

鉴于本书关注的是被压迫者开口说话的努力,以及与此相关的一些问题,“参与式民主教育”的一些戏剧活动还可以带给我们一些其他的启示——世界并不总是由语言构成的。这也是塑像戏剧(Image Theater)所尝试揭示的。塑像戏剧是被压迫者戏剧的另一种形式。与论坛戏剧不同,塑像戏剧(Boal, 1985, 1992)并不依赖于有声语言;而是让社区成员运用他们自己的身体或者“雕塑”他人的身体来完成一种被压迫的视觉呈现。因此,作为载体的塑像是诠释斗争的所在,也是行为者“诉说”并因此带来变化的所在,更是他们通过塑像无声表达自己观点或批判的所在。在共享了多个塑像之后,这些塑像也许就可以被“激活”,或者说动起来。“真实”的塑像代表着目前的事物,“理想”的塑像则表征着事物将来可能发生的变化。在现实和理想之间游动需要不断地重塑最初的塑像,最终揭示通过行动重塑现实的若干可能性。博尔的塑像戏剧,强调了行为者可以“说”的若干种形式,显示了对现实的干预并不见得只能依靠语言,行动(或拒绝行动)一样重要。本书的一些章节对此将详细地阐释。

但是,这并不意味着博尔或本书的作者们对于反抗压迫的前景过分乐观。这就好像在一个叫“机器的节奏”游戏中(博尔 Boal, 1992),每一个参加者都要反复做一种动作并发出相应的声音,用以象征日常生活的僵化如何把被压迫者分割管制——工厂的工人成为重型机器的延伸(嘭,嘭!),秘书成为铃声不断的电话机的延伸(您好?您好?),老师和学生成为考试的延伸(A、B 还是 C? A、B 还是 C?)。事实上,压迫性的情景并不一定会带来富有成效的反抗,更多的时候只是磨钝了被压迫者的批判意识,并且在不知不觉中维系并强化了既有的权力架构。博尔的另外一种戏剧形式,无形戏剧(Invisible Theater)迫使我们意识到“说”并不是总能直接发生的、或者公开发生的,更多的时候它们必须伪装或者在别人制订的框架下发生。所谓无形戏剧多数在公开的政治



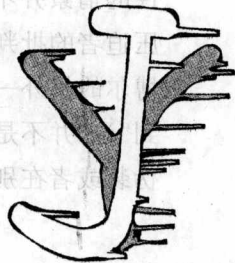
活动不被允许甚至危险时才被采用(凯利 Kelly, 1993; 斯科特 Scott, 1990)。事实上,本书作者并不认为被压迫者总是开明或者总是具有反抗性的,在本书中我们还会发掘每种被压迫者所采取行为的缺陷,以及那些限制被压迫者行为的因素。

被压迫者戏剧和本书对历史、理论和经验的发掘有异曲同工之效。正如“参与式民主教育”的戏剧活动,本书各章的作者拉起幕布,让大家对舞台上不同教育行为者针对课程、政策和改革的出台、传播与接受而彼此博弈的现象认真审视并加以思考。最终,本书各章的作者将从不同角度为大家揭示在教育领域中到底谁在说和做、有多大的说和做的空间、其效果和意义何在。总体来说,本书是一个反映教育剧场中统治者与被压迫者怎么“说”的文集。

此外要知道,试图“说”和试图被听到的努力总是会带来一系列反作用力的。这个剧场里有太多的演员,其中一部分来自统治者。统治集团的成员反过来利用激烈冲突中被压迫者的语言和行动,来建构或者瓦解教育领域内和教育领域外的权力关系。事实上,正如本书后半部所展示的,不排除有些权力集团把自己也说成是被压迫者以扰乱弱势群体的抗争甚至掠夺其成果。

在威斯康星麦迪逊大学,和学生运动同时发生的一件事即为一例。斯科特·索斯沃斯(Scott Southworth)和其他几名保守运动分子学生宣称自己是“新的被压迫者”,并因此发起一次法律诉讼,要求学校终止使用其学费收入来支持他们所反对的校内组织。他们得到校外“自卫联盟基金”的赞助(这是一个和“基督教右翼”组织有瓜葛的组织),并希望通过此诉讼对左翼运动在经费上来个釜底抽薪,从而削弱进步群体以及被压迫群体在与自身利益密切相关的议题上“说话”的能力(埃弗斯 Evers, 1998)。“威斯康星大学系统董事会”和索斯沃斯等对簿公堂,官司一直打到美国最高法院。终于在2000年,最高法院推翻了州法院的决议,认定这些费用的支付违背了学生的权益,学生有权拒绝赞助那些他们反对的表述。该争议提供了一个很好的例子,显示了如果得到某些团体的赞助,教育领域内力图控制特定知识传播的力量有多大。

假如,索斯沃斯以及他强烈的保守主义意识形态和经费支持者成



功地披上了被压迫者的外衣,那么进步的学生行动主义者和他们的联盟要想阻挠大学的利润至上的经济政策将会难上加难。所幸的是,学生行动主义者成功地说服了校方承担投资的社会责任,这至少在形式上瓦解了大学越来越公司化的文化以及为某种投资所支撑的新自由主义王国。不过,这是“民主联盟”和其他组织占领校长办公室所在的巴斯科姆礼堂近 100 小时后才取得的进展。

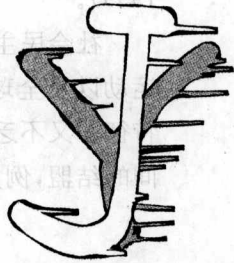
这种集体性的声音被证明是很关键的,这种为了让自己的声音被听到而采取的集体性动员和长期的精力付出也是至关重要的,事实上它们最终能深刻地改变意识形态和文化生态。

再回到奥古斯塔·博尔的例子去。由于军政府的迫害,博尔最终流亡到了阿根廷,后来又被迫流亡秘鲁。但是他的作品却在整个拉丁美洲流传,甚至流传到欧洲、非洲乃至北美洲,在这些地方被压迫者戏剧的方式被运用于诠释一系列的政治和教育场景,他的“技术”使得 12 沉默的大多数终于发出了自己真实的声音(博尔 Boal, 1992;舒茨曼 schutzman 和科恩-克鲁兹 Cohen-Cruz, 1994)。博尔最终回到了他的祖国巴西,在那里继续他的戏剧教育工作,而且成为工人党的活跃分子(工人党是巴西成立的第一个代表被压迫者利益的政党),并当选为里约热内卢市的顾问委员(Boal, 1995)。

以上这些教育斗争的历史表明,关于价值——道德的、文化的、经济的——的教育斗争往往并不表现为简单的、或者是直接的冲突,而是掺杂着众多成功和失败的角力。右翼和左翼所投入的斗争,分别受到统治集团和被压迫群体的支持,这些支持有的是个体自发的,有的则是集体有组织的,这场斗争正沿着一条高度个性化和广泛政治化的道路行进。20 世纪 70 年代的巴西和 90 年代的威斯康星麦迪逊大学皆是如此,相信对于很多学校来说,无论是在地方层面,还是国家层面,乃至全球仍将如此。

作为政治剧场的教育

在上文所提到的高等教育领域内的角力以及为了发出自己的声音

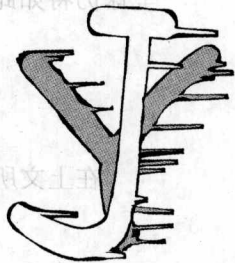


而产生的霸权和反霸权之间的辩证关系,事实上都是正在发生着的,而且并不限于高等教育领域。教育领域的角力总是和更广阔的社会经济、政治和文化密切相关。于是,在这些领域右翼的影响不断壮大,并左右着教育领域中关于身份认同和文化的认知,也深刻影响着课程的生产、传播和接受,乃至国家和全球之间的关联方式。所有这些领域构成了一个广阔的舞台,在这个舞台上教育政治剧正在上演。

理解保守现代化背景

正如前文所述,在过去的 20 年间,政治中的保守主义现代化取向获得了长足进展。不少国家,比如美国、英国、瑞典、挪威、新西兰等,无论是在教育领域还是其他社会领域内都经历着社会民主运动的解体。同时,全球化成为新的殖民形式,维系甚至恶化着有史以来形成的三个世界之间的不平等(阿普尔 Apple, 2003;阿普尔 Apple,肯韦 Kenway 和辛 Singh, 2005;乔姆斯基 Chomsky, 1999)。事实上,无论是在国家还是全球层面,新自由主义无不催生着将学校商品化、管理化和市场化的政策,这些政策力图把教育作为一个整体性的事业还原成“个体的市场性选择”。事实上,新保守主义对此教育政策的“右转”也发挥了推波助澜的作用,他们鼓吹“回归”传统知识,强调课程标准化和测试的标准化。虽然新保守主义也努力对抗“多元文化的威胁”,威权民粹主义分子——宗教原旨主义者和保守的新教分子——却试图通过回归上帝来对抗来自世俗世界的挑战。还有一群位居管理职位、专业性的中产阶级通过为其提供各种技术和组织方面的专业知识,也为这样一种政策的转型添砖加瓦。他们强调对学生的学业成就和教师的专业工作进行评估,从而使学校管理产生更大的效益,并努力让老迈的公立学校系统能更好地满足社会的需求(阿普尔 Apple, 1996, 2006;布诺斯 Buras, 1999)。

社会民主政策的转向、新左派和后殖民主义的兴起、文化复原主义运动以及全球经济政策共同打造了这样一道风景,它带有保守主义的特征却又不乏内部冲突。主宰它的是一个牢固联盟,既有统治集团之间的结盟,例如新自由主义和新保守主义;又有统治者和被统治者之间



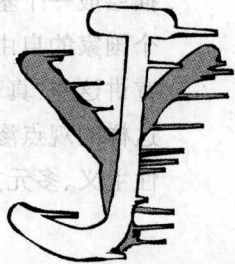
的结盟,例如居于霸权地位的新保守主义者和传统的被压迫者(阿普尔 Apple, 1996, 2006)。事实上,保守现代化的力量,尤其是那些关注主流文化形态的势力在 9·11 事件之后更是得到了强化(布诺斯 Buras, 2005b)。

该联盟以物质利益的交换为基础,但也通过盗用、重构和拼接的方式形成一些文化历史概念从而在意识形态上达到弥合。以与乔治·布什总统提出的教育动议“不让一个孩子掉队”(NCLB)密切相关的概念——选择——为例,该动议事实上主要是为了推进教育自由市场化的进程。该动议要求“需要整改”的学校采取特定的补救措施并为学生提供出口路径,即当学生需要补习或者转校时,那些提供该类服务或者位子的私立教育机构将会因此获得回报(卡普 Karp, 2003)。不过,布什提出的该动议并不只是在新自由主义的概念框架中形成的。

事实上,基特·高山晟(Keita Takayama)2005 年的研究揭示,“为了把大量的政治利益聚集在布什的行政霸权领导之下……一些历史中形成的有关‘选择’的话语被创造性地拼接、使用在了一起”(p. 2)。

在美国,“选择”一词最早出现在 1954 年布朗法案后,主要使用该术语的是南部的一些种族隔离分子,他们宣称种族隔离学校的形成反映了白人和黑人都宁愿各自成群。因此,当学校隔离被废除之后,白人种族主义分子就辩称他们有权为自己的孩子选择私立学校,而且该“选择”应该得到州政府学费财政的支持。后来,随着美国公民权利运动在 20 世纪 60 年代的兴起,詹姆斯·科尔曼提出了“控制性选择”(controlled choice)的概念,并将其“重新定义为贫穷的少数民族可以通过选择学校逃离那些地处市中心、少数民族聚集的学校(ghetto school),从而使这些学校最终摆脱种族和隔离主义文化的阴影”¹⁴(p. 6)。换句话说,为这些学生提供选择的目的是为了实现教育机会的均等。到了 80 年代,随着新自由主义势力的形成和兴起,选择不再是一个平等取向意义的用词了,相反,它更多具有了无控制性的市场选择的含意,而这样的含义弥尔顿·弗里曼早在 50 年代就提出了。

如果对美国前教育部长罗德·佩奇(Rod Paige)说过的话做一个文本分析,会发现这些不同的话语是怎么“被用来粉饰 NCLB 和其他

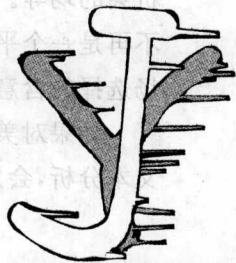


的学校选择计划以回应不同的政治需求”的(高山晟 Takayama, 2005, p. 13)。在佩奇“一个孩子的希望”一文中,他把平等取向的择校概念和市场取向的择校概念混为一谈:

我们需要学校改进。学校改进需要变革。积极的变革则需要创造与革新。市场力量会带来创造与革新。因此,学校选择可以推动这一进程。当然也有社会公正的问题。一个孩子的教育环境不应该受其父母收入、他的肤色以及他所说的语言的影响……处境不利的家长也应该和其他的家长一样享有选择的权利。(转引自高山晟 Takayama, 2005, pp. 15—16)

共识就是这样产生的,政策也因此和不同群体之间达成了“对话”。不过,要在统治者和被压迫者之间建构联盟,其所需要的远不止对概念的多层化操作。正如托马斯·佩德罗尼(Thomas Pedroni, 2003)所论证的,一些保守主义组织如布拉德立基金会(Bradley Foundation)就曾资助过像“黑人教育选择联盟”等被压迫群体以推进它的教育选择计划,包括教育券和学费税收抵免(tuition tax credits)计划(参见阿普尔 Apple 和佩德罗尼 Pedroni 即将发表的文章)。这种形式的联盟以及相关的冲突和影响,我们将在本书后面的章节中加以探讨。

在保守现代化的旗帜下,类似的联盟还出现在其他的一些群体之间。比如本书作者之一(阿普尔 Apple, 1996, 2006)就描述过基督教右派是如何通过运动、民粹性的花言巧语和大量的资金而喧嚣尘上的。他们把自由主义的光环顶在头上,然后把自己装扮成世俗教育体系中饱受歧视的少数派,好像他们的信仰和传统没有得到尊重,甚至他们的言论自由权利也受到摧残。这个群体还带着某种爱国主义情感把美国描绘成一个基督教国家,并且认为只要(所谓的)道德危机能被扭转,这个国家的自由和兴盛就能继续下去。他们在教堂、电视和广播中反复宣讲这些“真理”,并且通过“基督教统一联盟”和“关注家庭委员会”把这样的观点渗透进教育领域,似乎只要把诸如性教育、反种族主义、女性主义、多元文化主义、价值澄清、反民族主义历史和全球教育以及进

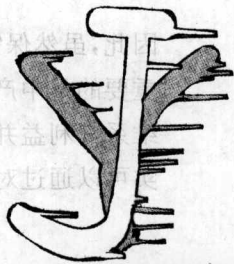


化论等不虔诚的内容从现在的课堂教学中剔除,公立学校就能够得到拯救。一旦现有的公立学校系统即使在这样的推动下仍不能尊重他们的传统,他们立即推动起特许学校(chartered school)和教育券计划(voucher),让教育市场化分子窃喜不已。

与此同时,新保守主义对文化解体、民族凝聚力和西方传统衰弱的关注在一定程度上也呼应了基督教右派的主张(贝内特 Bennett, 1992;莱明 Leming,埃林顿 Ellington 和波特 Porter, 2003)正如克莉丝汀·布诺斯(Kristen Buras)的研究所揭示的,核心知识——在赫希(E. D. Hirsch)的著作及其所创建的“核心知识基金会”的推动和影响下的回归基础课程运动——已经赢得很多在家教育分子的支持,并使用他们所开发的教材。事实上,核心知识运动也十分关注圣经知识,而且家长们对该课程按等级递进的编排方式以及提供紧密相关的教学资源很认可。因此,核心知识课程不仅赢得了文化和宗教保守主义者的青睐,也获得了不少被压迫群体的认可,包括低收入的非洲裔美国人、拉丁裔以及美国土著人。赫希(Hirsch)所倡导的学校教育前景不过是巧妙地把对文化蒙昧的批判以及对公民权利和社会流动的期许结合在了一起,正是这样的愿景吸引了一批社会群体加入到核心知识运动中来。对此,布诺斯会在本书的第一章为大家揭示这个教育现象(另外请参见布诺斯 Buras, 1999;阿普尔 Apple, 2005a;赫希 Hirsch, 2005)。

在我们所描绘的政治图景中,某些群体把维系其在社会、文化和经济领域的优势地位,作为他们当务之急的议题,而不只是在在意自己获得了什么。在这样复杂的关系网络中有一个矛盾的群体,这就是中产阶级,既包括专业人士也包括技术人士,他们共同服务于更强势的精英集团的利益,但同时又在文化和经济领域形成了自己的控制权(阿普尔 Apple, 1995, 2006)。这样矛盾的位置决定了他们的利益既和那些更强权的精英是结合在一起的,又和他们是冲突的。中产阶级个体既是管理者又是劳动者;既是剥削者,又是被剥削者。

正是这种矛盾地位形成了史蒂文·鲍尔(Steven Ball)所描述的这个群体的“危机”感、“不确定”感和“恐惧”感。简而言之,中产阶级群体迫不及待地要采取一系列的阶级策略巩固其目前和未来的子女教育利



益。通过操作其社会、文化和经济资本,居于中产阶级的父母们打通国家和私立教育机构的关节、为其子女获取准备性指导以及(失败后的)补救性资源、依赖关系网络获得相关信息,使其子女能够参加提升性的活动并获得与职业有关的位置,以及有关申请与面试的建议,最终把他们的孩子送进优异的学校和大学。通过不仅是阶级的而且是性别的努力——一般来说在英国、美国和法国都是母亲做教育决策(参见安德烈-贝赫利 Andre-Bechely, 2005; 格里菲斯 Griffith 和史密斯 Smith, 2005)——一位母亲是这样描述她和女儿的一次交流的:

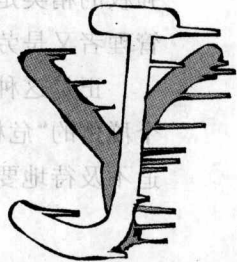
我对她说——你看还有两个月你就得上那个课程模块了,要不我们请个辅导老师吧? 不,不,不,不! 她非常固执。所以我们就去史密斯(W. H. Smith)书店买了本辅导书,她觉得很管用……后来这部分的测验成绩出来了,如果这样的成绩想升大学就没了指望,她自己也吓坏了。这时她才说——好吧,她愿意找个辅导老师……也愿意去上辅导课。(鲍尔 Ball, 2003, p. 93)

来自中产家庭的学生也描述了以下的机会类型:

在我还工作时,我就拜访了很多的博士。其中有一个……我一直和他保持联系,就是他帮我通过了面试,后来还成了我的导师。(p. 86)

我们学校的老师里面,普卢姆(Plummer)女士上过剑桥,她真的很帮我,帮我改我的申请材料,帮我准备面试和其他的,你明白就是那些很管用的方面。(p. 87)

因此,虽然保守现代化的政治和政策确实制造了特定的机会结构,但更重要的是中产阶级(其他的社会群体也如此)利用了这些机会空间,来维系其利益并使之最大化。换句话说,阶级地位不是给定的,但它确实可以通过对现有资源的操作以及做出一系列谨慎、有时还是痛苦的、



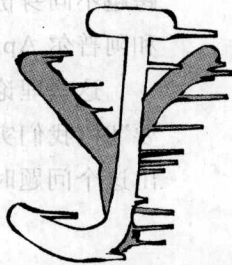
并且不见得总是“理性”的选择而维系并进行再生产的(参见鲍尔 Ball, 2003)。

综上所述,我们可以发现,在美国和其他很多国家,保守现代化取向是很多教育政策和行为产生的意识形态背景。它成为了我们行动的前提。不过,同样需要注意的是保守现代化并不是铁板一块,即它不是只有一个社会群体和单一的利益诉求。相反,它是意识形态的复合体,而且是由多种势力结合的矛盾体,不过它的共同取向便是右倾。正是因为它的复杂性,所以我们要关注到底是谁说话了而谁没有说话、说话人的话是怎么上升到公众层面的,同样是公共层面,谁说的话被听见了而谁的话没有被听见?到底是哪些人宣称自己受到压迫了?这些问题都需要我们小心谨慎地分析。不过,再细节化、再谨慎的分析,也不能丧失对这场社会认知和分配斗争中孰胜孰负的整体判断(弗雷泽 Fraser, 1997)。我们一定不能因为事态的“复杂”就放弃所肩负的社会和教育变革的责任。

这就需要我们综合把握。不能因为其“复杂”性就忽视了对问题本质的洞察和因此需要付出的努力。应该说,保守现代化对学校知识和教育利益的影响确实需要一个更广阔的考察视野,尤其是当它宣称要建立一个更民主的体系时。本书的几位作者将描述美国课程领域所发生的许多大规模的保守主义运动,并对其加以理论考察。我们不仅关注这些教育运动所体现的保守现代化主义的取向,同样也关注在这些运动中右倾目标和被压迫者利益之间脆弱的关系。

身份与文化政治:被压迫者真的能说话吗?

虽然保守主义运动喧嚣尘上,但其他的群体也不是被动的。这便带来了与身份认同和文化相关的重要理论和实践的发展。应该说整个20世纪六七十年代都是动荡的年代;一系列的社会运动都指向植根于权力不平等的社会关系。当时在美国——从我们的家、学校、公共汽车、街道、田野到法庭、公司、军工系统——无不被一种声音所震撼(有时也有不同的声音),所有这些声音都敦促着阶级主义者、种族主义者、父权主义者、异性性取向主义者以及非残疾者进行自我改造,并由此引



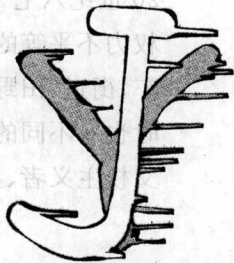
发了当时全球结构的瓦解。

与之相伴随的是学术上的重要进展,很多学科的认识论基础受到了质疑和挑战,甚至催生出了一些诸如非裔美国人研究、美国土著人研究以及女性研究等新的研究领域。从被压迫者的立场出发重新书写他们的历史这种做法,越来越被接受,并被誉为“新史学”。历史学家埃里克·福纳(Eric Foner, 1997)作出了如下反思:

在过去的 20 年间,美国的历史被重塑了……新史学的兴起、对普通美国民众生活的关注、量化和文化分析的影响以及传统政治和思想史的衰微——所有这些趋势如今已经人尽皆知,对于这些趋势所带来的冲突也无须再提。(p. ix)

与此同时,传统的马克思主义被新马克思主义所修正和补充。在传统马克思主义中,阶级关系的再生产是为经济结构所决定的,因此被认为是毫无疑问的;与之相比,新马克思主义更强调上层建筑中各种制度的相对独立性,更强调矛盾冲突、强调被压迫者的能动性以及整个市民社会斗争的重要性(阿普尔 Apple 和韦斯 Weis, 1986; 博格 Borg, 布特吉克 Buttigieg 和梅奥 Mayo, 2002)。除了百花齐放的文化研究领域,被压迫者研究和后殖民研究也非常兴盛(Chaturvedi, 2000; 迪米特里达斯 Dimitriadis 和麦卡锡 McCarthy, 2001)。不过让这块领域更显复杂的是,后现代主义的流派形形色色,它们强调身份认同和文化的本土性、独特性、不可整合性和来源的差异性。此外,还有一些更激进的解构主义形式,它们试图颠覆身份认同这个概念本身,否定文化作为一种统一建构的理解,相反强调知识的不可获取性(埃尔斯沃思 Ellsworth, 1997)。当然,批评也随之而来,批判者质疑其碎片化的理解,相反强调跨越不同身份界线而建构统一的身份认同是可能的(卡尔森 Carlson 和阿普尔 Apple, 1998)。

这些理论观点和争论非常重要,因为当我们质询“谁的知识最重要”时,我们实际上已经开启了某种形式的身份政治学。因为当我们提出这个问题时,我们无法避开前面所谈到的关于身份研究领域的新进

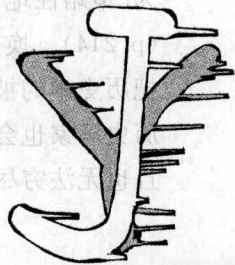
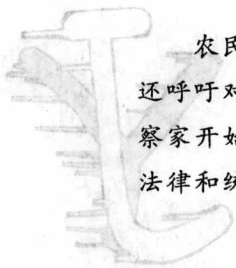


展以及相关的一些争论。这些争论对于更好地把握被压迫者问题有重要意义。其重要性也许在下面这个例子中可以洞悉。让我们来看看“南亚被压迫者研究团体”的工作，从这里我们也许就可以回到斯皮瓦克提出的那个著名问题——“被压迫者能发出自己的声音吗？”事实上这也是本书的核心。

“南亚被压迫者团体”形成于 20 世纪 70 年代末，最初是在葛兰西著作影响下所发起的一个记述被压迫者历史的计划，其主旨是要自下而上地撰写印度史。最早的几本相关著作发表于 1982 年，古哈 (Ranajit Guha) 任主编 (参见古哈 Guha, 1988b, p. 35)。古哈认为印度的历史编撰长期为“殖民精英和民族资产阶级精英”所主导。换句话说，殖民史中充斥着对英国统治者、文化和制度的讴歌，认为这些都给印度带来了发展和进步；而民族史则只是记述了印度精英、思想及其所作所为。古哈论述道，“显然，被这种非历史主义的历史编撰所遗忘的是人民的政治” (p. 37)。他说，“精英主义的历史编撰应该受到挑战……我们应该给出一种不同的话语基础，承认在政治领域中精英和被压迫者既是共存的也是相互作用的” (p. 43)。

除了古哈自己的研究 (1983)，该团体中的其他成员也同样对印度史中占主导地位的记述提出了挑战 (古哈 Guha 和斯皮瓦克 Spivak, 1988)。例如，吉安·潘迪 (Gyan Pandey, 1988) 追溯了从 1919 年到 1922 年发生在印度北方的阿瓦达 (Awadh) 地区的农民运动。当时，英国殖民统治者将特权惠及当地的地主阶级 (taluqdars)，以换取农村地区的稳定。但是，在此过程中，绝大多数的印度人仍是雇农。结果，当地很快成立了一个农民自己的组织 (Kisan Sahas)，独立于印度民族议会 (也是当时最大的民族主义政党) 和它那些城市领导人。对此，潘迪作出了这样的解释：

农民协会当时提出抵制任何超出地租之外的要求。同时他们还呼吁对殖民政府采取不合作的态度。不久，殖民政府的一些观察家开始抱怨……《犯罪程序法案》对“整个农村地区出现的对抗法律和统治的情况束手无策”。然而印度民族议会对此却很少关

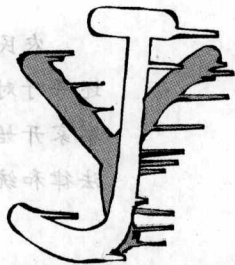


注并过问……这一进入新阶段的运动被强大的军警所镇压。(p. 239)

潘迪揭示了诸如甘地等民族领袖为了达成对抗英国殖民统治的统一战线，刻意降低地主与农民之间冲突的意义——这样的取向被农民理解为“当英国交出统治权时，(民族领导人)将支持等级制、反对任何社会体制激烈变革”的宣言(p. 277)。潘迪指出，除了城市中的那些民族领袖，阿瓦达地区的农民们也清楚地知道支撑殖民统治的是什么以及如何才能瓦解它。

随着被压迫者研究的深入，该研究内在的一些复杂性引发了激烈的争论。争论主要围绕一些实质性的问题，比如被压迫者相对于精英群体来说他们究竟有多大的自主性、反抗的本质是什么以及对被压迫者的主体性过度简要的提炼会不会忽略了不同的被压迫群体之间的界线和性质差异(参见 Chaturvedi, 2000; 斯皮瓦克 Spivak, 1996a), 等等。也许更核心的争论是被压迫者过去是否真的发出过自己的声音。以上每个争论的问题都和批判教育研究中的被压迫者研究密切相关。不过, 我们在此只讨论后两个争论。因为本书创作的缘由在一定程度上与斯皮瓦克的研究相关, 从书名来看甚至就是对斯皮瓦克著名的论断“被压迫者无法发出自己的声音”的一个挑战。

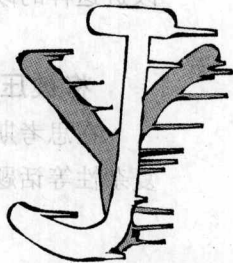
斯皮瓦克是1985年开始进入被压迫者研究领域的, 1996年她对该领域的历史编撰工作作了一次反思, 尤其是关于实在论的问题。她不得不承认, 直到那时为止, 被压迫者的研究都或多或少地隐含着这样的假设, 即被压迫者是铁板一块的, 而且都具有反抗性。而且她也认为, 由于这些研究对帝国档案中存在着的“至高无上的主体”提出了质疑, 因此都具有颠覆性。因此, 斯皮瓦克认为被压迫者研究应该被解读为“策略性地使用实证主义的实在论以服务于某种可见的政治利益”(p. 214)。换言之, 通过把被压迫者建构为一种统一的集体意识, 从而把历史中的被压迫者还原为一种主体和社会力量——即使在此过程中历史学家也会意识到这样的呈现部分出自他(她)自己的主观构建, 而且也无法穷尽历史中所有的人和事。



这些争论所引发的最核心问题,斯皮瓦克在其经典的“被压迫者能发出自己的声音吗?”一文中正式提了出来。该文1988年首次发表时,她的回答是否定的。她论证道,要对印度史中的被压迫主体(女性)进行“还原”是很难的,这部分是由于发掘历史的人所处的位置,部分是因为英帝国的殖民史记录,还有本土精英根深蒂固的父权思想——所有这些都使得“被压迫者的声音无法存在”(p. 307)。这正是批判教育工作者所面对的困境,尤其是当他们试图为沉默的人群代言时;这也同样是边缘化了的学生所面临的最重要的话题,尤其是当他们一边对着合法性课程,一边试图构建不同的理解和知识,并且为这些知识争取一席之地时。

斯皮瓦克认为她当时做出的结论被一些不同意她观点的批评者所误解,批评者认为被压迫者发出过自己的声音。因此,在1993年接受采访时,斯皮瓦克做出了这样的解释:“被压迫者的叛乱……是一种表达的努力,但它不是根据合法性的表达制度产生的。而且绝大多数时候是无意识性产生的。这在我看来也是“没发出自己的声音”(p. 306)。对此,斯皮瓦克继续解释道,“我所说的‘发出声音’是指说者和听者之间的一种交流,包括试图通过‘行动’来说,最终引起观者的注意,使之不得不听或者读懂该行动的意义”(p. 289)。简而言之,被压迫者做出表达的努力与在现有权力路径中该表达被接收到,是两回事。

考虑到这个争论的重要性,斯皮瓦克于1999年重写了她的文章,并且对她当年提出“被压迫者不能发出自己的声音”的论断背景进行了更清晰的阐释。她解释说当年之所以做出如此断语,是由于力图还原两位印度女性的历史时所遇到的挫折。这两位女性,一位是辛莫尔的兰尼(Rani of Simur),她自焚(印度寡妇所采取的一种仪式)的意愿只在档案中有记载,但她自焚的行动却引起了本地父权主义者和英国殖民主义权威的关注。斯皮瓦克想挖掘此事的真相,却发现几乎没有任何历史记录。另一位是巴杜里(Bhubaneswari Bhaduri),她曾参加过印度独立运动,她的同志希望她完成政治暗杀的任务,但她根本无法执行,为了不动摇同志对她的信任,她选择了上吊自杀。斯皮瓦克认为,巴杜里直到月经来潮才去死,这一方面是为了逃避暗杀任务,但另一方



面她也通过摒弃和否认自己身体上的“生理印记”以及“禁止来月经的妇女献祭自己”的禁令，“重写了自焚——自杀”的社会文本(p. 307)。

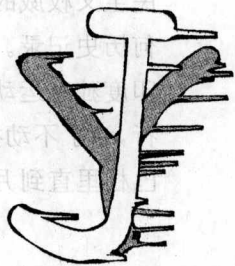
1926年,因为没有读懂其中的符号含意,当局认定巴杜里的自杀是个谜。更令人不安的是,Bengali的一位妇女质疑斯皮瓦克为什么要研究这样一位女性,而巴杜里的一个侄女说巴杜里的自杀是因为一段非法关系——这样的解释完全和巴杜里刚刚月经来潮的事实不符。鉴于这些反馈,斯皮瓦克表示:“她的行为语言被拒绝了。在她死后,其他的妇女让她闭了嘴……对于这样一种历史冷漠,我的结论是:被压迫者无法发出自己的声音。”(p. 273)显然,无声的档案记录和扭曲与后人的无动于衷,使得斯皮瓦克做出了这样的结论。事实上,斯皮瓦克并不是要对被压迫者能否发出自己的声音给出最后的论断,她只不过想强调在历史中想要听见被压迫者的声音是何等的困难,而且权力的参与直接影响到这样的声音能否被听见。

不过,斯皮瓦克也强调了对此加以研究的政治重要性,她说“如果不能经受困难的考验而关注历史中的被压迫者,那还不如干脆置之不理”(p. 307)。“真实”的被压迫者的意识和经验很难界定和表达,它们甚至被伪装了,斯皮瓦克早在她文章的第一稿就做出了这样的结论:“介绍、最好是参与反抗压迫的研究,是目前迫切需要做的工作。我们应该……欢迎所有关于这些沉默领域能够补救的材料,无论是人类学、政治学、史学还是社会学的。”同时,她强调“对一种意识或主体的假设和建构支撑着这样的工作,随着越来越多的发现以及文明程度的增加,这样的工作会伴随着认知暴力”(p. 295)。

我们对斯皮瓦克关于被压迫者争论的相关历史进行了详细的描述,因为我们希望认真对待她的观点。本书写作的主旨便是对被压迫者“说话”的复杂性以及这些话语怎样才能被听见的政治机制以及如何改进这样的政治机制加以讨论。

将被压迫者放上校车

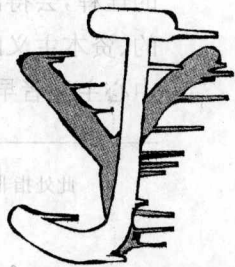
在思考斯皮瓦克提出的关于被压迫者话语“真实性”及其身份认同复杂性等话题时,我们采取了斯图尔特·霍尔(Stuart Hall)所提出的



立场。斯图尔特·霍尔是一位文化分析学家,对身份认同、声音和权力之间的关系提出了很多具有创见的认识。他在1996年的一篇文章中指出,“不是要放弃被压迫者这个‘主题’,而是要对其重新进行概念化——在其位置已经发生变化并且不再居于中心地位的新情境下重新考量”(p. 2)。对被压迫者主题进行重新概念化的主张得到在本书作者的广泛赞同,他们在深刻、谨慎地把握诸如身份认同与文化概念的前提下,试图挖掘和剖析过去和现在关于什么是学校知识的重要争论。简而言之,我们要把斯皮瓦克带上学校巴士。这辆校车将穿越教育风景,从课程到市区学校的课堂、家庭学校、学术界、教育政策与改革乃至社会运动。一路上,我们也许要问:在何种程度上,被压迫群体对保守的教育实践、政策和运动进行了抵制,抑或清晰地提出了自己的看法?当这辆校车返回时,我们希望能对被压迫群体在教育领域发言和行动的可能性与局限性有了更具体的理解。而这就需要我们把它的目光放在整个教育领域不同权力运作的机制中去考量。因此,我们必须在对当前各种统治形式进行剖析时,特别指出其中是否有被压迫群体可以伸张其身份、文化和历史的空间。通过这样的行为,我们就成为了宏大事业的一部分——挑战保守主义霸权,把学校建设为激进民主“新秩序”的支持系统,并成为其中的一部分。

所有这些在目前的文化冲突中显得尤为重要。事实上,被压迫群体的主张已经引发了所谓的“文化战争”。为了对抗多元文化的浪潮并抵制上述的政治和思想发展,新保守主义者发动了一场反对社会“割裂”、民族性瓦解以及“共同”文化和西方传统危机的斗争(贝内特 Bennett, 1992; 赫希 Hirsch, 1996)。应该说,在教育领域内这场斗争尤其激烈,“回归”“真知识”和“共同文化”的主张影响越来越大。

我们试通过下面这个例子来审视上文提到的两个使命,以及目前斗争的严酷性。在一本名为《呼喊你听见了吗》的书中,格雷戈里·米基(Gregory Michie)对他的一段斗争生活作了反思,那时他在芝加哥教书,试图开发一些和他所教的墨西哥裔美国学生生活经验相关的教学法。但是他发现学校中说英文的墨西哥裔学生“和那些只说西班牙语的学生保持距离”,这让他很沮丧。对此,他发现学校的助长可能是



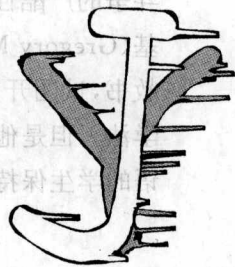
原因之一：

孩子们之所以对自己的种族身份不认同，其中有一部分原因至少和在学校所经历与在家所经历的文化冲突有关。在家，绝大多数孩子说西班牙语；在学校有一位老师只要听见他们说一句西班牙语就要罚他们钱——是真的罚钱。(p. 73)

当时米基所做的一个工作，就是和几个墨西哥裔学生把桑德拉·西斯内罗斯(Sandra Cisneros)的一本关于一个工人阶级出身的墨西哥裔女孩成长的散文小品《芒果街屋》变成音频书。这个女孩和他所教的学生十分类似。随着工作的进展，他发现，一门和学生日常生活经验相关的课程可以或多或少地拓展出一些空间，在这里被压迫者的文化被认为是**23**有价值的。例如，当大家在朗诵一篇叫“Chanclas”的小品时，他的学生开始窃笑。他问他们为什么笑，这个词不过是指鞋。一个学生解释说：“这个词好像是一样东西的别称。我从来没看过这个词出现在书里。这个词本身不可笑，就是——它和某个隐语(译者注：振荡器)相同，你明白吧？这个词外面的人^①不明白的。你明白我说的吧？”(p. 58)这个例子很清晰地显示了统治性文化的权力在教育机构中制造出了内部人和外部人的差别，它也同时让我们看到当不同的知识形式被带进课堂时，会激发怎样的力量，让人们把以前被认为是“外部”的东西最终带进了“内部”。

这个例子事实上还可以上升到更宏观的层面。多洛雷斯·德尔加多·伯纳尔(Dolores Delgado Bernal)(1999, 2002)就曾探讨过学校中的少数族裔学生主体性认知和学校机构的文化认知之间的关系。她曾揭示学生的文化和知识如果遵循欧洲中心主义和墨西哥女性主义不同的诠释，会得出多么不同的理解。她说，如果从白人至上的、英语至上的、资本主义的以及“科学的”智力理论，在过去上百年的历史中欧洲中心主义者早已把墨西哥裔美国人群界定为“欠缺文化的”群体，并把

① 此处指非白人文化者。译者注

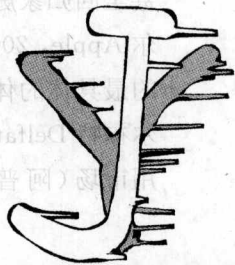


他们的个体描述成无知、落后、不干净、无进取心和不正常的人(2002, p. 112;同时参见巴伦苏埃拉 Valenzuela, 2005)。可是,如果从墨西哥女性主义的观点出发,墨西哥裔美国人文化中的“社区和家庭的知识是通过传说、corridos 和讲故事的方式传递给下一代的”,这样的知识在欧洲中心主义的认知体系中根本就看不到(p. 113)。多洛雷斯·德尔加多·伯纳尔(Dolores Delgado Bernal)强调“在教育系统中学会倾听对同一事物完全不同的诠释是一种重要的教学实践”,这种教学实践往往可以把一种“非主流取向的观点”带出水面,不过这样的观点也许是处于优势地位的学生很不习惯听到的(p. 116)。这就让我们想起斯皮瓦克所说的,当被压迫者试图说话时统治者常常拒绝倾听他们所说的是什么。可以想见,当统治者和被压迫者相互对立时情形会多糟糕。

不过,即使是被压迫者的文化形式中也包含着统治者的成分,并使之成为他们自己的“构成性的外在外者”(巴特勒 Butler, 1993)。重要的是,要对那些需要维护的文化和历史与那些需要批判的文化和历史加以区分(阿普尔 Apple, 2005b)——如果要这样做,也许可以参考葛兰西所呼吁的要考察意识中的“不同层面”,保守的和激进的。这需要我们在为被压迫群体的智识而欢欣鼓舞时,同时也要对其中缺乏民主作用的因素加以承认。所有这些都必须实实在在地做到。“袒护”可能起到的是相反的作用;而且也会引起进步群体自己的反对。被压迫者在教育和政治方面不必然是进步立场。这点是很关键的认识,会在本书的各个章节反复出现,尤其是第一章中。

在这方面,凯文·熊代(Kevin Kumashiro)的见解非常深刻(2002)。24 他写道,“如果老是谈身份认同,并且总是孤立地看待它,这就不仅否定了身份已经被割裂,而且掩盖了某些身份已经处于优势地位的事实”(p. 56)。熊代从来不把被压迫者文化革命浪漫主义化,也不强调基于被压迫所产生的这么一种共同的身份,事实上他的工作显示被压迫者文化和意识的某些方面值得保护,而它们的其他方面也许需要批判(参见麦卡锡 McCarthy, 1998)。

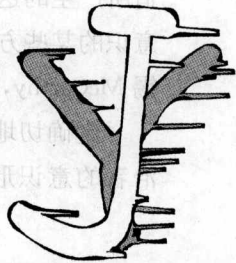
更确切地说,熊代的研究揭示了被压迫者文化有时不仅“引用”统治者的意识形态,甚至还对其进行“补充”,换言之,它不仅和统治者的



意识形态相结合,而且为其补充新内容。他曾用一个例子来说明这个问题,他指出同性恋的亚裔美国男孩在美国主流文化中不仅受到种族主义的歧视,而且受到异性恋主义者的歧视。与此同时,他们在亚裔美国人群体内和同性恋群体内分别受到异性恋主义者和种族主义者的歧视。亚裔美国人常常“认为异性恋是正常的,而否定同性性关系[引用],但他们同时也给性行为取向贴上不同种族的标签[补充]”。例如,异性恋常被种族化为是“亚洲人的”;而同性性关系却被认为是“白人的”,于是亚裔同性恋者“不是‘真正’的亚裔,而是带有白人特征的,‘得了白人病’”(p. 83)。同时,亚裔同性恋者也许在同性恋圈子内会得到认同,但他们往往被贴上了种族的标签,被认为是“有异国情调的”和“非常令人倾慕的”(p. 840)。和斯皮瓦克一样,熊代强调指出,无论是统治群体的身份认同还是被压迫群体的身份认同都有自己的边界。当被压迫者开口说话时,矛盾便因此而产生。

课程的生产、传播与接受循环

虽然我们在前文中主要探讨的是身份认同的问题,但是身份认同并不是我们所要探讨问题的全部。其他的问题也同样和我们前文所提到的问题紧密相关——“谁的知识最有价值?”围绕课程知识的生产、传播和接受所产生的政治性,不仅是强烈的而且是复杂的。围绕课程所产生的斗争——谁的经验是有用的或者谁的语言和历史被传授——毫无疑问是长期存在的(阿普尔 Apple, 2000;凯斯特勒 Kaestle, 1983;齐默尔曼 Zimmerman, 2002)。这些冲突一直延续到今天,因为形形色色的文化多元主义者都呼吁课程应该更多元化(格兰特 Grant 和斯利特 Sleeter, 2003)。相比较而言,新保守主义力图维系某种传统(比如,欧洲中心主义)的统治性地位;而民粹主义者却呼吁学校应该祈祷甚至回归家庭学校,因为世俗人文主义的邪恶似乎是难以战胜了(阿普尔 Apple, 2006;布诺斯 Buras, 1999)。课本——也许是学校知识构成的最具体的体现——同时引发了来自左翼和右翼关于内容的斗争(特尔福特 Delfattore, 1992)——课本出版商操纵以驾驭州政府的课本选用市场(阿普尔 Apple, 1988;阿普尔 Apple 和克里斯琴-史密斯



Christian-smith, 1991)。以及在这上位的,推动全美和各州的课程标准以及标准化测试的努力(麦克尼尔 McNeil, 2002;拉韦奇 Ravitch, 1995),不过是把斗争的筹码提得更高。

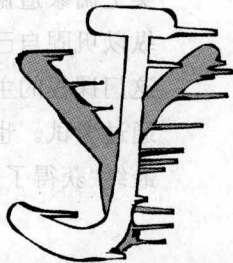
上文所提到的很多斗争形式都集中在课程知识的生产与流通上。然而,现在越来越多的关注点被放在了学校自身如何重新情境化合法性的学校知识(伯恩斯坦 Bernstein, 2000)。这就是说,知识不会毫无疑问地从国家课程变为教师的知识、学生的课本甚至是师生之间的传授(爱泼斯坦 Epstein, 1998;格兰特 Grant, 2001;威利斯 Willis, 1977)。简而言之,合法性的课程在被接受层面总是需要重构。在这重构过程中,无论学生还是老师都会通过不断的理解、反抗以及日复一日的教与学的行为来完成这一过程。当然,没有一种和课程生产、传播以及接受的政治冲突是在完全平等的情境中发生的。不是每个群体都有相同的资源、沟通途径乃至权力——这也是本书反复诘问的一个基本点。

这种不平等,在最近一些揭示这些渠道如何被保守主义政策制订者所控制的研究中,变得更昭然若揭。玛丽·李·史密斯(Mary Lee Smith)及其同事(2004)提出了“政治演出理论”,解释教育政策的形成与政策相关的价值分配。他们的解释是这样的:

这个理论认为现代政治一如戏剧,有导演、舞台、一群演员,还有最重要的幕布,用以分隔舞台上所演的行为——对此观众可以从后台进入,那才是“价值观分配”之所在。(p. 11)

当然这不是博尔所倡导的戏剧,博尔戏剧的目的是瓦解统治而不是维系统治。在政治演出理论中,观众所得到的——在其最大程度上——是政策制订者抚慰性的话语和诉求,是一些惠而不费的口舌之惠;而精英群体所获得的才是幕后的真实利益。“理性”学派的政策理论假设所有的利益相关者聚集在一起朝着共同利益的目标进行利益协商。但是,该理论忽视了政策形成中的政治斗争。

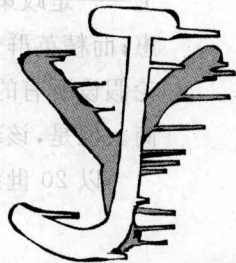
以 20 世纪 90 年代亚利桑那州的教育评估计划为例来审视政治演



出理论。在一大套关于要提高教育水准以使学校能更好满足公众需求等陈词滥调的炮轰之后，州政府官员很快取消了前任的评估系统，代之**26**以另一个同样存在缺陷的系统。虽然这两个评估系统对学生而言都是有百害而无一利，但标准的修订以及新系统的开发和实施，却被说成会提高学生的学业成就，而这又让现任的行政者们信心满满。虽然州财政和地区财政因此被花得水涸山尽，那些政客和他们的测试公司同盟者们却挣得盆满钵满，还因此得到公众广泛的赞誉。但是，实际情况呢？该政策不仅浪费了教育资源和教学时间，而且作为评估工具本身的信效度也很差，这对学生的学业进步带来了极大的负面影响，尤其是那些穷人的孩子以及有色人种的孩子。因此，在政策接受的层面，如此高成本的测试却在许多州激起了反对声浪，毕竟不是每个观众都会被政治家们的表演所陶醉。

这样的抵制行为告诉我们，其实无论是课程的生产、传播和接受过程还是政策制订、传播和接受的过程其中都包含着细密而动态的关系网(约翰逊 Johnson, 1983)。某个环节的演员也许会发现他所颁发的指令可能遭到另一个环节演员的挑战。学校层面的课程可能和最初制订和传播的课程大相径庭，也许它最终服务于课程生产者所无法预料的目的，甚至激起反抗或带来新的课堂教学。毕竟，所有的课程台词都必须通过人来出演或使之存在，然而课程再生产广阔的舞台却往往使得原本的课程意图支离破碎(参见施韦伯 Schweber, 2004)。

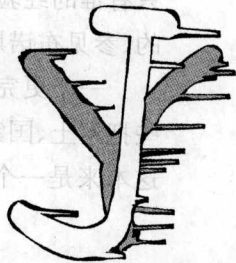
如果我们审视，就会发现课程生产、传播和接受的过程都是错综复杂的，这不仅在美国如此，事实上在全球任何其他地方也类似。以新加坡 20 世纪 80 年代为例，当时政府严密控制着一门有关宗教知识的课程生产，该课程旨在保护新加坡免受西方所谓的“道德滑坡”的影响。虽然政府宣称自己的中立立场，并且允许家长们选择自己心仪的，但事实上儒家道德却得到政界和媒体的大量关注——这显然是政府幕后操纵以巩固自己统治的结果。然而，家长们却大多选择了佛教研究作为这门课程的主要内容，因为他们认为这种知识比较简单，孩子们很容易通过考试。也就是说，在竞争性教育体系中能带来“最易回报”的选择最终“获得了胜利”(谭 Tan, 2000, p. 89)。结果，佛教和基督教新教却



因为这样的宗教课程而不期然地得到了复兴。这就显示了,即使政府对课程加以“严密控制”,然而课程的实施却“充满了矛盾冲突,反过来埋下了课程反思的伏线”(p. 96)。显然,课程的开发是不能与课程的采用和实施环节割裂开来理解的(参见王 Wong, 2002)。

在另一个例子中,内丁·多尔比(Nadine Dolby)(2002)研究了两种不同的“记忆场”是如何给南非一所精英学校的白人学生带来有关种族隔离两种不同的历史理解。第一个场所是南非政府于1995年发起的“真相与和解委员会”,它主要侧重于对黑人如何遭到迫害、白人如何践踏人权恶行的描述,强调真相、宽恕、疗心以及国家统一。第二个场所是维斯特(West)女士的历史课堂。与前者不同的是,在课堂中维斯特女士让学生思考,南非的黑人采取了哪些集体性努力来改变当时的隔离状况。结果学生们多数不认同他们老师的理解和诠释。多尔比解释道,“对于很多学生来说,老师的诠释被淹没在他们从‘真相与和解委员会’的所闻所见中,因此以一种对道德、慈悲和忏悔的强调来取代老师所秉持的对个体能动性和斗争的客观强调”(p. 183)。鉴于学生如此不同的接受性,多尔比做出了如下结论:“维斯特女士的历史课,原本是要告诉学生集体性变革的努力可以是如此生动和强大,但是她的声音没有被学生听见,学生们的历史观还是局限在国家的和解语汇中”(此处斜体为作者所加, p. 190)。在这个例子中,我们可以看到一段原本是抗争的历史是如何被一种和解的历史描述所掩盖,而教师的理解也不必然会变成学生的理解,这中间学生自身的阶级和种族背景,以及学校所处的宏观政治环境都是教师发生影响的中介变量。

显然,学者的紧迫任务便是对此加以探索。我们很认同凯瑟琳·科恩布莱斯(Catherine Cornbleth, 2000)的观点,她强调,“说教育是政治性的,尤其课程更是如此,其实意义甚微。相反,我们应该揭示什么是政治性、它是如何运作的以及它的重要影响……现代的学者很少有人对教育的政治性做出具体的剖析,不过是讲讲术语而已”(p. 2)。在这里,我们要问:统治者和被压迫者——穷人和工人阶级、有色人种、同性恋学生、生存于不断公司化学术体系中的进步主义知识分子、越来越有影响的群体如保守主义新教徒乃至不同的种族群体和社会运动——



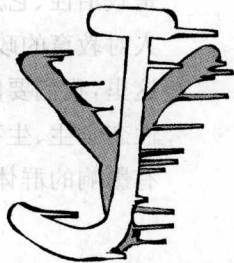
他们是否在课程的生产、传播和接受过程中发挥了自己的影响？这些不同的群体在特定教育政策所带来的机会结构中是如何行事的？事实上，不仅是统治群体，包括被压迫群体都试图对知识的生产和流通发挥自己的影响，并试图对渗透于学校日常生活的知识呈现进行重新诠释。本书的作者们将围绕课程以及教育政策的生产和流通，探讨其中的竞争、妥协和重构机制。通过对一系列具体情境的分析，我们希望能更清晰地把握权力运作、利益以及民主的可能性等问题。

美国国内和国外的情境

我们以新加坡和南非的例子进入本文的最后一部分。保守主义现代化的世界性，以及经济、文化的全球化特征让我们很有必要对国家情境和国际情境之间的联系进行考察。事实上，人们已经在被压迫研究和后殖民研究领域取得长足进展，这些研究向我们彰显了对“边缘”和“中心”之间的关联和变化予以阐释的重要性，尤其是关于知识的斗争更为如此(米格诺洛 Mignolo, 2000; 哈特 Hardt 和内格里 Negri, 2000)。

以此为线索，学术界对诸如智利、中国、南非以及英国等不同国家中新自由主义教育政策的现状和成效进行了考察，发现这些国家中关于择校、平等以及课程改革等的争论无不和发生在美国的争论有所关联。这些国家的大量事实表明，以市场为基础的教育变革只会强化社会优势群体，而恶化社会不利群体的教育状况(普兰克 Plank 和赛克斯 Sykes, 2003; 惠蒂 Whitty, 鲍尔 Power 和哈尔平 Halpin, 1998; 阿普尔 Apple, 2006)。同样使人感到困扰的是，尽管已有这些事实存在，像美国等市场在教育体系构成中原本不多的国家，它们的保守现代化者仍鼓吹教育市场的挽救效能。这种拒绝师法他国的做法，我们认为既和主观忽视有关，但更主要的可能还是与一种不平等的假设有关，即只有谁的经验才配成为教育改革的指导体系。应该说，这是非常有害的(参见布诺斯 Buras 和阿普尔 Apple, 2005)。

一个更完整的关于身份认同、课程知识和反抗的理解，可以通过那些把本土、国家和全球层面的情况联系起来考察的研究而逐渐获得。这本来是一个很重要的研究取向，却因为西方的民族主义和排外思想

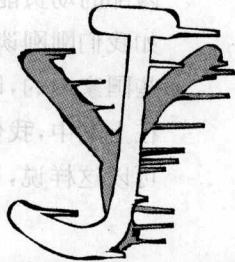


而被搁置了。对此,仅从美国国内新保守主义者对左翼多元文化主义的谴责和全球教育的鄙薄,即可窥见一斑。早在 20 世纪 80 年代中叶,菲莉斯·沙夫尔(Phyllis Schafly)便指责全球教育导致了“认为其他国家、政府、法律体系、文化和经济体系和我们本质上平等的,应该得到同等尊重的错误认识”(转引自莱米 Lamy, 1990, p. 52)。这种对即使是最基本的跨民族教育都予以指责的状况,最近只是变得更严重而已(布若克 Burack, 2003)。对于这种狭隘的建立在落后的民族主义上的观点,我们旗帜鲜明予以反对。对此,本书的一些作者坚信,边界思考或者说“从被压迫者的视角来认识霸权形态并改变它”是十分有意义的(米格诺洛 Mignolo, 2000, p. 736)。我们想要问的是:具体情境中有关于学校知识的争论,是如何给国内外教育和文化工作者带来启示的?如果我们试图建构一种被压迫者的、多元文化主义批判的和跨国家的课程,它会带来什么样的影响?又会存在什么样的障碍?

这些都是关键的问题。虽然其中的交换过程也许存在着不平等,但是所有的全球化形式无不推动着一个日益与政治相关联的世界的形成。由西方国家精英所主导的国际性的财经组织,如国际货币基金组织(IMF)和世界银行,对其他一些较弱小的国家强加着一些新殖民主义的债务奴役,而且在民主化上毫无起色。约瑟夫·施蒂格利茨(Joseph Stiglitz, 2002)这样写道:

国际货币基金组织(IMF)、世界银行和其他世界经济机构的深层次问题是有关治理的问题,即由谁来决定该组织的所作所为……这些机构不仅为最富有的工业化国家所掌控,更重要的是它们也服务于这些国家的商业和金融利益,因此这些机构的政策很自然地会对此加以反映。(pp. 18—19)

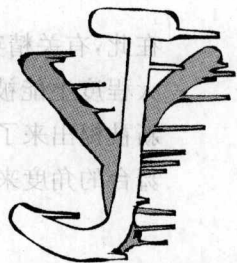
在此,有关精英和被压迫者是否能发出自己的声音,彼此各自的声音多大程度上能被听见,并因此能影响到核心的政策决策过程等问题又重新被提出来了。如果我们再用戏剧演出理论来分析,我们也许会从舞台的角度来说,国际货币基金组织宣称他们并不主导贷款协议——



而是通过协商达成类似协定。然而在后台它其实是相当强硬的，“事实上不允许与它签定协议的政府内部存在任何不同的声音——遑论在该国范围内存在争论”(p. 43)。因此，贫穷的国家一直在要求希望能有更多的权力参与发展政策的制订和形成。这些呼声最终推动国际货币基金组织(IMF)和世界银行勉强同意开始实施“参与性”贫穷评估，这些国家也可以参与进来共同对现存问题的状况进行评估，毕竟迈出了这一步。借用戏剧中的演出来做比喻，国际货币基金组织(IMF)到某个国家进行咨询性访问之前，总是要求世界银行“尽快”传一份该国贫穷程度的评估(p. 50)。显然，理想和现实之间横亘着巨大的鸿沟，其中的差异主要体现在统治集团最终控制着谁有发言权，以及在什么情况下“对话”才被允许发生。

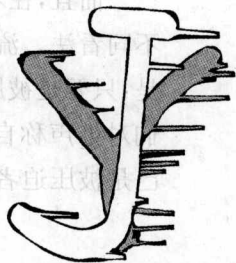
于是技巧替代了真正的民主，而斗争还在继续。有鉴于此，一些学者围绕着新自由主义和新保守主义话语和政策是如何遭遇来自历史社会民主主义的制度安排的挑战，或者在不同国家的具体情境中为被压迫群体所重新表达(阿普尔 Apple et al., 2003)。重要的是我们要记住，只要被压迫群体不再只是观众、而采取行动对严重损害其医疗、教育和其他基本社会权益的现行经济结构发出挑战，全球化不是不可以重建的——路易斯·阿曼德·甘迪(Luis Armando Gandin)在本书的第九章对此做出了强有力的说明。

不过，我们还必须小心谨慎。不要把经济力量视为决定国际关系唯一的因素。事实上，由新技术所支撑的文化交流，后殖民主义的移民、国际化教育等事实上已经对日常生活、政治行为以及成见带来了深刻的影响(阿普尔 Apple, 肯韦 Kenway 和辛 Singh, 2005; 伯布勒斯 Burbules 和托里斯 Torres, 2000; 奇 Cheah 和罗宾斯 Robbins, 1998)。跨国游说关系网已经形成，推动了国际动员的形成，甚至也加强了国家内部的动员能力(凯克 Keck 和赛肯克 Sikkink, 1998)。这些过程，正如我们刚刚谈到的经济过程一样，也存在着不平等现象，因为发生在这些国家内的，以及跨国的文化交流无法脱离不平等的宏观环境而存在。在上文中，我们就已经提到发生在美国内部的“文化战争”。也许我们可以这样说，目前紧锣密鼓进行的“反恐”战争(始自 2001 年 9 月)便是



同等精彩的文化战争——当然也可以无可置疑地说赤裸裸的经济利益是这场最残酷战争的推动力之一。自此之后,文化交流在很多美国精英看来都开始变得更加暧昧和危险了。某些种族和宗教群体、移民和“外来人”、“不爱国”的抗议分子、来自“恐怖主义”国家的公民,和其他一些有疑点的阶级无不遭到考察、记录档案、拘留、引渡甚至严刑折磨。因此,为什么我们反复强调不能忽视文化接触和融合,因为在这种情境中不是每种文化都会给予彼此积极认可的(参见阿普尔 Apple, 2002; 布诺斯 Buras, 2005b; 皮特斯 Pieterse, 2004)。文化全球化以及与之相伴随的民族主义和民族认同的暗流涌动,新殖民主义的形态和实践方式,以及警察动员状态下的国家都使得知识自下而上的流通变得格外地困难,同时也就显得格外重要。

伴随着大家所说的一个新的、全球化、后殖民主义世界秩序的出现,很多事物还是让人有“似曾相识燕归来”的感觉。殖民主义的形式似乎有所改变,但熟悉的帝国主义还是激起了当前的斗争和新的社会运动浪潮。例如,自从南非“结束”其种族隔离,一系列的新殖民主义和再殖民主义趋势开始出现。尽管 Isizulu 不仅是官方语言,而且比另一种官方语言“英语”得到更广泛的使用,但教育领域中的语言政策仍强化着英语的霸权地位(迪曼德 Ndimande, 2004; 辛 Singh, 凯尔 Kell 和潘迪耶 Pandian, 2002)。在很多公立学校中,虽然学校民主化和反种族隔离化的趋势很明显,但是英文作为唯一的教学语言一直延续到六年级。学校所使用的课本也有类似趋势,例如其中一本课本的结构便是如此:欧洲和美国史占了大部分篇幅,非洲史只是垫底,而非洲史中几乎看不见殖民主义时期,对于去殖民化时期倒着实费了不少笔墨。南非史的情况也好不到哪儿去,从 1976 年到 1994 年这段世界反种族隔离的抗争历史居然只是补充材料,按照教学大纲,甚至不在考试范围内。“课本中的偏见”,迪曼德(Ndimande)总结道,“反映了新殖民主义的一种趋势,”换言之就是“抹去关于被压迫者的集体记忆”(p. 208)。这些再殖民化的趋势,以及与此针锋相对的反对运动,即从被压迫者的观点和语言出发重写国家地理和历史,无不体现了“中心”与“边缘”之争。关于这点,我们会在后文继续讨论。

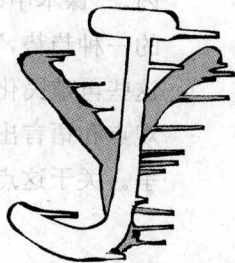


保罗·弗莱雷(Paulo Freire, 1993)很早就发现,从边缘人的角度出发考察世界可能会带来解放,最近有很多反霸权运动的出发点也是在此。对此,迈克尔·阿普尔如此回忆道,“当我在巴西和保罗·弗莱雷共事时,我记得他反复对我说教育必须开始于批判性对话”(阿普尔 Apple, 2001, p. 218)。批判性对话不仅对国内的个人和群体重要,而且可以让我们“从别国经验了解新自由主义和新保守主义的庐山真面目”,并且明白这些国家内的边缘性群体“推动着政策朝着更进步、更民主的方向迈进”(p. 219)。基于这样的理念,本书试图通过对美国国内和国外教育现状的考察,带来一种跨越边界的批判性反思。

统治与被压迫——右和左

本书的主旨是对目前政治、经济和文化条件下有关声音、身份认同和“谁的知识最有价值”等相关问题给出我们强有力的回答,这种回答不仅对该问题的历史和理论做出澄清和阐释,而且对其实践进行反思并加以指导。本书作者严峻地评价了保守主义现代化对学校知识的影响;客观地考察了各国被压迫群体为争取文化认同和经济再分配而进行的斗争;分析并揭示了在学校和课堂层面,统治者和被压迫者对课程生产、分配和重新情境化各自所采取的行动和干预形式;并且对美国国内和国外的知识政治进行了批判性分析,尤其是对某些论争和动议的意义进行了批判性分析,不仅分析了其本土意义和影响,还分析了其对其他国的启示。统而言之,本书各章对有关知识的主要论争做出了阐释,不仅对现状加以了描述,而且对被压迫者的进步运动和反对运动如何阻挠统治者建构和重构课程的企图(一般来说,都是反民主的)提供了一个观察的视角。

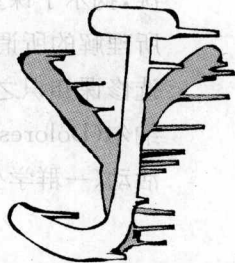
而且,在本书中我们也对目前流行的有关被压迫者的观点提出了不同看法。流行的有关谁是被压迫者以及他们所发出的声音的假设是:只要是被压迫群体它的声音就一定具有进步性。此外,一直以来我们对谁声称自己是被压迫者也有所失察,越来越多的社会群体自称自己是被压迫者,其中不乏居于统治地位的群体。虽然弗雷泽(Fraser)



的话很有见地,他说有时为争取认同的斗争会干扰统治者的统治行为, 32 甚至可能会对再分配方式产生重要的影响,但是我们同时必须进一步看到争取认同的斗争在统治群体内部也同样是激烈的。

《被压迫者的声音》一书主要分成三部分。第一部分是“被压迫者说:以谁的声音?”鉴于上文所提出的问题,这部分的章节回溯并分析了在美国居于统治地位的保守联盟领导之下,其课程动议和教育运动。该联盟主要包括新保守主义、宗教保守主义和新自由主义。作者分析了该群体对课程生产、分配和接受机制以及教育改革的影响,并考察了这些课程动议和教育运动对不同的被压迫群体所产生的影响。考察的一个主要侧重点是,对那些自称处于被压迫地位或宣称为被压迫者代言的群体,他们各自所发出的声音、做出的努力乃至推动的运动之间的矛盾性。我们之所以把这部分放在最前面,是因为我们希望从一开始就能够避免对“被压迫者”概念过于简单和想当然的理解。

在第一章中,克莉丝汀·布诺斯阐述道,我们正在进入一个新的时代,在这个时代中多元文化主义的进步形态被强势社会群体沿着保守主义的路线重新定义,并被作为一种妥协策略加以利用——旨在赢得被压迫群体对某些教育改革的支持。布诺斯对赫希的新保守主义学校教育理想之深层假设进行了批判性的评价,认为它推动了被她称为的“右倾多元文化主义”。她对推动全美核心知识运动的各种利益和力量联盟一一加以了考察,并剖析了那些在这20年间对该运动予以巩固和挑战的各种社会力量。她还详细揭示了赫希的核心课程为了取悦来自社会上层和下层的民众,如何在教科书中建构一种“新的旧历史”。在本书第二章中,迈克尔·阿普尔考察了传统性别角色,诸如互联网等新技术的使用、基督教出版机构的生长以及特许学校立法的进展等因素对家庭学校(home school)出现的推动作用。该运动的主导者,是一群信奉正统基督教、保守的新教妇女们。在这一章中,作者还剖析了在保守主义运动中,女性既被置于一种服从地位,同时也具有很强的能动性。作者因此质疑这些女性界定自己是一个被压迫的群体并使用被压迫者语言的方式,并就该现象的复杂性和适当性提出了疑问。在第三章中,托马斯·佩德罗尼(Thomas Pedroni)考察了参与密尔沃基



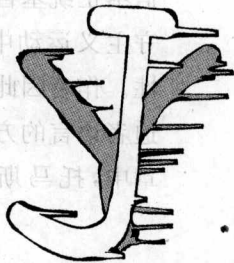
(Milwaukee)私立学校教育券计划中的低收入、非洲裔美国人家长,他们在这场改革中所形成的身份认同以及所扮演的角色。具体来说,他分析了这些家长和统治群体——主要是新自由主义者——所形成的权宜联盟。他发现,这个群体虽然支持市场化导向的学校改革,但并不因此就在政治上转而右倾,因此该权宜联盟内部不乏斗争和冲突,不过这些被压迫者即使是策略性地表示了对教育券改革的支持,也会因此带来对保守力量的支持以及对被剥夺者利益的损害。

简而言之,第一部分的各章生动鲜明地描绘了在保守现代化趋势推动下的几种教育运动,及其和被压迫群体利益之间脆弱并往往是对立的关系。

由于本书第一部分试图展现被压迫政治与强大的保守现代化力量之间的复杂关系,因此如果在本书中我们不提及那些无论是在文化、经济乃至政治上都明显处于最受压迫地位群体的正义斗争,那将是一个巨大的错误。因此,我们希望对这些将继续生活在种族主义、父权主义、同性恋恐怖主义以及资本主义窒息情境中群体的声音和斗争,予以特别关注。与此同时,我们也希望对教育领域中这些群体的重要作用和斗争给予清晰的认识。

有鉴于此,本书第二部分“被压迫者的声音:美国的状况”将侧重于美国国内一系列教育斗争中不同被压迫群体的定位和参与,包括土著学生、墨西哥裔女性主义教育激进分子、同性恋学生、有色人种学生以及进步主义者。具体来说,作者们考察了这些群体如何质疑保守主义现代化对学校教育所产生的影响、如何干预整个课程的生产、传播和接受过程以及在认可和再分配问题上所付出的诸多努力。

在第四章中,格莱纳巴·马汀(Glenabah Martinez)探讨了一所城市中学的土著学生们对“通常的”课程以及土著美国研究课程的接受状况,揭示了课堂层面的主导、妥协和反抗机制。此外,她还发现学生们所理解的所谓教育的有用性、关于“白人”所需求的知识以及“红色”的选修课知识之间的复杂关系。在第五章中,多洛雷斯·德尔加多·伯纳尔(Dolores Delgado Bernal)描述了历史上的一次墨西哥裔人的抗议活动(一群学生对东部洛杉矶公立学校中的种族主义课程和资源不平

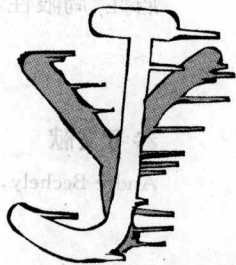


等现象进行的抗争)。开始他们是希望通过合法化渠道把自己的声音传达上去,但学校的领导层对此无动于衷,学生运动分子因此组织了一场大规模的罢课,并维持了相当时日。然而富有讽刺意味的是,没有人认为参加运动的墨西哥裔是该运动的领导者。通过口述史,德尔加多·伯纳尔发现女性在这场运动中的贡献被掩盖了,以此拓展所谓来自底层的“声音”。这再次表明了,被压迫者的行为机制往往是复杂、并且相互矛盾的。在第六章中,凯文·熊代考察了9·11事件后美国有关种族和性别方面的变化,并探讨了该变化和学校内部“差异”之间的关系。他认为,无论是在社会还是教育内部,种族和性别的差异都会引发对差异的担心并带来“同化取向”的改革,这无不鼓励着人们本真的思想要么发生改变、要么让其死亡、要么将其掩盖——所有这些都来自被压迫群体学生的身份认同带来巨大的包袱,而让居于统治地位的权力毫无阻力地集结壮大。他认为教育领域中的反抗压迫一般仅能走到“追求认可”的地步就“止步”了。在第七章中,斯坦利·阿罗诺维茨揭示了军事和公司的利益是如何对中学后教育机构中的知识生产、分配和接受机制产生重大影响的,从而泯灭了教学和研究原本具有的思想启蒙性。学术界内那些旨在为公众生产知识的学者往往沦为被压迫的地位,因为现代的学术越来越商业化,随时准备向经济精英和保守的国家势力妥协。对此,阿罗诺维茨所提出的倡议是:公共知识分子,尤其是那些还相对拥有优势地位的公共知识分子,必须紧密团结起来以对抗全球资本。

34

勾勒了整个教育的现状以及一系列被压迫群体的动员状况,本书第二部分的作者揭示了这些群体如何以某种身份认同为基础,在进步力量和保守力量所提供的空间里,被组织起来并进行抗争,并分析了他们组织起来进行抗争的可能性以及其中所蕴含的矛盾冲突。

本书的第三部分,“被压迫者的声音:国际背景”描述了美国之外的被压迫群体对学校知识的生产、分配和重构的重要意义。这构成了本书的另一个重要主旨——让我们了解在不同的国家中这样的斗争是如何展开的。全球化的事实迫使我们的思考必须超越国土的疆界,而且让我们充分意识到我们的历史和斗争是和世界上其他国家紧密相连



的。一句话,我们希望人们记住,那些自称为世界中心国家的很多历史其实在很多国家正在发生(参见哈特 Hardt 和内格里 Negri, 2000)。

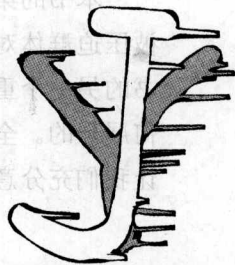
在第八章中,我们把国际批判的重点转而移向了巴西。在这章中,阿曼德·甘迪(Armando Gandin)追溯了阿雷格里港(Porto Alegre)的被压迫者运动,这个地方之所以世界闻名乃源于其进步主义的教育政策。他揭示了被压迫群体是怎样重新诠释新自由主义关于国际竞争以及权力下放等话语,在公民学校运动中获得更多的教育投资、达成参与式学校管理和草根课程的。同时,他也意识到来自知识民主化的挑战,以及因为不平等权力以及不同的“保守”与“革命”概念所带来的决策机制的变化。在第九章中,克莉丝汀·布诺斯和波林诺·莫特(Paulino Motter)考察了西方多元文化主义的传统——无论是左翼的还是右翼的——无不根源于一个强调国家的附属性和差异性的概念框架。为了释放批判传统更多地解放潜能,作者倡导一种“被压迫者的世界多元文化主义”,要把对被压迫的认识放在课程的核心,并建构一种更深远、更复杂的身份认同。作者认为,这并不是要在批判性的本土文化多元主义和反霸权的世界主义之间二者取一,而是要开发出一种课程并培养不同的实体,来宣扬本地、本国乃至全球被压迫者的利益,使学生不仅能在界内思考还能跨界思考与行动。

本书第三部分,通过考察巴西贫穷社区对教育民主化所采取的努力以对抗全球化政策的影响,以及对建构一种跨界课程理想从而对革命的多元文化和全球教育的关系重新界定,应该说本书第三部分的作者们为跨国的反思、对话和行动提供了一个起跑线。

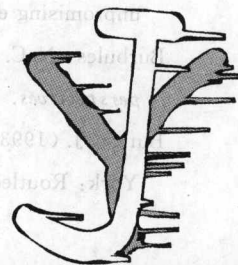
最后,本书以“再论合法性知识”一章而进行了总结。在这一章中,作者提出了一系列重要的问题:如何发展出更复杂的文化认同理论以及这些理论会如何帮助我们更好地理解目前教育斗争中的复杂性、矛盾性、局限性、危险性和可能性。

参考文献

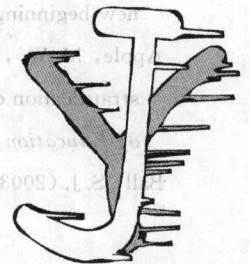
Andre-Bechely, L. (2005). *Could it have been different?* New York: Routledge.



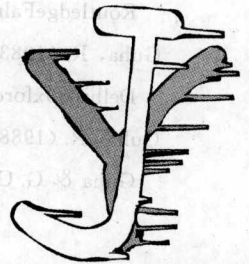
- Apple, M. W. (1979/2004). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1988). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1995). *Education and power* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2001). *Educating the "right" way: Markets, standards, god, and inequality*. New York: RoutledgeFalmer.
- Apple, M. W. (2002). Patriotism, pedagogy, and freedom: On the educational meanings of September 11 [Electronic version]. *Teachers College Record*, 104(8).
- Apple, M. W. (2005a). Comment on E. D. Hirsch. In D. Ravitch (Ed.), *Brookings papers on education policy 2005* (pp. 186–197). Washington, DC: Brookings Institution.
- Apple, M. W. (2005b). Education, markets, and an audit culture. *Critical Quarterly*, 47(1–2), 11–29.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, god, and inequality* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Apple, M. W., et al. (2003). *The state and the politics of knowledge*. New York: RoutledgeFalmer.
- Apple, M. W., & Christian-Smith, L. K. (Eds.). (1991). *The politics of the textbook*. New York: Routledge.
- Apple, M. W., Kenway, J., & Singh, M. (Eds.). (2005). *Globalizing education: Policies, pedagogies, and politics*. New York: Peter Lang.
- Apple, M. W., & Pedroni, T. C. (in press). Conservative alliance building and African American support for voucher reforms: The end of *Brown's* promise or a new beginning? *Teachers College Record*.
- Apple, M. W., & Weis, L. (1986). Seeing education relationally: The stratification of culture and people in the sociology of school knowledge. *Journal of Education*, 168(1), 7–33.
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes*



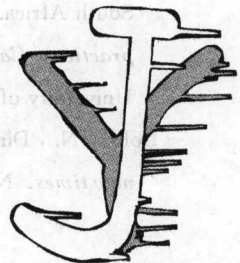
- and social advantage. New York: RoutledgeFalmer.
- Bennett, W. J. (1992). *The de-valuing of America: The fight for our culture and our children*. New York: Simon & Schuster.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. New York: Rowman & Littlefield.
- Boal, A. (1985). *Theatre of the oppressed*. New York: Theatre Communications Group.
- Boal, A. (1992). *Games for actors and non-actors*. New York: Routledge.
- Boal, A. (1995). *The rainbow of desire*. New York: Routledge.
- Board of Regents of the University of Wisconsin System v. Southworth et al.* (2000). Available: <http://laws.findlaw.com/us/000/98-1189.html>.
- Borg, C., Buttigieg, J., & Mayo, P. (2002). *Gramsci and education*. New York: Rowman & Littlefield.
- Burack, J. (2003). The student, the world, and the global education ideology. In J. Leming, L. Ellington, & K. Porter (Eds.), *Where did social studies go wrong?* (pp. 40-69). Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation.
- Buras, K. L. (1999). Questioning core assumptions: A critical reading of and response to E. D. Hirsch's *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*. *Harvard Educational Review*, 69(1), 67-93.
- Buras, K. L. (2005a, January). Review of Parker, W. C. Teaching democracy: Unity and diversity in public life. *Education Review*. Available: <http://edrev.asu.edu/reviews/rev341.htm>.
- Buras, K. L. (2005b). The (un) patriotic teacher: Schooling, dissent, and the "war on terrorism." Unpublished manuscript, University of Wisconsin-Madison.
- Buras, K. L., & Apple, M. W. (2005). School choice, neoliberal promises, and unpromising evidence. *Educational Policy*, 19(3), 550-564.
- Burbules, N. C., & Torres, C. A. (2000). *Globalization and education: Critical perspectives*. New York: Falmer Press.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex."* New York: Routledge.



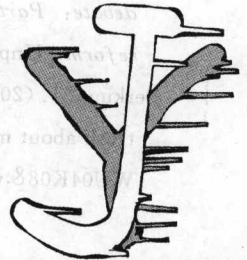
- Calloway, C. G. (1997). *New worlds for all: Indians, Europeans, and the remaking of early America*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Carlson, D. & Apple, M. W. (Eds.). (1998). *Power-knowledge-pedagogy: The meaning of democratic education in unsettling times*. New York: Westview Press.
- Chaturvedi, V. (Ed.). (2000). *Mapping the subaltern and the postcolonial*. New York: Verso.
- Cheah, P., & Robbins, B. (Eds.). (1998). *Cosmopolitics: Thinking and feeling beyond the state*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Chomsky, N. (1999). *Profit over people: Neoliberalism and global order*. New York: Seven Stories Press.
- Core Knowledge Foundation (1999). *Core knowledge sequence: Content guidelines for grades K - 8*. Charlottesville, VA: Author.
- Cornbleth, C. (Ed.). (2000). *Curriculum politics, policy, and practice: Cases in comparative context*. Albany: State University of New York Press.
- Dance, L. J. (2002). *Tough fronts: The impact of street culture on schooling*. New York: Routledge-Falmer.
- Delfattore, J. (1992). *What Johnny shouldn't read: Textbook censorship in America*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Delgado Bernal, D. (1999). Using a Chicana feminist epistemology in educational research. *Harvard Educational Review*, 68(4), 555 - 582.
- Delgado Bernal, D. (2002). Critical race theory, Latino critical theory, and critical raced-gendered epistemologies: Recognizing students of color as holders and creators of knowledge. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 105 - 126.
- Dimitriadis, G., & McCarthy, C. (2001). *Reading and teaching the postcolonial: From Baldwin to Basquiat and beyond*. New York: Teachers College Press.
- Dolby, N. (2000). Curriculum as a site of memory: The struggle for history in South Africa. In Catherine Cornbleth (Ed.), *Curriculum politics, policy, and practice: Cases in comparative context* (pp. 175 - 194). Albany: State University of New York Press.
- Dolby, N., Dimitriadis, G., with Willis, P. (Eds.). (2004). *Learning to labor in new times*. New York: RoutledgeFalmer.



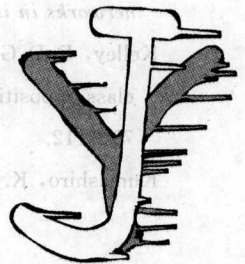
- Dolby, N. , Dimitriadis, G. , with Willis, P. (Eds.). (2004). *Learning to labor in new times*. New York; RoutledgeFalmer.
- Dowd, G. E. (1992). *A spirited resistance: The North American Indian struggle for unity, 1745 - 1815*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Ellsworth, E. (1997). *Teaching positions: Difference, pedagogy, and the power of address*. New York; Teachers College Press.
- Epstein, T. (1998). Deconstructing differences in African-American and European-American adolescents' perspectives on U. S. history. *Curriculum Inquiry*, 28 (4), 397 - 423.
- Evers, T. (1998, November 19). The state of student activism 1998 [Electronic]. *Shepherd Express*, 19(47).
- Fiori, G. (1970). *Antonio Gramsci: Life of a revolutionary*. London; NLB.
- Foner, E. (1997). *The new American history*. Philadelphia, PA; Temple University Press.
- Forgacs, D. , & Nowell Smith, G. (Eds.). (1985). *Antonio Gramsci: Selections from cultural writings*. Cambridge, MA; Harvard University Press.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus*. New York; Routledge.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York; Continuum.
- Gates, H. L. , Jr. (1992). *Loose canons: Notes on the culture wars*. New York; Oxford University Press.
- Grant, C. A. , & Sleeter, C. E. (2003). *Turning on learning: Five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender, and disability*. New York; John Wiley & Sons.
- Grant, S. G. (2001). An uncertain lever: Exploring the influence of state-level testing in New York State on teaching social studies. *Teachers College Record*, 103(3), 398 - 426.
- Griffith, A. , & Smith, D. (2005). *Mothering for schooling*. New York; RoutledgeFalmer.
- Guha, R. (1983). *Elementary aspects of peasant insurgency in colonial India*. Delhi; Oxford.
- Guha, R. (1988a). On some aspects of the historiography of colonial India. In R. Guha & G. C. Spivak (Eds.), *Selected subaltern studies* (pp. 37 - 43). New



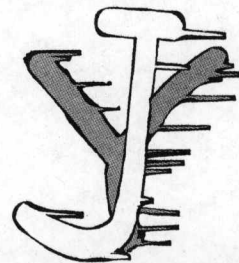
- York: Oxford University Press.
- Guha, R. (1988b). Preface. In R. Guha & G. C. Spivak (Eds.), *Selected subaltern studies* (pp. 35 - 36). New York: Oxford University Press.
- Guha, R. , & Spivak, G. C. (1988). *Selected subaltern studies*. New York: Oxford University Press.
- Hall, S. (1996). Introduction: Who needs "identity?" In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 2 - 17). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hardt, M. , & Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hirsch, E. D. , Jr. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. New York: Vintage Books.
- Hirsch, E. D. , Jr. (1996). *The schools we need and why we don't have them*. New York: Doubleday.
- Hirsch, E. D. , Jr. (2005). Education reform and content: The long view. In D. Ravitch (Ed.), *Brookings papers on education policy 2005* (pp. 175 - 186). Washington, DC: Brookings Institution.
- Hoare, Q. , & Nowell Smith, G. (Eds.). (1971). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. New York: International Publishers.
- Johnson, R. (1983). What is cultural studies anyway? Unpublished manuscript, University of Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies.
- Kaestle, C. F. (1983). *Pillars of the republic: Common schools and American society, 1780 - 1860*. New York: Hill & Wang.
- Karp, S. (2003, November 7). The no child left behind hoax [Address to Portland Area Rethinking Schools] at www.rethinkingschools.org/special_reports/bushplan/hoax.shtml.
- Keck, M. E. , & Sikkink, K. (1998). *Activists beyond borders: Advocacy networks in international politics*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Kelley, R. D. G. (1993). "We are not what we seem": Rethinking black working-class opposition in the Jim Crow south. *Journal of American History*, 80(1), 75 - 112.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education: Queer activism and antioppressive*



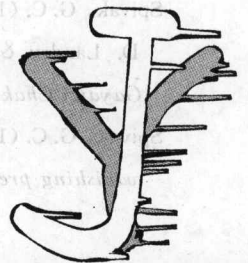
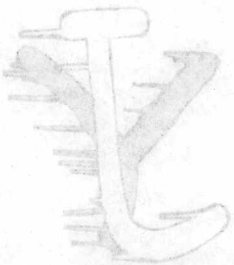
- education. New York: RoutledgeFalmer.
- Lamy, S. L. (1990). Global education: A conflict of images. In K. A. Tye (Ed.), *Global education: From thought to action* (pp. 49 - 63). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ledbetter, T. R. (2004, November 9). Traditional definition of marriage restored to Texas textbooks. Retrieved March 8, 2005, at www.bpnews.net/bpnews.asp?Id=19504.
- Leming, J., Ellington, L., & Porter, K. (Eds.). (2003). *Where did social studies go wrong?* Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation.
- Ludden, D. (Ed.). (2002). *Reading subaltern studies: Critical history, contested meaning, and the globalization of South Asia*. London: Anthem Press.
- Manski, B. (1999, May). 97 hours of struggle. *Z Magazine*.
- McCarthy, C. (1998). *The uses of culture*. New York: Routledge.
- McNeil, L. M. (2002). *Contradictions of reform: Educational costs of standardized testing*. New York: Routledge.
- Michie, G. (1999). *Holler if you hear me: The education of a teacher and his students*. New York: Teachers College Press.
- Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ndimande, B. S. (2004). (Re) Anglicizing the kids: Contradictions of classroom discourse in Post-Apartheid South Africa. In N. K. Matua & B. B. Swadener (Eds.), *Decolonizing research in cross-cultural contexts: Critical personal narratives* (pp. 197 - 214). Albany: State University of New York Press.
- Pandey, G. (1988). Peasant revolt and Indian nationalism: The peasant movement in Awadh, 1919 - 1922. In R. Guha & G. C. Spivak (Eds.), *Selected subaltern studies* (pp. 233 - 287). New York: Oxford University Press.
- Pedroni, T. C. (2003). *Strange bed fellows in the Milwaukee "parental choice" debate: Participation among the dispossessed in conservative educational reform*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison.
- Perkins, T. (2004, November 9). Washington update: Texas textbooks will teach truth about marriage. Retrieved March 8, 2005, at www.frc.org/get.cfm?i=WU04K08&v=Print.



- Pieterse, J. N. (2004). *Globalization and culture: Global mélange*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Plank, D. N. , & Sykes, G. (Eds.). (2003). *Choosing choice: School choice in international perspective*. New York: Teachers College Press.
- Ravitch, D. (1995). *National standards in American education: A citizen's guide*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Richter, D. K. (1992). *The ordeal of the Long-House: The Peoples of the Iroquois League in the era of European colonization*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Schutzman, M. , & Cohen-Cruz, J. (1994). *Playing Boal: Theatre, therapy, and activism*. New York: Routledge.
- Schweber, S. A. (2004). *Making sense of the Holocaust: Lessons from classroom practice*. New York: Teachers College Press.
- Scott, J. (1990). *Domination and the arts of resistance*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Singh, M. , Kell, P. , & Pandian, A. (2002). *Appropriating English: Innovation in the global business of English language teaching*. New York: Peter Lang.
- Smith, M. L. , Miller-Kahn, L. , Heinecke, W. , & Jarvis, P. F. (2004). *Political spectacle and the fate of American schools*. New York: RoutledgeFalmer.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271 - 313). Urbana: University of Illinois Press.
- Spivak, G. C. (1996a). Subaltern studies: Deconstructing historiography (1985). In D. Landry & G. Maclean (Eds.), *The Spivak reader: Selected works of Gayatri Chakravorty Spivak* (pp. 203 - 235). New York: Routledge.
- Spivak, G. C. (1996b). Subaltern talk: Interview with the editors (1993 - 94). In D. Landry & G. Maclean (Eds.), *The Spivak reader: Selected works of Gayatri Chakravorty Spivak* (pp. 287 - 308). New York: Routledge.
- Spivak, G. C. (1999). *A critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present*. Cambridge. MA: Harvard University Press.



