

影响力教育理论译丛

袁振国 谢维和 丛书主编
徐 辉 张斌贤

教科书政治学

M·阿普尔 主编
L·克里斯蒂安-史密斯
侯定凯 译
袁振国 审校

The Politics
of the Textbook



华东师范大学出版社

影响力教育理论译丛

教科书政治学

袁振国 谢维和 丛书主编
徐 辉 张斌贤

The Politics
of the Textbook

M·阿普尔 主编
L·克丽斯蒂安-史密斯
侯定凯 译
袁振国 审校

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教科书政治学/(美)阿普尔,(美)史密斯主编;侯定凯译. —上海:华东师范大学出版社,2005.4

ISBN 7-5617-4231-2

I. 教... II. ①阿... ②史... ③侯...
III. 教材-政治学-研究 IV. G423.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 038240 号

影响力教育理论译丛

教科书政治学

主 编 M·阿普尔 L·克丽斯蒂安-史密斯
译 者 侯定凯
策划组稿 金 勇
责任编辑 陈锦文
责任校对 王丽平
封面设计 高 山
版式设计 蒋 克

出版发行 华东师范大学出版社
市场部 电话 021-62865537
 传真 021-62860410
门市(邮购)电话:021-62869887

门市地址 华东师大校内先锋路口
<http://www.ecnupress.com.cn>

社 址 上海市中山北路 3663 号
 邮编 200062

印 刷 者 宜兴德胜印刷有限公司
开 本 787×960 16 开
印 张 23
字 数 334 千字
版 次 2005 年 8 月第一版
印 次 2005 年 8 月第一次
印 数 6000
书 号 ISBN 7-5617-4231-2/G·2443
定 价 36.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

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 (以姓氏笔画为序)

朱杰人 阮光页 张斌贤 金 勇
袁振国 徐 辉 谢维和

内 容 提 要

教科书是学校教育的中心环节。它是学生接受知识的重要途径。表面上看,教科书传递的知识是中立的,但实际上它们只是“正式知识”的传承者。这些知识是各种政治、经济和文化因素相互作用的结果。参与教科书选择的各种因素呈现的,是决定教育政策的学校、政府和其他社会部门各种现实力量的一个缩影。

《教科书政治学》中的文章分析了影响学校教科书出版、发行和采用各环节的各种因素。这些文章同时强调了教科书的双重特征。一方面,教科书可以看作是社会强势群体用以建立政治和文化秩序的道德体系;另一方面,教科书也可以看作是社会大众揭露学校知识和选择性传统背后利益冲突的手段。

虽然这些文章分析的角度不同,但作者们都关注学校作为权力斗争场所的问题。其中一些作者是国际知名的课程和教育政策问题方面的专家。有些文章分析了教科书出版中包含的文化、意识形态、政治和经济因素;有些文章阐述了进步作家、教育工作者和劳动人民是如何改造教科书的;另有些文章则剖析了学生在使用教科书的过程中是如何选择、解读和抗拒那些“合法知识”的。综合这些文章的观点,我们可以发现,文化政治学揭示了当前关于教科书问题的斗争,而教科书政治学的核心问题是:如何争取学生的心灵世界!

// 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,也较多集中于单科性作品,综合性较强的作品较少,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,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。虽然有些作品翻译难度较大,但我们将不避烦难,努力把这项工作做好。我们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 晖(浙江师范大学)

魏峻赏(北京师范大学)



译者序

译者序

现代社会教科书在学校教育中的地位是双重的：一方面，学生可获得的信息渠道日益多元，使传统教科书的权威性受到挑战，对教科书批判性的学习，成为学生成长的一部分；另一方面，教科书依然是课程的中心环节和学校教育的重要载体，教科书的地位同时也得到教师和考试制度的权威的强化。如今不断深化的我国基础教育课程改革，进一步给教科书的内容、使用和外部环境都带来了剧烈的变化，教科书在学校教育的地位及其对学生身心发展的影响力需要重新评估。而这方面的研究至今还未被系统地纳入我国教育研究者的视野。

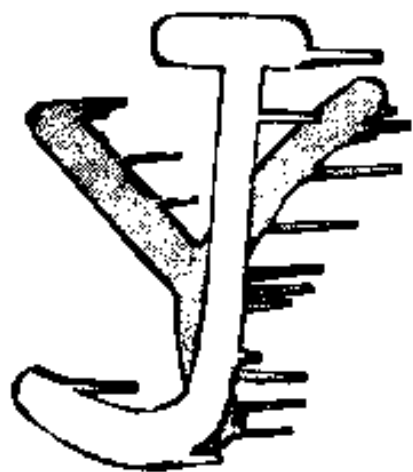
我们使用的教科书来自哪里？这些教科书为谁的利益服务？教科书传达的意义背后存在怎样的竞争和矛盾？这些关系对教学活动会产生怎样的影响？教师如何在保持自己教育理想的同时又能出色地使用这些教科书？本书的作者们普遍认为，教科书是一个政治的产物。教科书传递的只是“正式知识”(official knowledge)，而非中立的知识，因为教科书是社会各种政治、经济和文化作用的结果——它们要体现教育重要决策者的意图；要体现教育专家的思想；要为出版社的利益服务；也要为那些帮助学生通过标准化考试的学校和教师利益考虑，等等。教科书是教育决策者、政府部门和其他社会力量共同影响学校教育的一个缩影。

虽然要分析教科书在更为宏观的社会背景下的意义是困难的，但本书还是揭示了关于教科书对教育活动本身可能的影响，即教科书使学校的课程日趋标准化，但也妨碍了教师技能的提高。教科书传递给



学生的关于性别和社会阶层的信息与他们现实生活的情况相矛盾，而教师则愈加远离对课堂教学的专业控制权。教科书试图传达的信息远非学生能够把握，因而也把教材与人性和人的潜能的张扬隔离开来。教科书表面上的便捷性和背后的权威认证，剥夺了学生和教师分析和实践日常事务的能力，教科书在人们的心中建立起一种“一切不可改变”的意识，从而否定了人们作出进一步探索的可能性。更重要的是，教科书从编写、出版、选择到使用的过程，反映了一系列复杂的政治关系，其中少数精英人物占据了主导，他们只是把有限的教科书权力交给了教师和家长。在强调教科书的科学性、公正性和实用性的今天，关注教科书对教育活动产生的潜在或现实的影响是必要的。

不能期望通过理性分析改变教科书制度的现状，但保持对教科书问题复杂性和潜在影响的敏感，可以帮助我们克服教科书使用中宗教式的盲从，同时在面对教科书世界和现实的冲突时也可以避免些许尴尬。从这个意义上说，尽管本书原版时间较早，我们却发现它还是能给予所有关心教科书问题的人们以方法论的启示。



目
录

总序 / 1

译者序 / 1

- 第一章 教科书政治学 M·阿普尔, L·克丽斯蒂安-史密斯 / 1
- 第二章 教科书的文化及商品属性 M·阿普尔 / 27
- 第三章 图书与高科技——电脑, 性别问题与图书出版 L·克丽斯蒂安-史密斯 / 50
- 第四章 来自朋友的一些帮助: 出版商、抗议者以及得克萨斯州教科书政策 J·丹·马歇尔 / 68
- 第五章 当前教科书中种族、阶级、性别和残疾人问题 C·史利特, C·格兰特 / 92
- 第六章 重申反抗之声: M·泰勒的小说 J·塔克塞尔 / 134
- 第七章 我们历史上的批判性教程: 美国社会主义主日学校的课程 K·泰特鲍姆 / 165
- 第八章 世俗的《圣经》: 《迪克和简》(*Dick and Jane*) 读本的天主教修订本 A·路加 / 205
- 第九章 读者、教科书和背景: 校园爱情小说 L·克丽斯蒂安-史密斯 / 237



第十章 教科书权威、文化和文化素养的政治学 S·阿罗诺维茨,
H·吉鲁 / 265

第十一章 教科书:国际比较的角度 P·阿特巴赫 / 300

第十二章 培养民主意识:格林纳达教科书的内容和意识形态(1979—
1983) D·朱尔斯 / 319

后记 / 355



第一章

教科书政治学

M·阿普尔

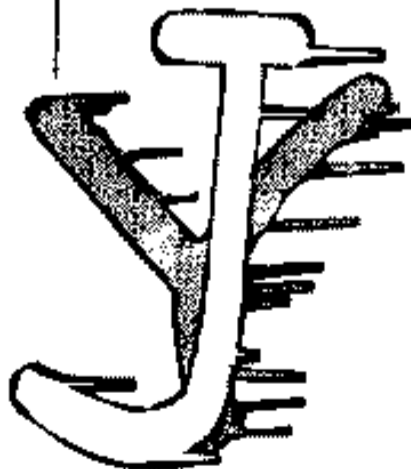
L·克里斯蒂安-史密斯

谁的知识最有价值

现实不是围绕着既定路线来运行的。事物是什么,怎样运行,如何演变,这些都不是预先安排好的,而是社会的产物。即使我们谈论到安排我们日常生活的制度(比如,学校教育)时也是如此。对一些人而言,学校教育被看成一个巨大的民主发动机——它具有开阔眼界、保证社会流动的可能性等功能;而对另外一些人来说,学校教育的实际情况则完全不同。它可能被看成是社会控制的一种形式,或被看作是文化危机的具体表现,它的课程和教学实践制度威胁到了学生的道德领域。

虽然不是所有人都会同意上述关于学校教育的结论,但我们还是可以发现,后者的立场体现了一种很敏锐的洞察力,它看到了在斯宾塞著名问题——“什么知识最有价值?”的背后,存在着另一个更具有争议性的问题,即“谁的知识最有价值?”

过去的二十年中,在回答“在学校谁的知识被社会认可”这个问题上,已经取得了很大的进展。^①虽然有很多问题仍有待解决,但我们对学校知识和更广阔的社会之间的关系比以前有了更多的理解。然而,人们却忽视了一个事实:在确定“用谁的文化去教育孩子”这个问题上,教科书起了很重要的作用。近年来对教科书的学术研究难以胜数。^②



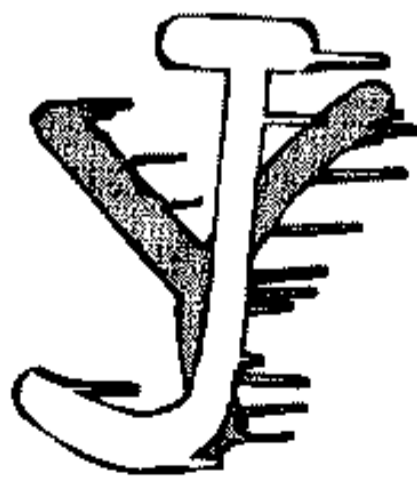
但直到现在,大多数研究仍旧很少有涉及政治学方面的,对于许多学者的研究成果,我们仍然可用多年前 C·赖特·米尔(C. Wright Mills)提出的“抽象的经验论者”这一概念来概括。这些“社会探寻者和集大成者”并不关心他们周围存在的平等关系。^③

这是一个很突出的问题。因为教科书不仅仅是“事实”的“传输系统”,它还是政治、经济、文化活动、斗争及相互妥协等共同作用的结果。教科书是真正由人们根据自己的真实兴趣构思、设计和创作出来的。它的出版发行受到政治和经济领域中市场、资源、权力等因素的制约。^④不同志趣的群体对教科书的内涵及其使用方式展开争论,教师和学生也参与到这场争论中。

正如有人在一套丛书中所提出的,将学校课程看作是中立的知识,显然是一种天真的想法。^⑤相反地,被认为是合法的知识,恰恰是复杂的权力关系以及身份等级、种族、性别、宗教团体不断斗争的结果。因此,教育和权力是相辅相成、不可分割的。持续不断的社会动荡凸显了教育和权力之间的关系。妇女、有色人种和其他弱势人群通过斗争,把自己的历史和文化写入了课程。这一关系在历史上如此,在今后也将继续存在。在保守的复兴思潮冲击学校教育的过程中,受到经济危机和在意识形态与权利关系中危机的驱使,教育和权力的关系在过去十年中变得更加突出。“独裁民粹主义”到处蔓延,新右派在将自己的权力运用于学校教育的目标、内容以及过程中取得了很大的成功。^⑥

在课堂之外,右派的运动从未停止过。中央集权的教学和课程的最新计划,经常以“民主”改革的幌子巧妙地加以掩饰,这样的趋势在新的管理方案或私有化方案出台之前是很难停止的。在美国,我们可以从以下这样一些事例中印证这一趋势:对师生进行强制性能力测试的提议;呼吁回归基础(多少带有浪漫色彩的)课程;限制教育在服务工商业方面的目标;建议采用“教育券”和“选择学校”计划;对来自右派的道德和价值合法性质疑的施压;政府授权的关于“自由冒险精神”方面的规定等等。更多的迹象表明,在英国也有类似的趋势,甚至在某些方面更加明显。

所有这些引发了学校的抵抗运动。民主办学的进程虽然有所减缓,但仍在饶有兴趣地进行。通过丰富的实践和政策倾斜,社会团体和



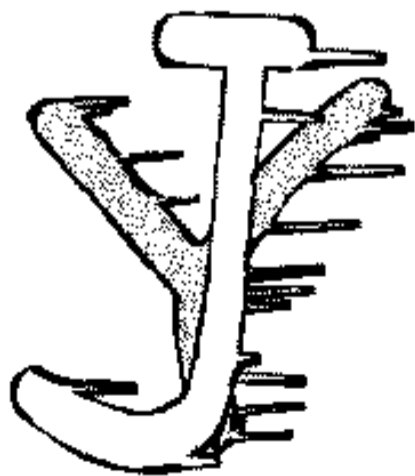
教师被赋予了更多的权力,他们可以更自由地选择教材、制订课程和教学策略、运用资金、管理学校以及开发更灵活的评价体系。这些为人们保守教育的复兴进程保持乐观态度提供了理由。^⑦

然而,尽管存在这些积极的迹象,“新右派”仍可以重新界定传统的政治和文化主题。在这一过程中,它通常可以动员多数群众成为他们的拥护者。一个最明显的例子就是,保守团体对公立学校日益不满。许多家长和其他一些人,不再相信公立学校及其教师和官员能就教什么以及怎么教等问题作出“正确”的决定。而越来越多的新教会学校、对学校事务的审查制度和教科书的辩论等,以及越来越多的家长宁愿让孩子在家学习也不愿把他们送到公立学校的趋势,都表明政府支持的学校教育正逐渐失去其合法性。^⑧

这背后的意识形态通常是非常复杂的。它是这样一些元素的组合:“传统的家庭观”、合乎传统价值观的性别角色期待、虔诚的宗教信仰。其中包含了维护资本主义经济、爱国主义、“西方传统”和反共产主义以及对“福利国家”的极度不信任。^⑨当这种意识形态渗透到学校教育中时,其结果可能非常简单,简单得就像对任何一本书或一份学生作业表示不满一样。另一方面,这个结果可能会导致重大的冲突,它的威胁可能远远超过我们通常对学校教育的争论,而涉及更深层次的问题。

就后一种情形而言,没有一个地方比美国西弗吉尼亚的卡那瓦郡更出名的了。在20世纪70年代中期,该地区围绕着学校应该教什么,谁来决定教的内容以及应该以什么样的理念来指导教育计划等内容,展开了一场富有争议的讨论。一小部分保守派家长、宗教领袖和商业界人士,对于获准在当地学校使用的教科书内容和设计持反对意见。争论由此开始,很快就引发了一场学校联合抵制的暴力和社区的分裂活动。这场运动造成的创伤至今尚未愈合。

有许多重要因素加剧了西弗吉尼亚的紧张局势。乡村学校最近已经联合起来了,阶级关系及城乡关系愈来愈紧张。农村家长很少能参与对教科书的选择,而且不能参与一般意义上的教育决策过程,这些更加疏远了城乡关系。此外,具有强烈独立倾向的宗教文化传统、原教旨主义的宗教传统、经济萧条的历史,共同促成了这个动荡局面的形成。



最后,卡那瓦郡是全国性右翼团体活动的集中地。右翼团体在道德、法律和组织方面,向当地的保守主义活动分子提供了支持。^⑩

有一点很重要,那就是:围绕将什么编入教科书中、将什么排除在教科书之外的“正式知识”(formal knowledge)的争论,事实上蕴涵了更深层次的政治、经济、文化联系和历史。围绕教科书所暴露的冲突,往往反映出权力关系上更深层次的问题。它们涉及人们在知识方面最看重什么的问题。并且,正如卡那瓦郡一样,它们能迅速将那些冲突升级为更深层的问题。

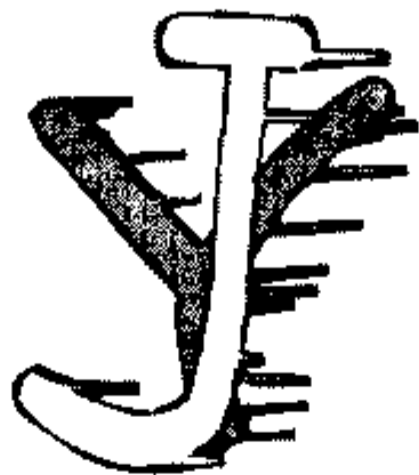
然而,教科书本身的意义也非常重要。通过教科书呈现的内容和形式,我们可以看出现实世界是如何构成的,更为重要的是,我们可以看出浩如烟海的知识是如何被选择和组织的。教科书体现了雷蒙德·威廉姆斯(Raymond Williams)所说的“有选择的传统”(selective tradition)的内涵是什么——它只是某些人的选择,只是某些人对法定知识和文化的看法。通过这样的传统,某一人群的文化资本获得了合法地位,而另外一群人的文化资本却无法获得这样的地位。^⑪

事实上,教科书是面向未来传达的一种信息,也是关于未来的一个预言。作为课程的一部分,它介入课程的程度,绝不亚于有组织的社会知识体系。它参与决定社会上什么样的知识被认为是合法和真实的。它帮助制定关于真理的标准,并在此基础上,帮助确立一个重要的参照,人们借此了解“真正”的知识、文化、信仰和道德的本来面貌。^⑫

虽然有人认为教科书参与了意识形态和本体论的构建,但是它仍在许多重要方面使人们产生误解。因为不是“社会”,而是一些特殊群体编订了这些教科书。如果“我们”(we)一词,仅仅意味着在我们所有人,在什么知识才是正式知识上已达成了一致看法,那么“我们”事实上并没有编写出这种课程的教科书。“我们”一词经常被泛泛而指。

正如弗雷德·英格利斯(Fred Inglis)雄辩地指出的那样,“我们”一词

抚平了斗争所造成的很深的创伤和裂痕,这场斗争是围绕如何运用具有权威性和措辞技巧的“我们”一词而引起的。(教科书)



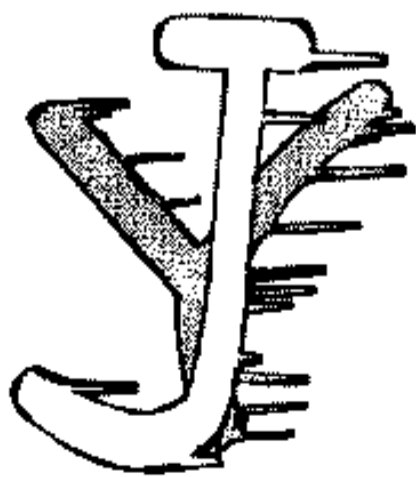
不是戏剧性事情的阐述,而是一个智力战场。这场争夺文化权威的战争是不易控制的,这是一场持久而激烈的战争。^⑬

举例来说,1930年美国的保守团体针对一本非常具有进步性的教科书展开了一场斗争。这本书是哈罗德·拉格(Harold Rugg)和他的同事们共同编写的《男人及其变化的世界》(*Man and His Changing World*),它遭到了“全国制造者协会”(National Association of Manufacturers)、“美国军团”(系全美退伍军人)(the American Legion)、“美国人广告联盟”(the Advertising Federation of American)和其他一些“中立”团体的一致抨击。他们指控拉格的书具有社会主义倾向,是反美国、反商业的等。而这场保守派的斗争成功地迫使各学区的学校收回教室和图书馆中所有拉格的书,以至于此书的销售量从1938年的近30万本减少到1944年的约2万本。^⑭

当然,今天我们可以对这些图书持保留意见,可以认为其中具有性别歧视的色彩。但是,在拉格事件中有一点是很明确的,那就是在教科书中体现政治关系并不是什么新鲜事。如今围绕教科书的热点是:教材中所包含的意识形态是什么?在决定我们应该教什么的问题上究竟扮演怎样的核心角色?教材的真实效力和设计是怎样的?所有这些,都与许多国家在过去很长时期内的不同时期所关注的问题不谋而合。

在如今的学校教育中,很少有领域能像教科书一样,遭到审慎检查和激烈争论的。基础教育理事会(the Council for Basic Education)的A·格雷汉姆·唐(A. Graham Down)对此作了非常清楚的描述:

教科书,或多或少地支配着学生所学的知识。他们确立了课程的框架,而且通常是确立了大部分科目中一些必修的知识。对许多学生来说,教科书是他们惟一能读到的书籍,也是他们第一次并且是惟一的阅读机会。在公众看来,教科书是权威的,是准确无误和十分必要的。教师们则需要依靠教科书来安排自己的教学内容。但是充斥我们学校的现行教科书体系,就像是特洛伊木马——它们只是外表华丽的一堆印刷品,而其间的文字使我们国



家的年轻人思想僵化呆滞,还使他们产生厌学情绪。^⑮

这段陈述和伯恩施坦(Harriet Tyson-Bernstein)的陈述一样有力。他是新近一项叫作“美国教科书的失败”(America's Textbook Fiasco)研究的作者:

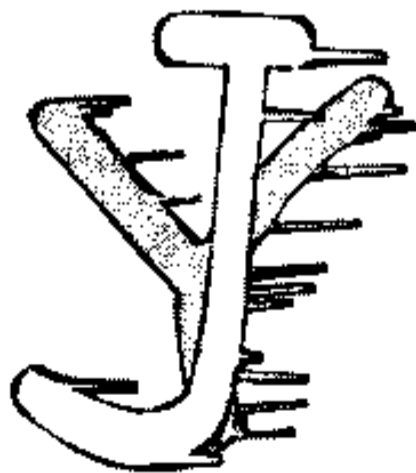
试设想一项设计完美的公共政策体系,它所编写的教材使学生产生迷惑和误解,产生极度厌烦的情绪,但同时却让所有参与这一过程的成年人都感觉良好,不管是从他们自身的立场,还是从别人的立场。尽管市场上有许多优秀的教科书,但事实上,出版商和编辑们还是在公共政策和实践的驱使下编写了这些教科书,这些书中无根据的论断使学生的思想产生混乱;误传误报使学生产生误解;毫无目标和枯燥乏味的写作方式使学生极度厌烦。^⑯

教科书的规范或解放

为了理解这些批评,理解教科书为什么这样编排,为什么教科书反映的是“这些人”的观点,而不是“另外一些人”的观点,我们还需要认识到图书的世界和经济的世界是不能分离的。图书不仅仅是文化的产物,同样也是经济的产物。尽管教材是传授知识的媒介,它们仍旧必须在“市场上出售”。^⑰这个市场——尤其是国内和国际教科书出版市场,在政策上是反复无常的。在卡那瓦郡的经历极好地说明了这一点。

教科书经常陷入一系列复杂的政治与经济交互作用之中。教科书出版行业的竞争十分激烈。在美国,教科书生产是一个置身于千变万化的资本市场的商业性产业,而这个市场“营利性”(bottom line)决定了这个产业将发行什么图书及发行多长时间。然而,教科书的发行,不单单被市场这只“无形的手”所控制,它同样在很大程度上受到政府关于教科书的审批政策——这只强有力的有形的“政治”之手——的控制。^⑱

美国有将近一半的州——大部分在南部和“阳光地带”——都成立了教材审批委员会。一般来说由这些委员会来决定该州学校将选购什

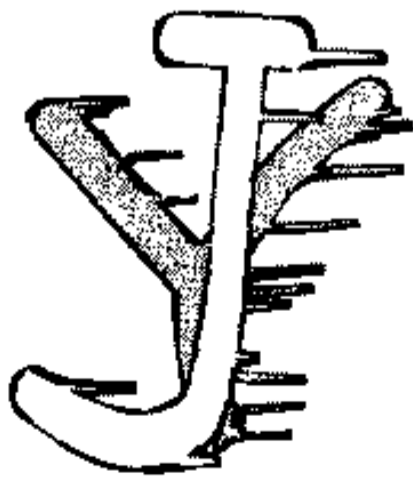


么样的教材。在这种情况下,出版商考虑到经济得失,都竭尽所能确保他们的书在通过审批的书目上有一席之地。因此,在得克萨斯、加利福尼亚、佛罗里达等州出售的书,决定了在全国各地出售什么样的书,也决定了什么样的知识是合法的。毫无疑问,在这些州也出现了关于教科书在政治和意识形态意义上的辩论,这与卡那瓦郡所面临的局面很相似,它对“什么样的知识和谁的知识应当被采用”这一问题具有十分现实的影响。还有很明显的一点是,在这一问题上,卡那瓦郡受到更大范围的关于知识合法性斗争的影响,同时,卡那瓦郡也影响着这场斗争。

然而,经济与政治现实不仅决定了教科书在国内的出版格局。在国际上,几个主要的教材出版巨头,不但控制了资本主义大国绝大多数的图书市场,而且还控制了许多其他国家的图书市场。文化霸权成为全球成千上万的学生生活中必须面对的一个现实。造成这样的局面,部分是因为跨国公司从经济上垄断了语言和出版业;部分是因为在前殖民地国家成长起来的“新贵”(new elite),他们从意识形态和系统的角度,控制了国家的政治、文化。^⑩所有这一切,都导致了在“中心”和“边缘”国家之间以及各自国家内部,关于合法知识和教科书的更为复杂的关系和斗争。

我们想要强调的是,正如一些新兴国家、卡那瓦郡或拉格的教科书的情况那样,这些纷争不仅仅是一个历史问题。关于教科书的模式和内容的争论至今没有减少。事实上,特别是在美国,这一争论正在变得更加激烈。关于学校应该教授什么、如何教授这些知识以及如何评价这些知识的辩论,受到了不断变化的意识形态氛围的影响。现在美国的学校面临巨大压力。他们要提高教科书的标准、增加教科书的“难度”、实现课文内容标准化、强调教科书中“美国式”的主题(爱国主义、自由冒险精神和“西方传统”)以及将教科书内容与州及全国性教育考试联系起来。

不仅美国感受到这种压力。同样,在其他许多国家,教科书的问题正成为意识形态和教育争论的中心。例如在日本,政府批准了右翼的历史教科书,而这些教科书篡改了日本野蛮侵略及占领中国和朝鲜的历史,粉饰其侵略行为,结果不仅引起了国际社会的强烈反对,而且在



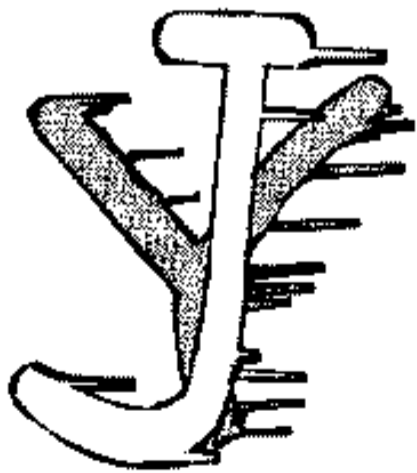
国内也引起了极大的争议。

沿着同样的思路来看,一方面,教科书已经成为保守派运动关于教科书争论的焦点;另一方面,人们又抱怨如今的教科书还不够进步。在教材中到处充斥着阶级、性别和种族偏见。在很多情况下,所谓的“合法性”知识中,并不包括工人阶级、女性、有色人种和其他被剥夺了权力的人的历史经验和文化表达方式。^②

虽然这些争论也涉及到学生所学内容本身,但所有这些争论不仅仅关系到学生在校能接触——或不能接触的——书本内容。争论的问题还包括对公共利益截然不同的定义,^③对社会及其未来走向、文化观点及孩子的将来等问题的不同观点。再次引用英格利斯的话,在整个课程中教科书占有相当重要的地位,整个课程“既是教科书,又是教学情境,在这个过程中,‘产生’与‘价值’相互交叉,它也是想象力与权力的相交点”。^④在教科书政治学的语境中,我们最关注的话题应该是权力。

“权力”这个词,仅仅暗示了是否可以行动以及能否高效行动的能力。然而,在我们的日常话语中使用权力的概念时,“这个词总是强有力的和险恶的,它的出现总是令人畏惧的”。^⑤当然,权力“黑暗的一面”被一个更积极的观点所掩饰。这里,权力被看作与某一群人联系在一起,他们为着最高理想,在公开场合里既民主又集中地开展活动。^⑥这里我们关注权力的双层含义,其一在理论水平(我们如何考虑合法的知识与权力之间的关系),其二在实践水平(教科书如何客观地体现这种关系)。权力的正面和负面意义,对我们理解这些关系都是非常必要的。把这两层意义放在一起考虑就意味着:有关教科书的争论只是文化政治学的一种形式。这两种意义包含了文化观与不同权力关系最本质的东西。

当然,任何对历史上教科书、扫盲教育和群众运动之间的关系感兴趣的人,都不会对此感到惊讶。教科书——与一个人的阅读能力——内在地成为文化政治学研究的一部分。以伏尔泰为例,这位启蒙运动的领导者迫切想成为贵族中的一员。对他而言,启蒙运动应该从“贵族”(grands)开始,只有当社会顶层人物的思想融入启蒙运动中时,才可能影响到大众。但是,伏尔泰及他的追随者应该接受一个严肃的警



告：我们应该小心“不要让大众学会阅读”。^⑤

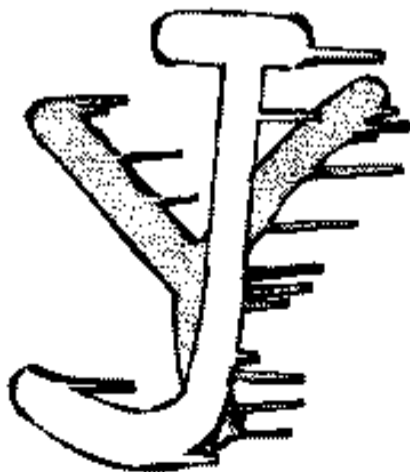
而对其他人而言，教会大众读书会产生有益的效果。它加速了“文明”的进程，在这个进程中，被支配的那部分人会变得更有道德，更加顺从，更深刻地受到“真实文化”的影响。^⑥对另外一些人而言，这种读写能力带来了社会的变革。它能导致“批判性读写能力”的养成，它成为一个更民主的文化、经济和政治的社会运动中的一部分。^⑦教科书中的权力二重性在这里显露无遗。

因此，我们现在教学生每天做的事情，像读书和写字这样“简单”而基本的事情，表面看是规范学生行为和开发学生智力的一种方式，而潜在地却成为反抗、庆祝和团结的模式。这里，我们想起了卡里班(Caliban)的呼声：“你教我语言，我却学会了诅咒的方法。”^⑧

如果我们走进过去的课堂，教科书中的政治矛盾性就可以看得更加清楚了。例如，教科书经常与师生关系的官僚主义规则有关。1899年，一位在波士顿的教师讲了一个故事。这个故事发生在她第一年教书的时候，那次校长正在视察她上课的情况。当她非常骄傲地看着学生在大声朗读教科书时，校长却不满意她和学生的表现。这位教师这样写道：

1899年，在公立学校，正确的阅读课是这样开始的：“翻到第4章，第35页”，同时右手拿书，手指成45度角，抬头朝前，眼睛笔直向前看，学生要提高音调，用一种不自然但很响亮的声音读书。现在我已经保持了手指、右臂和鼻子的正确位置，但是忘了强调课文的章节和页码。^⑨

这里，教科书执行了从身体到意识形态的规则。这个例子中，教科书是社会系统中强化学生责任感、道德心和文化正确性的一部分。然而，在历史上，对于标准化教科书，教师既有持赞成态度的，也有持反对意见的，两者相互斗争。面对大规模的班级、恶劣的工作环境、不充分的培训，以及——更重要的是——用很少的时间为大量的科目和应负责的学生备课，教师倒并没有把教科书看作一种负担，反而



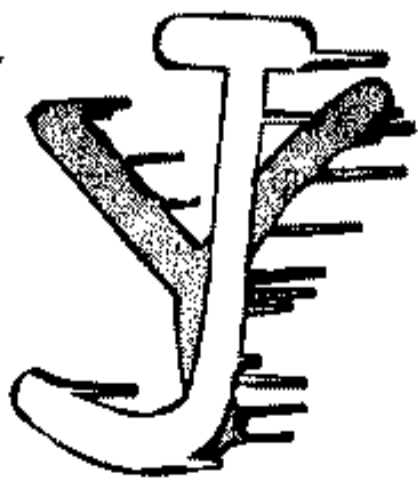
将其看作必要的工具。对年轻的小学女教师来说,教科书可以让她们不必再去寻找上课的主题。^⑩这样解决了大量的实际问题。这一方面使教师的能力得不到真正提高,同时也使教师能更为熟练地工作。^⑪这样,即使遇到那位波士顿教师的情况,许多教师还是要求使用标准化的教科书。

这场关于教科书的斗争还涉及更多的问题,那就是谁来控制学校的课程。教师,尤其是那些政治上最活跃的教师,他们不断争取对所教授内容的发言权。这被看作是一场为争取民主权力而进行的更加激烈斗争的一部分。例如,美国最早的教师联合会领导者之一玛格丽特·哈利(Margaret Haley)认为:教师极需反对这样一种趋势,那就是教师“只是一只工厂里干活的手,只要机械、麻木地贯彻执行掌权者的思想和命令就可以了”。^⑫教师必须与那些有碍他们技能提高的制度作斗争,或者与行政和工业领导者提倡的、被玛格丽特称作“工厂化”的控制模式作斗争。玛格丽特极力赞同教师委员会作为学校的控制机制的原因之一是:这样做将大大降低行政人员所拥有的控制教学与教科书的巨大权力。她赞同约翰·杜威(John Dewey)的观点,她写道:

我们期望在美国出现一个单一的公立学校系统,在这个系统中,政府和宪法提供机会,让人们提出关于教学方法、教学科目以及课程和教科书等方面的问题,以便让那些真正从事教学的人来讨论这些问题。但事实上我并没有感觉到存在这样的系统。^⑬

在这个事例中,教师选择教科书及如何使用这些教科书,是加强教师工作民主权力这一更为广泛的运动的一部分。教师没有这种权力,就好比是工厂里的工人,他们的一举一动都要由管理者来决定。

这些关于教师和教科书的矛盾关系,及不同时期(也可能同时)教科书的权力剥夺与赋予的观点,都印证了一些重要的东西。要看出一种文化实践或一本书中所蕴含的政治观点太容易了,“就仿佛它直接写在脸上”那样简单。然而,教科书的政治职能更“取决于它所参与的社会和意识形态的关系网”。^⑭教科书的编写、阅读和使用,它们的落后或



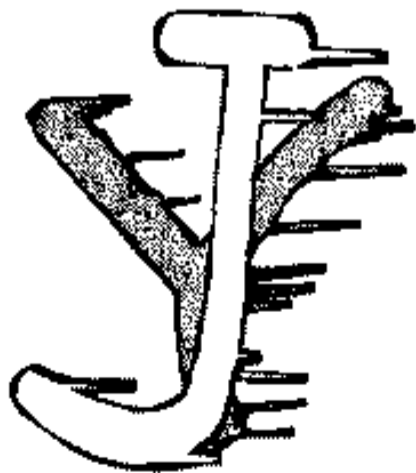
进步(或者有时二者兼而有之)都取决于一定的社会背景。教科书容易被攻击,是因为它是道德规范体系的一部分。教科书会被维护,是因为它既为教学工作提供了必要的帮助,又是更大的民主化策略的一部分。

对不同的社会群体而言,教科书扮演的社会角色和它所做的工作,是十分复杂的。教科书的政治学,不仅暗含着教科书是如何及被谁使用的问题,也意味着关于教科书的内在质量、内容和组织方面的政治学含义。还有一个重要的意义,就是教科书还在很大程度上影响人们解读课文的方式。我们现在就要来谈论这些问题。

文化融合的政治学

我们不能这样假定:因为太多的教育伴随着阶级、性别、种族分层的发展过程,^⑤因而被选用的教科书中的所有知识,仅仅表现了主流文化的关系,或仅仅包括统治群体的文化知识,反映这种文化统治的关系或是统治集团的意识。这一点要求我们从理论上和政治上来进行全面分析。因为大量针对学校知识的分析——也就是学校知识的显性和隐性课程中应该包括或排斥哪些知识的分析——时,我们总是走捷径。简单化分析问题难免浅薄,而现实是复杂的。让我们更细致地探讨一下这个问题。

我们中的许多人都详细地讨论过这样的问题,即学校知识的选择和组织是一个意识形态发展变化的过程,它是为特定阶层和社会集团的利益服务的,等等。^⑥但是,正如我们所注意到的,这并不意味着学校知识的所有内容是“一面反映统治阶级意识的镜子,是统治阶级用一种不容调节的和强迫的方式强加给学生的”。相反地,“文化融合的过程是一个互动的过程,它既反映了主流文化的连续性和内部的矛盾,又反映貌似合理的文化系统的再造(remaking)和再合法化(relegitimation)的过程”。在像美国这样的国家,课程并不是被强制实施的。相反,它们是在占统治地位的话语背景下,经常性的激烈冲突、协商和尝试的产物。那些弱势群体试图通过整合知识与观点,以期重新建立对知识的控制权。^⑦



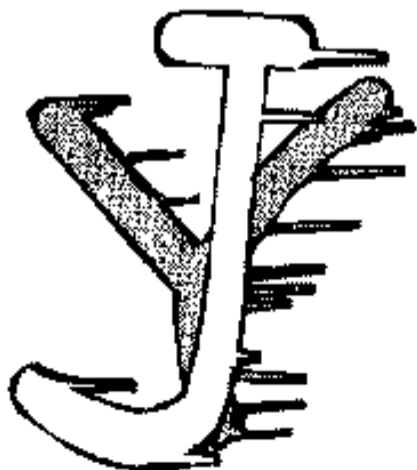
就教科书而言,这种情况是显而易见的。正如被剥夺了权力的群体在谁的文化被定为法定文化的争论中,努力争取他们的知识的中心文化地位一样。现在有一种趋势已经支配了教材的编写,这一趋势的本质在于:应该事无巨细地把所有东西都囊括在教科书当中。主要的意识形态框架并没有作多大改变。教材的出版商承受着巨大而持久的压力,他们需要在教科书中加入更多的内容。进步主义的主旨或许已经提出来了,但在教科书中没有充分展开。^⑧占主导的文化继续保持着它们的地位,但也是通过妥协或者仅仅是被不断地“提及”来实现的。

在这里,我们有必要引用托尼·贝内特(Tony Bennett)就“哪一种主流文化真正发挥主导作用”的过程发表的详细观点:

主流文化没有作为一种敌对的外部力量,强加到次要群体的文化上来。相反是通过融合、重塑、牵制次要群体的文化,让原本用自己方式来确立其意识和经验的次要群体,与社会统治集团的主流文化的价值观和意识形态相融合。这一过程既没有抹杀掉次要群体的文化,也没有从“人们”那里剥夺属于他们的“真正文化”:它们要做的是,将这些文化整合到一个特定的意识形态和文化领域中,这样可以避免任何可能过激冲动的产生。但这个过程也有导致更加保守或者更加反动的文化和意识形态的趋势。^⑨

某些情况下,“提及”的策略以相同的方式发挥作用。它通过把一些选择性的因素与强势群体的价值观紧密联系,从而把它们整合到主流传统中。但是这样的策略也有失败的时候。处于对立面的文化,有时会利用主流文化中的某些因素,来反对这些支配性群体。贝内特继续为我们描述了对立文化是如何起作用的:

同样地,处于对立面的文化,并不是以一种“有备而来”、“蓄势待发”的姿态来对抗主流文化的,相反,它们只是在需要的时候偶然出现。对立文化的价值观是在与主流文化相抗衡的过程中形成和成熟起来的。如果两种文化要很好地联系起来,如果对立文化



要与那些意识和经验部分受到主流文化支配的人打交道的話，那么在这一抗衡过程中，对立文化必须从主流文化中借鉴许多资源，并对后者作一些让步。对立文化必须通过反省自身，剥离那些表面的东西，在对立文化内部创立一个空间，以便进行自我对抗。在这个空间内，彼此对立的价值观相互呼应、作出反响并被人们倾听。^④

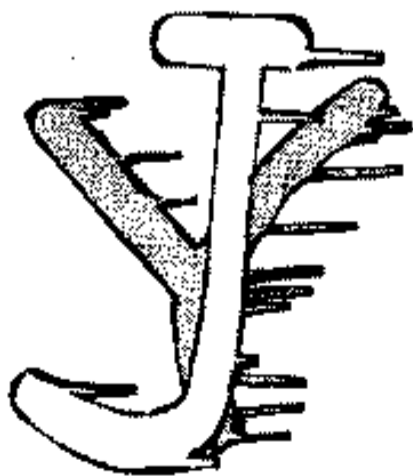
实际上，我们已经在有些教科书中看到了类似的进步主义的“呼应”。除了局部的失利，正式知识在政治学意义上也获得了胜利。

当然，有时候，人们不仅成功创造了一些空间，在那里这种矛盾的价值观能真正“相互呼应、作出反响和被人们倾听”，而且改造了整个社会环境。他们建立了全新的政府，为民主政治、经济和文化安排提供了新的可能。既然新的知识、道德和现实将代替旧的，那么在这种情况下，教育比以往发挥了更重要的作用。这也是为什么那些致力于校内外参与性和民主文化建设的人，必须密切关注在那些寻求抛弃殖民主义或精英传统的国家中正式知识所发生的变化。在这里，教科书政治学尤其重要，因为教科书常常很明确地尝试去创建一个新文化世界。

新的社会环境、新的教科书创立的过程、新的文化政治学、权力关系的变革以及新的课文阅读方式——所有这一切都在不断地演化，并有助于建立一个积极而不是消极的教科书权力体系。在那些更少规范性和更多自由度的“教科书—现实人”的关系中，可以引发某些演变。在全球范围内，批判性的读写课程，已经在一些国家产生了积极的影响。人们可以编订自己的“教科书”，这种“教科书”意味着人们正逐渐掌握自己的命运。

但是，我们也不能存有太多的幻想。这种文化权威的转变、控制与融合机制的实现并非轻而易举。

例如，一个人的思想和价值观，并不是直接被支配群体的世界观所预设的。可以确定的一点是：在很多情况下，人们可以成功地创造出一些切实可行的“替代品”，来取代主流文化和教科书。我们必须承认，在许多国家，所谓的正统知识的社会分配是不公平的。那些直接介入这种知识“传播”的社会公共机构，如学校和媒体，都建立在人们身处的阶



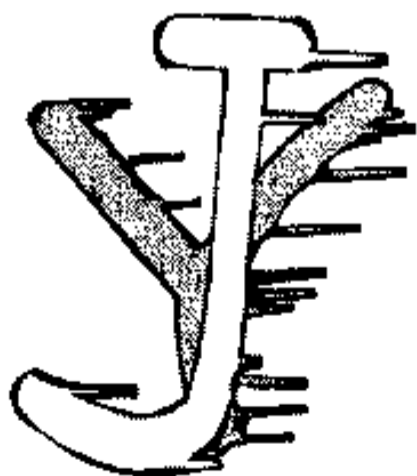
级、性别、种族的不平等社会关系基础之上。一个领域的象征性生产(symbolic production),无法与构成另外一些领域不平等关系的权力脱离干系。^①

就拿阶级关系来说——种族和性别的情况与之有许多共同之处,一位具有敏锐洞察力的文化政治学分析家——斯图尔特·霍尔(Stuart Hall)这样说道:

世界上占统治地位或主流的观念,不能直接规定被支配阶级的精神内容。但是主流思想确实积聚着象征性的权力,为其他人绘制他们的世界观或将它们分类提供帮助;这种分类不仅可获得凌驾于他人思维模式之上的限制性权力,还可以获得关于习惯和本能的最基本权力。这形成了可以假定的范围;在世界是什么样的,它是怎样运作以达到所有实际目的的问题上,占统治地位的观念支配了社会的其他观念。占统治地位的观念在既定关于动机和行动的语汇下,通过为理性的、合理的、可信的、可述说的和可思考的事情等设定范围。他们的支配性就存在于这样的权力中:它可以让别人在设定的范围内思想、推理和算计其他社会群体。^②

在美国,确实出现过类似的运动。支配群体——事实上他们是经济性的现代人(economic modernizers)的集合体,曾被称为“旧人文学者”和新保守主义知识分子——他们试图就“回到传统知识”这一问题达成意识形态上的共识:“西方传统”中的“经典作品”(great books)和“经典思想”(great ideas)将有助于维护民主政治。通过追溯这些曾经让我们国家变得如此伟大的共同文化,学校教育将会提高学生的学业成绩,增强我们的国际竞争力,最终降低失业率和减少贫困人口。

许多专著都表达了对现有教育制度和文化的质疑,如艾伦·布鲁姆(Allan Bloom)的《走向封闭的美国精神》和赫尔希(E. D. Hirsch)的《文化素养》。^③这些书的立场,我们可以在教育部长威廉·贝内特(William Bennett)的引文中,看到很贴切的表述。从他的观点来看,我们最终从“我们忽视和否认了美国教育中许多好传统”的批评中走了出来。曾



经有一个时期，“我们不再做正确的事情，允许对知识和道德标准进行抨击”。对现行教育状况的抨击使学校远离了“我们的传统原则”。^④

然而，贝内特说，现在“人民”已经觉醒了。“20世纪80年代引发了一场有关教育改革的群众运动，这次教育改革确立了全新的对优质教育、性格养成、基础素养方面的承诺。”正因为如此，“我们有理由乐观”，^⑤为什么呢？因为：

全国性的教育讨论现在已经集中在真正重要的问题上；掌握基础……坚持高水平和高要求，保证课堂纪律；领会我们的道德和政治原则；以及培养年轻一代的优良品格。^⑥

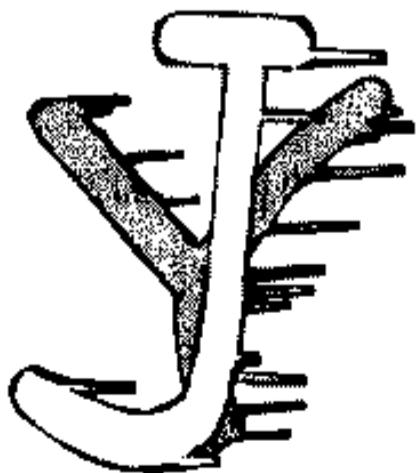
请注意在这里使用的“我们”、“人民”，也要注意我们设想中的“基础科目”和“基本素养”之间的一致性，以及一些关于学校教育和学校以外社会的“浪漫观念”。使用这些词，目的在于将人民纳入复兴保守主义的意识形态中。从修辞学角度来说这点是很清楚的。在美国、英国和世界上其他国家里，右翼政府曾热衷于改革教育的性质，现在正如这些人开始意识到那样：这项旨在促进意识形态融合的努力，在政策意义上、在决定“应该传授谁的知识和价值”的问题上取得了巨大的成功。^⑦

如果这场运动按已有的方式进行下去，对于那些已经将他们的知识和文化直接成功地带入学校法定知识体系的许多人来说，现有的教材和其中的知识，对他们意味着一次重大的失败。可以确定的是，未来主导正式知识的意识形态，将比现在更能代表社会精英阶层的利益。

不过，用“确定”这个词在这里并不确切。现实情况比这要复杂得多。当我们用新的解释方法，去分析社会信息是如何真实地在教科书中被“发现”的时候，我们认识到情况确实如此。

阿伦·路加(Allan Luke)很好地解释了这些问题。这里我们最好充分引用他的论述：

目前，课程社会学研究中的一个重要缺陷，是它愿意接受这样的观点：教科书仅仅是一种传递意识形态内容的辅助性手段：教科

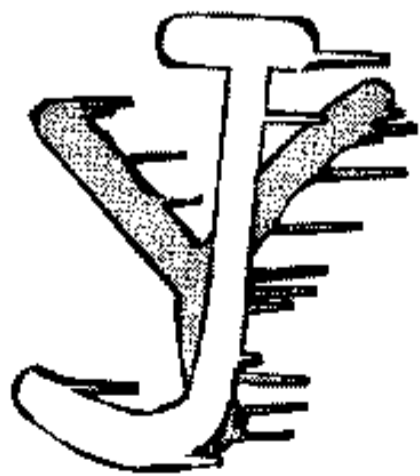


书由占支配地位的隐喻、形象和关键性的思想构成；而意识形态则充满了各种价值观、信念和思想，这些可能导致错误的意识。许多教材内容的分析家认为，教材反映了一种具体意识形态的立场，而不同的意识形态立场又分别与特定的阶级利益相联系……可以这样预言：学校所教授的知识，与课本中反映的占支配地位的阶级思想存在对应关系。虽然评论家已经认识到，编码(encoded)于教科书中的意识形态，可能反映了主流文化的内部矛盾特征，但他们容易忘记还需要一个更复杂的教材分析模式。这个模式认为，教材不仅具有可读性，它还代表了“其他人”对社会现实、客观知识和人类关系的另一种表达。因为教材传达的真实内涵，并不总是字面能表达的。^⑭

这些观点都非常重要，因为它们暗示我们需要有更复杂的、更加细致的教材分析模式。一方面，我们不能对保守主义者复兴教材和课程所做的努力过于乐观，另一方面，如果教材不是以直接的方式表达统治阶级的思想的话，如果主流文化本身包括矛盾和分歧，那么我们在教材中所读到的知识，就不能用简单的公式进行分析。

比如，我们可以说教材其实没有必要包括实质性的意义(meaning)。就像“后结构主义”理论所认为的那样，“意义”是“一个差异性体系的结果，而教材在这样的体系中传情达意”。因此，在读者眼里不存在“一本教材”，而是有许多本。任何教材都可以从多角度来阅读。这使人们对某种主张产生怀疑，这种主张认为一个人可以“通过直面教材本身”来决定一本教材的意义及其政治意义。这也提出了一个严肃的问题：一个人是否通过机械地应用一些解释性程序就能完全理解教材内容。意义可以是而且本来就是多角度的、相互对立的。我们必须随时准备按照自己的方式去“阅读”一本教材，按照我们自己的方式解释教材内容的含义。^⑮即使右翼分子很明确地想要缩小人们对教材内容“意义”的理解范围，但是要回答教材中体现的是“谁的知识”这个问题，看起来并不是件容易的事。

我们确实是这样来理解教科书所阐述的内容的。对于那些在学校

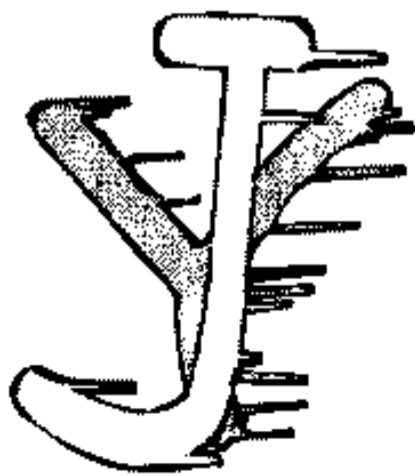


或家中阅读教科书(大部分时候他们并不在读)的学生来说,情况也一样。正如已经强调的那样,我们不只想在理论和政治学意义上突出这一点,还要重申在实践中情况同样如此。

我们不能说在教科书中呈现的内容就是实际教授的内容。同样,我们也不能说,所教即所学。长期以来,教师在课堂上使用教科书时都对教材进行过补充和修改。同时,在学习知识过程中,学生也加入了具有自己阶级、种族、性别色彩的成分。学生也在选择性地接受这些合法知识,并对它重新解释,丢弃不需要的知识。正如对学校进行批判性人种学分析的那样,学生(和教师)不是什么知识都可以往里面装的空容器。学生主动构建他们接受的教育内容,^⑤而不是仅仅参与到费埃尔(Freire)所说的“储蓄式”(banking)^⑥教育中。

我们可以用三种方式来分析人们对教材作出的潜在反应:“受支配型”(dominated)、“协议型”(negotiated)和“反对型”(oppositional)。在教科书的“受支配型”阅读中,人们根据表面价值来接受信息。在“协议型”的反应中,读者会就具体问题展开争论,但接受课本的整体趋势和对它的解释。最后,“反对型”的阅读拒绝这些主流趋势和对它的解释,在这样的情形下,读者会就自己与教材的关系,重新确立自己的位置,把自己置于“被压迫者”的地位。^⑦当然,这些都只是理想的分析类型,许多读者的反应方式都是三者的矛盾结合体。问题是不仅教材内部有矛盾,而且读者还会对教材作出不同的反应。他们不是被动接受教材内容,而是根据他们自己的阶级、种族、性别和宗教经验来解读它。

关于学生如何接受、理解、再理解、部分和/或完全拒绝教材,我们还有大量研究工作需要去做。虽然我们一直在开展这类研究,其中一些研究还相当成功,但大多数教育研究都采用了心理学的方法。它们更多关注学生的学习过程和成绩之类的问题,却不怎么关注另外一些非常重要的问题:学生在学习谁的知识?他们在就谁的知识进行协商或拒绝谁的知识?从社会文化角度看,这些过程的原因和结果是什么?除非我们认真研究学生的阅读方式——不但作为个人,也作为有自己独特文化和历史的社会成员——否则我们不可能完全理解教材中的权力问题,不能完全理解它们在意识形态和政治(或教育等)方面的作

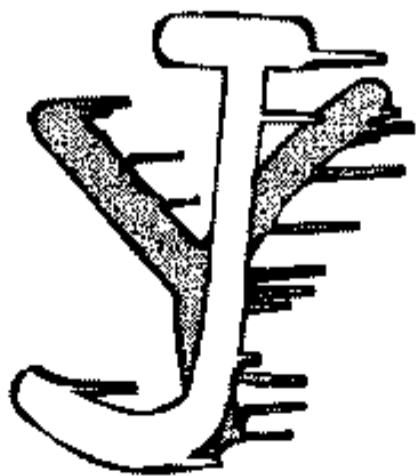


用。^③每本教科书都是多元的——教材中充满了许多矛盾,可以从多种角度来阅读,可以有多种用途。不管在各年级标准化的教科书是否深受学校的欢迎;或者教师把小说、通俗类图书和可选择的教材作为辅助教材来使用,或完全取代它们,教科书的这些方面都是错综复杂的文化政治中的一部分。它象征着权威(不总是法定的)或自由。

应该认识到,作为具有批判和民主思想的教育家,我们的工作本身就是一项政治工作。我们必须承认和理解,那些最重要的机构不但“在物质基础和结构上,而且在人们身心中”都能产生巨大的自我再生能力。同时,我们也不能忽视常见的组织和人们的权力——人们抗争、反抗和转变它们的权力。^④表现为合法知识的文化权威、规范和价值观,都体现在官方批准的学校课程中。所有这些都是重要的场所,围绕教材本身的正面和负面的权力关系,都会在这些场所自发地演绎出来。所有这些涉及到在真实制度中、在真正的不平等关系下,人们真实的希望和梦想。

应该明确的是:我们反对只有一种文本权威的看法。我们也不认为存在一套确定的、脱离权力关系背景(textual authority)的“事实”。一个“共同的文化”不外乎是一小部分人的信仰和意义。重要的是,真正的“共同文化”不需要那些教材中的概念给我们“脱盲”(culturally literate),而需要创造必要的条件,使所有人能参与到内容和价值的创造与再创造过程中。这是一个民主化的过程,所有人——不仅仅是那些自视为“西方文化”的知识守护者——尽可能参与到“思考什么是重要”的过程中。^⑤无须说,这也需要消除在参与过程中的实质性障碍——权力、财富和思考时间上的不平等。^⑥

如果只有一种价值观能引导选择性传统,那可能是很危险的,尤其在不同的权力背景下。比如,一幢有名的公共建筑上写着一行著名的话:“只有一条路通向自由。这条路是由服从、勤勉、诚实、守序、洁净、忍耐、真实、牺牲和对祖国的热爱这样一些东西铺就的。”许多人也许会同意这句话传达的大部分情感,但更意味深长的是:这句话写在达豪(Dachau)(达豪,位于德国巴伐利亚的一个纳粹集中营,建于1933年。——译者注)的一幢行政大楼上。^⑦



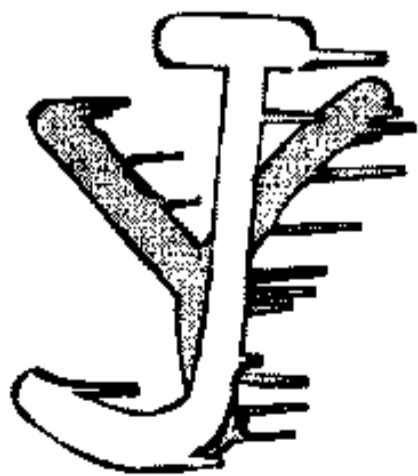
关于教科书的多重视角

本书的每个章节,都是讨论教科书政治学意义的重要方面。有些是关于教科书出版的政治和经济因素。有些深入研究了各种教科书文化和意识形态的内容及形式,这些章节主要关注文化权威和选择性传统文化的政治意义,以及教科书事实上是如何被读取的。还有些章节集中讨论教科书不但关注国内的情形,也关注其国际背景。本书的目的,并不是要给这些教科书的政治学讨论下一个定论。事实上,没有一本书能够,或者应该这样做。相反,我们为进一步的讨论开启了大门,这样我们就可以拓展先前的分析,揭示关于教科书控制问题被潜藏的现实。我们也注意到,建立一种全新的关于正式知识的政治学的可能性在增强。因此,本书以一个更自由的文化政治学为例来结尾,这个例子旨在使文化权威和使用的教科书更加民主化。

以下有些章节会提出一些实践性教学和课程问题。有些内容使我们比以前更关注教科书的政治、经济和意识形态动力学的权力问题。许多章节要求我们对教科书中文化与权力之间的关系作更复杂的理论分析。所有的章节放在一起,使我们对知识的政治学意义、教科书怎样使用以及教科书为何这样使用的原因等方面,有了更清楚的了解。

第二章是后面各章节的铺垫。M·阿普尔(Michael W. Apple)调查了当教科书的出版问题置身于复杂的政治、经济环境中时,教科书中的选择性文化是如何形成的。作者追溯了造成这些局面的部分历史原因,然后深入到出版业内部,说明了国内外压力和所谓“合理性”决定,是如何造就出教科书现状的。过去,一种简单化的分析经常支配着我们对权力与文化关系所作的研究。而在本章分析过程中,作者要求我们超越这样的分析方法。

第三章中,林达·克利斯蒂安-史密斯(Linda K. Christian-Smith)考察了不断发展的出版业技术。她指出了整个教材出版过程的电脑化,是如何影响那些教科书出版从业人员的。尤其重要的是,她分析了这一变化对女工的影响。她在该章中的讨论,使我们对新技术运用给



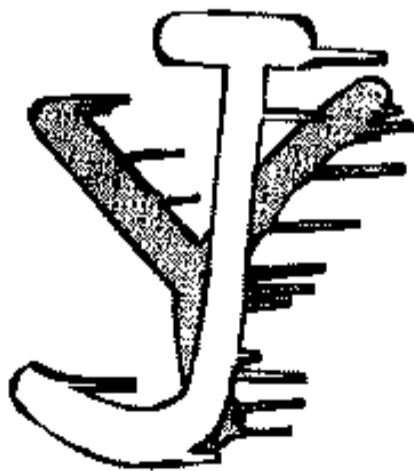
教科书出版所带来的好处不再那么乐观了。

教科书政治学,直接与政府部门在教科书的产生、选择及合法化过程中所扮演角色有关,而正是这些教科书在课程中发挥了主导作用。在第四章中,丹·马歇尔(Dan Marshall)走到在得克萨斯州所发生事件的幕后。之所以选择得克萨斯州,是因为它的州政府对教科书的审批政策、对行销全国的教科书的形式和内容产生了深刻的影响。他特别考察了教材审批委员会成员的职能是什么,压力团体是如何影响政府和出版商决策的。

在第五章中,斯利特(Christine Sleeter)和格兰特(Carl Grant)向我们介绍了美国学校的课堂是如何使用那些重要的教科书的。他们对近期的社会科学、阅读、语言艺术、科学和数学教材的内容作了详细分析。他们没有满足于对教材中知识与权力关系的揭示,他们还分析了教科书是如何处理种族、阶级、性别和残疾问题的。从许多方面来看,他们揭示的问题让人深感不安。

我们通常假定,标准化教材是在课堂中讲授法定知识的惟一或基本的方式。但是许多教师对教材中受压迫群体所遭受到的待遇深感不安,因此他们提出另一种声音,以一种能让有色人种产生共鸣的文化,来对抗教材中的这种漠然态度。在第六章中,塔克塞尔(Joel Taxel)关注的是米尔德丽德·泰勒(Mildred Taylor)的作品,泰勒是一位向年轻读者讲述美国黑人经历的作家。对塔克塞尔而言,进步主义教育者能克服以往选择性传统文化的弊端,通过发现过去一直沉寂的对抗性儿童文学的声音,确保学生们能听到这种声音。

以往我们都不太关注反对者的知识和声音。在第七章中,肯尼斯·泰特鲍姆(Kenneth Teitelbaum)就提出了反对者的看法。虽然学校教育内容中的主流意识,不允许劳动人民和大多数美国人民充分地表达意见,但这并不表示进步教育家和老百姓会袖手旁观,被动地接受这一现实。一个重要的例子就是“反霸权”的实践活动,即美国许多城市中都有的“社会主义主日学校”。泰特鲍姆指出这些学校开发教材,向学生提供了社会经济、政治和文化生活的又一种形式。虽然这些教材本身充满了矛盾,它却使我们想起了过去为改变“正式知识”政治学



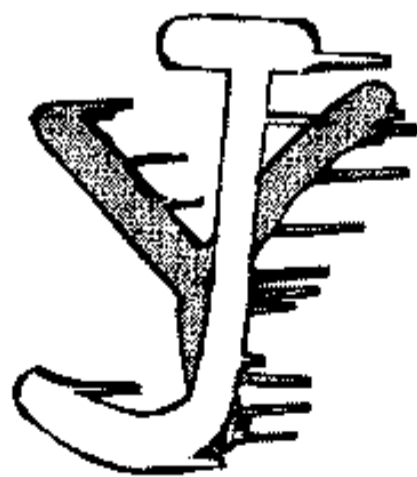
所进行的斗争。

对许多美国人而言,基础读物是他们平常在学校里首先使用的最重要的教材。在这些教材中,最有影响的就是著名的(或许并不著名,这取决于你的观点)“迪克和简读物”(Dick and Jane Readers)。几代人都接受这些教科书的启蒙熏陶。但很少有人知道天主教学校的教材有独立的版本。在第八章里,艾伦·路加从历史和符号学的角度,分析了天主教学校的“狄克和简”初级读物,揭示了这些教科书所传达的权威、性别、种族和社会冲突的观点。他建立了超越传统模式的重要的教材分析模式。

并非所有通俗类图书都是遭到反对的。教科书出版界中发展最快的一种就是爱情小说。数以百万计的小说在全球范围内向成年读者销售,更多这方面的小说则是面向青少年市场的。这些图书并不只是在课堂外有市场。许多教师也使用这些书,他们称这些书为“高兴趣、低能力”的读物——因为他们的学生阅读能力很差。这些书的意识形态方向,主要不是针对性别、种族和阶级关系等方面的问题。但是,许多女学生以矛盾的方式阅读这些小说,得出了矛盾的结论。林达·克里斯蒂安-史密斯在第九章中讨论了青少年爱情小说问题,并提供给我们一个由青少年读者构筑的意义丰富的文本。她十分清晰地揭示了性别、阶级和种族矛盾。

我们应该关注的教材,不仅仅局限于在学校内部。我们还必须关注那些被广泛赞助、评论和阅读的“教科书”,并使“公众”相信我们的教育机构也在传授错误的知识。保守的复兴主义在许多国家十分盛行。其中部分体现了文化和意识形态的政治学。这一过程并不是要改变教育目的,而是要极大地改变法定知识的含义。在第十章中,阿罗诺维茨(Stanley Aronowitz)和吉鲁(Henry Giroux)批评了由艾伦·布鲁姆和赫尔希提出的关于我们应该教什么的争论。许多人都受到了布鲁姆和赫尔希观点的影响,各个阶段的教育都面临压力,它们需要在自己的课本中体现“西方传统”的“智慧”,以显示文化修养上的要求。阿罗诺维茨和吉鲁的讨论有助于我们抵制这种趋势。

在第十一章中,菲利普·阿特巴赫(Philip Altbach)为我们阐述了



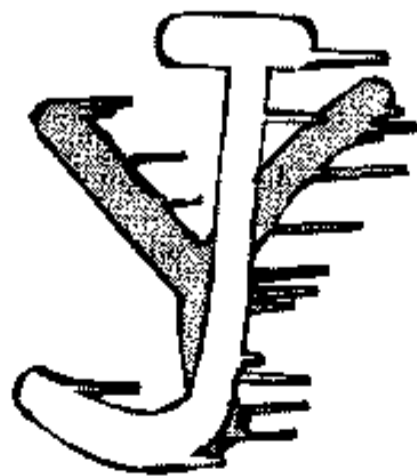
一般出版业的国际性问题,并特别讨论了教科书的国际出版问题。他用大量的篇幅解释了跨国出版机构的作用,这个作用就是维持了中心国家在知识生产上的支配地位,使“边缘”国家发展独立的文化和自治变得更加困难。他让我们看到,随着时间的推移,在这种情况下出现的各种可能性和危险性。

当社会运动试图改变受压迫人民的状态,并引领新的、更民主的政府的发展时,教育本身也必定会在重要方面做些改变。在第十二章中,朱尔斯(Didacus Jules)作为前格林纳达毕晓普政府的终身教育部长,阐述了民主运动取得最初的成功后,教科书在形式和内容上的政治学含义,都发生了深刻的转变。我们将从这一进步趋势中学到很多。但是我们也要记住:在垄断性的国际经济、政治和文化背景下,民主运动非常脆弱。归根结底,美国试图证明:格林纳达的民主实验是短暂的。朱尔斯确实提出,差异很可能存在,然而我们确实对当前环境寄予希望。

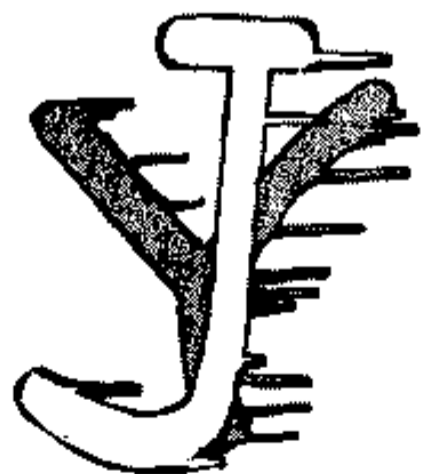
我们勾勒了本书各章内容,而此书本身就是可供多角度阅读、多角度理解和回应的“教材”。也因为书中提到的所有作者都为知识政治学的进一步民主化作出了贡献,我们迫切希望你能写信给我们,告诉我们你对此书的评价,提出你的不同意见、问题或者观点。只有这样,我们才能更深入地了解教科书的文化政治学问题的实质。

注 释

- ① 参见 Michael W. Apple and Lois Weis, eds., *Ideology and Practice in Schooling* (Philadelphia: Temple University Press, 1983)。
- ② 关于教科书问题,近期有代表性的各类研究成果,参见 Arthur Woodward, David L. Elliot, and Kathleen Carter Nagel, eds., *Textbooks in school and society* (New York: Garland, 1988)。
- ③ Fred Inglis, *Popular culture and Political Power* (New York: St. Martin's Press, 1988), p. 9.
- ④ Allan Luke, *Literacy, Textbooks and Ideology* (Philadelphia: Falmer Press, 1988), pp. 27—29.

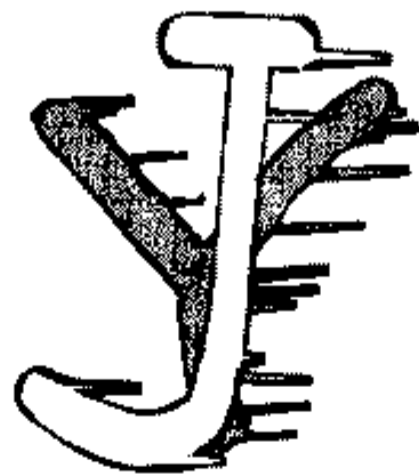


- ⑤ Michael W. Apple. *Ideology and Curriculum*, 2d ed. (New York: Routledge, 1990); idem. *Education and Power* (New York: Routledge, 1985); and idem. *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education* (New York: Routledge, 1986).
- ⑥ Michael W. Apple, "Redefining Equality: Authoritarian Populism and the Conservative Restoration," *Teachers College Record* 90 (Winter 1988):167—84.
- ⑦ Ann Bastian, Norm Fruchter, Marilyn Gittell, Colin Greer, and Kenneth Haskins, *Choosing Equality: The Case for Democratic Schooling* (Philadelphia: Temple University Press, 1986).
- ⑧ 参见 Susan Rose, *Keeping Them Out of the Hands of Satan* (New York: Routledge, 1988)。
- ⑨ Allen Hunter, *Children in the Service of Conservation* (Madison, Wis.: University of Wisconsin Institute for Legal Studies, 1988).
- ⑩ James Moffett, *Storm in the Mountains* (Carbondale, Ill., Southern Illinois University Press, 1988).
- ⑪ Raymond Williams, *The Long Revolution* (London: Chatto and Windus, 1961). 又见 Apple, *Ideology and Curriculum*.
- ⑫ Fred Inglis, *The Management of Ignorance: A Political Theory of The Curriculum* (New York: Basil Blackwell, 1985), pp. 22—23.
- ⑬ 同上, 第 23 页。
- ⑭ Miriam Schipper, "Textbook Controversy: Past and Present," *New York University Education Quarterly* 14 (Spring/Summer, 1983):31—36. 关于“我们的身体、我们自己”(Our Bodies, our Selves)主题的争论持续不断,这也表明性别问题在教科书斗争中举足轻重的地位。在此,课堂教学并非惟一发挥作用的动因。我们需要强调针对“正式知识”(official knowledge)斗争中种族和性别问题的历史和现实的重要性。
- ⑮ A. Graham Down, "Preface" to Harriet Tyson-Bernstein, *A Conspiracy of Good Intentions: America's Textbook Fiasco* (Washington, D. C.: The Council for Basic Education, 1988), p. vii.
- ⑯ Harriet Tyson-Bernstein, *A Conspiracy of Good Intentions*, p. 3.
- ⑰ Robert Darnton. *The Literary Underground of the Old Regime* (Cambridge,

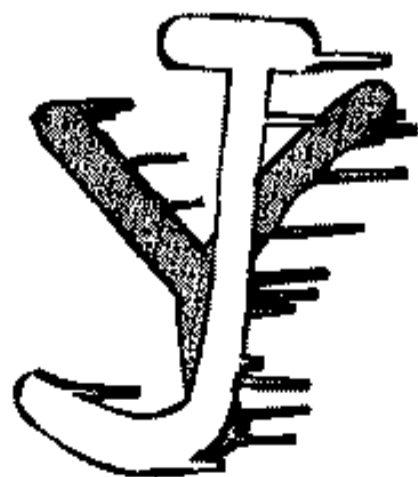


Mass. : Harvard University Press, 1982), p. 199.

- ⑮ 对这些政策的社会根源的历史追溯, 见 Michael W. Apple, "Redefining the Text: The Socio/Historical Roots of State Control." *Educational Policy* 3 (June 1989):107—23。
- ⑯ 关于文化帝国主义和殖民主义的精彩论述, 见 Philip Altbach and Gail Kelly, eds., *Education and the Colonial Experience* (New York: Transaction Books, 1984)。关于教科书和知识的国际关系的精彩讨论, 见 Philip Altbach, *The Knowledge Context* (Albany, N. Y. : State University of New York Press, 1988)。
- ⑰ 对于如何思考“文化沉默”(cultural silences)的一些精辟讨论, 见 Leslie Roman and Linda Christian-Smith With Elizabeth Ellsworth, eds., *Becoming Feminine: The Politics of Popular Culture* (Philadelphia: Falmer Press, 1988)。
- ⑱ Marcus Raskin, *The Common Good* (New York: Routledge, 1986)。
- ⑳ Inglis, *The Management of Ignorance*, p. 142。
- ㉑ Inglis, *Popular culture and Political Power*, p. 4。
- ㉒ 同上。
- ㉓ Darnton, *The Literary Underground of the Old Regime*, p. 13。
- ㉔ Janet Batsleer, Tony Davies. Rebecca O'Rourke. And Chris Weedon, *Rewriting English: Cultural Politics of Gender and Class* (New York: Methuen, 1985)。
- ㉕ Colin Lankshear with Moira Lawler, *Literacy, Schooling and Revolution* (Philadelphia: Falmer Press, 1987)。
- ㉖ Batsleer, Davies, O'Rourke, and Weedon, *Rewriting English*, p. 5。
- ㉗ James W. Fraser, "Agents of Democracy: Urban Elementary School Teachers and the Conditions of Teaching," in *American Teachers: Histories of a Profession at Work*, ed. Donald Warren (New York: Macmillan, 1989), p. 128。
- ㉘ Apple, *Teachers and Texts*。
- ㉙ 关于技能弱化和技能重塑的问题进一步的讨论, 见 Apple, *Education and Power*。
- ㉚ Margaret Haley, 引自 Fraser, "Agents of Democracy," p. 128。
- ㉛ Haley, 引文出处同上。第 138 页。

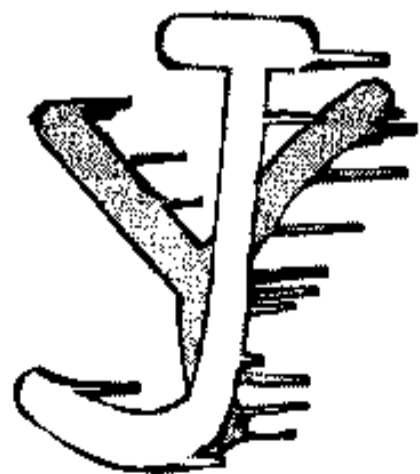


- ⑳ Tony Bennett, "Introduction: popular Culture and 'the Turn to Gramsci,'" in *Popular culture and Social Relations*, ed. Tony Bennett, Colin Mercer and Janet Woollacott (Philadelphia: Open University Press, 1986), p. XVI.
- ㉑ 这方面的文献卷帙浩繁,进一步的研究见 Apple, *Education and Power*; and Cameron McCarthy and Michael W. Apple, "Race, Class and Gender in American Educational Research," *Class, Race and Gender in American Education*, ed. Lois Weis (Albany, N. Y.: State University of New York Press, 1989)。
- ㉒ 见 Apple, *Ideology and curriculum*, and Linda Christian-Smith, *Becoming a Woman Through Romance* (New York: Routledge, 1990)。
- ㉓ Luke, *Literacy, Textbooks and Ideology*, p. 24.
- ㉔ Tyson-Bernstein, *A Conspiracy of Good intentions*, p. 18.
- ㉕ Tony Bennett, "The Politics of the 'Popular' and Popular Culture," in Bennett, Mercer and Woolacott, eds., *Popular Culture and Social Relations*, p. 19.
- ㉖ 同上。
- ㉗ Stuart Hall, "the Toad in the Garden: Thatcherism Among the Theorists," in *Marxism and the Interpretation of Culture*, ed. Cary Nelson and Lawrence Grossberg (Urbana, Ill.: University of Illinois Press, 1988), p. 44.
- ㉘ 同上。
- ㉙ Allan Bloom, *The Closing of the American Mind* (New York: Simon and Schuster, 1987), and E. D. Hirsch, Jr., *Cultural Literacy* (New York: Houghton-Mifflin, 1986)。
- ㉚ William Bennett. *Our Children and Our country* (New York: Simon and Schuster, 1988), p. 9.
- ㉛ 同上,第 10 页。
- ㉜ 同上。
- ㉝ Apple, "Redefining Equality."
- ㉞ Luke, *Literacy, Textbooks and Ideology*, pp. 29—30.
- ㉟ Lawrence Grossberg and Cary Nelson, "Introduction: The Territory of Marxism," in Nelson and Grossberg, eds., *Marxism and the Interpretation of Culture*, p. 8.
- ㊱ Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Herder and Herder,



1973).

- ⑤ 参见 Paul Willis, *Learning to Labor* (New York: Columbia University Press, 1981); Angela McRobbie, "Working-Class Girls and the Culture of Femininity," in *Women Take Issue*, ed. Women's Studies Group (London: Hutchinson, 1978), pp. 96—108; Robert Everhart, *Reading, Writing and Resistance* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1983); Lois Weis, *Between Two Worlds* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985); and Bonnie Trudell, *Constructing the Sexuality Curriculum-in-Use* (unpublished doctoral thesis, University of Wisconsin-Madison, 1988). 这方面的成果可以而且应该继续列举下去。
- ⑥ Tania Modleski, "Introduction," in *Studies in Entertainment* (Bloomington, Ind., Indiana University Press, 1986), p. xi
- ⑦ 见 Elizabeth Ellsworth, "Illicit Pleasures: Feminist Spectators and *Personal Best*," 引自 Roman and Christian-Smith with Ellsworth, *Becoming Feminine*, pp. 102—19; Elizabeth Ellsworth, "Why Doesn't This Feel Empowering?" *Harvard Educational Review* 59 (August 1989): 297—324; and Christian-Smith, *Becoming a Woman through Romance*。
- ⑧ Batsleer, Davies, O'Rourke, and Weedon, *Rewriting English*, p. 5.
- ⑨ 这方面更详细的讨论, 见 Apple, *Ideology and Curriculum* 第二版的前言。
- ⑩ Raymond Williams, *Resources of Hope* (New York: Verso, 1989), pp. 37—38.
- ⑪ David Horne, *The Public Culture* (Dover, N. H.: Pluto Press, 1986), p. 76.



第二章

教科书的文化及商品属性*

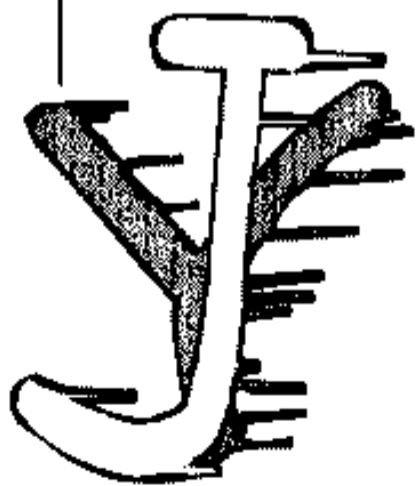
M·阿普尔

第一部分

我们可以从两个方面来讨论文化：一是将文化看作是生活的一个过程，如雷蒙德·威廉斯所说的是生活的全部方式；二是将文化看成是一种商品。^①就第一种意义而言，我们将文化作为我们日常生活的有组织的一种社会过程；就第二种意义而言，我们强调文化产品，它是我们生产和消费的一种特殊商品。当然，对于这种区别方式，只能停留在理论分析的水平。因为大多数在我们看来是物品的东西——如灯泡、汽车、文字记录和本文讨论的教科书——事实上，这些都是更广泛的社会过程的一部分。马克思通过多年的研究，表明每一件产品都是人类劳动的标志。商品与服务都体现了人与人之间的关系，而且通常是剥削与被剥削的关系（但最终还是体现了人际关系）。当你进入房间打开灯时，你并不仅仅在使用这一商品，同时也体现了你与挖煤发电的煤矿工人之间的一种普遍性的社会关系。

文化的这种二元性，给那些对社会流行文化和精英文化动力学研究感兴趣的人出了难题。显然，这使得对占统治地位的文化产品的研

* 本章原文曾发表在我写的《教师和教科书：教育中班级和性别关系的政治经济学》[纽约：劳特利奇出版公司(Routledge)，1988]一书的第四章，使用同样的标题。已经修改。



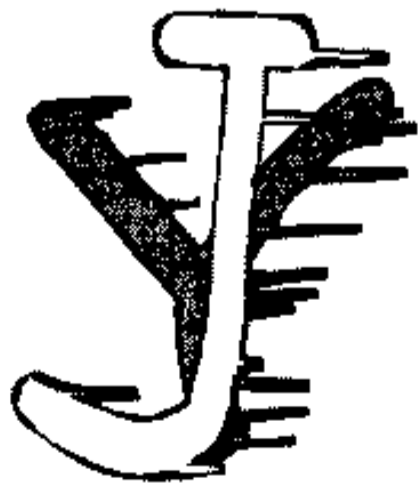
究——从电影到图书、电视、音乐——都变得不可靠，因为在这些“物品”的背后存在着错综复杂的关系，这些关系又存在于更广泛的社会网络和资本主义市场关系中。

即使在经济学分析上存在着过于简单化的危险，我们仍然应该更深入地分析文化的政治经济学。阶级、性别和种族的动力学，是怎样决定文化的生产的？经济和社会关系结构又是怎样调节文化的组织和分配的？^②文化产品——比如说一部电影或一本书——与文化生产、文化产品的可获得性、文化产品的消费之间关系如何？这些问题至少从两个方面来说是难以回答的。首先，非常遗憾地，无论是这些问题中的术语，还是我们向它们提出问题时使用的概念，我们都是难以解释的。比如像“决定”、“调节”、“生产的社会关系”等这些词，还有对这些词的“概念性设置”(conceptual apparatus)都没有完全解决。关于这些概念使用方面的争论由来已久。^③因此，除非我们对所使用的分析工具有自觉的意识，否则，我们不可能把握文化的各种决定性因素。

其次，与第一点有密切关系的是，我们缺少必要的更具体、大规模的实证性调查。虽然我们对一档电视节目、一部电影或一本书能展开颇有意味的哲学和经济学的分析，^④但我们缺乏这方面精心设计的调查，以便从一般意义上考察电影或图书中涉及的经济学和社会关系。也正因为如此，我们难以获得对文化完整的理解。

这一缺憾是社会学分析中的一个普遍问题，而在教育领域这更成为一个难题。虽然公开宣称的学校教育目标，与文化产品和文化过程有很大的关系，但就文化传播而言，从政治学和经济学的角度，把现实的学校文化传播认真地作为一个问题来考察，还是最近十多年的事情。一切就好像是迪尔凯姆(Durkheim)和韦伯(Weber)(更不必说马克思了)从来没有存在过。在逐步形成的“课程社会学”(the sociology of curriculum)的研究领域中，我们却能发现，有人从一些有趣的角度分析了学校文化的问题。事实上，在理解“学校在教授和生产谁的知识”的问题上，我们已经取得了许多进展。^⑤

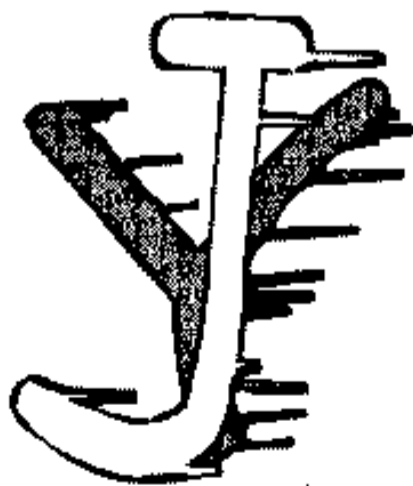
然而我们关注的并不仅仅是这些话题本身。很显然，主要的课程问题还必须涉及内容和组织形式。该教什么？怎么教？要回答这些也



是很困难的。比如,第一个问题,就涉及到棘手的认识论问题——如什么才可以被赋予知识的地位?——而教什么的问题,本身还带有政治倾向性。借用布迪厄(Pierre Bourdieu)和伯恩斯坦(Basil Bernstein)的话来说,统治阶级及其不同部门的“文化资本”被认为是最具合法性的知识。^⑥这种知识,以及使用这种知识的“能力”,被认为是服务于阶级、性别、种族关系的经济和文化这一复杂再生产过程的机制。因此,具体课程内容和教学方法的选择,不但涉及到现存的统治关系,也涉及到改变这些关系的斗争。忽略了这一点,我们就忽略了大量的现实依据——在美国、英国、澳大利亚、法国、瑞典、德国和其他国家——这些地方的事实表明,学校的知识,不管它是作为商品的还是作为生活的知识,都与学校内外的阶级、性别和种族的动力学联系在一起。^⑦

对于课程政治属性的认识并不能解决所有的问题。阐明学校知识与更广泛的政治、经济存在某种复杂的联系,无非是重申了这一问题。但这并不足以回答他们之间是如何建立联系的。虽然课程和不平等性与社会形态斗争的关系非常复杂,但部分的研究仍然可以帮助我们澄清这一复杂的问题,即便有时这样的研究不是明确针对教育内部的读者。我想通过这类研究,来揭示课程与更广泛的政治经济学之间存在的某些联系。研究中最有趣的一个环节是文化与出版业之间的关系。这一环节旨在说明,出版业内部是如何运作的、它在文化与经济市场中的地位如何、出版业中的社会与经济关系如何影响学校,又如何影响教育过程中的知识分配的政治学。如果想获得更清晰的认识,我们最好还是停下来思考以下这些问题。

学校中的“合法”知识是如何获得的?一般来说,它是通过我们极少关注的教材来实现的。无论我们喜欢与否,在美国的大多数学校,课程并不是根据学科或所建议的计划决定的,而是由特定的“人工制品”(artifact)——标准化的、按年级分类的教科书:数学、阅读、社会科学和自然科学等——来决定的。这一特点对于课堂社会关系有很大的影响。据统计,中小学学生有75%的时间是在课堂里度过的,90%的家庭作业都与教材的内容有关。^⑧虽然教材无处不在,但我们对它却知之甚少。虽然教科书支配着小学、中学甚至大学的课程,但



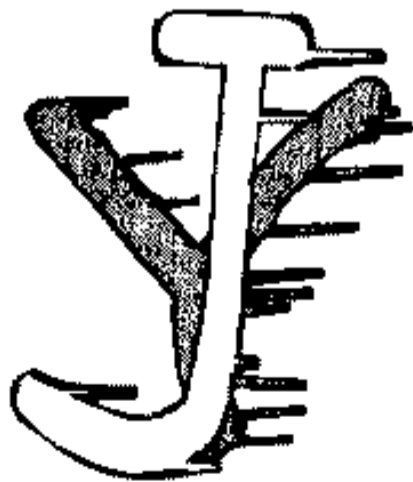
很少有人从意识形态、政治和经济的角度,对教科书的生产、发行和采用等问题提出质疑。^⑨

为了对此有所认识,我们应该将教材的生产,置于更广阔的一般意义上的文化商品——如图书——的生产过程中讨论。现在美国平均每年出版大约4万种图书。^⑩显然,这其中的类别是多样的,只有很少一部分是教科书。但即使如此,仍然有些稳定因素在影响着出版商的行为。

总的来说,我们可以总结出决定目前美国出版业格局的四种“重要的结构性条件”,如科塞(Coser)、卡都辛(Kadushin)和鲍威尔(Powell)所总结的:

1. 与其他商品一样,图书出版业的商品也在市场上出售,与其他市场不同的是,图书市场是不确定和易变的;
2. 出版业划分为很多部门,各个部门的业务各不相同;
3. 这个产业是一种现代化、规模化的生产方式与手工艺一般程序的结合;
4. 出版工业需要在商业要求和限制与责任和义务之间维持一种微妙的平衡。后者是作为国家象征性文化主要向导的出版业必须承担的义务。虽然商业要求和文化之间的矛盾,一直存在于出版界,在过去的二十年间,这样的矛盾还是变得日益尖锐和突出。^⑪

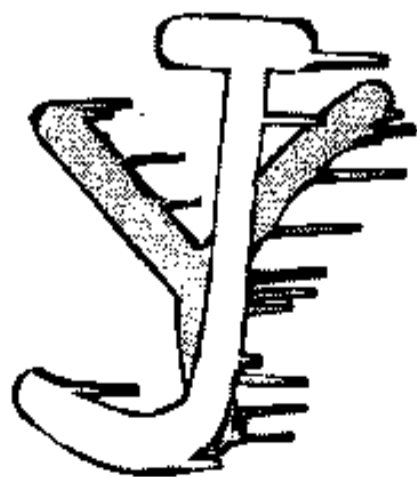
这四个条件并不是新产生的。自印刷成为一项产业后,图书出版就成为了商品。当然,通常图书的出版是出于学术和人文关怀的目的,但其最根本的目的还是为了使生产者得以生存。所以,长期以来,图书生产就建立在这样的基础之上,即“找到足够的资金以便开工,并且只出版那些能满足顾客需要的选题,其定价也必须具有竞争力”。与其他商品的市场营销相似,财政和成本对出版商和图书销售商的决策起着非常重要的作用。^⑫ 费弗尔(Febvre)和马丁(Martin)通过他们对欧洲图书印刷历史的分析,非常清楚地阐述了这一点:



有一点不容忽视,即从一开始,印刷商和图书出售商的所有工作都是为了追求利润。由福斯特(Fust)和瑟法(Schoeffer)组成的第一家联合企业的历史就可以证明这一点。与现代同类企业一样,15世纪的出版商只关注那些他们认为在一定时间内可以为他们带来利润的图书。因此我们不应该惊讶,那些受欢迎的图书被不断地重印,而那些不够流行的图书则悄然隐退。图书印数在成百上千地增加,图书销售量在不断提升,但同时出版业也面临着更加严酷的挑战。^⑬

借助布迪厄的研究成果,我们可以区分两种形式的“资本”——象征性资本和经济资本。借助该理论我们可以区分不同类型的出版商。本质上讲,在不同的市场中,我们都可以发现这两类资本。那些强调商业性、快速产出、快速转移以降低风险的企业,它们奉行的是一种积聚经济资本的策略。这样的策略对时间也持有完全不同的观点。它强调短期效应——关注特定读者群当下的阅读兴趣。与那些强调市场中经济资本的出版商不同,那些强调象征性资本积累的企业奉行不同的策略。他们的眼光更长远,眼前利润对他们而言并不那么重要。他们愿意冒较高的风险,愿意接受图书中试验性的内容和形式。不是说这些出版商对“营利逻辑”不感兴趣,而是说这些出版商更注重长远积累。这方面的典型例子是贝克特的《等待戈多》一书的出版,该书出版于1959年,之后的五年期间,只售出1万册,但后来增至6万册,年平均销售量增加了20%。^⑭

仅用资本这一概念,我们并不能完全从出版商出版的图书来鉴别这些出版社之间的差异。然而,科塞、卡都辛和鲍威尔通过编辑们完成工作的方式,进一步将出版社作了分类。通过这种方式,出版商可分为:商业出版社、教材出版社、学术专著出版社和大学出版社。划分各种出版社,意味着不同的编辑策略,也涉及到其他一系列差异:出版社采用的不同技术、不同的协调公司日常工作的官僚和组织机构、承担的不同风险和不同的公司营销策略等。这样的划分还意味着:重要的出版社与作者的不同关系、出版时间上的不同安排以及最终对“成功”出



版的不同理解。^⑤在图书这种商品的背后,存在着一系列的人际关系。

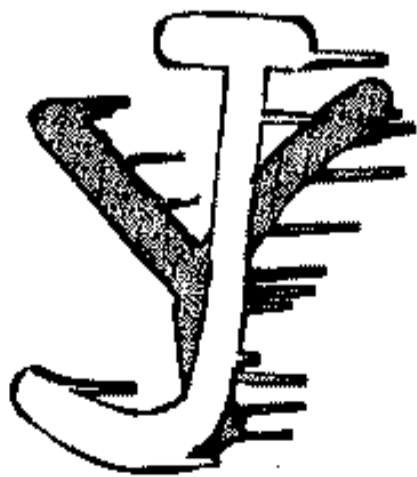
这些在组织、技术、经济和社会关系上的结构性差异,构成了图书生产中的人们的各种活动,包括编辑、作者、代理商,甚至在更小范围内,还包括销售和市场人员。对这些活动的进一步研究,有助于我们更好地理解文化的政治经济学。结合对出版业内部的决策过程和外部市场关系的分析,我们可以更深入地了解出版物是如何反映出大众和精英文化的不同方面的。

让我们从历史的角度来进一步展开讨论。从美国独立战争到20世纪的头十年这一段时间,小说的数量在所有出版物中占据首位,我们可以以1886年的《出版者周刊》(*Publishers Weekly*)所作的统计为例。当年全美共出版了5000种图书,我们可以将出版的这些图书分类如下:小说类1080种、法律类469种、青少年读物458种、文学史和综合类388种、神学宗教类377种、教育和语言类275种、诗歌和戏剧类220种、历史类182种、医学类177种、政治和社会科学类174种。^⑥这些数据中并不包括政治宣传手册之类的出版物。当然,另一方面,谁是读者群、阅读群体中不同阶层和性别中的文化程度如何、出版和购买图书过程中的经济状况等,这些都对出版物的性质有很大影响。

近些年来,上述统计的情况有了很大改变。这不仅指出版社出版了那些具有历史和现实意义的图书,而且还意味着图书出版的形式和内容已经受到更广泛的社会影响。举例来说,市场的制约条件,通常会对出版的内容以及作者写作的内容造成深刻的影响。这方面,小说类图书的写作和出版可以为我们提供一个很好的例子。格里斯沃尔德(Wendy Griswold)分析了处于不同市场地位的图书作者和出版社的行为方式,他的观点恰当地说明了这一点。

19世纪,由于美国颁布的著作权法的一些“特殊规定”,使欧洲作者的出版选题在美国出版业中占有突出的市场优势。正如格里斯沃尔德所说:

在19世纪的大部分时期内,美国的著作权法保护的是美国本土或永久性居住公民的权利,而不是外国作者。这样做的结果是

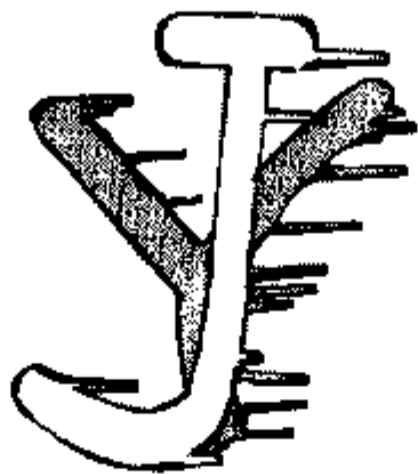


英国和其他国家作者的著作,可以在美国不断重印而不必支付作者版税,但美国本土作家却可以得到版税。美国出版业获得的巨大利润,得益于这一“著作权侵害”(literary piracy)政策,出版业格局也得以顺理成章地维持(事实上说侵害在某种意义上是错误的,但当时这完全是合法的)。初期的印刷工业因此而非常兴盛。出版社通过图书重印获得了巨额利润,而读者能以很低的价格买到最好的外国文学书籍。例如,1843年出版的《圣诞颂歌》(*Christmas Carol*)在美国仅售6美分,而在英国则售2.5美元。^⑩

显然,这种局面使(美国的)作者陷于尴尬境地。美国的出版商对出版纯粹的本土作家的作品并不感兴趣,因为他们必须支付给作家们版税。许多美国作家被出版社弃于一旁,以至于他们不能靠写作谋生,因为他们被排斥在小说市场之外。这一局面同样对写作的内容产生了很大的影响。如果延续欧洲作家们那些“廉价”图书的写作话题,美国作家们必然大受打击。美国作家通常需要另辟蹊径,选择那些不寻常但又有足够吸引力,可以说服出版商的那些选题。^⑪

这些影响并没有导致一个新景象的出现。事实上,图书样式和风格的变化与那些现实的社会力量是密切联系的。就像蓝·瓦特(Lan Watt)和雷蒙德·威廉斯所说,像小说这样在我们今天看起来非常平常的事物的出现,都与政治、经济和社会阶级结构的变革、个人主义思想的滋长密切相关。^⑫以18世纪的欧洲为例,“大批新的文学读者群的出现,以及有文化的中产阶级,特别是那些悠闲自在的中产阶级妇女”的大量涌现,使得当时小说的内容集中在“爱情与婚姻、经济上的个人主义、现代生活的复杂性和在一个日益堕落的社会保持个人道德的可能性”等内容上。另外,出版业的经济环境也发生了巨大变化。一方面出版业的赞助者日益减少,另一方面,那些集出版、印刷、销售于一身的图书商大量涌现。作者们通常以页数来领取报酬。我们无法低估写作的速度和页数所带来的巨大价值。^⑬

这些例子可以说明,各种复杂的历史因素是如何影响所有出版业、图书的内容、读者群和经济状况的。今天的图书出版业仍然受到这些



历史因素的影响,同时社会形态、意识形态、经济的状况也继续在发挥作用。我们可以用同样的思路来理解商业和文化结构在教科书出版中的影响。这方面,一个绝佳的例子是大学教材的出版。正如我们可以看到的,有关大学教材出版的“文化和经济”因素可以帮助我们更深入地理解文化商品化的过程。

第二部分

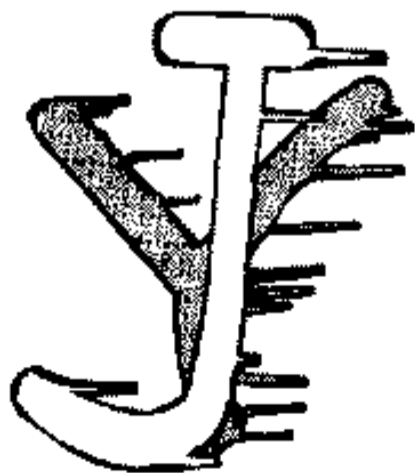
人们可能会认为,图书出版是一个相对较大的产业,但就目前的标准来说,它其实是一个规模很小的产业。整个图书出版业大约有 6.5 万名员工。在赚钱最多和拥有最多雇员的美国公司中,如果图书业作为一个单一的公司,也只排在 40 到 50 位左右。1980 年整个行业的销售额为 60 亿美元。这确实是一个很了不起的成绩。但在很多情况下,这个行业的市场非常不稳定,而且比其他行业更依赖于政治、经济和意识形态的偶然性变化。

当然,60 亿美元也不是一笔小数目(以下各项销售量之和与 60 亿的总数不符,原文如此。——译者注)。有人把出版市场作了分割。这其中,12 亿来自于参考书、百科全书和专业类书籍的收入;15 亿来自于小学、中学和大学教材的收入;10 亿来自于图书俱乐部和图书邮购;面向大众的读物——被称为普通类图书(trade books)——每年收入为 10 亿;最后 6.6 亿来自于市场巨大的平装本图书的收入。仅从 15 亿美元的收入来看,教材市场绝不是整个行业中的一小部分。^①

教材出版的权力集中化趋势已经非常明显。近年来,竞争更趋激烈,但竞争仅限于一些大公司之间。这样的竞争也使企业冒险的倾向性大为减少。事实上,许多出版商宁愿把主要的精力放在一小部分“精挑细选的产品”的出版上。^②

图书出版的竞争性到底有多强?或许阐明这一动态关系最简单的方法是引用一位已有 35 年从业经验的出版业巨子的话。他对这一问题的回答言简意赅,就一个词:“非常”。^③

图书出版业集中和垄断的情况,我们可从以下几个方面来说明。

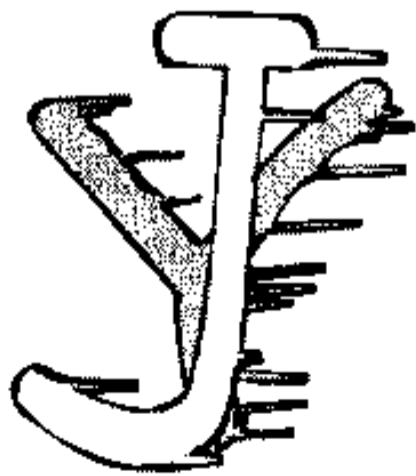


大学教材总销售额的75%被十大出版社所控制,90%的销售额为排名国内前二十位的出版机构所拥有。普兰蒂斯·霍尔出版公司(Prentice Hall)、麦格罗·希尔出版公司(McGraw-Hill)、哥伦比亚广播公司教育与专业出版部(the CBS Publishing Group)和斯科特·福尔斯曼出版公司(Scott Foresman)——这四大出版社占据了40%的市场。^②在中小学教材市场中,出版业务集中的情况更是明显。据估算,这四大出版社所销售的中小学图书占据了32%的市场,53%的市场由前八大公司掌控,而75%的销售额被二十家大公司所拥有。^③这实在不是个小数目。不过仅销售业绩集中化还不能完全概括教科书出版界的全貌。教材出版业其内部的一些因素:哪些人在从事这项工作?他们的背景和特点是什么?他们的工作环境怎样?这些问题同样非常重要。

谁可以决定大中小学教材的出版呢?如果说许多人是通过种种偶然的途径进入出版业的(过去的情况确实如此),那么那些一直负责大学教材的编辑们就更是如此。“他们中的大多数人进入出版业,纯粹是因为想寻找一份工作而已,而此时出版这份工作忽然冒出来了。”^④但这些人参差不齐的。出版社内部存在严重的分化现象。

最近有一项调查非常值得注意,那是关于出版业中性别分工日趋严重问题的。从权利角度,妇女通常处于从属地位,她们更多在公司的宣传部门工作。她们经常从事文字编辑工作。虽然在总体上出版业中女性比例超过男性,但这并不意味着她们拥有强大而明显的权力。事实上,她们在很大程度上是被雇佣作为“秘书、助理、宣传策划人、广告经理和其他一些中低层收入职位的雇员”。尽管在过去几年里,部分妇女步入了重要的编辑职位,但总的来说,妇女的地位仍是毫不起眼的,她们的工作根本无法与那些“操纵总体目标和控制出版政策”职位的工作相提并论。从根本上说,出版业是一个两重性分工的市场。低收入、可替换的工作和很少的升迁机会,这一切形成了出版界中的“女性飞地”。^⑤

这对于我们的讨论意味着什么呢?近75%的高校教材编辑都是半路出家。在被提拔为编辑之前,他们要么做销售员,要么曾经负责过销售或市场营销方面的工作。^⑥女性到各地出差销售大学教材,她们在拥有实权、将来有可能获得向上流动的销售部门职位工作的人数比男



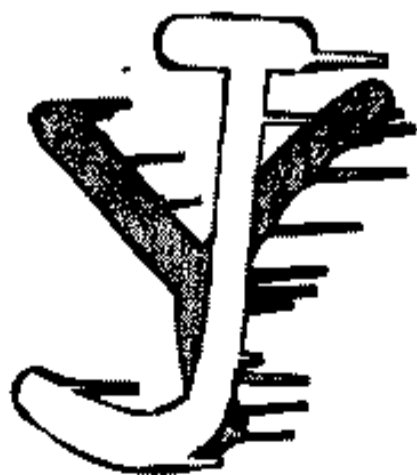
性要少得多。而这些工作经历,无论对于想成为编辑的员工本人,或是进行编辑内容方面的决策,都有重大影响。

这些事实有着重要的意义。那些决定需要出版何种教材的编辑具有特殊的个人特征。他们的决策规定了特定学科中,哪些知识是“合法的”,学生应该把它作为正式知识去掌握。而作出这些决策的人,绝大多数是男性。因此公司内部体现出一种夫权制关系。其次,他们的一般性背景能为已有的教材出版市场提供一种补充。经济资本、短期效益和高营利被他们看作是主要的目标。^⑧而那些关于教材更具实质意义的文化、教育目标,以及基于确立“象征性资本”的战略考虑,只能退居次席。

科塞、卡都辛和鲍威尔注意到了在教材出版中的利润和被他们称之为商业行为的权力的影响。就他们所关注的高校教材出版情况看,出版社的重点放在学生数量最多的入门类课程(introductory level courses)的教材出版上。他们把更多的精力放在了这类教材的设计以及那些能促成这些教材在入门类课程中使用的策略上。^⑨不过,与其他图书的出版不同,出版社不是根据实际读者(学生),而是根据教师和教授们的需求来确定他们的市场。^⑩作为图书真正购买者的学生在这方面的影响力很小,除非学生们的想法能左右教授的决定。

许多高校教材的编辑们在根据对销售潜力的估计及他们定期做的市场调查,搜寻着可出版的图书。他们为此各方联络,提出意见。在本质上,我们不能说教材编辑们是在“闭门造车”。^⑪从长期来看,这一努力确是物有所值的。

据估算,在美国出版一本入门类课程的高校教材的成本在10万到25万美元之间。如果教材出版商发行的图书量比那些大出版商(比如小说出版商)的发行量更少,那么教材编辑及其他人员,将在图书销售方面面临巨大压力。^⑫在中小学教材市场方面,图书出版的成本和风险也是显而易见的。十年前,一个出版商每投资50万美元在一本教科书上,他就得售出10万本才能达到收支平衡。^⑬在基础读物的出版上,出版商可能要下更大的赌注,因为他们的首期投资就在1000万美元到4000万美元之间。如此高的成本,基础读物出版商俨然成了出版市场

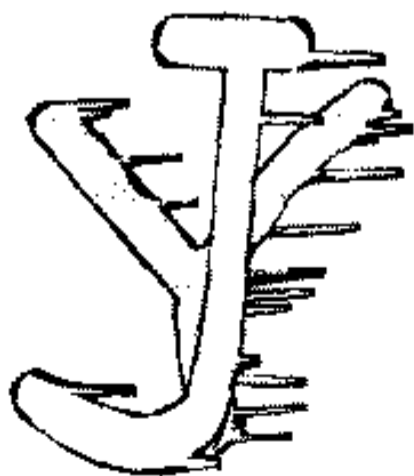


上名副其实的“巨无霸”。^⑤

除了前面提到的夫权制结构,以下情况对公司内部的社会关系也有影响:员工大会、与其他编辑的会面、有关教材出版的市场部和研发部员工的会议等等——这些活动往往能支配教材编辑的工作。正如科塞和他的同事们对此确切的形容:“教材编辑们实际上生活在会议中。”^⑥因而,教材的出版带有浓厚的官僚主义色彩,并且决策体系更加程式化。造成这种情况的部分原因,是因为教材出版在很大程度上是一种例行的工作程序。不同学科的出版方式差异很小。如我所说,教科书出版商考虑的重点在于出版数量有限的“畅销书”,这些图书以比小说读物更高的价钱出售。最后,出版商还注重推销那些普通内容的教材,他们只做一些修订工作,如果幸运的话,这些教材还可以在未來几年中继续使用。^⑦

我们可以从教科书出版的官僚化和标准化的角度——“组合式教材”(managed texts)的出版——更清楚地说明上述问题。尽管这些图书都以一个有声望的教授冠名,但它们通常是由专业作者编写,或许还有研究生或其他学术界人士的“指导”。这些教材图文并茂,针对不同语言和阅读程度的读者,配有学生用书和教师用书。很多情况下,这样的教材没有正式作者。受到成本的严格限制,教材编写只能“请人代笔”。出版社只关心出版哪类图书,不一定关心什么是学生通过这些图书必须了解的。这样的“组合式”教材在许多大学课堂里有一席之地。但是,一方面出版商不能通过这类教材的出版,完全如他们所希望的那样解决其财政问题;另一方面,对这类图书的批评之声却是不绝于耳。不但大学教材如此,中小学教材也不能幸免,因为在中小学同样不乏这类图书。^⑧

尽管一些“组合式”教材在获得预期的高利润上有困难,但这些课堂使用的教材在其整个编写和出版过程中将越来越走向集中化。按照科塞、卡都辛和鲍威尔的说法,这一趋势将导致“大学教材的一次更大程度的同质化”。^⑨我们预期中小学教材在出版上将发生同样的变化。^⑩事实上,教师和教育行政人员会发现这些教材之间常没有区别,这些教材在内容及组织上都是如此相似。^⑪



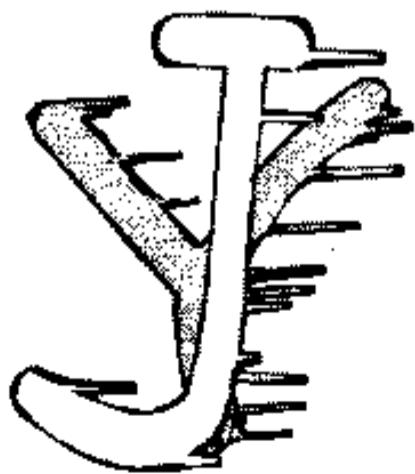
这些观点揭示了出版业日常工作中的一些重要方面。通过所有的会议、计划、市场调查、竞争等,人们可以预期这些活动将会对书籍的内容产生很大的影响。情况可能确实如此,但不完全像人们想象的那样。我们不能盲目地假设,出现上述集中化的趋势,是因有关部门对教材内容直接和简单化审查引起的。实际的过程比这要复杂得多。尽管就这方面的问题,现有的研究没有深入分析过,我们不妨以整个出版业为背景,来讨论教材审查的问题。

出版业中日益增加的垄断趋势中,图书审查和意识形态控制的问题比一般预期的要少。出现最终向公众传达或未传达一些观念的情况,并不是意识形态统一化的结果,也不是政治议程的一部分。相反,是口碑不佳的所谓“营利性”决定了一切。正如科塞、卡都辛和鲍威尔所说:“最终……如果存在任何审查制度的话,那它也是为了保证所出版图书的盈利性。如果图书本身无利可图,不管其选题如何,都不会被看好。”^④

这并非不合逻辑。总体而言,出版业中只有 3/10 的图书是营利的,只有 30% 的图书勉强达到收支平衡,剩下都是亏本的。^⑤而教材的销售已呈明显下降的趋势。如果我们比较 1968 年与 1976 年的数字,出版成本有大幅上升,但大学教材的销售量则下滑了 10%。同样的情况也发生在中小学教材市场上。由于成本的上涨,销售额下跌 11.2% (根据最近的销售数据,情况已有所好转)。^⑥仅就基础教育教材而言,除去控制着超过 80% 市场的五个出版商,^⑦还有十个出版商要为剩余的 800 万美元市场而展开竞争。^⑧高额的启动资金,加上约 500 万到 800 万美元之间的图书修订费用,^⑨利润问题事实上是全国范围出版公司运转逻辑的一部分。

如果出版业的情况大致如此,或者说大学教科书出版的情况大致如此,那么同样的情况是否也存在于我先前提到的中小学教材的出版业中呢? 市场、利润和行业内部关系是否比意识形态更重要呢? 在此我的回答是:只是部分如此!

中小学教材出版中涉及的政治经济关系更加复杂。在美国,对于课程内容没有联邦政府的正式审查制度(而在那些由教育主管部门制

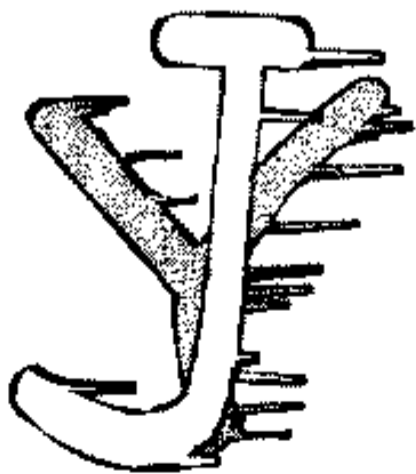


订统一课程的国家,却存在这样的审查制度),全国的课程结构是通过市场形成的,而在有些情况下也有政府的干预。关于这一点,或许我们可以在现有的政府对教科书不同的选用制度上有所发现。

就像很多人从自己的个人经验中所获知的那样,美国的一些州——大部分在南部一带,也有一些则在西部阳光地带——主要学科使用的教科书,必须经该州的有关机构或委员会批准,或者教科书必须经过审查,推选数量不多的一部分,供学校选用。如果当地学区从这些获得批准的书单中选择教材,他们通常可以从书款中提取很大一部分回扣。因此,即便在那些教科书不是通过行政命令选用的地方,如果学校最终选择了经批准的教材,他们也可以在经济遇到危机时获得可观的利益。在这里,节省开销并非不合情理。

文化产品发行的经济学并非限于此。出版商本身出于商业目的考虑,必须把它们出版业务的触角伸向那些实施了上述所说的教科书选用制度的州。只要出版社能把他们的图书列入被获准的教科书目录,它们就可以从中获得丰厚的利润。例如,在加利福尼亚和得克萨斯州,任何一本教材的销售量都可以占到总数的20%以上——在竞争激烈的中小学教材出版和销售市场上,这是一个相当高的比例。正因为如此,这类产品从编写、编辑、生产到促销的市场定位和策略,都是围绕获得在政府认可的教材书目上占有一席之地而展开的。这样一来,以南方一些州为主的政治思潮和意识形态,通常决定了全国其他地区所采购教材的内容和形式。由于一套教材通常要花好几年时间才能完成撰写和出版,并且如前文所述,出版的总费用是惊人的,所以“在决定大笔出版预算前,出版商们想确切地知道他们的教科书是否会受欢迎”。^⑧

但这其中情况也相当复杂,尤其是我们注意到这样一个事实:州政府的管理机构是意识形态斗争的重要场所!这些意识形态的冲突,经常会使出版商难以决定是否有必要对某些图书进行大量的投入。例如,考虑到市场的不稳定性,出版商不愿意根据政治争论或任何一个州的“需要”来作出决定,尤其不会针对那些存在广泛指责和争议的课程领域作出决策。例如,在加利福尼亚州曾经有一场“创世说与进化论”之间的争论。一些受到政治右派支持的“科学的创世学家”(scientific

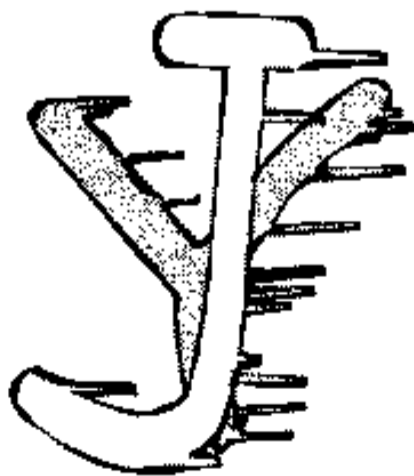


creationists),力图使所有的社会学科和自然学科方面的教科书,对“创世说”和“进化论”一视同仁。

经过了一番唇枪舌剑的较量,虽然加利福尼亚州地方教育委员(board of education)提出了所谓的“编辑标准”(editorial qualifications),旨在接纳创世说学者对教科书的反对意见,但教科书选用政策的基本框架还是不够明朗,而且人们对这项政策存在截然不同的理解。例如,应该把“创世说”理论列为必修的内容,还是仅仅把它作为课堂讨论的话题?是否由于编辑方面的一系列变化,才使现有的教科书中的进化论确立其合法资格,成为学校必修的内容?由于谁是争论的“胜利方”这个问题充满了模糊性和可变性,出版商们拒绝作出实质性的努力,比如说他们拒绝在出版的教材中加入新的东西。^④引用一位观察者的话来说:“面对着一个不明确,并且随时可能颠倒过来的指令,出版商们不愿意投资于这些变化。他们最终仅就州教育当局提出的意见,对教科书作出细微的调整。但他们仍坚决反对在他们的社会科学教材中就创世说展开讨论。”^⑤因此,无论在出版公司和市场之间;还是出版公司内部,经济和意识形态的成分都起了非常重要的作用。

如果我们真正理解了教材这种特殊的文化商品是如何生产和发行到我们公立学校的话,那么这又意味着什么呢?我们应该理清其中复杂的逻辑关系。出版业的政治经济学本身是如何产生特定的经济和意识形态需要的?出版商为什么以及如何回应公众需要的?谁来决定所谓的“公众”,“公众”又是指哪些人呢?^⑥州政府的教材选用政策的政治学是如何起作用的?教材是如何在当地销售的?这些教材从任务下达到修订、编辑、促销和销售的过程中具体情况如何?这一过程的决策原因和目的是什么?只有深入地了解了这些问题后,我们才会发现,特定群体的文化资本是如何被商品化并且向全国各地的学校扩散的。^⑦

在此,就州政府教材选用制度的问题展开讨论,并不是在暗示,公立学校使用的所有教材都是对现有文化和经济不平等现象的一种简单反应。毕竟,如果教材都是现存社会的意识形态、政治秩序、经济秩序的坚决拥护者的话,它们也不会引发目前如此多的争议。王



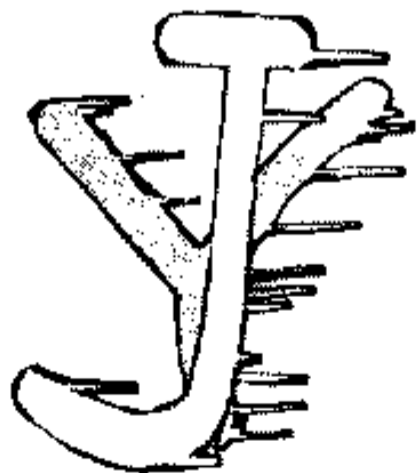
业界和保守团体之所以提出“学校在传授什么样的知识”的问题,是因为在课程和教科书中存在进步主义的教育内容。^⑤这部分与教材作者的身份有关。这些教材的作者有些是新兴的中产阶级,他们有自由主义的思想倾向,其意识充满了自相矛盾的地方。他们不会认同利润最大化或意识形态一体化的做法。从理论上讲,为出版商工作的作者和编辑,都有在特定文化价值观支配下的相对自治的观念。与人们想象的不同,从教科书生产的市场结构角度看,这些价值观有更多进步主义的倾向。这一点当然与提倡教科书出版标准化和审查制度的做法大相径庭。^⑥

所有这些问题都需要更详尽地加以分析,包括谁来编写教材?这些人是否都是被复杂的市场和与图书出版有关的政策所控制?哪些对抗的力量在起作用?我的基本目的就是,以文化商品化方面的研究为平台,思考教师和教育研究工作者在关注文化资本动力学中遇到的种种困境。

第三部分

至此,我已经对图书出版作了大量的研究,来帮助理解对教育者具有重大意义的一个问题,即谁,通过什么样的方式,使在课程中占主导地位的教材变成现在这种状况的。正如我在这一章开头所提及的,我们应该把这些研究成果,看成是在更广泛的理论意义上对关于文化过程和文化产品的争论作出的重要贡献。在此,让我把这部分的文化政治经济学(political economy of culture)问题阐述得更清楚些。

外界的经济和政治压力,不是用“经济学理论”抽象的概念可以解释的。最近许多评论员作了有说服力的论断。他们认为,我们社会的主导方式,并不总是来自于外界力量的控制,比如一小撮公司老板每天坐在那里,盘算着如何对付那些工人、妇女和有色人种。当然,这样的情况在一定程度上还会继续。但是,同样具有深远影响的还有在我们日常生活中,如在家,在商店,在办公室和工厂,作出决策时所依赖的基础。说得专业些,我们是通过在当地或自己的生活区

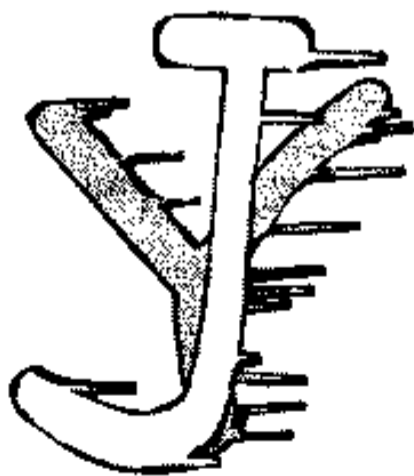


域,日复一日地采取的行动或作出的决定,才重新建立起了支配性关系的。经济学理论并非遥不可及,它就在我们身边。每天我们都在通过社会活动,对经济学理论作出解释。意识形态的支配地位和文化资本关系,并不是统治阶级强加于我们的,相反,正是我们在谋生、寻求生活资料、进行娱乐活动过程中体现出的经常性需求和欲望,才构成了我们的日常话语(discourse),并借此重新整合那些意识形态的支配地位和文化资本的关系。^⑤

这些抽象的论述对于我的结论是非常重要的。虽然我上面引述的研究资料中缺乏或隐藏了一个严密的理论框架,但许多研究成果确实说明了这些抽象论述中的某些观点。就像科塞、卡都辛和鲍威尔在讨论具体决策制订原因时所说的:

多数时候,影响一个编辑日常工作计划的直接因素,并不是公司的所有权关系(ownership),也不是仅仅因为编辑工作是整个出版社多样化分工的一部分。事实上,编辑人员的行为极大地受到出版社关于编辑方面政策的影响,其他影响因素还包括出版社内部不同部门或人员之间的关系。^⑥

这一观点看上去并不太重要,然而它却有重大的理论意义。不断变化的市场关系,一方面限制了市场参与者、编辑和其他员工的合理行为的范围,另一方面,这样的市场关系也拥有“相对的自主权”。在这样的市场关系中,出版社可以比较自由地满足内部生产工艺改进的需要,它们也可以自由地满足公司内部员工提出的合理要求。历史上的性别、阶级和种族关系,以及“本地”出版业中的政治经济关系,为这些决策划定了界限,也在很大程度上决定了到底由谁来制定这些决策。回到刚才的话题,我曾提到教科书编辑通常有在销售部门工作过的经验,从这一点我们可以发现,无论从意识形态还是经济学角度,出版业内部的劳动力市场、职业流动的阶梯和销售行为,在出版业中都占有最重要的地位。“经济资本”在出版业中占据主导地位,不仅是因为宏观的经济学在控制着它,而且因为公司内部历史上形成的流动机制中的关系;

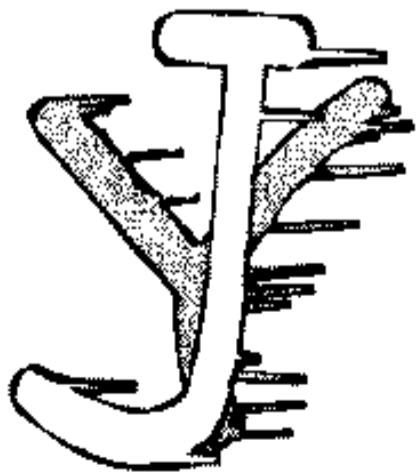


基于外部竞争、政治动力学和内部信息所作的合理化决策方式；还因为出版社组织结构中的起支配地位的关于会议和人际对话的话语。⁵⁷如此分析使问题显得更为复杂，但比起那些人们不加思考接受的、文化经济学控制的机械式理论，我们这样的分析显然更加细致入微，也更具有现实基础。我们的分析一方面力图维护经济学的效益观念，另一方面也强调在公司内部官僚和历史性的结构中，还存在某些自主性，同时我们还承认存在一个有性别偏见的劳动力政治经济学。

当然，还有很多问题未涉及到，其中最主要的就是出版业中的技术革新问题。印刷术的发展和应用，使得文化知识的学习和报刊杂志的发行成为可能。不但如此，印刷术还为独立的作家和艺术家的诞生创造了条件，同时取代了原先行会和作坊的集体生产方式。⁵⁸同样，现在我们也可以预见，教科书出版技术的变革，及由此带来的社会和教材编写关系的变化，将对图书出版产生巨大的影响。至少，从出版行业的性别分工来看，如我先前提到的，新技术将在很大程度上弱化或重塑妇女的职业技能。⁵⁹

虽然，围绕大中小学的标准化教科书这一特殊文化商品，我集中分析了其文化和商品属性，但这里仍然存在一个问题，即经济 and 意识形态因素是如何通过最大规模的中小学教材市场发挥作用的。然而，为了更进一步了解其深层次含义，我们需要一套更加适当的关于教育领域中政治和经济关系（自然也包括文化）的理论。因此，作为阶级、种族和性别冲突的舞台，州政府持何种立场；这些冲突如何在州政府机构中演变；出版商如何应对这些冲突并提出相应的解决方案；最后，这些解决方案或协议又如何影响那些涉及政府资助的教科书和知识的等诸多问题……这些问题都需要深入思考。⁶⁰这方面，卡尼（Carnoy）和戴尔（Dale）有关教育和政府相互关系的最新著作中的论述，以及奥费（Offe）关于政府在“负选择”（negative selection）[负选择（或称纯洁化选择），原为一生物学术语，指造成使某一等位基因从群体中去除这样的结果的选择机制。——译者注]中角色的分析，都为我们的研究提供了重要方法。⁶¹

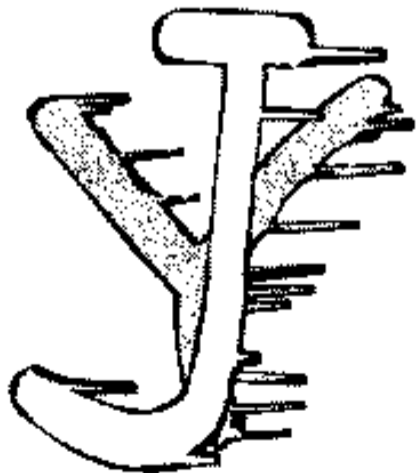
这项研究还指向一个重要的实证主义议程。我们需要完成一项长



期的研究,需要从理论和政治的角度,利用人种学的方法研究教科书从编写到销售(乃至使用)这一过程。这不仅有利于我们更好地理解文化、政治和经济之间的关系,而且非常有助于我们变革学校教学中被认为是合法的各类知识。^②如果教科书还控制着课程,而我们仅仅因为它不值得认真关注或严肃讨论而忽视教科书,那么我们的生活将脱离现实世界。

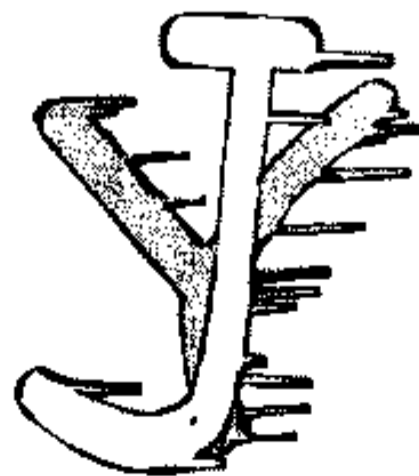
注 释

- ① Raymond Williams, *Marxism and Literature* (New York: Oxford University Press, 1977) p. 19. 又见 Michael W. Apple and Lois Weis, eds., *Ideology and Practice in Schooling* (Philadelphia: Temple University Press, 1983), 尤其是第一章。
- ② Janet Wolff, *The Social Production of Art* (London: Macmillan, 1981), p. 47.
- ③ 我更详细的论述见 Michael W. Apple, ed., *Cultural and economic Reproduction in Education: Essays on class, Ideology and the state* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982)。进一步的分析见 Williams, *Marxism and Literature*; Colin Sumner, *Reading Ideologies* (New York: Macmillan, 1979); G. A. Cohen, *Karl Marx's Theory of History: A Defense* (Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1978); and Paul Hirst, *On Law and Ideology* (London: Macmillan, 1979)。
- ④ 见 Todd Gitlin, "Television's Screens: Hegemony in Transition," in Apple, ed., *Cultural and Economic Reproduction in Education*。英国杂志《荧屏》(Screen)是这方面分析的先锋,见 Will Wright, *Sixguns and Society* (Berkeley, Calif.: University of California Press, 1975)。当然,这方面还有更多的调查文献,其中有代表性的有 Terry Eagleton, *Marxism and Literary Criticism* (Berkeley, Calif.: University of California Press, 1976)。
- ⑤ Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum*, 2nd ed. (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1990)。然而我们应该认识到学校不仅在传承或传播知识;学校还是生产技术/管理知识的基本单位。学校试图缓解知识传播和知识生产双



重角色的矛盾,但通常并不成功。见 Michael W. Apple, *Education and Power*, revised ARK Edition (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985), 特别是第二章。

- ⑥ Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture* (Beverly Hills, Calif.: Sage, 1977), and basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, Vol. 3 (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1977).
- ⑦ 关于教育与文化、经济和政治权力之间关系问题的理论和经验性的分析工作, 见 Apple, *Education and Power*。
- ⑧ Paul Goldstein, *Changing the American Schoolbook* (Lexington, Mass.: Heath, 1978), p. 1. 关于学校教学中重点科目的讨论, 见 John I. Goodland, *A Place Called School* (New York: McGraw-Hill, 1983)。
- ⑨ 我并不想忽略对教科书中种族主义和性别主义问题研究的重要性。这些分析固然是重要的, 但它们局限于教科书内容应该如何保持各方平衡的问题, 却没有研究经济与文化权力的关系。关于教材内容和形式最出色的分析见 Apple and Weis, eds., *Ideology and Practice in Schooling*. 又见 Sherry Keith, "Politics of Textbook Selection," Institute for Research on Educational Finance and Governance, Stanford University, April 1981). 新近教科书问题最出色的研究成果, 见 Allan Luke, *Literacy, Textbooks and Ideology* (Philadelphia: Falmer Press, 1988), and Patrick Shannon, *Broken Promises: Reading Instruction in Twentieth Century America* (Granby, Mass.: Bergin and Garvey, 1989)。
- ⑩ Lewis Coser, Charles Kadushin, and Walter Powell, *Books: The Culture and Commerce of Publishing* (New York: Basic Books, 1982), p. 3.
- ⑪ 同上, 第 7 页。
- ⑫ Lucien Febvre and Henri-Jean Martin, *The Coming of the Book* (London: New Left Books, 1976), p. 109. 如 Febvre 和 Martin 指出的那样, 15 和 16 世纪的印刷和出版商也是“文化人的保护者”。出版的图书价格昂贵。书籍通常成为被指控为异教徒作者的庇护所。见第 150 页。
- ⑬ 同上。
- ⑭ 同上。第 44 页。
- ⑮ 同上。第 54 页。
- ⑯ Wendy Griswold, "American Character and the American Novel: An Expansion



of Reflection Theory in the Sociology of Literature," *American Journal of Sociology* 86 (January 1981):742.

