

影响力教育理论译丛

袁振国 谢维和 丛书主编
徐 辉 张斌贤

官方知识

——保守时代的民主教育
(第二版)

迈克尔·阿普尔 著

曲囡囡 译
刘明堂

谢维和 审校

OFFICIAL KNOWLEDGE
Democratic Education in a
Conservative Age Second Edition



华东师范大学出版社

OFFICIAL KNOWLEDGE
Democratic Education in a
Conservative Age

教育科学的基本概念——分析、批判和建议
环境教育的诞生——英国学校课程社会史的个案研究
学校社会学
被压迫者教育学
教育组织行为学
意识形态与课程
课堂管理技巧
跨越边界——文化工作者与教育政治学
知识与控制——教育社会学新探
高等教育与终身学习 (第三版)
优化学校教育——一种价值的观点
政治与教育政策制定——政策社会学探索
未来的课程
课程统整
校长的课程领导
重建学校的大胆计划——新美国学校设计
教育社会学手册
官方知识——保守时代的民主教育

沃尔夫冈·布列钦卡 著
艾沃·F·古德森 著
玛丽·杜里-柏拉 著
保罗·弗莱雷 著
罗伯特·G·欧文斯 著
迈克尔·W·阿普尔 著
F·戴维 著
亨利·A·吉罗克斯 著
麦克·F·D·扬 主编
克里斯托弗·K·纳普尔 著
阿瑟·J·克罗普利 著
克里夫·贝克 著
斯蒂芬·鲍尔 著
麦克·扬 著
James A. Beane 著
A. Glatthorn 著
S·斯特林费尔德 等著
莫琳·T·哈里楠 主编
迈克尔·阿普尔 著

ISBN 7-5617-3952-4



9 787561 739525 >

定价：29.00元

影响力教育理论译丛

官方知识

——保守时代的民主教育

(第二版)

袁振国 谢维和 丛书主编

徐 辉 张斌贤

迈克尔·阿普尔 著

曲囡囡 译

刘明堂

谢维和 审校

OFFICIAL KNOWLEDGE
Democratic Education in a
Conservative Age Second Edition

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

官方知识:保守时代的民主教育(第二版)/(美)阿普尔著;
曲囡囡,刘明堂译. —上海:华东师范大学出版社,2004.8
(影响力教育理论译丛)
ISBN 7-5617-3952-4

I. 官... II. ①阿... ②曲... ③刘... III. 教育—研
究—美国 IV. G571.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 083006 号

影响力教育理论译丛

官方知识——保守时代的民主教育(第二版)

著 者 迈克尔·阿普尔
译 者 曲囡囡 刘明堂
审 校 谢维和
策划组稿 金 勇
责任编辑 陈锦文
责任校对 邱红穗
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
门市(邮购)电话 021-62869887
门市地址 华东师大校内先锋路口
业务电话 上海地区 021-62232873
华东 中南地区 021-62458734
华北 东北地区 021-62571961
西南 西北地区 021-62232893
业务传真 021-62860410 62602316
http://www.ecnupress.com.cn
社 址 上海市中山北路 3663 号
邮编 200062

印 刷 者 江苏宜兴市德胜印刷有限公司
开 本 787×960 16 开
印 张 18.75
字 数 248 千字
版 次 2004 年 11 月第一版
印 次 2004 年 11 月第一次
印 数 001—6 000
书 号 ISBN 7-5617-3952-4/G·2223
定 价 29.00 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 (按姓氏笔画为序)

朱杰人 阮光页 张斌贤 金 勇

袁振国 徐 辉 谢维和

“迈克尔·阿普尔是世界上致力于
建立一种批判性及民主化教育的最杰
出的学者之一。”

——保罗·弗莱雷,《文化战争:保守势力
复兴时代的学校与社会》的作者。

总

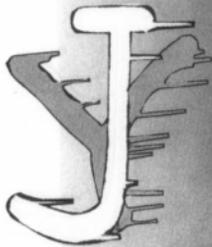
序

序

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

丛书主编

- 袁振国 (华东师范大学)
谢维和 (北京师范大学)
徐 群 (浙江师范大学)
张斌贤 (北京师范大学)

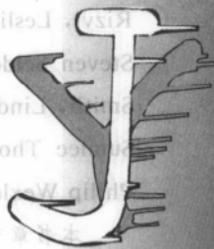


致
谢
辞

// 致 谢 辞

《官方知识》是承接“阿普尔三部曲”的第四部，其他三部曲分别是《意识形态与课程》（已由华东师范大学出版社出版——译者），《教育与权力》及《教师与文本》。依历史概念之奇特造化，或许现在它更应被称为“四路之交汇处”。如同所有这些书一样，这一理念也根植于教育里知识与权力的关联之中。每一部书皆建立在其前者基础之上，并时时修正及扩展论据、延伸拓展新的领域。总而言之，这些书引证了我的斗争（包括其他很多人的帮助），以便理解民主的教育活动的限制及可能性。

这些关注的根源由来已久，我在对我所作的访谈中已有说明，此访谈附于本书之后。在对我影响至深的事情之中有一段是我作为一名年轻教师（开始教书时我只有19岁）在美国最贫穷的城市之一的内城学校中任教的时间。那段时间给我留下至深的印象，即无论在学校内还是在更大范畴的社会中，我们只有通过适当的政治途径减少体现种族主义、性别歧视及阶级偏见的课程设置，增强批判性教学实践，密切学校与地方社团的关系，我和我的学生及同事才有可能取得广泛的胜利。此后，我担任了教师协会的主席职位，这些问题的结构性特质也变得日益清晰。此特质体现在很多方面，如他们在地方、州及国家三个层面经济中的优先性，在我们糟糕的公共卫生政策之中及间或有意的对于城市的毁灭等。此种压迫性情形原因的本质、根源及复杂性很多人都有经历，我对此事的认识日有增加，然而有一件事没有改变，那就是人们的愤怒情绪。如果对于这个社会对她的孩子的所作所为无动于衷，还有什么能够引起人们的愤怒呢？

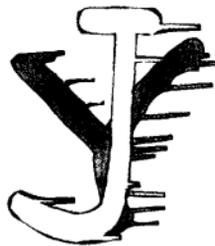


愤怒必然会使人难于集中精力,阻断理解复杂情形的能力。然而这也会成为一种良好的动力,使我们直达问题的核心。要知道现在是批判性教育工作受到来自右派的攻击的时代。

在第一段我已经提到我受到很多人的帮助。这个感谢名单会很长,而且它也可以更长。但是我有一个不太好的性格缺憾,我愿意倾听,我喜欢别人对于我的工作提出批评,即使那些并不让我愉快。我们的任务是团体性的,除非我们可以尊重别人对我们提出挑战的权利,否则我们就没有贯彻我们应实行的策略。

以下的诸位对于我书中所作的探讨帮助很大。他们分别是:Peter Aasen, Alicia de Alba, Peter Apple, Madeleine Arnot, Shigeru Asanuma, Jim Beane, Basil Bernstein, Lanny Beyer, Nick Burbules, Kathleen Casey, Lourdes Chehaibar, Somphong Chi-tradub, Linda Christian-Smith, John Clarke, John Codd, Bob Connell, Roger Dale, Linda Darling-Hammond, Gabriela Delgados, Ann De Vaney, Patricia Ducoing, Liz Ellsworth, Mariano Enquita, Steven Fain, Paulo Freire, Edgar Gonzales, Liz Gordon, Beth Graue, Maxine Greene, Stuart Hall, Ove Haugalokken, Allen Hunter, David Hursh, Alison Jones, Didacus Jules, Susan Jungck, Harvey Kantor, Koji Kato, Jane Kenway, Ki Seok Kim, Herbert Kliebard, Colin Lankshear, Ann Lieberman, Dan Liston, Alan Lockwood, Allan Luke, Carmen Luke, Marisol Martinez, Cameron McCarthy, Peter McLaren, Sue Middleton, Isamu Mizutani, Akio Nagao, Susan Noffke, Jeannie Oakes, Michael Olneck, Bertha Orozco, Bu Kwon Park, Paige Porter, Gary Price, Adriana Puiggros, Fazal Rizvi, Leslie Roman, Judyth Sachs, Francis Schrag, Chris Scarle, Steven Selden, Tomas Tadeu da Silva, Einar Skaalvik, Graham Smith, Linda Smith, Richard Smith, Jonas Soltis, Alfred Telhaug, Sumlee Thongthaw, Carlos Torres, Bonnie Trudell, Lois Weis, Philip Wexler, Geoff Whitty, Paul Wills 和 Kenneth Zeichner。

本书章节的草稿在下列机构中获得实证,我曾在不同时段内在这



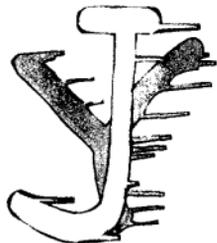
些机构内驻留过。他们是：新西兰的奥克兰大学，巴西的 Pontifical University of Silo Paulo，挪威的 University of Trondheim 和墨西哥的 UNAM。

Jayne Fargnoli 是我的朋友兼本书的编辑，她所提供的帮助显示了她作为一名编辑的才华。真诚地感谢 Routledge 出版社的 Heidi Freund，感谢她的工作和友谊。Diane Falkner 是我的秘书，她帮助我做了其他一系列的书。我欣赏她的关切，技巧及其责任感，同时还有 Patricia Martin 所做的一切。

在我的每一本书中我都将特别致谢麦迪逊城威斯康辛大学的星期五研讨会。来麦迪逊访问我的人经常惊讶于会在一个地方的一个时间内有一群致力于政治与教育的人在一起互相支持，狂热地探讨并且以此为乐。对于此我在本书第八章有所论及。然而在过去二十年间参加星期五研讨会的数十人及最近参与的亦生亦友的博士们一直都在提醒我注意自己（及大家）的观点的弱点以及观点的表达方式。

以此书献给 Rima D. Apple，她是一名医药学、妇女问题及消费策略方面的历史学家。我们也有幸成为夫妻。过去的几年对我们来说是个噩梦，我们的一个儿子病重，而我们也一直在为是否要到另一所大学而犹豫不决。经历了各种困难，我一直在多方面对她倚重甚深。而且，如果她认为某些东西是废话，经常状况下它们就是废话。

本书的资助来自威斯康星大学研究生院研究基金和斯宾塞基金会。当然，研究的结果是我的而不是他们的。



序

言

序

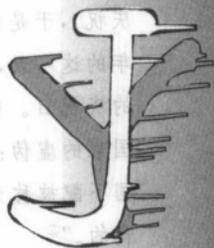
言

常识的力量

教育中实现长期的转变通常不是通过教育者或研究者的工作完成，而是通过社会运动在特定防线推动我们主要的政治、经济及文化机构发生转变而完成的。因此，要想充分了解在过去十年间的教育改革，就必须将它们置于特定的情境下进行考虑，即置于有色人种和妇女团体为争取文化认同和经济再分配而作的长期斗争中进行考量。^①即使是一些习以为常的事情，如州的课本采用政策（这是在定义“官方知识”过程中最强大的机制之一）也是一个世纪以前广泛展开的平民运动和反北方运动，特别是形成和重新生成美国政体的在文化和权力方面所进行的阶级和种族斗争的结果。

因此，教育无疑再次见证了强大的社会运动的发生及其影响。这些社会运动一部分可以导致民主化的加强和更高程度上的平等，而另外一些则建立在对于民主和平等的基本意义的根本颠覆之上，这在社会进程和文化发展上是巨大的倒退。不幸的是，后者在很大程度上占了上风。

右倾趋势或“保守主义复兴”的缘由是右派长期以来在雄厚财力和意识形态方面建立基础广泛的联盟所作的努力。这个新的联盟在技术上被称作“新霸权集团”，它的成功部分归因于它在与常识的对决中蚕食了大部分领地。也就是说，它创造性地将各种社会趋势与责任联系在一起并将其组织在一个总的领导权之下，统一处理诸如社会福利、文化、经济及大多数人出于个人经历可以理解的教育事业等事宜。其在



教育及社会政策方面的目标可以描述为“保守主义的现代化。”^②在这个过程中,民主被降格至消费行为。公民权地位成为单纯的具拥有权的个人主义。一种建立在仇恨和对他人的恐惧之上的政治策略被推动向前。我和其他许多人花费数年致力于批判性地探索这些趋势。保守主义现代化进程的动力只为我们提供了某种服务。这再次向我们表明,教育政策和实践不是单纯的技术问题,而在本质上具有政治性和价值评判性。这些趋势涉及诸如伦理道德和社会正义等概念的对抗。这就要求我们保持清醒的头脑。

要全面理解这些问题的重要性就要把它们与更大范围内的冲突联系起来考虑。譬如那些被视为构成我们政体基础的基本理念已经脱离于我们主要的社会机构及日常生活之外。举个例子,我们常将我们的历史描述成自君主制向自由与平等进化的直线性历程,这也许忽视了废奴主义者托马斯·温特沃斯·希金斯(Thomas Wentworth Higginson)在内战后所说的话:“革命也会倒退。”也就是说,自由和平等一方面可以争取到,另一方面也可以被剥夺。^③

此外,我们所珍视的诸如自由和平等的理念现在也受到了冲击。他们普遍地使用掩盖了富于争议的暗示和应用,这导致了严重的争论。这些理念的社会含义的定位没有在政治、经济和文化方面的斗争就不能实现。确实,诚如福纳(Foner)提醒我们的那样,要抓住诸如“自由”、“平等”等词的含义就是“在政治斗争中取得富于力量的地位”^④。

这已经成为一种竞争,其表现是节日所传达的意义已有所不同。举个例子来说,内战之前的几十年中,北方的自由黑人在“自由”的进步之下反而颠倒了他们与美国的联系。7月4日是“我们”庆祝“我们”获得自由的日子(但在这一天全国上下许多非裔美国人被强令禁止公开庆祝),于是他们做出另外的庆祝日程表。他们确定了1月1日(1808年的这一天,奴隶贸易成为非法)和8月1日(西印度解放纪念日)这样的庆祝日。弗雷德里克·道格拉斯(Frederick Douglass)谴责了这个国家的虚伪:一方面高喊自由,另一方面却保存了奴隶制度。他说:“美国不配被称为是伟大的或是自由的……这个7月4日是你们的,不是我的。”^⑤

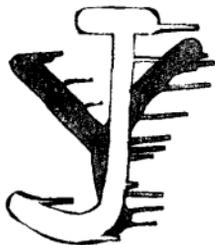


自由与平等的理念——他们所代表的和他们所被体现的方式随着时间有了很大的转变。他们被赋予了不同的意义并被运用到社会生活的不同层面。有些意义强调了不受约束的经济行为，而另外一些则是政治性的和文化性的。这些理念表现为受压迫民众争取人权、选举权、XIII 集会权、工作权及其他权利的斗争。然而这些理念却被用于将自由与虚弱的公共控制及自由主义经济等同起来。这些大相径庭的观念使得统治集团认为自由的真正领域在于“市场”而不是民主政治。这就使得在经济上处于从属地位的群体提出更为有力的质疑，即在极端的经济不平等之下，真正的自由是否只是停留在字面意义上而已。^④自由的理念作为一系列的消费行为体现在消费者的理想之中是一个更为崭新的领域，消费者作为一个新的集体行为者的理想直到镀金时代来临才与自由这个概念产生了联系。这一点清楚地体现在 20 世纪早期一份中西部报纸所引述的话中，它不无骄傲地陈述道：“美国公民对于国家的第一重要性不再是作为一名公民，而是作为一名消费者。”^⑤这种转变及其后果也是我想在《官方知识》这本书中涉及到的。

纵观我们的历史，个人权利与财产权存在着长期的斗争。诚如我想在本书中所体现的，这种张力是基础性的，他们建筑了一系列的论题，如教育应该做什么，谁从中获益最多以及应该如何控制教育等。

在杰出的巴西教育家保罗·弗莱雷(Paulo Freire)所著的 *Letters to Cristina* 一书中，他写道，任何的教育实践都是以梦想为指引的，是一个乌托邦式的构思。正因为如此，他进一步论证道，严肃的教育不能是中立的。它必须建立在一系列的伦理和政治原则之上，教育应该克服固化状态和宿命论并使学习者成为他们自己的生活和历史的主人。^⑥尽管保罗·弗莱雷已离开了我们，但是他的“始于个人和社会领悟而终于改变世界”的教育理念却值得我们在这个新自由主义和新保守主义对教育和“公众”概念进行攻击的时代铭记在心。这种观念要求我们在重视个人成就的小我的同时考虑一下作为团体的“我们”的概念。

这一点非常关键。因为不管我们是否完全理解了这个问题，我们还是通过各种途径与彼此紧密联系，并且与组织及破坏这个世界的各种特权相联系。特别是在这个世界进入全球化进程而人们对占统治地



位的经济及意识形态又缺乏清晰的洞察力的时代。^⑥或许一个关于这一点的私人小故事会有助于你理解我的意思。我从写出这些文字的建筑物的窗子向外望去,我看到了一座火力发电站。这是这个故事的重要组成部分。

这个下午,迈克尔·阿普尔来到了办公室,他打开了办公室的门,打开灯和电脑,然后开始打字。我们自然可以将这些解读成简单的机械行为。阿普尔将他的手放在灯的开关上,打开开关,然后灯亮了。这一动作并不那么简单,因为你必须联系地看问题。迈克尔·阿普尔确实打开了门走进了办公室,打开了灯,走到桌子前打字,然而迈克尔却与那些挖煤的男女工人有着某种微妙的联系。他们所处的环境经常是危险而且又日益受到剥削的。煤的燃烧产生了电并保证了灯和电脑的运行。我对此篇文稿的打印全仰赖于此。

我举这个例子的目的不是想搞清楚那些会使我们丧失活力的状况。我们所做的一切都有消极的含义,这在政治上都是极其复杂的。我的目的是想就常识的本质作一下严肃的声明。我们通常理解的那些教育机构之内和之外的日常活动的方式使得我们很难了解自己所参与的社会关系之间的关联。

严肃的教育所应该做的不仅仅是提供一种体会工作的必要工具,更是要不断改变我们对于自己在一个大的社会中的地位的正常理解。

我的基本意图就是运用保罗·弗莱雷的洞察力让人们去思考社会并意识到我们的生活经常以某种很隐秘的方式与其他人联系在一起。要理解这一点需要我们从常识的桎梏中解脱出来,因为不管我们是否愿意承认,我们都是深受常识的影响。

这种关联性的国际性背景通过萨曼·拉什迪(Salman Rushdie)所著《撒旦诗篇》中 Sisodia 先生之口表述得很清楚。他说:“英国人的麻烦在于他们的历史发生在海外,因此他们并不理解这种历史的意义。”^⑦用美国(United States)[而不是狂妄地称之为 America,因为在南北美洲(Americas)除美国之外还有许多别的国家]来替换英国并不能削弱拉什迪关于我们理解力的本质的敏锐洞察力,这也暴露了我们理解上的不足,即关于国内和国际关系以及这些经济、政治及文化的联



系所带给我们的不同收益的理解。

常识——我们对于日常生活的通常理解——也不一定就是错误的。诚如安东尼奥·葛兰西(Antonio Gramsci)所提示我们的那样,在我们对于世界及自身在其中的地位的解读中正确的判断力与错误的判断力是并存的。当然,这种对立的态势及推进力是我在本书及其他著述中方法论和政治上的基本框架的源泉。

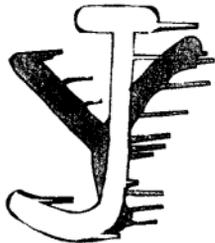
XV

走向未来

这些关于常识的力量及其内部冲突的论述若是与现实生活相脱节则显得过于抽象。种族问题在《官方知识》一书中的地位非常重要。在本书的第一章中我将以较为私人的方式开篇,下面就以最近我的个人经历来阐明我所做调研的政治及概念途径。

下面我所描述的是我到南非访问的经历。在一次大会上我试图反映常识的现状,在这里我必须诚实地说出个人的看法。我很清楚的是,在此所指出的种种有其特别的政治及教育承诺的背景。因此,参加这次大会的其他人和来南非参观的其他人或许看到的是一系列很不同的事件,而且他们对这些问题的解读也会大不相同。除此之外我还想说,尽管我的一些评论是批评性的,我却不想指责人们的动机。我确实认为,参与大会的几乎每一个人都是出于改进这个和其他国家的教育的目的而行事的。我的批评所指向的是想说明过去的历史所创建的常识体系是多么地难以消除,即便是在政治改革已经出现的情况之下。

让我将自己放在一个特定的位置来开始说明这件事。在此书及其他各卷中我试图理清日趋复杂的教育政策、实践及大的社会范围内的各种控制和剥削的关系。^①对于这些关系如何产生作用及如何在实践中被扰乱,我有着同样浓厚的兴趣。^②这就使我不单只从事于对不同力量团体的原动力在理论上、历史上及经验上的研究,我也会同持不同政见的团体、组织、进行革新的政府及来自不同国家的教育者一起工作以求获得更多的反对霸权和争取更多民主的成果。作为一名教师工会的前主席,少年时我的首次政治举动就是反对当时在美国还是合法的种族隔离制度。更近一些时候,我在韩国因为公开声称反对压迫性的军



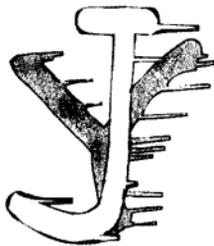
政府而被拘捕。我从来不是个浪漫主义者，不会去探讨怎样颠覆压迫结构。因为这些政治承诺和经历，我到南非的时候心情很复杂，一方面有期待，另一方面也非常明白，虽然第一步已经迈出，随之而来的会是更加艰苦的斗争。以前我曾数度被邀请至南非公干然而始终未能成行。因此，这是我的第一次访问。

XVI

此行的缘起是在国际数学教育心理学大会(PME)上发言。尽管我曾经写过一些关于数学教育发展动态的批评性文章，^①我接受这样一个自己无甚接触的团体的邀请的原因之一在于它提供了一个与南非严肃的教育家、政府官员、教师工会成员及社区活动家聚首并进行学术及政治讨论的机会。稍后我会讲到这些活动，因为它不仅使我对自己在南非所经历的产生反思，也会重新考虑我们经常会的想当然的在南非和在美国都会存在的意识形态的力量。

大概是因为侧重点的关系，此次大会看起来偏离了其现实状况的背景。看起来它不是在南非举行的大会，而且忽视了它是在国际社会多年对南非的联合抵制后在此地举行的一次国际会议的象征意义。因为此次大会是在南非的斯坦陵布什大学(Stellenbosch University)召开的，其作为非洲人教育和文化中心的长久历史给大会增添了更多不真实的色彩。(确实，从开普敦机场到斯坦陵布什大学的沿途是连绵的“棚屋区”。清晰可见的是已融入南非政治地图的不平等的本质。人为的安排促成了这样以种族和阶级标准组织日常生活的范例。)参加此次大会的绝大多数成员都来自非洲，在美国我们将其称之为“有色人种”，然而这些人的教育关注似乎很难得到重视。看起来要提出适合非洲具体状况的政治/文化/教育问题需要很大的勇气。对于所有的与会者而言，他们失去了一个解决他们的生活世界的数学教育意义问题的良好机会。

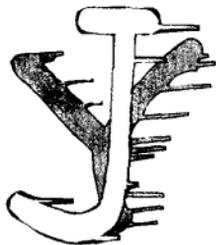
南非自然部分地参与了大会。在开幕式的发言者当中有一位是斯坦陵布什大学的官员，他承认错误主要是在过去犯下的，但是“现在我们拥有一个新南非”。同时也有一位有色人种的发言人非常诚实地提醒听众，她说自己所站立的讲台是几年以前她所被禁止的领域。然而尽管这些话诚实而有震撼力，它们却随着大会的进行而湮没无闻，因为



对于南非现实的基调自那以后就很矛盾。这种现实体现在与会者的议题只是关于南非的教育问题之时，也体现在对于旅游文化这种更加娱乐的形式之上。因此，在我的发言之前，一群黑人歌手和舞者为观众进行了表演，本质上他们表演的是工人之歌。表演受到了观众们的赞誉。（至少是一部分人，因为曾有一些参加大会的南非教育工作者不喜欢以这种方式开始大会，然而他们的意见却未受到重视。）然而基于此，南非文化的代表却是非主流人群为主流人群表演的文化。这种南非主体公民的文化形式的代表与美国的吟唱形式非常相似，然而这种相似并不令人愉悦。黑人作为非主流人群的肢体和文化被降格到用歌唱和舞蹈的形式来取悦占统治地位的白人群体。

但是就此结束对此事的探讨就会误解开幕式上真正发生的事情。正如米克黑尔·贝克汀(Mikhail Bakhtin)所说的那样，有时候受压迫的团体会用欢乐的庆典(他愿意称作狂欢节)将统治与被统治者的位置反转过来。因此在中世纪的欧洲狂欢节上，贫穷的人们经常对统治阶级进行怪异的讽刺模仿并且以微妙但有力的方式在公开场合表演以颠覆现存的阶级关系。^①同样的事情发生在此次大会开幕式的表演上。工人歌者将主流观众的掌声在中途打断。他们的头领然后就控制了掌声的走向——先是右边的观众，然后是中间，然后是左边，再右再左却没有中间。他如此指挥着掌声的起伏，就如同他和其他的歌者将观众作为组成音乐的器具。在本质上，权力此时已掌握在非主流黑人群体的手中。但是观众中的许多人却未必会意识到发生的事情。可是对于我来说，这种权力的回归，这种谁在为谁表演的颠倒使得整个晚上有了意义。它有力地解释了被统治团体即使在统治团体设定的场景下仍可寻求空间来重写他们的命运的种种方式。^②（本书还会讲到这种狂欢的形式，不仅会提到它的潜力，也会对夸大其可能的后果提出警示。）

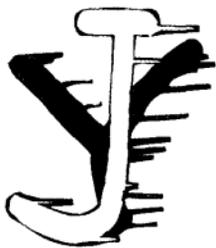
然而，权力的种族化形式的现实和伴随而来的常规性做法回归得太快。表演一结束，斯坦陵布什大学的一位大会负责人士就将歌者们又召回到舞台上——不是给他们掌声，而是在实际上命令（如果我们可以对他的话进行解释的话）：“孩子们，来把这些用具都挪回去。”这样的一整件事——决定以非政治化、非中心化及较隐晦的方式来探讨南



非(及南部非洲)的情况、历史、斗争,特别是它的现状,以歌曲表演的形式作为黑人文化的主要代表而不将其置于他们的产生于兹的阶级与种族斗争的特定情形之中。歌者们在歌唱中将权利收回,而后是组织者以支配性的地位不假思索地让歌者们将用具挪出舞台——所有这一切意味着过去和现在的意识形态和物质现实普遍地存在并发生作用,即使在大会开幕式这样的小事中也得到了体现。就是这种持续的互动关系——在关于意义、生存空间,人身权利,在学校、媒体、国家及其他地点的日常生活中的规则上的斗争及占统治地位的团体如何努力保有或复兴他们所认定的规则——构成了这本书的核心。

当然,也有一些雄辩的演讲者仅仅只是通过他们的存在及论据就吸引了人们的注意力。他们呼吁人们关注在这个被种族、阶级及性别、等级所分裂的社会内的教育政策及实践。但是他们的雄辩却似乎只是来自外部无关痛痒的声音。也就是这种内部/外部的两分现实,“真正的”数学教育与暂时性的“非数学”的关注的脱节导致了由大会主旨而引发的对于经济及政治的边缘化。尽管大会安排了关于民族数学(由已离开南非并移民至他处的学者所作,因此失去了在此论题上进行讨论所具备的政治上的杀伤力)及批判性的数学教育的讨论,后者尽管由南部非洲,南非及欧洲具批判性倾向的教育者所领军而在理论和政治上构成一个有意义的论题,然而大会的主要走向忽略了这一股力量,甚至于想把它们整合至占统治地位的话语策略之内。政治和不平等不是“真实的”东西。他们如同“构成性的外人”般被对待,对于那些想要显示他们与过去的斗争休戚相关的与会人士,大会则安排他们到监禁纳尔逊·曼德拉的罗宾岛进行朝圣。探讨当前的斗争状况不包括在这种职业性讨论之内。从本质而言,这里未被传递的信息是这样的——南非已经改变了,现在让我们干点正事吧!就这样将教育与实践其中的物质环境相分离而习以为常。

然而,如果有人严肃地对待这些“外人”的话,比方说,将种族、阶级和性别的互动作为一期会议论题的主要侧重点,那么将会产生显著的兴奋点。这一点已经发生的事实再次说明了许多与会者,如同世界各地许多教育活动家一样,致力于将边缘化的东西回归到中央。但是这



样的事情的不常见也说明我们失去了一个机会。但是这样的机会只有制造才会来到,只有当占统治地位的常规做法的权力受到挑战时才会来到。

我和其他一些人对于意识形态假设未言明的权力的意识经由另一次事件而得到了加强。那再次清晰地表明了在一些白人当中,特别是在南非的欧洲移民的后裔、学者和大会的组织者当中缺乏一种政治敏感性。在那一天,我在开普敦参加会议并作讲演回来(后面将对此详细说明),许多其他的与会者被带到斯坦陵布什附近的葡萄园参观。这次行程是预先计划好的,但是它的实施却使一些与会人士感到深深的痛楚。葡萄园的工人因为极低的工资和恶劣的工作环境而举行了罢工。大会的参加者并没有被告知有关罢工的事情,也没有被询问到在此种情况下是否还有人愿意参观酿酒厂。没有人提到罢工的事情。这次参观如期进行,因此很大一部分与会人员在不知情的状况下搅乱了他们深藏于内心的民族与政治使命感。

当我和其他一些人在第二天的公开讨论日程中提出这个问题的时候,大家的反应等等不一,有人因为组织这次参观的人缺乏民族敏感性而感到痛心,也有人因为讨论到这个问题而公开地表现出敌意。后者非常显著地声称:“我们来这里是探讨数学,而不是政治。”然而教育与任何意义的政治及现实社会——这个极度不平等的世界之间联系的缺乏在此地却是最明显的。尽管一些与会人员筹集了一份罢工基金送给正在罢工的工人,但这种“将外部势力引入”的做法却不被许多那里的教育者和研究者所认同。然而这种自外而内的引入不仅是本书的重要先决条件,对于任何有意义的教育而言也是如此。

也许另外一个我拿来作例子的小花絮——与此次大会无甚关联——将说明正式的政治权力可以在不伴随对意识形态和种族化的理解产生变革的情况下而发生突变。我在南非逗留的最后一天参观了斯坦陵布什的一家博物馆。我在博物馆的商店内稍作停留并与店主——一个白人后裔攀谈起来。他去过美国数次,在那里兜售产于南非的珠宝。他很健谈,当他发现我来自美国之后就说什么几乎没有美国人会来斯坦陵布什。他将美国人对于实行种族隔离制度背后真正的原因产

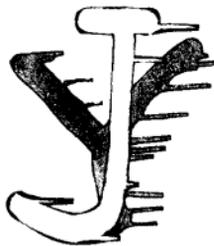


生的“误解”归因于此。他说,尽管“我们”(大多数南非白人)犯了“一些错误”,^⑩但仍旧需要有一些政策将黑人从“我们”的机构中隔离出去。XX
“他们”(南非黑人)是肮脏的并且身患垢病。“他们用牛粪擦身子”,因此“应该完全可以理解为什么我们不能让他们进到我们的家里或学校里”。

简而言之,这样的社会地位是非常不光彩的。服务于公职的人持有这种观点并且可以理直气壮地为种族主义政策辩护就清楚地表明种族主义的理解方式在日常生活的习惯当中还极为强大。在很多方面,这体现了一种在美国、英国、澳大利亚及其他一些地区持续增长的趋势,即大家可以合法地讨论一些关于种族问题的禁忌话题,这种情境被保守派政治人物经常出手种族牌而得到加强。他们的目的即为消除选民的恐惧而赢得更多的选票。这一点我将在第二章详细谈及。

前面我提到过自己接受在 PME 发言邀请的原因之一是因为它使得我有机会与一批我深感同情的人会面并一起工作。他们当中包括负有政治使命感的教育家,重要的研究人员,教师协会的成员,社团活动家等等。有鉴于此,所发生的一切是紧张局面和习得的另一种源泉,不仅是关于那里的形势而且也是关于某些意识形态是如何错误地认知不同社会阶级的现实的。我被安排为一大批听众作一个报告。他们中间包括具有使命感的教育家、研究人员、活动家及其他的人。我还与一些教师协会的成员、非洲国民大会(ANC)的官员及因为一些与会者参观葡萄园,罗宾岛及其他的地方得到一天空闲时间的人们会面。在最后一刻,斯坦陵布什的一位大会组织者通知我他已经取消了我到开普敦的行程。

这样做看起来有两个原因。第一,我事先已同意整周都留在大会上以备咨询。因此即使几乎每个人都在自由活动的那天我也必须在那里以备某些人需要见我。第二,使我深感忐忑的是,似乎有人认为既然大会已经支付了我此行的费用(诚实地说考虑到我的关节炎有时候使旅行变得痛苦的情况,他们的安排还是很周到的),那么那些没有分担此项费用的团体或组织就不太“适合”来“使用”我。我对这样的主张也可以表示理解。通常当我在国际间工作的时候,一个大学、社团或机构



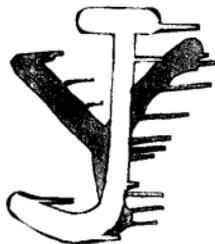
会负担我的旅行费用而另外的大学或团体则会要求我到他们那里去演讲但并不会分担那些费用。然而，考虑到南非的历史状况，在高等教育、普通教育及其他所有的社会机构在财政来源方面极端的的不平等，这种情形与其他地方是截然不同的。要求我在其他地方演讲、在空闲时候会见黑人及其他有色人种的教育工作者和活动家，但在最后一刻将之否定。这一切表明了对特异历史状况完全的缺乏理解及现存的在资源和权力方面存在严重的不平等。

XXI

这里再次产生了一种习惯性思维。它使得有关行为很难看清组织南非日常生活现实的意识形态和物质上的结构状况。以此为出发点，这似乎反映了在美国、英国、澳大利亚及其他一些地区存在的保守的习惯性做法。他们宣称造成种族主义的法律障碍被清除就意味着社会将会变成一个“公平的竞技场”，每一个人都会在各自的优势及努力的基础之上获得平等的资源和公正的机会。这表明了一种历史记忆的抹杀。就是这种“真理”的衍生构成了《官方知识》头几章的主旨。

我明确地反对剥夺我与开普敦的团体会面与交谈的权利。因为这种制止而造成的分歧使得很难在条理和连贯的轨道上重新安排演讲和会面。那些开普敦重要的教育家和活动家对于灵活地处理这次分歧的意愿表明了经年斗争中所习得的组织性和政治性技巧。这一事实对我在此书中展开的讨论非常关键。我将不仅会指出由新自由主义和新保守主义的意识形态重组而形成的我们的生活，也会指出这些将会赋予我们的可能性活动空间。这种我在别处称之为“保守主义现代化”的力量或许的确可以成为重组教育或其他机构的手段和目的，但是他们也在为下一步的举动开端。^①有时候这并不总是一个可预料的必然结果，即统治阶级总会占据他们所创造的所有空间。

在这些重新安排的会议当中，我注意到了一些值得关注的问题。有迹象表明，有色人种社团之间也存在着真正的紧张状态。一旦他们共同的敌人——种族隔离制度以及形成了的或形成中的种族主义的经济、政治和文化体系一部分地瓦解之后，被压迫群体之间的差异则会更突出地浮出水面。认同感的政治就具备了互相矛盾的效果。它催生了对于抗争种族隔离制度至关重要的“虚拟共同体”，然而一旦政治斗争



部分地获得了成功,这种认同感也会强有力地使团体产生分裂。由于经济权力还是掌握在先前把持资源和权力的人的手中,这就更加加剧了分裂。尽管我非常欣赏后现代主义理论对于我们的教育的认识,然而我却并不赞同在一些后现代主义教育家中所应用的认同感策略以及他们认为这不能引发丝毫的矛盾之处并且总是“好的”的观念。这也是我在此书及别的一些书中不断针对在批判性教育理论领域中的后现代主义倾向的几个方面提出质疑的原因。 XXI

最后我还要再提一个反面例子。我清晰地看到,即便在进步的教育联盟当中也存在严重的分歧。关于这一点最好的例子就是,在政府中有很多成员较无异议地接受了“目标管理”(MBO)的策略。这种观点不仅困扰了南非的许多教师和重要的教育家,而且也忽视了这一策略在其他国家的应用而招致的批评。确实,这种教育政策和规划的手段越出理论的边际而运用到现实生活中时就被视为限制了民主的参与。这一策略遭致了意识形态上严厉的批评。他们声称这种简化的过程/产生方式对于学校和置于其中的教师和学生产生了极大的威胁。我认为,非常关键的一点就是那些赞同 MBO 模式的人会认识到在别处他们已经受到强烈的批评。另一方面,教育家和政府官员也会冒险采用可能产生意想不到结果的模式。“民主的学校”运动有其重要的社会意义和教育意义,或许我们可以从中探究更加适宜而有力的途径。这一运动在一些存在严重不平等的国家正在产生广泛的影响。^⑩

这种在全球范围内“借用”某些诸如“目标管理”之类的理念或技巧可以被视为在我的论述中占很小一部分,然而其含义在日益全球化的背景下却是非常巨大的。在美国、英国及其他地区所发展及应用的教育、经济及社会政策在国际范围内产生极大的影响。在世界范围内这些政策都可以得到回应。因此,我在此书中分析到的美国学校内日益增进的改革之一——第一频道——使得我们将自己的孩子作为必须在场的观众而屈从于资本的控制。如果这种做法在各地学校的推行被视为合理合法,那这种先例将会产生巨大的影响。^⑪

这些言论自然只能成为我此行一系列复杂的反思和理解的不甚令人满意的总结。这些都不是完整的东西,但是它们代表了我一种将自



己所看到和听到的东西理出头绪的意愿。我在这里强调的是种族,但是要全面地理解我在南非的经历还需要考虑到其他诸如阶级、性别、殖民地经历及后殖民地状况等因素。这些动态因素也将在此书中占到很重要的地位。我的论述也需要更加了解南非复杂状况的人士提出批评及建设性意见。正因为如此,我欢迎人们对此有所回应,无论是重要的建议或是其他的。出于此种考虑,我在《官方知识》这本书的首章冒险地提供了我的住址和电话号码。而且这也是我在新发行的这一版中加注我的电邮地址的原因。 XXIII

再次审视我的经历,有几点是清晰的。我带走的是对在艰苦的环境下始终坚持他们的斗争的教育家、学者和活动家们的卓著经验的赞赏。他们无愧于教育的神圣。然而我也非常清醒地认识到这个任务的艰巨。就像在政治运动中人们常说的那样:斗争还要继续。

但是,斗争将不仅是在南非那样的国家里继续。迄今为止我所说的可能会成为一种旅游者一瞥而过的见解。在后殖民时代状况下,种族和不同权力阶层之间的互动关系以及有关于此的论说是否会很令人伤感?这种情况不会发生在我们这个“更加开明”的国家是不是让人高兴的事情?