- Stiglitz, J. E. (2002). *Globalization and its discontents*. New York: W. W. Norton & Company.
- Takayama, K. (2005, March). "Choice" as a hegemonic policy keyword: Mobilization of multiple "choice" discourses in NCLB. Paper presented at the annual meeting of the International Comparative Education Society, Stanford, California.
- Tan, J. (2000). The politics of religious knowledge in Singapore. In C. Cornbleth (Ed.), *Curriculum politics, policy, and practice: Cases in comparative context* (pp. 77 - 102). Albany: State University of New York Press.
- Valenzuela, A. (Ed.). (2005). *Leaving children behind: How "Texas-style" accountability fails Latino youth*. Albany: State University of New York Press.
- Velie, A. R. (Ed.). (1991). *American Indian literature: An anthology*. London: University of Oklahoma Press.
- Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1998). *Devolution and choice in education: The school, the state and the market*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Wong, T. H. (2002). *Hegemonies compared*. New York: RoutledgeFalmer.
- Wright, E. O. (1997). *Class counts: Comparative studies in class analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZarNi, & Apple, M. W. (2000). Conquering Goliath: The free Burma coalition takes down Pepsico. In G. White (Ed.), *Campus incorporated: Corporate powering the ivory tower* (pp. 280 - 290). Amherst, NY: Prometheus Books.
- Zimmerman, J. (2002). *Whose America? Culture wars in the public schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



第一部分

被压迫者说：以谁的声音

第一章

43

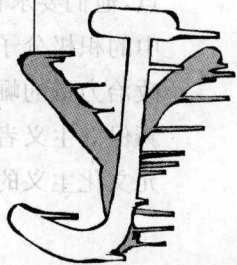
追踪核心知识运动

——自上和自下得来的历史经验

克莉丝汀·L·布诺斯(Kristen L. Buras)

大约20年前,赫什(E. D. Hirsch, 1987)撰写了《文化认知:每个美国人都需要知道的事情》。这本畅销书引发了一场大讨论,它不仅宣扬了共同文化之于国家统一的重要性,还为共同文化的相关内容做了定义,并指责了多元文化教育对共同文化的削弱作用。尽管批评家指责该书宣扬欧洲中心主义,《文化认知》很快变形为“核心知识(Core Knowledge)”——一套贯通幼儿园学前教育到中学八年级教育的课程体系和学习资源。课程体系涵盖历史、语言艺术、数学、科学、音乐和视觉艺术多门科类,它对每项课程的具体内容提出了指导方针(CKF, 1998),学习资源包括配合上述课程指导方针的文学选集和历史课本(Hirsch, 2002)。1990年,第一所学校开始实施核心知识课程。自此之后,赫什在美国掀起了一场以核心知识为主导的全国性教育改革运动,广泛分布在各地各类社区的一千多所学校相继实施核心知识课程(CKF, 2003e, 2004b)。我们可能会惊讶,为什么一场力图削弱多元文化主义“威胁”的教育运动能够赢得如此广泛的社会支持,特别是支持者中还包括一些传统上受压迫的社会群体?

为了探索这个问题,我计划在此批判性地考察赫什的教育理念,并探索他的主导性假说为何能够吸引掌握不同社会力量的人群。然后,我将追踪核心知识运动的发展历程,分析占统治地位的和受压迫的社会群体对核心知识的拥护程度,从而剖析这一运动中多样化的参与者和利益构成之间的冲突^①。进一步,我将评述核心历史课本的叙述中

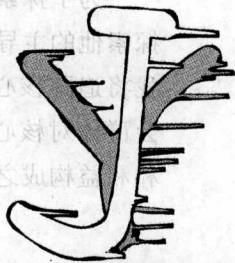


如何呈现不同社会群体的身份特征,以及不同叙述方式与统治者的历史和被压迫者的历史之间的关系。我的最终论点是:从上述分析中我们将会了解,我们正在进入一个新的时代,在这一时代中多元文化主义表现出多种更为进步的形式,它的焦点是被压迫者的经历、精英的权力以及解放斗争(Freire, 1993; Giroux, 1995)。统治者按照鲜明的保守路线重新定义多元文化主义的表现形式,并把多元文化主义视作一种确定无疑的妥协。通过这种妥协,统治者的一些改革可以照顾到被压迫者的部分利益,因而前者经常能够赢得后者的认同,但是,这些改革仍在延续现有的文化统治。 44

20世纪90年代末期,内森·格雷泽(Nathan Glazer, 1997)宣布:“我们都是多元文化主义者了。”他认为,由被压迫者拥护的多元文化主义已经获得了足够的力量,因此“单纯的谴责已经不再奏效了”(p. 33)。他还指出,“某种形式的多元文化主义已经存在,并且还将继续存在下去”,“在有多少、什么类别、为了谁、对哪个年龄段的人群和依照什么样的标准等问题上,斗争已经结束”(p. 19)。如果要问格雷泽的多元文化主义理念是什么,我们最好回顾一下他的论点:“我们都是多元文化主义者了。”这种说法否定了过去的说法,即“一些人出于对某事的反感而对其产生了强烈的误解,这本是无法避免的;但这(并不)意味着一种全心全意的拥护”(p. 160)。

格雷泽的观点引出了本章所要讨论的第一条历史经验,同时也指出了考察核心知识运动进程的一种途径。20世纪60至70年代是社会激进主义蓬勃发展的时代,众多被压迫的社会群体——例如非洲裔美国人和女性——在这段时期中奋起反抗,努力争取更为平等的资源分配、文化尊重和文化认可。

知识生产和知识合法性等相关问题是这些被压迫群体所关注的重点,他们要求自己的视角和历史应对国家改革有所贡献。由这场运动中的积极分子所表达的这种要求,激发了20世纪80年代右翼改革派政治力量的崛起。为了削弱进步多元文化主义在学校和社会的影响,新保守主义者进行了大量改革(Apple, 1996)。简而言之,这种有关多元文化主义的关注重点体现了被压迫者的身份特征和他们被忽视的历



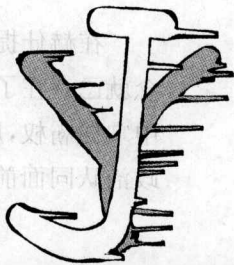
史。对于文化凝聚力、公认的国民特征和西方文明的至高无上性，多元文化主义则被视作一种分裂性的威胁力量(Bennett, 1992; Kramer & Kimball, 1997)。

对于文化保守主义者，他们“复兴”传统的工作的确是在遭受围攻时才开始的，但正是在这个过程中事情变得异乎寻常的复杂起来。即使对于那些勉强算得上多元文化主义者的人，“我们都是多元文化主义者了”这种说法仍然掩盖了新保守主义不同阵营所采取的多种策略。这些策略试图帮助新保守主义者与被压迫者联合起来，但这些策略到底在多大程度上成功或失败？是否加强或削弱了霸权？无疑，上述全面肯定式的宣言并不能帮助我们去评判事实。如果右派力量更激进地背叛那些关于存在的民主理念，并且信奉那些理念的社会群体希望发动“立场之战”的话(Hoare & Nowell Smith, 1971)，我们就需要了解右派力量如何通过特定的过程来推进他们的计划，并加强他们的影响。对于核心知识运动的详细考察能很好地帮助我们了解上述过程，特别是通过将这场运动与其他类似运动的比较来深化我们的认识。

让我先简要解释一下什么是“新保守主义不同阵营所采取的多种策略”。首先考虑“自由国会基金会”(Free Congress Foundation) (2004b)，它所宣称的宗旨是：“我们的主要目标是文化斗争。美国能够复兴那个让它变得伟大的文化吗，那种传统的、犹太教—基督教的西方文化？还是我们要继续滑向那种长期政治正确下的文化和道德衰败？”在该基金会提出的《文化独立宣言》中，基金会下属的文化保守主义中心宣称：

直到最近，文化保守主义的目标……是从那些对我们的文化抱有敌意的社会群体手中夺回现有的文化机构——公立学校、大学、媒体、娱乐业和艺术，使这些机构恢复它们的真、善、美……但不幸的是，我们必须承认这一策略没能成功……我们[因此]必须创造一套完整的、与这些文化机构平行的另类组织。

新保守主义的一种策略，是拒绝向那些自以为处于统治地位的文化传



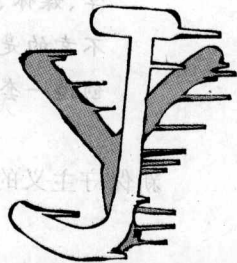
统妥协。但是,其他新保守主义阵营则努力与那些草根式的、甚至是传统上边缘化的社会群体结盟。例如,为了争取西班牙裔家长的支持,赫什的核心知识基金会(Core Knowledge Foundation)(简称“核知会”(CKF))出版了百科全书系列《你K-6年级的孩子需要知道些什么》翻译成了西班牙语,并四处免费发放。这些翻译的读物旨在“为关心此事的西班牙裔家长提供辅助性读物,使他们能够辅导他们的孩子阅读对应的英语原版读物”(Hirsch & Holdren, 2001, 关于补充读物)。相比之下,自由国会基金会试图通过宣扬一种不宽容的、分离主义教条来重建权力,而核知会的复杂任务则是在文化战场上建立同盟^⑧。核知会的目标是捍卫主流文化形式,这就是说,将西班牙语作为一种媒介来完成普及英语和灌输核心知识的双重目标。事实上,核知会的这种策略相当成功。

核知会的策略是实现某种特定形式的妥协,它能吸引处于边缘的社会群体的文化感受力,同时又能将这种感受力导向主流文化的方向,这显示出了一种新兴的、更有“成功”潜力的霸权策略。这种策略可被称为“右翼多元文化主义”。相比之下,附加性多元文化主义(addictive multiculturalism)(McCarthy, 1998)常被视为一种保守的文化策略,它能做的只是在课程中“粗略提到一些有限的、零散的有关弱势群体的历史和文化”(Apple, 1993, p. 56)。我希望强调的是,核知会的策略十分新颖,也更加复杂和全面。上述论点,我在本章中还将对核心知识历史课本进行分析,到时我再对核知会的策略做进一步阐释。现在,请随我一起来考察赫什的教育理念,以及它对统治者和具有不同利益的被压迫群体的共同吸引力。

赫什的教育理念

46

在赫什提出他的文化和课程理念很久之前,一种新保守主义的理念就已存在了,它的核心内容包括:假想中的左翼势力在主要社会机构中掌握霸权,反主流文化者对美国 and 西方文化造成了威胁,国家团结在政治认同面前是脆弱的。这些观点在很多方面都对新保守主义产生了



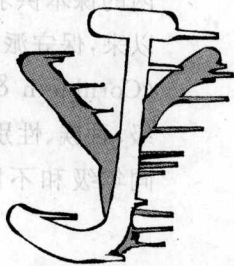
深远的影响,主要方面包括国内和国际政策、艺术、宗教以及最基础的教育领域(Gerson, 1997; Steinfels, 1979)。这段历史在赫什有关他教育理念的公开出版物和演说中都留下了明显的印记。《我们需要的学校,但为什么我们无法拥有》(赫什,1966)是他对教育的最全面的论述,它可被看作是核心知识运动的宣言。因此,我将着重讨论这份材料,批判性地分析它的指导思想,并探索这些思想如何引发了来自上层和下层社会群体的共鸣(参见 Buras, 1999)。

首先,赫什主张进步主义在学校中应占绝对统治地位。他写道:“批评家总是抱怨美国教育是一种制度性和智力性的垄断。”(1996, p. 63)赫什将这种垄断描述成一套指导性的教育原则和实践,它注重以学生为中心的、自然主义的、实践性的,以过程和思维技能为主导的教育。他的“宣言”开篇即预示性地断言:“失败的理论,饥饿的心灵。”他继续悲叹道:“在废除错误理论上……我们有一种全国性的迟钝,这使我们完全缺失一种连贯的、以知识为基础的课程”。(p. 2)赫什引用了罗马诗人关于儿童本性善良的说法,还引用了早期进步主义课程研究者有关以儿童为中心进行教学的学术著作,然后他做了如下推论:

在 20 世纪 20 至 30 年代,教育学院都皈依了进步主义。到了 50 年代,进步主义胜利地从这些机构中传播出去并主导了公立学校……从此之后,通过从学前班到高中整整一代接受进步主义思想的学生,罗马式的进步主义思想才充分地显示在 60 年代的高中毕业生中。(pp. 78—79)

按照赫什的说法,在学校中进步主义替代了那种通过重复性训练来传播可靠知识的口授式教学方法。

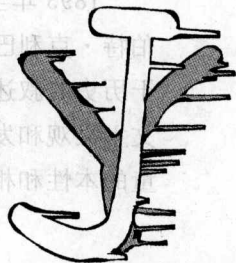
1893 年至 1958 年间,在力图确立美国国家课程体系的斗争中,赫伯特·克利巴德(Herbert Kliebard, 1995)提出的四类思想与赫什关于历史的叙述形成了鲜明的对比。在这里最为相关的是克利巴德的人文主义观和发展主义观,前者强调的是学习西方文明,后者注重的是儿童的本性和相关的课程。与赫什不同,克利巴德关注的是社会背景如



何决定上述四类思想对课程的影响程度。此外,赫什认为教育领域完全陷入了进步主义思想的控制,他因此对传统权威遭到动摇感到非常恐惧。但他其实忽视了理论与实践的分离。有学者记载,总体上看,学校仍旧是传统的教学机构,教学方式仍然以教师为中心、以全班式为单位、并以课本为主导(Cuban, 1993; Goodlad, 1984)。边缘社会群体有关文化认同的要求至少被学校部分地满足了,这个事实也许可以解释赫什那种没有根据的、过于泛化的恐惧。

赫什的第二条论点是现有的课程体系缺乏连贯性。“所谓这里存在一套连贯的教学内容的说法”,他写道,“完全是一种误导性的神话”(1996, p. 26)。按照赫什的说法,在进步主义思想的垄断下,学校无法按照一种统一的框架来向学生传授具体的学习内容。赫什反对那种他所谓的形式主义(强调掌握终身学习所需要的智力工具)。他批评说,在当前的体制下,“不应限定那些用于培养智力工具的具体内容”(p. 21)。他还将课程的不连贯性归咎于自然主义思想,因为这种思想主张教育是一种自然过程,应将这种过程与真实的教育目标和社会背景联系起来。他提出,虽然自然主义教学法“认为合理的学习方式应该包含多种现实的、整体的设计”,但事实上它却是“一种非常靠不住的学习方法”(p. 86)。自然主义教学法有广泛的适用性但缺乏良好的规范性,因此他导致课程设置含混不清、不成体系。最后,赫什还否定了地方主义,他认为传统上由地方决定课程内容的做法使得学校无法教授更有价值的内容。

但是,赫什没有注意到,在多种机制的间接作用下,课程体系其实保持了良好的一致性,包括课本选择、文字表述特点、教学标准和标准化考试。例如,州政府通过课本筛选有力地规范了学校的知识传授,少数州政府对教材市场拥有控制一定的控制权,因而规范了在国家范围内的课本供求(Apple & Chrisian-Smith, 1991)。20世纪70年代后期以来,保守派组织了多种活动来影响课本内容,这些活动的影响很大(Cornbleth & Waugh, 1999; Delfattore, 1992)。研究发现,对于阶级、种族、性别和残疾等不同社会群体类型在课程内容中的代表性,不同年级和不同科目的课本之间事实上存在着相对良好的一致性

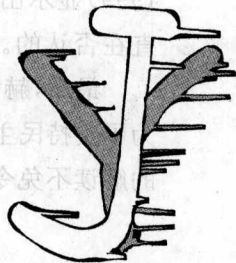


(Bank, 1969; Sleeter & Grant, 1991; Cobble & Kessler-Harris, 1993)。最后,赫什批评现有课程体系缺乏一种显著的逻辑性,他却并没有认识到,诸多机制的间接影响实际上造就了一种内在的课程的连贯性。对于赫什来说,这些机制还不足以服务于文化复兴的目标。此外,赫什也没能认识到,有关合法知识的内容构成之争,可能使学生有机会发现“不同学习方式间的冲突中还包含很多深层意义”(Graff, 1992; p. 186)。

赫什没能认识到与他第三项论点相关的深层含义——教育是一种认知—技术过程,事实性内容通过这一过程进行传播。他抱怨说教育进步的一大阻碍是“教育问题的政治化根本是技术问题而不是政治问题”**48**(1996, p. 66)。他挪用认知心理学和神经生理学的内容来支持他的学校教育理念。他提出,优秀的学习成绩有赖于正确评价短期和长期的记忆、重复和自主性,发展掌握词汇和具体事实的思维能力,以及通过一种准确的方式持续地融会贯通和储存新信息。他还认为,学习即是消费那些他所谓的核心内容、相关背景知识、智力财富、传统食物、共同的国民文化和确凿事实。

赫什所指的这些内容使得他可以不去讨论知识和学校教育的政治内涵。知识的相关性指的是什么?由谁决定?事实上,他故意回避讨论权力在决定这些问题时所起的作用。他解释说:“你一旦走上了那条路,到哪里才能停下呢?”(1996, p. 31)。他回避了这条政治性的滑坡道路,而是选择去强调社会必须就课程的教授顺序达成共识,“至少对于数学、科学、历史的基本事实和地理这类科目,它们与性教育不同,无论在实践上还是理论上都应该没有疑议”(p. 37)。赫什一直努力逃避的是,知识的构建是一个政治性的过程,尊崇或湮灭文化一直都是美国教育史中的核心问题。赫什认为教育是一种认知—技术过程。当我们挑战这种理念时,我们应该特别关注:教育的本质是向人们的头脑中堆积信息,还是使人们能够进行一种批判性反思和行动的过程,从而认识世界和改造世界(Freire, 1993)。

赫什的第四条论点,是学校必须为来自文化落后背景的孩子提供知识补偿。他认为,“来自良好的家庭学校的学生总比来自弱势或不良



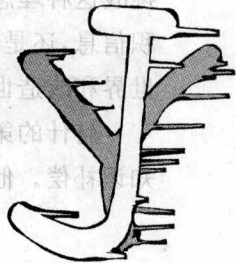
家庭的学生更有教育优势”(1996, p. 43)。赫什描绘了聪颖和愚钝学生之间的惊人差异,他赞扬传统知识和教学法的诸多益处,认为它们同时适用于“受宫廷教育的王子和那些被忽视的乞丐”(p. 226)。赫什没有说明为什么一种家庭的文化传统、语言习惯或社会习俗会被视作为典范,而另一种家庭的特点则会被视作为文盲、愚昧或文化落后的症结。他表达了是一种带着警戒的乐观态度:

年幼的儿童入学时只有非常有限的词汇和相应十分薄弱的知识基础,但幸运的是,通过巧妙的、集中的辅导,这些儿童可以达到与他们年龄所对应的词汇量……[但是]如果这种语言和知识上的匮乏没能在早期加以补偿,它就几乎不可能在更高的年级时得到改善。(p. 146)

虽然赫什的语气中充满着关切和慈爱,甚者他所宣扬的是一种“新民主运动前沿”,但他的出发点却是某种他没有认识到的文化优越感。

赫什的立场让他无法认识到,无论是工人阶级、有色人种还是以西班牙语为母语的孩子,他们都将自身鲜活的经历、文化传统和语言带入了课堂,这些都是丰富多样的知识来源。拉德森-比林斯(Ladson-Billings, 1994)采用民族学志的研究方法调查了多所学校。她发现,在成功的教学中,学生并非要放弃自身的文化特征才能学习进步,相反,教育者需要将学生的文化背景看作一种学习的财富而不是障碍。她还发现,在一个教授非洲裔美国学生的成功案例中,教师认为“教学是从学生那里‘挖掘知识’”,因为这位教师“坚信学生带着知识到学校里来,那些知识必须被开发和利用起来”(p. 52)。上述研究和其他学者的研究(Apple & Beane, 1995; Delgado Bernal, 2002; Michie, 1999)显示出学校教育的另一种视角和另一种期望,这恰恰是赫什一直在否认的。

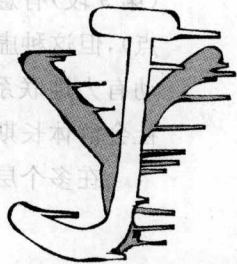
最后,赫什认为共同的文化应是全体社会成员共同认可的,因此,为了支持民主,这种文化应该通过国家课程体系来推广。赫什对历史的解读不免令人质疑。例如,他认为建立公立学校的基础目标是“为所



有的孩子都提供共同的智力和社会资本”，以使他们都能参与“国家的经济和政治活动”(1996, p. 233)。在这种历史观下，赫什忘记了由公立学校所塑造的智力资本并不是全民的共识。正如卡尔·凯斯特尔(Carl Kaestel, 1983)指出的那样：公立学校建立在一种本土的、盎格鲁—美国式的、清教的、共和主义的、资本主义的意识形态之上，这使很多社会群体都被排除在外；此外，公立学校的根本目标是促进道德、社会 and 文化的稳定，而不是真正的教育和政治发展。赫什没有考虑这些事实，他否认“共同文化”长期以来一直代表的只是部分社会群体的传统。

赫什教育理念的基础是一种全民的、统一的文化，那是一种从未存在过的理想模式。他认为，某种“衰退的”多元文化主义即“种族忠诚”正在削弱他理想中的国民文化共识。他以导致社会分裂为名反对那种忠诚于本地或本族文化的“个别”传统，他呼吁个体是“人类整体中的一员”，因此应该尊崇一种他称作“世界大同主义”的“普世性”传统(赫什, 1992b, p. 3)。他还主张美国应该采用一种国家课程体系来捍卫国民文化共识，因为这种课程体系可以救治来自贫乏文化背景的学生。他认为，建立这种课程体系的初期将会出现挫折，但社会应该有可能就部分核心知识的内容达成共识。赫什的基本假设是知识是相对静止和毫无争议的，即“对大多数需要一般人人进行批评性思考的问题……最需要的知识通常是那些基础性的、长期存在的、变化缓慢的知识”(1996, p. 155)。最后，赫什的世界大同主义依赖的是一种虚构的共识，它掩盖了现实中的文化和经济不平等。他所谓的课程内容上的共识掩盖了另一种事实，即民主所需的共识，是有关什么是知识所进行的一种持续的协商过程，而不是持续地墨守成规(参加 Apple, 1996)。

赫什的新保守主义构想建筑在一套令人质疑的假说上。不可否认，他使用的话语中回响着处境不同的多种社会群体的经验、焦虑和希望，这也部分地说明核心知识运动为何能够收到如此广泛的支持。赫什大力呼吁回归传统——以恢复课程的连贯性为幌子。这回应了因种族、性别和性而引发的普遍社会恐慌。在一片要求认可多重文化视角的呼声中，文化和宗教保守主义者厌倦了应对那些事事都要提上政治



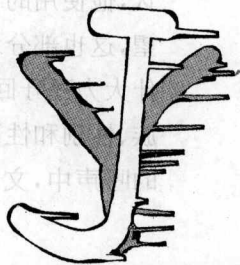
议程的拉丁裔人群、男女同性恋者、女性和其他社会群体。这些保守主义者发现,学校课程并不一定要引发政治斗争,相反,它可以成为传播“事实性”内容的渠道。一些人群担心他们正在逐渐丧失在传统社会规则下享受的特权,但他们发现,核心知识可以在一定程度上削弱这种威胁。

另一方面,赫什认为,通过核心知识获得的智力资本可以保障弱势群体所注重的社会升迁。他写道:“只要哪个公立学校能提供真正有效的主流性学术训练……少数民族家庭就会大量涌入那些学校,入学比例超过该种族在总人口中的比例……那些父母清楚地意识到,在他们子女的经济进步与对主流文化的掌握之间存在着直接的联系(1996, p. 208)。”

赫什没有意识到很多少数民族所处的困境(他们必须服从于文化统治,否则就可能陷入经济困难),他也忽视了市场的现实状况,但他大力主张核心知识运动应获得更多物质资源。不难理解,很多贫困的甚至是焦虑的中产阶级父母能够被动员起来拥护核心知识,这是因为这种课程体系为孩子们提供了获得“经济成功”所必需的知识背景。

同样重要的是,赫什将他的运动定义在公民权利和补偿措施的框架下。他猛烈地抨击道:“在布朗诉教育局案的判决之后,学校内部的民族融合将有机会提高少数民族学生的学业成绩和改善社会公正。但正在我们对社会公正报以最高希望的时候,进步主义之于学术内容的胜利却已经否定了上述机会。”(第2段)赫什力图将核心知识与争取种族平等更紧密地联系起来。他强调说:“伟大的民权运动活动家、已故的詹姆斯·法默(James Farmer)曾经每年都在我们的核心知识年会上发言。法默遵循的是杜·博伊斯(Du Bois)的传统。博伊斯曾说过,为低年级学生提供坚实的、统一的课程内容正是民权运动的新兴前沿。”(第9段)有意思的是,这并不是法默的原话(我将在下文中证明这一点),但这种虚伪的论断却将核心知识与下层人民的斗争经历和民权运动有力地联系起来,因为论断的主旨正是少数民族和其他很多被压迫社会群体长期关注的主题。

在多个层面上,赫什的教育理念融汇了过多感情和信念,并改变了



这些感情和信念的走向。核心知识运动的发展正说明了这一事实。但是,理念本身并不足以推动运动的发展,它还需要的是—套课程体系。下面我们将回顾核心课程体系的发展历程。

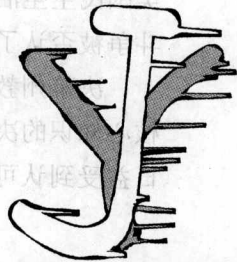
从文化认知到核心知识

20世纪70年代后期,弗吉尼亚大学教授赫什开始发展他有关文化认知的理念,并在学术会议上广泛传播他的理念。1983年,他在《美国学者》上发表了一篇名为“文化认知”的文章,在其中他宣称英语和历史“在文化建构中发挥核心作用”,他还写道:

在现在的英语课中,多样化和多元主义四处盛行、毫无阻碍……如果我们希望塑造一种比现在更有素养的文化,我们需要重新平衡两种同样重要的美国传统,即统一和多样。我们需要在人文主义类别的学校课程中恢复更为统一的内容。(pp. 160—161)

赫什正在形成的教育理念引起了埃克森教育基金会(Exxon Education Foundation)的关注。这个基金会支持赫什尝试性地发表一个有关文化认知的内容名单(Hirsch, 1987)。同时,赫什建立了“文化认知基金会”。赫什试图将他的教育活动与政治活动区分开来,他解释说,将这个组织的名称更名为“核心知识基金会”是因为“‘核心知识’一词更好地说明了基金会的首要目标……它在基础性课程中系统、连贯地导入了扎实的知识内容”(p. 13)。1986年以后,为使赫什的教育理念推广为一场全国性运动,核知会在很大程度上提供了必要的组织结构和资源。赫什先后出版了1987年的《文化认知》、1988年的《文化认知字典》(Hirsch, Kett, & Trefil, 1988)以及多个科目的课程大纲《核心知识序列》(CKF, 1998)。

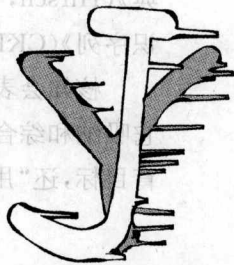
核知会表示,课程大纲是“长期研究和民主集中广泛意见的结果”,它吸纳和综合了各州教育部门和—专业教育机构发布的报告中提及的教育目标,还“用表格的形式列出了法国、日本、瑞典、西德等成功的国家



教育体系所要求的各类知识和技能”。核知会还组织了一个有关多元文化主义的顾问委员会,用以咨询“美国儿童都需要了解的多元文化传统”。核知会向“来自全美各地的、分别由教师、学者和科学家组成的三个独立小组”提供了相关素材,邀请他们提出一个指导性的课程大纲。1990年3月,由“一百多位教育家和专家”所组成的“二十四个工作小组”通过会议讨论将上述课程大纲总结和制作成为“总体规划草案”。该草案在第一所核心知识学校——佛罗里达州“三橡树小学”试行实施一年,经过反复修改,最终形成《核心知识序列》。核知会澄清说,“《序列》中保留的内容远比改动的要多”,“特别具有内在稳定性的是文化素养方面的内容”(CKF, 1998, pp. 1—2)。

核知会试图通过上述说明使核心课程的制定过程透明化,但制定课程大纲的实际过程远远比核知会所描述的过程复杂。例如,核知会没有讨论州教育部门报告中的教育标准所涉及的政治因素。核知会似乎没有评判就全盘接受了那些标准和那些所谓的教育成功国家的经验。课程大纲的制定过程被描述为一个相当技术化的过程——通过列表分析文本内容并得出一份名单。关于多元文化主义顾问委员会的组织方式也引发了很多质疑,很多细节都没有澄清。例如,我们不知道该委员会的成员和1990年会议的参与者是如何选出的。几年后,再次提到1990年会议时,赫什解释说:“我认为,我们当时没有立陶宛籍的代表,但我们的确有24个工作小组。”(Goldberg, 1997, p. 84)这种回答很难触及最根本的问题。谁来决定什么内容可被称为核心知识?决策过程中是否出现过某些冲突?如果出现过的话,冲突又是如何解决的?如果像核知会描述的那样,技术性路线防止了政治性斗争的出现,那么哪些隐性的利益群体决定了核心知识的内容?关于“谁的”知识被学校接受的问题,需要持续的和集体式的共同反思,这些问题的答案标志着美国民主生活的质量。但在很大程度上,核心知识决策过程中的政治斗争被否认了,这使我们很难考察事实的真相。

决策州教育标准和课程内容的过程通常也同样模糊,这并不能使核心知识的决策过程免于批评。核知会的目标颇为宏达,且核心知识日益受到认可,这些事实说明,我们有必要详细考察上述问题。赫什呼

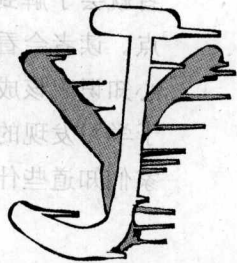


吁建立一套国家课程体系；这显示他试图整合核心知识与全美五十个州的教育标准，这意味着要为每一个州都提供一份计划，使得核心知识与该州具体的课程要求统一起来(CFK, 2003e)。与州层面的教育标准和考试不同，核心知识的推广带有一种传教式的狂热，它受到的草根式拥护也与州教育政策的强制性不同。核心知识的确引发了一场教育运动——一场主要由核知会推动发展的教育运动。

核心知识基金会的作用

在核知会的推动下，美国建立了围绕核心知识的从地方、区域到国家层面的网络体系。核知会的工作包括：1990年在第一所学校试行了核心知识课程体系，1996年中旬在300多个学校实施了这一体系(CFK, 1996b)，2004年在44个州、将近1000所学校间协调核心知识课程的运作(CFK, 2003e, 2004b)。核心知识课程最初仅涉及K-6年级，进而发展到幼儿园之前的课程和K-7—K-8年级课程(Marshall, 1997d, 1997e)。大约一半的核心知识学校是公立学校，另外四分之一是特许公立学校，剩下的则是私立和宗教学校。在城市、城郊和农村地区，核心知识同样普受关注；四分之一的核心知识学校在农村，剩下的学校在城市和城郊各占一半(CFK, 2004b, 2004c)。

因为多种类型的学校都在使用核心知识课程，新学校加入核心知识课程的申请规程和汇报标准也变得越来越严格。核知会把成员学校分为“核心知识的朋友”、“正式核心知识学校”、“模范”或“示范校”。不同级别的学校需要完成年度报告、参加核知会组织的专业发展培训项目、全面实施核心知识课程、接受核知会代表到校考察、或全力使用核知会的学习资源例如核心知识历史课本、或提供标准化核心知识考核的学生成绩数据(CFK, 2003b, 2003c, 2003d, 2004b)。这些任务标志着核知会对学校的监控作用。核心知识运动的发展来源于多元化的广泛支持，核知会的目标在于规范这些多元化的力量。对此我在下文还会继续讨论。但首先，我们需要了解核知会对核心知识运动发展的推动作用，以及为什么多种多样的社会群体能够支持这一运动。

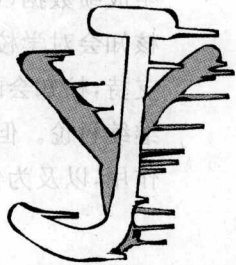


1992年以来,核知会每年举行全美核心知识大会。第一届全美会议有50人参加(Goldberg, 1997)。相比之下,2004年在亚特兰大举行的第十三届大会则有2100名教育管理者、教师和家长参加(Hassett, 2004)。这次会议的内容包括特邀嘉宾的发言、成功实施核心知识课程 54 的学校获奖受表彰、参会者参观亚特兰大核心知识示范学校等。在会议中,有一整天是各地教师代表介绍他们依照《序列》制定和实施教学计划的成功经验。实际上,很难夸大这类活动在动员教师实施核心知识上所发挥的作用。当时,美国教育体系的失败主要归咎于教师,而实施核心知识的教师则被视为运用课程技能提高教育专业的力量。在2004年的会议上,赫什将教师称作“运动的核心和灵魂”。他说:

在这间屋里,因为你们这些伟大的人我们的潜力才得以发挥。每次参加我们的会议,我都有这样的感受……实施核心知识的工作非常辛苦,按照《序列》的要求教授知识、特别是很好地教授这些知识也很不容易,但教师们一直全心全意地坚持工作,因为他们认识到,只有这样做对孩子才是最好的……并且对教师也是非常有益的。你们中的很多人都是这样告诉我的。(Buras, 2004)

赫什的话中明显带有民粹运动的音调,在整个会议中,人们都以个人名字相互称呼,核知会人员还经常与他们的草根朋友拥抱庆祝。核知会人员仔细地倾听教师们的想法,例如,在一段会议中,核知会向教师们征求关于核心知识教师手册草稿的反馈意见(Buras, 2004)。虽然教师的职业自治性与核知会学习资料的制定存在一定冲突,但全年会仍是在全国的拥护者中构建核心知识共同体的重要活动。

核知会还发行了时事通讯《共同的知识》。浏览一下这份通讯,读者就会了解到核知会的指导思想,并部分地感受到核心知识运动的特点。读者会看到赫什对核心知识指导思想的详细阐述,例如“为什么核心知识应该成为民主社会的教育目标”(1998b)。特色文章还包括“关于学习发现的坏消息”(Marshall, 1998b)和“关于我们如何学习,科学家们知道些什么?”(William, 1999)。这些文章力图推广核知会支持

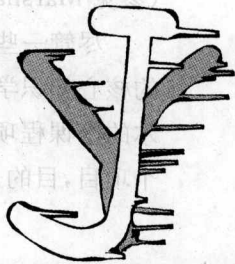


的直接教学法。其他文章还宣传核心知识的主要进展,从而营造一种进步发展的气氛。例如,某文章标题是“从东海岸到西海岸,指导员大力推广核心知识”(Siler, 1999),另一条标题是“核心知识为内容丰富的教师教育构建蓝图”(Davis, 2002)。通讯的版面上也不难发现一种“传统”与“多元文化主义”的奇特融合,但文字中却没有说明如何才能批判性地将这些内容联系起来。例如,关于一次全美年会的时事通讯就说明了上述情况:

从学校参观……到核知会主席 E·D·赫什的闭幕发言…… 55
会议的发言者、经验介绍人和教师们都强调“内容起决定作用”这一主题。他们讨论了数学和公路桥梁、女权运动和古典音乐。教师们共同分享着关于南极和日本点心的幻灯片。

在一张会议照片中,两位年长的、戴着巨大眼镜的白人女教师正与一位有橄榄色肤色、身着美国印第安人服装的男子表演“阿芝台克人的仪式舞蹈”。在另一张照片中,带着无边女帽的一群小学生正在为参会者表演“美国内战歌曲”。其他两张照片是当地核心知识学校的学生正举着“中国龙走过走廊”,和一所特许公立学校的董事会成员在会议上阅读《文化认知》(Siler, 1998, pp. 10—11)。

全美年会和时事通讯都力图阐释运动的理念并营造一种集体使命感,此外,核基会还为家庭和课堂提供了更为切实的支持。《你 K-6 年岁的孩子需要知道些什么》系列(例如 Hirsch, 1998a)是一套广受欢迎的百科全书式读物,它按照核心课程的教授顺序排列成册。从标题上可以看出,对于那些对社会升迁持有无限焦虑的家长来说,这套读物可以提供一种强大的精神鼓舞。《核心经典》是学生版的核心知识文学读物,它包括《鲁宾孙漂流记》、《珍宝岛》、《波丽安娜》和《堂吉河德》。历史读物《老鼠、公牛和飞行器:文艺复兴和宗教改革的历史》旨在向学生介绍欧洲的早期历史(Prum, 1999)。这些学习资源旨在与近期出版的美国历史和世界历史课本《皮尔森学习——核心知识历史和地理课本》(Hirsch, 2002)并行使用。为了整合上述学习资源和课本,《教师手



册》系统说明了教授课程时“教师应该知道的内容”(CKF, 2004d)。

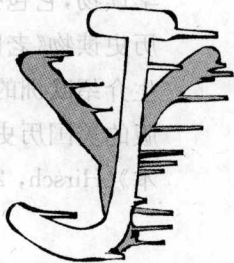
近年来,核心知识课程的学习资源日渐丰富,相关的支持性服务也在快速发展。核知会赞助开展了核心知识课程实施研讨会和职业发展培训(CKF, 1997, 2003a)。这些指导性活动旨在帮助那些希望实施核心知识课程、但需要申请“中等学校改革项目”联邦经费的低收入学校。核知会还建立了一个网站(CKF, 2004e),它的目标是保持与外界沟通并持续提供文献资料和图书信息,为核知会提供部分财政支持,在教学法方面为教师和家长提供指导,并为核心知识运动提供精神支持(CKF, 1996a, 2004f; Hirsch, 1992a, 1996)。

运动的形成

核心知识运动常被视作一项教育改革。尽管核知会的工作对这场运动的发展至关重要,我们还应在更广阔的背景中进一步考察这场运动。核心知识运动的发展壮大源于多种行动者、社会群体和基金会的动机和努力。我们有必要在这里讨论一下运动的主要参与者。

在很多地区,核心知识课程的实施范围是在整个学区内的公立教育系统。全面实施核心知识课程的小型学区包括在新墨西哥州霍布斯(Hobbs)区的全部K-8学校(Rounds, 2004),大型学区包括佛罗里达州的波尔卡郡(Polk)和田纳西州的纳什维尔(Nashville)(Jones, 1997a)。在波尔卡郡,63所小学的3.7万名学生都学习核心知识课程,不久之后该地区的中学也实施了此类课程。回忆这些竞选活动,该区的教育督导格伦·雷诺(Glenn Reynold)介绍说实施核心知识课程是该区选民的共同决定:“我总听人说公立学校没有竞争力……我们的公立学校正在失去信用和信任。公众需要尽快实行大手笔的改革。”(参见 Marshall, 1997c, p. 1)

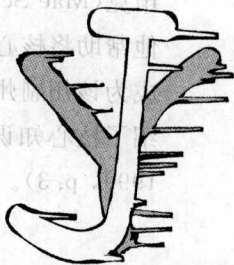
尽管一些地区没有全区都实行核心知识课程,那里也有很大密度的核心知识学校。例如,巴尔的摩有15所核心知识学校,该市还是巴尔的摩课程项目的总部。埃布尔基金会(Abell Foundation)赞助了这个项目,目的是支持一项“有前途的教育改革模式”。这个项目的目标



是按照核心知识课程大纲的要求开发课程计划。巴尔的摩有很多学校与这个项目建立了直接联系,并试行了新式的课程计划(Marshall, 1997a; Baltimore Curriculum Project, 2004; Buras, 2004)。巴尔的摩的另一项目是在沙镇-温彻斯特(Sandtown-Winchester)周边的三所小学实施核心知识课程。在这个以低收入、非洲裔居民为主导的社区,教育家西尔维亚·彼得斯(Sylvia Peters)与企业基金会(Enterprise Foundation)合作发起了核心知识课程项目,并获得了每年至少五十万美元的项目资助(Scherer, 1996; Enterprise Foundation, 2000)。在全美核心知识年会上,彼得斯将教师称作“在我们社会中重塑文明的最重要一环”(参见 Peters, 1997, p. 1)。彼得斯还提出:“核心知识是我们国家的灵魂。”(p. 8)彼得斯所用的词汇,诸如“重塑文明”、“灵魂”等,显示了核心知识运动的传教意味,这在一定程度上说明,该运动的目标是对贫困的、特别是有色的社会群体进行文化改造。

亚特兰大有 9 所核心知识学校,乔治亚州共有 25 所(CKF, 2004b)。亚特兰大市举办了 2004 年的核心知识年会,当地核心知识学校的学生为参会者表演了课程上学到歌曲。当时赫什坐在挤得满满礼堂中的第一排座位上,晨边(Morningside)小学的学生合唱团上演了一台精心制作的节目。一连串的歌舞表演令人目不暇接,既有爱国主义歌曲“美国”、西部乡村歌曲“得克萨斯的黄玫瑰”(在民间传说中代表一位白黑混血的契约女工),也有具有非洲传统的美国灵歌“轻轻地摇摆,可爱的四轮马车”。这套曲目组合显示出核心知识课程在传统知识之间不加鉴别的窘迫状况。尽管如此,这套曲目也显示出核心知识中人人有份,这也是核心知识运动广受支持的原因之一(Buras, 2004)。

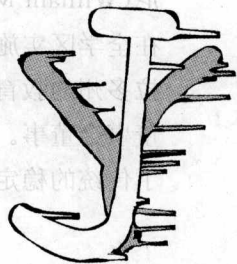
科罗拉多州有 60 多所核心知识学校(CKF, 2004b)。威廉·莫洛尼(William Moloney)是马里兰州卡尔弗特郡的前任教育督导(第一个在全学区实施核心知识课程的教育地区)。他在 1997 年被任命为科罗拉多州的教育专员(Siler, 1997; Jones, 1997b),并在同年成为核知会董事会董事。在次年亚特兰大核心知识年会上,莫洛尼在发言中赞扬了传统的稳定性及其在国家中的地位:



核心知识所经历的长期的冒险历程是美国追求更好学校的成功故事……我首先想把大家带回 1983 年的里程碑式报告《国家处于危险中》。这份报告在整体上激发了我们今天正在经历的教育改革运动,特别是核心知识运动……美国需要为那些积累多年的问题寻找答案……为什么每一次公众调查都显示我们的人民对学校失去了信心,认为学校没能传承那些作为我们国家传统基石的价值、纪律和职业道德?

莫洛尼认为,学校的这种衰落源自“严重的目标混乱——原因是学校被看成了解决阶级、语言、种族、宗教和性别等爆炸性问题的理想场所”。莫洛尼否认多元主义是目标混乱,他呼吁通过一种极端的话语来解释民族秩序受到的侵蚀。他强调说:“在更为稳定的情况下,有可能用纸糊住大厦的裂缝,但在并不稳定的情况下,特别是在我们的大型城市系统中,就不可能掩饰混乱中的教育衰落了。”(p. 5)对于莫洛尼来说,混乱中的教育衰落需要持续的核心知识课程来应对,而他在这场改革运动并不是孤单的。霍莉·亨西(Holly Hensey)本是得克萨斯州 50 所核心知识学校中一所学校的教师(CKF, 2003e; Hitchcock, 2002),后来核知会聘她到科罗拉多州负责组织工作。她到科罗拉多州后募集了近 90 万美元资金,并在该州实施了多项核心知识活动,包括一个网站、一套为教师开发核心知识课程计划而组织的年度暑期写作讲座、一场科罗拉多州核心知识年会以及一个将核心知识课程与科罗拉多州教育标准相结合的项目(Colorado Schools, 2003; National Core Knowledge Coordinator of Colorado, 2004)。

1997 年,为了向本州感兴趣的团体和个人推广核心知识,明尼苏达人文学科委员会举行了一次研讨会(Jones, 1997b, 1997c)。梅·申克(Mae Schunk)是圣保罗核心知识学校的一位颇有才能的教师。他帮助将核心知识课程与明尼苏达州教育标准整合起来,并于 1999 年成为该州副州长。在这一职位上,梅向本州的全体家长和教育官员介绍了核心知识课程,并提出“核心知识就是大众常识”(参见 Marshall, 1999, p. 3)。圣保罗继而成为明尼苏达人文学科委员会资助的中西部



核心知识中心所在地。明尼苏达州有 21 所核心知识学校,相邻的密歇根州也有 22 所(CKF, 2004b)。

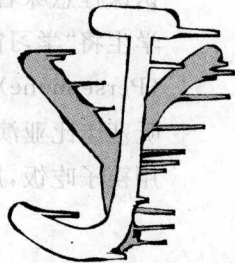
在加利福尼亚州,20 世纪 90 年代后期没有核心知识学校。之后,核心知识在该州的影响日渐显著,可能最终的原因是加州教育委员会邀请赫什前来讲演。“如果我是你们委员会中的一员”,赫什劝告说,“我将把大量的资源投入到学术上效果良好的早期教育中。”(1997, p. 7)在结论中,他强调说:“如果可靠的研究课程能够成为你们的指导……可能有人会说正是你们这个教育委员会结束了一个教育狂热和教育失败的时期。”(p. 8)赫什劝告加州实施“可靠研究基础上的”教育改革,这常常指的是比较狭隘的科学方法、实证和教育表现,这正是赫什及核知会经常采用的方式——因为它的确有一定的吸引力。2004 年加州有 24 所核心知识学校(CKF, 2004b)。

随着核心知识课程在美国各地的推广,媒体的关注也纷至沓来。广泛发行的媒体如《华尔街时报》(Putka, 1991)、《生命》(Meyer, 1991)、《新闻周刊》(Kantrowitz, Chideya, & Wingert, 1992)、《读者文摘》(Perry, 1994)以及《财富(福布斯)》(Summers, 1999)都对核心知识运动给予了积极的评价。

核心知识运动发展迅速并吸引了广泛的媒体关注,这显示出这场改革在各类社会群体中所产生的普遍吸引力。如果详细考察某些学校和特定行动者,则会进一步了解为什么特定社会群体会被吸引到这场改革中来,这些社群的立场有何差异,以及在不同社群结盟时是哪些利益发挥了作用。

特殊的联盟

华盛顿(现名为特劳特(Traut))核心知识学校位于科罗拉多州柯林堡(Fort Collin)这是个以欧洲裔美国人为主体的中产阶级性质的城郊地区。家长们对非核心公立学校课程的描述是“经常充斥着腐蚀的形象”。很多家长认为,他们上学时的课程是一种“深植于坚固耐久的西方文明事实的课程,而这种课程现在已经不复存在了”。很多家长担



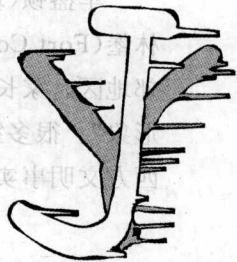
忧文化解体 and 传统丧失,因此要求学区寻找解决方案——核心知识学校将“强调内容丰富的课程,将不会让任何事情听天由命……[并且]教学始终都将以教师为主导”(Ruenzel, 1996—1997, p. 8)。在这个社区中,核心知识运动使学校有可能在多元文化足以攻击真理和主流秩序之前,把社会带回过去那种“更好”的日子里。

相比之下,位于得克萨斯圣安东尼奥(San Antonio)的纳撒尼尔·霍桑(Nathaniel Hawthorne)小学是一所几乎全部为低收入拉丁裔居民的城市核心知识学校。该校的两位教师(Mentzer & Shaughnessy, 1996)对学校实施核心知识之前的状况回忆如下:

我们教师都感到非常沮丧。事事无法正常运转。我们不知道该如何做……我们非常恐惧,要是我们找不到任何干涉措施的话,真不知道我们的学生会变成什么样子……可以预见,如果我们不能停止这种恶性循环的话,我们的孩子都会流浪街头或死亡。(pp. 14—16)

教师和家长仔细研究了核心知识课程,教师的反馈是:“我们找到了拼图上缺失的那一片……我们以前缺乏的是一套共同的课程内容。”该校人员将核心知识课程视为一种实现复兴的变革力量,它提供了一套统一的教育理念和课程计划,能够帮助困苦挣扎中的孩子学习上进。虽然课程中规定的具体内容也很重要,教师更强调他们对课程所做的局部修改。某教师说:“我们增加了一些我们认为对孩子重要的内容,是有关西班牙文化和传统的内容。”(p. 20)

在俄亥俄州的农村城镇克鲁克威尔(Crookswill),克鲁克威尔小学是一所低收入欧洲裔美国居民为主导的学校。在该校实施核心知识课程意味着“学生将有机会看到和理解大群山之外的世界”。例如,学生将“学习宙斯(Zeus)、冥王海蒂斯(Hades)和宙斯之女珀尔塞福涅(Persephone)的故事,……参加文艺复兴展览会,阅读《唐吉珂德》,聆听莎士比亚演员的演出,研究和重新演绎美国内战中的事件”,还有“用筷子吃饭,用哑剧演出与美国印第安土著交易的情景”(Vail, 1997,

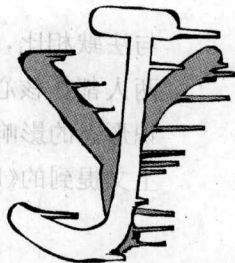


p. 14)。克鲁克威尔小学的主管蒂姆·麦克利(Timm Mackley)强调说：“我们学校的孩子都被闭塞在这个小小的世界里。我们试图和他们分享人类共同的知识财富。”(参见 Vail, p. 15; 也参见 Mackley, 1999) 这所特殊的农村学校将核心知识看作是连结偏远地区学生与外部广阔世界的桥梁。

上述背景不同的学校都拥护核心知识,这说明核心知识运动拥有复杂的民众基础。赫什对形势非常明了,他说:“受到布什们[布什同盟]和 AFT [美国教师联盟]的支持——这说明核心知识发生了一些特别的情况。”(参见 Lindsay, 2001, p. 24)事实上,赫什和核知会共同努力建立了这个联盟。赫什与美国教师联盟前主席艾伯特·尚克(Albert Shanker)的关系可以追溯到 20 世纪 80 年代中期。当时尚克正开始推广赫什关于文化认知的新理念,尚克将其视为实现更好教育平等的手段,在此之后,教师联盟也将核心知识看作是一种比教育券更有前景的学校改革方案(AFT, 2003; Lindsay, 2001)。1997 年,美国 60 教师联盟为赫什颁发了高质量教育标准(QuEST)奖,并且,该联盟主席桑德拉·弗莱德曼(Sandra Feldman)也于 1998 年成为核知会董事会成员(Marshall, 1997b, 1998a)。

此外,核知会力图获得学者和历史上长期处于边缘地位的社会群体的支持,特别是在《文化认知》受到欧洲中心主义评判者的攻击之后。例如,哈佛人文和非洲—美国研究教授亨利·路易斯·盖茨(Henry Louis Gates)也被邀请加入了核心知识多元文化顾问委员会(Hirsch, 1992b)。但是,核心知识联盟的建立也并不总是一帆风顺的。另一个核心机构——争取种族平等大会(Core — Congress of Radical Equality)的创始人詹姆士·法默(James Farmer)受邀在 1996 年核心知识全美年会上发言。他在发言中强调“我们是团结在一起的”,并向核心知识教师和基金会呼吁:

我要求的是你们课程中可能有的部分。这就是多元的文化。对于我们这样的社会,这样的要求并不困难。在热爱自己历史和文化的同时,我们也要融入其他社会群体,热爱他们的历史和文



化。我……敦促你们到我这里来,为我们庆祝,也为你们自己庆祝。如果人们受到这样的教导,这样做就一点也不困难。也许这类内容也应该成为你们核心课程的一部分[斜体为作者添加]。(Farmer, 1996, p. 2)

法默能够参会也许意味着他对核心知识的拥护,这正是赫什希望达到的效果。法默参会也可被视为一种挑战,挑战在课程中加入更多被压迫群体的知识、文化和历史,而不是只向孩子们教授处于强势地位社会群体的文化。

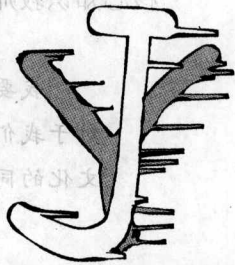
同样值得关注的是芝加哥著名作家和演说家理查德·罗德里格斯(Richard Rodriguez),他受邀在1997年的核心知识全美年会上发言。与法默不同,罗德里格斯在发言中强调的是“正在发生的同化现象”。他对核心知识的拥护者说:

这不是我和一年级学生说话时使用的口吻。这也不是我说话的方式。这是你们的声音。这是你们从喉咙中发出的声音。……在我过去的生活中,我曾将自己描述成一个少数民族,但是因为你们,在文化意义上我不再是少数民族了。(1997, p. 12)

罗德里格斯将自己的语言和文化归于私人空间,而强调少数民族儿童掌握公共文化的必要性,即主流的语言、行为和学习方式。他说:

在这个双语、有乌黑颜色的时代,很多教师都无法意识到,重要的并不是自我表达。重要的是让孩子们使用一种其他人能够理解的方式表达。这才是我们所谓的“公立学校”。(p. 13)

与法默相比,罗德里格斯远远更为拥护主流文化而不是跨文化认知。61 两人都在核心知识年会上发言的事实说明,核心知识运动受到不同意识形态的影响,在支持核心知识的联盟中也有冲突存在。如果还记得上文提到的《K-6 年级》系列的西班牙版和英文版并行使用的情况,我



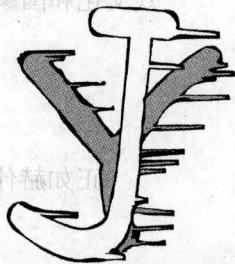
们就会发现,核知会建立支持联盟的努力的确更有深意。很明显,虽然罗德里格斯与法默同样支持核心知识运动,但对于上述课程干预方式的形成,罗德里格斯远比法默更有影响。

正像赫什指出的那样,核心知识联盟的伞盖伸展得又深又远。赫什和他的支持者不仅吸引家长和孩子加盟,还获得了政府高级官员的支持。1996年,“数学正确”组织(Mathematically Correct)的部分成员写信给当时的克林顿总统,提出“完全有理由相信,建立在课程内容和学术研究基础上的教育标准在到达美国教室之前就会被颠覆”(第2段)。该组织反对“完全数学”方法——强调概念化理解和探索性解决问题的方法,支持对数学公式的反复训练和记忆——他们认为这种方法在学校里已经消失了。抱着上述想法,该组织的部分成员向克林顿写信恳求道:

我们向您要求的全部,不过是请您亲自阅读一下《我们需要的学校,但为什么我们无法拥有》……我们相信,阅读完这本书,您将进一步了解问题的严重性……我们甚至相信,您将会逐渐感受到,正像我们感受到的那样,您需要邀请E·D·赫什加入您的内阁,直接为您出谋划策。(第3—4段)

一年后,韦恩(Wayne)主教(他是上述信件的最早署名者之一,也是一位数学教授)说,根据核知会的请求,他的很多数学教材都被用于教授核心课程,特别是那些强调大量复习和书写的教材更是额外受重视(Marshall, 1997f)。这些教学法与“布什们”推广的教学法如出一辙,后者大力推崇赫什和“数学正确”所推广的教学方法(Hoff, 2002)。

并不令人惊奇的是,赫什花了很多力气在首都华盛顿加强公关、巩固联盟。2003年4月,他在白宫论坛做了有关公民认知的讲演,并荣耀地与副总统夫人琳·切尼(Lynne Cheney)共进晚餐。几个月后,赫什参加了一场由教育改革中心(Center for Education Reform)组织的庆祝活动,参加这场活动的还有教育部部长罗德·佩奇(Rod Paige),佛罗里达州州长杰布·布什(Jeb Bush),以及核知会的财政靠山、沃顿



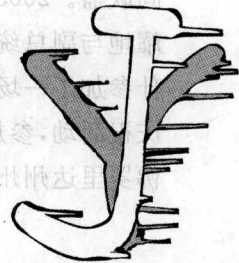
基金会的约翰·沃顿(John Walton)。对于这类公关活动,核知会说:“赫什一直是我们的大使,他四处奔走推广教育改革,并寻找和我们看法一致的同盟。”(CKF, 2003e, p. 20)

但赫什自己却认为,他们的同盟未必总和他们看法一致。那么,这些类别各异的社会群体如何共同加入到核心知识运动的呢?这个同盟有享有特权的郊区居民,也有低收入的城市和农村居民;有同化主义者,也有多元文化主义者;有处于被压迫地位的家长,也有政府官员;有美国教师联盟,也有保守的基金会。为什么会这样,借用明尼苏达州副州长的话来说,核心知识就是一种“大众常识”么?正像我们看到的那样,核心知识号召的是社会升迁和民主权利,这正是被压迫者所关注的问题。除此之外,统一连贯的课程体系为饱受多重挑战的城市学校提供了一道希望的曙光。加盟核心知识运动的还有一些知名的少数民族人士,这其中的一些人在文化和教育方面并未处于很高地位,但他们的加盟使得弱势群体在这场改革中也获得了一定的尊重。此外,核知会还特别注意宣传那些实施核心知识课程的低收入的和有色民族的社区。这种做法传达的信息是,核知会将这些社群的利益置于核心地位。上述各种做法都帮助核心知识改革避开有关精英主义和欧洲中心主义的批评,同时却推动核知会在宣扬精英主义和欧洲中心主义方面继续发展。

此外,政府中的文化复兴主义者、右翼基金会和来自城郊学区的人员也加盟了核心知识运动,因为这项改革部分地表现出对传统和秩序的拥护。那些相信国家传统“受到威胁”的人们,甚至那些在“可靠的研究”和科学的旗帜下宣扬右翼文化思想的人们,他们都对核心知识运动感到亲切和认同。但在这些情况下,核知会直接避免讨论上述群体那些阶级化和种族化的要求,而是使用具有民主吸引力的言辞讨论大众文化和国家统一,一次掩饰核心知识中更具强迫性的那些方面。

自制、纪律和运动的重塑

正如赫什指出的那样,核心知识运动联盟中的社会力量类型迥异、



利益关系复杂,这的确非常“奇特”。我们不应忽视运动中不同利益群体之间的冲突。毕竟,这种多样化的联盟使得核知会不得不重新定义它与核心知识学校之间的关系。

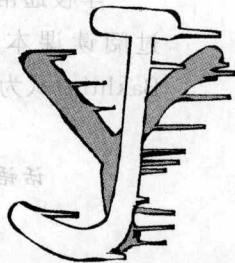
在运动发展将近十年后,赫什(1998b)提出,教师是运动的先锋而不是基础:“从一开始,核心知识就是一场从下至上、而不是从上至下的运动……你们全心的投入而不是被迫而为,并且你们的力量一直在不断壮大。”(斜体字由作者添加; pp. 1, 14)在核心知识课程大纲的指导下,全美各地的教师们花费了无数小时去搜索相关资料和开发原创性的课程计划(CKF, 2004e, 2004g)。在初始阶段,这些工作非常重要, 63 因为内容大纲几乎就是核心知识课程的全部。在1990年第一所学校实施核心知识之后,该校校长康妮·琼斯(Connie Jones)(1991)汇报说:

我们的教师对于《核心知识序列》所赋予他们的独立和自治程度感到非常满意……如何选择和使用相关学习资源和材料完全由教师决定……我们的教师并不欢迎那种带有教师手册的、内容被严格限定了的核心知识课本。(斜体字由作者添加; p. 10)

这种相对的自治权对于不同人来说有不同的阐释,一些阐释则超出了核心知识官方理念许可的范围。核知会恳请研究者们通过学生访谈来评估核心知识课程在各地的实施情况。相关研究发现:

全部核心知识学校都向五年级学生教授有关托马斯·杰斐逊(Thomas Jefferson)的内容……在一所以非洲裔学生为主的学校,学生们提到杰斐逊和他的一个奴隶生育了一些孩子。而在某城郊一所白人占多数的学校,学生们都知道杰斐逊是个大英雄。(p. 183)

除此之外,研究还发现,各校在核心知识课程的实施程度和教学方法都存在很大差异。众所周知,教师在教育改革中发挥中介作用(Grant,



2001; Schweber, 2004),核心知识教师独立开发的课程计划显示,核心知识内容的教授方式历来丰富多样。同时,造成这种课程差异的是缺乏一套标准化的、辅助核心知识课程大纲的学习资源。正如赫什对教师所言,“你们并没有受到强迫”,但是,愈发明显的是,一些学校做得并不充分或并不合适。近年来,多种规范机制相继出台,包括核心知识历史课本和教师指南、《教师手册》、核知会对核心学校更严格的要求、针对核心课程的考试(CKF, 2004a, 未注明出版日期的文献)、学生成绩汇报系统(Telling, 2003)和新出炉的小学教师教育改革项目(CKF, 2002)。^⑨

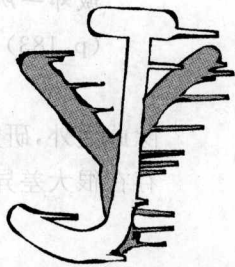
我将简要说明,核心知识历史课本(Hirsch, 2002)必须放在这一背景下去理解。当然,主要问题是这些材料在多大程度上发挥着规范性的影响?上述有关核心知识课程实施状况的研究在此处十分相关。虽然核心知识教师们接受了因为学习资料稀少而给予他们的自治权,但这种自治权也有消极的一面,即要求教师们投入大量的备课时间(Datnow et al., 2000)。在核心资源之外准备核心知识课程需要大量时间,加之整体上缺乏与小学历史课本水平相当的其他学习资源,这些问题使得教师需要在更大程度上依赖核心知识历史课本。因此我们有必要评估,核知会纳入课本的是属于谁的历史知识?同样重要的是,我们还需思考,这些历史知识将如何能够同时地、策略性地吸引核心课程运动中不同类型的社会群体?如何支持核心课程教室中的教师?如何隐性地规范教师活动,防止他们对核心课程内容指导作出极端的、内容过于丰富的不当阐释。

64

核心知识和新的旧历史

学校通常用一种叙述的方式教授历史,教师按照课本讲述,学生通过阅读课本学习。有关讲述的类型,米凯尔·巴克金(Mikhail Bakhtin)认为:

话语之间并不是中性独立的,也不是不言自明的;它们之间是

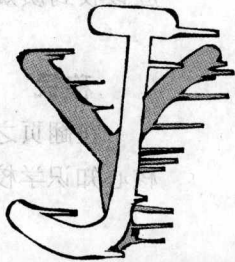


相互知会、相互关照的……每一段话语中都充满着与它相关的其他话语的回声和回响……每一段话语都必须被视为一种在特定范围内对之前产生的话语的回应……每一段话语反驳、认可、补充或依赖其他话语,假设其他话语是话语者知道的、并将其他话语的内容纳入了思考范围的。(参见 Morris, 1994, p. 85)

每一段话语中都包含在相关社会领域中对其他话语的“回声和回响”,并将它们的内容纳入思考范围,因此,对于核心历史课本的书写,我们必须仔细考虑它在更大范围内形成的对话、争论和背景(参见 Gee, 1999)。

最为相关的是考察新历史和旧历史——从上和从下而来的两类历史——之间的斗争历程。毕竟,新保守主义的大部分做法来源于一种特殊的目的,即保持一种对历史的特定看法,这种看法聚焦开国者和更有权力的社会群体及其在美国建立过程中所起的作用。为了捍卫旧历史的传统不受新历史的攻击,亚瑟·斯莱辛格(Arthur Schlesinger, 1992)提出了“美国分裂”论,他写道:“富于侵略性的种族划分现在声称公立教育的主要目标是保护、加强、庆祝和永久保持种族来源和身份。”带着这种警告式的口吻,他继续写道:“但是,分裂主义者正在培养偏见、放大差异和挑拨敌对态度……这可能只会导致美国生活的分裂、种族隔离的恢复和部落化。”(pp. 17—18)新历史强调的是被压迫的社会群体,受到批评的应该是冲突而不是共识。因此,长期被忽视的历史——非洲裔美国人、妇女、华裔美国人、移民、工人阶级等社会群体的历史——被视为合法的、早应受到重视的历史(Foner, 1997; Sterns, 1993; Wiener, 1989)。

这就是核心历史课本产生的对话和背景,以及该课本所回应的问题。附加性的多元文化主义只是“这边半页纸和那边半页纸”拼凑在一起讲述被压迫群体的历史(McCarthy, 1998, p. 115)。相比之下,核心知识历史则代表了一种超越了附加性多元文化主义的策略性创新,我将此称为“新版的旧历史”。^⑥这说明,核心课本反映出,在更大程度上它同时趋同于旧版和新版两类历史。相比过去几十年中使用的那些附加性多元文化主义的历史课本,核心课本中包含了更为复杂的新旧历



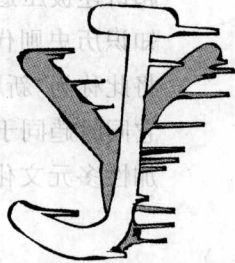
史并存关系(例如,参见 Zimmerman, 2002)。在此我只能提供有限的几个案例,但这些案例反映了很多我所研究的核心历史课本之间的普遍特点。^⑤我分析这些案例的目的,是显示核心课本如何成为新版的旧历史,它本身又如何影响了“美国历史的分裂”。

我所发现的普遍特点(也参见 Buras, 2005),意指核心历史课本同时认可了精英和被压迫者两个社会群体的历史,但这种认可是在两个主要条件下实现的。首先,仔细研究旧版和新版的历史后发现,有关上层和下层社会群体的历史是分别叙述的,而不是在相互联系中呈现的。精英阶层掌握权力,但没有对其他任何阶层施压;下层人群受到压迫,但并不与施压者共存。第二,有关上层和下层人群的历史是在相互联系中叙述的,但叙述框架强调的是共识(旧历史的保护壁垒),而回避和忽视了冲突和权力(新历史的核心)。此外,核心历史课本的叙述主线反映的是旧版历史,叙述支线才“顾及”和“仿效”新历史。同样,课本中的插图也反映了这些情况。核心课本中的文本叙述并不代表整合的(Said, 1988)或综合的历史(Bender, 1989)。它不是一种全面的历史,而是大量不全面的历史,“不同社会群体的互动下产生了国家政治和文化”,“通过一场持续的斗争……各个社群和国家整体都实现了自身的定位”(Bender, pp. 198—199)。事实上,通过核心课本构建的新版旧历史在认知层面上构成了右翼多元文化主义的一种策略。

重要的是,赫什(2001)解释说“那些将这[这场改革]称为‘欧洲中心主义’和‘精英主义’的人没能理解核心知识的内容”(p. 4)。那就让我们开始寻找吧,但请注意:“任何书写的历史都是经过筛选和整理的事实……这种事实……总是出于特定的选择、信念和阐释。”(Beard, 1934, p. 220)因此,我们的目标是考察核心知识教授的历史是如何实现“事实”的筛选和整理的——我们应该回忆赫什的话:事实“不会也不应该收到质疑”。

移民

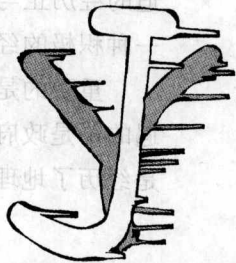
在翻页之前,我们不能不注意到,尽管赫什批评“种族忠诚主义”,⁶⁶核心知识学校的历史却是构建在一个身份政治的框架中。例如,高年



级的课本展现的并不是美国国旗那样统一的图像,课本的封面上是一幅幅拼贴画,画上不仅有一个总统和一个将军,还有一个美国印第安土著和一个移民。快速翻看这些课本,我们可以发现,课本中呈现的美国历史是多个人群的共同故事,包括拉什莫尔山上的总统、民权运动的领袖、工业巨头和工人。但是,在历史叙述的深层结构中,以及在这些叙述之间的联系和缺口中,包含着很多关于这种叙述合法性的严肃问题。

举个例子,让我们研究一下六年级课本中关于移民的内容(Hirsch, 2002)。值得注意的是,这段叙述长达21页,它首先花费大量文字讨论了19世纪中期到20世纪早期的移民状况。叙述主线讲的是家乡的恶劣状况把移民逐出家园,推向美国这片充满机会的土地。一个爱尔兰移民说,在旧世界里“我们除了躺下等死以外没有任何出路”(p. 224)。相比之下,叙述中只呈现了美国光明的一面。每当叙述中有被压迫者说话时,那个人总是在歌颂美国的伟大。课文相继引用了七段欧洲移民者的信件,引文一段接着一段。课文写道“听一听早期移民的声音,你们就能很容易理解一个困苦挣扎的欧洲农民或城市工人为什么会放弃一切移民美国”。从移民者的笔下,课本向学生灌输道:“这里看不到贫困……这里看不到布鞋匠的妻子和名门望族的绅士之妻有什么区别。”(p. 245)但是,这只是一条叙述的支线。在叙述中,移民美国的成功并不是绝对的。学生会读到:“对于大多数移民来说,美国城市的生活条件都是非常困难的。”(p. 249)显然,课文很少有移民讨论这些内容。

这是自下得来的历史,它的重点是移民的声音和经历,但是课本的叙述实际上要更为复杂。文中只有欧洲裔美国移民的声音,亚裔移民基本不存在,即使他们存在,他们也只被“允许”说些支持课文叙述主线的话。有关美国生活艰难和社会不平等的叙述支线总被叙述主线暗中切断。这是通过一套承认、定性、比较和肯定的过程实现的。首先,课文肯定移民的努力奋斗“在城市谋生并不容易……[移民]通常忍受的是最累的工作、最长的工作时间和最低的报酬”(p. 254)。接着课文会出现一两段关于移民的报酬和工作条件的论述,接着是引用“某人”话“[美国的]街道不是金子铺成的”,只有移民“才会有这种幻想”,然后,课文写道:



即使生活很艰难,[定性]那些美国新移民仍然知道,美国的生活远比他们家乡的生活要好很多[比较]。

经过一定时间,很多移民学会了新技能,也提高了收入。他们能够住上更好的房子……经过一代人、有时可能是两代人,[他们]很多子女都会进入医药、教育、商业和法律等行业[肯定]。

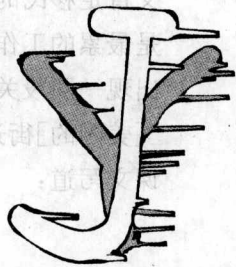
通过这种方式,叙述主线关于移民奋斗历史的讨论就会消失在有关美国成功和共识的正面叙述中。

自下产生的经历经常被自上的力量重新组织起来,最有说服力的例子莫过于旧世界的压迫和新世界中的美国机遇。在课文的一开始,学生们就会看到:

[很多移民者]在自己的家乡受到压迫,只因为他们说另一种语言、有另一种习俗或信仰[另]一种宗教……除非他们放弃自己的语言,否则那里的社会不允许他们用自己语言出版报纸或书籍、接受良好的教育或找到很好的工作。(p. 253)

但是,后来的美国却把类似的情况看作是积极的状况,并且成为美国人的核心经历。对于第一代美国人来说,问题是“住在本族人的社区、阅读用本族语言出版的报纸就减缓了变成美国人的步伐么?”核心课本上称赞说,第三代移民“完全地、舒适自如地[感到自己是]美国人”,这是由于“外语报纸不再存在了”,这一代的移民中再没人感到“被挤在旧式和新式的生活方式中了”(p. 262)。简而言之,移民所逃避的那种受压迫的经历正与“变成美国人”的经历变得十分相似,只是后者被描绘成一种积极的经历。

重要的是,维系课本叙述主线的是一种不相关联的历史。移民遭遇的不是政府移民部门官员、工商界老板或本地出生的美国公民,而只是经历了地理上的区域(例如纽约城)、美国这个国家(例如新世界)、没

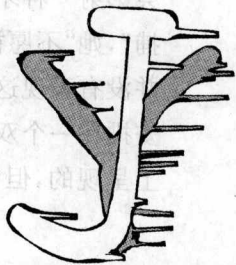


有实质的力量(例如国民态度、美国方式、政府对入境者的限制)、标志(例如自由女神像)、机构(美国归化项目)和没有身份特征的人(例如那些拿走欢迎标志的人)。170项参考文献中只有20项关于统治阶层的个人或群体可以对应到具体的阶级、种族、宗教、语言或移民来源国。这其中包括一位美国东北部埃利斯岛(Ellis Island)的官员、一些美国出生的技术工人、一位国会议员和一些清教徒。整体上看,在课本的叙述中,被压迫者和统治者并不相关,他们都没有可辨别的具体身份。即使谈到本土主义的时候,课本仅仅告诉学生一些人“欢迎”移民,而其他入则厌烦那些不同于“自己”的人(p. 258)。在课本中,“国民态度”和“本土情结”远比那些要求“通过法律”制止移民的清教徒更为突出。课本中的确给出了一幅描绘对华人施以暴力的图片,但是图片的说明中只提到“毒打华人的事件引发了……骚乱”。课本在后来叙述中才解释道,骚乱的原因是“毒打华人的入”很少会受到处罚(p. 259)。

68

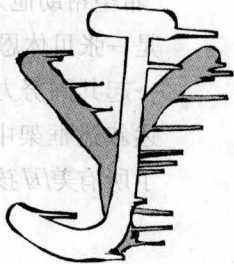
民权运动领袖

在二年级历史课本中,学生会读到有关民权运动领袖、特别是非洲裔民权领袖的内容(Hirsch, 2002)。这部分课文中有条件地整合了新的和旧的、自下的和自上的各类历史。叙述主线是美国各族人民都在为保障平等权利而努力。由此形成冲突的是,即叙述支线是美国的一些人群无法拥有平等的权利。具体来说,课文中穿插叙述的是黑人的经历和白人的仁慈善良。例如,课文中提到玛丽·麦克劳德·贝休恩(Mary McLeod Bethune)的父母“曾是奴隶”,但她相信“每一个黑人孩子都应接受教育”,因此她为非洲裔女童开办了一所学校,课本插图是一张她同这些女童在一起的照片。在这段叙述中,贝休恩的经历是带有种族偏见的,因为她只为黑人孩子谋求平等的教育条件(p. 4)。之后,课本介绍了“希望帮助他人的”埃莉诺·罗斯福(Eleanor Roosevelt)(p. 5)。课本插图是一张贝休恩和罗斯福含笑相望的照片。这时学生们会读到,她们“在一起共同努力,为所有的美国孩子争取良好的教育机会”(p. 6)。在上述叙述框架中,贝休恩的种族主义经历被转化成一种与罗斯福一起为了所有美国孩子的共同努力。



这种框架在课文中继续发展：“白人参加主要联赛，黑人参加黑人联赛”，但是布鲁克林队·道奇队(Brooklyn Dodgers)的白人教练布兰奇·里奇(Branch Rickey)还是希望杰基·鲁宾逊(Jackie Robinson)能够加入他的球队(pp. 7—8)。马丁·路德·金(Martin Luther King)希望种族融合，但在林肯纪念堂前，听他讲演的是成千上万“希望所有美国人都能过上更好生活的人”。课本告诉学生，金了解到甘地通过“非暴力的方式”解放了他的国家(pp. 12—13)。这些穿插的话语一方面说的是不平等的条件，另一方面说的是合作的关系以及“全美人民”争取平等的努力。这些文字内容还配有插图照片：杰基·鲁宾逊和布兰奇·里奇握手言欢；马丁·路德·金在林肯纪念堂前讲演，在他身后“俯视他的”是高座于上的林肯雕像——这幅图像本身代表了一种非暴力方式。

值得关注的是，这种叙述既是相互关联的、又是不相关联的。叙述支线的主题是社会不平等，但从没显示白人如何直接或间接地压迫非洲裔美国人。暴力的美国南部种族隔离者并没有帮助“全体”美国人。消除种族隔离的斗争中充满了暴力，即由白人向黑人施加的暴力。但是，在一个不相关联的框架中，在以从下而上的视角叙述黑人争取公民权利的斗争时，上述有关压迫和暴力的内容都是不存在的，因为施暴的白人是文中没有出现的。课文某处提到：“黑人必须坐在汽车的后排。阿拉巴马州的罗莎·帕克斯(Rosa Parks)却违反了这一规定。她拒绝起身移到后排为一个白人男子让座。”(p. 10)但是，在配合这段文字的插图照片中，帕克斯却坐在汽车的前排，她身后坐着一个表情平静的白人男子，他对她的存在显得并不介意。这张图片显示的是，帕克斯完全可以不带冲突地处理这种不平等的状况，更不会引发逮捕事件。教师指导上要求“朗读”这段课文，即教师向全班学生朗读，有时，这种做法会影射一种矛盾的关系。例如，教师宣布“罗莎·帕克斯在汽车上被逮捕”，她“不愿被警察推搡”(p. 14)。但是，学生直接看到的课文和插图并没有表现这种情况。相反，被压迫者和统治者之间的种族关系却被安排在一个双方一致认可的框架中。有关不平等的叙述支线是从下而上呈现的，但它却被一个有关黑人与善良白人建立合作关系的故事推



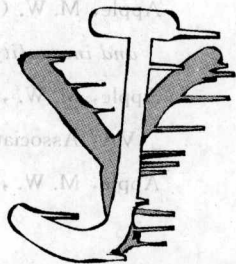
翻了。

自上和自下得来的经验教训

有种呼吁要回归旧的历史,但格雷泽(1997)认为“这是再也做不到了”(p. 33),因为从附加性历史发展到核心知识还是明智可行的。事实上,核心知识可以同时动员和团结被压迫者和统治者两种力量,使它们任何一组都不会担心自身的利益或历史受到怠慢。在第五届全美年会上,当时的核知会董事会成员黛安·里维茨(Diane Ravitch, 1996)在发言中提出:“作为核心知识学校的教师和领导,你们必须激发一场革命……美国需要更多的核心知识学校”(p. 11)。我建议,我们这些致力于更为进步的民主的人们需要认真思考,这场革命到底是被如何煽动起来的。来自下层的社会群体可能会努力重塑核心知识,但是,包围他们的是一套从上而来的、非常强大的保守力量体系。在每个转折点上,这股保守力量都会塑造和重新塑造核心知识运动,都会以保障统治者利益的方式书写或重新书写大段的历史课本。右翼多元文化主义在多大程度上能够固守统治者的利益?这是我们需要探索的问题。现在,让我们宣布,自由国会基金会将吸收和借鉴核心知识基金会的经验。可能会显得奇怪,一个来自教育领域的人会说这句话来,但我还是希望人们能够忘却这些经验。

注 释

- ① 如果关注其他教育改革中不同类别社会群体联盟之间的冲突如何发生发展,请参考 Apple(1996), Pedroni(2003), Aple 和 Pedroni(即将出版)。
- ② 一方面,对左翼力量很重要的是学习右翼力量的一些做法。例如,Apple(2001)中讨论了在不同政治、经济和文化性质的社会群体之间建立联盟的进步性潜力。但是,另一方面我也同意他的意见,学习右翼力量的成功经验还是带有危险的。有些经验是右翼力量试图否认的:有时他们通过一些策略误用了被压迫者的声音或篡改了被压迫者的意愿,这样做破坏了而不是推进了民主变革的

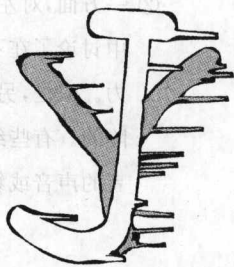


进程。

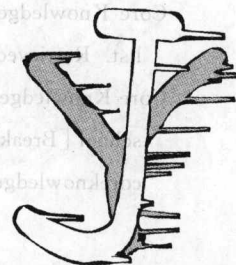
- ③ 一些核心知识项目的财政支持来自沃顿基金会和约翰·M·奥林基金会。
- ④ 格特鲁德·希梅尔法布(Gertrude Himmelfarb, 2004)曾经使用过“新的新历史”和“旧的新历史”两个词语,她也在文章中讨论过劳伦斯·斯通(Laurence Stone)有关“新的旧历史”的提议,但这些用法与我使用的“新的旧历史”没有对应关系。
- ⑤ 在此我只能讨论少数几个案例,有兴趣的读者可以参考我的新作(Buras, 2005),在那本书中我有目的地挑选了《皮尔森学习——核心知识历史和地理课本》中的大量案例并进行了细致的批判性话语分析(Hirsch, 2002)。还建议读者阅读有关我分析方法的讨论(Gee, 1999)。本章所述案例分析的结论反映了我更多核心历史课本案例分析中获得的结论。这些案例包括下列主题的全部或主要内容:民权运动领袖(2年级)和美国改革者(4);西部探索(1)、最早的美国人(3)和美国土著;文化和冲突(5)、移民和公民权(2)、移民(6);美国工业化和城市化(6)、拉什莫尔山上的美国总统(K)、早期的美国总统(4)。我还仔细阅读并简要分析了与K-2年级课本相配合的教师指导,并详细阅读了各类有关美国历史的K-6年级课本。我还分析了上述课文中涉及的全部插图。

参考文献

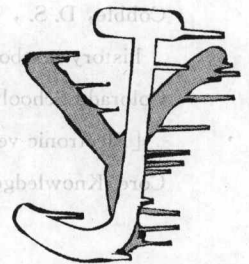
- American Federation of Teachers (2003, March). American Federation of Teachers on Core Knowledge [Bound compilation of articles]. Washington, DC: Author.
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.
- Apple, M. W. (2001). *Educating the "right" way: Markets, standards, god, and inequality*. New York: RoutledgeFalmer.
- Apple, M. W., & Beane, J. (Eds.). (1995). *Democratic schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Apple, M. W., & Christian-Smith, L. K. (1991). *The politics of the textbook*.



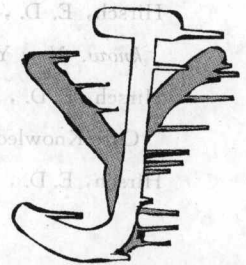
- New York: Routledge.
- Apple, M. W. , & Pedroni, T. C. (in press). Conservative alliance building and African American support for voucher reforms. *Teachers College Record*.
- Aronowitz, S. , & Giroux, H. (1991). Textual authority, culture, and the politics of literacy. In M. W. Apple & L. K. Christian-Smith, *The politics of the textbook* (pp. 213–241). New York: Routledge.
- Baltimore Curriculum Project (2004). Baltimore curriculum project: Draft month-by-month content lesson plans based on the Core Knowledge sequence. Available: <http://www.cstone.net/~bcp>.
- Banks, J. A. (1969). A content analysis of the black American in textbooks. *Social Education*, 33, 954–957, 963.
- Beard, C. (1934). Written history as an act of faith. *American Historical Review*, XXXIX (2), 219–229.
- Bender, T. (1989). Public culture: Inclusion and synthesis in American history. In P. Gagnon and The Bradley Commission on History in Schools (Eds.), *Historical literacy: The case for history in American education* (pp. 188–202). New York: Macmillan.
- Bennett, W. J. (1992). *The de-valuing of America: The fight for our culture and our children*. New York: Simon & Schuster.
- Buras, K. L. (1999). Questioning Core assumptions: A critical reading of and response to E. D. Hirsch's *The Schools We Need & Why We Don't Have Them*. *Harvard Educational Review*, 69 (1), 67–93.
- Buras, K. L. (2004). [Notes from national Core Knowledge conference]. Unpublished data.
- Buras, K. L. (2005). The disuniting of America's history: Core Knowledge and the new old history. Manuscript in progress. University of Wisconsin, Madison.
- Cobble, D. S. , & Kessler-Harris, A. (1993). The new labor history in American history textbooks. *Journal of American History*, 79, 1534–1545.
- Colorado Schools (2003). Colorado schools grow through Holly Hensey's support [Electronic version]. *Common Knowledge*, 16 (3).
- Core Knowledge Foundation. (1996a). Common misconceptions about Core



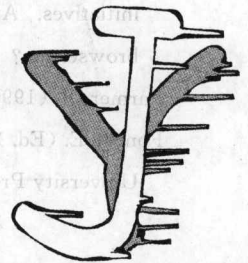
- Knowledge. Available: www.coreknowledge.org.
- Core Knowledge Foundation. (1996b). Core Knowledge in the schools as of fall 1996 [Brochure]. Charlottesville, VA: Author.
- Core Knowledge Foundation. (1997). Core Knowledge professional development workshops [Brochure]. Charlottesville, VA: Author.
- Core Knowledge Foundation. (1998). *The Core Knowledge sequence: Content guidelines for grades K-6*. Charlottesville, VA: Author.
- Core Knowledge Foundation. (2002). *What elementary teachers need to know: College course outlines for teacher preparation*. Charlottesville, VA: Author.
- Core Knowledge Foundation. (2003a, March 1). Professional development workshops. Retrieved October 22, 2003, from <http://www.coreknowledge.org>.
- Core Knowledge Foundation. (2003b, September 15). Official Core Knowledge schools. Retrieved October 14, 2003, from http://www.coreknowledge.org/CKproto2/schools/schllst_O.htm.
- Core Knowledge Foundation. (2003c, August 25). Official Core Knowledge school application: Information for school year 2003 - 2004. Retrieved October 14, 2003, from http://www.coreknowledge.org/CKproto2/schools/schllst_O_app.htm.
- Core Knowledge Foundation. (2003d, December 1). Core Knowledge schools: How to get started. Retrieved July 20, 2004, from <http://www.coreknowledge.org/CKproto2/schools/start.htm>.
- Core Knowledge Foundation. (2003e). *Annual report of the Core Knowledge Foundation*. Charlottesville, VA: Author.
- Core Knowledge Foundation. (2004a, March 10). Core Knowledge-TASA curriculum-referenced tests. Retrieved July 29, 2004, from <http://www.coreknowledge.org/CKproto2/schools/testing.htm>.
- Core Knowledge Foundation. (2004b, May 25). Core Knowledge K-8 schools list. Retrieved June 15, 2004, from <http://www.coreknowledge.org>.
- Core Knowledge Foundation. (2004c, July 16). Becoming a Core Knowledge K-8 school [Breakdown of schools]. Retrieved July 20, 2004, from <http://www.coreknowledge.org>.



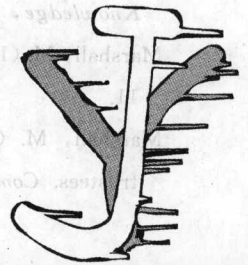
- Core Knowledge Foundation. (2004d). *Core Knowledge teacher handbook , grade 1*. Charlottesville, VA: Author.
- Core Knowledge Foundation. (2004e). Home page. Available: www.coreknowledge.org.
- Core Knowledge Foundation. (2004f). Parent brochure. Retrieved March 31, 2005, from http://www.coreknowledge.org/CKproto2/school/schools_parentbrochure.htm.
- Core Knowledge Foundation. (2004g). Share the knowledge: Core Knowledge national conference units and handouts. Charlottesville, VA: Author.
- Core Knowledge Foundation. (n. d.). Q & A: Core Knowledge testing program [Brochure]. Charlottesville, VA: Author.
- Cornbleth, C. , & Waugh, D. (1999). *The great speckled bird : Multicultural politics and education policymaking*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught : Constancy and change in American classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Datnow, A. , Borman, G. , & Stringfield, S. (2000). School reform through a highly specified curriculum; Implementation and effects of the Core Knowledge sequence. *Elementary School Journal* , 101(2),167 - 191.
- Davis, M. (2002). Core Knowledge offers blueprint for content-rich teacher education. *Common Knowledge* , 15(3),4.
- Delfattore, J. (1992). *What Johnny shouldn't read : Textbook censorship in America*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Delgado Bernal, D. (2002). Critical race theory, Latino critical theory, and critical raced-gendered epistemologies: Recognizing students of color as holders and creators of knowledge. *Qualitative Inquiry* , 8(1),105 -126.
- Enterprise Foundation. (2000). Community Building in Partnership, Baltimore, Maryland: A case study from on the ground with comprehensive community initiatives. Available: <http://www.enterprisefoundation.org/resources/ERD/browse.asp?c=35>.
- Farmer, J. (1996). We are bound together. *Common Knowledge* , 9(1/2),2.
- Foner, E. (Ed.). (1997). *The new American history*. Philadelphia, PA: Temple University Press.