⑰ 同上。第 748 页。

⑱ 同上。第 748—49 页。

⑲ 见 Ian Watt, *The Rise of the Novel* (Berkeley, Calif.: University of California Press, 1974), and Raymond Williams, *The Long Revolution* (London: Chatto and Windus, 1961)。

⑳ Griswold, "American Character and the American Novel," p. 743.

㉑ Leonard Shatzkin, *In Cold Type* (Boston: Houghton and Mifflin, 1980), pp. 1—2. 1980 年后这方面的估计数据见 John P. Dessauer, *Book Industry Trends*, 1982 (New York: Book Industry Study Group, Inc., 1982)。

㉒ Coser, Kadushin and Powell, *Books*, p. 273. 虽然我这里分析的重点是教科书的生产问题,但我们不能假设教科书仅仅指中小学和大学里使用的书籍。日益扩大的其他意义上的教材市场,对出版社的决策同样有巨大的影响。事实上,一些面向大众的普通图书在决策之初就考虑到了在中小学和大学的销售情况。所以,我们毫不奇怪地发现,出版商会根据不同的读者群,对同一册书采用不同的封面。见 Benjamin M. Compaine, *The Book Industry in Transition: An Economic Study of Book Distribution and Marketing* (White Plains, N. Y.: Knowledge Industry Publications, 1978), p. 95。

㉓ Shatzkin, *In Cold Type*, p. 63.

㉔ Coser, Kadushin, and Powell, *Books*, p. 273.

㉕ Goldstein, *Changing The American Schoolbook*, p. 61.

㉖ Coser, Kadushin, and Powell, *Books*, p. 100.

㉗ 同上。第 154—55 页。

㉘ 同上。第 101 页。

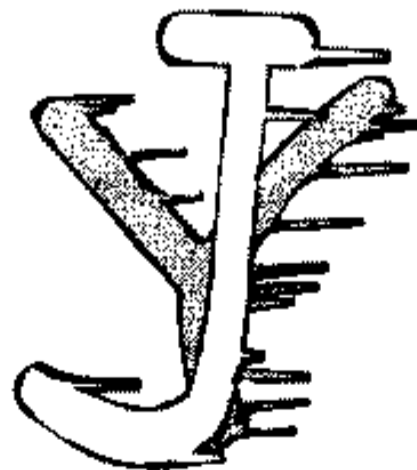
㉙ 然而,科塞、卡都辛和鲍威尔指出,不管他们供职怎样的出版社,大多数编辑都是绝对的自由主义者(第 113 页)。

㉚ 同上。第 30 页。

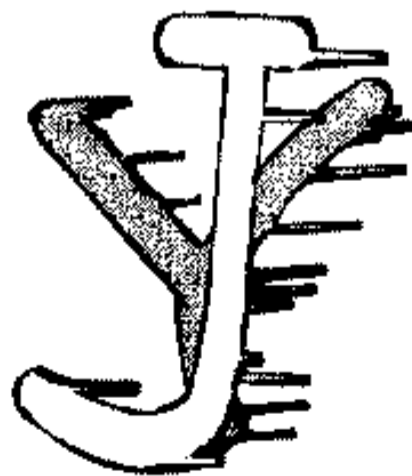
㉛ 同上。第 56 页。

㉜ 同上。第 135 页。

㉝ 同上。第 56—57 页。



- ⑳ Goldstein, *Changing The American Schoolbook*, p. 56.
- ㉑ Kenneth Coodman et al., *Report Card on Basal Readers* (Katonah, N. Y.: Richard C. Owen, 1988), pp. 45—50.
- ㉒ Coser, Kadushin, and Powell, *Books*, p. 123.
- ㉓ 同上。第 190 页。
- ㉔ Keith, "Politics of Textbook Selection," p. 12.
- ㉕ Coser, Kadushin, and Powell, *Books*, p. 366.
- ㉖ 这方面我更详细的讨论见 Michael W. Apple, "Curriculum in the Year 2000: Tensions and Possibilities," *Phi Delta Kappan* 64 (January 1983): 321—26.
- ㉗ Roger Farr, Michael Tully, and Deborah Powell, "The Evaluation and Selection of Basal Readers," *Elementary School Journal* 87 (January 1987): 267—81.
- ㉘ Coser, Kadushin, and Powell, *Books*, p. 181.
- ㉙ Compaine, *The Book Industry in Transition*, p. 20.
- ㉚ 同上。
- ㉛ Goodman et al., *Report Card on Basal Readers*.
- ㉜ R. Auckerman, *The Basal Reading Approach to Beading* (New York: John Wiley, 1987).
- ㉝ James Squire, "A Response to the *Report Card on Basal Readers*". 该论文在 1987 年 11 月于加州洛杉矶召开的“全国英语教师协会年会”上发表过。
- ㉞ Keith, "Politics of Textbook Selection," p. 8.
- ㉟ Goldstein, *Changing The American Schoolbook*, p. 47.
- ㊱ 同上。
- ㊲ 关于经济需要如何影响作为文化产品使用者的公众的问题, 参见 Richard A. Peterson 的《作为生产过程的文化变革: 以当代乡村音乐为例》(《社会研究》第 45 期, 1978 年夏)。文中论述了对电台乡村音乐赞助活动的变化过程。又见 Paul Di Maggio and Michael Unseem, "The Arts in Class Reproduction," in Apple, ed., *Cultural and Economic Reproduction in Education*, pp. 181—201.
- ㊳ 我在 *Education and Power* 一书中详细地讨论了商品化过程和文化资本之间的动力学关系。
- ㊴ 同上, 特别是其中的第 5 章。
- ㊵ 有关的论点见 Douglas Keller, "Network Television and American Society,"



Theory and Society 10 (January 1983): 31—62. 又见 Philip Wexler, "Structure, Text and Subject: A Critical Sociology of School Knowledge," in Apple, ed., *Cultural and Economic Reproduction in Education*, pp. 275—303。

⑤ 这方面更详细的论述见 Apple, ed., *Cultural and Economic Reproduction in Education*。

⑥ Coser, Kadushin, and Powell, *Books*, p. 185.

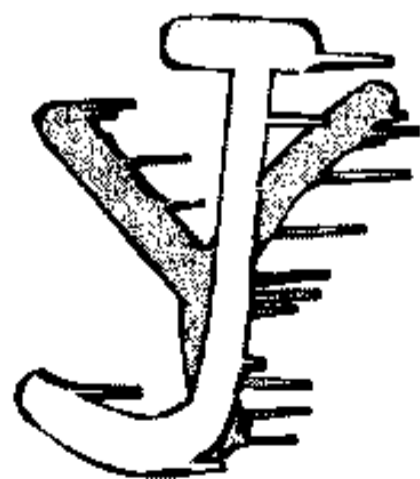
⑦ 与此有密切联系的是韦克斯勒关于“教科书是一个漫长转化活动的产物”的论点。我在此试图说明的是这一转化过程发生在社会结构的哪一部分,以及社会结构的哪些部分更容易引发这样的转化。见 Wexler, "Structure, Text and Subject," and Philip Wexler, *Social Analysis and Education* (New York: Routledge, 1987)。

⑧ Wolff, *The Social Production of Art*, p. 36.

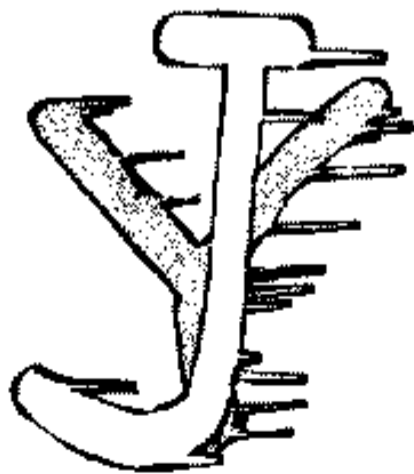
⑨ 关于技能弱化、技能重塑和劳动中的性别分工关系更深入的论述见 Michael W. Apple, *Teachers and Texts* (New York: Routledge, 1988)。又见 David Gordon, Richard Edwards, and Michael Reich, *Segmented Work, Divided Workers: The Historical Transformation of Labor in the United States* (New York: Cambridge University Press, 1982)。

⑩ 参见 Apple, *Education and Power*; Roger Dale, Geoff Esland, Ross Furguson, and Madeleine MacDonald, eds., *Education and the State*, Vol. 1 (Barncombe, England: The Falmer Press, 1981); Michael W. Apple, "Common Curriculum and State Control," *Discourse 2*, no. 4(1982): 1—10; and Michael W. Apple, "Social Crisis and Curriculum Accords," *Educational Theory 38* (Spring 1988): 191—201。

⑪ 我要感谢 Dan Liston,正是他的介绍才使奥非(Offe)的研究成果显示出如此强大的力量。见 Daniel Liston, *Capitalist Schools* (New York: Routledge, 1989); Martin Carnoy, "Education, Economy and the State," in Apple, ed., *Cultural and Economic Reproduction in Education*, pp. 79—126; Roger Dale, "Education and The Capitalist State: Contribution and Contradictions," in Apple, ed., *Cultural and Economic Reproduction in Education*, pp. 126—161; and Roger Dale, *The State and Education Policy* (Bristol, Pa.: The Open University Press, 1989)。



② 我并没有暗示学校中“传授”的一切就是教科书中呈现的一切。我也不认为学校教授的一切都会被学生照单全收。关于教师和学生如何拒绝,如何协调及如何改变课程内容和形式方面的问题,见 Paul Willis, *Learning to Labour* (Westmead, England: Saxon House, 1977); Robert Everhart, *Reading, Writing and Resistance* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1983); Michael W. Apple, *Teachers and Texts*; 以及由 Apple 和 Weiss 编著 *Ideology and Practice in Schooling* 一书中由 Linda McNeil, Andrew Gitlin 和 Lois Weis 撰写的章节。



第三章

图书与高科技

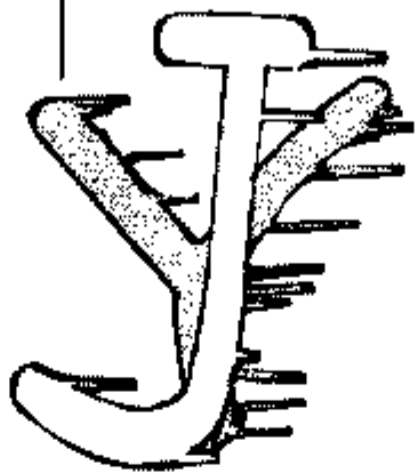
——电脑,性别问题与图书出版

L·克丽斯蒂安-史密斯

一提起图书,人们往往会联想到颜色或暗淡或鲜艳的图书封面,并期望读到有价值的东西。事实上,图书不仅具有物质和情感上的因素,作为谋求利润的商品,它还具有经济方面的特点。^①图书同样可被视为图书出版过程与关系的集中体现。与任何商品制造的环节相似,图书出版在制造产品、出版图书上也有自己的方式,在图书生产者和出版业所处的社会环境之间也存在特殊的互动方式。^②在这本论文专辑中,阿普尔指出,出版业的一个显著特征,就是存在着劳动的性别上的差异(见第二章。——译者注),在该行业中,大多数妇女从事行政和职位较低的编辑工作。即使一些女性可能参与具有更多控制权的编辑工作,她们也很少能够参与制定政策或者长远计划的活动。图书出版在政治上的重要性还体现在其他方面。

从起步阶段开始,图书出版始终在寻求通过技术来改进和控制图书印刷过程。对以获取利润为目标的跨国出版公司来说,采用更先进的技术是当务之急。依据塞兹金(Shatzkin)和怀特塞德(Whiteside)的说法,^③图书出版正由劳动密集型向资本密集型产业转变。出版史上关于印刷技术的最新文章正由电脑书写。今天已经出现完全由电脑控制的出版系统。新技术的运用,不仅显著地改变了图书出版的方式,而且也改变了出版业的工作性质和条件。^④

本章所关注的是电脑化对商业化图书出版一个方面的影响——即由原先的手工抄写到后来机器出版的转变。要理解电脑在辅助出版中

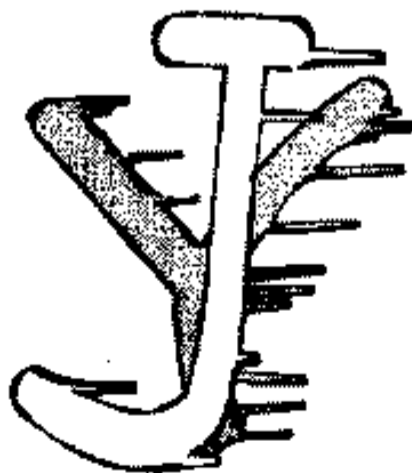


的意义,我们有必要了解图书出版的社会、经济和技术等方面的因素。因此,我把对图书出版的分析置于一个更大的经济背景下,然后简略说明出版技术的历史,详细描述图书的电子化出版方式。我将分析与出版相关的劳动过程是如何在电脑化条件下发生变化的。我所关心的焦点是新技术对女性工人的影响。对此我将举出一些例证,以说明女性工人是如何抵制电脑化的,最后我将提供一些结论性的看法。

谁拥有谁:图书出版的公司所有制

一直以来,图书出版既是文化活动又是商业行为。对图书出版的一个传统印象就是,出版者或是编辑监督手稿成为图书的全过程。这种印象必须被打破,事实上传统意义的编辑正逐渐被懂得技术、商业操作和法律知识的职业管理所取代。^⑤这些变化是伴随20世纪70至80年代的“合并狂潮”掀起的。这股狂潮将文化产业(包括音乐、电影、电视和图书出版)的所有权集中到几家跨国公司手中,从而诞生了若干家媒体“巨无霸”。^⑥然而,实际上这种图书出版跨国所有制的趋势,早在60年代就开始了。那时阿尔夫雷德·诺普夫出版社(Alfred Knopf)与蓝登书屋(Random House)合并,之后与美国广播唱片公司(RCA)合并。通过这些合并,电子行业的利益与图书出版结合了起来。

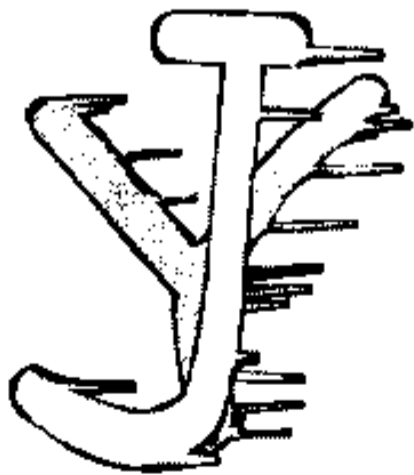
1959年,合作伙伴本内特·塞尔夫(Bennett Cerf)和唐纳德·克劳福(Donald Klopfer)去世后,为了保全两家后人在公司的利益,私营企业蓝登书屋向公众发售股票,并于1961年与诺普夫合并。^⑦到了60年代中期,许多大型电子公司开始对出版业产生了兴趣。当时联邦政府向学校提供基金用于课程改革,这极大地激发了其他行业对图书出版业的兴趣。电子公司看到了与图书制造行业合并会产生巨额利润。它们计划让学校的教学器材电脑化。主要的图书出版商掌握了这个行业的命脉,因为他们控制了获得图书的途径,这些图书的内容可被转化成由电脑操作的软件。^⑧这些出版商同时还拥有高度发达的图书发行系统,他们能轻而易举地向学校发行图书。



60年代末,美国无线电公司受到了蓝登书屋的影响,后者在青少年读物出版方面拥有极富吸引力的政策,同时它还拥有在中小学图书市场上的战略性地位。两家随之合并。塞尔夫声称,1966年5月与美国无线电公司的合并是因为“我们(指蓝登书屋。——译者注)坚信出版业和电子业是天生的合作伙伴”。^⑨此次合并之后,许多家族式经营的出版社纷纷归于电子通信公司的旗下。哥伦比亚广播公司(CBS)吞并了霍特·莱因哈特和温斯顿(Holt Rinehart & Winston)及普瑞格出版公司(Praeger)。已经进入电脑业的施乐(Xerox)公司收购了大型教科书出版公司经恩公司(Ginn)。此后其他电子公司跟着收购了冯·诺斯特朗公司(Van Nostrand)、美国雷尔德出版公司(Reinhold)、美国图书公司(American Book Company)和麦考米克·麦佛尔斯(McCormick-Mathers)公司。美国国际电话电报工业公司(ITT)收购了玻白斯-麦瑞尔股份有限公司(Bobbs-Merrill)和霍华德·山姆(Howard Sams)公司。^⑩然而,由于当时的越南战争及联邦教育基金的缩减,美国无线电公司和施乐公司关于建造电子学校的想法无法实现。即使如此,他们的合并举措仍在当代的出版业史上留下了不可磨灭的一笔。

近期的合并具有如下一些特性:通过收买公司控股权,通信与电子方面的大型公司,如今控制了大部分的文化产业活动。^⑪例如,海湾和西方公司(Gulf & Western)不仅控制了派拉蒙电影公司(Paramount pictures)和德西陆电视制作公司(Desilu Productions),并通过收购普兰蒂斯·霍尔出版公司(Prentice Hall)、西蒙舒斯特(Simon & Schuster),成为世界上最大的出版公司。^⑫以电子技术为基础的母公司已将大商业观念注入了出版业中。口袋图书出版社(Pocket Books)的罗恩·布施(Ron Busch)指出:“如今公司在收购出版业方面投入大量资金,大有取得垄断地位的意思。”^⑬布施的话不仅描述了大笔资金注入出版业的事实,而且还揭示了目前盛行的企业精神。对成本和利润的关注(bottom line)、五年规划和市场调研成为了图书出版的特征。

公司制为出版业带来了工业生产和办公室事务中常用的生产、销售和分销技术。电子通信公司已完全电脑化。许多公司早已使用了中央控制的电脑化货物存储系统、财务、订货,并使部分生产过程自动化。



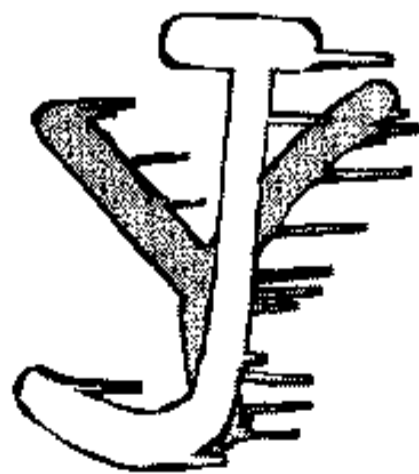
后者在电影、电视和音乐制作方面尤为广泛。电视直播室使用电脑监控的录像带播放手段,电影制作中使用电脑设计的影像,利用电脑制作电子合成的音乐等。^⑭电子公司一直将办公室方面的业务视为推销他们产品的中心市场。(电子公司的)商业化出版部门代表着一个未被开发的巨大的电子产品和办公室系统的市场。根据卡尔德(Card)的估计,^⑮这是一个有30亿美元的市场。在收购出版公司的同时,电子公司也为他们的产品开辟了一个新市场。

图书出版是电子通信产业发展集中化趋势的一个体现。然而华莱士(Wallace)和卡里伯格(Kalleberg)认为,^⑯出版业本身对于这样的发展并不能全然心平气和地对待。从历史来看,要毫无抵制地接受新技术是不可能的^⑰。

技术与出版

阿普尔(在这本论文集中)指出,最早期出版的图书是为帮助人们谋生而设计的商品。五百年前,谷登堡(Gutenberg)发明了可多次使用的活字印刷术,之后人们用熔化的铅对活字进行了重铸,这为人类利用新技术,寻求更快更经济地生产更高质量的图书铺平了道路^⑱。直到19世纪,谷登堡的“热活字”(hottype)印刷术还非常盛行^⑲。当时,一名技工就能完成图书生产中的大部分工作,例如用手排版和编辑铅字、雕刻制印版、准备活版盘(放活字的金属盘)、操作印刷机和打印纸张。这种印刷方式操作缓慢、非常耗用劳力。1886年墨根特勒(Mergenthaler)公司开发的整行铸排机大大地改变了这种状况。整行铸排机是当时最常用的铸排机之一。这项技术将原来的手工排字方式转化成一种自动化过程,在这过程中活版盘中的铅字可连接成一排。20世纪50年代末,随着电传排字机和照相排版机在报业的问世,行式铸排机和操作它的工人也从排字车间消失了。电传排字机技术需要制造打孔的磁带,以便各公司间进行电报传递。通过使用基本的打字机键盘,排版过程可以进一步简化。

60年代电脑被运用到报纸印刷,结束了占据印刷史五百年的热金



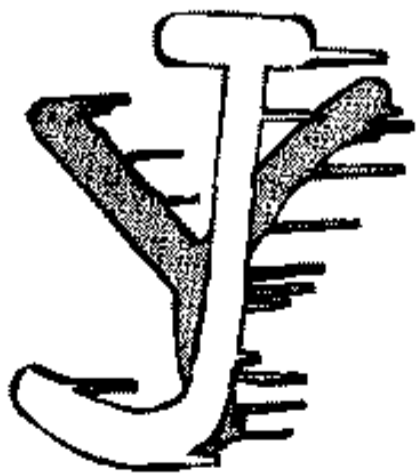
属排版方式。^①打字员使用安装了穿孔器的特别电子打字机,可以在电脑用的磁带上留下文字。然后用电脑处理数据,并且储存或是将数据转移到高速排版机,由排版机将录音带转化成胶片以供印刷。由于这个过程需要的不是铅字而是摄影用的胶片,所以被称为“冷活字”印刷。电脑连接了照相排版装置后,电脑软件可以准确地按照报纸形式排版。“冷活字”印刷使印刷过程中仅存的手工工序自动化,从而消除了排版的传统工艺。^②其他技术的发展也对文字撰写和报纸编辑方面产生了影响。文字处理装置使记者在视频终端撰写和编辑新闻成为可能。^③最后的定稿可被储存在电脑用的磁带或磁碟上,因此对打字员的要求也相应地降低了。电脑屏幕上有自动的页面版式,可省去排版的传统技能性工作——即在铅字排版前,用手工方式为文章、标题和广告排版工作。

这些技术使商业化报纸的出版几乎完全电脑化,也为电子化图书出版铺平了道路。这些技术的发展,再加上电子公司巨大的经济支持,几乎实现了图书出版全过程的自动化。

文本和高科技

在报业界,虽然大型出版公司使用电脑的历史至少有 15 年了,但是只有依靠微电脑和复杂软件的发展,才使电脑辅助的图书出版成为可能。^④弗兰克(Frank)分析说,^⑤公司高层领导把电子出版视为降低总成本、提高出书效率及在竞争激烈的市场中获得优势的一种方法。如今,出版商使用电脑来帮助处理日常的事务,电脑也成为提高撰稿效率的工具。以一体化文本管理系统为特征的电子出版,将最先进的电脑技术与图书编辑、生产和软件设计工具结合起来,使图书出版从图书编辑到版面编辑全面实现自动化。

最尖端的一体化文本管理系统拥有一个或多个中央微机,或与大型计算机连接多个智能终端,在那里完成编辑工作。在电子图书出版的开始阶段,作者在电脑上完成文稿,通过电话线将稿子传递出去,或者通过邮局发送磁碟或磁带。但是,除非作者和出版商拥有相同的文字处理软件和电脑,否则必须通过价格昂贵的程序才能将电子文稿转

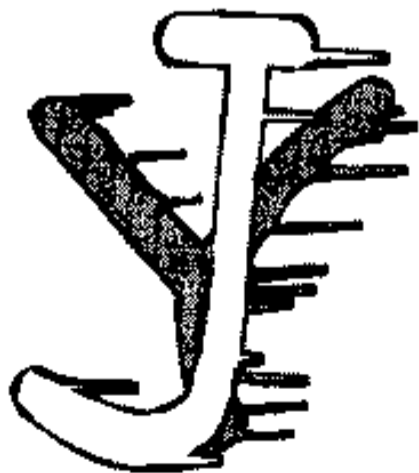


化成出版社能接受的格式。目前,电子出版中的这种转化程序正在开发当中。^⑤现在的文稿通常是以打字机打出,或者是由打印机输出方式送达出版社的。类似 Compugraphics's MCS TextSaver 这样的设备,能够以任意一种常见的打印版式“阅读”书页,以电子形式将其转化,并储存进电脑。^⑥

利用电脑,可以对文档(这里指文本)进行检索编辑。电脑已经改变了编辑的工作方式。潘塔(Penta)系统拥有功能全面的编辑工作站,在那里编辑们可以在屏幕上或是纸上进行编辑,然后将文档传送到排版室。工作人员输入打印代码,电脑控制的排版终端制作出副本以供排版。^⑦另一种系统 ViesTech 的技术更先进,允许使用者在屏幕上以排版形式对文本和制图进行制作、浏览和编辑,可以达到“全真预览”的效果。^⑧“全真预览”的技术特点,可以让使用者同时添加任何必要的信息,例如,可以使用光学字符识别系统,可以插入照片和艺术作品;也可以插入来自磁带或磁碟的文本。当这些信息输入后,电脑就能够成批处理这些信息,并安排页面;也可用互动式页面处理,手工整理这些信息。^⑨连接上新式高速激光打印机和激光成像系统,图书印刷就可以像高级复印机一样来进行。Tegra's Genesis 打印机就是这样的一套系统,它能够印刷出高质量的图像和高清晰度的制图。^⑩借助电脑化的产品存储系统、账目管理和产品订购系统,我们就完成了在高科技条件下图书出版的全过程。

要获得这项技术,成本很高。目前需要有实力的大公司在资金上支持高科技出版业的发展。根据所需电子化出版程度的不同,文本管理系统的成本一般在 2.5 万到 10 万美元之间。^⑪排字系统的成本在 3 万至 10 万美元之间。然而即使成本再高,出版商仍不惜将出版印刷过程自动化,因为通过使用这些系统,每页纸的印刷费用可节省 200 美元。^⑫布兹(Booz)、艾伦(Allen)和汉密尔顿(Hamilton)针对那些打算引进电子出版技术的公司作了一项研究。据他们估算,如一家出版公司有 300 个工人,扣除成本,这样的系统每年可帮助节省人均 2000 至 5800 美元的费用。

商业出版公司在自动化改进方面的程度是不同的。麦格劳-希尔



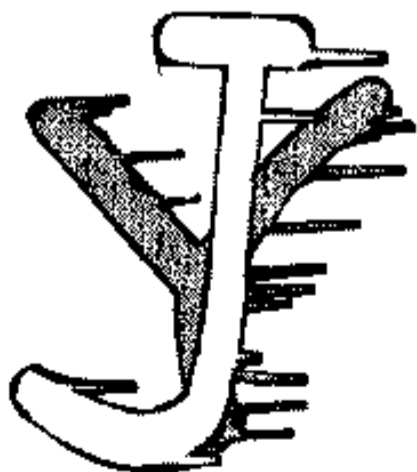
教育出版公司已开发研制出一款设备,借助它,出版公司能够接受写于磁碟上的来自五十个不同电脑的文稿。接下来的生产过程则完全自动化了。Springhouse 是第一家试用潘塔系统的出版公司,如今其生产过程已接近完全的自动化标准了。^③ Sybex 是一家高度自动化的图书出版公司,它准备用电脑制图系统来代替原先的插图标准化技术。在奥斯本(Osborne)公司,从碟片读取的一份沃德公司的订单目录,可以通过制印版印制出来,从而节省一半的生产成本。^④

至此,我一直在讨论图书出版电脑化这一技术性问题。这些讨论引发了电子出版公司的其他一些重要问题:电脑化怎样改变了出版的劳动过程?从事出版工作的人员之间的关系发生了什么样的变化?这项新技术对出版业的女性工人产生了什么样的影响?出版工作和日常管理工作有何相似之处?本章接下来的几个部分将会讨论这些问题。

劳动过程、出版和性别问题

虽然电子技术确实提高了图书出版的速度,同时也是降低生产成本的一个重要因素,但对从事出版工作的劳动者,特别是女性工人来说,电子技术的使用带来的后果仍然是毁誉参半。电脑化使图书生产的许多环节标准化、规范化,但也因此降低了对劳动者技能的要求。出版过程将继续受技术控制。这些因素已经改变了商业化图书生产技能密集型的手工生产方式。它将终端置于控制中,使图书出版和办公室工作的分野更加清晰。这一发展过程对女性工人具有特殊的意义,因为在出版业中女性工人的数量是男性工人的两倍,^⑤她们的工作受新技术的影响也更大。

爱德华兹(Edwards)曾经说过:“技术控制意味着,通过机件设计和工作流程安排,由劳动力(labor power)转化成劳动(labor)时所出现的问题将减至最少,并且有可能最大限度地提高纯粹依赖硬件工作的效率。”^⑥爱德华兹进一步指出,虽然机械化使技术控制顺利进行,但技术控制是机械“设计”的产物,而不仅仅是机械“存在”的产物。技术控制同时也是一个产业获得更多利润的一条重要途径。通过调整工作结

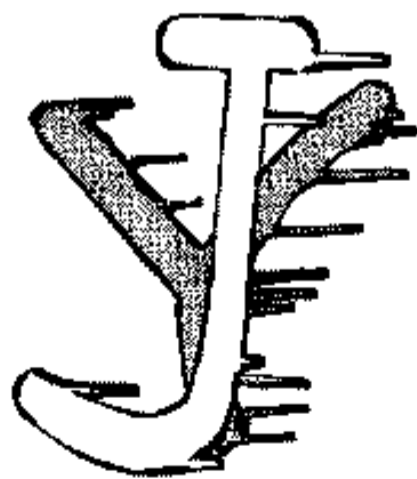


构、减少工作岗位、提高生产速度、采用多种方法加大对工人的控制等途径,电脑化可以帮助实现图书出版业的利润目标。^⑩

图书生产过程中的技术控制是逐渐形成的。在此之前,技术控制体现在老式的电报排字机中,这项技术能够精确计数和记录磁带上的行数,并且加快生产过程。^⑪今天的电脑化对于出版工作的控制更加严密。一些整合的文本管理系统几乎能把出版社中的每一台机器与主机连接。大多数这样的系统都具备一个文档结构,它们不仅提供一项出版任务当前的状态,而且还能记录下出版任务的日期、版次和任务的性质等。通过软件和硬件设备,管理者几乎可以监控图书生产的每一个环节。

之前,我已经探讨过印刷技术是怎样向高度机械化和标准化发展的过程。同样地,通过文本管理系统,文稿的准备和版面安排的步骤也日趋标准化。^⑫以前,从事文稿工作的人员被称为审稿编辑或是版面设计者。如今,他们的工作发生了变化,他们事实上成为了机器的“操作人员”。^⑬因为大多数文本管理系统都有人机互动的环节,在这个环节中“操作人员”参与每个版面安排的细节工作,所以大多数这样的系统,可以在几乎没有人工参与的情况下运作,运用分批页面处理,电脑可以自动安排版面。许多文本管理系统的一个突出特点就是它的便捷性(user-friendly),因此学会使用这样的系统无须太多的时间,也不用接受太多的培训。^⑭

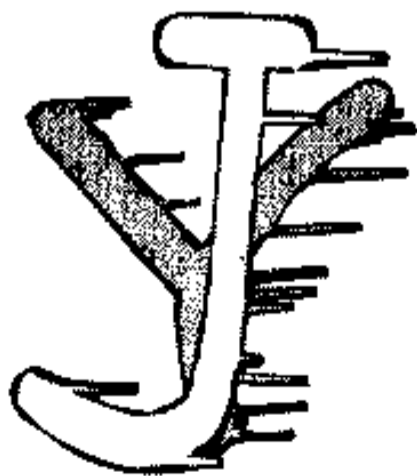
电子出版中有一个环节尚未完全实现自动化,那就是“格式代码”(formatcodes),也就是说一旦电脑找到所需信息,如何将它在电脑屏幕上显示出来。用于回车符、居中线 and 给文字加下划线的代码,都被自动加入大多数文字处理程序中。不同的软件使用不同的代码进行不同的操作。“美国出版者协会”(AAP)掀起了一项运动,它要求创造一套标准的“普通”(generic)代码,此种代码可以“嵌入”(embedded)所有的软件,并且每位与出版有关的人都可以使用这种代码。^⑮此外,“美国出版者协会”的新技术委员会,正在就文本电子格式化处理的问题,制订行业标准和文本作者的行动指南。^⑯这些发展能够进一步使每位工人的工作标准化,并使图书出版过程的组织工作更趋常规化。



布里夫曼(Braverman)^④认为,引进新技术的目的之一是为了弱化对工人技能的要求(de-skilling)。降低技能意味着把思考任务和执行任务两件事分开。由于工作任务的自动化、常规化和简单化,对工人的技能要求自然就降低了。^⑤虽然布里夫曼“技能弱化”的理论解释了工作岗位上技术作用的重要方面,但我们需要对此理论进行深化,以说明工人是如何在这样的背景下产生抵制情绪的,不同性别的工人在技能降低方面存在怎样的差异。^⑥英国工业革命时期,卢德派曾强烈反对用机器代替工人的做法。^⑦目前,美国邮政工人也正在抵制越来越自动化的信件分类设备的引进。克朗普顿(Crompton)和琼斯(Jones)调查了英国的办事员工作情况,^⑧结果显示,男性工人经常能得到迅速的升迁机会,不再从事常规的机械工作;而女工往往继续从事着这类常规性的工作。在图书出版业,新技术也同样带来了类似的员工技能弱化的现象。

电脑控制的出版体系,已将许多出版工作中彼此分离的部分重新整合,创造出若干自动化的工作。工作人员经过简单的培训,就可学会使用光学识别扫描仪,从而不必重复打印文稿。审稿编辑工作也无须具备传统的文字功底,因为电脑中已配备了辞典、拼写纠正程序等。学会使用文本管理系统后,具有专业技能的编辑工作被软件所取代。一旦掌握了类似“神采大视界”(Viewtech)的系统后,我们就可以在电脑屏幕上进行插图、设计、页面粘贴等工作,而以前这些任务是由插图画家和平面设计师来完成的。由于“神采大视界”技术的使用,图书出版中就不再需要设计方面的专家,或者生产团队。^⑨使用“全真预览”功能的软件后,原先印刷部门的校样制作的工作就不那么重要了。新式激光打印机取代了印刷机,这样便提高了印刷的自动化程度,也改变了印刷工人的工作性质。^⑩

出版业劳动过程中的技术变化给男女工人都带来了意义深远的影响。传统上,出版过程中的印刷工作基本由男性来完成,如今对他们工作的技能要求正在逐渐降低。^⑪传统的男性编辑也遇到了同样的问题。比较而言,女性工人的情况更糟。一直以来文书工作是女性集中的领域,现在她们也很难脱离那些被根深蒂固地认为是“女性



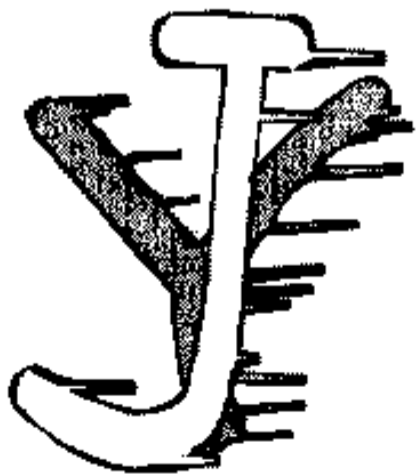
的”工作。

当提到女性工作处境时,我们应该同时考虑经济和社会的因素。在美国,尽管妇女生活中的许多方面已经发生了变化,她们大多数仍承担着相夫教子的角色。^②两性关系仍然保持着父权制下男尊女卑的格局。这样的两性关系部分地附着在相应的经济制度上,这项制度的最大特点是,通过压低工资、严格控制工作的各个环节,以最大限度地获取利润。同样值得重视的是:由于女性被认为在家庭生活中占有中心地位,因此她们在工作中受到了与男性截然不同的待遇。^③传统上,在出版业中的父权制关系体现为:男性承担管理工作,而女性则为普通职员。受自动化的影响,工厂里女性的工作正越来越多地受到技术的控制;^④而相同的控制,在办公室工作的女性看来却是一种进步。^⑤

自19世纪以来,女性就一直参与独立的家族式公司的出版工作。传统上,她们从事幕后的基础性工作。她们担当秘书、校正员、编辑助手和文字编辑。她们的工作还包括存货清点、订货和发货等。^⑥长期以来,从事文字编辑的工作,已经为女性提供了晋升到重要编辑位置的机会。尽管女性在青少年读物、普通类图书和畅销类图书的出版决策中,已经拥有很大的发言权,但她们仍然无法涉足更高级的工作。^⑦

要全面理解技术对出版业中女性工人的影响,首先必须审视技术和事务性(clerical)工作。玛钟(Machung)认为,^⑧事务性工作中涉及到的许多技能,例如排版、编辑和打印文件等,现在因为文字处理技术的出现而不再需要。把标准化格式装入机器,文字处理系统便实现了文件制作的自动化和标准化。这种标准化格式需要使用一系列的代码才能激活。最近开发的商界常用的文件标准格式,使日常的书信写作或表格填写变得非常简单,你只需要输入必要的信息,一切便可自动完成。文字处理系统本身也变得非常简单,你只要具备起码的打字技能,花上一天时间就可学会。^⑨这项技术使女性办事人员越来越多地处于技术控制下,同时它使大量的文秘工作变得十分简单。^⑩

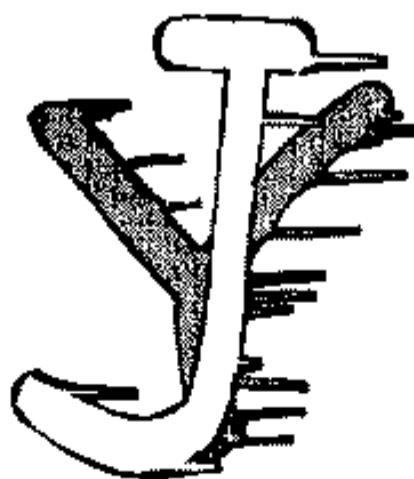
电脑化的文本管理系统,大大降低了文秘工作的技能要求。现在一名女工可以用电脑将一系列的编辑工序纳入到单一的任务中来完成,而过去这些工序需要许多人手才能做。但是“一体化”的工作并没



有提高她们的工作技能,因为大多数新开发的文本管理系统,可以自动和交互地运行。由于新出版软件的常规化和标准化的趋势越来越明显,女性的工作也将变得更规范、更具有重复性,对她们技能的要求也更低。我描述了女性在出版业的工作状况,其实在电子公司情况同样如此。^⑩编辑工作变得越来越自动化,使公司的事务性工作越来越多地呈现文字处理系统的特征。我已经从总体上描述了自电脑化兴起后,公司事务性工作的低技能特点。当我们以“文字处理”定义编辑过程时,对女性工作的技能要求就降低了。通常跨国公司的经营模式,把在技术和商业活动上占优势的男性置于公司管理的高层。如此的管理制度,加上出版业的电脑化和自动化趋势,使得出版业中性别分化的传统更加牢不可破。

来自“终端”的斗争

如果你认为出版业的男女工人,会接受这些工作关系和大公司所有制的改变,那就大错特错了。工作场所总是滋生正式和非正式抵制力量的地方。男性印刷工人对新技术的反应,已经成为大规模抵制运动的一部分,它受到强大的传统工会力量的支持。^⑪1978年霍顿·米夫林出版公司(Houghton Mifflin)的写作人员和员工,强烈抗议西太平洋铁路公司(Western Pacific Railroad)对其公司的合并接管,因为他们担心后者会动摇自己公司已建立的出版工作程序。^⑫通过对电脑化出版公司工作的妇女的观察,我们可以大致了解女性是如何抵制不断升级的技术控制的。^⑬一些女性工人详细讲述了她们是如何花大量时间学习文本管理系统,以便能完全参与电脑化进程中。这些女工会在不经意间把苏打水溅洒到电脑终端上,导致文稿处理速度减慢。她们为了偷懒或是聊一会儿天,会故意按住键盘上的某些键,以“愚弄”自动击键计数器。其他人与“早9晚5('9 to 5')全国办公工人协会”建立联系,并且加入到全国范围的运动中,要求颁布法令,保证视频显示终端的操作工人能有定期的休假、保证更好的工作环境等等。^⑭一些女性工人告诉我,以前的同事是怎样在一些技术含量要求不高、或规模



不大的出版社,积累起丰富的工作经验,日后谋求到更好职位的。帕特(Pat)概括了许多女性的共同感受:

我不愿意每天在帕森斯(Parson's)的公司对着键盘工作。我觉得自己像个秘书。当然做秘书没什么不好,但是你知道,我是英语专业的大学毕业生。我向往着做一个高级编辑,或者成为一个可以和图书作者们一起直接共事的人。

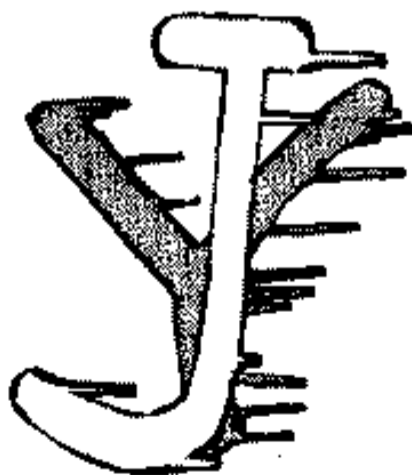
虽然女性工人也承认,新的文本管理系统使她们更难以抵制对她们的工.作施加的严格控制,但是她们的抵制活动确实变得更频繁、更有组织性,这对出版公司的工作模式和控制方式构成了潜在的挑战。

高科技与教科书政治学

无论何时,当我们拿起一本书的时候,我们实际上在“阅读”出版工作的一系列社会、经济和政治关系。我们还需要面对这样一个事实:没有哪一本书或所包含的知识是中立、无任何利益倾向的。从一开始,出版工作者和图书生产技术之间的关系就赋予教科书以经济意义和社会意义。因此当我们阅读一本书时,我们是在和这本书的出版公司及其价值观“对话”。

至此,我已揭示了图书出版,是怎样成为资本密集型和技术化程度不断提高的产业的过程。这个转化过程部分是由产业的竞争性^⑥和近期公司所有制形式变化引起的。随着“合并狂潮”的出现,人们更加强调对商业利润的追求,这使得竞争更加尖锐。业内人士^⑦普遍担心,对营利性的过度关注,会使图书审查制度变得更加脆弱,图书出版将局限在那些能赚钱的图书范围内。^⑧而强调图书的商业性,显然与出版业电脑化有密切的联系。

新技术导致了对工人,尤其对女性工人技能要求的降低,同时造成了工人在使用电脑终端时的抵触情绪。隐藏于图书出版和公司所有制关系中的等级和性别冲突,说明知识生产是一个非常政治化的过程。

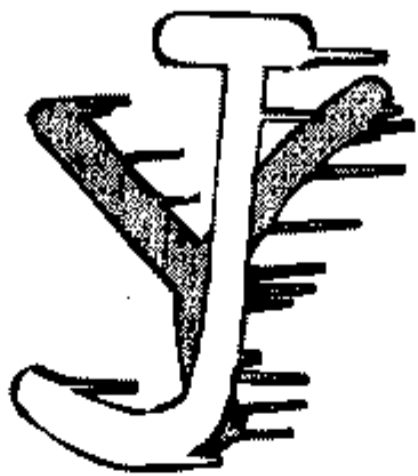


行业内部与相关工作和意识形态上的抵制,必然导致教科书选择中的斗争。关于这方面的内容,马歇尔(Marshall)将在本书(见第四章。——译者注)中加以论述。阿特巴赫(Altbach)的文章(见第十一章。——译者注)列举了有说服力的证据,表明大型教科书出版公司是如何以追求利润为目的,在全球范围内获得其在文化和经济上的霸权的。教科书中的知识正受到越来越商业化出版业的左右。因此,就像朱尔斯(Jules)所描述的那样,格林纳达在传统出版公司以外,开发和出版马雷休(Marryshow)教材的现象绝非偶然(见第十二章。——译者注)。我们不妨这样来理解这些图书:出版的过程就是一个社会经济关系渗透进教材的过程,对于那些一心想要改造社会的人们来说,这些关系正是他们关注的。

总 结

本章探讨了电脑化技术对图书出版产生了怎样的影响,这些技术又怎样改变了出版业中男性和女性的工作性质。出于大型通信公司的需要,以微电子为基础的文本管理系统被开发出来。如今,这项技术在商业出版中发挥着关键作用。电脑化能够节省生产成本,提高生产效率,更有效地控制员工的工作,自然也增加了利润。出于出版业的电脑化,微电子行业也成为了一个有利可图的新市场。总体上,新技术降低了对出版业工作者技能的要求,这个现象在以女性居多的编辑部门尤为明显。出版业中女性的工作,事务性越来越强,自然也导致大规模的对女性要求的降低。我尤其关注出版业的控制形式,传统上公司的控制是高度父权制的。我认为新的技术控制并没有改变原有的生产关系。相反地,我认为,技术控制维持了女性对资本主义形态的从属关系。虽然我所谈到的趋势确实反映了目前商业图书出版工作的特点,但是在对这一发展趋势作任何肯定预测的时候,我们还是要谨慎从事。

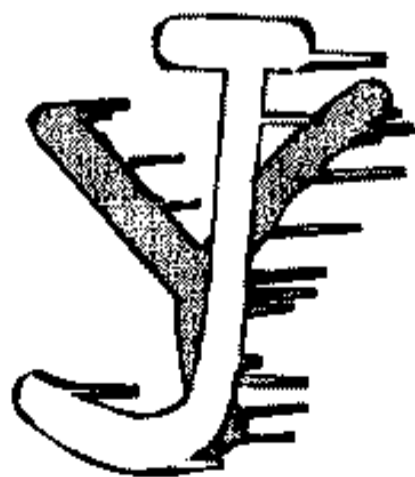
一些人已经把电脑辅助的出版形式看作是发展出版业和提高生产效率的先锋。^⑨ 尽管文本管理系统和相关硬件的开发,缓解了图书生产中的劳动密集的状况,或许还能够使读者更快看到新书,但这些系统也可



能减少女性工作的多样性,使她们的工作变得更规范、更枯燥。^⑩ 塞尔夫(Cerf)曾对出版业和电子业自然“联姻”寄予很大的热情,但从我所阐述的技术所带来的不良影响来看,对这样的合作关系我们必须保持冷静态度。

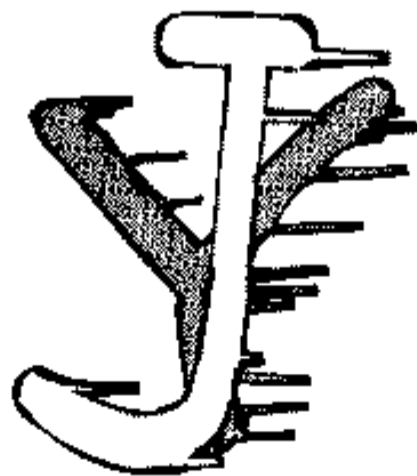
注 释

- ① 见 Linda K. Christian-Smith, "Gender, Popular Culture and Curriculum," *Curriculum Inquiry* 17 (1987): 365—406; and Michael W. Apple, "The Culture and Commerce of the Textbook," *Journal of Curriculum Studies* 17 (1985): 147—162。
- ② 进一步的讨论,见 Louis Coser, Charles Kadushin, and Walter Powell, *Books: The Culture and Commerce of Publishing* (New York: Basic Books, 1982), and Leonard Shatzkin, *In Cold Type* (New York: Houghton Mifflin, 1982)。
- ③ Shatzkin, *In Cold Type*, and Thomas Whiteside, *The Blockbuster Complex* (Middletown, Conn.: Wesleyan University Press, 1981)。
- ④ 关于这些观点更详细的讨论见 Heidi Hartmann, Robert E. Kraut, and Louise Tilly, *Computer Chips and Paper Clips*, vol. 1 (Washington, DC.: National Academy Press, 1986)。
- ⑤ Linda K. Christian, "The English Curriculum and Current Trends in Publishing," *English Journal* 75 (1984): 55—57; and Coser, Kadushin, and Powell, *Books*。
- ⑥ John P. Dessauer, *Book Publishing: What It Is, What It Does* (New York: R. R. Bowker, 1974)。
- ⑦ 见 Whiteside, *The Blockbuster Complex*。
- ⑧ 同上,第 8 页。
- ⑨ 同上。
- ⑩ Dessauer, *Book Publishing*。
- ⑪ 其他企业合并计划还包括:美国音乐公司(MCA)收购 Putnam 出版公司;Filmway 公司收购 Grosset 和 Dunlap, Hearst 传媒公司收购 William Morrow 公司。更详细的讨论见 Coser, Kadushin, and Powell, *Books*, and Whiteside, *The*

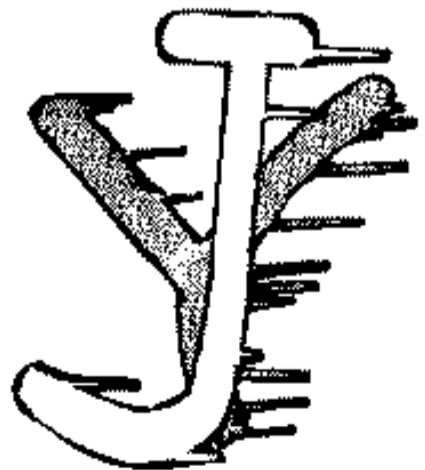


Blockbuster Complex.

- ⑫ 海湾和西部公司在鼓动银行资助公司兼并方面一直很有办法。海湾和西部公司通过购买派拉蒙电影公司和德西陆电视制作公司,建立了一个庞大的传媒集团,海湾和西部下属公司还涉及零部件制造、人寿保险、铸造、纺织、制糖、烟草和金融服务等。这方面详细的介绍见 John F. Winslow, *Conglomerates Unlimited* (Bloomington: Ind. : Indiana University Press, 1973); and Madalynne Reuter and John Mutter, "Snyder Heads Gulf + Western Publishing Group, Romanos is President of S & S Trade," *Publishers Weekly*, 227 March 22, 1985, pp. 12—13。
- ⑬ Whiteside, *The Blockbuster Complex*, p. 91.
- ⑭ 见 Russell W. Rumberger, "The Potential Impact of Technology on the Skill Requirements of Future Jobs in the United States." In Gerald Burke and Russell W. Rumberger, eds., *The Future Impact of Technology on Work and Education* (London: The Falmer Press, 1987), pp. 74—95。
- ⑮ David Card, "Creating Order Out of Chaos: Computer-Aided Publishing," *Electronic Business*, 12 June 1, 1986, pp. 26—27.
- ⑯ Michael Wallace and Arne L. Kalleberg, "Industrial Transformation and the Decline of Craft: The Decomposition of Skill in the Printing Industry, 1931—1978," *American Sociological Review*, 47 (1982):307—24.
- ⑰ Andrew Zimbalist, *Case Studies in the Labor Process* (New York: Monthly Review Press, 1979).
- ⑱ Coser, Kadushin, and Powell, *Books*.
- ⑲ Zimbalist, *Case Studies*.
- ⑳ Joe Freda, "Role of Laser Printers in the In-Plant Operation," *Graphics Arts Monthly* 58 (September 1986):68, 70.
- ㉑ Stephen Roth., *The Computer Edge: Microcomputer Trends* (New York: R. R. Bowker, 1985).
- ㉒ Zimbalist, *Case Studies*.
- ㉓ Roth, *The Computer Edge*.
- ㉔ Jerome Frank, "Toward the Total Publishing System," *Publishers Weekly*, December 7, 1984, pp. 32—40.

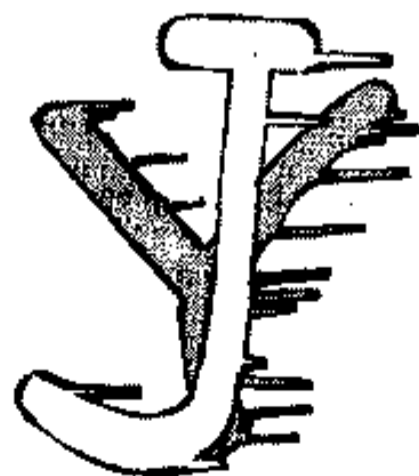


- ⑳ Roth, *The Computer Edge*.
- ㉑ Jerome Frank, "Electronic Publishing Captures All Eyes," *Publishers Weekly*, November 2, 1984, pp. 44—53.
- ㉒ 见 Frank, "Electronic Publishing System," and David F. Salsbury, "Will Computers Squeeze Out Books by 1990?" *Christian Science Monitor*, 76 December 5, 1983, p. 51.
- ㉓ Frank, "Electronic Publishing Captures All Eyes."
- ㉔ Lloyd H. Sappington, "Market Trend Impacts," *Graphic Arts Monthly* 58 (October 1986): 40, 42, 44, and 46.
- ㉕ Freda, "Role of Laser Printers."
- ㉖ Card, "Creating Order Out of Chaos," and John Sargent, "What's Going on Here? An Inhouse Market Update," *American Printer* 197 (May, 1986): 59, and 62—64.
- ㉗ Discussed in Frank, "Toward the Total Publishing System," p. 37 and passim.
- ㉘ 同上。
- ㉙ Salsbury, "Will Computers Squeeze Out Books?"
- ㉚ Coser, Kadushin, and Powell, *Books*, p. 148.
- ㉛ Richard Edwards, *Contested Terrain: The Transformation of the Workplace in the Twentieth Century* (New York: Basic Books, 1979), p. 112.
- ㉜ 这样的投资是有成效的, 因为 1985 年海湾和西部公司在出版业方面取得了丰厚的利润。更详细的讨论见 James C. Hyatt, "G & W Earnings, on Operations Increase 5.3%," *The Wall Street Journal* March 7, 1985, p. 16。
- ㉝ Zimbalist, *Case Studies*, p. 107.
- ㉞ Frank, "Toward the Total Publishing System."
- ㉟ Frank, "Electronic Publishing Captures All Eyes."
- ㊱ 同上。
- ㊲ Roth, *The Computer Edge*.
- ㊳ *Bowker Annual* (New York: R. R. Bowker, 1985).
- ㊴ Harry Braverman, *Labor and Monopoly Capital*. (New York: Monthly Review Press, 1974).
- ㊵ 更详细的说明见 Rosemary Crompton and Gareth Jones, *White-Collar Prole-*

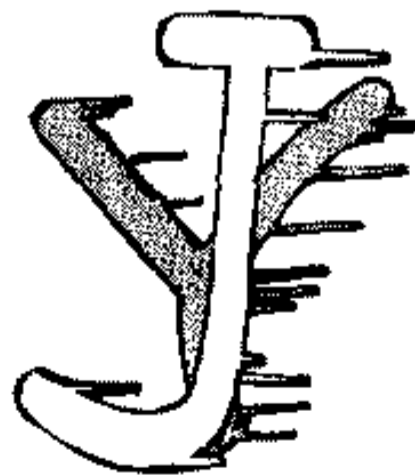


tariat (Philadelphia: Temple University Press, 1984); Edwards, *Contested Terrain*; Whiteside, *The Blockbuster Complex*; and Zimbalist, *Case Studies*.

- ④ 这方面进一步的分析见 in Veronica Beechy, "The Sexual Division of Labor and the Labor Process," in Stephen Wood ed., *The Degradation of Work?* (London: Hutchinson, 1982), pp. 54—73; Peter Cressey and John MacInnes, "Voting for Ford: Industrial Democracy and the Control of Labor," *Capital & Class* 11 (1980): 5—33; Crompton and Jones, *White-Collar Proletariat*, and Tony Elger, "Valorization and Deskillling: A Critique of Baverman," *Capital & Class* 7 (1979): 58—99。
- ⑤ Eugene Provenzo, *Beyond the Gutenberg Galaxy* (New York: Teachers College Press, 1986)。
- ⑥ Crompton and Jones, *White-Collar Proletariat*。
- ⑦ Frank, "Electronic Publishing Captures All Eyes."
- ⑧ 同上。
- ⑨ Zimbalist, *Case Studies*。
- ⑩ 见 Jill Lewis, "The Debate on Sex and Class," *New Left Review* 149 (1985): 108—20; and Lydia Sargent, *Women and Revolution* (Boston: South End Press, 1981)。
- ⑪ 关于家庭对妇女工作的影响问题,已经超越了本章的研究范围。这方面更详细的分析见 Anna Pollert, *Girls, Wives, Factory Lives*. (London: Macmillan, 1979); and Christine Griffin, *Typical Girls?* (London: Routledge and Kegan Paul, 1985)。
- ⑫ 更具体的分析见 Louise Lamphere, "'Maguiladoras': The View From the Inside," in Karen B. Sacks and Dorothy Remy, eds., *My Troubles Are Going to Have Trouble With Me* (New Brunswick, N. J.: Rutgers University Press, 1984), 228—63; and Pollert, *Girls, Wives, Factory Lives*。
- ⑬ 见 Jane Barker and Hazel Dowling, "Word Processing and the Transformation of Patriarchal Relations of Control in the Office," *Capital & Class* 10 (1980): 64—99; and Anne Machung, "Word Processing: Forward for Business, Backward for Women," in Sacks and Remy eds., *My Troubles Are Going to Have Trouble With Me*, pp. 125—138。



- ⑤ Coser, Kadushin, and Powell, *Books*.
- ⑥ Whiteside, *The Blockbuster Complex*.
- ⑦ Machung, "Word Processing."
- ⑧ Barker and Dowling, "Word Processing and the Transformation of the Patriarchal Relations of Control."
- ⑨ 同上,第97页。
- ⑩ Machung, "Word Processing," p. 133.
- ⑪ Wallace and Kalleberg, "Industrial Transformation and the Decline of Craft" and Zimbalist, *Case Studies*.
- ⑫ Whiteside, *The Blockbuster Complex*, p. 125.
- ⑬ 这家出版社原本是一个独立的小公司,最近被一家大公司收购。因为我没有被允许对这家公司的电脑化情况作全面的调查,于是只能进行一些抽样研究。我曾和这家公司兼并前供职的几个女工交谈过,这里我没有区分她们在“收购之前”和“收购之后”的看法。
- ⑭ 关于高度电脑化环境对妇女健康的损害问题更详尽的讨论见 Wendy Chavkin, *Double Exposure* (New York: Monthly Review Press, 1984)。
- ⑮ Shatzkin, *In Cold Type*, p. 63.
- ⑯ Whiteside, *The Blockbuster Complex*, p. 91.
- ⑰ 我对青少年爱情小说的政治经济学研究表明,这方面图书的出版与爱情小说出版商保守的性别观念有密切的关系。见 Linda K. Christian-Smith, *Becoming a Woman Through Romance* (New York: Routledge, Chapman and Hall, 1990)。
- ⑱ 在 *Beyond the Gutenberg Galaxy* 一书中,Provenzo 在电子出版和早期的图书作者和印刷厂之间作了类比,后者如 William Caxton,从写作到排版的全过程他全部靠手工操作。如今只有少数出版社还这样做,因为它们没有足够的资金对设备进行全面的电脑化改造。现在大公司控制了商业出版、市场营销和发行渠道,Provenzo 所描写的这类图书出版情况已属凤毛麟角。
- ⑲ 关于技术和妇女工作关系的进一步讨论,见 Eli Ginzberg, "Technology, Women, and Work: Policy Perspective," in Heidi Hartmann, ed., *Computer Chips and Paper Clips: Technology and Women's Employment* (Washington, D. C.; National Academy Press, 1987), pp. 3—22。



第四章

来自朋友的一些帮助：出版商、抗议者以及得克萨斯州教科书政策

J·丹·马歇尔

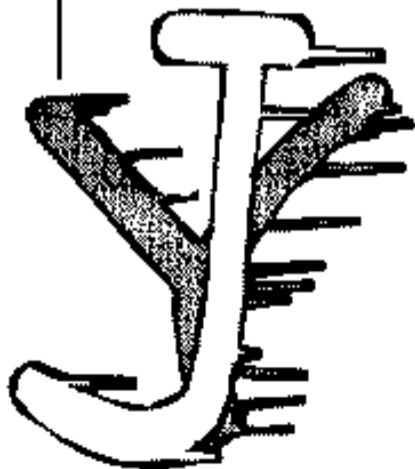
我们不知道什么是最好的教科书选用系统,但我们知道一件事:教育决策者应该更加关心这一问题。

柯尔斯特(M. Kirst):《选择教科书》

本章阐述了州一级教科书的选择和采用系统,是如何反映和平衡“中立的专业能力”(neutral competence)、“行政领导”(executive leadership)、“代表性”(representativeness)这些不同的价值观,最后达成关于教科书的决定的。这个过程中包括了出版商和抗议者,他们都试图直接影响教科书的决策,因此教育工作者尤其需要理解这一平衡的过程。而一项关于得克萨斯州(以下简称“得州”。——译者注)教科书选择与选用过程的研究表明,要达到这种平衡的可能性非常小,甚至在很大程度上平衡只是一个幻想。

“影响”的概念

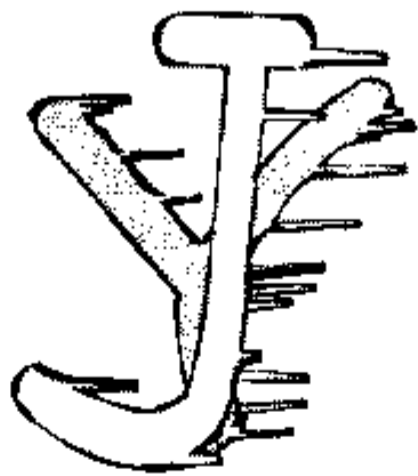
要从最主要的影响因素的角度,研究得克萨斯州教科书运作的情况,我们就需要借用分配理论(allocative theory)和它的假设。



教育决策是一个竞争的过程,其本质存在于各种影响因素的相互作用中。从这个角度来说,要解释决策,就需要揭示这些竞争者(competing actors)之间是如何达成协议的。这些竞争者在语言、意图和技能方面差异很大。而协议的达成受到政府机构的影响,同时也受到其他系统特征的引导和制约。^①

虽然概念很复杂,罗伯特·达尔(Robert Dahl)还是以一种通俗的方式将“影响”定义为:“假设一个系统里只有两个人,甲和乙,甲对乙施加影响,使乙以某种方式改变了他的行为或观念。”^② 尽管“影响”的概念,与“权力”和“控制”的概念密切相关,我们还是应该把它们仔细区分开来。从理论上说,权力是整个系统的一个官僚设计(bureaucratic design)的组成部分。在得州有关教科书的决策中,首先由教育专家提议,州教育局长和他的下属有权改变或推翻专家们的提议,而州教育委员会有权改变或推翻局长的决定。而“控制”一词,在这里被视为是系统本身的规则和方针,是对决策施加限制的方式。曼(Mann)把“控制”描述为“一种决定性的、至少是主导性的影响,控制的概念里包含了‘充分指挥’的意思”。^③ 根据规定,得州的制度并没有规定出版商或抗议者,可以光明正大地使用对教科书选择和采用中的权力或控制力(尽管有人认为,在得州,出版商或抗议者都在某种程度上控制着教科书内容)。^④

然而,我们必须注意到,如果用分配理论来解释随之而来的现象,就显得力不从心。分配理论的观点在很大程度上,只能用来解释那些显而易见的事物,最多只是开始“揭开异常复杂的相互关系的逻辑”。^⑤ 这样的关系逻辑,存在于类似于得州教科书选择和采用系统中。最近的理论和实际方面的工作,都在继续平息对教科书相关的经济、政治、社会和意识形态的权力和控制的怀疑。^⑥ 然而本章的重点(也是原来研究的重点)只是参与者的一种理解——即尽量用实证的方法,描述那些参与得州教科书选用过程的人是如何认识“影响”的。^⑦ 我们假设从一开始,这些参与者能够意识到,也愿意承认他们想要直接影响这个组织严密的政治游戏,从当局的角度看,这样的游戏设计是为了保证各方的价值观都能通过教科书得以体现。^⑧



游戏及其参与者

在美国,大约 22 个州为本州的学校选择教科书。^⑨ 尽管这些合法的行为并不能完全实现当初对外承诺的目标,^⑩ 但教科书选用的结果——尤其在加利福尼亚州、佛罗里达州和得州——对整个州所选用的学校教科书有着广泛的影响。^⑪ 意识到这点后,我便开始了对在州的教科书选择和采用中发挥作用的那些沉默力量(quiet forces)的调查。^⑫

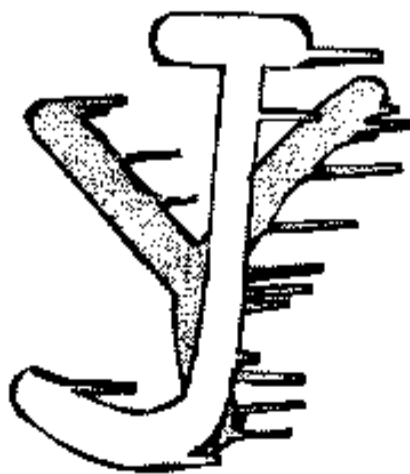
得州的情况所以值得我们特别注意,是因为它每年要选用大量教科书,而且它的支付方式也很独特。^⑬ 就像其他州一样,得州的教育管理机构由州教育部[在得州是得州教育事务局 Texas Education Agency (TEA)],一个州学校总管(在得州是教育局长)和一个选举或委任产生的州教育委员会所组成。这个机构承担的大多数都是事务性和规范性的工作。选择教科书就是其中之一。

得州教科书选择和采用系统的基本立法,开始于 18 世纪中叶。^⑭ 之后立法内容每年进行一次内部修订和修改。基本上这个系统由三个决策阶段组成。

阶段一:由州教科书委员会(State Textbook Committee, STC)进行审阅与选择

教科书委员会由州教科书委员会成员(STC)即 15 个积极的得州教育专家组成,其中大部分是一线的教师,他们每人只接受一次任命。该委员会的责任是审阅出版商送来的供选用的各科目教科书。考虑到涉及科目众多(每年,得州中小学科目中大约 1/6 的科目需要采用新教科书),每科供选择的教科书数量又很多,所以委员们可以自行任命有能力的顾问组,以帮助审阅每科的教科书。

委员会及其顾问组用一整个夏天与出版商会面,审阅并评价各教科书。通常在 9 月,委员会成员在州议会大楼举行一次正式的听证会,听证会上市民和教科书出版社的代表可以围绕教科书进行抗议或申辩。之后,委员从候选书单中选出最好的教科书(每科最多 5 本)。这些教科



书会被正式推荐给州教育局长(the commissioner of education)。

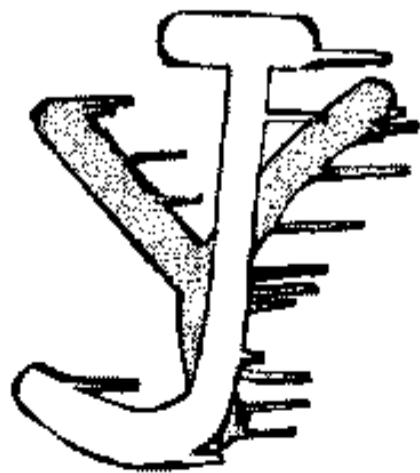
阶段二：由得州教育事务局(TEA)对教科书进行审阅

秋季,由得州教育事务局的课程专家和州教育局长,对州教科书委员会推荐的教科书仔细筛选。获得推荐的教科书的出版商,会被要求对教科书做一些修改、增删。教育局长也可能在5本书中删去多至3本的教科书,但不能增添任何书目。当教科书的审阅工作结束、局长的书目删减工作完成后,州教育局长把书单正式提交给州教育委员会,等待在11月的会议上通过。

阶段三：由州教育委员会(the State Board of Education)进行审阅和采用

由教育局长推荐的教科书,还需要经州教育委员会(SBOE)成员审阅和讨论。州教育委员会还要举行一轮公开的听证会。州教育委员会也可能要求更改教科书内容或删除某些教科书,前提是每科还有至少两本书。州教育委员会成员不能添加教科书。经过仔细考虑,州教育委员会成员进行投票,决定每门学科所采用的教科书的书单。得州的每个学区和学校,就从这个最后的书单中选择他们需要的教科书。

这个多阶段的决策系统(见图4—1),反映了得州在努力平衡三个重要但有时互相矛盾的价值观,这三个价值观是:“中立的专业能力”(处在第一阶段,体现为教育专家的参与),“行政领导”(处在第二阶段,体现为教育局长及其下属人员的参与)和“代表性”(处在最后阶段,体现为经选择的教育委员会成员的参与)。^⑤系统的官僚设计在决策权方面也起了一定的“抑制和平衡”(checks and balances)的作用。在第一阶段,专业人员承担的工作最繁重,他们需要从大量的教科书中选出最好的教科书。他们的决定征得教育局长的批准,局长要考虑的因素包括教科书的价格和统一性[教科书是否遵照了教育事务局提出并获教育委员会批准的所谓“公告”(Proclamations)的准则] (“公告”实则为供出版社投标教科书之用,每隔几年修订一次。内容包括供审查的科目,课程内容要求,教材最高价格,各科目、年段所购图书的估计数量,教材



选用程序等。“公告”的详细内容参见：www.tea.state.tx.us/txtbooks/proclamations/index.html。——译者注)。但是,即便是教育局长,也要服从于州教育委员会的权威,州教育委员会代表的是公众利益。理论上讲,这个决策系统囊括了所有教材决策有关人员的信息。^⑩

阶段三:代表性(Representativeness)

州教育委员会考虑所有由教育事务局推荐的教科书。在最后教科书投票前,州教育委员会可以要求修改或删除教科书中的内容。

阶段二:行政领导(Executive Leadership)

得州教育事务局[此处虽然英文缩写也为 TEA,但原文对此机构的表达为 Texas Education Association,疑是上文得克萨斯州教育机构(Texas Education Agency)的混用。——译者注]的专家和教育委员会的委员,阅读所有由州教科书委员会推荐的教科书。在最后向教育委员会呈上书单前,教育事务局可以要求修改或删除教科书。

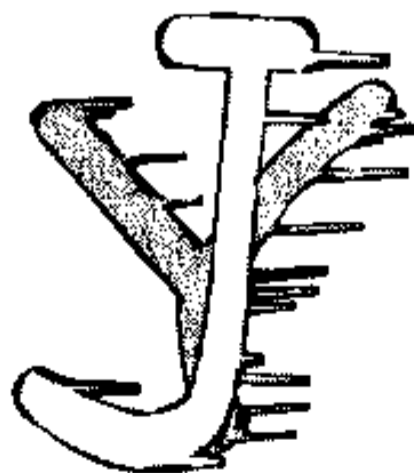
阶段一:中立的专业能力(Neutral Competence)

州教科书委员会成员(及其顾问组)阅读所有上呈的教科书。委员会选出每科最多 5 本教科书并把名单上交至教育事务局。

图 4-1 得州教科书选用决策的各阶段

除了在各阶段授权决策的团体,还有两个团体也参与了该系统。第一个团体由教科书出版商组成。^⑪就其本质来说,出版商的任务是在第一阶段,向有关专家递交要审阅的教科书;在第二阶段,根据州教育专家的要求修改教科书;而在第三阶段向州教育委员会成员提交(有时辩护)教科书。

第二个团体是由相关市民组成的系统,他们被称为“请愿者”。这个团体是在 20 世纪 50 年代后期开始发展成熟起来的,到 1961 年,市民参与的程度为每年参加两次听证会——第一次是对州教科书委员会和教育局长;第二次是对州教育委员会。^⑫在 1982 年以前,只有那些想批评教科书的市民能成为请愿者(请愿者通常只替出版社及其代表说



好话),因此熟悉这一系统的人通常把这个团体称为“抗议者”。本章根据三年中的研究素材,考察系统中的决策者和教科书出版商,以及试图影响决策的抗议者之间的关系。^⑬

影响的模式

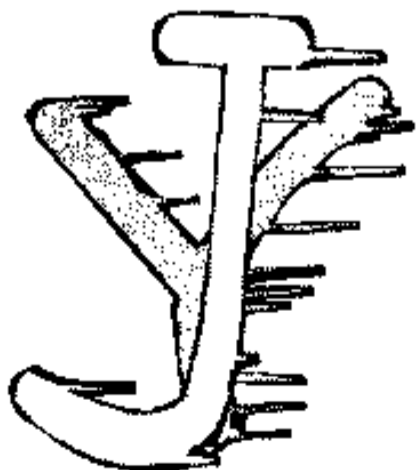
州教科书委员会委员的决定(阶段一)

从现有的研究素材来看,出版商对教科书委员会并没有特定的影响模式。从整体来说,大约半数委员承认他们受到了出版商的影响,另外半数则声称没有受到影响。

事实上,所有州教科书委员都同意,出版商强调的是教科书的组织和呈现方式、教科书符合州政府有关方针和“公告”的程度,以及教科书在教学中能够发挥工具性作用。这三点也正好是教科书评价过程中委员会委员确认的要点。这样一来,出版商强调的就和教师们认为最重要的不谋而合。

在得州,出版社的代表与委员会成员和顾问们的接触,都有严格的数量和性质的限制,并要作记录。双方的接触可以是电话、信函或会面。场合可以是在公共或私人场合,也可以是以团体或个人的形式。研究者要求委员们说出怎样的接触方式对他们最有影响力。结果大部分委员承认,他们通常受出版商在“轮询”(Round Robin)中发言的影响。这些发言无论是在学校食堂,还是在环境幽雅的餐厅,它们都具有良好的戏剧效果。委员们不但能聆听关于某一本教材的一般性介绍,还可以比较各种参与竞争的教科书的优缺点。一位出版商这样解释说:

为了在最终的书单上占有一席之地,你最好能充分地了解自己的产品,同时也了解对手的情况。你应该知道自己的教科书如何胜人一筹,任何时候,你都能这样开始介绍自己的产品:“啊,请大家翻到第×页,因为这里我们体现了联邦宪法……相比其他教科书,我们多花了几页的篇幅,讲述丁·罗斯福如何登上圣胡安山



的。”(作为美西战争的一部分,1898年6月,西奥多·罗斯福曾指挥美军在古巴的圣胡安山与西班牙军队展开激战,并攻占此地。——译者注)诸如此类。挑选出你认为胜过别的教科书的地方,好好加以利用,就这样!

出版商向教科书委员会和顾问们提供选择性和比较性的信息,出版社和教科书委员会共同对这些信息进行讨论和认可。

调查明确地显示出,大多数委员和顾问采用了两种教科书评价方式——第一种是从大量提交的教科书中选出“好”的教科书;第二种是从好的教科书中选出相对来说是最好的教科书。出版社相互“竞争”的过程,可以“引导”教科书委员会成员的筛选过程。事实上,与出版商的接触,可以决定人们对“好书”评价的标准。委员们在对最好教科书排名时,其决策正是建立在这些“好书”标准上的:

委员甲:有些事情,如果他们(出版商)不指出,我自己也会忘记的。情况似乎总是这样。我的意思是,我浏览了这些教科书,但如果没人来,我就看得不是十分仔细。……(停顿)每次他们解释的时候……(停顿)他们对我们的确有帮助。当然他们都有自己的想法。

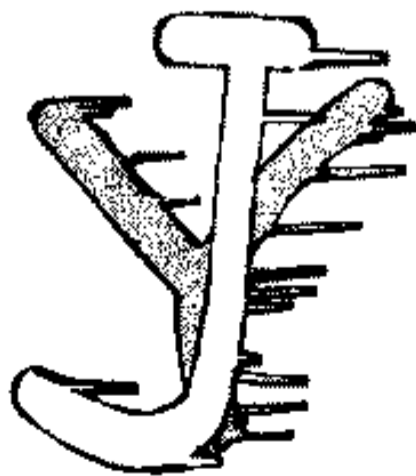
委员乙:……有时候(出版商)能提醒我们一些教科书里我们没有注意到的东西。

出版商:我想说(委员们)的意思是(当他们意识到自己受了出版社的影响时),通过大会或各种会面中反复陈述,教科书的一些特征就呈现给他们,我们不这样做,就不会有如此效果……

采访者:所以,这仅仅是一个接受信息的问题……

出版商:我认为这就是委员会委员们所说的,是的……我认为这是一种信息,一种先入为主的信息。

本研究中,出版商虽然还有其他影响方式,但并不普遍。比如,出



版商和委员会委员都提到了,在开始选择教科书前,某些学区的政府官员或课程视导员会劝说人们接受某个出版商的教科书。无论这种“事先”选择的理由是什么,出版商和一些委员会成员认识到,出版商对教科书选用过程的影响,不仅仅体现在教材委员会成员或者顾问们的身上!

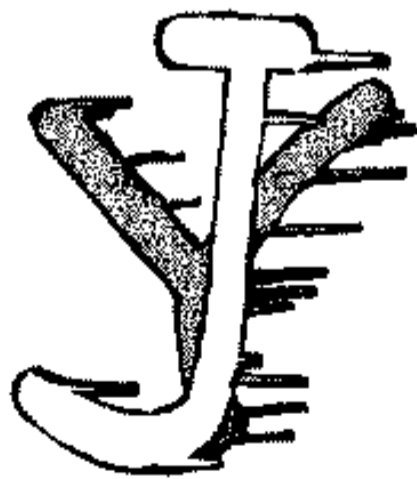
虽然使用得克萨斯州教科书的教育工作者中有一半人承认出版商对他们的选择有影响,但比较之下,大多数人认为教科书抗议者的影响太小了。就算有些人承认这种影响,他们也很难说清楚这种影响到底体现在哪里。这种对抗议者影响的模糊认识在以下评论中可见一斑:

委员甲:(抗议者在我们听证会上的陈述)使我看到……是的,(陈述)对我有一点影响。(停顿)我是说,它让我重新审视我的投票,但我不觉得它改变了我的投票。我完全不这么认为。

委员乙:到了那个阶段(听证会),我们已经做了很多工作,很多评价工作,我们已经差不多决定了选择哪些教材,也确立了对每本书的看法……我很乐意接受抗议者的意见,但是他们不可能影响我最后的投票。

出版社与教科书委员会的接触是特约的、经常性的和一对一的。抗议者与出版商不同,他们不是和委员会一起参与整个夏天的教科书审阅工作。他们惟一可以影响委员会的途径,是书面报告[又称作“详细议案”(Bills of Particular)]和在最终决定前公开听证会上的陈述。当被要求说出抗议者主要是如何影响他们决策的时候,只有少数几个委员认为这些书面或口头的抗议真正具有影响力。一位委员提到:

当我们拿到第一批(十三卷的详细议案和出版商的反响)时,我们很想知道是否我们(在听证会上)听到的和看到的是一回事。似乎它们的确是一回事。之后,我们就不再注意书面材料了。为什么还要看它呢?你已经听过里面的内容了。



整个研究过程中,我们发现抗议者所产生的影响存在性质和程度的差异,对此现在有两种解释。首先,造成部分差异的原因是:在较早的案例中,书面的“详细议案”早在听证会的一个星期之前就给了教科书委员会。而在后来的案例中,委员们直到听证会当天才得到材料。第二,我们所选择的案例中,听证会会期从一天到五天不等。抗议者的数量、提案的长度和抗议者的反响,也随时间的延长而大幅度增加。最后几位被访教科书委员,都把教科书听证会看作是影响他们决策的主要因素,因为越靠后对教科书的批评者也越多。

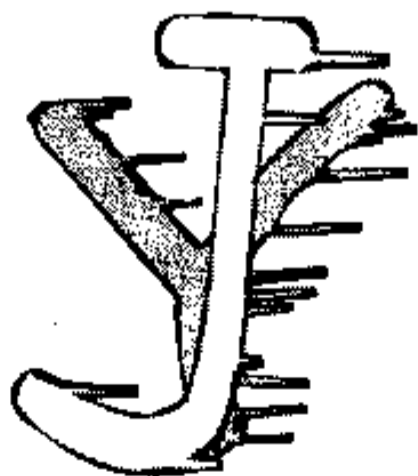
当被要求说出抗议者关注的问题时,大多数委员都说是“个人偏见”。纵观“详细提案”和对抗议者的采访,我们会发现抗议者很少关注教科书内容是如何组织和呈现的,他们更关心教科书中包括(或没有包括)什么内容。这可以解释为什么抗议者对委员会的影响不大——委员会着眼于选择更合适的教学手段。那些认为抗议者的意见与教学问题无关的教育者,不大容易受到这些抗议者的影响。

对近几年记录的研究表明,在第一阶段,受到最多抗议的教科书被选中的几率,与那些受到较少抗议的教科书被拒绝的几率是一样的。结合其他研究,我们可以认为,抗议者对州教科书委员会的决定没什么影响力。

得州教育事务局工作人员(阶段二)

第二阶段中,出版商对教科书选择的影响比第一阶段更加具有随机性。为了更好地理解这种影响,我们必须先考虑出版商和州教育事务局的关系。

那些负责起草教科书公告和评阅教科书委员会选出的教科书的教育事务局人员,将出版商同时看作商人和在教育方面消息灵通的人群。埃杰顿(Edgerton)将出版商称作专职教育者的“堂兄弟”(first cousins)。^⑩研究可以证明他这个比喻是恰当的。多数大的出版社都和得州教育事务局保持着密切的关系——这样出版社一方面可以及时了解教科书“公告”的变化走势,另一方面和事务局保持着既专业又私人的关系。一个出版商这样解释这种关系:



出版商：如果出版商在事务局没有熟人，在两个月或两周内不了解他们需要做些什么，就没办法玩这个游戏。你可能因为你的教科书不符合公告的要求而无法竞标。

采访者：那么你们的工作也复杂化了，因为你们还要关注自己工作以外的领域。

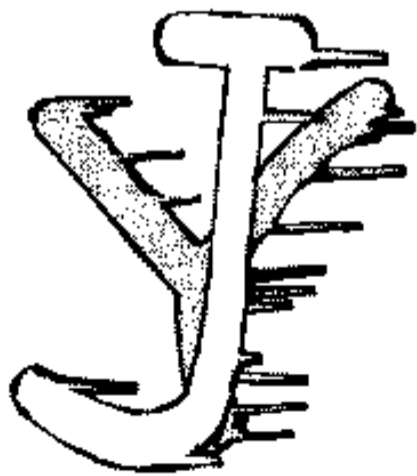
出版商：是啊。从长远来说，这个领域还是很重要的……我和他们成了熟人、朋友，有时候，我还要对教科书的内容提点建议。我的建议也许会受到自己在教科书中利益的影响。

那些“控制”教育事务局的出版商身价不菲，因为他们非常了解全国教育的趋势，同时也熟谙教科书市场的经营之道。而且，通过频繁地到各地游历，出版商可以发现全州学校教育的问题。这样一来，他们与教育事务局就建立了一种互利的和专业的信任关系。一位前教育局长向我们解释了这种信任关系的重要性：“（得州教育事务局的工作人员）是公众人物……他们与出版商有各种联系。虽然我们不鼓励社交活动，但这样的联系还是有的……你必须认清这个事实，他们应该是专业人士……”

教育事务局的工作人员，不能经常与整个州的教师和视导员进行交流，所以需要通过出版商了解信息，比如哪种教科书在哪个学区最有用，哪些学科的专家需要哪种资料。出版商的作用相当于教育专业团体，它们同样是教育事务局的课程专家。他们共同向得州的学校提供最好的教科书。正如以下这位教育事务局工作人员所说的，在教科书出版工作中，教育事务局的工作人员和出版商是同事：

我们希望通过“公告”，反映教师们在教学计划中需要的东西，因为我们认为自己是与公立学校、出版商携手合作的，目的是共同为教师们提供他们需要的更好的教科书。

除了业务上的关系，出版商与教育事务局工作人员之间还建立并保持着密切的私人关系。每个受访的教育局长都声称，他们在中小学教科书出版界有私人朋友，而一些受访的出版商也提到，他们和教育事务局



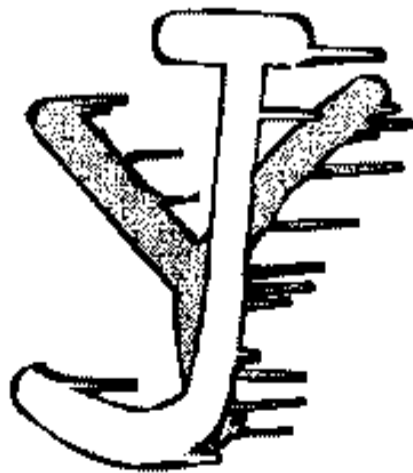
的员工和教育局长有私交。“我很喜欢和出版商交朋友,”一个前教育局长说,“我认为他们确实是想满足本州的教材图书市场的需求……我觉得他们很诚实,做事很光明正大……总之,他们都是很好的人。”

除了私人和业务的关系,并没有研究证据表明,这些关系导致了某些教科书选择的决定是“对朋友的照顾”。相反,调查显示,出版商和教育事务局之间相互需要、尊重和信任的关系,这给出版商带来一些潜在的影响。这种影响在起草“公告”时最明显,并在教育事务局工作人员审阅教科书抗议意见时会发挥作用。从一些对被访者不十分确切的调查证据表明,除了一些细枝末节的“小补小修”外,教育事务局很少提出大的修改意见,因为他们懂得,修改教科书内容会增加出版社在时间和金钱上的投入。简而言之,用达尔的话来说,出版商与教育局长和教育事务局工作人员建立的持久关系,对他们(出版社)施加了“间接影响”,这种影响很难“看到”,也很难对其评估。^④

另一方面,负责第二阶段教科书决策的人,都强烈地意识到教科书抗议者带来的真实而具体的影响。得州教育事务局的受访者承认,抗议者通常会迫使他们密切注意随后“公告”的措辞。比较每次的“公告”,很明显这些文件越来越冗长而细致。不但负责起草“公告”的教育专家,而且那些每年需要正式批复这些“公告”的政府官员,都承认这些影响的确存在。

州教育事务局成员:我记得第一年(性别偏见是抗议内容之一),我们想,好吧,我们为什么没想到关注一下女孩子呢?为什么一定要等到人家告诉我们去注意一下教科书故事里的小女孩的处境呢?

州教育委员会成员:我认为“公告”带有了抗议者意见的痕迹。如果在某一问题上,你受到抗议者一整年的围攻……下一次(准备)“公告”措辞时一定会在那方面作出修改,以免再受抗议……会(在那方面)更小心。



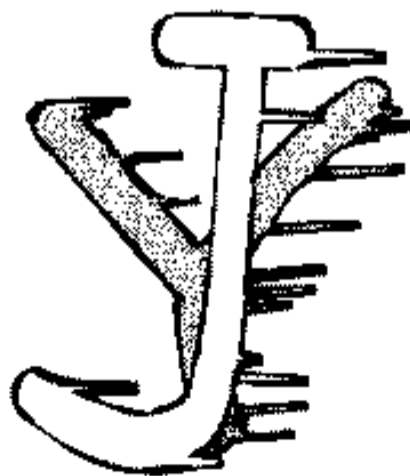
如果我们考虑到教育事务局是根据“忠于公告”的程度来就教科书内容的修改或增减提出建议的,我们就可以想见抗议者对公告措辞的影响是多么重要了。这意味着,州教育事务局的成员必须就抗议者在上一次听证会上提出的有关教材内容的问题(如种族刻板印象),决定是否有必要写进下一次“公告”里。如果这些问题真的被写进“公告”,那么它们就成为艾伦(Aarons)所说的“出版商和教材作者的范例”了。在德州这样的“范例”包括:“得州的教科书不可以包含颠覆权威的内容”,或者“教科书内容中不能出现有悖于社会普遍接受标准的生活方式”。^②

简言之,由于公告中的许多“范例”都可以追溯到之前抗议者关心的事情上,抗议者直接获得了“指导”德州教育事务局对教科书评价的能力。的确,最近的“公告”声称,教育事务局会认真考虑抗议者的主张。假如,州教科书委员会选中的一本教科书有50幅插图,其中5幅受到了批评,抗议者就知道在下一次决策阶段,州教育事务局的成员会通过决议,以讨论这五幅插图的合适性问题。这不是说其他45幅插图不会被审阅,而是说,只有这受到批评的五幅需要作出特别的裁决(judgment call)。

教育事务局的成员承认,他们一直承受来自抗议者的压力,但他们很少觉得他们的决策受到了抗议者的影响。如果把教育局长批准的变革作为抗议者影响的经验性指标记录下来,那么在所研究的三个案例中,抗议者的影响确实非常小。只有很小一部分教科书内容的变化(比如更换插图或文字),可以追溯到抗议者的一些“详细议案”。这说明除了抗议者的“指导”外,教育事务局在执行教科书的评阅任务中扮演更重要的角色,抗议者在要求教育事务局作教科书修改时作的努力并不是很有效的。

州教育委员会成员(阶段三)

在最后一阶段的教科书选择过程中,大多数州教育委员会成员认为他们并没有受到出版商的影响。这种果断的回答有几个理由:首先,教育委员会成员认识到出版商可能的影响力,并提醒自己不要被出版商说服。一位成员作证说:



我们根本不与出版商有接触。告诉你吧：我不认为出版商做过任何举动（来影响我们）。这有几个原因。如果他们这么做，可能会起到相反的作用。教育委员会里有很多人都希望，出版商在教科书撰写和提交教科书时发表自己的看法。他们应该有自己做事的机会。

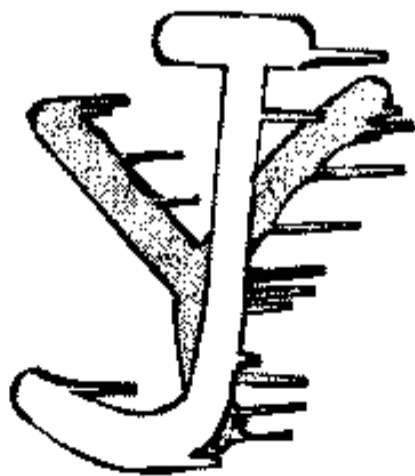
被采访的出版商或教育委员会成员中，没有一个提到两者之间在个人或组织上的关系，尽管他们也没有提到存在不喜欢或不信任的情况，“（他们都没有）对我做鬼脸或言行粗鲁或其他什么，”一位教育委员会成员说，“但一切都没有超越友谊的范围。”显然，害怕利益冲突使大多数出版商不敢与教育委员会成员建立可能导致个人影响的关系，而在与州教育事务局成员交往时，出版商却对建立同样的关系乐此不疲。

我们还发现，出版商对教育委员会缺乏影响力，跟出版商在听证会的处境有关。接受大批书面抗议和辩驳的材料、审阅以前听证会的冗长记录、长时间听取陈述……这一切成为教育委员会在作出教科书决策前的标准程序。一位教育委员会成员抱怨道：“我们非听不可。”大多数教育委员会成员花大量精力听取人们对教科书口头陈述中的抗议意见，但是很少注意那些书面的详细提案、出版商的书面回答或以前陈述的记录。

然而，出版商很少在第二轮听证会中，在面对教育委员会成员时为他们的教科书辩护。于是，多数教育委员会成员无缘听到出版商的意见：

教育委员会成员：现在，当我们开教育委员会会议，准备选用一本教科书，“请愿者”作口头陈述时，我们会要求出版商作出回答。而他们会无一例外地说，“我们坚持我们的书面回答”，他们也是那样做的。他们不作口头回答……我们有很多份他们的书面回答，但是太多了。老实说，我从不一字一句地读。

采访者：所以，你认为出版商不愿发言的事实会损害他们的长期利益？



教育委员会成员：嗯，我不知道这是否对他们有损失。

采访者：可如果你们不读他们的答复，你就不知道他们怎么反驳那些批评意见。

教育委员会成员：对，对……我不知道为什么（他们没有发言）。

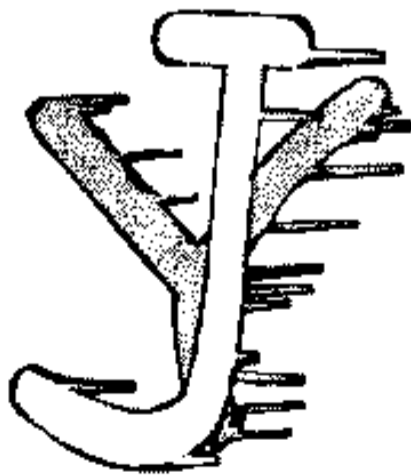
最后，关于出版商对教育委员会影响不那么明显的问题，我们可以简单地从两位教育委员会成员的话语中得到理解：

教育委员会成员甲：老实说，他们只是推销员。

教育委员会成员乙：他们要把书销售出去！我觉得他们对书的质量不那么感兴趣。

另一方面，抗议者对教育委员会的影响要大得多。在我们研究的案例中，大多数教育委员会成员都承认，抗议者对他们在某些教科书的选择上产生了一定的影响。同样的情况也出现在教育委员会对教科书的评价上。那些首次在听证会上表现积极，并在教育委员会听证会上敢于提出抗议的人，最有可能引起教育委员会的注意。以往的记录表明，在教育委员会看来是基础课程（比如阅读、社会科学和自然科学）的“某些教科书”——如一位教育委员会成员所说的那样——恰好是那些“最富有争议性的教科书”。另一位成员说：“我评阅的，都是历史、公民、政治教科书，因为我知道我们将从抗议者那里得到什么，我们已经从抗议者那里听说过对这些书的意见。我想知道，是否这些教科书包括了抗议者的意见。”

按照教育委员会成员的说法，抗议者的影响力主要来自他们在听证会上的陈述。在我们研究的每个案例中，州教育委员会提出的关于教科书的行动决定（比如内容变更或从书单上删除某本书），都可以追溯到当初抗议者提出的某些问题上。虽然由于某些因素，在抗议者的意见与教育委员会的决定之间，并没有直接的因果关系，但是教育委员会的组成人员都是一些思想保守的人，如果没有抗议者的参与活动，这些委员们就只会对教科书作出雷同的更改和删除决定。然而，研究也



显示,教育委员会的大多数成员只关注那些受到强烈抗议的教科书。以下几个代表的观点可以说明这个问题:

委员甲:当然我们有很多事要做,每本书都看是不可能的。有人提出反对或批评意见的书我们就看,如果没有反对意见的,我们就不看。

采访者:你们只看遭到批评的教科书吗?

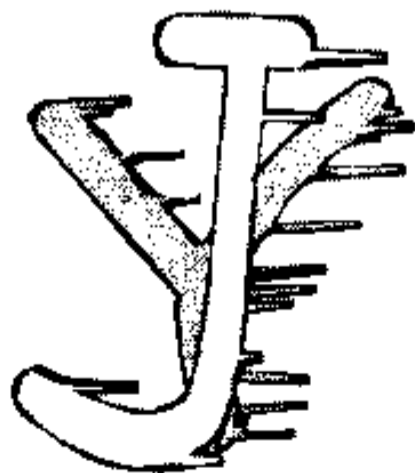
委员甲:通常情况是这样的。

委员乙:我没有全部看,没有……但我看了所有我们作过更改的那部分教材,这些全部都看。

没有抗议者提供的信息,教育委员会几乎不可能独立地发现教科书中的问题。在教科书中那些教育委员没有发现或表达不充分的内容,只有在“公告”中才作了特别的要求。

而且,除了教科书政策的正式议程,抗议者还喜欢通过私人关系影响教育委员会。一些抗议者经常就被推荐教科书的问题,与教育委员联系。几位资深的出版商谈到了得州的抗议者梅尔(Mel)和诺玛·盖伯勒(Norma Gabler),在这几年是如何通过与教育委员会成员的私人关系,扩大自己影响力的。一位教育委员承认了盖伯勒在这方面做的工作:“我们定期收到出席听证会的抗议者的来信。他们中有的人,尤其是盖伯勒,会给我们每个人打电话,试图影响我们的投票。”一位前教育局长也提到,教育委员受到了这样的影响:

(教育委员)没时间认真研究所有的材料。过来一位抗议者,他们喜欢也有信任感。这位抗议者于是对教育委员说:“你们知道那本书都写了些什么吗?如此这般。”(停顿)委员立刻明白其中的意思……一个普通市民,一个抗议者可以随意地联系教育委员会成员。他们也的确这么做了!他们影响了教育委员会。这一点毫无疑问。



总体来看,抗议者似乎对州教科书委员会的决策并没有直接的影响力。州教育事务局的成员会密切关注某些抗议者的意见,但他们很少马上作出有利于抗议者的决定。而抗议者对教育委员会的决策作用最大。

研究表明,出版商的影响模式正好相反。州教科书委员会的委员承认他们的决策受到出版商的影响;州教育委员会有意识、但也很有礼貌地把出版社的影响力给消解了。而出版商与州教育事务局成员的复杂关系,使得我们不可能仅靠研究的经验来辨别出版社对州教育事务局决策的实际影响力。

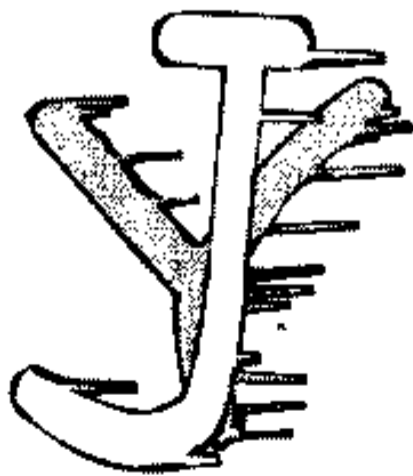
“伟大的平衡行动”(Balancing Act)剖析

寻求中立的专业能力

考虑到州政府一直致力于维持一种中立的能平衡专业能力、行政领导和代表性三者的体系,以上的这些影响模式既有趣又令人不安。得州教科书委员会集中了全州最好的教育专家。然而,多年的课堂教育和行政工作经验,并不能与其他方面的能力划等号。缺乏经验和准备,也没有参考资料,这些教育工作者和他们选中的助手却被要求评价教科书。有能力的教育工作者并不一定就是有能力的教科书评价者。

认为州教科书委员会的任务很艰巨,是可笑而不切实际的。大多数委员只关注那些提交的自己学科领域的教材,而把评价其他学科教科书的事留给了他们的顾问。总的来说,州教科书委员会委员很少或根本没有机会和这些顾问见面(这些顾问是学区课程视导员或督学推荐的)。当委员要去州议会大厦参加听证会和教科书投票时,他们就把自己或顾问罗列的需要优先考虑的书单准备好,到时候他们就拿此书单应付了事。

研究显示,州教科书委员会委员和顾问工作认真,将暑期的大部分时间用于教科书的评估工作。他们很少采纳当地或学区的教科书指导方针,他们使用的是州教科书指导方针(“公告”),这主要是为了在深入分析前就减少教科书的原始数量。州教科书委员会使用某些“核对表”——由州教育事务局,或学区的课程协调者提供,或者在顾



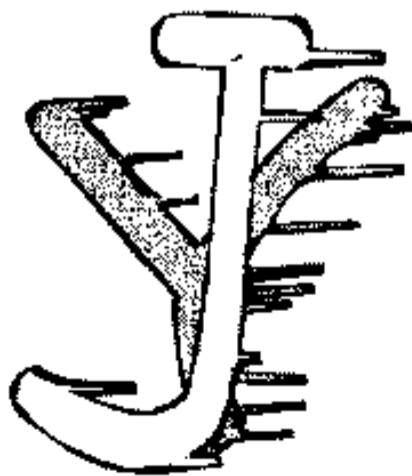
问的帮助下自己编撰——如果那时有大量的教科书需要评阅的话。而大多数情况下,这些“核对表”具有广泛的适应性,可用于所有领域教科书的评阅。

当然,在此期间还有大量的与出版业代表的接触。虽然每个州教科书委员会委员只允许在“轮询”中与出版商有一次交流,但研究表明,有些委员与出版商有多次单独接触。如我们之前所说的,出版商的大量精力都用于“引导”决策者的注意力,使他们关注其中的某一本(套)教科书而不是其他的教科书。

出版社控制了这些教科书评估会议,而参与评估的代表都缺乏经验,没有经历过相应的培训,对于教科书为何良莠不齐,他们也只知其皮毛。这些代表中许多人曾做过教师,因此和第一线的教师有“共同语言”。^②作为一种政治资源,出版商用精心挑选的信息,“通过指出教科书的独特之处(事实上这是出版社的观点),来简化教师对教科书的审查工作”。^③这样,教科书既易选中又很畅销。^④

当出版商充分地、与州教科书委员会保持长期接触的时候,抗议者和教科书委员(而不是顾问)只能在公开听证会有所沟通。与出版商不同,抗议者不可能也不愿意强调教师的需求。相反,他们在委员会推崇的教科书里吹毛求疵。他们不断被教育者认为是空想家,他们的发言调子要么是赞成,要么是反对。出版商却不是这样,他们的成功(和取得的回报)是因为他们取悦了大多数潜在顾客。而且,很少有委员愿意去改变那些大家辛苦工作后得出的结论。简单地说,虽然抗议者和出版社都不是决策者,但是他们吸引决策者的注意力和各自工作方式是截然不同的。^⑤两组非决策者不仅在委员会眼里的形象不同,他们影响委员会的途径也不同。这样,谁又会诧异于抗议者对委员会的影响很小,而出版商的影响却很大这样的现象呢?

根据以上分析,既然出版商介入了整个教科书评价过程(更不要说教育者对某些教科书和出版公司有经验性的偏好,或有其他许多因素的存在),州教科书委员会工作赖以进行的中立性就很有问题了。而且人们在工作中还要无条件地接受这样一个假设,即在这样的情况下,被选上的委员和他们的顾问,能够从不同学科的一大堆教科书里,选出少



数几本真正优秀的、适合于全州不同学校的教科书。单单这两个因素——出版商影响的号召力(无论有意或无意的)和工作量之庞大,就会冲淡第一阶段评价过程中“中立的专业能力”的价值。

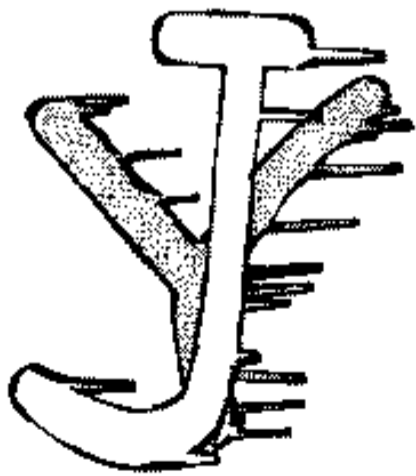
用批评的眼光去看这个问题,我们会发现根本没有中立性可言。教育工作者必须按照具有政治性质的文献来指导工作。而且他们对教科书的性质和价值的理解,是多年来中小学教科书出版业创造和“提炼”各地学校教科书价值观的一个结果。^⑦

行使行政领导权力

与第一阶段实现“中立的专业能力”的目标相比,教科书决策系统在第二阶段可能更接近行政领导的目标价值。意识到来自出版商和抗议者的影响,教育局长和他的下属会在其他两个决策机构(指州教育委员会和教科书委员会。——译者注)之间摇摆不定。教育事务局的工作,就是不折不扣地把抗议者在上次决策中提出的问题写入“公告”中,并且仔细审阅那些经抗议者批评、教科书委员会选择的教科书。然而,教育事务局已经敏锐地意识到抗议者体现出的意识形态倾向,他们努力使自己的判断建立在教育学的基础之上。

教育事务局局长由州教育委员会任命,而他手下的人员则由他雇佣。这使身处教育事务局的课程专家和学科教学专家,被迫在更大的政治环境下去作出专业判断。也就是说,尽管他们可能知道他们想给学校什么,但他们也意识到州教育委员会将接受怎样的教科书。在研究中我们发现,他们在尽力通过教育学的“棱镜”过滤民众(抗议者)的声音。

教育事务局的评阅人与出版商保持密切的工作关系,这种关系影响着教科书“公告”的编撰。^⑧第二阶段的教科书评阅,并不是为了判断州教科书委员会是否能作出有价值 and 充满智慧的决策:在教育事务局的人看来,所有入选教科书都是高质量的。而且,一般情况下,教育事务局人员认为所有的教科书都遵照了他们制定的教科书标准(毕竟,所有出版商都清楚地知道,州政府究竟需要什么样的教科书)。教育事务局认为,出版商在第二阶段总会积极配合调整教科书的出版,并且认为



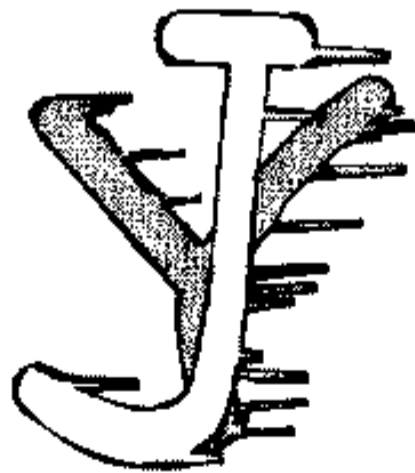
局部的调整都是无关大局的。局长和教育事务局其他成员,都期望拟订一份每科有五本教材的完整清单。不管什么原因,删除教科书将会减少学校教科书必要的选择多样性。所以,州教育事务局和出版商之间存在一种相互依赖的关系。^⑧基本上,局长及其下属不断平衡着他们与教育工作者、入选官员、出版商还有抗议者的关系。这样,不管成败如何,当作出了教科书决策时,他们似乎就体现了行政领导的利益。

强调代表性

州教育委员会由民众选出,具有代表性。教育委员会成员将新的观点带进教科书的评阅过程——这些观点来自那些资助学校并给他们的孩子购买教科书的老百姓。通过这点我们可以解释,为什么教育委员会成员更多受到抗议者的影响,而不是其他决策组织:抗议者的地位突出了决策系统代表性的特征。

而且,教育委员会(负责正式批准教科书“公告”)对这个决策的程序很熟悉。关注点的集中性和以往的经验,使他们考虑问题的思路与抗议者的思路十分相似。教育委员会成员很少花时间评阅教科书(虽然有的成员让本区的教育者评阅一些教科书),或者评阅有关某些抗议意见和反驳的书面材料。从另一方面来说,所有成员都宣称,他们很负责任地阅读了有争议性的教科书及其中的段落(所谓的“争议性”是由抗议者界定的)。大多数情况下,教育委员会成员通过以前的听证会或私下的接触,已经认识了这些抗议者。^⑨很少有出版商会不厌其烦地在教育委员会面前为自己的教科书作口头辩护;出版商的回答都是书面的,也不愿冒险疏远教育委员会。抗议者是选民,而出版商是推销员。

教育委员会成员重视前两阶段由教科书委员会和教育事务局作出的教科书决策,但他们代表了决策过程中的不同利益集团,他们知道自己的监管权只是作为“外行专家”行使的,其价值只是内在的。所以,我们不难理解,抗议者——作为政治上保守的公民——比出版商更有机会影响教育委员会成员的决策。^⑩从这个角度看,抗议者参与这一阶段实际上是借助教育委员会这个第三决策者的行动,诠释了“代表性”价值的内涵。

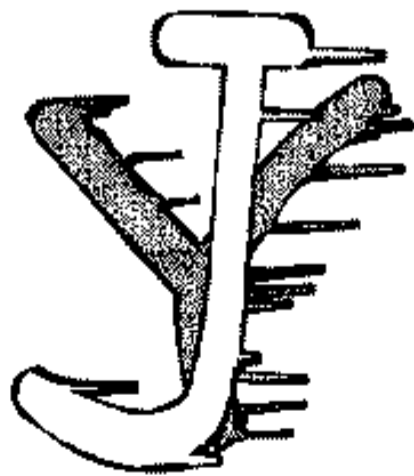


重新确立方向

以上分析引出了几个问题。州教科书选择和采用的过程有充足的理由吗？阿普尔指出，正如以上所描述的，这个决策系统的基础是“无能的”教师、“无职业道德的”出版商和各种社会运动的矛盾冲突。^②塔利(Tulley)总结道，如今二十二个州继续控制着教科书的选择和采用过程，其理由是，州政府可以：(1)控制教科书的成本；(2)保证课程的一致性；(3)保证高质量教科书的选用。^③这个系统的合理性，以及这些论据的可行性一直遭到人们的质疑和争论。^④最基本的就是艾伦的论点，他认为州教科书选用系统，与宪法修正案第一条原则是对立的，因为它“对教师专家地位绝对的限制，而且使学校教育中的价值冲突问题不可能得到协商或调解”。^⑤本章的研究，就是对此系统有效性的一次认真的质疑。

但是如果此系统必须继续运作，我们是否需要作出某些调整，使其更好地贯彻“中立的专业能力”、“行政领导”和“代表性”的原则呢？仅从得州教科书委员会的“中立的专业能力”的实现程度来看，抗议者和教科书出版商的参与引发了严重的问题。而且，如果教育委员会本身实际上就是广大市民的代表，那么抗议者在整个过程中又起着什么作用呢？

关于权力和控制力的区分，我们的问题更多。通过分配原理来分析系统，我们发现权力是官僚设计的一个要素，就是说，每个决策组织被赋予了决策的权力，但又受到上级组织的监管。而控制又和道德心、主导力量、被承认的充足的指挥权相联系。这样看来，我们应该更深入地研究抗议者和出版商的活动，以便确定他们是否享有这种权力或控制力。是否出版商在州教育事务局决策中行使了这种权力？或者说，抗议者控制了教育委员会的决策？我们还需要用其他更复杂的理论工具，进行更多的研究，才能深化对决策过程的理解。比如，教育局长(受聘于教育委员会)、教育事务局的专家(由教育局长选派)和教科书委员会(由教育事务局人员选出)三者之间的关系对教科书决策的影响程度



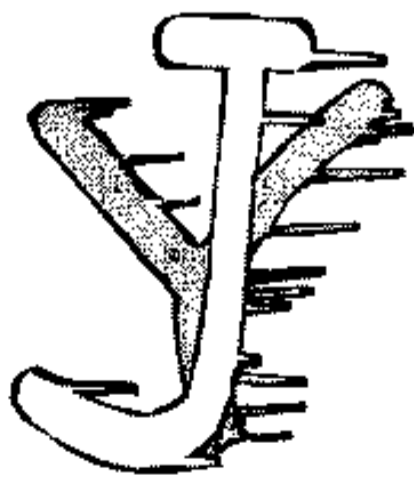
如何？出版商如何影响州教科书“公告”？影响程度如何？从本研究中引出政策建议之前，我们必须研究这些问题，以及影响力、权力、控制这些概念的区别。

教科书指导方针（或“公告”）在这个过程中所起的关键作用，也引发其他一些问题。除了州教科书委员会，其他参与者，包括抗议者和出版商都在教科书内容和措辞方面起到了某些作用。毫不奇怪，教科书决策过程中，每个团体都会利用“公告”以达到自己的目的。“教科书‘公告’影响力的本质和程度是什么”、“教科书决策者是怎样理解和使用‘公告’的”等问题应该成为进一步研究的中心话题。

教科书在学校教育中具有重要的地位，而我们却迟迟没有从专业的角度，研究教科书选择和采用过程中的各种现象。尽管新的研究已经让我们有了更深入的理解，但要使所有的教育工作者理解并珍视这门知识的重要性，我们仍有很多工作要做。但最后的情况可能是：我们的认知程度永远也赶不上一直深谙教科书价值的人们——那些教科书的抗议者和出版商们！

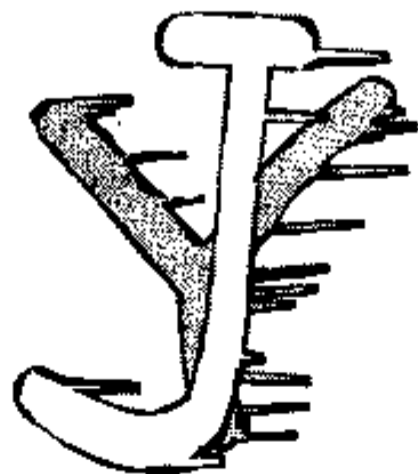
注 释

- ① T. L. Mazzone and R. F. Campbell, "Influentials in State Policymaking for the Public Schools," *Educational Administrative Quarterly* 12(1976):4.
- ② R. A. Dahl, *Modern Political Analysis*, 3d ed. (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1976), p. 29. 达尔指出，虽然在历史上，讨论“影响”问题的术语，如权力、权威、控制、说服、强权、武力和胁迫等都是政治分析的常用语，但从亚里士多德以来的大多数理论家都认为无需对这些词语进行详细解释，“因为任何有常识的人都明白它们的涵义”。（第 25—26 页）
- ③ D. Mann, "Participation, Representation, and Control," in J. D. Scribner, ed., *The Seventy-Sixth Year book of the National Society for the Study of Education, Part II: The Politics of Education* (Chicago: University of Chicago Press, 1970), p. 68.
- ④ 参见 W. A. Moyer, "How Texas Rewrote Your Textbooks," *The Science*



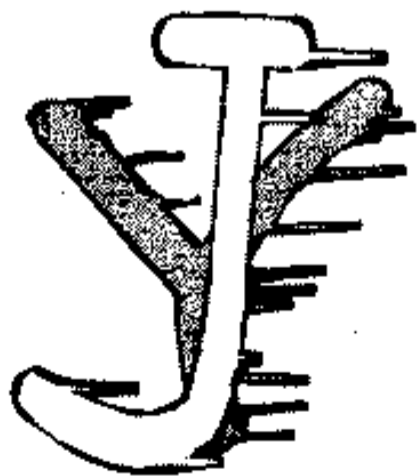
Teacher 52(January 1985)。

- ⑤ M. W. Apple, *Teachers and Texts*(London; Routledge and Kegan Paul, 1986), p. 100.
- ⑥ 参见 S. DeCastell, A. Luke, and C. Luke, eds., *Language, Authority and Criticism*(London; Falmer, 1989)。
- ⑦ 调查和访谈的材料来自各州教科书委员会和州教育委员会成员、得州教育事务局官员、教科书出版机构,以及参与了三轮州教科书选择和选定过程的抗议者。关于选择参加者的方法、原因和所收集数据的详细说明,见 J. D. Marshall, *The Politics of Curriculum Decisions Manifested Through the Selection and Adoption of Textbooks for Texas*(doctoral dissertation, University of Texas at Austin, 1985). ED 270 900。
- ⑧ J. D. Scribner and R. M. Englert, "The Politics of Education; An Introduction," in Scribner ed., *The Seventy-Sixth Year book*, pp. 1—29.
- ⑨ D. M. Whorton, "Textbook Selection," in S. E. Goodman, ed., *Handbook on Contemporary Education* (New York; R. R. Bowker, 1976), pp. 410—14.
- ⑩ M. A. Tulley, "A Descriptive Study of the Intents of State-Level Textbook Adoption Processes," *Educational Evaluation and Policy Analysis* 7 (Fall 1985):289—308.
- ⑪ 参见 B. Crane, "The 'California Effect' on Textbook Adoptions," *Educational Leadership* 3(1975):283—85; and Moyer, "How Texas Rewrote Your Textbooks," pp. 22—27。
- ⑫ 关于这些“沉默力量”的政策分析,见 S. Keith, *Politics of Textbook Selection* (Research Report No. 81-AT, Stanford, Calif.; Stanford University School of Education, Institute of Research on School Finance and Governance, 1981)。这方面的研究包括 M. C. Courtland, R. Farr, P. Harris, J. Tarr, and L. Treece. *A Case Study of the Indiana State Reading Textbook Adoption Process* (Bloomington, Ind.; Center for Reading and Language Studies), and Marshall, *The Politics of Curriculum Decisions*。
- ⑬ M. W. Kirst, *Who Controls Our Schools?* (New York; W. H. Freeman, 1984), p. 15.
- ⑭ 见 M. E. Patrick, *The Selection and Adoption of Textbooks; Texas — A case*



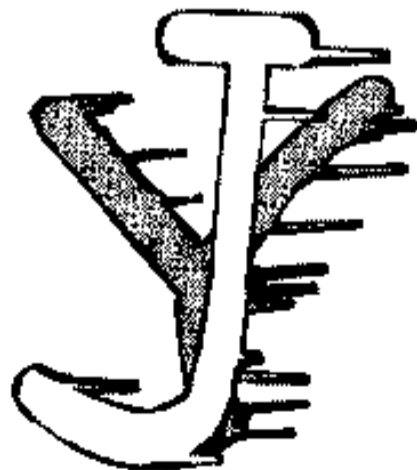
Study(doctoral dissertation, Stanford University, 1949)。

- ⑮ 关于平衡这些价值观的努力,见 H. Kaufman, *Politics and Policies in State and Local Governments* (Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall, 1963)。而关于这些决策隐含的冲突问题,见 M. W. Kirst and D. F. Walker, "An Analysis of Curriculum Policy-Making," *Review of Educational Research* 41(1971):479—509。
- ⑯ T. van Geel, *Authority to Control the School Program* (Lexington, Mass. : D. C. Heath, 1976)。
- ⑰ 本章中所指“出版商”包括中小学教科书出版行业中的成员。这里的出版商指所有参与得州教科书出版过程,并从中获得利益的人。其中包括出版社经理、编辑、作者、地区经理、学科代表及顾问。任何熟悉出版行业的人都明白,这些人员存在很大的差异,除了给他们如此分类外,我们不能给出更精确的定义了。从产生影响的角度看,这样的分类是合乎实际的。同时我们允许信息提供者匿名,因此本调查研究中出现一定的模糊性是可以接受的。
- ⑱ 前得州教育局长 J. W. Edgar 任职的那几年正是市民开始参与教科书批评的一段时间。在 1984 年 7 月 26 日和 8 月 1 日两次长时间的访谈过程中,他向我们描述了这些市民是如何参与教科书选择和确定过程的。市民合法参与的时间开始于 1950 年,到 1961 年,其影响已颇具规模了。
- ⑲ 本章是在作者博士论文基础上形成的。见 Marshall, *The Politics of Curriculum Decisions*。
- ⑳ 见 R. B. Edgerton, "Odyssey of a book; How a Social Studies Textbook Comes Into Being," *Social Education* 33(1969):279—86。
- ㉑ Dahl, *Modern Political Analysis*。
- ㉒ S. Aarons, "Lessons in Law and Conscience; Legal Aspects of Textbooks Adoption and Censorship," in S. deCastell, A. Luke, and C. Luke, eds., *Language, Authority and Criticism*, p. 213。
- ㉓ 参见 A. L. Hall-Quest, *The Textbook; How to Use and Judge It* (New York: Macmillan, 1918); Edgerton, "Odyssey"; and J. P. Dessauer, *Book Publishing* (New York: R. R. Bowker, 1974)。
- ㉔ E. Brown, "The Role of the Textbook Salesman," *Phi Delta Kappan* 36(1952): 276。又见 G. E. Sroufe, "Evaluation and Politics," in Scribner ed., *The Seven-*



ty-Sixth Year book。

- ② W. B. Spalding, "The Selection and Distribution of Printed materials," in Lee J. Cronbach, ed., *Text Materials in Modern Education* (Urbana, Ill.: University of Illinois Press, 1955).
- ③ 这一观点在 J. D. Marshall 的论文 *Better Textbooks, Better Criteria: The Role of Research In Directing Efforts for Reform* 中有更详细的论述。该论文曾提交 1987 年 4 月于华盛顿特区召开的“全国教育研究协会年会”, 论文编号: ED285 25。
- ④ R. Lorimer and P. Keeney, "Defining the Curriculum; The Role of the Multinational Textbook in Canada," in S. deCastell, A. Luke, and C. Luke, eds., *Language, Authority and Criticism*, pp. 170—83.
- ⑤ 见 M. Brammer, "Textbook Publishing," in C. B. Grannis, eds., *What Happens in Book Publishing*, 2d ed. (New York: Columbia University Press, 1967)。
- ⑥ 又见 Edgerton, "Odyssey," and Cronbach ed., *Text Materials*。
- ⑦ 见 R. Ciolli, "The Politics of Textbooks," *A. P. F. Reporter* 7(1984):3—7。
- ⑧ 见 W. E. Maxwell and E. Crain, *Texas Politics Today* (St. Paul, Minn.: West, 1978)。
- ⑨ M. W. Apple, "Regulating the Text: The Socio-Historical Roots of State Control," *Educational Policy* 3(June 1989):107—23.
- ⑩ Tulley, "A Descriptive Study," p. 306.
- ⑪ 又见 R. Farr, M. A. Tulley, and L. Rayford, "Selecting Basal Readers: A Comparison of School Districts in Adoption and Nonadoption States," *Journal of Research and Development in Education* 20(Summer 1987):59—72; and Y. Currey, "The Politics of Textbook Adoption," *PS* 21(Winter 1988):25—30。
- ⑫ Aarons, "Lessons in Law," p. 214.



