

影响力教育理论译丛

袁振国 谢维和 丛书主编
徐 辉 张斌贤

跨越边界

文化工作者与教育政治学

亨利·A·吉罗克斯 著
刘惠珍 张弛 黄宇红 译
张斌贤 审校

Border Crossings:
Cultural Workers and the
Politics of Education



华东师范大学出版社

Border Crossings:
Cultural Workers and the
Politics of Education

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

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

ISBN 7-5617-3034-9



9 787561 730348 >
G·1535 定价: 30.00元

影响力教育理论译丛

跨越边界——文化工作者与教育政治学

袁振国 谢维和 丛书主编
徐 辉 张斌贤
亨利·A·吉罗克斯 著
刘惠珍 张弛 黄宇红 译
张斌贤 审校

Border Crossings:
Cultural Workers and the
Politics of Education

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

跨越边界：文化工作者与教育政治学/(美)亨利·A·吉罗克斯著；刘惠珍、张弛、黄宇红译. —上海：华东师范大学出版社，2002.9

ISBN 7-5617-3034-9

I. 跨... II. ①亨...②刘... III. 教育政治学
IV. G40-053

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2002)第 052185 号

影响力教育理论译丛

跨越边界——文化工作者与教育政治学

著 者 亨利·A·吉罗克斯
译 者 刘惠珍 张弛 黄宇红
审 校 张斌贤
责任编辑 张玲 金勇
责任校对 乔惠文
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

[http : //www . ecnupress . com . cn](http://www.ecnupress.com.cn)

社 址 上海市中山北路 3663 号
邮编 200062

印 刷 者 江苏省扬中市印刷厂
开 本 787 × 960 16 开
印 张 22.25
字 数 370 千字
版 次 2002 年 9 月第一版
印 次 2002 年 9 月第一次
印 数 5100
书 号 ISBN 7-5617-3034-9 /G·1535
定 价 30.00 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

Border Crossings

By Henry A. Giroux

Copyright © 1992 by Routledge, Chapman and Hall, Inc.

Translation Copyright © 2002 by **East China Normal University Press**

Simplified Chinese language edition published arrangement with Taylor & Francis, Inc.

All rights reserved.

上海市版权局著作权合同登记 图字：09 - 2001 - 120 号

本书献给

我的父母

和我的第一位教师詹姆斯·鲍德温

译者序

// 译者序

本书作者亨利·吉罗克斯(Henry A. Giroux)是美国当代著名的教育理论家、激进(或激进主义)教育学派的重要代表。1969年到1975年期间,吉罗克斯曾担任过中学教师;1977年他在卡内基-梅隆大学获得博士学位,研究方向是课程理论、教育社会学和历史。其后先后任教于波士顿大学和塔夫斯大学。从1983年开始,他任教于俄亥俄州牛津城的迈阿密大学教育和相关专业学院,并担任教育与文化研究中心的主任。现为宾夕法尼亚州立大学沃特伯雷中等教育讲座(the Waterbury Chair in Secondary Education)教授。此外,他还是波士顿大学《教育学刊》的顾问委员会成员之一和《课程探索》的特约编辑。

吉罗克斯的主要著作有,《意识形态、文化和学校教育过程》(1981)、《教育在包围之中:保守主义、自由主义和激进主义对学校教育的辩论》(与斯坦利·阿罗诺维茨[Stanley Aronowitz]合作,1983)、《教育的理论和抵抗》(1985)、《作为知识分子的教师:对学习的批判教育学》(1988)、《学校教育和为公众生活而斗争:现代的批判教育学》(1988)。这五本被美国教育研究会(the American Educational Studies Association)列为其出版物中教育方面最有影响的书籍。他的其他作品包括:《作为后现代批判实践的课程论文》(1990)、《后现代教育:政治学、文化的和社会批判主义》(1991)(与斯坦利·阿罗诺维茨合作)。

吉罗克斯先后主编的书籍包括:《批判教育学、国家和文化斗争》[与彼得·麦克拉伦(Peter McLaren)合作,1989]、《流行文化、学校教育和日常生活》[与罗杰·西蒙(Roger Simon)合作,1989]、《大众文化与



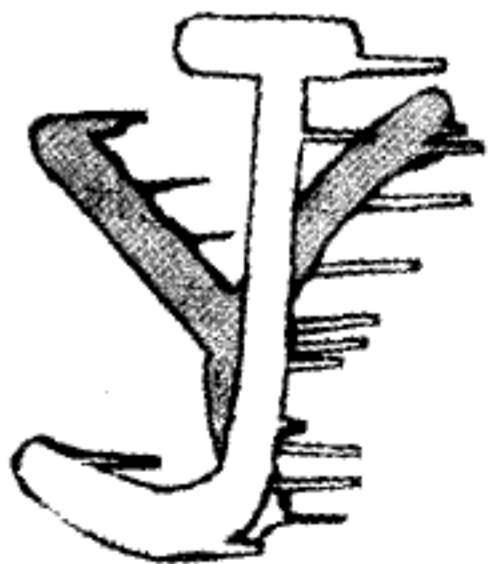
批判教育学》(与罗杰·西蒙合作,1989)、《后现代主义、女权主义和文化政治学:重新思考教育边界》(1991)。此外,他还是伯金与加维出版社(Bergin and Garvey Press)出版的丛书《教育的批判研究》(与弗莱雷合编)的合作主编,是纽约州立大学出版社(SUNY Press)出版的丛书《教师授权和学校改革》(与彼得·麦克拉伦合编)的合作主编。除上述著作之外,吉罗克斯还先后发表了150多篇学术论文和其他文章。

对于我国的教育理论工作者来说,阅读本书将会是一种奇特的经历。这不仅是因为作者的语言非常晦涩、甚至“奇异”(这一点,作者在导言中也作了某种说明),更主要的是,它无论在形式和内容上,都不同于我们曾经接触过的许多教育理论著作(包括美国学者的著作)。正如作者在导言中所说:“本书试图开阔我们如何思考学校教育、教育、教育学和文化政治学的思路。为此,无论是形式还是内容,它都试图摆脱关于如何编写和阅读此类书籍的传统的条条框框。”在书中,作者运用后现代主义、后结构主义、女性主义、文化研究和文学理论等领域的研究成果和方法,对20世纪80年代以后在美国教育界流行的各种思潮(进步主义、现代主义、批判教育学、新保守主义等),进行了多方面的批判,以便对学校、学校教育、教育、教育学进行重新思考。由于这个原因,本书所涉及的范围非常广泛,头绪非常繁多。这确实增加了阅读和理解的难度(当然首先增加了翻译的难度)。但这确实也是一种极为有益的智力挑战。

本书是作者在1980年代末至1990年代初先后发表的一系列论文的汇编。在书中,作者主要阐明了以下观点:

1. 对教育功能的重新认识。作者反对1980年代以来在美国出现的、主要由新保守主义倡导的教育功能观,反对把教育的功能定位在培养技术工人、促进工业化以及传递西方文明的核心价值观念,反对把学校教育非政治化,主张教育应当努力培养具有批判精神的公民,应当在建设新的、批判的民主社会中发挥更大的作用。教育功能的政治化,是作者反复强调的基本观念。从这个意义上讲,作者的思想比1930年代兴起的社会改造主义更为激进。

2. 对教师工作的重新认识。作者认为,教师并不只是已有种族经



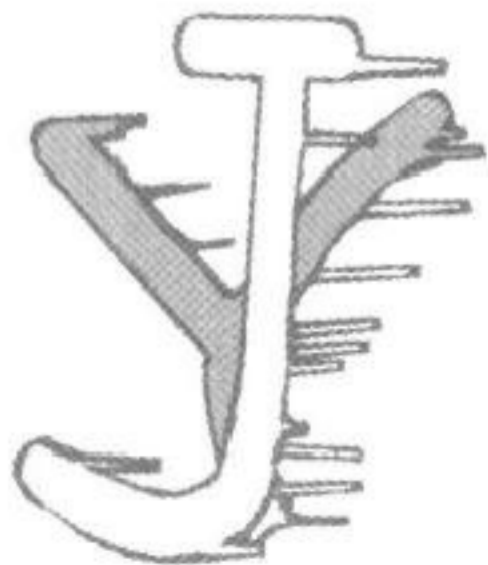
验的传递者,而是知识分子,是文化工作者。教师应当敢于承认自己坚持的价值观,并与其他文化工作者一起,积极投身到建设批判民主的广泛社会斗争中。因此,作者批判美国教师教育中过于注重对教师的技术训练,而忽视教师的价值倾向。

3. 对课程的重新认识。作者反对把学校当成传递西方文明核心价值观的场所,反对以精英文化压制大众文化,反对文化统一性,强调文化的多元化、异质性,认为以白人文化为中心的原有学校课程,排斥了女性、少数民族(种族)等另类的经验、体验、故事、历史,排斥了学生的个人经验。他主张重新认识这些“另类”经验的价值,并使之在学校课程中赢得应有的地位。

4. 关于边界教育学的论述。边界教育学(Border Pedagogy)是作者在本书中反复提及的重要概念。我们可以把它理解为吉罗克斯与其他激进教育家存在明显差异的根本所在。按照吉罗克斯本人的说法,边界教育学反对学科领域之间、社会生活不同领域之间、教育与社会生活之间、知识(课程)与学生经验之间、种族与种族之间、权力中心与边缘之间存在的固定不变的界限,承认并积极推动这些界限的变化。他认为,只有这样的教育和教育学,才能使學生真正掌握批判民主社会所需要的知识、技能,从而成为有勇气的公民。

校读全书,我不禁想到一个问题。在经历了长达几十年的、畸形的“教育政治化”之后,中国教育界完全走向了另一个极端,唯科学主义、技术主义、工具主义和经济主义盛行,“数量”、“效益”、“效率”成为事实上支配我国教育所有方面(从理论研究到教育教学改革,从学校管理到学生评价)的主导价值观。近十多年来,教育理论界始终自觉不自觉地回避着本来不可避免的对教育的政治学探讨。是因为我们已经达到了终极真理,因而无须再劳力费神,还是我们缺乏正视这种问题的勇气?是因为我国教育中已不存在进行政治学探讨的问题,还是由于短视阻碍了我们的行动?读完吉罗克斯的这部充满着咄咄逼人的政治火药味的教育著作,我们确实应当对我国教育和教育理论研究的取向进行反思。

在本书中文译本即将付梓之前,我想对参加这项艰难的翻译工作



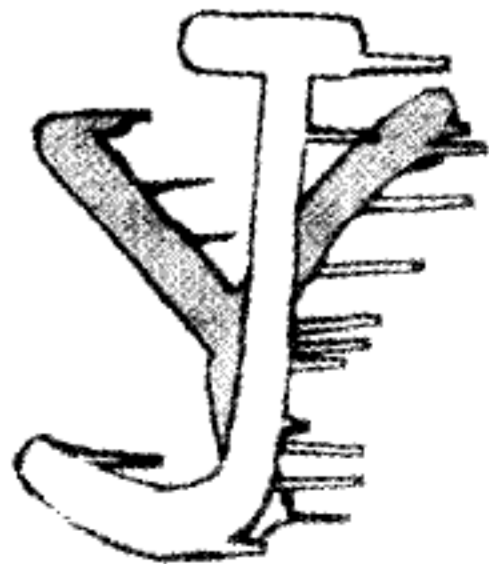
的刘惠珍博士、张弛、黄宇红和宋虎平同志所付出的辛勤劳动表示衷心的感谢。我还要对华东师范大学出版社和金勇先生表示感谢，没有他们的鼓励和宽容，我可能难以坚持把这项工作做完。

本书从翻译到初校、再校，历时两年。由于我们对美国激进教育理论、特别是吉罗克斯理论整体的认识和把握还不够全面、深入，书中必然存在不少问题，恳请方家指正。

张斌贤

2002年8月18日

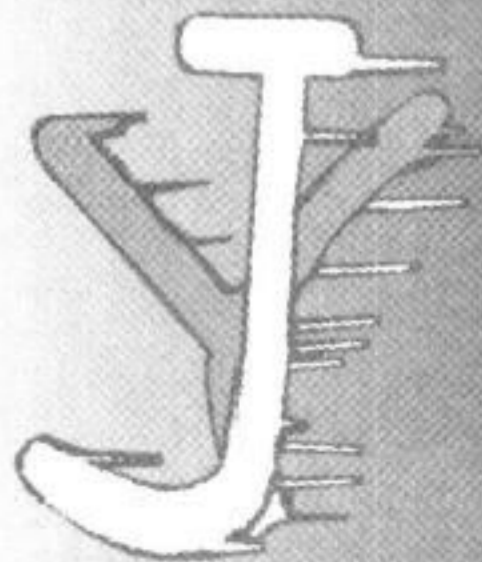
于北京师范大学教育学院



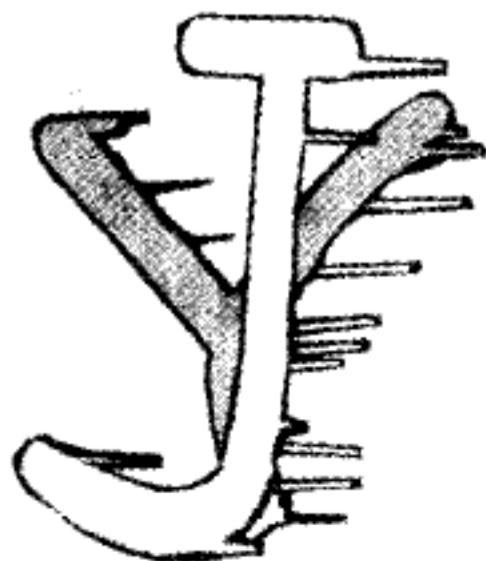
鸣谢

// 鸣谢

在写作本书的过程中，我从许多人那里得到了大量智力的和其他方面的帮助，在这里很难一一提及。但是，我还是想向我的妻子和朋友珍妮·布兰迪（Jeanne Brady）表示感谢，感谢她所给予的理智的忠告、耐心和道德支持。感谢我的同事们，彼得·麦克拉伦（Peter McLaren）、罗杰·I·西蒙（Roger I. Simon）、理查得·宽兹（Richard Quantz）、丹尼斯·卡尔森（Dannis Carlson）、拉里·格罗斯伯里（Larry Grossbery）、唐纳多·麦瑟多（Donaldo Macedo）、坎迪·米切尔（Candy Mitchell）、哈维·肯耶（Harvey Kaye）、史丹利·阿诺威兹（Stanley Aronowitz）、罗夫·培基（Ralph Page）和戴维·特伦德（David Trend）等人的各种观点。这一切，促使我对本书所论及内容的各个方面之间的联系，进行了深入的思考。教育与文化研究中心的研究生马丁·奥尼尔（Martin O'Neill）、珍妮·布兰迪、昂纳·范甘（Honor Fagan）、艾德里安娜·赫兰德兹（Adriana Hernandez）、斯蒂文·赫默斯（Steven Haymes），也是本书所研究的许多问题的不竭源泉。我还要感谢我在1990年秋天在安大略教育研究所所教的研究生们，他们关于后殖民理论政治学与教育学的观点，以及关于身份政治学的洞见，使我受益匪浅。特别要感谢马丁·奥尼尔，他在我的研究过程中，不断地为我提供新的研究成果、教材和文字材料。如果没有他的心血、帮助和支持，我就难以完成本书。我还要感谢本书的编辑，鲁特利吉出版社的杰因·M·法格罗里（Jayne M. Fagnoli），他激励我完成了这部书稿的写作，他的见识与宽宏是一种不懈的支持。



本书的部分章节在过去已经以其他形式发表过，在这里，我还要对那些允许使用下列资料的出版商表示感谢：本书第一章首次在《教育杂志》(The Journal of Education)第170期(1989年)上发表，这篇文章是对刊登在《公民学科评论》(Civic Arts Review)第1卷第1期(1988年夏)上的一篇访谈稍作修订获准重新发表的。第三章最早分别发表在西彻斯特大学的《学院文献》(College Literature)第17期(总177期)和纽约州立大学出版社的《后现代主义、女权运动和文化政治学》(Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics)(1991年)上。第四章最早刊登在杜克大学出版社的《南大西洋季刊》(South Atlantic Quarterly)第89期(1990年)上。第五章是《后现代主义、女权运动和文化政治学》(1991年)一书中的一篇论文的缩写。第九章的内容最初发表在《揭秘》(Exposure)上。第五章中的访谈曾发表在《后象》(Afterimage)杂志第18期(1990年)。第八章和第十章的许多论述曾在《文化研究》(Cultural Studies)上发表。



目

录

总 序	1
译者序	1
鸣 谢	1
导 言	1

第一编 学校教育与文化政治学

第一章	激进教育的希望——与亨利·吉罗克斯的对话	9
第二章	后殖民冲突与民主的可能性	22
第三章	跨越教育话语的边界：现代主义、后现代主义和女性主义	46
第四章	离开标准的中心：重新确定学科和教育的边界	107
第五章	重新界定种族与种族关系的界限——超越多元主义政治学	133

第二编 文化工作者与文化教育学

第六章	批判教育学和文化权力——对亨利·吉罗克斯的访谈	183
第七章	文化研究、拒绝差异和批判教育学的复归	198
第八章	通俗文化：一种愉悦和意义的教育——身体的解放	221
第九章	里昂·戈卢布激进的悲观主义——走向表现的批判教育学	256
第十章	文化工作者和文化政治教育学：对帝国主义的笔伐	286
索 引		312



导

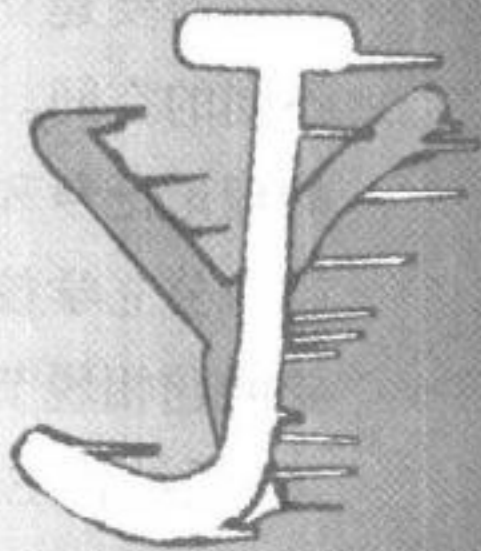
言

导言

本书所收集的论文反映了我的政治学研究和理论研究的转向。在过去十几年里，我的大部分著述一直集中在对学校教育的探讨。在这个范围内，我的重点是在关于教师教育、公立学校、高等教育和社区教育的某些方面改革的政治学研究方面。尽管我仍然相信，上述这些方面的问题对于激励学生被教育成为具有批判精神的公民——即能够在一个民主社会当中发挥领导作用的政治主体 (political subjects)——甚为关键，但是，我不再认为围绕着教育的斗争仅限于上述这方面的问题就可以了，我也不再认为作为政治、道德和社会生产的一种形式，教育基本上是一种学校事务。这当然并不意味着我曾经相信学校单凭自身的力量就能够改造社会的观点。我从来没有相信或者支持过这种观点。但是，我之所以仍然把我的政治学和理论研究的重心放在上述这些问题上，是因为我相信它们值得关注。

对上述问题的关注无疑是正确的，但是在争论教育学院和公立学校教育是否能够成为更大范围社会改革的机构的时候，我却大大低估了结构的和意识形态的强制力，在这种强制下，教师工会和流行的保守主义观点对美国绝大多数教育学院的课程和主张发挥着塑造作用。尽管如此，这也并不是使我关于学校和教育的理论分析有所改变的唯一因素。

由于里根 - 布什时代联邦与州教育政策的无情打击而引发的混乱，在最近十年里，许多进步主义教育家和批判教育家们，成了他们自己最坏的敌人。由于不能在教育界内外形成建设性的同盟，由于拒绝

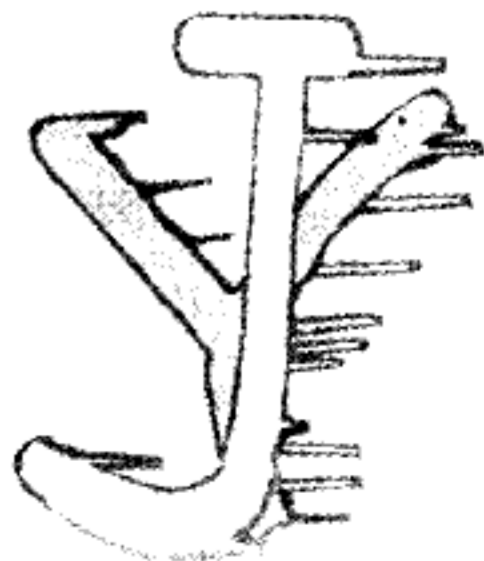


把社会理论和教育实践的复杂性当作一种开放新的教育空间的有希望的可能性，新的意识形态的和政治的分离主义的出现，导致了批判教育家作为公共知识分子影响力的大幅下降。

除个别例外，激进的和批判的教育家通常都对社会理论中的巨大变化毫无察觉，这样的变化在其他领域实际上已经发生了。许多批判教育家总是喜欢把自己圈在传统的学科界限内，在陈规中周旋，他们宁愿纠缠于了无生趣的学术会议，也不愿意去接近那个充满着对民主、社会和学校真实威胁的外部世界。我也目睹了在美国为数不少的教育家中，正在兴起一种反理智主义 (antiintellectualism)，这种思潮只是简单地提出了对“真正的”实践、通俗的语言和基层政治的呼唤。就其本身而言，这些问题并非无足轻重，它们通常或者转化成一种对解决实际问题方法的自我欣赏的呼唤，或者变成一种对公共教育和高等教育所面临的严重的社会和政治问题的回避。在一些情形下，教育批评本身已经变成了一种对经验的粗陋的称颂，这使得教育理论与教育实践之间二元矛盾重新复活。在这种情形下，理论要么成了对教育改革无足轻重的东西，要么成了对教育工作者鲜有助益的学究们的说教。 2

过去的十年，我同样目睹了各种形式的教育批评的出现，它们是对同仁的不折不扣的卑鄙攻讦，这种攻讦更接近于麦卡锡时代的风气，而不是真心诚意的批评、对话和集体斗争的政治，而恰恰正是这些，才是当今教育领域迫切需要的。

当今的各种批判的教育理论视界非常狭窄，虽然接受了一些新的理论视角，但却并没有因此而开阔起来。正是它们使教育界思想僵化，异常闭塞。为了改变学校，进而改变广泛的社会秩序，批判的教育理论迫切需要建立新的联系，采用新的范例，通过寻觅到新的盟友而开拓不同的空间。大多数的重要教育刊物已经对许多其他学术领域中出现的理论论争和新的学术观点，表现得十分迟钝，其结果就是它们越来越与公立学校、高等教育所面临的种种主要问题以及社会所面临的主要问题相脱节。而理论对现实的真正的反应却是在别的领域。女性主义、后结构主义、后现代主义、文化研究、文学理论以及艺术中的广泛



运动，正在文化差异的政治学框架中提出教育问题，这让一个正在堕落的领域看到了新的希望。这样的理论家有科内尔·威斯特（Cornel West）、斯图亚特·霍尔（Stuart Hall）、爱德华·赛义德（Edward Said）、钱德拉·莫汉蒂（Chandra Mohanty）、拉里·格罗斯伯里（Larry Grossbery）、加亚特里·C·斯皮瓦克（Gayatri C. Spivak）等等，他们对批判教育学的含义和文化政治学的概念进行了重新定义。由于拒绝把概念变成知识和技能传授的实践，他们在教育领域所从事的崭新的工作，一直采用了政治和文化生产的形式，这种形式包含了知识建构、主观性和社会关系。在使教育远远摆脱非历史化的、非理论性的实践的过程中，各种各样的文化工作者们都在试图将教育实践变为文化政治学的一种形式。无论在学术界内外，这都意味着更加注重对意义的产生及其表现的分析，以及对这些实践及其结果对社会权力运行的影响的分析。

本书试图开阔我们如何思考学校教育、教育、教育学和文化政治学的思路。为此，无论是形式还是内容，它都试图摆脱关于如何编写和阅读此类书籍的传统的条条框框。例如，本书的每一章都有各自的研究视角，因而，能够独立于其他章节阅读——尽管第二章有些例外，它 3 为本书其他章节提供了理论架构。不仅如此，本书还试图形成一种新的话语，它将提出全新的问题、全新的分析和全新的道德阐述的形式。对于本书所使用的语言，我并无歉疚之意。我相信，创造一种全新的语言，以重新搭建开展文化和教育论争的平台，是当今一项既迫切又重要的任务。我非常同意埃内斯托·拉克劳（Ernesto Laclau）的观点，他关于采用新的话语的见解非常深刻。他写道：

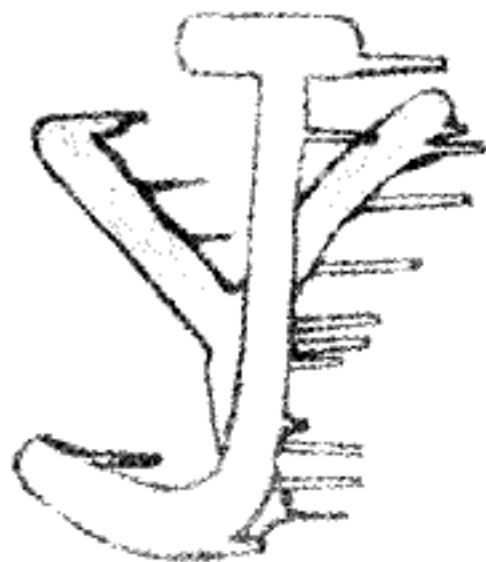
严重的认识论的断裂不会出现在对老问题采用新的解决方法的时候，但会出现在由于激烈的论争而使老问题失去自身的意义的时候。如果人们希望推动政治争论，那么，对于我来讲，前者是很关键的……创造一种全新的语言和一种全新语言表述方式……新的目标、新的问题、新的价值，形成建立一种新的对抗性和新的斗争形式的可能性，这些都是非常必要的。¹



当然，语言的产生和运用不能脱离读者；社会上有许多的读者群体，而书籍由不同的读者阅读，情形是绝对不同的，这一点我希望能够被理解。为防止被误解，我要说明的一点是，我从来不认为教师们“太笨”，以至于读不懂理论书籍。我说的是那些深受低估和损害大多数教师基本智力的“前卫人士”毒害的批评家们，他们声称自己能够阅读理论文献，而那些公立学校的教师们或者太忙或者没有能力涉足批评话语。

我还想到，许多人都抱怨说，一篇理论文章应当能够直接地与提供课堂教学实践的特殊形式相联系。对这种观点的驳斥，需要通过对教育实际是什么和做什么的广泛考察。这正是本书所关注的焦点。确实，要完成这样的任务，就需要重新解释教育本身的含义。这就意味着教育是一种文本的、文字的和可见的实践的结构，它探索人们认识自身的过程和认识他人及周围环境的方式。它承认那些出现在社会文化生产各个领域中的符号形式，表现了相互对抗、不平等的权力关系。作为文化生产的一种形式，教育受知识、欲望、价值和社会实践的建构的影响。由此，引发出一个概念，即教育能够争夺符号生产的主导形式。用罗杰·西蒙（Roger Simon）的话来说就是，教育作为一种文化实践，既在争夺也在复制着各种形式的图像、文字、谈话和行动的结构、表现与具体实施。²这就形成了教育的新的含义，它让文化工作者、教师和学生知道了他们自己以及他们群体的未来。

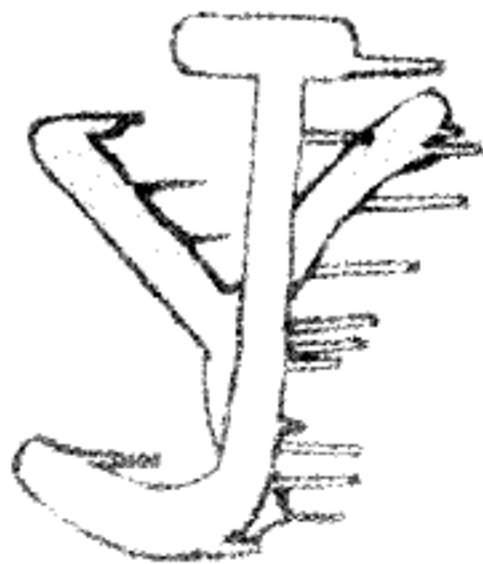
正如这里描述的那样，教育与其说是提供一整套普遍性的规则，不如说是作为文化政治学的一种形式，它重新确立了理论与实践的关系。这意味着对教育理论与其赖以发展的环境的特殊性之间关系的复杂性的重视。教育理论并非历史上特定的主体在具体的社会、政治和文化环境中所进行的特殊实践的替代品。相反，它是一种充满各种可能性的散漫的实践和未完成的语言，它来自于不同的实践与语言环境。它为教师和其他人提供新的范畴、事例和见识，并对从学校教育的目的、意义到教师作为文化工作者应该扮演的角色等所有问题进行重新审视。它的特殊性和价值在于，它成功地提供了一种语言，凭此切断



了理论与实践、教育与教学、学校与批判的公共文化之间的公事公办的关系。

我还主张教育是一种话语,通过社会批评,它使人意识到学校、批判文化领域和民主本身所面临的严重威胁,从而扩展了人类尊严、自由和社会正义的原则和实践。例如,在布什(George Bush)时代,颇为时髦的事情就是先竖起“国内敌人”的靶子,如美国公民自由联盟(American Civil Liberties Union)、好战分子、同性恋活动分子和左派学者等等,然后以一种“无可争议”的原则(如公众的自由言论权)加以讨伐。在这种滔滔雄辩的表象之下却是一种剿杀的政治。种族歧视、贫困、性别歧视、生态恶化以及相类似的一些其他东西,已经不再是什么可怕的名词了;相反,自己出面或者打着别人的幌子,为那些反对这些社会现象的人士贴上意识形态暴君的标签,认为他们在试图谋求一种“政治正确”,这成了当今非常普遍的做法。一种新的麦卡锡主义开始威胁大学,这使事情变得更糟。但是这种新的麦卡锡主义并不是左派眼里的麦卡锡主义,它是由那些不能再随心所欲地在社会权力中心兜售自己意识形态并加以实践的人,把他们的不满聚积起来而形成的。举个例子,在学术圈里,但凡有人对日渐衰落的某个欧洲中心论的观点提出挑战,他就会被新保守主义抓住不放,扣上反对学术自由的帽子。同样,如果有人胆敢对社会中存在的压制、侵犯、强迫普通人的现象提出小小的抗议,也会被冠以相似的罪名。现在压迫者反倒成了受害者。当人们要求那些新保守主义人士对他们的行为负责时,他们报复地声称在大学和中小学中激进分子很多(这肯定是在20世纪尤其是在美国最为夸大其辞的说法之一),而且异端文化泛滥,后者对他们所谓的“公共文化”构成了威胁。

本书无意标榜政治正确,但它确实站在政治的角度,指出了各种非正义的现象,并尽量避免重复最初导致这些非正义的手段。这是个糟糕的时代,到处是贪婪;混杂、庸俗主宰着大众文化;整整一代的(有色人种)年轻人,受到质量低劣的学校教育、贫困、失望和失业的折磨和压制。1990年代,殖民主义在美国和其他发达工业国家的城市中俯拾即是。

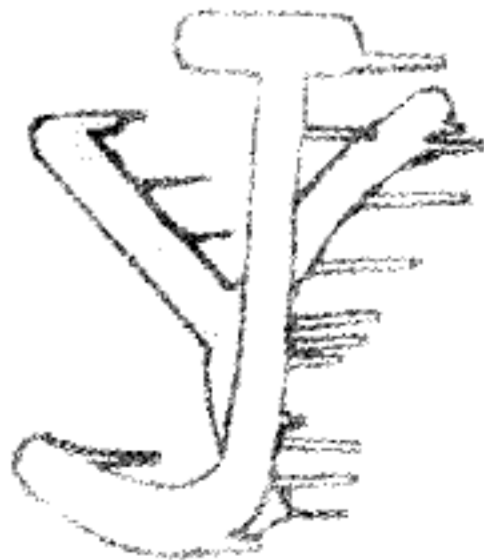


本书试图通过建构新的范式,来审视上述这些问题,以便对教育和教育学及其对新的文化差异政治学、激进的民主以及新一代文化工作者的含义进行重新认识。在传统上,“文化工作者”这一概念一直指的是艺术家、作家和媒体从业者。而在本书中,我将文化工作者的范围扩大到了那些从事法律、社会工作、建筑、医药、神学、教育和文学等职业的人员。这样做的目的在于,通过强调政治学和教育的重要性,重新界定文化工作的概念和实践。文化工作的教育维度指的是符号表现的创造过程和这些符号被应用的实践。这包括了一种对文本的、听觉的和视觉的表现,以及对这些表现如何在特殊的组织安排中加以组织和控制进行分析的特殊关注。另外,本书还探讨了不同的人是如何对这些表现进行分析和理解的。文化工作的政治学维度则是通过叙述一种旨在激活能够最大限度地减少生活中的压抑情绪的知识和理想的计划,来说明这一过程的。它的特点在于,提出了一种政治想象,它扩展了创造一种全新的公共领域的可能性,在其中,平等、自由、公正的原则将成为建构自身与他人关系最基本的组织原则。

在当今美国以及其他一些国家,新一代的文化工作者已经开始出现。在经历了动荡多变的1980年代之后,越来越多的社会运动和理论家开始对过去进行反思。写作本书有这么一个愿望,那就是,这些群体可以从别人所做的工作中看到与自己的关联,从而能够彼此交谈,共同工作,组织起来去对付那些真正的问题。

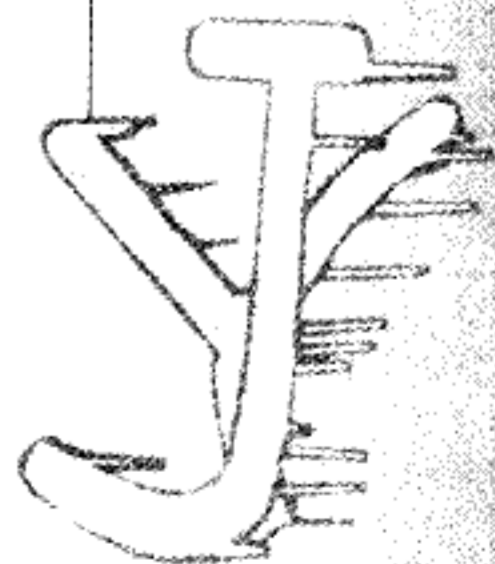
参考书目

- 1 Ernesto Laclau, *New Reflections on the Revolution of Our Time* (London: Verso Press, 1990), p. 162.
- 2 Roger I. Simon, *Teaching Against the Grain* (New York: Bergin and Garvey Press, 1992).



第一编

学校教育与文化政治学



第一章

激进教育的希望

——与亨利·吉罗克斯的对话

俄亥俄州牛津城迈阿密大学的教育学院坐落在麦格菲会堂 (McGuffey Hall)，这座会堂是以 19 世纪著名的文选作者、迈阿密大学资深教授麦格菲的名字命名的。在会堂的西门前，麦格菲的巨大雕像耸立在灌木丛中。雕像的基座上铭刻着这样的文字：

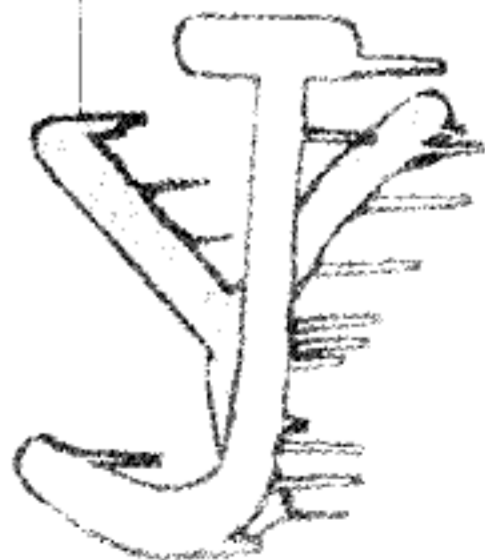
威廉·霍姆斯·麦格菲 (Wm. Holmes, McGuffey,
1800—1878)

任教迈阿密大学期间，他编辑了著名的麦格菲文选
它为美国大中西部 (the great Middle West) 建立了社
会标准

杰出的神学家和哲学家
大学教师的伙伴
年轻人的偶像

在雕像基座的另一侧，镌刻着麦格菲文选第一册第一课开篇的几句话：

约翰在这里，
约翰和安在那里，
安有一本新图书，
她定会让它整洁又完好；



约翰不能撕坏书，
他会明白自己可以学得多么快。

有人说，美国当代激进教育的代言人亨利·吉罗克斯 (Henry Giroux) 应该把自己的办公室设在这座以麦格菲命名的建筑物里。这句话褒贬的成分兼而有之。褒是说两个人在教育界都获得了相当大的知名度，贬则是说谁也难以想象竟然有两个如此迥异的哲学家。当我们在位于三层的吉罗克斯的办公室见到他时，他对这种说法的贬义成分作了评论：“麦格菲的思想非常保守，但他是一位非常投入的教师。在这一点上我们两人是相同的。”我们无意更多地谈论麦格菲本人，而是要就那场成绩卓著的教育运动进行探讨。于是，我们开始了提问。

问：什么是激进的教育？

吉罗克斯(以下简称“吉”)：激进教育并非指一门学科或者知识体系。它指的是一种特殊的教育实践，一种质疑已为人们所接受的各种制度和假设的特殊态度。总体上讲，激进教育的基本前提产生于社会理论的危机。具体地说，我们可以看到激进教育具有三个特征：一是在本质上它是跨学科的；它质疑所有学科的基本范畴；它以使社会更加民主为己任。这最后一点也许是为什么激进教育成为如此令人瞩目的领域的主要原因。我们能够接受各种观点，并加以运用。

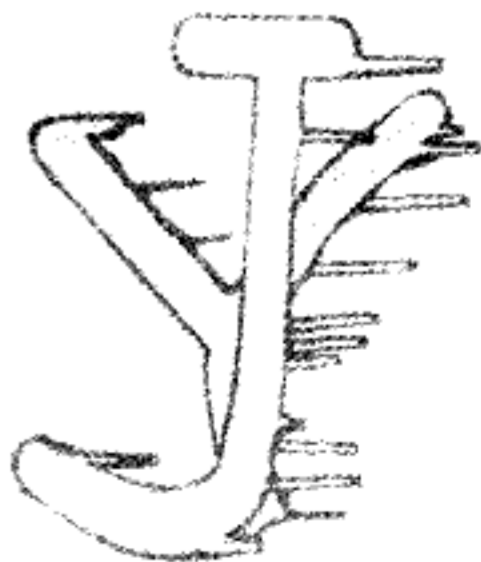
问：就像您拥有自己的实验室吗？

吉：大概是吧。我更愿意把实验室当作一个公共场所。绝大多数的学科都没有这样的实验室，其结果是它们建构一种公共语言的努力，变得非常学究气因而受到限制。这也正是我认识到激进教育在理论上和政治上都令人振奋的原因。

问：这二者之间的联系有多紧密？

吉：非常紧密。我们可以把它视为激进教育的另一个突出特征。激进教育把理论与实际联系了起来。

问：激进与批判是同义词吗？



吉：是的，我认为它们必须是同义词。我不能想象，一个激进的立场，同时却不是批判的——甚至从起初的时候就是这样；批判一方面是从历史的角度，对20世纪美国学校的发展方式进行批判；另一方面是从意识形态的角度，对在我们学校和我们的教育实践中发挥影响的种种特殊的价值观进行批判。批判的教育有两个基本的前提：一是需要有一种批判的语言和对预设假定的质疑。比如，激进教育家批判并且拒绝认为公共教育的主要目的是经济效率的观点。学校绝不是百货公司，它们的更为激进的目的是教育公民。这就是为什么激进教育的第二个基本前提是可能性的语言。它将超越单纯的批判，而形成关于人类能力赋予的积极的语言。

问：这些日子以来我们听到不少“权力授予”(empowerment)的提法，您怎么理解这个词？

吉：它是一种批判性的思维和行动的能力。这个概念具有双重指向，既对个人而言，也对社会而言。个人的自由和天赋能力必须得到最大限度的发展，但个人的能力又必须与民主紧密相连，这是因为社会改善一定是个人充分发展的必然结果。激进教育家把学校看作是社会形式，这些形式应当培养人们具有思考、行动、成为主体和能够理解其思想所承担义务的限制的能力。这是一种典型的激进的观点。激进教育家相信，社会形式与人的社会能力之间是这样一种关系，即人的能力在社会形式中逐步受到培养，反过来又向这种形式本身提出疑问。而当今主流的教育哲学想要的却是教育人们去适应那些社会形式，而不是批判性地质疑它们。民主是欢迎差异的，我称之为差异的政治学，而主流的哲学却害怕这一点。

问：那么，您的观点是认为我们提出的假设开始还合理而后就过时了，抑或它们一开始就是错误的？

吉：假如我们谈论的是传统的观念，那么我认为传统主义者关于教育本质的观点始终就是错误的。

问：您是如何得出这一结论的？

吉：我们换个角度讲，在教育领域中占据着统治地位的理论表述，一般都将学校教育的目的功利化了，它们要么主张给予那些成为



社会管理者的精英阶层以受教育的特权，要么大大缩小教育的外延，使学校仅仅成为培训劳动力的工厂。传统主义者缺少一种有关学校如何在塑造公共生活中发挥主要作用的理论表述。

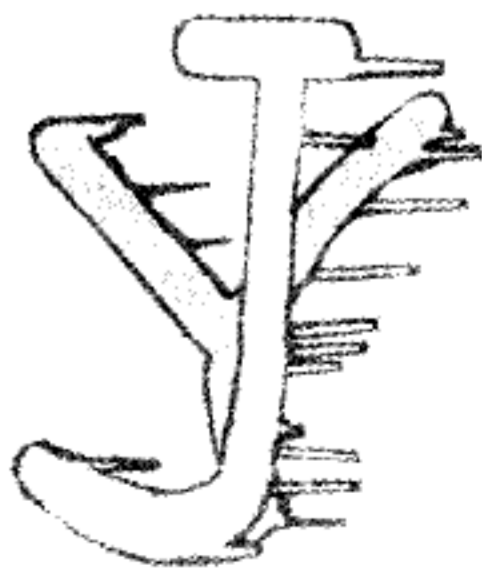
问：但自由学科的传统肯定并非您所说的是功利主义的，是这样吗？

吉：我认为，人们理想中的自由教育与相对占据统治地位的理论相比，始终是处在次要地位的。1950年代以来在我们国家发生的事情证明，这个结论毫无疑问是正确的。假如我们这里谈论的是公立学校，那么，功利主义者就会反应非常非常的强烈——从一开始就已经这样了。假如我们谈论的是高等教育，那就要看具体所指的是哪一类学校。我们知道我们的教育制度是分等级的，一些高校是职业技术学院，另一些是真正的学术机构，尽管主要是为精英们服务的。哈佛大学从来不会自称自己的主要任务是推进美国的工业化进程！它提倡的是精神生活、美好的生活以及相类似的东西。这多好听！我们能够区分出不同高校的不同目的，但如果看一看高等教育的普遍情况，我认为，功利主义的思想是大行其道的。

问：难道我们所进行的教育改革就没有威胁到功利主义的地位吗？

吉：我认为没有。按我的理解，大多数的改革都步入了误区。来看看这些改革倡导的是什么：回到基础、学分制、标准化课程、提高测验成绩、评估标准等等。这不过是对技术决定论的另一种表达而已，而其中恰恰忽略了哲学的问题。它们将教育的过程加以量化，因为改革者相信量化了的教育可以培养出优秀人才或者有利于经济竞争。所有这些只能让我觉得，那些推行这些改革的人根本就不懂教育哲学。我们不禁要问，教育的目的是些什么？我们希望培养的是什么类型的公民？如果说测验成绩就是上述问题的答案的话，那就得问问：测验成绩又是怎么测量出来的呢？

有一个故事可以很好地说明这一点。纽瓦克的一名叫乔·克拉克 (Joe Clark) 的学校校长，被许多改革者誉为学校教师的典范。那么，克拉克是怎么治校的呢？他一只手拿着手提扩音器，另一只手拎着球棒，



穿梭于他学校的各个角落，当着众人严厉训斥那些胆敢蔑视他权威的任何人。学生如果行为不当，就必须重新学唱校歌，直到唱得滚瓜烂熟为止。克拉克由于在学校里树立权威和提高了该校学生的测验成绩这两项政绩而获得赞誉。然而，克拉克的工作报告中却忽略了这样一个事实：大约有 900 名学生（大部分是少数族裔学生）却已经被驱逐出了校园，希望渺茫地在大街上游荡。那么，有人会问：什么样的教育哲学会鼓励这种做法？这所学校的学生们对学习会是一种什么样的认识呢？在这种环境里，教师们又是怎么教学的呢？

问：那么美国历史上有没有哪一段时期的学校比较合乎您的标准呢？

吉：没有。尽管在我们国家有显而易见的持不同意见的传统，而且也出现过关于把各种不同意见联系起来从而形成一种批判民主的观点。这是个非常重要也非常强有力的传统，特别是在 20 世纪二三十年代的美国尤其如此。但在这里我们不过多地去谈论历史。在 20 世纪以前没有多少我们认为与民主相适应的那种教育，因为道理很简单，那时就没有多少民主。

问：民主就必须是纯粹的批判民主吗？

吉：我认为就是这样。这和杜威(John Dewey)认为的民主有区别，杜威所说的民主是由一代又一代的人创造和再创造的一种生活方式。

问：存在主义者认为，用“自持”(appropriation)这个词就能解决我们在生存环境中实现理想时所面临的一切问题。

吉：我喜欢这个词。它让我认识到教育所扮演的关键性角色，也使我认识到这样一个问题，即我们怎样既成为我们自我塑造的主体，又能在任何时候都能够为社会有所贡献。一个人怎样才能认识自我？怎样在历史长河中为自己定位？我们怎样把知识的问题同权力联系起来？我们怎样认识现有教育机构甚或我们这个时代所具有的局限性？这些都是教育学的问题。激进教育家也把它们看作是政治问题。然而我们看看，这些问题实际上已经为大家所遗忘了。近年来的许多有关教育的报告，都丝毫没有触及到这些问题中哪怕是皮毛的一点东西。



问：这又是什么问题呢？

吉：教育与权力之间的关系问题。

问：在我们国家，激进教育家的观点是否是人人皆知呢？

吉：他们一直在宣扬自己的观点，尤其是在 1976 年以后，那一年萨缪尔·鲍勒斯 (Samuel Bowles) 与赫伯特·金蒂斯 (Herbert Gintis) 出版了他们有创见意义的新作《资本主义社会的学校教育》。我认为，这本书以及几本有创新意义的教育社会学著作，为建立一种超越杜威及其同事的早期批判传统的崭新语言奠定了基础。近十年来，它们对于出版界发表什么、教师教什么内容和在专业会议上谈论什么等等所产生的影响，已经变得非常明显了。

问：激进教育最初是从马克思主义那里获得灵感的吗？

吉：是的。鲍勒斯和金蒂斯是从那里获得的灵感。但是我看今天的激进教育家所做的工作，就很难说激进教育主要是受马克思主义的影响了。马克思主义在教育中还存在着影响，但这种影响有时可能已经很微弱和非常片面的了。

问：您是说不是好的马克思主义？

吉：这不是一个简单的什么是好的马克思主义的问题。我们可以从马克思主义学说中占有许多好的东西，但是，难道我们想挪用它的命题本身吗？

问：看起来激进教育家之所以这样做，从某种程度上是因为在 20 世纪马克思主义提供了关于批判的原则性的语言表述。您还有什么别的看法？

吉：我想说，今天你要成为一名激进教育家，你就不得不研究马克思主义传统。毫无疑问，从一开始马克思主义者的观点是占主导地位的，这是因为激进教育最初的绝大多数著作都有关于再生产的理论。

问：那是什么呢？

吉：这是马克思主义者的范畴，即学校的根本功能在于再生产国家在经济秩序中的支配作用。这是相当简单化和机械主义的观点，但也不完全错。它的重要结果是，导致了关于学校日的讨论的政治化，这



其实是该命题本身完全没有注意到的问题。

问：那么有没有别的一些传统呢？

吉：我自己总结了一些。比如，女性主义文学、文学理论以及解放神学中一些有用的东西。但是很难给它们贴上一种标签。我喜欢把自己称作一位优秀的劳动阶层的、激进的美國人。

问：就像是人民党人？

吉：是的。持批判观点的人民党人包括一些世界产业工人联盟(IWW)的主要成员，如比尔·海伍德(Bill Haywood)、C·赖特·米尔斯(C. Wright Mills)、马丁·路德·金(Martin Luther King)以及迈克尔·哈林顿(Michael Harrington)。换句话说，就是那些用一种无不流露出对民众的历史和经验赞美之情的语言，来与人民讲话的人。我不明白，如果你并不欣赏民众的意见，又怎么能对他们说三道四。

14

问：您当初是怎么对这个领域发生兴趣的？

吉：我是拿篮球奖学金进的大学，最初学的是科学，然而不久随着越南战争的爆发，社会理论突然变得非常重要。读的书越多，我就越对教学感兴趣。这不仅是因为我认为教学工作非常具有挑战性，而且在我看来教师是非常高尚的职业。现在我仍然这样认为。我想让我的学生印象深刻的事情之一，就是要让他们明白这个研究领域有多么重要。

问：您博士论文的研究选题是什么？

吉：关于课程研究。我对孩子们学习的方式，以及选择学科内容组成课程的方法非常感兴趣。我小时候读书的地方，学习是一种集体活动。但如果我在学校打算与其他的同学一起分享学习成果，却又被斥为欺骗行为。那种课程清楚地向我传递着这样一种信息，即学习是非常个性化的、几乎可以说是秘密的事，也是需要个人作出努力的事。我所处的劳动阶层所获得的经验不算数，不仅不算数，而且是被蔑视的。他们要依照完全不同的逻辑来重新塑造我。我认为学校应当是容纳和教给学生不同生活方式的地方，而不是简单的教学的场所。学校是使某些形式知识的地位合法化而摒弃另一些知识的文化。用一些非常通俗的方式来解释这一现象的语言，现在已经开始形成了。



问：举例说明。

吉：说说学校在意识形态和语言方面所做的工作吧。这方面的内容非常丰富。假如你相信学校中所使用的语言既积极建构又主动反映着社会现实，那么这种语言就总能培养你关于差异感——即某物是这个就非那个——而且，它还总能使特殊的价值具体化，然后，你就可以提出问题了。你会问：学习的内容与现在所使用的教学法之间是什么关系？他们使用的语言是从哪儿来的？这种语言促进了谁的利益？它的价值前提是些什么？以及诸如此类的问题。

问：有人对城市学校的问题进行过研究。他们发现在那儿，学校教育的方方面面与它的教育对象的生活经验是不一致的。

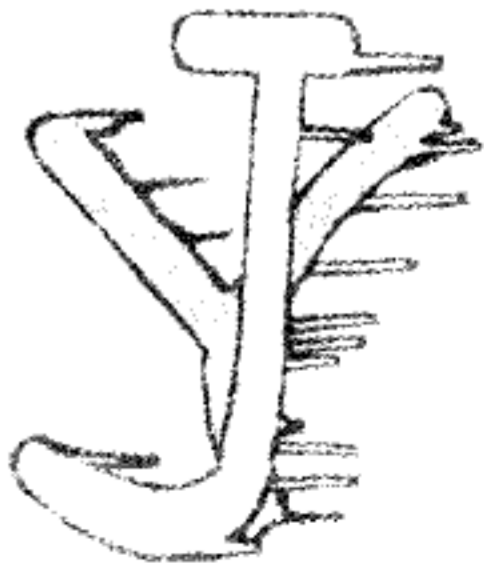
吉：我认为，我们已经让教育的过程非常功利化了，以致我们都忘记了我们在谈论上述这些现象的时候使用的都是白人的、上中阶层人士的逻辑，这种逻辑不光是压制了弱势人群的意见，而且事实上也让他们变得静寂无声。如果你相信学校教育是关于某人的故事、某人的历史、某人的整套记忆和一段特殊经历，那么，很明显仅仅有一种逻辑是远远不够的。

问：这样看问题的人并不多。

吉：是的，这让我很奇怪。即使是持极保守观点的人士都对上面的议论表现得非常开通。他们也把学校看作是文化机构——你也可以叫做文化边疆——而不仅仅是经济的根据地。他们看到了价值的维度。然而，遗憾的是，他们的理解不是太民主化。我的观点是学习在为学生重视之前，必须让他们觉得是有意义的。我们的问题就在于，我们有知识的理论，却没有教育学的理论。

问：这些难道不很抽象吗？重要的是，学校是根据委托责任的原则和带有命令性的政策，按照官僚机构的方式运行的。在这种情况下，大多数的美国人能得到什么，似乎就很清楚了。

吉：这虽然与第一个问题有关，但却完全是另一个问题了。第一个问题是：如果事实上学校让它打算教育的人静寂无声，那么，学习能够发生吗？答案是：是的。因为尽管是人们原本不打算学的东西，却仍能学会。第二个问题是：要具备哪些必要条件，才能教育教师们变



得比较理智，可以批判性地处理好陶冶与学习之间的关系，并改变自己工作的环境？我在许多文章中都谈到了这个问题，我认为我们需要对教师作为具有改革能力的知识分子的作用，进行重新定义。

问：您能详细谈谈这个令人好奇的想法吗？

吉：迈克尔·华策尔(Michael Waltzer)说，知识分子是很投入的批评家，他们不会按照某个孤零零的指导思想行事，因为这会将事实与价值分离开来。他们懂得自我塑造的性质，他们对未来有一些想法，知道教育作为一项公共事业的重要性，而且有把学生培养成具有批判精神的公民并向他们提供相应教育的使命感。所以，如果要用一个比较概括的方式来说明我所说的教师是具有改革能力的知识分子这句话的含义，那么，首先我要说教师是很投入的，他们是笃信原则的人，但并非教条主义者。他们相信某些事情，并公开告诉大家，而且把他们的信仰传达给圈子里的其他人，他们容许人们对他们的观点评头论足，进行质询。第二，说教师是知识分子的目的，我认为他们应当在课程体系形成的过程中发挥更积极的作用。才智是可以通用的，教师作为知识分子，他们的才智既能使他们在学校政策的形成、教育哲学的确定的过程中，发挥应有的作用，也能使他们自如地同那些能力参差不齐的公众进行合作，一起工作。具有改革能力的知识分子能够意识到自身的理论取向，同时非常善于将它们付诸实践。最后，最为重要的一点，教师是具有改革能力的知识分子这句话就意味着教师能够使用权力。教育总是与权力相联系的，实际上，教育的理论(像任何哲学一样)是最终要与权力问题相连的意识形态。所以，所谓学习不仅是学校中的学习，而且要延伸到公共生活的形成过程当中以及林林总总的社会关系当中。教师这个职业的去无产者化已经让教育者非常独立同时又无权无势。以上这些是否让你清楚了我的观点？

问：非常好。其实根据非常类似的原因，我们也可以得出这样一个结论：所有职业的从业者都是具有改革能力的知识分子，您难道不认为吗？

吉：这没错。但是我自己认为，只有教师这个职业的首要职责才是培养具有批判精神的公民，而别的职业则不同，比如说医生这个职



业,它的首要职责是治愈疾病。教育者所肩负的公共责任,很自然地就会把他们引入到为民主而斗争的行列中,这就使得教师这一职业成为独一无二的、强有力的公共资源。

问:是不是所有的教育学院都赞同这一观点呢?

吉:简单地说,他们已经开始向这个观点靠拢,但步履缓慢。我不得不说,不知道什么原因,大多数进步主义的教育学院已经放弃了过去的立场,趋向保守,这非常令人失望。他们越来越喜欢以聘请经理的模式来雇请教职员工,结果就使得批判的声音越来越弱,几乎听不到了。

16

问:简单讲讲您的教学经历吧。

吉:这段经历让我非常有成就感,但也非常具有挑战性。

问:给我们谈谈具有挑战性的那部分吧。

吉:我的大部分学生都非常喜欢给自己定位为技术人员和职员。他们对于我带给他们的批判的思维方式感到非常突然,这种思维方式既要唤起他们对自身经历的反思,从中发现问题,同时也要向他们提出诸如教学应该是什么样的、教学应该为什么样的社会目的服务这样的根本性问题,这些对于他们来讲是非常困难的。他们没有可以参考的框架,甚至没有一套现成的词汇来表述他们所做工作的核心。他们习惯的是市井的逻辑和官僚的套话。我们无力为我们的观点进行辩护,也无法把我们的事做得最好。我们总是防卫性地蜷缩起来,并以次人一等和从属于人的面目出现。而另一方面,假若我们在批判性民主方面有所作为,那么同样我们就能为确立教学这个职业的中心内容做点什么。有一点我可以肯定,旧的范式正濒临死亡,这不仅是因为它的无效,同样也是因为它缺乏合法性。

问:人们常常会提到实证论,有人不止一次声称实证论已经寿终正寝了,可它看起来似乎还活得好好的。

吉:呵,它的确没有消亡,我没有说它消亡了。你所谓的实证论,我倒愿意称之为技术统治的理性(technocratic rationality)或者唯科学主义(scientism)。它认为进步的观点与效能的观点是一致的,并从权力、政治和价值的问题中归纳抽象出理论观点,从而形成自身的理论



体系。这里我要说的是：这种理论衰竭了，但没有消亡。看看城市学校系统，它们正在全国范围内土崩瓦解。

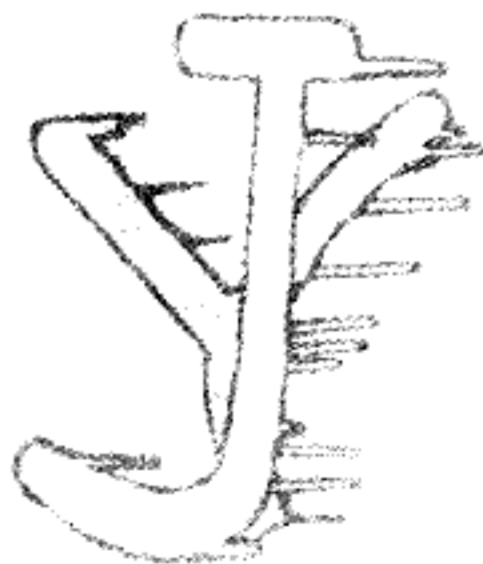
问：您是否找到了一些相比之下更有效的教学手段呢？

吉：我开设的课程都是研讨形式的。我把我认为重要的阅读材料向学生说明，但他们必须写论文来表明他们自己的观点。这是为期 15 周的通过工作进行教学过程的基础。我不管学生持什么观点，但我希望他们能够正确证明自己的观点。这样，他们就能明确意识到自己相信什么及其可能导致的后果。我认为，我真正做的事情是在学生的心目中形成教育过程政治化的观念。只要你认为人们应当成为学习行为的动力，那么，你就是把学校教育的结果政治化了。当人们说，学生应当对构成教学过程基础的各种社会关系有清楚的认识，这在各种意义上都具有非常浓厚的政治色彩，因为它就是政治学的问题。另一个我在教学中非常重视的事情，就是要用身临其境的语言和通过叙述某个人的故事，来阐明我的观点。有许多探讨教育哲学的重大问题的事例。比如，我们可能谈论种族问题的隐性课程，那么，我们可以请当事人亲自来谈黑人孩子如果想取得学业成功必须放弃些什么。或者我们可能谈论那些没有共同的过去经历的人们。我们也谈论那些被认为是不相信共同利益，甚至无法想象有任何东西能够替代极端个人主义和自我中心准则的那些人。这些故事都非常重要。这正是我对于那种内容丰富但程序死板的道德说教感到非常困惑的原因之一。它把故事都去掉，只留下些抽象的教条。当然，我们需要懂得这些故事并非讲的就是它们本身的那点内容，但它们能够成为分析隐藏在其中的大量问题的基础。经验从来就不是简单地讲述它本身的事情。我们用什么语言叙述它，就决定了它的含义是什么。

17

问：能否再谈谈您对于学生的意见怎么看。您如何对待那些没有多少阅历、像白板一样的学生们在课堂上提出的异议？

吉：让我先说说学生的经验不是什么，它不是对青春的浪漫庆贺（在 1960 年代的一段时间是这样），它是一种与此非常不同的东西。我认为对经验的理解应该置于学习理论和教育学之中。你无法否认学生有经验，你也无法否认这些经验与学习过程有关，尽管你可以说这些



经验是有限的、不完善的、不成熟的等等。学生们有记忆、家庭、宗教信仰、情感、语言和文化,这些都使得他们对同一件事有不同的意见。我们可以设法对那种经验进行批判,我们也可以超越它,但是,我们却不能否认它的存在。

问:那么对来自白人中产阶级的意见呢?

吉:那也是一种意见而已。

问:但它远不止是一种意见吧?难道它不是我们树立的典范吗?难道它不是我们希望效仿的最佳经验的浓缩吗?直说吧,难道白人中产阶级的意见不是城市少数族裔学生能够接受的最好的意见吗?

吉:从功利主义的角度出发,确实是这样。但这样会带来隐患也是千真万确的。这种观点的问题在于,这样会使人们难以认识到提出意见本身是何等重要。我们变得不会提出问题,认识不到主流意见会使用的符号暴力(symbolic violence)。对此,我想说:即使针对白人中产阶级子女的主流教育,也常常是让学生保持沉默,而不是激发他们的能动性。

问:这个观点很生动。您让教学听起来就像是非常艰难的工作。

吉:是非常艰难的工作。这就是为什么教师有必要是知识分子,为什么他们有必要认识到,教学是处在不同的个人和不同的群体之间的一种中介形式。除非我们能够意识到我们所从事的中介活动的内容是什么,我们才能成为优秀的中介人。教学是非常复杂的,要比掌握一门学问、完成几门课程的学习难得多。关于教学,教学内容的特性通常是最为主要的,我们不能撇开内容来使用教学规则和程序。

问:您的教育思想似乎让那些传统的观点显得很站不住脚了。

吉:我前面提到过,我们所遇到的教育问题都是新的、没有先例的。按照这样的认识,我们没有可以借助的传统。但是,在所有传统中,都有批判教育学的组成要素。激进教育家对待传统的态度与对待其他一切事物一样。对待传统,应该是深入研究它,而不是简单地接受它。所有的传统都是重要的,它们包含着许多伟大的见解,这些见解有助于我们理解我们想成为什么和我们不想成为什么。问题是:在什么样的联系中,我们对传统做出判断?是为了什么目的?在做这件事情的时



候,我们需要一个参照系。假如我们没有参照系,那么我们就没有评价传统的基础。传统不能作为自身的参照系。

问:到现在为止,您对您所探讨的问题似乎是很明确的,您能再简单地概括一下吗?

吉:我所探讨的问题就是:我们怎样才能使这个国家成为真正的充满批判精神的民主社会。

问:您对自由艺术教育如何看?

吉:许多人认为每个人都应当接受自由艺术教育。我非常反对这种提法。学校教育有它自身的环境,在这种环境下常常产生的探究方法,在自由艺术的训练中似乎很难出现。

问:时间快到了,您能概括一下您的教育哲学吗?

吉:也许很难概括,但我试试吧。我发现自己经常引用约翰·杜威在40多年前所作的“作为社会功能的教育”与“作为教育功能的社会”的划分。换种说法,学校是不作任何批判地服务和复制现存社会,还是对社会秩序提出挑战,以便发展并推进民主的法则?很明显,我倾向于后者。我认为学校是为公共生活而教育学生的主要机构。更为重要的是,我主张学校应当承担为学生提供知识、品格、道德见识的职能,它们是形成公民勇气的重要元素。

问:“公民勇气”这个词听起来挺不错。

吉:我们将非常需要它。

问:将来我们再谈。

吉:希望如此。



第二章

后殖民冲突与民主的可能性

语言表达方式的选择和运用，是一个民族在与自然环境和
社会环境乃至整个宇宙的关系当中，对他们自身做出定义的中
心问题。¹

在本章的开篇，我引用了非洲作家恩古吉·瓦·蒂翁奥（Ngugi Wa Thiong’O）的一段话，他是处在后殖民斗争前沿，并赋予这类斗争以
历史和文化建设意义的先驱式人物。这段话具有特殊意义的原因，不
仅仅在于蒂翁奥反对随意使用一种语言表达方式，还在于他认识到，
在帝国主义和殖民主义遗留下的意识形态的和物质的遗产当中，一种
语言表达方式是如何被制造出来，又是如何被改写的。因此，正是在语
言的范畴当中，理论和政治的旅程的轨迹开始显现出来，并作为一种
广泛努力的组成部分，这种努力旨在使语言成为社会记忆和社会制度
的一种形式，使之充当传达意义的强有力的承载者和传递者；旨在使
语言成为一种社会实践的场所，在其中，意义得以在人、欲望和自我与
他人的关系中，不断被重新创造。

语言的复杂性不仅表现在其意义产生及得到社会认可的过程中，
而且还由于它是人之所以成为人的一种构成条件。因为正是通过语
言，人类的存在才被记载，才能把他们诸多类型的感受予以确定下来，
从而形成他们的政治意识、伦理意识、经济意识和社会意识。

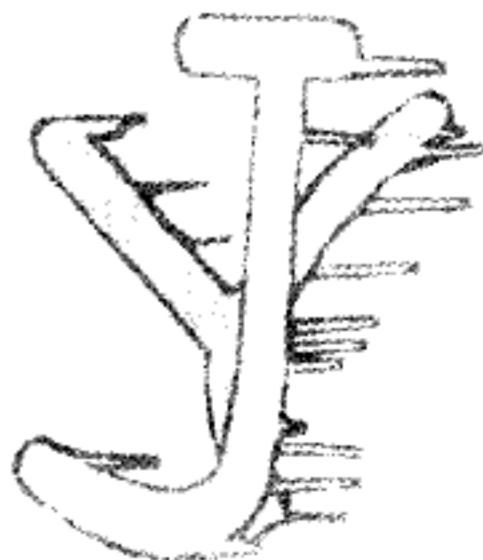
本书将对在 1990 年代使诸多西方民主国家备受困扰的，常被称
之为意义危机和权威危机的问题进行探讨。当然，任何一种危机都可



能被借题发挥来维护某一种特殊的意识形态的观点。我的兴趣不是维护一种总体化叙述的权威，这种叙述把科学奉为真理，把能动奉为普遍性的范畴。我更愿意试图对那些墨守殖民主义遗产实践的权威和话语提出挑战，这些实践或直接构成或隐含在那些使特权与压迫继续存在的社会关系中，并使之成为权力中心和边缘的日常生活的构成因素。后殖民主义话语在现在通行的关于文化危机和权威的语言表述中，已经通过加入了一种卓尔不群的、能容纳差异与冲突的政治学，而站到了与上述充满危机的殖民主义观点的对立面。他们只是瞥了一眼构成类似危机的表面文字，便询问：什么危机？对谁而言有危机？谁在以危机的名义说三道四？“当我们仍然处在殖民化倾向影响之下的时候，我们何以能形成一种新的话语来取代它的作用呢？”²后殖民主义对帝国的权力中心是如何通过权威叙述和整体化的体系得以建构的问题，提出了自己的看法。他们认为，这些权力中心是通过代表“赤裸裸的制度关系”，并声称其具有普遍意义，来努力确立自己的垄断权威的。后殖民主义的理论家对那些将另类置于权力边缘的社会现象进行了抵制，他们对权力中心与特权是如何隐含在作为帝国主义占有形式的定位政治学中的问题，进行了深入研究。更重要的是，后殖民主义对许多带有欧洲中心倾向的政治、理论和政治代表性著作，提出了质疑。因此，后殖民主义的话语不仅重新界定了一种新的承认差异的文化政治学，而且还有助于形成一种新的文化工作者的融合。按照科内尔·威斯特(Cornel West)的观点，这种文化工作者的突出特征是：

20

（他们）鄙视垄断和大一统，崇尚差异性、多样性和异质性；摒弃抽象的、综合的和普遍的这些字眼，而喜欢使用具体的、特殊的和不同寻常的这样的词汇；强调事物是不以人的意志为转移的，是暂时的、易变的，是人推测假定的，时常在转换和变化的，因而主张历史地看问题，不断章取义，持多元化的研究态度……这些（特征）之所以新颖——单就它们所由此形成的文化政治学而言——在于它们回答了是什么构成又是如何构成了差异这个问题（有代表性的例子是重量与重力的区别），以及指导解决在这



样一个历史性时刻存在的诸如种族主义、帝国、阶层、种族、性别、性别定位、年龄、民族、自然和地区等问题所采用的方式，亦表明了它们同以往的各种文化评论形式存在一些不一致或者是完全不同的地方。³

后殖民主义的话语还表明，习惯于区分左、中、右的政治传统今后很难再对此轻易作出区分了。实际上，后殖民主义理论家已经走得更远，他们已经对那些或积极建构殖民关系，或者被隐含在其中的话语，提出了重要的看法。在这个角度上，罗伯特·扬(Robert Young)认为后殖民主义是一种不确定的话语，它提出了一些理论问题，这些问题涉及主流和激进的理论是如何“将自身隐含在欧洲殖民主义的漫长历史中，特别是，(它们)将在多大程度上决定知识的制度条件和当代制度实践的称谓——这种实践超越了学术制度的界限”。⁴对于许多运用差异的语言，并且对另类政治学采取关注态度的新兴社会运动而言，这一论断尤其准确。这些运动的多数理论家都曾试图通过人为地树立新的先锋主义与旧的殖民主义传统的二元对立关系——这有些过于简单——和重新审视谁是被压迫者与谁是施虐者的问题，来解决大量紧迫的政治和教育问题。在这样做的时候，他们往往是在不经意间效仿殖民文化的风格，那就是消除那些构成殖民霸权话语和实践的“飞地”：复杂性、相互联系、多重作用以及多种情境。⁵

在本章以及在全书中，我将要对后殖民理论的许多分支进行研究，并表明后殖民理论能够提供某种可能性，即对由对立而沉默的双方所构成的文化政治学提出挑战并对其进行转化，而且引导人们把自己训练成教育者和文化工作者。这场由后殖民主义为教育者与文化工作者所提出的挑战，呼唤新的观念、教育策略以及一系列的社会运动——这些社会运动能够在争取深化与扩大激进的和文化的民主斗争中得到锤炼的批判的大众文化中，建构一种差异的政治学。这是一种新的政治学和教育学，它依赖的是一种新的语言表述方式。这种新的语言表述方式，能够表达出由于人们所处的不同社会、文化和经济地位而拥有的多样的、矛盾的和复杂的立场观点。本书就是要对在

21



过去十年中发展起来、并已经成为许多批判的教育理论特征的反智主义与理论简化论发起挑战。

本书的中心内容在于，有必要一方面在语言 and 知识、权力问题之间建立联系，另一方面，在更为广泛的民主、文化和教育的政治学领域内，对语言加以重新理论化。由此，本书建议创立一种能将教育学的意义加以扩展、而使之成为那些在多种场合进行、由为数众多的文化工作者参与的文化生产的一种形式的新的语言表述方式，同时也主张将后殖民话语中最具理论透析力的部分，引入到我们的观念中，从而加深我们对其下面论点的缺陷以及合理性的认识，他们认为，任何一种新的理论框架都要创立它自己的语言表述方式。这是因为旧的理论往往会通过使用特殊的语言形式，来形成知识和社会关系，并由此派生出特殊的权力关系。与之相反的理论框架就要通过提供新的语言表述方式，来挑战和破坏占主导地位的权力关系以及置于理论形式之下的知识系统。这些相反的理论框架就提供了产生具有条理性的语言表述形式的可能性，这些新的语言表述方式，将使教育者们能够对不管是产生于教室中还是其他文化场合的经验进行理解和驾驭。这种对过去的反动，往往能反映出思维的巨大变化，而思维的变化是因为构成和产生思维的说话和写作方式都发生了新的变化。与传统对立的语言表述方式一般来讲让人们感到不习惯，爱提出一些有挑衅意味的问题，往往还指向一些令许多教育者感到比较陌生和奇怪的社会关系（罗杰·西蒙称之为对理论的恐惧）。在这里，问题的关键却是此类新的语言表述方式是否能为认识事物、社会实践和集体斗争的新形式提供全新的认识方法和实践方式。

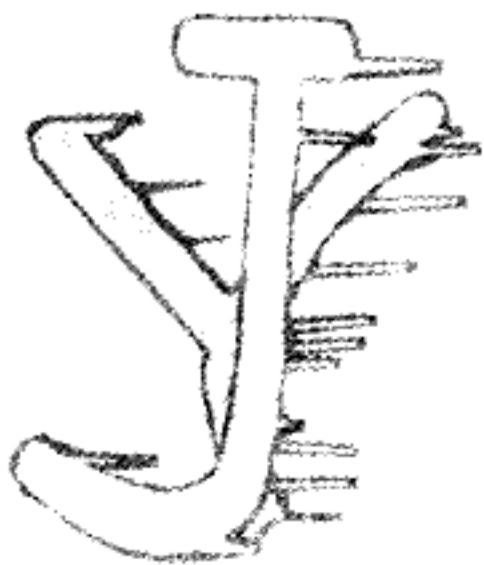
在本书中我认为，后现代主义、女权主义、现代主义和后殖民主义的种类繁多的理论，为教育者和文化工作者提供了多样化的而又在理论上让人耳目一新、有一定价值的认识问题的方法，有助于他们建设一种与传统对立的同时又具有可变性的政治学。这些理论之间的对话碰撞，使文化工作者们有机会对它们各自观点的片面性进行重新审视。同样地，这种碰撞还让我们看到了一种新的可能性，即将这些不同的理论中最精华的部分综合起来，使之成为一项更广泛的激进民主计



划的一部分。这也就对教育者和文化工作者们提出了要求，那就是他们应该成为志在创造出替代传统的新的公共领域的跨越边缘的人。我认为，创造新的替代传统的公共领域是非常重要的，这不仅有助于为“社会身份的形成和充任”创造条件，而且有助于提供“使社会平等和文化差异与参与式民主共存”的条件。⁶正是通过发展这类公共领域，民主和自由的理论就可以找到教育学生成为认可差异性政治的公民的途径——差异性政治有助于那些具有浓重顺民意识的人们逐步认识到自身在历史长河中的位置——与此同时，也可以打造出一种现实（作为理论与实践的一个部分），即在这种现实中，允许人们超越社会现存的种种限制和实践活动的现实情况，充分地发挥想象力，展开自己理想的翅膀。

这里得给大家一个告诫。引述后殖民主义、现代主义、后现代主义以及女权主义的观点，目的并不是要做一番学术方面的努力以形成新的理论框架，也并非要站在否定其政治倾向的立场上，对其文字进行反击。相反，我是将自己放在一个从属的位置上，提出的观点不带有任何政治目的，因而本书也就没有能够用更多的篇幅来研究权力、统治、人类苦难以及人们斗争的可能性等等问题。在这个问题上，我比较赞同这样一个观点——它的理论基础是一种解放理论，即认为统治的主观和客观形式，都有必要被看作是作为政治企图开端的教育计划的一部分。因此，本书中批判性地引用的各种不同的理论观点，可以让读者弄清它们在多大程度上为人们提供了新的理论范畴和理论实践方式，通过它们，人们就可以以各种形式的违拗方式，挑战占统治地位的知识体系和社会关系，这一点是非常重要的，这让我们看到了一项不再停留在小打小闹的斗争层次的政治计划。不仅如此，它还企图通过将教育斗争同更为广泛的、在公共生活领域中的争取民主、多元性和公共生活重建的斗争紧密联系起来，从而对非随意性、组织性的权力关系加以转换。

其后，我想就人们对后殖民主义所做的理论假设中的中心问题进行简要的分析，人们认为，他们的结论概括了为数众多的后殖民主义理论家所进行的千差万别的不同工作的共同特征。⁷为此，我想批判性



引用这些理论假设，一方面可以与进行这方面工作的人士进行对话，另一方面也可以利用其批判性，来帮助挑战当今流行的激进的教育理论和实践（也包括本人所做的工作）。与此同时，我还想利用后殖民主义理论的一些重要观点，质疑现代主义、女权主义和后现代主义在其复杂甚至有时是自相矛盾的理论中所提出的解决社会问题的可能性。最后，我还打算对中心理论性范畴做出定义，这些范畴则是以由本人发展起来的——作为文化政治的形式——关于跨越边缘和边缘教育学的概念为基础的。

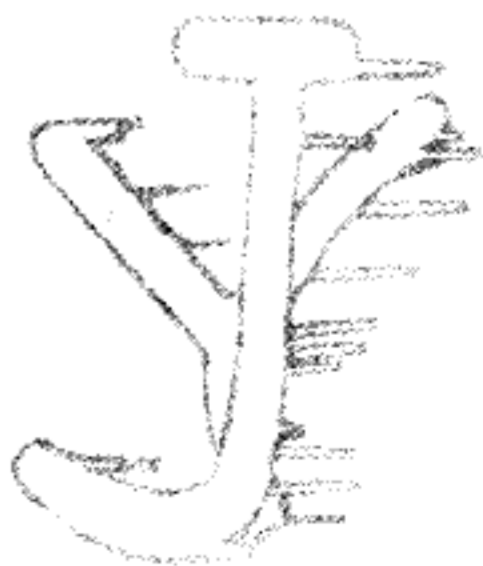
殖民化语言与倒退的政治

23

“为了引起争辩我们就必须各执一端、相互对立吗？我们是否被诱入了一种充满斗争的政治当中（在这里，社会对抗与历史矛盾都以且仅以理论与政治的二元形式表现出来）？自由或者知识的目标能否用简单的压迫者与被压迫者的关系、边缘与末梢的关系以及消极想象与积极想象的关系来概括？赞成对抗是难以消除的，或者发明一种激进的纯粹的相反神话，这就是我们摆脱这种二元论的唯一途径吗？我们的解放的审美理想，就必须永远是那种寻求超越那些构成人类主观性以及人类社会文化系统的主要方面的矛盾与双重性，关于现实与历史的完整的乌托邦式思想中的一个部分吗？”⁸

两极对立的逻辑似乎已经成了一种很具魅力的东西，尤其对于那些一贯试图通过充满压制和排除异己意味的理论，保持对他国进行帝国主义控制的新保守主义来说，这种倾向就更为明显。对大多数新保守主义来说，复杂性、空缺、差异和特殊性这类事，构成了对标签主义、文化同一性以及维护欧洲中心主义诸方面的权威言论的威胁。

当前在美国正进行的有关政治、内容以及使用学术标准等问题所进行的辩论中，上述这一点是非常明显的。新保守主义如全国学者协会（the National Association of Scholars）的成员就不把这些辩论看作是学术自由的表现，而认为是对西方文明本质内容的威胁。在英语第一运动（the English First movement）所发起的斗争中，对文化差异论进行



了攻击,也是一个例证,该运动是在里根-布什时代已经成形的新本土主义反映正式浮出水面的标志。文化民主的反对派针对多元文化论激进色彩的方法所进行的无数猛烈攻击,是更进一步的例证。多元文化论表达了一种人们对民主形式的重燃的兴趣,希望通过民主的形式,对种族优越论、种族偏见以及文化沙文主义的错误观点进行挑战。⁹

但是,在只承认有两极对立的语言表述方式下形成权威言论的这种错误,并不简单的是新保守主义理论的特征,它还是许多重要的文化和教育工作者在工作当中存在的一个主要问题。在有色人种的妇女对大多数是中产阶级白种人的女权主义理论家所进行的批评当中,这一点已经揭示得非常清楚。后者所发展起来的关于男性统治和女权主义的理论,既不考虑阶级和种族的差异,同时还简单地认为,男性统治下的社会矛盾就是男人与女人的斗争。¹⁰

最近,一些激进的教育女权主义者已经采纳了两极对立的语言表述方式来发展自己的观点,他们的观点也许是欧洲中心论的假设和实践的再生,而非对后者的挑战。比如,一个案例若是维护女权教育学的,就非得判定它是反对所谓的传统教育学统一化的理论的。女权主义教育学不仅存在不愿意承认和认真对待构成传统教育学的各种不同的理论之间的不同之处、组成部分的异质性和复杂性的这种理论性和政治性的问题,而且它的这种观念还往往构成为一种强烈的对立观点,从而成为问题多多的殖民理论最具特色的核心和边缘部分的再现。遗憾的是,在这样的两极矛盾中,却没有为人们认识和理解抵抗力、多样性、联系性、压制力以及隐藏在所有两极对立矛盾之下的游离的一些因素留出必要的空间。在女权主义教育理论当中,“异质性被压制在完全统一的外在形象之下,龟缩在殖民主义者代表着的格式之内”。¹¹

在这里,重要的并不只是这些理论家观点有特别之处,而是那些再现一种归纳起来就是用“我们”替代“他们”的理论的殖民主义二元论,由于自身明显的倒退衰落,其影响力也正在减弱。处在其对立面的理论,则是这样假设,即认为当那些将他们自身定义在批判教育理论



范畴的教育者们，已经无话可说或者不再有什么贡献的时候，女权主义教育已然成为知识与社会实践的最重要的承载物。正是这些反面的观点，使得那些持批判观点的教育者们，要用与权力的中心与边缘紧密联系同时又用重塑后者占主导地位的理论形式，来审视他们自身不谋而合的观点，这成为了困难至极的事情。在上述二元论的论述当中，对于其他持不同观点的理论几乎没有给予足够的认识，而是将它们当作是即使占统治地位的各种制度不断再现，而又拒不接受后者的多元而复杂的一些论题罢了。同样，还有一种观点就是不承认权力是多元化的，多个单独的权力形式要通过各种各样的机构、以多种多样的表现形式体现出来。最后，正如加亚特里·C·斯皮瓦克所提出的那样，很少有人会为了“考量‘殖民权力’的多相性，或为了揭示对立的双方——这种对立构成了以帝国主义为标准的学科划分体系——所存在的共性”¹²去尝试深入探究有关殖民者或殖民化（还有许多类似的表述）的呈对立的两派观点。

另一个关于两方对立观点是如何损害批判教育理论的例子，可以透过那场有越来越多的教育方面的作者加入进来的关于语言的争论看出来。¹³ 这些作者都事先将争论双方的对立观点予以明确化（而无视其复杂性），而形成了自己抵御对方的理论堡垒和批判对方的犀利文字。类似这样的争论存在的理论上的缺陷是非常明显的，理由有以下几条：它往往承诺有那么一个能清晰明了地说明问题，且使语言前后一致的、能够普遍应用的词汇，而这不仅有承认登峰造极之嫌，而且也是不明智的；它倾向于简单化地理解具有代表性的政治，将后者当作是一件简单明了、毫无疑问的事情，似乎后者从来就没有随着占统治地位的理论的建立而有所动摇；它还再现了一种曾经因宣称有一种代表文学的普遍标准，然而却无法顾及多数听众和选民而被人们已经根除掉了的烦人的政治。因而，这种争论抹杀了作为单个读者的复杂性和特殊性。正是许许多多的单个读者才构成了多元的、千差万别的大众文化。

明晰性与复杂性的二元论是建立在这样的假定基础之上的，即如果单单只是希望语言的清楚明了，那么语言本身就能大致做到。这种



观点忽略了被霍米·巴巴 (Homi Bhabha) 称作政治成熟的一个核心特征的东西：“现在有许多许多的政治著作，都产生了各种各样的影响，它们被划分为‘理论家’的著述和‘实践者’的总结两类(与之相关连就是复杂性与明晰性的关系问题)。”¹⁴ 同样，关于明晰性与复杂性问题的辩论，也没有注意到语言和权力是如何以种种复杂的方式纠缠在一起，从而将五花八门的多元化的理论论述清除出局的，后者对占主导的理论产生割裂破坏的作用，同时又为阅读、写作以及行动打开了新的空间，提供了新的可能性，这当然不止是一种允许差异存在的民主政治的外在的东西。在这样一种对于明晰性的呼唤中，固有的因素在于关于何谓明晰性，为何只有那些动态意义的词汇才具有明晰性是一种假设，而非经过证明了的所谓共识。这种立场暗地里代表着一种采用围堵牵制政策的政治，它对于其自身为使那些普遍化的理论指针合法化而起到的作用缄默不语，那些理论指针划出的各种边界杠杠，将通过大量复杂的散落的语汇表达出来的多种论述而被排除在外。

许多批判主义的教育者并不在意上述这样的担心，他们期望有一种关于智力和明晰性的、从来没有被检验过的普遍标准。这种期望掩盖了关于背景的种种问题，比如谁阅读什么、在什么条件下阅读等。同时，它还强烈地暗示，语言的力量就在于一种具有审美风格的明晰性，这种观点预先假定人们普遍认为，语言是一种只表达既已存在的事实的——它们仅仅需要以意见统一的形式罗列出来即可——清晰明了的媒介。正如以前提到的那样，这种立场比起那种将语言置于理论、政治和斗争之外而否认那种所谓的写出来的政治的观点，是有过之而无不及的。这种立场还拒绝揭示这样一个复杂的问题，即语言是如何为创建新范畴——目的是开辟对抗的新领域，建立新的理论本体，或者创立新的知识—权力的联系——的需要，来对传统的教育模式进行挑战的。最为重要的是创立了这种关于语言的观点的二元对立论，看来是要再现一种与后殖民批判家风格一脉相承的中心批判主义，它认为殖民主义的传统总是不断地以一种欧洲中心论的论述方式和实际行动，重申自己的观点立场，而欧洲中心论的理论与实践是在各种各样的关系中提炼出来的，正是在那些关系中，非正统观点被淹没了，或者



就是在二元对立的暴力当中给戕害了。在这里起作用的是欧洲中心论的一种形式，它拒绝审视自身论述的根据是否站得住脚，自身的立场感如何，若在另外的政治观点中，它会被如何描述等等。由于拒绝审视这样一个问题，即由于欧洲中心论是在语言与差异的共同作用之下建立起来的，那么它是如何与其自身地位的确立相辅相成起来的，因而，批判主义教育理论家发现，很难理解语言自身是如何被用来防止偏向、排除可能以及妨碍一种具有象征意义的政治的成长，后者在多元社会本体、公众文化和政治实践形式的建立过程中起着非常关键的作用。¹⁵

定位的政治、代表和后殖民话语的斗争

首先要关注的一些问题，是诸如谁在写或者谁在研究（非正统的理论）、在什么样的正规的或者零散的机构中从事研究、他们的听众又是谁、他们心中的目标是什么；其次要关注的一些问题（集中在）知识的生产是如何很好地为公共而非小集团的目标服务的，那些非主导地位、非强制性的知识是如何在与政治、观点、立场和权力的谋略的深刻关系当中被生产出来的。¹⁶

26

“立场政治”作为一种激进的立场观点，它必然会使得我们中愿意参与到反霸权的文化实践的过程中去的那部分人，确定我们应该从何入手开始校正的进程……那个允许有不同的、不断变化着的观点存在并予以促进的地方，才是人们能够寻找到认识现实和事物之间差异之界线的新途径的地方。¹⁷

爱德华·赛义德 (Edward Said) 其追随者揭示了有关立场政治——它已经成为许多理论范式的基础，包括女权主义和后现代主义的不同流派——的争论的不同侧面。所有关于立场政治的观点当中，核心的一点是挑战、重新划分以及重新跨越那些知识边界——这些边界反映出主要理论观点和确定后本体的情况，以及一个关于现实的客观表征——的重要性问题。在女权主义和后现代主义的理论中，他们都自



称认识到了知识的特性、所有知识表达的偏见、历史的不确定性以及变化不定、多样化的而且往往是冲突的本体的特征。¹⁸ 这里的问题是，谁讲的、在什么样的情形下讲的、为谁讲的以及知识是如何建构的、是如何在处于不对称的权力关系当中的不同的团体的内部及它们彼此之间不断转换的。除此之外，还有一个重要问题就是，本体自身是怎样形成、可能有什么样的人为的促成条件。有关立场政治的那么多各式各样的论述已经阐明，知识与权威为一方，自身与其他人为另一方，这双方之间的关系，差不多就是伦理与政治的问题，这是一种认识论。¹⁹ 立场政治的传统为分析我们如何会在权力、历史和文化的相互作用当中立场观点迥异，提供了一套全新的词汇体系。同时，它也着手探讨了我们的的心灵、理想和躯体是如何为了“能够标明我们的立场、使我们的空间政治化、提出关于我们的特殊经验和经历是在什么地方与我们周围的既有的声音和代表性的观点融合在一起的这样的问题”而提供了一个参照点。²⁰ 在各种女权主义和后现代的理论中，立场政治已经很有成效地指向这样一个问题，即社会各派别是怎样站在对立的而又是在时常变化着的立场上的一——正是在这样的立场中，才可能为派别之间的对话、形成稳固的联合阵线打开新的空间。尤其是女权主义理论家们，他们摒弃了普遍论和实在论的观点，认为政治与认识论必须联系在一起，不是在一种空洞的相对论之下来联系，而是在那些总是“说理的、批判的但不全面的”理论形式中加以联系。“这就是对话、理智和客观的基础，这种对话是强感受性的而不是‘多元论者’的对话。”²¹ 在这样的语言背景下，立场政治既提供了一种说话的方式，同时也提供了一个能够由此进行表达和实施行动的历史形成的基点。

后殖民话语通过多种方式，扩大了这一争论的范围。首先，它明确地提出，历史与差异性政治的关系问题，往往是由殖民主义的后继学派来论述的，那么，这些人为了使允许那些在西方教育工作者和文化工作者的语言中并不为人所知的特权的特殊形式存在的排斥和压迫现象大白于天下，就必然会陷入到疑问当中。这里关键的问题是，它不仅在破坏那些有利于男性、白种人、异性恋和有钱人的特权形式，而且也在破坏那些允许处于弱势的人在某些地方——在这里，是



由那些被殖民权力的传统赋予特权的人们，来确定权威和人们行为的准则的——说话的条件。正如斯皮瓦克已经指出的那样，这就意味着提出质疑的理论并不重要，最为重要的是，教育工作者与文化工作者必须要致力于“让人不要认识自身的特权。从而使得他不仅能够学会倾听他人的声音，而且能够学会以一种被他人重视的方式来讲话”。²²在这个例子里，后殖民的理论通过使这类概念去关注为自我表现和集体知识——其中的欧洲文化的主体以及客体都受到质疑——相结合的各种形式，提供适宜的土壤，扩展了关于差异和立场的激进含义，尽管他们所采取的方式与西方激进派与保守派所用的方式，有着根本性的不同。

第二，后殖民理论通过破坏殖民主义者和帝国主义者的意识形态——它们构成了西方的知识体系、教科书和社会实践——重新论述了边缘与中心之间的关系。这里，有许多旨在证明欧洲文化和殖民主义是如何“深深地相互缠绕在一起的”。²³这不仅意味着重述或者恢复被压抑多年的其他文化故事和社会记忆，更意味着理解以下问题并使其彰显：西方的知识是如何被包裹在历史和组织结构当中的，这二者一方面具有特权，另一方面将特定的读物、声音、审美观点、权威、象征和社会性形式打入另册。西方与其以外世界的关系，并不是在后殖民理论中提出的二极或二元的关系，而是一种既有共性又有对抗、既有某一方被损害又相互包容的关系。不能忘记的是，殖民主义的传统在过去给西方以外的世界造成了大范围的死亡和破坏，因而，一方面西方以外的世界不仅仅是西方殖民主义的对立面，另一方面，西方也不只是帝国主义的同义词。

这又引申出后殖民话语的第三个观点。当前人们对于“主题消亡”的普遍关心，不能与强调人类能动行为的复杂和矛盾的特征的必要性混淆起来。后殖民理论提醒我们，西方知识界谈论在具有特权和权力的机构里，讲话的主题正是消失的现象，这从意识形态的角度是合适的，而从政治的角度却是值得怀疑的。这并不意味着后殖民主义理论家接受了人文主义关于主题是一个统一的固定的本体的观点。与之相反，后殖民理论同意讲话的主题必然是散漫的观点，但并不认为关于



人类的行为和社会的变化的所有观点也就必然是散乱的。由于上述观点为人所理解，后现代主义者关于主题的观点就必然为人所接受，并为人们修正，目的是扩展而不是消除促进人类能动行为的可能性。这至少意味着人们开始逐渐懂得了实践因素的力量和局限，懂得了感情投资的重要性，懂得了将伦理话语看作是观察社会的根源，也懂得了多元化的理论和文化渊源可获得性，这些多元理论和文化为人类的能动性提供了重要的基础和前提条件。

28

后殖民理论代表着这样一个空间：在其中，为一种建立在新的本体创建的基础上、文化差异性的范围中和伦理标准的形式——这些形式允许文化工作者和教育工作者们进行类似对语言、对社会实践以及成为殖民遗产一部分的历史进行转换——之上的新政治，其出现的可能性进行再理论化、加以定位和探求。这种观点为同时拓展文化工作的实践和超越边界的巨大可能性——这又打开了新的政治和教育的可能性——带来了新的希望。现在，我就依次对这些问题进行论述。

边界教育学(Border Pedagogy): 引言

接下来，我将通过把边界教育学置于正在开始重新界定我们关于社会、语言、空间和可能性的传统认识的广泛的文化和政治的考察之中，说明它的一些有用和具有改造作用的方面。边界教育学专注于发展一种民主的公共哲学，这种哲学把差异的概念当作为提高公共生活质量而进行的共同斗争的组成部分。这不仅承认那种侵蚀和重新确定文化、权力和知识不同构造的流动边界，而且把学校教育的概念和教育的广义范畴与争取一种激进民主社会的独立斗争相结合。

对于作为广义教育学形式的、争取重新界定激进的教育理论和实践，它意味着什么？有大量的理论能够说明这个问题。首先，边界的范畴使人认识到那些分割历史语言、权力和差异的认识论的、政治的、文化的和社会的界限。边界的范畴同样预示了作为跨越边界形式的文化批评和教育过程。这即是说，它说明了对占统治地位的现行界限进行挑战和重新界定的超越形式。其次，它说明了一种创造教育条件的需



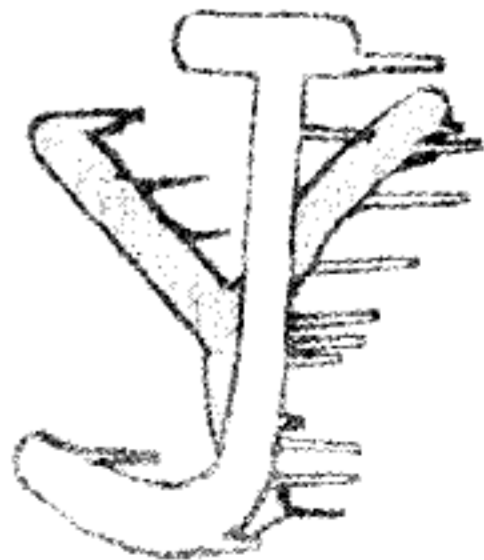
要,使学生成为界限的超越者,进而用自己的方式理解他人,扩展不同文化资源得以存在的创造边疆。第三,边界教育学使得历史地和社会地建立我们所继承并决定我们理论和社会关系的界限和能力成为可能。作为广义差异政治学的组成部分,边界教育学使得政治的和伦理的语言变得更为重要。它通过考察制度、知识和社会关系是如何以不同的方式反映权力,而强调政治;它通过考察形成于空间和社会关系的所知、所行和主体性的联系的变化,而重视伦理——这种社会关系是基于对“他人的不同反映方式的要求,即在美化和丑化、关注他人与漠视他人之间作出区分”。²⁴作为一种激进的教育实践,边界教育学指出了允许学生在一种意义变得多样、分散和拒绝封闭的语境下书写、讲话和聆听的需要。这是一种与他人的对话而非排斥他人的语境。边界教育学必须把现代主义对个人运用批判理性表达关于公共生活的能力的重视,与后现代主义对我们如何在一个由差异(这种差异为超验的现象或形而上学所反对)组成的世界中发挥力量的关注结合起来。只有这样,边界教育学才能在改造和解放的过程中重建自身。

29

边界教育学与实践的诉求

边界教育学概念的核心是,理解权力与作为实践诉求和保证权威的特殊形式的实践诉求的知识之间的关系。²⁵但是,对实践诉求的挑战必须揭露学校教育各个层次上产生并且证明欧洲中心论、种族主义、家长制和阶级特殊利益为合法的原则。虽然现行的学科知识的界限确实需要挑战和重新确定,但是,必须认识到,正如斯皮瓦克所说,知识的形成“既是制度的条件,又是制度的结果”。²⁶在这方面,边界教育学必须承担双重任务:不仅要创造新的知识目的,而且揭示植根于基本制度结构的不平等、权力和人类苦难。我想展开对与学校教育具有特别关系的边界教育学的某些方面的论述,但与此同时,我想使实践的许多方面发挥作用,以便运用到其他的文化领域(这将在本书的其他章节得到证明)。

作为企图挑战现行知识界限和创造新的知识界限的教育过程,边



界教育学为学生提供了占有构成不同文化准则、经验和语言的多种素材的机会。这意味着教育学生历史地解读这些准则、并且批判地和自主地理解这些准则的局限,包括那些他们用以形成自己的叙述和历史的准则。在这方面,偏好成为认识一切理论局限的基础,而被迫则采取了对权威的批判观点,正如它通常被用来维护拒绝分歧、限制、特殊性和反面观点的真理的统治。在这种理论中,学生将作为边界的跨越者、作为穿越差异和权力平等构成的疆界的人,而占有知识。²⁷ 这些不仅是物理的疆界,而且是决定和使特殊的身份、个人的能力和社会形式成为可能的规则和法则历史地建立和社会地组织起来的文化疆界。在这点上,学生反复穿越于意义的王国以及知识、社会关系和正被不断探讨和重新解释的价值的版图。当它重新勘界时,边界教育学则自居于中心之外。学习的范围不可避免地成为地点、身份、历史和权力的可变的参数。边界教育学强调知识—权力的关系,而不只是重视政治战略问题的统治版图。由于扩大了可能性,因而它并没有放弃批判。

在这方面,边界教育学强调了作为教育中心任务的非神秘化(demystification)的意义和重要性。学校教育必须向学生提供阅读文本,用以证明或质疑他们自己的经历。学校必须向学生提供机会占有和发展一种相反的理论,以建立知识的边界。例如,像威廉·比奇洛(William Bigelow)和诺曼·戴蒙德(Norman Diamond)这样的教育家,就已经在美国劳动和劳动者的历史课上,创制了可选择的课程资料。²⁸ 西蒙和他的同伴在安大略教育研究所已经提出了一种以学生需要为基础的劳动教育的课程资料。²⁹ 同样重要的是,要求学生能够自己编写课本。在这方面,卡蒂·辛格(Katie Singer)已经在马萨诸塞州的南波士顿中学与学生编写了他们社区、家庭生活、邻居和作为一项广泛计划组成部分的其他问题的口述史,并用于写作和双语教学。³⁰ 在这些事例中,不仅界限被挑战、跨越和重新建立,新的边疆得以形成,学生在其中运用获得和产生的知识,重新解释他们的经历、身份和学习可能性。

除了解读不同的文本和重新理解知识建立的基础,边界教育学把提供以不同眼光解读主要和次要文本的条件作为一项重要任务。文本

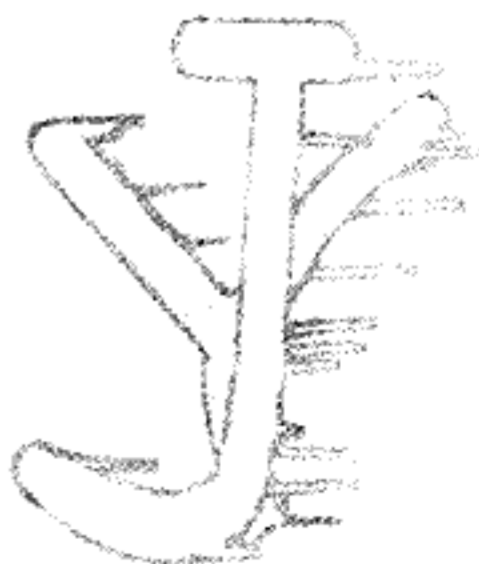
30



必须被置于中心之外，并且被当作历史和社会的特殊产物加以理解。因此，文本只能由于关注不同读者可能作出的反应而加以解读，这样，就突出了从不同角度反复解读的可能性。³¹ 同样，文本必须根据赋予它们以结构的原则加以理解。这不仅意味着精确地辨别意识形态的倾向，不管是种族主义、性别歧视或阶级划分，而且也意味着清晰地区分在现行权力圈中产生文本要素的不同实践。³² 这意指要分析出版公司的政治经济学、学校以外影响某些文本确定知识目的的力量、州立法机构的特殊形式和文本读物的评估以及不同社会背景的学生是如何以不同的方式进行解读。由此，边界教育学反对集中的课程和使不同学生的文化和历史边缘化的教育实践。同样地，边界教育学反对传递教学的结果或保罗·弗莱雷（Paulo Freire）在反对把学习当作文本的窥淫癖式的消遣时所说的“库存教育”。³³ 通过“中断”对客观性、普遍性、共同意志的诉求实践，批判的教育家才能提供一种教育条件，使学生能够在其中或者支持、或者反对现行的文化准则，从而主动掌握创造产生新的知识形式、主观性和同一性空间的机会。在这样一种理论中，重要的社会的和政治的实际将被运用，而不是从学校课程中被排除出去；不同的、批判的解读不仅将支配文本，而且也会在精神上支配它自身。

边界教育学的更多事例可以在近来已经完成的一些关于教育理论和通俗文化的著作中找到。³⁴ 在本书的框架中，有三个重要问题需要研究。第一，存在着一种极大的关注，以理解意义的产生是如何与快乐的有效投入和产出发生联系的。³⁵ 在这个问题上，对于教师来说，必须在他们的教育中引入一种理论的理解力，以理解意义是如何产生的、娱乐经济是如何共同影响学生的身份的、学生如何看待他们自己、学生如何建构他们对未来的特殊认识。第二，学生如何反映和调整不同的感情方面的经济需要的性质，需要根据一些重要的教育考虑进行重新思考。这样的考虑包括，欲望的产生和调节必须被看作是学生如何调解、联系、抵制和创造特殊的文化和知识形式的重要方面。另一种考虑是通俗文化被视为学生日常生活的合理内容和形成学生不同的（经常是矛盾的）主体地位的主要力量。第三，通俗文化必须成为官方

31



课程中的重要学习对象。这只有当通俗文化既被当作诸如媒体研究这样的特殊学术领域的学习对象,也被当作产生官方课程不同内容的资源时,才能做到。我将在本书其他部分更具体地探讨这个问题。

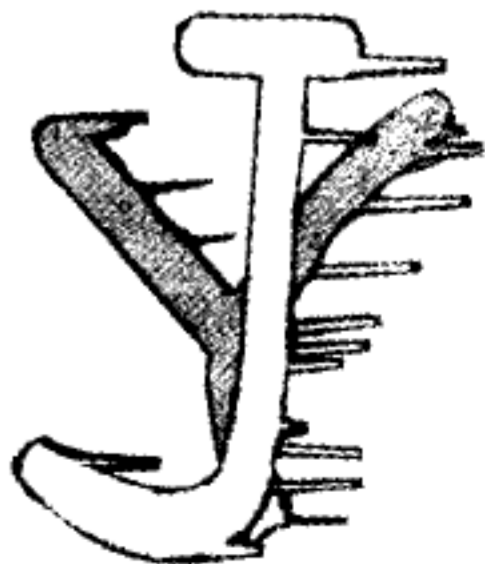
在所有这些事例中,边界教育学的重要因素说明了,那些基于白人、家长制和阶级区分的世界观的主流理论是能够被批判地挑战和有效地边缘化的。通过提供一种关于知识(它通常与文化统治的边缘相联)的新的边界,边界教育学为课程文化和社会实践不再受制于西方文化的主流模式,提供了可能。在这种情况下,知识形式摆脱了被用以重新界定复杂的、多元的和异质的现实的边缘,这种现实构成了学生(他们认为不可能通过反映主流文化特征的代码确定其身份)经验的不同关系。

32

边界教育学与身份和团体的政治学

如果边界教育学的概念与批判的民主的迫切性相关联,教师就必须拥有一种把握理论的能力,以便了解差异建构的方式,这种差异是通过使美国社会从属集团的声音确定、合法化、边缘化和被排斥的各种表现和实践形成的。制定这个计划,有两点需要考虑。第一,那种把差异与虚假的平等相联的多元文化主义的自由概念和舆论的非政治化概念,必须被一种激进的文化差异和公民身份概念取代,这种公民身份承认“我们用以建构社会身份的材料”;³⁶ 第二,民主革命的核心价值——自由、平等和正义——必须提供一种原则,使差异能在通过各种公共领域锤炼的团结政治学中(而不是之外)得到确认。

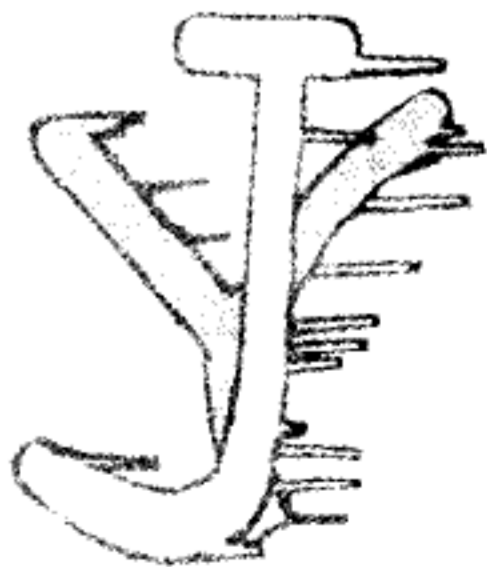
这项任务的核心是需要批判的教育家把文化当作发展一种身份、团体和教育政治学的重要资源。在这个意义上,文化不是铁板一块或不变的,而是多元和异质边界的流动领域,在那里,不同的历史、语言、经验和声音混合在各种权力和特权的关系中。例如,在学校这个教育文化的边疆,从属的文化推进或渗透到主流文化形式和实践的无可争议和同质的边界。批判的教育家不能满足于仅仅标示出意识形态如何印刻在学校教育的不同关系,无论它们是课程、学校组织的形式,还



是师生关系。更具活力的批判教育学需要超越对这些方面的关注，而这需要通过分析意识形态是如何（当学生们赋予梦想、欲望和其主体地位以意义时）在他们矛盾的声音和过去经验中被实际接受的。批判的教育家们需要为学生提供发出不同声音的条件，以便使他们的叙述能够根据以一致性和矛盾为特征的经验，被批判地确认和保证。他们一定不能只倾听那些传统上一直沉默的学生的声音，他们必须通过从广泛的历史和联系的角度分析学生话语的含义，认真对待所有学生所言。同样重要的是，需要为学生提供安全的空间，使他们批判地对待教师、其他学生以及他们作为边界穿越者自身地位的局限；作为边界穿越者，他们无需在提出他们并无直接经验的社会和政治问题时，使自己的身份处于被审判的地位。简单地说，学生必须被激励去穿越意识形态和政治的边界，以扩展他们自身对环境的理解力，这种环境在教育上是安全的，在社会上是具有培育作用的，而不是独裁主义的和某种政治正确的令人窒息的、自命不凡的灌输。尤其是，学生的经验必须被当作广泛的声音和差异的民主政治学的一个部分加以分析。

33

作为声音和差异计划的一部分，一种边界教育学的理论需要提出问题，即差异的确定、边缘化和界定为贬值的另类的表现和实践，是如何被主动地掌握、内化、挑战或改造的。这就是说，这样一种教育学非常紧迫的任务是，承认并批判地质疑被统治集团殖民化的差异是如何通过表现（在其中，另类的命运或是在思想上被轻视，或是被无情地否定）被反映和维持的。此外，这样一种教育学需要探讨，对这些差异的认识如何才能被接受，以便挑战现行的权力关系。边界教育学必须为学生提供条件，使他们参与到作为反抗形式的文化重构。学生们应当有机会对主流文化是如何建立充满了恐怖、不平等和强迫排斥的边界的方式进行系统的分析。学生们需要分析使另类不能在有权行使权威的场所发言的条件。这样，批判的教育家就必须更多地思考，在日常生活水平上边缘的经验，是如何有效地形成为反抗和改造的意识。同样地，那些被称作另类的人必须改造和修改他们的历史、声音和视野，作为争取改变那些否认种族多元论是民主政治共同体基础的物质关系和社会关系的广泛斗争的组成部分。这就暗示着一种教育，它批判



地质疑存在于主流叙述和霸权话语（它形成了正规的课程和可能出现在“被遗忘”或消失的历史、文本、记忆、经验和群体叙述中的从属团体的自我表现）之间的懈怠和紧张。

在这里，争论的问题是，教育实践并不只关注把差异当作历史的建构，它也关注把差异嵌入文化政治学，这种文化政治学努力在学校、大学和其他教育场所创建一种钱德拉·莫汉蒂所说的“异议的公共文化”。她用这个术语表示：

为基于人民利益的认识论出发点创建空间，它承认冲突、特
权和统治的物质性。这样创建的文化，就削弱了在学术的、学科的
和制度的结构以及人际关系（而非学院中的个人关系）中显而易
见的权力。³⁷

34

因此，当需要时，学生必须以一种同样批判的方式，占有构成广泛的和类似的历史与文化传统的知识、准则。隐藏在这种教育实践之下的是，认识主体性是如何在知识的构造中形成的重要性，认识权力是如何外在于个人经验的直接性而又对自我、社会决定、批判的公民的责任和批判的公共文化的形式产生重要作用。边界教育学同样表明了提出一些基本问题的需要，这就是学生如何对意义和影响进行特殊的投入，他们如何被卷入知识、权力和愉悦的三角关系，以及为什么学生不关心在教室和大学中产生和合法化的权威、知识和价值的形式。

此外，边界教育学的概念主张向学生开放不同文化的历史和空间。它也主张去理解，当身份进入不同语言、经验和声音所构成的杂乱无章的边疆时，它是何等地脆弱。这里，没有统一的主体，只有学生，他们的多重的、经常是矛盾的声音和经验，与不会轻易适应整体文化主导叙述的、特殊的历史负担掺杂在一起。这样的边疆应当被看作是批判的分析的基地和实验、创造、可能性的潜在资源。因此，这些教育的边疆（黑人、白人、拉丁美洲人和其他人相会在那里）证明了多重中心的重要性，这种多重中心允许学生认识和分析不同群体中、不同群体之间的差异，是如何扩展人类生活的潜能和民主的可能性的。



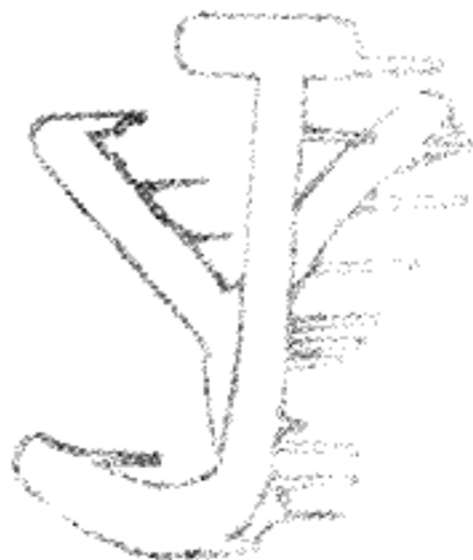
边界教育学与教师定位 (Teacher Location)的话语

边界教育学概念的核心,是一些有关教师在后殖民主义话语(这些话语已经在本章第一部分介绍)所探讨问题的相互关系中所发挥的作用有关的教育问题。

边界教育学为教师深化对各种其他话语的理解,从而产生对自身的政治学、价值和教育学的局限、片面性和特殊性的更为辩证的自我批判的认识提供了机会。由于能够批判地倾听学生的声音,教师们也就成了边界的跨越者,这使他们得以形成适用于自己的不同叙述,并把差异当作是认识自己知识局限的基本条件。边界教育学使得每个人的政治的和个人的投入的性质(这种性质是联系的、建构的和定位的),变得无可争议。与此同时,边界教育学强调这样一种政治学的重要性,在其中,教师坚持而不是放弃运用进入到课堂的学生所表现的各种差异的教育。

35

在这里,一个重要的理论问题值得重新提及。知识与权力的结合,不仅重申了差异,而且也对它提出质疑、开辟广泛的理论思考的空间、嘲弄它的局限、形成一种团体的想象力。在这种团体中,学生根据明确的社会结构和共同的希望确定自己。对于批判教育家来说,这需要从一种深层的定位政治感、参与的必要性和对制度的(也包括种族、性别和阶级差异的)特权的抛弃(这种特权支撑着学生的权力,有时则阻碍了他人成为质疑的主体),来谈论重要的社会、政治和文化问题。这并不是说,作为教师,我们应当放弃我们的权威,也不意味着我们应当把权威变成为一种解放的实践,从而为我们诉说和被认真对待提供条件。当然,作为教师,我们从来不是作为另类在诉说,虽然我们或许在有关种族、阶级或性别的问题上成为另类;但是,我们确实能够与各种另类一起工作,以深化我们的和他们的对传统的复杂性、历史、知识政治(他们经常把这些带进学校)的理解。尤其重要的是,虽然教师不会谈论他们并未分享的另类的经验,但他们当然能够讨论关于种族主



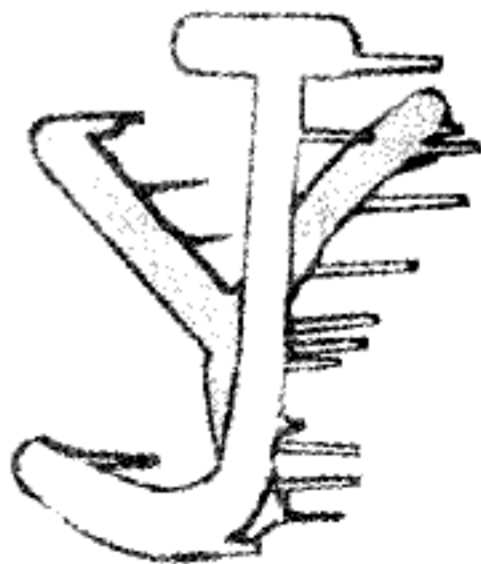
义、性别歧视、阶级区分和其他影响公共生活的历史的和偶然的问题。另一方面,作为异性恋者、白人和中产阶级的教师,我不能作为非洲裔美国人说话,也不能代表他们说话,但是我能够从我自己的定位政治学的立场自我反思,谈论作为伦理的、政治的和公共问题的种族主义、性别歧视(它们隐含在社会关系网中,虽然来自不同的特权和从属的范围)。对这种地位逻辑的扩展,就是要在特殊的制度中,形成一种条件,允许教师和学生历史中为他们自己和他人定位,以便激发而不是毁灭他们对未来的希望。这样一种定位,把教师建构成为一种知识分子,他们自己的叙述一定能够被作为开放的、限定的和服从即将到来的论证、修正的话语而确定和考查。

总之,我认为,对于教师和其他文化工作来说,必须阐明新的差异政治学的观点,并把它们作为教育学和政治学的焦点加以关注。这些焦点应当在诸如公共生活、民族主义和公民身份的流动的边界结合点上得到反映。这里阐述的教育观点是把差异与创建新型的多样和民主的政治学、语言和主体相结合。

36

参考书目

- 1 Ngugi Wa Thiong'O, *Decolonizing the Mind: The Politics of Language in African Literature* (London and Nairobi: Heinemann, 1986), 4.
- 2 Linda Hutcheon, "Circling the Downspout of Empire," in Ian Adam and Helen Tiffin, eds. *Past the Last Post* (Calgary: University of Calgary Press, 1990), 176.
- 3 Cornel West, "The New Cultural Politics of Difference," *October* 53 (Summer 1990), 93.
- 4 Robert Young, *White Mythologies: Writing History and the West* (London: Routledge, 1990), viii.
- 5 关于这些问题,特别是与后殖民理论相关的非常出色的讨论,参见 Benita Parry, "Problems in Current Theories of Colonial Discourse," *The Oxford Literary Review* Vol. 9(1987), 27—58; Abdul JanMohamed, *Manichean Aesthetics: The Politics of Literature in Colonial Africa* (Amherst: University of Massachusetts Press, 1983); Gayatri C. Spivak, *The Post-Colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*, Sarah Harasym, ed. (New York: Routledge, 1990)。



- 6 两段引文均来自 Nancy Fraser, "Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy," *Social Text* Nos. 25/26 (1990), 68, 69。
- 7 关于反殖民主义和后殖民主义的文字浩如烟海, 这里难以一一引述, 但包括如下这些著述: Frantz Fanon, *The Wretched of the Earth* (New York: Grove Press, 1963); *Black Skin, White Masks* (New York: grove Press, 1967); Kwame Nkrumah, *Consciencism* (New York: Monthly Review Press, 1964); Albert Memmi, *The Colonizer and the Colonized* (Boston: Beacon Press, 1965); Paulo Freire, *Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau* (New York: Seabury Press, 1978); Ngugi Wa Thiong'O, *Decolonizing the Mind*; Jan Carew, *Fulcrums of Change* (Trenton, N. J.: Africa World Press, 1988); Edward W. Said, *Orientalism* (New York: Vintage Books, 1979); Rinajit Guha and Gayatri C. Spivak, eds., *Selected Subaltern Studies* (New York: Oxford University Press, 1988); Special Issue of *Inscriptions* on "Feminism and the Critique of Colonial Discourses," Nos. 3/4(1988); James Clifford, *The Predicament of Culture* (Cambridge: Harvard University Press, 1988); Bill Ashcroft, Gareth Griffiths, and Helen Tiffin, eds., *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures* (London: Routledge, 1989); Howard Adames, *Prison of Grass: Canada From a Native Point of View* (Saskatoon: Fifth House Publishers, 1989); Homi K. Bhabha, ed., *Nation and Narration* (London: Routledge, 1990) Gayatri C. Spivak, *The Post-Colonialism and Post-Modernism* (Calgary, Canada: University of Calgary Press, 1990); Marianna Torgovnick, *Gone Primitive: Savage Intellectuals, Modern Lives* (Chicago: University of Chicago Press, 1990); Robert Young, *White Mythologies*。
- 8 Homi Bhabha, "The Commitment to Theory," *New Formations* 5 (Summer 1988), 5. 亦可参见 Tony Crowley, *Standard English and the Politics of Language* (Urbana: University of Illinois Press, 1989)。
- 9 关于在围绕学术上的针对多元文化主义的斗争中, 这些问题是如何被提了出来, 例子可见 Gregory S. Jay, "The End of 'American' Literature: Toward a Multicultural Practice," *College English* 53: 3(March 1991), 264—281。
- 10 我在本书中对该问题有较广泛的涉及, 尤见第三章、第五章。
- 11 这种观点中影响最大的论述可见 Elizabeth Ellsworth, "Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy," *Harvard Educational Review* 59: 3(1989), 297—324. 艾尔斯沃斯并非独自建



构二元对立（它只是把对一个统治集团的反抗变为对另一个统治集团的反抗）。见 Patti Lather, *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with / in the Postmodern* (New York: Routledge, 1991); Jennifer M. Gore, "What Can We Do for You! What Can 'We' Do for 'You'?" *Educational Foundations* 4: 2 (Summer 1990), 5—26. 对于拉德 (Lather) 观点中固有的二元论日益衰弱的影响力起着摧枯拉朽作用的论述, 可见 Peter McLaren, "Introduction: Post-modernism, Post-colonialism, and Pedagogy," in Peter McLaren, ed., *Post-modernism, Post-colonialism, and Pedagogy* (Albert Park, Australia: James Nicholas Publishers, in press). 当然, 有色人种女性对于多种多样的批判教育学和关于种族的理论, 与女权主义之间形成的二元对立, 采取了严辞拒绝的态度。比如: Chandra T. Mohanty, "On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s," *Cultural Critique* No. 14 (Winter 1990), 179—208. 亦可见 *Talks Back* (Boston: South End Press, 1989); *Yearnings* (Boston: South End Press, 1990); Michele Wallace, *Invisibility Blues* (London: Verso Press, 1991). 有意思的是, 上述著作对于批判主义教育学的各种观点, 一方面采取了批判的态度, 另一方面又有选择地赞同其中的某些内容, 特别是受 Paulo Freire 的著作影响较大, 他的著作没有将种族和性别放在核心位置上, 但是并不能小视其影响力。

- 12 Gayatri C. Spivak, quoted in Angela McRobbie, "Strategies of Vigilance: An Interview with Gayatri Chakravorty Spivak," *Block* 10(1985), 9.
- 13 可参见比如: Michael Apple, "Introduction" in Daniel P. Liston, *Capitalist Schools* (New York: Routledge, 1989); William Profriedt, "Review of Capitalist Schools and schooling and the Struggle for Public Life" in *Socialism and Democracy* No. 9 (Fall/Winter 1989), 173—178.
- 14 Bhabha, "The Commitment to Theory," 7.
- 15 与围绕明晰性的争论有关的内容, 是一个相对更为广泛的问题。
- 16 Edward W. Said, "Orientalism Reconsidered," *Culture Critique* No. 1 (Fall 1985), 91.
- 17 Hooks, Chapter 15 *Yearning*, 145, 149.
- 18 Donna Haraway, "Situated Knowledge: The Science Question in Feminis and the Privilege of Partial Perspective," *Feminist Studies* 14: 3 (Fall 1989), 575—599.
- 19 Ibid.
- 20 Joan Borsa, "Toward a Politics of Location," *Canadian Women Studies* (Spring 1990), 36.