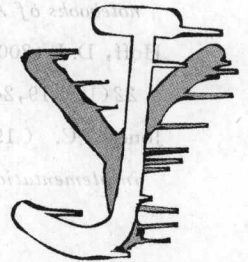
- Free Congress Foundation. (2004a). Declaration of cultural independence. Retrieved June 22, 2004, from <http://www.freecongress.org/centers/cc/culturalindependence.asp>
- Free Congress Foundation. (2004b). Home page. Retrieved June 22, 2004, from <http://www.freecongress.org/about/index.asp>
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis*. New York: Routledge.
- Gerson, M. (1997). *The neoconservative vision: From the cold war to the culture wars*. New York: Madison Books.
- Giroux, H. A. (1995). Insurgent multiculturalism and the promise of pedagogy. In D. T. Goldberg (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader* (pp. 325 - 343). Oxford: Blackwell.
- Glazer, N. (1997). *We are all multiculturalists now*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goldberg, M. F. (1997). An interview with E. D. Hirsch, Jr.: Doing what works. *Phi Delta Kappan*, 79(1), 83 - 85.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- Graff, G. (1992). *Beyond the culture wars: How teaching the conflicts can revitalize American education*. New York: W. W. Norton.
- Grant, S. G. (2001). An uncertain lever: Exploring the influence of state-level testing in New York State on teaching social studies. *Teachers College Record*, 103(3), 398 - 426.
- Hassett, M. K. (2004). A conference to remember [Electronic version]. *Common Knowledge*, 17(2).
- Himmelfarb, G. (2004). *The new history and the old*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hirsch, E. D., Jr. (1983). Cultural literacy. *American Scholar*, 52, 159 + 169.
- Hirsch, E. D., Jr. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. New York: Vintage Books.
- Hirsch, E. D., Jr. (1992a). Fairness and core knowledge. Charlottesville, VA: Core Knowledge Foundation.
- Hirsch, E. D., Jr. (1992b). Toward a centrist curriculum: Two kinds of



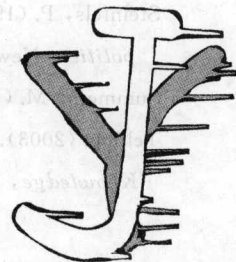
- multiculturalism in elementary school. Charlottesville, VA: Core Knowledge Foundation.
- Hirsch, E. D., Jr. (1996). *The schools we need & why we don't have them*. New York: Doubleday.
- Hirsch, E. D., Jr. (1997). An address to the California State Board of Education. *Common Knowledge*, 10(1/2), 4-8.
- Hirsch, E. D., Jr. (Ed.). (1998a). *What your second grader needs to know: Fundamentals of a good second-grade education* (Rev. ed.). New York: Doubleday.
- Hirsch, E. D., Jr. (1998b). Why general knowledge should be a goal of education in a democracy. *Common Knowledge*, 11(1/2), 1, 14-16.
- Hirsch, E. D., Jr. (1999). Why core knowledge promotes social justice [electronic version]. *Common Knowledge*, 12(4).
- Hirsch, E. D., Jr. (2001). Breadth versus depth: A premature polarity. *Common Knowledge*, 14(4), 3-4.
- Hirsch, E. D., Jr. (Ed.). (2002). *Pearson Learning — Core Knowledge history and geography textbooks, grades K-6*. Parsippany, NJ: Pearson Learning Group.
- Hirsch, E. D., Jr., & Holdren, J. (Eds.). (2001). *Lo que su alumno de kindergarten necesita saber* [Field copy]. Charlottesville, VA: Core Knowledge Foundation.
- Hirsch, E. D., Jr., Kett, J. F., & Trefil, J. (1988). *The dictionary of cultural literacy: What every American needs to know*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Hitchcock, S. T. (2002). Teaching the teachers: New education school programs promise to help Core Knowledge teachers. *Common Knowledge*, 15(1), 4-6.
- Hoare, Q., & Nowell Smith, G. (Eds.). (1971). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. New York: International Publishers.
- Hoff, D. J. (2002). Bush to push for math and science upgrade. *Education Week*, 22(12), 19, 24.
- Jones, C. (1991). *A school's guide to Core Knowledge: Ideas for implementation*. Charlottesville, VA: Core Knowledge Foundation.



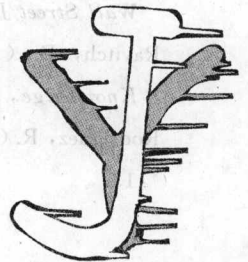
- Jones, C. (1997a). School clips. *Common Knowledge*, 10(1/2),10,16.
- Jones, C. (1997b). School clips. *Common Knowledge*, 10(3),6,12.
- Jones, C. (1997c). School clips. *Common Knowledge*, 10(4),6,12.
- Kaestle, C. F. (1983). *Pillars of the republic: Common schools and American society, 1780 - 1860*. New York: Hill & Wang.
- Kantrowitz, B. , Chideya, F. , & Wingert P. (1992, November 2). What kids need to know: Putting cultural literacy into elementary school. *Newsweek*, 80.
- Kliebard, H. M. (1995). *The struggle for the American curriculum, 1893 - 1958*. New York: Routledge.
- Kramer, H. , & Kimball, R. (Eds.). (1997). *The future of the European past*. Chicago, IL: Ivan R. Dee.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American students*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lindsay, D. (2001, November 11). Against the establishment: How a U-VA professor, denounced as elitist and ethnocentric, became a prophet of the school standards movement. *Washington Post*, W24.
- Mackley, T. A. (1999). *Uncommon sense: Core knowledge in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marshall, M. (Ed.). (1997a). Baltimore lessons are on the net. *Common Knowledge*, 10(3),2.
- Marshall, M. (Ed.). (1997b). Hirsch receives AFT's Quest Award. *Common Knowledge*, 10(3),1.
- Marshall, M. (1997c). In Polk County, Florida: Going for Core in a big way. *Common Knowledge*, 10(3),1,7,11.
- Marshall, M. (Ed.). (1997d). Preschool sequence now available. *Common Knowledge*, 10(3),3.
- Marshall, M. (Ed.). (1997e). Sequence for 7th and 8th finalized. *Common Knowledge*, 10(3),4.
- Marshall, M. (1997f). What math book to use? *Common Knowledge*, 10(3),1,8,11.
- Marshall, M. (1998a). Feldman joins Core Knowledge Foundation board of trustees. *Common Knowledge*, 11(3),2.



- Marshall, M. (1998b). The bad news about discovery learning: A nugget from the annals of research. *Common Knowledge*, 11(3),6-7.
- Marshall, M. (Ed.). (1999). Minnesota's Lt. Governor is a core knowledge teacher. *Common Knowledge*, 12(1/2),3.
- Marshall, M., & Hirsch, E. D., Jr. (Eds.). (1997). *Core classics series*. Charlottesville, VA: Core Knowledge Foundation.
- Mathematically Correct (1996, November 20). A letter to the president. Retrieved July 14, 2004, from <http://www.mathematicallycorrect.com/clinton.htm>.
- McCarthy, C. (1998). *The uses of culture*. New York: Routledge.
- Mentzer, D., & Shaughnessy, T. (1996). Hawthorne Elementary School: The teachers' perspective. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(1),13-23.
- Meyer, P. (1991, September). Getting to the core. *Life*, 14(11),36-39.
- Michie, G. (1999). *Holler if you hear me: The education of a teacher and his students*. New York: Teachers College Press.
- Moloney, W. (1998). The place of Core Knowledge in American school reform. *Common Knowledge*, 11(1/2),5-6,12-13.
- Morris, P. (Ed.). (1994). *The Bakhtin reader*. New York: Edward Arnold.
- National Core Knowledge Coordinator of Colorado (2004). Home page. Available: <http://www.ckcolorado.org>.
- Pedroni, T. C. (2003). Strange bedfellows in the Milwaukee "parental choice" debate: Participation among the dispossessed in conservative education reform. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison.
- Perry, C. (1994, October). Maverick principal. *Reader's Digest*, 134-138.
- Prum, D. M. (1999). *Rats, bulls, and flying machines*. Charlottesville, VA: Core Knowledge Foundation.
- Putka, G. (1991, September 5). Florida schools to put cultural literacy to test. *Wall Street Journal*, B1.
- Ravitch, D. (1996). Why we need a literate core curriculum. *Common Knowledge*, 9(1/2),1,6-11.
- Rodriguez, R. (1997). Assimilation happens. *Common Knowledge*, 10(1/2),12-13.



- Rounds, S. (2004, February). *Hobbs Municipal Schools: Comprehensive K-12 reform programs — the Core Knowledge sequence*. Hobbs, NM: Hobbs Municipal Schools.
- Ruenzel, D. (1996 - 97). Washington Core Knowledge school: Fort Collins, Colorado. *American Educator*, 20(4), 8, 24-26, 28-29.
- Said, E. (1988). Foreword. In R. Guha & G. C. Spivak (Eds.), *Selected subaltern studies* (pp. v-x). New York: Oxford University Press.
- Scherer, M. (1996). On better alternatives for urban students: A conversation with Sylvia Peters. *Educational Leadership*, 54(2), 47-52.
- Schlesinger, A. M., Jr. (1992). *The disuniting of America: Reflections on a multicultural society*. New York: W. W. Norton.
- Schweber, S. A. (2004). *Making sense of the Holocaust: Lessons from classroom practice*. New York: Teachers College Press.
- Shields, C. J. (2003b). Interview with CSR coordinator Yolanda Van Ness [Electronic version]. *Common Knowledge*, 16(4).
- Siler, J. N. (1997). Report on the sixth national core knowledge conference: Bigger is still better. *Common Knowledge*, 10(1/2), 1, 8-9.
- Siler, J. N. (1998). Atlanta '98: Core content with southern hospitality. *Common Knowledge*, 11(1/2), 10-11.
- Siler, J. N. (1999). Coast to coast, trainers spread Core Knowledge with enthusiasm. *Common Knowledge*, 12(4), 5, 9.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1991). Race, class, gender, and disability in current textbooks. In M. W. Apple & L. K. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (pp. 78-110). New York: Routledge.
- Stearns, P. N. (1993). The old social history and the new. In M. K. Cayton, E. Gorn, & P. W. Williams (Eds.), *Encyclopedia of American social history* (pp. 237-250). New York: Macmillan.
- Steinfels, P. (1979). *The neoconservatives: The men who are changing America's politics*. New York: Simon & Schuster.
- Summers, M. (1999, July 26). Defining literacy upward. *Forbes*, 70, 72.
- Telling. (2003). Telling your story with test data [Electronic version]. *Common Knowledge*, 16(3).

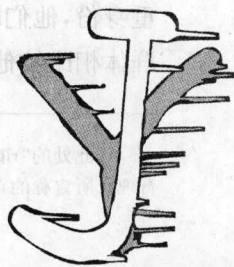
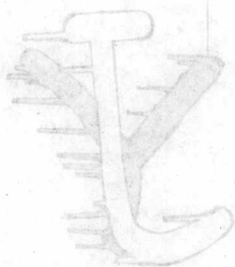


Vail, K. (1997). Core comes to Crooksville. *The American School Board Journal*, 184(3), 14-18.

Wiener, J. M. (1989). Radical historians and the crisis in American history, 1959-1980. *The Journal of American History*, 76, 399-434.

Willingham, D. B. (1999). What do scientists know about how we learn? A brief summary of the most important principles of learning and memory. *Common Knowledge*, 12(1/2), 6-7.

Zimmerman, J. (2002). *Whose America: Culture wars in the public schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



第二章

75

“我们是新的被压迫者”

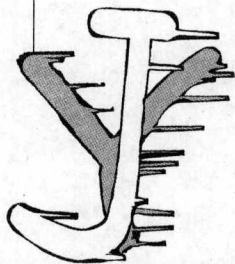
——性别、文化和在家教育工作

迈克尔·W·阿普尔

在我所著的一本书(*Educating the “Right” Way*)*中,我花了大量的笔墨来描述威权民粹主义者眼中的世界。^①威权民粹主义在当前美国社会政策、教育政策中的影响日益重要,它主要的构成群体是宗教狂热分子和新教主义者。他们把自己建构为“新的被压迫者”,指责他们的文化和身份认同无论是在学校还是在媒体均被忽视甚而遭到攻击,对此我在书中进行了批判性分析。他们捡起“被压迫者”的身份并且很有选择性地盗用了诸如马丁·路德·金等人的话语,宣称他们才是最后真正的一无所有者。

在本章中,我将探讨这个群体如何通过宣称自己是“被压迫者”,进而从国家学校系统中退出,转而创建自己的教育活动,以使其子女免受所谓“文化威胁”的影响。他们努力给予其子女以一套技能和价值观,期望他们长大后能按保守主义的宗教使命改造世界。我将聚焦于新技术尤其是因特网如何成为威权民粹主义者的主要依赖,用以对抗世俗人文主义以及这个“不再聆听上帝意志”的世界。我的很多讨论将围绕该运动中的性别身份展开,因为保守主义的妇女在这些运动中具有多重身份,他们既是传统性别研究领域中的被压迫者,但若与其他被压迫群体相比较他们又占据着统治地位。

* 此处的“right”既有正确的意思又有右倾的意思,该书名嘲讽了美国右翼势力对自己教育理念所宣称的正确性。——校者注

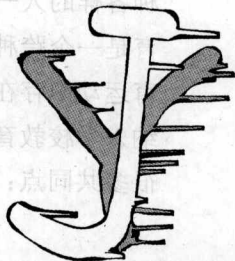


技术和社会运动资源

在教育、文化、社会学、科技与社会等研究领域,关于互联网的研究 76 层出不穷。很多研究都很有价值,并引发了大量的关于互联网的使用、效益、历史和地位等问题的讨论(见布洛姆利 Bromley 和阿普尔 Apple,1998;古宾 Cuban, 2001;戈德温 Godwin, 2003;哈肯 Hakken, 1999;乔丹 Jordan, 1999)。然而,很多这方面的争论都脱离了其实际使用的情境,或者虽然提到了它的具体使用情境,但只是把它作为问题提出而鲜有具体的考察。一位对此很有见地的作家说,“我们必须认识到,符号内容和在线互动都是镶嵌在各种各样具体的社会、历史情境中的,唯有如此我们才能真正理解因特网对现代文化的影响”(斯莱文 Slevin, 2000, p. ix)。正如曼纽尔·卡斯特尔斯(Manuel Castells)所说,被发明的新的网络交流工具“具有多种文化、多种价值、多种活动,它跨越了不同个体的思想,并为不同参与者的策略所烙印”(1996, p. 199)。

三股社会潮流推动着新技术的发展,同时也为新技术的发展所推动。这三股社会潮流彼此重叠,它们是:(1)全球化的加强;(2)社会的去传统化;(3)社会反思的加强(斯莱文 Slevin, 2000, p. 5)。在这个过程中,万维网和因特网等技术为那些寻求应对该社会趋势的人群提供了新的整合手段;不过,通过新技术手段恢复或捍卫社会传统和权威的努力,却往往不期然地带来社会解组的后果(pp. 5—6)。

在这一章里,我将对不断加强的这一矛盾过程(社会整合、社会解组)予以考察。通过审视一个新的、力量不断壮大的教育运动群体对因特网的社会性使用——保守的基督教新教主义在家教育者们——我希望本文能加深我们对流行主义运动的理解,比如它是怎样成长起来的,又是如何在意识形态上自圆其说的;同时我也希望本文能让我们意识到技术资源可以服务于不同的社会目标。我认为,只有将这些技术置于特定人群使用它们的具体社会和意识形态情境中,我们才能真正理解这些新技术在社会和教育中的意义和功能。为此,我也会同时关注“在家教育”这种劳动形式,比如它的组织方式、它对合法性知识的新界



定,以及所有这些又是如何被正在形成的技术市场所改造的。

技术和在家教育的增长

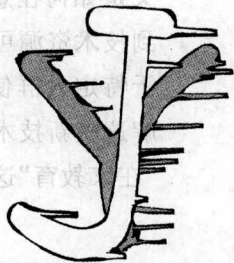
77

无论在任何意义上来说,保守新教主义形式和技术之间的联系都不是什么新鲜事。我和很多人也曾就此撰文,谈到美国国内和国外的威权民粹主义对电子工具等手段的使用(阿普尔 Apple, 2001)。长期以来,电视和广播这样的技术手段就被广泛运用于宗教推广,以使“上帝的声音”能够传达到信众和那些“目前还不虔信”的人群。^②虽然对此的挖掘和剖析无疑是重要的,但这并不是本文的重点。本文的侧重点是新教主义者更贴近家庭的对新技术的非宗教性使用。我这里所说的家庭没有泛化的涵义,就是指家庭。

美国的在家教育发展迅速。它不是一个累积性现象——一个一个的父母因为不满公立学校系统因此选择在家教育他们的孩子。在家教育是一场社会运动,是集体性行动,有自己的历史以及一套组织和物质的支撑系统(史蒂文斯 Stevens, 2001, p. 4)。

在美国,很多教育者都将其注意力集中于类似特许学校这样的改革举措上,这类学校得到不少媒体的追捧。其实,美国在家接受教育的孩子数量远远大于那些在特许学校就读的学生。1996年,美国在家教育的倡导者估计美国有近130万儿童在家接受教育。最近的估计数字可能更高。这不难理解,只要想想最近几年美国国内外媒体对在家庭教育所给予的追捧和浪漫化报道(例如,《纽约时报》和《泰晤士》杂志就给出大量正面的报道),这个数字只会比130万来得高,而且其增长趋势也毋庸置疑。

不过,在此需要指出的是:在家教育现象不是同质的,它包括了各种各样的人——不同意识形态、政治和教育信仰的人。应该说,在家教育是一个跨种族和阶层的现象。正如史蒂文斯(Stevens)所说,在家教育运动中存在两个基本的群体,一为基督教信徒,另一为主张宗教应该纳入学校教育的群体。虽然这两个群体不见得完全相同,但他们却有很多共同点:(1)认为主流学校所提供的标准化教育限制了其孩子的



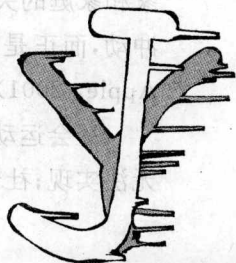
发展潜能；(2)教育是家庭私事，政府的介入是很危险的；(3)教育专家和行政人员往往不顾家庭和孩子们的实际需求而一味将其主张强加于其上(史蒂文斯 Stevens, 2001, pp. 4—7)。这些担忧击中了美国人所普遍认为的时弊，因此得以跨越社会和文化的界线，成为一个普遍现象。

如果简单地把许多在家教育者对专家的不信任认为是美国长期所具有的“反智主义”的一种表现，无疑是不正确的。当然，自越战以来，美国民众中确实存在着一种对科学、政府专家乃至理性的不信任，当时的一些攻击如抨击科学家丧失人性、政府撒谎、某些工具理性说法缺失了道德和价值观，所有这些都对大众的意识不能说毫无影响，公众中弥漫着一种对权威的怀疑(穆尔 Moore, 1999, p. 109)。应该说，在家教育者也受到了这种倾向的影响，但他们却创造性地把这些与其他流行意识元素结合起来了，例如对教育重要性的关注，这在快速社会变迁时期人们面对经济、文化和道德威胁时是很普遍的担忧。

虽然到目前为止人们对于在家教育者的背景了解不多，但一般的理解是：在家教育者似乎有更好的教育程度，也较为富有，而且白人居多(史蒂文斯 Stevens, 2001, p. 11)。虽然我们承认在家教育运动并非铁板一块，但其最主要的构成还是我在很多场合称之为的身负宗教使命的“威权民粹主义者”(阿普尔 Apple, 2001)。正因为如此，该人群应该和基督教狂热分子的背景特征十分类似(史密斯 Smith, 1998)。

在家教育者普遍认为学校是“问题机构”(虽然他们对引发问题的原因有千差万别的解释)，因此他们制造出不少关于学校的“恐怖故事”，当然也少不了与之对比的在家教育的成功事迹。这些关于公立学校危险性的说法广泛传播，尤其是经这些赞成在家教育的保守宗教狂热分子之口。对此，史蒂文斯是这样描述的：

(他们)用一些描述疾病的术语(癌症，传染病)来描述学校中同伴交往的不可控制性，好像学校是热带丛林，只要父母把自己的孩子送到那里去就注定会被传染疾病。唯一的解决办法就是：把



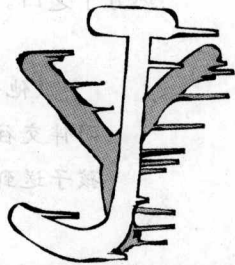
孩子留在家里,远离那个环境。(2001, p. 53)

鉴于对这些危险的认识,在家教育的倡导者们通过其地区和全国组织,对美国教育部和立法部门施以压力,敦促其保证自己在家教育孩子的权利。他们建立了自己的沟通网络——快报、杂志,而且越来越多地使用因特网——以此建立并维系自己的团体。在这些技术手段的支撑下,该团体反复强化着其成员选择的“明智性”和神圣性。商家很快便嗅到了其中的商机(史蒂文斯 Stevens, 2001, p. 4)。宗教出版社、大大小小的商业出版社、保守的学院和大学、因特网商家等等,无不洞悉这就是一个广阔的文化市场。他们开始为这个市场生产并提供相关的教学资料、课程计划、教科书、宗教材料以及 CD 等等。无疑,这是对表 79 达出来的教育需求的快速反应;但也要承认,正是如此快速的反应进一步激发了那些潜在的需求。话又说回来,假设宗教狂热分子对自己的身份地位建构得不是如此成功,该市场也无从谈起,遑论如此兴旺。

理解社会运动

保守基督教在家教育分子是美国目前无论在教育、政治还是文化领域都越来越有影响的宗教狂热运动的一部分(阿普尔 Apple, 2001; 宾德 Binder, 2002)。在美国,25%的成人人口是白人宗教狂热分子(格林 Green, 2000, p. 2)。这个群体的人数还在稳定地增长(史密斯 Smith, 1998),因为宗教为那些感觉“漂泊”的个体提供了主体地位和新的身份认同,这些生活在发达资本主义世界中的个体觉得“凡是神圣的都被亵渎了”,而且这样的社会结构和冲突无法给予他们一个满意的情感生活和精神生活。在面对业已被接纳的性和性别、权威和传统、国家和家庭的关系受到挑战时,寻求“回归”便成为这个社会群体的本能冲动,而正是这样的冲动推动了宗教狂热运动的不断壮大(阿普尔 Apple, 2001)。

社会运动的目标从来不是单一的,有的目标能够实现,有的目标则无法实现;社会运动还往往带来事前无法预见的其他社会后果。因此,



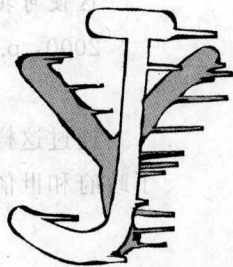
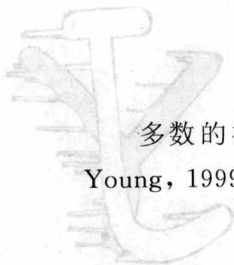
原本旨在改变州政策的一个目标明确且有限的社会运动,可能会在文化、日常生活和身份认同等更宏大的领域带来深远影响。围绕特定目标的社会动员,也会不期然地带来群体的团结、个体和集体新的身份认同乃至形成新的常识,并最终改变公共对此的态度(朱格尼 Giugni, 1999, pp. xxi—xxiii)。他们也有可能带来“新的行动”,从而对主流机构的文化和行为产生影响(阿门特 Amenta 和扬 Young, 1999, p. 34)。这不仅对在家教育者是如此,对那些因为感受到财政威胁并对此做出回应的公立学校系统亦是如此。

综上所述,笔者认为以上问题的核心在于身份认同具有政治上的重要性。事实上,任何社会运动如果想要蓬勃发展,就必须为其源源不断加入的个体提供某种共同的身份,唯有如此,人们才会一直参加下去。而且他们也要在其中得到某种情感回报,作为反对主流社会价值和行为规范的补偿,即他们要在这样的反对行为中得到强烈的意义感和满足感。这种意义感和满足感当然不是参加社会运动后立马就获得的。人们会因为参加诸如在家教育这样的反对运动而发生深刻变化。正如很多社会运动理论学者所说,参加社会运动无疑会对参加者的人生带来深远影响,人们会在运动过程中被改造(麦克亚当 McAdam, 1999)。对此,迈耶(Meyer)做了如下犀利的阐述:

通过参加反对运动,个体因此有了关于其所生存世界的共同理想,最重要的是他终于在其中找到了自己的定位。通过参与社会运动,个体把自己塑造成了主体,而不再是宏大历史过程中微不足道的个体……而且经此之后,曾经沧海难为水,他再也无法退回到原来的世界,只能被动地面对一切了。(1999, p. 186)

技术与在家教育

多数的社会运动都将目标指向州政府(阿门特 Amenta 和扬 Young, 1999, p. 30)。在家教育运动尤为如此。不过,虽然有不少宗



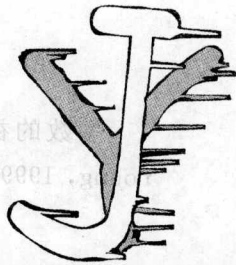
教保守主义在家教育者对州政府基本不信任,但也总有相当数量的人愿意和州政府达成妥协。他们把州政府的一些项目和经费战术性地服务于自己的利益。一个最明显的例子就是“在家教育特许学校”运动,该运动在一些州(例如加州)不断壮大。虽然参加该运动的家长多数拒绝自己的孩子“被教育者洗脑”,也不想把孩子留在像教室一类的地方由那些陌生人来影响或教育(许尔特 Huerta, 2000 p. 177),但还是有越来越多的信奉基督教的保守父母采取了灵活的姿态,因此分享到了政府所给予的资源。通过“在家教育特许学校”,他们可以用公共经费去支撑他们所谓的学校——通过因特网和万维网将那些选择了在家教育的家庭联系起来(pp. 179—180)。

不过,不只是保守的基督教狂热分子利用“在家教育特许学校”的名义为自己谋利,事实上学区自身也采取策略,利用技术手段积极招徕在家教育的父母,以维持本学区入学率从而稳定或增加其财政收入。

例如,通过建立“在家教育特许学校”,加州一个饱受财政压力的小学区因此大大获益。从该类学校创建以来,仅两年的功夫,其数目便从80所增加到750所(许尔特 Huerta, 2000, p. 180),其结果也相当惊人。

新注册的学生给该学区带来了庞大的财政拨款,使其财政经费翻了三番。而政府所颁发的在家教育特许令又为那些选择了在家教育的家庭提供了强有力的支持,这不仅是物质上的支持,还包括教学支持。为了实现资源交换,这些家庭会把孩子的学习记录按月寄到学校。学习记录是学校的生命线,它具有双重作用——一则反映学生学习的内容,另则作为学生出勤的存根,据此特许学校的工作人员可以计算出学生每天的平均出勤率……如此一来学区便可据此从州政府获取全额的生均教育拨款(许尔特 Huerta, 2000, p. 180)。

通过这样的方式,保守的信奉基督教的父母们在一定程度上排斥了政府和世俗对他们的影响;同时,学区也保证了这些家庭的孩子在公



立学校的注册,达到学校教育的世俗化要求。

这里,我们对“世俗”一词的使用要非常小心。显然,从父母递交的学习记录上看,这些孩子们的学习内容中充斥着大量的宗教材料。家长们从网络销售商那买来圣经读本、祷告课程、道德教程等等,并把它糅进了学校所提供的教学资源中。例如,在这些家长所递交的学习记录中,“读、写路迦福音 1:37、背诵路迦福音 1:37、祈祷杂志”并不罕见(许尔特 Huerta, 2000, p. 188)。

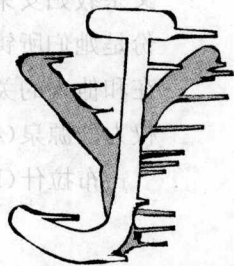
这样公然地把公共财政用于保守的宗教目的却对公众缺乏交待,向我们提出了一个严肃的问题。这也印证了赫塔(许尔特 Huerta)所说的“在一个试图削弱对学校行政控制的年代,随着公共权威分解到家庭,州政府对公共利益的追求大幅滑落”(2000, p. 192)。在这个例子中,被(网络)技术连接起来的家庭被重构为“公共”的学校,而真正的“公共”学校却被改造以适应保守主义宗教形式和内容的需求。

在家教育中的性别劳动

虽然有州政府资源的支持,在家教育仍是艰巨的劳动。对此,我们需要进一步问一个重要的问题:谁为此付出了劳动?这些劳动往往不易为人所见:寻找并组织材料、开展教学、和学区保持联系、建立并维持一个“适宜”的环境、照顾并教育孩子的情感投入等等,事实上可以列出的内容还多得多。那么谁承担着这么繁重的劳动呢?答案是女人(加重号为笔者所加)(史蒂文斯 Stevens, 2001, p. 15)。

由于在家教育大部分是妇女劳动,而且是超常量的体力、文化和情绪劳动,它造成了妇女在家劳动的增加,而且成为业已庞杂的妇女家庭责任的额外负担。在保守主义宗教家庭中尤为如此。在这些家庭中,虽然男人在家务上也很积极,妻子还是家庭责任的主要承担者,丈夫不过是“施以援手”。如此强度的劳动,迫使妇女们必须发挥其创造力。新技术,一如家务劳动机器,扮演了重要的作用(见施瓦茨·考恩 Schwartz Cowan, 1983;斯特拉瑟 Strasser, 1982)。⁸²

要了解“在家教育”这种劳动,以及妇女自身所赋予它的意义,需要



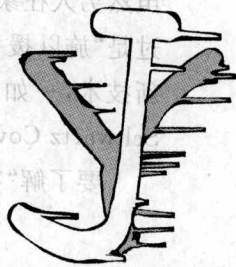
我们将其置于更宏大的历史背景中去看待和分析。一般的认为是：妇女们在右翼的宗教、社会立场及其背后的支持力量中找到了一个安全而熟悉的话语和行动框架，该框架直指她们普遍关注的一些核心问题，诸如道德沦丧、社会混乱、犯罪、家庭和学校等。这不仅仅触动了她们内心的担忧(弗雷泽 Fraser, 1989)，更重要的是她们在这一过程中得到了赋权。她们成为社会变迁中注定被需要的“令人尊敬的、无私的”行动者，或是独立的反叛者(巴克彻特 Bacchetta 和鲍尔 Power, 2002, p. 6)。

从历史来看，右翼妇女一直对家庭制度褒扬有加，她们视其为自我实现和权力行使的专门领地，现在却受到一群来自内部和外部的“他者”的威胁。家庭才是社会的支柱、社会安全、秩序的基础，以及上帝所给予的最自然的等级结构(巴克彻特 Bacchetta 和鲍尔 Power, 2002, p. 6)。

一般认为，作为宗教原旨主义者和基督教狂热分子妇女的所作所为，不过是为达成宗教保守主义男人的目标添砖加瓦而已(布拉什 Brasher, 1998, p. 3)。笔者以为，这样的理解太过简单化，实际的情况比这复杂得多。妇女被认为应该以积极的而不是消极的态度来应对强加在她们身上的家庭和生活责任；她们能够而且必须“塑造丈夫的行为，扭转那些可能使家庭解体的行为”。在这样一个有太多男人逃避家庭责任从而使其妻儿顿陷贫困的年代，后者显得更为重要(p. 3)。进一步来说，只有坚强的女性才能面对这种压力，并应对那些男人从工作中带回的不同价值观和行为准则。资本主义可能是“上帝的经济”(见阿普尔 Apple, 2001)，但如果让这个信条来统领家庭，那将是非常危险的。女人应该和负责任的男人一起，在价值观上实现互补和融合，让家庭成为维系核心宗教价值观，并帮助孩子抵御世俗被亵渎世界危险的重镇之地，最终求得现世安稳。

这种从外面看起来非常清规戒律的生活，对于身处其中的保守主义宗教妇女来说，滋味完全不同。她们在其中获得了一种身份，这个身份是她们所钟爱的，因为这个身份提高了她们掌控自己人生的能力，并在和他人的关系中得到赋权。因此，严格的清规戒律是她们获得可观权力的源泉(布拉什 Brasher, 1998, pp. 4—5)。

布拉什(Brasher)做过大量关于保守基督教妇女的有关研究，对此



有很清醒的认识。她说：

（尽管这些妇女）一再声称男人和女人之间的最恰当关系是屈从，但她们坚称这种屈从是对上帝的遵从而非对男人的屈从，而且这种屈从在男人和女人之间是相互的，这是夫妻双方都必须遵守的行为准则，而决不是一方对另一方的投降……屈从不仅没有使女人的权力减少相反使其权力在婚姻中得到加强。（1998，p. 6）

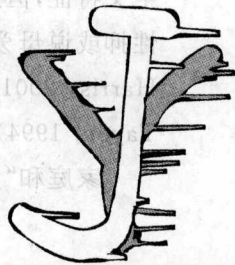
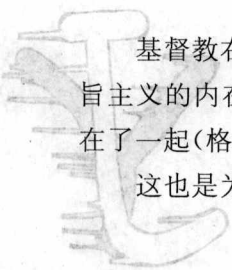
从一开始，男人和女人就被上帝塑造成了相互补充的不同类别，并且各司其职。虽然存在于男女两性之间的界线是历史形成的，但是它却为妇女在其自身领地（译者注：主要是家庭）行使权力提供了合法性。对此，任何行动和权力干预都是对上帝的不敬（pp. 12—13）。

类似的声音也可以在其他地方、其他时间听到。一个英国法西斯同盟（British Union of Fascists）的激进分子——该组织是二战前存在的一个致力于反对犹太人的纳粹组织——她在回忆自己的所作所为时说，她对该组织的投入表明她一直是“一个独立的、自由思考的个体”（戈特利布 Gottlieb, 2002, p. 40）。如此对“反霸权思考”的独立性的理解，无论是在当时还是现在都至关重要。这和今日美国这群保守宗教者追求在家教育的信念颇有共通之处：他们认为当今的世界和学校都太追求“政治正确”（politically correct），只此一个概念就已经把世俗学校视为文化霸权之所在。因此，将保守的新教信仰带入学校的信念，让这群右翼妇女把自己的所作所为诠释为对独立和思想自由的追求——不过这种追求只是为了服务于上帝。

解决矛盾

基督教右派会如此活跃并且不断得到发展的原因之一源于新教原旨主义的内在特征：它将正统基督教信仰和根深蒂固的个人主义糅合在了一起（格林 Green, 2000, p. 2）。

这也是为什么那些在外人看来无休无止的家庭劳动在保守的宗教



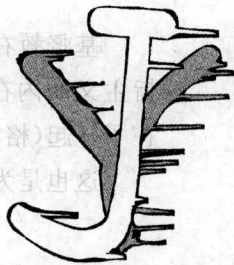
妇女看来并不如此,她们还愿意在原本已经让其疲惫不堪的大量家务劳动上再加上在家教育的职责。这样的保守意识形态形式确乎是把女人视为男人的附属,确乎是认为女人有着捍卫“家庭堡垒”并使其充满活力（张曼若）的责任,因为这是“上帝计划”的一部分。但是,如果把这群右翼妇女所发起并参与的社会运动单纯看成是对权威本身的屈从,则有失偏颇。事实上,该屈从之中还包括对作为女人职责的屈从(恩德斯 Enders, 2002, p. 89)。也许,对她们行为最好的概括便是“运动分子的无私”。在这无私的运动过程中,她们曾被湮没的自我重新浮现,并投入了捍卫家庭、孩子和“上帝计划”的酣畅淋漓的角色扮演中。生命因此变得有意义和满足感——在其被重构了的私人 and 公共生活空间,她们共同的身份认知得到了支撑。

在美国,把宗教激进主义运动和家庭挂上钩的做法由来已久,这在很多其他国家也大抵如此。^④这样的做法所带来的一个直接后果便是,社会动员跨越了政治界线,而政治界线往往又是沟通私人 and 公共领域的桥梁。用科文(Koven)和米歇尔(Michel)的话来说就是:

这场动员的核心是一种对男女有别予以强调的家庭意识形态、是一种对孩子的生命与劳动的人性关怀,当然也包括运动分子对上帝的福音……(还包括)宗教狂热、基督教社会主义、社会天主教化以及社会福音主义的诠释。妇女的道德视野、同情心和对子女的养育变得越来越和母性相关。(1993, p. 10)

当这种道德优越感和某种政治使命相互结合时,它便演化为一股强大的社会力量。事实上,母性可以是一股进步力量,也可以成为一种落后力量,更常见的情况是兼而有之。虽然在这场社会运动中它具有保守主义特征,但这并不排斥在当今的很多进步主义动议和立法运动中,母性抑或说母爱发挥了不可忽视的作用(见凯斯勒-哈里斯 Kessler-Harris, 2001;科文 Koven 和米歇尔 Michel, 1993;拉德-泰勒 Ladd-Taylor, 1994)。

家庭和“女性特征”的回归,是可以提升社会民主以及妇女的教育



和机会的。问题是民主的定义是什么？因为无论是过去还是现在，民主的内涵都颇为暧昧含糊(科文 Koven)。

事实上,对孩子的保护与教育、对社会和家庭之间紧密却又往往脆弱关系的关注、对人身安全的担忧等等,所有这都不只是右翼的社会职责,也不只是妇女的职责,尤其是当这所有的一切都发生在一个剥削的、令人无法心存敬意的社会之中时。尽管如此,我们还是要弄清楚围绕这些问题人们是怎样被动员起来的,以及被谁动员起来了。

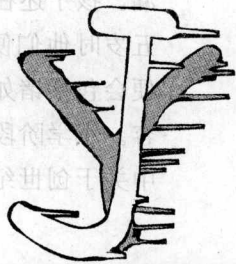
85

使用母性话语、强调女性的母亲角色以及主要职责在家庭,这些并不会对妇女在公共领域行使权力造成妨碍。相反,它们能为女性在公共领域行使权力提供合法性,并带来公共领域的重构。这种主张在家教育自己的孩子,思想上武装他们,以便让他们成长之后能改变自己和他人的生活想法,无疑是要把家庭打造成符合宗教道德的完美模式,使其成为其他社会机构的楷模(见阿普尔 Apple, 2001)。这种所谓的“社会持家论”(social housekeeping)的思想传统,将触角伸展到了家庭之外,也把其所谓的理想主义的女性角色延伸到家庭之外。用 Marijke du Toit 的话来说,它曾经是、也仍将被用于打造“一个新的、包容性的政治定义”(2002, p. 67)。

这样的母性主义,使得女性在公共领域——被重新界定了的——找到了直接行使权力的机会。她们可以一边赞美家庭美德,一边将其拓展到家庭之外,于是州政府和其他社会机构变成了“女性可以运用其超凡的技巧创造社会秩序和美好社会的所在”(Du Toit, 2002, p. 67)。^⑥

所有这些都帮助我们理解为什么有这么多的在家教育倡导者会那么关注“对母性的理解”。在威权民粹宗教保守主义者看来,母性是“理想家庭关系”的核心要素,是“上帝计划”中首当其冲的角色(史蒂文斯 Stevens, 2001, p. 76)。如果再次引用史蒂文斯的话来说,“在家教育者所带来的诸多影响之一便是革新了的家庭概念——一个增加了教学内容的全职母亲角色,以及其他与之相关的身份内容”(p. 83)。

不过就本文来说,重要的不是家庭内部的付出,而是女性在家庭外的付出。在很多情况下,在家教育是一项集体工作,它需要(女性)具有组织能力来沟通联络、开展合作性活动(比如构建支持小组、开展田野

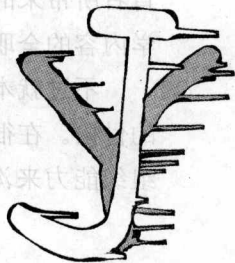


调查乃至从其他家庭职责中分身出来),以使该运动在当地和区域范围内能够蓬勃开展。这些工作中的绝大部分当然还是女性自己来承担,而这也为女性带来了许多作为倡导者和主办者的机会,例如她们自己开发并推广一些很受欢迎的课程、管理手册、自助和祷告材料等等。这些材料大多反映出在家教育是妇女的工作,课文和推广宣传材料里有很多母亲和孩子在一起的图片(史蒂文斯 Stevens, 2001, pp. 83—86 96)。美国国内很多以宗教传播为目的的在家教育倡导者都是妇女运动分子。

市场化的上帝

倡导是一回事,能将倡导的方针付诸实施是另一回事。为了确实在家教育的理念,就必须有一整套的教学计划、教学材料、教学建议甚至情感支持。一个市场因此被“上帝的学校”创造出来了。虽然在家教育者不尽一致,但是保守的宗教分子以及信奉正统基督教的人(二者本质无大差别)还是该市场的主要消费者(史蒂文斯 Stevens, 2001, p. 54)。市场所提供的宗教课程和材料不仅拓展了父母在家教育中的宗教教育,而且渗透进数学、文学、科学、社会研究以及其他被教授的科目中。这些材料不仅包括所有和教学有关的部分,甚至还包括家庭作业和考试,因而是真正意义上的“一整套”材料。在家教育的家长可以任意组合或者整个购买,并依此实施他们所期望的循序渐进、控制严密的教育——同时让孩子免于受到来自外部世界的“污染”。

“贝卡书”课程即为一例。彭萨科拉(Pensacola)基督教学院的一个附属部门是该套教材的开发与推广者。这是一套纵跨幼儿园到高中毕业阶段的教材,在教材中基督教知识渗透到所有知识里面,无一遗漏。孩子还在幼儿园时期便开始通过圣经故事挂图学习基督教知识,五岁时他们便开始完整地学习圣经课程,随着年龄的增长他们的课本便会包括诸如《今日世界的圣经教义》以及《在上帝意志下生活》等内容。小学阶段的科学课本是《上帝的世界》,其内容主要是照搬了圣经中关于创世纪的描述,整本教材的取向和圣经毫无差别——进化论在



该书中完全被抛弃。什么是对、什么是错,无不要从圣经学习中得到答案(史蒂文斯 Stevens, 2001, p. 55)。

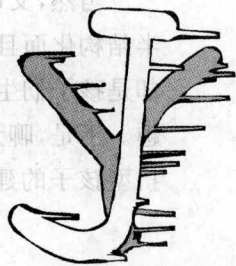
这些材料在网上很容易订阅到,而且其他的宗教性质的出版社大多提供类似课程。虽然这些材料存在教学特征上的区别,但它们都致力于传递圣经知识、价值观并通过系统课程对学生进行该方面训练。所有这些资料都整合了圣经中的信息、价值观和训练,不仅对大多数父母的某种基于圣经的世界观进行了再生产,并且依照某种学校理想创建了一种独特的教育环境,即围绕某种明确的道德目标而建构一个高度循序渐进的课程教学。相关影像制品等在市场上的销售,不仅为在家教育者提供了典范,也为他们提供了切实可行的教育资源(史蒂文斯 Stevens, 2001, p. 56)。

在这整个过程中,所出现的**组织形式**非常重要。正如我在其他文章所阐述的(阿普尔 Apple, 2001),因为很多宗教保守的在家教育运动都有一种“纯洁”的意识,认为世界无处不存在着危险,所以这样一个知识和教学组织便折射出福音传教者的意识形态结构。正如伯恩斯坦(Bernstein, 1977)所说,通过课程那些在最基础层面整合我们意识的社会机制得到了再生产。

虽然课程的形式无疑是一种集体性的社会编码(Bernstein, 1977),内容也大多如此。很多保守的在家教育者在其教学中也时常让孩子们动手。例如,父母之所以购买“编织者课程系列”(Weaver Curriculum Series)可能是因为它能很好地让孩子循序渐进地学习《圣经》,但另一方面打动这些家长的可能还包括该课程中有很多很有创造性的让孩子们动手学习的设计。例如在学习《圣经》中的巴别塔(Tower of Babel)一节时,家长可以让孩子们做砖;她还可以用旧约中的系谱方法让孩子绘制自己的家谱(史蒂文斯 Stevens, p. 58)。

类似的整合在几乎所有被广泛使用的教学资料中都存在。史蒂文斯对此加以了描述。

通过创造性的阐述,课程的开发者从圣经中拉拉杂杂地弄出大量段落,每一个词或短语都可能被看成是对某种令人尊敬美德

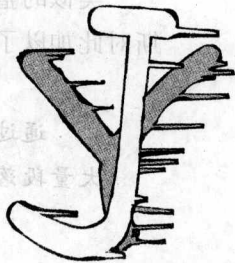


的暗喻,并以此引入一些科学教育的内容。例如,《登山宝训》(*Sermon on the Mount*)的开篇,“穿过人群,他走上山”这句话引发了对视力、光线和眼睛生理结构的介绍,与之同步的是对“警觉”美德的探讨。(父母)知道整个中学阶段,他们孩子的“所有课程就是马太福音的五、六、七部分”。课程提供详细的教学计划,教学计划中包括不少动手的部分,还有为不同年龄段的孩子提供的学习指导,以便全家人可以同时学习同样的课程。父母们说,“课程要求我们和孩子们一起去通读这本小册子”。(2001, pp. 58—59)

只要想想这个群体对世俗世界的看法,就不难理解他们强调在教育经验结构中必须加入强大的道德灌输的主张。因为在他们看来,世俗世界到处充满着罪恶、诱惑和危险。所以强调给予孩子以强大的信仰武器以抵制世俗世界的危险,不过是对“教学最核心的行为是训练”这种特定教学观的反映罢了。虽然也要考虑到孩子们的兴趣,但这些都与训练孩子使之将来能适应上帝意志下的生活相比,就不那么重要了。这种致力于为孩子提供“正确信仰”的行为“丰富了对学校教学材料的需求”(史蒂文斯 Stevens, 2001, p. 60)。由此,一个课程材料、练习册、课程计划、录音带和 CD 等等教学资源市场产生了,正是由于该市场的出现使得在家教育变得切实可行。但是该市场之所以能够出现,88 一方面与其运用互联网等主要手段积极进行市场开拓有关,但更主要的原因还是意识形态和情感的因素,这些因素支撑了保守宗教分子的整体感受,从而为其构建自己的世界做好了铺垫(见阿普尔 Apple, 2001)。

技术和日常生活的现实

当然,父母不是拉线木偶。虽然父母们购买或下载的教学材料多半结构化而且较固定,但是出于在家教育自身的特点,父母时常面对的却是孩子们生活的现实(比如生不生病)、时常的厌倦和频频变换的兴趣。于是,聊天室和网络资源就显得尤为重要。一些关于如何对付反抗型孩子的建议、在家教育指导手册以及基于圣经教义而认为做人父



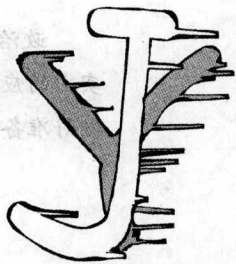
母便是要含辛茹苦和如何才能做到坚持的话语——所有这些都支撑着在家教育者付出其无比艰辛的教育劳动和大量的情感投入。

技术为那些因艰巨的在家教育职责而困守在家的妇女提供了紧密的联系,这种联系虽然是虚拟的但却非常密切。不过这也需要技巧——某种对在家教育父母其理想中自我的认可。我们不需要“专家”;通过艰辛的劳动和创造性的探索,我们也可以进行某种严肃且有序的教育。通过技术媒介所彼此给予的安慰、认可和祈祷,治疗着每个人的心灵伤痛和精神困扰——同时也强化了彼此的认同:我们都是聪明人,明智地对知识和价值做出了自己的选择,而没有随波逐流。于是,明明是反智主义,表现出来的却完全相反。在家教育运动对州政府和世俗学校专业优势的否定和拒绝,是完全建立在对父母智慧肯定的基础上的——尤其是母亲们,她们的知识直接来源于知识的最终源泉:上帝。

于是,一家有类似倾向的网站为在家教育者们提供诸如“到蚁挂图”(The go-to-the-Ant Chart)之类的东西。这种挂图为一些日常情景配上相应的圣经段落,其主题大多和在家教育的父母经常要面对的现实问题相关——服务上帝、感恩、诚实、坚忍、服从、全心全意,责任、主动、深思熟虑、尊重时间。其语言不仅是在家教育的父母所熟悉的,而且:

该挂图还为家长们对付那些容易分心或“学习不努力”的孩子 89 提供了圣经的经文。该挂图覆盖了所有能想到的各式各样的懒惰情,每种情况都配有与之匹配的圣经诗歌。当孩子们的行为让你抓狂时,把他们带到挂图前,指出他们偷懒的行为或态度,再读读上帝对此的看法,然后祈祷希望他们因此获得服从的力量 (http://doorposts.net/g_to_and.htm)。

对于因特网在此过程的重要性加以体认,非常重要。事实上,因特网在这场运动中不仅是市场销售和社会运动构建的有效手段,而且如笔者在前文所说,它也是支撑在家教育情感和智力付出的主要手段。同时,

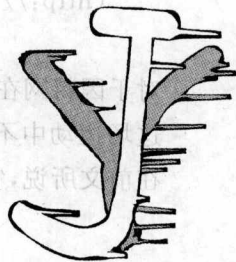
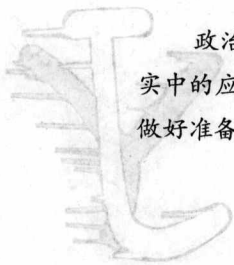


它也越来越变成推广和游说的有力工具。“家庭学校法律捍卫委员会”(Home School Legal Defense Association)不仅成为在家教育的先锋,并且也处在华盛顿环区内积极致力于联络游说分子的风口浪尖。该委员会所推动的“国会法案运动”(Congressional Action Program)显示,因特网是一个有如强大力量和反应的工具,它可以在国会和州层面掀起支持和反对的立法运动,以服务于其保守的社会、政治立场(史蒂文斯 Stevens, 2001, pp. 178—179)。^⑥不过,我们仍需把这样的动员放到宏大的历史情景中去,唯有如此我们才不会对在家教育运动与更宏大的威权运动之间的核心关联加以忽略。在这里,我们有必要记住这样一个事实(这也是我之前注意到的):美国在家教育运动最突出的领导人之一是迈克尔·法里斯(Michael Farris)。法里斯在“家庭教育法律捍卫委员会”中扮演着重要的领导角色(格林 Green, 罗泽尔 Rozell 和威尔科克斯 Wilcox, 2000),他同时出任帕特里克·亨利学院(Patrick Henry College)的院长。帕特里克·亨利学院主要为保守的宗教在家教育的学生而设,它只有一个专业方向—政治学。其教育活动背后的指导原则在以下陈述中清晰可见:

帕特里克·亨利学院的办学宗旨是,训练基督的学生以满腔热情寻求正义、公正和仁慈,让他们通过公共服务生涯和文化影响的方式,服务于上帝和人类,以此帮助改造美国社会。

帕特里克·亨利学院的特色包括:实践性的学徒方法;对在家教育学生开放;财政独立;以经典人文课程为核心的通识教育;致力于基督学生的指导与规训;提升个体美德、领导力以及对上帝、家庭和社会终生献身的大学生活。

政治系的使命是促进圣经原则和美利坚共和国最初建国宗旨在现实中的应用与实现,同时为学生将来投身于公共服务、宣传和公民领导做好准备。(http: www. phc. edu/about/FundamentalStatements. asp) 90



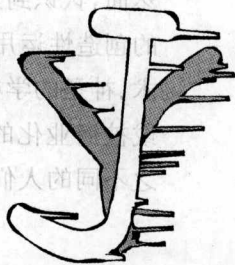
这样的教育目标和使命既值得赞赏又颇令人担忧。它创造了一个环境,在其中学生学习如何扮演积极的角色,以便重建他们的生活和外部社会;但同时他们所遵循的社会建设的原则却不允许公开的社会批判,尤其是那些来自和他们信仰不同的群体和个人。只有那些被上帝选定的愿景以及基于该愿景的社会才是合法的,此外所有的都是罪恶的。

因此,无论是其对技术的创造性使用、对“市场需求”的理解以及如何填补该需求,还是其中所蕴含的个体牺牲、妇女为此所付出的艰辛劳动、该运动在有效的动员和压力下的快速增长,应该说绝大多数的在家教育者所使用的都是威权民粹主义的语言。对于威权民粹主义者而言,总是存在着一个内部人和一个外部人的分别。保护内部人的唯一办法就是改造外部人,使其具有和内部人一样的内在动力和献身精神。这确实是艰巨的政治、教育、情感工作。新技术在其中起着越来越重要的作用。

结 论

在本章中,笔者对自称处于压迫地位的一场不断壮大的社会运动进行了考察,尤其是其文化和政治方面所蕴含的复杂性。笔者对一系列技术资源——互联网——进行了批判性分析;并把技术还原于特定群体及其群体中的个体对其加以使用的具体情境。笔者认为,要真正理解这些新技术的社会意义和使用,我们就必须考察与之关联的社会运动以及该运动所构建的身份认同,正是它们为新技术的使用提供了具体的社会情境。笔者还认为,我们应该对在家教育这种劳动进行批判性分析:谁在从事这样的劳动,那些从事该劳动的人又是如何诠释它的。只有这样,我们才能理解这些技术真正解决了哪些活生生的问题。对此,笔者进一步指出,这样的技术性生产越来越被意识形态或商业利益或二者兼而有之所主导,以回应或拓展该市场以满足宗教保守主义在家教育者的需求。

本文中,我把相当的重心置于对母亲工作的考察,那些“神圣的女性”,她们积极地为自己(以及为他们的孩子和丈夫)^①创建了新的身



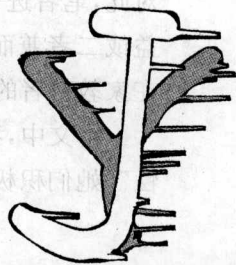
份,并在新技术中找到了应对日常生活中一系列个人问题和政治问题的解决办法。这些“神圣的女性”并无根本性差异,但她们“投身于一种彻头彻尾的宗教、保守生活,为她们自己和她们的家庭寻找庇护”(布拉什 Brasher, 1998, p. 29)。而且,她们这样做时,付出了不同寻常的牺牲和创造力。

我展示的画面虽然复杂,但却很真实。其中我们看到了社会解组,即那些被视为将我们联系在一起的主要公共机构——通常意义上的学校——丧失了它的合法性。不过,我们也看到因特网的使用并没有使社会去传统化,而是如笔者在本文所揭示的,对社会的某个部分进行了再传统化。然而,把这个现象简单地称为再传统化,也许让我们误以为该现象是镶嵌在传统的价值观和传统的感受中的。这是不对的,事实上它和一个“现代”的运动是相互重叠的,在这场运动中个体主义和社会母性主义融合,而社会母性主义自身又和男性主义的重构相连。

这样的母性主义也许需要从正反两个方面去理解,它不只是父权关系中的某些因素的复活——虽然这确乎存在而且从任何意义上来说都不应该被忽略。我们要对在家教育的母亲们所付出的劳动和做出的牺牲表示崇敬,当然对父亲们我们也要表达我们的尊敬(在家教育家庭中的男性观的改变也是一个值得关注的问题,需要加以相应的研究)。该问题的复杂性和矛盾性也许从琼·哈迪斯蒂(Jean Hardisty)对民粹右翼运动的总体性反思中可以得到最清晰的表述。

我一直相信,在运动中,有这样一批人,他们是正派的、具有极大爱心,他们创建社区,试图在残酷、缺乏温情的晚期资本主义环境中找到继续生存下去的方法。(1999, pp. 2—3)

然而,认识到这样的关爱、劳动和牺牲——以及与之相伴随的对新技术的创造性运用——并不会使我们对它的其他后果视而不见。神圣的技术、神圣的学校教育、神圣的身份也许能让一些个体在传统被毁灭殆尽或被商业化的世界获得些许满足感和意义感,但是对那些意识形态与之不同的人们的来说,他们所付出的代价又是什么呢?

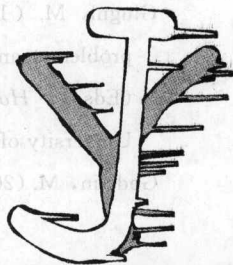


注 释

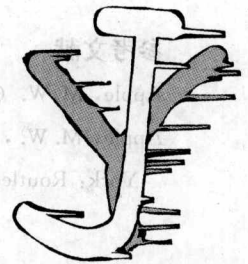
- ① 在此笔者想对哈里·布里格豪斯(Harry Brighouse)与库尔特·斯夸尔(Kurt Squire)及其“周五研讨会”的所有成员对本章所做出的评论表示衷心的感谢。本文的初稿曾在2003年10月6日于威斯康星麦迪逊召开的“威斯康星——伦敦——墨尔本新技术联合研讨会”上宣讲。
- ② 右翼力量对互联网的使用一直居于前沿,他们利用互联网在成员之间建立各种联系机制,以回应他们所关注的一些重要问题。他们知道年轻一代是互联网最密集的使用者,于是就创造性地使用该技术设计出一些形式和内容都能吸引年轻人的深奥网站。
- ③ 事实上,很多类似的技术最终并不节省人力。参见施瓦茨·考恩(Schwarz Cowan, 1983)和斯特拉瑟(Strasser, 1982)。
- ④ 不过,很多这类的文献都是基于白人妇女的经验之上的。我们无法从她们的经验出发来理解黑人妇女的居家理念和母性话语。对此,请参见鲍里斯(Boris, 2003)。但有鉴于绝大多数的右翼在家教育者事实上都是白人,笔者在此所引用的文献多基于她们的经验。
- ⑤ 关于这部分,我对里马·阿普尔(Rima D. Apple)所给予的评论表示感谢。
- ⑥ “在家教育法律维护协会”最主要的人物之一便是迈克尔·法里斯(Michael Farris)。他不仅是保守的在家教育者的公共代言人,而且还是全美法庭官司的积极鼓吹者。法里斯有长期从事右翼运动的经历。1993年曾代表一股极保守势力角逐弗吉尼亚州副州长一职。有意思的是,他没有得到其他保守基督教组织的捐款,而且一些右翼领袖认为他的公共形象有可能会使一些中间选民离去,从而危害到整个右翼事业。
- ⑦ 我在此并不特指传统意义上的异性结合的家庭。但是至今为此还没有看到同性恋家庭的在家教育者。有鉴于绝大多数的保守宗教狂热分子对待性的态度,我在此只是忠实反映他们对该问题的理解。

参考文献

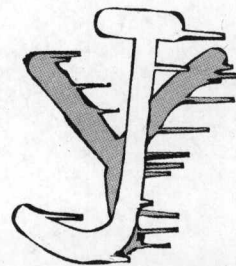
- Apple, M. W. (2001). *Educating the "right" way*. New York: Routledge.
- Apple, M. W., et al. (2003). *The state and the politics of knowledge*. New York: Routledge.



- Amenta, E., & Young, M.P. (1999). Making an impact: Conceptual and methodological implications of the collective goods criterion. In M. Guigni, D. McAdam, and C. Tilly (Eds.), *How social movements matter* (pp. 22 - 41). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bacchetta, P., & Power, M. (2002). Introduction. In P. Bacchetta & M. Power (Eds.), *Right-wing women* (pp. 1 - 15). New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes, and control* (Vol. 3, 2nd Ed.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Binder, A. (2002). *Contentious curricula*. Princeton: Princeton University Press.
- Boris, E. (1993). The power of motherhood: Black and white activist women redefine the "political." In S. Koven & S. Michel (Eds.), *Mothers of a new world* (pp. 213 - 245). New York: Routledge.
- Brasher, B. (1998). *Godly women*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Bromley, H., & Apple, M. W. (Eds.). (1998). *Education/technology/power*. Albany: State University of New York Press.
- Castells, M. (1996). *The rise of network society* (Vol. 1). New York: Oxford University Press.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- du Toit, M. (2002). Framing volksmoeders. In P. Bacchetta & M. Power (Eds.), *Right-wing women* (pp. 57 - 70). New York: Routledge.
- Enders, V. (2002). And we ate up the world. In P. Bacchetta & M Power (Eds.), *Right-wing women* (pp. 85 - 98). New York: Routledge.
- Fraser, N. (1989). *Unruly practices: Power, discourse, and gender in contemporary social theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Giugni, M. (1999). How social movements matter: Past research, present problems, and future developments. In M. Giugni, D. McAdam, & C. Tilly (Eds.), *How social movements matter* (pp. xiii - xxxiii). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Godwin, M. (2003). *Cyber rights*. Cambridge, MA: MIT Press.



- Gottlieb, J. (2002). Female "fanatics." In P. Bacchetta & M. Power (Eds.), *Right-wing women* (pp. 29 - 41). New York: Routledge.
- Green, J. (2000). The Christian right and 1998 elections. In J. Green, M. Rozell, & C. Wilcox (Eds.), *Prayers in the precincts* (pp. 1 - 19). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Green, J., Rozell, M., & Wilcox, C. (2000). *Prayers in the precincts*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Hakken, D. (1999). *Cyborgs@Cyberspace*. New York: Routledge.
- Hardisty, J. (1999). *Mobilizing resentment*. Boston: Beacon Press.
- Huerta, L. (2000). Losing public accountability: A home schooling charter. In B. Fuller (Ed.), *Inside charter schools* (pp. 177 - 202). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jordan, T. (1999). *Cyberpower*. New York: Routledge.
- Kessler-Harris, A. (2001). *In pursuit of equity*. New York: Oxford University Press.
- Koven, S., & Michel, S. (Eds.). (1993). *Mothers of a new world: Maternalist politics and the origins of the welfare state*. New York: Routledge.
- Ladd-Taylor, M. (1994) *Mother-work*. Urbana: University of Illinois Press.
- McAdam, D. (1999). The biographical impact of activism. In M. Giugni, D. McAdam, & C. Tilly (Eds.), *How social movements matter* (pp. 119 - 146). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Meyer, D.S. (1999). How the Cold War was really won: The effects of the antinuclear movements of the 1980s. In M. Giugni, D. McAdam, & C. Tilly (Eds.), *How social movements matter* (pp. 182 - 203). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Moore, K. (1999). Political protest and institutional change. In M. Giugni, D. McAdam, & C. Tilly (Eds.), *How social movements matter* (pp. 97 - 115). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rozell, M., & Wilcox, C. (1996). *Second coming*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Schwartz Cowan, R. (1983). *More work for mother*. New York: Basic Books.
- Slevin, J. (2000). *The internet and society*. Cambridge, MA: Polity Press.

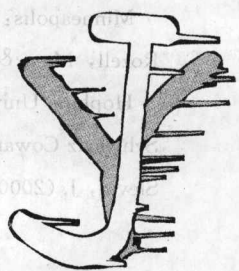
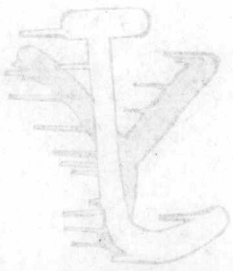


Smith, C. (1998). *American evangelicalism*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Stevens, M. (2001). *Kingdom of children*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Strasser, S. (1982). *Never done*. New York: Pantheon.

Wilcox, C., & Rozell, M. (2000). Conclusion: The Christian right in campaign '98. In J. Green, M. Rozell, & C. Wilcox (Eds.), *Prayers in the precincts* (pp. 287 - 297). Washington, DC: Georgetown University Press.



第三章

被压迫者能够行动吗？

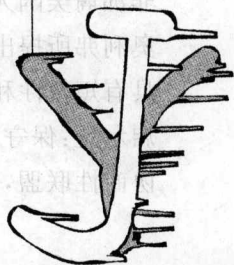
——非洲裔美国人在教育券计划中的参与

托马斯·C·佩德罗尼(Thomas C. Pedroni)

如果你溺水了，有一只手伸向你，你不会问这只手是民主党的还是共和党的……从非洲裔美国人的角度——处于社会底层，往上看——民主党和共和党并没有太大的分别。谁真诚与我们合作，我们的大门就为谁敞开。

——威斯康星州众议员波利·威廉斯(Polly Williams)，密尔沃基(Milwaukee)“学校选择之母”(参见卡尔 Carl, 1995, p. 259)

白人左翼教育力量的一个巨大失误就是没有关注那些支持市场化教育改革的边缘群体。本章主题的产生便基于此，在这一章中我将对积极主张米尔沃基教育券改革的非洲裔美国人群体进行剖析，并加以理论概括。虽然批判教育研究者已经揭示了，教育市场化对那些被剥夺群体有百害而无一利(例如：劳德 Lauder 和休斯 Hughes, 1999；惠蒂 Whitty, 鲍尔 Power 和哈尔平 Halpin, 1998)，但他们对这些被剥夺者自身在建构过程中所发挥的重要作用却缺少关注。事实上，如果没有被剥夺者自身的参与，保守主义教育改革的情形可能完全不同。我们必须把这些被剥夺者的行为置于后福利主义的宏观背景，^①并视其为能动的反应而不是简单的服从，这对于我们宏伟的“进步主义现代化”事业而言至关重要。唯有如此，我们才能整合美国社会形态中正渐

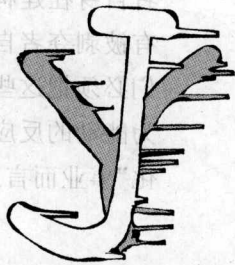


行渐远的各被剥夺群体,避免社会民主运动所取得的成果继续丧失。

诸如迈克尔·阿普尔(Michael Apple)以及阿妮塔·奥利弗(Anita Oliver)等批判教育理论工作者,他们关于身份形成机制在保守主义运动中起作用的阐述(阿普尔 Apple, 1996;阿普尔 Apple 和奥利弗 Oliver, 2003),对我启发很大,使我最初对密尔沃基教育券支持者的一些零散想法最终变得具体起来。密尔沃基是美国教育券实施的重镇之一。在阅读他们研究的过程中,我开始思考是否身份形成机制在密尔沃基教育券运动中也发挥了重要作用。虽然他们所提出的概念工具为本文奠定了基础,但如果要对密尔沃基教育券运动提出一个有说服力的理论解释,无论是在概念层面还是在数据层面都有很多空白需要填补上。

在本章中,我将对阿普尔和奥利弗理论中的一些因素进行修正,使之能更好地解释非洲裔美国人对密尔沃基教育券运动支持的现象。如果密尔沃基现象中的“与被压迫者的协商联盟”预示着保守主义现代化未来的方向,那么本文所提出的一些新见解将有助于批判教育工作者更好地理解“后福利主义”时代,并与之进行斗争。

在此,我先对阿普尔和奥利弗的右翼政治形态理论进行阐述,分析如果使用它来解释密尔沃基教育券和“家长选择”计划中的那些工人阶级以及贫穷的非洲裔美国人,其适应性和局限性如何。在这里,我提出了该理论的“二元性”特征以及可能产生的问题,尤其是当使用该理论解释发生在密尔沃基、以市场为导向的教育改革形成的动力机制时,它的局限性(也许这种局限性在其他教育事件或现象的解释中也会存在)。正因为如此,我把非洲裔美国人的议员和政治人物、社区领袖以及贫穷工人阶级家庭称为保守主义形态中的“第三种力量”,并对该权宜联盟中的这些群体在其他右倾社会运动中的重要作用进行剖析。在使用诸如被压迫者能动性和身份形成等概念来分析访谈中形形色色的非洲裔美国人对教育券计划的支持时,我提出了如下观点:与阿普尔和奥利弗所提出的“霸权联盟”概念相比,本文所考察的“协商性联盟”更具有短暂性和不稳定性,因而也更孤立。不过,本文所带来的一个重要启示是:保守主义现代化至少在其最初阶段是开始于和被压迫群体的协商性联盟,而不是如白人批判教育工作者所认为的仅仅是对边缘家



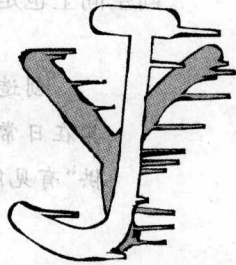
庭教育需求的一种关注和再表达,这为我们真正意义的民主教育改革运动的有效推动开启了更大的空间。

下面,我先论述由阿普尔和奥利弗所提出的保守运动形态理论。

政治、国家与服从地位的形成

在阿普尔和奥利弗的奠基之作“向右转”中,他们对美国西部一个半农业化的小镇上发生的一起教育纷争进行了考察,当时本地学区采用了一套新的教科书结果引发了小镇内部的骚动。阿普尔和奥利弗主要的研究目的是揭示右翼教育运动在地方和日常生活层面是如何形成的(阿普尔 Apple, 1996;阿普尔 Apple 和奥利弗 Oliver, 2003)。他们的发现颠覆了关于教育右翼形成的传统看法。过去人们“往往把它视为一个单一的意识形态运动,由性质相对统一的群体所构成,事实上它却是一个由不同倾向形成的集合,其中很多倾向彼此之间不仅关系冲突而且极不稳定”(阿普尔 Apple, 1996, pp. 44—45)。在阿普尔和奥利弗看来,右翼力量并不是一股已经存在的“大规模结构性力量,并有计划地侵入我们的日常生活和话语系统”(阿普尔 Apple, 1996, p. 44)。相反,右翼力量是在一系列复杂的“偶然”、个体“判断力”因素的互动以及一个官僚体制国家的相互妥协中形成的(阿普尔 Apple, 1996;阿普尔 Apple 和奥利弗 Oliver, 2003)。

阿普尔和奥利弗发现,当地民众对教科书的关注虽然带有轻微的保守主义色彩,但基本上是非政治性的。让人匪夷所思的是,正是这样一种非政治性的关注导致了右翼势力的壮大。阿普尔和奥利弗将该现象归纳为“保守主义现代化”。阿普尔指出,居于“保守主义现代化”核心的是四个强大群体:新自由主义、新保守主义、威权民粹主义以及一小撮新中产阶级的群体,他把他们称为是美国社会秩序中的一个霸权联盟(p. 7)。扼要地说,新自由主义者就是那群坚信市场是医治所有社会和经济问题万能药的人,他们因此倡导对所有的公共服务部门市场化甚至私人化,以此减轻目前国家的低效率以及社会的不平等。新保守主义者则强调,要把基于“西方”文化传统的知识和价值重新实现



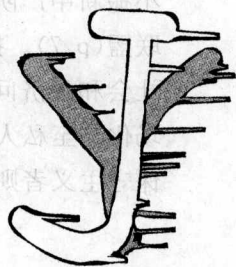
中央集权化,以矫正他们所认为的美国正在出现的社会分裂、道德堕落以及经济下滑等现象。威权民粹主义——第三股力量——则要求并维护本地的力量和控制,他们坚信只有这样才能让家庭远离世俗人文主义和各种危险力量的影响,这些影响在公立学校得到了不断的强化。最后,管理和专业中产阶级的成员,虽然很多时候并不和以上任何一股力量联盟,然而却为“右倾”的社会和教育改革提供了技术和专业知识,支撑着其所倡导的效率、评价以及管理等重要理念在现实中得到实施(阿普尔 Apple, 2001)。

总的来说,这些群体是霸权性的,因为他们能够维系他们的领导地位,而且他们所提出的社会愿景赢得了社会的认同,并产生了明确的行动计划。霸权联盟中的群体之所以能够做到这些,主要是通过两种方式:一是在联盟内部就愿景应该包括哪些因素达成妥协;另一个则是通过在大文化范围内塑造或重新塑造常识,从而使常识的形态与其自身的文化要义逐渐保持一致(阿普尔 Apple, 1996, p. 15)。

由于该霸权联盟是通过妥协而形成、并弥缝在一起的,因此它的社会愿景从来不是整体的、单一的——相反,它总是处于一种脆弱的张力中、充满着矛盾冲突,并因此不断威胁着它目前的成功(阿普尔 Apple, 1996, p. 15)。然而,既然这个右翼联盟能够克服内部冲突而弥缝在一起,并且能够不断地将自己的意义建构输入美国公共生活的日常话语系统,因此它也能够不断壮大,或者说至少有壮大的潜力。

在阿普尔看来,这个霸权板块是动态的(也就是说,它总是在形成过程中),这主要体现为三点:首先,它是临时的,因为它能够因不同的历史条件和关系、新技术的出现和新社会运动的产生,以及宏观经济趋势而发生变化。其次它在横向空间上是变化的,这主要体现为它是若干统治群体在共同的“意识形态伞”下而弥缝在一起的。第三,它在纵向空间上也是变化的,这表现为这些统治群体的话语:

创造性地瓦解了旧的连接,相反通过对意识形态未成形群体其在日常生活中的希望、恐惧和状况给予关注,并对其当前烦恼提供“有见解”的解释,从而成功地将其绑上了统治群体的意识形态



运动战车。(p. 45)

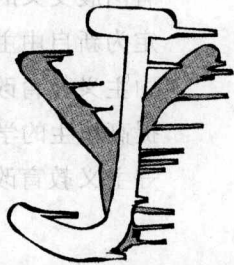
简而言之,这是一个横向的意识形态弥缝和纵向的不同阶层群体连接的过程。

不过,这种政治形态上的断裂与重新连接,并不是在统治群体政治意志直接掌控之下、并以天衣无缝的形式完成的。相反,正如阿普尔和奥利弗在其研究中所发现的,它是通过一系列复杂的“偶然”以及和政府的互动,这些“寻常百姓”才被绑上了宏大的保守主义运动的战车(阿普尔 Apple, p. 45)。

此外,阿普尔和奥利弗认为,并不是只有霸权联盟及其社会群体构成才是处于变动中的——国家也是以类似的方式而不断变化的;国家在与社会运动频繁打交道的过程中,通过对其给予反馈,例如对社会运动的要求或者采纳、或者干预、或者抵制,而“不断壮大”。不过在阿普尔和奥利弗的研究中,那些对课本提出关注的家庭却遇上了一个顽固不化的政府,它拒绝回应任何质疑,并把这些质疑统而称为“来自右翼的有组织的文字审查”。

几乎每一个父母……都说他们最初关注新课本主要是因为孩子 99
 们回家后向他们抱怨课本中的某些段落如何让他们无所适
 从……当家长们读过课本上的相关段落那简直不是有一点吃
 惊,更让他们吃惊和绝望的是董事会和教育行政部门对此所给出
 的“重棒式”回应。(阿普尔 Apple, 1996, p. 58)

以当地学区官僚办公室为载体的国家,对这些意识形态相对还没有形成的群体以及不同的家长只给出了两种分类,似乎这就是他们可以被看见、听见以及被理解的所有可能性:^②一是支持学区官员“专业决定”的负责的家长;另一则是毫无责任感的右翼文字审查者。很多政治上无明显立场的家长,因为自己的愿望和关注没有得到相应的关注与满足,只好转面向全国性的右翼组织寻求帮助,以对抗学区官僚部门的顽固不化。正是在这样的“偶然”与“间接”过程中,家长们的行为被连



接到宏大的右翼运动中去了,右翼因此而不断壮大(阿普尔 Apple, 1996, p. 64)。

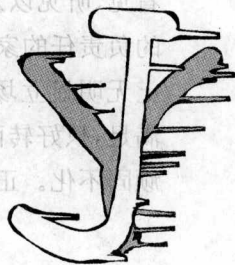
该理论的可能性与局限性： 密尔沃基的“家长选择”之争

阿普尔和奥利弗的这个研究,瓦解了过去广为接受的关于右翼力量的描述——它是一股整合的力量,在鲜明的目的性驱使下,以一种无波无澜的方式独自壮大着。不过,尽管两位研究者为我们描述了一个复杂、间接、且不乏矛盾冲突的霸权联盟形成过程,并指出该联盟因为反映了那些被政府拒绝了了的普通百姓的真实希望、恐惧和理性而成长壮大,但是这个研究在很大程度上还残留着阿普尔早期对学校再生产问题研究的痕迹(阿普尔 Apple, 1982)。

在本文的这部分,我将探讨该理论如果被用于对另一场保守现代化运动进行解释时,其合理性和局限性所在。该运动便是发生在密尔沃基的教育券联盟的形成以及随之而来的教育券计划的实施,事实上这场运动在很大程度上改变了既有的公共政策。在界定和分析阿普尔(Apple)理论框架的合理性和局限性时,我会提出自己的一些看法。

吉恩·卡尔(Jim Carl, 1996)在一篇题为“非寻常联盟:密尔沃基家长选择计划中的精英和草根起源”,使用了一个与阿普尔和奥利弗理论框架极为相似的框架来解释密尔沃基现象。但是正如我们可以看到的,卡尔所描述的一些历史因素似乎和该理论框架拟合得不好。

卡尔在分析导致密尔沃基“家长选择”之争的原因时,首先谈到的 100 是保守主义的复兴(这个术语阿普尔在其早前的作品中也曾使用过),即 20 世纪 80 年代早期出现的一个全美性的霸权联盟。在该联盟内,有两股交叉的力量与“家长选择”相关,这两个统治性群体被阿普尔界定为新自由主义和新保守主义。卡尔认为(1996),一方面,当地的新自由主义教育改革者坚信只要把市场机制拓展到州教育系统中去,就能提高学生的学业成就,并带来可观的教育收益。另一方面,当地的新保守主义教育改革者则给予私立学校特权,允许他们发展所谓的传统学

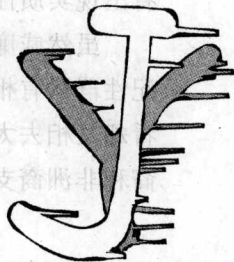


术性课程、宗教训练以及严格的纪律要求(p. 268)。虽然阿普尔认为,这两个群体的特征与互动机制相当复杂(阿普尔 Apple, 1996, pp. 27—31),不过这两股平行的力量还是相当明显的,而且正如下文所显示的,它们对诠释密尔沃基现象内部的一些机制是很有帮助的。

尽管如此,卡尔也承认“不是所有的支持教育券的个体都可以被归纳为保守主义的复兴”(1996, p. 268)。相反,他勾勒出一个发生在州层面的新自由主义改革者和密尔沃基层面社区学校支持者之间的“权宜性联盟”。对此,卡尔阐述道:

五个因素催生了这个联盟:许多密尔沃基的黑人对当时的学校系统很不满意,太多的黑人学生学业成绩不理想;社区学校的多元文化支持者从公共财政获得资助已超过二十年(译者注:即当地的社区学校有较深远的历史基础);正当政府政策出现右倾时,密尔沃基黑人的代表性政治获得重要突破,这以州议员波利·威廉斯为代表;行政官员汤米·汤普森(Tommy Thompson)对新自由主义和新保守主义政策的谨慎操作;全美最早的保守主义基金会密尔沃基布拉德利基金会(Milwaukee's Bradley Foundation)在该地的兴起。(p. 268)

如果使用阿普尔和奥利弗的理论模式来分析卡尔所描述的权宜性联盟,可以遵循两条分析路径。先来看第一条路径,假如阿普尔并不把种族和阶级作为分析不平等关系的核心概念,那么我们可以将在黑人州议员波利·威廉斯领导下的密尔沃基教育券支持者视为统治性联盟的一部分。在这样的理解中,我们可以认为波利·威廉斯所领导的群体通过与新自由主义和新保守主义达成妥协,从而在水平方向上将自己弥合成为霸权联盟的一部分,因此在密尔沃基的教育论争中分享了部分的霸权控制(事实上,也只能是分享)。至于第二条分析路径,则是把波利·威廉斯领导的群体视为意识形态未成形的普通民众,因为其具体需求得到关注,因此才在纵向上被连接上了右翼运动。估计阿普尔对这样的解释难以认同,因为密尔沃基的黑人家庭已有几十年参与



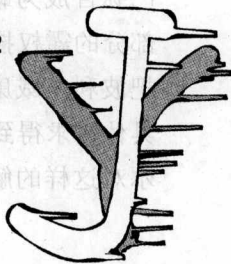
教育运动的历史了。

虽然阿普尔和奥利弗的理论框架,能够为解释密尔沃基围绕教育券所形成的“权宜性联盟”提供两种可能的理论解释,这两种理论解释都具有相当的局限性。公道地说,阿普尔和奥利弗确实提到“右倾政策往往是右翼势力和其他群体以及保守主义联盟内部不同取向之间达成妥协的产物”(斜体为本文作者所加,阿普尔 Apple, 1996, p. 45)。不过,如果“右翼势力和其他群体”之间妥协的性质并不如上文所示,或者是因为共同的意识形态而出现的不同取向之间的横向弥缝或者是因为日常需求得到关注而出现的统治群体和被剥夺群体的纵向连接呢?对此,阿普尔和奥利弗既没有提及,也没有给出相应的理论解释。

在对该理论其解释的有效性和局限性做进一步阐述之前,我想先谈谈阿普尔右翼形态理论中的两分法;在对其加以批判的基础上,我将提出自己的“第三种理论空间”的观点。

虽然可能和我们的直觉相违背,波利·威廉斯领导下的教育券支持群体似乎更像阿普尔和奥利弗所说的联盟中的支配者。例如,威廉斯过去与白人自由主义者联盟的不足作了明确无误的表述,这显然是因应政治形势而精心做出的意识形态调整。她经常流露出的现实主义以及对1980年代政治气氛和新自由主义者出于自身利益考虑而频频向她暗送秋波的深刻把握,无不是对此的明证;另外,在她关于社区控制的愿景中充斥着新自由主义的语言(诸如竞争和市场),也是她与新自由主义意识形态弥缝的重要指征。正如卡尔所注意到的,“与她的右翼联盟者不同,威廉斯坚信黑人要控制那些指向他们社区的公共财政项目和机构;而她的新自由主义盟友却大力倡导社会安全网络的重要性应该被降低或者干脆被取消”(1996, p. 274)。一言以蔽之,威廉斯没有让自己的愿景湮没在右翼的愿景当中;她和她领导下的群体也没有出现实质性的“右倾”。

虽然威廉斯集团在某些特征上和阿普尔和奥利弗理论框架中的支配性群体有相似之处(参见表3.1中的情景1),不过从其他特征上来看却又相去太远。真的很难想象,威廉斯和她的贫穷、工人阶级的拉丁裔和非洲裔支持者会是密尔沃基政治图景中的一个统治性集团。即使



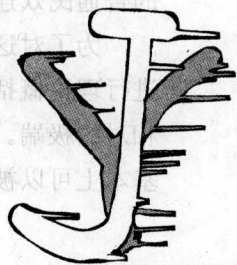
对密尔沃基这群拉丁裔和非洲裔低收入家庭日常生活做哪怕是最潦草的考察,也会推翻上面的结论。事实上,包括威廉斯在内的黑人社区领导长期试图和密尔沃基公立学校(MPS)官僚机构沟通却迟迟得不到回复,便是对此的力证(卡尔 Carl, 1995;富勒 Fuller 1985)。

这样的一种边缘性状态,使我们无法把在密尔沃基支持教育券的非洲裔美国人列入统治集团成员(即表 3 中的情景 1),那么能否列入情景 2 呢?很快,我们就发现,一面是对课本忧心忡忡的家长遇上了无动于衷的官僚政府,另一面是威廉斯和她的追随者力求公立学校系统作出纠正。显然,威廉斯和她的追随者之所以坠入右翼,是因为遇上了顽固不化的政府人员。此外,威廉斯集团所提出的“极具真实感的希望和恐惧”很容易让进步主义者予以高度同情。因此,在“权宜性联盟”中的威廉斯集团其权力特征似乎更靠近表 3.1 中的“仍未居于主导地位”的描述。

表 3.1 阿普尔和奥利弗所提出的保守主义形态的两种情景(或“空间”) 103

类别	情景	
	1. 统治集团联盟的一部分	2. 变成右倾的普通民众
例子	新自由主义、新保守主义等	课本论争中的家长们
和权力的关系	横向的	纵向的
与权力的关联方式	通过意识形态的妥协而弥缝	通过所谓“理性”和保守主义运动纵向连接
意识形态的性质	成形	未成形
所持观点的性质	上升为意识形态层面	停留在常识层面
相对权力	支配性的	不具有支配地位
空间上的比喻	居于上位的	位于底层的
与政府和国家的关系	试图通过发起社会运动的方式影响国家的方向	由于需求没得到政府和国家的回应,因此被推进右翼社会运动

不过,虽然如上文所述,威廉斯集团和情景 2 中的“普通民众”有不少相似之处,但是如果因此做出威廉斯集团在意识形态上仍未成型或者把他们的诉求归于常识层面,那无疑是对密尔沃基黑人教育运动的侮辱(卡尔 Carl, 1995;富勒 Fuller, 1985;霍尔特 Holt, 2000)。而且,威廉斯集团和新自由主义的关系也很难被认为仅仅是纵向的;威廉斯



和那些新自由主义者进行利益协商时的老道显示出他们之间的关系应该还有“横向”的一面。

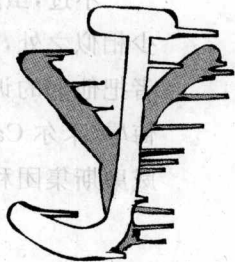
如果卡尔所描述的这种“权宜性联盟”很难被归入以上两种情景中去,那么我们应该如何对其进行理论概括呢?而且,如果这样的例子以及理论解释可以被推广到其他情景中去,它会给我们理解其他领域的右翼胜利带来什么启示呢?