只有当那个提出问题的人不被归结为另类的外人时才可以以这种方式提出这种问题,而且只能以这样的方式。就此我需要多说几句。

我并不想说所有的国家都像南非一样,尽管在许多有色人种及许多国家的许多穷人中这种相似性触目惊心。穷人与富人之间存在着令人厌恶的差别;在新自由主义等级下种族、阶级和性别因素在社会及教育改革中所起到的作用并未受到关注;对于卫生、福利、住房、营养及其他方面公共责任感的完全剥离,这所有的一切都基于一种假设,即“至少我们不像‘他们’一样”。需要考虑的只是“我们”这个概念涵盖了哪些人。

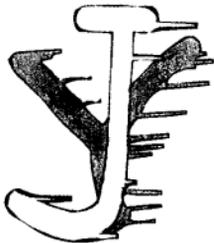
在《官方知识》一书中,我对于这种重组整合的结果以及如何阻断其进程的问题进行了一系列的研究。在这本书及其后续各册中,我将阐明这种保守主义复兴倾向的各种具差异性的后果。^⑤我将会关注这种倾向之后的活动以及他们用以说服民众在教育及社会政策和实践



方面接受保守主义领导的复杂的意识形态方面的各项工作。在这些书本的分析之后存在着一个特别的分析步骤。这要求我们去明了对于现今保守主义政策而言，“作为一种构成要素的外部”指的是什么。也就是说，相对于“我们”（其问题需要被这些“改革”所解决）而言，本无意识的“其他人”指的是谁？

因此，举例来说，尽管在公开的话语权方面，关于种族问题的讨论明显地欠缺，这种情况到现在也是如此。我相信这种缺乏全面地体现在通过证书及其他相似手段对教育市场化进行支持的目标及关注之上。人们认为经济及教育都处于下降趋势，认为私有的总是好的而公有的总是坏的，这一切都与一种未言明的失落感相伴而生。人们感到一切都不在控制之中，感到与失去自己应有之地相关联的莫名感触（人类在衰败，我们的应有之地受到了威胁），我们也对文化及另类团体的存在产生了恐惧。所谓私有的指的是良好运转及富于效率的组织的范畴，是一种自治及独立的选择。公有的则意味着不受控制，乱作一团及异质入侵的。“我们”必须保护我们的个人选择不受控制者或“污染者”的干扰。（他们的文化及所蕴涵的内容要么是极具异国情趣魅惑的，要么就是极其危险的。）因此，我相信密切的关联确实存在。如在支持新自由主义市场经济的观点及自由的个体经济之间，对于新保守主义的关注及他们对于标准问题明确的忧虑，“上升的良好态势”及逐渐恶化的可能性，所有这些都本书后面有更详尽的论述。 XXIV

本书中对于这些论题的探讨还处于初始的阶段，而且对之进行讨论的章节也都外延广泛。讨论从现在出现的意识形态重组到学校中官方知识如何体现了在相似的意识形态张力下从过去延续至今的斗争，然后又讲到关联新技术的其他文化形态如何在种族、阶级及性别的动态模式下卷入到日常的学校生活之中。最后，本书将其重点明确地设置在打破统治性政治的可能性及所应面对的问题之上。本书的这一部分仍然是非常个人化的，一方面是因为我绝不赞同围绕在批判教育学上太过抽象的论述；^⑩另一方面也是因为我觉得去弄清不是抽象存在而是从自己作为教育者的教育实践基础之上我们所应支持的立场是很重要的。



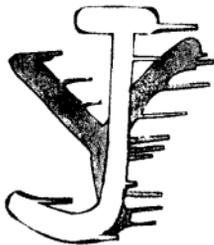
反思

在《官方知识》的最初陈述中,我所探讨的右倾化趋势沿袭了首先由斯图亚特·霍尔(Stuart Hall)在他关于撒切尔主义的著作中所持有的观念。^②我用了“独裁的平民主义”(authoritarian populism)一词来形容保守主义政治复兴的大趋势。随着本书的深入,我对这个大的指导性原则开始不满。它确实能够说明在保守主义现代化进程中的某种大趋势,然而它对于一些差异和冲突以及在此运动中必要的妥协并不是一个很敏感的系数。在此书之后我的一些著作中,我试着更加具体地分析出这个新的霸权集团的组成部分。这种论述在《文化政治与教育》^③(*Cultural Politics and Education*)一书中得到很详尽的说明,这里我将列举各种在此种权利集团紧密联盟下的社会趋势。

在这个新的联盟之下有四个主要的因素。第一,新自由主义者,他们代表了占统治地位的经济及政治精英。他们热切地致力于将经济及与之相关联的机构现代化。他们确信市场将会解决“我们”所有的社会问题。既然私有的必然是好的而公有的必然是坏的,这也很好地解释了他们为什么会强烈地支持付款凭单制度和私有化选择制度。这一部分的人通常在联盟之中占据了领导者的地位。如果我们将这个新的集团视作一把意识形态之伞,则新自由主义者是为把其手柄的人。 XXV

第二组人是新保守主义者。他们的保守体现在经济和文化层面之上,他们希望回归到“高标准”、秩序及“真正的”知识之上。这在本质上是一种社会达尔文主义者的竞争形式。他们陶醉在对于过去一种怀旧的和浪漫主义化的想象之中。这些经常是基于某种基本的误解之上,即被他们称作经典的或“真正的”知识的地位获得是过去激烈斗争的结果,就如同他们现在强烈谴责教学大纲和文化中的新成分一样,那些所谓经典也曾被视作文化上的洪水猛兽及道德上的不稳定因素。^④

第三个因素主要是由白人工人阶级及中产阶级构成。他们不相信政府,他们关注的是安全问题、家庭,在家庭、性、传统的及原教旨主义宗教价值观和知识体系内的性别及年龄关系。他们组成了一个日益活跃的独裁平民主义者团体,他们在教育、政治的其他领域、社会和文化政策方面力量强大。他们从底层为新自由主义者及新保守主义者的立



场提供支持,因为他们认为自己被“世俗人文主义”剥夺了某种权力,而后者被认为在公共教育中占统治地位。同时,他们也是在现在的经济重组和资金流失中生计受到威胁的一类人。

最后一组人是由新的技术型中产阶级的一支所构成的。他们不一定完全赞同联盟的章程,但是他们的职业、利益和优势地位有赖于在诸如责任、效率和管理等他们自己的文化资本的扩展利用之上。由于职业理念、雇佣关系及阶级的流动性的缘故,他们经常致力于为教育困境提供技术和管理上的解决方案。他们所提供的技术专长使得新自由主义者和新保守主义者可以将他们各自的规划落实并且测量出“成功”的尺度。

因此,我不再认为一个简单的趋势——独裁平民主义——可以详尽地说明已发生的一切。鉴于此,我现在要将这一范畴的使用缩减到一个更加具体的人群中,这有异于我在《官方知识》一书中的做法。然而,尽管这个联盟之中有着巨大的差别,他们的团结已经成功地朝特定的方向推动了关于教育的探讨、论证及相关政策。这是一个奇异的组合,即一方面强调了市场和自由选择(一个弱的政府);另一方面又强调了日益增长的要求将其重心倾向于全国性的教学大纲,全国性的统一标准及全国性测试等的干预性调整框架(强的政府)。

另外一个在此书中首先提出的要点的相关扩展在于我对于常识框架的完整化理解。在分析背后的理论建立一个基础之上,即常识是一个矛盾对立的概念,在外延上有其好坏之分。右派团体可以利用其中好的方面的因素来将人向右派的方向驱使。因此,我确切地反对“虚假的意识”这一概念。这里我还想重建一种历史使命感。社会运动时时刻刻都在进行。也就是说,像我在别处论证人们是如何“向右转”时所表明的一样,形成新的保守联盟是一个有独创性且持续不断的过程,这个过程很复杂并且涉及到投靠到其保护伞之下的真实的机构的存在。因此,这是一个活跃的过程,在这个过程中,右派显得尤其有创造力,然而不幸的是,他们比改良主义运动显得有创造性。^⑥

在这里提出另一点也很重要。一些保守主义现代化所赞助的政策也受到了其他组织的资助。例如,一些“选择性”项目如特许学校的赞



助人就很广泛。教师联合会、有色人种团体、进步教育活动家以及其他团体也为这些改革提供了一些支持,有一点我不想否认他们的见解,即必须采取某些措施来改变官僚主义在太多学校中存在太盛的局面。然而在此书中,我将着重讨论“公立”的概念从过去到现在所遭受的抨击。保守主义势力可能领导着对于学校教育、改良主义政策及实践的攻击,但是如同我在前面提到的,这并不意味着由此所遗留的空间在理论上就应该由他们来填充。由此说来,我认为不将形势乐观化是非常重要的。政府特许建立的学校或许会成为一些进步民主的教育机构,然而正如埃米·斯图亚特·韦尔斯(Amy Stuart Wells)所指出的那样,他们也极可能成为妨碍公正的因素,可以并且已经被利用作宗教训导的传播,而且他们也成为担保运动中的楔入物。⁵⁹

尽管我也希望保守主义联盟中的成员不是唯一支持这些“改革”的人,但这并不意味着总体的趋势及结果会有巨大的差异。诚然,对于真实评估及以表现为基础的评估的推动在几个州中得到了良好的引证。在为数不少的州中,人们试图不使综合考卷与粉笔的测试成为评价机制的唯一方式。评估方式的多种形式被倡导及建立,这经常得益于民主合作的教育家的支持。然而在各州当中,当考虑到这些所费不菲的测评方式时就被视为太过昂贵。基金只被用作支持标准化测试,用以新的测试方式的广泛支持就被保守主义势力所利用,他们所采用的高额奖金的测试对于那些贫困的和文化上不占优势的学生有着特异的影响。⁶⁰以我看来,是否存在对于那些看似保守主义政策的广泛支持问题应该简化为由哪些组织引导着这些努力方向,考虑到权力与金钱的平衡问题,又是哪些组织能够控制这些政策的实施方式。在诸类考虑之中,保守主义现代化的力量占了上风。

我也想多说几句关于第六章中对于电脑技术的使用和效果的分析。随着联网计算机的增长及围绕国家信息基础框架的计划政策的增多,形势变得越来越复杂和矛盾。产生新技术及在其下产生的性别关系也是如此。此书中也讲到了关于性别特异性的一个故事,然而有一点是很清楚的——围绕学校中的电脑有一系列复杂的和互相矛盾的现实情况。危险在于我们所听到的都是些占统治地位的论辞,他们说电

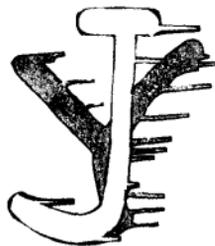


脑在课堂中总是“好的”，而且对于所有的相关人士而言都有着解放的效果。没有可以比真理走得更远的东西。^⑨

电脑的使用带来了另一个问题，一个与现在我们所探讨的最重要的主题相关联的问题——什么是合法的知识以及由谁来决定的问题。现在很多学校与家庭都联网的事实就应该让我们就此作一个停留。这一事实对于官方知识概念的作用以及弄清知识的来源是有很大影响的。官方批准的文本不再享有垄断权。这在某种意义上或许是好的，任何发布在网上的东西都可以宣称自己是“合法的”。在什么是“事实”这一问题上也极少有公开的可资信赖的依据。这就在关于课程的问题上产生了更加复杂的局势。

最后，这本书从始至终处于一个特定的经济体之内并且处于这个实体特定的阶段之内。在第一章中我强调说现在的经济处于危机之内。我一直坚信如此，只是会以一种复杂而又隐蔽的方式存在。（至少对于我们中的一部分人是如此。）我们不应该被看似辉煌的数据所欺骗，这些数据显示我们的失业率下降而且股票市场也达到了我们早先根本不敢预想的高度。我们必须问的是谁为此付出代价以及相关的结果会是怎样。当大部分工人从事着不足以维持生计的工作、成千上万的人没有健康福利，当许多人无法找到可以支付得起的住房、当劳动力市场的种族分割日甚一日、当利润无限上扬而真正创造财富的人几乎无可受益的时候，我认为我们有权利也有义务去探究一下华丽辞藻之后的事实并且问一问这一切帮助了谁又伤害了谁。约翰·罗尔斯(John Rawls)非常有洞察力地向我们指出，基于道德和社会正义的考虑，一个社会只有在增加了最弱势团体的利益时才可称作是一个真正良性的社会。^⑩以此为标准的话，我们的社会还差得太远。

尽管对于当前的教育机构和社会机构的种种变化呈现在此书中还是采取一种批判的视角，这本书的基调也还不是悲观的。我时常想起雷蒙德·威廉姆斯(Raymond Williams)的话，他指出了人们在不利处境下巨大的弹性以及他们在不利的经济、政治及文化氛围下表达其自主性的多种方式。正如同他所说的：“只要我们不刻意隐匿危险的存在，我们还是给人们带来希望。”^⑪对于我们及我们的孩子而言这都



是一个危险的时刻。然而那种巨大的弹性也同时存在。这种弹性带给我们的不仅是一种希望的基础，也是我们为争取一种成为自己的主人的教育作出长期不懈的努力的前提。《官方知识》所探讨的就是谁应该成为这种理想的真正的主人。我希望这本书能够在这种广泛的改革运动中起到一种良好的辅助作用。



//目 录

总 序 / 1

致谢辞 / 1

序 言 / 1

第一章 导论：官方知识政治学 / 1

第二章 常识政治学：右翼为何占了上风 / 16

第三章 文化政治学与文本 / 45

第四章 制约官方知识 / 65

第五章 制造被动观众：第一频道和文本的政治经济功能 / 94

第六章 这到底是谁的课程（与苏珊·琼克合著） / 120

第七章 “嘿，老天，我很棒”：在学校中创建新知识的艺术和政治 / 145

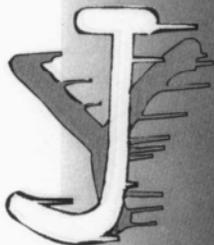
第八章 教育政治学和社团的建立 / 154

附 录：关于教育、权力与个人传记的访谈 / 166

注 释 / 185

参考文献 / 228

索 引 / 248



第一章

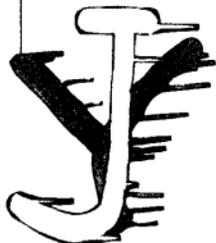
导论：官方知识政治学

孩子和批评家

事情发生在午餐之后。孩子们在学校餐厅吃完午餐之后就到外面玩耍，直到下午上课的时候才回来。没人看到事情是如何发生的，但是两个孩子开始怒目相向。两个人言辞激烈，相互诋毁。他们的周围围上了一圈人。其他的孩子想把两个人分开，但是不一会儿他们就打了起来（只是纠缠在一起，他们并没有向彼此挥拳）。校长此时正在外面和几个负责操场事务的教师交谈。他（此“他”可能为“她”，然而不是在这个情况下）上前分开了此时正在哭喊着、已经筋疲力尽的孩子。（他此时怒火中烧，到现在为止，今天的麻烦已经够多了。）他揪着孩子们的领子把他们带到了他的办公室。但是不仅包括原来的两个孩子。他指着兴奋而又焦虑地围观着的一个孩子，大叫着让这三个孩子到他的办公室去。马上！

发生在办公室的情况可不令人愉悦：九岁的孩子呜咽着、哭泣着，校长严词斥责着他们，打电话让三个孩子的父母把他们领回家并且警告他们说，这种行为不可容忍，如果再发生这样的事就会将他们停学。

孩子们的父母中有一个已是第二次被叫到学校。那孩子通常是个旁观者，但是试图去调停冲突。两个星期之前他的父母第一次被叫到学校，他们的孩子卷入了一次严重的斗殴事件中。他的父母和老师做了他们认为正确的事情。他们说，打架不能解决任何事情。他吸取了 2



教训，试图阻止其他人打架。现在他第二次又给自己惹了麻烦。

第一次是因为一个大点的孩子几个星期以来一直都在嘲骂他并且最终使他忍无可忍。大点的孩子是个白人，而我们说的这个孩子是个黑人。嘲骂通常是一个词，翻来覆去地重复，这个词是“黑鬼”。别去理他，别去理他，最终还是爆发了。他是被指责的一方，然而愤怒使他无法开口为自己辩护，其他的孩子又众口一词地对“谁挑起了争斗”撒了谎。然后就发生了在操场上的另一次争斗（后来我们发现这是关于在全球比赛中谁应该击球的事情）。这个意识到不应该打架的孩子又一次卷入了争斗。有人看到他置身其中；他最近打过架；他是个黑人；他应该和这事有点关系。

这不是个虚构的故事。这个孩子叫保罗，他是非裔美国人。他是我的儿子。

一本关于教育中不同参与力量的书以这样的方式开头似乎有些奇怪。然而，我认为有感而发的东西能够时常提醒我们那些被正义词严所批判的如种族主义和性别主义这种大规模的社会力量并不是抽象的。它们的负面效果是很大的。它们从未远离我们的日常生活，而是构成了我们的日常生活并由我们的日常生活所塑造。

以这个例子而言，种族主义以一种微妙（也许并不是那么隐秘）的方式在日常生活中得以重建。这只是一个小小的例子，它看起来无法和别的事例相比较。如乔纳森·卡扎尔(Jonathan Kozol)在《野蛮的不平等》(*Savage Inequalities*)中所描述的学校中的野蛮场景^①及洛杉矶今年发生的骚乱所引起的公众震惊等。（当然，我们永远要记得，对于那个团体的真正凌辱在保守主义对城市和穷人进行攻击的过程中至少已有十二年的历史，由里根政府推行并由布什政府继续的政策极具毁灭性，右翼及其联盟对于穷人的理想、梦想、机会甚至于肉体的毁灭性使得发生在洛杉矶和其他地方的街头暴力变得不值一提。）但是一个孩子——这次恰巧是我的儿子——多年来在种族主义及其力量占上风的学校的经历使得他在这个过程中几乎被摧毁。这样的事情如何发生，特别是它们如何变成了我们日常生活中习以为常的事情构成了我想在此论述的内容的一部分。这深刻地涉及到我们的教育机构采取的



和面临的知识政治。

尽管种族问题在我的论述中占到相当重要的地位，^②特别是在关于当前右翼复兴的讨论当中。然而，种族问题却不是在教育问题中形成不同的力量对比的唯一原因。性别、阶级关系、性别关系及其之间的矛盾关系也起到很关键的作用。

我在这里所说的大部分都是批判性的，因为我将自己置身于在这个社会中如同官方政策般日益制度化的东西相对立的地位。我所宣称的批判主义和重新认识以相互联系的方式解读了教育。这与这个社会中的不平等的状况及克服这种不平等的努力一样有着密切的联系。在以此之上是一条道德的和政治的原则，即“不近人情的方式不应成为谋求福祉的捷径”。在这条道路上的每一步，每一个发生在经济、教育及其他方面的社会举措“都会由其可能导致的与之相关的公正、分配、个人尊严、安全、自由和责任心等来进行评判”^③。这说明了我们需要确保我们追随、探询和分析的过程“将会给人类的生命带来尊严并且认清人类具有幽默感和创造性的一面”，我们不应将众人视为可操纵的对象或者解放他们的头脑去追随市场“看不见的手”的训教，而是将他们作为涉及到他们所处的所有机构的一切事务的民主探讨的参加者。^④

从这个意义上讲，当前保守主义的教育议程对此毫无兴趣。我后面会讲到，它已经巧妙地转换了民主的意义，因此也就与我前段所论述的意见脱离了关系。这样，保守主义议程的一个主要特征就是其对于教育的不懈攻击。

导致教育失败的主要原因之一就是那些教师和“专业教育家”对于教育政策和实践的近乎完全的统治。这种自制权“不仅使教育体系无法对消费者（家长和社团组织）负责，而且使得自由主义思想的课程安排得到最初的发端”^⑤。

国家课程体系和评估体系，家长有更多机会进行选择，可靠性和控制力的加强，教育的市场化和私有化——所有的这些建议作为一系列改革措施也许从内部而言是互相矛盾的，然而所有这一切都是保守主义体系的一部分，植根于整个运动中的新自由主义和新保守主义两翼。^⑥被保守主义所诋毁的评判有些部分是正确的。但是在政治和教



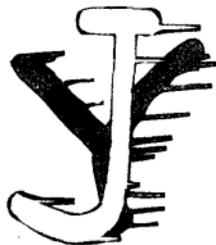
育上对于右翼的回应却完全是步入歧途。这不仅对于保罗这样的孩子是如此,对于社会中的大部分人也是如此。

例如,保守主义的复兴建立在一个脱离策略(*de-integrative strategy*)的基础之上。因此,作为这种策略的结果之一就是形成了一个“分化的和非道德的政治团体”^①。右翼脱离了一些团体性活动,而这些至少为人们提供了一些保护和有限的财政和政治上的利益。这种特点也表现在另一方面,即右翼试图剥夺那些它认为是非“主流”群体的权利(如非裔美国人、穷人、依靠社会福利的人等)。这些群体,经过多年的斗争,最近才部分地引起了国家政策的关注。这种脱离政策的一部分就是使“妇女、少数民族、男女同性恋者、失业者和非工会组织者更加难以参加到有意义的工作当中去”。与之相伴随的是“明确地抛弃普救论和作为福利国家进行重新分配的社会思潮,不再追求国家干预之下全体就业的目标以及坚决的谋求特定团体的利益”^②。即使在1992年一位更加“温和”的民主党人当选为总统,右翼还是在诸如我们的内外政策、我们的日常生活、我们如何解读自己及我们对彼此的责任义务等方面都产生了巨大的、具毁灭性的影响。保守主义团体的力量在地方、县和州的层面上持续增长着。

在第二章中,我遵循斯图亚特·霍尔的说法,将之称为独裁的平民主义(*authoritarian populism*),然而将其称为分割的排他主义(*arithmetical particularism*)更为精确。因为它针对人群中的特定团体发出呼吁,如:基于对种族问题和正面行动问题的呼吁、企业主的观念价值、反工会思潮、标准化、基于原教旨主义宗教信条之上的神圣知识和权威以及家庭观念等。因此这不是围绕统一目标的全体动员,^③而是试图将人们以不同的轨迹分割而最终将他们置于强大的右翼团体的统治之下。

但是,我们必须认清的是,新右翼不仅认识不到他们面对的矛盾,而且也不能轻易地解决这种矛盾。对于反对他们的人而言,这不仅意味着机会也同时形成了一种失落感。^④在第二章我详细地论述了这个问题,在全书范围内我也时有提及。

权势阶层经常会对一些指责我们国家缺点的人的爱国主义和良好

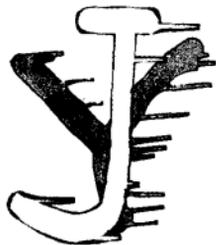


愿望提出质疑。他们会问：我们国家全都是糟糕的地方吗？你不能说点好的地方吗？为什么要批判我们的经济恶化？为什么要批判我们的性别、阶级和种族政策？别的国家难道不会一样糟糕或更差吗？当然，这个国家不“都是差的”，主要是因为存在一种有力的国民传统，本质上就是说：“你不能这样对我。”但是权势阶层似乎不明白的就是在我们所珍视的价值观和目标被阴谋玷污的时候保持社会良知声音的重要性。他们还不能理解的是：批评，如同亨利·路易斯·盖茨(Henry Louis Gates)所言，特别是在其最强大的时候，其本身就是一种肯定。那是承诺的一种形式，是“提出主张的一种方式”。从本质上讲，这是公民权的终极表达形式，因为这是一种非常重要的表达方式，它说明的是，我“不仅只是在此逗留”，我(我们)居住在此地。^⑩因而批评就成为表达我们不要口头承诺和破碎的梦境的最重要的方式，我们是把那些承诺当 5 真的。

这也就是为什么那些引起公众极大关注的国家官僚社会运动遭到失败之后，我们仍然需要继续非常关心我们的经济和文化体制的一举一动的的主要原因。在文化层面，资本主义建立了一种可以丈量一切的尺度，包括丈量像我们这样的普通人。标准是我们创造财富的能力及我们是否成功地创造了财富。对于那些不能贡献利润的人，这种标准“自然”地导向了对他们的责难。这样也“模糊”了剥削关系，使得一部分人在牺牲大多数人的基础上得以发达。^⑪亚当·斯密(Adam Smith)说过，每一个富人之后必然有五百个穷人。^⑫显然他并不是出于世俗或意识形态原因而说此话的社会主义者。这不是对于我们的社会现实和我们的学校中发生的事情的一种洞察，这是引导我在此书中所提问题的一种认识。

类似其他情况，我在此处的调查要求我同时考虑到学术上的发展和文化、政治以及经济状况。因此，我必须保持两个焦点：一个是理论上的探讨，另一个是切实的或潜在的政治和教育的实践和趋势。

具有批判性不单单是找毛病而已。这涉及到理解我们现在所处的情境是如何由偶发的历史状况和对立的力量对比关系而作用形成的。^⑬历史在其中起到很大的作用，这一点清晰地体现在我对于保守主



义复兴的分析和对于历史的复原之中。即政府如何在过去参与了界定官方知识的过程以及它如何从阶级、种族、性别和宗教角度形成的文化和权力的相互关系上成为矛盾的焦点。

根据我后面的论述(在某一章中,我论述到我们如何将文本视作组成和重组权力关系的基地),权力不仅仅是一个负面的概念。它当然可以用来控制、以非民主的形式向人们强加某些观点和做法。然而,它也同时意味着我们建立反映我们民主的需要和希望的机构的具体方式的存在。这特别适用于两个层面内存在的权力关系,一是“大众”的层面,一是常识的层面。正是“常识”部分使得右翼现在的所作所为成为合法,也使得会有更多的孩子遭遇我儿子的经历。

我反复地讲到常识是因为大众文化是测验我们日常生活的建设的最重要的场所。我这样做不是完全出于学术原因的考虑,尽管这样做会很令人愉悦。(当然,有时这种愉悦只有作者才有。)这其后还有一种政治敏感性。我观察了构成理解日常生活的权力关系的变化和右翼在 6 重组这种权利关系时的作用。这样做一是为了表明这种构成所代表的利益关系,二是为了更加有力地批判它。^⑩为了做到这一点,我借助了很多人的努力成果,他们中有的人在日常学校实践中努力体现他们的批判性视角(很多教师非常擅长此道),有的人花费宝贵的时间批判性地写下了这个社会教育的可取之处和不足之处。

尽管我强调了教育中批判性工作的重要性,我还是要提醒那些花费时间用来反思的人。在别处我已对此进行了详尽的论述,^⑪但是在此重申我的一些观点还是值得的。

也许最值得关注的一点是,人们可能在创建伟大理论的圣坛上丢失一种政治觉悟。被称作“具有批判性的教育研究”的一大部分变成了单纯的时髦。从一个理论到下一个理论,每一拨高雅的后现代理论(特别是法国的)都可以在其中找到它的同行者。有时这无疑也是必需的。例如,统治很大一部分批判性教育研究工作的传统需要被打破及重组。因为他们忽视了很多诸如性别和种族,身体和性别关系等的问题。因而围绕后现代主义、后结构主义、解构行为和其他方向的女性研究的增长已经产生了令人敬佩的效果。然而,随着后现代主义和后结构主义



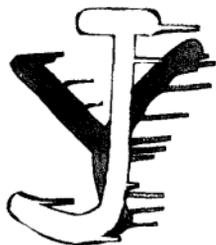
的视角已经变成学术圈内少数人的文化资本,一些个体对于学术变动性和名望的过分关注已使他们对于发生在学校中关于文化和权力方面的政治问题漠不关心。^①对于一些人而言,小学、中学和高中几乎不存在。一切都变得如此虚无飘渺。与此同时,右翼正取得振奋人心的战果。

不要将此书解读为对于理论的苛评。我也在世界的每个角落兜售我的理论,我不想再做这个,而且也不为有这种想法感到不安。在这本书的每一页都可以看到批判性理论工具和概念的影子。当然,关于政治经济、国家和阶级关系的持续的重要性的观点^②是与一些传统紧密联系的,如源自家族和种族关系理论的分析、文化研究、语篇分析还有论述消费、认同政治学和愉悦政治学的后现代理论等(最后一点无论你相信与否)。^③尽管,如同你看到的,我对于后现代理论有诸多保留。我选择在文本中插入理论。这不仅有助于理解,而且最重要的是,这些方 7
法起到了作用,它们考虑到了学校、教师、课程设置和学生,而不是将自己与教育这回事分割开来。

我这样做的原因也是由于我的信念——我自己作为一个政治行为者,作为一个政治和教育行动超越了单纯的对他们进行口说笔写的人——这一点对于像我一样的人而言非常重要。

这意味着批判性的工作应该以一种有机的形式来完成。它需要参与到进步主义社会运动和对现存的剥削和统治关系提出挑战的团体中去。“中立的知识阶层”的角色在这里显得有些奇怪。

我意识到无论是在理论上或者政治上这都是一个非常复杂的问题。但是我们不能认为这其中就没有矛盾。对于统治关系的质疑就会产生矛盾的效果。一种重要的扩展性思维就有力地反对了对诸如“进步性的”、阶级、种族、性别等概念的简单化使用。就好像所有的有色人种、所有的妇女或所有的劳动阶层团体都是一种思维模式一样。不仅是在这些团体内部和团体之间存在着矛盾,个体内部也存在着矛盾斗争。现实就像同时收听多家电台的广播,每一家有时会播放不同的内容,而不是只收听一家电台的广播。世界上并不存在一种保证,即有哪件事或哪个人是永远“进步”的。

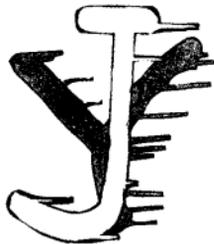


只举一个例子,有些女教师可能对于阶级政治非常保守,支持那些可以扩展日常生活中经济影响的政策。然而,还是这些女教师,作为妇女,她们可能会积极地参与到反对可能会伤害到她们的女学生的具性别歧视的政策和课程安排中去。如果这名教师是一位非裔美国人,她可能会积极地参与到反对种族主义的斗争中,但是她可能会认为许多女性问题都是关于那些白人中产阶级妇女的。

对于男性教师而言,事情也是如此。有些人会致力于推动阶级关系的根本变化以及学校如何重建新的阶级关系。但是与此同时,他们也认为,除非阶级力量对比有所改变或者人们已经不再对于男女同性恋者怀着极大的歧视,等级关系或性别关系就不能构成“真正的”值得关注的问题。因此,人们可能同时持有“进步的”或“反进步的”立场。如同葛兰西(Gramsci)告诉我们的,在我们复杂的意识经历中都会有好的意识和坏意识的因素。知道了这一点,我将用我自己的方式在全书中贯穿使用“进步主义”一词,以此来表示使我们的生活和机构民主的愿望和承诺。无论在何处使用它,我都希望读者会提问,“这里也有矛盾斗争吗?”“这些趋势是否会减损其他争取平等运动的力度?” 8

我提出这一点并不是作为一个警示,而是要表明批判性教育研究的立项和相关事项还只是在形成之中。它还不是一个成熟的项目。我们的社会状况和推论外延都在变化——在国内和国际范围内获得报偿和未获报偿劳动分野的转变;阶级关系的变化;性别、种族和性别关系的新政治的变化;右翼对于教育的攻击等等——我们的理论和实践也随之产生变化。同时也存在一种我们了解世界的政治。这也关系到权力和认知形式的关联问题。^⑨

当我思考这个问题的时候,它也为思考批判性工作在教育和其他领域内的角色提供了一种思路。“批判”的一个重要角色就是“某个时代的斗争和希望的自我澄清”^⑩。这实际上指明了批判性理论和政治实践相关联的三种途径。第一,“将特定历史阶段的危机斗争作为批判性理论的导向”观点的稳定。第二,它将社会运动作为矛盾斗争最重要的发端者并且将其作为批判的对象。第三,这“意味着,只有在政治实践的严酷考验中,批判性理论才会经历其可行性的最终考验”^⑪。



所有的这三项——历史的特异性、社会运动和政治(文化)实践——是贯穿全书的重要论据。

南希·弗雷泽(Nancy Fraser)的分析对于帮助我们理解性别和权力如何在社会中发生作用非常重要。她的分析也极好地阐述了我的观点。她告诉我们怎样去做才能使他们的“智力工作”变得有“可行性”。

我们该如何来考虑这样的角色呢?首要的是,他们(或我们)需要是

社会团体的成员,……需要是社会运动的参与者。换言之,他们应在社会中占有特定的位置,而不是在一定意识形态之外漂洋不定的个体。^③

但是,这并非全部,他们(或我们)也需要意识到——正因为其所处的独特位置——他们(或我们)能够为那些社会活动作出重要的贡献。因此,

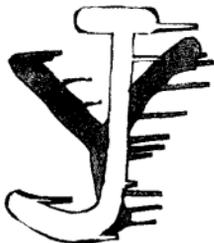
设想他们……作为社会劳动分工的结果,已经获得了政治上有用的职业技巧;他们具有说明福利制度是如何将贫困女性化制度化,或者说明一首诗怎样才能具有东方色彩的主题。设想他们的潜能不仅使他们可以在大学这样的专门机构运用这些技能,也可以将其利用于大的、公共性的文化和政治场合中。设想他们参与到反对文化霸权的斗争前线中去。^④

这是这样一个角色的正面作用。然而,它需要通过活跃的(广泛构思的)政治经历来得到不断的修正。因此,

9

设想他们,也同样遭受伟大幻象的驱使,他们也需要同他们的政治伙伴保持密切联系(尽管这些人并不是职业文人),以保持清醒的头脑和诚实的品格。^⑤

对我而言,这里有两点是正确的。一,认清了傲慢自大的危险性;



二,认清了批判性工作的重要性(尽管其作用是有限的)。当然,每一个涉足教育的人都可以也都经常扮演这种角色,因为没有不以理论为基础的行动。我们经常(但不总是有意识的)根据行动结果来作出决定。而且必要的是:将这些决定与有关事项结合起来。如创造具有亲和力的社区和社会正义的构想以及在一个大的运动中体现这一理念。任何一个从事于批判性工作的作者都希望她或他的读者可以很全面地理解这些关联,我在此书中也不例外。

官方知识的政治

如同我所指出的,无论在白宫中掌权的是哪一个政党,这个时代也是右翼在教育中复活的时代。教育的目的为何,什么样的和谁的知识可以被认为是合理合法,谁有权利来回答这些问题——这一切都在保守主义复兴中得到了重组。这一些改变发生在官方政策的层面,也体现在右翼有能力说服很大一部分人去相信,即在教育内外,私有的是好的,而公有的则是不好的。这种趋势日渐表明于对于教学和课程的有力攻击;认为学校教育的首要目标即满足工业和商业的需求;在许多州内对于教学的严格控制以及教育日益成为保守主义计划的一部分等。

现在的形式清楚地显示,教育已经被深深地政治化,这已不是什么新鲜的论证。正如我在此书前三本书中所论证的那样(《意识形态和课程》,《教育和权力》,《教师和文本》)^⑤,教育和不同的文化、经济和政治力量总是不可分的有机联系体。教育政策和实践中的一切都是权力集团和社会运动斗争的结果。他们努力使他们的知识合法化,保护或增强他们的社会活动模式以及增强他们在大的社会舞台上的力量。

10

然而,权力集团也不是那么强大的。官方知识的政治就是妥协和折中的政治。他们的进行一般不是强行的,而是暗示统治集团想要创造怎样的形势,那么妥协就在那一点上对其产生倾斜。这些妥协出现在不同的层面上:在政治和意识形态语篇的层面上,在国家政策的层面上,在学校中传授的知识的层面上,在教师和学生课堂中的日常活动的层面上,^⑥以及我们怎样理解这一切的层面上。



这一切当然不是平等主体之间的妥协。处于统治地位的一方拥有更大的权力去界定什么是需求或问题以及对此合适的应对方式应该是什么。^⑨但是,这些妥协从来都不是稳定的。总存在或可以创造一个可以采取更加民主行动的空间。我会在此书中努力阐明这一点。

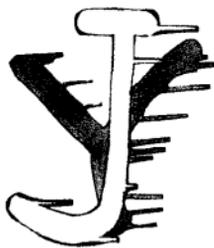
《官方知识》一书分析了对于课程、教学和不同层面上政策的斗争。同时也指出了在现在的情况下存在的机遇,而不仅仅是限制。此书论证到,学校中课程设置的形式、教学和评估都是妥协的产物。统治阶层为了保证他们的统治地位,就必须考虑到其他弱势阶层的利益。这种妥协通常很脆弱,总是暂时性的并且时时面临威胁。对于反对霸权的活动而言总是会有机会的。

在第二章“常识的政治”中,我论述了右翼如何建立了一个新的霸权协定,一个新的妥协,并将不同群体的视角统一在其领导之下而形成—一个围绕在种族、性别、阶级、宗教和性别关系等考虑下的张力极大的联盟。保守趋势统治了关于教育的公众话语权。即使是在这样的妥协之中,也存在互相矛盾的结果,这也是我想在此书中传递的一个很关键的信息。在教育和其他领域内存在着产生更为民主的文化政治的空间。

我们也不能夸大这些“空间”。保守主义复兴的力量非常强大。它有可能创造全新的官方知识的政治,特别是围绕课程设置的政治。

这种现象的效果体现在构成“真正课程设置”的教科书之上。我们在这段时间内如何看待文本呢?文本发生了怎样的变化?第三章着重论述文本的政治,并且再一次表明,右翼已经取得了相当大的影响,然而文本本身的特征——具有矛盾性和开放性的意义,许多可行的解读方式等——并不一定能够产出霸权主义希冀的知识体系。

第四章“制约官方知识”承接了上一章对于文本的考察。右翼可以施行其日益增长的力量的一种方式之一,就是通过政府机构赋予其在某些团体内传播的知识以官方合法性。关于这一点在美国最重要的就是州教科书选用的过程。从历史上看,对于官方知识的斗争经常是围绕在这些选用政策和计划之上。他们是如何让保守主义形成一种控制的机制的呢?从这段历史中我们能学到什么以求在学校中获得更加进步的



文本和课程设置呢？我的论证就是，这段历史表明自下而上组织起来的斗争在过去已经产生了一定的影响。对于今天对抗右翼的日程也会产生非常关键的影响。

教科书和在州的层面上的官方的国家控制不是右翼入侵学校日程的唯一方式。不断出现了更加新颖有趣、更为不同的干预方式，这些方式正在改变我们如何看待学校的本质的观念。

商业介入的新形式和私有化是在这里起作用的重要力量。一个典型的例子就是第一频道(Channel One)的快速发展。它在美国2000计划和众多建立大批私有的、赢利性质的学校计划形成之前就已经成型。第一频道，这个以赢利为目的、中间插播广告的新闻广播机构现在已经播及到全美国三分之一的初高中学生。在这里，广告商直接在学校内推销他们的产品，而学生被卖给他们做观众。这也是第五章“制造被动观众”的焦点所在。将第一频道的发展置身于许多校区所面临的财政危机之中去看，本章分析了商业用以渗透学校的各种策略，为什么学校会容忍自己成为有利可图的市场，第一频道所播新闻对于意识形态的构建，它在教师和学生身上产生的效果及他们对此的反映。第一频道被视为事物的先行者，私有化和利润重建教育的“准绳”。然而，它也对于那些有责任感的教师进行批判性教育实践提供了机会。

即使在我们的话语权、政策和实践中，右翼社会运动和商业的力量在持续增长，我们也不能假设他们的日程可以不受任何制约地进入我们的课堂。第六章“这到底是谁的课程”展示了商业日程如何进入课堂的另一种情况。它详细地向我们展示了在压力之下，教师和学生在做什么。聚焦侧重计算机能力的指令性课程设置以将教育和“技术性工作的新世界”联系起来为目标，它表明了教师和学生怎样部分地受控制又怎样将整个日程变得对他们有利。这并不都是成功的，然而它确实给了我们希望。

在本书的最后一部分，我有意识地采用了一种更为个人化的风格。我或许该对此作一些解释。在我的前几本书中也经常有我自己的影子。我尽量想做到在这些分析的背后有一个人，他有其独立的视角、责任感、感受力和价值观。因此，《教育与权力》(Education and Power)

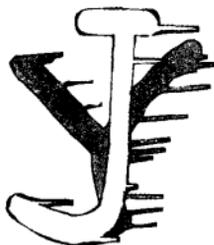


的两版都部分地以自我批判的文章开头。在最近第二版的《意识形态和课程安排》一书的补充材料也以此为指导。我一直致力于延续和批判我先前的观点。毕竟我们不是在教会中,因此也不必担心会被视为异端邪说。然而,我仅仅将我所从事的一些实践称为教育工作。我确切所指的是我和其他人所从事的在学校、办公楼和工厂中的政治性和教育性的工作,我们也呼吁其他人加入到我们的行列中来。这一点很关键。这里我还是想举几个例子,可以说他们是发生在我家里的政治性和教育性的行为。

教育中对于民主的斗争不是遥不可及的。我们应该深切关注在我們的小学、中学和高中里发生的情况。我在本书的多章中指出,我们的任务就是发现这些机构中出现的问题并且与致力于号召全体教育者单独地或集体地挑战及改变这种现象的进步教师联合起来。^⑧然而,这还不足够。那些在大学中从事教学工作的人应该对自己对学生或同事的所作所为负有责任。在此我所说的不仅是那些像我一样的从事教育本身的人。所有的学者,无论他们从事哪一个领域,物理、护理、社会学、文学、文化研究、法律、医学,这个名单可以很长,他们首先都是教育者,是教师。在我们的实践中应该如何去做以贯彻我们的责任和承诺呢?这些追求民主的做法很有可能是有缺陷的,因为我们毕竟只是处于多重矛盾冲突权力关系中的普通人。尽管有缺陷或没有完全成功,这些做法还是告诉我们,要接受这些批判性理论所需要持续施加的压力是什么。^⑨

我讲两个我自己的故事。第一个说的是我每年所讲授的关于课程发展的课程以及在艰苦的境况下与一群孩子在一起工作。(正如许多人所知,我有很实干的一面,这一点经常会推动我去做同时我也很喜爱的工作,即在地方的层面上与孩子们和其他教育者一起工作,帮助他们创造使他们的经历更具有个人和政治意义的环境。)第二个故事详尽说明了对于星期五研讨会的个人解读。我们试图在威斯康星大学构建一个集体的、宽容的环境,即使在保守主义复兴的情况下也相互支持,进行批判性的教育和文化活动。

我急于表明的是,这些都是我的论述。在这两个场景下发生的事



情毫无疑问会有多重解读。我不会从任何科学的角度将它们描述成另一种实践活动威力的“证据”。它们也不是为了显示迈克尔·阿普尔是多棒的一个人。其实,我非常清楚我的这些教法和教学实践可能会给我带来的批评。这种意识来源于我的学生的建议、批评和支持。我想做的是,将这些故事作为我和读者产生对话的一个契机。我所做的事情当中正确与错误体现在哪里?如果你有更好的做法,你会怎样做?在与权威抗衡的过程中,如何使我们的实践更加有力?