第五章

当前教科书中种族、阶级、性别和残疾人问题

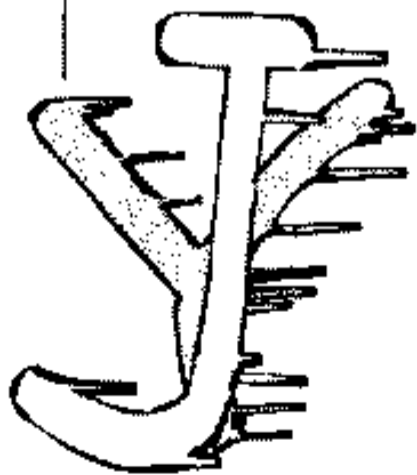
C·史利特

C·格兰特

《面临危机的国家》(*A Nation at Risk*)^①一书的出版,引发了人们对于从小学到大学课程持续而激烈的争论,人们更加关注课程的内容及其中所强调的技能。例如,该书建议应该提高对毕业生英语、社会科学、数学、自然科学和计算机科学等方面的要求。许多针对《面临危机的国家》一书的教育改革报道^②都赞成减少课程中的非基础性内容,但这些报道并没有解释,是什么原因导致某种知识体系变成“非基础性”,它们主张提高传统学术科目的标准。^③然而,他们没有明确说明传统学术科目中应该传授什么样的内容。

但是随后有人回答了上述问题。艾伦·布鲁姆(Allan Bloom)在他最畅销的《走向封闭的美国精神》(*The Closing of The American Mind*)一书中解释了高等教育是如何丧失了民主精神,并使学生的心灵走向贫乏的。他赞成大学课程应以体现西方传统的“经典著作”(Great Books)为基础,并以西方哲学的基础性著作作为指导,尤其强调古希腊哲学。布鲁姆这样写道:

阅读柏拉图和莎士比亚的作品,可使人们比其他任何时候活得更真实,也更充实。因为只有在那样的时刻,人们才能进入一种纯粹的生存状态,从而忘却烦琐的生活。这样的人文关怀的确存在着,而且是触手可及的。这样,原本我们不可容忍的不完美的人



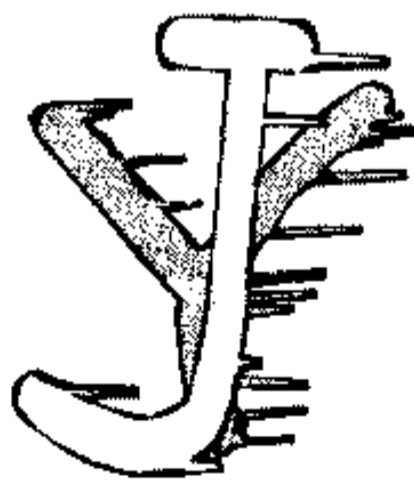
性也变得可以忍受。书本中存在亘古不变的美,我们必须帮助保护和培育这种美,用它浇灌那些充满敌意的心灵的心灵。^④

赫尔希(E. D. Hirsch)在另一本全国畅销书《文化素养》(*Cultural Literacy*)中提出这样的问题:“为什么我们的学校没能完成传播基础文化的任务?在教育问题的讨论中,为什么人们很少从听、说、读、写这些基本文化素养的重要性的角度,提出建立一个明确和共享的信息体系的必要性?”^⑤赫尔希回答了这些问题,并且提出了有教养的美国人应该了解的一套事实。它包括地理名称、历史事件、著名人物、爱国主义故事和科学概念。教育部长威廉·本内特(William Bennett)于1986年秋在哈佛大学发表演讲,强调大学课程应该更关注西方文明。例如,这位教育部长主张在大学课程中应更多地包括西方艺术和文学方面的伟大著作,以及那些能反映各科学学科重大成就的内容。^⑥

学校课程中仍然存在着种族、性别、残疾及社会等级方面不平等的问题,而上述这些言论忽略了这种不平等性,或只是一笔带过。事实上,布鲁姆曾意味深长地提到,他的课程是专门为就读于20或30所顶尖级大学的年轻人准备的。^⑦除了个别情况,这些学生全都是来自白人和中产阶级的。^⑧因此,我们只要求课程里包含更多的技能训练、更多的基础知识和西方古典思想,却忽视或轻描淡写地来看待社会公正问题。

这些报告部分地代表了为确立课程内容而正在进行的斗争。关于课程内容的争论,可被视为更广泛的世界和社会为确立“象征性表达”(symbolic representation)而展开的权力斗争,如果把这些“象征性表达”传递给年轻人,他们就可以争取或掌握权力了。象征性表达很重要,它与权力相关,原因在于:首先,书本和其他媒体上的象征性表达,经常被用来为特定社会团体的支配性地位寻找正当理由,教材和其他媒体巩固了他们的地位,强调了他们的文化和取得的成就注定是重要的,是值得记载下来的。^⑨

第二,课程里的象征性表达,让建构起来的社会关系显得如此自



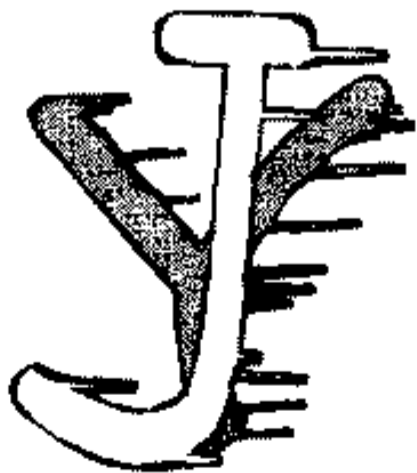
然。现实的主观表达和价值判断也都被设计成客观的事实。在谈到电影的时候,尼古拉(Nichols)很好地说明了这个问题:

为了服务于意识形态,象征性表达经过“乔装打扮”,使其与本来面目相区别。首先,知识生产过程的信息中不能出现相互冲突的地方。其次,它们必须成为永恒价值的标志——代表着和谐、完整、朝气蓬勃,透过对现有社会秩序的表达,我们看到的是一个自然和理想化的世界。^⑩

教材不仅是对社会形象的一种投射,同时也是对其他社会文化(优秀的文学作品、正当的政治活动等等)的一种投射。人们可以就这些形象的合法性提出质疑,而这类形象经常只维持了社会的不平等关系,但在教材中此类事实往往被遮盖。关于人类活动的社会性印象,被设计成真理并且是与生俱来的。谢莉霍尔姆斯(Cherryholms)写道:“教科书隐含在结构、句子、图片、图表中的意义,却丝毫不能改变教科书粉饰太平的味道。”^⑪

第三,课程中的某些观点和知识领域是经过筛选了的。学生们获得观念和信息的渠道是有限的。这使得学生只能按照某种特定的方式思考问题和采取行动,而不会想到还存在其他可能性、其他可思考的问题或者可采取的行动。例如,安雨(Anyon)指出,她所研究的历史书中很少提到工人阶级的情况。另外,教科书很少真正向学生提供语汇或概念性框架,以便让学生思考这样的问题:不同的工人其实是属于共同的社会阶层,他们拥有共同的权益。所以,她认为:“没有了思考问题的‘标签’,工人阶级很难想到他们是属于同一团体。关于工人阶级的客观事实,没有转化为‘主观性现实’(subjective reality)。教科书以这种方式使工人和其他人放弃了维护其共同利益的行动。”^⑫

课程总是代表着人们对重要知识和合法性世界观的看法。比方说,在撰写教材或讨论书籍中应该包含哪些内容时,学者们可以从广泛的知识和现实观念中作出甄选。但是,教科书一旦完成,它就在很大程度上制约了教师和学生获取知识的途径。谢莉霍尔姆斯描述了这个过

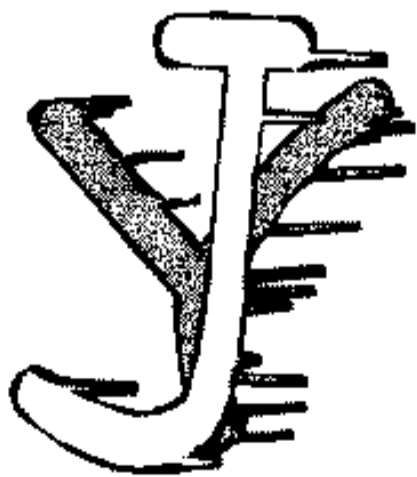


程：“关于什么样的知识应该写入教科书，学者们可以有多种选择，而教师们对知识的选择更少一些，但至少还有一些选择。而学生，特别是低年级的学生，面对特定的知识，他们别无选择。”^⑬

课程是这样来作为社会控制的一种方式：它使现有的社会关系合法化，同时也使占据支配地位的身份合法化。这一过程向人们暗示：世界就是它所描绘出来的样子，学校教授的知识也是无可争议的事实。知识帮助形成权力和社会活动（或者丧失权力和实施社会活动的可能性）。就像安甬所说的：“学校教授的知识传递着关于权势社会群体的合法性信息，这种概念性的信息已转化成一种力量。当社会成员在日常的决策中，支持特权阶级或者是没有能力向其提出挑战时，这种力量显得格外真实。”^⑭

课程的主要传播媒介是教科书。过去的五百多年里，教科书在西方教育发展史上起了举足轻重的作用。克龙巴赫(Cronbach)充分认识到教科书的重要性。他曾经说过：“在我们的课堂中，除了教师、黑板和书写之物，教科书是最常见的了。”^⑮最近，阿普尔更是强调了教科书的核心作用，他认为：“在全世界许多国家的学校课堂上，正是教科书为教学提供了大量的物质条件，也正是教科书确定了什么才是值得传承下去的精华和合法的文化。”^⑯此外，麦克默里(McMurray)和克龙巴赫也都认为：“教科书是帮助孩子适应本土文化的工具，然而未经挑选编辑过的文化是不应该传承下去的，不管它本身是好是坏。事实上，正如即将看到的那样，教科书的性质决定了教科书编写者必然要对他(她)所要呈现的材料精挑细选。”^⑰

很长时间以来，教科书及与课程有关的资料很显然地被富有的男性白人阶层所支配。在20世纪六七十年代，社会上的抗议运动迫使课程的编写者承认有色人种和女性的地位，后者要求将他们的历史、艺术和文学作品编入教科书中。班克斯(Banks)认为，六七十年代种族复兴运动的主要目的是为了改变课程，这样在西方社会中就能更准确地反映出种族和文化上的多样性。^⑱80年代，在应该教授哪些知识的争论过程中，要求恢复传统白人男性支配地位的呼声卷土重来。当今的作者和出版商是怎样为教科书选择各种各样关于美国各种族、社会阶

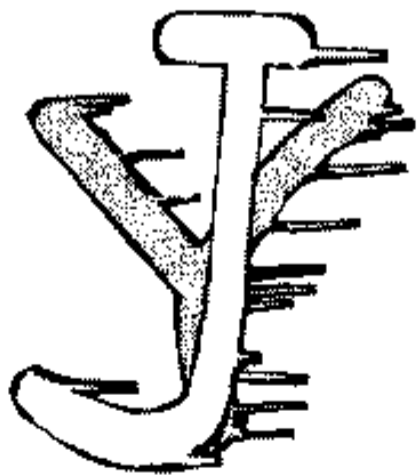


层、性别和残疾人的知识的呢？本章将着重探讨这个问题。

对当前教科书的分析

虽然在 20 世纪 70 年代,就教科书中的种族偏见问题已经有了许多项研究,^①可是关于现今教科书中的种族歧视问题,我们的了解仍然是粗浅的和不完整的。也许我们可以假设出版商已经考虑过这个问题了。如果想要了解不同肤色民族在教科书中的情况,我们只能翻开十年前出版的某一本书。有人已经分析了新近出版的阅读课教材^②和社会科学方面的教科书。^③自然科学方面的教科书^④问题也受到一些人的关注,而且数学方面的教科书也在人们的研究之列。这些新近的分析表明,现今的教科书与过去相比囊括了更多数量的少数民族题材,但是对于特定种族的描述仍然很少,而且经常是语焉不详。1983 年,戈雷泽(Glazer)和上田(Ueda)特别提到,历史教科书中很少提及“少数民族的积极方面,只是带着同情的笔调,形象生动地描绘少数民族如何对抗种族歧视、在恶劣的环境里谋求进步”。^⑤然而,书中白人的种族主义和少数民族受压迫的现象变得悄无声息,种族内部的复杂性和种族间的互动关系也被忽略了。我们将进一步说明白人在各学科中所占的主导地位,论述教科书是如何描述各种族的,并且说明目前人们所关注的一些种族问题,是如何通过教科书得以呈现的。

相比较种族偏见方面的分析,关于现今教科书中性别偏见方面的分析文章更多一些。自 1980 年以来,人们一直在研究关于阅读课^⑥、社会科学^⑦和自然科学^⑧方面的教科书中男性主义的问题。这些分析表明,女性在教科书中出现的频率比过去要高得多,但是男性始终占据主导地位,女性以非传统角色出现的几率是不平衡的,男性的非传统角色出现得非常少。无论是过去还是现在,社会上的男性主义问题一直被忽视了。虽然也有一些调查分析将白种女性和有色人种女性区分开来,^⑨其他分析却没有这么做,^⑩这样我们就很难了解各种族女性在教科书中是怎样被描述的。本章将提供更多教科书中对两性问题的分析,并分析两性问题在不同种族中的不同体现。



大多数关于教科书的分析,没有涉及社会等级和残疾人方面的内容。关于社会等级问题最全面的分析,是由安妮恩于1979年完成的。当时她开展了一项对17本中学历史教科书的调查。有时其他一些研究也涉及社会等级问题,^⑨而在另外一些研究中这个问题却被忽略了。某些关于教科书的研究,也简单地谈到残疾人问题,^⑩这些研究认为,残疾人在阅读类教科书中出现的比例过低。社会等级和残疾人方面的问题需要深入调查研究。

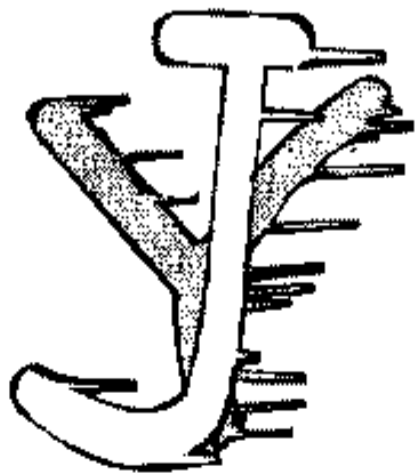
本章将考察不同社会群体在四个学科中的地位。我们将从更广泛的角度说明美国社会的多样性,是如何通过学校教育和学校经历影响到孩子的,而孩子们在思考各个学科中的种族歧视和社会压迫现象时又面临怎样的挑战。

方 法 论

我们研究了47本一至八年级学生目前所使用的教科书,其出版日期介于1980年至1988年之间。我们分析了社会科学、阅读和语言艺术、自然科学和数学方面的教科书。

在已经出现和正在使用的不同研究手段的基础上,我们开发了一套新的教科书分析工具。^⑪它由六种不同的分析方法组成,分别适用于分析特定的教科书。它们分别是:图片分析法、文选分析法(anthology analysis)、人物研究法(“people to study” analysis)、语言分析法、故事情节分析法(story-line analysis)和其他的分析法。

图片分析法就是记录下每张图片中的人物,以性别、种族(亚裔美国人、美籍黑人、美籍拉丁美洲人、美籍土著人、白种美国人、种族模糊人种和混血人种)和生理是否健全来给他们分类。图片可以用个人和集体的方式来标识。此外,还要说明种族和性别的刻板印象、社会等级背景及他们所处的环境。文选分析法用来分析读者所读到的每一个故事,要求记录下故事中主角和配角的种族、性别和残疾的状况。此外也要说明这些问题中的刻板印象、社会等级环境以及解决问题的群体。人物研究法要求记录下教科书中所提到的每一个人物的种族和性别,



这种方法适用于对自然科学、数学和社会科学类教科书的分析。语言分析法就是考察教科书中有无性别歧视的语言,记录包含种族或性别刻板印象的文字,同时还要记录那些导致观点模糊或使局面发生冲突的文字和短语。

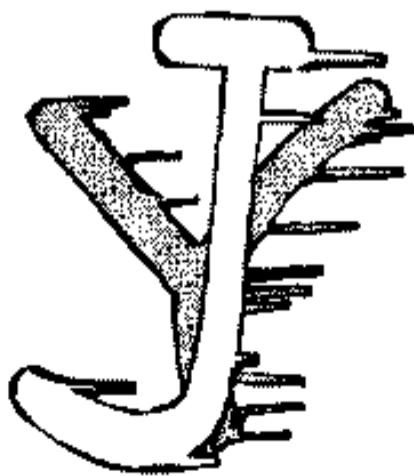
故事情节分析法主要用于社会科学教科书的研究。它分析哪个群体受到持续的关注(也就是说教科书一直在讲述哪个群体的故事),分析哪些群体在解决问题,其他群体是怎样出现的,这些群体是如何引起或解决问题的,分析作者究竟想让读者对谁寄予同情,向谁学习等。最后,其他各种各样的分析法也可以用于对特定教科书的分析,比如分析数学问题中人物的种族、性别和角色。我们将描绘不同种族、不同性别、社会等级和残疾人在每一学科教科书中的地位。

社会科学

我们考察了 14 本社会科学方面的教科书,它们的内容都是关于自早期欧洲探险家踏上美国本土以来的美国历史、生活或社会状况的。这些教科书由九家出版社出版。^②

种族

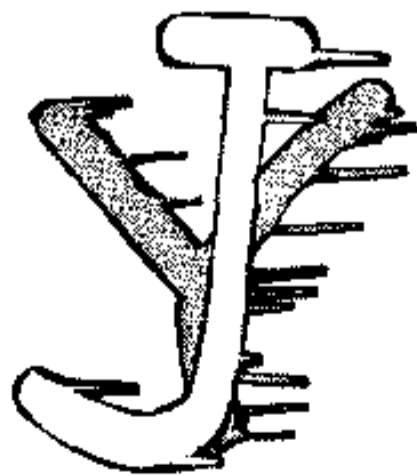
我们调查的 10 本书中,亚裔美国人的图片不到 4%,在其余 4 本中,亚裔美国人在图片中出现的比例分别是 18%、12%、7% 和 6%。^③书中描绘的亚裔美国人中,大约 80% 为男性。他们被描述成蓝领工人,在铁路、矿场工作,或是在实验室做技师;他们在夏威夷,穿着传统的服饰,比如和服。而在故事情节分析中,教科书只是简略提到亚裔美国人,虽然有时在讨论全民教育的重要性时会把他们包括在内,但大多数情况下,他们只是被看作开发铁路的移民。^④故事情节分析未揭示 19 世纪亚洲人来美国的原因,也未说明他们为了逃避他们国家的不公正待遇,像朝圣者一样来到美国的情况。此外,教科书中几乎未涉及到美国商界是怎样雇佣中国移民挖矿、修建铁路、从事农业劳作的情况。在一本教科书中,有两段关于美籍华人的简短描述,成为这本书中描写



亚裔美国人的主要部分。^⑤ 第一段描写了一位年轻、健壮、快乐的铁路工人叶冲(Yei Chong),他以能为“中央太平洋铁路公司”工作为荣。在第二段描述中,一位虚构出来的人物莉莎姨妈(Aunt Liza),在1900年游历纽约时造访过中国城,她不无感叹地说:“有个地方叫中国城,成千上万的中国人住在那块街坊,它看起来就像一本中国的图画书,但它的的确确在纽约。”^⑥ 这些描述没有真正探讨美籍华人在美国的生活情况,他们的文化,他们作出的贡献,他们所遭受的艰辛,以及他们想要建设自己和家人的美好生活的强烈愿望。同样,书中也没有指出中国移民为种族歧视所迫,而将自己的生活圈子局限在“中国城”这样一个封闭的区域内。

在我们调查的11本书中,关于美籍黑人的图片占11%,其余3本书的比例是23%、18%和18%。^⑦ 总体上,美籍黑人男性和女性的图片出现的频率相当。有些书会更多讲些男性(或女性)的内容。^⑧ 图片范围从奴隶制时期,经美国国内战争直到现今,它们显示了美国黑人在不同职业中扮演的角色。

通过故事情节分析法,我们了解到美国黑人参与内战、公民权运动和奴隶制度的关系。教科书中描述了在这些斗争期间的一些黑人英雄。这些讨论资料详实,但它们并没有提供任何黑人对历史事件或问题的看法。比如,有一本书这样提及马丁·路德·金:“他梦想着所有美国人都可以过上更美好的生活。他希望人们和睦相处。为了实现他的梦想,他孜孜以求。每年他的诞辰之日成为了我们悼念他的日子。”^⑨ 在这里,教科书忽略了这样的事实:马丁曾领导了一场致力于推翻强加于黑人身上的压迫制度的运动。这些教科书并没有告诉读者:黑人民权运动事实上是反对白人及由白人通过的法律的。比如,有一本书中并没有提到,马丁曾对一些种族隔离主义支持者所说的一段话:“我们不会仇视你们,但我们不会遵守你们制定的该死的法律。我们不久就会打败你们。虽然要历经磨难,但是我们仍将赢得最后的胜利。”^⑩ 这段话是马丁说给白人种族隔离主义分子的。教科书要求五年级的小读者自己分析马丁话中的“你们”指的是谁。相反,同一本教科书却大力渲染白人当初是站在黑人公民权拥护者一边的。它写道:“成

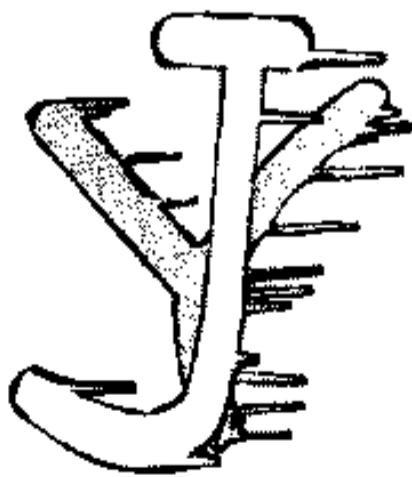


千上万的白人加入到这场争取平等权利的运动中。”^④值得深思的一个问题是：如今 10 岁或 11 岁的孩子，他们并不成长于 20 世纪五六十年代，他们能明白谁是这场民权运动中的反对力量吗？而我们的教科书并没有清晰地向学生提供这方面的信息。

在调查的 9 本教科书中，关于美籍土著人的图片少于 10%，在另一本书中这类图片占 33%，^⑤其余 4 本各占 19%、15%、15% 和 12%。^⑥2/3 描写土著人的图片为男性。大多数图片反映的是殖民时期的土著人生活。例如，他们住在圆锥形帐篷里，用弓箭狩猎，抵制白人的西进运动。大多数教科书的故事情节中，只描写美国早期历史中的土著人，并未提及在哥伦布发现新大陆之前土著人的生活状况，也没有记叙他们居住在哪里，他们的政治结构是怎样运作的，他们是如何建造房屋的，他们狩猎和采集东西的方式如何等。因此，土著人更多被视为历史文化遗产。只有一本书比较详细地描写了保留旧习的现代土著人的生活。^⑦教科书对当今社会土著人面临的问题只字未提，比如书中没有提及目前土著人在捕鱼权方面存在争议的情况。

在调查的 9 本书中，关于美籍拉丁美洲人的图片不足 3%，有 3 本书均占 8%，^⑧其余两本各占 32% 和 18%。^⑨男性和女性均有同等篇幅的描述。这些图片通常显现的是年代久远的拉丁美洲人，比如生活在西班牙殖民统治时期的，但也有一些近代的图片，比如联合农场的工人塞萨尔·查维斯(Cesar Chavez)。在故事情节分析中，拉丁美洲人，主要是美籍墨西哥人，他们只是被简单地一笔带过，即便有也主要叙述这个国家的早期历史、人们在西南地区的定居情况、墨西哥人与美国人的战争。一些教科书将西班牙人视为殖民统治者(征服者和基督教信仰的传播者)。在谈到与墨西哥人的战争时，关于美国人为什么不再依附墨西哥人统治，有着清晰而权威的说明，但墨西哥人对此事的看法却没有得到同样的阐述。例如，一本书中这样写道：

19 世纪早期，现美国西南地区的许多土地属于墨西哥。之后，美国人开始迁入现为得克萨斯州的地区。这些移民反对墨西



哥政府的统治。1836年他们宣布得克萨斯成为拥有自己政府的独立国家。1845年,得克萨斯作为一个州并入美国版图。1848年美国墨西哥为了西南地区的土地发动战争。墨西哥战败,不得不将现属美国亚利桑那州和新墨西哥州的土地卖出。^⑭

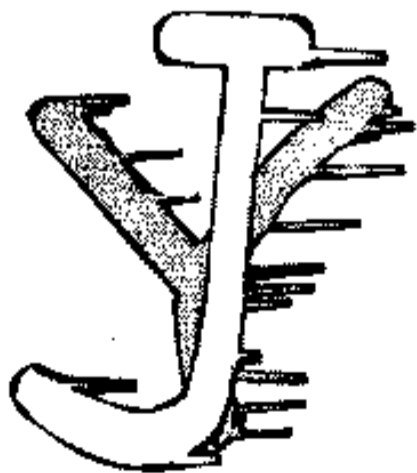
以上内容没有表明墨西哥人自己的观点,也没有分析推动这场冲突的社会经济和文化力量。最后,在当代的课文中,美籍拉丁美洲人被描绘成居住在城区的非法移民。

在调查的8本书中,出现在图片中的人物70%以上为白人,有4本书中60%以上图片为白人,^⑮在其余两本中白人所占比例为40%以上,^⑯大约2/3的白人为男性。这些图片通常将白人男性描述成开拓者、战士、政府官员、城市居民、领导人、科学家和发明家这些正面人物,很少提及有不良行为的白人。

不管是在什么时代或什么事件中,白人,尤其是白人男性,总是在故事情节中占据主导地位,他们因自己的丰功伟绩而闻名于世。在描述任何时期的白人时,所使用的语言总是字斟句酌,言辞中充满了对他们的行动和角色的赞美之情,比如使用像“征服者”和“英雄”之类的词。如果在一些事件中白人表现出残忍或者不公正的行为,那么在描述时语言总是温和的,描述也是避重就轻,尽量避免强烈的批评。让我们来看一下弗雷(Follett)关于奴隶制度的描述:

许多美国人想要废除奴隶制度。奴隶制度代表了一些人对另一些人的所有权。在18世纪,大多数殖民地都实行奴隶制度。到19世纪40年代,在北方的大多数州,奴隶制度属违法现象,所以它主要存在于南方各州。在南方棉花种植区,奴隶制度是普遍现象。

埃利·惠特尼(Eli Whitney)的轧棉机使棉花更易于清洗,简化了棉花在送入工厂加工前的准备工作。从上一章节中(我们)已经了解到棉花需求在上升。因此,能够种植、收割和清洗棉花的奴隶对他们的主人来说是越来越具有价值。奴隶制度对棉花种植园

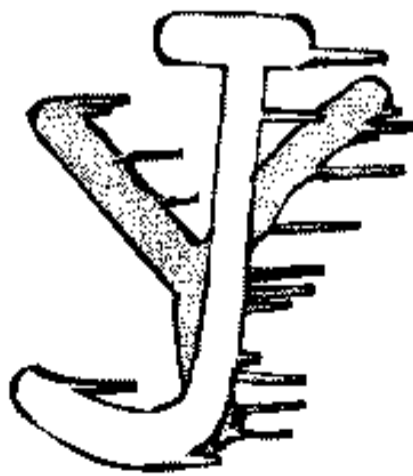


主来说意味着商机。^⑩

我们进一步看到,故事情节叙述中,白人成为关注的焦点,其他有色人种所起的作用及所作的贡献却被忽视了,或者只是在与白种人密切相关的事件中提到他们的存在。比如在铁路上工作的亚裔美国人;奴隶制度下和民权运动中的美籍黑人;与美国人在得克萨斯和西南地区作战的美籍拉丁美洲人,还有原本视英国殖民者为朋友而后又与白人移民为敌的土著人。

总的来说,在教科书中其他有色人种的图片远远少于白种人,两者的比例为 1:2(458 张有色人种图片,926 张白人图片)。关于美籍黑人的图片总共是 183 张,居第二。土著人图片有 144 张,位列第三。有 82 张美籍亚洲人的图片,比一本书中的白人图片还少 21 张。美籍拉丁美洲人图片 49 张,少于白人在 4 本书中的图片数量。事实上,在 5 本书中单是白人男性的图片就有 49 张以上。

总体来说,有色人种被描述成不能够解决他们自身问题的人。黑人能够在一定程度上肩负起自己命运的责任。在教科书中,有色人种通常会遭受不公平待遇,而白种人总是充满了对经济和政治的欲望,这样往往使读者对有色人种产生同情,比如读者会同情夏威夷人土地被掠夺的遭遇。^⑪然而,对于这些问题的讨论是从白人的角度展开的,通常不详细解释当权白人的残酷,也不解释为什么有色人种今天遇到的许多问题是很久以前的种族主义、等级主义和性别歧视造成的。这种状况被轻描淡写地带过,很少对白人的所作所为给予批评。为了达到这样的目的,教科书对历史事件只作简单叙述,并且辩解道,无论发生什么事(好的、坏的,甚至丑陋的),那都是社会进步的一部分。例如,有一本教科书将切洛基族(Cherokees)(印第安人的一族。——译者注)评价为前进道路上的绊脚石,因此需要铲除它。^⑫另一本书将奴隶制度的残酷描绘成“美国历史令人伤心的部分”。^⑬故事情节同样没有关于不同有色种族间关系的信息或讨论。比如,土著人与黑人之间存在怎样的关系,以及他们对国家的发展起了怎样的作用?他们之间的关系仅仅存在于奴隶制度中吗?



性别

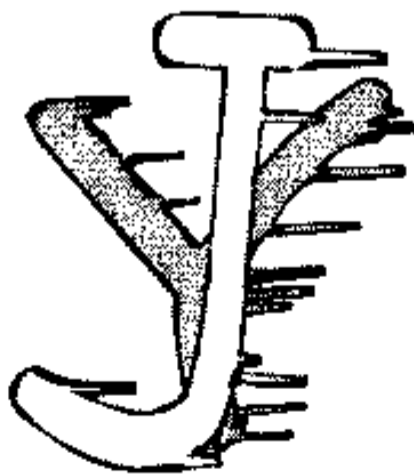
在我们调查的教科书中,男性图片比女性图片多得多(男:女为855:512),白人女性的图片比有色种族女性的图片多得多。大部分的教科书将女性(主要是白人)描绘成传统和非传统的形象,然而很少将男性描绘成非传统的形象。在故事情节分析中,关于女性的故事(her-story)往往作为事后的一种补充。这是非常明显的。比如,在谈到白人移民从东海岸向西海岸迁移时,妇女的作用实际上被忽视了。妇女在很多情形下被忽略或被“边缘化”(marginalized)了。故事情节经常不提及她们的作用和贡献。有时她们是作为特殊人群、在特殊领域中的贡献而被关注的;或者人们在谈论一个事件时会提及女性,比如,女性的选举权。女性在政治和经济生活方面基本不参与主要决策的制定。这个问题在有色种族的女性身上也有体现。例如,萨卡加维亚(Sacajawea)[印第安部落的女向导,19世纪初帮助刘易斯(Lewis)和克拉克(Clark)完成西部探险。详情见 www.lewis-clark.org/index.htm。——译者注]被描绘成白种男人的朋友,但是书中并未提及土著妇女是如何抗击白种开拓者,并阻止白人将她们赶出居住地的历史。至少作者们在竭力保证所用文字不带有性别歧视的色彩,虽然在一些例子中读者会看到带有性别歧视的语言,例如没有把“fireman”(消防员)和“postman”(邮递员)写成“fire fighter”(消防员)和“mail carrier”(邮递员)。

残疾人

关于残疾人的图片实际上几乎没有。在4本书中,所提及的人均无生理缺陷。^④有两本书只讲到一个残疾人,那就是福兰克林·罗斯福(Franklin D. Roosevelt)。^⑤有些教科书即使提到残疾人,最多也不超过3次,只讲他们和健全的朋友之间交往的故事。^⑥故事情节中忽略了残疾人,没有向健全的人展现残疾人对社会所作出的贡献,也没有记录下残疾人为争取自身权益而斗争的事迹。

社会等级

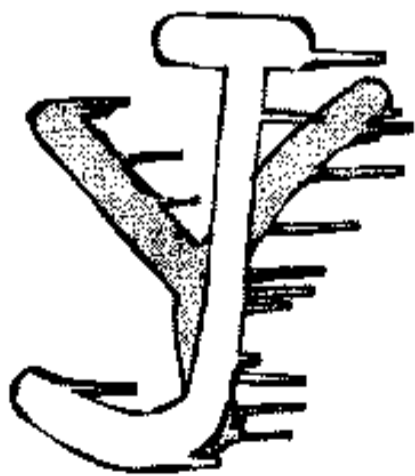
国家社会经济状况的变化实际上也未写入教科书中。教科书里的



图片将美国描绘成一个肥沃的平原,谷物堆得像小山一样高;从东海岸到西海岸,大大小小繁荣的城镇星罗棋布。只有在面对严重的危机,比如在大萧条时期,美国人才意识到他们缺少工作和金钱。而有一些教科书则对美国这方面的情况只字不提。而故事情节故意避免提及这些问题。一个最典型的例子,就是一个叫“我们搬来搬去”(We Moved from Place to Place)的故事。^⑤作为“高级组织者”(advance organizers),故事中提到这些问题:“他们(故事中的人物)要搬到哪儿去?他们为什么要搬家?”在这个故事中,主人公的母亲卡罗尔想要搬往加利福尼亚,“但是首先她要把事情想周全了。她考虑到在那里她是否会找到一份工作,她想要在圣何塞(San Jose)找房子,就得搞清需要花费多少钱”。^⑥故事只是简略地提及金钱是影响生活条件和机遇的一个因素,但之后突然直接跳到卡罗尔融入到新的社区生活中。在这本书中还有一个故事叫“跟着公司走”(Going With the Company),它讲述的是一个家庭跟随着一个公司从一个小镇迁移到另一个小镇的故事。这个家庭之所以这么做,就是为了求得升迁机会,为了加薪,为了更低的生活消费。这两个故事部分解释了人们为什么要搬迁的原因,但是这些理由只适合于中等或中等阶级以上人们的情况。比如,卡罗尔的新朋友说“所有的房子都是崭新的”,故事暗示着通过提升和加薪,原本富足的生活会变得更美好。书中没有明确谈论到穷人或是工人。教科书中最直接讲到穷人的情况是当“普通人”变成英雄或者国家领导人的时候,比如像亚伯拉罕·林肯。受考试分数驱使的教师和无知的学生,容易忽略这样的事实,即故事情节在回避对美国社会等级问题的详实的讨论。

阅读/语言艺术

我们考察了8家出版社出版的15本阅读和语言艺术类教科书。其中11本为读本或文选,^⑦另4本为技能指导类教科书。^⑧它们的侧重点各不相同。

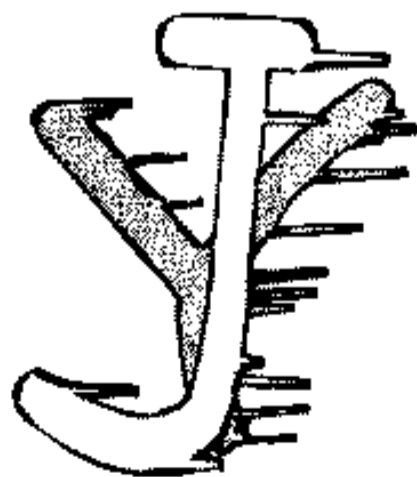


种族

有些教科书对美籍亚洲人只字未提,^①而有些教材中有 15% 的图片是关于他们的,并且他们在一两个故事中担任主要角色。虽然讲的不一定是美籍亚洲人,大多数读物都包含至少一个亚洲人的故事。同时在这些读物中,亚洲男性和女性的比例基本相同。而在技能指导类教科书中,类似汉娜克(Hanako)和胡莹(Huyen)的亚洲名字会出现在句子中。在教科书中,美籍亚洲人做着日常的事情,比如阅读和创作艺术品,从事着邮递员、实验室技术员、教师和医生的职业。他们同样也会出现在多民族的图片中,通常没有具体的职业。

15 本教科书中均提及美籍黑人,他们在图片中所占比例最少为 9%,^②最多 27%,^③平均大约为 16%。有好几本书中黑人男性和女性的比例相当,有些教科书会侧重某一性别,但总体上没有出现一个性别占主导地位的现象。读本中包含了 1 至 4 个以黑人为主角的故事,大约有半数的故事中人物皆为黑人。在其他的故事中,黑人偶尔也以正面形象出现。在教科书中,黑人从事各种职业,包括运动员、农民、夹着公文包的商人。通常他们属于中产阶级,但偶尔也会处于较低社会等级。对他们的描写,每本书都不一样。有些书中,黑人扮演着任何人都能完成的非典型的角色。比如,有个故事讲到一个黑人小男孩用独具创意的形式来写字母;这一点任何一个种族或性别的孩子都能做到。^④而有些教科书描写了关于黑人的典型的故事,比如把黑人形容成贫穷的乡巴佬,是一个没有独立抗衡力的形象。^⑤在多民族的图片中,黑人往往看起来“白一些”,除非画家将他们的肤色涂成棕色。大部分的故事不具有典型性,没有将故事放在黑人的文化背景下来考察。实际上,我们没有找到一个实实在在描述美籍黑人文化经历的故事。

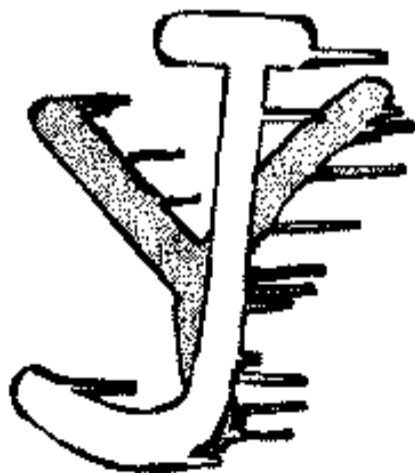
要确定图片中的人是美籍拉丁美洲人和土著人是很困难的,因为许多教科书中的多民族图片中都有棕色皮肤和黑头发的人。有 15 本书讲到美籍拉丁美洲人,有的教科书没有图片介绍,^⑥有图片的教科书占 26%,^⑦平均比例大约为 5%。所有的课本中至少有一个以美籍拉丁美洲人为主角的故事。有两本书包含 5 个类似的故事,半数以上的故事中人物皆为拉丁美洲人。^⑧他们偶尔也会出现在其他故事中。大



部分读物侧重某一性别。在4本技能指导类教科书中,读者会看到句子中有类似罗伯托(Roberto)和赫尔南德兹(Hernandez)小姐的拉丁美洲人名。拉丁美洲人常从事陶工、牛仔、农民、海员等职业,有时也以移民身份出现。书中有一些关于当代美籍拉丁美洲人真实的、非典型的描写。比如有一个关于卡通作家的真实故事。^⑩有两个描写生活在得克萨斯州的美籍墨西哥小女孩的故事,它们被收录在关于当代美籍墨西哥人的内容中,强调墨西哥人以他们的传统为荣,虽然有一小节的内容将来自圣·安东尼奥(San Antonio)的墨西哥食物和美国食物作了区分。^⑪

有5本书完全没有提及美籍土著人。^⑫其余10本中土著人图片所占的比例最少为2%,最多为10%。虽然有2本书只讲到男性,^⑬有3本教科书中男女图片的数量相当,但总体上女性的出现频率还是没有男性高。读物中有一至三个以土著人为主角的故事。大多数故事中全是土著人,而他们很少在其他故事中出现。故事背景既有历史的又有当代的。当代故事描绘了穿着牛仔裤、生活习惯一如父辈们的印第安人的孩子。一些故事描写特定的部落,比如祖尼人(Zuni),切珀瓦人(Chippewa)和阿科马人(Acoma);还有两个关于爱斯基摩人的故事。在故事中美籍土著人往往从事有限的职业,比如陶工、牛仔、牧羊人、珠宝工匠、渔夫、猎人、战士和运动员。有两个故事描写了一名年轻的男性土著居民怎样与传统力量作斗争。在谈论文化同一性(cultural identity)时,我们发现许多故事中提到了美国籍土著人,而且文化同一性更多被归属于种族内部成员的问题。

在15本书中都能读到有关美国白种人的内容。他们的图片比例最少为50%,^⑭最多大约为80%。^⑮只有3本书包含相同数量的男性和女性图片,^⑯其余的都是男性居多,有4本书男女比例高达3:1。^⑰课本中有8至21个故事是以白人为主角。大部分故事中的人物全是白人。白人在其他故事中也是以正面形象出现。几乎不存在没有白人的故事。白人从事着比其他任何种族都多样化的职业,而且提及的名人也多得多,他们属于主族,属于上层社会。白人女性有传统的一面,比如玩洋娃娃、下厨房做饭;她们也可以洗车,夹着公文包到处奔波。白人男性通常以发明家、医生或者建筑工人的形象示人,少数人扮演非



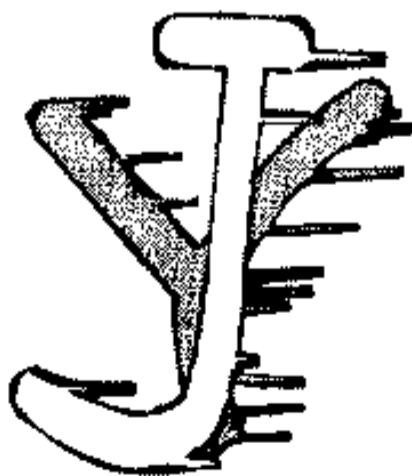
传统的角色。除个别情况外,教科书试图避免描写特定民族的人或事。大多数教科书想要表现人们在进行一般性(generic)的主流文化活动,讲标准英语,穿着和生活方式都像一个普通的美国人。这样做大概是为了避免流于俗套。但是在这个过程中,人们看不到植根于少数民族中的真正的文化体验,同时具有积极意义的文化差别也变得不再重要或者不复存在了。

性别

在4本教科书中,男性和女性图片的出现次数是均等的,^⑦有一本书中女性的图片多些,但男性为主角,^⑧其余10本中男性图片占主导地位,占图片总数的55%到75%。书中的大部分人物以男性和女性的典型形象表现出来,他们的情感和个性也具有鲜明的性别特色。例如,一本二年级教科书中包含有42个故事,其中22个故事是有关人类品性,15个故事将男女两性的性别特色描绘得相当清楚。女性总是多虑;喜欢关爱他人;注重自己的外表;遇到危急情况容易害怕;需要男性来解救她们。而男性往往很勇敢;有想要证明自己实力的欲望;渴望权力。^⑨女性比男性更有可能表现出非传统的一面。大多数的教科书这样描述:她们参与各种竞技运动,携带公文包跑生意,参加冒险活动。人们有时难以接受男性在家照顾孩子、下厨房,或者从事传统意义上女性从事的工作。人们也以同样的方式看待教科书中动物的“角色”。如果知道动物的性别,人们就以传统的性别角色要求它。如果不知其性别,则往往以男性(he)指代。要不然,所有教科书都使用无性别差异的语言。

残疾人

只有7本书谈到生理上有缺陷的残疾人。在3本书里(其中两本为技能指导书)仅有他们的图片。^⑩残疾人在一本书中成为故事的主角,^⑪在另一本书中残疾人是两个故事的关键人物。^⑫在其他的故事中,虽然他们偶尔会出现在某本读物的背景图片中,^⑬但是他们不会作为支持性角色出现。两性残疾人的出现几率相当。他们中的大多数为

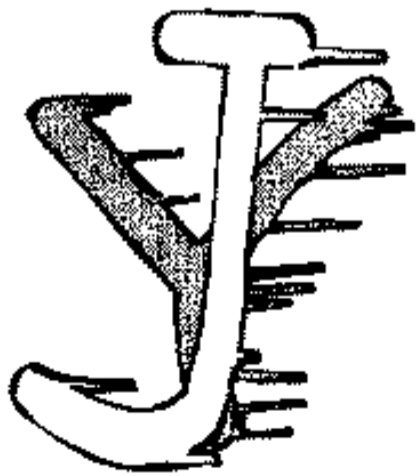


白人。故事中的残疾人多是学者,在图片中他们总是微笑地坐着,很难看出他们是干什么的,或正在干什么,除非在故事中写明他们在克服困难,或正通过别人的帮助在学习。

社会等级

教科书中几乎没有表现出社会等级的多样性。有7本书只谈到中产阶级,描写他们的衣着和住房,使用的语言通常与中产阶级有关。^④虽然其余7本教科书描写的大部分人物为中产阶级,它们至少提到了一些社会等级的多样性。上层阶级的人们多为王族,从事医生和工程师的行业,而且都是白人。下层阶级有白人也有有色人种。他们与其他阶层的人有许多相似之处,但从事着低收入的工作,比如短期厨师,而一些想要发财致富、最终取得成功的人往往会受到同情。还有一些人早期是农民。处于下层阶级的人被描写成愚笨或是未受过教育,这成了他们的典型特征。书本留给人的总体印象是很少存在或者不存在社会等级的多样性。

总的来说,这些阅读和语言艺术类的教科书描绘了各种肤色的人,描绘了男性和女性,但是它们却未帮助年轻人了解与社会等级多样性有关的问题,甚至没有让他们知晓这类问题的存在。它们几乎没有帮助年轻人了解美国不同的文化群体。这是4本技能类教科书的缩影。这些书的出版意味着,作者在努力向读者呈现不同种族的人们所扮演的不同社会角色,但是由于作者呈现方式的单一,几乎不能反映任何特定群体的经历。甚至一些阅读类教科书在刻意避免触及社会问题,虽然其中也包含了关于人际关系的故事,比如小孩不合群的问题。有些教科书明显否认不平等和不公正的现象,比如有一本书是以白人为主导,但从某种角度看又通篇陈述黑人和性别刻板印象的故事。同时它又有一篇题目为“你会变成什么样?”的文章,其中表明黑人和白人、男性和女性扮演着多样而平等的角色,暗示着任何人可做任何事。这不仅掩盖了社会歧视的存在,而且与教科书其余部分的“隐性课程”相矛盾。^⑤



自然科学

我们考察了由 6 家出版社出版的 10 本自然科学读物。^⑧ 与其他教科书相比,自然科学类教科书中没有太多个人的图片,平均每本只有 90 张左右。然而,各教科书的内容却相当雷同。

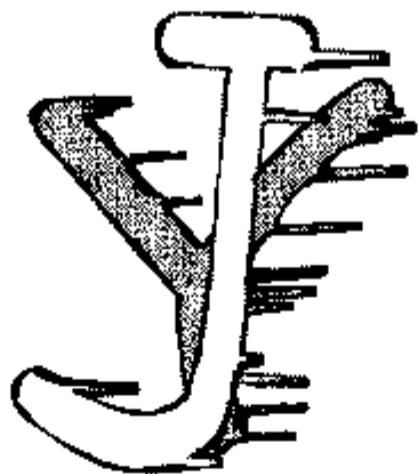
种族

美籍亚洲人的图片只占图片总数的 5% 左右。男性的图片比女性的多一些。在书中他们做着日常事务,比如参加体育运动。除一本书外,^⑨ 其余的教科书中很少把美籍亚洲人描绘成科学家,或者是使用显微镜或望远镜从事科学研究的人。只有两本书提及亚洲人对科学事业作出了贡献。其中的一本承认古代中国天文学家作出的贡献;^⑩ 另一本谈论了两位美籍亚洲科学家的工作。^⑪

美籍黑人的图片在各教科书中占总数的 6% 至 20%, 只有两本书所占比例不到 10%。^⑫ 男性图片是女性的 3 倍。大多数图片中黑人是音乐家、收音机修理工,或是在测量视力。但这些教科书未提及黑人进行科学研究工作。只有一本书例外,它有几张黑人女学生做科学实验的图片,同时还谈及两位美籍黑人女科学家的工作情况。^⑬ 大多数教科书不会谈到黑人对科学作出的贡献,只有在谈论镰状细胞血症时才会出现黑人的身影。

美籍拉丁美洲人在 8 本书中的图片比例为 1% 至 5%。有一本书占 7%,^⑭ 一本占 12%。^⑮ 男性和女性均有描述。他们参与日常活动,比如骑车、跳绳、饮食和学习。书中不会提及他们是科学家,或是正在从事科学研究,也不会谈到他们对科学事业作出的贡献。

有关美籍土著人的图片只出现在 8 本书中,所占比例为 1% 至 5%。其余两本没有任何相关图片。^⑯ 有 3 本教科书未提及土著人,^⑰ 两本未谈到女性土著人。^⑱ 有两张图片表现的是从事科学工作的土著男性,一位是地质学家,另一位是探险队的向导。^⑲ 有一本教科书中谈到玛雅印第安人是怎样观察天象的;^⑳ 除此以外,这些教科书没有提及



美籍土著人为科学事业作出的贡献。

美国白人和欧洲白人的图片最常见,比例为 55%^⑨ 至 83%^⑩。其中男性比例比女性高出 40% 左右。在教科书中,白人既从事日常事务,又参与科学研究。他们涉及的科学领域很广,比如医学和物理。教科书谈到了著名的白人科学家和他们对科学事业所作出的贡献。他们往往具有创造才能,求知欲很强,喜欢通过科学方法来解决许多生活问题。

性别

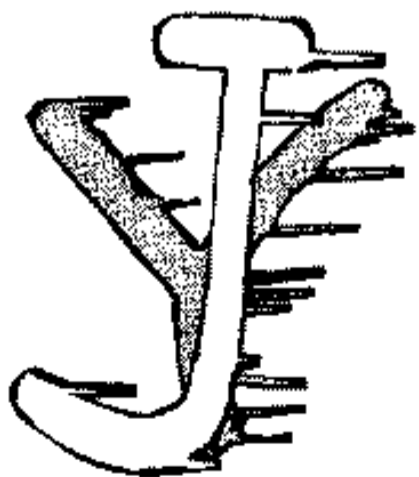
科学读物中男性比女性多,白人女性的图片是有色人种女性的两倍多。但是教科书中关于男女从事的职业则存在严重的性别差异。我们可以从书中了解到男性和女性(经常是以学生身份)从事科学工作,比如使用简单仪器做实验、检验牛顿运动定律、解释酯是怎样制成的等。我们也可以看到男性和女性使用精密的科学仪器,比如使用具有特殊功能的计算机。然而,相比女性,男性操持家务——比如洗衣、做饭——的图片是找不到的。一些教科书展示著名女科学家,比如莉泽·迈特纳[Lise Meitner(1878—1968),奥地利著名核物理学家。——译者注]的图片,还有一些图片是关于女性从事科学工作的,比如核物理。此类教科书不使用有性别歧视特征的语言。

残疾人

虽然在两本书中找不到有关残疾人的内容,但大多数教科书中至少有一张此类图片。^⑪ 这些图片没有提及残疾人和科学研究的联系,只是展示出他们日常的活动,比如进行体育运动。

社会等级

通过图片很难确认出书中人物的社会等级。然而,如果仔细观察并加以分析,就能发现大多数图片是以中高阶层为背景的。许多用以说明科学概念的图片,借用的是中高阶层的专属物,比如船、芭蕾舞剧、传统食物和旅游。我们很难找到一张以不毛之地为背景的图片,或是与下层劳动阶级有关的内容。科学实验室和在实验室中进行的实验告



诉我们,购买科学实验仪器的资金不成问题。城市中贫困工人居住的社区,许多学校是得不到此类资金援助的。布朗(Brown)和海考克(Haycock)认为在所接受的每一阶段教育中,少数民族学生比其他学生更难得到高质量的教育资源,包括教师、教科书和体育器材。^⑩

数 学

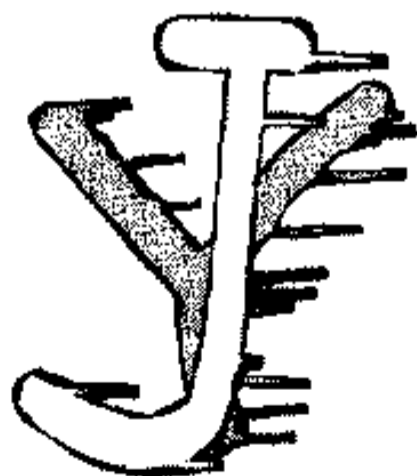
我们翻阅了5家出版社出版的8本数学教科书^⑪和一本计算机书^⑫。所有教科书中的故事和插图均附带有问题;有好几本教科书每章的开头或结尾都有从事各种职业的人们的照片。

种族

在许多图片,尤其是素描图片中,我们很难辨别出人物的种族属性。故事情节的分析在这里也起不到什么作用。在数学教科书中,多达19%的图片中人物没有明确的种族身份。^⑬此外,虽然所有课文中均有亚洲和拉丁美洲人名,但在数学教科书中的故事里,问题中提到的是一些常见的人名,比如特德(Ted),苏(Sue),迪克,托尼(Tony),或者凯蒂(Katy)。

有关美籍亚洲人的图片占1%^⑭至13%^⑮,平均比例大约为4%。总体上男女比例均等,但大多数教科书都侧重某一性别。亚洲人名偶尔也会出现在故事的问题中。许多亚洲人做着日常事务,比如游乐或驾车。在教科书中,大约1/3的美籍亚洲人接受过良好的教育,处于中高阶层,从事专门的职业,频繁地接触计算机。例如,有一篇课文描写了一位在一家报社体育部工作、衣着得体的女性统计员。^⑯没有一位亚洲人处于下层阶级。

有关美籍黑人的图片占14%^⑰至29%^⑱。三本书中男性和女性的比例持平,^⑲其余几本中男性图片的数量至少是女性的两倍。总体上,我们很难确定故事附带的问题中传统的黑人人名,如玛哈丽亚(Mahalia)或威莉(Willie)是否指的就是黑人,而且大部分的问题没有附带人物插图。因此,主要是从图片中搜寻黑人的形象。在大部分教

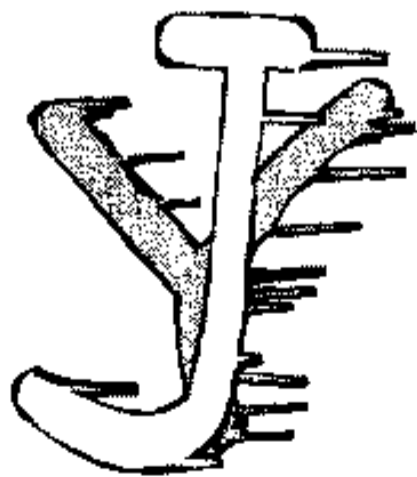


科书中,黑人通常遛遛狗、玩游戏或者参加野营。然而,他们最常见的身份除了学生以外就是运动员。在男人们打篮球、踢足球、打棒球图片中常常见到黑人的身影。好几篇课文提到一些著名人士,通常是数学家。而惟一提及的著名黑人却不是数学家,而是运动员,比如杰克·罗宾逊(Jackie Robinson)。^⑩黑人偶尔也会从事非典型身份的职业,比如像摄影师和管理员。但通常情况下黑人往往从事低下的工作,比如卡车司机或是公路收费亭的收费员。只有两本书提及黑人从事科研工作:一位是物理学家,一位是化学家,还有一位是宇航员。^⑪有些教科书将黑人孩子描绘成认真读书的学生,他们操作计算器或计算机,但其他教科书,比如计算机教科书,^⑫在这方面几乎只字不提。在教科书中,大多数黑人属于中产阶级,不过有一本书提到,在赊账或打折购物的人群中,黑人占多数。^⑬

可辨认的美籍拉丁美洲人的图片占1%^⑭至9%^⑮;只有一本书中的图片男女比例均等,^⑯其余几本侧重某一性别。故事附带的问题中,多达12%的人名为拉丁美洲人名。^⑰他们像黑人一样做着日常事务、游乐、饮食、购物或者做课堂作业。黑人以运动员为典型身份,拉丁美洲人却没有典型身份,虽然他们中很多人从事教师行业。有好几幅图片表现的是做针线活的男人^⑱和骑车工作的女人^⑲。仅有一本书提及从事中高层阶级职业的拉丁美洲人:他们是科学家和店主。^⑳他们通常不是数学家,比如在计算机教科书中,使用电脑的很少有拉丁美洲人。^㉑虽然有一本书提到一位拉丁美洲男人借钱买吉他,但通常情况下他们处于中产阶级。^㉒

10本教科书中,有6本未提到美籍土著人。^㉓虽然有两本书的故事中都分别有一位土著人,但关于他们的图片却一张也没有。^㉔其余两本教科书中都有一男一女两位土著人,由于他们在其中出现的次数少,他们的职业范围也狭窄。只提到过两个男性电话技工和一家自行车车行的老板。其他角色都和故事有关,比如,一位女性在给图钉称重量。教科书中还有些人看起来像土著人,但无法确定。

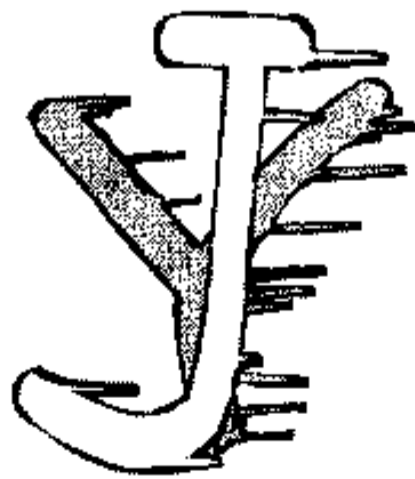
9本教科书中均大量提到美籍白人。图片中大约有48%^㉕至80%^㉖的人为白人;总体来看,图片中2/3的人为白人。在其中的4本



书中,男性和女性数量持平;^⑭一书中女性居多,其余4本男性居多。白人形象主要通过图片表现出来,故事中的大多数人名都很常见(这点与黑人相似)。数学教科书中的名人为数学发展作出了贡献。虽有提及女性,但还是以男性为主。图片中白人进行着各种各样的日常活动。一些教科书明显将白人标榜为最令人仰慕、最有威望的人。比如,在一本教材中,有阅读能力的只有白人男性,大多数操作计算机的也是白人。^⑮在另一本书中,白人男性是社会进步的引领者,他们倡导了后来被普遍采用的高效的生活方式。^⑯即使有些教科书没有明显的偏袒,它们仍然将白人置于其他种族无法企及的地位。比如,白人可以作为啦啦队队长、纽约股票交易所经纪人、肿瘤学家、海滩边晒日光浴的人、兽医、环境保护工程师和制作比萨饼的厨师。教科书中描绘的白人员不很富有,但也没有穷困潦倒到要向别人借钱。教科书留给人的总体印象是白人很多,而且无处不在。

性别

只有3本教科书中,男女图片数量相当,^⑰其余的都是男性多于女性。女性的图片比例是33%至50%,在故事中出现的比例是25%至50%。大多数教科书中两性比例持平,所完成的工作中没有身份要求上的差别,比如购物、收藏、做数学题、养狗、驾驶、跑步和打棒球。实际上,女性经常以运动员的身份出现,其比例不亚于男性。虽然女性不经常踢足球,但其他运动男女都有参与。女性不仅从事传统的工作,比如芭蕾舞、裁缝、电话接线员;她们也能够从事非传统的工作,比如投递信件、为草坪除草、做建筑工人和工程师,教科书强调了这两个方面。男性一般只从事传统工作,比如宇航员、科学家、汽车推销员、侦察舰舰长和汽车机械工。男性中名人较多,店主和土地所有人中也是男性居多。然而,大多数教科书描绘了一些从事非传统工作比如厨师或保姆的男性。我们可以发现一些教科书中仍有一些存在微妙性别差异的场合。比如用“他”(he)来指代没有姓名的人,或是男女同时乘坐一辆车时,将男性置于驾驶员的位置。^⑱



残疾人

在其中的4本教科书中,我们未找到有生理缺陷的人。^⑭其余5本中,残疾人的图片只占1%至5%。他们中大多数是坐轮椅的白人;一些人无所事事,其他人用计算机做题目,或是在做植物盆栽的工作。计算机教科书中的残疾人最多,他们从事的创造性工作,也比在其他教科书中的更广泛;除了提到坐轮椅的以外,还有通过布莱叶盲文[以“点子盲文”发明者、法国人 Louis Braille(路易·布莱叶)的名字命名的盲文。——译者注]的帮助来编制计算机程序的盲人,及没有手臂用嘴含着工具操作计算机的残疾人。^⑮

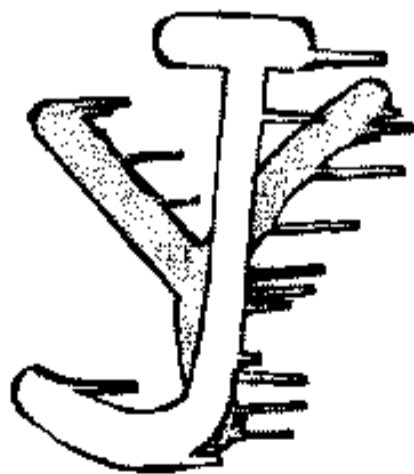
社会等级

所有9本教科书都试图避免涉及社会等级问题,因此教科书中的每一个人物都来自中产阶级,人们通常穿着简单,没有或极少有背景。来自下层阶级的少数人通常是有色人种,比如像上面提到过的借钱买吉他的拉丁美洲人。白人、黑人,或者亚洲人生活富足的很少。这些教科书鼓励物质消费。故事中经常会有购物、赚钱或旅游的故事情节。虽然一些人花大笔钱购置相当昂贵的东西,比如微波炉、奢华的除草机或计算机,但大部分人还是量入为出地生活。

讨 论

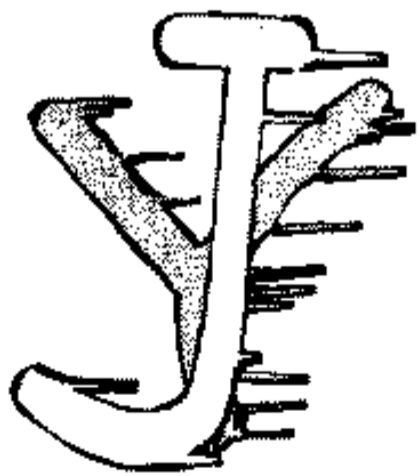
如同本章节开头所提到的,课堂上学生通常只能读到一种关于现实“版本”的知识。这种“版本”体现了特定的利益,使某种解释和价值判断具体化,突出某些知识,而忽略另一些。许多学生可能接受了教科书中的内容,也有学生会忽视它们或者完全摒弃它们。但是即使学生遗忘、忽略或者摒弃书本知识,其中的内容仍然是重要的,因为它限制和遮盖了许多教科书编者认为不重要的知识内容。

综观以上四个科目,其课程编排包括了各种族的经历、事务、成就和问题。虽然白人主导的范围变化很大,但是他们在教科书中的支配地位却是一贯的。最受关注的白人在教科书中的身份最多样化,并且



主导故事情节,他们取得的成就最多。黑人的受重视程度仅次于白人。然而,教科书中黑人的职业角色范围比白人要小得多,而且对黑人历史和当代生活的描述也很简略。美籍亚洲人和拉丁美洲人主要以无历史或无时代民族背景的形象出现在图片中。教科书中没有提及每个民族表现出的多样性。阅读课教科书中虽有关于当代美籍土著人的一些故事,但提及的土著人主要是历史人物。此外,不同有色人种间的相互影响和作用也没有讲到。比如,西部的黑人牛仔和土著人的关系,得克萨斯州的美籍墨西哥人和土著人的关系,加利福尼亚州的美籍墨西哥人、中国人、日本人和菲律宾人之间的关系。教科书中提到了他们和白人之间的相互影响。而且有关当代种族关系和他们目前力求解决问题的内容却极少。教科书展现的是这样一幅图景:在白人领导下,各有色人种和睦相处,每个人都安居乐业。

这些教科书的成功之处在于,它们在处理性别问题时删去了大部分带有性别歧视性质的语言。男性在教科书中占主导地位;但是即使以女性为主角的内容中,关于有色人种女性的描写也是相当少的。人们对有关女性的历史和文化知之甚少,也不太了解性别歧视及目前与性别有关的问题。女性的非传统角色比男性多,这意味着男性没有必要拓展他们的角色范围。教科书告诉人们:今天已经不存在真正意义上的性别歧视,而且每一场争取平等的斗争都取得了胜利。在教科书中,有色种族的女性很少积极地投入到争取平等的政治、社会和经济斗争中。哈丽雅特·塔布曼(Harriet Tubman)(美国女黑人废奴主义者。——译者注)和索杰纳·特鲁斯(Sojourner Truth)(美国南北战争时期的废奴主义者和女权运动领袖。——译者注)是为人们所熟知的反对奴隶制度的先锋,但是学生们却误以为她们是仅有的两位积极投入民权运动的有色种族女性。最近出版的《19世纪黑人女作家尚博格(Schomburg)文库》^⑧指出,许多黑人女性积极致力于推进社会变革,而历史学家往往忽视了她们的的事迹。比如,据记载有一位名叫玛丽亚·斯图尔特(Maria W. Stewart)的黑人妇女,是第一位在美国本土出生、为捍卫女性权利而敢于面对男女观众演讲的女性。教科书中没有提及不同种族女性之间的差异性及其相互影响,这会使学生以为各种族



女性是为争取选举权而团结一致,或者以为拉丁美洲妇女受到的性别待遇和白人妇女一样。

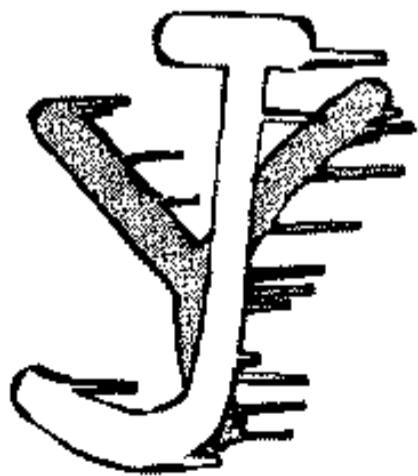
社会等级问题没有出现在教科书中。教科书中绝大多数人属于中产阶级,至少他们的经济状况尚可。各个学科的教科书给人的印象是美国不存在层次分明的社会等级,几乎每个人都是中产阶级,没有谁非常贫穷或非常富有。这不仅使学生无视社会等级的存在,而且不能帮助他们了解为什么会有穷人存在,究竟什么是贫穷,或者人们是怎样为财富的分配而斗争的。社会等级和穷困潦倒的现象是不会出现在课程内容里的。

残疾人问题同样不受重视。在我们分析过的47本教科书中,其中18本教科书未提及残疾人,其余的也只是对残疾人或与其有关的问题点到为止。阅读这些教科书的学生根本无法了解残疾人目前面临的问题,无法了解他们为争取权利而进行的斗争。他们给人的总体印象是模糊和消极的。

让我们回顾一下本章节开头所谈到的问题。布鲁姆担忧美国人逐渐封闭的思想,而赫尔希关注的是学校能在多大程度上促进基本的文化素养。^⑧我们也在留意着这些问题。从我们对现行教科书的分析中可以清楚地看出,课程将焦点聚集在白人男性身上,不重视甚至忽视有色人种、女性、穷人和残疾人所取得的成就和他们所关心的问题。

随着人种、民族人口统计和妇女角色的不断变化,如今教科书可以为我们提供多样性解释的框架。然而,作为维系各种族间现存关系的框架,它还是相当保守的。它承认在种族和性别问题上存在诸多差异性,但是对这种差异性它没有给予充分的解释。本章节的前半部分我们提到教科书的“象征性表达”是社会控制的重要媒介,它确立了主导群体的地位,并使读者自然地接受其中的社会关系。教科书选择性地描述了特定的观点和知识领域,而摒弃了另外一些。

我们的分析显示,教科书一直在强化白人男性地位的合法性。一些教育家认为,对有色人种和白人妇女越来越多的关注,部分地转移了人们对白人男性的关注。^⑨这种观点在我们考察的教科书中并不成立。在教科书中,白人男性比其他任何群体占有更多的篇幅,得



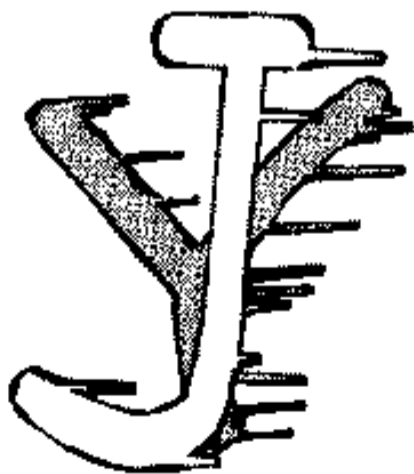
到更多的关注。白人女性居其次,至于有关其他人种少数民族的内容,则谈得最少。

教育家还认为人们对白人妇女、黑人、土著人和其他种族的关注流于肤浅、勉强,有时甚至是可笑的。^⑬ 这种说法有时不无道理。因为有关其他种族的内容往往被简单地添加到原有的知识体系中。大多数教科书在处理多样性问题时会遇到危机。比如,一本数学教科书在描写一位称图钉重量的土著女性时,就受到社会主流思想的影响,即有色人种是由特征鲜明的个体组成的,而不是饱受压迫、历经磨难的种族。班克斯认为,课程中关于少数民族的描写是支离破碎的,这使读者坚信,少数民族不是美国社会的有机组成部分,同时还使少数民族的文化显得琐碎浅薄。^⑭ 此外,它还错误地暗示,这种多样性在不断地得到强化和被学习,而实际却并非如此。

当人们对教科书中建构起来的社会群体关系习以为常时,教科书本身就参与了社会控制。我们所分析的绝大多数教科书中的社会关系是和谐的,并且它为每个人提供了平等的机会,也就是说,任何人都可以变成他或她所期望的样子,人们遇到的问题本质上都是个人问题,最终都会得到解决。阅读课教科书中主要是独立地处理个人问题,在故事尾声大多数问题都解决了。数学和科学教科书简单地描绘人物,他们的角色也是随机选择的。由于数学和科学经常被理解成是在意识形态方面较为中立的学科领域,绝大多数人可能不太会质疑这些科目所描绘的平等和谐社会的真实性。

教科书在选择所要表达的内容时,进一步地参与了社会控制。那些物化了的、直观的差异被很清晰地写入了教科书。这与美国人亲身体验到的部分现实是相符的。而文化上的差异性则讲得不多,有时它被描绘成一个问题,虽然在一些读物中由文化差异而导致的问题被个体解决了。举例来说,只有当一个拉丁美洲裔的家庭被英裔美国人误解时,或者土著人必须解决他或她的身份冲突时,文化本身才凸显为一个问题。白人文化就不成问题。教科书中不再提及人们在权力和财富分配方面的不平等情况。

教科书同时也强调个人主义的观点。人们是集体的组成部分,这

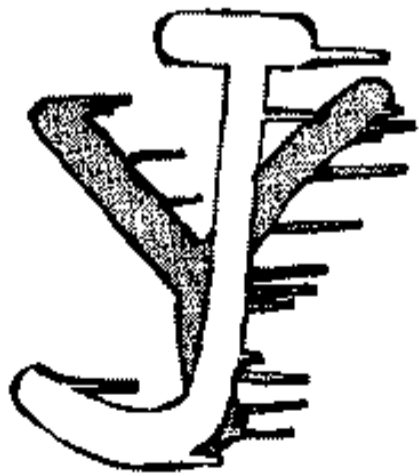


样的想法仅仅是有选择地出现的。比如,集体主义思想出现在有关争取选举权和民权运动的历史篇章中,或是在有关保留传统土著人文化的阅读故事中,在其他情况下则并不多见。学生们不会读到涉及一个群体凌驾于另一个群体的内容,而教科书上也没有一定的词汇和概念帮助学生了解他们是社会群体的一员。事实上,这个社会群体是以不平等的方式联系在一起的(我们几个学生在分析了教科书问题后认为,书中的有些故事仅以非白人种族成员为特色,而这样的故事应该更多体现民族整合的特点)。

出版商根据美国人口比例来大致确定给予不同种族关注的多少。有关白人的内容更多些,但少于全部内容的83%;有关有色人种的内容比他们在总人口数量中所占的比例多一点。妇女占总人口的一半以上,但在教科书中所占的比例却不到一半。残疾人在学校总人数中占12%,但在教科书中却远远不足12%。对下层阶级的人民更是只字未提。但是代表性(representation)问题具有重要意义。我们的分析表明,任何不受重视的种族,不管他们在人口中所占的比例是多少,教科书总是在肤浅并且零碎地描述他们。我们建议给予美国不同种族足够的重视,这样学生就能够了解到每个种族的历史、他们的复杂性及其所取得的成就。这将减少一部分对白人男性的关注。然而,这同样也意味着课程中将有更多有关真实的人类经历的描写,少了许多虚构的故事和不涉及人类经验的技能(比如,解码或算术技能),或者无意义的活动(比如,关于喝果汁的故事问题)。在课程设计时应该先选择必须学习的与种族、性别、社会等级和残疾人等相关的概念、经历、形象和贡献,然后将它们编制到课程中。重复的内容,比如过多的关于白人男性的冒险故事可以删去。而技能训练,比如乘法运算问题应该变得更有意义,更加情景化。

总 结

虽然一些教科书进行了局部和有限的改进,但在过去15年左右的时间里,教科书在多样性问题上没有取得太大进展。20世纪60年代



晚期和70年代早期,曾经兴起一场教科书“多元化”运动。这场运动似乎已经结束,我们进入了一个走向退步的时代,回归到由白人和男性占主导课程内容的时代。这是相当危险的,它淡化了公民的社会意识,造成学生对历史和文化知之甚少,并且让白人学生疏远了下层阶级和有色人种的孩子。我们需要仔细审察教科书,对于那些不能有意义地向孩子教授美国社会的多样性及其不平等发展史的教科书,我们应该拒绝购买和使用。

附 录

一、“阅读课”教科书

Allington, R. L., R. L. Cramer, P. M. Cunningham, G. Y. Perez, C. F. Robinson, and R. I. Tierney (1985). *Rough and Ready*. (Glenview, Ill.; Scott, Foresman & Co.).

Beech, L. W., R. Cramer, C. W., Feder, T. McCarthy, N. C. Najimy, D. Priplett (1984), *Language: Skills and Use*, 2d ed. (Glenview, Ill.; Scott, Foresman & Co.).

Chaparro, J. L., and M. A. Trost (1985). *Reading Literature*. (Evanston, Ill.; McDougal, Littell & Co.).

Clymer, T., R. Indrisano, D. D. Johnson, P. D. Pearson, and R. L. Venezky (1985), *Across the Fence*. (Needham Heights, Mass.; Ginn & Co.).

Clymer, T., R. Indrisano, D. D. Johnson, P. D. Pearson, and R. L. Venezky (1985), *Ten Times Round*. (Needham Heights, Mass.; Ginn & Co.).

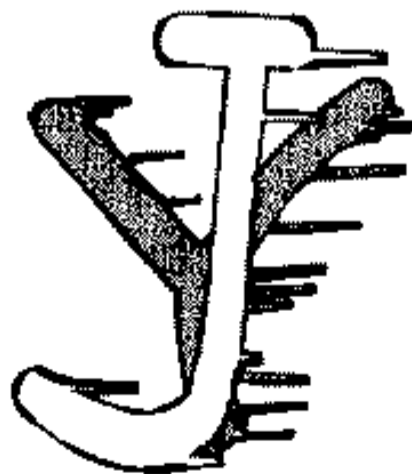
Durr, W. K., J. M. LePere, M. L. Alsin, R. P. Bunyan, and S. Shaw (1983). *Honeycomb*. (Boston: Houghton Mifflin).

Durr, W. K., and J. Pikulski (1986). *Explorations*. (Boston: Houghton Mifflin).

Littell, J., ed. (1984), *Building English Skills*. (Evanston, Ill.; McDougal, Littell & Co.).

Littell, J., ed. (1984), *Basic Skills in English*. (Evanston, Ill.; McDougal, Littell & Co.).

Maccarone, S., ed. (1983). *Crossing Boundaries*. (Lexington, Mass.; D. C.



Heath & Co.).

Matteoni, L. , W. Lane, F. Sucher, and V. Burns (1980). *A Painted Ocean*. (New York: The Economy Company).

Matteoni, L. , and F. Sucher(1986). *Can It Be?* (New York: The Economy Company).

Paden, F. , S. schaffrath, and S. Wittenbrink (1984) , *Building English Skills*. (Evanston, Ill. ; McDougal, Littell & Co.).

Rowland, P. T. (1982). *The Nitty Gritty Rather Pretty City*. (Reading, Mass. ; Addison-Wesley Pub.).

Weiss. B. J. , P. S. Rosenbaum, A. M. Shaw, and M. J. Tolbert(1986). *To See Ourselves*. (Fort. Worth. Tex. , Holt. Rinehart & Winston.).

二、“数学课”教科书

Bolster, L. C. , W. Crown, R. Hamada, V. Hansen, M. M. Lindquist, C. McNerney, W. Nibbelink, G. Prigge, C. Rahlfs, D. Robitaille, J. Schultz, S. Sharon, J. Swfford, I. Vance, D. E. Williams, J. Wilson, and R. Wisner(1987). *Invitation to Mathematics*. (Glenview, Ill. ; Scott, foresman & Co.).

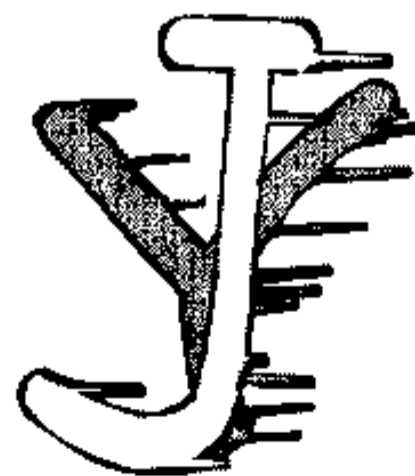
Bolster, L. C. , W. Crown, M. M. Lindquist. , C. McNerney, W. Nabbelink, P. Glenn, C. Rahlfs, D. Robitaille, J. Schulta, J. Swafford, I. Vance, J. Wilson, and R. Wisner(1985). *Invitation to Mathematics*. (Glenview, Ill. ; Scott, foresman & Co.).

Carey, L. , H. Bolster, and D. Woodburn(1982), *Mathematics in Life*, 2d ed. (Glenview, Ill. ; Scott, foresman & Co.).

Duncan, E. R. , W. G. Quast, M. A. Haubner, W. L. Cole, L. M. Gemmill, C. E. Allen, A. M. Cooper, and L. R. Capps(1983). *Mathematics*. (Boston: Houghton Mifflin).

Eicholz, R. E. , P. G. O'Daffer, C. R. Fleenor, R. I. Charles, S. Young, and C. S. Barnett(1987). *Addison-Wesley Mathematics* (Reading, Mass. ; Addison-Wesley Pub. Co.).

Golden, N. (1986). *Computer Literacy with an Introduction to BASIC Programming*. (Orlando, Fla. ; Harcourt Brace Jovanovich).



Rucher, W. E. , and C. A. Dilley(1982). *Heath Mathematics*. (Lexington, Mass. ; D. C. Heath & Co.).

Thoburn, T. , J. E. Forbes, and R. D. Bechtel(1982a). *Macmillan Mathematics*. (New York; Macmillan Pub. Co.).

Thoburn, T. , J. E. Forbes, and R. D. Bechtel(1982b). *Mathematics*. (New York; Macmillan Pub. Co.).

三、“社会科学”教科书

Armbruster, B. B. , C. L. Mitsakos, and V. R. Rogers(1986). *America's Regions and Regions of the World*. (Needham Heights, Mass. : Ginn and Company).

Arnsdorf, V. E. , T. M. Helmus, N. J. G. Pounds, and E. A. Toppin(1982a). *The World and Its People; The United States and Its Neighbors*. (Needham Heights, Mass. ; Silver Burdett Company).

Buggey, J. (1983). *Our Communities*. (Chicago; Follett Publishing Company).

Buggey, J. , and M. E. Swartz(1983). *Home and School*. (Chicago; Follett Publishing Company).

Buggey, J.(1983). *Our United States*. (Chicago; Follett Publishing Company).

Buggey, J. , G. Danzer, C. Mitsakos, and C. Risinger(1982). *America! America!* (Glenview, Ill; Scott, Foresman and Company).

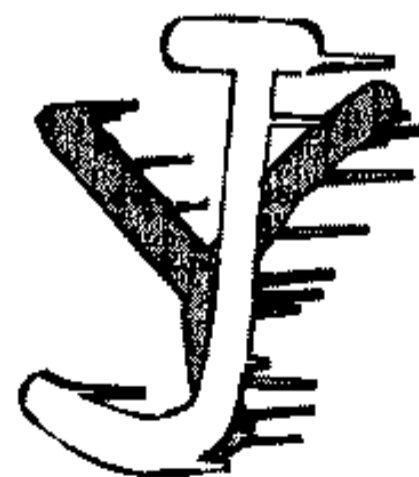
Cangemi, J. ,(1983). *Our History*. (Fort Worth, Tex. ; Holt, Rinehart and Winston Publishers).

Clark, M. K. (1982). *The Earth and Its People*. (New York; Macmillan Pub. Co. , Inc.).

Gross, H. H. , D. W. Follett, R. E. Gabler, W. L. Burton, and W. D. Nielson (1980). *Exploring Our World; Regions*. (Chicago; Follett Publishing Company).

Harthern, A. T. (1982). *The World and Its People; Families and Neighbors*. (Needham Heights, Mass. ; Silver Burdett Company).

Hyder, B. P. , and C. S. Brown(1982), *The World and Its People; Neighbor-*



hoods and Communities. (Needham Heights, Mass. ; Silver Burdett Company).

King, D. C. ; and C. C. Anderson(1980). *America; Past and Present.* (Boston; Houghton Mifflin Company).

Schwartz, M. , and J. R. O'Connor(1981). *The New Exploring American History.* (New York; Globe Book Company, Inc.).

Social Science Staff of the Educational Research Council of America(1982). *The Making of Our America.* (Needham Heights, Mass. ; Allyn and Bacon, Inc.).

四、“自然科学”教科书

Abruscato, J. , J. Fossaceca, J. Hassarc, and D. Peck(1984). *Holt Science.* (Fort Worth, Tex. ; Holt, Rinehart and Winston Publishers).

Adams, D. , J. Hackett, and R. Sund(1980). *Accent on Science.* (Columbus Ohio; Charles Merrill Publishing Co.).

Alexander, P. , Fiegel, M. , Foehr, S. K. , Harris, A. F. , Krajkovich, J. G. , May, K. M. , Tzimopoulos, N. and Voltmer, R. K. (1987). *Physical Science* (Needham Heights, Mass. ; Silver Burdett Company).

Alexander, P. , et al. (1987). *Earth Science.* (Needham Heights, Mass. ; Silver Burdett Company).

Appenbrink, D. , S. Halpernslet, P. Hownshell, and O. Smith(1981). *Physical Science.* (Englewood Cliffs, New Jer. ; Prentice Hall Publishing Co.).

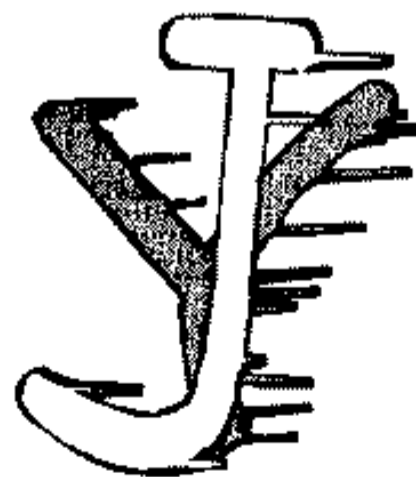
Brandwein, P. E. , B. Cross, and S. S. Neivert(1985). *Science and Technology: Changes We Make.* (Lawrence, Kans. ; Coronado Publishers, Inc.).

Heimler, C. H. , and C. D. Neal(1983). *Principles of Science, Book 1 .* (Columbus, Ohio. ; Merrill Publishing Company).

Heimler, C. H. , and C. D. Neal(1983). *Principles of Science, Book 2 .* (Columbus, Ohio. ; Merrill Publishing Company).

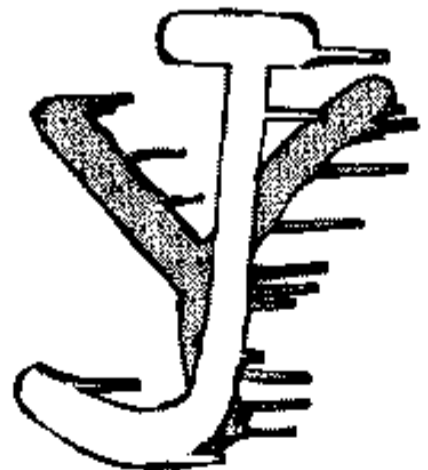
Heimler, C. H. , and J. Price(1987). *Focus on Physical Science.* (Columbus, Ohio. ; Merrill Publishing Company).

Mallinson, G. G. , J. B. Mallinson, W. L. Smallwood, and C. Valentino(1985). *Science.* (Needham Heights, Mass. ; Silver Burdett Company).



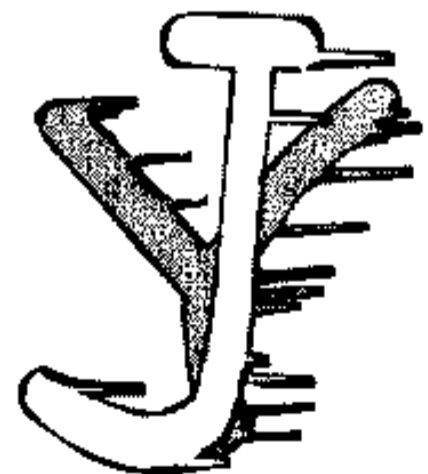
注 释

- ① National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk* (Washington, D. C. : U. S. Government Printing Office, 1983).
- ② 参见 Mortimer J. Adler, *The Paideia Proposal* (New York: Macmillan, 1982); Ernest L. Boyer, *High School* (New York: Harper and Row, 1983); John I. Goodlad, *A Place Called School* (New York: McGraw-Hill, 1984); National Science Board Commission on Precollege Education in Mathematics, Science and Technology, *Educating Americans for the 21st century* (Washington, D. C. : National Science Foundation, 1983); Theodore R.Sizer, *Horace's Compromise* (New York: Houghton Mifflin, 1984); Task Force on Education for Economic Growth, *Action for Excellence* (Denver, Colo. : Education commission of the States, 1983); The College Board, *Academic Preparation for College* (New York: The College Board, 1983); and Twentieth century Fund, *Making the Grade* (New York: Twentieth Century Fund, 1983)。
- ③ Carl A. Grant and Christine E. Sleeter, "Equality and Excellence: A Critique," in *Excellence in Education*, ed. , Phil Altbach, Gail P. Kelly, and Lois Weis (Buffalo, N. Y. : Prometheus, 1985), pp. 139—60.
- ④ A. Bloom. *The Closing of the American Mind* (New York: Simon & Schuster, 1987), p. 381.
- ⑤ E. D. Hirsch, Jr. , *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* (New York: Vintage Books, Random House, Inc. , 1988), p. 4.
- ⑥ William J. Bennett, *Our Children and Our Country* (New York: Simon & Schuster, 1988).
- ⑦ Bloom, *The Closing of the American Mind* , p. 22.
- ⑧ J. Dewart, *The State of Black America 1988* (New York: National Urban League, 1988); and National Center for Education Statistics. *The Condition of Education* (Washington, D. C. : U. S. Government Printing Office, 1988).
- ⑨ Pierre Bourdieu, "Cultural Reproduction and Social Reproduction", in *Power and Ideology in Education* , ed. Jerome Karabel and A. H. Halsey (New York; Oxford University Press, 1977), pp. 487—510; Geoff Whitty, "Teachers and



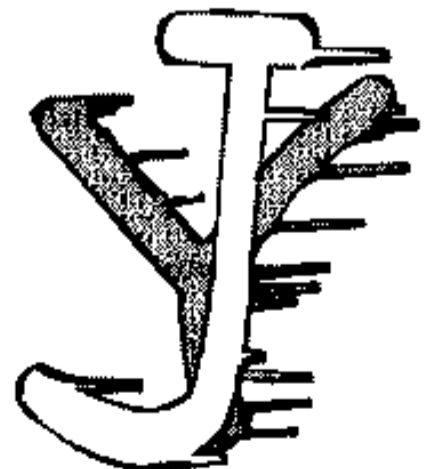
Examiners," in Geoff Whitty and Michael Young, eds., *Explorations in the Politics of School Knowledge* (Driffield, Eng.; Nafferton Books, 1976).

- ⑩ Bill Nichols, *Ideology and the Image* (Bloomington, Ind.; Indiana University Press, 1981), p. 290.
- ⑪ Cleo Cherryholmes, *Power and Criticism* (New York; Teachers College Press, 1988), p. 55.
- ⑫ Jean Anyon, "Workers, Labor and Economic History, and Textbook Content," in *Ideology and Practice in Schooling*, ed. Michael W. Apple and Lois Weis (Philadelphia; Temple University Press, 1983), p. 51.
- ⑬ Cherryholmes, *Power and Criticism*, p. 52.
- ⑭ Anyon, "Workers," p. 51.
- ⑮ L. J. Cronbach, "Introduction," in *Text Materials in Modern Education*, ed. L. J. Cronbach, F. Bienstedt, F. McMurray, W. Schramm, and W. B. Spalding (Urbana, Ill.; University of Illinois Press, 1955), p. 3.
- ⑯ M. W. Apple, *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. (Boston; Routledge, 1988), p. 81.
- ⑰ L. J. Cronbach and F. McMurray, "The Controversial Past and Present of the Text," in *Text Materials in Modern Education*, ed. L. J. Cronbach, R. Bierstedt, F. McMurray, W. Schramm, and W. B. Spalding (Urbana, Ill.; University of Illinois Press, 1955), p. 12.
- ⑱ James A. Banks, *Multiethnic Education: Theory and Practice*, 2d ed. (Boston: Allyn & Bacon, 1981) pp. 229—31 and 257—80.
- ⑲ 参见 Robin A. Butterfield, Elena Demos, Gloria W. Grant, Peter S. Moy, and Anna L. Perez, "A Multicultural Analysis of a Popular Basal Reading Series in the International Year of the Child," *Journal of Negro Education* 57(1979): 382—89; R. Costo and J. Henry, *Textbooks and the American Indian* (San Francisco, Calif.; American Indian Historical Society, Indian Historical Press, Inc., 1970); M. Dunfee, *Eliminating Ethnic Bias* (Washington, D. C.; ASCD, 1974); M. B. Kane, *Minorities in Textbooks: A Study of their Treatment in Social Studies* (Chicago; Quadrangle Books, 1970); and Michigan Department of Education, *A Second Report on the Treatment of Minorities*

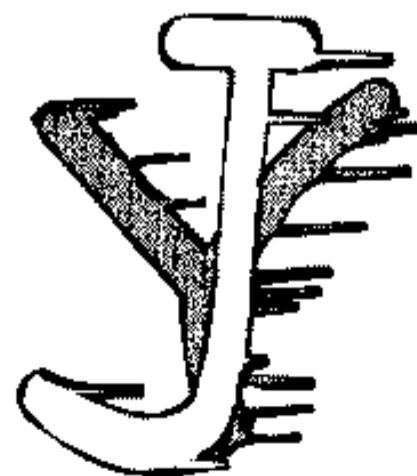


in *American History Textbooks* (Lansing, Mich., April 1971).

- ⑳ G. Britton, M. Lumpkin, and E. Britton, "the battle to Imprint Citizens for the 21st Century," *Reading Teacher* 37 (1984):724—33; Carl A. Grant and Gloria W. Grant, "The Multicultural Analysis of Some Second and Third Grade Textbook Readers-A Survey Analysis," *Journal of Negro Education* 50 (1981): 63—74; J. Reyhner, "Native Americans in Basal Reading Textbooks: Are There Enough?" *Journal of American Indian Education* 26(October 1986): 14—21.
- ㉑ Ruth Charnes, "U. S. History Textbooks: Help or Hindrance to Social Justice?" *Interracial Books for Children Bulletin* 15 (1984):3—8; Jesus Garcia and D. C. Tanner, "The Portrayal of Black Americans in U. S. History Textbooks," *Social Studies* 76 (September 1985):200—204; Nathan Glazer and R. Ueda, *Ethnic Groups in History Textbooks* (Washington, D. C. Ethics and Public Policy Center, 1983); C. L. Hahn and G. Blankenship, "Women and Economics Textbooks," *Theory and Research in Education* 2(1983):67—76; and G. O. O'Neill, "The North American Indian in Contemporary History and Social Studies Textbooks," *Journal of American Indian Studies* 27 (May 1987):22—28.
- ㉒ R. R. Powell and J. Garcia, "What Research Says... About Stereotypes," *Science and Children* 25(1988):21—23.
- ㉓ Glazer and Ueda, *Ethnic Groups in History Textbooks*, p. 59.
- ㉔ Britton, Lumpkin, and Britton, "The Battle to Imprint Citizens"; Kathryn P. Scott, "Whatever Happened to Jane an Dick? Sexism in Texts Reexamined," *Peabody Journal of Education* 58 (1981):135—42.
- ㉕ Hahn and Blankenship, "Women and Economics Textbooks"; B. E. Selke, "U. S. History Textbooks: Portraits of Men and Women?" *Southwestern Journal of Social Education*(1983):13—20; Mary Kay Thompson Tetreault, "Integrating Women's History: The Case of United States History High School Textbooks," *History Teacher* 19(1986):211—62; and Mary Kay Tetreault, "Notable American Women: The Case of United States History Textbooks" *Social Education* 48(1984):546—50.

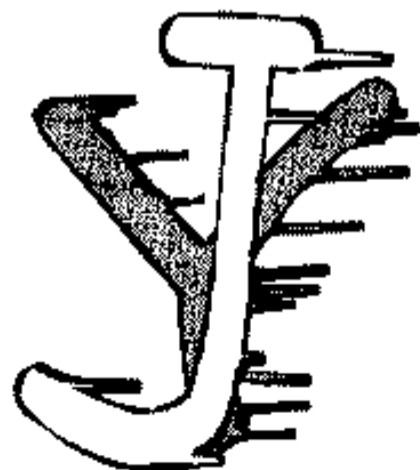


- ② Powell and Garcia, "What Research Says... About Stereotypes."
- ③ Britton, Lumpkin, and Britton, "The Battle to Imprint Citizens."
- ④ Hahn and Blankenship, "Women and Economics Textbooks"; Scott, "Whatever Happened to Jane and Dick?"
- ⑤ Butterfield et al., "A Multicultural Analysis of a Popular Basil Reading Series."
- ⑥ Britton, Lumpkin, and Britton, "The Battle to Imprint Citizens"; Butterfield et al., "A Multicultural Analysis of a Popular Basil Reading Series."
- ⑦ 见 Carl A. Grant and Christine E. Sleeter, *Turning on Learning* (Columbus, Ohio: Merrill, 1989), pp. 104—9.
- ⑧ B. B. Armbruster, C. L. Mitsakos, and V. R. Rogers, *America's Regions and Regions of the World* (Needham Heights, Mass.: Ginn and Company, 1986); V. E. Arnsdorf, T. M. Helmus, N. J. G. Pounds, and E. A. Toppin, *The World and Its People: The United States and Its Neighbors* (Needham Heights, Mass.: Silver Burdett Company, 1982); J. Buggey, *Our Communities* (Chicago, Ill.: Follett Publishing Company, 1983); J. Buggey and M. E. Swartz, *Home and School* (Chicago, Ill.: Follett Publishing Company, 1983); J. Buggey, *Our United States* (Chicago, Ill.: Follett Publishing Company, 1983); J. Buggey, G. Danzer, C. Mitsakos, and C. Risinger, *America! America!* (Glenview, Ill.: Scott Foresman and Company, 1982); J. Cangemi, ed. *Our History* (Fort Worth, Tex.: Holt, Rinehart and Winston, 1983); M. K. Clark, *The Earth and Its People* (New York: MacMillan Publishing Company, 1982); H. H. Gross, D. W. Follett, R. E. Gabler, W. L. Burton, and W. D. Nielson, *Exploring Our World: Regions* (Chicago, Ill.: Follett Publishing Company, 1980); A. T. Harthern, *The World and Its People: Families and Neighbors* (Needham Heights, Mass.: Silver Burdett Company, 1982); B. P. Hyder and C. S. Brown, *The World and Its People: Neighbors and Communities* (Needham Heights, Mass.: Silver Burdett Company, 1982); D. C. King and C. C. Anderson, *America: Past and Present* (Boston: Mass.: Houghton Mifflin Company, 1980); M. Schwartz and J. R. O'Connor, *The New Exploring American History* (New York: Globe Company, 1981); Social Science Staff of

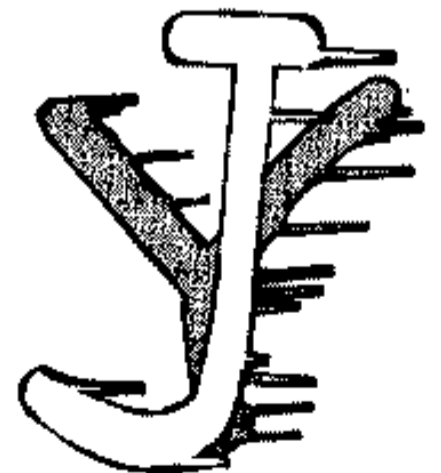


the Educational Research Council of America, *The Making of Our America* (Needham Heights, Mass. : Allyn and Bacon, 1982).

- ③ 这三本书是 Gross et al. , Bugey and Swartz, *Home and School*; Bugey, *Our United States*; and Hyder and Brown, *The World and Its People*.
- ④ Bugey, *Our United States*.
- ⑤ King and Anderson, *America: Past and Present*.
- ⑥ 同上,第 354 页。
- ⑦ 这三本书是 Bugey, *Our United States*; Schwartz and O'Connor, *The New Exploring American History*; and Hyder and Brown, *The World and Its People*.
- ⑧ For example, Gross et al. , *Exploring our World : Regions*; and Bugey et al. , *America! America!*
- ⑨ Hyder and Brown, *The World and Its People* , p. 167.
- ⑩ King and Anderson, *America: Past and Present* , p. 433.
- ⑪ 同上,第 354 页。
- ⑫ Gross et al. , *Exploring our World : Regions*.
- ⑬ Social Science Staff, *The Making of Our America*; Bugey and Swartz, *Home and School*; Clark, *The Earth and Its People*; and Harthern, *The World and Its People*.
- ⑭ Gross et al. , *Exploring Our World : Regions*.
- ⑮ Bugey, *Our United States*; Harthern, *The World and Its People*; and Hyder and Brown, *The World and Its People*.
- ⑯ Bugey and Swartz, *Home and School* , and Gross et al. , *Exploring our World : Regions*.
- ⑰ Armbruster et al. , *America's Regions and Regions of the World* , p. 135.
- ⑱ Armbruster et al. , *America's Regions and Regions of the World*; Bugey and Swartz, *Home and School*; Hyder and Brown, *The World and Its People*; and King and Anderson, *America: Past and Present*.
- ⑲ Bugey, *Our United States*; and Gross et al. , *Exploring our World : Regions*.
- ⑳ Bugey, *Our Communities* , p. 208.
- ㉑ Gross et al. , *Exploring our World : Regions* , p. 304.
- ㉒ Bugey et al. , *America! America!*

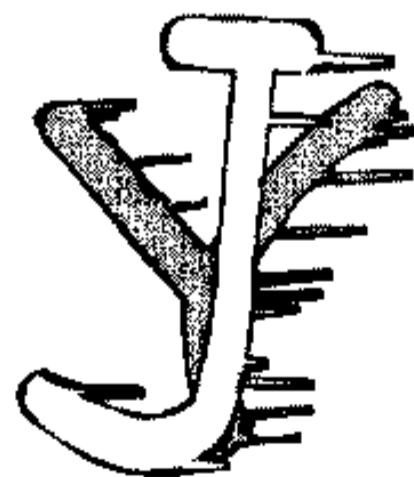


- ④ Cargeri, *Our History*, p. 89, our emphasis.
- ⑤ Bugey, *Our Communities*; Cargeri, *Our History*; Clark, *The Earth and Its People*; Gross et al., *Exploring Our World: Regions*.
- ⑥ Schwartz and O'Connor, *The New Exploring American History*; and Social Science Staff, *The Making of Our America*.
- ⑦ Bugey and Swartz, *Home and School*.
- ⑧ King and Anderson, *America: Past and Present*.
- ⑨ 同上, 第 46 页。
- ⑩ R. L. Allington, R. L. Cramer, P. M. Cunningham, G. Y. Robinson, and R. I. Tierney, *Rough and Ready* (Glenview, Ill.: Scott Foresman and Company, 1985); J. L. Chaparro, and M. A. Trost, *Reading Literature* (Evanston, Ill.: McDougal, Littell & Co., 1985); T. Clymer, R. Indrisano, D. D. Johnson, P. D. Pearson, and R. L. Venezky, *Across the Fence* (Needham Heights, Mass.: Ginn and Company, 1985); T. Clymer, R. Indrisano, D. D. Johnson, P. D. Pearson, and R. L. Venezky, *Ten Times Round* (Needham Heights, Mass.: Ginn and Company, 1985); W. K. Durr, J. M. LePere, M. L. Alsin, R. P. Bunnan, and S. Shaw, *Honeycomb* (Boston, Mass.: Houghton Mifflin Company, 1983); W. K. Durr and J. Pikulski, *Explorations* (Boston, Mass.: Houghton Mifflin Company, 1986); S. Maccarone, ed., *Crossing Boundaries* (Lexington, Mass.: D. C. Heath & Co., 1983); L. Matteoni, W. Lane, F. Sucher, and V. Burns, *A Painted Ocean* (New York: The Economy Company, 1980); L. Matteoni and F. Sucher, *Can It Be?* (New York: The Economy Company, 1986); P. T. Rowland, *The Nitty Gritty Rather Pretty City* (Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1982); B. J. Weiss, P. S. Rosenbaum, A. M. Shaw, and M. J. Tolbert, *To See Ourselves* (Fort Worth, Tex.: Holt, Rinehart and Winston, 1986).
- ⑪ L. W. Beech, R. Cramer, C. W. Feder, T. McCarthy, N. C. Najimy, and D. Priplett, *Language: Skill and Use*, 2nd ed. (Glenview, Ill.: Scott Foresman and Company, 1984); J. Littell, ed., *Building English Skills* (Evanston, Ill.: McDougal, Littell & Co., 1984); J. Littel, ed., *Building English Skills* (Evanston, Ill.: McDougal, Littell & Co., 1985); and F. Pader, S. Schaf-

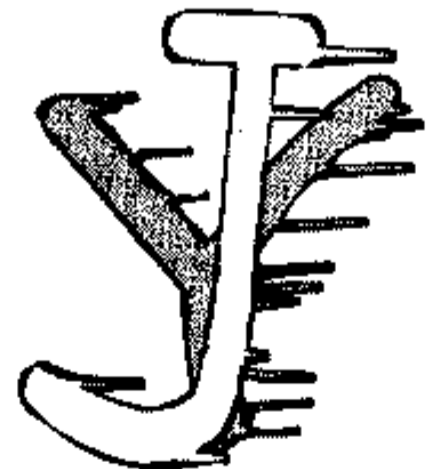


frath, and S. Wittenbrink, *Building English Skills* (Evanston, Ill. : McDougal, Littell & Co. , 1984).

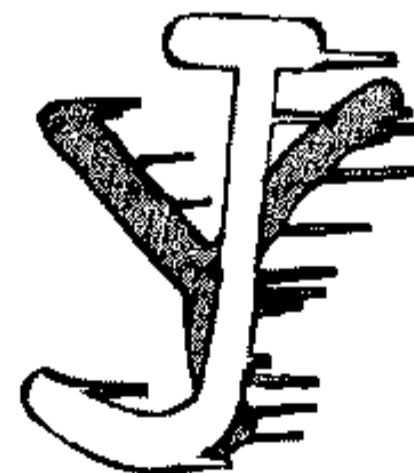
- ① Clymer et al. , *Across the Fence*, and Maccarone, *Crossing Boundaries*.
- ② Littell, *Building English Skills*, and Paden et al. , *Building English Skills*.
- ③ Beech et al. , *Language: Skill and Use*.
- ④ Matteoni et al. , *A Painted Ocean*.
- ⑤ 例如 Dunn et al. , *Honeycomb*.
- ⑥ Littell, *Basic Skills in English*.
- ⑦ Littell, *Building English Skills*.
- ⑧ Allington et al. , *Rough and Ready*, and Matteoni et al. , *A Painted Ocean*.
- ⑨ Dunn and Pikulski, *Explorations*.
- ⑩ Matteoni et al. , *A Painted Ocean*.
- ⑪ Clymer et al. , *Across the Fence*; Dunn et al. , *Honeycomb*; Littell, *Basic Skills in English*; Matteoni and Sucher, *Can It Be?* Rowland, *The Nitty Gritty Rather Pretty City*.
- ⑫ Dunn and Pikulski, *Explorations*; Matteoni et al. , *A Painted Ocean*.
- ⑬ Dunn and Pikulski, *Explorations*; Littell, *Building English Skills*; and Paden et al. , *Building English Skills*.
- ⑭ Clymer et al. , *Across the Fence*; and Dunn et al. , *Honeycomb*.
- ⑮ Beech et al. , *Language: Skill and Use*; Littell, *Basic Skills in English*; Matteoni and Sucher, *Can It Be?*
- ⑯ Chaparro and Trost, *Reading Literature*; Clymer et al. , *Across the Fence*; Clymer et al. , *Ten Times Round*; and Maccarone, *Crossing Boundaries*.
- ⑰ Allington et al. , *Rough and Ready*; Littell, *Basic Skills in English*; Beech et al. , *Language: Skill and Use*; and Weiss et al. , *To See Ourselves*.
- ⑱ Littell, *Building English Skills*.
- ⑲ Matteoni and Sucher, *Can It Be?*
- ⑳ Allington et al. , *Rough and Ready*; Beech et al. , *Language: Skill and Use*; Littell, *Basic Skills in English*.
- ㉑ Clymer et al. , *Ten Times Round*; Dunn and Pikulski, *Explorations*; Littell, *Building English Skills*.



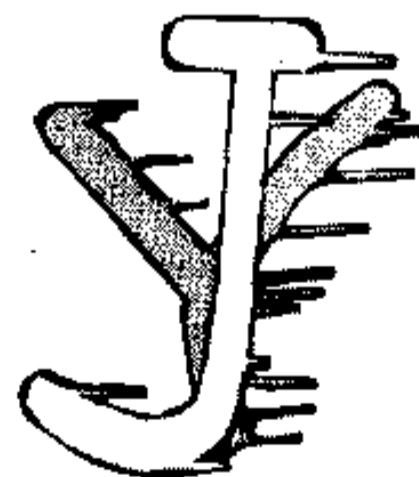
- Ⓢ Maccarone, *Crossing Boundaries*.
- Ⓢ Allington et al. , *Rough and Ready*.
- Ⓢ Clymer et al. , *Across the Fence*; Dunn and Pikulski, *Explorations*; Littell, *Building English Skills*; Littell, *Basic Skills in English*; Matteoni and Sucher, *Can It Be?* Paden et al. , *Building English Skills*; Rowland, *The Nitty Gritty Rather Pretty City*.
- Ⓢ Dunn et al. , *Honeycomb*.
- Ⓢ J. Abruscato, J. Fossaceca, J. Hassarc, and D. Peck, *Holt Science* (Fort Worth, Tex. : Holt, Rinehart and Winston, 1984); D. Adams, J. Hackett, and R. Sund, *Accent on Science* (Columbus, Ohio; Charles E. Merrill Publishing Co. , 1980); P. Alexander, M. Fiegel, S. K. Foehr, A. F. Harris, J. G. Krajovich, K. W. May, N. Tzimopoulous, and R. K. voltmer, *Earth Science* (Needham, Mass. : Silver Burdett Company, 1987); D. Appenbrink, S. Halpernslot, P. Hownshell, and O. Smith, *Physical Science* (Englewood Cliffs, New Jer. : Prentice-Hall, 1987); P. E. Brandwein, B. Cross, and S. S. Neivert, *Science and Technology: Changes We Make* (Lawrence, Kans. : Coronado Publishers, Inc. , 1985); C. H. Heimler and C. D. Neal, *Principles of Science Book 1* (Columbus, Ohio; Charles E. Merrill Publishing Co. , 1983); C. H. Hermler and J. Price *Focus on Physical Science* (Columbus, Ohio; Charles E. Merrill Publishing Co. , 1987); and G. G. Mallinson, J. B. Mallison, W. L. Smallwood, and C. Valentino, *Science* (Needham, Mass. : Silver Burdett Company, 1985).
- Ⓢ Alexander et al. , *Earth Science*.
- Ⓢ Heimler and Neal, *Principles of Science*.
- Ⓢ Alexander et al. , *Earth Science*.
- Ⓢ Abruscato et al. , *Holt Science* , and Mallinson et al. , *Science*.
- Ⓢ Alexander *Physical Science*.
- Ⓢ Adams et al. , *Accent on Science*.
- Ⓢ Appenbrink et al. , *Physical Science* , 1981.
- Ⓢ Alexander et al. , *Earth Science* ; and Brandwein et al. , *Science and Technology*.
- Ⓢ Adams et al. , *Accent on Science* ; Heimler and Neal, *Principles of Science* ;



- and Mallinson et al. , *Science*.
- ⑨ Abruscato et al. , *Holt Science* ; and Alexander et al. , *Earth Science*.
 - ⑩ Alexander et al. , *Earth Science*.
 - ⑪ Heimler and Neal, *Principles of Science*.
 - ⑫ Adams et al. , *Accent on Science*.
 - ⑬ Abruscato et al. , *Holt Science*.
 - ⑭ Adams et al. , *Accent on Science* , and Abruscato et al. , *Holt Science*.
 - ⑮ R. P. Brown and K. Haycock, *Excellence for Whom?* (Oakland, Calif. : the Achievement Council, 1984).
 - ⑯ L. C. bolster, W. Crown, R. Hamada, V. Hansen, M. M. Lindquist, C. McNerney, W. Nibbelink, G. Prigge, C. Rahlfs, D. Robitaille, J. Schultz, S. Sharron, I. Vance, D. E. Williams, J. Wilson, and R. Wisner, *Invitation to Mathematics* (Glenview, Ill. : Scott, Foresman & Co. , 1987); L. C. Bolster, W. Crown, M. M. Lindquist, c. McNerney, W. Nibbellink, P. Glenn, C. Rahlfs, D. Robitaille, J. Schultz, J. Swafford, I. Vance, J. Wilson, and R. Wisner, *Invitation to Mathematics* (Glenview, Ill. : Scott, Foresman & Co. , 1985); L. Carey, H. Bolster, and D. Woodburn, *Mathematics in life*, 2nd ed. (Glenview, Ill. : Scott, Foresman & Co. , 1982); E. R. Duncan, W. G. Quast, M. A. Haubner, W. L. Cole, L. M. Gemmell, C. E. Allen, A. M. Copper, and L. R. Chapps, *Mathematics* (Boston, Mass. : Houghton Mifflin Company, 1983); R. E. Eicholz, P. G. O' Daffer, C. R. Gleenor, R. I. Charles, S. Young, and C. S. Barnett *Addison-Wesley Mathematics* (Reading, Mass. : Addison-Wesley Pub. Co. , 1987); W. E. Rucker, and C. A. Dilley, *Heath Mathematics* (Lexington, Mass. : D. C. Heath & Co. , 1982); T. Thoburn, J. E. Forbes, and R. D. Bechtel, *Macmillan Mathematics* (New York; Macmillan Publishing Company, 1982); and T. Thoburn, J. E. Forbes, and R. D. Bechtel, *Mathematics* (New York; Macmillan Pub. Co. , 1982)
 - ⑰ N. Golden, *Computer Literacy with an Introduction to BASIC Programming* (Harcourt Brace Jovanovich, 1986).
 - ⑱ Thoburn et al. , *Macmillan Mathematics*.
 - ⑲ Bolster et al. , *Invitation to Mathematics* , 1985 and 1987.