保守形态中的“第三空间”

如上所述,在密尔沃基的教育券论争中,威廉斯集团既无法被归类为霸权联盟中的一份子,也不能被界定为意识形态尚未成形的普通民众。不过,虽然该集团在理论上的地位难以捉摸,但是对于密尔沃基的家长选择计划而言,其作用却绝对是至关重要的——教育券改革无论是在美国国内还是世界范围内的教育论争中赢得尊重和合法性,多是拜其所赐。正因为如此,对密尔沃基黑人支持教育券的现象予以更充分的理论阐释,这无论是对我们更好地理解右翼目前取得的成功、还是阻止其继续对社会民主运动残存的瓦解都有着至关重要的作用。

正如密尔沃基家长选择运动所显示的,如果没有一种更短暂的“权宜性联盟”的产生,霸权联盟是无法把其教育券计划强加于密尔沃基民众之上,并使之得到推广。当然,在该“权宜性联盟”中,统治集团仍是最核心的、事实上也是更强大的博弈者。虽然卡尔没能如我们所希望的那样对他所使用的“权宜性联盟”这一术语进一步地展开,但他在密尔沃基案例中对该术语的使用已经向我们揭示了这样一个联盟的存在——与霸权联盟相比,它可能更短暂、更不稳定,它一方面在联盟内与统治群体达成新的妥协,一方面又成功地把那些意识形态尚未成形的普通民众连接进自己的阶层。

为了对这些不处于支配地位、但意识形态却已经成形的群体特征进行理论概括,我们可以将表 3.1 中的情景 1 和情景 2 视为两个完全相对的极端。其中被阿普尔和奥利弗所描述的课本论争中的那些家长基本上可以被归为情景 2,而诸如新自由主义等的统治性集团则基本



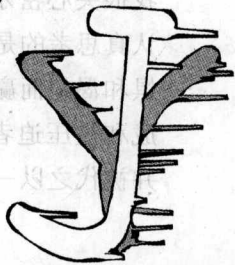
上可以被归类为情景 1。不同的“第三空间”群体,例如在密尔沃基案例中支持教育券的非洲裔美国人家家庭,他们和右翼形成了权宜性联盟,他们的特征则在表 3.1 八个横向特征中或归于此、或归于彼。

因此,密尔沃基案例中那些支持教育券的黑人家庭,作为一种第三空间力量,或者说是保守形态中有类似倾向的社会力量,其群体特征可以被描述为:意识形态已经成形的、主张已经上升到意识形态层面、并且和统治集团在横向上实现了弥缝(在表 3.1 中都是左边那列);同时该群体仍未获得支配性地位、因为政府对其愿望的无动于衷而被推入右翼社会运动、而且带有为进步主义者所深刻同情的具体希望和恐惧(在表 3.1 中全在右边那列)。

正如我们需要认识到的,通过横向弥缝和纵向连接方式而组合在一起的权宜性联盟,其内部群体性质各异;对于该联盟所带来的保守主义胜利我们也要加以认真思考。虽然前两种情景基本上可以被界定为右翼运动的胜利;然而带有被压迫者协议性联盟特征的第三种情景,其胜利则不乏冲突、暧昧甚至可能只是细节性的。是否密尔沃基家长选择计划的政治性胜利,可以被认为是激进教育民主运动的巨大失败呢?抑或,在某种意义上它也是部分地成功?这将在下文讨论非洲裔美国人在教育券计划中的动员战术时,再详加讨论。

身份形成与被压迫者的能动性: 重新概念化的尝试

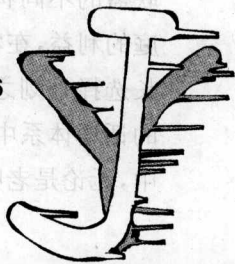
为了提出一个新的概念框架,以便对保守主义形态中的第三空间群体的重要性予以强调,也许我们有必要对阿普尔和奥利弗所称的身份形成过程加以特别的关注。在教育券一例中,身份形成发生于保守联盟的不同构成部分,黑人教育运动分子的利益和密尔沃基低收入家庭 105 的利益,在牢固被建构并维系着的联盟内,彼此交织在了一起。在家长选择计划之初,非洲裔美国家庭在公立学校系统和教育券支持联盟的话语体系中,其被对待的看法都很独特。在密尔沃基公立学校系统中,无论是老师、行政者还是其他的一些专业人员,往往持有一种深受



文化歧视、种族歧视甚或生物歧视影响的“不足理论”模型的态度。因此,非洲裔美国人家庭对公立学校的嘲笑以及对教育券系统的支持,往往被认为体现了他们对公立学校的强烈不满,因为在公立学校他们学业的失败往往被认为是有色人种孩子文化中与生俱来的不服管束所致。家长们控诉公立学校鉴定他们的孩子有问题然后贴上残疾标签送到特殊学校或其他学校的做法(教育广播电台与电视台,1993)。

与此相反,密尔沃基的学校市场化改革似乎能够给予被剥夺的家人们及其捍卫者更具尊严的主体地位——*名理性消费者*的主体地位。与公立学校通过种族、社会、科学的规范性话语将“黑人”文化界定为病态不同,市场化取向的教育券鼓吹者从一开始便把这些家长及其捍卫者视为想象中的消费者,他受到的唯一限制只是基于自己和市场所做出的选择。虽然,将有色人种的低收入家长及其捍卫者视为理性的教育消费者,并赋权他们为自己的孩子做最优选择,实际上是对他们的行为能力受限于不平等的物质和权力关系的历史的否定和漠视,与此同时,新自由主义话语给了家长被看到、被听到、被理解,也许最重要的能采取自己的行动的机会,而这在他们的城市公立学校的日常生活中是根本不可能的。

如果我们从身份形成的角度出发,我们也许可以对家长及其捍卫者在其被给定的各种选择中讨价还价的行为进行更细致的分析。和只关注教育市场化的宏观结构作用机制不同(这样的分析只会把有色人种的低收入人群更加边缘化),我将遵循阿普尔和奥利弗所倡导的对日常生活层面的矛盾、意识以及行为的关注(阿普尔 Apple, 1996; 惠蒂 Whitty, 鲍尔 Power 和哈尔平 halpin, 1998),以此考察并分析支持教育券的家庭是如何与现有的教育结构讨价还价的。也许是出于有意或者只是为了功效,他们始终没有体现出利益最大化的方面。因此,虽然我很关心密尔沃基和其他地方教育市场化改革的成效,不过我更需要认真思考的是保守主义教育运动是如何通过说出边缘人群最真实的恐惧和渴望而赢得其胜利的。正是通过对此机制的了解,尤其是身份形成和被压迫者的能动性的了解,保守主义的政治形态才有可能被打破并被代之以一种更具社会民主特征的教育理想。

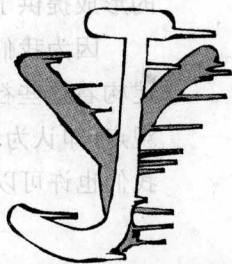


因此,如果从下往上看,从贫穷、工人阶级的、有色人种家庭的角度出发,自由市场的教育话语至少为黑人家长及其捍卫者提供了某种空间,它既有吸引力当然也充满矛盾,但至少不是公立学校那种病态学的角度。如果要分析并了解这些家长和其捍卫者是如何策略性地“获得”并“使用”他们被提供的主体地位的,也许批判文化理论家米歇尔·德·塞尔托(Michel de Certeau)的著作对我们有所帮助。虽然德·塞尔托假定存在一个牢固的“权力结构”(不过,在本文所考察的现象中,你很难就把密尔沃基公立学校系统或者是教育券支持联盟视为他所说的权力结构),但如果细读其作品也许会对我们剖析黑人家长及其捍卫者为获取最大利益而采取的行为机制有所帮助。

在描述现代社会形态的权力运作机制时,德·塞尔托(1984)认同了法国理论家福柯的“微观权力理论”,通过这种理论视角你可以详细审视“‘毛细血管化’的技术程序及其运作,以及如何通过随机空间的再分配而成为一种无所不在的规训手段”(p. xiv)。不过,德·塞尔托对福柯理论也进行了批判,认为他太“过分强调产生机制”,而忽略了“整个社会的反抗是怎么被控制而成为规训”的机制,尤其是“什么样的大众流程序(也是日常的、毛细血管化的)操纵着规训的机制,人们之所以服从这些程序,多半是因为想逃避它”(p. xiv)。

德·塞尔托使用“战略”(strategy)一语,来指称使用权力提升或维系某一特定权力结构的部署与调度;而使用“战术”(tactics)一语,来指称弱势群体捍卫或提升自身利益的操作。德·塞尔托的研究旨在使福柯的权力分析理论更加具体化,尤其是要洞悉以“操作的方式”所进行的“反规训”的大量实践,即被压迫群体通过社会文化生产,对其所形成的空间进行再利用(1984, p. xiv)。

在密尔沃基的案例中,一些被剥夺者的“使用者”(即家长),在和两大相互竞争的联盟——密尔沃基公立学校系统和赞成教育券的保守主义联盟——协商的过程中,获得了自己的操作空间,然后出于战术的原因认为至少在近期和一段时间内,与保守势力达成一种权宜性联盟会带来更大的机会空间。对此,德·塞尔托也许会说家长及其捍卫者在该联盟构建和服从地位形成过程中,并不是被动的;如果用他的另一个



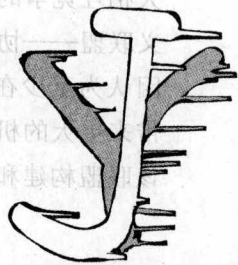
词汇来说,他们在身份选择过程中“使其发生”(make do)了,事实上他们使自己的服从地位尽量朝向自我利益最大化的方向(阿普尔 Apple, 1996; 德·塞尔托 de Certeau, 1984)。

同样是服从性地位,德·塞尔托的视角使我们看到了其内在的、动态的形成过程,这使我们洞悉到围绕教育券所形成的不同取向、不同社会阶层之间的联盟,其本质是多么的短暂、临时、权宜和不稳定。关于这点,以前所有的相关文献都没有提及,包括阿普尔和奥利弗所写的那篇“向右转”一文(阿普尔 Apple, 1996; 阿普尔 Apple 和奥利弗 Oliver, 2003)。不过,尽管联盟是短暂的,然而因此而推动的教育保守主义改革的成效却是巨大的,并且影响深远,无论是在立法上,还是对全球私有券流通都产生了深远的影响。

因此,正如笔者在前文所强调的,对密尔沃基教育券运动中的草根支持者在理论上进行更详尽的考察,这对于我们更好地了解右翼目前所取得的胜利,以及将来还可能继续在瓦解美国社会民主运动成果方面的作为,有重要意义。事实上,这些草根支持者既不能视为在霸权联盟中占有支配性地位,也不能被视为一群仅仅因为意识形态未成形,因此转而投向右翼的普通民众。

我们对霸权联盟所取得胜利中被压迫者自身行动的重要性的强调,也许可以使我们将保守现代化中的因素上升为“理想类型”(Ideal Type),而不再视其为“一些漫无联系的取向”。虽然一些个体和群体可以很好地归类为阿普尔所提出的保守主义形态的四个构成要素,但也有些性质矛盾的个体和群体很难被归为其中的任何一类。显然,这些个体和群体没有很好地被提炼为理想类型(事实上,很少的群体或个体是真正的新自由主义或新保守主义),而是在不同情形中得到不同处理,有时甚至是矛盾的处理。这样的情形,为我们继续探讨其主观性的形成提供了更大的理论空间。

因为我们还是要突出这些话语是由真实的社会行动者所建构、并建构着这些社会行动者,因此在这里我们暂且回避某些后现代理论的观点(即认为世界是由存在于历史和人类之外的不同话语构成),这样我们也许可以把阿普尔的四要素构成称为四种具体倾向。若非如

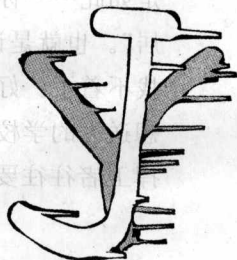


此,将极大地约束我们对霸权胜利中的被压迫群体重要性的理解。这些被压迫群体,并没有和既有的强大倾向完全站在一起,相反往往有自己的行动,用德·塞尔托的话来说,他们的行动多半仅限于战术层面,而不是调动内在一致性的话语来描述诸如国家、经济、个体和社会形态等之间的关系(德·塞尔托 de Certeau, 1984)。一般来说,只有权力者才有机会将其话语物化,从而塑造并操控着诸如教育机会等很多社会问题的意识形态和物质斗争平台。不过,诸如密尔沃基支持教育券的非洲裔和拉丁裔美国人,他们虽处于被压迫的地位,但并不欠缺政治智慧,因此常对权力者采取一些战术行为。在权力者所给予的空间,他们或者让权力者们搬起石头砸自己的脚,或者让其为己代劳。我个人认为,密尔沃基非洲裔美国人对教育券的支持将来很可能是后一种情形。

事实上,我对这些家长及其捍卫者的访谈和观察所得的数据表明,确乎如此(佩德罗尼 Pedroni, 2004)。非洲裔美国人对新自由主义措施例如教育券的支持,多数是战术性的和权宜性的,而不是战略和意识形态性的。在下文我将简单分析一位保守主义的电视制作人所录制的一段访谈录像,该制作得到布拉德利基金会(Bradly Foundation)的资助,我们会很容易发现支持教育券的黑人很少原封不动地使用新自由主义的话语来支撑自己的支持行为。虽然,他们的话语中偶尔也会包含新自由主义的因素,但同时他们的话语中也包含与此完全对立的因素。由于他们和统治群体之间的战术关系,以及他们同时也支持一些与保守主义运动完全背道而驰的社会运动,因此我以为如果从身份形成的角度来看,密尔沃基的非洲裔美国人并没有在政治形态上“变成右倾”(阿普尔 Apple, 1996;阿普尔 Apple 和奥利弗 Oliver, 2003)。虽然,出于战术的目的,他们确乎屈从于新自由主义和新保守主义之下。一个具体的例子也许能让我们对此有一个更生动的理解。

倾听密尔沃基非洲裔美国人的声音

劳拉·福德姆(Laura Fordham)(假名)是一位密尔沃基的黑人家长,她使用该地的家长选择计划所提供的教育券把自己的孩子送进了

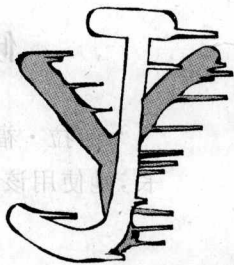


一所非隔离的私立学校。我下面所分析的这个访谈录制于1998年,在这之后不久威斯康星高院便判定密尔沃基的家长选择计划符合美国的宪法,因此撤消了过去的一个关于政教分离的法令。^⑨不久,威斯康星麦迪逊的教育券支持者发表了一个广为传播的宣言并进行了集会,对该法令表示抗议。这段录像便是在此后不久拍摄的,拍摄人是由布拉德利基金会资助的、“欧洲裔美国人”专业录像制作人组织成员,该组织和新保守主义的基督教教育组织有密切关系(与录像制作人的电话访谈,2000年4月22日)。

被访谈者的女儿进了一所非隔离的私立小学,被访谈者是孩子的母亲,叫劳拉·福德姆,是该学校招生部门的头。对于福德姆女士来说,她之所以选择用教育券把孩子送进这所学校是因为这所学校离孩子父亲的家很近。在密尔沃基,这是一个很重要的因素。因为,校巴的出现,在市中心很多与该学校毗邻的公立学校都被撤消了。这不仅给孩子们每天的交通带来巨大不便,而且使得家长对公立学校的参与变得非常困难。对很多没有车的家庭来说,就尤为困难。因此,给人一种感觉,似乎公立学校和它们所服务的社区隔得太远。

正像福德姆女士所说,“如果她要回公立学校上学的话,她得坐好长时间的巴士,得从城市这头坐到城市那头。我不想让她这样每天奔波。最重要的是,孩子有慢性哮喘的毛病,这么坐车根本就不可能”。女士之所以做出转学的决定,是因为头一年她还是努力尝试把孩子送到公立学校过的,但是这样的决定很难继续坚持。“我没法每天接送她。头一年我确实这么做了……每天17.5英里。结果她的病更严重了,现在我的丈夫也病了,她不得不转校,因为我没时间每天接送了,而且也负担不起。”

福德姆女士怀念起过去,“那时学校比现在好多了,至少公立学校是如此……你可以走几条街便到学校,一路上还可以碰见自己的邻居”。也就是说,那时公立学校是社区的中心。“现在,这样的公立学校找不着了。好在通过学校选择计划,你可以把自己的孩子送到……你想送去的学校……而且你还负担得起。”今天,在密尔沃基,家长们及其捍卫者往往要求附近的接受私有教育券的学校再次承担起过去公立学



校所曾扮演的角色。“这很重要,因为我们发现私立学校比公立学校离家长们和孩子们更近。”

除了距离问题,福德姆女士还对公立学校中孩子们的生活做了如下描述:“他们成天呆在教室里,很拥挤。而且一旦孩子的学习有点跟不上进度,他根本没有弥补的时间……所以很快他就辍学了,或者因为他不知道自己的课程而缺课,要不就是根本没人理他。”

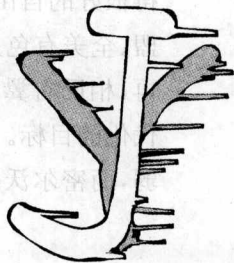
110

福德姆女士对公立学校拥挤的描述与访谈者本人自己对公立学校教师的描述并不一致。在访谈者自己看来,公立学校的弊端并不是拥挤,而是因为教师工会对公立学校的把持,他们一方面保护那些工作效果不好的教师,另一方面庇护那些夸夸其谈、效率低下的学校行政系统,免受市场优胜劣汰机制的约束(Creative Media Services, 1998)。对教室拥挤的控诉,而不是工会的把持以及缺乏市场的竞争机制,事实上与新自由主义的“市场效率/无效率”的框架相去甚远。这种差距在经过相当程度的处理之后,才得以和霸权联盟弥缝(阿普尔 Apple, 1996),但其内在的冲突和矛盾无法得到根本解决。

福德姆女士和访谈者之间的差异在访谈内容上也得到体现。例如,就教育市场内的消费者选择事宜,访谈者问,“你为什么做了那个选择?作为一位父母,或者是祖父母,或者是家庭成员,为什么你有权力做(这样的)选择?”尽管访谈者努力把福德姆女士置于一个教育市场消费者的地位,福德姆女士的回答却完全发自另外一个立场——一个社区或者社会的成员的立场。她回答说:“我的感觉是,如果我们可以把自己的孩子教育得更好,我们的社会就会得到更大的改善。”显然,福德姆女士对自己的定位“家长/社区成员”与访谈者对其的定位“家长/消费者”并不一致。

断离与再连接

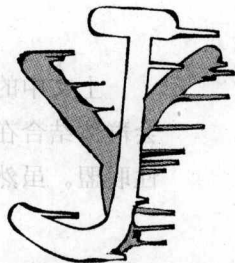
上文中的原话引述在微观层面具体展示了,教育券运动中不同社会群体结合在一起时,他们的冲突和矛盾,不过也往往能成功形成权宜性联盟。虽然这种矛盾冲突在访谈过程中鲜明地表现为:访谈者与被



访谈者对目的、资源以及身份认识上的巨大差异。但是他们至少在一定程度上拥有较为一致的目标,否则他们不可能“同处一室”,当然彼此之间还是有点尴尬。那就是,无论是访谈者(新自由主义和新保守主义教育市场化与天主教学校的鼓吹者)还是被访谈者(关注自己孩子受教育状况的家长),他们都希望能在密尔沃基推广某种有限的“家长选择计划”。很显然,这位家长及其有类似的家长,是不可能支持超出低收入水平之外的“选择”的,而这也就是家长选择计划最初建立时的前提。

应该说,像福德姆女士等许多黑人家长、利益捍卫者以及社区领袖,其在围绕教育券所进行的论争过程中,所展现的都是他们的政治能动性,而不是像某些人所认为的是对保守主义教育和经济话语的天真服从。即使,从长远来看这些黑人家长、利益捍卫人以及社区领袖并不能最终如其所愿实现利益的最大化,即让自己的孩子以及其他落后的孩子能在新的市场管制的公立学校中读书,在笔者看来这几乎是笃定发生的,但我们还是不能因此否定他们的政治能动性。事实上,笔者相信这样的战术层面的政治能动性,还会在围绕其他一些保守主义论题上的社会运动中表现出来,例如支持学校的祷告行为和“宗教自由”,以及反对堕胎和少数的性取向,这些问题已经长时间地困扰了不少黑人家庭。

如果我们对被压迫群体在其中所扮演的重要角色加以体认,20世纪80年代末的保守主义霸权联盟大概也感觉到,他们已经对教育券改革有了几层的胜算。虽然光靠他们自己的力量要想推动教育市场化和教育券不太可能实现,但是他们可以“伸长”权力的触角,将传统上属于自由阵营的一部分的低收入非洲裔家庭纳入自己的麾下。通过将教育私有化的理念与这些家长及其利益捍卫人的“判断”及其“显在利益”弥合在一起,右翼成功地使曾经左倾的天平出现了逆转。过去曾经结合得很好的自由联盟,包括诸如教师工会、美国公民自由联盟、美国人联盟、全美有色人种促进会、城市联盟以及女性和环保组织等已经风光不再,相反右翼集结足够的群体力量在教育领域开始追求其保守主义现代化的目标。因为20世纪80年代末,威斯康星进步主义力量相对薄弱,而密尔沃基地区的黑人家庭为了使其子女免受公立学校中某些种



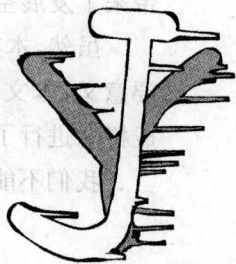
族歧视的伤害,又有二十多年创建社区学校的传统,密尔沃基成为右翼联盟打响教育战争的理想阵地,在这里他们就教育的性质、形式和财政等重要问题与左派迂回并最终取得胜利(卡尔 Carl, 1996)。这也给其他公共领域的私有化进程以及整个国家推卸公共责任带来了深远的启示和影响。

在这过程中,保守主义关于教育私有化的远期和近期目标不会是其所期冀的全部。在这里,也许我们有必要温习一下阿普尔所提出的观点,他指出保守主义的霸权阵营是由一系列性质迥异、却又相互重叠的利益,彼此协商、妥协而形成的(阿普尔 Apple, 1993, 1996, 2001), 112 用我的话来说就是其趋势难以预测。面对这样一个霸权联盟,教育和其他领域的批判者曾明智地指出,找出该联盟内部的断层,激起它们彼此之间因为立场的差异而产生的冲突,从而把保守主义现代化推向危机,以此来推进我们的激进民主事业。不过,正如激进民主运动者试图找出保守阵营内部的差异并加以利用,保守阵营也同样试图分化民主阵营及其潜在分子,以期颠覆、破坏它。

对于许多支持教育券的黑人领袖来说,某些自由激进白人的反应很能说明问题。当初这些白人认为黑人与自己的联合很“明智地”,现在却发现这些黑人居然愚蠢到与敌联合。潜台词是,黑人不明白其和“可恶”的白人保守主义者联合的危险性;对此,只有白人自由主义者才真正知道。这就很带着点黑人是“白人包袱”的意味,好像是那些现在对他们的“黑人孩子”很生气,原来他们把这些黑人孩子置于自己羽翼之下进行保护,可是现在这些小子居然想独立了。

教育研究中的被压迫者能动性和身份理论

我觉得公立学校需要做很多的调整。我并不是抨击公立学校。公立学校当然也有它很多好的方面。但是它确实有很多方面应该得到改进。我对于自己是个非洲裔美国人而深恶痛绝——当然这也许和我住在一个最贫穷的社区有关——我的孩子也因此被打上了烙印。你觉得自己好像是被施舍似的。我是一位工作母



亲。我纳税……我的税成为公立教育来源的一部分。所以，我们接受的是付费教育。你知道的，我真的很不喜欢那种嗟来之食的感觉。免费的。你为此不用付出任何代价。这就是耻辱。你简直拿它没有办法。我总是……总是充满斗争。我现在开始寻求一些变化。

——索尼娅·伊斯雷尔(Sonia Israel),

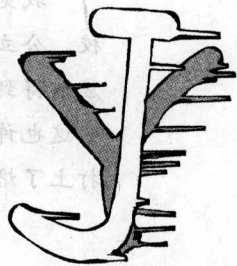
她两个女儿正在上一所伊斯兰教育券学校(in Pedroni, 2004, p. 156)

在本章中,我对密尔沃基教育券联盟中的不同群体其权力的分化、冲突和重叠,在理论层面和实践层面均进行了阐述,以此揭示了不同被压迫群体的能动性和身份形成机制在保守主义形成过程中其重要的意义。基于这样的理论和实践的阐述,我试图对阿普尔和奥利弗在其“向右转”一文中所提出来的保守主义现代化理论进行拓展和重新概念化。我对该理论所进行的修订主要和第三空间群体的能动性和身份形成相关,正是通过这样一个脆弱而不平坦的过程,保守主义现代化经历了不同程度的成功与失败。

在上文中我已经力述,保守主义教育运动既不是一个将其目标直接强加于被压迫群体的过程(在这种假设中这些被压迫群体不仅愚笨而且被动),也不是一个“自下而上涌出”的与保守主义现代化运动匹配得天衣无缝的被压迫群体自我认知的过程,而是不同权力与不同社会地位群体之间结成短暂并且权宜性联盟的过程。在该过程中,被剥夺者的能动性既有其结构性的一面(译者注:即作为被压迫者的反抗性一面)、也有其话语性的一面;而且在与其它社会优势群体之间存在着矛盾冲突的缝隙。应该说,这为我们更加社会民主的目标以及教育愿景带来了发展空间。

虽然,本文主要讨论了边缘群体自身参与对于保守教育改革的重要意义,本文也力图对特定社会结构中的被压迫者的能动性和身份形成概念进行了一定的理论修正。

我们不能再简单地认为,因为有了保守主义教育运动,所以被压迫



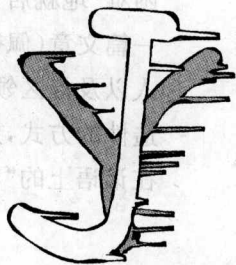
群体“变右”了。正如索尼娅·伊斯雷尔(Sonia Israel)在其上文所引谈话中对“消费者”与“纳税人”两个主体概念的使用所显示出来的,拥护教育券的家长及利益其捍卫者其所主动采取的行为,不过是换了一种有新意的方式,使自己居于一种将其边缘化的社会结构和话语体系,糟糕的是他们的行为可能使其地位进一步边缘化。也就是说,关于不同社会运动或制度化的教育形式“提供”了某种特定话语和主体性地位的阐述,不过是揭示了真相的一部分;事实上,该主体地位不是“被提供”的,而是被主动居于的。正是后面所说的这种身份形成过程,在过去的批判教育理论中不是被忽视了,就是阐述得不充分。

斯图尔特·霍尔(Stuart Hall)在敦促批判教育理论工作者关注这一方面上做了不少努力。他指出,至今为止还没有能建构一种身份理论,它既不过分抽象又能在政治上加以实践。目前在这方面所取得的理解是:

为我们描述了服从性地位是如何在话语体系中被建构的,但是它没能揭示为什么是这些个体居于这样的地位,而不是其他人……一些话语中的主体地位成为个体优先有意识的选择。(霍尔 Hall 和杜·格 Du Gay, 1996, p. 10)

他接着说(在此我之所以大段引述他的话,是因为他的思想与本章所试图揭示的围绕身份形成所产生的矛盾冲突紧密相关):

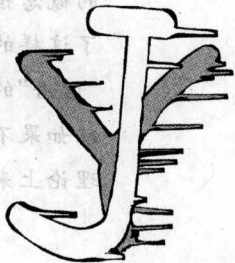
我们能从中发现的是(在批判与后结构主义理论者所援引的具有开创性的、关于身份形成的著作——《规训与惩罚》一书中),福柯在审慎反思自己的思想之后,又往前迈了一步。事实上,福柯的概念框架随着其学术的发展而发生了相应的变化,并最终得出了这样的结论:因为主体的去中心化并不是对主体的破坏,而且“话语”的中心化如果没有主体的形成也无法得到最终的实现,所以如果不从主体的自我构成来描述话语和规训的控制性,那么在理论上来说就是不完全的。在马克思、阿尔瑟(Althusser)、福柯



的著作中,对个体如何进入特定的话语结构阐述得很不够。这就
要求我们阐述主体是如何构成的;在《规训与惩罚》这本著作中福
柯获得了一定的进展,尤其对特定历史的话语实践、自我控制的日
常化以及关于自我的技术方面的阐述与揭示。不过,他还留下
一个问题没有得到解决,那就是我们是否要一如既往地弥合二者之
间的差距:即,一方面提出主体如何形成(或者不形成)与自己所要
求进入的“位置”相匹配的身份认同的理论;另一方面揭示主体如
何生产出这些“位置”、使之形成特定的状态和风格并最终将其展
现出来,以及为什么之前他们没有能够这样做、为什么有的人自始
至终都不肯这样做,还有为什么有的人则在抗争中不断妥协——
从斗争转而变为抵制、协商并最终适应顺从。(pp. 13—14)

霍尔指出,目前的批判理论和后结构理论所存在的共同缺陷是,没
有即时对主体构成的机制进行阐述。也就是说,主体性个体是通过话
语、所赋予的有限的主体性位置以及该位置所带来的内在约束而受到
欢呼与质疑的——但是究竟是主体内在的什么因素使得它能够得到欢
呼呢?在霍尔看来,这个问题只有在“对身份认同的必要性和不可能
性,以及对其自我构成中的物质性与话语性部分的弥合”进行完全的揭
示,我们才能最终在这个问题上取得突破(霍尔 Hall 和杜·格 Du 115
Gay, 1996, p. 16)

虽然对霍尔所提出的问题进行全面并令人满意的回应已超出了本
章的主旨——也是笔者力所不逮的——我想指出本文在理论与实践层
面所做的努力印证了对身份形成的“后半部分”(译者注,即自我构成)
进行充分的理论阐释不仅是必要的、也是可能的。显然,支持教育券的
黑人家长、其利益捍卫者以及社区领袖,用霍尔的话来说,并不是“毫无
困难”地就居于了那些被赋予的主体地位。正如我在前文以及我的另
一篇文章(佩德罗尼 Pedroni, 2004)中所阐释的,这些家长、利益捍卫
人以及社区领袖对这些主体性位置,以一种复杂的、矛盾的以及具有创
造性的方式,加以了接纳、抵制,以及(或者)把它作为中介手段。这些
在话语上的“表现”都是被压迫者自身能动性的产物,无不根源于并形



成于个体的和集体性的种族、阶级、性别的经验,以及工人阶级和贫穷的非洲裔美国人男女的斗争。也就是说,通过教育话语和结构所提供的身份,并不是落在了那些空白的、无形的居于等待中的主体。

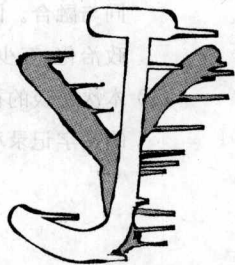
相反,保守主义的教育话语和所伴随的结构形式只不过是已经开始形成的身份认同提供了主体性位置。这些身份认同,成形的或者正在成形的,作为保守主义话语必须植根于其中的变动性的基础,其自身便是个体与集体性的历史与斗争的产物。在密尔沃基案例中,这种斗争性的能动性和身份形成过程,在其起源上包含了该地区的有色人种几十年以来就教育机会与自我决定权而展开的斗争,以及其他诸如政治、文化、经济领域中的斗争(McCarthy & Apple, 1988, pp. 67-69)。

诸如本文所阐述的,被压迫者的身份认同并不会“自然而然”地使之与保守主义或者进步主义的教育形式和话语相匹配。也不是说,以上两种教育形式与话语中的哪一种就被强加于这些被压迫者身上了。在这点上,我与欧内斯特·拉克劳(Ernesto Laclau)以及查特·墨菲(Chantal Mouffe)的观点一致,我们需要对葛兰西和其他新马克思主义者的社会性概念进行反思,根除那些被他们称之为的“现象学的障碍”,从而更充分地实现新马克思主义在政治进步与理论进步上的潜能(Laclau & Mouffe, 1985)。对此,他们这样阐述道:

只有我们认识到社会是完全开放且无缝隙的,而不是整合性的、或由各因素所构成的实体,“霸权”才能成为左翼政治分析的基本工具,新马克思主义才能带来政治与理论的进步。这些在我们过去所说的“民主革命”中已经开始出现,但该趋势的继续壮大却有赖于激进民主运动中的解构性作用,或者说是另外一种政治形态,在这种政治形态中没有所谓的“社会本质”的假定,相反承认每一种社会“实质”的偶然性和模糊性,以及社会分化和社会斗争的能动性。

116

欧内斯特·拉克劳和查特·墨菲所说的“社会无缝隙”在本章具体体现为,笔者没有把黑人教育券支持者的能动性归入“错误意识”,也



超越了将黑人反教育券运动的立场定义为“正确”的两分法的窠臼。相反,通过使用从德·塞尔托那里借来的概念工具,家长与其利益捍卫人以及社区领袖在复杂的教育情境中战术性的一系列定位的行为,被理论化为“被压迫者的能动性”。这个概念的优越性体现为,有话语的生成、没有所谓的社会本质,却一样彰显出权力关系(德·塞尔托 de Certeau, 1984)。

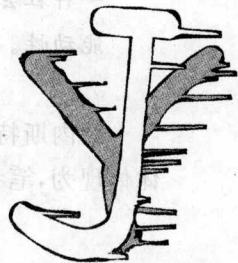
我希望,本文对支持教育券的工人阶级与贫穷黑人家庭的解释,对阿普尔和奥利弗所希冀的将这些家庭的教育需求最终纳入更有效的、有意义的、教育民主运动而言,有所促进。我同样也希望,本文对一些概念的修正与补充,正如在对支持教育券家长与利益捍卫人的访谈中所看到的,能够纠正其他领域研究者对被压迫者及其行为的忽视,让他们认识到被压迫者的能动性是保守主义现代化运动过程中的一个核心内容。我们可以想见,边缘性群体对保守联盟战术性的、短暂的利用将在美国以及其他地方起到越来越重要的作用并带来更重要的影响。

注 释

① 诸如格维尔茨(Gewirtz, 2002)等一系列的理论家们都注意到由于一种新的国家形式——后福利国家——的出现(该新形式的国家强调对客户服务的效率和公共领域的私有化多过强调其公共机构对公民义务所负有的职责履行),后工业国家的民主被旁置。

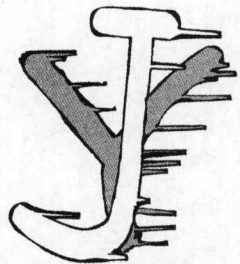
② 阿普尔和奥利弗将此次教科书之争中的家长描述成“最初有一些真正直觉但未形成任何反对的立场”。本文中,笔者使用“意识形态未成形”或“意识形态相对未成形”来指称阿普尔和奥利弗所描述的这些家长的特质。我所说的“意识形态未成形”并不是说没有意识形态,而是如阿普尔和奥利弗所洞察的那样,他们的意识形态还未表现出和美国任何一股保守主义思潮和保守主义话语的趋同与融合。因此,他们的意识形态相对而言“还未成形”;看上去他们还未充分政治化,至少一开始是如此。

③ 本次访谈的视听资料是录制者一手交给笔者的。读者可以向笔者索取该访谈的文字记录和录像带拷贝。

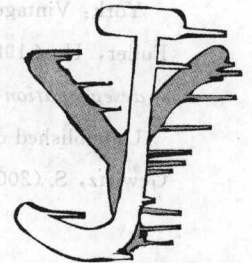
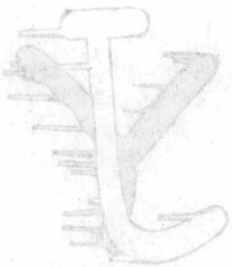


参考文献

- Apple, M. W. (1982). *Education and Power*. Boston, MA: Ark.
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.
- Apple, M. W. (2001). *Educating the "Righ" way: Markets, standards, god, and inequality*. New York: RoutledgeFalmer.
- Apple, M. W., & Oliver, A. (2003). Becoming Right: Education and the formation of conservative movements. In M. W. Apple et al., *The state and the politics of knowledge* (pp. 25 - 50). New York: RoutledgeFalmer.
- Apple, M. W., & Pedroni, T. C. (in press). Conservative alliance building and African American support of voucher reforms: The end of *Brown's* promise or a new beginning? *Teachers College Record*.
- Carl, J. (1995). *The politics of education in a new key; The 1988 Chicago School Reform Act and the 1990 Milwaukee Parental Choice Program*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison.
- Carl, J. (1996). Unusual allies: Elite and grass-roots origins of parental choice in Milwaukee. *Teachers College Record*, 98, 266 - 285.
- Corporation for Educational Radio and Television. (Producer). (1993). *Liberating America's schools* [Videotape]. United States: PBS Video.
- Creative Media Services. (Producer). (1998). [Videotape interview segments]. Unpublished raw data.
- De Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage Books.
- Fuller, H. (1985). *The impact of the Milwaukee Public Schools system's desegregation plan on black students and the black community (1976 - 1982)*. Unpublished doctoral dissertation, Marquette University.
- Gewirtz, S. (2002). *The managerial school: Post-welfarism and social justice in*



- education. London: Routledge.
- Hall, S., & Du Gay, P. (Eds.). (1996). *Questions of cultural identity*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Holt, M. (2000). *Not yet "free at last": The unfinished business of the Civil Rights Movement — Our battle for school choice*. Oakland, CA: Institute for Contemporary Studies.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy*. London: Verso.
- Lauder, H., & Hughes, D. (1999). *Trading in futures: Why markets in education don't work*. Buckingham: Open University Press.
- McCarthy, C., & Apple, M. W. (1988). Race, class and gender in American educational research: Toward a nonsynchronous parallelist position. *Perspectives in Education*, 4(2), 67-69.
- Pedroni, T. C. (2004). Strange bedfellows in the Milwaukee "parental choice" debate: Participation among the dispossessed in conservative educational reform. *Dissertation Abstracts International*, 64(11), 3946A. (UMI No. 3113677)
- Pedroni, T. C. (2005). Can post-structuralist and neo-Marxist approaches be joined? Building composite approaches in critical educational theory and research. Unpublished manuscript, Utah State University.
- Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1998). *Devolution and choice in education: The school, the state, and the market*. Buckingham: Open University Press.



第二部分

被压迫者的声音：美国的状况

第四章

121

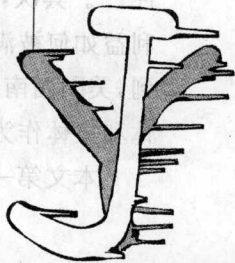
“在我的历史课上他们总是歪曲事实”

——美国城市高中土著青年对文化控制的反抗

格莱纳巴·马丁内斯

美国西南部城市公立高中的土著青年每天都面临着挑战，这是一种对其个体和集体作为土著族群存在的挑战。虽然从某种程度上讲，在公立高中所有的青年和教师们都面临着挑战，但是土著青年在城市公立高中所面临的挑战是不同的。之所以不同，是因为土著族群、西班牙殖民者以及美国之间紧张关系历史，这种关系早在他们开始进入高中之前就已经预先存在了。不同的挑战还缘于那些与他们故土相连的文化，正是这些文化要求他们年复一年地去履行族群和文化的义务。正如土著法律学家大卫·威尔金斯(David Wilkins)所提醒的那样：土著族群是不同的也是独特的，因为他们是美国的原住民。作为原住民的后裔，我们拥有文化特殊性、财产所有权(包括土地在内)和政治上的主权。然而有时在公共教育领域中，土著族群拥有的特殊地位并不总是被认可。相反，只有实行“殖民”统治的政府的利益在决策中才占有支配地位，比如在决定什么是知识时就是如此。

学校强烈的文化霸权之下隐藏的是更大的教育危机，这一点在土著族群历史和现实的经验中已经得到了证实。^①格雷厄姆·H·史密斯(Graham Hingangaroa Smith)1990年关于毛利人教育危机的研究对论证以上观点是极其有意义的。他认为这种危机必须在“历史的权

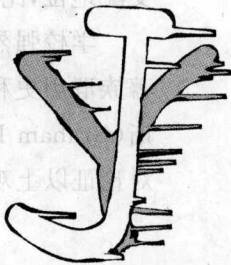


力关系的理论框架内进行分析”，而在历史的权力关系中，权力是由人数决定的。

格雷厄姆·H·史密斯在书中写道：“在新西兰，国立教育系统 122 系统采纳白人（非毛利人）主流社会的政治、文化和社会结构。反过来，广义的白人主流社会也对教育系统的结构给予支持和认可。在该国的民主环境中，白种人口将近 7:1 的数量优势确保了其对几乎所有政治、经济和社会资源的持续控制和影响。因此，包括教育系统在内的国家体系所认可的‘文化’和‘利益’正是白人主流社会的文化和利益。新西兰白人文化的资本已经稳固地植根于学校教育和其他教育系统之内。……正是主流文化群体或从群体中挑选出的成员才能影响知识、文化和语言的建构：即决定什么才算是正当的、可接受的。而这种影响从班级教学层面上占大多数的教师，到学校管理层次上占大多数的董事会成员，是全方位的。可接受的知识被各种各样或明或暗的门槛限制策略所维持和保护。”（pp. 79—80）

格雷厄姆·H·史密斯关于权力和教育的分析从两方面讲对本章采取的方法是十分重要的。首先，这一分析解释了数量优势是如何在学校层次上支持政策和教育中强势利益集团权力的。在山景高中（MVHS）的案例中，占统治地位的文化族群包括白种人和拉美人，其中的数据是在为期两年半的一次重要人种地理学研究中采集到的。^②山景高中的文化主导地位属于以上两个族群，他们运用其位阶权力（power of position）来影响课程选择、学校政策和学校生活的各个方面：如全校大会、思想观念的表达；如学校年鉴中体现出的所谓“多样性”^③。其次，格雷厄姆·H·史密斯的分析对于研究“学区层面主导利益如何被满足”这一问题也是十分有用的。本章我将会让大家了解到，美国西南部城市公立高中一些青年的呼声，他们每天都面临着其个体和集体作为土著族群存在的挑战。

本文第一部分探讨了学区范围内关于毕业典礼服饰问题论战的结



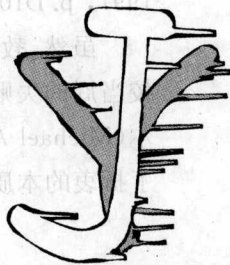
果。在讨论中本人认为政府的利益是优先的,因为学校董事会(其行动代表政府)通过对土著族群设置条件,限制其展示具有本土认同的自豪感,从而达到维持自身权力的目的。第二部分讨论山景高中的土著青年如何进行课程选择。本人将论证:虽然山景高中的青年能够觉察到被主导利益加载在核心课程上的价值观,但同时他们也认识到关于土著美国人的学习和研究,对其作为土著居民在智力和文化发展上是十分有价值的。

人们说美国道路就是成为白种人……如果你 想秀出你真实的肤色,那么就一定要想方 设法学袍加身。(ALAN)

123

1997年春,在11所综合高中中有5所学校的毕业生们要求在毕业典礼时身着具有传统文化特征的本民族服饰,而拒绝头顶学帽身穿学袍。他们的要求被驳回,随即学生和他们的支持者(家长、亲属、部落首领和草根组织)对这一决定向学区教育董事会提起了上诉。在一次会议上,一位毕业生代表学生讲话:“我们中间很少有人^{在毕业时}穿着能够使我们与众不同的传统服装。”他说:“我们中的许多人都是其家庭成员中第一个即将从高中毕业的,对于我们的文化而言这是一项巨大的成就。然而学帽、学袍、领带和正装皮鞋却代表了白人的文化。”(桑蒂兰尼斯 Santillanes, 1997, p. D1)。学区发言人发表了以下声明作为拒绝学生要求的基本原因。“每个人都身着学帽和学袍。这是一项永远^{不会}改变的政策。”这位官员继续说道:

“这是一个法律上的两难选择。如果你允许一个人在毕业典礼上穿着传统服饰,你就不得不允许所有的人都这样。当太多的民族和宗教群体以他们自己的方式进行表达,毕业的意义就变得盘根错节,十分复杂……公共教育是为所有人服务的。一旦我们允许一个宗教或文化群体在毕业典礼上表达他们自己的意愿,那么将会产生一些法律后果。”(萨尔茨坦 Saltzstein, 梅 May 5, 1997, pp. C5—6; italics added)



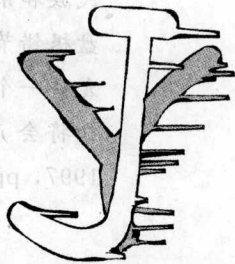
学区的官方面应是发表了一份由区内律师起草的声明。部分内容如下：“学区关于在毕业典礼上身着传统学术服饰的要求，是旨在认可和保护这一仪式的学术特性，以及该场合的高贵和严肃。”“高贵”一词的使用，为来自这一地区土著领导阶层的回击建立了舞台。一位身着蓝绿色缎带衬衫的部族首领，他来自于印第安普韦布洛各部族中的一个，他说：“我们认为我们穿衣服的方式，使我们非常高贵。”(加勒格斯 Gallegos, 1997, A5)^④当地报纸的编辑也回击了学区对“高贵”一词的使用。在承认把学帽和学袍的象征特性作为霸权文化标识高中毕业的同时(该语句模仿《这个国家的欧洲遗产》一书)，社论用以下观点作为总结：

“正在应付这些诚实要求的校方官员一定要对他们所处理的事件极其敏感并且要记住像‘高贵’这样的词是相对的。高贵的着装不仅仅是由西方标准决定，还应当包括来自所有文化的传统衣着和服饰。”(格兰德留什 Graduation, 1997, p. A8)

在该学区毕业典礼举行之前的最后一次会议上，学区教育董事会以四比三微弱优势，投票通过了允许土著学生在学帽和学袍下穿着他们传统服饰的决议。学区督导要求教育董事会通过补充说明来澄清政策的变化，即用本民族传统服饰“全副武装”是允许的，但不允许从学帽和学袍的边缘露出，并且此项规定只适用于“美国土著学生”。

那群毕业生和他们的支持者对投票结果表现出一种矛盾的心情。学生代表说：“这是土著美国人争取权利的一小步胜利。我们不得不为每一件事斗争。今晚我们胜利了。”(萨尔茨坦 Saltzstein, 梅 May 19, 1997, p. D10)。

虽然，教育董事会的决议从表面看起来是那群毕业生的胜利和学校当局的失败，但我认为它是出于折衷的象征性姿态。迈克尔·阿普尔(Michael Apple)1995年关于权利和学校教育关系的研究成果阐述了折衷的本质：

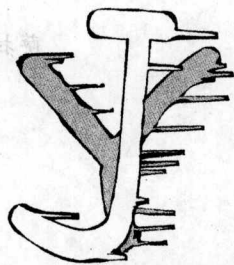


政府本身就是斗争的场所,一个不同阶级之间、同一阶级的不同阶层间以及性别和种族群体间相互斗争的场所。因此,政府要么必须强制人们以相同方式思考(这是一件十分困难的事情,不仅超出了政府的能力,也有可能毁掉其合法性),要么就与这些相互斗争的群体中的大部分取得共识。如此一来,为了维护其合法性,政府需要渐进地,同时也是持续不断地,把同盟甚至是反对团体的许多利益纳入自己的旗帜之下。这是一个包括折衷、冲突和公开斗争的连续的过程,其目的是维护霸权。(pp. 26—27)

毕业典礼和类似仪式所代表的一切,并不是从一开始就与人们本土认同中的文化自豪感问题相连。更确切地讲,文化自豪感问题被学帽和学袍掩盖。换句话说,更像是文化认同的强奸,这种暴利侵犯发生在 19 世纪末的圣达菲和卡莱尔的印第安人学校,同样 20 世纪末的土著青年也被告知:“把你们的印第安文化留在家里。”^⑥ 亚当斯(Adams)1995 年详细地探讨了对文化认同的历史攻击,很值得在此引用:

从政策制订者的角度看,文明的进程要求对印第安孩子的认同进行双重攻击。一方面,学校需要去除孩子们对部族生活认同的所有外在表现,即他们原始的生活方式。另一方面,需要用白人文明的思想、价值观和行为对孩子们进行教导。当然,同时完成的是一个肢解旧有自我,建立全新自我的过程。当原始自我被放弃的同时,文明的自我将会显现出来。(pp. 100—101)

事实上,学区教育董事会的决议,向这一地区的毕业生和更大的土著人群体,传达了两个信息。第一,在过去一百年中没有太大的变化。白人学校的政策一直就建立在种族主义者的假设之上,他们认为土著人是“野蛮、未开化的”,并且必须用“白人文明”来拯救。第二,教育董事会的决议是应对土著学生及其支持者要求的象征性让步,但是,教育董事会(其行动代表政府),通过对土著人实现本土认同下的自豪感这



一过程设置条件,维护了自身的权力,同时也保护了学校的行政管理部门。也就是说,政府将会告诉所有土著人何时可以以印第安人的身份出现,印第安人应当怎样着装和行事。

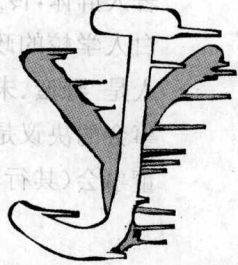
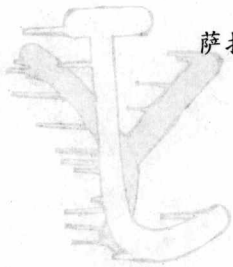
这样的信息并没有被忽视。它们已经刻在那群毕业生以及那些几年内即将从高中毕业的弟弟妹妹的记忆中。正如我将要在本章接下来的部分证明的那样,压迫将不断地影响那些在城市公立高中上学的土著青年,影响他们每日的体验。然而,土著青年为我们提供的视角揭示出,对文化统治的日常反抗是十分有意义的。在毕业服饰之争一年之后的一次访谈中,一名叫萨拉(Sara)的学生回答了我关于在山景高中成为印第安纳瓦霍人的问题,她的答案极好地概括了反抗精神的实质。

GM:在这所学校成为土著美国人或者成为印第安纳瓦霍人意味着什么?

萨拉:我认为非常重要……这让你感到与众不同或类似的感觉因为你是印第安人。就像墨西哥人会说“我们的家就在边境的那一边”。我们会说“我们的家就在这里,而站在上面的却是你们白人”。并且这一点让你们白人感到非常地自豪。人们总要展示他们自己的文化,这种想法或许离我们太遥远。但我们和我们的文化就在这里。非常重要重要的是告诉人们让他们了解以前在这片土地上生活着的人们,而现在生活在这里的却是你们白人。同样重要的是,了解你们所在的这块土地,了解现在仍生活在这里的原住民,并且应当对这些事实予以尊重。让所有的人都懂得尊重我们从何而来。

GM:那么当你表达你的这些观点时,非土著居民会作何感想呢?

萨拉:有时我们争论是因为白人,因为他们的好奇,他们所有人都会问:“你们怎么会得到所有这些特权,又凭什么获得这项权利?”就如同说:“你们不了解”他们受到了所有的伤害。你知道事情就是这样,他们总是有这样的偏



见。我记得有一年，一个家伙总是对我说：“你们这帮人还在请巫医看病吧？”我就会这样回答：“你是从哪知道的？”或者当我们谈论我们的服饰时，这个家伙总是会说：“我知道你们穿着这些东西很难参加毕业典礼，因为在典礼期间你们不得不打理那些羽毛。”我们总会这样回答：“无论如何也轮不到你管。”

GM: 哦，只有在毕业前的最后一年，你们才会注意有关服饰的问题吗？

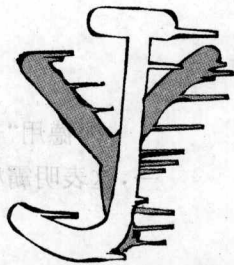
萨拉：人们会问我这样的问题。这不公平，就像是黑人，我从未看到他们穿着自己的服装。但是你要知道，服饰是我们日常生活的一部分。就像我的首饰，我们中的许多人都有戴首饰的习惯。然而你并不是每天都能够看到我们佩带首饰的样子。（与萨拉的访谈）

在萨拉看来，毕业典礼上的服饰，仅仅是造成她所在年级紧张关系的问题之一。纠正当今社会对土著居民不正确的观念是她和非土著学生日常交往的一部分。

我实在不喜欢西班牙语，但是为了上大学我不得不学习这门课程。（与尤兰德 Yolanda，一位纳瓦霍女孩的访谈）

在本章这一部分展示出的资料来自于我对山景高中土著青年进行的访谈。^⑥在访谈中，我让学生们说说，对什么才算是受过教育、有教养的土著美国人的看法，以及他们在山景高中的教育经历。学生们的回答为我提供了许多研究主题，这里我将聚焦于其中一个特殊的主题：学生们对“什么是知识”这一政治问题的认知。

通常学生们都会说，他们在学校所受的教育是在帮助他们，为他们实现高中毕业后继续深造或进入职场的目标而做准备。我通过询问有关高中课程和他们目前生活以及未来人生计划关系的问题，进一步剖析了这一问题。大多数情况下，学生们认为他们上的课是有用的，因为



这些课程为他们提供了工作或接受高等教育的技能。

在山景高中,为将来准备的学习技能和知识被不断地灌输给学生:出现在他们的课程描述书、注册学习班、家长阅读的校报以及与老师的日常交谈中。换句话说,“知识就是权力”这样一条信息从入学到毕业一直围绕着他们。纳瓦霍女孩尤兰德(Yolanda)是一名九年级的学生,讲出了自己关于核心课程的想法。

GM:你认为你今年学习的这些课程对你有用吗?

尤兰德:是的。我正在学习代数,如果我将来去银行或类似的单位工作,我想这对我是有用的。我还选了英语课,如果在我长大以后想要成为作家,这门课可以帮我做好准备。还有类似的课程让我做一些准备,以避免将来犯错误。(与尤兰德的访谈)

在与两位11年级学生劳拉(Laura)(印第安普韦布洛人)和内德(Ned)(生活在北部平原的纳瓦霍人)进行的团体访谈中,两人对他们课程的有用性问题的看法是不同的。

GM:截至目前你们所学的课程对你们有用吗?

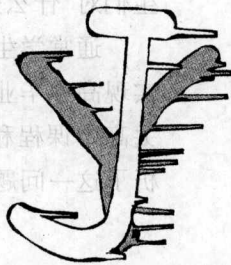
127

劳拉:我认为有用,因为我将来想进入医疗这个行业,于是选修了一些医疗职业的课程,这使我有机会体验医疗领域的具体内容。这样一来,我就可以确定那是否真的是我想要做的工作。

GM:内德,你怎么看?

内德:除了一些普通课程外,我并不是所有的课程都会去选。或许会选数学,人们总得用数学。(与劳拉和内德的访谈)

内德用“普通”一词来描述他的课程,有以下两个方面的意义。第一,这表明霸权在高中课程中起到的核心作用是真实存在的。内德认



为数学是一门普通课程,恰恰形象地揭示了,一种意识形态的形式(数学)是如何表现为不带意识形态色彩的中性事物,变成某种毋庸置疑的真理或成为被雷蒙德·威廉斯(Raymond Williams, 2001)称作“选择性传统”的具体体现。在讨论如何回答,诸如“什么内容才算是数学?”“数学究竟在为谁的利益服务?”以及“数学在社会分层中的作用是什么?”这些问题时,各种有关数学课程的描述、数学课本和数学教学法都没有成为讨论的议题。而内德所接受的数学教育仅围绕数学的内容(如数字、运算)和过程(如解题、推理、证明)来展开。

艾丽斯(Iris)(一名来自北部平原的土著学生)对所学课程是否有用的回答,再次证明关于选择性传统的探讨值得认真对待。

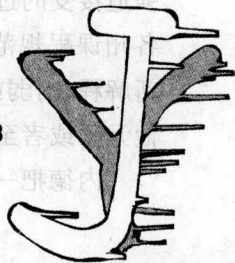
GM:你认为目前为止你所学的课程有用吗?

艾丽斯:我想对我是有用的。比如西班牙语课,虽然我想将来对我而言,未必有用,但这是上大学所必需的。我认为它有用的,因为我所学习的是另外一门语言。我想地理和生物课也是这样,因为我正在学习的这许多课程能够适用于现实世界,因此我决定它们是有用的。

(与艾丽斯的访谈)

在《官方知识》(Official Knowledge, 2000)一书中,阿普尔(Apple)探讨了课本在“建构潜在知识的巨大世界中”起到的重要作用。他把课程的具体内容和形式概括为“雷蒙德·威廉斯提出的‘选择性传统’:这是某些人的选择,是某些人认定的合法知识和文化的范围,是‘解放’过程中一个群体的文化资本对另一个群体的文化资本的奴役”。在对选择性传统和高中的官方知识进行探讨时,把类似数学和科学这样的特殊课程称作“常规”或“普通”是十分有意义的,艾丽斯和内德在访谈中的回答就是如此。

决定核心课程和为高中毕业设立国家标准(例如,设定最低学分、确定毕业要求的特殊课程以及建立并管理标准化的评估)整个方案都是政治化的。从教育董事会会议上因课程设置等问题发生冲突到给高



中生发放课程提供的课本,在这段时间内课程的政治性有时无影无踪,有时又表现得必不可少。^②因此,像内德和艾丽斯这样的学生对正在运行的政治过程毫无觉察,而这一过程将会使人们形成一种数学和科学是常规或普通课程的假象。总之,本应更加深入地追问认识上的问题,针对这些问题展开讨论,而现在这些都是一片空白。

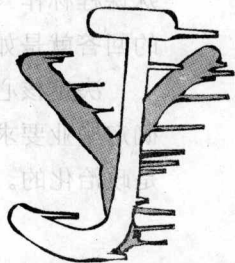
选择性传统和霸权之间是有联系的(阿普尔 Apple,1990)。相应地一个很大的问题是学生们如何区分哪些知识能够使他们在高中获得成功,而哪些又是能使他们在未来有所成就的。

教育机构通常是传播有效主流文化主要的代理机构,现在又是主要经济和文化活动的中介,事实上这两种功能同时存在。此外……还有一个我称为选择传统的过程:在有效主流文化这一条件范围内,以上过程总是以“惯例”和意义重大的过往事件而告终。但总之选择性是关键,而从可能的过往、现实、特定涵义和实践中进行选择的方法却被人们忽视或不予考虑。甚至更重要的是,这些涵义中的一些被重新解释、削弱或者赋予新的形式,这种形式维护着有效主流文化中的其他元素或者至少与它们并不冲突。(p.6)

在这一部分的讨论中,有两点关于学生的认知方式的内容十分重要,通过这种方式学生们认识到:在高中,知识的建构是一种政治。

第一,认识到那些存在于高中的、把特殊的知识建构中立化、自然化的过程,这非常重要。为了让意识形态的形式表现出中立,就必须存在一个赋予这些形式合法性的过程。第二,这一过程(中立化、自然化的过程)与再生产理论告诉我们的完全不同:它并不必然是一个单向的强迫接受的过程,牢记这一点也是至关重要的。正如在国家教育标准、各州课程规范和学区具体目标中体现的那样,选择性传统其实是被重新解释、削弱或者赋予新的形式,这种形式维护着有效主流文化中的其他元素或者至少与它们并不冲突。

内德把一组特殊课程归为普通课程也绝非偶然,特别是当我们参



考霍尔(Hall, 1997)关于种族间对话的分析时(霍尔认为种族间的对话是由一系列二元对立构成的),内德的归类更显得意味深长。二元对立的观念是一种分析工具,它对于理解主流文化表现形式和重要实践,如何影响土著青年及其教师塑造和教育土著居民的方式是非常有帮助的。^⑧这里我所理解的两种正在起作用的二元模式是:(1)白种人/正常与印第安人/异常的对立;(2)白种人/核心的、必须的知识与印第安人/边缘的、选择性的知识的对立。霍尔认为二元对立影响对人和文化的区分:

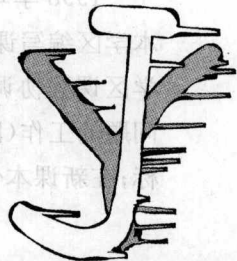
围绕着一系列假设的联系形成了明显的区分,一方面,白色人种、理性发展和“文明”联系在一起:精雕细琢的语言和行为、学问与知识、对推理的信仰、高级制度(或组织)的出现、正式的政府和法律,以及出于“文明”需要的在情感、性和公民生活方面的“控制”;另一方面,黑色人种、本能和“原始”联系在一起:真情流露而非理智思考、在性生活和社会生活上缺乏“文明的制约和雕饰”、笃信传统和宗教仪式、没有高级的文明制度(或组织)。(p. 243)

如同在山景高中访谈中表现出的一样,这些土著青年已经认识到了区分,这种区分存在于课程之间:一些课程是毕业所要求或是为进入大学做准备的;另外一些则被归为选修课,并且这些选修课在一些人看来处于他们教育的边缘,而另一些人则认为它们是作为有教养的土著居民认同的核心。例如,在与纳瓦霍青年安东尼奥(Antonio)的访谈中,我问他下学年选什么课程。他说:“只要能为成绩单添彩的课程我都想选,比如法语。”我让他解释一下特定课程在成绩单上表现出的重要性。他说:“我想法语学得越多,就有越多的大学愿意接收你。”随后,在关于何为有教养的土著居民这一问题上,我问他:

GM:你认为你是一个有教养的土著美国人吗?

安东尼奥:某种意义上是的。

GM:并不完全,对吗?



安东尼奥:是的,并不完全是,因为我经历得不够。

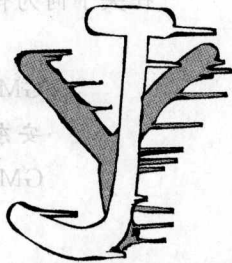
GM:那么,你认为你什么时候会成为一名真正有教养的土著美国人呢?

安东尼奥:我想是在我学习纳瓦霍语之后。(与安东尼奥的访谈)

在这段简短但非常能说明问题的交流中,不难发现,像安东尼奥这样的学生不但已经认识到,白种人/核心的、必须的知识与印第安人/边缘的、选择性的知识的二元对立,而且他们也按照这一机理行动:选修法语课,因为它为成绩单增添了文化资本。然而与此同时,当像安东尼奥这样的学生参与到具有批判性意识的对话中时,现实的反面(学习印第安人自己的语言,纳瓦霍语)则被视为是成为有教养的美国居民必备的条件。最终,反映在纸上的是一份调和了学生教育经历、没有冲突、紧张和妥协的成绩单,这样土著青年们在整个高中阶段也得到了满足。

因为认识到由二元对立(白种人/核心的、必须的知识与印第安人/边缘的、选择性的知识的二元对立)带来的不平衡状态,在几所生源以土著青年为主的普通中学和高级中学,印第安教师辛勤地进行着美国土著文化的研究和教学工作。这类课程(这里以阿尔伯克基 Albuquerque 公立学校为例,1998)的教学目标是¹³⁰为土著青年提供以下机会:(1)理解和欣赏他们的部族文化;(2)明确学生们在保护土著文化中的职责;(3)掌握帮助他们未来成功的技能;(4)增加其他文化的知识;(5)尊重他们部族的丰厚文化遗产和社会贡献。在教学大纲的设计中包括:“与文化相关的体验、建立相关课程规范和学习效果标准以及为教师提供活动和资源从而帮助学生实现课程目标。”(p. III)

1998 学年至 1999 学年度,我一边担任资源教师进行教学,一边为本学区编写课程,作为印第安文化教学单元的样本。我的工作包括与学区课程协调员以及四名其他课程资源的教师,进行一系列课程方面的工作(比如制订与州教育标准、国家教育规范相符的学区教育目标;在新课本使用过程中与一线教师的合作)。然而,我的主要工作是,

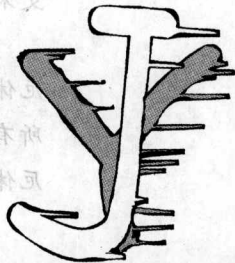


与进行土著美国人研究的教师一道完成适用于初中和高中水平的单元教学计划和具体课程内容的编写工作。当我回顾这次经历时,我工作中的一项重要内容是,确保单元教学计划和具体课程内容符合学区教育目标、州教育标准和国家教育规范。相关经验、政治社会化和对本土青年的赋权是我们工作的基础。身为职业教育工作者,同时作为土著族裔,我们清醒地意识到学生所面临的二元对立,因为在我们自己的学术生活中也面临着同样的挑战。我们希望有关土著美国人的研究、教学项目,能够成为倡导文化尊重、文化保护和民权的一项工作,并且希望这个项目能够帮助学生们达到毕业要求,从而顺利毕业。^⑩

在我搜集相关资料期间,山景高中是这个学区提供《土著美国人》课程(NAS)的三所高中之一。课程分为《土著美国人课程 1》和《土著美国人课程 2》两个部分。韦伦(Waylon)和欧文(Owen)在山景高中专门从事与土著青年学生有关的工作。韦伦同时教授土著美国人课程 1 和 2,而欧文则在学校和家庭间充当联络员。除了为山景高中开设的土著美国人课程提供资金,印第安教育署同时也对课后的文化充实和辅导给予财政支持。山景高中的 NAS 教室成了土著青年学生课间和课后极受欢迎的去处。在那里“土著美国人俱乐部”召开他们的会议、协调他们的活动。

在接受采访的 29 名学生中,17 名学生要么在山景高中选修过土著美国人课程,要么采访期间正在学习这门课程,或者是以前在其他学校曾经学习过。没有学习该课程的 12 人中,除一名学生外,其余均表示打算在毕业前选修这门课程。^⑪我让学生们告诉我他们在高中阶段选修 NAS 课程或迟或早的原因。其中有四个因素影响他们的决定,包括希望:(1)在高中阶段先学习那些“较困难”的课程,再选土著美国人课程;(2)达到对“核心”课程的要求;(3)把选修 NAS 课程作为发扬光大土著族群知识的手段;(4)通过研究课题和基于土著社区的学习体会“民族自豪感”。

在下面这段访谈节录中,尤兰德(Yolanda,纳瓦霍人)坦言自己把 NAS 课程推迟到高中最后两年学习,是基于她先选“较困难”课程的考虑。



GM:你在山景高中选修过土著美国人课程吗?

尤兰德:没有。我可能会在高中毕业前的最后两年选修这门课程。

GM:你为什么非要等到那时候再学呢?

尤兰德:因为目前我正在学习一些较难的课程,学过这些较难的课程后,最后两年我就不需要费多大劲了。还有就是如果“必修”课出了什么问题,我总能够在第二年重修;如果在最后一年出现了这样的状况,重修就不可能了。另外,我正努力通过那些较难的课程,这样一来,高中毕业前的最后两年我就可以多选些更轻松更有趣的课程了。

GM:你认为土著美国人课程的学习是轻松和有趣的吗?

尤兰德:我不知道。但我的朋友们说了很多关于课程的事。在课上他们会进行一些课程学习成果的演讲和展示,这或许可以对我的未来有帮助,因为当众讲话我会感到紧张。我觉得对我而言将会是一次不错的经历。
(与尤兰德的访谈)

与尤兰德相似的是,在与三名十年级学生——艾米(Amy, 纳瓦霍人)、厄休拉(Ursula, 印第安普韦布洛人)、卡罗琳(Carolyn, 纳瓦霍人)进行的团体访谈中,表现出学生对在选修士著美国人课程(NAS)前先达到核心课程要求的想法。值得一提的是,厄休拉说她可能不会选修NAS课程,其他两名学生对此表现出不满。

GM:艾米、厄休拉,你们会选修士著美国人课程吗?

艾米:我已经注册了,明年开始学……(笑声),我选这门课程是因为我很感兴趣。

厄休拉:我想我是不会选修的。

所有人:哦!啊!嘘,嘘……!(笑声)

厄休拉:因为明年我要尽力通过所有的核心课程,明年要学的

这些课程是世界上最难的。

GM:那么,等到你上十二年级时,你会选吗?

厄休拉:是的,到那时或许会吧。

GM:这样说来,你并不反对这门课。

厄休拉:是的,我没有反对它的理由。(笑声)只是我想先通过那些最困难的课程然后再……(沉默)(与艾米和厄休拉的访谈)

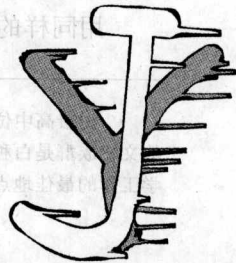
虽然学生们表达出他们对在高中某一阶段选修土著美国人课程的兴趣,但是他们把这门课视为不着急选的课程、可以等待的课程。他们选课的优先顺序,上文已经得到了证明,那就是先选较难的课程。同时还值得注意的是当尤兰德说她会在毕业前的最后两年选修 NAS 课程时,她把重点放在了从课上学习当众演讲的技能,这种技能会对她的未来有帮助。

对于其他一些学生而言,土著美国人课程给他们提供了一些发扬光大土著族群知识的机会。比如埃德温(Edwin,印第安普韦布洛人)这样的学生,谈到他们这门课的老师韦伦·盖茨(Waylon Gates)以及他的教学方式,就满心欢喜。在他们看来,韦伦的教学方法是把不同来源(录像带、来人讲座、互联网、多媒体)展示出的新信息和学生们作为独特土著族裔的体验结合在一起。

GM:谈谈土著美国人课程吧。你为什么会对它如此喜欢?

埃德温:盖茨先生是个好人,并且关于不同部族方方面面的学习真的十分有趣。这样一来,你所了解的就不是你所在的那个部族。你会了解不同人们的不同风俗,他们从何而来,目前定居在哪里。然后当我课下听到人们说:“是的,我是从这个地方来的”,我就会知道那地方在哪里。因此,这门课对我的帮助很大。(与埃德温的访谈)

除了学习一些为上大学准备的高级课程外,埃德温还是校际体育



比赛,土著美国人俱乐部和地区、州及国家各级青年赋权组织中的领军人物。对于埃德温来说,他在山景高中《土著美国人课程》上学到的知识,提升了他在属于或不属于的环境中与土著青年们一起工作的能力。例如,土著美国人俱乐部就与其他来自本学区五所高中的土著青年组织一起发起了一系列社区性活动。与在土著族群中组织的校外活动类似,早期关于特定民族的地理、文化和重点问题的知识能够在尊重多样性的同时建立团结的意识(作为土著族群的团结意识)。建立联盟、为政治和文化团结共同努力,是韦伦老师在其课堂上强调的重要主题。 133

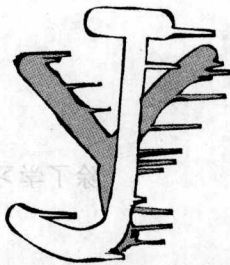
在山景高中期间,我与韦伦·盖茨(北部平原土著人)一起进行项目的工作并且为市区和近郊的印第安社区设计地区性的活动。虽然韦伦在其他学区已经有过几年作为教师和督导咨询员的经验,但他对这个学区还是相当陌生的。我问他是如何到山景高中来的。

我感兴趣的问题之一是“城市印第安人”这一概念和他们所面临的问题。生活在城市中的土著美国人,或许有或许没有文化自豪感和对自己文化背景的了解。但我认为以上两点对于成功和良好的自我感觉十分必要,当然良好的自我感觉是第一位的,有了它之后才会成功。因此,我便做出了进行城市土著人问题研究和教学的决定。当得知自己这次要在山景高中工作时,我想我的梦想就要实现了,因为无论是我自己选择,还是我的上司对我说:“韦伦,你来选一所学校吧”,我都会选择山景高中。”事情就是这样,简直是太妙了。我就是这样最后来到了这里。(与韦伦的访谈)

在认识到自己学生所代表的多元文化经历范围十分广阔之后,韦伦更加确信成功是与文化自豪紧密相连的。

用同样的方法教授土著青年的并不止韦伦一人。1997年夏天,一

* 山景高中位于美国西南部的城市之中,在学校里有相当数量的土著学生但占统治地位的文化族群是白种人和拉美人,这些都与韦伦·盖茨的兴趣相契合,因此是他进行研究和教学工作的最佳地点。——校者注。



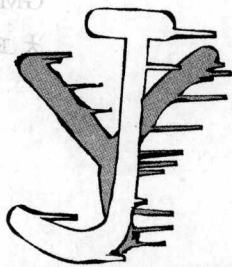
群来自夏威夷、北美、新西兰和澳大利亚的土著教育家或研究者,汇聚于美国的新墨西哥州共同讨论帮助土著人学习的方法。贝纳姆和库珀(Benham & Cooper, 2000)记录了这次会议,并描述了与会者的共同理念:

我们通过以下两个问题开始我们的访谈,“对于土著儿童和青少年,什么是我们想要的?”“根据上一个问题土著教育(本土教育)的目标应该是什么?”……我们想让我们的儿童明确表达对土著身份的自我认同,具有土著人独特的认知方式,并且在生活中以自己是一名土著人而自豪。对自身文化、历史及语言的自豪与认识,意味着我们的孩子们将会尊重他们的祖先,善待他们的故土。最终,使他们能够自信地与非土著族裔进行划界谈判(划分土著与非土著族裔居住的疆界),并且能够在做出选择时维护自我和文化整个整合。(p. 14)

对于发扬光大有关土著人知识的愿望,土著青年采取的方法之一就是

通过研究课题培养自豪感,也就是他们自己所说的“民族自豪感”。我让学生们谈谈他们在土著美国人课程上所做的研究课题。他们给出了研究的题目,包括:土著美国运动员、狩猎活动、土著老兵(越战老兵、二战老兵)、印第安人的医疗服务、具体土著族群、土著艺术。埃德温(Edwin,印第安普韦布洛人)讲述了他的课题。

课题为我提供了一个以我想要的方式表达自己的机会。如果是一个有关民族方面的问题,那么我就会把它写出来。并且我很乐意这样做。有了课题我们就能够实施了。你只需决定你想要做什么而不是像在别的课上老师给你一个题目去做……我选择的题目是我们印第安普韦布洛人中的越战老兵。对我而言,这实在是太有趣了。我与很多人见面对他们进行访谈。从他们那里得到了许多材料,都是些发人深省的材料。我可以想象出三四十年的情形,越战就发生在那个久远的年代。我会说“那位老兵还常常说



起那场战争”或者“他告诉我在那里战争是如何结束的”(与埃德温的访谈)。

对于那些仍保持着本民族语言习惯和文化传统的土著人而言,口述传统是教学的关键要素。例如埃德温,他的课题就把本族群老人口述的历史和学校的作业融合到了一起。除了能够了解到越战对土著美国人的影响(这其中的一些内容并未在正式的美国历史课程中提及),埃德温认为课题的意义还在于通过倾听老人们的故事让自己对他们充满敬意、感到骄傲。最后,埃德温还认为自己是幸运的,他的幸运不仅在于目前学习了有关土著美国人的知识,而且未来还可以教授或者与他人分享这些知识。

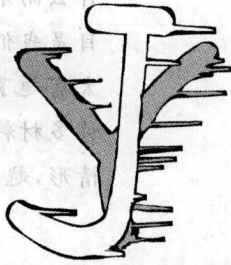
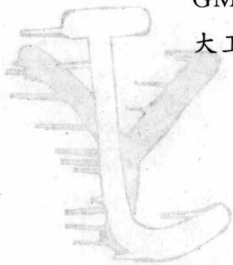
学期末学生们用海报和一些视听资料来展示他们的研究成果。他们的海报贴在教室最显眼的地方以便同学和来参观的人观看。选修土著美国人课程的学生常常会接到邀请去其他学校展示他们的研究成果。^⑩他们似乎很喜欢课题的这一环节。课题研究及成果展示是这门长达一学期课程的高潮部分。

大卫(David)(纳瓦霍人)在我们进行访谈时是一名十一年级的学生。我让他谈谈他的课程。当谈到《美国历史》这门课时(通常要求在十一年级学习这门课程),大卫对比了美国历史课上传授的观点和土著美国人课程提供的视角。

大卫:在我的历史课上他们总是歪曲事实。总是试图美化白人和西班牙人,使他们看起来比土著美国人好……在历史书中尽是些如此表达赞扬的文章。而在我们的土著美国人课程上,我们了解的是历史的实事。

GM:那么,这会使你有何感受呢?

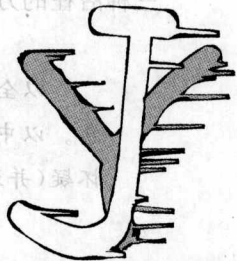
大卫:这使我发疯,并且让我有种冲动:跑到历史课堂的前面,告诉他们我所知道的东西完全不是这么回事……但我不想让自己看起来像个傻瓜。因为那样的话,他们可能会把我踢出教室或其他什么的。(与大卫的访谈)



在大卫看来,他在美国历史和土著美国人课程上学到的东西有时是相互矛盾的。按照大卫的说法,他认识到在美国历史课本中“他们总是试图美化白人和西班牙人,使他们看起来比土著美国人好”,而在土著美国人课程上了解到的内容却恰恰相反。大卫正面临着这样的“历史”:这种历史的兴趣在于美化殖民者(美国和西班牙)的殖民事实,而同时把土著族群的状况置于所谓的兴趣之下,在学校以外,反抗类似压迫的斗争正在进行。

1997年市政厅收到一份议案,提议用市政基金修建一尊雕塑以纪念奥尼亚特(Juan de Oñate)^①于1598年到达新墨西哥州。该议案于1997年提出,2000年3月上旬进行表决。在做出最后决定前,市政厅邀请公众对此事发表意见。我参加了市政厅于议案最后表决当晚举行的市政会议。

市议会被挤得满满当当的。支持修建奥尼亚特雕像的一方,身着红色衬衫都坐在同一个区域内——他们大多是西班牙后裔和新墨西哥州人(Hispanic or Nuevo Mexicanos)。其余四分之三的位置上坐满了反对修建奥尼亚特雕像的人们,主要是土著人。市政厅请公众对议案发表意见。一位修建奥尼亚特雕像的支持者说:“不修建纪念碑就等于否认西班牙人的历史地位。”针对一位市政厅议员缩小纪念碑尺寸,调和各方矛盾的动议,他立即回应道:“英国佬,你敢缩小西班牙人的纪念碑!”另外一位支持修建雕像的支持者说:“如果你的家族具有西班牙血统,那么这就是对你个人、家人和传统的攻击。”几位来自阿克马(Acoma,新墨西哥州的一座印第安村庄)的印第安长者也用自己的母语,表达了他们希望公平、和睦的意见。其中一位长者说:“我们有很多方式可以见证西班牙人的历史,并不用修建奥尼亚特雕像。”一位年轻的拉古娜(Laguna,印第安村庄,位于新墨西哥州北部)印第安妇女说:“如果我能够的话,我今晚想做的就是去除每个人心中的怨恨。”许多赞同修建奥尼亚特雕像的市民在表明他们意见之前,总喜欢加上一句“作为本市的纳税人”,正如其中一人说道:“你们这些印第安人要求自主权,但没有权力告诉我们该做些什么。除非你们生活在阿尔伯克基(Albuquerque)这座城市,并且照章纳税。别跑到这里来教训我



们该做什么,因为我不会跑到阿克马(Acoma)对你们的事情指手画脚。”^②

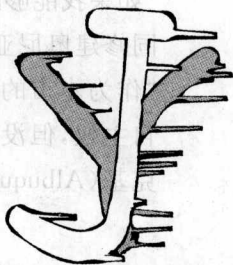
经过了两个小时富有感情色彩的听证和热烈的讨论,市政议会以7比2的投票结果通过了修建奥尼亚特纪念雕塑的议案,但不是建在以土著人命名的公园里,而是在矗立于市博物馆的院中。同时雕塑的设计方案是三位艺术家合作的成果,其中包括一位来自北部印第安普韦布洛族的知名女艺术家。另外,该纪念碑也从凸显奥尼亚特一人的雕像,变为刻画包括奥尼亚特在内的西班牙移民,成群的牛、羊、狗,以及普韦布洛印第安人的雕塑。支持修建雕塑的一方把投票结果视为一种胜利,而反对方却失望地离开了会场。与1997年关于毕业典礼着装问题进行论战的“折衷”结果极其相似,为了安抚多数人和维护霸权,土著人的利益被搁在了一边。

136

仔细思考一下有关纪念碑事件的斗争过程和大卫对其美国历史课的反应,对这些问题的理解让我们想起阿普尔(Apple, 2000)的以下论述:“我们不能想当然地认为课本中的东西就是实际在传授的(课本实际在传授着一种利益或价值——译者注)。也不能把所教授的内容视为理所当然要学习的。”(p. 58)相反,实际情况是多角度的学习、阅读所有相关文本总是可能的,无论是书还是纪念碑都会按照特定人物的历史和文化经历、阶层、种族以及性别来塑造。虽然由于害怕自己看起来像个傻瓜或是被踢出教室等情况的发生,大卫并没有当众质疑美国历史课上对历史的解读,但是他已不愿用官方的知识和课本传授的价值来代替自己对历史实事的建构。

与大卫相似的是,其他一些接受过我访谈的土著青年正积极地投身到建构教育目标和质疑主流文化的行动中来。按照阿普尔(Apple, 2000)的论述,人们或者学生(以上案例中表现为学生)对文本的反应有三种潜在的方式:全盘接受、态度中立批判地接受、完全否定。

以全盘接受的方式阅读时,人们接受的是表明价值传递的信息。以中立的态度回应文本时,人们会对文本中特定的主张产生怀疑(并进行争论),但总体上接受文本表达出的倾向或陈述。最



后一种方式即完全否定的回应,则是抵制文本的支配性倾向和陈述。读者重新定位自己与文本的关系,并站在反对的立场上。当然这些仅仅是理论上的分类,事实上许多人对文本的反应将表现为一种混合形态,将三种矛盾的方式都收入其中……我们必须牢记的是对于完全否定的阅读方式还存在着制度的制约。(p. 58)

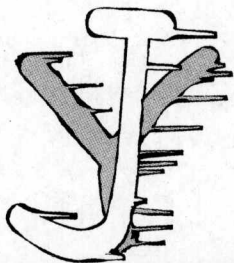
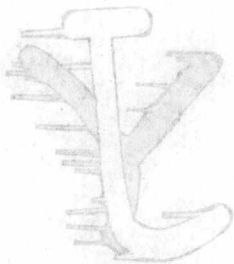
与大卫不同,埃德温(Edwin,印第安普韦布洛人)似乎在挑战英语文学和历史标准的行动过程中表现得更加积极,而其行动的途径是建立否定的阅读方式。当被问及老师们是否意识到他作为土著人的认同感对他而言十分重要时,他用以下的解释做了回答。

GM: 你认为老师们是否意识到你作为土著人的认同感对你意味着什么?

埃德温: 有些老师没有意识到,但我让他们意识到了,比如我的英语老师、历史老师,我将会让他们知道我是谁,我很看重自己的文化。

GM: 你是怎样做的? 仅仅是告诉他们吗? 137

埃德温: 就像我的英语老师……她让我写命题作文,有时我会不赞同她给的题目。比如有一次她让我们写关于《奥德赛》(*Odyssey*)以及奥德修斯(*Odysseus*, 荷马史诗《奥德赛》中的主人公——译者注)如何行军……如征服不同的国家,并且要我们试着写出这个传说对文明社会的价值。我不赞同写这些东西。我说:“他(奥德修斯)对我来说没有任何价值。作为土著美国人我对此完全不赞同。看看吧,白人对土著美国人的所作所为与奥德修斯在传说中的表现并没有什么不同。他到处行军打仗、用武力征服民众,但从未表现出怜悯之心。在他的心中只有他自己,对他所屠杀的人是谁却毫不在乎。”关于这个题目我陈述了一些论点,一些我的感受。或许是对我的自作聪明产生了一些想法,

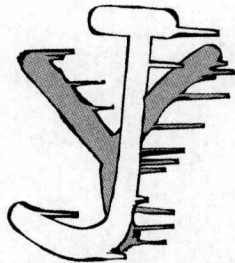
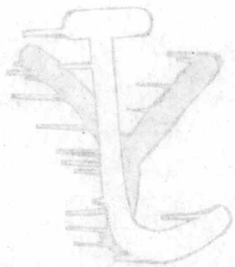


或许还有其他什么的,她(我的英语老师)在我的整篇作文中画了许多问号,好像在问我为什么会有这些想法。我首先想到的是,照他们的说法“这是一个英雄故事”。但以我自己的观点看,这个故事却和白人对我们的所作所为如出一辙。

埃德温在接受访谈的那个学期正在学习的英语课,对十二年级的学生而言是一门大学选修课程(AP)。埃德温说,奥德修斯的传说对他而言是“一个没有英雄的故事”,这一点证明,他对课程与其作为土著人的经历极少或毫不相关感到大失所望。对出现在大学英语选修课程上的选择性传统,感到失望的并不只埃德温一个人。

萨拉(纳瓦霍人)与一位同学争论时,批判性地分析了历史和语言艺术中的选择性传统,在这些领域里关于大屠杀的讨论,仅限于与犹太人有关的和针对犹太人的可怕的历史性种族灭绝运动。

萨拉:我记得当时在我们的课程上正在读《安妮日记》(*The Diary of Anne Frank*),因此第二天他们想起了“大屠杀”这个词。当读到小女孩说:“我是犹太人,我想其他任何文化都不曾经历这样的大屠杀”时,我们之间发生了冲突。我当时坐在那里,你知道我的话并不多……但是我说:“你们知道吗,你们之所以在这里,是因为就在你们现在所在的这块土地上,我成千上万的先民们被屠杀。”我告诉她(英语老师):“我们自己的民族就曾经遭遇过大屠杀,只是这两年似乎没有发生过……屠杀持续了好几百年。至今仍然有人继续成为牺牲品。”我又说:“1973年的美国印第安人运动(AIM)……在运动进行的那几年中,就不断有人被害。而且至今仍在继续。”我们和犹太人一样都曾经历过屠杀,而且那是一种相同的情感经历,当我想起被迫远离家园、进行长途迁徙,当我想起那布满血泪的路途时,我痛哭不止。有一次我写



了一首诗来表达我的这种心情,当时我是边写边哭的。

(与萨拉的访谈)

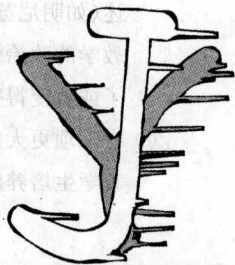
萨拉正在努力使存在于犹太人的经历和大屠杀这一概念间的联系 138
脱节。同时她也在试图重新建构起土著人经历(历史的,抑或是当代
的)与大屠杀概念的联系。

我们需要一部真正表现土著美国人核心价值 的电影……来自于人民生活而不是来自于 人类学家或其他什么研究者的电影。 (埃德温和奥兰多的访谈)

本章的分析都建立在以下两个前提之上:第一,确信城市中的土著青年正面临着文化统治下的紧张局势;第二,认为今天公立高中发生的冲突和斗争是过去五百年以来一直存在的危机的表现。针对来自西班牙和美国双重殖民统治下的种种遗留形式(包括所谓主流文化、知识、价值观和选择性传统——校者注),山景高中的土著青年展开了他们的反抗斗争。当市政府提议用公共基金修建一座纪念碑以纪念奥尼亚特的“丰功伟绩”时,在对早期西班牙征服者殖民远征进行赞美的文本中,西班牙殖民帝国主义的声音再一次复活。白人或者美国殖民帝国主义的声音也出现在像是针对毕业典礼着装限制的政策中,事实上这些政策所传递出的信息是:“把你们的印第安文化留在家里”或藏在学袍之下。然而,正如像埃德温、大卫和萨拉这样的学生表现出的觉察和智慧已证明的那样,平日里对土著族裔文化整合的挑战并不总是能被接受的。但是他们也将遭到持续的反扑。正如埃德温所说,山景高中的土著青年感到,把土著族裔的核心观点融入到课程、教学和政策所有这些元素中,是一种迫切的需要。

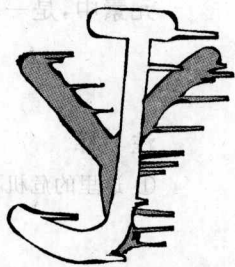
注 释

① 这里的危机不仅指在完成和保留方面的指标,而且指那些对本土居民自治权的



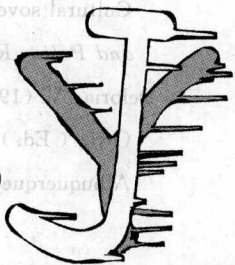
政策及实施的直接挑战。关于自治权的进一步探讨可以参考威尔金(Wilkin, 2002),德洛瑞尔(Deloria, 1997),以及克菲和托西(Coffey & Tsosie, 2001)。

- ② 山景高中(假名)是一个规模较大(有2000多名学生)的综合公立高中,位于美国西南部的城市地区。在我收集资料的两个半学年(1997—1998;1998—1999和1999—2000)中,白人学生比例在36.2%到33.8%之间,拉丁裔学生比例在40%至41.3%之间,黑人学生比例在7.6%到8.3%之间,亚裔学生比例在10.2%到10.5%之间。本学年(2004—2005)有46%的学生是拉丁裔,32%的学生是白人,9%的是当地土著,7%的学生是黑人,4%的学生为亚裔。
- ③ 对文化控制的进一步探索可以参考本人即将出版的《本土自豪感:课程政策及在城市公立高中的课程讲授》(克雷斯基尔,新泽西州,汉普顿出版社)[Cresskill, NJ: Hampton Press]。
- ④ 在本章中,“普韦布洛印第安人”一词指19个土著族裔。“普韦布洛”一词原本是西班牙语村庄的意思,“普韦布洛”后来被土著居民和其他人用来表示整个群体(如所有印第安普韦布洛委员会、8个北普韦布洛行政机构)。然而很重要是需要注意在作个人介绍时,通常会说明那个普韦部落人具体来自哪里。
- ⑤ 对普韦布洛青年学校教育效果进行探讨的一篇著名文章请参考 Suina(1992)。
- ⑥ 我访谈了那些志愿参加研究项目的学生,我一次至少会访谈29名学生(9—12
139
年级)。大多数情况下我进行的是团体访谈,因为这样学生会觉得比较自在。在小组访谈结束后,我还邀请学生进行了个体访谈。29名学生中的5位同意了第二次访谈。我还对两个小组的同学进行了跟踪访谈。第一小组是在他们大学一年级时进行的,第二小组是在他们大三时进行的。访谈是按照民族志的质化研究方法设计的。我对访谈过程进行了录音,并且转录为文字材料,然后把录音记录呈现给参与访谈的学生。他们有权从记录中删除任何语句和段落。如果他们认为有必要,他们也可以重新描述或解释所说过的话。其中只有两名学生通过提供更多的解释来修正他们所陈述的内容。没有人要求删除任何的段落或语句。所有的访谈都是在上学日的课后进行的。
- ⑦ 很多围绕哪些内容应当纳入课程,哪些不该纳入课程问题的全国紧张态势的描述(如明尼苏达社会学教学论战和加州数学教育论证),具有非常明显的课程与教学的政治性,然而在课程纲要出版和开始销售之后,这些争论在课堂上消失了或者变得很少见,参考 Ansary(2004)。
- ⑧ 在一项更大的研究中,学生和土著教师谈到了作为通过“证明他们的错误”把土著学生培养成有教养的土著人。尤其是他们谈到了他们作为清醒的、有教养的



土著美国人是如何颠覆“醉鬼印第安人”偏见的。

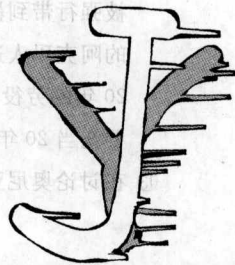
- ⑨ 在学区会议、教职员会议和媒体上,不断有人提醒我们持续下降的毕业率以及学生们在标准化考试中令人失望的低成绩。
- ⑩ 后来我才清楚那个对选修《土著美国人》课程(NAS)毫无兴趣的学生,不仅注册了NAS课程,而且在山景高中十一年级时还担任了土著美国人俱乐部的官员。
- ⑪ 在由学区教育办公室最近发行的时事通讯中,我读到一篇研究文章是关于那些从山景高中转学到本地区的其他高中(以白人学生为主和社会经济状况较好的学校)。在这篇名为《山景高中土著的骄傲》的文章中,作者写道:“我们尤其是为山景高中的土著美国人研究,以及那些在史密斯高中向800多名学生展示土著美国人历史和文化的学生而感到自豪。他们证明了土著人的自豪感和学术成就是相辅相成的。”
- ⑫ 1595年,奥尼亚特(Juan de Oñate)被西班牙王室授予进入新墨西哥州领导探险的特许契约,经过几年的准备后,奥尼亚特到达了新墨西哥州的北部(距今天的圣胡安的普韦布洛部落很近)。西班牙官员要求普韦布洛人通过为encomenderos工作的形式向西班牙王室纳贡。(encomendero是一块当时被称作encomienda的特许土地的领主。类似这样的领主有权每年向特定的城镇和土著居民征收贡品,这些土著居民通常被要求用谷物或棉毯纳贡。Encomendero对他的“臣民”实行托管统治,在新墨西哥州从1600年到1680年一直实行的是这种制度,直到1680年普韦布洛人起义为止。)同时西班牙牧师在普韦布洛地区建立了一些传教机构,要求普韦布洛人背弃他们自己的宗教信仰,而接受基督教。同时,奥尼亚特对今天的新墨西哥州整个地区进行勘查以寻找金子和其他稀有金属。1598年12月当奥尼亚特听到他的侄儿ZALDIVAR,在一场与阿克玛普韦布洛人的小冲突中被杀后,奥尼亚特立即带领西班牙军队到达阿克玛去惩罚那里的普韦布洛人。奥尼亚特和他的哥哥我维森特·德·扎尔迪瓦(Vicente de Zaldivar),于1599年1月21日到达阿克玛。普韦布洛人所在的大山顶上成为了战场,战斗持续了4天。1月24日阿克玛人向西班牙军队投降。6000阿克玛人中的800人被杀。8名阿克玛姑娘被强行带到墨西哥。1599年2月根据当时16世纪的西班牙法律对被捕入狱的阿克玛人进行了宣判。所有25岁以上的阿克玛男子被判砍掉一只脚,并服20年的劳役;所有20至25岁的男子服20年的劳役。所有12岁以上的女子也要充当20年的奴仆。
- ⑬ 在讨论奥尼亚特雕像的修建地点和铺设一条通过岩画(对当地土著居民而言,



这是极为神圣的地方)的公路的会议上,那些主张修建奥尼亚特雕像和铺设公路的人们,用诸如“作为这座城市的纳税公民”或“作为拥有这座城市财产的居民”这样的语句开始他们的论证。很明显,这样做的目的是向市政立法机关成员表明他们拥有更多的话语权,因为他们是纳税人,同时暗示那些正在做相反论证的土著居民没有纳税,因此在市政府中就不应当有发言权。支持修建奥尼亚特雕像和铺设通过岩画公路的那些人,还通过扮演人们偏见中从不纳税的印第安人来表现印第安人的愚昧无知。事实上,众多城市居民和拥有一定财产的土著人,在他们开始进行陈述之间也适用了同样的语句开场。有些还加上了这样的语句“作为这块土地原住民的后代”,这些话都每次都会赢得掌声(来自土著居民和他们支持者的掌声)。

参考文献

- Adams, D. W. (1995). *Education for extinction*. Lawrence, KS: University Press of Kansas.
- Albuquerque Public Schools. (1998). *Native American studies curriculum*. Unpublished manuscript.
- Ansary, T. (2004). The muddle machine: Confessions of a textbook editor. *Edutopia*, November /December, pp. 31—35.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1995). *Education and power* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Benham, M., & Cooper, J. (2000). Indigenous educational models for contemporary practice: In *Our mother's voice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coffey, W., & Tsosie, R. (2001). Rethinking the tribal sovereignty doctrine: Cultural sovereignty and the collective future of Indian nations. *Stanford Law and Policy Review*, 12(2), 191—221.
- Deloria, V. (1979). Self-determination and concept of sovereignty. In R. Dunbar-Ortiz (Ed.), *Economic development in American Indian reservations*. Albuquerque, NM: Native American Studies.