- 21 Donna Haraway, "Situated Knowledge," 589.
- 22 Gayatri C. Spivak, *The Post-Colonial Critic*, 42.
- 23 Robert Young, *White Mythologies*, 119.
- 24 Richard Kearney, *The Wake of Imagination* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988), 369.
- 25 Gayatri C. Spivak, "The Making of Americans, the Teaching of English, and the Future of Cultural Studies," *New Literary History*, 21: 4(1990), 781—798.
- 26 *Ibid.*, 785.
- 27 Guillermo Gomez-Pena, "The Other Vanguard," in Ivan Kapp, Christine Kreamer, and Steven Lavine, eds., *Museums and Communities: The Politics of Public Culture* (Washington, DC: Smithsonian Institution Press, 1992), 65—75.
- 28 William Bigelow and Norman Diamond, *The Power in Our Hands* (New York: Bergin and Garvey Press, 1988).
- 29 Roger I. Simon, Don Diplo, and Arleen Schenke, *Learning Work* (New York: Monthly Review Press, 1988).
- 30 Katie Singer, *Mosaic: Coming of Age in Boston — Across the Generations* (South Boston: Mosaic, 1984).
- 31 Tony Bennett, *Outside Literature* (London: Routledge, 1990).
- 32 Richard Johnson, "What is Cultural Studies Anyway?" *Social Text* No. 16 (Winter 1986/87), 38—80.
- 33 Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Seabury Press, 1973).
- 34 Henry A. Giroux and Roger I. Simon, eds., *Popular Culture, Schooling, and Everyday Life* (New York: Bergin and Garvey Press, 1988).
- 35 Lawrence Grossberg, "The Context of Audiences and the Politics of Difference," *Australian Journal of Communication* No. 6(1989), 13—35.
- 36 Kobena Mercer, 引自 Lorraine Kenny, "Traveling Theory: The Cultural Politics of Race and Representation: An Interview with Kobena Mercer," *Afterimage* (September 1990), 8.
- 37 Chandra T. Mohanty, "On Race and Voice," *Cultural Critique* No. 14 (Winter 1989/90), 207.



第三章

跨越教育话语的边界：现代主义、后现代主义和女性主义

我们已进入一个以权力、父权制、权威、身份和道德危机为标志的时代。不论好坏，这个新时代被各个学科的理论家描述为后现代主义时期。¹这是一个割裂了现代主义的坏处和好处的时代。这是一个科学、技术和理性的概念不仅与社会进步，而且与奥斯威辛集中营和使广岛原子弹爆炸成为可能的科学创造力结合在一起的时代。²这是一个人文科学似乎不再能主宰自己的命运的时代。这是一个解放的恢弘话语（无论是来自政治左派还是来自右派）似乎都对恐惧和压迫产生共鸣的时代。这也是一个文化不再被看作是白人的“专利”的历史时期，尽管白人对艺术、文学和科学的贡献构成了高雅文化的主体。我们生活在一个现代主义话语（这种话语证明，知识完全来源于欧洲文化和文明的模式）面临强大挑战的时代。在某种程度上，为民主的斗争可以被看作是反对现代主义的某些特征的广泛斗争的组成部分，现代主义代表了启蒙运动传统最坏的遗产。这种斗争反对那些形形色色的、相互对立的运动在企图重新解释现代主义和民主关系时所形成的特征。对现代主义最重要的两个挑战来自与后现代主义和女性主义相关的不同理论。

后现代主义和女性主义在许多理论的和政治的战线上，已经对现代主义提出挑战。我将简要说明这一点。但在东欧所发生的斗争，却表现了现代主义的另一面。现代主义不是自称为普遍理性的父权制，不是人类以历史发展的名义对自然不断增强的控制，也不是强调控制和支配的恢弘叙述的专横。³现代主义不是以占支配地位的资本主义生



产关系的意识形态和实践为特征的现代化形式的同义词。它通过民主可能性的精神超越，从而超越这个基本的然而是有限的理性。我的意思是说，正如拉克劳和尚塔尔·墨菲(Chantal Mouffe)所指出的，在促进民主革命的某些重要因素中，现代主义正成为具有决定意义的一派。⁴

除了对确定性的要求之外，基本教义派、认识论的实在论和现代主义为分析自身历史传统的局限和发展一种政治出发点(在其中，民主斗争的广度和特征可以通过自由、公平和平等的现代主义观念得以扩展)，提供了理论要素。正如马克·汉纳姆(Mark Hannam)指出的那样，现代主义拥有进步主义抱负的遗产，这种抱负有利于社会的本质改变；这些抱负需要被铭记，以便重新进入关于民主的发展话语。对于汉纳姆来说，这些包括：朝向平等的经济再分配，妇女的解放，迷信和专制的根除，更广泛的教育机会，科学和艺术的进步，等等。民主化是其中的抱负之一，并经常被认为是其他不同的抱负实现的一个恰当的方法。⁵值得注意的是，现代主义更进步的遗产已经不在西方释放，在那里，它正被现代主义的非民主趋势所削弱；但在东欧，政治现代主义的全部力量已经爆发，并重新划定整个地区的政治和文化版图。这意味着既不是现代主义的死亡，也不是在后现代主义和女权主义内形成的新的相反的话语的轻易消除，但对这些话语的最关键(重要)方面怎样的重新思考才可以带来加深现代主义计划本身的民主可能性呢？在这里，生死攸关的不是简单地重新思考现代主义传统的一种新语言的出现，而是为推进公民和教育学的激进概念的政治、文化和社会前提条件的重新组织。

我们生活在一个新的政治主题正在被建立的年代，这一点可以通过数年前发生在东欧的事件中非常生动地反映出来：柏林墙倒掉了；东方集团的斯大林式共产主义政党，无论出于什么原因，多已解体；苏联正在对列宁主义和布尔什维克遗产里形成的统一性进行急风暴雨般的修正；马克思主义的权威叙述，正在一种激进民主的、尚未成熟的话语所显现出来的变换不定的本体、文化实践和想象的可能性当中被重新塑造。在东欧，塑造后现代公民的理论和政治前提正在形成，尽管



在当前这些前提还仅仅是一丝微弱的光亮。这是一个摒弃权威叙述的权威主义的政治主题，它拒绝只围绕已有的话语引经据典的传统，不承认排除了历史性和暂时性的工具的和普遍的理性形式，反对将科学作为真理和知识的普遍基础，怀疑视客观性为一种稳定的、一致的对象西方观点。这些正在变化当中的视角和浮现的社会关系所起的作用，就是加剧自由的可能性，断言人类具有塑造自身命运的能力，这种能力是一场为民主而进行的更大斗争的一部分。

在西方工业国家中，东欧所进行的追求自由、平等和公正的革命，是作为另类反对社会主义的奴役而进行的勇敢斗争而出现在主流媒体上的。但在美国，这却是一些发生在文明边缘的事件，它们与西方的政治和文化的主体有关联，但却不在其中心位置，不过是对后者的模仿。在大众传媒中，对于东欧对自由和平等的追求，是通过现代主义理论的角度来加以分析的，这种理论重新产生出启蒙思想传统中的很成问题的一些概念。例如，许多西方理论家认为，东欧政治和社会边界的重新划定，用简化过的现代主义术语来说就是“历史的结束”，这里隐含着一种资本主义自由民主已经毫无问题地取得胜利的比喻。在这种情况下，通过关于西方民主的话语来界定文化中心的意识形态特征，现在已经延伸到了文明在文化上和政治上“被剥夺的”边缘上。

这是一种奇特的观点，因为没有认识到东欧的革命所要达到的目的可能并不是“历史的结束”，而是现代主义的那些等级的和非民主的特征的枯竭，这些现代主义的特征在不管是东方还是西方的不同国家当中，制造出了国家压迫、管理统治和社会的异化。这种观点的奇特，在把这种“历史的结束”的意识形态应用到西方的民主中时，就非常地显然易见了。也就是说，这种意识形态实际上是一种臆测西方的民主已经到达了顶点的政治上的自鸣得意。当然，在这种自鸣得意之下，还存在着西方式民主对于本质上的政治生活的漠视。实际上，在这场争论当中越来越明显的是民主自身的失败。汉纳姆抓住了这一点。“正式的民主已经失败了，因为它造成了对政治活动许多本质目标的漠视。西方民主相信自己将会站到自身的终点上；它已经放弃了社会变革的



雄心壮志,后者曾经是其核心的、从未排除在外的一个部分。”⁶

西方统治集团及其辩护士可能选择只看到在东欧剧变之下的自由意识形态的胜利,于是就引出了比他们所猜测的更多的问题。事实上,东欧的革命引出的问题不仅是马克思主义的权威叙述,而且是关于解放和自由的完整观点的所有权威的叙述。在这种情况下,发生在东欧和其他地方——如南非——的事件,代表了被压迫人民反对否认人类自由和共同公正的正统和文化实践的所有完整形式的广泛斗争的一个部分。也许西方在东欧所看到的是一种新话语的出现,这种话语挑起的并非是社会主义与资本主义的斗争,而是民主反对所有极权主义的形式。与有限的现代主义民主观点相对立,东欧斗争明确地暗示了产生激进民主的条件,在这样一种民主中,人民控制着决定他们存在的社会和经济力量。在这种情况下,为争取民主而进行的斗争,由于扩展了处在严格正式的民主机制之上的自由和公正的好处而超越了现代主义框架。在这些革命中起作用的是具有深化现代主义激进观点潜力的话语——通过对一系列意义相当深远问题的思考:哪些条件是在历史特定形式内产生有利于人类解放的社会关系的必要条件?个人和社会的身份是如何在为人类想象力和民主公民服务的过程中被重建的?对历史和政治的认定如何能够帮助摧毁所有的要素主义和完整化的理性主义?如何能够在差异政治学——它能够为激进民主计划而斗争并使其不断深化,同时不断地明确其历史的和偶然性的特征——内建构政治和社会身份?换句话说,要强化和延展现代主义的相反趋势,可以做些什么?

我想要提出的论点是,现代主义、后现代主义和女权主义,代表了三种对于发展能够扩大和在理论上推进民主的激进政治学的文化政治学和教育学实践最为重要的话语。当认识到所有这三种话语存在内在的自相矛盾、在意识形态上各有不同、在理论上论据并不充分时,我确信,当它们被假定无论是它们的差异之间,还是它们所共享的共同基础之间都存在相互联系时,它们就为批判教育家重新思考学校教育和民主间的关系,提供了一个丰厚的理论和政治机会。这三者中的每一个均可从其他两种话语的理论上的强项和弱项中学到很多东西。这

42



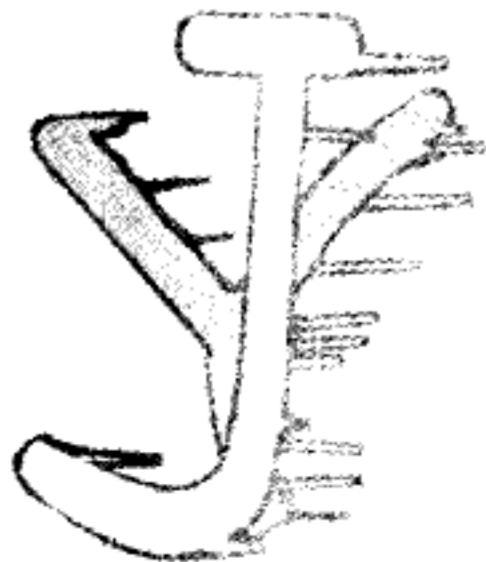
些话语之间(对话式)的碰撞,并不仅仅是为它们提供了重新检验彼此相关观点的各自有失偏颇之处的机会。这样的碰撞也同样带来一种新的可能性,即将它们各自最好的观点彼此分享、加以综合,成为更为广泛的激进的民主计划中的一部分。这些存在差异的话语结合起来,就为说明批判教育家如何可能在各种为发展和推进一种更为广泛的关于政治和集体斗争的话语而开展的运动中与其他文化工作者一起工作提供了可能。这里非常重要的是一种为提供政治和理论上的话语所作的努力,这些话语可以在后现代主义的审美观和女权主义的分离主义的基础之上前进,目的是发展一种差异政治学可能在民主的公众生活共享的话语当中浮现出来的计划。相近地,事情还在于有关现代主义、后现代主义和女权主义的话语,如何能够被当作重新思考与激进文化政治学相一致的批判教育学的边界以及最为基本的假设的一种更为广泛的政治努力而受到推崇。

我希望通过下面的办法来促进这些事情。首先,我将采用概要的语言来分析代表各种现代主义传统的部分核心假设,包括于尔根·哈贝马斯(Jürgen Habermas)对社会和政治现代主义的勇敢维护。第二,我将就一些后现代主义在与现代主义交锋中制造出疑团的中心论题进行分析。第三,我将特别突出那些能够勉强贴上后现代女权主义理论标签——为的是用它来发展它自身的批判趋势以及现代主义和后现代主义的最激进的——东西的最为进步的诸方面。最后,我将揭示这三个话语如何可能在建构用于民主斗争的批判教育学中发展一些重要的原则。现在我就要转入这些论题。

43

现代主义政治学的标示

要引用“现代主义”一词,就要立即将自己置于不稳定的立场上,这种立场主张一种本身对于多争论而少一致的情况持开放态度的定义。⁷ 不仅对于这个词的阶段性的众说纷纭,而且有关它到底指的是什么,也存在着巨大论争。对于一些人来说,这个词已经成为了与理性、科学和完整性的可怕主张具有相同意义的词汇。⁸ 而对另一些人来说,



它蕴含着——或好或坏的——人文学科中的各种运动。⁹对那些它更为热情的支持者而言，现代主义象征着沟通能力的进一步理性和对于自治个人主体的支持。¹⁰要在本文中反映出现代主义各种的历史和意识形态话语的详细历史是不可能的，虽然这样一种分析为人们提供围绕现代主义而出现的分类和争论都具有复杂性的意识是非常必要的。¹¹相反，我想集中讨论现代主义的一些核心假设。这种研究方法的价值在于，它不仅有助于着重研究支持现代主义的一些更为重要的理论主张，并且有助于为理解各种后现代主义和女权主义话语的某些核心特征提供理论和政治背景。在谈到事先假定了现代多种多样的女权主义话语——它们大都渐渐被放在了现代主义部分主要假设，特别是与理性、真理、主观和进步相关的观点的对立面——的不同要素的一些观点的后现代主义时，这一点显得尤其重要。

现代主义在理论上、意识形态上和政治上的复杂性，可以通过分析其有关三个传统——社会的、审美的和政治的传统——的不同用词范围来加以掌握。社会现代性的含义，是与在不断成长的资本主义生产力之下运行的新传统、经济过程和社会组织相对应的。社会现代性与马太·克利内斯库 (Matei Calinescu) 所谓的现代性的资产阶级观点比较接近，其主要特征是：

进步的教条，对科学技术的有益的可能性的确信，对时间的关注（一种可以测量、可以买卖的时间，因而同其他任何商品一样，有与金钱相对应的计算等式），对理性的迷信，以及界定在抽象的人文主义框架内的自由理想，还有实用主义的倾向和对行动和成功的迷信。¹²

44

在这样一种现代主义的定义中，历史的展开是与下面的东西相联系的，即“科学技术的不断进步，工业活动的合理分工——这种分工为社会生活带来了永久变化，带来了习俗和文化传统的灭亡”。¹³ 这里的关键问题是现代性的定义，这种定义将现代性指向了通过经济增长和管理理性化的过程，而获得的进步差异性和社会世界的理性化。社会



现代主义的另一特征是，将理性提高到实体论地位的认识论计划。这样来认识的现代主义，与文明本身是同义的，而理性则用认知和工具的观点加以普遍化，使其成为一种工业的、文化的和社会的进步模式的基础。这种关于现代性的观点，具有重要意义的是关于个人和集体本体的观点，在这种观点中，历史的回忆被设计成一个线性的过程，人类主体成为了意义和行动的最终来源，地理上和文化上的区域性的观点在统治和从属的等级制——这种等级制的内容是，通过高人一等的欧洲中心论的文明化了的的知识/权力，来合法地标明什么是中心和什么是边缘——中被构建。¹⁴

审美的现代性的分类，具有一种双重特征的描述，这种描述在其抵抗和形式审美主义的传统中得到最好的例解。然而，正是在对立的传统中，它对资产阶级价值观的所有憎恶，及其他所作的通过各种文学和先锋派运动将艺术定义为批判、反叛和抵抗的象征的努力，为此，审美现代主义首次给人留下了声名狼藉的印象。为 19 世纪和 20 世纪初的审美现代主义注入能量的是一种疏离和消极的情感，这种情感的新颖性，也许用巴枯宁 (Michael Bakunin) 无政府主义的名言“毁灭就是创造”来形容再恰当不过了。¹⁵ 在那些先锋派的运动——从超现实主义和未来主义到 1970 年代的概念主义——中，这种派别的审美现代主义的文化和政治轮廓得到了最好的表达。在这种运动中，由于采用了不同的政治学和表达方式，因而有一种旨在消除艺术和政治学之间的隔阂和模糊生活和审美之间边界的最根本的共识和努力。然而，尽管存在相反的趋势，在 20 世纪后期审美现代主义还是没有进入佳境。其批判的立场，其对保持资本主义规范的审美依赖，以及其启示的语调逐渐成为了受它攻击的阶级认为的艺术时尚。¹⁶

将现代主义的两个传统一起带来的核心元素，组成了一支强大力量，这种力量不仅可以形成学术领域和关于教育理论和实践的话语，而且也可以提供许多在其中不同的意识形态拥有共同基础的观点。这些元素可以通过以下几个方面来加以认识：现代主义对于高级文化优越于流行文化的需要，它对于中心也许不是统一的主体的确定，它对于高理性、意识和信仰力量的信任，以及对形成更美好的世界未



来的人类明显能力的信任。支持现代主义的传统由来已久，其中最有代表性的有马克思（Marx）、博德莱尔（Baudelaire）和陀思妥耶夫斯基（Dostoyevsky），类别很多。这种建立在理性的普遍化和解放的整体话语基础之上的统一的自我的概念，已然为将西方文化尊奉为文明和进步——这里的进步是一个特定的概念，即只需将其作为科学和历史势不可挡的前进的一部分来领会——的同义词，提供了一部文化和政治的脚本。马歇尔·伯曼（Marshall Berman）在他自己对于现代主义的感受性的阐释当中，举例说明了可能是由现代主义的脚本造成的狂喜的晕眩：¹⁷

现代主义者们，正如我为他们画的肖像一样，在这个世界中既感到自由自在，同时又与这个世界很不协调。他们赞美、认同现代科学、艺术、技术、通信、经济和政治的胜利——简言之，就是使人类能够做《圣经》上所说的上帝能做的“让万物更新”的事情的所有活动、技术和情感。而与此同时，他们又反对现代化对其自身对人类的允诺和潜能的背叛。现代主义者们要求更加深刻和激进的革新：现代男人和女人必须既成为现代化的主体，同时又成为其客体；他们必须学会改变这个正在改变着人类自己的世界，并使它成为他们自己的。现代主义者懂得这是可能的：事实上世界已经改变如此之多，这就成为了它可以改变更多的证据。现代主义者用黑格尔的话来说就是，能够“看到表面上的否定并与其共处”。“所有固体融进空气”的事实，不是失望的源泉，而是力量和确信的源泉。如果任何东西必须离开的话，那就让它离开好了：现代的人们有力量去创造一个比他们已经失去的那个世界更加美好的世界。¹⁸

当然，对许多批评家来说，社会的现代主义与审美的现代主义的结合，就反映出现代主义本身是千变万化的。现代艺术由于成了一个面向博物馆和社团会议室的商业市场以及大学中的非政治话语，因而更受到批判。除此之外，许多批评家都已指出，在现代主义的旗帜下，



理性和审美常常在一种自我和文化的技术中汇集在一起，这种技术将美的概念——即白种的男性欧洲人——一种控制的概念相结合，这种控制的概念将现代工业技术和对来自第二和第三世界经济“边缘”的数量巨大的劳动力的剥削给予了合法化。罗伯特·梅里尔（Robert Merrill）给了这一观点一点特别的歪曲，即自命为没有错误、不断进步的现代主义时代，实际上是怀疑自己的承诺。例如，他认为现代主义许多拥趸者越来越认识到，在控制名义下西方所发展的一切，实际上表明了现代主义在创造一种关于自我和力量的技术的失败，这种技术可以带来通过科学、技术和控制来提供自由的承诺。他写道：

（丧失对现代主义承诺的信任）……对于美国的社团和政府文化而言也一点不假，这种文化展现的是一种……对于作为现代主义的构成物——白种人、男性、基督徒、实业家——的自我的审美追问，这些人通过极端形式化的办公大楼、布鲁克斯兄弟品牌的服装（男装女装）、设计者食品、商业实践来体现其身份，这些侧面只不过是象征性权力的展示，对于其中的大多数人来说，作为集良好性能与精美外观的设计、工业上的合作生产和对人类劳动的剥削为一身的梅塞黛斯—奔驰，是一个人最终获得解放和控制力的杰出标志，到了“登峰造极”的地步（即使它的风格轮廓所构成的主干是只能被称之为一种法西斯美学的东西）。¹⁹

46

正是针对社会和审美的现代主义的观点，后现代主义和女权主义的多种多样的话语已经表达了他们对于现代主义的某些最有力的理论上和政治上的批判，我们不久就会谈到这些批判观点。然而，还存在现代主义的第三种传统，它被女权主义触及到，但却基本为后现代主义所忽视。这就是政治现代主义的传统，它与与之相关的美学和社会传统不同，它并不关注认识论和文化的问题，而是在许多启蒙思想的观念之外，形成了一种关于可能性的计划。²⁰应当指出的是，政治现代主义建构了一种以政治自由主义和经济自由主义之间的区别为依据的计划。对于后者，自由与资本主义市场的动力相冲突，而对于前者，



自由与西方历经三个世纪的民主革命中所包含的原则和权利相关联。在这次革命中产生出来的观念包括“人类应该运用他们理性决定行动的过程,操控他们未来,达成互惠协议,负责回答他们在干什么和他们是誰这类问题的观念”。²¹用抽象一点的词汇来表达就是,现代主义的政治计划植根于个人所具有的能力,这种能力会被人类的苦难移走——同时移走的还有苦难的原因——同时能为平等、自由和公平的原则赋予意义;能推动那些能使人类形成克服意识形态的和物质形式的——它们蕴含在统治关系中,并在其中得到证实——所需能力的社会形式的发展。

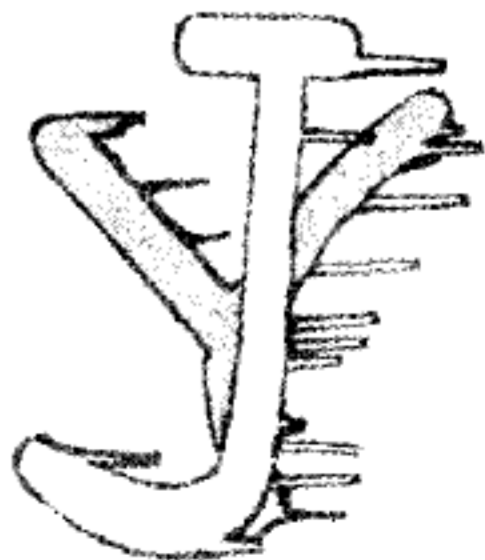
现代主义的政治传统已经被广泛采纳,并且被用来反对后现代主义的话语。结果,当后现代主义被定义为与民主话语相关时,它就被置于了与启蒙思想相对立的位置上,被视为政治倾向上反动,²²被移植进了一种经济自由主义的概念,这种概念将其转变为一种丰富的西方民主进行辩解的东西,²³或者说扮演着反对马克思主义²⁴和女权主义解放计划的角色。²⁵下面,我想对一些挑战进行审视,这些挑战是于尔根·哈贝马斯(Jürgen Habermas)通过未完成的捍卫现代性的解放计划,所提出的后现代主义和女权主义的各种观点带来的。

哈贝马斯和现代主义的挑战

47

哈贝马斯已经成为最活跃的现代主义遗产捍卫者之一。哈贝马斯的工作很重要,因为在构筑他捍卫现代主义的防线——以此作为对1968年以来在法国出现的后现代主义和后结构主义的话语进行批判的一部分——的过程中,他已经开启了这些看似对立观点间的争论。不仅如此,哈贝马斯还试图通过重新修订他的法兰克福学派的同仁西奥多·阿多尔诺(Theodor Adorno)和马克斯·霍克海默尔(Max Horkheimer)的早期著作,对他们关于理性和民主斗争的乐观观点进行修正。

哈贝马斯认定后现代化与其说是一种风格和文化的问题,倒不如说是一种政治问题。后现代主义对宏论的摒弃,对认识论基础的否定,



以及它总是将理性和真理包含在权力的关系当中，这些在哈贝马斯看来既是现代主义的一种逃避，也是对它的一种威胁。在他看来，后现代主义同现代主义之间有着一种似是而非的关系。另一方面，它体现着审美现代主义的最坏的那些方面。也就是说，它扩展了先锋派的“活在反叛所有标准的经历中”的那些方面。²⁶在这个意义上，后现代主义回应了超现实主义想通过移开使艺术与日常生活分隔的边界，破坏艺术的文化自治的企图。另一方面，后现代主义通过摒弃现代性作为现代社会生活基础的普遍理性、权利和自治的语言，而代表了对社会现代性计划的一种否定。根据哈贝马斯的观点，后现代主义关于现实主义、民意和整体性与恐怖无异的观点，代表了一种政治和伦理的枯竭，这种枯竭不合理地放弃了理性原则未完成的任务。²⁷

用哈贝马斯的话来说，后现代主义的思想家是保守的，他们的哲学根基可以在各种与法西斯主义有着特殊政治亲属关系的非理性主义和反启蒙思想理论中找到。因此，后现代主义破坏了现代性仍在推进当中的计划，在这一计划中，现代性对通过理性、沟通能力和文化差异的原则来实现民主作出了承诺。后现代主义有着双重的罪恶——就此而论——这双重罪恶是它既摒弃现代主义精神实质中最为基本的信条，又没有认识到后者对于当代生活最具有解放性贡献的地方。在第一情况当中，后现代主义不计后果地过分强调差异、偶然性和语言的作用，反对所有的普遍化和先验论的主张。对于后现代主义来说，没有真理做保障的理论重新对话语与权力的关系加以了定义，这样做却动摇了现代主义者对民意和理性的信念。对于哈贝马斯而言，后现代主义代表了对有关理性和主观性的一系列观点的一种反叛，它否定了现代主义的生产性特征。

现代性为哈贝马斯提供了将科学、道德和艺术的种类繁多的领域并回到社会的保证，这一点，并非通过权力的要求，而是通过理性的原则、通过采用一种普遍的语言实用主义以及发展基于沟通能力的主导性之上的学习方式来实现。哈贝马斯在接受过度的技术合理性和本质理性的同时，相信只有通过理性，才能使科学技术的合理性和主导性的逻辑，服从于现代主义公正和道德的规则。²⁸哈贝马斯崇尚西方文



化,并认为“资产阶级的诸观念”包含了理性的元素,这些元素应当是一个民主社会的核心。他写道:

我指的是不断推动科学以及科学的自我反省——远远不止于仅是技术上可开发的知识的创造——的内在理论动力;进一步地,我指的是法律和道德的普遍性基础,这些基础也已被体现在——不管以多么歪曲和不完善的形式——符合宪法的各州的机构中,体现在民主决策的形式中,体现在本体形成的个人范型中;最后,我还指与摆脱开有明确目的性的活动的强令和日常概念的惯例影响的主观性相关的一种审美经验的生产性和释放出的力量。²⁹

哈贝马斯捍卫现代性的核心是他关于工具的理性和沟通的理性之间的重要区分。工具的理性代表着那些体现在国家、金钱和权力——通过“导航机制”运转以达到稳定社会的目的——的各种形式当中的制度或实践。沟通的理性指的是具有共同经验和零散的主观之间的相互作用的世界,这个世界以通过语言为中介的各种社会化为特征,以达成社会的融合和公论为宗旨。哈贝马斯接受对于工具的理性的各种批判,但他大体上赞同的是资本主义——尽管有它自身的问题——代表着关于社会区分、理性化和现代化比社会和工具的发展的过去阶段所具有的特征更为可接受的形式。另一方面,他坚决肯定沟通的理性的价值,沟通的理性强调的是关于相互理解、澄清、公论和争论的力量原则。哈贝马斯认为任何对于这种理性形式的攻击,其本身就是非理性的。实际上,他关于沟通的理性的概念,不仅为他唯心论的表述立场提供了基础,而且也为他关于社会重建的更为广泛的认识提供了基础。由于在以制度导航进行实践的外在世界和沟通过程的有特权的内部世界之间有区别,在这种情况下,理性就在一定程度上代表着充满物质权力——通过理性现代化的不断生长和日益复杂的子系统的演进中表现出来——的世界与由普遍理性和沟通行为来塑造的世界之间的区别。这种区别的核心是民主的观念,其中斗争和冲突不是基于



差异和权力的政治学，而是基于对于界定理性的内容所进行的概念上和语言上的探索。³⁰

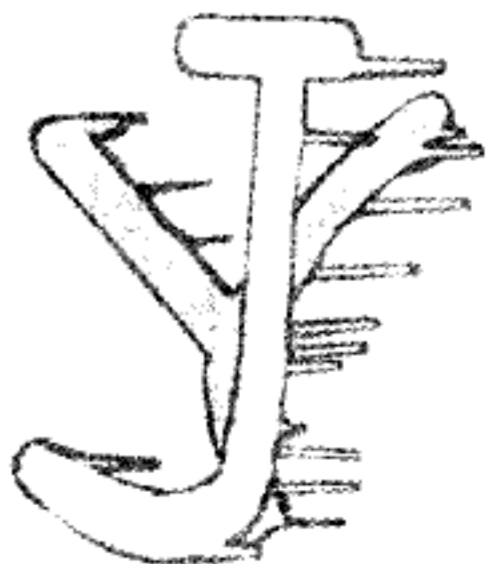
哈贝马斯对现代化的捍卫，并没有将对它们在特殊社会条件内产生并力图证实的话语、组织结构和利益这三者之间的关系严格质疑，视为最根本的东西。不根植于对它们在特殊社会条件内生产和证实的话语、学校结构和利益间关系的严峻提问。相反，他利用根除“歪曲沟通”的障碍物的需要来确定其导引质疑的问题，把焦点集中在了语言能力和民意的原则上面。这不仅指向了关于权力、政治和现代性的特殊观点，而且证实了——正如斯坦利·阿罗诺维茨（Stanley Aronowitz）所指出的那样——关于理性和学习的特殊观念：

49

（哈贝马斯）告诫我们，要认识现代性所没有完成的任务：理性的规则。我们被要求不是去创造以权力或者零散的霸权主义为基础的统治原则，而是去创造一种新的想象，这种想象会找到能够解决——至少暂时地解决——社会冲突的办法，为的是允许一种集体共同的反省。与众不同的是，哈贝马斯发现，妨碍学习的因素并没有在阶级利益的迫切要求中找到，而是在歪曲的沟通当中被发现的。以利益来进行的沟通传递在这里构成了反省知识的一种障碍。“进步的”社会是能够学习的社会——即获得超越了战略性或工具性行为的局限的知识的社会。³¹

对于哈贝马斯的研究，许多批评和激进人群既激烈反对，同时又汲取了他的不少观点。他曾经受到女权主义者——如南希·弗雷泽（Nancy Fraser）³²——的激烈批判，但同时也受到那些认为其对普通价值的探索代表了人类解放斗争中的一个必要的组成部分的激进者们推崇。³³ 在许多方面，他的著述为审视它自己如何在一方面关于基本教义派和民主，另一方面在关于差异和偶然性的政治的大讨论中，在那些反对或支持现代主义或后现代主义种种观点的不同理论阵营中间，显示出左派的立场，提供了理论上的标识。

对于哈贝马斯研究的特殊性，以及现代主义大问题进行研究的一



种更富建设性的方法，假如作为一种唯一选择——或彻底否定，或全盘接受——的话，就不应该接受或摒弃。例如，哈贝马斯对现代主义和后现代主义的分析既是正确的也是错误的。他正确的地方，是试图抢救现代主义强调生产性和解放的方面，试图形成一种统一的原则，这些都为建设和发展一个民主的社会提供了参考。他正确的地方还在于，他主张后现代主义是关于政治和文化问题，同样也是关于美学和风格的问题。在这个意义上，哈贝马斯通过力图使作为现代主义话语一部分的关于批判、原动力和民主的分类继续发挥作用，从而提供了一种理论服务。不管是好是坏，哈贝马斯都为现代主义与后现代主义的争论注入了这些东西：政治的重要性，以及理性在为赢得人类自由和为完成民主意识形态和斗争的使命中所发挥的作用。正如托马斯·麦卡锡(Thomas McCarthy)所指出的：

(哈贝马斯)相信启蒙思想的缺陷只有通过进一步的启蒙才能弥补。理性的整体化批判攫去了理性的批判能力。他拒绝承认现代化在带来理性发展的同时，也造成了理性的歪曲。在前者中，他提到了文化传统的“不通融的”和“反射性的折射”，准则的普遍化和价值的一般化，以及逐步形成的个人身份的个体化——这些就是社会的有效民主组织的所有前提条件，通过它们，单个的理性最终能够成为实践。³⁴

正是围绕这些关注的问题，后现代理论家对现代主义一些基本假设已经发起了挑战。在哈贝马斯看来，这些挑战削弱而不是推动了现代主义的民主倾向。但正如我希望在本章剩余部分证明的那样，哈贝马斯的错误在于，他简单地将后现代主义的所有形式都视为反现代主义和新保守主义。不仅如此，如果将他自己关于民意和社会行为的观念，同他为西方传统的捍卫联系起来看，那么，他关于现代性的观点就与其关于理性的观点——这种观点主要被用于证明白人、男性和欧洲中心的文化优越性是正确的——具有了相当大的相关性。哈贝马斯从这个立场——这种立场不光是对搞封建崇奉的指责很敏感，而且对这

50



些指责也抱一种开放的态度——出发谈到，他的研究还不足以涉及话语和权力关系，以及阶级、种族和性别的混乱的物质关系。后现代和女权主义者对于他的研究的批判，不能简单地视而不见，因为他们可能会被贴上反现代或反理性的标签。接下来，我想着手对部分后现代主义已经提出了的、用以反对现代主义的一些核心假设的一些挑战进行研究。

后现代否定

如果后现代主义意味着将世界放回原位……如果它意味着为批判的话语和对于证据一个接一个的质疑——这些在过去是被禁止的、不被接受的——开禁，于是人们就能够问各种新问题，其他的各种新声音也能够开始向他们提问；如果它意味着打开机构和推论的空间——在其中更具流动性和更加多元的社会身份和性别身份得到发展——的话；如果它意味着由顶层的专家和下面的群众构成的权力和知识的三边结构的腐朽，一言以蔽之，如果它加强了我们的集体（和民主）意识，那么，我个人就是一名后现代主义者。³⁵

迪克·赫蒂吉 (Dick Hebdige) 在就他个人与后现代主义的关系所发表的评论中，联想到了对于在使用后现代主义这个词汇时所必须面对的一些问题。由于这个词越来越多地被学术圈内外的人使用来进行各种话语，其在政治上和语义上的反复流通，就成为了不同冲突势力和各种派别的一个相同的攻击目标。后现代主义不仅成为相互冲突的意识形态的斗争——这种斗争一方面被左派和右派的不同派别所痛斥，另一方面又得到同样多的各种进步主义团体的支持，而且还被放弃任何政治主张的利益所盗用——的场所，而且它的多种形式还同时产生出了激进和反动的因素。后现代主义的扩散影响和矛盾特征，在许多文化领域——绘画、建筑、摄影、电视、舞蹈、文学、教育、音乐、大众通讯——和在其产品和展览的各种场合下，都是非常明显的。这样



的一个词汇并没有把自身归于通常的分类结构中，后者会从意识形态和政治两个方面将其置于传统二元对立当中。假使这样的话，后现代主义的政治学不能被简单地贴上左派和右派的传统分类标签。

许多团体都声称有权利使用后现代主义这个词，这不应该意味着这个词除了作为最近的知识时尚的流行词汇之外，就没有任何价值了。相反，其范围广泛的影响力和充满矛盾的外延表明，一些重要的东西正受到排斥，社会话语的新模式在形成——在这样一种时代背景之下，这个时代的知识、政治和文化边界，正在意义重大的历史变迁中，变化中的权力结构中和出现的政治斗争的替代形式被重新描绘。当然，不管这些新的后现代主义话语是对这些变化加以了充分的表述，还是仅仅反映了这些变化，都是个重要的问题。

我确信，后现代主义的话语是值得以斗争相向的，而不仅仅是作为一种需要从属于更加精确的定义严密性的语义上的分类。后现代主义作为一种具有多元性、差异性和多重描述性的理论话语，它无论为阐释统治的机制还是解放的动力，都要抵制被划入任何一种单一的表述原则当中。这里的关键在于，有必要摧毁与之矛盾、对立的观点，以便它们能够有助于民主斗争激进计划的实施。后现代主义的价值在于其所起到的转变的表征作用，这种表征既反映又促成了不稳定的文化和结构关系，后者越来越成为西方先进工业国家的特征。这里的重点不在于后现代主义是否可以在特殊政治的参照系中加以定义，而在于其最好的观点如何可以在一种进步和解放的民主政治当中被采用。

我想强调的是，后现代主义并不意味着一种定义一个特定政治计划的特定的有序原则，但它却的确与下面的一系列问题有着基本的一致性，这一系列问题是“由后现代主义的各种理论所产生的问题和基本论点，这些论点在以前不是什么特别的问题但现在却肯定是”。³⁶ 后现代主义提出疑问和问题，以重划和重新呈现话语和文化批评的边界。后现代主义在其观点中呈现的问题，在某种程度上，可以通过它对所有“自然法则”和先验主张各种形式的拒绝，以及它提出打算“脱离”任何类型的历史的和标准基础的先验主张而被认识。事实上，如果说



在后现代主义各种话语中存在任何根本上一致的东西，那么，就是它们对于绝对必然的摒弃。拉克劳顺着相似的思路，认为作为一种社会和文化批判话语的后现代性，是从一种建立在三个基本否定之上的认识论、伦理学和政治意识的形式开始着手的。

后现代的发端可以……被理解为多重意识的成果：认识论的意识，这种意识是在科学进步所表现的一种连续的范例——其转变和复原并以任何十进制的确定性为基础——的范围内；种族意识，这种意识是在以辩论运动（即保守运动——洛特）——这些运动并没有引回到任何确定的基础上——为基础的对价值的捍卫和维护的范围内；政治意识，这种意识在表现为霸权的和偶然——而且照此也总是可逆的——结合的产物，而非历史内在规律的结果的历史成就的范围内。³⁷

52

拉克劳的列述并没有穷尽否定的所有范围，这些否定被后现代主义当作是对于所有整体性阐释体系越来越强烈的抵制的一部分，以及对于一种为宣讲我们时代正在不断变化的意识形态和结构条件提供可能性的语言的日益增长的需求的一部分。接下来，我要讲一讲涉及到我所界定的后现代否定的一些重要的主题思考。我要从这些否定对于那些可以归结为现代主义的压迫性和生产性特征的东西所提出的挑战的角度，来谈论它们。

后现代主义和对于整体性、理性和 基本教义派的否定

后现代主义的核心特征，是它对于整体性、理性和普遍性的批判。这种批判在让-弗朗索瓦·利奥塔德(Jean-Francois Lyotard)的研究工作中，得到了最有力的推动。利奥塔德在推动他对启蒙思想关于整体性观点的抨击时主张，后现代的确切概念与对演变的叙述的怀疑是不可分的。在利奥塔德看来，“叙述的见解正在失去它的功能元素、



它的伟大英雄、它的极大危险、它的伟大航程、它的伟大目标。它正消散在叙述语言杂乱元素中——不光是叙述的元素，还有外延的元素、约定俗成的元素、描述的元素等等”。³⁸ 在利奥塔德看来，宏伟的叙述是不会对自身的逻辑加以质疑的；但它们却否认自身首要原则的历史和社会结构，与此同时与差异性、偶然性和特殊性进行斗争。利奥塔德反对哈贝马斯以及其他人的主张，他认为理性和民意的呼吁——当被放入到融历史、解放和知识为一身的宏伟叙述当中时——不承认它们自身在知识和权力的产生过程中隐含的东西。更应强调的是，利奥塔德声称在这样的叙述中的是统治和控制因素，在这些元素当中“我们可以听到为期待恐怖回归，期待将虚幻变为现实的低语”。³⁹ 利奥塔德反对通过将多样性简化为一种一维的、什么都包含的逻辑来将历史经验整体化的演变的叙述，而是假定有一种具有多重层面的、玩语言游戏的和带有微观政治领域的话语。在反对正规的本体逻辑和贯穿历史的主体时，他援引了一种具有不明确性、多种正统话语以及建立在“差异永恒性”基础上的政治学的辩证法。利奥塔德对于演变叙述的抨击，既代表了一种犀利的社会批判形式，又代表了一种对于所有基本教义派——它们否认历史的、规范的和偶然的的东西——形式的哲学挑战。南希·弗雷泽和林达·尼科尔森 (Linda Nicholson) 将这种联系表述得非常清楚：

对于利奥塔德来说，后现代主义指明了当代西方文明的一个总的条件。后现代的条件是“正统的宏伟叙述”不再可信了。通过“宏伟叙述”，他所指的——首先来讲——是启蒙思想关于理性和自由是逐渐但却是稳步地进步着的话语，黑格尔 (Georg Hegel) 关于逐渐地了解自身的精神辩证法，而最为重要的是，马克思关于人类生产力与无产阶级革命中的阶级冲突相互作用、共同前进的设想这三者所构成的历史哲学框架…… (利奥塔德) 对启蒙思想、黑格尔和马克思主义的理论最感兴趣的地方，是它们所共同拥有的哲学其他非叙述形式。就像反历史的认识论和道德理论一样，它们的目的是要显示，特定的第一级推论性实践构成良好，能够

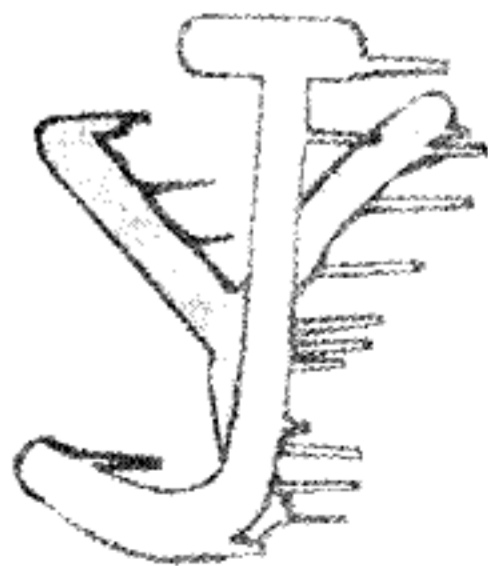
53



得出真实而公正的结果。这儿的真实和公正所包含的，是比通过小心地恪守一些特定的科学和艺术竞赛的组成规则所达到的结果更多的东西。它们意味的是那些与真实和公正相对应的东西，因为它们自己的确是独立于偶然的、历史的社会实践之外的。因此，在利奥塔德看来，一种演变的叙述……所意味的是一种能够给其他话语予以定位、表示其特征和进行评价，但其本身却不受提供第一级潜在被歪曲、需要得到证实的历史性和偶然性的影响。⁴⁰

弗雷泽和林达·尼科尔森(Linda Nicholson)所暗示的是后现代主义不仅是发起对整体性的斗争，而且它也引来了对于权力运用过程中的理性作用，对于通过披着某个关于真理与历史的科学外衣的权威来发表高见的知识分子的作用，以及对于要求在命令的核心管理链条中的统一和公论的领导形式的疑问。后现代主义摒弃了公平、超验的和普遍的理性的概念。后现代主义并没有将理性从历史、立场和愿望的领域中分离出来，而是认为理性和科学只有作为一种更为广泛的针对语言与权力之间关系的历史、政治和社会斗争的一部分，才可能被理解。在这种情况下，情感与理性、客观性与解释说明之间的区别，不再是作为被想到分隔的实体而存在，相反，是代表着特定话语以及社会权力形式的影响。这不仅是认识论的问题，而且是深刻的政治的和规范的问题。加里·佩勒(Gary Peller)将这一点陈述得非常清楚，他认为，在这种批判形式中最为重要的恰恰是对启蒙思想文化的有力而充分的许诺。他写道：

的确，我们理解自由进步——以真理的名义克服偏见，通过意识形态的歪曲来认识事物从而靠近现实，通过获得知识来克服无知和迷信——的全部方式是值得怀疑的。后现代主义暗示，在我们社会政治和知识分子的传统——如知识、真理、客观性和理性——中所呈现的实际上仅仅是社会权力的某种特定形式的影响，以及用以象征将自身视为超乎纯粹的解释即真理本身之上的



世界的一种特定方式的胜利。⁴¹

通过断言历史和偶然性在理性、权威、真理、伦理道德和本体的建构当中的首要地位，后现代主义提供了艺术作品的政治学以及社会斗争的基础。拉克劳认为，后现代主义对于基本教义派的进攻是一种明显的政治行为，因为它扩大了争论和对话的可能性。不仅如此，后现代主义还通过承认在知识和主观性的建构中存在的权力和价值的问题来助一臂之力，以使重要的意识形态和结构的力量——比如种族、性别和阶级——显形。对于像拉克劳这样的理论家，基本教义派的轰然倒塌并不意味着被一种平庸的相对主义来取代，或者是一种危险的虚无主义的开端。相反，拉克劳认为终极意义的缺乏使得人类能动作用和民主政治的可能性急剧增加。他写道：

54

摒弃基础的神话不会导致虚无主义，正如不能确定敌人会如何进攻，不会导致被动一样。它会导致的是必要的推论介入和争辩的激增，这是因为不存在话语可以简单反映的推论之外的现实。由于争辩和话语构成了社会的内容，因而它们不稳定的特征就成了更大的能动主义和更激进的自由主义的来源。总是向外在力量——上帝、自然、历史的必然法则——低头的人类，现在能够——在后现代的初期——第一次将自己视为自身历史的缔造者和建设者。⁴²

后现代对于整体性和基本教义派的攻击，并不是没有退缩情况的。它一边把重点放在局部叙述的重要性上面，摒弃真实先于艺术作品构思的观念，一边又冒着模糊单纯偶然的权威话语与形成性叙述之间区别——这种区别为历史地和注意联系地将不同群体或者局部叙述置于一些共同的计划当中，提供了基础——的风险。要进一步引出这种观点，很难将任何关于差异的政治学想象成激进的社会理论的一种形式——如果它不提供能够分析在统一体内部的差异，而非将差异与统一体对立起来的形成性话语的话。我将在另外的章节更加详尽地



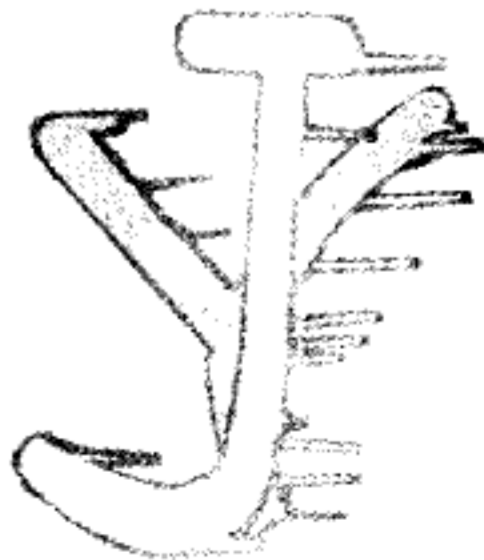
推进这些批判。

作为边界文化否定的后现代主义

后现代主义在许多不同的水平上,对现代主义的文化政治学提出了挑战。即,它不仅为政治主体和集体斗争的建构所必需的文化再理论化提供了话语,而且使作为一种表现和权力政治学的文化理论化了。埃米莉·希克斯(Emily Hicks)已经对在变化的身份、边界的重新界定和非共时记忆的联系中形成的现代主义文化,提出了挑战。⁴³用她的话说,现代主义文化否定了产生于多元叙述和“边界”穿越经验中的身份的可能性;现代主义在严格的边界中形成文化,这种边界使得种族、阶级、性别和种族的划分合法化。在现代主义的话语中,在很大程度上,文化成了复制支配关系、从属和不平等的边界建构的组织原理。既然这样,边界就不能提供体验叙述的丰富交流和使我们定位的可能性。现代主义是在普遍和对立的语言中建构边界。在现代主义的文化政治学中,欧洲文化被认为是文明的中心;高级文化被以实在论的术语定义为与日常生活的流行文化的对立;作为批判性记忆改造的历史,被典型的扩散所代替。实际上,后现代主义普遍试图穿越被现代主义密封的边界,宣布所有边界的武断性,注意作为正在改变的社会的历史建构的文化领域。

55

我想通过简要地讨论一些问题,分析后现代对现代主义文化政治学的挑战。首先,后现代主义已经通过揭示体现在电子传媒信息系统、电子计算机技术和计算机工程时代的知识变化的条件,扩大了关于文化和权力关系的讨论。在这样做的过程中,它已经提出了新的知识形式的发展,这种形式显然是以与文化、权力和政治的结合的相关,而形成的传统的分析。第二,后现代主义提出了一系列新的问题,这些问题有关文化是如何被印刻在中心—边缘的等级制度的形成和征服的后殖民主义形式的复制。在这里,争论的问题不仅仅是对种族、性别和阶级的结合的重新思考,而且也是解读历史的新方法,即,后现代主义提供了作为改造从属集团的权力和身份的方式的历史知识的形式。⁴⁴第



三，后现代主义打破了高级和低级文化之间的区别，并使日常生活成为严肃研究的目标。⁴⁵

在第一方面，后现代主义指出了新电子传媒在形成个人身份、文化语言和新的社会结构中的日益有力和复杂的作用。后现代主义已经提供了一种新的话语，使我们能够理解晚近资本主义社会中的统治和反抗的正在变化的本质。⁴⁶特别真实的是，它分析了在近二十年中，知识生产的条件如何在与生产的电子信息技术、所生产的知识的种类及它们对日常生活水平和全球的影响的联系中发生变化的。⁴⁷后现代的话语强调了文化生产、流通、阅读和消费方式的激进变化；另外，它对那些没有把文化当作科学、技术和信息生产设备日益全球化的网络中的丰富的和建设性的力量的理论模式，提出了严峻的挑战。

在第二方面，与对文化政治学的三重相关介入相连的是，后现代主义为描绘中心与边缘的关系，提供了重要的理论服务。第一，它提出了对霸权概念的强有力挑战。这种概念认为，由于其作为西方文明普遍标准的典范地位，欧洲文化高于其他文化和传统。由于揭示据说是构成欧洲中心文化的普遍特征，后现代主义已经揭露了西方文化的“真相”，即通过设计一种总体叙述，无情地消除那些由于种族、阶级和性别所构成的另类的故事、传统和声音。既然如此，后现代主义对总体的战争，就被界定为反对西方家长制文化和种族优越感的斗争。在某种程度上，后现代主义已经拒绝了西方文明的种族中心主义，它也已经对学术知识的那些形式开战，这些形式服务于复制作为特权化的代码和不受历史、意识形态和社会批评影响的西方主流文化。⁴⁸

这种挑战的中心是后现代主义重新描绘中心和边缘政治学的次要方面。即，后现代主义不仅挑战知识主导模式的形式和内容，而且通过强调打破学科、接受在西方标准的主流话语中不受重视的研究对象，产生新的知识形式。

通过帮助那些被认为是“另类”的人群改造他们自己的历史和声音，后现代批评提供了重要的理论和政治的服务。通过质疑传统的主导概念，后现代主义发展了力量——敏感的话语，以帮助从属的和被排斥的群体意识到他们自己的世界和历史，与此同时，又提供了通过

56



界定和形成他们个人和集体的身份，产生政治和文化语汇的新的机会。在这里，生死攸关的是，在以地方的和多重叙述取代压迫的总体叙述的差异政治学中，在维护作为民主的公共生活的广泛重建一部分的他们的身份和利益的差异政治学中，改写历史。克雷格·欧文斯(Craig Owens)获得了作为改造声音的一部分的可能性的计划，这种声音一直被置于边缘，因而不受重视。虽然在这个叙述中，妇女作为边缘的特殊力量出现，但他的分析对许多从属集团也是非常正确的。

它恰好处于能够表达和不能表达之间的合法边缘，后现代主义者的作用正在被启动——不是为了超越表现，而是为了揭露权力制度，这种制度使某些表现合法化，同时又阻止、禁止或使其他表现无效。在那些被禁止的西方艺术作品中，其表现被所有正统所拒绝的是妇女。被正统结构所排斥的艺术作品，正回到不登大雅之堂的表现形式。⁴⁹

后现代主义探索和连接新的空间的努力，并非没有问题。作为差异的边缘，并不是无可争议的问题，差异必须根据它们在建构自我与他人的多重关系所具有的含义加以估量。另外，抵抗不仅发生在边缘，而且也发生在进入统治制度的入口处。不用说，差异和边缘的任何概念都冒着蒙蔽和实现激进的文化政治学的危险。但关键是，后现代主义确实为发展一种关注边缘的文化政治学提供了可能性，为拓展 [正如爱德华 (Edward Said) 所指出] “从前未得到或被错误地表现的人群的权力，提供了可能性；这些人群由于经常性地被排斥，他们的表达和表现的功能被剥夺，他们的历史现实被践踏，因而只能在被限定的政治和知识的范围中证明和表现自己”。⁵⁰

这导致后现代文化政治学的第三个方面。作为广泛的差异政治学的组成部分，后现代主义也关注作为帝国主义支配叙述的现代性作用的方式，这种支配叙述把工业发展的西方模式与文化、身份和消费的霸权形式相联系。在这种关系中，现代性的计划把所有非西方的文化驱赶到文明的边缘，驱赶到微不足道的历史、文化和叙述的边

57



区村落。

在新殖民的现代主义话语中，通过军事或官僚权力的野蛮运用，另类文化不再被印刻到统治和从属的帝国主义关系中。这样，权力将其本身印刻到文化生产的设备中，从而轻易地穿越国家和文化的边界。数据库、无线电传输和国际通讯系统成为文化和经济帝国主义的新全球网络的先锋的一部分。现代性正夸耀它的普遍进步的信息，这种信息通过专家和知识分子送到第三世界的大学；通过代理制，使密集的广告牌遍布整个拉丁美洲；或通过卫星、电视系统向非洲和亚洲的居民输送广告画面。

后现代主义使后殖民帝国主义的正在变化的技术本质和它所遭遇的抵抗的新形式变得清晰可见。一方面，它拒绝殖民关系是“镇压和征服的不间断的心理剧”的概念。⁵¹存在着一种理解权力是如何不仅被管理，而且被接受、反抗和斗争的努力。在这种剧本中，另类不会由于存在而遭遇被抽象化的命运，但却承受着历史和文化特性的重负。部分地，这已经导致一种激进的努力，以解读作为结构而不是描述、作为唤起而不是呈现的文本形式的另类文化。⁵²在这种剧本中，主体和客体、创造和建构的关系，从来不是洁白无瑕的，并总是被卷入到对边缘和中心的理论中。在这里，争论的问题是，企图质疑那些试图描述边缘的人的声音，即使他们是为了解放和社会正义的利益做这些事。⁵³这意味着后殖民主义话语的另一方面，即后现代主义已经开始把它作为自己的文化政治学的一部分而加以分析。

在后现代时期，一度阻碍多样化、另类、差异的边界，无论在国内少数民族集中居住地或由海关官员控制的国家边界，已经开始倒

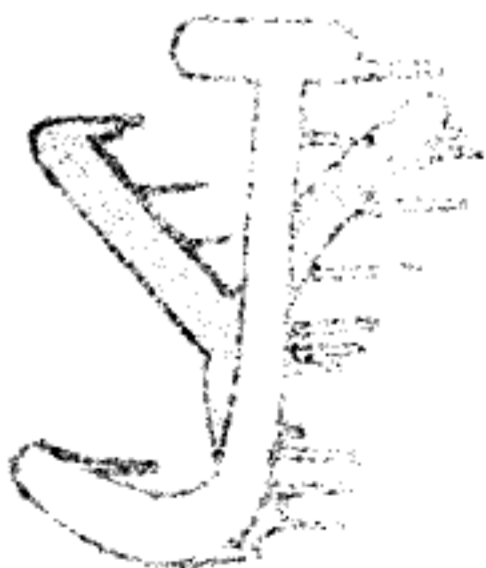
58



定。艺术作品不仅没有被排除,而且,通过为统治和从属集团主动建构另类的身份,文化差异得到了界定。通过按照边缘的声音和历史,把边缘带到中心,后现代主义对后殖民主义话语提出了挑战。表现让位于对身份、地位和价值问题的对立和斗争。⁵⁵ 差异不仅提出将另类的声音和政治带入权力中心的可能性,而且,它理解中心是如何被卷入边缘。正是试图理解差异是如何激进的,才能形成新的位移(displacement)形式和种族主义与性别歧视的更为精确的形式。可以理解的是,在这个领域中,工作正由来自“边缘”的作者在做着。

最后,众所周知的是,通过拒绝精英文化和流行文化间的区分,通过提出艺术约定的可选择的场所和实验的新形式,⁵⁶ 后现代主义打破了表现的主导形式。作为一种反美学,后现代主义拒绝了关于特权文化或艺术的现代主义观念;它放弃了“装饰”的“正式”中心,根据他们对起源、周期性和真实性的兴趣而展示艺术和文化。另外,后现代主义对现代主义艺术和文化边界的挑战,已经部分地形成了艺术、写作、电影制作和各种审美与社会批评的新形式。例如,像“靠哪个”(Whetherby)这样的电影和“双峰”(Twin Peaks)这样的电视剧,否认情节的结构,并且似乎没有开始或结尾的意识;摄影家谢里·莱文(Sherrie Levine)在她的作品中运用了“复制的话语”,以超越起源和独创性的概念;康尼·哈奇(Connie Hatch)关注自我审视的行为;⁵⁷ 作家詹姆斯·斯卡雷(James Sculley)模糊了写诗和在不同表现形式中产生诗歌的界限;⁵⁸ 美国乐队“说个不停”(the Talking Heads)采用听觉和视觉的电子范围,生产了混成曲模式,在这种模式中,风格被混杂,身份被改变,现实和想象间的界线被有目的地模糊了。⁵⁹

更为重要的是,后现代主义把日常生活和通俗当作是值得严肃地和幽默地思考的。在第一种情况下,大众文化被当作争执、斗争和抵抗的重要范围而加以分析。在这个过程中,后现代主义没有放弃在不同层面的社会实践的内部和它们之间组成不同文化形式的区分。相反,由于这些区分在权力、文化和政治的交汇处被消耗殆尽,因而加深了理解这些区分的社会、历史、政治基础的可能性。在第二种情况下,后现代主义形成了一种作为审美的一部分的讽刺、拙劣模仿和幽默的风



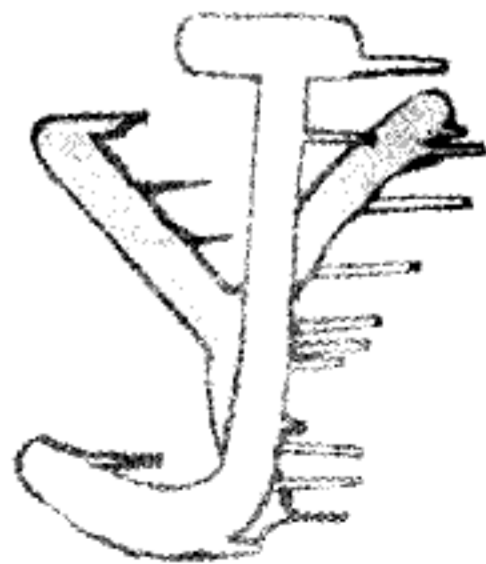
格,在证明“深入所有身份的偶然性”和“推论的基本的和构成性的特征是……任何实践的条件”⁶⁰的同时,剥去了文化的和“伟大”的神圣外衣。理查德·卡尼(Richard Kearney)已经注意到,戏剧的后现代概念,与不确定性和理想化了的想象要素结合,向人格的枯竭的和自我中心的层面提出了挑战,并允许我们走向对另类的更多的理解。

戏剧范式的非中心特征,可能被看作是超越自我中心(其实是人类中心)意识限定的、想象的理想化权力的标志,——因而揭示了存在的不同可能性。在既成现实的层面上,这种“可能性”可能被认为是不可能的。⁶¹

后现代反对把精英文化当作文化生产的特许领地和“真理”与文明的仓库的核心,是试图理解在霸权和矛盾现象中的现代主义文化实践。后现代主义也反对这种概念,即把大众文化看作是商品生产与观众的被动的结合,看作是倾倒商业旧货和形成消费机器人的场所。相反,后现代主义认为大众文化是适应和斗争的领域,这个领域的建构原则不应该在审美标准的简化语言中,而是通过权力和政治的话语加以分析。当然,它必须被说明,我所提供的文化政治学的后现代要素,需要为它们的过剩和缺乏而得到更多的质疑。我将在另一部分讨论这个问题,但接下来我将分析关于语言和主体性的第三个后现代否定。

后现代主义、语言和人文主义主体的否定

在后现代主义的话语中,新的社会能动性是多重的,即普遍的能动性(例如工人阶级)的话语,被在各种斗争和社会运动中形成的复合力量所代替。这样,我们就有了一种强调群体间差异的政治学。但是,值得注意的是,主体性也在差异内被建构。这是一种重要的区别,并对认为主体是自由、统一、稳定和自我连贯的人文主义概念提出了重要的挑战。事实上,后现代主义的最重要的理论和政治进步,是它强调语言和主体性作为重新思考意义、身份和政治问题的新的前线的重要



性。这个问题可以通过首先分析后现代主义挑战传统的语言观念的方式,来加以探讨。 60

后现代话语已经使作为符号系统(它是在差异的无限的运作中建构的)的语言的本质重新理论化了。由于这一点,它已经削弱了把语言当作永久的遗传代码或传递思想和意义的语言的和清晰的媒介的主导的、实证主义的概念。诸如雅克·德里达(Jacques Derrida)、米歇尔·福柯(Michel Foucault)、雅克·拉康(Jacques Lacan)以及拉克劳和墨菲(Mouffe)等理论家,在使话语、权力和差异的关系重新理论化方面,尤其发挥了重要作用。⁶²例如,德里达已经通过他称之为“差异”的原则,卓越地分析了语言的问题。这个观点认为,意义是由于并从属于符号表示者(signifiers)之间差异的不断波动而建构的语言的产物。构成符号表示者意义的,是由差异间的不断变化和改变的关系所确定的,这种关系反映了语言的参照波动的特征。德里达、拉克劳和墨菲以及其他的批评家所证明的,是“定义语言限定的日益增长的困难,或者更准确地说,定义语言客体的特定身份的困难”。⁶³但更危险的是,从理论上证明意义永远不能被一次性地为所有的对象而固定。

后现代对话语重要性的强调,已经引起对主体性概念的重新思考。尤其是,各种后现代话语已经提供了对自由人文主义主体性概念的批评,这种概念基于统一的、理性的和自我决定的意识。在这个观点中,个人主体是自我知识的源泉,他或她的世界观是通过理解力和认识的理性和自主方式的运用而建构的。后现代话语挑战的是自由人文主义的主体概念,它把主体看作是“一种自由、自主、普遍的感受性、漠视任何特定的或道德的内容”。⁶⁴特里莎·埃伯特(Teresa Ebert)在讨论性别差异的建构时,对人文主义的身份概念提供了简洁的评论:

后现代女性主义的文化理论,终结了主导的人文主义观点……在这种观点中,主体仍然被认为是自主的个人,他是连贯的、由一系列自然的和先天的因素(如生物性别)构成的稳定的自我。它把主体理论化表示为实践(signifying practices)的产物,而不是意义的原创者。一个人获得特定的主体地位——即,在意义和



社会关系中存在——是由意识形态形成的推论行为而构成的。所以，主体性是一系列由意识形态组织的表示实践的结果，由此，个人在世界中定位，世界和自我也因此变得明智。⁶⁵

后现代主义使主体性重新理论化的重要性不能过分地强调。在这种观点中，主体性不再被归因于要素和实在论的非政治的荒地。主体性现在被解读为复合的、多层次的和非统一的；自我被看作是“由于差异和依靠差异而构成的，并依然是矛盾的”，⁶⁶而不是在统一的和完整的自我中建构的；自我被构造为冲突和斗争的领域，主体性被看作是解放和征服的场所，而不再被认为只是意识和创造力的仓库。主体性如何与身份、意向和欲望的问题相联系，是一个深刻的政治问题，这个问题与超越所谓人文主义主体的自我意识的社会和文化力量具有无法摆脱的关系。主体性的真正本质和它的自我的社会的决定能力，不再处于超自然现象或形而上学本质的保证人的地位。在后现代视野中，文化政治学的基础和权力的斗争已经开始包含语言和身份的问题。我现在希望讨论各种女性主义话语是如何重新印刻在作为广泛的文化实践和政治计划组成部分的现代主义和后现代主义的一些中心假设中的。

61

作为政治和伦理实践的后现代女性主义

女性主义理论已经卷入到与现代主义的辩证关系。一方面，它通过不断参与实质性的政治问题，特别是为了解放的文化政治学而重写性别的历史的和社会的结构而强调对平等、社会正义和自由的现代主义关注。易言之，女性主义一直在辨别它从被现代主义遗弃的残余中进行筛选的能力，以解放它的胜利，特别是存在于能动性、公正和政治范畴中的尚未实现的潜能。另一方面，后现代女性主义已经拒绝了现代主义的一些主张，在这些主张中，普遍法则在损害特殊性和偶然性的情况下得到加强。尤其是，后现代女性主义反对历史的线性观点，这种观点证明了主体性和社会的家长制概念；另外，它拒绝科学和理性与客观性和真理之间有直接对应关系的观点。实际上，为了女性主义



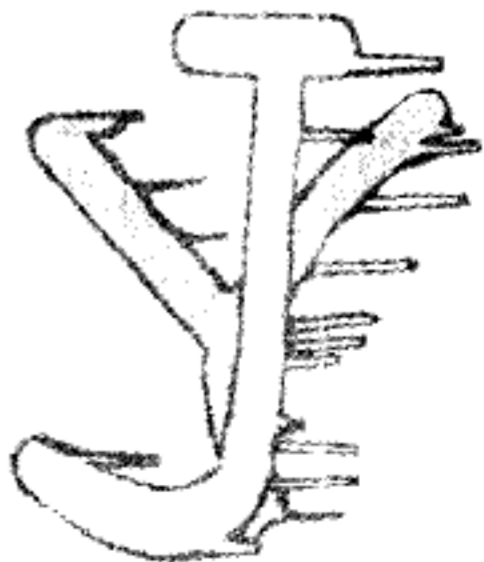
的政治计划，为这两种话语批判地定位的广泛的理论努力，后现代女性主义拒绝现代主义和后现代主义间的二元对立。

女性主义理论已经从对现代主义和后现代主义许多中心假设的批判占有中产生并获益。女性主义与现代主义的关系，一直作为自我批评的话语而被采纳，并服务于激进地扩展女性主义本身的地位多重性。有色人种妇女、女同性恋、穷人和工人阶级妇女已经对在女性主义理论中表现的实在论、分离主义和种族中心主义，提出了挑战；在这样做的同时，它们已经严重削弱了欧洲中心主义和整体化话语（它们已经是这个运动中的政治约束物）。弗雷泽和尼科尔森提供了对涉及这场讨论的一些问题的充分分析，特别是在与被女性主义者“类—总体叙述”的占有相关的问题上。

62

他们心照不宣地提出了一些公认的、但并无根据的和实在论的关于人类本质和社会生活条件的假定。另外，他们假设不受时间和历史影响的方法或概念，这些方法或概念实际上发挥着探究的永恒的和中立的策源地的作用。这些理论分享着总体叙述的一些实在论和非历史的特征。它们不甚注意历史和文化的多样性；它们错误地把理论家自己的时代、社会、文化、阶级、性别倾向和或种群或种族集团的特征普遍化……显然，类—总体叙述妨碍了（而不是提高了）姐妹关系，因为它们取消了女性之间的差异，削减了性别歧视形式之间的差异。对这种性别歧视来说，不同的女性就是不同的主体。同样地，日益明显的是，这些理论阻碍了与其他进步运动的联系，因为它们倾向于阻止统治而不是性别的削减。总之，在女性主义者中，正出现一种日益增长的理论化的兴趣，它注意差异和文化的与历史的特殊性。⁶⁷

现代主义高度批判的语言的时尚化有利于质疑什么可被称为全面的女性主义，但也引起关于性别歧视是统治所有形式的根基概念的问题。⁶⁸ 在这暗示的是两个假设，假设正明显形成大多数西方白人妇女论点。第一论点简单颠倒正统的马克思主义观点，即阶级是统治的



主要分类，所有压迫的其他形式退居第二位。第二假设再循环正统马克思主义的另一方面，即假设对权力的斗争在相对社会阶级间全部被进行斗争。这一争论的女性主义观点简单用性替代阶级，做这些重新产生一种我们反对“他们”政治的形式，该形式是与在多样公众文化中发展的社会相对立的。

这些争论反映了现代主义的意识形态。女性主义对现代主义的意识形态束缚被胡克斯很好地表达，避免分离主义的政治，通过引起女性主义者在保证他们对家长制的特殊斗争中所起作用 and 作为解放的更广斗争中所起作用间的区别。

女性主义试图结束家长制统治的努力，应该是一种重要的关切，因为它坚持根除在家庭关系和所有其他亲密关系中的剥削和压迫……作为解放的斗争，女性主义必须外在的、同时又作为所有消除统治形式的广泛斗争的组成部分。我们必须理解，家长制统治与种族主义和群体压迫的其他形式，共有一个意识形态的基础；如果其他制度保持不变，而要根除家长制，那是没有希望的。这些认识应该不断地用于指明女性主义理论和实践的方向。不幸的是，妇女中的种族主义和阶级精英主义经常导致这些联系的压制和歪曲，所以，对女性主义思想家来说，现在需要批判和修正许多女性主义的理论 and 女性主义运动的方向。这种修正的努力也许最清楚地表现在，近来认识到，性别歧视、种族主义和阶级压迫构成了统治的连锁体系——性别、种族和阶级，而不单是性别决定了妇女的身份、地位和环境的本质，她愿意或不愿意被统治的程度，就是她将拥有统治权力的程度。⁶⁹

63

我提出女性主义对现代主义的批判，是为了使一些意识形态的领域清晰可见，这些意识形态领域分享着后现代主义的某些观点，并暗示着更为广泛的含义，即，后现代女性主义已经发展和拓宽了政治斗争和改造的范围。值得注意的是，女性主义与后现代主义的碰撞，不应被看作是用后现代主义的政治学和教育学来取代女性主义的政治



学。相反,我认为,女性主义为后现代主义提供了一种政治学,甚至更多。在这里,生死攸关的是,用马汉·莫里斯(Meaghan Morris)的话说,就是把女性主义“当作一种关系,在其中,对后现代主义的讨论可能进一步被考虑、发展、改造(或放弃)”。⁷⁰ 对这种计划的批判,是需要分析女性主义理论家运用后现代主义以形成社会批评形式的方式,这种社会批评的价值在于它对性别问题的批判立场和为发展广泛的民主与教育斗争所提供的理论见识。

关于整体、基本教义派、文化、主体性和语言问题的各种后现代主义话语的理论地位和政治活力,是许多女性主义团体广泛争论的问题。⁷¹ 我较少关心这种争论,也不过分关注后现代主义与女性主义相对的那些观点。相反,我将主要精力集中于那些女性主义的话语,它们承认受后现代主义的影响,但同时又使需要改造的女性主义民主斗争的理论和实践的假设深化和激进化。⁷²

女性主义与后现代主义间的关系既是丰富的,但也是有问题的。⁷³ 后现代主义与各种女性主义的理论和实践分享了许多假设。例如,这两种话语都认为理性是复合的和不完全的,都把主体性界定为多层面的和矛盾的,都用偶然性和差异反对各种形式的实在论。

与此同时,后现代女性主义已经批评并扩展了后现代主义的许多中心假设。第一,它确定社会批评的重要性,在这个过程中,依据政治斗争优先于认识论介入的原则,它重新界定了对建立话语和普遍原理的后现代挑战的重要性。唐娜·哈拉薇(Donna Haraway)在她评论中说得好,“也许,这个问题与其说是认识论的,倒不如说是伦理学的和政治学的”。⁷⁴ 第二,后现代女性主义拒绝接受把整体看作是对所有形式的整体或总体叙述的不加选择的排斥的后现代观点。第三,它拒绝后现代通过主体的非中心化而消除人类能动性的观点。它也拒绝把语言看作是意义的唯一源泉,因此不仅把权力与话语相联系,而且与物质实践和斗争相联系。第四,它确信,差异的重要性在于作为意识形态和制度的改变的广泛斗争的一部分,而不是强调把差异作为审美的(东拼西凑的杂烩)或自由多元论的表达(不求助权力语言的差异的扩散)的后现代立场。由于在本章中不可能详细地分析所有这些问题,我



将解释这些观点中的一些重要趋势。

后现代女性主义和政治优先

集体地面对差异，扩展我们对作为统治连接的性、种族和阶级的意识，和对我们强化和使这些结构永久化方式的意识，是我们认识团结的真正意义的关键所在。这种工作必须是女性主义运动的基础。没有它，我们就不能有效地抵抗家长制统治；没有它，我们依然彼此隔离和疏远。对痛苦遭遇的恐惧，经常导致在女性主义运动中的女人和男人躲避剧烈的批判和冲突，但是，如果我们不能辩证地采取约束的、严厉的和慈爱的方式，我们就不能希望改变世界……尽管消除性别歧视和性别压迫的斗争是而且应该是女性主义运动的首要威胁，但是，为了在政治上为这个努力做好准备，我们就必须首先学会如何团结、如何与他人做斗争。⁷⁵

贝尔·胡克斯很有说服力地说明了建构一种在自我意识上是政治的女性主义的问题。由于团结了许多女性主义者，她提供了非常急需的纠正措施，以纠正后现代为了集中讨论认识论和美学的问题而出现的掩盖政治问题和伦理问题的趋势。胡克斯不仅断言智力的和文化的工作必须被政治问题所推动，而且，她也承担了证实女性主义政治学的重要的理论任务，这种政治学试图理解和辩驳家长制被印刻到日常生活各个水平的不同方式。但是，与胡克斯的评论不同的后现代的观点是，为后现代女性主义实践进行辩护，这种实践与它的“结束性别歧视和性别压迫”⁷⁶的呼吁是对立的。她也质疑那些女性主义，它们把统治归结为单一的原因；仅仅关注性别差异；当差异穿越权力、尤其是有关种族和阶级的其他媒介时，忽视妇女的差异。在后现代女性主义政治学观点中，存在着重新确定性别斗争的中心、同时又扩大这些问题与这种斗争联系的努力。同样地，存在着把性别政治学和更广泛的团结政治学加以联系的努力。让我更详细说明这些问题。



1970年代以来美国女性主义运动的中心,一直是关于个人是政治的讨论。这场讨论暗示着物质的社会实践和通过语言应用的主体性的建构之间的复杂关系。在这种关系中,主体性被作为历史的和社会的建构加以分析,并通过权力、语言和社会结构的历史构造而形成。在这种情况下,性别关系的疑难化经常被描述为女性主义者最重要的理论进步。⁷⁷后现代女性主义已经以重要的方式,扩展了这个问题的政治意义。

第一,它强烈主张,女性主义的分析不能降低性别关系的辩证意义。即,这种关系必须不仅关注妇女被印刻在家长制的表现和权力关系中的各种方式,而且关注性别关系如何被用于质疑男人和女人的性别身份、差异和共同团体。暗示男性是一个无可置疑的范畴,就是采纳一种实在论的观点,这最终将强化家长制话语的势力。⁷⁸

第二,女性主义理论家以促进某些重要的后现代假设的方式,重新界定了个人和政治的关系。部分地,这种关系的重新定义,产生于不断增加的女性主义批判,这种批判拒绝性别是统治的唯一中轴线和性别研究应该在理论上局限于对女性主体性如何建构的排他性重视的观点。例如,诸如特里莎·德·劳雷特斯(Teresa de Lauretis)等理论家认为,女性主义社会批判的中心是女性主义者需要保持“(个人和政治间的)张力,这完全通过对作为多重和自我矛盾的身份的理解”。⁷⁹忽视这种张力,经常导致把政治的瓦解成为个人的陷阱,并把政治学的领域限定在痛苦、愤怒和分离主义的语言中。胡克斯通过声辩当女性主义者把个人与政治的关系简化为与统治结构(它们总是在消除理解统治多重本质和形成可能性政治学的可能性)相关的个人痛苦的指陈时,很好地阐发了这个观点。她写道:

“个人的即政治的”这个强有力的口号,说明了自我和政治现实间的联系。但是,它经常被解释成为指陈与统治结构相关的个人痛苦的意义,这不只是通向政治自觉和意识的开始阶段,但所有这些是必要的。在多数情况下,指陈一个人的个人痛苦,不足以联系对集体的政治抵抗的批判意识的全面教育。在一个不



强迫承认统治结构复杂性的框架内，关注个人容易导致错误的指陈，导致另一种复杂的非意识——或歪曲的意识的产生。这经常发生在女性主义的关系中，当种族和/或阶级不被看作决定个人性别存在的社会结构的因素时，在某种程度上，个人将遭受压迫和统治。⁸⁰

所以，性别结构必须在它被建构的关系中被考察。这里，争论的问题是，需要通过加深差异的后现代概念，通过激进化性概念，通过拒绝以孤立作为社会分类，同时卷入政治学，(政治学)目标是改造自我、社区和社会。在这上下关系中，后现代女性主义提供超越统治、愤怒和批评语言的可能性。

第三，后现代女性主义试图通过考察权力如何运行、而不是控制和统治的具体的技巧，来理解权力的广泛作用。在这里，争论的问题是，如何理解权力的有效组织。莎·德·劳雷特斯发展了这种观点，她认为，虽然后现代主义由于承认权力是“知识、意义和价值的产物”而提供了一种理论服务，“但是，显而易见的是，我们必须在这种产品的积极结果和消极结果之间，做出区分”。⁸¹ 她的观点是重要的，因为它提出，权力能够根据可能性政治学的利益运行，能够在反应统治的力量和可改变的观点和未来建构中，用于改写从属集团的叙述。

对作为压迫的权力的排他性重视，经常面临着发展作为政治等价物的激进的犬儒主义和反空想主义观点的危险。后现代女性主义为重新界定否定的女性主义政治学⁸² 和用讽刺、拙劣的模仿和东拼西凑的杂烩装扮自己的普遍的后现代的情绪提供了可能性。林达·阿尔科夫(Linda Alcoff)很好说明了这一点，她说，“正如左派现在应该知道的那样，你不能推动一种只是、并且总是反对的运动：你必须有一种积极的选择，一种激励人民牺牲时间和精力去加以实现的美好未来的前景”。⁸³ 这种呼吁的核心是，需要一种可能性的语言，这种语言是后现代女性主义以更广泛和更有效的术语，认识权力问题的方式。值得注意的是，权力是通过理性力量印刻自己，并在直接和局部联系的水平上建构自己。



后现代女性主义和理性与整体的政治学

各种女性主义话语已经为丰富后现代主义对理性和整体的分析，提供了理论的背景和政治学。此外，后现代理论家强调了理性的、历史的、偶然的和文化的建构，但他们未能说明理性是如何作为男性控制话语的一部分而被建构的。⁸⁴ 后现代女性主义对这个观点提出了强有力的挑战，特别是在分析理性、语言和表现产生知识—权力关系，证明科学和客观话语有理，并压制、边缘化和错误表现女性的方式时，就更是如此。⁸⁵ 女性主义理论家也以另外两种重要的方式，修正了理性的后现代话语。第一，由于认识到所有关于理性的主张都是片面的，他们已经讨论存在于作为社会批判基础的反思意识和批判理性中的解放的可能性。⁸⁶ 在这些术语中，理性不仅是一种在统治中建构的表现为政治学，或从权力和斗争中抽象出来的相对主义话语，它也提供了自我表现和社会改造的可能性。例如，哈拉薇证明了，通过在不公正的话语中使理性理论化，后现代向相对主义的转向。在这种话语中，存在着“特权的争执、解构、激情的建构、网络的联系、改造知识体系和观察方式的希望”。⁸⁷ 同样地，胡克斯和其他人认为，否认批判理性的和抽象话语力量的女性主义者，经常在复制一种为了家长制利益而运行的文化实践。⁸⁸ 这就是说，通过以培养对理论恐惧的方式安置女性和另类，它服务于对他们的压制；反过来，它又总是产生由强有力的反理智主义所提供的无力支持的形式。第二，诸如简·弗拉克斯(Jane Flax)那样的女性主义者已经通过声辩理性不是意义的唯一最有权威的章节，而修正了后现代主义对理性的立场：

我不能同意……解放、稳定的意义、洞察力、自我理解和公正，首先依赖于“理性和智力的首要性”。存在着许多可以获得这些品质的途径——例如，政治实践、经济、种族和性别平等、良好的儿童养育、同情、幻想、感觉、想象力和具体化。依据什么，我们声称理性是特权或者是自我或公正所必不可少的。⁸⁹

67



在这里,争论的问题不是拒绝理性,而是关于理性是整体化的、实在论的、在政治上是压制的现代主义观点。后现代女性主义已经用同样的术语,挑战和修正了关于全体和支配叙述的后现代观点。虽然接受了对使用单一标准和要求使普遍经验具体化的对支配叙述的后现代批判,但是,后现代女性主义并不把所有巨大的或构成性的叙述(formative narratives)都定义为压迫性的。与此同时,后现代女性主义认识到了,在人们生活、社会、文化的背景和特殊性中的基础性叙述(grounding narratives)的重要性,但是,又以对运用辩证的、关联的和敌意的社会批判形式的总体叙述(metanarratives)的讨论,来补充后现代对背景的独特重视。总体叙述在把特殊性、具体性放在更广的历史和相关背景中,起着重要的理论作用。拒绝一切关于全体的概念,面临着陷于以单一因素阐明社会复杂现象的理论陷阱的危险,它不能解释各种不同的关系是如何构成社会、政治、全球体系的相互联系,或相互决定和制约的。后现代女性主义认识到,我们需要一种巨大叙述的概念,它赋予分析的形式以特权,这种分析有可能使那些调解、相互关联、相互依赖变得清晰可见,正是这些,把形式和权力给予政治和社会的系统。弗雷泽和尼科尔森澄清了这种叙述对社会批判的重要性。

68

有效批判……要求不同方法和风格的排列。在最低限度上,它要求关于社会组织和意识形态变化的宏大叙述,对宏观结构和制度的经验的和社会理论分析的宏大叙述,对日常生活的微观政治学的相关分析的宏大叙述,对文化产品的制度分析的宏大叙述,性别的历史的和文化的特殊社会学的宏大叙述……这个清单还可继续。⁹⁰

后现代女性主义和差异与能动的政治学

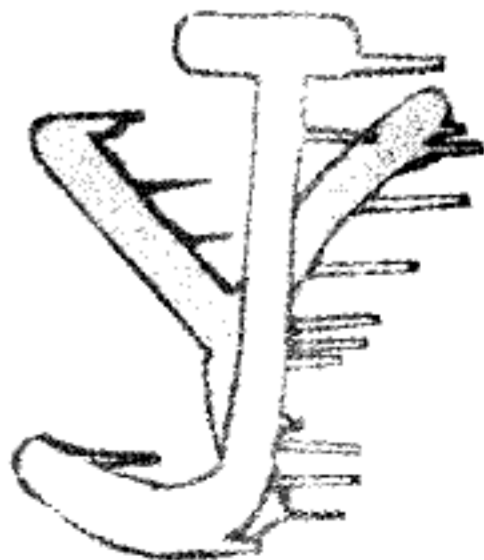
许多女性主义者对差异的后现代庆典,提出了健康的怀疑。许多



女性主义理论家欢迎后现代重视地方叙述(local narratives)的增加、向文化和种族差异开放的世界、把差异当作对作为普遍范式的霸权权力关系的挑战。⁹¹ 但与此同时,后现代女性主义提出了关于差异如何被理解、以便改变而不是复制现行权力关系的严肃问题。⁹² 尤为重要的是,在后现代的观点中,差异经常滑向一种理论上无害而政治上被杜绝的大杂烩的概念。对于许多后现代女性主义者来说,差异的问题必须围绕许多令人关注的事物进行质疑。这些事物包括,差异的政治学如何加以组织,从而不只是复制自由的个人主义形式,或者,差异的政治学如何能“被改写成为拒绝种族隔离的术语”?⁹³ 在这里,争论的问题也是关于差异的理论如何能与团结的政治学相一致而得到发展。同样重要的是,主体的理论如何在差异中建构,以便保持或否定人类能动性的政治学。这里存在着一个问题,即,后现代女性主义如何能够重新定义知识—权力的关系,以便发展一种差异理论,这种理论不是静止的,而是能够在相关和不相关之间做出区分。所有这些问题都已经在各种女性主义的话语中被提了出来,尽管不是所有的问题都是支持后现代主义的。从这种介入中不断出现的是一种话语,它激进地卷入并增强了在激进的政治计划和改造实践中重新建构差异的可能性。

在最为广泛的意义上,后现代对差异的强调有利于消除所有关于真理、男人、女人和主体性的无差异概念的主张,与此同时,又有助于反对把差异简化为“反抗、排斥和等级制度的安排”。⁹⁴ 在赋予差异以解放的基础和把“差异形成差异”当作一种重要的政治行为从而构造差异的问题方面,后现代女性主义已经走了很长的路。接下来,我想简要地讨论在后现代女性主义话语中得以发展的差异和能动性问题。

琼·沃勒克·斯科特(Joan Wallach Scott)通过摧毁使差异问题得以定位的残缺的二分法,提供了一种重要的理论服务。由于反对差异和平等构成反抗的观点,斯科特认为,对平等的反抗不是差异而是不平等。在这方面,平等的问题虽然与差异的概念不一致,但是,却取决于对哪些扩大不平等、哪些缩小不平等的差异的认识。斯科特认为,对于平等概念本身的政治建构来说,差异的范畴是极为重要的。这暗示



着,女性主义的差异政治学包括两种重要的理论动力:

在女性主义历史和女性主义的政治策略中,需要注意差异的运用和对差异的坚持,但这不只是对复合差异的替代,因为它不是我们应该乞求的快乐的多元论(happy pluralism)。“差异困境”的解除,既不是来自忽视差异,也不是来自接受被正常形成的差异。相反,在我看来,批判的女性主义的观点必须包括两个行动:第一,对分类差异的运行的系统批判,揭露等级制度所建构的排斥和包含,拒绝终极“真理”。但是,拒绝并不表示意指同一或一致的平等,而是(这就是第二个行动)表示基于差异的平等;这种差异混淆、摧毁、模糊了固定的二元对立的意义。做其他任何事情就会引起政治争论,即,同一是平等的要求;对于那些了解权力是基于差异建构并受到差异基础挑战的女性主义者(和历史学家)来说,这是不能成立的观点。⁹⁵

斯科特认为,通过注意排斥和包容,以避免滑向对差异的简单的、轻率的阐释或幻想化,权力受到了来自差异基础的挑战。E·安·卡普兰(E. Ann Kaplan)用更为具体的术语说明,对高级文化和低级文化间的所有区分的后现代消除是重要的。但是,由于过高估计了差异在特定文化工作的生产和展示中的作用,后现代主义走得太远了。⁹⁶ 由于没有辨别差异的背景、生产和消费,后现代话语面临着压制在权力关系(它反映了不同文化生产领域的差异的特征)中运行的差异的危险。例如,把所有文化产品当作文本,就可能把它们置于历史的和社会的结构之中,但是,重要的是制度机制和权力关系,在其中,不同的文本被加以区分;这样,就有可能理解文本是如何按照复制特定的意义、社会关系和价值而产生差异的。

一个需要考察的相似的问题是,关于人类主体性的后现代概念。人类主体性和身体的后现代概念,是在差异的无穷无尽的威胁中建构的,这种威胁不仅抹杀了人类的能动性或选择的可能性,而且消解了理解身体是如何成为权力和有关种族、阶级和性别的特殊差异的斗争

70



场所的理论手段。在许多后现代说明中,很少有对方式的敏感,用这些方式,真正具体的个人主观地调节和接受意义和欲望的不同的历史、社会和性别的表现。个人被定位于不同的“主体地位”,但很少认识到他们是如何实际地选择进行有效的反抗,或在他们自己和他人之间进行调节。女性主义理论家在修正后现代的主体观点时,扩展了现代主义最为激进的原则。诸如德·劳雷特斯(de Lauretis)、里塔·费尔斯基(Rita Felski)和其他理论家都坚持认为的,不管如何限制,女性经验的结构是不能在人类意识和选择之外建构的。她们认为,主体的能动性只有通过意识的不断变化的和复合的形式,才是可能的;这种意识是通过可以利用的话语和实践而建构的,但总是得到自我分析的实践过程的质疑。对于德·劳雷特斯和阿尔科夫来说,这样的实践是理论的和政治的。阿尔科夫吸收了德·劳雷特斯的工作,努力构建一种女性主义的身份——政治学,并试图发展地位理论的洞察力。

作为对她已经进入的文化背景的调节,妇女的身份是她的自我解释和对自己历史重建的产物。所以,位置的概念包括两点。第一,妇女的概念是一个与(不断移动的)背景完全相同的关系术语;第二,妇女所发现的她们自己所处的位置,是可以被积极地用作(而不是超越)意义建构的场所,意义(女性的意义)能被发现的场所。位置的概念……说明妇女是如何把她们的地位用作价值解释和建构的场所,而不是作为已经被决定的价值的场所。⁹⁷

女性主义者同样也提出了对后现代趋势的关注,这种趋势把身体描述成如此分裂、流动和无边界,以至于它产生了一种混乱,即关于身体是如何在权力的具体结构和物质压迫的形式中,实际地产生和被定位的。后现代对思想、话语和表现的扩散的强调,未能充分说明身体被压迫的不同方式和主体是如何通过特定的物质关系被不同地建构的。诸如桑德拉·李·巴特基(Sandra Lee Bartky)这样的女性主义者已经通过扩展福柯关于现代国家的成长,是如何一直伴随着史无前例的约束主体企图的观点,提供了身体政治学的后现代解读。⁹⁸ 巴特基不



同于福柯之处在于，她通过说明性别是如何隐含在作为统治、斗争和反抗的场所的身体的形成，提出了关于差异的有识别力概念。例如，巴特基指出了节食的惩罚性方法、苗条和时装的专横、健美练习的话语和其他的控制技巧。由于提出身体必须被看作是反抗的场所和必须与广泛的能动性理论相结合，她超越了福柯的理论。

后现代女性主义提供了运用现代主义和后现代主义最进步方面的基础政治学。在最普遍的意义上，它重新确定了作为重建公共生活的广泛政治斗争一部分的差异的重要性。它拒绝一切形式的实在论，但又认识到某些构成性叙述的重要性。同样地，它提出了关于不平等和斗争问题的权力语言。由于认识到制度结构和语言在建构主体性和政治生活中的重要性，它促进了承认人类能动性和社会结构间的关系的社会批判，而不是屈服没有能动性的社会理论，或把能动性看作只是广泛的结构和意识形态的力量的产物。最后，后现代女性主义提供了充满批判和可能性语言的激进社会理论。隐含在它的各种话语中的，是父母、工作、学校教育、游戏、公民和快乐的新关系。这些关系把亲密和团结相联系，把具体和普遍相联系；它们提供了一种政治学，它的各种形式为发展批判教育学提供了重要的基础。这就是说，批判教育家需要知道，现代主义、后现代主义和后现代女性主义最具批判力的要素，如何被教师、教育家和文化工作者接受，以便产生后现代的教育实践。最后，我想简要地列举指导这种实践的某些原则。

走向后现代教育学

只要人类还是人类，在语词的完全意义上，民主就将永远不只是一种理想。人可以接近它，就像走向地平线，不管以好或坏的方式，但它都不能完全达到。在这个意义上，你也仅仅是接近民主。你会有人类成千上万的各种问题，就像在其他国家一样。但是你有一大益处：你正在接近二百多年来未曾中断的民主。⁹⁹

这些华盛顿的特权人物究竟是怎么以非智力的方式漫谈“历



史的终结”的？当我展望 21 世纪时，我有时对我的孙辈和他们的孩子将来生活的时代感到极度痛苦。与其说是人口的增长，不如说是全球巨大人口的普遍的物质期望的增长，将使地球的资源因过度使用而枯竭。南北对抗将更加剧烈，宗教的和国家的基本教义派将变得更不妥协。对温室气体的控制中产生的消费的贪婪的斗争；以不牺牲处境不利者和穷人为代价，发现低水平增长和满足的斗争；保护环境和防止生态灾难，平等地分享世界资源和保证它们的再生——所有这些，都是“历史”延续的日程。¹⁰⁰

极权制度吸引人的特征，是人类的非道德化和公众的非政治化的特有复制。因此，与这种制度的斗争，需要一种对道德的自觉呼吁，需要一种对政治的不可避免的卷入。¹⁰¹

72

所有这些引文都强调、暗示或明示，政治和伦理对民主的重要性。在第一段引文中，捷克斯洛伐克总统瓦茨拉夫·哈维尔（Vaclav Havel），在国会联席会议的演讲中，提醒美国人民，民主是充满可能性的理想，但永远必须被看作是为自由和人类命运的不断进行的斗争的组成部分。作为剧作家和前政治犯，哈维尔是这种斗争的化身。在第二段引文中，英国和平活动家和历史学家 E·P·汤普森（E. P. Thompson）提醒美国公众，历史没有终结，但需要被开放，以介入人类在 21 世纪必须面对的许多问题和可能性。在第三段引文中，波兰工人国防委员会的奠基人和波兰议会的当选议员亚当·米赫尼克（Adam Michnik），不管是从右派的立场还是从左派的立场出发，提供了极权主义的中心特征的不祥预兆。他指出，一个惧怕民主政治的社会，同时会复制一种群众斗争的意识。所有这些作者都被卷入到恢复自由、能动性和民主的启蒙运动模式的斗争中，而同时又试图寻找对付后现代世界的条件。

这些声明有助于说明，美国公众由于根据本国民主所显示的性质，因而不能把握东欧民主化的全部意义。在东欧和其他地方，存在着对作为民主的公共生活基础的政治和伦理的首要性的强烈要求，而在



美国，则存在着对政治和伦理话语的不断拒绝。来自国会两党的民选政治家抱怨美国政治的“无聊、雾化和瘫痪”。与已故的前共和党主席李·阿特沃特(Lee Atwater)和前副总统蒙代尔(Walter Mondale)不同，政治家们同意这样的见解，即认为我们已经进入一个大多数美国人相信的“股市渗入一切……我们得到了一种与我们无关的政治”¹⁰²的时代。与此同时，许多调查表明，当波兰、捷克斯洛伐克和德国的青年人正在扩展民主的边界时，美国青年既漠视，在很大程度上，也没有准备为使民主在 21 世纪保持活力而奋斗。

美国因为对争取使民主成为真实的而不是毫无生气的活动的斗争变得漠不关心，而不再是民主的典范。在全国性的和日常生活中，民主关系的广度和深度正在倒退。我们已经成为需求少于民主的社会。在一些地区，民主实际上已经在起破坏作用。在当前的危机中，为了重新思考教育和批判教育学的目的和意义，这意味着要发展哪些指导原则？接下去，我想通过把它们置于广泛的政治背景下，来考察最近十多年来我一直在为发展批判教育学所做的一些工作。这就是说，我所发展的、反映教育问题的原则，必须定位在广泛的政治框架中。此外，这些原则产生于现代主义、后现代主义和后现代女性主义各种趋势的交会点。在这里，值得注意的是，反对简单地嘲弄这些相互斗争的理论趋势。相反，我试图通过提出这样的问题，即，它们如何为深化旨在改造民主的公共生活，从而把自由正义和平等的原则扩展到全部社会领域的激进教育学和政治计划的可能性创造条件作出了贡献，来批判地评价这些理论运动最重要的方面。

在这里，危险的是，保持现代主义对批判理性、能动性和消除人类苦难的人类权力的承诺。现代主义提醒我们，构建一种伦理的、历史的、政治的话语的重要性。与此同时，后现代主义对一切整体化的话语，提出了强有力的挑战，并重点强调偶然性和特殊性，为发展一种差异政治学而提供了新的理论语言。最后，后现代女性主义强调了基于政治计划建构我们的观点的重要性，并且根据具体的政治斗争，重新定义边缘和中心的关系，提供了声音政治学的机会，这种政治学与作为争取正义和社会改造的广泛斗争的组成部分和政治与个人关系相

73



联系(而不是为它服务)。以下这些原则都触及这些问题,并重塑了作为社会活动中心的教育和政治之间的关系,这些社会运动努力影响解放斗争和社会改造。所有这些问题,在本书中都有详尽的探讨。¹⁰³

1. 教育需要被重新阐释,以便给予教育较学术的、传统的和可选择的概念更多的关注。这不是要求给予教育与学术以同等的重要性的问题,也不是评价它们关系的重要性。教育必须被理解为与秩序、表现、知识和权力特定形式的合法化相联系的身份的生产。正如钱德拉·莫汉蒂(Chandra Mohanty)提醒我们的那样,关于教育的问题不能简化为学科的变量,而必须包括权力、历史、自我认同、集体能动性和斗争的可能性的问题。¹⁰⁴ 批判教育学必须把公共教育与批判民主的迫切性相结合,而不是拒绝政治的语言。批判教育学需要得到公共哲学的提示,部分地,得到形成大多数人授权的生动经验的努力的提示。换句话说,批判教育学的语言把学校建构成为民主的公共领域。

部分地,这意味着教育工作者需要发展批判教育学,在其中,具有批判精神的公民(而不只是好公民)的知识、习惯和技能被教授和实践。这意味着,为学生提供发展批判能力的机会,以挑战和改造现存社会的和政治的形式,而不只是适应它们。它也意味着,向学生提供他们所需要的技能,使他们能在历史中为自己定位,发现自己声音,提供运用公民勇气、冒险、扩大民主的公共生活需要的习惯、惯例和社会关系所必需的信心和同情心。

实际上,批判教育学需要基于对建构政治想象力重要性的敏锐的感觉,政治想象力来自于发展作为复活民主的公共生活广泛话语组成部分的政治计划。民主的批判教育学不能简化成强迫学生在每天学校生活开始时,宣誓忠诚,或仅以主导英语的语言去表达和思考,正如一些教育工作者、政治家和团体所提倡的那样。民主的批判教育学不能开始于考试成绩,而只能开始于问题。在后现代文化中的公共教育,我们希望培养什么样的公民?在文化和种群边界不断变化的背景下,我们希望形成什么样的社会?我们如何使差异和平等的观点与自由和公正的需要相一致?