作为批判性教育者,我相信我们在这一方面有更大互相学习的空间。我欢迎你们写信批评我、给我建议、认同对的东西或者告诉我你是如何去做的。写信给我或打电话给我,这样我们就可以展开对话。我的地址是:University of Wisconsin, Department of Curriculum and Instruction, 225 N. Mills St., Madison, Wisconsin, 53706, U.S.A.。我的电话号码是:(608)2634592。我的电子邮件地址是:Apple@mail.soemadison.wisc.edu。

我在此书后面加上了与卡洛斯·托里斯(Carlos Torres)和雷蒙德·莫罗(Raymond Morrow)的对话作为附录。本书的逻辑顺序是以个人经历开始(保罗,我的儿子,他作为一名非裔美国人在一个充满种族仇视的社会中的斗争),然后是现代和历史上的意识形态运动和构造,然后逐步进入到课堂实践的层面,进入到右翼对学校施加巨大压力时教师和学生的经历。以个人经历始也以个人化而终,这并不是为了取得平衡,而是因为权力和知识的问题总是归结至此。

当深思熟虑的教育家们提示我们,课程安排和教学活动总是以个人的认知为终结时,他们也无声地提示我们,无论我们批判性的研究工作是如何根基牢固,我们也必须同样具批判性地理解这个社会的统治和被统治的关系和自身所处小环境的政治气候。最后的共识就是:作为普通的人,我们必须参与到这些关系中去。我们有义务对于那些反民主的东西说“不”并且支持那些不专横而富于包容力的事物。因此,作为此书的终结,与卡洛斯·托里斯和雷蒙德·莫罗的对话使我们回 14
到了这样的层面:个人历史、个人传记和权力。同样重要的是,它提醒我们,发表在此处的分析得到了体现;他们从特定的视角得到了展现。



这一点需要经得起推敲,这样你就可以看清在与它们的关联中你所在的位置。

让我们从一个大的方向入手。先说一下对于许多国家中成千上万的人们生活产生恶劣影响的保守主义的重建。



第二章

常识政治学：右翼为何占了上风

引 言

对于意识形态是如何发生作用的理解基本上认为是认为：人们因为处于某种阶级层面而固守某种观念。处于统治地位的观念的力量在于：或者这种统治地位可以得到保证，或者是在被统治阶级的文化和意识形态中的不同可以产生巨大的阶级斗争。在任何一种情况下，意识形态的东西可以不费力气地在政治、经济、文化、教育和家庭中对人们施加影响。它只是单纯地存在于那里。常识之所以会成为常识是因为他们存在于人们的日常生活之中，而这种生活状态是由他们的阶级地位所决定的。如果你明白了某人在阶级结构中的位置，你就会明白他/她一系列的政治、经济和文化信仰。你也就不用深究占统治地位的信仰是如何获得他们的地位的了。人们通常不会认为这些观念“应该通过一系列特定的和有条件的意识形态斗争（斗争的结果应该是开放性的）来赢得他们的优势地位”^①。

然而现今在很多资本主义国度中的政治状况有理由使大家相信，这样传统的模式已不足以理解人们常识体系中的变化。我们看到，统治集团内部的斗争使得他们的地位获得了巨大的变化。更重要的是，我们见证了统治阶级的意识形态因素是怎样变得广泛流传的。在公众普遍接受的信念之中存在一个裂痕，这部分人的力量在历史上是微弱的，^②而这个裂痕又由在社会上经济和政治地位强大的群体所加



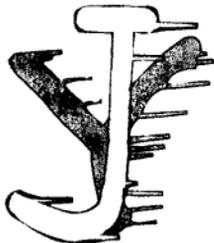
深。在常识问题上产生的意识形态变化对于社会公众的大部分是如何看待教育在社会中的作用的问题上产生了巨大的影响,更不用说它在像我的儿子保罗这样成千上万的孩子们身上所产生的作用了。

在这一章中,我将阐述和分析在广泛接受的观念之中发生的最重要的改变。特别关注的是意识形态是如何在不属于精英阶层的阶级和人群中成为一种普遍的意识。为了理解这一点,我将使用理论的方法来分析意识形态产生作用的本质以及它在过去的十年间所产生的作用。我这样做的原因不是因为对于“伟大的理论”的重要性的某种承诺。其实,如同我在《教师和文本》及第一章所论述的那样,我们已经在分析教育在保存和颠覆社会和文化力量的作用上太抽象化了。^⑤事实上,我希望通过将理论运用在具体的情境之中,即新右翼关于我们平等观念的再构建,来揭示文化和政治举动的缺陷和存在的机遇。

斯图亚特·霍尔在他的批判中强调了这一点,即在过去的20年间许多关于文化和权力的批判性文章都太过抽象。经过一个时期“密集的理论化”,又生成了一种运动,批判“自20世纪70年代早期形成的理论探索中的极度抽象化和过度理论化”。如同他所提出的,在为理论而理论的追求过程中,“我们已经抛弃了具体的历史分析。”^⑥我们该如何不为这个潮流所左右呢?理论分析应该可以使我们“掌握、理解和解释,以创造一种更完备的知识——关于历史的世界及其进程,这样可以指导我们的实践以产生转变”^⑦。这也是我要在这里做的。

重新构建教育

概念的东西不是一成不变的。可以说他们有自由的翅膀,可以从一个地方飞到另一个地方。也就是在这样的情境中才可以界定它们的意义。如同维特根斯坦(Wittgenstein)给我们指出的那样,人们应该在特定的情境中寻求语言的意义。这一点对于我们理解政治和教育的概念也很重要,因为它们也置身于大的社会环境之下,而这个情境总是处在不断的变动之中,并且也处于意识形态的冲突之中。这些意识形态冲突也在教育的领域争夺着统治地位。教育也是那些持有不同政



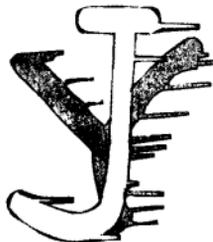
治、经济和文化见解的集团试图界定被社会认知的各种概念的主要场所。

在这一章中，我试图将教育中对于“平等”的关注也纳入到这些主要的冲突之中。这种意义的变化一方面体现在自由主义共识的崩溃，它在二战后指导了大部分的教育和社会政策。在另一方面也体现在过去的二十年中新右翼和保守主义运动的增长。它在重新界定教育的意义以及将社会的意识形态结构变得对右翼极端有利方面取得了很大的胜利。^⑥在这个过程中，我论述了新的社会运动如何有能力重新界定在诸如教育、社会福利及其他对公众有益的范畴之内的论题，它们采取的方式经常并不是与进步趋势背道而驰的。从根本上说，我的论断就是：除非我们清楚地明白了作为教育产生效用的重心是一个在社会上业已不平等的文化、经济和政治机制，我们才可以完全理解围绕平等的一系列概念（机会平等，公正等）的宝贵之处。

就像我在别处花大力气论证的那样，我们在今天所看到的就是曾经在我们的经济中居于中心冲突位置的财产权和公民权的冲突的类似重现。^⑦以下是金蒂斯（Gintis）所界定的财产权和公民权的不同之处：

财产权授予个人以其拥有的财产为基础和外延而进入社会关系的权力。这包括经济上不受限使用、自由契约和自由兑换的权力；政治上进行参与和影响的权力以及文化上进行知识传播和意识的再生产以及转化的权力。公民权授予个人以其在社会中的成员身份进入到社会关系的权力。因此，公民权包括公民的平等待遇、表达和变动的自由、对于社会决策的平等参与权以及在权力和权威方面的交互关系。^⑧

加强公民权的企图在部分上取决于什么是积极的自由政策，“自由引向何处”及“自由因何而来”等。在工业化国家，随着近年许多先前占劣势的团体寻求普选权而使这种呼声日趋强大。平等的政治参与权的基础是：人作为一个个体而非拥有财产权（后者是以白人男性作为基础）。进一步来讲，公民权已延伸至雇佣工人组织工会的权利以及组织



共同阵线对抗他们的雇主的权利。与此同时,要求有尊严的工作和体面的工资的权利的斗争也取得了进展。最后,人们还要求:经济交易——从对妇女和有色人种在雇佣、工资和福利方面的平等对待到人人享有健康和安全的待遇——都必须有适当的程序和公平性来操作,以限制管理阶层对于不受限使用和“自由契约”的权力的滥用。^⑨

最后一点的重要性在于,它记载了一种将公民平等的理念适用于经济领域的增长态势。因此,“在经济关系中寻求平等待遇的权利成为人权超越物权的直接表述,这已经成为妇女、少数民族、移民工人和其他人明确的要求”^⑩。随之而来的是更进一步的成就,在这其中,由妇女、少数民族和工人阶级所争取的普选权和相关权利被进一步扩展至只要具有公民身份就应该享有的一系列的基本权利。这其中包括在卫生、教育和社会安全领域由国家所提供的服务、保护消费者权益的法案、生活必需品的保障、职业安全和卫生的规章等。在其全盛时期,这些趋势还引领了其他的争论,如:工作地点的全面民主、投资决定的民主控制、社会生活绝大多数领域内的双向参与、控制和互动的规则的延伸等。涉及范围从工作场所、地方社区的政治生活、学校而引申至家庭。^⑪综合而言,这些运动确实构成了人权和物权平衡的部分重组。但是这种平衡很快就会受到强势集团的挑战。

有一点不足为奇的就是,在我们的社会里,统治阶级“毫不松懈地保卫他们财产的特权”,然而,被统治集团却在总体上寻求提升“人的特权”。^⑫在极度动荡的时代,这些斗争变得更加激烈。考虑到现在社会中的权利平衡,物权的鼓吹者又一次提出了其在教育和其他所有社会生活领域内特权的复兴和扩展。

美国的经济正在经历大萧条以来最严重的结构性危机。为了以统治利益可接受的方式来解决这一问题——因为社会生活的每一方面都应该去适应国际竞争、再工业化和“装备改良”[引用全国优异教育委员会(National Commission on Excellence in Education)的说法]——所有的人在雇佣、卫生和安全、福利计划、积极行为(affirmative action)、¹⁹法律权利和教育上所取得的利益都应该被取消,因为他们“无论在经济上或意识形态上”的代价都太昂贵。



后面所说的这些都很重要。现在的事实是：一方面财政资源短缺（部分的原因是现在的政策总是将其运用到军事上或者弥补税收空洞上），另一方面，人们也必须认为：根据现在的现实状况，再强调公民权的重要性是错误的或是过时的想法。因此，必须通过在立法、说服、行政法规和意识形态方面的策略等施加压力来创造右翼团体认为可以满足这些要求的环境。^①

在这个过程中，在美国以及英国、澳大利亚等地，公共政策的重点已产生了质的变化，即从操纵国家机器转变为弥补不足。“平等”，不论是狭义的或是广义的理解都被重新定义。它已不再被视为与过去的集团压迫或处于劣势地位相关联。现在它的含义仅仅是在“自由市场”情况下可以保证个人的选择权利。^②这样，现今对于“优秀”（这个词有着多重意义和社会使用方式）的强调已经使教育的话语产生了转移，学习成果的低下日益被视为是学生的错误，学生的失败。这在过去起码会被认为部分起因于教育政策和实践的严重匮乏，现在却被认为是生物和经济市场的结果。这一点在社会达尔文主义的各种形式在教育和其他的公共政策中的增长得到了体现。^③

相近似的是，在对于像内城学校的成绩水平问题上大量的言辞策略的关注之后，关于选择的概念开始得到了发展。在新的概念中，根深蒂固的学校内的问题将会通过在学生中展开自由竞争得到解决。这里存在一个假设，即通过将资本主义的市场扩展到学校，我们将会在一定程度上补偿几十年来对于学校在经济上和教育上的忽视。^④最后是对教师（和课程设置）一致的攻击，其基础是对于他们的素质和责任心的极度不信任。

所有这一切导致了一系列教育冲突。这对于将关于教育的辩论转向右翼极为有利。这种转变的效果体现在一系列正在全国范围内获得前进势头的教育政策和计划上：（1）实行教育权与择校计划以及税收信用以使学校更像理想化的自由市场经济；（2）国家立法和政府教育部门“提高标准”的活动，监督教师和学生“能力”以及基本的课程目标和知识，以此在国家的层面上强化对于教学和课程的控制；（3）对于学校课



俗的人道主义”，缺乏爱国主义以及它对于“西方传统”的忽视；(4)压力日益增长，要求将工商业的要求变为教育体系的基本目标。^⑧这些是一些主要的变化，经过多年才显示了他们的效果。尽管我在这里的笔触很粗略，但是这种现象因何而生的社会和意识形态机制的框架仍清晰可见。克林顿的任职也许会放缓这些机制，但是出于意识形态和经济的原因，他也会以多种方式参与到这些发展之中。

独裁平民主义的复兴政治

关于意识形态质疑的第一件事情不是它错在哪里而是它对在哪里。那么它与现实的关系是什么呢？正确地理解意识形态并不会欺骗人们。它们要发生作用，就必须与现实的问题和真实的经历相联系。^⑨就如同我的分析，远离社会民主原则的运动和右翼团体在社会和教育政策中的广泛被接受的原因就是：保守主义团体知道如何利用大众情感，如何重组真实的感情并在这个过程中赢得追随者。

重要的意识形态的转变不只是强势集团“用一个崭新的世界观代替另一个”。它们的表现形式经常是新旧因素的崭新组合。^⑩让我们来看一下里根政府的做法，他的政策在一定程度上提供了布什政府政策的框架。由此而产生的经济状况使得人们很难在将来将公民权的发展超越单纯的口头承诺。无论哪个政党执政都不能改变这个现实。克拉克(Clark)和阿斯图特(Astuto)在教育领域内做了演示，皮文(Piven)、克洛沃德(Cloward)和帕斯金(Paskin)在更广泛的社会政策领域内向我们表明，重大的和长远的变化产生于政策实施的过程和那些政策的内容本身。^⑪

里根政府所实行政策的“成功”与撒切尔主义和英国的梅杰相似，不能单纯地从选举上进行衡量。也应该从他们成功地瓦解了其他进步团体并将对于政治、经济和文化的辩论引入到对资本主义和右翼有利的地位进行考虑。^⑫从这些可以看出，右翼势力的复兴在很大程度上取决于它在建立其霸权地位上的不懈努力。

美英两国的右翼已经得到了完全的更新和改革。其新发展的策略



是基于一种称作“独裁的平民主义”的东西。^⑧霍尔对此定义道,实现此种政策的基础是政府与资本主义经济日益密切的联系、政治民主的机构和权力的巨大滑坡以及在过去已经获得的“自由”的削弱。与此相呼应的是建立一个广泛的、支持这些行动的一致舆论。^⑨新右翼的独裁平民主义^⑩在美国有其独特的漫长历史。美国的政治文化一直以来受到17世纪新教教义的影响。这种根源在剧烈的社会变化和危机时刻变得更加凸显。^⑪伯纳姆(Burnham)这样说道:

无论何时何地,“现代化”——世俗化、城市化、科学的日益重要性——的压力变得特别强烈,复古主义倾向和文化范畴的政治就会席卷整个的社会结构。从内战之后所有此类的例子中可以看出,这样的运动多多少少都是反动的,而且经常会以政治的方式与其他的反动活动联系在一起。^⑫

新右翼以创新的方式来处理这些根源,通过与现实的恐惧相联系来使它们更新并与各种不同的构成因素组合成一个新的综合体。右翼通过这样做得以重新提出传统的政治文化主旨,也因此有效地获得了广大民众的支持。

我说过,这种策略的一部分就是一种拆解的企图,他们试图破坏福利国家以及劳动人民、有色人种和妇女(这些范畴显然不是互相排除的)通过几十年艰苦奋斗而获得的权益。所有这一切都是在反对中央集权、将政府“从老百姓的背上赶下去”及“自由企业制度”的幌子下进行的。然而,与此同时,在许多可估价的政治经济领域,现在的政府在其长期规划和日常操作方面都是走中间路线的,很大程度上是因为在此运动中的新自由主义和新保守主义阵营的相互竞争。^⑬

右翼复兴的一个重要目标就是同时许多领域内进行争斗,不仅在经济领域,也在教育和其他的领域。要达成这个目标的基础是,如果一个团体想真正拥有统治地位,真的想重建一个新的社会结构,经济上的统治地位必须与“政治、道德和文化上的统治地位”相关联。因此,里根主义和撒切尔主义都清楚地认识到,赢得了政权也必须同时赢得世



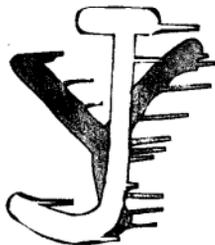
俗社会。^⑧著名的意大利政治理论家安东尼奥·葛兰西对此评论道：我们看到的是关于对比态势的斗争。这种斗争“当国家政权与世俗社会、与‘人民’、与民众斗争、与个人和社会经济生活的关系发生彻底的重组时就会发生，当‘所有的要素都发生改变时就会发生’”^⑨。

于是，右翼给自己安排了一项艰巨的任务，即创建一个真正“有机的意识形态”，这种意识形态要渗透到社会的每一个角落并且创建新的“国家全民意志”形式。它试图干涉“普通的、对立的常识”，以“向更加系统的方向干扰、革新和改变”人们的常规意识。就是这种常识的重新规划成为了现在进行的文化战役的攻击对象，而常识本身就是斗争和妥协复杂而对立的结果。^⑩

在这个重新规划的过程中，里根主义和撒切尔主义并没有创造虚假的意识，也没有创造与现实关联不大的行事方式。他们只是在绝大多数人身上“直接利用他们真实的而又充满矛盾的经历”。他们与不同人群所感知的需求、恐惧和希望相关联，而这些人们又在文化、经济和政治的权力关系危机所衍生的一系列问题之中感到了某种威胁。^⑪

将经济理论成功地引入经验、道德义务和常识领域是一项成就。自由市场的准绳也和平民主义的政治相结合。这意味着多种思潮的相互融合。即像国家、家庭、义务、权力、标准和传统主义与其他在危机时刻也会产生共鸣的因素的“丰富的组合”。这些后面提到的思维包括个人兴趣、竞争的个人主义（在别处我将其称为占有性个人）^⑫和反国家主义。这些思维在美国受到了两大主要政党的响应。这样，一个反动的常识体系就部分地形成了。^⑬

教育是右翼占优势的最成功的领域之一。社会上扩展机会平等权利（其本身也是很有限的改革）的目标已经失去了很大部分的政治力量以及动员人们的能力。对于倾覆的标准和无知的“恐慌”，对于学校暴力的恐惧，对于家庭价值和宗教信仰毁灭的关注都会产生一定的后果。这些恐惧被政治和经济领域内的统治阶级所利用和夸大，他们可以将关于教育（和所有社会化的事物）的辩论转移到他们自己的领域之内，这个领域就是“传统”、标准化、生产效率和工业化需求。^⑭因为许多家长都无可非议地关注孩子们的经济前途——现今的经济日益充斥着低



工资、失业、资本流失和不安全感^⑧——右翼的话语就很容易与许多劳动阶层和中低收入人群的经历产生共鸣。

尽管这种保守主义概念的和意识形态的机制看起来正在迅速占领市场,还有一个最重要的问题没有得到回答。即这样的意识形态是如何得到合法化并为人所接受的呢?这个过程是怎样完成的呢?^⑨

理解危机

右翼势力的复兴不仅仅是对当前危机的一种反映,它本身也是对危机的一种回应。^⑩在二战刚结束的几年,美国的帝国主义势力、经济的丰裕和文化上的优越感构成了美国政治文化的特色。这个阶段持续了超过二十年的时间。这个阶段被称为社会的民主和谐时期。在这个阶段,政府日益成为聚焦寻求机会平等的舞台。商品经济促进的繁荣,新的团体开始享受自由和平等以及福利国家的供给扩大为这种妥协提供了条件,妥协不仅发生在劳资双方,也为历史上一直处于劣势的团体,如非裔美国人、拉美人 and 妇女提供了益处。这种和谐在 20 世纪 60 年代末和 70 年代初陷入了危机之中。^⑪

艾伦·亨特(Allen Hunter)以其自身对于这种和谐的描述为我们更清楚地说明了这一点:

自二战结束到 20 世纪 70 年代早期,世界资本主义经历了其历史上最长时间的经济持续增长。在美国,一种新的“积累的社会形式”——“资本积累过程得以完成的特定的社会机构环境”——围绕着以下几个突出的特征:经济持续增长的目标被广泛认同、肯尼迪主义、精英多元主义民主、帝国主义美国执行冷战政策、国内外反对共产主义、种族关系的稳定或良性的变化以及在轻松的商品化的消费者文化中稳定的家庭生活。这一切凸显了在二十多年来占统治地位的基本的社会舆论和一系列的社会及政治规则。^⑫

在这种统治协调的中心是劳资双方所达成的妥协。在这种妥协之

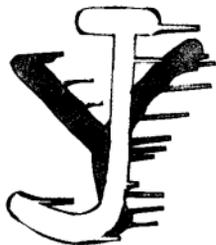


中,劳方接受了“利润的逻辑和将市场作为资源分配的指导原则”的看法。与此同时,资方接受的是“确保最低生活水准、成立工会的权力及保护自由民主权利”^⑧。当穷人、妇女和有色人种将其斗争扩展至反对种族及性别歧视中的时候,他们也同时获得了这些权利。^⑨但是由于美国社会很快面临着经济和意识形态的危机,这些危机又威胁着社会民主和谐的基础,这种有限权力的延伸就不能走得很远。

20世纪60年代和70年代的混乱——争取种族和性别平等的斗争、越南式的军事冒险、水门事件、经济危机的反弹——产生了震荡和恐惧。“主流文化”的根基在很多方面受到了动摇。广泛接受的诸如家庭、社团和国家的概念受到了严重的威胁。同样重要的是,没有新的凝聚力的原则强大到可以重建一个文化中心。当经济、政治和社会稳定(及军事霸权)消失之后,政治制度本身也被“巴尔干化”(分割)了。基于差异——地区、种族、性别、宗教——的运动也日益明显。^⑩马库斯·拉斯金(Marcus Raskin)所说的“共同的繁荣”也就不复存在。^⑪

传统的社会民主的“中央集权主义”的解决方案在教育、福利、卫生和其他相似领域内的表现形式是以大规模的联邦干预来增加机会或者提供最低水平的支持。这被视为问题的一部分而非解决方案的一部分。传统的保守主义立场也不是解决方法。毕竟,其赖以生存的社会已经产生了极大的变化。这个文化中心可以围绕新右翼的原则而建立。(它必须经由具有良好资金和良好组织的政治和文化行动所建立。)新右翼面临的是“几十年来遗留下来的道德的、存在的和经济的混乱局面”^⑫加上日渐组织完善、财政安全的网络体系,并且结合了“在明确的宗教和文化的传统主义和平民主义的承诺之上的富于攻击性的政治风格”。^⑬

换言之,这个计划的目标在于建立“一个新的大多数”,它将会“拆解福利国家,通过立法回归传统的道德意识并且在20世纪60和70年代所代表的混乱局面之上逆流而上”^⑭。它借用平民主义的政治策略(现在与政府这样一个富于攻击性的行政机构相结合)来对“自由主义和世俗的人道主义”展开进攻。他们强烈地反对政府的干预并且将这种进攻与一些观察家称作“对有关社会问题(犯罪、性别问题、教育和贫



困)的个人歉疚和责任感的困扰”^⑥相关联。

25

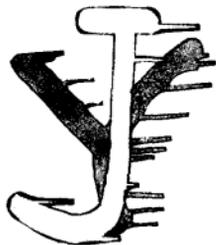
这里所说的阶级、种族、性别和性别关系的特殊性都有着至关重要的作用。要建立一个保守主义的文化一致性的运动,部分取决于在劳动阶层和中低收入人群与在其上和其下的阶层之间存在的敌意。另外,他们与新兴中产阶级之间也存在着真实的敌对情绪。国家的官僚和统治者、教育家、媒体从业人员、策划者和其他很多人都部分地对这些团体所经历的社会混乱负有责任。这里所衍生的丰富的种族、性别和阶级主题是我将要在下一段的分析中提到的。

这个运动当然被处于学术和政府的圈子内的一批人得到了加强。他们这些人是具有政策趋向的新保守主义者,他们为右翼的复兴献计献策。一个基于个人主义、市场提供机遇以及国家干预和国家支持急剧降低的社会就是他们所从事的工作。他们为新右翼提供了一个对手,并且他们自己也成为了业已形成的在本质上并不稳定的联盟的一部分。

建立新的和谐

几乎所有带有改革性质的社会运动——包括女权运动、同性恋者、学生运动及 20 世纪 60 年代的其他运动——都采取了非裔美国人的斗争理念,即通过斗争,“要么成为一个中心的构成要素,要么成为一个清晰的政治隐喻和灵感”^⑦。这些社会运动将新的意义注入到政治、经济和文化当中。在这些并非分离的区域内,所有的这三个层面都是同时存在的。关于公民权重要性的新的社会意义涉及到个体定位、家庭和社团的概念,它也渗透到国家机构和市场关系之中。这些不断涌现的社会运动将其政治关注扩展到日常生活的每个方面。公民权的重要性体现在几乎所有的社会生活领域之内,如积极的肯定行动计划、广泛的福利和教育行动计划等等。^⑧在教育里,这一点清晰地体现在双语项目的增长以及妇女、黑人、拉美裔美国人和土著印第安人在高中和大学学习得到的发展之上。

国家之所以成为早期争取公民权的社会运动的主要攻击对象有以



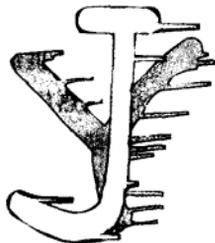
下几个原因。第一，国家是“社会中产生凝聚力的要素”，在历史上曾经保存和组织了体现物权和人权之间冲突的实践和政策。^⑧作为产生凝聚力的因素很自然地就成为了焦点。第二，“国家经历了渗透了大的社会范畴的同样的敌意，这些敌意是过去社会斗争循环的结果”。因此而有机会获得在国家中的切入点。在涉及到教育和社会服务的国家机构中的立足点可以就此加深。^⑨

虽然取得了这些成果，早期的联合正开始解体。在少数民族团体内部，阶级分化加深了。拉丁聚居区和黑人区的绝大多数居民“依旧受 26 贫困困扰”，而相对少数的黑人和棕色人种则可以享受教育和新工作（后者主要是在国家内部产生的）。^⑩随着危机在经济中产生，某种零和游戏就产生于争夺有限资源和权力的进步性的社会运动之中。在不同的团体之中就产生了一种敌对的而非互补的关系。少数人群团体和主要是白人中产阶级妇女的运动就难以在行动计划、目标和策略上形成整合。

这一点在某种程度上的恶化体现在下面的事例中。鉴于统治阶层创建的零和游戏，妇女运动的成果有时候就损害了黑人和棕色人种的利益。另外，很多这些运动的领导者都被吸收进了由国家发起的计划项目中。这些项目的采纳在某种程度上是个胜利，但是它也存在一个潜在的后果，即它会使这些领导脱离他们的基础构成并且在这个层面上减弱斗争的力量。这就会在国家机构内导致运动的分裂。因为运动的要求会以其最微不足道的形式被以国家名义发起的项目所采纳。交战状态也变成了选区划分。

运动的分裂也有别的原因。即在策略上的分歧，而这种分歧的产生却是其本身所取得的成功的结果。因此，举例而言，那些将其目标定位于现存的政治/经济渠道的妇女会说在国家内部和在经济领域内的雇佣状况已取得了成就，而更加激进的人们就会说这些“进展”“太微小又太迟”^⑪。

这一点在美国的黑人运动中得到了最明显的体现。在这里值得引述关于这种分裂历史的最好的分析：



运动的局限性源于由于其自身所取得的成功而产生的战略分歧。在这里,黑人运动的命运可以说明这一点。只有在南方,当反对的是落后的政治结构和明显的文化压迫之时,黑人运动才可以保存一种失去中心的团结,即使在内部他们的争论已经非常激烈。可是一旦运动移向北方,黑人运动就开始产生分裂,因为关系到团体内部不同部分的政治计划开始产生争执。他们有的争取与已发生变革的主流社会的融合,有的则追求占统治地位的种族秩序的更加激进的转变。

在最初反对种族隔离政策取得成功之后,运动的一部分就重组为一个利益集团,寻求着种族歧视和偏见的终结并且开始攻击对立的“认同感的策略”。一旦有组织的黑人运动成为一个松散的选举团体,它就会发现它所拥抱的是实行它自己曾经追求的计划的 27 国家机构,而与此同时,它也远离了现代国家的中心制度。^⑤

在这个过程中,那些激进的运动成员被打压,或者就简单地被国家所镇压。^⑥

尽管运动取得了巨大的成就,然而这种运动与国家的融合对于追求平等的斗争可能产生潜在的灾难性的后果。一个有着广泛基础的、军事性的和群众性的运动会失去了其威力而蜕变成为依赖于国家的选举人群。更重要的是,当新保守主义和右翼运动依据其既定的反中央集权的主题向前发展时,在国家范畴内取得的成果就日益受到了攻击,这样他们要重组一个大规模的、群众性的运动来保卫这些成果的能力就被极大地削弱了。^⑦因此,当右翼对于那些对有色人种有利的国家的或地方的教育政策和实践发起进攻时,就更难以建立广泛基础的联盟以应付这些进攻。

20世纪60和70年代兴起的新社会运动由于无法巩固包含大多数入热望的新的“激进”的民主策略,它就为“右翼的反动行为提供了能够孕育和发展其政纲的政治舞台”^⑧。这样,美国在60年代由少数派发起的运动所导致的国家改革以及在这些改革中所蕴涵的关于公民权的概念都为“70年代的反改革者提供了攻击他们的目标”。新保守主



义和新右翼也提出了他们自己的政治“计划”。他们可以重申特定的意识形态主旨并且再次使他们在政治运动中得以重建。²⁸与这些主旨相关联的是很多人的梦想、希望和恐惧。

让我们从细微处审视这一点。在保守主义复兴的背后是清晰的失落感：失去控制、失去经济和人身安全感、失去了可以传授给孩子们的知识 and 价值观、失去了神圣的教义和权威的理念。“我们”和“他们”的二元对立在这里变得很重要。“我们”是遵纪守法的、“工作勤奋的、正统的、品德好的以及同类的”。“他们”就非常不同了。他们是“懒惰的、不讲道德的、随意纵容的和异类的”²⁹。这种二元对立使得绝大多数有色人种、妇女、同性恋者和其他的一些人与那些所谓高贵的人群分割开来。受歧视的客体不再是那些曾经受到压迫的人群，而是那些将过去浪漫化而具有理想化价值观念的“真正的美国人”。“他们”不值得同情，他们将一无所成。支持他们的政策将会“改变我们的生活方式”，削弱我们的经济资源，并且会使政府行为控制我们的生活。³⁰

28

这种意识形态上的疏远过程使得反黑人和反妇女运动的情绪看起来不再是种族主义和性别主义。因为他们与其他的问题有着紧密的联系。艾伦·亨特(Allen Hunter)可以再次帮助我们理解这一点：

种族主义的论调与反福利国家的情绪相关联，适宜地推动了经济利己主义；许多声称自己未受歧视(在一些情况下不尽然)的选民反对福利开销并说这是不公平的。反女权主义的论调围绕的是捍卫家庭、传统的价值观念和宗教上的原教旨主义。³¹

所有的这些因素都可以通过意识形态联盟的形成得到整合。这个联盟可以使很多认为自己受到威胁的美国人对那些比自己还要无力的团体展开进攻。与此同时，联盟也使得他们可以对“自由主义和中央集权主义精英形成的统治地位展开进攻”³²。

这种界定“异己”为敌人、为招致麻烦的根源的能力非常关键。在这个意识形态构成中的一个主要因素已经成为一个共识，即国家内的自由主义精英“正在侵入到家庭生活，并且试图推销他们的价值观念”。



这对于道德价值和传统的家庭观念都会起到严重的负面效果。很多保守主义对于课本和课程设置的批评就停留在这些感觉之上。例如一种我们将会第四章看到的可以追溯到很久以前的感觉。^⑧这种观点显然夸大了“自由主义精英”的影响,也没有认清资本和其他统治阶级的力量,^⑨但是右翼显然可以运用这其中真理的因素来实现其拆解原有和谐并建立自己的协调的目的。

尽管在当前的保守主义复兴运动中,种族主义和反女权运动的情绪以及对于“城市精英”的不信任占据了很重要的地位,它却并不是一种新生事物。这些因素深深地根植于我们的过去。我在上面和第一章里也说过,他们是对立的意识形态冲突的结果。同时也采纳了当今许多右翼妇女的反女权主义运动和种族主义运动的立场。^⑩这也为许多妇女提供了行动主义的空间,但也同时损害了许多其他妇女和有色人种的利益。这里我将介绍一个历史上著名的(或者更确切地说是臭名昭著的)极右翼团体。

我们不能假设挑战男性统治权的行动派妇女“就一定遵循左翼社会平等的和种族宽容的传统”,这一点很重要。一个最好的例子就是妇女三 K 党(WKKK)。最近所作的历史研究表明:在 20 世纪初,妇女三 K 党被视作向男性统治提出挑战的团体,其活动范围超过了全国三分之二的州。这个组织包括了成千上万的妇女,她们认为这个组织的目 29 的就是推进禁酒令、妇女普选权和“对于公众生活的道德清洗”。从很多方面上来讲,这也是那些改良主义者所倡导的改革。这些三 K 党妇女将其对那些种族和宗教团体的敌意视作“对那些堕落的、反男性统治的威胁的一种必要的自我保护方式”。在这个过程中,三 K 党的男人有时候会对她们进行监督,这自然会使她们不自在。这些三 K 党的妇女“形成了关于权利的一套学说,并且呼吁说,丑恶和堕落玷辱了新教白人妇女,她们有权利也有义务来结束这种状况”^⑪。