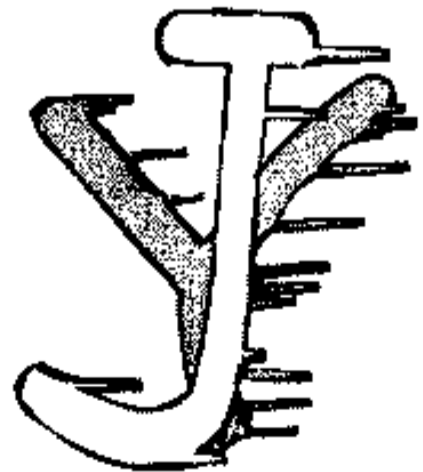


- ⑩ Carey et al. , *Mathematics in life*.
- ⑪ Bolster et al. , *Invitation to Mathematics* , 1985.
- ⑫ Bolster et al. , *Invitation to Mathematics* , 1987 , and Golden , *Computer Literacy*.
- ⑬ Carey et al. , *Mathematics in life*.
- ⑭ Bolster et al. , *Invitation to Mathematics* , 1987 ; Thoburn et al. , *Macmillan Mathematics* ; and Thoburn et al. , *Mathematics*.
- ⑮ Bolster et al. , *Invitation to Mathematics* , 1985 , and Rucker and Dilley , *Heath Mathematics*.
- ⑯ Thoburn et al. , *Macmillan Mathematics* , and Thoburn et al. , *Mathematics*.
- ⑰ Golden , *Computer Literacy*.
- ⑱ Carey et al. , *Mathematics in life*.
- ⑲ Bolster et al. , *Invitation to Mathematics* , 1987.
- ⑳ Eicholz et al. , *Addison-Wesley Mathematics* , and Thoburn et al. , *Mathematics*.
- ㉑ Rucker and Dilley , *Heath Mathematics*.
- ㉒ Carey et al. , *Mathematics in life*.
- ㉓ 同上。
- ㉔ Bolster et al. , *Invitation to Mathematics* , 1985.
- ㉕ Thoburn et al. , *Mathematics*.
- ㉖ Golden , *Computer Literacy*.
- ㉗ Rucker and Dilley , *Heath Mathematics*.
- ㉘ Bolster et al. , *Invitation to Mathematics* , 1987 ; Carey et al. , *Mathematics in life* ; Eicholz et al. , *Addison-Wesley Mathematics* ; Golden , *Computer Literacy* ;
- ㉙ Bolster et al. , *Invitation to Mathematics* , 1985 ; and Thoburn et al. , *Mathematics*.
- ㉚ Thoburn et al. , *Mathematics*.
- ㉛ Bolster et al. , *Invitation to Mathematics* , 1987.
- ㉜ Duncan et al. , *Mathematics* ; Eicholz et al. , *Addison-Wesley Mathematics* ; Thoburn et al. , *Macmillan Mathematics* , and Thoburn et al. , *Mathematics*.
- ㉝ Eicholz et al. , *Addison-Wesley Mathematics*.
- ㉞ Carey et al. , *Mathematics in life*.
- ㉟ Eicholz et al. , *Addison-Wesley Mathematics* ; Thoburn et al. , *Macmillan*



Mathematics, and Thoburn et al., *Mathematics*.

- ⑬ Rucker and Dilley, *Heath Mathematics*.
- ⑭ Duncan et al., *Mathematics*; Rucker and Dilley, *Heath Mathematics*; Thoburn et al., *Macmillan Mathematics*, and Thoburn et al., *Mathematics*.
- ⑮ Golden, *Computer Literacy*.
- ⑯ H. L. Gates, ed., *The Schomburg Library of Nineteenth-Century black Woman Writers* (New York: Oxford Press, 1988).
- ⑰ Bloom, *The Closing of the American Mind*; and Hirsch, *Cultural Literacy*.
- ⑱ *The New York Times*, November 18, 1987, p. 6.
- ⑲ 同上。
- ⑳ Banks, *Multiethnic Education*, p. 158.



第六章

重申反抗之声：M·泰勒 的小说

J·塔克塞尔

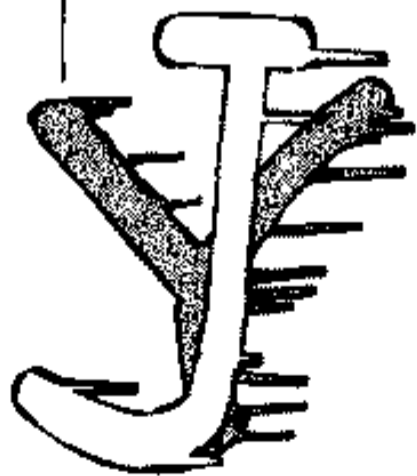
背 景

在“学校知识社会学”的批判性研究中，菲利普·韦克斯勒(Philip Wexler)认为，社会权力象征着文化上的差异性。在取得社会支配地位的过程中，知识和文化是关键因素。韦克斯勒指出，通过有选择性地“把阶级文化作为公共文化”向学生传授，现有的社会秩序被看作是“普遍而永久的”，而那些被压迫群体的文化就变得悄无声息了。^①

学校知识社会学的研究表明，妇女、有色人种和工人阶级的世界观和看法，在一定程度上被排斥在教科书和文学作品之外，而且容易被误传和歪曲。^②这个研究也证实了雷蒙德·威廉姆斯的观点，他认为课程和一般意义上的文化，被“选择性的传统文化”所支配：^③

教育制度的一个特征就是：它们声称自己传播的“知识”和“文化”具有绝对的和普遍的意义。尽管如此，知识和文化的内容总是有选择的，而且随着时代、国别和教育制度的不同而呈现出差异性。很明显，在有选择性的教育内容和现实中占主导的社会关系之间，存在着基本的、必然的联系。^④

威廉姆斯认为，作为社会性和文化确立的中心环节，特定群体的知

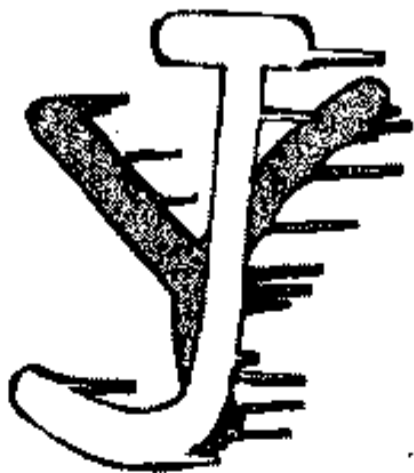


识被官方裁定为“面向所有人的知识”，社会秩序因而也获得历史和文化上的合法性。有选择的传统也被认为是“主流”文化的重要组成部分，它是关于意义和价值观的活生生的系统，渗透在日常生活和社会制度的整个过程中，而对于大多数人来说，这个系统就是控制他们整个“现实世界”的力量。^⑤布迪厄(Bourdieu)、威尔斯(Willis)和伊格尔顿(Eagleton)都指出了文化和文化制度在使现实世界的观念合法化中的作用。在这一过程中现实世界变得自然、不可逆转和亘古永久。^⑥伊格尔顿特别提到了文学作品的作用，他认为“从托儿所到大学”，文学作品在个体通过知觉和象征性范式形成意识形态过程中发挥关键作用，其发挥作用的“自然性”、自发性和及时性，是其他意识形态活动所不能企及的。^⑦

韦克斯勒、阿普尔和吉鲁及其他社会学家力图超越上述思想，把学校知识社会学的理论和研究向前推进一步。他们将关注点放在课程和文化的再生产方面。^⑧他们的评论中最有意义的部分，是把对课程教材和文学作品的分析焦点放在内容上——历史的观点、解释和角度，以及妇女和少数民族的作用等。许多文学评论家，如卢卡奇(Lukacs)认为，“在艺术中意识形态的真正载体是艺术的形式，而不是艺术作品中包含的抽象深奥的内容”。^⑨但这样的观点现在几乎无人问津了。评论家也提到：学校知识社会学家容易忽视威廉斯曾向人们发出的一个重要警告：传统文化的选择总体现为“一个过程”，它是反抗、斗争和竞争的产物。^⑩对于威廉姆斯来说，支配权就是

在特定的和不断变化的压力和制约的条件下，经验、关系和活动的现实综合体……而且……它不是被动地行使其支配功能。相反它不断地得到更新、改造、保护和传播。同时，它也不断地遭到抵制、限制、变更和挑战。^⑪

所以，早期的学校知识社会学没有系统地考察对抗力量的情形，就文学作品而言，没有分析“对抗性文本”的存在，这样的文本与占主导地位的、选择性的传统是相互矛盾或对立的。^⑫从这一立场出发，阿罗诺维茨和吉鲁写道：研究者们很少花时间去发现普遍存在于学校和社会



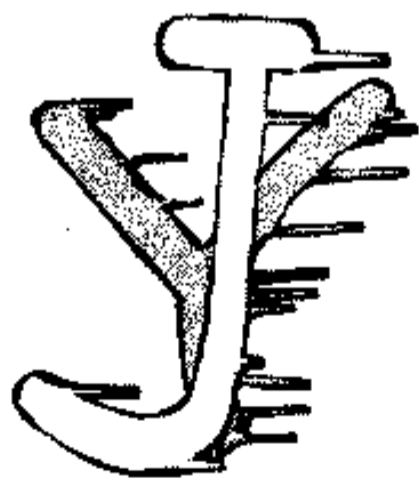
文化中的内在矛盾性,这样的知识和文化可能是新一轮的教育或社会运动的基础,用伍德(Wood)的话来说,“传统文化借助这样的观念和意识,维护其支配地位”。^⑬

在本章中,我将讨论当代美国儿童文学中最具有反抗意义的一部著作——M·泰勒的作品。我将集中讨论她在书中是如何呈现美国经济大萧条时期黑人的经历的。泰勒试图提供一个分析这段经历的新视角。这一视角有别于传统上支配美国儿童文学的观点。泰勒的作品值得我们特别关注,因为它说明我们有可能通过文学作品阐发进步主义的政治观和历史观,而同时又不至于牺牲历史的准确性和审美的价值。在分析这一问题之前,我将深入地解释并重申“对抗性文本”的重要性,同时我将详细说明曾支配着美国黑人的文学作品的选择性历史的特征。最后,我将指出这项研究在理论、研究和教学中的应用价值。

选择性文化和反抗之声

阿普尔说过,我们需要形成一种基于历史的“可能性语言”(language of possibility),并且认为,为了看清现实的各种可能性,“我们需要重温我们的历史”。^⑭在这一思想的指导下,20世纪60年代末70年代初,美国黑人历史学家发现了一部“有用的黑人历史”(a usable black past),同样地,迈凯伦(McLaren)最近也呼吁,要求唤醒“危险的记忆”——它是通过挖掘、拯救和肯定那些沉默者和被主流文化所排斥的群体的声音,描绘了人类所遭遇的苦难以及人类克服困难的勇气。^⑮

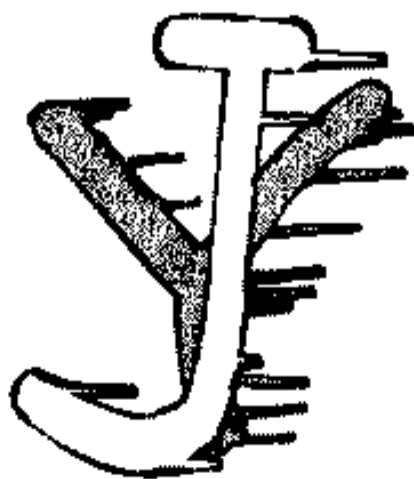
史密森学会(Smithsonian Institution)(史密森学会为惟一由美国政府资助的半官方性质的博物馆机构。由英国科学家J·史密森遗赠捐款。根据美国国会法令于1846年创建于首都华盛顿。学会下属14所博物馆和1所动物园。——译者注)的政治史评论员伊迪丝·梅奥(Edith Mayo)也致力于将美国妇女、美国黑人、土著美国人、拉丁美洲裔美国人的历史、文学、文化和经历作为中心问题来分析。她说:“无论什么时候,如果你改变了历史上‘受压迫’群体的地位,这一群体的力量就会得到增强。了解自己历史的人们,他们在现实中采取行动时就处



于更有利的地位。”^⑩弗吉尼亚·汉密尔顿(Virginia Hamilton)在为安东尼·伯恩斯(Anthony Burns)所写的迁徙传记的后记中也表达了类似的观点。伯恩斯是个奴隶,他逃跑后被抓回来又成为奴隶,最后通过与《逃亡奴隶法》(*the Fugitive Slave Law*)进行了痛苦而坚决的抗争之后才获得自由。通过描述一个男人为争取自由而进行的斗争,汉密尔顿展示了伯恩斯重获自由后无比的解脱和满足感。而伯恩斯所经历的遭遇和挣脱束缚的强烈愿望却被历史完全遗忘了。通过描写伯恩斯的经历,汉密尔顿认为,他重生的意义不仅在于他自己,更在于我们所有的人。当我们了解了他的身份和经历后,就能更好地认识我们自己。只要我们知道他是自由的,我们也就获得了解放。^⑪

阿普尔写道,由于认识到要发动一场进步主义的教育和政治运动,需要我们“站在先辈的肩膀上”,^⑫学校知识社会学家开始寻找和仔细分析妇女、有色人种和工人阶级为创造自己的历史、发展自己的文化制度所作的努力。例如,泰特鲍姆(Teitelbaum)揭示了进步主义时代(Progressive Era)在密尔沃基(Milwaukee)和芝加哥,围绕社会主义运动而涌现出的鲜明的文化现象。在这场几乎被人们遗忘的运动中,一个主要组成部分是主日学校(Sundays Schools),那里的课程竭力抵制这个时代充斥学校的竞争、沙文主义、个人主义和种族主义的倾向。^⑬

哈里斯(Harris)分析了历时短暂的杂志《布朗尼图书》(*The Brownie's Book*),她深刻地分析了选择性传统是如何遭到抵制的。就像她以及其他许多研究者所揭示的,这样的选择性传统要么把美国黑人及他们的历史和文化排斥在儿童文学作品之外,要么以一种怪异的带有贬义色彩的方式把这些作品介绍给儿童。^⑭索尔(Saul)认为,由美国土著作家、人类学家弗兰西斯·利弗雷斯(Francis LeFlesch)所创作的出色但几乎被人们淡忘了的著作《中间的五个》(*The Middle Five*),是一次对抗普遍存在于儿童文学和文化中关于美国土著人潜在印象的自觉尝试。^⑮最后,我重新研究了有关美国独立战争的儿童小说,分析了小说的形式和叙事结构,以及它们与这些小说写作时代主流意识之间的关系。因为,我相信,儿童文学在维护文化支配权方面的作用比许多人(包括我自己)理解的要复杂得多,也充满了更多矛盾。^⑯这一学术



观点反映或暗含了我们对奥米(Omi)和威纳特(Winant)提出的一个批判性问题的理解:

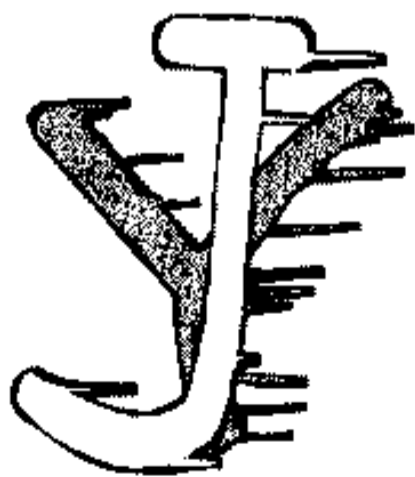
通过向拥护者提供一个与他们自己和世界不同的观点,社会运动建立起集体的同一性。这些观点与现存社会秩序所传达的世界观和自我概念不同。社会运动是通过“重申观点”(rearticulation)的过程来实现这一目标的。它利用业已存在于人们思想中的信息和知识,创造出新的“主观性”(subjectivity)。他们能够辨析他或她文化和传统中的基本要素和核心观念,并赋予它们新的意义。^③

就像我们即将看到的,美国黑人的观点,还有像 M·泰勒这样的作家赋予美国黑人文化和传统的意义,与历史上支配美国选择性传统的观点和意义是截然不同的。我将分析的焦点集中在泰勒作品的内容上,尤其是她向我们提供了一个与过去完全不同的对青少年读物的分析角度。同时,我们还将集中讨论扎根于小说形式或叙事结构中的“社会行动模式”(models of social action)是如何来确立社会经验的。^④

美国黑人和选择性传统

在选择性传统中,妇女、美国黑人和其他受压迫的种族人民,他们的身份或地位是由两种基本方式确立的。第一种是排斥,无视美国黑人的存在。这是一个首要的不可否认的事实。例如,在 1962 至 1964 年三年里出版的 5206 本书中,仅 349 本书中(占 6.7%)出现了美国黑人的角色。尽管美国黑人最近成功地挑战了如拉瑞克(Larrick)恰如其分地表达的“儿童书籍中完全是白人世界”的局面,但是西姆斯(Sims)把现在这个阶段描写成“美国黑人出版物的另一个萧条阶段”。^⑤

第二种选择性传统的呈现方式,就是在青少年读物中,美国黑人的形象被歪曲,或者被蓄意描写成一成不变的模式。M·塞德克和 D·塞德克(M. Sadker & D. Sadker)写道:直到 20 世纪 50 年代,美国黑人



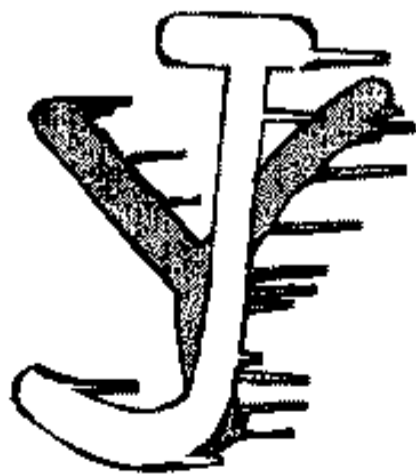
在美国儿童文学中依然被描述成“狡猾的、懒惰的、无能的、能唱歌的低能人”，他们“没有思想、漫无目的或缺乏抱负……他们的形象在许多书中匆匆略过，却在无数年轻读者心中播下了偏见和漠视的种子”。^⑥

虽然关于黑人的刻板印象和讽刺画还没有完全消失，但是随着民权运动对黑人问题的意识和敏感性的强调，出版物中歧视黑人的现象越来越少了。然而，西姆斯说，像“超级黑人”(Super Negro)和“母系黑人家庭”(Black Matriarchal Family)之类的新模式取代了原先的关于黑人的刻板印象。^⑦现在的书中经常提到“居高临下的白人儿童为顺从、毕恭毕敬的黑人儿童解决问题，或现在的黑人儿童被描绘成是白人儿童的一个负担”。同时，人们还批判书中对黑人生活方式的描写经常不准确或毫无根据，还有人批评现在的图书中隐含了“正面的黑人形象必须以白人中产阶级的模式来塑造”这样的意味。^⑧更为重要的是，西姆斯讨论的绝大部分作品中，甚至那些从美国黑人角度出发撰写的图书，也几乎都是由白人写就的。然而，越来越多的美国黑人作家和插图画家，正努力反抗在他们看来是对他们文化的重要方面“博采众长”(appropriation)的现象，他们开始为儿童创造一种新的文化，通过这种文化，那些过去被选择性传统排斥的文化和历史，现在重获声张的机会。

具有文化意识的小说：形象塑造者(image makers)

《影与实》(*Shadow and Substance*)是一篇有关 150 本当代美国黑人现实主义小说的书评，该书评中西姆斯(1982)把这些小说分为三大类。第一是“社会意识”(social conscience)类，因为“这些图书容易在人们——主要是非美国黑人——心中建立起一种社会意识，有助于这些人培养对黑人和黑人问题的共鸣、同情和宽容之心”。西姆斯批评这类图书不仅“文字平庸”，而且大多数是从“具有优越感的非美国黑人角度”创作的。另外，由于这些书中的角色具有人物原型的特征和脸谱化的倾向，因此她不无忧虑地指出：这些图书将会使“令人不愉快的态度”永久化。^⑨

第二类是“熔炉”(melting-pot)类书籍，中心议题是说明“人类所以



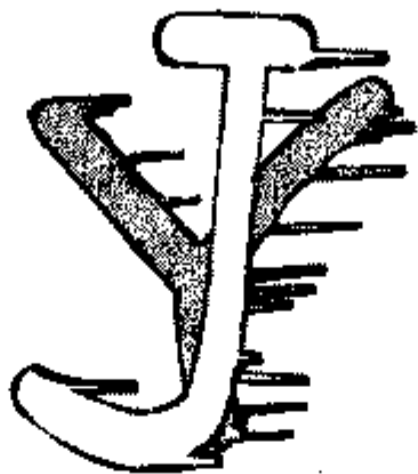
成为人类是因为彼此存在共通性”这样的思想。虽然西姆斯认识到所有优秀的作品都会涉及“普遍存在于我们每个人之中”的那些东西,但他也批评这类图书中的“认识我们普遍性”的趋势“忽视了我们的特殊性”。^③事实上,在许多“熔炉”类图书中,插图成为读者了解美国黑人特征的惟一途径。

最后一类为“文化意识类”(culturally conscious)图书。这类图书包括了许多“伴随着美国黑人成长起来的社会和文化传统”。这类图书和社会意识类图书不同,前者的主要读者是美国黑人儿童。与第二类图书相对比,这类书籍认同并且经常赞美“同时成长起来的黑人和美国人经历的差异性”。根据西姆斯的观点,这类书的首要目的是“尽可能地帮助黑人儿童了解:‘我们这一路是怎么过来的’。”^④

西姆斯认为在她的调查中最成功的是第三类图书,她对那些由美国黑人自己创作的作品特别感兴趣,称他们为“形象塑造者”。只有作者耳闻目睹、感同身受黑人的经历,只有当这些作者敢于直面这样的生活,占支配地位的文化才最有可能改变他们对黑人的看法。^⑤西姆斯从分析“形象塑造者”露西尔·克利夫顿(Lucille Clifton)、埃洛伊塞·格林菲尔德(Eloise Greenfield)、弗吉尼亚·汉密尔顿、沙龙·贝尔·玛提斯(Sharon Bell Mathis)和沃尔特·迪安·迈尔斯(Walter Dean Myers)的小说中得出这样的结论:他们“在相同鼓声的节奏中跳舞”。不管鼓声是悲还是喜,西姆斯强调了这些图书中的这样一些内容:

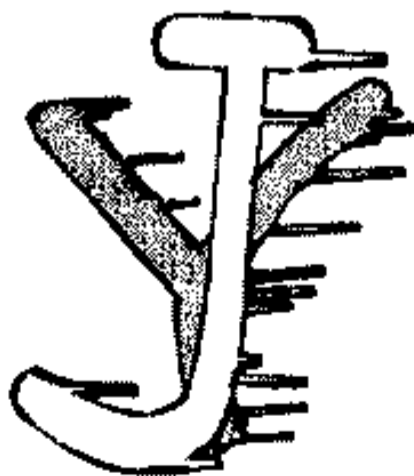
1. 美国黑人的传统和历史;
2. 作为黑人的自豪感;
3. 黑人的社区感;
4. 人际特别是家庭内部成员温馨和友爱关系的重要性;
5. 民族世代相传的情感,并且,还有最重要的;
6. 克服困难和谋求生存的力量和勇气。^⑥

通过对第三类书籍特征的描述,西姆斯提出了这样的问题:从概念上看,这类作品在本质上是否是对抗性的?我认为,文化意识类图书确实具有对抗性,因为它们拓展和扩充了儿童文学中有关美国黑人的话语。也就是说,这类书展示了历史上被排斥在选择性传统文化之外的



美国黑人的故事和图片,形成了与选择性传统文化相对立的一种形式。泰勒的作品也证明,我们需要从概念上更精确地把握不同类型的对抗性文学。^④尽管西姆斯总结了许多有关美国黑人发展历程的文化意识类文学作品,但是这类文学作品本身是丰富而多样的,其体裁和形式也各有千秋。图画故事书,例如《亚美非加》(*Amifika*)、《她来接我》(*She Come Bring Me*)、《小女孩》(*That Baby Girl*)和《爷爷的脸》(*Grandpa's Face*),这些图书提供了一幅美国黑人家庭温暖和充满亲情的画面。《米兰德和温德兄弟》(*Mirandy and Brother Wind*)中颂扬了一个重要的美国黑人文化传统,即“走步竞赛”(cake walk)(比赛步态的优美,为美国黑人始创,因对优胜者奖励糕饼而出名。——译者注)。克利夫顿的《幸运石》(*The Lucky Stone*)是一部长篇小说,讲述了一块石头在一个美国黑人家庭中代代相传的故事,其中包含了黑人的骄傲、美国黑人的历史和传统以及几代人之间的亲密关系这些主题。莱斯特(Lester)的《漫漫回家路》(*Long Journey Home*)(1972)和《新奇的感觉》(*This Strange New Feeling*)(1982)是短篇小说集,讲述了美国黑人在被奴役期间及之后,他们为自由和尊严而斗争的故事。像《装满玫瑰的茶杯》(*A Teacup Full of Roses*)[玛提斯(Mathis), 1972]、《快跑的山姆,帅气的克莱德及其他》(*Fast Sam, Cool Clyde, and Stuff*)[迈耶斯(Myers), 1975]和《钩》(*Hoops*)(迈耶斯,1981)这类小说讲的是年轻的美国黑人,在恶劣环境中克服困难求生存的力量和勇气,这样的环境曾让无数先辈和同辈人历经磨难。最后是汉密尔顿和莱斯特最近编撰的美国黑人民间文学作品集,其中充分展示了美国黑人文化遗产,同时也指出了将黑人文化与选择性传统文化融合的必要性。^⑤

泰勒的小说与众不同而且意味深长,这不仅因为泰勒把西姆斯所称的具有文化意识类小说的作者所特有的观点融入到她的作品中,而且因为她的著作明显地关注反抗和反抗者的问题。另外,还有像《滚滚雷鸣,请听听我的呐喊》(*Roll of Thunder, Hear My Cry*)和《不要打破这个圈》(*Let The Circle Be Unbroken*)这些小说充满了对反抗精神的赞美之情,这些图书发挥了“以故事叙述反抗传统”的作用。^⑥就像我



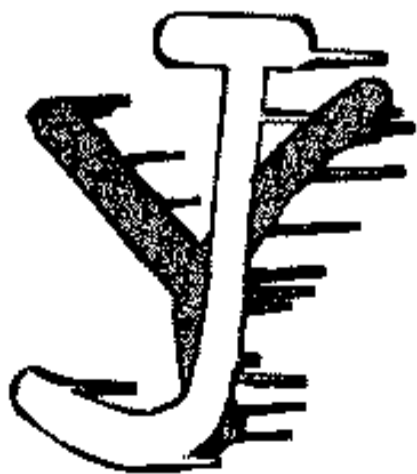
们即将看到的那样,泰勒的作品也谈论了一般年轻人读物中很少谈到的问题和观点。在讨论种族、阶级和性别的相互影响时,M·泰勒涉及的一些问题,直到最近还遭到文学圈内人士的漠视,它不但被排斥在文学和文学评论的话语之外,而且被排斥在教育活动之外。

M·泰 勒

泰勒追忆了从她记事起听故事的经历。这些故事,有的是在俄亥俄她们家的火炉旁讲述的,有的是在她的出生地密西西比讲述的,自奴隶制时代她的家族就居住在那里。这些故事“与我在学校所学到的历史是不同的”。过去她在课堂上学习的“是普通人的历史,他们有些胆量,但算不上勇猛无比。基本上,他们所做的一切就是在那个试图摧毁他们的社会中寻求生存之道”。有些故事是泰勒的父亲亲身经历过的。其他的故事则是她家族世代“口头相传的”。^③

泰勒曾因《滚滚雷鸣,请听听我的呐喊》而获纽伯里奖(Newbery Medal)(纽伯里奖1922年由美国图书馆协会创立。取名自英国出版家John Newbery。他因开创了英美儿童文学发展道路而被称为“儿童文学之父”。纽伯里奖每年颁给全球最优秀的儿童文学作品。——译者注)。在领奖时,泰勒发表了一篇演讲,讲述了那些促使她记录下20世纪30年代在密西西比农村生活的人和事。她“描绘美国黑人真实画面的冲动”,主要是因为她发现她收集到的第一手资料和家庭口头相传的内容迥然不同,与她在学校学到的东西之间也存在巨大差异。^④在经历了非洲学习、旅行和生活以及在黑人学生运动中许多年之后,她重新找回她当作家的梦。在这过程中,她发现自己沉醉于“她在孩童时一遍又一遍地听到的故事”,^⑤黑人所取得微小而惊心动魄的胜利的故事……在这严重的种族歧视的社会中获得尊严的故事,“这些故事和我在历史书或当地图书馆里使我着迷的书中读到的社会情形是完全不同的”。^⑥

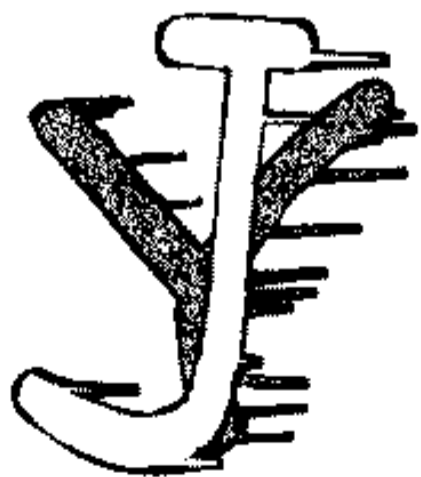
在谈到书中所讲的故事和家族世代相传的传统之间存在的“可怕矛盾”时,泰勒分析了人们所亲身经历和这些经历被主流文化曲解后的情形之间的差距。



在这些书中没有黑人英雄,没有漂亮的黑人女性,没有英俊的黑人男性,没有充满自豪、勇气和宽容精神的人。但总是会提到布克·华盛顿(Booker Washington)和乔治·华盛顿·卡弗(George Washington Carver),马里恩·安德森(Marion Anderson),甚至偶尔也会提到拉尔夫·本奇(Ralph Bunche)博士。但这很难掩盖书中缺少黑人的光辉历史的缺憾。这些书所呈现的历史中,黑人顺从、地位低下,他们逆来顺受,他们并不去打破束缚他们的枷锁,或只是为此做些微不足道的事情。^④

泰勒的著作包括两部长篇小说《滚滚雷鸣,请听听我的呐喊》和《不要打破这个圈》以及三部短篇小说:《树之歌》(*Song of the Trees*) (1975)、《友谊》(*Friendship*) (1987)和《金色的凯迪拉克》(*The Gold Cadillac*) (1987)。现在第三部长篇小说即将完成。^⑤除了《金色的凯迪拉克》,其他的书写的都是洛根家族的事情,特别是故事叙说者嘉丝·洛根(Cassie Logan)的经历。当我们第一次在《树之歌》这本书中遇到嘉丝时,用泰勒的话说,她是“一个勇敢、天真、涉世未深、充满自豪和极富爱心的八岁孩子”。^⑥这四本书描写的是洛根家族为了拥有土地、掌握命运、维护自尊而不懈斗争的故事。最重要的是,他们逐渐褪去无知的面纱,而洛根家族的先辈们就是用这种无知来保护他们的孩子们,使他们免受20世纪30年代密西西比的美国黑人所面临的邪恶而残酷的种族主义伤害的。本章的其他部分中,我指出了泰勒作品在内容和形式上如何融合了具有文化意识的作家的主旨,我还将分析她是如何在关键性的叙事环节中说明反抗问题的。通过这样的分析,我认为泰勒能帮助我们更好地了解反抗性文学作品可能采取的不同形式。

如果我们能对照阅读那些闪烁其词、浮光掠影、充满陈词滥调的历史教科书,你就会完全领会和欣赏泰勒在《美国黑人的历史和传统》(*Afro-American history and heritage*)中的观点里所蕴含的力量和直率。讲述的故事都是以洛根家族成员的生活经历为背景,同时这样叙事的目的是借古喻今。回顾过去是为了告诉洛根家族的孩子们继承先辈们的光荣传统。通过直接或间接地引用的历史,泰勒描述她孩提时



代听到的故事中,最震撼人心的是那些“顺从的、地位地下的、知足常乐的人们”给人带来的巨大反差,通过呈现祖先传统、编织历史事件、强调家族和纽带,详细描述黑人的生活方式,使得“一个群落为生存而进行的永久斗争的画面就浮现出来了”。^④在《滚滚雷鸣,请听听我的呐喊》一书中,玛丽·洛根(Mary Logan)讲授的历史课受到哈伦·格兰其(Harlan Granger)和学校全部由白人控制的董事会成员的干扰。格兰其是一个大地主,他垂涎于洛根家的土地,他造访玛丽的教室是他不断骚扰洛根家行径的一部分。

妈妈正在上历史课,但我知道要坏事了。我断定斯塔西(Stacey)也知道这一点;他紧张地坐在教室后面,紧闭着嘴,看着那个人。但是妈妈没有畏惧。她总是在学生思维活跃时开始她早晨的历史课,我知道时间还没到,但更糟的是那天讲的是关于奴隶制的内容。她讲了奴隶制的残酷,讲了富裕的经济圈的形成,是由于在北方和欧洲的工厂里用奴隶来加工原材料;她还讲了国家是怎样利用一个并不自由的种族中的自由劳动力谋利和发展……格兰其翻了几页教材,停下来,读了几行,“我没有在书上看见你现在讲的所有的事。”

“那是因为书中没有写这些事。”妈妈说。

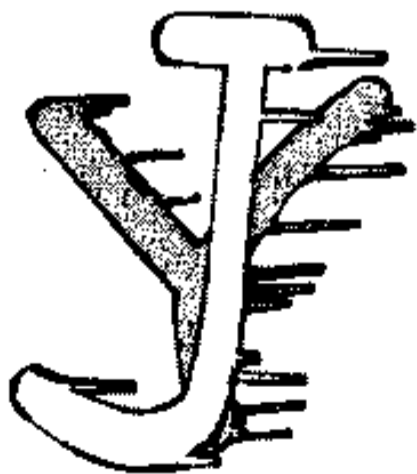
“如果书中没有写,你就无权讲授这些内容。州教育委员会批准了这本教材,你就应该按照书中的内容讲授。”

“我不能那样做。”

“为什么不能呢?”

妈妈挺直了背,凝视着那个人,回答道:“因为这本书中写的内容都是不真实的。”^⑤

为了对抗官方认可的历史书中那些被曲解甚至是错误的观念,玛丽·洛根借用了从其他途径获得的材料,她试图跨越那个时代选择性传统下的历史课话语的藩篱。玛丽对奴隶制历史的对抗性解释,与密西西比州官方认可的解释方式相抵触。玛丽加入到了一场对抗性的运



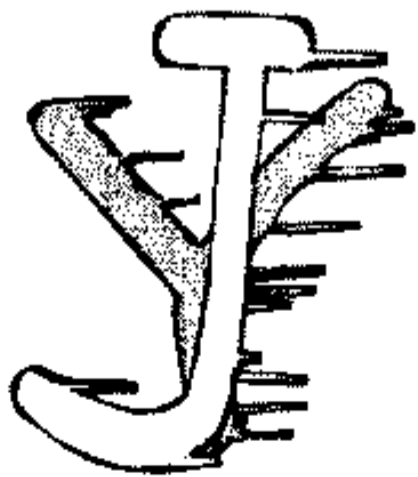
动中,这直接导致了她的失业。

《不要打破这个圈》一书展现的历史,很少能在其他儿童小说中见到。与《滚滚雷鸣,请听听我的呐喊》一样,《不要打破这个圈》呈现出了“收益分成制度”(sharecropping)这个残酷现实的真实画面。就目的而言,收益分成制度和它所取代的奴隶制在根本上是相同的——它是可靠的廉价劳动力的来源。特纳(Turner)家是典型的美国黑人家庭,只要地主想要他们在土地上劳作,他们就被捆绑在土地上了:

蒙蒂尔(Montier)先生为他们提供一切——土地、骡、犁、种子——他们用种植的一部分棉花作为回报。当他们需要食物和其他必需品时,他们必须在蒙蒂尔先生同意的商店里赊账买东西。这个商店里的高利率大大增加了他们购买东西的价格。到年终,所有的棉花都卖掉了,价钱由蒙蒂尔先生来计算。特纳一家通常在第二年初背负了更多的债务。而只要他们负着债,他们就不能不劳动,也不能擅自离开这片土地,如果他们不想让警察追捕的话,就必须这样做。^④

为了使美国黑人“就范”,政府采取了恐吓和威胁的措施。例如,在《滚滚雷鸣,请听听我的呐喊》中,一个收益分成的美国黑人由于对他在华莱士(Wallace)商店的账户提出了一些质疑,结果却是灾难性的,他被涂成黑色,全身被贴上羽毛。这种暴行使洛根家族联合起来,抵制华莱士的商品。这种抵制运动是对现存制度的直接挑战,表达了洛根家族维护尊严的强烈愿望。这种抵制活动可能是洛根家族强烈的社区意识中最有教育意义的一个例子,也是西姆斯的“形象塑造者”一个有特色的主题。洛根家族愿意以他们的土地为赌注,采取这样的抵制活动,他们给左邻右舍带来的好处远远胜过自己的利益。这更加印证了洛根家族愿意为美国黑人社团的福利而贡献力量的决心。

学校知识社会学家安甬写道:美国历史教科书中很少讨论工会问题,也很少提及美国工人联合过程中遭到侵害的问题。^⑤ 这些问题被长期排除在选择性传统文化之外。然而,在《不要打破这个圈》一书中,我



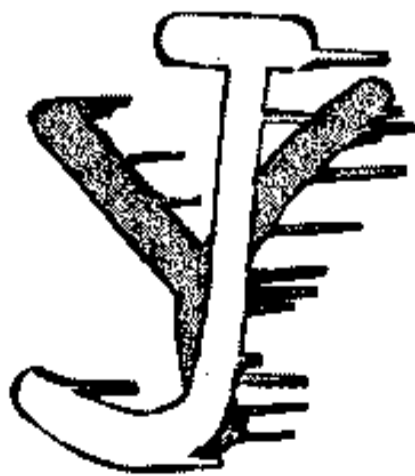
们发现了一段关于组织农场工人工会(Farm Workers' Union)一次失败尝试的叙述。在经济大萧条时期,社区关系紧张,工会组织者试图把问题繁多的收益分成者和佃农组织起来。农民被告知,被专门用来救助佃农和收益分成者的农业调整署(Agricultural Adjustment Administration)基金,正在“被装进种植园主的口袋里”。这种无耻的行为使工会组织者“采取了某些行动”,“他们把洛根家的一些邻居列入了救助的名单上,于是形成了农场工人工会”。^④

无疑,这些努力最关键的一点是:工会是为“有色人和白人”服务的。工会的领导人莫里斯·惠勒(Morris Wheeler)解释说:

它是属于有色人和白人的,因为那是解决这件事的惟一办法。如果我们只为一方服务,我们将不会发展壮大。我不是说我赞成越过董事会来实现社会的变革——我对你们所有人都是开诚布公的,我对你们讲的所有事情与我对白人讲的是一样的——但是这件事我们会赢,让我们一起行动起来吧。没有其他的路可走,大家必须作出选择:是维护种族感情而起来反抗,还是为求生计而忍气吞声?^⑤

泰勒关于鲜为人知的种族之间阶级联盟斗争的论述,与霍华德·法斯特(Howard Fast)在他关于南方诸州再合并时期的小说《自由之路》(*Freedom Road*)中的论述颇有相似之处。^⑥很明显,在这两本书中,这样一个联盟无论对于黑人或白人都是不能接受的。书中关于白人佃户和收益分成者试图说服大卫·洛根加入这个联盟的场景表明,黑人哪怕是略微显示出要争取与白人平等地位的迹象,白人都会反感。例如,《滚滚雷鸣,请听听我的呐喊》中描写到查理·西姆斯(Charlie Simms)是一个极端种族主义者,给黑人带来了精神上的创伤。在洛根的一次谈话中,他说“我不喜欢凡事都求助于黑鬼……”同样地,对美国黑人来说,“有这么多年彼此的不信任,经历这么多年的耻辱、打击、私刑和不平等”,他们不会轻易地与白人结成联盟。^⑦

在试图建立多种族工会的过程中,我们可以发现那些富有的种植



园主是怎样利用种族仇恨和迫害,来先发制人地阻止一个有损于他们利益的联盟的形成。这方面最明显的一个事例是,最近被驱逐的佃户和收益分成者来到斯特劳贝里(Strawberry),从货车上卸下他们少得可怜的财产,宣称他们想要在同一座城市里安家落户,直到他们的困境得到改善。当人越来越多、局面难以控制时,地主首领哈伦·格兰其开始向人们发表演讲:

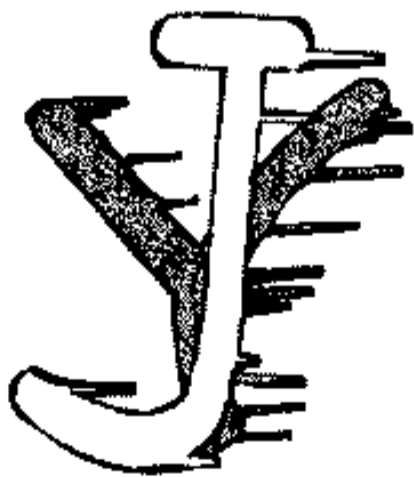
“我保证……你们所有的人每天只需付 1.5 美元就可以保留你们的土地!”另一阵欢呼声响彻云霄。

“我保证……你们所有的人可以和黑人一起上学,和黑人一起参加社会活动……和黑人结婚……”

哈伦·格兰其知道应该在哪里打动人心,这点他做得很好……(他)停顿了一会儿,似乎对他的“猎物们”的亢奋状态非常满意。“你们都认为我不希望你们有更多的钱,不希望你们和你们的家人一起安居乐业。”“但是我认为无须这样的共产主义联盟,你们就能得到需要的一切。各个种族的人,有色人和白人混杂在这个共产主义联盟中。你们都记住我的话,这个人种混杂的联盟仅仅是厄运的开始,像莫里斯·惠勒那样的白人完全误导了黑人,黑人渐渐有了和白人融合一处的感觉,他们有权力做白人可以做的事情……”^②

格兰其“看着这些贫穷的白人农民的脸,他们目不转睛地盯着他,更加相信他们比黑人要优越,并且可以继续欺骗黑人”。他赢了!^③必须记住,这样的内容在中小学教科书中即便有所涉及也是凤毛麟角的。

关于麦克拉伦(McLaren)所指的“危险的记忆”,最明显的一个例子是李·安妮·李(Lee Annie Lee)小姐自不量力地想要去参加投票。^④李·安妮·李是一个热情而富于幻想的女人,她从未忘记她的父亲在南方诸州再合并时参加过投票。她作为黑人的自豪感体现在她的一言一行中。刚开始提及要去投票的想法时,她向嘉丝讲述恐惧感是如何打消美国黑人那短暂的公民权念头的:“那天晚上,白人们来到马路上,把准



备去投票的黑人身上涂满焦油,还打他们,对他们用私刑,他们把爸爸打得很惨……本来就很少有人去投票,从此以后,投票的人就更少了。”^⑤

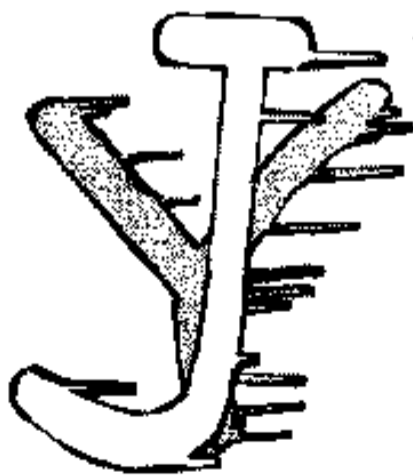
尽管嘉丝努力地想说服李·安妮·李小姐不要去投票,但她还是执意去了。在嘉丝的帮助下,她完成了一项几乎是不可能的任务,她让密西西比的宪法记住了她。“会读写的要求”是高高在上的政府立法机关为了阻碍美国黑人参加投票而构筑的另一个障碍。当解释自己为何执著地冒险参加投票时,李小姐说:

在我的一生中,当我想做的事是白人不喜欢的事时,我没有做这些事。我的一生就是这样走过来的。但是现在我已经64岁了,我认为,不管白人会怎么看,我应该做一些我想做的事了。现在我想要参加投票了,就像我所承诺的。我下定了决心,要去参加投票。^⑥

这位勇敢的、几乎目不识丁的妇女成功地击中了充满迷惑和复杂的密西西比政府体制的要害。尽管如此,这一令人瞩目的举动还是未能让她逃脱投票登记员的冷眼。登记员无法理解她执著而无望的举动。登记员萨穆伊尔·布丁(Samuel Boudein)不无惊讶地说:“我向上帝发誓,他们越老越发孩子气了。”^⑦

M·泰勒的小说具有非常重大的意义,因为她将敏感的触角伸向社会文化和历史问题,在她扣人心弦的叙事中充盈着神态各异、形象饱满的人物角色。随着角色和情节的巧妙展开,她笔下的主题自然地呈现在我们眼前。她从不摆架子或卖弄学问。泰勒作品中最具有文学价值的方面,就在于她描写人物性格上高超的技巧。而这一系列栩栩如生的角色的塑造,要归功于她超人的把握各种方言的能力,而方言能够很好地反映人物角色的种族或民族背景。^⑧通过对富有爱心、和睦团结、彼此忠诚和具有独立思想的洛根家族的描写,泰勒诠释了西姆斯的另一个主题:融洽和友爱关系的重要性——尤其是在家庭内部的重要性。

泰勒在展开洛根家族故事的过程中,自如地渗透了“(她)年轻时代

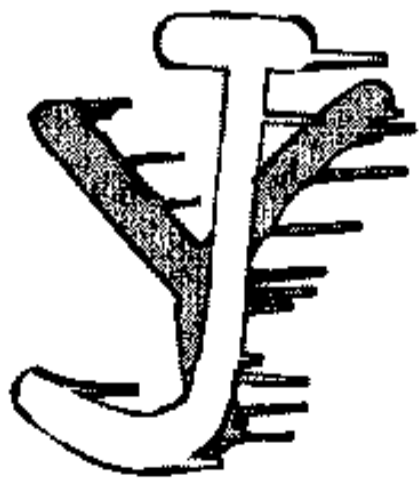


的热情”，我们可以从中窥见这一主题的重要意义。她还说她的作品所以采取传记体裁的形式，是因为她试图努力通过塑造洛根家族，“提炼黑人生活的最基本、最熟悉的那些因素”。在使洛根家族的“精神遗产具体化”的过程中，泰勒试图改变媒体对美国黑人家庭的固有观念——没有父亲、四分五裂。泰勒要说“我的家庭不是这样”。^⑤

在所有儿童文学中，对洛根家族的描写是最有活力、性格刻画最完美的。与上面提到的观点形成呼应，霍尔兹(Holtz)认为：洛根家族“被刻画得如此栩栩如生，以至于假如作者不是如此年轻的话，人们可能会把这本书看成是一部自传”。^⑥ 尽管系列丛书的第一本《树之歌》仅有30页，但当泰勒把那一串人物呈现在我们面前时，读者很快就会对他们喜爱有加、肃然起敬。^⑦ 大妈是家中的女主人。许多年前和已故的丈夫购置了她们家现在的这块土地，从此后他们的生活就和这块土地紧紧联系在一起了。她的儿媳妇玛丽·洛根是力量之塔，她在当地的一所小学里教书，在抚养四个孩子的同时，她还要操持家务。大妈的孙女嘉丝的兄弟们包括：长子斯塔西，虽然体贴人，但由于他的冲动经常会带来一些麻烦；二儿子是敏感的约翰·克里斯多夫(Christopher John)；还有小儿子，是有洁癖的“小男子汉”(Little Man)，他骄傲、有男子汉气概。最后，嘉丝的父亲大卫·洛根是家庭的“顶梁柱”，是整个家庭力量的源泉和行动的指南。尽管他经常不在家，外出谋生挣钱以支付地税，但他的作用却不可替代。

在此，我们看到了玛丽和大卫·洛根是怎样通过与孩子们一起营造温馨、充满爱意、间或是严肃的关系，不仅培养孩子们的自豪感、历史感，而且更重要的是帮助他们树立克服困难以谋求生存的意志和决心。洛根家拥有一块四英亩的广阔土地，因此他们能保护嘉丝和她的兄弟们免受20世纪30年代密西西比地区种族主义制度下每天都上演的许多侮辱和暴力的伤害。然而，一系列事件无情地剥蚀了嘉丝的纯真。在玛丽和大卫·洛根努力解释他们那个世界的残酷现实时，我们看到M·泰勒把具有文化意识作家的观点，轻松而自然地渗透在公开反抗的故事中，又是那么扣人心弦、令人着迷。

当嘉丝陪她的祖母去斯特劳贝里附近的镇上时，她遇到了初涉人



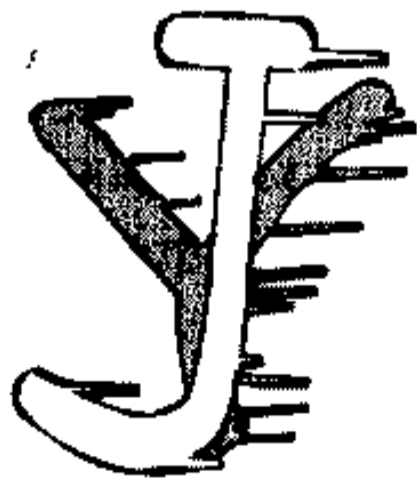
间苦难后最重大的一次事件,在那里她的自尊第一次受到了L·J·西姆斯(Lillian Jean Simms)的伤害,然后又被西姆斯的父亲查理很粗鲁地推到了马路上。嘉丝对这段使她精神饱受折磨的插曲这样总结道:“我一生中从未像今天这样痛苦过。”^②

玛丽·洛根立即觉察到了那天发生的事对她女儿造成的影响。她要求嘉丝明白外面的世界,“事情并不总是像我们希望的那样”。尽管发生了这一切,嘉丝还是不能理解她的受辱是查理·西姆斯歧视黑人的观念造成的。西姆斯认为他女儿高人一等,仅仅因为她是白人。而玛丽却回答嘉丝道:“白人不是无足轻重的。”她用白人至上观念的演变过程来解释这个问题。她说,为了证明奴隶制是合理的,“那些需要奴隶在田地里干活的人,那些从非洲贩卖黑人的人竭力鼓吹黑人和白人不一样,因此奴隶制是合情合理的”。^③玛丽还解释说,宗教也被用来证明奴隶制的合理性:

他们说奴隶制对我们有好处,因为它教育我们成为虔诚的基督徒——像白人一样的基督徒……但他们没有教育我们用基督教来拯救我们的灵魂,而是教育我们要服从。他们害怕我们反抗,因此他们想让我们学习《圣经》中关于奴隶忠实于他们主人的那一套教义。但即使他们教给了我们基督教的信仰,也没有使我们停止对自由的向往,因此许多奴隶逃跑了……^④

她们母女间从很多方面进行了交流。首先,妈妈努力缓解她深爱的孩子所遭受的烦恼和痛苦。玛丽·洛根还通过回忆过去,帮助嘉丝理解这段痛苦经历。嘉丝立刻想到她曾祖父路加,他曾多次试图逃跑,她终于明白自己并不是家族历史上第一个逃跑的人。

类似的主体又出现在《滚滚雷鸣,请听听我的呐喊》中的更具有纪念意义的家庭聚会上(书中经常出现这样的家庭聚会,它也是泰勒小时候所接触过的类似事件的一个缩影)。圣诞除夕夜他们举行了一次家庭聚会,那一刻,对可怕的“守夜人”的恐惧笼罩在所有美国黑人的心头。莫里森(Morrison)先生是一个身材魁梧、温文尔雅而神秘的人,他



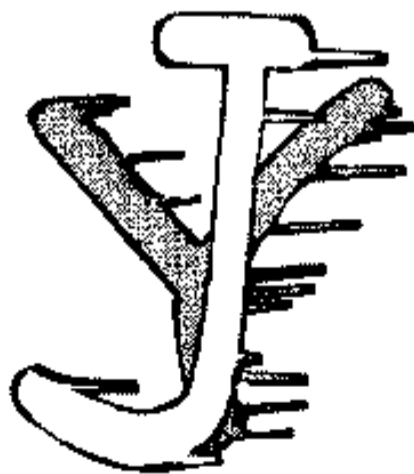
讲述了“南方诸州合并”即将结束时他们家所遭遇的大屠杀。他还讲述了他的父母是怎样“在地狱门外与恶魔进行战斗,就像向上帝复仇的天使一样”,直到战死为止。当有人怀疑莫里森先生对他“六岁时发生的事情”是否能记得那样清楚时,他坚决声称他“对一切都记得很清楚。他将这段经历铭刻在心”。^⑤

这样的聚会是增强家庭团结和联系的重要时刻,我们看到西姆斯所概括的许多主题集中体现在这样的聚会上。^⑥通过这样的口头传承,家庭和家族的历史以及前面提到的“以故事方式叙述的反抗传统”(storied tradition of resistance)传递给了年轻人。通过把这种传统与更大背景的家族历史和反抗历程联系起来,我们感受到一部从过去以来持久的反压迫的斗争历史。这部连续的斗争史是老一辈的洛根家族成员培养后代生存的力量、意志和决心的基础。

“克服困难、谋求生存的意志、力量和决心”是西姆斯所表达的最后—个主题思想。在某种意义上,这种主题在其他文学作品中只是附带提及。通过反复地引用历史、关于反抗的故事和日常生活的例子、洛根家族为捍卫家园的完整而英勇抗争、对温馨而充满关爱的家庭纽带的描写……这一切都为嘉丝和她的兄弟们刻画出具体的生活和生存方式。斯特劳贝里事件之后,大卫和嘉丝进行的一次交谈,其中就很好地概括了这些小说中蕴涵的社会行动的具体特征。

大卫在铁路上工作,挣钱来交付土地税。有一天当他从铁路上回来后,站在一片残缺的树林中间,与嘉丝谈论起斯特劳贝里事件。许多年前,一个叫作约翰·安德森(John Andersen)的白人几乎把这片树林给毁了。这件事在《树之歌》中有详细描述。当提到《圣经》中的训谕“把另一半脸给人打”时,大卫告诉嘉丝:

但是照我的理解,《圣经》的意思不是让你做个傻瓜。也许有一天我可以原谅安德森在树林这件事上的所作所为,但我是不会忘记这件事的。我认为原谅就是为了不让一些事情困扰你——使你憔悴不堪。现在如果我还没有做我做过的那些事(拯救这片树林),那我就不能原谅我自己。这才是事实。^⑦



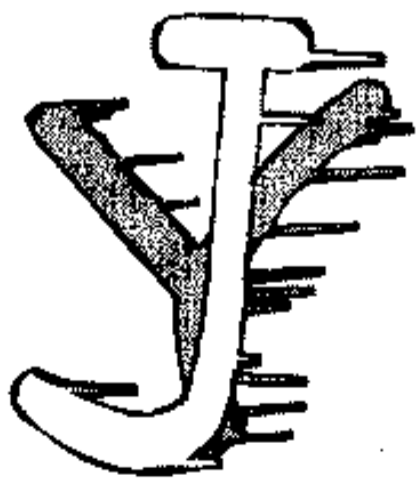
大卫对嘉丝说,他克制自己没有去“痛打”查理·西姆斯,是因为这样做会使她受到伤害,他需要权衡这样做的后果。考虑到“L·J·西姆斯可能不会是最后一个这样对待你的白人”,他告诫她要仔细权衡报复L·J·西姆斯的后果。然而,有一件事他说得很清楚:

还有其他的事情……那就是如果我听之任之,他们就会把我吃掉,最后毁掉我;对你也是一样的,孩子。有许多事情你不能退缩,许多时候你必须有自己的立场。但是你要时刻准备对这些事情作出自己的判断,你在社会上必须获得尊重,但是没有人帮你。你如何调控自己的行为,你的立场是什么——决定了你如何获得尊重。但是……不管人家如何尊重你,最重要的是必须要有自尊。^⑧

嘉丝认真地倾听了父亲的话,可是她的自尊告诉她,对斯特劳贝里和L·J·西姆斯遭遇这件事,她既不能原谅它也不能忘记它。她用一种L·J·西姆斯无力向她的朋友和亲人报复甚至是埋怨的方式报复了L·J·西姆斯。洛根家族认同并实践着的社会行为方式就是,在种族主义面前,他们谨慎而坚决地要求赋予所有人尊严和尊重。通过把他们家族的处境和院子里那株不起眼的小树作了比较,大卫·洛根清晰有力地说出了这种社会行为暗含的意义。那棵小树周围有一株硕大的橄榄树和许多核桃树,它们占了很大一块地方,“巨大的阴影,几乎遮住了那株不起眼的小树”,大卫解释说:

那株不起眼的小树的根扎得很深,它就像橄榄树和核桃树一样属于这个院子,它年复一年地开花、结果,它知道自己永远不会长得像那些树一样高大,但它不停地生长,做它该做的事,它不能放弃,它放弃了就会死去。我们可以从这株小树上得到启示,因为我们喜欢它,嘉丝。我们应该继续做我们要做的事,而且我们绝不放弃。我们不能放弃。^⑨

读了《滚滚雷鸣,请听听我的呐喊》之后,许多和我探讨过此书的读

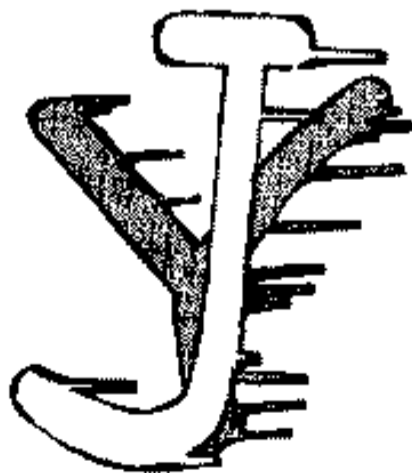


者都对嘉丝的未来抱乐观态度。泰勒描述嘉丝成长和成熟过程的特殊方式,影响了读者的乐观主义态度。人们乐观的心态还源自于学生通过这些故事获得的积极意识,那就是嘉丝在这样的家庭教育中获得了力量、意志和信念,凭借这些品质嘉丝在恶劣的环境——一个剥夺了她及她家人基本权利和要求的环境中——保持着她的尊严。尽管通过以上认识,读者保持了乐观的态度,但他们仍然痛苦地意识到,洛根全家还需要在未来的几十年里,继续面对无理性的、根深蒂固的偏见和那些制度化的形式[例如,那些针对黑人的种族歧视的法规(the “Jim Crow” laws)]。

最后一个需要引起读者注意的主题不在西姆斯讨论的范围之内,虽然它与保持意志、力量和信念的主题有关。这个主题就是性行为(sexuality)问题。这一问题长期被排斥在主流的选择性传统的年轻人书籍之外。20世纪六七十年代的作家还能积极地讨论性行为问题;但与此形成鲜明对比的是,近年来掀起的更加保守势力、原教旨主义的书籍审查人员“时刻保持的警觉”和“图书的旗号”(book banners)作用,导致了許多图书作者(如果不是全部的话)采取更加谨慎的态度。泰勒在对待性别的问题上特别引人注意的是,她直接谈论的问题长期以来被完全回避、或一直笼罩在人们的错误概念和种族主义的神秘面纱之下。在此,我将谈论美国黑人男子与白人妇女之间的性关系,更重要的是,我将专门谈论白人男子与黑人妇女之间的关系问题。

在《滚滚雷鸣,请听听我的呐喊》中,至少有两处涉及到性行为问题。第一处是莫里森先生讲述他父母被屠杀的时候。南北战争前的大农场事实上是“豢养”奴隶以供出售的地方。但这个令人震惊、敏感而又充满争议的话题,实际上并没有被写入中学生的课本中,而且,作为美国黑人历史的重要的一部分,它也被排除在主宰美国学校课程的选择性文化传统之外。身材高大的莫里森先生回忆起他痛苦的经历时说,他的父母都来自“那群被豢养的牲畜”,他们健壮如牛。提到“被豢养的牲畜”,嘉丝问道:“那是什么意思?”

嘉丝,奴隶制时,许多农场里的奴隶像动物一样配对,养育了

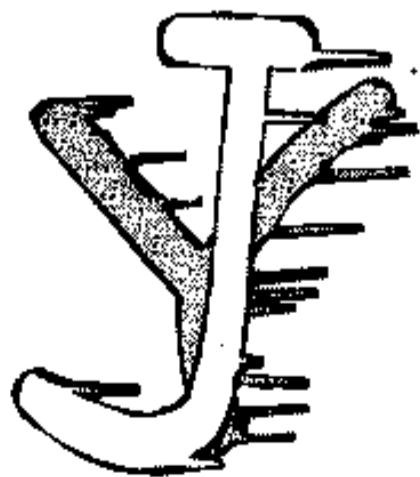


更多的奴隶。秦养给奴隶主带来了大笔钱财……我的亲戚们就像他们的亲戚和祖先一样被奴隶主养活着,那是为了给奴隶主干活,你怎么看这样的问题并不重要,没有人关心这个问题。^⑩

我们读到的另一处有关性行为的描述是,约翰·亨利·贝里(John Henry Berry)先生和他的兄弟因勾引一位白人妇女而被全身浇上汽油焚烧的事件。^⑪泰勒没有直接说明一种被白人普遍接受的种族意识上的障碍,这种观念认为一般都是美国黑人在与白人妇女私混。然而,在《不要打破这个圈》中,泰勒把性行为问题说得更加透彻了,她表示,许多人认为是美国黑人在贪得无厌地追求与白人妇女的暧昧关系,而事实上这是对真实历史的颠倒——事实上,恰恰是白人男子运用手中强大的社会权力,强迫与黑人妇女发生性关系,甚至虐待黑人妇女。

在《不要打破这个圈》中,性行为问题成为一个突出的主题,因为嘉丝和斯塔西长大了,也更加成熟了。嘉丝开始吸引当地男孩,包括黑人和白人的注意力。泰勒还提到苏珊拉(Suzella)和她的父亲,苏珊拉是嘉丝的堂妹,她是个混血儿。他们成为泰勒介绍和探讨这一爆炸性问题的引子。或许加丝·彼得(Jacie Peter)的“恋爱”最能代表性地说明泰勒对白人男子污辱美国黑人妇女这段历史的看法。加丝是一个聪明漂亮的年轻女子,她和斯塔西·洛根悄悄相爱了,同时,加丝也吸引了许多有钱的农场主儿子的注意力,他们不怀好意地偷偷跟踪她。在一个戏剧化的场景中,这些男孩子的意图被无情地揭穿了,加丝和她的叔叔哈默(Hammer)来到了与加丝谈话的人群中,哈默问斯图尔特·沃克(Stuart Walker)在和加丝做什么,性急的斯图尔特回答说:“我们和一个黑人做其他的事情……”^⑫(Taylor, 1982, 146)加丝怀孕了,而对于斯塔西来说,他同样要承受这份耻辱,这也是斯塔西决心离家到路易斯安纳高粱田地里去寻找生计的一个主要因素。这部色调沉重的小说最后的三分之一篇幅就是围绕这个场景展开的。

当玛丽·洛根的堂兄巴德(Bud)和他的女儿苏珊拉来到洛根家时,巴德与一个白人妇女结婚的事情令众人震惊不已、难以置信。“我知道”,嘉丝说,“用他自己的话说,他把他自己和我们其他的人分开



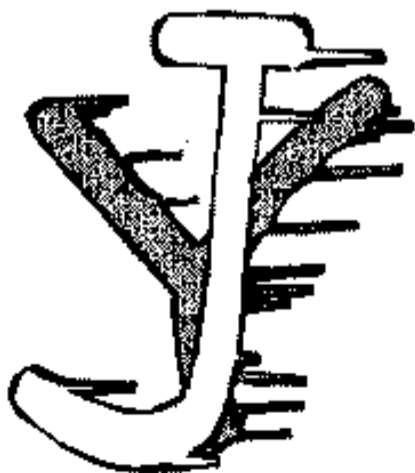
了。”巴德的行为违反了所有人都必须严格遵从的种族间关系的禁忌：

白人是属于另一个世界的，他们是遥远的陌生人，却控制着我们的生活，我们最好不要去招惹他们。当他们走进我们的生活圈时，我们要有分寸地、客气地对待他们，并且尽快从他们身边走开。另外，对一个黑人男子来说，即使看一眼白人妇女都是危险的。一年半前，约翰·亨利·贝里先生被处以火刑，罪名是他企图对一位白人妇女调情……白人妇女是异类，是危险的，而堂兄巴德忘记了这一点，他娶了一位白人姑娘为妻。^⑬

在哈默叔叔发现了孩子们的白人朋友杰里米·西姆斯(Jeremy Simms)的一张照片后，全家再一次展开了关于性行为的讨论。尽管杰里米是查理的儿子，同时也是L·J·西姆斯的兄弟(原文为 Sister of Lillian Jean Simms,疑有误。——译者注)，但他真诚地希望与洛根家的孩子们建立友谊。哈默抑制不住愤怒，坚持说斯塔西“很快就了解了白人男子怎样看待黑人妇女的……白人男子通常以为他们可以对有色人种妇女为所欲为，可以视她们为自己的私有财产”。^⑭他坦率的话语中包含着愤怒，他讲到了美国黑人男子如何为保护他们的女人免受白人侵害而被杀的经历：

他们(白人男子)骑马走过我们的邻居，企图在大白天带走我们的妇女，他们根本无须考虑如何处置这些妇女。在我看来，那样做的白人男子就像狗一样。我宁愿看到嘉丝死去也不愿意看到她被一个白人带走……

他们认为世界上的每个人都在觊觎他们的女人，如果哪个有色人斜着眼瞧一下其中一位妇女，他们就开始商议要把他处以私刑……斯麦林斯(Smellings)河边住着一个男孩……他和一个白人女孩发生了关系，结果一伙男人一天晚上闯进他的住所，把他的私处给割了。^⑮



哈默所要求的行为规范非常简单：“嘉丝，你要时刻尊重你自己，你的家人，男子们和你的儿子们，你要永远尊重你们女人并且要照顾你的姐妹。”^⑥

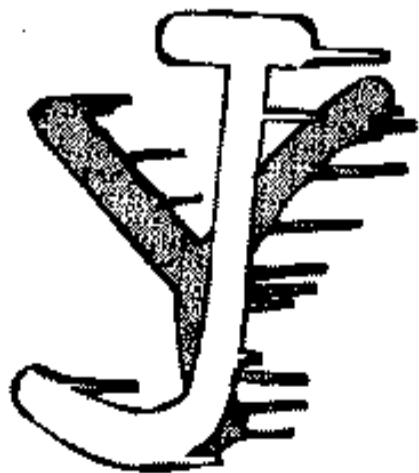
叔叔的愤怒使洛根家的孩子们非常震惊。过了一会儿，沉着冷静的大卫·洛根澄清了脾气火爆的弟弟提出来的一些疑问。大卫向嘉丝讲述了他的家族历史，大卫的父亲（嘉丝的祖父）出生于一个奴隶家庭，母亲去世后，父亲把乔治（Georgia）留在了密西西比（他再也不想呆在那个地方了），然后他对女儿讲了她曾祖父的故事。他是

一个被白人养着的奴隶……白人拥有奴隶就像你拥有奶牛或一头猪一样，还有，奴隶必须按照他们的要求做事……你的祖父就是在这样的情形下出生的。你曾祖母当时没有发言权。白人男子使用黑人妇女有好几个世纪了……现在他们依然在这样做……相信我，这是一件对我们伤害至深的事情……非常深的伤害……任何时候我看到一个黑人妇女和一个白人男人在一起，或一个黑人妇女想要和白人男子在一起，我就想哭，因为那个妇女除了她自己外什么都不关心，她也不关心白人怎样地看不起她和她的亲人，你明白吗？^⑦

结 论

在本章中，我试图把 M·泰勒的作品置于最近学校知识社会学的一些有争议的话题中来讨论。我以一个美国黑人家庭和一个黑人社区反抗白人压迫为例，提出被青少年读物作家们忽略的一些观点和问题，以故事形式讲述了一个英勇抗争的家族历史。我认为：泰勒应该被看作是反抗之声的代言人，她是努力为年轻人提供美国黑人为争取自由和尊严而进行的长期艰苦斗争的一个缩影。每当民权运动和妇女运动的成果遭到攻击，有时这样的成果会被颠覆，此时，泰勒的声音就尤显弥足珍贵。

泰勒描写美国黑人经历的作品，如《滚滚雷鸣，请听听我的呐喊》和

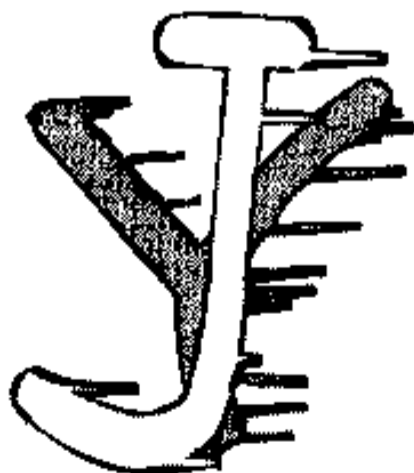


《不要打破那个圈》，读起来让读者感到异常沉重。尤其是后一部小说，有关嘉丝和她的家族所面对的白人对他们根深蒂固的偏见的真实刻画，在其他青少年读物中并不多见。在介绍美国黑人妇女的性别遭到践踏的叙述中，泰勒也用了少量笔墨，启发人们进一步思考：性别压迫问题是如何成为种族压迫问题的一部分的？

在《不要打破那个圈》中，尽管洛根家族似乎已经从维护自己尊严和土地完整性的危机中解脱出来了，但很明显的是，要建立一个没有性别与种族歧视、彼此尊重的社会，我们还有很长的路程要走。我们可以从《不要打破那个圈》中嘉丝和她父亲的谈话中发现这路程究竟有多漫长。当嘉丝问她的父亲白人是否会改变他们对黑人的态度时，大卫·洛根回答说：“我非常希望是这样的，嘉丝，但是白人不会改变他们心中认可的美德……要作出改变对某些人来说可不是件轻而易举的事情。”嘉丝带着孩子般的天真问道：“我真想知道他们是否想过，如果他们也像我们一样受到别人的虐待，那将会怎样……”“他们的确那样想过，”大卫接着说，“但我想他们没有深入去思考过。”他们谈话的最后，嘉丝问他的父亲是否“这种情况不久会或多或少有所改变”。大卫的回答中包含着一丝平和的无奈，正如整套丛书所传达的一个信念：“我不知道要等多久，嘉丝，但是我要告诉你一件事，如果我不能活着看到那一天，非常希望你可以。我会虔诚地祈祷这一天的到来。”^⑧

与L·克利夫顿、T·费林斯(Tom Feelings)、E·格林菲尔德、V·汉密尔顿、J·莱斯特(Julius Lester)和W·D·迈尔斯及其他作家的作品一样，泰勒的作品反映了部分美国黑人作家和插图画家，努力从现实的角度，帮助年轻读者了解美国黑人的历史和现状。正如我力图想在本章中说明的那样，这些悲惨而痛苦的故事被排斥在了儿童文学的视野之外，排斥在了教科书之外，也排斥在更广泛意义上的文化之外。

还应该记住：对于M·泰勒提出的观点和问题，我无法保证其他读者会有与我一样的敏感性。研究表明，读者对这些作品的看法都是见仁见智的。以上提供的解释是(至少部分是)我阅读泰勒作品过程中形成的一些思考和观点。C·史密斯(Christian Smith)(1989)进一步

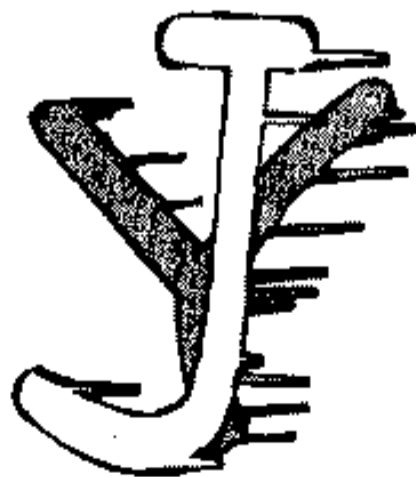


认为,只要读书基本上还是个人的事情,^①那么即使对于同一篇文章,不同个体也一定存在截然不同的接受方式。尽管有这么多的限制因素,但我和大学生^②及以前从事青少年工作的学生一起阅读泰勒著作的经验表明,借助她书中所畅谈的问题以及所提供的无限的思考空间,可以激发我们提出一些重要的问题和观点。

M·泰勒的故事激动人心,人物个性鲜明,可读性强。她的故事传达了长期沉默的和那些被社会主流文化表达方式所忽视的声音。我坚信,进步主义教育家的一项重大使命,就是保证所有儿童都能听到这样的声音。

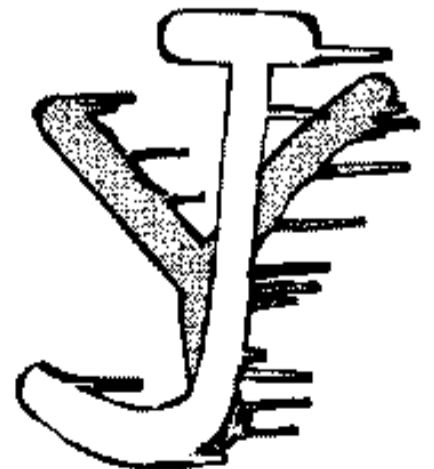
注 释

- ① Philip Wexler, "Structure, Text, and Subject: A Critical Sociology of School Knowledge," in Michael W. Apple, ed., *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class Ideology and the State* (London: Routledge and Kegan Paul, 1982), p. 279.
- ② 例如 Jean Anyon, "Ideology and United States History Textbooks," *Harvard Educational Review* 49 (1979), pp. 361—86; Landon Beyer, "Aesthetic Curriculum and Cultural Reproduction," in Michael W. Apple and Lois Weis, ed., *Ideology and School Practice* (Philadelphia: Temple University Press, 1983); Allan Luke, *Literacy, Textbooks and Ideology: Postwar Literacy Instruction and the Mythology of Dick and Jane* (New York: The Falmer Press, 1988); Linda Christian-Smith, "Gender, Popular Culture, and Curriculum: Adolescent Romance Novels as Gendered Text," *Curriculum Inquiry* 17, no. 4 (1987), pp. 365—406; Joel Taxel, "The Outsiders of the American Revolution: The Selective Tradition in Children's Fiction," *Interchange* 12, nos. 2—3 (1981), pp. 206—28; Joel Taxel, "The American Revolution in Children's Fiction: An Analysis of Historical Meaning and Narrative Structure," *Curriculum Inquiry* 14, no. 1 (1984), pp. 7—55.
- ③ Raymond Williams, *Marxism and Literature* (London: Oxford University

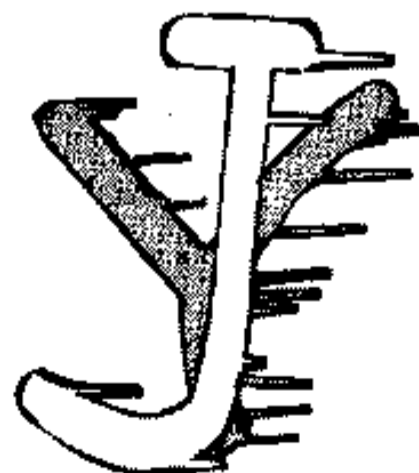


Press, 1977); Raymond Williams, *The Sociology of Culture* (New York: Schocken Books, 1982).

- ④ Williams, *The Sociology of Culture*.
- ⑤ Williams, *Marxism and Literature*, p. 177.
- ⑥ Pierre Bourdieu, "The Thinkable and the Unthinkable," *Time Literary Supplement*, October 15, 1971, pp. 1255—56; Paul Willis, *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs* (Lexington, Mass.: D. C. Heath, 1977); Terry Eagleton, *Marxism and Literary Criticism* (Berkeley: University of California Press, 1976).
- ⑦ Terry Eagleton, *Criticism and Ideology: A Study in Marxist Literary Theory* (London: New Left Books, 1976).
- ⑧ Apple, *Education and Power* (London: Routledge and Kegan Paul, 1982) and *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education* (London: Routledge and Kegan Paul, 1986); Henry Giroux, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition* (South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey, 1983); Wexler, "Structure, Text, and Subject."
- ⑨ Eagleton 引自 *Marxism and Literary Criticism*, p. 24。
- ⑩ 关于对抗问题,人们集中的观点是:学校里学生不是被动地内化和接受各种思想、价值观和意识形态的。例如 Samuel Bowles and Herbert Gintis in *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1976)。又见 the influential work of Anyon, "Social Class and School Knowledge," *Curriculum Inquiry* 11 (1981), pp. 3—42, and Willis, *Learning to Labor*。
- ⑪ Williams, *Marxism and Literature*, p. 112.
- ⑫ Joe Taxel, "Children's Literature: A Research Proposal from the Perspective of the Sociology of School Knowledge," in Suzanne de Castell, Allan Luke, and Carmen Luke, eds., *Language, Authority and Criticism: Reading in the School Textbook* (London and Philadelphia: The Falmer Press, 1989).
- ⑬ Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux, "Ideologies about Schooling: Rethinking the Nature of Educational Reform," *Journal of Curriculum Theorizing* 7, no. 1 (1987), pp. 7—38; George H. Wood, "Beyond Radical Educational Cynicism," *Educational Theory* 32, no. 2 (1982), p. 67.

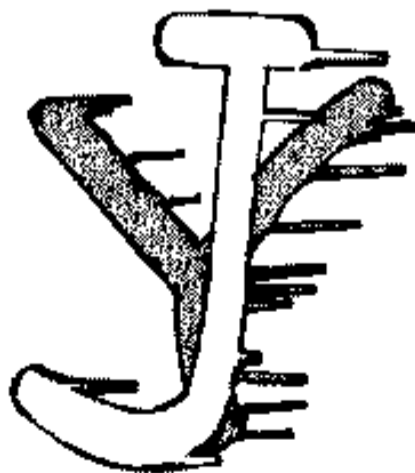


- ⑭ Apple, *Teachers and Texts*, p. 177.
- ⑮ J. W. Blassingame, "The Afro-Americans; From Mythology to Reality," in William Cartwright and Richard Watson, eds., *The Reinterpretation of American History and Culture* (Washington, D. C. : N. C. S. S., 1973), p. 53; Peter McLaren, "Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Politics of Literacy," *Harvard Educational Review* 58, no. 2 (May 1988), pp. 213—34.
- ⑯ P. Aufderheide 引自 "The Have-Nots of History Find a place in Museums," *In These Times* 12, no. 32 (August 1988), p. 21.
- ⑰ Virginia Hamilton, *Anthony Burns; The Defeat and Triumph of a Fugitive Slave* (New York: Alfred A. Knopf, 1988), pp. 179—80.
- ⑱ Apple, *Teachers and Texts*.
- ⑲ Kenneth Teitelbaum "The Construction of an Alternative School Text: Teaching the ABC's of Socialism to Children, 1900—1920," paper Presented to the American Educational Research Association Convention, Washington, D. C. : 1987.
- ⑳ Violet Harris, *The Brownie's Alternative to the Selective Tradition in Children's Literature*, doctoral dissertation, the University of Georgia, 1986; D. Broderick, *Image of the Black in Children's Literature* (New York: Bowker, 1973).
- ㉑ Wendy Saul, "Recouping the Losses: The Case of Francis LeFlesch and *The Middle Five*," paper presented to the American Educational Research Association Convention, New Orleans, 1988.
- ㉒ Taxel, "Children's Literature: A Research Proposal," and "The American Revolution in Children's Fiction."
- ㉓ Michael W. Apple 引自 "Redefining Equality: Authoritarian Populism and the Conservative Restoration," *Teacher's College Record* 90, no. 2 (Winter, 1988), p. 179.
- ㉔ Taxel, "The American Revolution in Children's Fiction," and "The Black Experience in Children's Fiction: Controversies Surrounding Award-Winning Books," *Curriculum Inquiry* 16, no. 3 (1986), pp. 245—81. 在研究青少年爱情小说时, 克里斯蒂娜·史密斯在《性别, 流行文化和课程》(*Gender, Popular,*



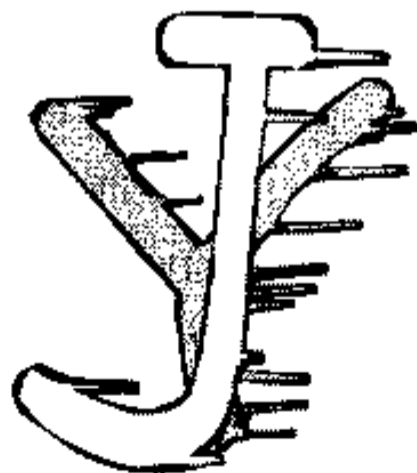
and Curriculum)一文中也考察了小说内容与形式之间的关系。路克研究《迪克和简》的文章《文化素养,教科书和意识形态》(*Literacy, Textbooks and Ideology*)时(p. 103)指出,这些广为阅读的基础读物中反复描写的关系形式“通常忽视了人物对现实社会关系和谐适应的能力”。

- ② Rudine Sims, *Shadow and Substance; Afro-American Experience in Contemporary Children's Fiction* (Urbana: NCTE, 1982), p. 102.
- ③ Myra Sadker and David Sadker, *Now Upon a Time: A Contemporary View of Children's Literature* (New York: Harper & Row, 1977), p. 129.
- ④ 参见 M. Calhoun, *Big Sixteen*, Illustrated by Trina Schart Hyman (New York: William Morrow, 1983); Margot Zernach, *Jack and Honeybunch Go to Heaven* (New York: Farrar, Strauss and Giroux, 1982)。
- ⑤ Sims, *Shadow and Substance*, p. 5.
- ⑥ 同上,第 17, 18 页。
- ⑦ 同上,第 33 页。
- ⑧ 同上,第 49 页。
- ⑨ 同上,第 79 页。Jo Anne Pagano 曾表达了类似的观点。她指出:“我们中的一些人让别人讲述我们的故事,而我们中的另外一些人则让自己讲述自己的故事。”见 *Household Language and Feminist Pedagogy* 一文。该论文曾提交于 1988 年在俄亥俄州的 Dayton 召开的“课程理论与实践会议”(the Conference on Curriculum Theory and Practice)。
- ⑩ Sims, *Shadow and Substance*, p. 96. 插画家 Tom Feelings 曾说:“对我来说,美国黑人在生活中体验着痛苦和快乐两种完全不同的感受。”见“*Illustration is My Form, the Black Experience My Story and My Content*,” *The Advocate* 4, no. 2 (1985), pp. 73—82。
- ⑪ 我要感谢 Susan Taylor Cox 帮助我澄清这些重要的观点。
- ⑫ Lucille Clifton, *Amifika*, illustrated by Thomas DiGrazia (New York: E. P. Dutton, 1977), and *The Lucky Stone*, illustrated by Dale Payson (New York: Delacorte Press, 1979); Eloise Greenfield, *She Come Bringing Me That Baby Girl*, illustrated by J. Steptoe (New York: J. B. Lippincott, 1974), and *Grandpa's Face*, illustrated by F. Cooper (New York: Philomel Books, 1988); Patricia McKissack, *Mirandy and Brother Wind*, illustrated by Jerry Pinkney

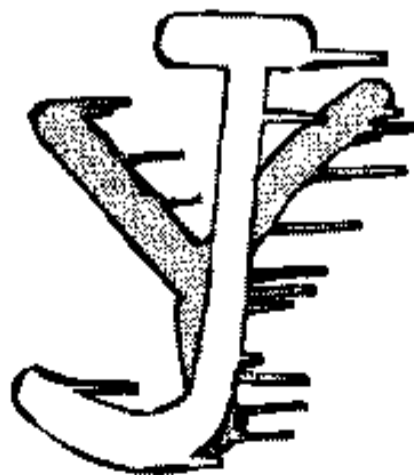


(New York; Alfred A. Knopf, 1988); Julius Lester, *Long Journey Homes: Stories from Black History* (New York: Dial Press, 1972), *This Strange New Feeling* (New York: Dial Press, 1982), and *The Tales of Uncle Remus: The Adventures of Brer Rabbit* (New York: Dial Press, 1987); Sharon Mathis, *A Teacup Full of Roses* (New York: Viking Press, 1972); Walter Dean Myers, *Fast Sam, Cool Clyde, and Stuff* (New York: Viking Press, 1975), and *Hoops* (New York: Delacorte Press, 1981); Virginia Hamilton, *The People Could Fly: American Black Folktales*, illustrated by Leo and Diane Dillon (New York: Alfred A. Knopf). Alison Lurie 和 Ethel Phelps 编辑的关于女性的故事中所呈现的妇女形象,和诸如《灰姑娘》、《睡美人》、《白雪公主》故事里的妇女是不同的,见 Lurie, *Clever Gretchen and Other Forgotten Folktale*, 由 Margot Tomes 负责插图(New York: Thomas Y. Crowell, 1980); Phelps, *the Maid of the North: Feminist Folktales from around the World*, 由 Lloyd Bloom 负责插图(New York: Holt, Rinehart and Winston, 1981)。

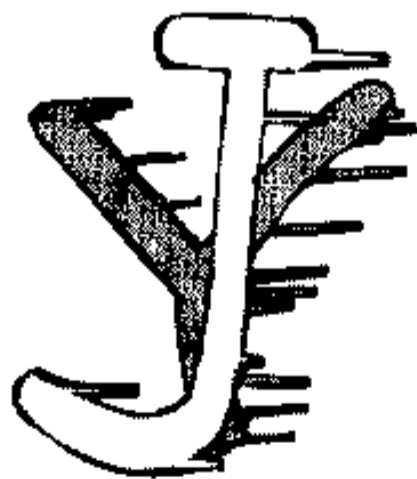
- ⑳ 我要感谢 Susan Taylor Cox 提出了这样一个术语。
- ㉑ Anne Commire 引自 *Something About the Author*, vol. 15 (Detroit: Gale Research, 1979), p. 275, 277。
- ㉒ Mildred Taylor, Newbery Acceptance Speech, *The Horn Book* 53, no. 4 (August 1977), p. 405.
- ㉓ Commire 引自 *Something About the Author* p. 277。
- ㉔ Taylor, Newbery Acceptance Speech, pp. 404—6.
- ㉕ 同上,第 404 页。
- ㉖ Mildred Taylor, *Roll of Thunder, Hear My Cry* (New York: Bantam, 1976); *Let the Circle be Unbroken* (New York: Dial Press, 1982); *Song of the Trees* (New York: Dial Press, 1975); *Friendship* (New York: Dial Press, 1987); *The Gold Cadillac* (New York: Dial Press, 1987).
- ㉗ Taylor, Newbery Acceptance Speech, p. 405.
- ㉘ Mary T. Harper, "Merger and Metamorphosis in the Mildred D. Taylor," *Children's Literature Association Quarterly* 13, no. 1 (Summer 1988), p. 76.
- ㉙ Taylor, *Roll of Thunder, Hear My Cry*, pp. 139—40.
- ㉚ Taylor, *Let the Circle be Unbroken*, pp. 89—90.



- ④7 Anyon, "Ideology and United States History Textbooks."
- ④8 Taylor, *Let the Circle be Unbroken*, p. 132, 133.
- ④9 同上,第 135 页。
- ④0 Howard Fast, *Freedom Road* (New York: Bantam books, 1979).
- ④1 Taylor, *Let the Circle be Unbroken*, p. 339, 186.
- ④2 同上,第 370—371 页。
- ④3 同上,第 370—372 页。
- ④4 McLaren, "Culture or Canon?" pp. 232—33.
- ④5 Taylor, *Let the Circle be Unbroken*, pp. 114—15.
- ④6 同上,第 195—196 页。
- ④7 同上,第 361—362 页。
- ④8 Taxel, "Black Experience," p. 260.
- ④9 Taylor, Newbery Acceptance Speech, p. 403.
- ⑤0 S. W. Holtz, "Review of *Roll of Thunder, Hear My Cry*," *The Horn Book Magazine* 52, no. 6 (December 1976), p. 627.
- ⑤1 本章中“读者”的反应,不仅指我个人对这些图书的看法,而且也是乔治亚大学几十个班级上百个学生的看法。过去十年里,我在文学课上曾和这些学生探讨过《滚滚雷鸣,请听听我的呐喊》一书。这些学生读者对这本书的反应整齐而且积极,更重要的是,我的学生大多数是白人或来自南方。许多学生的家庭背景都带有书中洛根家庭种族主义的痕迹。学生们为此感到相当尴尬和愧疚。
- ⑤2 Taylor, *Roll of Thunder, Hear My Cry*, p. 87.
- ⑤3 同上,第 96 页。
- ⑤4 同上。
- ⑤5 同上,第 111—113 页。
- ⑤6 Sims, *Shadow and Substance*.
- ⑤7 Taylor, *Roll of Thunder, Hear My Cry*, p. 113.
- ⑤8 同上,第 133—134 页。
- ⑤9 同上,第 156 页。见 Taxel, "The Black Experience in Children's Fiction"。比较《滚滚雷鸣,请听听我的呐喊》和 Ouida Sebestyen 的 *Words By Heart* (New York: Bantam, 1979) 中的社会行动模式非常不同。区别还在于泰勒是黑人,而塞巴斯蒂安(Sebestyen)是白人。



- ⑩ Taylor, *Roll of Thunder, Hear My Cry*, p. 113.
- ⑪ 同上,第 125 页。
- ⑫ Taylor, *Let the Circle be Unbroken*, p. 146.
- ⑬ 同上,第 162 页。
- ⑭ 同上,第 174—175 页。
- ⑮ 同上,第 175 页。
- ⑯ 同上,第 176 页。
- ⑰ 同上,第 178—179 页。
- ⑱ 同上,第 181 页。
- ⑲ Linda K. Christian-Smith 的论文“Going Against the Grain Gender Ideology in Selected Children's Fiction,”曾提交 1989 年在旧金山召开的“美国教育研究协会大会”。又见 Elyse Eidman-Aahahl 关于“独立的阅读”(the solitary nature of reading) 的讨论见“The Solitary Reader; Exploring How Longly Reading Has to Be,” *The New Advocate* 1 (Summer, 1988) pp. 165—76。
- ⑳ Joel Taxel, “Teaching Children's Literature,” *Teaching Education* 1 no. 1 (1986) pp. 12—15.



第七章

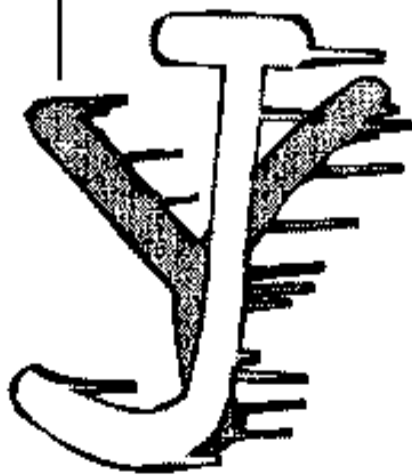
我们历史上的批判性教程：美国社会主义主日学校的课程

K·泰特鲍姆

过去十年里，研究批判性课程的学者们着力将学校的教材不公平的社会和经济现实以及社会转型的前景联系起来。^①比如，通过对语言文学和社会科学课程的考察，揭示出三种趋势：首先，教科书和其他普通书籍都强调特定传统、文化和历史的观点，这对于中上层阶级白人男性的物质利益和意识形态是非常有利的。其次，通过反复强调个人主义的伦理观，并通过对历史（一种强调普通民众的集体行动在社会进步中作用的历史）的选择性诠释，学校教科书帮助我们狭义地理解了权力分配和社会变迁的可能性问题。再次，将社会科学和自然科学进步中的冲突和分歧作了轻描淡写的处理，学校强调了学术知识的统一性。^②

近年来在美国发表的有关教科书政治经济学研究的论文，特别关注学校选用教科书过程中不断增长的雷同化和标准化趋势，^③这一趋势，加上不断介入的商业利益和州政府对当地课程制定的控制（如标准化的教学大纲和学生考试），这些都严重阻碍了教育实践的解放。^④在批判性地调整课程内容和课堂上注重教学的互动性方面，进步主义教师面临越来越多的困难。而这些年的“保守的复兴主义运动”（Conservative restoration）^⑤又强化了学校在维持社会不平等性上的功能（而不是消除社会的不平等）。

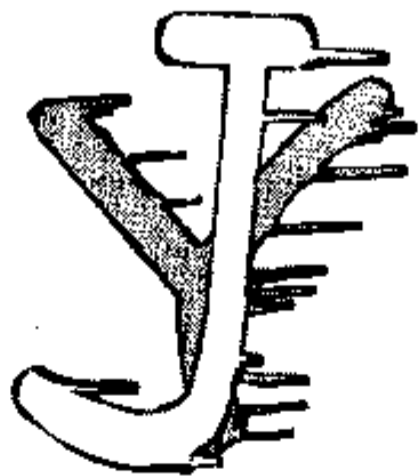
出版和传播的教材中适合学校使用的十分有限，这影响了教师组



织批判性教学活动的进一步开展。他们不得不零星地构建自己的“教科书”，在这一过程中他们没有可以效仿的范例。当然，创建自己的教学材料本身并不会对教学有负面作用，而且对于具有批判精神和创造力的教师来说，这不是一项太困难的任务。的确，在公立学校里，拥护公平原则的群体经常与那些赞成工商业利益的人发生对峙，课堂上也不乏对抗主导性意识形态的进步力量，^⑥带有批判性观点的教材确实在出版，促进民主实践的更具批判性和参与性的教育组织确实存在着。^⑦但批判性教育者在实践中还缺乏适合的教科书，这会导致三方面相关的负面影响：首先，会让人产生强烈的无助感；其次，不论过去还是现在，我们对可选用的教科书还缺乏深刻的洞察力，对教学工作不甚熟悉；再次，浪费宝贵的时间。正如约瑟夫·费瑟斯通(Joseph Featherstone)所评论的：“在患有遗忘症的美国，我们经常做一些重复性工作，这也是为什么教育实践不能循序渐进地发展的原因之一。”^⑧然而引进具体的可选择的观点和教材，不会自然而然地改善批判性教育实践的课堂环境，但实际上这是发动进步主义教育改革的一个主要动力。

对于过去那些将更具批判性的观点引入学校教学情境的问题，许多教师显然还非常缺乏了解；或者更确切地说，这些教师对此过程中选用的教科书还缺乏了解。本章将提供这段历史的一小部分。我们将考察教科书被“遗忘”的部分，在美国的社会主义学校，这些被遗忘的教科书被明确地用于反对霸权。这些学校教科书出版于世纪之交，它们的立场在根本上与雷蒙德·威廉姆斯所称的“继承性传统”不同。事实上，在我们的公立学校和其他社会机构的传统中，我们一直在倡导那些有选择性的、在意识形态上占主导的价值观、信仰和寓意。这一传统通过有选择地知识传授，使具有阶级性的文化成为一种普遍的文化，至少部分地使那些被压迫的人们保持沉默，并使现行的社会秩序自然地合法化、永恒化。而这些被“遗忘”的教材被用来向这一传统提出挑战^⑨。

虽然这些教材中的许多从来没有在公立学校使用过，但这不应该使我们忽视社会主义教育家从他们的实践中总结出的教训。他们的教训对于那些试图效尤的人同样值得重视。更具体地说，那些体现主导性资本主义文化意识形态和观点的教科书，可以帮助我们认识学校课

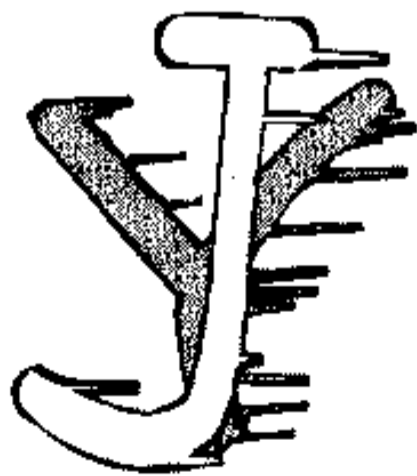


程制定过程中占主导的基本政治性质。另外,我们还可以考察客观事物的另外一面,或许它们已部分过时,却可以让我们温故知新,因而可以“提高我们批判的敏感性”,而且有助于我们“以全新的、建设性的方式重新寻求解决问题的办法”。^⑩通过鲜明的对比,我们可以更好地认识到,在公立学校的课堂上讲授的不是“事实”而是一种特定的模式。然而,美国教育历史学家应避免这样的倾向,即为了改进现实中人们的思想和实践,就从历史中引申出歪曲的事实和解释。^⑪如果以一种更普遍的方式来看待这些教材,我们不仅可以借此提高教师的理解力,而且可以转变他们传统的教育实践。这有助于我们理解批判的、可转变的、开放性教学法的特性。比如,这里可选择的教育传统是这样的,它试图将激进的政治原则与进步的教育理论相融合。那么,社会主义是借助何种教材从事工作的?原因何在?他们明确强调的核心观念是什么?他们是否有助于为当今批判性教育实践提供思路?

我们不能忘记这些教科书诞生的时代背景——比如,我们不能夸大社会主义活动家的理论的复杂性和实践上的成功,这些社会主义活动家通常是兼职从事教育活动;也不应夸大就读于他们的主日学校的孩子数量,或者夸大学校对更大范围激进运动的重要性。更有必要指出,正如汤普森(E. P. Thompson)所说的,“过去不只是死亡的、停止的、有限的;它还带有维系现在、预示未来的创造性资源的信号和迹象”。^⑫事实上可能的情况是,许多反霸权的实践本质上都来源于历史,比如,通过重新发现被遗忘的历史领域,揭开那些覆盖在“选择性诠释”上的面纱。^⑬

社会主义新生力量的出现

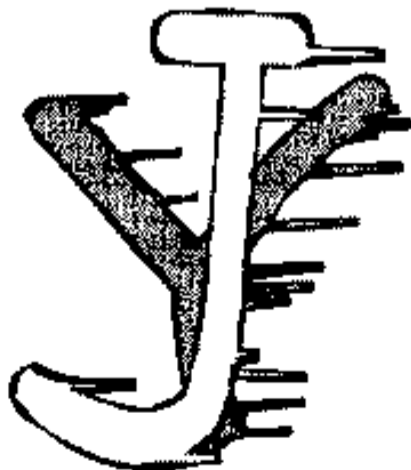
虽然美国社会党(Socialist Party)的成员和拥护者很少来自于专业的教育团体,但在1900年至1920年间,他们试图以多种方式影响美国公立学校的办学方向[美国社会党成立于1901年,领导人为尤金·德布兹(Eugene V. Debs),由原先的社会民主党和社会工党成员组成。——译者注]。他们与激进团体一起推动民主学校的改革,直接为



工人阶级子弟的利益服务,同时也彰显他们的运动所代表的政治立场。在社会重构主义时代前的几十年里,虽然他们的教育过程来自社会主义和阶级意识的观点,但他们却努力用这种教育去帮助开创“新的社会秩序”^⑭。不仅在公立学校内他们经常与自由的激进分子联合起来实践其理想,他们还将触角伸向学校以外的地方。^⑮

为工人阶级子弟开办主日学校,是美国社会主义者为建立激进文化而努力的一部分。本章即将讨论这类学校采用的教科书问题。事实上从1900年至1920年的这段时间是美国社会主义活动的“黄金时期”,此期间出现了上百种有关报纸和杂志,选举产生了上千个政治机构的候选人。^⑯当公众的注意力集中在资本主义经济学的影响和强加于工人头上“工资奴隶”(Wage Slavery)制度的时候,许多社会党的积极分子意识到:另外一些重要的文化因素正动摇着这些激进主义者的事业,这些文化因素包括:主流媒体、宗教组织、大众娱乐活动和公立学校教育。主导文化的这些方面大大增进了资产阶级的利益和价值,同时破坏了社会主义信念的普及。一些知名的激进分子认为,从潜在的影响来看,公立学校传授的知识根本不是中立的和“无害”的。从本质上说,这些知识也不是为工人的经济利益和社会利益服务的。激进分子尤其批评了这样一种趋势:学校赞美私有财产、肯定追求利润的动机、鼓励激烈的竞争和个人主义、主张反工人阶级的态度和浮躁的爱国主义情绪。^⑰

虽然美国的社会主义者普遍认为,招募新成员、进行政治和工人鼓动是非常重要的,但社会党的积极分子也认为,在这场斗争中,为工人及其子弟组织反霸权的教育活动也具有重要意义。因为这样可以缓解被一些人认为是来自资产阶级生活方式的“有害”的影响。这意味着一种超越:社会主义不再局限于集会或出版报纸这样一些“教育工具”;社会主义将以更正规的方式教育工人阶级及其子弟认识有关工业资本主义和阶级斗争的本质,社会主义的经济学和哲学观念,以及社会主义的“社会重组”(reorganization)给工人带来的实际好处。各种讲坛、研讨班、函授学校、成人学校和学院、儿童俱乐部等纷纷成立起来。^⑱虽然人们普遍认为公共教育制度能给工人阶级带来利益,但年轻的积极分子

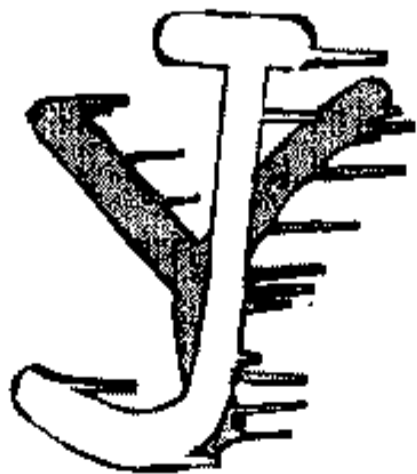


试图通过向工人阶级子弟呈现一种关于历史事件、人物和观点的新视角,揭露统治阶级的思想本质,向占主导地位资本主义文化提出挑战。为实现这样的目标,社会主义主日学校便应运而生。他们希望这样的教学情境,能系统地为工人阶级的子弟提供与社会主义理想相一致的补充性教育。

社会主义主日学校的反对者明确提出:“如果公立学校系统都能像我们设想的那样发展,社会主义学校就没有存在的必要了。”^⑩这样的观点说明在霸权主义意识形态和反霸权主义的力量之间存在辩证关系。正如马丁·卡诺伊(Martin Carnoy)所说的,安东尼奥·葛兰西(Antonio Gramsci)关于“阵地战”(War of Position)的概念是建立在这样的基础上的:通过反霸权主义“包围”政府机构,通过大规模组织工人阶级和发展工人阶级的制度和文化的,建立起新的统一局面。这样,一种新的社会主义的社会行为准则和价值观念便形成了。在“阵地战”中将面临资产阶级霸权主义的攻击,“在实现工人阶级意识形态的斗争中,将有一场‘拉锯战’”。事实上,只有当反霸权主义的力量真正建立起来,只有当新的社会框架真正形成,并且被工人阶级掌握时(它自己的“有组织的知识分子”在其中发挥了重要作用),才谈得上真正意义上的对国家权力的控制。^⑪虽然在这种尝试中美国的社会主义并不那么成功,但是社会主义主日学校的组织,可以被看作是为争取经济和文化领地而发展反霸权的制度和文化的政治总动员。主日学校的热情支持者认为,革命的成功不仅意味着工业的所有制和管理制度的改变,更意味着,人们尤其是下一代的头脑中和内心深处意识的改变。在实现社会主义革命的目标上,激进的教育家们是不成功的,他们甚至不能给美国留下永久性的“教育遗产”。尽管如此,在我们的记忆中还是应该保留他们充满活力的斗争品质,他们为我们提供了具体的批判性和实践性的范例。

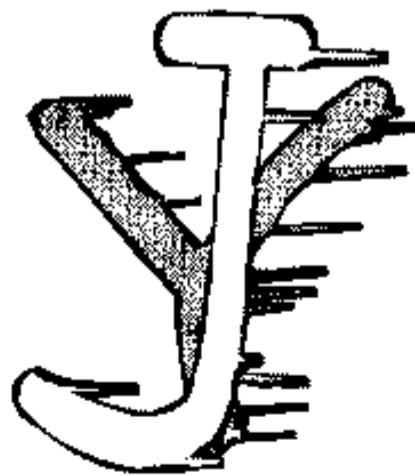
社会主义主日学校通过“批判性课程”教育儿童

世纪之交,年轻的社会主义积极分子在为儿童创办和维持“主日晨校”(Sunday Morning School)中面临很大困难。学校教育的形式受到



很大限制,它在资金、人员和教材上都存在困难,这就意味着这是一场艰苦卓绝的斗争。尽管遇到了包括缺乏来自国家和州政党组织的支持在内的诸多问题,但在1900年到1920年间,来自基层的激进教育家还是在全国65个城市和乡镇,组建了大约一百所讲英语的社会主义主日学校。^④在这些主日学校中,有的规模很小,如在纽波特(Newport)和肯塔基(Kentucky)等地的学校,只有十几个儿童;而有的学校规模较大,比如在罗切斯特(Rocheste)、密尔沃基(Milwaukee)、曼哈顿(Manhattan)和布鲁克林(Brooklyn)地区则有几百人的学校。一些学校只开办了一年;有些学校则开办了十几年甚至更长时间。有些学校得到了一些大学或公立学校有经验的教师的帮助,比如,在奥马哈(Omaha)、波士顿(Boston)和曼哈顿的伯莎·豪厄尔·马伊(Bertha Howell Maily);在布鲁克林的本杰明·格拉斯伯格(Benjamin Glassberg)和戴维(David Berenberg);在罗切斯特和密尔沃基的肯德里克·谢德(Kendrick Shedd);在芝加哥的梅·伍德(May Wood Simous);在密尔沃基的卡尔·哈斯勒(Carl Haessler)等。还有一些学校的员工则是没有正式的教学经验的激进分子,比如,在哈特福德(Hartford)的埃德蒙·梅尔斯(Edmund Melms);在曼哈顿的卢·西恩(Lucien Saniel)。更有些学校的教师只有十几岁,作为社会主义青年团的成员,他们热切期望为社会主义运动作出更多贡献。比如,在密尔沃基的埃德娜·彼得斯(Edna Peters);在罗切斯特的伊莎多拉·迪斯查尔(Isadore Tischer);在布鲁克林的格特鲁德·魏·克莱因(Gertrude Wei Klein)。从总体来看,社会主义学校显然缺乏统一性。但共同的一点是:它们都是为了同霸权主义文化组成要素作斗争,以引起人们对社会,尤其是工人阶级的民主权利和经济公正的关注。社会主义主日学校的拥护者相信,在公立学校和其他的社会机构中,如果人们过分强调工业生产力和社会秩序的重要性,会严重破坏社会民主和公正的进步。

社会主义教育家用各种教材来更好地向儿童灌输上述观点。这些教科书大致可以分为三类。第一,由具有创造力的教育家改编的传统和主流作品,这些作品最初并不是为激进运动创作的。第二,他们充分利用了最初为成人创作的激进作品。第三,特别是那些社会主义青年



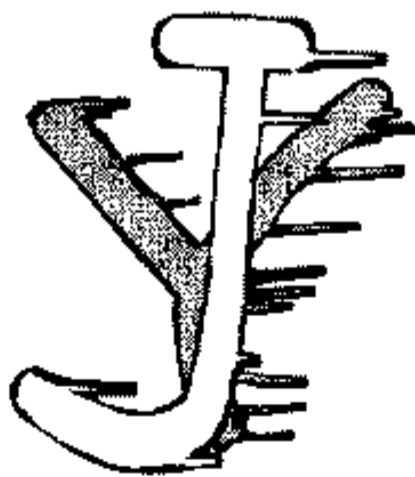
积极分子,为主日学校和激进的青年俱乐部创作了一定数量的教科书。教材的编写者相信,这些书不同程度地有助于更好地讲授“激进课程”,正如在罗切斯特和密尔沃基的肯德里克·谢德所指出的,这些教材鼓励孩子们(从5至11岁)成为“优秀的反抗者”。本文接下来的部分将分别讨论这些不同类型的教科书。

非社会主义的教材:一个博采众长(Appropriation)的例子

多数社会主义主日学校采用的非社会主义教科书,都是由凯瑟琳·多普(Katherine E. Dopp)创作的。多普的书籍要么是作为课程开发的参考书,要么是直接作为课堂上的学生读物来使用;因而这些书籍的使用,说明社会主义教育家在选择教科书问题上具有博采众长、为我所用的姿态。为配合这场激进的教育改革运动,社会主义主日学校的积极分子经常求助于这些材料,因为学校一直缺乏资金、人手、专业知识和必要时间来充分开发自己的教材。许多工人阶级的学校需要“有选择地借鉴”中产阶级文化,多普的书籍是其中一个有代表性的例子。^②

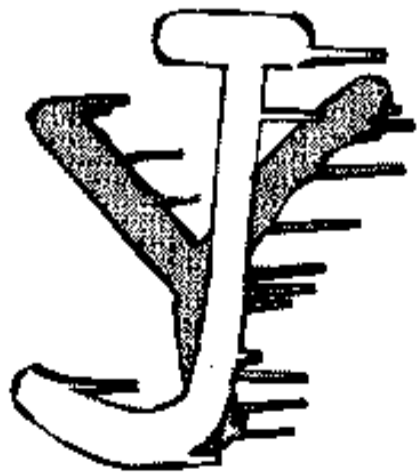
凯瑟琳·多普1888年从威斯康星·奥什科什(Wisconsin Oshkosh)的州立师范学校毕业后,曾担任过校长,并在一所“师范学校”作过教师。虽然她的背景没有明显证明其社会主义的倾向,但她确实曾与约翰·杜威一起就读于芝加哥大学,并且在1902年获得了哲学博士学位。在接下来的十年中,她在芝加哥大学哲学系担任函授教师,并且在分校任教育学讲师。她还参与了“肖托夸夏季教育集会”(chautauquas)(19世纪后期及20世纪初流行于美国的类似暑期学校的活动,经常在野外举行,把教育与文娱活动结合起来,包括报告会、演戏、音乐会等。因创始于纽约州一个叫肖托夸的地方而得名。——译者注),并且发表过若干专业论文。至少在她的后半生,多普公然号称自己是共和党的一员。^③

在与兰德·麦克纳里(Rand McNally)出版社合作的40年当中,多普创作了三套丛书:《工业和社会历史》(*Industrial and Social His-*



tory)丛书(1903—1929),《鲍比和贝蒂》(*Bobby and Betty*)丛书(1917—1930),《愉快阅读》(*Happy Road to Reading*)丛书(1935—1943)。六本一套《工业和社会历史》的前三本在许多社会主义主日学校使用,其中包括在曼哈顿、布鲁克林、布罗克顿(Bronx)、罗切斯特、不劳克登(Brockton)、巴尔的摩(Baltimore)、克利夫兰(Cleveland)、匹兹堡、底特律(Detroit)和密尔沃基等地的学校。这三本书分别是《栖居树上的人:恐惧年代》(*The Tree-Dwellers: The Age of Fear*)(1903)、《早期穴居人:搏杀年代》(*The Early Cave-Men: The Age of Combat*)(1904)、《后期穴居人:追猎年代》(*The Later Cave-Men: The Age of the Chase*)(1906)。利用地质学家、人类学家以及其他领域的研究成果,多普的书中运用相关的故事、问题、对教学实践活动的建议和许多生动的实例去追溯“雅利安人的早期生活”。多普强调她的丛书集中描绘“我们早期的工业和社会制度发展中最重要阶段,它不仅与儿童经验密切相关,他们完全有能力接受和掌握这些知识,而且这些丛书对于理解当今复杂的社会现象也有深刻意义”。[多普阐述的观点有些类似文化时代理论(Culture epoch theory)的“复演说”(recapitulation)。这一理论认为,生物个体经过的发育阶段,与其所属类群的各种系统发育阶段相似。以文化时期说或复演说为指导,课程编制者就要将课程材料根据人的能力的成熟顺序加以安排。另一种更为流行的观点认为,课程内容应按照种族发展史上的社会经济时期去安排。如教师一开始要研究游牧民族,进而研究畜牧民族,再进一步分析农业文明和工业文明时期。——译者注)。她写道:“与人类的其他经验相比较,工业和社会进程中特定种族的经历更能体现这些观点,同时这些经验符合儿童的天性,它可以帮助儿童理解周围社会的复杂的发展过程,这些经验也成为这套丛书的理论基础。”很明显这套丛书受到了杜威作品的影响,多普把这套丛书的创作看作更大范围进步主义教育家活动的一部分,“其目的是通过这些实践活动,使儿童得到全面的发展——从体育、智育、德育多个方面——同时,培养他更有效地为社会服务的本领”。^②

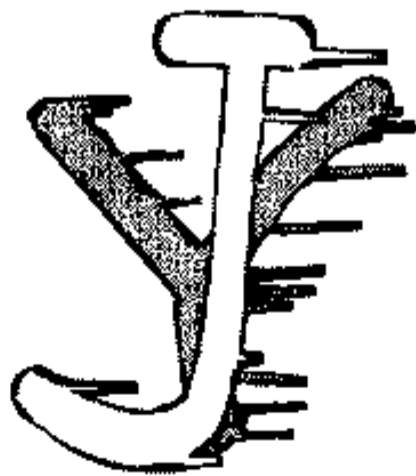
第一册《栖居树上的人》是《工业和社会历史》丛书中有代表性的例子。它的阅读对象是6岁半儿童(本册接下来的每册书都是供下一个



年龄组的孩子使用的),其中包括 120 页的故事,每章后面都有思考题和实践类问题。有 25 页的“对教师的建议”,提供教材每一部分的参考资料。每节故事课的篇幅有 2—6 页,向学生们说明“动物是如何学会做事的,而人类能做更多的事情”。更重要的是,人类“还能回忆过去发生的事情”。多普一方面强调在“生存斗争”中人类的优势,另一方面强调动物与人类的联系。另外,人类活动是世代相承的,比如,在描写到衣、食、住和自我保护等方面问题时,我们发现 20 世纪人类与早期人类没有太大差别。多普还让年轻读者明白:那些栖居树上者的后代,从他们的长辈那里学习(或记忆)经验,因而人类得以繁衍生息。他们“利用了人类千百年积累下来的成果”。我们感谢先人,我们也感谢通过向他们学习获得的价值。这本书的第一个故事是这样表达这种感激之情的:

你将学习他们是如何变得英勇而强壮
 你将学习他们是如何运用他们的身体和大脑
 我们现在的工作始于他们
 他们迈出了第一步
 生活在他们之后的人们可以借此多做些事
 再后面的人们可以做得更多
 许多人的生活和工作发端于斯
 他们让今天的我们受益良多
 我们也要为后人做点什么
 如果我们能借鉴前人的经验
 我们就可以更好地完成我们的使命
 这就是我们学习这本书的原因

《栖居树上的人》中,故事围绕 Sharp-tooth 和她的家庭的冒险经历展开,书中描述他们的生活不是在乎地上,而是在树枝间度过的。书中讨论了早期的家庭结构、纺织业的雏形(即编织业)和那时生存的危险(如,他们时刻生活在野生动物的威胁中)。要强调的一点是,早期人



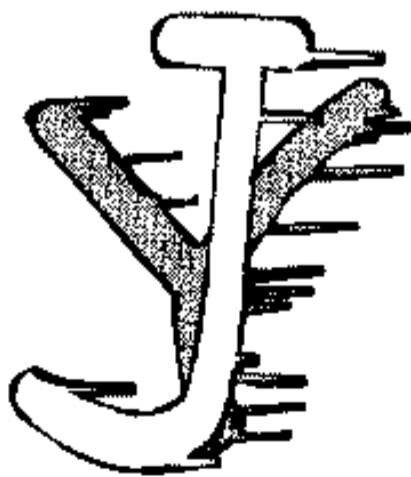
类从动物那里学到很多东西,同时他们努力征服自然以改善自己的生存状况。书中描写到栖居树上的人们住在不同的地区,写到早期工具的使用情况,对火的恐惧到最后学会使用火,书中还讲到这些栖居在树上的人希望有意义地度过闲暇时光。为了帮助读者测试自己对故事进展的理解力和“情绪反应”,在每一章中都设有问题和建议性活动。例如在书中有这样的思考题:“为了生存你需要什么?”“你认为栖居树上的人需要什么?”“为什么栖居树上的人们不像我们一样有家庭生活?”以及“从动物那里你学到了什么?”实践性的问题中则包括:“出去看看野生植物都生长在哪里?并且找找栖居树上的人曾经居住过的地方”;并且“找一幅 Sharptooth 逃避动物的图画,讲讲有关这幅图画的故事”。

在为儿童开办的主日学校里引进适宜的非激进的社会主义教材方面,多普的丛书肯定不是惟一的例子。例如,一位来自纽约的教师,推荐了罗伯特·路易斯·斯蒂文森(Robert Louis Stevenson)的一首诗,诗的题目叫《船往哪里走》(*Where Go the Boats*)(本文引用的诗歌大都压韵,但中文翻译只能表达大致的意思,不能反映原诗的韵味。——译者注):

深黄色的河水
金色的沙子
河水奔流不息
河流两岸树木掩映

绿绿的树叶倒影在流淌的水面
岸上的城堡闪现在浪花上
我的船儿在漂流
它们究竟要到哪里去

河水川流不息
从水磨边流过
穿过山谷



流下山丘

在河的下游

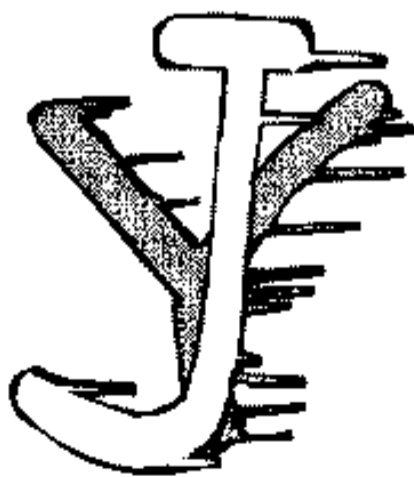
在一百多英里远的地方

另有一群孩子

将把我的船儿带到岸边^⑤

许多社会主义学校中,尤其在5—6岁的低年龄班级,还使用了另一套非社会主义教科书。如艾米利亚·鲍尔森(Emilie Poulsson)的一套《保育园和幼儿园的手指游戏》(*Finger Plays For Nursery and Kindergarten*)就很受欢迎。^⑥从鲍尔森的诗中,我们不难推断些许社会主义的内容(如:“母鸡和小鸡”、“制作面包”、“毛毛虫”和“小矮人”)。当然,社会主义教师曾修改过其中的许多诗篇以表达自己激进的观点。但即使他们不这样做,鲍尔森的教科书也足以帮助促进社会主义主日学校运动的许多重要目标的实现:为儿童安排一个愉快而又有教育意义的周末活动,这样他们会自愿返校(毕竟,这不是强制性的学校教育),孩子们就能积极地认同自己是社会主义社群的一部分。

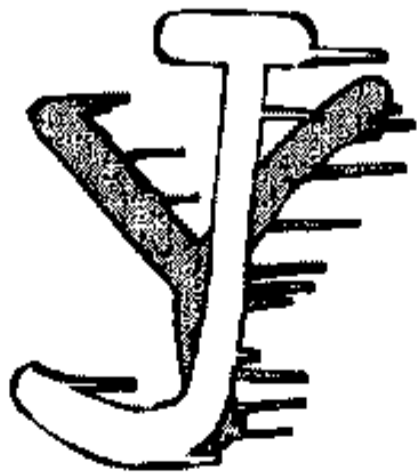
然而,对于多普的教科书和斯蒂文森的诗来说,情况有所不同。社会主义采用这些非激进的教科书是基于特定的主题,这些主题暗含在这些教材之中,同时也可以和孩子们一起进行讨论。就斯蒂文森的诗来说(不管这是不是他的本意),要强调的是—种社会个体间相互联系的观点。从社会主义主日学校课程的整体来说,这是一个重要的主题。“河的上游”发生的事,将能影响到“在河的下游,一百多英里远的地方”玩耍的儿童。个体与众多其他人、尤其是和劳动者联系起来的主题,与阿普尔曾着重刻画的“抽象个体的原子化”(atomization)(指社会中个人之间很少联系,主要通过—个共同的权威产生联系。——译者注)是相对立的。^⑦这样的教科书有利于传达社会相互依赖和相互关爱的思想,在社会主义看来,这样的主题正从公立学校的教育中消失。在纽约和扬克斯(Yonkers)的社会主义幼儿园任教的梅·莱因哈特·斯考肯(May Reinhardt Schocken)指出,教育的目的是要使他们养成—种勤于思考的



习惯,让儿童“从社会的角度而不是从个人角度思考问题”。儿童需要学会思考“那些对我们自己有利的事情,是否对社区也是最有益的”。^⑧

多普的书中还表达了其他的观点。正如马克思主义理论中所宣称的那样,那时的激进分子大都乐观地认为,“为生存而斗争”的过程包括了向社会主义迈进之前的资本主义发展阶段。在多普的教科书中能发现同样的观点。早期为生活所迫的人类必须经历不同的阶段(栖居树上、洞居等),他们向前一个阶段的人们学习,而后超越前人。正如有影响的学校教材制订者所论述的,多普的书向儿童说明“变化和适应是普遍地存在的……除了培养学生想象的兴趣,还要培养学生由旧到新、由简单到复杂、由具体到抽象的基本的思考问题的方法”。^⑨从这些教科书引发的另一适宜的观点是:集体合作的社会关系,能在高度竞争性和个人化的社会中发挥建设性作用。多普在书中描写道,早期人类通常是依靠他们的共同劳动来克服前进中的障碍(比如,野生动物的威胁和恶劣的气候)。

一些激进分子,尤其是那些受“儿童中心论”的进步教育家影响的人,他们批评在社会主义主日学校中采用多普编写的教科书的做法。例如,虽然社会党青年部(Young People's Department)的威廉·克鲁斯(William Kruse)坚决支持继续使用多普的教材,但还是认为这不是最适合他们的教科书。他警告说:“我曾经接触过几位正在使用多普教材的热心教师。他们向我保证说,如果他们把故事本身看得比故事呈现的方式更为重要,那么他们就会失去教科书中最重要价值。”他还指出,许多教师用几个月的时间在课堂讲授这些书未免太仓促了。克鲁斯认为:“按照一般的使用情况,这些教材足以让社会主义主日学校使用上许多年。”^⑩当1920年克鲁斯的观点发表时,由于1918—1920年间破坏性的政党地位之争,许多学校关闭了。由于相关资料的缺乏,我们未能就克鲁斯所提出观点的有效性作出确切评价,但许多使用过多普教科书的社会主义主日学校的情形,确实说明主流课程受到了社会主义或更激进的教育目的的影响,从而被重新解释和建构。这可能与阿罗诺维茨和吉鲁在关于“可能性语言”的讨论中所提出的观点相类似。这些教材不是驳斥已有的理论、材料和实践活动,而是帮助重新加

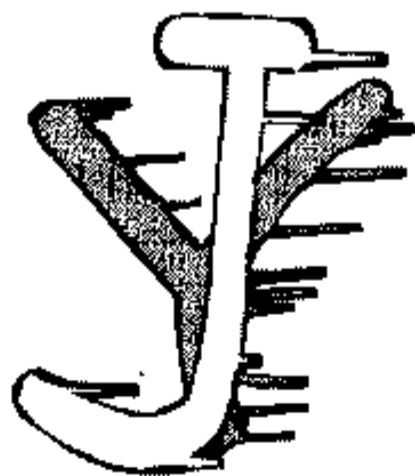


工这些问题的要素,争夺领地以发展新的理论、材料和实践活动,并尽可能从中发掘可能的激进因素。^⑩

非社会主义主日学校专用的激进 教科书:一个直接选用的例子

社会主义主日学校的校长和教师还广泛地采用了最初并不是为主日学校所创作的激进教材。和前面的情况一样,由于学校的教材制订者在开发和传播他们自己的教材上面临困难,这些学校只能借用这些激进的教科书。事实上,这些教材大多原本是为成人读者创编的。在谈到沃尔特·托马斯·密尔斯(Walter Thomas Mills)的《为生存而斗争》(*The Struggle for Existence*)时,肯德里克·谢德不无激动地说,这本书素材丰富,从中完全可以提炼出“一百堂课”的内容。然而,他又补充道:“这需要一个有鉴赏力的人去挑选教材,并将其转变成符合儿童思维特点的形式。”^⑪如果未加适当的改编,学生就会觉得这些课程过于抽象、复杂和教条。确实,1913年社会党在全国教育委员会上警告说:许多主日学校倾向于向学生讲授“生硬的经济学和教条的练习”。^⑫毫无疑问,这一情况发生在那些过分依赖为成人创作的教科书的学校,这些教科书包括一些社会主义理论家的作品,如约翰·史帕哥(John Spargo)、莫里斯·希尔奎特(Morris Hillquit)、威廉·英格利斯·沃里恩(William English Walling)和约翰·斯图加特·密尔斯(John Stuart Mills)。虽然这些教科书的内容可能是社会主义的,但它们的呈现方式(比如演讲和朗诵)和提供的教育经验,是全国教育委员会所反对的。

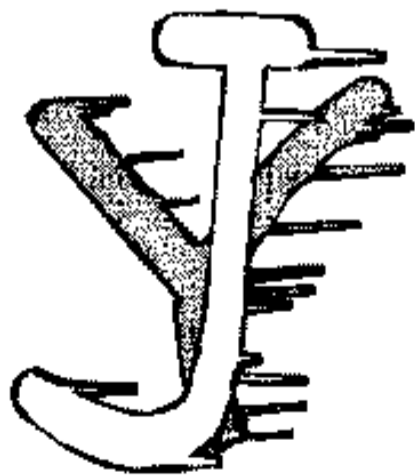
沃尔特·托马斯·密尔斯的《为生存而斗争》被许多社会主义幼儿园指定为教材。密尔斯是一位受欢迎的社会主义演说家和教育家,他对激进运动的杰出贡献集中体现在这本教科书里。这本书的出版社是International School of Social Economy,这是一个具有“煽动性的学术机构”。密尔斯于1902年在堪萨斯州的杰拉德(Girard)建立了这个出版社。作为教材这本书被多次印刷,并且在社会主义阵营中广泛使用。据说此书曾售出100万册。正如历史学家詹姆斯·格林(James R.