2. 伦理学必须被看作是批判教育学的中心问题。这要求教育工

74



作者努力更为全面地理解，不同的话语是如何在建构与社会的关系时，为学生提供不同的伦理参照。但它也要求教育工作者应当超越后现代关于理解学生经验如何在不同的伦理话语中形成的概念。教育工作者必须把伦理和政治看作是自我与他人的关系。在这种情况下，伦理不是个人选择的事情或相对主义，而是拒绝接受不必要的人类灾难和压迫的社会话语。伦理是一种广泛地内涵着个人和社会对他人责任感的实践。所以，伦理被认为是反对不平等的斗争和扩展人类基本权利的话语。这就提出了一种伦理学的概念，它既关心抽象权力的问题，也关心那些产生特殊故事、斗争和历史的背景。用教育学的术语说，伦理学的话语需要在与权力关系、主体地位和它引起的社会实践的关系中，加以接受。这既不是实在论的伦理学，也不是相对主义的伦理学。它是基于历史斗争和对建构摆脱了不平等的社会关系的关注的伦理学话语。伦理学话语的特性不只是基于差异，而是基于正义如何在具体的历史环境和公共斗争中形成的问题。

3. 批判教育学需要以一种在伦理方面是挑战的、在政治方面是改造的方式关注差异问题。这里，至少有两个差异的概念在起作用。第一，差异能被结合到批判教育学中，作为理解学生身份和主体性是如何以复杂和矛盾的方式被建构的。在这种情况下，身份是通过自己的历史和复杂的主体位置被揭示的。在教育中，学生经验的范畴不应被限定在学生练习自我反思，而应作为种族、性别和阶级差别的建构加以展现，包括学生经验和身份在不同历史和社会形式中被建构的方式。第二，批判教育学能够关注集团之间的差异是如何形成的，是如何由于无权和有权的关系而延续的。在这一点上，差异成为理解社会集团是如何以对民主社会运行必不可少的方式加以组织的标志。在这种背景下检验差异，不仅要集中讨论在统治中建构的空间、种族、种群或文化差异，而且要分析在公共斗争中所表现的历史差异。

作为批判语言的一部分，教师能够质疑不同的主体性是如何在意识形态和社会实践的历史形成的特定范围中，被确定位置的，意识形态和社会实践把学生印刻在不同的主体地位。同样，这样一种语言能够分析差异是如何通过学校内外的支配、从属、等级制度和剥削的网

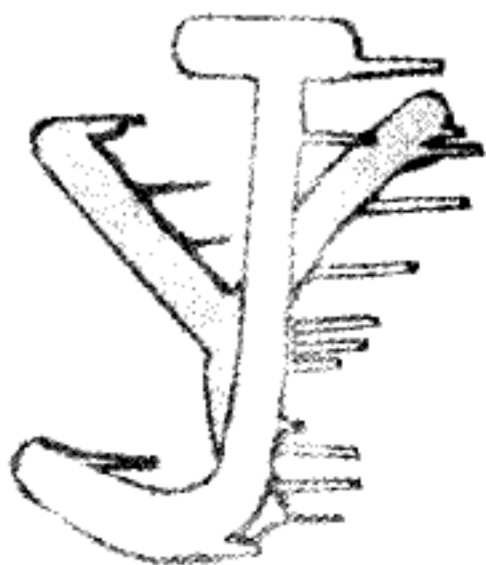


络,在社会集团内部和之间建构和维持的。作为可能性语言运用的一部分,教师能够发现发展知识—权力关系的机会,在那里,多种叙述和社会实践围绕差异的政治学和教育学被建构,差异的政治学和教育学为学生提供机会去不同地解读世界,拒绝权力和特权的滥用,建构可选择的民主社会。这种情景下的差异,不能简单地被看作是多样性的注册或者是一种断言的政治学。相反,它必须在差异能被证实和改造的实践中,在与对公共生活的解放形式(民主、公民和公共领域)至关重要的历史和联系的范畴的结合中,发展起来。用政治学和教育学的术语说,差异的范畴一定不能只是被承认,而要根据作为民主社会概念核心的反种族主义、反家长制、多中心和生态实践,被理性地规定。

4. 批判教育学需要一种语言,它允许相互竞争的团结和政治语汇,这种语汇不会把权力、正义、斗争和不平等的问题,简化成为一种独幕剧本和压制偶然性、历史和作为研究的重要客体的日常生活的霸权叙述。这意味着,课程知识不应被当作神圣的文本,而是作为与各种叙述和传统(它们能以不同的政治术语反复解读和重新阐释)不断沟通的一部分而得到发展。在这里,争论的问题是如何建构文本权威的话语,它对权力非常敏感,并且是作为对文化斗争的广泛分析的组成部分而发展起来的;这种文化斗争发生在课程知识、教育和制度权力运用的各个层面。这不仅是对标准的争论,而且是在确定代码的意义和运用。知识必须根据其局限性不断地被重新考察,并且不能被当作一套信息传递给学生。正如拉克劳已经指出的那样,确定由被判断为有价值的传统所提供的答案的局限性,是一种重要的政治行为。¹⁰⁵拉克劳所暗示的是,学生具有可能性,去创造性地评价作为生动对话一部分的过去,确定话语的多样性,需要判断这些叙述不是永恒的或整体的话语,而是社会的和历史的创造(它们能根据形成更为民主的公共生活的形式的利益而得到重新确定)。这就为创造教育实践提供了可能性,这种教育实践以观念的公开交流、对话的激增、个人和社会自由表达的物质条件为特征。

5. 批判教育学需要通过强调打破学科界限和形成知识得以产生

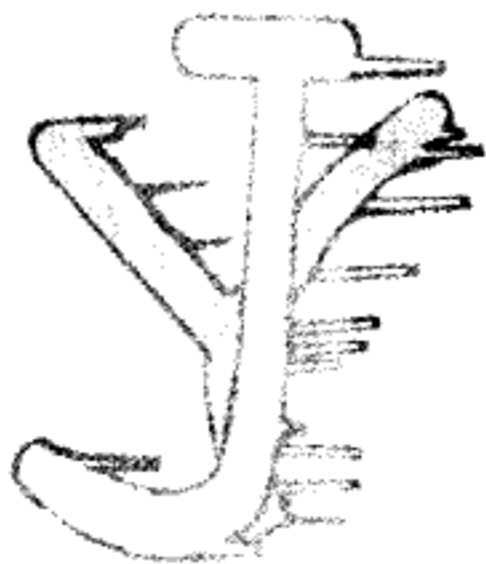
76



的领域,从而创造新的知识形式。在这个意义上,批判教育学必然被要求作为一种文化政治学和社会—记忆的一种形式。这不只是认识论的问题,而是权力、伦理和政治的问题。作为文化政治学,批判教育学指出了在知识生产和创造的斗争(它是形成一系列不同的批判的公共文化的广泛努力的一部分)中嵌入(inserting)的必要性。作为社会—记忆的一种形式,批判教育学开始于作为学习基础的日常生活和特殊性。作为批判地评价一直被压制的那些声音的持续努力的一部分,作为帮助那些一直被定位在整体叙述(它漠视差异或不受约束行为的罪行)中的声音的持续努力的一部分,它改造历史和通俗文化。在这里,危险的是,教育向学生和其他人提供了知识、技能和习惯,使他们为了建构更为民主和公正的生活形式,以能改造他们身份的方式解读历史。

这种斗争深化了政治的教育意义和教育的政治意义。第一,它提出了关于学生和其他人如何在特定历史、文化和社会关系中,作为能动的主体而建构的重要问题。与文化的整体性相反,它假定文化冲突的范围,是在权力的不对称关系中形成的,并以多种历史斗争为基础。同样地,文化必须被理解为权力和不平等的话语。作为教育的问题,文化和权力的关系,在诸如“谁的文化与我们是合适的?边缘化是如何被正常化的”这样的问题中,是很清晰的。¹⁰⁶ 将文化的重要性作为教育问题和政治问题,对于学校如何通过产生和证明特殊的文化叙述和资源,在形成特定的身份、价值和历史中发挥作用是非常重要的。第二,强调政治的教育方面,提出了关于差异和文化如何能作为教育实践、而不只是政治范畴而被接受的问题。例如,如果在使知识成为可以批判和改造的之前,教育工作者和文化工作者必须使知识具有意义,那么,差异的事物如何成为教育的范畴?或者,介入理论上正确而教育上错误的张力,意味着什么?这些关注和张力为形成政治和教育之间相互诉求和质疑的关系提供了可能性。

6. 理性的启蒙概念需要在批判教育学中重新阐释。第一,教育工作者需要怀疑有关理性的任何概念,理性旨在通过否定它自身的历史结构和意识形态的原则而揭示真理。理性并不是洁白无瑕的,批判教育学任何有活力的概念,都不能发挥权威形式的作用,这种权威竭力



仿效理性的整体化形式,从而超越批评和对话。这暗示着,我们拒绝客观性的要求是为了部分的认识,这种认识承认它们自己的知识主张和方法论的历史和社会建构的本质。在这方面,课程可以被认为是文化的脚本,它把学生引入理性的特定形式,建构特殊的故事和生活方式。在这个意义上,理性暗示着和被暗示着权力、知识和政治的交叉。第二,仅仅拒绝实在论者或普遍主义者对理性的反对,是不够的。相反,理性的局限性必须被扩展到认识人们学习或接受特殊的主体地位的其他方式。在这种情况下,教育工作者需要更为充分地了解人们是如何通过具体的社会关系、通过主体由于习惯和模仿的建构而被定位的方式、通过意愿和情感的生产和投入而学习的。

7. 批判教育学需要通过联系批判和可能性的语言,重新赢得可选择的感觉。在对家长制的批判和对建构身份和社会关系的新形式的探索中,后现代女性主义使这一点具体化了。值得注意的是,教师可以通过一系列的思考而接受这个问题。第一,教育工作者需要建构一种批判的语言,使局限性的问题和自由和社会责任的话语联系在一起。换句话说,自由的问题需要被辩证地不仅作为个人的权利,而且作为社会责任话语的一部分。即,有鉴于自由仍然是形成伦理和政治权利条件的基本范畴,因此,如果它是以威胁生态系统或产生针对个人和社会团体的暴力和压迫形式的个人和集体行为的方式被表达出来的,那么,它同样必须被看作是需要被检查的力量。第二,批判教育学需要以计划的方式,探索可能性的语言,它能够思考冒险的想法,参与希望的计划和指向“尚未出现”的领域。可能性的语言并不一定取消空想主义的具体形式;相反,它能够作为鼓起勇气、去想象差异的和更为公正的世界和为之斗争的信心的前提。道德和政治可能性的语言并不是人文主义话语的过时遗迹。重要的是,它不仅同情遭受苦难和折磨的人类,而且用政治学和一系列教育实践,重新确定和把现行的支配叙述变成为对值得为之奋斗的未来的想象和具体实例的。

存在着某种反映左派语言特征的犬儒主义。它的核心是拒绝所有乌托邦的想象,和所有对“可能性语言”的呼吁。通常基于“乌托邦话语”之上的这种拒绝,是右派运用的策略,所以在意识形态上被腐蚀



了。可能性的核心概念,被当作不切实际的、因而是无用的范畴被取消了。我认为,这与其说是严肃的批判,不如说是拒绝对厌倦和失望语言的超越。对这种观点做出应对,重要的是发展一种有辨别力的可能性概念,它能在“极糟的社会”(“dystopian”)语言和“乌托邦”的语言之间进行区分。在前者中,对未来的要求是以要求回复过去的怀旧的浪漫主义形式为基础的,它总是有利于使统治和压迫的关系合法化。同样地,用康斯坦斯·彭雷(Constance Penley)的话说,“极糟的社会”话语总是“限制自己对问题的解决,这种解决既是个人主义的,或者是受制于游击队似的小团体抵抗的浪漫化概念。乌托邦想象的真正萎缩是:我们可以想象未来,但不能形成一种为改变或确保未来所需的共同的政治策略”。¹⁰⁷ 与极糟的社会的语言相反,可能性话语拒绝启示的空洞和怀旧的帝国主义,并把历史看作开放的,社会则是值得为了对可选择的未来想象而斗争的。这是“尚未出现”的语言,在这种语言中,想象力得到恢复和促进,以便努力建构产生于集体反抗策略的新的关系,这种反抗基于对社会是什么和社会可能是什么的批判的认识。把沃尔特·本杰明(Walter Benjamin)的观点意译过来,就是,它是与历史格格不入的想象和希望的话语。南希·弗雷泽通过强调社会改革计划的可能性语言的重要性,阐明了这个观点:“它允许激进民主政治的可能性,在其中,内在的批判和改变的意愿彼此混合在一起。”¹⁰⁸

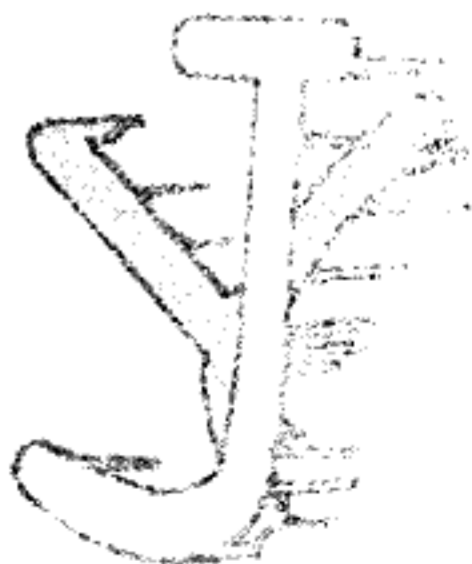
8. 批判教育学需要发展一种教育工作者和文化工作者作为改造的知识分子的理论,他们占据着特殊的政治和社会地位。批判教育学需要更仔细地确定教师作为文化工作者在参与意识形态和社会实践的生产中所扮演的角色,而不是通过专业化的狭隘语言来定义教师的工作。在这个层面上,这暗示着文化工作者首先要放弃客观性和分散(decenteredness)的话语,然后,接受一种展现历史的、意识形态的和伦理的变数的实践,这些变数形成了它的话语和关于自我、社会、文化和另类的含义。文化工作者不仅需要阐明建构统治秩序的意识形态代码、表现和实践,而且需要承认“我们继承和拥有的地方和空间,它们以非常特殊和具体的方式,塑造了我们的生活;虽然它们是物质或地理的位置,但却成为我们精神的一部分”。¹⁰⁹ 这种社会批判的实践与自



我批判的行为,是不可分割的行为;一个人没有其他人不能产生;任何人都不能具有优越于他人的特性,相反,他们必须被看作是相关的和相互构成的。

在另一个层面水平上,文化工作者需要发展非整体化的政治学,这使他们注意到不同社会和权力形式的部分、特殊性和背景。这不是要求忽视宏大的理论和关系叙述,而是通过明确背景的特殊性(在其中,权力在起作用,统治表达自我,抗拒以复合和多种方式进行),深化分析的权力。在这种情况下,教师和文化工作者能够在伦理和政治话语之内(而不是之外),承担社会批判的责任;他们能够提出赋予他们在其中工作的背景的意义问题,但与此同时,他们与承认宏大的形成的描述重要性的广泛接合相联系。在这些关系中,批判、抗拒和改造被知识的体系和团结的纽带(包括地域的和全球的)加以组织。文化工作者需要认真对待福柯所说的、承认个人定位政治学的特殊知识分子的模式。这是重要的,但是还不够;文化工作者同样必须作为公众知识分子活跃地斗争,提出与影响他们地位的迫切性和全球背景相关的广泛问题。富有改造精神的知识分子必须创造能分享地方经验和身份的团结纽带,但是,同样必须发展团结的政治学,这种政治学能触及到所有生活在地球上的人,他们的问题因为没有占据地方的和直接的空间,因而不能消除。人类权力、生态、种族隔离、军国主义、反人类和反地球的其他统治形式的问题,都直接和间接地影响我们所有的人。这不仅是政治问题,它也是深刻的伦理问题,它在广阔的团结和斗争的背景中,确定自我和他人、边缘和中心,殖民者和被殖民者之间关系的意义。教育工作者需要发展一种不仅提高批判意识的可能性,而且提高改造行为的可能性的教育实践。在这种视野中,教师和其他文化工作者必须介入批判话语、实践和民主的社会关系的创造。批判教育学将作为主动的建构、而不是特殊生活方式的传递,表现自我。更为重要的是,作为具有改造精神的知识分子,文化工作者和教师能参与语言创造,以便为他们自己、学生和听众提供重新思考他们经验(指陈压迫的关系、提出克服它们的办法)的空间。

9. 批判教育学概念的中心是一种声音的政治学,它把差异的后



现代概念和女性主义对政治的首要性的强调相结合。这种结合暗示着,以一种不使政治在个人中瓦解、而是加强两者的关系的方式,在个人和政治之间建立联系,以便介入而不是摆脱有利于种族主义、性别歧视和阶级剥削的制度形式和机构。这暗示着一些重要的教育干预。第一,自我必须被看作是政治化的基本场所。即,自我如何以复合和复杂的方式被建构的问题,必须作为确定的语言的组成部分,和作为对身份如何被印刻在不同社会、文化和历史结构的广泛理解的组成部分而加以分析。介入关于自我建构的问题,就是提出历史、文化、社会、语言、性别、种族、阶级的问题。正是提出关于什么样的教育实践需要被应用的问题,才会允许学生在为证实、质问和扩展对他们自我和对他们所生活的星球的了解的对话背景中,进行表达。这样一种主张认识到学生有几个或复合的身份,但也证实提供学生语言的重要性,这种语言允许他们重建道德和政治力量,以服务于创造更公正和平等的社会秩序,这种秩序瓦解了等级制度和统治的关系。

第二,声音政治学必须提供教育和政治的策略,以证实社会、相互主观性(intersubjective)和集体的重要性。关注声音,并不意味着只证实学生讲述的故事,也不只是夸耀叙述的可能性。这种主张经常会蜕变成成为一种自恋,一种不顾理论化的益处(认识潜在的原因和认识改造对压迫的社会关系负有责任的统治结构的集体工作的含义)而归结为命名苦恼的导泻体验。提高个人的意识,日益成为分离主义(它得到对个人经验的首要性的利己要求的支持)的等级制度形式合法化的借口。在这种要求中所表现的,往往是一种反理智主义,它从政治交战的任何有活力的形式中、特别是从一种愿意谈论和改造压迫的各种形式中退却。对确定一个人声音的要求,正日益被归结为一种教育过程,这个过程是反动的和内在的。声音的更激进的概念应该开始于胡克斯呼吁对作为约定政治学组成部分的理论化经验的批判性关注。通过具体参照女性主义教育学,她认为,忏悔和回忆的话语可以被用来“转移对个人经验命名的关注……从与文化、历史和政治的相关,谈论身份”。¹¹⁰ 对于胡克斯来说,讲述受害的童话和表达自己的声音是不够的;同样重要的是,这种经验应成为理论的和批判的分析的对象,以便它们联系而不



是服务于团结、奋斗和政治的更为广泛的概念。

结 论

81

本章试图分析统治现代主义、后现代主义和后现代女性主义话语的一些中心假设。但在这个过程中，它拒绝将这些运动看作是互相对立的，而是试图探讨它们是如何作为与民主的公共生活相联系的广泛的政治计划的一部分而会聚在一起的。同样地，我在这里试图把教育实践问题放在政治交战的广泛话语中。教育不是被简单定义为在学校中进行的一些事情。相反，它被放在政治实践的中心，这些政治实践提出了个人如何学习、知识如何产生、主体地位如何建构的问题。在这种背景下，教育实践涉及无法摆脱历史和政治的文化生产的形式。

教育部分地是权力、语言和实践的技术，它产生和证实道德和政治规则的形式，建构和提供人类对自我和世界的特殊见解。这样的见解从来不是洁白无瑕的，它们总是被隐含在伦理和权力的话语和关系中。强调教育的重要性，所提出的问题就不能是简单地关于学生如何学的问题，而是关于教育者（广义上的）如何从他们所表达的内容建构意识形态的和政治的观点。在这里，争论的问题是一种把人类置于历史之中和使他们的意识形态和价值的局限性变得清晰可见的话语。这种观点承认所有话语的局部性，这样，知识和权力的关系就将总是向对话和批判的自我挑战开放。教育是关于智力、情感和伦理的投入，我们把这种投入当作我们协调、调节和改造世界努力的一部分；在这个世界中，我们发现了我们自己。推动这种教育的目的和见识，必须依赖于一种政治学和关于权威的观点，它们将把教学和学习与自我授权和社会授权的形式相联系，这种授权将证明，社会生活的形式把自由、平等、正义的原则扩展到最为广泛的制度和现实的关系中。

正如现代主义、后现代主义和后现代女性主义的传统所定义的那样，教育为教育者提供了发展一种政治计划的机会，这种计划包含了超越阶级、种群、种族和性别的特殊政治的人类利益。这并不是要求取消对差异的后现代强调，而是努力发展一种强调统一中的差异的激进

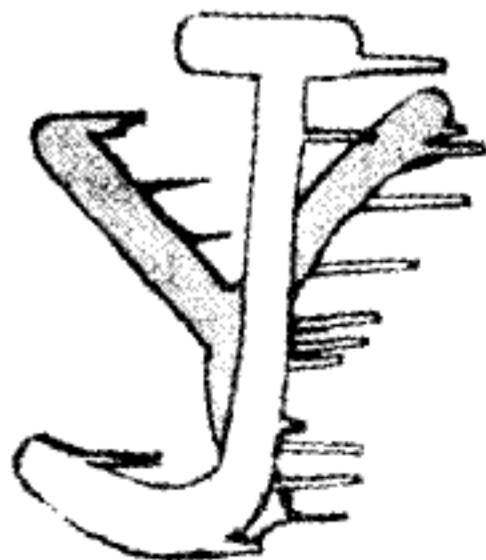


的民主政治学。这种努力意味着,发展一种公共语言,它能把断言政治学(politics of assertion)改造成为为民主的斗争。这种政治学和教育学的中心,是一种围绕着社会正义、权利的分享概念而发展起来的社会概念。这样一种概念在我们历史的某一时期是特别必要的,在这个时期中,对正义和权利关注的价值,一直从属于市场的首要性,并以穷人、失业者和无家可归者为代价,用来证明富人利益的合法化。激进的教育学和改造的民主政治学必须手拉手地前进,以建构一种洞见,它把自由主义对个人自由的强调、后现代主义对特殊性的关注、女性主义对日常政治的关心,与民主社会主义的对团结和公共生活的历史关怀相结合。

82

正如我在第二章提到的,我们生活在公民责任超越国界的时代。旧的现代主义的中心和边缘、家乡和背井离乡、熟悉和陌生的概念被打破。地理的、文化的、种群的边界已让位于权力、社会、空间和时间的不断改变的构造。公民身份已不再依赖欧洲中心主义的形式和殖民主义的语言。新的空间、关系和身份必须被创造,以便允许我们穿越边界,参与作为正义、社会约定和民主斗争话语组成部分的差异和另类。学者不能再缩回他们的教室或专题讨论会,好像那里是唯一可以参与观念的权力和权力关系的公共领域。福柯关于从事与特定问题相关的斗争的特殊知识分子的概念,必须与葛兰西的参与的知识分子(他们把自己的工作与深刻影响人们生活、工作和生存的广泛的社会关注相联系)的概念相结合。

但在这里,存在着比界定知识分子的作用或教学与民主斗争的关系更多的危险。反对种族主义、阶级结构、性别歧视和其他压迫形式的斗争,需要摆脱单纯的批判语言,并作为改造和希望的语言,重新界定自身。这种改变意味着,教育工作者应当与其他文化工作者联合起来,参与公共斗争,以便创造语言和在学校内外提供批判和改造的空间,为社会运动的结合提供新的机会。通过这些工作,我们能够重新思考和重新体验作为价值、实践、社会关系斗争的民主,和扩大作为有同情心的社会秩序基础的人类能力和可能性领域的主体地位。在这里,争论的问题是,文化工作者创造一种有助于增加民主斗争场所的政治学



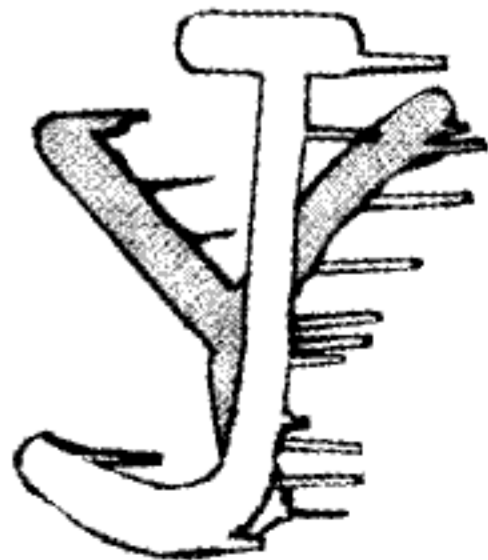
的需要。在这些场所内,文化工作者可以从事特殊的斗争,同时,也意识到需要包括更为广泛的问题,通过把民主精神扩展到全社会而促进地球中的生活。

为了反对现代主义的某些保守特征、某些后现代主义话语的非政治主义(apoliticism)和女性主义的分离主义的观点,为了发展后现代女性主义的教育学,我试图批判地评价这些话语的最不受束缚的特征。当然,我所提供的原则清单远未完成。通过本书,我在更深的理论层次上发展它们。但是,对不受束缚特征的批判评价,确实为教育工作者提供了分析它如何可能重新被认为是教育的实践,提供了一些洞见,这已经从我在本章分析的话语中出现了。这些还远不是彻底的研究,所提供的原则仅仅是提供教育学的某些瞬间画面的手段,它能够提出作为不断斗争的民主的重要性、教育学生进行管理的意义、创造教育条件的迫切性,以使政治的公民能够在差异政治学中得到教育,这种差异政治学支持而不是反对激进民主的改造。

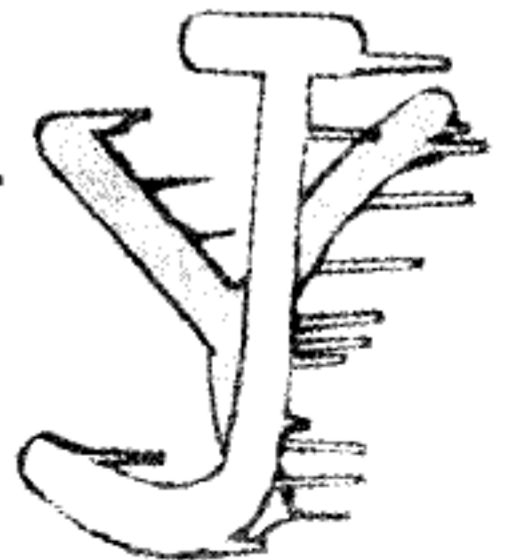
83

参考书目

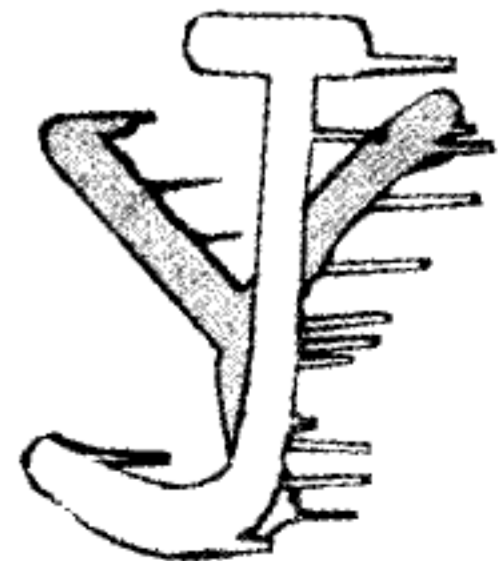
- 1 对学科、流派和那些被称为后现代主义作者的有代表性的分析,可见: H. Foster, ed., *The Anti - Aesthetic: Essays on Postmodern Culture* (Port Townsend, Wash.: Bay Press, 1983); Ihab Hassan, *The Postmodern Turn: Essays in Postmodern Theory and Culture* (Columbus: Ohio State University Press, 1987), Dick Hebdige, "Postmodernism and the Other Side," *Journal of Communication Inquiry* 10: 2, (1986), 78—99; Andreas Huyssen, *After the Great Divide* (Bloomington: Indiana University Press, 1986); Dick Hebdige, *Hiding in the Light* (New York: Routledge, 1989), Linda Hutcheon (1988), "Postmodern Problematics," in R. Merrill, (ed.), *Ethics/Aesthetics: Post-Modern Positions* (Washington, D. C.: Maitsonneuve Press, 1988), 1—10; Linda Hutcheon, *The Politics of Postmodernism* (London: Routledge, 1989); Linda Hutcheon, *The Poetics of Postmodernism* (London: Routledge, 1988); L. Appignanensi and Bennington, G., eds., *Postmodernism: ICA Documents 4* (London: Institute of Contemporary Arts, 1986); Stanley Aronowitz, "Postmodernism and Politics," *Social Text* No. 18, (1987/1988) 94—114; Steven Connor, *Postmodernist Culture: An Introduction to Theories of*



- Contemporary* (New York: Basil Blackwell, 1989); Fredric Jameson, *Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism* (Durham: Duke University, 1990); Scott Lash, *Sociology of Postmodernism* (New York: Routledge, 1990); Jane Flax, *Thinking Fragments: Psychoanalysis, Feminism, and Postmodernism in the Contemporary West* (Berkeley: University of California Press, 1990).
- 2 Mark Poster, *Critical Theory and Poststructuralism* (Ithaca: Cornell University Press, 1989).
 - 3 Jean-Francois Lyotard, *The Postmodern Condition* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984).
 - 4 Ernesto laclau and Chantal Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy* (London: Verso Press, 1985).
 - 5 Mark Hannam, "The Dream of Democracy," *Arena* No. 90 (1990), 113.
 - 6 同上。
 - 7 Eugene Lunn, *Marxism and Modernism* (Berkeley: University Of California Press, 1982); David Kolb, *The Critique of Pure Modernity* (Chicago: University Of Chicago Press, 1986); Neil Larsen, *Modernism and Hegemony* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990); Anthony Giddens, *The Consequences of Modernity* (Stanford: Stanford University Press, 1990).
 - 8 Lyotard, *The Postmodern Condition*.
 - 9 Charles Newman, *The Post-Modern Aura* (Evanston: Northwestern University Press, 1985); Charles Newman, "Revising Modernism, Representing Postmodernism," in L. Appignanesi and G. Bennington, eds., *Postmodernism: ICA Documents 4* (London: Institute of Contemporary Arts, 1986), 32—51.
 - 10 Jurgen Habermas, "Modernity Versus Postmodernity," *New German Critique* 8: 1 (1981), 3—18; Jurgen Habermas, "The Entwinement of Myth and Enlightenment," *New German Critique* 9: 3(1982), 13 — 30; Jurgen Habermas, "Modernity-An Incomplete Project," in H. Foster, ed., *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture* (Port Townsend, Wash.: Bay Press, 1983), 3—16; Jurgen Habermas, *The Philosophical Discourse of Modernity*, trans by F. Lawrence (Cambridge: MIT Press, 1987).
 - 11 在后现代争论中,对现代性的经典辩护可见: Habermas, "An Incomplete Project" and *Philosophical Discourse*. 对现代性的两种不同观点的有趣比较可见: Marshall Berman 的 "Why Modernism Still Matters," *Tikkun* 4: 11 (1988),

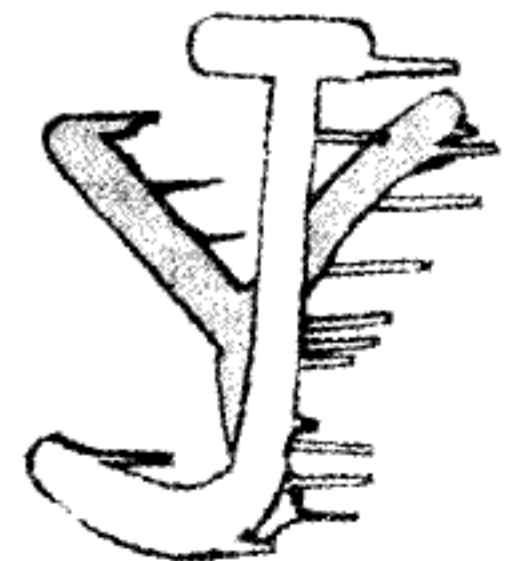


- 81—86 and Nelly Richard, "Postmodernism and Periphery," *Third Text*, No. 2 (1987/1988), 5—12.
- 12 Matei Calinescu, *Five Faces of Modernity: Modernism, Avant-Grade, Decadence, Kitsch, Postmodernism* (Durham: Duke University Press, 1987), 41.
- 13 Jean Baudrillard, "Modernity," *Canadian Journal of Political and Social Theory*, 11:3 (1987), 65.
- 14 Aronowitz, "Postmodernism and Politics," No. 18 (1987/1988), 94—114.
- 15 Cited in Calinescu, *Five Faces of Modernity*, 117.
- 16 Roland Barthes, *Critical Essays* (New York: Hill and Wang, 1972).
- 17 Marshall Berman, *All That is Solid Melts into Air: The Experience of Modernity* (New York: Simon & Schuster, 1982); Marshall Berman, "Why Modernism Still Matters," *Tikkun* 4:1 (1988), 81—86.
- 18 Berman, *All That is Solid*, 11.
- 19 Robert Merrill, "Forward-Ethics / Aesthetics: A Post-modern Position," in R. Merrill, ed., *Ethics / Aesthetics: Post-modern Positions*, 9.
- 20 Chantal Mouffe, "Radical Democracy: Modern or Postmodern?" in A. Ross, ed., *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988), 31—45.
- 21 Mark Warren, *Nietzsche and Political Thought* (Cambridge: MIT Press, 1988), 9—10.
- 22 Habermas, "Modernity versus Postmodernity," "An Incomplete Project," *Philosophical Discourse*.
- 23 Richard Rorty, "Habermas and Lyotard on Postmodernity," in Richard Bernstein, ed., *Habermas and Modernity* (Cambridge: MIT Press, 1985), 161—176.
- 24 Perry Anderson, "Modernity and Revolution," *New Left Review* No. 144 (1984), 96—113.
- 25 Nancy Hartsock, "Rethinking Modernism: Minority vs. Majority Theories," *Cultural Critique* No. 7 (1987), 187—206.
- 26 Habermas, "An Incomplete Project," 5.
- 27 Jurgen Habermas, *Communication and Evolution of Society* (Boston: Beacon Press, 1979).
- 28 Douglas Kellner, "Postmodernism as Social Theory: Some Challenges and Problems," *Theory, Culture, and Society* 5:2 & 3 (1988), 239—269.

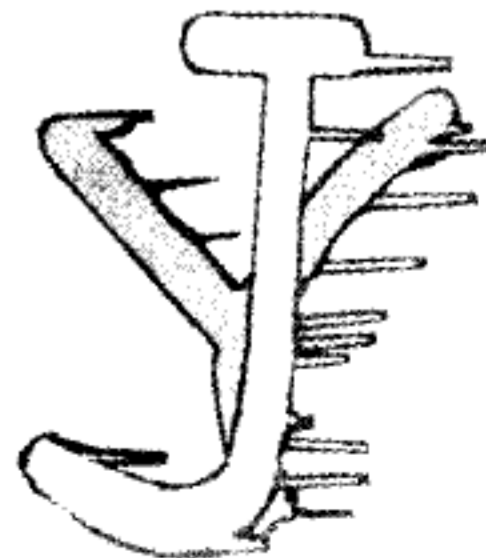


- 29 Habermas, "Myth and Enlightenment," 18.
- 30 Michael Ryan, *Politics and Culture: Working Hypotheses for a Post-revolutionary Society* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1989).
- 31 Aronowitz, "Postmodernism and Politics," 103.
- 32 Nancy Fraser, "What is Critical about Critical Theory? The Case of Habermas and Gender," *New German Critique* 12: 2 (1985), 97—131.
- 33 Barbara Epstein, "Rethinking Social Movement Theory," *Socialist Review* 20: 1 (1990) 35—65.
- 34 Thomas McCarthy, "Introduction," in Habermas, *Philosophical Discourse*, XVii.
- 35 Hebdige, *Hiding in the Light* (1989) 226.
- 36 Hutcheon, "Postmodern Problematics," in R. Merrill, ed., *Ethics / Aesthetics: Post-Modern Positions*, 5. For a.
- 37 "Building a New Left: An Interview with Ernesto Laclau," *Strategies* 1: 1 (1988), 10—28.
- 38 Lyotard, *The Postmodern Condition*, 24.
- 39 同上, 82。
- 40 Nancy Fraser and Linda Nicholson, "Social Criticism Without Philosophy: An Encounter Between Feminism and Postmodernism," in A. Ross, ed., *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*, 86—87.
- 41 Gary Peller, "Reason and the Mob: the Politics of Representation," *Tikkun* 2: 3 (1987), 30.
- 42 Ernesto Laclau, (1988a), "Politics and the Limits of Modernity," in A. Ross, ed., *Unviarsal Abandon? The Politics of Postmodernism*, 79—80.
- 43 Emily Hicks, "Deterritorialization and Border Writing," in R. Merrill, ed., *Ethics / Aesthetics: Post-Modern Positions*, 47—58.
- 44 这个问题可在 Russell Ferguson, Martha Gever, Trinh T. Minh-ha, Cornel West 编辑的许多卓越的论文中看到, *Out There: Marginalization and Contemporary Cultures* (Cambridge: MIT Press, 1990) . 也可见: bell hooks, *Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics* (Boston: South End Press, 1990); Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux, *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism* (Minneapolis: University Of Minnesota Press, 1991)。
- 45 Jim Collins, *Uncommon Cultures: Popular Culture and Post-Modernism* (New York: Routledge, 1989).

85



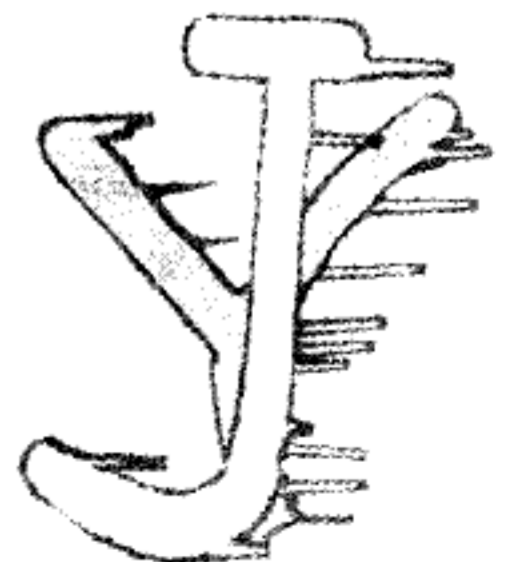
- 46 Scott Lash and John Urry, *The End of Organized Capitalism* (Madison: University of Wisconsin Press, 1987).
- 47 Poster, *Critical Theory and Poststructuralism*.
- 48 Aronowitz and Giroux, *Postmodern Education*.
- 49 Craig Owens, "The Discourse of Others: Feminists and Postmodernism," in Foster, H., ed., *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*, 59.
- 50 Edward W. Said, quoted in Connor, *Postmodernist Culture*, 223.
- 51 Richard Roth, "The Colonial Experience and its Postmodern Fate," *Salmagundi* 84 (Fall 1989), 250.
- 52 James Clifford and George Marcus, eds., *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography* (Berkeley: University Of California Press, 1986); James Clifford, *The Predicament Of Culture: Twentieth Century Ethnography, Literature, and Art* (Cambridge: Harvard University Press, 1988).
- 53 Trinh Minh-ha, *Women, Native, Other: Writing Postcoloniality and Feminism* (Bloomington: Indiana University Press, 1989).
- 54 Renato Rosaldo, *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis* (Boston: Beacon Press, 1989) 44.
- 55 Gayatri Spivak, *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics* (New York: Methuen, 1987); Gayatri Spivak, *The Post-Colonial Critic*, edited by Minh-ha, *Women, Native, Other*.
- 56 Hal Foster, *Recordings, Art, Spectacle, Cultural Politics* (Seattle: Bay Press, 1985); Brian Wallis, ed., *Art After Modernism: Rethinking Representation* (New York: Godine, 1989).
- 57 对各种后现代摄影家的讨论,可见: Abigail Solomon-Godeau, *Photography at the Dock* (Minneapolis: University Of Minnesota Press, 1990)。
- 58 James Sculley, *Line Break: Poetry as Social Practice* (Seattle: Bay Press, 1988).
- 59 Hebdige, *Hiding in the Light*, 1988.
- 60 Laclau, "Building a New Left," 17.
- 61 Kearney, *The Wake Of Imagination*, 366—367.
- 62 Jacques Derrida, *Of Grammatology*. G. Spivak, trans. (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1976); Michel Foucault, Foucault, M. (1977a). *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*. D. Bouchard, ed., (Ithaca: Cornell University Press, 1997a); *Power and*



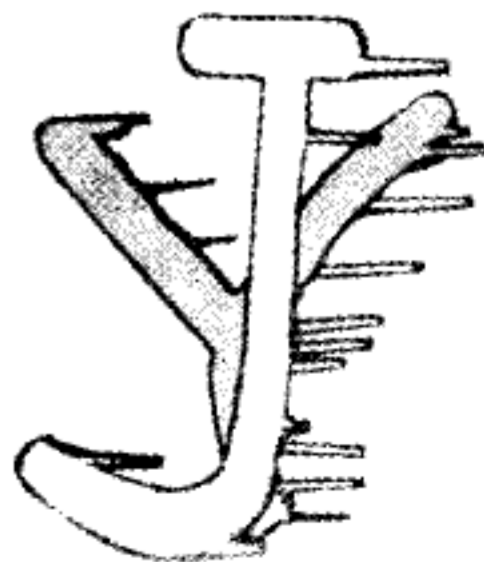
Knowledge: Selected Interviews and Other Writings. G. Gordon, ed., (New York: Pantheon, 1977b). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* (New York: Vintage Books, 1979); *The History of Sexuality, Volume 1: An Introduction* (New York: Vintage Books, 1980); Jacques Lacan, *Speech and Language in Psychoanalysis*, trans. by A. Wilden (Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1988); Laclau & Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy*.

- 63 Laclau, "Politics and the Limits of Modernity," p. 67.
- 64 Terry Eagleton, "The Subject of Literature," *Cultural Critique* No. 2 (1985/1986), 101.
- 65 Teresa Ebert, "The Romance of Patriarchy: Ideology, Subjectivity, and Postmodern Feminist Cultural Theory," *Cultural Critique* 10 (Fall 1988), 22—23.
- 66 Lawrence Grossberg, "On Postmodernism and Articulation: An Interview with Stuart Hall," *Journal of Communication* 10: 2 (1986), 56.
- 67 Fraser and Nicholson, "Social Criticism Without Philosophy," in A. Ross, ed., *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*, 92, 99.
- 68 M. Malson, J. O'Barr, S. Westphal-Wihl, and M. Wyer, "Introduction." In M. Malson, J. O'Barr, S. Westphal-Wihl, and M. Wyer, eds., *Feminist Theory in Practice and Process* (Chicago: University of Chicago Press, 1989a), 1—13.
- 69 hooks, *Talking Back*, 22.
- 70 Meaghan Morris, *The Pirate's Fiancee: Feminism, reading, postmodernism* (London: Verso Press, 1988), 16.
- 71 无论是拒绝还是质疑与后现代主义的关系, 许多女性主义理论家都接受了这些观点。例如, Nancy Hartsock, "Postmodernism and Political Change: Issue for Feminist Theory," *Cultural Critique* No. 14 (Winter 1989—1990), 15—33; Rita Felski, "Feminism, Postmodernism, and the Critique of Modernity," *Cultural Critique* No. 13 (Fall 1989), 33—56; 有大量关于性别结构和社会分工模式的女性主义理论分析, 可见: *Cultural Critique* No. 13 and 14 (1989, 1989—1990)。
- 72 当然, 正如许多女性主义者已经指出的那样, 尽管是以不同的方式, 但后现代主义理论中的许多问题自 1970 年代以来已经在由女性主义者撰写的许多文献中被分析过。在这些问题上的评论和参考文献, 见 Morris, *The Pirate's Fiancee* 和 hooks, *Yearnings*。
- 73 E. Ann Kaplan, "Introduction," in E. Ann Kaplan, ed., *Postmodernism and*

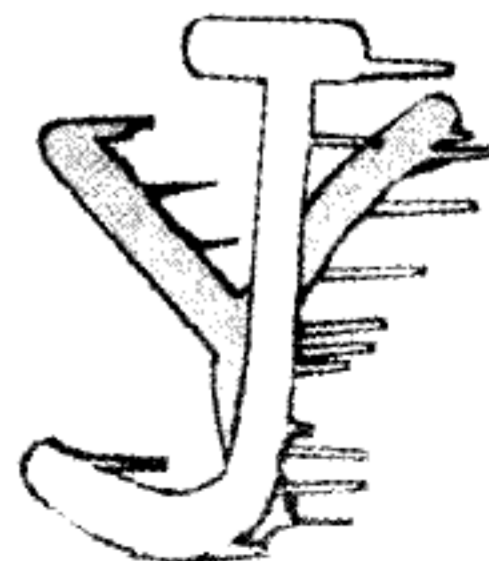
86



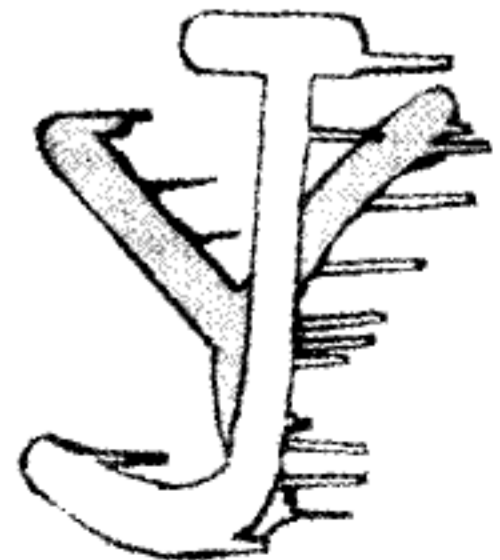
- Its Discontents* (London: Verso Press, 1988), 1—6.
- 74 Donna Haraway, "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective," *Feminist Studies* 14: 3, (1989), 579.
- 75 hooks, *Talking Back*, 25.
- 76 同上, 23。
- 77 Elaine Showalter, "Introduction: The Rise of Gender," in Elaine Showalter, ed., *Speaking of Gender* (New York: Routledge, 1989), 1—13.
- 78 这个问题可在许多女性主义者的著作中看到。某些重要的和不同的分析包括: hooks, *Yearnings*; Rita Felski, *Beyond Feminist Aesthetics* (Cambridge: Harvard University Press, 1989); Judith Butler, *Gender Trouble* (New York: Routledge, 1990); Carol Pateman, *The Sexual Contract* (Stanford: Stanford University Press, 1988); and Michele Wallace, *Invisibility Blues* (London: Verso Press, 1990)。
- 79 Teresa de Lauretis, ed., "Feminist Studies/Critical Studies: Issues, Terms, Contexts," in T. de Lauretis, *Feminist Studies / Critical Studies* (Bloomington: Indiana University Press, 1986), 9.
- 80 hooks, *Talking Back*, 32. 也可见 Felski, *Beyond Feminist Aesthetics*。
- 81 de Lauretis, *Feminist Studies / Critical Studies*, 18.
- 82 Julia Kristeva, "Oscillation between Power and Denial," in E. Marks and I. De Courtivron eds., *New French Feminisms*, (New York: Schocken Books, 1988), 165—167.
- 83 Linda Alcoff, "Cultural Feminism vs. Poststructuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory," *Signs*, 13: 3 (1988), 418—419.
- 84 Irence Diamond and Lee Quinby, "American Feminism and the language of Control," in I. Diamond and L. Quinby, eds., *Feminism & Foucault: Reflections on Resistance* (Boston: Northeastern University Press, 1988), 193—206.
- 85 例如, 可见 Allison Jagger, *Feminist Politics and Human Nature* (Totawa, N. J.: Rowman & Allanheld, 1983) Sandra Harding, *The Science Question in Feminism* (Ithaca: Cornell University Press, 1986); Patricia Jagentowicz Mills, *Women, Nature, and Psyche* (New Haven: Yale University Press, 1987); Donna Haraway, *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science* (New York: Routledge, 1989); Sandra Harding, *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives* (Ithaca, N. Y.: Cornell



- University Press, 1991)。
- 86 例如,可见 Sharon Welch, *Communities of Resistance and Solidarity: a Feminist Theology of Liberation* (Maryknoll: Orbis Books, 1985); Sharon Welch, *A Feminist Ethic of Risk* (Minneapolis: Fortress Press, 1990); de Lauretis, "Studies/Critical Studies."
- 87 Haraway, "Situated Knowledges," 585.
- 88 例如, 见 hooks, *Talking Back; Yearnings*, 1990; Felski, *Beyond Feminist Aesthetics*; Nancy Fraser, *Unruly Practices: Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989)。
- 89 Jane Flax, "Reply to Tress," *Signs* 14: 1 (1988), 202.
- 90 Fraser and Nicholson, "Social Criticism Without Philosophy," p. 91.
- 91 例如, 见 Jane Flax, "Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory," in M. Malson et al., eds., *Feminist Theory in Practice and Process*, 51—73; hooks, *Yearnings*; Harding, *The Science Question*。
- 92 例如, 见 Audre Lorde, *Sister Outsider* (Freedom, CA: The Crossing Press, 1984); hooks, *Talking Back*; Trinh T. Minh-ha, *Woman, Native, Other* (Bloomington: Indiana University Press, 1989)。
- 93 Caren Kaplan, "Deterritorializations: The Rewriting of Home and Exile in Western Feminist Discourse," *Cultural Critique*, No. 6 (1987), 194.
- 94 Malson, et al., "Introduction." In Malson, et al., eds., *Feminist Theory in Practice and Process*, 4.
- 95 Joan Scott, *Gender and the Politics of History* (New York: Columbia University Press, 1988), 176—177.
- 96 Kaplan, "Introduction," in E. Ann Kaplan, ed., *Postmodernism and Its Discontents*.
- 97 Alcoff, "Cultural Feminism vs. Poststructuralism," 434.
- 98 Sandra Lee Bartky, "Foucault, Femininity, and the Modernization of Patriarchal Power," in Diamond and Quinby, eds., *Feminism and Foucault*, 61—86.
- 99 Vaclav Havel 引用 M. Oreskes, "America's Politics Loses Way as Its Vision Changes World," *New York Times*, (1990), 16。
- 100 E. P. Thompson, "History Turns on a New Hinge," *The Nation* (January 29, 1990), 120.
- 101 Adam Michnik, "Notes on the Revolution," *New York Times Magazine*, March



- 11, 1990, 44.
- 102 Oreskes, "America's Politics Loses Way," 16.
- 103 关于批判教育学不同话语的最近文献的代表性选集有: Cary Nelson, ed., *Theory in the Classroom* (Urbana: University of Illinois Press, 1986); David Livingstone, ed., *Critical Pedagogy and Cultural Power* (New York: Bergin and Garvey Press, 1986); Henry A. Giroux and Roger Simon, eds., *Popular Culture, Schooling and Everyday life* (New York: Bergin and Garvey Press, 1988); Henry A. Giroux and Peter McLaren, eds., *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle* (Albany: Suny Press, 1989); Patricia Donahue and Ellen Quandahl, eds., *Reclaiming Pedagogy: The Rhetoric of the Classroom* (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1989); Susan L. Gabriel and Isaiah Smithson, eds., *Gender in the Classroom* (Urbana: University of Illinois Press, 1990); Donald Morton and Mas'ud Zavarzadeh, eds., *Theory/Pedagogy/Politics: Texts for Change* (Urbana: University of Illinois Press, 1991); 也可见 Roger I. Simon, *Teaching Against the Grain* (New York, Bergin and Garvey, 1992)。
- 104 Chandra T. Mohanty, "On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s," *Cultural Critique* (Winter 1989—1990), 179—208.
- 105 Laclau, "Politics and the Limits of Modernity," in A. Ross, ed., *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*, 63—82.
- 106 Thomas Popkewitz, "Culture, Pedagogy, and Power: Issues in the Production of Values and Colonialization," *Journal of Education* 170: 2 (1998), 77.
- 107 Constance Penley, *The Future of an Illusion: Film, Feminism, and Psychoanalysis* (Minneapolis: University of Minnesota, 1989), 122.
- 108 Fraser, *Unruly Practices*, 107.
- 109 Joan Borsa, "Towards a Politics of Location," *Canadian Women Studies* (Spring 1990), 36.
- 110 hooks, *Talking Back*, 110.



第四章

89

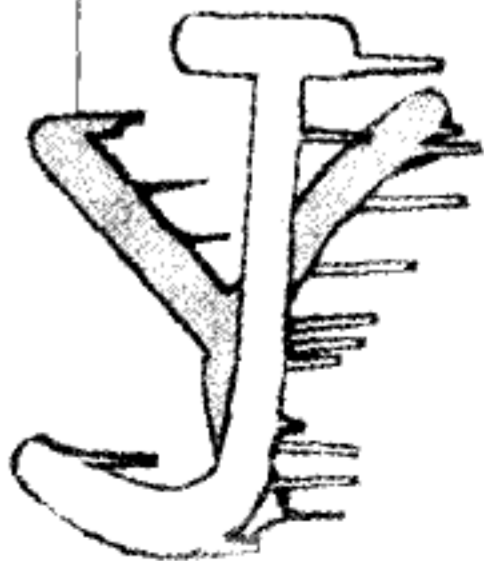
离开标准的中心：重新确定学科和教育的边界

我将从一个有争议的但并非微不足道的观点开始进行讨论，这个观点认为，自由艺术 (liberal arts) 和高等教育所面临的最重要问题，一般地是道德的和政治的问题。¹ 通过引用政治分类，我希望将我自己从一种新保守主义分离出来。新保守主义认为，自由教育和政治的关系腐蚀了那些敢于暗示这种关系存在的人的学术和教学。我不相信自由主义者和新保守主义者所用的流行的然而却是贬义的“政治正确”的标签，足以抓住形形色色的进步的和激进的学者试图参与知识和权力关系的一系列复杂的、在学科原则建构的历史过程中表现出来的动机、精神。事实上，谴责激进的学者运用理论恐怖主义形式的指控，只是一种修辞的把戏，除此之外什么也不是，但它几乎延误了对新保守主义学者进行严厉的意识形态指控的日程，新保守主义学者拒绝以任何实际的方式，对最近由女权主义者、有色人种和少数民族群体提出的政治和理论见解发表看法。²

反对政治闯入学术生活，只是拒绝承认原则和在对自由艺术的目的和意义的斗争中已经表现出来的来自内部的政治斗争。不存在未被世俗价值和利益混乱关系玷污的学科、教育、制度结构和学术的形式。³ 例如，自由艺术原则的历史、形成和证实，不能脱离保证权威的问题。正如斯皮瓦克 (Gayatri Spivak) 所指出的那样，“原则是制度的条件和功能，它预设特殊的生活方式，并且不能逃避政治”。⁴

尤为重要的是，近来形成的关于捍卫、重建或消除高等教育的特殊原则的各种问题，只能在政治和理论思考的广范围内被理解，这些

90

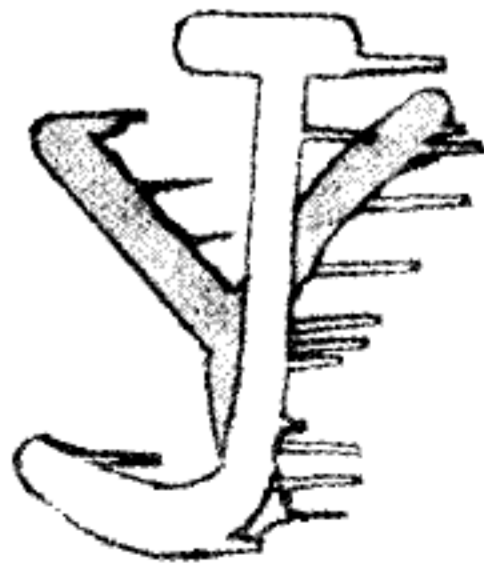


思考与自由艺术教育究竟应该是少数人的特权，还是大多数公民的权利的问题直接相关。这不仅仅是决定谁有资格或可以在经济上负担自由艺术教育的事情，它是近十年来不断挑战美国公众重新思考高等教育的功能和它与民主的公众生活关系的广泛话语的重要组成部分。

这场争论引发了新的重要问题，这就是把课程看作是历史的特殊叙述和把教育看作是文化政治学形式的社会的和政治的含义。对这些特殊叙述的疑问一定是，它们究竟是发挥、还是湮没人的不同能力，这些能力允许学生基于自身的经验发言、为自己在历史中定位和为扩展民主的公众生活可能性的自由社会形式的创造而行动。⁵我相信，现在有关高等教育的争论，为重新思考大学教师可能扮演的批判的公众知识分子的角色，提供了新的可能性。当新保守主义者普遍地把学术界和社会中广泛开展的关于文学、文化、伦理和政治基本地位的争论，看作是权威危机和对西方文明本身的十足的袭击的征兆时，我宁可认为它是学术生活伟大更新的一部分。⁶

在我详细讨论这些问题之前，我想强调，认识到大学不是单纯地积累学科知识的场所的重要性，学科知识可以换来体面的职业和向上升迁。大学也不是目的只在于培养精神生活或再生产“名作戏剧”的文化等价物的地方。我坚信，高等教育机构，不管它的学术地位如何，是确定和使现行世界观合法化的场所，是产生新的世界观的场所，是形成和使特殊的社会关系权威化的场所。简单地说，它们是道德和社会控制的场所，“在那里，身份感、地位和价值通过形成知识和意义的实践，被告之和争夺”。⁷大学是产生叙述和主观性的特殊的选择和安排的场所，进一步地，它是深刻政治化的和无可争议的标准的场所。

不幸的是，关于一般的高等教育或特殊的自由艺术的问题，经常被讨论得好像与社会的、经济的和政治权力的现存安排毫无关系。本章的中心是，作为社会的、政治的和教育的场所，大学是一个争夺的地带；除非有人提出大学的目的实际是什么或者可能是什么，否则，我们既不能理解斗争的性质，也不能认识自由艺术的本质。或者，如雅克·德里达（Jacques Derrida）所指出的那样，对大学是否有理由存在的提问是怀疑为什么有大学，但“为什么”的问题则接近“以什么为目的？”⁸



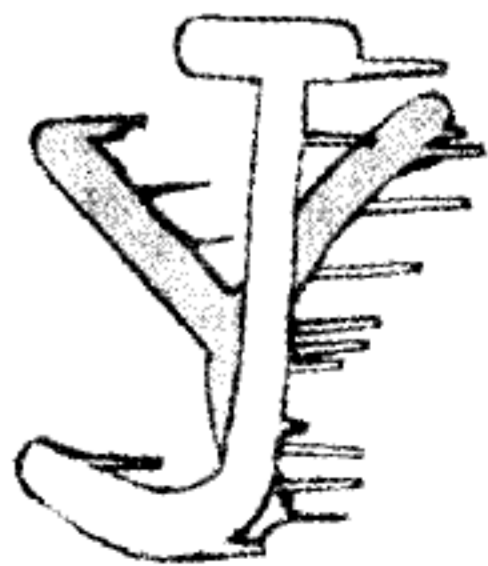
正是目的和实践的问题，揭示出存在于某一特定历史时期大学的局限和可能性。撇开德里达本人的政治日程不谈，这基本上是一个政治、权力和可能性的问题。正如我们所知道的那样，在大学中，自由教育、各种其他项目和学派都假设并证实历史、社会、权威的特定形式。当然，问题是什么和谁的历史、社会、知识和声音在流行？除非这个问题被谈及，否则，教什么、如何教，我们的学生如何参与、知识分子如何发挥作用的问题，就会远离说明这些问题的广泛原则。

91

高等教育领域代表着重要的大众文化，大众文化培育和产生如何伦理地、政治地生活的特定故事；高等教育机构复制选定的价值；在其社会关系和教学实践中，它们隐藏着关于“什么是最有价值的知识，有一些知识意味着什么，一个人如何可能构建自己、他人和社会环境的表现”的特殊概念。在许多方面，大学所教的规范的和政治的语言，可与恩斯特·布洛克(Ernst Bloch)所谓的空想的乌托邦冲动相比较。

梦想在白天来临如同在夜晚一样。这两种梦想都被寻求实现的愿望所推动。但白日梦不同于晚上的梦；对白日梦来说，“我”始终自觉地、秘密地想象一种如愿的美好生活的景象和环境。与晚上的梦不同——它是对被压抑的经验和与它们相联系的事物的回顾，白日梦的内容尽可能地与不受限制的前进过程相关，因此，在白日梦中，尚未出现的景象就能在生活和世界中被幻想，而无须对不被意识到的景象进行重新组织。⁹

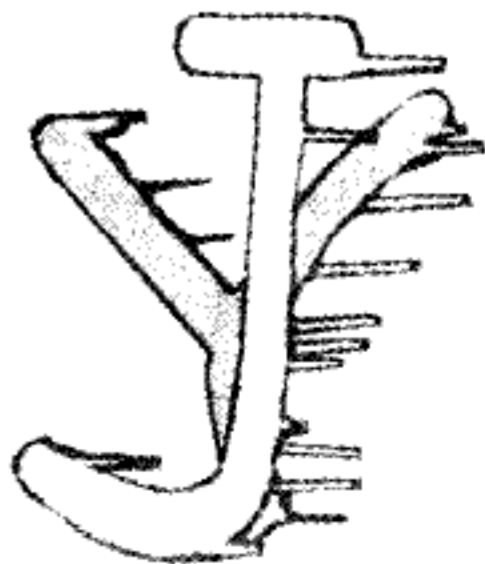
布洛克的分析指出了在白日梦和经常被高估的自由艺术之间的重要关系。如同对社会生活的引入、准备和证实，通过告知能预设特定的公民、社会和未来的过去，自由艺术教育把学生印刻在现在。换句话说，像白日梦的过程一样，自由艺术主要涉及“尚未发生”的叙述的生产。正如罗杰·西蒙(Roger Simon)指出的那样，“这种科目的乌托邦冲动，代表了这样的观念，即没有对未来、对被想象为人们所希望的未来的展望，就不存在人类的冒险”。¹⁰在这方面，学生们从大学经验获得的教育语言，应该包含能够向他们提供历史感、公民勇气、民主社会的



想象力。重要的是强调，这些想象力不仅由被它们所证实的表现和它们所建构的实践所确定，而且由它们在验证意义、知识和社会行为，何以成为重写和重构构成日常生活和世界动力的事件的组成部分时，所引发的争论所界定。这样，问题就成了：我们学生的想象力是针对何种未来？这种想象力与谁有关，为什么？作为一种教育实践，学生需要一种义务和权力的语言，需要一种培养理性批判能力的语言，不滥用权力和统治关系，揭示和扩展人类潜能的空想范围，从而处理这些问题。不用说，这样一种语言与新右派的教育理论家所鼓吹的文化失望、保守恢复和贵族精英主义的语言不一致。¹¹

我们要记住，预设的自由艺术的结构和话语中的想象力，在意识形态上不是中立的，在政治上也不是单纯的。想象力总是属于某些人，在某种程度上，它们转变为课程和教育实践，它们不仅意味着对政治权威的形式和表现秩序的斗争，在调整道德身份、集体声音和他人的未来方面，也有重要的影响。¹²正如实践的制度化那样，想象力产生特定的价值，支撑特殊的权力、阶级、性别、种群和种族关系，并经常使知识的官方形式权威化。由于这个原因，想象力总是有道德的和政治的维度。因此，它们不仅作为一心一意地专注于学业成绩或社会地位的标志，是重要的，作为一种联系，它们同样是重要的。在这种联系中，形成了道德想象的能力，坚信人能够在反对国内暴政的斗争和对人类自由的攻击，以及创造一个在其制度与日常生活关系中，展示道德勇气、同情和文化公正的社会之间，进行区分。这就是大学生活应该有的一切：梦想的政治和道德、梦想更好的未来、梦想新的世界。

当前关于教育的争论远比对这个国家的公立和高等教育状况的评论，表现出更多的东西。它主要是一场关于民主的意义、社会批判、空想思想在形成我们用以赋予生活意义的梦想和故事中的地位争论。在最近十年里，这场争论已经发生重要转向。与现在一样，它的术语现在仍主要由极端主义者和反空想主义者提出。诸如阿兰·布卢姆(Allan Bloom)、林耐·V·切尼(Lynne V. Cheney)、罗杰·金博尔(Roger Kimball)和约翰·希尔伯(John Silber)等批评家，已经为形成将平等从优异中抽象出来、将文化批判从社会责任的话语中抽象出来的



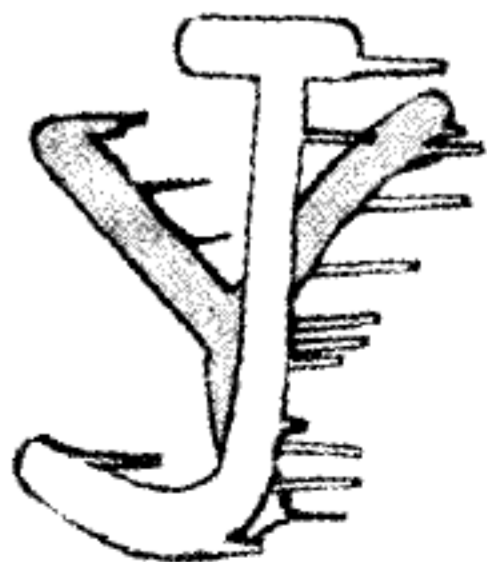
高等教育,提供了日程和目的。在试图使道德语言复兴的伪装下,这些批判家和政治家实际上已经发动了一场对民主的公共生活和有责任感、批判性公民的社会的、道德的和政治义务的一些最基本方面的严重打击。在这种正被政府资助的语言中,部分地是以对文化统一的庆祝和僵硬的权威观为基础的高等教育观;此外,新保守主义的高等教育的日程表包括一种呼吁,它要求高等教育重新成为捍卫和使课程限定在西方传统的狭隘的家长制的和欧洲中心论观点,并重新回到旧的教学传递方式的学术桥头堡。

93

在新公共哲学内,有一种关于质疑民主有效性的毫不留情的、坦率的表达。¹³最先出现的关于原则的意义和目的的争论,已经成为一场“明日精英的道德定义”斗争。¹⁴不幸的是,这不是一场由批判的交流所引导的争论。它正日益陷于1950年代在美国猖獗的麦卡锡主义的阴影之下,那些权势人物运用其在新闻界和经费充足的公共讨论会的影响,并通过得到高额财政资助的私营思想库,凭空指控那些质疑自由艺术和权力话语之间关系的学者,根据对动机而不是言论的判断,对公民提出控告。例如,《新标准》的编辑罗杰·金博尔告诉我们,随着情节剧修辞的突然出现,具有强烈政治动机的激进的学者,无论他们的特殊的理论倾向是什么,其目的不是别的,正是毁灭西方文明的价值、方法和目标。与用蛮横的势力提倡的多元文化课程一样,金博尔建构了一种简化论的对立,在其中,保守者成了文明本身的捍卫者。金博尔对他的救世主斗争的重要性毫无二言。

多元文化主义者今天所面临的选择,并不是在“被压抑”的西方文化和多元文化的天堂之间,而是在文化和野蛮之间。文明不是礼物,它是一种成就——需要不断地从围攻者内部和外部得到支持和捍卫的脆弱的成就。¹⁵

阿兰·布卢姆和约翰·希尔伯等批评家进一步扩大了这种进攻的声调和逻辑。他们声称,西方文明的核心正遭到已组成坚如磐石的政党(这确实是对以四分五裂为特征的美国左派的过高估计)的人文

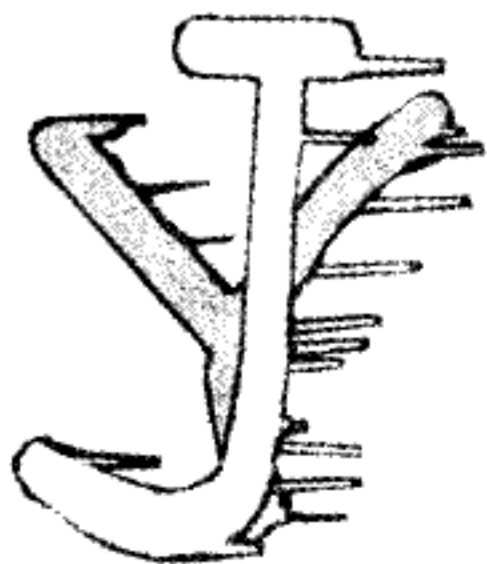


学科批评家的灌输所发起的攻击。这里存在着比新的排外主义的兴起更加危险的东西，这同样存在着近几十年来在自由艺术中得到发展的学术自由的本质。麦卡锡主义的观点再一次被用于限制争论和限制所谓的过度民主。例如，波士顿大学的校长希尔伯极力主张，他的保守派的同事们应放弃对那些其著作被认为是政治化的学者的客套，以取代对自由艺术本质和原则的意识形态结构复杂性的讨论。希尔伯强烈要求他的保守派的同事们不要去进行激烈的争论，而是偶尔用新右派关于大学的神话概念（即认为大学是建立在无可争议和令人尊敬的传统基石上的仓库），指名道姓地怀疑那些已经参与社会批判（新右派认为这是政治的工作）形式的教师。¹⁶ 在布什时代，非常可悲的是，很少有试图参与关于传统的课程和原则观假设的对话；相反，在学术界和政府中有特权和有权力的观点现在则公开地提倡作为控制大学生活的方式的残酷的政策功能。民主精神和学术自由就那么多。

94

这种立场的空想特征的丧失没有什么地方比阿兰·布卢姆的《美国思想的封闭》和 E·D·赫希 (E. D. Hirsch) 的《文化阅读》更为显著。¹⁷ 对于布卢姆来说，平均主义和社会批判精神的冲动是高等教育衰败的罪魁祸首。布卢姆认为，大学必须放弃培养知识分子，知识分子的巨大罪行在于他们有时成为主流文化的敌人，或者指责关于当代政治和公众生活质量的文化。他宁愿大学课程围绕“名著”组织，有选择地用来教育来自他认为的前 20 所精英学校的学生成为哲学王。布卢姆所建议的不是别的，而是通过改革，努力使妇女、有色人种和工人阶层的学生更加明白：高等教育不是为他们的；教育系统是用来再生产新的官僚阶级的。

和布卢姆一样，赫希进行了正面打击，旨在提供一种用来捍卫学校作为文化场所的纲领性语言，这就是，当一个机构承担再产生知识和价值的责任时，它必然推动西方文化的历史效能。通过一个关注语言基本结构的概念，赫希表达了他的文化重建的观点；他把这种文化阅读的观点运用对商业社会需求和维护美国制度的广泛考察中。对于赫希来说，新的服务经济需要被雇佣者可以写便函，在特定文化背景下阅读，通过构成西方文化的关键词汇的本国语言进行交流。



赫希关于文化概念的核心是一种使文化脱离斗争和权力的动力的观点。文化被看作是特定国家的语言实践的整体,并且只为所有参与其语言和习俗的人表现自己。与布卢姆的观点不同,赫希的文化观点表达了一种单一的持续的历史和观点,这与民主和差异的批判概念不同。这种观点无论是对统治如何在文化领域中运行的问题,还是对不同群体间在不平等的权力和斗争关系中开展的对意义、经验和历史次序的斗争,都保持意识形态的沉默和政治的健忘,通过文化问题的非政治化,赫希以一种认为文化在产生社会形式(它形成了低贱的另类)的过程中洗刷了它的同谋的观点,结束了他的讨论。从赫希这方面来说,这是一种文化的遗忘,它同样是对作为可能性的差异的打击。赫希的话语也试图削弱课程开发所承担的义务,这种义务是把高等教育改造成为社会正义和批判民主的机构,以及发展一种承认和保证经常被忽视的从属团体声音的教育形式。

95

在最普遍的意义上,布卢姆、赫希、切尼、金博尔和希尔伯代表了由新精英发动的重写过去和从特权和权力角度构建现实的、新的文化进攻。¹⁸他们轻视多元论的民主涵义,强调文化统一的形式——在这种统一中,差异被丢弃在历史的边缘或地位低下的人群的博物馆。从这一点出发,文化、连同它所认可的权威成了人造品和货物的仓库,文化被断定为知识的原则或信息的代码,仅仅作为促进社会秩序和控制的手段而被传递。在这个观点中,教育成为一种事后的思考,成为传递和灌输一种预设的和不容置疑的知识体系的符号。对于布卢姆和切尼这样的教育家来说,教育只不过是对已经重新构成的知识或信息体系的补充。教育本身是知识生产的组成部分的概念,是自觉地和批判地试图对在特定社会关系中产生的知识和身份定位的方式。施加影响的概念,是与新保守主义者的语言和意识形态格格不入的。

在这里,危险的不只是坏的教学,而是普遍拒绝认真对待学生用来感觉自我和他们周围世界的意义、经验和声音的范畴。它不让那些一直沉默的人发言,拒绝承认另类的声音,拒绝把学生的经验当作知识生产(当前,关于代码的主流话语的特征反映了一种专制的和不民主的意识形态)的基本范畴。

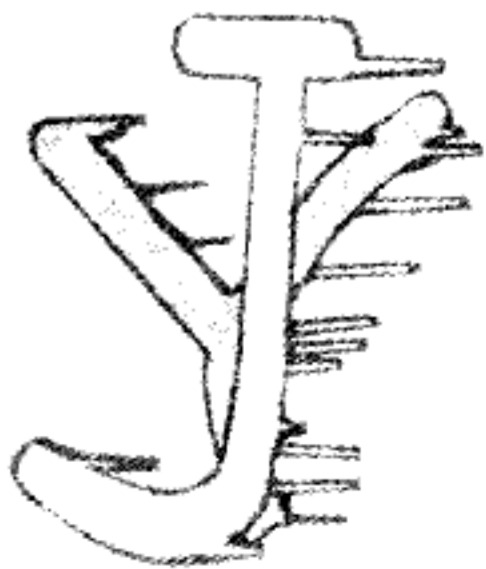


用布洛克的术语说,这种新的保守的公共哲学代表着一种白日梦形式,在其中,传统并不站在民主和差异这一边,而是一种消除“尚未发生”的希望的语言和被封闭的历史和文化话语扼杀的形式。它是一种公共哲学,在那里,教学被简化成为传递的形式,标准被断定为一种外在于知识和权力不断变化的关系,而知识分子则兴高采烈地被驱使着扮演帝国办事员的角色。¹⁹

值得注意的是,布卢姆、切尼和其他新保守主义者已经能够执行一项任务,这是人文主义者和进步主义者通常不能做到的。他们已经把课程问题放到关于教育和民主争论的中心,他们认为,自由艺术已经被塑造成为反对空想的话语的组成部分,这种话语被用于肢解高等教育的目的与重建民主的公共生活任务的联系。这并不意味着,在他们的争辩中,没有涉及民主和公民的概念。但是,在这样做的过程中,他们把民主简化对接近西方文明的无可置疑的形式和把教学规定为良好公民的培养,即“心甘情愿的主体和统治权威的代理人”。²⁰由于拒绝把民主与自我和社会授权的形式相联系,新保守主义已经能够取消教育、社会正义和批判的公民之间的联系。这种新的文化进攻向人文主义者提出了难以克服的挑战,这些人文主义者试图从一个高度专业化和自我参照的学科出发,来规定自由艺术教育;这种学科坚持标准的多元化或把标准当作科学上僵硬的和方法论上精致的探索的模式。在这种情况下,虽然是从不同的意识形态观点出发,但自由艺术的目的仍主要是从培养自由的、有事业心的、受过良好教育和全面发展个人的角度加以确定的。意义虽然不错,但这个话语使得最重要的、构成教育意义的社会关系大打折扣。即,它忽视了特定的知识—权力—教育关系的社会的和政治的功能,以及这些关系是如何在学生们认为理所当然的政治秩序的边界中,构建学生的个人意识和集体意识。

自由艺术既不能被当作一种以夸口改进所谓心灵生活为人道主义目标的独立的话语,也不能被当作一种可以引导学生到达不容置疑的真理的精确的科学。同样地,通过反对把技术统治的教育作为学习模式,也不足以界定自由艺术。所有这些观点都分担着把自由艺术从公共生活的紧张问题中抽象出来的失败。因此,对作为通向不容置疑

96



的真理的途径的自由艺术的捍卫，不管是通过西方文明还是科学的话语，经常被削弱为对作为“被启蒙的社会工程师专政”²¹的训练基地的高等教育无力的辩护。在这里，危险的不仅是形成一种更具启发性的或更科学的标准，而且提出关于标准如何使用、它们反映的利益是什么，它们与主流社会的关系是什么、学生如何在流行的话语和社会关系中组成的基本问题。我们如何阅读或定义“标准的”工作，可能不如对标准概念的普遍功能和社会应用的挑战那么重要。在这种类型的话语中，标准可能作为更为广泛的关系的一个部分被分析，这种关系通过广泛的、相互交叉的政治和文化关怀（诸如种族、阶级、性别、种群和民族主义），把学术领域、教学和权力与更为政治化的考虑相联系。这里的问题不只是对特定标准的捍卫，而是斗争和授权的问题。²²

关于原则的争论必须重新估计，以便提出斗争的问题，在这种斗争中，权力和知识相互交叉，形成和确定表现、价值和身份的特定秩序。原则形成的问题，必须从原则和教育的历史形成的角度提出；通过它们，原则被传授。这些教育提供或排斥条件和知识，这些条件和知识对于处在社会边缘的人们重新发现他们自己的历史、在被那些掌握制定政策和法律权力的人所占据的地位上发言和学习，是必不可少的。换句话说，对自由艺术的捍卫，应该是为了形成批判的而不是“良好的”公民。即，自由艺术的概念必须围绕知识—权力的关系进行重组，在其中，课程被看作是基于公民和公共智慧的激进概念的文化和政治生产的一种形式。

通过把自由艺术和批判民主的责任相联系，关于高等教育的意义和本质的争论，可以定位在有关批判的公民、政治和人类生活的命运的更为广泛的问题背景下。根据这个观点，就有可能为高等教育提供一种理性和目的，它的目的是通过把社会正义的原则扩展到经济的、政治的和文化的生活所有领域，从而形成批判的公民和重建社会生活。这个见解离约翰·杜威（John Dewey）、乔治·S·康茨（George S. Counts）、C·赖特·米尔斯（C. Wright Mills）和近来的汉纳·阿伦特（Hannah Arendt）、阿尔文·古尔德纳（Alvin Gouldner）的观点并不远。这些理论家形成了一种公共哲学的要素，在这种哲学中，自由艺术被

97



看作是使公共生活获得新生的主要社会场所。例如,杜威认为,自由教育使人们获得了涉入社会深层问题的机会,获得了“理性地参与民主地组织起来的公共生活”²³所必需的知识、技能和伦理责任。米尔斯极力主张知识分子应当通过对形成批判的和参与的公民的承诺,捍卫自由艺术以及他们本身的作用。他形象地把自由艺术比为社会场所,在那里,知识分子可能激发一种道德的和政治的想象,这种想象承担着开拓和恢复民主的公共生活的义务。²⁴在最普遍的意义上,这意味着高等教育的目的在公共哲学中的形成,这种哲学承担公民、公民勇气和公共智慧的义务。用较为专门的术语说,这意味着挑战作为企业附属品的高等教育的形象,拒绝那些意识形态和人力资源理论,这些意识形态和理论把大学知识分子的作用降到工业技术人员和学术办事员的地位,他们或是缺少政治计划,或者是其政治计划经常被客观性、确定性和专业化的主张所背叛。它意味着挑战乏味的工具主义、自私和对民主社会的轻视,这些已成为里根-布什时代的标志。²⁵它意味着认识和组织对社会有组织的不公平的反对,这种不公平阻碍了我们扩大与处于各种形式的压迫和剥削的重压之下的另类的团结。它也意味着,通过赋予自由艺术在国家社会生活中的真正的中心地位(在那里,它可能成为优先地致力于穷人及在经济上和政治上被剥夺权利的人的需要的公众论坛),使自由艺术的意义和目的得到扩展与提升。

开辟自由艺术教育改革前景(它是公共生活广泛更新的组成部分)的公共哲学,提出了关于授权的概念对发展课堂教育实践意味着什么的问题。即,如果自由艺术教育在与民主的公共哲学的关系中得到发展,那么,发展体现这些原则和实践的批判教育学,也同样重要,在这种批判教育学中,这样的实践与在更为广泛的社会和政治构造中发挥作用的权力和特权经济,是相联而不是脱节的。

98

作为文化政治学形式的批判教育学

对于许多教育工作者来说,教育学常常被当作是对课程内容被决定后剩余事物的理论化。在这种观点中,知识为自己“发言”,教学则通



常是一件为文本提供展示自己机会的事情。由于受关注学术上正确的或与意识形态相关的知识生产的引导，教育理论家通常回避教师如何才能依据正确的伦理和理论原则进行工作的问题，回避如何结束学生在教育中受压制的问题。换一个角度看，如果教育工作者不承认，他们对所教知识的合理要求不足以确保约束他们与学生教育关系中的符号暴力形式，那么，他们就不能理解学生在教室中能动和被动的方

式。批判教育学发展的中心是，需要揭示作为一种文化的实践，教育是如何在建造师生关系的不对称的权力关系中，产生、而不只是传递知识。人们一直很少试图分析教育关系和权力关系是如何不可分割地结合在一起的，这种结合有的是人们已知的，有些则在特殊的文化和社会形式的范围内才能逐渐被认识。²⁶ 由于被认为是无足轻重的文化生产形式，教育学经常被边缘化和被贬值为一种认识形式，它教我们如何在隐含产生各种支配的形式和建构积极的反抗与斗争实践中进行教学。在这里，失去的是一种努力，这种努力试图把教育作为文化生产的形式，这种形式说明知识是如何在大学内外的权力关系中，被生产、传递、拒绝和反映的。

作为文化政治学的形式，批判教育学拒绝把教学狭隘地规定为与工具性技术、技能和客体的相关。教学的工具化抹杀了权力、历史、伦理和自我认同的问题。这种话语的缺失，是试图理解教育的和制度的实践是如何在与历史、权力和特权话语的联系中（而不是在这种联系之外），产生、整理和重写训练的实践、价值和社会身份。批判教育学也拒绝作为积累资本的知识概念。相反，它主要从教育的背景及其所处的广泛的制度环境的特殊性，探讨知识和身份的生产。批判教育学提出了深思熟虑的计划，以建构特殊的条件，由此，教师和学生能够批判地思考知识是如何在与社会经验（它通过自我、他人和世界的特殊关系而为人知晓）形成的联系中，产生和改造的。批判教育学通过提出一些关键问题从而强调了在课堂中所发生的现实，而不是把课堂实践简化为由一种对发生拓扑学的实用关切或为对经验证明的简化论迷信所控制的方法的具体化形式。这些关键问题包括，身份和主观性是如



何在与知识和权力的特殊形式的不同关系中形成的；文化差别是如何在权力的中心和边缘被确定的；理性的话语是如何保证、忽视或消除构成学生日常经验的情感投资的；教育如何可能成为解放的实践；了解作为广泛的文化民主和公民话语组成部分的一些知识，意味着什么。²⁷

在这里，有争议的教育学概念的组织，是把解放和授权作为出发点的政治计划的一部分，而不是在与精英文化和大众文化之间做出的选择的相关中进行的。它是一种拒绝把文化看作是固定在仓库中的人造物概念的教育学。相反，在这里起作用的教育原则是，把文化当作是一整套在不对称的权力关系中发展起来的生活经验和社会实践。在这个意义上，文化不是无可置疑的敬畏的客体，而是尚未完成的、多层次的和永远是开放的、可以协商的精神的和物质关系的流动领域。因此，从教育的角度看，这种观点把文化界定为社会的实践，这种实践允许教师和学生主体性和意义的产生过程中，把自己建构为能动的力量。这种教育学通过教育学生同情他人的苦难、参与对自身存在条件的不断分析、形成对公共生活的意义和重要性的忠诚、相信他们可以产生差异和能够根据用集体力量改变现行的权力结构的立场行事的计划，确定自身，从而超越了精英文化和大众文化的二分法。这种教育学概念以致力于学术的希望概念为基础，在冒险的实现中得到锻炼，在改造公共文化和生活的承诺中前进。它是一种在其实践中强调历史的和改造的观点的批判教育学。

在争论建构特定标准的重要性的过程中，从一代到下一代的指定和传递的概念被定义为“文化宝藏”，这已经成为改造自由艺术的中心问题。²⁸ 也许由于这个原因，这种争论似乎被简化为对于教学大纲内容的争论。我将讨论的批判教育学的概念，对这种观点提出了严峻的挑战。作为大学教师，在我们所面临的巨大挑战中，对我们的要求是，提出一种超越对原则的局部关注的、更具批判性和更为重要的论点。在这场争论中，批判教育学提出的问题是：自由艺术教育的危机是一种历史的目的和意义的危机，它们促使我们以批判的方式，重新思考在大众社会中大学的功能和民主的要求之间的关系。

在历史上，自由艺术教育被认为是管理和统治的必要准备——尤



其是作为统治精英的准备和素质。如伊丽莎白·福克斯-杰诺韦塞(Elizabeth Fox-Genovese)所观察到的那样,由传说和书面的“最好”的内容所组成的自由艺术课程,被用来“向被选择的个人提供共同的历史、文化和认识论,以使他们有效地统治世界”。²⁹被认为是统治阶级或集团的财产的标准,被制作成一个安全装置,以保证这些集团的文化遗产与家庭财产一样代代相传。在这些方面,最恰当的是,文字的标准应该服从于修正——正如它在民主扩展过程之前那样——这样,它就可能结合和反映一直在进入学术界的妇女、少数民族和工人阶级子弟的经验和渴望。

如上所述,自由艺术教育的激进观点是基于它的精英社会的来源和目的。但这并不意味着,自由艺术改革所面临的最重要的问题,只是建立在精英大学模式之上的自由艺术标准的内容。相反,最为重要的是,通过有利于培养和重新产生有知识的、批判的、能够积极地参与民主社会的形成和管理的公民,重新形成高等教育的意义和目的。在这种话语中,教育的标准成了政治的标准,而自由艺术标准的概念要求一种更为历史的和批判的解读。教育之所以成为更政治的,是因为它要求把学生批判地考查知识的方式,看作是与选择在教室中所应用的课本同等重要的问题。这就是说,自由教育的民主概念拒绝那些把课本看作是神圣的、而把教学当作只是传递的人文主义的观点。标准的概念消除了对话、讨论和批判思考的可能性。此外,正如我此前提到的,它把知识作为文化遗产的形式,而不去考虑知识如何能被隐含在剥削、矮化和压迫的社会实践中。

我们所继承的标准,在各种形式上,都不能简单地作为特权和统治的意识形态的部分而被不考虑。相反,在关系到它们在形成我们时代的重要事件中所起的作用(无论是好是坏)方面,主流的特权化的文本或官方的标准都应该被探究。另外,存在着一直被官方标准边缘化的知识形式,也存在着反映女性、非洲裔美国人、少数民族和其他被忽视的群体斗争的高贵的传统、历史和叙述,这些都需要被倾听,以便这些群体能把自己的声音,作为证实和批判探究过程的组成部分。在这里,争论的问题是,作为文化政治学的形式,教育学的概念拒绝对过去



的毫不费力的恢复,拒绝把历史看作是一场独白。批判教育学认为,历史是在对话中构成的,形成对话的某些声音一直被排斥。这种教育学要求对形成社会秩序的、由占统治地位的记忆和被压制的故事构成的历史叙述,进行公开讨论。实际上,批判教育学认为,标准的形成是一件重写和重新解释过去的事情,标准的形成体现了不断进行“重建生活的文化经验的‘集体反思’的过程……(它)认为‘过去和未来的概念必然是现在的概念’”。³⁰这种观点无论是对于身份和权力政治学,还是对于把经验个别地和集体地组织成为文化认同的形式的记忆来说,都是重要的。

作为一种历史的建构,批评教育学从双重角度提出了一个问题,这就是,何种知识能够促进而不是颠覆民主社会的形成。在一个层面上,它认可反面记忆的形式。它挖掘、证实和质疑无足轻重的另类(它们一直处于官方标准话语的边缘)的历史、记忆和故事。它试图发现和调解这些一直在权力话语中心之外的知识形式和社会实践。毫无疑问,在诸如玛莉·沃斯通克拉夫特(Mary Wollstonecraft)、夏洛特·珀金斯·吉尔曼(Charlotte Perkins Gilman)和阿德里安娜·里奇(Adrienne Rich)等女性主义者,诸如W·E·B·迪布瓦(W. E. B. Dubois)、小马丁·路德·金(Martin Luther King, Jr.)和佐拉·尼尔·赫斯顿(Zora Neale Hurston)等非洲裔美国人的历史的和当代著作中,这些知识已经被包含了;它们同样被包含在那些帮助形成美国劳工运动斗争的文件中。在这里,教育实践并不意味着把这些下层的知识和“危险的记忆”理想化,它们同样需要作为重建公共哲学(它使差异政治学和教育学合法化)的组成部分,被批判地评估和更新。

在另一个层面上,批判教育学认识到,所有的教育工作归根到底是前后联系的和有条件的。这种教育学拒绝话语的整体划一,这些话语在其系统论述中,消除了特殊性、偶然性和具体性。在这种情况下,批判教育学只能在空间、时间、地点和背景的历史和文化的特殊性的范围内,加以讨论。批判教育学并不反对心理学的、社会学的或人类学的普遍背景,但支持由历史的和伦理的要求所引导的 strategic 和政治的任务。



批判教育学也拒绝价值中立的话语。因为不赞成维护行为和愿望的语言，批评教育学就力图发展一种充满了伦理态度的教育实践，这种态度辩驳种族主义、性别歧视、阶级剥削和其他非人道的和剥削的社会关系，这种关系是摧毁和贬低公共生活的意识形态和社会实践。这种教育学拒绝不偏不倚，它在反映自己的观念喜好或正确时并不保持沉默；它承认社会的不平等，仔细地在与自身和他人对话的过程中，考察不平等是如何通过组成学生日常生活和主观性的话语、经验和愿望而发挥作用的。这就是说，这种教育学受到符合基于历史经验的激进实践的伦理原则的指导。这种教育学理解那些与恐怖事件（例如，古拉格岛、纳粹大屠杀或者波尔布特政权）相联系的道德和政治的立场的历史含义，这些事件不仅激起对恐怖、统治和反抗的想象，而且提供了捍卫和为自由与生活利益斗争的原则的重要范例。

102

在这方面，伦理学超越了道德相对主义话语或具体化历史的静态传递。伦理学成为一种不断的接合，在其中，日常生活的社会实践在与个人自治和民主的公共生活的原则的联系中，得到质疑——这不是接受已有真理的事情而是一种持续的接合。这为个人能力提供了质疑和检验的机会，以便它们在对所有社会形式的可能性遗产进行批判的分析和发展中，能够发挥作用。社会、差异、记忆和历史意识成为公共生活语言的中心。这种特定的伦理态度，是不能与关于社会化人性是如何在意识形态和物质条件（这些条件既能增进也能阻碍人的可能性）下发展的问题相分离的。它超越了道德的暴行，而是试图提供一种批判的原因，以说明个人是如何在不同的道德的、伦理的话语和经验中，被构成为人类的动力。这种教育学的中心是“认识到”，重要的是，凝视历史的目的是为了记住过去的苦难，以及在这种记忆之外，发展一种伦理学的理论，在其中，团结、同情和关心成为明智的社会实践的中心。

批判教育学的本质需要证明，差异的生动现实性是形成理论和实践问题的基础。此外，批判教育学需要作为一种社会实践发挥作用，这种社会实践要求把差异的经验作为讨论的议事日程和可能性计划的中心资源。它必须被建构成为对指定的意义、不同声音的生存性和权



威的特定形式的斗争的组成部分。它是一种使可能性成为可能的因而可以重新定义的斗争，这种可能性是我们可以日常生活的条件和“尚未出现”的条件中看到的。

作为文化政治学的形式，批判教育学要求赞美负责的行为和战略冒险，并将此作为联结公民和民主的公共社会、公民勇气和社会正义概念的不断斗争的一部分。墨菲(Chantal Mouffe)认为，批判的公民概念应是“后现代的”，因为它认识到差异政治学的重要性，在这种政治学中，特殊性、异质和多元在民主的公共领域的形成中，起着关键的作用：

为民主的公民的斗争是一种策略。它试图通过建构不同的政治身份，挑战新自由主义的非民主的实践。它被一种政治学观点所鼓舞，这种政治学假定有一个平等的社会，在那里，社会成员在对政治共同体的共同从属的基础上，分享权利、社会责任和团结；这个共同体的政治目的——所有人的自由和平等，是在参与的制度中实现的。从公民的私有化概念到消除政治社会的概念，这是一条漫长的路。相反，民主的公民却旨在重新恢复这个概念的中心地位。³¹

103

墨菲关于公民的观点和我的批判教育学的观点包括：民主的公民的形成，需要政治身份的形式，这种政治身份把正义、自由和尊严的原则极大地扩展到由差异和社会的复杂形式所构成的公共领域。当然，这是政治的问题，同样，也是教育的问题。这些政治身份必须作为教育的组成部分加以建构，在其中，差别成为团结和统一而不是竞争和歧视的基础。

如果把教育学与学习授权的概念相联系，那么，重要的是，教育工作者应当从理论上理解，差异是如何通过指定、证实、边缘化和排除美国社会下层群体的文化资本和声音的各种表现和实践而被建构的。在这种情况下，差异不会成为在和谐与冲突解决的语言中显示差异的空洞符号。相反，差异必须被看作是处于支配与反抗的等级制度中的历



史和社会的结构。所以,从历史的角度看,差异必须被理解为政治过程和体制的组成部分,这种过程和体制与排斥、反抗和改造的特定形式相联系。在这种情况下,差异涉及教育的和政治的实践是如何在大学内外重写、编纂和重新形成某些群体的实践,这种实践是在消除他人的文化身份和历史的特权话语中进行的。

作为理论,这种计划的一部分,差异教育学必须提出这样的问题,即确定、边缘化和把差异界定为低贱的另类的表现和实践是如何被主动地获得、内化、挑战或改变的。此外,这种教育学需要提出如何理解这些差异,才能使差异被用于改变维护它们的现行权力关系的问题。同样迫切的是,认识和批判地质疑被统治集团殖民化的差异,是如何通过表现得到反映和维持的:在这种表现中,另类被看作是赤字,另类的人性被玩世不恭地怀疑和粗暴地对待。同时,对于差异教育学来说,重要的是,不仅批判地解释另类的声音被贯穿统治集团话语的身份原则殖民化和压制的方式,而且理解日常生活层面上的边缘化的经验是如何适应对抗的和改造的意识的形式。³²这种理解必须基于另类对他们自己的历史、声音和视野的开拓和再创造,这种开拓和再创造是改变那些拒绝把激进的多元论作为民主的政治共同体基础的物质的和社会关系的更广泛斗争的一部分。只有通过这种理解,教师才能发展出差异的教育学,它的特征之一,就是特里莎·德·劳雷蒂斯(Teresa de Lauretis)所说的,“创造新的话语空间的不断努力、改写文化叙述的不断努力和从其他角度——来自‘其他地方’的观点界定概念的不断努力”。³³

104

差异教育学,是对存在于主流叙述和霸权话语之间的遗漏和压力的批判的质疑,这些主流叙述和霸权话语构成了大学、系或项目的正规课程,构成了从属集团(当它们可能出现在“被遗忘的”历史、课本、记忆、经验和社会叙述中时)的自我表现。差异教育学不仅寻求理解差异是如何在学校的官方标准和来自从属集团学生的各种声音的互相交织中被建构的;而且,它把学生的经验当作能动的叙述和批判的参照。这就需要教育的形式,这种形式通过学生创造自己的声音和建构自己的身份,确定和批判地占有知识和经验。实际上,作为学习的一方



面，我们必须认真地构建个人和集体声音——学生据此认识自己并赋予意义；并通过初步运用他们对自己生活的所知，认识他人的知识和经验，当作批判主流文化的基础。学生的经验必须首先被理解和认作是集体记忆和故事的积累，它们为学生提供了相似感、身份和实践知识。这样的经验必须被证实和批判地质疑。此外，这种经验的社会和历史的结构，必须被当作是为声音而斗争的一部分而加以证实和理解；它也必须为了社会的想象而重建和重新安排，这种社会想象使那些从强者地位（即从统治和高贵的话语）出发学习发言的集团的传统获得尊严。在她对作为另类的妇女的分析中，卡伦·卡普兰很好地评价了这种观点：

次要的东西不能抹杀主要的方面，但作为理解的一种模式，它使我们能在我们的认同中发现分歧，在我们的整体中确定缝隙……我们必须离开家，如果它是的话，因为我们的家通常是种族主义、性别歧视和其他有害的社会实践的场所。我们根据特定的历史和差异为我们自己定位的地方，必须是一个能从过去解放出来的和进行更新的地方。我们所赢得的是重新划界，我们重新居住在我们制造的世界（在这里，“我们”被扩展到身份的联合——既不是普遍的也不是特殊的）。³⁴

而且，重要的是扩展经验的可能性，这种扩展是通过使经验成为批判探究的目标，必要时，以同样批判的方式占有标准和知识，它们构成了广阔的和不同的历史和文化传统。我们所需要的，不是对西方文明传统的随意抛弃；相反，我们需要了解如此复杂和矛盾的传统优点和弱点，并作为深入批判的民主和有责任心公民话语的广泛努力的一部分。

在这里，有争议的问题是教育学的发展，这种教育学用允许学生根据他们自己的历史、集体记忆和声音发言的方法，代替背诵权威的语言，同时又挑战知识和权力被建构和合法化的基础。批判教育学有助于使人类能力的多样性成为可能，这就扩大了学生可能具有的社会



身份的范围。它指出了从教育和政治方面,理解主观性是如何在那些社会形式中产生的重要性,在这些社会形式中,人们经常只是有限地意识自己的活动。同样,它提出了一些有关的问题:学生如何对意义和感情进行特殊的投入,学生如何在知识、权力和愉悦的三角组合中被建构,作为教师,我们需要了解的是,学生为什么会对在教室和大学中产生和证明的权威的形式、知识和价值发生兴趣。值得注意的是,这种教育学不仅表达了对学生声音多样性的尊重,而且为发展根植于社会改革义务的公共语言提供了对象。

改革自由艺术的另一个严重挑战,是要求大学教师重新思考他们在政治问题、社会责任和可能性教育学的构建中的作用。大学教育工作者必须成为集体努力的一部分,以建设和更新为改革的民主社会提供基础的、批判的公共文化,而不是为工业心理学和文化宗派主义玩世不恭的利益编织梦想。这意味着,除此之外,他们应教育学生集体地工作,排斥不相干的专家、技术人员或野心家的作用,采用积极的和改革的知识分子的实践,使“绝望不可信和使希望变成现实可行”。这并不是要求教育工作者墨守一些抽象的理想(这使他们变成为对完美和确定性的预言家),相反,它要求教育工作者去承担高贵的公共服务,即,把教学当作是社会批判的一种形式,把他们自己确定为积极的、批判的公共知识分子,在使民主的大众文化充满活力的过程中,发挥主要作用。³⁵ 它恳求知识分子通过与为他们自己和学生提供声音、历史和归属感的历史传统,建立有机的联系,构建他们与社会的关系,这个观点与葛兰西所认为的通过把社会看成一所巨大的学校,从而扩展教育概念的见解不谋而合。这个观点也与他对批判的知识分子在新的历史模型的基础上形成联盟的呼吁,产生共鸣。³⁶

教育工作者需要通过榜样,激励学生去发现参与的方式、差异产生的方式、以全球的眼光进行思考的方式、根据特定的背景行动的方式。作为富有改造精神的知识分子,教师的概念是以道德的勇气和批判(这种批判并不要求教师脱离社会,而只是要求他们与隐含在那些征服、腐败、剥削或矮化的权力关系中的事物,保持距离)为标志。这就是迈克尔·华尔策(Michael Walzer)所说的,来自内在的批判,来自表

106



达历史特殊性和那些长期被边缘化和被压制的人群声音的故事讲述。³⁷它是一种对墨守空想家想象的教育实践和经验的发展的批判形式；用沃尔特·本杰明（Walter Benjamin）的话说，就是把历史与本质相摩擦，从而为大众文化（它与批判的民主精神是同义词）的发展提供实质。

因此，教育工作者必须发展一种公共的语言，这种语言拒绝把高等教育和不平等相调和，并积极地放弃那些阻止学生了解和触动在制度和日常生活中发挥作用的压迫结构的教育实践形式。我们需要一种语言，这种语言将捍卫自由艺术教育，但既不是把它作为国家的奴隶，也不是把它作为权威的文化意识形态的奴隶，而是作为一种对立的公共领域的基地，在那里，学生能被教会学习如何质疑，用约翰·杜威的话说，就是“打破现行的公共形式”。³⁸在这种语言中，知识和权力与选择生活的前提具有不可分割的联系，为使这种前提成为可能，就应懂得，必要的先决条件就是为之斗争。当积极的公共知识分子对激进教育的计划和重建民主的公共生活做出承诺时，学者们就能够创造出在社会实践（这使他们在大学的工作与社会斗争相结合）得到锻炼的、合作与和共同体的形式。这就意味着，需要重新界定在专业限制之外的知识——权力关系的边界，以便扩大大学和公共生活文化的联系。学者的干预因而可以提供大众联系的新形式，由道德的和政治的义务所赋予并有助于道德的和政治义务的机会。在这种义务中，我们产生意义，形成我们自我表现的方式以及我们与他人由关于尚未实现的民主可能性的公开讨论和对话而产生的关系。它是对改造社会的霸权文化形式和学者进入知识分子的社会运动的呼唤，这种社会运动意在证实和重建民主的价值和公共生活，而不是为了它们的死亡。这是一种空想的实践，这种实践批判和超越了以失望和蔑视的文化为特征的里根—布什时代的教育。它也为自由艺术教育和公共哲学的联系提供了一个起点：在公共哲学中，课程不会被简化为文化的遗产，而是作为即将到来的斗争的组成部分，这种斗争包含了扩展人类最高贵的能力和发展民主的公共生活的潜力的可能性。



参考书目

107

- 1 当然,为防止误解,这里必须注意到,对于许多自由的和左派学者来说,大学通常被认为是构成权力关系和反映各种政治利益和道德利益的场所。另一方面,一些新保守主义教育家认为,大学的真正利益是超越政治的和规范的利害关系,后者代表被左翼学者广泛推动的议事日程,左翼学者正在削弱大学生活的最基本原则的基础。例如,前教育部长贝内特(William J. Bennett)认为,大多数大学“被左翼的政治议事日程”所控制,这些议事日程促进了对女性主义、马克思主义和各种种群的关注。新保守主义的观点经常得到客观的、不偏不倚的和没有偏见的学术话语的辩护。这种超越历史和权力的客观性、真理、原则的声明,可能正向新保守主义寻求安慰,但实际上,这些集团的话语只不过是一种精心雕饰的面具,这几乎隐藏了他们自己充满强烈感情的、意识形态的议事日程。新保守主义对肯定行为(affirmative action)、种族研究、激进的学术、现代性和任何威胁传统课程和它所支持的权力关系的其他事物的不断攻击,反映了一种特殊的、而不是普遍的大学观和大学与社会关系的观点。新保守主义“客观性”和公众意识的最近例子,是最近在华盛顿召开的一次会议,与会的300多名保守主义学者的主要议题是,改造大学和寻找挑战左翼学者的方法。用其中的一位参加者的话说,左翼学者是“我们中的野蛮人”(p. 14),他们正在挑战传统标准的权威。隐含在这些批评形式下的是,不那么明显的、对“白人负担”的意识形态的呼吁,以教化生活在文明社会之外的人。这种言语暴露了“反动的”政治议事日程的殖民化逻辑的核心,这种日程反映了诸如“全国学者协会”(the National Association of Scholars)团体的新的文化辩护的特征。这次会议的报告出现在伯格(Joseph Berger)的“Conservative Scholars Attack ‘Radicalization’ of Universities,” *New York Times*, November 15, 1988, 14。对自由艺术的传统读物和标准概念的保守的辩护,可见 William V. Spanos, *Repetitions: The Postmodern Occasion in Literature and Culture* (Baton Rouge, 1987); 关于教育政治学的特殊问题,可见 *South Atlantic Quarterly* 89: 1, (1990); 关于教学文献的特殊问题,可见 *College Literature* 17:2/3 (1990); Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life* (Minneapolis, 1988)。
- 2 这种类型遁词的一种典型形式可见: John Searle, “The Storm Over the University,” *The New York Review of Books* 37:1 (December 6, 1990); Allan Bloom, *Giants and Dwarfs: Essays 1960—1990* (New York: Simon and Schuster, 1990); Roger Kimball, *Tenured Radicals: How Politics has Corrupted Our Higher Education* (New York: Harper and Row, 1990)。所有这些著



作都痛惜,进步主义和激进主义已经通过课程的政治化腐蚀了大学。这种指责的中心是这种假设,即,保守主义是政治上中立的,他们对教育改革的要求是客观的和价值中立的。Searle 的主张虽然不那么混乱,但同样复杂。他声称,由于社会批评把大学改革与社会改造的广泛目的相联系,因此,社会批评必然会涉及政治灌输。不幸的是,Searle 不能在一种基于特定的期望(它是有活力学生的参照物)的教育,和强制学生屈服于意识形态的教育方法之间,做出区分。换句话说,Searle 混淆了教师个人认可的特定的意识形态价值,和他们的教育工作所包含的特定的意识形态价值之间的差异。而我则认为,学生不仅应被教育去适应制度,而且,在需要时,应能够改变制度;我的教育学的核心,一定不能简化为服务于社会改造的特定意识形态的灌输。我的直接目标是,使学生批判地思考他们的生活;学生所选择的表达和接受的特定目标和意识形态,并不是某种强加于他们的东西。任何只服务于一种结果的教育通常会成为恐怖主义的一种形式。

- 3 Henry Louis Gates, Jr., "The Master's Pieces; On Canon Formation and The African-American Tradition," *The South Atlantic Quarterly* 89:1(1990), 89—111.
- 4 Grayatri C. Spviak, "The Marking of Americans, the Teaching of English, and the Future of Cultural Studies," *New Literary History* 21:4(Autumn 1990), 785.
- 5 Philip Corrigan, "In/Forming Schooling," in David W. Livingstone, *Critical Pedagogy and Cultural Power* (New York, New York: Bergin and Garvey, 1987), 17—40.
- 6 这个思想是我从 Peter Brooks 的 "Western Civ at Bay" 借来的 (*New York Times Literary Supplement*, January 25, 1991, 5)。
- 7 Roger I. Simon, "Empowerment as a Pedagogy of Possibility," *Language Arts* 64:3 (April 1987), 372.
- 8 Jacques Derrida, "The Principle of Reason: The University in the Eyes of Its Pupils," *Diacritics* 13:3 (Fall 1983), 3.
- 9 Ernst Bloch, *The Philosophy of the Future* (New York, 1970), 86—87.
- 10 本段布洛赫的引文来自: Roger I. Simon, "Empowerment as a Pedagogy of Possibility," 371, 372。我在这个部分的关于布洛赫和白日梦与学校教育过程关系的许多观点,来自西蒙。
- 11 Leon Botstein 揭示了在文化失望的语言中起作用的一些意识形态因素,这种文化失望是新右派教育理论的特征:

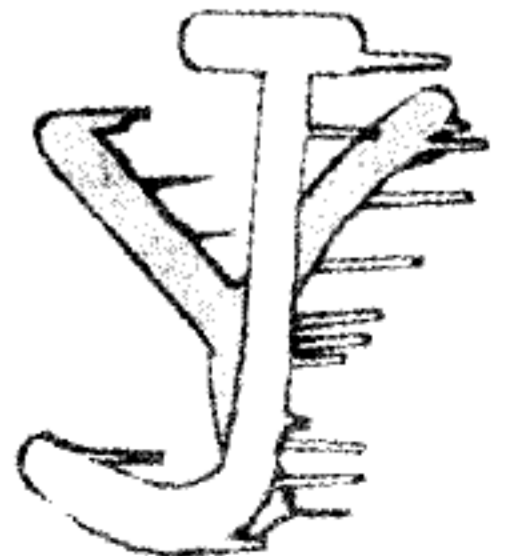
108



特别是，在最有影响的教育批评中显而易见的新保守主义和运用衰落的语言和景象的哀史，形成了对一个理想化的美国历史（那时，只有少数美国人能完成中学教育）的不自觉的比较。它间接地（如赫希）和直接地（如布卢姆）对二战后美国学校教育的民主目标提出了挑战，它认为质量和平等实际上是不相容的。在1980年代，对教育改革的要求并没有根据可能得到的结果加以设计，正如在1950年代后期一样（那时，美国关注着人造卫星，哈佛的康南特正研究美国的中学）。更确切地说，讨论从一开始就失去了目标。

见 Leno Botstein, "Education Reform in the Reagan Era: False Paths, Broken Promises," *Social Policy* (Spring 1988), 7。对大学中文化衰落的意识形态方面的批判，可见 Jerry Herron, *Universities and the Myth of Cultural Decline* (Detroit, 1988)。

- 12 Simon, "Empowerment as a Pedagogy of Possibility."
- 13 这种批评的充分发展可见：Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux, *Post-modern Education* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991); Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life*; Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux, *Education Under Siege* (Granby, Mass., 1985)。
- 14 Brooks, "Western Civ at Bay," 5.
- 15 Roger Kimball, "Tenured Radicals": As Postscript," *The New Criterion* (January 1991), 13.
- 16 Sliber, 引自 Carolyn J. Mooney, "Scholars Decry Campus Hostility to Western Culture at a Time When More Nations Embrace Its Values," *The Chronicle of Higher Education*, January 30, 1991, A16。
- 17 Allan Bloom, *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished The Souls of Today's Students* (New York, 1987); E. D. Hirsch, Jr., *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* (Boston, 1987)。
- 18 Allan Bloom, *The Closing of the American Mind*; E. D. Hirsch, Jr., *Cultural Literacy*; Kimball, *Tenured Radicals*; Lynne V. Cheney, *Humanities in American: A Report to the President, the Congress, and the American People* (Washington, D. C.: National Endowment for the Humanities, 1988)。
- 19 这个观点的充分发挥，可见：Jim Merod, *The Political Responsibility of the Critic* (Ithaca, 1987); Aronowitz and Giroux, *Education Under Siege*, 1985; Frank Lentricchia, *Criticism and Social Change* (Chicago, 1983)。

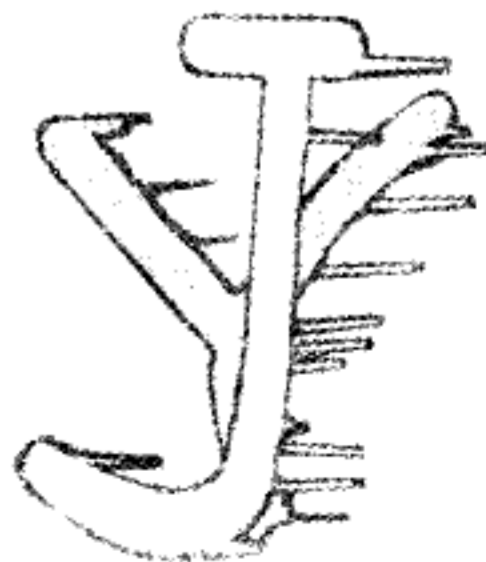


- 20 William V. Spanos, *Repetitions*, 302.
- 21 Christopher Lasch, "A response to Fischer," *Tikkun* 3:6 (1988), 73.
- 22 Mas'ud Zavarzadeh and Donald Morton, "War of the Words: The Battle of (and for) English," In *These Times* (October 28—November 3, 1987), 18—19. Hazel Carby, in "The Canon: Civil War and Reconstruction," *Michigan Quarterly Review* (Winter 1989), 36—38, 清晰地表达了这个观点, 因而值得长篇引用:

……我将证明, 关于标准的争论在许多方面是一场被误导的争论。这种证明首先是关于特殊文本和(或)作者的包容或排斥, 或者关于书籍类型和作者类型("女性"和"少数民族"通常是有效的分类)的包容或排斥。它也出现在关于标准的争论在作品问题上的分歧。……与争论可能涉及的内容相反, 关于原则的谈论意味我们回避了更深层次的问题。专注于书籍和作者意味着不直接涉及我们社会在统治中被建构的方式。我们生活在一个种族化了的家长制社会, 它是通过阶级和性别的划分而形成的。把这些复杂的不平等的形式简化为作品摘要的问题, 是一种过于简单的办法, 它不能解决那些社会矛盾; 这也说明一直在哥伦比亚和斯坦福开展的斗争是如何进行的(举两个涉及西方文明经典著作重要性争论的大学的例子)。这些斗争的荒谬之处在于, 经典摘要剧烈变化的支持者被迫表现出对他们所喜爱的文本的包容, 这些文本更接近女性或少数民族的经验。同一些人(他们以系统化的批判术语争辩说, 文字文本既不直接反映、也不直接表现现实, 而是建构和展现特殊的历史现实)发现, 他们自己要求通过一部小说反映一个社会集团的身份。根据我的观点, 在特殊的文本中, 要反映一个被排斥或边缘化或统治的集团, 是一个错误……我们的教学需要联系(同时也提供批判)主流意识形态和文化的意义, 它们形成了英语和美国研究系课程的结构。

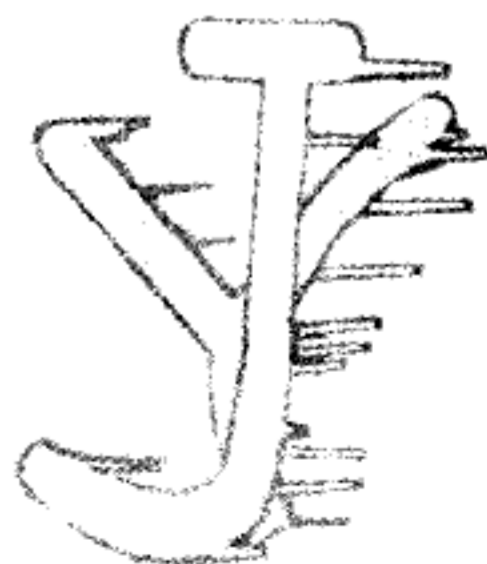
也可见: Toni Morrison, "Unspeakable Things Unspoken: The Afro-American Presence in American Literature," *Michigan Quarterly Review* (Winter 1989), 1—34.