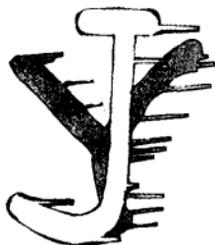
我不想为这种观念之后严重的性别主义辩解。三 K 党的妇女组成“毒药小队”作为先锋来号召消费者们联合抵制天主教徒和犹太人拥有的企业。她们对于非裔美国人的所作所为也会引起许多痛苦的记忆。然而,她们的生活方式很平常,对于许多主流人士、本土人士、白人



和新教团体而言,那是日常生活习以为常的一部分。这在很多方面说明了为什么在美国有些种族主义的形式是被广泛接受的,以及为什么这个国家的日常生活的安排都是围绕着一种种族主义的策略进行的,过去如此,将来也还会是这样。然而,对于很多右翼妇女活动者而言,妇女三K党的活动也使她们变得深思熟虑。作为妇女,她们号召反对“对于酒和年轻妇女的偷运”。她们将此视为邪恶,而且也意识到只有通过一个集体的组织才能与之抗衡。尽管看起来有些费解,很多妇女还是认为有“理性的和带来自由的”原因使得她们参加了妇女三K党。^⑥类似“理性的”原因还有助于解释当前右翼的复兴。

事实上,历史上右倾的群众运动,早在20世纪20年代就分为两个主题。这涉及到渴望和保护自治和虔诚的社团与堕落、伪善的大都市精英之间的对抗。也涉及到对于消费者保护运动的嫌恶和对诸如福利制度这样的“不劳而获”的反对以及努力工作、自我克制和独立自主美德的培养。与此相对应的是30年代以后对于国际合作的敌意以及对“武力是获得‘法律和秩序’的必要工具”的认同。对于家庭也同样适用。^⑦有了“客观的”道德观念的指导就不难达到家庭、教会和“本土”的融合。从这一“创造性的工作”——这确实很具有创造性——可能引发另一种融合。即将“自由的市场”与其对个体艰苦劳动和具备“传统”价值观念的个人创业精神相联系。^⑧这两者所衍生的敌人是“傲慢的”自由主义机构和一些接受“不劳而获”的慷慨赐予的人。过去和现在以来,二者都惧怕经济和道德的衰落。这种恐惧在当今右翼胜利的大气
30
候中格外有力。这也使得罗斯·佩里特(Ross Perot)成为一个公众人物。

这样一个新的霸权协调体就触手可及了。它结合了占统治地位的政治和经济精英(他们的目的是使经济现代化)、白人劳动阶级和中产阶级(他们关心的是安全、家庭、传统的知识体系和价值观念)以及文化保守主义者。^⑨同时还包括了一部分新兴中产阶级,他们的进步取决于责任、效率和管理程序这些他们的文化资本的扩大使用。^⑩这个联盟部分的成功在于它改变了人们对于“平等”这个社会目标的理解。作为“自由的”消费者的公民已经替代了在社会结构中衍生的统治关系中的



公民概念。这样,所谓的共同利益就被市场、自由竞争、私人所有权和利润所规范。从本质上讲,自由和民主不再是民主的概念而是商业的概念。^②这一点在将教育权与择校计划作为解决经济和文化不平等关系的建议中体现得尤为突出。

总而言之,美国和英国的右翼已经成功地改写了二战后一系列有历史意义的趋势。

战后形成了一个各派社会力量普遍接受的未写明的社会契约。这个契约的条款正在开始受到右翼势力的侵蚀并逐渐解体。它改变了政治思维和辩论的走向。先前,社会需求已经开始建立其反对市场力量规则的各项法则。而现在的一系列问题,诸如“向往金钱的价值观”,对于私有财产的分配权,自由和自由市场之间的等同关系等都成为商业中的必要条件。这不单单是政治辩论的要素,同时也成为日常生活的思维和言语要求。人们的价值观产生了巨大的倒退:原本所固有的对于公众福利的关注已经被一切私有的东西或可以被私有化的东西所取代。在社会的整体范畴之内存在一个巨大的意识形态的倒退;尽管它并未扫清它之前的一切障碍而且也存在很多反对力量,但是考虑到右翼的目标并非是取得完全彻底的胜利而是求得一种不稳定的均势,那么我们可以说,右翼已经开始重建一种新的社会秩序。^③

这种重建所施加的对象并非没有独立的思考能力。它并非像一般的右翼做法那样只是简单地将知识和价值观念灌输到人们的头脑之中,从而将其变成常人认可的常识。统治阶级关于世界和日常生活的观念,“并不能直接描述被统治阶级头脑中的幻象的精神内容”。^④然而,我们所构建的意义、利益和语言与现存的不平等的权力关系是密切关联的。从理论上讲,象征意义的生产如同社会生活的其他领域一样也存在着激烈的竞争。“占统治地位的观念确实会积聚一种划分世界和为世界分类的象征意义的力量”,这样,为看起来是理性的和明智的事物制订规则,实际上是那些可被言明和考虑到的事物。^⑤要做到这些



不能靠欺骗和强行,而是要具有创造性地针对现存的主题、欲望和恐惧进行工作并对其进行再加工。因为人们的信念有时候是矛盾的并存在着某种张力,这也是为什么有人将之称为多重口径(polyvocal)的原因。^⑧这样,考虑到人们在社会中的位置,就有可能在满足人们最低期望的基础上对其进行导向。

因此,流行的理念可以被视作正确,只是因为像希望或绝望这样的情感以及用来表达此种情感的逻辑和语言是多元的,并且可以和不同的语境相关联。这样,一个失业的白人男子可能会对造成资金外流的公司产生敌对情绪,或者指责工会、有色人种或者是“抢走男人工作”的妇女。如果学校中存在“纪律问题”,那么一个校长或许会归咎于这个社会的种族结构或者是将大部分的有色人种学生视作潜在的制造麻烦的人。在大的社会范畴之内各种意识形态力量彼此消长,这种反应就是结构性的而非天生注定如此。^⑨因此,尽管这种重建是在一个矛盾和斗争的领域内进行的,右翼却在很大程度上成功地提供了组织这一领域的理念,即使是现在掌权的民主党政府都业已采纳了其基本的理念。

右翼会赢吗

迄今为止,我已经大体上追溯出了社会民主合意的逐步崩溃在政治、经济和意识形态方面的原因。这种合意在教育、政治和经济方面的公民权上取得了有限的外延。同时,我也论证了一个新的“霸权集团”是如何围绕新右翼的战略和原则而生成的。但是问题是:这种联合能够长久地存在下去吗?它可以将其原则根植于美国政治制度的核心之中吗?

新右翼的政治纲领要想取得彻底的巩固还存在着切实的障碍。首先,在种族定位上还需要“巨大的变革”。奥米(Omi)和怀南特(Winant)这样来描述这一点:

在20世纪50年代和60年代融合而成的新的集合式的种族定位关系已经成为少数族裔运动的一种持久的财产。在今天,过



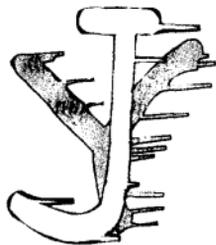
去所取得的成就已经成为历史,大多数的组织也无法在少数族裔群体中召集众多的追随者。在这一时期形成的对于新的种族定位的不懈追求就成为要整合新的压迫性的种族秩序的真正巨大的障碍。^③

因此,尽管社会运动和政治联合遭受了挫折,他们的领导或者被招安,或者被镇压,有些甚至于被杀害,他们在这些运动中所产生的关于种族的主观意识和自我觉悟都已深植人心。“没有什么镇压或招安可以改变这一点。”用奥米和怀南特的话来说,精灵已经被从瓶子里放了出来。^④事情之所以演变成这样是因为,从本质上讲,在少数族裔团体内部已经生成了新的类型的人。^⑤一个新型的、更加自省和团结的集体定位业已形成。因此,有色人种在过去的四十年间不懈地努力以争取在教育上的控制权并力图使其反映自身的文化和历史,在这个过程中,他们本身也产生了很大的改变。^⑥这样,

社会运动之所以会创造一种集体的认同感是因为它们为其追随者提供了一个不同的视角以观察他们自己以及他们所在的世界。所谓的不同是相对业已成形的社会秩序所宣扬的世界观和自我评判而言的。他们通过重复明晰地做到这一点。这个过程运用已存在于受众头脑之中的信息和知识来生成新的主观意念。他们运用她/他的文化和传统中的元素和主题并将新的意义注入其中。^⑦

即便是采取将非裔美国人中的保守派人士克拉伦斯·托马斯(Clarence Thomas)安排进入最高法院这样的政治图谋,右翼同样很难将有色人群的观点归入到其自身的意识形态掌控之下,并且也会在有色人种的团体内部不断制造对立的趋势。在地方的层次上,有色人种已取得虽缓慢却稳定的权利增长,这将对新的保守联盟的巩固构成一种抵消力量。

同时,即使在这个新的霸权集团之内,在保守主义复兴的联盟之内也存在着意识形态的不同声音。这将使其在长时间内保持统治地位的



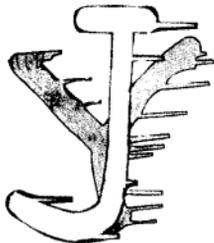
能力受到严重的影响。这种紧张局面的产生部分是因为在联盟之内的阶级动态。这种脆弱的妥协会因为联盟内众多参加者在某个时间内直接的对应信念而崩溃。

关于这一点有一个关于支持这个联盟的两个集团的例子。在这里起作用的是两套可被称为“遗留的”和“新出现的”意识形态体系或者说规定。旧中产阶级和不稳固的、数量上呈上升趋势的劳动阶级和低收入中产阶级所固有的文化和意识形态强调控制、个人成就、“道德”等——已经与现在新兴中产阶级的规则相融合，那就是：进取、技术、效率、官僚政治的改进等。³³

这些规则在本质上处于一种不稳定的互动关系之中。它对于名利和经济准则的超道德的强调而产生的对新右翼道德的压力也并非稳固的。只有保持一种机动性，这些规则的融合才可能长久维系。经济状况必须能够赋予新中产阶级、愤怒的劳动阶级或者受到威胁的联盟以充分的就业和变动性。考虑到经济不稳定的本质和经济所创造的工作的不同类型，这种好的结果未必会发生。³⁴因此，这可能酝酿着另一场罗斯·佩罗特式的斗争。

我们可以从另一个角度来看待这种紧张局面。从长远来说，对于这样一个持久存在的意识形态联盟的期待未必是一件好事。在新的更加保守的趋同之下，资本的积聚和利润的产生需要尽可能多的国家行为的加强。这样，“自由的市场”就会松懈。公共和个人生活的诸多领域都需要与私有化的市场原则相吻合。这些领域包括学校、医疗保健、福利、住房等等。为了创造利润，资本主义同时也要求颠覆传统的价值观。商品的购买和市场关系成为了准则，旧的社团的价值观念、“神圣的知识”和道德则需要被抛在一边。这种动态关系将会为未来的冲突埋下伏笔。这种冲突可能发生在鼓吹现代化的人士和新右翼文化传统主义者之间，发生在新自由主义者和保守主义者之间，这些人是业已建立的联盟的重要组成部分。³⁵现在，在美国的教育改革运动中极力推力的竞争性的个人主义也无法很好地与传统的工人阶层和穷困团体的共同意识感知相呼应。

最后，在教育领域本身也正在形成反对霸权的运动。旧的社会民



主合意的组成包括很多教育家、工会领导人、少数族裔人士和其他的一些人。也有迹象表明,这个联盟的破裂也只是暂时的。拿教师来说,尽管这个国家的各个地区的教师工资都呈上升趋势,随之而来的是对于教师工作的来自外部约束的显著增加。他们的工作日益与经济挂钩且其技能性下降。围绕着经济而产生的社会顽疾也使得教师和整个的教育受到日益广泛的指责。³⁴围绕着这些问题,许多教师已经组织起来,其工作方式就如同早期的波士顿女性教师联合会(Boston Women's Teacher's Group)。³⁵更令人欣慰的是在全国范围内正在形成一个多种族的联盟。成员包括小学和中学教师、大学层次的教育家以及不同社团的成员。他们正协同一致,力图改善教师的工作环境,支持课程设置的民主化,探讨教学并且重新致力于学校教育的准人和产生的平等化。这些都很重要。我将会在政策和实践的层面上来作进一步的论证,这样我们才可以清楚地看到我们在今天可以来做点什么,而不仅仅是我们会受到什么限制。

革新的可能性

就像在过去,进步的教育和社团活动家组织起来试图反抗那些不民主的趋势一样,³⁶今天也在发生着相似的事情。这里我特别要说的是在面对保守主义复兴的时候在城市里所取得的成果。在这个过程中,我特别提到某些对现存的经济、团体和教育之间相互关联的方式提出挑战并产生了更加进步的课程设置并减少了缺乏技巧性的教学。

业已建立的新的课程设置动议为在很多地区广泛采用的经济上保守的模式提供了很多可供选择的方案。例如,1984年的卡尔·D·珀金斯(Carl D. Perkins)职业教育法案的某些条款在国会的通过取得了政治上的胜利。自那之后,进步的教育家们建立了一系列有趣的课题。1984年的法案强调国家必须使得学生可以并满足他们为进入某个行业“具备和理解其中的各个方面的经验”的要求。它同时也强调,国家必须“在职业化的框架中加强解决问题和基本技能的培养(包括数学、阅读、写作、科学和社会科学)”。最后,此法案还有另外一项要求是



针对那些特殊群体的学生的，即那些在经济上或教育上处于劣势的学生、有残疾的学生、英语水平不高的学生应该具备“同等的途径、个人的评估和计划以及那些会使他们在素质计划中胜出的特殊服务”^⑧。

这一切都是非常重要的。例如，参议员爱德华·肯尼思(Edward Kennedy, 他当然不激进, 但是一个致力于进步的教育动议的人)对此表示支持, 他在参议院发表了自己的声明, 对于“一个行业的各个方面”作出了特别的解释。他说, 此法案的意义在于: 它“在给予某个特定的职业分工以生产技能之外, 学生还需要获得这个工作所在企业的整体 35 的经验和理解。包括策划、管理、财政、劳动力和团队关系。”^⑨

在此法案的基础之上, 法律和教育中心(Center for Law and Education)这样一个法律的和教育活动家的组织创建了职业教育计划。这项计划试图通过全国范围内的努力来资助低收入学生和他们的社区建立或重新定位他们的职业教育计划以更好地迎合他们从长远角度上对于教育、就业和社区发展的要求。用此中心的话来说, 这个职业教育计划“建立在一个信念之上, 即职业性的计划应该提供广泛的、长期使用的技能以使学生可以更好地调控他们的生活, 并且积极地参与到管理社区机构的活动之中去”^⑩。

其遍布全国的示范基地, 包括在波士顿地区的 Rindge 工学校都遵循三个互相重叠的强调准则: 教育机会、持续的就业机会和社区发展。

1. 教育机会——这种职业性强调的是积极地寻求解决问题的方案、理论技能和操作一个企业的技能而并非将学生从理论领域内引至单纯为被动的狭窄技能做培训。

2. 持续的就业机会——这一点强调的是掌握一个企业所有方面的广泛的、可转移的技能而非精确地估算出多少什么样的工作会在未来的几年里存在以及他们需要什么样的技能。

3. 社区发展——这一点强调的是创建和操作社区需要的企业, 强调的是将职业性计划与广泛的发展努力及工人所有和工人管理的企业相关联, 而不是仅仅依靠现有企业主所创造的工作机会, 特别是在那些就业率不高的社区里。^⑪

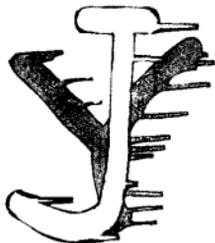


这里需要注意的是,我们所强调的不仅仅是将学生培养成为具有竞争力的工人,还关注社区的发展、雇员的掌控以及各个层面上社区和学生的参与。这种迫切的要求远远地超过了保守主义的政纲,³⁶它将右翼联盟中某些成员所需要的职业性重点引入到一个全新的方向。

别的团体如南部教育公平联盟(Southern Coalition for Educational Equity)在十年前就开始支持基于民权运动历年的公共教育的工作。它辅助来自十一个南部州的教育家制定针对贫困和少数族裔儿童的具体的教育模式。联盟的 Winifred Green 解释说,他们的工作试图“消除在公立教育中由种族主义和性别歧视所招致的问题。”南部联盟参与了一系列的计划。在新奥尔良,在它建立“有效率学校”的努力之下改善了许多无所建树的内城学校的教育状况。(这种努力部分地重新定义了“有效率的学校”,而且也为加强行政对于课程设置的控制提供了借口。)最初试验性的项目成功之后,又推广到本地区其他一些学校。在四个新奥尔良教师的管理之下,这个计划包括了一个暑期学校的项目,其目的在于提高本地区占大多数的非裔美国族群的阅读技能。³⁶

在阿拉巴马、乔治亚和北卡罗来纳,在南部联盟的帮助下还建立了少数民族计算机资源机会项目(MICRO)。联盟还意识到,统治阶级所取得的越来越多的进展有赖于最新发展的科技的使用。有产阶级和无产阶级的差距只能越来越大。³⁶始于 1984 年,致力于使非裔美国儿童和年轻的妇女获得这种新技术的知识和技能,MICRO 着重发展一种批判性知识(社会性的和智力性的),这一点我会在下一章详细说明。通过运用这种技术而非采用通常的正式的或非正式的学校中的分班教学制度使劳动阶层和贫困儿童只获得低水平的技能从而只会和社会经济分工中得到没有工会组织的、低收入的和无须太多技能的工作。³⁶(这一点有待验证于克林顿政府“面向 21 世纪的新科技”是否会加深有产者和无产者之间的差距。然而,这起码使得 MICRO 这样的项目更加重要。)

在其他的城市地区,我们同样可以看到一些卓著的成果。我们可以在密尔瓦基看到在城市学校中重建更加进步的传统试验里最为有

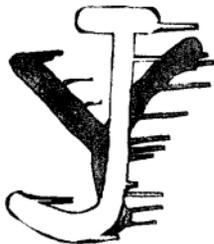


趣的一个。作为美国城市中居住隔离最为严重的一个，密尔瓦基的种族关系日趋紧张，人们抱怨学校与有色人种的文化和渴望脱节，也有人说官僚化的课程设置和评价过程加剧了问题的严重性。^⑤

意识到课程设置和教育方法的变化必须伴随着学校内权力关系的改变(校方官员与教师的关系以及学校与地方社区的关系)，一群教师、学者和社团成员已经开始挑战那些想当然的假设和常规。他们创办了一份名为《重新审视学校》(*Rethinking Schools*)的进步报纸。它的订 37
阅量大概为二万份并且日益受到全国的关注。^⑥这对于引导学校系统重新思考其对于特定指令性阅读计划和标准化测试具有相当大的影响。这里，创办这份报纸的人们认为，信息的策略对于任何成果而言都是相当关键的。只有将更多以社区为指向的项目和更加灵活民主的课程设置和评估机制深入到大众之中，只有致力于艰辛、费时地组织可供选择的渠道以使课程的、教学方法的和政治的论证可以对教育的实践产生影响(本质上即创建新的官方知识的政治)，他们才可能产生真正的影响。

重新思考学校并没有将其限制于关于改变学校的信息政治。它也致力于探讨改变学校内的课程设置和教学政治。经过长时间深入的谈判，这个团体已经使密尔瓦基同意建立进步的弗兰特尼街区学校(Fratney Street School)。混居了非裔美国人、拉美裔人和工人阶层的西岸社区的教师们和家长们接管了弗兰特尼街区学校的空建筑并且开办了一所双向双语、多元文化的公立小学。这里的课程设置和教学方法明显有异于其他地方，它更加直接地联系着人们的日常生活、历史和学生的文化背景，这与我们平日所见的日益官僚化的城市学校体系是明显不同的。

弗兰特尼街区学校已经进入了它的第二个十年。这些人成功地创建了内容和过程上都更加民主的公立学校以及与其社区的互动形式都显示了我们有能力以此精神本质为基础实行更深入的计划。这也同时指出了一些别的问题。这样的成功很大程度上依赖于那些有意在控制课程设置和教学上有巨大改变的人，他们致力于更广泛、更有组织地将他们所做的展示于更多人之前。政治的和教育的努力也需要参与



进来。这样,在我们的城市学校中的课程和教学政治远远地超越了课堂的范畴。

在纽约的东哈莱姆区,一些关注课程和教学质量的教育家面对他们的大部分是非裔和拉美裔的学生已经创造了一些选择方案。其中最著名的当然是处于城市公立教育体系之内的中央公园东校在社区参与的理念之下,CPES 已经围绕更加个人化风格的教学方法组织的一个咨询系统以帮助学生解决诸如作出决定、学业计划和社会关系等问题。³⁸ 它业已组织了一个较低的教师/学生对比率和学校/社区服务计划。我认为:它最重要的政治特点在于它的核心课程设置之内。这个课程设置以一个关键的政治问题开始:“我们从何人的视角来看、来读或者来听?”这一点重新政治化了什么是官方知识的问题并将其置于学生、教师和其他人的详细观察论证之下。中央公园东校连同其他城市地区的伙伴一起代表了一次微弱的胜利,然而却很值得我们注意。

尽管在芝加哥发生的运动不仅仅是与课程设置和教学方法相关联的,但是他们将决定权下放并且赋予地方选举的学校委员会以更多权力的做法却值得关注。在这里说到这一点不仅仅是因为它对于课程设置的政治的影响——教的是谁的知识、选择和教授这种课程的权力关系——在某些情况之下是巨大的,也是因为它为我的论点提供了极好的范例,即如果我们试图去理解复杂的教育政治就必须考虑到广泛的权力关系。

芝加哥的实验——结果部分地导致了右翼政客和内城活动家之间的妥协——可能会使公众参与特别是学生家长的参与得到加强。这也可能使得有色人种和劳动阶层的成员学习到更多可以对本地社区内的学校和其他机构进行影响至关重要的技巧。这样也可以使那些在历史上从文化和经济方面被剥夺某些权利的团体的孩子们在学校中少一些被隔离的经历。

然而,芝加哥模式也可以被用来实现非进步性的目的,而且也可能在后来导致权力转移到保守主义联盟的手中。它可能在学校层面上造成社团之间的裂缝,一不小心就可能使两个团体形成对立。更重要的是,如果一个学校体系处于深度经济危机之中,那么就很少有机会导致



新的资源的注入。当我们的城市中经济不平等加深之后,这种城市地区的经济就会崩溃。我们也因此无法在就业机会、住房、卫生保健和其他方面获得巨大的改善。机会的性别、阶级和种族构成也就不会产生剧烈的变动。

我这样说的原因不是完全出于政治的目的或偏执己见,而是让大家现实地关注这个问题,即地方政府对于学校、财政和课程设置控制的加强是否可以对这些问题产生弥补作用。如果学校无法克服这些问题,而且也无法取得成绩的大幅度上升(这是衡量一个学校质量的通常标准),那么这就使得权力集团可以谴责其实更民主的政策本身。“我们39
已经尝试了民主,但是它并不起作用。”那些致力于建立人人平等的教育体系的教育家需要作好准备以迎战这样的保守主义的反击。要改变现存的问题性结构就必须有充足的资源和时间。

当然,我们这里的每一个例子都可以找到很多相似的别的例子。重要的是他们反映了一种自下而上的持续增长的热情。人们试图建立一种真正平等的教育,这种努力体现在日复一日艰苦的努力之中而非华丽的言辞之上。

结 论

在这一章我关注的重点是一类特殊的政治紧张状况。保守联盟非常清楚地试图改变教育的目的和在课程设置及教学方法之上的政策和实践的面貌。与反映了右翼的意识形态、政治和经济计划的各种趋势相对立的是基础广泛的群众运动。他们试图扩大由于新的合意而产生的空间。其教育和社会观点为教师、行政人员、学生和社团成员提供了新的学习课题。这些趋势之中没有哪一个是比其他的具有更多或是更少的政治性。毕竟,作为一项产生影响的行为,教育就其本质而言是具有伦理性和政治性的。^⑨因此,我们的任务不是去抗拒课程设置和教学方法的政治,而是去认识这种政治是如何发挥作用的,去运用它并且去弄清楚;对于那些在这种不确定的情况下努力工作以创立真正意义上的教育的教师、官员、孩子和家长而言,如果保守主义复兴成功之后,真



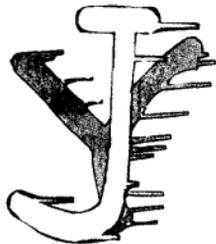
正受到威胁的是什么。

这所有的例子都是课程设置和教学方法的关键所在。在每一个例子中,成功的要素在于建立学校体系和其服务的社区的有意识的联盟。在所有的个案中,没有一个是自上而下获得行为的原动力的。相反,由教师、社区和社会活动家所发起的运动提供了产生改变的推动力量。最后,这些个案中没有一个仅仅是受到机械的观点所指导的。每一个个案都是与政治设计明显关联的:从根基上加强民主、赋予沉默的大多数以权利、创造新的方法将学校内外的人们联系在一起。这样,学校就不会是一个与世隔绝的组织而是与人们在日常生活中的政治、文化和经济体验密切联系在一起的机构。^④

这些个案中没有一个注定会成功的。事实上,考虑到经济危机和由于保守主义复兴所引发的内城的分裂,他们中的很多都可能会受到威胁。然而,就是在这种试图建立一个新的、更加民主的学校生活的政治的经历中,我们才可以知道什么是可能的。 40

即便在保守主义的复兴计划之内出现了一些紧张局势,而且在教育的内外都出现了反对保守主义重建共同利益的政治和道德准则的联盟的增长,这一点却不足以让我们过于乐观。因为这些紧张局势和反对运动的存在以及经济危机的本质,右翼的经济计划有可能会失败。然而它最终的胜利可能体现在动摇了阶级、性别和种族力量的平衡,使之有利于右翼并改变我们对于共同利益的观念。^⑤私有化、利润和贪欲仍然有可能代替严肃的集体努力和义务,特别是当克林顿的新自由主义途径无法快速、有力和持续性地兑现其经济承诺的时候。

事实上,我们几乎遗忘了是经过几十年的努力才使得在社会和教育的日程表之上注入了有限的平等的理念,也几乎遗忘了现在有很多美国同胞正处于被压迫的境况之下。教育家能够承担的最重要的任务就是使人们牢记我们在社会的每一个机构中争取平等和公民权的努力。在一个保守主义复兴的时代,我们不能忘记这样的使命。这需要我们不断地关注重要的课程性的问题。教授的是谁的知识,为什么会以这种特定的方式教授给特定的群体?我们如何确保大部分劳动人民、妇女和有色人种(这些群体显然不是互相排除的)的历史和文化都

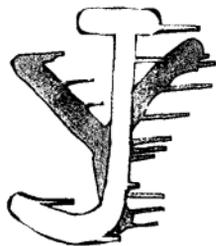


在学校中以负责和互动的方式得以教授？考虑到我们的教育机构现在还是被在社会中占统治地位的团体所深刻影响，^⑧不断努力推进更加民主的课程设置和教学就成为当务之急。因为，如果蕴涵在保守主义复兴思潮中的价值观念成为在我们的公共机构中唯一接触到的东西，那么独裁的平民主义会变得更加合理合法。要让大家广泛地意识到在过去、现在和将来都有可能存在更加平等模式的经济、政治和文化生活，只有通过协同努力来传授和扩展这种差别观念。很明显，我们需要做一些教育的工作。

这当然意味着仅仅将这些观点与其他的教育家相沟通是不够的。如果要我们不再冷漠、不再愤世嫉俗、不再使保守主义复兴思潮有效地剥夺我们的话语权并在教育和其他领域实施右倾主义的政纲，就需要有更多的人参与到提出不同意见的阵营中。社会男女平等论者和反种族主义者关于如何民主地组织和参与到反霸权运动的有力论证可以让我们学到很多东西。^⑨但是更重要的是，我们应该脚踏实地地去做事。

如同我在第一章讨论批判性教育工作的角色定位所说的那样，要想成功地阻止右翼重建不能只停留在理论的层面上。其自始至终在很多方面都停留在教育实践的层面上。就像我刚才所展示的那样，批判性的和解放性的教育正在很多地方建立起来。这种情况发生在学校和大学、在社区的发展之中、在很多批判性的读写计划之中以及在其他领域之中。^⑩尽管所有的这一切都不可能剧烈、迅速地将整个国家的意识引向更加进步的方向，但是我相信，它们为现在必须和可能的事情提供了充分的洞察性的视角。我同样坚信的是，这些原则和实践都不是空穴来风。他们的习得是通过在各种社会运动中深入致力于建立更加公正和关怀性的教育、文化、政治、经济和人际关系而得到完善的。

我们还需要做一些教育工作，或许我们应该加入到在学校、大学和地方社区内争取民主的斗争中去，加入到我们生活在其中的众多机构中的种族、阶级和性别关系中去。我们在其中不仅可以传授给别人知识，也可以从中学到知识。右翼的成功部分地取决于他们倾听（同时也操纵）了人们的真实情感，这个过程也再次验证了文化和意识形态的巨大力量。这里我们也有很多可学的。只有投入到长期而艰辛（最终会



有巨大满足感)的工作中以建立基于不同情感但又有融合之处的社区(有人将其称之为“跨越差异”^⑧),建立诚实地面对人们在日常生活中面临的问题的计划项目,我们才可以迈上雷蒙德·威廉姆斯所说的“希望之旅”,以实现“长久的解放”^⑨。

这种希望之旅的落脚点在于那些具有政治思维的教师、家长 and 学生的真实生活和经历之中,他们在不确定的情况之下奋斗以建立不辜负其名义的真正的教育。我们可以加入他们,帮助他们或者接受他们的帮助。在这个过程中,“我们”的范畴可以逐步扩大,包含更多的人,更加民主,外延更加团结地与右翼抗争。也许只有这样,我们才可以建立不为利润机器提供人力资本的教育。这种教育的目的不是浪漫的“回归”精英文化而是采取更加批判性的视角。如果我们不这样做,这一切也都会处于危险之中。



第三章

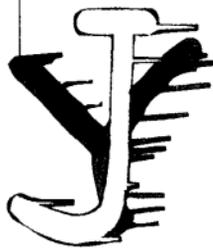
文化政治学与文本

简介^①

对于大多数人而言,教育具有一个非政治的功能。它的作用在于 42 帮助人们形成其智力人格并且提供一种向上迁移性的途径。然而,界定怎样才算具备读写能力及怎样获得这种能力总是与特定的道德形式相关联的。读写能力总是可以生成经济技能及信仰和价值观念的共享体系并协助产生一种“国家的文化”。一位著者在其论证新近出现的重新定义教育中的读写能力的近作中指出,它的功能是“心灵的道德技能”^②。

强调读写能力不仅是“道德技能”和受经济因素制约的技巧,当然也不是我们看待这个问题的唯一途径。读、写和听这些技能的价值不应该仅仅被视作通往“高尚文化”的途径或者习得我们在劳动力市场上“受用一生的生活技能”的途径,而是将其视作获取掌握我们整个生活的权力和控制力的重要手段。面对由于保守主义复兴而带来的紧张局面,我坚持我们的目标应该不是创建“功能性的读写能力”而是批判性的读写能力、强有力的读写能力和政治性的读写能力,这样才可以使我们对于置身其中的社会生活的各方面的真实理解和掌控得到增强。^③

这涉及到对于知识和文化的一个不同的视角。这些概念中没有哪一个指向与统治权和压迫关系相分割的普遍性和天生的合意。他们所指向的是完全复杂的斗争,即争夺一种“为世界定名”的权力。

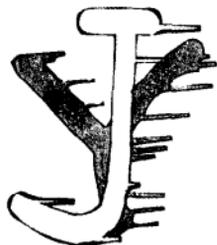


下面我们来看“文化”这个词。文化——人们生活的方式，通过这一持续和复杂的过程来界定和分享意义——不是在社会这个整体之外 43 生成的。它更多的是在其分割的基础之上形成的。它必须去努力去挖掘出其本身所具备的和谐。文化的理念不应该用来“庆祝人为的或自然的和谐状态”。文化应该是“价值观念体系和权力关系的生成者和再生成者”^④。

在我们考虑知识的时候也应该如此。约翰·菲斯克(John Fiske)是这样从理论上论证这一点的：

知识从来也不是中性的，它也不会存在于相对于现实生活而言是经验论的或是主观的联系之中。知识是权力，知识的传播在某种意义上说是权力的社会分配。建立可以融入文化和政治生活的常识体系的发配的权力在社会权力关系中是处于中心地位的。知识的力量必须通过两种模式表现出来。第一是去控制“真实性”，要把现实的转化为可知的，这样需要将其作为一种发配性的东西而尽可能去掩饰其随意性和不完整性。第二种努力就是使这种具有发配性(也因此是社会政治性)的现实成为真理。那些接受此种真理的人未必会得到利益。发配性的权力要求努力建成(某种意义上的)现实并且广泛而平稳地使这种现实在社会中得到传播。^⑤

菲斯克的语言也许有点抽象，但是他的观点却很重要。他论证了知识中的关系，谁享有权力和权力如何在我们的日常生活中发挥作用以及权力如何影响我们在社会机构及教育中对于什么是“真实的”和重要的界定。在本章中，我将会着重探讨教育的一个方面，即它如何帮助界定“真实性”及它怎样以矛盾的方式将其与批判性、有力的和政治性的读写能力联系在一起。这些已为右派在很多年以前所意识到。



谁的知识最有价值？

真实,并没有一个标签。某些东西是什么,它做了什么以及别人怎样评价它——所有这一切都不是天生规定好了的。它是在社会中形成的。当我们讨论组成我们生活的机构时的情况也是这样。以学校为例,对于很多人而言,学校教育是民主的巨大引擎:开阔的视野、确定的流动性等等。对另一些人来说,学校教育的现实是极端不同的。它被视为是社会控制的一种形式,或者是文化危机的具体表现,也有人认为它的课程设置和教学实践对学生的道德观产生了威胁。

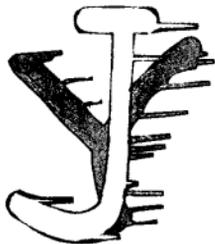
44

也许不是每个人都认同这些对于学校的评价。但是后面的这种观点可以给我们更多的思考。在斯宾塞(Spencer)著名的“什么样的知识最有价值”的问题之后还存在一个更能引起争议性的问题:“谁的知识最有价值?”