Gallegos, G. (1997, April 17). APS looks into Indian graduation attire.

Albuquerque Tribune, A5.

Graduation is cap and gown event. (1997, April 19). *Albuquerque Journal*, p. A8.

Hall, S (Ed.). (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Saltzstein, K. (1997, May 19). Students win right to traditional dress under cap & gown. *Indian Country Today*, p. D10.

Saltzstein, K. (1997, May 5). Albuquerque schools fight to traditional dress: Seniors, parents, attorneys planning protest. *Indian Country Today*, pp. C5—C6.

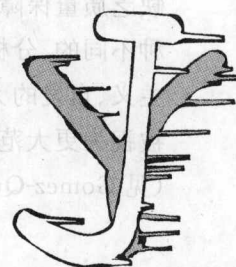
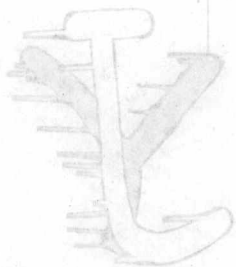
Santillanes, V. (1997, April 17). Indians plead for native dress. *Albuquerque Journal*, p. D—1.

Smith, G. H. (1990). The politics of reforming Maori education: The transforming potential of Kura Kaupapa Maori. In Lauder & Wylie (Eds.), *Towards successful schooling* (pp. 73—87). London, UK: Falmer Press.

Suina, J. (1992). And then I went to school: Memories of a pueblo childhood. In B. Bigelow & B. Peterson (Eds.) *Rethinking Columbus: Teaching about the 500th anniversary of Columbus's arriving in America* (pp. 34—36). Milwaukee, WI: Rethinking Schools.

Wilkins, D. (2002). *American Indian politics and the American political system*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Williams, R. (2001). *The long revolution*. Orchard Park, NY: Broadview Press.



第五章

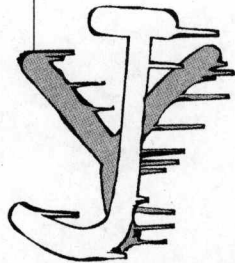
对草根激进主义的反思

——墨西哥裔女性在 1968 年东洛 杉矶学校暴动中的反抗

多洛雷斯·德尔加多·伯纳尔

20 世纪 60 年代在美国历史上是一个社会动荡的时代。从街头政治到大众示威,学生运动此起彼伏,这些学生运动促进并引领了为争取社会和政治平等而进行的更大规模的斗争。无数的文章、书籍都在探讨这一时期的各种社会和政治力量,特别是极具自由主义和激进主义色彩的学生运动。但是正如卡洛斯·穆尼奥斯(Carlos Munoz, 1989)所指出的,仅有极少数文献涉及 20 世纪 60 年代非白人学生的激进运动和反抗斗争。卡洛斯·穆尼奥斯概况了白人学者关于在他们的作品中没有提及非白人学生激进运动的种种解释:黑人学生运动还不够激进,而墨西哥裔学生完全没有参与 20 世纪 60 年代的斗争运动。然而,穆尼奥斯虽然指出了有关 20 世纪 60 年代学生运动文献在有色人种工人阶级方面的缺失,但也并没有能够将非常重要的性别分析纳入到其关于墨西哥裔美国人斗争运动和政治认同的研究中去。

1968 年 3 月,在东洛杉矶有一万多名学生走出学校进行示威,其中大多数是墨西哥裔学校的学生,他们抗议的内容是他们所接受教育缺乏质量保障。这就是著名的“东洛杉矶学校暴动”,这一事件已从各种不同的、分析历史的视角进行了考察:其中包括反抗政治、内部殖民主义、自发的大规模示威和墨西哥裔学生运动等视角,并且这一事件也被视为更大范围的墨西哥裔反抗运动在政治领域和社会领域的发展(见 Gomez-Quinones, 1978; Munoz, 1972; Negrete, 1972; Puckett,



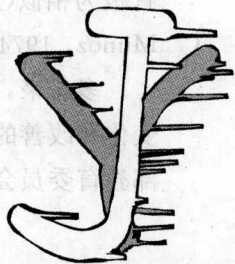
1971; Rosen, 1973)。然而所有这些历史描述都没有包括性别分析。即使当代有关这一事件的叙述仍然极少提及女性激进主义运动,例如很有影响力的文献丛书《墨西哥裔美国人:美籍墨西哥人民权运动的历史》,在其第三部《回顾学校运动》中就没有谈及墨西哥裔青年女性的经历,以及她们在东洛杉矶学校暴动中所起的作用(Rize & Racho, 1996)。

作为一名教育研究者和墨西哥裔美国女性,我所感兴趣的是那些女性的声音,这些声音曾被各种不同的关于“学校暴动”的历史记载所忽略,特别是那些作为关键参与者的女性^①,对她们的视而不见也毫不例外。“学校暴动”为我们提供了一个重新查明历史真相的机会,这些历史真相并未得到公认,其价值也没有受到充分的肯定。此外,一项聚焦于学校暴动女性参与问题的分析也使得我们能够进一步探索女性是如何表现领导权的,以及虽然在形式和内容上与传统的阐释不同,但女性在这一事件中的领导是极具意义和必不可少的(与墨西哥裔美国女性激进运动相关的文献作品,请参考 De la Torre & Pesquera, 1993; Mora & Del Castillo, 1980; Ruiz, 1987)。

通过8名女性口述的历史材料,笔者提供了一种全新的视角来解读有关1968年学校暴动的历史记载,因为迄今为止仅有一些男性基于自己的性别对这段历史进行了描述^②。同时,我也将使用口述的历史材料对集体激进主义运动中“领导”的概念进行分析研究。我想我们在分析草根阶层领导权时使用的范式的转变,不但为我们提供了对这一事件认识的崭新历史视角,而且也确认了墨西哥裔美国女性在过去和现在的草根运动中作为重要领导者的角色^③。

女 性

所有这8位女性都具有一定程度的相似性:她们是第二或第三代墨西哥裔女性,第一代墨西哥裔大学生,同时这些女性都是在洛杉矶东部的居民区长大的。然而这些女性不是完全同质的,而且她们不同质的特点也并没有使她们成为“典型的墨西哥裔美国女性”领导或积极分



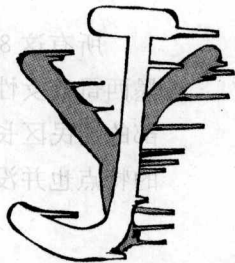
子。她们中的 2 人从小生活在有两个孩子的单亲家庭,而其他 6 人来自有四个或更多孩子的双亲家庭。其中 4 名女性的家庭自 20 世纪 40 年代就参与了工会的组织活动或左翼政治运动。3 名女性表示她们的家庭具有浓厚的天主教背景,而另外 3 名女性的父母则在养育她们之前就已经脱离了天主教会。虽然目前她们 8 人中的 6 人都能使用西班牙语和英语进行交流,但是只有 1 人其家庭中主要使用西班牙语进行交流。这 8 名女性中 6 人是混血,其中一半具有白人、犹太人和菲律宾人的血统。最后一项是,她们中的 6 人作为准备上大学的学生,在高中期间保持着优异的学业和课外活动成绩。

尽管有着相似性,但这些女性在家庭背景和个人经历方面的明显差异也反映了墨西哥裔美国女性在 1968 年和今天经历的复杂性和多样性。事实上,她们参与和领导东洛杉矶学校暴动的方式也同样存在着相似性和差异性。而本章正是基于这 8 位女性的个人感悟和经历进行的解读和剖析,目的在于分辨当时的历史真相,并呈现出 1968 年东洛杉矶学校暴动事件更为清晰的历史影像。

1968 年东洛杉矶学校暴动 143

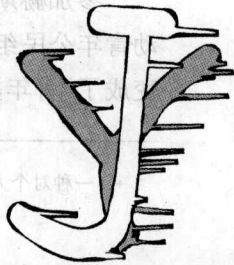
墨西哥裔美国人为争取教育平等和把自己文化、历史、语言纳入课程体系的权利而展开的斗争并非只是 20 世纪 60 年代的现象,这种斗争在 1968 年的学校暴动之前的几十年就已经出现了。事实上,1968 年暴动事件参与者的许多呼声和所关注的问题,如:对教师实施两种语言和文化的培训;取消按学生标准化考试成绩进行分组的做法;改善和更新落后的学校设施;开除种族主义教师和学校管理者;把墨西哥历史和文化纳入课程体系等,都与世纪之交前,来自美国墨西哥裔社区的声音极为相似(对于暴动中提出要求的不同解释,参见 McCurdy, 1968b; Munoz, 1974; Puckett, 1971; Rosen, 1973; Gonzalez, 1990)。

多年来,东洛杉矶地区的人们通过“正当”渠道促使教育系统进行变化和改善的尝试并未取得成功。20 世纪 50 年代美国墨西哥人事务部教育委员会(该委员会由受过良好教育的墨西哥裔专业人员组成),



曾经通过主流渠道来解决学校在教育墨西哥裔学生时出现的不良问题。他们与立法者、学校官员和社区成员进行会谈，他们参加有关听证会、新闻发布会和座谈会，但这一切都毫无用处(Briegel, 1974)。1967年6月洛杉矶地区教育补偿委员会委员艾琳·托瓦(Irene Tovar)在向美国人权委员会(U. S. Commission on Civil Right)进行申辩时，做了以下陈述：旨在改善内部教育状况的一长串建议，早在1963年就已向洛杉矶教育委员会提交，然而这些建议却极少被采纳，甚至其中许多建议都并未传达到社区一级(加利福尼亚州咨询委员会[CSAC]，1968)。仅仅在学校暴动事件发生前两年，东洛杉矶一所高中的学生和他们的父母加入了该校的家庭教师协会(PTA)专门应对学校教育质量低下的问题，同时他们还要求进行改革，这些与两年后在学校暴动中所提出的要求十分相似(罗莎琳达·门德斯·冈萨雷斯[Rosalinda Mendez Gonzalez]，访谈，1995年10月8日)。尽管如此，通过官方渠道提出的这些正式要求全都石沉大海、杳无音信了。

1963年洛杉矶县人类关系委员会开始赞助每年一度的墨西哥裔美国青年领导力大会，会议面向高中生，在赫斯·克莱默(Hess Kramer)营地举行。这些会议对1968年学校暴动的发生、发展极为重要，因为许多参加会议的学生后来都成了此次学校暴动和其他进步运动的组织者。如果说这些是会议的成果，那么具有讽刺意味的是，官方曾经声明这次营地会议的目标是通过改善自我形象和团队内部关系使得墨西哥裔学生“能够在英裔美国人占主流的社会生活中自由发展”，而事实上那些主张把少数民族的文化纳入到主流文化的观点却占据了整个会议(墨西哥裔美国青年领导力大会，1967年)。学生们被鼓励成为传统意义上的学校学生领导者，为校方卖命，然后去上大学。学生参与者由学校、社区主席或者相关组织进行推选，具体则是依据学生对组织贡献的能力，以及他们回报和推动各自社团进步的潜能。周末营地会议在加州马利布的赫斯·克莱默进行。与会的高中生被分配到小木屋中居住，大学生充当辅导员和研讨会的领导者。在我的研究中，有四名女性在参加1968年学校暴动之前，至少参与过一次领导力会议。她们回想起那是一个非常美丽的营地：在那里她们获得了一个更好的框



架并以此来理解不平等,同时她们还在那里培养起对族群和家庭的责任感。正如其中一名妇女所说:“这些青年会议使我们第一次有了觉醒的意识并就此发展下去。”雷切尔·奥乔亚·科维拉(Rachael Ochoa Cervera)(1995年12月10日进行的访谈)描述了她关于营地会议的记忆:

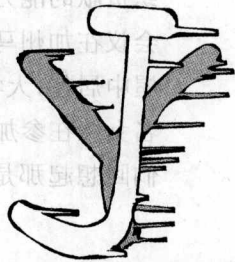
那是一次不错的经历,因为你可以在那里度过整个周末,而且那里的环境和空气都相当不错,非常优美。你就在海边,但又有一种在山中的感觉……所有的一切都很棒。就在这里你开始有了一种认同感*。你并不是和你的同学们在一起,所以你可以更加地开放自己,说你想说的。

虽然营地会议促进了与会者公民责任和校园领导力的形成,但更为重要的是,很多学生在离开的时候都具有了一种围绕更加激进和进步的问题组织活动的动机。罗莎琳达·门德斯·冈萨雷斯(Rosalinda Mendez Gonzalez)讲述了这些会议是如何激发学生们去组织活动的。

当我们开始参加这些青年会议的时候,会议上已经有一些年龄较长的墨西哥裔美国人。当时我们还都只是些正在念高中的孩子,较为年长的孩子可能也不过20来岁、30出头的样子。他们和我们交谈,并且向我们解释许多当时正在发生的事情,至今我还记得是他们打开了我们的眼界、拓展了我们的视野。在青年会议之后,我们就回去开始组织活动为在农场工作的工人提供更多的支持,或者开展其他类似的工作。(对门德斯·冈萨雷斯的访谈)

参加赫斯·克莱默营地会议的一项直接成果就是成立了“社区行动青年公民组织”(YCCA)。“社区行动青年公民组织”(这一组织后来变成了“青年墨西哥裔美国人社区行动组织”,再后来演变为“棕色贝雷

* 一种对个人、对自身民族和文化的认同感——校者注。

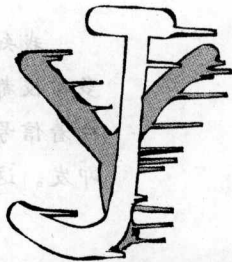


帽组织”)调查了有关高中生的需求,与教育官员会面并探讨相关问题,而且对当地教育董事会的候选人表示支持。组织成员仍然是通过政府渠道使得教育条件得到了改善,并且支持和帮助第一个美籍墨西哥裔学校董事会成员朱利安·那夫(Julian Nava)参加选举(Rosen, 1973)。

除此之外,对暴动事件的发展极具影响的一事实截至1967年已经有相当多的墨西哥裔美国学生开始进入大学学习,尽管这仅仅代表了墨西哥裔美国人口的一小部分。同样是在1967年,作为洛杉矶地区第一批墨西哥裔美国大学生组织之一的墨西哥裔美国学生联盟(MASA)在东洛杉矶社区学院成立了(戈梅斯·奎因温斯(Gomez-Quinones), 1978)。各种学生组织很快在整个加州的校园中纷纷成立,包括在加州大学洛杉矶分校、加州州立大学洛杉矶分校、西方学院、罗耀拉(Loyola)大学成立的墨西哥裔美国学生联合会(UMAS)。墨西哥裔美国学生缺乏高质量的教育是这些组织的主要议题。

历史学家还注意到墨西哥裔族群中的激进报纸《在洛杉矶东部》和《美国墨西哥裔人的种族意识》对一系列暴动事件的高涨有其重要的作用(Briegel, 1974; Rosen, 1973)。报纸《在洛杉矶东部》偏重于报道和评论与学生有关的社会、文化和政治活动,并且其大部分都是由高中生撰写和编辑的。事实上,本研究中的两位女性就曾经为《在洛杉矶东部》和《美国墨西哥裔人的种族意识》撰写过文章,这些文章都是以整个墨西哥裔族群为目标人群,涉及一系列聚焦于学校、治安和选举的政治活动。这些报纸为学生和墨西哥裔美国人提供了一个论坛,在那里能够表达他们对学校的不满:文章常见的主题是东洛杉矶地区各个学校教育质量的低下,以及老师们对墨西哥裔文化的漠不关心。报纸、墨西哥裔美国大学生数量的增加以及诸如赫斯·克莱默营地会议这样的事件都是极富影响力的,它们引起了人们对于东洛杉矶地区学校教育条件差这一事实的关注。

整个20世纪60年代,东洛杉矶地区高中在墨西哥裔学生教育方面的表现极其糟糕,辍学(或开除)率大大超过了50%,并且在同一地区的阅读成绩最低。与此相反的是,根据一项由洛杉矶城市学校系统进行的调查,西部的两所学校,普利萨德斯高中(Palisades)和门罗高中



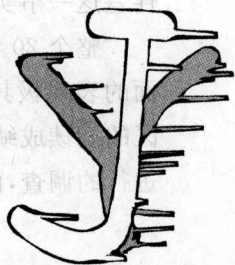
(Monroe)1965—1966 年度的辍学率仅为 3.1% 和 2.6% (加州人权咨询委员会[CSAC], 1968)。根据加州教育厅的种族调查,在开展特殊教育包括智障和心理失常的班级中,墨西哥裔美国学生的数量也是相当多的(加州人权咨询委员会,1968)。教室人满为患,大多数教师对他们所教的墨西哥裔工人阶级群体的文化缺乏敏感性和理解力。罗莎琳达·门德斯·冈萨雷斯(Rosalinda Mendez Gonzalez)回忆道:

有些老师会说:“你们这些肮脏的墨西哥人,你们为什么不回到你们来的地方去?”如此这样,我们在学校里会遇到许多种族歧视。我们的书也十分有限。我们学校的房子是二战期间修建的备用或临时的兵营,那时已经是 20 世纪 60 年代末了,我们却还要在这些房子里上学(对门德斯·冈萨雷斯的访谈)。

糟糕的教育条件,以及无数次表达族群呼声和确保学校改革顺利进行的尝试被忽略,这些问题导致了 1968 年 3 月第一周发生的罢课事件。虽然暴动是围绕五个最主要的墨西哥裔人高中展开的,这五所学校大体上都位于洛杉矶东部地区,但是这一地区的其他学校也参加了暴动,包括杰斐逊高中,这是一所以非洲裔美国学生为主的学校^①。

各学校抵抗运动开始的日期略有不同,但都是在三月的第一周。整个联合抵抗运动持续了一周半,有 10 000 名学生参加,以抗议他们所受教育质量的低下。虽然之前已经进行了数周的讨论和计划,但是第一次临时决定的罢课却是由威尔森高中校方禁演学生话剧《赤脚在公园》而触发的。葆拉·克里索斯托莫(Paula Crisostomo)(访谈,1995 年 11 月 16 日),林肯高中运动的组织者,评论了她所在学校罢课前的气氛:

我知道紧张局势在不断地升级,行动已扩大到全州的范围,许多学校都在谈论着这件事,每个人都知道它即将爆发,人们都在等待着信号。我记得当时的气氛异常紧张,学校里的氛围可谓一触即发。这种氛围已经被营造了很长时间,并且每个人都知道暴动



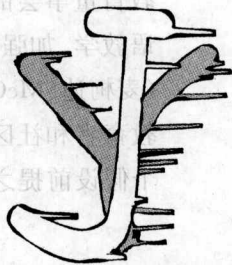
即将发生,人们所做的仅仅是等待、不断地等待。

尽管学校间都有合作,但每所学校的计划和具体行动都呈现出了鲜明的特点。高中生、大学生、棕色贝雷帽组织成员、教师和整个族群都扮演了不同的角色,提供了各种不同的支持。

维基·卡斯特罗(Vickie Castro),罗斯福高中的毕业生,她曾经是一名在组织和支持学校暴动事件中起关键作用的大学生。维基回忆当时她在罗斯福高中设法协助组织学生,但被一名教师发现并被“押解”到校门外。那位老师告诉她:“如果再让我看到你在校园里出现,我会让人把你抓起来。”(访谈,1995年6月8日)维基后来用她自己的马自达轿车拉倒了用铁链结成的围栏,这些围栏被锁在一起以阻拦高中生离开学校:“我记得我把车倒了倒,把铁链挂在了车上,然后就把门拉开了。”与此不同的是,在林肯高中当其他大学生进入校园鼓励高中生们加入罢课队伍时,她的关键任务是与校长会面并进行拖延。维基回忆了她在林肯高中曾使用过的策略,假扮成一名求职者约见校长:

我记得我们当时针对林肯高中设计了一整套执行方案,包括谁去哪一栋楼大喊“罢课啦”。我的任务是约见校长和他会面,与他谈些关于求职或类似的话题。我在校长办公室里,我的工作就是设法拖延他。校长当时一个劲儿地说:“我会马上回来,马上回来和你继续谈的。”因此我就是分散他的注意力。当然,最后当学生们离开校园开始罢课时,他说:“我必须离开办公室了。”接着以某种方式,具体什么方式现在我想不起来了,我离开了校长办公室所在的那栋楼。

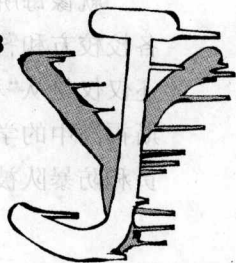
就像每所学校罢课的计划 and 具体行动都呈现出鲜明的特点一样,各校校方和警方的反应也是十分不同的。当其他校园学生罢课的特点还仅仅是从“和平”到“温和的、受克制的暴动事件”范围之内的时候,罗斯福高中的学生则经历了大量的警察暴力。警察、地方法院的执行官员和防暴队被召集起来。随着许多学生及墨西哥裔社区成员的受伤和



被捕,学生抗议也几乎演变为骚乱(关于东洛杉矶暴动事件中警察暴行的历史,参考莫拉莱斯[Morales],1972)。坦尼亚·卢纳·芒特(Tanya Luna Mount),一位学生组织者,指出即使学生们遵守有关公众示威的法律规定,警察一旦介入,局势就会升级为愚蠢的暴力攻击,同时校方也试图阻止警方:

他们(洛杉矶警察局,LAPD)对待这次事件就像我们正在进行暴乱,破坏所有一切东西,而事实上我们并没有那样。我们没有破坏、损毁任何东西。没有人把学校的财产据为己有,也没有人破坏学校的财物。类似这样的事情并未发生。我们被强令解散,只有三分钟的时间。每个人都在不断地高喊我们有权呆在这里……突然,他们(防暴队)开始朝这边行进。他们开始攻击人群。他们在痛打人们,打得很厉害。现在所有的人们包括学校的行政管理人员都在内心呐喊:“住手,我的上帝。你们在干什么?”一旦你报告了洛杉矶警察局(LAPD),校方就不再有任何的控制权和管辖权。他们(学校的行政管理人员)甚至不能打开校门让孩子们跑进校园躲藏,因为警方告诉他们:“远离学校的围栏回到你们自己的地方去,管好你们自己的事情。”就在这个时候他们突然意识到要发生的事情,“上帝啊”。(对坦尼亚·卢纳·芒特的访谈,1996年1月31日)

所有罢课的学生们,包括罗斯福高中的学生,并未屈服于警察的暴力,他们并没有就此毫无结果地离开学校。他们要求把自己学校的各项水平提升到与其他洛杉矶高中一样。学生们列出了一系列申诉事由要求改进,并且迫使教育董事会召开特别会议听取他们的要求。呈送教育董事会的正式申诉清单由36项要求组成,包括缩小班级规模、双语教学、加强关于墨西哥裔美国人历史的教育以及族群对学校的影响(麦柯迪[McCurdy],1986b)。许多要求都是之前由忧心忡忡的父母、教育者和社区成员提出的教育改革的内容,并且所有要求都建立在一个假设前提之下,那就是东洛杉矶地区的学校没有给墨西哥裔学生以



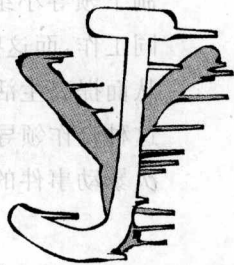
恰当的教育。

暴动事件促成了教育问题合作委员会(EICC)的成立,这个委员会由学生的父母、各种社团成员、高中生和墨西哥裔美国学生联合会(UMAS)成员组成。在教育问题合作委员会和罢课学生的压力下,暴动事件至少又促成了两次教育董事会的特别会议,会上学生、教育合作委员会及其支持者被允许表达他们的心声。截至3月9日,星期五,罢课还没有结束,教育董事会又安排了一次特别会议来听取学生的建议。在这次会议上决定将在林肯高中再次召开会议,并且决定教育董事会将赦免参与联合罢课的数千名学生(麦柯迪,1986a)。

将近12000人参加了在林肯高中召开的历时四小时的教育董事会会议,但是教育董事会并未做出任何承诺。学生纷纷退出会场以回应教育董事会的不作为。《洛杉矶时报》的一篇文章极其准确地抓住了董事会的观点和态度:“学区教育官员否认在学校建设基金的分配上存在任何歧视,并且说他们对学生99%的要求表示同意——但是学区没有资金来资助实施学生们提出的对学校教育条件进行大规模改善的建议”(麦柯迪,1986b)。就在这次会议上董事会仍然将学生违反法纪的行为和参与联合抵抗运动的教师记录在案。1968年6月2日晚,13名参与暴动事件的人被捕入狱,其罪名是共谋暴乱。虽然有女性学生参与了这次暴动事件的组织,但是这13名拉美人都是男性,其中还包括一名叫塞尔·卡斯特罗(Sal Castro)的教师,他来自林肯高中。由于更为关注的是男性,尤其是那些看起来就属于暴力类型的人,参与暴动的女性无一被捕。尽管后来这些指控被撤销并且也被证实是违宪的,但是塞尔·卡斯特罗被从林肯高中的教师职位中除名。之后的许多个月,学生、墨西哥裔族群和教育问题合作委员会(EICC)成员联合起来支持这13名拉美人,最后又把组织力量聚焦于塞尔·卡斯特罗的复职问题。

“领导”概念的重新建构

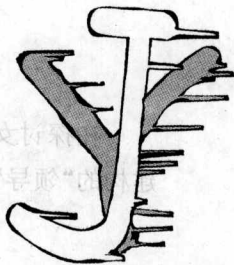
在探讨女性是怎样和何时参与到暴动事件中时,概括出一个重新建构的“领导”概念显得十分重要,新的概念将女性纳入到问题的中心



进行分析,并且不会把进行组织任务和领导工作截然分开。我所提出的新的概念建构来自于女性研究的传统,这一传统已在过去的20年产生了一个令人印象深刻的新知识体系,而且促进了有关“领导”概念的新范式的发展。与采用传统范式中把领导者视为在组织中占据高位的人不同,女权主义学者发展出一些替代范式,以便进行“领导”问题的分析时更准确地考虑性别因素(参考布布罗德基·萨克斯〔Brodkin Sacks〕,1988a, 1988b;阿斯廷和利兰〔Astin & Leland〕,1991)。

在科学领域中,托马斯·库恩(Thomas Kuhn, 1970)极具影响力的著作《科学革命的结构》一书针对理论和科学范式的根本变化提出了一个模型,并指出如果没有主要范式的改变我们或许永远不会理解具体的科学现象。托马斯·库恩还举了一个例子,一位名叫约瑟夫·普里斯特利(Joseph Priestley)的科学家声称发现了燃气,但后来发现那只是氧气,他并不能理解这是研究范式彻底改变的结果,而其他科学家对此却十分清楚。与此相同,我们理解和研究“领导”这一概念范式的变化,让我们看到女性特别是在我的研究中出现的那些女性,已作为领导者崭露头角。或许,以前研究“领导”这一概念的范式中存在着一些不足,这就使得我们不能理解和解释墨西哥裔美国女性的真实经历。

卡伦·布罗德基·萨克斯(Karen Brodtkin Sacks)指出领导概念的传统范式暗含着将公众发言人、对外谈判代表等同于领导者的意味,并且把组织和领导视为完全不同的两种工作。她通过把工人阶级女性纳入到分析问题的中心来对这种传统的“领导”观念进行质疑。从这个角度讲,“领导”是一个集体共同作用的过程,包括在女性和男性角色间存在的,相互强化、不断增加彼此重要性的动力。把“领导”这个概念视为一个动态的过程使我们能够明确和深入研究协同领导,“在这种领导体制下领导小组成员被赋予权力,他们朝着共同的目标和理想在一起协同工作,而这些共同的目标和理想将引起一些变化,对制度进行变革,从而提高生活质量”(阿斯廷和利兰〔Astin & Leland〕,1991, p. 8)。这种合作领导的范式,包括女性呼声的纳入,为我们提供了一种认识此次暴动事件的新视角,与此同时草根阶层进行的领导也显现出不同的



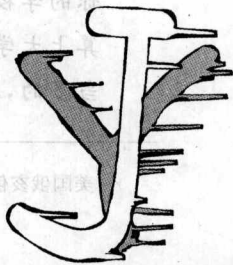
维度。

草根阶层领导的维度

在以前的研究中,我发现有5种不同的活动方式可以视为是1968年学校暴动事件中草根阶层领导的维度:联络、组织、培养觉醒意识、担任指定或选举产生的职务、充当正式或非正式的发言人(德尔加多·伯纳尔(Delgado Bernal),1997)。这些活动方式间的差别并非是固定不变和不能相互渗透相互影响的,这些草根阶层领导的维度之间也并不互相排斥。并不是每一个领导者都需要参与每一个维度的领导工作,而且我认为对于不同维度的分配,并不存在一个纵向的等级分明的顺序。这些活动方式可以被想象为分布在旋转木马上不同位置的点,每一个位置都具有相同的重要性。同时还有很多的出入口方便上下这个旋转木马,并且一旦上了旋转木马就可以自由地在不同的位置间穿行。

在同一时期黑人女性参与民权运动的描述中,Charlotte Bunch指出:“黑人男性领导者是那些被称为发言人的人士,而那些为运动做准备,特别是在社区一级帮助进行组织工作的则是黑人女性”(阿斯廷和利兰 Astin & Leland,1991, p. 13)。同样,当我起初与我的一位同事(他是一名墨西哥裔男性,并且也属于20世纪60年代“运动”中的一代)谈及我的研究计划时,他曾真诚地鼓励我应当坚持做下去,但也毫不掩饰地告诉我在暴动事件中没有女性领导者而且也很少有女性参与。这可能是因为他使用了传统“领导”概念的范式来看待暴动事件,他忽视了墨西哥裔女性作为领导者的事实,而且也没有意识到这些女性对暴动事件的重要贡献。然而我所访谈的这些女性都以某种独特的方式或在不同程度上参与了上文提到的这几个维度的领导。他们的参与对于暴动事件来说是必不可少和至关重要的,但是传统领导概念的范式并不承认那些进行组织、培养觉醒意识和从事联络共同工作的参与者的重要性,他们/她们这些人进行的领导工作并未被大多数历史学家认可和重视。

以下,我将逐一探讨“领导”概念五个已确认的、并相互联系的维度,同时仔细分析本研究中女性被访者口述的历史是如何加深我们对



这次学校暴动事件和墨西哥裔女性激进主义者领导工作的理解。

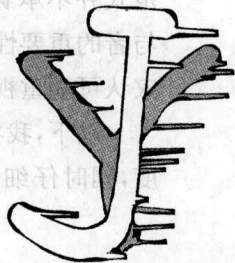
会议、事件和活动的参与及执行：组织

组织活动包括参加会议、计划的制订或实施，以及参加与此次暴动事件直接或间接相关的活动。在暴动事件前后进行的无数次会议、事务和活动中，学生、老师、家长和社区成员都提出了他们对东洛杉矶地区高中教育质量的担忧或质疑。所有 8 位受访女性都谈到她们出席并积极参与了 PTA(家长—教师协会)的会议、校董事会会议、罢课委员会会议或社区一级的活动计划会议，这些会议通常在譬如克利夫兰*议会厅、社区中心大厦和坦尼亚·卢纳·芒特(Tanya Luna Mount)父母^⑤的家中这样的地点举行。

为了解决和补救学校中存在的不公平问题，这些组织中的积极分子们在采取联合罢课行动之前运用了一系列的策略。比如，维基·卡斯特罗、葆拉·克里索斯托莫以及雷切尔·奥乔亚·科维拉(Rachael Ochoa Cervera)密切地参与了社区行动青年公民组织(YCCA)，这一社区青年组织是由赫斯·克莱默营地会议的参与者发起组织的，并主要围绕教育问题来开展活动。组织成员经常会面，与其他在政府设立的青年岗位上工作的年轻人会谈，并为摸清学校情况开展有关需求评估的研究。维基讲述了暴动事件发生前几年中，她和其他成员进行的组织工作：

我们甚至还有自己编制的问卷。希望这些东西都保存下来。当时我们想把对学校和教育的不满汇集到一起，并且我认为我们是在试图推动这些不满和质疑，比如我们进行的教育需求评估就是如此。我们会与孩子们进行交谈，问他们这样一些问题：你认为你的学校如何？学校对你有帮助吗？学校在迫使你离开吗？你打算上大学吗？……据我所知，我们收集到的对教育的质疑还是相当多的，在整个罢课的过程中，当你听到那些提出的要求时，其中

* 美国俄亥俄州东北部的一座城市，位于伊利湖畔——校者注。

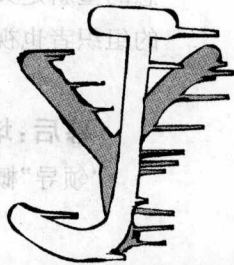


有很多都是基于这些不满和质疑的。(对维基·卡斯特罗进行的访谈)

在获得这些调查结果并对其进行总结后,维基、葆拉、雷切尔以及其他 YCCA 的成员决定积极支持和参与朱利安·纳维(Julian Nava)竞选教育董事会成员的活动。葆拉回忆了他们的组织工作是如何进行的:

要知道这非常有趣,当我们得到调查结果,并对其进行总结的时候,我们对自己所见的学校教育质量低下的认识得到了进一步的强化。那么,下一个问题就是:“现在我们该做些什么?”我们参与了竞选活动,这是我第一次参与政治性的竞选活动,我们支持的是朱利安·纳维,他是第一位竞选教育董事会成员的拉美裔人。在教育董事会被拆分为地区性的组织前,教育董事会成员是一个权力范围较大的职位,并且当时他向我们请求帮助。我们和他一起工作,或者说是在他工作,认为这就是解决问题的途径和方法。(对葆拉·克里斯斯托莫的访谈)

当坦尼亚·卢纳·芒特谈及她在组织工作方面所做的努力时,所涉及的工作范围极广,从帮助组织在罗斯福城举行的反战运动(这次运动就发生在学校暴动事件之前不久)到在自己所在社区开展的反抗警察暴行的工作。此外,坦尼亚还回忆起她参与制订了与教育董事会会谈的内容计划方案,主要是确定在与教育董事会会谈时应当谈些什么问题:“当时我是委员会的一员,我们这个委员会主要是决定与教育董事会会谈的内容。并且我们选举决定由谁来执行会谈方案。”坦尼亚还提到许多在她家举行的组织会议,以及会议进行的方式,“我们开了一晚上的会……在罢课期间人们都到我家来开会。”她说甚至她还制造了一些新闻:一位名叫乔治·帕特南(George Putnam)的保守派新闻评论员说有一所房子在“波义耳高地,东洛杉矶南索图街 126 号,是臭名昭著的共产党人、叛乱教唆者和反政府者的基地”。



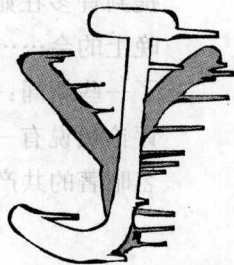
事实上,组织暴动的重要一环是积极参加那些有助于促进和支持示威活动的会议。明达·科阿伦(Mita Cuaron)(1996年1月23日的访谈)回忆在暴动事件之前和事件过程中她积极参与了许多社区一级的会议,在这些会议上“我们列出了很多有关各项主题的要求,以及我们觉得被剥夺了的利益社区成员们决定就这些大家关心的问题与教育董事会当面交涉。罗莎琳达·门德斯·冈萨雷斯(Rosalinda Mendez Gonzalez)讲述了一次教育董事会会议,在会上她和其他人抗议对塞尔·卡斯特罗的除名并且要求董事会恢复他在林肯高中的教职。尽管警方采取了各种恐吓手段,但是她和其他人仍然继续组织和积极参与这些会议:

我是说,我们有成百上千人露面——包括学生、老人和一些专业人员,各种人都会出席这些会议,以至于教育董事会的议事厅都不能容纳下我们。人们站在院子里,在那里他们不得不使用扩音装置来收听会议厅内的情况……然而,我记得这些会议都采取了一些威胁手段。事实上,警方在各个通道中逐个巡逻,不停地拍照、拍照、再拍照,他们拍下了在那里的每一个人。我是说这是一种赤裸裸的恐吓。如果你在这里公开作证教育质量低下,如果你在这里抗议示威,你将被记录在案。

如果没有这些人和其他墨西哥裔女性在组织方面所做的大量工作以及坚持不懈的努力,大规模的暴动或许根本就不会发生,那些揭露糟糕的教育条件所需要的关注也就不可能被聚集到一起。通过对社区民众的组织,本研究中的女性证明1968年暴动事件的“领导”工作是一个动态的过程和由一系列复杂的关系组成的。实际上,对“领导”这一概念的重新定义让我们把包括墨西哥裔民权运动在内的各种草根运动中的组织者也视为领导者。

幕后:培养觉醒意识

“领导”概念的第二个维度是培养觉醒意识,这是一个通过讨论和

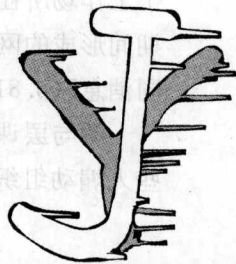


印刷宣传品帮助他人获得教育和社会不平等意识的过程。培养个人的觉醒意识对于形成和保持社会运动所需要的原动力是至关重要的。然而,就像把组织工作排除在“领导”概念之外一样,觉醒意识的形成也常常被忽视,通常并不认为是整个动态领导过程的一部分。

我所访谈的每一位女性都参与了通过非正式谈话培养人们觉醒意识的行动,谈话对象包括同龄人、家人或社区成员。作为年轻的女性,她们激发其他人去回想和思考他们在日常生活中所遇到的不平等。雷切尔·奥乔亚·科维拉坦言:“我们用任何一种可能的方式,包括旁敲侧击和直言不讳,来培养人们的觉醒意识。”培养觉醒意识常常是难度最大、收益最小的领导工作,它要求你协助他人了解和领会他们以前并不理解的事情原委。卡桑德拉·扎卡雷斯(Cassandra Zacarias)(1995年12月的访谈)证实了这项工作的困难:

我当时和学生们谈话并试图向他们解释,我记得对于我而言,那的确有些困难,因为当时我还是一个非常腼腆的人。我很内向,这使得人们很难真的吐露心声,他们会说:“你可真是个怪人,你到底怎么了?”我记得那时候自己时常会想——是什么让我陷入了这种窘境?

除了进行有关学校条件或社会不平等的非正式会谈外,这些女性 153 还利用印刷品来唤起人们的觉醒意识。坦尼亚·卢纳·芒特和明达·科阿伦(Mita Cuarón)的家里有油印机,可以用来进行相关信息的单页宣传品和传单的大量复制,然后再把这些印刷宣传品发放到所有的社区和学校。而且,所有我访谈过的女性都以某种方式保持着与社区激进主义报纸《在洛杉矶东部》和《美国墨西哥人的种族意识》的联系。西莱斯特·巴卡(Celeste Baca)在《美国墨西哥人的种族意识》报社做义工,坦尼亚和葆拉·克里索斯托莫为这两家报纸撰稿并进行报纸的分发,其他女性都自己阅读并鼓励他人阅读这些报纸。作为高中生坦尼亚和葆拉通过撰写文章,特别是那些能引起人们对东洛杉矶地区糟糕的学校教育条件予以关注的文章来营造并加强人们的觉醒意识。葆拉



叙述了她参与社区激进主义报纸的情况：

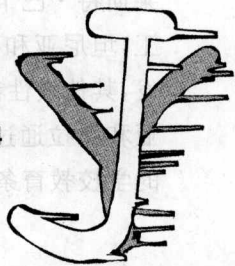
我从事打字、版面设计和撰写有关学校的代笔文章。我也会去惠蒂尔市的林荫大道出售《墨西哥裔学生运动》或《在洛杉矶东部》报……我会带上整整一沓报纸到学校去发给一些人，然后他们会在朋友间传阅。后来校方禁止我们这样做，因此我不得不早早赶到学校把报纸放到校园的各个角落。我会进入浴室把报纸放在浴室里，我会去咖啡馆——那是学生们经常光顾的地方，然后告诉人们在哪里可以找到那些报纸。人们会自己找到报纸，但实际上我并没有散发。

无论是通过言语或书面的交流方式，与其他传统意义上的领导工作不同，培养觉醒意识具有较少的公共性。与组织和联络工作相似，培养觉醒意识也是一项幕后工作，常常得不到承认和重视。通过把工人阶级女性放到分析问题的中心这种方式，我们就能够看到这些幕后工作并且重视它们在1968年东洛杉矶暴动事件中的重要性。

对广泛支持基础的需要：联络

领导概念的第三个维度联络，是指连系不同群体的活动，这些活动是在形成支持基础的过程中展开的。在暴动期间，拥有一些支持是十分重要的，这些支持有的来自社区成员，还有的来自社区以外，他们能够为学生的斗争提供合法性。因此，联络工作就包括以下两个方面：一方面是把社区和家族的联系转化为政治力量；另一方面就是通过与那些丰富的外部社会网络的沟通，形成一个具有支持作用的政治联盟。布罗德金·萨克(Brodkin Sacks, 1988a)在杜克医疗中心曾经做过关于工作场所社会网络的研究。与这类研究所关注的网络类似，在暴动期间形成的网络是一种“信息传递系统，传播有关反抗不公平待遇的共同消息”(p. 81)。

参与罢课的学生被不断地指控为共产主义者，是被学校以外的一些人煽动组织起来的，或者仅仅是为了逃避上学。社区内部的联络工



作是培养有关教育不公平问题觉醒意识和发展政治力量的途径。卡桑德拉·扎卡雷斯回忆当时她们努力获取来自老师、同龄人和一些家庭成员的支持,从而为她自己和其他学生的行为进行辩护:

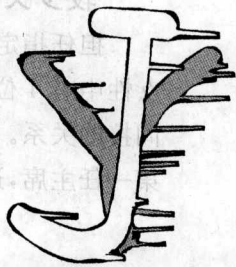
问题出现了,都是学校以外的鼓动者和共产主义分子起的作用,是他们在煽动墨西哥裔青少年和这些十几岁的孩子。而我们会说:“不,不是这样的。这是我们从自己的社区发起的。”……记得当时我感到好像大多数孩子并不喜欢我们,他们会说:“哦,你们这些家伙是共产主义者,是疯子。”……但我会告诉我的家人:“不,我不是共产主义者”,然后开始告诉他们那些体制中存在的不公平问题。

与此相似,当时还是一名大学生的维基·卡斯特罗(Vickie Castro)也讲述了联络工作的重要性,如果不是通过联络来了解这些问题,高中生就不可能发动暴动或离开学校进行罢课:

我想有一件事对我们所有人都非常重要,那就是我们不想为暴动而暴动。我们也的确告诉孩子们说:“我们想让你们知道为什么罢课。”……因为有这种想法,我们就与那些聚集到一起的人们在公园、学校和街角会面,并且会告诉他们:“这就是我们这样做的原因,我们需要你们的支持。”

卡桑德拉和维基的陈述提供了很好的例证来说明联络(把社区和家族的联系转化为政治力量)是如何与培养觉醒意识,即帮助他人认识到学校和社会的不公是紧密相连的。

在我与塞尔·卡斯特罗(1996年2月6日)访谈的过程中,他探讨了有关学生与社区及家族社会网络以外的个人进行联络的策略。他深知来自教堂(西泽·查维斯[Cesar Chavez])和政治人物的认可将会为学生的动机增加合法性:“我不断地要求牧师支持学生。但我在天主教会那里从来得不到任何支持。后来我们不得不偷了一面瓜达卢佩圣母



的旗子,因为我们一名牧师也找不到。”最后在打了许多电话和进行了一些请求之后,事情终于有了重大转机:博比·肯尼迪(Bobby Kennedy)同意与学生会谈并且同意做出支持学生的声明。肯尼迪结束了与西泽·查维斯在加州德拉诺市的会面,在返回华盛顿特区的途中会在洛杉矶机场作短暂停留,并同意在那里会见包括葆拉·克里索斯托莫和卡桑德拉·扎卡雷斯在内的一群学生。一张肯尼迪和学生们在一起的照片刊登在东洛杉矶当地的报纸上,事实证明,肯尼迪的这种认可是一种对暴动加强支持的有效策略。

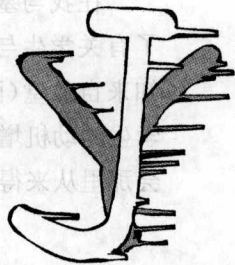
在进行暴动的那一周半时间中,葆拉·克里索斯托莫加入那些为扩大支持基础而工作的学生中去,他们的联络工作遍及整个城市,包括洛杉矶西部地区的犹太人组织圣约之子会和汉密尔顿高中。通过事先约定的演讲,学生们表达了他们所关注的问题,并且和那些可以为他们提供支持、争取利益的人们探讨了学校教育的不公平问题。克里索斯托莫回忆说:

我们不断地安排一些演讲。记得当时我们为西洛杉矶的圣约之子会进行了演讲。我们还去了汉密尔顿高中,他们特意为我们在公园里举行了一次集会。在那一周半中我们炙手可热,许多团体都邀请我们去演讲,同时我们也就赢得了更多的支持,因此教育董事会就不得不听听我们的声音了。

针对广泛传播的共产主义和有外部人士煽动的指控,营造一个包括个人和组织在内的社会网络就显得至关重要,这种网络可以支持和认可学生们的行动和要求。

较少关注高曝光率:担任公职

担任指定或选举产生的职务是领导概念的第四个维度。我访谈的女性中有4位担任了指定或选举的职务,这些职务与暴动有着直接或间接的关系。维基·卡斯特罗是“社区行动青年公民组织”(YCCA)的第一任主席,这个主要关注教育的青年组织事先做了许多工作,它是暴

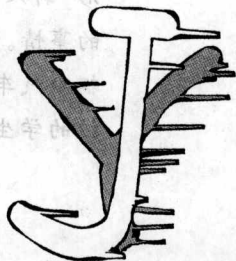


动事件的母体。在暴动后不久,明达·科阿伦(Mita Cuaron)和卡桑德拉·扎卡雷斯(Cassandra Zacarias)被选举为该组织学生部的官员。他们的自由候选人名单由加菲尔德暴动委员会成员组成,并且基于这样的理想:“在我们的学校创立一种为所有人提供公平、正义和一流教育的制度。”(加菲尔德暴动委员会,1968)暴动后的几个月,罗莎琳达·门德斯·冈萨雷斯和其他几位青年被指定为墨西哥裔美国人教育委员会成员,该委员会原先是学校教育委员会的咨询部门。

虽然这些职位可能带给这些女性比其他女性参与者略多一些的曝光率,但是这些职位与她们其他的领导活动相比则是次要的。在访谈中大多数情况下,女士们很少提及这些职位。她们用大量的时间来回忆和谈论她们自己的工作,这些我都在前文关于领导概念的联络、组织和培养觉醒意识的维度中进行了记述。换句话说,她们对自己在暴动事件中角色的认同更多地是与领导概念的不同维度联系在一起的,而较少地与她们所担任的指定或选举的职务相连。尽管这些女性对曝光率更高的公众角色关注较少,但是写明领导概念的这一维度也是十分重要的,因为这证明青年墨西哥裔女性也在领导这一概念的通常意义上,即领导是选举的官员和公众发言人,为暴动事件和其他社会运动作出了贡献。

更为公众化的空间:充当发言人 156

领导概念的第五个维度是充当正式或非正式的发言人。在暴动期间男性参加者往往担当这样的角色,他们出现在镜头前或者当众进行演讲,他们所说的话被引用在洛杉矶时报上。然而,偶尔也会有一位在领导工作的其他维度上表现积极的女学生担当发言人的角色。罗莎琳达·门德斯·冈萨雷斯和葆拉·克里索斯托莫都曾被邀请担任官方发言人,基于他们作为学生的亲身经历来对墨西哥裔美国人教育现状进行当众陈述。他们两人都为美国人权委员会在洛杉矶召开的听证会提供了证词。作为林肯高中新近毕业的学生,罗莎琳达感到学校的课程设置是许多墨西哥裔学生失败的主要原因。下文是罗莎琳达在1967年6月为美国人权委员会所做评论的摘要:

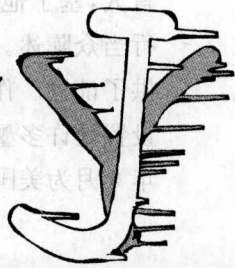
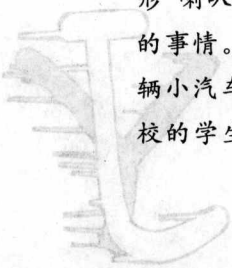


从我们开始上学的第一刻起,我们就受到这样的教育:我们的国家——美国是多么伟大,是如何的美丽和富强,我们的国家有优良的民主传统,然而我们却极少听到有关于我们灿烂辉煌的墨西哥传统和文化的介绍。我们所能了解到的极为有限的关于墨西哥人的信息就是他们是如何残忍地在阿拉莫(Alamo)屠杀勇敢的得克萨斯人,但同时我们却永远也不会听到有关墨西哥少年英雄们的故事,他们曾勇敢地离开恰布迭别克(Chapultepec)高地,而没有让进攻他们的美国人抓住他们自己并夺取他们的旗子……当我们在历史书籍中寻找和我们一样的墨西哥人时,当我们寻找那些作为一个墨西哥裔人而感到自豪的东西时,我们所有人在书籍、杂志、电影和电视上看到的都是些刻板的形象:皮肤黝黑,全身脏兮兮、臭哄哄,一只手里拿着一瓶龙舌兰酒,另一只手拿着一个滴着油的墨西哥玉米卷,身披瑟拉佩披肩,头戴墨西哥宽沿草帽。但事实上我们并不是美国白人世界所形容的肮脏不堪、浑身发臭的酒鬼。(美国人权委员会,1968)

在争取让塞尔·卡斯特罗回到课堂恢复教职的努力中,罗莎琳达·维基·卡斯特罗和其他青年墨西哥裔女性也为洛杉矶学校教育董事会提供了证词。

虽然大多数参与暴动事件的青年女性没有充当正式发言人的角色,但我所访谈的几位女性列举了一些事例,在这些事例中她们自发地向学生们或者媒体进行有关暴动事件的讲话。明达·科阿伦(Mita Cuaron)重现了一次她作为一名非正式发言人的情形:

当时是自然而然的。我记得我在街上顺手拣起一个橙色的锥形“喇叭”,然后开始了讲话,我们在抗议游行,这就是当时所发生的事情。我不能完全记起当时说了些什么,但我记得自己站在一辆小汽车上大声讲话。过了两分钟已经聚集了一大群没有回到学校的学生,后来有人叫来了警察,他们开始抓我们。

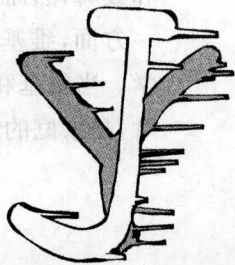


因此,可以说虽然充当发言人是领导概念的一个维度,同时发言人的工作又往往被男性承担,但是以上这些例子说明有一些女性在参与其他维度的领导工作时,也参与到领导工作的这个维度中来了。

性别的多维影响

这8位女性是怎样以她们所做的方式参与到1968年的学校暴动事件中去呢?是什么影响和决定了她们的参与?本研究提供的证据表明领导概念的各个维度并不针对具体的性别,相同的个体可能会参加到几个维度中去(参考卡伦·布罗德基·萨克斯,1988b)。尽管客观上青年女性大都参与的是领导的前三个维度的工作——联络、组织和培养觉醒意识,然而分析决定她们参与领导工作的因素则更为重要,而不是把她们的的工作视为领导的特定性别维度,即认为这些领导的维度只能由女性来承担。在有关墨西哥裔女性传统和非传统的激进主义模式的研究中,玛格丽特·罗斯(Margaret Rose, 1990)承认个性特征决定了女性在美国农场工人联合会(UFW)中的参与情况。然而,她又指出参与模式受到许多复杂因素:如阶级、文化价值观、社会期望和劳动的性别分工等更大的影响。事实上,我所访谈的8位女性都谈到了一些相同的决定她们参与联合罢课事件的因素。在本章的最后部分,我将呈现证明性别多维影响的口述历史材料。

本研究中的女性是以某种模糊的方式对性别的影响进行理解的。这些女性的描述五花八门,从“从未有人说因为你是女孩,你就不能做这件事情,”到“我知道女性不适宜作领导”;从“作为一名女性不是问题,而是没有问题,”到“我相信有性别歧视问题存在……但我们或许可以不谈这个问题”。这些描述中表现出的巨大差异,包括在同一访谈中和不同访谈间的差异,可以得出这样一个结论:这些女性并没有一个清晰而准确的针对性别影响问题的观点。更准确地讲,这些女性个人和集体对性别问题的想法,表征的是在父权体系中性别影响的模糊性和复杂性——整个体系的控制和不平等的分层都是基于性别的。虽然男孩和女孩社会化的方式或许可能强化了他们在暴动事件中从事领导工

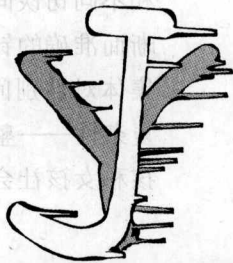


作的性别差异,但是这些女性五花八门的评论反映的是性别影响的复杂性,也把她们对不同领导角色的参与归因于性别歧视、角色的兼容性、个人选择和社会期望。

社会环境、文化环境以及当时的环境都影响了1968年青年女性的社会期望。尽管这些女性中的大多数都会去冒险尝试社会期望以外的东西,但是她们仍然能够意识到这些期望。例如,维基·卡斯特罗曾经说过:“我想我的家庭生活,从某种意义上来说,是以一种非常传统的方式把我抚养成人的。我十分明确地知道大家所认为的女性角色是什么。那不是上大学,不是这个也不是那个。”葆拉·克里索斯托莫也就性别的社会期望做出了评论,她谈到“当时社会期望的情况如何”,以及她个人的作用决定了她参与暴动事件的方式:

男孩子更外向些,我想这正是当时那种情况的原因。他们所接受的采访要比女孩子所接受的多。当我们谈论谁将向某个群体讲话这样的分工问题时,往往是男孩被选中,而女孩则呆在幕后。我想这就是当时的情况……但当时呆在幕后我是快乐的,就像我今天仍然乐于呆在幕后一样。我会做你们想让我做的事情,但是我将会在这里、在幕后去做。不要让我站在麦克风前面,或者一大群人的前面,我就是不想那样。

维基指出父权社会的环境和她自己的作用形成了一些相互影响的、决定她参与的复杂力量。她认为“在家庭中存在很大的性别歧视问题”。她是在一个“传统”的家庭中长大的,在这样一个家庭中父亲十分强势并拥有绝对的支配权,他对女儿的希望仅仅是结婚生子。父亲的强势和领导地位对她(参与领导暴动事件和其他社会运动)是一种启示和鼓舞,然而父亲却持有传统的性别观念,并且试图限制维基。但在另一方面,维基的哥哥们总是给予她鼓励和支持,而且力主维基去上大学。当维基和其他青年女性在某些学生组织中发现性别歧视的问题时,是家庭的影响给了她与性别歧视作斗争的力量:

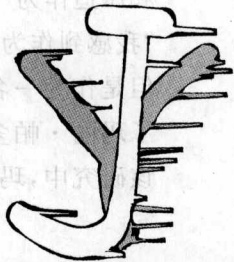


可能当时我的一些在学生组织中的男性朋友，会试图把我放在一些固有的女性的角色上。比如做秘书、做三明治这类事情。但是我想我的家庭中有如此强的男性影响，要知道我有四个兄弟再加上我父亲，在我的兄弟中我是平等的一员。因此我总是在进行挑战。当我看到没有女性的参与或女性在其中的声望不高时，我定会出现在那里。（与卡斯特罗的访谈）

罗莎琳达·门德斯·冈萨雷斯也发表了一些言论，证明性别影响是如何与各种结构及社会体系相互作用，从而发挥多方面影响。首先，她承认在墨西哥裔美国人运动的早期极少有人提出对父权制的疑问和批评（这一点大多数女性都是同意的），但罗莎琳达在与他人进行交往时的确经历了性别歧视。其次，她指出了这样一个事实：正是在那些参加赫斯·克莱默营地会议的年龄较长的男性的鼓励下，她和其他青年女性才参与到与暴动事件相关的活动中来。

我想当我们最初参加这些事情的时候，对父权制根本毫无意识。如果你是一名青年男性或女性，你看到了不公，无论是有关农场工人还是有关我们的大学，你会大声疾呼并参与到各种活动中来。而我个人的情况是，我很早就开始遭遇一些来自我男友的怀有不恭的大男子主义作风，他时常批评我扮演激进的角色和为一些事情大声疾呼的做法。但是他没有说服我也没有使我有何转变，我仅仅是因此而受到了伤害，不过我并没有接受他的反对和理由。我是在一个极为个人的层面上遭遇性别歧视的。然而与此同时，却有很多男性，他们都是些年龄较长的男性，不断地鼓励我发出反抗的声音、参与各种活动。

罗莎琳达解释说，与开始时由于性别歧视运动获得原动力一样，在暴动事件之后她遇到越来越多性别歧视的例证，并且女性们也开始解决父权制作为占统治地位制度的问题。事实上，她认为大多数情况下是女性学生站在运动的最前列而男性学生却要阻止青年女性，自己占



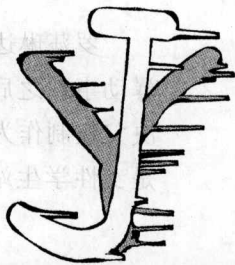
据曝光率更高的领导职位。

尽管性别歧视主义者的性别期待在现有的父权制关系中非常普遍,但维基·卡斯特罗还是指出了她和其他的男、女同学是如何意识到性别偏见和如何利用它们的。我们这些人会基于个人的特点和拥有的资源来设计职责。对维基而言,这就意味着在不同的时间有不同的职责。有时意味着用她自己的小汽车和铁链拉开罗斯福高中周围的大门,有时又意味着进行“双簧”表演:

我知道如果我们需要一个看起来不那么有威胁的人、一个比较友好的人,我就会去扮演这样的角色。但是要知道当时我实际上是一个有斗志的人。我并不是真的伪装,只是看起来没有那么容易激动。如果我们想要一个激进的、畅所欲言的人,那就是大卫·桑切斯(David [Sanchez])的职责了……我的表情就适合做这个。我看起来总是一脸的直率,我知道这一点并且会运用它。我看起来从来就不是那种激进的、胆汁质性格的人。

换句话说她所做的并不是一些学校官员对美籍墨西哥裔学生中最惧怕的东西。作为一个皮肤白皙穿着得体的女性,她并不会威胁到白人主流群体,也不会对她自己的群体中年龄较大或较为保守的墨西哥裔人产生威胁。维基的外貌影响了她参与和领导暴动事件的风格,并且她也利用这种风格为暴动事件赢得支持。

对女性的歧视、父权关系、个人作用以及家庭,这些因素与性别的互动过程决定了青年女性在暴动事件中的参与和领导。尽管本研究中的女性承认性别期待对她们参与有影响,但她们并没有把暴动事件的参与和对女性的歧视和压迫联系在一起,而是把对整个族群的歧视和压迫作为一个整体与其相联系。明达·科阿伦(Minta Cuaron)说:“我感到作为一个整体,我们,包括我的同龄人和我自己受到了歧视,但是作为一名女性,就我而言,我并不觉得有何不同。”¹⁶⁰这恰恰回应了玛丽·帕多(Mary Pardo, 1990)关于东洛杉矶母亲群体的研究,在该研究中,玛丽指出工人阶级女性激进主义者很少选择把她们自己

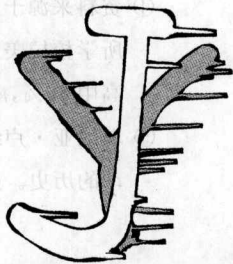


对学校暴动事件的参与视为她们的族群和教育平等斗争的一种方式。

结 论

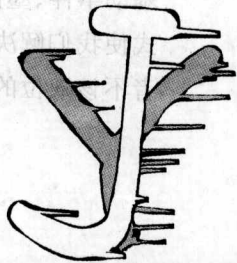
我所呈现的口述历史材料重新把墨西哥裔美国女性置于历史描述的中心位置,挑战了对墨西哥裔女性历史和意识形态的描述。通过确认多维度的草根领导的合作领导范式,我们能够超越传统的对领导概念的认识,并确认女性在暴动事件中进行领导的方式。尽管她们的故事常常被排除在历史文献之外,但我确信墨西哥裔女性已经密切参与到为教育公平进行的不断斗争之中,并进行领导工作。西莱斯特·巴卡、维基·卡斯特罗、葆拉·克里索斯托莫、明达·科阿伦、坦尼亚·卢纳·芒特、罗莎琳达·门德斯·冈萨雷斯、雷切尔·奥乔亚·科维拉和卡桑德拉·扎卡雷斯的经历驳斥了对墨西哥裔女性顺从、被动、冷漠的偏见,并证明女性在类似1968年东洛杉矶暴动事件中的领导常常不被认可和重视^⑦。

通过这8位女性的口述历史材料,本人阐述了在合作领导范式的框架之下,一段关于1968年东洛杉矶学校暴动事件的不同历史影像——这是一个把鲜为人知的历史公之于众的过程。这种关于女性参与和领导的不同历史也进一步推动我们去思考如何重新划分研究激进运动的不同角度和如何重新定义参与运动的不同类别。经过对传统领导范式的重新定义,我们或许能够突破那些占统治地位的思考和行为方式,重视那些在我们的族群中被压制的历史,并且形成我们未来的历史,这种历史将更加包容那些曾经被压制的呼声。事实上之前领导概念的范式是不完善的,它并未使我们认识到墨西哥裔女性在1968年暴动事件、墨西哥人运动和其他草根运动中的领导地位。合作领导范式使我们解决了墨西哥裔女性在历史和当代生活中作为参与者和领导者不该缺位的问题^⑧。



注 释

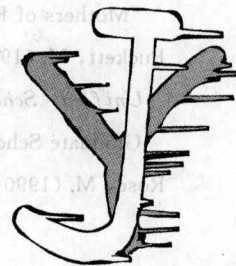
- ① 本章中“墨西哥裔女性”一词是指那些原本就生活在美国的墨西哥人中的女性，不包括移民的情况及他们的后代。“墨西哥裔美国人”既可以指男性又可指女性，我这里特别要指出的是有时“墨西哥裔美国人”专指男性。相关的词语根据上下文有所不同，同时需要注意的是在本文所关注的时期(1968)，这些词语作为觉醒意识的政治标识在学生群体中使用得十分广泛。“墨西哥裔美国人”一词在 20 世纪 60 年代之前并不广为人知，因此，“墨西哥裔美国人”和“墨西哥人”在特指 20 世纪 60 年代前的历史时可以互换使用。
- ② 我十分感激这 8 位女性允许我把她们所经历的历史记载下来。
- ③ 我所进行的口述历史的访谈是于 1995 年 6 月到 1996 年 1 月间进行的。根据网络取样(network sampling)的步骤，我对 8 位女性进行了访谈，这 8 位女性被其他女性参与者或资源库中的个体确认为暴动事件的关键参与者或领导者。我按照有一些开放性问题的方案来进行访谈以得出信息的多个层次。虽然我也记访谈笔记，但同时对每一次访谈也进行了录音并对录音进行了转录。除了对每一名参加访谈的人进行口头历史的访谈之外，我也进行了焦点小组访谈，8 位女性中的 7 名集体参加了一次访谈。最后我把对她们个人访谈的录音记录稿交给每一位参与访谈的女性，使得她们有机会反思和评论她们对问题的回答。我是在焦点小组访谈进行之前这样做的，如此一来，让参加访谈的女性有机会把她们所关心的问题带到小组访谈上来。在小组访谈的过程中我也和参加访谈的女士一起分享我的一些初步分析、让她们进行反馈、并把这些内容加入到我从她们的口述历史访谈中认识到的主题之中去。她们的话帮助我们更好地理解这些女性在暴动事件中所起的作用，同时理解我们可以用完全不同的方式看待草根阶层进行的领导。在整个调查研究中，我采用了一种源于批判女性主义的理论和认知视角，这种批判女性主义曾受到有色人种女性的极大影响(例如，参见 Delgado Bernal, 1998b)。有关本研究更多的方法可以参考 Delgado Bernal 1998a。
- ④ 资料来源于洛杉矶联合学区有关《1966—1979 年各民族历史资料》，1968 年 5 所学校拉美裔学生所占比例如下：加菲尔德高中 96%，罗斯福高中 83%，林肯高中 89%，威尔森高中 76%，贝尔蒙高中 59%。
- ⑤ 坦尼亚·卢纳·芒特的父母亲具有长期参与有关劳工、民权及和平激进主义运动的历史。她的母亲，朱莉娅·卢纳·芒特，非常积极地参与了在洛杉矶最大



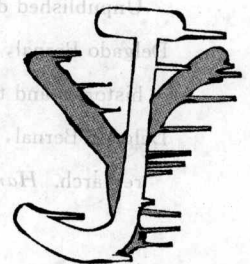
- 的食品加工厂之一进行的劳工抵抗运动,包括大型罢工和 24 小时工人纠察队,目的是为了结束糟糕的工作条件。参考 Ruiz(1987)。
- ⑥ 这次对明达·科阿伦·科阿伦的访谈由苏珊·雷宙(Susan Racho)承担。
- ⑦ 如要了解这 8 位女性现在何处,参考 Delgado Bernal(1998a)。
- ⑧ 本章较长的版本最早发表在《边疆》一书中(Delgado Bernal, 1998a)。

参考文献

- Astin, H. S., & Leland, C. (1991). *Women of influence, women of vision: A cross-generational study of leaders and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Briegel, K. (1974). Chicano student militancy: The Los Angeles High School Strike of 1968. In M. P. Servin (Ed.), *An awakened minority: The Mexican-Americans* (2nd ed.) (pp. 215—225). New York: Mcmillan publishing.
- Brodkin Sacks, K. (1988a). *Caring by the hour: Women, work, and organizing at Duke Medical Center*. Urbana: University of Illinois Press.
- Brodkin Sacks, K. (1988b). Gender and grassroots leadership. In A. Bookman & S. Morgen (Eds.), *Women and the politics empowerment* (pp. 77—94). Philadelphia, PA: Temple University Press.
- California State Advisory Committee to the United States Commission on Civil Rights, "Education and the Mexican American Community in Los Angeles County," CR 1. 2; Ed 8/3 (April 1968), 16.
- De la Torre, A., & Pesquera, B. M. (Eds.). (1993). *Building with our hands: New directions in Chicana studies*, Berkeley: University of California Press.
- Delgado Bernal, D. (1997). Chicana school resistance and grassroots leadership: Providing an alternative history of the 1968 East Los Angeles Blowouts. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- Delgado Bernal, D. (1998a). Grassroots leadership reconceptualized: Chicana oral histories and the 1968 East Los Angeles Blowouts, *Frontiers*, 19(2), 113—142.
- Delgado Bernal, D. (1998b). Using a Chicana feminist epistemology in educational research. *Harvard Educational Review*, 68(4), 555—582.



- Garfield Blowout Committee. (1968). Election campaign materials.
- Gomez-Quinones, J. (1978). *Mexican students por la raze: The Chicano student movement in southern California, 1967—1977*. Santa Barbara, CA: Editorial La causa.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- McCurdy, J. (1968a, March 12). School board yields on some student points. *Los Angeles Times*, 1,3.
- McCurdy, J. (1968b, March 17). Frivolous to fundamental; Demands made by East Side High School students listed. *Los Angeles Times*, 1,4—5.
- Mexican-American Youth Leadership Conference. (1967). Conference Fact Sheet; Fifth Annual Mexican-American Youth Leadership conference, Malibu, CA.
- Mora, M., & Del Castillo, A. R. (Eds.). (1980). *Mexican women in the United States: Struggle Past and present*. Los Angeles: Chicano Studies Research Center Publications, University of California.
- Morales, A. (1972). Ando Sangrado /I am bleeding: Study of Mexican American police conflict. La Puente, CA; Perspectiva Publications.
- Munoz, C., Jr. (1972). *The politics of Chicano urban protest: A model of political analysis* Unpublished doctoral dissertation, Claremont Graduate School, California.
- Munoz, C., Jr. (1974). The politics of protest and Chicano liberation: A case study of repression and cooptation. *Aztlan*, 5(1/2),119—141.
- Munoz, C., Jr. (1989). *Youth, identity, power: The Chicano movement*. New York: Verso.
- Negrete, L, R. (1972). Culture clash: The utility of mass protest as political response. *Journal of Comparative Cultures*, 1(1),25—36.
- Pardo, M. (1990). Mexican-American women grassroots community activists: "Mothers of East Los Angeles." *Frontiers*, 11(1),1—7.
- Puckett, M. (1971). *Protest politics in education: A case study in the Los Angeles Unified School District*. Unpublished doctoral dissertation, Claremont Graduate School, California.
- Rose, M. (1990). Traditional and nontraditional patterns of female activism in the



第六章

诽谤、恐惧与同化

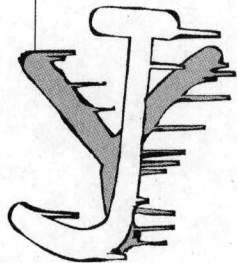
163

——9·11后美国的种族、性别和教育改革

凯文·K·熊代

我过去几年在教育的研究和鼓吹上的经验表明,很多人虽然有兴趣看到学校的种族(和性别)压迫受到挑战,但他们愿意进行挑战的也就仅此而已。某重要教育组织的领导人曾告诉我,他们可以倡导一些政策和措施来阻止针对性取向和性别认同有异常的人的欺辱和折磨,但却没有开设有关课程以唤起异性恋主义和性别特权主义的意识。一个为有色人种学生辩护和研究的小组成员也曾告诉我,他们的工作将集中在开发项目和课程上,以缩小不同族群学生学业成就上可测量到的差距,但对以什么来衡量学业成就、如何衡量、为什么这些标准和评价方式会有利于特定族群等问题却从未提出批判的怀疑。我的同事,也是研究种族问题和性别问题的顶尖学者甚至告诫我,在论述社会不同群体的差异(intersections of differences)时要非常小心,因为我在种族研究中对异性恋主义和在性别研究中对种族主义的分析已经很讨人嫌,在那些人看来,我是个叛国者。有时,反压迫教育似乎有意是不彻底的(partial)。

研究者和提倡者有意识和明确地反对教育中的种族(和性别)压迫,但他们为什么愿意并能够到此止步不前,可能的原因很多。我在本章仅提出一种原因——构建反压迫教育改革的假设通常(在其核心上)是同化主义。我从考察美国2001年9月11日后发生的几个事件和变革着手,其中有些事件和变革与K-12教育明显相关(包括对公民自



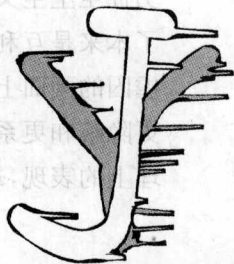
由的攻击和对特定群体的侵扰),有些则无明显相关(包括虐待伊拉克战俘)。我这样做是为了说明有两种透镜——诽谤的透镜和恐惧的透镜——导致我们对通常改变社会和学校种族和性别压迫现状失败的了解和回应。假设社会同化主义者需要反压迫的“进步”和“改革”的假设,那么我认为教育的研究和鼓吹必须付出更大的努力,以打乱他们蓄意局限性的意图。也许在后9·11社会中,没有比虐待伊拉克战俘及与之相关的丑闻更十足地反映了这种蓄意的局限性,因此我将由此展开分析。

164

东方主义与诽谤的透镜

2004年春,带有性情节的褐色裸体画面出现在美国和全世界的电视和电脑屏幕上。越来越多的照片和个人证词揭露了美军虐待伊拉克战俘的行为。虐囚行为包括嘲讽战俘的宗教信仰或强迫他们放弃其宗教信仰,比如强迫战俘放弃伊斯兰教信仰、皈依耶稣、食用教义禁止的食物和酒、禁绝祈祷和礼拜、当众脱掉衣服和进行教义禁止的性活动(费伊 Fay, 2004)。这也许并不令人感到吃惊:因为9·11悲剧已被广泛理解为在实质上是反美的宗教战争或圣战(即 Jihad)。虽然住居在阿拉伯地区的并不都是穆斯林(反之亦然),也不是所有的穆斯林都赞成这场反美战争,但很多美国人却在政治领导人和媒体的长期灌输下信奉了这一话语:将种族、宗教和政治意识形态合成到“阿拉伯穆斯林恐怖主义”的类别中(Chon 和山本 Yamamoto, 2003)。

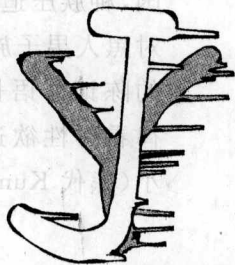
值得注意的是,这种将阿拉伯穆斯林种族化,并把对这个群体新生的恐惧合理化为“恐怖主义”,所导致的虐囚行为就不仅仅以宗教为目标。很多虐囚行为在本质上也是性的,而这同样也不足为奇。在美国,种族压迫长期伴随着对有色男人的性别和性的侵害,如内战后对黑人男子施以阉割等私刑(皮纳 Pinar, 2001)。甚至对有色男人的陈词套语长期都含有某些对男性身体的诋毁,如把美国黑人一律看作性欲过剩和那活儿超大,而亚裔人都被视为性欲低下和太小(熊代 Kumashiro, 2002)。



在伊拉克,长期以来普遍存在着男性狱卒强迫男性囚犯脱衣示众的行为。囚犯被叠成人形金字塔或其他姿势,裸体相触,有些被逼模仿甚至从事同性性行为。有些狱卒甚至还亲身参与了对外国战俘的鸡奸行为和其他各种形式的强奸行为。这些虐囚行为不应当仅仅被看成是同性恋的巧合,也不应当仅仅当作同性性虐行为而置之不理。就像众所周知的在大学兄弟会的入会仪式上,异性恋男人(straight-identified)经常胁迫异性恋男人与之发生同性性行为,作为权力的性别表现,作为使其他群体雌伏的方式,这类行为有时是玩笑性的,有时则不是(桑迪 Sanday, 1990)。

从性的角度来看虐待伊拉克战俘事件,我们就会发现新东方主义的阐释在身体和心灵深处的显现(萨义德 Said, 1979)。东方主义可以追溯到2000年前,当时欧洲在亚洲和中东的探险家开始精心编造神秘东方的传说,东方是一个在地貌风景、饮食甚至居民身体特征都显著不同(和低于西方)之地。欧洲人把东方女性化,把西方男性化,通过这种想象的家长制关系使亚洲和中东服从于欧洲,更使它们自己确信具有使东方更加文明的“道德责任”。萨义德(Said)认为,这种关系使用身体和性别符号象征男性欧洲要唤醒、进入和占有“东方新娘”,而当欧洲人在东方到处殖民并攫取东方的自然资源和人力资源时,其效应就远远超出象征性的。

虽然虐待伊拉克战俘事件被描绘为东方主义以及美国性别种族主义历史的最新体现,但事实并非如此。政治领导者马上谴责虐囚事件,并和公众一道对(大概)有施虐狂或不负责任的某些个人导致的这种虐囚行为表达了强烈愤慨。人们似乎都很惊讶美国人竟会做出这种虐囚行为,正好又在战争时期。虐囚并未看作是殖民主义、种族主义的表现,也未被视为美国长期以来逐步形成的与亚洲和中东的(同性恋的)男性至上主义关系(李 Lee, 1999)。相反,虐囚被认为是变态——损害了本来是互利互惠的关系。事实上,公众的压迫话语似乎完全集中在虐囚的画面上,集中在士兵道德败坏的恶劣行径上,从而得以故意忽视更隐蔽和更系统的压迫形式。特别讽刺的是,虐囚虽是东方主义在生理上的表现,却正好帮助美国有意忽视其在东方主义中的角色。也就



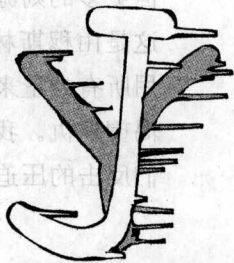
是说,虐待伊拉克战俘是美国与东方的东方主义关系的暴露 (spillage),然而它却转移了人们对这种关系的注意。

因此,问这样一个问题就很重要:公众以反霸权的方式(即以终止与他们引起的压迫合谋的方式)学会解读东方主义关系的这种暴露,将意味着什么。其实,有很多方式来表达、或理解、或回应这种压迫的暴露。理解不必都是诽谤的。

白人美国士兵强奸非东方的褐色皮肤战俘的图景使我想起“the Shoyu Kid”的小故事(金子 Kaneko, 1976),故事描写了二战期间在日裔美国人战俘营中的一群男孩。在这个故事中,东方主义的暴露表现为一个日裔美国男孩遭到一个白人美国士兵的性骚扰。正如虐待伊拉克战俘一样,日裔美国男孩(男孩取悦美国士兵的方式)的调戏具体体现为将作为东方主义象征的东西方关系的语言性别化。但与虐待伊拉克战俘的新闻报道不同的是,这个故事并没有男孩被性骚扰的镜头。事实上,读者只有通过故事中的暗示才了解发生了性骚扰,因为曾目睹性骚扰的男孩拒绝说出其所见所闻。但因为不是通过语言或画面记录下来,没有用具体的例证来呈现性骚扰,这个故事就不会使读者体会到事件的全部真相,也不会使读者仅对性骚扰的个人感到愤慨。对性骚扰行为的沉默使得这一行为不再被认为是个别事件,因此有助于发掘这个故事中性骚扰关系的更深层含义。

这种暴露所表达的教育意义正蕴涵其中。对性骚扰事件知情的男孩们并没有把他们的挫折感指向士兵个人。对他们来说,士兵和被骚扰的男孩象征着“所有人”是如何的失常。当孩子们用沉默表达同情时,其中一个男孩向拘留他们的战俘营的标牌扔了一块石头,但未砸中,这种身体行为显示出孩子们对其力所不及之事的绝望(恩格 Eng, 2001)。虽然故事结束了,但有关日裔美国人战俘营背景下性骚扰事件之含义的困惑问题却引发读者的追问。这个故事并没有将性骚扰事件通过某种诽谤的流露或呈现方式来表达。相反,它把性骚扰事件表达为我们无法知道的某些东西,并且在努力去了解时,我们被迫终止与其制造者的共谋关系。

不可否认的是,以在这种暴露背景下追问各种困惑问题的方式去

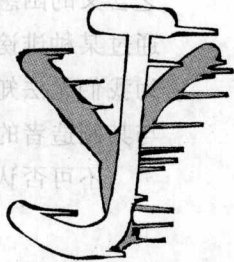


解读东方主义的暴露存在着艰难的挑战。今天,对理解反压迫来说,也许其最大的挑战之一就是9·11后美国的恐惧氛围——一种强制只有某种特定支配理解的恐惧。因此,下面我转向对本章第二个透镜的分析——恐惧的透镜。

霸权与恐惧的透镜

2001年9月11日早上,我正坐在办公室里注意着别的地方(熊代Kumashiro, 2004),一位同事急匆匆地冲过来告诉我,她刚刚听说一架飞机撞进了纽约世贸中心。几小时后,有更多的飞机撞击,世贸中心的两座塔楼倒塌了,华盛顿特区五角大楼的一角毁坏了,于是全世界所有的注意力几乎都转向对美国领土的恐怖袭击上。估计有成千上万的人死亡,且不排除随后出现进一步恐怖袭击的可能,整个美国似乎陷入一片悲痛、恐惧和怀疑中。我所任教的大学停课了,于是我回到家里,贴耳听着收音机,然后又紧盯着电视。我也深深陷入悲伤之中。当我看到很多人死亡,听到很多目击者讲述他们惊恐和损失时,我流泪了。我也陷入恐惧中。有些袭击者正是从当时我在缅因州的家不远的机场通过的。我在纽约市和华盛顿特区都有亲戚朋友,我希望他们平安。我也希望我平安。

很多人想得到答案。这些不是什么祸不单行,而是有预谋的袭击。为什么有人要袭击“我们”?他们怎么如此邪恶?谁对此负责?我们将如何惩罚“他们”?与悲伤、恐惧和怀疑掺杂在一起的是一种深深的愤怒感。我记得那天我几乎没怎么进食。我的厌食不是别的,是我内心无法抑制的强烈情感的一种适应症。但与其他人不同,我的悲伤和恐惧感不仅源于对得知对美国本土的恐怖袭击,也来自随之而来的死亡,但更多的则源自我料想美国人将会作出多大的反击。新闻评论员推断这是由穆斯林极端主义者制造的恐怖主义行动,政治领导人发誓要动用所有力量来惩罚制造“对美国本土最严重的恐怖行为”的人。人们都渴望复仇。我担心在复仇的名义下,很多人会不愿意或不能认识到他们反击的压迫性。我担心很多人会用一种恐怖的压迫方式去反击。我

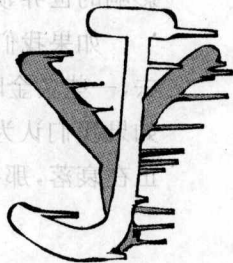


的担心被证明是有道理的。

当美国中央情报局收集到证据，“穆斯林极端主义者”制造了这些袭击，美国迅速地予以了反击。在海外，美国投送了越来越多的军事力量寻找和惩罚发动恐怖袭击者，政治领导人号召发动一场跨越中东乃至全球的反恐战争，努力消灭那些攻击自由和民主的势力。在国内，越来越多的人认为这场战争是针对任何“看上去像穆斯林”或“看上去像阿拉伯人”的人，包括那些戴着穆斯林头巾或裹着头巾或仅是深色皮肤的人。这些有穆斯林或阿拉伯样子的人都被当作潜在的罪犯。他们登机时要受到仔细甚至挑衅性的检查，并可能受到骚扰和虐待。在9·11后的几个月，在美国，对像穆斯林或阿拉伯人的仇恨事件和仇恨犯罪的报告显著增加(科恩 Coen, 2001)。

虽然政治领导人迅速谴责这种归罪种族和宗教替罪羊的行为，但他们自己也犯了类似骚扰和歧视的有罪行为。当反恐机构开始逮捕或骚扰很多被怀疑与已发生的或未来可能的恐怖袭击有关的人，并剥夺了很多人宪法所赋予的权利时，政治领导人却授予这些反恐机构越来越多的监视权(美国公民自由联盟 American Civil Liberties Union, 2001)。事实上，与二战时日裔美国人战俘营有着令人恐惧的类似，包括穆斯林美国人和中东裔美国人在内的成百上千的人被圈禁和拘留。越来越多的立法提案被发起，以扩大政府收集各种信息情报的能力，如我们是怎样花钱的，我们在图书馆或网上都看些什么，我们到哪里旅行，何时去的，我们在闲暇时做什么，和谁在一起——这些信息可能通过我们邻居或私人公司以我们甚至不知道的方式来获得。这些日益增长的权力可能已与我们的宪法和公民权利相抵触，但民意调查却表明大多数美国人支持作出这样的权利让步(泰勒 Taylor, 2001)。

毕竟，这是一个民族团结的时期。我们应当支持我们的政治领导人，表明我们是一个强大的、团结的民族。我们应当身为美国的一分子而骄傲，并通过我们的T恤、汽车、桌子和草坪上的国旗来表现这种骄傲。毕竟，美国被看作是民主与自由的象征，攻击美国就是攻击自由民主制度。遵守这些信念的压力是很大的，因为如果不这样做就要受到惩罚。唯一一位对总统的战争政策表示异议的女议员就遭到死亡威胁



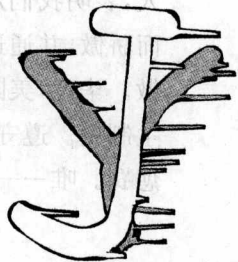
(卡尔森 Carlson, 2001)。甚至在我自己的邻里,有人因为“反美”而遭到语言和人身攻击的新闻不断,这激起一位妇女和她丈夫撤下他们公寓窗户上的标语,那上面写着:“给和平一个机会。”要做“美国人”需要按唯一的某种特定方式来行动,需要渴望唯一的某种特定东西。

人们害怕了,并因政府不断地提升、降低、再提升恐怖警报而始终处在恐惧状态。媒体也不断地提醒我们恐怖分子仍在那里,策划着下一次袭击,虽然美国情报机构成功地挫败了一次又一次袭击,但恐怖分子继续逍遥法外。只要敌人还在,美国公众将继续求助于他们所认为的力量源泉:力量在我们的民族认同感和团结中;力量在我们的总统及其反击能力中。现在我们正意识到,总统可能就发动战争的原因,以及与谁、在哪里、何时开战一直在撒谎(穆尔 Moore, 2004)。倘若想想我们在过去一个世纪中在全世界的所作所为,可能美国并不像媒体想让我们相信的那样是无辜的受害者。事实可能是,当我们为了更大的安全支付更多费用时,我们感到的恐惧部分正是从中获利最多的人造成的,包括与布什政府关系紧密的承包商和商人(穆尔 Moore, 2004)。或许,这就是问题的关键点:当人们害怕时,越多的东西可能被忽略,越重要的事情就做成了。从商业合同的资金收益到削减国家福利的社会收益(对那些特权阶层而言),再到强化团结和统一的政治收益,恐惧产业有巨大的收益。

169

在教育中,恐惧同样刺激推动了改革。20多年来,公众一直被灌输恐惧,我们是一个“处于危险中的国家”。从国内来看,大量的学生是失败的,特别在资源较少和大概(或也许,因此)犯罪率较高的贫穷社区中。从国外来看,其他国家的学生在标准化考试中比我们的学生优秀。批评家认为,我国学生没有学到在工场和全球市场中取得成功所必要的知识技能,不但连累国家作为军事力量、科学成就、民主价值和政治影响的世界领先地位,而且被迫投入更多资源来解决社会病。

如果我们认为美国正在衰退,如果我们认为美国一些神话般的过去、一些黄金时代更美好,那么我们可能想要事情恢复到过去的样子。如果我们认为过去的教育更好,现在因为各种各样教育改革的趋势而正在衰落,那么我们可能把学校教育回复到正常国家如何和应该是的



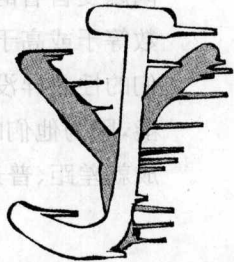
状况。我们希望学校教像阅读、写作和算术“三 R”这样的科目；我们希望学校开设标准化课程，通过给每个学生教授同样的东西来保持教育水准；我们希望看到学生考试得高分，因为这是他们学到东西的证据；我们希望老师使用对学生“有效”的教学方法。现行的改革（通过“不让一个孩子掉队”法案进行的）追随浪漫化的理想，通过制订学习标准、编好的课程、学生升级和毕业的高标准考试以及“经科学证明”有效的教学方法，明确建议教师教什么和怎么教（美国教育部，2002）。

这样的改革在经济上是有利可图的。新编课程需要学校或学区购买课本、作业本、教师指南和其他教学资料。高标准的考试也需要学校或州购买考试卷、评分服务、学习指导和其他资料。因为唯有某些特定的方法被界定为“经科学证明的”，结果唯有某些特定的研究方法在争取经费、发表和其他形式的支持时享有特权。甚至学习标准的制定也是有利益可图的，也许这不在经济上，而在社会和政治上，因为它仅赋予某种特定的知识、技能和观点以特权，也许更准确地说，是社会中某种特定团体的知识、技能和观点——正是这个团体制定了这个标准（阿普尔 Apple, 2001）。

我们都会同意教育存在着问题。然而，我们必须认识到有很多方式去理解这些问题，因此，什么是我们正感到恐惧的以及我们如何着手去解决它，必然仅仅是以偏见的理解勾画出来的。我们必须认识到，在教育中总有多种理解方式和解决问题的方式，而且每一种都有其优点和弱点。 170

教育革新中的诽谤和恐惧

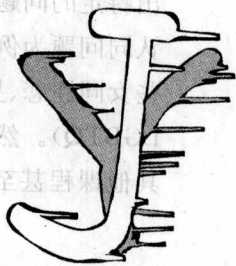
这又回到我本章开篇的观点：教育界通常只愿意以特定的方式提出特定的问题，因此反压迫进行得不彻底。以学校里的性取向和性别认同问题为例，主流社会似乎致力于保证所有在校学生的安全，包括那些女同性恋、男同性恋、双性恋、性转移（transgender）和同性恋（queer, LGBTQ）。然而，在学校安全问题之外，对于学校开设关于同性恋之外其他课程甚至对话（包括讨论提高性别多样性、学生的认同的意识，特



别是异性恋和性别从众的特权)是否合适则一直存在争议。有些人因为害怕被批评鼓励学生与其父母或宗教群体想法不同,或鼓励学生在行为或欲望上成为同性恋,选择不开设这样的课程或讨论。这种被当作鼓励同性恋的担心有助于解释为什么很多人愿意就对同性恋的憎恶作出回答,却不愿意指出异性恋对同性恋歧视的基本动因。自然地,因为没有消除异性恋对同性恋的歧视,对同性恋的压迫将继续找到隐蔽的方式,也许是更微妙的骚扰方式,或许通过他们的极端主义或明显异常的方式,继续转移人们对问题根源的注意。

我们再来看另一个学校种族问题的例子。研究和大众媒体大多把关注点集中在不同学生群体学业成就的持续差异上,特别是工人阶级中的美国黑人和拉美裔学生与美国白人学生的差距。对产生这一问题的原因,有一种解释集中在钱上——美国黑人和拉美裔学生的学校往往是教学楼摇摇欲坠,教学资源陈旧落后,师资训练不够,言外之意就是,如果有更好的资源,这些学生也能学好,取得好成绩。但决策者和教育领导者却很少讨论构成这种差距的学业成就的定义和测量问题。人们很少去问是否必须对我们努力所教的东西、怎样测量学生所学的东西进行重大的改革,仿佛核心课程和标准化考试本身并不存在任何问题。焦点在于怎么让所有学生都学美国白人学生正在学的东西,并要他们一样去表现。因为担心被视为消除某些种族团体所遭受的教育不平等,这有助于解释为什么很多人愿意对有色人种学生的不利地位作出回应,却不愿意对造成这些差距的白人的特权作出回应。

显然,这些恐惧有很多与控制各种种族和性别“问题”有关,即能够 171 而且应该把学校的种族和性别差异限制在一定程度上。当考察政治上的便利通道时,这就尤为明显,一些群体——如“模范少数民族”亚裔美国人和性别从众或“正确的”同性恋(LGBTQ)学生——就被置于这类问题受害者的反面或之外的位置上。亚裔美国学生(整体学业成就分数等于或高于美国白人学生)和性别从众的同性恋(LGBTQ)学生(他们的性差异没有引人注目)正好有助于使忽视种族和性别特权成为可能,因为他们的差异不被认为是引发民忿的那些问题(如统计上的学业成就差距、普遍的凌弱和骚扰事件)的原因。尽管研究表明成绩好的亚



裔学生(Osajima, 1993)和性别从众的同性恋学生(弗兰德 Friend, 1993)也都遭遇过这类问题,但那种刻板的观点却一成不变:这些群体塑造了种族和性别差异的学生如何能够甚至应该适应学校的模范。

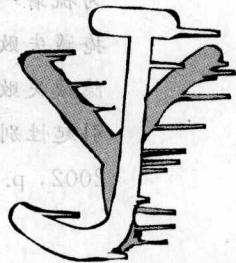
在我看来,以学校的种族和性别压迫为目标的教育改革似乎在寻求平衡:进行教育改革而又不走得太远之间的平衡,解决某些形式的压迫而置其他于不顾之间的平衡,回应某些担心而不理其他担心之间的平衡——在寻求这种平衡中,我们经常过滤掉的正是能促使系统变革的那些东西。因此我们需要追问:究竟是什么迫使我们从一开始就寻求这种平衡?