Green)所说,密尔斯的教科书是一部“社会科学的百科全书,它使人想起早期欧文主义(Owenite)的信念:教育是通向社会主义的主要途径——一旦劳动阶级了解并掌握了这一切,他们就将统治全世界”。这本教材结合了“斯宾塞主义”(Spencerism)(H·斯宾塞,英国哲学家和社会学家,认为哲学是各学科原理的综合,将进化论引入社会学,提出“适者生存”说。——译者注)、开明的基督教理想主义和马克思主义,书中概括了当时美国激进运动中不同的主张,尤其是对工业资本主义的道德主义和唯物主义的分析方法。^④

密尔斯的教科书在纽约、罗切斯特、匹兹堡、密尔沃基、洛杉矶和其他地方,被用作社会主义主日学校课程的参考书。例如,在这本书使用的最后一年,一所密尔沃基学校为高年级(10—14岁)制定了21课时的课程,这一课程就是直接根据密尔斯作品前八章内容改编而成的。改编后教材的前三章是关于资本主义的导论,它将资本主义看作一种现实的生活方式,当然仅仅是从狭义的经济学术语来讨论的,而社会主义在书中是一种可供选择的道路。一方面在资本主义条件下,“机器和厂房”只为少数人所拥有;与此形成鲜明对照的是,在社会主义条件下,大多数人没有必要为了生计而看少数人的脸色。社会主义被描写为“告别了主仆关系的时代”。这样的社会可以保证所有男女、所有工人的“机会均等”,还可以保证广大工人“在工业管理中有平等的发言权”,这样的管理本身也是为所有人服务的。而“产品的价值最终也为工人所享有”。^⑤(这些主题与密尔斯作品开篇的“资本主义和社会主义”中的内容是相符的。)

继密尔斯教科书之后,密尔沃基学校的课程关注这样的事实,即“所有生物都在为生存而斗争”。这些教科书追溯了“人类”从洪荒时代到现代化的演进过程,最后讨论了人类社会发展的最后阶段——文明社会——其标志包括:“字母表的发明”、“私有财产制度”、“战争与征服”等。^⑥为了说明现代化的发端问题,教材讨论了不断变化的城市特性、对奴隶的需求、向农奴制的转变等问题。密尔沃基学校课程的最后部分,讨论了工资制度是如何形成的。书中将这样的制度描写成“长期阶级斗争的最后阶段……也是主仆关系的最后形式”^⑦。除了“清扫地

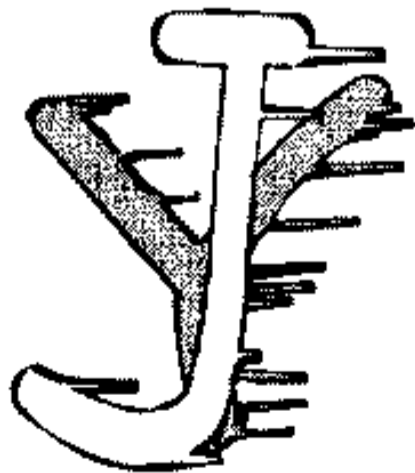


面”(Clearing the Ground)和“资本主义的演变”(The Evolution of Capitalism)两部分之外,密尔沃基学校的教师还打算继续使用密尔斯635页教科书的其他四部分内容。但我们不清楚他们将如何使这四部分内容更接近谢德所谓的“儿童的思想”,这四方面内容包括:“社会主义的演变”、“在社会和经济问题上资本主义者与社会主义之间的争论”、“社会主义和当前的公共利益问题”以及“政治组织与宣传”等。

许多最初并不是为幼儿园创作的激进文章和诗篇,经常被社会主义教师采纳。一首备受欢迎的诗是托马斯·胡德(Thomas Hood)的《衬衫之歌》。在她进入了曼哈顿东部的社会主义主日学校70年后,一位校友想起曾在学校学习和背诵过的这首激动人心的诗,至今他仍能回忆起最后的诗节:

无力而苍老的双手
沉重而充满血丝的双眼
一位老妇人坐在那里,衣衫褴褛
手中的针线还在不停地舞动
一针,一针又一针
身处贫困、忍饥挨饿、肮脏不堪的环境
但还是用高亢的音调歌唱
希望这声音能传到富人的耳朵
她唱起了《衬衫之歌》^⑧

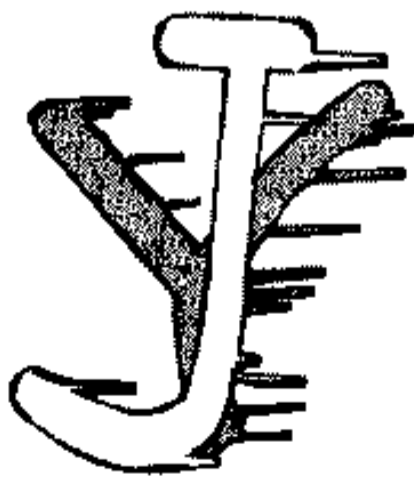
幼儿园使用的经常是那些成人的音乐教材。事实上,咏唱劳动者和激进的歌曲是许多学校集会的惯例。虽然也有一些当地的青年积极分子专门为学校创作歌曲,但儿童经常学唱一些他们长辈当年唱过的歌曲。这一做法与社会主义主日学校运动的另一个目标相一致:即传递一种工人阶级后继有人的思想,并培养作为社会主义大家庭一员的归属感。在幼儿园使用的两本受欢迎的音乐教材是哈维·莫耶(Harvey P. Moyer)的《社会主义之歌》,到1910年此书发行了五个版本,还有查尔斯·柯尔(Charles H. Kerr)的《社会主义音乐之声》^⑨、《红旗》、



《国际歌》、《人民之歌》、《人性的呼唤》和《我们永远是同志》，这些歌曲不仅在附近的学校歌唱，而且在当地的党会和劳动者集会上都能听到这些歌声。这些歌曲中的一个合唱《马克思主义者的呼声》能表达他们共同的心声：“嗨，无产者，醒来吧！打碎你们身上的枷锁！你们已没有什么可以失去，而你们赢得的将是整个世界！你们的孩子在哭泣，你们的兄弟在悲痛！高声呐喊吧；嗨，快速奔向社会主义！”然而这样一首歌曲的内容对儿童来说似乎没有鼓动性，它与在其他各地学校所能听到的更为传统的爱国主义歌曲是无法比拟的。

主日学校采用这些成人教科书、文章、诗篇和歌曲，还揭示了激进课程的其他主题。首先是培养学生强烈的阶级意识：强调劳动者的尊严（如果不是所有的劳动者的话）和工人阶级团结一致的感情（虽然不是针对“工贼”）。这些教科书主要是从对工人产生的影响的角度来考察社会问题的。阶级斗争而不是阶级妥协成为普遍遵循的政治策略。必须“打碎你身上的枷锁”，因为“你要获得整个世界”。这些教材希望孩子们能对资本主义有初步的认识，更具体地说，是希望孩子们认识资本主义社会中工人阶级的日常生活状况。事实上，社会主义幼儿园与其他社会问题方案的区别在于：前者不断地强调贫穷、失业、疾病、危险的工作等资本主义美国工人阶级中普遍存在的状况。为了突出这一主题，学校使用的教科书揭示了女性工人“无力而苍老的双手”、“沉重而充满血丝的双眼”，生活在“贫困、忍饥挨饿、肮脏不堪的环境”中。只有结束现有的产权制度和生产管理方式，引进一种更为高级的文明社会形式——社会主义社会——才能消除人类痛苦的根源。正如肯德里克·谢德指出的，孩子们不但要了解工人阶级面临的困境，而且要培养“反抗”意识，接受“真正的工人阶级精神”。另外，还要让孩子们意识到我们有可能通过合作社（Cooperative Commonwealth）的方式，实现更理想的生活。^④

密尔斯教科书和其他类似教材成为了一种激进的警示，它们使社会主义主日学校，从根本上致力于为激进运动招募成员，“将我们（成人）的观点、信仰、好恶灌输给青年一代”。^④ 纽约的珍妮特·珀尔（Jeanette D. Pearl）在回应她的社会主义教师同行时说，许多学校并不

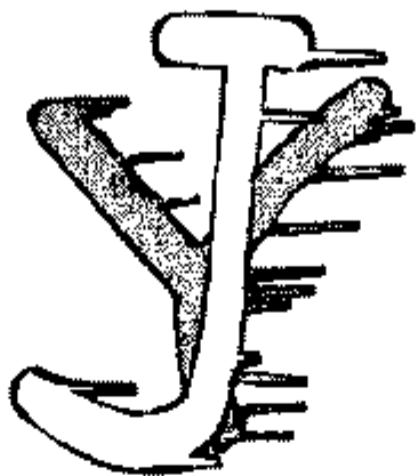


是试图培养“政党的皈依者”。她进一步认为：“不错，十岁以上的孩子知道他们的悲惨生活是由资本主义剥削制度造成的。我们的子弟是工人的子弟；他们在吮吸母亲乳汁的同时，也汲取了工人阶级艰辛和被剥削的苦水。”她强调，虽然我们承认“言论自由和维护尊严”的合理性，但这些不足以构成社会主义学校的教育目标。社会主义学校应该教育学生如何“推翻腐朽的工业垄断”。事实上，理想的受过教育的人不可能和资本主义同流合污……因为“要在这样的社会中生存下去，我们必须首先把自己出卖给这个奴隶制般的工资制度”。为了回应学校只教授“主义”(ism)的指控，珀尔写道：“我承认寄予孩子太理想化的期望是一种罪过。我们不应该经常告诉孩子们获得工作并不是生活的最终目的。如果有人把‘为新纪元的到来绘制一幅没有贫穷和痛苦、能够实现我们梦想的蓝图’，看作是一种‘主义’，我表示谴责。”^④

社会主义主日学校使用成人教科书，就是为了向工人阶级的后代，传递上述关于资本主义文化影响的信息。虽然这些教材并不总是从符合“儿童思想”的角度来改编的，但是他们确实为那些义务的周末教师，提供了体现社会主义观点的教科书。

适合社会主义主日学校的教科书： 一个目的明确(Direct Intention)的例子

尽管存在前面提到的诸多问题，虽然学校通常只有兼职教师，但那些恪尽职守的激进分子还是设法创编适合于社会主义学校使用的教科书。当然，他们的创作条件与主流学校教科书的创作条件截然不同。例如，很少有教育研究方面的教授或全日制教师为社会主义运动开发教材。而当社会主义教科书最终以专业标准出版的时候，它依靠的是政治运动的“武力”，而不是依赖那些规模庞大的、在经济上有充分保障的出版社。^⑤教材的出版质量并不是主要问题。但如果不考虑选择性传统这个因素，而仅仅考虑学生的知识传授和性格同一性的养成问题，那么这样的教科书就很成问题。要普及这些教科书并不是一件容易的事。虽然社会主义意识形态在霸权主义文化下享有合法地位，但相关



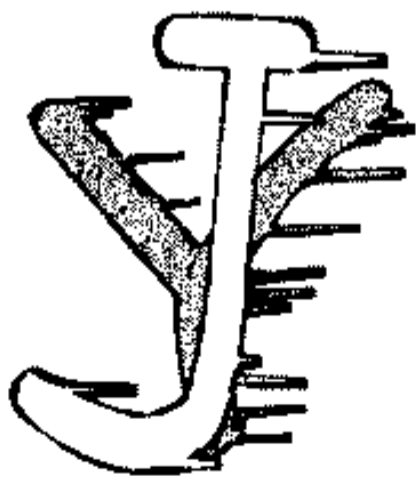
教科书普及的困难,弱化了这些教材的合法性,而缺乏合法性反过来又影响了这些教材的普及程度。

联系其他种类的教科书,我们可以列举几个例子,来说明上述观点。这里我们特别介绍三位社会主义教育家的课程纲要。首先是由肯德里克·谢德开发的一套课程大纲。1910年至1915年肯德里克·谢德担任罗切斯特社会主义主日学校校长,1915年至1917年又在密尔沃基创办了三所学校。^④谢德还创作了受欢迎的音乐教材《社会主义歌唱家歌曲选编》,同时为社会主义报纸撰写了大量的文章,其中一个撰稿的专栏是著名的“纽约呼声”(New York Call)。这个栏目存在时间不长,谢德在上面发表过关于社会主义青年工作的文章。^⑤

谢德的课程纲要以手册和卡片的形式呈现,还在社会主义报纸和杂志上做宣传,其他学校只要花很少的费用就可以得到这些资料。在书中他还向其他学校教师提出了补充性的教学建议方面的内容,这样就可以让那些无法经常地和直接地与他保持联系的教师明白这些教材的编写意图。(由于校外激进运动的爆发,谢德被迫辞职。之前他在罗切斯特大学担任过22年的教授。他意识到许多的社会主义主日学校的教师,都缺乏专门的教师培训。)例如,作为《1914年1—3月各课讨论话题》一书的辅助读物,谢德还撰写了《教师提示》(A Note to Teacher)一书。谢德明确表示,他不希望教师们照搬他的课程纲要。他曾在书中写道:“在以下的每课,通过问题和结论我们提出了诸多观点和意见。但由于时间有限,你不必面面俱到。你可以根据需要的酌情处理。”同时,他还提出许多宝贵的教学建议:

要让孩子们有机会思考。要提出启发性问题。我们要从小培养他们的好奇心。你能帮助他们这样做吗?我们要努力帮助他们学会从经济的和工人阶级的角度思考问题。教学一定要简明扼要。孩子们不像我们经历丰富。他们对词语的理解不像我们那么透彻。我们的讲解要通俗易懂。要尽量用故事和图例说明问题。

谢德经常强调教师应该提出“启发性的问题”。在他的《1913年



9—10月各课讨论话题》中,他写道:我们要开阔孩子的视野,要让他们问“为什么”。但他同样强调培养学生从“经济的和工人阶级的观点”来理解和分析问题。例如,他的《1913年9—10月各课讨论话题》的总教学目标之一,就是“学习社会主义的原则和道德标准……通过透彻地分析和学习真正的社会主义国际性原则,来纠正错误的观念。在年轻一代的意识中播下真理和正义的种子,总有一天,我们将收获人性和文明的成果”。有人或许认为,从教育哲学角度来看,谢德强调传授特定观念(真理)的做法,与鼓励“问题意识”的教学思想是相互矛盾的。另一方面,虽然历时不长,在谢德看来,这也代表着一种真正的尝试,谢德试图把这两个不同但相关的目标整合起来。当然,他和其他的社会主义教育家面临一个共同的困境,就是他们都肩负着发展社会主义教育实践的重任。

谢德的课程纲要经常包括特定的观念或主题,非常接近当今社会课程中的“环境或视野的拓展”(如:自我、家庭、邻里等)。然而,不同的社会主义教科书之间,在选用的学习主题和采用的教学方法上存在很大差别。教材通常突出一般性的主题和绝大多数工人的社会状况之间的关系,课文以一个简洁的问题结束。在此我们举两个简单的例子——关于“成功”和“公正”的主题概念——以说明这本激进教科书的特色:

什么是成功所必需的?是富有、高地位还是权力?

亚伯拉罕·林肯是成功的吗?

比较亚伯拉罕·林肯与卡尔·马克思的工作。

成功者经常意识到他们的成功吗?

举出一些没有意识到自己成功的例子。

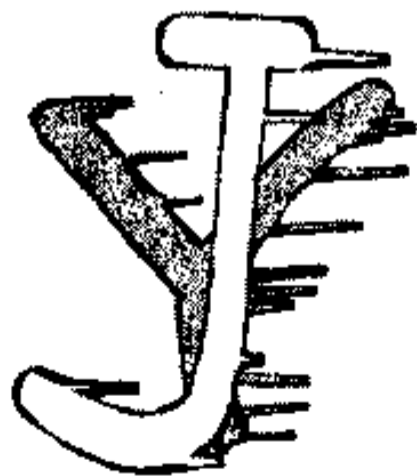
真正的成功可以以牺牲他人利益为代价吗?

什么是成功?

竞争是公正的吗?

工人们获得了公正待遇吗?

我们有政治上的公正吗?



举出政治上不公正的例子。

以下的事情公正吗？

童工；

母亲出外工作；

用武力镇压罢工；

战争；资本主义法庭；资本主义出版机构；

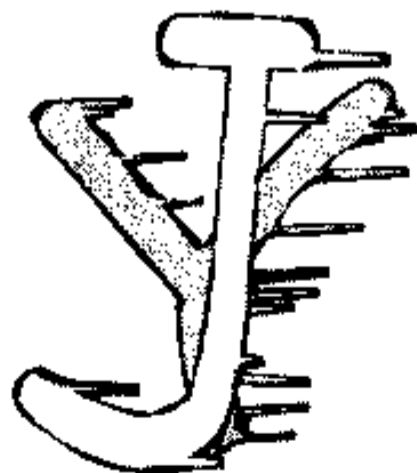
对自由言论和集会的镇压。

什么是公正？

由此可见，这样的教材鼓励孩子们不要去被动地接受传统观念，而应该批判性地分析那些看似常识性的概念（诸如“成功”和“公正”），从资本主义流行的观念中发现那些无法让人满意的方面，从而另辟蹊径，形成对这些传统观念的独特看法。这里教材把那些抽象的哲学概念，与这些概念赖以存在的社会背景之间建立起联系。比如，只有当我们同时考虑了“一些人获得了成功，谁从中得益了”的问题之后，我们才能真正理解“成功”的内涵。

谢德提供的另一套课程纲要的题目为《家园的破坏者》(*Home Destroyer*)。公立学校教科书的传统主题，反映的是理想化的社会中产阶级的家庭和社区生活模式，而社会主义学校课程的主题则包括“失业、贫困和酗酒”；“贫民窟、血汗工厂(sweatshops)(指那些工人劳动条件差、工作时间长、劳动报酬低的工厂。——译者注)、疾病”；以及“为什么约翰失去了家园”。这些主题集中讨论“经济压力是如何加剧工人阶级的贫困生活”的问题。例如，如果我们“消除酗酒陋习，但保留资本主义制度，大家会有真正的家园吗？为什么没有？”谢德在丛书的结尾处写道：工人阶级无力购买生活必需品和支付高额房租。生活的高消费和一味追求利润的社会制度是我们建立家园的敌人。所以，破坏我们家园的，不是社会主义制度而是资本主义制度。这点对工人阶级的家庭来说尤其如此。而这样的观点与世纪之交一些批评家所持的主张完全不同。

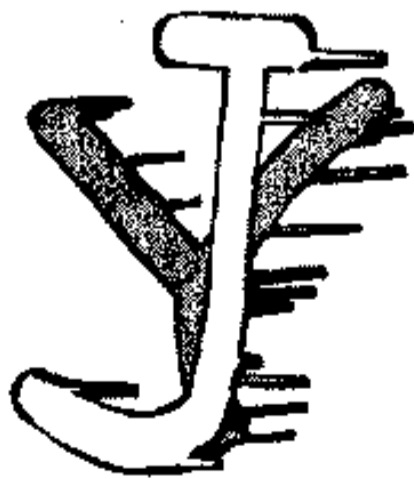
谢德还为社会主义主日学校准备了其他的教程丛书。后面出版的



几套丛书是供高年级使用的,教材中设计的问题数量和难度都有所增加。例如,课程大纲的其中一套丛书,着重讨论日常生活的必需品(比如衣、食、住),以及在资本主义的美国这些生活必需品的获得、管理和所有权方面缺乏平等性的情况。他的第一课探讨了“自然界的煤和油等资源,以及它们的所有权问题”。谢德建议教师首先讨论这些自然资源的基本特性,接着讨论我们在实际中是如何获取它们的,最后的结论则涉及这些资源的所有权问题,以及社会主义社会的重建工作,是如何改变现在的社会现实的。以下是一些供讨论的问题:

什么是煤?什么是油?它们来自何处?它们能再生吗?煤作何用?油作何用?它们是必需的吗?没有它们我们能行吗?它们的储存量是多少?它们能供应多久?你对煤矿了解多少?这里附近有煤矿吗?你对油井了解多少?附近有油井吗?开采这些煤矿和油井很难吗?谁来开采这些煤矿和油井?谁在从中牟利?谁拥有这些煤矿和油井?谁应该拥有和掌握它们?列出其中的原因。在社会主义社会,这些资源的价格会更低还是更高?为什么?

另一套社会主义学校的教科书是由贝莎·菲沙(Bertha Fraser)编写的。菲沙是社会党的积极分子,曾参与组建并任教于大都市纽约的几所社会主义学校。布鲁克林儿童社会主义学校委员会出版了她的社会主义学校课程大纲。社会党全国妇女委员在其《如何组建社会主义学校》的小册子中向激进教师推荐了该课程大纲,并且在一本有影响的激进杂志《国际社会主义评论》上对此书作了积极的评价。^⑥在书的前言里,菲沙解释说写作的一个主要目的是“表明维持我们生存的一切物质来自地球”。地球当然属于所有的人;因此,与谢德的观点类似,任何人都没有权利剥夺其他人的日常生活必需品。而且,“虽然自然界提供了丰富的资源”,但“没有劳动者的付出”,就不会有维持我们生活的所有物质条件。要对劳动感恩,就必须明白“产品分配的不平等,源自于对劳动者的剥削,劳动阶层因而遭受苦难”。菲沙还提出了一个概括性的解决问题的方案(即,实行社会主义),并且对

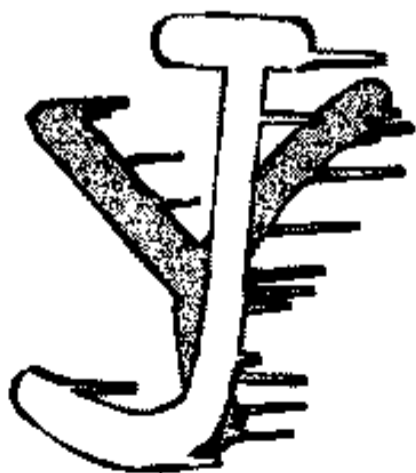


“如何实践社会主义”提出了看法。

和谢德一样,菲沙也强烈希望教师们能突破她那300页左右文章的局限(比如,每课背后的问题)。虽然她的课程大纲“不是专门为学者准备的”,但是教师需要事先熟悉教材,这样他们才能有时间设计出让孩子感兴趣的创造性的教育活动。课程本身包括许多社会主义主日学校的原则性主题,课程尤其强调“为生存而斗争”过程中,人们最基本的生活必需品(即,衣、食、住);人类社会的相互依赖性和在日常生活中工人发挥的重要作用。像菲沙这样的社会主义教育家坚信——最近吉恩·安甬(Jean Anyon)、弗朗西斯·菲茨杰拉德(Frances Fitzgerald)和其他一些学者的研究结论也支持了这些教育家们的看法——没有一个公立学校的教学中会强调这些主题。^⑧

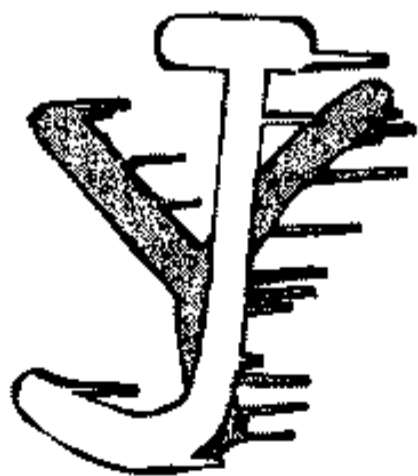
还有一套社会主义主日学校的课程是由大卫·格林伯格(David Greenberg)编写的59页的《社会主义主日学校课程》。^⑨格林伯格任教于布鲁克林的布朗斯维尔(Brownsville)社会主义主日学校,曾就读于哥伦比亚大学师范学院。他还在曼哈顿的妇女工会联合会总部举办过教师培训班,在布鲁克林的杂志《劳动者联合报》(*Unity of Labor*)从事过教育部门的编辑工作。他还在《纽约呼声》(*New York Call*)上发表了六篇有关“民主社会中的学校功能”的系列文章。^⑩应纽约社会主义学校联合会的要求,格林伯格编写的教科书包括了六个年级不同的课程,分别是:基础课程、初级课程(A)、初级课程(B)、中级课程(A)、中级课程(B)和高级课程。每个年级的课程都集中教授与历史和经济有关的主题。课程开始是一些简单的概念,然后逐步过渡到更为复杂的、适合于高年龄孩子学习的概念。课程不仅为学生安排体育、音乐、诗集朗诵方面的活动,而且还安排了伦理、道德、社会卫生方面的内容。教材计划至少每年30次授课时间,每个授课时段一般包括30分钟的集体活动(一般是伦理课、对时事问题的一般性讨论及“学校常规性的唱歌和朗诵课”)和三个课时、每次30分钟的正式讲课。与谢德和菲沙一样,格林伯格希望他的课程大纲仅仅被看作一般性的建议。”

这套教材的“基础课程”具有导论的性质。这本教科书的课程大纲能看作是具有一定代表性的。与凯瑟琳·多普倡导的“生物重演”理论



类似,格林伯格为6—7岁的孩子设计了历史课。他试图“通过重现原始人的生活,引导孩子追溯我们法律和社会制度的渊源”。由于有孩子们参与,教学活动能够以愉快而简单的方式进行。没有了公式和定义,代之以“真实、生动的故事,鲜明的图画和历史遗迹”。在高年级的课程中,格林伯格认为应该关注“老百姓”(the people)的生活而不是“统治者”(the rulers)的生活,这一观点与后来对传统历史的批判理论相类似,该理论认为,“历史应该来自群众”。^⑤经济学课程的教学目标,就是“让孩子们明白我们的一切资源都来源于地球,而地球属于所有人。而且劳动创造了一切:1. 劳动者创造了机器;2. 劳动者又用机器来制造产品”。食物、衣着(丝绸、皮革、毛织品和棉布等)和房屋(木材、金属、砖块、石头和水泥等),这些日常事物都是从这种观念来分析的。另外,特别是道德品行,比如“对真理和正义的热爱”,是通过“有说服力的故事”和讨论的方式,而不是借助警句或誓言来讲授的。而像顺从、诚实、勇敢、忠诚、感恩、友谊、爱国心和责任心这些品质,将在6—7岁孩子能理解的基础上批判性地讲授。格林伯格坦率地指出,我们应该特别关注战争带来的“罪恶和灾难”,“屠杀就是屠杀,不论它的发动者是谁,是个人或是国家”。最后,我们应该让孩子们明白:“新鲜的空气和健康的食品是生活必需的,每个人都有生存的权利。”这里表达了一种强有力的集体主义意识;重要的是每个人都应该健康地生活,因为健康的生活习惯不但对自己有利,而且对个人所在的社区也有直接影响。

显然,格林伯格在他的课程大纲里反复强调一种特定的态度、理解和气质。但他也强烈地建议“任何时候,我们都应该允许学生能够畅所欲言”。我们可以通过口头表达和简单写作来达到这样的目的。格林伯格强调,教师不应该教会学生想当然地思考问题,而应该培养一种科学的态度,他们应该怀疑一切,并且用心去寻求问题的答案。于是,和谢德一样,格林伯格引用了尤金·德布兹的那句话,“如果一个人被领进了天堂,那么他同样应该被领出来”。这些社会教育者们试图平衡这两个目标,即一方面培养学生的怀疑精神,同时还要防止社会主流文化价值观在他们大脑中留下永久印象。但这种努力并没有获得令人满意的结果。事实上,谢德等人只是隐隐约约地意识到他们实践中固有的



矛盾。但是他们几乎没有时间去发展自己的教学和课程实践,而他们开展工作的时期,恰好是进步主义教育思想方兴未艾的时候。似乎可以得出这样的结论:从灌输式教学与独立思考的角度而言,他们的努力无论在课程内容或形式上,都不亚于当今的公立学校。

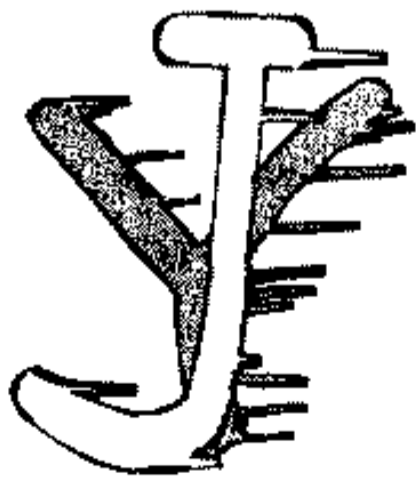
至于其他三种教科书的内容,我们只需稍加留意,就可以发现这些材料在许多社会主义学校中发挥过重要作用。其中之一就是《青年社会主义杂志》,从1909年到1920年每月出版一期,主要是为激进的主日学校和青年俱乐部创作的,里面有许多散文、故事、诗歌、谜语、游戏和课程大纲等内容,其中有大量的传记故事,比如有关尤金·德布斯、琼斯(Jones)妈妈、卡尔·马克思以及威廉·莫里斯(William Morris)这些英雄人物的故事。还有一些如查尔斯·狄更斯(Charles Dickens)、列夫·托尔斯泰(Leo Tolstoy)、爱德华·贝拉米(Edward Bellamy)、阿通·辛克莱(Upton Sinclair)、夏绿蒂·柏金斯·吉尔曼(Charlotte Perkins Gilman)、托马斯·佩恩(Thomas Paine)以及其他一些激进派作者和关心社会问题的作者作品的片段,还包括一些谚语和引证的文字,如:

让我们讨论机会均等问题!资本主义给富裕孩子的肩膀系上了气球,而给贫人孩子的脚系上了锁链,但又告诉他们:他们有平等的机会飞上蓝天。

改革家与社会主义之间的区别在于:改革家试图放弃“移花接木”的做法,而社会主义者却要从根本上使人们消除对“移花接木”做法的需要。

对工人们来讲,仅仅供养自己的妻子和孩子是容易的,但事实上他们还要养活雇主的妻子和孩子。^①

同时,也有一些音乐书,不仅有为成人准备的,而且还有一些专门为儿童主日学校和俱乐部编写的。事实上,肯德里克·谢德认为:“你不能给孩子抽象地讲马克思主义经济学,但你可以通过恰当地运用歌曲和故事,使他们成为优秀的反抗者。”^②谢德的音乐书最初是为罗切



斯特的社会主义主日学校编写的；随后，密尔沃基、布法罗(Buffalo)、布鲁克林以及其他的一些地方也都出版了自己的音乐教科书。许多歌曲是在传统的流行歌曲中换上激进的歌词。密尔沃基国际社会主义主日学校的一位前唱诗班的领队，多年以后还清楚地记得其中的一首歌曲，题目叫做《跨越大海握起手》，曲调仿照《友谊地久天长》(Auld Lang Syne)，它的前几行是这样的：

五湖四海的人们，让我们跨越大海握起手；

我们的心都跳着同样和谐的节奏。

(合唱)

伸出双手我们团结起全世界的朋友；

在每一块土地上我们的兄弟争取人类的自由。

我们跨越大海握起手，为了世界的和平；

为了世界不再有血腥的战争，痛苦的呻吟。^③

其他歌曲的曲调和歌词基本上是原创的。有些还包含了一些严肃的内容，但基调是欢快的。一位学生还清楚地记得她和朋友们一起演唱和表演谢德的一首歌曲的情景，60多年前她参加了密尔沃基的一所学校。这首歌曲的题目是《以竞争的名义》(In Competition's Way)。歌曲对激烈竞争的社会持一种怀疑甚至批判的态度。

上帝创造地球

就是让人类和平共处，亲如兄弟

但人类却把地球变成了地狱

以竞争的名义

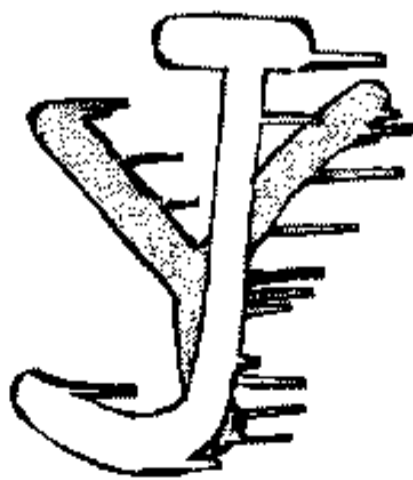
(合唱)

你打人，你伤人，你大笑，哈哈

你打枪，哈哈，你恶意中伤他们

以竞争的名义！

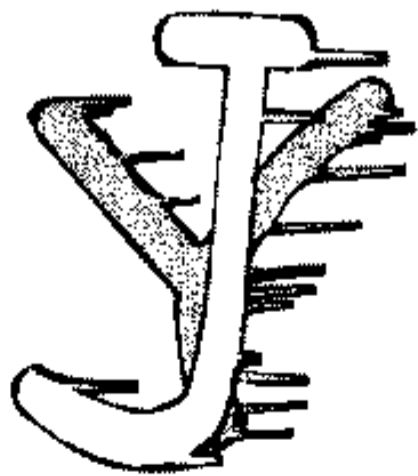
特啦，特啦，特啦，特啦



特啦,特啦,特啦,
 狠狠地打,再接他们!
 戳他们的脸,撕他们的皮
 狠狠地打!尽可能地打
 以竞争的名义!

这一切多美妙:诅咒、发誓
 撕心裂肺,拉扯头发
 啊,这一切多美好:威胁、恐吓
 以竞争的名义
 (合唱)
 “按照你希望的……那样对待别人”
 你知道接下去说什么
 但那些没心没肺的人们改变了这些
 以竞争的名义
 (合唱)^⑤

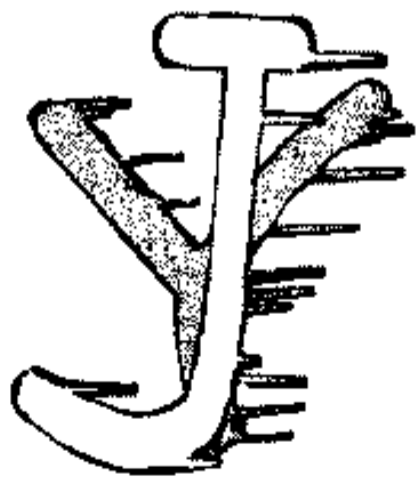
另一套教科书是戏剧脚本,主要在学校节日和募集资金的文艺活动中使用,这也成为许多学校课程的组成部分。^⑤虽然有些剧本原本不是专门为社会主义学校设计的[如阿通·辛克莱的《第二个故事大王》(*The Second Story Man*)和 Seymour A. Tribbels 的《恺撒河上游》(*Up Caesar's Creek*),另外一些剧本则是由社会主义教育家创作的。其中有些主题是原创的。如肯德里克·谢德的《贪婪先生》、《圣诞老人的罢工》(作者未知),艾瑟琳·怀特海德(Ethel Whitehead)的《停止哭泣的时候》,贝莎·梅里的《我们最幸福的日子是五月一日》和亨利·施尼提恩德(Henry Schnittkind)的《废墟》。另外的剧本很明显是根据类似的故事改编的,有时甚至保留了相同的标题,如《孩子王》(the Leading of the Children)[来源于哈默林(Hamelin)的《花衣魔笛手》(*The Pied Piper of Hamelin*)]、《睡美人》(*Sleeping Beauty*)、《社会主义的胜利》(*The Triumph of Socialism*)、《灰姑娘》(*Cinderella*)、《杰克和



豆茎》(*Jack and the Beanstalk*)和《阿拉丁和神灯》(*Aladdin and the Wonderful Lamp*)。这里,社会主义者们所做的事情,和几个世纪来一直在讲述的《小红帽》之类的故事相似。^⑤与之前和之后的社会团体一样,他们在传统的故事情节中注入了不同的思想内容。列举一下《灰姑娘》中的人物名字,或许能使我们多少了解一些密尔沃基教师——卡尔·哈斯勒(Carl Haessler)——是如何利用一个众所周知的故事,来说明那些激进观点的。其中,“王子”是“情同手足的王子”(Prince Brotherhood);“继母”是“资本主义男爵夫人”(Baroness Capitalism);她的两个女儿是“田园女士”(Lady Idylrich)和“奸商女士”(Lady Profiteeria)。故事名就叫《团结童话》(*Fairy Solidarity*)。灰姑娘还是灰姑娘。但她的身份被新的故事改变了,当她与王子团聚的时候,她就成了“合作社公主”(Lady Commonwealth)。有密尔沃基的国际社会主义周日学校孩子的表演,加上舞台设计和演出服装、家长和社区成员组成的盛大观众群,这一切象征着“兄弟情、团结一致、合作社”对“资本主义、金钱崇拜”的胜利,前者代表了“公有制”(public ownership),后者代表了“资产阶级的社会关系”。或许这算不上一出伟大的戏剧,但对孩子们来讲无疑妙趣横生,并且已经达到了社会主义教育家们预期的教育目标。

结 束 语

很明显,本章分析的教科书并非无懈可击,并且那些希望实施批判性教学方法的教师们,也不能完全照搬照抄这些教科书。谁要照搬照抄,那将是十分荒唐的。因为这些教科书是在70年以前开发的。那时的社会条件和现在大不相同,那时美国社会主义运动的前景似乎一片光明,人们也刚刚开始广泛地讨论进步主义的教育思想。另外,采用这些教材对学校也存在上课时间的限制(每周仅两个小时),相关的教育资源和职员缺乏,学生来源比较单一(只是工人阶级的子弟)等等。而且,很明显的是,这些教科书中的人物角色是不完美的。尽管这些教科书强调批判性和集体主义的观念,但孩子们还是缺乏足够的实践机会,

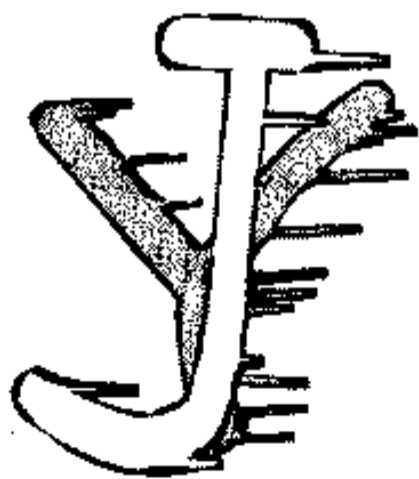


不能创造性地表达自己的看法,无缘与他人合作或进行自我批评(比如,对社会主义运动本身进行自我批评)。也有些地方学生自己从事歌曲和剧本的写作,他们也在学校的管理中起了一些作用,但这毕竟是少数。

另外,虽然这些教科书由于强调与我们日常事物的联系而受到了赞许,但是它们过于强调从经济学的角度分析问题。事实上,除了阶级问题外,这些教材严重地忽略了对其他社会因素的关注,特别是忽略了性别和种族问题。考虑到20世纪前20年社会党坚持“科学社会主义”的原则,出现这种现象就不足为奇了。无论从理论还是政治的角度,种族、人种以及性别问题都被党政官员和成员看成是阶级问题的附带现象。所以,尽管在1900—1920年间,社会主义中的女权主义者一直呼吁妇女在政治上和劳动问题中应该扮演更重要的角色,他们同时呼吁社会党应该更积极地参与到“妇女问题”(如选举权、生育控制及性行为)中,但实际上,性别问题从来没有在社会党事务中占据过主导地位。同样,尽管妇女在社会主义主日学校中扮演着重要角色,许多国家和州的领导人都认为她们特别适合这些角色,但社会主义主日学校的课程却极少关注性别不平等问题。即使在教科书中提到了“性别意识”问题,也通常是以父权制形式出现,它告诉人们在即将到来的社会秩序中,妇女获得解放后重新回到家庭中(如,无论母亲在社会上工作是否“有道理”)。妇女在社会主义学校的工作中发挥着重要作用,事实上许多学校都是由当地的社会主义妇女俱乐部创办的。她们在学校的组织和运作方面无疑占有一席之地。而且,虽然没有证据显示妇女们认同她们最适合在家里“工作”的观念,但很多仍然在社会主义主日学校工作的妇女都接受这样一种普遍的观点,即与伟大的阶级斗争相比,性别不平等微不足道。一些妇女不认同这样的观点,她们离开了主日学校,投入到妇女和政治运动中去,但这给学校的正常运行带来了不利的影响。还有很多人不能接受社会党中这样一些自相矛盾的观点,玛格丽特·桑格(Margaret Sanger)就是其中一位,她干脆退了党。^⑤

虽然社会主义主日学校的教材存在这样那样的缺陷,但对这些教科书进行一番认真的考察,或许可在以下两个相关的方面给我们启示:

第一,可以给我们提供一种必要的参照,帮助我们认识学校课程设

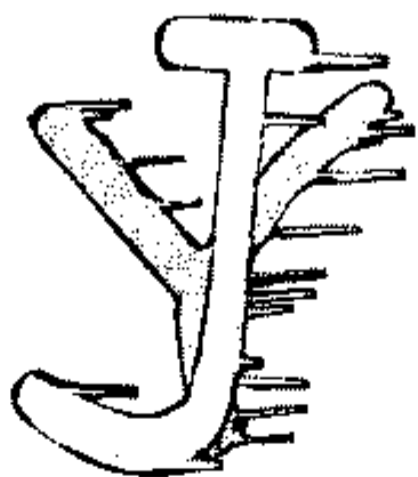


置中的政治本质。在这里“政治本质”的含义,不能作狭义的理解,即在当地的选举过程中,一部分参加者是怎样比另外一些人有更大的权利(如,在投资哪一个项目的问题上);而应该从广义上来理解,即社会制度是如何赋予特定的身份和知识以合法性的,这些特定的知识和身份对经济和文化的再生产具有重要意义。^⑧事实上,如果这些“批判性教科书”看上去有过多的宣传性和政治性内容,那么主要原因是,它们不是我们通常意义上所指的那些学校教科书。虽然从许多方面来看,教科书已不再像19世纪那样是“传统的捍卫者”,^⑨但它仍然在传递着某些细微但却很有影响力的信息。例如,最近对一套《基础读物》[一般指盛行一时的《迪克和简》(*Dick and Jane*)读物,1935—1965年由斯科特·傅里斯曼(*Scott Foresman*)出版]的分析表明,这套教科书体现了一种关于“文化修养”(literacy)的观点,认为文化修养就是“对现存社会知识和组织的不断适应”。通常情况下,社会主义周日学校广泛使用的教材,强调的是对资本主义文化的适应,而没有同时关注社会转型的问题。^⑩

另一项对17种美国历史教科书中思想意识内容的调查发现,从总体上看它在宣扬这样一种理念,即美国已经不存在工人阶级。有12种教科书没有提到美国的社会党或它的纲领,也没有提及其他激进团体。有5种教材虽然提到了社会党,但是除了其中一种外,其余都有诋毁社会主义目标的言论。其中有4种教材淡化了工人依附于激进团体的程度。^⑪所以,面对这些教材传递的信息和社会主义学校存在这一事实,美国读者难免感到惊讶。

第二,社会主义教科书或许给孩子们提供了一种具体可借鉴的“真正有用的知识”的模式。在激进分子当中,“真正有用的知识”这一观点有很长的历史,可以追溯到19世纪英国工人阶级的教育同盟运动。^⑫本研究中讨论的教科书,从六个方面说明了教育知识(educational knowledge)的概念:

1. 这些教材整体上鼓励孩子们以自己的工人阶级背景为荣。这一做法,与把脑力劳动和体力劳动进行严格的等级划分,并以此来弱化工人阶级对美国社会进步所作的贡献的做法是截然对立的。^⑬对其他



受压迫阶级的重要贡献也给予同样的关注,是如今批判性教育学的一个重要组成部分。

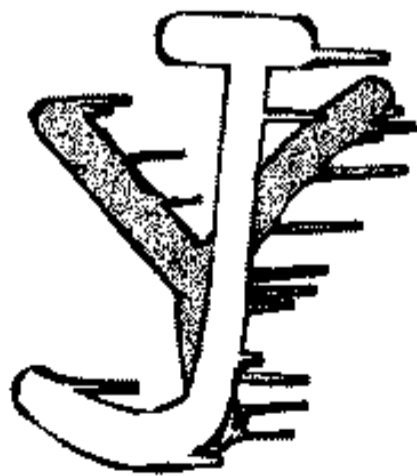
2. 这些教材假定工人阶级的附属地位具有普遍性和系统性,因此教材鼓励工人阶级和其他被压迫阶级团结起来。过去,性别和种族问题是从属于阶级问题的;而现在角度变了,人们更多地把这些问题与其他社会问题联系起来考虑。^④

3. 在这些教材中,始终贯穿着一种社会相互关爱和集体主义的观点。我们的日常生活需要无数别人的帮助,而且关注社会问题、彼此负责,也符合我们自己的利益。确实,在促进集体主义精神的话语方面,我们没有必要从外国的事例中借鉴教育策略。有谁如果只把眼光放在外国的事例上,那说明他们对我们自己“反叛的渊源”了解不够。^⑤

4. 通过对工人阶级日常生活的关注,强调当今社会问题与主流经济、政治关系本质之间的联系。这些激进的教育家们或许并没有完全看清社会弊病背后的资本主义实质。但至少他们比当代许多观察者们的目光更长远些。他们批判的是工人现实的生活经验,这样的生活也和大多数儿童息息相关。这些不是孤立的社会问题,它们是这个冷酷和不平等社会秩序的必然产物。或许用今天左派文化标准来衡量,这些人在政治上是幼稚的,看问题太简单化,甚至是“不正确的”,但他们仍然在努力,因为他们对社会有全面认识,并献身于自己的事业,这引导他们把日常生活和政治领域联系起来。

5. 强调对社会进行根本变革。只有通过大规模合作的策略(而不是短期或个人化的行为),才能克服工人阶级(包括其他社会地位低下的人们)面临的困境和孤立无援感。一方面他们采用了一些直接的策略(在当地竞选政治职位),另一方面,他们不会让暂时的胜利冲昏头脑,他们要实现更深刻的社会变革。但这并不意味着,“改变世界”只能在较大规模下才能进行,相反,在争取公众民主权利过程中,大规模运动必须与小规模策略结合起来。

6. 对于当今社会和经济权力的制度安排的结果及性质(如煤炭供应的所有权和管理)和生活中的常识(如“成功”),社会主义课程都采取了批判性观点。在这里,批判性思考并不是按部就班地解决问题,而是

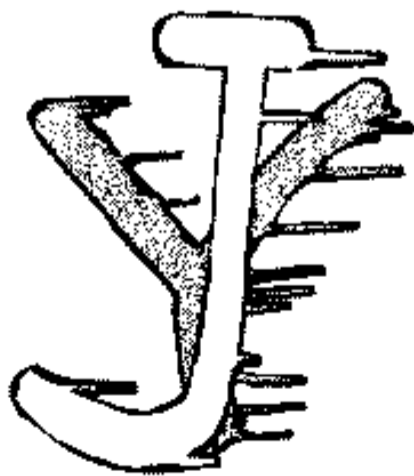


对这个复杂和不合理的社会保持一种成竹于胸和警觉的姿态。社会主义学校或许没有为学生创设充分地解决问题、进行决策的活动,对学生个体认同感(personal identities)的充分发展也关注不够,但他们意识到需要通过解决一些疑难问题,对学生进行智力训练,以此来发展他们的批判能力。我们想说明的一个观点是:虽然这项研究中讨论的“批判性教科书”有些不合时宜,甚至在某种程度上存在错误,但他们确实在向人们灌输一种更加平等的社会和经济关系的思想,这一思想对如今的教育改革仍有借鉴意义。

如果说“由于社会主义学校教科书数量上凤毛麟角(至少目前如此),因此希望渺茫”,那么我们可能过于悲观了。^⑥但对于那些在课堂上与主流思想意识不断斗争的人们来说,他们确实需要一些具体的建议,以便修正他们的文化象征(cultural symbols)、文化意义(cultural meanings)及相关的教育活动。由“共同利益”指引的社会主义课程不能仅仅建立在批评或拒绝的基础上;同样,有效的社会重建工作也不能仅仅靠空想或抽象的希望来表达,而需要具体的计划。借助于这样的计划,人们就有了思考、论辩、修改和实施的对象。^⑦在这一过程中,历史的经验可以发挥作用。这不是如霍华德·日恩(Howard Zinn)所说的“为人民运动捏造胜利的假象”,而是说历史能够帮助我们“重新发现被隐藏的过往片段,从而获得新的成功的可能性。即便是短暂的瞬间,人民群众也可以表现出反抗、团结的能力,并取得局部的胜利”。^⑧我们可以从同样的角度分析美国社会主义“批判性课程”,这些课程可以被看成历史的片段,可以为将来的课程改革提供借鉴——人们可以从中获得对教科书新的理解,开展新的活动,更重要的是,造就新的人类精神。

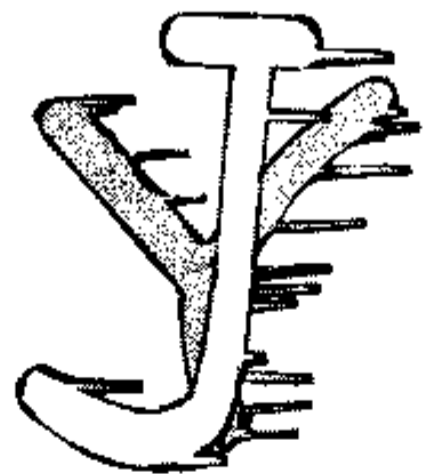
注 释

- ① 参见 Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum* (London: Routledge and Kegan Paul, 1979); Michael W. Apple and Lois Weis, eds., *Ideology and Practice in Schooling* (Philadelphia: Temple University Press, 1983); and Geoff Whitty, *Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory,*



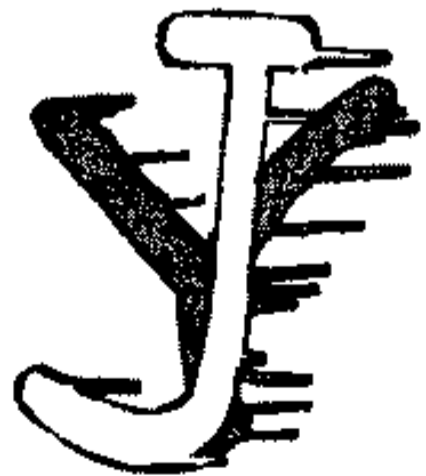
Research and Politics (London: Methuen, 1985)。又见 Ariel Dorfman, *The Empire's Old Clothes: What the Lone Ranger, Babar, and Other Innocent Heroes Do To Our Minds* (New York: Pantheon, 1983)。

- ② 参见 Jean Anyon, "Ideology and United History Textbooks," *Harvard Educational Review* 49, no. 3 (August 1979): 361—86; Frances Fitzgerald, *America Revised: History Schoolbooks in the Twentieth Century* (Boston: Little, Brown, 1979); Joel Taxel, "The Outsiders of the American Revolution: The Selective Tradition in Children's Fiction," *Interchange* 12, nos. 2—3 (1981): 206—28; Henry A. Giroux, *Ideology, Culture, and the Process of Schooling* (Philadelphia: Temple University Press, 1981); Micheal W. Apple, *Education and Power* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982); Raphaela best, *We've All Got Scars Now: What Boys and Girls Learn in Elementary School* (Bloomington, Inc.: Indiana University Press, 1982); Myra Pollack Sadker and David Miller Sadker, *Sex Equity Handbook for Schools* (New York: Longman, 1982); E. Wendy Saul, "We Gather together: Collectivism in Children's Books," *School Library Journal* 29, no. 8 (April 1983): 30—31; Allan Luke, "Making dick and Jane: Historical Genesis of the Modern Basal Reader," *Teachers College Record* 89, no. 1 (Fall 1987): 91—116; and Apple, *Ideology and Curriculum*。
- ③ Michael W. Apple, *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education* (New York: Routledge and Kegan Paul, 1986); Joel Spring, *Conflict of Interests: The Politics of American Education* (New York: Longman, 1988)。
- ④ 参见 Sheila Harty, *Hucksters in the Classroom: A Review of Industry Propaganda in Schools* (Washington, D. C.: Center for the Study of Responsive Law, 1979); Jean LindBrenkman, "Seeing Beyond the Interests of Industry: Teaching Critical Thinking," *Journal of Education* 165, no. 3 (Summer 1983): 283—94; Michael W. Apple and Kenneth Teitelbaum, "Are Teachers Losing Control of Their Skills and Curriculum?" *Journal of Curriculum Studies* 18, no. 2 (April-June 1986): 177—84; and Kathryn M. Borman and Joel H. Spring, *Schools in Central Cities: Structure and Process* (New York: Long-



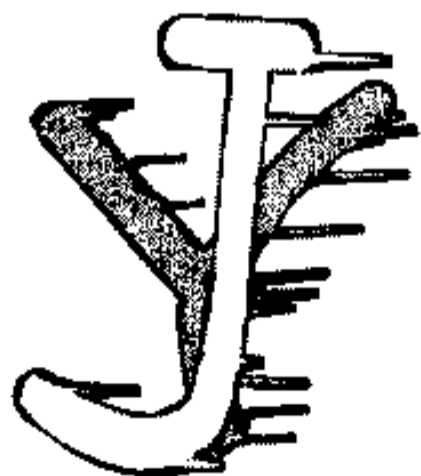
man, 1984), pp. 172—96。

- ⑤ Ira Shor, *Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration, 1969—1984* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1986)。又见 Michael W. Apple, “The Politics of Common Sense: Schooling, Populism, and the New Right,” in *Critical Pedagogy, the state, and Cultural Struggle*, ed. Henry A. Giroux and Peter L. McLaren (Albany, N. Y.: State University of New York, 1989), pp. 32—49。
- ⑥ 参见 Andrew Gitlin, “School Structure and Teachers’ Work,” in Apple and Weis, eds., *Ideology and Practice in Schooling*, pp. 193—212; Martin Carnoy and Henry M. Levin, *Schooling and Work in the Democratic State* (Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1985); William J. Reese, *Power and the Promise of School Reform: Grass-Roots Movements During the Progressive Era* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1986); and Apple and Teitelbaum, “Are Teachers Losing Control of Their Skills and Curriculum?”
- ⑦ 我记得有这样一些相关的文献: Pas Rydberg et al., *The History Book* (Culver City, Calif.: Peace Press, 1974); Miriam Wolf-Wasserman and Linda Hutchinson, eds., *Teaching Human Dignity: Social Change Lessons for Everyteacher* (Minneapolis, Minn.: Education Exploration Center, 1978); and Nancy Schniedewind and Ellen Davidson, *Open Minds to Equality: A Sourcebook of Learning Activities to Promote Race, Sex, Class, and Age Equity* (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1983)。又见 Theodore Mills Norton and Bertell Ollman, eds., *Studies in Socialist Pedagogy* (New York: Monthly Review Press, 1978); Ira Shor, *Critical Teaching and Everyday Life* (Boston: South End Press, 1980); Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition* (South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey, 1983); David W. Livingstone, eds., *Critical Pedagogy and Cultural Power* (South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey, 1987); Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age* (Minneapolis, Minn.: University of Minnesota Press, 1988); and Giroux and McLaren, eds., *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*。相关的组织包括: 位于俄亥俄州雅典市的教育民主研究所 (the Institute of



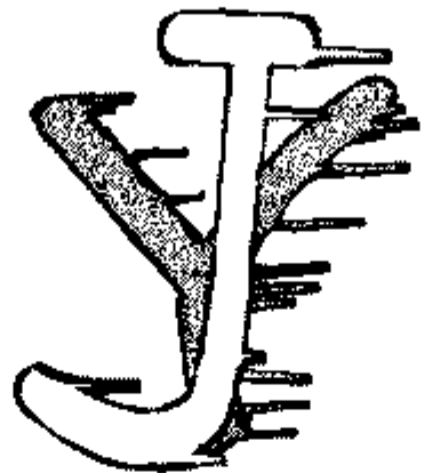
Democracy in Education)、位于圣·路易斯的公共教育信息网络(the Public Education Information Network)和位于密尔沃基的反思学校(Rethinking Schools)出版社。

- ⑧ Joseph Featherstone, "Foreword," in Herbert Kohl, *Growing Minds: On Becoming a Teacher* (New York: Harper and Row, 1984), p. xiii.
- ⑨ Philip Wexler, "Structure, Text, and Subject: A Critical Sociology of School Knowledge," in *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*, ed. Michael W. Apple (London: Routledge and Kegan Paul, 1982), p. 279. 又见 Raymond Williams, *The Long Revolution* (Harmondsworth, England: Penguin Press, 1961); idem, *Marxism and Literature* (Oxford: Oxford University Press, 1977); and Apple, *Ideology and Curriculum*.
- ⑩ Herbert R. Kliebard and Barry M. Franklin, "The Course of Study: History of Curriculum," in *History Inquiry in Education: A Research Agenda*, ed. John Hardin Best (Washington, D. C.: American Educational Research Association, 1983), p. 153. Also, in *The Management of Ignorance* (Oxford: Basil Blackwell, 1985), Fred Inglis 建议“要认清你想象力的局限性,就意味着要放弃自己的想象”(第 117 页)。
- ⑪ Kliebard and Franklin, "The Course of the Course of Study," pp. 152—53.
- ⑫ E. P. Thompson, "The Politics of Theory," in *People's History and Socialist Theory*, ed. Raphael Samuel (London: Routledge and Kegan Paul, 1981), pp. 407—8.
- ⑬ Williams, *Marxism and Literature*, p. 116. 又见 Henry Abelove et al., eds., *Visions of History* (New York: Pantheon, 1984)。
- ⑭ 参见 George S. Counts, *Dare the Schools Build a New Social Order?* (Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press, 1978, [originally published in 1932]); C. A. Bowers, *The Progressive Educator and the Depression: The Radical Years* (New York: Random House, 1969); and William B. Stanley, "The Radical Reconstructionist rationale for Social Education," *Theory and Research in Social Education* 8, no. 4 (Winter 1981): 55—79。在 *Schooling and the Struggle for Public Life* 一文中,吉鲁把社会重建主义者与这样的观点

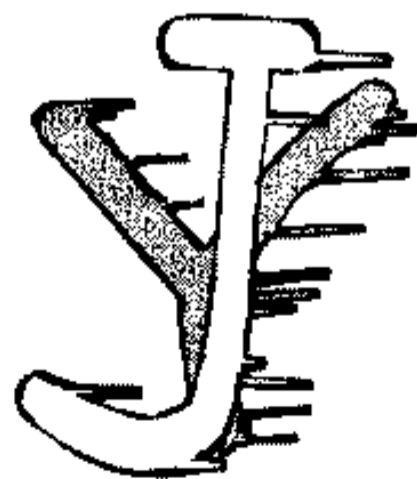


联系起来,即“把重申历史传统作为公民素养问题的一个批判性理论看待”。

- ⑮ Reese, *Power and the Promise of School Reform*, and Kenneth Teitelbaum, “Outside the Selective Tradition: Socialist Curriculum for Children in the United States, 1900—1920,” in *The Formation of the School Subjects: The Struggle for Creating an American Institution*, ed. Thomas F. Popkewitz (New York: The Falmer Press, 1987), pp. 241—46.
- ⑯ 参见 David A. Shannon, *The Socialist Party of America* (Chicago: Quadrangle, 1955); James Weinstein, *The Decline of Socialism in America, 1912—1925* (New York: Vintage, 1969); Mari Jo Buhle, *Women and American Socialism, 1870—1920* (Urbana, Ill., University of Illinois Press, 1981); and Paul Buhle, *Marxism in the United States: Remapping the History of the American Left* (London: Verso, 1987)。
- ⑰ Joselyne Slade Tien, “The Educational Theories of American Socialists, 1900—1920” (unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, 1972); and Kenneth Teitelbaum, “Contestation and Curriculum: The Efforts of American Socialists, 1900—1920,” in *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities*, ed. Landon E. Beyer and Michael W. Apple (Albany, N. Y.: State University of New York Press, 1988)。我们有证据说明社会主义者的批判是有根据的。参见 Edwards W. Stevens, Jr., “The Political Education of Children in the Rochester Public Schools, 1899—1917: An Historical Perspective on Social Control in Public Education” (unpublished doctoral dissertation, University of Rochester, 1971),特别是其中的第五章。
- ⑱ 关于大规模的社会主义成人和儿童教育运动的讨论,见 Kenneth Teitelbaum, “Schooling for ‘Good Rebels’: Socialist Education for Children in the United States, 1900—1920” (unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison, 1985),特别是其中的第二—四章。又见 Patti M. Peterson, “The Young Socialist Movement in America From 1905 to 1940: A Study of the Young People’s Socialist League” unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison, 1974); and W. Bruce Leslie, “Coming of Age in Urban America: The Socialist Alternative, 1901—1920,” *Teachers College Record* 85, no. 3 (Spring 1984): 459—76。

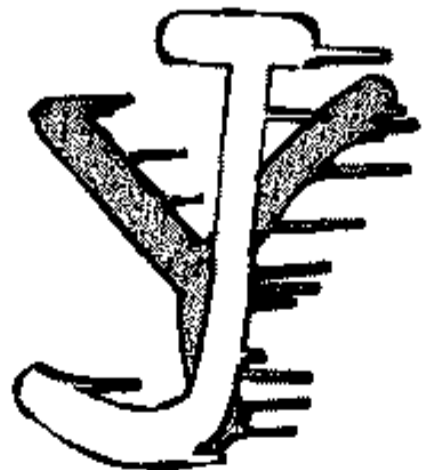


- ① *Young Socialists' Magazine* 6, no. 12 (December 1912): 12.
- ② Martin Carnoy, "Education, Economy and the State," in Apple, ed., *Cultural and Economic Reproduction in Education*, p. 88. Antonio Gramsci, *Selections from the Prison Notebooks*, ed. and trans. Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith (New York: International Publishers, 1971); Carl Boggs, *Gramsci's Marxism* (London: Pluto Press, 1976); and Chantal Mouffe, ed., *Gramsci and Marxist Theory* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1979).
- ③ 关于社会主义主日学校的情况介绍(包括这些学校地址一览表),见 Kenneth Teitelbaum and William J. Reese, "American Socialist Pedagogy and Experimentation in the Progressive Era: The Socialist Sunday School," *History of Education Quarterly* 23, no. 4 (Winter 1983): 429—55。
- ④ 关于劳动阶级“有选择地借鉴”中产阶级文化的另一类的讨论,参见 Paul E. Willis, *Profane Culture* (London: Routledge and Kegan Paul, 1976)。
- ⑤ *Who Was Who in America*, vol. 5 (Chicago: Marquis Who's Who, 1973), p. 191; *American Women*, vol. 3 (Los Angeles: American Publications, 1939), p. 240; and *New York Times*, May 15, 1944. 又见“Recent Makes of Chautauqua Literature,” *The Chautauquan* 43 (July 1906): 443; Katherine E. Dopp, “A New Factor in the Elementary Curriculum,” *American Journal of Sociology* 8 (September 1902): 145—57; and idem, “A Report of the First Annual Meeting of the National Society for the Promotion of Industrial Education,” *The Elementary School Teacher* 8 (March 1908): 393—99。
- ⑥ Katherine E. Dopp, *The Tree-Dwellers: The Age of Fear* (Chicago: Rand McNally, 1903), pp. 8—10 and 159.
- ⑦ *Young Socialists' Magazine* 4, no. 10 (October 1911): 14.
- ⑧ Emilie Poulsson, *Finger Plays For Nursery and Kindergarten* (Boston: Lothrop Publishing, 1893). Poulsson 的图书非常畅销,历经数版,并于 1921 年重新获得版权。1971 年 Poulsson 撰写的《手指游戏》(*Finger Plays*) 未经删减的版本由 Dover Publications 公司出版。
- ⑨ Apple, *Education and Power*, p. 84. 在别处,阿善尔写道:“值得关注的是我们的社区意识的基础正在被削弱。我们设法让具体的个人变得抽象;我们把个体与大规模的社会运动割裂开来,而恰好是后者赋予个人的欲望、需要和正义观

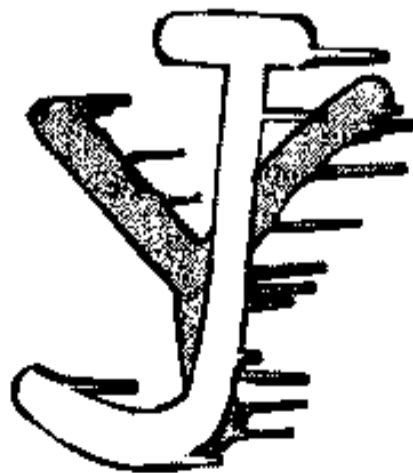


以意义。”见 Apple, *Ideology and Curriculum*, p. 9。

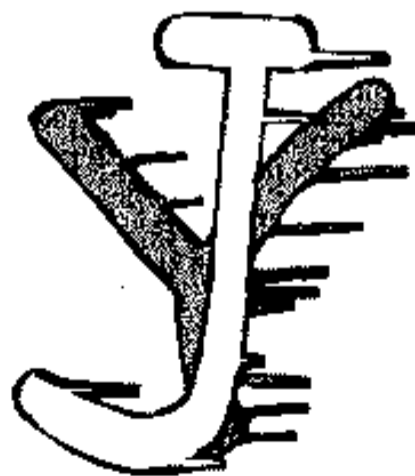
- ⑳ *Young Socialists' Magazine* 11, no. 12 (December 1917): 3.
- ㉑ *New York Call*, March 21, 1913.
- ㉒ William F. Kruse, "How to Teach," *Young Socialists' Magazine* 14, no. 1 (January 1920): 14.
- ㉓ Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux, *Education Under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate Over Schooling* (South Hadly, Mass.: Bergin & Garvey, 1985), p. 161.
- ㉔ Walter Thomas Mills, *The Struggle For Existence* (Chicago: International School of Social Economy, 1904); *Milwaukee Leader*, January 14, 1916; and *New York Call*, January 25, 1916.
- ㉕ *Party Builder*, July 26, 1913.
- ㉖ James R. Green, *Grass-Roots Socialism: Radical Movements in the Southwest, 1895—1943* (Baton Rouge, La.: Louisiana State University Press, 1978), pp. 41—42 and 49. 有一位历史学家把米尔斯(Mills)的书比作“20世纪早期为说英语的社会主义者准备的最重要的教育用书”。见 Buhle, *Marxism in the United States*, p. 91。
- ㉗ *Milwaukee Leader*, October 26, 1922; November 2, and November 9, 1922.
- ㉘ *Milwaukee Leader*, November 23, 1922; and January 11, 1923.
- ㉙ *Milwaukee Leader*, May 3, 1923.
- ㉚ 与 Jennie Yavner Goldman 的访谈是 1981 年在 Putnam Valley 进行的。Hood 的诗被收录在 Upton Sinclair 编辑出版的出色的集子 *The Cry For Justice* (New York, 1921) 中。
- ㉛ Harvey P. Moyer, ed., *Songs of Socialism* (Chicago: The Cooperative Printing Company, 1905); and Charles H. Kerr, ed., *Socialist Songs with Music* (Chicago: Charles H. Kerr Publishing, 1908).
- ㉜ *American Socialist*, January 2, 1915.
- ㉝ *New York Call*, October 12, 1911.
- ㉞ *New York Call*, October 29, 1911, and December 16, 1911.
- ㉟ 参见 Luke, "Making Dick and Jane"; and Apple, *Teachers and Texts*, 特别是其中的第四章。



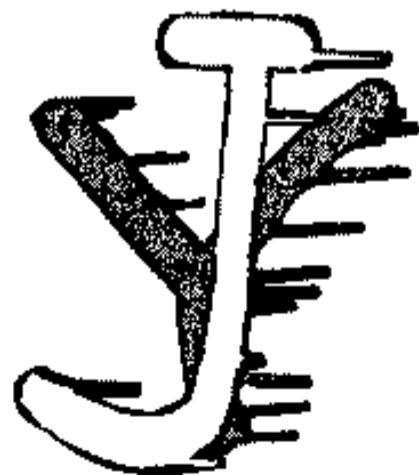
- ④ 关于本文中提到的肯德里克·谢德的教材大纲,我们可以在 Rochester 大学 Rush Rhees 图书馆的善本部(特别收藏)的肯德里克·谢德论文的不同卷本和剪报中发现。
- ⑤ Kendrick P. Shedd, ed., *Some Songs for Socialist Singers* (Rochester, N. Y.: Rochester Socialist Sunday School, 1912); 例如,在 1915 年 5 月 23 日的 *New York Call* 里,谢德抨击了政党没有为他所谓的灵感学校(Schools of Inspiration)提供实质性的支持。
- ⑥ Bertha Matthews Fraser, *Outlines of Lessons for Schools for Children* (New York: Children's Socialist Schools Committee of Local Kings County, Socialist Party, 1910); Woman's National Committee of the Socialist Party, *How to Organize Socialist Schools* (Chicago: Socialist Party's Woman's National Committee, 1912), located in the *Socialist Party of U. S.: Materials*, 1912 Folder, Tamiment Institute Library, New York University, New York, New York; and *International Socialist Review* 10, no. 4 (April 1910): 946.
- ⑦ Anyon, "Ideology and United States History Textbooks", and Fitzgerald, *America Revised*. 对立的观点认为,美国的经济学教育并不能有效地让学生掌握我们这个“自由经营”制度的规范性基础。关于这方面的观点见 James S. Leming, "On the Normative Foundations of Economics Education," *Theory and Research in Social Education* 15, no. 2 (Spring 1987): 63—76。
- ⑧ David S. Greenberg, *Socialist Sunday School Curriculum* (New York: The Socialist Schools Publishing Association, 1913).
- ⑨ *New York Call*, February 3, 1911; November 19, 1917; and November 24, 1917; and *Unity of Labor* 1, no. 1 (April 1911): 3.
- ⑩ Jesse Lemisch, "The American Revolution Seen From the Bottom Up," in *Towards a New Past: Dissenting Essays in American History*, ed. Barton J. Bernstein (New York: Pantheon, 1968), pp. 3—45. 有必要引用 Lemisch 的结论性观点:“那些没有权力、讷于言辞和穷困潦倒的人们的历史还没有开始书写,因为历史学家对待他们的态度,并不比他们同时代人的态度更公平。”(第 29 页)又见 Howard Zinn, *A People's History of the United States* (New York: Harper and Row, 1980), and Samuel, ed., *People's History and Socialist Theory*。



- ⑤ *Young Socialists' Magazine* 6, no. 2 (February 1913): 8; 8, no. 2 (February 1915): 3; and 11, no. 5 (May 1917): 13.
- ⑥ Kendrick Shedd, "Foreward," *Some Songs for Socialist Singers*, p. 1.
- ⑦ Edward Friebert, *Autobiography* (1945), unpublished manuscript, p. 274 of Hand written copy; and *Wisconsin Comrade*, 2 (April 1915): 2.
- ⑧ 和 Othelia Hampel Haberkorn 的访谈 1981 年 5 月 14 日于威斯康星州的密尔沃基进行。
- ⑨ 我们可以在不同的地方看到剧本: 报纸、杂志、谢德的卷宗等。有一个集子《国际社会主义主义日学校剧本》从威斯康星的密尔沃基大学的 Golda Meir 图书馆挖掘出来。
- ⑩ Jack Zipes, *The Trials and Tribulations of Little Red Riding Hood: Versions of the Tale in Sociocultural Context* (South Hadly, Mass.: Bergin & Garvey, 1983).
- ⑪ Buhle, *Women and American Socialism, 1870—1920*. 关于这一问题, 我们应该注意, 有影响的密尔沃基社会主义领导人 Victor Berger (他曾于 1910 年和 1918 年两度当选美国国会议院) 认为, 黑人天生就低人一等, 需要有人对他们严加看管, 这一观点显然得到党内众多成员的响应, 见 Buhle, *Marxism in the United States*, p. 95.
- ⑫ 参见 Apple, ed., *Cultural and Economic Reproduction in Education*; and Michael W. Apple and Kenneth Teitelbaum, "Education and Inequality," in *Democracy Upside Down: Public Opinion and Cultural Hegemony in America*, ed. Calvin F. Exoo (New York: Praeger, 1987), pp. 141—65.
- ⑬ Ruth Miller Elson, *Guardians of Tradition: American Schoolbooks of the Nineteenth Century* (Lincoln, Nebr.: University of Nebraska Press, 1964).
- ⑭ Luke, "Making Dick and Jane," pp. 109 and 111.
- ⑮ Anyon, "Ideology and United States History Textbooks."
- ⑯ Richard Johnson, "'Really Useful Knowledge': Radical Education and Working-Class Culture, 1790—1848," in *Working-Culture: Studies in History and Theory*, ed. John Clarke, Chas Critcher, and Richard Johnson (London: Hutchinson, 1979), pp. 75—102; and Aronowitz and Giroux, *Education Under Siege*, pp. 157—58.



- ③ Harry Braveman, *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century* (New York: Monthly Review, 1974).
- ④ 例如, 见 Michael W. Apple and Lois Weis, "Ideology and Practice in Schooling: A Political and Conceptual Introduction," in idem, eds., *Ideology and Practice in Schooling*, pp. 3—33; Carl A. Grant and Christine E. Sleeter, "Race, Class, and Gender in Education Research: An Argument for Integrative Analysis," *Review of Educational Research* 56, no. 2 (Summer 1986): 195—211; and Apple, *Teachers and Texts*, especially chap. 8.
- ⑤ 见 Elizabeth Cagan, "Individualism, Collectivism, and Radical Educational Reform," *Harvard Educational Review* 48, no. 2 (May 1978): 227—66; and Saul, "We Gather Together," "反叛的渊源"(rebel roots)一词是从优秀电影 *Northern Nights* 借鉴过来的。
- ⑥ Featherstone, "Foreword," p. xvi.
- ⑦ Marcus G. Raskin, *The Common Good: Its Politics, Policies and Philosophy* (New York: Routledge and Kegan Paul, 1986), p. 6.
- ⑧ Zinn, *A People's History of the United States*, pp. 10—11.



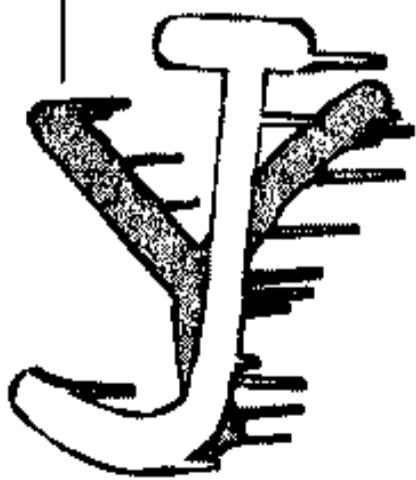
第八章

世俗的《圣经》：《迪克和简》(Dick and Jane) 读本的天主教修订本

A·路加

在美国和加拿大,二战期间和战后出生的一代孩子,是通过《迪克和简》读本获得启蒙教育的。该读本是 20 世纪最为畅销的教科书之一。它也是工业时代世俗教科书的一个蓝本,它向日益多样化的北美青少年展示了一个关于中产阶级普遍性的、可能的世界。同时,这套读本示范性地运用了现代阅读心理学和课程设计理论的基本原则——无论就“技术形式”或文字内容,都成为基础读本的一个模式,并在当今的阅读教学中占据着主导地位。^①随着 20 世纪 40 年代天主教版本获得“基督教的认可”(Ecclesiastical Approval),美国、加拿大和菲律宾的天主教会学校也被准予使用这种世俗的米德尔敦(Middletown)版本的修订本。经约翰·布里安(John A. O'Brien)主教大人的编辑,斯科特·傅里斯曼(Scott Foresman)出版了这套由教会批准的天主教基础读本,包括《与迪克和简一起玩耍》(*Fun with Dick and Jane*)和《我们的新朋友》(*Our New Friends*)两个修订本。^②

本文节选了供一年级学生使用的《迪克和简》教科书中的部分内容,对其进行话语分析。为了分析教材的描写是如何建构读者主观世界的,我们的“解读”将借助语言学、符号学及传播学的研究成果。我们将着重分析多民族背景下的阅读材料在多元文化上的整合力,就是说,我们将分析现代的美国学校教育是如何在心理学理论的指导下,以世



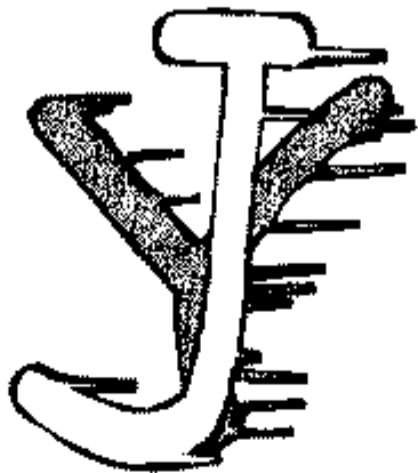
俗的话语去整合非世俗的话语。

二战期间和战后,教科书经历了前所未有的历史变化。出版机构、意识形态上“中立的”教育家及地方、国家的教育司法部门之间建立起联盟。^③然而事实上,更早的具有历史渊源关系的现代基础读本,应该是19世纪新教的读本。^④自从美国的天主教教育者在现代教科书修订本中明确地加入宗教内容,宗教活动和阅读教学活动之间就建立起了持久而明确的关系。为了给《迪克和简》修订本的分析确立一个更广泛的历史和文化背景,我将首先探究基础读写教育、教科书和具有宗教色彩的阅读课程之间的复杂关系。

对《圣经》的控制:宗教的意识形态和阅读课程

在早期的现代西方文化中,公开出版的教科书都带有明显的意识形态目的,特别是带有教会和政治的意图。作为推动15世纪德国普及义务教育的一部分,路德(Luther)和维滕贝格(Wittenberg)学院院士菲利普·梅兰希顿(Phillip Melancthon)为儿童收集各类课本,以实施对他们的文化素养教育。在此过程中形成的教科书,不仅包括古代世俗教科书中的内容摘要,而且包括经文中的篇章段落。但无论从目的还是从结果来看,让大众接受基础读写教育,都不只是为了拯救儿童的灵魂。^⑤相反,路德和他的同事们把他们的工作特别地看作对儿童的实践活动加以控制的途径:从梵蒂冈获准脱离后,德国市民和贵族们确实看到了大众基础读写教育给国家建设带来的机会。因此,他们确立了一种(文本的)“官僚话语”(bureaucratic discourse),^⑥以便建立一套全国统一的学校视察系统,包括完备的视察人员、教学大纲、教师用书及强制性课程。在这种高度综合的教育视察系统中,标准化的教科书发挥了关键作用。^⑦

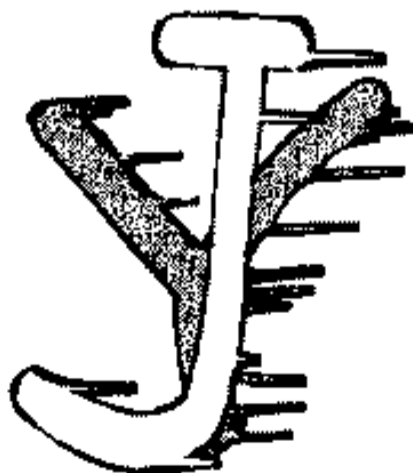
在宗教改革之前,基础读写能力、教育和宗教三者就密不可分。在《写作的逻辑性与社会的组织性》(The Logic of Writing and the Organization of Society)一书中,杰克·顾迪(Jack Goody)认为,基础读写教育促进了由“口头宗教”(religions of word)向“书面宗教”(reli-



gions of book)的转化。^⑧书籍使“口头语言”(word)能跨越时间和空间保留下来,因此,由于历史上的作者和编者从口头语言与解读的传统中分离出来,书籍的权威性与可靠性得到了明显提高。^⑨像其他的宗教书籍一样,《圣经》似乎是“永恒不变的,受到神的启示,而不仅仅体现人的智慧”,并且“天主教会的礼拜仪式不断地变化……人们的理解在变化,而语言本身却保持不变”。^⑩对于宗教而言,文本能够像顾迪所说的那样,可以规范地、集中地控制各种可能的活动和仪式。

一种书面的宗教……作为共同的信仰而创立并保持其地位,不至于被瓦解,不至于成为四分五裂的教派,并形成无数“地方性的膜拜仪式”。因为《圣经》……作为持久的参照物——在传递过程中保持其物质实体的形式,因此相对不受传统口述的影响而改变,口述仅仅保存在人们的记忆中,仅仅以面对面的形式传播……《新约全书》使基督及其神秘性得以永存,因此先知遭受的苦难和取得的成功(连同这些事件发生的地方),能跨越时间和空间,为后继者保留其重要性。^⑪

基督教出现之前,就普遍存在着关于宗教的誓言、规范和符咒的永久性的文本记载。^⑫在宗教国家里,对宗教的文章和政策以文本形式记录下来,这标志着社会控制点(locus of social control)从口述诗人、萨满教徒、摄政者和牧师,向知识界人员——抄写员、缮写员以及他们的赞助者(无论从物质上或智力上,他们都可以轻松接近这些文本)转变了。然而,我们可以得出这样的结论:由于文本的便捷性和持久性,读写教育可能不断扩大权威性文本的影响力,不论这些文本是属于精神的、经济的或政治的范畴。^⑬因此,控制人们将如何理解和利用文本,控制并指定合适的读写教育活动的规范^⑭——这些都是文本的社会因素和语言互动的例子——成为教会和政府考虑的重点。如果教科书与世俗的和非世俗的权力存在密切的联系,那么继续控制那些可以接触这类书籍的人群、控制将书籍尊崇为圣灵的过程、控制人们“阅读”这些经文的方式(不论这些经文是来自上帝、财富之神玛门或世

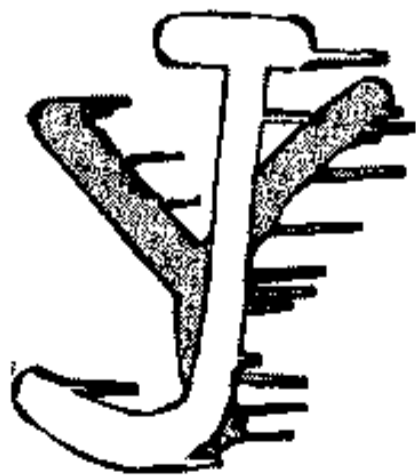


俗的国家),都将成为教会和政府权力部门关注的中心内容。因此,我们毫不奇怪,无论从读者的组成或课本写作的用途看,历史上“宗教性的读写教育”通过课本让学生学习关于神的知识以及如何与神进行交流的做法一直受到“限制”。^⑮

纵观读写教育的历史,我们可以发现,如果受过教育的大众不受控制地接近这些经书,就会被看作是对现存的世俗的和非世俗的社会结构的一种威胁。^⑯通常说来,这一观点可以很好地说明天主教的历史地位。例如,从16世纪早期法国天主教会的圣方济各会对女作家的态度,我们就可以了解这一点。这些女作家习惯于不依赖神职人员的身份,查阅以本国语创作的灵修书刊和《圣经》:“啊,她们只是半个神学家……从一家(女性的)牧师的住所跑到另一家,寻求启示,最后却是枉费心机。”^⑰但是,笼统地认为天主教权威反对实施大众化的读写教育的看法是错误的。尽管许多证据表明,在提升民众读写能力的教育发展史上,天主教国家落后了,^⑱但从反宗教改革(Counter-Reformation)时代开始,天主教确实在不断地向普通公众提供教育上的资助,尽管这种支持时断时续。实际上,早在16世纪末,许多地方的天主教会就开始致力于推进文化和教育活动。^⑲从17世纪开始,无论是天主教教会或新教教会的指导性教育声明(dictum),都不反对普通民众接受阅读教育,只是对其加以控制。

到16世纪70年代,“加尔文教圣经的天主教版本”被卢万(Louvain)神学院批准通过,并用当地语言低价向普通民众出版发行。^⑳在以后的一百年里,他们努力“保持着……正统观念……这种控制方式更适于书籍的批量印刷,而不是原始的神甫控制或审查”。圣方济各会会士和耶稣会会士决定“通过附加一套标准化的宗教图画和象征物,来限定人们对灵修书籍意义的理解”。^㉑这样,普通民众对天主教意义的解读,可以在“插图和图解的指引下进行”。^㉒就是说,教科书的全部符号系统能够以事先安排好的“解读”路径来识别:这样,图片信息在教科书的词汇和句子中起了“标点符号”的作用,为读者学习《圣经》作了题外的注解。

与此形成对照的是,与美国的立国和学校制度创立有密切联系的

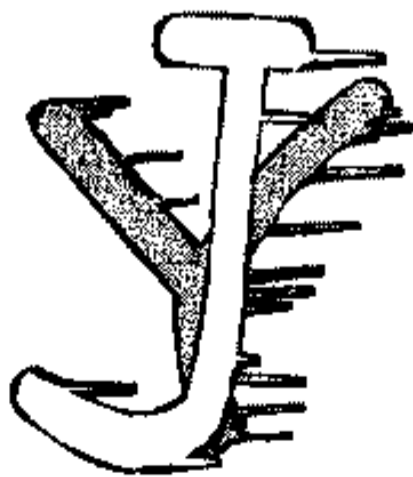


新教,是一种独特的神学,它倾向于对非世俗文本的个人化理解,遵从了类似于贺拉斯·曼(Horace Mann)所谓的“个人判断的权利和神圣性”(the right and sanctity of private judgement)。^②然而,针对这一公开宣称的意图,娜塔莉·戴维斯(Natalie Davis)补充了一项至关重要的历史性警告:在谈到16世纪的法国时,她认为“在保证教科书的规范性上,新教的最后方法是对书籍的审查和惩罚;但最好的办法是让学生在阅读的同时聆听训练有素教师的讲座”。^③我们不需要对教科书的使用加以控制,相反,仅仅制定教学标准就足够了。

如果学校阅读教育中存在历史文化传统的话,那么新教的教育方法确实构成了18世纪和19世纪美国公立学校教育的基础。这是一个民族国家(nation-state),这里言论自由和宗教信仰自由都获得了法律神圣的认可。从19世纪开始,美国和加拿大有关强制性的“读写教育中的意识形态问题”^④都深深地扎根于这样的传统中:早期的读本,像美国的《麦高菲》(McGuffey)丛书和加拿大的《安大略与英属哥伦比亚》(Ontario and British Columbia)读本,主要描写关于工作、家庭和道德伦理等方面的内容,具有浓厚的新教色彩。在作为蓝本的《新英格兰初级读本》(New England Primer)中,作者用漫画来描述教皇,“孩子,看人类的罪恶,教皇,极其可憎”。^⑤此外,这里一个重要的历史注脚是:在美国和加拿大,许多19世纪的学校创办者都要宣布效忠于循道宗(Methodist)、长老会(Presbyterian)、公理会(Congregational)或其他教派的利益。^⑥

19世纪大众化的、政府资助的、面向新移民的义务读写教育,没能逃脱天主教官员的彻底审查,这些官员认为那是“新教的信仰宣传活动”。^⑦1940年,纽约大主教的发言人约翰·休斯(John Hughes)(他是纽约天主教学校的创始人),概括了世俗的政府学校的宗教读本与天主教“读本”之间的区别:

(世俗学校要求)每天朗读《圣经》,但规定不允许灌输任何具体的信条。这里我们发现,在天主教与那些“悄无声息”的教派之间存在明显不同的原则。天主教教会告诉她的孩子他们必须接受权威



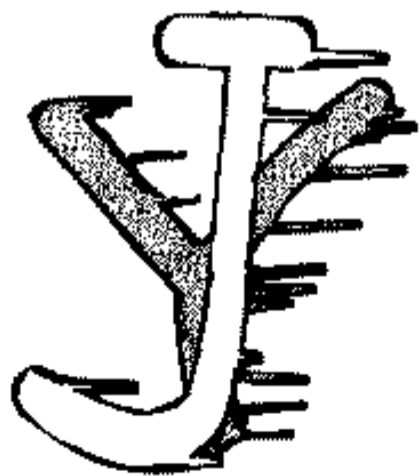
的教导。新教派说：读《圣经》吧，自己去判断吧。因此，新教是实践性的，奉行“潜移默化”的原则，学校教育体现了新教派的特性。^②

这些评论准确地描述了天主教对非宗教的政府教育的态度。19世纪美国天主教教育的发展和扩张，标志着天主教教育历史上第一次从强制性的政府教育系统中脱离出来。整个20世纪早期和中期，存在这样两种倾向，一方面，美国的天主教教会领导人对世俗教育持怀疑态度，另一方面，天主教神学家通常不愿意接受新教教会倡导的现代世俗的、自由的圣经研读方法。

后一种倾向被教皇庇护十二世(Pope Pius XII, 1922—1939年意大利籍教皇，因对纳粹德国迫害犹太人持中立态度而遭到指责，严禁天主教徒同共产党人合作，宣布圣母升天是天主教的确信教义。——译者注)改变了，他于1948年发布了教皇通谕(Divino Afflante Spiritu)。这是反击迅速蔓延的原教旨主义运动的一部分，缓解了官方对《圣经》文本世俗解释的限制。^③对于天主教教徒来说，长期视《圣经》为“杰出教科书”^④的看法保持不变，同时教皇通谕也为人们从多角度阅读《圣经》提供了可能性。因此，修订后的《迪克和简》在美国教区学校使用后不久，梵蒂冈对《圣经》文本理解上的态度就发生了重大改变。

从简短的历史概述中我们能发现一项重要的、经常被忽视的西方基督教教育遗产，一种关于现代宗教书籍的独特的教科书实践活动已经形成。从宗教改革运动至今，获准的阅读教育及其解释方式(不管是从正统的《圣经》解释学角度，还是按照字面理解)为我们廓清了神学上的界限。

以上情况很大程度上反映了过去一段时期和当前美国宗教发展的背景。^⑤自19世纪中、晚期美国的“千禧年运动”(Millenarian moment)(千禧年主义是基督教神学末世论学说之一，认为世界末日基督将亲自为王，治理世界一千年。——译者注)以来，^⑥原教旨主义者提出了许多凭记忆或按字面理解宗教文本的方法。在最近对美国一所教会主日学校(Sunday School)的个案研究中，卡罗琳·日恩瑟(Carolyn Zinnser)^⑦发现原教旨主义学校教育的课程内容具有严格的规范，“教师

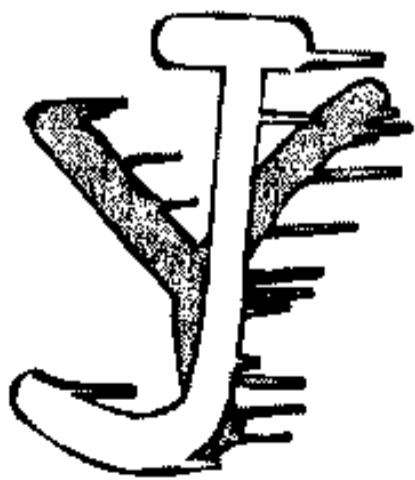


对教材内容不加选择也不进行重新整理”，而“学生的回答也受到严格限制……无论是在课堂表现或教学过程中，语言交往都受到严格的束缚”。^⑤这种教学法的目的，就是希望在整体上使学生的基础教育活动通过宗教内容，整齐划一地统一于教科书的权威下，并使教科书有效地免于批评。因此，独特的宗教阅读课程和教材，对儿童和宗教教育者来说具有特别的意义：出于神学和社会文化的目的，教会单刀直入地培养儿童阅读宗教文本的能力。^⑥

教育科学及教科书内容的中立倾向

教科书和阅读课在教会和学校教育中有着悠久的历史。然而，随着20世纪现代北美公立学校的发展，教科书中的宗教内容成为一个被反复争论的问题。美国宪法第一修正案(First Amendment)赋予公民的权利并规定了教会与政府的分离，这导致了一系列法律案例，这些案例都是围绕天主教教徒、新教教徒、犹太人、原教旨主义者及其他的社会团体，就增加或删除宗教或道德内容是否侵犯了他们的宪法权利而展开的。^⑦原教旨主义者反对现行教科书的内容，主要是因为他们认为现代教科书明显在传达一种“世俗的人本主义”意识形态。借此我们可以说明顾迪所谓的教材问题上教会和政府“双重官僚体制”(twin bureaucracies)^⑧的影响——这一双重体制是在维护教材统一性过程中产生的——其中主要的争执在于：究竟怎样的教材内容和课程标准应该集中化。

要解决在教科书内容上宗教和政治的冲突，政府可能的调解途径在于：引进具有现代特色和“中立性”话语的课程内容和教学方法。20世纪初进步主义教育思想兴起，预示了教育发展中的一个巨大转变。此前流行的是新教的教科书、传统的德育课程和“三基教学法”(3-R's pedagogy)，而此后进入了一个现代教育科学的时代。这种转变为政府的教育系统提供了一套互不关联的策略——一方面追求教育科学的“真实性”话语(强调基础性)，另一方面追求公立学校教育制度在文件和实践上的标准化(强调实践性)——但这样的策略也留下一个悬而未



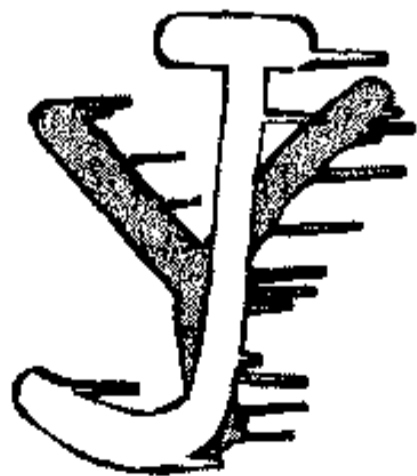
决、具有争议性的问题：学校应该传授怎样的价值观？^⑬

将技术性的方法用于课程的努力，集中体现在 20 世纪早期心理学家对阅读课程的重新定义和对阅读教科书的改革中。19 世纪末期，冯特(Wundt)的学生和同事回到美国后，在大学建立了心理学科，并将对心智的“科学”研究成果运用到教育、工业、医疗和针对移民和贫困人群的社会政策等公共领域中。^⑭他们将欧洲以心理或生理角度研究阅读问题的观念带到了美国。继卡特尔(Cattell)、迪尔伯恩(Dearborn)、休伊(Huey)及其他学者关于“眼睛运动”和“阅读卫生”^⑮的开创性研究之后，E·L·桑代克、格雷(Gray)、盖茨及其他人继续抽样研究了儿童对不同种类和版式教科书的心理反应。^⑯然而前者的研究资料着重研究阅读的心理过程，而桑代克、格雷及其同事的工作则对美国学校认可的阅读课程及教科书产生了最直接的影响。^⑰具体地说，20 世纪早期桑代克对“默读”(silent reading)的研究，是基础教育技术历史上较晚的一项历史性的发明，它借助行为主义的“文本刺激—读者反应”的模式，运用观察或实验的方法来对阅读进行测试，人们可以运用默读测试测得的结果，设计编写系统的教科书，从而有效地提高儿童的阅读技能，包括默读测试的表现性成绩(demonstrable outcomes)。^⑱

在师范学院，桑代克与他的学生亚瑟·盖茨(Arthur Gates)一起，提出了关于教科书编写的原则性意见。他们的设想是：通过提供一套完备的、适合教学的教科书，以便科学地向学生传授基础知识。

如果借助现代智慧创造的奇迹，一本书可以按照这样的方式编排：只要学生在一定的指引下完成一定的操作程序，他便可以举一反三……那么现在许多需要个别化教育的任务都可以通过书籍印刷来实现。^⑲

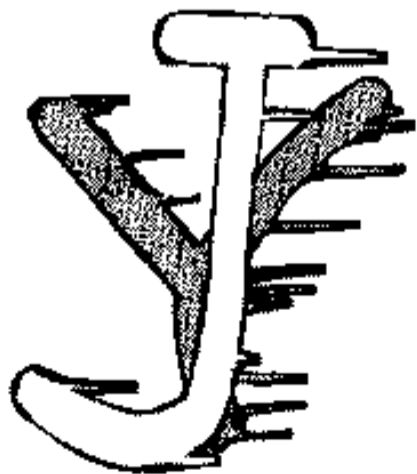
几十年后，真正编排完备的教科书在斯金纳(Skinner)的《教学技术》(*The Technology of Teaching*)^⑳中重新得到了理论阐述，而“科学研究协会”(SRA)阅读丛书实践了这套理论。但桑代克、格雷及其他两次世界大战期间研究教学和阅读心理的学者也几乎完成了类似的工



作。《迪克和简》丛书——包括其他与之竞争的教科书(这些书籍也是由大学心理学家设计的)——都自诩开发出了“完整的”课程,这些教材配备了供自学使用的练习册《想想做做》(*Think and Do Book*)以及教师用书,这样可以帮助教师围绕核心科目把课本内容和社会现实问题联系起来。供儿童阅读的教科书是按系列编写的——教科书的等级是通过控制词汇的密度、不同句法、“看图识字”(sight words)的重复程度、故事结构中修辞和复杂程度体现的——其目的是让学生习得特定的行为“技能”。同样地,教师的行为也在详细的教师参考书指导下有序递进,这些参考书旨在促进规范性的教学和课堂互动。^④

因此,教育心理学的“真实性话语”(true discourse)将传统教学对读写能力和道德内容的关注置于次要位置:“阅读”被重新界定为读本中“文本刺激——读者反应”过程的形成,而“阅读教学”被重新界定为最大限度地传授可测量的心理技能的过程。就课堂情景中的话语而言,规范细致的教学将取代传统的麦高菲式的运用道德寓言故事和对文学作品片段死记硬背的教学方法。现代教科书的开发,标志着各种需求趋于一致:不断膨胀的公立教育系统需要出版新一代“大众化”的、能表达非教派价值观的教科书;现代产业发展需要一个具有普遍感召力和巨大的利润空间的大众化产品市场(这一点和上个世纪《麦高菲》读本所产生的社会影响力类似);公众和知识界也需要用最“有效的”、具有普及性的传授阅读技能的方法。学校和教师迫切的现实需要和社会的经济和政治利益之间的矛盾,也借助可测量的阅读心理技能的技术性手段得到了调解。

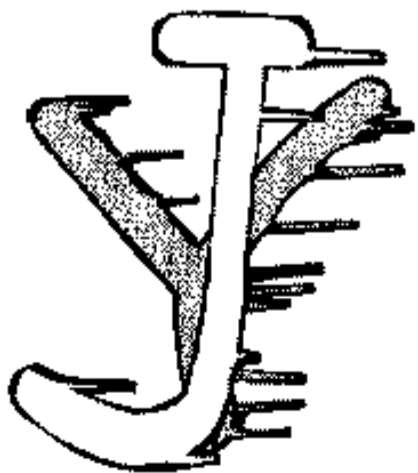
在返回芝加哥大学之前,格雷曾与桑代克是同学。在20世纪20年代末格雷承担过爱尔森(Elson)教科书的首次修订工作。他还应斯科特·傅里斯曼之邀参与教科书的编写,当初的目的是为了将教育心理学的发展成果应用于教科书的编写中。^⑤然而,虽然教育科学家与杜威主义者都一致反对传统的体育活动、心智训练及对课本死记硬背的方法,但阅读材料中的意识形态的内容并没有被忽视。许多进步主义的主题:“做中学”、创造性的游戏、朋友关系、核心家庭体现的完整的社会关系、公民生活和责任等,都成为两次世界大战期间基础读本关注的



焦点。在格雷的《迪克和简》丛书中,通过对(美国中西部地区)小城社区理想化的描述,我们跟随主人公观察到家庭内的性别关系、体验乡村和城市生活、和家人一起拜访(外)祖父母。^④把这些故事统一起来——“父亲供养家庭”、“萨莉(Sally)寻找朋友”、“上学的第一天”等等——这些故事集中探讨“发现目标”(goal-seeking)、“解决问题”之类的社会活动。借助游戏,迪克、简、萨莉和朋友们共同参与到解决社会和自然环境的问题中去。^⑤确实,正如许多进步主义教育家们所认为的那样,如果这些不是美国社会现实的话,至少也是人们共同的期待,所有的社会亚文化群体和教派团体都分享了这样的期待。

那么这些意识形态的内容,是如何成功地反映在儿童教科书的话语中的呢?这套教科书的两个分册《与迪克和简游玩》和《我们的新朋友》中,每个独立的故事的语言和图画构成了符号系统,借助这样的系统建构一种可能的世界——它模拟了真实的社会关系,以行动作为导向,具有一套语言和行为的规范。^⑥在这样的格式中,每二十至三十个简短的故事依次构成独立的课文,延续着同样的人物和动物角色,但开头部分有一个“虚拟的开场白”(virtual beginning),^⑦这样每个故事情节就相对完整,读者能够自主地阅读和理解这些故事。^⑧虽然在“词义”和“识别”的教学中,关键词汇有重复的情况,比如,“说”(said)、“快乐”(fun)、“玩”(play)、“去”(go)、“愉快的”(happy)及主人公的专有名字,^⑨并且不同课文之间用于“发现目标行动”的语言也有重复(比如,女士遇到问题——男士解决问题——成人角色说出从中可以吸取的“经验教训”)——但读者无从知道故事之前发生了什么,或以后会发生什么。《迪克和简》作为虚构的人物没有任何变化,他们身上体现出一组稳定的特征,这似乎突破了时间上的限制,也超越了任何现实中个体的成长或发展规律。

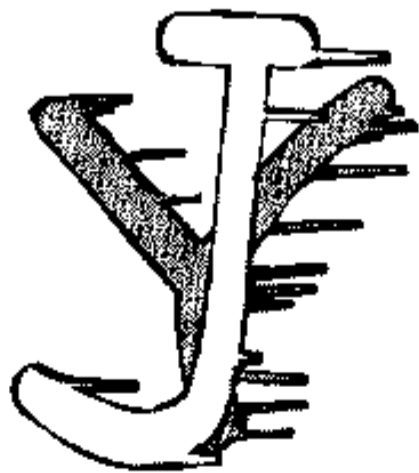
从语法角度分析这一故事,我们可以进一步发现,课文运用了几种基本的文学手法。词汇、句法及连续性的宏观命题(关于事件或社会关系的)在故事当中和故事之间反复出现。这一切都是在没有第三位叙事者介入的情况下进行的:通过对照性(以文本呈现的)的言语和(以图画呈现的)社会活动,创造出另一个可能的世界。因此读者可以通过文



字“听到”和“看到”一幅逐步展开的关于童年成长的画卷。在这样的儿童世界里,孩子们交谈、行动、交往、观察自然界和社会、解决在同龄人和兄弟姐妹间出现的问题——所有这一切或多或少都是在父母亲的关注和教导下完成的。但令人感到惊讶的是,格雷和阿布思雷特(Arbuthnot)的小说中没有清楚地描写人物的动机、事先的想法或认知水平,所有这些问题都需要借助无所不知的叙事者,或需要主题在行文中自动反映出来。对动词的详细分析表明,故事中缺乏反映个体心理活动的谓语句——这类词标志着明显的认知过程(如,“思考”、“想象”、“同意”,甚至“惊讶”)——同时故事特别强调那些表示动作的词“在做”(doing)和“在说”(saying)等。因此,虽然迪克、简及他们的家庭被描绘成一定的社会行动者(social actors),但他们不是以同族(cognate)的虚构人物出现的。

这些对家庭、社会关系和孩提生活的中性化处理,都是在一种普遍性的环境下发生的——这标志着这些教科书与19世纪的教科书的重要区别,后者将《圣经》、传统诗歌、盎格鲁-萨克逊的寓言和国家的历史交织在一起。教科书《迪克和简》向读者展示了一处无法辨认的场所,这种地方有点类似于“超级男孩的小镇”(Superboy's Smallville)或者“迪斯尼乐园的美国大街”(Disneyland's Mainstreet, U. S. A.)。这明显反映了20世纪早期美国成人小说中的文学倾向——虽然同一时期的怀尔特(Wilder)、刘易斯(Lewis)及其他作家作品提供了讽刺或尖锐地批评社会现实的背景,但《迪克和简》却要求读者认真而完整地从事字面来理解所描绘的世界。

因此,被学校认可的教科书的科学化和课程内容的世俗化,是同一转变中的两个相关方面,这个转变就是:新技术的权威被确立起来了。这些(得到认可的)两次世界大战期间和战后的教科书及许多类似的现代教科书,以几种互相联系的方式得到重新建构:公开的内容、各类阅读和写作课程及他们代表的立场、儿童对文本的自我建构方式。一方面通过读本提供或回避的“解读”方式;一方面通过读者主观性的情景化,我们设想教科书可以投射出读者的角色。句子和词语的微观命题依赖一系列语言或符号来实现:比如,(具有一定性别色彩的)词汇选择



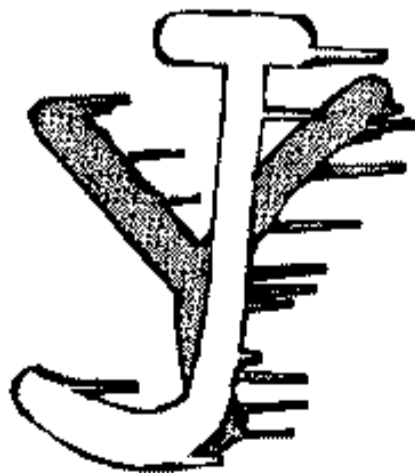
规则和特定的家庭角色；^⑤以男性角色为代理者(agency)进行名词和句型转换。^⑥从篇章结构看,这些故事的“宏观命题”(macro-propositions)构成了故事的语法,并成为具有文化意味的句法结构(syntaxes of culture)。^⑦因此,学习基础教科书的社会性文本(social texts)时,儿童需要经常处理“行动”(action)和“人际互动”(interaction)中“经修饰(glossification)^⑧的社会模式”和“文化逻辑”的矛盾。

这样,现代学校教育范式向心理学“真实性话语”的转变——如果不能同时被“杜威主义”(Deweyianism)所认可的话——与基础读本大众化的营销、选用及需求联系在一起了。这里作为现代商品,教科书之间存在惊人的相似性。在这样的社会背景下,20世纪美国教学及课程心理学家在一定程度上控制了大众基础教育,而这些是宗教改革后的那些先驱者所无法企及的。分析了现代国家学校教育取得的非凡成就之后,我们可以开始讨论同一本教科书的天主教修订本,来看看所谓的“阅读课程”和“儿童生活”是如何被改编写入教科书的。

基督教的认可:从句法角度看天主教生活 (The Syntaxes of Catholic Life)

在教学商业化时代,阅读丛书的选用过程需要制度化的教学实践,同时需要有策略地接受关于阅读和阅读教育的双重理论。这就是说,自格雷时代开始,为课堂教学服务的教材、练习册、教材大纲的现实“话语”的合法性,是来自关于阅读课程的“元叙事”(meta-narrative)理论。从历史上看,我们是首先从心理学,而后从语言心理学理论中获得这种先验的“真实性话语”的。^⑨

在选择性地使用和改编《迪克和简》教科书的过程中,奥布里安牧师大人及其同事确实建构起了一种特别的世俗阅读课程——确切地说,就是在阅读中强调词语识别技能的训练。当然,课程中也使用了其他教学手段,包括以语音训练为中心的课文。天主教修订本体现了类似的语言和文学设计上的制约性(例如,对词汇量和句子长度的限制,强调体现儿童语言学习上的特征),表明它在相当程度上体现了一种对

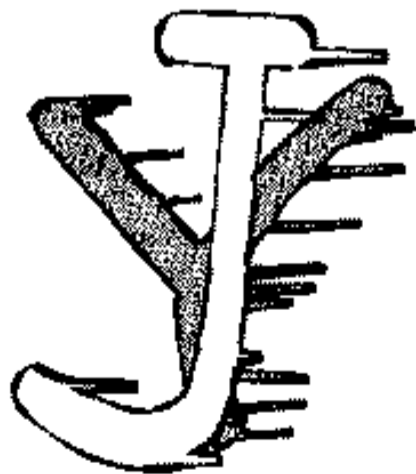


阅读课程特别的理解,即强调技能的习得,而排斥任何对阅读材料的思辨或批判性的理解。尽管已经从道德和宗教的角度对命题内容作出了调整,但是既定世俗阅读课程的基调保持不变。

为了突出结构或故事中的天主教精神,需要从世俗的阅读版本中删除许多故事,同时增加其他一些内容。比如,在《与迪克和简一起玩耍》中,删除了六个故事,增加了六个以天主教为主题的故事。许多修改看起来是出于节省文章篇幅的考虑,而不是为了删除那些容易引起反对意见的世俗内容。在有些故事中,我们很难看到有什么内容会引起道德或宗教上的异议。比如,《小小的帕夫猫》(*Pretty, Pretty Puff*)讲的是一家人丢失了猫以后的一段经历;另一则故事《给萨莉的礼物》(*Something for Sally*),讲的是父亲为萨莉带来了一件礼物。另外还增加了一些以天主教为背景的世俗故事。在故事《与母亲一起去兜风》(*A Ride with Mother*)中,萨莉和她的朋友们驾驶客车穿过小镇。天主教编辑所做的事情,就是把原先孩子们在大街上观察小汽车颜色的章节,换成同一辆大客车在鲜花簇拥下经过圣母像的情景(花的颜色和原先的小汽车一样)。然而除了对那些世俗的故事稍加修正,故事人物的动作顺序和用词都保留下来了。

增加的那些故事——有些是布里安本人创作——都对《迪克和简》关于童年生活的文章作了很大的修订,虽然在某些情况下只是补充性的修订。但天主教的与非天主教的《迪克和简》版本之间,或者说非世俗的与世俗的可能世界之间,究竟是如何实现互补的呢?

《与迪克和简一起玩耍》中的四个分段——“天伦之乐”、“农场劳动的乐趣”、“宠物和玩具”、“与朋友一起玩耍”——都得到了保留或增补,并冠以新的小标题——“我们家园中的上帝”。在《我们的新朋友》的故事部分,分段“我们的朋友和上帝”中增加了五个故事。接下来,我们将对两本入门书的天主教修订本中的节选故事进行话语分析,目的是为了说明:天主教儿童的主观世界和理想化的天主教家庭生活是如何不着边际地被联系在一起;课文又是如何通过教学过程保证了这种联系的权威性的。为了对教材进行批判性的“解读”,我们将仔细分析课文是如何在不同的语言和符号水平上联系起来的。^⑩首先,我将仔细考

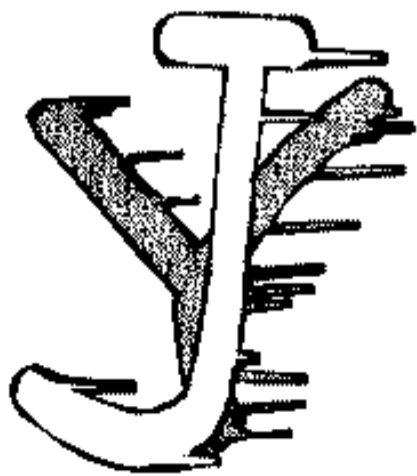


察《与迪克和简一起玩耍》中的一个故事,我将特别关注其中的词语选择、句法、独特的风格以及作品样式和内容上的特点。接着我将分析第二则故事的语法问题。这部分集中分析复杂的句法是如何在课文中发挥作用的。最后,我们将总结其他一些天主教修订本教材,我们的视线将从文本分析转移开,转而考察主导性的主题及其背景。

我们首先讨论一篇题为《上帝创造了我》的文章,它是《我们家园中的上帝》中的第一个故事。故事语法中要表达的主旨已用括号标出:

上帝创造了我

萨莉说,“妈妈,你猜
 猜我要给你什么
 它是小的、美丽的
 它是黄色的
 上帝创造了它”(问题)
 “是帕夫小猫吗?”妈妈说
 “上帝创造了动物。
 他创造了所有的生灵。”(第一次尝试)
 萨莉笑了
 “啊,不对,”她说
 “它不能发出叫声
 不是帕夫小猫。”(第一个结果)
 “是花朵吗?”妈妈说
 “上帝创造了花朵。”(第二次尝试)
 “对了,妈妈,”萨莉说
 “是小黄花。
 是送给您的小黄花。”(第二个结果)
 “谢谢你,”妈妈说
 “谢谢你的花
 所有的花都是给我的吗?”