在过去的二十年中,在回答学校中谁的知识已被社会接纳而合法化的问题上已取得巨大的进步。^⑥尽管还有很多问题没有解决,我们在理解学校知识和广阔的社会之间的关系上已经日趋成熟。我们却很少注意到在界定传授的是谁的文化中起到重要作用的因素:课本(文本)。当然,这些年对于文本的研究数量特别巨大。^⑦但是,不管怎么说,直到最近为止,这些研究中的大部分还是与文化的政治性相脱节的。很多研究者仍然可以用C·赖特·米尔斯(C. Wright Mills)几年前创造的一个词来形容,即“抽象的经验主义者”。这些“社会数据的狩猎者和采集者”还是与社会中广泛存在的不平等关系相脱节的。^⑧

这个问题很清楚,如同右派联盟所持续关注而表明的那样,文本不仅仅是“事实”的“传递系统”。他们是政治、经济和文化活动、斗争以及妥协的产物。他们是由那些有着特定利益取向的特定的人所酝酿、设计和完成的。他们的出版是在市场、资源和权力的政治和经济的制约之下进行的。^⑨文本的意义和他们的使用是那些具有截然不同的价值取向的团体之间斗争的结果,当然这其中也包括教师和学生。

如同我在其他地方反复强调的那样,认为学校的课程传授的是中



性的知识的观念是幼稚的。^⑩其实,合法知识地位的认定是在可界定的阶级、种族、性别和宗教团体之间存在的复杂的权力关系和斗争的产物。因此,教育和权力是不可分割的两个概念。在社会发生动荡的时候,教育和权力之间的关系就变得更加清晰。这样的关系会在过去和将来在妇女、有色人种和其他团体争取将其历史和知识涵盖到学校的课程设置中所作的努力下更加明显。由于经济危机和意识形态与权力关系的危机,这一点更加明显地体现在过去的十年中及对于学校教育的保守主义攻击上。独裁的平民主义正在扩展之中,新右派已经成功地运用自己的权力来对学校教育的目标、内容和过程施加影响。^⑪

我在第一章中说过,向右倾的运动并没有停留在学校的教室门外。⁴⁵现在对于教学方法和课程设置进行集权的计划经常会聪明地掩盖在“民主的”改革的幌子之下,在新的管理建议和私有化的动议产生之前,他们还很难退出舞台。在英国,这种相似的趋势也很明显,这种情况在另一些个案中则更加突出。

我说过,这一切都在学校内产生了反抗运动。更加民主地管理学校,赋予社团和教师更多权力以选择文本和决定课程设置,在教学策略上,在资金的使用上,在行政上以及发展更加灵活而不独裁的评估系统,这一切都产生了缓慢但是令人兴奋的增长。这在保守主义的复兴中让人可以看到值得乐观的一面。

虽然有这些正面的迹象,但是,新右派仍然可以重申其传统的政治和文化主题。通过这样做,经常会发动一大批追随者。其最大的影响就是在保守主义团体中产生了对于公立教育日甚一日的厌恶感。越来越多的家长和其他的人对这些公立机构和其中的教师与行政人员产生了怀疑,他们怀疑这些人是否可以“正确”地决定应该教授些什么以及如何去教授。快速增长的福音教育、审查制度、关于教科书的争论以及很多家长选择在家中教育他们的孩子而不是将他们送到学校的趋势正说明了这种正统的合法观念的消失。^⑫

我们可以看到,这之后的意识形态通常是非常复杂的。它综合了传统的家庭观以及基于“传统价值观”和宗教信仰的性别角色的观念。常常伴随而来的是对于资本主义经济、爱国主义、“西方传统”、反共产



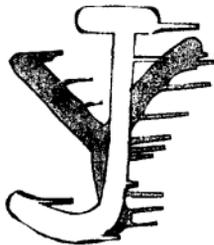
主义的维护以及对于“福利国家”的深刻的不信任(这也经常是基于种族问题的暗流之上的)。^④如果这种意识形态被运用到学校教育中去,其结果就会像对临时用书和作业的不满一样简单。在另一方面,结果也可能是严重地冲突,它可能会越过我们平常对于学校教育的争论的界限。

在美国关于后面所说的这一种情况最著名的例子发生在西弗吉尼亚的卡纳华(Kanawha)县。在20世纪70年代中期,它见证了关于学校应该教什么、由谁来决定以及用什么样的信条来引导我们的教育计划的最具爆炸性的争论。最先开始抗议的是一小群保守派的家长、宗教领导人以及一些商人,针对的是被允许在地方学校使用的教科书的内容和设计。这个活动很快发展到了学校联合抵制和暴力。并且在很多还需要进一步融合的社区内造成了分裂。

西弗吉尼亚紧张局势的升级还包括一些很重要的因素。农村地区 46 的学校被联合起来,阶级关系和城乡关系变得日益紧张。农村地区的家长在文本的选择或教育决定上的缺乏参与在总体上也造成了这种疏远。起更大作用的是这个地区的文化历史。其很强的独立性、原教旨主义的宗教传统及其经济萧条的历史都成为了造成严重动荡的原因。最后,卡纳华县的保守主义者也得到了国家右翼团体的道德、法律和组织支持。^⑤

尽管强度要弱一些,相似的情况却相继发生在许多别的地区。以最近发生在加利福尼亚的尤开帕(Yucaipa)的情况为例,那里的学校体系和主要由保守主义者和原教旨主义者构成的抗议者正处于一个非常紧张的局面之中。人们不断争论的是学校的目的是什么以及学校应该体现谁的价值观念。在这里,家长和社区成员对于文本和文化权威提出了极大的挑战,包括对于宣扬巫术和超自然事物材料的攻击,缺乏爱国主义的教育以及对神圣知识和权威的毁灭。同样,国家保守主义组织也介入了这场争论。

要理解下面的这一点非常重要,那就是,关于“官方知识”的争论通常围绕的是教科书之内和之外的事物,其实它更加表明了更为重要的政治、经济和文化关系以及历史。对于文本的冲突经常代表了权力关



系的更广泛问题。他们涉及到了人们认为最重要的东西。卡纳华县和尤开帕的例子表明,他们可以迅速升级到关于这些深层问题的冲突之上。

然而,教科书本身确实是非常重要的。他们的重要性体现在他们的内容和形式、对于事实的构建方法以及他们对于浩瀚的知识进行选择和组织的方式上。他们表明了雷蒙德·威廉姆斯所说的选择性传统:某人的选材,某人对于何为合法知识和文化的视角,在这个过程中,赋予某个团体以文化资本就剥夺了另一个团体的合法权利。^⑨

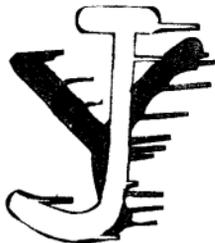
文本传递的确实是通向未来和关于未来的信息。作为课程设置的一部分,他们的参与不亚于社会有组织的知识系统。他们参与建设社会认可的合法和真实的东西。他们帮助为真理制订规则,同时也建立一个参考准则来告诉大家知识、文化、信仰和道德究竟是什么。^⑩

尽管认识到文本参与到建设意识形态和本体论的过程之中,这样 47 的论述还是会在很多方面起到错误的引导。因为创造出这种文本的是特定的团体而不是“社会”。“我们”并没有简单地制定一种课程设置,并且声明这在我们中间取得了广泛的共识而且这就是官方知识。在事实上,代词“我们”的使用将一切都简化了。

弗雷德·英格利斯(Fred Inglis)令人信服地指出,代词“我们”

抚平了由于如何使用“我们”这个代词所进行的斗争而引起的裂痕。可以很确定地说,文本是智力战争的战场。对于文化权威的争夺必然是复杂、持续和激烈的斗争。^⑪

这里我要举一个例子。在 20 世纪 30 年代,美国的保守主义团体对正在学校中使用的进步性的系列教科书发动了一场战役。由哈罗德·鲁格(Harold Rugg)和他的同事们所完成的《人类和其日益变化的世界》成为许多“中立”团体——制造商联合会、美国军团和美国广告协会等组织共同的攻击对象。他们指责说,哈罗德的书是社会主义的、反美国的、反贸易的等等。保守主义的战役大获全胜,他们成功地迫使校区将哈罗德的书从课堂和图书馆赶出去。他们的成功使得此书的销



售从1938年的三十万册削减到1944年的大约二万册。^③

今天,我们自然可以对这样的文本作出一定的保留。但是,哈罗德的这件事向我们表明,教科书的政治不是什么新生事物。现在围绕文本而产生的一系列问题——意识形态、它对于我们应该传授什么的中心定义者的地位、他们的效用和设计——都与长久以来发生在很多国家中对于此事的关注相呼应。

在文本之外,极少有学校教育的其他方面受到如此众多的审视和指责。也许基础教育委员会的A·格雷厄姆·唐(A. Graham Down)对此作出了最为生动的描述。

不管怎样,教科书决定了学生会学到什么。他们决定了课程设置,同时也决定了在众多的科目中学到的事实。对于很多学生而言,教科书是他们对于书籍和阅读的早期接触中最早或者是唯一的材料。公众认为教科书是权威的、精确的和必需的。教师们根据他们来组织课程和安排科目。但是现在的教科书选用体系使我们的学校充斥着特洛伊木马——虚饰的文字将会使这个国家的年轻人头脑僵化,并使他们对学习产生抗拒。^④ 48

这种论述也在最近一篇名为“美国教科书的彻底失败”的文章中得到同样强有力的表述。

想象一种公众政策体系,它所制造的教科书混淆、误导并且使学生毫无兴趣。与此同时,它使得参与这个过程的成年人看起来无懈可击,这不仅是他们的看法,也成为很多人的看法。尽管市场上也有一些好的教科书,但出版商和编辑在公共政策和习惯做法的压迫下也会制作出没有推理性的教科书来使学生混淆不清,用不负责任的信息来误导他们而最终会因为空洞无物、干巴巴的说教使他们彻底失去兴趣。^⑤



规则或解放以及文本

为了解这些批判同时也理解为什么文本呈现现在的这种状态以及为什么它会承载某个团体的视角而非另一个,我们应该意识到书籍的世界还没有与商业的世界分割开来。书籍并非只是文化产物,他们也是经济性的商品。尽管文本可能是观点的载体,他们也必须“在市场上贩卖”。^①这无疑是一个市场,然而,在国家和国际教科书发行市场上,这也是具有政治爆炸性的一个领域,卡纳华县和尤开帕的例子很好地说明了这个问题。

文本处于复杂的政治、经济互动之下。文本的发行经常具有激烈的竞争性。在美国,文本的生产是处于资本主义市场风雨之下的商业性企业。关于“底线”的决定权决定了什么书可以被发行以及会被使用多久。但是,这种情况不仅仅是靠市场“看不见的手”所控制的,它在很大程度上是由国家教科书选用政策这样高度显性的“政治”之手所决定的。^②

近半数的州——主要是在南部和“阳光带”——都有其教科书选用委员会,他们会在很大程度上决定此州的学校会购买什么样的书目。这个过程在其历史上是有其矛盾之处的。我会在下一章讲到,它同时也阐明了得与失的辩证关系。利润和损失的经济学就使得出版商们尽 49 全力保证自己在被批准文本的名单上占有一席之地。因为这一点,那些可以在国内使用的文本以及被视作合法的知识就取决于那些书目可以在得克萨斯、加利福尼亚、佛罗里达和其他的州进行销售。这也是为什么右派将其大部分注意力集中到这几个州的主要原因(尽管由于遭到了抵抗而只取得了部分胜利)。毫无疑问,在这些州中关于文本内容而引起的政治和意识形态的争论与在卡纳华县出现的情况极其相似,它将极大地影响会出现什么样的知识以及谁的知识会得到传播。同样清楚的是,卡纳华县的情况是由关于合法知识的斗争所影响并会对其产生作用。

经济和政治的现实不仅仅是从内部构建文本的发行。在国际的层



面上,主要的文本发行巨头不仅控制了资本主义中心的很多材料的市场,也同时控制了很多别的国家。全世界数百万的学生都处于文化控制之下。部分是因为跨国集团在流通和出版上的经济操纵,部分也是因为在原殖民地国家新精英集团对于意识形态和制度的政治和文化掌控。^③所有的这些都在“中心”和“边缘”以及这二者之间的区域编织了更加复杂的关系网,并引发了针对官方知识和文本的斗争。^④因此,英国和美国的官方知识的政治之中,右派关于合法的内容的政策正在发挥巨大的影响力,它也可能在其他依赖英美出版商以获得文本材料的其他国家发挥重要的影响力。

我想强调的是,像卡纳华县和哈罗德教科书这样的事情并不只具有历史意义。关于教科书的形式和内容的争论还没有减弱。事实上,在美国这种情况还愈演愈烈,就像尤开帕事件所说明的那样。变化的意识形态气候对于关于在学校中要教授什么以及如何来教和进行评估等问题产生了很大的影响。人们面对巨大压力来提出文本的标准,将其搞得更加“复杂”,将其内容标准化,确保文本强调的是“美国式”的主题,如爱国主义、自由经济以及“西方传统”并将其内容与州立的和国家范围内的教育考核相联系。

这些压力不单单存在于美国。在很多别的国家,文本也成为了意识形态和教育冲突的中心。在日本,政府批准了篡改日本野蛮侵略中国和朝鲜历史的右翼历史教科书,这不仅激起了广泛的国际批评,也在日本国内造成了不小的争论。

50

在保守主义运动中,文本已经成为了富于争议的领域,与此同时,它也被批判为不够具有进步性。阶级、性别和种族偏见在这些材料中广泛存在。通常,“合法的”知识不包括劳动阶层、妇女、有色人种和其他没有权力人群的历史沿革和他们的文化表述。^⑤

所有的这些争论不“仅仅”是围绕学生在学校中可以找到或者没有找到的书籍。尽管这也是问题的一方面。这些问题同时也是关于对于“共同利益”的不同界定。^⑥关于我们的社会以及在文化观点和孩子们的未来上将要走向何处的的问题。再一次引用英格利斯的话,在文本占到重要部分的整个课程设置,“产出和价值在文本和与之关联的情境中



互相交错；这是想象力和权力的交汇点”^⑧。在关于教科书的政治的具体情境中，我们最应该关注的就是权力的问题。

权力的概念只是暗示了行为和有效行为的可能性。然而，当我们在日常生活中运用到权力的概念时，“这个词语本身就很有气势和威胁性，它的存在就很令人生畏”^⑨。权力的这种“黑暗面”自然会为一种更加积极的视角所补充。人们认为，权力是与民主和集体地行使它的人相关联的，他们公开地行使权力，为了公众的最佳利益。^⑩我在这里关注的是关于权力的双重概念，一是在理论的层面上（我们如何看待合法知识和权力之间的关系）以及在实践的层面上（文本如何切实地体现这种关系）。权力的积极的和消极的因素对于我们去理解这些关系都很关键。综合而言，这些表明，对于教科书的讨论在实际上是文化政治的一种形式。他们涉及到的是文化视角和特异权力之间关系的本质。

这些对于那些熟知书本、读写能力和群众性运动之间关系的历史的人而言不是什么新鲜的东西。书本本身及某人对其进行阅读的能力总是被卷入文化政治之中。拿文化启蒙运动的领袖伏尔泰为例，他就极希望成为一名贵族。在他看来，那应该成为启蒙运动的起点。只有把握了社会上处于统治阶级的群体的心灵和头脑，才可以与其下的大众相联系。但是，对于伏尔泰和他的许多追随者而言，他们希望大家可以注意一点，即要防止大众学会如何读书。^⑪

对于其他人而言，教育大众可以起到“有益”的效果。教育可以造就一个“文明化”的过程，被统治阶级可以更加有责任感，更加顺从，更深地受到“真正文化”的影响。^⑫在今天，我们仍然可以听到文化保守主义者对这种论调的响应。而且对另外的一些人来说，这样的教育可以在其觉醒之时带来一些社会变革。它可以引申成为一种“批判性的读写能力”，这可以构成争取更加民主的文化、经济和政治制度的大规模运动的一部分。^⑬文本政治的权力的双重性在此清楚地浮现了出来。

因此，我们现在每天要求学生去做的诸如读或写这样的简单基本的活动也可以同时成为规范和剥削的形式，成为反抗、庆典和团结一致潜在模式。在这里，我想到的是卡利班(Caliban)的呼喊，“你教给了我语言，我所得到的只是学会了如何诅咒”^⑭。



如果我们可以走进过去的教室,就可以更清楚地看到文本政治的矛盾之处。例如,文本经常与关系到教师和学生的生活的官僚主义规则相联系。1899年一位波士顿的女教师讲述了她在教学第一年接受学校校长视察时发生的故事。当她骄傲地看着她的学生朗读课本中的课文时,校长对于教师和学生的表现大为不满。用这位教师的话来说:

在1899年的公立学校进行朗读的恰当方式是:“第35页,第四章”,右手拿书,两脚成45度,头部抬高挺直,两眼正视前方。学生们应该提高声音用一种几乎不自然的方式朗读。我关注到了脚的位置,右手和鼻子,但是却忽略了要求指出页码和章节。^④

在这里,文本参与到了对于身体和意识形态的规范。在这个例子中的教科书是养成一种责任感、道德和文化正确性的整体系统的一部分。然而,从历史的角度来看,标准化的文本曾经同时被许多教师所争取和反对过。面对大规模的班级、困难的工作条件、不足的培训以及备课时间的紧迫,教师们不再将课本视作强行推行的负担,而是将其视作必须的工具。对于年轻的小学女教师而言,课本能够帮助她们不受剥削。^⑤它解决了一系列实际问题。这不仅会导致降低技能(deskilling),也使她们获得时间成为更有技巧的教师。^⑥因此,尽管出现了发生在波士顿那位教师和其他很多教师身上的事情,还是有很多教师都要求有标准化的文本。

对于文本的斗争与谁应该在学校中控制课程设置的广泛关注相联系。那些在政治上活跃的教师总是争取在他们教授的内容上有发言权。这被视作争取民主权利的一部分。美国第一个教师联合会的领导人之一,玛格丽特·哈利(Margaret Haley)认为,迫切需要教师反对将其作为“单纯的工厂工人,其任务就是机械地、毫不置疑地传达那些披有权威外衣的观点和命令”的趋势。^⑦她呼吁教师必须反对降低技能和由行政和工业领导人所倡导的“工厂化”的控制方法。她之所以强烈支持将教师委员会作为控制学校的机制是因为这样会极大地降低行政人员对于教学方法和文本的控制权。哈利引述约翰·杜威的话来证明她



的观点，“如果在美国存在一个公立教育体系，官方和宪法的保障将使其遇到的方法、纪律、教学、课程设置、教科书等问题提交到由切实参与到教学的人手中进行讨论，我尚未注意到这个问题”^④。

从这一点来说，教师对于教科书的选择的控制，以及对教科书使用方法的掌握，是加强教师民主权利的更加广泛的运动的一部分。没有这样的教师控制，教师将等同于工厂的工人，他们的每一步行动都是由管理阶层决定的。

教师与文本之间的矛盾关系以及这些文本在不同的时间（或许是在相同的时间）对于权力的削减和增强说明了一些很重要的事情。我们经常能看到一种文化习俗和一本书及其所导致的政治如影随形。它在政治上发挥作用“依赖于其参与其中的社会和意识形态关系网”。^⑤文本的读写和使用可以是退步的也可以是进步的（有时候是兼而有之），这取决于具体的社会状况。人们可以反对教科书，因为他们是道德规范体系的一部分。人们可以对其进行争取，因为他们为教学工作提供了必要的帮助，他们也是民主化策略的一部分。

教科书的作用以及它对于不同的团体所充当的社会角色是非常复杂的。这不仅对于教科书的使用和应用对象的政治有重要意义，对于文本的内在质量、内容和组织的政治而言也是非常重要的。同样重要的是，在右派复兴的时候人们如何解读文本。我现在关注的是这些问题。

文化融合的政治

我们不能因为教育与性别、阶级和种族的联系^⑥就假设被涵盖人 53
文本的知识只是代表了文化控制关系或者只是包含了统治阶级的知识。这一点需要我从理论和政治上在这一部分中进行论证。因为很多关于在学校中显性和隐性的课程设置中包含和未包含的内容的批判性的分析都简单化了。不全面的分析价值不大。现实是复杂的。我们可以更详细地来观察这一点。

在别处我们已经详细地分析过，学校知识的选择和组织是一个意识形态过程，满足的是特定的阶级和社会团体的利益。^⑦然而，这并不



说明,整个的学校知识是“统治阶级意志的镜面反映,以一种毫不妥协、强制的方式强行执行”。相反,“文化融合的过程是能动的,它反映了占统治地位文化的持续性和矛盾性以及那种文化真实性系统的持续再造和再合法化”^⑧。课程安排在美国这样的国家不是强制推行的。他们经常是冲突和谈判的产物,是统治阶级试图重建霸权统治而将非统治阶级的知识和观念整合到统治阶层话语权的保护伞之下过程的产物。

这一点可以清楚地体现在教科书的例子中。无特权阶层争取使他们的知识在文化合法性的辩论中占中心地位,这个趋势在文本的生产中占统治地位。从本质上来讲,课本中删除的东西很少。主要的意识形态的框架不会产生大的变动。教科书出版商总是受到持续不断的很大压力以在书中包含更多内容。进步性的内容或许会得以叙述,但是不会得到更深一步的阐述。^⑨统治地位在这里通过妥协和“叙述”的过程得以部分地维持。在这里,被统治阶层的历史和文化的有限的、孤立的片段被收入到文本之中去。例如,在讲到“妇女和少数族裔团体的贡献”时只提到分散的、很少的一部分,而且也没有从他们的视角和世界观来进行详细的论述。今天的新保守主义非常擅长此道。

托尼·贝内特(Tony Bennett)关于统治阶层的文化之所以会有此种地位的论述值得我们引述。

统治阶级的文化之所以会取得其地位不是靠作为一种外部力量强加到被统治阶级的文化之中,而是深入到这些文化之中,重塑他们,引诱他们,与那些具有自己的良知和经历的人们组成以在社会中占统治地位的价值观和意识形态为指导的联合体。这样的过程既没有树立被压迫阶层的文化,也没有“剥夺”人们其“真正的文化”。他们所做的是将这些文化转移到一个意识形态和文化的平台,在那里,他们可以与其可能具备的激进思维相脱节转而与更加保守、或者是完全彻底的反动文化和意识形态趋势相联系。^⑩

在某些情况下,“叙述”可以如下的形式进行,即将已选的元素通过与强大集团的价值观念的紧密联系而整合入占统治地位的传统之中。



例如,我们可以讲述关于艾滋病的情况,但是前提条件是彻底禁欲以及强调“传统家庭”这个特定社会结构的神圣性。当这种策略不成功的时候才可能有别的时机。反抗文化有时候也会运用占统治地位文化的因素来反对这样的团体。贝内特继续描述了持反对意见的文化是如何操作的。

相似的是,对占统治地位的文化的反抗并不是以一个业已成型的、怨气难消的反对派文化来取代它。这种反对派文化需要存在于那里,但是要不时地加强它的声音。反对派文化的价值观念只有在与占统治地位的文化的斗争中才可以成型。这种斗争可能会从对方那里获得一些启示也必须因为与之的关联(及与那些其意识和经历由此形成的人的关联)而对其有所让步。这样,通过此种方式,就可以创造一个相对立的价值观念体系互相照应并产生共鸣的空间。^⑤

事实上,许多文本在其内部也存在这样进步性的“共鸣”。在官方知识的政治之中不仅仅存在挫败,也存在着胜利。

当然,有时候人们不仅成功地为这样相对立的价值观念体系创造了互相照应并产生共鸣的空间,也改变了整个的社会空间。他们创造了全新的政府,为民主的政治、经济和文化安排创造了新的可能性。在这些情况之下,教育的角色就显得尤为重要,因为新的知识、新的伦理道德和新的现实都试图去取代旧的东西。这就是像我们这些致力于在学校内外创造更加富于参与性和民主的文化氛围的人们需要密切关注在那些试图颠覆殖民地或精英统治传统国家里官方知识的变化原因。在这里,文本的政治非常重要,因为教科书经常代表了一种创造新的文化现实的明显企图。格林纳达在新珠宝运动中基于弱势团体需要而创造的更加民主的教科书和其他教育材料的例子是无法反驳的,^⑥尽管里根政府的入侵部分地摧毁了这次运动。

新的社会情境,新的文本制造的过程,新的文化政治,权威关系的转换和阅读文本的新的方式,所有这一切将会向前发展并引入一种对



于文本力量的良性认识。人与文本之间多一些解放性的关系而少一些限制性的关系可以向前发展,批判性认知计划在全世界很多国家中都产生了积极的影响,这使得可能性变成了现实。人们自己生成“文本”,这说明他们具备了掌握自己命运的权力。

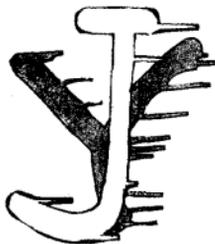
然而,在这里我们也不能盲目乐观。因为文化权威、控制和整合机制的转变并不是一件简单的事。

举例而言,一个人的观点和价值观念不是直接由占统治地位团体的概念所决定的。因此,人们可以成功地创造与占统治地位的文化和文本相对立的具有现实性和可行性的替代方案。然而,我们也应该认识到,为何合法的知识在很多国家中都被曲解了。与这种知识“传输”直接相关的社会机构,诸如学校和媒体是由组成我们置身其中的阶级、性别、性关系和种族不平等所构筑而成的。意义生成的领域不能与构筑其他领域的不平等的权力关系相分割。^⑥

斯图亚特·霍尔(Stuart Hall)这位最富洞察力的文化政治分析家在说到阶级关系(关于种族、性关系和性别也可以有同样丰富的分析)的问题时是这样论述的:

占统治地位的关于世界的概念并不直接地决定存在于被统治阶级头脑中的内容。但是统治阶级的观点确实会为其他人世界观的形成积累象征性的力量。这种划分不仅获得了统治阶级制约其他思维模式的力量,也获得了习惯和本能的最初权威。出于各种实用原因,下面这点成为了人们想当然的东西:世界是什么以及它是如何运转的。占统治地位的观点可能通过对于什么是理性的、56合理的、可信的以及我们在给定的关于动机和行为的词汇内可以说的和想到的东西的限定控制了社会的其他观念。他们的统治地位取决于在其限制之内的权力,在其思考范围之内进行整合以及它对于其他社会团体的推理和考虑。^⑦

如同我在前两章说过的那样,在美国正在发生这样的运动。占统治地位的团体——由被称作旧人道主义者的经济现代化的支持者和新



保守主义知识分子所组成的联盟——已经企图围绕对传统知识的复兴创立一个意识形态的共识。遵循“西方传统”的“伟大书籍”和“伟大观念”将会使民主得以保全。若是回归到使这个国家变得强大的文化中去，则学校会提高学生的成绩和纪律感，国家会提高它的竞争能力，从而最终降低失业率和贫困。

在布鲁姆(Bloom)的《美国灵魂的封闭》(*The Closing of the American Mind*)和赫希的《文化素养》(*Cultural Literacy*)^⑧等书中，问题教育和文化的观点得到了体现。前教育部长威廉·贝内特(William Bennett)的观点也许是这种立场的最好体现。在他看来，我们最终从危机中得到解脱。在这种危机之中，“我们忽略和否认了美国教育中的最好的部分”。在一个时期之内，“我们不再做正确的事情，并且容忍了对于智力和道德标准的攻击”。对于现有教育体制的攻击使得学校脱离了“我们的传统准则”。^⑨

然而，对于班尼特而言，“人民”现在已经站起来了。“20世纪80年代孕育了要求教育改革的大规模群众运动。这使得人们重新看待优秀、性格和基本原理等概念。”因为如此，“我们有理由变得乐观起来”。^⑩为什么呢？因为

关于教育的辩论现在着眼于真正重要的事物上：掌握基础知识，坚持高的标准和期望，保证课堂内的纪律，使学生理解我们的道德和政治原则以及培养年轻一代的性格。^⑪

注意“我们”、“我们的”和“人民”这些词语在这里的使用。同时也要注意在所谓何为“基础”和“原理”问题上的假设存在的一致以及对于过去在学校和社会中发生的事情的无限美化。采用这些说法，试图将人们集合到保守主义复兴的意识形态之下，这在言语上是非常聪明的手法。但是，在美国、英国和其他地方的好多人——这些地方的右翼政府一直积极地试图改变教育的内容——已经开始意识到，这种意识形态的结合在政策的层面和教授何人的知识和价值观念的层面上都取得了极大的成功。^⑫



如果这一运动得以实施,现有的文本及其所涵盖的知识就必然代表另外一些人的巨大损失,他们曾经成功地将自己的知识和文化直接融入了学校中传授的合法的内容之中。同样可以确信的是,将会控制官方知识的意识形态所代表的是比现在还要严重的精英化倾向。

也许在这里用“确信”并不是一个正确的词。现实的情况远比那个要复杂。这是我们从一些分析社会信息如何在文本中得到体现的新的方法中学到的东西。

阿伦·卢克(Allan Luke)对于这些问题的分析非常令人信服,我们还是要在这一引述他的话。

课程社会学的一个主要的陷阱就是人们倾向于认为文本形式只是意识形态内容传输的附属形式。前者体现在占统治地位的隐喻、形象或主要观点等词汇中,后者则体现在构筑假性意识的价值观的总和、信仰和观点等词汇之上。在很大程度上,分析假设文本反映了特定的意识形态立场,这又与特定的阶级利益相关联。这种假设的基础是一对一的学校知识和统治阶级意志在文本中的体现的可能性。即使那些已经意识到课程文本所蕴含的意识形态可能会反映统治阶级文化内部矛盾性的评论家也倾向于忽略更为复杂的文本分析模式的需求,这并不能说明文本只是可读的、是“其他人”的关于社会现实、客观知识和人际关系看法的文字表述。因为文本并不总是表示或传达他们想要表达的东西。^⑤

这些观点都很重要,因为他们表明我们需要更多深入细致的文本分析模式。当然我们也完全不可以对保守主义复兴对于文本和课程的影响太过乐观。如果文本不仅仅是以一种直接的方式来体现占统治地位的信念,如果占统治地位的文化存在矛盾、分裂,甚至于是大众群体的文化元素,那么,仅仅依靠简单的处方的使用并不能决定在我们的阅读中会在文本中发现什么样的知识。

我们因此可以声称,文本的含义并不一定是固有的。后结构主义理论认为,意义是“文本置身其中的差异体系的产物”。因此,我们具有



很多文本,而不是“一个”。同样的文本却会有不同的理解。如果一个人说他可以由于“直接面对文本”而确定文本的意义和政治,这确实会让人产生怀疑。同样,一个人是否可以由于机械地运用了某种解读程序而完全理解了文本也非常值得探究。意义,在本质上也是可以有多种选择并且存在矛盾的。我们必须愿意以我们自己的方式来阅读和解读文本的意义。^⑤看起来,要回答在文本中体现的是“谁的知识”并不是一个简单的问题,尽管右派会非常愿意缩小人们所能寻找到的意义的范畴。

我们这样解读文本的内容是正确的。对于那些在学校或家里读书(很多情况下是不读书)的学生而言,这也是正确的。在此强调这一点不仅仅是出于理论和政治的层面,也是出自于实践的层面。

我们不能假设文本的内容在实际上得到了传授。我们也不能假定所传授的内容就一定得到了接受。在第五和第六章中,我们可以看到,当教师在教室中运用文本材料的时候,他们经常会对其进行改变和加工。学生们在接受时也带有其特定的阶级、种族、宗教和性别经历。他们也会有选择地接受、解读和拒绝那些所谓的合法知识。学校人种论的研究以及在以后的章节中的内容告诉我们,学生(和教师)不是任由知识进行灌输的空白容器。在弗莱雷所说的“银行式”教育之外,^⑥学生也是他们所接受教育的意义的积极建设者。^⑦

人们对于文本的可能回应方式有三种:统治型、谈判型和反抗型。在统治型的文本阅读中,人们从表面意义上接受其传递的信息。在谈判型中,读者会对某个特定的问题产生争议,但是会接受文本的总体趋势及其解读。反抗型的回应则会拒绝接受这些占统治地位的趋势和解读。在处理和本文的关系上,这些读者将自己与那些受压迫的人们的位置互换过来。^⑧这些当然只是一些理想化的模式,有一些回应就是这三种模式的矛盾组合。但是我们要在这里强调的是,文本本身有其自相矛盾之处,而读者也建立了其自身对于文本的回应。他们不是被动地接受文本,而是基于自身的阶级、性别和宗教经历对其进行积极地阅读。尽管我们也应该记住,对于反抗型阅读回应模式存在其结构性限制。

在学生(或教师)对文本的接受、解读、再解读、部分的或是全部的



拒绝等方面,需要做大量的工作。存在一种传统的研究,其大部分是相 59
当不错的,在教育中的运用完全是从心理学的角度进行分析。它更多地
关心习得和成就的问题,对于那些同样重要甚至于是应当优先考虑
的问题,诸如学生在学习、探讨或反对谁的知识,这些事情的社会文化
根基和效果是什么等却没有足够重视。然而,我们还不能完全地理解
文本的力量,只有严肃地看待学生真正的阅读方式——不仅仅是作为
个体,而是作为具有特定文化和历史的社会集团的成员——我们才可
以清楚地看到文化的意识形态、政治和教育作用。^⑤对于每一本教科书
而言,都有许多的文本——其间存在着矛盾,存在着对其不同的解读以
及对其不同的使用。文本——学校体系所钟爱的标准化的、分级阅读
的书籍,以及那些小说、专业书籍和选读材料或者被教师用来作为对教
科书的补充材料,或者用来代替教科书的材料——只是文化政治这个
复杂故事的一部分。他们代表着权威(不总是法定的)或者是自由。在
很多国家中一些严肃的教师已经学到很多关于我们如何将最保守的材
料运用到向学生澄清他们(教师与学生)所经历和构筑的现实的自觉的
和富于挑战性的活动之中。他们可以并且很多人已经寻找到一些材料
和经历来说明我们可以在单纯的叙述之外找到别的替代材料以及相反
的解读方式。^⑥这也是我在第二章提到的计划的核心部分。

意识到这一点同时也要意识到,我们成为具有批判性和民主性头
脑的教育者的任务本身也是具有政治性的东西。我们必须意识并理解
占统治地位的机构具有强大的能力获得再生,“不仅存在于他们的物质
基础和结构,也存在于人们的心中 and 头脑中”。但是与此同时——特别
是右派如此强大之时,并且其注意力日益集中于地方、县和州层面上的
政治之时——我们永远不应忽视人民组织的力量,由真正的人民去斗
争、反抗并且改变。^⑦文化权威、法定的知识、学校中由官方赞助的课程
设置中所体现的准则和价值观念,这些都是一些重要的内容。各种围
绕文本的积极的或消极的权力关系都试图在其中寻找一席之地,这一
点我将会在第四章有所论及。所有的一切涉及到真实机构和和真
切的不平等关系中的真实的人的梦想和渴望。

从我所说的这一切可以清楚地看到,我不赞成有一个文本权威,一



整套成形的、与其相互关联和权力关系相脱节的“事实”。一个“共同文化”永远不能延伸到每一个人；不能体现少数人的意图和信仰。其实最重要的不是在教科书之内制定和整合使我们具备听说能力的示例和概念，而是为所有的人创造参与意义和价值观念的产生的必要条件。我们需要一个民主的过程，在这其中，所有的人——不仅是那些将自己视为“西方传统”的文化卫士——可以参与到对于什么是重要的问题的决定上。^⑤不言而喻的是，我们需要清除掉那些阻止此种参与的真正的物质阻碍（不平等的权力关系、财富和反思的时间）。^⑥我们仍然要花一些时间来看一个更加“稳健”的政府是否会提供足够的空间来对抗新右派以及消除这些障碍。

认为存在一系列价值观念以用来指引“被选定的传统”本身就是一种巨大的威胁，特别是在这个存在不同权力的背景之下。在一个著名的建筑物之上刻有一行著名的字句，它是这样说的：“只有一条通往自由之路，其标志就是顺从、勤劳、诚实、秩序、清洁、自制、真理、牺牲和爱国。”也许很多人都会认可这些字句所体现的精神实质。也许他们所置身其上的建筑曾经处于达考集中营的行政管制之下。^⑦

我们必须问自己，我们是否正在制造僵化的文本和僵化的头脑。如果我们接受教育者的头衔——还有随之而来的道义上的和政治上的责任——我认为我们早就应该知道我们的答案是什么。批判性的读写能力也会要求这么多。

这些针对官方知识政治的斗争——针对既是一种商品又是一系列有意义的实践的文本的斗争——都有其历史的斗争和妥协为基础。在这里也存在某些妥协。在这里，占统治地位的团体也试图使妥协的条件于自己有利。然而，妥协还是会存在裂缝，存在我们采取行动的空间，但是这一切也都存在着不确定性，历史会让我们清楚地看到这一点。或许，要想弄清这一点的最好的方式就是深入研究文本的政治，将我们的注意力集中到行动起来的州的数量增长之上，注意观察政府作为权力关系交杂、社会运动频仍的场所是如何被官方知识所左右的。保守主义者（甚至于是那些上层具有变动性的“大都市精英”）在此时此地是占统治地位的，但是这远不是故事的全部。



第四章

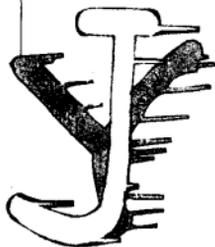
制约官方知识

导 言

我在前一章已经说过,在美国近半数的州内存在某些在州一级的 61
层面上评估和认可教科书的规章。在两类不同的州中,出版商的行为也有所不同。在所谓的“开放领域”——主要是东部、中西部和远西部各州——出版商直接销售到各校区或者是单独的学校。在“封闭领域”——主要是在南部和西南部各州——占上风的是集中的采用政策。^①在“封闭领域”内的校区可以购买任何书籍,但是州基金只可以用来购买被认可的文本。在所有的“封闭领域”内的州中,得克萨斯和加利福尼亚(现在佛罗里达更有后来居上的趋势)对于什么可称之为官方知识拥有最大的解释权力。

这些州采用的政策,其影响不应该被低估。其中单纯的经济利益就非常重要。以得克萨斯为例,它在指导性材料上的花费不下数千万,但是其通过采纳的教科书数量却非常少,每一科目的上限数量为五种,最少为两种。这样就使得它在影响文本内容上处于非常有利的地位,因为出版商们都希望可以在这个具有丰厚利润的市场上占有一席之地,从而引发更剧烈的竞争。^②右派的各个部分都深谙此道。

除了在其通过的文本数量上得克萨斯有严格的规定之外,它的力量还表现在其他方面。得克萨斯人口的迅猛增长使其成为在“封闭领域”内购买书本数量仅次于加利福尼亚的第二大州,而且其购书范围涵



盖了小学和中学。最重要的是州和教科书出版商之间的购买合同为期 62 八年,这保证了在相当长时间内的市场占有率。最后,同样重要的是,得克萨斯的付款方式是出版商们最乐意接受的。它有一个单一的付款体系,一张支票将会付清整个州在某种教科书上的全部花费。援引一位出版商的话来说,“我们在得克萨斯的销售所得到的钱既迅速又干净”^③。

在经济上得克萨斯也许是最明显的。最近,加利福尼亚否决了在某一科目上全部的候选教科书——其带来的震惊波及到了整个的教育和出版业——这进一步说明了它在对于官方知识的内容和形式上施加影响的能力。仅次于得克萨斯,它在教科书市场上控制了百分之二十五的份额。^④在此过程之中,这两个州对于整个国家的学校所采纳的课本都有着巨大的影响。

我在此处的探讨想说明使得知识为官方所认可的一个重要因素:在此种州的采用政策之内所体现的复杂的文本政治。我在这里的任务应该是理论性的。我们如何来思考这个过程?这需要我对政府(国家)^⑤的角色来作一些说明,说明他们是如何使某个群体的“文化资本”比另外的更为官方所认同。任务的另一面应该是政治的、文化的和观察性的。在这个过程之中发生了什么?它在过去的根源是什么?我们如何在其中为我所用以对抗新出现的霸权和谐?这就需要我们仔细分析在州的课本采用政策之上曾经发生和现在存在的矛盾斗争。让我们首先回归到国家角色的理论分析之上。然而对那些没有兴趣去作理论分析的读者而言,他们可以去看关于“没有能力的教师和不道德的出版商”的章节而不会有损于我所希望讲述的历史故事。

符号控制和国家

在针对谁的文化资本及谁的知识将被作为合法的知识传递给未来的学生的辩论之上,每一个人都有权力找到自己的代表。现实的情况如同我在前几章中说过的,选择的传统使得只有特定团体的知识才成为了官方知识。^⑥因此,选择学校知识的自由是由起到真实作用的



权力关系决定的。在真实的情况下这种权力是如何操作的可以体现在社会的另一文化机构之中，即出版业。

自由可以从两个不同的方向进行定义，消极的和积极的。特定地从出版业的自由来论述，欧内斯特·曼德尔(Ernest Mandel)是这样论述其消极性的：⁶³

关于自由的消极的定义意味着没有审查制度，在机构中则剥夺了普通的公民或公民团体发表和散布他们的意见的权利。从消极的意义上讲，媒体的自由意味着每个人都有权发表他们想要做的东西，至少是在信仰、意见、对于事件的评价和大众信息之上。^⑦

曼德尔然后转入自由的积极意义：

自由媒体的积极定义意味着个人或个人的综合体具备发表和传播他们的意见的有效物质能力。如果创建一份日报需要花费1 000万美元，运作它需要更多的钱，要完成这一点的抽象的“权利”——没有任何法律或机构的制止——对于绝大多数的公民而言都是不可能实现的。这就好像是成为百万富翁的权利，在实际只有不足0.5%的人口可以积聚起这样的财富。^⑧

提出这些是非常有意义的。请注意自由的积极意义是与现存的权力关系相关联的。不管右派如何努力让我们相信“自由市场”的中立性，文化分配的权利部分上还是取决于经济和现实的现实情况的。这意味着人们不能简单地断言人人都有“权利”将他们的知识公诸于众。决定何为合法内容的权利问题是不能抽象地解决的。我们需要关注的是规则的现实的和经济和政治性。怎样才可以被视为合法知识以及一个人如何界定这一点的权利体现在对于公众知识进行符号控制的复杂的政治之中。因为是公众的，也就是说其宣称“为每个人的知识”，它就注定要为官方所仔细审查(也注定了其要为市场的趋势所驱动)。在很



多国家,这意味着政府的各个层级都有义务创造一个进行选择的传统。

事实上,在历史上一个最有趣的互动就是国家对于符号控制上的直接的或间接的权威的延伸,虽然是逐步的,却是非常有力的。通过教育这个关键的机构,国家试图“生产、再生产、传播和改变”符号资源这个社会认知的核心。⁶⁴自然,这些机构经常会成为激烈对立的场所。大家争论谁的符号应该被传递以及以谁的原则来组织这样的传输。⁶⁵这些对立斗争的核心就是国家。