- 23 这段特殊的引用可见 Frank Hearn, *Reason and Freedom in Sociological Thought* (Boston, 1985), 175。在这个主题上的经典论述当然可见杜威, *Democracy and Education* (New York, 1916)和 *The Public and Its Problems in The Later Works of John Dewey, Volume 2, 1925—1927*, Jo Ann Boydston, ed. (Carbondale, 1984), 253—372。
- 24 见: C. Wright Mills, *Power, Politics and People: The Collected Essays of C. Wright Mills*, Irving Louis Horowitz, ed., (New York, 1963), 特别是 the "Social Role of the Intellectual" and "Mass Society and Liberal Education."

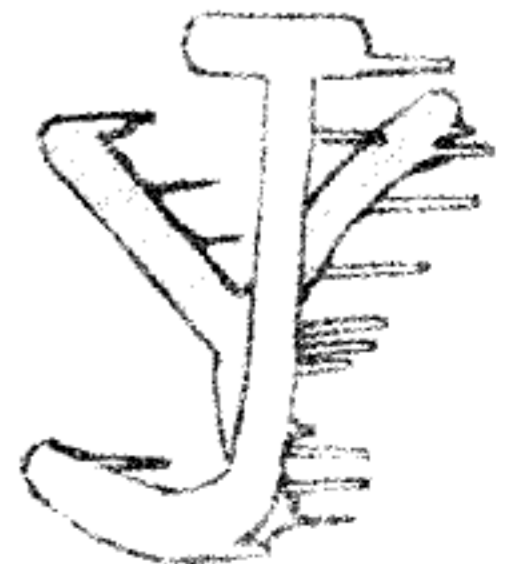


- 25 对这个问题的批判性论述, 可见 Robert N. Bellah, Richard Madsen, William M. Sullivan, Ann Swidler, and Steven M. Tipton, *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life* (Berkeley, 1985); 对美国生活的批评和对社会衰落的杰出分析, 见 Fredic R. Jameson, "On Habits of the Heart," in Charles H. Renyolds and Ralph V. Norman, eds., *Community in America* (Berkeley, 1988), 97—112。
- 26 认为教育学是文化生产的一种形式的许多代表性文章可见 Henry A. Giroux and Peter McLaren, eds., *Critical Pedagogy, The State and Cultural Struggle* (Albany: SUNY Press, 1988); Henry A. Giroux and Roger I. Simon, eds., *Popular Culture and Critical Pedagogy* (New York: Berg and Garvey, 1989); Patricia Fonahue and Ellen Quandahl, eds., *Reclaiming Pedagogy: The Rhetoric of the Classroom* (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1989); Aronowitz and Henry A. Giroux, *Postmoden Education*; Roger I. Simon, *Teaching Against the Grain* (New York: Berg and Garvey, 1991)。
- 27 在这方面, 民主与被理解为自我管理形式 (它形成于社会中重要的经济的、社会的和文化领域) 的公民是相联系的。这里所使用的民主概念提出了这样的问题, 即把权力从控制了社会的经济和文化机器的精英和行政当局转向在那些地方层面上使用权力的生产者。
- 28 接下去的两页摘自 Henry A. Giroux and Harvey J. Kaye, "The Liberal Arts Must Be Reformed to Serve Democratic Ends," *The Chronicle of Higher Education*, March 29, 1989, A44.
- 29 Elizabeth Fox-Genovese, "The Claims of a Common Culture: Gender, Race, Class and the Canon," *Salmagundi* 72 (Fall 1986), 133.
- 30 Gail Valaskakis, "The Chippewa and the Other: Living the Heritage of Lac Du Flambeau," *Culture Studies* 2:3 (October 1988), 268.
- 31 Chantal Mouffe, "The Civics Lesson," *New Statesman and Society* (October 7, 1988), 30.
- 32 bell hooks, "Choosing the Margin as a Space of Radical Openness," *Yearning* (Boston: South End Press, 1990), 145—152.
- 33 Teresa de Lauretis, *Technologies of Gender* (Bloomington, 1987), p. 25.
- 34 Caren Kaplan, "Deterritorialization: The Rewriting of Home and Exile in Western Feminist Discourse," *Culture Critique* 6 (Spring 1987), 187—198.
- 35 在这个问题上, 可见: Russel Jacoby, *The Last Intellectuals* (New York, 1987); Terry Eagleton, *The Function of Criticism* (London, 1984)。

110



- 36 Antonio Gramsci, *Selections from the Prison Notebooks* (New York, 1971).
- 37 Michael Walzer, *Interpretation and Social Criticism* (Cambridge, 1985).
- 38 John Dewey, *The Public and Its Problems in The Later Works of John Dewey, Volume 2, 1925—1927*, Jo Ann Boydston, ed. , (Carbondale, 1984), 253—372.



第五章

111

重新界定种族与种族关系的界限

——超越多元主义政治学

引言

在当前的历史转折点，长期以来构成种族和文化政治学意义的政治和文化的界限正在开始发生改变。与十年前相比，1990年代初美国的种族问题表现出明显不同的特点，这是由一定的原因所引起的。首先，反殖民和后殖民斗争的成果，摧毁了欧洲中心说教的能力，这种影响能力将那些所谓的另类种族边缘化，并压制他们所发出的多种声音，而这些被视为另类的种族，在殖民压迫的束缚下一直在斗争着。其次，美国从属群体的人口正在改变着我们城市中心的文化面貌。据当前的人口统计数据推测，就全国50个最大的城市而言，在将近1/3的城市中，黑人和西班牙人将会“构成其毫无疑问的多数群体……而且黑人本身至少在九个主要的城市将成为多数种族，尤其是在底特律、巴尔的摩、孟菲斯、华盛顿特区、新奥尔良和亚特兰大”。¹在这一例证中，传统上被称为另类的种族，正从边缘向中心移动，他们也正在向传统观念提出挑战，在这种传统观念中，有色人种被排挤到日常生活的边缘。

再次，当有色人种在重新描画城市中心的文化人口统计学的疆域时，在权力领域中，却似乎要强化富人、白人、中产阶级和上层社会的地位，这种强化的后果，将会在接下来的十年中对种族关系产生戏剧



性的影响。例如，在十几岁的非洲裔美国人口中，迅速增长的失学率，形成了对整整一代未来成人的严峻威胁。在许多城市中，非白人青少年的失学率超过60%（而纽约的数字是70%）。² 1960年代争取公民权力斗争的成果，正受到里根时代的政策制定者与合法但不公正的雇佣制度的侵害。在美国的大街小巷、学校、各种工作场所和大学校园里，种族主义的浪潮正一浪高过一浪。³ 在里根-布什时代，平等和社会公正被排在集体贪婪的“美德”、个人成功和国防预算的扩张之后而不被重视。随着阶级分裂的日益严重，阶级内部和种族之间的紧张关系，掩盖了对社会和政治公正进行集体斗争的需要。当白人劳动者阶层认为，他们在社会和经济的阶梯上向上移动的梦想受到危害时，这个阶层就会越来越把（扶持弱势群体）的积极行动、社会政策纲领和改变国家与文化身份定位的本质，视为对自己的安全和希望的一种威胁。接受非洲裔美国和其他种族的群体作为斗争的同盟者，去摧毁欧洲中心论统治借助于民主斗争和团结一致的说教而形成的主流观点，这正是种族主义制度与意识形态所要阻止的，而非其所要达到的目标。后现代社会是一个对原由国家主义、种族中心主义和欧洲中心主义文化所定义的种族划分进行积极地重新界定的世界，而当我们步入这一世界时，美国却似乎以一种抵制而不是维护民主共同体的态度来重新形成其政治、社会 and 文化的布局。当前的保守政府，似乎热衷建立“民主与政治平等之间的联系”，⁴ 而无视公正、平等和自由的基本原则，不采纳一种民主的、共同体的和差异的政治学。

集权主义的阴影正使美国民主的未来失去光明。在这个国家种族主义的复兴过程中，可以看到这种集权主义的主要思想。现在，种族蔑视正在被习以为常地收编到摇滚明星和敢说敢干的喜剧演员的节目之中。⁵ 在我国各城市中，日益加剧的贫穷和绝望正对增长中的非洲裔美国人口产生着影响，但占统治地位的文化对此似乎表现得很冷漠，甚至是敌意。非洲裔美国学生日益增长的辍学率与我国学校中盛行的污辱性讽刺和拒绝对种族主义的交战相吻合。⁶ 陷在急剧恶化的经济和社会条件中，非洲裔美国家庭并没有被培养出恢复自己的能力，但这却被说成是引起其悲惨处境的原因。⁷ 种族仇恨越来越多地引发了



种族主义的恐怖行动。最近十年在芝加哥的马凯特公园 (Marquette Park), 巴尔的摩的汉普顿地区 (Hampden), 费城的菲斯镇和费尔汤维尔, 还有其他城市的一些地方, 日益紧张的种族关系, 已经导致了多起暴力冲突。在两起高度公开的谋杀事件中, 黑人青年迈克尔·格里菲斯 (Michael Griffith) 和尤素夫·霍金斯 (Yusuf Hawkins) 在霍华德海滨 (Howard Beach) 和纽约的本森丛林 (Bensonhurst) 被种族主义者杀害了。公民权的实践遭遇到了白人的敌视和种族主义者的公然袭击。需要强调的, 不仅是少数种族正面对越来越多的意识形态的和身体的攻击, 还有我们作为民主国家的社会前途遭遇了危机。将这个国家重建成一个民主社会的中心工作, 需要重新思考种族、文化和经济公正的规划, 而且这不仅仅是一个政治问题, 这显然也是一个教育问题。种族主义是一种意识形态的毒药, 对此我们已有所领教。这是一种历史和社会的产物, 已经渗透到了社会实践、需求、无意识和理性本身。如果在制度层面和权力中心提出挑战的话, 种族主义必须首先被看作是一种意识形态与某种方法的关系, 在这种方法中, 种族主义在一种文化政治学中被制定出来、被承认与被赋予结构, 这种文化政治学受到占统治地位的权利关系的广泛保护。

113

这些看法并非是什么新观点, 数代非洲裔美国人的领袖, 早已用各种高尚和鼓舞人心的方式提出来了。反对种族主义的斗争, 一直被那些以民主斗争为使命的人当成一种主要的政治目标。但是在大多数情况下, 这种关注是在现代主义的思想框架下形成的。而现代主义却不能理解和处理处于激进的民主、差异和文化斗争政治学中心的种族、种族关系问题。接下来, 我将提出一种具有说服力的后现代主义观点, 作为发展一种文化政治学和反种族主义教育学的基础, 这种文化政治学和教育学是更加广泛的差异与民主斗争理论的组成部分。在陈述这种观点时, 首先, 我将一般性地介绍一下现代主义理论各种观点的不足; 其次, 我将表述这样一种观点, 即我们可以有选择地从批判的后现代主义思想中, 从已在非洲裔女性主义著作中广泛表现出的差异与叙述方式中, 从以民主的公共哲学观点去关注差异的新葛兰西主义理论中, 吸取营养来建设反种族主义教育学的基础。我将以分析这些



思想如何为建构特殊的教育实践提供某些重要元素而结束本文。

现代主义对种族界限的重新描述

占统治地位的现代性话语很少把种族、种群看作是一种种族的、政治的和文化的标志，用以理解或主动有意识地对有关方面的思想理论进行检验，这些理论存在于现代主义对历史演变和进步发展的信念之中。⁸ 实际上，种族和种群一般被简化为一种有关另类(the Other)的说法，一种忽视其要求解放和反抗愿望的、经常是扼要地表述并且再生产权力中心与边缘之间的距离的论点。在现代性话语中，这些另类不仅有时不被视为一种创造历史的行动者，并且经常被置于总体化和普遍性理论的框架下去认识和界定。这种总体化和普遍性的理论，创造了一种出类拔萃和有理性的白人、男性和欧洲中心的主体；这一主体位居权力的中心，同时也似乎是一种超越时空的存在；从另一面去解读欧洲中心卓越的主体，另类则缺乏任何令人尊敬的社会传统、集体主张和历史重要性，他们被简化为殖民地居民的形象。对于另类的精神和物质的曲解，被大多数后现代主义理论确定为西方发展进步理论的特点与概念的核心，通过将有关另类的理论与这种曲解相分离，我们可以看到现代性理论仍未能形成一种对种族主义的恰当理解，并以此作为一种文化批判的模式，来重新界定种族的界限和重新建立现代性理论与那些一直被自己压抑的从属群体的联系。从这种意义上说，各种形式的现代主义，因同时创造了忽视从属群体的痛苦、悲惨和斗争的各种替代性观点，而抑制了其核心理论建设与权力关系相联系的可能性。⁹ 在某种程度上，现代理论通过建构了证明非洲裔美国和其他从属群体是劣等的各种生物学和自然科学理论，也一直在强化着种族和种族关系的界限；或者说，以其更自由灵活的形式，创造了一种自欺，即种族不平等与种群的界定与另类群体的语言、经历和历史无关，而且这种界定与作为白人优势理论的现代理论自己的文化与政治定位核心的权力关系无涉。正如科内尔·威斯特所指出的，最初，在三种主要的欧洲传统——犹太基督教、自然科学和精神性别观念的

114



逻辑中,可以发现种族主义和贬低其他民族的思想意识。在此,有必要引证其大段的论述:

犹太基督教种族主义的逻辑,起源于《圣经》中关于哈姆(Ham)行为的解释,哈姆看到了父亲诺亚(Noah)的裸体,而且没有去遮盖他,所以得到了神将其子孙后代变成黑色的惩罚。按照这种逻辑,黑皮肤是神对于不尊重和不接受父亲权威的一种诅咒。科学中的种族主义逻辑,产生于现代哲学思想,这种思想受到古希腊视觉隐喻的影响,获得了笛卡尔对象至上和表象优先学说的支持。更得到培根关于现实、证据和检验理论的加强。培根的这种理论鼓舞和促进了观察、比较、测量和评价人类身体生理特征的各种活动,完成了对古典审美与文化规范的评价与运用的更新。在这种逻辑条件下,有关黑人丑陋、文化贫乏和智力低下的说法,被自然科学具有精神偏见的价值观、威信和权威合法化了。精神性别的种族主义的逻辑,来源于欧洲文化中的对男性生殖器崇拜的迷恋、恋母情结投射和对异性残暴的施虐淫倾向。这种文化赋予非洲男女性的本领,并把非洲人看作是严酷和复仇心强的父亲,毫不重要并缺少关爱的儿童,或者是消极并长期受苦受难的母亲。而且认为非洲人肮脏,具有一种令人讨厌的气味,是社会的渣滓。总之,非洲人是与身体的净化、违法与服从等行动相联系的。按照这一逻辑,非洲人属于抽象概念、无生命的物体或不能被看到的生物。对于这三种同时存在于当代西方社会中的白人至上主义的逻辑而言,非洲人就是低贱另类的化身、另一类性质的基本范例和异己差别的具体表现。¹⁰

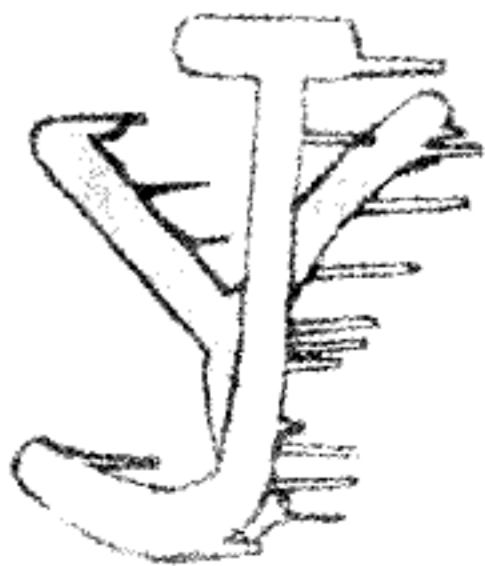
强调指出这样一种观点是重要的,即通过操纵自然和人类生活条件将世界系统化的欧洲中心主义倾向,代表了社会的现代主义的一种形式,这种现代主义是一定不会与包含更多解放因素的政治的现代主义相混淆的。一方面,社会现代化的计划,是在资本主义生产关系的统治地位不断提高的条件下贯彻和执行的,日常生活的全面改良、官僚



化、同质化与标准化构成了这种统治地位的本质特点。这种发展计划部分地通过理性、进步和人本主义的启蒙工程而合法化了。另一方面，政治的现代主义传统提出了一种理论，这一理论鼓励拓展社会关系的可能性，在这种社会关系之中，自由、公正和平等的原则提供了民主斗争所需要的基础。如果说现代主义的破坏作用导致了一种明显的种族主义和殖民地化的形式，那么，它的征服也提供了一种关于权力、普及教育和社会公正的观点。

正如我在第三章所提到的一样，现代性并不是一种统一的观点，它的意义网络与社会实践一直都包含着一种反西方化的观点，这也就为开明人士和激进主义者提供了挑战种族主义实践与思想意识的舞台。¹¹当然，这种挑战也存在于美国历史上对种族主义产生异议并为之决裂的传统，这种斗争从废奴主义运动扩展到1960年代公民权利立法，而且进一步发展到1980年代，也许还包含1990年代，当代行动者与艺术工作者对逐渐增长的种族主义的反抗活动。尽管这些斗争是崇高的，至少主观上是如此，但其中却没有哪种斗争能够把种族主义适当地概括为一种更为广泛的伦理学、政治学和差异理论的组成部分。¹²由于没有能超越现代主义对于统一自身和关于历史的完整概念，以及对普遍原因的解释模式的赞美与追求，自由主义与激进主义理论一般也没有认识到自己关于种族和差异问题的基本特点的见解的局限性。在这些理论观点中，一种不受二元对立、等级关系和操纵与控制方式影响的差异理论、伦理学和政治学，被排除于这种差异理论在处理偶然的可能性、特殊性和局部性的任何严肃认真的努力之外。然而，现代性也还是不能以任何强有力的方式挑战白人霸权主义的逻辑，这种逻辑深置于科内尔·威斯特提到的意识形态传统之中。同样地，现代性也不能说明其权威的核心内容，在建构关于另类的客体化和边缘化地位观点时的力量。

在更为自由和激进的西方现代性话语中，作为对话、团结和公共文化新形式基础的、对于多元性和异质性解放的承诺，从未充分地表现出来。由于受制于将有限的欧洲文化解释模式作为文明与进步的榜样，自由主义与激进主义理论家从未能够从权威的西方模式中摆脱出



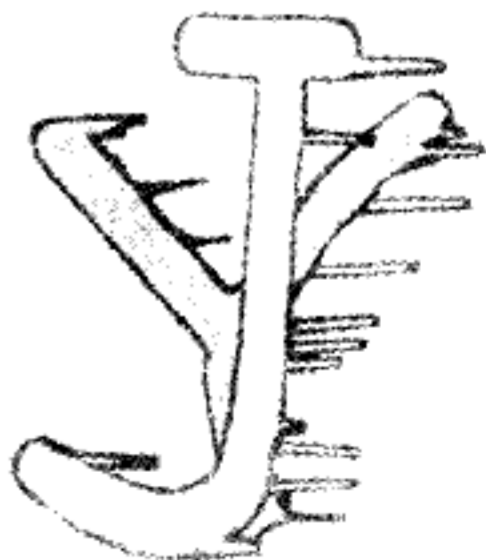
来,这种模式不是把个体的白人男性置于历史和理性的中心地位,就是把历史的发展看作是自然科学、理性和技术自然而然的发展进步过程。

例如,自由主义思想意识的主要特点是在欧洲中心的社会观基础上形成其反种族主义理论的。这种社会观将伦理学和政治学的观点贬低为市场的规则,毫无疑问地接受欧洲文化为人类文明的基础,把有关个人主体的观点看作是一种关于统一的、理性自我的观点,这种理性自我是全部文化与社会意义的源泉。正如斯坦利·阿罗诺维茨(Stanley Aronowitz)所指出的,现代主义政治意识形态的核心是“自由市场与民主国家同在”。¹³对自由主义者而言,不幸的是,恰恰是这一假定阻碍了他们去质疑作为优势群体的他们实际上从种族主义意识形态和社会关系、甚至从他们未经证实的这种实践中是怎样获得好处的。由于假定中产阶级是历史发展的唯一主体,他们有着个人主义和自由市场理性的价值观念,自由主义者对被包含在自己的权威影响中和历史行动中的失误视而不见。¹⁴

116

在这种多层次的自由主义理论中,对种族主义的斗争,常常被降为政策评价,评价的目的在于消除市场领域内的种族主义制度壁垒,为提高非洲裔美国人的文化资本和技术而提供补偿计划,就像在学校和工作场所提供的开端(Headstart)或现已停止的就业团(Job Corp)项目等各种补救计划,或者这种斗争被从属于一种对非洲裔美国人神气十足的号召,要他们鼓起勇气和建立坚忍的意志,以那些在美国已取得成功的种族群体所具有的干劲和努力去进行斗争。

尽管这里所做的理论扫描是概括性的也过于简单化,但基本观点是清楚的,即各种形式的现代主义理论,很少解释白人权威地位是如何被描述和被包含在社会的创造和再生产过程之中的,在这个社会中,各种核心的声音不是没有被听到就是没有被包括到种族主义的历史和社会构建中去。这种种族主义,是作为现代主义者集体特征的组成部分而存在的。自由主义者们将从属群体的斗争解释成为各种征服理论,在这些理论中,为了被整合到启蒙运动合理性的天堂,被压迫者需要以占统治地位的白人文化的想象进行再造,而不是去清楚地认识



在各种意识形态和客观实践中，社会和历史的差异是如何造成的，正是这些意识与实践在纵横交错的控制关系中，把种族、阶级和性别联系起来。

现代主义的欧洲中心激进主义理论，也没有能发展出一种作为关于差异与民主斗争更广泛理论体系组成部分的、复杂和适当的种族理论。在这种情况下，那些马克思主义文献中提供了阶级的例证。马克思主义把斗争与差异简化为简化论者的词语中心主义（logocentrism），这种词语中心主义，将劳动者阶级概括为一种历史发展的集体能动力量。马克思主义接受了现代主义的“唯生产力论”的话语，但却拒绝将中产阶级当作历史主人的自由主义观点。马克思主义经济学不承认市场规则是意识形态的目标，而把劳动阶级的规则当作具体的历史目标。按照这种观点，种族歧视与资本主义的兴起具有历史的联系，不值得将其作为剥削或斗争不可缺少的根源而赋予其独立的理论地位。在这样的理论中，历史能动性的概念失去了多元主义的特征。其结果是，种族主义被归结为实在论的现代主义逻辑，在这种逻辑中，理性和历史似乎是按照外在于差异和多元化的某种内在逻辑而运行的。实际上，阶级斗争就成了一个包罗万象的范畴，它将其他的斗争、声音和冲突全都简化为历史进程的一种插曲。¹⁵

激进的社会理论家们长期以来一直向古典马克思主义的种族理论提出挑战，但只是在最近的几十年中，这项工作才形成了关于差异的范畴，从而超越了非洲裔美国人国家主义的实在论、文化分离主义、讲坛多元主义和先锋派的异国化倾向观点。¹⁶ 现代主义在种族问题上的失败，也能在其构建有关教育改革的理论中看到。

117

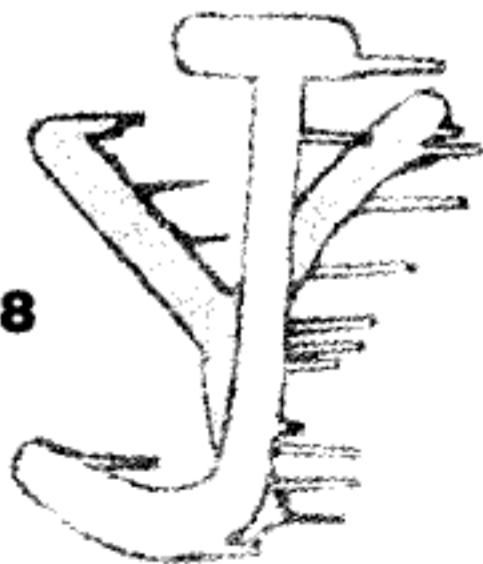
教育理论与种族和种群话语

在现代主义的话语中，占支配地位的处理种族和种群问题的教育方法，模仿了自由主义意识形态和激进实在论的许多最糟的方面。¹⁷ 关于另类的问题，一般是在多元文化教育的讨论中展开的。多元文化的各种形式与方法，一般都不能把种族和种群的论争，看成是关



于权力与权力丧失的更广泛话语的组成部分。关于代表性与包含性的各种问题，阻止了对白人道德规范进行质疑的任何企图，这种规范作为一种种族逻辑，以一种无形的方式保证了白人的优势地位。在多元文化教育中，现代主义解放的潜在能力找到了一种表达方式，即要求完全改变非洲裔美国和其他少数民族的消极形象，这种形象常出现于各种文本中。在此，有两种努力被忽视了，一种努力是对各种形式的欧洲和美国文化的批判，正是这些文化使统治结构产生了差异；另一种努力是在一种差异理论背景中重新建构一种关于种族和种群的话语观点，这种差异话语把有关平等、公正和自由的问题，看作是正在进行着的民主斗争的组成部分。多元文化理论只是一般性的涉及到了另类问题，却是以一种并不质疑白人文化为主要特点并削弱作为斗争基础的差异的对抗性潜能的方式去对待这一类问题。¹⁸ 由于拒绝更广泛地考察文化差异是如何在种族关系、种族和权力的界限中形成的，拒绝考察作为历史和社会建构的白人的作用是如何被发现的，以及由于否认作为政治学、权力和教育学问题的身份文化，而使种族范畴变得模糊不清和难以表达，现代主义和多元文化教育的一些重要形式失去了影响力。¹⁹ 作为种族和教育的一种批判主义话语，多元文化论需要坦率承认自己在掩饰白人统治如何操纵教育标准方面的作用²⁰。实际上，批判的教育工作者需要让他们的分析与教育实践，脱离一种与边缘群体的外来的或未经证明的客观联系，而提出更多的有关主流理论本身为什么总是出现在边缘构造过程中的问题。如托尼·莫里森(Toni Morrison) 指出的那样，这种关于种族问题的讨论，要求重新思考西方文明的基础。²¹ 这意味着，核心问题可能不是为什么非洲裔美国人会没有出现在各种主流的观点中，而是“作者或是他的评论必须要表现出什么样的智力技能，才能把(非洲裔美国人)从一个由于(他们的)存在而变得群情激荡的社会中清除掉，这种智力表现对世界所造成的影响是什么?脱离知识的策略是什么?”²² 这意味着需要在现代主义的二元对立之外，重新描绘种族关系和种族差异的疆界。关键性的问题，已经超过了表现政治学的问题。伊萨克·朱利安(Issac Julien)和科本纳·默瑟(Kobena Mercer)清晰地阐述了这一问题：

118



我们认为，关键性的问题是潜力的爆发，或解构那种决定什么是文化的中心，什么是文化的边缘的各种结构……而不是企图补偿以往各种范式的“结构性的缺席(structured absences)”。认定知识与权力的关系是有益的，正是这种关系首先决定着哪一种文化观点具有知识上的优越性。任何一种解构计划的第一步，必须是考察与削弱二元关系的力量，这种二元关系使边缘作为被处于核心地位的权威的结果而存在。²³

在这种观点之中，包含着一系列政治的和教育的挑战，激进的教育工作者可以把这些挑战当作一种更为广泛的理论努力的组成部分，这种努力要摧毁和取代多元文化教育霸权理论的一些具有很强逻辑性的思想表达。首先，批判的教育工作者需要揭示在多元文化教育的形式中起作用的政治利益，这些形式将文化差异转化成了学习方式。在此，思想意识方面的任务是去挑战那些神秘的意识形态，这些意识形态将文化与权力和斗争分离开了，同时把差异看成是技术问题而非政治问题。其次，批判的教育工作者，需要向某些教育话语提出挑战，那些教育话语把学校教育看作是脱离社会、政治和种族的紧张关系的孤立的场所。在此必须强调指出的是，在分析关于文化、语言和意见的争议时，政治与因果关系居于首要地位。再次，激进主义教育工作者必须从意识形态角度去把握多元文化教育理论，这种理论试图在和谐与快乐学习的口号下，理顺存在于差异之间、权利与授权之间的关系。同时，他们必须推进有关差异理论的发展，这种理论把权力、统治与斗争作为讨论的出发点。²⁴但是，反种族主义的教育学必须要做更多的事情，而不仅仅是把关于种族、种群和差异的政治和教育斗争概括为批判语言的组成部分。它也必须要恢复或重构可能性，为一种进步的想象力的形成提供基础，这种想象力将使为了民主和批判的公民的学校教育成为一种尚未出现但可出现的现实。这样，它就必须提出一些核心理论原则，来形成反种族主义教育学的基础。接下来，我将说明后现代主义话语中的某些因素，为进行这项工作提供有价值的



思想观点。

后现代主义与变动着的另类界限

后现代主义是一种反叛的文化与政治学。对于已经发展出控制、普遍化、表现、主观性和历史等话语的现代主义而言,它是一种挑战。²⁵后现代主义对意义和表现这类概念提出质疑,而现代性却在普遍性、统一主体的基础之上编织自己的社会工程梦想。后现代主义不仅在话
119
语和表达范围内开辟了崭新的政治前沿,它也把统一主体批评为一种欧洲中心论的构想,用以为白人、男性、信奉基督教的老板和工人去殖民化或边缘化那些另类,提供一种合法的意识形态。这些另类达不到“我”或者“我们”的标准,我或者我们掌握着来自世界中心的权力。²⁶

后现代主义也反对现代主义对艺术和生活所做的区分。所以,它也反对现代主义在精英文化与日常生活文化之间划出界限。作为一种破坏或颠覆性的理论观点,后现代主义不去讨论那些已经失去意义和表现的事物,而是去寻求对它们进行质疑,去重新描绘和解释界限,为意义与主观性的产生创造条件。²⁷例如,在把各种文化形式转变为教材内容时,后现代主义不仅更多地介绍构建意义的各种可能性,而且还介绍每一种意义本身的地位和作用。就此意义而言,后现代主义通过把权力与意义问题延伸到日常生活领域的方式,对政治学的客观与经验问题重新进行描述和进行理论上的重新分析,而日常生活领域常常是被排除在政治学的分析和意识形态的合法性问题之外的。在此讨论中,政治学的争论范畴并不限于国家或工作场所,也包括家庭、大众和大众文化、性活动空间和那些被排斥或被遗忘的领域。在现代主义话语中,存在着一个由普遍原因和社会工程而统合成的世界。²⁸所以,对于现代主义者而言,核心的问题就变成了“我怎样能说明和控制这个世界?我如何在其中给自己定位”的问题。后现代主义却不是以对社会和历史有这样一种令人舒服的感觉开始的,它将原因看成是不确定的,而且把它不信任的感觉,转变为一种超越行动,这种超越展现了一种完全不同的探究路线。

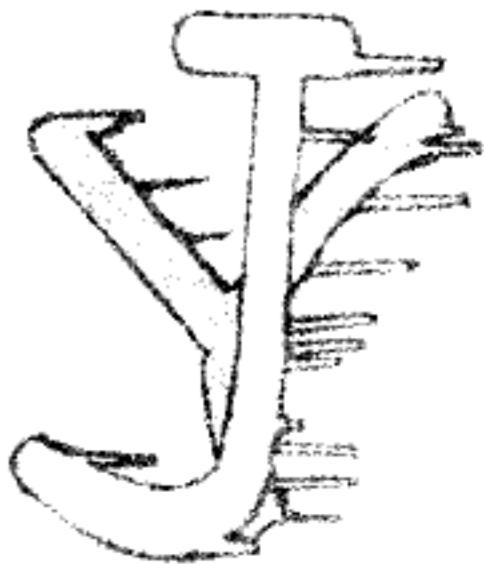


赛芒特·鲍曼 (Sygmunt Bauman) 捕捉到了现代主义和后现代主义在各自所探讨的不同问题和探索路线方面所发生的政治的和认识论的改变。他写道：

(后现代主义) 几乎没有任何他们可以当作信心十足的出发点的原则, 他们也没有一种清晰的声明。在他们去探究世界之前, 他们必须先弄清存在一个 (些) 什么样的世界将被探索。然后是“这是哪一个世界? 在这个世界中将做些什么? 我自己将以哪一种形式从事这些事情?”——按照这个顺序……典型的现代 (主义) 的问题是, 在另类中, “有什么问题需要知道的? 谁知道它? 他们是怎样知道它的, 认识的确定性程度如何?” 典型的后现代主义问题却没有走得那么远。他们试图对认识者本身进行定位 (原文如此), 而不是为认识者去确定任务。“世界是什么? 都有什么种类的世界? 它们是怎样被建构成的? 它们怎样表现出差异?” 即使都在关心知识问题, 但探究问题的方式是不同的: “知识是怎样从一个认识者传递给另一个认识者的, 这种知识的可靠性程度如何?” 与之相对照的则是: “当不同的世界处于对抗时, 会发生什么事情? 或者, 当不同世界的边界被侵犯时, 会发生什么样的事情?” 后现代主义的问题不仅对“确定性”, 而且对可靠性, 都是没有意义的。现代主义认识论的高人一筹在多元主义的现实之外似乎是没有希望的, 而对后现代的本体论探索来说, 多元主义的现实首先是可以被协调的, 然后是可以被说明的。这里, 引发 (而且可以单独引发) 追求终极目标的那种权力的征服欲, 并没有激发出什么热情。曾经使对绝对的追求似乎是可行的计划的自信心, 仅仅是激发了人们的怀疑心。²⁹

鲍曼清楚地表达了一种对立的观点, 它已演变成了后现代主义话语的核心特征, 即后现代主义拒绝接受启蒙运动和西方哲学传统的某些特征, 那些特征依赖于占统治地位的各种理论观点, “这些理论被创造出来, 用以说明一种卓越的主体, 界定人类的本质特征, 规定全人类

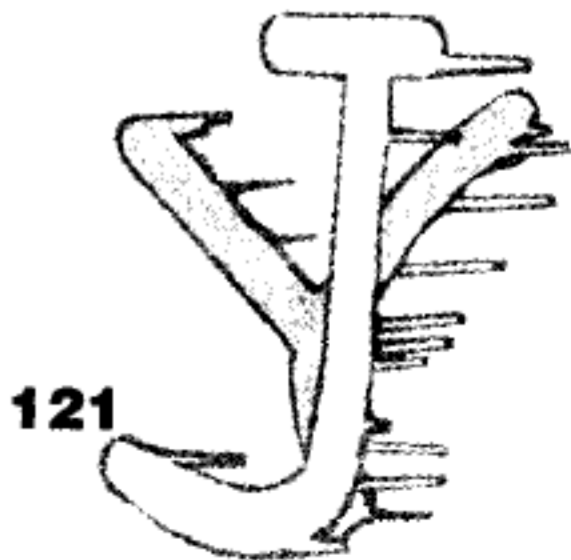
120



的命运或宣告人类的集体目标”。³⁰ 在这种对立的观点中,所有对普遍性原因和无偏见的解释能力的要求都被拒绝了,转向倾心于理论的局部性和具体性。抽象概括被当作一种总体主义和恐怖主义方式被否定了,因为抽象概括拒绝日常生活的具体性和特殊性,抽象概括来自于对特殊的和局部性现象的一般化处理,它还在普遍化逻辑的旗帜下扼杀差异。

但是,存在着比简单地反对各种占统治地位的观点或普遍理性的主张更为重要的问题。还有对那些自命为解放先锋队的知识分子的责难,这些知识精英以为自己是超越历史的,试图以一种被迪克·赫蒂吉(Dick Hebdige)称之为“幻想的浮士德式全能”(illusory Faustian omnipotence)的抱负去塑造历史。³¹ 在后现代主义的某些版本中,整体论和原教旨主义不仅不能引向真实或解放,它们实际上导致了巨大的痛苦和暴力的时期。后现代主义对主流理论观点的攻击,同时也是一种对恶性膨胀了的目的论自信和危险的先验论的批判,是对无所不知的理论的拒绝。³² 如果以更为积极的语言来解读的话,批判的后现代主义正在主张理论和意见的多元化,即正在为各种差异理论而辩论,这些差异理论认识到了自身的局限性;展示那些没有被表现出来的东西,披露那些被遗忘的危险记忆,这些记忆对白人至上主义逻辑提出了挑战;发现反对种族主义具体斗争的历史传统。同时,后现代主义理论还试图通过强调具体和平常的事情,在特定的空间、地点、时间和权力的结构之内而不是之外去确定理性和知识。在此情况下,局部性就成了这种理论的组成部分,成了其政治上的必要特点,这种理论在历史和意识形态之内而非在它们之外确定自己的位置和意义。

后现代主义另一个重点关注的问题,涉及到对主流理论和总体理论的批判:这是一种政治学的发展过程,这种政治学一方面把大众文化看作是审美和文化批判主义的严肃对象,另一方面预示并确定少数种族文化的重要性,是历史上文化产品的具体表现形式。³³ 后现代主义对普遍主义的攻击,部分地转变成了反对现代主义对大众文化的冷酷敌意,反对现代主义在高级文化和低级文化之间复制精英主义的划分。³⁴ 后现代主义对大众文化的肯定,不仅对支持学术领域的审美和



认识论的划分提出了挑战,对决定什么是“严肃的”品位的标准提出了挑战,后现代主义还产生了艺术、写作、电影制作、审美和社会批评类型的各种新形式。³⁵ 同样地,后现代主义还为探索和挽救另类种族各种形式的传统创造了必要条件,这些传统是文化和社会政治领域的基础层面。换言之,后现代主义对另类问题的重视,包含了对作为重复记忆(counter-memory)形式的历史重要性的强调,³⁶ 包含了对作为能动和权力授予的源泉的日常生活价值的重视,³⁷ 包含了对作为最为基本的历史和社会实践的性别作用的重新认识,这种实践产生于自我和社会表现的多样性,³⁸ 还包含对偶然事件、非连续性事件和未被表现的事物作用的重视,这些在重新描绘和思考人在世界中的存在和地位的边界的探索中,具有同样的意义。

后现代主义另一个重要的特征是,它为质疑作为传统的历史概念、为重新描述和解释个人经验和集体经验是如何冲突、理解、感受和形成的,提出了一系列参考。例如,后现代主义指出,存在着一种世界,在这个世界中,意义的生产与劳动的生产,在形成人类存在的界限时具有同样重要的作用。在此,关键性的论点有三:第一,拒绝承认意识形态和政治结构是由单一的经济逻辑所决定和支配的这种观点。各种文化和社会的形式,都包括着一种特定的、散乱的和意识形态可能性的背景范围,这种可能性只有在其形成的前后一致和相互矛盾的关系中才能被理解和被把握。而且,当这些文化和社会形式在资本主义生产条件下被再生产时,它们就会影响资本主义的生产关系,同时也会受到这种生产关系的影响。这并非是对唯物主义文化分析的排斥,就像排斥粗俗的简化论(reductionism)那样,这种简化论常与其经典解释相伴随。第二,劳动并没有提供基础,去排除意义或对社会关系与复杂整体的理解,正是这些社会关系构成了更为广泛的社会。既然如此,基于宗教、性别、种族、种族和群体之间冲突的社会对立,就具有他们自己的内在原因与动力,不能被归结为资本主义关系的逻辑。尤其是,历史唯物主义的各种话语也不再描述社会秩序了。第三,主体在语言环境中是如何形成的问题,其重要性并不亚于主体在生产关系中是如何形成的问题。包含着符号术语和实践两方面的世界,是一个纷繁复杂

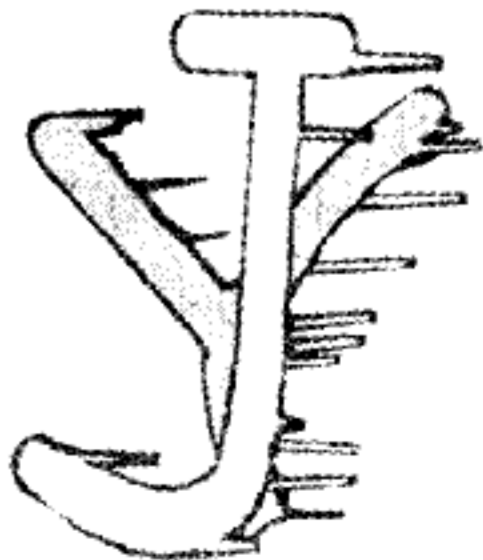


的世界，它从本质上涉及人们是如何与自身、他人和周围环境相联系的问题。这是一个相互联系的世界，人们借此来形成对自己和集体的定位，形成与他人的关系；而不是一个仅以物质的与经济的法则决定的因果关系就能解释的世界。³⁹ 符号的政治经济学不能取代政治经济学，它只表现为一种基本范畴，用以理解在特定的特权、压迫和斗争关系中身份定位是如何形成的。追随这样的探索路线，后现代主义致力于摧毁由主流文化理解所构成的版图，即它拒绝把欧洲传统当作评价什么是构成历史、文化和政治真实的唯一参考。没有一种传统或经历能够很权威、很肯定地解释人类全体的情况。实际上，批判的后现代主义主张各种传统对于它们试图说明的局部的、特定的和具体的事件都应该是有价值的。根据这个观点，各种传统证明了把历史建构为在不对称的权力关系中斗争的各种声音之间的对话的重要性。各种传统不会因为自我宣称是真实的或权威的而有价值，只有在它作为一种有益于解放和扩展人类可能性 (human possibilities) 的方式时，它才是有价值的。换句话说，传统并不能反映一种无所不包的生活观，相反，它只能通过让人们明白自己的经历是在差异、斗争和希望之中形成的，才能使他们自觉地摆正自己在历史中的位置。在后现代主义的概念中，传统是重复记忆的一种形式，用来恢复那些形成公共生活的社会和政治结构的复杂但被淹没了的身份。⁴⁰

后现代主义不同意现代主义的历史话语，即将历史看成是一致的、编年的和目的论的。相反，后现代主义认为，历史是分散的、不连贯的、片段的和多元的。吉姆·柯林斯 (Jim Collins) 正确地指出，通过对“追求一种支配的风格、集体精神，或任何其他一元论概念，而把异质性降低到最低程度的历史”的质疑，后现代主义对这种历史编纂学观点提出了挑战。⁴¹ 通过下面的阐述，他详细地说明了这一观点：

从奥斯瓦尔德·斯宾格勒的 (Oswald Spengler) 《西方的没落》，到威尔·赖特 (Will Wright) 的《社会中的六支枪》，所有这些历史的普遍的共同特征，就是一直赋予同质性结构以特权，这种结构允许历史学家进行简洁的概括，这种概括能够极大地支持那

122

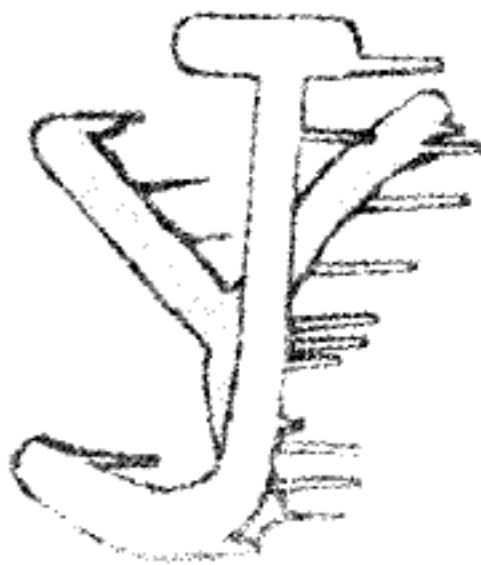


种把文化“当作整体”的自以为是的说法。重点可以在时期、运动和方式等之间的历时性变化中被反复地提出，而不像在共时性张力(synchronic tensions)下那样；在共时性张力中，那些进一步细分的内容，必然会削弱任何单一主题的系统表达，这种单一性表达公式涉及的是自我在一个特定时间的表达……打破这种符咒的主要方法，就是从一系列不同的重点开始——特别是那些“相互矛盾因素的混合”时期，以及那些具有其自身历史和社会史的不同艺术形式和话语……为了说明这些区别，那种以进化论、大众意识或时代精神来预言的历史，必然被强调共时性张力、大众文化的碎片和每一种文化的时代精神的历史所取代。⁴²

需要强调指出的是，后现代主义并非仅仅提出了如何重新思考历史和传统的意义这些关键性问题，它也促使我们在不考虑关于本质和原则话语的情况下，提出新的和不同的问题。正如尚塔尔·墨菲所指出的，后现代主义为理解各种传统的局限提供了可能性，使我们能够与这些传统进行对话，尤其是在那些有关我们怎样去认识政治主体的建构和民主生活的可能性等问题上。⁴³

最后，如我在第三章所叙述的，冒着极端简单化的风险，反抗的后现代主义对自由主义、人文主义的作为历史载体的统一性和理性主体的观点提出了挑战。⁴⁴ 在这种情况下，主体既不是统一的，其行动在形而上学和超历史的术语中也是没有保障的。后现代主义不仅认为主体是矛盾对立和多元分层的，它也反对认为个人意识和理性是形成人类历史的最主要的决定因素的观点。它假定而非信仰社会变化的模式，这些模式关注历史的、结构的和意识形态的局限性，这些局限形成了我们自我反思与行动的可能性。它认为团结、共同体和同情心是我们形成和理解我们所具有的客观能力的基本内容，这种能力使我们能够以一种有意义的方法去感受这个世界和我们自己。⁴⁵ 通过强调没有统一的主体，我们能够通过对多方面对立和斗争的认识来重新思考团结的意义，这些对立与斗争表现了自我与社会现实的概念的特性。主体是由冲突的意义和社会实践的中介与影响作用而形成的，借助于对主

123



体地位多重性的认识,就可能创造一种关于种族价值的理论。这种价值要求“成倍地扩大民主实践,并使之在各种各样的社会关系中制度化……(所以)我们就不仅为民主辩护,而且还能加强它”。⁴⁶换句话说,后现代主义为重新思考在迅速变化的政治、社会和文化条件下,我们是怎样被建构成主体的问题提供了一系列的参考。

在看待种族与种群问题的方式上,它提出了什么样的见解呢?后现代话语为解构白人至上逻辑的主流观点与重新描绘经验和权力建构间的界限,提供了理论基础。最初,通过挑战主流理论的概念,批判的后现代主义为对那些前提性假设进行新的攻击提供了可能性;正是这些前提性假设,允许主流文化通过对西方文明精华不加怀疑的要求,去强化它自己的权威和种族主义的实践。通过对普遍理性、白人的解释、人本主义的主体以及把高级文化的合法性作为文化实践的标准等观点的挑战,后现代主义批判阐明了欧洲中心论和美国的身份话语是如何在努力维持同质性权利关系时,压制差异、异质性和多元性的。后现代主义不仅提供了新的方法,去理解权力是如何在建构种族主义的身份和主体中发挥作用的,它也重新界定了在差异的多种关系中的文化和经验,因而提供了人们得以反对种族主义意识形态和实践的广泛的主体地位。通过质疑“低级的异类和附属的边缘”的主题,后现代主义为驳斥“排他的身份、占统治地位的异质性和普遍性——用更直率的话来说,就是白人至上——等观点”,⁴⁷提供了新的理论工具。后现代主义在原则、文化、差异和主体性问题的论争,为质疑构成体面、人道和美好生活的现代主义的理想提供了基础。后现代主义不但不去赞美统治者的各种理论观点,反而对以下问题提出了重要的质疑,即各种理论是如何形成的,它们的意义是什么,它们如何处理道德和社会经验的特殊形式以及它们如何判断和处理特殊的认识的和政治的世界观。同样地,后现代主义试图去说明各种边界是如何被确定的。实际上,它试图通过一种新的知识和感情投入,去描写社会和个人对权力的各种形式以及对与之相伴的合法性原则提出异议,并借助这些工作去重新描绘关于意义、愿望和差异的版图。通过使自己的理论远远超越(和对抗)包含在意识形态中的理论观点,以及那些为种族主

124



义制定基础原则的问题（这些原则是现代性尚没有受到挑战的部分），后现代主义对理论进行了重新理解和定义。

对于关心反种族主义教育学发展的教育工作者而言，后现代主义为他们提供了新的认识论，去重新思考和定义民主权威的疆域和特定的关系背景。它提出了被理查德·伯恩斯坦(Richard Bernstein)称之为“对确定界限的所有过程和潜在方法的健康怀疑，这些潜在方法是我们用来控制、排他和边缘化的方式”。⁴⁸ 后现代主义也为教育工作者提供了一种话语的多样性，用以质疑现代主义对整体化理论的信赖。这种整体化理论是建立在确定性和绝对性基础之上的。对后现代主义者而言，为了对批判的种族教育学发展作出有价值的贡献，教育工作者必须把后现代主义最重要的理论洞察力与那些故事与叙述结合起来。那些故事与叙述明确地解释了，在那些围绕特定的反种族主义斗争实践而组织起来的斗争共同体中，差异和反抗是如何具体地表现出来的。照此方法，可以通过将后现代主义话语逐步拓展到更广泛的社会关系和实践领域，来深化反种族主义教育学计划。但后现代话语不能仅仅把差异看作是建构教育生活的组成部分。它所要做的事情也还要远远超过这些，即通过恢复那些传统上被拒之于学校教育、日常生活和历史的主流理论之外的知识、历史和经验，来重新建构反抗的理论观点。在为激活民主的公共生活而斗争的同时，后现代主义要在非学术界的听众和他们的作品中开拓和建立公共领域。把它们作为反种族主义和反对其他各种控制形式的斗争的一部分，这才是重要的、生死攸关的。重要的认识问题是，批判的后现代主义需要为教育工作者提供更加复杂和更加具有洞察力的关于文化、权力与知识的关系的理论观点。当与民主的大众生活建立了联系时，关于差异、权力和特异性的观点，就能够被理解为公共理论的一部分。这种公共理论能够通过激进的民主理论，去拓展和深化个人自由和个人权利。

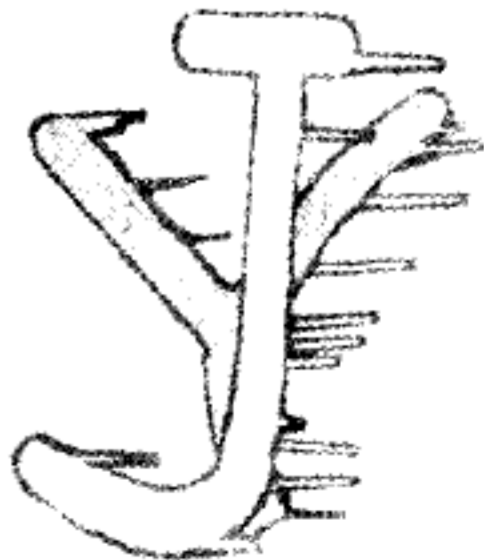
接下来，我要揭示后现代主义的反抗理论，可以由非洲裔美国女性主义理论家和作者来进行详细的阐述与发挥。这些作者的作品致力于重新建构和阐述权力和有关差异、斗争和身份的政治学及叙述方式之间的关系。在选择那些非洲裔美国女性主义者的文字时，我并没有



想代表谁、偏向谁,或局限于某种身份定位的政治学范围内来讲话。我自己的身份地位是一个白色人种的男性学者,我讨论种族歧视与性别问题时,是通过自我有意识地认识我自己的兴趣而进行的。我的兴趣是用女性主义这些实践,作为更广泛的政治计划的一部分,去扩大民主斗争和团结政治学的领域与意义。在这种情况下,边界的跨越就是努力促进与历史沉默和理论消除政治学决裂工作的一部分,这种政治学压抑了另类的意见并使之边缘化。在此,最为关键的是,需要用它自己的术语去理解文化产品的特异性,就像处于不同权力关系中的非洲裔女性主义用各种不同的声音造就这些特异性那样。另外,这种边界跨越需要为了重新描述和建构超越差异政治学的身份与团结的各种新形式的可能性,而向主流理论的权威与实践提出挑战。在这里,问题的焦点不是仅仅试图去形成理解与自我批判理论的形式,尽管这些是不容易被重视的,而是使有色妇女努力作出的贡献为人所见,这些努力表达了意见和批评,是有变革能力的理论观点,因为这些观点深入地重新界定了公正、自由权和行动自由的意义(通过揭示这些内容,去重新确定团结的各种形式所需要的条件),而行动自由是使差异成为民主生活的基本特征的条件。这样一种观点通过反对用欧洲中心的殖民话语去建构世界的倾向,对边缘与中心之间的关系进行了重新解释,并创造了新的批判性的公共领域,以挑战现存的新殖民主义意识形态和权力的制度核心。

非洲裔美国女性主义作家与可能性话语

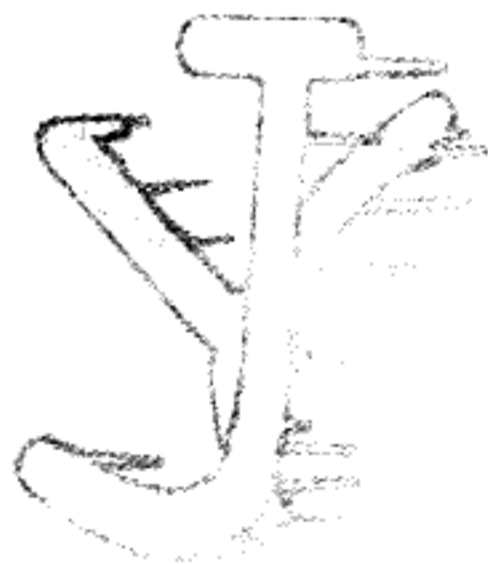
在这个国家中,很长一段时间以来,非洲裔美国妇女女性主义者一直在用写作表达着自己的格格不入。⁴⁹最为重要的是,她们以多种斗争方式赋予团结和反抗的政治学以一种新的意义,正如巴巴拉·克里斯蒂安(Barbara Christian)所提出的那样,“确定和表现我们作为整体而不是另类”。⁵⁰在构成其工作的不同材料中,存在着一种批判和可能性的语言。这种语言是由重新构建差异意义的证明、叙述和理论化的各种形式构成的,它们把重新解释历史的意义作为支持集体记忆和



集体斗争的生存形式的基础。渗透在这项工作中的张力，从痛苦和反抗到恢复健康和超越的感觉连绵不断。例如，在小说家保罗·马歇尔 (Paule Marshall) 的著作中，我们看到了重建“过去和完全改变现存社会秩序的需求”的尝试。⁵¹ 在政治作家的著作中，像琼·乔丹 (June Jordan)、奥德里·洛德 (Audre Lorde)、米歇尔·沃勒斯 (Michele Wallace)、黑兹尔·卡尔比 (Hazel Carby) 等，正进行着一种尝试，去重构表达意见的理论，使之成为变化着的身份构建的一部分，这种身份是在差异之中，特别是在那些源于阶级、种族和性别的差异中建构的。⁵² 其中也有另一种尝试，即把呼声和意见看作历史上特定的文化结果，一个人从中可以学会产生一种相反的意识、身份和一种立场，这种立场不仅反对统治，而且能够发展个人和社会的能力与可能性，以形成人类相互联系和富有同情心的反抗与解放的共同体。⁵³

在这方面的工作中，出现了一种和团结有差异的话语，并具有多元分层和辩证的特点。首先，所有这些非洲裔美国妇女用不同的方法提出了一种差异批判理论，就像它在主流文化的符号和关系中被构造时一样。第二，非洲裔美国女性主义作者对差异的解放理论提出了批判。这种解放理论是在最近十年中，在形成一种更为激进的差异和身份政治学理论的同时，由白人女性主义所提倡的。第三，在这些著作中，有一种对差异的卓越重构，这种重构是通过提出作为危险记忆 (dangerous memory) 形式的叙述而进行的，这种危险记忆为反抗的共同体和激进的责任伦理学提供基础。在下文中，我将逐一分析差异理论的这些组成部分，然后再介绍他们的教育学含义，以求开创被我们称之为反抗的边界教育学的理论。

与很多激进的后现代主义理论不同，非洲裔美国女性主义者的著作深切地关心着开拓差异政治学的工作，这种差异政治学把统治的动力置于权力的中心而非权力的边缘。实际上，非洲裔美国女性主义试图揭示不平等的种种复杂模式，是通过种族、阶级和性别的分化而形成的，这些分化处于主流文化的中心，用定义的形式塑造了主流文化最基本的制度和意识形态形式。某些论点在这方面发挥着作用。首先，需要确定激进的身份理论也是白人的理论，必须被看成特定的历史和



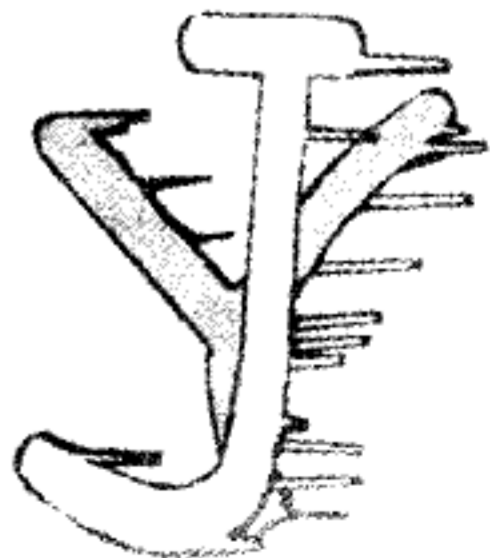
社会的建构。必须把种族关系问题当成更广泛的种族主义理论的一部分来看待，以便理解白人运用种族、性别和阶级范畴来掩盖政治和社会的差别，而这些差别是包含在白人的实在论的差别建构之中的，在这样做的同时，他们又怎样利用种族主义作为一种规范，给自己的权力定义以特殊优待的。

在这种观点中，差异是不能在沉默、征服和幼稚化的动因之外被理解的。通过关注白人种族运用权力、使用贬低人类生活的术语说明另类，和用普遍性与共识来隐藏自己局限性的方法，非洲裔美国女性主义者能够重新确定有色种族站出来发出声音，并且用自己的概念来讲话。在政治学范围和在这些实践范围内进行的斗争，意味着非洲裔美国人，不得不拒绝那种将另类降为客体的主流政治学，这些客体的经验和传统也被那些白人，或者他们不得不单独背负的关于另类和殖民化的历史重负，认为是异己的。黑兹尔·卡尔比指出：

127

一方面要重新思考黑人的社会、政治和文化的建构与边缘化的关系，另一方面要重新思考主流文化中关于白人的规范性假设，进行这种重新思考的方法就是，去考察在边缘化缺失的情况下，主流文化形成和改造的方式。这意味着一种公共认识，在这种认识中，边缘化过程本身就是主流文化形成的核心。第一步也是非常重要的一步就是……去认识白人的文化和政治范畴。这意味着我们的社会秩序种族化，只有与另类的被种族化相联系时才能被认识。⁵⁴

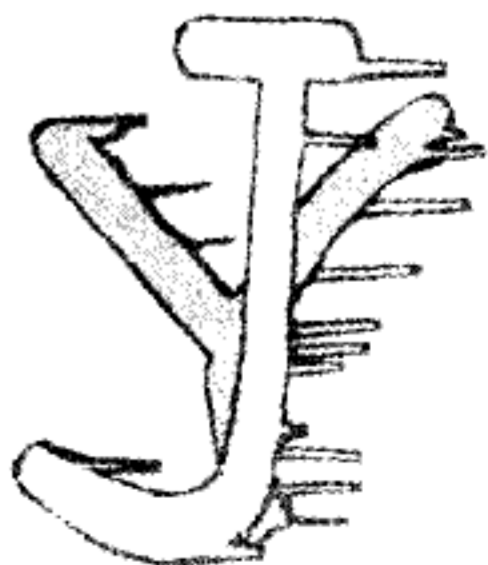
卡尔比所指出的，是非洲裔美国女性主义所提出的更广泛的理论尝试的一部分，这一尝试反对狭隘的非洲裔美国人的身份理论，同时也对文化缺失提出异议；这种文化缺失历史地和社会地把白人种族置于主体地位，这使很多白人对文化种族隔离机制与权力关系视而不见，而这种隔离与关系，正是在美国占主导地位的欧洲中心文化的组成部分。正如科柯·福斯科(Coco Fusco)指出的一样，“这种历史的特产，是维护权力关系的结构性缺失(structured absences)。坦率地说，没



有一个人曾说‘自我’隐含在‘另类’之中,或者说一个人可以指定‘另类’。权力仍被面纱遮盖、静悄悄地处于适当的位置”。⁵⁵ 非洲裔美国女性主义者已经做出了巨大的努力,将差异理论与对边缘排他的关注分离开。这样一来,就可以清楚地看到,任何对种族地位的分析,都必须包括另一种分析,即:占统治地位的另类,在低估其他种族群体的身份时,是如何积极系统地掩盖它自己的社会和文化身份的。通过质疑差异的界限,是怎样由主流的欧洲中心的符号和二元论所建构的,不仅使深入理解白人种族划分是在其试图给另类定位的过程中构建出来的成为可能,也使在瘸腿的实在论(这种实在论决定了正统人本主义理论的特点)之外,重新思考主体性和反抗的理论成为可能。身份不再是一种固定的东西,而是流动的、变化的和多元的。同时,在多元对立和社会关系中,压迫也可以被看到了。一旦主流文化在种族关系话语和现行权力关系中被种族化了,从那些反对文化种族灭绝斗争的观点来书写历史,就成为可能。现在,声音来自于各种不同的社会定位,而且不再被要求只使用欧洲中心的观点来表达意见,因为那种观点是用自己的利益来定义那些意见。贝尔·胡克斯(Bell Hooks)把多元意见的出现,看作更大范围内政治学和身份地位斗争的一部分,这种斗争是重新建构非洲裔美国人主体性的关键。她写道:

我们转向“身份”与“文化”,是为了联系政治的实践给身份重新定位。这是狭隘的文化国家主义所不能够告诉我们的,这种文化国家主义用白人对另类的霸权,来掩饰其持续的迷惑力。而身份定位却被作为构建激进的黑人主体性过程的第一步。近来,对静止的黑人身份理论的批判性反思,极力主张改变我们关于我们能够是谁,以及谁仍然是黑色的看法。同化、模仿或是假定外来者的反叛角色,并不是仅有的选择,而且从来就不是。这就是为什么我们说,彻底改变身份政治学理论是关键的原因。这样一来,我们能够把边缘地位当作一种发展空间,在那里,在我们仍然致力于黑人解放斗争的同时,我们能够想让自己变成什么样,就能最好地实现自己的愿望。⁵⁶

128

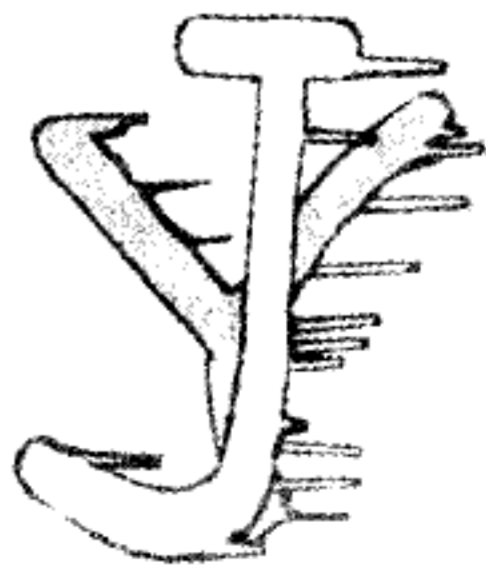


由许多黑人理论家提出的差异理论的核心，是反种族歧视理论，它把种群的意义重新描述为一种社会和历史的建构。这种观点标志着实在论的黑人主体的终结和白人作为种族范畴的结构性缺失的终结。例如，斯图亚特·霍尔(Stuart Hall)指出，作为社会和历史建构的黑人主体理论，提出了身份定位的新概念和差异文化政治学的新定义。他写道：

把一个人本身构建成“黑人”是借助差异对自我的另一种认识：清晰明确的倾向性和极端性，与人们尝试定义自我是相对立的……长期以来，这确实被认为是一个简单的过程：认识——是对未解决问题的解决，是对某个总是在等待着某个人到来的地方的到达。“真实的我”……事实是“黑人”从来没有到那里去过。真实的我一直就是一种不稳定的身份，从精神、文化和政治上都是如此。充其量它也就是一种叙述、一个故事、一段历史。是被建构、被告之、被述说的一种东西，而不是简单地被发现的东西。⁵⁷

在一些非洲裔美国女性主义的文献中，为非洲裔美国人创造一种复杂并可见的身份地位的重要策略，已在理论上得到了发展。更具体地说，这些作者已经对一些方法进行了批判，许多白人中产阶级女性主义者，运用这些方法在超越自然性别和社会性别的斗争中，用实在论的术语建立了种族和差异理论。在这一斗争中，奥·洛德的意见是很有影响力的。

我们那些人是在差异的严酷考验中被编制出来的——我们那些人是穷人、是女同性恋者、是黑人、是比较守旧的人——我们知道生存不是一种学术技巧。它是学习怎样孤独地、不受欢迎地、而且有时是受侮辱地忍耐，是学习怎样与那些被定位在结构以外的另类合作，以便去界定和找到一个世界，在那里我们所有的人都能够活得很好。它是学习怎样去接受我们的特异之处并把它们



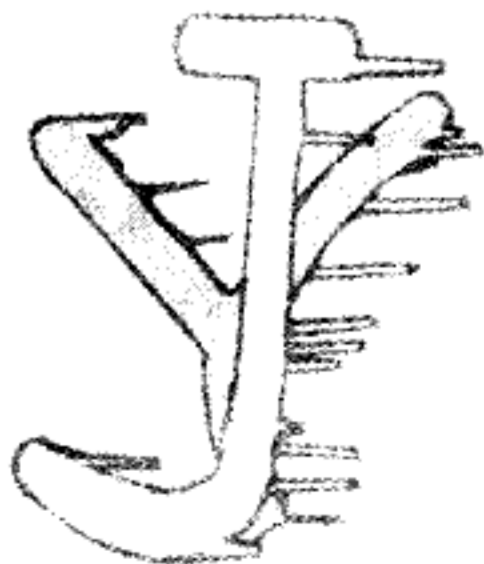
变成力量。因为主人的工具永远不能拆除主人的房屋。他们可以允许我们在他自己的游戏中偶尔打他，但他们决不会让我们创造变化。⁵⁸

在这段引文中，她把差异理论当作批判的参考，当作提高解放的可能性的基础，这种可能性存在于激进的差异理论中。最初，她反对各种当代女性主义的观点，这些观点把统治限定在性别关系领域，这样做，就形成了一种排除对种族主义、阶级统治和同类恐惧质疑的差异话语。在女性主义斗争与解放的旗帜下，很多当代女性主义者无意识地重构了欧洲中心的逻辑至上论，这种逻辑至上论是他们所主张的，也是他们所抨击的。实际上，当这一中心被重新构建成为女性主义抨击父权制的观点时，在它否定工人阶级妇女、女同性恋者和有色妇女的意见的同时，它再造现实的权力边缘的功能就在起作用了。像洛德所指出的那样：

缺乏对这些问题的考虑，能够削弱任何个人的或政治学的女性主义理论。没有检验我们的许多差异，没有引入贫穷妇女、黑人、第三世界妇女和女同性恋者的意义，就肯定任何女性主义理论，是一种特殊形式的学术傲慢。⁵⁹

洛德不仅批评了拒绝检验差异的女性主义观点，这种观点是在白人中产阶级女性世界之外被构建的，她也指出，在对差异的拒绝当中，埋入了种族歧视和同类恐惧的种子。她认为白人在忽视差异方面，投入了很大的文化、政治和情感的资本。认识这种差异，就是立即要求实施不对称的权力关系，这种关系有差别地构建白人和非洲裔美国妇女的生活。对于白人中产阶级妇女而言，这经常引发负罪感，并迫使她们“允许有色妇女跳出陈规陋俗……（而且）它威胁到只用性别概念看待压迫问题的那些妇女的满足感”。⁶⁰ 洛德关于此问题的论点是有说服力的：

129

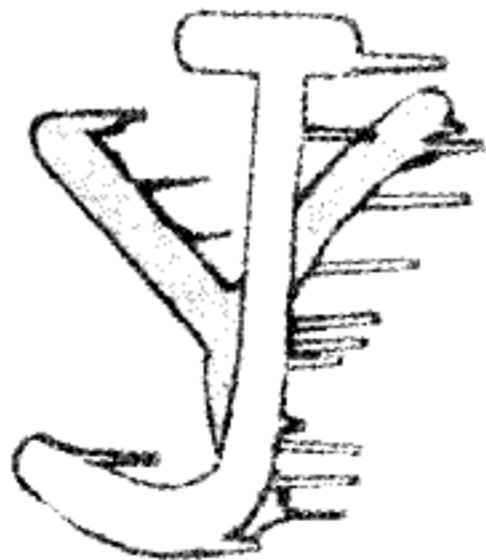


穷人妇女和有色妇女，知道在婚姻的奴隶与卖淫这两种表现之间是有区别的，因为正是我们的女儿们徘徊在42号大街上。如果白人美国女性主义理论不需要考虑我们之间的区别，不考虑在我们的压迫中产生的结果性差异的话，那么，你又怎样对待这样的事实呢？即当你去参加女性主义研讨会时，那些为你打扫房间和照料孩子的妇女大多数都是穷人女性或有色妇女。在种族歧视的女性主义背后是什么样的理论？在一个对我们所有人都具有可能性机会的社会中，我们个人的观察可以为政治行动做铺垫工作。在把差异作为关键性力量方面，学术女性主义的失败，是超越最初的父权制经验的失败。在我们的世界中，区分与征服必须转变为解释与授权。⁶¹

但是，像很多非洲裔女性主义作者一样，洛德不愿意把她的分析限定在天生被狭隘定义的差异女性主义理论的种族歧视上，或者不愿意解构文化分裂主义的各种形式。文化分裂主义认为，非洲裔美国人只需为他们历史上的各种积极运动提供论据。这些都是政治和策略方面的重要争论。但洛德也关心开拓一种身份定位和团结的政治学。这种政治学把差异看作是积极的人类力量，它“能够在追求共同目标时丰富而不是损害对自我的理解”。⁶² 在这种情况下，非洲裔美国女性作者也试图去开创这样一种差异政治学，它阐述了自己创造性的功能，同时也为植根于各种关系模式和权力定义之中的共同体的新形式进行辩护，这些关系模式允许各种各样的种族群体超越他们自身的利益与许多差异建立有机联系，以求达到开创民主文化和民主社会的目的。

争论的焦点是反抗的政治学，在这种政治学中，差异是通过意见和团结范畴被认识的。即使是以夸大这一论点为代价，强调这一点也是重要的，即非洲裔美国女性主义者，一直在努力开创一种关于非洲裔美国人主体性和发言权的理论，这种理论超越本体主义和俗套读物的狭窄限度，去认识和描述非洲裔美国妇女的形象。在这种情况下，就有了一种尝试，去发展关于自我和身份定位的理论观点，这种观点把差异与坚持以多种声音来表达联系起来，以求加速那种关于流动和多

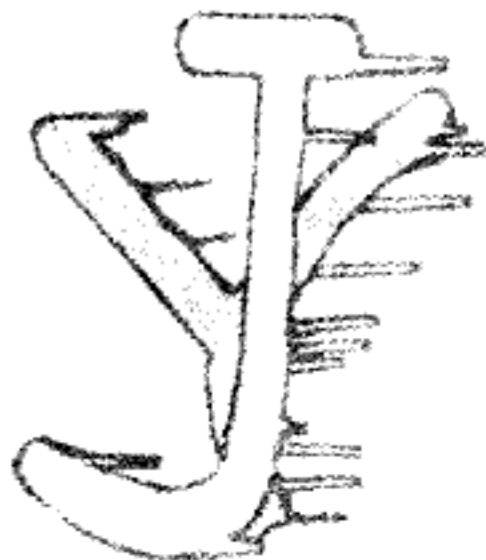
130



元而非静止和单一的身份定位理论的发展。其核心问题是，要把发表意见看作是反抗与自我改变的行动，要认识到发出声音是成为历史发展主体而非客体的先决条件。⁶³ 在分析其选择进入一所全是黑人的隔离学校的经历时，胡克斯对她学会认识教育允许她以多种声音发表意见的价值进行了评价。她写道：

在某种程度上，进入全部黑人的隔离学校，与黑人教师在一起，意味着我能够把黑人的诗理解为在用各种声音发表意见……先是被格温德琳·布鲁克斯 (Gwendolyn Brooks)，后是被阿米里·巴拉卡 (Amiri Baraka) 作为例证的黑人的诗，包含着多种声音——不是只有一种被确定为或多或少正确的声音。对于发现一种声音、一种确定的写诗和读诗的风格执著，适合于一种简单得只具有一种静止的自我和身份理论的诗歌，这种理论遍及大学的各个方面。似乎很多黑人学生都发现我们的处境是值得怀疑的，恰恰是因为我们的自我感觉，这种自我感觉是用我们的声音来定义的，是多纬度的，而不是单方面的、独白的或静止的，我们在家里用俗语说话和我们用标准英语说话是一样的。个人，除了讲英语之外，讲各种语言，有的则既讲方言土语也讲标准的英语，他们发现不要被迫去选择某一种声音，不要声称某一种声音是正确的，而是要去建构这样一种社会现实，它赞美、接受和肯定差异和变化……肯定我们讲话的所有方式，用各种语言讲话，这些语言使每个种族都能表达其独特的文化现实，这一切都是自我肯定必不可少的内容。⁶⁴

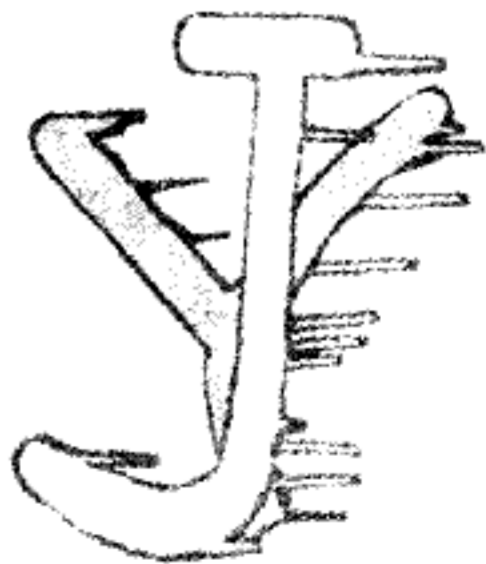
作为差异政治学的一部分，反种族主义的教育学必须探讨语言与表达意见之间的关系，这种关系是涉及到民主斗争与对抗性的更广泛利害关系的组成部分。激进的教育理论，必须教会教师和管理者听和说多种语言，交给他们多种理解世界的方式，而不是谈论读写能力。这不仅仅是对很多人来说，使从自己经验的明确优势角度讲话有了可能性，这种可能性也能对管理者、教师、学生、家长、邻居进行对话和建立



团结共同体散乱和集中的场景，给予多方面和确实的改变。激进的教育理论，也能够教导人们面对逻辑中心的理论背后的专横，面对似乎超越批判而存在的信仰，面对有损民主交锋力量的语言。关于这一点，琼·乔丹在对语言的复杂性与现实所做的深入对比分析中做出了说明，在这里，现实指的是美国大多数人都是在当时的历史条件下发现自我的这一现实。 **131**

我在谈论民主国家中主要的语言问题，这些现实中的问题被某些人偷去藏了起来，然后再把它们同化到“官方”英语中，这种官方语言只会表达那些被大肆渲染又没人回应的事情，或者说假话。如果我们生活在民主国家中，我们的语言就必须会在所有普通美国人中，在所有无法否认的、表现每个人参与的声音中，发出碰撞、咒骂和歌唱的声音。那我们也就不必忍受有权力的语言，从而失去对词语本身的所有敬意了。我们就可以用我们自己的语言找回我们真实的自我，我们就可以让我们的语言引导进入权力的平等，这种权力平等是一个民主国家必须具备的……这不是一个民主国家。我们忍受着。我们具有有权力的语言，这种语言通过对异议的审查制度而使自己的权力永远存在。⁶⁵

在非洲裔美国女性主义者著作中出现的差异政治学和理论的另外一种要素，是传说和叙事形式的重要性，这些形式保持着反抗共同体的活力，同时也对那种发动种族歧视、性别歧视和其他控制形式的集体的破坏进行控诉。巴巴拉·克里斯汀斯坦指出，非洲裔美国人总是用叙事的形式，“用我们所创造的故事、用谜团和谚语、用语言游戏”来创建理论，“因为我们似乎更喜欢动态而非固定的想法”。⁶⁶ 在此起作用的理论植根于日常演说——它们是复调的、不完全的和震动的。然而它们也是产生于斗争关系之中的。托尼·凯德·班巴拉 (Toni Cade Bambara) 认为这些故事植根于生存、斗争关系和广泛自觉的反抗之中，她写道：



故事是重要的。它们保持着我们的活力。在船上、在帐篷中、在城区田野和监狱里、在路上、在火车上、地铁上、在包围之中、在剧痛中、在边缘上——说书人把我们从边缘抓回来听下一章。在这些故事中，我们是主角。我们，故事中的英雄，我们的生活维持着，它过去怎样，现在就怎样。生活如接力赛般延续着。这就是我们所要的：编造拯救我们生活的故事。⁶⁷

在一些作者的著作中，如佐拉·尼尔·赫斯顿 (Zora Neale Hurston)、保罗·马歇尔、托尼·莫里森 (Toni Morrison)、艾利斯·沃克 (Alice Walker) 和托尼·凯德·班巴拉，叙事形式和故事的发展，向知识建构的方法和证明权力与知识的联系的方法提出了挑战，而且重新定义个人和政治学，以便重新书写我们所学的与我们如何学习之间的辩证关系。我们如何学习，决定了我们在历史、经验和语言中的特殊定位。⁶⁸ 非洲裔美国女性主义作家的文学作品，促进并挑战了后现代主义的叙事观点。他们的作品，用关于生存与反抗的论争把叙事故事形式与内容联系起来，在叙事结构和内容中，增添了比后现代主义分析所做的更多的进步主义政治学特色。这些故事的发展，变成了开拓各种历史意识形式的媒介，这种历史意识为团结、共同体和自我爱护的新关系提供了基础。例如，米歇尔·吉布斯·拉赛尔用讲故事的方式把政治学与教育学联系起来，这样做证实了激进主义的可能性，它成了自我和社会授权的形式。

132

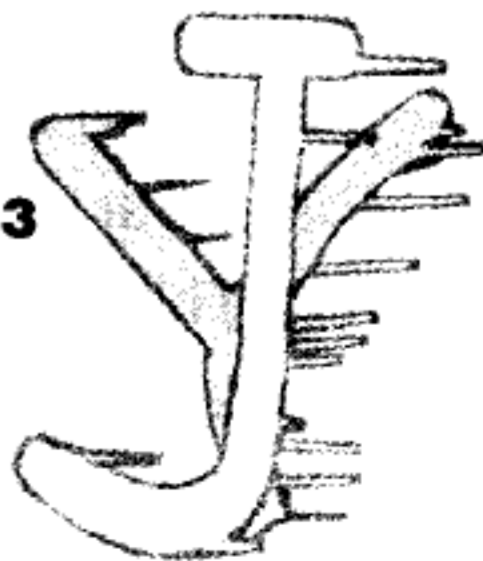
在共同体内，构建历史意识的最古老的形式就是讲故事。让集体的经验和记忆传授知识、技能和价值对于散居文化具有特殊的重要意义……对美国黑人妇女的政治教育开始于400年做奴隶、散居各地、被迫劳动、挨打、挨炸、受私刑、被奸污的经历。这些经验是我们编写英雄个体和组织的历史时应该吸收的内容。这些英雄们曾对残暴宣战并征服了那些暴行。当我们面对如何为妇女组织食品卷预算合作社，或在法庭上如何证明自己是合格的妈妈这种问题时，这种问题就变成了实际问题。作为教师，当我们开发



出一种方法，把日常生活置于历史的核心地位，并能使黑人妇女运用她们创造历史的知识为生存做斗争之时，这就成了基本问题。能够建立这种联系的一种情景就是教室。在没有我们实际控制的土地和地盘的情况下，教室则成了我们临时的空间，用来唤醒我们的集体记忆，别人对我们作了什么和我们是怎样回应的。⁶⁹

作为教育的实践，对那些源于边缘群体的故事的还原与肯定，也可以有益于一条重新集中关注白人权威的现实的解放道路。白人不能仅使用这些故事作为考察他们在种族歧视建构方面复杂作用的基础，这些故事也能帮助特权群体去认真地倾听那些多方面的叙述，其中包含着另类人们的复杂性，这些复杂性历史上被以具体化和僵化的方法定义，掩盖了多种从属群体之间及其内部的差异。当然，对于这些故事也要提出一些问题，哪种共同的要求涉及到了责任义务理论、伦理学和身份政治学，这些共同的要求能够产生于白人和与这些叙述形式有关的黑人之间吗？我相信，通过使这些理论中所包含的前后关系形式和使意见的变化成为直观的，并引起对它们提出质疑，学生们在对这些理论提出疑问的同时，即这些理论是如何形成那些围绕在黑人、妇女和其他从属群体周围的各种形式的自我憎恨与轻视的，能够解构种族歧视、性别歧视的主要观点和阶级统治。⁷⁰ 同样，边缘群体的故事，提出了反面理论，这些理论质疑白人和其他优势群体所具有的角色地位。沙伦·韦尔奇(Sharon Welch)对此问题的看法是有教益的。她认为倾听和写作关于另类人们的故事，能够教导白人和欧洲中心文化的成员，用一种她称之为冒险与反抗的伦理学来对待责任的重新界定。她写道：

这些特定的故事唤起我们的责任。作为冲突、压迫和排斥的危险记忆，它们召唤我们中那些经常没认识到身处统治结构的复杂关系中的人们参与反抗和改造。对于我们中的那些西方精英的成员，就种族、社会性别、教育或经济地位的原因方面，我们受到了来自边缘化和被压迫者的故事的挑战，需要找出我们的伦理和



政治智慧的局限性——我们的资本主义的有限要求，我们对其他种族塑造他们自己的身份地位的活力和决定能力的有限评价……处于第一世界的我们，没有对那些另类负责任，我们要对我们自己负责任——对找出我们的洞察力的局限性负责，要对纠正由那些局限性的傲慢和侮辱所引起的伤害负责任。⁷¹

韦尔奇正为叙述的俚语概念辩护。她恰当地指出，从属群体的叙述方法需要被恢复为“危险的记忆”，这种记忆重新书写着在反抗和斗争中联结而成的共同体的历史脉络。她还认为，需要用这种故事去建构一种伦理学观点，来控诉欧洲中心的美国主流理论观点，以便在有必要建构社会关系和共同体时，使它们被批判地质疑和抛弃。这些新构建的社会关系和斗争共同体，能够提供和解、救助和公正。同时，米歇尔·沃勒斯提出了对非洲裔女性作品叙述结构赞赏和应用的条件。⁷² 她认为当代非洲裔女性作品的成功，受益于优势群体对他们的排斥。这样说，并无损我曾谈到的非洲裔女性主义著作中叙述结构的重要性。我的意思仅是想确定，有多少工作能够被优势文化所取代，并以再生产和再强化不平等与种族歧视的各种形式来取代这些工作。在这种情况下，理论的文化批判主义就变成了绝大多数白人的学术排异理论，而非洲裔女性主义理论的批判主义，也就被忽视和被边缘化了。

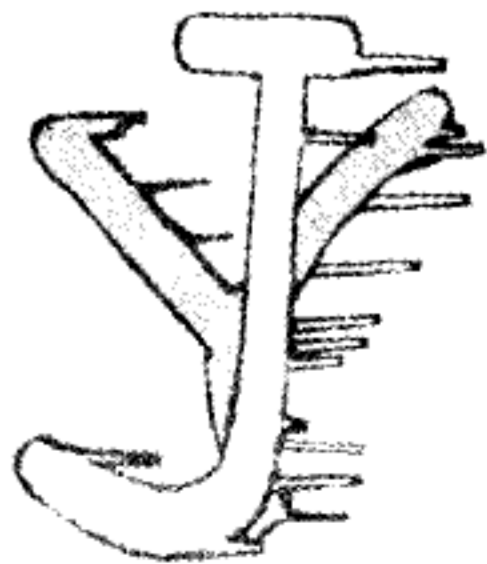
作为斗争与改造实践的边界教育学

如果反种族主义教育学的建构要摆脱那种漠视其他社会对立和斗争形式的差异理论的话，它就必须拓展为更广泛的公共话语的一部分，这种公共话语与参与的多数公民相关。它必须是一种通过强调有活力的共同体，来向民主概念注入生气的话语，这种共同体不会与公正、自由和平等的基本原则相矛盾。⁷³ 这种理论必须由有关建立物质和意识形态条件的后现代主义理论赋予其活力，这种条件允许多元、特殊和异质的生活方式成为后现代主义反抗教育学的组成部分。换言之，教育工作者必须为某种公民身份做准备，这种公民身份不会把权



力从日常生活领域中抽象出来,也不会把共同体看作是单一维度的历史与文化表述的合法和划一的实践。后现代主义把教学 and 学习的解放的可能性,看作是为民主的公共生活和批判的公民而进行的更广泛斗争的基本内容。它是通过下列做法来达到这一目标的:拒绝被包裹在神圣的正统话语中的知识和教育;否认普遍理性是人类事务的基础;认为所有的话语都是片面的,对所有的、作为历史与政治的建构的科学、文化和社会的文本都应进行批判性解读。

按照这种观点,通过一项把培养批判的公民与发展激进的民主相结合的政治计划,反种族主义教育学就得到了更大的变量。这种计划把教育和为公共生活的广泛斗争紧密结合,在这种公共生活中,对话、想象和同情心仍然批判地关注这样一些权利和生活条件,这些权利和生活条件把公共空间组织成为一种民主的而不是恐怖的和压迫的社会制度。强调这一点是很重要的,即在这种理论观点中,差异和多元主义并不意味着把民主降低为各种利益的均等;相反,它所主张的是一种语言,在这种语言中,存在着各种不同的声音和传统,它们在能够倾听另类的意见和声音的情况下,活跃地表现着自己;这是一种正努力消除各种形式的主观和客观痛苦的语言,它维护那些使沟通和生活能够得到扩展的社会条件,而不是限制民主公共领域的创新。这既是一项政治计划,也是一项教育计划,它要求在把民主的公共哲学同反抗的后现代主义理论相结合的话语中,去开拓和发展反种族主义的教育实践。在这个观点中,边界教育学的论点被置于更广泛的文化和政治考虑之中,这种思考开始重新解释我们关于共同体的生活空间、语言和可能性的传统观点。这是一种注重开拓民主的公共哲学的教育学,这种哲学把差异理论奉为改善和扩展公共生活质量而进行的普遍斗争的一部分。简而言之,边界教育学理论不仅包含对变动的界限的承认,而且它也把这种教育理论与创建一种社会实践相联系;在这种社会中,不同学习情境中的学生们都能够感受到多种多样的民主的实践、民主的价值观念和民主的社会关系。在这里,关键之处是一种学习与民主的观点,在这种观点中,多样性、多元化和斗争性成为民主公共生活存在的理由。墨菲用新葛兰西主义的概念详细地阐述了



这一立场。

如果激进的民主任务确实能够深化民主革命、确实能够把各种各样的民主斗争联系在一起的话，这一任务就需要创立各种新的主体地位，这些地位允许共同的表现，例如，反种族主义的、反性别歧视的和反资本主义的表现。这些斗争不会自发地汇聚在一起，为了建立民主的平等，一种新的“共识”是必要的，它将改变不同群体的身份地位，使每一个群体的要求都能按民主的平等原则与其他群体的要求联系起来。这不是建立一种既得利益联盟的问题，实际上是改变这些力量的地位。为了使追求工人利益的要求，不是以妇女、移民或消费者的权利为代价，在这些不同的斗争之间建立一种平等的关系是必要的。只有在这种环境条件下，对权力的反抗斗争才能变成真正民主的斗争。⁷⁴

135

墨菲的这种立场，并不是认为这仅仅是精英、政党或知识分子的特定群体才能创立和执行政治任务。这更是一项重要的教育任务，这是所有的文化工作者都不能不为之辩论和贯彻执行的任务。这些文化工作者采取了一种特定的政治立场，把激进民主的意义和重要性当作一种生活方式。这种立场不仅否定单方面的和不民主的利益，因为这种利益主张一种使民主退化为市场逻辑的保守观点，或者支持文化意识整齐划一的保守观点；这种立场也拒绝身份政治学的极“左”观点，这种极“左”观点不承认另类问题是隔离主义和断言归纳话语的一部分。斯坦利·阿罗诺维茨将民主与公民身份联系在一起，并把它们理解为在所有主流的经济、社会和文化环境中形成的一种自我管理形式，借此将墨菲所强调的差异发展为民主的核心特征。⁷⁵ 在此背景下的民主，引起了关于权力转移的争议。这种争论主张把权力从控制社会经济和文化机构的精英和执行者手中，转移到在地方层次上掌权的生产者手中。阿罗诺维茨的观点是重要的，因为在对民主斗争和建设大众的公共空间号召的分析中，他不仅批判了自由主义和“高雅的”差异理论，而且将关于权力、政治学和斗争的争议置于激进民主辩论的

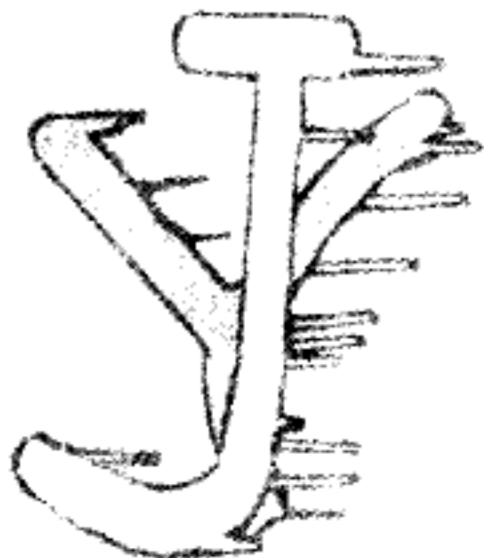


中心地位。这里所呼唤的是一种边界教育学理论，它给教育工作者提供了重新思考权力中心与边缘关系的机会；这就是说，这种教育学必须明确地指出，关于种族主义的讨论，不仅要对各种形式的统治进行质疑，正是这些形式造成了不同群体之间的不平等，因为这些群体生活在他们的生活之外；而且像我以前曾提到的，这些讨论也应该挑战那些制度的和意识形态的界限，这些界限历史上一直掩盖着它们自己在复杂的分化和特权背后的权力关系。