我看到了我想要的东西。

这是个小女孩。

上帝创造了所有的小女孩，

但他为我创造了这个小女孩。”(强调)

萨莉说，“啊妈妈。

我就是上帝为您创造的那个小女孩。

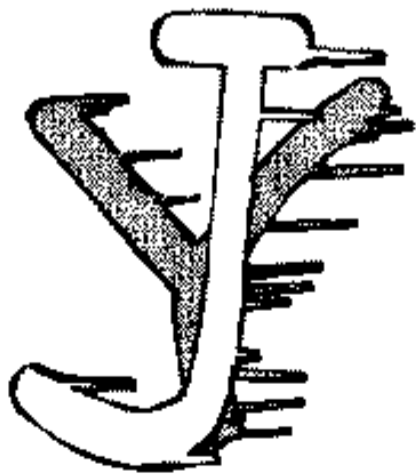
我就在这里。”(答谢)

这样的语义模式(semantic pattern)在世俗和天主教教科书中的前几个章节中时有出现。类似的“猜谜语”游戏中，成人或年龄大些的孩子不急于提供答案，以便为小孩子的心理发展创造条件。按一定序列呈现的命题(尝试—结果)既在文章中重复，也在图画中重复：这样课堂上就重复着一系列关于人的行为和社会关系的(如萨莉提问，妈妈回答)短语和词汇。这种语义的重复情况在世俗教科书中同样存在。在一篇 131 个词语的故事中，“它”(it)和“是”(is)总共出现了六次；“说”(said)是用于确定讲话内容的主要文学技巧，它在《与迪克和简一起玩耍》中前后使用了七次；关键性的名词(“妈妈”被重复六次，“萨莉”被重复四次，“花朵”被重复四次)和形容词(比如，“小的”，出现七次)都在被不断重复。这样的核心词占全部词汇的 30%。

关键性命题的不断被重复，意味着特定信息的不断被强调——所有的事物都是上帝创造的，不论是“花朵”或“小女孩”。在《与迪克和简一起玩耍》的另一个故事中，人称代词(比如，“你”、“我”、“她”)反复出现。然而，引人注目的是，这些不断重复的修辞手段不是出现在世俗社会关系的描述中，而是出现在超自然的语境中。词组“上帝创造”重复五次；作为动作的对象，在三个例子中出现了“小女孩”。我们再一次在以下的句子结构中看到用“他”来突出指代上帝：^⑥

上帝(男性)→为母亲→创造→小女孩

而在其他家庭故事中，母亲接受父亲的帮助，给孩子讲笑话和满足



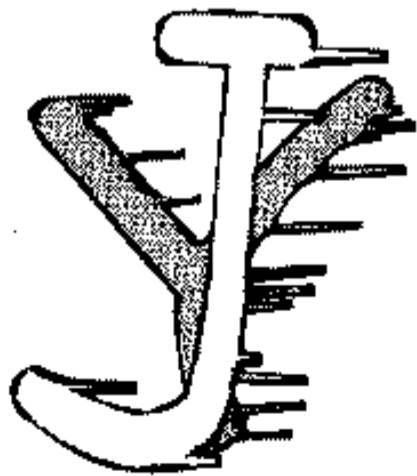
孩子衣着方面的需求,母亲就是小孩的接受者。介词“为”表明她在整个事件中处于被动的地位,她既不介入事件的行动中,也不是事件关注的焦点。这种句法上的定位,从宗教角度是将她的身份看作上帝礼物的接受者(像玛丽亚),而她的世俗身份则是行动上的被动接受者和他人(即,男人和孩子)的支持者。这一介词在教学中被反复提及,凸现为教学的重要目标。^②

有趣的是萨莉将成人化的神学解释,转变为她致谢的过程:“我就是上帝为您创造的那个小女孩。我就在这里。”这里,句子的施动者在语句结构上完全改变了:^③

萨莉→是→上帝→为母亲→创造的→小女孩

在这种主被动关系的转变中——施动者(上帝)与受影响者(萨莉)的关系颠倒了——萨莉于是对整个过程作了答谢,但文章又在答谢外加了括号。在这一转变过程中,她既是主体又是客体,她既是自己的客体又是上帝的客体。我曾在别处将萨莉的世俗性人格特征形容为“进步时代的高贵小野人”。^④这些表明,她是以自我为中心的(“我就在这里”),需要接受更多的家庭教育,经历社会化过程,这样她就可以在母亲的培育下,养成成熟无私的性别意识,并在姐姐简的帮助下得以成长。在前面的故事《简助人为乐》(*Jane Helps*)中,简在从事家务劳动过程中彻底淡忘了自我的存在。

刚刚提到的姐妹关系在相邻的故事《萨莉与天使》中得到了印证。在这个关系中,简教萨莉如何祷告。然而,由于萨莉还没有完全适应社会生活,她需要学着参加家庭远足旅行、体育锻炼和社会活动。她接受的天主教教育要求她学习祈祷的语言和仪式。在这段故事中,简做祈祷的语言和动作示范(比如,跪在窗前:“求求上帝,保佑我们全家……保佑我,让我做一个好孩子……”),然后要求萨莉照着样子做。萨莉的模仿既是“创造性的”,也是习惯性的(她说她看到了云中的天使),这里她的反应与她在参加世俗游戏活动时的反应完全一致。她在祈祷过程中需要简的帮助,而这一点却最终被人忽视了。



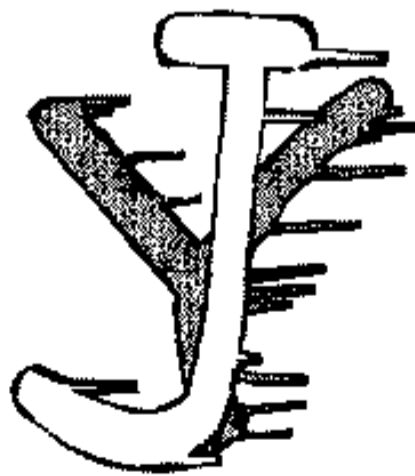
不同性别的人物在成长中的区别,通过人称代词和“代理者”(agency)体现出来。在世俗的故事中,简处处需要做出无私者的样子,在文章中她仅仅有一处使用了人称代词“我”(I)。她的祈祷表明,她已经将作为上帝过渡性“客体”(“保佑我并让我做一个好孩子”)的身份内化了,这点上她做得比萨莉要好。相比较而言,萨莉在三次讲话中使用了八次人称代词“我”(I),这表达了她在与神对话中习惯性地强调自主的意志。“我要对我的天使说话。我要对我的天使道晚安。他会向上帝道晚安……”当然,所有“天使”指代的都是男性。然而,萨莉是这两个故事的焦点人物。在主要的故事情节中,她的不完全社会化,使其在故事结构中一直存在“问题”(problem),负责抚养孩子的女性在向她介绍宗教活动时也需要有“尝试”(try)的过程。然而,这些占中心地位的女性采取的行动,还有她们的社会性的或偶然性的关系,都是由万能的神(男性)的力量决定的。

在题为《送给朋友的船》的故事中,我们可以发现对男性形象、行动(action)和社会关系完全不同的描述。由于我要着重分析的是故事中更大范围的“行动”,在此我只截取了部分情节。^⑥

送给朋友的船

迪克向他的“新朋友”杰克提议,他们在澡盆中玩爸爸制作的两只船(背景/事件开始)。后来,杰克必须回家了,但他痛惜自己“在家没有一只船”(问题);迪克不高兴(结果),并要求上帝送给杰克一只船;迪克决定把他的一只船送杰克,因为“这是上帝希望我这么做的”(结果/重复)。

在世俗故事中,迪克是随后出现的社会关系和行为的发动者。在《与迪克和简一起玩耍》的整个故事中,不管是单独完成的游戏还是家庭活动,婴儿和男性都是事件的发起者。凡是女性遇到“问题”时[比如,萨莉需要修理一件玩具,帕蒂(Patty)丢失了她的念珠],故事就会恢复平衡,因为问题由男性解决了。因此,性别角色,不仅是通过动词

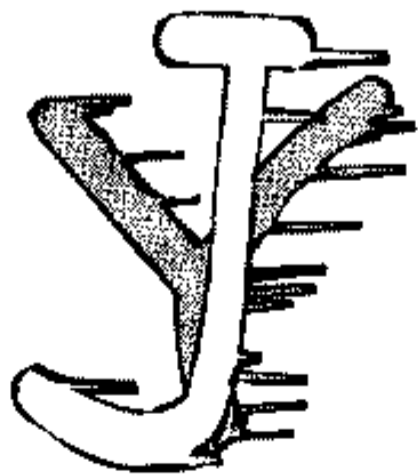


和形容词的“女性”分类获得,而且是通过故事命题呈现的文化逻辑、常识而获得的。迪克在故事中处于决定性的支配地位。萨莉通过使用“我”(I),体现了坚定的自我认同感,而与此形成对照的是简缺乏这种自我认同感。迪克则通过集体的“我们”(we)推动着故事行动的发展。

故事的结尾进一步强调了迪克的无私精神:“杰克喜欢我的蓝色的小船。现在我要拿着小船奔向杰克。那是上帝希望我做的事。”迪克的这个角色与世俗故事中的他不同,这里的迪克更加慷慨。世俗故事中的迪克有点洋洋得意,他会嘲笑游戏和家庭关系中女性所犯的过错。而在这里一种友爱之情得到了弘扬,“第三人称叙事者”(third-person)的介入,则更强化了这一点,这在世俗的故事中很少见。她或他的角色是对其行动的最好描述:“迪克带上蓝色的船走开了。他去找杰克了。”伴随这样的描写,故事的结尾是一幅迪克将玩具船交给杰克的图画。这样安排的结果是:不但在语言上,而且通过图画强调了迪克的慷慨,通过宗教性文本的象征物,这样的意义得到了强化。

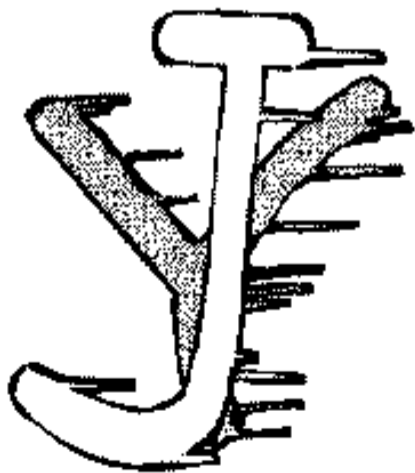
显然,天主教的故事采用了一种新的办法来说明关于男孩的主题。迪克仍然采取具有一定性别特征的行为,他通过发动或结束行动,主导着故事的绝大部分进程,并塑造着其他角色(主要是女性)的主观特征。但这里他的“尝试性”行为是上帝话语的延伸:这暗示上帝引导着他比世俗故事中表现得更加慷慨。

因此,这里我们可以发现天主教故事与世俗故事在文本上的差别和互补之处。“家庭问题→尝试→解决”的过程成为故事的中心,在这一过程中,杜威关于成长中问题解决的理论(problem-solving approach)得以重现。迪克遇到了公正分配财产的问题:玩具。然而,与非天主教的故事叙述不同,这里解决问题不单来自于男性的虚假和欺骗,而是通过普遍性的第一原则:《圣经》。因此,故事中的“代理者”从迪克变为上帝,或者说,迪克的行为因借助神的力量而变得合理。这方面的另一个例子是《我们的新朋友》附加的一个故事“丢失的念珠”。在这则故事中,应妹妹帕蒂的要求,作为迪克角色翻版的吉姆(Jim)从树上找回妹妹的念珠。念珠的发现也应归功于通过祈祷唤起的神的帮助,但故事又在寻求新的平衡:女性需要依赖男性的帮助。



因此,《迪克和简》的天主教主题主要是通过语言和符号技巧确立起来的,这种技巧类似于世俗的故事。总之,天主教故事《与迪克和简一起玩耍》与《我们的新朋友》教给学生关于天主教生活的三条主线:建立宗教信仰和参与宗教仪式、从事慈善活动及阅读书籍。前两条主线错综复杂地交织在世俗的日常生活模式中。正如我们所注意到的,孩子们走马观花似的参观社区时注意到了“圣母”。在《萨莉和圣婴》的故事中,“圣母”像、“圣婴”、“圣约瑟”及其他天使是家庭装饰圣诞树仪式中的主要部分。在《惊讶》中,进步主义关于“通过创造性游戏学习”的理论得以再次体现,并添加了新的富有激励意义的内容:“每画一朵花,我就为父亲祈祷一次。”慷慨、世俗的工作成为联系宗教与公众生活的一个关节点。这样的事例也出现在世俗的游戏和日常的社会关系中:儿童在他们的房屋前玩“储蓄”的游戏,游戏的目的是“为上帝储存钱财”。在这里“做中学”的理论被赋予明显不同的特点。将宗教与世俗结合起来后,一方面宗教本身变得生活化,另一方面,又让学生明白宗教是如何融入日常生活的。

如果宗教文学的核心确实在于认可和控制非世俗的阅读活动,那么,阅读活动本身在故事中的不断出现也就不足为奇了。在这两套教科书的世俗版本中,阅读活动被描述过两次:在《玩在学校》的故事中,儿童被描述为手拿基础读本在集体阅读;在丛书作家梅·阿巴斯诺特(May Arbuthnot)的故事《帕蒂给孩子念书》中,谈到为小孩子阅读是兄弟姊妹的责任。而在天主教的修订本中,《圣婴降生的晚上》与《圣婴的新家》描写关于家庭和就寝时间的故事,其中写到了父亲给孩子们阅读图画书。在第一个故事中,父亲打着领带,穿着职业西装,在沙发上为他的三个孩子读《新奇的东西》——一本描写耶稣基督诞生的图画书。这里我们再次看到读本是如何集中塑造不同性别的主观世界的。简和萨莉轮流解释图画,但迪克自始至终保持沉默(奇怪的是,在世俗的故事和天主教故事中我们都没有“听到”男孩的角色)。课本描写画中有画,这样成人读者能“看到”儿童在看的东西,与此同时,“倾听”儿童向父亲提出的故事内容方面的问题(比如,“圣约瑟和圣母到哪里去了”)。父亲反过来确认他们的“阅读”是否“正确”(比如,父亲说:“是

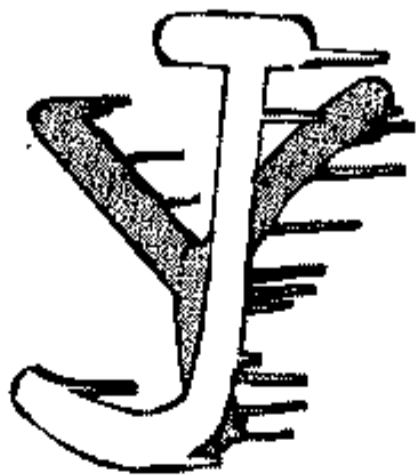


的,简”……“他们来看刚出生的圣婴,并说他就是上帝”)。实际上,儿童在游戏中口头叙述课文,而父亲作为“代理作者”(surrogate author)和宗教课本的中间人,为孩子们提供经授权的读本。

在故事《圣婴的新家》中,萨莉带回了一本书让父亲读给她听,以前父亲曾为女儿读过此书。这里萨莉仿效家庭阅读宗教故事时的“正确”态度,说:“我想让您反复地朗读它。我想让您每天朗读它。我就喜欢这个故事。”当父亲开始朗读时,萨莉就会在较长的段落中停顿下来,此时通常有父亲的提示:“你知道这个故事。你知道天使说了什么。”他在故事结束处会有意识地培养孩子的阅读习惯:“啊,萨莉,你是个好女孩……你喜欢我读给你听吗?或你想读给我听吗?我知道的故事,你也知道。”这里萨莉已掌握了“阅读”,已经能近乎一字不差地复述原文了,父亲对此非常满意。

不像其他的故事,这种读本不只在表面上采用一种“解决问题”(problem-solving)的结构。然而,它们却成为阅读教学活动的立场和关系方面的一个典范。作为社会行动代表的阅读活动,与封闭性的叙事结构一起共同确立了具有性别特征的阅读立场。^⑥在世俗的《与迪克和简一起玩耍》故事中,事先就设定了对其自身的理解方式:书中的图片显示小学生阅读小组像军队一样围成圆圈,正在阅读基础读本。而在天主教的“阅读”中,呈现出一系列不同的读书的活动和关系。父亲成了经文阅读的调解人,但萨莉和简的回答则是不假思索的和逐字逐句的背诵,就像世俗的阅读活动所要求的那样。这是一种“默从的阅读”(acquiescent reading practice)。萨莉被允许去“发现”信念,但事实上对信念的“阅读”不是一种独立思考的行为,故事传达的意义是不容协商的,是借助权威——而且无一例外地是借助男性的权威——读本来实现的。因此,这里有一种家庭文化教育的明确构想:鼓励儿童培养与学校的世俗阅读课程相同的技巧,当然阅读的材料是宗教性的,而且遵循不同的权威关系。

那么,从由文本建立起来的世俗和天主教生活之间的“连续体”(continuity)以及童年生活和“故事”之间的“连续体”中,我们能推断出什么结论呢?在主要的情节中,主题是通过参与社会日常活动和



仪式来凸显的；自由意志是通过初级社会化的行为加以肯定的（比如，萨莉的事例）；雄心勃勃的迪克和简作为非同族的参与者扮演了成人化的角色。虽然对世俗的故事有不少改动和内容的增加，但体现性别特征的主观性却被保留下来了。然而，在天主教故事中，出现了一种明显的范式（pattern）——如果在某种程度上说它还是补充性的话：业已存在的客观事物和范式都源自神的旨意。

在建构角色主观世界和社会关系上，如果要将世俗生活和天主教生活联系起来，我们还需要细致地编辑以完成这样的转变过程。尽管如此，有些因素还是永久地保留下来了。比如，男性一直处于权威的地位；婴儿需要社会化；而游戏是最基本的学习方式。这些恒久的因素被“用符号标出”、被反复强调。不同的主观性之间的关系，可以用一个等级系统来界定：个体关系联系、家庭关系、公民关系，不同关系由神的不同“代理者”（比如，“上帝”、“圣母”、“耶稣”、“天使”）来表达。

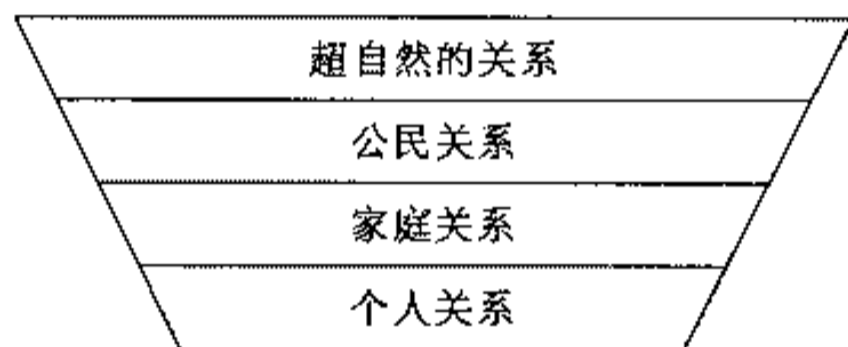
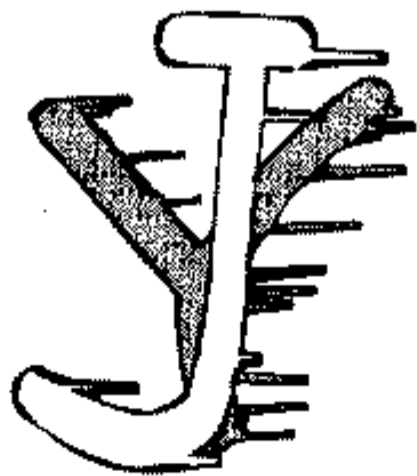


图 8-1 天主教版本的《迪克和简》中的社会关系层次

图 8—1 描绘了在迪克和简周围错综复杂的社会联系的制约性。^⑦ 每一个“更高的”一级限定前一级。比如，迪克与杰克的个体关系，是通过向家庭内的其他男性和女性学习或延伸而得的。而且，步杜威“做中学”理念的后尘，儿童之间的游戏，都是为未来成人世界的家庭和社会公民生活作排练。大家庭（extended family）和核心家庭（nuclear family）（后者指只包括父母和子女的家庭。——译者注）内的家庭和性别关系，反过来对应一种市民生活的模式：描写和睦家庭的目标，就是要反映和复制民主的、有性别角色划分的和等级化的社会。这些个体间、家庭间和社区/市民间的世俗的关系和行动，并没有因为宗教和“上帝”的无处不在而被削弱。相反，在更普遍的宗教意义上，这些世俗



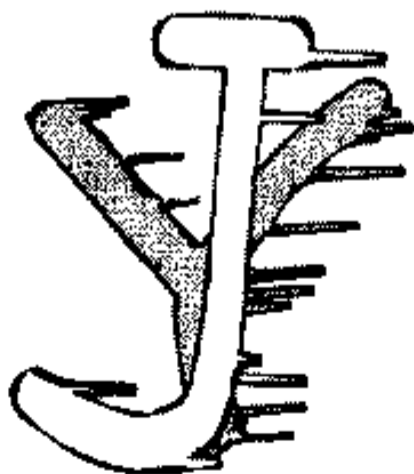
的关系和行动在不同文本之间、在故事的背景中都得到了反映。

这样,在编辑天主教故事的过程中,所有其他的故事结构都被重新调整了,而不一定是对其中的文字作修改。人与环境的关系依赖神的因果率和裁决重新获得调解。在几个天主教的故事中,世俗的“问题”通过现实的调停者得到解决。甚至在男性“代理者”的结构中——作为所有事物评判标准的父亲和迪克——在故事中也重新塑造和强调。就是说,虽然从字面上看不同的世俗故事很相似,但如果把它们与基础教科书中非世俗的天主教故事对照起来看,就可以发现很大差异。“代理者”并不是和世俗个体(无论是未完全社会化的小女孩还是那些成人男性)在一起,而是最终和“上帝”在一起。男性占主导地位是所有世俗的和非世俗的领域(市民社会、家庭和个体间)奉行的基本准则。^⑧由此我们可以这样认为:“他”(he)也成为教科书的“圣经”。^⑨

世俗教科书的整合力:对语言的重新理解

教科书能反映其自身蕴涵的意识形态和制约因素,它们反映并左右着作者和读者的主观世界。同样道理,对教科书的解读,也不完全取决于那些偶然因素或特定读者群的阅读习惯,因为教科书实际上事先限定了理解和读者群的范围。就教科书《迪克和简》产生的政治和经济的影响力而言,教材提供了一套意识形态的内容和解读的方法,决定了此书的出版,必然在全国范围内具有巨大的市场价值和广泛的适用性。阅读这些教材不但影响了当地不同性别儿童的主观世界,而且影响了这些儿童的世俗和非世俗的阅读方式。

因此,就读写教育全部的选择性传统而言,格雷及同时代人创作的现代基础读本确立了教材内容构思、文学样式、阅读和写作实践活动方面的规范。两次世界大战期间和战后儿童接受的早期读写教育内容中,不仅有特定的价值观和作品风格,而且还有权威的观点、实践活动和教育的场景。因此,从教育科学的角度看,世俗和天主教教科书的读写教育受到几个方面的限制。科学的教材设计,意味着对教材内容和阅读课程安排的控制。全部的阅读课程——至今还主导

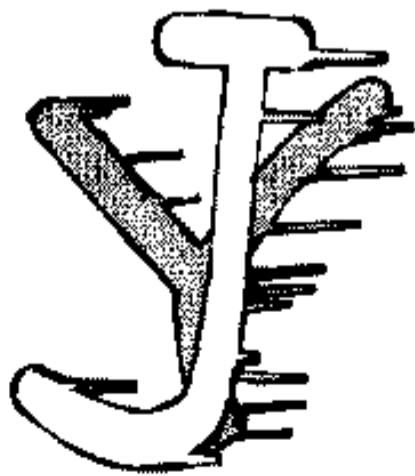


着阅读教学——为我们呈现了一系列明确的社会信息(即,关于两次世界大战期间美国中部地区孩子的童年生活),又规定了一系列课堂实践活动(比如,单词识别、记忆、提问—回答的技巧),这一切实际上排除了对教材的不同理解和回答的可能性。从故事的结尾看,迪克和简的世界是无懈可击的,接受这样的教材成为“正确”的学校阅读教学的必然选择。

因此,作为一种意识形态的实践活动,读写教育不一定要在课程中直接传达某些价值观或关于世界的表面化的信息。读写教育也可以增强教材的“敏感性”(sensitivity),增加实践性的、功能性的知识,为学生提供学习这些知识的场所。与此相关的知识还涉及到制定教育的标准、确定教育的适宜的功能和场所。让人感兴趣的是,世俗教材中所谓“科学的”阅读技能,并不要求对课文和世界保持批判的态度,这一点看起来更符合天主教教育者所希望的“虔诚的(reverent)阅读和价值观”。在本章开头,我简略地分析了阅读实践活动、信仰和宗教/国家控制之间的联系。虽然表述不尽相同,教育心理学家提倡的在教师指导下的阅读技能,与天主教确立的虔诚的和不加批评的经书阅读和分析方法却如出一辙。两者都强调字面的和客观性的回答,两者都没有将文本的权威性置于读者的批判和监视之下。

现代基础读本中的小说形成了一种独特的文本风格,这类小说给读者的感受就像漫画书或通俗的言情小说。以上对《迪克和简》天主教修订本的分析表明现代阅读教材中更明显的文本和意识形态上的特征。显然,基础读本只是向读者呈现了一个一般性的框架,其中没有必然的意识形态的内容。正如我们可以在这个框架内容纳任何其他国家的内容,而无须对结构作太大调整一样,^⑩它也能容易地囊括非世俗的、少数民族的世界观。我们还可以添加相应的价值观:尊重当地的警察、与汽车修理工及公交车司机等职业相关的性别角色、有秩序地与街坊一起亲密无间地参加祈祷仪式、研习《圣经》或理解“无沾成胎说”(immaculate conception)(天主教认为,圣母玛利亚在其母腹成胎以及耶稣在地腹中成胎时,因蒙受天恩而未沾染原罪。——译者注)。

大众教育文化中教材的这种包容性,反映了现代工业化国家在资

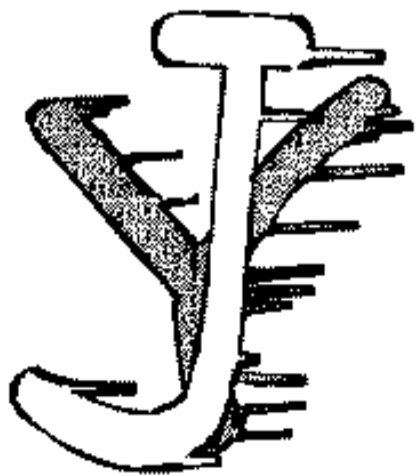


本主义制度下发展和包容意识形态多样性的能力。但事实是：这种多样性只有在一定的同一性的前提下才可能——在天主教的修订本中，萨莉、迪克和简体现他们作为进步公民、学生和孩子的基本素质。表面的差异下也有相同之处：教科书传达了一种整合性的、根本上说是世俗化了的宗教生活。正如我在这里所指出的，事实上，神的“代理者”在没有从根本上改变世俗读本的情况下，再次获得了与世俗读本的协调。同时，尽管教材内容本身呈现出多样性，风格上还是保持其“封闭的”句法和词汇结构，因此我们还是可以比较它们的教学效果。尽管课本内容有了增补和变化，阅读的实践性活动和观点却保持不变。

无论过去还是现在，公众在书籍选用和审查问题上一直存在争议，使得现代教科书的整合力量经常被忽视。在分析了教科书审查制度和第一修正案问题之后，埃隆斯(Arons)和其他一些研究者指出，表面的文本内容一直是并将继续成为人们争论的焦点。^① 尽管对于在中学文学课本中是否要选编“有争议的”文学作品，或者在自然科学中是否要加入“创世说”的内容，人们一直争论不断。但如果你以为当代在教科书问题上经常存在相互竞争，那你就错了。每年在讲英语国家的各大跨国出版机构出版大量的教科书，但我们知道很少有教科书在选用和教学过程中不存在争论的。正如我们在这里所见的，其中的一个原因是，与宗教教科书比较，大众性的世俗教学内容存在整合能力上的差异，有时这种差异体现在国家层面上(比如那些经过“民族化”的国际性教材)，而有时这种差异是由种族、地区和宗教的原因造成的。正如格雷和其他研究教科书的专家们让我们相信的那样，从心理学角度看，“阅读”就是阅读——它旨在传授一套稳定的、心理学上可以识别的、具有普遍性的和便于教学的技能。作为对这一观点的补充，我们还怀念起这样一套反映美国生活的教材：它没有受到多元文化、双语教学、同性恋、公开的社会冲突的破坏——教科书的内容变得不再有争议。

在谈到通过解决问题策略的普遍化，从而提高故事在社会规范化方面的影响力时，霍奇(Hodge)和克雷斯(Kress)解释道：

故事具有文化上的规定性，它是组织和表达思想的话语。通



过使用那些具有说服力和渗透力的“象征物”(signifiers),故事本身显得更加中性化。通过在故事中呈现不同文化元素,这些不同文化元素也显得中性化了。一切便显得顺理成章。一些不稳定的、不连续的、不能解决的问题,在故事中转化为稳定的、连续的、能够解决的问题。^①

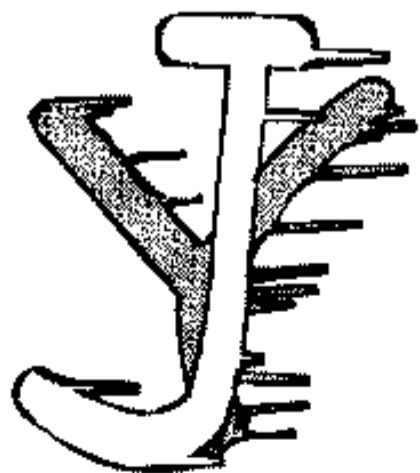
《迪克和简》的天主教读物提供了天衣无缝的故事文本,其中进步主义的儿童生活、工业化民主制度中的性别分工、社会冲突、少数民族问题等与正统的宗教信仰形成了鲜明对照。通过在世俗故事中建构天主教儿童生活,进步主义的儿童生活更加具有整体性和中性化。受到“有机体—环境”理论赞颂的人类“代理者”最终源于神,并从神那里寻求帮助。

总之,教科书不仅被其他国家而且被天主教学校改编的事实,证明了国际性教科书生产的整合力。通过大规模生产、销售图书产品,美国人可以实现其跨越国家、种族和宗教的界限进行教育传播的梦想了。

注 释

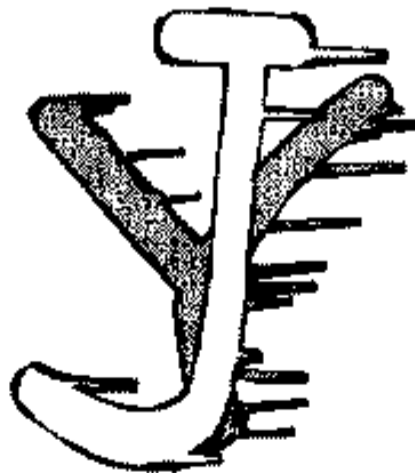
① 关于现代阅读课的教学问题,见 Allan Luke, *Literacy, Textbooks and Ideology: Postwar Literacy Instruction and the Mythology of Dick and Jane* (London: Falmer Press, 1988), chap. 3; and Patrick Shannon, *Broken Promises: Reading Instruction in Twentieth Century America*, (South Hadly, Mass.: Bergin & Garvey, 1989)。关于课程商品的“技术形态”,见 Michael W. Apple, *Education and Power* (London: Routledge and Kegan Paul, 1983); Suzanne de Castell and Allan Luke, “Literacy Instruction: Technology and Technique,” in Suzanne de Castell, Allan Luke, and Carmen Luke, eds., *Language, Authority and Criticism: Readings on the School Textbook* (London: Falmer Press, 1989), pp. 77—95。

② 关于世俗版本,见 William S. Gray and May Hill Arbuthnot *Fun with Dick and Jane* (Chicago: Scott Foresman, n. d.); *Our New Friends* (Chicago: Scott



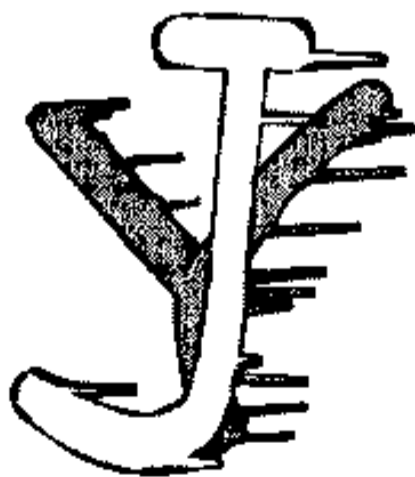
Foresman, n. d.)。同样的版本后来获准再由 W. J. Gage 在加拿大出版。以“天主教读物:基础课程系列”为名,该书有两个天主教版本,见 John A. O'Brien, *Fun with Dick and Jane* (Chicago: Scott Foresman, 1942)。这里引述的描写内容均出自这四个版本的读物。

- ③ Luke, *Literacy, Textbooks and Ideology*; de Castell and Luke, “Literacy Instruction”, cf. E. Wendy Saul and Jennifer Monaghan, “The Reader, The Scribe, The Thinker: A Critical Look at the History of American Reading and Writing Instruction,” in Thomas S. Popkewitz, ed., *The Formation of School Subjects* (London: Falmer Press, 1987), pp. 85—122.
- ④ 对学生读物的历史回顾,见 Richard L. Venezky, “A History of the American Reading Textbook,” *Elementary School Journal* 87 (1987):247—65;对 19 世纪北美学校读物的批判性分析,见 Soltow and Edward Stevens, *The Rise of Literacy and the Common School in the United States* (Chicago: University of Chicago Press, 1981), chap. 3; Harvey J. Graff, *The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the Nineteenth Century City* (New York: Academic Press, 1979); Ruth H. Elson, *Guardians of Tradition* (Lincoln, Nebr.: University of Nebraska Press, 1964)。
- ⑤ Gerald Strauss, *Luther's House of Learning* (Baltimore, Md.: Johns Hopkins, 1978); Harvey J. Graff, *The Legacies of Literacy: Continuities and Contradictions in Western Culture and Society* (Bloomington, Ind.: Indiana University Press, 1987), chap. 5; Carmen Luke, *Pedagogy, Printing, Protestantism: The Discourse on Childhood* (Albany, N. Y.: State University of New York Press, 1989).
- ⑥ Luke, *Pedagogy, Printing, Protestantism*, chap. 5.
- ⑦ 关于“凝视”(gaze),见 Michel Foucault, *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, trans. Alan Sheridan (New York: Vintage, 1979)。(以下米歇尔·福柯的这段话,或许可以说明“制度凝视”的内涵:“对正常状态的裁决无处不在。我们所处的社会有教师裁决、医生裁决、教育学家裁决、社会工作者裁决;规范的普遍统治正是以他们为依据的;而且每一个个人,无论发现自己处在哪里,都使他的身体、他的姿势、他的行为、他的习惯、他的成就服从它。它的网状系统——以其坚实的或散布的形式,具有其嵌入、分布、监控、监视的体

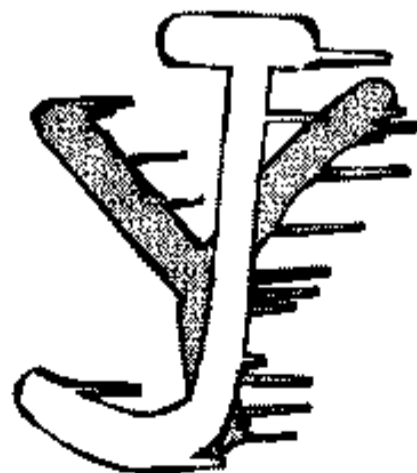


系——在现代社会中业已成为规范化权力的最大支柱。”见[英]帕特里克·贝尔特著,翟铁鹏译:《二十世纪的社会理论》,上海译文出版社2002年版,第162页。——译者注)

- ⑧ Jack Goody, *The Logic of Writing and the Organization of Society* (Cambridge: Cambridge University Press, 1986). chap, 1.
- ⑨ 同上。虽然关于识字教育的内在文化(intrinsic culture)和认知文化(cognitive culture)的假设没有呈现跨文化的差异,但毫无疑问,语言沟通技术一直在推动社会文化的变革。关于沟通媒体中的“歧视”问题的讨论,见 Harold A. Innis, *The Bias of Communication* (Toronto: University of Toronto Press, 1951); and Marshall McLuhan, *The Gutenberg Galaxy* (Toronto: University of Toronto Press, 1962)。
- ⑩ Goody, *Logic of Writing*, pp. 6—7.
- ⑪ Jack Goody, *The Interface Between the Written and the Oral* (Cambridge: Cambridge University Press, 1987), p. 133.
- ⑫ 见 Goody, *Logic of Writing*, chap, 1; Graff, *Legacies of Literacy*, 第一章。
- ⑬ 见 Goody, *Logic of Writing*。
- ⑭ Shirley B. Heath, “Protean Shapes in Literacy Events: Ever-Shifting Oral and Literate Traditions,” in Deborah Tannen, ed., *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy* (Norwood, N. J.: Ablex, 1982), p. 139.
- ⑮ Goody, *The Interface Between the Written and the Oral*, p. 139.
- ⑯ 见 Graff, *Legacies of Literacy*。
- ⑰ 引自 Natalie Zemon Davis, *Society and Culture in Early Modern France* (Cambridge: England: Polity, 1987), p. 76。
- ⑱ 同上。Graff, *Legacies of Literacy*, chap, 5。
- ⑲ 参见 Francois Furet and Jacques Ozouf, *Reading and Writing: Literacy in France from Calvin to Jules Ferry* (Cambridge: Cambridge University Press, 1982); Rab Houston, “The Literacy Campaigns in Scotland, 156—1803,” in Robert F. Arnove and Harvey J. Graff, eds., *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives* (New York: Plenum, 1987), p. 53。
- ⑳ Davis, *Society and Culture*, p. 222.
- ㉑ 同上。

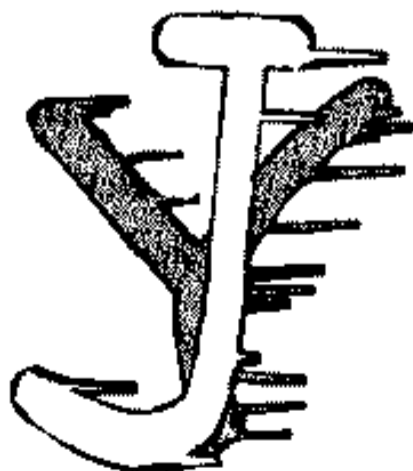


- ② 同上。
- ③ 引自 Neil G. McClusky, *Catholic Viewpoint on Education* (New York: Doubleday, 1966), p. 9。
- ④ Davis, *Society and Culture*; p. 221.
- ⑤ Soltow and Stevens, *Rise of Literacy*, pp. 59—60.
- ⑥ 引自 McClusky, *Catholic Viewpoint*, p. 11。
- ⑦ 见 Soltow and Stevens, *Rise of Literacy*, and Graff, *Literacy Myth*.
- ⑧ McClusky, *Catholic Viewpoint*, p. 14, 又见 Andrew M. Greeley and Peter H. Rossi, *The Education of Catholic Americans* (Chicago: Aldine, 1966), chap. 1。
- ⑨ 引自 Edward M. Connors, *Church-State Relationships* (Washington, D. C.: Catholic University Press, 1951), p. 56。
- ⑩ 在这点上,我要感谢 Gabriel Oriti。见 J. Likoudis and D. K. Whitehead, *The Pope, the Council and the Mass* (Boston: Christopher Publishing, 1981), p. 23。
- ⑪ Beryl A. Smailey, *The Study of the Bible in the Middle Ages*, 3d ed. (Oxford: Blackwell, 1983), p. 99。
- ⑫ 参见 Cushla Kapirzke. "Literacy as Ideological Practice: A Case Study of Literate Practices in a Community Church," doctoral dissertation [in preparation], James Cook University of North Queensland, 第一章。
- ⑬ 关于这些运动的文化和经济学研究,见 Francis Fitzgerald, *Cities on a Hill* (New York: Simon and Schuster, 1986), 第三、六章。
- ⑭ Caroline Zinsser, "For the Bible Tells Me So: Teaching Children in a Fundamentalist Church," in Bambi B. Schieffelin and Perry Gilmore, eds., *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives* (Norwood, N. J.: Ablex, 1986), pp. 55—71.
- ⑮ Zinsser, "For the Bible Tells Me So," p. 68. For a contrasting description of how this textual "literalness" figures in a small fundamentalist secondary school, see Alan Peshkin, *God's Choice: The Total World of a Fundamentalist Christian School* (Chicago: University of Chicago Press, 1986). On the (textual) rituals and semiotic systems of modern Catholic schools, see Peter McLaren, *Schooling as Ritual Performance* (London: Routledge and Kegan Paul, 1986); Nancy Lesko, *Symbolizing Society: stories, Rites and Structure*



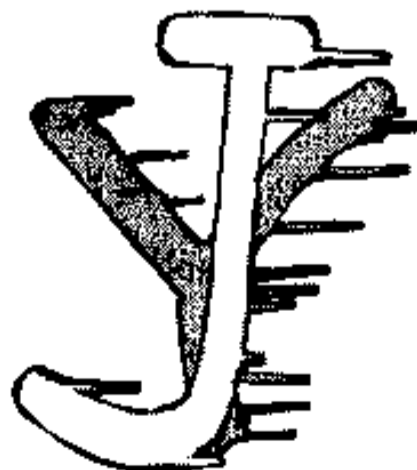
in a Catholic High School (London: Falmer Press, 1988). Nancy Lesko, *Symbolizing Society: Stories, Rites and Structure in a Catholic High School* (London: Falmer Press, 1988).

- ⑤ 教科书中的宗教仪式与公共教育中的能力要求目标并不一定吻合。所以,教科书使用过程中的宗教社会化对儿童教育成就具有重要的影响。见 Shirley B. Heath, *Ways with Words: Language, Life and Work in Classrooms and Communities* (Chicago: Chicago University Press, 1983), pp. 113—66; “What No Bedtime Story Means,” *Language in Society* 11 (1982):49—77。其中 Heath 描写了卡罗莱那的白人孩子学习如何在社区和家庭中言语得体的情况。也就是说,他们的语言社会化过程与特定的宗教认识论相匹配。Heath 认为,小学生习得的识字方式、他们对课文的态度以及他们在完成阅读理解题目时遇到的困难,这三方面是相互关联的。
- ⑥ 20 世纪初,围绕课程内容的法律纷争,部分可以归因于美国人口中宗教的多样性,在这样的环境下美国还要推行和扩大义务教育。而在 19 世纪,美国基本上还是一个信奉新教的 国家。见 Stephen Arops, “Lessons in Law and Conscience: Legal Aspects of Textbook Adoption and Censorship,” in de Castell, Luke and Luke, eds., *Language, Authority and Criticism*, pp. 203—19。关于州法律在教科书选用和审查方面的宗教信仰的争论,见 David Tyack, Thomas James, and Aaron Henavot, *Law and the Shaping of Public Education, 1785—1954* (Madison, Wis.: University of Wisconsin Press, 1987)。
- ⑦ Goody, *Logic of Writing*, p. 12.
- ⑧ 关于“真实性话语”(true discourses)和“实践性话语”(practical discourses)的区别,见 Michel Foucault, “Questions of Method,” *Ideology and Consciousness* 8 (1981):4—14。
- ⑨ Edward G. Boring, *A History of Experimental Psychology* (New York: Appleton-Century Crofts, 1950), Chaps, 21 and 22.
- ⑩ 参见 Edmund B. Huey, *The Psychology and Pedagogy of Reading* (New York: MacMillan, 1908)。
- ⑪ Edward L. Thorndike, “Reading as Reasoning: A Study of Mistakes in Paragraph Reading,” *Journal of Educational Psychology* 8 (1917):323—32; “The Understanding of Sentence: A Study of Errors in Reading,” *Elementary School*

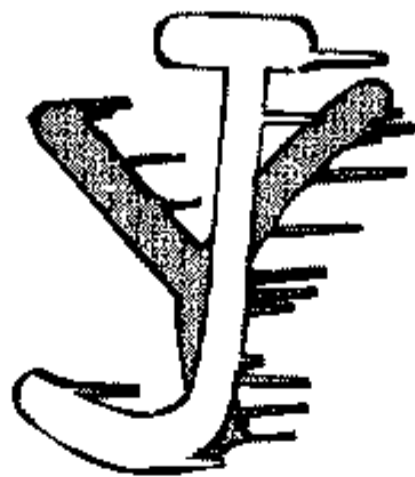


Journal 28 (1917): 98—114; William S. Gray, *Studies of Elementary School Reading Through Standardized Tests* (Chicago: University of Chicago Press, 1917); Charles Judd and Guy Buswell, *Silent Reading: A Study of Various Types* (Chicago: University of Chicago Press, 1922).

- ⑬ Thorndike, "Reading as Reasoning" and "The Understanding of Sentences."
- ⑭ 这样的思想在继续指引着阅读教学活动。关于测试中“对话式”呈现方式(the testing of discursively constructed entities)的问题,见 Ceo H. Cherryholmes, *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education* (New York: Teachers College Press, 1988), chap. 6。“对话式”呈现方式现象的病源学分析,见 Alec W. Mchoul, "Language and the Sociology of Mind: An Critical Introduction to the Work of Jett Coulter," *Journal of Pragmatics* 12(1988): 339—86。
- ⑮ Edward L. Thorndike and Arthur Gates, *Elementary Principles of Education* (New York: Macmillan, 1929), p. 242.
- ⑯ B. F. Skinner, *The Technology of Teaching* (New York: Appleton-Century Crofts, 1968).
- ⑰ Luke, *Literacy, Textbooks and Ideology*, chap. 6.
- ⑱ Nila B. Smith, *American Reading Instruction* (Newark, Del.: International Reading Association, 1965), p. 154.
- ⑲ 这部分世俗版《迪克和简》的描写取自 Luke, *Literacy, Textbooks and Ideology*, 第四章。
- ⑳ 这似乎是杜威的理论在教材和课程中的一个翻版。杜威认为,在成长中个体需要克服来自机体和环境的各种障碍。见杜威所著的《教育的民主》(New York: Macmillan, 1916), 第 74—81 页,在杜威的《作为经验的艺术》(Art as Experience)(New York: Putnam, 1958)中也有明确的阐述。同时,杜威警告说,学校教育不应该培养学生的守旧行为,不应该复制现实、静态社会的习惯;相反,学校应该让孩子持续地塑造其经验。而对这点《迪克和简》的作者似乎并不以为然。
- ㉑ 关于符号体系(semiotic frame),见 Robert Hodge and Gunther Kress, *Social Semiotics* (Cambridge, England: Polity Press, 1988), pp. 229—39。
- ㉒ Umberto Eco, *The Role of the Reader* (Bloomington, Ind.: Indiana University Press, 1979), pp. 117—18, 153.

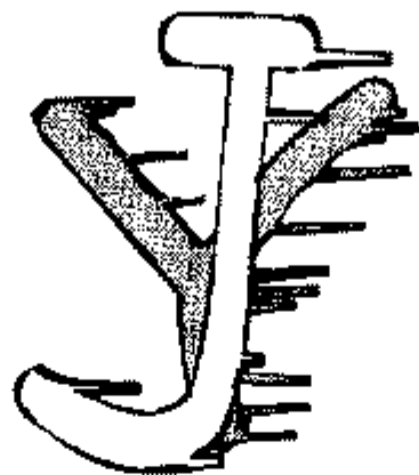


- ⑬ 当然,现代教育中基础读物的故事本身的独立性具有直接的教育学意义:每个故事可以相对独立地安排在篇幅有限、自成一体的课文中。
- ⑭ 控制课文的词汇量是为了让学生一步一步地识别和掌握单词。迄今大多数教科书是依据核心词汇表进行材料的收集和编辑的,而这类基本词汇的始作俑者就是桑代克、盖茨等人。我们发现《与迪克和简一起玩耍》有 99 个生词,而《我们的新朋友》的生词量是 189 个。
- ⑮ 关于在基础读物中使用有性别特征词汇的情况,见 Carolyn D. Baker and Peter Freebody, *Children's First Schoolbooks: Introductions to the Culture of Literacy* (Oxford: Blackwell, 1989)。
- ⑯ 见 Gunther Kress, "History and Language: Towards a Social Account of Linguistic Change," *Journal of Pragmatics* 13. no. 3, 1989), in press; Gunther Kress and Robert Hodge, *Language as Ideology* (London: Routledge and Kegan Paul, 1979), chap. 4 and 6。
- ⑰ Allan Luke, "Open and Closed Texts: The Semantic/ Ideological Analysis of Textbook Narratives," *Journal of Pragmatics* 13 (1989):55—80。
- ⑱ Jacob L. Mey, "Gagner la parole sans perdre sa view ou somme zdro dans le jeu de langage," *Language et Societe* 33 (1985):33—42。
- ⑲ 见 Allan Luke and Carolyn D. Baker, eds., *Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy* (Amsterdam: John Benjamins, 1991); Allan Luke and Carmen Luke, "School Knowledge as Simulation: Curriculum in Postmodern Conditions," *Discourse* 10, no. 2 (1990)。
- ⑳ 这里我用的话语分析方法和观点取自 Luke, *Literacy, Textbooks and Ideology*; Baker and Freebody, *Children's First schoolbooks*; Kress, "History and Language"; Kress and Hodge, *Language as Ideology*; Hodge and Kress, *Social Semiotics*。
- ㉑ 有关“施事格”(agentiveness),见 Kress, "History and Language"; Kress and Hodge, *Language as Ideology*, chap. 2。
- ㉒ 关于“教学重点”(didactic reiteration),见 Luke, *Literacy, Textbooks and Ideology*, pp. 95—97。
- ㉓ 关于 Sally 的转变过程,Kress 另有一解。1989 年 2 月 1 日我们曾有一次个别交流。他认为这不仅是一种转化(就像是句型的转变),而且是一个重新澄清



(reclassification)的过程。它通过对及物词组的转化,向未成年女性展示一个截然不同的选择。这样的解决突现了基本的意识形态的困境,不仅蕴涵了重要的语言转换,更表达了一种课程的政治社会学的观点:在课文和词句的形成过程中“中介”(agency)和“结构”(structure)的角色都是相对的,它们既真实又虚拟。Kress 的解读突出了多样性范式或话语下的“选择”,它强调了“中介”的作用;而这里的解读突出了主语的转化,遵循单一的范式或话语,强调的是“结构”。

- ④ Luke, *Literacy, Textbooks and Ideology*, p. 89.
- ⑤ 关于“故事语法”,同上,第 96—97 页。
- ⑥ 关于“带性别特征的阅读立场”问题,见 Mary Jacobus, *Reading Woman: Essays in Feminist Criticism* (New York: Columbia University Press, 1986), pp. 51—52。
- ⑦ 这一影响沟通和交往的制约性社会关系模式取自 Anthony Wilden, *System and Structure: Essays in Communication and Exchange*, 2d ed. (London: Tavistock, 1981); “Semiotics as Praxis: Strategy and Tactics,” *Semiotic Inquiry* 1(1981): 1—34; *The Rules Are No Game* (London: Routledge and Kegan Paul, 1987)。
- ⑧ 关于天主教话语中的性别主观性问题,见 Chris Weedon, *Feminist Practice and Poststructuralist Theory* (Oxford: Blackwell, 1987), 第 96—97 页。
- ⑨ 通过男性主义的描写,妇女被动者的立场得以确立,她们还把这样的立场带到语言情景中。这方面的研究,见 Teresa de Lauretis, *Alice Doesn't: Feminism, Somiotics, Cinema* (Bloomington, Ind.: Indiana University Press, 1984)。
- ⑩ 关于教科书民族化的问题,见 Rowland Lorimer, “The Business of Literacy: The Making of the Educational Textbook,” in Suzanne de Castell, Allan Luke, and Kieran Egan, eds., *Literacy, Society and Schooling* (Cambridge: Cambridge University Press, 1996), 第 132—144 页。
- ⑪ Arons, “Lessons in Law and Conscience.”
- ⑫ Hodge and Kress, *Social Semiotics*, p. 230.



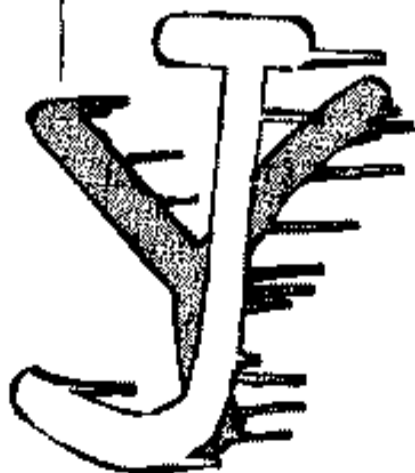
第九章

读者、教科书和背景：校园爱情小说

L·克丽斯蒂安-史密斯

本章一个重要主题是揭示在争夺学生心灵的意识形态过程中，教科书所发挥的关键性作用。学校教科书通过字里行间透露的“选择性传统”(selective tradition)，而成为社会控制的一种模式。教科书把那些社会强势群体的故事上升到经典的高度。^①然而，学生的心灵不是一块“白板”，教科书不能在它的上面随意“雕琢”社会认同的意识。相反地，学生们在阅读这些教科书之前，他们已经习得了关于他们的性别、阶层、人种、民族、年龄和性的角色，这些角色又和书中的语言相互呼应。一方面，教科书可能强化学生已有的社会身份，另一方面，教科书也有可能通过对抗性阅读(oppositional reading)，颠覆他们原有的社会角色。阅读实践表明，学生对教科书的解读方式不是固定不变的，而是多样化的并且充满了不可预测性。如同福柯(Foucault)^②观察到的那样，书籍代表了一种话语模式。在围绕书籍的使用和讨价还价过程中，书籍的权威和意义得以确立和规范。费德雷(Fetterly)^③和莫雷利(Morely)^④则认为，读者的知识基础和对抗情绪，影响到他对阅读材料意义的理解。对于那些感受压迫、权力被剥夺的学生来说，阅读成为他们对抗主导性课程安排的有效途径。对课文的多样性、甚至冲突性的阅读方式，在如今广为流传的青少年爱情小说中尤其明显，从中我们可以发现年轻的女性读者是如何了解和改造世界的。

在本章中，我们将要讨论来自不同种族背景的中产阶级及工人阶级的、12岁到15岁的女性，是如何通过在校期间阅读青少年爱情小

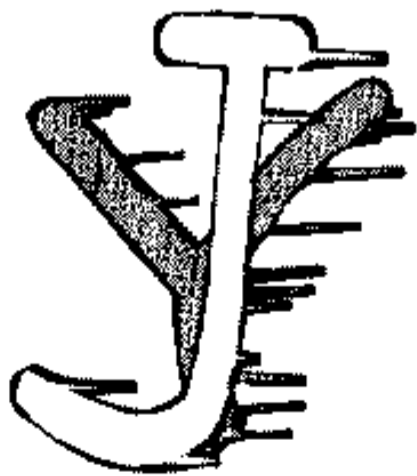


说,构建起她们的女性意识的。我将分析校园和社会的政治环境是如何帮助学生形成和制约他们的意义生成过程。同时我将考察阅读爱情小说与女性读者对未来生活期待之间的关系。首先,我将提供最近美国社会发生的一些事件以及它们与爱情小说出版市场的关系,以此作为分析学校爱情小说问题的一个背景。

爱情小说的政治学

当年轻女性阅读青少年爱情小说时,他们面对的是一个每年5亿美元的出版市场,^⑤这个市场中“交换”的内容,不但有爱情的魅力和新奇的体验,更有与之相关的政治学内涵。青少年爱情小说的发展,向我们揭示了长期以来社会对女权主义和妇女独立问题的恐惧和仇视。青少年爱情小说的阅读过程,不但提供年轻女性表达自身恐惧、希望和梦想的机会,同时也有助于形成女性的性别意识。在短短的十年间,^⑥爱情小说的销售量进入最受欢迎的青少年读物^⑦的前三位,而与此同时美国的政治环境也在发生变化,右翼的里根主义在家庭和性别关系问题上秉承了传统的观念。^⑧贯穿于青少年爱情小说中关于英雄和鲜花的传奇,都表明了这样一种话语:离开男性,女性是不完整的;恪尽妇道是女性的本分;对女性来说最合适的位置是家庭。这些主题是新右派的政治、文化和经济议程的一部分。^⑨根据霍尔(Hall)的观点,^⑩这里关键的一点是,右派通过挖掘人们内心的恐惧、需要和梦想,并利用这些来重新建立公众在政治上的一致性。青少年爱情小说集中表现了为争取年轻女性的情感和心灵过程的斗争。我并不是说这是一场对抗妇女的阴谋。但我们确实看到文化产业的许多部门,尤其是出版业,都是由跨国公司控制的,^⑪他们在政治兴趣上是保守的。这种保守的政治兴趣是通过商业活动和出版物的内容体现出来的。

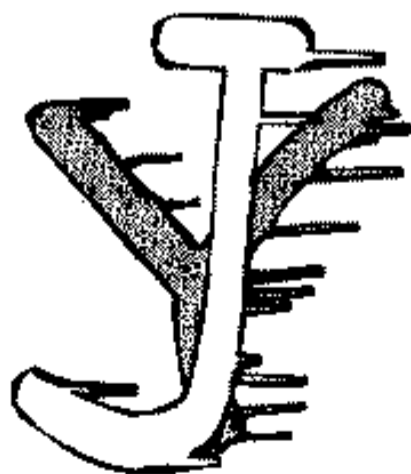
20世纪80年代早期,罗纳德·里根(Ronald Reagan)当选为美国总统,同年,书店里出现了由学者图书出版公司(Scholastic Books)出版的一套新的青少年系列丛书《野火》(Wildfire)。为青少年创作爱情小说的思想一直可以追溯到20世纪40至50年代,当时贝蒂·卡瓦纳



(Betty Cavanna)、莫琳·戴利(Maureen Daly)和罗莎蒙德·杜·嘉丹(Rosamond du Jardin)把笔墨集中在对少女初恋经历的描写上。随着教育和商业出版机构的几次大规模合并,新的爱情故事又被出版发行,只是在现在的出版中营利性成为至关重要的考虑因素。^⑫其他方面的变化也是很显著的。观念陈旧的编辑不再是出版社的关键人物,而那些有商业和法律背景的职业经理人员,现在在出版业中占据着关键性的决策职位。出版界业内人士共同担忧的是:^⑬商业化可能会限制图书出版的范围,那些原本不能营利但却非常重要的图书的出版变得困难重重。青少年爱情小说的兴起,就反映了主流的出版业强调营利性和轰动效应的倾向。^⑭

今天出版商提高他们利润额的一条途径是,不断开发新的读者市场,并为老读者出版新的图书。^⑮哈蒂(Harty)^⑯认为,历史上学校就是出版商营利市场的一部分。根据《出版者周刊》(*Publishers Weekly*)的统计,1984年学校花费在书籍上的费用高达6.956亿美元,使中小学校成为第三大图书市场——仅次于普通的图书零售商和大学书店。尽管教科书本身的销售额很大,但该市场的分割也在不断加剧,因为越来越多的学校把一般性的图书作为教学用书,与传统的教科书同步使用或者替代后者。^⑰青少年爱情小说就是出版商开发新的稳定的读者群和图书市场的一个例子。这是教育图书出版公司进行市场调研的一个结果。教育图书出版公司是中小学教科书出版行业的领导者。它通过对“学校图书俱乐部”的调查,试图发现哪些图书最受女性读者的青睐。^⑱

青少年爱情小说似乎是教育出版物中最有市场吸引力和雅俗共赏的一部分,这类图书内容“有趣”而且便于阅读,十分适合那些“懒惰的读者”(reluctant readers)阅读。^⑲这些“懒惰的读者”或许是一些具备阅读能力的学生,只是对阅读本身不感兴趣而将其拒绝,而有些人则确有阅读困难。^⑳澳尔斯(Aulls)^㉑认为,这些“懒惰的读者”可以通过那些读物学习如何阅读。而爱情系列小说就完全具备雅俗共赏读物的特征,尤其是那些建立在性别特点基础上的故事内容。例如,由教育图书出版公司出版的系列丛书《行动》(*Action*)为男孩描写神秘和冒险的故



事,而女孩的读物则以描写爱情、约会题材和“问题小说”为特色。学生在学习阅读中的困难、他们阅读标准化读物时的厌倦情绪曾遭受指责,并引发了全国性的争论。^②随后,教师和图书工作人员提出要求增加通俗类图书。

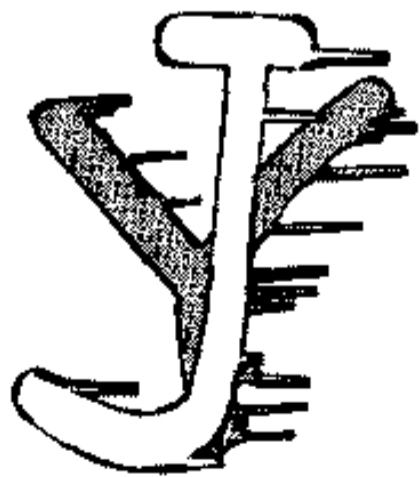
然而,爱情小说的出现并非没有争议。兰尼斯(Lanes)^③写道,她曾与一些教育者、家长及图书馆工作人员作过访谈,发现有人反应是厌烦,而有些则是愤怒。人们批评爱情小说“限制了女性的社会角色”,在这些小说描写的“小小世界里”,女性的美德就是得到男孩的真爱。^④“多种族儿童图书协会”(the Council on Interracial Books on Children)提出了最响亮的批评。该协会声称,那些爱情图书教会女孩将男孩的利益置于自己利益之上,鼓励她们为获得男孩而相互竞争,这些图书还描绘了生活在城市郊区白人中产阶层的核心家庭的生活状况。^⑤另外一些评论家则指出,新的爱情小说带有新右翼的政治倾向。^⑥其他评论认为,这些爱情小说不应该通过学校图书俱乐部而到达年轻读者的手中。^⑦

尽管存在着种种争议和忧虑,青少年爱情小说仍值得我们评价一番,因为它们深受年轻女读者的欢迎,这些图书在点燃她们未来的希望和梦想过程中起了重要作用。

研究背景

在1985—1986年的八个月时间里,我对美国中西部一个大城市的三所学校的青少年爱情小说的读者进行了调查,我暂且称这个城市为“湖景”(Lakeview)。^⑧汽车业、农用设备和酿酒工业曾是这个城市的主导产业。而20世纪70年代后期的经济危机留下的痕迹如今仍在这个城市及其周边地区依稀可见。过去“湖景”地区烟囱林立,如今这里工厂空空荡荡,代之而起的是光彩耀人的条条大街。大部分新兴产业集中在服务业部门,如快餐业和保险公司。这些企业大量雇佣了“湖景”地区来自工人阶层和中产阶层的员工。

“湖景”学区范围很大,学生大多来自中心城区和30年前就附属于

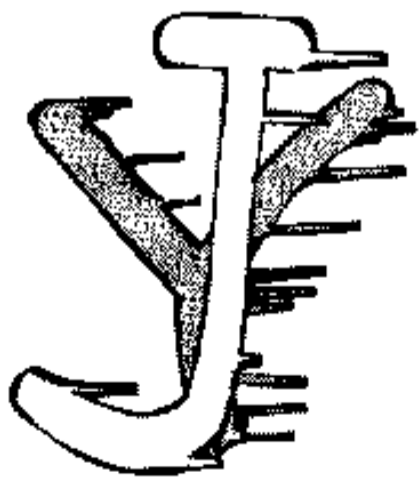


该城市的边远地区。我研究的对象是位于郊区的两所学校：杰弗逊(Jefferson)中学和舍伍德公园(Sherwood Park)中学(七一八级学生)；及一所城区学校：科明斯基(Kominsky)初中(七一九级学生)。在我开展本研究时，“湖景”学区正处于把初中(junior high school)改造成中学(middle school)的过程中，杰弗逊中学和舍伍德公园中学各有大约300名学生。舍伍德公园中学的学生大部分是白人，与舍伍德公园中学一样，杰弗逊中学也基本以白人学生为主，但它还有三名中国学生。科明斯基初中的七百余名学生中有一半是白人，黑人和拉丁美洲裔学生各占1/4，还有少部分越南人和印度人。杰弗逊中学和舍伍德公园中学在阅读课教学中，把学生分成三个层次(低、中、高级)。^④阅读课的分层安排是根据以下结果确定的：学区统一考试和学校自己的阅读科目标准化考试的成绩、教师的推荐成绩和学生以前的成绩。科明斯基和舍伍德公园两所学校获得了联邦政府的资助，开展额外阅读辅助教学计划。参与该计划的学生分别占两个学校学生总数的1/2和1/4。^⑤

为了更好地研究读者以及他们所阅读的爱情小说，我将结合使用人种学和调查研究的多种研究方法。^⑥最初的调查样本是三所学校的75名女性读者。这些对象是通过与教师和图书馆工作人员面谈后确定的(调查的问题是哪些人酷爱爱情小说)。另一个确定调查对象的办法是调查学校和班级的索书卡片和学校图书俱乐部的图书订单。^⑦所有75名女生都参与了这次阅读调查。^⑧通过个别和小组访谈，我发现其中的29名女学生对爱情小说最为狂热。这29名女学生分别属于这三所学校的五位阅读课教师的班上。我观察了她们所在的班级并访问了她们的阅读课老师。本章的内容就是对这75名女学生的书面调查结果，还有与29名女学生和五位教师交往中观察到的和谈话的内容。

课堂中的爱情小说

谁在阅读青少年爱情小说？我的阅读调查显示：在杰弗逊和舍伍德公园两所学校里，12—15岁的中产阶层的白人女孩更倾向于阅读这类小说；其次，三所学校中的黑人、拉丁美洲和亚洲的女孩子也喜欢阅



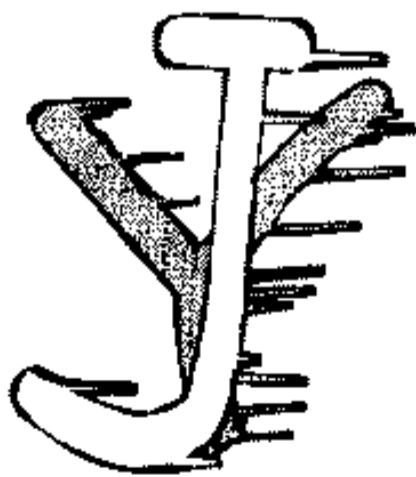
读这类小说。^④就杰弗逊和舍伍德公园两所学校的情况而言,所有从图书馆借阅的图书和从俱乐部订购的书目中,爱情小说占了36%,相比较而言,在科明斯基初中,这个数字是25%。这一结论与最近图书行业所做的调查结论相当一致。该调查显示,爱情小说位于最热门的青少年读物的前三甲。^⑤我调查读者的另一个角度是:她们是如何被归入不同的阅读群体类别的。那29名女学生被教师们认定为“懒惰的”或“接受能力迟钝”的读者,她们还被列入需要补课或阅读能力低下的一类学生中。数学和英语课的情况同样如此。学校辅导员和老师认为,这些女学生更感兴趣的是与男孩交往,而不是她们的学业。他们认为这些女生很难完成学业,很有可能她们早早就结婚做年轻妈妈了。

29名女学生的五位阅读课教师对这个问题的复杂性看得更深入些。有三名教师认为对这些小说的争论是全国性的。所有的教师对于使用这些图书有不同程度的担忧。教师对学生阅读此类图书时的两难处境,在我与两位中产阶层的白人教师M女士(科明斯基初中)和K女士(舍伍德公园中学)的访谈中得到很好的说明:^⑥

让女孩子通过学校图书俱乐部订购这些书,我感到很内疚。我曾读过其中一部分小说,发现这些书的情节非常简单,小说中的人物是陈旧老套的。你知道,妈妈系着围裙在忙家务,爸爸翘着腿在读报纸。但是女孩子们似乎喜欢这些书,她们在读这些书的时候,教室里确实很安静。

这些女孩子确实非常喜欢它们(爱情小说)。我看到她们在自习室甚至是在餐厅里读这些书。你能相信吗?有一段时间,她们在读书我确实很高兴。

课堂里学生喜欢阅读这些爱情小说,是读者、教师、课本和环境之间微妙的相互作用的结果。教师最大的愿望是看到学生在读书,教师们希望学生对阅读产生兴趣。正如K女士认为的那样:“能读一些书总比根本不读书要强。”教师们也承受着巨大的压力,因为教育行政部门要求他们提高学生可测量的阅读成绩。对于像K女士和M女士这

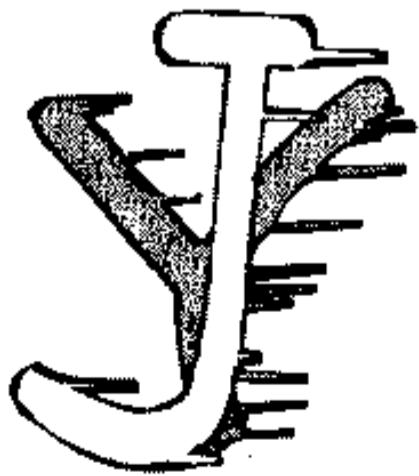


样的教师来说,学生的阅读成绩是保证她们每年获得联邦资助、保住她们饭碗的关键因素。被调查的五位教师都承认,在学生有抵制情绪的课堂上,要维持秩序是相当困难的。如果学生能保证自觉自愿地阅读,教师的日子就会变得“可以忍受”些。

学生通常是独立阅读这些爱情小说的。这种情况非常普遍,因为阅读课的组织大部分是建立在个别学习基础上的,这样可以满足学生个别的兴趣和需要。这种情况在科明斯基初中和舍伍德公园中学尤其突出。平日里,这两所学校的阅读课堂上学生主要是完成一些练习卷子。师生互动的内容主要包括:批改阅读练习卷子、更新阅读资料、提供阅读指导、回答一些程序性的问题。学生主要是独立阅读,很少与教师及其他同学一起分享阅读体验。

尽管大部分书是学生独立选择的,但教师还是试图影响学生对图书的合理选择。他们把图书分成“高品质”^④获奖书籍^⑤和“低品质”图书,爱情小说被归于后者。但学生并没有自动接受教师在书籍选择上的权威影响,这一点可以从对科明斯基初中接受联邦资助的B女士(一位白人中产阶级)以及她的五位学生的调查中得到说明。B女士是“高品质”青少年读物的热情倡导者,她的房间摆满了“高品质”的书籍和各类杂志报纸。在这个班级的藏书室里没有一本爱情小说。女学生们看的爱情小说是从家里或图书馆里拿来的,或者是通过从图书俱乐部订购的。B女士对她课堂上出现学生阅读爱情小说的情况基本上采取了容忍的态度。她之所以这样,一方面是迫于教育行政部门的压力,因为这样她就可以“展示阅读课的教学成果”了;另一方面这也是她的五位女学生抗议的结果。

在所有的教师中,B女士是最担心在课堂上给爱情小说以合法地位的。通过与学生讨价还价,B女士将爱情小说与她的“精品阅读”思想结合起来:学生每读一本爱情小说,那么这名学生就必须再阅读另一类型的一本书。事实上,B女士这样做是希望把女孩们的阅读兴趣从爱情小说里转移开,使她们更广泛地阅读“精品图书”。在每周一次的图书馆开放时间里,B女士就建议学生“选好书,读你爱不释手的书”。学生们曾问过B女士她为何不喜欢爱情小说,她没有作回答,也不鼓



励大家就爱情小说问题进行批判性讨论。

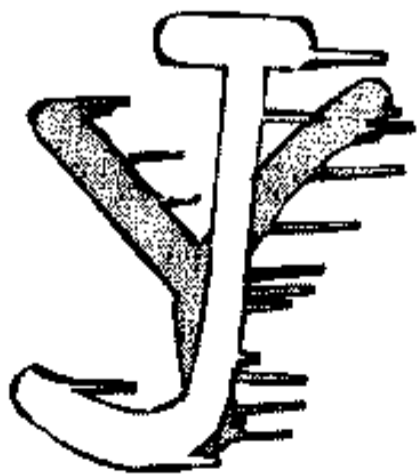
B女士的五个女生固执己见,坚决拥护阅读爱情小说的做法。提尼亚(Tina)是一个白人工人阶级的学生,她拿B女士的话——“读你感兴趣的书籍”来为自己的在阅读上的选择权辩护;黑人塔梅卡(Tomeika)和白人简(Jan),分别来自中产阶级和工人阶级家庭,她们援引她们的妈妈对这类小说的热衷,来为她们的阅读口味辩解;而中产阶级的白人女孩卡罗(Carol)则认为,与其他教科书相比,爱情小说读起来确实趣味盎然。最终,五个年轻女孩的态度是,要么厌倦那些教师选定的书籍,肆意地毁坏书籍,不停地抱怨这些图书如何的乏味;要么悄悄地阅读自己喜爱的爱情类图书,而过去这些书籍她们只能藏在地板的垫子下。

本章我们将讨论学校将哪些图书确定为合法和权威的图书,而女学生们又是如何重新解释学校这些政策的。教师试图增强其在阅读问题上的权威性,但这只能更加坚定这些女学生阅读爱情小说的信念。在抵制这些权威的过程中,教师在阅读课程方面的控制权被打了折扣。然而,正如我下面将要说明的,从这些女孩们在学校的经验以及她们对女性角色的理解来看,学生们抵制权威的行为还包含了某种程度的内在冲突。

读者与爱情小说

我们调查的这29名女学生阅读爱情小说的数量十分惊人。整体上,平均每人每月大约在家里和学校读六本这类图书,而其中有些人读得更多些。^⑨然而,她们读爱情小说也并非不加选择的,也就是说,并不是所有的爱情小说都合她们的胃口。^⑩

大部分女学生都有自己崇拜的爱情小说作家,像斯特拉·帕夫斯纳(Stella Pevsner)、艾伦·康弗德(Ellen Conford)、诺曼·福克斯·迈德(Norma Fox Mazer)和弗兰西林·帕塞尔(Francine Pasal)等。有些书位于她们阅读书单的前列:如锡卢埃特(Silhouette)出版公司的《初恋》(*First Love*)和《蓓蕾山谷》(*Blossom Valley*),学者图书出版公司的《野火》(*Wildfire*)和美国矮脚鸡(Bantam)出版公司的《甜蜜的梦》



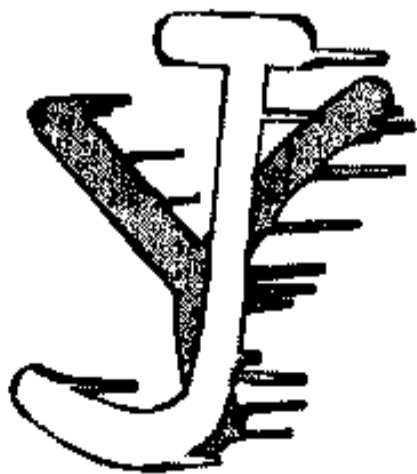
(*Sweet Dreams*)、《甜谷幽深》(*Sweet Valley High*)等。这些小说之所以流行,是因为读者可以从书友俱乐部便捷和廉价地获取这些图书。而读者之所以喜爱锡卢埃特的出版物,更重要的是因为出版社曾散发传单,征求过女学生们的意见。瓦尔(Val)是个工人家庭出身的拉丁裔学生,来自科明斯基初中。这些传单之所以被女生们看重,用瓦尔的话来说,是“因为他们(指锡卢埃特出版公司)关心我们想从书里读到什么……有一次,我写信给他们,说到我讨厌的一本书,可杰克逊(Jackson)先生(一位编辑)竟给我回了信。真有意思啊,从来没有任何人向我们征询过关于任何问题的看法!”这些民意调查,是锡卢埃特公司复杂营销战略的一部分。而这样的促销战略并没有降低它们在女学生中产生的积极影响。总体来看,这些图书给女学生创设了一种经验和环境,让她们觉得有人在关注自己的看法。

为什么女学生要读爱情小说?

根据拉德威(Radway)1984年的研究,女学生喜欢阅读爱情小说,在很多方面和成人阅读爱情小说的原因不同。对这两者的比较研究表明,青少年阅读这些小说都有制造幻想、获取知识和愉悦心情的诸多因素。被调查的75名女孩认为,阅读爱情小说能给她们带来以下一些好处:

1. 逃避,让她们摆脱来自家庭和学校的烦恼;
2. 与那些乏味的教科书相比,这些书更好读些;
3. 享受轻松和快活;
4. 学习谈恋爱和约会的经验。

“逃避困难”是在学生中反复出现的主题。有些女学生说到爱情小说是如何帮她们“建立”起与她们的现实世界全然不同的另一个世界:那里家庭总是幸福美满的,所有问题总能迎刃而解。马丽亚·约(Mary Jo)在舍伍德公园中学读书,她是一个出身于中产阶层的、14岁的白人女孩,她认为爱情小说里所描绘的世界“正是我所渴望的那一种”。12岁的卡里亚(Carrie)是科明斯基初中的黑人女孩,她深深地被

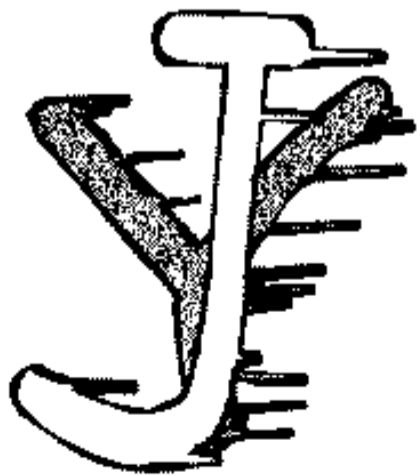


弗兰西林·帕塞尔的小说所吸引,因为书中描述的家庭问题总有愉快的解决方案。她说:“在她的小说中,虽然所有的事情都搅和拼凑在一块,但最终人们都彼此相爱。我想有一个像马丁一样的家(出现在《我的初恋和别样灾情》一书中)。有时候读着读着,我仿佛觉得故事中的家就是我的家。”

同样的想法也出现在另一位叫克莱尔(Claire)的女孩那里。克莱尔就读于舍伍德公园中学,出身于白人工人阶级家庭。她高度评价了爱情小说在校园生活中的作用:“日常生活真的很乏味,而阅读像《甜谷幽深》这样的小说,能把最糟糕的日子变得有些与众不同。”还有,爱情小说还能为女生们提供一个空间,她们可以在这个空间里从事真正令人愉悦的和私人化的事情。在餐桌旁和会堂里,她们与朋友们分享着爱情小说给她们带来的美好感受。有了朋友和爱情小说的陪伴,她们可以愉快地度过这原本沉闷的校园生活。

这些爱情小说能带来愉悦,还有另外一方面原因。在阅读过程中,学生对小说中的女主人公有积极的认同感。这些小说的女主人公,无一例外地都很聪明、可爱、随机应变。这些女主人公都是一些特殊的人物,具有善良、聪慧和幽默的品质,而这些对女生来说都非常重要。无论从社会性还是从学业角度,她们都认为自己在低阅读能力班级里的地位是举足轻重的,但不少人又感觉到她们的老师并没有把她们当作聪明、善良的人来看。学生们在认同爱情小说中女主人公的同时,也表达了自己希望老师和其他成人把她们当成善良、能干学生的愿望,虽然这一切并不能改变她们在学业上的不利处境。

学生们还通过把自己想象成爱情小说中的女主人公,来获得某种愉悦。在阅读过程中,她们把自己想象成被书中某个男孩深爱的对象,从而在很大程度上亲身演绎了其间的离奇和激情。她们的这种愿望,似乎与她们对爱情的看法有关。她们赋予爱情以无与伦比的浪漫,而那些小小的恩怨误会最终都能冰消雪融。但是,没有几个学生能够在现实生活中耳闻目睹小说中描绘的那些故事。帕姆(Pam)是一个15岁的白人工人阶级家庭的女孩,在杰弗逊中学读书,她说出了其他七个女生的心声:



谁也不会有那样纯粹的男朋友。我的意思是说,现实中的这些家伙总想把你控制在他身边……要是你看了其他男孩一眼,他们会揍你。但是读着这些书,想着也许有朝一日能遇到真正对你好的男孩,还是很有趣的。

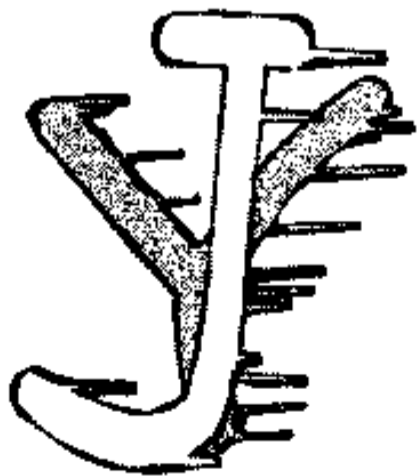
小说里的故事与这些年轻女孩的真实生活保持了一定距离,并且提供了一种舒适的空间,在这里,她们不用为了爱情而承担风险。

这种体认过程,还体现在这些女孩自己亲身的浪漫感受与她们所阅读的爱情故事之间的反差上。玛吉(Marge)是一个黑人工人家庭的女孩,就读于科明斯基初中。她认为,她读到的绝大多数故事都能准确地反映她日常生活的爱情经历。^④所以,玛吉希望她所认识的男孩子能像小说中的男孩那样:“对你好,不对你发号施令,也不是总想欺负你。”她接着说,也许现实中女孩们经常不得不“击退”那些令人讨厌的男孩子的关注,同时,女孩能梦想一下理想的情形也是不错的感觉。爱情小说给了玛吉和帕姆以梦想美好爱情的机会。阅读爱情小说,使这两个女孩能够按照自己的意愿,在现实和理想的爱情之间自由“转换”。

这些爱情小说还为那些没有和男生约会以及那些害羞的女孩,提供了爱情冒险机会,而没有任何不良后果。其那(Trina)是一个在杰弗逊中学就读的13岁华裔女孩,她说到:“有时候,小说中男孩的行为,可以帮助我们女生更好地理解他们。”曼瑞塔(Marita)是一个来自工人家庭的拉丁裔13岁女孩,她也赞同其那提及的关于爱情小说的这个基本特征。通过阅读爱情小说曼瑞塔(Marita)获得了关于爱情有价值的信息。曼瑞塔的家庭严格限制她的外出活动,不允许她和她姐姐在17岁之前和男生约会,而她的几个姐姐也不向曼瑞塔公开她们的经历。曼瑞塔还说到她的一些朋友处境跟她相同,她们都是借助爱情小说来理解爱情的。

爱情小说结构探微

读者们对一部优秀爱情小说的构成要素有着诸多共识。这些共识集中体现在人们对男女主人公个性特征的认同上。一部好的爱情小说



一般都有以下的特征：

1. 语言简单易懂；
2. 情节不拖沓累赘；
3. 男女主人公很酷、受人欢迎、正派而且阔绰；
4. 结局总是大团圆；
5. 故事中的年轻女士魅力无穷，让男孩言听计从。

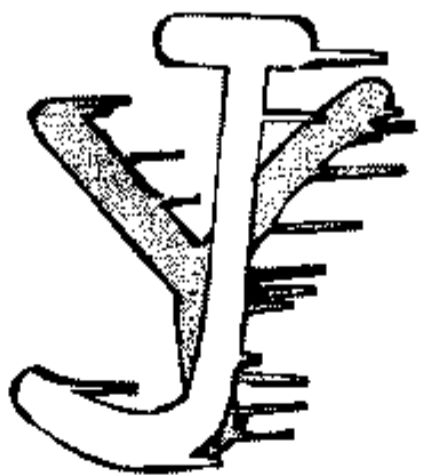
许多有吸引力的爱情系列小说通常有 150 到 175 页的篇幅，却情节生动、通俗易懂。女孩们偏好小说的这种结构特点，她们还会不经意地把小说中的情节与她们的生活联系到一起。帕特(Pat)是白人中产阶级的女孩，在杰弗逊中学读书。她是这样解释这些小说的：“(这些小说)简单易懂，我认识里面所有的单词，根本不需要跳着生词阅读。”

但是，女孩子偏爱简易读物的问题却带来了一个意想不到的后果。T女士是来自中产阶级家庭的教师，在杰弗逊中学任阅读课教师。她发现爱情小说与女生在学校的地位之间存在相互作用、相互强化的关系：

有些女生对阅读冗长或者有大量注释的材料非常没有耐心。正因为如此，她们喜欢阅读爱情小说。固然，她们喜欢读有关男孩的故事——她们脑子里尽是这些东西。但是她们也确实喜欢看那些简单的材料，这样她们不用动脑子。爱情小说里尽是一些没脑子的胡话。

另外一部分教师评价说，这些女生是一些“被动行事，能混就混”的学生。在教师和学校管理者看来，阅读爱情小说已经成为这些女生不愿好好读书的象征，换句话说，这些女生喜爱简易读物的行为，在教育者的心目中加深了这样的印象：这些学生在学习和生活中就喜欢“偷工减料”。

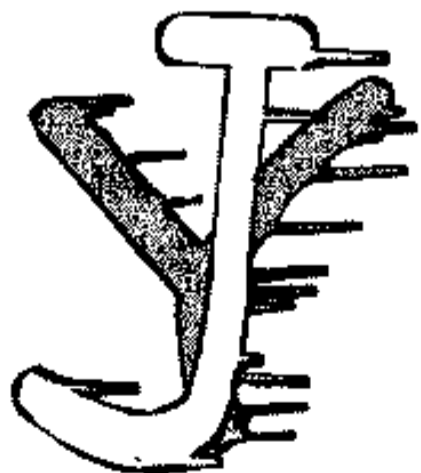
女生们对于理想的男女主人公的特征也有明确的看法。女主人公



必须是“美丽的、聪明的、惹人喜爱的”。而这些品质也正是她们自己希望在日常生活中得到男生和女生青睐的方面。她们关心的另一个问题是能否得到男生的关爱和照顾。而理想的男主人公与理想的女主人公有些类似。他必须是“酷酷的”、“风趣的”、“强壮的”、“善良的”、“有钱的”并且“家教良好”。“酷”自然是重要的，“善良”与“强壮”也不可缺少。对这些女孩来说，“强壮”并不一定意味着身体有多结实，但必须具备这样一些素质：勇敢、有创造性和能保护别人。不管是在书里还是在现实生活中，这些女学生都不喜欢年纪轻轻就“大男子气”十足的男生。克伦(Karen)就读于舍伍德公园中学，是白人中产阶级家的女孩。她认为：“我读的书里，男孩一定是心地善良，一定是这样；他肯定尊重他的女朋友和周围所有的人。”男主人公必须具备尊重人的素质，因为这样的素质与女主人公的需要和感受刚好形成互补。在女孩们的现实生活中，偶尔也有男孩子的表现让她们想起爱情小说里的男主人公，但大部分她们认识的男孩与这些理想人物相去甚远。

大多数女孩认为，爱情故事一定要有一个令人满意的结局，也就是说，男女主人公必须能克服重重困难，故事结尾处“有情人终成眷属”。对大团圆结局的强烈渴望，使爱情小说产生了强大的威力，这些女孩设想自己也开始了同样浪漫的爱情故事。几个年龄稍大的女生，就曾浪漫地作过这样的设想，她们期望爱情小说能给她们自己的婚姻带来幻想中的美好结局。15岁的帕蒂(Patty)在科明斯基初中读书，出生于白人工人家庭，她说：“要是汤米和我，最终能像珍妮娜(Janine)和克雷格(Craig)(《蓓蕾山谷》里的男女主人公)那样，能结婚成家、生孩子、有车还有钱，就好了。”小说中的分分合合、后终成眷属的传奇故事，让这个女生相信：从此以后，她有可能过上幸福生活。

好的爱情小说的最后一个特征是：它的女主人公必须有魅力、处事果断，特别是面对男孩子的时候。梅(May)在科明斯基初中读书，是一个出生于工人家庭的黑人女孩，她强烈地表达了自己的情感：“我非常讨厌那些老让男孩子围着自己转的女孩子。相信我的话，没哪个男孩子能对我胡来，否则他会后悔的。”阅读那些“让男孩服服帖帖”的女主人公的故事，最让女孩们愉悦的，就是她们可以把自己与那些果敢的女



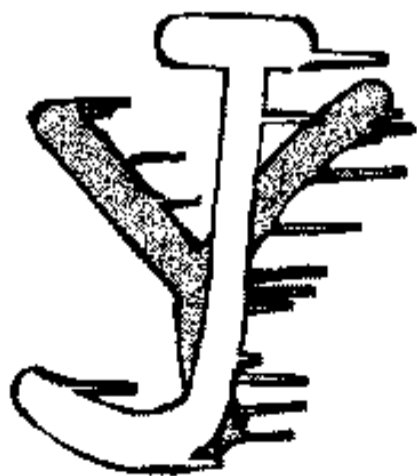
主人公对照起来。关于这点,有好几个女孩提到了流行小说作家弗兰西林·帕塞尔的《我的初恋和别样灾难》(*My First Love and Other Disaster*)中的维多利亚·马丁(Victoria Martin),她的自信与豪爽令她们钦佩。当男主人公侵犯女性的权利,或强迫女孩做违背她们意愿的事情时,“令男孩们行为得当”、“叫他们守规矩”的观念就特别有用,而这方面女主人公就起到了表率作用。

至此,我讨论了读者与小说文本之间的互动关系,这种关系特征通常游移不定并且相互矛盾,而故事中的世界与学生已有经历之间能够产生共鸣。一个更核心的问题是:学生的性别主观性(gender subjectivity)是如何通过阅读而形成的。现在让我们来讨论一下,阅读是如何帮助女生确立她们的女性意识,同时又如何为她们反思自己性别问题提供机会的。

女性意识的形成及其反思

让我们把视线回到先前的讨论上。我曾提到教科书在形成性别意义过程中发挥的作用。尽管读者的个人生活经验对建构意义是重要的,但是教科书仍然在一定程度上影响着这些意义的形成。在这个问题上,伊塞尔(Iser)^④认为教科书是通过文中的“空白”或不连贯性来实施其控制的。许多情况下,各章节之间的情节线索会突然中断,或者朝着始料未及的方向发展。教科书的这些特征,促使读者去“悟出字里行间的言外之意”。文本之间的空白,要求读者把看到的内容与自身的经验和期望联系起来。虽然那些主要面向少女读者的爱情小说,并没有太多出人意料、峰回路转的情节,但还是需要读者有一定的想象力。阅读爱情小说可以帮助女性读者理解其中的女性意识:一方面,小说向读者提供了一种女性意识的范式;另一方面,它为读者思考关于女性意识的问题提供了机会。我想借用马歇尔(Marshall)《奇遇》(*Against the Odds*)一书的三个少女读者的话,来说明这种阅读中的动力问题。^⑤

艾妮(Annie)、马西(Marcy)、南锡(Nancy)是舍伍德公园中学八年



级的学生,是J女士阅读课上的学生,她们三人都是来自中产阶级家庭的白人女孩。最近她们都读过《奇遇》一书。这部小说描述了四个女孩的斗争史。当时有25名女生到维特曼男子高中注册,其那、劳瑞尔(Laurie)、乔伊斯(Joyce)和玛莎(Marsha)也在其中。这是一所有着90年历史的精英型大学预科学校,按照法院裁定的赞助性行动(affirmative action),正准备转换成男女同校。这四个女生之所以选择来这里,是因为这所学校的数学和计算机课程的授课水平要高于她们原先所在学校。但进校伊始,她们受到的待遇竟是“女孩滚出维特曼”这样的抗议标语、四起的嘘声和经常性的骚扰。女孩子们要面对那些找麻烦的家伙,她们被认为是一本正经的学生形象。特别地,其那赢得了尊重和钦佩,并得到了过去鼓噪最厉害的男生克里斯·爱德华(Chris Edwards)的好感。读者预期着其那和克里斯将有浪漫前景,同时也将有一场温和的“性别之争”,而故事就此结束了。

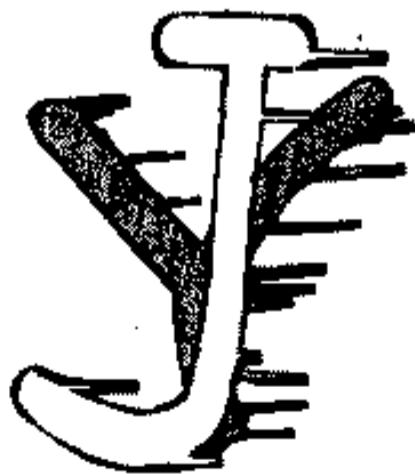
女生们一致认为,女主人公其那·辛格尔顿(Trina Singleton)引发她们去思考作为一个女生的问题。在评论最喜欢的小说女主人公的时候,南锡清楚地表达了这样的看法:“在《奇遇》中其那·辛格尔顿是一个了不起的人。我想成为像她那样的人,因为她敢于为自己的权利而斗争,而其他人却退缩了。”

《奇遇》在故事情节发展和性格描写过程中留下了一些空白,让读者自己填补。例如,其那和她的朋友计划为她们以前的遭遇实施报复,并永远终止对她们的骚扰行为。这时候,小说留了好几页的空白,让读者想象那计划可能是什么,即便到后来,故事的情节也是慢慢展开的。艾妮是这样地填补这些空白的:

艾妮:想象着其那和其他女生用什么来报复那些男孩,真的好有趣,我曾想过她们可能偷偷地溜进男生更衣室,对他们的运动器材搞点小破坏什么的。玛莎有那胆量。

作者:要是换成你,会这样做吗?

艾妮:你开玩笑吧?不可能,我没那胆量。是啊,你肯定得做出点什么。嗯,我嘛,我也许会给那帮家伙散布点谣言,就像平时



我和朋友们谈论他们那样。他们可受不了这个！

在读到同一章节时，马西也同样流露出她的现实自我和理想自我之间的冲突：

马西：我设想过其那和劳瑞尔也许会有一些奇思妙想，但是她们竟然用廉价香水浸透的五彩纸屑塞进男孩更衣室里，我一万年也想不出来这办法。

作者：你会那样报复吗？

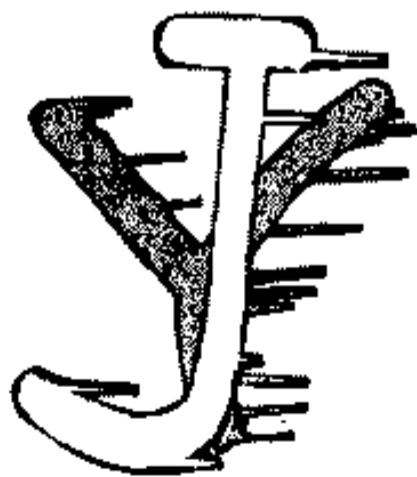
马西：哦，我很希望自己能做出类似的事情，报复数学课上那几个令人讨厌的男孩。但是，我可能会退缩，很可能只会自己被气得冒烟。

作者：为什么呢？

马西：这样做比较难，我的意思是说，我不想人家以为我是那种特别喜欢跟男孩斤斤计较的女孩。你得处处留神。不过你也不能让男孩子们给弄得团团转。我也说不清楚。

艾妮和马西的设想从好几个角度揭示了“读者—课本—背景”三者之间的关系。对这两位少女来说，这些故事中的空白给她们的行动留下了一个想象的空间，她们可以在故事的理想世界和她们所设想的女性形象之间铺设一条道路。艾妮对故事的“填充”说明现实中确实存在性别之间的紧张关系，而在这种关系中女孩并不是被动的受害者。她设想的方案及其后的反应，都显示了一种女孩们希望通过集体行动来对付男生的女性意识，但她们的行动的强烈程度受到了很大限制。在读过故事中人物的报复计划后，马西的女性意识得到了强化。但她怀疑自己是否有能力像故事中的人物那样采取行动。像艾妮那样，她利用了自己已有的女性意识和故事前半部分内容，在这段“空白”中塑造了一个更果敢的女性形象。通过填充这段“空白”，这两个少女都对她们的女性意识进行了一次生动的反思。

在我们调查的 29 个女生阅读和理解爱情小说的过程中，她们把自

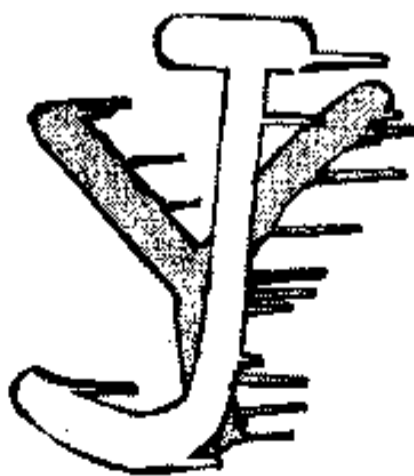


己对爱情既渴望又恐惧的心理表现得淋漓尽致。在阅读爱情小说的过程中,她们把自身从过去到现在在学校的地位错当成了爱情小说的主题。她们作为“懒惰读者”的身份、期望自己的能力获得认可的愿望,这一切影响着她们阅读爱情小说的心理过程。另一个对阅读产生重要影响的因素是:每一个少女成为小说主人公的能力不同,她们要作一个果敢和有魅力女孩的经验也各异。这一切导致她们在阅读爱情小说过程中建立的性别地位相互矛盾,有时则是不完整的。

阅读爱情小说能对读者产生强大的潜在影响。对女主人公果断性格的认同,使她们阅读爱情小说时不顾一切、欲罢不能。女生对爱情小说的着迷,给学校的阅读课教学注入了活力,这在一定程度上保证了爱情小说对学校教育的影响力。女生们尽量试图在允许的教科书范围内,以“打擦边球”的方式,将某种教科书合法化。在美国的教育情形下,考虑到只有那些书面文本才被称为主流教科书,女生的行动意义深远。

由于阅读爱情小说成为体现她们女性意识的一种标志,在课堂上,女生们为自己身为女性而感到自豪。曼克罗比(McRobbie)认为,^④让女生感受自豪总不是一件好事,不管其表现形式是什么——在班上卖弄风情、穿着性感或是打扮过于暴露。与拉德威所调查的史密斯顿(Smithton)地区女生读者的情况一样,^⑤这里女生们也非常高兴,因为她们有能力理解小说的意义,并清楚地说明小说的内涵。这种对自己能力的自信,在她们的学校日常生活中并不常见。通过阅读爱情小说,女生们消除了教师关于她们能力水平的原有的判断。因为她们能够读懂爱情小说,她们就可以拒绝承认自己是“懒惰的读者”,即便这种拒绝只是暂时的。

女生们经常借助爱情小说,来暂时逃避学校和日常生活中遇到的诸多难题和不快。总体上看,这些女生在课程考试中只能勉强及格。她们中多数人经历了“湖景”地区经济下滑趋势所带来的紧张感和对未来的不确定感。但经济困顿的现状,并没有妨碍她们对未来怀有梦想,她们期望通过嫁个好丈夫和自食其力而拥有一个安稳舒适的未来。尽管大部分女生也意识到小说世界与现实的个人生活是

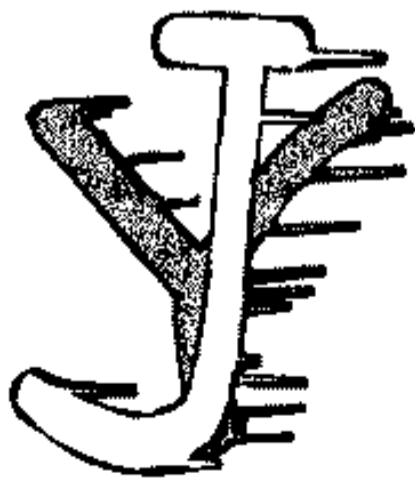


有差距的,但爱情小说为她们提供了一个空间,使她们能按照愿望去设想并构建一个未来。因此,小说为少女们演绎了一段全新的对现实和未来的梦想与渴望。

通过对爱情小说中女主人公角色的认同,少女们也确立了自己在与异性交往中的地位。艾妮是一位来自白人中产阶级家庭的12岁女生,她的话表达了女生们不由自主地把自己当成了小说中的女主角的倾向:“读爱情小说的时候,你是在另一个世界,嗯,一个虚拟的世界里,我的意思是说,你生活在你想象的世界里。我经常感觉到自己就是那个满心欢喜地赴约的那个人。”詹妮(Jenny)是来自中产阶级家庭的14岁黑人女孩,就读于杰弗逊中学。她是这样描述奎因哈金(Quin-Harkin)的《艾米公主》(*Princess Amy*)^⑥对她产生的影响的:“我最喜欢的章节是他俩初吻的那一段。我浑身有一种酥软的感觉,好像自己身临其境了,我就是那个正被男孩吻着的女孩!”读者对这种两性关系的认同,确认了传统的性别关系。女生们从来不会就对异性的欲望问题进行争辩,她们只是在阅读小说的过程中,一遍又一遍地尝试获得这种感觉,并希望在自己的生活中也有这样特别的感觉。当女生们的浪漫关系因冲突不断而危机四伏,她们渴望的爱情似乎只有在小说里才能发生时,她们就愈加盼望从书中获得满足。

那么,这样的观点与女生们喜爱的、充满魅力和果断的女主人公的关系又如何呢?在许多方面,女生们对于果断的性别意识是有限度的,它受到传统观念的制约。无论在现实生活还是在小说世界里,女生固然可以“控制”男生,但是底线是:女生对男生不能“过于斤斤计较”,因为这样会令男孩退避三舍,并且彻底摧毁未来的关系。后者显然不是女生们所期望的,即便男孩对她们真的不好,就像小说中玛奇(Marge)和帕姆遇到的那样,或者像艾妮幻想着“报复”。因此,女生心目中良好的两性关系中,包括女孩必要的果断,同时也要保证男孩应有的体面。

女生在阅读爱情小说中表现的,就是这样一场传统女性意识与女性果断行为方式之间的争夺战。当女孩描述自己如何规划未来的家庭和工作的时候,这种对峙与紧张关系就更加尖锐。



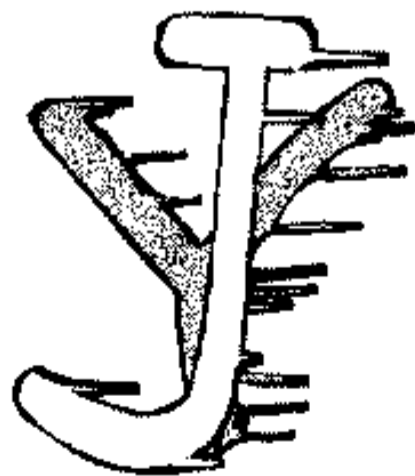
物质女孩

就我们调查的 29 个女生来说,她们关于现实和未来的观念受到了爱情小说的影响,尽管这种影响方式充满了矛盾。对大部分少女来说,在校期间打工挣钱很重要,因为有了钱就可以消费,这种消费又用在谈恋爱当中。结婚、生孩子,还有工作,这些事还遥遥无期。阅读激发了她们物质方面的欲望,并使她们以物质消费为出发点,养成她们在性别、班级、种族等方面的认同感。

为了爱情而打扮自己的想法直接影响到女生们的工作和消费观念。女生们注意到外貌、口碑与爱情之间的直接联系。她们都相信“美女配俊男”的说法。虽然心地善良也同样重要,但只有个人魅力才是女孩子万万不可缺少的东西。这种信念在日常生活中处处可得到验证:学校里最漂亮、最风光的女孩就有权对男孩挑三拣四。日常生活中的这种女性形象,让我们想起爱情小说里的女主角。貌美与爱情之间的这种联系,不仅蛊惑了女生们的消费欲望,同时也为赚钱而打工的行为找到了理由。

所有的女生都打各种各样的零工,像照看孩子,以增加点贴补或者挣点零花钱。所得收入一般用来看电影、吃快餐、买录音带,更大一部分钱则用来买衣服和美容护肤用品。要是打工有更多的收入,那些出身中产阶级家庭的白人女孩、黑人女孩和中国女孩们会买些“小玩意儿”或者“奢侈品”,这些东西靠家里给的零用钱是买不起的。而对于那些工人阶级家庭的白人女孩、黑人女孩和拉丁女孩,她们的消费要受更多的限制。因为家里只给很少的零花钱或根本不给,女孩子就需要大量打工以赚到零花钱。她们不但要经常从事杂活,还要做照看孩子的家政工作。女生们计划着到高中时还继续打工挣更多的钱,那时就可以做售货员、秘书、卖快餐之类的工作了。她们意识到是否有一份工作是大不一样的,它决定了你是否有钱花。这样的现实与爱情小说中描绘的世界是相抵触的。

爱情小说中的世界富裕甚至有些奢华。虽然大多数故事中的女主

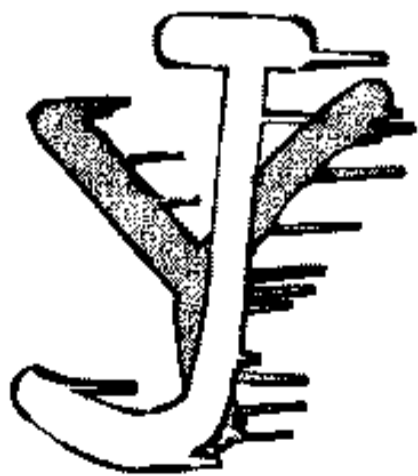


角也打零工挣钱,但她们的家庭有稳定的经济来源。这与我们调查的29个女生的情况不同。对于出生工人家庭的女生来说,在这个世界上她们只是“看客”。精心设计的时装、装潢考究的房子、五彩缤纷的假日都不属于她们。而对于中产阶级家庭的女生来说,也是胜景难再。在最近的“湖景”地区的经济衰退中,她们的亲人中不少丢掉了原先的高收入工作,他们或是失业,或是工资水平锐减。随着大批白领阶层的下岗,节俭之风吹进了中产阶层的生活。但经济上的困境并没有打消女孩们对未来安逸舒适的生活所怀有的梦想。经济无忧的爱情小说世界,鼓舞着少女们为梦想成真而奋斗。

女孩的未来规划包括结婚、生孩子,或者还有继续深造,然后是工作挣钱。^⑩被调查的29个女生中,超过半数的人希望在20岁之前结婚,工作几年后再要孩子。然而,她们不同意爱情小说里设计的女性形象,在小说里妇女结婚后就在家做全职妈妈和家庭主妇。那些出身工人阶级和中产家庭的女孩,她们家里父母双方都有收入,但都认识到结婚后她们还是必须工作一段时间来贴补家庭所需。在拒绝小说限定的角色的同时,她们强烈渴望发挥更加传统的作用。这种心理矛盾标志着女孩开始朦胧地意识到操持家务、养育孩子和上班挣钱的不易。对她们来说,自己在家里所履行的大量家庭责任,以及母亲事无巨细的家务活,让她们原有的想法更加冷静。

教科书、性别的政治学

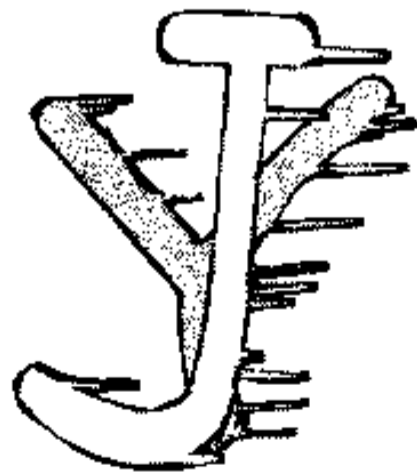
我已指出,在杰弗逊、舍伍德公园和科明斯基三所中学,针对爱情小说的使用存在诸多冲突。从更大的学校教育背景看,教师受到州统一考试的指挥,他们还需要证明学生在阅读能力上确实取得了进步。因此当教师们允许这些通俗读物进入课堂时,他们也实属无奈。我们调查的五位教师都承认,由于受政府资助的那些教师工作量的增大、学生人数的增多,以及大量的案头任务,他们很难非常细致地挑选读物。其结果是,他们主要根据出版商的知名度来选择学生读物。普通商业类图书和学校教科书^⑪被选择的经历,还有最近实施的对学校图书的



审查制度,^⑨这些使教师对知名出版社读物的依赖成为一个政治问题。不断提高的教师业绩指标和教师责任要求,以及工作量的剧增,背后体现的是学校资本运作的实践及其价值理念。^⑩而爱情小说展示的则是这一价值理念的另一面。购买和阅读爱情小说,把女生置于消费者的地位。一定程度上,这些爱情小说可被看作是为推销时装和美容产品而做的一系列“广告”。这点正好可以证实吉特林(Gitlin)的研究结论。^⑪他认为,政治与经济之间的象征性关系正越来越密切,这一点在涉及流行小说、性别和学校教育问题时,尤其如此。

阅读通俗爱情小说引发的这场“拉锯战”,导致新保守思想的形成和各种观念在政治上趋同。爱情小说的盛行传达了女生们的愿望,同时也表明了她们对男性权力和女性附属地位的恐惧和不满。女生们对性格坚强的女主角的偏好,以及对逆来顺受者的蔑视,表示她们渴望超越现实的传统性别角色,幻想具有更加果敢的女性特质。但这样的努力又不至于和男生发生正面冲突。通过阅读爱情小说,读者实现了性别关系的转换,在新的关系中,男孩应该珍爱和关照女孩,而不是相反。同时,女生们共同拒绝那些霸道的大男子主义,表明她们希望部分地扭转传统的性别关系。但是,最终她们接受了小说里的爱情故事及其中的权力结构,这就削弱了这些观念的政治意义。阅读爱情小说绝不可能改变女生们现实和未来的环境,但这些小说阅读过程却强烈地暗示她们在考虑未来社会中扮演角色时的妥协姿态。

同时,通俗爱情小说的阅读,还涉及校园中关于权威关系的政治行动。当提尼亚、塔梅卡、简和卡罗尔(Carol)等人费尽心机,从B女士那儿获得一些控制权的时候,这些女孩动摇了教师在阅读材料选择上的传统权威。在什么样的教育对学生们最有帮助的问题上,她们的行为构成了对教师权力的挑战。从许多方面来说,女孩们的行动体现了她们在阅读爱情小说过程中养成的果敢的女性特质。她们有能力以果敢的女性意识,取代传统课堂上女生顺从的角色。学生与教师之间的斗争结果,决定了哪一方对性别意义的看法将取得合法地位。然而,在不断抵制“合法性”文本及其包含的学校官方知识的同时,她们自身的行为也充满了矛盾。尽管爱情小说吸引了大批读者,并且为读者们提供

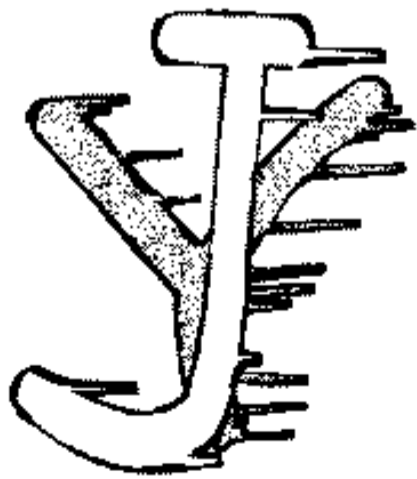


了“真正有用的”的性别认知,但这些知识却无助于她们在学业上取得成功。尽管她们能够把复杂的爱情故事解释得头头是道,在学校里这29个女生依然被归属在“懒惰学生”的名单之列。因为爱情小说在学校教育中的尴尬地位,教师们并不认可学生阅读这些小说的能力。尽管学生们努力赋予爱情小说更高的地位,但在教师心目中它们仍然不是合法的文本。也有教师曾经向学生们妥协过(如在B女士的例子中),但教师们依然把奖励颁发给学习成绩好的学生,而不是给予那些阅读爱情小说的学生。

那些以爱情小说替代其他教科书的教师,自觉或不自觉地认为他们这样做,是因为女生们讨厌学校教育中那些学术性的内容。由于师生之间没有就阅读问题进行富有意义的对话,导致了彼此在性别意义上存在不同的理解。但这样做可能使学生丧失了阅读所带来的最重要的学习机会,也就是说,通过相互切磋来理解阅读材料。^⑤虽然在捍卫爱情小说阅读活动的过程中,女生们暂时获得了胜利,她们可以根据自己的兴趣选择某种教育方式,但也带来了一些负面效应。女生们抵制被校方认可的课程,可能使这些女生的技能发展受到限制。在毕业后她们只能从事技能要求不高的工作,或者根本毕不了业。“湖景”地区开始将产业方向转移到低收入的服务性行业,这些女生将来很可能仅限于从事这类工作了。凯鲁安(Keeran)指出,^⑥到1990年服务行业的用人数量将占劳动力总量的四分之三,这其中绝大部分将是女性。带着阅读爱情小说经验的这29位“湖景”地区女学生,将以中产阶层的工人阶级的身份走向社会。

结 论

通过对通俗爱情小说阅读现象的研究,我们可以发现当今社会中存在着的诸多矛盾,而这一现象本身也是为争取妇女社会地位而斗争的一个延伸。这类小说并没有将特定的意义强加给读者,但它通过复杂的过程帮助读者确立了关于性别、阶级、种族、信仰、年龄和性别意识等方面的身份意识。沃勒斯诺夫(Volosinov)^⑦曾就“为意义而斗争”



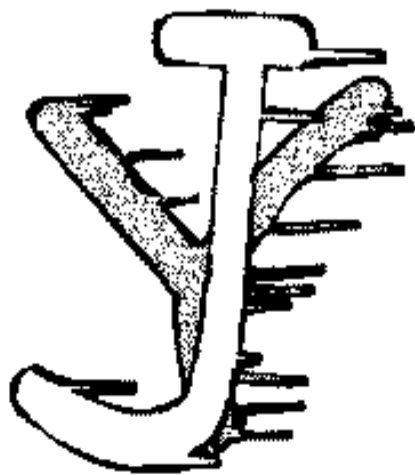
的过程中语言所起的作用问题作过研究。正如本研究所指出的,这样的斗争充满了政治色彩。长期以来,这场斗争与女权主义者和其他思想进步人士有密切联系。限于篇幅,本文不可能就教科书如何发挥其政治功能作详细分析。^⑤但我们注意到,教育工作者把学生置于小说和现实的双重社会关系之中,同时他们还帮助学生掌握批判性和颠覆性的阅读工具,这一工具把隐藏于小说形式和内容背后的政治意图昭然于众。^⑥这就意味着,我们应该不再把阅读理解为内在的、与政治无关的、个人的行为,而应该将其看作一项具有社会、历史和政治背景的活动。^⑦女性主义的教育学理论和实践,以及费埃尔(Freire)的政治启蒙(political literacy)的研究方法,^⑧标志着阅读教学开始走向“阅读的政治学”(politics of reading)^⑨的阶段。正如本章所述,在美国,由于大部分精英统治的霸权是通过书面形式来巩固的,所以政治性文本的运用事关重大。鉴于出版的控制权都掌握在大财团手中,因此有必要将政治斗争的矛头继续指向那些大企业集团,同时,应该在该领域扶持新的出版机构。

虽然本文简要地说明了教育工作者面临的挑战,但正是挑战本身使斗争变得更加严峻。因为在青少年爱情小说中或其他地方,性别、阶级、种族、信仰、年龄和性的问题都是不可避免的,它们本身就是文化的组成部分。正当女生们开始考虑如何步入社会的时候,她们接触了这些爱情小说。透过这些浪漫故事,女生们和这个世界的斗争也开始了,同时她们还试图改造自己的地位乃至整个世界。

附 录

最受 75 位女生喜爱的图书 (按照受欢迎程度从高到低排序)

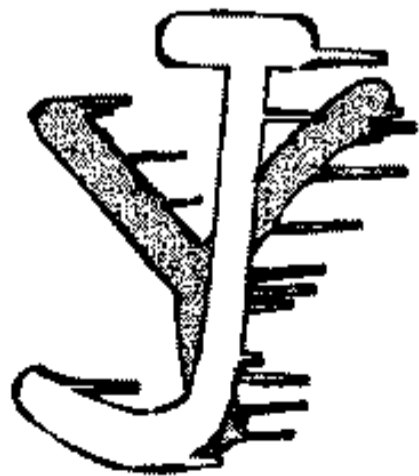
1. Pascal, Francine. *Perfect Summer*, Bantam's Sweet Valley High.
2. Harper, Elaine. *Love at First Sight*, Silhouette's Blossom Valley.
3. Harper, Elaine. *Turkey Trot*, Silhouette's Blossom Valley.
4. Conklin, Barbara. *P. S. I Love You*, Bantam's Sweet Dreams.



5. Pascal, Francine. *My First Love and Other Disasters*, Viking.
6. Tyler, Toby. *A Passing Game*, Silhouette's First Love.
7. Quin-Harkin, Janet. *California Girl*, Bantam's Sweet Dreams.
8. Marshall, Andrea. *Against the Odds*, Silhouette's First Love.
9. Conford, Ellen. *Seven Days to a Brand-New Me*, Atlantic.
10. Pevsner, SteUa. *Cute Is a Four-Letter Word*, Archway.

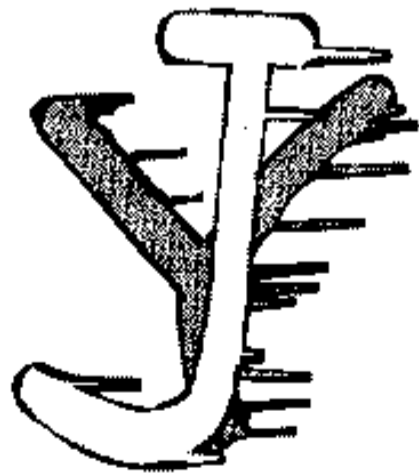
注 释

- ① 见 Linda K. Christian-Smith, "Gender, Popular Culture and Curriculum," *Curriculum Inquiry* 17(1987):365—406; Wendy Saul 论文 *Excluded Work from the Selected Tradition*, 此论文曾提交 1988 年召开的“美国教育研究协会”年会,以及本书第六章 J·塔克塞尔的《重申反抗之声: M·泰勒的小说》。
- ② Michel Foucault, *The Archaeology of Knowledge* (New York: Pantheon Books, 1972).
- ③ Judith Fetterly, *The Resisting Reader* (Bloomington, Ind.: Indiana University Press, 1978).
- ④ Dave Morely, "Texts, Readers and Subjects," in Stuart Hall, Dorothy Hobson, Andrew Lowe, and Paul Willis, eds., *Culture, Media and Language* (London: Hutchinson, 1980), pp. 163—73.
- ⑤ Market Facts, *1983 Consumer Research Study on Reading and Book Purchasing: Focus on Juveniles* (New York: Book Industry Study Group, 1984).
- ⑥ 同上。
- ⑦ 关于青少年爱情小说历史更详细的介绍,见 Linda K. Christian-Smith, *Becoming a Woman Through Romance* (New York: Routledge, Chapman and Hall, 1990).
- ⑧ Allan Hunter, "Virtue With a Vengeance: The Pro-Family Politics of the New Right" (unpublished doctoral dissertation, Department of Sociology, Brandeis University, Waltham, Mass., 1984).
- ⑨ Allan Hunter, "Why Did Reagan Win? Ideology or Economics?" *Socialist Bev-*



iew 79(1985):29—41.

- ⑩ Stuart Hall, "Authoritarian Populism: A Reply," *New Left Review* 151 (1985):115—24.
- ⑪ 这一观点更详细的说明见 Linda K. Christian-Smith, "The English Curriculum and Current Trends in Publishing," *English Journal* 75(1986):55—57.
- ⑫ Louis Coser, Charles Kadushin, and Walter Powell, *Books: The Culture and Commerce of publishing* (New York: Basic Books, 1982); and Thomas Whiteside, *The Blockbuster Complex* (Middletown, Conn.: Wesleyan University Press, 1981).
- ⑬ Joseph Turow, *Getting Books to Children* (Chicago: The American Library Association, 1978); and Whiteside, *The Blockbuster Complex*.
- ⑭ Christian-Smith, "Gender, Popular Culture and Curriculum."
- ⑮ Walter Retan, "The Changing Economics of Book Publishing," *Top of the News* 38(1982):233—35; and Leonard Shatzkin, *In Cold Type* (New York: Houghton and Mifflin, 1982).
- ⑯ Sheila Harty, *Hucksters in the Classroom* (New York: Center for Responsive Law, 1979).
- ⑰ 有越来越多的商业图书将改编后的文学作品作为阅读教材。这种趋势迫使我们更认真地审视爱情小说及其在学校的使用情况。
- ⑱ Selma Lanes, "Here Comes the Blockbusters—Teen Books Go Big Time," *Interracial Books for Children Bulletin* 12(1981):5—7.
- ⑲ 可读性(或阅读的难度)一般是通过句子和单词的长度来确定的。在我们分析的各层次教科书中,确定了可读性标准的是4—5年级的教科书。出版社根据不同年级的具体情况,将有关阅读难度的信息印在教科书的版权页上。
- ⑳ Wayne Otto, Charles W. Peters, and Nathaniel Peters, *Reading Problems: A Multidisciplinary Perspective* (Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1977), p. 313.
- ㉑ Mark Aulls, *Developmental and Remedial Reading in the Middle Grades* (Boston: Allyn and Bacon, 1978).
- ㉒ Roger Fart, "Is Johnny's/Mary's Reading Getting Worse?" *Educational Leadership* (April 1977):521—27; Rudolph Flesch, *Why Johnny Still Can't Read*



(New York: Harper and Row, 1981); National Assessment of Educational Progress, *Reading in America: A Perspective on Two Assessments* (Denver, Colo.; Reading Report No. 06-R-01, October 1976); and The National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk* (Washington, D. C.; U. S. Government Printing Office, 1983).

② Lanes, "Here Come the Blockbusters."

③ 同上。

④ Christine T. Madsen, "Teen Novels: What Kind of Values Do They Promote?" *The Christian Science Monitor* 18(1981): B14—B17.

⑤ A more thorough discussion is contained in Christian-Smith, *Becoming a Woman Through Romance*.

⑥ Pamela Pollack, "The Business of Popularity," *School Library Journal* 28 (1981): 25—28. 28. All names are fictitious.

⑦ 所有的名字都是虚构的。

⑧ 偏远地区的学校都对数学、自然科学和语言艺术课的学生进行分类教育。我调查的对象中女生都被分在一起,她们可以就不同学科的学习进行交流。

⑨ 1965年国会通过了《初等和中等教育法案》,其中有名的“第一款”(Title I)(现为:“第一章”)作为“向贫困宣战”的一部分。“第一章”的目标是资助那些家庭贫困和接受教育上有困难的学生提高阅读和数学知识水平。虽然后来“第一章”的拨款有所缩减,但它依然是许多城市学区补偿性教育的重要形式。

⑩ 关于解释性研究(interpretive research)的方法及其相关问题的详细讨论,见 Christian-Smith, *Becoming a Woman Through Romance*.

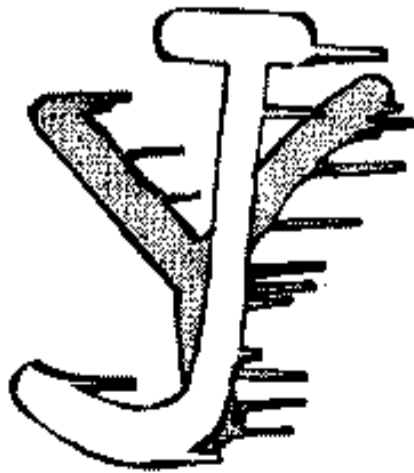
⑪ 我集中讨论学校的情况,因为深入家庭调查很困难。

⑫ 关于阅读问题调查及调查研究方法的讨论,参见 Christian-Smith, *Becoming a Woman Through Romance*.

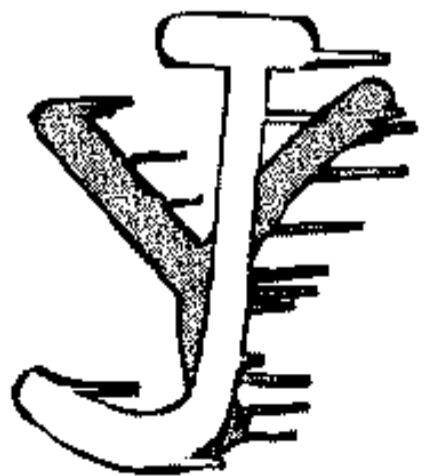
⑬ 爱情小说中很少有主人公不是白人的。Tracy West的小说 *Promises* (New York: Silhouette, 1986)的主人公是黑人。但这部小说并没有重点反映黑人的文化处境。

⑭ Market Facts, *1983 Consumer Research Study*.