掩盖和同化的透镜

我认为现在很多旨在挑战种族和性别压迫的教育改革都集中于同化的需要。这当然是很反讽的:对差异者的保护以其低估那些差异的需要方式来进行,这意味着这种“保护”实际上是为了同化主义者需要的伪装。但这种反讽恰恰是当代在更大社会中大多数反压迫话语所表达的。

吉野(Yoshino, 2002)的研究表明,社会常常通过对各种形式的歧视公开禁止的程度来衡量其反各种形式压迫的进步。特别地,从要求差异被改变(转变, converted),到要求差异被隐藏(忽视, passed),再到只要差异不被重视就允许差异存在(掩盖, covered),这就被视为进步。这种从要求转化到忽视到掩盖的进步观表现了美国对同性恋者(LGBTQ)进步史主流观点的特点。其思想过程是这样的:尽管同性恋者曾被期望转化或治疗,但他们现在则被要求忽视之,就像军队的“不问不说”政策一样,而且在某些程度上,如果他们不做出明显的同性恋行为,如不穿异性服装,不公开示爱,不提同性伙伴或欲望,甚至被允许不暴露出是同性恋者。

这种进步模式不仅在不同的同化形式中建立了分层(转化是最严重的),而且在根据这些同化主义者所要求的目标在不同的社会群体中也确立了分层。特别地,因为那些被认为具有不可改变或必然明显的

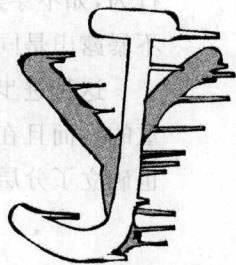
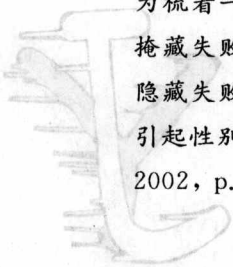


特征(包括有色人种和女性)的群体遭到了歧视,与更容易被忽视或掩盖的群体相比,他们就被断定更需要法律保护,免受歧视。正如(Yoshino, 2002)所论:

美国反歧视法律范例是由种族和相对较少的性别案例所决定的。对少数民族和妇女的关怀一直被证明是合理的,这部分是因为他们带有“不可改变的”和“显著的”的特征——这就是说,因为这些群体被标为“异类”,所以不能被同化到主流社会。正因为这些群体在社会生理上都不能融入到主流社会,所以法律必须介入来保护他们。相反,美国主要的反歧视法对那些能被同化的群体关注较少。毕竟这些群体是能够靠自救同化到主流社会的。(p. 771)

当然,具有明显特征与不具有明显特征的群体之间的差别并不总是很清晰的。种族和性别差异也并不总是明显的(如有些有色人“看起来像白人”),性别倾向也不总是隐藏的(如同性恋者通过服装、行为方式和亲密关系而“表现为同性恋”时)。更重要的是,不是所有形式的歧视都指向我们不能改变或隐藏的差异。事实上,吉野认为,今天的歧视经常针对我们能够改变的。像同性恋者、有色人种和女性一直被要求掩藏起来,如被要求改掉口音,只穿特定的衣服,梳特定的发型,行为完全女性化,等等。

当代对少数民族和妇女的歧视形式是最受攻击的,经常都作了强制掩盖的伪装。很多少数民族因为没有提出宪法第七条关于雇用歧视的要求权,无法实现转化或掩藏,就不能得到支持。但因为梳着一排排的小辫子,或露出西裔的样子,或带某种口音,以致掩藏失败,却能得到支持。同样地,一位妇女一般不能因为转化或隐藏失败而承担责任。而这也是真的:为了宪法的目的,如果没有引起性别歧视的评论,国家行动者可以负担怀孕。(吉野 Yoshino, 2002, p. 781)



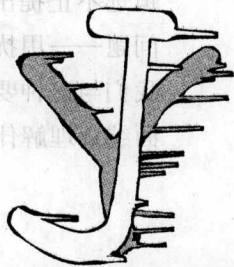
反歧视法保护要求转化或忽视的差异者,经常将不足以保护要求掩盖差异者。

虽然这些歧视的微妙形式也许与转化或忽视的要求相比看起来不是很严重,但掩盖的要求可能与其他要求一样严重地影响到个人认同最核心的部分。换句话说,掩盖的要求可能是贬低一个人自我感核心的那些东西的要求。这就很清楚,当我们认识到我们的认同和差异并未被镶嵌在我们的身体里,而是在与其他认同和差异的关系中发展起来的。我们是谁有很多与人们怎样相互发生关系和怎样看待我们的相互关系相关,这意味着人的自我感有很多与他人怎么来看待他(从不可改变的身体特征到易变的行为和存在方式)有关。反歧视法没有保护这些自我的本质行为(或更准确地说,没有保护我们免于侵犯本质行为的歧视反应),只间接地要求使差异同化——因为只有通过同化,我们才能避免歧视。这在同性恋学生的案例中是确定无疑的,同性恋学生被告知如果他们的同性恋行为不是那么明显,他们将不会遭到欺凌和骚扰。正是从这里我们可以看出,教育改革促进了同化:当强迫同性恋学生看上去是异性恋者和行为像异性恋学生一样时;当强迫有色人种学生学习美国白人学生想学的东西并像他们做得一样好时。

无论在法律还是文化上,我们都需要扰乱(trouble)这样的假设:掩盖的要求是不严重的。这就要求改变我们关于什么应该被保护,和也许更重要的关于谁应该改变的假设:

毕竟,民权准则在根本上是关于谁不得不改变:同性恋者还是同性恋恐惧者? 妇女还是性别主义者? 少数民族还是民族主义者? 然而当前的范例在规定的上错误地把保护对象扩展到那些不能改变的人,在叙述上错误地把种族和性别认同描述不能改变的特征。当看到我们沿着我们认同的轴心有多少人能够和做出改变时,我们应该理解,对任何没有考虑同化的歧视的解释在根本上都是苍白无力的。(吉野 Yoshino, 2002, pp. 938—939)

需要保护的不是我们没有能力去改变的,这含蓄地意味着能被改



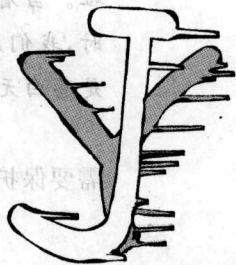
变的东西应该被改变。更确切地说,需要保护的是我们改变的能力,这样我们将自由地表现差异,而不是我们不得不成为主流社会所说的那样。需要改变的并不是我们中的差异,好像同化是治愈社会百病的灵丹妙药似的,而宁可说是我们理解那些差异的方式、我们产生那些差异的要求以及我们与他们的同化的同谋关系。

扰乱同化的要求需要转换教育改革中试图提出的问题:从“我们怎样使所有的学生都学习白人学生所学习的?”转化为“学生现在正在学的东西是怎样使他们这些群体处于不利地位,以及我们怎样来改变之类事情?”或从“我们怎样保护同性恋学生不遭受性别差异的压迫?”到“我们怎样保护所有学生不遭受有特权的性正常者的侮辱?”直到这些转化发生了,教育改革才不会仅仅到某种程度就止步不前,而继续推进。

以反压迫的方式解读“问题”

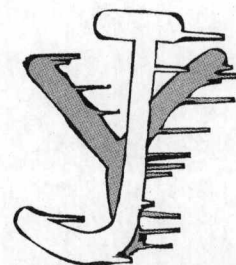
我在本章考察了诽谤、恐惧和同化的透镜如何有助于我们以全面综合的方式思考学校和社会中的种族和性别问题。教育研究应该继续使用这些透镜从社会多样性的各个维度(如性别、社会阶级、宗教、语言、残疾等)来考察其他教育问题,不仅在安全或学业成就水平的差异方面,而且在包容性、招生和保持、平等资助等方面。关于任何问题,我们都需要问:这个问题转移了对压迫或不平等权力关系更本质的认识吗?我们对这个问题的解读需要对多样性或差异的某些方面进行同化吗?某些形式的恐惧阻止了我们重新想象这个问题及其可能的解决方法吗?

这些透镜并没有为解决我们的问题提供万灵药。事实上,这些透镜远不止提出解决问题的方法,更在于引起我们以不同的方式来解读问题——用扰乱(troubling)的方式——就像揭露阴险的同化要求(和我们与这种要求的同谋)时一样。反压迫教育需要我们坚持不懈地全面综合理解什么导致了压迫和反压迫的变化。

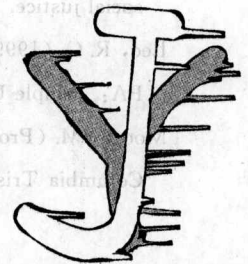
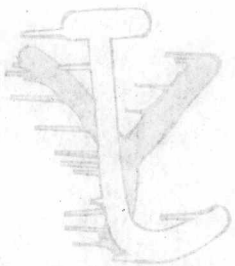


参考文献

- American Civil Liberties Union. (2001). Surveillance under the USA PARTIOT Act [On-line]. Available: <http://www.aclu.org/SafeandFree/SafeandFree.cfm?ID=12263&c=206>.
- Apple, M. W. (2001). Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality. New York: RoutledgeFalmer.
- Carlson, M., & Yamamoto, E. K. (2003). Resurrecting Korematsu: Post-September 11th national security curtailment of civil liberties [On-line]. Available: http://www1.law.ucla.edu/~kang/racerrightsreparation/Update_Ch_8/update_ch_8.html.
- Coen, J. (2001, October 9). Hate-crime reports reach record level. Chicago Tribune, 11.
- Eng, D. L. (2001). Racial castration: Managing masculinity in Asian America. Durham, NC: Duke University Press.
- Fay, G. R. (2004). AR 15—6 Investigation of the Abu Ghraib Detention Facility and 205th Military Intelligence Brigade [On-line]. Available: <http://www.yuricareport.com/PrisonerTorture-Directory/GeneralFay82504rpt.pdf>.
- Friend, R. A. (1993). Choices, not closets: Heterosexism and homophobia in schools. In L. Weis & M. Fine (Eds.), Beyond silenced voices: Class, race, and gender in United States schools (pp. 209—235). Albany: State University of New York Press.
- Kaneko, L. (1976). The shoyu kid. *America Journal*, 3(2), 1—9.
- Kumashiro, K. K. (2002). Troubling education: Queer activism and antioppressive pedagogy. New York: Routledge.
- Kumashiro, K. K. (2004). Against common sense: Teaching and learning toward social justice. New York: Routledge.
- Lee, R. G. (1999). Orientals: Asian Americans in popular culture. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Moore, M. (Producer & Director). (2004). Fahrenheit 911 [Film]. Available: Columbia Tristar Home Entertainment, 10202 W. Washington Blvd, Culver



- City, CA 90232.
- Osajima, K. (1993). The hidden injuries of race. In L. A. Revilla, G. M. Nomura, S. Wong, & S. Hune (Eds.), *Bearing dreams, shaping visions: Asian Pacific American perspectives* (pp. 81—91). Pullman: Washington State University Press.
- Pinar, W.F. (2001). *The gender of racial politics and violence in America: Lynching, prison rape, and the crisis of masculinity*. New York: Peter Lang.
- Said, E. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage.
- Sandy, P. R. (1990). *Fraternity gang rape: Sex, brotherhood, and privilege on campus*. New York: New York University Press.
- Taylor, H. (2001). Overwhelming public support for increasing surveillance powers and, in spite of many concerns about potential abuses, confidence that these powers would be used properly [On-line]. Available: http://www.harrisinteractive.com/harris_poll/index.asp?PID=260.
- United States Department of Education. (2002). PL 107—110 The No Child Left Behind Act of 2001 [On-line]. Available: <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>.
- Yoshino, K. (2002). Covering. *Yale law journal*, 111, 769—939.



第七章

177

天堂里的被压迫者

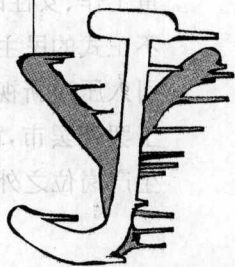
——公司大学中的知识生产

斯坦利·阿诺维兹

导 言

20多年前佳亚特里·斯皮瓦克(Gayatri Spivak, 1988)曾发表过的一篇广为流传的文章《被压迫者能发出自己的声音吗?》。在这篇文章中,她极力主张她的对话者们思考后殖民主义的状况。尽管所谓的第三世界国家已经在形式上取得了独立,它们的经济仍然和全球资本主义联系在一起。在这些国家中,穷人尤其是妇女仍保持着沉默,没有被代言或是没有被充分代言。无论在什么情况下,她们都极少为自己代言,仍旧处于男性的统治之下;这些男性首当其冲的是她们的丈夫和父亲。斯皮瓦克指出,西方人无法代表那些在压迫下陷于沉默的人发言;尽管一些西方人认为他们代言的意图是好的,但这种关怀却束缚了被压迫者为自己发言的能力。然而,反对全球资本主义的新的斗争已经产生了一种新的人权话语,在这种话语里“普遍性”重新回到了解放的词典中。斯皮瓦克的警告到今天依然重要,但是我们必须用新的状况来诠释它。诚然,被历史性排除在外、不能参与到民族国家各个层次中去的人们最终都应加入到推翻令他们不堪重负的统治和剥削的自主行动中去,与此同时,国家和父系权力的压迫性结构,特别是存在于亚洲、非洲和拉丁美洲乡村地区的压迫,要求来自发达国家的回应从而获得一种全球视野。

被压迫者是一种对世界上那些被排除在外的、“其余”的、被轻视

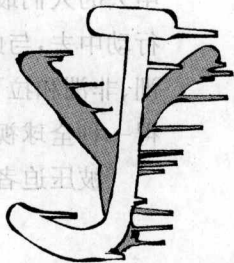


的、不幸的人们的委婉称呼。无论如何,被压迫者这一称谓已经与曾经的第三世界,现在更准确地被称为发展中国家中的贫穷农民阶级,包括城市后备劳动力大军联系在一起。在所谓的发达资本主义社会(“发达”这个形容词指的是生产力发展水平和普遍的高生活标准),我们显然被大移民潮所带来的被压迫者所触动,这一浪潮几乎所有的发达国家都经历过。就像19世纪末20世纪初来自东欧和南欧的移民,或是不愿意参加沙皇战争的犹太人,当前的移民潮将不得不背井离乡的人们送到美国的海岸上。

178

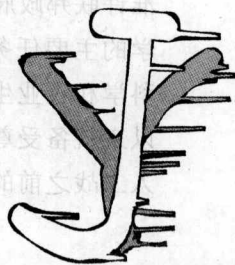
我们正处于一场关于移民问题的国际性大讨论之中,这是全球化至关重要的一个方面。在非洲、中国、印度和拉丁美洲发生的事情所构成的无疑是新的圈地运动。无数的曾经拥有某种形式土地所有权的人们被武力、法律、农业技术革新或是饥荒从他们的祖屋驱赶到发展中国家或发达国家的城市中去。在那里,他们到处寻找薪水微薄的工作,被迫充当临时劳动力,或是根本没有工作。当地的公民并不欢迎他们成为新公民。人权倡导者们已经指出,旧的国家边界毫不夸张地说已经陈旧了,而发达国家的政治经济需要进口廉价的、任劳任怨的劳动力来解决世界性的利润率下降问题。因此,有人认为资本的流动,以及随之而来的劳动力的跨国界流动迫切需要对“公民”身份进行重新定义。很多人,特别是在西欧和以色列,已经被归类为外来工人,这一称谓意味着他们随时可能被驱逐。在发展中国家,他们几乎没有机会获得合法地位。

不仅移民的公民权被剥夺了,很多土生土长的美国人虽然在形式上拥有国家中的公民地位,但实际上却没能享有最基本的公民权利。他们极少甚至从未参加公民社会中的任何组织,例如家长—教师联合会、公共组织或工会。即使他们找到了工作,诸如超长的工作时间、多重工作、女性的轮班制度等工作条件,已经合谋将他们排除在即使是最不正式的民主活动之外。美国一直是废除劳工权利方面的创新者,是引入压迫新视野的先锋。为了实现这一点,历史上美国不仅禁止过罢工罢课罢市,而且除了战争时期之外还令人作呕地将黑人排除在工业生产岗位之外。数百万的工人,有白人也有黑人,被赶出了劳动场所,



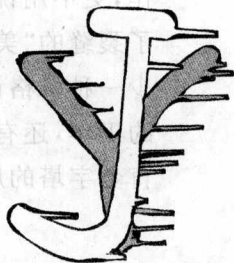
成为大大小小公司无情的成本削减政策的牺牲品。技术替代、服务外包和资本外逃共同降低了工业中工作的数量和质量。举例来说,面对残酷的主要来自于发达国家的全球竞争,美国经济中曾经强大而固若金汤的本土汽车工业,正在将最好的一些工作岗位从美国经济中剥离,至少从薪酬的角度来说是最好的岗位。曾经是工业劳动力最大雇主的纺织和服装工业,与从前相比已是日薄西山,屈服于拉美和东亚(主要是中国)廉价劳动力的诱惑,那些国家的工资水平只是低薪酬的美国同行的5%—15%。随着社会保险网络的迅速消失,工人们都被迫进入非正式经济——渐渐地被清除出工厂花名册,甚至失去尊严地从事毒品交易和其他来源的临时工作。

然而,我们正在经历压迫关系的一种新阶段。在几乎各个领域的脑力劳动者中正在建立起一种制度,在一个日益清晰的等级结构中分化出若干阶级。从计算机工程师和程序员到大学教师,一些人已经获得“真正的”工作,而其他很多人降低到了兼职的、临时的和短期的劳动者的地位。作为全职雇员的计算机专家与自由执业、随叫随到的维修维护工人差不多。就像所有的自由业者一样,他们几乎没有时间娱乐,当然也没有时间参加社区生活。另一个相似的例子是,学院和大学中的助理教师职位常常不再是兼差。以前,如果雇主学校聘不起一位全职教师来教授临时课程,那些日常从事法律、商业和新闻编辑工作的人们能够依靠自身的专业技术背景来很好地满足课程需要。他们能给课堂带来丰富的实践经验,而现在这些职位已不再是他们的领地了。如今的助理教师更像是一个领全职薪水的奴隶,他们的教学工作量超过那些全职的终身聘用的教职的两到三倍。同时在两个到三个机构中教授五至六门课程的情况下,这些助理教授几乎没有时间进行智识上的工作,更不用说参与政治或公民的社会生活。这些人已经变成被有了裂缝的“美国梦”囚禁的货真价实的犯人:得到好的教育(或者至少一种资格证书)就可以过上满意的生活,拥有稳定的、福利齐全的工作,还有定期的休假去写作和放松精神。相反,他们置身于教育金字塔的底部,他们的生活充满了没有尽头的工作。



20世纪美国高等教育的历史周期性重复着这样的控诉,认为高校已经严重地妥协于公司和州政府对学术研究的影响,以及高校管理者对共同治理传统的违反。托尔斯坦·凡勃伦的《美国高等教育》(1918)和罗伯特·林德的《为什么的知识?》(1939)都是对尚未成熟的公司大学富有预见性的控诉。高等教育到底应该为公共利益还是为私人利益服务?时人都尊凡勃伦和林德为怪杰,他们的这一疾呼也被当成一种相当意义上的怀疑论。因为当时的主流美国人正全神贯注于两次世界大战,严肃地思考着如何动员它包括大学在内的智力资源。在这种情况下,对学术自由和大学自治的呼吁仿佛是对牛弹琴。确实,一些欧洲国家把科学和技术研究放在独立的研究所而不是在大学中进行,美国则不同,富兰克林·D·罗斯福总统的科技政策顾问建议让一些精英的公立和私立大学,如伯克利和普林斯顿,承担战争中科学技术研究方面的责任。尽管政府决定将大批的武器制造外包给私人公司,而不是在国有工厂中生产大部分的物资(基本上说只有原子弹的部件生产是个例外),政府一直是几乎所有研究成果的主顾。而且,战争和随之而来的冷战不仅造就了大规模的军事工业,而且导致了化学、电子和运输产业的急剧扩大和分化,这些都成为70年代以前经济扩张的引擎。

一直到1960年,由于冷战的需要而凌驾于美国社会几乎所有方面之上的军事—公司权力增长得如此之快,甚至极端保守派的德怀特·D·艾森豪威尔总统也对“军事—工业联合体”提出了警告,而早在四年之前赖特·米尔斯就在他的名著《权力精英》(1956)中花大篇幅讨论了这种联合。凡勃伦甚至指出,1863年的《莫里尔法案》是国会第一次准许联邦政府资助公立高等教育(主要是通过赠地拨款),从此以后,大学的主要任务就是为私人工业提供知识和受过培训的骨干,特别是在科学和农业生产技术领域。他这一断言的目的是为了说明自启蒙运动以来就备受尊崇的大学自治的概念,已经远离现实,只剩理想。美国加入二战之前的两年多时间改变了高等教育和联邦政府之间关系的图

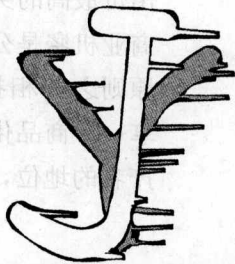


景,林德提出的问题一石激起千层浪:大学更应该为公共利益而非个人利益服务么?

尽管大部分高等教育机构声称他们的教师献身于对知识的无私利的追求,仍有几部社会批判的著作将矛头指向了大学中的公司主义倾向。科学家应该独立于军事的影响或是冷战的需要从而自由地开展工作,对于这一点,罗斯福政府(在准备一场世界大战的背景下)将主要的战争科研投入到少数几所顶尖大学中去的决策显然已经提出了质疑。在整个冷战期间,这种质疑充斥于社会批判家和学者的著作之中,如 I·F·斯东、迈克尔·克莱尔、诺姆·乔姆斯基和爱德华·赫曼,等等。但是,美国国家安全利益高于大学自治的论调,以及研究经费日益集中到军方机构的科研之中的事实,诱导很多科学家和联邦政府的军方项目合作,尤其当国防部向和战争关系不大的基础研究提供了可观的经费支持的时候。国防合同最重要的功能之一是资助大学的文理学科,特别是人文和社会科学。实际上,由于缺少其他的经费来源,自然和社会科学家常常是通过国防部合同的支持才能开展理论研究或是和战争需要并非紧密相关的工作。

181

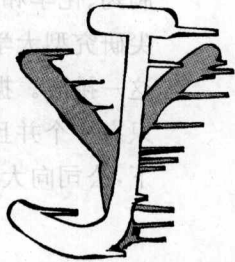
到了 20 世纪 80 年代,马丁·凯尼等作者揭示了“大学—公司联合体”,将焦点从政府合同转移到大学—商业伙伴关系上。在《学术资本主义》一书中,斯洛特和莱斯利(1997)得出了相似的结论:不要说为知识而知识,即便为公共利益而追求知识,如果曾经是,如今也已不再是学术共同体的价值共识。苏联的解体及其后继国家作为军事上的超级大国和美国在政治上的对手的终结,对美国的科学事业提出了重大的问题。如何使美国大学中高水平的研究能在后冷战时代维持下去? 斯洛特和莱斯利细致的经验研究表明,随着联邦政府对基础和应用科学研究资助的短缺(80 年代和 90 年代),顶尖研究型大学通过和大型的制药、化学和电子公司建立伙伴关系来维持自身的发展。1992 年,顶尖研究型大学的校长和核心官员召开会议研究如何应对联邦资助下降这一挑战。据会议召集人、哥伦比亚大学教务长乔纳森·科尔说,他们只有一个并且是最重要的选择:向私人工业寻求支持。在这样的协议下,公司向大学提供了至关重要的财政资助,换之以专利权共有,以及



“获得和审阅接受公司资助的教师即将发表的论文和演讲”的权力。沃尔什(Walsh, 2004)和社会学特别是政治学分支有关的所谓“政策科学”的研究,虽然没有受到公司的直接控制和影响,但是这些子学科早已是国家的附属品(Fisher, 1993)。这些线索促使批判家们追问联邦政府降低对基础的、无私利的研究的财政资助,是否从根本上说是知识私有化的保守主义计划的一种体现,而非预算约束使然。换句话说,几十年的“预算危机”是不是利用纯粹的财政术语对公共利益所受到的侵袭进行的意识形态上和政治上的一种掩饰?

除此之外,科学知识的私有化已经导致了普遍存在的保密要求。曾经科学家们不懈地坚守着他们的工作本质上是为了共享知识这一理念,如今正好相反,他们必须宣誓保密。伙伴关系的出现已经对科学的透明性、知识的共享性和对科学发现进行公开辩论的传统产生了令人心寒的效应。发言人在科学会议上将可能损害他们的公司赞助人专利权的信息从论文上清除掉,这种现象并不新鲜。由于研究型大学的奖励机制是成果驱动的,加上在残酷竞争的全球市场中,公司合伙人要求研究者在竞争中保持领先,伴随而来的诚信伦理的下滑导致成果发表中的欺诈行为层出不穷。另外,一些科学家通过向资助他们研究的公司投资或是签订有利可图的咨询合同,常常获得可观的红利。这些行为被美国科学促进会(the American Association for the Advancement of Science)和其他一些机构谴责为不道德行为,也从侧面反映了这一行为在科学圈子中的普遍性。

知识的商品化已经成为冷战建立的两极世界崩溃的主要后果。然而,对于这一潜在事实,有的只是轻声的抱怨。如果知识受到市场力量的支配——意思是,它能和其他任何商品一样买和卖——随之而来的是科学知识开始变成私人财产,研究型大学靠着能够将它的商品卖出价最高的买主来维持,那么它本身就成了一个公司化的实体。保守商业机密是公司竞争者之间常见的行为,却和17世纪科学启蒙的首要原则之一相抵触——为了鼓励批评和修正,科学知识应该广泛共享——商品化则意味着相反的原则:为了使大学保持科学知识关键生产者的地位,它不再是一个自由探究的堡垒。我们是否能判定知识对

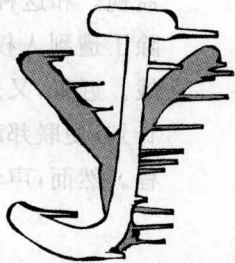


商品性的从属是符合公共利益的,这是一个复杂的问题。当对技术创新所依赖的基础知识的资助能够满足各种应用的需要,很多公司就会认为大规模的基础研究不仅不必要也无利可图。国家科学基金会这样的联邦机构可能会给这些基础研究项目一些拨款,但是政策制定者在缺乏不得不为之的压力——比如二战中的核武器竞赛或是冷战——的情况下,会站在制药和电子公司那一边,认为新科学必须服务于能推动资本投入、流通和盈利的产品开发。简而言之,只要知识被看作是一种商品,科学研究“无私利”的观念必然遭到腐蚀。

2

然而,对美国社会的学术系统独立性最严峻的挑战是教授制度仍拥有的最基本权力——学术自由所受到的影响。管理着研究经费分配的那些联邦机构,如国家科学基金会和国家卫生署,越来越偏爱那些能将生产出来的知识方便快捷地转化为产品的研究计划,到目前为止几乎已经众人皆知。自从克林顿政府执政以来,联邦科学政策的目标一直是鼓励应用研究甚于基础研究。例如,对理论物理学拨款的相对减少可以归结于基础科学和实际产品之间的转化需要较长时间。随着生物学开始转变为一种技术化科学,即其中的基础分子生物学研究范式 and 实际应用的转化已经是轻车熟路,对那些仍然坚守在进化科学领域或是旧的功能主义视角的人来说,经费已经变得稀缺。如今,如果大学并不打算支持此类研究,而科学敏感性与主流看法相距不远的私人基金会对它们也没有偏爱,那么进化科学家和其他旧的生物学领域中的人们就会发现他们因为缺少实验室设备、旅行资助以及工作助手而处境艰难。在生命科学领域,经费事实上集中于分子生物学和生物物理学研究,在这些学科中知识可以快速地转化为商业上的生物技术产品(特别是食品中的转基因生物)和制药业。这些剥夺并不表现为对学术自由的暴力侵犯,因为没有某种权威对生物学家们说,他们不能投身到和发现人类或其他物种起源有关的令人着迷的工作中去,就像物理学家被禁止去探索物质的构成或宇宙的历史那样。然而,假如经费不

183

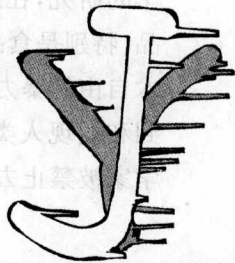


能保障这些小型研究者特种兵的工作,在优先取舍的意义上就等价于拒绝了这样的研究计划,而希望和这些计划“沾边”的科学家们则被好言相劝放下这些工作回到主流队伍中来。

在非常时期(至今仍未结束),联邦政府从国家安全利益出发,当然有权确立科学研究的优先发展地位,并利用经费上的激励来巩固这种地位。在科学研究的开支,特别是开展实验所需的技术条件上的开支,已经导致了“大科学”和“小科学”之间的区别的年份,联邦政府的这种策略特别有效。大科学的例子是众所周知的:成群的科学家投身于物理学和工程学应用于太空旅行的工程中去;高能粒子物理学实验需要巨型的加速器;MIT和加州大学各个校区,特别是伯克利、洛杉矶、戴维斯、旧金山、圣地亚哥、艾文莉和圣巴巴拉分校里所开展的大规模的生物物理学项目。但是,即使在所谓“小科学”的中心,比如纽约的西奈山医学院,其研究重心在整个80年代严重地局限于运用分子生物学的方法解决脑科学研究的问题。是否有机会获得研究经费决定着整个学校的研究项目,没有理由相信任何有分量的研究机构在今天会走一条不一样的路。在这种情况下,顶尖的理论物理学家如已故的理查德·费曼、史蒂文·温伯格,或是进化论者和生物学家如史蒂芬·戈尔德和理查德·列万廷对他们的大学都十分重要,他们是追求学术卓越品质的集中体现,他们为他们所在的大学增添了无上的荣耀。与此同时,在那些从事创收性研究的知识工厂里,大学所要做的主要就是获得财政收入。

184

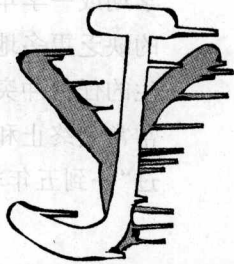
然而,胡萝卜和大棒总是相伴而来。就在9·11事件之后,美国政府立刻对公民自由和学术自由的概念进行了重新设定。布什政府实施了一个侵犯教授权益的计划,主要针对中东背景的非美国公民。一些州立大学和司法部合作,辞退这些教授或是允许政府对这些教授实施监视。和这种政治迫害同等严重的是,由于政府打着国家安全的旗号,除了遭到人权组织和公民自由组织的责难之外,几乎没有遇到任何挑战。近来,又是打着维护国家安全的旗号,布什政府正在准备提交一个计划,使联邦政府可以更加直接地介入,监控大学向外国学生提供的课程。然而,声名显赫的加州大学伯克利分校的一个新案例提出了一个



严重得多的、关于我们对高等教育核心使命的认识的问题。2003年秋天,大学管理层无视院系和教授评议会一致通过的对生态学助理教授伊格纳西奥·查佩拉的推荐,拒绝授予他终身教职。2001年11月,查佩拉和一个研究生大卫·奎斯特(David Quist)在国内的科学杂志《自然》上发表了一篇论文,“声称墨西哥的本地玉米遭到了转基因玉米中的物质的污染”。六个月后,杂志收到了许多来信反驳了这一研究,杂志因此发表了一篇编者按,承认已有证据“不足以证实原文的观点”。随着争议的愈演愈烈,查佩拉说他怀疑杂志受到了来自与生物技术行业有合作的科学家们的压力,还谈到他曾经批评过加州大学伯克利分校和瑞士一家生物技术公司 Norvatis 签订于1998年的一项合约:大学每年从这家公司获得500万美金,“以向公司提供教师公开发表的文章和演讲方面的信息作为交换”(Walsh, 2004)。

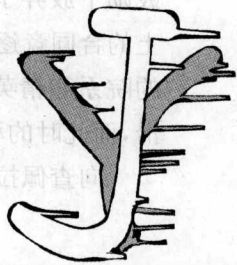
顶尖研究型大学的管理层涉嫌采取非学术的标准拒绝候选人的终身教职申请,查佩拉事件只是此类明目张胆的事件的一个例子。在整个60年代,教职中的持异议者常常遭到大学当局报复性的侮辱。尽管有些大学顶住了政府想惩罚不听话的教授的压力,哥伦比亚大学的管理层仍不得不制造冷冻气氛,效果是甚至一些卓越的终身教授也感到不得不离开;同一时期,1968年以后的校园里充斥着学生集会和示威游行,牢牢将终身教职授予权攥在手里的管理层经常性地拒绝将这一职位授予激进分子,这已成为公开的秘密。尽管他们宣称这和歧视无关,而是因为大部分助理教授申请终身教职都会被拒绝。学术自由的理念与实践当然是问题的核心,但是,随着大学越来越厚颜的罔顾批评,特别是针对其与私人公司的关系的批评,其背后隐藏的是长期以来争论不休的问题,即高等教育越来越私人化的同时,大学教师在学术治理中扮演着怎样的角色。在过去的十五年中,大学管理者在州政府的鼓励下放弃了高等教育作为公共事业的承诺,成为资本主义霸权舞台上的合同竞逐者,大学教授们对此袖手旁观。除了一些相对拥有特权的院系和精英机构,人文和社会科学遭遇了几近极限的裁减或发展停滞,而此时的科学和技术项目正得到大力资助以便攫取私人利益。

向查佩拉授予终身教职这一事件起初几乎没有争议,无论在他自



己的院系还是在整个教师群体中。管理层的决定凌驾于查佩拉的同行们对他的一致认可之上,这种行为暴露了所谓“共同治理”的支持者困扰了几十年的难题。尽管他们承认大学管理者的角色是治理——我要说这么做是错误的——他们仍然坚持教师的平等地位,特别是学术相关事务如终身教职和晋升。大多数情况下,建立完全由同行组成的晋升和终身教职委员会确实延续了共同治理的理念。然而在所有的公立大学和学院,以及大部分的私立机构中,晋升和终身教职委员会和院系主任的决议被当成一种建议呈递到至高无上的管理层手中,后者根据自己的是非判断,可以免责地拒绝来自这些下级团体的建议。实际上,校长及其办公室独断专行的权威经常受到来自资格候选人、教授评议会和工会的抗议。很多学校建立了上诉仲裁机构来对教师辞退、薪酬歧视、终身教职和晋升遭拒的案件进行听证。在工会具有谈判权的一些学校,案件可以提交到正式的申诉程序。但是,很多情况下候选人不得不诉诸法院来求得公道,而一般来说,法院非常不愿意干涉到他们认为纯属学术决议的事件中去。

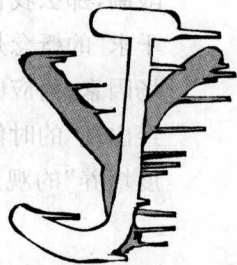
如果说经历了几十年倡导和争取才赢得的终身教职广泛申请权,意味着教师可以自由地选择研究的方向,即便它们可能对大学及其伙伴而言既不时髦又无利可图,那么有理由相信这一盛行不足 60 年的制度正在遭受围攻。众所周知的是,在预算紧缩和自身战略选择的背景下,公立和私立的大学和学院已经开始雇用助理教师和研究生去教授大部分导论课程。很多助理教师和研究生都是极好的教师。在任何情况下他们都不比全职教师差。用教育学的术语说,区别主要在于这些兼职教师花在学生学术辅导和备课上的时间几乎没有报酬。雪上加霜的是,学术界广泛存在的大量临时劳动力也威胁着终身教职和学术自由。对终身教职的破坏表现在兼职助理教师中的绝大多数雇佣期为一学期或一学年;任期的持续性妨碍了他们参与自由的学术研究。自由的缺乏更多地归因于他们的不安定状况,而不是政策。和院系教授产生的任何冲突——个人的、学术上的或是政治上的——都会成为,并且常常是终止和大学的关系,即便是长期关系的诱因。最近,很多学校通过“一到五年非终身教职序列”的合同来聘任教职,虽然并非全都如此,



但其中一些职位是由管理层来决定是否续约的。在哈佛、耶鲁和其他精英大学,此类职位是在其他地方获得永久工作的跳板。然而,在三流的四年制学院和大学中,教师们在合约期满后 would 流动到又一个短期职位上。

新的时代已经开始,终身教职正快速地成为相对少数教授保留的特权职位。当这一代或下一代的终身教授从学术岗位上退休之后,除非大学教师作为一个集体比现在更好的组织和动员起来,否则我们可能会重新回到 19 世纪到 20 世纪前 40 年所经历的状态。到那个时候,私立大学的董事会将几乎不再授予终身教职,公立学院和大学里的情况也好不到哪里去。举个例子,二战后的顶尖文艺学者和评论家之一,莱昂内尔·特里林,尽管获得了哲学博士学位,发表了一部关于马修·阿诺德的重要传记,在顶尖文化杂志上发表了数不清的文章,仍然一直在一年一签的讲师职位上工作了超过十年才获得哥伦比亚大学的终身教职。同样的,虽然哥伦比亚人类学系有一到两个教授获得了终身教职,重要的著名学者如鲁思·本尼迪克特和玛格利特·米德仍未获得永久职位。

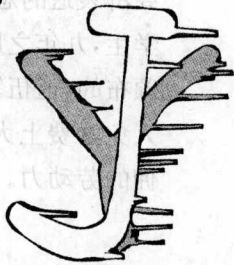
向够资格的学者和知识分子授予终身教职的设想是在卓越的全美大学教授联合会(American Association of University Professor, AAUP)坚决而有效的倡导下实现的。AAUP 成立于 1915 年,是一个全国性的组织。在当时美国的学院和大学校长(大部分都是政治上的保守派)拥有几乎无限大的权力的情况下,AAUP 致力于倡导学术自由。AAUP 的三个核心目标是:(1)建立面向所有够资格教师的终身教职制度;(2)教师具有参与自由探究、发表异议而不会遭到解雇和其他形式歧视的权利;(3)共同治理。二战后大部分高校之所以采取终身教职制度并将之常规化,AAUP 的努力是至关重要的,而人们对战后经济衰退的恐慌也是一大助力。1941 年,高等教育容纳了大约 150 万学生,九年之后这一数字翻了一番。这一状况多半归功于 1944 年国会颁布的《退伍军人法》(一般被称为 GI 权利法案),该法案要求退伍军人免学费上大学,向他们提供财政支持和住房直到他们成为可以被雇佣的劳动力。《退伍军人法》和社会保险政策一样,是一项最为全面广



泛的罗斯福新政改革。

当然,冷战也使美国高等教育大为收益。从冷战到越南战争结束的连续 25 年间,国防部联邦经费提供了大量学生贷款和奖学金,大学入学人数因此实现了飞速增长。大萧条时期拥有博士学位的教师数量相对少,却在学术市场上供过于求;到了二战后头 20 年,博士研究生规模的扩张速度和公共拨款的增长速度一样快,仍然严重供不应求(根据一种颇为流行的说法,想要得到一个学术教职,只需要拥有一个博士学位和一颗跳动的心),很多学术机构忙着建立终身教职制度,主要是作为激励机制以吸引高质量的求职者。尽管与快速扩张的服务业和工业中提供给高学历者的其他机会相比,大学的薪酬有限,但是终身工作保障的前景对于那些仍然保留着大萧条时期艰辛生活的鲜活记忆,以及经历过战后 1954 年、1958 年、1960 年到 1961 年经济衰退的人们来说仍然是有吸引力的(Aronowitz, 2000)。

60 年代和 80 年代之间的教师工联主义的兴起使学院和大学中超过 30% 的教师和职员组织在一起,从 1950 年到 2000 年大学生入学数量以 500% 的系数增长,这些都暂时保护了终身教职制度免遭有力的反击。然而,由于受制于经费的限制和战略重点的变迁,很多高校不得不依靠兼职和临时教师来满足人类科学(human sciences)课程和教学的需要。在聘用终身教授的标准方面,很多非精英高校使用的只是一些出版物、教学和服务的非正规要求,这种做法很快受到了质疑。某些教育经济学家和学科领袖指出研究生院已经培养了过剩的博士从而使市场饱和了,这一看法显然是他们幼稚地接受了大学管理者的主张而得出的谬论。因为,如果高等教育行业的各种要素都能坚持使学院和大学按照一比一的比例替换退休、死亡和以其他形式离开教授岗位的人,将全职岗位的数目和招生数目挂钩,并严格遵守教师和学生的比例限制,那么我们可能在一些领域里仍苦于供应不足。无论如何,“供大于求”的概念是一个公司意识形态的建构,其实现并不归因于自然的市场因素,而应归因于学术界各种政治力量的既有关系。当“不祥之兆已经出现”的时候,灾祸并不一定会真的降临。如果教授们拒绝解构“过度培养”的观念而加以接受,他们就会将责任从机构转移到自己身上。

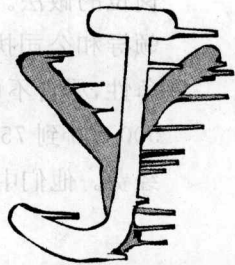


在四面楚歌的语言研究相关学科,著名的教授们仿效建筑行业,开始呼吁限制博士学位的供应,办法是提高录取标准,或者像两位改革派人士主张的那样通过引入一个特别的“教学”资格证书来建立双层的教授制度(Berube & Nelson, 1995)。

3

为什么高等教育的管理者会如此集体性地顺从于加入美国劳动力市场主流的压力、无情地驱使相当比例的学术劳动者进入临时雇佣制度? 毕竟,尽管有各种来源的力量将高级的公司官僚安插到学术管理领导职位中去,然而大部分中层管理者和高级职员仍旧来自教授队伍。管理者们为何能够适应他们的“工业”中市场导向的新现实,对此的一般解释很大程度上和历史上公共拨款扩张后所经历的两次迂回有关。由于联邦和州实施减税政策以及经济的衰退导致了州收入的减少,州立法者在 20 世纪 80 年代和 90 年代(正是官方宣称的繁荣年代)大幅减少了对整个教育领域的拨款,特别是东北部和西海岸的几个州对州立学院和大学尤其严苛。连南部的和历史上曾是中西部赠地学院的一些大学,曾经因为很多立法者是其毕业生而受到保护,在过去的三年中也遭到了一定程度的拨款削减。从这一点可以看出,高等教育因为学生和老师从 60 年代至今的离经叛道而获得了坏名声,而当很多州政府开始被右翼掌控时,大学尝到了苦果。高校管理层归根到底是教授组成的科层组织而不是政治党派,在这种情况下他们没有太多的选择,只有调整策略以适应新的现实——科学和技术的私有化,将物业管理、饮食、书店等后勤服务外包给社会,并不断地削减在“最不经济”的学科分支——艺术、人文和社会科学如人类学——的开支,因为它们不能从外界获得大量的经费。

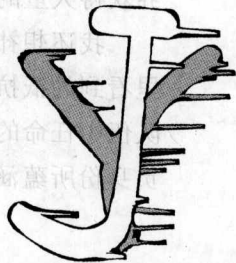
我还想补充第三种转变来帮助解释为什么我们在最高层管理者那里看到的抵抗那么微弱。历史上,校长、教务长以及系主任都是从教授队伍中任命的(并且现在也是),他们接受这些职位,当作学术共同体成员身份所蕴涵的不可回避的责任。六年的任期,最多九到十年之后,他



们期望着回到教授的行列中去。如果他们是严肃的知识分子——学 189 者、社会批评家和科学家——管理工作被看作是一种责任,就像服兵役一样,而非一种职业。然而,随着公司大学的出现,教学和科研被很多人看作是进入更为有利可图的管理职位的敲门砖。大学的公司化要求塑造一类干部,他们不再忠诚于从前那些从事教学、研究和写作的同事,而是忠诚于新的组织使命,那就是使大学和政治经济中占支配地位的势力联系在一起。成功的管理者职业生涯的衡量标准不再是学术领导力——实际上,很多系主任和校长似乎对教室里正发生的事情或是学院和大学中的公共生活毫不关心,看上去真是奇怪。他们在乎的是捐赠的规模,研究经费的数量,在公立大学中则是成功的和立法者的预算裁减划清界限。一个坚定的效忠于公司大学制度及其公司合作伙伴的“团队”如何才能巩固其在公司大学高层的位置呢?

主要的先决条件是按照美国公司的模式来重新调整大学组织。和老式的学院式大学甚或小型家庭作坊相比,公司式的森严等级结构包含了一连串指令,执行官和流水线工人之间的边界十分刚性,脑力劳动和体力劳动之间的分野是被严格遵守的。在私营公司,这些层级很少能被渗透。执行官很少从专业人员序列中提拔,而体力工人最多能晋升到流水线主管的级别。如前所述,学院和大学中的趋势是从公司首席执行官、财务运营官和高级军事指挥官队伍中聘任校长和主管财务、管理的副校长和其他职位。在旧的体制下,这些人原来的薪酬可能比大学给的基本工资还多 50%,而遴选委员会无法提供这部分津贴给这些首席执行官(CEO),首席财务官(CFO)和秘书长。解决办法在过去的十多年中逐渐成形,那就是执行官薪酬计划。

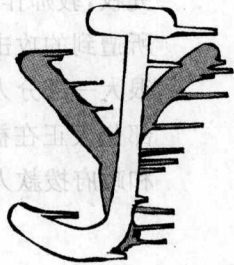
这一计划取代了过去向校长提供其教授薪酬之外 50% 的津贴,向副校长、系主任和教务长提供 10%—25% 的津贴,直到他们回到学术岗位的做法。现在,校长被当作一个 CEO 来看待,并且随着大学的校领导和公司执行官逐渐可以相互替换,他们的薪酬也变得更加具有竞争性,尽管不可能完全相同。2004 年,一些顶尖大学的校长年薪达到 500 000 到 750 000 美元,加上住房、汽车和司机津贴,以及无限的旅行经费。他们中的许多人还担任公司董事会的带薪理事,甚至这些公司



还和大学有关系。棘手的岗位是主管学术事务的副校长或教务长,因为传统上仍然要求纯正的学术出身。针对顶尖学术官员的执行官薪酬计划则想要将他们和教授队伍分离开来。私立大学中教务长和学术事务副校长的薪酬是顶级精英教授的两倍,或是中等水平薪酬的全职教师的三倍,已经是常见的事情。在多数公立大学,教务长和顶级教授的薪酬之比已经提高到 1.5 比 1。这些人不太可能希望任期有限制,或者更确切地说,希望回到教室中去。

将公司模式应用到高等教育中去的后果是什么呢?现在,大学组织的利益处处和学术共同体的利益相分离,并且我们已经看到了一个专业管理阶层的形成,他们和大学中的学术生活关系日益疏远,更确切地说,趋向于将公立和私立大学中的教师和职员降低到公司雇员的地位。管理者负责“经营”,不仅仅是建筑物和场地、服务和财务,还包括大学的核心活动:教学和学习。在 4 100 所中学后教育机构中的许多机构里,教务长在校长的领导下不需要依靠教职的主动发起就可以实施改革计划,或者设计新的课程。学术规划成了管理者的领地,并且在“服务于大学”的名义下,教师们被请求——或者指派——去完成将管理者的理念付诸实际所必需的基础工作。在注册了中学后教育阶段一半学生的社区学院,来自上级的训令通常包含了对如何使用某种教科书甚至教学法的详细规定。由于很多两年制和四年制的学位项目是和私营公司合作开展的,课程方案可以由公司提议和打包封装。在这种情况下,教师成员的身份降低到了被认可的知识的传递者的位置,并且这种降低不再是象征意义上的,而是变成了白纸黑字的契约要求。

在中上层水平的研究型大学中,对市场力量总是很敏感的高级管理者们正在全力以赴地招聘全国知名的顶尖学者。由于公共财政的紧张,很多公立大学都无法与私立大学抗衡,因为拥有雄厚捐赠资产和投资收益的私立大学能用更高的薪酬吸引顶尖学者。结果,对于教授队伍中那些处于特权地位的风毛麟角者,他们的收入可以比公立大学中最高收入人群的平均收入还要高两倍。举例来说,2004 年哥伦比亚大学、耶鲁大学和哈佛大学全职教授的平均年薪超过 125 000 到 150 000 美元,而司空见惯的是人文、社会和自然科学方面的超级明星进入这些

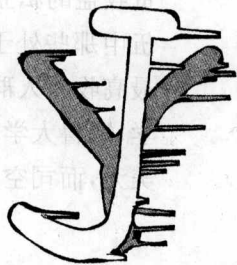


大学,每年赚到 250 000 美元加上丰富的旅行资助、住宅津贴和多位助手。有些情况下,他们的教学工作量是教师平均水平的一半。超级明星的小圈子往往将他们的职位当作是可以从中赚取私利的挂名差事。他们中的一些人继续做研究和写作,而另一些人成为公众人物。但是,尽管有例外,他们和所在大学中恶臭流脓的问题保持着相当的距离:他们懒洋洋地袖手旁观研究生们为争取更好的薪酬和福利而进行的斗争,他们常常无动于衷于那些不如他们幸运的同事们工资多年不涨的遭遇,他们还倾向于在教师争取自治权的斗争中和管理层结盟。毫无疑问,他们中极少有人和本科生有接触,关于教育也毫无见解。

对高等教育的未来有何启示?

雅克·德里达曾经犀利而冷静地呼吁保护和捍卫学术自由和大学自治,远离公司式接管所带来的恶劣后果,以及随之而来的学术知识对私人利益的屈从和附庸。我们还补充了两种新的危险来源,一方面是一个风格迥异的,在经济和意识形态上的利益都和公司秩序联系在一起的管理者阶层的形成,另一方面是越来越插手日常学术活动的州政府,特别是其正在合法地废除教师们在雇佣、终身教职、晋升、课程事务和知识生产方面的主导权。然而,我们也意识到美国的高等教育系统在近 150 年间已经部分地整合到国家之中,并且似乎与它给人象牙塔的印象不相符的是,它实际上已经成为生产与管理人和物的科学技术基础的附庸。

如果这些理论和现实相符(一个人的评价几乎完全取决于他或她的立场),那么不要说重建,即便是保存学术自由仅剩遗产的工作也堪称不朽。坦白地说,行动的起点在于促使教师们认识到他们的自由探究权,教师作为一个集体的自治,以及最有力量武器如终身教职制度所遭到的攻击和暴行。那些想捍卫学术自由的人们不得不承认教师中很大一部分人被当前情势的发展反复打击以至于失去了希望。其他小部分人正在被不安折磨着,揣测着自己已经在多大程度上成为了公司和政府拨款人的共犯,任由他们决定着很多科学研究的本质和方向,包

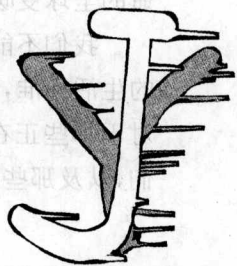


括大部分社会科学和教育学。第三类人则完全丧失了反思意识,因为他们已经被这个时代所塑造,合作伙伴关系——将大学教师置于公司控制之下的从属地位——的概念似乎成了自然而然的事情,更确切地说,是通向学术声誉和经济回报的王道。

还剩下谁? 哲学家们(他们中的大部分并不在哲学系里,特别是研究型大学的哲学系)、社会理论家、人文主义者、矢志不渝的自由主义者和激进派,还有一小部分厌恶公司化的自由意志主义者,因为他们意识到这与自由市场毫无关系。他们中的很多人是大学评议会和委员会成员,是教师工联主义者的一员,还有公共知识分子中的一群人。显然,在折磨着高等教育的雪崩般的危机面前,他们大体上保持着沉默。如果德里达的战斗动员是值得重视的,那么他的对话者就必须具有战略上的敏锐来加入这场战斗。他们从哪里开始取决于哪些问题能唤醒那些力量强大的少数人去关注暴行。

社会运动特别是劳工运动的经验告诉我们,引起一个群体采取行动的导火索,从分析的角度说,往往并不是那些意义最为重大的事件。在战争动员的年代,教师们也许对公然侵犯非本国教授权利的暴行视而不见;在财政紧张的压力下,也许对赤裸裸的渐进私有化也睁一只眼闭一只眼。但是,连教师们对终身教职和晋升的推荐管理层都拒绝尊重时,他们还会寻找借口来合理化并接受这一切吗? 教师们会将怒火指向那些管理者们,因为他们不厌其烦地用非常时期应该牺牲小我顾全大局的教条来冻结教师和职员的工资增长,自己却享有高薪。他们还无情地继续实施使大批的教师劳动力加入临时雇佣制度的计划。在公立大学和学院,教师们还会恼怒州政府试图推翻教师们的特权,将上级命令和附加要求——受资助的或是不受资助的——强加给课程。简言之,促使教授们行动的原因事先不能确定,但是有一点我们是知道的:控诉越是抽象,就越不可能激起实际的行动。诸如学术自由、公司大学、共同治理这样的措辞控制和减弱了意识形态上的共振。要找到违反这些理念的具体实例变得更加困难。这就是一个好的组织者的任务。

如瑞典作家和民族志学者戈兰·帕尔梅所倡导的那样,我们必须“深挖我们所站的地方”。从团结的角度说,改革派和激进派有责任支

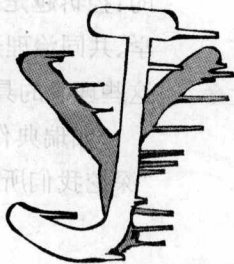


持任何地方所倡导的反对全球资本、种族主义和针对妇女的暴力的斗争。一个地方的团结行动,特别是在发达工业社会,一定会促进其他地方的被压迫者运动。但是,对为自由和民主而进行的坚决斗争的真正考验,是知识分子和行动家们能否为在他们自己的共同体和组织中保持和建立公民权的基本要素而战。总而言之,对被压迫状态的谴责和反抗直接与发达国家和发展中国家里对被压迫性的认识和动员程度成正比,因为它们拥有一个共同的敌人:全球资本。在所有西欧国家和北美,劳工运动和反对派的政治力量的急剧减少,很大程度上使得发展中国家的人们孤立无援。发达国家的人们是否能够独自保护自己的生存和发展仍是未知数,但是,一种和资本跨国化相匹敌的真正的跨国社会运动未能出现,主要障碍就在这里。

如果我们从新的角度理解“被压迫者”这一概念——并不仅仅关注经济上被剥夺的状态,而且描述了文化和政治上自由的缺乏——那么以此为基础,我们就能将团结“被压迫者”的运动从抽象道德说教的濒死挣扎中挽救出来,并促使他们朝着实现我们自身自由的目标前进。的确,尽管发达资本主义国家中大部分工人的生活标准已经经历了超过30年的下降,我们被压迫的状况如今更加微妙和难以理解。或许我们是“天堂”中的被压迫者。一个重要的原因是我们有一个举足轻重的专业管理阶层,教授群体中很大一部分人是其组成成员。当我们的孩子或我们自己面临着摩擦性失业的冲击、快速增长的医疗开支、价格高昂的能源和中学后教育的时候,很多人只能靠那个松垮而根本上说失败了信用体系维持生活。我们中的许多人已经变得如此习惯于挫折,以至于认为受支配是人类固有的一种生存条件——当我们相对缺乏的自由与其他地方的压迫情景相比的时候,更容易相信这一点。我们变成了自己所受压迫的旁观者,就像面对着威胁这一地球上所有生命的全球变暖一样,我们只能烦躁不安而不是采取果断的行动。

我们不能仍然满足于重复那些过时了的陈词滥调,认为西方国家的生活标准,即便拿穷人的来比较,比世界上的其他地方都要高得多。对于那些正在承受新的、正在重建的劳动条件所带来的不安全感的人们,以及那些眼睁睁看着自己在一般意义上的社会治理中——具体来

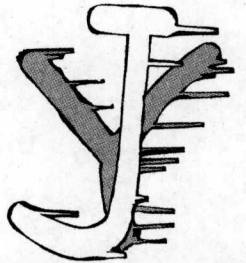
193



说是他们所处的社区、城市、国家和工作场所中的治理——本应扮演的至关重要的角色日益被侵蚀的人们来说,提醒他们相对的特权的存在并不是一种安慰,也不是一种行动的激励。因为人们只有在其自身处境被集体性的组织和行动所揭示之后,才会投身于团结的行动中来,高等教育也不例外。如果目前的制度仍然继续下去,除了极少数人之外的所有人都将沦为被压迫者。当这一天来临的时候,教育作为通往自由道路的所有承诺都已被碾成碎末。

参考文献

- Aronowitz, S. (2000). *The knowledge factory: Dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Boston, MA: Beacon Press.
- Berube, M., & Nelson, C. (Eds.). (1995). *Higher education under fire*. New York: Routledge.
- Fisher, D. (1993). *Fundamental development of the social sciences*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lynd, R. S. (1939). *Knowledge for what?* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Mills, C. W. (1956). *The power elite*. New York: Oxford University Press.
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271—313). Urbana: University of Illinois Press.
- Veblen, T. (1918). *The higher learning in America*. Chicago, IL: B. W. Huebsch.
- Walsh, S. (2004). Berkeley denies tenure to ecologist who criticized university's ties to the biotechnology industry. *Chronicle of Higher Education*, 50(18), A10.



第三部分

被压迫者的声音：国际背景

第八章

217

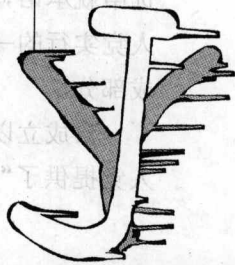
教育中新自由主义政策的真正可替代方案

——公民学校计划

路易斯·阿曼德·甘迪

现在,越发难以听到被压迫者的声音了。虽然新自由主义有能力充斥所有政策,但是,新自由主义对于创造新现实有多大的力量,对消除我们的社会假想就有多大力量。这就是为什么恢复建构其他可供选择的聲音和故事是如此重要。席尔瓦(Silva)帮助我们理解了这一观点,他指出“新自由主义的论述生产和创造‘现实’的过程,将最终使其不可能考虑和推荐另外一种‘现实’”(1994, p. 16)。尽管席尔瓦的观点似乎有些过于确定,但是,其观点所指示的方向是对的:被压迫者和持不同政见者的论说和实践不能无条件地流通,也不能作为可能性被当权者接受。并不是被压迫者没有说话;他们的声音正在提高,但是一直被主流话语所淹没。这使得人们有一种感觉,即被压迫者的声音在“现实”的声音中只是噪音。然而,如果我们关注这些“噪音”,就会发现,很长时间以来,它都在发出明确的信号——要以其他方式组织教育,而且实现这样的改变并非不可能。当这些声音来自远离决策圈的外围,就更加不可能被人们听到。本章将向大家展示,一群被压迫者发出的声音在地方政府的政策中获得了一席之地:在巴西阿雷格里港(Porto Alegre)实行的公民学校计划。

本章所描述的政策既重要也不重要,说其不重要,是因为它代表了教育改革的一种模式,这种模式可以在其他地方复制;说其重要,则是



因为它提供了可论证的、制度上的武器,以对抗那种以市场为基础的放置四海而皆准的教育模式。公民学校计划给予我们的全部启示,简而言之就是:没有放置四海而皆准的教育模式。尽管有人们的参与,可能还是无法推行任何一项进步的教育改革。如果其他地方也尝试实行公民教育计划,那么他们应该做的事情并不是复制这一计划,而是将其转化,也就是对原创的改写——使其在新的地方具有意义。

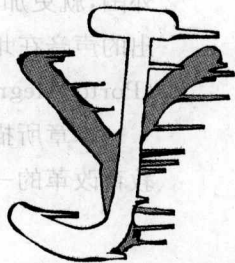
218

我希望读者能够带着这样的认识来研读本章的内容。我们已经完全成为现实教育改革的怀疑论者。我将描述和分析现实改革中的一个案例。虽然公民学校计划远未完成,也还存在缺陷和矛盾之处,但是,它代表了一种建构教育的新方式,因此它是值得我们认真考察的。公民学校计划试图寻找对教育问题的新的回应,而不像以市场为基础的政策那样,只将问题的解决之道限定在测量和经济责任上。在本章中,我将阐释公民学校计划的概念,说明该计划执行过程中的基本机制,并评价该计划的优势及其存在的矛盾。但是,首先请允许我描述和分析一下公民学校计划所发生的背景。

背景——地方和全球背景

阿雷格里港(Porto Alegre)位于巴西南部,拥有近140万人口。它是南里奥格兰德州(Rio Grande do Sul)的首府,也是该州最大的城市。自1989年以来,工人党领导的左翼联盟一直在阿雷格里港执政。工人党成立于1979年,是由联合会、社会运动团体和其他左翼组织组成的联盟。工人党连续三届在竞选中获得胜利,这就使工人党及其颁布的政策具有更大的合法性。在执政十六年后,工人党的执政地位在2005年被其他党派取代,但事实是,获胜的党派联盟(一个中间派联盟)在竞选中就承诺,不改变工人党所实行的一系列主要政策。这就意味着,工人党实行的一系列主要政策已经成为阿雷格里港城市生活中的有机组成部分。

自成立以来,工人党就一直强烈反对共产党的中央集权传统。工人党提供了“一种实习民主参与和民主决策的基础……也为新的领导



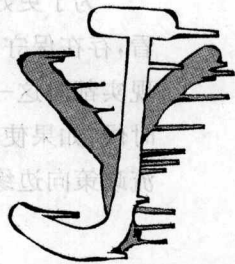
者创造了挣脱等级束缚的机会”(Keck, 1986, pp. 299—300)。工人党的成立表明,巴西发生了激烈的政治变革。在巴西这个政治总是偏向左翼分子的国家里^①,工人党的成立是第一政党(除共产党之外的第一政党,在巴西,共产党在很长时间内都是不合法的)保护和提升巴西工人阶级利益的具体化表现(Pinheiro, 1989)。这是政治观点的根本变革。工人阶级和被压迫阶级不得不提出政府管理的新方式,因为在巴西,精英阶级和统治阶级没有为他们做这些事情。提出常识层面上的变革是工人党政纲的重要内容,也是公民学校计划的重要内容。

在阿雷格里港,很快就出现了思考政府及其作用的新路径。据阿雷格里港的一位前任市长(也是一位受人尊敬的工人党成员)讲,全民管理(在阿雷格里港,工人党被称为全民管理)的管理目的就是,“复原乌托邦的精神,发动一场运动,作为一种真实的社会过程,作为新生活方式的源泉,建构一种‘新的道德生活’(葛兰西 Gramsci),建构一种新的关于国家和社会的表述……这能够引发社会运动和公民对新秩序的自觉”(吉罗 Genro, 1999, p. 9)。

这也是全民管理的教育政策目标:推动社区真正参与到在儿童教育过程中,学习社区组织的经验。此观点与新自由主义存在明显的本质区别。因此,在考察公民学校计划在实践层面的要素之前,理解其所处的全球背景,是十分重要的。

新自由主义总是强调教育对于解决资本问题的重要性。很多报告都说明了,教育如何低效率地为工人提供其应该具备的技能。^②可行的解决之道是什么呢?新自由主义的支持者们认为,解决这一教育危机的唯一方法就是,将市场的逻辑应用于教育系统。他们认为,就像在社会其他领域中一样,国家的干预和联合会的控制对于学校效率来说,也是极具破坏性的。在他们看来,竞争是终结学校低效率历史的唯一力量,而竞争却受到来自教师工会的社团力量以及学区或地方教育部门官僚结构的阻碍。

新自由主义还促成了一场颇具弥漫性的运动,这一运动消解了社会公平,限制了个人能力和努力的解释力。席尔瓦(Silva, 1996)宣称,“通过抑制和限制可能的范围,通过允许或不允许阐述某件事情,语言



学的类别和概念成为任何社会变革的政治计划的核心部分”(p. 167)。如在教育领域,参与、民主、合作和团结等概念,全都与进步的社会运动有历史的联系,它们都与以往具有的意义不同,在教育领域中运用市场化的语言和实践使其得到重新阐述(Apple, 1993)。如今,这些概念已经与原有的意义相剥离。其原有的意义是与为社会尤其是教育领域的公平和平等而进行的特定抗争相联系的,而现在的意义则与效率、生产率和作为商品的知识相联系。正如吉(Gee)、赫尔(Hull)和兰克希尔(Lankshear)(1996)所指出:

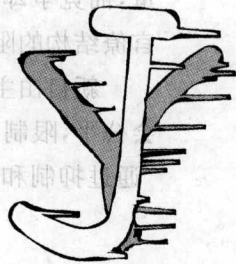
新资本主义文字“吸引我们”的手段之一,是使用那些我们几乎人人喜欢的词语来给事物命名,但仔细琢磨后发现,在新资本主义语境和我们的语境中,那些词语的意义已经发生了些许(有时是截然不同的)的改变。(p. 29)

然而,需要特别指出的是,这种艰苦的论证工作并不能毕其功于一役;它是一个中长期持续的过程(而非一种状态),这个过程必须建构和重新建构词语的意义,并且必须结合每个特定社会的历史情况进行建构。

此处的核心问题是“连结”这一概念,因为它能帮助我们理解联系理论与实践所必须进行的“工作”。上述例证说明,分离某个与非主流运动相连的概念,并将其重新阐释为主流话语,这的确需要大量的提升工作。

全球化:矛盾的空间

为了更好地认清改革所面临的压力,我们必须承认,从全球范围来看,存在保守现代化的趋势。但是我们也要看到,每个社会存在的特定现实都对这一主流趋势构成了不同的挑战。在应对保守现代化运动的时候,如果使用全球化论调,就会认为,在巴西所发生的事情仅仅是主流政策向边缘政策的转化。然而,通过对巴西教育政策实施情况的研



究,我发现,它并不是对源自主流国家而转移到巴西的保守政策的完整贯彻和实施,而是在全球主导力量和地方主导力量之间的斗争中,在主导力量和非主导力量之间的斗争中,形成的重新阐释以及混合。

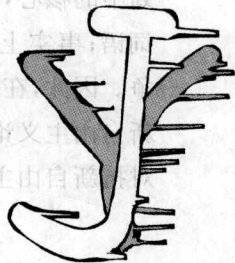
虽然全球化的传播和影响甚远,但是由于各地的现实情况不同,它所造成的结果也是不同的。正如鲍尔(Ball, 1998)所言,“新的教育政策正统已经获得承认,在不同的民族背景和文化背景下得以实现,并被这些背景所影响、改变和产生不同侧重”(p. 133)。所以,当全球的主导论调出现在某一地方上时,论调不仅仅必须根据特定的背景进行重新认识和重新阐述,而且必须解决地方群体对此发出的反对和抵抗之声。

创造公民学校计划的前提条件

这一讨论如何应用于公民学校计划呢?由于不仅仅要给新自由主义政策施加压力,而且必须在教育领域赢得民众的支持,创建空间,只有这样才有可能建构可供选择的的教育实践。所以,公民学校计划重新阐释了这些空间,并将他们转化为自己的机遇。在空隙中操作理念的一个问题是,统治力量设定了日程,进步运动必须在统治力量限定的领域里进行。公民学校计划的与众不同之处就在于,利用新自由主义的政策和信条所创造的空间和空隙,发起替代计划——这是一个激进的新逻辑。所以,不只是在空隙间实施,公民学校计划还提出了不同的优先点和假设,并开始培育真正的可供选择的的教育计划。该计划不仅仅有高明战术,还发展出了一种新的战略^②。

当保守现代化的论调到达巴西的时候,更准确地说,是到达阿雷格里港市的时候,产生了一些有趣的重新阐释。保守现代化所强调的一个理念是,把教育定义为资本危机的应对之道。如果我们使学生为日益激烈的新资本主义做好准备的话,我们将更好地为在全球化市场中胜出做足准备,这就是教育领域中的主流论调。在主流论调中,教育被视为一块重要的改革目标。

在一个穷人教育被忽视的国家里,保守现代化论调为优先发展教



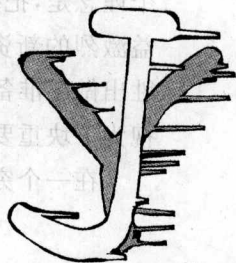
育创造了空间,而全民管理正是利用了这一发展空间。在发展空间里,充斥着呼吁更多教育投入的声音,公民学校就能够借此开展其可供选择的计划,它将优先发展点的顺序进行了重新排列,将资金投放到那些被排除在主流之外的人的教育上。在重新投资的同时,全民管理也开始将新自由主义提出的自治、分权和合作等词语的本来意义加以复原。在巴西的大众运动中,这些词语具有与新自由主义完全不同的意义,已经完全与新自由主义的论调相分离,在公民学校计划中得到重新阐释。

利用统治力量在巴西教育政策中所倡导的分权论调,全民管理得以建构一个不必遵循任何联邦课程命令的系统,并使该系统在形成的循环中得到不断的重新建构,成为在教育法中可预期的选择。其他州的政府只会抱怨新自由主义倡导的分权所带来的影响——使他们承担更多的责任,却没有获得更多的资源——然而,阿雷格里港的工人党却主张,在缺少资源的情况下,探索分权的各个方面,利用它们建构一个真正可替代的教育计划。不仅从市政系统取得联邦的合法地位,阿雷格里港还创建了民主的教育市政委员会,它能够自主地管理阿雷格里港的教育,能够探索法律允许建构可替代的学校结构和可替代的课程的各种可能性。

这并不意味着,全民管理赢得了斗争的胜利。新的意义阐释由统治集团所铸造,教育仍然是一个充满斗争的领域。但是重要的一点是,任何一个具有主导性的行动都不可能同时占据所有的空间,甚至其自身的论调也会被重新阐释,以服务于与之对抗的目标。这就是公民学校计划所做的事情。

分类和重新连结的过程还可以帮助我们理解公民这一术语。特定的术语在不同的背景中获得不同的意义。公民的概念是阿雷格里港计划中的核心,在当代巴西有其特定的含义。它并不是一个随意选用的词语;事实上,它象征着对在公共领域如教育领域引入市场逻辑的斗争。因此,在巴西特有的背景中,在公立学校中培养公民,被解读为对新自由主义论调的回应。公民这一术语被用作一个可论证的武器,以对抗新自由主义论者所提出的客户或消费者的概念。与消费者在一系

222



列市场关系中所处的位置相比,公民这一概念为机构提供了非常不同的对象位置。公民的政治含义也被重新阐释,阐释为一系列更具社会批判性的观点和实践,其中之一就是建构一种新的常识,这种常识聚焦于集体赋权和个人赋权。

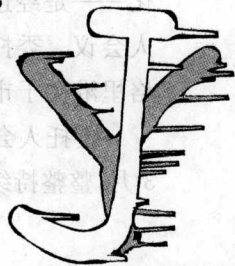
公民是相对于客户或消费者而言的,在讨论中,公民的说法是一种向嵌入政治词语的自觉转向。它直指政治辩论的中心,与“专家”所说相反,贫穷的社区能够参与自己社会命运的界定过程。因此,不仅被边缘化的概念能够回归到大众讨论之中,整个被边缘化的和被排除在经济、社会、政治主流之外的大众群体都能够拥有占据空间、发出声音和社会存在的权利。被压迫者群体不仅重新获得声音,而且重新获得成为自身历史主体的真正空间。

然而,如果不改变结构,任何一项进步政策都不可能成为现实的选择,因为原有的结构会阻碍新计划的实施。评价公民学校是否能够建构不同的结构是十分必要的,结构既是既定变革的刺激物,也是行动中可供选择的真正例证——它是一种能够作为新经验支柱的现实存在。

公民学校计划

从历史发展来看,巴西的学校几乎始终没有自治权。在大多数州和城市里,城市或州的教育委员会是不经过选举的(传统官僚机构中的人员是通过行政任命的),更不用说学校的校长了。课程通常是由城市或州的教育秘书处来决定。资源的管理由州的专门机构集中控制;学校一般少有甚至没有财务自治权。

虽然近年来巴西在提高初始入学率方面取得了很高的成就,但是学生学业失败和中途辍学的情况依然严峻。这就是公民学校计划主要解决的现实问题,也是全民管理整个教育计划的切入点。全民管理要在政府、学校和社区之间建构新的关系,而教育领域已经成为这一关系建构的核心。公民学校与整个城市的转型有机相联,也是城市转型过程中的重要组成部分,其目标是培养公民。根据市政教育秘书处所言,公民是指那些拥有其生存所必需的物质产品、拥有其主观性所必需的



符号产品、拥有其社会存在所必需的政治产品的人(Azevedo, 1999, p. 16)。

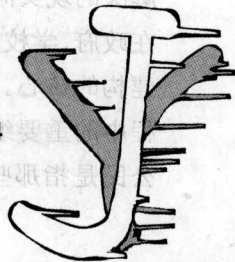
由于市政教育秘书处的成员均有参与社会运动的经验,均有在教师工会任职的经验,所以他们深知,不能强制实行那些由非教师和非学校日常管理人员创制的政策。对公民学校计划的民主要素而言,公民学校协调者的政治渊源是十分重要的。很多参与者都在教师工会中担任过领导职务,有多年的斗争经验。他们的经验使得他们拥有明确的政治意图,那就是建构参与和民主选择。事实上,尽管市政教育秘书处协调学校行动以及推进民主进程方面发挥着实质性的作用,但是引导市政教育秘书处行动的官方原则则是由积极参与的各位教师、学校管理人员、学生和学生家长共同制定的。这些人通过制度化的论坛,进行民主决议,从而制定行动原则。

公民学校计划的主要目标,可借用一位教育秘书的话来加以概括。他认为,公民学校计划就是要创建这样一所学校:

这所学校要保证每个人都能够入学就读,不受内容传播的限制。这所学校要能够将科学知识 with 大众知识联系起来。这所学校要成为塑造公民责权和经历的公共空间,要超越仅仅传播知识目标,要将自己转变成为社会文化的空间,要运用教育政策推动整个社会转型。这所学校里的学生是知识的主体,教学要以跨学科的视角开展,克服目前课程分裂的弊端。这所学校拥有实行该政策所必需的资源,社区的全员参与能够促使自治学校的产生。自治学校拥有真正的民主管理,以确保社区全员参与。

公民学校计划的基本目标——入学民主化、知识民主化、管理民主化——是经过参与性机构集体确定的,这个专门成立的机构就是委托人会议。委托人会议的工作目标就是产生原则性的内容,以指导阿雷格里港关于市政学校的政策。

委托人会议花费了很长时间才组建起来。整个过程开始于1994年3月,整整持续了18个月,在很多学校召开了多次主题会议,召开了地区



会议,以及委托人会议自身的集会,还讨论了校内部管理的细节问题。围绕学校管理、课程、共生原则和评估等主题,委托人会议展开讨论。

公民学校计划的创立过程,将目标确定和实施机制的创建结合在一起,而不是将二者割裂。建立实践目标是一种创新机制,这种机制能够使学校和社区的关系发生变化。它的理念是推动政府为真正的共同建构的目标创设发展渠道,从而改变以往政府在不了解的情况下遥控学校的做法。

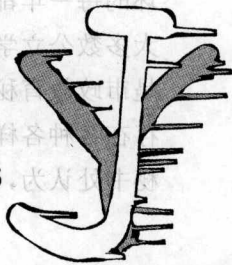
入学的民主化

如果学校要改变阿雷格里港城市中居住在最贫困地区的儿童们的生活——市政学校就坐落于此——那么,提高初始入学率是优先要考虑的问题。因此对全民管理而言,保证初始入学率是提升社会公正水平的第一步,将社会公正还给那些被排除在主流社会之外的人们。

让所有适龄儿童都入学,做起来并不像听起来那样简单。从历史上看,在巴西,有大量的儿童没有入校受教育。国家的统计数据显示,这一情况得到了迅速改变,但是在1991年,也就是全民管理刚刚开始实行的时候,甚至到了1994年,也就是公民学校计划开展一年的时候,初始入学率的情况仍然不容乐观。在1991年,将近17%的巴西适龄儿童没有接受正规的教育。在1994年,这一数字降到接近13%。

当工人党在1988年获得选举胜利的时候,阿雷格里港仅仅拥有19所K-8学校(在巴西,人们将基础教育称作K-8),14 838名学生,1 698名教师、课程协调人员和教育督导。在全民管理实施后,学生的数量以非凡的比例得以增加。从1988年到2000年,基础教育中的学生数量增加了232%。这表明,市政教育秘书处的举措在阿雷格里港产生了多么深刻的影响。虽然在同一环境下无法进行比较,但是仍然值得指出的是,从1991年到1998年,巴西适龄儿童的数量仅仅增长了22.3%(国家教育调查和研究机构[INEP],2000, p. 53)。

实行全民管理后,基础教育学校的数量增加了126%。如果我们考虑到市政管理下的所有学校,包括从事早期教育、青少年和青年教育

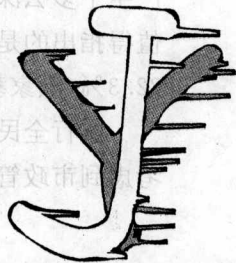


以及特殊教育的学校,增长的比例就是 210%。有必要特别指出的是,这些学校都建立在特别贫困的地区,大多数新学校都建在贫民区里面和周边。这就意味着,学校不仅召回了那些从州立学校中途辍学的孩子,还为从未接受过学校教育的孩子们以及上不起其他学校的孩子们提供了学习的空间。

但是,保证初始入学率,并不能保证这些孩子就确实能够从学校教育中获益。为了真正实现入学民主化,市政教育秘书处在 1995 年提出重新组织市政学校。取消了传统上对教育过程进行结构性年级划分的做法(在基础教育中,从一年级到八年级),代之以一种被称为“教育循环”的新结构。需要特别指出的是,重新组织课程的想法以及以循环方式取代年级划分而重新组织学校空间和时间的想法,并不是阿雷格里港首创的。根据市政教育秘书处所言,公民学校计划实施的并不是新的本质,而是一种新的结构,这种新结构能够提供更好的机会,以满足入学民主化和知识民主化的要求。

由于运用了相等学习/时间这些与以往不同的概念,公民学校不会因为学生学习进程缓慢而对其进行惩罚。在这种新的结构中,学生们不用在传统的最后期限(每个学年的末期)证明自己已经学会了知识,最后期限的消解,有利于对学习时间进行不同的组织。学习循环的建立,自觉地消解了学校中长期存在的排斥、失败和辍学等机制,也消解了人们对这些机制的受害者的责难。

在公民学校,培养循环到底是如何运行的呢?现在的学校每三年设三个循环,给基础教育多增加一年(学校增加一年的时间,进行儿童早期教育,这样基础教育就增加到九年)。这样,市政学校就有责任对 6—14 岁儿童进行教育。以生活循环为基础,建立三个循环:每个循环对应一个发展阶段——儿童、前青春期和青春期。其理念是,在三个循环的每一年都将同一年龄段的孩子聚集到一起。其目的是,改变巴西大多数公立学校的现状。巴西大多数公立学校都迎合大众班级,这也是市政教育秘书处在开始管理阿雷格里港时面临的问题:在班级里,有存在各种各样问题的学生,其中很多是年纪非常小的孩子。市政教育秘书处认为,让同一年龄的学生处在循环的同一年里,可以重新激励那



些有过学业失败经历的孩子。

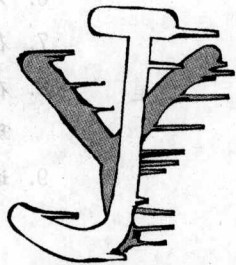
在学校中实施这些循环,学生们在同一个循环里一年一年地取得进步;学业失败的概念就不复存在了。尽管在这方面取得了成功,但是市政教育秘书处清楚地知道,排除机制的消解还不足以确保知识民主化目标的实现。正是因为这样,公民学校创建了几项机制,目的是保证学生的全纳性。有些学生的学习效果不佳,在其应该达到的学业标准与实际学到的知识之间存在一定差距,公民学校为这些学生们专门成立了发展团体。其理念是,为有过学业失败经历的学生提供激励和富有挑战性的环境,使得他们在属于他们自己的空间中学习,并把自己在学业成长中的空隙填满。对那些来自其他学校系统(如来自其他城市和州立学校)的学生们以及有过学业失败经历的学生来说,发展团体使他们获得了更多的关注,以至于他们能够最终按照他们的年龄融入正常的循环。此处体现的理念是,学校必须改变自身的结构,以适应学生,而不是让学生来适应学校,但后者却是学校历来的做法(Souza et al., 1999, pp. 24—25)。

创建新结构以更好地满足学生们的需求,这种理念催生了另一个实体:学习实验室。对有严重学习问题的学生来说,学习实验室是他们得到个体辅导的地方;对教师而言,学习实验室则是他们从事校本研究以提高教学质量的场所。对那些有特殊需要的学生来说,学校里还有综合资源空间,这些地方是“专门为研究和辅导特殊学生而设计的空间。有些学生在教学方法方面有特殊需要,需要综合使用多种教学方法或特殊教学方法,以提高他们的综合能力和克服他们的学习障碍”(SMED, 1999a, p. 50)。

运用这些机制,公民学校计划不仅保证了初始入学率,而且保证了被压迫者在其所处的教育空间里,获得了尊严、尊重和必要的教育质量,使得他们愿意留在学校里接受教育,成为真正的公民。

知识的民主化

课程变化是学校公民计划要培养积极的公民的核心部分。要特别

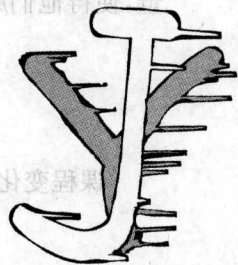
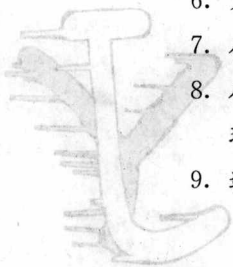


指出的是,这一维度并不受限于传统的知识。该计划所要建构的是一种新的关于知识和知识价值的认识论上的理解。它并不是简单地仅仅在“人类智慧核心”框架内增加某些新的知识,而是对知识体系进行了激进的变革。公民学校计划的成就在于,它不再零星地表现某种文化或因阶级、种族、性取向或性别受到的压迫,而是将这些主题作为建构知识过程的本质内容。

在公民学校计划中,关于*知识的核心*和*知识的外延*这两个概念,是有疑问的。建构课程知识的起点是社区自身的文化,这不仅仅关涉内容问题,而且关涉视角问题。整个教育过程的目标是颠覆以往的优先权,为一直以来受压迫和被排除在主流文化之外的人们服务。对知识进行建构的这一崭新过程首先面对的问题,就是主题的复杂性。对课程进行组织就是使整个学校遵循一个核心的、可衍生的主题进行工作,从而使知识的学科和领域通过跨学科的努力来组织学习内容的重点。

在建构复合性主题的过程中,以及从宏观讨论层面进入实际组织课程层面的过程中,鼓励学校按照以下十个步骤来进行。这些步骤——市政教育秘书处和学校将其称为“十诫”——如下:^①

1. 学校通过在社区中开展参与式研究,承认并研究(其所处的)环境;
2. 阅读并质疑研究(发现);选取研究获得的重要阐述,如关于社区的渴望、兴趣、观念和文化等方面的内容;
3. 在共同的循环中界定复杂性;确定是哪一个现象使得组织拥有了大量重要信息以及研究的视角;
4. 认真确定知识范畴内的规则;
5. 共同选择概念的矩阵;扩大概念矩阵的范围;
6. 为复杂性创建图解式的表达;
7. 在循环中,认真确定知识领域、循环和年限的工作计划;
8. 在所有参与者中循环使用这些工作计划;在循环之中和循环之间,形成跨学科的策略;
9. 通过在循环、循环年限以及范围中进行系统会议,对工作



开展评估,并定期进行重新计划;

10. 质疑现有的复合主题,目的是找到下一个复合主题的核心。(Gorodicht & Souza, 1999, p. 82)

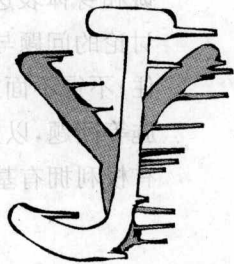
正如我们所看到的,通过研究(由教师在学校所在的社区中开展),学校收集到社区感兴趣或关注的主题。在收集到社区成员的意见后,教师们要通过集体讨论,从中选择出重要信息。然后聚焦这些重要信息,并以此指导复合主题的建构。这一复合主题,在一段时间——一个学期或整个学年——里,为整个学校提供了课程的核心内容。

确定了原则之后,每个知识领域对复合主题以及概念矩阵(是知识领域的概念网,而非一个个孤立的事实或信息;当教师们在考虑复合主题的时候,要将其作为核心内容)的贡献就变大了,在每个循环年结束之前,教师们根据自己熟知的知识领域,召开会议,研究和规划课程。教师们必须研究自己所在的知识领域,并挑选出那些有助于质疑复合主题的概念。为了使课程能够综合地、密集地讲解复合主题中列举的各个问题,他们还必须与其他知识领域的教师一同开展工作。