对于开拓反种族主义教育学基本要素的方法，这种观点能为我们提供什么建议呢？首先，边界教育学理论为学生们提供了运用多种参考框架的机会，这些参考框架中包含着各种不同的文化规则、经验和语言。这意味着为学生们提供了学习的可能性，以便他们在不断变化表现形式的世界中，成为对环境有理解和表达能力的人。换句话说，就是为学生提供知识和社会关系，使他们不仅能够批判地理解变化的理论规则是如何调节文化文本的，而且理解这种文化文本是如何表达和代表着不同意识形态利益的。在这种情况下，边界教育学创设了学习的各种环境条件，把读写能力理解为权力和权威范畴内的事情。这是提倡开拓一种承认学习内容是一种社会和历史建构的教育实践，也提倡开拓一种允许学生用自己所属和非所属文化的术语，分析所学内容的教育实践。最为重要的是，这种教育实践应该通过一个各种声音（支持的和反对的）的构造，为学生提供对话式地阅读文本的机会。边界教育学也强调，必须给学生提供批判性地评价社会和文化规则的长处和局限的机会，这些规则规定了他们自己的历史与叙述方式。在这种情况下，片面性变成了认识各种话语局限性的基础。学生不仅要形成对所有权威话语的健康的怀疑态度，也需要认识怎样才能按创立民主社会的要求改变权威和权力。

在这种话语中，学生将知识当作跨越以权力和差异为坐标形成的边界的桥梁⁷⁶。这些界限不仅是物质的也是文化的，这些界限历史地和社会地形成于各种规章制度的版图之中，这些规则限制或促使特殊身份、个人能力和社会模式的形成。当构成意义、知识、社会关系和价值界限版图的那些规章制度变得不稳定和需要再塑时，学生们就能够穿

136



越这些不断被协商和重构的界限。在这种重构中,边界教育学并不处于中心地位。学习的领域与地域、身份、历史和权力等变化着的参照系具有不可分割的联系。通过重构对知识—权力关系的传统的和激进的认识,使其从注重统治转向对政治战略问题的重视,这样,知识就能在重新确定相互对立的文化政治学的边界的广泛兴趣中,得到重构。在这种情况下,由于允许学生把个人经验当作真正的知识,教育工作者才能重新确定教师—学生的关系。

在一定程度上,这意味着给学生提供机会,让他们说话、让他们对自己进行历史定位,以及让他们成为构建他们自己的身份和更广泛社会的主体。这也意味着,承认发出声音不仅是说话的机会,而且也是对意识形态、言论、写作和其他形式文化产品的本质进行批判性思考的机会。在这种情况下,对于来自主流文化和从属文化的学生来说,“发出声音”意味着对各种文化文本进行严肃的讨论、吸取个人的经验,正视种群和权力能够作为一种特定的政治理论被重新思考。这种政治理论把对种族主义的挑战,作为为建设民主化的社会、政治和经济生活而进行的更广泛斗争的组成部分。在某种程度上,这意味着以各种方式去考察在各种社会实践中的种族与统治、反抗、痛苦和权力的关系,考察那些具有不同种族、社会和性别身份的学生们,是怎样以多种形式利用这些关系的。从这一角度说,在广泛的联系之外,种族问题是不可能被讨论清楚的,它也不是仅仅涉及到有色人种。

第二,后现代的、反抗的边界教育学所要做的,远比教会学生对基

137



“深层的结构因素，不仅具有持续形成种族歧视的实践与结构的倾向，而且能随着时间的推进再生产这些实践与结构，因为这些时间表明了这些实践与结构的极端稳定的特点”。⁷⁷除了在代表性、意识形态和快乐政治学的范围内讨论种族主义外，对种族主义的严肃分析，还必须是历史性的和结构性的分析。这必定会引出以下问题：种族主义实践是如何发展的，这种实践经验产生于何处，它们是怎样获得支持的，它们是怎样对支配群体和从属群体产生影响的，以及怎样才能对他们提出挑战。这不是一种涉及个人爱好或主导兴趣的问题，而是有关经济、文化、政治学和权力的理论。

第三，边界教育学为学生提供机会，使他们能够根据自身地位和经历所形成的主体地位观点表现他们的种族情感。在这种意义上，意识形态不仅被作为抽象物来对待，也被当作学生生活经验的一部分。这并不意味着教师或把自己的作用降低为智力观淫癖者的作用，或将他们的权威败坏为相对主义的低劣形式。边界教育学并不认为学生仅仅能表达或评价他们自己的经验，而是指出了教师权威的一种特殊形式，这种权威基于对实质上非中心的民主公共生活理论的重视。这是一种对表现为任何形式的不正当权力和压迫理论都加以拒绝的权威。取而代之的是，边界教育学主张源于民主利益和解放式社会关系的各种形式的权威。在拒绝把政治学当作美学的情况下，权威就是把知识与权力关系的重要意义，当作获得平等、自由和斗争成就所必须的批判政治学理论。这并不是基于要求普遍信任的权威形式，而是在坚持民主、自由和控制实践的理论立场的同时，承认自己的片面性的权威。换言之，这是一种植根于政治计划的权威理论，这种政治计划把教育从属于更广泛的公共生活斗争过程。在这种生活中，对话、想象力和同情心，仍然批判地关心着自由与统治的关系，这些关系构成了日常生活各个方面的内容。⁷⁸

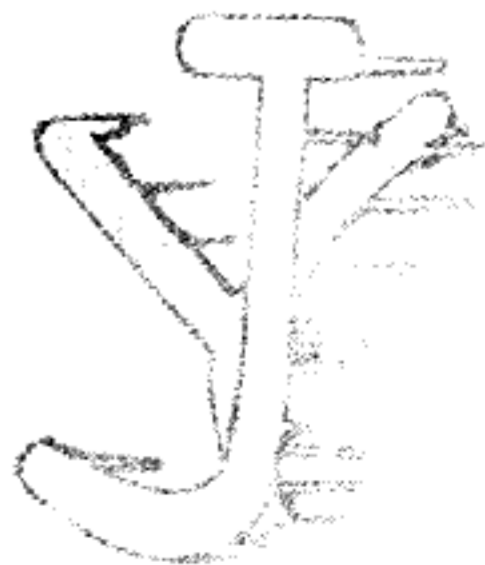
这种观点认为，教师要运用他们的权威创设一种教室环境，使教室中关于种族的不同看法都可以得到表现，但并不是被简单地当作个人见解或情感的表达来对待。⁷⁹安德鲁·汉南(Andrew Hannan)正确地指出，教育工作者不能将种族主义当作个人偏见来对待，而是要用讲



清“种族主义文化的结构基础”⁸⁰来反对这种立场。反种族主义教育学必须证明，我们所具有的关于种族的看法，包含着不同的历史和意识形态的重负，是在不平衡的权力关系条件下编造而成的。而且，这些观点总是表现着以特殊方式塑造社会实践的利益。换句话说，反种族主义教育学不能简单地把意识形态看作个人情感的表达，应该看成是历史、文化和社会的实践，这种实践的作用，是损害或毁坏民主的大众生活。实施这些理论必须让学生表达他们自己的看法，然后他们也必须对公共哲学提出质疑，用它本身的含义来给种族主义确定名称，并要求以政治的和种族的观念，去解释种族主义的意识形态和实践。

第四，教育工作者需要了解，边缘化的日常经验是怎样导致其自身成为对立和变革意识的形式的。对于那些被称为另类的人们，需要收回和重建他们的历史、声音和观点，作为改变那些物质和社会关系的更广泛斗争的组成部分，这些关系拒绝把激进的多元主义作为民主政治共同体的基础。只要通过这样一种理解就能实现这一点，即教师能够开发出一种边界教育学，这种教育学为学生提供可能性，使他们的声音成为授权过程的一部分，而不是仅仅把它们看成某些人所谓的对权力文化的启蒙。⁸¹对学生而言，学会怎样反抗权力（即压迫）是不够的，这种权力以一种有损于他们的管理而非服务的能力的方式看待他们，阻止他们为反抗各种形式的征服与剥削权力而进行的斗争。例如，莉莎·德尔皮特（Lisa Delpit）号召教育工作者将非洲裔美国学生整合到她不容置疑地称之为“权力文化”中去，这种号召似乎与这种权力是如何以对立民主价值的立场的构建问题有关，与其如何被用作一种统治力量的问题相关联。⁸²

我并不认为，白人的主流文化权威是文化的全部，也不简单地认为，它不该作为学习的对象。关键问题是建构这样一种有关权力的理论，它并不被削弱为一种统治的形式，它允许学生在历史中给自己定位，也允许学生批判地而非盲从地评价他们自己的和其他传统的文化与政治规范；而且，那些为了取得成功、不承认他们种族传统的学生，也并不会变成希格尼西亚·福特姆（Signithia Fordham）所说的“没有种族”归属的人。他们已被定位于接受主体的地位，成为白人、占统治地

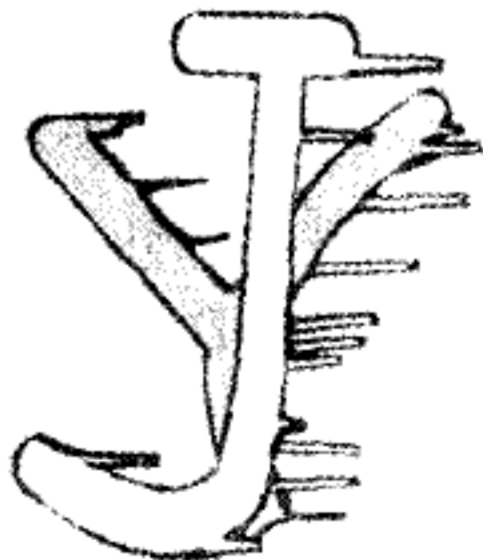


位文化权力的源泉。⁸³ 白人、男性和欧洲中心文化把他们自身利益规范化和普遍化的能力发挥得很好，以致福德姆没有充分地重视，作为一种文化和历史构建——一种主流理论的场合的白人，是怎样造就那种阻止黑人学生借助他们自己的记忆、历史和经验来发表意见的权威形式的。当权利的缺失与教育学和种族问题有关联时，德尔皮特和福德姆试图强调有关权利缺失的争议是正确的，但是他们两人都没有更清楚地揭示，在本社会的学校中，权力是怎样被用来保护和隐藏种族歧视和征服的各种形式的，因而使这种关系变得难以理解。权力是多方面的，我们需要更好地理解它是如何起作用的，不仅理解它作为一种压迫的力量所起的作用，也要理解它作为反抗的基础、自我和社会授权的基础而起的作用。教育工作者需要开创一种关于权威的批判的后现代主义理论，把本质主义的观点分散到权力问题上，同时，为创立一种允许表达各种声音，以便激发学生介入某一种文化的权威与权力关系而斗争，他们介入的这种文化成倍地增加而非限制民主的实践和社会关系，这些实践与关系是为民主的公共生活而进行的更广泛斗争的组成部分。

139

第五，教育工作者需要对种族主义进行分析，不仅把它作为结构和意识形态的力量，还要从它得以产生的不同和特定的历史方式去分析。这一点对于种族主义的最新表现来说尤为重要，这种种族主义产生于美国和海外的年轻人中，产生于大众文化和美国政府的最上层中。⁸⁴ 反种族主义教育学的任何观点都必须产生于特定的背景和特定的关系，并且都要允许确定它自己的特点。在某种程度上，通过它从中产生的历史上特定关系和前后关系的范围来界定它们的特点。同时，这种教育学必须推翻种族主义对自然科学方法，或对任何客观的或超越历史的问题的断言。作为一种政治实践，反种族主义的教育必须是建立于它的特定机遇、斗争和约束的具体情况之上，而不是建立在本质主义或普遍理论的基础之上。在其关于批判的教育学的讨论之中，罗格·西蒙概括了此处所涉及的一些争论。

教育工作的这种形式是植根于前后关系和环境条件之中



的。批判的教育学只能在特定的“实践立场”、确定的时间和地点以及特定的主题中才能被具体地讨论清楚。这意味着从事批判的教育学，是一项策略性和实践性的任务，而不是科学的工作。它的兴趣并不与心理学、社会学和人类学的普遍性基础相矛盾——像许多教育理论都与教育学有关一样——但它却是产生于这样一些问题，如“人类的可能性在此是如何被降低的？”⁸⁵

第六，反种族主义教育学必须重新界定权力的范围，是怎样以辩证的方式在各种文化生产场所中变化的。⁸⁶ 这就是说，我们需要更清楚地理解，冲击课堂关系（classroom relations）的意识形态和其他社会实践，是怎样产生于社会生活的其他领域的，又是怎样与这些领域相联系的。作为教育工作者，我们需要更清晰地理解，知识生产与组织的基础是如何与政治经济学、国家和其他物质实践中所具有的权力模式相联系的。我们也需要了解权力是如何生产出教学内容的权威模式的，这种权威模式提供给读者的是特定的主体地位，即提供的是一种意识形态的参照框架，而非僵化地决定对世界的特定看法。⁸⁷ 另外，教育工作者还需要探讨，对学习内容的学习是怎样与学生们带入教室的知识模式和社会关系相联系的。换句话说，我们需要从功能和本质的意义上去理解那些教室以外的社会和文化模式，这些模式生产了各种复合的、通常是矛盾的主体地位，学生们在相互交往中借助于美国学校中的主流文化资本，学习并表现这些主体地位。

最后，边界教育学理论的核心是有关教师作用的一系列重要的教育观点。教师的作用是在他们的教室和学校中，在共同体和更广泛的社会中承担与种族主义进行战斗的责任。边界教育学的概念能够帮助教师在社会、政治和文化领域中确定自己的位置，这些领域以各种复杂的方式界定和协调作为实践特定道德和社会规则的知识分子的教师的作用。边界教育学要求关注意识形态和偏好两方面，把它们作为构建教师理论和实践的核心因素。在教师构建他们自己的声音、历史和意识形态的或然性层次上，他们更加关注另类群体问题，把这种问题看作是政治和意识形态的深层争论。换言之，通过解构他们自己的



生活和教育学的基础原则，教师们能够去认识他们自己观点的偏颇和局限性。这种认识为允许教师去重构他们的教育关系提供了承诺，重构是为了以一种开放和批判的方式去弄清楚一些基础性问题，如知识是怎样被教授的，知识是如何与学生的生活相联系的，学生会怎样去处理知识，教育实际上是如何与教师和学生的教学相联系的等等。在教育的主流模式中，教师由于拒绝或不能了解学生的或然性，通常都对价值问题保持沉默，而这些价值表明他们是怎样教学和怎样处理知识和权力之间多方面关系的。没有来自对话的收获和对他们自己的信仰偏好的理解，教师无法理解他们的教育学对学生所产生的影响。实际上，他们对确定性和控制的迷恋，会限制内在于他们的声音与洞察之中的种种可能性的实现。在这种情况下，主流教育学不仅使学生也使教师丧失了能力。简而言之，教师需要采用一种能够对他们自己的政治学与价值观点提供更辩证理解的教育学；他们需要打破那种以方法论的严密或教学法的绝对性为名使他们保持沉默的教育学；更为重要的是，他们需要开发一种对权力问题更加敏感的理论，允许他们公开他们与各种有关另类的理论的相互影响情况，以便他们的教室活动能够实行而非否定多重地位和经验，这些地位和经验使教师和学生能以多种复杂和不同的声音发表意见。⁸⁸

边界教育学使个人的政治学和个人投入之间的本质联系成为不可否认的事实。但与此同时，边界教育学强调政治学的首要位置，在这种政治学中，教师维护而非背离他们处理来自不同阶级的学生所表现的差异的教学法。例如，对教师而言，仅仅是不加批判地承认学生的历史、经验和故事是不够的。只在表面意义上接受学生的声音，是在冒把他们理想化和浪漫化的风险。对于教师来说，同样重要的工作是帮助学生找到一种语言，去批判地考察他们身处其中的生活模式是怎样被历史和社会地建构的。这一过程所包含的内容，比允许学生从他们自己的历史和社会构成角度表达，要多得多。这也引发了关于教师怎样运用权力去超越对他们来说是陌生的文化界限的一些问题。

在此，问题的关键不是支持理解另类的概念，而是一种感受，即自我是如何隐含在另类的建构中的，对这种关系的批判性关注如何使教

141



师从主流文化的中心转向它的边缘，以便批判地分析他们自身价值和声音的、政治的、社会的和文化的特征，就像从不同的意识形态和文化背景去看待它们一样。对教师来说，理解以下两个问题是很重要的，一个是他们怎样利用权力和权威的，另一个是权威的特定形式是怎样积淀于教师自身需要的建构之中的，这些需要是与学校提供给他们有限的主体地位相联系的。边界教育学并不只是关心我们的学生的身份定位，也涉及到我们自己身份的本质——这些身份在各种权力圈已经和正在显示出来。如果学生要学习如何冒险，如何形成对所有主流观点的健康的怀疑态度，如何去认识向他们提供特定方式的表达机会的权力关系，以及如何自愿地批判地对待他们作为批判的公民的作用（这种公民能够引发民主的文化），他们就需要看到这种行为在社会实践和主体地位中得到证实，这些实践和地位是教师以身作则的，而不仅仅是教师所建议的。

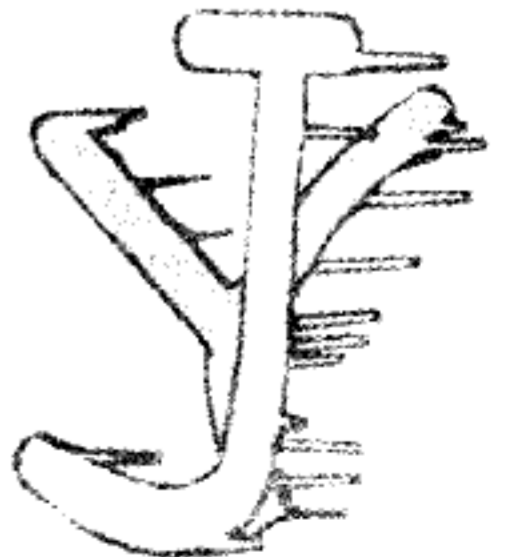
如果反种族主义教育学要想具有作为创立民主社会力量的意义的话，就必须向教师和学生提供机会，使他们的所学在校外产生影响。换言之，他们必须获得机会，去从事反种族主义的斗争，用他们自己的努力把学校教育和现实生活联系起来，把道德话语同政治行动联系起来，把教室中的关系与更广泛的文化政治学联系起来。学校的课程应该使反种族主义的教育成为学生教育任务的核心内容，使学生在更广泛的与更具批判性的公共文化中生机勃勃。这不仅应允许学生去冒险，而且应允许学生去冲击压迫性的社会秩序的界限。这样的计划能被用来说明学校的课程与其功能之间的关系；作为一种重要的公共力量，课程的作用是把学习、社会公正和社会日常的制度与文化的传统联系起来，并在这一过程中重塑传统。所有的学校都应该使教师和学生参与以某种方式和社会计划相联系的、反种族主义的课程。这种方法不仅重新界定了教师的权威和学生的责任，也使学校成了为社会、经济和文化的公正而斗争的主要力量。批判的后现代主义教育学的反抗，不仅能向种族主义的压迫界限提出挑战，而且也能向那些损害和颠覆民主社会建设的所有障碍提出挑战。



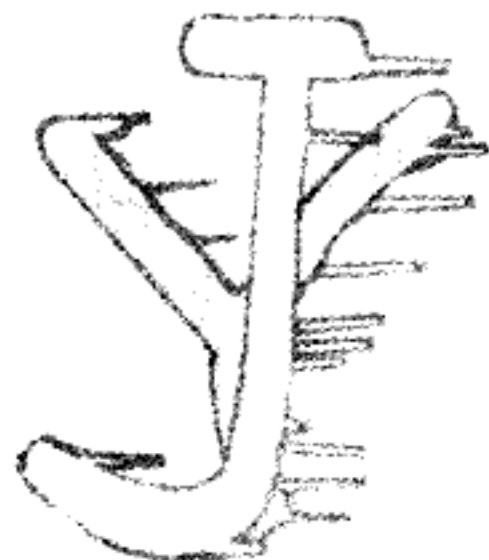
参考书目

142

- 1 Editorial, "The Biggest Secret of Race Relations: The New White Minority," *Ebony Magazine* (April 1989), 84; John B. Kellog, "Forces of Change", *Phi Delta Kappan* (November 1988), 199—204.
- 2 Michelle Fine, *Framing Dropouts* (Albany: SUNY Press, 1991).
- 3 Kirk Johnson, "A New Generation of Racism Is Seen," *The New York Times*, August 27, 1989, 20; Kathy Dobie, "The Boys of Bensonhurst," *The Village Voice*, 54:36 (September 5, 1980), 34—39.
- 4 Chantal Mouffe, "Hegemony and New Political Subjects: Toward a New Concept of Democracy," in Cary Nelson and Lawrence Grossberg, ed., *Marxism and the Interpretation of Culture* (Urbana: University of Illinois Press, 1988), 102. 我关于民主观念相近的长篇讨论,见: Stanley Aronowitz, *The Crisis in Historical Materialism* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990), especially Chapter 8.
- 5 John Pareles, "There's a New Sound in Pop Music: Bigotry," *The New York Times*, Sect. 2, Sunday, September 10, 1989, 10, 32; See also Lawrence Grossberg, *We Gotta Get Out of This Place: Rock, Politics, and Postmodernity* (Routledge, forthcoming).
- 6 对这个问题的讨论,见: Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux, *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991).
- 7 这个观点的最初提出,见: Daniel Moynihan, *The Negro Family: The Case for National Action* (Washington, D. C. : U. S. Department of Labor, 1985). 对这个报告的批评,见: Marian Wright Edelman, *Families in Peril: An Agenda for Social Change* (Cambridge: Harvard University Press, 1987), and Hortense J. Spillers, "Mamma's Baby, Papa's Maybe: An American Grammar Book," *Diacritics* 17: 2 (Summer 1987), 65—81; See also a special issue of *The Nation* (July 24/31, 1989), entitled "Scapegoating the Black Family: Black Women Speak."
- 8 Ernesto Laclau, "Politics and the Limits of Modernity," in Andrew Ross, ed. *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism* (Minneapolis: University of Minnesota Press), 63—82; Nelly Richard, "Postmodernism and Periphery," *Third Text* 2 (1987/1988), 5—12.
- 9 Gayatri C. Spivak, *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics* (London: Meth-



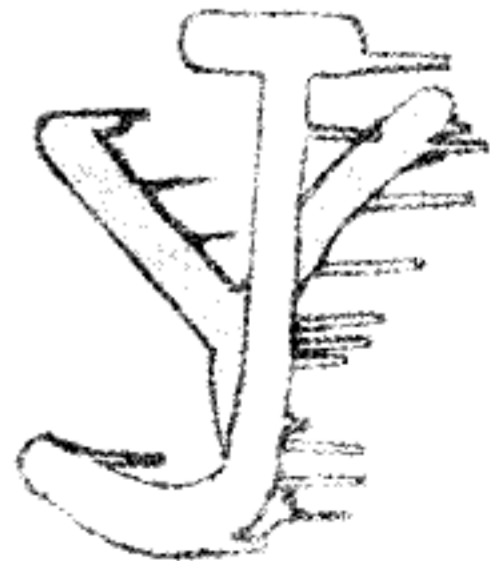
- un, 1987); See also Abdul R. JanMohamed and David Lloyd, eds., *The Nature and Context of Minority Discourse* (New York: Oxford University Press, 1990).
- 10 Cornel West, "Marxist Theory and the Specificity of Afro-American Oppression," In Nelson and Grossberg, eds., *Marxism and the Interpretation of Culture*, 17—26.
- 11 David Kolb, *The Critique of Pure Modernity: Hegel, Heidegger, and After* (Chicago: University of Chicago Press, 1986), especially the first and last chapters. See also Anthony Giddens, *The Consequences of Modernity* (Stanford: Stanford University Press, 1990).
- 12 Stuart Hall, "Gramsci's Relevance for the Study of Race and Ethnicity," *Journal of Communication Inquiry* 10:2 (Summer 1986), 5—27; 当然,许多作者,特别是那些有色人种的作者已经开始把种族问题放在一个更为广阔的领域中。除本章中已经引用的女性主义著作外,还可见: Michele Wallace, *Invisibility Blues* (London: Verso Press, 1991); Trinh T. Minh-ha, *Women, Native, Other* (Bloomington: Indiana University Press, 1989); 有关论文可见: Russel Ferguson, Martha Gever, Trinh T. Minh-ha, Cornel West, eds., *Out There: Marginalization and Contemporary Cultures* (Cambridge: MIT Press, 1990); David Theo Goldberg, ed., *Anatomy of Racism* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990); Henry Louis Gates, Jr., ed., *Reading Black, Reading Feminist* (New York: Meridian, 1991); Gloria Anzaldua, ed., *Making Face, Making Soul: Creative and Critical Perspectives by Women of Color* (San Francisco: Aunt Lute Foundation Book, 1990). Chandra Talpade Mohanty, Ann Russo, & Lourpes Torres, eds., *Third World Women and the Politics of Feminism* (Bloomington: Indiana University Press, 1991).
- 13 Stanley Aronowitz, "Postmodernism and Politics", *Social Text* 18 (1987/88), 113.
- 14 Scott Lash and John Urry, *The End of Organized Capitalism* (Madison: University of Wisconsin Press, 1987); Scott Lash, *Sociology of Postmodernism* (New York: Routledge, 1990).
- 15 当然,这种经济学家的粗鲁被夸大了,但它的实质在最新的正统学说中却继续存在着。这方面的事例可见: Jim Sleeper, "The Economics Beyond Race," *Democratic Left* 19:2 (March-April 1991), 9.19. 还可见 Jim Sleeper, *The Closest of Strangers: Liberalism and the Politics of Race in New York* (New York: W. W. Norton, 1989). 对这种观点的批评,见: *The Crisis of Historical Materialism* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990); Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy*



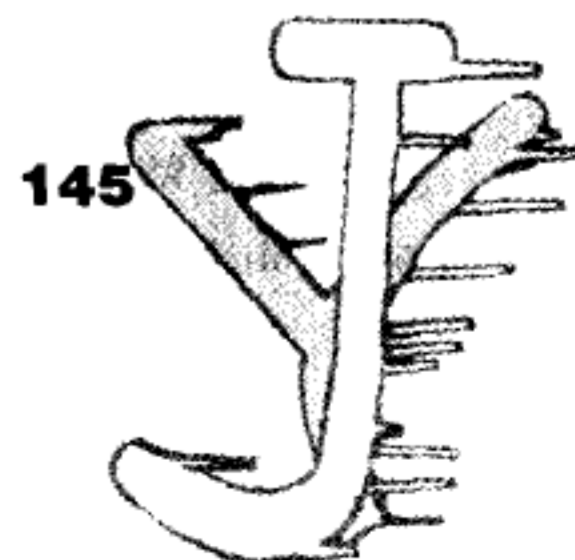
- (London: Verso Books, 1985).
- 16 见注 12 所列资料。此外,关于这些问题的重要参考文献还有: Cornel West, *Prophesy Deliverance: An Afro-American Revolutionary Christianity* (New York: Westminister Press, 1982); Cornel West, *The American Evasion of Philosophy* (Madison: University of Wisconsin Press, 1989); Coco Fusco, "Fantasies of Oppositionality: Reflections on Recent Conference in Boston and New York", *Screen* 29:4(Autumn 1988), 80—93.
- 17 对这个主题的讨论,见: Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989); Aronowitz and Giroux, *Postmodern Education*.
- 18 有一些例外,包括: John Young, ed., *Breaking the Mosaic: Ethnic Identities in Canadian Society* (Toronto: Gramond Press, 1987); Lisa Albrecht and Rose Brewer, eds., *Bridges of Power: Women Multicultural Alliances* (Santa Cruz, CA: New Society Publishers, 1990); Cameron McCarthy, *Race and Curriculum: Social Inequality and the Theories and Politics of Difference in Contemporary Research on Schooling* (New York: Falmer Press, 1990); Christine E. Steeter, ed., *Empowerment Through Multicultural Education* (Albany: SUNY Press, 1991); Lucy R. Lippard, *Mixed Blessings: New Arts in Multicultural America* (New York: Pantheon Books, 1990).
- 19 Hazel V. Carby, "The Canon: Civil War and Reconstruction," *Michigan Quarterly Review* 28:1 (Winter 1989), 39.
- 20 关于白人作为一个中心的种族范畴在道德权力建设和政治/文化统治中作用的讨论,见: Richard Dyer, "White", *Screen*: 29:4 (Autumn 1988), 44—64; Cornel West, "The New Cultural Politics of Difference," *October* 53 (Summer 1990), 93—109, especially 105; Russel Ferguson, "Introduction: Invisible Center," in Russel Ferguson, et al., *Out There* (Cambridge: MIT Press, 1991), 9—14; Robert Young, *White Mythologies: Writing History and the West* (New York: Routledge, 1990).
- 21 Tony Morrison, "Unspeakable Things Unspoken: The Afro-American Presence in American Literature," *Michigan Quarterly Review* 28:1 (Winter 1989), 34.
- 22 Ibid., 11.
- 23 Issac Julien and Kobena Mercer, "Introduction: De Margin and de Centre," *Screen* 8:2 (1987), 3.
- 24 Hazel V. Carby, "Multi-Culture," *Screen Education* 34 (Spring 1980), 3;



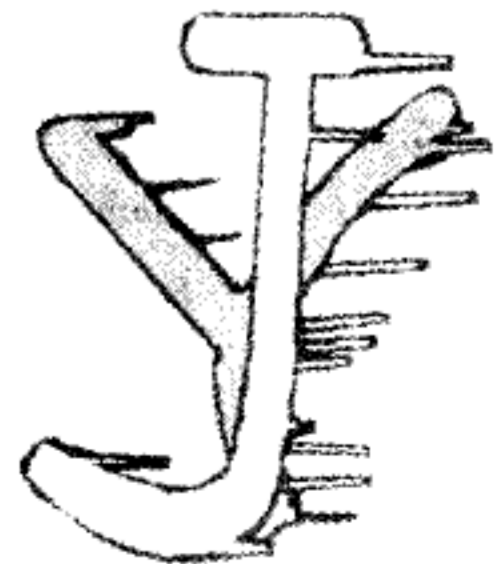
- hooks, *Yearning*. 见: Aronowitz and Giroux, *Postmodern Education*.
- 25 关于后现代主义的批判的和保守的两种形式的确切划分, 见: Aronowitz and Giroux, *Postmodern Education*.
- 26 Robert Merrill, "Ethics/Aesthetics: A Post-Modern Position," in Robert Merrill. ed., *Ethics/Aesthetic: Postmodern Positions* (Washington, D. C.: Maisonneuve Press, 1988), 7—13.
- 27 Hal Foster, ed., *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture* (Towsend, Washington: Bay Press, 1983); Hal Foster, ed., *Discussions in Contemporary Culture No. 1* (Seattle: Bay Press, 1987); Linda Hutcheon, *A Poetics of Postmodernism* (New York: Routledge, 1988).
- 28 Jean-Francois Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984).
- 29 Sigmunt Bauman, "Strangers: The Social Construction of Universality and Particularity," *Telos* 78 (Winter 1988—1989), 12.
- 30 Dick Hebdige, "Postmodernism and 'the other side'", *Journal of Communication Inquiry* 10:2 (1986), 81.
- 31 Ibid., 91.
- 32 Frenc Feher, "The Status of Postmodernity," *Philosophy and Social Criticism* 13:2 (1988), 195—206.
- 33 Jim Collins, *Uncommon Cultures: Popular Culture and Post-Modernism* (New York: Routledge, 1989).
- 34 有许多关于这个问题的文献, 见: Brian Wallis ed., *Art After Modernism: Rethinking Representation* (Boston: Godine Publishing, 1989); Foster, *The Anti-Aesthetic*.
- 35 例如, 丹尼斯·法布尔 (Dennis Farber) 运用了一种方式, 使绘画和摄影之间的区别变得模糊。在摄影中, 这种传统在莱文 (Sherri Levine)、克鲁格 (Barbara Kruger) 和谢尔曼 (Cindy Sherman) 的作品中得到了最好的表现。对表现的新形式和产生于后现代主义的社会批评的分析, 见: Hutcheon, *A Poetics of Postmodernism*; Brian Wallis (ed.), *Blasted Allegories* (Cambridge: MIT Press, 1988); Brian Wallis (ed.), *Art After Modernism*; Hal Foster, *Recordings: Arts, Spectacle, Cultural Politics* (Seattle: Bay Press, 1985); Robert Hewison, *Future Tense: A New Arts for the Nineties* (London: Methuen, 1990).
- 36 Caren Kaplan, "Deterritorializations: The Rewriting of Home and Exile in



- Western Feminist Discourse," *Cultural Critique* 6 (1987), 187—198; Iain Chambers, *Border Dialogues: Journeys in Postmodernity* (New York: Routledge, 1990).
- 37 关于这个问题最为精辟的论述,见 Grossberg, *We Gotta Get Out of This Place*.
- 38 Teresa de Lauretis, *Technologies of Gender* (Bloomington: Indiana University Press, 1987); Meaghan Morris, *The Pirate's Fiancee: Feminism, Reading, Postmodernism* (London: Verao Press, 1988).
- 39 Erenst Laclau and Chantal Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy* (London: Verso Press, 1985); Erenst Laclau.
- 40 Richard Terdiman, *Discourse/ Counter Discourse* (New York: Cornell University Press, 1985); Georgy Lipsitz, *Times Passages: Collective Memory and American Popular Culture* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990); Renato Resaldo, *Culture and Truth* (Boston: Beacon Press, 1989).
- 41 Jim Collins, *Uncommon Cultures*, 115.
- 42 Ibid.
- 43 Chantal Mouffe, "Radical Democracy: Modern or Postmodern," in Ross (ed.), *Universal Abandon*, 41.
- 44 Laclau and Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy*; Slavoj Zizek, *The Sublime Object of Ideology* (London: Verso Books, 1989).
- 45 Sharon Welch, *A Feminist Ethic of Risk* (Minneapolis: Fortress Press, 1990).
- 46 Mouffe, Op. Cit., in Ross (ed.), 1988, 41.
- 47 Cornel West, "Black Culture and Postmodernism," in Barbara Kruger and Phil Mariani eds., *Remaking History* (Seattell: Bay Press, 1989), 90.
- 48 Richard Bernstein, "Metaphysics, Critique, and Utopia," *The Review of Metaphysics* 42 (1988), 267.
- 49 关于这个问题的文献是极为丰富的。三种关于黑人女性的有代表性的著作是: Paula Giddings, *When and Where I Enter: The Impact of Black Women on Race and Sex in America* (New York: Bantam Books, 1984); Mari Evans ed., *Black Women Writers (1950—1980): A Critical Evaluation* (New York: Anchor Press, 1984); Henry Louis Gates, Jr., *Reading Black, Reading Feminist*. 讨论黑人女作家作品的重要理论著作包括: Barbara Christian, *Black Feminist Criticism* (New York: Pergamon, 1985); Susan Willis, *Specifying: Black Women Writing—The American Experience* (Madison: University of Wisconsin Press, 1987); Hazel V. Carby, *Reconstructing Womanhood: The E-*

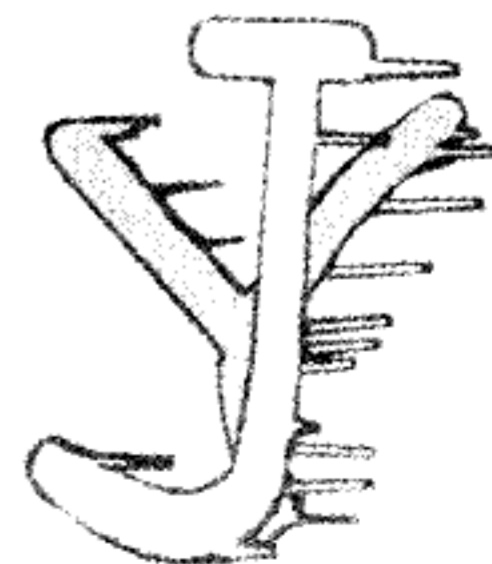


- mergence of the Afro-American Women Novelist* (New York: Oxford University Press, 1987); Michele Wallace, *Black Macho and the Myth of the Superwoman* (London: Verso Books, 1990); Michele Wallace, *Invisibility Blues*, especially 120—255; Sharon Welch, *A Feminist Ethic of Risk*.
- 50 Christian, *Black Feminist Criticism*, 159.
- 51 John McCluskey, Jr., "And Call Every Generation Blessed: Theme, Setting and Ritual in the Works of Paule Marshall," in Evans, ed., *Black Women Writings*, 316.
- 52 Audre Lorde, *Sister Outsider* (Freedom, CA: The Crossing Press, 1984); hooks, *Talking Back* (Boston: South End Press, 1989), *Yearnings* (Boston: South End Press, 1990); Wallace, *Black Macho* June Jordan, *On Call* (Boston: South End Press, 1989); and Carby, *Reconstructing Womanhood*.
- 53 Lorde, *Sister Outsider*.
- 54 Carby, "The Canon: Civil War and Reconstruction," 39.
- 55 Fusco, "Fantasies of Oppositionality," 90.
- 56 bell hooks, "The Politics of Racial Black Subjectivity," *Talking Back* (Boston: South End Press, 1989), 54.
- 57 Stuart Hall, "Minimal Selves," in *ICA Documents 6, Postmodernism and the Question of Identity* (London: ICA, 1987), 45.
- 58 Lorde, *Sister Outsider*, p. 112.
- 59 Ibid.
- 60 Ibid., p. 118.
- 61 Ibid.
- 62 Ibid., p. 45.
- 63 Christian, *Black Feminist Criticism*.
- 64 bell hooks, op. cit., *Talking Back*, 11—12.
- 65 June Jordan, *On Call*, 30—31.
- 66 Barbara Christian, "The Race for Theory," *Cultural Critique* 6 (Spring 1987), 52.
- 67 Toni Cade Bambara, "Evaluation Is the Issue," in Evans, *Black Women Writers*, 46.
- 68 参见 Willis, *Specifying*, 1987.
- 69 Michelle Gibbs Russell, "Black Eyed Blues Connections; From the Inside Out," in Charlotte Bunch and Sandra Pollack, eds., *Learning Our Way; Essays in Feminist Education* (Trumansburg, N. Y.: The Crossing Press, 1983), 274, 275.

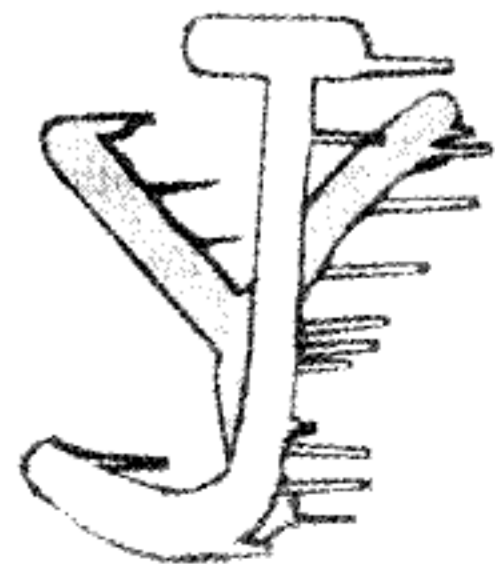


- 70 June Jordan, "Where Is the Love?" in Barbara H. Andolsen, Christine Gurdorf, and Mary Pellauer, eds., *Women's Consciousness* (New York: Harper and Row, 1985), 203.
- 71 Welch, *A Feminist Ethic of Risk*, 139.
- 72 Michele Wallace, *Invisible Blues*, 1—10.
- 73 Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life*; Mouffe, "Hegemony and New Political Subjects: Toward a New Concept of Democracy," in Nelson and Grossberg, eds., *Marxism and the Interpretation of Culture*, 89—104.
- 74 Mouffe, "Radical Democracy," *Marxism and the Interpretation of Culture*, in Ross, ed., *Universal Abandon*, 42.
- 75 Aronowitz, *The Crisis in Historical Materialism*.
- 76 D. Emily Hicks, "Deterritorialialization and Border Writing," in Robert Merrill, ed., *Ethics/Aesthetics: Post-Modern Positions* (Washington, D. C.: Maison-neuve Press, 1988): 47—58.
- 77 Stuart Hall, "Teaching Race," in Alan Jones and Robert Jeffcoate, eds., *The School in Multicultural Society* (London: Harper and Row, 1981), 61.
- 78 我曾讨论过这个问题, 见: Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life*, especially chapters 2 & 3. See also two excellent pieces on authority and pedagogy in Patricia Bizzell, "Classroom Authority and Critical Pedagogy," *American Literary History* (forthcoming), and Patricia Bizzell, "Power, Authority, and Critical Pedagogy," *Journal of Basic Writing* (forthcoming).
- 79 Chandra Mohanty, "On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s," *Cultural Critique* (Winter 1989—1990), 179—208.
- 80 Andrew Hannan, "Racism, Politics, and the Curriculum," *British Journal of Sociology of Education*, 8:2 (1987), 127.
- 81 Lisa Delpit, "The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children," *Harvard Educational Review* 58:3 (1988), 280—298.
- 82 Ibid.
- 83 Signithia Fordham, "Raceless as a Factor in Black Students' School Success: Pragmatic Stratergy or Pyrrhic Victory?" *Harvard Educational Review* 58:3 (1988), 54—82.
- 84 Hall, "Teaching Race," in Jones and Jeffcoate, eds., *The School in Multicultural Society*, 58—69.

146



- 85 Roger I. Simon, "For a Pedagogy of Possibility," *Critical Pedagogy Networker* 1:1 (1981), 54—82.
- 86 Richard Johnson, "What is Cultural Studies Anyway?" *Social Text* 16 (Winter 1986/1987), 38—80.
- 87 Catherine Belsey, *Critical Practice* (New York: Methuen, 1980); Tony Bennett, "Text in History: The Determinations of Readings and Their Texts," in Derek Atridge, Geoff Bennington, and Robert Young, eds., *Post-Structuralism and the Question of History* (New York: Cambridge University Press, 1987); Aronowitz and Giroux, *Postmodern Education*.
- 88 用批判教育学的术语处理声音和差异的特殊方式, 见本书各章。又可见: Hooks, *Talk Back*; Hooks, *Yearning*; Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life*.



第二编

文化工作者与
文化教育学



第六章

149

批判教育学和文化权力

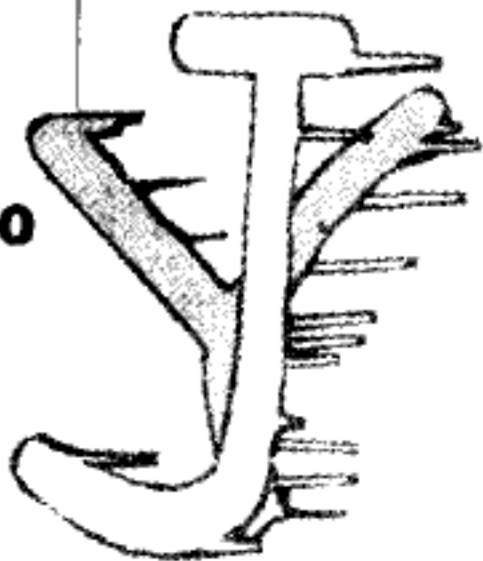
——对亨利·吉罗克斯的访谈

近二十年来，教育理论家亨利·吉罗克斯一直致力于扩大我们对学校教育和政治生活关系的理解。在挑战学生、教师和将两者联系在一起的传统功能的结构中，吉罗克斯系统地阐述了激进教育主体地位的范围和关于学习的新的广泛空间。吉罗克斯的工作令艺术家特别感兴趣的是他将文化工作者划入教育圈子的方式，无论他们在教室、美术馆还是街上工作。正如下面谈话所讨论的，形成激进艺术家和教育工作者间联盟的努力在近些年已经变得更加迫切，正如保守主义者已经认识到艺术和人文教育在身份形成中的战略性作用。

吉罗克斯写作和教学的中心是使所有公民参与公共管理的一系列民主实践的道德承诺。他论证这些实践永远不可能被继承，而必须通过每一代的学习和重新学习。在提倡这些观点的过程中，吉罗克斯成为“批判教育学”运动最坦率的支持者之一。这场运动是教育哲学的混合产物，它在1960年代由于巴西的流亡者保罗·弗莱雷（Paulo Freire）的著作而第一次获得公众的认可。这种哲学的核心是相信教育在决定政治关系和社会关系中的中心地位。正如弗莱雷在第三世界各国的实践一样，批判教育学的学说被殖民地人民用于分析他们在压迫关系中的作用和设计革命性变革的计划。

在1970和1980年代，批判教育学的基本原理在工业化世界被作为说明权力不平衡的工具。结果，“权力授予”（empowerment）、“对话”（dialogue）、“声音”（voice）许多词语进入西方社会改革运动的专门词汇中。同时，批判教育学的原理已经经历重大改变，以使它们适应现代

150



专家统治社会的需要。在快速重新界定中心和边缘的关系、质疑话语霸权的合法性的世界中，批判教育学明显地借鉴了后现代主义、女性主义、文学理论、文化研究和精神分析学。

1983年以来，吉罗克斯一直任教于俄亥俄州牛津的迈阿密大学的教育与相关学科学院，他是教育学教授和教育与文化研究中心的主任。从1969年到1975年，他在中学任教，并于1977年在卡内基-梅隆大学获得哲学博士学位，研究方向是课程理论、教育社会学和历史。其后他在波士顿和塔夫斯大学任教。

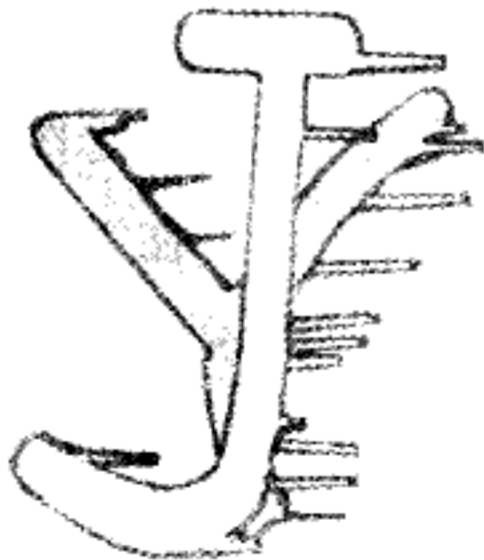
吉罗克斯是许多著作的作者，其中五本被美国教育研究会列为其多年出版的教育方面最有影响的书籍：《意识形态、文化和学校教育过程》，《教育在包围之中：保守主义、自由主义和激进主义对学校教育的辩论》（与史丹利·阿诺威兹合作），《教育的理论和抵抗》，《作为知识分子的教师：对学习的批判教育学》，《学校教育和为公众生活而斗争：现代批判教育学》。他的其他作品包括：《作为后现代批判实践的课程理论》，《后现代教育：政治学、文化的和社会的批判主义》¹（与史丹利·阿诺威兹合作），以及150多篇论文和文章。

吉罗克斯编辑的书籍包括：《批判教育学，国家和文化斗争》（与彼得·麦克拉伦（Peter McLaren）合作），《流行文化、学校教育和日常生活》（与罗杰·西蒙（Roger Simon）合作），《后现代主义、女性主义和文化政治学：重新思考教育的边界》。²他是波士顿大学《教育杂志》的顾问委员会成员之一和《课程探索》的特约编辑。他与弗莱雷共同主编了伯金和加维出版社出版的丛书《教育的批判研究》；他与彼得·麦克拉伦共同主编了纽约州立大学出版社出版的丛书《教师授权和学校改革》。

这次采访在旧金山进行，时间是1990年8月4日，之后为在《后像》发表而做了修改。

特伦德：通过入门的方式，我认为我们应该讨论批判教育学的语言，也许还要谈谈推论术语本身的问题。

吉罗克斯：在这些领域的语言斗争经常来自关于术语的明晰、复杂和重新定义的争论。许多误读教育学语言的人说，你必须简单解释



它或以清楚和不复杂的方式写作。这个主张过于简单化了。实际上,我们正在谈论教育范式如何开始产生一种新的语言和提出新的问题。这些论点不应该混淆。我们正提出一种如何检验你所处现实的理论。当人们说我们用不像现实一样清楚的语言写作时,这可能也是真的,即人们正在对产生问题——这些问题在主流文化中是被压制的——的范式作出回应。 **151**

当你讨论语言时,你必须思考你讲话所面对的公众。是一个公众吗?知识分子和公共领域的关系是什么?是否存在着为所有人认可的普遍的语言标准?如何在既意识到集中居住的可能性,同时又承认不同的公众处于不同的背景这样的情形下,开始提出问题?你应该思考那些多样化的公众和他们的多样化的政治策略。我认为这是一个非常重要的问题。

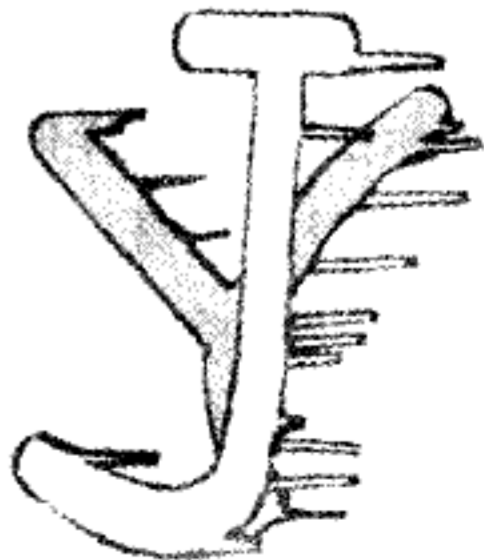
知识和权力的产生

特伦德:教育学语言表达的新范式是什么?批判教育学的理论是否基于对学校教育传统模式及其所体现的利益、所提倡的价值、所喜爱和不喜爱的人群的批判?

吉罗克斯:教育批判学产生于说明学校自称它们所做的和它们实际所做的之间矛盾的需要。这种主张既是坚实的,也是脆弱的。

特伦德:你的意思是它是反应性的讨论?

吉罗克斯:历史上,学校很少对自己的目的、方法进行自我批评,挑战它们的少数运动是非常边缘的。但在1970年代发生了一些事情。塞缪尔·鲍尔斯(Samuel Bowles)和赫伯特·金蒂斯(Herbert Gintis)出版了《资本主义美国的学校教育:教育改革和经济生活的矛盾》,³提出了与社会再生产理论密切相连的分析模式。它不是批判教育学,但试图揭露教育内的某些政治和经济的不公平。如同它使学校问题政治化一样重要的是,它仍然建立在乔治·奥威尔(George Orwell)式(Orwellian)概念统治的基础之上,这种概念压倒一切,而且没有一种与之相对立的理论。



它也几乎不顾一切地专注于劳动的功能。学校被当作是为维持市场经济所需的社会关系的再生产。教育不是培养管理者，而是生产能适应资本主义秩序规则的被动的工人。那种语言在发动批判教育学运动中产生了有力的影响，但由于它不能辩证地分析权力或者思考学校为有效地运用权力而采取哪些措施，因而自我耗竭。所以除了在学术圈外，它很少有什么影响。在 1978 年，我可以数出教育界的 10 人，他们的思想赢得了公众声望。

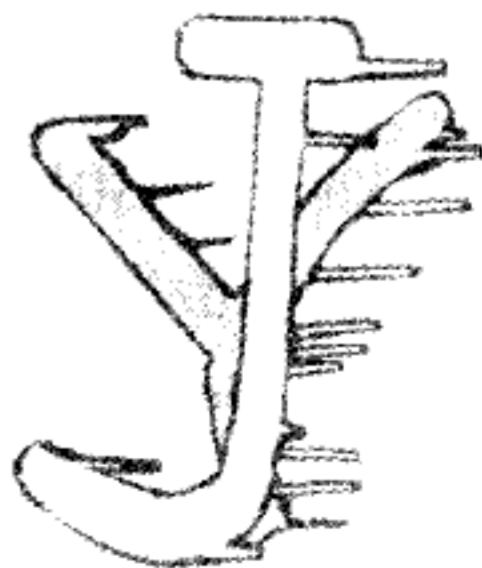
特伦德：在这个国家？

吉罗克斯：是的，你一方面可以列举那些国外的人，如保罗·威利斯（Paul Willis）、杰弗·威蒂（Geoff Witty）和巴兹尔·伯恩斯坦（Basil Bernstein）。新女性主义者的教育著作那时还没有出现，因为她们的重点在阶级再生产的唯物主义理论，也没有人致力于研究学校教育领域之外的教育学问题。

特伦德：这是在 70 年代后期？为什么教育思考会出现这样一个真空？

吉罗克斯：马克思主义似乎为对分析学校和政治关系感兴趣的人们提供了唯一可用的理论。即使最激进的教育理论也被经济学的正统观念所淹没了。其他论述的重要性不被认识。但是，你必须记住，从 1977 年到 1980 年，当正统的马克思主义占统治地位时，再生产的一种新观点出现在皮埃尔·布尔迪厄（Pierre Bourdieu）和其他人的著作中。它不是简单地讨论劳动者被隐性课程社会化，从而进入没有出路的未来。它也谈及文化再生产。布尔迪厄提出了一条旧的葛兰西路线，它认为学校教育是在社会的文化机构中，为占据权势的知识分子创造文化资本。文化资本的支配形式在市场具有某种交换率，但只有非常少的人才能进入这个市场，他们是白人和中上等阶级。遗憾的是，布尔迪厄的著作似乎受到统治理论的过多影响，并且缺乏福柯式的权力的程式化概念。

特伦德：巧合的是，这也是政府慷慨赠送的时期。讨论这一时期而不考虑它的非常慷慨的社会计划是困难的，这些计划包括：教育指导项目、综合雇佣和训练法（CETA）、对艺术的国家拨款的增长。里根



改革对催化这样一些思考(也许也包括你的一些思考)有什么影响?

吉罗克斯:里根提出和引入了教育是公共奋斗的观点。里根政府认为社会再生产是一种可怕的观点:我们绝对需要工人,而这是学校应该做的。我们将用那些术语准确定义教育。我们相信进步主义真的迷失了在资本主义社会中生存的方向。学校不是中立的。它们是政治场所,我们将在那些领域为它们斗争。我们将通过说明学校产生品格和身份,通过向人们展示学生是如何被塑造成特定的角色(他们将很高兴地接纳这些角色),来提出权力的概念。但学生毕竟不是这么容易被欺骗的人。左派对此的看法是什么?他们认为人民是愚蠢的因而不能进行选择。

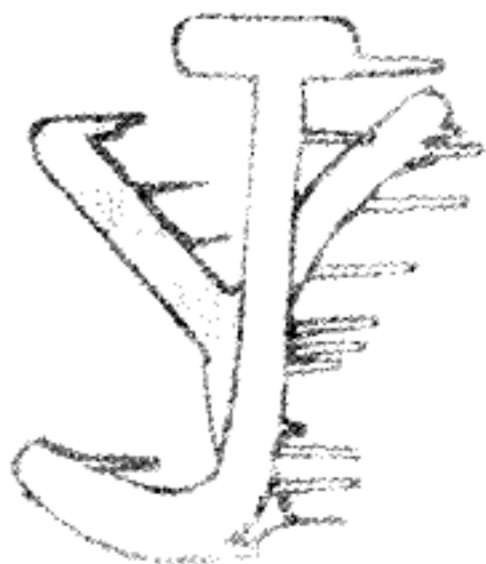
然后来了阿兰·布卢姆(Allan Bloom)。这是美国教育史上最重要的时刻之一,右派开始了在文化前沿的异常活跃的斗争。它认为学校为保存西方文明而存在。我们不仅需要培养工人的机构,而且需要参

153

特伦德:使民主转向?

吉罗克斯:是的。援引1965年臭名昭著的“三边委员会研究”(Trilateral Commission Study),它认为我们应该限制民主的运用、控制社会批评和在大学设置警察。布卢姆没有提供任何根据。他认为,国家被卷入进了一种文化政治学(这种政治学对民主起着颠覆作用),批判主义是危险的,没有继承传统衣钵的教师不能在大学任教。对我而言,布卢姆和E·D·赫希(E. D. Hirsch Jr.),还有黛安娜·拉维奇(Dianne Ravitch)、约翰·希尔伯(John Sliber)、切斯特·芬恩(Chester Finn Jr.)和威廉·本内特(William Bennett),确实帮助我们重新思考作为文化政治学的一种形式的学校教育,而不是简单地认为学校教育是文化统治的一种形式。

他们当然促使我,还有其他人,思考我们将如何重新认识在作为斗争场所的学校中,权力是丰富的,权力的中心并不简单地存在于再生产和抵抗之间。它更多地是关于权力运转的复杂性和身份所具有的



多层化、矛盾性。它是关于特殊生活方式的生产。因为受到来自右派的打击，我们开始实行令人难以置信的改变。我们不再以典型的左派教育术语简单说，“好，这里是学校，让我们来辨别正在起作用的、压迫教师和学生的主流意识形态的利益”。

特伦德：然而，那却是重要的论点。

吉罗克斯：当然，它是一个必要的阶段。但在文化政治学的结构中至少有两个其他的中心问题。在利益识别之外，我们需要问这些利益是如何发挥作用的？这些利益是如何产生特定的生活方式的？更为重要的，我们需要考虑它们如何被接受的。不考虑它们如何被接受的问题，我们就不能假设意识形态是通过它的存在、而不是不断的斗争而被同化的。

特伦德：你的意思是用“接受”来说明它们如何与日常生活整合的？

吉罗克斯：是的，人们如何回应它们。一种行动的理论是从哪里来的？仅仅因为课程是种族主义的，就意味着课堂中的每个人就将成为种族主义者？仅仅因为课程是以文化后像的观点为依据，就意味着每个人将以这种形式思考？我们应关心学生是如何实际地构建意义，意义的种类是什么，由学生带来的与我们相冲突的意识形态是什么。在课本、教师和学生的相互作用中，一些事情总是会在你身处其中的特殊情景中产生。

特伦德：意义是交易中的可协商部分。

吉罗克斯：在每一个具有同变量的背景下，人们描述意义而不是简单地接受它。这对于右派似乎是危险的，因为它使知识成为可质疑的。它意味着认真对待从属文化的特性。它意味着你不能有标准课程。如果我们扩展对意识形态如何运转的认识，那么，权力集团就将开展更多关于学校教育的文化政治学应该是什么的讨论。对于我而言，有四个主要论点。首先，在国家、教材出版公司、银行等，明显地存在着正在运转的追求实利的机制。第二是教材的问题。谁批准它们，谁生产它们，它们可能获得的或合法化的意义范围的历史影响是什么？教材包括从视觉形象到课程的一切事物。第三，意识形态的问题。什么样的



意识形态和生活经验进入特定教室的背景？最后是社会。一个人应该检验社会以便理解意识形态如何为孩子积累历史意义，它们如何为特殊的知识和情感投资提供条件。在讨论孩子带入教室的意识形态之外，我首先关心的是孩子产生生活经验的历史、社会和文化条件。虽然这四个论点环环相扣，不幸的是，大多数左派却只关注第一个问题。

斗争和民主

特伦德：学校教育理论和文化政治学在实践运用上的方式是什么？例如，这些前提是如何在学校中实际发挥作用的？

吉罗克斯：学校和教师需要知道他们为什么做他们正在做的理由。为了这个原因，你需要在你可以为之奋斗的权威的某种概念内，为智力劳动做出界定。这意味着它必须有伦理的和政治的指陈对象。对于我来说，这意味着把学校定义为民主的公共领域。我们需要在学校教育和公众生活的重建之间建立联系，因为在这个国家里，除了作为贬义词，民主的语言已经远离学校教育。

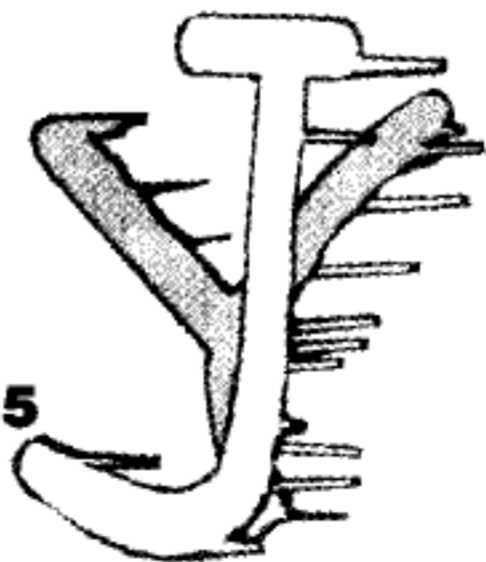
特伦德：右派已经盗用了民主的语言。他们说，民主语言的价值把我们所有人结合在一起，它的遗产使我们成为一个整体。当然，我们两人都知道不是这样的，但他们确实已经运用了术语。

吉罗克斯：的确存在着对这个论点的两种看法。布卢姆认为民主对于高等教育是危险的。

特伦德：最终是无政府主义的。

吉罗克斯：是的，然后有雷维斯们和赫金斯们，当他们使用民主的语言时，他们总是以同一种方式操纵它。他们去掉了民主语言的核心和基本原则，并用诸如“传统”或“共同文化”这样的表述加以取代。他们从不讨论作为激进的社会实践的民主，而是淡化民主这个术语并替换它的含义。

左派文化工作者需要表明民主是斗争的场所，并且通过认真思考命题的性质、公正、自由和差别的问题，重新阐述民主的含义。这对于我是非常实际的事情。我们需要在公立学校重申“公立”的进步主义概



念,以使教育成为真正的公共服务,正如人们可能说的那样,艺术需要以与教育同样的方式成为公共服务。

关于罗伯特·马珀索普(Robert Mapplethorpe)摄影的争论并不是简单的审查制度问题。为民主斗争的真正问题是超越艺术的。它同样是关于在公众生活和学校中所形成的差异的问题。文化工作的事务或理性知识只能依据政府的命令和监督,以特定的方式安排——我把反对这种观点的斗争看作是民主本身概念的中心。

我在我的专业领域内所发现的,我知道这可能听起来极其异乎寻常,是教师没有把学校与关于民主的批判概念联系起来的语汇。他们缺乏语言。即使民主被唤起,它也不能扩展参与公平和斗争的能力。

特伦德:你的意思是他们没有语言?

吉罗克斯:教师教育的语言,教师受教育或培养场所的语言。

特伦德:但像在所有领域一样。

吉罗克斯:一些领域比其他领域有更多的空间。如果你进入一个自认为是应用的领域,你就经常发现在原理和应用之间的混乱关系。更为重要的问题很快就被抛进学术困窘的垃圾箱。所以,教师们同意并要求用25种方法教社会研究或社会解构。他们对这种方法论的迷信,使他们不能对他们作为公众知识分子的作用、他们工作的机构和社会进行详尽的考察。他们学习或接受的语言是非政治的;它主要是一种语言的过程和技巧。

特伦德:你认为什么原因导致这种情况的发生?是知识的共变(commodification)?是工作的标准化和专业化?

吉罗克斯:实证主义的思想在美国教育中是非常强大的。它代表强大利益,它很好地补充了资本主义的社会关系。它摧毁知识,它使人们成为消费者,它强化了语言的共变。与此同时,在美国教育中存在着正在复辟的麦卡锡主义的传统。

特伦德:不提诸如查尔斯·赛克斯(Charles Sykes)的《教授们的剑桥》(Profscam, 1988)这样的书,这些书认为大学是懒惰、终身任职的学者的藏身地。



吉罗克斯：对终身任职的攻击是对敢于发出自己声音的教育工作者人权的真正攻击。它是审查制度的另一种形式，它迫使教育工作者和文化工作者重新思考斗争在方兴未艾的民主的公众生活重建中的作用。作为一名教师，我不断地提醒在我工作领域内外的人们：民主既可以被给予，它同样也可以被夺去。

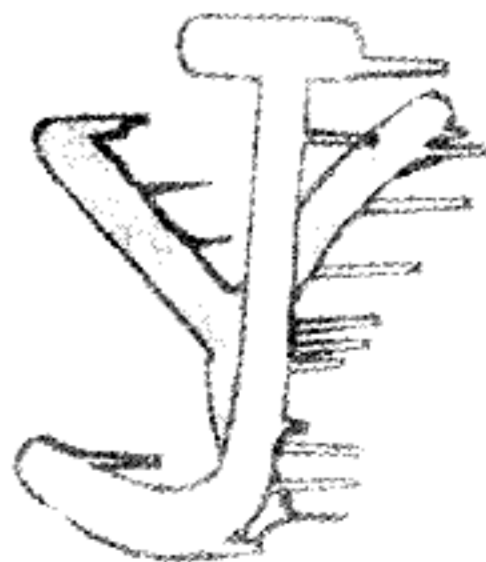
你可以在选举政治的狭窄范围内定义民主，你也可以把它定义为在日常生活的每一方面正在进行的竞争。通过理解这些，我们可以把我们所做的特定文化工作和其他领域结合起来。你和我都知道，知识和身份总是涉及权力、语言、想象力、社会关系和伦理。虽然我们做不同的事情，但当我们具有在民主斗争中的感觉时，有些事情使我们相互联系。我们在不同领域工作，但这种差别形不成对抗，倒是结合的基础。

156

特伦德：你以前曾提出这总是一个动态的过程。而保守主义则经常认为我们现在正处在民主中，这一民主是完美的和不容置疑的。

吉罗克斯：马普索普案强有力地说明了这一点。在辛辛那提，博物馆馆长丹尼斯·巴里(Dennis Barrie)被审判。他的生命不是因为特殊的摄影展览，而是为了民主本质所特有的社会批判。他的斗争远比艺术要广泛得多。(巴里和辛辛那提现代艺术中心已经被宣布无罪)斗争远比我们有能力，它以非政府监督的方式解释现实。当你说民主已经到达它的最终形式，你正滑入恐怖主义的世界。美国正接近于把民主当作个人的总和，在这种民主中，社会批评不再注重实效，因为它是危险的。具有讽刺意味的是，我们已经达到了这样一种民主的境地，即认为任何为民主而进行的斗争，就是反对民主的斗争——而这马上被证明民主总是一种斗争。

但也存在另一方面。没有传统应该被认为是可接受的，因为它被接受时，它就变得神圣，它的术语意味着尊严、沉默和服从。而民主社会则是喧嚣的。民主社会的传统需要每代人批判地重新评价。扩展民主可能性的战斗必须在教育的最低层次上进行。知识、价值、检验、评估、伦理的真正概念最终都与社会批判和它在民主斗争中的作用相关。



权威和能动

特伦德：如果吹毛求疵的话，抛开能动和对抗理论不谈，您是如何看待在不平等的权力关系中教学的运行，以及即便是批判教育学的原理也要通过占据主导地位的教师传递给学生这一问题的？如果我们现在谈论的是什么塑造了我们所有人并成为我们行为的内驱力，那么，一名实践的批判教育学的教师怎么会从他或她本人的利益出发，把意识形态传递给其他人呢？

吉罗克斯：这里有两种情况。我反复讲过，知识是被创造的而不是被接受的。这引起关于权威概念的非常有趣的问题。你可以运用权威而无须建立生产和占有知识的条件，这我称之为独裁主义。或者你可以运用权威去建立一些条件，在这些条件中，核心的张力存在于我

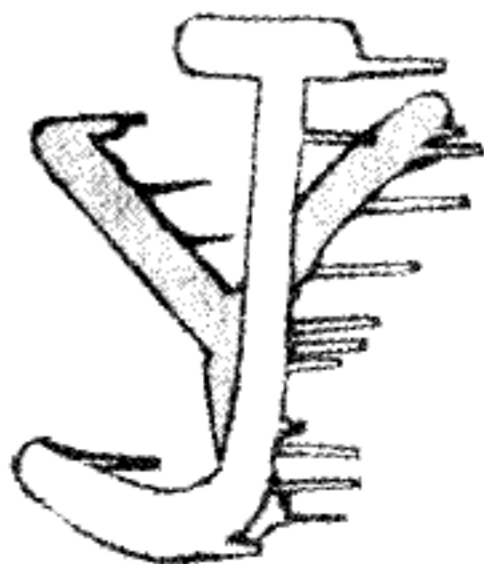
157

们教学的核心。后一种方法鼓励自我反思、向他人学习和重构文化实践的形式。

所以，理论上的正确和教育实践中的错误是可以想象的。同样可以想象的是，我能够进入一个教室，并声称这种知识是绝对有价值的，因为它是一种以深奥的乌托邦方式处理差异问题的、反种族主义的教育学。我们当然可以为做这些进行辩护，但我们不能确定的是，这就是我们应该做的全部。我们也必须考虑如何使知识成为分析的对象而不是敬畏的对象。我们也需要考虑如何使知识在学生带入教室的经验背景中被理解。在教室里，我们生产知识，不仅是为了它可以被争论，而且也是为自我批判和学习来自班级、学生、社会和本课的知识提供形式。

然而，我们应该意识到我们的责任，不是摆脱权威，而是代表自我和社会的建构运用权威。这意味着我们应该经常提醒自己，权力必须在这样的范围内行使：即允许学生告知我们，允许他们对他们的声音有更多的批判、并意识到在他们的直接经验之外的其他人的原则和文化表现。作为文化工作者，我们必须知道我们观点的偏颇。

我不想简单地认为，作为白人、中上层阶级的知识分子，我没有权



利做任何事情，除了倾听被压迫者的声音。这暗示着社会定位和身份政治学绝对决定和保证一个人处理政治问题的方式。我在驱除权威方面没有困难，只要我不断地对自身知识的局限性进行自我批判。人们需要认识到，把学生放到差异和结合的关系之中意味着什么，它不断促使他们接近与他们自己、教师和整个社会斗争的形式。

特伦德：这是一个非常困难问题。我认识那些对学生中心方法感到迷惑的教师，因为它们没有效果。学生之所以拒绝，因为他们不真正相信教师会放弃他们的权威。他们本能地认为制度正在对教室发生的事情发挥过分的支配作用。

吉罗克斯：否认权威的存在是幼稚的。相反，人们应该研究它是如何运转的。

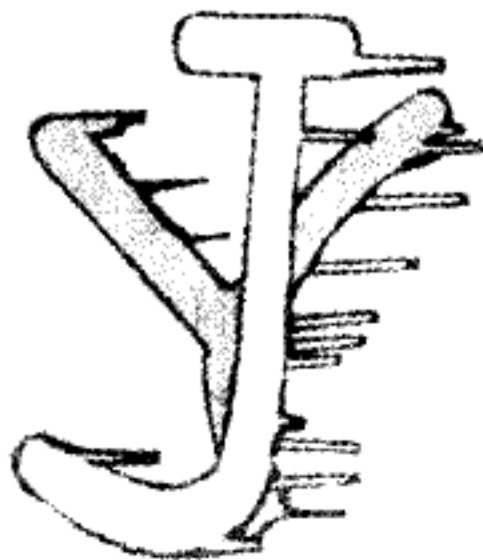
特伦德：你不能回避权威，因为它是心理条件。它产生迁移关系。

吉罗克斯：权威的问题引起其他一些问题。我们不只是自由漂浮的知识分子。我们是在受到特殊形式权力的历史影响下形成的制度中被塑造的。不管我们是否愿意，特别是作为大学教授或在其他文化机构工作的人，我不只代表我们。我们是权威的代表，告诉学生，学校和权力实践不存在，实际上是对学校形成自己作用的方式的欺骗。这是为什么我们必须通过权威相反方式的运用形成自我意识：不仅质疑那些作用而且必要时不去做。

我发现太多来自害怕讲话地方的学生。他们在其一生中都是沉默的。知识分子没有说话权利，我们没有权利评价他人声音的观点现在正变得非常流行。我当然没有权利计算他人的数量和说我可以为其他人说话。我可以谈论关于种族主义、性别主义或在民主社会中必定受到挑战的其他问题，但当我们发现自己在教室中与被肢解和害怕说话的学生在一起时，会发生什么？我们如何提出问题鼓励学生说话？如果我试图这样做，这是否意味着，作为一个白人，我违反了那种认为只有黑人才会谈论压迫的约定？

经验必须批判地解读，它从不会为自己说话。这表明需要运用权威作为约束的政治学而不是作为断言的政治学或个人忏悔的政治学。权威必须被首先用于提供教育的条件，不仅给予学生说话的权利，

158



而且给予发展批判能力和激励他们去改变压迫他们和他人的条件的权利。

特伦德：显然人们必须仔细地做这些事情。

吉罗克斯：假使公众知识分子在某些时间拥有权力，我建议我们至少有义务围绕非典型的事务发表演说，这种演说不能在社会关系中进行，尤其不能在普遍知道说话要受到惩罚的团体中进行。我想帮助创造相反空间而不是统治他们。但作为公众知识分子，我有义务为那些拥有他们以前不曾拥有的主体地位的人重新描述这种可能性。

教师和社会

特伦德：在这点上，我们应该将我们理论讨论转向实际的其他问题。

吉罗克斯：我们开始讨论的一个特殊问题是教师作为知识分子的概念。教师如何确定立场，使他们可以参与知识形式有价值的斗争的立场？我们如何处理社会关系问题？种族主义、性别主义和阶级主义如何起作用的？我们如何开始解构课本以验明这些理论所告诉我们的生活方式和故事。

特伦德：这完全应用于艺术家和其他文化工作者。

吉罗克斯：是的，我们如何开始生产我们自己的原料？我们如何开始严肃对待特殊内容课程的生产？我们看到它发生在整个旧金山海湾地区，墨西哥人、墨西哥男人和拉丁美洲人孩子突然成为他们的文化的历史学家，他们走出去记录口述历史、拍照。他们在历史记忆的形式中重新确立了他们的身份，这些历史记忆的形式反映了他们关于知识观点的完全的重新建构。另一个例子是蒂姆·罗林斯(Tim Rollins)在布朗克斯所实施的“生存的儿童”(KOS)计划。在他们的教室中，知识不只是一些关于在纽约市发生的事情或关于格林威治的狄克和简和他们小狗的事。它是对作为与权力、知识、文化和身份斗争的一部分历史的重新占有。

课程民主的斗争和我们作为公共知识分子的角色，要求对知识和



权力的关系进行更多的重新思考。它也意味着教育工作者必须与像你这样正以其他方式从事这一工作的人形成联盟。我们需要扩大与其他把学校看作政治场所、并能从中发挥作用的团体结盟的可能性。

在这方面上我们有许多事可以做。第一，在学校工作的人们和在其他文化领域工作的人们之间的历史分隔需要被克服。这意味着我们必须尝试发展一种关于教育和斗争的可以分享的语言，发展在彼此工作中可以相互认可的关系，制定一个共同的政治计划，这种计划涉及教育工作和相对立的公共领域重建的关系。第二，我们需要在有关学校内外的审查制度问题上形成联盟。代表性的问题是教育作为文化政治学的一种形式和文化政治学作为与日常生活的斗争相关的一种实践问题的中心。第三，我们需要以公开方式明确表达这些观点，在《艺术论坛》和《后像》中，我们能够说我们确实对各种文化工作者讲话，而不只是对一小部分读者讲话。这就需要扩大文化和政治斗争的概念，之所以这样的目的是为了邀请其他人参与对这些任务至关重要的目的确定和实践。

特伦德：我们如何做这些？这是许多人一直想解决的问题。

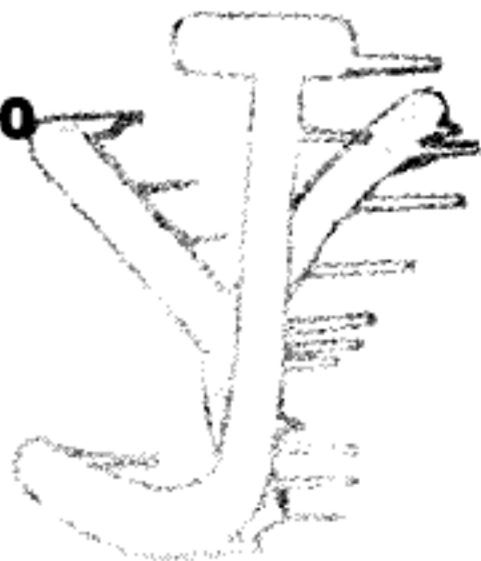
吉罗克斯：至少有三条路可以走。第一，我们开始谈论一种为了民主的斗争和文化政治学而形成的组织。

特伦德：什么样的组织？

吉罗克斯：我不能确定它是否是一个正规的组织。作为松散的统一体，文化研究运动可能产生一些答案，但它没有组织或政治计划。文化研究为了什么？它应该关注诸如公共生活的重建、教育问题、政治问题、身份和权力问题，从而打破界限，将各种团体结合在一起，并探讨他们能够结合的界线或边界。

也许我们应该讨论在会议或新型的斯刊、或新型的邻里关系中产生的公共领域。也许我们应集中打破围绕各种地方计划的学者和文化工作者间的界限。

特伦德：不幸的是，听起来这样的革命即将发生在大学中。有许多因素阻碍革命在其他地方发生。很难使人们不这样认为，因为很少有鼓励人们填平鸿沟的支撑结构(support structure)。



吉罗克斯：鸿沟需要被拥有资源和时间的人们填平。这就是为什么在学术界内外的人们应该开始重新建构学术界的公共生活的集中居住地。政治学不只是在专题研讨会上进行的理论工作。学术机构是重要的，但也存在着在社会中工作的人们之间形成的联系。虽然我主要工作在公立教育机构，但我发现自己却是在对人民发言，人民并不只是谈论学校。他们谈论吸毒和犯罪，他们想知道在他们的社会中怎么能找到资源。我们需要学者带着他们的资源和可能性来到社会中，以便我们可以开始创造对话和斗争的边疆。

特伦德：我们试图确定这些新的推论的空间，但这是困难的，因为它们不存在。

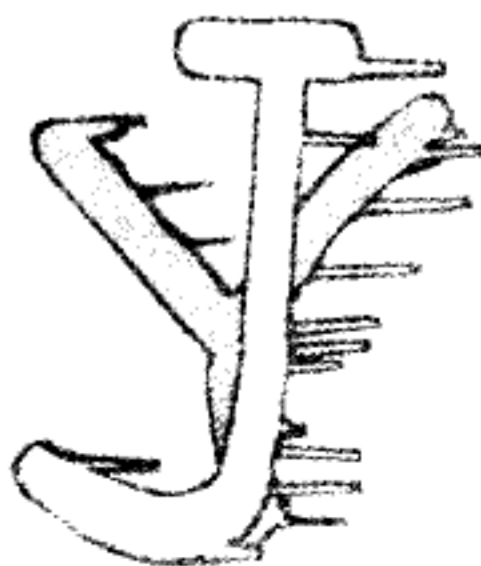
吉罗克斯：有许多事情阻碍着这项工作。专业化和专门知识的概念如何在甚至是最激进的语言中永久存在？我们如何在这些排外的形式中存在？战斗必须在学术部门打响，因为它拥有其他共同体实际上没有的资源。

特伦德：最令人伤心的事情之一是物质压力的力量。你和我都了解那些人，他们作为基层的激进主义者开始从事职业，却发现他们在生活中只有很少的选择、很少的支持。除了大学以外，很少有地方可去。只有大学是他们将去的地方，因为大学是他们唯一可以做他们想要做的事情的地方。但显而易见的是，你的行为只能被封闭在学院中。

吉罗克斯：这就是为什么教育是令人振奋的和危险的。它是为数不多的、不能完全托付给学术界的文化政治学形式之一。意识形态和政治学的中心问题，是询问人们如何接受他们所接受的，即，他们如何参与、产生和挑战生活的特定方式。这个问题不仅涉及到人们如何进入特定的主体地位，而且涉及他们是如何创造这些地位的。提出这个问题，就是主动地占有特殊性、社会、多样性、差异和为公共生活斗争的语言。

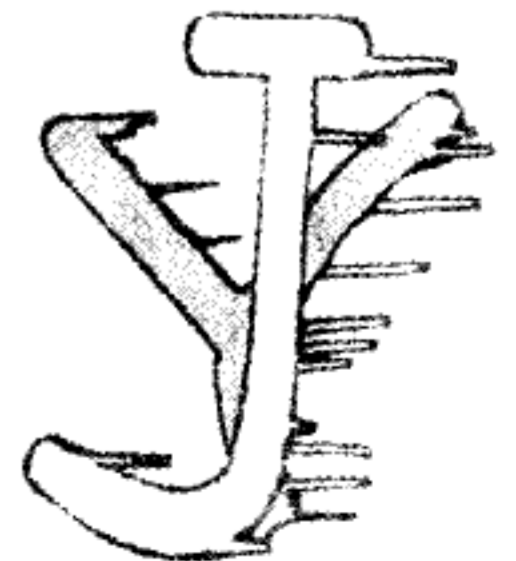
参考书目

- 1 分别由下列出版社出版：Temple University Press (1981), Bergin and Garvey



(1983), Bergin and Garvey (1985), Bergin and Garvey (1988), University of Minnesota Press (1988), Deakin University Press (1990), University of Minnesota (1991)。

- 2 分别由 SUNY Press (1989), Bergin and Garvey (1989)和 SUNY Press (1991) 出版。
- 3 同时由 Basic Books (New York)和 Routledge and Kegan Paul (London)于 1976 年出版。



第七章

文化研究、拒绝差异和批判教育学的复归

在南非、纳米比亚、扎伊尔、象牙海岸、萨尔瓦多、智利、菲律宾、韩国、印度尼西亚、格林纳达，所有的男人和女人（法农称之为“地球的不幸者”），都在大声而清楚地声明，他们不愿使梦想沉睡，“而是梦想着改变世界”。¹

引言

美国公立教育正处于危机之中。它不是影响美国社会某一特定方面的孤立危机，它是隐含和产生于民主本质改造的危机。这并非不是一种讽刺。当东欧的许多国家向更为民主化的形式前进时，美国扮演了这种改革的原型，并且使美国人民相信，美国民主已接近完美的形式。这种分析的空洞，最好地表现在美国公众拒不积极参加自己政府官员的选举、普通大众中文盲率的增加和对认为社会批评和社会变革与美国民主意义无关的观点不断增长的挑战。在某种程度上，这是建立在大部分美国公众拒绝“梦想改变世界”基础上的无知。但是，形式民主的失败最清晰地表现在，美国政府和普通大众拒绝认为公立学校教育是批判的民主生活的基础。在这里，危险的是，拒绝赋予公立学校在教育人们成为积极的和批判的公民——这种公民能够为争取和改造民主的公共生活而奋斗——过程中的重要职责。

公立学校的斗争不能脱离这个社会近来所面临的社会问题。在本



质上,这些问题不仅仅是政治问题,而且也是教育问题。即,只要权力和知识结合在一起,政治就不仅作用于人们有差异地进入财富和权力的位置,而且它也为学习的生产和获得提供条件。换言之,它为人们提供机会,去接受和反映形成他们自己和他们与他人关系的条件。在这个意义上,教育是关于意义的生产,并具有作为这个生产过程基础的伦理的和政治的重要性。这意味着任何关于公立学校教育的讨论,都必须揭示政治的、经济的和现实,这些现实组成了形成学校教育制度的背景,产生了组成选区居民的学生人口多样化的条件。如果人们认识到这些问题需要用教育学和政治学的术语,在学校内外加以讨论时,这就意味着对那些处于社会危机的学生发生影响的社会问题和条件变得清晰可见。

正在出现的问题对于公立学校教育的命运或近来在美国实践的民主话语本身的可信性,都不是好的兆头。例如,据估计,将近20%的18岁以下的儿童生活在贫困线以下。实际上,在工业化国家中,美国的贫困儿童位列第一。同样,除了南非,美国是唯一不为儿童和怀孕妇女提供全面保健的工业化国家。另外,由于穷人更穷而富人更富,经济的不平等状况更加恶化。事实上,在1988年,财富的差距比1947年以来的任何其他时期,都要大得多。正如萨利·里德(Sally Reed)和克雷格·索特(Craig Sautter)指出的:“20%的最贫困家庭只拥有少于5%的国民收入,而20%最富裕的家庭拥有44%的国民收入……1%的家庭拥有所有美国家庭42%的净资产。”²与此同时,注意到这一点很重要,即新保守主义者在最近十年中摧毁这个国家公立学校教育的企图,不仅表现在证券制(vouchers)和基于选择的逻辑的学校政策的发展,而且表现在无情的削减中,这种削减已经影响到最依赖公立学校教育的那些人,如穷人、有色人种、少数民族、工人阶级和其他从属集团。里根对教育和缺乏正当权益者的“承诺”,可耻地表现在削减一些重要项目上的联邦经费,例如,对有未独立儿童家庭的援助,大幅度减少政府对低收入者住房的资助,总体上,用于资助穷人、无家可归者和食不果腹者的计划,被削减了1亿多美元。与此同时,里根政府投资1.9万亿美元用于军事开支。



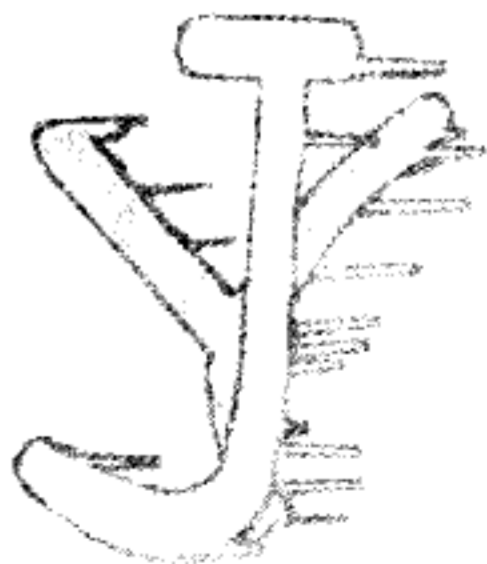
在这个视角中，民主的话语被简化为爱国主义和军事备战的冷战意识形态的合流，公共利益的概念被从公正和平等的原则抽象出来，以有利于对个人成就的迷恋。在1980年代，当社会和民主斗争的概念被忽视或被看作是破坏性的时候，贪婪成了令人敬佩的。在1980年代，新保守主义公共哲学所缺乏的是民主的概念，这种民主概念认真地对待培养公民的重要性，这种公民能够批判地思考、反对社会不公平和依据平等、自由和公正的原则，发展社会关系。这并非意味着，作为教育和文化工作者，我们除了提供批判的语言之外，什么也不能做。相反，我们需要新的教育和文化批判的语言，这种语言能为理解不同的社会结构是如何在特定的教育和文化实践中被建构的。文化工作者也需要断绝差异和剥削的关系，并通过改造物质和意识形态条件的想象力和社会运动（它们在正义、平等和自由的原则中得到建构），使差异成为后现代的公民概念和激进民主概念的中心。³

163

接下去，我想说明，文化研究需要被重构成为差异话语和教育改造的组成部分，这是一种在批评和可能性的辩证法中形成的理论。实际上，我想说明的是，文化研究为关于差异、教育和公共生活的新的文化政治学提供了理论话语。重建文化研究的核心需要发展一种话语，一方面加强文化工作者和日常生活的有机联系，另一方面加强学校教育和民主的公共生活的重建之间的有机联系。实际上，我提出一种主张，即文化研究为教育工作者和其他文化工作者提供了机会，去重新思考和转变学校、教师和学生是如何把他们自己确定为政治主体的认识，这种主体能够显示他们的批判意识、公民勇气、根植于对自由和民主强烈义务的忠诚。

作为教育实践的文化研究

当我进入大学教学内部……我们开始以一种把历史与艺术和文学（包括当代文化）相联系的方式，进行教学，突然间，大学人士感到如此惊奇，以至于他们说：“哦，我的上帝，这还有一种叫文化研究的新学科。”……真正的问题……不仅是补充赤字，以弥补



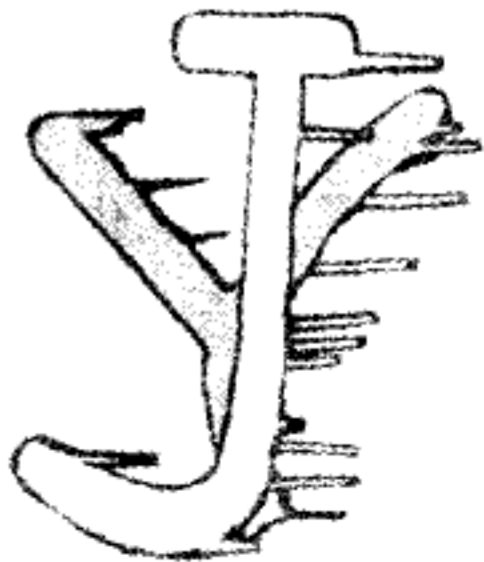
社会中的教育资源不足的问题，也不是满足社会的新需要的问题，虽然这些问题起了一定的作用。最深层的动力，是使学习成为社会变化过程本身一部分的愿望。⁴

雷蒙德·威廉姆斯 (Raymond Williams) 提醒我们，文化研究和教育的关系有着悠久的历史，这在美国似乎被遗忘了。尤为特殊的是，文化研究的理论和历史遗产，在很大程度上，被美国进步主义教育家忽略了。在某种程度上，这是因为激进的教育理论从没有完全摆脱一种关于学校教育和政治经济关系的过于正统的观念，并拒绝涉及复杂的和不断变化的传统，这种传统说明了已由文化研究所发展的多种结构和计划。⁵

164

虽然我的意图不是重建文化研究的历史，也不是分析它不断变化的理论优点和弱点，但我仍想强调文化研究所提供一整套范畴的某些含义，这些范畴由于发展了作为文化政治学形式的批判教育学的话语和实践，因而深化了学校的激进民主计划。接下来，我想把文化研究作为政治的和教育的计划，这种计划在提出了能动、声音和可能性问题的某种现代主义和批判地解构了主体性、语言和差异的后现代主义话语之间，提供一种集合。实际上，我认为，文化研究为重新思考作为文化政治学形式的学校教育，提供一个理论领域，并提供了调解和可能性的话语。

文化研究对于批判的教育工作者之所以重要，是因为，它对提出与学校教育的激进理论关系密切的许多问题提供了基础。第一，通过使语言成为产生意义（它是知识/权力关系的一部分）的条件，它为创造知识的新形式提供基础。在这种背景下，通过重申语言的不确定性和知识本身的历史的和社会的建构，知识和权力被重新概念化。既然如此，质疑的文化研究战略就指向学科的评估，在评估中，智力的知识被形式化。把这些学科放在历史的和特定的环境下加以建构，就会引向一种发现，即，当这些条件被超越时，知识的主导形式的合法性就会被质疑。所以，维护自然科学、社会科学和人文科学之间的区分，维护艺术与艺术之间区分的努力，可以被看作是学术领域的政治和历史的



范例。批判的文化研究在权力的关系中考察知识的生产，而不是把知识置于与自我封闭的客观现实的相关中。这些观点的结论是：依据超越界限的战略，重新塑造知识；同等对待它所排斥和它所包含的东西，以界定传统学科；拒绝高级文化和低级文化之间的区分。

令人关注的核心问题不仅是美学标准如何出现，而且是“我们对社会、文化、历史和个人生活、希望、梦想、情感和感觉的解释，是如何涉及沟通、而不是发现的努力的”。⁶ 在这里，存在着比表现的危机更为危险的东西。文化研究所显现的是，需要强调文化、变迁和语言问题，并同等地强调能动和伦理问题。从深层意义而言，文化问题是政治问题和伦理问题，需要理论的和教育的实践，在这些实践中，教育工作者和文化工作者从事不断的对话和斗争，并承担批判的公民义务和公共领域建设的责任，这种公共领域提供了“为文化多元论的辩护，文化多元论寻求揭示广大听众的需要和利益……寻求在多层面上的有效性”。⁷ 这意味着比话语和差异政治学更多的东西。它也指向社会的和文化形式的政治学，在这种政治学中，新的可能性被开辟，以使用具体的术语说明，什么斗争值得进行；作为斗争的结果，将形成什么样的联盟；差异的话语如何被深化成为正义、平等和自由而进行政治的和教育的斗争。

第二，通过把文化界定为竞争的领域、斗争和改造的场所，文化研究为批判教育家提供了超越美化日常生活的文化分析或把文化当作统治逻辑的单纯反映的机会。⁸ 文化研究更具有批判性的版本，提出了关于权力中心和边缘关系的问题，尤其是当它们通过和围绕种族、阶级和性别的范畴而形成时。通过这些，文化研究的批判的和政治的版本，为教育工作者提供了挑战霸权主义意识形态的机会，提供了从反面解读文化的机会，提供了把解构历史知识当作改造社会身份、赋予从属集团的斗争以集体声音的一种方式的机会。既然如此，文化不只是不同文化身份特征的标志。文化也把自己重新塑造成政治的和教育的话语，从而，不仅质疑在那些生活于自己生活之外的不同人群中产生的不平等的从属形式，而且也作为挑战制度的和意识形态边界的基础，正是这些边界，历史地掩饰了在差异和特权复杂形式背后的权力



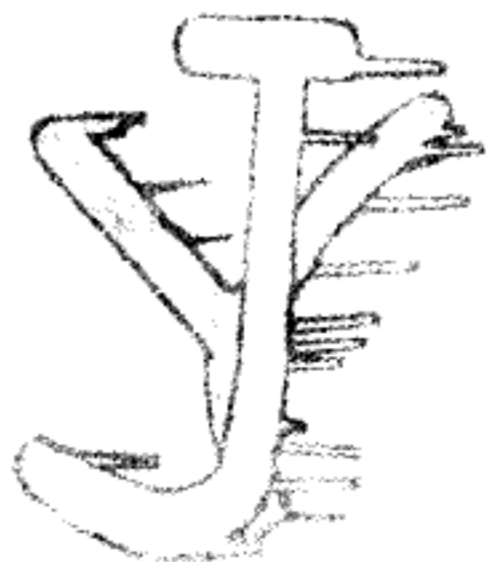
关系。所以，文化研究提出了分析文化与作为历史差异的权力关系的需要，这些差异体现在历史的、背景的和公众的斗争中。

第三，文化研究提供了机会，去重新思考在主体中和社会集团间形成的差异问题的关系。这表明，需要更清楚地理解主体性问题如何被处理，目的是使个人的和社会机构的可能性不被消除。这样的话，主体性就被看作是矛盾的和多重的，是形成的而不是被给予的，个人的和社会的主体性二者都是在特定的社会和历史环境中被接纳和接受的。值得特别注意的是，要发展一种基于拉里·格罗斯伯里(Larry Grossbery)称之为连接理论(a theory of articulation)的教育实践。他写到：

连接理论否认本质的人类主体，而认可从不整体地和单一地被“固定”在权力的社会结构中的能动的个人……地位的多重性总是存在的，不论是可得到的地位还是被占据的地位；使不同意义、经验、权力、利益和身份连接在一起的方式的多重性，也总是存在的。⁹

最后，文化研究提供了把教育理解为文化生产(而不是特定技能、知识体系、价值体系的传递)的一种形式的基础。在这种联系中，批判教育学被看作是从事知识、身份和欲望生产的文化实践。作为文化政治学的一种形式，批判教育学提出发明一种新的语言，以重新确定教育实践中的教师—学生关系，从而开放而不是关闭知识和学习的边界。学科不再决定知识的边界，也不再划定可以提问的问题的范围。同样地，存在于旧的文化研究传统中的批判教育学，与把作为教育的文化看作是传递和消费的主导观点决裂了。这种方法的危险之处是，批判教育学是在参与它的意识形态假设而不是压制它们的情形下，重新发现教和学的计划和可能性。在这样做的过程中，通过自由地讨论日常生活所面对的真实问题的伦理称谓和文化工作的形式，批判教育学能在确定的范围内，维护自己的权利。实际上，作为文化生产的形式，批判教育学是理解在权力范围内的各种实践，是如何塑造学校、文本

166



和文化的批判框架；这种文化是以特定形式的社会和道德规则，推测关于过去、现在和未来的特殊观点。接下来，我想进一步揭示文化研究和前边提到的关于语言、差异、声音和教育的广泛争论之间的关系。

学校教育和语言政治学

到目前为止，教育可能是一种工具，社会中每个像我们一样的人，都可以获得各种话语。但我们都知悉，在教育的分配方面，在教育允许做什么和阻止做什么方面，它都遵循很好划定的社会冲突的战线。每一种教育体制，都是一种政治的工具，它与随之而来的知识和权力一起，维持或改变话语的占有。¹⁰

把学校看作是相对中立的机构，认为它的语言和社会关系反映了机会平等的原则，这在美国有相当悠久的历史。例如，教育的自由主义理论，就是建立在这样的信念之上，即学生可自由接触语言和知识；学校提供这些语言和知识，是它们的公共教育责任的组成部分。最近，激进教育家已利用了一些理论传统，通过把语言和权力相结合，以反驳这种假设。¹¹他们不仅通过揭示对语言施加影响的社会和政治限制，揭露这种观点的天真，而且，他们提供了情节复杂的阅读材料，说明学校语言是如何通过一系列等级、禁令，去拒绝奖励一些学生和拒绝其他学生接近主流学校教育所限定的学习和讲述的内容。¹²对于激进教育家来说，学校是这样的场所，在这种场所，知识和权力进入到与社会中的竞争相连的关系中。这个论题的核心是这样一种假设，即，学校教育的语言隐含在种族主义的形式中，种族主义试图压制那些其母语不是英语、其文化资本被学校教育的主流文化边缘化或诋毁的从属集团的声音。

在这种关于语言的观点中，有三个重要因素需要重申。第一，语言具有社会基础，必须被认为是隐含在知识、价值和身份的生产中的斗争场所。

第二，作为一种社会现象，语言不能从社会历史的力量和冲突中

167

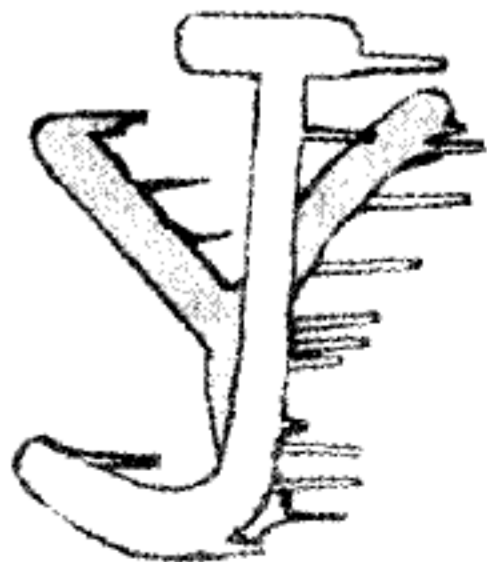


抽象出来。换句话说,语言的支配和从属形式之间关系的历史,提供了反对以下假设的洞见,即认为特定时期的主流语言只是自然的既定过程的结果,而不是特定历史斗争和冲突的结果。实际上,有关社会语言学、解构和后现代主义的文献,为拒绝仅从共时的和结构的方面分析语言与权力的关系,提供了重要的教训。虽然激进的教育家们小心地接受了形成主流语言范例和他们所确定的生活方式的意识形态,但他们并不把这种探究的类型从特殊形式的历史和社会分析中抽象出来。即,不是提出一种关于代码、分类、命令和话语分布的简单分析,他们也注意到对话语的意义和目的至关重要的历史联系和冲突¹³。实际上,这个工作是建立在巴赫京(Bakhtin)观点的基础之上的,即特定的语言不能脱离历史斗争和冲突,历史斗争和冲突使它们成为不同的而不是统一的语言。巴克汀明确指出:

在历史存在的特定时期,语言从头到尾都是不同的,它代表了现在和过去之间、过去的不同时期之间、现在的不同社会—意识形态集团之间、趋势、学校、圈子等之间的社会—意识形态矛盾的共生,所有这一切都被赋予了具体形式。这些不同说法的“语言”以多种形式彼此交叉,形成新的社会意义的“语言”。¹⁴

最近的分析认为,任何对整体化和统一语言的要求,都是试图抹杀它们自己历史的社会、道德和政治规则形式的结果¹⁵。在这里,重要的是需要明确,语言总是与部分地通过特定的历史斗争所表现出来的权力关系相关的,这些斗争围绕着诸如教育、法律、医疗、社会福利和大众传播这样的制度是如何产生、支撑和确定反映特定历史时期生活方式特征的、特殊的生活方式。语言使人们用于协调其自我感与意识形态的主体地位成为可能,也使赋予形成特定社会基础的制度以意义与合法性的社会实践成为可能。

第三,近来,激进的教育家一直不满足于把语言分析置于支配和被征服的话语中。他们也关心发展一种“可能性的语言”。¹⁶既然如此,重点就在于,把语言设想成为既是一种反对的力量,也是一种肯定的



力量。这就是说,推论的实践(discursive practices)不仅被看作是对新的知识形式的解构和改造,而且也被看作是通过重构被压迫的记忆(它提供了挑战和反抗历史、欲望、声音和地位形成与存在条件的认同),提供了新的解读历史的方法。正是在这种背景下,激进的教育为教育工作者提供了一种在差异和声音话语中形成的教育的批评方法。

声音和差异的政治学

所以,如果你想真正伤害我,就恶劣地谈论我的语言。种族认同是肤色与语言认同的孪生子——我是我的语言。除非我能接受合法的墨西哥—得克萨斯西班牙语(Chicano Texas Spanish)、得克萨斯墨西哥语(Tex - Mex)和我所讲的其他语言,我才能接受我自己的合法性……如果我必须适应……说英语的人,而不是让他们适应我,我的语言就是非法的。我不再为存在而感到羞耻。我将有我的声音:印度人、西班牙人、白人。我将有我的声音——女性的声音、性别的声音、诗人的声音。我将征服沉默的传统。¹⁷

差异不仅必须被容忍,而且必须被看作是必要的多极化的源泉,在这两者之间,我们的创造力可以像辩证法一样闪出火花。只有当相互依赖的必要性变得不具有威胁……在共同的(非主导的)差异的相互依存中,存在着安全感,它可以使我们转而讨论知识的混乱,以我们真正的未来前景,并伴随着权力,一起去实现那些变化,它可以将那种未来变为现实……作为妇女,我们一直被教导去忽视我们的差异,或认为它们是隔离和猜疑原因而不是改革的力量。没有共同体,就不存在解放;在个人和她的压迫者之间,只有最脆弱的和暂时的休战。但共同体并不必须意味着摆脱我们的差异,也不是可怜与虚伪地认为差异不存在。¹⁸

格洛丽亚·安萨占多瓦(Gloria Anzaludua)和奥德里·洛德(Audre Lorde)所应用的差异话语,提供了对其术语所暗示的多重和变化的基础的初步解释。与文化、主观性和历史的霸权代码相反,许多社会理论

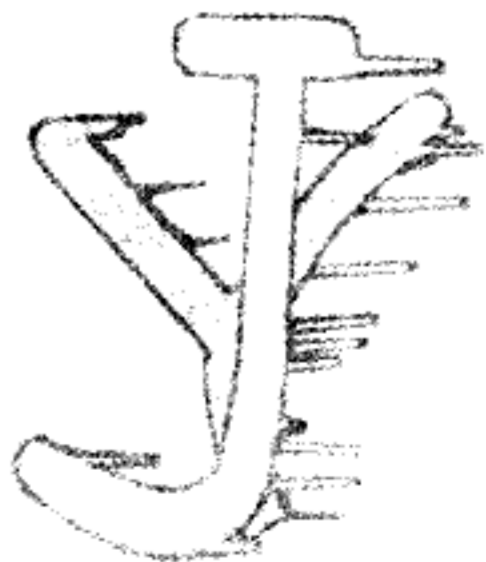


家最近开始用差异的话语去挑战一些反映主流社会科学特征的最为基本的主导论断。正如我在其他章节指出的那样，在人类学、女性主义、解放神学、批判的教育、文学理论和许多其他领域写作的理论家，坚决反对用西方种族中心主义术语所定义的文化是经验分享的领域的主流假设，另外，批判理论家已拒绝主流的人本主义假设，这些假设认为个人是所有人类行为的源泉和社会分析的最重要的单元；而且，许多批判理论家反对认为客观和舆论与主流社会科学研究具有特殊和无害的关系的观点。如果从反面去解读这些假设，差异的概念就会在使以下问题变得清晰可见方面，起到重要作用，即，在不同的文化内部和文化之间，权力是如何被不同地印刻的，文化边界是如何提出关于不平等关系、斗争、历史的重要问题，差异是如何以多重和矛盾的方式，在个人和不同群体间反映出来。

169

虽然差异理论已经对进步主义政治学和教育学作出了重要贡献，但它们也同样表现出理论上一直存在的裂痕和政治上复归的趋势。在第一方面，最重要的观点已经出现，而且主要来自有色人种妇女的女性主义。这包括：“承认自我是多重的，而不是统一的；承认差异总是相互联系的，而不是内在固有的；承认整体性和普遍性是意志和创造力的行动，而不是被动的发现。”¹⁹ 在第二方面，差异话语有助于消解实在论、虚无主义以及分离主义政治学的形式。接下来，我首先想揭示差异与告知批判教育学的声音之间关系的辩证本质。我将指出差异和声音话语的广泛含义，并提出我称之为解放的边界教育学。

对于批判教育家来说，重要的是，把文化当作发展身份政治学、共同体和教育的有用资源。在这个角度中，文化不被看作是单一的和不变的，而是作为多重和异质边界的场所，在那里，不同的历史、语言、经验和声音掺杂在权力和特权的多种关系中。在学校这个教育文化的边界中，从属文化冲击并渗透主流文化形式和实践的、被认为是不容置疑的和同质的边界。重要的是注意到，批判教育家不能满足于只是描绘意识形态是如何印刻在学校中的各种关系的，不管它们是课程、学校组织形式或师生关系。虽然这些对批判教育家来说，也是重要的，但是，一种更为可行的批判教育学，则需要超越它们；这种超越是通过分



析意识形态是如何当学生赋予梦想、欲望和他们的主体地位以意义时,在学生的声音和生活经验中被接受的。在此意义上,激进的教育家需要为学生提供讲话的条件,以使他们的叙述能被证实,并与这种经验所具有的包容性和矛盾的特征相联系。尤其是,学生经验的问题,必须作为声音和差异的广泛政治学的一部分加以分析。

正如贝尔·胡克斯指出,谈到声音,就意味着“从沉默进入作为革命性行为的演讲……发现某人的声音或有一种声音的观点,就是假定谈论话语、写作和行为的重要性……只有作为主体,我们才可以说;作为客体,我们仍然无语——我们的存在被他人界定和解释……意识到说话的需要,意识到表达生活的不同方面的需要,是开始批判意识的教育过程的一种方式”。²⁰ 这意味着教育家需要把学习不仅作为知识的获得,而且作为文化的生产实践,这种文化实践为学生提供了身份、地位和希望的意识。讨论声音,涉及到更广泛的问题,即人们是如何成为创造历史过程的行动者,或者,人们是如何在各种语言和制度的边界内(在任何特定的社会中,这种边界都生产着主流文化和从属文化)、在压迫和剥削的重压下表现其主体作用。在这种情况下,声音提供了批判的参照,以分析在不被允许说话的特定情景下,学生是怎样变得沉默无语的,或者,分析学生是如何由于恐惧或对存在于多种语言和经验(这些把他们与能动和自我建构的意识相联系)中的力量和可能性的无知而自我压制。与此同时,在反抗和斗争中形成的声音,提供了重要的条件,通过它,从属的个人和群体能够改造他们自己的记忆、故事和历史,并作为挑战企图压制他们的权力结构的正在开展的集体斗争的一部分。