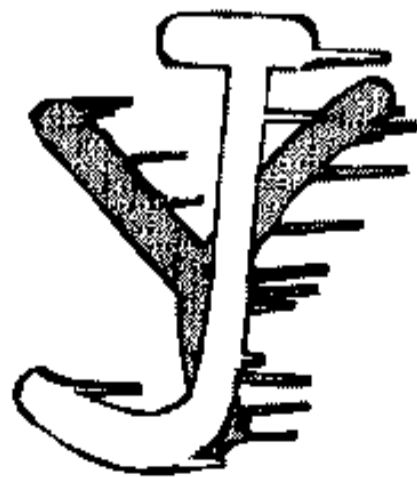
⑮ 所有的停顿和犹豫之处都被省略了。



- ⑳ B女士认为,好的文学作品应该有精彩的情节、饱满的人物形象和简洁的语言风格。她认为图书质量与如何描写女性角色没有必然联系。
- ㉑ 在美国主要的青少年图书奖有:美国图书馆协会的 Notable Books 奖、Laura Ingalls Wilder 奖、Newberry 奖和国家图书奖(National Book Award)。
- ㉒ 1983年,“图书研究团体”(Book Study Group)曾就“阅读和购书”问题向消费者作过调研。结果发现:平均每位读者在六个月的时间内,阅读跟工作有关或无关的图书 24.9 本。
- ㉓ 关于青少年爱情小说更细致的文本分析(包括那 29 位读者钟爱的小说篇目),见 Christian-Smith, “Gender, Popular Culture and Curriculum” and *Becoming a Woman Through Romance*.
- ㉔ 年轻黑人女性发现,在青少年爱情小说中没有她们可以参照的黑人女性的典型形象。在她们看来,这些图书所反映的黑人生活跟大众媒体的并无二致。
- ㉕ Wolfgang Iser, *The Implied Readers: Patterns of Communication in Prose Fiction From Bunyan to Beckett* (Baltimore, Md.: The Johns Hopkins University Press, 1974); and Wolfgang Iser, “Interaction between Text and Reader” in Susan R. Suleiman and Inge Crosman, eds., *The Reader in the Text* (Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1980), pp. 106—19.
- ㉖ Andrea Marshall, *Against the Odds* (New York: Silhouette, 1985).
- ㉗ Angela McRobbie, *Jackie: An Ideology of Adolescent Femininity*. (Stencilled Occasional Paper Birmingham, England: The Centre for Contemporary Cultural Studies, 1978).
- ㉘ Janice Radway, *Reading the Romance* (Chapel Hill, N. C.: The University of North Carolina Press, 1984).
- ㉙ Janet Quin-Harkin, *Princess Amy* (New York: Bantam Books, 1981).
- ㉚ 他们的计划不仅局限于高中,还包括技术学校、美容学校以及电脑培训班。
- ㉛ Christian-Smith, “Gender, Popular Culture and Curriculum,” and Taxel, “The American Revolution in Children’s Fiction.”
- ㉜ Anne Bridgman, “A. L. A. Study of Book-Club Alterations Prompts Shifts in Policy,” *Education Week*, September 12, 1982, pp. 6—7.
- ㉝ Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1979).



- ⑤ Todd Gitlin, "Television's Screens: Hegemony in Transition," in Michael W. Apple, ed., *Cultural and Economic Reproduction in Education* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982), pp. 202—46.
- ⑥ 与拉德威研究的“爱情读物”的成人读者不同,这 29 名读者从不交换她们的图书或分享读书的心得。她们基本上是在独自阅读。
- ⑦ Roger Keeran, "AFL-CIO Report: Service Sector," *Economic Notes* 53 (October 1985): 4.
- ⑧ Vladimir N. Volosinov, *Marxism and the Philosophy of Language* (New York: Seminar Press, 1973).
- ⑨ Christian-Smith, *Becoming a Woman Through Romance*, provides a detailed discussion of this topic.
- ⑩ 关于更具体策略的讨论,见 Christian-Smith, *Becoming a Woman Through Romance*.
- ⑪ 关于批判性阅读问题,见 Allan Luke and Carolyn D. Baker, *Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy* (Amsterdam: John Benjamins, 1991).
- ⑫ Nancy Schniedwind, "Teaching Feminist Process," *Women's Studies Quarterly* 15 (1987): 15—31; Carolyn M. Shrewsbury, "What is Feminist Pedagogy?" *Women's Studies Quarterly* 15: 6—14; and Paolo Freire and Donaldo Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World* (Granby, Mass.: Bergin & Garvey, 1987).
- ⑬ 在将这两种研究方法结合起来的过程中,我要感谢女性主义教育学和费埃尔对读写教育的政治学研究成果。



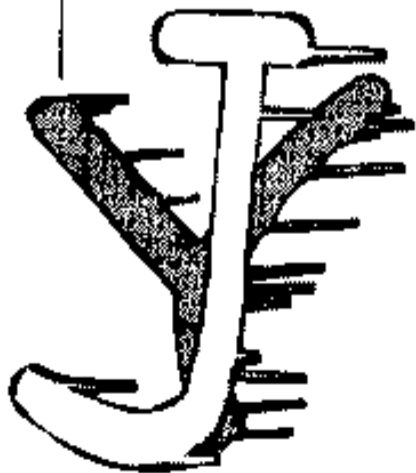
第十章

教科书权威、文化和文化素养的政治学

S·阿罗诺维茨

H·吉鲁

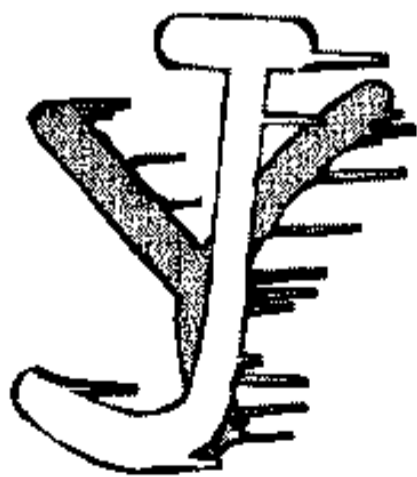
自里根连任总统以来,关于教育问题的争论进入了新的阶段。像以前一样,现在争论的基调主要由右翼确定,但是其根本立场却改变了。教育改革与大企业需求之间的重要联系继续成为争论的内容。但另一方面,要求学校为国内生产和向海外资本输出提供必要技能的呼声,已逐步代之以强调学校作为文化生产的场所的作用。强调学校的文化生产功能,具体体现在:当前对文化素养(cultural literacy)的重视、国家课程委员会的建立、向学生提供为传承西方文明传统精华所必需的语言、知识、价值观方面的改革措施。^①右翼关于学校的文化生产的看法,是基于这样一个共识,即美国现在面临的问题,不再仅仅是对学生进行一些技能培训,以帮助他们获得更好的工作:如计算机编程、金融分析、电器维修等;^②现在的问题是必须关注当前的文化危机,这一问题我们可以追溯到二战后,在课程中占主导的进步教育运动所倡导的理论原则。其中包括:文化相对主义所传授的有害教条——根据文化相对主义,体现西方文化传统的标准化教科书,在与其他教科书比较时就不再有优越性;学生的经验应该被看作有效的知识形式;而种族、性别及其他关系在主流知识文化的发展和影响力中扮演重要的角色。从这个角度看,20世纪60年代学校教育在继承西方优秀文化传统方面是灾难性的。文化相对主义全面贬低了重要的文化素养和哲学传统的价值,把“经典”(Great Books)的主流知识与颓废的文化态度相



提并论。有人认为,过去的二十年是备受推崇的西方优秀文化遗产失败的二十年。这些不幸的文化遗产的出现导致了过去一代文盲的诞生。这样看来,不只美国的经济面临危机,美国的文化也同样危在旦夕。

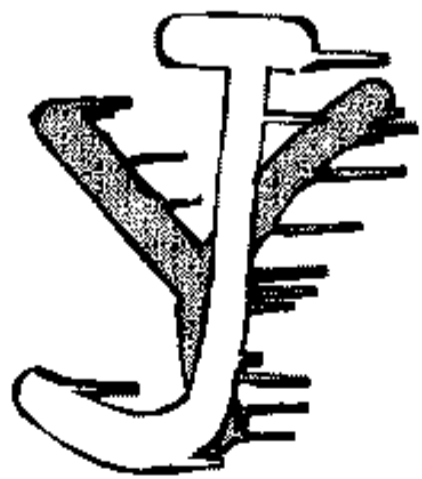
关于最近盛行的教育改革的保守力量,艾伦·布鲁姆和 E·D·赫尔希提出了不同看法。^③他们都以自己的方式,抨击了程式化的教学语言,他们辩护说学校就是一个文化阵地,它应该通过对知识和价值观的再生产,促进西方文化的优秀传统的发展。赫尔希文化复兴的观点建立在一种基础性的语言结构上,并将这种文化素养观念和更广泛的商业社会的需求联系起来考虑,同时他的这种观念又以维护现存的美国教育制度为前提。赫尔希的文化素养观挑战了这样的一种教育理论,即认为学生的经验是教育结构和课程开发的核心环节。在赫尔希看来,新的服务型经济需要员工能写备忘录、理解具有特定文化背景的阅读材料、用一种体现西方文化精髓的民族语言进行交流。布鲁姆从同样的思想出发对教育进行了更广泛的评论。布鲁姆认为学校教育促进了知识的工具化,而公众则成为文化相对主义和泛滥的反理性主义(anti-intellectualism)的牺牲品。布鲁姆提出了一系列教育改革措施,围绕古老的经典著作他建立起了一套核心课程,以此强调西方文化的优先地位。他写道:

当然,惟一动真格的高等教育改革方案几乎都被拒绝了:一种阅读优秀的、古老经典作品的方法,在这样的方法下,自由教育意味着只阅读那些被普遍认可的古典教科书,仅仅是阅读,这些课本本身会告诉你其中包含了哪些问题,教你如何理解其中的内容——不是强制性地将这些教科书归入我们划分的图书类别中,也不把它们作为历史产品来对待,而要尽力按作者的本来意图去阅读……可以肯定的一点是:只要课程的核心部分是由经典作品构成的,学生就会感到很兴奋、很满意,他们就会感到自己在独立和充满成就感地做一件有意义的事情。而在大学以外的地方,他们无法获得这些经验。事实上,虽然这些特殊的经验在课本以外的地方没有太大价值,但可以向学生展示一个新的世界,让他们重视学习本身。^④



这种思潮仅仅提出了笼统的主张,而没有丝毫的现实根据,这让人对布鲁姆学术成果的可靠性产生怀疑,而且让人怀疑他理论的出发点。事实上,布鲁姆的观点并不新颖。从启蒙运动(一般是指18世纪欧洲以推崇理性、怀疑教会权威和封建制度为特点的文化思想运动。——译者注)以来,类似的观点一直伴随着我们,即主张精英社会的再生产。这一观点赞成建立这样的社会系统:其中知识精英阶层、经济特权阶层和他们的专业服务者阶层,是惟一掌握文化的文化标准的人群,这一特权反过来又巩固了他们至高无上的地位。

艾伦·布鲁姆和赫尔希的著作,体现了一种新的文化攻略的逻辑。这也是过去几十年中出现的一份最为详尽的保守主义教育宣言。但必须认识到,当代文化攻略所指的教科书权威,不仅赋予特定的西方文明和精英化标准以合法地位,而且排斥了所有其他的话语——不论它是来自于新兴的社会运动或其他的反对力量。这些与保守理论对立的观点试图为知识的生产和组织寻找依据。实际上,我们不应该把新的文化攻略,仅仅理解为右翼分子对特定西方文明的捍卫,或者将其理解为对合法的学术标准的辩护;我们应该将艾伦·布鲁姆和赫尔希的著作理解为更广泛意义上维护教科书权威斗争的一部分。这样看来,对教科书权威的强调,标志着右翼分子关注的视角,开始从阶级斗争的话语转向更广泛的知识 and 权力之间的关系,他们更关注通过斗争取得控制知识的生产并取得合法性的基础地位。这里关键的问题不仅仅是不同话语是如何影响知识、种族以及社会关系形式的,而且要考虑权力是如何影响教科书中政治关系的过程和结果的。教科书权威既属于教育范畴,也属于政治范畴。作为一种社会和政治的建构,教科书权威为读者提供一定的主观立场和意识形态方面的参考性意见,但没有严格地给读者确立特定的世界观。而作为一种教育学的实践活动,教科书不能只是作为思想生产的一个研究领域来阅读,还要联系更广泛的制度实践和社会结构中的权力关系。实际上,教科书权威不仅是一场关于确立和发展政治问题的斗争,而且还是知识和权力关系斗争的过程和结果。毫无疑问,布鲁姆和赫尔希将教科书权威形式与特定的文化实践联系起来,通过这样的教科书权威形式,我们可以更深刻地理解教育

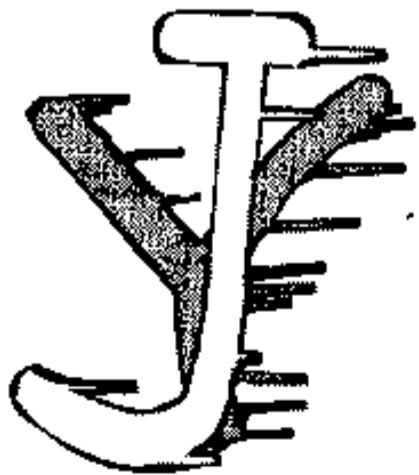


改革和更广泛意义上的民主社会的危机。我们试图分析当前学术讨论中的意识形态和教育学方面的内容,首先我们分析布鲁姆的《走向封闭的美国精神》。

关于美国的教育,布鲁姆批评老套的专业论者的话语,这些话语把学校教育降格为职业培训。但布鲁姆没有提及学校对国际市场现实漠不关心的问题。相反,布鲁姆抨击了现代化问题,他尤其抨击了泛滥于西方过去长达几百年的相对主义。像他著名的前辈奥尔特加·加塞特(José Ortega Gasset)(1883—1955,西班牙哲学家,曾在马德里大学任形而上学教授,提出自称的“生命理性的形而上学”。——译注者)一样,布鲁姆试图恢复柏拉图主义的主导地位,换句话说,他希望在教育中恢复关于超越历史的、永恒的真理形式。里根政府的教育部长威廉·贝内特(William Bennett)和更年长一些的社会精英们强调优质教育(excellence)的重要性,但他们从未真正地说清楚优质教育的本质是什么,布鲁姆则具体地提出了他的建议。

通过抨击自由教育的理论和实践,布鲁姆冷静地提醒我们:无论右翼还是左翼,都在他们的政治和社会分析中利用现代性(modernity)理论作为武器,来批判发达工业社会的种种弊端。这里我们发现了精英敏感性的全部要素:憎恶大众文化,拒绝把经验作为欣赏和教学的标准,全面抨击所谓的“文化相对主义”,尤其抨击那些试图将大众的、种族的、倡导两性平等的文化(女权主义者或同性恋者)与西方古典传统相提并论。对保守派来说,这些精英要素的任何一项都是威胁到国家道德权威的一种反理性主义观念。因此,贯穿2500年哲学、史料编纂和文学所传达的西方文明,比经济生存竞争问题更具争议性。

布鲁姆全面的改革方案是想要根除将文化作为知识重要目标的做法。在布鲁姆看来,文化的观点,就像柏拉图所比喻的山洞——我们因为文化的遮蔽而见不到“阳光”。用布鲁姆的话来说,文化是“开放性”(openness)的敌人。虽然布鲁姆在这个问题上有些辩解的意味,但结尾处他认为西方传统的确优于非西方文化,因为西方文化的所指不具“文化性”,而是表达人类共同的、不受环境制约的对智慧的热爱。按照布鲁姆的看法,西方文明具有的根本特性,使我们能超越日常生活中具

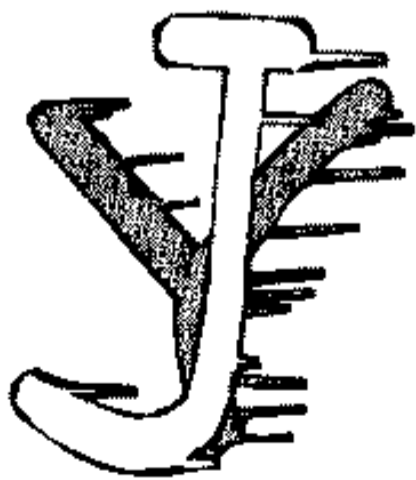


体环境的束缚,从而达到美好生活的境界。而那些较低级的文化不可避免受到“地方知识”(local knowledge)的束缚——那些家庭、社区的价值观和信仰都具有浓厚的地域色彩。历史上也出现过类似的情形,希腊人曾成功地培养那些追求普遍性真理的思想家——布鲁姆就是其中的一位。

对布鲁姆来说,传授柏拉图和苏格拉底的思想,就是批判当今文化最好的工具。布鲁姆全面地贬低音乐、性以及青年人的狂妄自大。同时,他把20世纪60年代年轻人的放纵行为(他抨击的真正对象)追溯到从尼采到黑格尔的德国哲学,现代主义者没有头脑的相对主义理论就是继承了这种有害思想的影响。女权主义等同于性放荡或让性行为变得更加随意;而赞助性行动(affirmative action)如今将种族隔离制度最糟糕的部分制度化了。按照布鲁姆“苏格拉底式”的判断标准,摇滚音乐中包含了“性行为的节奏”,这样的音乐不能称作是灵魂与肉体激情真正的和谐统一。如果现代摇滚音乐的节奏和旋律带有明确的性色彩,那么它就是低俗的音乐。对布鲁姆来说,大众文化,尤其是摇滚音乐,代表一种新的低俗文化样式。通过对一个13岁男孩一边听随身听里的音乐,一边观看音乐电视的形象化描写,布鲁姆表达了他对这种文化的不安:

这个孩子享受的自由是几个世纪以来先哲和政治英雄们共同通过艰苦卓绝的斗争换来的,是由先烈的鲜血铸就的;他所享受的舒适和安逸是已知的人类最发达的经济所赋予的(原文如此);科学通过探究自然之谜,为他提供了他喜爱的奇异而生动的电子视听效果。但是这些进步又带来了怎样的结果呢?即将步入青春期的孩子身体里跳动着生理冲动的节奏;他的情感沦为对自慰的愉悦或杀害父母的赞美;在模仿音乐家男扮女装行为的过程中,他开始了对名利的追逐。总之,生活演变为无休止的、充满商业气息和追逐自我满足幻想的过程。^⑤

这里,布鲁姆的观点基于这样的认识:在美国青年中存在严重的道

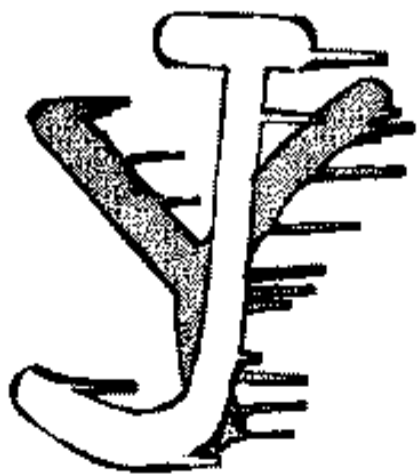


德和学术沦丧的问题,如 20 世纪 60 年代学生运动对权威发起的挑战,还有激进知识分子发动的对意识形态的民主改革。^⑥

然而这些看法只是更为强大和无情地对虚无主义攻击的一个序幕。布鲁姆和他在政治上和知识界的贵族们(peerage)认为,这种虚无主义漠视学术的价值,在更广泛意义上,则是漠视精神生活的价值。在布鲁姆哲学中,虚无主义标志着对行动和权力的颂扬,而虚无主义又是对当代文明的真正威胁。虚无主义的产生有许多历史根源:现代主义者强调多样化的美好生活;由于在民主问题上的犹豫不决,使无知者获得了自由,而学生在四年的大学生活中却放弃了行使民主的权利;道德秩序上的不确定性,导致了教育过程的支离破碎,这样的教育不能为青年人提供统一的世界观或目标,来克服他们现代生活中的贪欲;在 20 世纪 60 年代高度政治化的环境里,权威,尤其是学术权威,遭到公然的不敬。这里我们看到的不仅仅是残存的保守主义话语。布鲁姆描述了我们社会道德结构中“混沌和衰退”的现状。然而,在政治和经济领域我们很少看到“衰退”的迹象。确实,人们绝少对资本主义提出批评。实际上,在布鲁姆对马克思主义相当间接的讨论中,资本主义只是一个附带的问题。

如此简短的描述相对于布鲁姆的长篇宏制来说只能是挂一漏万。我们关注的问题是布鲁姆关于学校重要功能的问题。布鲁姆认为学校教育的功能,在于改变他极力批判的当前学术界和国家公共文化的现状。实际上,布鲁姆并不希望所有的学校都参与到这一潮流中去。振奋民族精神的重任主要落在二三十所一流大学和学院的身上,这些学校拥有最优秀的学生,但很遗憾它们辜负了自己的使命,它们没有肩负起复兴西方文化伟业的重任。

布鲁姆要求他的追随者们对课程作根本性的修订,通过消除对学生经验的暗示来净化课程内容(在任何情况下,经验总让学生陷入无知的泥沼中),为此布鲁姆试图排除课堂教学中的文化相对主义和所有忽视历史和传统的学习领域。布鲁姆所提倡的课程改革是很明晰的:结束关于性的、种族的和文化的虚假革命,20 年前,这样的革命曾激励一代人对抗在五角大楼和其他经济、政治及文化机构的白人们。布鲁姆

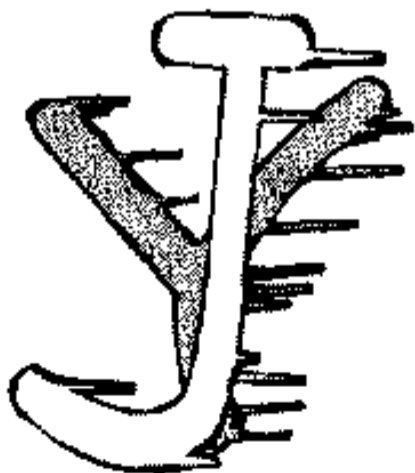


的课程改革就是要恢复拉丁语作为学习的通用语言(lingua franca)的地位,借助一百本经典著作,传授西方文明的价值体系。

毫无疑问,州立院校里充斥了当代文化的“牺牲品”:那里有许多离异家庭的孩子,在布鲁姆看来他们是不幸的——甚至是悲剧性的——他们是这个时代的产物。大学里还有黑人和其他的少数民族,他们的大学经历“不同于其他同学的大学经历”,因为他们在历史上就处于“不利境地”。除了极少情况下,这些学生中的大多数真正追求的,不是学识而是争取有利的处境。那些梦想着以学术团体为家的教师们倍感沮丧,因为受到当今社会问题的困扰,他们的梦想破灭了。对于布鲁姆来说,所有这些景况使州立院校无法成为教授和学生们膜拜历代“伟大思想家”的理想场所。

如果将这一坦率而充满贵族气的教育观,仅仅看作为确立一个新的合乎克拉克·科尔(Clark Kerr)模式的教育格局,那么也未免太简单了。克拉克·科尔根据知识的理论性程度,将高等教育系统分为三个层次:第一层次是“常春藤”大学;第二层次主要是州立大学和排名前十位的一些院校;第三层次是私立大学,如芝加哥大学、杜克(Duke)大学和爱莫里(Emory)大学。但是这样的模式分析,并不能准确地解释新保守主义攻击现今高等教育的政治意图,也不能准确地解释他们观点中的危险性和奇特性[按照“新保守主义”代表人物欧文·克里斯托的说法,新保守主义为一个描述性的词语,指一批为数不多但智慧超群的学者和知识分子从自由主义转向保守主义的过程。顺便说一句,艾伦·布鲁姆也是被称为“新保守主义教父”的列奥·施特劳斯(Leo Strauss)的大弟子。——译者注]。

与20世纪60年代欧文·克里斯托(Irving Kristol)对新左翼的口诛笔伐不同(新左翼试图创建一种“对立的文化”,以对抗作为美国立国之本的至高无上的民主和资本主义制度),布鲁姆的观点与希尔顿·克雷默(Hilton Kramer)和那些20世纪50年代冷战期间的知识分子的主张如出一辙,都赞成学术应该回归到中世纪经院学者的时代,或者至少恢复到19世纪发达的欧洲文化时代。布鲁姆并不推崇民主,他渴望回归一种严格分层的文明制度,在这样的制度下,普通民众的活动被纳

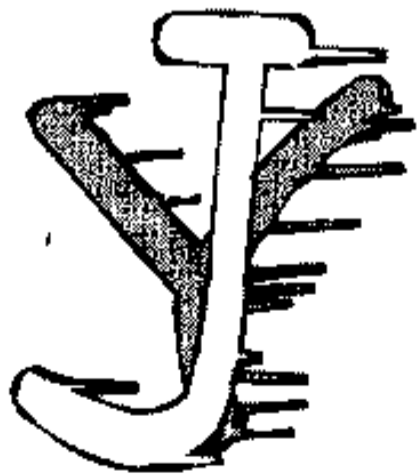


入市场的范畴,人们只是在狂欢节的特定仪式中表达他们的快乐。布鲁姆试图把社会的大多数人排除在理性领域之外。同时,他试图将学术和公众舆论隔绝开来——在学术领域,“绝对精神”(Absolute Spirit)应该找到自己的归宿。但最终他并不能如愿,因为社会责任感、政治生活、社会平等的话语产生的或危险或软弱的影响,给他带来了困惑。布鲁姆认为平均主义使民主制度走入死胡同,也是导致高深学问衰退的罪魁祸首。但大学的管理者在纵容这些基本的动机中同样负有责任。大学管理者并没有以传授有价值的高深学问为己任,相反大学放弃了作为知识宝库的地位。大学在一种叫作文化的“丑闻”中迷失了自我。

多元主义者和民主主义者在驳斥精英主义思想的同时,并没有掌握他们批评中最有力的部分。毫无疑问,布鲁姆著作的广受欢迎,表明他的思想已经触动了精英们的集体神经。知识分子对他们扮演的教师角色感到很不自在,因为他们自身的经验、兴趣、价值观,似乎与20世纪60年代以来他们教育过的几代学生格格不入。但更令人痛苦的是,知识分子们不但越来越感觉自己对教育过程无能为力,而且越来越感觉对自己扮演的公共生活角色力不从心。

按照布鲁姆的理解,历史必须在塑造未来的过程中发挥重要作用。知识分子必须共同构想一段具有历史感的、完整的文明,并以此为据来鞭挞时弊。从所有的观点来看,历史的完整性是以精神上的一致性为标志的;在那样的时代,至少部分人能寻求真和善,他们不必为眼前的营生而担忧。因为回忆过去的好时光,人们头脑中浮现的经常是一幅闲适的画面,或者,更确切地说,那时社会环境有足够的条件供养牧师阶层,或其他的世俗官员。与此形成对照的是,当今的知识分子群体与其说是建立在纯粹理性基础上,还不如说是建立在技术基础上。知识分子向学生传授的是规则系统而不是思想观念,帮助学生确定职业方向而不是对社会结构进行批判。

在抨击高等教育的同时,布鲁姆不经意间忽略了现行社会和经济权力安排对知识分子生活的影响,而后者正是布鲁姆所深恶痛绝的。在抨击高等教育中的知识分子时,布鲁姆忽略的一点是:随着政治生活从公共生活中逐步隐退,关心政治问题的知识分子也消失了。过去大

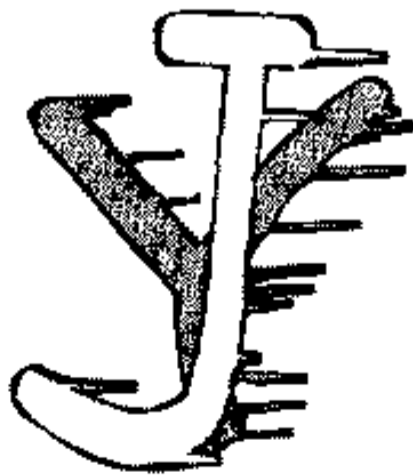


学主要是向统治精英阶层传授知识,把他们培养成政府官员,而现在的学校却在经济和文化秩序中发挥重要的作用。学校不再像古希腊和罗马贵族界定的那样是文明的传承者;当今学校充斥的是知识的生产者,在发达的资本主义社会,这些知识生产者已经成为物质和社会再生产过程的一部分。让知识分子成为社会主流文化批判者的理想,与当今的社会制度安排完全背离。[比如,巴纳德(Barnard)学院的校长,以前是公司的律师,曾作为股市评论专家在电视上出现过,但几乎没人提及她作为教育者的经历,只是她曾经注意到有学生神情紧张地打电话回家问他们的父母:“我们学得怎样?”]

在专著的最后一章中,布鲁姆暗示了商业文明的问题,并且描述了在那些“严肃”的大学里经济学是如何对社会科学产生巨大的消极影响的(经济学取代了过去社会学的地位,就在这样的年代学生们渴望“帮助”别人而不只是关心自己的问题)。听起来像法兰克福学派的批判性理论,布鲁姆甚至竭力批评自然科学家们的共同信仰。自然科学家们相信他们的学科生产的是惟一“真正的”知识。非常突出的一点,布鲁姆呼吁精英学校把哲学教学作为自由教育的重要部分,这样高等教育便可以抵御来自经济学和自然科学顽固的经验主义的威胁。

所有真正关注教育的人,都会受困于传统与创新的冲突之中。但布鲁姆试图寻找替罪羊,他质问古典教科书是如何远离二战后进入大学的一代年轻人的:为何连精英大学的课程都没有把希腊语和拉丁语列为必修课程;为何学生、行政人员和绝大多数教师都把大学看作是“学位工厂”(degree mills),充其量大学只是雄心勃勃的学生可以获得一份好的阅读书单的地方。靠怒骂我们无法阐明这些问题,更不要说回答这些问题了。

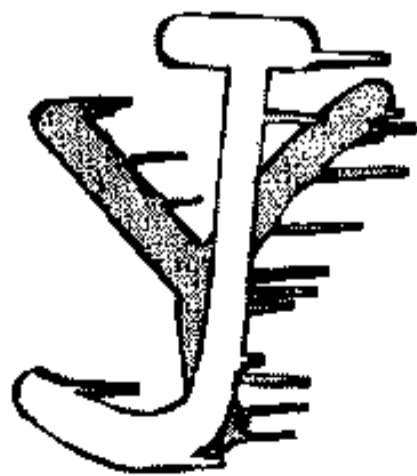
保守派推崇历史,表明他们在意识形态上是一面反未来的旗帜。并不是说左翼或是自由派的相对论者力图诋毁西方文化遗产的精神实质及其形式;他们希望揭示的是:这样一种文化遗产是如何经常被作为武器,以攻击那些试图对我们的制度进行民主化改革,或试图变革我们权力关系的人们。事实上人类的每一项成就——金字塔、希腊的哲学和科学上的伟大作品、文艺复兴时期对人类肉体和精神的重现——都



是奴隶、身处边缘地区的农民辛勤劳动的结果。总之，人类的一切成果都是建立在这些物质基础上的。而这一物质基础打破了高雅文化 (high culture) 和人文主义之间简单的联系。正如沃尔特·本杰明 (Walter Benjamin) 提醒我们的那样，我们是在忘却这一事实的情况下继承文化和文明的。^① 由于这个原因，反对特权阶层的努力总是与抨击知识分子阶层相伴随的。实际上，被压迫人们比其他人懂得更多的是：知识分子通常成为强权的工具；他们通常为国家歌功颂德、为个人的巧取豪夺大唱赞歌。当然，这一事实也解释了这样一个论点：每个高雅文化成果的前面，都洒满了创造这些文化的人们的鲜血。

当布鲁姆将拉丁语作为教育青年的必修课程时，他同时也反对 18 世纪到 19 世纪的民主革命中的一项重要改革——这项改革不仅把本国语作为商业和制造业的用语，而且作为公共生活、文学和哲学的用语。布鲁姆忠实于古典教科书，而排斥前苏格拉底 (pre-Socratics) 和亚里士多德的作品，把注意力集中于苏格拉底和他的弟子柏拉图的作品，是因为后者试图把真理从知识中分离出来。在《飧饮篇》(Symposium) 中，柏拉图认为真理不需要外部客体对其公正性作出判断；真理，尤其是就真理形式的纯粹性来说，都是内在的。而知识总是片面的，它需要外部客体作为其判断标准。用柏拉图的话来说，知识只是事物的表征，而不是事物本身。真理和知识的区别在启蒙运动时期受到了挑战。逐渐地，真理和知识同样有了外部参照标准。主观性 (subjectivity) 从科学领域脱离出来；在伦理学、心理学和哲学等领域中，主观性只占据“准宗教” (quasi-religious) 的位置。

布鲁姆理论给我们的最大启发在于：尽管它的内容比较保守，却提醒我们思考：在追求合理化的时候，在将科学凌驾于哲学之上、将历史的真实凌驾于终极性精神世界之上的时候，我们失去了什么。就是说，20 世纪人们沉湎于确立和庆贺科学和技术的结合所带来的思想和物质文明成就，却没有强调真理、权力和知识之间的重要而充满冲突的关系。从保守派的观点来看，历史的一切都值得继承，而启蒙思想家发现了从 1789 年和 1968 年间文化革命的极端残忍性。当然布鲁姆没有提到传统的经院学者对伽利略科学发现的态度。这里，知识分子通过威

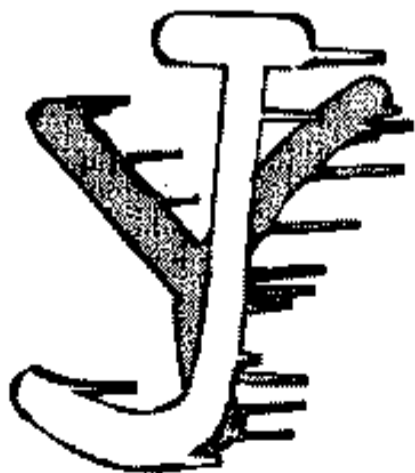


胁毁灭对手的方式而保全自身。

实际上,技术化的历史遗产已将大学变成了培训机构,而知识分子的活动空间所剩无几。在民主的学术阶层中,持续着一场争论,争论的一方放弃精英主义,主张施行“赞助性行动”、开放的入学政策、以学生为中心的教学,这种主张遭到新的保守主义的攻击。论辩的另一方试图从布鲁姆关于当代高等教育的批评中,断章取义地引用一些观点为自己辩护(例如,有人认为开放入学政策不利于优质教育,而赞助性行动是不公正的,它本身是带有歧视的,等等)。

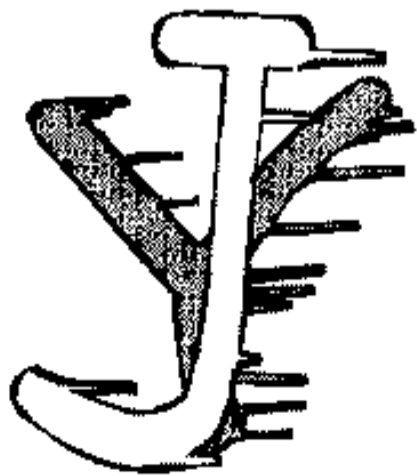
在布鲁姆的话语中,我们必须承认美国教育中反理性主义无处不在,它甚至影响到那些赞成真正学习(genuine learning)的人。我们知道多数大学所处的环境,不利于就政治和文化中有争议的问题进行广泛而深入的研究和对话。在有些地方,自由和激进知识分子在大学内建立了小型机构(如研究中心、研究所或课程),试图以此作为抵制不断增长的工具性课程的前哨阵地。这些课程巧妙地承认它们的活动就包括了知识领域和政治领域的因素;但是,在很大程度上它们的影响力从一开始就受到了限定。

从事第一线工作的教师,虽然饱受打击、困惑不已,却继续保持着对自己工作旺盛的创造力和批判性精神。在此过程中,他们很少甚至根本没有从知识分子那里吸取养料。在我们看来,挑战在于如何将知识分子的文化改造工作,与第一线的教学工作结合起来。为此我们必须谨慎地避免知识分子的排外倾向;即便这些学者是有民主倾向的知识分子,他们还是应该力求避免复制“学者团体”(community of scholars),而这正是布鲁姆改革方案的核心。知识分子们大胆地宣布:追求真理和美好生活并不是右翼的惟一财产,但实际上,对真理和美好生活的追求主要是为了消除保守派对问题的敏感性。知识分子们在教育学生的时候使用的教科书,不是当代名著,更不是古典名著,而是描写本国语经验的教科书,也就是描写大众文化的教科书。不仅使用了文字形式,也使用实物的形式。正如波特尔特·布莱希特(Bertolt Brecht)颇有讽刺意味地描述的那样:“让我们从不是最好但一定最现代的东西出发,而不是从虽然美好但已陈旧的东西开始。”



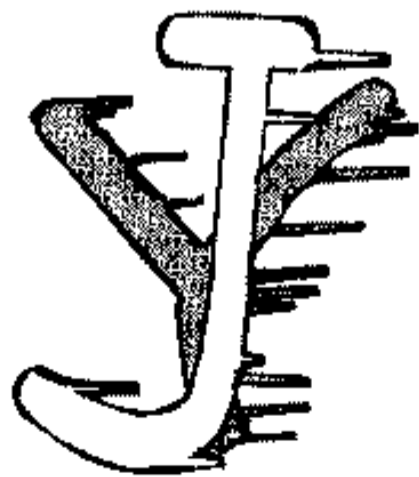
这种要求并不意味着忽视传统的知识。但对传统知识进行再创作,的确要求我们结合现实情况。如果要让传统变成大众教科书的一部分,它必须证明它与现实问题具有相关性,或者它必须说明与现实问题发生冲突的那些文化的社会或历史渊源关系。在这点上,追溯一下科学教科书的“命运”或许有启发作用。除历史学家外,在第一线工作的物理学家和他们的学生很少读过牛顿、伽利略、开普勒和哥白尼的作品。同样地,达尔文的著作也只是专家学者研究的对象。毫无疑问,没有人期望在建立的课程中放弃历史的丰富性,而去积聚那些陈词滥调。科学不需要字面的标准,因为长久以来科学就放弃了对真理的追求,科学更热衷于对世界的发现。换句话说,科学只对那些来自数学和实验的知识感兴趣。因此,科学几乎完全让那些追求世界意义的人文科学家们失望了。像社会科学一样,自然科学满足于对世界的解释,它们忘记了:任何知识的对象不仅是通过量化或观察的方式来掌握的,还要通过历史的角度来掌握。

书面的传统和历史之间的关系是最重要的。因为,除非我们会采纳亨利·福特(Henry Ford)所谓的“历史就是一派胡言”(bunk)的看法,我们将被迫从历史的视角审视现实和未来的关系。就是说,我们已知的东西都建立在历史先例的基础之上,我们的自然界和社会是历史形成的而不是既定的。因此,知识和学科的真理自身就预先设定了它们的组成要素。危险在于:如果我们纯粹根据历史确定现实,这样事实上让人觉得现实中并没有发生新鲜的事情;现实事件只是对它们历史先例的复制。我们假设间断性(disruption)和连续性都是事物的特性。所谓的独立性,也是事物在相互作用中形成的;这里首先是通过主体间的相互作用,同时还包括人类在过去和现在“产生”的事物之间的相互作用,这些似乎已经成为自然秩序的一部分。对社会生活进行简单分类做法的批判,并不意味着我们可以把社会生活的所有方面(包括那些所谓的社会的“自然部分”)用主体间关系表现出来,因为我们与所谓的自然之间的关系,已经成为人类结构的一部分。在很大程度上,我们可以从文学、哲学和民间故事中发现这种双重关系的历史。而这些文学、哲学和民间故事都是大众文化的表现形式。



虽然有足够的证据表明,直到今天阅读古典教科书仍是必要的,因为它们一如既往地诠释着我们生活的环境,但同时我们必须考虑这一过程中存在的大量话语的转变——本民族的语言和大众化语言都深深地扎根于集体想象(collective imagination)中。因此,任何取代这种语言的努力一定会被看作是冒天下之大不韪的事,而专业的知识分子正在作这样的努力。他们试图摧毁或忽略过去二百年间曾发生过的一切。我们并不是说所有获得“特许”的西方文化教科书都不应该纳入到课程中去。我们也不是为“反理性主义者”辩护,尽管我们为其中的民主成分作过一些解释。但是如果要改善传统与现代性或后现代性(post-modernity)之间的紧张关系,知识分子必须认识到自己对当今国事应肩负的责任。知识分子与现有社会秩序的联盟,是他们保全自己身份和地位的最后一线希望。当知识分子宣布参与教育改革时,他们必须保持警惕。因为布鲁姆所谓的改革,无非是让妇女、少数民族及工人阶级出身的学生明白他们已经熟知的事情:高等教育的宗旨不是为他们而存在的,我们的教育制度就是要培养新的官僚阶层。这些妇女、少数民族及工人阶级家庭学生的命运与技术性的知识联系在一起。这就是布鲁姆的改革方案。这点明显体现在布鲁姆对当代大学的批判中,他认为“哈佛、耶鲁和普林斯顿大学已不是过去的样子——这些学校是我们这个民主社会中为贵族情怀保留的最后领地”;^⑧同时也明显体现在他对种族文化和次要文化(subordinate culture)的抨击中。按布鲁姆所说的:

当我们听到人们声称他们一定要继承自己的文化传统时,我们禁不住想:这些言论是否果真能取代他们为之而献身的上帝和国家。“新种族”或“寻祖”只是表明人们关注的一个特例。这一方面暴露了现代大众社会中的一些实际问题,同时对问题的揭示又是非常肤浅的。它没有意识到存在于自由社会和文化之间的根本性冲突……如今,我们在美国看到的“种族”差别,只是历史上导致我们祖先自相残杀的社会差别的褪色回忆。^⑨

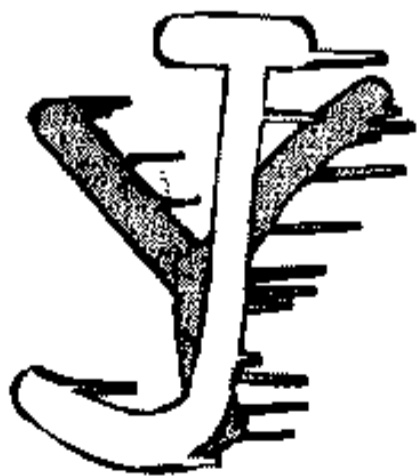


布鲁姆曾以学生为例来讨论他对大学生生活的看法,马撒·纳斯鲍姆(Martha Nussbaum)为同样的主题提供了富有启发性的见解。马撒·纳斯鲍姆关注的学生群体不在那些精英大学,她特别关注那些在黑人、少数民族、白人工人阶级中的弱势群体。针对布鲁姆笔下的这些学生,她认为他们

物质富裕,学业优异,完全有条件进入少数精英大学。在那里他们的求学生涯不会因担心未来的职业而分心。他们天资聪明,具有“最高深的”资质,他们被认为是“最有可能从自由教育中获益”的人,也是“最需要教育”的人。而那些弱势人群,在布鲁姆看来是天资相对不足,对教育的需求也较少。但事实上,布鲁姆从不认为他们需要教育。他对那些非精英的学生没有兴趣——所谓精英的标准,用他自己的话来说,一方面是财富和运气,另一方面是具有极高价值的心智品质。^⑩

对布鲁姆来说,黑格尔之后的哲学放弃了对真理的追求,成为技术性知识的工具,因此丧失了其理性判断的权力。布鲁姆想通过对历史不加批判的、准基要主义的(quasi-essentialist)和精英主义的解读,来重新对历史加以分类。而我们相信,对于教育改革来说,基本的一点就是:真理的发现必须建立在批判性地解读历史,从而接受和重申我们民主的社会生活的基础之上。必须把个体意识自身的发展作为教育改革的目標,必须认识到:实现个体自我认同的过程并不意味着学生达成我们期望中的目标,而应更多地联系学生自己的意愿、思维和感受——尤其重要的,是和学生已有的知识联系起来。如今普遍存在一种看法,认为学生就是一块白板,而教师凭借年长识广,可以对学生施加影响。这样的观念导致了学生对教育的盲目信任态度。历代知识界的精英人士都来自极少数人群,对他们来说精神生活就是生活的最高境界。如今这样的理想不再被大多数大学教授所信奉,更不要说那些学生了。

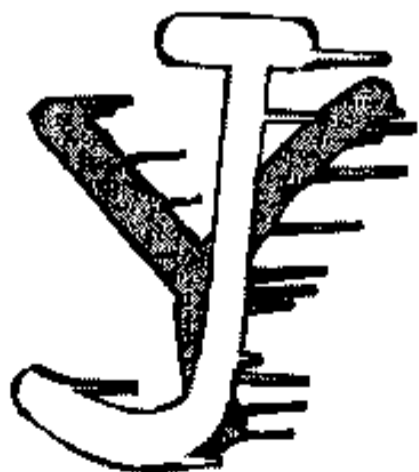
这里我们讨论的是权威教科书和那些作为历史知识的大众教科书之间的差异。实际上,那些所谓的高雅文化的教科书,经常来源于大众



性教科书(像狄更斯、陀思妥耶夫斯基和拉伯雷的作品就是其中几例)。这些教科书的内容取材于读者的日常生活,也取材于那些在公共领域或文学领域不能伸张自己声音的人们。密克海尔·巴赫廷(Mikhail Bakhtin)谈道,当不同的声音通过相互对话的方式,组成了类似复调(polyphonic)的音乐作品时,小说家们就创建了一种值得推崇的叙事方式。^①如果能将大众文化与读写文化(literate culture)区别开来,我们就可以从这些小说中发现早期资产阶级时代的基本特征。在这里,我们把文学作品作为一种社会符号学来阅读——它是一套象征物,用以阐明我们的过去,揭示我们的内心世界,为我们这个时代提供历史遗产。但对大众文化的再发现,不是我们从现有经典作品中惟一可利用的财富。我们可以从古斯塔夫·福楼拜的《包法利夫人》(*Madame Bovary*),马克·吐温的《哈克贝里·芬》(*Huckleberry Finn*),和西奥多·德莱塞的《美国劫掠记事》(*Chronicles of American Plunder*)的叙述中了解到,在世纪之交,人类为了进步而作出的牺牲。这些作品用现代悲剧和喜剧的形式,描写中产阶级和民族的历史和哲学观中的黑暗面。简言之,我们可以将文学作品作为社会知识来阅读,但这些知识不是关于客观事物的,而是关于我们自身真理的一部分。

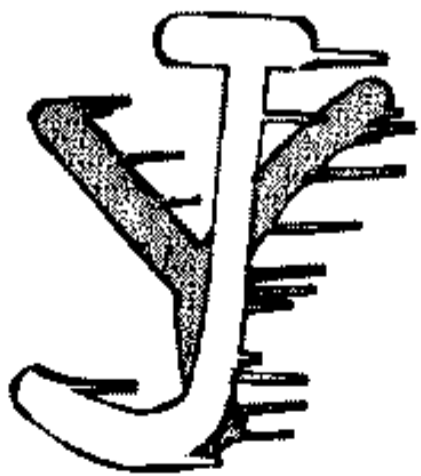
我们确信布鲁姆会发现他的改革方案会遭到反对,因为这一改革方案保留了那些应该被破坏的东西——那些具有历史性的东西——他在把我们的生活与我们的时代联系起来的时候,不是把历史看作是绝对精神(Absolute Spirit)再现的过程,相反他把历史看作是颠覆“文明社会”神秘性的过程。对于书面的“经典”来说,民主的态度就应该是批判性的。首先,在呈现遗产要素的时候,经典必须证明其自身的合理性。其次,应该让历史遗产适应时代变化,而不是对其顶礼膜拜。通过这样的调适过程,我们实现了对历史遗产的改造任务。经典需要经过打造,以使其为最终的结果服务——我们必须从经典的束缚中解放出来,因为经典让我们对自身的真理性坚信不移,即便我们未曾阅读这些经典作品。

初略一看,我们会发现赫尔希的《文化素养》一书与布鲁姆的作品很少有共同之处。布鲁姆攻击的矛头直指那些对当今社会生活的主流



假设构成挑战的学校教育、社会实践和意识形态。正如我们已经提到的,布鲁姆的研究对象包括20世纪60年代出现的文化相对主义、高等教育、大众文化、尼采、左翼、女权主义、摇滚乐和社会运动。赫尔希的视点则比较狭窄。他希望通过文化素养教育,对现有教育理论提出批判,同时借助文化素养教育重新建立美国公共学校教育的理想。但布鲁姆反对将文化作为自我和社会改造手段的思想。而赫尔希试图用文化和文化素养的概念,作为重新思考美国历史、重构公共生活话语的基础。但与他们的意识形态和政治方案相比,两者在文化观念上的区别是极小的。^⑩从最一般的意义上说,赫尔希和布鲁姆代表了关于同一意识形态的不同表述,这个意识形态旨在通过批判和解放净化我们的民主制度。

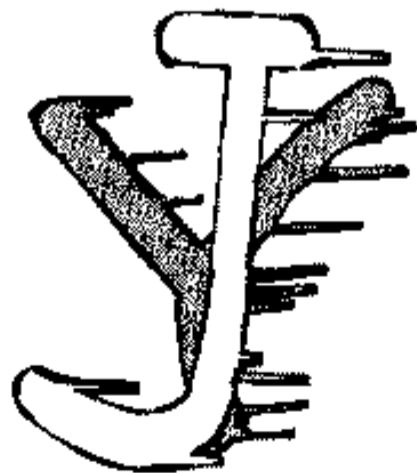
同时,赫尔希和布鲁姆关注的另一个共同点就是:从特权和权力的角度来重写历史。从他们的观点出发,历史通过对文本和文化权威的认可,赋予知识与真理之间不容置疑的关系以合法地位。他们蔑视多元化的民主思想,赞成建立统一的文化形式,在这样的文化形式中,历史和日常生活的差异性被减少到最小程度。在这里,文化以及被它认可的权威不是一个用来斗争的领域;它仅仅是一个制成品,一个储物仓库。它假定存在关于知识或信息的“经典”,而这些知识或信息的传播完全是实现社会秩序和控制的手段。对赫尔希和布鲁姆来说,学习并不是让人们就历史传统的意义和实践进行对话或斗争。相反,学习被界定为传播知识的教学过程,而知识被“降格”为关于“经典作品”的文化,或是关于共享信息的杂乱无章的文化分类。正如我们先前所指出的那样,两人的观点都是新近贵族传统主义者发起的进攻的一部分,他们试图取代民主的教育权威,恢复知识作为课堂中社会权威、教学和纪律特殊形式的地位。他们都赞成把文化从权力、冲突和斗争这些“饰物”中剥离出来,他们试图确立的学习和文化素养,不仅忽视了亚群体的声音、语言和文化,而且把教和学贬低成一种“执行”(implementation)和“掌握”(master)的活动。从根本上说,赫尔希和布鲁姆的话语都是反乌托邦的,他们的观点呼应了更具普遍意义的主流价值观和社会控制模式,而这一模式在里根时期就已经形成了。具体地说,布



鲁姆和赫尔希的观点,暗含了具有普遍意义的右翼知识分子和统治团体“卷土重来”的意图,正如我们在过去二十几年所看到的,他们试图削弱我们民主的公共生活的基础。在接下来的论述中,我们将通过对赫尔希保守的教育信条中核心问题的分析,对其中一些假设进行更具体的分析。

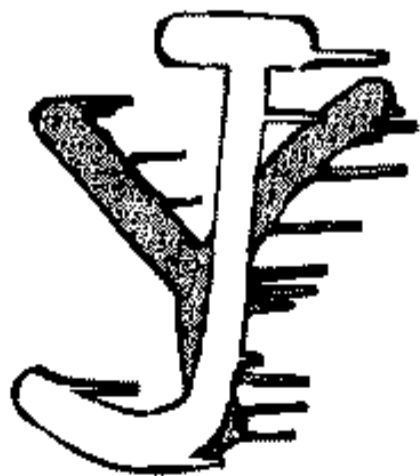
过去十年里,赫尔希以引人注目的话语,参与了这场关于公共学校教育性质和目的的讨论。像威廉·贝内特、迪亚娜·拉维奇(Diane Ravitch)、切斯特·芬恩(Chester Finn)和内森·格雷塞(Nathan Glazer)等保守主义者的观点一样,赫尔希认为在美国存在一种危机:公共学校教育在衰退,更广泛的公民和公共文化也被不断削弱。而作为文化斗争最前沿机构的学校,已经违背了其公共责任,它没有将主流的西方文化传统传授给学生们。

激进的教育观点认为,学校是一个社会和文化再生产的机构。如赫尔希这样的保守派与此观点一唱一和。他们维护着这种观点而不是对它提出批评。同时,他们把这一观点作为衡量学校教育和社会发展水平的标准。这种观点暗指:学校为社会生活做准备,并使社会生活合法化。作为文化机构,学校向学生提供经验,向学生展示一幅关于未来的图景。正因如此,赫尔希的著作才显得意义重大。因为赫尔希主张,如果公共学校要履行其传播公民和公共文化的责任,那么我们应该把学校理解为学习知识而不是学习技能的场所。赫尔希的贡献在于:在讨论公共学校教育问题时,他一方面强调文化和权力之间的特殊关系,另一方面强调基本素养和知识之间的特殊关系。这样,他不仅纠正了关于课程和学习应该围绕学习技能的发展特点来组织的观点;而且他还认为文化素养的概念中包括了知识和权力之间的特殊关系。从这个意义上说,知识不仅是学习的基础,而且是未来社会中获得社会和经济地位的基础。这些问题已成为一些教育传统挑战赫尔希假设的重要参照。在此我们将继续这样的挑战,我们将考察赫尔希关于教育危机的看法,考察他对历史和传统的解读和他在文化、语言和权力之间建立起的关系,我们还要考察他对发展文化素养观念作出的贡献,最后,我们还将考察赫尔希的作品对教师和课堂教学的意义。



在强调贝内特、拉维奇和芬恩观点的同时,赫尔希认为教育的危机在于近年来美国学生文化上的无知。学生们缺乏必要的“在现代社会中谋求发展”的知识。^⑩除了参考那些关于教育的传闻轶事,赫尔希还注意到了大学生不断下降的考试成绩这一指标,尤其是学习能力测试(SAT)和国家教育进步评估(National Assessment of Educational Progress)的测试成绩,赫尔希据此认为美国确实存在文化素养方面的危机。在赫尔希看来,学习能力测试(SAT)根本上是一种“高级词汇的测试”,因此它是“相当灵敏的测试文化素质水准的工具”。^⑪通过这些言论,我们可以发现在赫尔希的作品中,首次讨论了“无知和学习”、“知识和意识形态”之间的关系。其中引起争议的是关于文化素养和学习的概念问题。这里“文化素养”被界定为一系列共享信息的组合,而学习就是传达这些信息的过程。在赫尔希看来,这类知识代表了关于西方文化统一的事实、价值观和写作方式。在这种情况下,知识和权力之间的关系通过对一系列特定信息的归属而变得合法化。这些知识回避了历史的冲突和不断更替的意识形态斗争的问题。权威和意义在一种无懈可击和亘古不变的历史观中结合在一起。这样的历史观决定了现实和未来的世界。你所看到的就是你最终将获得的。

更重要的是,赫尔希的历史观只是对成功者的描绘,它体现的是历史上精英阶层的话语。精英们的话语构成了文化素养中全部的文化知识。赫尔希的儿子在中学教拉丁语,这使赫尔希相信学生们的确学会了些什么。在赫尔希看来,无知并不只是信息的匮乏,关键是学生学会了些什么。有知识和没有知识的区别在于:学生所掌握的信息是否合乎构成民族文化的“经典知识”(the canon of knowledge)。赫尔希认为,文化素质的危机是由学生对西方文化经典的不熟悉造成的,西方文化的经典是通过一系列的历史事实流传下来的,这些历史事实包括发生战争的年代、书籍的作者、希腊神话中的人物、历代美国总统的名字等。事实上,文化素养的危机主要被认为是一种认识论的和政治论的问题。从认识论角度看,学生必须掌握相关的背景信息,必须掌握大量特定的共享信息,否则他们就不能进行自由的读写活动。这些信息就是占优势的“文化通货”,学生们可以借此在公共学校领域游刃

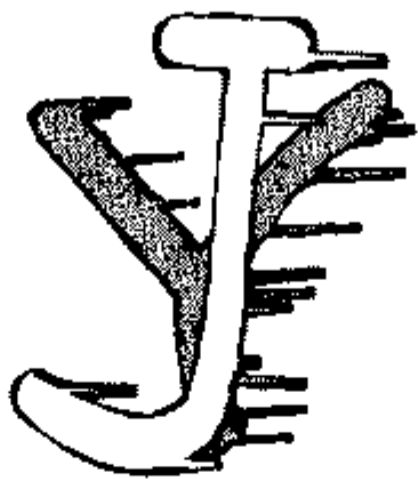


有余地“换取”他们需要的东西。从政治论的角度看,如果缺乏必要的构成西方文化经典的历史和当代知识,学生们就无法在社会上充分发挥作用。在赫尔希看来,不断膨胀的学生群体中出现了新的文盲,他们要么不能在具体背景下理解信息,要么不能在更广泛的民族文化的范围内互相交流。

赫尔希不仅依赖实证逻辑和个人所见所闻来说明新文盲现象的存在,他还试图分析在20世纪后半世纪里文盲产生的原因。赫尔希认为,学校应对困扰当代青年的文化困境负完全责任。如果说当今学生缺乏必要的历史和文化素养的话,那是因为我们的各派教育思想和公共学校教育都过多地受到20世纪20年代早期进步运动理论遗产的影响。受杜威的理论和1918年出版的《教育基本原理》自由思想的影响,公共学校教育宣称,他们的关注点已经从“基于知识”的课程转向强调知识实际应用的课程。按照赫尔希的观点,这样做的结果就是:那些强调发展心理学、学生经验和技能掌握的课程在公共学校课程占据主导地位。依据这样的推理,进步教育理论和实践削弱了课程中的理性内容,并进一步促成了公共学校新的教育形式——在那里,权威在逐渐丧失,文化相对主义盛行,纪律松弛,学生学业成绩下降,学校不能把学生培养成能充分适应不断变化的工业社会的人才。

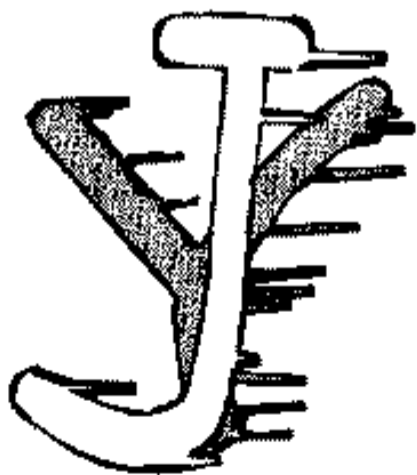
赫尔希不仅对公共学校的教育深表不满,他还试图发展一套系统的话语,以进行课程改革。赫尔希的用意非常简单。他认为,既然基本素质教育方面的衰落是由于过于强调“过程”而忽视“内容”所引起的,那么学校就应该首先传授他所谓的“共同的背景知识”,而不是传授技能。对赫尔希来说,这种共同的背景知识包括用标准化英语传达的关于主流文化的信息。主流文化信息的内容来自赫尔希所谓的“公共文化”(common culture),这种公共文化无论在过去还是当代都是有价值的,它超越了权力、阶级和种族歧视的范畴。在赫尔希看来,这是“大家的文化”(everybody's culture),在他看来,现在惟一的问题是:我们如何提炼出共同文化的基本内容,并开始在学校里讲授这些内容。

赫尔希认为,民族的语言是文化素养的核心内容,它根植于民众的信仰中,构成文化稳定性的基础。在这些术语中,“文化”是描述性而不



具有人类学或政治学的涵义；它是从文化保存和传播媒介的角度来分析的。它的意义由历史确定，其本质在于：为公众提供一种沟通和交流的共同参考。以此为基础，公共生活与历史发生相互作用，让现实生活得以延续，并在未来世界占有一席之地。语言心理学研究和工业化、民族主义和历史进步之间不容置疑的关系，被用来作为文化素养的重要注脚。赫尔希观点的潜在逻辑是：文化素养是工业社会发展的前提条件，随着工业社会的发展，语言、文化和学习也走向了标准化。这样的推论因其过于简单而难免出现漏洞。实际上，赫尔希用所有的篇幅来阐述他特殊的历史决定论观点。他关于西方历史和文化素养的观点是黑格尔式的，其观点体现了平均主义和一元化的思想。^⑮ 赫尔希否认文化对权力实践和政治学有决定性的作用；他也否认文化就是人们从各自利益出发，争夺对历史、经验、知识以及日常生活意义解释权的一部分。对赫尔希来说，文化就是被裹上了天真和友善外衣的信息网络。一定程度上这一点也反映在他对文化和国家建设问题关系的理解上：“国家建设者们把那些充满学究气的民间材料、古老的歌曲、抽象的舞蹈和历史传说拼凑在一起，这些东西看上去光怪陆离、煞有介事，但事实上，它们是经知识分子选择和重新解释过的文化，国家生活就建立在这样的文化基础之上。”^⑯

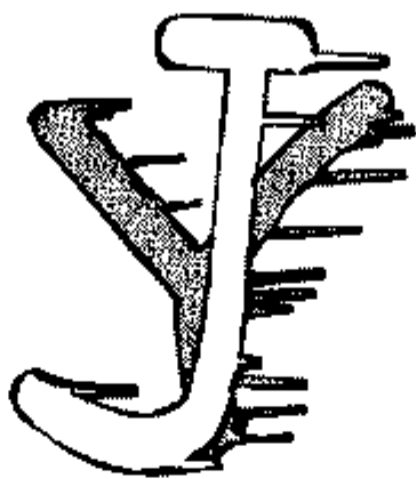
赫尔希的文化观体现了集权主义的统一性，这与民主的多元主义与政治多样性的观念是格格不入的。事实上，在讨论多元文化主义或双语主义时，赫尔希也提及多样性问题，但似乎让人感觉多样性是一种干扰性的话语，会对西方传统文化的活力和强势构成威胁。赫尔希从意识形态上捍卫西方传统文化的统一性，这表明他不是简单地将文化素养界定为掌握一种共同的语言和一套由共同信息构成的经典。赫尔希认为文化素养就是“在现代社会中掌握谋求发展所必须的基本信息”，文化素养教育可以让我们掌握标准的文学语言，这样我们就能成为“交流的主人，就可以跨越时空进行复杂信息的口头和书面交流”。^⑰ 这一主张不是简单地为文化素养和学校教育开出一张特殊的“处方”。一定程度上它代表了一种支配性的话语，预示着国家当前面临的历史性危机，同时也预示着民主制度本身面临的危机。



在此我们将分析赫尔希在捍卫其文化素养概念过程中提出的主要观点。在分析过程中,我们不但要考察赫尔希提出的限定性概念,还要考察赫尔希关于历史、文化素养和学校教育等概念理解上的显著差异。我们试图表明,赫尔希关于教育改革的论点,绝非是大众化的或幼稚的政治观点。说得漂亮一些,他在极力为文化素养和学校教育教条的和极端保守的看法含沙射影地进行辩护,说得严重一些,赫尔希的文化素养教育模式恰恰威胁到他所倡导的民主制度。

对赫尔希来说,文化素养下降和教育危机是从学业能力测试和类似的测试中学生成绩下滑体现出来的。赫尔希和其他的保守派认为,考试成绩能准确地测量出学生的学业水平,而教育改革的成绩也可以通过学业能力测试成绩的提高反映出来。最近这种观点引起了广泛的争议。尽管这些考试自身都强调其客观性,但学业能力测试和其他全国性考试制度的有效性(validity)遭到质疑,同时,人们对于过多地依靠考试来评价学校成败的做法也反应强烈,因为这种做法对于提高学校生活的质量、营造批判性学习的氛围都是极其不利的。^⑭

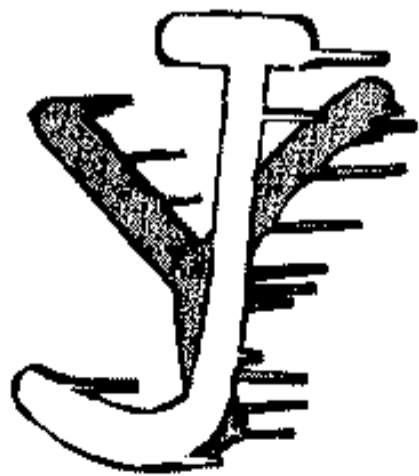
我们认为,赫尔希依据考试分数来分析我们国家当前公共学校面临的问题,在理论上是苍白的,在政治上也缺乏远见。因为这一立场忽视了那些影响学校结构的社会和政治力量,而正是在这样的学校结构下,一部分学生获得的利益是以另外一部分学生的失败为代价的。比如,赫尔希的观点回避了以下问题:学校教育的分流,隐性课程,拒绝把学生经验作为获得知识的有效途径,针对不同阶级、性别和种族利益的歧视性政策等。赫尔希只字不提城区中学50%—80%的辍学率问题,也没有谈到这样的事实:在像芝加哥这样的大城市里,一些学校注册学生中黑人和拉丁美洲裔超过50%,而这些学校只能勉强让39%的新生升入高一年级。^⑮这些数字反映出的许多问题无法通过所谓的“能力测试”来分析和理解。赫尔希依赖考试成绩的做法,也让人们忽略了技术理性在过去的十年中给教师(尤其是女教师)技能下降带来的影响。^⑯国家出面努力提高学生考试成绩,尤其是读写方面的成绩。这是更广泛的教育改革运动的一部分,这项运动围绕一系列旨在提高学校教育的社会责任感的计划展开,力图实现教学过程的工具化(instrumental-



izing)。但正如琳达·达林-哈蒙德(Linda Darling-Hammond)所说的,结果与改革的初衷毫不相干,改革更多带来的是教师权力的被剥夺和他们的绝望情绪:

为了改变教育规模化生产过程教师半熟练和低薪水的状况,决策者力图通过提升教师要求的做法来改进教育。过去十年中,我们看到出台了大量详尽的关于提高教师责任要求的改革方案,如“目标管理”(MBO)、“基于绩效的预算系统”(PBBS)、“基于能力的教育”(CBE)……及“基本能力考试”(MCT)……(我们)从教师那里得知,为了应付那些指导教学实践及其结果的政策,他们在那些不用考试的科目上花的时间更少了……教师们在课堂上更少地布置写作的内容,以便让学生的作业更好适应标准化考试的需要;在课堂上他们更多采用上大课的方式而不是组织课堂讨论,这样他们可以不偏不倚地按照规定的行为目标进行教学;即使他们发现有些材料对于满足一些学生的要求是很必要,教师们也避免使用指定教材以外的内容;如果学生表现出的兴趣在授权课程范围之外,教师就会感到无所适从……在本次研究中,45%教师告诉我们:惟一可能促使他们离开教学岗位的事情就是越来越多的指令性的教学内容和方法——简言之,就是愈演愈烈的教学工作的非专业化倾向。^①

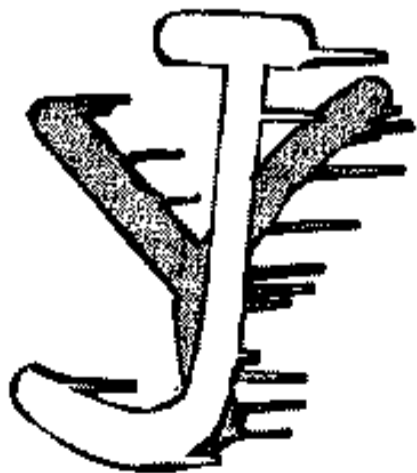
赫尔希似乎没有意识到:他所主张的实证主义和经验主义政治学,虽然支撑起他的改革方案,却有悖于学校应有的道德和现实的职能,因为作为积极的和具有批判精神的社会公民,无论教师或学生都应被赋予相应的权利。赫尔希单纯地依赖语言心理学的研究方法,这迫使他对教育现象进行简单的分类研究;就是说,通过这样的分类,他的研究结论超越了历史、文化和政治上的各种偶然因素。由于忽略了更为广泛的社会学、文化学和历史学关于学校教育的研究成果,赫尔希错误地分析了教育危机的本质。他完全忽略了近年来关于学校教育功能的诸多研究成果,这些成果阐明了学校是如何发挥其作为社会和文化再生



产机构的作用的。^②他完全忽略了现有的批判性研究结论,这些研究向我们指出了工人阶级和少数民族的孩子是如何通过阅读而受到歧视的。^③对于学校是如何经常对学生利益不闻不问或歧视学生的问题,赫尔希也没有给予理论上的关注。^④赫尔希完全忽略了有关国家及其他社会、经济和政治的利益团体如何影响并控制了日常的学校组织和课堂活动的研究结论。^⑤因此,赫尔希的分析和对策都是过于简单化和不准确的。教育的危机,并不是像他所宣称的那样是年轻人缺乏背景知识,也不是学生不能很好地交流以适应主流文化的要求。相反,教育的危机存在于公民意识、历史意识和不平等性之间的相互作用过程中,教育的危机是针对民主的公共生活核心被瓦解而言的。

赫尔希分析教育危机的局限性,不仅表现在他所选择的问题上,而且还表现在他列举的关于文化素养和学校教育危机的原因上。赫尔希著作的主要历史渊源可以追溯到杜威作品中的进步主义观念。赫尔希认为,杜威应该为形式主义的盛行负责,在这样的形式主义下,学校课程中的经验和过程取代了对文化知识的关注。赫尔希认为杜威是“内容中立”课程(似乎这样的课程曾经出现过)的始作俑者:杜威的“罪过”在于他影响了以后几代教育者,教育者们过度重视批判性思维的培养,却忽视了知识的积累,而知识积累是维持社会现状所必需的。

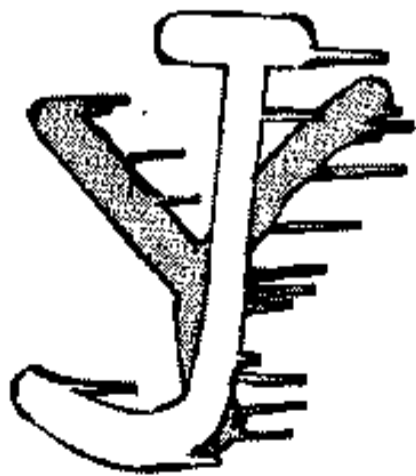
但赫尔希误解了杜威的作品。只要随便翻阅一下杜威的《儿童和课程》以及《学校和社会》,读者就会发现,杜威坚决反对割裂内容和过程、知识和思考之间的关系。相反,杜威认为知识如果缺乏自我反省和背景内容,就必然导致教学方法中把知识从学生经验与更广阔社会的有机联系隔离开来。正如赫尔希所说的,杜威并不反对事实;他是反对纯粹地堆积事实,这些事实既没有得到“工作假设”(working hypothesis)的支持,也没有通过批判性反思给人以启发。杜威反对把知识分割成枯燥的、所谓的固定(finished)形式。当然,我们并不是说,赫尔希对杜威的误读是学术上的不诚实行为;因为在学习和学校教育的理论上,杜威的观点与赫尔希是如此不合拍,赫尔希就很容易误解杜威的观点,而不可能就一些具体问题直接阐述他的观点。比如,赫尔希认为记忆是学习的最佳方式,他反对在一个大的历史、社会和政治背景下来考



察学校教育。赫尔希认为大众文化是历史上知识不断积累的结果，而杜威用他毕生的精力来驳斥这种观点。杜威认为这种观点在教育上是没有说服力的，在政治上也是极端保守的。但是赫尔希拒绝和杜威在这些问题上进行争论；相反，他把一系列杜威从来没有认同的片面之辞强加于杜威。这不仅是对杜威作品的歪曲，而且正如我们下面要解释的，这是一种极其错误的历史观和因果关系论。而且，赫尔希的教育历史观和实践观，基本上重复了布鲁姆极端反民主的言论，两者只有微小的差异。

在分析影响美国教育问题的因素时，赫尔希的观点过于简单化，因而在理论上错误百出。我们说他过于简单化，是因为他假定：观念是影响历史进程（通过世代相传的垂直的方式）的决定性因素。他没有说明这些观念是如何产生作用的，又是如何受到特定时代的意识形态和物质条件左右的；他也没有说明历史是如何受到人们交往方式、技术、语言冲突、社会阶层斗争和国家政权变迁等因素影响的。赫尔希的历史观缺乏特定的政治和社会背景，他所阐述的肤浅的历史关系建立在一系列观念基础上，他在论述上没有利用关于历史背景的观点。虽然观念是影响历史的重要因素，但其重要性不至于超越物质和社会因素合力产生的巨大影响。如果离开了人类的活动，那么观念就难以独立地发挥作用了。^⑥

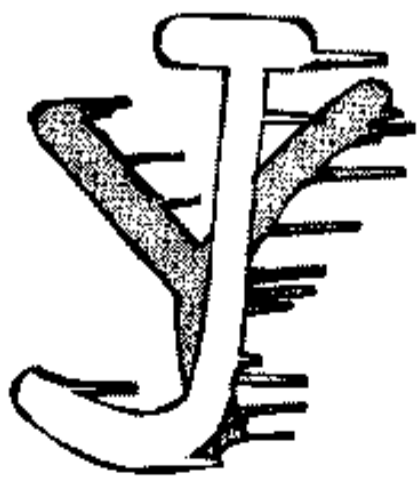
赫尔希在研究历史问题时没有采取社会记忆的方式，而是采取“抑制”（repression）的方式。在他的历史观中没有关于权力、不公正和冲突的话语。例如，20世纪前半叶随着美国课程改革的掀起，也出现了激烈的意识形态上的冲突，每一种意识形态都试图把自己的哲学观和学习观写进公共学校的课程中。正如赫伯特·克利巴德（Herbert Kliebard）指出的，课程是不同利益集团争夺的一块领地，这里不同集团在学校教育目的、儿童学习方法、何种知识是合法的、怎样的社会关系应占主导等问题上针锋相对。^⑦参与斗争的群体包括一些主张社会效益的人，他们强调商业效益的思想。他们是人本主义者，他们崇尚西方文化的遗产；同时他们还是发展论者，试图通过儿童发展方面的科学研究来建构课程体系；最后，他们还是社会改良主义者，希望学校课程



能符合社会改革的需要。克利巴德不仅向我们描绘了围绕公共学校控制权争夺而展开的一系列复杂的斗争,同时他还指出,影响美国学校课程最重要的动力不是进步主义运动,而是社会效益运动。只要我们回顾一下从冷战和苏联人造卫星上天以后美国公共学校的历史,就可以清晰发现,课程的效益观和社会责任模式一直占据课程的主导地位。

对赫尔希来说,历史不是用来斗争的领地,^⑧历史是一座信息博物馆,那里只有特定的被赋予合法而神圣地位的历史观。对于历史,学生只能接受却无权质疑。我们强调赫尔希的历史观,因为这影响到他形成其主要理论的出发点。先前我们批评赫尔希的作品,是因为他关于教育危机和文化复兴的话语偏离了问题的主旨。现在我们重新回到这个问题上。从以下几个方面的分析,我们可以更好地理解美国学校教育危机的本质:20世纪20年代科学主义和技术理性主义的兴起;逐渐增加的国家政策对学校课程的冲击;20世纪50年代的反共产主义运动;工业心理学在对教育目标确立不断增加的影响;文化产业发展带来的个人主义和消费主义倾向——标准化、重复性和理性至上的逻辑左右了消费文化的发展;教师队伍和教育管理中的性别问题;因分流教育和考试制度而被不断强化的种族歧视、性别歧视以及阶级歧视问题;教师们在改善自身劳动条件方面缺乏足够的支配能力,等等。虽然在此不适合讨论这些问题,但凡是要分析目前公共学校所面临危机的人都必须考虑这些问题。而且,这些问题所涉及到的更为广泛的学校和社会危机,是赫尔希不愿意承认的。^⑨正是这种危机,导致了人们对民主前景玩世不恭的态度,也导致了意识形态和物质资源在学校和社会分配上更大程度的不平等。同时,在这样的危机下,我们容易忽略历史的另外一面——那些在争取民主生活斗争中被遗忘的社会群体的声音和他们的社会记忆。

赫尔希文化素养概念的核心,就是对文化与文化素养之间的关系独特理解。这种关系也为研究提供了一个贴切的理论框架。对赫尔希来说,文化是基本素养和学习结构的核心范畴,但同时这样的文化也超越政治和斗争的神秘范畴。这样的文化被系统地简化为经典知识,它不仅构成全部的背景知识,而且是实现社会和经济流动的手段。赫

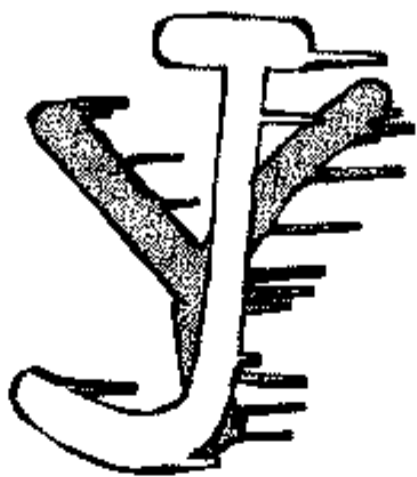


尔希这样写道：

在我们的民主社会中，文化素养已经成为社会和经济交换的一种“通货”，也是获得真正意义上的公民身份的惟一通行证。接受文化素养教育，已不再受阶级或种族的限制。只要人们掌握了背景知识和语言惯例，具备流利的读、写、说的能力，那么他就自然成为有身份的人了。^④

在赫尔希的文化观中，存在一种错误的平均主义理论，这种平均主义认为，虽然人们可以鉴别主流文化和种族文化之间的差异，但文化的概念本身与斗争和权力无关。文化被看成是特定民族的语言实践的总和，并且向所有与这些语言和惯例有关的人开放。赫尔希拒绝承认道德和社会规则的斗争，在多大程度上渗透进语言文化中。他不想对作为共同和永久生活准则的文化提出质疑，而事实上，在不平等的权利和斗争中，生活准则本身因不同群体和阶级而呈现不同特点。与布鲁姆的观点不同，赫尔希的文化观具有双重功能：一方面它表达了一种单纯和持久的历史观，它与差异的观念格格不入；另一方面它在意识形态上保持了沉默——一种遗忘了多样性的意识形态——它认为妇女、黑人和其他社会群体真实而重要的经验，不在人们对主流历史和文化的描写范围之内。这里所谓的文化不是斗争的场所，也不是主流和非主流社会群体争夺利益的地方；但它能说明这些社会群体现有的生存环境和条件。这是对文化“要素主义”(essentialist)的解读。它大大低估了20世纪文化关系中最主要的特征。也就是说，由于没有认识到文化与权力之间的多重关系，赫尔希忽视了在不同的文化实践中，意识形态和结构因素是如何作为一种文化政治学而发挥作用的。这样，他不仅忽视了主流思想是如何在文化领域发挥作用的，而且他也否认了不同社会群体在争取意义、经验和历史规则过程中存在文化斗争的辩证法。

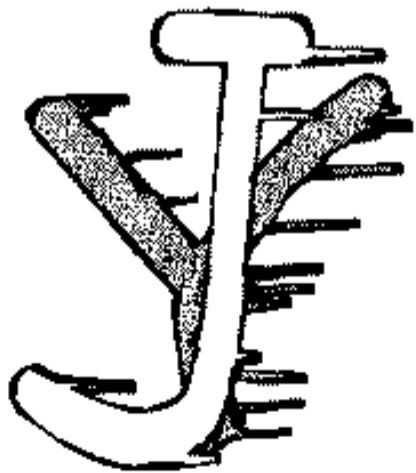
赫尔希文化观的失败之处，在他对公共学校的分析中显露无遗。他几乎没有分析学校环境下，不同形式的知识和社会关系是如何展开斗争的。这一点突出地体现在他就过去二十年中美国和其他国家文化



和学校教育关系所作的研究中。皮埃尔·布迪厄、巴西尔·伯恩斯坦、波罗·弗埃尔、迈克尔·阿普尔等理论家们曾对权力与学问之间的关系作过研究,他们认为学校传播的文化,与其他不同的文化共同构成这个社会。在这里学校教育巩固和延续着主导群体的文化,却遗忘了学生中的次要群体,他们因而成为了沉默的人群。^④不论是通过言谈举止、衣着、思维等特定方式,还是通过其他更直接的方式表现出来,不同形式的语言能力和文化素养都在学校中占据特殊的地位。比如,雷伊·瑞斯特(Ray Rist)、让·安雨和休奇·迈汉(Huge Mehan)向我们表明,白人中产阶级的语言、生活方式和价值观代表了尊贵的文化资本形式,借此他们更有能力获得权力,这种权力规定了在公共学校教育中成功标准。^⑤如果学生使用的语言编码非常有限,或穿着方面都是工人阶级那一套或穿得离经叛道(如蓄长发、戴耳饰或穿奇装异服),或者对个人主义的那一套嗤之以鼻(他们事实上愿意和人分享工作和时间),或者支持彼此间的团结友爱的观念,或者拒绝那些包含了历史、社会科学的学术性知识,而所谓的成功又与他们自身的经验和价值观格格不入,那么,这些学生会发现,他们注定要在学校的学术、社会和意识形态方面处于不利地位。

关于文化和学校教育的关系,一种更具批判性的观点是:文化是各个社会群体的一系列活动,这些群体在由历史形成的权力关系中形成各自共同的记忆、知识、社会关系和价值观。文化是特定生活方式的生产和合法化的过程,而学校传授的文化具有特定的阶级、性别和种族的色彩。由于淡化了文化问题的政治色彩,赫尔希的文化素养观并不能反映复杂的权力过程,而在学校生活中,文化过程“制造”并影响了这些权力。因此,最后赫尔希逃脱了与一项“与人串通”罪名的干系,在这场“阴谋”中,文化的实践和意识形态在不断地复制着学校教育最糟糕的那些方面。

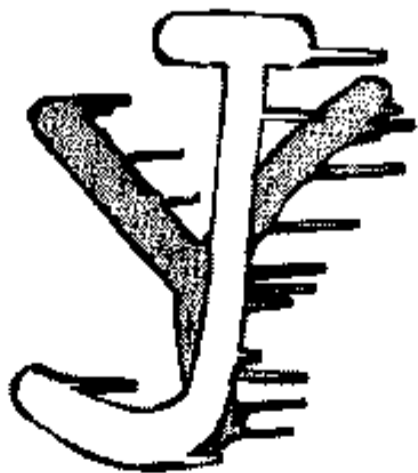
考虑到赫尔希文化观的这些特点,我们毫不奇怪地发现,他仅仅把文化素养教育看作是知识的“晾衣绳”,而忽视了其作为社会控制工具的功能;他认为学校只是复制主流社会秩序的文化机构,而不是对这些社会秩序提出批判。当文化权威无一例外地建立在主流文化的旨意之



上时,那些主流传统之外群体的声音就消失了,因为他们的观点和经验不具合法性。赫尔希的文化素养观,一方面使读者脱离了赋予他们声音以意义的文化模式及其社会背景,另一方面也使读者脱离了所谓主流、合法的文化知识及其社会背景。在赫尔希看来,文化素养是一种普适的话语,同时它是存在于社会、政治关系、意识形态活动和文化素养教育赖以展开的象征性意义结构之外的一个过程。^④在这一论点中,不仅多元文化素养观(文化差异性的概念)被忽视了,而且那些被认为是“文盲”的人也承受各种形式的社会寓意和社会规范的束缚,而他们自身的历史、声音和经验却没有在其中占有一席之地。要论证文化素养教育质量的辩证观点,也就是说,要承认文化素养对人的能力和多样化表达方式,既有制约作用也有推动力量,这是一个深刻的政治问题。这意味着我们必须承认世界上存在不同的声音、语言、历史及不同的认识和体验这个世界的方式。而承认这些差异性与发展民主生活所必须先决条件。在论及民主国家的这一问题时,琼·乔丹(June Jordan)曾提到了其重要性:

如果我们是在生活在一个民主的国家,我们的语言就将与所有普通美国人的名字一起,与所有人与生俱来的、代表性的和参与性的声音一起,疾驰、飞翔、诅咒和歌唱。我们不能容忍语言上的权威,因为这样我们会失去所有对语言的敬重之情。我们将使我们的语言合乎每个人的本来面目;我们将使我们的语言为民主国家带来应有的权力上的平等。^⑤

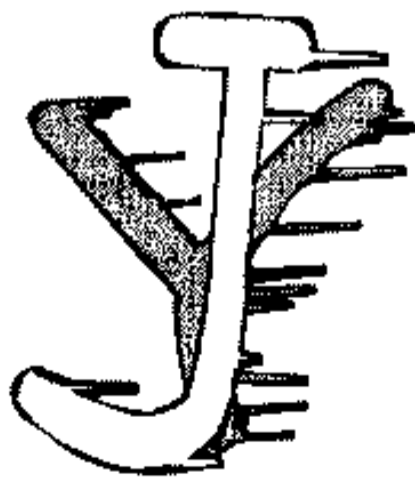
我们主张文化素养教育形式的多样性,并不是说对所有的文化素养教育的内容都应该等量齐观。相反,我们主张要使这些有差异性的教育与人们的能力相匹配,就是将他们置身于他们自身的历史中,同时为他们创设一个合适的环境,以便让他们在更为广泛的民主文化中发挥作用。这种文化素养教育形式不仅是出于认识论的考虑,而且具有深刻的政治和教育上的意义。就其政治性而言,文化素养为人们获得权力或丧失权力提供了一系列实践的环境;就其教育性而言,文化素养



教育总是提供学习有关的社会关系。权力使特定的世界观合法化；优先权使特定的知识表达合法化。^⑤

这种文化、知识和文化素养的观点，与赫尔希和布鲁姆倡导的语言和意识形态相去甚远。按照他们的观点，拒绝接受文化素养教育，就是拒绝接受经典名著的精华或者西方文化的精华。这样看来，对文化素养教育的拒绝不仅仅是抵抗或批评的问题；而被认为是一个人的无知或人生的失败。这种关于文化和文化素养的观点也体现在布鲁姆和赫尔希的教育学理论中。他们支持一种极端保守的教育理论，他们认为教育可以归纳为知识的“传播”(transmission)和“强加”(imposition)。教育就是在特定的社会关系中“生产”知识和身份的一项审慎而批判性的活动。但两位作者都拒绝分析教育活动是如何为了人类的自由而重塑社会想象力(social imagination)的。走进课堂前学生头脑中都已经具备了一定的意义结构，同时已有的意义结构成为学生学习和解释新知识的基础。而布鲁姆和赫尔希对此予以否认。从布鲁姆和赫尔希的观点看，教育有“事后诸葛亮”(afterthought)的意味。事实上教育只是对既定知识的执行而已。如果我们承认教育就是传递知识的手段或技术，同时也是实现知识生产和交换的基本动力，那么教育者就必须考虑学生进入课堂时已有的意义结构，更重要的是要考虑学生为何愿意学习。这些思考对于公共学校学生来说尤其重要，这些学生知道，学校的课程中没有他们真实的生活和经验。正如琼·乔丹曾提到的，如果教育想认真关照这些学生的生活，就应首先考虑学生旷课或公然对抗学校的行为。学生向教师们发问：“如果你不了解我的身份，或者对此问题毫不在意，那么凭什么我要理会你说的那一套？”^⑥如果允许学生提这样的问题，布鲁姆和赫尔希就会认为这不仅仅是最糟糕的教学，而且是一种危险的社会实践活动。

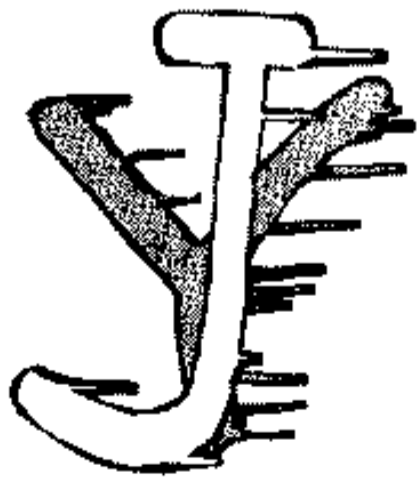
与批判性教育的传统遗产不同，布鲁姆和赫尔希提出的观点，代表了那些害怕未来不确定的批评家的观点，也反映了一些批评家回避凌乱不堪的日常生活网络的意图。他们试图消除历史上出现过的分歧、矛盾和社会不公正。赫尔希和布鲁姆回避那些令人不安、带来混乱和困扰的性别歧视、种族歧视、阶级剥削和其他社会问题，这些问题至今



依然是积压在人们心头的阴云。这是一种由学究式的教育者造就的教科书权威和话语,这些教育者害怕未来,其思想受到历史的束缚。他们不愿对当前社会的复杂性、令人不安的事情和各种现实的可能性发表看法。更重要的是,它已成为一种公共哲学,并以“有害的民族中心主义”^①的形式出现,但它忽视了作为民主社会基本思想的语言和社会关系。对于那些宁愿固守虚幻的历史,而不愿为共同的民主社会的未来努力的思想家来说,这是绝望的一步。我们并不能指望从布鲁姆和赫尔希教科书权威的观念中,发现就多样化的传统进行对话的必要性。作为为民主的公共生活而奋斗的一部分,我们需要重新解读他们的偏见和历史局限性。最后,布鲁姆和赫尔希固守的教科书权威,既不是为了造就具有批判精神的公民,也不是为了提供一个教育学基础,以便为这个社会不同的人们创造一个学习环境。我们所能看到的,只有在文化素养的幌子下,处于霸权地位的知识分子所倡导的一种哲学和教育理论。

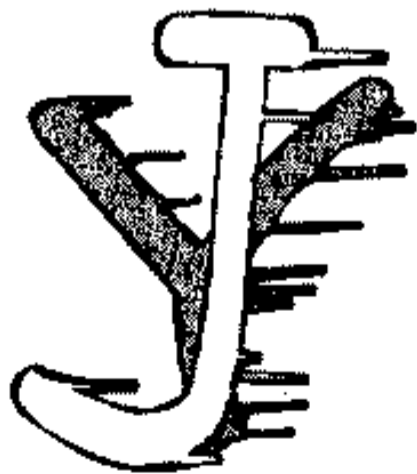
注 释

- ① 关于这个观点,参见 William Bennett, “‘To Reclaim a Legacy’: Text of Report on Humanities in Higher Education,” *Chronicle of Higher Education*, November 28, 1984, pp. 16—21; Diane Ravitch and Chester Finn, Jr., *What Do Our 17-Year-Olds Know?* (New York: Harper & Row, 1988);关于对这个观点一个精彩的批判,参见 Robert Scholes, “Aiming a Canon at the Curriculum,” *Salmagundi* 72 (Fall 1986): 101—17。
- ② 这个问题源自 Martin Carnoy and Henry M. Levin, *Schooling and Work in the Democratic State* (Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1985)。
- ③ Allen Bloom, *The Closing of the American Mind* (New York: Simon & Schuster, 1987); and E. D. Hirsch, Jr., *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* (New York: Vintage Books, Inc., 1988)。
- ④ Bloom, *The Closing of the American Mind*, p. 344.
- ⑤ 同上,第 75 页。



- ⑥ 布鲁姆对流行文化和摇滚乐作过长篇累牍的批判。令人惊讶和不无讽刺意味的是,当记者向他提问是否预料到《走向封闭的美国精神》一书会大获成功时,布鲁姆回答:有时我真难以相信……就像向影星 Cary Grant 或某位摇滚明星公开宣战。我在向读者传递和强调一种力量。见 James Atlas, "Chicago's Grumpy Guru: Best-Selling Professor Allan Bloom and the Chicago intellectuals." *The New York Times Magazine*, January. 3, 1988, 第 25 页。或许布鲁姆回避了这其中存在的矛盾。但很明显他新发现的“力量”削弱了他对流行文化缺乏感情价值的批判力度;也削弱了对他自己建立的快乐和学习二元论的质问力度。或许布鲁姆会不无惊讶地发现,其实快乐本身比他原先想象的要更加复杂和充满矛盾。见 Henry A. Giroux and Roger I. Simon, "Popular Culture and Critical Pedagogy," *Cultural Studies* 2(1988):294—320。
- ⑦ 见 Walter Benjamin, "Theses on the Philosophy of History," in *Illuminations*, ed. Hannah Arendt (New York: Schocken Books, 1963), pp. 253—264。
- ⑧ Bloom, *The Closing of the American Mind*, p. 89.
- ⑨ 同上,第 192—193 页。
- ⑩ In Martha Nussbaum, "Undemocratic Vistas." *The New York Review of Books*, November 5, 1987, p. 22.
- ⑪ Mikhail Bakhtin, *The Dialogic Imagination*, ed. Michael Holquist, trans. Caryl Emerson and Michael Holquist (Austin, Tex.: The University of Texas Press, 1981).
- ⑫ 关于布鲁姆和赫尔希著作中的相同和相异之处及其保守主义议程,Robert Scholes 曾有深刻的评论:

赫尔希试图通过知识拯救我们。他认为了解事物的表象比对事物追根溯源更重要,而布鲁姆则认为,惟一能拯救我们的办法是回归到经典作品的真切了解和感受上来(特别是柏拉图《理想国》之后的政治学和哲学方面的作品)。赫尔希关心的是每一个美国人应该知道什么,而布鲁姆则关心少数精英的文化。但他们共同为美国教育制订了一个保守主义的议程。赫尔希希望人人了解和敬仰经典;而布鲁姆则希望通过真正了解经典来确立精英文化的地位。这样公众就需要接受足够的教育,需要向对那些在精英大学毕业的博学者传授的高深知识表示尊重。布鲁姆和赫尔希都强调某种形式的传统学习,但需要注意的是,他们对传统学习的态度是截然不同的。对布鲁姆来说,没有什么比长期



严肃认真的学习经典作品更能拯救我们学生的灵魂了。但对赫尔希来说,了解经典的名字和作者就足够了。但布鲁姆和赫尔希都对未经过仔细审视的历史有一种怀旧情结,认为过去的就是比现在的好。见 Robert Scholes "Three Views of Education: Nostalgia, History, and Voodoo," *College English*, 50 [1988]: 323—24。

⑬ Hirsch, *Cultural Literacy*, p. xiii.

⑭ 同上,第4页。

⑮ 简单、淡然和政治兴趣构成了这一思想下的对西方文化的观点。但这种观点遭到了尖锐的分析和批判。见 James Clifford, *The Predicament of Culture: Twentieth Century Ethnography* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988)。

⑯ Hirsch, *Cultural Literacy*, p. 83.

⑰ 同上,第3页。

⑱ 对这种考试形式的批评,见 Allan Nairn and associates, *The Reign of ETS: The Corporation that Makes Up Minds* (Washington, D. C.: Ralph Nader, 1980); David Owen, *None of the Above: Behind the Myth of Scholastic Aptitude* (Boston: Houghton Mifflin, 1985); Peter Schrag, "Who Wants Good Teachers?" *The Nation*, October 11, 1986, pp. 332—45。

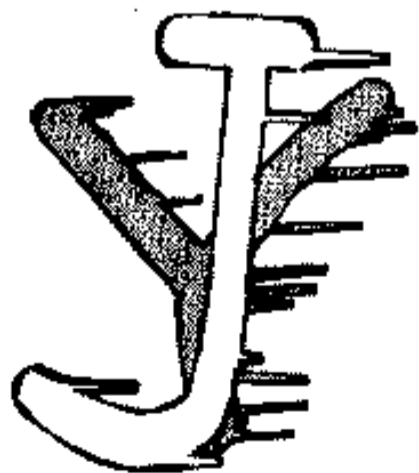
⑲ 对这些问题的实证和理论研究,见 National Coalition of Advocates for Students, *Barriers to Excellence: Our Children at Risk* (Boston: Author, 1985)。

⑳ Michael W. Apple, *Teachers and Text: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education* (London: Routledge and Kegan Paul, 1986)。

㉑ Linda Darling-Hammond, "Valuing Teachers: The Making of a Profession," *Teachers College Record* 87(1985):210.

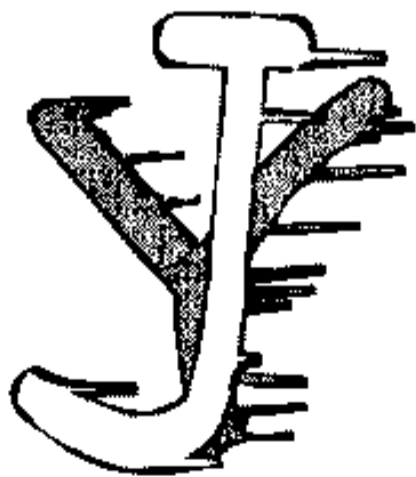
㉒ 对这份文献的评论,见 Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education* (South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey, 1985)。

㉓ 参见 Pat Shannon, "The Use of Commercial Reading Materials in American Elementary Schools," *Reading Research Quarterly* 19(1983):68—85; Patrick Shannon, "Reading Instruction and Social Class," *Language Arts* 63(1985):604—11; Kenneth S. Goodman, "Basal Readers: A Call for Action." *Lan-*



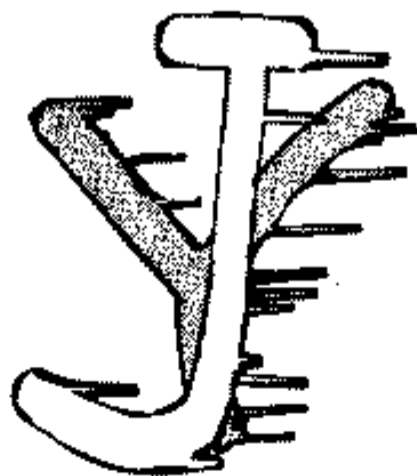
guage Arts 63(1986):358—63。

- ②④ 参见 Michelle Fine, "Silencing in Public Schools," *Language Arts* 64(1987): 157—74; Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life* (Minneapolis, Minn.: University of Minnesota Press, 1988)。
- ②⑤ Martin Carnoy and Henry M. Levin, *Schooling and Work in the Democratic State* (Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1985); Ira Katznelson and Margaret Weir, *Schooling for All: Class, Race, and the Decline of the Democratic Ideal* (New York: Basic Books, 1985); Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux, *Education under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling* (South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey, 1985)。
- ②⑥ 赫尔希的历史观代表了 Harvey J. Graff 所谓的“对历史起因问题激进的理想主义观点”。在这样的观点下,人们无需对大量的历史事实进行研究或解释,就可以作出历史结论,或者人们无需对那些伟大思想及其可能的历史背景或结果进行考察,就可以得出一般性的结论。Harvey J. Graft, "A Review of: *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*," *Society* 25 (November/December, 1987):101。
- ②⑦ Herbert M. Kliebard, *The struggle for the American Curriculum, 1893—1958* (New York: Routledge and Kegan Paul, 1986)。
- ②⑧ 赫尔希的历史观与 W. J. Bennett 在《重申一份遗产》(*To Reclaim a Legacy*)中表达的历史观有惊人的相似之处。正如 H. J. Kaye 指出的,历史并不是表达社会和政治集团在观点、价值和社会关系上的冲突,也并不认为有必要研究西方文明与世界历史的理想和经验之间存在怎样的差异。见 Harvey J. Kaye, "The Use and Abuse of the Past: The New Right and the Crisis of History," in *Socialist Register 1987*, ed. Ralph Miliband, Leo Panitch, and John Saville (London: The Merlin Press, 1987), p. 354。
- ②⑨ 赫尔希的文化素养教育观错误地相信了文化素养带来的社会和经济变革;同时他也错误地拒绝对这种文化素养思想下的教育观进行认真的反思。在前一种情形中,赫尔希认为文化素养教育是消除现代工业社会中社会和经济问题的基本先决条件。在这里基本文化素养是一个“自变量”,它和特定的历史结果构成了简单的因果关系。这里问题不在于赫尔希夸大了文化素养作为一种思想和



社会实践的实际功能,而是赫尔希的文化素养观忽视了更大范围的文化、历史和社会力量,在确立文化素养方式和助长特定政治和经济不平等方面所起的作用。赫尔希的文化素养观忽视了困扰美国社会的重大问题和社会不公现象。这些问题的根源在于权力结构和社会关系之中,这不能简单地归结为某些占主导的文化素养形式,而是社会本身政治、经济和社会的关系网交织的结果。这一问题的详细讨论见 Harvey Graft, *The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the Nineteenth-Century City* (New York: Academic Press, 1979)。又见 Colin Lankshear with Moira Lawler, *Literacy, Schooling and Revolution* (New York: Falmer Press, 1987)。但赫尔希不仅仅对文化素养的性质和作用神秘化,而且完全忽略了学生的学习动机、兴趣等因素。在本文的后半部分我们将指出,赫尔希的教育框架是无可指责、无懈可击的,因为在他的教育观念中,只要教育内容既定,教育活动便万事大吉。由于赫尔希对文化素养的高目标期望和他所采取过分简单,甚至反动的教育态度之间形成鲜明的反差。因此, Scholes 称赫尔希的教育观是“施了魔法的教育”(voodoo education)。见 Scholes, “Three Views of Education,” 第 327 页。

- ⑩ Hirsch, *Cultural Literacy*, p. 24.
- ⑪ 关于这份文献的详细评论,见 Giroux, *Theory and Resistance in Education*。
- ⑫ Ray Rist, “On Understanding the Process of Schooling: The Contribution of Labeling Theory,” in *Power and Ideology*, ed. J. Karabel and A. H. Halsey (New York: Oxford University Press, 1977); Jean Anyon, “Social Class and the Hidden Curriculum of Work,” in *Curriculum and Instruction*, ed. Henry A. Giroux, Anthony Penna, and William Pinar (Berkeley, Calif.: McCutchan Publishing, 1981); High Mehan, *Learning Lessons* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979)。
- ⑬ Kathleen Rockhill, “Gender, Language and the Politics of Literacy,” *British Journal of Sociology of Education* 8(1987):158.
- ⑭ June Jordan, *On Call: Political Essays* (Boston: South End Press, 1987), p. 30.
- ⑮ 从文化政治学的角度研究文化素养教育问题,对于教育实践具有特殊的意义,关于这点见 Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, trans. Myra Bergman Ramos (New York: Seabury Press, 1968); Paulo Freire and Donaldo Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World* (South Hadley, Mass.: Bergin &

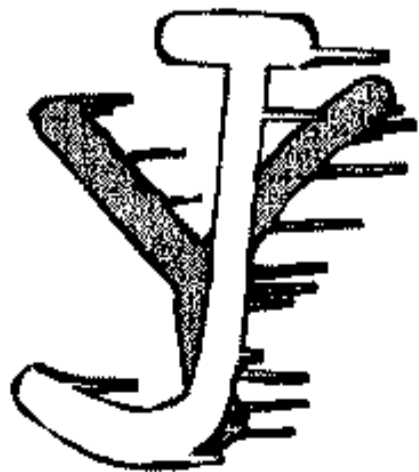


Garvey, 1987)。

② Jordan, *On Call*, p. 29.