此种做法的创建者说,在公民学校计划中,“复合主题带来了对现实的感知和理解,将世界范围内参与其中的所有人都变得清晰起来”(Rocha in SMED, 1999a, p. 21)。由于复合主题与社会问题密切相关,使得教师将自己学科和社会现实的关系处理成为一个整体。最后,由于复合主题的切入点是大众知识或常识性知识,教师们也不得不思考官方知识和常识性知识之间的关系。因此,这种方法同时解决了传统教育中的三个问题:知识的分裂,学校内容在“表面上的”价值中立,以及与社区的地方知识相比,传统学校赋予科学的/博学的知识以绝对的至高无上的地位,这在阿雷格里港最贫困地区的学校里表现更为明显。

公民学校计划不仅将围绕复合主题建构课程视为在课程内生成可替代知识的途径,而且也将其视为政治干涉的一种形式。

运用复合主题开展教学,不仅能够使选择知识成为可能,这对

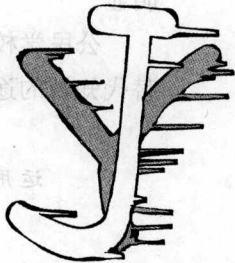


学生们来说是非常重要的；而且能够使我们看到学生们拥有分析工具的美好前景，这有利于学生组合他们所处的世界，以使他们能够理解所处的世界，并通过具有批判性的、自觉的和集体的社会实践活活动，作用于其所处的世界。(Gorodicht & Souza, 1999, p. 78)

传统的刚性的学科结构被打破了，一般性的跨学科领域得以创建。这些研究领域被称作社会表达；生物科学、化学科学和物理科学；社会历史和逻辑—数学。

为了让大家了解这项工作到底是如何开展的，我将给出一个具体的例子。我要向大家描述一下，在阿雷格里港的一所学校里，社会历史的知识领域是如何产生的，是如何建构其课程的。首先在社区内开展研究工作，之后，学校选取“贫民区里的生活质量”作为复合主题。社会历史的知识领域必须建构该知识领域的原则——也就是说，该知识领域要为所选的复合主题作出什么贡献。该知识领域将其可能的贡献表述为“公民个体的和集体的变化，在他们的时间和空间里，复原他们的出身，以提高他们的生活质量，考虑到个体所处的社区的理念。”²²⁹

围绕复合主题(生活质量)，教师们在社会历史知识领域里，分解出了三个子主题：乡村迁移、社会组织和所有权。在乡村迁移这个子主题里，仔细考察了社区的起源，人们虽然现在住在贫困区里，但他们都出身于乡村。这是贫民区共同的起源。由于在乡村中不拥有任何东西，所以人们来到了城市，但是在城市里他们得到的只是更多的排斥。在这个子主题里，讨论的是移民运动、城市人口过剩、劳动力“资格剥夺”和边缘化等问题。在社会组织这个子主题中，要讨论的问题是教会的、政治的、空间的和社会文化的关系。问题再次解释了社区组织的重要问题：在社区协会中过度的和不加批判的实用主义以及文化问题，如虔诚和身体表达、美国出身、舞蹈团体和桑巴学校。在第三个子主题中，讨论的问题与贫民区的家庭状况直接相关——没有正式身份的非法居住；不得不面对缺少自来水、缺少基本的卫生设施以及缺少其他基础设施等问题，以及此种状态的历史情况和围绕合法化进行的斗争；在社区有权利拥有基本的公共资源；公民的责任(如理解税收的重要意义和社



会功能)。以对自身社会环境的理解为起点,学生把在学校学习的知识,如巴西历史和世界历史、地理、数学、语言和社会研究,不再看作不相关的知识,而是将其看作自己要操控现实和改变现实所必需的工具。

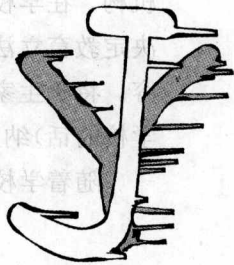
上面的这个例子向我们展示了,在阿雷格里港学校课程中发生的真正变革。学生不是在通过书本来学习历史或社会和文化研究,教科书永远都不可能解决他们生活中遇到的真正问题和他们真正关心的问题。通过建构复合主题以了解自己家庭的历史经历为起点,学生们学到了历史知识。通过聚焦和稳定自身的文化表现,学生们研究了重要的社会和文化内容。特别要指出的是,学生们仍然要学习巴西历史和世界历史,包括所谓的高级文化,但是这些内容却是通过不同的视角加以呈现的。了解和认识自身的文化,有利于学生们学习更高层次的文化知识。另外,通过理解并评价自身的状态和自身的文化,学生们在学习到知识的同时,将有机会改变自身被边缘化的状况。通过研究问题(乡村迁移、非法居住等),通过研究自我组织的优势(社区协会和文化活动及团体),以及将这些问题与学校知识——如空间的地理概念、历史事件、数学能力等等——相联系,公民学校能够帮助那些面临恶劣居住条件的社区建构真正的知识和进行新的选择。

在考量知识的核心或中心方面,出现了视角变化。这一变化不仅影响了指导日常教学的教育观念,而且改变了学校的整体功能。如今,这样的知识概念正在整个学校系统传播。公民学校计划不仅通过为学生提供不同的教育形式而服务于被压迫者,而且通过创建新的结构,使历史形成的被压迫社区重新获得尊严(物质资料的尊严和符号的尊严),最终为那些被主流排除在外的人们服务。

管理民主化

保证管理民主化的第一个机制是委托人会议。它不仅为行政管理决策提供了空间,而且在制定公民学校目标过程中确保了真正的参与。

在众多保证阿雷格里港教育系统获得民主管理的机制中,学校委员会是中心要素。学校委员会的作用是提高决策过程和教育管理过程



的民主化程度。作为全民管理的政治意愿的产物,以及阿雷格里港教育自由运动的要求,学校委员会(1992年11月在市政法律中得到确立,1993年实施)是学校中最重要的机构。学校委员会由选举出的教师、学校职员、学生家长、学生以及一名行政管理部门的人员组成,具有咨询、审议和监督的职能。

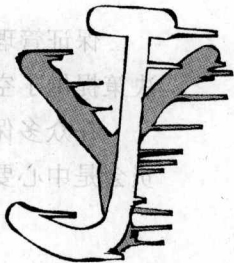
在学校委员会里,50%的席位由教师和学校职员占据,50%的席位提供给家长和学生。还有一个席位是必须留给学校的行政管理部门的,通常由校长担任,校长是由学校全体成员选举产生的。

学校委员会的任务是制定学校的整体计划和管理的的基本原则,分配经济资源,监督决议的执行情况。校长和校长的团队负责执行学校委员会制定的政策。

就资源而言,要特别说明的是,在实施全民管理之前,阿雷格里港实行中央预算制度(这在巴西是普遍情况)。每项花费(甚至是日常开销)都必须上报中央行政批准,然后资金才能达到学校,或者某中央机构才能使用此资金去购买所需的物品或服务。在这样一个系统中,学校委员会就没有施展拳脚的空间,因为学校丝毫没有自治权。因此,市政教育秘书处改变了这一结构,出台了新的财务政策,要求每所学校每三个月上报一次财务情况。根据市政教育秘书处所言,这是将学校财务自治权制度化的一项措施,因为它允许学校根据学校委员会制定的目标和发展重点自主地管理支出。在给予学校自治权的同时,这一措施还赋予学校委员会中的学生家长、学生、教师和学校职员以管理公共资金的社会责任,要求他们以团结一致的态度,将资金投放到需要优先发展的事项上(SMED, 1999b)。

学校委员会还有权利通过监督校长及其团队来监督其决策的执行情况(SMED, 1993, p. 3)。事实上,在学校里,学校委员会是一个赋权机构。在学校里,它是主要的管理机制,它的职责是在民主论坛中集体决定教育立法和制定教育政策。有关课程的决议也可以是其商议的内容。将学生家长、学生和教师(甚至是学校职员,如果我们考虑到传统学校的话)纳入决策的过程,是一次伟大的创新。

随着学校委员会的发展,另一项机制开始能够保证公民学校的民



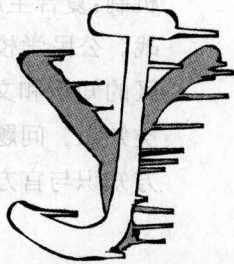
主空间;在阿雷格里港的市政学校中,整个学区要通过直接投票的方式选举校长。作为执行学校委员会决议的负责人,校长要经过选举,他要提出关于学校管理的计划,并围绕计划进行辩论。这一现象的产生有其合法化基础。在学校委员会中,校长不是上层行政管理者的利益代表,而是在特定教育社区中获得大多数人支持的那个人。校长的群众根基深厚(市政教育秘书处这样认为),这就避免了与计划不相干的人去负责执行学校委员会决议的情况的发生。但是社区的职责并不停留于此:通过学校委员会,学校社区能够监督校长及其团队的行动,检查他们是否履行了执行民主决议的责任。这一控制可以体现在学生家长施加给学校的压力中,因为家长要确保自己的孩子获得优质的课程,而非流水账式的坏课程。

直接选举某人来负责执行学校委员会的决议,这一机制确保了在学校层面上校长愿意实行民主管理。

新教育结构的成功之处

入学民主化当然是公民学校计划的重要方面,市政教育秘书处的工作也在这方面取得了实质性进展。市政教育秘书处明白,要想实现真正的入学民主化,就必须解决中途辍学的问题。它承认,正如阿普尔(Apple, 1996, p. 90)所说,中途辍学并不是一个偶然事件,而是在社会中存在的结构性问题。通过大幅度减少辍学学生的数量,来大幅度增加他们获得更好机遇的机会,因此公民学校计划很好地解决了这一社会问题。留在学校的学生能够体会由公民学校设计的可供选择的教育项目,也能够从中学到知识,公民学校借此希望自己能够对抗以往的环境,以往的环境导致很多学生在学习的第一阶段就辍学了。数据最能够说明问题:辍学率由1989年的超过9%降到2003年的大约1%(SMED, 2003)。

除了循环教学之外,还有一项措施也有效地降低了辍学率,这项措施就是密切监督学生的出勤情况。公民学校计划出台了一项颇具侵略性的政策,如果有学生几天不到学校去,教师就要进行家访,向家长解



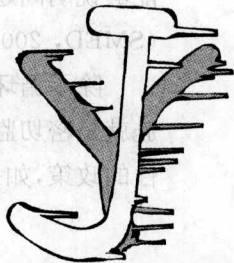
释放弃学业对他们的孩子将造成多么严重的伤害。这一做法使公民学校能够有效地降低辍学率。让整个社区和社区协会参与监督,是另外一个有效的策略。事实上,辍学率的大幅度下降也和学校密切与社区的联系有关。

社区给予学校的关注也发挥了很大的作用。州立学校经常遭到损害、抢劫和破坏,而市政学校则通常不会遇到这些事情。这些学校并不存在特别严重的破坏问题,甚至很多历史较长的学校有很好的环境。但是,不要认为事情理所当然就是这个样子的。从全国范围来看,甚至在阿雷格里港的州立学校里面,也能够听到教师、学生和学生家长抱怨学校的物质条件差。

通过重视教师,改变学校整个环境,包括社区作为公共机构参与学校活动,并坚持认为每个学生都有自己的价值,公民学校计划明确提出了入学民主化的目标。公民学校还把接受公共福利变为可能。在巴西,公共福利一直以来都不向公立学校的学生开放。数据有力地说明了这一问题:1989年到2000年之间,学生的数量增加了三倍。

为了评估公民学校计划在知识民主化方面取得的成绩,我们必须考察以下一些因素。其中一个因素是在培养循环中学校的组织是什么样的,它不同于传统的年级划分。正如我在前文中向大家说明的那样,在激进的改变学校组织的声音背后,是一个对知识和学习的全新政治概念。市政教育秘书处大力投资教师教育,并改善教师工资待遇,目的是确保学校优先发展学生的学习过程。减少重复仅仅是众多措施中的一个,全新的学校教育概念综合了很多内容,其中包括就什么是知识的价值以及什么是真正的民主展开了深入的讨论。因此,缺少重复并不意味着对学生的过程缺少评估或缺少监督。

然而,市政教育秘书处还创建了另一项与知识民主化直接相关的机制:复合主题。复合主题是一种方法论上的技术,以应对严峻的挑战。公民学校计划的创始人所面对的问题是,如何同时评估和运用社区的知识和文化,以及如何积聚可以提供给学生且能被学生接受的人类知识。问题并没有在此结束,因为公民学校计划还想要通过促成地方知识与官方知识之间的对话,以及质疑地方知识和官方知识,来帮助



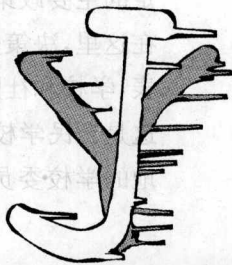
学生(和教师)建构新的知识。对公民学校计划而言,只有有助于解放的知识才是值得学校去追求的知识——也就是说,能够帮助学生在现象中以及在他们自身生活与更广阔的社会背景之间建立关系的知识,才是值得追求的知识。

然而,公民学校计划并不主张,学校应该放弃传统的学校知识。公民学校计划的创始人知道,这些知识对于学校系统中的学生的发展是绝对必要的。他们也坚持认为,市政学校的学生不应该否定“积累的人类知识”。有的学校为贫困学生提供了几个教育项目,结果是对这些贫困学生进行了不好的教育,这些学校由此就认为贫困学生不需要更好的教育,因为他们将来从事的仅仅是需要基本技能的工作。这正是公民学校在其教师项目中要强烈反对的。主流文化模式认为,由于贫穷,住在贫民区的学生是有缺陷的,而打破这种主流文化认识是非常必要的(Paes da Silva & Vasconcelos, 1997)。

公民学校一方面坚持认为,在巴西,来自贫民区的学生应该接受与来自富裕家庭的孩子同等质量的教育(而且正如我在上文中所说,事实上,学校为这些孩子提供的物质条件,与一些私立学校为中等偏下层学生提供的条件差不多),另一方面,公民学校也要质疑,提供给这些学生的知识是否应该经过仔细检查和批判。每种知识都应该是服从批判主义的。借用桑托斯(Santos)的“双重认知割裂”理论,更容易理解这一点。桑托斯认为:

双重认知割裂旨在转变常识与科学。第一重割裂对于科学的构建至关重要,但它并不因此改变常识,因为常识是先于科学而存在的;第二重割裂则是在科学的基础上改变了常识。双重认知割裂的目标是获得启迪性的常识和审慎的科学……实践性的知识仍是富于启迪性的,智慧在民众中也是平等分布的。(1989, p. 54)

这一观点能够帮助阿雷格里港的市政学校利用传统的学校知识,且不简单地将其作为中立的知識进行讲授。桑托斯和弗赖尔(Freire)都能够帮助我们理解,这种知识要具有批判意义,不要将他们看作是



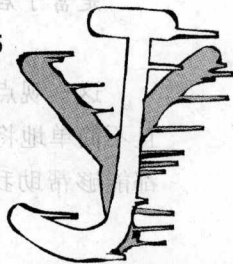
“一堆孤立的知识,不需要质疑其中的一致性”(Silva & McLaren, 1993, p. 43)。

在社区知识和传统学校知识之间,立场似乎促成了二者的真正对话;这对话没有使这一个变为另外一个,而是通过对话克服了二者各自的局限。当教师们建构复合主题的时候,他们要从这两个角度来进行讨论,这是该计划中非常积极的一个方面。

在公民学校计划中,认识论割裂发挥了如此重要的作用,这也说明,该计划在教育领域建构真正的进步备选案中取得了成功。公民学校计划挑战了知识的价值,挑战了核心和外延的价值,重新阐释了知识民主化的本质。公民学校计划没有创建孤立的多元文化,也没有聚焦中心内容,因为在强势的主流结构文化中它们是没有效果的。公民学校计划则是利用全民管理创建了一种环境,在这个环境中,文化的多元性获得了发展空间。公民学校创设了空间,使多元文化实践在其中得到有机融合,不仅仅是给官僚的既定结构增加了新内容,而且创造了完全“不同”的结构。为构建起强有力的和民主的多元文化体系,整个制度结构都被改变了。

从这个意义上说,公民学校超越了官方对多元文化主义的理解。事实上,“多元文化主义太容易去政治化了”(Pagenhart, 1994, p. 178)。全民管理就是想避免这种去政治化。公民学校计划似乎能够完美对应吉罗克斯(Giroux, 1995)所谓的“造反的多元文化主义”,在“造反的多元文化主义”中,“要教什么、由谁来教以及学校要如何才能成为学习的实验室,如何在其中培养公民的批判精神以及勇气等问题,都需要进行讨论,在这些重要问题的讨论和决策过程中,所有的参与者都要发挥生成性作用”(pp. 340—341)。

就管理民主化而言,委托人会议是核心因素。市政教育秘书处制定的主要政策方向,都起源于这个会议。这与传统的模式截然不同。在这里,决策是从上而下的,一直贯彻到学校层面。通过选举自己的代表,学校和社区都积极地参与到阿雷格里港教育政策的制定过程中来。这是公民学校计划独一无二的地方。冯(Fung, 1999)研究了芝加哥当地的学校委员会,并认为它们是高度积极的,但是却建议“中央干预以



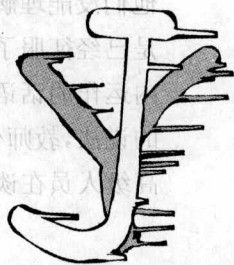
及通过商议自我规划,进一步强化独立地方行动的商议性、参与性和权利性等特征”(p. 26)。冯将这种结合视作理想的状态,这也正是阿雷格里港已经达到的状态。

正如前文所述,公民学校确实是为被压迫者所实行的计划。不仅是学生们从其所获得的高质量教育中受益,学生家长、学生和教职员,这些在传统学校中仅仅扮演观众角色的人们如今都在学校委员会中成为学校内部管理结构的组成部分,且把各自的知识带到了谈判桌上。传统文化模式认为,穷人和“未受过教育”的人都不应该参与教育管理,因为他们并不知道如何参与。而公民学校实施的整个过程正是对这一传统文化论调的挑战。

一些矛盾和潜在的问题

至此,我对阿雷格里港所进行的教育实验的评价是非常积极的。事实上,公民学校计划就其实现目标——将学校和教育系统民主化——而言,是确有相当进步的。然而,任何一项试图实现如此宽广而深刻的改革的计划,都将不可避免地面临众多挑战,也将必然遭遇矛盾。正如哈格里夫斯(Hargreaves, 1997)所说,“重新建构并不是我们问题的结束,而是开始”(p. 352)。本章的这一部分就要向大家说明公民学校计划所面临的挑战以及存在的矛盾。

在市政教育秘书处,我们对一些高级管理人员就计划实施过程中可能遇到的困难进行了访谈。他们认为教师的特征是“保守的”,教师们会拒绝改变学校主流模式。其含义是需要认真解读的。把教师的反对当作一种保守反应,市政教育秘书处为计划制造了麻烦。事实上,那些倾向于保守立场的教师们——理论上想要在学校里保持传统的权力结构——会在这种立场上被推得更远,如果市政教育秘书处不认真考虑他们所提出的问题的话。正如阿普尔和奥利弗(Apple and Oliver, 1996)在他们的研究中展示的那样,一个州级机构迟钝而轻率地将反对意见视为保守,那么就可能使得保守成为这些持反对意见的人的唯一选择。而且那些并不保守的人和那些持有积极选择观点和实践态度的

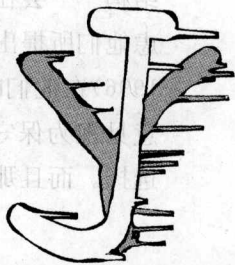


人也可能醒悟过来。将所有反对意见都视为保守主义,市政教育秘书处承担了在最积极的学校中丧失联盟的风险,以及承担了失去教师支持的风险,而教师是在学校日常生活中执行教育计划的人。

仅仅因为教师们反对计划的某些方面,就坚持给教师贴上保守的标签,可能与市政教育秘书处某些人员持简单化的马克思主义观点有关。教师——讽刺的是,在市政教育秘书处改善了他们的工资待遇之后——被看作是中产阶级,而学生和学生家长则属于工人阶级。如果真的由工人阶级来指挥“革命”或指挥真正的变革,那么教师只负责点燃“革命的自觉”。如果教师反对,那么在这一简单化的想法中,就会将其行动视为保守,因为他们没有按照有利于革命开展的方向行事。虽然这样推理过于简单化,但是我还是在市政教育秘书处一些人员的身上看到了这种文化模式痕迹的存在。这种对教师正反混杂的感情(“他们是必要的,但是我们行动的真正目标是社区,只有在社区才能发生真正的革命”)是存在问题的。将工作重点放在社区,是没有什么问题的,但是教师在运作学校,越过他们而去与社区取得联盟似乎不是一个太好的策略——是可能引起回火的。教师也是执行计划的人,而且如果不让他们受到尊重或不把他们视为联盟对象的话,公民学校计划将会蒙受巨大损失。

另一个矛盾在于常识的作用。在上文,我引用桑托斯关于双重认知割裂论来说明,在建构新的解放性知识的过程中,既要转变常识,也要传播科学知识。然而,在市政教育秘书处所有高级成员和顾问中,这些经验似乎并未获得成功。

通过分析文献和访谈资料,我能看到这样一种论调,它强调用政治性或批判性思想来代替常识。在访谈中,对于常识,市政教育秘书处的很多人员都使用了“征服”、“质疑”和“挑战”这些词语。这些词语说明,他们没能理解桑托斯的理论真谛。他们认为两种话语是共存的,一种是已经征服了常识(存在于教师之中)的话语,另一种是还在常识范围内运作的话语(存在于社区成员之中)。但是根据市政教育秘书处人员的说法,教师们也可能站在常识的立场之外。市政教育秘书处的一位高级人员在谈论建构复合性主题时说,“问题不是质疑和挑战社区的常



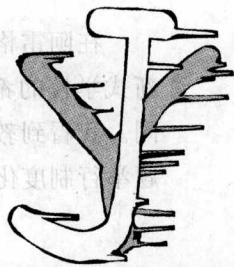
识,而是教师是否同意他们的说法”。其中的推理似乎是这样:教师怎能认可社区所说的话呢?他们怎能认同那些扭曲的愿景呢?

市政教育秘书处的人员使用了上述词语来突出常识的消极含义,他们认为,需要用一种更具启蒙性和批判性的观点来替代常识。这些词语说明,话语者的论调是建立在马克思主义传统之上的,他们将意识形态定义为错误的自觉。这是马克思主义的一个传统——它并没有体现马克思主义的全部思想。葛兰西(Gramsci)、霍尔(Hall)和阿普尔(Apple)已经强调,需要将常识视为实践性知识,并要理解其中的正确意义。然而,市政教育秘书处人员似乎有违这些大师的劝告。

使用错误的自觉去把握常识的特征,同时坚持认为,为了在学校建构新知识,必须从此出发、与此相联。这二者之间存在明显的矛盾。如果常识一直充斥着错误的自觉,为什么还要以此为起点呢?让学生了解不应如何思考,就是一个有价值的经验。这其中存在的问题是,这直接与公民学校计划所强调的、在学习过程中利用学生文化的思想相矛盾。利用学生文化又对其充满质疑,这其实是毫无意义的。这只会造成有害的结果,而非有益的结果。

最后,公民学校计划潜在的问题是可持续性的问题。一直保持公民学校这种运作机制并产生有益的结果(如参与式决策),可能吗?由于工人党已经在最近的市政选举中失利,2005年后不再执政,因此,可持续性的问题显得更加至关重要了。在工人党不再执政的情况下,就知识本质所进行的参与式讨论是否仍然是市政学校的使命呢?新的城市管理者将会关闭哪些领域?又将开放哪些领域呢?这些都是公民学校计划不得不去探索的新的核心问题。

公民学校的可持续性问题不仅仅包括其是否有能力继续让人们参与到已经建立的机制中来,而且也包括是否有能力确保人们参与的质量。如果这一机制要在严格的等级制度下继续使所有成员(学生家长、学生、学校职员和教师)参与决策,那么其实施效果会大不如前。因为公民学校计划的目标不仅仅是使学生家长和学生参与决策的过程,而且要以积极的和民主的方式让他们参与,参与的本质是评价该计划目标的基础问题。因此,探讨公民学校计划的可持续性问题,也包括讨论



如何在所有成员中保持积极的参与。

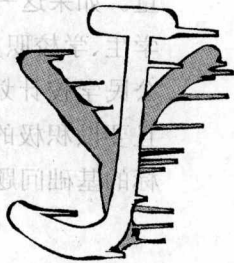
就学校委员会而言,也存在风险,即拥有机构中技术知识的教师将会在决策过程中占据优势地位。一些教师甚至可能会感觉这是自然而然的事情,因为他们才是懂得教育问题的人,但是这与学校委员会的目标是相矛盾的。学校委员会应该促使教师、学生、学生家长和学校职员一起学习如何更好地管理学校,既包括财政管理的内容,也包括教育教学方法方面的内容。显然,这在阿雷格里港的学校中还没有得到全面实现,因此,这应该得到行政管理部的重视。

我们当然还需要对学校面临的众多挑战给予关注。正如我在上文阐述的那样,如果我们不认真对待计划中存在的问题和矛盾的话,这些问题将会危及整个计划的实施。然而,我们也能够看到一种值得乐观的情况。那就是,在所有的学校中,都有一群非常积极的教师,他们具有批判性,他们在不断寻求解决问题的更好方法,不断寻求如何改进学校日常生活的新方法。

公民学校所培养起来的环境——将批判性思维和行动视为宝贵的资产,教师在学校中有空间去探讨和寻求建构计划的更好方法,以保持教育会议的民主化和学校管理的集体性——已经在各个学校深深地扎了根。很多学校对市政教育秘书处提出了积极的批评,认为其不应该压制计划实施过程中所出现的冲突,因为冲突是新思想的源泉。这表明,学校正在引导正确的方向;换句话说,学校正在培养公民学校计划所要求的具有批判性的公民。由于学校是公民学校计划具体实施的地方,所以在教师、学生、学生家长和管理团队的互动之中,学校不得不面对这些矛盾与问题。

最后的评论

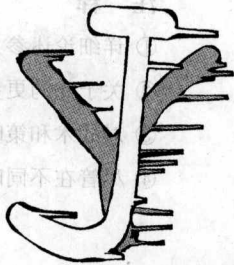
在阿雷格里港的市政学校中,我遇到了一些教师,他们重燃了建构新式学校的希望,这种新式学校与他们以往所在的学校有根本上的不同。我看到教师们在积极地与社区互动,定期召开会议,围绕方法论问题举行制度化的对话,并与学生们一起发展特定的概念网。通过这些



做法,教师们正在努力地为他们的学校创建新课程。这些教师并不是出于考试成绩的压力才这样做的,而是他们在社会、政治和文化上有责任为他们的学生提供高质量的教育。在这种氛围中,所谓的质量不仅仅是为学生提供大量的积聚起来的信息,也不仅仅是简单地让学生在概念之间建立联系;质量的含义是使学校提供植根于文化的课程,这些课程能够使学生们生发创新思维,从某种程度上讲,还可以使学生们生发创新行为,并最终使他们能够在未来掌控社会的变革。

从世界范围看,教育领域更多地强调考试成绩、经济责任,并责备那些受害者。而与此不同的,阿雷格里港向我们展示了有可能创建一个可替代的空间,在那里可以对事情进行重新阐释,在那里可以创立一种新的常识教育。新自由主义提出的是以市场为基础的学校解决方案,而巴西的公民学校计划则提出了另外一种可供选择的用来管理和监控公立学校质量的方案。让学生家长和学生参与重要的决策过程(不仅仅是外围的决策讨论),并让他们积极地监督学校,这使得他们真正理解了公立学校中“公立”二字的含义。与此同时,由于市政教育秘书处能够积极地将教师纳入变革之中(并帮助他们提升资格和工资待遇),而不是就教育过程中产生的问题(新自由主义驱动的改革中的共同实践)单纯地责备教师和教师工会,全民管理也就能够将学校的每个组成部分都纳入到共同构建高质量教育的过程中来,以服务市政学校所处的贫困地区。因此,与将学生家长仅仅视为教育的消费者(将教育视为一种商品)的论调不同,公民学校是另外一种可供选择的方案,它挑战了前一种说法。学生家长、学生、教师、学校职员和行政管理人员都有责任并肩工作,每个人都应该贡献自己的知识和专业经验,以构建更好的教育。正是从这个意义上讲,公民学校将自己定义为一项针对市场逻辑的具体且有效的替代方案,市场逻辑仅仅把竞争和淘汰作为解决问题的方法。

公民学校最与众不同的地方在于,在解决教育问题的本源上进行了真正的变革,如学校很少对学生和学生家长做出积极的回应,或学校缺少真正的和有意义的学习。公民学校不把市场视作产生积极影响和改变的固定模式,不把专家知识视作提高教育质量的唯一基础,而是将



社区参与以及稳定地方知识作为提升学生学习经历质量的切入点。这一解决问题的方案并不是由专家告诉贫民区的居民应该去做哪些事情,而是在所谓的大众知识和科学知识之间真正建立对话。

当被压迫者发出自己的声音的时候,真正的问题才开始得到重视。当被压迫群体能够将他们的文化优势与科学知识的基本要素结合起来,并形成一种新的被赋予了权利的的知识的时候,他们的话语才得到了充分的表达,并在教育问题的解决过程中找到了发挥的空间。公民学校计划是这些案例中的一个代表,我们应该关注它所进行的尝试。可以从被压迫者的声音中吸取很多重要教训,教训就是在现实中存在真正的可替代方案,但是这些可替代方案日益难以执行了。

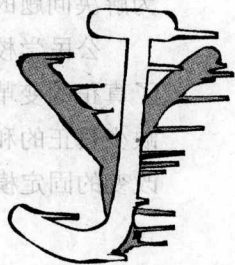
最后,我以公民学校的一位教师的话作为全文的结论:

我们所做的变革是不能简单地用统计数据加以衡量的。虽然统计数据能够反映出入学儿童的人数在增加,中途辍学率在显著下降;但是,教师、学生家长和学生在对教育作用的理解以及对知识本质的理解方面所发生的变化,却是无法用统计数据来说明的。虽然在报告中、在媒体上,人们都希望用数字来说明问题,但是这些真的是不能够简单量化的。

也许,就如何理解成功学校以及如何评价学校是否成功这一问题,公民学校计划不得不提出创新的思路,也不得不建构新的常识。在今天这个充斥着测量和以产出为基础的评估的时代,这才是公民学校为时代作出的最大贡献。

注 释

- ① 详细论述参见 Keck(1986)。
- ② 关于此的更多信息可以参见 Gee, Hull 和 Lankshear(1996), Molnar(1996)。
- ③ 对战术和策略的更多讨论,参见 Gerteau(1984)。
- ④ 尽管在不同时期、不同学校里,这些步骤有稍许变化,但是它概况了市政教育

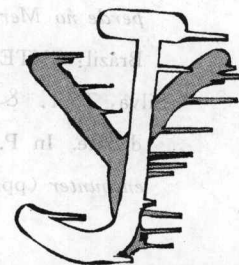


书处对学校建议的核心内容。

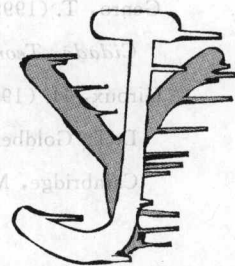
- ⑤ 本章内容所进行的研究主要是在 2000 年完成的。在两个月期间,我访谈了与公民学校计划相关的教师、学生家长、学生和管理人员。我还分析了一些官方文献,这些文献表述了市政教育秘书处所执行的政策背后的基本原理。这些内容引用了公民学校计划执行者的话语。

参考文献

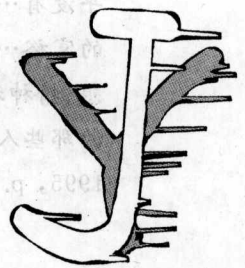
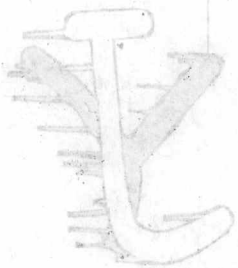
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.
- Apple, M. W. & Oliver, A. (1996). Becoming right: Education and the formation of conservative movements. *Teacher College Record*, 97(3), 419—445.
- Azevedo, J. C. (1999). Escola, democracia e cidadania. In C. Simon, D. D. Busetti, E. Viero, & L. W. Ferreira (Eds.), *Escola Cidadã: Trajetórias* (pp. 11—33). Porto Alegre, Brazil: Prefeitura Municipal de Porto Alegre-Secretaria Municipal de Educação.
- Ball, S. J. (1998). Cidadania global, consume e política educacional. In L. H. Silva (Ed.), *A Escola Cidadã no contexto da globalização* (pp. 121—137). Petrópolis, Brazil: Vozes.
- Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life*. Berkeley: University of California Press.
- Fung, A. (1999). *Deliberative democracy, Chicago style*. Unpublished manuscript. John F. Kennedy School of Government, Harvard University.
- Gee, J. P., Hull, G., & Lankshear, C. (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Genro, T. (1999). Cidadania, emancipação e cidade. In L. H. Silva (Ed.), *Escola Cidadã: Teoria e prática* (pp. 7—11). Petrópolis, Brazil: Vozes.
- Giroux, H. (1995). Insurgent multiculturalism and the promise of pedagogy. In D. T. Goldberg, (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader* (pp. 325—343). Cambridge, MA: Blackwell.



- Gorodicht, C. & Souza, M. C. (1999). Complexo temático. In L. H. Silva (Ed.), *Escola Cidadã: Teoria e prática* (pp. 76—84). Petrópolis, Brazil: Vozes.
- Hargreaves, A. (1997). Restructuring restructuring: Postmodernity and the prospects for educational change. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & a. s. Wells (Eds.), *Education: Culture, economy, society* (pp. 338—353). Oxford, UK: Oxford University Press.
- National Institute for Studies and Research in Education (INEP). (2000). *Education for all: Evaluation of the year 2000*. Brasilia, Brazil: INEP.
- Keck, M. E. (1986). *From movement to politics: The formation of the Workers' Party in Brazil*. Doctoral dissertation, Columbia University, New York.
- Molnar, A. (1996). *Giving kids the business: The commercialization of America's school*. Boulder, CO: Westview Press.
- Pase da Silva, I., & Vasconcelos, M. (1997). Questões raciais e educação: Um estudo bibliográfico preliminary. In S. Kramer (Ed.), *Educação infantil em curso* (pp. 38—66). Rio de Janeiro, Brazil: Escola de Professores.
- Pagenhart, P. (1994). Queerly defined multiculturalism. In L. Garber (Ed.), *Tilting the tower* (pp. 177—185). New York: routledge.
- Pinheiro, P. S. (1989). In R. Meneguello (Ed.), *PT — A formação de um partido, 1979—1982* (pp. 9—13). Rio de Janeiro, Brazil: Paz e Terra.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto, Portugal: Afrontamento.
- Silva, T. T. (1994). A nova direita e as transformações na pedagogia da política da pedagogia. In T. T. Silva & P. Gentili (Eds.), *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas* (pp. 9—29). Petrópolis, Brazil: Vozes.
- Silva, T. T. (1996). O Projeto educacional da nova Direita e a retórica da qualidade total. In T. T. Silva & P. Gentili (Eds.), *Escola S. A. — quem ganha e quem perde no Mercado educacional do neoliberalismo* (pp. 167—188). Brasília, Brazil: CNTE.
- Silva, T. T. & McLaren, P. (1993). Knowledge under siege: The brazilian debate. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 36—46). New York: routledge.



- SEMD (Municipal Secretariat of Education). (1993). *Projeto Gestão Democrática — Lei Complementar no. 292*. Unpublished text.
- SEMD (Municipal Secretariat of Education). (1999a). Ciclos de formação — Proposta politico-pedagógica da Escola Cidadã. *Cadernos pedagógicos*, 9(1), 1—111.
- SEMD (Municipal Secretariat of Education). (1999b). *Official homepage of the SMED*. Retrieved December 15, 1999, from <http://www.portoalegre.rs.gov.br/smed>.
- SEMD (Municipal Secretariat of Education). (2003). Boletim informativo — informações educacionais. Year 6, No. 11.
- Souza, D. H. , Mogetti, E. A. , Villani, M. , Panichi, M. T. C. , Rossetto, R. P. , & Huerga, S. M. R. (1999). Turma de progressão e seu significado na escola. In S. Rocha, & B. D. Nery (Eds.), *Turma de progressão: A inversão da lógica da exclusão* (pp. 22—29). Porto Alegre, Brazil: SMED.



第九章

243

迈向被压迫者的世界多元文化主义

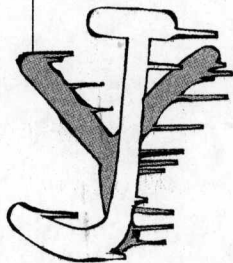
克莉丝汀·L·布诺斯、波林诺·莫特

没有国旗的男孩

1894年波多黎各《民主报》(*La Democracia*)的主笔写道：“美国是一个危险的邻居。”(Sunshine & Menkart, 1999, p. 121)到1898年时,美国通过西——美——古战争控制了波多黎各。对此,美军司令尼尔森·迈尔斯有不同的看法,他在一份公告中宣称:“这不是一场毁灭性的战争,而是赐予在美国陆海军控制下的所有波多黎各人民文明的利益和福祉。”(p. 122)在一所公立中学11年级美国历史课上,本文的作者之一克莉丝汀使用这些文献向学生们介绍了彼时和现时的关于帝国主义、民族主义建构、全球化的政治以及经济和文化史的争论。

学生们也注意到波多黎各国民党(Nationalist Party)领导人佩德罗·阿尔比促·坎波斯(Pedro Albizu Campos)在1936年的一次演讲。在这次演讲中,坎波斯反思了波多黎各的殖民地历史,他说:

“我们的国家为各种企业所包围,但其中属于我们自己的却几乎没有……结果只是剥削和虐待……导致我们人民的贫困和美国的富裕……在我们被改造得越来越像‘北美人’时,我们民族的思想、精神和道德进步却处于危机中……当我们除了依靠毁灭我们的那些人就一无所有时,我们还会拥有什么呢?”(in Santiago, 1995, p. 28)



学生们还观看和讨论了电影《波多黎各人：我们的美国故事》(WLIW, 1999)，这部电影凸显了生活在美国的波多黎各人复杂的“根”意识。学生们甚至在课堂上对1998年发生在波多黎各的大罢工情形进行了展示，当时有50多万波多黎各人被动员起来阻止国有的波多黎各电话公司出售给一家美国财团。时任波多黎各政府领导人的佩德罗·罗塞里奥(Pedro Rossello)支持把私有化作为强化国家的手段，但在1997年激起约8万波多黎各人的抗议，他们说：“我们是一个民族/国家。”(冈兹拉兹 Gonzalez, 1998)

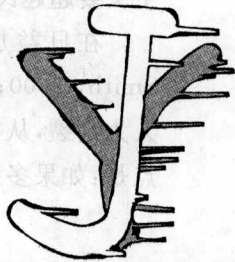
244

不过，本文将把重点放在亚伯拉罕·罗德里格尼茨(Abraham Rodriguez)(in Santiago, 1995)写的《没有国旗的男孩》的故事。它讲述了一个出生于美国的资质优异却贫穷的波多黎各男孩，在学校两次拒绝向美国国旗敬礼。这个少年接受了父亲关于帝国主义的教育，拒绝宣誓，“因为我是波多黎各人，我不是美国人”(p. 36)，在他第二次拒绝敬礼后，一位老师把他带来质问：“这个国家照顾着波多黎各，难道你不知道吗？”这个男孩引用阿尔比提·坎波斯的话回答说：“波多黎各是美国的殖民地”，并反问：“对此我为什么要心怀敬意？”(p. 42)

在这个课上，学生们被要求以这些研究为基础写一篇短文，记述与美国相关的波多黎各史，根据这段历史分析该故事，提出自己关于这个男孩行为的观点。下面的引文来自学生(主要是欧裔美国人、中产阶级背景的荣誉学生)的一些观点：

美国是一个帝国主义国家。我们为了攫取土地和权力与墨西哥打仗。我们向西扩张，掠夺美洲土著。我们从西班牙手里夺取波多黎各。这个男孩认识到美国是一个拥有很多权力却没有道德的国家。

我能看出，波多黎各人一想到美国将自己的文化强加于他们，便会对自己文化的生存和发展感到担忧。但我认为故事中的男孩完全错了。他可以不喜歡美国，但要么他离开美国，要么他就应该向我们的国旗敬礼，并对这个国家为他所提供的居留机会心怀



感激。

以上学生观点所引发的复杂问题值得我们深思:帝国主义的民族观和反帝国主义的民族观,在多大程度上对课堂上学生们对历史的理解以及那个男孩的行为产生了影响?学生们是如何理解民族认同与忠诚的,又是如何基于多种历史和现实的事实形成这样的认同与忠诚的?这节课是否让学生开始思考国家内以及跨国家的权力不平等体系,以及该体系所带来的压迫情形和是否存在改变的可能性?这节课体现了一位教师在现实的教育条件下、在特定的课堂情境中,使课程迈向被压迫者的世界多元文化主义的努力,虽然其中不乏缺失和简单的地方,但同时也充满着复杂和矛盾性。

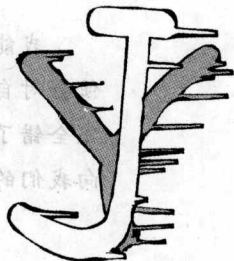
被压迫者的世界多元文化主义

245

根据上述教育学的精神,我们想指出,为了成为一个真正具有改造性和解放性的事业,多元文化主义必须跨越国家的边界而立足于全球视界。这就要求我们拒绝把多元文化教育(multicultural education)与全球化教育(global education)做极为武断的区分,认为美国国内的多样性属于前者,而其他国家的人民和文化则属于后者(迪亚兹 Diaz, 马辛亚拉斯 Massialas 和 Xanthopoulos, 1999; 泰伊 Tye 和 Tye, 1992; 尤克伯克杜 Ukpokodu, 1999)。

一直以来,多元文化主义者更关注国家内的差异。我们不想说这是错误的,但我们想说这是不够的。大多数多元文化理论和实践,不论其对文化多样性的理解是以保守主义还是自由主义为前提,都是以国家的历史和疆域界限为基础,而忽视了跨国的不平等。如果多元文化主义要超越民族国家内不同利益群体的差异和调和,就必须走向全球。

在日益加速和不平等的全球化条件下(Brecher, Costello, & Smith, 2000; Pieterse, 2004),这种对多元文化教育和全球化教育的人为割裂,从很多角度来看都是有问题的。我们在本章所要阐发的论点是:如果多元文化主义忽视了自下而上的全球化主张(我们称之为被



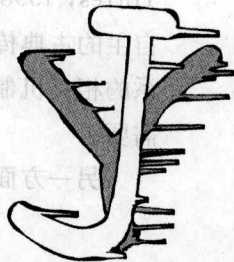
压迫者的世界主义),多元文化的主旨就难以真正得到实现。今天的解放斗争,无论其目的是在赢得认同、再分配还是两者兼而有之,已不再只局限于民族国家内部。相反,它们越来越具有跨界性。正如桑托斯(2002a)指出的,带有霸权特征的新自由主义的全球化:

虽然向全球扩张着同一种统治和排斥的制度,(但也)为反霸权的力量、组织和运动创造了条件,让其在差异之外寻找共同利益,并最终汇聚成看似不同、实则相关的反霸权斗争。(p. 446)

我们认为,谢(Cheah, 1998b)提出的一个问题道出了被压迫者的世界主义要旨:“在当前这个深具差异性的新殖民主义世界,北方的民主宪政国家中的多元文化主义斗争如何才能与处在边缘的后殖民主义运动结成全球联盟?”(p. 37)

我们认为这最终是有可能的。我们所要做的不是在国家内的多元文化主义或全球化之间二者取其一,而是在二者之间培养出一种联系机制,使其以最佳的方式服务于被压迫群体的民主利益,虽然这些被压迫群体的利益有时并不相同甚至彼此冲突。在教育领域逐渐形成了这样一种认识,即多元文化的和全球化的力量必须结合起来(Abowitz, 2002; Merryfield, 1996)。大众化的学校教育是一块战略高地,在这里多元文化主义、世界主义、公民主义和民主主义彼此间的关联不仅应该得到肯定,而且应该得到改造(Burbules & Torres, 2000; Torres, 1998)。我们所主张的被压迫者的世界多元文化主义当然无法立即实现,事实上我们也没有废止民族国家的想法。不过,作为一个教育运动它也有自己的主旨,即建立新的机制以对抗各种形式的霸权主义全球化——政治的、经济的和文化的。我们希望学校不仅能推动眼前各领域内的公正,还能在提出全球构想方面有所贡献。

这个教育动议蕴含着一系列的复杂问题。例如,在甚至基本的人类需要和人权都被忽视的社会中,被压迫者的世界多元文化主义在解放性上又有何作为呢?在一个以国家为边界的学校体系内,培育世界主义的倾向是否可能?在各自生存的小社会都存在很多问题时,为什



么一个人应该成为“世界公民”？鉴于权力在国家之内和在国家之外的分配现状，被压迫者的世界多元文化主义的可行性如何？也许开始解决这些问题及相关问题的方式是进行更详细的讨论：在众多的多元文化主义、民族主义、世界主义和被压迫者中，哪些和我们的教育愿景相关。

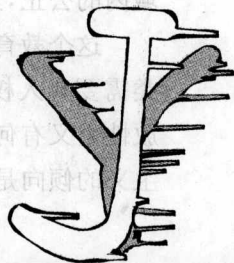
多元文化主义的政治学

多元文化主义在 20 世纪中叶产生于美国，是试图改变特定差异（如种族、性别）的不认同/误认同（non/misrecognition）的社会运动，已成为各种不同乃至相反利益的诉求口号，并得到发展。托里斯（1998）强调：“由于美国的社会斗争此起彼伏，因此多元文化主义作为一场社会运动其性质并不单一。它也不能由一种理论范式、教育取向或教育学来描述……多元文化主义对不同的人意味着不同的东西。”（p. 180；也参见班克斯 Banks，1995）

格兰特和斯利特（2003）对多元文化教育自产生以来的各种不同取向进行了归类。例如“人际关系”取向以提倡多元文化教育服务于人与人之间关系（*interpersonal*）为目的，促进不同种族、性别、阶级和宗教个人之间的相互尊重。而“多元文化与社会重建”教育，则围绕对不平等权力和压迫制度的分析，提倡旨在改变社会不平等的行动和动议。显然，这些不同取向的多元文化主义是建立在如何理解多样性与教育 247 和国家生活关系基础之上的。

从政治性来看，存在着各种各样的多元文化主义表述，对这些观点的回应也不尽相同。好在大家都认同“自由主义是多元文化主义运动的核心，并不时将其描绘成多元文化教育支柱性的意识形态”（托里斯 Torres，1998；p. 185）。自由主义的多元文化主义者——与强调个人自主的古典传统有关——赞美多元，却没有探索差异和不平等权力关系的相关机制，也没有认识到区分差异的种类和与民主目的兼容的需要。

另一方面，保守主义“认为多元文化主义是反对主流文化准则的阴



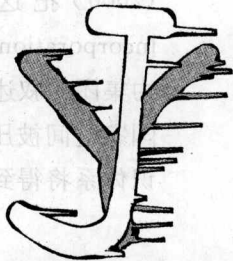
谋和实现种族团体核心要求的圣战”(托里斯 Torres, 1998; p. 190)。例如,新保守主义集团中一位很有影响的人物赫希(E. D. Hirsch)就认为共享共同的文化是凝聚国家的基础(参见布诺斯 Buras, 1999)。虽然赫希否认其观点背后的文化政治立场,但欧洲中心主义的痕迹无疑是存在的。施莱辛格(Schlesinger)则曾喧嚣地说:

过去欧洲男性白人在塑造我们的文化中起着如此大的作用,这也许很糟糕,但事实就是如此。一个人不能抹杀历史。这些实实在在的历史事实,不是卑鄙的帝国主义阴谋,正好解释了美国学校中欧洲中心主义的由来。真有人坚持教师应该隐瞒美国文明的欧洲起源这一事实吗?(p. 122)

虽然对多元文化主义心怀敌意,但文化保守主义者为了维持自己的霸权地位,面对被压迫团体为了争取认同而不懈的斗争,不得不对多元文化主义作出回应,并出于战略性考虑对多元文化主义采用了“拿来主义”(Buras, 2005)。

赫希警告说:“多元文化主义以不同的面目出现……进步主义的多元文化主义有利于所有学生,但也有一种倒退的形式……往往挑起族群冲突。”(p. 1)赫希把前者称为“世界主义”,而把后者贴上“种族中心主义”的标签,并解释说这种排他主义的观点强调忠诚于某种地方或种族的文化。为了突出这两种多元文化主义思想之间的差异,赫希断言:“世界主义意味着成为世界公民和完整人类的一分子”,而种族效忠主义则宣称“顺应更大的世界主义文化意味着向文化帝国主义让步和认同失败的结果”(p. 3),从而助长地方主义(parochialism)和分离主义。最终,赫希的多元文化主义意味着生活在一个文化统一的世界,为了共同的“人性”之善而警惕差异的存在。

除了上文这种较右的理解,多元文化主义也被左派吸收、批判和再构想。从文化的不确定性、文化之间的转译和混合为中心的后殖民主义视角,迪米特里阿蒂斯(Dimitriadis)和麦卡锡(McCarthy, 2001)提出了“包容的逻辑(logics of containment)”,目前已成为课程中最主要

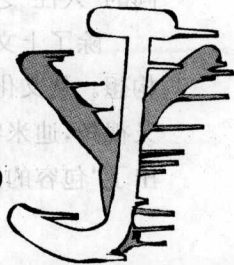


的多元文化主义观点。在该逻辑指导下,多元文化主义的目的在于对差异加以规范、建构和管理:

它业已成为教育领域中一套关于认同、知识、权力和变革的主张、一种规范性科学,它试图“规训”差异,而不是为差异所改变。多元文化主义已成为一种权力话语,试图帮助教育机构应对其所遭遇的现代生活的张力和矛盾。在把“文化”进行固化处理的过程中,多元文化主义得以成功地留存下来。

萨义德(Said)对这种保守和简化的观点表示不满,虽然该类观点不时成为关于文化的主流观点,亨廷顿(1997)的“文明冲突”论也在其中,对此萨义德(2000)指出,所有文化与其他文化都有很长和密切的联系。他强调,我们生活在“(文化)混合、迁徙和穿越”的世界,“(在这个世界中)不存在孤立的文化和文明”(p. 587)。这无疑对多元文化主义视文化为稳定和纯粹的前提提出了批判。但与此同时,我们必须承认(文化)混合并不意味平等的交换。正如皮特斯(Pieterse)所强调的,“权力关系……在混杂状态中被铭刻和再生产,只要我们留意就不难发现留存在文化、地位和血统中的不对称痕迹”(p. 74)。鉴于我们所提倡的被压迫者的世界多元文化主义以及国家——跨国家交流的主张,考察全球性不平等对此所产生的影响毫无疑问变得至关重要。

另一种为左派所批判的主流多元文化主义就是“添加取向”(additive approach)。迪米特里阿蒂斯(Dimitriadis)和麦卡锡(McCarthy, 2001)解释说:“这种霸权方法……通过简单地添加一些经过选择的、无冲突的来自少数民族和被压迫群体的文化和经验”,来保持课程中的欧洲中心以及核心知识的地位(pp. 117—118)。阿普尔(2000)把这种倾向称为文化拼接政治学(politic of cultural incorporation),意思是被压迫群体虽(在课程中)被提及,却没有对权力集团的叙述话语构成实质性的挑战。这里,我们要强调的是,不平等国家之间被压迫者的知识流通,不只意味着居于中心地位的国家其知识体系将得到补充,事实上由于知识全球化的现象其知识也会受到冲



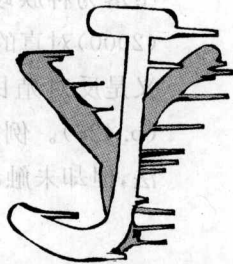
击并得以重构,虽然这并不常见。

然而,对多元文化主义的自由主义和保守主义传统形成最尖锐挑战的是批判理论。批判理论以围绕权力批判、被压迫群体的经验和解放斗争,获得了各种各样的标签,包括“被压迫者的教育学”(Fierre, 1993)、“反叛的多元文化主义(*insurgent multiculturalism*)”(吉罗克斯 Giroux, 1995a)和“革命的多元文化主义(*revolutionary multiculturalism*)”(麦克拉伦 McLaren 和法拉曼普尔 Farahmandpur, 2001)。吉罗克斯(Giroux, 1995a)就曾批判自由主义“抽空具体的历史背景和权力关系而空谈多元化文化主义”,又批判保守主义“视多元主义为分裂的、不安定的和危险的力量”。基于此,吉罗克斯认为:“多元文化主义作为一种政治话语是如此重要以至于被自由主义和保守主义排他性地盗用了。”(p. 336)他论证说:

批判的多元文化主义意味着不仅仅承认差异和分析固有的偏见;更本质的,它意味着理解、参与和改变那些产生种族主义和其他形式偏见的不同历史、表现、文化叙述和制度(p. 328)。

吉罗克斯(Giroux)认为,批判的多元文化主义应该为无论是统治还是被统治的群体提供更多的反思、交流以及认同的思想空间。最重要的是,反叛的多元文化主义的核心是批判主题,或者说对抗争现实的反思(p. 340)。

在提倡被压迫者的世界多元文化主义的过程中,我们有意建立批判、抗争和解放的多元文化传统——当然我们也很小心避免过于简单化的处理,将某种被压迫关系作为主线而排斥其他的被压迫现象(如参见 Farahmandpur, 2004)。而且早在之前我们就已论述:多元文化事业(即使打着批判的幌子)至多不过是有助于国家(*state*)重塑民族(*national*)认同,以顺应不同群体的文化认同的需求,从而挑战疆域内各种形式的不平等权力。目前流传的多元文化理论并不是为了解决和世界主义相关的问题。但在日益增长的跨界文化和经济的时代,为疆域所局限的多元文化主义政治滋生出一种潜在的矛盾(Bauman,



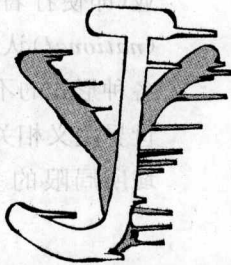
2001; Tomlinson, 1999)。世界多元文化主义应该向因全球化的掠夺所加深的平等挑战。当吉罗克斯(1995a)说“反叛的多元文化主义在对全球和国际事务予以理论关注时,也应该服务于疆域内民族认同的重新界定”。看来他已经发现了这个问题(p. 341)。

我们认为,通过对世界主义的重新争论(尤其是从被压迫者的视角)(米格诺洛 Mignolo, 2000a, 2000b; 桑托斯 Santos, 2002a),以及对全球化教育诸多流派的批判性分析,我们在这些方面的努力会因此被丰富并得到了推进。但在考察这项事业的世界性因素之前,我们需要对多元文化主义及其与国家、民族主义和民族认同的关系先予以必要的陈述。

民族主义、民族认同和多元文化主义

我们需要说的不是单数的民族主义,而是复数的民族主义。欧洲民族主义是为优越、文明和进步的思想所激活的。考虑到其长久而血腥的历史,很多当代左派思想家已把它看作民族主义能够取得的唯一的意识形态形式。萨义德(Said, 2000)认为,应该避免这种欧洲中心观,因为它为蔑视二战后遍布全世界的反帝民族主义提供了便利。他指出,一些批评家倾向于把反帝民族主义看作是西方民族主义(国家主义、沙文主义和反动的民粹主义)的复制品。萨义德要人们警惕对第三世界民族主义的大规模谴责,而应该突出其在反殖民斗争中为民族自决和国家独立合法化的重要性。伊曼努尔·沃勒斯坦(Immanuel Wallerstein, in Nussbaum et al., 1996)也支持类似的立场,他对“被压迫者的民族主义”与“压迫者的民族主义”作了鲜明的区分。

但这并不意味着所有为自由而斗争的去殖民化的民族主义就不会堕落为种族歧视、压迫的政治认同或沙文主义的凶残形式。萨义德(2000)对真的民族主义和本土主义(nativism)做了区分,真的民族主义是反对殖民主义的,而“本土主义则会削弱民族主义的解放性”(p. 426)。例如,拉美的后殖民地国家虽然在自由原则之上建立了宪法,但却未触动为殖民秩序服务的政治行为,它们依然宽恕奴隶制和强



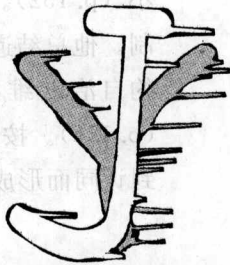
化对土著的种族屠杀(Santos, 2002b)。

就从这点来看,民族主义还能为解放斗争提供能量吗?很多批判理论家和后殖民理论家认为民族主义和民族认同仍是反抗新殖民主义全球化可依赖的资源。萨米尔·阿明(Samir Amin)宣称民族主义在第三世界继续有效,他是这方面较强大的声音之一,谢(Cheah, 1998b)在反思阿明的著作后解释说,他“认为边缘国家的大众民族主义是朝向社会主义的世界大同必要的一步,因为我们生活在一个不平等的资本主义世界体系中,它把大多数被剥夺的人类大众极大地限制在国家——边缘的空间(national-peripheral space)”(pp. 33—34)。重要的是要认识到,在一个不平等的全球化时代,否定民族主义只会削弱边缘国家对抗新自由主义的能力。Bello(2002)持同样的观点,呼吁一种可选择的全球治理体系,他称为“去全球化(degloabalization)”或“地区和国家的再赋权(the re-empowerment of the local and national)”(pp. 23—24)。他和其他人(布雷彻 Brecher, 科思特洛 Costello 和史密斯 Smith, 2000;施蒂格利茨 Stiglitz, 2002)的建议都强调决策程序的民主化,这主要通过边缘国家以及底层市民社会团体的真正参与和代表来实现。目前的决策程序欠缺问责、不透明且由北方国家所支配的机构所主导,如国际货币基金组织、世界银行和世贸组织。

正如前文讨论所揭示的,民族主义可以服务于很多目的。维德尼(Verdany, 1996)把民族视为符号政治学(symbolic politics)的核心,认为:“作为一种符号的民族,可以有多重涵义,其不同涵义的社会操纵群体就其自己所提出的涵义而彼此博弈,并努力将其合法化。”(p. 228)因此在我们看来,重要的问题是:如果国家和民族主义的意义不是给定的话,我们有多大的可能建构一种新的、解放性的民族和国家的概念?民族主义在塑造集体认同上仍然扮演着重要角色——如果不是为煽动政治家所滥用,就必须由进步主义来引导(参考吉罗克斯 Giroux, 1995b)。

在民族认同的主流思想与抗争的多元文化观之间存在着差异,前者以统一的共同文化(或是开明的宽容)为前提,后者则是基于集体认同协商和既有权力结构改造而形成的多样性。在考察多样性与民族国家的关系中,很多评论家在国家与民族之间作了明确的区分,把国家与

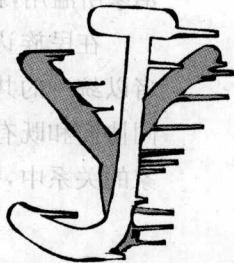
251



政治领域联系在一起,而把民族与文化领域在一起(例如,参见奥伯恩 O'Byrne, 2001)。事实上,一个国家事实上可能包含多个民族或文化上相关联的少数民族——基利克(Kynlicka, 1995)将其称之为“多民族国家”(p. 11)。显然,国家不过不安地调和着多样性和不同的民族认同。加拿大经常被引为能对不同群体的要求和权力予以认可的多民族国家的例子——它对法语人群,原住民和后来的移民都予以承认——而这并没有危害到共同的民族认同。不过,以所谓国家中立、宽容乃至平等为前提的政治和解,并没有消除认同和文化差异的问题,最多只是保持了一种脆弱的平衡(Ghai, 2000)。该国还没有学会以真正民主的方式处理其民族问题。在最根本的层面,我们还没有理解民主国家不仅仅是一个政治概念,它还是一个经济和文化概念。

关于文化认同的问题,Fraser (1997)断言文化的控制和支配(cultural domination)破坏民主事业,如果要扭转该局面我们至少要“对那些未受尊重的身份认同以及被中伤群体的文化成果重新给予高的评价”并“对文化的多样性予以承认和颂扬”(p. 15)。但是,这样一种关于文化民主的理解和对民族国家而言其涵义之理解,不能不说二者是对立的。

事实上,很多关于民主的理论都受到国家必须依靠统一的文化传统的论点所困扰。达尔(Dahl, 1998)讨论了他所称的“有利于民主的条件”。他宣称民主“更可能在文化相对同质的国家发展和持续,而不太可能发生在多种次文化明显分化和冲突的国家”(pp. 149—150)。根据这一观点,多元文化主义被理解为对民主事业的威胁而不是构成民主的要素。达尔进一步说,同化可能是多元文化“问题”的解决方法。例如,谈到 20 世纪之交的移民及其后代,他很肯定地说同化“主要是自愿的,或被社会机制所强加的(例如耻辱感),从而把国家强制减到最小”(p. 152)。令人吃惊的是,达尔认为任何民主国家都需要这种强制。他总结道,当文化差异变得不可调和时,形成“文化群体拥有足够的自治以维持其认同”的独立政治单元未尝不是一个解决方法(p. 155)。按这种方式来理解,多元文化主义不是因为多元文化得不到认同而形成的产物,而是问题制造的原因。



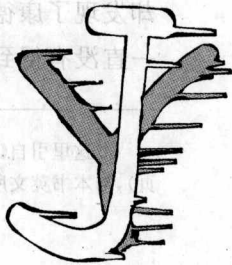
对此我们认为,无论是在地方层面、国家层面还是全球范围,多样性都不是破坏民主或社群的力量。弗雷泽(Fraser, 1997)提醒我们,无论是“妇女精英、黑人还是工人阶级”,总是有“一群相互对立的群体”存在(p. 75)。但是她认为,“这不排除他们能够跨越文化差异的界限而彼此沟通交流,并形成独特、更广阔的领域”(p. 84)。对那些想论证多元群体破坏了广义的民族共同体的人来说,要记住:“人们总是从属于一个以上的群体,群体和群体之间也总是有重叠的。”(p. 84)因此,社群是由不同小群体所构成的,并在不同的层次形成各种联合。这种观点也为“被压迫者中立场对立的群体”能发展出各自的话语和对抗统治的策略开辟了空间,要知道并不是只要是被压迫者,就可以超脱出自身的利益诉求,他们不必然就无比纯洁(pp. 81—82)。

这种对民主的重新概念化也许可以重塑我们关于民族和民族认同的理解。然而抗争的多元文化主义在多大程度上来构想其所倡导的“民主的多元文化国家”,这还取决于他们对民族的理解是在什么范围上的。从政治立场来看,我们可以要求所有的多元文化主义流派及其追随者都应该维护并且服务于自己所在的民族国家,虽然对于什么才是“美国人”大家可以仁者见仁,智者见智。即使民族国家能够包容一种激进的(民族)认同观以及相应的政体,这样的认同还是局限于国家主权范围之内。对此,我们想就被压迫者的民族主义、民族认同以及国家形成,进一步提出自己的激进民主和批判性多元文化主义的主张。为了释放多元文化主义的解放性,有必要把民族解放运动和民族认同与世界性政策联系起来。

253

哪一种世界主义(cosmopolitanism)?

近年来,对世界大同主义的兴趣复活了。世界大同主义的哲学取向最早可以溯源于斯多葛学派,后来由康德而复兴,康德强调普遍联系的政体和发源于共同人性的权利。康德写了一篇关于不同国家之间和平的论文(即《永久和平论》——校者注),该文写于18世纪90年代,当时法兰西共和国与欧洲的君主国之间战争已结束,并刚刚缔结条约。



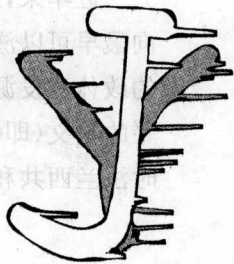
在《永久和平论》中，康德草拟了以人的权利为基础的国际秩序的概念。更具体地说，他“阐述了一种将全体人类整合为一的国际权利原则，而且只有为了这样的理由，才可以有超越国家的权力”(Wood, 1998, p. 61)。康德提倡国家的联盟，国家联盟按照尊重“世界权利”或“普遍的人类权利”之义来治理，康德既没有否认国家，也没有鼓吹世界国家；相反，通过诉诸非强制性地管理国家与个人以及国家之间的关系这一普遍理想，康德寻求对国家军事行为的约束(谢 Cheah, 1998b; 伍德 Wood, 1998)。

在众所周知的题为《爱国主义与世界主义》一文中，自由主义哲学家努斯鲍姆(Nussbaum et al., 1996)在斯多葛和康德哲学的基础上，对民族主义政治发起了一次正面的攻击。她论述道，在当今世界“古老的世界大同主义(即个体对人类整体的忠诚)的理想会更好地区引导我们通向”公正与平等(p. 4)。她认为“一个人要成为一个世界公民，无需放弃地方认同”，有些地方认同可能是“以种族、语言、历史、职业、性别或性别认同为基础的”。她更主张“我们应该关注全人类，应该让它作为我们对话的一部分”(p. 9)。但在根本上，努斯鲍姆的立场是落在“人类”团结的稳定上，尽管像种族和性别等高度结构化的、不平等的关系被理解为某种一个人“不必放弃的”东西，但也不排除这样的可能。虽然她呼吁超越伴随民族忠诚而来的狭隘的视野，这点固然不错，但最终她的诉求与脱离现实的普遍主义、乃至世界市场的意识形态太接近了，这种普遍主义早就为欧洲哲学家所信奉，而世界市场的意识形态则受到新管理阶层的赞扬(参见 Harvey, 2000)。

254

然而，由于人们都认为康德是世界大同精神之父，因此对他同时具有的狭隘的地理观了解甚少。虽然在《永久和平论》中康德宣称：“地球人已不同程度地进入了一个普遍的共同体，一个地方的违法乱纪很快就随处皆知。”*(Kant in Harvey, 2000, p. 532)但是，哈维(Harvey)却发现了康德的另一面，在康德所著的《地理学》一书中(该书在学术界一直没有得到关注)，他并没有对其他很多人种给予同等对待。哈维发

* 这里引自《永久和平论》(《历史理性批判文集》，何兆武译，商务印书馆，1999，第118页)，与本书英文所引略有不同——校者注。

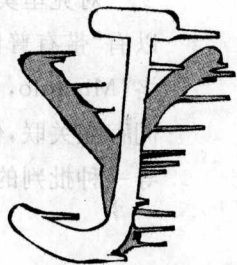


现：“虽然大多数地理书通常专注于描述自然地理的奇异事实，……但[康德的]对自然系统中‘人’的关注与评价却让人费解。”例如，康德写道：“最完美的人性体现在白种人身上。黄种印度人的天赋稍逊。黑种人的天分更低，有些美洲人比黑人还要差。”哈维还举出康德的一些类似的话，包括“缅甸妇女穿着不得体，并以为欧洲人怀孕为自豪，霍滕特思人(Hottentus)很脏，很远就能闻到他们身上的气味，爪哇人偷窃、密谋、有奴性”(p. 533)。康德普世伦理和其所具有的“地理”感之间的矛盾显示了，在当前这个阶级、种族和性别观如此悖谬的世界，提倡世界大同主义是多么复杂和矛盾的一件事。对此，哈维说：

康德的世界大同说穿了就是这么回事：身上有味的霍滕特思人和懒惰的萨莫耶德人只有改造自己才配得上普世的道德准则（亦即，取消所有的差异），否则普世原则就可以为了所谓的（人类）共同利益而对某些群体采取严重歧视。（p. 535）

我们认为，为世界大同主义所掩盖的被压迫者的话语和行为必须得到彰显，这点很重要。

对此种历史的复杂性以及世界大同主义能否成为当今的一股进步主义潮流，我们要做的是首先得承认世界大同主义无论是其起源还是其后来的历史，都很不具有世界性。波洛克(Pollock)、巴巴(Bhabha)、布雷肯里奇(Breckenridge)和查克巴替(Chakrabarty)提醒我们说：“如果我们能脱离欧洲思想史的窠臼，我们会极大地改写世界大同主义的历史和地图。”而要做到如此，我们就必须用跨时空的观点来审视我们的世界以及人们是如何超越本土的视界进行思想和行动的。换句话说，从古至今存在着很多种世界大同主义，它们都能自下而上地对当前带有霸权特征的全球关系进行重构。“真实存在着的的世界大同主义”，既有自上而下的部分也有自下而上的部分(马尔科姆森 Malcomson, 1998)。如果世界大同主义无论是过去还是现在都只是一个认识和实践的混合体，那么我们就必须认清哪种世界主义能够推进我们的进步主义教育运动。

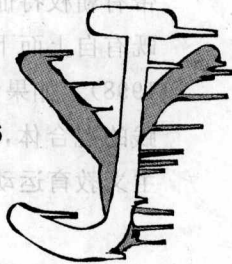


一方面,弗吉斯(Verges)提醒我们,即使是出自殖民主义的普世主义话语,也可以因为解放的目标而重构。她列举了19世纪加勒比地区的法国殖民地——马提尼克(Martinique)、瓜德卢普岛(Guadeloupe)和留尼汪(Reunion)——那里的克里奥耳知识分子(译者注:指生于美洲但父母双方为西班牙人的白种人)对欧洲的世界大同主义概念进行了重新的解释,以至于他们的世界主义观是反对种族主义和殖民剥削的。弗吉斯将此称为克里奥尔世界大同主义:

一小撮受过教育的有色知识分子出现了,他们拿起法国共和主义的词汇,将其克里奥尔化并最终形成自己的权利观和公正观……克里奥尔人很看重民主的原则,并因此挑战法兰西帝国内任何违背该原则的行为……在法兰西游历的经历改造了克里奥耳人并使之形成了一种基于共同人性、反对种族主义的世界主义观。

克里奥耳人以彼之矛攻彼之盾的做法,即以法兰西共和的原则来质疑法兰西对殖民地的控制权,不能不说有点激进,对此弗吉斯认为“对于克里奥耳人来说,他们必须分清效颦、模仿和创造性借鉴之间的关系”(p. 170)。最后她以一个问题作为她文章的结语“在全球化的情境下,克里奥耳人的世界大同观会复活吗?”(p. 180)对于这个问题的回答我们认为,目前最需要做的是对被压迫者在具体情境下基于普世话语和带有霸权特征的本土话语所作出的努力与认同客观评价,其在多大程度上具有解放性,而不是想当然地将其视为所有被压迫者联合起来的证据(2002)。说到这里,我们认为,在当今这个“日益相互依赖的世界”中,将教育去情境化、并呼吁要“关注全人类”的做法不是没有隐忧的。对此,我们会在讨论全球教育(global education)时阐明。

对克里奥耳世界大同主义历史的回顾,让我们看到世界主义也可以有“带有普世主义地方话语”特征的殖民主义的一面。对此,米格诺洛(Mignolo, 2000a, b)虽然也认为世界主义与殖民性和被压迫性之间存在关联,但他基于地方对“全球设计”具有反抗性的地方史出发,倡导一种批判的世界主义。他认为人类现代的殖民史可以归结为三种全

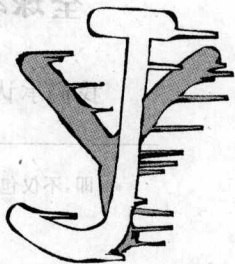


球设计:16世纪西班牙和葡萄牙领导下的基督教主义及其传教运动、18和19世纪在法、英殖民主义引导下的帝国主义扩张以及20世纪晚期由美国发起以新自由主义全球化为主旨的凌驾于民族国家架构之上的新殖民主义。简而言之,“全球设计”是自上而下以控制、同化和支配为目的的世界主义运动。与之相反,批判的世界主义运动是从特定的殖民史出发,基于被压迫者自下而上的认识论而形成的对“全球设计”的抗争。

批判的世界主义的核心是米格诺洛所谓的“边界性思考”(border thinking),即从被压迫人民的视角出发,对于霸权构想的认识与改造(2006,p.736)。为了阐明“边界性思考”到底是什么意思,米格诺洛举例说,在萨帕塔主义者*(Zapatistas)使用“民主”一词的时候,他们赋予其一个与墨西哥政府建构的霸权性解释完全不同的意义,不是产生于以个人为中心的欧洲政治哲学的意义,而是玛雅人的“族群共同体”(community)的概念。这只是一个例证。正如米格诺洛所强调“边界性思考”的轮廓和情境不是单一的。尽管克里奥耳世界大同主义使用的是一种共同人性的普世话语,批判的世界主义却并非如此;而是主张零星的被压迫群体结成一个对抗和改造西方全球架构的网络,星星之火终将燎原。由此我们认为,批判的世界主义对教育而言具有解放性。可是,课程如何才能成为对抗自上而下的全球化运动以及国家同质化运动进程中的星星之火呢?

桑托斯(Santos)尖锐地提出了一个问题:“谁需要世界大同主义?”他总结道,“社会中被排斥的人群,霸权主义特征下的世界主义体系中的被牺牲者,他们需要一种不同的抗争”(p.460)。桑托斯倡导一种“被压迫者的世界大同主义”用以对抗社会法西斯主义,这种世界主义属于被压迫者,而且不奢谈什么共同人性。所谓社会法西斯主义,是指极端不平等权力和交换情境下的社会关系和生活体验,以及由此所带

* 萨帕塔民族解放运动,其组织名称来自于墨西哥资产阶级革命运动(1910—1917)期间著名的革命家艾米利亚诺·萨帕塔。该运动被认为是第一个后现代主义革命,其主要理念为:为土生印第安人的权利而战,为反抗五百年来的西班牙帝国主义而战。



来的严重的和难以逆转的社会排斥”(p. 456)。那么,被压迫者的世界大同主义能够对抗这种法西斯主义的要素是什么呢?桑托斯(Santos)总结道,“除了最初自发的跨国界斗争”,还包括“一系列反抗的……社会斗争,这些斗争发生的层面虽然不尽相同(有的是地区性的也有的是国家层面的),但却和其他地方的斗争相互声援,形成战线”。总的来说,这和米格诺洛所说的星星之火如出一辙,它们都是自下而上的对全球化霸权的对抗(pp. 458—459)。

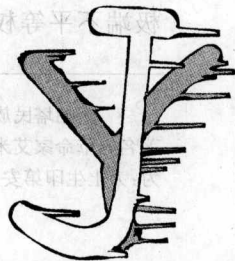
随着地区、国家和跨国层面斗争的出现和发展,现在最核心的问题是:究竟是东风压倒了西风还是西风压倒了东风——“被压迫者的抗争是否使得全球资本越来越难以流动,还是相反全球资本控制了前者并将其改造成自我再生产机制中的一部分?”(桑托斯 Santos, 2002a, p. 464)。如果以此为标准*,也许我们就可以来评价我们所采取的教育策略在多大程度上是服务于“被压迫者的世界大同主义”政治的。

在上文中,我们对世界主义的历史复杂性和未完性加以了探讨。在这里,我们要做出如下声明:我们的教育必须扎根于“被压迫者的世界主义”取向的多元文化主义。因此,我们的学校应该为学生创造一个“边界性思考”或“对被压迫性加以认识”的空间以对抗发生于我们世界各个层面的社会法西斯主义,而不仅仅要围绕某种抽象或“普世”的共同人性或慈善的全球主义而建构所谓的教育共同体。与此同时,我们希望班级、学校能够结成多元但相互连接的网络,彼此声援、共同对抗国家和超国家层面中存在的权力不平等关系。下面我们来讨论全球教育,以及在多大程度上它能有助于我们拓展多元文化的理念使之能容纳“被压迫者的世界大同主义”。

全球教育:面向被压迫者的世界大同主义?

我们承认,呼吁学校超越国家视界确乎有点超前,至于“被压迫性

* 即,不仅包括自上而下的经济全球化,还包括政治和文化全球化的方面——校者注。

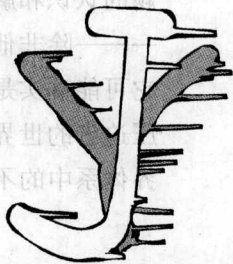


的认识论”就更是如此了。有史以来,国家教育体系就担负着培养共同价值和认同的责任(1983)。因此,一般而言学校不是培育对抗霸权的世界大同主义倾向的合适地方,在9·11之后情况就更是如此。9·11事件激发了形形色色的、反动的国家忠诚。

对此,只要你看看新保守主义对全球教育的回应便一目了然。布若克(Burack)一直是文化保守的福德姆基金会(Fordham Foundation)的御用文人,他曾对社会科学教育领域所谓的“全球教育意识形态”进行过如下回应,他说“这种意识形态对美国的制度、价值观及其在世界中扮演的角色充满了怀疑,却毫无批判地颂扬其他社会的制度和价值观。他指出,全球教育是“国际层面的多元文化主义”,其目的就是重塑美国 and 西方在世界体系中的地位,这种做法和美国国内多元文化主义质疑欧裔美国人在美国历史中地位本质上是一致的(p. 41)。布若克相信,扩大对非西方社会的研究会带来“文化的相对主义”的结果,势必使得所有的文化获得平等地位。布若克的一番话,体现出美国当前不少人对全球教育会瓦解西方优越论的深深忧虑。为此,他提出了一套完全不同的全球教育纲领,敦促学校要“继续强调西方中心主义”,同时又自相矛盾地说这样做的“目的不是要毫无批判地颂扬西方的荣耀,而是要让学生知道西方是我们最重要的公民理念和理想的来源”(p. 65)。显然,任何让学生分析国家或全球背景下权力关系的教育,都会被认为是违背西方民族国家利益的。

布若克(2000)论述道,以全球公民概念为核心的“跨国进步主义”,会削弱民主国家的主权,并且提升那些无需负责的国际行动者在世界治理中的地位。他说:“全球教育的拥护者希望的是美国人对自己国家的公民社会以及政府产生怀疑,认为他们无法应对全球化的挑战。”(p. 58)最终,跨国界的社会整合和所谓的“国际公民社会”不过是对国家权力的一种非民主而且毫无保障的削减,甚至被认为是组成“世界政府”的诏令(亦可参考莱米 Lamy, 1990)。

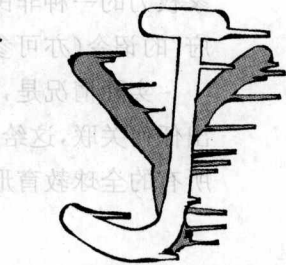
实际情况是,学校的全球教育和他所说的这些意识形态之间看不出任何关联,这给了布若克一个“觉得仍有希望的理由”。事实上,美国所有的全球教育形式,历史都非常短暂。全球教育不过是冷战时代的



产物,或者说它只是全球化发展的最近趋势。强调外语、地理和世界史(尤其是全球视野的世界历史)的相关课程设置和教育标准,所有这些都是直到20世纪80年代才出现的(其中一些出现的更晚),而且实际运行的状况也不尽相同。

美国早期的全球教育的倡导者确实是开创了一个新的领域,但他们对全球教育的阐述却很温和,一点都不激进。詹姆斯·贝克尔(James Becker)在1973年撰写了《为了全球社会的教育》,主张一种普世的人本主义,这与早期欧洲的世界大同主义是一脉相承的。他说,我们生活在“一个世界”里,即使我们“对人类多样性的视而不见并不会带来什么后果”,全球教育“也应该致力于把人类联系在一起而不是把他们割裂开来”;全球教育应该声明共同的人性并强调共同的命运(p. 33),他把自己的诉求归入世界体系理论,也就是说他相信世界是一个由不同的、相互依赖的部分所构成的一个整体。但是,这种“相互依赖”的话语掩盖了国家之间存在的统治与服从关系,或是在这相互依赖背后是殖民关系、强权国家以及为强权国家所操纵的国际组织的推波助澜这一事实。

数年后,罗伯特·汉韦(Robert Hanvey, 1976)通过战争一和平研究中心出版了他的全球教育宣言《一种可行的全球观》(*An Attainable Global Perspective*),正如文章名称所揭示的,他们所主张的全球观是“切实可行的”,用汉韦的话来说就是“目标低调”。他依此提出了一些细化的方面,如多维视角的意识、对世界议题的关注、跨文化意识、关于世界体系的知识以及对全球性问题可能解决办法的意识。虽然和很多狭隘的社会教育理念相比,汉韦的视界有明显的提高,但他仍没有为“被压迫性的认识论”或“边界性思考”奠定任何基础。由于缺乏明确的道德动机和对实践的系统思考(弗赖尔 Freire, 1993),汉韦对人类问题的认识 and 解决作出了如下的结论:“我不是说学生必须从中选择其一——除非他们对此非常了解。这只是很谨慎的革命一步。”(p. 28)它可能确实是一步,但是全球教育无论是其产生还是后来的动议,对被压迫者的世界大同主义毫无贡献。虽然贝克尔和汉韦时常也会提及世界体系中的不平等(例如富裕国家和贫穷国家之间),但其观点的主要



重心还是在于提高跨文化的理解、尊重普遍人性(伴随对多样性的认识)以及对世界性议题及其系统性影响的关注。一个真正依据民主法而被改造的新的世界秩序,无论是在过去还是现在都没有成为全球教育的目标。如果说全球教育确实有其目标,最首要的还是提高学生在全球经济中的竞争力。

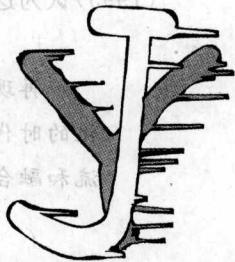
然而,回顾近几十年来全球教育的发展,确实可以发现其意义已经扩展到了政治领域。格雷厄姆·派克(Graham Pike)说:

对某些人来说,全球教育不过是将社会研究课程拓展到全世界的范围,以加强学生在市场中的竞争力。但是对另一些人来说,它是为了改造教育而对学校教育的内容、组织和目标所进行的新评价。(p. 64)

从许多方面来说,这些形形色色的学校教育理论和实践,都是多元文化教育领域内从保守取向到激进的重构立场的不同流派的体现。与此同时,科利斯(Collins)、柴若(Czarra)和史密斯(Smith, 1998)对过去 50 年全球教育和国际研究的状况进行了研究,他们发现相互依赖或系统性思考已经成为该领域内主要的思维框架。在考察汉韦以来全球教育概念之流变之后,柯克伍德(Kirkwood, 2001)证明了其后期传统和早期结构是一致的。

因此,现在对我们来说重要的是:各种不同的全球教育传统能在多大的程度上推动学校迈向被压迫者的世界多元文化主义。梅里菲尔德(Merryfield)说“是超越冷战时期所形成的全球教育概念的时候了”(p. 179),权力、伦理和被压迫者成为她重新概念化的核心。例如,她建议学生们应该研究帝国的形成和统治性知识构建这二者之间的关系。而且她还强调:

重要的是,学生们应该向那些因为种族、性别、阶级、文化、国籍、宗教或政治信仰等原因而在知识体系中被忽视、被定型、被边缘化的人学习他们的知识和经验。与 20 世纪 70 年代的全球教育



所不同的是,这一过程把那些由于缺乏权力而被迫沉默的声音带到了课程的中心视野中来。(p. 187)

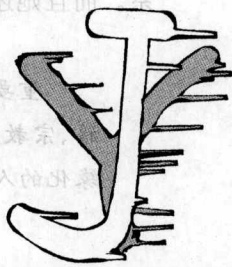
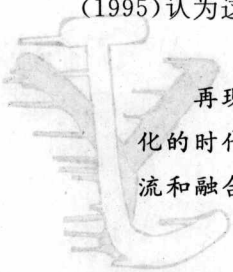
梅里菲尔德认为全球教育应该“在思想上去殖民化”,为此她提出了一些详细的教学干预方法,例如:“可以让学生分析白人妇女和非洲妇女对欧洲的描述、非洲女性作家对自身生活和她们所认识的白人的描述、美国白人文学对白人和黑人女性的描述以及美国白人文学对美国黑人女性作品的描述。”梅里菲尔德相信这种对位法(contrapuntal)的历史和文献阅读法可以改变传统的全球教育,这也是萨义德在其著作《文化与帝国主义》中所倡导的教学法。

这种“新”世界历史的教学,也许会推进被压迫者的世界多元文化主义。因为,世界史在过去不过是“对西方世界的描绘和刻板印象之总合”,因此:

重新绘制世界的版图并对其加以反思,会给史学家们带来深深的思考。事实上,他们所身处的不过是帝国主义权力的历史,在这个历史记述体系中,其他“世界”和它们的历史不是被排斥了,就是属于从属地位。而排斥的本质,不过是从属地位几近为零。(Gayer & Bright, p. 1036)

因此,我们必须由来自东亚、南亚、中东、非洲和拉丁美洲的学者共同打造一个全新的历史观,从而把“我们世界的过去呈现为不同(社会的)历史之间的交融”(p. 1038)。目前,人们的努力主要分两种路线:(1)比较权力史(comparative histories of power),即找出西方在真实全球情境中的定位;(2)人口流动史、迁徙史以及边疆史。盖尔和布赖特(1995)认为这样做的直接意义在于:

再现世界历史的多样性在当前显得尤为重要……因为在全球化的时代,世界的历史也应该是多元存在的,它们之间的冲突、交流和融合——共同拼成我们今天的历史观,它当然不是一个全球



共同文化的历史。(p. 1042)

果真如此——全球化带来一个多元文化共存、交融的空间——那么“新”世界史的研究便会成带有反霸权特征的全球教育的一个关键组成部分。

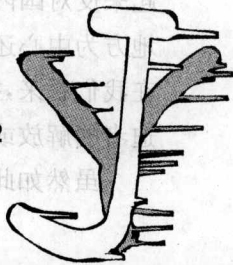
这绝非虚妄，因为这些对世界历史的描述揭露了“全球整合……不是一个由西方设计然后再强加给他国的过程……当然它也不是一个自始至终遭遇抵抗的过程”，相反，被压迫者的历史显示，统治群体“对西方权力的使用既包括顺应也包括抵制，因此是一个复杂的机制”（Geyer & Bright, 1995, p. 1049）。如果这种自下而上的“新”世界史观能够进入学校课程，它将有助于我们从被压迫者认识论的视角出发，重新审视我们生存的真实世界。这当然不容易，其中存在的阻力在上文已有提及。但是，随着这一新的史观开始和主流史观相互碰撞，我们还是能在其中找到机会，将其变成我们的教学行为。

全球教育越来越具有改造的使命，人们开始思考如何在课堂中拓展“边界性思考”的空间。值得注意的是，有教师开始在课堂中融合本土和全球的因素（Bigelow & Peterson, 2002; Merryfield, 1996）。现代技术为此提供了可能，虽然我们对此不该寄予过高的期望，但它确实为循着批判的方向重构全球教育开辟了道路。

虽然大众化教育的传统使命是形成一个“想象中”的国家共同体（Anderson, 1991），但是反叛的多元文化主义和以改造为使命的全球教育，却可以把我们的课堂和学校变成被压迫者斗争的星星之火，和学校之外的更宏大的运动连接起来，共同瓦解国内外的社会法西斯主义。事实上，被压迫者的世界性多元文化主义，就是要培养一种紧密的团结和坚贞的忠诚。我们会在下文对此加以论述。

紧密团结：可能性和注意要点

对被压迫者世界多元文化主义而言，其核心便是形成紧密的团结——即对我们的解放事业形成认同，这种认同可以是复杂并多层次

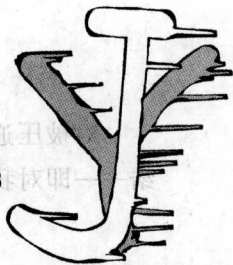


的。我们坚信,课程(乃至学校)应该帮助学生形成一种激进民主感,对各层次(当地、国家和全球)的利益保持高度的敏感。如果做不到如此,就会让学生形成一种狭隘的利益观,并且对不同层面和范围内的复杂但往往具有剥削性的关系失去把握。回到本章开篇所谈到的课堂情景,一个学生的呼吁让我们深思,他说别说什么波多黎各了,回到美国的话题中来吧,说说美国在历次世界大战中所负的光荣职责。一个宏大的历史观就可以这么轻易地被否定,这已表明我们在本章中所谈的问题是如何的重要,事实上它已严重地困扰着我们(译者注:美国人)。

但是,我们也知道我们对紧密团结的呼吁,一定会带来很多非难。也许有人会说,我们应该强调某一个层面的团结,比如当地或国家层面的团结,但是这样的看法只会助长民主的解放但同时也会带来民族主义的压迫。还有些人说,其实所有这些层面之间并无联系,我们越来越生活在一个后国家主义的世界,对当地的关注已经变得过时。但换个角度,似乎又可以这样说,由于缺乏感情的共鸣和历史的基础,在更宏观层面的人类团结只会是一个乌托邦,而不会成为政治现实。此外,由于利益的冲突和不一致,不同层面的人类团结,如国家团结和世界大团结彼此之间并不一定能相安无事。而与此更宏观层面团结相连的“忠诚”却依托于一个脆弱关联(比如世界公民社会)的表达和组织的基础之上。以上这些论点都有相当坚实的事实基础,我们愿意在下文中做出一些回应。

首先,我们承认在一些特定的条件下,确实可以把某些层面的团结置于首要地位来考虑,比如当地环境的滥用或者邻里之间的种族冲突,这些当然需要在小范围的社群中发起强大的动员,如有必要甚至要波及宏大的社会结构。但有的时候,则是必须把对国家的忠诚放于首要位置,很多拉美和加勒比国家草根阶层的爱国运动便是一例,他们团结起来反对国内精英阶层或国际组织所强加的新自由政策。因此,是以地方为中心还是以国家为中心,这本身不具有特定的进步性或反动性。在我们看来,抛开对具体情境的分析,而认定哪种忠诚一定有助于被压迫者的解放或民主的变革,那才是有危险的。

虽然如此,还是有一些人认为,国家忠诚过去是、现在也仍将是居

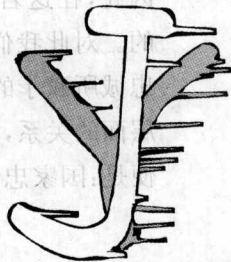


于核心地位的。对此,巴拉克瑞斯舍姆(Balakrisham, 1996)作出如下解释,他说由于国际社会主义运动的失败,国家因此才成为阶级行动的基础。他说,这是因为革命行动很少有能真正超越于国家之上的,因为有些难以磨灭的民族记忆使得这变得很难。他写道:

一块土地如果要被写进世界史,在此土地之上必须要有一个国家的建制,即使它很粗糙。这是因为,本世纪伟大的阶级斗争都是发生在民族国家的框架之内的。之所以如此,可能和革命动员的有效范围性相关……这不难理解,当一个人提起自己的祖先时,他肯定说的是自己的民族,而不可能是国际社会主义。(p. 212)

所有这些分析都说明,记忆源于当地或民族的历史,任何政治行动所需的能量和组织方式,只有在有限范围内才能被真正驾驭。由此可以得出这样的结论,世界大团结缺乏坚实的历史基础和情感优势,因此其政治前景也相对黯淡。但这是否就是事实,尤其是自上而下的全球化在政治、经济和文化上带来巨大冲击的今天?例如,世界社会论坛(the World Social Forum, 2001)就曾试图“加强与建立国内和国际间社会运动和组织的网络,来增强我们的非暴力社会抵制运动的能力,以改善我们这个越来越糟糕的社会人权状况”。已有事实表明,在第一世界和第三世界之间开始形成新的劳工国际主义形式(虽然只是起步阶段),但它已经成为反对全球化的一股力量。危地马拉可口可乐公司的工人国际合作便是此中一例(Waterman, 1998)。这表明,如果全球的组织者能够采取共同行动,跨国团结所产生的影响可以是非常巨大的。

相比较而言,在有些地区全球意识比本土意识和国家意识更重要。根据这一主张,技术、移民的流动和民族—国家在全球化状况下的削弱,正开启着一个后民族国家的时代。在这个时代,以民族意识和主权为框架的政治不再是最主要的影响因素了。例如,谢(Cheah, 1998a)就曾阐释,某些有关文化混合、移民迁徙的理论已经展示出世界认同的潜在可能性。类似地,Radhakrishman(2003)做了如下的评论:



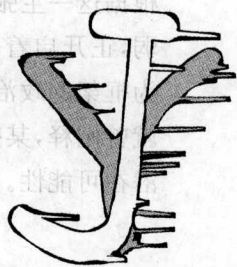
后结构主义者把移民迁徙美化为去主权化的先锋风尚……现代都市的人口迁徙理论必须先除去其自身所披着的神秘之纱，还原该现象其痛苦和双重异化的本真面目，并被历史所记载。(p. 323)

在很多情境下，世界性身份认同被认为是被压迫者抗争和行动之所以存在的理由，却很少关注为此所必须付出的代价。虽然技术的进步、高层的国际间移民以及在不断全球化情境下的国家重构所有这些无不促进了全球一体化，但同时“大多数人自愿或被迫选择留在边缘空间”也是事实，“因为后国家主义的移民对他们来说并不是一条出路”。因此，民族国家仍保持着其核心的地位(Chean, 1998a, p. 314)。

事实上，全球一体化也经常受到国家忠诚和分层(hierarchies)的影响，舍恩(Schein)在一次国际苗族研讨会上的有关论述证明了这一点(1998)。在这一次跨国论坛中，民族团结和历史(甚至包括国家干预)，直接影响到了会议的出场人物和议程。至于整个会议的结构，如舍恩所解释到的“结果就是各国代表按秩序发言，各自陈述自己所在国的状况，但是发言的先后顺序体现出苗裔美国人的领导地位，论坛便在一位苗裔美国人用英文发表了这样的结束语中闭幕‘谢谢大家。上帝庇佑美利坚’”(pp. 179—180)。

当然，这并不是说全球一体化还存在许多问题、欠缺解放性，或比本土一体化更难建立。事实上，自下而上的跨国社会运动的爆发(Cohen & Rai, 2000)，乃至国际教育的扩张(Rizvi, 2000)，都显示出全球愿景和行动的重要性。在此我们重申，不顾政治前景地认定某种忠诚必须居于最重要地位或者应该居于最重要地位，是不对的。

显然，从本土到全球的联盟不是不可能的，而且具有多种可能性。因此，在这若干可能存在的力量联盟之间存在冲突，这也是可以理解的。对此我们并不予以否认，但是我们认为这种冲突的产生或消除和忠诚所赋予的对象是国家还是世界无关。事实上，冲突折射的是各个层面的关系，无论是本土还是全球。也许，其中最有误导性的一个断言便是：国家忠诚与国际忠诚二者是相互排斥的，不可兼得。对此，Keck



和 Sikkink(1998)有力地例证了国内领域和跨国网络二者之间的关系。他们分析了“国内非政府组织是如何绕过本国政府而直接寻求国际联盟的声援,从外部施压(以达到自己的诉求)”(p. 12),并把这称为“回飞镖”模式。这种三角关系揭示了,本土和全球的身份认同、关注以及运动是如何同时产生的——国内的支持、国际的声援,以及在这一过程中参与者身份认同的重构。

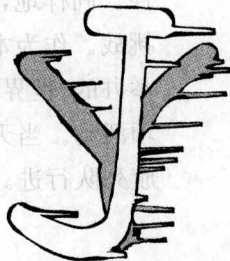
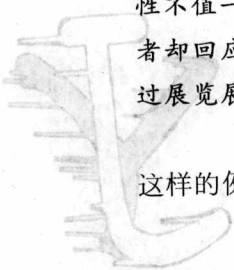
承认国家和世界政治之间的互动,并不是要否定跨国动员过程中不存在国与国之间的不平等关系。在一个名为“全民教育”的跨国运动中,南、北国家的非政府组织间结成了性质复杂的联盟,倡导在全世界范围内提高免费、公立教育的入学机会。但是在该运动中,却存在直接参与和地区代表性的问题(Mundy & Murphy, 2001)。然而,这样的错综复杂的关联仍应被激赏,虽然我们对边界内或边界外的任何力量的联合并不抱玫瑰色的向往。

尽管如此,这些真实存在的网络(networks)是被压迫者世界性多元文化主义的一部分,学校也如此。多元化的团结不是不可能的,但是学校必须在其中扮演扶持的作用——虽然学校所处的历史、情境乃至对民主的强调都各自不同。

当我们分析一体化问题时,一体化在什么层面发生确乎是一个问题,但除此之外,对被压迫性的理解也是一个很重要的问题,否则我们倡导的被压迫者的世界多元文化主义便仍然是模糊不清的。过去,我们一直对被压迫性有着一种浪漫化的对待,认为它必然是民主性的。对此,斯皮瓦克(1998)回忆了她在伦敦发起、组织一个移民艺术展时的一件事情:

当我提议我们在展览上可以展出民族企业家们是如何对跨国性不值一置,把他们的女人和儿童卖给血汗劳动时……我的合作者却回应他不想在本次展览中包括民族内的性剥削话题。他想通过展览展示的是白人的种族主义。(p. 336)

这样的例子让我们反思,不是所有的被压迫性都根植于“善”或反

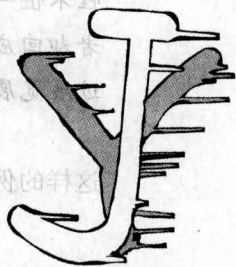


霸权性的。在跨国领域内,一个中国都市管理阶层在世界范围内建立了自己的商业王国。虽然这个离群散居的商业王国多半和殖民、后殖民主义关系紧密,而且在西方中心主义中他们仍是文化上的“他者”,但是凭借着一种新自由主义弹性的、相对无国家观的公民主义,以及一种有利于积累的父权的家庭关系,他们迅速致富(Ong, 1998)。至少,这些例子说明了,在某些群体中压迫性和支配性的关系,可能是同时存在的,因此我们必须对课程与学校教育所培养的身份认同认真加以审视,看其究竟是促进民主的还是相反。

旗帜下的女孩:结论还是开始?