由于能够批判地倾听学生的声音,教师就成为边界的穿越者。借助他们的能力,不仅使不同的叙述对他们自己和其他学生变得有用,而且能把差异确定为理解自己声音局限性的基本条件。由于把学校当作一种文化政治学的形式,激进的教育家可以将文化、声音和差异的概念联系在一起,去创造一种边界。在那里,多重主体性和身份作为教育实践的组成部分而存在,这种实践为扩展民主社会和团结的政治学提供了可能性。批判教育学的作用,是使那些传统上在美国学校教

170



育中被压抑的边缘文化显现出来。并且,为学生提供文化不同领域中(之间)形成的身份和人类可能性。当然,教育家不能仅仅通过向文化差异的所有领域施加相同的影响,去完成这一任务;相反,他们必须将文化差异的产生、维持和结构,作为不平等、权力、斗争和可能性话语的基本组成部分。差异不仅是关于确认和肯定空间的、种族的、民族的和文化的差异,而且是关于体现在公众和教育斗争中的历史差异。作为批判教育学的中心部分,形成差异和声音的可能性,能够根据与边界教育学的政治学密切联系的种种关注,得到更为系统的阐述。

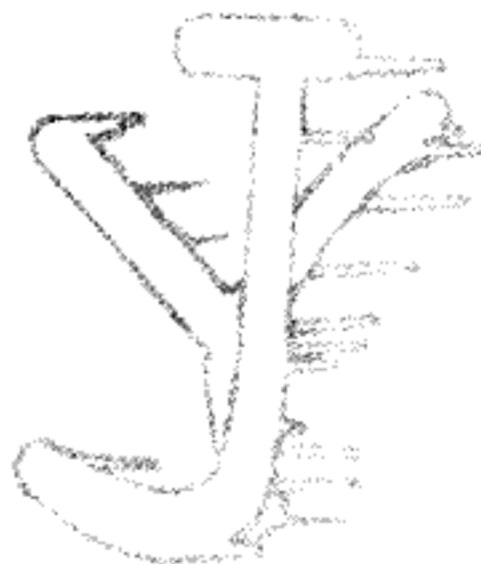
抵制差异:边界教育学的解放理论

对某些人而言,差异不是差异,而是缺陷和不完整。失语症。是不能还是不愿?只有当另类被关注时,许多人才会容忍不同和决定中止他们的判断。这样一种态度是一种进步……但它实际上是很小的一步,因为它被当作对他们自鸣得意的无知和他们反对卷入这个问题的借口。你理解被迫搬迁、重新安置、再教育、重新甄别的不人道和必须篡改自己的现实、自己的声音和自己所知道的屈辱。但通常这不能说。你试着和不停地试着不说,因为如果你不这样,他们将成功地代替你填写这些空白,那你将被说 (be said)。²¹

171

讨论差异问题,就是承认它不能被不加质疑地分析。实际上,这个概念必须被用于拒绝那种为剥削和从属服务的意识形态遗产,同时也必须被用于发展一种涉及差异(它是批判的教育理论的核心内容)局限和力量的批判的参照。接下来,我想简要地考察,保守主义者、自由主义者和激进主义者是如何以产生从属关系或削弱发展激进的民主政治学的可能性的方式,运用差异概念的。

保守主义经常把差异与异常的概念相联系,与此同时,又借助对科学、生物学、自然或文化的呼吁,证明这种假定;通过对差异术语的多种方式的运用,保守主义者为种族关系、父权制和阶级剥削进行辩



护。在许多方面,差异发挥着命名、标识和排除特定群体的权力标签的作用,同时,在一种反革命的话语和公共生活的政治学(例如,民族主义、爱国主义和“民主”)中被合法化了。²² 需要注意的是,这里存在着比在身份的消极定义的基础上进行的、特殊意识形态的复制更大的危险。当差异是为了不平等和压迫的利益而被界定和使用时,差异“就会用暴力反对自己的公民,正如它用暴力反对外国人一样”。²³

自由主义者通常用双重方法处理差异问题。这在种族问题上可以清晰地看到。一方面,自由主义用文化多样性概念包含差异的问题,文化多样性认为,种族只是在构成一个国家(如美国)人口的许多人中的文化差异的一种形式。这个方面的问题,是“通过否认种族作为社会——经济组织的原则所具有的中心和唯一性,以否认美国种族主义历史、从而否认白人对现在和过去对有色人种的压迫和剥削负有责任的方式,重新定义差异”。²⁴ 按照这种观点,反映种族、性别和阶级差异的主流文化结构的不平等体系、从属和恐惧,都只是对现实的标识。另一方面,自由主义者经常试图占有和把文化差异融入文化理论的熔炉。另类的历史、语言、经验和叙述,都被贬入看不见的文化领域和边界,在那里,主流文化拒绝倾听另类的声音,与此同时,则声称“白人、男性、中产阶级、欧洲人、异性恋,是理性和道德的标准和评价尺度”。²⁵ 在平等和自由的标题下,自由主义的同化论向特殊性、现实的差异和想象的未

172

来(它们挑战统一、神圣和不可改变的文化和统一的、静止的和自然的身份)开战。

另一方面,激进的教育理论家根据两个基本考虑讨论差异的问题。第一,差异已经作为把主体性看作是不完整的和多重的、而不是统一的和静止的努力的一部分,而被详尽地阐述。²⁶ 这种方法的核心是,主体性和身份是以多层次和矛盾的方式建构的概念。身份不仅是历史和社会的建构,而且是不不断改造和变化过程的组成部分。这个观点对于削弱认为主体既是统一的、又是人类意志和行动的決定力量的人文主义概念,具有明显作用。与这个观点同样重要的是,它充满着一些理论的问题。

由于认为人类主体性是用语言并通过不同主体地位的生产和利

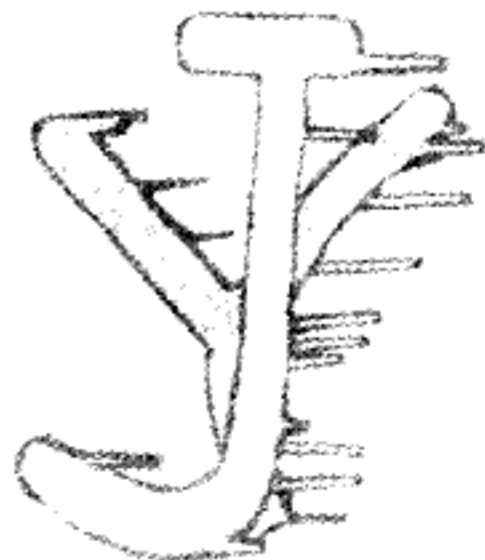


用而被建构的，许多激进的教育家发展了一种主体性理论，这种理论消除了人类的能动作用的可行的概念。实际上，主体性成为语言的结果，人类的能动性消失在令人怀疑的人类意志的领域。在这里，失去的是对能动性如何在主体地位的交叉处发挥作用的理解。通过在特殊的欲望、自我反思的形式、具体的社会实践中形成的社会和选择的力量，这些主体地位成为可能。人们如何实际接纳特定的主体地位，什么样的个人和群体有特权进入特定的地位，那些使某些群体不可能接纳生活和讨论特定话语的条件是什么，我们对这一切并没有什么了解。²⁷

激进教育理论家对待差异的第二种方法是，强调群体间的差异。许多理论家，尤其是女性主义者，发展了被称为身份政治学的话语。²⁸ 在最为一般的意义上，身份政治学指的是“基于个人身份意识的政治倾向——作为同性恋者、作为犹太人、作为黑人和作为妇女”。²⁹ 身份政治学赞美差异，因为它们是根据种族、阶级、性别、性癖好的范畴而构建的。再者，我首先将指出由于这个观点而出现的局限性，然后在差异、政治学和文化的广泛概念中，强调身份政治学的重要性。

最初，身份政治学通过向从属集团提供政治的和文化的语汇（凭借这些语汇，这些集团能够重构自己的历史，并表现它们个体的和集体的身份），对认为欧洲中心文化优越于其他文化和传统的霸权概念，提出了强有力的挑战。在女权主义运动的早期阶段，这一点尤其明显。当时，这个运动的口号，“个人的就是政治的”，提出了一种假设，即，通过指陈她们在由父权社会关系建构的社会中所遭受的不平等，生活的经验就能为女性提供嵌入历史和日常生活的机会。许多问题来自于说明这种身份政治观点的差异概念。许多理论家认为，在个人的社会地位和政治地位之间，存在着直接的相关。在这里，危险的是，假定一个人的身份根植于特定的经验，这些经验会毋庸置疑地导向一种特殊的政治学形式。这个观点在许多方面都是有问题的。不加批判地接受经验的权威，是忘记了身份本身是复杂的、矛盾的和变动的；并且，不能在特定的政治学中，不加怀疑地表现自身。第二，对个人作为政治的基本方面的强调，经常会通过公开声明的政治学（confessional politics）形式，导致对个人的突出，而忘记了政治是如何

173



在外在于个体经验的社会和文化形式中建构的。贝尔·胡克斯很好地提出了这个问题。

“个人的就是政治的”说法强调了女性主义对自我的关注，它不坚持政治化和意识改造间的联系。它最及时地表明了女性对自我和身份的关注……女性主义对自我的关注，容易与非政治化的过程相连，而不是与激进的政治化过程相联系。一般地说，重要的问题不是激进地改变我们与自我和身份的关系，不是为批判意识而教育，不是政治参与和承诺，而是揭示个人的身份，确定和断言已经存在的自我的重要性。³⁰

激进的差异概念的另一问题，是它有时形成的政治学既是实在论的，又是分离主义的。由于忽视“任何社会地位的政治学都不会事先得到保证”的观念，³¹因而，身份政治学经常复制那些它认为自己正在批判的问题。正如我在另一章指出的，在女权主义特定结构中发挥作用的实在论，已经被奥德里·洛德、安吉拉·哈里斯 (Angela Harris)、贝尔·胡克斯和其他人所澄清。他们之所以批判白人女性，不仅是因为她们在种族、阶级、性癖好和其他压迫形式等问题上，使等级制特权化，而且因为她们用排斥有色人种妇女的特殊叙述和故事，来界定等级制和建构女性经验。³²在这种情况下，妇女中的种族和阶级差异被忽视了，以迎合关于声音的实在论概念，这种概念维护和美化白人中产阶级女性(她们假定，她们所处的地位使她们能代表所有女性)的统一经验。因此，放弃在不同从属集团间建立联盟的可能性的身份政治学形式，是在冒复制身份和经验的等级制的风险，这种等级制使它们自己的压迫和斗争形式合法化。这些观点总是导致总体叙述，它不承认它们自己的话语在解释社会生活和权力复杂性中的局限性，这种话语压制了那些不被认为是核心集团成员的人。琼·乔丹 (June Jordan) 在她的论述中很好地抓住了这个要害，她评论道，“只要依据以下因素中的一种——种族、阶级或性别，对‘统一’的传统要求最后都将失败、失败、再失败；我相信，这些因素中的任何单一因素都不能提供对完整



个人的有效了解”。³³

我认为，我们需要从上述分析中提到的理论缺点中吸取教训，并开始重新思考差异、声音和政治的关系，而绝不是暗示批判的教育家应该放弃差异的概念和身份政治学。这对边界教育学的解放理论意味着什么？我想以简单提出一些建议而结束本章。

第一，差异的概念必须在与边界政治学相关的术语中加以理解，这种政治学深化了重建民主和学校作为民主的公共领域的可能性。这意味着，学校和教育应根据使差异成为公民和民主的公共生活的批判概念核心的目的和意义加以组织。差异政治学必须为把争取平等和正义的斗争扩展到日常生活的广泛领域提供基础，而不只是赞美差异的特殊形式。这暗示着，差异和声音的话语可以在团结的政治学内被系统地阐述，而不是反对这种政治学。由于反对形成斗争的等级，对批判的教育家来说，就有可能接受政治共同体的概念，在这种概念中，特殊性、声音和差异，提供了民主的基础。尚塔尔·墨菲很有说服力地指出，这种差异的观点是形成后现代公民概念的核心。

如果我们认识到承认特殊、异质和多元的需要的必要的话，那么，今天的一种恰当的公民身份的概念就应该是“后现代的”……只有一种多元的公民概念，才能适应民主要求的特殊性和多元性，才能为民主力量的领域提供识别的原则。政治共同体必须被认为是社会的多种集合，是形成统一而不是否认特殊性的论坛。³⁴

第二，批判的教育家必须为学生提供条件，参与作为抵抗形式的文化重构。这就是说，学生应该获得机会，参与对主流文化设置充满恐惧、不平等和强制驱除的边界的方式进行系统的分析。同样地，学生应该被允许通过穿越提供了叙述、语言和经验（它们为重新思考权力中心与边缘的关系、以及它们自身与其他事物的关系，提供了资源）的文化边界的过程，重构差异。在某种程度上，这意味着，赋予那些一直被排斥和压制的人们以发言权。这也意味着建立一种记忆政治学，在其中，不同的故事与叙述都将被当作生活经验倾听、接受。最为重要的



是,它意味着建构新的教育边界,在其中,差异将成为新的文化和身份形式的交叉点。

第三,边界教育学的概念意味着,不仅向学生开放多种多样的文化历史和空间,而且也意味着,当它进入交叉着多种语言、经验和声音的边界时,认识到身份是如何的脆弱。这里,没有统一的主体,有的只是其声音和经验与特定的历史影响(它们不会适应整体文化的主流叙述)结合在一起的学生。这些边界应该被看作是文化分析的场所和实验、创造力和可能性的潜在源泉。这不是使这些声音浪漫化的号召,而是建议教师建构教育的实践,在这种实践中,影响学生经验的意识形态既能被批评,也能被质疑。³⁵ 在这里,更为危险的还不是给予支配的和从属的主体说话的权利,或允许排斥差异的叙述被批评。也存在着使那些历史的、意识形态的和制度的作用机制(它们既强制这种排斥,也从中受益),变得清晰可见的问题。正是在学校和社会相遇的边界,教师和文化工作者的相互依赖逐渐发挥作用,学校教育在文化政治学的更大领域内被理解。更为特殊的是,黑人、白人、拉丁美洲人和其他人相遇的教育边界,证明了多重中心视野的重要性,这种视野允许教师、文化工作者和学生不仅认识建构他们自己身份的多层次、矛盾的意识形态,而且分析在各种群体内部和之间的差异,怎样能够扩展人类生活的潜力和民主的可能性。

第四,边界教育学的概念需要在双重意义上突出权力问题。其一,对于从统治的历史和社会建构的视野认识差异的结果而言,权力必须被认为是至关重要的。其二,教师需要更清晰地了解如何把权力和权威相联系,以便为批判地解读差异发展一种教育的基础。差异不能仅仅由学生经历和证实。它也必须由教师批判地解读;教师尽管不能为那些不占有不同生活经验的人代言或辩护,但可以通过把差异当作历史和社会的建构(在其中,所有知识并不是同等地处于权力关系中),渐进地利用他们的权威。教师权威可以用来为学生提供参与差异的条件,这不是作为基于独特经验的平等话语的扩散,而是作为形成社会形式和认同(这些必须被质疑和从属于历史的和文本的分析)的可能的和相关的建构。正如斯图亚特·霍尔(Stuart Hall)所指出的那样,教



师和文化工作者必须为他们在文化实践中组织、生产、调整和转化的知识,承担责任。³⁶

同时,对于教师和文化工作者来说,重要的是建构教育实践,这种实践既不把学生放在防御的位置,也不允许学生只是通过肯定自己声音和经验而简单地表达意见。证实的教育并不是一种借口,从而否认学生承担对形成社会关系的见解和结论进行质疑的责任。拉里·格罗斯伯里(Larry Grossbery)的观点是正确的,他认为,拒绝维护其权威的教师或把政治责任问题当作是社会批评家和犯错误的知识分子的责任的教师,总是以“自我消除,为的是迎合听众(学生)不加批判的复制”而告终。³⁷

176

第五,边界教育学也指出了,为学生提供参与多重参照和标准的机会的重要性,这些参照和标准使他们在各种意义和实践的结构中,处于合适的位置。在某种程度上,这意味着教育学生在不断变化的表现世界中,成为媒介。它也意味着,教育学生批判地解读,不仅解读文化文本和隐喻是如何被各种模糊的原则所规定的,而且解读这种文本是如何表达和表现不同的意识形态利益,和它们是如何被不同的学生所接受的。在更为广泛的意义上,边界教育学指出了建立学习条件的需要,这种条件是在权力和权威范畴的内部而不是外部界定扫盲的。这暗示着为学生提供机会,去阅读作为社会和历史建构的文本,并根据它们的存在和缺席参与文本,以及从反面解读文本。这意味着,教会学生抵制特定的读物,而同时又学习如何写作他们自己的叙述。在这里,有争议的不仅是需要学生发展对所有权威话语的健康的怀疑态度,而且也包括,需要学生认识权威和权力如何按照建立民主社会的利益而加以改造。

最后,边界教育学表明,对于教师来说,需要在理性和智慧的布局之外,重新思考学习和行为的规则。例如,种族主义、性别歧视和阶级歧视的表述,就不能以十分有限和分析的方法去处理。作为文化政治学的一种形式,边界教育学必须了解,学生如何和为什么对这些观点给予特别的意识形态和情感的投入。但这不应该暗示教育家只需扩展他们对意义和愉快是如何相互影响、从而产生特定形式的投入和学生



经验的理论和教育学的理解；更确切地说，它指出了一种教育实践，这种实践认真地对待意识形态是如何在作为学生经验和知识基础的、日常生活的层面上被表现、被经历和被感受的。³⁸ 它意味着，重新组织课程，以便使每一天都作为联系学校和传统、社会和历史的重要资源，这些为学生提供了声音和与他人关系的意识。

所有这些关注都与文化研究的话语相关。虽然文化研究不能成为一种特殊的意识形态或立场，但它确实可以提供一个地域，在这个地域中，文化的边界得以重新确定；新的社会关系得以建构；作为参与的批评家，教师和文化工作者的作用得以在抗拒和可能性的政治学中被重新思考。正是在这个不断变化和激进的地域中，作为文化政治学形式的学校教育，得以被重构成为反抗和希望话语的组成部分。

参考书目

- 1 Ngugi Wa Thiong'o, *Decolonizing the Mind: The Politics of Language in African Literature* (Portsmouth, NH: Heinemann, 1986), 3.
- 2 Sally Reed and R. Craig Sautter, "Children of Poverty: The Status of 12 Million Young Americans," *Phi Delta Kappan* (June 1990), K5.
- 3 在这里，问题是发展差异政治学，它允许各种文化工作者重新思考和深化激进民主的目的和意义。Chantal Mouffe 在这个问题上的见解是有用的。

如果激进民主的任务确实是深化民主革命和使各种民主的斗争结合起来，那么，这样的任务就要求创造新的主体地位 (subject-positions)，它允许反种族主义、反性别歧视和反资本主义的共同连接。这些斗争不会自发地汇聚在一起，从而建立民主的均等，因此，需要一种新的“共识”，它将改造不同集团的认同，从而使每一个集团的需要，都能按照民主均等原则，与其他集团的需要结合在一起。这不只是在既得利益之间建立简单的联盟的问题，而是实际地改变这些势力的认同。对工人利益的捍卫，不能以妇女、移民、消费者的利益为代价，必须在这些不同的斗争间，建立一种均衡。只有在这些情况下，反对权力的斗争才能成为真正的民主斗争。

Chantal Mouffe, "Radical Democracy: Modern or Postmodern," in Andrew Ross, ed., *Universal Abandon: The Politics of Postmodern* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988).

- 4 Raymond Williams, "Adult Education and Social Change." *What I Came to Say*



- (London: Hutchinson—Radus, 1989), 162, 158.
- 5 1950年代以来,至少在英文版中,对文化研究的历史和中心假设的最好的评论,可以在 Lawrence Grossberg 的著作中看到。“The Formations of Cultural Studies: An American in Birmingham,” *Strategies* 2(1989), 114—149; Lawrence Grossberg, *It's a Sin* (Sydney, Australia: Power Publications, 1988); Richard Johnson. “The Story So far: and Further Transformations?” in David Punter, ed., *Introduction to Cultural Studies* (New York: Longman, 1986), 277—313. Stuart Hall, “Cultural Studies: Two Paradigms,” *Media, Culture and Society* 2(1980), 57—82; Meachan Morris, “Banality in Cultural Studies,” *Discourse* 10: 2(1988), 3—29.
 - 6 Iain Chambers, *Border Dialogues: Journeys in Postmodernity* (New York: Routledge, 1990), 11.
 - 7 Rita Felski, “Feminism, Realism, and The Avant-Grade,” in Andrew Milner, Philip Thomason, and Chris Worth, eds., *Postmodern Conditions* (New York: Berg Publishers, 1990), 76, 75.
 - 8 对各种形式文化研究所陷入的理论陷阱的杰出分析,可见: Meaghan Morris, “Banality in Cultural Studies,” *Discourse* 10: 2 (1988), 3—29; Cary Nelson, “Always Already Cultural Studies: Two Conferences and a Manifesto,” *The Journal of the Midwest Modern Language Association* 24: 1 (1991), 24—28。
 - 9 Lawrence Grossberg, “The Formations of Cultural Studies,” 137.
 - 10 Michel Foucault, “The Discourse on Language,” *The Archaeology of Knowledge* (London: Tavistock, 1972), 227.
 - 11 对正被激进教育家所运用的各种话语的概述,见 Diane Macdonell, *Theories of Discourses* (London: Blackwell, 1986)。
 - 12 我在 Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988)一书中,采纳了这个观点。
 - 13 例如,见 Noelle Bissert, *Education, Class Language, and Ideology*, (London: Routledge & Kegan Paul, 1979); Cleo Cherryholmes, *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education* (New York: Teachers College Press, 1988); Tony Crowley, *Standard English and the Politics of Language* (Urbana: University of Illinois Press, 1989).
 - 14 M. M. Bakhtin, *The Dialogic Imagination* (Austin: University of Texas Press, 1981), 291.
 - 15 Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux, *Postmodern Education: Politics,*



- Culture and Social Criticism* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991).
- 16 Henry A. Giroux, *Teachers as Intellectuals* (New York: Bergin and Garvey Press, 1988).
- 17 Gloria Anzaldua, *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza* (San Francisco: Spinsters/Auntlute Press, 1987), 59.
- 18 Audre Lorde, *Sister Outsider* (Freedom, CA.: The Crossing Press, 1984), 111—112.
- 19 Angela P. Harris, "Race and Essentialism in Feminist Legal Theory," *Stanford Law Review* 42 (February 1990), 581. 对为差异理论作出杰出贡献的有色人种妇女的分析, 可见 Kimberle Crenshaw, "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics," *The University of Chicago Legal Forum* (1989), 139—167; Regina Austin, "Sapphire Bound!" *Wisconsin Law Review* (Fall, 1989), 539—578。我非常感谢 Linda Brodkey 使我注意到这个文献。也可见 Linda Brodkey 的杰出论文, "Toward a Feminist Rhetoric of Difference," (University of Texas at Austin, 1990)。
- 20 Bell hooks, *Talking Back* (Boston: South End Press, 1989), 12.
- 21 Trinh T. Minh-ha, *Women, Native, Other* (Bloomington: Indiana University Press, 1989), 80.
- 22 当然, 我们有许多直接提出反殖民主义的文献。例如, 阅读本书的第二章和 Frantz Fanon, *Black Skin, White Masks* (New York: Grove Weidenfeld, 1967); Albert Memmi, *The Colonizer and the Colonized* (Boston: Beacon Press, 1965)。在关于作为殖民主义标记的差异形成方面, 运用语言的特别有力的例子。见 Wa Thiong'o, *Decolonizing the Mind*。也可阅读 Edward W. Said, *Orientalism* (New York: Vantage Books, 1979)。当然, 大多数反殖民文献通过殖民者和被殖民者、敌人和反对者的现代主义者二分法构成差异。最近, 特别是在正由赖特 (French Right) 发展的种族主义话语中, 差异概念通过似乎要避免种族主义的主题被证实 (右派是不同的), 而实际上, 它被用来复制它的结果。在这个问题上, 见 Alain Policar, "Racism and Its Mirror Images," *Telos*, No. 83 (Spring 1990), 99—108; Pierre-Andre Taguieff, "The New Cultural Racism in France," *Telos*, No. 83 (Spring 1990), 109—122。
- 23 Sean Cubitt, "Introduction: Over the Borderlines," *Screen* 30: 4 (Autumn 1989), 5.
- 24 Paula Rothenberg, "The Construction, Deconstruction, and Reconstruction of



- Difference," *Hypatia* 5: 1 (Spring 1990), 47.
- 25 出处同上, 43。
- 26 Julian Henriques, Wendy Hollway, Cathy Urwin, Couze Venn, and Valerie Walkerdine, *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation, and Subjectivity* (New York: Methuen, 1984).
- 27 Lawrence Grossberg, "The Context of Audiences and the Politics of Difference," *Australian Journal of Communication*, No. 16(December 1989), 29.
- 28 在这个问题上, 有远见的评论见 hooks, *Talking Back*; Brodkey, "Toward a Feminist Rhetoric of Difference"; Regin Austin, "Sapphire Bound!" *Wisconsin Law Review* (Fall, 1989), 539—578; Henry A. Giroux, "Rethinking the Boundaries of Educational Discourse: Modernism, Postmodernism and Feminism," *College Literature* (in press)。
- 29 Diana Fuss, "Lesbian and Gay Theory: The Question of Identity Politics," in D. Fuss, *Essentially Speaking: Feminism, Nature, and Difference* (New York: Routledge, 1989), 97.
- 30 hooks, *Talking Back*, 106.
- 31 Lawrence Grossberg, "The Context of Audience and the Politics of Difference," 28.
- 32 见本书第五章, "Redefining the Boundaries of Race and Ethnicity."
- 33 June Jordan, "Waiting for a Taxi," *The Progressive* (June 1989), 16. 当然, 超越差异和复制总体叙述的身份政治学的呼吁, 应该不会被错误地认为是对所有理论家和社会运动的批判, 这些社会运动为推动反对种族主义、性别歧视和阶级压迫的特殊斗争, 提出了特殊的问题。只有当这些问题被发展为断言政治学和分离主义(它们的作用是压制其他进步的声音和被压迫的群体), 这样的批判才是正当的。在这种情况下, 身份政治学和差异话语瓦解了霸权叙述。有关定位政治学、差异和实在论关系问题的复杂性的论述, 见:
- Teresa de Lauretis, "The Essence of the Triangle or, Taking the Risk of Essentialism Seriously: Feminist Theory in Italy, the U. S., and Britain." *Difference* 1: 1 (Summer 1989), 3—37; Cornel West, "The New Cultural Politics of Difference." *October*, No. 53 (Summer 1990), 93—109; Rita Felski, "Feminism, Postmodernism, and the Critique of Modernity," *Cultural Critique* No. 13 (Fall 1989), 33—56。
- 34 Chantal Mouffe, "The Civics Lesson," *The New Statesman and Society* (October 7, 1988), 30.
- 35 Renato Rosaldo, *Culture and Truth* (Boston: Beacon Press, 1989).



- 36 Stuart Hall, "The Emergence of Cultural Studies and the Crisis of the Humanities," *October 23* (Summer 1990), 11—23.
- 37 Lawrence Grossberg, "The Context of Audience and the Politics of Difference," 30.
- 38 Lawrence Grossberg, "Teaching the Popular." Gary Nelson, ed., *Theory in the Classroom* (Urbana: University of Illinois Press, 1986), 177—200; Henry A. Giroux and Roger Simon, eds., *Popular Culture, Schooling and Everyday Life* (New York: Bergin and Garvey Press, 1989).



第八章

180

通俗文化：一种愉悦和意义的教育

——身体的解放*

在过去的十年间，激进的教育家们已经开始非常郑重地对待学生的经验，并把它们当作发展学校教育理论和文化政治学的核心组成部分。¹ 学生经验在学校中产生、组织和合法化的方式，日益成为人们理解下列问题的理论思考的内容，即学校是如何发挥作用，去建立意义的特定形式并使其权威化，又是如何去实施与主流社会的意识形态原则相一致的教学实践。这些激进的教育家们不单单是关注学校如何通过社会的和文化的再生产形式，再生产占主导地位的社会秩序，或者学生如何通过各式各样的对抗形式，驳斥占统治地位的逻辑，他们最近已经尝试将学校教育的当前形势当作一种针对生活的某些特定方式的斗争来加以分析。如此看来，受教育过程在再生产一对抗模式的有限的维度当中，不能得到完全的概念内涵。取而代之的，是将受教育分析成一系列复杂而又常常对立的意识形态的和物质的过程，通过它，经验才得以传递。简言之，学校教育可以被理解为社会形式和主体性——当它们在既能够激发又能够限制人类的自我实现以及社会实现的能力的权力和意义的关系当中，被整合组织的时候——的生产和证明过程的一部分。²

虽然不能够过分夸大上述观点所发挥的理论作用，但是，激进的教育理论家们还是忽略了通俗文化对于发展一种对于学生经验更具

* 本章与罗杰·I·西蒙合著。



批判性的理解，对于使教育学问题以一种批判性和理论性都更强的面目出现这二者所具有的重要性。这个观点的讽刺意味在于，当激进的教育家们极力主张学生经验作为发展一门批判教育学的核心组成部分，其重要性如何如何的时候，他们却基本没有考虑到这种经验是如何被通俗文化塑造而成的。同样，他们不愿意提出有关为什么通俗文化既没有在学校课程当中，也没有在由充满批判精神的自由主义教育者们所提出的课程改革当中，成为一门正式学习科目的问题。这一疏漏可以用这样一个事实来解释其中部分的原因，即激进的教育家们往往在他们的工作中，去证实教育学的某一种理论，在此过程中，作为教师的那个人的政治立场所具有的意识形态正确性，似乎是评价知识的生产以及教师和学生之间交流情况的首要决定因素。出于对创造具有正确的意识形态的知识的关注，激进的理论家们几乎没有表明他们是否清楚一名教师为什么会在政治上正确而在教育上却是错误的。同样，人们也没有发现激进的理论家们试图去分析过教育中的诸类关系与权力的诸类关系是如何不可避免地缠绕在一起的——不仅对人们所知道的那些东西加以分析，而且对人们在特定的社会形式的束缚当中，怎样以一种特殊的方式逐步认识这些复杂的关系给予分析。³

在本章中我们想要说明的是，缺少一种有关批判教育实践的完整概念，是造成缺乏一门关于通俗文化的完整的政治学的部分原因。在批判教育理论当中，对于教育问题人们常常以下面这两个方式之一来加以对待：（1）当作一种手段，其地位是由它与知识的特定形式之间的功能关系来决定的；（2）当作一种课本的非意识形态化过程。在第一种方式中，特别注重在特定的某一节课里所选择采用的知识。往往学生们实际学习运用这些知识的各种方式，都被视为是理所当然的。认为如果某人能够对他所认识的东西，在意识形态方面有一个正确的理解，那么，唯一需要认真提出的有关教育的问题，就是教育过程的技术问题，也就是说，教师是否应该采用研究小组、课堂讲授或者其他的教学方式？⁴ 在第二种方式中，教育被简略成对于政治利益的关注和分析，认为后者构成了知识的特定形式、认识的方式以及教学的方法。例如，教学的特殊形式也许应当根据它们是否体现了性别歧视、种族主



义和特权阶层的利益，是否压制学生服务，或是否推动了让教师不那么老练、不那么权威的实践，来加以分析评价。⁵在这两种方式里，往往被忽略的是教育作为一种文化生产和交流形式的观念，这种观念阐释了知识是如何在学校教育内外的权力关系当中，被生产、被传递、被拒绝和被象征的。

我们认为，批判教育学的问题要求对于学生如何积极地建构意义的类别体系——这些类别就预示了他们如何生产课堂知识和回应课堂知识——给予关注。由于忽视文化的和社会的形式——这些形式都是由青年认可的，同时又发挥着赋予后者权力或剥夺其权力的作用——教育工作者们就要冒共谋压制和否定他们学生的风险。这是由教育工作者因拒绝去认识在学校之外的其他场所和社会实践的重要性而在无意当中完成的，这些场所和社会实践积极地形成了学生的经验，学生们常常通过它们定义和建构关于身份、政治和文化的意识。最关键的问题不是认识它们与学校教育的关联性，而是承认其具有的教育作用。我们对于只是简单地促进学生去学习并不关心，而是关心学习的条件的建立，这些条件要能够使学生在历史中找到自己的定位，并把这种定位是否恰当当作一个既是教育的又是政治的问题来进行审视。⁶

拒绝承认通俗文化是知识的重要基础的教育工作者，通常在教学中拒绝考虑学生们实际掌握的一些知识，从而贬低了学生的价值。这样做，就排除了发展一门将学校所传授的知识，与有助于组织学生们的日常生活的不同主体关系联系起来的教育学的可能性。一种更为激进的教育学主张，教育关系应被看作是主要通过得到占主导地位的、但通常是折中和争论的形式的认可而构成的权力关系。

我们希望强调一点，批判教育学的基础不是仅仅围绕将受主导文化压制和忽视的知识特定形式包含进来就能够得以发展的，它也不能仅仅专注于为学生提供有关社会和物质世界的更有说服力的解释。这种教育学必须对学生们在情感和语意两方面投入——这作为他们试图规范和赋予自己生命的意义所做尝试的一部分——的方式加以关注。⁷这是一种非常重要的认识，它对于激进的教育工作者们曾经用作

182



说明占主导地位的意义和价值是如何作为比其范围更宽的意识形态的一部分，去确定、说服和限制学生们认识他们自己以及他们与大社会的关系的方式的传统的途径，提出了疑义并提供了矫正的办法。将通俗文化包含进来，对于发展批判教育学的价值在于，它为我们提供了机会，使我们加深对学生怎样在特定社会形式中和实践中进行投入的理解。换句话说，对通俗文化的研究提供了这样一种可能，使我们能够理解愉快的政治是如何以一种造成（有时是保护）学生们在学校教育和日常生活的政治中都拥有的、往往是矛盾的诸种关系的方式，发挥说服学生的作用的。假如批判教育学重点关注的问题之一，是认识学生的身份、文化和经验是如何提供学习的基础的话，那么，我们就有必要抓住组成这种主观性的所有元素。

在本章里，我们将特别强调，当意义的生产提供了主观性产生的一个重要的因素时，还不是它的全部。意义的生产还与情感的投入和愉快的产生紧密相连。在我们看来，意义的生产和愉快的产生是由谁是学生、他们所持的观点如何、他们如何形成关于他们未来的特定的看法这三方面的因素相互作用形成的。接下来，我们首先想提出一点主张，即批判教育工作者需要对通俗文化的重要性加以理论化，将其作为认识和发展批判教育学的理论和实践的核心范畴。在形成这一观点的过程中，我们首先想对通俗文化的一些保守和激进的观点加以检验，然后再对暗含在这些观点中的教育实践进行分析。其次，我们将试图发展组成通俗文化理论的基本要素，这种理论应会对批判教育的实践起到支持的作用。第三，我们将把一部特殊的好莱坞影片当作一种流行形式来加以剖析，我们将这部电影当作一篇范文，目的是对身份的信息是如何通过依附和投入——这二者是一个有关情感和快乐的问题，同样也带有意识形态和理智的烙印——而确立的这一过程给予说明。最后，我们将讨论上述分析对于批判教育学实践的意义。

183

关于通俗文化激进的和保守的立场

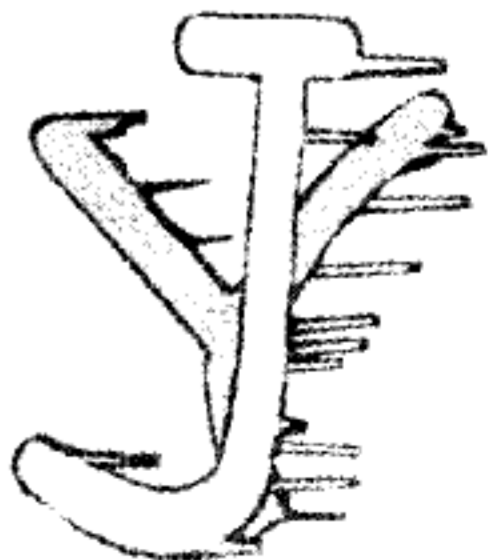
历史上，通俗文化的概念作为左派和右派理论的一部分，同后者



一样境遇不佳。⁸ 对于左派来说,(关于通俗文化的)两派观点都在马克思主义的不同层面上占据了中心位置。首先,通俗文化难以拥有具备创造性、高效性或可靠性的表达形式。这种观点认为,通俗文化只是简单的以大众为对象的文化产业——其目的是使后者融入到现存的社会秩序当中去——所强加的意识形态领域和文化形式。在这种理论当中,通俗文化变得面目全非,并且它创造的是按照它自己的逻辑——这种逻辑具有标准化、统一性和被动性的特征——设想出的人民。在这种关于通俗文化的观点中起作用的组织规则,要么是全盘操控,要么是完全撒手不管,必居其一。人民成了文化上易受蒙骗者的同义词,对于主导文化的清规戒律,他们既不会去传递和对抗,也不会予以摒弃。

有关这种观点的典型范例来源于西奥多·阿多尔诺(Theodor Adorno)和马克斯·霍克海默尔(Max Horkheimer)。⁹ 在他们的理论论述中,通俗文化等同于大众文化。大众文化被看作是精神分析的反面形式;也就是说,大众文化并不去矫治社会导致的精神疾患,相反是在制造这类疾患。相类似地,诸如电视、广播、爵士乐或关于占星术的系列专栏这些流行形式,都被人们认为不过是为那些在重新建构整个社会体系的诸种社会关系迅速打上意识形态印记的一种形式。对于阿多尔诺来说,通俗文化尤其只是大众文化的一种形式,后者丝毫不具有让政治复苏的可能性。以这种观点看来,人民或者“大众”(Masses)由于他们对任何一种文化都能够表示抵制,或者提出一种关于世界的另一种认识,因此他们任何文化也不拥有。对于这个问题,阿多尔诺有着明确的观点:

文化产业的全部影响在于它是一种反教化,正如我和霍克海默尔已经指出的那样,已然是对于自然进步了的技术统治——教化,成为了大范围的欺诈行为,并逐渐成为束缚意识的一种手段。它阻碍自律、独立,能够自己有意地做出判断和决定的个人的发展……如果大众由于他们是大众,因而受到地位在他们之上的人不公正的谩骂,那么,文化产业在阻挠人类(可能会)成熟所要达成的解脱目的实现的同时,也就不会对将大众归在大众的位置然后去轻视他们承担一丝一毫的



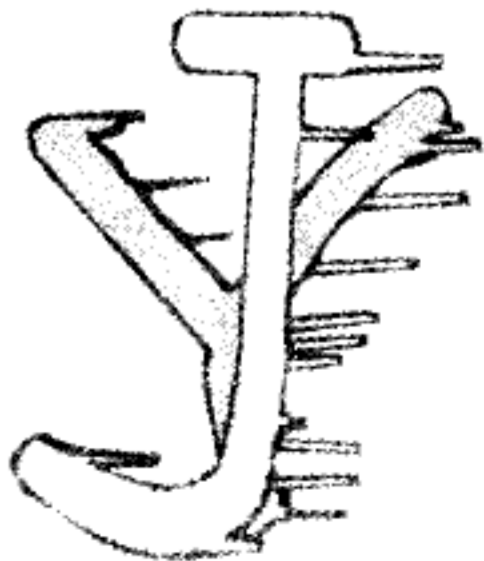
责任。¹⁰

阿多尔诺的观点代表了法兰克福学校理论家们核心的反论命题之一。依据他们的观点,在现代,理智不仅在逐渐丧失,而且也是危机和衰落的根源。进步已经渐渐意味着思想本身的具体化、合理化和标准化,而文化产业在将文化和理智转变成为它们的对立面——文化成了无知和共同篡改——的过程中,起到了关键性的作用。在这种看法当中,高尚文化和大众/通俗文化之间的区别是受保护的。在这里,高尚文化成为了一种超越世俗的范畴,它是迄今留下的罕见的领域之一,在其中,自治、创造力和反抗是能够作为思考和实践的对象。诸如阿多尔诺和霍克海默尔这样的法兰克福派理论家们,一边声称所谓大众文化是一种滑入无知的表达形式,一边又后退得出了关于高尚文化的有些让人遗憾的证明,他们认为,高尚文化中艺术、音乐、文学的特定的表现形式和哲学传统,成为了一种对抗新的野蛮行为的乌托邦式的避难所。¹¹

关于通俗文化的第二种观点,在马克思主义理论中反映得比较明显,这种观点绝大多数情况都是在那些潜心研究“人民的历史”的多个侧面,或者亚文化群体的实践活动的历史学家和社会学家的研究工作中得以发展的。在这种观点看来,通俗文化成了民间文化及其同代的衍变形式的总称。也即是说,劳动阶级文化作为历史分析的一个客体,被开掘成为一种关于大众抵抗的清白的表现形式。在这种分析形式中,政界和教育界都显露出在试图重建一个“激进的和……通俗的传统,以使‘人民’能够从他们先辈的斗争当中学到东西,借以振作精神”;或者这种分析本身就似乎是一种尝试,去构建“‘人民’,将其作为一个‘伟大文化’的支持者,以使他们能够最终适应那种文化,而使后者成为他们自己的东西”。¹²

与这种理论相似同时又更为现代的看法,反对高尚或主导文化是劳动阶级文化或各种亚文化群体的文化。这是实实在在的文化,依其主张,它不受文化产业的逻辑与实践的影响,或者主导性生活方式的繁文缛节的影响。在这里起作用的是一种对于流行经验——这些流行经验总设法逃避在大社会中起作用的种种关系和矛盾——的浪漫化

184

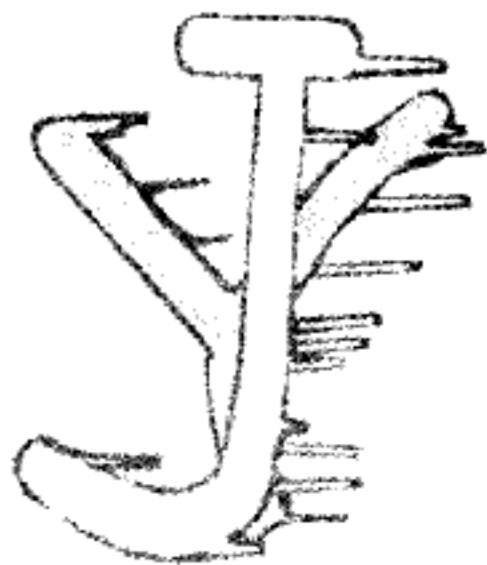


观点。这种观点成为了用实在论来看待通俗文化的牺牲品。它大大低估了 20 世纪文化力量的最为核心的特征。由于不承认通俗文化是处在统治与从属的错综复杂领域其中的一个范畴,因而这种观点对于向人们提供一种有关权力如何产生文化关系、经验和价值的不同层面——它们将任何社会的多层次的意识形态和社会实践呈现出来——的认识的必要性采取了忽视的态度。¹³

这两个激进派的传统,对于在一种有助于解释为什么人民并没有起来反对中产阶级的不平等和不公平的理论框架内,对通俗文化加以定义,发挥了强有力的作用。具有讽刺意味的是,右派并没有对这种观点的基本逻辑不理不睬,事实上,他们已将它盗用来为自己的意识形态利益服务。例如,如帕特里克·布兰特林格(Patrick Brantlinger)所指出的,通俗文化的分类在过去“恰恰对于帮助解释和谴责奉行平等主义的学校,以及诸如电视和那些旨在教育‘大众’履行政治责任的出版社这些大众文化机构的失败非常有用”。¹⁴ 诸如阿诺德·托因比(Arnold Toynbee)、何塞·奥尔特加·Y·加塞(José Ortega Y Gasset)、埃兹拉·庞德(Ezra Pound)和 T·S·埃利奥特(T. S. Eliot)这些保守主义批评家们,认为通俗文化是对文明完好地存在的一种威胁,是对大众的粗俗和颓废的一种表现。

保守主义在对大众文化进行攻击的同时,认为真正的文化像一个放满了古代精品的仓库,在耐心地等候被重新分配给每一代人。这种观点认为知识是神圣的、令人敬畏的,摆脱了社会评论和意识形态利益的种种要求。¹⁵ 在这里起作用的教育原则,与左派欣赏高尚文化的观点中起作用的那些原则非常相近。在这两者当中,文化的复兴与危机的叙述,证明传播教育学与认为文化是加工品、学生只是接收知识的受体的观点是相一致的。尽管各自所持的政治观点不同,但左派和右派中倡导高尚文化的人,通常都主张人民的文化必须被处于统治文化核心地位的知识和价值的诸形式所替代。在这些论点看来,革命斗争的方式和保守主义保存的方式,似乎都聚合在这样一个观点上面,即通俗文化是野蛮形式,“人民”是被动的受骗者,而且它们都倾向于一种教化的观点,主张减少文化的产出,将文化的生产只局限在高尚

185



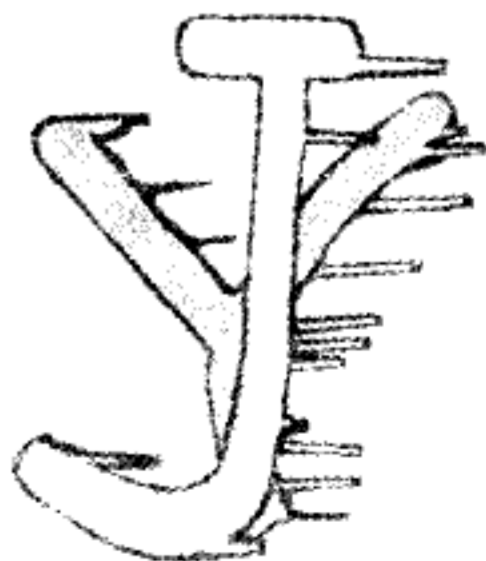
文化的范围内。在上面所述的无论是激进的还是保守的主要观点中，有关以不同方式记录通俗文化形式的历史特定表象的斗争、矛盾和变革的多方位本质的那些问题，都完全被忽略了。

左派关于通俗文化的主要观点，并没有为形成一种从“权力是如何进入覆盖常识和日常生活范围的斗争当中去的？”这种问题出发开始探究的文化分析理论提供充分的理论论述。¹⁶ 的确，这样的解释并没有为审视同意、抵抗以及主观性的产生等诸如此类的问题是如何在教育过程——这些过程的构成要素带有浓重的政治色彩——中形成的，提供充分理论化的认识。当然，在那些夸张地将通俗文化的特征概括为既承前又启后的观点中，就有把文化力量的政治现实既视作一种统治力量，又视作集体主张和斗争的一个条件的暗示。这个观点没有打算将文化力量的这些不同的元素，当作截然不同的对立面彼此分离开来，而是要抓住文化关系在实践——这些实践既能促使同时又能阻碍人们处于为通俗文化关系赋予意义的场所和社会形式当中——被证明了的复杂性。¹⁷

作为教育过程的霸权

186

安东尼奥·葛兰西 (Antonio Gramsci) 的著作，不管对于重新界定通俗文化的涵义，还是对于提升通俗文化作为斗争和主导性阵地在教育上和政治上的重要性，都代表着一个非常重要的起点。¹⁸ 葛兰西并没有直接论述诸如电影和收音机这样的通俗文化的现代表现形式，也没有对 20 世纪早期欧洲城市中心存在的通俗文化的具有象征意义的形式，作任何有价值的论述；但是，他的确形成了一套关于文化、权力和霸权的具有首创性的深奥理论，该理论为走出要么视通俗文化为一种受欢迎的东西，要么视其为一种没落的文化昏聩两种极端认识的困境，提供了理论基础。¹⁹ 葛兰西的霸权理论重新对于在成熟的资本主义社会当中，维持统治阶级和被统治阶级之间关系的构成要素进行了界定。对于葛兰西来说，统治阶级实施控制所具有的特征，与其说是官方认可的权力的过度使用，倒不如说是他所谓的为争取霸权而进行的



斗争。霸权指的是为赢得从属群体对现存社会秩序的同意而作的斗争。为用霸权斗争的概念来取代统治的概念，葛兰西提出了组织人们表示同意——将其当作日常生活范畴里充满活力的教育过程的一部分——的复杂方法。在葛兰西看来，为了让统治群体的利益和权威合法化，这样的—个过程必须建立和不断再造从属群体的文化意识形态范畴。

葛兰西关于霸权的观念，扩展了有关社会群体将要掌握和行使权力的问题。更为重要的是，它提出了关于“权力是如何以—系列的文化、经济和政治实践活动的面目出现，去界定、组织和证实有关共识的特定概念的”这一问题的若干理论思考。²⁰ 对于葛兰西所谓的霸权，需要将其既当作政治的过程又当作教育的过程实践来进行阐释。道德引导和国家权力都被牢牢地与同意的过程联结在一起，这种同意的过程是一种学习的形式，人们要通过精心搜集特定的理论、需要、要求、价值和利益——它们都必须体现和转达从属群体所关注的东西——来保证这种学习的顺利实现。在这种看法中，霸权是一个连续的、处于变动当中的、疑问重重的历史过程。同意，是通过—系列的被针对统治群体和从属群体之间，关于世界的相互争论的观念和看法而进行的政治斗争所标注的关系构建而成的。这里值得注意的是，这并不是在以堂皇的主导性文化，与软弱的或者说“真正的”从属文化为两极的范围当中，所形成的一种政治斗争。相反，葛兰西声称每一种霸权关系都必然是一种教育关系，他确信，一个统治群体如果愿意认真对待和认识从属群体的一些利益和价值的话，它只能为寻求后者的同意，而进行—场政治的和教育的斗争。²¹

在统治群体对于从属群体的意识形态和文化的状况所进行的变革——而并非取代——的尝试中，自然地，占主导地位的意识形态本身就受到了不利影响，并且远离纯洁的、未被污染的状态而存在着。没有必要说，从属群体的文化在面对主导文化时，从不会完全接受，也不会全盘拒绝。在以打开自身的作用来抵抗和首肯的空间为目的的斗争中，从属文化不得不围绕他们向主导文化妥协的那些元素，以及他们代表自身利益和愿望而要坚持的那些元素这两方面，进行磋



商和让步。²²

从这种霸权过程内部斗争的观点出发，可以明确的是，通俗文化与赞成过程间的关系，要求排斥任何采用要素主义的术语来进行阐释的有关通俗文化的概念。也就是说，通俗文化的概念不能围绕一套永远镌刻在特定的文化形式当中的意识形态的涵义来进行界定。恰恰相反，由于处在赞成的动力当中、是其中一部分的文化形式有自己立场的缘故，文化形式的意义只有通过它们在某个实践活动和一系列历史的特定背景关系——这决定着它们的政治内涵和意识形态利益——当中的表现，才能够弄清楚。休闲舞蹈 (break dance)、朋克服装符号 (punk dress codes) 或重金属音乐，可能是在某个社会和历史背景下，也许是非常叛逆的，同时又非常适合被视为一种通俗文化的合法的、激进的表达方式；在另一社会领域中，它们还可能通过大众文化中消费者的意识形态和投入，被广为流传。这里认识的重点在于，通俗文化最为关键的构成要素并不存在于特定文化形式的内容当中。斯图亚特·霍尔 (Stuart Hall) 对于这个问题作了很好的说明：

一种文化形式的涵义和它在文化领域中的位置或地位，并不是刻在其形式之内的。它的地位也不是一旦确定就永远不变的。今年的激进标志或口号在明年的时尚当中，就成了平淡无奇的东西；再过一年，它又成了一种深深的文化怀旧情绪的对象。今天反叛型民谣歌手风光不再，明天又出现在彩印的《观察家》杂志的封面上。文化标志的涵义一部分是由它被融入进去的那个社会领域，以及那些它在其中自己清楚地表达和与其他的東西产生共鸣的实践活动所赋予的。重要的不是文化本身固有的或者在历史中固定下来的那些东西，而是它们在文化关系中彼此相处的状态。²³

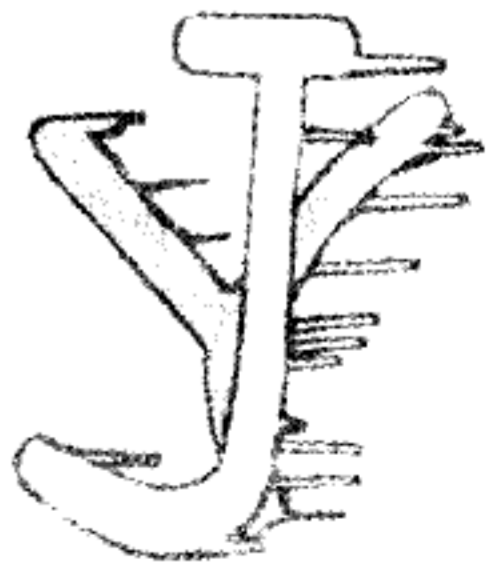
我们想对这个观点作进一步的拓展，我们认为通俗文化形式不仅不能被人们以简单的方式来解读，而且还推动了投入方式的多元性。换句话说，所谓流行具有双重的涵义：它一方面为确定某个人在历史上的地位，充当在语意上和意识形态上的参考坐标，另一方面它又带



来一种有关愉悦、情感和肉体的体验。这并不意味着这些不同的说法，就断定愉悦发生的位置界限，在历史的外部或者说是艺术作品的诸形式。可以断定的事情是，流行——既是一系列的实践活动，同时又是一个散漫的领域——具有多样化的影响，这些影响也许通过肉体意义和意识形态意义的结合发挥出来，或者也许通过这些决定因素里首要的一个因素发挥出来。例如，由于通俗文化围绕着历史形成的一系列的涵义和实践活动呈多元性的，因而它们的影响可能主要是情感方面的。也就是说，这些形式如何被传递和接纳，它们如何运作形成一种特定的投入形式，可能与其说取决于意义的生产，倒不如说是取决于它们与听众建立的情感关系。举个例子，作为妥协和斗争一个缓冲地带的愉悦，从来就不能完全脱离开艺术作品赖以产生的技巧而存在，相反，它作为一种投入形式的作用，不能仅仅视作它的象征性影响。这意味着与某一特定文化形式——如妓女——相联系的实践活动，从不会仅仅因为其在意识形态上不正确，或者它们只是一种商品逻辑的反应，就能够消除得了的。在通俗文化形式中，语意和情感两方面投入的重要性，为将日常生活的活动领域与在同意观念下运行的教育过程联系起来，提供了新的理论分类。

总之，我们的观点是没有处在意义、权力和意愿连锁过程之外的通俗文化，前者决定了在历史的某时某地运转的文化关系的作用。这尤其意味着，通俗文化的内容不能按我们事先设想的来理解，相反，它的内容是作为一定社会的功能在意识形态上和组织上的构成关系来加以确定的，以维持构成主导文化的东西与主要文化之外东西之间的差别。今天发生在北美、为保持主导文化和从属文化之间的差别和融合所进行的这场斗争，从根本上看是由形成划分流行范畴与主导文化之间的一般性界限的那些特征的机构、意识形态和社会实践所构成的一个框架。

在这种界限的背景下，通俗文化，从某种意义上是一个空的文化形式。即其形式或者作品不能保证具有一种毋庸置疑、超乎寻常的意义。与此同时，通俗文化可以被理解为一个由某个特定场所和指向某个政治行动特定领域的特征所组成的社会实践活动。通俗文化作为一

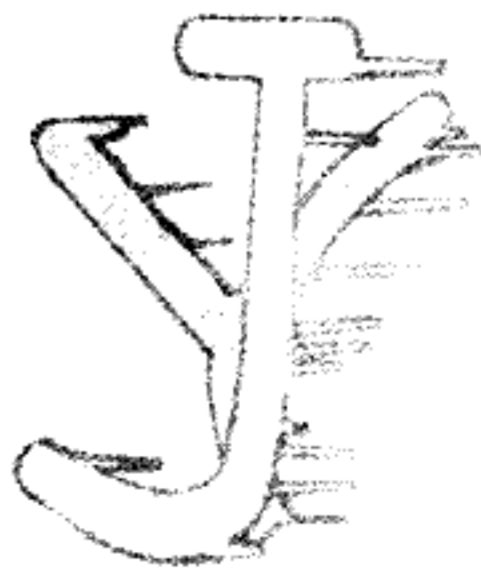


个社会关系的区域，其区别于其他的一般特征，通过进一步详尽阐明其基本理论特征，可以弄得更为清楚。

首先从霸权的概念出发，澄清了文化权力如何能通过将日常生活范畴转化为与从属群体文化的斗争和妥协，从而贯穿日常生活范畴的这一问题的。其次，重要的是要承认日常生活的文化范畴不仅仅是斗争和妥协的场所，而且是一个在其中，主观性的产生可以被视为一种其构成原则带着浓厚政治色彩的教育过程的场所。第三，处于霸权过程中心的同意观念，低估了明确在以自相矛盾的方式帮助和削弱各类群体的文化形式中，发挥作用的教育原则的局限性和可能性的重要性。接下来，我们希望通过指向那些更专门地揭示出是什么构成了作为教育工作的阵地和领域的通俗文化的那些特殊特征和活动，从而扩展上述观点。

文化：斗争与权力关系的场所

我们主张教育实践既是文化政治的驻地，又是其形式，由此，就进入到将通俗文化与批判教育学的关系理论化的过程中。对此，我们的计划是构建一种扩展人类能力的教育实践，目的是使人们能够介入到他们自身主观性的形成过程当中，能够在对将统治地位的意识形态和物质的条件转化为社会实践活动——这些实践活动能增进社会权力并能证实其可能性——的关注当中，运用他们的权力。在这种观点中，我们强调的是通俗文化是容纳了多样化政治的场地，也是容纳了多种意识形态和情感的重要内容的场地。它代表着一个特定的历史位置，在这里，不同的群体对于通过由不同的政治观点构成的现有的社会形式、称谓、证实和经历有关历史、公众、愿望和愉悦等问题的不同认识的权力，分别持有正统的、妥协的和对抗的处理方法，并相互发生碰撞。拉里·格罗斯伯里(Larry Grossbery)在对某个振振有辞的理论进行研讨的时候，捕捉到了在这种有关通俗文化的观点当中起作用的一些理论和政治含义：



……人们从来不只是被动地处于从属地位，也从不会彻底地被同化。人们参与到与真实的有倾向性的力量和决心一道进行的斗争——有时是反对后者的斗争——当中去，并努力地去适应他们被赋予的那些东西。结果，他们与特定的实践和文本的关系，就是既复杂又充满矛盾的：他们也许在反对性别歧视的斗争中有所得，而在反对经济剥削斗争中就有所失；他们在经济上可能既有所得又有所失；他们在意识形态失去根基时，却又可能赢得一些情感力量。如果人们的生活从来不只是由主导性观点决定的，而且他们的从属文化通常既复杂又活跃，那么，要理解（流行）文化的话，就要求我们看一看它们是怎样积极地介入到了日常生活的各个特殊场所的，看一看那些特定的表现形式是如何打动（或不打动）其观众的。²⁴

为进一步地将通俗文化定义为斗争和兼容的一个特定场所，围绕我们称之为“多产”（productive）的归类划分，可以构成几个非常重要的理论概念。在更为普遍的意义上，我们用“多产”这个词，指的是由统治群体与从属群体共同进行的对实践活动的建构和组织，以确保一个空间来产生组成不同生活方式——它们形成于权力的不对称关系当中——的经验和社会形式，并使其合法化的。“多产”指向了在流行领域内两种明显不同的关系系列。

第一种关系系列，指的是主导性文化作为一个处在流行形式当中并通过后者起作用的建构力量，来发挥功能的诸种方式。在这种情况下，主导性文化通过产生意义和对愉悦的规范，力图在语意上和情感上保证从属群体与其保持共谋关系。主导性文化不仅是排挤、藐视产生于从属群体文化中的传统、意识形态和需求，它试图对让流行的活动范围具有某些特点的意识形态和文化过程加以利用和改造。这里最关键的问题是关于选择性的生产、有控制的分配以及约束文学作品及其读者的观念诸如此类的过程。

在第二种系列的关系中，多产的观念指的是从属群体阐明某个系列的清楚明了的内容或者在某个水平上对流行形式——它们与占

190



统治地位的中产阶级群体的文化形式中所发现的东西相比，其本质与人们更贴近一些，更社会化一些——进行投入所运用的方式。这种阐明与关系系列是以拒绝参与被一种抽象的合理性、一种理论的映像——它通过否认熟悉的情感投入和愉悦组织文化形式来组织文化形式——所否定的社会实践为特征的。对于统治阶级来说，这样的拒绝往往被理解为对某个事件时刻及带来的乐趣或者“平民惊惧”的降服。对于通俗文化一种更具批判色彩的审视，也许意味着对于流行形式——譬如像邻里体育 (neighborhood sports)、朋克舞蹈 (Punk dancing) ——情感的投入和积极参与的程度，或者在工人阶级婚礼上象征着一种重要的理论标识。在这里，它是社会性的一种特殊形式，代表着远比粗俗、增选成员或者布洛克所谓的让人心满意足的欺诈更复杂的一些东西。相反，组成流行形式的社会性也许包含着为社会和集体组织中更为民主和更具人文色彩的形式所必需的还没有实现的潜能和可能性。²⁵ 对于这一点，通过对那些常常成为主导文化诸形式特征的结构原则进行分析可能会更为清楚一些。

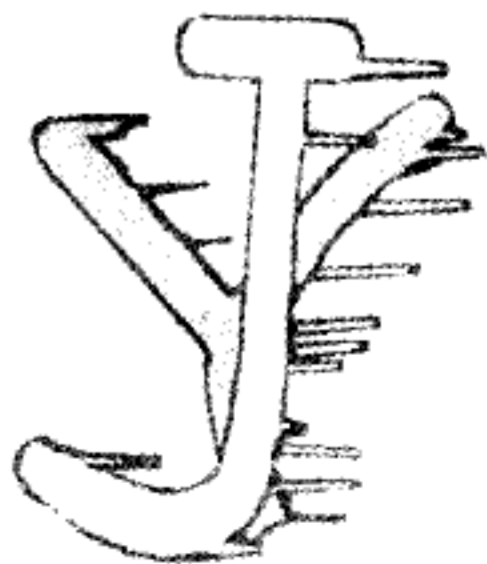
皮埃尔·布尔迪厄 (Pierre Bourdieu) 认为，对于占统治地位的中产阶级群体的文化形式，可以认为对形式主义的热衷、与现实世界——包括其所有热情、情感和情绪——故意拉开距离是它们的特征。在中产阶级文化形式中起作用的社会关系和随之而来的感受性，就是经常维持着一种形式的投入——赞成具有某种风格的分隔——的那些东西。另一方面，为从属群体所接受的文化形式当中，往往有一个空间，它是围绕着一种感受性——在其中，参与者的需要、情感和热情大体上都与日常生活的物质结构和意识形态结构产生共鸣——被围砌起来的。透过这些社会关系，人们常常发现内涵异常丰富的、运用了表现和情感的集体投入，在其中，行为与其意义之间没有什么大的断裂或中断。换句话说，有一系列活跃的、共有的经验和社会实践，在从属文化形式当中起着作用，这包括公众参与——在其中将主体同反映割裂开的主导性实践受到排斥——的一种形式。这就是具体化形象的多元性时刻。默瑟在讨论布尔迪厄的“流行形式”的观念时，揭示了这一点。



皮埃尔·布尔迪厄主张：“没有什么比公众参与的形式更彻底地将流行场面——足球比赛、Punk and Judy(木偶戏)、马戏团、角力比赛、某些时候甚至是电影——从中产阶级的诸多景象中筛选出来了。”对于前者，特征是口哨、喊叫、如痴如醉，而对于后者，表现出来的姿态是彬彬有礼的、非常仪式化的鼓掌欢呼，尽义务似地、但又是一声一声有节奏地狂热叫喊——“作者、作者”或“再来一个”。即使一个爵士乐的听众用手指敲击、用脚打拍，都只是一种“中产阶级模仿某种流行的景象”，这是因为他的参与被减少到了“姿势的沉静魅力”的程度。布尔迪厄认为，一定的距离已经成为在主体的中产阶级经济中非常关键的东西：在“反射”与具体参与之间的一段距离。²⁶

191

由于具体性可指被内化地压制的或者解放的行为，因此，任何主体的非批判性同意，都是在理论上和政治上的错位。与此同时，认识到主体有必要就一种对于感受性和一系列的社会实践活动——它们既界定又展示了延伸在具体性的产生过程中那些非现实的超前时刻的可能性——的认识作出论述，是非常重要的。例如，朋克文化中用充分享受每一天，来作为对让主导文化来规范和限制日常生活的意义的拒绝，这意味着有了将表现与意义的重建连接起来的一种抵抗形式之首例。这种特定的流行形式——它饱含着不断夭折的希望——代表了一种在中产阶级中间的“受嘲讽的传统”。也就是说，朋克文化——或者类似的任何不会带来一统天下的或者愚民的文化的有活力的差异性关系——象征性地破坏了统治秩序，并拒绝经过允许才表达。它之所以受到中产阶级的嘲讽，是因为它不仅对试图通过一种确保社会范围同质性的论调，对任何差异予以压制的统治秩序提出了挑战，而且还呈现出一种社会想象的可能性，在这种社会想象当中，民主的差别政治提供了抵抗的诸多形式，在其中，去重写、重做、重新创造和重新建立使公众生活恢复生气而不是堕落的新的论述和新的文化空间成为了可能。不管有没有意识到，朋克文化都部分地表现了包含着颠覆人类行为的所有那部分形式——在这些形式中，差别成为了让人类接受堕落、奴役和剥削形式的基础——的质问和斗争的基础的社会实践活动。当然，在朋克文化中还有比差异的确定 (the affirmation of dif-



ference) 更起作用的东西,就是还存在确定的差异 (the difference of affirmation), 即肯定成为了声称人们的经验是形成他们自己的观点、立场和对历史的感受的一个合理基础的前提条件。正是这种关于肯定、愉悦和差别内容的辩证法,构成了多元性观念的一些基本的元素。在这里布尔迪厄的观点是有助益的,因为他将多元性界定为愉悦、同意和无私投入的辩证的混合物,它勾勒出日常生活中流行最为明显的一方面。正如布尔迪厄所指出的:

进入到游戏当中去的愿望——与其中的人物同欢乐共悲伤、为他们的命运担心、维护他们的希望和理想、过他们那样的生活——是建立在一种投入的形式、一种对故作的“天真无邪”、正直和良好本质予以轻信(如“我们在这里尽情欢乐”)之上的,这种愿望只是在这样的程度上——即他们能够被遗忘,没有进入(日常生活的肯定事物、将其奉为尊贵的)既有轨道——才倾向于接受正式的实验和特殊的艺术效果。²⁷

正如我们已经强调的那样,过分相信参与的水平以及自发性——它是许多从属群体文化形式的重要特征——会是一个政治错误。在这些形式中很多都不是单纯的。作为统治阶级与从属阶级之间的交流区域和场所,通俗文化使得在霸权过程的双方面,还有那些需要和愿望——它们反映了人类尊严的一个侧面,和拓展他们的绝大多数道德能力和将可能变为现实的能力的一种责任——没有实现的潜在可能当中所固有的一种暴力具体化。我们在这里强调的是,单纯并不是流行的内在特征。有一种不可避免地深藏于在流行形式当中的暴力,它也必须被看作是多层次的、充满矛盾的投入和意义——正是意义形成了其不断变化的特征——的一部分。

192

通俗文化与同意：意识形态和愉悦的辩证法

如果是按照未实现的潜能来理解流行的话,批判教育家就有必要



分析一下主观性的生产和文化联盟是如何从语法和字码中浮现出来的，后者使得流行范畴成为人们日常生活当中的具有重要意义的东西。作为斗争和具有许多可能性的场所，通俗文化需要人们不仅用多元性要素的观点来认识理解它，而且需要人们从其文化形式是如何阐释各种过程的，通过这些过程，同意的产生、组织和规范才围绕着在日常生活层面上的多种社会实践和斗争而发生。对于这些过程可以通过我们所谓的“劝导性”(persuasive)的归类，进行详尽的论述。在最为一般的程度上，这个词指的是霸权通过各式各样的教育过程，作用于通俗文化领域的方式，这些教育过程运转的目的不仅确保统治阶级的利益，而且也提供了产生一种含有抵抗和社会变革内容的政治的可能性。

劝导性的观念揭示了这样一个观点，即政治的力量从来不能抛开某种意识形态的介质而发挥作用。例如，统治和霸权的诸多例子提出了类似在形成动机并加以证实的过程中，统治是如何得以产生和组织的这种问题。通过引入劝导的因素——即意识形态的介质是如何发挥像教育过程那样的作用的——统治方就可以与抵抗方联结起来，成为一个更为宽广的文化政治学的观念，在这个观念当中，可以将真正的学习行为当作霸权的一个基本方面来进行分析。尤其特别的是，在通俗文化中的劝导性分类之所以重要，是因为它为理解统治方和抵抗方的复杂关系是如何通过特定的教育形式与教育实践来组织和构建的这一问题，提供了一个理论出发点。以这种方式将通俗文化上升到理论高度，有助于铺垫实实在在的实践基础，在其上，通过同意、投入、意识形态和愉悦这几个非常重要而又相互关联的类属，变革在发生并成为象征。

同意是劝说实践的一个重要特征。由于同意一词一般是在关于霸权的激进理论中被界定的，因而，同意提到了关于人们是如何来处理主导文化的意识形态和社会关系的这一问题的有些不同的两种视角。以更为正统观点来看，同意指的是通过文化产业的机器化大生产，将主导性逻辑强加给从属群体的诸种方式。而以修正主义的激进观点来看，同意则被界定为是通过更为积极的妥协形式来达成的，在这中



间，从属群体被认为向主导文化作了部分妥协和让步。不管是欺骗还是达成妥协，同意都将权力和文化的关系界定为统治的同义词，而非别的东西。我们希望能对这些有关同意的观点作一些修改，以便揭示出其作为一种政治和教育过程的辩证的重要性。

在我们看来，同意的概念明确地指向确定人民的立场，和使这种立场与人们能动性的诸要素达成妥协的方式，这是他们投入到通过流行形式来构成的意义的特定关系当中的结果。在这种同意的观念中起作用的是有关人民知道什么、他们如何知道、他们如何以一种特定方式——这种方式确保了他们忠诚和愿望有利于霸权—反霸权的秩序——来感受等这类问题当中的核心问题。这种观点非常重要，它既是一种政治和社会的实践，又是一种探索的框架，因为它提出了关于现代的道德规范和社会规范机关，以及抵抗、反动理论是如何界定诸如什么类型的知识是值得学、如何教授、如何来定义主观性、道德和政治规范的真正原动力是如何迅速地制造出来和再造出来的等问题。对于一门通俗文化政治学来说，这些观点的政治含义是非常重要的，同时也需要对其作更为深入的理论阐述。

让人学会同意就带来了这样一个问题：什么类型的教育过程在发生作用——在这些过程中，人民积极地而非被动地采用意义的特定形式和关系，来确认他们自身的需要和希望？遗憾的是，人民如何通过特定的确认和关注的形式，来逐步学到这种定位和愉悦这样一个教育学问题，并没有成为对文化最为激进的分析当中核心的研究焦点。相反，激进的分析往往是要么关注对那些在特定的文化形式中起作用的意识形态进行破坏，要么关注读者是如何依照他们自身的认识和经验来组织课文的。在这两种情况中，教育问题已经成了一个相当狭隘的意识形态生产观念的附属品，并成为其中的一部分。对意识形态的关注被限定对于同意的特殊的认识当中，在这种观点中，对于通俗文化的研究被缩减为仅是对课文的分析，或者仅仅把通俗文化作为消费形式来进行研究。²⁸ 在这里，意识形态作为一个教育的过程，被限定在意义是如何通过课文生产出来并通过听众来传递的，或者限定在为揭示出市场为让通俗文化改头换面，是如何来对需求进行组织的而作的分

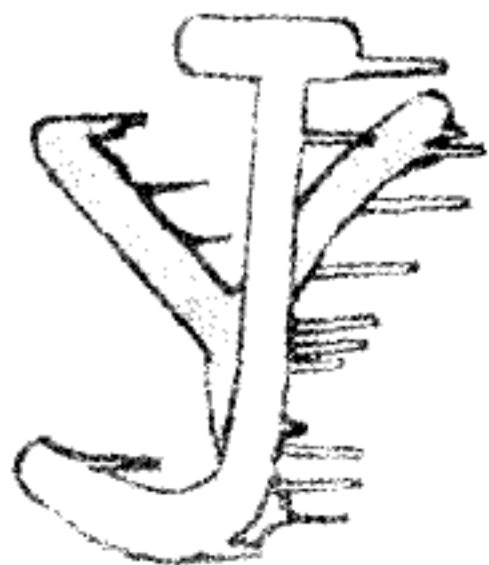


析上面。

在这些观点中尤其被忽略了的东西，是关于文化形式何以被认为是以某种方式，让充分论述这些形式是怎样被利用的这种意愿得以升腾的问题。例如，文化形式通过什么样的过程，诱发某种愤怒或愉悦的（这种愤怒或愉悦有着自身的重心并将其作为一种意义形式）？我们如何能逐渐理解超越合理性的局限的学习，将其作为推动和有时是重建理想的一种落实形式？这些问题意味着教育并不是安然地置身于理论产生的过程中的。而是，教育也构成了某个主体学习肯定、为肯定而游移、憧憬肯定和渴望肯定的时刻。这些问题也意味着对现代主义教育的摒弃，这种教育充当了沟通理论——在这种理论当中，文字的暴虐成为了教育的最高手段——的“理想的”形式，²⁹也即是说，交谈被具体化为一种从主体中抽象出来的逻辑。我们需要重申的是，同意的问题将教育学引入到不确定当中，这是一个无法测量的空间，以感觉和体验而非仅仅是说的方式，来证实具体的合理性。在这种观点中，我们并不打算将主体或者一种感情投入的政治凌驾于理论之上，与此同时，我们试图强调前者在过去缺乏理论化以及它们对于批判教育学的重要性。

值得强调的是，我们提出来的情感和散漫投入之间的关系，既不是与历史无关的，也不是与意识形态无涉。我们并没有暗示，对于意识形态和情感作为投入的特殊形式，可以通过确定一种在意义和愿望之间严格的观念对立，来最透彻地加以理解。那些推动与针对重建和投入的意愿、愉悦和肉体的斗争相伴随的意愿、情感的文化形式，都是在权力关系当中生成的，这些权力关系在本质上总是带有意识形态色彩的，然而其产生的经验或者投入形式，却不能仅仅被理解为是一种意识形态的构成——这是一种通过意义的透镜而非首先通过愉悦和情感，来重新呈现和体验的经验。换一种方式说，阿尔蒂塞学派就曾提出过质疑，他们认为感觉并不仅仅是意识形态的，它们也是一种对愉悦的特殊形式的召唤，而这些形式永远是由历史来定位，不是靠推衍而被赋予特权的。接下来，我们将提出通过一种重建的有关愉悦的理论，来重新对意识形态的概念进行理论化，由此，教育工作者就能够开始

194



发展一门为张扬通俗文化的目的与意义——将其作为一个充满斗争和希望领地——提供更具批判可能性的教育学。

我们认为，权力与其同谋之间的关系，并不是简单地围绕着知识和意义的组织而构成的。同谋的权力和权力的同谋，不会仅仅因为表现人们是如何被定位而得到彻底研究的，这种定位是通过特殊话语而建构的特殊的意识形态生产而进行的。从属集团进入到与文化形式有关的关系，不能仅仅通过那些常常等同于探索和破坏的使命而被理解和得到彻底研究，这些使命是建立在对调节特殊的电影、流行歌曲或文本与其观众的特殊意义和信息的揭示基础之上的。在这个观点中，作为在特定社会形式中组织行为、推动我们的利益的意识形态和理性的局限性，既不能被理解，也不能被质疑。这个观点反映了一种对愉悦（或它的缺乏）在关系和投入（它们需要有一种特殊的文化形式）的建构中所发挥的中心和重要作用的非常错误的认识。柯林·默瑟强调了我們正试图强调的观点：

195

巴尔特斯认为，意识形态忽略文本和它的解读，就像脸上的红晕一样（在恋爱中，一些人在这种颜色中得到性爱的愉悦），它标志着当前对意识形态的矛盾作用的关注。在近年来已经出现的意识形态分析的过剩中，存在着一种普遍的不安定，其中有一些已经被相当严重地忽略了：现在，重要的是检查我们的责任，并尝试解释某种这样或那样的享受的“罪恶”，而不管它已知的意识形态的和政治的源头……对愉悦、说服的模式，在特定文化形式内起作用的同意的分析，必须取代对意识形态的、政治的、经济的或者确实是主观的意义的探索，并为“难以克服的本能”（例如愉悦、快乐）建立坐标……因为我们真正关心的是，在被察觉的文化形式中，重构理论的见识。³⁰

通过借鉴沃尔特·本杰明（Walter Benjamin）、罗兰·巴尔特斯（Roland Barthes）和其他人的工作，默瑟提醒人们对通俗文化政治学的中心问题的注意。即，他强调同意表达的方式，这种表达不仅通过语义



学所组织的意义和信息结构，而且通过流行文化形式的机制和组织原则所引起的愉悦。在这个观点中起作用的分析，部分地是通过为什么“我们不仅要同意我们从理性和政治上都知道是‘错’的支配形式，甚至还要欣赏它”这样的问题而反映出来的。³¹ 这个问题的重要性，在揭示流行歌曲和电视中的抒情作品的性别歧视性质的意识形态分析中，变得清楚一些。这样一种批评是重要的，但是，它没有告诉我们，或者，甚至不能提出这样的问题，即，为什么人们喜爱歌曲和电视，虽然他们可能意识到这些文本所包含的性别歧视的意识形态。重要的是强调，过分依赖意识形态的批判，已经限制了我们对人们是如何通过适应、妥协甚至抵抗的过程主动地参与主流文化的理解能力。

总之，把学生和通俗文化形式相联系的投入，不能只通过对我们赋予它们以代码的意义和表现的分析而被确定。相反，情感的投入有一个真正的文化支点，这些投入可能漠视意义本身通过意识形态的透镜而建构的核心概念。这提出了许多重要的政治和教育的原则。第一，在霸权和反霸权的斗争中，欲望的形成和控制与意义的建构是同等重要的。这意味着，这种欲望的构成和表现是理解学生建构与通俗文化和主流文化形式的关系的重要开端。第二，愉悦的观念和经验，必须从政治上加以建构，以便我们能够分析身体是如何不仅成为[他的家长的 (his-patriarchal)] 愉悦的对象，³² 而且成为愉悦的主体。既然如此，“愉悦就是生命对身体的同意”，并且提供了确定可能性的生命的重要的物质条件。³³ 这种关于愉悦的分析概念的讨论，不仅在其自身是合乎需要的，同时提出了“……一种广泛的空想方案、社会整体的系统的革命改造的方案”。³⁴ 第三，我们必须认清，通俗文化如何才能建构可能性的领域，在那里，学生能被授权，为人类的尊严和扩展人类的可能性而占有文化的形式。

我们认识到，这将产生非常困难的问题，即作为教师，我们如何在与通俗文化核心概念不一致的地方，分析感觉的政治学。使通俗文化成为学校中学习的对象，不仅面临着重构文化形式的意义和愉悦的危险，不仅面临着强迫学生进入分析的话语和形式的危险，这种分析与学生在教育中已经被接受的核心概念不一致，并且远离学生校外的日



常生活。与此同时,通俗文化之所以不能被忽视,是因为它指向意义和情感投入的范畴,这些形成了我们所面对的学生的身分、政治学和文化。主体性和身分部分地是基于通俗文化及其力量 and 影响而建构的,这些力量 and 影响在学生进入学校时,并不会很快消失。在这里,危险的是,政治问题和它与教育的相关,拉里·格罗斯伯里(Larry Grossbery)已经指出了这一点。

……只有当我们开始认识情感和意识形态之间的复杂关系,我们才能认识人们的情感生活、他们所渴望的生活、他们为发现生存的能量而进行的努力,更不用说斗争了。只有根据这些关系,我们才可能理解人们维持一种使他们超越直接存在的“信念”的需要和能力。³⁵

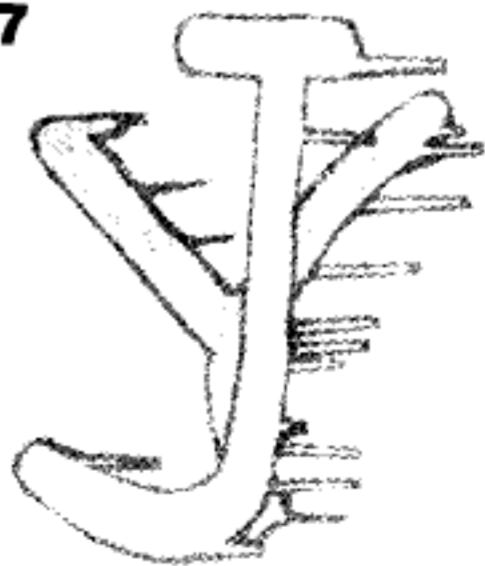
在接下来的部分,作为论证的文本,我们将考察一部特别的好莱坞影片,以便揭示多重身分的结构是如何产生的,在这个过程中,依恋和投入被情感和愉悦所建构,正如它们被意识形态和理性所建构一样。这种文化文本的重要性,部分地应归功于机会,它提供了进一步详尽阐述批判教育学实践的要素和我们对身体在认识和学习过程中的中心地位的确定。

“脏舞”中的投入和愉悦

在本章中,我们已经讨论了通过理性和情感的投入而形成和调整的流行形式。为了试图使这种观察更为具体(既作为分析流行形式的方法,也把它们用作批判教育学过程的一部分),我们想打算对一部电影“脏舞”进行具体的思考,这部影片由埃莉诺·贝里斯泰因(Eleanor Bergstein)创作,在1987年夏天投入北美市场。

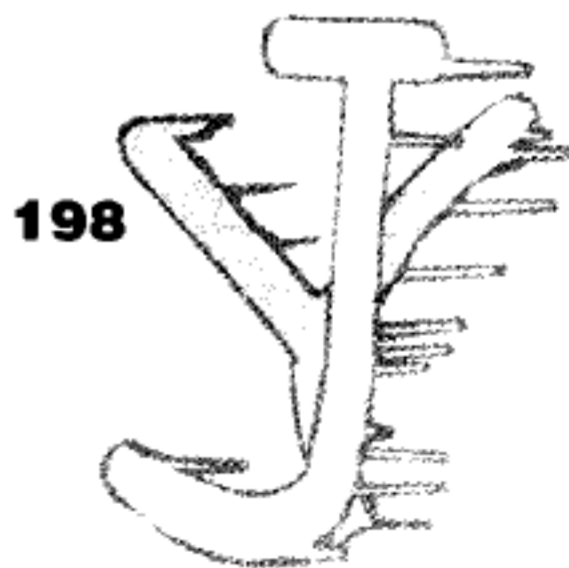
正如我们在本章前面所强调的,通俗文化的概念不能按照被永久印刻在特定文化形式的意识形态的意义,加以界定。更准确地说,文化形式的意义只能通过它们与实践和一系列历史的特殊背景的关系(这

197



种关系决定了文化形式的愉悦、政治和意义),被确定下来。这个观点直接包含了罗朗·巴尔特的见解:“任何时候,写作的是身体,而不是意识形态;只有一种机会,文本会加入到我们的现代性中。”³⁶ 所以,我们对“脏舞”文本的评论,不能是没有观察者的抽象观察,而是完全具体化的描述。这个观点的教育意义不应该被减小。它意味着当我们通过对特定文化形式(不管它们是诸如电影这样的商业文本,还是诸如地区和平或环境运动这样的社会关系)的批判思考、参与学生的活动时,我们必须从一开始就承认和揭示我们——我们的矛盾的和多重的自我是如何(完全历史的和社会的)隐含在我们归因于那些形式的意义和愉悦。这里,兴趣并不像对内在于社会差异的可能性和局限性的理解和思考那样不言自明。

对“脏舞”的以下解释,产生于我们对自己在电影中投入的认识。这种理性和愉悦的结合,不仅是由我们作为有兴趣阐述批判教育学实践复杂性的教师承担的工作所形成的,而且也是由历史(在其中,我们最早的社会矛盾的意识由于身体运动、结构、气质和衣着的并置而产生)所形成的。我们是在顺应和反对阶级、性别、种族关系的不同的结合的状况下生活。但是,我们所承担的是,欲望与身体(它知道一些我们不知道的东西)遭遇时出现的震撼、恐惧和结果。对于西蒙来说,这种差异和欲望的经验部分地是通过穿越阶级分野的婚姻而形成的。所以,不定期的访问和工人阶级亲戚的家庭庆祝会,以及更经常的成年人(父亲和朋友)的聚会(用句法、语义和真正的内容;用伸展的姿势和空间的利用),表达了被中产阶级的礼仪和形式主义所压抑的激情和愉悦。对于吉罗克斯来说,具有印刻在身体的不同文化的经验,与个人自身的社会地位是不一致的,当附属(affiliation 成员)组织通过高中运动导致挂出工人阶级黑板。参加周末舞会,随着黑人蓝调歌手如埃塔·詹姆斯(Etta James)的音乐跳舞,学习如何不移动双脚跳舞,这表现了这样的事实,即身体可以用完全不同于天主教青年组织为白人工人阶级青年所设计的舞蹈的节奏说话。在这两种情况下,我们的身体在不同的经验和实践中被定位,这些经验和实践反映了我们既不理解,也不能表达的矛盾。



与许多风靡北美和欧洲市场的青少年影片不同，“脏舞”定位是，对生活在矛盾和冲突的物质的和社会结构中的青年的塑造。即，这部影片不是把青年当作缺乏广泛参照的、孤立的社会阶层。阶级和性别歧视问题、文化和特权问题，在社会关系的织锦中结合在一起，这些关系表现在正在上升的犹太商人和专家家庭的豪华的避暑胜地这样不确定的场所。³⁷

这是1963年，弗朗西丝·“贝贝”·豪斯曼 (Frances “Baby” Houseman) 和她的姐妹、母亲和父亲来到凯莱曼 (Kellerman) 的避暑胜地度假。影片开始不久，我们就可以觉察到，“贝贝” (她不久将开始学习国际发展经济学的大学课程，然后计划加入美国的和平队) 厌倦和疏远暴发的犹太中产阶级 (他们构成了凯莱曼的主体) 的愉悦和娱乐。但是，我们同样很快地了解到，“贝贝”对平等和正义的理想主义的政治信奉，正是基于她的阶级在历史上接受的自由主义民主的修辞话语 (这一点，尤其明显地表现在她的物理学家的父亲身上)。“贝贝”被骄傲地介绍为是一个将用理性和智慧“改变世界”的人。

除了被凯莱曼雇佣打扫餐厅的大学生外，饭店的员工是由青年人组成的，他们的经验和形体的存在，划定了一个区域，它超越了严格的阶级和种族界限 (而这是避暑胜地的一道风景线)。对我们来说，这种界限并不陌生，我们一直处在界限的两边。

一天晚上，在逃离无聊的凯莱曼“娱乐夜”之后，“贝贝”四处游荡，不经意地发现了对于她而言是未知的、惊奇的、使人入迷的流行场所的角落。她所发现的是“脏舞”区，一种音乐和活动的形式，它所表现的欲望和丰富的愉悦，打碎了她的似乎是空虚的中产阶级的身体，只有新的意义和愉悦才能重新形成它。在工人阶级的舞会上，“贝贝”发现的是摇滚和灵魂的公开肉欲。她了解了我们在移位 (displacement) 的震撼中已经知道的东西，这种移位发生在一个人无知的身体被一种新的参与形式所召唤之时，这种形式许诺异常的愉悦。用巴尔特斯的话说，她发现了“人的身体不是永远以本性表现的永恒客体……因为它实际上是被历史、社会、政体和意识形态建构的主体”。³⁸

在“贝贝”的阶级地位和工人阶级所促进的阶级定位之间的结合，



最初被感觉为对身体的不同情感投入的差异。由于把身体置于工人阶级的愉悦中，“贝贝”开始感觉和认同她的身体是斗争的领域，一种提出反对她的家庭关于肉体愉悦看法的需要和对更为直露的性欲和肉体放纵（这些是由工人阶级文化所提供的）愿望的斗争。正是由于“脏舞”的社会性，“贝贝”第一次介入她自己阶级的特定的文化资本，并试图通过重新界定愉悦和身份的意识，改造作为斗争领域的身体。对于“贝贝”来说，身体不仅成为重新定义和重新标明她自己的阶级和性别身份感的对象，而且是对重新组成自我和社会授权意识的欲望和愉悦投入的对象。

199

正是从被特殊的身体知识所吸引这个场景开始，电影的叙述展开了。“贝贝”被新的文化领域的男性和女性典范所吸引：舞蹈教师约翰尼·卡斯尔（Johnny Castle）和他舞伴彭妮（Penny）。随着情节的发展，“贝贝”被新的身体知识和关于她的身体及其愉悦的新知识所改造。“贝贝”似乎接受了工人阶级文化领域的“放纵”，并发现它可能是感觉和情感竞技场，这些感觉和情感不能完全被在她身份中已形成的理性期望所控制。³⁹

“贝贝”知道彭妮怀孕了，并需要钱以非法中止怀孕。“医生”只有在晚上才能手术，而彭妮和约翰尼又将在附近的饭店演出。如果他们错过这个演出，就将被解雇。通过欺骗她的家庭（他们充分信任她的理性和诚实），“贝贝”从她父亲那里弄到了流产手术所需的钱，并同意代替彭妮做约翰尼的舞伴。当约翰尼开始教她固定的舞蹈剧目时，他们的关系发展了。

“贝贝”代替彭妮成为约翰尼的舞伴，是生动幻想的一种形式，它作用于她是谁和她是做什么的清晰的重建。正如麦克罗比指出的：

舞蹈激发幻想，因为它通过在内部指向自我、在外部指向他人这双重关系的计划，调动人的情绪。这就是说，作为一种休闲活动，舞蹈把自我的愿望和他人的愿望联系起来。它把青春期和少女时代与女子气质和女性性别相联系，这样做，就需要依靠和通过身体。这是非常重要的，因为它是愉悦的竞技场，在那里，妇女



有一些控制的权利，并知道将要发生的与身体感觉和她们的身体相关的是什么。由于不断地被想象和关于她们应该如何、她们应该如何感受的知识所碰撞，舞蹈提供了一种逃避，这是积极的和有活力的性的表达。⁴⁰

“贝贝”对另类舞蹈的投入，通过俗套的对白所清晰地表现出来的情感，被定格了。正如约翰尼强调“只知道步子是不够的；你必须感觉音乐”。当他们的关系深入时，“贝贝”承认：“我担心的是，当我和你在一起的时候，我从未感觉到我生活的其他部分。”

即使在把财富严格确定为特权的背景下，阶级和权力的强制仍穿越了愉悦和工作的领域，为的是在社会强制和不同阶级的梦想的形成之间，建立直截了当的关系。在“脏舞”中，被统治关系推动的意愿用两种方式运行。约翰尼向“贝贝”吐露：“我梦见你和我正一起散步，我们遇见你的父亲，他就像拥抱罗比一样拥抱我（罗比是凯莱曼餐厅服务员，他在医学院学习）。”

200

但是，“贝贝”的新投入并没有脱离被自由主义话语所规定和组织的身位位置。在复杂的情节中（当约翰尼被诬告为小偷时），她相信她能够和应该帮助那些处于困境和比她更为不幸的人，并且非常希望约翰尼和他的朋友们能得到和其他人一样的信任和公平的对待。当他们没有得到这种对待时，她的天真被打碎了，影片似乎以一种对阶级权力关系的诚实评价而结束。即使他洗清了小偷的罪名，即使当“贝贝”承认他们的关系时，约翰尼还是被解雇了。他们彼此告别，他开车而去。

但是，电影剧本作者贝里斯泰因显然不满意这样一种对可能性的有限意识。因此，她以被当作好莱坞的伤感主义而忽视或被当作对一线空想希望的赞美（这种希望来自对感官愉悦投入重要性的认识），来结束影片。当约翰尼返回时，发现天才们的晚会仍在继续。为对抗“贝贝”的父母，他领着“贝贝”上台进行最后一次舞蹈表演，这引起了所有观众的参与。当所有集会的成员和客人摇摇摆摆融入对表演的赞美时，魔术般地消除了所有的阶级差别（包括豪斯曼先生和太太之间的父权制）。电影就这样结束了。



结论式场景把舞蹈当作一个集体过程，在这个过程中，个人的差异消失了。摇和摆，就像宗教歌唱一样，似乎灵巧地将人们捆绑在一起，在对美国梦（在其中，社会权力和不平等的关系完全消失了）赞美的表达中，把老人和青年、演员和观众、白人和黑人、统治者和被统治者联系在一起。

我们对“脏舞”所表现的关于说服的过程的认识是什么？我们的看法是，“贝贝”与工人阶级的关系是由一种双重投入所调节的，这种投入是由她所处的（用自由主义的话语说）主体地位和工人阶级生活中的通俗文化形式（在其中，她体验了身体的愉悦）所推动的。在这里，需要强调的是，在构成影响我们如何应对新的挑战和建构新的经验的身份中，通俗文化的形式是何等的重要。在这种背景内，我们正指向通俗文化的领域，在那里，它被作为一种投入的形式而推动，这种投入说明了任何特定的文化形式（文本、歌曲、电影和比赛）是如何介入的。值得注意的是，把投入的语义的和情感方面分开加以分析，是非常重要的，这是因为它们可能相互矛盾。所以，经历与特定文化文本相关的相反投入，并不是罕见的：例如，摇滚乐能够提供愉快，但同时也被理解为性别歧视的和种族主义的。这样内在的矛盾是犯罪经验所必需的。⁴¹

批判教育学实践的含义

201

教学的每一时刻……都使作为知者和学习者的主体思想和身体相结合。作为教师，当我们处于最好的状态时，我们能够证明我们自己和我们学生的每一种认识方式。我们可能推翻教育计划中的先例，这些计划重视大脑的认识，而否定心灵和身体的认知。学生和这些认识计划的参与者，是有思想、情感和感觉的完整的人……计划一定不能局限于大脑认识，它必须说明和调节我们认为来自心灵和身体的知识。⁴²

如果我们同意劳里·麦克达德（Laurie McDade）的观点，那么，阐明这一点是非常重要的，即当我们考虑通俗文化和教育的关系时，我



们应该有一种教和学的特定形式。这是一种批判教育学的形式，它确信，差异的现实是提出理论和实践问题的基础。它是一种声称差异的经验是讨论的日程和可能性教育的重要资源的形式。⁴³对差异的讨论（如果是教育的），将呈现特殊的紧张状态。它暗示着对指定意义（assigned meaning）的斗争，对欲望指向方向的斗争，对表达的特定模式的斗争，最终是对“自我”的多重、甚至矛盾的观点的斗争。正是这种斗争，使我们在日常生活的条件和那些尚未出现的条件中看到的可能性，成为可能，并得到重新界定。这是一场永远不会取胜或中止的斗争。⁴⁴

我们所强调的是批判教育学绝对关键的部分，在其中，知识被认为是教学的必要组成方面。正如大卫·勒斯特德(David Lusted)所写的那样：

知识不是产生于认为他们已经掌握知识（不管是用笔或用声音）的那些人的意愿。它产生于相互作用的过程中：阅读时，在作者和读者之间的相互作用；在课堂管理时，教师和学生之间的相互作用。知识不是被给予的事情，而是被理解的事情。如果把知识的领域或体系当作是学者和教师的财产，那就错了。这种观点否认在相互作用时关系的平等，并错误地赋予交流的一方（即已经“知道”的一方）凌驾于另一方之上的特权。⁴⁵

这个观点并不要求教师隐瞒或放弃他们知道什么和如何知道的。实际上，教育的斗争如果没有这种资源，就会被减弱。但是，在这个观点中，教师和学生面临发现形式的挑战，在这种形式中，单一的话语不会成为确定性和证明的所在地。更确切地说，教师需要为差异的相互作用，发现创造空间的方式，这种差异不允许由单一的主导话语压制多种声音。确实，这完全是教育的动机：即，强调我们对“脏舞”的描述，必须被看作是具体化的解释，这种解释提供了来自把差异当作批判的对话和自我与社会建构可能性的无价资源。

为了参与这样一种斗争，一个教师可能需要理解的是什么？他或



她可能希望发现的是什么？如果我们将通俗文化作为想象的领域、知识的形式和情感投入（在其中，意义和主体性发挥着作用），那么，存在着许多教师可以探求的问题。通俗文化的实践被探求、组织、确定和规范的历史条件和物质环境是什么？这些实践提供了新的身份和可能性的概念了吗？什么身份和可能性被解体和排除了？这些实践是如何在被统治集团认可的知识和愉悦的形式中被结合的？通俗文化实践的特殊倾向是为什么利益和投入服务的，并且由于这种实践的存在而受到指责和挑战？这种实践的道德和政治义务是什么，它们与教师的义务的关系是什么？（如果存在歧异，这意味着什么？）

所有这些都意味着，我们认为，对通俗文化的分析，不单纯是一个从商品形式或日常生活关系形式“解读”意识形态的问题。更准确地说，我们正接近一个把通俗文化当作实践领域加以探索的观点，这些实践构成了福柯所说的知识、权力和愉悦的稳定组合。⁴⁶与此同时，我们要提出警告。教师所介入的、要求知识和愉快与学生的日常生活进行某种联系的教育，正在走向危险的道路。鼓励学生的表达很容易成为一种观淫癖的形式或者沉溺于自我膨胀的形式（它产生于对“另类”认识中的愉悦）。这就是为什么我们必须清楚我们所探求的教育的本质。通俗文化和社会差异既能被教师当作知识—权力的愉悦形式，它允许物质的和道德规则形式的更有效的个人化和管束，也能作为一种场所，在那里，我们必须用批判的和授权的教育遭遇，满足我们学生的需要。

当教师承担批判教育学的计划时，我们必须理解公众投入的基础，这种投入既能歪曲、也能限制人类的潜能和使“声音”成为不能实现的可能性。这是教育斗争的全部含义——为形成意义的特殊方式、我们的自我表达、我们与他人的关系、我们与环境的关系，开放物质的和离散的基础，以便思考尚未实现的可能性。这是一种空想的实践，它既包括了紧迫的必要性，也包括对其内在局限性的检查，约翰·伯杰（John Berger）的短篇小说“手风琴演奏者”描写了这种情绪。他写道：

音乐要求服从。当旋律来到心灵时，它甚至要求想象力的服



从。你可以不想任何事情。它是一种暴君。作为交换,它提供自己的自由。所有的身体都可以用音乐夸耀它们自己。老年人可以和青年人一样跳舞。时光被忘却。在那个夜晚,从最后的星星沉默的背后,我们想我们听到了“是”的肯定。

“美丽的杰奎琳娜”(la Belle jacqueline),再来一次!裁缝对费利克斯叫道。我爱音乐!你可以用音乐说出一切!

费利克斯回答说,你不能用音乐和律师讲话。⁴⁷

参考书目

- 1 例如,见 Ira Shor, *Critical Teaching and Everyday Life* (Boston: South End Press, 1980); Paul Willis, *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs* (New York: Columbia University Press, 1981); R. W. Connell, D. J. Ashenden, S. Kessler, and G. W. Dowsett, *Making the Difference: Schools, Families, and Social Division* (Sydney, Australia: George Allen & Unwin, 1982); Michael Apple, *Education and Power* (New York: Routledge and Kegan Paul, 1982); Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education* (South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey Publishers, 1983); Peter McLaren, *Schooling as a Ritual Performance* (New York: Routledge and Kegan Paul, 1986).
- 2 本书的例子包括: Michael W. Apple and Lois Weis eds., *Ideology and Practice in Schooling* (Philadelphia: Temple University Press, 1983); Margo Culley and Catherine Portuges eds., *Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching* (New York: Routledge and Kegan Paul, 1985); David Livingstone et als., *Critical Pedagogy and Cultural Power* (South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey Publishers, 1988); Kathleen Weiler, *Women Teaching for Change* (South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey Publishers, 1988); Jay MacLeod, *Ain't No Makin It* (Boulder: Westview Press, 1988).
- 3 有一些例外,包括英格兰《电影教育》(*Screen Education*) 在 1970 年代末和 1980 年代早期所做的工作以及最早由开放大学在 1982 年提供的 U-203 通俗文化课程和读物(最近已经终止了)。例如,参见《电影教育》第 34 期(Spring 1980),特别是: Tony Bennett, "Popular Culture: A Teaching Object", *Screen Education* No. 34(Spring 1980), 17—29; Iain Chambers, "Rethink 'Popular Culture'", *Screen Education* No. 36(Autumn 1980), 113—117; Iain



Chambers, "Pop Music: A Teaching Perspective", *Screen Education* No. 39 (Summer 1981), 35—44; Len Masterman, *Teaching About Television* (London: Macmillan, 1980); Len Masterman, "TV Pedagogy," *Screen Education* No. 40 (Autumn \ Winter 1981 \ 82), 88—92; David Davis, *Popular Culture, Class, and Schooling* (London: Open University Press, 1981).

- 4 这两种立场可见: Theodore Mills Norton and Bertell Ollman eds., *Studies in Socialist Pedagogy* (New York: Monthly Review Press, 1987). 关于知识特权在教育冲突中的经典事例可见: Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society, and Culture* (London: Sage Publishers, 1977); Rachel Sharp, *Knowledge, Ideology, and the Politics of Schooling* (New York: Teachers College Press, 1980).
- 5 大多数关于隐性课程的激进著作都落入了特殊的社会关系、与知识和权力关系相关的教育过程的理论陷阱。最著名的事例是 Samuel Bowles and Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1976). 另一个事例可见: Robert V. Bullough, Jr., Stanley L. Goldstein, and Ladd Holt. *Human Interests in the Curriculum* (New York: Teachers College Press, 1984).
- 6 Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988); Valerie Walkerdine, "On the Regulation of Speaking and Silence: Subjectivity, Class, and Gender in Contemporary Schooling", in *Language, Gender and Children* eds., Caroly Steedman, Cathy Urwin, and Valerie Walkerdine (London: Routledge and Kegan Paul, 1985), 203—241; Roger I. Simon, "Empowerment as a Pedagogy of Possibility," *Language Arts*, 64: 4 (April 1987), 370—382; Michelle Fine, *Framing Dropouts* (Albany: Suny Press, 1991).
- 7 情感投入的政治学和教育学观点是由拉里·格罗斯伯格(Larry Grossberg)提出的, 见: "Teaching the Popular," in *Theory in the Classroom*, Cary Nelson, ed. (Urbana: University of Illinois Press, 1986), 177—200. 关于娱乐和公众关系的一种特殊分析, 可见: Colin Mercer "Complicit Pleasure", in *Popular Culture and Social Relations*, Tony Bennett, Colin Mercer, and Janet Woollacott, eds. (London: Open University Press, 1986), 50—68; Fredric Jameson, et al., *Formations of Pleasure* (London: Routledge and Kegan Paul, 1983); Roger I. Simon, *Teaching Against the Grain* (New York: Bergin and Garvey Press, 1992).

204



- 8 对这个主题的历史论述, 可见: Patrick Brantlinger, *Bread and Circuses: Theories of Mass Culture as Social Decay* (Ithaca: Cornell University Press, 1983). 这个主题已经得到广泛地论述, 这里不能把有关资料一一列举。关于大众文化的左派和右派观点的理论和政治局限的精辟分析, 可见: Stuart Hall, "Deconstructing 'the Popular'" in *People's History and Socialist Theory*, Raphael Samuel, ed. (London: Routledge and Kegan Paul, 1981), 227—240; Tony Bennett and Graham Martin eds., *Popular Culture: Past Present* (London: Croom Helm \ Open University, 1982); Bennett, Mercer, and Woollacott eds., *Popular Culture and Social Relations*. 值得一提的是, 蔑视大众的左派文化精英主义的最新版本, 可见: Jean Baudrillard, *In the Shadow of the Silent Majorities*, Paul Foss, trans (New York: Semiotext(e), Inc., 1983); Jean Baudrillard *simulations*, Paul Foss, et al., tran (New York. Semiotext(e), Inc., 1983). 关于文化保守主义的概括和对大众文化的憎恶以及它所表明阶级内容, 可见: Allen Bloom, *The Closing of American Mind* (New York: Simon and Schuster, 1987) 和美国期刊《新标准》(*New Criterion*)各期。
- 9 Max Horkheimer and Theodor W. Adorno, *Dialectic of Enlightenment* (New York: Herder and Herder, [1944], 1972) (尤其见: "The Culture Industry: Enlightenment as Mass Deception," 120 — 167); Theodor W. Adorno, "Television and the Patterns of Mass Culture," in *Mass Culture: The Popular Arts in America*, Bernard Rosenberg and David Manning White, eds. (Glencoe, New York: The Free Press, 1957), 483—484; Theodor W. Adorno, *Minima Moralia* (London: New Left Books, [1951], 1974).
- 10 Theodor W. Adorno, "Culture Industry Reconsidered," *New German Critique* No. 6 (Fall 1975), 18—19.
- 11 Horkheimer and Adorno, *Dialectic of Enlightenment*.
- 12 Tony Bennett, "The Politics of the 'Popular' and Popular Culture," in *Popular Culture and Social Relations*, Bennett, Mercer, and Woollacott, eds., 15.
- 13 美国的这种传统的事例, 可见: *Journal of Popular Culture*. 又可见: John G. Cawelti, *The Six-Gun Mystique* (Bowling Green: Bowling Green State University Press, 1984). 对这个问题的讨论, 可见: Stuart Hall, "Deconstructing 'the Popular'." 把历史和理论分析结合起来的著作包括: John F. Kasson, *Amusing the Million: Coney Island at the Turn of the Century* (New York: Hill and Wang, 1978); Duncan Webster, *Looka' Yonder: The Imaginary America of Populist Culture* (New York: Routledge, 1988).