在过去,当针对课程的批判性的工作成为在教育研究中一种严肃的力量时,很多人认为国家会一如既往地支持占统治地位团体的知识。⁶⁴在资本主义经济中,只有在经济上处于有利地位的团体所需要的知识才会在公立学校中成为合法。然而,卡诺尔(Carnoy)、我还有其他人认为,这样说太简单化了而且从历史的角度来看也是不精确的。⁶⁶国家不一定总是为单一的统治阶级的利益服务。除了这种“工具性”的观点之外,国家,正如一个社会,是一个阶级间进行斗争和妥协的场所,是“统治阶级(性别团体和种族团体)的利益能够部分地机构化和实现”的政治行为的领域。⁶⁷

然而,国家作为阶级间、种族间和性别间斗争和妥协的舞台并不是其唯一的作用。还有很重要的一点就是,它还是阶级内进行斗争和妥协的场所。这就是解释国家行为的第二个逻辑,即国家试图平衡统治阶级内部不同团体的利益关系。⁶⁸

讲到将事情更为复杂化,但同时也忠实于历史记录,我在前面讲过,自从国家作为财产权与人权在政府中的斗争的领域出现之后——其结果还不能提前预知——有时候国家的教育政策会是进步性的。因为国家是斗争的场所,所以妥协的形成有时就至少成为进步力量或是弱势群体的部分的胜利。⁶⁹

从本质上而言,在历史上经常会存在一种权衡,即国家的目标与国家之外的团体的愿望的汇合。经济、政治和文化精英将会争取其他团体对其教育政策的最大化的支持,其代价是“让出最小份额的多样性”。⁷⁰因此,总是会存在自上而下的压力以使得政府部门所作的决定得到支持。但是如果国家政策没有整合来自精英集团内部以及在政



治、经济和文化领域并不占统治地位的其他团体的不同意见,则这种支持也并不容易获得。如我所说,重要的是形成一个保护伞式的协调,伞下可以容纳很多人,但是基本上还是处于统治团体的指导原则之下。

因此,出于这个原因,课程的内容和围绕其进行的决策过程就不仅仅是统治行为的结果。宣称为官方知识的“文化资本”就是经过妥协的知识。在被宣称为合法知识之前,这种知识已被重重的政治决策所过滤。当将其转化为在学校中向学生传授的知识时,这将会影响怎样的知识将会被选以及这种被选知识的面貌。通过这种方式,国家的角色用巴兹尔·伯恩斯坦(Basil Bernstein)的话来说就是一个在创造生成“服务人人的知识”的妥协中符号控制过程的“重构情境的机构”。

在这个知识转换的过程中,知识脱离了其原有的社会和学术背景而被操纵其新场景的政治规则所重塑和改变。这一过程被伯恩斯坦以极深入的理论细节进行了详细阐述。其他的机构如教科书出版社、内容顾问机构、州和地方的教育机构——他们的任务是再生产而非生产知识——都是再塑情境的机构。援引自其他学科、不同的社会团体和其他出处的元知识都会被那些在新的情境中具有权力的团体所充分整合。伯恩斯坦说,所谓的“文本”在“置身于新的情境中之前就经历了一个转变的历程”。文本“脱离”了原有的环境被“重构”于新的教育学上的情境之中,重塑情境的机构的逻辑和权力关系使得“此文本不再是原来的文本”。^⑩政治妥协和教育需求会极大地改变知识的形式和组织。

这一点以三种截然不同的方式进行。第一,“文本已经改变了在与其它文本、习俗和观点的关系中的立场”。它已不再是研究者的专业话语的一部分,也不是被压迫团体的文化话语的一部分。这也在某种程度上改变了权力关系。在新的情况之下,知识的再生生产者拥有了更多的权力,知识融入了不同的政治和文化的需求和原则之中。第二,文本本身也经过了“选择、简化、浓缩和苦心经营”。因此,在出版业内占统治地位的教学方法和经济学将会影响文本作者和文本采用者对于知识的要求,他们希望知识便于理解和掌握(当然在政治上也必须是安全的)。在这个过程中,知识得到了变换。第三,“文本被重新定位和确立重点”。^⑪知识不仅是围绕不同的原则组织起来的,它同时也利用了这



种变化。这也许是出于社会化的目的考虑而不是来拓展我们的智力视野。或者如同我在本章后半部分所说的那样,这表明了我们要维护一种不稳定的平衡。其基础是对于谁的知识被获准成为官方知识的认可。

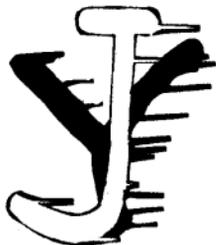
因此,当知识成为学校教育的内容的时候,其中也包含了某些原则。用伯恩斯坦的话来说,“非情境化原则在再生产的一个或更多的层面上的重新定位的过程中调整了文本的新的意识形态定位”^⑥。这里起到最重要作用的是国家和经济实体中的代理商,特别是教科书的出版商。非情境化原则和重构情境的原则在表现为国家采用政策中的政治及教育需求和出版商的营利需求的相互关系中得到了建立。

关于国家以及知识如何被符号控制的政治所改变看起来有些抽象,但是尽管是理论性的,他们的意义是很重大的。他们支持了我的论述,即课程根植于不同的权力关系中,根植于一系列的社会关系中,他们最终在很大程度上决定了我们的学校会接受到何种文化资本。只有理解了在政府规范和教科书出版的经济上的各种作用力量的相互关系,我们才可以看到这种非情境化和重构情境的完成情况。

自上而下的改革

国家对于符号控制的逐步加强的原因有很多。一是不同的政治和经济权力的结构,另外还有产生于教育体系之内的更加具体的问题。为了更好地理解这些外部和内部因素,我们应该意识到不是美国的每一部分都是相同的。在官方知识的选择以及教科书的出版发行业之中存在着不同的规范体系、不同的阶级、种族、性别以及宗教关系还有不同的解读方式。也许展示这一点的最好的方式是深入地研究州采用政策的历史以及由此而衍生出来的冲突与妥协。

即使州政府扩大对于其定义的合法知识的控制具有很大的利益,还是会存在集中文本选择和将选用程序合理化的不同的计划。不是所有的计划都将权力赋予州政府。例如,在1933年,二十五个州赋予州立的教育委员会或者一个特别的教科书委员会以权力来为公立学校挑选教科书,然而另外的五个州则把这种权利下放到县一级。也有一些



州根本就没有干涉地方上的决定权。^⑧为什么会存在这种差异呢？

为什么在南部我们可以找到最多的集权性质的采用政策以及最长历史的右倾平民主义呢？这是一个非常复杂的问题，因为这不仅要求我们去思考教育内部导致在上层形成“重新情境化的机构”的集合的原因，也需要我们对于导致此种教育改革的更广范围内的权力关系有深刻的理解。即使我们只是粗略地观察一下不同地区之间不同的阶级和经济状况，我们也可以看到这种权力关系的重大意义。 67

我们应该牢记美国政治历史中的一些特别之处。和许多欧洲国家不同的是，美国的教育体系起源于一些相对独立的州的联邦。因此，国家控制的力量，州对于课程和教学方法的控制模式都取决于这种历史。尽管我们现在暂时可以说到一种国家课程——其内容主要取决于在得克萨斯和加利福尼亚的情况以及关于教科书的富于竞争性的市场——其形势在州与学校的权力关系上与那些具有单一学校体系的国家而言还是有着很大不同的。^⑨

这些不同可以很好地体现在学校管理体制的政治之中。在历史上，人们认为所有的州都有着相似的学校管理体制模式，但是细看之下却体现了清晰的地区差异模式。

东北部各州的模式是州层面的任命和地方层面的选举，这就被理所当然地视为官僚主义。南部各州的模式却是正相反，官员在州的层面上被选举出来而在地方层面被任命。在中西部各州，每一个层面上都是选举制的。中西部各州和南部各州的模式与东北部各州官僚主义模式的大相径庭就使得我们无法声称存在一种单一的、全国范围内的学校管理模式。^⑩

理查森(Richardson)在论证构成教育“改革”的各种不同的策略基础的阶级和种族关系的时候列举了一些解释此种地域性差异的政治和经济原因。

尽管东北部和南部各州公立学校体系的建筑者都具有相似的



社会背景,也都是建立初始的新中产阶级的成员,他们却在广阔的关系情境下相去甚远。一个拥有土地的种植园主阶级的存在以及潜在的与贫困的白人农民的对立关系也成为了南部教育改革的保守主义因素。“少数包括一些重要的南部改革者在内的专业化的中产阶级人士与一些拥有动产的上层阶级进行了联合。后者资助了工业化的发展并且在1900年之后扩展了国家行为的范畴,因此,他们就将统治的权利更迭为学校教育的权利。”至于南部的教育改革,学校教育的系统化由于阶级和种族的政治而受到阻碍并且最终导致了分离白人和黑人的双重体系的建立。^⑤

这样说并不意味着其他地区就不存在这种阶级和种族机制。他们自然是存在的,但是,因为地区政治、经济和阶级结构的特定的差异,州的权力就以不同的方式表现出来。理查森针对这种情况作出如下论述:

尽管东北部和南部各州学校系统的设计和内容由社会(和符号)控制的迫切需要所驱动,南部的“全面教育运动”公开宣称了为建立工业化而设计一种普通教育的意图。从这个意义上讲,学校改革的内容差异存在于东北部和南部各州之中。在北部缺少一个拥有土地的阶层,这就扩展了学校改革者的灵活性。东北部的教育体系源起于一种替代性的策略。以此为基础,学校改革者们可以在早已存在的地方指导网络中建立一种制度性的结构。这使得他们可以紧密地将指导性行为与新中产阶级的个性发展和职业未来联系起来。在其课程中明显地强调对于“工业体系的思潮和其传统的禁欲主义”的否认和脱离。与之不同的是,南部各州的教育改革源起于部分意义上的约束性策略。它受到了拥有土地的种植园主阶级的政治权力的延续性的制约。在这里,教育改革是“自上而下”的,它将公共教育领域的范畴扩展到贫穷白人的广泛基础之上。^⑥



在南方，白人中产阶级和种植园主阶级之间形成了一种协调关系。在其中，贫穷白人的“需求”也得到了考虑。之所以说“自上而下”而非“自下而上”是因为具有差异性的教育情况（比如说在北方长期存在一种地方性的教育体系）以及阶级和种族仇恨，还有就是权威阶层意识到有在南方进行工业化的必要。这样，在这种妥协历史上的早期就建立了一种州层面上的干预和控制的传统，谁的知识会怎样重构于新的情境之中的问题就被置于其控制之下。

尽管我的重点是南部和东北部各州，中西部和远西部各州的情况也基本相似。我不会就此详加论述，但其中也还是存在一些特定的差异，这可以解释决定课程模式的集中或是分散的原因。⁶⁹重要的不仅是认识这些差异，还要认识到这些不同传统之间的联系以及每个区域内特定的政治和经济状况。

然而，我们对于此种政治和经济状况所能给予的关注是远远不够的。我们也应该考虑到地区之间还存在着巨大的意识形态差异，这对于文本的进一步的管理也有影响。从历史上来说，内战之后存在一种强烈的情感，要求教科书反映南方或是北方的观念。在南方，这种情感自然融入了“自上而下的改革”这一策略。例如，在得克萨斯，算术教科书也被迫证明某些算术问题表明了“南方将军们的胜利”。还有一个例子，1867年，纽约的 E. J. Hale 和 Son 公司为其发行的书籍做广告时声称该出版社所印制的教科书是特别“为南方的学校准备的，由南方的作者执笔，因此不会引起触怒南方人民的事端”⁷⁰。采纳政策和出版经济学的政治的力量在此得到了很清楚的表明，与此同时，意识形态筛选的原则也日益制度化。

受到质疑的改革

我们应该注意不能过度扩展这些辩论。对于文本的州的控制看起来很彻底并且从外部看来会被视为强大的自上而下的权力的典型。然而，事情并不总是如此。并没有人预先规定州立机构总是影响到其他的机构而不是他们被影响。事实是，一个具有决定权的集中的行政框



架的存在“并不一定会使其置于领导地位”^⑥。因此，如果我在前面说过的是正确的，即国家是一个矛盾斗争的场所，统治集团内部是这样，统治阶级和其他弱势集团之间的关系也是这样。那么，我们就有理由相信，尽管这种自上而下的管辖已经制度化，他们仍旧面临着严峻的争论和冲突。当我们审视这些起初在南部各州实行的州的采纳政策的历史的时候，应该可以清楚地看到这一点。

我对于这个基于知识和州采纳政策的历史根源的妥协的本质的探讨强调了权力和这个地区的政治/经济(和意识形态)历史的关系。这些联系的重要性在于，他们提供了一种结构性的边界，在这个边界之内，我们作出了教育决策。存在这样的集中化的政策也有教育体系的内部原因。这些原因也同样受到了不断的质疑。如同我们看到的那样，导致这样的政策不仅是受到了自上而下的压力，也受到了来自下方的压力。进一步说，存在一种与已形成制度的切实的政策中的保守的官僚主义倾向相交织的具有进步性的因素。如果我们严肃地审视他们的缺陷和可能性，那么这种进步性因素的历史可以使我们在当今保守主义的大气候中看到希望。

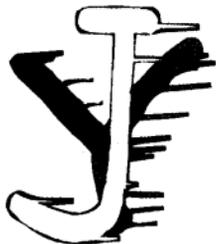
70

我们目前所看到的关于州的采纳政策的冲突并不是新生事物。关于这种政策是否明智的争论有着很长的历史，至少可以追溯到1850年。^⑦如果我们想更加全面地理解官方知识的政治在多重矛盾趋势之下是如何运作的就需要更加深入地进行分析。

“不合格的”教师和“不道德的”出版商

如同我所说的，州采纳政策和它们所代表的集中控制教育政策和内容的趋势并不能带来完全的增长。它们具有截然不同的历史并且产生于一系列的社会和教育的情境之中。在这一部分，我还是会着重强调导致这一趋势的社会历史原因，但是首先了解在此政策上的主要的教育学上的论证也非常重要。

在历史上，关于州的采纳政策和在文本上的全州范围内的统一的论证主要是围绕四个基本点来进行的。(1)这种政策倾向于用最低的



价格来购买教科书；(2)与地方校区控制相关联的是选择低质量的教科书的危险，州采纳政策保证了这种选择是由专家作出的；(3)州采纳政策中关于统一的文本的选择最终降低了一部分流动人口的花费（这样的家庭中家长的工作变动使得他们的孩子在校区之间进行变动）；(4)在州的层面上的教科书的统一可以在全州的范围内建立标准的、最小规模的必修学习课程。^⑤

在这里出现了几个历史主题：由于出版商对于利润的渴求而导致教科书的定价过高，专家控制选择，学校内形成单一视角以及全州范围内的课程。我们可以清楚地看到，每一条都有其社会运动和冲突的原因。

然而这种内部原因的历史并不是在南方实行全州范围内的解决方案的唯一原因。教师对于政府官员的行为无能为力也是一种原因。1874年，南卡罗来纳的学校管理者们就纷纷抱怨县督导员将教师资格证书颁发给那些“即使最粗心的旁观者也可以看清其无知的人”。他继续这样说，“只要我们继续雇佣这些无能、无知和一无是处的教师，我们的学校就永远不能也不可能得到其应有的普及”。很多教师的教育“出于个人便利的动机，在很多情况下是因为他们意识到自己不适合做别的任何事情”。^⑥尽管在这个国家的任何地方都能听到类似的抱怨，^⑦但其影响在南方体现得更为明显。

71

教师的这种“无能”从一种形式上支撑了州教科书委员会的权力。一位教育家在总结几十年对于教师的批评并重新审视肯塔基州采纳政策的地位时这样说：“我们必须意识到，我们的教师在专业上还没有充分地准备好。”考虑到“我们的教师队伍还未准备好”，要提高教育的水平只有一个希望。我们必须使学生拿到他们可以拿到的最好的教科书。“教师的水平越差，就需要越好的教科书”^⑧。（这样的论调听起来熟悉吗？）

在接受教师大部分都是“无能和无价值的”这样的论断的时候一定要仔细。大部分教师并不愚蠢，他们也不是对事务漠不关心的人，而且他们也不会对这种情况不置一词而成为被动的“受害者”。事实上，要解释州采纳政策的根源首先应该知道一个事实，那就是在美国早期的



学校教育中,教师经常会依赖于学生家中已有的书籍或是地方书店中库存的书籍或文本。正因为如此,对于要求将使用统一的教科书成为制度化的州的法律的压力也“源起于那些心力交瘁的教师对于这种不相适宜的情况的抱怨”。^⑧来自教师的压力,基于他们每天面对的现实情况在这里的作用处于中心地位,它也映射了我在前一章中提到的观点。

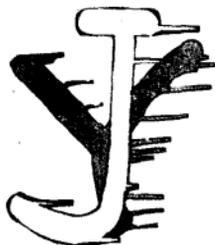
尽管在这里我想强调的是教师这种自我构建活动的重要性,这并不能改变那些将教师视为主要的问题所在的人的观念。相反,他们更加剧了对于教师的攻击。除了说教师的基本素质不高之外又加上教师非常容易受那些在全州四处活动的教科书代理商的影响。因此我们需要新的一批再造情境的人员——“没有利益关系”的专家,而不是幼稚的教师。

当在19世纪晚期和20世纪早期得到发展的州的采纳政策受到置疑之时,查尔斯·贾德(Charles Judd)针对1918年的情况说出了他对于州采纳政策的意见。

因为教师在书本的选择上毫无见解而言,许多州都通过立法剥夺了教师进行选择的权力。笔者回想起一封官员的信,他负责的是教科书的选择,他因为受到其选择有很大争议的指责而离职。他说到,对于州的选择政策的指责完全没有依据。学校内大多数人员的选择是完全不可靠的。他指出,完全有可能根据到达州教科书委员会的雪片般的推荐信判断出某个教科书代理商在全州范围内的活动轨迹。^⑨

教师不是唯一受到关注的团体。与对于教师的不信任相关联的是另一种具有重要意义的关注:将教科书出版商视为极端贪婪和腐败的人,驱动他们的是金钱而不是教育。很多出版商也在尽力驳斥这种定性。^⑩即使在20世纪30年代,人们还是广泛保有这种观点,其源起就更早了。

例如,在19世纪晚期和20世纪早期,人们就严肃地讨论过“个人



和商业出版机构对于教科书的控制”的问题。^⑧只要教科书是出于盈利的目的而生产,只要教师的教育资历还很浅薄,那么教科书就必然会“不受机构化控制”。^⑨

当然,很多出版商并不认可对于其如何贪婪的指责。他们更愿意被视为“教育领域内的富有建设性的工作人员”,是增强国家文化生活的参与者。一位最大的教科书出版商的代表对此进行了一番雄辩。

(出版商)不仅仅是出于物质目标而成为书籍的生产者和发行者。他更是理想主义者,是教育领域内富于建设性的工作者,他豪情万丈,力图使学校接受代表国家最佳利益的观点和理想并最终通过学校的影响将其变为国家生活的一部分。^⑩

出版商并不否认他们所从事的是一种生意,但是他们的组织却使他们成为测试和改进美国生活的代理商。

(出版商)代表了一个大的生意机构,他在其中随时准备为那些可以说服他的作者服务。只要他们真正有信息要传达给学校并通过学校传递给这个国家。最后,他也准备好要以其名誉和财力为赌注来测试教科书中的理念和方法的有效性,并以此为契机不断改进国家的教育生活。^⑪

不是所有的人都认可这样一种对于教科书出版商的积极的评价。对于很多人来说,他们是不可靠的。人们始终怀疑出版商的动机,这也影响了州的采纳政策的发展。这一点清楚地体现在 J·B·埃德蒙森 (J. B. Edmonson) 为准备其发表在 NSSE 年鉴上关于教科书的“推销 73 和选择教科书的伦理道德”一文的章节而分发给学校管理者和其他的教育家以及教科书出版机构的代表们的问卷中。在所有的关于出版和出版机构的代理的问题有如下十个:^⑫

1. 一个代理商试图影响某人获得教师或行政职位的选举或任命以确保对于某书的采用是否道德?



2. 一个代理商试图在教师中激起对学校中已采用的教科书的不满,这种行为是否道德?

3. 一个代理商试图使教育委员会注意某个学校管理者在选择教科书时不道德的行为是否道德?

4. 一个代理商试图使管理者注意一个委员会在选择教科书时不道德的行为是否道德?

5. 一个代理商试图秘而不宣关于教科书采用的秘密委员会的信息是否道德?

6. 一个代理商散布对其公司利益作出相反决定的学校管理者的批评是否道德?

7. 一个代理商对其他的社区而非自己所属社区的学校董事会成员的选举表现出极大的兴趣是否道德?

8. 一个代理商在教师中鼓动请愿改换教科书是否道德?

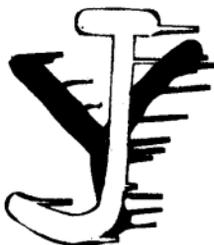
9. 教科书出版公司雇佣代理人来影响教科书的采用是否道德?

10. 一个代理商对选用委员会的成员任命施加影响是否道德?

这样的问题如此醒目地出现说明关于教科书的政治和经济过去和现在都极易失去控制。南方各州对此的回答就是规范和集中,不让这样的情况发生。^⑨

然而,关于这一情况我们可以作出很多回应。一种是通过加强地方控制来增强其可信性。北部和中西部很多州都是这样做的。另一种 74 是将出版商的销售行为置于各州商业和工业部门的道德控制条例之下或者将其由公正贸易局管理。这些和其他一些解决方案也许并不充分,但这并不意味着各州应该建立完备的机构来“监管”出版商的行为以及教科书的内容。但是很多南部的州正是这样做的。

是什么样的情况导致了这样的结果呢?其根源不在规范文本的决定而是在那之前。我在此章第一部分讨论到地域主义的时候说过,根源在于在南方的很多地区建立了集中管理的机制,这使得南方从历史上异于北方。没有对于这些机制的详尽的理解,我们就会忽略引发此种集中化的大的社会运动。这些要求管理的呼声——如同教师需要更为正式的和优秀的课程材料一样——不仅是自上而下的,也是来自底



层的。最后,和今天的情况非常相似的是,我们会忽略政府在形成整合各种在知识和权力上的进步性趋势以及与此同时将其重新归位而不使其影响在文化和经济上的权力的全面基础时的作用。从某种意义上来说,这一点我在第五章中也有“提及”,尽管我们就此可以进行更深入的探讨。

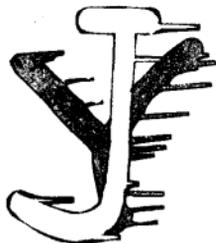
趋向规范的州政府

从19世纪晚期到20世纪早期,美国的政府统治经历了根本性的改变。威贝(Wiebe)对此是这样描述的,新出现的是“一个广泛而持续地参与到社会生活中的政府”^④。政府并没有受到立法机关的控制,相反,行政部门的权力得到了扩大。更重要的是,更多的权力被赋予那些日益成为新的政府机构的行政委员会和办事机构之上。通过这些行政机构,政府部门逐渐参与到协调利益冲突的工作中来。这些部门通过计划、行政管理和调整获得了更多平息冲突的权利。到了19世纪末,政府并没有深入地参与“辨认和调解集团差异”。到了20世纪20年代,“无数的政策使官员正式地承担了那种用途并为达成目标提供了官僚主义的建构”^⑤。

75

在地方、州和国家的各个层面上出现的丑闻激起了反对政治/生意腐败的狂潮。在被曝光的丑闻中,最引人注目的是各公司以各种手段来贿赂各种政客以保住政府补贴、公共特权和利益。^⑥在加利福尼亚,立法听证会曝光了新的丑闻。在南方很多州中,相左的民主党和其他小党派以及联盟通过称颂其自身的美德以及互相揭露对方的腐败而将其对手暴露在公众的评判之下。^⑦搜寻丑闻的记者自然在其中推波助澜并将这些丑闻带到聚光灯之下,政治中的商业腐败很快成为议政厅中的探讨主题。^⑧

据此情况出现了另一种政府形态的设想,它将抑制特权公司、保护团体内的弱势因素、为新的利益集团建立正式的机制以使他们在政府中拥有发言权并且“认清以及协调团体差异”^⑨。特别是在州的层面上,19世纪90年代后期以及20世纪早期见证了各种调整和行政管理



方法的试验。^⑧这些试验很快就融入到一系列改革的实践和特定的方法之中。

尽管这些丑闻对于美国的政治和经济系统来说并不是什么新的东西,很多人也并不清楚这些腐败行为的存在范围,但是这里有一个重要点是新的。在这里出现了一种新的理解,在这种理解中处于中心地位的是对于腐败的过程的认识。腐败不再被视作几个“坏人”兴风作浪的结果而是一个系统的问题,其解决只能通过扩展了的政府行为来改变这个系统本身。^⑨随后应该是立法上的重拳出击,管理院外集团的游说,禁止商界向公务官员提供特别的恩惠,建立并加强一系列调整和行政管理机构,其涵盖范围广泛,包括商业、交通、卫生、福利以及教育。^⑩

在这个过程中,政府的干预和指导方向发生了转移。地方主义和对于政府权威的反抗(这些力量过去在南方是很强大的)逐步让位于集权化、官僚化以及政府权威的力量。^⑪这对于广义的教育具有非常特殊的影响并最终会影响州对于文本的控制。在南方,由商人、专业人士和城市中产阶级构成的联盟——伴随着我们可以看到的来自底部的骚乱和压力——组成了推动各州承担更大责任的重要力量,这使得效率与有限的在教育和社会福利制度上的社会改革结合了起来。^⑫

对于来自占统治地位的经济团体内的进步的改革者以及那些不断上升的新中产阶级而言,他们成功地依靠客观信息或者说依靠“事实”⁷⁶并且通过雇佣在公共行政机构内工作的专家来处理社会问题在南方实现了高效的学校教育。^⑬工业化、经济增长、物质进步、南部文化因素的转轨和保存、“种族问题”以及威胁到这个地区内的稳定的社会冲突——这一切都可以通过有限的社会改革得以解决。^⑭公共氛围的形成必须围绕知识、专业技能以及有效的行政管理。我们可以仰赖公正的专家来促进公共利益。尽管我们也很关注在市和县一级的改革,然而改变最大的却还是体现在州的功能增长之上。一个评论家在1912年说,“处于中央的州的部门所具备的高效的实现……在过去的十年中,它已使得人们将很多新的和旧的功能赋予州的部门和委员会”^⑮。在所有的这一切当中,州的服务和权威的最明显的进展表现在教育上。

除了“新南方”的发言人,如现代化的商业人士、专业人士和城镇中



产阶级之外还有另外一些重要的人士。考虑到南方的农业性本质,农民们渴望实现从信贷和财政制度到选举和教育等领域内的改革的运动也具有非常重大的意义。有着强大的、拥有土地的种植园主阶级历史的“旧南方”早已具备了自上而下进行教育改革的传统,小农场主和其他一些人要求改革的新的呼声也经常沿着这条轨道进行。^⑤

南方的小农场主正在承受不断下跌的价格、不断增加的费用和不公正的法律。他们组织起来建立了农场主联盟并很快着手解决他们所面临的问题。^⑥当民主党在诸如得克萨斯等南方各州的东山再起阻碍了他们的时候,各种农业运动就此起彼伏地起来要求改革。^⑦尽管联盟对于阶级政治很激进,他们还是坚持通过投票的方式解决分歧。^⑧具有政治意识的选举人具有自己的决定权,他们选进政府的人将会采取服务于“最大多数人的最切身利益”的行为。小农场主认为自己具备政治和道德上的优势,他们强调国家应该成为支持弱者对抗强权的工具。^⑨围绕激进的政治和经济问题的成人教育在他们的日程中起到很重要的作用,这个联盟非常重要的利益领域和政治工作还包括对于农民和他 77
们的子女的公众教育和各种知识的传授和习得。^⑩对于联盟的成员来说,他们所接受的只是误导的教育,“劳动者被教育成为悲惨的奴隶而富人则变得独裁、贪婪和邪恶……所有的人都被教育成对财富卑躬屈膝的小人”^⑪。

有人重新更改了“这就是你,我的祖国”这首歌的歌词,很好地反映了他们反对公司合并的情绪。

这就是你,我的祖国

一片丢失了自由的土地

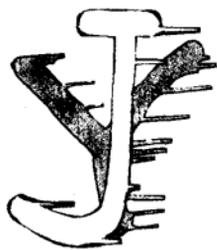
我为这样的你唱歌

这片土地上的百万富翁

统治着我们的一切

这一切都是为了他们自己和他们的后代

向你们的国王致敬^⑫



因为资本主义者和“财富”还控制着“信息的通道”，这只能造成误导。为了反抗这一切，联盟的发言人还对报纸、出版业和公立学校展开了进攻。^⑤

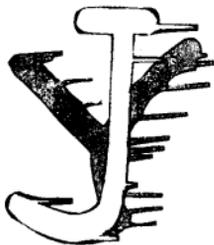
联盟的领袖不断地攻击说，公立学校受到了“富豪”集团的控制。这些人同时也控制着政府的其他部门。他们不仅反对教科书出版上的垄断也反对在教育管理上的政治控制。与此同时，他们支持在得克萨斯和其他南部各州创立更加富于成效的公立教育体系。^⑥

1890年，联盟的领袖们提起了对于一组教科书出版商的指控。他们指责出版商们“通过创建股份公司——美国书业公司来共谋在教科书市场中稳固市场、控制竞争并抬高价格”。对于联盟而言，这会导致教科书价格的上涨，对于饱受磨难的南方农民而言罪不可恕。然而同样恶劣的是，教科书传授的是这个联盟强烈反对的意识形态观点，即工业化和工业巨头所倡导的价值观念。与此同时，联盟还强调，“通过给予地方和州的管理人员回扣这样一个精密的体系”，这个出版“托拉斯”才得以保障它在经济和意识形态上的权力。^⑦

这个联盟关于小农场主和工人所处情况的论述，其在教育、经济和政治上的论断都在整个区域内激起了广泛的回应。他们所反对的许多 78
基于经济、政治和文化上的利益关系都起源于北方。这个现实有助于将他们的支持者集合在一起，但它同时也把南方的反对团体结合在了一起。

反对北方的情结将很多处于不同地位的南方白人团结在一起。“沾血的衬衫”——南方白人传统的团结标志——将各个种族、党派和地区的人紧密地联系在一起。这也同时说明内战和重建时期的伤痛还是很难愈合。这在南部区域留下一个伤疤，将很多南方人联合在一起的是对于北方的憎恶和不信任。^⑧学校的授课内容自然也不能对这些情绪免疫。

种族问题在这里的作用很重要。与此同时，种族主义和种族仇恨是这个区域内文化政治重要的一部分，因为它是南方人（包括小农场主）意识内容有效的构成部分。^⑨正如在今天，种族主义和种族政治使得南方的平民主义运动和这个联盟分裂开来。这使得人们互相对抗并



且掩盖了他们反抗占统治地位的经济集团的共同利益。^⑧我们可以看到,这样做的最终结果就是有限的改革和由保守主义和“中庸”的利益关系所控制的强大的州的形态。

其他的一些因素也分裂了平民主义和联盟力量,这种分裂使得主要的改革者将他们所提出的一些教育和社会问题转化为不由联盟内激烈的建议解决的问题而是通过“专家”的方法得到解决。

平民主义运动在 1892 年的挫败“打破了联盟的精神”。^⑨因为保持其具有大众基础的组织的地位越来越困难,它的成员在后来就很容易加入到 19 世纪后期和 20 世纪初期的教育改革运动当中。他们希望重建南方的学校,将其置于由有力的专家网络操纵的集权管理之下。这些专家由洛克菲勒及其他北方工业家所资助并受到许多南方工业家、对南方经济发展有兴趣的新兴中产阶级、大学学者和其他一部分人的热烈支持。这个联盟对于教育的信仰使很多它的成员开始支持他们早先会非常怀疑的政策。^⑩在这个过程中,他们也成为了历史互动机制中的一个要素,他们也主张将教育权利集中置于“专家”的统治之下。

“专家”的控制和管理有很多优点,同时看起来也很明智和稳健。因为它将责任从工业和政治人物手中转移出来,而这些人往往是问题的关键所在。它给了公众一个表达意见的机会(尽管是有限的)。尤为重要的是,它主要是关注州一级的层面,这样就尽可能从行使的权力当中去除了政治中的挥发因素。地方层面最容易产生改革的呼声,同时也是最容易产生反对意见的层面,从这个层面的脱离也就孤立了那些宣扬更加激进解决方案的团体。^⑪麦考密克(McCormick)就此说过,“获得了全州范围内对于改革的关注,对于政治——工业腐败的指责实际上增加了采纳保守主义解决方案的可能性”^⑫。

为什么会发生这样的事情呢?导致在南方产生集权的深层次的经济、政治和意识形态的原因是什么呢?这就要求我们再次审视教育以及符号控制的政治所发挥作用的大环境。

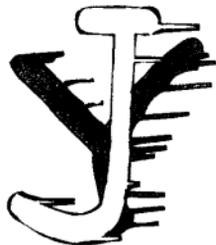


保守主义妥协的阶级和种族根源

我们需要理解的是,在19世纪晚期,存在一种多样化和工业化的地区趋势。除此之外,在南方还存在着只能被称之为殖民地经济的重要元素。其特征是在占统治地位的铁路、伐木业和矿业之外未被开发的资源,过剩的非技术性劳力以及提供低工资水平的工业以及来自外部的对于银行业和工业财富的控制。阶级愤恨和种族仇视也格外的强烈。^③无论在农场还是在城市,贫困状况都日益扩大。很多州的学校体系都得不到全面的发展以及很好的财政资助。这是一种在本质上不稳定而同时又很紧张的局面。这种局面会引起人们对于社会秩序、稳定以及在很多团体内的效率问题的关注。^④

正因为如此,在这个时期的南部,州日益被人们视为规章行为的来源以及新类型服务重要的提供者。^⑤在整个南部,提倡改进学校体系的改革者受到一种信念的影响,即创造一种使教育领袖摆脱软弱无力状态的情境非常重要。因为只有如此,这些人才不必屈从于来自选民和立法机构的压力,因为这些机构总不情愿为教育花大本钱^⑥或者他们会干涉本属于由专家们来决定的问题。

人们在一系列的设想中希望加强中央控制以“平衡”在南方非常强有力的地方自治的传统,这也把改革者们联系在了一起。第一,教育改革者们坚信他们的观点的正确性。他们作为个体的成功赋予了他们领导的权利。查尔斯·达布尼(Charles Dabney),教育改革十字军的领导人之一这样说过,“人民需要领导者给他们指引方向”^⑦。在西奥多·米切尔(Theodore Mitchell)引人注目的论述中,他说,改革者们“将公众舆论视为需要被塑造和完善的混沌体,他们需要说服这些人接受他们对于教育和学校教育的观点”^⑧。第二,他们的观点结合了一种创建“廉洁管辖”的进步承诺。这种管理没有受到丑闻和政治介入的污染,它同时也对社会控制负有责任。从内容和教学法上来说,公立学校的角色就是“创建一种广泛和有效的体系来对儿童进行训练,使他们养成遵守纪律的习惯和顺从的传统,从而形成一种社会秩序”。掷地有声



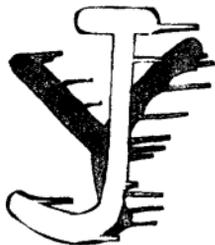
的道德和顺从的训练需要和第三种因素相结合：教育者的信念。即南方会在经济上有所增长的唯一可能是建立扩展的、有效的学校体系，但是这个体系需要从政治党派和政治运动中隔离开来。^②

这样做的目的是成为一个“民主的”社会，但却只是白人的民主社会。然而，在面对紧张和冲突的情况下试图保证白人之间的团结却没有将每一个白人都视为平等。很多富裕的、中产阶级的和白种的南方人，包括一大批改革者都对于他们试图帮助的人怀有极大的不信任。正因为如此，建立了一些“纯洁”教育管理和和其他服务的机制。与此同时，限制了决策过程中的参与，只包括了那些“作好准备做负责任公民的人”^③。州一级的专家可以超然于教育管理以及文本和课程的选择等繁复的及可导致腐败的政治程序之外，这清楚地表明了他们相对于他人而言是更“负责任的人”。

在南方不断改变的阶级结构之中，——“存在一个低迷的乡村和城市劳动阶级以及日益意识到社会调控和制约重要性的新兴中产阶级”——是这个等式中影响全局的因素。^④然而，我早先曾经暗示过，要求针对学校和文本集中权威的教育效率专家和改革者并没有忽视黑人群众。他们针对所谓“种族问题”的方式集合了家长作风，社会效率，指导行为以及为换取正在出现的新南方的价值观念而在一些学校实行的保护措施。这些价值观念包括：节俭，勤奋，“对于‘好的黑人’的个人尊重”以及持续的贡献。^⑤

当然，州与州之间也存在着差异。举例而言，得克萨斯的黑人人口较少，在其他南方各州盛行的腐败传统也比较少见。^⑥然而，非常清楚的是，民主党在20世纪头十年所颁行的改革条款的背后是对于拉美裔和黑人的关注。^⑦因此，在南方所进行的所有的改革运动之中，种族问题的潜流无疑在对于学校教育和文本进行集中控制的增长趋势中起到了非常重要的作用。

改革者对于白人和黑人的关注是等同的。对于更加具有自由主义思想的改革者而言，一个更为有效、有力的学校体系——由改革者和专家所组成——不仅对于“提升劣等种族”是关键所在，而且也有利于“自狭隘、不宽容和不公平的恶性影响之中挽救白人”。^⑧僵硬的种族分离



可以由州来得以保证并可以通过对教育和文本的规范和检查来得以孕育。最后,通过教育贫困的白人大众并向其传输“适宜的”道德准则和行为规范,他们会对黑人更加宽容。秩序和安宁将会获得优势地位。^⑧

所有的这一切并不都取决于阶级和种族的政治。性别政治在这里也起到一定的作用。尽管南方的白人妇女并不像其他地区的妇女一样强硬,这在一方面是因为家长制在南方的根深蒂固,她们同样积极地参与了寻求教育改革的运动并且也就一系列寻求社会正义的问题团结在了一起。一位妇女辛辣地指出,“在南方,我们不得不慢慢来。我们也许一开始并不会做很了不起的事,而且我们也不会做大事,但是,我们并没有泄气!”^⑨因此,很重要的一点是,教育十字军运动中的附加动力来自于妇女的参与。在很多中产阶级团体之中,白人妇女极大地参与到了包括禁酒令、妇女选举权和限制童工以及扩大教育等社会改革运动之中。^⑩这一切都要求州的功能的扩大。妇女运动最终在未来的几十年中使得州对于教育和文本的控制得到了加强并最终在妇女权力的自我形成过程中获得了巨大成就。^⑪