归根结底,我们每一个人都是处于这样的一个世界情境之中,国家的力量和超国家的力量“由不同的精英和被压迫者表演得时而如和谐交响曲,时而充满了矛盾和斗争”(Clifford, 1998, p. 368)。我们认为,建立在一种抽象而普遍人性基础上的团结,是无法让学校因此具有革命主义特征的;但是如果这种团结是以在当地、国家和全球情境中为某种特定诉求而斗争的基础上,则这样的团结必定能让学校具有革命性。正如罗宾斯(Robbins, 1998)所说,“不属于任何地方的感觉并不能让你成为真正的世界主义者……同样的,觉得自己属于任何地方也一样不能使你成为世界主义者”(p. 260)。颇具讽刺性的是,所有的团结若置其于其所在的社会关系和历史情境之中,便都显得重要了。因此,帮助学生形成一种带有反霸权特征的边界内和边界外的思考和行动能力,成为被压迫者世界多元文化主义的一项重要工作。虽然我们

知道,这并不容易。我们以一个故事作为本章的开始来揭示要达成我们理想的复杂性。同样地,我们也用一个故事作为结尾,来彰显我们为此所要面对的挑战。作为本章作者之一的波林诺的女儿,在高中参加了一个在美国举办的“世界国庆日”的活动,有大约来自 80 多个国家的学生参加了该项活动。当天的一项主要活动是一个仪式,学生们举着不同国家的国旗列队行进。事实上这些不同国家的国旗,学校准备以后就挂在学校

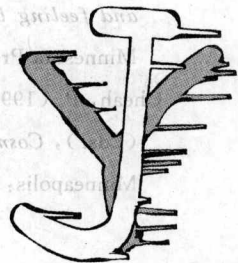


大长廊里。我们和一些学生随便聊了聊,他们自己或者祖先都是来自巴西、伊拉克、老挝、秘鲁、菲律宾、波多黎各和美国的学生,我们发现无论是这一活动之前、期间或者之后,都没有围绕多元化、民族认同、全球关系、不平等议题展开实质的、长期的、全校范围内的对话和讨论。很多学生自己说,他们甚至认不出大多数国家的国旗,更别说能说出这些国家的历史、文化及其在当今全球体系中的位置了。虽然这一仪式毫无疑问地是响应了世界主义的号召,但它也彰显了我们还需要做多大的努力才能达到我们确立的被压迫者世界多元文化主义的目标。同时,它也凸显了符号性姿态(译者注:即“走过场”)的危险,它们只能使我们感觉好像成为了多元文化世界的公民,却不能让我们以一种更为批判的方式去真正地思考和行动,并对不同层面的压迫做出抗争。

本文中所提出的教育主张并不是放之四海而皆准的,它仍需来自各国的争论、重新诠释和再创造,因此只做抛砖引玉之用。让我们一起来讨论,如何才能把我们的教育建立在被压迫者的世界多元文化主义的基石之上,以及在不同背景中它会是什么样而其意义又何在吧。

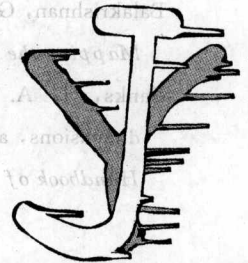
参考文献

- Abowitz, K. K. (2002). Imagining citizenship: Cosmopolitanism or patriotism? [electronic]. *Teachers College Record*. Available: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=11008>.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities*. New York: Verso.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Apple, M. W., et al. (2003). *The state and the politics of knowledge*. New York: RoutledgeFalmer.
- Balakrishnan, G. (1996). The national imagination. In G. Balakrishnan (Ed.), *Mapping the nation* (pp. 198 - 213). New York: Verso.
- Banks, J. A. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3 - 24). New York:

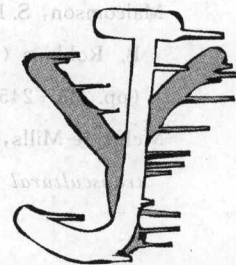


Macmillan.

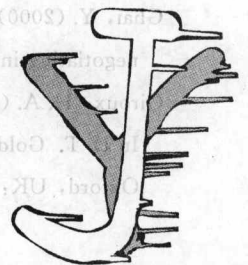
- Bauman, Z. (2001). The great war of recognition. *Theory, Culture, and Society*, 18(2-3), 137-150.
- Becker, J. (1973). *Education for a global society*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Bello, W. (2002). Prospects for good global governance: The view from the south [report prepared for the Bundestag, Federal Republic of Germany]. Bangkok, Thailand: Focus on the Global South.
- Bigelow, B., & Peterson, B. (Eds.). (2002). *Rethinking globalization: Teaching for justice in an unjust world*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools Press.
- Brecher, J., Costello, T., & Smith, B. (2000). *Globalization from below*. Cambridge, MA: South End Press.
- Burack, J. (2003). The student, the world, and the global education ideology. In J. Leming, L. Ellington, & K. Porter (Eds.), *Where did social studies go wrong?* (pp. 40-69). Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation.
- Buras, K. L. (1999). Questioning core assumptions: A critical reading of and response to E. D. Hirsch's *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*. *Harvard Educational Review*, 69(1), 67-93.
- Buras, K. L. (2005). Tracing the core knowledge movement: History lessons from above and below. In M. W. Apple & K. L. Buras (Eds.), *The subaltern speak: Curriculum, power, and educational struggles* (see Chapter 1). New York: Routledge.
- Burbules, N. C., & Torres, C. A. (Eds.). (2000). *Globalization and education: Critical perspectives*. New York: Routledge.
- Cheah, P. (1998a). Given culture: Rethinking cosmopolitical freedom in transnationalism. In P. Cheah & B. Robbins (Eds.), *Cosmopolitics: Thinking and feeling beyond the nation* (pp. 290-328). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Cheah, P. (1998b). The cosmopolitical — today. In P. Cheah & B. Robbins (Eds.), *Cosmopolitics: Thinking and feeling beyond the nation* (pp. 20-41). Minneapolis: University of Minnesota Press.



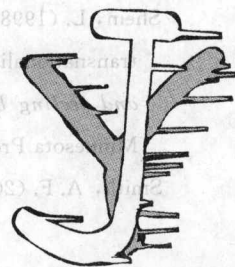
- Clifford, J. (1998). Mixed feelings. In P. Cheah & B. Robbins (Eds.), *Cosmopolitanism: Thinking and feeling beyond the nation* (pp. 362 - 370). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Cohen, R. , & Rai, S. (2000). Global social movements: Towards a cosmopolitan politics. In R. Cohen & S. Rai (Eds.), *Global social movements* (pp. 3 - 17). London: Athlone Press.
- Collins, H. T. , Czarra, F. , & Smith A. F. (1998). Guidelines for global and international studies education: Challenges, cultures, and connections. *Social Education* , 62(5), 311 - 317.
- Cornbleth, C. , & Waugh, D. (1999). *The great speckled bird: Multicultural politics and education policymaking*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dahl, R. A. (1998). *On democracy*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Diaz, C. F. , Massialas, B. G. , & Xanthopoulos, J. A. (1999). *Global perspectives for educators*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Dimitriadis, G. , & McCarthy, C. (2001). *Reading and teaching the postcolonial: From Baldwin to Basquiat and beyond*. New York: Teachers College Press.
- Farahmandpur, R. (2004). Essay review: A Marxist critique of Michael Apple's neo-Marxist approach to educational reform [electronic]. *Journal for Critical Education Policy Studies* , 2(1). Available: <http://www.jceps.com>.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus*. New York: Routledge.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gandin, L. A. , & Apple, M. W. (2002). Challenging neo-liberalism, building democracy: Creating the Citizen School in Porto Alegre, Brazil. *Journal of Education Policy* , 17(2), 259 - 279.
- Geyer, M. , & Bright, C. (1995). World history in a global age. *American Historical Review* , 100(4), 1034 - 1060.
- Ghai, Y. (2000). Universalism and relativism: Human rights as a framework for negotiating interethnic claims. *Cardozo Law Review* , 21, 1095 - 1140.
- Giroux, H. A. (1995a). Insurgent multiculturalism and the promise of pedagogy. In D. T. Goldberg (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader* (pp. 325 - 343). Oxford, UK: Blackwell.



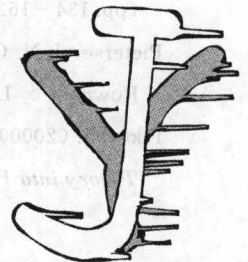
- Giroux, H. A. (1995b). National identity and the politics of multiculturalism. *College Literature*, 22,(2),42-57.
- Gonzalez, J. (1998). "Puerto Rico had never seen anything like it": The meaning of the general strike. *The Progressive*, 62(9),24-27.
- Grant, C. A. , & Sleeter, C. E. (2003). *Turning on learning : Five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender, and disability* (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Hanvey, R. G. (1976). *An attainable global perspective*. New York: Center for War/Peace Studies.
- Harvey, D. (2000). Cosmopolitanism and the banality of geographical evils. *Public Culture*, 12(2),529-564.
- Hirsch, E. D. , Jr. (1992). *Toward a centrist curriculum: Two kinds of multiculturalism in elementary school*. Charlottesville, VA: Core Knowledge Foundation.
- Huntington, S. A. (1997). *Clash of civilizations and the remaking of world order*. New York: Touchstone.
- Kaestle, C. F. (1983). *Pillars of the republic : Common schools and American society, 1780 -1860*. New York: Hill & Wang.
- Keck, M. , & Sikkink, K. (1998). *Activists beyond borders*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *Social Studies*, 92(1),10-15.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship : A liberal theory of minority rights*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Lamy, S. L. (1990). Global education; A conflict of images. In K. A. Tye (Ed.), *Global education : From thought to action* (pp. 49 - 63). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Malcomson, S. L. (1998). The varieties of cosmopolitan experience. In P. Cheah & B. Robbins (Eds.), *Cosmopolitics: Thinking and feeling beyond the nation* (pp. 233 - 245). Minneapolis; University of Minnesota Press.
- McIntyre-Mills, J. J. (2000). *Global citizenship and social movements: Creating transcultural webs of meaning for the new millennium*. London: Harwood



- Academic Publishers.
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2001). Class, cultism, and multiculturalism: A notebook on forging a revolutionary politics. *Multicultural Education*, 8(3), 2-14.
- Merryfield, M. M. (Ed.). (1996). Making connections between multicultural and global education: Teacher educators and teacher education programs. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Merryfield, M. M. (2001). Moving the center of global education: From imperial world views that divide the world to double consciousness, contrapuntal pedagogy, hybridity, and cross cultural competence. In W. B. Stanley (Ed.), *Critical issues in social studies research for the 21st century* (pp. 179 - 207). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Mignolo, W. D. (2000a). Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledge, and border thinking. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Mignolo, W. D. (2000b). The many faces of cosmo-polis: Border thinking and critical cosmopolitanism. *Public Culture*, 12(3), 721-748.
- Mundy, K., & Murphy, L. (2001). Transnational advocacy, global civil society? Emerging evidence from the field of education. *Comparative Education Review*, 45(1), 85 - 126.
- Nussbaum, M. C., et al. (1996). *For love of country: Debating the limits of patriotism*. Boston, MA: Beacon Press.
- O'Byrne, D. J. (2001). On the construction of political identity: Negotiation and strategies beyond the nation-state. In P. Kennedy & C. J. Danks (Eds.), *Globalization and national identities: Crisis or opportunity?* (pp. 139-157). New York: Palgrave.
- Ong, A. (1998). Flexible citizenship among Chinese cosmopolitans. In P. Cheah & B. Robbins (Eds.), *Cosmopolitics: Thinking and feeling beyond the nation* (pp. 134 - 162). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Pieterse, J. N. (2004). *Globalization and culture: Global mélange*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Pike, G. (2000). Global education and national identity: In pursuit of meaning. *Theory into Practice*, 39(2), 64-73.



- Pollock, S. , Bhabha, H. K. , Breckenridge, C. A. , & Chakrabarty, D. (2000). Cosmopolitanisms. *Public Culture* , 12(3),577 - 589.
- Radhakrishnan, R. (2003). Postcoloniality and the boundaries of identity. In L. M. Alcoff & E. Mendieta (Eds.), *Identities: Race, class, gender, and nationality* (pp. 312 - 329). Malden, MD; Blackwell Publishing.
- Reich, R. B. (1992). *The work of nations ; Preparing ourselves for 21st-century capitalism*. New York: Vintage Books.
- Rizvi, F. (2000). International education and the production of global imagination. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education: Critical perspectives* (pp. 205 - 225). New York: Routledge.
- Robbins, B. (1998) Comparative cosmopolitanisms. In P. Cheah & B. Robbins (Eds.), *Cosmopolitics: Thinking and feeling beyond the nation* (pp. 246 - 264). Minneapolis; University of Minnesota Press.
- Said, E. W. (2000). *Reflections on exile and other essays*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Santiago, R. (Ed.). (1995). *Boricuas: Influential Puerto Rican writings*. New York: Ballantine Books.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2001). Nuestra America; Reinventing a subaltern paradigm of recognition and redistribution. *Theory, Culture, and Society* , 18(2 - 3),185 - 217.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2002a). Can law be emancipatory? In Boaventura de Sousa Santos, *Toward a new common sense ; Law, science and politics in the paradigmatic transition*. London: Butterworths.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2002b). Toward a multicultural conception of human rights. *Beyond Law* , 9(25),9 - 32.
- Schlesinger, A. M. , Jr. (1992). *The disuniting of America ; Reflections on a multicultural society*. New York: W. W. Norton & Company.
- Shein, L. (1998). Importing Miao brethren to Hmong America: A not-so-stateless transnationalism. In P. Cheah & B. Robbins (Eds.), *Cosmopolitics: Thinking and feeling beyond the nation* (pp. 163 - 191). Minneapolis; University of Minnesota Press.
- Smith, A. F. (2002). How global is the curriculum? *Educational Leadership* , 60



(2), 38 - 41.

Spivak, G. C. (1998). Cultural talks in the hot peace: Revisiting the "global village." In P. Cheah & B. Robbins (Eds.), *Cosmopolitics: Thinking and feeling beyond the nation* (pp. 329 - 348). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Stiglitz, J. E. (2002). *Globalization and its discontents*. New York: W. W. Norton & Company.

Sunshine, C. A., & Menkart, D. (Eds.). (1999). *Caribbean connections: Classroom resources for secondary schools*. Washington, DC: Ecumenical Program on Central America and the Caribbean.

Tomlinson, J. (1999). *Globalization and culture*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Torres, C. A. (1998). *Democracy, education, and multiculturalism: Dilemmas of citizenship in a global world*. New York: Rowman & Littlefield.

Tye, B. B., & Tye, K. A. (1992). *Global education: A study of school change*. Albany: State University of New York Press.

Ukpokodu, N. (1999). Multiculturalism vs. globalism. *Social Education*, 63(5), 298 - 300.

Verdery, K. (1996). Whither "nation" and "nationalism"? In G. Balakrishnan (Ed.), *Mapping the nation* (pp. 226 - 234). New York: Verso.

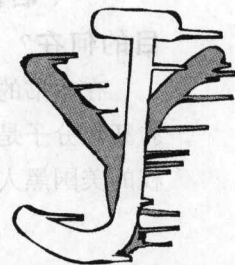
Verges, F. (2001). Vertigo and emancipation, creole cosmopolitanism and cultural politics. *Theory, Culture, and Society*, 18(2 - 3), 169 - 183.

Waterman, P. (1998). *Globalization, social movements and the new internationalisms*. Washington, DC: Mansell.

WLIW. (1999). The Puerto Ricans: Our American story [video]. New York: Author.

Wood, A. W. (1998). Kant's project for perpetual peace. In P. Cheah & B. Robbins (Eds.), *Cosmopolitics: Thinking and feeling beyond the nation* (pp. 59 - 76). Minneapolis: University of Minnesota Press.

World Social Forum. (2001). World social forum charter of principles. Available: http://www.forumsocialmundial.org.br/eng/qcartas.asp?id_menu=4&cd_language=2.



第十章

再论官方知识

迈克尔·M·阿普尔

克莉丝汀·L·布诺斯

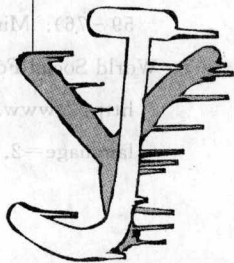
作为结论的这一章节希望能够不落俗套。我们不期望读者在本章中能够得出所有结论。这样做只会湮灭争论,对统治和被统治的复杂社会关系过早下定论。我们认为,围绕该问题的争论,对于采取有效行动有着重要的意义。有鉴于此,我们选择了提出一系列问题和话题的方式,希望这些话题和问题能引发出更具反思性且更为成功的行动,以便对既有的统治与被统治的社会关系加以改变。

同时,我们也想提请那些批判教育研究者对于被压迫者的政治性少些浪漫的幻想,唯有如此才能获得最接近事实的理解并采取真正有效的战略、战术行为。之所以这样说,是因为我们发现教育“激进”理论已经沦为了一种陈词滥调(Apple, 2006),在面对新自由主义与新保守主义力量时,鲜有作为。不过,教育批判的既有传统——拓展社会空间让被压迫者的声音能够被听见——我们仍会珍视并延续它。

下面,我们将提出一些重要的问题,结合本书中的讨论给出一些提示和启发,供各位读者参考。

一、右翼是怎样获取了被压迫者话语中的主导地位,其目的何在?

在本书的第二章中,迈克尔·阿普尔揭示了宗教原旨主义者和宗教狂热分子是如何努力把自己塑造成“被压迫者”的。继那些争取公民权的美国黑人之后,在家教育运动中的保守主义的、中产阶级的白人妇

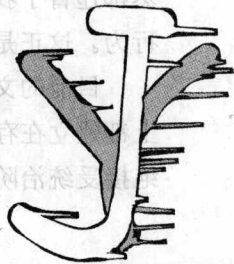


女把自己视为“新的受压迫者”。她们要捍卫某些宗教信仰以及被传统学校回避或不认可的文化形式。这些母亲身处带有被压迫和统治性双重特征的社会关系，她们把原本的家庭事务演变为一场社会运动。颇具讽刺意味的是，在这场运动中她们就某些社会边缘行为（如“生活在罪恶中”的同性恋行为）的正当性教育自己的孩子，并要求他们一旦正式踏入社会，就要与之做斗争并坚决捍卫自己的纯洁信仰。类似地，克莉丝汀·布诺斯揭示了E·D·赫希——新保守主义板块中的一股势力之代表——是如何通过右翼多元文化主义的话语，部分地涵盖并重新界定了底层对于被承认与再分配的需求。他极尽战略妥协和盗用之能事，编织了一个对统治阶层和被压迫群体都具有吸引力的教育愿景，并把不同立场的社会群体整合其中，还为核心知识学校编写了“新的历史”教科书，甚至把被压迫者的历史也有选择性地囊括在了其中。

然而，正如核心知识运动与密尔沃基教育券运动所显示的（校注：参见本书第一章和第三章），被压迫者的话语是嵌套在某种特定且矛盾重重的联盟中的。虽然统治者试图把被压迫者整合进他们的霸权联盟，但是正如托马斯·佩德罗尼所说，被压迫性本身不是那么容易就能为霸权话语所弥合的，而且即使被压迫者和统治者能达成某种联盟，其中也不乏断裂带。有鉴于此，当我们从事教育斗争或更宏大的社会文化斗争时需要扪心自醒：我们在使用被压迫的话语以及在谋求被压迫群体的联合时，究竟是瓦解动摇了右翼的权力还是使他们的权力得到了拓展？所带来的影响是什么？对于我们建立对抗翼派的反霸权联盟又意味着什么？

二、如果对被压迫者少些浪漫幻想，并认真审视被压迫群体声音中的分歧，我们会因此得到什么？但是，如果我们揭示被压迫者自身存在的问题，对我们的进步主义事业又会带来什么样的风险？

在本书第六章中，凯文·熊代开篇便谈到，当他试图以更客观的方式审视那些被压迫的种族和性别群体，及其彼此之间的矛盾和斗争时，他遇上了不少阻力。他批评许多反压迫的教育者普遍存在着一种“有

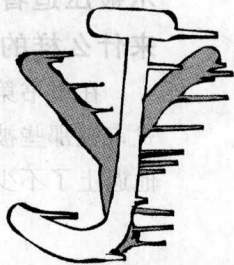


意的偏爱”(校注:此处指对被压迫者的有意识的态度倾向),却忽视了一个事实——我们每个人所处的社会位置是具有多重性的。例如,格莱纳巴·马丁内斯(Glenabah Martinez)所记述的关于为西班牙征服者奥尼亚特(Juan de Onate)建立纪念碑的论争。论争中的每个团体——印第安土著人与新墨西哥人(Nuevos Mexicanos)——在历史中都是被压迫群体,其差异只在先后而已。如果我们不能正视每个群体在历史中或其身份中所具有的被压迫性/统治性的双重性和复杂性,我们就无法在理论上对该现象中所蕴含的权力和“去权力化”症结予以剖析和解释。当一个业已被边缘化的群体需要通过一座纪念碑来获取社会对其历史的认可时,这座纪念碑的建设却引发了群体内部的分歧:有人认为这是对西班牙文化的弘扬,也有很多人认为这么做只会再次印证另一个被压迫者群体的被压迫历史——土著印第安人的土地和生存方式可是在西班牙人的征服中而被掠夺的,这整个现象说明了什么?

273

再回到那些参与“在家教育”运动的妇女们身上来,那些在性别维度上处于被压迫地位的女性,却通过在家里教育其子女关于某些边缘化“他者”行为的正当性问题(如同性恋人群,甚至包括某些不那么彻底的基督教人群),强化了她们在家庭内部的权力。当然,这是很多圣经课里都讲的内容。在核心知识的例子中,很多被压迫者也只是简单地认同它,认为那是个好东西,一个他们要的东西;而从来没有想过要对什么是“核心”知识重新进行界定。例如,在亚特兰大一个低收入的非洲裔美国人学校中,该校的核心知识课程就和其他很多类似学校中强调非洲人和非洲裔美国人主题的课程形成了鲜明的对比。学习核心知识的学生,“听莫扎特和贝多芬的音乐、说法语、阅读《鲁滨孙漂流记》之类的经典著作”,因而成为该理念的主要贩卖者(唐思科 Donsky, 2005)。统治者如此的迎合,以及妇女和有色人种的各种落后行为,显然都违背了我们过去的假设——“被压迫者”具有(进步主义)的信念和行为。这正是本书主旨所在。

目前的文化认可理论,特别是教育领域中的这一理论,在很大程度上都建立在存在着一种“被压迫者意识”的假设基础上的——该意识拒绝接受统治阶级的文化、抵制为其所同化,甚至拒绝向既有的社会不平



等权力关系低头。虽然被压迫的经验确实对形成这样一种意识有所推动,但这并不总是一成不变的,也不总是具有进步性的。被压迫者的意识形成还和很多因素有关,比如他们自身对阶级、种族、社会性别、性取向、语言、“能力”乃至祖先国籍等身份上的自我认同(identification)。我们认为,正是如此复杂的(认同)机制导致了被压迫这一现象内部的矛盾冲突,甚而使得不少被压迫者内化了“压迫者”的意识。对此不加以体认,就会被我们的被压迫者视为傲慢、不倾听来自底层不同的声音,从而把被压迫群体推向统治集团的怀抱。

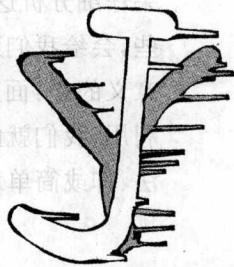
果真如此,无疑会给文化保守主义者更多理由来批判我们多元文化主义中的文化“相对性”的立场。他们一直认为我们无条件地抬高了被压迫者而妖魔化了压迫者。我们认为,如果能对每种文化特性加以考察并提出甄别的标准,哪些是应该被认可的而那些是不应该认可的(例如,参见弗雷泽 Fraser, 1997; 弗雷泽 Fraser 和霍嫩斯 Honneth, 2003),我们的教育解放事业也许会更加一帆风顺。这个问题处理起来当然非常棘手,但是如果能使现实和政治朝向进步主义的方向发展,我们就不能对其视而不见。

274

当然我们也很清楚,发掘被压迫群体自身存在的问题这么做是存在风险的。被压迫群体已经非常容易受到攻击:他们往往被认为思想落后、应该为自己的附属性社会地位负责、甚至还要为所谓的“反向社会歧视”感到内疚。如果处理不当,会引起很多激进的理论家与运动分子的强烈反弹,削弱被压迫群体内部和彼此之间的团结。而且,说被压迫群体在具有被压迫性的一面之外,还可能同时具有压迫性的一面,这只能更恶化被压迫者的现实生存,使其变得更脆弱。有鉴于此,我们必须在理论上要有所发展,审慎考察基层的努力,主要以课堂为基地向居于被压迫地位的学生宣讲这些问题,而不是面对普通的被压迫民众。

三、在什么条件下被压迫者会变得“右倾”? 在什么条件下他们会战术性地选择“第三空间”, 因为对统治群体的利益和目标不满而和保守力量所领导的教育、社会改革合流?

继阿普尔和奥利弗研究(2003)之后,即使路易斯·阿曼德·甘迪

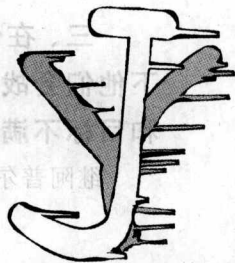


(Luis Armando Gandin)本人和我们大家都对发生在巴西阿雷格里港的改革表示强烈支持,甘迪还是提醒我们即使是那些相当政治进步的人们也会被推向右翼。在巴西阿雷格里港的市民学校计划中,他对市教育秘书处(SMED)把某些教师框定为保守主义者(特别是那些对改革表示担忧或抵制的教师)的做法发出了警告,他认为这样做只会让这些教师心里更生抵触情绪。此外,他强调,如果我们简单地认为他们就是妨碍进步的反革命分子,那么他们抵制行为当初的那些良好初衷将无法被整合到运动中去。

同时,在本书第三章中佩德罗尼例证了不是所有的被压迫群体都会在对保守主义教育改革的支持中“右倾”。他发现在密尔沃基的教育券运动中,非洲裔美国人父母即使支持该计划也很少会用新自由主义话语来解释自己为什么要参与该计划。相反,该权宜性联盟让一直处于被压迫地位的群体在保守主义教育改革运动中,找到了一定的空间并有所作为。这并不是说,这样的权宜性联盟就总是好的,而是说我们不要总是认为被压迫群体无知,好像他们这么做仅仅是因为被骗的缘故。

别忘了,核心知识课程运动是在大量教育行动者重新情境化之后才如此蓬勃发展的,这期间当然也少不了那些不那么保守的社会力量的自我约束。再想想奥尼亚特雕像之争和密尔沃基教育券之争,马丁内斯与佩德罗尼的研究莫不揭示被压迫群体对带有优势和保守特征的“纳税人”身份的向往——在前个案例中,原住民用此身份来论证自己使用公共经费建造塑像的合理性;而在后一案例中,非洲裔美国人家长索尼娅·伊斯雷尔则抱怨,虽然她“纳税为公立教育买单”,但是公立学校对待他们的态度却仍是一副“嗟,来食”的样子。因此,我们要再次认真审视那些将民众推向右倾的因素,以及让他们愿意接受那些“看上去”带有右倾特征的身份、地位的具体情境到底是怎样的。事实上,如果仔细分析这些人的初衷便会发现,其实他们原意并非右倾。所有这些,会给我们建立进步联盟带来什么样的启示呢?与此同样具有重要意义的是:面对被压迫群体出于战术性的目的对右翼资源和地位加以利用,我们就此是否可以简单地认同这一做法、或者简单地否定这一做法、抑或简单地认定被压迫群体内部对此不存在争论呢?事实上,这同

275



样是非常错误的。

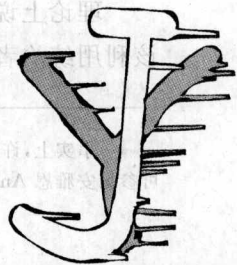
四、左翼对保守主义现代化的力量是否有清醒的认识？我们在战术上是否有充足的准备和思考？我们能从右翼的成功经验中学到什么？如果“民主方式”最终被用来“终结民主”，左翼应该避免什么教训？

正如熊代对美国 9·11 后的政治分析，“恐怖生意大有可图之利”。对恐怖感的培养毫无疑问已经成为对抗常识的有力武器。保守主义现代化的力量对此加以了巧妙的利用。诽谤也如此。右翼力量常常对我们说，看看“这”吧——贫穷家庭的文化一贫如洗，而事实上我们更应该看的却是在“那”——统治性知识把其他阶层的知识边缘化的政治制度和安排。而这往往是右翼力量经常使用的伎俩和有效战略（事实上，如熊代所指出的，左派有时也莫不如此）。

妥协同样也是维持霸权的一种战略，对此安东尼奥·葛兰西早就指出了，我们在本书开篇对此也已经谈到。学区官员“允许”土著学生在毕业典礼上穿自己的民族服饰，但必须穿在学位帽与学位服之下；核心知识课程的历史书可以把被压迫群体的历史写进去，但这是有条件的。妥协与限制以极其有力的方式服务于右翼利益。我们相信进步主义教育家与运动家必须开始认真思考右翼所使用的战略，以及我们能从其中学到什么。不过，有一点是可以肯定的，我们不能照抄右派的战术。这样做，将会使我们失去自己最重要、最长远、核心的原则。

右翼力量已经找到方法，通过呼吁和对被压迫群体的关注加以剪裁和拼接的方式，构建自己的联盟（阿普尔 Apple, 2006）。在这一点上，左翼能从右翼那里学到什么吗？对这一论题我们要小心对待。虽然不同群体间的特定联盟存在进步的可能性——例如在反对第一频道（Channel One）将儿童商品化时，左翼便与右翼进行过联合——但是这么做的同时也存在着很大的危险。依靠被剥夺群体的日常感性来重新定义常识并试图以此来维系统治与被统治的关系，其实并不可取。盗用被压迫者的声音以服务于此目的，同样不可取。这就像赫希对詹姆斯·法默（James Farmer）支持核心知识的引证一样，而事实上法默对

276



核心知识并没有表示过明确的支持。不过,左翼能够从中学到的是:找出那些与被压迫群体形成共鸣的关注点,并以此出发提出真正有建设性的进步主义主张*。这样做就必须对来自被压迫群体底层的观点与主张予以认真对待,尤其是要认可其中好的方面,即使它不是最初我们所主张的。

但还不止这些。正如我们在其他场合所呼吁过的,要让被压迫群体了解与右翼主张、承诺不符的事实和证据,这也是进步主义运动者应该采用的一个重要方法(布诺斯 Buras 和阿普尔 Apple, 2005)。不少坚定的有机知识分子有一种浪漫主义的观点,他们认为教学无须存在,事实上也没有什么可以教给被压迫群体的,这可真的是浪漫主义观点!事实上,无论是来自社会上层和底层都有值得我们吸取的经验教训,而这又引出了下一个问题。

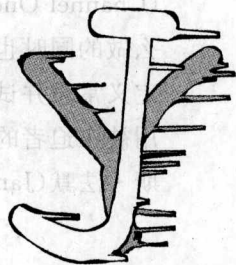
五、成功的反霸权斗争的特征是什么?

以上关于右翼成功经验的问题,就引发出我们关于反霸权斗争的类似问题——什么才是成功的反霸权斗争?阿普尔在本书第二章中揭示了身份认同对保守主义教育运动的重要性,他同时指出身份政治学(加重号为译者所加)是所有社会、教育运动的关键组成部分,反霸权运动也不例外。

甚至在这些斗争以集体的、有组织的方式发动之前,身份形成的过程就已开始了。对此,博尔的“被压迫者戏剧”有所展现。因此,即使土著学生对文化统治的反对并未采取大规模反抗的形式(如马丁内斯所论证的),但只要他质疑奥德修斯“确立了文明的价值观”,只要“美国土著研究”让这些孩子获得了对自己文化的了解、并在他们心中种下了自尊,这就已经为更广阔的社会动员提供了参与者的主体性。

理论上说,正如前面所谈到而且也是甘迪所强调的,反霸权斗争应该利用统治者所给予的主体地位和话语,服务于自身反霸权的事业。

* 事实上,许多教育进步主义运动和其他社会进步主义运动早就这么做过;更多的内容可参见安雅恩 Anyon, 2005。



这也正如本书第八章“公民学校运动”所展示的那样，进步主义运动家对新自由主义诸如自主、分权等原则进行了重新定义，使之服务于自己的目标——对公共领域不是规训之，而是使之民主化。亦即，利用统治性的架构，就权力不平等群体所面对的日常生活情景建构新的常识。这也就是阿罗诺维茨所谈到的，一位瑞典人类学者坚称要“挖掘自己脚下的土地”——当他说这句话时，他是指要在自己所在的大学中推动进步主义的学术以抗争学术资本主义。

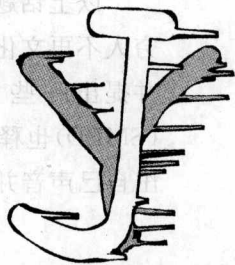
德尔加多·伯纳尔(Delgado Bernal)在她关于东洛杉矶大规模集会分析中，也同样提醒我们：成功的动员应该有一个多维的草根运动观和领导观，唯有如此，反霸权斗争才能壮大。虽然官方代言人是必不可少的，但是建立一个广泛的统一战线以获取支持并达成共识(通过在厕所放激进的报纸和站在车顶向大众喊话的方式)，这无论是对教育运动还是其他社会运动都很重要，而且是运动成功的关键因素。

当然，也不能过度强调运动的广泛性与集体性。正如本书第八章甘迪研究所显示的，工党与公民学校运动的目标不是实现自上而下的统治，而是致力于使治理和决策过程民主化——如果希望不同的被压迫群体能够有机地、民主地整合到教育斗争中去，这点是很重要的。保守派当然也认识到了这一点，赫希之所以自始至终都依靠教师的力量并反复声称自己领导的核心知识运动是一场“自下而上而非自上而下的运动”(显然这不是事实的全部)，其用意不外如此。当然，右翼不是唯一可以这么做的社会群体。处于权力弱势中的社会群体也可以这样做，就像“核心知识基金会”利用一部分的被压迫者来合法化其动议，被压迫群体也可以如法炮制利用强权者来达到他们自己的目的。20世纪50年代，他们的事业便获得了被他们亲切称为“波比”的罗勃特·肯尼迪的支持。可见，我们如此创造性的做法历史已颇为悠久，现在是重拾历史、并把它作为教育和社会运动的一套长远战略的时候了。

278

六、是否还有其他具有改造性的被压迫者声音和行为被忽视了？谁是被压迫者中的被压迫者？

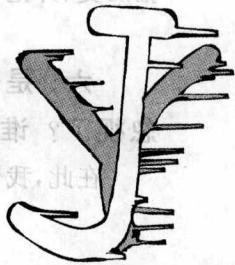
在此，我们希望从性别的角度来审视被压迫者的声音和行为是如



何被理解的。那些承担在家教育中艰辛却不被众人所见劳动的是白人妇女；通常在密尔沃基教育券计划中做决策的是非洲裔美国妇女；尽管卷入洛杉矶大规模集会而被逮捕的13个人全是男性，但正如德尔加多·伯纳尔的口述史所表明的，女性在该运动的动员和坚持阶段都发挥了极其重要的作用。不过，上述这些很少被看到，也很少被认可。这又再一次把我们带回到斯皮瓦克的诘问：被压迫者能够发出自己的声音吗？他们的声音能够被听见吗？我们认为，问题的核心就在于我们是否意识到被压迫者中还存在着被压迫者——边缘之中处于更边缘的那些声音与行为方式。我们应该提出这个问题、并使这些群体主要的知识和贡献能够得到彰显。在研究统治和被统治关系时，我们不能想当然地认为被压迫群体的应对策略要么是皈依、要么是弃权、要么是掩盖，相反我们应该审视的是被压迫者自身对某种身份和声音的拒绝是如何淡化、或者说是如何被同化的。这实际上构成了对统治关系的有力批判。

与此同时我们需要思考的是，时而让其可见、时而让其不可见的策略也被某些特定群体用在了反霸权的抗争中，正如一名激进的墨西哥裔美国妇女所指出的，有时让性别“可见”会在社会动员时赢得更多的支持。她说她的传统女性气质与“正经”的举止，便为自己赢得了学校管理者的支持以及更年长且更保守一代的墨西哥裔美国妇女的支持。这不禁让我们想到那些宗教保守主义妇女，她们的持家行为被延展为了“社会持家论”，即对孩子的教育成为他们改变公共领域的潜在方式，以使市民社会、国家与其宗教理想保持一致。但是，如此利用宗教情感与人们传统的对孩子的关注，服务于进步主义或保守主义目的的行为是否应当？带有进步主义倾向的新教徒吉恩·沃利士宣称，这不成问题而且已经成为事实(Jim Wallis, 2005)。

以上话题也和“中心——边缘”的关系紧密相关。在巴西贫民区，穷人不再文化贫困，他们通过市民学校计划使流行知识变为有效知识，并提出一些主题围绕它们开发课程。与此同时，市教育秘书处(SMED)也释放诸如要“挑战常识”等的话语，而这生动地体现了为发出自己声音并让自己的声音被听见而进行的斗争。虽然美国土著学生

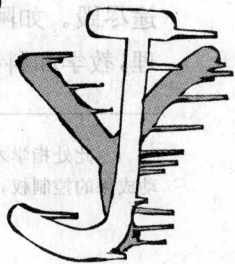


处在常规课堂和土著美国人研究两套知识体系的双重束缚之下,但是他们都很珍视社区服务(community-based projects),将其视为维系自己种族认同以及接受教育的方式,显然常规课堂中存在这样的“声音”会对霸权课程形成挑战(事实上有时已经形成了挑战)。类似的,当我们思考“核心知识运动”时,也要诘问自己:谁的声音与知识被置于核心之外?对“核心”自身的关注是否能引发如下思考:谁决定了什么才是常识?究竟应该由谁来决定什么才是常识?围绕此而展开的诘问,让我们可以围绕共同文化不是给定的事物而是一个不断发展的协商过程、一个优待继续争论的政治/教育竞技场(威廉斯 Williams, 1989)这样的理念形成一个松散联盟。总之,我们要围绕考察中心——边缘以及边缘之边缘的视角,发掘所有可能带来社会改造意义的被压迫者的声音和行为,使之服务于我们的进步主义事业。

七、被压迫者抵制、重组、彻底改造保守主义现代化的局限和可能性是什么,尤其是就课程和教育改革而言?

有时“核心知识”在课堂层面的重新解释背离了新保守主义者的教育理想。比如同样是学习托马斯·杰斐逊,但他们在课堂中所学到的内容却完全不同:是作为奴役者的总统而不是作为英雄的总统。这在一定程度上导致了该运动内部的多元化,并因此带来了相应的制约措施以努力使其支持者和运动的理念保持一致。土著美国学生通过上“常规”的课程来使自己的成绩单看上去漂亮并有较好的前途。但是如果问他什么时候他才能成为一个有教养的土著学生时,他的回应是:“当我会说纳瓦霍语的时候。”类似的,东洛杉矶的墨西哥裔美国人施以压力要求接受双语教学,甘迪的研究则揭示了通过重新界定新自由主义的话语下层民众对民主学校予以了支持。熊代也谈到我们应该反思如何重构我们的反压迫教育改革,以对主流形式加以挑战,而不是让被压迫者被同化——正如以上所有这些例子所揭示的,这显然不是自动自在的。

如果我们回顾墨西哥裔运动分子所论及的“墨西哥裔美国人青年领导会议”(MAYLC),我们不难记起它的官方目的是要融入白

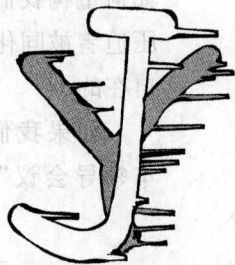


人文化与方式。然而学生们自己却说,他们在营地的经历是一生中非常重要的时刻,他们作为墨西哥裔美国人的意识被唤醒,因此回到学校后便投入了社会运动事业。对于保守主义现代化与进步主义现代化是紧密相关的观点,正如佩德罗尼所说的,我们需要认真审视。情况是怎样的?主流教育中有多少空间可以被我们利用或已经被加以利用(参见,Apple & Beane, 1995; Gutstein & Peterson, 2005)?这些可以被用以对课程加以建构或重构的空间,以及进行批判教育改革的空间都需要我们认真加以评估,而不只是挥挥批判教育理论的旗帜就行了。我们需要的不是口号,而是具体的分析和具体的行动。

八、在经济和意识形态危机状况如此严重,面对自身的工作日益被无产阶级化*、商品化与私有化的状况,进步主义知识分子该如何利用他们的分析才能致力于被压迫群体的抗争?

“我们正处于一种新的被压迫状态”,阿罗诺维茨在本书第七章中做出了如此的警告。智力劳动越来越被商品化(Apple, 1995)。由于公司的、军事的和国家力量的介入,知识开始服务于私人企业、依赖于商业伙伴、并允许经费界定什么才是有用的知识,学术自由与开放研究因此遭受破坏。与此类似的是,土著美国学生在既有的经济关系和职业需求的状况中,挣扎于如何界定不同类型知识的有用性。学术界的进步主义学者抗争资本的力量,以保证某些特定知识的有用性(译者注:具有进步运动价值的知识)以及公共知识的重要性,其情景也大致相同。不过如果抗争过多,会因为非学术的原因、或是因为所做的研究价值不够中立或与投资方利益不符,因此没有拿到终身教职而学术前途尽毁。如阿罗诺维茨所说,一个新的管理阶层已经掌控了大学的管理,教学和科研的发展已为其所左右。在这种情况下,我们不禁要问学

* 此处指学术职业越来越为资本所驱动,学者日益失去对其劳动对象、劳动过程以及劳动成果的控制权,此过程被称为无产阶级化——校者注。

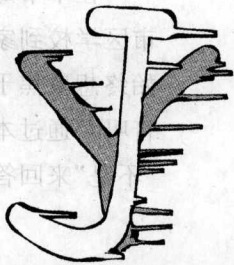


术界的激进分子还能投入于被压迫者的斗争吗？这又回到我们此前的问题，什么才是成功的反霸权斗争，在这里阿罗诺维茨提醒我们去发现那些现实的情景与“抽象的理想原则”不一致的情景，并以此作为一种手段发起新的运动。对此，我们需要加以认真思考，因为本书的研究已表明，底层的声音如果能够以集体的形式发出，其声音无疑会被加强并放大。

281

九、我们要不要形成一个地区、国家、全球多层次以及中心——边缘(附属)两维的意识观？这样的意识观是适当的甚至是可能的吗？自上而下的全球化在多大程度上会被自下而上的跨国界的教育努力所阻挠？在美国的内部与外部，被压迫者的世界多元文化主义的局限与可能性是什么？

阿罗诺维茨提出的观点之一便是：学术领域中的进步主义者与其他领域的进步主义者团结一致，会增强我们的被压迫者反抗运动的整体态势。因此，他提出高校是对抗全球资本的重要阵地。这一点与布诺斯和莫特提出的被压迫者世界多元文化主义的主张不谋而合。我们必须对地区性历史对全球化架构可能带来的阻挠有所认识(Mignolo, 2000)。例如巴西的公民学校计划，如布诺斯和莫特所说是被压迫者教育放出的“卫星”，它很可能与其他地方的反霸权斗争联合并形成燎原之势。实际上，甘迪指出这一计划的精神主旨已经与汹涌而来的多元文化主义达成共鸣。此外，该计划中的当地的被压迫知识(例如通过主题教育的形式)已经抹去了巴西历史和世界历史中的很多部分，当然这是从批判的角度来看而不是从传统的角度来看。公民学校显示出培养学生地区、国家、世界三层次的意识观，或者说多元联系的意识观，而这无疑是被压迫者的世界性多元文化主义之核心。阿普尔对在家教育运动中所使用的技术和再传统化影响的讨论，提示我们在推动被压迫者世界多元文化主义这类带有去传统化特征的运动时，应该对技术使用的具体领域和情境加以思考。



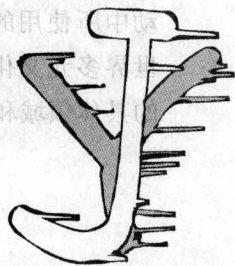
十、历史上被压迫者主体建构的争论——在此争论中斯皮瓦克的地位如此重要——身份认同工作和围绕历史构建而产生的斗争,对于现代统治者/被压迫者主体性的形成其重要性何在?在多大程度上,被压迫者主体在特定的历史中发出了自己的声音、在官方历史中有所反映、甚而参与了历史的形成?

德尔加多·伯纳尔收集的墨西哥裔美国女性的口述史,以及美国历史课和土著美国研究中记述的差异与冲突,表明我们对过去的感知多半和我们今天的斗争是相互交织的。在核心知识的历史课本中,布诺斯的研究显示一种新的传统史学是如何被战略性地建构的——通过不同形式的承认历史和整合历史的方式而超越了对历史事实的简单叠加。但是,那些历史记述往往把美国的历史变得支离破碎,或者刻意掩盖那些塑造被压迫者和精英群体之间错综复杂关系的社会权力,或者将二者关系之和谐方面置于中心地位而将其冲突的方面边缘化。

然而意识到被压迫者和统治者的关系,只是建立教育与其他领域的反霸权运动的第一步。正如葛兰西所说,建立一种新常识(译者注:进步主义的常识)就是要审视过去的因素是如何镶嵌在今天世界观中的,并如何将进步主义的成分和落后的成分区别开。历史是否必须在被压迫者重建其未来时,才能被重建或重新构想?当然,这样问有把社会改造过程理解为线性的过于简单化之嫌,但是提出该问题仍然很有意义。对历史的重建和重构对于建立“厚重”的民主而言具有重要意义,因为它提供了一个服务于进步主义目标的“抗争记忆”。

校车回归

在本书的导论中,我们说要把被压迫者放上校车,让其进行一次从市区学校到家庭学校、学术界乃至不同教育改革和运动的旅程。我们始终想聚焦于斯皮瓦克提出的重要命题:“被压迫者能够发出自己的声音吗?”通过本书,我们希望已经说明了,这一问题无法用简单的“是”或“不是”来回答。在不平等的权力关系和不同类型的教育斗争中,其局



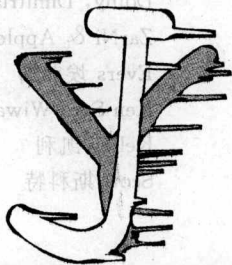
限与可能性也存在差异。我们所要做的是：谨慎并真实地评价各种权力关系中所存在的空间，并以战术、战略和民主的手段将其沿着进步主义的方向重构。我们同时认为，应该对左翼和右翼关于统治和被压迫社会关系的复杂性和矛盾性加以体认，并以此为基础对“认同”的政治性(politics of recognition)重新加以理论化。

本书所提出的一个挑战是：我们应该就本书中关于课程、学校教育以及广义教育现象的批判性、民主式重构的理论和实践，认真加以思考。这种思考不仅是对区域内的反思，而且应该是跨区域乃至全球的思想。而这就需要我们回到博尔的观点，即被压迫者是以多种方式、用不同的声音、在不同的层面发出自己声音的。

本书所提出的一个呼吁是：我们需要加强战略性思考和行动。太过革命主义浪漫或光喊口号，对于我们的进步主义事业来说是不够的，这只会使我们的事业南辕北辙。但是，如果现实在意识形态上更加复杂，反复念葛兰西式的咒语“智力的悲观主义，愿望的乐观主义”也不会带来什么改观。这也是我们在强调现实的复杂性同时，也不断强调不变和成功的斗争原因之所在。

我们不想被误解。虽然本书中糅进了一些被称为后现代主义和与后结构主义的因素，但我们坚信所有这些都只是出现在具体的情境中。我们没有把经济和阶级关系虚化为“文本”。“文本”虽然是作为宏大的结构性关系而存在，但在本书中我们对此加以了回避。不过我们不是在教堂中，因此无需恐惧异端。事实上，批判性政治、文化与教育运动也时刻需要新的补充。我们是否应该对此加以运用，不在于它们是否契合了我们过去的辉煌或我们目前的政治立场，而在于它们是否有助于我们去构想、维系并与建立有力的形式来改变我们社会中既有的统治与被压迫的社会关系。

当你读到这最后一页准备合上书时，也许回到本书的第一页(也就是封面)是个很好的主意。开篇我们说到葛兰西致力于各种文化形式，并将其作为自己教育运动的组成。我们希望留给你的印象如封面所示，被压迫者的声音是如此错综复杂。



人名对译表

导 言

Velie 费利

Calloway 卡洛韦

Dowd: 多德

Richter: 里克特

Martinez: 马丁内斯

McCarthy: 麦卡锡

Gayatri Chakravorty Spivak: 斯皮瓦克

Micheal Apple: 迈克尔·阿普尔

Terri Leo: 特里·利奥

Ledbetter 莱德贝特

Pekins 佩肯斯

Buras 布诺斯

Ludden 勒登

Hoare 霍尔

Nowell Smith 诺埃尔·史密斯

Forgacs & Nowell Smith 福格克斯与诺埃尔·史密斯

L'Ordine Nuovo 《新秩序周刊》，也有译为《新秩序》

Fiori 菲奥里

Dance 丹斯

Dolby, Dimitriadis, & Willis 多尔比, 迪米特里达斯, 与威利斯

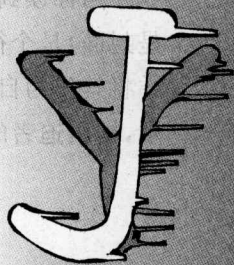
ZarNi & Apple 扎尼

Evers 埃弗斯

Ken Saro-Wiwa 肯·萨罗-威瓦

Kelley 凯利

Scott 斯科特



Boal 博尔

Augusto Boal 奥古斯塔·博尔

Schutzman & Cohen-Cruz, 舒茨曼 科恩-克鲁兹

Scott Southworth 斯科特·索斯沃斯

Bascom Hall 巴斯科姆礼堂

Singh 辛

Chomsky 乔姆斯基

Karp 卡普

Keita Takayama 基特·高山晟

Rod Paige 罗德·佩奇

Thomas Pedroni 托马斯·佩德罗尼

Pedron 佩德罗

Bennett 贝内特

Leming, Ellington, & Porter, 莱明, 埃林顿, 波特

Kristen 克莉丝汀

Hirsch 赫希

Steven Ball 史蒂文·鲍尔

Andre-Bechely, 2005; Griffith & Smith 安德烈-贝赫利, 格里菲斯, 史密斯

Plumme 普卢姆

W. H. Smith 史密斯

Fraser 弗雷泽

Eric Foner 埃里克·福纳

Apple & Weis, 1986; Borg, Buttigieg & Mayo 阿普尔与韦斯, 1986; 博格, 布特吉克与梅奥

Carlson 卡尔森

Ranajit Guha 古哈

Gyan Pandey 吉安·潘迪

Kisan Sahas 基桑·萨阿斯

Chaturvedi 查图维迪

Ellsworth 埃尔斯沃思

Rani of Simur 辛莫尔的兰尼

Bhubaneswari Bhaduri 巴杜里

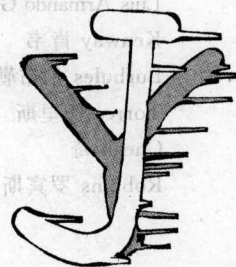
Bengali 本加尔

Stuart Hall 斯图尔特·霍尔

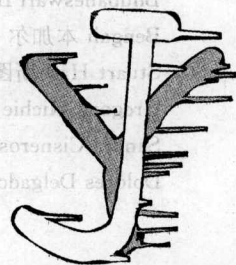
Gregory Michie 格雷戈里·米基

Sandra Cisneros 桑德拉·西斯内罗斯

Dolores Delgado Bernal 多洛雷斯·德尔加多·伯纳尔



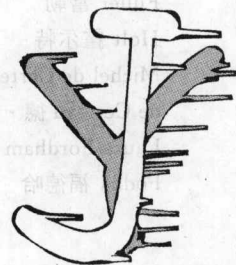
Valenzuela 巴伦苏埃拉
 Butler 巴特勒
 Kevin Kumashiro 凯文·熊代
 Kaestle 凯斯特勒
 Zimmerman 齐默尔曼
 Grant 格兰特
 Sleeter 斯利特
 Delfattore 特尔福特
 Christian-smith 克里斯琴·史密斯
 McNeil 麦克尼尔
 Ravitch 拉韦奇
 Bernstein 伯恩斯坦
 Epstein 爱泼斯坦
 Mary Lee Smith 玛丽·李·史密斯
 Johnson 约翰逊
 Schweber 施韦伯
 Nadine Dolby 内丁·多尔比
 West 维斯特
 Catherine Cornbleth 凯瑟琳·科恩布莱斯
 Mignolo 米格诺洛
 Hardt 哈特
 Negri 内格里
 Plank 普兰克
 Sykes 赛克斯
 Whitty 惠蒂
 Power 鲍尔
 Halpin 哈尔平
 Phyllis Schaffl 菲利斯·沙夫尔
 Lamy 莱米
 Burack 布若克
 Joseph Stiglitz 约瑟夫·施蒂格利茨
 Luis Armando Gandin 路易斯·阿曼德·甘迪
 Kenway 肯韦
 Burbules 伯布勒斯
 Torres 托里斯
 Cheah 奇
 Robbins 罗宾斯



Keck 凯克
 Sikkink 赛肯克
 Pieterse 皮特斯
 Ndimande 迪曼德
 Kell 凯尔
 Pandian 潘迪耶
 Paul Freire 保罗·弗赖尔
 Milwaukee 密尔沃基
 Glenabah Martine 格莱纳巴·马丁
 Stanley Aronowitz 斯坦利·阿罗诺维茨
 Aronowitz 阿罗诺维茨
 Negri 内格里
 Porto Alegre 阿雷格里港
 Paulino Motter 波林诺·莫特

第二章

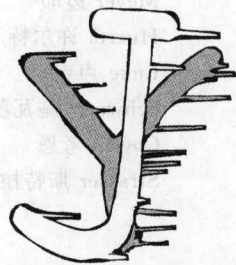
Bromley 布洛姆利
 Cuban 古巴
 Godwin 戈德温
 Hakken 哈肯
 Jordan 乔丹
 Slevin 斯莱文
 Manuel Castells 曼纽尔·卡斯特尔斯
 Stevens 史蒂文斯
 Moore 穆尔
 Binder 宾德
 Green 格林
 Giugni 朱格尼
 Amenta 阿门特
 Young 扬
 McAdam 麦克亚当
 Meyer 迈耶
 Huerta 许尔特
 Luke 卢克
 Schwartz 施瓦茨
 Cowan 考恩
 Strasser 斯特拉瑟



Bacchetta 巴克彻特
 Brasher 布拉什
 Gottlieb 戈特利布
 Enders 恩德斯
 Koven 科文
 Michel 米歇尔
 Kessler-Harris 凯斯勒-哈里斯
 Ladd-Taylor 拉德-泰勒
 Marijke du Toit
 Pensacola 彭萨科拉
 Sermon on the Mount 《登山宝训》
 Michael Farris 迈克尔·法里斯
 Farris 法里斯
 Rozell 罗泽尔
 Wilcox 威尔科克斯
 Patrick Henry College 帕特里克·亨利学院
 Jean Hardisty 琼·哈迪斯蒂

第三章

Thomas C. Pedroni 托马斯·C·佩德罗尼
 Pedroni 佩德罗尼
 Polly Williams 波利·威廉斯
 Williams 威廉斯
 Jim Carl 吉恩·卡尔
 Carl 卡尔
 Hughes 休斯
 Lauder 劳德
 Anita Oliver 阿妮塔·奥利弗
 Oliver 奥利弗
 Tommy Thompson 汤米·汤普森
 Milwaukee's Bradley Foundation 密尔沃基布拉德利基金会
 Fuller 富勒
 Holt 霍尔特
 Michel de Certeau 米歇尔·德·塞尔托
 de Certeau 德·塞尔托
 Laura Fordham 劳拉·福德姆
 Fodha 福德哈



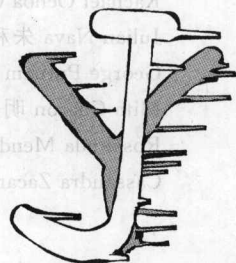
Sonia Israel 索尼亚·伊斯雷尔
 Stuart Hall 斯图尔特·霍尔
 Hall & Du Gay 霍尔杜·格
 Ernesto Laclau 欧内斯特·拉克劳
 Chantal Mouffe 查特爾·墨菲

第四章

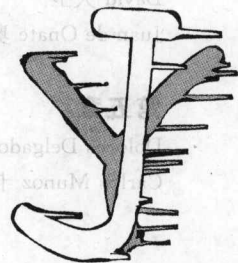
Micheal Apple 迈克尔·阿普尔
 David Wilkins 大卫·威尔金斯
 Glenabah Martinez 格莱纳巴·马丁内斯
 Graham Hingangaroa Smith 格雷厄姆·H·史密斯
 Santillanes 桑蒂兰尼斯
 Saltzstein 萨尔茨坦
 May 梅
 Gallegos 加勒格斯
 Graduation 格兰德留什
 Adams 亚当斯
 Sara 萨拉
 Antonio 安东尼奥
 Albuquerque 阿尔伯克基
 Waylon 韦伦
 Owen 欧文
 Yolanda 尤兰德
 Raymond Williams 雷蒙德·威廉斯
 Amy 艾米
 Ursula 厄休拉
 Carolyn 卡罗琳
 Edwin 埃德温
 Waylon Gates 韦伦·盖茨
 Benham and Cooper 贝纳姆和库珀
 Edwin 埃德温
 David 大卫
 Juan de Oñate 奥尼亚特

第五章

Dolores Delgado Bernal 多洛雷斯·德尔加多·伯纳尔
 Carlos Munoz 卡洛斯·穆尼奥斯



Gomez-Quinones 戈梅斯·奎因温斯
 Negrete 内格里特
 Puckett 帕克特
 Rosen 罗森
 Rize 里兹
 Racho 拉科
 De la Torre 德拉托尔
 Pesquera 佩斯奎若
 Mora 莫勒
 Del Castillo 德尔卡斯特利欧
 Ruiz 鲁伊斯
 McCurdy 麦柯迪
 Gonzalez 冈萨雷斯
 Briegel 布里格尔
 Irene Tovar 艾琳·托瓦
 Rósalinda Mendez Gonzalez 罗莎琳达·门德斯·冈萨雷斯
 Hess Kramer 赫斯·克莱默
 Rachael Ochoa Cervera 雷切尔·奥乔亚·科维拉
 Gomez-Quinones 戈梅斯·奎因温斯
 Vickie Castro 维基·卡斯特罗
 Morales 莫拉莱斯
 Tanya Luna Mount 坦尼亚·卢纳·芒特
 Sal Castro 塞尔·卡斯特罗
 Thomas Kuhn 托马斯·库恩
 Joseph Priestley 约瑟夫·普里斯特利
 Karen Brodtkin Sacks 卡伦·布罗德基·萨克斯
 Astin & Leland 阿斯廷和利兰
 Delgado Bernal 德尔加多·伯纳尔
 Charlotte Bunch 夏洛特·邦奇
 Astin & Leland 阿斯廷和利兰
 Paula Crisostomo 葆拉·克里索斯托莫
 Rachael Ochoa Cervera 雷切尔·奥乔亚·科维拉
 Julian Nava 朱利安·纳维
 George Putnam 乔治·帕特南
 Mita Cuaron 明达·科阿伦
 Rosalinda Mendez Gonzalez 罗莎琳达·门德斯·冈萨雷斯
 Cassandra Zacarias 卡桑德拉·扎卡雷斯



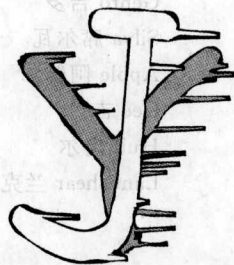
Mita Cuaron 明达·科阿伦
 Celeste Baca 西莱斯特·巴卡
 Brodtkin Sacks 布罗德金·萨克
 Vickie Castro 维基·卡斯特罗
 Margaret Rose 玛格丽特·罗斯
 David Sanchez 大卫·桑切斯
 Mary Pardo 玛丽·帕多

第六章

Kevin K. Kumashiro 凯文·K·熊代
 Fay 费伊
 Yamamoto 山本
 Pinar 皮纳
 Kumashiro 熊代
 Sanday 桑迪
 Said 赛德
 Lee 李
 Kaneko 金子
 Eng 恩格
 Coen 科恩
 Taylor 泰勒
 Carlson 卡尔森
 Moore 穆尔
 Apple 阿普尔
 Friend 弗兰德
 Yoshino 吉野

第七章

Stanley Aronowitz 斯坦利·阿罗诺维茨
 Gayatri Spivak 佳亚特里·斯皮瓦克
 Thorstein Veblen 索尔斯坦·维布伦
 Robert Lynd 罗伯特·林德
 Franklin D. Roosevelt 富兰克林·D·罗斯福
 Dwight D. Eisenhower 德怀特·D·艾森豪威尔
 Wright Mills 赖特·米尔斯
 I. F. Stone I. F. 斯通
 Michael Klare 迈克尔·克莱尔



Noam Chomsky 诺姆·乔姆斯基
 Edward Herman 爱德华·赫尔曼
 Martin Kenney 马丁·肯尼
 Slaughter 斯劳特
 Leslie 莱斯利
 Jonathan Cole 乔纳森·科尔
 Walsh 沃尔什
 Fisher 费希尔
 Clinton 克林顿
 Richard Feynman 理查德·范曼
 Steven Weinberg 史蒂文·温伯格
 Stephen J. Gould 史蒂芬·古尔德
 Richard Lewontin 理查德·列万廷
 Ignacio H. Chapela 伊格纳西奥·查佩拉
 David Quist 大卫·奎斯特
 Lionel Trilling 莱昂内尔·特里林
 Matthew Arnold 马修·阿诺德
 Ruth Benedict 鲁思·本尼迪克特
 Margaret Mead 玛格丽特·米德
 Berube 贝鲁布
 Nelson 纳尔逊
 Jacques Derrida 雅克·德里达
 Goran Palme 戈伦·帕姆

第八章

Luis Armando Gandin 路易斯·阿曼德·甘迪
 Porto Alegre 阿雷格里港
 Rio Grande do Sul 南里奥格兰德州
 Keck 凯克
 Pinheiro 皮涅罗
 Gramsci 葛兰西
 Genro 吉罗
 Silva 席尔瓦
 Apple 阿普尔
 Gee 吉
 Hull 赫尔
 Lankshear 兰克希尔

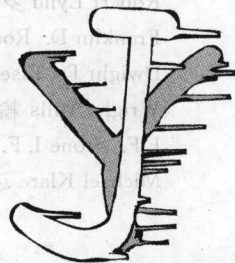
Mina Cuzon 明达·科阿松
 Celeste Bata 西塞琳·巴塔
 Brodwin Sacks 布罗德里克·萨克斯
 Vickie Castro 维基·卡斯楚
 Margaret Rosa 玛格丽特·罗斯
 David Sanchez 大卫·桑切斯
 Mary Pardo 玛丽·帕多

第六章

Kevin K. Kumashiro 凯文·库马希罗
 Fay 费伊
 Yumamoto 山本
 Pinar 皮纳
 Kumashiro 库马希罗
 Sanday 桑戴
 Sand 桑德
 Lee 李
 Kaneko 金泽
 Eng 恩格
 Coen 科恩
 Taylor 泰勒
 Carlson 卡尔森
 Moore 摩尔
 Apple 阿普尔
 Friend 弗兰德
 Yoshino 吉野

第七章

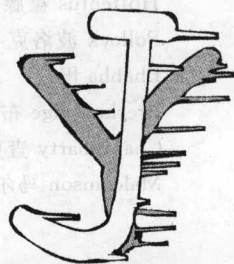
Stanley Aronowitz 斯坦利·阿罗诺维茨
 Gavril Spivak 佳亚特里·斯皮瓦克
 Thorstein Veblen 托尔斯坦·维尔布伦
 Robert Lynd 罗伯特·林德
 D. Roosevelt 富兰克林·D·罗斯福
 Donald Power 唐纳德·D·艾森豪威尔
 卡尔·马克思
 I. F. 伊夫
 Karl 卡尔



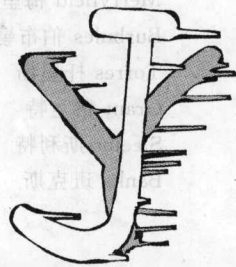
Ball 鲍尔
 Azevedo 阿泽维多
 Souza 苏泽
 Gorodicht 戈伦迪西特
 Rocha 罗奇
 Paes da Silva 佩斯·达·席尔瓦
 Vasconcelos 瓦斯康切罗斯
 Santos 桑托斯
 Freire 弗赖尔
 McLaren 麦克拉伦
 Pagenhart 佩根哈特
 Giroux 吉罗克斯
 Fung 冯
 Hargreaves 哈格里夫斯
 Oliver 奥利弗

第九章

Kristen L. Buras 克莉丝汀·L·布诺斯
 Paulino Motter 波林诺·莫特
 Nelson Miles 尼尔森·迈尔斯
 Pedro Albizu Campos 佩德罗·阿尔比促·坎波斯
 Pedro Rossello 佩德罗·罗塞里奥
 Gonzalez 冈兹拉兹
 Abraham Rodriguez 亚伯拉罕·罗德里格尼茨
 Albizu Campos 阿尔比促·坎波斯
 Diaz 迪亚兹
 Massialas 马辛亚拉斯
 Tye 泰伊
 Ukpokodu 尤克伯克杜
 Cheah 谢
 Abowitz 阿伯威茨
 Merryfield 梅里菲尔德
 Burbules 伯布勒斯
 Torres 托里斯
 Grant 格兰特
 Sleeter 斯利特
 Banks 班克斯



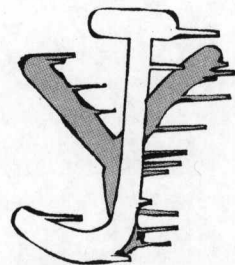
Buras 布诺斯
 Hirsch 赫希
 Schlesinger 施莱辛格
 Dimitriadis 迪米特里阿蒂斯
 McCarthy 麦卡锡
 Huntington 亨廷顿
 Sais 赛斯
 Pieterse 皮特斯
 Freire 弗赖尔
 Giroux 吉罗克斯
 McLaren 麦克拉伦
 Farahmandpur 法拉曼普尔
 Mignolo 米格诺洛
 Santos 桑托斯
 Said 赛义德
 Immanuel Wallerstein 伊曼努尔·沃勒斯坦
 Samir Amin 萨米尔·阿明
 Brecher 布雷彻
 Costello 科思特洛
 Smith 史密斯
 Stiglitz 施蒂格利茨
 Verdany 维德尼
 O'Byrne 奥伯恩
 Kynlicka 基利克
 Fraser 弗雷泽
 Dahl 达尔
 Immanuel Kant 伊曼纽尔·康德
 Wood 伍德
 Stoics 斯多葛
 Nussbaum 努斯鲍姆
 Harvey 哈维
 Hottentus 霍滕特思
 Pollock 波洛克
 Bhabha 巴巴
 Breckenridge 布雷肯里奇
 Chakrabarty 查克巴替
 Malcomson 马尔科姆森



Verges 弗吉斯
 Martinique 马提尼克
 Guadeloupe 瓜德卢普岛
 Reunion 留尼汪
 Creoles 克雷欧里斯
 Zapatistas 扎潘提斯塔斯
 Burack 布若克
 Fordham Foundation 福德姆基金会
 Lamy 莱米
 James Becker 詹姆斯·贝克尔
 Robert Hanvey 罗伯特·汉韦
 Graham Pike 格雷厄姆·派克
 Collins 科利斯
 Czarra 柴若
 Smith 史密斯
 Kirkwood 柯克伍德
 Gayer 盖尔
 Bright 布赖特
 Anderson 安德森
 Balakrisham 巴拉克瑞斯舍姆

第十章

Michael W. Apple 迈克尔·M·阿普尔
 Kristen L. Buras 克莉丝汀·L·布诺斯
 E. D. Hirsch E·D·赫希
 Thomas Pedroni 托马斯·佩德罗尼
 Kevin Kumashiro 凯文·熊代
 Glenabah Martinez 格莱纳巴·马丁内斯
 Juan de Onate 奥尼亚特
 Donsky 唐思科
 Fraser 弗雷泽
 Honneth 霍嫩斯
 Oliver 奥利弗
 Luis Armando Gandin 路易斯·阿曼德·甘迪
 Pedroni 佩德罗尼
 Martinez 马丁内斯
 Sonia Israel 索尼娅·伊斯雷尔



Kumashiro 熊代

Antonio Gramsci 安东尼奥·葛兰西

James Farmer 詹姆斯·法默

Hirsch 赫希

Anyon 安雅恩

Boal 博尔

Gandin 甘迪

Chen 陈

Aronowitz 阿罗诺维茨

Delgado Bernal 德尔加多·伯纳尔

Bobby Kennedy 博比·肯尼迪

Spivak 斯皮瓦克

Jim Wallis 吉恩·沃利斯

Williams 威廉斯

Thomas Jefferson 托马斯·杰斐逊

Beane 比恩

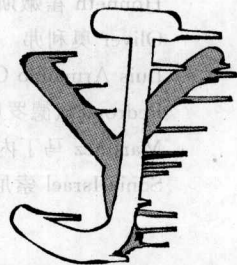
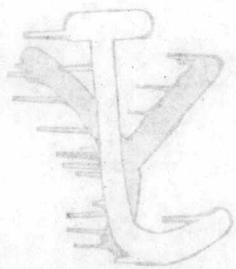
Gutstein 古茨斯坦

Peterson 彼得森

Motter 莫特

Mignolo 米格诺洛

Boal 博尔



作者简介

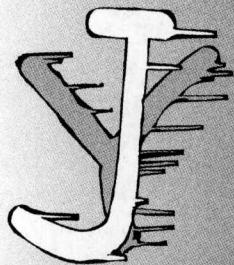
迈克尔·W·阿普尔(Michael W. Apple)是威斯康星大学麦迪逊分校课程与教学和教育政策研究的 John Bascom 教授。他最近的著作包括《教育的“正确”方式——市场、标准、上帝与不平等》、《国家与知识政治》，以及已 25 周年的经典之作《意识形态与课程》第 3 版。

斯坦利·阿罗诺维茨(Stanley Aronowitz)是纽约城市大学研究生中心的社会学著名教授。他长期致力于劳工运动与教育，是纽约城市学院工人教育中心的创始人。他是 18 本书的作者，包括《知识工厂》。

多洛雷斯·德尔加多·伯纳尔(Dolores Delgado Bernal)是犹他州盐湖城犹他大学教育、文化与社会和种族研究计划系的副教授。她的研究是利用批判种族理论与美国第三世界女性理论来考察有色人种学生的教育经历。她已经写了许多文章，一些发表在《哈佛教育评论》与《教育政策》上。

克莉丝汀·L·布诺斯(Kristen L. Buras)是威斯康星大学麦迪逊分校的博士候选人与威斯康星 Spencer 学者。她的兴趣在于课程与改革的文化政治。她对核心知识运动的研究已经在《哈佛教育评论》上发表。她也写了一些关于文化、公民权利与保守主义教育改革等主题的文章，发表在《教育学、文化与社会》等期刊上。

路易斯·阿曼德·甘迪(Luis Armando Gandin)是巴西阿雷格里港市(Porto Alegre)的 Rio Grande de Soul 联邦大学的教育学教授。他从威斯康星大学麦迪逊分校获得社会学硕士和教育学博士学位。他是 *Curriculosem Fronteiras* 的编辑，已经出版了 4 本书。

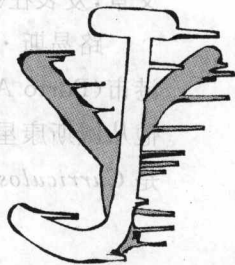


凯文·K·熊代(Kevin K. Kumashiro)博士是华盛顿特区反压迫教育中心的主任,也是美国国家教育协会人民与公民权利高级项目专家。他是几本关于反压迫教育专著的作者,包括《反常识:社会正义的教与学》。

格莱纳巴·马丁内斯(Glenabah Martinez)(Taos/Dine)是新墨西哥州阿尔伯克基的新墨西哥大学语言、读写与社会文化研究系的助理教授。她的研究兴趣包括中学设置的课程与教学,以及本土少年的教育经历。她即将出版的书名是《本土的骄傲:市公立中学的课程与教学》。她以前在中学教过社会研究。

波林诺·莫特(Paulino Motter)具有批判政策研究的背景,目前供职于位于巴西利亚的巴西教育部。

托马斯·C·佩德罗尼(Thomas C. Pedroni)是密歇根州罗彻斯特的奥克兰大学全球教育与社会研究方法助理教授。他最近发表在《教师学院报告与城市评论》的研究,聚焦在关于城市低收入的主要非裔美国人与拉丁美洲人父母在其他为公开支付的教育券的保守主义联盟中的同一性构成与底层代理问题。



译
后
记

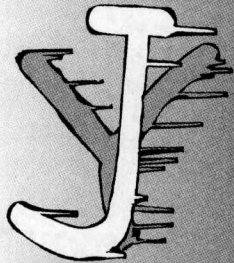
// 译 后 记

楚心译即鲁亦于 燕

遵恩师谢维和教授所嘱，我负责组织《被压迫者的声音》一书的翻译工作。我所负责的章节翻译乃至校对统稿工作大部分是在布鲁明顿小镇完成的。在我工作的研究中心旁边是小河蜿蜒流过的一片树林，翻译得有些疲累时，我常从侧面的小门溜出，一个人到树林里去踱步。时值秋季，风过处，落叶似黄花，翩然飘坠。举目而望，天空湛蓝而高远，让人自失。虽数步之遥是红尘攘攘，此处已是另外的一个世界了。心中感触，深觉这种意境颇似手头的翻译工作——踱步在思想的丛林，循他人心径，拾阶而上，其中悠然而深远的意味，让人忘却了纷纷扰扰的现实，而思想火花之闪过，一如落叶之飘坠，寂然无声，却带来心灵的冲击与欢欣。大音希声，这也许就是思想的魅力吧。

难得的是，在知识行业越来越中产阶级化的今天，清华园里却还有些朋友愿意踱步于思想丛林。大家意趣相投就难免想一起做点事，后来结成了“苹果社”(Apple Reading Society)，以译读 Apple 教授著作作为闲时趣事。记得第一次读书社是在一位社友家中，大家散然席地而坐，就书中提出的一些问题争得面红耳赤，夜深方罢。本书译本即是“苹果社”的一次集体性译读成果。虽然翻译他人著作难免有为人做嫁衣之想，而且揣测他人思想的过程又难免痛苦挣扎，然而本书充实而斑斓的思想呈现，竟让我们生出些许“激扬文字”的冲动。

由于译者才能有限，译本中难免有错误或失当之处，敬请读者和学界朋友指正、批评。本书的具体分工如下：导论：罗燕译，叶富贵校；第一章：钟周译，叶富贵校；第二章：赵洪译，罗燕校；第三章：罗燕、詹逸思



译,叶富贵校;第四章:李佩泽译,钟周校;第五章:李佩泽译,钟周校;第六章:阚方圆译,叶富贵校;第七章:杨曦译,叶富贵校;第八章:赵琳译,钟周校;第九章:黄振中译,叶富贵、罗燕校;第十章:生云龙译,罗燕校。

最后,我想真诚地感谢 Apple 教授一直以来对我们的鼓励和关心,以及他的学生蔡瑞君为最后一章的译稿提出的几处建设性意见。本书的翻译工作到此告一段落,但是我们“苹果社”的读书会还将继续下去。论学取友,人生何乐之至!

罗燕 于布鲁明顿小镇

2008年初春

林从想于布鲁明顿小镇，那里有一座山，山上有许多树，山脚下有许多房子。林从想住在那里，他喜欢那里的风景，也喜欢那里的人们。林从想是一个喜欢读书的人，他喜欢读各种各样的书，也喜欢和别人分享他的想法。林从想是一个喜欢思考的人，他喜欢思考各种问题，也喜欢和别人分享他的想法。林从想是一个喜欢帮助别人的人，他喜欢帮助别人解决问题，也喜欢帮助别人实现梦想。林从想是一个喜欢生活的人，他喜欢享受生活，也喜欢和别人分享他的快乐。林从想是一个喜欢学习的人，他喜欢学习新知识，也喜欢和别人分享他的所学。林从想是一个喜欢成长的人，他喜欢成长自己，也喜欢帮助别人成长。林从想是一个喜欢挑战的人，他喜欢挑战自己，也喜欢帮助别人挑战。林从想是一个喜欢梦想的人，他喜欢梦想未来，也喜欢帮助别人实现梦想。林从想是一个喜欢希望的人，他喜欢希望未来，也喜欢帮助别人希望。林从想是一个喜欢爱的人，他喜欢爱别人，也喜欢帮助别人爱。林从想是一个喜欢和平的人，他喜欢和平生活，也喜欢帮助别人和平。林从想是一个喜欢快乐的人，他喜欢快乐生活，也喜欢帮助别人快乐。林从想是一个喜欢幸福的人，他喜欢幸福生活，也喜欢帮助别人幸福。林从想是一个喜欢成功的人，他喜欢成功生活，也喜欢帮助别人成功。林从想是一个喜欢自由的人，他喜欢自由生活，也喜欢帮助别人自由。林从想是一个喜欢平等的人，他喜欢平等生活，也喜欢帮助别人平等。林从想是一个喜欢公正的人，他喜欢公正生活，也喜欢帮助别人公正。林从想是一个喜欢诚信的人，他喜欢诚信生活，也喜欢帮助别人诚信。林从想是一个喜欢勇敢的人，他喜欢勇敢生活，也喜欢帮助别人勇敢。林从想是一个喜欢坚强的人，他喜欢坚强生活，也喜欢帮助别人坚强。林从想是一个喜欢自信的人，他喜欢自信生活，也喜欢帮助别人自信。林从想是一个喜欢乐观的人，他喜欢乐观生活，也喜欢帮助别人乐观。林从想是一个喜欢积极的人，他喜欢积极生活，也喜欢帮助别人积极。林从想是一个喜欢向上的人，他喜欢向上生活，也喜欢帮助别人向上。林从想是一个喜欢向前的人，他喜欢向前生活，也喜欢帮助别人向前。林从想是一个喜欢进步的人，他喜欢进步生活，也喜欢帮助别人进步。林从想是一个喜欢发展的人，他喜欢发展生活，也喜欢帮助别人发展。林从想是一个喜欢创新的人，他喜欢创新生活，也喜欢帮助别人创新。林从想是一个喜欢探索的人，他喜欢探索生活，也喜欢帮助别人探索。林从想是一个喜欢发现的人，他喜欢发现生活，也喜欢帮助别人发现。林从想是一个喜欢创造的人，他喜欢创造生活，也喜欢帮助别人创造。林从想是一个喜欢改变的人，他喜欢改变自己，也喜欢帮助别人改变。林从想是一个喜欢进步的人，他喜欢进步生活，也喜欢帮助别人进步。林从想是一个喜欢发展的人，他喜欢发展生活，也喜欢帮助别人发展。林从想是一个喜欢创新的人，他喜欢创新生活，也喜欢帮助别人创新。林从想是一个喜欢探索的人，他喜欢探索生活，也喜欢帮助别人探索。林从想是一个喜欢发现的人，他喜欢发现生活，也喜欢帮助别人发现。林从想是一个喜欢创造的人，他喜欢创造生活，也喜欢帮助别人创造。林从想是一个喜欢改变的人，他喜欢改变自己，也喜欢帮助别人改变。