- 14 Brantlinger, *Bread and Circuses*, 23.
- 15 对这个问题的精彩评论, 见: Robert Scholes, "Aiming a Canon at the Curriculum," *Salmagundi* No. 72 (Fall, 1986), 101—117.
- 16 Lawrence Grossberg, *We Gotta Get Out of This Place: Rock, Politics, and Postmodernity* (New York: Routledge, forthcoming).
- 17 Henry A. Giroux and Roger I. Simon eds., *Popular Culture, Schooling, and Everydaylife* (New York: Bergin and Garvey Press, 1989).
- 18 Antonio Gramsci, *Selections from Prison Notebooks*, Quintin Hoare and Geoffrey Nowell-Smith, eds. and trans (New York: International Publishers, 1971); Antonio Gramsci, *Selections from Culture Writings*, David Forgacs and Geoffrey Nowell-Smith, eds., William Boelhower, trans (Cambridge: Harvard University Press, 1985).
- 19 拉里·格罗斯伯里对作为对大众的斗争的霸权, 提供了有用的理论阐释: 霸权不是一场普遍的斗争, 它是一种由发达资本主义的条件、大众传播和文化……所展现的联合斗争。霸权是在我们能够斗争的“常识”或“大众意识”的范围中确定其界线的。它是一种在社会结构中连接“领导”地位的斗争, 是统治集团为自己赢得穿越整个文化和政治生活领域的领导地位的企图。霸权涉及由特殊的社会集团为了广泛的社会计划而进行的公众支持的动员。以这种方式, 人民赞同某种特殊的社会秩序、某种特殊的权力体系和某种相关环节的特殊连接, 通过它, 统治阶级的利益逐步规定了它对人民的领导地位。它是对大众的斗争。

Larry Grossberg, "History, Politics, and Postmodernism: Stuart Hall and Cultural Studies," *Journal of Communication Inquiry* 10: 2 (Summer 1986), 69.

- 20 由于在一方面关注权力和统治的关系, 另一方面关注同意和斗争, 葛兰西不仅强调了统治集团的利益与从属集团的无权之间的矛盾, 而且强调了从属集团所做的选择和他们在日常生活中的行为之间的矛盾。思想和行为, 常识与生活经验, 成为葛兰西矛盾意识的要素, 它是政治斗争和教育斗争的核心。葛兰西在以下文字中澄清了他所说的矛盾意识:

大众中的活跃的个人有一种实际的行动, 但是却没有对其实际行动的理论意识, 这种意识涉及对行动所要改造的世界的理解。从历史的角度看, 个人的理论意识确实可以与其行动相对立。一个人可以说, 他有两种理论意识(或一种矛盾的意识); 一种隐含在他的行动中, 并在现实世界的实际改造中, 把他与所有的同伴团结起来; 另一种从表面看起来是清晰的或是言语的, 是他从过去继承下来并不加批判地接受的。它把不同的特殊的社会集团

205



联合起来,影响道德行为和意志的方向。它的功效虽然不同,但总是强有力地形成一种情境,在其中,意识的矛盾状态不会允许任何行为、任何决定或选择,并产生一种道德的和政治的服从的条件。

Antonio Gramsci, *Selections from Prison Notebooks*, Hoare and Smith, eds., 333.

21 Ibid., 350.

22 Bennett, "Introduction: Popular Culture and 'the Turn to Gramsci'," 15.

23 Hall, "Notes on Deconstructing 'the Popular'," 235.

24 Lawrence Grossberg, "Putting the Pop Back into Postmodernism," in Andrew Ross ed., *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988), 169—170.

25 Ernst Bloch, *The Principle of Hope* (Cambridge, Mass.: MIT Press [1959] 1986).

26 Mercer, "Complicit Pleasure," 59.

206

27 Pierre Bourdieu, "The Aristocracy of Culture," in *Media, Culture, and Society* 2: 2 (1980), 237—238.

28 注重对文本的研究,可见: Roland Barthes, *S/Z* (New York: Hill and Wang, 1974); 注重对通俗文化与消费关系的研究,可见: Judith Williamson, *Decoding Advertisements: Ideology and Meaning in Advertising* (New York: Marion Boyers, 1978); Judith Williamson, *Consuming Passions: The Dynamics of Popular Culture* (New York: Marion Boyers, 1986).

29 Jurgen Habermas, *The Theory of Communicative Action*, Vol. 1., Thomas McCarthy, trans (Boston: Beacon Press, 1973).

30 Colin Mercer, "Complicit Pleasure", 54—55.

31 Colin Mercer, "A Poverty of Desire: Pleasure and Popular Politics," in *Formation of Pleasure*, 84.

32 Laura Mulvey, "Visual Pleasure and Narrative Cinema," *Screen* 16: 3 (Autumn 1986), 6—18.

33 Jameson, "Pleasure: A Political Issue," in *Formation of Pleasure*, 10.

34 Ibid., 13

35 Grossberg, "Putting the Pop Back into Postmodernism," 179.

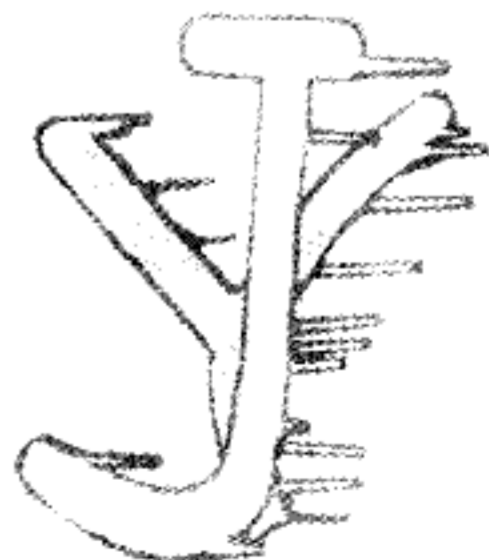
36 Roland Barthes, *The Grain of the Voice: Interviews 1962—1980*, Linda Coverdale, trans (New York: Hill & Wang, 1985), 191.

37 有两个证据必须在这里提出。第一,我们反对在“脏舞”中所刻画的阶级怀旧



的阶级概念。既然这样，阶级结构就不会沿着表现种群和种族的路线发展，这实际上是用白人的和在美国社会中享有特权的白人（waspy）的观点刻画阶级冲突。第二，在这部影片中，有一种性别差异的复杂连接，我们还没有提到。这些差异表现了一种关于阶级和性别关系的连接的重要的亚文本（subtext），尤其是在“贝贝”和彭妮的关系中。

- 38 Roland Barthes, "Encore le Corps," *Critique* 35: 425 (August-September 1982), 10.
- 39 "脏舞"的最坏的方面，是把理性和激情两极的建构与影片中刻画的阶级划分相一致。
- 40 Angela McRobbie, "Dance and Social Fantasy," in Angela McRobbie and Mica Nava, eds., *Gender and Generation* (London: MacMillan, 1984), 144—145.
- 41 Larry Grossberg, "Teaching the Popular," in Carry Nelson, ed., *Theory in the Classroom* (Urbana: University of Illinois Press, 1986).
- 42 Laurie McDade, "Sex, Pregnancy and Schooling: Obstacles to a Critical Teaching of the Body," *Journal of Education*, in press.
- 43 Simon, "Empowerment as a Pedagogy of Possibility."
- 44 Magda Lewis and Roger Simon, "A Discourse Not Intended for Her: Learning and Teaching With Patriarchy," *Harvard Educational Review*, 56: 4 (1986), 457—472.
- 45 David Lusted, "Why Pedagogy," *Screen 27* (September-October 1986), 4—5.
- 46 Michel Foucault, *Power / Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1980*, Colin Gordon, ed. (New York: Pantheon Books, 1980).
- 47 John Berger, *Once in Europa* (New York: Pantheon Books, 1987), 35.



第九章

利昂·戈卢布激进的悲观主义

——走向表现的批判教育学

我认为，一般地说，一个强有力的社会就会有一门活力四射的艺术。它不一定能映射出社会的目标，但是，它却能反映出能够认识到这种艺术的力量和社会，反映出它是如何成功的和它能侥幸做成什么。它所反映的是自信心。这些艺术形象以一种奇特的方式反映出美国的权力和自信。

——利昂·戈卢布(Leon Golub)¹

……今天的痛苦已然得到了一些新的结果和其手段的激进的技术化。对受害者个人身份和身体的打击，现在也能被估算成对社会肌体的损坏。

——巴巴拉·哈洛(Barbara Harlow)²

表现和权力的公开面

利昂·戈卢布的艺术，在当代艺术界占据着显赫却又不甚稳固的地位，确切地讲，是因为它拒绝掩饰其政治反对的逻辑。对于戈卢布来说，艺术不只是为建立一种新美学提供基础，而是努力使有关伦理、权力和政治的问题，在为建立一种民主生活而制定艺术标准的过程中，发挥重要作用。戈卢布的艺术抵制在粗暴政治教训方法之下形成假



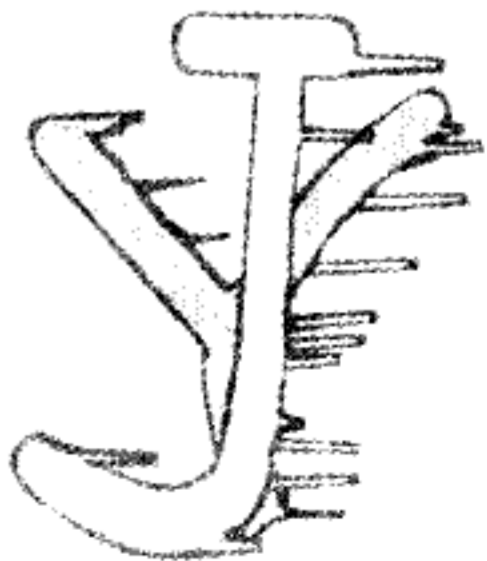
设，而且还设想不仅对社会自满情绪给予冲击，还要步入传统的先锋派市场之外的领域。

由于戈卢布的作品从相反的角度，与表现反映权力、主观性及其意义的问题联系起来，并且将油画以及摄影作为社会批判的一种形式，因而特别适合用来论述我们所谓的表现批判教育学的发展。³

208

从历史的角度看，戈卢布的油画反映了一种意欲摆脱 1930 年代的社会现实主义的运动。按照社会现实主义的艺术家们的设想，他们假定有一种比同时代的平民地方派更为显眼的政治和辩论态度。诸如雷金纳德·马什 (Reginald Marsh)、摩西 (Moses)、伊萨克·索耶 (Issac Soyer) 和拉菲尔·索耶 (Raphael Soyer)、本·沙阿 (Ben Shahn)、乔治·卢卡奇 (Georg Lukács)、威廉·格罗珀 (William Gropper) 和菲利普·埃弗古德 (Philip Evergood) 等艺术家，富于同情地描绘那些在对穷人极端冷漠、种族偏见和人类的苦难——这种苦难是由于特权和权力机构自由经济和工业资本主义国家的物质实践中，不断发挥作用而造成的——中被掠夺盘剥的人们，他们的与世隔绝、孤独与失望。在戈卢布明确地保留对社会现实主义许多方面的不满的同时，他的作品以各种方式表现出与这种穿越 (transgressive) 运动的作品有着不可否认密切关系。这些方面包括对社会不公平毫不留情的谴责；其历史地位；对形式主义、抽象表达和自然主义的摒弃；在政治领域寻求真理；主张将艺术作为社会改革的武器，作为对有组织的社会主导力量的暴力进行抵抗的阵地，以及经常性地运用逼真的比喻。尽管如此，他的作品仍然对常常与传统相联系的有点感伤的、宣传性的、习惯性的和朴实的现实主义有所回避。

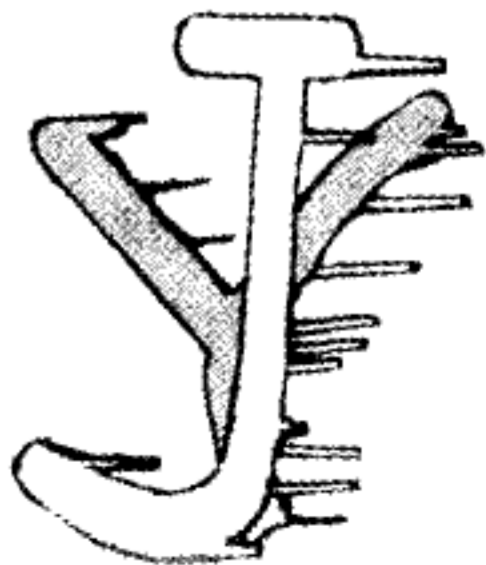
戈卢布的作品也标志着对卢卡奇社会主义教育观点的一种转变，后者认为“正确的认识论能够确保审美和认识的价值”。⁴ 他的油画无疑受到了某种对社会现实主义的不满情绪的影响，结果，他的画作就成了当时在传统的写实和叙事性油画中，其实已经开始出现的“将自身的意识形态的批判带入绘画当中”这种潮流的代表作。从部分来看，戈卢布政治和审美倾向，受到了当时正开始崭露头角的一种新型的批判现代主义的影响，也受到了推动围绕种族、阶级和性别问题的对立



美学发展的现代主义的表现政治的影响。在这种方法中——很多是由布洛克对卢卡奇批判和阿尔蒂塞的作品中反映出来的——把相当大的侧重点放在了在意义形成的过程中意义的“差别”和产生,以及历史主体的呈散漫状态的“定位”上面。这种观点所强调的“缺陷的、间断的和蒙太奇的美学”,有利于进一步扩展社会现实主义传统的外延。根据这一批判,战后油画代表作“也许已经为我们提供了对我们不自由状态而非有关它的法律知识的认识”。在这种观点中也有一种逐渐成长起来的意识,那就是可视的信息不能够认识到那些在结构层面上的、或者于漫不经心当中的社会现实或社会行为,尤其是在“对画作提出要有象征意义、要创造解决了性别、阶级和种族差异问题的知识的要求”的情况下更是如此。按照约翰·罗伯茨(John Roberts)的观点,戈卢布的作品重要成就之一,就在于它们已经具有了“取代‘影像——现代主义——结构主义’对传统的写实性油画全局性批判,退回到社会现实主义传统的叙事空间的非凡能力”。

因而,戈卢布的作品已经设法通过重新建构新的有利于鼓励观众观察当前历史形势——其目的是分析当前社会的、文化的、技术的以及政府的实践的具有强烈感性的影响力——的叙述语言,重塑并且重新驱活社会现实主义和现代主义。在叙述上,戈卢布努力寻求重新抓住存在于权力、伦理、统治和人类能动作用当中的相互关系。通过从历史的和政治的能动性角度,重塑观众与形象之间的批判关系,戈卢布反对后结构主义更为学术化的本土部分,坚持认为妥协和歪曲不仅仅是关系到本意的和审美的事情,也不仅仅是有关那些质询的散漫机构的事情,或者有关历史主体的异教崇拜的事情。他的作品指向了内在于社会意义形式的具体的物质性,也指向了将为了产生和控制愿望的人性和为了形成和打破人类愿望的人性而展示出来的叙述方式。戈卢布进一步认识到,在当前历史形势下知识生产的分割、分散和自我参照的特征,但这种认识还没有使戈卢布陷入单一因素论有时很奴性的补偿心理,在讨论文化的、政治的和社会的公平问题时,单一因素论常常是造成政治不稳定的后现代批判的祸端。戈卢布能够在叙述结构——这种叙述结构揭示了在极权主义和殖民主义的逻辑所给予的蔑视和

209



恐吓的讪笑之外的恐惧——不完备的情况下，将知识的间断和异类的特点加以放大。正如罗伯茨所指明的那样：

戈卢布的兴趣在于历史过程的间断、割裂和暴力的本质，而不在用任何未来主义的共鸣来浸染历史形象。从中可以反映出一种叙述兴趣的“倍加”；一方面是放在一个更大的受迫害的总体中，对于作为其中一部分的因阶级、性别和种族原因受到的伤害所做的叙述，另一方面则是作为受意识形态驱动的理性行为的关于个人、团体和阶级之间紧密关系的叙述。⁵

戈卢布的油画恰恰涉及到了被安东尼·吉登斯（Anthony Giddens）描写为“被包含在现代化的组织参数当中的……极权主义的可能性”的东西。⁶戈卢布的作品通过那些军事和准军事的形象，从而唤起了人们对吉登斯所谓的现代化黑暗面的关注。即使像诸如马克斯·韦伯（Max Weber）、埃米尔·涂尔干（Emil Durkheim）或韦伯这样的思想家，也不能具体预测这种黑暗面会如何形成、出现，尤其是当工业的发明创造和组织机构与军事权力紧密相连的时候。正如吉登斯所指出的：

20世纪是战争的世纪，许多严重军事事件中无数生灵涂炭——而正是这个世纪，与以前两个世纪相比，人们把生命的价值看得更为高贵。在20世纪迄今为止，已经有一亿多人在战争中被杀害，即使考虑进人口增长的因素，这一数字占世界人口的比例，也比19世纪要高。⁷

由于反映了现代军事/工业合成物的恶魔似的影响，戈卢布油画可以被看成是打碎了资产阶级霸权主义自鸣得意的美梦，以最人道的语汇揭示了种种不稳定或者被压制了的社会条件——它们是保障我们学到的、被称作“自由”的东西所必需的。乔恩·伯德（Jon Bird）称戈卢布艺术的这一品质是“权力公开以将它真实的运作和关系隐藏起来

210



的途径的一个范例。”⁸

在戈卢布的画布上所产生的富有影响力的东西，是对隐匿的、压抑的，同时也是标准化的政治和社会实践的艺术表现，把后者当成是非教条的、有血有肉的东西来加以反映。有血有肉(enfleshment)指的是社会结构与社会理想两者要素的相互融合，也就是说，在内部的物质组织，同我们主观上习以为常的文化形式和物质性模式之间存在的辩证关系。这些艺术表现组成了一系列让人迷惑、风格奇异、道德上让人厌恶的形象——雇佣军人、刑讯逼供的人及其受害者，还有行刑队的刽子手。

戈卢布作品中狡猾的、恶魔一般的形象，从某种角度上，与巴赫京在有关狂欢节的文学作品中描写的奇异形象一样，同样是为反霸权主义和乌托邦的目的服务的。尽管巴赫京的人物形象还特别代表了人道主义的断层意识或者“所有人从祖先那里一脉相承的主体”，而戈卢布作品形象却没有这样做。⁹从表面上看，巴赫京的狂欢节的人物形象与戈卢布油画中的流氓无产者很相似，但前者却试图对那些用官方或主导文化所认可的严肃的和权威的语言讲话的所谓“正统人物”，成为反面的、陪衬的和滑稽的形象。这样的形象经常反映出在身体摆脱社会和文化控制时的生理愉快——就是德·塞尔蒂奥(de Certeau)所谓的摆脱“名声的戒律”¹⁰——和巴赫京所谓的“欢愉”(jouissance)。

戈卢布的形象所体现的怪诞的现实主义，描绘的不是一个祖传的主体而是一个官僚政治造就的主体，后者处在一种恐怖的国家支持的经济体制之下，处在一种无处不在的反暴网络当中；在后者中，法西斯主义的意识形态和肉欲的物质性通过审问者和刽子手的形象结合在一起。与巴赫京对国家权力快乐式的嘲弄不同，戈卢布的艺术形象代表了没有经过矫饰的国家权力的真实面，还其本来面目的、严酷的现实，代表了一种不能接受快乐式的讥讽或者当权者玩弄式、嘲弄式的反对之威胁的东西(更不用说后者的严重挑战了)。正如特里·伊格尔顿(Terry Eagleton)所指出的，“狂欢节将我们从那种过分讲求重要性与多样而又差不多重要的意义的恐怖主义当中释放出来；照这样说它本身从来就是……空洞无聊的事”。¹¹戈卢布风格怪异的图像，在一名

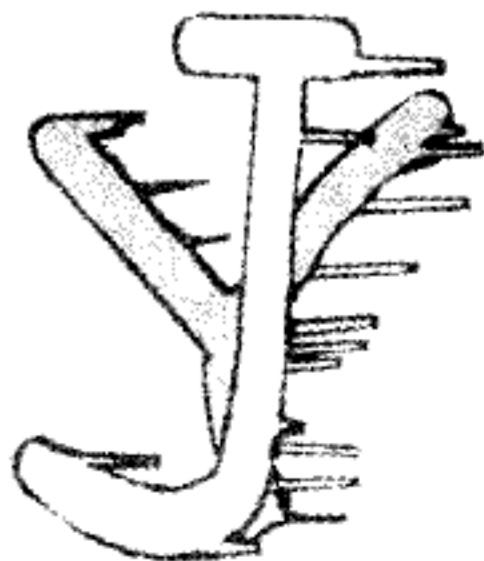


巴赫京派的作家看来，并不意味着讽刺国家；也不意味着抹煞对抗和社会斗争的可能性。而是它们抓住权力的光秃秃的边界——它界定了合法化而又具体化了的国家的职能。戈卢布对这种权力的丑化描绘，起到了一种“危险”记忆的作用，它为现代主义者自称的科学、进步和公正——它们将当代社会结构中起作用的权力的各种新技术伪装起来——之所以为不实之词提供了证词。这种权力只会受到直接的政治干涉以及不断涌现的社会和文化对抗形式的挑战。

通过对拷问和各种令人毛骨悚然、极其恶毒的压迫手段的描绘，**211** 戈卢布揭示了那些被官方文化认为是非法的、消耗的和有碍观瞻的那些人的脆弱，以及这些人是如何处在被消灭的边缘不稳定地生活的情景。（当然，他的作品采用了隐喻手法，画中的受害者代表了所有那些被国家认为应当逐出的人：艺术家、知识分子、持不同政见者、异教徒、男女同性恋者、穷人和罪犯。）社会主体的可怕权力通过身体恐怖的特许行为制造血案，这些行为造成的后果是，人类的拷问和杀戮成为隐藏在民主的法律和草约后面的、看不见的权力的一部分。正如福柯指出的，权力是高繁殖性的，但它的效力却要么是释放的，要么是压抑着的，抑或两者同时兼具。

作为殖民化机构的国家

戈卢布所创造的艺术画面，从多个方面刺激、扰乱和困扰了我们平日里的安逸自得。但这不单单是对人们在日常生活中，在某些梦想或者在财经方面对破坏的“双重理解”的考虑之下，遵循一种超现实主义的下意识重构现实生活的模式的情况，给予了排斥。更重要的是，戈卢布的作品通过揭示资产阶级妇女以损害殖民地人民的利益为代价，尽可能地维持自己的生活方式会带来怎样的后果，从而一针见血地刺穿了我们的现实。这些油画所反映出的坚定而又不那么鲜明的正直，暗示和揭示了资产阶级与其必要条件之间的共存关系。高级文化存在的欺诈的一面，和作为艺术组成部分的具有净化作用的那部分，在戈卢布关于穿越的政治观念中，遭受到了严重的挑战。这反映在罗伯茨请



大家将戈卢布的意向看作是“一种高度专业化的政治文化及其伴随而来的帝国主义的回光返照——美国式的信誓旦旦和对‘安抚’同盟者花言巧语——的产品和针对它们的回应”。¹²

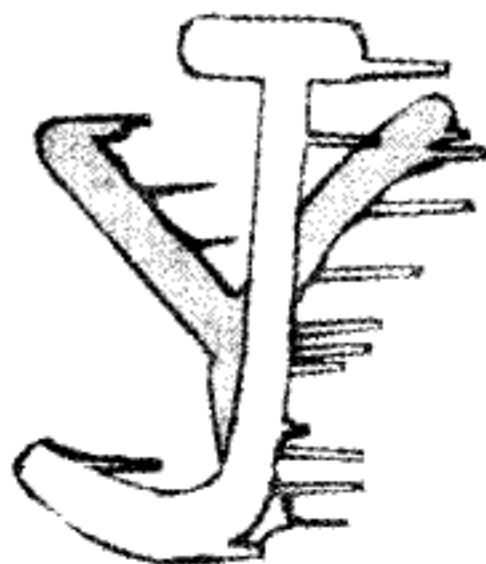
戈卢布的油画是对我们的共谋——正如北美人在一个创建了超国家的政治组织和全球性的恐怖产业的空前时代,推行了许多叫不出名字的殖民的野蛮的行动——所实施的社会报复的一种形式。不妨用弗里德里克·詹姆森(Fredric Jameson)在描写古巴作家罗伯托·弗尔南德斯·拉塔马(Roberto Fernandez Ratamar)的作品时所用的措辞,来形容一下戈卢布作品这个方面的特点。对于拉塔马的作品,詹姆森曾写到,它拥有“一种对所有那些文化异类——我们与他们共存,同时他们的存在也以某种特殊的方式来左右我们自身的‘身份’经常性的觉悟,尽管它并没有通过要么衍生要么利用的方式,从字面上将自身建立在另类文化基础之上”。¹³这种情绪在戈卢布以描绘拉丁美洲的政治野蛮主义——在那里,美国及其盟友通过强行推行经济依赖政策,而建立了众多用于压迫的第三世界基地——为内容的作品中,反映得非常明显。

由于篇幅的限制,本章只涉及戈卢布“审问者”(Interrogators)、“雇佣兵”(Mercenaries)、“白人小队”(White Squad)几个系列的油画作品。1981年至1986年期间的“审问者”系列油画,描绘的是一种政治扣押、禁闭和拷问的政治学。这个系列描绘了军事当局对受害者予以拷问的情景,这些受害者被塞住嘴巴、蒙上眼睛、捆绑起来,或者让他们双脚离地。1979年至1984年期间的“雇佣兵”系列,对雇佣军进行了形象化的描绘,他们讥笑、斜睨(有时画中形象的目光直对观众)、羞辱和谩骂,耀武扬威地挥舞着自动武器。在1982年、1983年和1987年的代表作“白人警察”系列中,则描绘了警察而不是军事人员的暴力行为,特别描绘了那个并不出名的右翼行刑小队,这个小队是萨尔瓦多军事政权的秘密政治武装。

权力——身体的技术

这三个系列作品明显地反映了戈卢布作品辩证的特征——他的

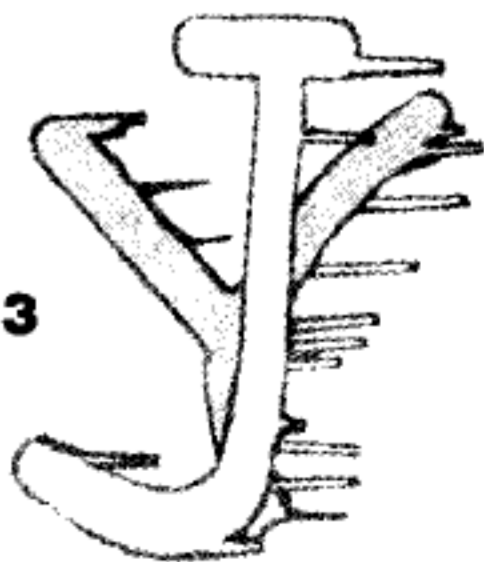
212



艺术总是试图影响观众,而不是命令观众。他的艺术提供的是,以毫不掩饰的直接手法,试图让那些意识形态压迫的各个层面,和包裹着充满矛盾的经验与习惯——这些矛盾束缚着我们所有人,逼着我们拥护那些实施控制与压迫的制度——的各个层面,一层层地拿给大家看,同时又把这些东西一一剥去的画面。戈卢布在他的画中,集中将恐怖和残暴的血淋淋的画面,直接呈现给观众,与观众本人的道德观念面对面地遭遇。这些画面通过将观众定位在当局和国家的控制,与每个人面对这种控制时的恐惧和暴露出来的所有弱点,这两个由符号组成的范畴之间的中间位置。然而对于观众这样的定位,却又包含了另一同时随之而来的分裂,它包括了对拷问者与其受害者双方都要进行的甄别。接下来又引起作为异类的人们对于要压制自己(和要与压迫者达成道德盟约)的恐惧,以及对于澄清残暴行为与维护现存的特权机器——从中观众可以领悟到作为一个“非另类”的一些好处——之间差别的恐惧。

戈卢布艺术所具有的独一无二的力量在于,它努力通过调动在非逻辑和无意识水平上的被抑制的需要所具有的社会动力,打破已经建立的现实的垄断。实际上,在这三个系列中的大部分画面,都准确地反映了实施压迫和社会控制的主要机构想要隐藏的东西——隐藏在文化维持制度和符号生产与社会实践的形式背后的权力的不顺畅运转。戈卢布同福科和阿尔蒂塞(Louis Althusser)一样,将揭示权力作用于和通过在各式各样的社会散漫实践中个体起作用的途径,作为自己的主要任务。

戈卢布作品中的人物形象,描绘的是一种由国家滋养和被拷问——它被当作是实践意识形态的和社会的管理的一种手段——时使用的器具打上了人情烙印的道德和政治经济。在他的油画中,人体被描绘成在其上由国家书写纪律整肃的“文明化”目标的写字板,因而这些人物形象就代表了观众对于国家种种“教学”设施的直接挑战。现代主义关于自我的定义是一种经过控制的愿望,一个具有自我定位、自治和自我导向的社会作用的永不衰败的核心,而身份信息的各种机械主义,在权力的物质方面和意识形态方面的效力均匮乏的层面,永

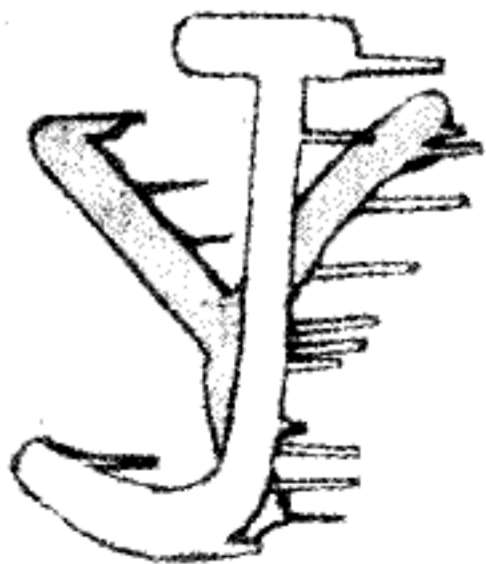


远也不会被运作。在这种认识之下，现代主义关于自我的定义也就瓦解了。在福柯所描述的方法中，主体成为一种超自然的象征，在其中那政治的重建或正规化的每一种形式，都指向主体。¹⁴我们在戈卢布的油画中的受害者身上，看到了被野蛮使用的这种权力。但是，我们也看到了攻击者的面部表情和身体姿势表现出来的紧张和矛盾。而最为可怖情况，是这样一种权力，它通过多个系列的由社会和文化产生的需要和愿望来运转，而这些需要和愿望则指向主观性的法西斯模式的物质基础和意愿的野蛮状态。

德·塞尔蒂奥对这个将法律当作“内化的教材”写在主体身上的过程，进行了描述。¹⁵这个过程指的是一个如何让社会的权威论述具有人情味的过程。约翰·菲斯克(John Fiske)在下面这段话里，表述了这一过程：

只有当人民允许法律在人们身上强制执行的时候，司法上的规则才可能是有效的。所以法律的历史就是工具的历史，这些工具之所以产生，其根源在于要让一种有关公正的抽象的制度，转变为社会行为——拷问时使用的刑具、监狱的小号牢房、手铐和防暴棍、法庭上像箱子一样的犯人席，以及绞刑架、电椅和十字架……工具是将法律写到主体身上去的手段；主体本身是无意义的，除非作为社会纪律代表的法律，将它写进法律文本，才使其进入到社会秩序当中。¹⁶

从这个角度看，戈卢布油画的作用在于，扰乱并威胁了文化霸权主义的核心部分——不言而喻的习俗和本体论的稳固地位。在资产阶级生活的意识形态的建构当中，首要的东西是这样一种假设，即社会统治是通过超乎寻常的努力和能力来“获得”的。但是，戈卢布所要带给观众的东西，是那些有效地重划了在自我塑造和身份构成的过程，与将排斥的现实——在其中，某些群体得到了地位以及他们用于压迫其他群体的物质手段——隐匿起来的国家的权力之间的边界。戈卢布的油画并没有特别的“当时”和“现在”，而是留给观众从他自己的角度

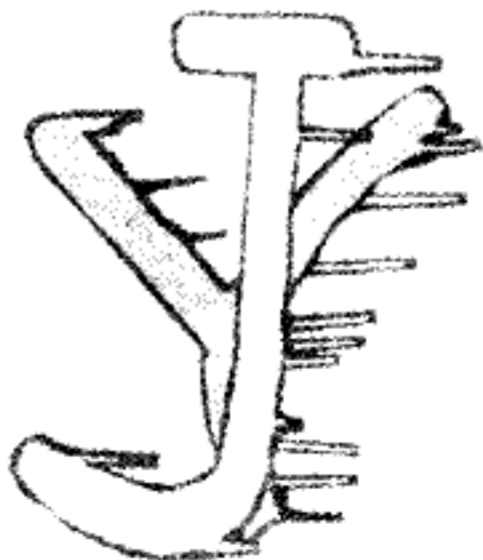


进行思考的空间——这也许更具有挑战性——去思考他（她）与拷问者的共性之处，并进一步地，思考国家权力内部的辩证统一。有关拷问者的男性雕塑，有意引起男性观众的一种自恋式的确认，这种确认的道德结果也是不容易改变的。观众（在这里主要指的是男性观众）在沉迷（因为拷问者们正对着观众，他们邀请他加入到事件当中）和疏离之间游移不定。以这样的方式，戈卢布油画画面将观众直接引入到了区分真实生活和艺术的界限与意义和知识的界限的挑战当中。因而，戈卢布的油画让我们理解了在历史中我们真实的与想象的政治立场——在这里历史并不是一种线性的事件的连续承继，而是处在时空的对立和裂隙结构当中的一种生动的论述。这种历史从伦理角度同时又从政治角度提供了一种好的观点，它不是为了回复到过去或者发现过去，而是为了进入与过去的对话当中去，其目的是全面认识它的优点和缺陷。¹⁷

214

因此，戈卢布的艺术形象给观众提出下面这些问题：历史和社会结构为刑讯逼供和恐怖提供什么条件？我们如何才能将拷问作为一种历史实践来认识——这种历史实践暗含着自我和他人的关系，这种关系必须从制度的角度同时也从意识形态的角度来理解？无论在所谓的民主政体还是极权政体之下，既已建立权力的政治机制的都发挥了必要的效能，与此同时，对主体的拷问是以什么方式成为了对人类权利的伦理侵犯的？由美国挑起的斗争是通过什么方式，使得强加给其他国家的民主，成为确保它对其他国家进行控制的一种必要手段的？拷问如何会像一种情感和理性的投资一样，成为一种被人采纳、学习和铭记在心的实践的？在对戈卢布对人类苦难的描绘进行分析时，意识形态批判的局限性是什么？该如何解释有些人在观看戈卢布关于他人受到痛苦伤害的作品时所感觉到的愉悦？从戈卢布的作品提出上述这些问题的意义上，他的作品是由权力、伦理和政治——这些不是被当作远离美学概念的东西，而是被当作了它的核心——构成的。

据说，在“雇佣兵”系列中的一些人物形象原型“来自巴基斯坦的两个士兵用一个肩扛的粗糙木架来抬运受害者的照片”。¹⁸ 在谈到“雇佣兵”的早期作品时，戈卢布自称塑造这些人物形象，是为了传



递“这样的观念……即当他们在注视我们的时候——似乎他们在拍照片——我们也在注视他们”。内德·里夫金(Ned Rifkin)和冈珀特(Lynn Gumpert)曾对这个时期戈卢布使用照片的情况,作过详细的阐述:

在创作“雇佣兵”时,戈卢布开始利用多张照片来作为每个人物形象的创作来源。这种选择几个不同的分离时刻,然后将它们叠加合成一个新的人物形象的方法——他总是在人物的平面轮廓中擦去涂料,只剩下一个生动影像的骨架——允许戈卢布去描绘他称之为“现代世界的面目”的东西,即一幅由多张照片的信息复合生成的肖像。¹⁹

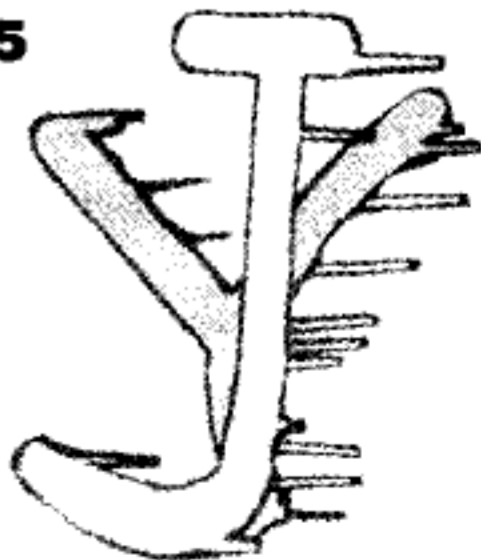
里夫金和冈珀特也对戈卢布油画中描绘的暴力主体与他对照片影像的迷恋之间相吻合的情况进行了评论,指出,枪和相机都瞄准一个靶子,在这两种情况下它们都是在“射击”。他们回顾了摄影中的“射击”的运用,追溯到了艾斯蒂安-朱尔斯·马雷(Etienne-Jules Marey)来复枪形状的相机,正是靠它,他创作出了“编年照片”。

在戈卢布的作品中那些小腿胫部以上的人物形象,更进一步地提示了戈卢布的创作与照片之间的关系。里夫金和冈珀特暗示,这与下面两方面的情况是有关联的:“戈卢布对照片——这是一种其实质就是光明与黑暗的调和的媒介——的迷恋,以及他对暗光放映机的使用——后者将放大的图像投射到他的人物形象未伸展开的‘皮肤’上;用阴影(三维形象平面暗影)——它们被固定在油画的表面——来表现较大的人物形象。”

恐怖主义与国家

米克·陶希格(Mick Taussig)在其名为《萨满教、殖民主义和野蛮人:一项对恐怖和康复的研究》²⁰的书中,讨论了恐怖在助长殖民国家权力的霸权主义当中的作用。他将恐怖描述成是这样的东西,即“不仅是一种生理状态,同时也是一种社会状态,其特殊的特征使它成为殖

215

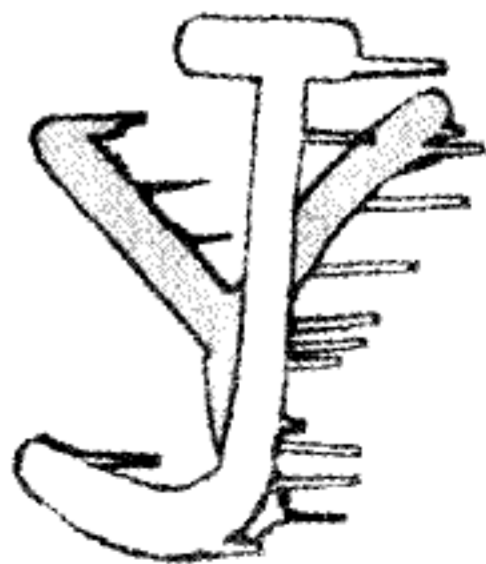


民霸权主义最卓越的调停人：它就是那个印第安人、非洲人和白人诞生出一个新世界的死亡空间”。他形容这个所谓“死亡空间”，就是一个“社会想象力已然让罪恶和阴间的变质影像驻留的场所……一个包含着多个将占领者变化的文化与被占领者变化的文化联结起来的重要表征的公共水池”。

按照陶希格对恐怖的描述，戈卢布作品中有关审问者的场景，不是简单地通过唤起观众心中恐怖的感觉，而是通过对具体存在于国家和殖民属地的恐怖组织，富有感情地进行描绘同时又零星地提及它们的名字，这样来构成“死亡空间”。这是一种既被艺术家用在了他所描述的权力关系当中，同时又作为社会批判的对象被艺术家的教育实践所抵制的恐怖组织。这是一种被邪恶平淡或平凡的特性提升的恐怖——邪恶的猖獗让恐怖具有了一种几乎神秘的必然性。戈卢布将邪恶的这种常识性特性，描绘成是有政治背景的——他将其视为自以为是的真理而摧毁了关于邪恶的常识性观念，而把它重建为一种历史和社会的实践。在这个问题上，戈卢布通过暗示常识具有依赖对象为机构，和产生接受已有的社会习俗和社会等级的主观立场的各种意识形态的组织依赖性，从而使关于常识的观念成为与邪恶和恐怖同样可憎的东西。这些由具体的社会邪恶所组成的机构和意识形态的基点，只能被理解为在特殊的社会组织和根源在于政治和教育的主观性的潜意识模式中所构成的意识形态管理和文化保存的形式。

治疗、死亡与乌托邦

里夫金和冈珀特是这样来评价戈卢布的：在早期生涯中，他“相信通过绘画这种行为，艺术家就能够将邪恶精神从社会结构当中驱除出去”。²¹ 戈卢布的油画也可以通过教育的观点——这些观点对于巫医看病是暗暗认可的——来审视。²² 正如陶希格所指出的，²³ 巫医看病可以作为“一个空白的战略性区域，一个调和臆想可能性的调色板”。陶希格指出，“巫医术的力量不在于巫医本身，而在于由巫医和病人在一起所产生的多种差异……在于语义上产生的无效空间——这正是



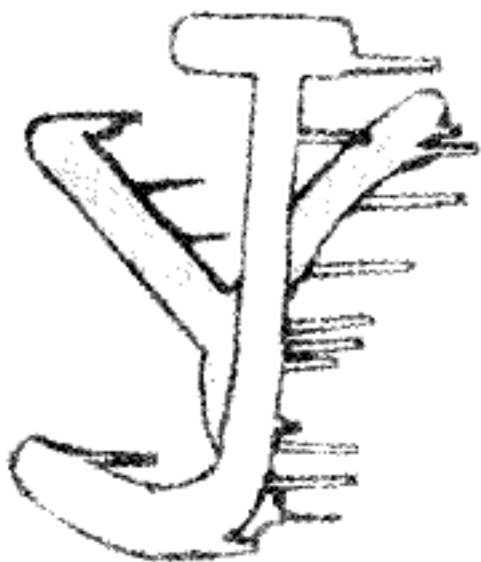
殖民的死亡空间——里医治者和病人连接的结构”。他认为，在巫医治疗中所发生的事情，是一种意识形态环境的联合诘问。这与乔恩·伯德 (Jon Bird) 所强调的戈卢布作品具有政治上的象征意义的观点十分相似。戈卢布作品不仅必须被看作是通过恐怖和拷问画面来表达的

216

一种意识形态批判的形式，而且还必须被看作是由艺术家与观众共同创造的一个社会主题，它提供了有关现有什么样的条件来让这些画面具有说服力——而不仅仅是作为审美消遣的对象——这样的教育问题。

巫医术和戈卢布的画作，二者都受益于死亡所提供在理论上和教育上的潜力，死亡是戈卢布三个系列的画作中，一直被作者作为考虑的主要元素。正是与死亡正面接触，使得在他的作品中增加了乌托邦的可能性。在厄恩斯特·布洛克 (Ernst Bloch) 和 T·W·阿多尔诺 (T. W. Adorno) 的评论中，可以隐约看到这一可能性。²⁴ 用布洛克话说，“(在反对具体化的斗争中) 死亡最为确定无疑地提供着一种连续的动力”，超乎死亡之上的斗争是以乌托邦的观念为基础的。事实上，他认为“死亡描述了最强硬的反乌托邦思想”。与这一观点相似，阿多尔诺写道：“在对于死亡的起点莫衷一是的地方，那儿实际上就不存在乌托邦”，进而建议“人们只能以一种否定的口吻来谈论乌托邦”。

通过专注于戈卢布画作中有关死亡或濒临死亡的画面，观众由于受到震撼而开始思考那句乌托邦的预言——什么正在消失。布洛克在对乌托邦的功能进行评论时这样写道：“不完美、不完善、不宽容和无耐心的任何一种批判，都毫无疑问地已经预先想象和热切希望有一种可能完美的概念。”联系布洛克和阿多尔诺对死亡和乌托邦二者之间关系的理解，来思考一下戈卢布的画作，会使得我们将戈卢布的作品理解为：既是一种批判的政治和又是一种希望的政治。也就是说，在戈卢布的作品遇到那种对乌托邦甚至连最微弱一丝希望都破灭了——一种可怕的万念俱灰——的观众的同时，它也为观众提供了在他（她）绝望和渴望基础上认真思考的条件，(立刻就被受害者和迫害者的栩栩如生形象化解掉) 与此同时又被戈卢布所渲染的恐怖的诗情搞得毛骨悚然的各种起作用的矛盾。

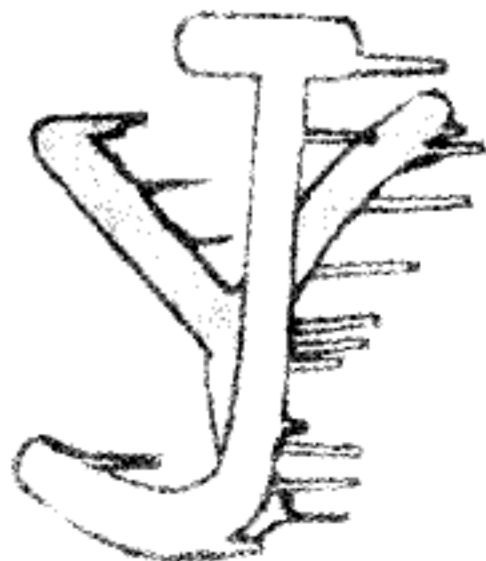


戈卢布的作品包含着激进乐观主义的一种形式，它不仅保留下了政治斗争的“快乐意识”，而且还含蓄地指向了关于事物必然要改变这个确信无疑的观念。当戈卢布的作品发起关于文化权力政治学和艺术生产的重要讨论时，它也向大家提出了一些难题。戈卢布通过他称之为“光屁股的现实”的东西，对政治镇压进行的描绘，也许看起来是来源于一种表现即刻反映生活的观念——这种观念的作用在于对于恐怖所具有的真正的社会力量进行重新控制——以及源于他将发出挑战作为自己艺术的目标。也就是说，戈卢布的画有时看起来缺乏某种历史背景的中介元素，因此，处在占据着阿多尔诺所谓的艺术表现位置上的边界，存在于巫术与实证哲学之间——比如在那个位置上知识被记录下来，然后立刻又被传播出去——于是在一个普通的画面里，就包含着被神化的可能性。这就提出这样一个重要问题，即反抗的逻辑在这些油画中是怎样成为人们看得见的东西的，尤其是当艺术家采用一种与直接的概念——这种概念似乎消解了历史和那些零散的实践活动（这些零散的实践活动揭示出蛮行、我们自身和大社会三者之间的关系），——紧密相连的符号的形式的时候。

217

在戈卢布的作品当中，那种能够清楚划归政治反抗类型的画作比较缺乏，就提出了他的作品是否与主导性的逻辑联系过于紧密的问题。他的作品有一种结构上的沉默，几乎不直接表现反抗和斗争。可以想见戈卢布几乎无一例外地是在一种依据权力观念——而权力观念只通过主导的逻辑来加以定义——的文化生产形式当中进行创作的。这种认为权力是积极的事物，而反霸权斗争却永远处于被统治地位的观念，在本书中要冒被彻底削弱的危险。所以，就提出了这样一个问题：试图强化人类能动作用的戈卢布，是否实际上是创立了一种消除这种能动作用的理论。

要对以上这些问题予以回应，有一个盾牌可以提出来，就是指出戈卢布艺术的政治本质，他创作的画面并没有向他本人的政治要求让步。当然，不能否认不同的人可能会以完全相反的角度来“读”他的作品。在一种自由的民主当中，戈卢布所描绘的惊恐的画面，与和谐和一致——它们构成了主导文化的主要特征——的那种告别画面，是完全

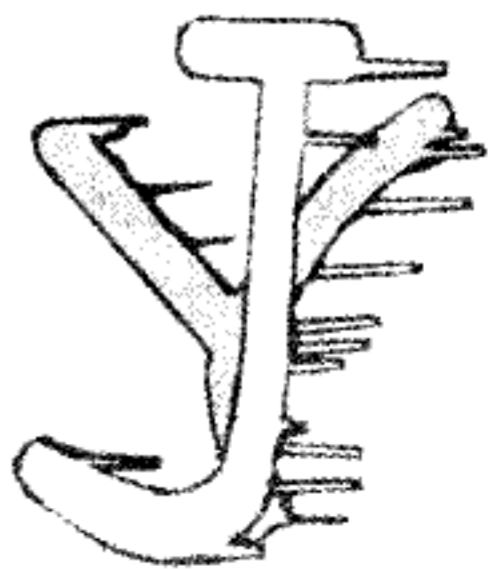


相反的。正是在这个意义上，戈卢布的画包含着一种对抗的表述，这种表述足以使其企图表达的否定论，在政治上成为可行的东西。当然，这并不意味着一些观众会对这些恐怖画面不欣赏或者不喜欢，但是，那些对这类画面可能欢欣鼓舞的人，也许就只是肯定戈卢布所传达信息——例如，以最残暴的形式出现的政治独裁主义，会有与法西斯主义的文化逻辑相合拍的特殊需要与愿望——的政治本质。因此，在戈卢布作品中成为疑问的东西是，由国家公务员所表现的野蛮行为与观众内心的意识形态产物之间关系的本质到底是什么。强调一点，戈卢布选择了站在他所认为的野蛮行为和政治恐怖机构之间关系的政治本质的立场上，但他既没有预言，也没有假定，他的艺术会保证让观众作出某种反应，这一点非常重要的。

从另一意义上看，戈卢布的作品暗含着一种反抗的观念。戈卢布在1981至1986年期间创作的“审问者”系列，就表明了即使在他的画布上光线最暗的分隔空间，在表达拷问者和受害者之间辩证人物关系的轮廓中，生活都被简约为冲破肉和骨的痛苦和极度的欣喜，给人一种朦胧的余味无穷的感觉。在这里，希望可能恍惚不定但从没有消失过。戈卢布“审问者”系列油画中的每一个画面，都清楚地表明了它自身所缺少的东西是什么，这就是布洛克所谓的“预先说明”(anticipatory illumination)。举个例子，在“审问者”(之二)(1981)中，接受拷问的受害者被捆绑的伤痕累累的躯体上，存在一个拒绝整体削减的肌肉空间。尽管主流画派创造了在人受到惊吓时肌肉极致状态的规范化的描绘方法，但它却不能将意思表达完全。

对于这些油画系列中戈卢布所描绘的画面，有一个往往很难被大家承认的东西，就是当抵抗看起来是无望的时候——最多也就是流产的抵抗——当权者总是偏袒的。在当权者的偏袒中，却又总是存在着斗争和希望的空间。即便在当权者让肉体死亡的情况下，肉体仍然具有象征的意义。当身体死亡让肉体任由彻底的具体化摆布的时候，它也将肉体变为能够被重又带回生活的一个符号。在这个意义上，观众被邀一起去挽救戈卢布画中的死尸，怀着一种与被布洛克称之为“可能性的世界”有关的充满激进色彩的希望，让他们重又复活。死亡并不

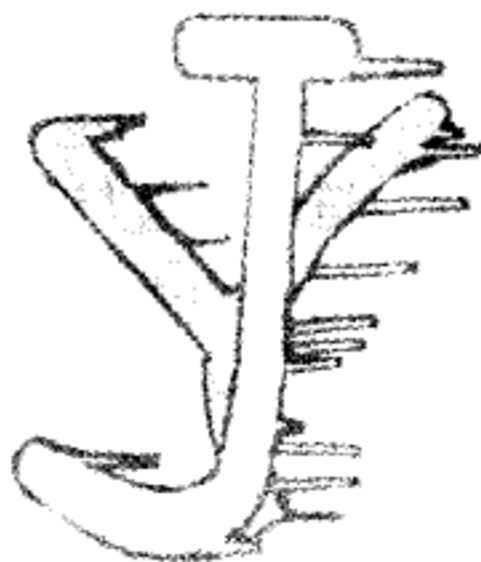
218



能回避意义，它要求我们将意义转变为力量。一具死尸并不表明国家的胜利，而是象征着其道德经济的基础和为维护国家所必要的恐怖手段。通过刻意表现施以刑罚的痛苦，审问和对死亡情景的预想将我们推到了现实的边缘，和为实现希望的乌托邦形式，以及对布洛克称之为是客观真实的可能性模式 (objective-real Mögliche) 进行审视而进行的斗争当中。结果，戈卢布作品的观众，并不一定是那些缄口不言的受害者，也不一定是那些命令折磨囚徒的刽子手以及他们在第三世界的变种。他们看戈卢布的画，受到的是情绪上的震撼，而不是去设想并没有发生过的事情 (noch nie so gewesen)，也不是从历史的先例和可能性的角度，去假设一种认识事件的视角。

需要强调的政治方面的问题是，形成国家所行使权力形式的生产线，不仅包含了经济活动，而且还包含了精神产品生产的手段，以及处在这两者之间的政治联系。面对戈卢布的作品，观众所看到的具有很高的审美价值、来源于丰富经验的画面，有助于让这样的联系清晰起来。戈卢布给我们提供了现实中对于主流社会“干净”(clean)的审美与和谐的意识形态，以及那种试图抑制统治中出现的临死挣扎、尖叫和恐惧的支配权的诸要素来说具有破坏性的一方面。利昂·戈卢布的作品在揭示统治的各个方面的同时，也提供了一个调停的地方，一个就像它们开始强调我们自身被压抑的需要和沉默那样，匆匆忙忙地做出断定的地方。他的油画给了我们一种面对统治的政治学的方式，和以一种并非来自于殖民化的经典神话的灵感来破坏恐怖的诗意的的方式。正是在这个背景当中，戈卢布艺术的激进的悲观主义就显现了出来。

陶希格写道：“今天，面对审问、恐怖的普遍存在和军队的不断壮大，处在新世界当中的我们，不得不去应付新的亟待解决的问题。为了让其他人了解什么是恐怖，于是就有人做了这方面的努力。”²⁵ 戈卢布就在这方面进行了挑战，他的作品让我们更进一步地认识到即将到来的政治和教育任务的紧迫性：要将世界改造成一个公共的空间，在这里，作为变革的积极的社会力量的个人，能够投入到为实现更大的社会变革和社会公平而创造历史的宏伟事业当中去。



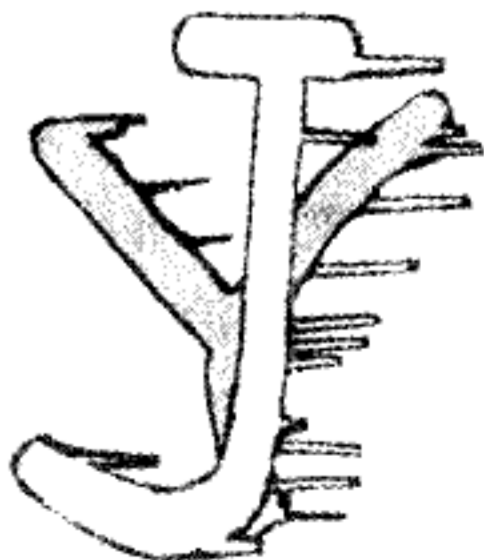
表现的批判教育学

知识在哪里产生，文化在哪里被赋予传递经验、提炼真理的可能性——即使这样的真理似乎是没有新意、相当肤浅、相当常识性的——哪里就有教育发生。

一方面，存在着各种标准化的教育，它们以可预计的方式和常规的方式，整理经验和形成意义产品，并在这个过程中，将意义移植到社会结构和文化形式当中，这样做又有助于这些意义的再生产（实际上，所有的教育都会产生某些意义影响）。另一方面，持对立观点的教育学，通过提供交流的新途径、对经验的重新整理以及接受事物的新的视角——它们能够帮助人们揭露画与画之间的政治联系，揭示画作创作和欣赏的途径以及它们所推崇的社会实践——来对抗系统化的意义生产。表现的批判教育学认识到，我们生活在一种以照片为中心的文化当中，在这里根据统治阶级的意志摄制的照片和通过电子手段产生的图像和声音，起到了一种多媒体教义问答教科书的作用，人们通过它，照本宣科地全盘接受成为自己的东西，也通过它，来评估他们在日常生活里各种零散的背景当中的所作所为。它是理解不仅仅是知识的衍生物而且是主观产物的媒体表现——不管是照片、电视、印刷品、电影或者其他的艺术形式——的一种方法。这样，批判教育学就一定会被理解成为了认识意识形态和实践——正是它们构成了教育学权威、正确意义的模式——之间存在的联系，以及那些构成各种类别表现的生产 and 消费的东西而做出的颇富心机的尝试。于是，学生就可能从对教室中教育关系的关注，转移到那些日常生活中的教育关系上，后者既影响着人们创作媒体表现的方式，也影响着人们接纳它们的方式。除此之外，学生被鼓励去审视那种将他们置于媒体表现世界所创造的意义与假设纵横交织的网络中的方式，是如何帮助他们形成意义的——通过这些意义，他们不仅会逐步理解和适应现实，而且逐步成为政治的主体。

表现总是在文化的局限里和理论的边界上产生的，因此，它们就

219



必然包含在特定的真理的、价值的和权力的系统当中。有关这些所有的表现都深受其影响的较大的权力，很有必要提醒学生的是：表现都在关注什么人的利益？在某一类表现中，谁在说，为谁说，在什么条件下说？我们把这些表现从伦理的角度、从政治的角度定位，如何定位才能维护社会的公正、人类的自由？我们对这些表现的反应，是由什么样的道德原则、伦理原则和意识形态原则组成的？

当一些激进的教育家老生常谈地强调，理解文化就是对既定的意义、身份、历史进行的斗争具有相当重要性的时候，教育工作者和其他文化工作者需要去寻找从不受意识形态标准限制的视角解读通俗读物和大众文化的方法。把表现的批判教育学限制为一个从将日常用品一一加以标注定位，或者发现日常社会关系中矛盾表达的角度，（解读意识形态的简单问题是不够的，而应当将表现置于理性和情感系统）——这些系统揭示了个人是如何来构建意义的，同时又是如何在这些构建中进行感情投资的——的复杂领域中。²⁶

220

在这里有两个非常重要的教育问题。第一，表现的批判教育学有必要彰显并质疑在任何教室实践中还在起作用的课本权威的观念。在这里，课本权威指的是掌握权力的教育者，习惯于既指出某幅画作（或者某篇课文）的价值，又划定了有助于读者（或观众）对其进行理解的权威说明的范围。第二，重申以下观点是非常关键的，即激进的教育者需要推进为学生从他们自身的经验出发讲话——而不只是让他们发出美妙的声音——提供切实条件的教育实践。例如，欣赏戈卢布的作品就应当稍稍考虑到学生常常赋予其作品之外的意义这一经验。但是，这样的意义在以后就被质疑并从理论上加以扩展，寻找它们所代表的利益、它们所引出的社会关系、它们可能复活的历史，以及它们可能掌握将艺术改造成能够重新建构了关于化解斗争和批判的公民权利这类观念的领域。²⁷在这种情形下，为艺术的斗争成为自我与社会结构诸种形式——它们是民主本身所需的条件——的中心。在这里起作用的是这样一种教育学：在其中，个性差异、知识、权力成为了它所主张的批判地去思考、拿出道德的与公民的勇气来行动的观点不可或缺的组成部分。



表现的批判教育学承认，影像既不是客观的也不是直白的，而是在间断、破裂和对立散乱的物质场所里被生产出来的。从一种教育学的视角，将影像的世界当作一个矛盾重重的领域——具有多重价值、散乱的实践结构和权力的落脚点——会更好理解一些。这不仅意味着要根据影像作品包含了什么东西来对其进行审视，而且还要根据它们所排除在外的东西来进行考察。这样一种思考策略，邀请学生们去了解依托于机构的行事方式和日常生活中的惯例，让某些特殊的零散组织和社会实践具有存在的可能性——对部分集团是这样，对其他人并不是——的这种现象。与此相类似，这种方法也鼓励学生不神化知识或者把知识视为只能敬畏和接受的东西，但更重要的是，确认了学生从他们个人的经验和为获得意义和认识本体所做的斗争中所获知识的地位。这样的结果是，学生们更加会有成效地和批判地而不是被动地阅读课本和影像作品了。像戈卢布创作的那些画作，学生们可以通过那些他们用来赋予世界意义的经验，以及用来理解这些经验的语言来对其进行质疑和挑战，于是，通过这种方式，对于知识本身生产的领会理解，就可能成为表现的批判教育学过程的一部分。

我们现在强调的是这样的一种观点，即从任何一定的表现中产生出来的诠释，总是不定的、暂时的和片面的，进一步说，它们所具有的权威性往往也只是暂时的，而不是超物抽象的。表现除了那些由人们通过精辟的语言或者零零星星的评论赋予其的意义之外，别无意义。这样一种教育学承认，概念是由与其不可分割，同时也不能用一种超乎经验之上的普遍性——它独立于权力的不同关系的偶然性和物质生活的感官特殊性之外而存在——来说明其特征的形式来塑造和决定的。

这种看问题的观点所包含的东西，远不止是一门简单地临摹或拙劣地模仿机器再生产时代那些非人性的趋势的语言，而是意在揭示和重构再表现的标记及结构，与为其提供保证的权术之间的政治联系。从这个意义上讲，为了能够揭示日常知识的物质性和散漫性是如何以一定的方式形成社会存在，以重新生成使不平等的社会现象合法化的权力和特权的隐匿制度的，表现的批判教育学是非常必要的。

221



表现的批判教育学的核心是以多种方式所进行的质问,在这些方式当中,文化通过在特定权力与知识关系中产生并得到合法地位的表现得以体现。我们使用了“表现”一词,初衷与斯图亚特·霍尔很有几分相似,后者将“表现”定义为:经过理论叙述的配置、定向和定位,从而构建意义的方式。霍尔写道:“事物是如何被代表的,在某一文化中表现的‘机制’和范围……发挥着一种建设性的——而不仅仅是反射的、马后炮的——作用。”²⁸霍尔表示,表现“可能具有教育作用,这只是因为它所表明的东西,总是在具有一段历史背景,以及某一特定时空条件下零散组织的某种立场背景的规则当中产生的”。由于认为表现这个概念,在社会和政治生活的构建当中具有一种形成性的——而非仅仅是表现性的——作用,因而,文化和意识形态的问题,以及被斯图亚特·霍尔称之为“表现剧本”的东西——主观性、本体和政治——就具有了更为重要的意义。

霍尔关于表现的观点,为我们呈现了一种多层面的、复杂的和相互矛盾的主观性,他认识到了发展的必要性,而不是抹杀人类的能动作用、本体和差别。霍尔摒弃了资产阶级自由人本主义的权威论述,明确提出了一种不将问题“普遍化”(universalize),拒绝将“另类”或“差异”看成是多余的、外来的和不具代表性——在历史、政治和权力的位置之外——的某种东西的观点。表现的批判教育学根据霍尔的分析,开始有了些新变化,比如说,驳斥将历史的主体归结为是非裔美国人、波多黎各人、妇女或者白人等等诸如此类的现象,强调这些主体的历史和文化经验存在的极大的多样性和差异性。在这个问题上,它所强调的是一种在文化、社会和语言这些决定因素内部而非其外部形成主观性的观点。例如,当把表现的批判教育学运用到种族主义政治当中时,它就能够帮助教育者们重新形成关于能动作用和差别概念的理论,比如——用霍尔的术语来说就是——它能够从它与国家主义、帝国主义、种族主义以及国家暴力相抗衡的东西中,“拆散”(decouple)种族关系。在这样做的过程中——按照霍尔的观点——教育家认识到了我们所有人被按种族定位,我们的种族身份非常重要,但却必须被建构起来的,这样才不至于让“他人”(other)边缘化、被剥夺或者被我们

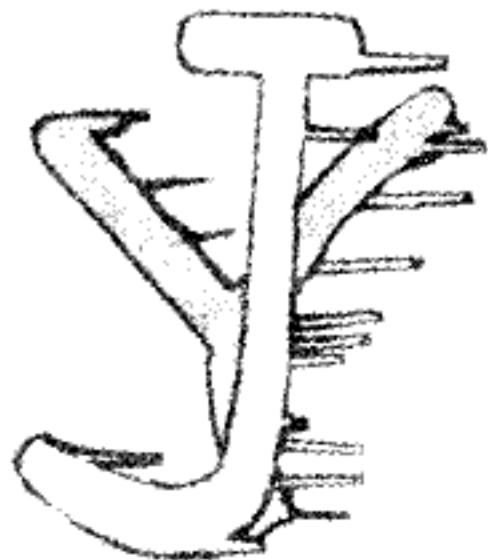


替代。正如科本纳·默瑟(Kobena Mercer)所指出的,“问题在于要承认差别而不必在存在差别的情形下止步,在于如何形成一门‘差异的伦理学’——正如霍尔所说——而不沿用那些斩断了批判性对话可能性的冠冕堂皇的套话”。²⁹

表现的批评教育学不仅改变了作为意识形态载体和使得意识形态的内容向质疑、争论放开的惯例的本性,而且揭示了它自身范畴化的前提条件和绝对是暂时性的假设。³⁰也就是说,在某种程度上,我们叫得上名的现实行为的发生,总是以可理解事物的观点作为出发点的,后者与主导社会秩序的道德规则有着相互依存的关系,人们必然会对其为促成变革所提供条件的局限性提出质疑。从这个意义上讲,表现的教育学为教育者提供了对立场政治学予以关注的基础,立场政治学认识到人们继承、从事和拥有那些立场观点——它们形成了我们借以言行的理论——的力量和局限性,并对其进行了认真的审视。

表现的批判教育学还必须含有一种可能性的论述。在这个背景下,针对统治与压迫的反抗就必须包含比对知识和社会实践的主导形式的批判更多的东西——绝不只是一些与主导性评价判断和文化形式的道德决裂。只要反抗是“反应性的”(reactive),那么,它就把自己置于了“以另类为中心”(othercentered)的理论范畴。³¹在一个更大的可能性计划中,反抗必须是主导的理论视角的积极的——而不是反应性的——重新评价。如果反抗的目的是催生新的、能够让文化工作者们脱离主导的大逻辑——这种逻辑仍然是许多反殖民主义的斗争和抵抗的对象,正是它成了这些局部斗争打算推翻的对象——的“行为—指导”理论视角,那么反抗就一定是积极的。

简言之,我们正在讨论的是,表现的批判教育学必须通过将表现置于历史的和组织的结构——这二者为它们赋予了内容,并构建了它们的意识形态参数——当中,建立起表现所有形式的相对论。第二,表现的教育学必须让人们对那些为使学生们在特定语言环境和特殊的实践中阅读、使用和接受教材内容,而采用的教材编纂方式有一个清醒的认识。这里至关重要是,不仅要懂得权力是如何渗入到表现的教育学当中的,而且要懂得这样一门教育学如何会被用来瓦解意



意识形态体系、文化体系和政治体系——它既渗入又包含着前两个体系。这就意味着,解读意识形态的实践,是与由有变革能力的意识形态赋予其内容的政治策略的生产紧密相连的。第三,表现的批判教育学必须落实在这样一些计划上面,即为在某些特定教育场所起作用的表现,与在类似于演讲及其相关联的文化形式的其他文化场所起作用的表现之间,提供一种联系。第四,表现的批判教育学必须作为建立于实践——它们是促进人类的相互关怀和团结,而非加深压迫与人类苦难的——中自我和他人的关系之上的一种伦理宣讲形式,来为人们所接受。既然这样,表现的教育学就不可能与政治学和伦理学二者的根本责任相脱离。

前面的讨论使得我们都倾向于同意这样一个结论,即戈卢布油画的意义总要受到以下几个因素的限制:创作它们时的历史、文化和政治条件;当它们被观众接纳时,他们用来评价其意义的认识论和阐释说明的来源;观众带入到接纳行为当中的阅读模式(它们很大程度上取决于观众的人生阅历、经验以及政治立场)。戈卢布的油画是上述这些限制因素的产物,同样,它们也指出了这些限制因素在更大的国家的范围内起作用的方式,它们教导我们:人们生产权力又被权力塑造,因而人们不拥有权力。

在一种变革的教育学当中,戈卢布的作品不仅指出了权力将其霸道的确定性渗入到现代组织中的、在物质层面上的运行方式,而且还指出了它们自身是怎样作为一种主导性文化力量去建造——用卢卡奇的话说就是——“一间逝去内涵的停尸房”的。³² 正如诸如辛迪·谢尔曼(Cindy Sherman)等艺术家的照片,遭遇到仍然持一个看问题的视点、一种功利的政治观点的自我的要素主义观念一样,³³ 戈卢布油画也发挥了引导人们反对对主观性和权力武断做结论的理解,反对对于表现的主导性理解——它们仍然采用了施暴机构不遮掩的刁难手段和法西斯主义的社会逻辑——的鼓动作用。戈卢布的画为我们呈现了一种将权力不只是放在国家生活的日常惩戒性的和综合性的实践活动中,而且放在殖民权力的野蛮场合下和资本主义世界国家成长过程当中的机会。

223

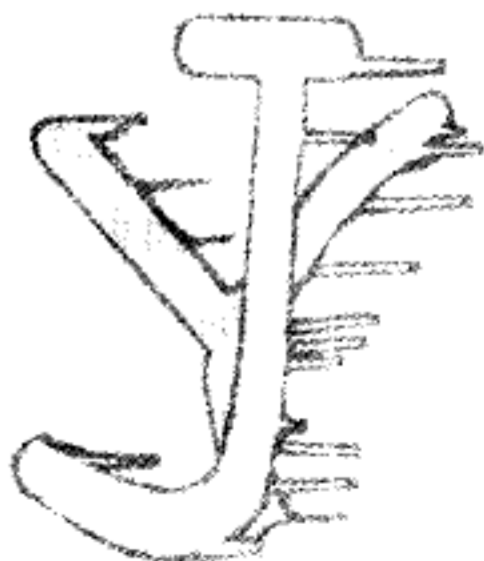


戈卢布的油画有助于为学生们揭示那种将他们——无论作为单个的还是集体的社会行为主体——在历史长河中定位（以至于要做国家权力的维护者却常常会成为受其蒙蔽的受害者）——的方法。进一步地，还为学生们提供了去认识他们自身在现实——这是他们正在试图描述和理解的东西——当中由社会决定了的位置的机会。表现的批判教育学必须为学生们提供认识语言的局限性的机会，这有助于他们理解他们的日常经验，理解他们用以代表这些经验的分类范畴，以及理解这些分类范畴和文化形式、主观性模式，与社会实践——正是在实践当中，学生们才变得成熟起来的——之间的关系。表现的变革政治学把主旋律的东西作为自己的修辞策略，警告我们注意它的组织特征、它自身的实体论基础，将我们从那些权威论述——它们让我们去重新复活在主导文化中既已存在的社会秩序的——当中解放出来。然后，再鼓励学生们去构思新的文化形式、主观性模式和社会实践，后者能够让他们更好地讲出自己的真相，并改善那些压制了他们批判反应能力和参与社会变革工作能力的条件。

如果批判教育学被当作文化斗争的一种形式来认真对待的话，它就必须寻求创造知识的新形式，这样做，不仅要打破学科界线，而且要创造能够生成知识的新的空间。这意味着作为文化生产一种形式的教育学，不必局限在标准课本，以及那些传承和生产主导文化诸形式的社会关系中。必须通过让学生成为边界穿越者，通过鼓励他们打碎那些使高级文化与流行文化脱离、理论与实践脱离、艺术与生活脱离、政治与日常生活脱离、教育学与教育脱离的清规戒律，重新创造和建构知识。³⁴ 批判教育学目标的核心是，为那些能够对于他们的生活，特别是知识生产和获得的条件行使权力的公民们，开辟一个公共的区域。采用这一目标，就意味着批判教育家们必须证实“对教育的关注与地域、种族、性别、家庭、收入、法律——常常被认为是与课堂无关的、难以数计的社会和政治的关注——这些问题是不可分的”。³⁵

创造知识的新形式也意味着要创造为学生提供共同工作、发展需要和养成习惯的机会——在其中，社会作为一种解除禁锢而非分崩离析的对象被感知和经历——的课堂实践。换一种说法，批判教育学必

224



须将社会作为一种集体共事和集体斗争的先决条件来加以改造。大卫·特伦德 (David Trend) 已经为大家描述了教育实践艺术中的许多例子, 在这些例子中, 给学生们提供了学习如何在学校内外共同工作的机会, 这与教育传统的竞争和个人主义的方法是截然相反的。³⁶ 这种方法主张, 当学生有机会挑战已建立学科的边界时, 他们应该学会将专门的和特殊的知识, 与更为宽广的社会的和历史的背景相联系。与此同时, 在确认了不仅仅是通过知识和课堂关系的斗争形式, 而要创造在学校之外的新的公共领域——在这里的学习与在教室里的学习同样重要——的重要性的前提下, 知识—权力关系与课堂社会实践的重建, 必然会扩展批判教育学的承诺内容, 提高其实现的可能性。当然, 这并不意味着主张学校与其他公共领域的对立, 同样也不意味着会提供在政治斗争和教育斗争当中——广泛的社会和历史背景下的——它们二者的共同计划。

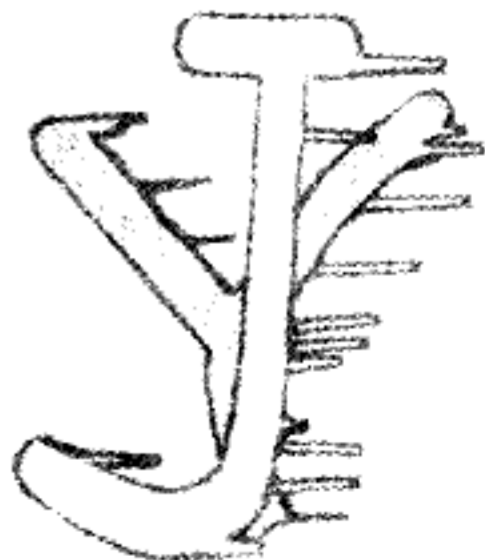
最后, 作为富有变革精神的文化工作者的教育工作者的范围, 不应局限于在学校工作的人, 这是非常关键的。批判教育学是文化政治学、理论和权力敏感的社会实践的一种形式, 它总是假定出有关公民、社会和未来憧憬的某些特定的形式。这其中的含义是, 所有的文化工作者——不管他们在哪里工作——都应当积极参与到批判教育学当中来。我们中那些在学校、艺术界和社会服务机构工作的人, 抑或在其他机构工作的人, 都不能躲避在我们工作的场所, 所作所为就好像我们与其他公共领域、或者其他的文化工作者毫无关联一样。如果批判教育学要为增加民主斗争的场所——就是那些在认识到去接受能提高这个星球上的生活质量的更广泛的诸多问题的必要性的同时, 对特殊斗争给予肯定的场所——有所贡献的话, 那么文化斗争的所有形式就必须主张文化工作者的第一要务, 是积极投入到深化民主的和变革的政治的教育实践当中。尤其是我们需要一种让我们看到教育工作怎样才能与以改造民主公共生活为目标的更广泛斗争相联系的教育学。这是所有教育家——不考虑他们从事的文化工作——不得不面对的挑战。它代表着比呼唤新的对话更多的意义, 它指出了针对权力、人类命运和社会公平的斗争的新形式。



这里的问题在于建构激进民主的计划，在此计划中，权力不是仅作用于个人，而是通过那些对于变革政治感兴趣的个人起作用。正如戈卢布自己指出的那样：

我认为如果人们一旦真正认识到他们拥有权力，他们就会成为一种真实的威胁，因为没有权力的人比拥有权力的人更多一些。对待所有问题，人们总是要么在这个层次上不满意，要么就是在另一个层次上不满意。从某种意义上讲，他们就应该受政府的摆布，他们接受的信息就应该是被歪曲了的，从而保持共和的局面，而非民主的局面。共和的概念比民主的概念更具官僚政治的意味。民主意味着大多数人可以真正改变某些事情。³⁷

那些投身于发展一种以实现激进民主为目标的批判教育学的人，期望为其他人讲话或者成为他们的代言人，希望与那些关注的东西——他们关注的是一种摆脱了苦难和社会不公平现象的新型社会——恰好与自己相吻合的人们团结一致。在建立与被压迫集团关系的过程中，批判教育家们能够区别道德的、种族的以及性别的要求，或者他们作为局外人的政治优越性的影响作用是非常重要的。关于“文化他人”如何对经验加以命名，如何为他们对现实的不同感觉贴标签，如何运用他们自身的历史和文化，去界定他们为争取自由而进行的斗争这些大家甚为关心的问题思考，应当成为所有形式的批判教育学首先应关注的东西。但是，批判教育学必须记住，与他们共同参与到表现的批判教育学中的那些人，他们的经验不是先验的（因为经验总是意识形态的坐席，而不是一种没有思考痕迹的纯粹的东西）。作为结论，批判的文化工作者有必要为他们自己和其他人，提供条件去审视针对他们现实的字面表达，对这种现实加以阐明的背景，以及他们的经验如何在权力里矛盾、复杂而又不断变化的矢量当中重叠起来等问题。批判教育家需要揭示在当前这种历史关头，社会罪恶的普遍性和复杂性，并为文化工作者（以及他们自身）提供一个具有可能性的计划，以使他们有机会去迎击这些罪恶。从教育学的角

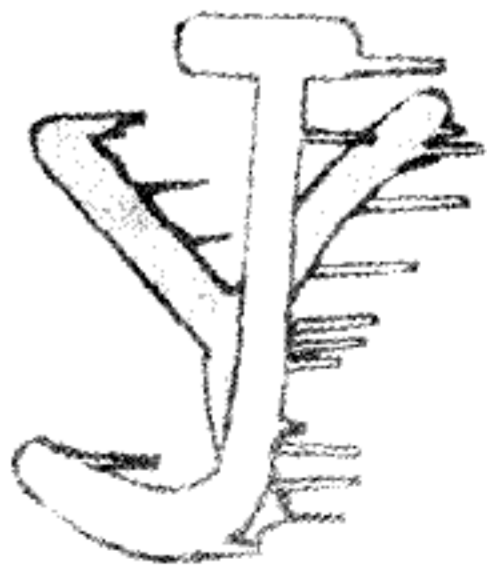


度来说，这种计划必须将构成权力关系，摆在比颠倒权力关系更为重要的位置——不仅仅是创建社会逻辑和为统治者所禁止的实践活动——更重要的是为了重建社会想象力、为了建立社会性的新模式、为了重新形成关于人类挣脱束缚赢得自由的意义的新的诠释，建立起新的空间。这项工作在很大程度上必须包含，不仅要理解我们获得的传递性知识具有破坏和释放潜能的两方面的作用，而且要认识到为推翻权力和巩固这类知识的生产——有时是帮助后者去越俎代庖——的社会关系在沟通形式之外的当前现状，而进行斗争的重要性。有鉴于此，表现的批判教育学寻求的是产生局部的、暂时的然而却是必要的历史实践，这些实践将会为组成我们社会生活和学校生活的许多公共领域挣脱束缚，提供其所需的一部分条件，这些实践承认自身具有社会构建性和历史性，承认它们自身认可的学校和社会制度。

226

作为教育场所主要在大学和公立学校的文化工作者，我们希望不要再提出像谁在为谁讲话、在什么样的条件下讲话这类问题了。我们无意呼吁为其他人讲话，而是主张与其他人讲话。但是，我们想强调的是，我们选择从一种特殊的政治和意识形态的立场——它总处在分析当中——针对有关我们的问题讲话。我们感到，在一些教育者——他们在与他们称之为“工人阶级”的人进行所谓的直接融合当中，信奉某一种政治观点——提出的主张中，存在着一定的说反话的情况。一个主张是，如果某人是学术机构中的知识分子或文化工作者，那么这就妨碍了他知无不言——即使他没有直接遭受人所共知的那些压迫。这种观点常常是反映了一类“白人”资产阶级的罪过，他们完全排除了超越差别和在差别之间展开政治行动的可能性。假使处在最具社会批判的边缘状态，我们相信最急迫的问题并不是你通过采用一种“侃侃而谈”的语言或者现在时髦的关于不公平的论述，就可以声明你在花自己的时间维护“其他人”的利益，而是揭示出以下的问题：为了创造一个更加公正的社会，需要给大家讲明的问题是什么？谁在听讲？我们和谁结成联盟？目的是什么？

对于教育者来说，回答这些问题意味着要建构一个混合的教育空间，在那里，学生不需要得到殖民者的允许，就可以讲出自己的身份；



在那里,个人的身份在集体表达当中,以及与其他文化工作者团结中找到了意义;在那里,欧洲中心时代和笛卡尔信徒的焦虑,退回到了为身份而进行即时斗争的那个鲜活的历史时刻。

表现的批判教育学在寻求特林·T·米尼-哈 (Trinh T. Minh-ha) 所谓的“间隙”(the interval)。³⁸ 所谓空隙就是既欢迎同时又嘲笑将意义封闭起来的空——一个“在它中间意义始终被那些逃避它而又超越它的东西所迷惑”。而与此同时,这种空隙又是那些“能够挑战自身局限”,从而“取代和腾空所有既有的天经地义的东西”的意义的封闭圈。

戈卢布的画作有助于我们理解在当前历史连接点上社会罪恶的普遍性和复杂性,为在艺术界和教育界的文化工作者,提供迎击这种罪恶可能性较强的计划。从教育学的角度讲,构成这样一个计划的不只是权力关系的颠覆——不只局限于产生被统治者禁止的社会逻辑和社会实践——更重要的是为社会想象的重建,为建立社会性的新模式,为重建关于人类解放和自由的意义的注解而创造新的空间。

参考书目

- 1 引自 Jon Bird, “Leon Golub: ‘Fragments of Public Vision,’” *Leon Golub-Mercenaries and Interrogations: Essays by Jon Brid, Interview with Michael Newman*. (London Institute of Contemporary Art, 1982), 15.
- 2 Barbara Harlow, “Political Detention: Countering the University.” *October* 53 (Summer 1990), 54.
- 3 正如戈卢布作品评论家们一致指出的那样,他许多“不朽的形象”都来源于“集中成相的大量文化碎片”。John Roberts, “Zones of Exclusion: Leon Golub’s ‘Other America,’” *Leon Golub: Selected Paintings, 1967—1986* (Darry, N. Ireland and the Douglas Hyde Gallery, Dublin, 1988), 8. 例如,在谈到戈卢布的绘画程序上的手法时,乔恩·伯德强调的是他“不断地再造关于某一活动的历史的画面和图像,被文化知识宝库淘汰下来的影像资料的混合的蒙太奇,以及对于适中的描绘的特殊兴趣”(Bird, 15)。

在意大利逗留一年之后(1956—1957),戈卢布迅速“转向能作为资料素材的照片,其情感和观点更为具体化”。本段及下一段引文引自 Ned



Rifkin and Lynn Gumpert, "On Power and Vulnerability: The Art of Leon Golub," Golub (New York: The New Museum of Contemporary Art, 1984). 在这个时期,常常以古典雕塑的三维照片作为绘画的模板,这可以从他早期的作品当中看出来。后来,戈卢布转向取自新照片——例如那些反映在越南、在体育比赛中、公共事务官员当中以及其他媒体事件中的冲突的照片——的摄影素材,并总是“提升了新闻照片中已有的资料信息,而且借助他的绘画技巧使之更加令人同情”。正如里夫金和冈珀特指出的那样,“(对于戈卢布)照片越来越重要,因为它们抓住在一个边界连续过程中某个截面上人的神情”。戈卢布本人认为记录照片的重要性在于它的“将经验断成碎片”和“画像的能力”。戈卢布所谓的“将经验断成碎片”指的是什么呢?里夫金和冈珀特将戈卢布的作品推断为“(表现)丑陋、琐碎的时刻,正是这样那些油画才会与此刻现在与未来之间的瞬时界线产生共鸣,这是我们常常从中寻找借口的时空连续;(它们所表现的又有)对于‘逝者如斯’的恐惧情绪,抑或是(如戈卢布)……称作‘零空间’的……安逸满足”。

戈卢布曾经指出:“摄影已经改变了我们看事物的方式,改变了我们分离、分裂和结合的方式,改变了我们认识经验的方式,并最终改变了我们看待我们自己的方式。”正如里夫金和冈珀特所阐释的那样:“在这个意义上,将外部世界反射到我们内心世界的镜子,已然被摄影所取代——摄影是对能使我们对当前生活的分离状态有所感触的某个静止时刻的二维记录。”例如,在描述戈卢布的表现时,尼尔森·洛克菲勒、里夫金和冈珀特都会马上提到“他(指作品中的人物形象——译者注)的额头布满皱纹,他的牙关紧咬,而同时嘴唇紧闭,这些都由一秒的若干分之一的快门速度,随着清脆的‘咔嚓’一声被凝固下来”。

4 该段落中的引述均出自罗伯茨的著述:“Zone of Exclusion”, 6 and 7。关于社会现实主义进一步的论述,参见 David Shapiro, ed., *Social Realism: Art as Weapon* (New York: Frederick Ungar Publishing Co., 1973) and Patricia Hills, *Social Concern and Urban Realism: American Painting of the 1930s* (Boston University Art Gallery, 1983)。

5 Roberts, “Zone of Exclusion,” 9.

6 Anthony Giddens, *The Consequences of Modernity* (Stanford: Stanford University Press, 1990), p. 8.

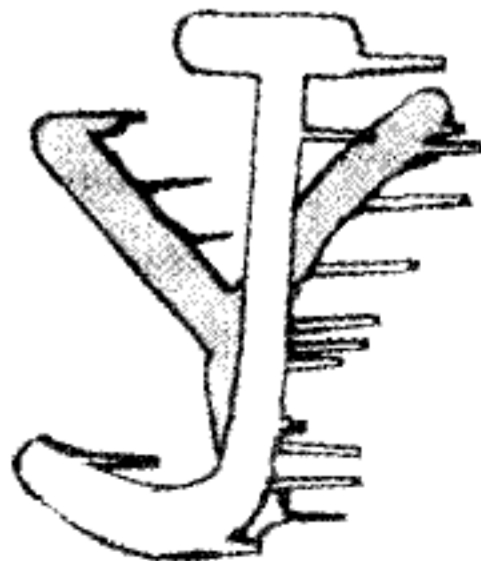
7 同上,9—10。

8 Bird, 13.

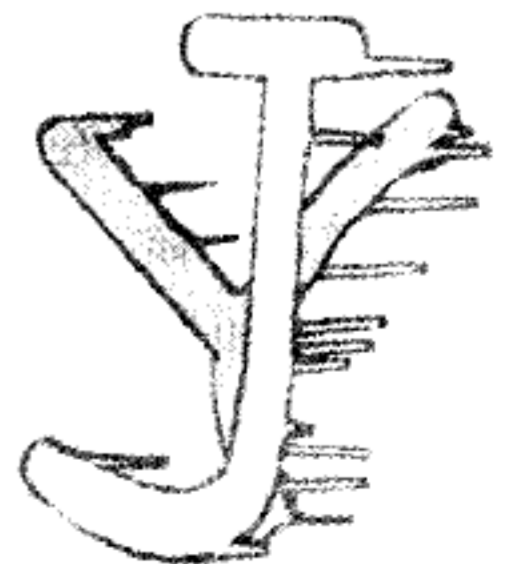
9 M. Bakhtin, *Rabelais and His World* (Cambridge: Massachusetts Institute of



- Technology Press, 1968), 19.
- 10 M. de Certeau, *The Practice of Everyday Life* (Berkeley: University of California Press, 1984), 149.
 - 11 Terry Eagleton, "Bakhtin, Schopenhauer, Kundera," *Bakhtin and Cultural Theory*, Ken Hirschkop and David Shepherd, eds. (Manchester and New York: Manchester University Press, 1989), 185.
 - 12 Roberts, 10.
 - 13 Fredric Jameson, Forward to Roberto Fernandez Retamar, *Caliban and Other Essays*, Edward Baker, trans. (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989), 13.
 - 14 N. Fraser, *Unruly Practices: Power, Discourse, and Gender in Contemporary Social Theory*, (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989), 60.
 - 15 De Certeau, *The Practice of Everyday Life*. 有关讨论还可参见 Peter McLaren, "Schooling the Postmodern Body: Cultural Pedagogy and the Politics of Enfleshment," *Journal of Education*, 170:3 (1988), 53—83.
 - 16 John Fiske, *Understanding Popular Culture* (Winchester, Mass: Unwin Hyman, 1989), 91.
 - 17 可比照的著作有 W. Adamson, *Marx and the Disillusionment of Marxism* (Berkeley: University of California Press, 1985).
 - 18 Leon Golub, 引自 Bird, 5.
 - 19 他在本段以及下两段的引文引自 Rifkin and Gumpert, "On Power and Vulnerability," 63—64.
 - 20 本段引言引自 Mick Taussig, *Shamanism, Colonialism, and the Wild Man: A Study in Terror and Healing* (Chicago: The University of Chicago Press, 1987), 5 and 8.
 - 21 Rifkin and Gumpert, "On Power and Vulnerability," 13.
 - 22 有关仪式、教育学与巫术的讨论, 见 P. McLaren, *Schooling as a Ritual Performance* (London: Routledge, 1986).
 - 23 本段及下一段引言引自 Taussig, *Shamanism, Colonialism, and the Wild Man*, 444 and 460.
 - 24 本段及下一段落中的引言引自 Theodor W. Adorno and Ernst Bloch, "Something's Missing: A Discussion Between Ernst Bloch and Theodor W. Adorno on the Contradictions of Utopian Longing", *The Utopian Function of Art and Literature: Selected Essays*, Jack Zipes and Frank Mecklenburg, eds.



- (Cambridge: The MIT Press, 1988), 1—17. 首次发表于“Etwas fehlt... über die Widersprüche der utopischen Sehnsucht,” *Gespräche mit Ernst Bloch*, Rainer Traub and Harald Wieser (eds.) (Frankfurt am Main, West Germany: Suhrkamp Verlag, 1975).
- 25 Taussig, *Shamanism, Colonialism, and the Wild Man*, 9.
- 26 见本书第八章。
- 27 Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988); *Teachers as Intellectuals* (Westport, CT: Bergin and Gravey Press, 1988).
- 28 本段中引言引自 Stuart Hall, “New Ethnicities,” *ICA Documents 7: Black Film and British Cinema* (London, 1988), 27, 29.
- 29 Lorraine Kenny, “Traveling Theory: The Cultural Politics of Race and Representation: An Interview with Kobena Mercer,” *Afterimage* (September, 1990), 9.
- 30 Abigail Solomon-Godeau, “Living with Contradictions: Critical Practices in the Age of Supply-Side Aesthetics,” *Screen*, (Summer 1987), 2—21.
- 31 Paul Redding, “Nietzschean Perspectivism and the Logic of Practical Reason,” *The Philosophical Forum*, 22:1 (Fall, 1990), 72—88.
- 32 Georg Lukacs, *The Theory of the Novel*, Trans. Anna Bostock (Cambridge: MIT Press, 1971), 64.
- 33 Cathy N. Davidson, “Photographs of the Dead. Sherman, Daguerre, Hawthorne,” *The South Atlantic Quarterly* 89:4 (Fall 1990), 667—701.
- 34 S. Aronowitz and Henry A. Giroux, *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991); Henry A. Giroux, ed., *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics: Rethinking Educational Boundaries* (Albany: State University of New York Press, 1991).
- 35 David Trend, “Cultural Struggle and Education Activism,” *Afterimage* 17: 4 (November, 1989), 5.
- 36 David Trend, “Changing the Subject: From Reproduction to Resistance in Media Education,” *Afterimage* 16:4 (November, 1988), 10—13.
- 37 Leon Golub “Politics and Election,” In Bruce Wallis, ed. *Democracy: A Project by Group Material* (Seattle: Bay Press, 1990), 115—116.
- 38 Trinh T. Minh-ha, “Documentary is/Not a Name.” *October* 52 (Spring, 1990), 96. 亦可见 bell hooks, *Yearning*. (Toronto: Between the Lines, 1990).