考虑到这些互相矛盾的阶级、种族和性别压力,在这个地区内的一党政治当中,南方很多州的民主党人日益开始接受源起于平民主义运动的观点,一个积极的国家的概念,即政府在促进增长以及稳定和保护环境的经济、文化和道德命脉时起到更加积极的作用。^⑫这些运动很容易与本章前半部分所提到的反对团体化和赞成规范的情绪相吻合。

我们可以理解农民和劳动阶层对于团体化趋势的攻击,但是这个趋势中也包括了小工场主,手工艺者,小商人以及支持对于大的商业运作进行公共规范的其他人,^⑬这样就在各种团体之间形成了更为复杂的社会联盟。得克萨斯就提供了这样一个复杂的社会联盟和意识形态的范例。导致这种现象的背景是在很多地区内要求产生更多州的规范和控制的运动。这同时也说明了在国家作为一个重新定义情境的行为者的情况下,地区差异和地区仇恨情绪起到了关键的作用。

如同其他南方各州一样,在得克萨斯为学校筹集资金也总是一个大问题。阶级、意识形态和种族差异使得这种情况更为复杂。这是一



个相对分散的系统,但是在其中还纠缠着诸如铁路、土地买卖和学校筹集资金等问题。事物的发展有利于教会和私立学校,然而留给公立学校的只有很少的资源。经过内战的浩劫之后,铁路和土地的经营状况变得毫无秩序。来自北方的改革者获得了控制州政府的更大权力,从而形成了一个更为集中的体系。

在这种情境之下,一位对于“南方的事业”持同情态度的评论家对于州委员会日益增长的权力如此作评:

来自北方的改革者在1881年建立了由一个州立的委员会和主管地方委员会的各校区所构成的独裁的、集权的学校体系。其指令来源于由35名督导师协助工作的州的学校管理者……有人捐赠土地为学校筹集资金,这笔资金由州立教育委员会所控制,流失的资金被重新分配,州从常规税收中所得的年收入的四分之一被作为专款使用……州立委员会将学校基金用来投资并根据法律进行分配,为控制学校而制定规范,考察和任命教师以及拟订学习课程和选择教科书。^⑥

这些集权倾向是由一位学校管理者来实现的。尽管他曾经在联邦军队中服过役,他却从未从事过教职。针对一系列保守主义的反对意见,他经常推翻校区的意见,任命巡视员,设立学校,任命教师以及选择教科书。在这些教科书当中,根据达布尼的早期记载,都是由“北方作者完成,他们的论述和观点经常会对南方人有所冒犯”。^⑦

不管达布尼对此的态度如何,毫无疑问的是,这个体系确实引起了很大的争议。很快,民主党控制下的州政府回归到一种更加地方性的管理和集资模式上来。在这种模式里,在19世纪70年代中期基本上不存在集中的指导。^⑧这很快导致了严重的经常性的针对政治偏袒、无能、效率低下和种族主义的争论和对抗。^⑨一种对于集权体系的回归又慢慢开始了。到了1900年左右,又产生了要求一种活跃的州政府的压力。

在得克萨斯,20世纪早期的主要关注点在于如何处理集团化的财



富以及最早先的公司是“外来的”(北方的)这一事实。资本的贪婪性和“外来”公司的影响还对其他事务有所关联。“外部”不仅通过北方的铁路、银行等控制了南方的经济,同时也产生了对于“外部”观点的愤怒——这种愤怒自内战时期就慢慢生成——这种愤怒也发泄在北方的出版商身上。这种愤怒不单单发自农场主联盟,许多别的团体也有此感触。现在影响银行业、食品业、药品业和其他众多领域进行规范的推动力最终在对教科书进行规范后获得了突破。^⑤

在得克萨斯,有组织的劳动者和农民联盟比在别处更有影响力。在20世纪初期,他们可以一起合作并力图使州政府支持他们的事业。对于加强的州政府权力的支持还来自职业团体和有组织的商人,他们的影响力也在日益加强。^⑥得克萨斯的改革,相对于其他南方各州而言,从很大程度上是表明了对于州政府在经济、地理和文化等方面广泛利益追求的回应。就是这种广泛性形成了更多对于州政府形成压力的团体的组成。得克萨斯的改革模式的特点就是“组织完善的城市中产阶级压力集团不时与农民、劳动者、商人或职业团体形成松散的协调关系”^⑦。这样,新出现的中产阶级团体就起到了重要的作用。州政府内选拔的专家就是从这批人当中产生的。对于扩展州政府在教育和其他领域内的干预的支持将会保证他们自身的流动性并且使他们在日益扩大的国家中占有巨大的利益。基于一系列矛盾的思潮的推动(利他主义、乐观主义、日益增长的经济机会、社会控制以及在一个不确定时代对于秩序和效率的追求),他们对于“专家”权威的构成提供了最大的支持。作为一个改革联盟的成员,他们在逐步出现的州官僚阶级内部权力的不断增长解释了得克萨斯对于文本的严厉控制的历史模式的形成。

政治家们对于这些问题当然不会视而不见。事实上,在很多州中,他们对于支持(和领导)反对公司的战役中所获取的优势有着非常敏锐的感觉。不管他们的承诺如何,不管这些是否值得赞美,很多州的政治家们都很具有“抓住最具活力的问题”的天赋。^⑧在20世纪的最初十年,建立管理性的委员会的要求快速增强。这种要求迅速越过了交通和商业的边界并延伸至其他诸如教育等领域。在这些关注的背景之



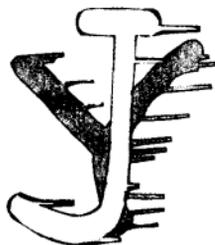
下,州政府日益承担了解决和管理冲突、商业行为和社会行为的功能。^⑤

然而,在这里我们要明白的一个问题是,许多南方的保守主义者害怕这种反对公司化的情绪会阻碍北方在此地区经济和文化的投资。问题的答案是,不是将北方的公司赶出去而是对其进行管理以帮助南方的经济发展。^⑥教育是经济发展和教科书的项目中的一部分——重新定义过的并且围绕南方的现实情况进行组织的,然而并非是明显的地区性的且具有现代化性质的主题——对于这样的进步是很关键的。

格兰瑟姆(Grantham)提供了在这种集权运动之后的意识形态趋势的最连贯的总结。那些最终将运动置于州控制之下的南方改革者们

都渴望建立一个更有秩序、凝聚力强的社团。他们坚信,这样一个社团是经济发展和物质进步的先决条件。它的实现有赖于社会的有效规范。这包括道德完善的商业行为和一个良好的政府,消除政治腐败、机械的政治行为、大公司的有害权力以及其他的一些特殊权益。这就意味着州政府的制约权力一定要得到扩展。为了道德价值的保存、社会机构的纯洁以及保护人们不受自身弱点所苦,社会控制都是不可或缺的。在这种迫切的改革要求之下是一条清晰的脉络,即个体的良心和对于道德的忧虑。南方的改革者们对于未来的前景充满信心,但是他们也从19世纪晚期弥漫于南方的紧张局面和冲突矛盾中受到警示,他们期待在南方建立范围明确的社团,在其中容纳以种族和阶级区分的社会同时又享有团结、凝聚力和稳定。^⑦

其结果就是我早先提到的一种和谐状态,一种历史性的妥协。在这种妥协之中,占统治地位的团体通过将对抗团体和被剥夺权利的团体的利益部分地归结于其领导之下而保存了其大部分的经济、政治和文化权利。^⑧自上而下的模式会产生更强的公共控制力。他们会为穷人、农民和工人提供新型的服务。他们会大规模地纯洁政府并且控制教育和文本以使其不受腐败的玷污并且还会大大地拓展学校教育。然



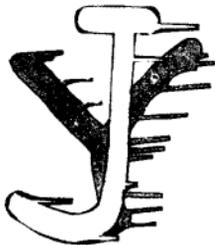
而,对于更具民主倾向的对经济、政治和教育机构的公共控制的运动,他们也会通过将其掌握在“专家”和精英们的手中而有效地削弱他们的影响。这种观点的很多要素,考虑到其正面和负面的可能性,可以在华盛顿的保守的民主党政府的中庸之道中得到体现。格兰瑟姆对于在这种和谐或者说妥协之下的政治作出了很好的总结。

这个妥协给我们留下了一些空间来寻求物质进步、效率、道德准则、社会秩序、一个富有生机的具有调节作用的州政府、社会正义、公共服务以及复活的南方社团。改革者们可以影响正好相反的保守主义者和平民主义者的不同观点。他们吸引了不同社会因素的支持,包括城市商业精英和具有向上趋势的城市团体。但是他们在19世纪90年代也受到来自各方的批评,在这个进步的岁月中,农业激进主义尽管势力较弱却有力地影响了那个时代的政治。它解释了反对公司化的情绪,党派纷争以及由此而引发的与道德有关的论战。在20世纪早期的社会背景之下,改革者们身负两种使命,一是现代化的倡导者,一是南方传统的守卫者。^⑤

这当中必然有进步。但是,这样的改革的主要特征还是:家长主义和阶级性的社会观,不信任南方广大人民群众的阶级意识,对于种族模式和种族主义的社会秩序的基本认同以及寻求由“公正的州政府”所保障的社会合意和社会稳定。^⑥州政府进行调整的政治在微观上就是南方作为一个整体的政治。

老问题的重现

我已经论述了州政府基于对官方知识的控制而形成的社会、意识形态和教育环境,以及州如何成为主要的重新设定情境的机构,但是,我们却不能假设州政府干涉的增长全部是面对他们应该解决的问题。协调是一种妥协。我在第二章论证过,他们在不同的层面上提供了暂时的“解决方案”,但是他们又总是在其他的层面大量产生深层次的冲

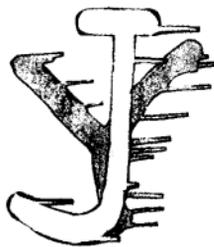


突,如在州的层面上,在日常生活中以及在有关学校知识政治的政策层面上。州的教科书的采纳政策在这里就是一个切题的例子。它在一方面确实建立了一种“专家”机制,部分地解决了南方复杂的有关阶级和种族的意识形态区别(就像今天一样,往往是在对统治集团有利的地位上),在另一方面,它也为旧矛盾以新的形式出现创造了一个场所。

人们经常会控诉政府的腐败和教科书出版商的贪婪,这些问题都构成了州政府进行控制的重要的教育内部的原因。即便在州政府进行控制之后,这种矛盾还是在全国范围内存在,特别是在关于专门知识和政治/经济的偏袒主义的问题之上。因此,20世纪30年代,埃德蒙森评论说,国内有很多认为存在能够“颠覆在教科书选择中的良好传统”⁸⁶的“有害影响”的人大都会与州的采用政策有所关联。如果一个在政治上的被任命者是一个外行,而他又可以直接或间接地影响公立学校教科书的选择并最终控制一大笔钱的走向时,发生“丑闻”的可能性将会增加。^②

这种形势并未使教科书出版商不知所措。很多出版商也意识到在许多最初的州采用模式之后的政治和经济因素。一位出版商在反思了州采用政策的历史之后说,书商们很久以来就想成就一些买卖,特别是在一些“学校将他们教科书的买卖都给了他们最青睐的书商”的地区。一些督导员和教育委员会“也不能与这种采用政策所带来的利润分配脱离关系”。在这个过程中,他们会求助于州政府的官员和议员们以确保这笔买卖可以做上五年。最后,州政府的采用政策就成型了。^③在这里,州政府的控制只是用来保证既得利益的一种机制并且排挤竞争。与此同时,它的本意却是为了保护学校不受此种活动的困扰。

原来置于地方性的地区、行政官员、教师以及后来的州教科书委员会之上的压力也被淡化了。即便在20世纪20年代,还盛行一种“诱惑性的贿赂”以确保某种教科书会被州委员会所采纳。这里,教科书代理商会雇佣一名知名的律师,他根植于这个州并试图对委员会成员施加影响。这些影响若是换成由出版商代表所施加则会被禁止。关于这些律师的很多浮出水面的报道都与委员会有着直接的联系。更为惊人的是,很多别的报道揭露了这些律师在政治上的重拳出击,他们对于某种



教科书得到采用的请求有时很难拒绝,这或者是因为“任人唯亲”,或者是因为他们对于采纳委员会或他们的代理人的厚颜无耻的政治或人身威胁。^⑤

出版商当然会对这种批评作出回应。尽管他们也承认在教科书的出版过程中存在腐败,但是他们说这种情况已经大大好转了。尽管对于现今存在的州采纳政策并不是完全赞同,但是他们也不想回归到那个完全没有约束的体系中去。他们反驳那些将罪过都归咎于出版商的人的主要论证在于,批评家们没有认清事物的原委并非是出版商对于 87 利润的渴求,而是地方商业为寻求统一的采用政策的利润动机。

我们并不能在那些教育先进的州中发现统一的采用政策而是在那些距离中心供应源遥远的州中。启动这些州采纳政策的法律往往是出于州首府对于在该州进行教科书销售的利润渴求。这意味着小学生将会为此多支付 10%,而这些钱都到了那些并无存在必要的中间人手中。^⑥

这个评论之所以吸引人是因为它指出了在针对官方知识时州政府权力的多重使用。这个妥协产生在新旧精英之间、新兴中产阶级中产生的专家以及如同农民联盟这样的平民运动力量之中。许多内因和外因结合起来对于教育政策和实践产生了诸多影响。但是,不管怎么说,在这一系列复杂的关系以及控制性的州政府的力量增长中,“财神”再次从后门走到我们眼前。就这样,冲突和进一步的州的控制的种子再次播种下来。

结 论

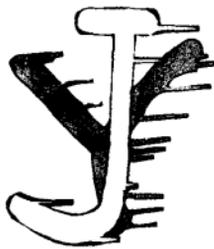
在本章中,我探讨了一个貌似简单的问题:为什么发生在南方?是什么使得这个地区更加倾向于接受以州为中心的对于教科书以及教育的管理和控制?是什么使得这个国家中向来保守的地区在官方知识的政治和关于教科书的政治经济方面如此强大?为了回答这些问题,我



有意识地将我们的侧重点放在大的社会运动的背景之下，探讨了使南方有异于其他地区的经济、政治和意识形态力量而不是由一些教育者提供的内部的出于教育的理由。^⑨我并非认为这些内因无足轻重。然而，如果脱离了大的社会运动背景，脱离了强大的种族、阶级内部和阶级之间的问题和斗争，内部原因就不值一提。对于州政府对教育的控制和重构情境的理由并不能独立存在，它既不能脱离于大的社会背景之中的矛盾冲突，也不能脱离于以权力集团可以接受的条件来解决这些问题的企图。

尽管我已经强调了在南方产生集中倾向的历史因素的复杂关联，但是这个问题吸引我们的不应当只是因为它是这个国家中教育控制的成长历史中一个引人入胜的部分。这个故事还对于那些对官方知识和教育政策的政治有兴趣的人有更大的意义。创造变化的人是那些自上而下或自下而上所引发的大规模的社会运动以及有组织的团体。州政府的控制和调整的产生是起源于社会变动的复杂政治。这其中的有组织的社会运动和联盟在过去和现在都很关键。如若不然，“财神”就不会受到控制。改变我们现在所拥有的无疑也需要同样的条件。我们早先也已经看到，这一点是右派早已清楚地意识到的。

事物如何成为“官方知识”总是一个政治过程。如果我们能够理解这种官方知识的最初载体——教科书——是如何变成今天这个样子以及我们想要理解如何改变它，我们就不能忽视社会运动的历史性政治。历史并不总是停留在过去，特别是当我们依赖于政府来对于保守主义作出反应的时候。当我们在下一章分析到最近右派取得的胜利时，这种认识也就显得格外迫切。因为他们所取得的胜利已经开始规避州采用政策的政治和管理。因为有的时候，统治集团意识到要绕过国家的管理而不是加强其控制的形式才可以将更多的人笼络到其意识形态的保护伞之下。



第五章

制造被动观众：第一频道和 文本的政治经济功能

简介

将近二十年前，批判性教育领域内的一些人就说过，那些在美国掌握了教育的运动不久将越过国界，成为很多其他国家内的标准。这些运动中包括低能耗的、机械工业化的负责系统，对于课程和教学法的严格控制，复杂的教师技能培训机制以及经济化推理和教育实践之间日益密切的关联。^①我们还可以举出更多的例子。我注意到这些预言还没有被证实是错误的，但是这并不能让我感到高兴。当然，各国内部的政治、经济和意识形态状况以及教育传统和权力的平衡已经调和了这些运动并且形成了特定的配置。这使得他们不再是其原始动机的一丝不差的反映。但是，不管我们的分析多么具体和天衣无缝，我们也不能忽视已经发生的国际变化。

在《教师和文本》这本书^②以及本书的介绍章节中，我说过我们的语言已经可以说是“腾空而飞”。我们变得非常的抽象，非常理论化，我们几乎忽略了关于学校内的课程、教学和评估等日常现实以及围绕其切实的政策和实践的斗争。因为这个原因，我投入了大量精力来分析世界上众多国家的课程——教科书——以及它作为在教育机构中使用⁹⁰的商品，其生产的社会文化基础。在那本书和本书的第三、四章中，我着手开始回答文本为什么以及怎样成为占统治地位的、官方认可的合



法知识；在出版企业、州和学校之间的物质和意识形态关系如何以及为什么会使文本在右派复兴之时具有这样的形式、内容和力量。^③

然而，教科书并不是学校中被赋予官方许可的唯一“文本”。在我们的这个时代中，我们被告知学生根本不了解他们周围的世界，他们也无法履行其作为“公民和工人”所应负担的责任，这也是学校——连同资本方、国家、许多教育者和社团成员——希望学生对世界产生认知的的原因。在美国，他们为此所做的就是接受学校作为利益竞争的场所。新型的“文本”在改变传统学校教育的过程中起到了关键的作用。

在本章，我回归到了现在。我分析了我认为是新的一种的改变。伴随着最近的私有化计划的增长，公司对于学校的控制和投资以及工业和学校之间的合作的可能是并不为人所知的因素，然而它却是一种新的事物的前兆。我指的是一种特殊的“文本”，一种被称为是“第一频道”的现象。它是一种商业运作的电视新闻节目，已经在全美的数千家学校得到播放。关于它的描述非常简单：十分钟的国际和国内新闻加上原创于惠特尔通讯公司的巧妙广告，这是全美最大的为“被动观众”制作材料的出版商，但是现在它属于举债经营的 K-III 通讯公司。尽管这种描述非常简单，其含义却非常深远。

当然，这些“新闻”不会改变整个教育。它不会自动地将学生转变成成为“信息全面的公民”而使得他们作为不再蒙昧的参与者在这个所谓的多元文明社会中各司其职。但这种想法在当今对于更加有知识（更有纪律性和更富有竞争力）的公民需求的讨论中占有很大的比重。这却是第一频道所预示的东西——官方赞助的领域将学校运作内容让位于商业化的赞助和组织——这是一个巨大的改变。为了理解这一点，我们需要将第一频道放到其经济、政治和意识形态的背景之下进行研究。

税收与电视

91

我们进入了一个在教育上的逆动时期。我们的教育机构被视为是失败的。高的辍学率，“功能性的读写能力”的下降，^④缺乏标准和纪



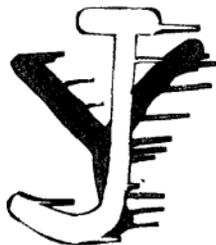
律,没有教授“真正的知识”,标准化测试的糟糕成绩以及别的更多的一——所有的一切指控都针对着学校。我们被告知,所有的这一切都导致了经济效率的降低,失业,贫困,失去国际竞争力以及其他的后果。如果回归到“共同文化”,使学校变得更加富有效率 and 竞争力,对于私有化的原动力(“财神”)的态度更加开放,则可以解决我们现在存在的问题。^⑤

如同我在早先说明的那样,这是对于人人平等主义的标准和价值观念的一种攻击。尽管隐藏在评论家的如簧巧舌之中,从本质上来说,文化和政治上的“过度民主”被视为“我们”的经济和文化不断下滑的主要原因。^⑥

众所周知,保守主义的复兴不单单出现在美国。在英国、澳大利亚以及其他很多国家,类似的趋势都非常明显。在撒切尔政府内任职的教育和科学大臣肯尼思·贝克(Kenneth Baker)对于这种后果的波及范围有非常清楚的认识。他在分析了十年中右派政府的努力之后于1988年作出论断:“人人平等主义的时代结束了。”^⑦他这样说并不带否定意义,而是出于肯定的态度。

对于人人平等主义观点的威胁从来也没有很明确地表露出来,因为它总是隐藏在不断改进的标准和质量的类似评判之中。而整个的教育体系则被视为处于下降之中——我们还没有说它处于危机之中。^⑧这一点特别体现在惠特尔通讯公司一整套的“改革举措”的例子。这包括第一频道及其最近建立一个全国范围内的私立学校连锁的建议。

我们应该在这种保守主义逆动的背景下来审视第一频道。它被视为“一种改革”的地位以及它在很多学校内得到接受应该被理解为大的保守主义运动中的部分体现。它的影响不仅体现在教育上,也体现在社会的各个方面。^⑨影响之一就是改变我们对于学校在这个社会中应处地位的认识。这意味着学校教育的机会和产生的等同日益被视为是一种税收剥夺,而不是一种公众权利。我们可以看到,公立学校教育——除非其定位在迎合现在占优势地位的保守主义的目标之上——则其在经济和意识形态上就太昂贵了,^⑩在里根和布什当政岁月中的经济灾难之后,这种情况在民主党当政时期可能还要继续。



在美国,这种对于学校教育的不断变化的观念的主要影响之一就是许多州都不得不对教育投资作“巨大的削减”。因为税收不断下降而且公众对于教育的支持也在减少。这就使得联邦和州对于地方学区的资助——对于很多贫困的学区而言这种资助从未足够——越来越无法完成既定计划,如特殊需求儿童的课堂或者是那些不讲英语的儿童的课堂。这意味着他们几乎不可能完成州和联邦政府指定的健康和废除种族待遇差别的计划项目。更不用说其他的需求了。^①

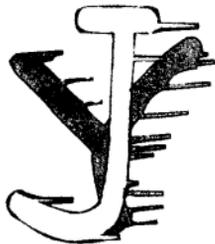
造成这种局面的原因之一就是由商业和企业引发的竞争激烈的经济形势。他们自认为要降低成本、削减预算(经常不去理会这样会引发的社会后果),这就使得很多公司对于州和地方施加压力,削减税收。这样,“用于公众教育的资金就减少了”^②。这种免税措施完全不是新生事物。然而,在竞争日益加剧的情况下,公司发现在由资本流动决定一切的情境下,州和地方都非常害怕商业转移到其他的地方去,这种减免就“急剧地增加了”^③。

州、市和县政府“进行了一揽子的举措,包括销售和财产税的减免,新设备的免税,培训新员工的减税以及用于学校改善的减税”。在其他的一些州有更多的一些优惠。例如在佛罗里达,公司甚至可以在燃料消费上免税。^④

这已经成为一个高度政治化的领域。在华盛顿州举行的教师罢工中,他们在其不满的名单上明确提出了消除对于公司性减税的要求。在克里夫兰,学校体系每年都面对着三千四百万美元的亏空。校方对法庭进行了控诉,其中包括以“经济发展为名”给予企业的减税政策给学校带来了毁灭性的后果。^⑤

围绕这种减税和完全免除的问题相对于企业界对于学校日趋凋敝的批评而言是很强大的。与之相对的是工商界已经展开了高度宣传性的对于特定学校和计划的赠与活动。^⑥这些赠与将增加商界在某些公众人物眼中的可信性。然而很清楚的是,在这些公开操作中涉及到的金钱数量远不及那些应该缴纳的税收。这些结果都可以清楚地体现在美国的课堂之中。

在很多赤贫学区之中,财政危机的严重程度体现在教科书的使用



上。它们会被一直使用到破烂不堪。地下室、密室、体育馆以及其他可“利用”空间都被用作教学。教师们被解聘,有同样遭遇的还有那些咨询员以及包括学校护士在内的支持人员。艺术和外国语的项目下马。⁹³ 93
 课外活动——从体育活动到更加具有社会性和学术性的活动——遭到了严重的删减。在一些城镇,经济问题是如此严重,以至于学校无法保证在一个学年内的开放。^①

一位东海岸学区的督导员很坦率地总结了形势:“我认为这简直糟透了。”面对关键项目的更多削减,他总结说,“似乎没有人在乎。他们只是说,‘削减开支’。”马萨诸塞州教育部部长小哈罗德·雷诺兹(Harold Reynolds, Jr)对此感慨说,“我们确实处在一种灾难性的情况之下”^②。

在这种财政危机的状况之下——这种情况甚至波及到一些经济发达的地区——即便是那些知道公司赠与永远不能与在“税收交易”中失去的金钱数量持平的学校系统也会因为需要而去寻求他们可以得到的任何援助。与惠特尔通讯公司签订一个合同在这里就看起来很有吸引力。

签订的合同要求学校接受“免费”设备——一个卫星接收器,两个VCR和每个教室大约一台彩色电视接收器——这些就会使他们接受到广播节目。与此同时,学校必须保证,至少90%的学生要收看到90%的节目。^③学生必须在每一个学校日内观看这十分钟的“新闻”和两分钟的广告,为期三到五年。这作为合同协议的一部分。^④

尽管富于争议,第一频道还是有着逐渐壮大的支持者。在得克萨斯,已有超过700家学校与惠特尔通讯公司签订了合约。一家加利福尼亚的学校在面对州教育当局警告对于参加这个网络的学校抽离州基金之时投票赞成恢复第一频道。^⑤

“免费”的设备和它的内容(“新闻”)是大多数的教育者、社团成员和商业界认为极其重要的。这种组合就使它很难被拒绝。结合了惠特尔通讯公司咄咄逼人的广告攻势(它将第一频道描述成转变停滞、官僚的教育系统的一个关键组成部分,而在这样的一个体系中,学生将对“真实的世界”毫无准备),学校领导会相信,让他们的学生成为“被动观



众”^②并不是一个不好的交易。惠特尔通讯公司的这个战略取得了部分的胜利。这体现在以下的这个事实，即尽管纽约、加利福尼亚、罗德岛和北卡罗来纳州这些地区已经禁止、管理和约束了它的使用，到1991年6月，还是有近九千家中学和高中同意每天播放第一频道版的“新闻”^③。时至今日，惠特尔通讯公司宣称它已与超过11500家学校签订了合同。

经济危机，认为公立学校教育处于极度困扰之中，感到学生没有学到可以使他们具有竞争力的知识，所有的这些创造了第一频道可以被接受的情境。特别是在右派霸道地改变了我们关于教育和其他一切公共事务的话语权的前提下。许多教育家可以看出，这不仅是一种在设备、“新闻”和广告观众之间正当的物物交换，也成为了显示商业如何与教育互相合作的一种合理的改革形式。第一频道的执行编辑以及《财富与金钱》杂志的前管理编辑威廉·鲁凯泽(William Rukeyser)这样来评论这件事：第一频道是“针对商业和教育之间‘富于活力的伙伴关系’的可行性的测试”^④。

创造被动观众

如果我们只是将注意力集中到教育内部的事务，那么我们会错过很多在这里发生的事情。我们应该将我们的分析归结为一个简单的事实。即我们在这里探讨的事情最终是一种交易。^⑤

克里斯·惠特尔(Chris Whittle)于1970年创立了惠特尔通讯公司(Whittle Communications)。其最初目标总是我所说的被动观众，例如在医生办公室内等待的病人。其形式与第一频道相似的是，惠特尔通讯公司为那些病人准备免费阅读的材料，但是其前提是医生要保证在候诊区不会出现别的杂志。同样的事情还包括贴在墙上的与健康问题相关的招贴画。这是基于“有大把时间”的人们会自然地去阅读手边能够找到的材料，包括挂在墙上的东西。当然，广告是所有的这些材料中的一个重要组成部分。

1976年，惠特尔通讯公司的总收入是300万美元。到了1989年，



第一频道的试验计划一开始就为其带来 1.52 亿美元的新高收入。在正式实施之后,其收入跃入 1991 年 6 月的 2.1 亿美元。^⑤

在第一频道的试验项目结束之后,惠特尔通讯公司已经满怀野心,而它也有资本如此。其代表在全国范围内大肆网罗学校。其目标是到 1990 年 3 月与 1000 家学校签约,到 1992 年达到 8000 家。到 1991 年,其签约数目远远超过了目标。^⑥

惠特尔通讯公司的发言人说,这意味着最初的支出达到了大约 2 亿美元。要赢利的话,企业每年需要收入 8500 万美元到 1 亿美元。到 1989 年 10 月,惠特尔通讯公司卖出了价值 1.49 亿美元、为期三至四年的广告。1990 年的份额为 5100 万美元。考虑 95 到这些数字,我们可以看到 ESPN 电视网(只播放体育节目)在其第一年只卖出了 1000 万美元的广告,而 CNN 只有 2400 万美元。^⑦

第一频道的快速上升确实很惊人。经过了两年的发展,到 1990 年 3 月,它就在全美范围内运作。到 1991 年 6 月,它就涉及到了 47 个州的 8700 家学校,还包括了哥伦比亚特区。它的观众包括了 540 万学生。到那时,其波及范围已覆盖了全国三分之一的 13—18 岁的人口,^⑧诚如我所说的,这种增长还在继续。

惠特尔通讯公司很清楚地认识到财政危机的实际情况以及它如何通过游说对其加以利用。在谈到第一频道在为学校提供新闻上与其他机构的不同,一位惠特尔通讯公司的发言人非常简练地总结说,使第一频道区别于其他的只有一个字:“设备。”没有别的任何人“为在课堂中接收和使用他们的节目提供设备。其他的机构可以提供高质量的节目,但这就好像空有好多汽油而没有汽车。要达到任何目标都必须有这两样东西”^⑨。

但是,这要比它看起来的复杂。被动观众的概念还包括不仅是学生成为了广告商的商品,连卫星天线也只能专门为第一频道服务而不能接收其他的节目。从本质上讲,在试点项目之后——即在提供“免费



的硬件”之后——惠特尔通讯公司只是提供了免费的安装和使用而不是所有权。这只是一个卫星碟片和几个电视监测器而已。^⑤如果合同得不到延续，则设备也就没有了。

运用财政危机的说法作为一个幌子被证明是非常有效的，即使我们认识到设备这种“礼物”并不像它看起来那样。但是这种瞒天过海的策略并不完全包括惠特尔通讯公司是如何通过很多人的恐惧而运用意识形态的方式进行运作的。

为了达成其经济目标，惠特尔通讯公司在将其利害关系与当今的“教育危机”中所产生的意识形态上的紧张和冲突相联系时就变得更加小心翼翼。惠特尔通讯公司的广告策略利用了读写危机的特别构筑。学生并不完全了解他们所置身的世界以及如何有效地参与到民主社会之中。因此，一个广告就举了一个学生认为杰西·杰克逊(Jesse Jackson)是一个棒球运动员而硅谷的芯片是一种快餐的例子。^⑥

惠特尔通讯公司不断地制造学生被严重误导的感觉，其攻击对象是当今学校中的文本和教学方法。在其他一些推广第一频道的材料中，它被认为是一种解决问题的可行性方法。例如，有很多中学生认为“哥伦比亚特区是一个中美洲国家而切尔诺贝尔是切尔的全名”^⑦。因此，与此同时，商界和教育界应该形成一种伙伴关系，“在其中，每一方都会得到直接的和迅速的利益”^⑧。

这种结合教育协助和利益追求的策略是商界不曾放弃的。广告机构也很迅速地认识到了“对世界的无知”和产品利益之间的联系。很多广告监制都这样评论第一频道，说其作为一种“媒体设备”，是一种“能够接触到很难企及的观众的有趣媒体”。“学生在接受美国和世界地理测试时，不仅不知道他们国家的国会山是什么，他们的参议员是谁而且会认为加尔各达是全国橄榄球联盟的一支队伍。如果这可以对教育有所帮助而且可以以一种有趣和有意义的方式来传播事实，那么我不知道为什么教育家们不认可它。”尽管有这些说法，广告商们看好第一频道的主要原因非常明确地由一位广告执行官指出：“第一频道提供了一个绝佳的定向机会”^⑨。

这是一个赢利的策略体现在广告的收益上。1991年中期，在第一



频道上一个 30 秒的广告售价大约在 12 万美元左右。随着更多的学校接受这个节目则其价格就会随之上升。现实地说,这个数字是那些收视率最高、黄金时间的新闻节目所带广告价格的两倍。这是一个赢利的策略还体现在惠特尔通讯公司自己的话里。“在我们所做的一切之下——是定位准确的、高影响力的专营的媒体体系的理念——以家庭为基础的媒体作为传送广告信息的环境其影响已经极大地下降了。以区域为基础的方式将会帮助你达到目标”⁹⁸。

围绕这些的依然是对于为那些不能负担的学校提供内容和物质的公众认可。为此,惠特尔通讯公司指出用于“防御”的开支是用于教育开支的 10 倍。与此同时,在很多州中每年用于教科书的花费低至每个学生 20 美元。一个发言人如是说,“必须有人来为教育付账单,广告是最直接的方式”⁹⁹。

注意这里发生了什么。资本卷入降低税收的激烈斗争之中并且还加入到对于学校的政治、经济和意识形态的协同攻击中,¹⁰⁰与此同时,惠特尔通讯公司以及它的支持者还可以兜售他们的一揽子改革措施,其根据是商界——通过广告形式的支付——将会为对美国学生加强公民教育进行投入。这里的自相矛盾是显而易见的。

在这个过程中,不仅是学校日益融入由供求“法则”和资本积聚的“准绳”所控制的市场中,而且学生也变成了商品。他们也被作为“市场机会的目标”被买卖给大的公司。当然,学校经常会被置于经济上占优势的团体的强大压力之下。在课程的层面上,如同我在第四章阐述的那样,大批的教科书出版商总是将学校和学生视为能够获得利润的场所。然而在希望教育体系更长于“生产人力资本”或购买课堂使用的教科书和材料方面和将学生作为潜在的顾客进行买卖二者之间存在巨大的质的差异。

文化政治学

在前一部分中,我已经部分地描绘了第一频道的政治经济功能。我已经切实地论述了其广泛运用于经济、意识形态和权力关系危机中



的策略并且说明了为什么如此多的学校争相与惠特尔通讯公司签订了和约。然而,这些学校现在已合法地被广告所覆盖并不应该使我们无所作为。在面向教室播放的内容和形式上以及学生和教师如何处理这些问题上涉及到一个文化政治的问题。财政危机以及在其上存在的斗争的经济学指向着围绕第一频道的发展的物质情况。这些情况只是理查德·约翰逊(Richard Johnson)称之为文化生产圈的一部分,即生产商品本身。^⑧生产的其他方面——意义的生产和基于此的斗争——是这个过程中非常重要的因素。这个问题使我们对于第一频道的分析变得困难。

在这里,我们需要进行操作的平台努力寻求对于意义的产生和传播的深层洞察力。它聚焦于这些意义和他们的组织在社会结构和这些社团的主题的有意识和无意识的结构是如何发挥作用的。因此,这种文化研究是关于“与社会系统有关的意义的连续作用”以及那些巩固和维护并搅乱那种体系的问题。^⑨

校内外的电视都卷入了关于意义的斗争之中。像教科书一样,电视不仅仅是作为一个透明的媒介向教室或起居室来反射或传递关于“现实”世界的“信息”。^⑩总而言之,我们需要调查电视语言的多个方面来理解这一点。结合了各个方面就会使我们更好地了解为什么电视语言和意义能够有政治层面的意义并且使之与一个文化占优势的生产、传播和保持权力相关联。^⑪

第一,我们需要分析“电视如何构筑世界的图像以及它如何定义所谓的真实”。这会使我们明白“它如何掩盖它的论证过程以使观众的注意力集中在播放的内容而不是播放的方式上”。

第二,我们需要走第二步来“将这些意义在观看内容上理论化”。总之,这一步会帮助我们验证媒体在帮助建设主观主义和自觉意识的意识形态工作。^⑫

第三,我们必须将这种意识形态的工作与电视语言技巧的广泛的形式和模式结合起来。即,我们将“那些电视的形式和主题与权力在我们的社会体系中的分布和施行结合起来”^⑬。

第四,如同我在第三章所讲的那样,我们需要仔细审查经过妥协的



和相反的电视“阅读”，而由此脱离原来的关于电视和“文本”的认识，不再认为他们是封闭的，是占统治地位的意识可以自动地对其读者施加影响的领域。^⑤使得电视接受有可能不是受到期待的意义和阅读策略的空间存在于哪里呢？^⑥问题不是电视的“效果”，而是“作为一个多元的潜在意识载体与观众的社会生活相联系，一个特定的电视应该如何作为”？观众的积极阅读所创造的“电视文本”是怎样的？建立常识的过程是如何运作的？^⑦

限于篇幅，我不能在此完成所有的分析。但是我可以说明第一频道在保守主义复兴的大环境下的更加复杂的文化理解。我应该先从“新闻”如何从广泛的含义上构建世界的形象分析。

做 新 闻

现在我们可以说这是一个真理，即文化行为不仅仅来源于业已存在的社会秩序或反映了这种秩序，他们也是这种社会秩序中重要的组成部分。因此，“事实”就形成了，通过“符号形式的建设、理解和运用”得以建立。^⑧单纯地从展现在公众眼前的符号形式来推断效果是愚蠢 99 的，忽视了统治像新闻这样的符号生产的说明性模式是如何“在读者和观众之间生成特定的假设，形象和联想”也是同样愚蠢的。^⑨

媒体中的意义既是不不断变化又是有一定之规的。它是可变的是因为真实的人会在与媒体的互动中主动地参与、打断和创造意义。它受到社会、经济和政治传统的制约。这限制了可以探讨和播放的内容以及谁可以谈论及播放这些内容。^⑩

很多人对于第一频道夹带广告都提出了质疑。从我的论述中也可以看出我对此也深表关切。然而，新闻本身也构成了一个问题。什么将会被“报道”？谁的新闻？在何种意识形态保护伞之下？新闻的标准是什么，这些将会使我们对第一频道的这些趋势的连续性提高警惕，我们看它的节目越多，这种连续性就越明显。

在前面的分析中，我们说到了学校中课程形式的意识形态方面的重要性。^⑪同样重要的是对于更全面地理解“新闻”做了什么至关重要



的电视新闻的组织形式。贾米森(Jamieson)和坎贝尔(Campbell)对此如是说:

故事就是故事。新闻报道、特别是电视新闻报道很有可能被塑造成描述性—戏剧性的模式。这种模式不仅使不同的数据相互连贯而且这也是强调行为、戏剧化矛盾和冲突的很自然的模式。即便是在印刷时代的传统模式——从较为重要的到较为次要的事实——一条新闻可能以定位于问题的行为开始,其发展是对于逐渐升级的矛盾和斗争的陈述——结果则是一种建议性的或者预测性的解决方案。这种模式也占据了电视新闻的篇幅。这在报道单一的、戏剧化的事件时是非常合适的。当然还包括推广人物(被引用到的发言人),聚焦行为以及报道新奇的、令人兴奋的事件。相反地,它不适合去报道一种观点,一种理念或者是一个过程。^⑤

因此,新闻采取何种形式非常关键。同等重要的是内容本身。因为内容和其与新闻故事的陈述性形式互动的方式是构建一种“可被理解的现实”的关键组成部分。在我的分析中,我们必须仔细审视二者来观察他们是如何运作的。

我们看待事物的方式会使事情有所不同。我可以举个例子。我们现在已经很习惯看到灾难性的图片,成千上万的人死于暴风雨、干旱或者是别的灾害。我们被告知要把这一切当作“自然”灾害。但是这是否是理解情况的合理方式,或者,这是否是一种范畴错误?