③ Martha Nussbaum 认为布鲁姆对西方文明成果的理解有其狭隘之处。她写道：

他对这些书籍(指古代哲学家的经典)的偏好,使其不能认真分析这些经典传统以外涌现的文学和哲学作品。布鲁姆曾声称:“只有那些西方国家——那些受到希腊哲学熏陶的国家——才敢于怀疑自我认同的正确性。”这句话暴露了作者惊人的无知,因为在印度的古典思想中同样包含了批判和理性的传统,中国的古典思想家也有雄辩的理论。除此以外的世界其他地方还有无数哲学和非哲学的自我批判的思想存在。(Nussbaum, *Undemocratic Vistas*, p. 22)



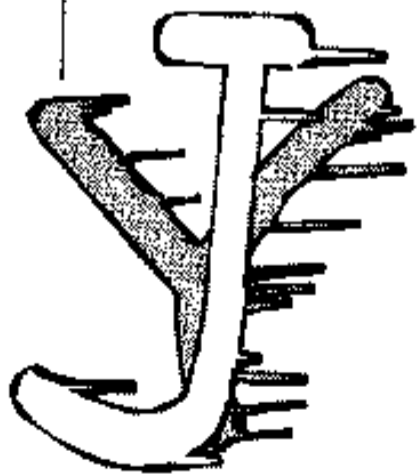
第十一章

教科书：国际比较的角度

P·阿特巴赫

学校教科书被认为是一种在其教育制度中使用的国家“产品”。尽管在美国人们对它褒贬不一，教科书仍然是学校教育实质性的“标识”(icons)。教科书同时也越来越成为国际交流的重要组成部分。在一些国家，尤其是第三世界国家，教科书通常由外国人编写，因此通常也反映了外国人的价值观。^①在美国和西欧，一些跨国出版公司已将他们的触角伸向教科书出版行业，而由此带来的影响人们才刚刚开始感受到。两家主要的跨国出版商：英国的培格曼(Pergamon)公司和德国的贝塔斯曼(Bertelsmann)公司，开始与美国最大的教科书出版商一争高下。美国的一些媒体巨头，像海湾和西方公司(Gulf & Western)，正通过收购一些较小的公司和拓展已有的业务范围，来巩固他们在教科书出版业中的地位。总体上，美国的教科书出版业呈现集中化的趋势。国际性的专业分工使教科书出版和发行的性质发生了变化。越来越多的教科书在一些成本较低的地区(像新加坡和香港)印刷。^②主要的工业国家，比如英国和美国，还有法国、德国和俄罗斯，在世界的教科书出版中扮演越来越重要的角色。教科书的全球化时代已经到来；人们也将在世界范围内感受到这种影响。

教科书的世界是不平衡的。那些主要的工业发达国家拥有高水平专家、先进的出版设施、优质的纸张和充足的资金，因而能在世界性的出版行业中独领风骚。这些国家还使用世界上最普及的语言(英语、法语、德语、俄语和西班牙语)。世界上最大的教科书出版公司也集中在工业最发达的国家，像英国的麦克米兰(Macmillan)、朗文(Longman)、

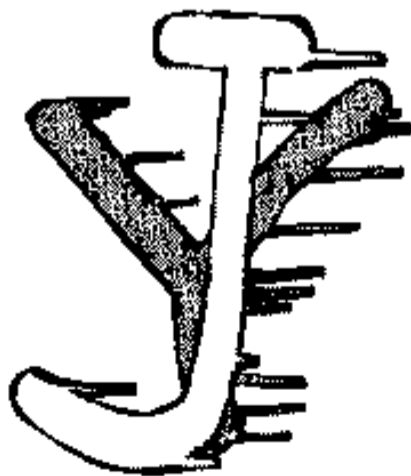


培格曼；美国的哈泊和罗公司(Harper & Row)、海湾和西方公司、普兰蒂斯·霍尔出版公司(Prentice Hall)；德国的贝塔斯曼公司；法国的Hachette公司，等等。而其他国家则处于世界出版业的边缘地带，他们在不同程度上依赖上述这些国家的知识产品。当然，在世界性的出版系统中也有其他一些国家拥有自己的一席之地。第三世界的大国，如印度和中国，拥有本国的出版业，出版自己的教科书。而一些国家则扮演了“中介角色”，像墨西哥和埃及，他们一方面自己出版教科书，并向较小的第三世界国家出口图书；同时通过在本国设立分部的方式，保持与发达国家出版公司的密切联系。

边缘化(peripherality)反映的不仅仅是各国经济不平衡的问题，一些大国语言的使用也是不平衡的一个方面。这种不平衡受到政治和经济的直接影响。处于中心地位的国家 and 出版机构，都希望维护他们的既得地位。凡是能够维持现状的政策它们都积极采纳。比如，为了保持现有的“中心—边缘”格局，发达跨国出版机构宁愿向规模较小的市场出口图书，也不愿帮助提升当地的出版能力，因为从长远来看，这样做有可能是在培养竞争对手。在很多情况下，“中心国家”在保持它们主导地位过程中的政治和经济利益，与“边缘国家”发展它们独立自主地位的要求之间，是根本对立的。

尤其在发展中国家，出版业也是殖民统治传统和新殖民影响的一部分。就像制定贸易和商业政策一样，英国、法国等殖民国家也制定了图书出版和教科书方面的政策。毫无疑问，殖民的过程也是殖民体系内部的不平等不断加剧的过程。随着民族独立运动在第三世界的逐步展开，民族主义力量开始关注文化和教育方面的政策，他们努力加强本国在出版和图书开发方面的力量。然而，形势依然十分严峻。在第三世界国家中，很少能建立起完全独立、具有本国特色的图书出版体系。

边缘国家也不全是第三世界国家。比如，加拿大也得为自己的文化自治担忧，他们担心在自己的教科书中缺乏“加拿大自己的东西”。^③虽然加拿大也采取了一些措施，以保护本国的知识统一性，但仍受到美国和英国的影响，在讲法语的魁北克地区还受到法国的影响。1988年加拿大和美国签署了自由贸易协议。这一协议与1992年在西欧实施



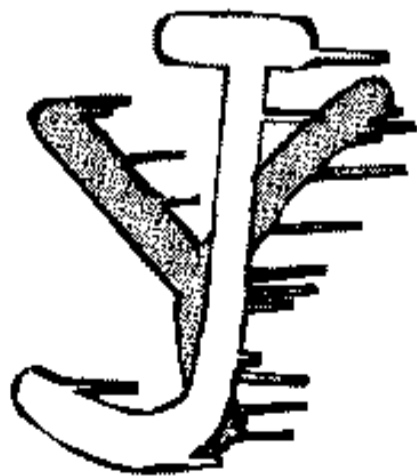
的一项类似的、但影响更深远的协议一样,将对加拿大的知识市场带来巨大的冲击。

在工业化国家,教科书的国际化问题并不是最突出的。它们的教科书问题更多涉及图书的所有权和专业知识的国际化问题,而不是进出口问题。^④在这些国家,图书是为本国的教育系统设计的,使用的也是本国语言。无论就科目、年龄阶段或学校性质而言,出版的图书都能找到足够的市场。而在第三世界,跨国问题就是一个现实而严峻的问题。那些较小的第三世界国家,即便是小学课本,有时也需要从国外进口。虽然为了适应输入国的需要,那些跨国出版机构对图书进行了修订,但课本的很多内容脱离了本国国情,那些图书也经常是由国外编辑和印刷的。因此,教科书的国际化问题在各国的表现形式存在差异。我们需要关注教科书在世界各地日益复杂化的趋势。

教科书的国际化不仅仅是所有权和市场的问题,它还涉及知识的观念、教育的性质问题以及教科书在教育制度中的角色问题。由于跨国公司创立了一种“教科书文化”,西方国家关于教科书的看法,就率先在世界各国确立了其主导地位。由于教科书向学生提供了关于世界及其知识的“蓝本”,教科书开发的主导思想所产生的影响,就不仅仅体现在课本上,也体现在课程体系中。

世界知识系统

教科书是世界知识体系的一部分,它对所有知识生产具有实质性的影响。^⑤事实上,只有少数国家控制着世界知识系统,而这个系统又影响着教科书和其他知识产品。发达国家的大型学术机构、实验室和出版机构控制着这个系统。仅就规模而言,全世界研究和开发经费的80%是被少数几个主要发达国家掌握。在微电子应用、教育研究和课程开发方面,情况同样如此。美国、英国和其他地方的大型学术机构拥有最完备的图书馆和最先进的实验室。那里的研究人员能全力以赴地从事研究工作,并最大限度地传播知识。就经济实力而言,这些重点大学拥有高级的研究及维护研究设施的充足经费。它们强调以研究为导

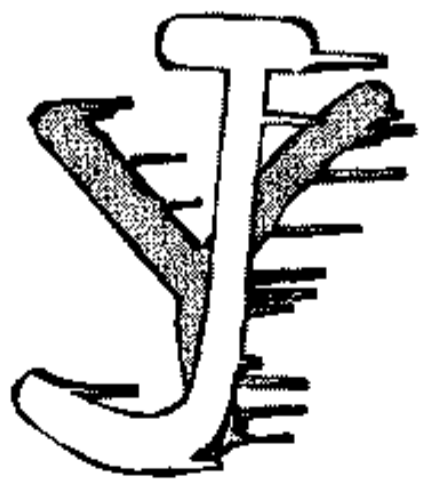


向的研究生课程。^⑥他们还培养大批留学生,这些学生回国后成为当地的研究领导力量。这些学生在国外接受的训练主要是关于如何适应他们“母校”的研究规范和研究导向的。世界上主要的语言(特别是英语)成为科学和学术成果的主要用语。核心学术期刊用这些语言发行,要想获得最前沿的学术研究成果,学者们必须懂得这些语言。绝大多数最好的教科书以主要国家的语言出版,这些教科书直接或经过改编后,在那些小国家使用。

由专家和学者组成的“无形学院”(invisible college),在知识的创造和传播中扮演重要的角色。这些最顶尖的专家无一例外地都在主要工业化国家从事研究工作。他们决定什么样的知识能够在国际性期刊上发表,他们处在他们所在的研究系统的中心。他们的观点确立了研究的议程,最终他们关于知识的看法成为合法性知识的基础。这些有知名度的学者向最大的跨国出版社提供咨询意见,他们与那些负责课程改革的国际性机构保持联系,通过这样的方式他们影响着教科书的开发。“无形学院”反映了主要工业化国家的研究方向。

国际知识系统在诸多方面影响教科书的开发和“生产”。新技术(如电脑辅助教学)产生于中心国家,也部分由于得到了权威专家和大学的认可,才得以推广。这些技术影响到人们对教科书的看法,并最终影响到这些教科书的使用方式。源自中心国家的有关新课程的理念,不可避免地反映了他们国家的学校办学情形,并逐步向边缘国家辐射。教科书的最核心观念受到一些国际因素的影响。教科书中使用的光纸、插图和硬封面,就反映了处于中心的富裕国家的学校办学条件。那些贫穷国家的学校在使用装帧简单的教科书的同时,也受到好的教科书的“黄金标准”的影响。约翰·梅耶(John Meyer)和他的同事最近考察了课程的国际化趋势。^⑦他们发现随着时间的推移,不同课程和课堂上这些课程所花的时间,都呈现趋同现象。虽然我们不清楚,趋同现象的机制是什么,但几乎可以肯定,课程的趋势和与课程同步的教科书,正从中心国家向边缘国家转移。

各种力量纠合在一起,以不同的方式主宰着新观念的发展和传播,从而形成了世界性的知识系统。资源、专业知识、学术系统的规模和基



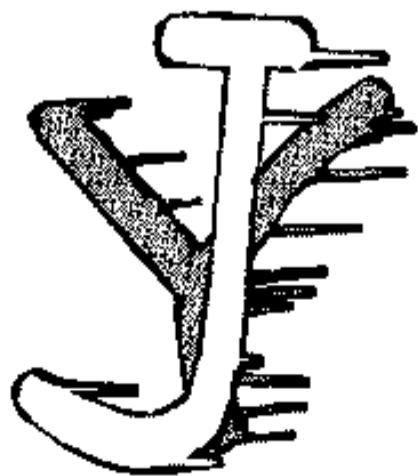
基础设施等因素集合在一起,在很大程度上促成了观念和知识产品向少数国家学术系统集中的趋势。就像高能物理学一样,集中化有助于形成关于教育的新观念。观念最终影响到教育实践和教育支持系统——包括教科书。

教科书的基础设施

教科书的出版是一个复杂且鲜为人知的过程。而教科书作为一个国际问题的重要性也越来越突出。从表面上看,教科书的出版是一件非常简单的事情。事实上它涉及方方面面的协调工作,并且受到诸多国际因素的影响。电脑辅助设计、高速印刷设备、不断提高的(而且是相当廉价的)制图能力,这一切都影响着教科书的出版。新的出版技术具有国际性,因为这些技术大都是在美国、西欧、日本等地发明和生产的。这些新技术使教科书的出版更加灵活,在某些方面还降低了教科书开发的成本。这些技术对于第三世界国家尤其具有特殊的意义。然而这些设备必须从发达国家进口,其成本是相当高的。使用这些技术需要相应的专业知识,这又增加了在人力资源方面的开支。

第三世界国家的基础设施并不能够跟上高科技发展的步伐。例如,在印度的公司如果要顺利使用电脑网络,就必须拥有自己的能源,依赖自己的卫星通讯系统。除了这些后勤问题外,新的出版技术对第三世界国家教科书出版将产生持续的影响。新技术的使用在工业化国家已经相当普及,新技术还将在未来教科书出版业的国际化过程中继续发挥重要作用。网络的使用让跨国沟通和资料共享变得非常便利。新的设计和印刷技术进一步把出版机构与国际软件开发商、尖端的印刷设备的生产商及这些设备的供应和服务商联系在一起。因此将小小的出版业和出版机构与国际市场联系在一起具有深远的意义。

纸张自然是教科书出版的重要资源。由于巨大的印刷量,纸张的费用占了图书成本的主要部分,也是出版商关心的一个核心问题。纸张还是一种国际商品,但我们通常忽略这个问题。世界上有三个国家垄断了国际纸张市场,它们是加拿大、瑞典和美国。^⑧美国为本国提供

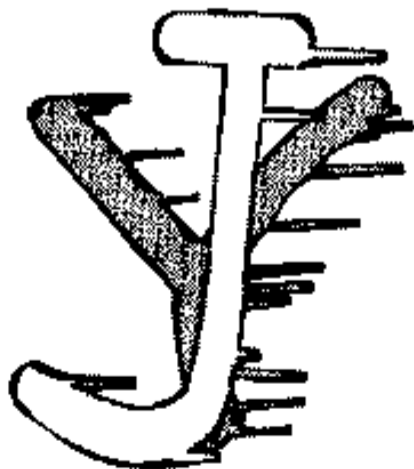


最大量的书籍纸张,他们把最优质的纸张用来印刷书籍,而把质量较次的纸张用来做新闻纸、包装纸或做其他用。虽然美国的纸张价格也受国际市场的影响,但它对海外纸张供应的依赖性不大。而其他国家出版教科书还需要进口大量的纸张,有时它们甚至用新闻纸而不是质量更好的纸张来出版课本。国际纸张的价格受到供需过程的影响,而那些主要的纸张出口国对价格的确定有巨大的影响力。第三世界的纸张进口国只能听任出口国价格变化的摆布。西欧的出口国也依赖国际市场的价格变化,但还是有能力“消除”市场价格变化所带来的负面影响。近年来,纸张价格波动剧烈。总体上,由于经常性的供应短缺,书籍用的纸张价格呈上涨趋势。一些第三世界国家采取相应的措施,比如用非传统的原材料(如利用加工甘蔗或大米后的下脚料)生产纸张,取得了一定的成功,当然,所生产的纸张质量不可与传统纸张的质量相比。^⑨纸张是课本出版业中的国际性“基础设施”,为此,我们需要加强对纸张问题的政治学和经济学的研究。

出版是不同技能和程序协调合作的产物。^⑩为了出版一本书,出版部门需要一支具有高度专业化水准和技能的队伍及相应的设施,并把大量的要素整合起来。比如,现在的出版社很少拥有自己的印刷系统,因为他们发现与专业印刷机构合作更经济。他们还借助专业的排版公司来完成图书的编排工作,当然这样的情况在变化中,因为借助电脑可以帮助完成编排和设计工作。出版工作还需要一批编辑专业人才,把那些未经整理的稿子编辑成书。对于教科书来说,一丝不苟的编辑尤其重要,因为教科书的风格和呈现方式对成功地实施教学非常重要。出版公司内部需要大批专业人才和设施,另外,它还需要与公司以外的专业人才和设施保持联络。没有这些专业人才和设施的协调,就不可能有成功的出版业。

出版行业的专业性越来越国际化,这部分是由于跨国出版机构的垄断地位日趋加强,另一部分原因是通讯技术的不断更新。我们可以在一个国家设计出版方案,在另一个国家编辑,而在第三国印刷。电脑网络、传真技术以及其他通讯技术使出版业的国际分工成为可能。

图书的实际生产过程也出现了国际化趋势。虽然几乎所有美国学

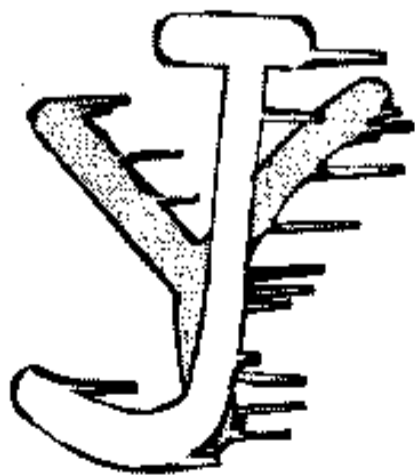


校所使用的教科书仍在本土印刷,但未来越来越多的印刷任务很有可能转移到国外。有几个因素导致这种趋势的出现。几年前美国的专利法中的“制造业条款”意味着,为了保护版权,大批量印刷的图书必须在美国本土完成。现在这样的规定已经失效,出版商正逐步将越来越多的图书印刷任务转移到海外。跨国出版机构与国外保持联络,它们将继续在海外印刷图书。此外,从一定程度上说,国外印刷行业在美国市场的竞争也将愈演愈烈。他们的印刷技术也越来越先进。亚洲新兴工业化国家的印刷企业,特别是中国香港和新加坡的印刷企业,已经进入欧洲和澳洲的学术类图书及一些教科书的印刷市场。此外,亚洲的企业还承担许多在非洲使用的教科书的印刷任务。值得注意的是,这些重要的企业都集中在日本的印刷和出版公司。

出版业的国际化潮流是毋庸置疑的。只要有可能,出版机构就尽量在世界各地寻找最高效率和最廉价的出版专业设施和程序。他们注重追求生产过程中更加廉价的劳动力和生产成本。教科书的生产过程越来越类似于生产汽车。就是说,需要向其他国家采购零部件,因为那里有较为廉价的劳动力和最有效率的生产技术。传统上,教科书都是“国产”的;如今,至少在西方,出版业的国际化趋势必将使教科书的“国家”色彩越来越少。

作为国际商品的教科书

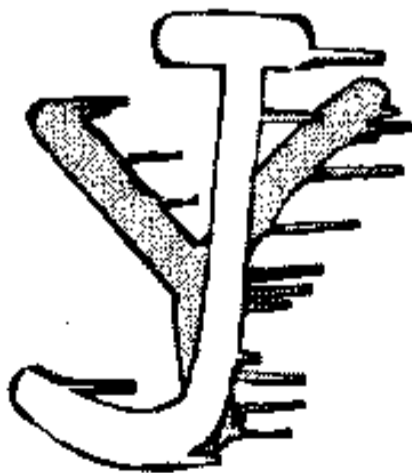
至少在表面上,在工业化国家,中小学的教科书是本国出版发行的。这些教科书是为了满足本国教育系统的需要而不是为了出口。出版业的国际化越来越影响着教科书的出版方式,但是图书所涉及的大量的专业知识和教学内容,还是面向国内的。而对于发展中国家来说,国际化影响似乎更明显些。这些国家仍旧需要从国外进口图书,尽管跨国出版机构在出版这些图书时考虑到了这些地方和国家的需要。在这种情况下,这些国家对本国学校教科书的使用只有有限的控制力。地方教育管理部门虽然制订了具体的目标和要求,但最终它们也只能在图书市场的范围内挑选他们所需要的教科书。



有一点很清楚,那就是教科书的基本观念是西方化的,它在工业化国家接受检验,并向其他国家出口。教科书必然地与既定的课程体系密切相关,但这样的课程体系还是西方的“发明”。这些课程经历了很长时间的发展,现在又在世界范围呈现出相当的一致性。教科书的许多观念都是属于西方资本主义的——教科书必须包括插图,教科书内容必须印在有光纸上,教科书必须是“借”(loaned)给学生而不是“赠”(given)给学生的,教科书应该由私营出版商来发行等。第三世界国家也会偏离教科书发展的“黄金标准”,但那也是“深思熟虑”后作出的决定。^⑩比如,有一种趋势就是越来越多地使用新闻纸和更少的插图,这样可以降低教科书的成本。举例来说,中国生产廉价的教科书就有很长的历史。虽然教科书的演进历程来自西方传统,但它极大地影响了世界范围内教科书的发展。

教科书成为一项国际性的商品,很大程度上是因为教科书出版机构越来越成为跨国企业。比如,在非洲情况就一直是这样,而在工业化国家这是一个新的现象。不断增长的跨国出版业是一个新的发展趋势,但我们尚不清楚这一趋势的影响。如前所述,主要的欧洲出版机构对美国出版业具有很大的影响。可以预计,在1992年前(本书原版于1991年——译者注)欧洲跨国企业的影响力还将升级。当欧洲共同体取消其内部的关税壁垒时,欧洲不但将成为贸易的开放市场,同时也将成为教育和文化的开放市场。欧洲的教育家们开始关注欧洲共同体的形成对教育产生的影响,这其中包括由出版业集中化所带来的影响。欧洲跨国出版机构将充分考虑欧洲市场的需求,以便降低生产成本。这一趋势将使欧洲共同体内各国的教科书甚至课程走向一体化。根据一定的语言和国家课程大纲,就有可能用同样的制图、举例、图片来设计教科书并调整课本内容。在非洲,人们已经这样做了;在印度,当地的出版机构根据不同语言市场的需要来出版课本。而在中国香港出版的中学教科书,不但在本地学校使用,而且还被东南亚和其他第三世界国家采用。在欧洲,这方面出版手段的变化将是巨大的。

在非洲,教科书国际化进程是最深入的。那里,教育面临的主要问题是:语种繁多;使用每种语言的人数很少;缺乏专业的力量和资金开

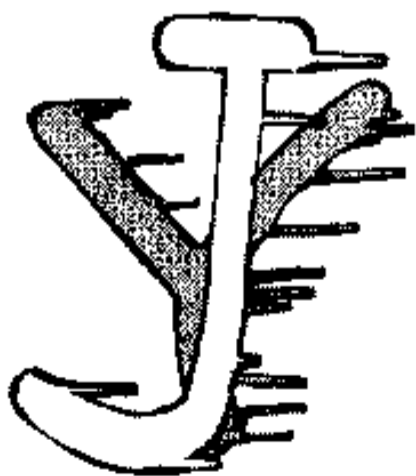


发适合本地需要的图书；一些长期固定的跨国出版机构自殖民时代开始就控制了教科书市场。即便像尼日利亚这样具有巨大国内教科书市场的国家，跨国公司也是独霸一方。在讲英语的西非，英国的跨国公司几乎垄断了与地方教育当局共同修订课程计划的权力。^⑩教科书通常是根椐英国本土学校的情况开发的，很少顾及非洲的现实需要。这样的图书通常在英国编写，有时则在像拉各斯这样的非洲大城市设立的英国公司分部来编写教科书。

有时候，这些教科书是用英语编写的；有时则被翻译成当地的语言。然后这些书籍在英国印刷，而现在越来越多地在香港和新加坡印刷，因为这些地方的印刷成本比较低。而在讲法语的非洲地区，教科书市场被法国公司控制的程度更加严重。法语在非洲殖民地的普及程度要远甚于英语。教科书需要经过“非洲化”以适应非洲的环境和当地教育官员的需要，但书籍仍然是在法国印刷，并由法国的跨国公司出版。

在非洲，教科书撰写、改编、出版过程的大部分工作由外国人完成。而且这些工作通常在英国或法国的出版社总部完成。当地人只在翻译方面发挥作用。当然，这些国家的教育当局必须审查这些教科书，有时需要在改编和出版方面投入大量的工作。但实际情况是：这些教科书毕竟是跨国公司用于赚取利润的“舶来品”。当这些图书投放市场后，当地人的选择非常有限（如果还有选择的话）。造成这种局面的因素很多。独立之初，非洲本土的出版力量非常薄弱；而同时，英国的出版公司却有雄厚的基础，并控制着图书市场。这样的局面不但满足了当地的需要，而且可以让新兴的独立国家发展它们的教育制度，而不用担心教科书的供应问题。殖民时期英语和法语统治地位的形成，也是因为非洲国家地方语言（通常还是部落语言）数量众多，无论从政治或理论上，这些语言都不能用于官方语言。很多时候，这些语言都没有书写的历史。所以，大国的语言依然维持着其在这些国家的重要地位，尽管，像尼日利亚或加纳这样的国家，学校也在使用本地语言。

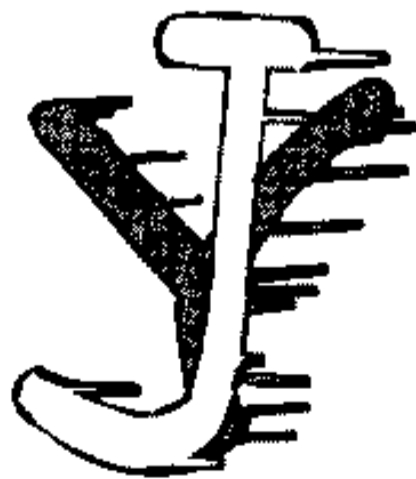
凡是存在跨国公司的地方，要建立本国出版机构都被证明是困难的。无论是从财政角度，还是从专业的角度，开创出版机构的初期投资是巨大的。另外，民族企业很难与外国基础雄厚的企业竞争，因为即使



从最乐观的情况分析,本国市场的利润空间也是非常小的。而外国公司除了这些国家的市场,还有能力拓展海外市场。非洲国家的本国市场通常不大,所以营利面也很小。这样的市场运转能在本地范围内得以维持,必须借助地方政府的资助才行。由于太多的风险和微薄的利润,当地企业家对涉足出版业兴趣历来不高。这些都导致了非洲国家本土出版事业发展迟缓,而跨国公司继续在这些国家的图书出版市场大行其道。尽管存在棘手的问题,但非洲国家还是在出版业本土化过程中取得了令人瞩目的成就。

尼日利亚通过政府的资助,已经在国内建立起相关企业以满足当地出版教科书的需求。尼日利亚还大力发展一些基于较大语种的出版机构。东非的肯尼亚也在充实本国的出版力量。在一定意义上,跨国公司帮助地方企业或政府,壮大了出版业方面的专业力量。津巴布韦也成功地发展了本国的出版事业,用本国力量编写和出版教科书。像曼波(Mambo)出版社这样的非营利性私营企业对于推动教科书的地方化起到了重要作用。然而,即便在津巴布韦,虽然跨国公司越来越多地为当地的教育市场编写教科书,但这些企业将继续成为当地出版业的主导力量。20世纪80年代,甚至更早的时候,在非洲和第三世界国家,政府开始越来越多地参与到出版事业的发展中。在有些国家,政府直接创办出版机构;而在另外一些国家,政府部门帮助建立由国家资助的出版企业。

虽然跨国公司和来自美国和日本的新兴公司的发展,保持着强劲势头,但亚洲国家的民族出版业的发展还是十分迅猛。绝大部分用本地语言出版的教科书都是政府机构或本地私营出版社提供的。只有少数以英语作为教学用语的精英学校的教科书是由外国公司出版的。但即便这样,大部分情况下教科书也是在印度编写、改编同时在印度印刷。东南亚的情况比较复杂。那里的跨国公司在市场中的地位还是比较稳固的,但像马来西亚这样的国家,长期以来积极开发适用于本国使用的教科书。“马来西亚语文出版局”(Dewan Bahasa dan Pustaka)就积极出版本国教科书。这些图书中部分是专门为马来西亚的学校编写的,部分则是从西方教科书改编并翻译成马来语的。^⑬ 还有一些图书则



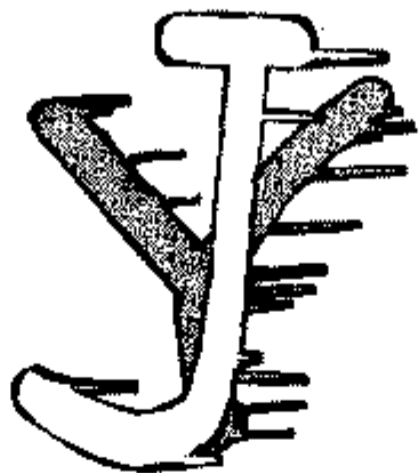
从英国和美国进口。大多数亚洲国家的学校都使用本地语言教学,为适应本地需要,这些教科书必须以当地语言出版。有些亚洲国家和地区(如马来西亚、泰国、中国台湾)一直没有加入国际版权网络,他们不用付费或确定版权归属,就能改编或翻译英国和美国的教科书。^④这样的“盗版”行为,虽然使当地出版社在市场上占有一席之地,却阻碍了真正的本国或本地区教科书出版事业的发展。随着这些国家或地区加入国际版权组织以及这些国家或地区出版业和教育机构的日趋复杂,本国或本地区教科书的出版也获得了长足的发展。

在第三世界,教科书一直是一种国际商品。这既是殖民主义的“遗产”,也是出版本地教科书所遇到的困难所致。跨国公司拥有出版和发行教科书所需的专业能力、市场、资金。在一些国家,这些跨国公司完全控制了教科书出版市场。在另外一些国家,这些公司直接或间接地对教科书出版发挥着作用。在第三世界国家中很少有能完全摆脱西方影响的。对于工业化国家,教科书国际化问题是一个新兴的现象,人们刚开始认识它。所有权问题在制衡关系中是一个关键的因素,但我们仍不清楚所有权(ownership)的不断集中,将如何影响美国和西欧的教科书出版业。可以肯定的一点是:跨国出版机构在世界教科书出版业中将扮演越来越重要的角色。

教科书与专业知识的国际化

就像教科书的基础设施正日趋国际化一样,教科书在专业化方面也正走向国际化。前面曾提到,主要的工业化国家的学术系统控制着世界研究方向,包括教育研究和教科书、阅读、测量、课程研究,以及其他与教科书开发相关领域的研究。专业知识的国际化可以看作是:来自中心国家的研究成果和专业知识的被边缘国家利用的过程。

教科书的开发,越来越多地依赖与教育有效性有关的研究成果。于是,国际性的教育研究正扩大其对世界范围教科书开发的影响。过去,教科书的出版者和编著者主要关注政府部门或教育机构制定的课程标准;现在,教科书开发系统越来越以研究为导向,这部分地是因为

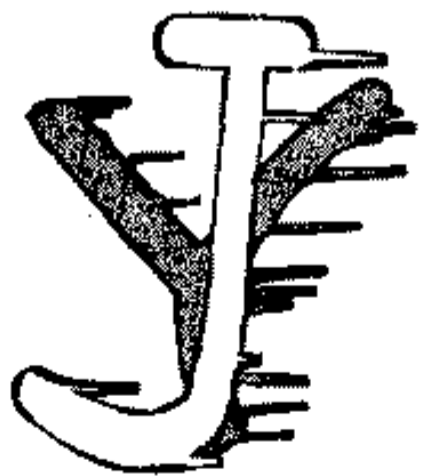


在教科书的有效性、教科书设计等方面取得了大量的研究成果。这方面的研究主要是在工业化国家完成的。研究成果反映了这些国家的实际情况,尤其反映了美国的实际情况。美国是世界上率先开展教科书有效性研究的国家。将这些研究成果运用到不同的文化背景和教育环境的第三世界时充满了不确定性,因为我们还不清楚在其他情景中这些研究成果是否依然适用。但似乎越来越多的国家在使用美国的研究成果。跨国公司在其中扮演了重要的角色,因为他们的业务遍及全球,他们的工作人员能迅速从世界范围获取研究成果。

通过像联合国教科文组织这样的机构和世界各地的教育慈善基金会,教育研究成果得以在世界各国不断普及。世界银行也利用国际性的专业知识,在第三世界国家投资几百万美元来开发教科书。发达国家的专家们近些年开始在世界各地普及教育研究成果,这也影响了人们关于教科书的观念。研究成果向人们说明什么样的教科书是有效的、插图如何发挥作用、教师参考资料应如何开发等问题。

世界各国负责教科书开发的政府部门官员都在主要的学术中心(国家)接受过培训。同时,他们还通过出席会议、发表论文和其他非正式沟通网络,保持着与这些中心的联系。海外培训能在学术规范、研究价值观和研究方法上对受训人员产生很大的影响。国际教育成就评价协会(IEA)的工作也影响到教科书的开发进程(“国际教育成就评价协会”是目前世界上最权威的对中小学基础教育质量进行比较研究的民间学术团体,成立于1966年,总部设在荷兰首都阿姆斯特丹。——译者注)。标准化考试下学生的成绩,被国际教育成就评价协会用来对教育系统进行分类。这些结果被作为教育成就的一种基准。人们通常以此为基础采取措施来提高分数。在此过程中人们必然会对课程和教科书进行反思。^⑤

一个世界范围的教育研究专业知识的网络正在扩大。这个网络也帮助人们思考与教科书相关的问题。教科书编写越来越多地参考了教育研究的成果,而教育研究人员也组成一个国际性的社团。像世界银行这样的机构,通过对教科书开发和出版的贷款提供具体的帮助,同时也提供教科书开发和政策的指导性原则。这些原则一般是根据主要的



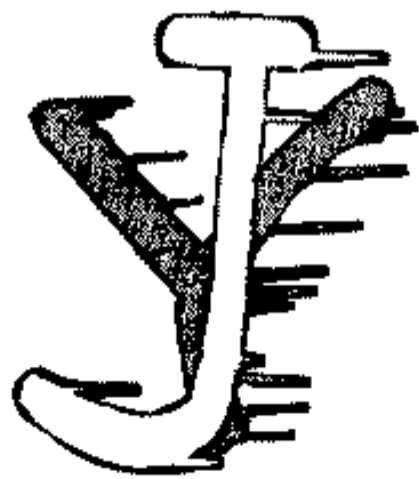
西方大学的研究成果制定的。教科书相关的知识正日趋国际化。

高等教育教科书：一个充满差异性的主题

通常容易被遗忘的一个事实是：高等教育机构也需要教科书，这些教科书的供应构成了国际教科书市场的重要部分。^⑩ 比较中小学教科书，大学教科书的国际性更强些。大学课本在使用过程中更少有控制，学校和教授们有充分的空间在没有外界干扰的情况下选用教科书。在许多国家，中小学教科书（特别是公立学校）受到政府的严格控制。这种情况在大学却不存在（除了一些中央集权的计划经济国家）。大学教科书生产和分配上的相对自由度，为世界市场上出版社和图书展开竞争提供了广阔的空间。

虽然我们尚未获得确切的数据，但可以肯定，大学教科书的国际化程度要高于中小学教科书。大学图书被广泛地从一种语言翻译成另一种语言。^⑪ 许多大学的出版社是跨国公司。这些公司将大量的精力用于图书出口。有些情况下，出口市场是教科书财政预算的组成部分。有些学科领域的图书比另外一些学科更容易出口。比如，自然科学方面的图书能便捷地出口，因为其中的知识不容易受到地方因素的影响。另外，出版某些科学类图书的成本因为大量的数据、插图等因素而上升了。那些处在较小市场的出版社无力承担这样的成本。在这种情况下，进口图书或与国外出版社协作翻译这些图书，可能更划算些。直到现在，第三世界国家的大学教科书还是盗版的——它们在重印时没有获得原出版社的同意。历史和社会科学方面的图书在国际范围使用比较困难，因为图书的内容受到出版社所在国家国情的制约。即使这样，这类图书的出口量还是相当可观的。

最大宗的大学教科书贸易都发生在中心国家和边缘国家之间，这并不足为奇。事实上，美国大学使用的教科书全部是在美国出版的，并由美国作者编写，他们考虑的是美国市场的需要。在英国、法国和德国市场的情况大抵如此。较小的学术图书市场，则大量地进口学术类教科书。例如，加拿大长期以来就担心这样的问题。在那里大学教科书

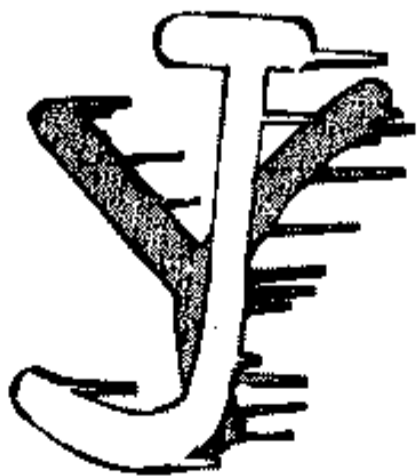


很少有“加拿大的内容”(如果还存在这些内容的话),这些内容也不适合本国学生阅读。即便像加拿大这样富裕的国家,因为高等教育系统很庞大,要使教科书出版满足本科课程需要,他们也遇到了困难。在加拿大和其他更小的市场,研究生教育阶段的大部分教科书都是进口的。因为加拿大大学教科书都是用英语和法语写成的,所以,对他们来说要进口教科书并不困难。而对于荷兰、芬兰或丹麦这样的国家来说,虽然大学的教学用语是本国语言,但学生们还是被迫使用英语教科书。在这些国家,大学必须把大量精力用于外语教学,因为这些国家的教科书都是从美国和英国进口的。

第三世界国家的景况也不容乐观。在那些小国家,所有大学教科书都是从国外引进的,虽然它们有时可以用印度的教科书取代西方的教科书。除了一些大国,如印度、墨西哥、阿根廷等,对于其他国家来说,要出版大学教科书是一件难以胜任的工作。某些情况下,这些教科书被翻译成本国文字,但通常那里的大学只用原版教科书。这就给那些西方语言水平不高的学生,带来理解上的困难。

在提供适合本国学生的教科书和建立本国教科书出版基础设施方面,第三世界国家有几个突出的例子。马来西亚只有 1500 万人口,却投入了大量的财力和精力,致力于用马来语出版的本科教科书。由政府资助的“语文出版局”负责新教科书的出版,并通过翻译向当地媒体介绍国外图书。这方面的进展十分缓慢,但越来越多的大学教科书用马来语出版了。而对于研究生阶段的教学,国家还是依赖英语教科书。

印度是又一个例子。它成功地建立自己的大学教科书产业,同时也帮助那些利润微薄的当地出版机构。印度在校大学生达 300 万,因此国内的教科书需求量巨大。印度学术界也有强烈的愿望为本国巨大的市场编写教科书,而本国的私营出版机构也有能力成功地出版大学教科书。印度出版机构也会遇到一些困难。他们需要和那些在西方出版、且价格受到保护的图书展开竞争。这些图书是外国援助的一部分。^⑩由美国、英国、苏联等国家赞助的这些项目,确实向印度学生提供了一批图书。但同时,在一个受到保护的市场里,由地方力量编写和出版图书更加困难。印度还能用多种语言为当地大学提供教科书,因为



本国有足够大的市场支撑这样的出版。一些出版机构成功地用印度语、马拉地语、孟加拉语、泰米尔语为大学提供教科书。印度还在第三世界国家开拓了用英语出版的大学教科书方面的市场。这些第三世界的国家发现,印度出版的教科书更便宜,有时比西方的教科书更好用。

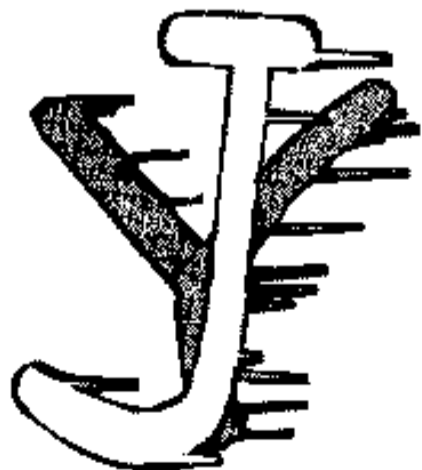
大学教科书的出版比其他教科书的出版更具有国际性。大学教科书需要采用最新的知识,依赖最尖端的研究成果。与教育系统其他教育层次相比,大学教科书对国情的依赖更少。跨国出版机构特别热衷于高等教育市场,并把此市场与他们出版计划中的学术图书领域紧密联系在一起。事实上,大学教科书出版对于一般性的出版机构和非营利性的大学出版社而言,都是利润的重要来源。

单一国家的高等教育图书市场通常是有限的,当地出版机构不能仅仅为这些市场出版图书。因此有必要进口图书。虽然许多国家努力采取措施,以实现本国大学教科书的自给自足,但这些国家还将继续依赖国际市场。由于大学课程的日益多样化和复杂化,大学教科书的国际市场实际上在不断扩大。图书可以被翻译、授权后出版或根据当地需要改编,但国际市场将依旧存在。在研究生教育层次,国际化的影响更加明显。西方跨国出版公司将继续独领风骚;由主要工业化国家编写的图书将在国际市场上发挥最大的影响。

相互依赖的世界:对教科书的展望

几个世纪以来,在殖民主义的规则下,许多第三世界国家和人口稀少的国家中,教科书一直是国际化扩张的一个产物。各民族和处于边缘地位的教育系统,在一定程度上一直依赖着中心国家。这方面,军用设备和教科书、研究性专业知识的情况如出一辙。边缘性的扩散,意味着对进口图书和对跨国出版机构的依赖。

毫无疑问,对于第三世界和工业化小国来说,教科书是他们为争取文化和教育独立而斗争的重要组成部分。而对于跨国出版机构来说,教科书就是在国际市场上用来交换的商品。但是,如果教科书不能很好地反映当地的实际情况,或者不能与实际教学技术结合起来,教科书



的开发就是一个严重的问题。对于世界上最贫穷的国家——如今天非洲的大多数国家而言——那里各级学校教科书都很匮乏,也没有改善的迹象。这里既有教科书开发的问题,也有相关的教科书供应问题。教科书的问题各国情况都不一样。但毫无疑问,教科书是一个充满争议和斗争的问题。

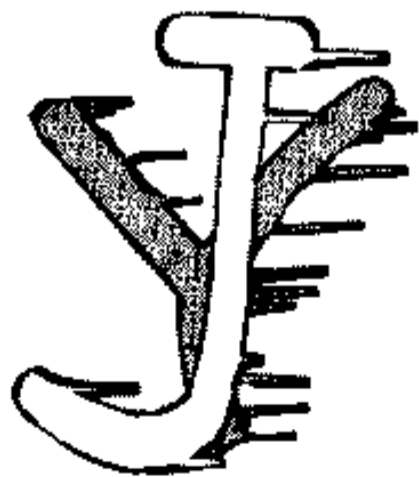
对于美国和其他发达国家来说,教科书的国际化是一个新的也是敏感的话题。不过现实还是这样:美国对世界其他国家的影响远远大于其他国家对它的影响,至少在教育研究和教科书的生产和发行上是如此。在美国,教育是一个增长中的产业,并保持着“贸易顺差”,因为与进口相比,美国出口更多的教育项目、专业知识和“知识产品”。

但形势在发生变化。国家之间将不可避免地变得越来越相互依赖,国际环境对美国的影响也将扩大。跨国出版公司在壮大中,对美国出版业的渗透也在不断分化。如同在纽约、波士顿、圣地亚哥一样,在伦敦、法兰克福针对美国出版业(包括教科书出版)的重大决策正在进行中。目前,美国主要出版公司的国外业主,赋予他们在美国的分公司相当的自主权,而将他们自己的权力限定在财务的监督上。这样宽松的监督形势是否会持续尚不得而知。

教育正变得日益国际化,这对教科书将产生连锁反应。美国的教育决策者在考虑这样的问题:与国外学生比较,美国学生的成绩处于何种地位?美国学生学习的内容与国外大学生有何不同?美国经济是世界经济的一部分,教育也在其中扮演一定的角色:如同电脑软件一样,教育的国际竞争力也是一个口号。为了适应这一趋势,学校课程和教科书必须反映其他国家的趋势,必须意识到其他国家的学生在学些什么,这样才能与美国在日本和西欧的经济扩张形势相匹配。

教科书开发和出版国际化的影响,不仅体现在出版业,也体现在分布于这些教科书的知识当中。有证据表明,由于集约化生产,教科书在国际范围日益一体化。还有证据表明,课程研究、学生成绩考核的国际化,以及其他国际因素的加入,所有这些都影响到了世界各国学校教育的内容。但我们还不清楚这一同化过程将达到何种程度。

技术革新也是促进教科书开发和生产国际化的一个因素。跨国



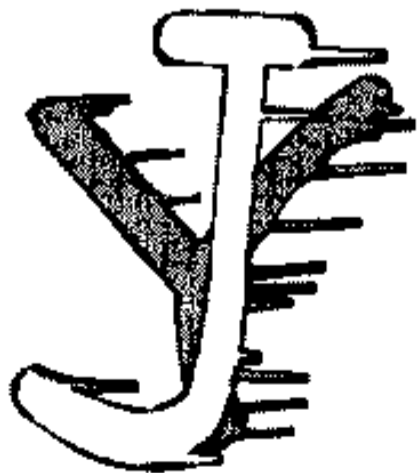
出版机构面临教科书开发的高成本所带来的挑战。它们希望把这样的开发工作延伸到不同的国家。如果首先规划教科书所需的基本课程材料、制图和插图,然后根据不同的教育制度和语言背景,对这些内容加以改编,那么教科书开发分散化的工作就可以开展了。另外,我们还可以做到在使用教科书的国家,进行教科书的编写和印刷工作。这些影响在印度和新西兰这样差别很大的国家中,都已经显露出来了。

有一点很明显,教科书在任何国家的教育制度中都是核心因素。还有很明显的一点就是,提高教科书质量的问题将面临持续的压力。在贫困国家,保证足够数量的教科书供应也是一个问题。人们将继续就教科书内容开发的不同方法问题展开争论,人们对于是否要依赖跨国出版公司也将继续面临选择。前面引述的马来西亚的例子表明,中等规模的第三世界国家有能力出版自己的教科书,即便是大学教科书。许多国家依赖政府的资助开发和出版教科书;但是也有人对这样做的效率和成本提出异议,他们认为建立公共出版机构就是一个可行的选择。

即便像美国这样世界上最大的教科书市场,国际化问题也呼之欲出。而对于世界上其他国家来说,国际化问题则更是举足轻重。教科书是一项重要的教育投入;教科书体现了民族文化的基本理念,同时诚如前面提到的,教科书也是文化斗争和争论的焦点。

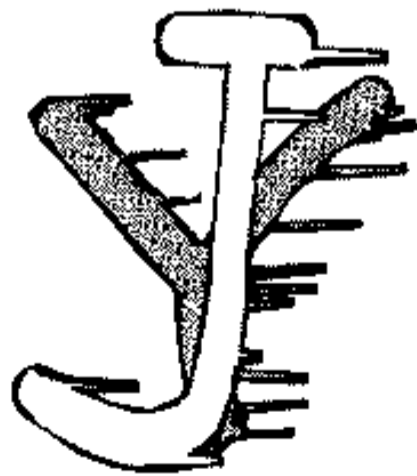
注 释

- ① 关于发展中国家的教科书问题的进一步研究,见 Philip G. Altbach and Gail P. Kelly, eds., *Textbooks in the Third World* (New York: Garland Publishing, 1988)。
- ② Stephen Heyneman and Joseph P. Farrell, eds., *Textbooks in the Developing World: Economic and Educational Choices* (Washington, D. C.: The World Bank, 1989)。
- ③ S. J. Totton, "The Marketing of Educational Books in Canada," in *Royal Com-*

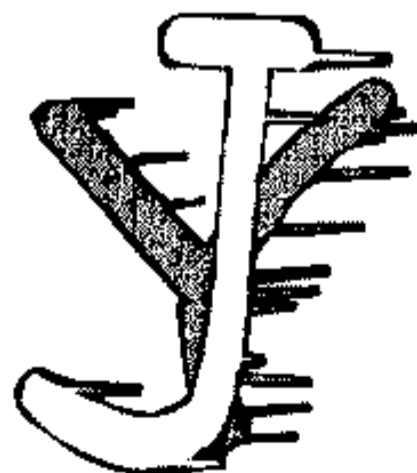


mission on Book Publishing: Background Papers (Toronto: Queen's Printer and Publisher, Province of Ontario, 1972), pp. 270—310.

- ④ 像美国的《出版者周刊》(*Publishers Weekly*)、英国的《图书商》(*Booksellers*)这样的杂志上大量刊载了出版行业公司兼并和重组情况的报道。这一趋势对教科书出版市场具有深远影响。
- ⑤ 见 Philip G. Altbach, *The Knowledge Context* (Albany, N. Y.: State University of New York Press, 1988)。
- ⑥ Joseph Ben-David, *Fundamental Research and the Universities: Some Comments on International Differences* (Paris: OECD, 1968)。
- ⑦ 斯坦福大学的 John Meyer 教授及其同事最近正从历史和比较的角度,对课程趋同化现象展开研究。
- ⑧ Jorg Becker, "The Geopolitics of Cultural Paper: International Dimensions of Paper Production, Consumption and Import-Export Structures," (London: 1982). 这是一份为联合国教科文组织“世界图书大会”(World Congress on Books)准备的背景报告。
- ⑨ 关于教科书问题另外的研究角度,见 Heyneman and Farrell, eds., *Textbooks in the Developing World*。
- ⑩ Datus Smith, Jr., *A Guide to Book Publishing* (New York: Bowker, 1966)。
- ⑪ Krishna Kumar, "The Origins of India's Textbook Culture," in Altbach and Kelly, eds., *Textbooks in the Third World*, pp. 97—112.
- ⑫ Keith Smith, "Who Controls Book Publishing in Anglophone Middle Africa?" *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 421 (September 1975): 140—50.
- ⑬ Datuk Hassan Abmad, "The Role of the Dewan Bahasa dan Pustaka in the Advancement of Indigenous Academic Publishing in Malaysia," in *Academic Publishing in ASEAN*, ed. S. Gopinathan (Singapore, Malaysia: Festival of Books, 1986), pp. 150—56.
- ⑭ Philip G. Altbach, "Knowledge Enigma: The Context of Copyright in the Third World," in Altbach, *The Knowledge Context*, pp. 85—112.
- ⑮ 见 "Special issue on the Second IEA Study," *Comparative Education Review* 31 (February 1987): 7—158。



- ⑯ Philip G. Altbach and S. Gopinathan, "Textbooks in Third World Higher Education," in Altbach and Kelly, eds., *Textbooks in the Third World*, pp. 45—64.
- ⑰ 联合国教科文组织的数据显示,世界上绝大多数图书的翻译,是从主要语种翻译为小语种,而其他“翻译流向”(translation traffic)则相对较少。
- ⑱ 见 Philip G. Altbach, *Publishing in India: An Analysis* (New Delhi and New York: Oxford University Press, 1985)。



第十二章

培养民主意识：格林纳达教科书的 内容和意识形态(1979—1983)

D·朱尔斯

从现在开始

我们将重写历史教科书

把威廉(征服者)放在书的最后几页

把摩根(海盗)放在脚注的位置

我们将骄傲地回忆

自己祖先的故事

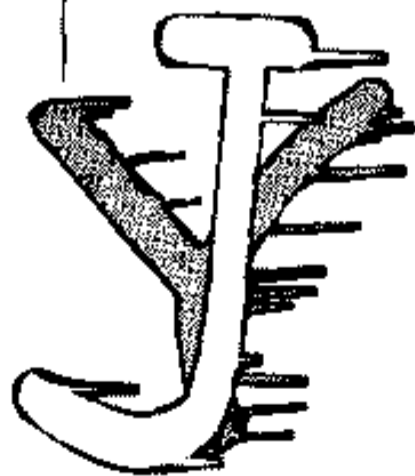
我们将学习北冰洋

但我们将更多地学习

大西洋边缘的加勒比海

——莫尔·克里斯(Merle Collins)《教科书》(*The Lesson*)

一段时期以来,人们已经认识到教科书是教育的核心问题,而教科书在本质上是争夺知识权的政治过程的产物。是谁的知识?知识以什么形式呈现?知识如何被选择?由谁来选择这些知识?通过这些知识要达到什么目的?这些已成为迈克尔·阿普尔、波罗·弗埃尔、亨利·吉鲁、艾拉·苏尔(Ira Shor)等一些富有批判精神的教育学家研究的中心议题。用阿普尔的话来说,教科书就是“属于特定人群的合法知



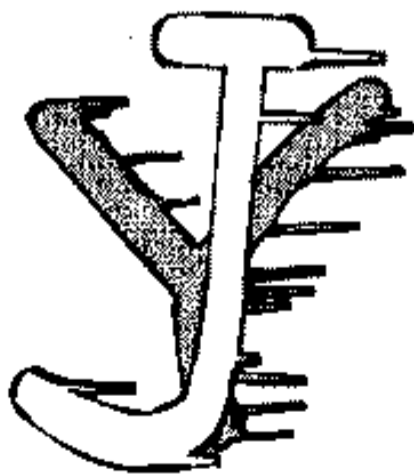
识”^①的化身。每当统治阶级的霸权遭到质疑的历史时刻,教科书就成为意识形态激烈斗争的场所。什么形式的知识和谁的知识能够获得教科书中的合法地位,这不仅是文化资本的政治学问题,而且是“知识置换”(displacement)的政治学:关于教科书内容的意识形态的争论,预示着一场更大范围的冲突,那就是:怎样的阶级和性别观念将占上风,进而成为被社会普遍接受的“常识”。

本章要考察的是在一个特殊的革命时期,在评估和重建教科书过程中暴露的一些问题(1974年2月7日,格林纳达获得独立,为英联邦成员国。格林纳达统一工党上台执政,该党领袖埃里克·盖里任总理。1979年3月13日新宝石运动领导人莫里斯·毕晓普政变推翻盖里政府,成立人民革命政党,自任总理。1983年10月13日,军队司令奥斯汀发动政变,总理毕晓普遭枪杀,人民革命党政府被推翻。——译者注)。具体地说,本章将追溯在格林纳达革命中作为教育转型一部分的教科书开发的历程,并通过对所出版教科书的考察,解释历史性的知识是如何被批判性地加工的。在分析中,我将引用批判性的教育研究者(特别是阿普尔和吉鲁)的成果,并利用路加从他们著作中总结的三个问题,试图解释:1. 革命的观念是如何被确立的;2. 性别问题是如何被重构的;3. 教科书中的语言是如何被改造的。

为什么我们要以格林纳达作为教科书政治学分析的案例呢?因为格林纳达的教科书问题向我们提供了一种具体的历史经验,通过这种历史经验,我们可以看到教科书为何“既是意识形态的传递者又是意识形态的塑造者”。^②

通过格林纳达的经验,我们可以从政治和教育的双重角度探讨教科书问题:

- 教科书是一种表达的过程,在这一过程中,人们在试图改造(而不是再生产)自身和他们社会关系的同时,也改造了知识和价值观。
- 在被社会普遍接受的知识的问题上,教科书提供了特定的意识形态的立场和依据[教科书成为知识筛选过程(谁的知识、



被谁筛选、通过什么方式筛选)的一个产物]。

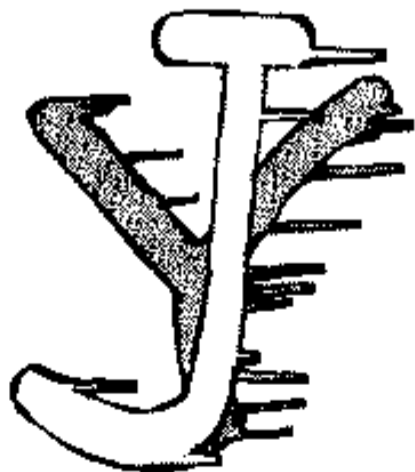
- 教科书是教育内容和实践的物质表达方式——它包含并确立了关于知识互动的特定观念和形式。

我们对格林纳达的教科书感兴趣,主要不是因为其中记载的历史时间和事件,而是因为人们在这些特定历史时间和地点中感受到了更深远的意义。诚如格雷(Grey)所言,从中我们可以发现,这些教科书是如何成为知识和思想意识霸权重构的一部分的。通过对特定知识如何以特定形式融入格林纳达教科书这一问题的考察,我们将证实卡诺伊(Carnoy)曾提出的结论:“关于知识意义的斗争,实际反映了转型社会的政治意义,其重要性胜过教育冲突对资本主义社会的影响。”^③

路加引述的阿普尔和吉鲁关于课程问题的研究成果,是我们分析格林纳达教科书现象的一种有效框架。路加提出了三个方面的问题:

1. 对指定教科书的内容和形式的分析;
2. 详细说明支配和影响教科书结构的原则和经济(也许还有文化的)因素;
3. 通过审视已有的课堂教学原则,重新确立日常课堂中教科书所反映的社会关系。^④

1979年3月13日,格林纳达人民掀起了28年来反对埃里克·马修·盖里(Eric Matthew Gairy)专制统治革命的最高潮。革命党发起了一场具有广泛影响的武装起义“新宝石运动”(the New Jewel Movement, Jewel),但没能成功地击败议会统治的政权(Jewel是*Joint Endeavor for Welfare, education, and Liberation*的英语缩写,意思是“争取福利、教育权利和自由的联合行动”,发起于1973年。——译者注)。新宝石运动是反抗联盟的中坚力量,莫里斯·毕晓普(Maurice Bishop)是反对力量的正式领袖。深受激进的加勒比海民族主义思想和古巴、坦桑尼亚革命的影响,新宝石运动主张对格林纳达社会进行彻底改造,它的目标是为工人、农民、妇女及其他被压迫社会阶层的利益



服务,并号召建立一个更加民主的社会制度。

在教育变革的理念方面,格林纳达强调教育不仅是个体社会化和获得必要的社会技能的途径,它更是社会精神重塑的途径。教育转型是更广泛的社会政治变革和经济转型的一部分。在首届全国教育咨询大会上,总理毕晓普向教师们发表了一篇讲话,其中对教育在格林纳达革命中的作用和特点作了反思:“教育应该为谁服务?它应该为广大的劳动人民服务,为社会财富的生产者服务。教育应该为什么服务?它应该为格林纳达从殖民地向自力更生的国家转型服务。”他继续说道:一个革命性的教育系统,至少包括四个主要部分:

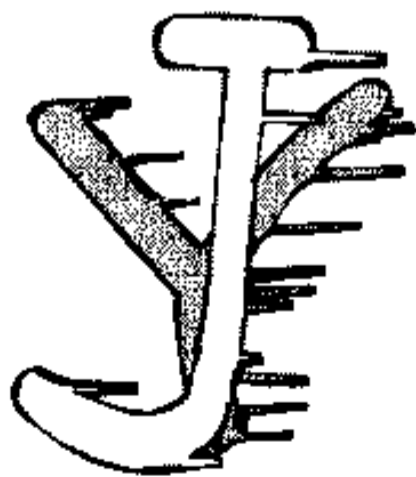
首先,应该努力教育人民更具批判性地评价他们所处的现实社会,这样他们就懂得了怎样改变这个现实社会;

其次,它应该努力开发大众的创造能力;

第三,应该努力开发我们社会的生产能力,因为只有通过扩大生产,人们的生活水平(包括教育水平)才能得到提高;

第四,它应促进社会的民主化进程——在这一进程中,应该鼓励人民积极参与到教育制度的改革和所有影响我们生活的重大决策中。

为了建立与这种哲学观一致的教育制度,不但要改革传统的正规教育制度,同样重要的是,还要系统地发展成人教育系统,以便为劳动人民提供不同层次的教育。在格林纳达,发展成人教育系统被证明比改革传统教育更容易得多。建立一种成人教育制度,一方面意味着要与社会基层组织合作,以便建立一种新型的社会和政治关系;另一方面意味着要根据实践和观念的需要,制定相应的教育内容,以教育这些社会基层的人们。同时,改革具有新殖民主义色彩的教育制度的过程充满了斗争;它需要与已有的利益集团(如教会)合作,但有时又要与它们斗争;它需要为建立学校管理的民主化制度(如学生会,社区—学校委员会)而斗争;它需要不断扩大教育机会,同时又要致力于提高教育质量;它需要挑战精英教育同时又要促进优质教育,等等。



因此,革命运动中的教育沿着两条不同的路线发展。这两条路线的差异不在于它们的基本目标或哲学取向,而在于它们的组织/管理形式和课程在多大程度上体现了革命的观点。

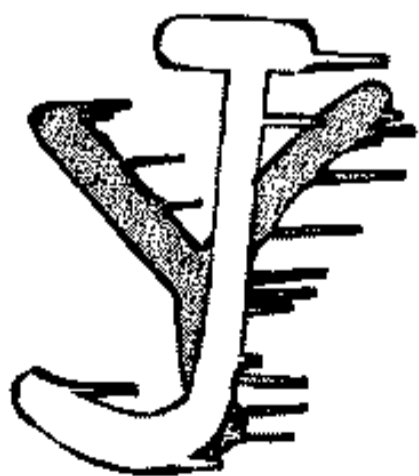
课程开发过程

1979年3月13日的革命所继承的教育制度缺乏整体性(即便在其下属部门内部也如此)、教师队伍缺乏训练且流动性大、课程缺乏标准和衔接、学生的高辍学率和留级率等。费尔南多(W. F. Fernando)是联合国教科文组织的一位顾问,1974年他指出了当地高辍学率的13个主要原因,其中7个原因与课程不完备或教师缺乏职业准备有关。小学课程是非标准化的,但所有学生都必须参加统一的中学入学考试。联合国教科文组织的一位考试顾问在1975年对这里的考试问题发表过一份报告。他指出在自然科学和社会学科方面学生的成绩很差(尤其是当考试题目涉及当地环境问题时)。他总结说:“语言艺术课的成绩,不但受到学习能力的影响,而且受到家庭背景的制约。家庭越富裕,通常能为儿童提供更多使用语言的机会。”(这部分是我强调的)^⑤

因为有这些实证材料证明教育制度的失败,人们普遍认为格林纳达的教育存在危机,需要采取行动以挽救危机。教育系统内部有一种舆论,认为重新确立课程标准是行动的必要部分。然而,因为没有就学校教育中哪些知识是“可接受”、哪些知识是“不可接受”的问题展开充分的辩论,修订课程宣告无效。一些社会团体提出了反对意见。他们认为,由于课程中吸纳了某些主题和观点,教育的标准和价值被降低了。

在反思加勒比海地区课程开发所用的方法时,有一种假设认为,学校里实际所教的东西,是合理的课程设计过程的结果。但巴克斯(M. K. Bacchus)对此提出了质疑。他认为:

这些国家的小学实际提供的课程,是社会不同利益集团利益冲突的结果。每个集团都试图对教育服务过程施加影响,一方面,保证一定集团所提供的课程能教授他们认为重要的技能;另一方



面,向学生灌输一套信念体系,这套理论体系必须支持该集团对社会现实(或理想社会)的理解。^⑥

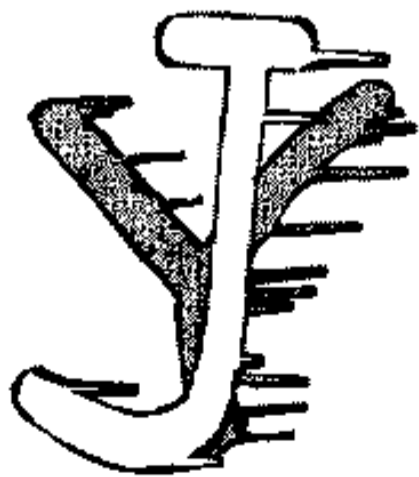
格林纳达的经验证实了上述结论,同时进一步证明了阿普尔提出的观点:“从根本上说,无论就国家内部不同利益集团的关系,还是就国家制定的相关政策而言,课程反映的都是竞争性集团权力制衡的结果。”^⑦

上文曾提及,课程开发遵循两条线路进行。1979年“普及教育中心”(CPE)成立后,成人教育的课程开发也开始了。同时,国家技术委员会(NTC)也建立起来,其职责是协调课程开发。该组织的成员都是政治上忠心耿耿的教师。他们有些有自己的党派,有些先前有成人教学经验,另一些虽然这方面经验丰富,却是“旧式学校”的关键成员。国家技术委员会的首要任务,是为国家的扫盲运动准备一套基础性的读物。在这场扫盲运动中,国家技术委员会分别在教区和农村发展了一个技术人员网络,以协助培训志愿者教师,并监督普及教育中心在全国范围的工作。这些技术人员是课程修订和教材开发的人力资源库。

在普通教育系统中,革命的首要任务是实施一项大规模的培训计划——全国在职教师教育计划(NISEP),计划在三年内提高所有没有经过培训的小学教师的职业化水平。^⑧1980年1月召开了一次全国教育咨询会议,会议号召教师参加这样的培训,同时鼓励教师作为课程开发关系最直接的专业人员,在新课程开发中发挥核心作用。因此,教育部责成“全国在职教师教育计划”行使教师培训和课程开发的职能:“全国在职教师教育计划”学科组专门负责相应学科的课程开发任务,首先开发的是语言艺术课、数学和自然科学课程。

全国在职教师教育计划实施一年后,教育部指出课程开发成果已初露端倪:

教师们现在有更多的机会有效地参与学校新课程的开发。他们对加勒比地区的教育历史有了重要的认识;他们更理解了孩子的学习心理;他们提高了语言艺术课和数学课中核心问题上的教学能力;通过研究社区生活状况,他们对自己生活和工作的社区环



境有了更深入的了解；社区学校的白天课程(day program),使我们更真切地认识到教师们提出和讨论的教育的两个重要目标,即实现社区与学校的整合、工作与学习的整合。^⑨

“全国在职教师教育计划”运用其与各学校的联系,通过受训教师和“教师学习伙伴”(Teacher-Partners)(指那些合格的教师同事,他们负责指导新教师),召开课程开发的研讨会,并在现场进行新课程的实验。教师们在学校获得的成功的创新经验,被运用到新课程的开发中。在这一过程中,拟订了格林纳达初等教育目标的草案,并在整个教育系统中展开讨论。一年前,毕晓普曾在一个讲话中阐明了革命的教育体制应具备的四个要素,如今的基础教育目标草案就体现了这四个要素。这个草案指出集体参与决策过程的重要性。

初等教育目标宣言(草案)

1. 国家发展

1.1 国家意识的培养

- A. 培养孩子们的自尊心、爱国主义,为自己是格林纳达及加勒比人而骄傲
- B. 教育孩子了解格林纳达在地区和国际社会中发挥的作用

1.2 社区和学校的整合

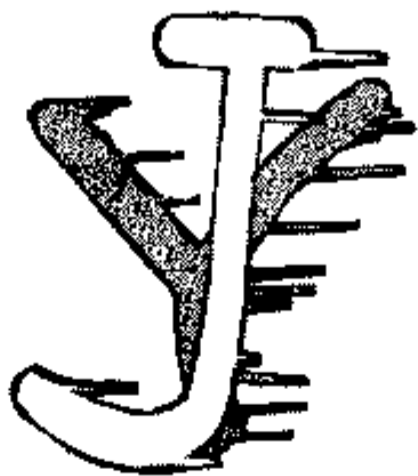
- A. 发展儿童对他或她生活于其中的政治、经济和社会环境的了解,教育他们明确在社会生活中的作用和责任
- B. 鼓励学生、教师、家长和社区成员参与课程开发过程
- C. 养成学生在建设、巩固和保卫自己社区方面与他人合作的习惯

1.3 工作和学习的整合

- A. 发展实践和理论(体力和智力活动)结合的学习经验
- B. 通过学校活动与生产活动的结合,培养学生积极的劳动态度,以使他们成为对社会有更大贡献的成员

2. 平等

2.1 教育机会均等



A. 最充分地开发每个孩子的潜能,为每个孩子提供平等的教育机会,使每个孩子在身体、情感、智力、创造性、社会性和道德方面获得最大发展

2.2 平等主义的精神

A. 培养孩子一种人人平等的尊严和价值感

3. 民主

3.1 组织技能的发展

A. 通过参与课堂活动和学校内部的组织运作,训练孩子民主参与的能力

3.2 培养学生的批判意识

A. 发展孩子分析问题的能力,学会形成并整合观点,以有效地参与集体决策过程

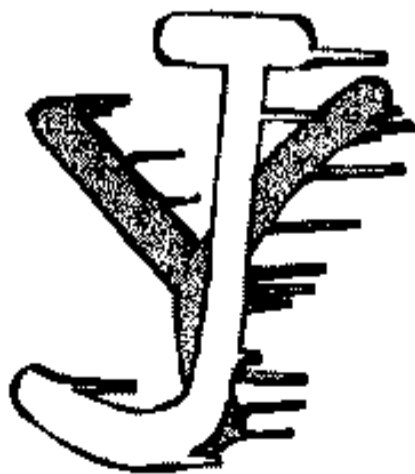
对新教科书的评价

在四年半的格林纳达革命期间,开发了20种教科书,其中的13种公开出版发行(其余的在课堂上进行现场实验)。7种教科书由“普及教育中心”编写;10种是小学语言艺术教科书[这个系列读物被命名为“马雷休读本”(Marryshow Readers),以此纪念当地伟大的政治家和民族英雄西奥菲拉·艾伯特·马雷休(Theophilus Albert Marryshow)];还有3种是普通教育教科书。表12—1给出了这些教科书的目录。

成人教育教科书

在筹备由普及教育中心编写的教科书的过程中,国家技术委员会做了三方面的工作:

1. 审查小学教科书内容,整体上了解它的知识基础(这是一项困难的工作,因为小学教科书缺乏统一的标准);
2. 研究国家和地区面临的现实问题(包括对历史上全国性报纸的全面评述),与不同部门的领导讨论革命和发展计划,考虑这些

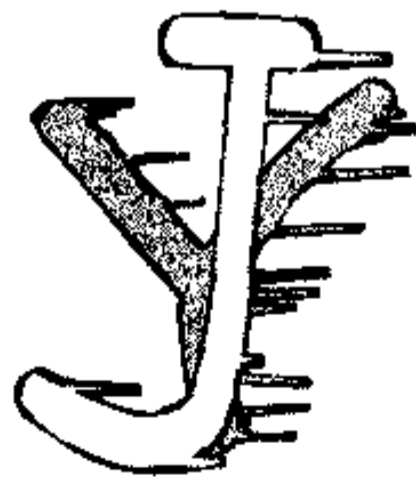


问题对成人教育的影响；

3. 收集和评述目前有关格林纳达历史、地理、经济和文化方面的研究资料。

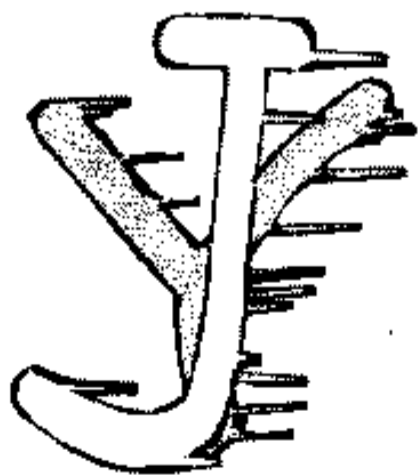
表 12-1 格林纳达革命期间发行的教科书

教科书名称	机 构	说 明
让我们一起学习	普及教育中心	基础读本
永远向前		基础读本的教师用书
让我们继续阅读		高级读本
成人教育读物第一册		经改编的基础教育课本
成人教育读物第二册		经改编的基础教育课本
成人教育读物第三册		经改编的基础教育课本
成人教育读物第四册		经改编的基础教育课本
马雷休读物(已出版)		
我们一家人	全国在职教师教育计划	幼儿 1A 读本
永远向前		幼儿 1B 读本
我们一起工作和玩耍		幼儿 1C 读本
马雷休读物(未出版)		
没有标题		幼儿 2A 读本
没有标题		幼儿 2B 读本
没有标题		幼儿 2C 读本
没有标题		初级 1
没有标题		标准 2
语言艺术教科书		学期 1
英语语法练习		幼儿 1 学期 2
费顿(FEDON)丛书		
革命之声	全国在职教师教育计划	诗选(孩子的诗歌)
为孩子作的诗—— 爱德华·杰伯	费顿出版社	诗歌
格林纳达—尼加拉 瓜:做一个国际主 义者	全国在职教师教育计划	社会学科类教科书



首批出版的教科书,是基础读本《让我们一起学习》和一本相应的教师手册《永远向前》。这套教科书是在革命取得胜利数月后编写而成的,其中包含 14 个阅读主题,是为了配合当时的主流思潮。其中许多是来自人们自发写在墙上的句子,国家技术委员会有意将其挑选出来,因为它们代表了人民自己的语言。这些语言表达了人民活生生的经验和价值观,将这些语言收入教科书,同时标志着人民群众的经验已作为官方(教育的)知识而确立起合法地位。将这样的内容列为教科书,只是因为它是用人民的语言表达的。国家技术委员会认为,扫盲运动(Literacy Campaign)是教育中的一项政治任务(literacy 一词在本书中反复出现,但中文里没有一个确切应对的词。有时它相当于我们所说的“基本素养”,如在第 10 章中出现的那样;有时则指一个人在读写方面的基本知识或技能,如在本章中出现的。译者在措辞时更多考虑的是中文表达时的通顺。希望不会因此引起歧义。——译者注),这些读本的内容自然包括了民族团结、社会责任和合作精神之类的价值观。作为突出劳动人民教育机会的第一步,必须通过强调新的价值观,让学生掌握的基本技能更好地反映新的历史现实。

在国家技术委员会举行的一系列讨论会中,从一般性的主题中产生新的主题,需要经过精心的选择过程。讨论是以辩论方式进行的,有时辩论气氛相当激烈,辩论涉及的技术性问题有时体现政治上的需要,有时则是反政治的。例如,一个委员反对在教科书中使用“革命”(revolution)一词——因为从技术角度考虑,这个词的音节太复杂,只有发音简单的词才可以进入教科书。这就引发了这样的争论:不同扫盲教育方法的技术合理性的问题,如今却有了政治的含义,而国家技术委员会也面临在不同技术问题上作出选择的局面。对教科书编委会来说,编写读本的根本问题,显然不是简单的选择主题和词汇,而是决定采用怎样的教育方法的问题。教育方法应该与革命时期的教育目标相联系;它需要我们从方法论的角度反思关于文盲和人的潜力问题。因此,新的方法需要教师和学生就新的主题展开对话(在这样的主题下,允许对讨论者的世界观进行批判性反思,也允许学生使用自己的句子进行教育);这里,识别“整词”(whole-word)的方法应和读音教



学法结合起来。在这种方法中,“阅读世界”(reading the world)和“阅读单词”(reading word)一样重要。

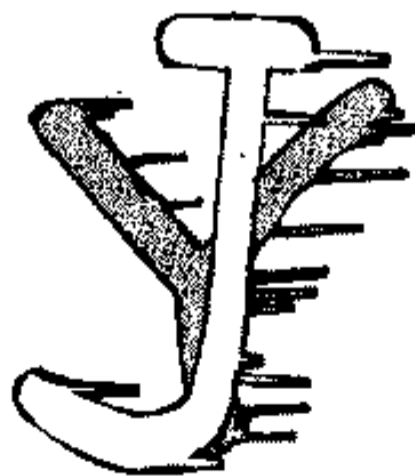
最后选择为读本的主题,都是为成人和儿童教育服务的;体现了革命的国家发展主题;体现了新政治文化的价值观(普遍参与、团结和地区认同)。基础读本《让我们一起学》中的课文和主题如表 12—2 所示。

表 12-2 基础读本《让我们一起学习》的内容

课 文	主 题
1. 让我们互相学习	作为一种合作活动的学习
2. 我们建设自己的社区	万众一心,共同建设格林纳达
3. 格林纳达岛,卡里亚固岛和小马丁尼克岛	民族的骄傲和团结
4. 让土地生产更多粮食	在农业生产上自给自足
5. 共有加勒比	加勒比统一,语言和意识形态多样
6. 为母婴提供免费牛奶	更好的营养,认识牛奶分配计划
7. 革命带来更多的医生	革命带来的医疗优先
8. 我们的国际机场	作为民族优先发展项目的国际机场
9. 国家商业银行(NCB)——人民的银行	国家商业银行储蓄习惯的培养
10. 建设新的格林纳达	团结、纪律和勤奋工作在新社会的重要性
11. 我们村里的治安	培养战斗性
12. 我们的斗争史	集体斗争的历史
13. 教育是一种义务	认识到教育年轻一代的重要性
14. 革命人人有份	促进普遍参与,反对宗派主义

补充读物《让我们继续阅读》,是为有一定读写能力的读者编写的。内容包含了一份主题广泛的阅读材料,这些主题根据读者的兴趣被分别编组。

扫盲运动之后,成人教育以成人基础教育的形式纳入正规教育体系。该教育提供的课程与普通初等教育的水平相当,其教育对象包括新时代的文化人和那些没有完成小学学业的人群。(1970年人口普查



显示,86%接受小学教育的成人中,有92%的人在所有科目考试中都(不合格!)成人基础课程分成四个水平,在两年中完成,包括下列内容:

水平1——语言艺术、数学、自然科学

水平2——语言艺术、数学、自然科学、地理

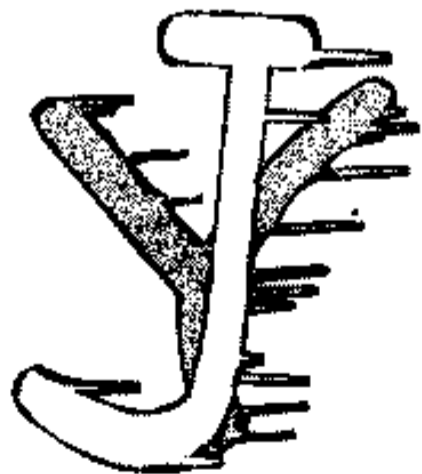
水平3——语言艺术、数学、自然科学、地理(包括格林纳达经济和人口分布的知识)

水平4——语言、数学、自然科学、格林纳达历史

国家技术委员会编写的一套四本成人教科书《成人教育课本第1—4册》,是这一课程的核心教材。先前我们提及,在这套教材编写之前曾作过调查研究。国家技术委员会分成若干学科组(其补充成员来自正规教育系统的学科专家,还有部委和企业的技术人员),进行课程开发和课本内容选择的工作。为了保证不同学科知识的整体性和合理化,需要就所编写的教科书召开协调会议、系统性的交流意见和集体的批评。

整合性和合理化是指导课本中知识再生产的重要原则。具体要求包括:(1)主题的处理必须从多学科、多角度考虑,以便做到融会贯通;(2)必须将知识定位于具体的历史背景(在许多情况下,定位于格林纳达本身的历史背景);(3)必须致力于将知识运用于改善学生和社区的现状。所有这些要求也意味着围绕课本需建立新型的社会互动形式。知识不再是一种抽象的存在,它需要在重建自己世界的过程中去重新发现和探索。这些教科书鼓励学习者对所在社区/国家进行深入调查,并干预社区和国家事务。学习知识和改变世界是同一事物的两个方面。

比如说,“水”是许多学习者必须学习的一个主题,同时它也是国家发展的一个重要课题。专制社会遗留下来的基础设施破败不堪,首都地区的大部分水管需要更新。而许多农村地区没有自来水供水系统;河水是当地人洗澡和洗衣的用水。这套教科书从多学科角度,在四个层次上对“水”这一主题进行考察:



水平 1 (第一册课本): 在语言艺术部分有一段短小的阅读材料“人为什么喝水?”在自然科学部分的两个单元中, 有一个介绍了“水和空气”, 集中讨论“地球上陆地和水的分布”、“空气中的水”和“自然界中的水循环”。

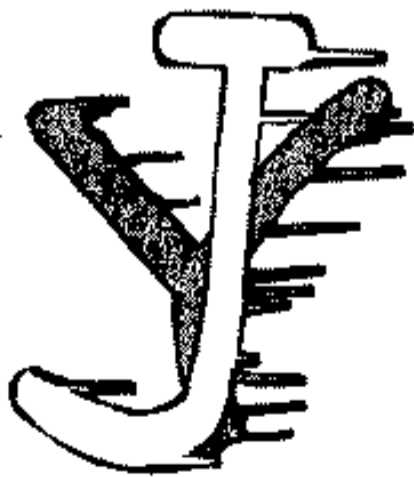
水平 2 (第二册课本): 语言艺术部分有一段较长的阅读材料“节约用水”, 讨论了在改进供水基础设施过程中水资源的保护问题(一份教师指导材料上建议: 班级可以组织一些帮助社区节水的实践活动)。地理课继续先前“地球上陆地和水的分布”的话题, 但集中讨论大陆和海洋问题。“格林纳达自然特点和气候”这一单元, 描述了这个岛屿的雨林气候类型。

水平 3 (第三册课本): 从国家报纸转载的一篇文化报道《在河边洗漱》, 被改编成一篇阅读材料。在“格林纳达自然资源及其发展”专题的地理单元中, 水是从自然资源和格林纳达的海洋资源的角度被加以描述的。

成人教育教科书的一个显著特点是, 在语言艺术课中运用了多学科的方法。阅读理解材料的主题非常广泛, 从自然科学到政治学、从诗歌到加勒比方言、从“新文化人”(neoliterates)的作品到已出版的第三世界作家的作品选。

教科书中也有一些故事是关于劳动人民成就的。这些故事在过去传统观念中是微不足道的, 没有资格作为人类的成就来宣扬(例如, 在《岛屿攀登者》的《银调羹》一文中讲到了“爬树”的内容), 或认为科学上太深奥, 劳动人民无法领会(如在《发明者》的《库亚》(Coonyar)一文, 讲述了本地在害虫控制方面的发明创造)。通过这些故事, 教科书传达了这样的信息, 即人类的发明和成就不是那些“受过教育的阶级”独享的; 发明创造来自于人类自豪地参加劳动的过程中, 来自于批判性观察和反思的能力。

国家技术委员会对它所编写的教科书持一种批评的态度, 它希望得到来自教师、学生和不同领域的技术人员的批判性反馈意见和建议。



这些教科书的知识基础被认为是不完备的,它一直由富有创造力的劳动人民所修订和改写。随着劳动人民更多地参与到国家发展过程中,他们对于新知识的需求也在不断增加,这就要求对现行的教科书作不断的修订,以满足他们不同的需要。

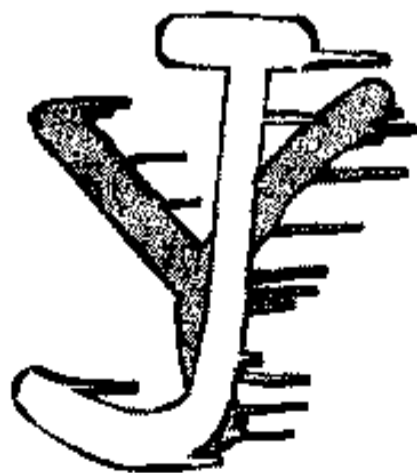
到1983年,不同的机构和政府部门提出,需要加强由教育普及委员会编写的公共教育教材的普及力度。人们认为,成人和普及教育在全国发展以及成人教育教科书修订的气候已经形成(成人教科书已经使用了一整年,教师、学员和专家都提供了有价值的反馈)。1983年3月,在联合国教科文组织赞助下,教育部举办一个关于格林纳达非正规教育问题的研讨会。它的目标是:

1. 比较不同机构的课程和活动;
2. 帮助各机构理解其他机构的背景和工作;
3. 考察和分析普及教育中心制订的课程,提出改进和整合的建议;
4. 确认各机构可利用的资料和人力物力资源,建议组建各机构之间合作的领域;
5. 发展延伸性服务机构的工作人员之间更好的关系。^⑩

事实上,参加这次研讨会的包括一些公共和私人的志愿机构,它们或直接从事各种形式的公共教育,或对普及教育事业有浓厚的兴趣。作为本次研讨会的成果,与会者首先对成人教育的教材提出了批判性的意见,同时就成人教育教科书方面的印刷和音响制品的生产,提出了各机构之间的合作计划。会议提出的首要任务是修订课本,不同的机构分别负责为具体的主题提供信息。国家技术委员会也制定一项计划,接受来自全国各地教育普及中心递交的教科书修订意见(阅读材料、学员写作或活动的主意、教学建议等)。

马雷休读本

马雷休读本的编写也遵循成人教育教科书的指导原则,所不同的是,马雷休读本是与教师培训相联系的教科书开发过程的一个产

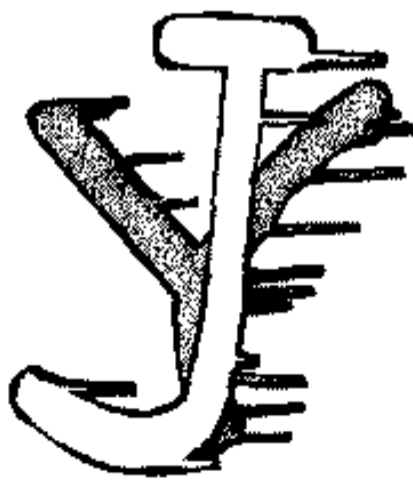


物。这方面最初的设想是由教育部提出的。当时教育部注意到在初等教育的核心领域(语言艺术、数学和普通科学)外,应同时开发新的课程。遗憾的是,只是到了1983年,才由语言艺术工作小组[在加勒比著名女权主义作家莫尔·霍奇(Merle Hodge)和英国国际主义者里斯贝丝·迪布劳克(Lisbeth deBlock)的极力倡导下]促成了这套教科书的正式出版。

教育普及中心的教科书和马雷休读本形成过程的根本不同在于:教育普及中心的教科书进入了前人未曾涉足的领地——重新确立了个国家成人教育和实践的知识基础;而马雷休读本则充满了新教育观的辩证法,它源自革命和教师的具体的经验和实践。这些课程传达的是教师专业经验的结晶。作为职业培训的一部分,参与“全国在职教师培训计划”的教师们积极投身于本校新课程的开发和试验过程。他们从课堂实践和社区收集故事和素材;他们与“语言艺术工作小组”一起把收集到的材料写进教科书;他们在自己的课堂上率先试验这些新的教科书,提出备选方案,撰写相关的教学辅助材料。

马雷休读本构成了语言艺术教材系列丛书,它们适合格林纳达初等教育各个年级使用。从幼儿园开始,阅读教学计划同时采用格林纳达语和标准英语的结构,循序渐进地向孩子们介绍至今他们还不熟悉的标准英语结构。这个方案是在仔细分析了格林纳达的儿童语言特点后提出的,同时参照了西印度大学的语言学家在加勒比克里奥尔语方面的研究成果。该阅读计划的基本目标是:帮助格林纳达儿童发展他们在听、说、阅读理解和写作方面的语言技能。该计划强调了格林纳达英语在语言和文化上的完整性,同时还让学生掌握从本国语言向标准英语转变的规则方面的一些基本技巧。

第一个读本《我们一家人》,用格林纳达语和标准英语向读者介绍了一个大家庭的情况。此后的每个读本都用较短的阅读材料,向格林纳达儿童介绍一个适当的主题,这些主题强调家庭的价值、合作、团结、平等和对工作的自豪感。英语结构通常并不出现在格林纳达儿童的言语中,但通过这些故事以及教师在课堂上安排口头练习,学生们便可以掌握这些原本他们不熟悉的语言结构。



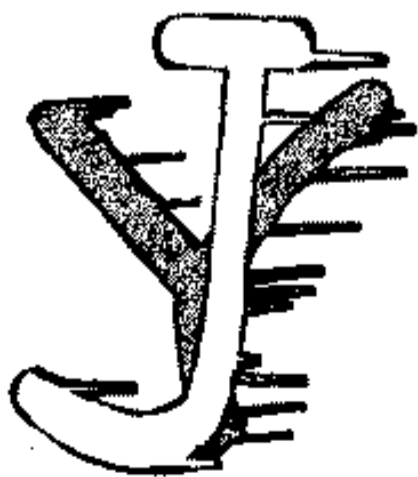
新殖民意识形态的解构和革命观的建立

从殖民地国家继承下来的教育系统,其课程有一个共同特点:它脱离了本国社会和经济的现状。新宝石运动从一开始就将课程改革作为它社会政治和教育计划不可缺少的部分。在1981年的一次国际团结大会上,教育部长杰奎琳·克莱佛德(Jacqueline Creft)发言宣称:

我们一定要改革过去的教育制度,因为那样的制度极端地排斥我们广大人民群众的根本利益,却在我们孩子的心灵上笼罩了一层恐怖、敌对和事不关己的阴云……我们当中极少数有幸上中学的,能够了解克伦威尔起义却不了解费顿起义[朱里安·费顿(Julian Fedon)在1795年3月领导了解放格林纳达黑人的革命。——译者注]……从斗争一开始,我们就提倡一个新的教育制度……那里的课程能消除课堂中的荒谬现象,使我们下一代能关注自己所生活的岛屿,他们自己的财富、土地和庄稼,并有能力解决我们社会的现实问题。^⑩

革命期间出版的教科书挑战了一些旧的观念(政治宗派主义、竞争性个人主义、消费主义和对外国商品的迷信);同时强调了一些传统的价值观(合作、自力更生、大家庭的观念、勤奋工作等);重申了与新社会教育目标相一致的价值观。通过以下四项原则,新殖民主义观念受到了挑战,而革命价值观得以弘扬:

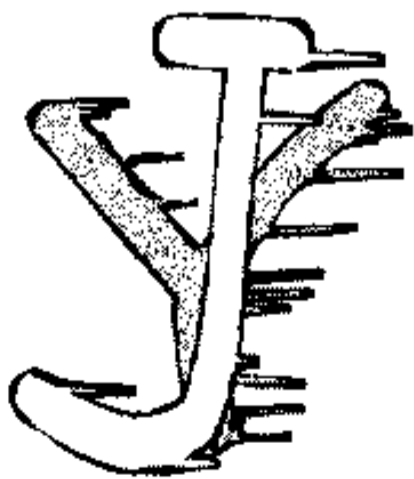
1. 促进革命民族主义和爱国主义。
2. 提高加勒比的地区认同感和国际主义精神。
3. 提升积极的本土文化价值观。
4. 促进科学和知识的民主化。



与马雷休读本相比,成人教育的教科书更强调“促进革命民族主义和爱国主义”的原则。就像阿普尔指出的,所有的课程都是不同社会集团在特定的历史背景下相互妥协的结果。适应格林纳达国情的“隐性”课程,都是成人教育系统和正规教育系统之间在意识形态上相互妥协的结果。公开的主导权的重新确立工作是革命的一部分,在这一过程中,保守势力更有可能接受成人教育教科书中的革命观念,而不是儿童教科书中的这些观点。

扫盲读本通过强调集体归属感和对国家的责任,来促进革命民族主义和爱国主义。像《建设我们的社区》、《格林纳达岛、卡里亚固岛和小马丁尼克岛》(此三岛为格林纳达的三个组成部分。——译者注)这样的主题,强调的是国家的所有权;其他的主题则强调对国家重大工程和机构的自豪感(如《我们的国际机场》、《国家商业银行——人民的银行》)。在成人教育课本的1—4册中,革命民族主义和爱国主义的主题在不同学科领域、以不同方式得以描绘。在语言艺术课程中,这一主题是通过阅读格林纳达历史材料(包括革命中一些值得回忆的事件),第三世界的文学作品和诗歌,^⑫与妇女、工人及其他人群和国家经济相关的政策和法律的解释等途径得以传达的。在数学课中,题目涉及对社区工作、国家经济工程项目的数量和成本核算——那里,数学是关于日常生活的数学。国家地理课程的内容则涉及政治经济问题——对国家自然资源的认识,以及在社会化所有制背景下对自然资源的利用和保护问题。

马雷休读本中革命民族主义和爱国主义原则的表达,要比在成人教育教科书中精致得多。实际上,除了与工人阶级和农民生活方式有关的法律问题,这些教科书的民族主义中没有鲜明的革命色彩。在幼儿2C读本中,有些传统的东西被强调了,另一些则被抛却了。故事《今天是礼拜天》讲述了教堂钟声敲响的事:“钟声在召唤我们去教堂。我们大家要去教堂了。”然而,从教堂回来后,我们看见“妈妈爸爸(此处为作者强调)做饭”。这和殖民文化下的规矩不同,殖民文化认为最好的(被说成是“进口的”)饭菜应该在礼拜天做。



他们正用鱼和香蕉做饭
 鱼儿来自大海
 香蕉来自菜园

这里强调的是礼拜天的宗教仪式,而那种认为进口食物是最好的想法被打消了。鱼和香蕉是家人辛勤劳动的成果(爸爸是渔民),正因为这个原因,值得好好美餐一顿。

在幼儿 2C 读本中,在孩子看来,当地发生的最振奋人心的事件莫过于 3 月 13 日的集会(革命的周年纪念日):

我们要去公园了
 今天是革命纪念日
 我们要去参加集会了
 公园在城里,我们就要乘上公共汽车了

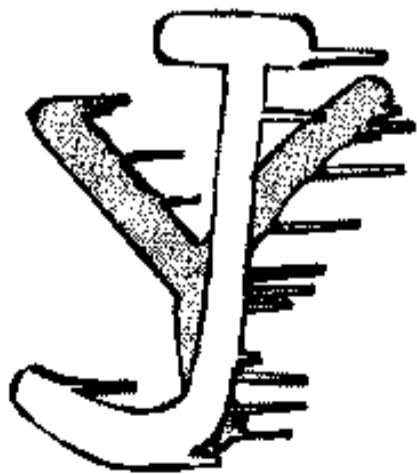
故事继续讲述能打动孩子内心的事情——人们在拥挤的公共汽车上歌唱、公园里熙熙攘攘、孩子们在嬉戏追逐、人民革命军从身边浩浩荡荡地经过:

我们听着先锋队员在唱歌
 他们唱着“我们是革命儿童”
 姐姐和我也是先锋队员

“提高加勒比的地区认同感和国际主义精神”是这册全国使用的扫盲读物第 15 课的主题。这一课的题目是“同一个加勒比”,从革命的观点概括了加勒比的地区认同感。课文写道:

同一个加勒比

我来自格林纳达岛、卡里亚固岛和小马丁尼克岛

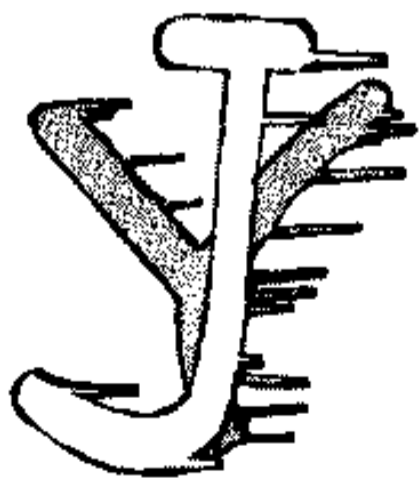


你来自马丁尼克岛
 他来自古巴
 她来自阿鲁巴
 我们来自加勒比
 我们是同一个民族
 我们是同一个加勒比

每一个被提到的国家代表了加勒比地区不同的语言和政治制度：讲英语的和革命的格林纳达；讲法语的马提尼克（依然是殖民地）；讲西班牙语的社会主义古巴；讲荷兰语的阿鲁巴。在这一课中，扫盲教育的技术性要求与重要的政治因素联系在一起，后者又与该地区的历史有渊源关系。历史上西方殖民者的影响和当代文化和政治多元主义的要求，造成了各地区语言交流上的障碍。如今强调在课文中各种语言的统一性，这就意味着发音中有了“a”这个音，因为它在格林纳达英语中非常普遍；也意味着系动词的变化（系动词 to be 在可鲁尔语中并不存在，却是标准英语的基本结构）（可鲁尔语为在路易斯安那人或海地等地区人们讲的法语方言。——译者注）。就这样，政治目的和教育目的在同一课中达到了最有机统一！

与“革命民族主义和爱国主义”原则的呈现方式一样，在成人教育教科书中，“加勒比的地区认同感和国际主义”的原则也如法炮制。阅读课文称赞了古巴人塔马约·门德兹（Tamayo Mendez），他是加勒比地区的第一个宇航员；讲到厄尔·萨尔瓦多（El Salvador）和南非人民所遭受的苦难和他们的勇气；谴责了加勒比地区的文盲现象；描绘了大西洋沿岸讲英语的尼加拉瓜一个村庄巴里奥·德尔·里奥·麦兹（Barrio Del Rio Maiz）里所发生的事情；告知读者全球反核武器的浪潮。

“加勒比的地区认同感和国际主义”的原则恰好可以成为社会科学教科书《格林纳达—尼加拉瓜：做一个国际主义者》的一个注脚。1980年，两个来自格林纳达的杰出启蒙教育工作者，塞弗德·罗伯特逊（Ceford Robertson）和詹姆斯·威尔逊（James Wilson），志愿参加了大西洋海岸国家尼加拉瓜的英语启蒙运动。在他们回国之际，英国教育家，



也是教育的国际主义拥戴者克里斯·塞尔(Chris Searle),对威尔逊进行了长时间的访谈。这次访谈的内容被迪布劳克和霍奇用来编入一套社会科学教科书,其中介绍了课程开发委员会将语言和社会科学结合起来的方法。

通过杰姆斯·威尔逊的眼光和经历,我们了解了尼加拉瓜的历史和现状,探询了它的地理面貌,也追溯了大西洋岸边的这些人们的祖先(其中也考察加勒比人祖先移民的故事)。这些知识依次向学生提供发展具体技能的机会,如看地图、访谈、提问技巧。

在使用标准读本2过程中,格林纳达的一个班学生准备迎接海外访问者。教师运用公告的形式向班上的学生提问关于历史、地理和政治的问题。当学生问客人从哪里来时,教师卡尔顿(Carlton)说:

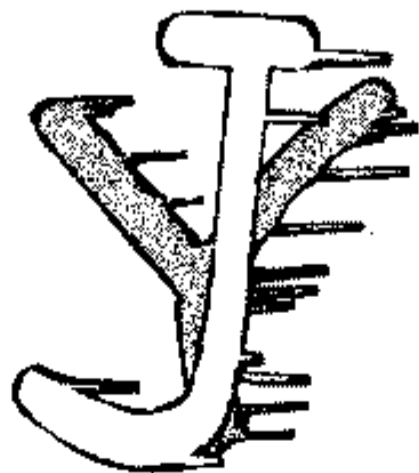
我想要你猜猜……你知道我们最早的祖先来自哪里吗?

“非洲!”全班齐声喊道。

“很好!”卡尔顿老师说,“现在你知道,非洲是一个很大很大的地方。非洲有许多国家,就像格林纳达有很多教区一样。接下来你们来猜猜我们的客人来自非洲的哪个国家。我将给你们一个提示,这个国家的领导人曾经访问过格林纳达。”

“卡翁达(D. Kaunda,赞比亚前总统。——译者注)!”一些孩子喊道。另一些孩子则喊:“萨莫拉·马谢尔(Samora Machel,莫桑比克前总统。——译者注)!”

“提升积极的本土文化价值观”的原则也很重要。如上文所说,有些传统的价值观,必然在新教科书中受到严峻的挑战。考虑到盖里专制的政治基础主要是一些年迈的农民组成;而英式的多党议会政治制度充满了政治部落的色彩,因此,政治宗派主义必须坚决抵制。“新宝石运动”的领导者们认为,革命的胜利并不是为“算老账”提供机会。他们率先垂范,没有起诉过去那些警察部队和恐怖分子,正是他们在1973年11月18日“血腥的星期天”事变中,几乎把主要革命领导人打死。于是,启蒙读本的最后一课的题目就是“革命人人有份”。



在成人教育教科书的某些单元中,竞争的个人主义的社会价值观受到了挑战,同时其他传统的价值观得以强调。在“把房子变成家”、“反对粗俗”等单元中,强调的是对他人的尊重和树立正确榜样的重要性。而其他的单元,像“酗酒的习惯”和“对工作的态度”,则抨击了不受欢迎和不符合社会规范的品行。

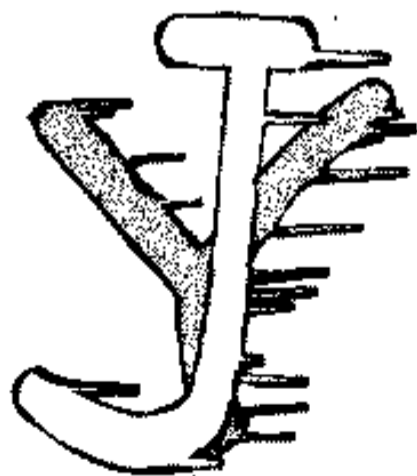
“提升积极的本土文化价值观”的原则,给马雷休读本的作者提出了特别挑战。马雷休丛书的编辑如此解释这一挑战:

儿童教科书的作者需要在“儿童喜闻乐见”和“他们的价值养成”两个标准之间保持平衡。他们必须得谨慎从事。你可以想象,像我们这样一个充满变数的时代,你需要把文学当作社会变化的一部分来看待。我们的挑战在于:一方面,我们要强调那些对现实生活有利的观念,同时我们又必须把社会发展的新动向体现在教材中。

因此,在马雷休读本中你可以发现关于我们的儿童所在家庭的描写。其中,家庭的观念和感情超越了单纯的父母和孩子的关系。你将发现儿童和他们的兄弟姐妹都在参加田间劳动——儿童在菜园或可可节帮忙。你可以发现这里强调的是社会传统中的合作精神,这种精神在革命中正得到强化。在各级教育的教科书中,我们都可以发现大家一起劳动的场景。“一起工作”的观念,在最初级的教科书中就出现了。^⑬

当然,教科书也赋予工作和合作以新的内涵,如在解决问题时,强调集体协作精神。个人的困难可以通过集体行动来解决。

在加勒比国家的大多数学校,那些中产阶级家庭儿童的教科书中,经常描写儿童在玩耍,“工作”意味着“家庭作业”,或根据不同性别分派的轻松的家务活。而在马雷休读本中,儿童需要参加真正的家务劳动;作为农民或渔民的成人(祖母、母亲、父亲、叔叔)则在一旁工作。因此在幼儿 1B 读本中,我们看到:



看帕斯汀(Pasty)和埃乐尔(Errol)
他们在菜园和妈妈、安迪(Andy)叔叔一起劳动
他们都在菜园里劳动
他们一起劳动
他们都在菜园里一起劳动

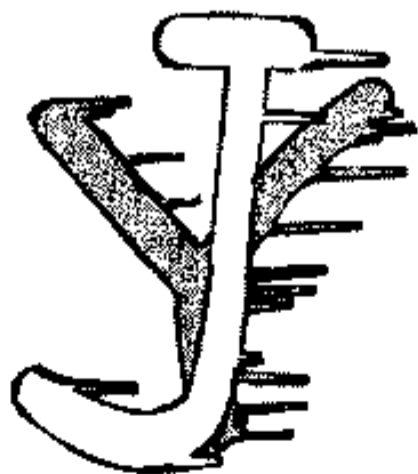
如莫尔·霍奇指出的那样,在现代加勒比国家的教科书中,中产阶级的儿童和他们的家庭通常以“消费者”而不是“生产者”的身份出现。马雷休丛书中的角色,主要是那些收入中等(常常家在农村)、劳动阶级的格林纳达家庭——他们是这个国家财富的生产者。

在幼儿1C读本“我们一起工作和玩耍”中,我们可以读到一首叫“渔民的故事”的诗,它可以很好地说明:个人和集体是如何协力解决共同的问题而取得进步的。这首诗表现了几个渔民如何坐在岸边抱怨他们的渔具关键部件出了问题。经过商量,他们决定共同解决问题。

鱼在海里
鱼在海里
渔民们坐在
岸边
望着大海
望着大海
渔民们坐在
岸边

我没有网
你没有船
我的网不好

我能做什么?
我能做什么?



一个渔民能做什么？

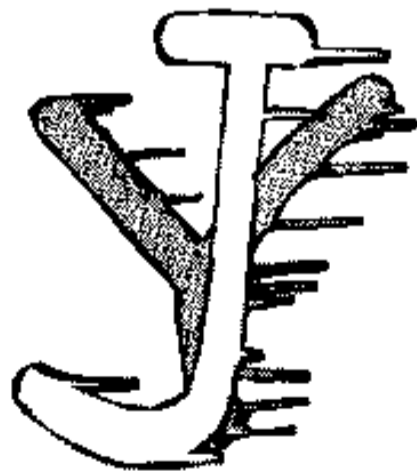
走到一起
互帮互助
渔民们坐在
岸边

你帮我来我帮你
互帮互助
一起劳动
渔民们，站起来吧，
一起出海去

“科学知识的民主化”是新教育制度的根本目标之一。知识的民主化和科学知识的获得，对劳动人民来说尤其重要。在独裁统治下，统治阶级一直试图控制人民在宗教上的敏感性；盖里曾亲自写祈祷词，让学生在校园里背诵。迷信和神秘主义成为了国家知识体系的一部分。独裁领导的观念被偷梁换柱，成了奉天旨意的统治。格林纳达在联合国的一个主要外交政策，就是争取在联合国建立一个机构，以期发现地球以外的生命形式。

所有这些蒙昧主义的东西，已经因“外星人智慧”概念的引进而一扫而光。但由于小学中并不存在真正的标准化自然科学课程，现实教育中依然存在蒙昧主义的土壤。这一点可以从以下事例中得到印证。1975年，联合国教科文组织教育顾问对“普通入学考试”(Common Entrance Exam)中的自然科学部分的成绩发表了评论，指出了当地“科学教育相当落后”的情况。

增进对科学，特别是对自然及社会环境相关科学的理解和尊重，是这次革命在意识形态和教育方面的目标。在某种程度上，这一目标可以理解为扬(Young)所谓的“作为实践的课程”——它努力帮助劳动人民掌握“关于日常事物的科学”。^⑭



成人教育教科书试图把科学知识融入语言教学(通过阅读理解单元)和数学教学(通过向学生呈现日常事物和过程中的数学原理)。教科书中的自然科学单元,把地理、基本的物理学、化学和生物原理结合在一起。

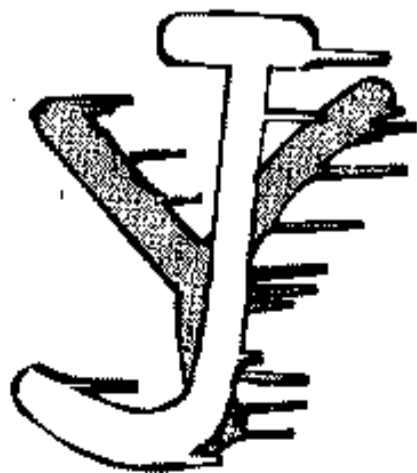
特别是在语言艺术课程,在阅读材料中融入科学的内容,表明作者强调日常生活中科学发现的重要性。例如,一个关于“工具”的阅读单元,描述了作为人类为减轻人类劳动强度的发明之一的工具,是如何发生演变的,并指出了日常生活中那些简单的工具。另一个阅读单元“库业的发明”,描述了普通的农民如何用非洲面包果树胶,发明一种简单的捕捉可可树上甲壳虫的器材。这段文字强调了这样一个事实:发明是对自然敏锐观察的结果,而发明者又是“没有受过教育”的劳动人民(后来,这位发明者被评为“1980年最杰出劳动者”)。这项发明有助于减少杀虫剂成本并提高产量,从而为可可生产者节约数千美元的费用。

另外,通过阅读与科学知识相关的内容,学生可方便地将知识应用于实践。例如,一篇题为“为什么喝水”的阅读材料,强调了饮用足够量的水对保持健康的重要性。另一篇“母乳是最好的”的文章,说明了婴儿食品^⑤的政治经济学含义,解释了母乳喂养在医学上的好处,并支持了世界卫生组织的母乳喂养运动。

性别角色重建

马雷休读本中,性别角色重建问题不但需要克服父权制的障碍,而且要面对阶级重建问题。虽然阶级价值的重建意味着对父权制态度的否定,后者的范围要超过前者。人们意识到,在重建教科书过程中,用劳动人民的世界代替传统的社会中、上阶级的世界,必然意味着用一个阶级的父权制表达方式替代另一个阶级的父权制表达方式。在教科书委员会内部,这是一个存在争议的问题。

因此,教科书中的性别重建问题,必然要求对家庭这样的社会组织,从性别和阶级的角度重新界定。莫尔·霍奇批评了加勒比国家的现代教科书,他认为,教科书中的儿童



都生活于各自家庭中……都是由爸爸妈妈和一两个孩子组成的家庭，而不是我们大多数人生活于其中的大家庭，这样的大家庭也许包括祖母，一两个叔叔，一两个堂兄，一两个收养的孩子。当然，爸爸们都在办公室工作。他们早上开私家车上班。^⑮

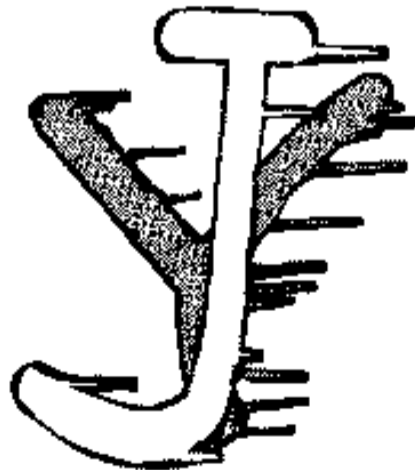
马雷休读本中，传统的性别角色受到了挑战，两性关系变得平等了。书中的图画和故事里，到处有描写男孩和女孩在做饭、洗衣、打扫卫生、照顾婴儿的。田地里，男孩和女孩与大人一起劳动。在《我们一起工作和玩耍(幼儿 1C)》中，男孩和女孩在校园里一起踢足球。

新型的性别关系意味着：在家庭里，男人和妇女一起照顾和抚养婴儿，一起做饭，在家庭生活中平等发挥作用。《我们一家人(幼儿 1A)》的封面是一张家庭照片，从照片中读者首先看到爸爸抱着孩子坐在台阶上。书中，他在修理他的渔网，后来坐在台阶上喂婴儿：

看着爸爸
和孩子
在台阶上
看着爸爸
在台阶上
和孩子在一起

教材的最后六页，是他和其他家庭成员(一个大家庭)坐在台阶上的合影。男人和女人在书中都在一起劳动，劳动没有性别差别，大家都是农民、筑路工人、教师。然而故事“大树下”，提醒我们要性别团结，就要反对父权制。在这个故事里，女孩儿集体反抗男孩们威吓她们从树底下走开的粗暴行径：

男孩对女孩说
“走开，我们想在这玩
你们现在不能在这玩



你们必须走开
让我们在树下玩。”

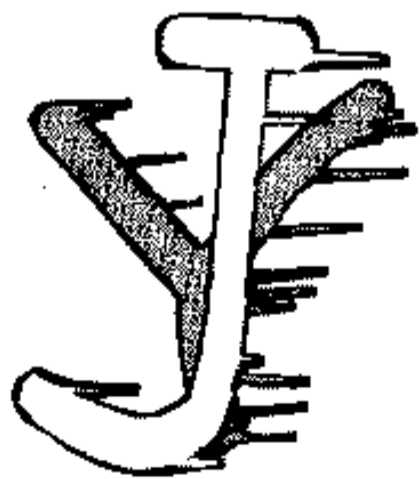
女孩们对他们说
“我们正在树下玩
你们不能让我们走开
你们可以来和我们一起玩
让我们一起玩。

你们可以留下来和我们玩，
或者你们走开。”

男孩们说：“看着
我们不和女孩玩
走开，不然我们就揍你们。”

所有的女孩都站起来
她们停止玩耍，她们站了起来
“什么？”她们喊道
“你们揍我们！
你们敢？看着！
我们也可以揍你们！
过来，我们要你们到这来
到树下来。”

过去这些男孩们不可一世，现在他们遭遇了意想不到的反抗，他们又不想和女孩们一起玩，于是他们跑开了。然而，后来在“让我们一起玩”（幼儿2A）中，男孩们认识到和女孩对抗是没有好处的。在一场板球游戏中，他们开始企图霸占一个女孩的球，接着拒绝和女孩们一起玩，但最后还是让步了：



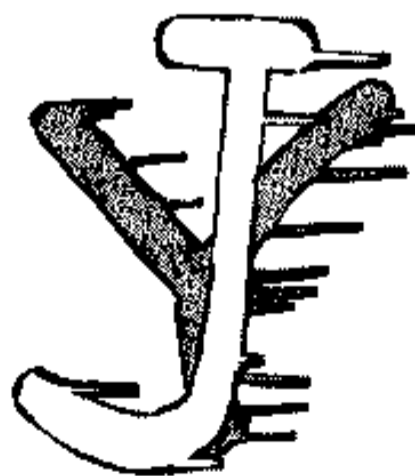
男孩们面面相觑
 他们看着迪特(Deter)的球拍
 他们看着佩茜(Patsy)的球
 然后他们说：“好吧，
 让我们一起玩
 大家一起玩吧。”
 男孩和女孩都很高兴
 他们就要一起做游戏了
 佩茜有球了
 迪特也有球拍了

在格林纳达社会的革命性转变过程中，教科书中的性别角色重建工作说明：妇女必须为自己的平等地位而斗争，她们必须确立性别平等的观念。这正是莫尔·克拉克(Merle Clarke)的诗歌《妇女的斗争》所要传达的意思，这首诗收录在《成人教育(第二册)》的一个阅读单元中：

女人，睁大你的眼睛看吧
 家并不是你惟一可以呆的地方
 拿起你的耙、你的锤、你的锹
 不是只有男人可以干这些活……

拿起你的枪，你有资格参加战斗
 全世界进步的妇女，团结起来！

教科书中性别角色重建的根本目的，在于抵制日常生活中的父权制，并揭露与之相联系的阶级不平等关系。最终让男女两性都真正关注这些问题，这样争取性别平等和父权制的斗争，就成为两性共同的任务，而不是各自为战。



语言的改造

格林纳达革命在语言上的观念,深受那些加勒比语言学家研究成果的影响,这些语言学家的观点是进步的和充满了实用主义的。劳伦斯·卡林顿(Lawrence Carrington)是其中最重要的一位克鲁尔学者,他指出加勒比地区的语言政策应寻求发展

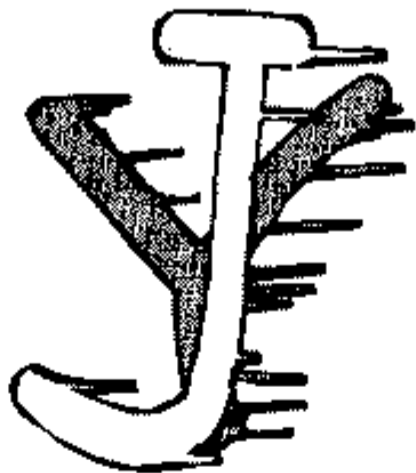
各种语言之间和谐的关系,应该让所有的人意识到,不管是标准英语或是本地语言都有一席之地。任何一种语言都不应该排斥另一种语言。任何语言的使用也不应该被严格地局限在特定的情景中。^{①7}

在一篇关于格林纳达革命和语言的文章中,英国国际主义教育工作者克里斯·塞尔主张:

革命使语言抛弃了过去的繁文缛节和鹦鹉学舌,一些社会底层的、长期受压迫的老百姓的通俗语言浮出了水面。在通过革命建立的民主机构和讲坛的网络中,人们可以自由而合法地使用方言和可鲁尔语……同时,标准英语不再被看作是与可鲁尔本地语对立的语言,人们开始更客观地评价英语,把它看作是学习科学知识、相互沟通、增进各国间友谊、进行外交斗争、在反帝事业中加强联盟的强有力的国际工具。^{①8}

革命的语言政策在教育部颁发的政策文件《小学语言艺术课程》中作了明确说明。它宣称:

语言艺术教学的目的,不再是以一种新的官方语言取代我们的母语,而是在我们已有的语言中加入另一种语言,在我们国家就是加入国际性的英语。受过教育的西印度人都应该会讲两国语

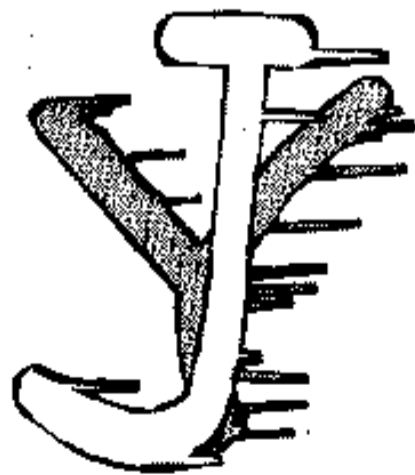


言……我们知道,直到入学之时,孩子们一直是在本地语的环境中长大的,如果在学习新语言之前,一定要禁止使用原有的语言,这是对孩子发展的抑制。^⑩

新的语言政策维护了语言、自我概念和民族文化之间不可分割的关系。它(新的语言政策)指出:“轻视孩子的语言,就是破坏孩子的自我概念……就是养成学生对学校消极或抵制的态度,从而使教育目标落空。”(新的语言政策)制定者认识到:“加勒比语言是加勒比文化的重要表达方式”,学校多样功能中的一个就是“深化人们对自己文化的理解”。新的语言政策宣称:“加勒比的文学、戏剧、民间文学和民歌,是我们语言的精华所在,也获得了国际社会的认可,它们理应在我们学校课程中占有一席之地。”^⑪

为将这个政策贯彻到实践中,更好地指导新课程中的英语教学,新政策还出台了以下原则:

1. 掌握可鲁尔语——教师需要理解格林纳达可鲁尔语的结构,以把握它与标准英语的异同;
2. 每次学一点英语——逐步向讲本地语者介绍陌生的标准英语语法特点;
3. 一个积累的过程——通过有意识运用那些有序学习活动中获得的知识,强化对语法和句法形式的掌握;
4. 重要的不是学习规则而是养成习惯——通过安排生动的活动,养成学生良好的习惯,在学生熟悉的情景当中,教会学生英语语法结构,而不是讲一些抽象的技术规则;
5. 把说放在读写之前——强调理解和口头表达,而不是机械地读写,在有意义的情景中再现语言规则;
6. 跨学科的强化——在其他学科领域的教学中强化语言技能,就是说,结合其他学科进行语言教学;
7. 提供补充材料——师生就学生感兴趣的内容准备课堂读物,扩大学生的阅读范围,减少对指定读物的依赖。^⑫



在处理语言艺术课程方面,马雷休读本比成人教育教科书先进得多。成人教育教科书并不准备接纳本地语言,而是试图把语言转换的规则作为基本语法规则来教。但成人教育教科书依然不能很好地处理主观目的和实际操作之间的矛盾,虽然在内容上它们不同于老课本,但仍然受到旧教学形式的限制。在这方面,马雷休读本代表了一种更先进的语言教学方法。

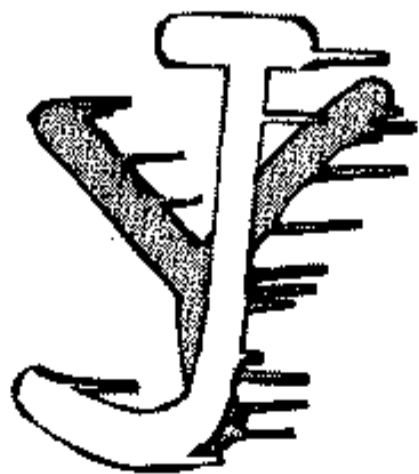
通过儿童自己的语言,从熟悉的知识到不熟悉的知识,马雷休读本帮助学生有意义地学习标准英语语法。“教师系统地、循序渐进地向学生介绍他们不熟悉的语法结构……首先介绍新语法,然后将其放到阅读材料中加以巩固。”^②这种教学方式作为一种“有意义的习惯”(informed habit),在口语训练和语言知识的掌握中被强调。之所以这样强调,是因为人们知道语言就是文化霸权的一个中介,从历史上看,语言一向被用来表达统治阶级的利益,而忽视社会大众的利益。因此,这里语言教学被赋予了一种政治目标,它需要向学生传授一些向标准英语转变的规则,同时它还注重本地语言在文化上的完整性。“优雅的英语”不再是一种语言心理学意义上的工具,仅仅由少数人掌握,为强化阶级特权服务。

结 论

至此,我试图说明的是革命期间,在格林纳达教科书出版中涉及的思想 and 内容问题。还有两点需要指出:

1. 关于教科书出版的政治经济学问题。
2. 对教学指导书中蕴涵的、围绕教科书体现的日常课堂社会关系(承接路加根据阿普尔和吉鲁的观点作出的第三方面推论)。

在教科书出版发行的政治经济学问题上,许多学校的情形不容乐观。在全国各地的许多课堂里,只有四分之一的班级有课本。这是国



家控制进口教材成本的结果。必须承认,基于格林纳达落后的经济水平,教科书出版的本土化还是一个遥远的事情。

依靠古巴和格林纳达两国的一个教育和文化出版的合作协议,马雷休读本和成人教育教科书的出版才成为可能。古巴的一个教育出版社收到了来自格林纳达已完成并附有出版说明的书稿;一旦条件具备,格林纳达的专家们就可以和他们的古巴同行及制图家们一起开展教科书出版工作。

正是由于这个协议,格林纳达有可能为约 5000 名成人学习者免费提供教科书,并以每本教科书低于 1 元(指东加勒比元。——译者注)的最低价向所有小学生提供马雷休教材。

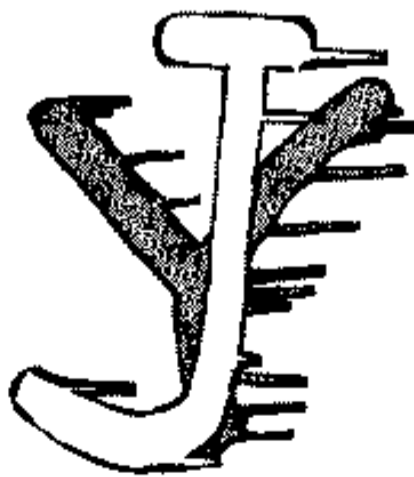
我要说的第二点是,普及教育委员会编写的教科书和马雷休读本是怎样影响和重构日常课堂中的社会关系和互动形式的?

这两套教科书中,对话是师生互动的核心模式。教科书通过联系学生自己的经验和接受他或她自己的语言,而将学生的知识合法化。课本知识与社会现实相联系(更准确地说,课本知识来自社会现实),将课本知识转化成学生实践的机制成为课文的组织结构的一部分。

与旧的制度不同,新的语言艺术课程要求课堂结构有新的师生和学生之间的互动方式(马雷休读本正是这一要求的具体化)。死记硬背的学习被更多的互动学习所代替;权威主导的课堂关系被知识交流的民主方式所代替;知识记忆被表达习惯的培养所取代。

为这些变化培养教师的准备工作在 1980 年 1 月举行的全国咨询会后不久就开始了。整个假期,教育部长到各教区举办研讨会,与校长及教师讨论和制订实施新政策有关的指导原则。随后,教育部向学校下达了一个公函,要求在各教区进行一轮大讨论,公函的标题是“民主化和教科书开发过程”,其中主要讨论在课堂、课程开发和学校管理中的民主问题。

除了上面提及的语言课程政策,还有一项权威性的文件《小学语言艺术课程》,提供了与马雷休读本的一般性教学指导思想,包括:



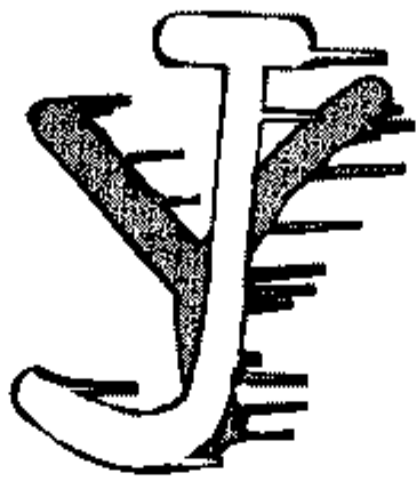
- 自由讨论：安排固定时间让孩子们“自由讨论他们感兴趣的时事而不是教学大纲强迫的话题”；在黑板报上设固定栏目“今日记事”，专门刊登讨论的内容（一些句子被成为日常读写活动的一部分）；
- 布置学生个别研究的课题；组织实地考察活动；
- 问答环节：让孩子到工作现场采访，或邀请消息灵通人士到课堂回答学生的提问；
- 编写由学生自己的习作、绘画和剪纸汇编而成的图书。

总之，格林纳达的经验说明，意识形态是教科书内容不可回避的一个方面，它不但直接影响到教科书的形式，同样重要的是，也对以教科书为中介的社会和教育互动形式有决定性的影响。由于历史的原因，在格林纳达的个案中，这一过程没有因它是所谓的“隐性课程”而变得模糊不清。由于在政治革命中演绎着激烈的意识形态斗争，要成功地挑战先前统治阶级的霸权，那些隐性课程就必须明朗化。那么从政治和教育的观点看，我们能从格林纳达经验中总结出什么基本的结论呢？

围绕着教科书的斗争说明：不但教科书的内容非常重要，教科书的形式同样不可忽视。进步主义的知识会因为非民主的形式而显得唐突或被曲解，因为形式提供学习经验（内容提供实质）。在社会变迁的条件下，教科书政治学的问题必须辩证地理解。正如阿普尔所言：

如果我们忽视了内容呈现的形式——关于我们意义和行动的
组织方式、时间上的先后和对人际关系的意义、意识形态的累积过
程及其合法化过程的统一性——我们就错过了最重要的东西。^②

我们也看到教科书作为一种中介，在学习社会关系中发挥的作用；教科书决定了教育内容、教育对象和教育方法。教科书告诉我们学习过程中一定的互动形式；它不但协调师生关系，也成为协调与社会现实关系的一个中介。在一定的范围内，教科书通过揭示性别、阶级、种族



和其他的不公平问题,参与到对社会现实问题的干预中。即使教科书忽视了这些问题,它仍然代表了一种政治姿态——教科书保持沉默的那些问题,和教科书公然宣称为“真理”的那些问题,一样体现出它鲜明的政治性。在革命转型的背景下,教科书呈现出“天使传报”的另一层意义[《圣经·新约》中,天使嘉百列(Gabriel)向玛利亚传报耶稣成胎而降生(3月25日)。——译者注]:它预示了正在形成的社会现实结构,特别地,通过这种方式它揭示了社会关系,对社会现实提出挑战,并暗示了即将诞生的社会现实。这里“天使报喜”的内容就是教科书编写所遵循的原则:对社会关系的揭示程度和方式、“报喜”的力度(或教科书在保持沉默时体现的能量),都取决于特定历史背景下各种社会力量的组合方式及权力的平衡关系。

文献摘录

“普及教育中心”教科书

Adult Education Book 1. Havana; CPE/Editorial Pueblo y Educacion, 1982.

Adult Education Book 2. Havana; CPE/Editorial Pueblo y Educacion, 1982.

Adult Education Book 3. Havana; CPE/Editorial Pueblo y Educacion, 1982.

Adult Education Book 4. Havana; CPE/Editorial Pueblo y Educacion, 1982.

Let Us Learn Together. Havana; CPE/Editorial Pueblo y Educacion, 1980.

Let Us Continue Reading. St. Georges; CPE, 1981.

马雷休读物(已出版)

Gebbon, Renalph, *Poems for Children.* Barbados; Fedon Books, 1982.

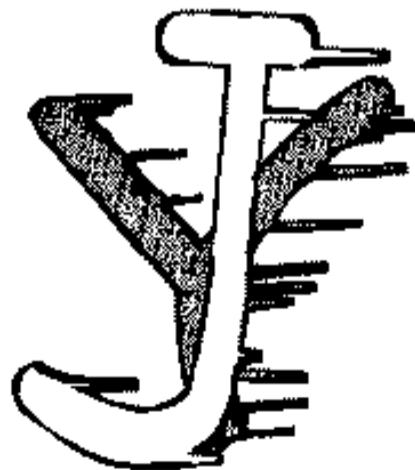
Grenada-Nicargua: Being an Internationalist. Havana; CPE/NISTEP, 1982.

Infant IA: All of US. Havana; CPE/NISTEP, 1982.

Infant IB: Step Forward. Havana; CPE/NISTEP, 1982.

Infant IC: We Work and Play Together. Havana; CPE/NISTEP, 1982.

Revolutionary Voice. St. Georges; Mined (mimeo), 1982.



马雷休读物(未出版)

English Grammar Drills; Infant 1; Term 2. St. Georges; Mined (mimeo), 1983.

Infant 2 A. St. Georges; Mined (mimeo), 1983.

Infant 2 B. St. Georges; Mined (mimeo), 1983.

Infant 2 C. St. Georges; Mined (mimeo), 1983.

Junior 1 (draft). St. Georges; Mined (mimeo), 1983.

Standard 2 (draft). St. Georges; Mined (mimeo), 1983.

Language Arts Programme (Term 1). St. Georges; Mined (mimeo), 1983.

格林纳达教育部出版物

Education Sector Survey. St. Georges; Ministry of Education, 1982.

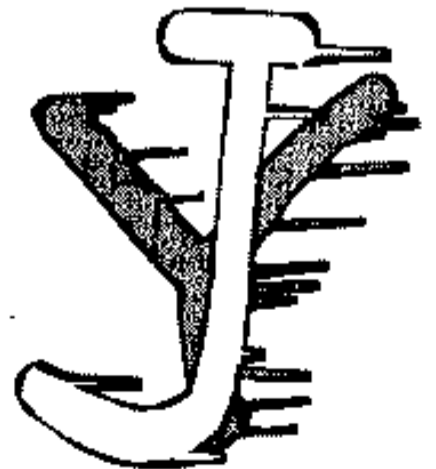
Final Report on the Workshop on Non-Formal Education in Grenada. St. Georges; UNESCO/CPE/Ministry of Education, 1983.

Language Arts in the Primary School. St. Georges; Ministry of Education (mimeo), 1980.

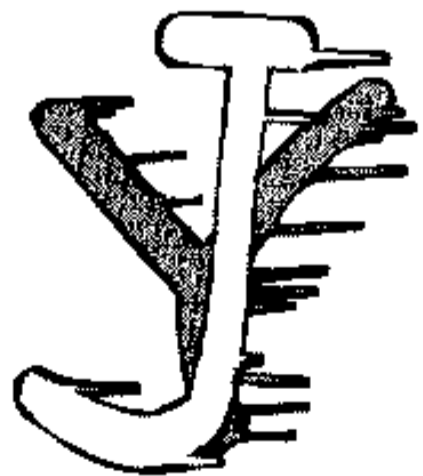
Teachers Speak on Education For National Development. St. Georges; Ministry of Education, 1981.

注 释

- ① Michael Apple, "Regulating the Text: The Socio-Historical Roots of State Control," *Educational Policy* 3, no 2. (1989):108.
- ② Michael Apple, "Reproduction and Contradiction in Education: An introduction," in M. Apple, ed., *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essay's on Class, Ideology and the State.* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982), p. 12.
- ③ M. Carnoy and J. Samoff, "Education, Social Transformation and the Transition State in the Third World," forthcoming, p. 60.
- ④ Allan Luke, *Literacy, Textbooks and Ideology,* (London: The Falmer Press, 1988), p. 26.

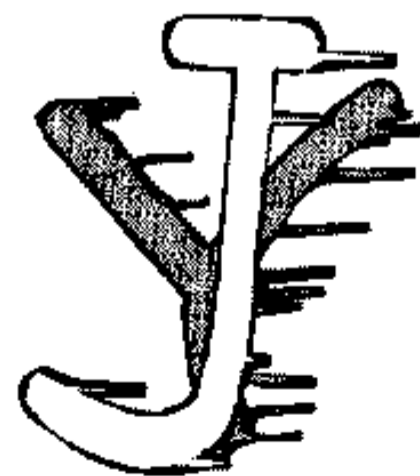


- ⑤ In "Education Sector Survey" (St. Georges; Ministry of Education 1982), p. 42.
- ⑥ M. K. Bacchus, *The Myth and Reality of Curriculum Planning: Insights from the Educational Development of the Caribbean*. (London: University of London Institute of Education, 1986), p. 8.
- ⑦ Michael Apple, "Social Crisis and Curriculum Accords," *Educational Theory* 38, no. 2 (Spring 1988):198.
- ⑧ 来自社区的志愿者教师利用自己的一技之长,在小学的“社区学校日间课程”(CSDP)向那些参加“全国在职教师教育计划”(NISEP)培训的教师传授技能;“社区学校日间课程”同时提供学生到企业单位锻炼的机会。
- ⑨ "Teachers Speak on Education For National Development" (St. Georges; Ministry of Education, 1981), p. 2.
- ⑩ "Final Report on the Workshop on Non-Formal Education in Grenada" (St. Georges; UNESCO/CPE/Ministry of Education, 1983).
- ⑪ "The Building of Mass Education in Grenada," speech by Minister of Education Jacquie Creft at the *First International Conference in Solidarity with Grenada*, November 1981.
- ⑫ 这方面的优秀诗作见 Marcelino Dos Santos "We Must Plant" and "Here We were Born"; extracts from "Masters of the Dew" by the Haitian Jacques Roumain and several works by Grenadian poets.
- ⑬ C. Searle, *Words Unchained: Language and Revolution in Grenada* (London: Zed Books, 1984), p. 80.
- ⑭ 扬(1975:188)介绍了由 Richard Dawes 创建的一项“为学校教育作准备计划”(an early school movement)——日常生活中的科学 (Science of Common Things)。在该项计划中人们可以在自然界、工作、家庭及日常生活中获得经验,为学校的自然科学学习打下基础。
- ⑮ 这方面科学和经济学的历史,见 Apple, *Rima Mother and Medicine: A Social History of Infant Feeding, 1890—1950* (Madison: University of Wisconsin Press, 1987).
- ⑯ Searle, *Words Unchained*, p. 79.
- ⑰ C. Searle, "Some Remarks on Language in Grenada and the Caribbean Region: Interview with Lawrence Carrington" (St. Georges; Ministry of Education



[mimeo], 1980).

- ⑮ Searle, Chris *All Our Words* (London: Young World Books, 1986), p. 71.
- ⑯ "Language Arts in the Primary School" (St. Georges; Ministry of Education [mimeo], 1980), p. 2.
- ⑰ 同上, 第 3 页。
- ⑱ 这些原则出现在教育部的政策文件中, "*Language Arts in the Primary School*" published in September 1980.
- ⑳ Searle, *Words Unchained*, p. 82.
- ㉑ M. W. Apple, *Education and Power* (Boston: Ark Paperbacks, 1985).

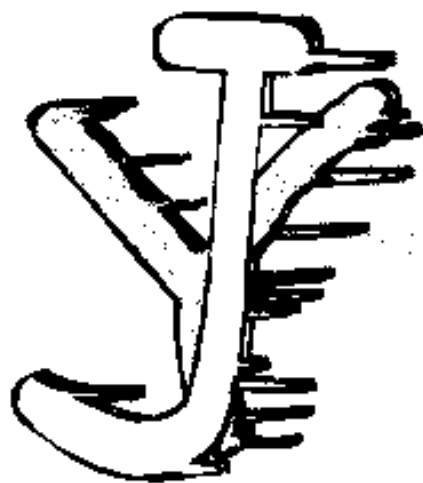


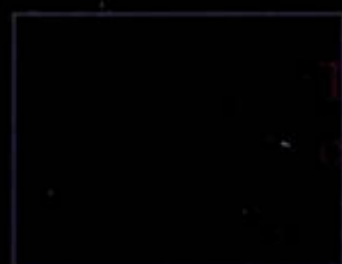
后 记



感谢教育部社政司的袁振国教授和华东师范大学的唐玉光教授给予我的信任,使我有机会通过翻译的方式,聆听书中这些世界知名的教育研究者的思想。其间获得的启发也冲淡了翻译过程中的困难和枯燥感。还要感谢蒋瑾、张文琪、李志杰、卢丽琼、苗素莲等同学在第一、二、九、十和十二章翻译时提供的初稿。李志杰、卢丽琼同学还为部分文稿的整理和英文姓名的翻译付出了劳动。虽译者尽力为之,但从语言或专业角度看,翻译中定有许多不当之处,恳请读者指正。

侯定凯





The Politics
of the Textbook

教育科学的基本概念——分析、批判和建议

环境教育的诞生——英国学校课程社会史的个案研究

学校社会学

被压迫者教育学

教育组织行为学

意识形态与课程

课堂管理技巧

跨越边界——文化工作者与教育政治学

知识与控制——教育社会学新探

高等教育与终身学习 (第三版)

优化学校教育——一种价值的观点

政治与教育政策制定——政策社会学探索

未来的课程

课程统整

校长的课程领导

重建学校的大胆计划——新美国学校设计

官方知识——保守时代的民主教育

教育社会学手册

分享语言——对话学习的理论与实践

教科书政治学

学校和课堂中的改革与抗拒——基础学校联合体的一项人种志考察

全面质量教育

高等教育中的潜在课程

教育研究的取径——概念与应用

学习自由的国度——另类理念学校在美国的实践

教育研究的批判民俗志——理论与实务指南

沃尔夫冈·布列钦卡 著

艾沃·F·古德森 著

玛丽·杜里-柏拉 著

保罗·弗莱雷 著

罗伯特·G·欧文斯 著

迈克尔·W·阿普尔 著

F·戴维 著

亨利·A·吉罗克斯 著

麦克·F·D·扬 主编

克里斯托弗·K·纳普尔 著

阿瑟·J·克罗普利 著

克里夫·贝克 著

斯蒂芬·鲍尔 著

麦克·扬 著

James A. Beane 著

A. Glatthorn 著

S·斯特林费儿德 等著

迈克尔·阿普尔 著

莫琳·T·哈里楠 主编

拉蒙·弗莱夏 著

M·阿普尔 著

L·克雷斯莱安·史密斯 主编

唐娜·伊·玛茜 著

Edward Sallis 著

Eric Margolis 主编

潘慧玲 主编

Ronald E. Koetzsch Ph. D. 著

Phil Francis Carspecken 著

ISBN 7-5617-4231-2



9 787561 742310 >

定价: 36.00元