第十章

文化工作者和文化政治教育 学：对帝国主义的笔伐*

隐含在多元文化主义中的政治命令是对共同文化观念的进攻，这种观念认为，尽管我们有许多差异，但我们拥有共同的知识、艺术和道德遗产，这些大都是从古希腊和《圣经》中流传下来的，并在后来的历史中不断地得到修改和补充，这一切要归功于各种人的无数贡献。正是这些历史遗产给了我们科学、政治制度以及艺术、文化成果的纪念馆。而这些构成了我们的文明。的确，就我们所处的文化遗产而言，正是它使我们免于纷乱和野蛮。并且，多元文化主义者想要摆脱的显然正是这个遗产。¹

在过去 20 年间，诸如阿兰·布卢姆、E·D·赫希、戴安娜·拉维奇、帕特·布坎南 (Pat Buchana) 和杰西·赫尔姆斯 (Jesse Helms) 参议员等保守主义者，都在各自的领域中攻击进步主义者。他们已经把文化和差异的议题置于关于民主和教育讨论的中心。在使用文化语言中，他们强调政治的重要性；在这样做的时候，他们让人们知道，文化是政治和意识形态斗争的地域。这种斗争的一般思想特征，部分地体现在辛迪加报业的专栏作家帕特·布坎南的文字中，他督促他的保守主义伙伴“在 1990 年代，进行一场彻底的文化革命，就像 1980 年代的政治革命一样”。² 它的更为具体的思想特征，已经表现在许多文化战线，如学校和艺术界；也表现在它发动的、旨在取消过去 30 年来由公

* 本章与戴维·特伦德合著。



民权利和社会福利改革所带来利益的猛烈进攻。尤其是，由于强调继承而不是解放记忆，强调读写而不是文化，强调新闻检察员的职责而不是艺术的表现，强调道德规范而不是自我和社会授权，强调考试而不是学习，因此，右翼的教育的和文化的议事日程被一种假设和确定历史、社会和权威特殊形式的艺术、文化和学校教育的想象，动员起来了。在声称不证自明的过多的规劝中，存在着一种有结构的沉默，这种沉默是关于权力、历史和文化是如何组织起来，以维护特殊集团的权威和利益。坦率地说，这不是文化上不同集团的声音，这些集团由于种族、阶级、种群或性别的原因，被权力中心确定为边缘。这也不是那些为把画廊、学校和其他文化场所改造成为社会正义、批判地表达和激进民主的机构而战的集团的声音。一直在文化工业的主导性语言中起作用的，是一种关于自我、社会发展的精英的观点，这种观点是基于对文化同质性的欢呼、对社会权威的不民主的态度和在欧洲中心论、种族主义和家长制中重建美国生活的政治上倒退的迁移。同样，在这些话语中，把文明作为西方传统的被选定方面的同义词的呼吁，伴随着把教育简化为古老的教学和学习的传递模式的强烈企图。³

231

在下面的论述中，我们想分析这种含义，即这场文化战争是为了重新认识批判的语言、挑战权力主义的可能性、作为新保守主义特性的文化缺失。开始，我们将集中于过去20年间关于教育和艺术的政治斗争，然后，我们将描述所有卷入这些争论的文化工作者所面临的共同挑战。我们的讨论将强调把诸如教育和艺术实践的概念扩大为一个统一的文化“写作”范畴的重要性，这种范畴需要一种新的解放实践的范例。

在制定这些交织着政治和教育的议程时，我们将把我们的计划置于一个激进的民主想象的框架之中，这种想象代表了伟大的解放斗争的历史传统。正如墨菲所说，这种实践反对把“自由”的保守安排当作剥削和自私自利的借口，并且把它的意义作为一种价值而保存，“（自由）虽然属于个人，但只能集体地运用，并且预设他人的平等权利的存在”。⁴ 这样一种政治哲学，需要一种能把不同知识的生产当作人人平等的公民秩序先决条件的教育。虽然尊重差异，但激进的民主拒绝把

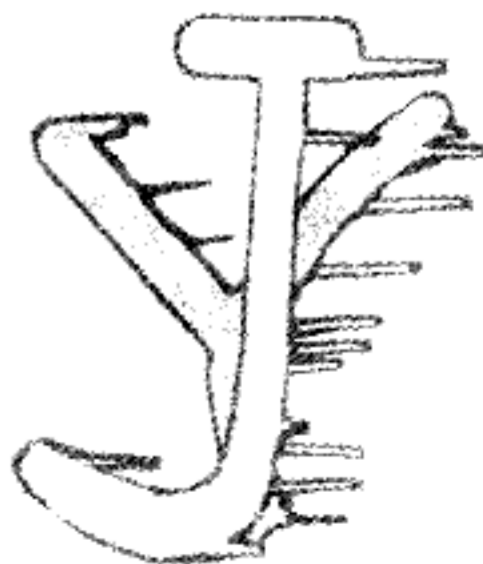


差异浪漫化为平等的诱惑。它认识到，身份常常是在不对称的权力关系中形成的，结果的冲突赋予民主能动的特征。在文化斗争的背景下，这涉及到对文本含义建构方式的批判的再评价，以及对叙述表现的经常性的不稳定的承认。但是，尽管反对现代主义的理性观点，但我们将利用它的最理想化的冲动。如果我们已从近年来的有关身份和差异的争论中获得一些东西，那便是，人的能动性并没有在人文主义主题的假定的缺失，或者在非中心的身份的出现中消失。在扩大教育概念的过程中，我们寻求逐步发展支撑性的实践，以便“争取各种重要形式的文化生产的领域，在那里，人们形成他们的身份和他们的世界的关系”。⁵更为重要的是，我们将努力发现教育文献的含义，它或许已经处于文化生产的场所，或许可以用作艺术家、教师和其他文化工作者未来的联盟和团结的形式。

232

在详细讨论这些话题之前，我们想从一开始就强调一种意识的重要性，即意识到公立学校以及别的文化场所，不是简单地把知识和技术提供给学生，从而保证学生的就业和获得特权地位，或者通过向他们展示“世界上最好的、被深思熟虑的东西”⁶来强化他们的性格。除了意识形态的曲解、西方的沙文主义，以及对公平与机会（学校教育通常使它们合法化）的错觉，重要的是强调，公立学校和别的教育场所在意识形态上从来不是“清白的”。事实上，它们都是充满矛盾的斗争场所，通过这种斗争，不同的学科观点、知识、称谓形式和价值得以形成。这些制度隐藏在历史、学术模式、学科和教育的实践以及关于成为一个知识渊博和明智的公民意味着什么、人如何看待社会身份和政治机构的关系、人如何面对文化权威的主流形式的表现和实践。换言之，在学校内外教育学生和听众，实际上是一种关于文化是如何组织的介绍，是一种被授权讨论特殊的文化形式（什么文化被认为是可以接受的、是值得维持的、什么样的文化形式被认为是无效的，是不值得公众尊重的）的证明。

重要的是牢记，作为文化工作者，不论我们是否从事艺术、教育或别的文化工作，教育工作者总是与叙述和身份的生产休戚相关。这一部分是因为，这些文化部门生产知识，并且从事身份的形成。无需多

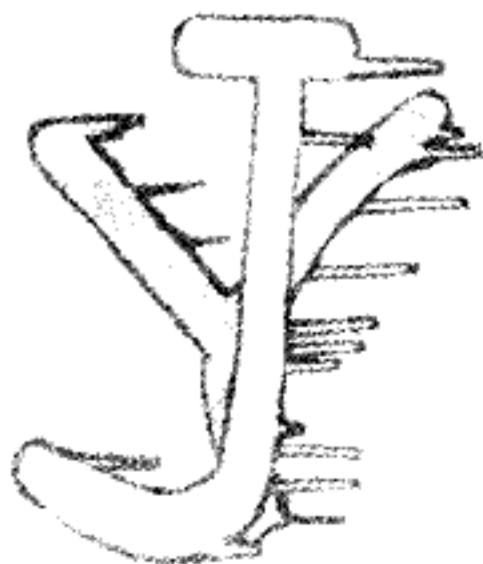


言,这样的叙述永远也不会是中立的,它们总是在被一些人占有的关系和经验中形成。从这个意义上讲,它们涉及为那些总是被置于道德和政治利益中的他人设计未来。值得注意的是,各种背景下制造出来的故事,不仅产生了统治的结构,它们也作为一种背景,由此形成抵抗的基地。这就是说,它们为创造一个批判的公共文化,提供了机会;在批判的公共文化中,必要的条件能得以发展,以便使人们相信,他们能够在构建一个在其制度和日常生活的关系上,展示公民勇气、同情和文化正义的社会中,产生差异。

我们想重申的是,这个国家当前关于教育改革和艺术的争论,更多地反映了关于语言、表现和文化的评价和冲突。这场争论部分地预示着一场进攻将逐渐地在文化生产领域展开。例如,在这个被右翼文化卫道士所打造的新公共哲学中,存在着对民主的危险和前景的无情而直白的怀疑。没有什么地方比在诸如布卢姆、赫希和拉维奇这些批评家的观点中,更清晰地反映了这种新公共哲学。例如,布卢姆已经在他的著作《美国心灵的封闭》⁷中,为新右派撰写了文化宣言。他认为,平均主义的冲动和社会批判的精神,是美国高等学校衰退的罪魁祸首。布卢姆宣称,大学必须放弃教育知识分子,知识分子的重大罪过是,他们有时成为主流文化的对手,或者指责有关当代政治和公共生活质量的文化。对布卢姆来讲,大学是使特殊形式的文化、语言和身份得到保护、赋予特权的实践的主要力量和场所。按照这种看法,任何触及既定标准的尝试,都是对西方文明本质的威胁。布卢姆观点所反映的害怕、恐怖、伪装的愤怒,是基于一种防御,即,“所有的‘他人’都被视为一心想破坏‘我们’的文明和生活方式的敌人”。⁸在这种意义上,布卢姆的话语回应,并且刺激了已经成为新保守主义者集合点的思想殖民主义。还应强调的是,对布卢姆和他的同谋来讲,扫盲已经成为一个意识形态的集合点,它把文化简化为西方文明选摘作品的仓库,它嘲笑那些大众文化的表达和质疑特权经济的文化差异,这种特权经济划分了这个社会的权力和文化的中心和边缘。

赫希也号召学校再生产那些为促进西方文明历史特征所需的知识和价值。⁹他把扫盲定义为掌握共同的国家文化努力的组成部分,这

233



种文化代表着名词、资料和事件的集合，这些据说是展示了文化语言的主导标准。根据赫希的观点，文化被看作过去事件、流行的社会语言和某个特定国家行为的被认可的标准的容器，文化只向参与它的语言和习俗的所有人，呈现它自己。文化因而被简化为一种类型的纪念碑，教育（它通过文化而得到表现）则在传递过程和政治与道德规范的实践中加以组织。赫希关于文化的观点忽视了学校和其他制度是如何作为复杂的文化生产场所而发挥作用的，忽视了这些制度是如何在凝固某些历史观念中发挥作用的，尤其忽视了学校是如何无情地否定它们与不平等、支配和压迫的再生产的同谋关系。在这种话语中，文化并不是简单地非政治化了，它“是在奉献的遗物、传统和神殿附近……公立学校系统、‘英语’的教学大纲——通过一种不中断的连续性，‘历史’的精神已经把祝福赐予国家”。¹⁰ 通过使文化和差异问题的非政治化，赫希认为，扫盲净化了具有物力论和矛盾的特性的文化。支持这种扫盲观点的，是主张中立的表现、殖民的和贵族的文化遗产，以及指定固执的、从属的和低贱的“另类”。这里，存在着比复活的排外主义更危险的东西。这是一种把另类的文化和差异的政治从民主和社会正义的语言中清除出去的企图。

234

对差异和文化多样性的攻击，已经由文化保守主义者和新右派开始实施，在拉维奇以及其他近来修订纽约和加利福尼亚公立学校课程的尝试中，可以清楚地看到。他们的修订工作所采取的方式是，把差异和文化多样性从丰富的遗产、冲突和各种斗争（这些表现了这个国家在不同文化传统和声音中建构的特征）中，清除出去。¹¹ 拉维奇对那些在传统上一一直被排除在学校课程之外的那些人的声音，进行压制和边缘化的努力，表明自由主义和多元主义的语言是如何不断地被用来确认新的排外主义和种族主义。在过去的10年间，它们已经在媒体、大众文化和美国的学校中复活。

在承认改变美国人口统计和文化特点的重要性的同时，拉维奇提出了一个基于共同文化概念的多元主义的观点，这种共同文化被用来指责从属集团挑战狭隘的意识形态的和政治体系的任何努力，而正是凭借这种体系，这种文化得到界定和表达。¹² 尽管拉维奇强调，美国的



大众文化是多元文化，但她掩盖了任何说明权力的主导结构是如何使某些文化优于其他文化的尝试，掩盖了任何说明权力是如何运作，以确保对从属集团进行边缘化和压制的统治形式的尝试。

以共同文化的名义，拉维奇行使了两种霸权的作用。第一，她使文化的观念非历史化、非政治化。任何关于历史上的各种社会运动，是如何为改造欧洲中心课程（它部分地起到了排斥妇女、黑人和其他从属集团声音，并使其边缘化的作用）而斗争的说明，都不存在。例如，拉维奇没有提到，在1960年代后期和1970年代早期，各种社会运动是如何成功地为在公立学校和各种高等教育机构中，增设关于黑人、种族和妇女的教学科目和项目而斗争的。¹³ 她也没有考察文化和社会身份的关系，是如何通过课程中的“等级知识和权力关系”而形成的。¹⁴ 由于坚持大众文化，拉维奇排除了制度的、经济的和社会的因素，而正是这些积极地建构了深层的、结构性的不平等和统治的形式，而这种不平等和统治形式反映了特权集团和从属集团关系的特征，也反映了业已开展的、对这些实践挑战的特征。

拉维奇的共同文化否认了挑战现行权力结构的必要性，也否定了改造深层次的不平等的必要性，而正是这种不平等，形成了美国制度和日常生活的特征。当然，这确实是她个人的观点。拉维奇提倡多元主义、民主和意见一致，是为了维护统治秩序，在这种秩序中，权力、政治和斗争的问题被解释成为分裂和极端主义的形式。更为重要的是，通过对从属集团为反对主流文化而开展的社会批评和斗争的质疑，拉维奇把压迫和变革的源泉置于个人的意愿和成就。在这种阐述中，权力的、社会的、经济的、文化的和政治的中心消失了。同时，关于课程和与社会正义相关问题的基础广泛的斗争和政治行为，被当作对“共同的国家感”的威胁而受到强烈的质疑。¹⁵

在拉维奇的话语中，被忽视的还有与批判的民主计划相联系的、关于差异和公民的概念，这种计划把正义、自由和平等的原则扩展到尽可能广泛的经济和社会关系中。借助一整套反对见解——在这种见解中，那些为扩展文化民主含义而斗争的人被当作单边主义者（particularists）而遭到排斥，拉维奇运用绝望和极端主义的语言，去消

235



除从属集团了解他们的身份是如何在为社会正义而进行的历史斗争中确立的任何企图。很明显,拉维奇相信,另类文化的历史只能在确定的景象中形成,这些景象是围绕诸如“黑人历史月”、多元文化午餐会或庆祝妇女成就的仪式这样的事件而组织的。尽管在教育上,这样的景象对任何形式的批判教育学,都是重要的,但是,它们不能从正在进行的批判中被排除。这种批判针对着主流文化是如何为了这种英雄的斗争提供条件而提出、保持那些核心问题。拉维奇意识到,课程应该更多地承认其他集团的历史、文化和经验,但是她不希望学生参与旨在质疑主流课程的欧洲中心本质的社会批评。

这里出现的不是一个简单的审查,而是殖民主义的一种仁慈的形式,这种殖民主义拒绝对其在形成和维护非正义和压迫的实践、形式(这些深深地印刻在它的遗产和传统中)中的同谋,进行批判的审视。拉维奇对自我尊重(它是社会认同和批判的公民身份的基础)的教育意义的回避,证明了共同文化的概念自做聪明地外在于政治和道德的话语而界定自己,同时又对那些为争取在历史中有一席之地而斗争的人当作极端主义者和单边主义者,进行排斥。例如,拉维奇宣称,在课程中提供从属集团的学生们的声音的呼吁,和使他们在历史感中定位自己的呼吁,固然是提高他们自尊的广泛的教育努力的组成部分,但這些呼吁实际上是在他们身上印刻另一种形式的种族中心主义的伎俩。她写道:

单边主义的提倡者主张一种种族中心主义的课程,以便在从种族、少数种群的背景中,提高儿童的自尊和学习成绩。他们没有任何证据地宣称,那些来自少数民族家庭背景的孩子,只有以积极的、自豪的眼光来看待他们祖先的文化,才能在学校里表现出众。¹⁶

那些从事女性主义、黑人和种群研究的学者,一直在不断地呼吁,课程要与特定群体的学生的需要相联系,以此作为使学校的主流课程(在很大程度上,它是由西方传统形成的)得到拓展和民主化的努力的组成部分。¹⁷此外,涉及学生自尊价值的重要教育问题,也许远远多于

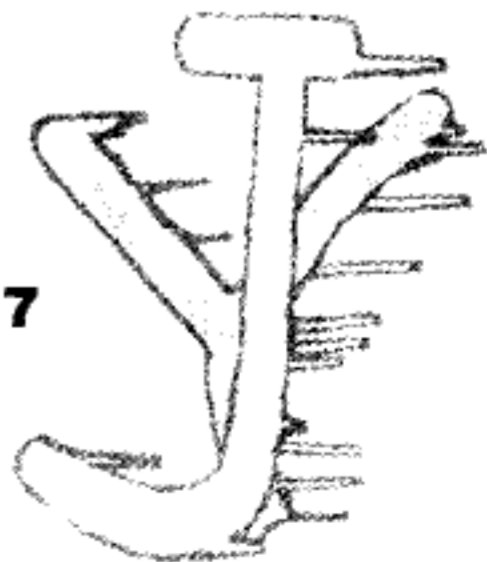
236



传授特殊的知识观，不管它是否掩盖在西方文明或者某种其他文化传统的伪装下。这也涉及教师如何把他们所教的和所认可的知识，与学生实际带入学校的历史、传统、故事和经验联系起来。无论作为课程所包括知识的特殊形式的标志，还是作为发展一种教育的基础，差异都是重要的。这种教育重视这种概念，即学生是在不同地解读世界，他们是在深入（而不是外在于）教学和学习过程中，产生知识和必须被理解的意义范畴。这里讨论的是教育的基本原则，这种原则说明了不同的学生是如何在赋予他们以声音和身份感的各种社会和文化结构中，形成意义的。教师和学校有责任使知识对学生具有意义，以便他们能批判地与他们所学进行对话。这并不意味着一种美化从属集团文化的教育实践，也不意味着批判的教育工作者应该简单地排斥完全沉浸于西方传统的课程。而是意味着批判地考察学校课程是如何建构主流文化和从属文化之间的关系的。它意味着辩证地研究西方的历史，研究它的力量和它在使文化差异殖民化中的作用。

主流文化拒绝承认它在对全国少数民族儿童施加真正的、符号的暴力中的同谋，这使得共同文化的概念脱离了道德的、政治的和历史的考虑。显然，共同文化无耻地拒绝向那些无家可归的、贫穷的、衣食无着，甚至难以应付日常生活挑战的父母、儿童和成年人提供服务，表明了当代主流话语的特征，这些特征是通过多元化、和谐和礼仪的话语而真实表达的。¹⁸

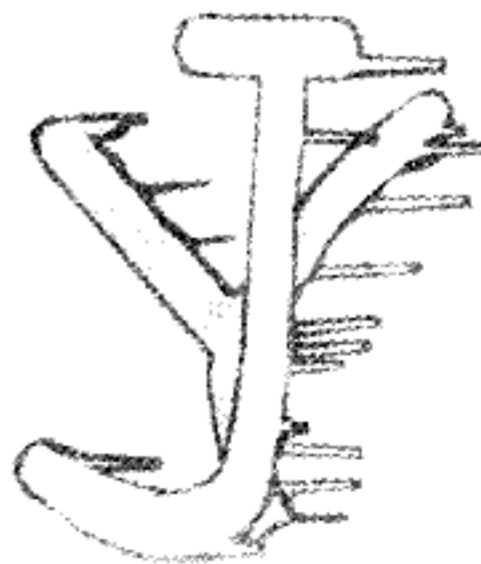
这些都没有直接影响艺术界。直到最近，国会中的保守分子意识到“性恐慌”和激进的文化批评可能带来的政治利润。正如理查德·博尔顿(Richard Bolton)近来在《新艺术检查官》中所说，“对艺术的伤害不是由大众暴动所引起的，而是由狭隘的和自娱的极端主义分子的宣传、想成为新闻人物的政客，以及被危言耸听所驱使的新闻媒体所引起的”。¹⁹直到去年，即使是最有政治野心的艺术家也只得到少量公众的关注，他们的表现权利所造成的侵蚀也只发展了一小步。这部分是因为，在高级理论的七零八碎的区域和“可替代空间”的制度区划中，激进的艺术实践已经被边缘化了。它利用艺术界之外的势力的催化作用，刺激了先锋派的城市疏远感，并把艺术家歪曲为中



心地点的威胁者。

但是，这些威胁并不是没有先例。正如卡洛尔·S·万斯（Carole S. Vance）在她的文章“里根的复仇”中所解释的那样，在1990年代早期，对诸如“全国艺术基金”（NEA）和“全国人文学科基金”（NEH）等机构的公开挑战之所以可能，至少部分地是由于10年前就开始形成的自治和政治支持的暗地侵蚀。²⁰ 就像布卢姆、赫希和拉维奇所支持的教育改良主义一样，文化改革运动寻求用一种对反抗或差异的全面清除来压制民主的表达。通过对1981年捐赠“领导权的托管”过渡文件（它是由传统基金会起草的）的分析，威廉·S·乔伊斯（William S. Joyce）写道，“作为一个民主的真正朋友，全国人文学科基金能让这个国家知道，平均主义的推动力是有限的”；他解释说，这个机构“应当支持人文学科，而不是社会改革运动，或为狭隘的政党利益所要求的政治行为”。²¹ 基于这样的倡议，威廉·本内特（William Bennett）和威廉·霍德索尔（William Hodson）作为里根任命的“全国艺术基金”和“全国人文学科基金”的干事，通过系统地削弱同行评议的过程，开始强加他们的意志。这样，就把决策权从艺术界转移到了政府的官僚手中（这些未被本内特和霍德索尔批准的行动，在1990年捐赠再授权议案中被作为政策得到认可）。

这些制度的侵蚀是对1960年代和1970年代自由的进展的强烈的文化反动的症状。在当时，可选择艺术运动从一些基层团体成长为一个网络，其中包括数以百计的艺术空间、媒体中心、表演组合以及先锋派音乐重奏，虽然他们仍处于边缘，但对博物馆和交响乐的显要地位，象征性地提出了挑战。这种发展助长了艺术家创作非商业化作品的正复苏的兴趣，这些作品含沙射影地批评了既成文化机构的价值。在随后的一些年中，保守党怒火的最显著的标志或许就是1982年出版家塞缪尔·李普曼（Samuel Lipman）和《纽约时报》评论家希尔顿·克雷默（Hilton Kramer）的就职典礼，这是由斯凯夫基金会（Scaife Foundation）、奥林基金会（Olin Foundation）和传统基金会定期资助的。当时，克雷默写道：



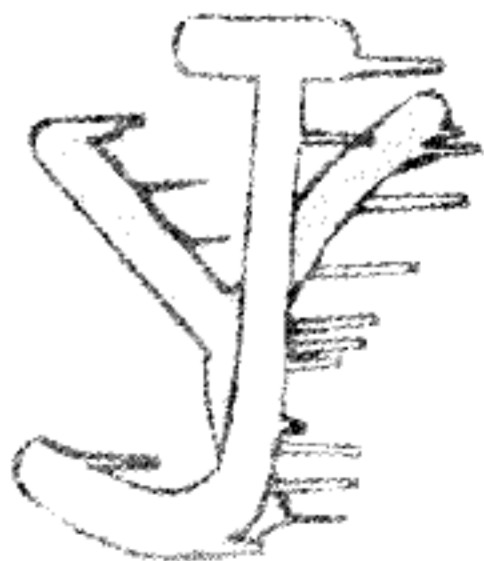
现在已经到了给我们文化生活的讨论提供一个新标准的时候了,这个标准就是真理的标准。这不是一件容易的事情。在民主社会中,捍卫高级文化从来不是一件容易的事情。这个任务之所以困难,是因为民主的性质在于兴趣和品位的多样性。²²

这种文化同质意志的哲学基础,可以追溯到对显著的美国特性的渴望的共和国早期。从罗夫·沃尔多·爱默生(Ralph Waldo Emerson)到威廉·卡洛斯·威廉姆斯(William Carlos Williams),这些作家寻求从大量被继承的传统中,创作出“纯粹的作品”。随着一战后美国影响的扩大,美国文化产品在国内外的生产和分配,逐步标志着美国的主导性。冷战期间,华盛顿的官僚们极力吹捧抽象派和抽象的表现主义的现代艺术形式,以此作为自由社会益处的证据。这样,1960年代,在与苏联在大气层的竞争(核武器装备,空间竞赛等)和国内的政府赠与(综合教育训练法,住房和城市发展法,医疗保险制度)中,国家的捐助就得到了自然的发展。

238

从那时起,政治家就开始为能与经济收益相同的文化支出(至少在理论上如此)中探寻一种实用的理论:更加聪明的公民、更有理解力的工人、对商品更有鉴别力的消费者。这个逻辑已经通过一种社会化的观点在学术上得以强化。这种观点认为,在社会化过程中,个体适应着一个不变社会的规则。根据这个思路,个人的能动性必然屈从于现行制度和行为标准的意志。对保守派来说,这种“功能主义者”的适应,是通过消灭一切疯狂的行为而实行的。通过把它自身置于所有价值的中心,这种文化态度不仅排除了别的见解,而且最终忽视了它自己的自我证明的倾向。斯皮瓦克认为,对所有处于支配地位的社会言语来说,这种盲目都是一种流行病,因为“当一个故事被编造完成时,一些东西被漏掉了。当一种结局被确定时,其他的结果就被放弃了,人们可能不知道那些结果是什么”。²³ 尽管这种现象限制了统治政权,但它仍被组织起来,以使那些企图表现这些倾向的努力,失去合法性。

这个结果是一个文本和推论观点的退化的系统。通过在这个功能主义者的框架中进行讨论,主体——客体的关系得到了加强,在这

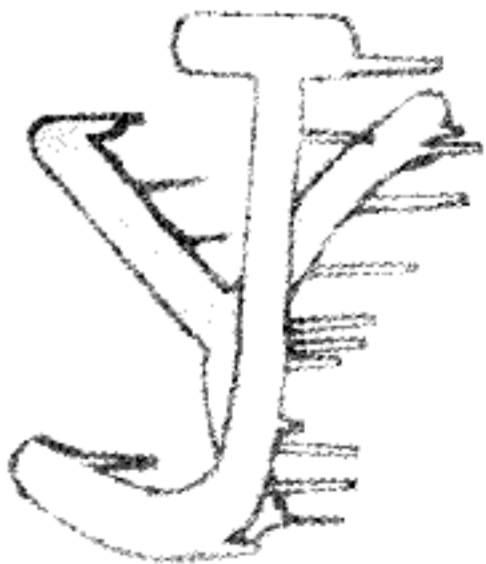


种关系中，专业人士总是为非专业人士辩护，并且，日常经验的价值也就被必然地贬值了。这就建立起了一种等级制，它把作家、教师、艺术家和科学家这些“专家”，与那些“普通人”相区分，这些“专家”总是在寻找知识、创造灵感。知识产品从被制度认可的输送者转移到平常的接收者，所采取的方式，很好地转化为现代资本主义的经济隐喻。文化被看作是“天才”生产的具体化产品。知识与其说是一个在人们之间发展的对话过程，不如说是一个可以被积累和交换的稳定的流通物。

知识的这个概念不能解释，为什么对不同的人、在不同的地点和在不同的历史时刻，故事和景象是变化的。它不能意识到，接收是这个过程内在的一部分，所以，意义总是本土的和由具体情景而定的。它也不能解释言语行为的互动性，不能解释知识是在接收的时间中生产的，这种生产需要促进和推广。

当然，过去 20 年来，文化保守主义并非没有受到挑战。渐渐地，许多理论家和集团开始认为，文化不是由单一的叙述所构成的，高级文化和低级文化的划分本身就是一个历史和政治的建构，文化生产和接收是在多种形式和交流中完成的。这些文化对抗的新形式，正作为历史和社会的结构而改写着文化，这种结构可以在无数的传统、艺术形式和经验中（而不是之外），进行制作和再制作。大学中有关标准的斗争、公立学校中有关多样性课程的斗争、国会中有关艺术的斗争，不仅仅是对“新右派”的复活的权力的贡物。这些斗争同样也预示着，各种反对集团不允许统治集团以极权主义话语的名义，损坏民主的基础。极权主义的话语把文化确定为特权或类似的某些东西的专有物。越来越多的文化工作者正联合起来，挑战博物馆，为文化工业而进行的艺术家的训练，资本和文化经费的分配（这种分配的方式是，把艺术生产从形成于从属的和边缘化传统的社会参与的形式，区分开来）中的排外的、并经常是殖民化的话语。正如它在各种后殖民主义、女性主义和其他批判话语中得到发展一样，这种观点包括了各种作为反抗和创造的潜在的、有活力的中心的文化边界；在这些中心，新的认同和联盟能够，并且正在历史的重写和多元身份的开拓

239



中,得到锻炼。

对作为文化政治和生产形式的 教育的重新界定

今后几年中,对教育改革家们来说,这些关注所提出的主要挑战是,为开展关于文化和扫盲的辩论,而构建一种新的语言。与此相关的是,为反对国内的暴政、防止对人类自由的威胁和扩展民主的可能性,需要拓展学校和其他公共空间。在我们历史的这个时刻,尤其重要的是,艺术家、教育工作者和其他文化工作者应当发展一种关于教育和作为文化政治学组成部分的教育实践的更为广泛的概念。在这种背景下,批判教育学不能被简化为教师用于实现市场预设的工具目的或满足规范文化的精神要求的技术和技巧。技术、技巧的教学和掌握,对于教师和其他文化工作者按照建构他们信仰和事业的原则和价值而实际所做的工作,或者,对提供为批判地分析学校、工作室和其他与社会生活未来场景相关的文化实践所必需的语言来说,是不够的。在这方面,作为文化政治学的一种形式,批判教育学涉及部分文化工作者的自觉努力,即在特殊的社会关系中,对知识和主观性如何生产和生产什么施加影响。批判教育学关注知识、权力、愿望和经验如何在学习的基本情况下,形成的方式。例如,阿比盖尔·所罗门-戈多(Abigail Solomon-Godeau)在分析摄影家康尼·哈奇(Connie Hatch)的作品时明确指出,激进的文化实践所需做的,远比暴露主流表现所排斥的更多:

240

就其整体而言,哈奇的作品明确地表明了,激进文化实践的本杰明公式(Benjaminian formula)——使不可见的成为可见的——不能再被理解为一种以有效暴露权力和支配真实关系的方式,补充、改造或重新为表现的规范的癖好定位的事务。就她的大部分作品关注性别问题而言,1930年代的激进文化理论中的空白,尤为清楚地表明了这一点。因此,哈奇对摄影表现的动力的关注,是一个有说服力的提示,即使用产生非神秘化或解构效果的

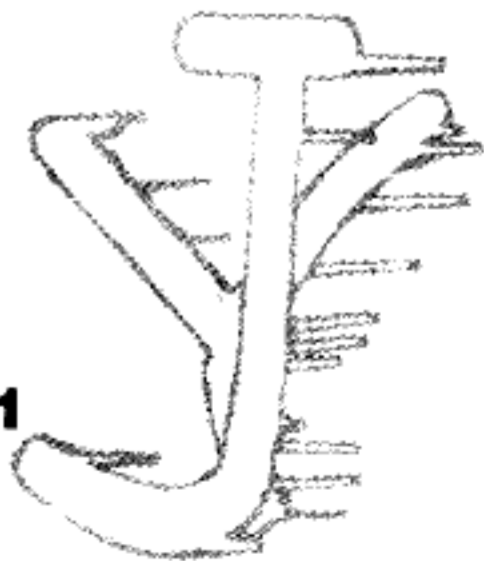


摄影，必须附加地与设备自身的精神效果竞争……哈奇作品的重要性不在于某种艺术评论的“成功”概念，而在于被认为是一个正式的标准或一个争论的标准。更准确地说，她的实践的意义在于，平等地关注文化生产的制度条件（一种激进的实践，必须被整体地建构以抵抗调整），强调在意义的过程中观察者的积极参与（观察者的政治化要求激励意义的生产而不是意义的消费），对那些表现模式的内在批评，这些模式已经历史性地发挥了使现状自然化、权威化和合法化的作用。²⁴

在学术界内外，批判教育学作为文化政治的一种形式，意味着对意义生产和表现进行分析的关注，意味着对他们所提倡的实践是如何隐含在社会权力的动力进行分析的关注。批判教育学的方法，不是要把教育实践简化成何种事物起作用的问题；相反，通过提出关于“什么知识最有价值；在什么方面，个人有所需求；掌握一些知识，意味着什么”²⁵的问题，强调了理解在教室和其他教育环境中实际发生事情的重要性。当然，批判教育学的语言还可以做更多的事情。教育是教师、文化工作者和学生或许可以共同参与的知识和实践，同时也是这种实践所支持的文化政治学。正是在这种意义上，计划一种教育同时就是建构一种政治想象力。

在过去几年中，我们已经看到，与教育界人士联合的艺术家在教育问题上，采取了更为积极的姿态。从去年在纽约市由“素材小组”（Group Material）组织的“民主、教育”节目，到最近在洛杉矶编辑制作的电视片“充满魅力的年轻人”，再到诸如“艺术家—教师关注”、“上升与照耀制作”和“蒂姆·罗林+幸存的儿童”等团体的实践，工作室和教室中的文化工作者正在意识到合作实践的必要性。对艺术家来说，这反映了对使艺术脱离生活的审美超越的康德（Kant）模式的不满。在一个对同性恋的恐惧、种族压迫和逐步扩大的经济不平等的世界中，文化工作者正意识到，非政治的后现代盗用、模仿的局限。

对表现的政治领域的斗争是必需的，但同样重要的是，把这些斗争置于物质关系的世界中。否则，艺术和教育都处于陷入抽象的唯我



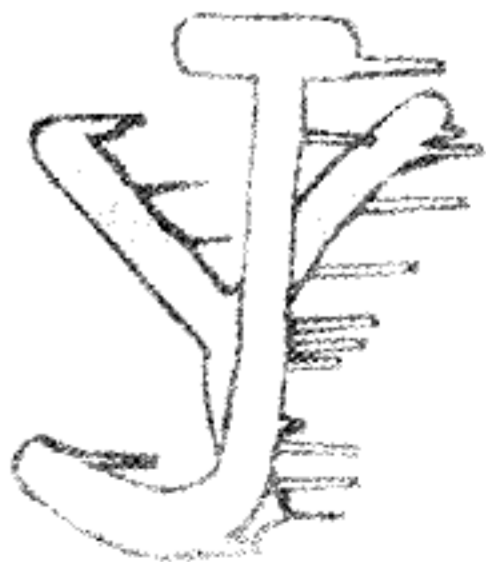
论、维持文本批判的形式的危机中。这种文本批判忽视了自身的政治约束和人类苦难与权力的物质因素。正如道格拉斯·克林普 (Douglas Crimp) 在《艾滋病：文化分析/文化激进主义》的导言中所说的，在危机中，这将变得极为明显：

艺术确实有权利去拯救生命，并且，在任何可能的方面，这种权力都必须被承认、促进和支持。但是，如果我们这样去做，我们将不得不放弃艺术的理想主义概念。我们不需要文化的复兴，我们需要积极参与反对艾滋病斗争的文化实践。我们无需超越传染病，我们需要终止它。²⁶

当它动员了那些从来不自认为是政治积极分子的文化工作者时，艾滋病危机比任何其他问题都证明了积极的联盟的需要与可能。这个危机已经产生一种具有直接的教育特征的文化实践形式，它在传播公共信息和挑战传染病人的松散结构方面，都发挥了作用。像格兰·菲里 (Gran Fury)、简·泽塔·格罗弗 (Jan Zita Grover)、苏尼尔·古普塔 (Sunil Gupta)、保拉·特雷希勒 (Paula Treichler)、测试限度集体 (the TLC) 和西蒙·沃特尼 (Simon Watney) 这样的个人的和团体的艾滋病积极分子，已经着重强调了通过语言和媒体的方式，使公众形成有关艾滋病的知识。正如克林普所说，除了发展可替代的文本之外，这些正在制作的文字和图像，承担了对文化界参与或拒绝表现传统的方式的批判。这并不是巧合，这种工作确实对右派带来了麻烦。这是因为，被质疑的话题不只是特殊的书籍或电影，而是对思想的整个系统的挑战。

开拓民主的话语

具体到学校，我们打算在最终与价值和政治（而不是与管理 and 经济）相联系的教育制度中，提出问题。因此，教育改革者和其他文化工作者需要回答目的和意义这些最基本的问题。我们到底想要什么样的社会？为了真正民主的社会，我们如何教育学生？为了使这样的教育有



意义和具有可操作性，我们需要给教师、艺术家和学生提供什么样的条件？这些问题的根本是，需要扩大把公立学校当作民主领域的遗产，这种领域有责任为国家提供一种必不可少的公共服务，即，唤醒年轻人的道德、政治和公民的义务。对教育工作者和其他文化工作者来说，这里关键的是，需要在激进民主传统之中（而不是之外）形成有关表现、差异和扫盲的批判的政治学。如果激进民主的概念要发挥作为各种文化工作者的连接点的教育实践的作用的话，那么，它就必须被理解为一种不断争取和重写对抗政治学的生活方式。

作为公众知识分子的文化工作者

与把公立学校和别的文化领域界定为民主领域相关的，是阐明教师和文化工作者可能扮演的参与的和改造的批评家的角色问题。这提出了关于领导和教育实践的概念，这种实践把希望的话语与自我和社会批判的形式相联系。社会批判并不要求文化工作者从作为一个整体的社会脱身，或提出关于客观性或真实性的似是而非的概念，而是需要文化工作者抛弃和改造那些复制压迫和人类苦难条件的特权的行使。我们相信，文化工作者需要开拓和重申关于定位的话语和政治的重要性，这种话语和政治认识到权力、历史、伦理是如何不可避免地纠缠在一起，从而在权力的变化关系中定位和限制他们的工作。这种话语的激进特征，说明了作为公众知识分子，文化工作者所扮演的角色，他们结合了自身的局限性和对正义的承诺，以及“使批判和抵抗的强有力的传统保持活力”的努力。²⁷

文化工作者致力于改革教育的各个方面，这种改革是公共生活广泛复兴的组成部分。文化工作者也需要提出一些重要的问题，如知识和权力的关系、学习和可能性的关系、社会批判与人的尊严的关系，以及如何在更广泛的社会和政治结构中发生作用的、与支配、特权和抵抗的相关中（而不是脱离这种相关）来理解这些关系。从根本上讲，这不仅是人们知道什么的问题，而是他们在特定的社会和文化实践的背景和约束下如何逐渐知道的问题。这种文化政治的维度暗示着对传统



的批判性的解构，这不是对历史的拒绝，而是把改造传统作为历史和社会建构的尝试；这种建构总是需要批判的对话而不是不加质疑的敬畏。对文化工作者来讲，最重要的是，恢复传统和社会记忆，从而提供一种新的解读历史、改造权力和身份的方式。在这种记忆、历史和身份的观念中，学术领域边界的概念崩溃了，文化工作者因而能理解学科分化、强迫隔离和等级制度的专断性；这些文化的生产阻碍了发生在多元文化编码中知识的形成，以及质疑模式之间的互动。在学科的聚集地之外，存在着创造新的语言和社会实践的可能性，从而使文化工作在教育同日常生活结合起来，而不是将它们分离。正是在社会记忆的重构中，文化工作者发挥了改造的批评家的作用，激进的民主话语为社会斗争和文化工作提供了基础。在这种文化工作中，教育的基础是为了扫盲理论而存在的，而扫盲理论则把文化差异当作正义、平等和社会的广泛话语的组成部分。

243

最重要的是，这是超越大学围墙的大众的扫盲。近年来，善意的艺术家和学者对大众文化的袭击，已经变成为知识的和殖民的观光游览。像文化研究和媒体研究这样的领域的前景，已经由于缺乏特性和与被分析的选民的联系而黯淡。关注的焦点已经集中在电影、音乐或年轻人的流行装饰，并作为学术话语的对象，却很少关注年轻人本身。尤其当白人知识分子逃避主流文化和白人群体时，情况就更是如此。这些知识分子只关注“另类”的大众文化，编织“聪明的”批判网络，而后更热切地回到这个网络。大众文化的研究不是为年轻人提供发言的空间，而是成了边界超越的形式，在这种形式中，“另类”成了学术占用和维护的资源。开始作为批评计划的东西，经常被简化成为一种知识的实践，而它仅仅是赋予“先知”的权威角色以特权。这种在文化职业中不断得到维护的独特的西方传统，有助于非常落后的、闭塞的扫盲观念(这正是我们寻求解构的)的形成。

与此同时，大众的学术表现已经令人啼笑皆非地美化为可以摆脱经济现实的“人物”的能力。正如马汉·莫里斯(Meaghan Morris)已经提到的，大众知识的理论概念已经被用来颠覆“真正的”对种族主义、性别歧视、同性恋或经济的不公平的意识。²⁸ 由于这个原因，文化工作



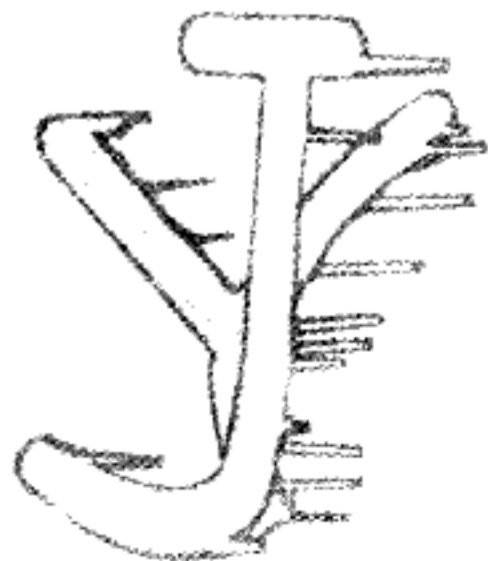
者必须不断地关注对他们自己所属集团的情感投资。作家、教师和艺术家从来都不是公正无私的观察者，他们很容易把他们自身的计划置于他们所研究和描述的人身上。然而，文化工作者自己的政治却很少有这样的自我意识。

作为可能性话语的批判的扫盲

在谈到扫盲问题时，我们想说的是，在我们思考如何建构批判民主中的政治主体中，最重要的是扫盲。从这个意义上讲，扫盲与现在的界定是矛盾的，现在的界定把它简化为学习功能性的读写技巧，或者是学习狭义的文化背景的规则与编码。如果我们把世界看作一篇课文，那么，扫盲就意味着涉及在图书馆（传统的阅读概念）、艺术长廊（艺术的创作与解释）和街道（大众文化和学生经验）的所有内容。它几乎也不与有关解放的错误概念相一致，而正是通过这种概念，它象征性地得到了推进。一个最近的例子是巴巴拉·布什（Barbara Bush）的座右铭，即“给他们书籍，就是给他们翅膀”。²⁹在这种话语中，扫盲既成为进入美国思想中“最好的”部分的入门，又成为把解放的实践简化为读写技巧的机械学习的思想支柱。布什的扫盲战役简洁地表明了，传统的扫盲作为社会授权和作为思想意识压迫的双重结合。尽管保守分子乐意在文盲、失业、不良的健康状况、福利依赖和心理疾病之间进行比较，但是，文盲可能源于（而不是造成）经济不公平的观念，却很少被考虑到。

244

在各种观念中，扫盲是作为组织、印刻和包容意义的手段的表现实践。扫盲也是分裂或断绝现有文本的、认识论的和意识形态系统的表现实践。在一定程度上，扫盲是对质疑表现的结构和实践的批判；这就是说，它强调意义不是固定的，强调语言文字承担着出自不同的历史、地位和经验的人的对话。扫盲是一种漫不经心的实践，在这种实践中，差异不仅对理解如何读、写或发展听力技巧是重要的，而且对认识作为旨在重建民主的公共生活的政治和实践的组成部分的另类事务，也同样是重要的。



不管怎样,作为差异和民主的广泛政治的一部分,扫盲提出了两个方面的重要考虑。第一,它使我们能看到,我们所继承并影响我们的话语和社会关系的那些地位和边界所具有的、在历史和社会中形成的力量和局限。第二,扫盲是一种伦理称谓的形式,这种伦理称谓形成了我们如何建构我们和他人的关系。它划定了差异的界限,并在边界上印刻着这些界限,从而“划定了安全的地方和不安全的地方,这使我们区别于他们”。³⁰ 无论是暗示还是明示,边界都标明了权力是如何不同地印刻在身体、文化、历史、空间、土地和心灵之上的。当我们在消除不确定性的线性逻辑中,以霸权的术语来界定扫盲时,只能认识到特权和支配的边界。

在这里,重要的是,扫盲的话语不能脱离差异和权力的语言。正因为这样,扫盲不能仅仅被看作是一个认识的或程序的问题,而必须主要用政治和伦理的术语来界定。它是政治性的,因为我们如何“解读”世界,总是与各种权力关系有关。扫盲是伦理性的,因为人们不同地“解读”世界,依赖于(例如)课堂环境、性别、种族和政治。他们同样在建构他们自己与他人的空间和社会关系中解读世界,反过来,又要求行为应基于判断和选择,这种判断和选择涉及一个人如何面对作为“他人”标示的思想意识、价值和经验而做出的行为。这些转变中的认识和身份的关系,构成了我们“对另类反应的不同模式(例如,在那些改观和破坏形象的人之间,在那些关心他人的人和不关心他人的人之间)”。³¹

如果差异的政治学将在一种解放的实践、而不是在压迫的实践中形成,那么,扫盲就必须根据差异重写,这种差异是与平等、正义和自由的原则相联系,而非与那些支撑等级制、压迫和剥削的利益相联系。在这个意义上,扫盲作为一种解放的实践,需要文化工作者在差异的语言中写作、讲话和倾听;在这种语言中,意义成为多元的、分散的,并且拒绝永久性的隔绝。在这种语言中,个人是与另类交谈。换一种说法,批判性的扫盲话语是一个标记,它表明,需要对文化边界的性质和结果提出挑战和进行重新界定;需要为学生成为边界超越者创造条件,以使用他们自己的方式理解另类;需要建立一种边境,在那里,各种文化资源被允许在现存的权利框架结构中形成新的认同。³²

245



这里的核心是扫盲的概念，它与公民勇气的形式和批判的公民的实践，是不可分离的；而公民勇气和批判的公民把自由和平等的民主原则拓展到最为广泛的关系中。从根本上讲，批判的扫盲为学生和听众提供了充分的条件，用于发展和体验多元的公民概念和把民主作为形成统一但不排斥特性的论坛的社会概念。扫盲能够提供一种新的解读过去和现实的方式，作为改造权力、声音和价值感的一种途径。

作为一种教育实践，扫盲意味着把个人作为道德和政治计划的一部分，这种计划把意义的产生与人类力量的可能性、民主的社会和改造的社会行动相结合。扫盲更意味着打破预设。它还意味着，通过广泛的历史、文化和权力的范畴，来理解日常生活的细节。作为可能性语言的一部分，通过把学习本身的特性与人们带进文化领域的梦想、经验、历史和语言，扫盲的批评理论提供了对学习过程动力的重要的教育洞察。这里所提倡的是，教师和其他文化工作者应学着确定学生的经验和声音，以便使学生被认可和得到支持，作为一个相关的人、作为一个能够参与他们自己学习的形成和结果的人，以及作为在此过程中能够用植根于历史感和空间感的声音来发言的人。

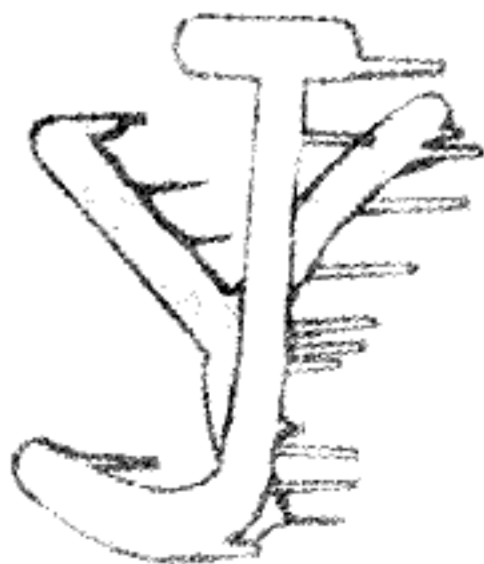
但是，假如我们以一种意味深长的方式，来看待这种教育洞见，我们就必须理解，它并不足以对那些多层面的、由不同“选民”带入教室或画廊的经验，进行确认和提供声音。同样有必要去考察学生的文化背景和社会经验，这样，他们就能够理解构成他们的多元的和矛盾的声音的长处和短处。

作为差异教育学的一部分，在反对统治结构的斗争中，学生必须占有他们自己的社会和历史的丰富性。他们必须能够在不同的文化中，自由地进出，以便鉴赏和占用不同文化传统的编码和语汇，这样，就可以进一步拓展知识、技能和见识，这些是他们在确定、塑造（而不只是适应）现代世界中所需要的。

246

走向后现代的公民话语

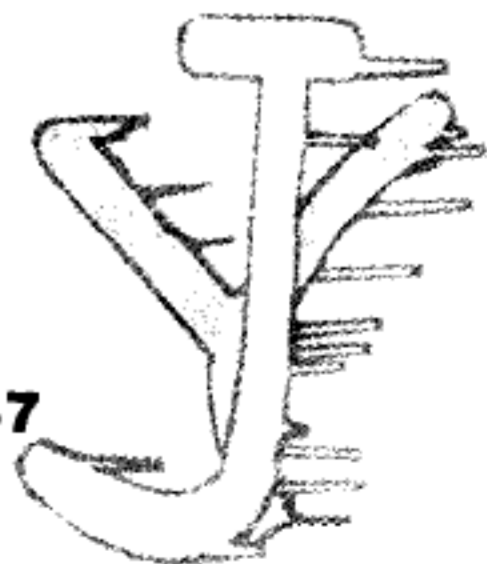
最后，我们想说，文化工作者需要一种批判和可能性的语言，



这种语言允许多元的团结和政治语汇；同样，它把对扩展自由、平等和正义的民主原则的共同关心，与最为广泛的可能的关系相联系。作家、教师和艺术家需要一种共享的语言，它既为民主政治提供基础，也为承认作为公共生活组成部分的多元性、特殊性和异质性的后现代的公民观，提供了基础。这就为发展一种作为文化民主斗争组成部分的、关于差异和扫盲的话语，提供了一些思考。一定程度上，文化工作者必须在权力关系中来探索文化的复杂性，这些权力关系既能使学生摆脱不同的传统，也能使他们受到传统的压制。当文化工作者在种族、性别和阶级关系中被构造时，他们也必须提出不平等的问题，并在开展反对各种压迫关系的集体斗争中，意识到分离主义政治的局限性。与此同时，对文化工作者来说，有必要在他们的工作和行动中，为一种团结的语言和可能性的计划提供基础，这些语言和计划是重新思考后现代时期民主公民意义的、新的视角和尝试的组成部分。

至少，这意味着，文化工作者需要发展一个共享的公共领域的网络，从中他们能发展出一套能在各自的工作中被认可的相关性。³³ 同样地，文化工作者需要关注表现的问题，这个问题不仅是意识形态生产和解构的中心，而且是教育实践结构的基础——这些教育实践说明知识和权力是如何结合、从而产生特殊的存在方式和特殊的梦想、渴望的方式，还说明这些方式是如何在特定的历史和文化背景下被支配的和从属的集团所接受的。我们应注意到，人们生活的各种关系是可以被种族、年龄、阶级和性的取向虚构的。我们需要记住的是，表现和现实是相互决定与被决定的概念。在这种背景下，我们的任务就变得更加错综复杂，而不仅仅是通过展现确定的景象，对消极的陈规进行简单的修正。正如斯图亚特·霍尔 (Stuart Hall) 和其他人已经指出的那样，即使“纯洁的人种”的确定的想象，有时也会反映出殖民主义的过于自信的印迹，或者作为简化论的反殖民主义逻辑的反面而发挥作用。³⁴ 经验的矛盾和复杂的特性在这种分析中丧失，并产生了使另类奇特化和浪漫化的所有问题。

除了这种水平的文本批判外，假如没有别的原因去考察从诸如“男性”和“白人”这样的支配范畴中转移注意力的方式，我们也需要详



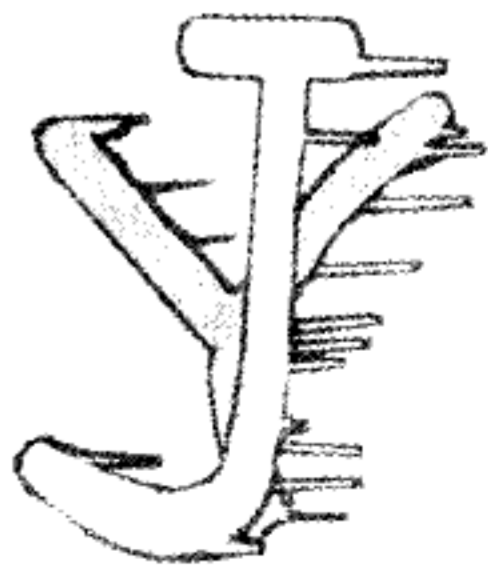
细考察使这些问题形成的结构。在这一点上，即使是质疑边缘和中心关系的进步主义的解构主义观点，也必须因为它向欧洲的实践者提供了权威的特权而受到质问——即便它也批判了这些实践者。事实上，这意味着发展一种文化和政治斗争的概念，这种概念是通过一种同时是历史的、政治的、批判的、教育的和充满希望的语言而得到的。我们想通过更明确地提出一些因素来得出结论，这些因素可能会在开发和深化民主文化的可能性的尝试中，得到这样一种语言。

首先，文化工作者应该阐明历史记忆的重要性。通过历史记忆，我们意识到，没有一种语言、知识或社会实践是超越过去的。此外，历史记忆反对认为过去是线性发展的观念，反对历史是朝着成功和进步的更高峰向前运动的、一系列事件不容置疑地连接的观念。因此，历史记忆反对整体叙述和理论的独白。相反，它主张：

一种假定的转变或运动，它们不是超越和脱离过去，而是循环、回归，回到过去的细节、早期的沉默和边缘，回到先前“空白”的空间和隐藏的关系中，以便从中获取广泛的可能性……这场斗争不是为了绝对真理和终极目标的令人恐惧的空白，而是为了争取那些对我们是“好的”和有益的东西。我们是在多种声音、语言、他和她的故事的世界（这个世界虽然不那么安全，但明亮、更开放、易于接近，或者用更世俗的话说，更有可能）里，寻求我们的解放，而不是寻找伴随我们通向“现实”真理的狭窄道路的固定的基础和理性的指示。³⁵

正如伊恩·钱伯斯（Iain Chambers）所指出的那样，历史记忆意味着文化工作者将被迫得到一种历史意识，而不是去发现它。这种任务把历史探究的观念与道德和政治力量的需要联系起来。它使我们在历史和可能性的语言之内而不是之外，为我们自己和我们的想象，确定位置。

第二，文化工作者不仅需要以历史记忆的方式思考表现的实践，而且还需要重写文化工作的政治和教育的实践。既然这样，文化工作



的教育维度就涉及到符号表现的形成过程和这些表现得到确定的实践。这包括对文本、听觉表现和视觉表现进行分析的特别关注,和对在特殊的制度安排中,如何组织和控制这种表现并加以特别关注。这样一种实践使对权势的警惕成为必要,这种权势美化差异和同化持异议者。它也探讨不同的人是如何在理解和意义的实践中,参与这样的表现。作为一种文化实践,教育既争夺、也在重塑各种形式的想象、文本、交谈和行为的构造、表现和约定,它们导致意义的产生,并告知学生和其他人关于他们个人和集体的未来。在这个意义上,教育不仅阐述了一种批判的话语,而且也提出了一种可能性的计划。文化工作的政治维度则提出,文化工作者应关注显性和隐性的意识形态的和制度的压力,这些压力影响、协调和限制着他们的工作。它也提出了一种对“决定他们工作的意义、接受和作用的夸张的和正式的策略”进行批判的意识。³⁶

文化工作的政治维度承认,社会中发生在文化生产的各个领域的符号性陈述明确地显示辩论的和不平等的权力关系。在这种程度上,文化工作告诉的是一项事业,它的企图是动员可以动员可以引起在人们的生活中使压迫的程度最小化的深刻的变化的知识和渴望。危险的是,一个政治的不真实的想象。这种想象为创造新的公共领域拓展了可能性。在这些公共领域中,平等、自由和正义的原则成为建构自己和他人之关系的一个最基本的组织原则。³⁷

第三,文化工作者需要发展科内尔·威斯特所谓的“预言的批判”。在这里,这种批判是被当作关于揭露、否定和质疑的一个深思熟虑的概念。从某种意义上讲,这意味着“保持制度的其他相关的权力结构的复杂动力,以便为转变的现实提供选择和变通;它也努力去把握对新的环境和条件积极回应的表现策略”。³⁸ 通过把结构分析与作为道德和政治计划一部分的文化分析相结合,预言的批判就保证了差异的政治。简言之,这意味着,文化工作者应在他们自己的工作教学中,展示一种自我批判的语言、能质疑公共形式的语言、揭露社会的不公平的语言以及摧毁当前暴政的语言。

最后,文化工作者需要一种想象的语言,这种语言促使他们既

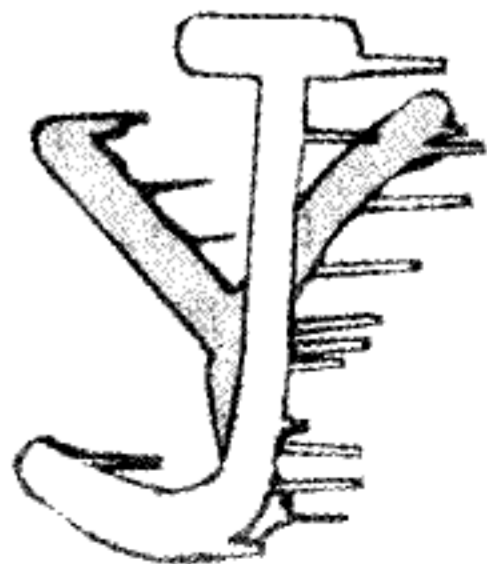


能够在当代事物的秩序中,思考结构、运动和可能性,又能思考他们如何行动去阻止野蛮并发展那些公共生活中指向理想但尚未实现的可能性的方面。这是一种民主可能性的语言,它反对在家长制和支配中形成的关于文化差异的规定;它是一种反对把文化、社会的和空间的边界当作暴力和恐怖主义海岸线的语言。与这种观点相反,民主、边界、边境和差异的概念必须重新界定,以便使不同的身份和文化在创造文化产品、多元资源和扩展人类可能性和社会形式的实验(这是即将出现在这个国家的激进民主所必需的)中,发挥交流基地的作用。

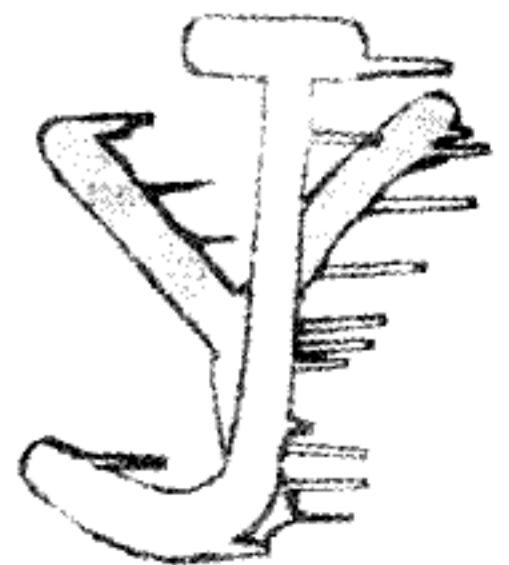
参考书目

- 1 Roger Kimball, "Tenured Radicals: A Postscript," *The New Criterion* (January 1991), 6.
- 2 Patrick Buchanan, "In the War for America's Culture, the 'Right' Side is Losing," *Richmond News Leader*, June 24, 1989.
- 3 Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux, *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991).
- 4 Chantal T. Mouffe, "Radical Democracy: Modern or Postmodern?" in Andrew Ross ed., *Universal Abandon: The Politics of Postmodernism* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988), 42.
- 5 Roger I. Simon, *Teaching Against the Grain* (New York: Bergin and Garvey Press, 1992), 8.
- 6 Matthew Arnold, 引自: Cornel West, "The New Cultural Politics of Difference," *October*, 53 (Summer 1990), 95.
- 7 Allan Bloom, *The Closing of the American Mind* (New York: Simon & Schuster, 1987).
- 8 Edward W. Said, "Figures, Configurations, Transfigurations," *Polygraph*, No. 4 (1990), 22.
- 9 E. D. Hirsch, Jr., *Cultural Literacy* (Boston: Houghton Mifflin, 1987).
- 10 Iain Chambers, *Border Dialogues: Journeys in Postmodernity* (New York: Routledge, 1990), 16.

249



- 11 Diane Ravitch, "Multiculturalism: E Pluribus Plures," *The American Scholar* (Summer 1990), 337—354; Diane Ravitch, "What's at Stake with Multicultural Education?" *Clipboard* No. 5 (February, 1990), 1 — 2; Diane Ravitch, "Diversity and Democracy: Multicultural Education in America," *American Educator* (Spring 1990), 16—20, 46—48.
- 12 值得指出的是, 诸如金博尔这样的新保守主义者正运用拉维奇的共同文化的概念, 来解构对西方文化的任何批评, 见 Kimball, "Tenured Radicals."
- 13 Chandra T. Mohanty, "On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s," *Cultural Critique*, No. 14 (Winter 1989—1990), 179—208.
- 14 Ibid., 196.
- 15 Ravitch, "Multiculturalism", 340.
- 16 Ibid.
- 17 这类著作包括: Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux, *Education Under Siege* (South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey Publishers, 1985); David Livingston, ed., *Critical Pedagogy and Cultural Power* (South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey Publishers, 1987); Paulo Freire and Donald Macedo, *Reading the Word and the World* (South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey Publishers, 1987); Henry A. Giroux and Peter McLaren, eds., *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle* (Albany, New York: SUNY Press, 1989); Henry A. Giroux and Roger I. Simon, eds., *Popular Culture, Schooling and Everyday Life* (New York: Bergin and Garvey, 1989); Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life* (Minneapolis: University of Minnesota, 1988); Deborah P. Britzman, *Practice Makes Practice* (Albany, New York: SUNY Press, 1991); Ivor Goodson and Rob Walker, *Biography, Identity, and Schooling: Episodes in Educational Research* (New York: The Falmer Press, 1991); Aronowitz and Giroux, *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*.
- 18 Mohanty, "On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s," 207.
- 19 Richard Bolton, 引自: Paul Mattick, Jr., "Arts and the State," *The Nation* 251: 10 (October 1, 1990), 353.
- 20 Carole S. Vance, "Reagan's Revenge: Restructuring the NEA," *Art in America* (November 1990), 49—59.
- 21 Michael S. Joyce, "The National Endowments for the Humanities and the Arts,"

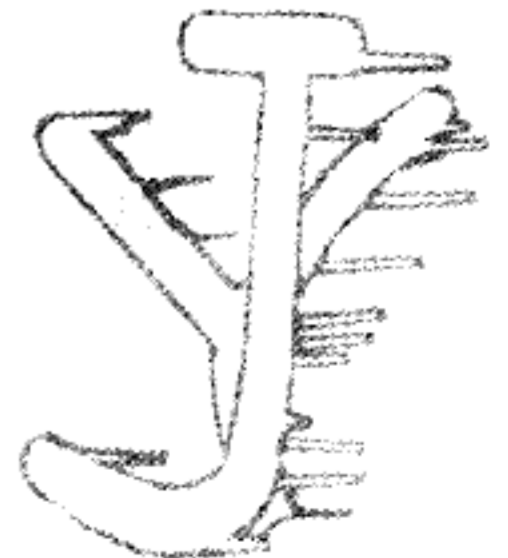


- Mandate for Leadership* (Washington, DC: The Heritage Foundation, 1981), 1040—1041.
- 22 Hilton Kramer, "A Note on the New Criterion," *New Criterion* 1: 1 (September 1982), 7.
- 23 Gayatri C. Spivak, *The Post-Colonial Critic* (New York: Routledge, Chapman, and Hall, 1990), 19.
- 24 Abigail Solomon-Godeau, *Photography At The Dock: Essays on Photographic History, Institutions, and Practices* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991), 215—216.
- 25 Roger I. Simon, "For a Pedagogy of Possibility," *Critical Pedagogy Networker* 1: 1 (February 1988), 2.
- 26 Douglas Crimp, "AIDS: Cultural Activism/Cultural Analysis," *October* 43 (Winter 1987), 6—7.
- 27 West, "The New Cultural Politics of Difference," 108.
- 28 Meaghan Morris, "Banality in Cultural Studies," *Block* 14 (1988), 15—26.
- 29 Barbara Bush, in Eden Ross Lipson, "Reading Along with Barbara Bush: The Endings are Mostly Happy," *New York Times Book Review*, May 21, 1989, 36.
- 30 Gloria Anzaldua, *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza* (San Francisco: Spinster/Aunt Lute, 1987), 3.
- 31 Richard Kearney, *The Wake of Imagination* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991).
- 32 这些主题的广泛展开, 可见: Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux, *Post-modern Education: Politics, Culture, and Social Criticism* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991).
- 33 关于进步主义者发展公共领域 (这既允许他们涉及特殊的问题, 又使他们建立旨在运用权力和影响决策的联盟) 的需要, 可见: *Social Text*, Nos. 25 & 56 (1990). 尤可见: Nancy Fraser, "Rethinking the Public Sphere," *Social Text*, Nos. 25 & 26 (1990), 56—80; Patricia Mann, "City Colleges as a Postmodern Public Sphere," *Social Text*, Nos. 25 & 26 (1990), 81—102.
- 34 Stuart Hall, "New Ethnicities," in Kobena Mercer, ed. *Black Film/ British Cinema, ICA Document 7* (London: Institute for Contemporary Arts, 1988).
- 35 Iain Chambers, *Borders Dialogues: Journeys in Postmodernity* (New York: Routledge, 1990), 9—10.
- 36 Abigail Solomon-Godeau, "Who is Speaking Thus? Some Questions About



Documentary Photography,” in Lorne Falk and Barbara Fischer, eds., *The Event Horizon: Essays on Hope, Sexuality, Social Space and Media(tion) in Art* (Toronto: The Coach House Press, 1987), 211.

- 37 本节观点来自 Henry A. Giroux and Roger I. Simon 题为 “Pedagogy and Cultural Politics” 的未发表的论文 (Toronto, Ontario, Canada, 1990).
- 38 Cornel West, “The New Cultural Politics of Difference,” *October*, 53 (Summer 1990), 105.



索 引

- 西奥多·阿多尔诺
非洲美国人
能动性
 ~ 与教育
 ~ 的政治
 ~ 与后现代女性主义
艾滋病
《艾滋病：文化分析/
文化行动主义》
(道格拉斯·克里普)
林达·阿尔科夫
路易斯·阿尔蒂塞
美国公民自由联合会
格洛丽亚·安萨卢多瓦
汉纳·阿伦特
斯坦利·阿罗诺维茨
艺术
李·阿特沃特
权威
 ~ 与教育
 ~ 与权力
M·巴赫京
- Adorno, Theodor 47, 183—184, 216
Afro-Americans 见女性主义 (Feminism)
Agency
 and education 156—158
 politics of 25—28
 and feminism 68—71
AIDS 241
AIDS: Cultural Analysis/ 241
Cultural Activism
(Douglas Crimp)
Alcoff, Linda 66, 70
Althusser, Louis 212
American Civil Liberties Union 4
Anzaludua, Gloria 168
Arendt, Hannah 97
Aronowitz, Stanley 49, 115, 135, 150
Art 207—226
Atwater, Lee 72
Authority
 and education 156—158
 and power 175—176
Bakhtin, M. 167, 210



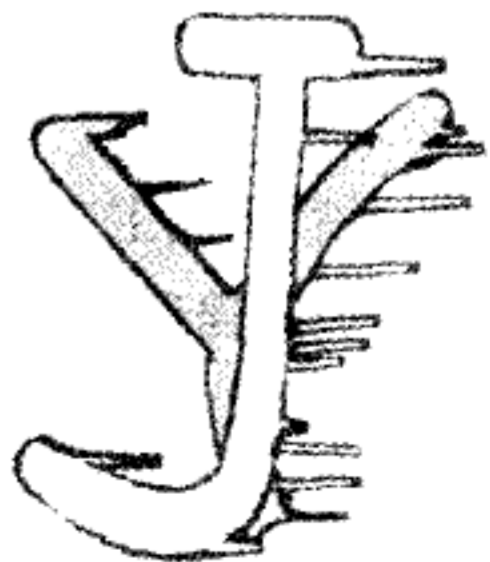
- 迈克尔·巴枯宁
 托尼·凯德·班巴拉
 阿米里·巴拉卡
 丹尼斯·巴里
 罗朗·巴尔特斯
 桑德拉·李·巴特基
 查理·博德莱尔
 赛芒特·鲍曼
 沃尔特·本杰明
 小威廉·本内特
 约翰·伯杰
 约瑟夫·伯杰
 埃莉诺·贝里斯泰因
 马歇尔·伯曼
 巴兹尔·伯恩斯坦
 理查德·伯恩斯坦
 霍米·K·巴巴
 威廉·比奇洛
 二元对立
 乔恩·伯德
 厄恩斯特·布洛克
 阿兰·布卢姆
 理查德·博尔顿
 边界文化
 边界教育学
 ~的情况
 ~与主体和群体的政治
 ~与实践的象征
- Bakunin, Michael 44
 Bambara, Toni Cade 131
 Baraka, Amiri 130
 Barrie, Dennis 156
 Barthes, Roland 195, 197, 198, 210
 Bartky, Sandra Lee 70—71
 Baudelaire, Charles 45
 Bauman, Sygmunt 119—120
 Benjamin, Walter 78, 106, 195
 Bennett, William J. 107n, 153, 237
 Berger, John 202—203
 Berger, Joseph 107n
 Bergstein, Eleanor 197, 200
 Berman, Marshall 45
 Bernstein, Basil 152
 Bernstein, Richard 124
 Bhabha, Homi K. 24
 Bigelow, William 30
 Binary Oppositions 23—25
 Bird, Jon 215—216
 Bloch, Ernst 91, 95, 216, 218
 Bloom, Allan 92, 93—94, 95, 108n, 152
 153, 154, 230, 233, 237
 Bolton, Richard 236
 Border Cultures 54—59
 Border Pedagogy
 facets of 28—29
 and politics of identity and community
 32—34
 and representation of practice 29—32



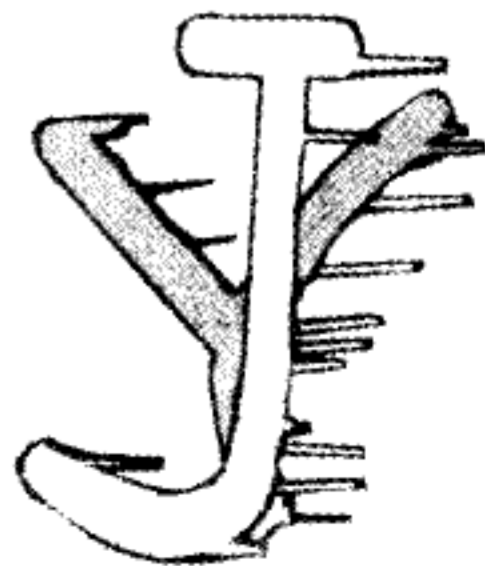
- ~ 教师定位 and teacher location 34—36
- 亦可见教育学(Pedagogy)
- 皮埃尔·布尔迪厄 Bourdieu, Pierre 152, 190—191
- 塞缪尔·鲍尔斯 Bowles, Samuel 13, 151
- 帕特里克·布兰特林格 Brantlinger, Patrick 185
- 格温德琳·布鲁克斯 Brooks, Gwendolyn 130
- 帕特·布坎南 Buchanan, Pat 230
- 芭芭拉·布什 Bush, Barbara 244
- 乔治·布什 Bush, George 4, 23, 93, 97, 106, 112
- 马太·克利内斯库 Calinescu, Matei 43—44
- 自由艺术规范 Canon, Liberal Arts 100—101, 109n
- 黑兹尔·V·卡尔比 Carby, Hazel V. 109n, 126, 127
- 约翰尼·卡斯尔 Castle, Johnny 198—199
- 伊恩·钱伯斯 Chambers, Iain 247
- 林耐·V·切尼 Cheney, Lynne V. 92, 95
- 巴巴拉·克里斯蒂安 Christian, Barbara 125, 131
- 公民权责
 ~ 与民主 and democracy 110n
 ~ 与教育 and pedagogy 133—134
 后现代 ~ postmodern 174, 246—248
- 澄清 Clarity 24—25
- 乔·克拉克 Clark, Joe 12
- 阶层
 ~ 的深入划分 deepening division of 111—112
 《脏舞》中的 ~ in *Dirty Dancing* 197—200, 206n
 《美国思想的终结》*The Closing of American Mind* 94, 233
- 吉姆·柯林斯 Collins, Jim 122
- 殖民化 Colonization 211—212
- 哥伦比亚大学 Columbia University 109n



- 团体
 公众
 复杂性
 矛盾的意识
 赞同
 保守主义者
 文化~
 民主~
 差异~
 ~与教育
 知识~
 ~与流行文化
 亦可参见新保守主义(Neoconservatives)
- 乔治·S·康茨
 道格拉斯·克林普
 批判性民主
 批判性教育
 批判教育学
- 《批判教育学、国家和文化斗争》
 (亨利·A·吉罗克斯、彼得·麦克拉伦编著)
- 《教育中的批判性研究》
- 预言批判主义
 批判
 文化民主
 《文化扫盲》
 (E. D. Hirsch)
 文化的政治
- Communities 158—160
 Community 32—34
 Complexity 24—25
 Consciousness, Contradictory 205n
 Consent 192—196
 Conservatives
 on culture 237—238
 on democracy 237
 on difference 171
 and education 230—231
 on knowledge 238
 and popular culture 183—185
- Counts, George S. 97
 Crimp, Douglas 241
 Critical Democracy 12, 16, 18
 Critical Education 10
 Critical Pedagogy 见边界教育学(Border Pedagogy)、教育学(Pedagogy)
Critical Pedagogy, the State, and the Struggle for Culture 150
 (Henry A. Giroux and Peter McLaren, eds.)
Critical Studies in Education 150
 Criticism, Prophetic 248
 Critique 77—78
 Cultural Democracy 23
Cultural Literacy 94—95
 (E·D·赫希)
 Cultural Politics 42—43



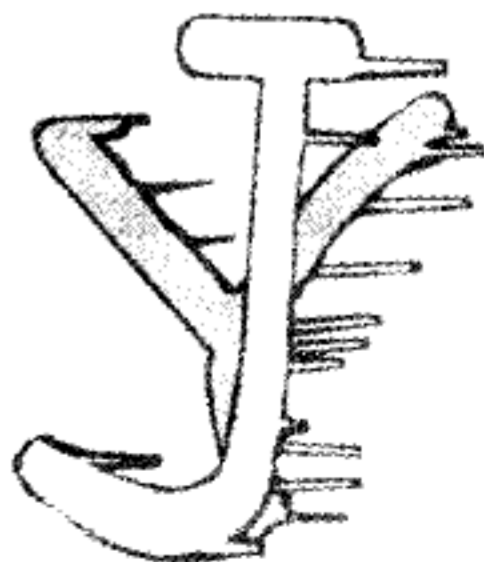
- 文化的研究
- 文化工作者
- 知识分子 ~
- 经定义的 ~
- ~ 与历史记忆
- ~ 与语言
- ~ 的需求
- ~ 与教育学
- ~ 与政治学
- ~ 与预言批判主义
- 文化
- ~ 的保守主义观点
- 主导性 ~
- ~ 与教育
- ~ 的同质性
- ~ 与教育学
- 戴安娜·拉维奇论 ~
- 亦可参见多元文化主义(Multiculturalism)、流行文化(Popular Culture)
- 边界文化
- 课程
- ~ 内容
- ~ 与教育学
- ~ 与政治学
- 种族 ~
- 《后现代主义的批判实践：
 课程理论》
(亨利·A·吉罗克斯)
- 《课程探究》
- Cultural Studies 163—166
- Cultural Workers
- as intellectuals 242—243
- defined 5
- and historical memory 247
- and language 248
- needs of 246—248
- and pedagogy 78—79, 247—248
- and politics 248
- and prophetic criticism 248
- Culture
- conservative view of 237—238
- dominant 186—187, 189—190
- and education 232
- homogeneity of 237—238
- and pedagogy 99, 134—135, 169,
 221—222, 225—226
- Dianne Ravitch on 234—236
- Cultures, Border 54—59
- Curriculum
- content of 14
- and pedagogy 75—76, 104, 141,
 236
- and politics 107n
- of race 16
- Curriculum Discourse as Postmodernist
 Critical Practice* 150
(Henry A. Giroux)
- Curriculum Inquiry* 150



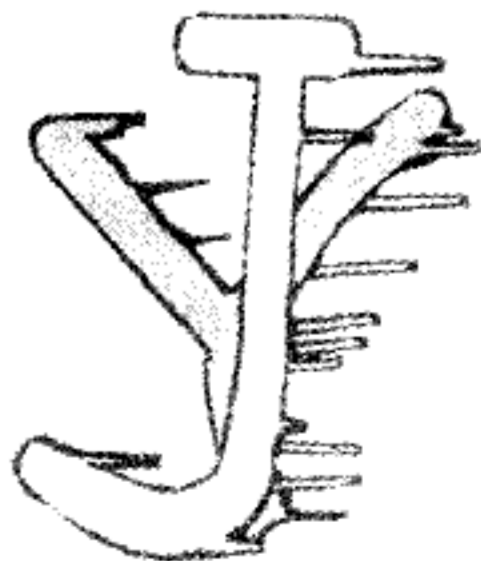
- 死亡
《西方的衰落》
奥斯瓦尔德·斯宾格勒
特里莎
莉莎·德尔皮特
民主
 ~ 公民
 关于 ~ 的保守观点
 批判 ~
 文化 ~
 ~ 的定义
 ~ 与教育
 ~ 与女权主义
 ~ 与自由艺术
 ~ 与现代主义
 关于 ~ 的非保守观点
 ~ 与教育学
 ~ 与后现代主义
 ~ 与权力
 ~ 与种族主义
 激进的 ~
 ~ 与改革
 美国的 ~
雅克·德里达
约翰·杜威
诺曼·戴蒙德
差异
 非裔美国人女权主义
 者关于 ~ 的观点
- Death 215—218
The Decline of the West 122
(Oswald Spengler)
de Lauretis, Teresa 65, 66, 70, 104
Delpit, Lisa 138—139
Democracy
 and citizenship 110n
 conservative view of 237
 critical 12, 16, 18
 cultural 23
 definition of 155—156
 and education 154—156
 and feminism 42—43
 and liberal arts 96—97
 and modernism 42—43
 neoconservative views of 95—96
 and pedagogy 72—73, 103
 and postmodernism 42—43
 and power 135
 and racism 112—113
 radical 177n
 and reform 241—242
 in United States 72, 161—163
Derrida, Jacques 60, 90—91
Dewey, John 12, 13, 18, 97, 106
Diamond, Norman 30
Difference
 Afro-American feminist
 view of 126, 131



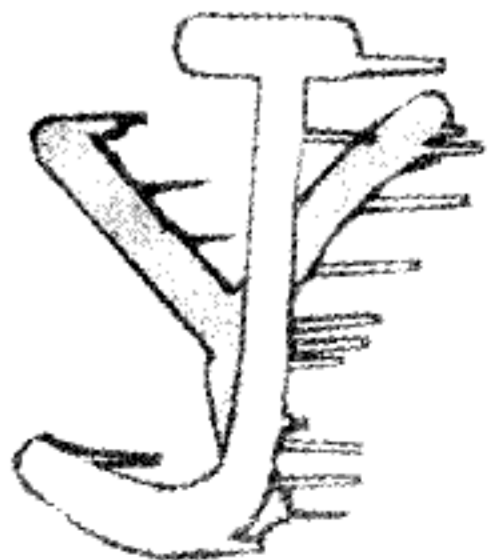
- 关于~的保守观点
 ~与文化研究
 关于~的自由观点
 ~与扫盲
 ~与教育学
 ~政治
 ~的政治
 ~与后现代女权主义
 ~与权力
 激进教育
 理论家谈~
 ~与学生
 亦可见多元文化主义(Multiculturalism)
- 《脏舞》 *Dirty Dancing* 196—200, 201—202, 206n
- W·E·B·迪布瓦 Dubois, W. E. B. 101
- 埃米尔·涂尔干 Durkheim, Emil 209
- 特里·伊格尔顿 Eagleton, Terry 210
- 特里莎·埃伯特 Ebert, Teresa 60
- 教育
 ~与能动性
 对~的冲击
 ~与权威
 ~中的二元矛盾
 关于~的保守观点
 ~的局限性和制约性
 批判~
 ~与文化政治学
- conservative view of 171
 and cultural studies 165
 liberal view of 171—172
 and literacy 245
 and pedagogy 74—75, 102, 103—
 104, 134—135, 170—176
 and politics 174
 politics of 168—170
 and postmodern feminism 68—71
 and power 175—176
 radical educational 172—174
 theorists' on
 and students 174—175
- and agency 156—158
 attacks on 92—96
 and authority 156—158
 binary oppositions in 23—25
 conservative view of 107n, 108n,
 230—231
 contextuality and conditionality of 101
 critical 10
 and cultural politics 154—155



- ~与文化
 少数族裔 ~与理论
 ~与女权主义
 ~与意识形态
 ~中自由艺术
 的重要性
 ~与知识
 ~与语言
 ~与现代主义
 ~与教育学
 ~与政治
 ~与后殖民主义
 ~与后现代主义
 ~改革
- ~与社会问题
 ~与社会
 教师 ~
 ~理论
 ~与传统
 ~的理想
 亦可见激进主义教育(Radical Education)
- 教育者
 ~的广义定义
 ~与社会团体
 ~与文化研究
 ~的教育
 ~的重要性
 ~的立场
 ~与教育学
- and culture 232
 ethnicity and theory of 117—118
 and feminism 21,22,23—24
 and ideology 154,180
 importance of liberal 91
 arts in
 and knowledge 201
 and language 11,155,166—168
 and modernism 22
 and pedagogy 73—74,170,224
 and politics 89—92,152—153
 and postcolonialism 21,22
 and postmodernism 21,22
 reform of 1—2,11—12,151—152,
 241—242
 and social problems 161—162
 and society 18
 of teachers 15—16
 theory of 37n,117—118
 and tradition 17—18
 visions in 92
- Educators
 border definition of 224—225
 and communities 158—160
 and cultural studies 165
 education of 15—16
 importance of 16
 location of 34—36
 and pedagogy 34—36,78—79,138—



- 139, 140—141, 176
- ~的作用
role of 106
- T·S·埃利奥特
Eliot, T. S. 185
- 罗夫·沃尔多·爱默生
Emerson, Ralph Waldo 237
- 主动权的赋予
Empowerment
defined 11
and pedagogy 97—98
- 英语优先
English First 23
- 伦理学
Ethics
and pedagogy 74, 102
and postmodern feminism 61—71
- ~与教育学
- ~与后现代女权主义
- 少数民族裔
Ethnicity
and educational theory 117—118
and postmodernism 123—125
- ~与教育理论
- ~与后现代主义
- 东欧
Europe, Eastern 40—42, 72
- 菲利普·埃弗古德
Evergood, Philip 208
- 弗朗茨·法农
Fanon, Frantz 161
- 丹尼斯·法伯
Farber, Dennis 144n
- 里塔·费尔斯基
Felski, Rita 70
- 女权主义
Feminism
and cultural politics 42—43
and education 21, 22, 23—24
and Marxism 62
and pedagogy 80
- ~与文化政治学
- ~与教育
- ~与马克思主义
- ~与教育学
- 非洲裔美国人女权主义
Feminism, Afro-American
on difference 126, 169
narrative forms and stories of 131—133
and possibility 125—133
- ~论差异
- ~的言论和情况
- ~与可能性
- 后现代女权主义
Feminism, Postmodern



- ~与能动性
 作为政治和
 伦理实践的~
 ~的利益
 ~与差异
 ~与理性和全局
- 小切斯特·芬恩
 约翰·菲斯克
 简·弗拉克斯
 希格尼西亚·福德姆
 迈克尔·福柯
- 基本教义派
 伊丽莎白·福克斯 -
 杰诺韦塞
 南希·弗雷泽
 保罗·弗莱雷
 格兰·菲里
 柯科·福斯科
- 安东尼·吉登斯
 夏洛特·珀金斯·吉尔曼
 赫伯特·金蒂斯
 亨利·A·吉罗克斯
 与~会谈
 利昂·戈卢布
 阿尔文·古尔德纳
 迈克尔·格里菲斯
 威廉·格罗珀
 拉里·格罗斯伯里
- and agency 68—71
 as political and ethical 61—71
 practice
 benefits of 73
 and difference 68—71
 and reason and totality 66—68
- Finn, Chester, Jr. 153
 Fiske, John 213
 Flax, Jane 67
 Fordham, Signithia 138—139
 Foucault, Michel 60, 71, 79, 82, 152,
 202, 211, 212, 213
 Foundationalism 52—54
 Fox-Genovese, Elizabeth 100
- Fraser, Nancy 49, 52—53, 62, 68, 78
 Freire, Paulo 31, 149—150
 Fury, Gran 241
 Fusco, Coco 127
- Giddens, Anthony 209
 Gilman, Charlotte Perkins 101
 Gintis, Herbert 13, 151
 Giroux, Henry A. 197—198
 interviewed 10—18, 149—160
 Golub, Leon 207—226, 227n
 Gouldner, Alvin 97
 Griffith, Michael 112
 Gropper, William 208
 Grossbery, Larry 2, 175—176, 189, 196,

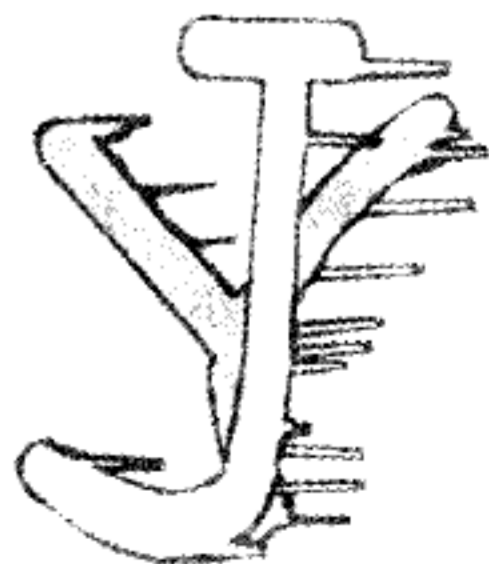


- 乔治·格罗斯 205n
 简·泽塔·格罗弗
 林恩·冈珀特
 苏尼尔·古普塔

 于尔根·哈贝马斯
 斯图亚特·霍尔

 马克·汉纳姆
 安德鲁·汉南
 唐娜·哈拉薇
 巴巴拉·哈洛
 迈克尔·哈林顿
 安杰拉·哈里斯
 哈佛大学
 康尼·哈奇
 瓦茨拉夫·哈维尔
 尤素福·霍金斯
 比尔·海伍德
 康复
 迪克·赫蒂吉
 乔治·黑格尔
 霸权
 与“流行”
 斗争的~
 ~与教育学
 杰西·赫尔姆斯
 遗产基金会
 埃米莉·希克斯
- Grosz, George 208
 Grover, Jan Zita 241
 Gumpert, Lynn 214,215,227n
 Gupta, Sunil 241

 Habermas, Jürgen 43,46—50,52
 Hall, Stuart 2,128,137,175,187,221—
 222,246
 Hannam, Mark 40
 Hannan, Andrew 138
 Haraway, Donna 64,67
 Harlow, Barbara 207
 Harrington, Michael 13
 Harris, Angela 173
 Harvard University 11
 Hatch, Connie 58,240
 Havel, Vaclav 72
 Hawkins, Yusuf 112
 Haywood, Bill 13
 Healing 215—218
 Hebdige, Dick 50,120
 Hegel, Georg 53
 Hegemony
 as struggle over “the popular” 205n
 and pedagogy 186—188
 Helms, Jesse 230
 Heritage Foundation 237
 Hicks, Emily 54



- E·D·小赫希
Hirsch, E. D., Jr. 94—95, 108n, 153, 154, 230, 233—234, 237
- 历史
History 121—123
- 威廉·霍德索尔
Hodsoll, William 237
- 连带的
hooks, bell 2, 26, 62—63, 64, 65—66, 67, 80, 126, 127—128, 130, 169—170, 173
- 马克斯·霍克海默尔
Horkheimer, Max 47, 183, 184
- 人文主义
Humanism 59—61
- 佐拉·尼尔·赫斯顿
Hurston, Zora Neale 101, 131
- 主体
Identity 32—34
- 主体政治
Identity Politics 172—173
- 意识形态
Ideology
~ 与教育 154, 180
~ 与语言 14
~ 与教育学 107n
~ 与愉悦 192—196
~ 与流行文化 197
- 影像
Images 220
- “审讯者”
Interrogators 211—212, 217
(利昂·戈卢布)
(Leon Golub)
- 埃塔·詹姆斯
James, Etta 197
- 弗里德里克·詹姆斯森
Jameson, Fredric 211
- 琼·乔丹
Jordan, June 126, 131, 173—174
- 《教育期刊》
Journal of Education 150
- 威廉·S·乔伊斯
Joyce, William S. 237
- 伊萨克·朱利安
Julien, Issac v 118
- 伊曼纽尔·康德
Kant, Immanuel 240



卡伦·卡普兰
E·安·卡普兰
理查德·卡尼
罗杰·金博尔
马丁·路德·金

知识

关于~的保守观点
~的建构
~与文化研究
~与教育
~与教育学
~与流行文化
~与权力

希尔顿·克雷默
巴巴拉·克鲁格

雅克·拉康
埃内斯托·拉克劳

语言

殖民化~
~与文化研究
~与文化工作者
~与教育
~与意识形态
~的重要性
~与教育学
~的政治学
~与后现代主义
~理论

Kaplan, Caren 104
Kaplan, E. Ann 69
Kearney, Richard 59
Kimball, Roger 92, 93, 95, 249n
King, Martin Luther, Jr. 13, 101

Knowledge

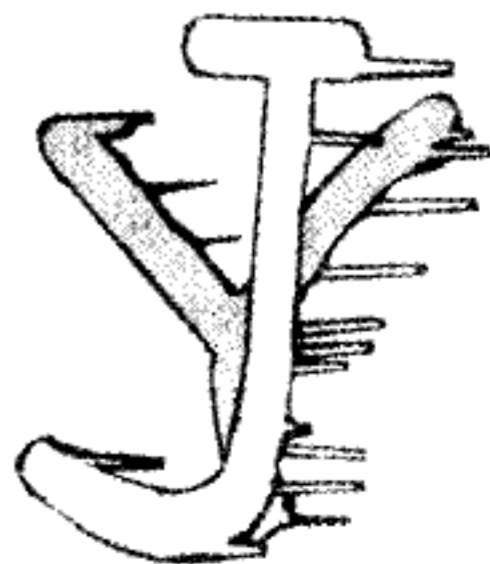
conservative view of 238
construction of 26
and cultural studies 164
and education 201
and pedagogy 95, 98, 101, 223—224
and popular culture 201—202
and power 29, 35

Kramer, Hilton 237
Kruger, Barbara 144n

Lacan, Jacques 60
Laclau, Ernesto 3, 40, 51—52, 53—54,
60, 76

Language

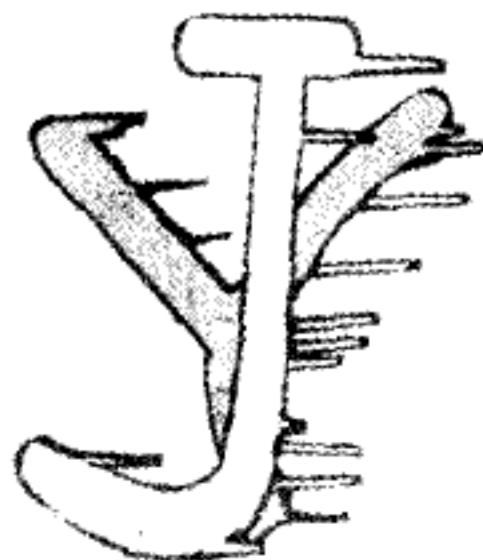
colonizing 23—25
and cultural studies 164
and cultural workers 248
and education 11, 37n, 155, 166—168
and ideology 14
importance of 19
and pedagogy 105, 106, 150—151, 221
politics of 166—168
and postmodernism 59—61
theory of 21, 37n



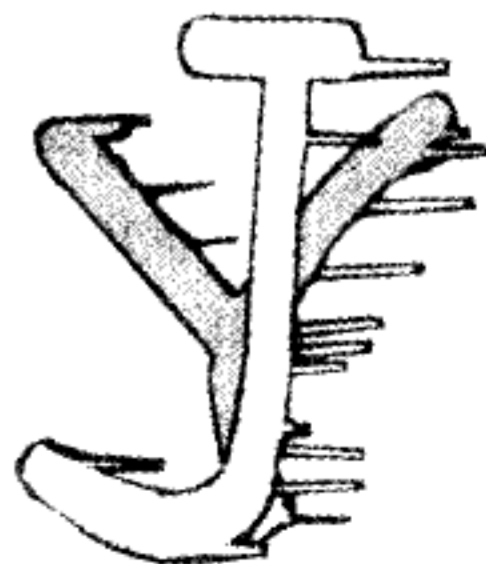
- 谢里·莱文
 自由艺术
 ~的规范
 ~与批判教育学
 ~的自卫
 ~的重要性
 ~传统中的
 工具主义者
 ~的非保守观点
 自由主义
 ~与差异
 ~与种族主义
 塞缪尔·李普曼
 扫盲
 非洲裔美国人
 女权主义文学
 立场
 奥德里·洛德
 乔治·卢卡奇
 大卫·勒斯特德
 让-弗朗索瓦·利奥塔德

 托马斯·麦卡锡
 麦卡锡主义
 劳里·麦克达德
 威廉·霍姆斯·麦格菲
 麦格菲文选
 彼得·麦克拉伦
 《负责人委任书》
 (遗产基金会)
- Levine, Sherrie 58, 144n
 Liberal Arts
 canon of 100—101, 109n
 and critical pedagogy 102—103
 defense of 96—98
 importance of 91
 instrumentalists in 11
 tradition of
 neoconservative views of 95
 Liberalism
 and difference 171—172
 and racism 115—116
 Lipman, Samuel 237
 Literacy 243—246
 Literature, Afro-American 131—133
 Feminist
 Location 25—28, 22
 Lorde, Audre 126, 128—129, 168, 173
 Lukács, Georg 208, 223
 Lusted, David 201
 Lyotard, Jean-Francois 52, 53

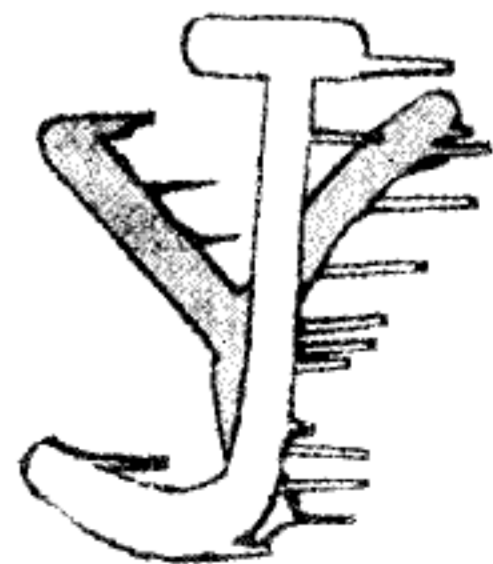
 McCarthy, Thomas 49—50
 McCarthyism 2, 4, 93, 155
 McDade, Laurie 201
 McGuffey, William Holmes 9—10
 McGuffey Reader, 9—10
 McLaren, Peter 150
Mandate for Leadership 237
 (Heritage Foundation)



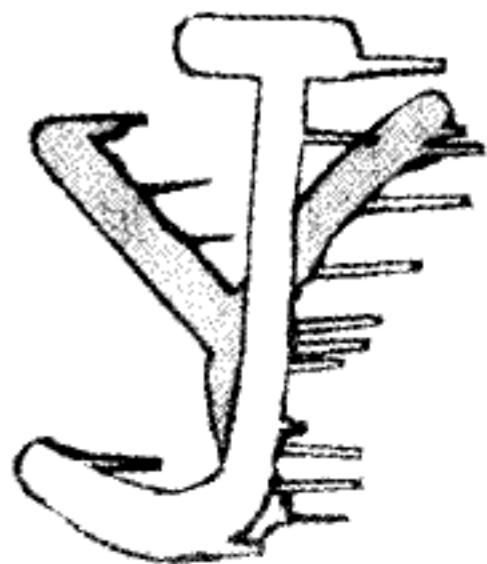
- 罗伯特·马珀索普
 艾斯蒂安-朱尔斯·马雷
 雷金纳德·马什
 保罗·马歇尔
 卡尔·马克思
 马克思主义
 ~ 与教育改革
 ~ 与女权主义
 ~ 与流行文化
 ~ 与种族主义
 ~ 与激进教育
 意义
 ~ 与愉悦
 ~ 与流行文化
 ~ 的生产
 历史的记忆
 “雇佣兵”
 (利昂·戈卢布)
 柯林·默瑟
 科本纳·默瑟
 罗伯特·梅里尔
 亚当·米赫尼克
 C·赖特·米尔斯
 特林·T·米尼-哈
 现代主义
 ~ 的诸方面
 ~ 的利益
 ~ 与边界
 相对于后现代
 主义的~
- Mapplethorpe, Robert 155, 156
 Marey, Etienne-Jules 214
 Marsh, Reginald 208
 Marshall, Paule 125—126, 131
 Marx, Karl 45, 53, 209
 Marxism
 and education reform 152
 and feminism 62
 and popular culture 183—184
 and racism 116
 and radical education 13
 Meaning
 and pleasure 31
 and popular culture 187—188
 production of 153—154, 182
 Memory, Historical 247
 “Mercenaries” 211—212, 214
 (Leon Golub)
 Mercer, Colin 190—191, 195
 Mercer, Kobena 118, 221—222
 Merrill, Robert 45—46
 Michnik, Adam 72
 Mills, C. Wright 13, 97
 Minh-ha, Trinh T 226
 Modernism
 aspects of 39—40
 benefits of 73
 and borders 54—55
 compared to postmodernism 118—120



- ~ 与文化政治学 and cultural politics 42—43
- ~ 的自卫 defense of 47—49
- ~ 与教育 and education 22
- ~ 与于尔根·哈贝马斯 and Jürgen Habermas, 46—50
- ~ 政治学 politics of 43—46
- ~ 与进步主义 and progressivism 40
- ~ 与种族和少数族裔 and race and ethnicity 113—118
- 钱德拉·莫汉蒂 Mohanty, Chandra 2, 33—34, 73
- 沃尔特·蒙代尔 Mondale, Walter 72
- 马汉·莫里斯 Morris, Meaghan 63, 243
- 托尼·莫里森 Morrison, Toni 131
- 尚塔尔·墨菲 Mouffe, Chantal 40, 60, 102—103, 122—123, 134—135, 174, 177n
- 多元文化主义 Multiculturalism
- ~ 与教育理论 and educational theory 117—118
- ~ 的观念 idea of 230
- 对 ~ 的呼唤 need for 32—34
- ~ 与教育学 and pedagogy 76—77, 104—105
- 亦可见文化(Culture)、差异(Difference)、流行文化(Popular Culture)
- 非裔美国人 Narrative Forms, 131—133
- 女权主义者叙述形式 Afro-American Feminist
- 全国学者协会 National Association of Scholars 23
- 否定 Negations 50—61
- 新保守主义 Neoconservatives 92—96, 107n, 108n
- 《新准则》 *The New Criterion* 93
- 林达·尼科尔森 Nicholson, Linda 52—53, 62, 68
- 奥林基金会 Olin Foundation 237
- 安大略教育研究院 The Ontario Institute for Studies In



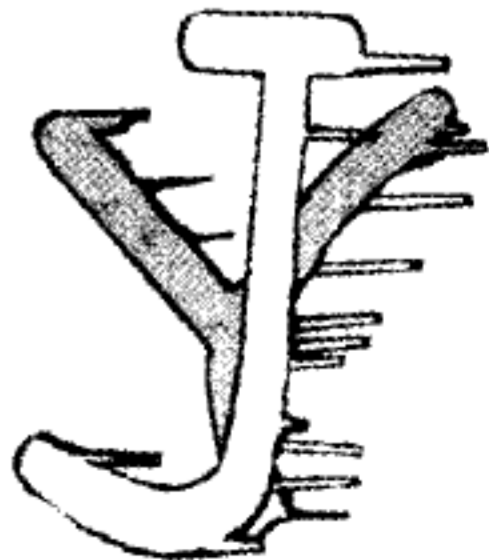
- Education 30
- 何塞·奥尔特加·Y·加塞 Ortega Y Gasset, José 185
- 乔治·奥威尔 Orwell, George 151
- 克雷格·欧文斯 Owens, Craig 56
- 教育学
- 反种族主义 ~
- 作为文化政治形式
和文化生产形式的 ~
- 斗争和变革的 ~
- ~ 与公民
- 对批判 ~ 的阐释
- ~ 与批判和可能性
- ~ 与文化研究
- ~ 与文化工作者
- ~ 与文化
- ~ 与课程
- ~ 的定义
- ~ 与民主
- ~ 与差异
- ~ 与教育
- ~ 与教育者
- ~ 与主动权赋予
- ~ 与伦理学
- ~ 的诸方面
- ~ 与霸权
- ~ 与意识形态
- ~ 与影像
- ~ 与知识
- ~ 与语言
- Pedagogy
- antiracist 134—141
- as form of cultural politics 239—241
- and production
- as struggle and transformation 133—141
- and citizenship 133—134
- critical, explained 98—106
- and critique and possibility 77—78
- and cultural studies 163—166
- and cultural workers 78—79, 247—248
- and culture 169, 221—222, 225—226
- and curriculum 75—76, 236
- definition of 81—82
- and democracy 72—73
- and difference 74—75, 170—176
- and education 73—74, 170, 224
- and educators 78—79, 176
- and empowerment 97—98
- and ethics 74
- facets of 3—4
- and hegemony 186—188
- and ideology 107n
- and images 220
- and knowledge 95, 98, 223—224
- and language 150—151, 221



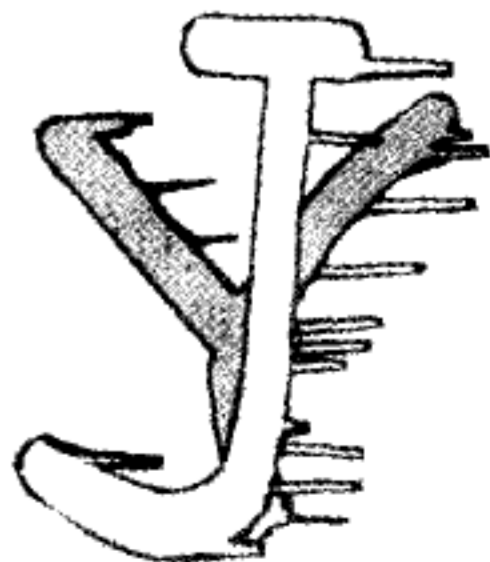
- ~ 与扫盲
- ~ 与多元文化主义
- ~ 与政治
- ~ 与流行文化

- 后现代 ~
 - ~ 与权力
 - ~ 与理智
- 艺术作品的 ~
 - ~ 与学生
- 亦可见边界教育学 (Border Pedagogy)

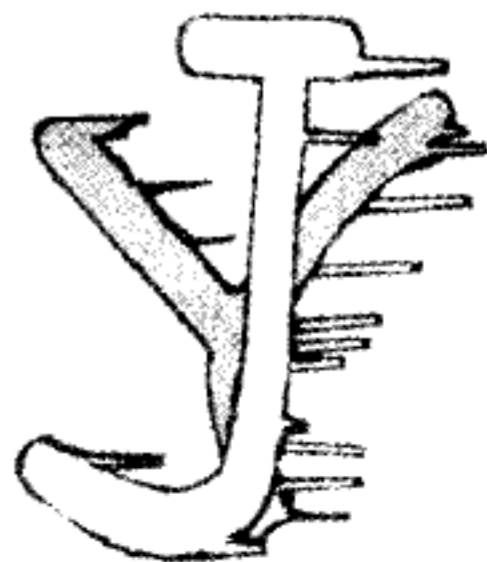
- 加里·佩勒 Peller, Gary 53
- 康斯坦斯·彭雷 Penley, Constance 78
- 彭妮 Penny 199, 206n
- 愉悦 Pleasure
 - in *Dirty Dancing* 196—200
 - and ideology 192—196
 - and meaning 31
- 多元主义 Pluralism 121
- 政治 Politics
 - ~ 与文化工作者 248
 - ~ 与课程 107n
 - ~ 与差异 174
 - ~ 与教育 89—92, 152—153, 154—155
 - identity 172—173
 - of language 166—168
 - of modernism 43—46
 - and pedagogy 32—34, 80, 98—106, 106, 231—232, 239—241
- and literacy 245
- and multiculturalism 76—77
- and politics 80, 98—106, 231—232
- and popular culture 181—182, 201—203
- postmodern 71—80
- and power 12—13, 15—16, 98, 135
- and reason 77
- of representation 218—226
- and students 176



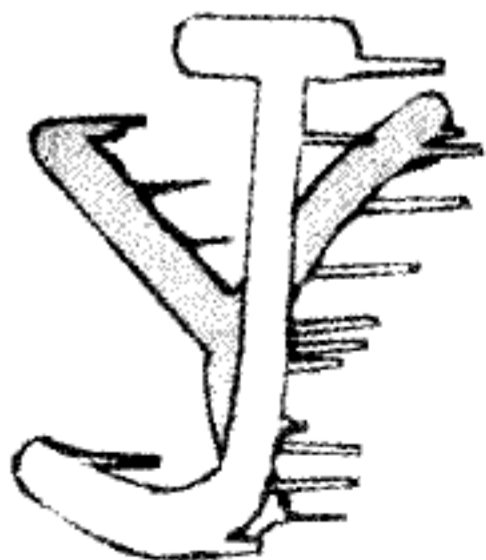
- ~ 与后现代女权主义
后现代主义的 ~
表达的 ~ 与差异
- 流行文化
- ~ 的入门
~ 与赞同
~ 的定义
~ 与意识形态
~ 与知识
~ 与意义、权力及愿望
- 对 ~ 进行研究的需要
~ 与教育学
~ 与后现代主义
~ 与权力
~ 与斗争
~ 与学生
- 亦可见文化(Culture)、多元文化主义(Multiculturalism)
- 实证哲学
- 可能性
- ~ 与非洲裔美国人
女权主义
~ 的语言
~ 与扫盲
~ 与教育学
- 后殖民主义
- ~ 与教育
~ 与立场、能动性
和斗争
- 后现代主义
- and postmodern feminism 61—71
of postmodernism 47
of voice and difference 168—170
- Popular Culture
- approaches to 183—185
and consent 192—196
definition of 187
and ideology 197
and knowledge 201—202
and meaning, power, and desire
187—188
need for study of 31
and pedagogy 181—182, 201—203
and postmodernism 120—121
and power 189—192
and struggle 189—192
and students 180—181
- Positivism 16, 155
- Possibility
- and Afro-American
feminists
language of 167—168
and literacy 243—246
and pedagogy 77—78, 222
- Postcolonialism
- and education 19—21, 22
and location, agency, and struggle
25—28
- Postmodernism



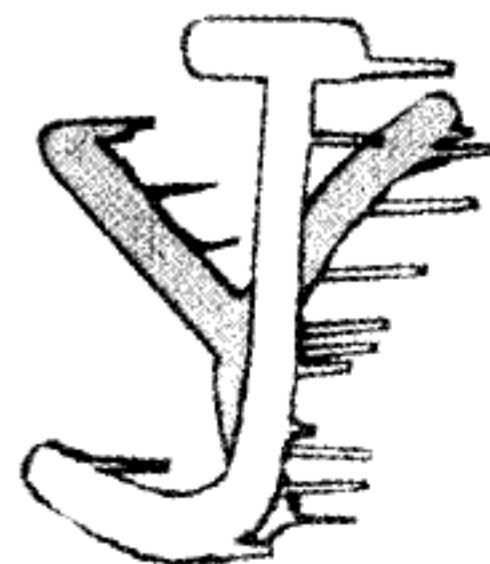
- ~ 的方面 aspects of 120—123
- ~ 的利益 benefits of 73
- ~ 与边界文化 and border cultures 54—59
- ~ 与公民 and citizenship 246—248
- 与现代主义相比照的 ~ compared to modernism 118—120
- ~ 与文化政治学 and cultural politics 42—43
- ~ 与教育 and education 21, 22
- ~ 与少数族裔 and ethnicity 123—125
- ~ 与人文主义主题 and humanist subject 59—61
- ~ 与语言 and language 59—61
- ~ 的否定 negations of 50—61
- ~ 与教育学 and pedagogy 80
- ~ 的教育学 pedagogy of 71—80
- ~ 的政治 politics of 47
- ~ 与种族 and race 123—125
- ~ 与完整性、
理智和基础主义 and totality, reason, 52—54
and foundationalism
- 亦可见女权主义(Feminism)、后现代(Postmodern)
- 埃兹拉·庞德 Pound, Ezra 185
- 权力 Power
- ~ 与艺术 and art 210
- ~ 与当局 and authority 175—176
- ~ 与民主 and democracy 135
- ~ 与差异 and difference 175—176
- ~ 与知识 and knowledge 29, 35
- ~ 与教育学 and pedagogy 12—13, 15—16, 98,
135, 139—140
- ~ 与流行文化 and popular culture 187—188, 189—
192
- 权术 technologies of 212—214



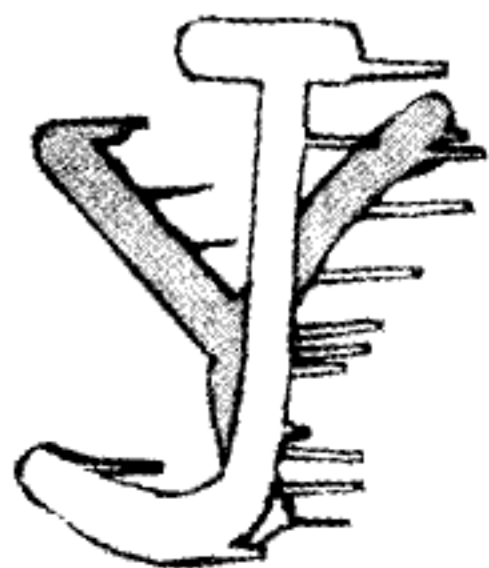
- 生产 Production 239—241
- “多元性” “The Productive” 189—190
- 《职业欺诈》 *Profscam* 155
- (查尔斯·赛克斯) (Charles Sykes)
- 进步主义 Progressivism 40
- 种族 Race
- 现代主义论 ~
- ~ 的动态人口统计
- ~ 与民主
- ~ 与教育机会
- ~ 与教育理论
- 朱迪奥 - 克里
- 斯蒂安关于种族的逻辑
- ~ 与自由主义
- ~ 与后现代主义
- 激进教育 Radical Education
- 狭义的 ~
- ~ 所受的影响
- ~ 与流行文化
- ~ 教条
- ~ 关于差异的观点
- 亦可见教育 (Education)
- 戴安娜·拉维奇 Ravitch, Dianne 153, 154, 230, 233, 234—236, 237, 249n
- 罗纳德·里根 Reagan, Ronald 1, 23, 97, 106, 111, 112, 152, 162, 237
- “里根的报复” “Reagan’s Revenge” 237
- (卡罗尔·S·万斯) (Carole S. Vance)
- 理智 Reason



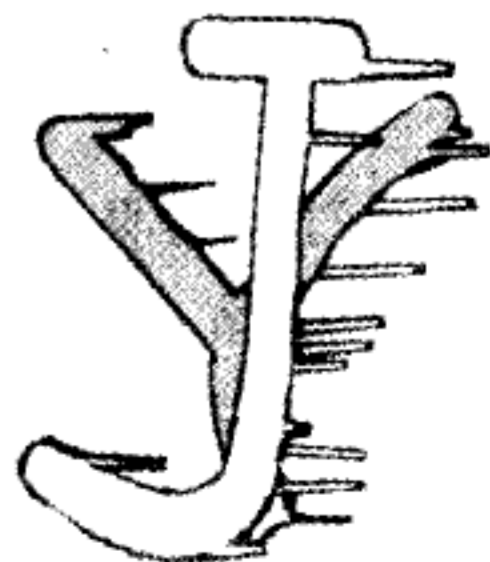
- ~与教育学
- ~与后现代女权主义
- 后现代对~的否定
- 萨利·里德
- 教育改革
- ~与民主
- ~的成效
- ~的历史
- 对~要求
- 社会改革
- 艺术作品
- 阿德里安娜·里奇
- 内德·里夫金
- 约翰·罗伯茨
- 尼尔森·洛克菲勒
- 蒂姆·罗林斯
- 雷纳托·洛索多
- 米歇尔·吉布斯·拉塞尔
- 爱德华·赛义德
- 克雷格·索特
- 斯凯夫基金会
- 《学校教育与为公共生活所作的斗争：现代的批判教育学》
(亨利·A·吉罗克斯)
- 《资本主义美国的学校教育：教育改革与经济生活中的矛盾》
(塞缪尔·鲍尔斯和
- and pedagogy 77
- and postmodern feminism 66—68
- postmodern negation of 52—54
- Reed, Sally 162
- Reform, Educational
- and democracy 241—242
- effects of 11—12
- history of 151—152
- need for 1—2
- Reform, Social 1
- Representation 218—226
- Rich, Adrienne 101
- Rifkin, Ned 214, 215, 227n
- Roberts, John 208, 209, 211
- Rockefeller, Nelson 227n
- Rollins, Tim 159, 240
- Rosaldo, Renato 58
- Russell, Michelle Gibbs 132
- Said, Edward 2, 26, 57
- Sautter, Craig 162
- Scaife Foundation 237
- Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age* 150
(Henry A. Giroux)
- Schooling In Capitalist America: Educational Reform and the Contradiction of Economic Life* 151
(Samuel Bowles and



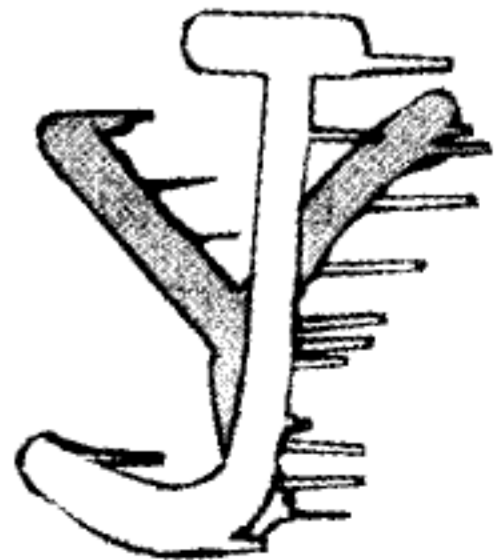
- 赫伯特·金蒂斯)
《资本主义社会的
 学校教育》
(塞缪尔·鲍尔斯和
 赫伯特·金蒂斯)
琼·沃勒克·斯科特
詹姆斯·斯卡雷
约翰·瑟尔
本·沙阿
辛迪·谢尔曼
约翰·希尔伯
罗杰·西蒙
- 卡蒂·辛格
《社会的六门炮火》
(威尔·赖特)
社会改革
社会
阿比盖尔·所罗门-戈多
伊萨克·索耶
拉菲尔·索耶
奥斯瓦尔德·斯宾格勒
加亚特里·C·斯皮瓦克
斯坦福大学
国家
非裔美国人
 女权主义者的往事
斗争
 ~ 与教育
 ~ 的教育
- Herbert Gintis)
*Schooling In Capitalist
 Society* 13
(Samuel Bowles and
 Herbert Gintis)
Scott, Joan Wallach 69
Sculley, James 58
Searle, John 107n
Shahn, Ben 208
Sherman, Cindy 144n,223
Silber, John 92,93—94,95,153
Simon, Roger 3,21,30,91,108n,139,
 150,197—198
Singer, Katie 30
Six Guns In Society 122
(Will Wright)
Social Reform 1
Society 18
Solomon-Godeau, Abigail 239—240
Soyer, Issac 208
Soyer, Raphael 208
Spengler, Oswald 122
Spivak, Gayatri C. 2,24,27,29
Stanford University 109n
The State 211—212,215
Stories, Afro-American 131—133
 Feminist
Struggle
 and education 154—156
 pedagogy as 133—141



- ~ 的政治
 ~ 与流行文化
- 学生
 ~ 与情感经济
 ~ 与差异
 ~ 的经验
 ~ 与教育学
 ~ 与流行文化
- 查尔斯·赛克斯
- 谈话要点
- 米克·陶希格
 《教师授权与
 学校改革》
- 教师
 教学
 技术
 恐怖主义
 测量限度团体
 测验分数
 课本
 教育理论
 《理论与教育
 中的对抗》
 (亨利·A·吉罗克斯)
 恩古吉·瓦·蒂翁奥
 E·P·汤普森
 整体性
 ~ 与后现代女权主义
 ~ 与后现代主义
- politics of 25—28
 and popular culture 180—181
- Students
 and affective economies 31
 and difference 174—175
 experiences of 17
 and pedagogy 136—137, 176
 and popular culture 180—181
- Sykes, Charles 155
- The Talking Heads 58
- Taussig, Mick 215, 218
- Teacher Empowerment
 and School Reform* 150
- 见教育者(Educators)
- Teaching 16—17
- Technology 212—214
- Terrorism 215
- Testing the Limits Collective 241
- Test Scores 12
- Texts 30—31
- Theory, Educational 2—4, 37n
- Theory and Resistance
 in Education* 150
 (Henry A. Giroux)
- Thiong' O Ngugi Wa 19
- Thompson, E. P. 71—72
- Totality
 and postmodern feminism 66—68
 and postmodernism 120



- 后现代对 ~ 的否定 postmodern negation of 52—54
- 阿诺德·托因比 Toynbee, Arnold 185
- 传统 Tradition
- ~ 与教育 and education 17—18
- ~ 与后现代主义 and postmodernism 122—123
- 转变 Transformation 133—141
- 保拉·特雷希勒 Treichler, Paula 241
- 大卫·特伦德 Trend, David 224
- 1965 年三边研究委员会 Trilateral Commission Study of 1965 153
- 《双峰镇》 Twin Peaks 58
- 乌托邦 Utopia 215—218
- 价值中立 Value Neutrality 101—102
- 卡洛尔·S·万斯 Vance, Carole S. 237
- 洞察 Visions 92
- 表达的政治 Voice, Politics of 168—170
- 艾利斯·沃克 Walker, Alice 131
- 米歇尔·沃勒斯 Wallace, Michele 126, 133
- 迈克尔·华策尔 Waltzer, Michael 15, 106
- 西蒙·沃特尼 Watney, Simon 241
- 马克斯·韦伯 Weber, Max 209
- 沙伦·韦尔奇 Welch, Sharon 132—133
- 科内尔·威斯特 West, Cornel 2, 20, 114, 115, 248
- “靠哪个” Whetherby 58
- “白人小队” “White Squad” 211—212
- (利昂·戈卢布) (Leon Golub)
- 雷蒙德·威廉姆斯 Williams, Raymond 163
- 威廉·卡洛斯·威廉姆斯 Williams, William Carlos 237



保罗·威利斯	Willis, Paul	152
杰弗·威蒂	Witty, Geoff	152
玛莉·沃斯通克拉夫特	Wollstonecraft, Mary	101
威尔·赖特	Wright, Will	122
罗伯特·扬	Young, Robert	20