以南美洲发生的巨大的泥石流为例,暴雨冲刷山体,房屋倒塌,无数人死于非命。对于这一事件的进一步研究表明这与自然毫无关系。¹⁰⁰ 每一年都会有暴雨,每一年都会有人死亡。在这一年,整个的一面山体滑坡,“只有”居住在那里的人丧了命。没有一个住在山谷里——安全和肥沃的土地——的人丧命。贫困的家庭被迫生活在危险的山坡上。这是他们唯一可以找到的用以勉强维生的地方。他们涌到这一片土地上,不是因为他们想这样而是因为贫困,是因为历史遗留的、完全不公正的土地所有权体制。



因此,问题不是每年都有的暴雨——一种“自然的”现象——而是允许极小部分的人来控制那个地区绝大多数人的生计问题的经济结构。我们应该注意,这种对于事情的不同理解需要一种不同的行为方式。我们不应该仅仅是派送紧急援助来帮助暴雨的受害者,我们需要着手于大规模的重新分配土地的计来使之变得更加平等。

“新闻”在电视上以其自己的方式得以构建,在这个前提下,教师和学生具备理解这一点的能力,来拆解和重新构建“新闻”是非常重要的。新闻的构建往往打破常规的生活被认为是“平常的无风无浪,遵循秩序和法律以及和谐的”^⑧。如果现实不是这样的,则它需要是这样的。这样的一系列准则不是描述性的而在本质上是规定性的。^⑨他们通过代表“一种我们的社会生活应该是怎样的而不是事实上是怎样的认识”体现了统治团体的价值观和信念。^⑩这对于我们看待其他国家中人民的视角有着重大的影响。

约翰·菲斯克在分析新闻报道“第三世界”国家所采取的方法时明确地谈到了他的观点。

那些使这种理念性的策略得以实现的未言明的意识形态标准是属于我们的社会的。在这个世界的其他地方所发生的负面事件并不与这些标准有着相同的关联,因此它的解读方式就可以不同。在西方的新闻中,第三世界国家通常会被描述成为饥饿和自然灾害频仍之地,社会革命不断而且政治腐败。这些事件没有被视为干扰了他们的社会准则而是肯定了我们的。肯定了在我们中间占统治地位的意识,即西方的民主为每个人提供了生活的基本准则,它是稳定的并且处于良好的和诚实的掌控之下。如果那些准则的偏差在我们的国家中出现,则他们会被准确描述成出于这种准则的一种变体。而如果是在第三世界国家,出现这种情况就会被说成是他们的准则,与我们的大不相同。在西方新闻媒体的眼中,第三世界是一个充满自然灾害和政治灾害的地方。^⑪

因此,学生和教师从“新闻”中得到了什么是很重要的。它没有放



慢将商业行为融入学校中的步伐,而是对其进行了补充。新闻经常是“坏的”。“好的新闻就对其进行补偿,将其说成对准则的一种偏离,今天的社会是如何组织的。”这种规范的假设是未被言明的,这一事实可以被称为是学生会看到的新闻的隐藏的课程,这将会使它变得更加有力。^⑥

我所引用的“自然”灾害的例子并不是偶然的。电视新闻总是聚焦于犯罪、丑闻和灾害之上。^⑦它是如何做到这一点以及由谁来定义怎样才能被称之为犯罪、丑闻和灾害是至关重要的。我们开始先来看一下听到的是谁的声音以及他们是怎样组织起来的。因为我们知道,电视对于其播放的“声音”的选择可不是一般的。

比方说,生产线和政府工作人员一直以来几乎都不会出现在网络和地方新闻的报道之下。在重大的问题上,我们更多地会看到资方的立场而不是劳方的观点。^⑧这说明了在理解上最重要的一点,即我们不仅要看新闻里有什么,而且要想新闻里没有报道什么,即电视新闻里空缺的存在。

如果我们只是举一个例子——人们如何对待失业——我们可以清楚地看到这一点。这类报道中摄像机上通常会出现的是那些失业的人,从本质上说他们并没有发言权。他们只是视觉上的一个背景,用来证明故事的“真实性”。而真正发言的是那些“权威人士”。这些“主要的解释者”大多是失业者所在机构的总裁或其他人员,亦或是其他政府官员。^⑨

在最近关于失业的新闻分析中我们可以看出,绝大多数是从语言和视觉的(关闭的工厂,闲置的大烟囱等)两种形式上报道关于工业企业的劳动者而未涉及服务业。很少的报道是关于服务行业的。包括秘书、信息程序员以及政府工作人员,即便他们的地位比较高。另外还有更少的是关于黑人失业状况的报道(不足百分之五)及妇女就业情况减少的报道(不足百分之一)。^⑩

只有相对小部分的报道包含了部分关于失业的解释。造成这一点的部分原因是电视新闻总是会要求出现结果而不是造成结果的原因。另外,一个直观的解释(误导性的政策,资方对劳方的有意约束等)将会



使媒体背负具有偏见的骂名。

然而,即使没有公开的解释,在这种对待之下还存在着一些不连续的主题。占统治地位的主题是“这是一个严峻的时代”。个体或团体被描述成处于胁迫之下,不能够找到工作;这种情况在本质上是**没有原因的** 102。没有人类行为体,没有哪个团体在背后操纵着这种形势或者为此应该负责任。个体和团体是现实情况的受害者。但是,时代是可以变化的。危机必将过去,情况很快就会好转。所有这些悲观或乐观的趋势——都是在我们的控制之外的事物“自然的”进展。^⑤

即使是这样,这个主题在新闻广播中也采取了多种形式以使之产生多种解读方式。社会被视为既是体贴的又是不体贴的,既是公平的又是不公平的,科技上是进步的或者正在进入一个急剧下降的阶段。^⑥他们推广的是占统治地位的材料。尽管其形式并不是具有连贯性的,有些人还是坚持认为媒体只是反映了一种占统治地位的意识形态。然而,围绕‘主要的解释者’的观点的许多解释和主题清楚地限制了政治效力的意识。^⑦是的,“这是一个艰难的时代”,但是我们还是掌握着其产出的原因和答案。人们意识到了意识形态的矛盾,但是他们的解决是在有利于统治阶级的层面上完成的。

在新闻上所体现的国内部分的方式由第一频道紧随其后,当然在这之前我们看了很多例子。关于第一频道的一个批评就是,学生不仅不理解那些重要的国内事件,在这个国际经济竞争激烈的情况下,如果他们不同样了解“世界”,他们也不可能成为“世界公民”。如何了解世界的意义就更加重大。从理念和地理上来说,这都是一个复杂的问题。从以下的三个区域——非洲、拉美和东欧(在这种情况下,波兰)——我们可以看到从总体而言新闻播报是如何创造意义的。而第一频道又在此基础上树立了自己的模式。

建立另外的

如同乔·埃伦·费尔(Jo Ellen Fair)所说,“少数”群体和“少数”文化总是被媒体忽略的部分。除非他们做出了被认为是暴力的或对抗



性的活动。^⑤从本质上而言,在没有对黑人和非裔美国人作其他描述的情况下,新闻似乎在暗示暴力是“黑人文化的通病”(还记得我的儿子和在操场上的争斗吗),因此这也就是一种“自然”的现象。^⑥人们提到了黑人,但是“黑人”是什么样的霸权的话语权之内的东西,这就像我早先谈到的教科书的问题。

“部落化”的话语权控制了新闻报道。因此,在对待非洲的问题上冲突被看作是一种不可理解的自我毁灭。那是非理性的和原始的——一言以蔽之,是像“部落”一样的。这并不只局限于对待在南非这样的国家所出现的冲突之上。相似的一系列视觉和语言代码也被用于代表 103 在英国和美国的青年黑人的行为上。^⑦

在将暴力视为南非政治斗争的一部分之外,它还被认为是造成政治和文化发展缓慢的原因。人们会说黑人群体是非理性的,他们没有为民主的到来作好准备。占统治地位的南非白人政府是“理性的和平维护者”^⑧,他们在面对未知的、然而一定是惊涛骇浪的未来时始终致力于严肃的妥协之中。事实上,正是那些白人资本主义西方国家——始终理性并希望公平——是反对由那些非理性的土著人所引发的持久危机的“怒火的保持者”。如果非洲的情况真是这样,那这就并不只是非洲的事情。

例如,关于“国外”新闻报道的调查证实了第三世界国家一贯的指责是正确的,即西方新闻媒体夸大了在这些国家中出现的危机。因此,新闻“倾向于强调在现在或者是刚发生的单独的事件,‘那些发生在外国的政治事件多少是有暴力倾向的突发性的痉挛’”^⑨。

新闻的来源以及人们如何面对它也混合在这种情况下之中。最近的调查显示,在过去的十年间,拉美和非洲所受到的关注已不如欧洲和中东。但是在这里重要的不仅仅是报道的原始数据。哪一种特定的报道,其特定的来源是哪里才是关键。很大一部分关于拉美的报道不是由驻地的记者完成的,其依据是国内的报道。那些分析美国如何报道拉美事件的作者如是说:

作为一个地区,关于拉美的电视网新闻报道以家庭录影形式



出现是别处无法比拟的。即那些“华盛顿官方”的故事。也许对于我们在这个半球上的邻居和历史上曾经处于美国霸权主义压迫下的地区而言,这并没有什么稀奇之处。这一点值得我们仔细审视。^③

这里,形式和内容又以其特定的形式混合在一起,建立了对于事件和趋势的不同的或相反的解读的一种限制。

使另外的熟悉起来

外国新闻倾向于聚焦人物而不是社会力量或社会进程。这种新闻的产生围绕的是“个人至上”的观念。“个人的主题”是历史的引擎。^④瓦文萨(Walesa)在对于波兰团结工会的报道中占据了主要的篇幅就是一个清楚的例子。瓦文萨是很重要,但是一味地对他进行关注就将社会运动归结到“伟大的个体”,从而在本质上掩盖了社会运动的本质和进展以及他们在团体行为中的重要性。^⑤在这个过程中,运动的普通成员们提出的看似激进的要求——全面就业,消除企业间工资和社会待遇的不平等,保证对于社会贫困团体有优惠待遇的收入政策以及其他相近的立场——并没有得到强调或者干脆每人提级。^⑥人人平等的问题并没有出现在日程之上。有的是“赤手空拳的工人”对抗镇压的国家。

“分割成小部分的数据”的主意在这里很重要。电视新闻可以是“一件事接着另一件事”,有时是随机的。“分割成小部分的新闻”在关于团结工会的报道中不断地强调在文化上的相似性:具有领袖气质的领导,出于宗教动机的变化,对于政治民主的追求,波兰与超级大国的关系以及经济问题。电视转播的新闻“缩小了波兰工人起义和现代美国政治之间的意识形态不和谐”。它忽视了团结工会与工人统治和人人平等的福利政策的政治之间的联系。在这个过程中,新闻播报“忽略了其与美国政治主流相左甚至是敌对的部分。电视网的新闻没有能够提出这些考虑,也就无法对新闻的评判和选择作出有益的借鉴”^⑦。这



一点又会通过我们对于国务院和五角大楼对于新闻的解释的依赖得到加强。这一点也值得我们重视。^③

总而言之,美国的新闻媒体——这一点不仅体现在第一频道也体现在所有的媒体上——总是将国际事件,特别是外国的社会运动以与美国社会主流的政治意义和价值观念相吻合的角度来进行定义。^④当然,这些定义也有他们自相矛盾的地方。他们不仅仅是优势的非综合表达。然而,什么可以被称之为新闻,谁有权对之进行评判以及这种话语权到底做了什么,所有这一切都决定了对于这些新闻可能的解读方式只能掌握在统治阶级手中。选择方案或相反的解读也是可能的,但是我在后面会提到,他们都是很难实现的。

仍然需要去做

对于在第一频道什么是国内和国际新闻的研究显示了一种近似的构筑模式,尽管这之间有差别。其选题更多的是关于“人类利益”的故事或者面向青少年的故事。在一系列的报道中,俄国和美国的少年直接通过第一频道的卫星连线进行谈话,这提高了第一频道帮助学生成为“世界公民”倡议的可信性。而且,那些播报新闻的人也会与你在普通的新闻网中发现的主播有所不同。那些主播会不那么正式,而且从外表来看也更加年轻。最后,新闻和广告的结合程度几乎是无缝的。^⑤ 105
这些相似性和不同都是值得我们作进一步的研究的。

人们早已经注意到,媒体不仅“反映”了社会的变化情况,他们也积极地参与到对事件和人物的解释之中。如同我刚才所展示的,这一点的完成是通过对于某些“故事”进行选择 and 强调而实现的。它的完成同样还借助于构成新闻整体构思的视觉和语言学代码。

我还没有说到使用的视觉意象和形式以及电视新闻代码如何(例如,由人群所包围的采访能够说明集体行为可能的非理性)暗示特定的选定的权力关系的解读以及对于什么是“新闻”和谁有资格进行报道的问题。^⑥我也没有说到内部的权力关系和生产价值进入了这个领域(例如,可以被摄像的行为人、行为和目标是电视新闻的基础)。^⑦



我还没有提到“有计划的流程”的概念。例如，雷蒙德·威廉姆斯提醒我们不应该将电视视为一系列无关联的单位——新闻、节目、广告等等——而是将它作为一个流程。我们不仅可以看到在每个单元中所“蕴涵的信息”，也可以看到意识形态的效力。^⑤在分析第一频道的时候，这一点也许会很关键，它的很多广告，当然不是全部，都采用了“公共服务信息”的形式（不许逃学，不使用毒品）。这使他们很难区别于“新闻”。还有我上面所说的，新闻和广告结合在一起，创造了一种标准电视代码的部分混合。^⑥

最后，为了可以取得长足的进展，我们应该做一些艰苦的工作，这被斯图亚特·霍尔称为“长时间的预备浸淫”。考察第一频道所谓新闻的稳定性和转变以及表现代码的时效性并不断地将其与其他的新闻媒体进行比较。谁是新闻的“最初的定义者”？谁在作权威性的评论？谁没有？重现的强调话语权的模式、重点和意象是什么？^⑦新闻如何依据右派运动自身的变化而变化？当然，这还包括所有这一切是如何被在教室中的教师和学生所解读的。我现在就要说到这一点。

课堂内部的矛盾？

106

第一频道自然是有所指向的。但是“传递的信息”是否就是“接收到的信息”呢？第一频道是否可能在同一时间服务于统治阶级和被统治阶级的利益呢？它是否可能会有相反的或者是颠覆性的解读呢？大多数的学生——由矛盾的机制（种族、阶级、性别、性特征、宗教、地区等等）所定义的学生在现实上是如何看待第一频道的？

我们可以声称，意义的领域“如同经济和政党政治一样是充满了斗争的地方”。包括新闻的电视节目尝试（但经常失败）以“同样的方式像社会权威企图（但失败了）镇压来自反对派的声音和策略”^⑧那样来控制意义。约翰·菲斯克以其最擅长的讽刺手法这样评价。电视消费者“可不是一些可以将为他们准备好的一切食物一扫而光的文化傻子”^⑨。

如同我们所知，电视中通常会有一条“意义之径”。即使当统治阶



级的利益通过电视新闻得到了实现,也会有其他潜在的意义越过统治阶级的控制并使被统治阶级产生不同的解读。^⑤

这一点的外延太广。在这之后的认识是,主观主义的产生不仅是社会的也是不着边际的。意义是多元的。在各种情境中都可能也都有多种意义。所有的那一些有时会有很大的分歧。它们的建立围绕的是人们在社会机构中的经历,如性别、阶级、种族、国家、地区、宗教等等。^⑥

社会不是个体的集合体,每一个都与整体有着相同的和平等的关系。社会是由不同类型的人构成的复杂系统。每一个人都通过不同的权力和控制关系与其他的人相关联。每一个人都是不同类型里的成员。这些类别必须暗示着彼此之间不同的和潜在中相矛盾的关系。主观主义既不是单一的也不是连贯的,而是一大堆矛盾的集合体。^⑦

这些矛盾使得多样性的解读成为可能。虽然第一频道和其他的新闻媒体竭力将可能的解读方式局限于霸权主义协议和某个特定时期内的主流意识,这些对于新闻的解读还是不一定与主流的解释相吻合。

因此,所谓的“新闻”很有可能会被学生所拆解。如同威利斯(Willis)在《共同文化》一书中所表明的那样,^⑧青年人如果可以构筑和重筑与他们可以在文化商品市场中得到的或与官方口径相去甚远的美学和 107 政治意义,他们也可能在学校中做与第一频道的新闻相似的事情。

很多人都提醒我们,学生都试图从他们的社会实践中总结规律。电视在这个规律总结的斗争中的作用不容小觑。^⑨因而,当学生从电视上看到有关监狱生活的报道时,他们经常通过将自己在学校中的无权力状态与那些囚犯相比较而探索多重意义的可能性。澳大利亚的土著儿童对于他们所“读到”的描绘美国黑人和印第安人被打败或被误解的电视节目时也会能动地建立一个包含黑人、印第安人和他们自己的范畴以反对占统治地位的意义。“如此解读电视为他们提供了一种在白人统治的社会中宣告自己的无权力的方式”^⑩。如果“宣告某人的经历



是发展改变它的意愿的必要的前提”，则这些孩子们积极的解读策略就是一种学生们至少有做到这一点的应付办法的证明。^⑥这一点不仅适用于电视节目，也同样会适用于新闻。

第一频道可能还会有另外一种潜在的对于课程的影响。学生们每天观看新闻成了他们的一个特殊时刻。这样，“新闻”就被放到了一边。它被限制住并被与“真正的知识”相搁置。用伯恩斯坦的话说，它被强烈地归类与限制。^⑦然而，承认了学校外的世界和学术知识以外的知识是很关键的，现在在学校中存在一种官方认可的和重构的情境使得社会中的矛盾和冲突进入到学校中来。它创造了一个意义的符号化剩余的空间，这使得对于例行课程的进一步质疑可以继续。如果“现实”是这样的，为什么不是其他的课程？这会给现在被视为合法的知识造成微妙的压力吗？在衍生的相互文本中学术内容是否会被看作与被排除的部分（关于“现实世界”的更加令人振奋的新闻）相关联？我们可以更多地思考一下学生和教师是否有可能对官方的课程有不同的、更有判断力的解读方式。其影响对于学生会怎样“解读”教科书将非常有意义。

事实上，有证据表明正常课堂的科目内容已经部分的转变而越来越与第一频道新闻的内容相吻合。^⑧这是否会使所谓的合法知识受到部分的瓦解或者将学生进一步同化为组织新闻的意识形态范畴都还需要走着看。 108

即使学生不总是处于这种解构的状态中，即使他们也不创造与第一频道的新闻所代表的主流解读方式或与官方课程相反的解读方式，学生总体也总是在其他的方面上非常活跃，这也非常有意思。例如，由我的同事安·德瓦尼(Ann De Vaney)正在进行的研究表明，学生经常会忽略第一频道的新闻内容。当播放新闻时，他们互相交谈或者做家庭作业等等。他们真正观看的是广告。^⑨

在很多情况下，新闻是不重要的。学生和教师对于第一频道各有各的目的。在与我的交谈中，教师经常在描述学生如何对待第一频道的时候指出它的好处。一位来自得克萨斯的教师这样说，“关于第一频道最好的部分就是 VCR。学生和我基本上都不去管新闻是什么。但是我



们可以在很多其他活动中用到VCR”。学校利用惠特尔来得到他们负担不起的设备是一个自下而上的战略性举动。这一点很重要。这些VCR可以播放很多录像带上的材料,这就给官方知识带来很多新的概念。此外,还有一点对我的论述也很关键,这种影响体现在这位老师的另一些话中:“孩子们喜欢看那些广告。七年级和八年级的学生愿意去猜测下一个广告可能是什么并且还会跟着他们唱。”

在这里,我们应该理解相对于普通的学校生活(即便这种普通生活有时也会涉及到相似的“新闻”)而言,学生可以从广告中得到什么乐趣。在这里愉悦政治学非常复杂。广告为大家提供了“玩儿”的机会,大家可以共同娱乐。广告有时候也会像贝克汀(Bakhtin Mikhail)所说的可以用狂欢来颠覆权威、通过某种方式来进行讽刺。^⑧

这种可能的颠覆当然也是互相矛盾的。人们会关注广告。在得到快乐的同时,人们也被定义为消费者,其地位是购买者。尽管后现代的理论要求我们格外注意将消费的政治当作一个潜在的解放行为的场所,我们仍然要记住学生不可能长期地以集体行为来采用这种颠覆策略。

如同在贯穿全书的另外一些具有潜在反抗力量的例子所说明的那样,我们在这里一定要特别小心,不能有浪漫主义的想法。课堂内的学生和教师如何看待第一频道,课堂生活的结构以及教师时间和劳动的政治经济学都使得教师和学生很难有组织地来解构第一频道并最终形成关于新闻的批判性政治或者使广告具有狂欢节式的效果。

因此,电视在何地受到观看也很重要。在家中观看和在教室里观看是两种非常不同的体验。^⑨电视并不是单独存在的。它融入了课堂事件的日常流程之中。它既是正常课程安排和正常的课堂互动模式的一种间断同时也是一种延续。对于其“作用”的分析应该明白这一点。

当然,如我所说,教师和学生都不是第一频道广播内容被动的“消费者”。在观看和收听的过程中,他们会积极地构筑和重筑报道内容的意义。当然,也不是所有意义的构筑都是一样的。那种构筑将会是各种基于阶级、性别、种族、宗教、地区、性特征和年龄关系之上的人们的各种反应的矛盾集合。^⑩



在下一章中我会更加详细地阐述这个问题。这可能是困难的,尤其是对于工作强度很大的教师而言。教师的工作越来越费时。他们几乎要讲到课程上的一切,而且,他们也会增加更多的内容。责任制的手段和测试在稳定增长,教师需要批改的作业也数量剧增。在这种情况下第一频道也加入进来。如果我们假设教师会挤出本来就少的时间来对新闻进行解构或与那些广告来“周旋”就太不实际了。

因此,当教师的工作变得日益强化时,他们几乎没有时间来针对新闻。这里,我不仅仅是在探讨课堂中的时间压力会是怎样的(尽管这一点非常重要),我们也应该注意到课堂外的时间的缺乏。我在《教师和本文》^⑧以及我在下一章中指出,许多教师甚至没有时间与本领域内的知识同步。在面对巨大压力的情况下,他们越来越依赖于外部的“专家”和预先安排好的课程材料以及标准化测试题来应付并且在课堂中教授更多的知识。

这种压力锅式的氛围也侵占到人们在家的时间。根据安德鲁·吉特林(Andrew Gitlin)^⑨的说法,教师需要批改的作业量已达到一个极限,许多教师提早到校并在放学后呆很长时间而且他们每天晚上还要再工作两个小时才能完成每天的工作量和批改作业等等。这种情况也被现在盛行的责任制行动所极大地恶化了。人们认为行政人员、议员们、新保守主义者和经济强势团体都在无言地说,在课堂里,如果有行动,就一定要有尺度。

在这里我也不想“天真”。在这种强度的环境中——教师和学生总有很多要做却没时间做——要假设大多数的教师会轻易地找到时间和资源来扩展和/或重建惠特尔通讯公司已经认定的“新闻”是不现实的。¹¹⁰ 谁的“新闻”,由怎样的准则和价值观念所指引以及将何种社会视角想当然都是很有意义的问题。在这种情况下,即便广告提供了某事在政治上的意义的理论上的可行性,它还是被作为一种“解脱”。^⑩

虽然话这样说,学生与教师理解“新闻”的过程显然是很复杂的。观看新闻的社会情境与物质情境可能会限制产生怎样的意义,但是学生和教师不会简单地内化“传递的信息”。媒体的多元质素,可能产生的附加意义,广告所带来的消遣性行为,学生缺乏对新闻焦点的把握,



以及不同学生对新闻所产生的不同理解,所有这一切应当使我们对其文化中政治的复杂事实保持敏感。所有这些都确实为那些敏感而敬业的教师提供了可能性。但是,对学生是如何被作为顾客进行定位及被作为商品出卖保持敏感和天真以及新闻中所展示的是谁的观点,这两者是不同的。我们依然需要尽可能诚实地去面对所发生的事情。

结 论

在前面对教科书的政治学分析中,我阐述了自上而下或自下而上的来自经济、意识形态和文化方面的压力是如何制造了许多国家中教科书逐渐统治课程的情境并经常为右派联盟提供产生影响的重要机制。^⑥在这个过程中,我反对强行介入的理论。我认为,教育政策和教育实践是在不同的层面上进行妥协的结果,统治阶级在其中试图将妥协的条款转移到他们各自的领域中去。第一频道的例子就表明了一个低迷的经济,关于危机的纷扰学说以及学校的具体需求是如何将学生变成了不得不在场的观众。这种商业/学校的伙伴关系使商业获得了利润和合法权利而学校得到了设备,学生则会成为“见闻广博的公民”。

然而在课堂之内,第一频道多少被重新情境化了。^⑦虽然新闻的内容和形式绝大多数会与主流的对于世界的解释相吻合,但是学生和教师也会多少对其进行调与转变。所有的这一些都局限于日常的课堂生活,但是他们又确实是存在的。

然而,第一频道作为一种现象也说明了一些除了发生在课堂中学生和教师之外的东西。这是一个关于我们对于公开和隐私以及学校教育本身的观点的社会转变的典型案列。

教育的“工业化”并不仅仅是在社会目标或课程和教学的层面上前进。第一频道也站在其他趋势的交叉点。我在前面说过,右派正试图改变我们对于教育的概念,使它不再成为锤炼民主的场所(这是一个涉及到一个政体中关于公民身份互动含义的政治观点)。相反,学校的共同区域不再基于一系列民主政治承诺(不管它以前如何软弱),而是由充满竞争的市场的观念所取代。公民作为拥有相对的权利和义务



之政治实体的概念消失了。他们的身份变成了消费者。学校教育(和学生)成为了“零售的产品”^⑧。民主中的自由不再被定义为参与到共同利益的建造,而是置身于自由的商品市场。现在的教育体系被视为需要整合到这样的市场机制之中。^⑨

我已经探讨了这些建议在其他方面的先天不足——例如证书和选择计划以及其他。^⑩重要的一点是看到正在进行的一切的意识形态重建。我们应该理解,在使学校变为可被买卖的商品的过程中(或者在第一频道的例子中,学生变成了“不得不在场的观众”),我们极大地改变了对于参与到我们的社会事业机构中的定义。参与被降格了,结果是我们所有重要的公众社会互动都成为了商业化。^⑪那些其权利和义务都由市场来决定的中立的个体开始占据优势。在分析中,我们并不想是经济至上主义的,但是在这里我们也很难磨灭其经济的意识形态印记。在这一点上恐怕没有什么例子能比第一频道更加有力或具有象征性。^⑫

要说服大众将教育视为可依据经济功用被估价以及在“自由市场”中可被买卖的商品需要右派为之做大量艰苦的意识形态方面的工作。这意味着公民必须被说服一个事实,即公立的是坏的而私立的是好的。

当休·斯特滕(Hugh Stetton)说到下面这段话时,他点明了这些主张的要旨。

最常见的花样是这样的:说到人们的个体花销,只需要指明他们付出的代价。当他们购买了私人的汽车和公用的路面,汽车被认为是一种利益而路面是一种税收或者一种成本。我们说到私立部门是生产性部门,它供给我们食物、服装、房子、汽车、假期和所有好的东西,而公立部门除了繁文缛节和纳税要求别无其他。^⑬

112

尽管大多数美国人民的信念不会完全被这种保守主义的趋势所动摇,但是我们应该清楚地认识到重新定义的过程是保守主义复兴的大战略的一部分。最近的民意调查显示,社会中的一些团体已经开始接受右派的一些观点。^⑭



第一频道迅速增长的事实表明这种接受不仅仅是出现在意识形态的层面上。课程的内部互动和课堂中的教学过程——以及我们的儿童——现在都发生了很大的转变。像所有的“公民”一样，学生现在被视为消费者。对于我们的孩子需要说的要多一些。他们也会被买卖，被消费。但所有这一切的前提是在华盛顿存在一个“稳健”的政府。

第一频道就是我们每天都在经历的转变的结果的一个象征。其根源在于保守主义的复兴以及这种复兴给予商业缓慢地将教育系统变为赢得利益的场所的机会。在日常生活中有好的新闻和坏的新闻以及介于两者之间的新闻。第一频道属于坏的新闻。

然而，第一频道又确实是存在的。它的重要性与日俱增。考虑到教师所面对的严峻的形势，第一频道还是给那些有批判性头脑的教师以机会来对那些中学生和高中生来做一些非常有趣的教育工作。它提供了一种情境，使教师能与学生一道来针对其内容和形式加以解构，针对它将学生买卖为观众的准则以及它的利益要求。它为学生提供了可以以之娱乐的技术，使用那些 VCR 和监视器来播放他们自己的产品和意义，^⑧来讽刺那些“新闻”并且对之重新“构筑”。正如保罗·威利斯(Paul Willis)所说，我们的文化生活是持续不断地由地理位置和现实情况所构筑的。然而他继续说，地理位置和现实情况不仅仅是决定性的因素。他们也是亟待“被发现、探索和经历的关系和资源”。他们在我们的生活中产生并且受到生活的检验。甚至是在在反抗业已存在的秩序和权力的限制的时候也是如此。^⑨尽管我并不赞成在这样的现实情况下抱有太过浪漫的想法，但是我们还是要了解像第一频道这样的存在所提供的批判性机会，这一点也是很重要的。优秀的教师总是设法与学生一起挑战已被接受的官僚主义和意识形态的结构。第一频道虽然告诉我们要做到这一点相当不容易，但是它同时又向我们展示了我们可以作为的空间。



第六章

这到底是谁的课程

(与苏珊·琼克合著)

简介

113

第一频道,以其经济和意识形态的议程及其被日益接受的事实成为了保守主义复兴影响的一个有力的佐证。然而从别的角度来说,因为它将学校变为赢利场所的行为非常露骨,所以如果我们只是聚焦于这种明显的项目和政策就会忽视其他意义同样重要的影响。要明白这一点,我们需要进入到一些课堂的内部来看一下因为右派重建的其他方面而使官方知识政治的改变对于学生和教师所产生的巨大影响。这些方面关系到创造将学校与我们的经济的劳动力需求相联系的状况。在这个例子中,阶级和性别关系的作用非常重要,其原因是美国在居住模式上的经济和住所隔离导致了一个种族互动模式的缺乏。(有色人种的存在和缺失在这样一个以种族为区分标准的社会中有着同等的重要性。)

处于危机中的教学

尽管大家一直在探讨教学和职业化、关于教师的权力以及增加收入和地位,许多教师的生活现实在这个保守主义取得胜利的时期与流行的说法并没有什么相似之处。在很多案例中,很多国家的教师的日常生活都不是朝着自治加强的方向前进而是日益受到了控制,更

114



多的受制于行政机构的逻辑,而这种逻辑就是在教学和课程的过程中收紧缰绳。我们谈论的也许是教师的发展、合作和“赋权”,但是在越来越多的媒体聚焦私有化、市场化和分权的时候,更强的趋势却是集权、标准化和理性化。在英国和美国——只以这两个国家为例——缩减的责任制,教师评估体系和不断增强的集权已经成为习以为常的事情。或许再过几年,任何差异的可能性就只会是遥远的记忆了。事实上,在美国的一些地区有明确的规定,教师只可以教授通过审查的教科书上的材料。如果越出了这个范围就可能会受到来自行政方面的惩罚。

如同我在第二章所言,不同力量的奇怪组合造成了这样的情境。鼓吹经济现代化的人,教育效率专家,新保守主义者,新兴右派的一部分,许多相信其孩子的将来为不能保障就业的学校体系所威胁的劳动阶层和中产阶级父母和其自身的变动性取决于倾向于技术和行政知识的新兴中产阶级的部分成员组成了一个紧张而充满矛盾的联盟。他们要求回归到“基础”,回归到“适当的”价值观和安排,回归到“效率和责任”以及学校和处于危机中的经济的一种密切联系。^①

尽管我们应该注意不能够太过经济化(在其他地方我们大篇幅地反对这种趋势^②),教育家们还是观察到了一种强烈的企图——它已经取得了巨大的成功——要将经济和权力关系中的危机从统治阶级的实践和政策转移到学校上来。如果对学校、教师和课程加强控制,使其与工商业的需求紧密相关,更加注重于技术,更加强调传统的价值观念和工作场所的准则,那么诸如成果、失业、国际经济竞争、内部的分化瓦解等问题就也许会大规模地消失。

在美国,很多报道告诉我们,因为我们的教育体系的无效率以及我们的教师和课程的糟糕质量,我们的国家正处于危机之中。在英国,我们也可以听到相同的论调。人们认为教师固守于“与现代的科技和工业需求相违背的课程,因而在学生中培养了反对工业化的社会风气。115 不管从哪个角度讲,学校和教师都被描述成辜负了国家的角色”。工业被诋毁成为一个“肮脏的词汇”,这极大地造成了国家的工业低迷。^③

如同我在早先所论述的那样,不仅是教育的实行方式的重新定义受到了极大的压力,教育的意义也受到很大的质疑。这样的观点并没



有在课堂之外徘徊而是快速地进入了课堂生活并且改变了我们对于什么是好的教学的概念。在这一章中的经验主义部分我们分析了在电脑认知课堂内发生的事情——在“教育危机”中新形成的关于课程和教学内的处于较高地位的领域——这将会对教学的现实产生深远的影响。

在这些压力的主要影响之中,有一点是关于将教学视为一种职业和一系列技术性的、自我思考的行为。重大的转变正在出现,它将会对我们如何评价自己的工作以及谁来评判我们是否成功地完成了自己的工作产生深刻的影响。要认清所发生的一切需要我们扼要说明一系列观点,关于教学内的关系,一个人的工作如何受控的复杂过程(这被称为“无产阶级化”)以及对于什么是技能及谁拥有这种技能的斗争,^④因为官方知识的政治涉及到了对于重要技能的定义以及谁具有这种定义权利的权力。

教学作为一种劳动过程

为了解这个论断,我们从一个特殊的角度来思考教学过程,将其定位为一个复杂的劳动过程。这种劳动过程与在生产线上、家里或办公室里的的工作有很大的不同。尽管有这些不同,但是现在影响到广义工作的压力正日益降临到教学上。在广义的社会学文献中,赋予正在发生的一切的标签是“劳动的退化”。^⑤这种退化是占统治地位的经济和意识形态安排所给予我们的“礼物”。

在我们的社会中存在一个将人们的工作进行合理化改革和标准化的独特而悠久的历史。在工业中的体现就是管理阶层在不断寻求高利润和对员工加强控制的过程中使用泰勒制和时间—动作的方法。在这里,复杂的工作受到管理专家精密的检查。每一个涉及到此项工作的因素都被分割成最小的组成部分,不掌握较高技能及低收入的工人被雇佣来做这些简单的工作。所有的计划工作都是由管理层来做的而不是工人。这样做的结果是有很影响的,但是其中的两种在我们的探讨中尤为重要。^⑥

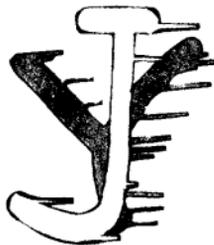
第一就是我们称之为孕育与生成的分离。当复杂的工作被分割成 116



小块的时候,做这项工作的人就无法看到整个过程并无法控制他或她的工作,因为在工作的即时情境之外的某个人拥有对于规划和实际操作的更大的权力。第二个结果是有关联的,但是加上了更为虚弱的特性。这被称为技能削减。当员工对自己的工作失去控制的时候,他们多年所发展的技能也会萎缩。这些是慢慢地消失的,这样就使管理层更容易控制员工的工作,因为他们自己已经逐渐失去计划和控制自己的工作⁷。在这里出现了一个基本原则:在一个人的工作中,不使用就会导致消失。妇女的劳动尤其如此。妇女最容易受到管理的技能下降和权力消失趋势的影响。⁸这种趋势在很多工作领域内都清晰可见,从工厂到文秘工作以及商店、饭店和政府工作,甚至于在教学领域内。所有的这一些似乎都处于这种“退化”之中。

这种过程是如何贯穿于教学工作中的呢?首先我们要明白,教师们现在所拥有的技巧和力量是经过几十年的积累而形成的。尽管在很多学校中,教师在实际上只有有限的权利来选择他们使用的文本和其他的课程材料,但是这也大大好于我们教育历史中的早期阶段,在那个时候,文本和课程的选择是由行政命令完成的,或者如同我们在第四章中所看到的,是州教科书采用政策的结果。教师们所拥有的来之不易。全国无数地区的无数教师不断地重申他们决定课堂内容的权利。每一个微小的进步都是从行政对于课程的控制下夺取的。这种情况在小学阶段尤其如此,因为历史上绝大多数的小学教师都是妇女。她们争取对于其技能和价值的承认的斗争尤为艰辛。⁹(如果你是一位有色人种的妇女,这种情况就会更加严重。)

尽管课程的计划和实施在课程的大多数领域内的形式上都是民主的,但是现在加于学校上的很多力量都会使这种选择性失去意义。在地方、州和国家的层面上,人们都在呼吁严格的责任制体系、目标管理措施、删减的基础知识、批准的课程内容和目标,这一切都很清晰地在增长。越来越多的教学方法、文本、测试和成果都被从那些需要将其在实践中检验的人们手中夺走。相反地,他们通过联邦的或州的教育部门或者在州议会中得到立法。他们被许多国情报告所支持或引发。这其中包括《处于危机中的国家》和其他很多的文件。他们通常在对教育



中的问题进行评估和作出反应的时候犯了简单化的错误。^⑧这些都表明了在我们的公众话语中保守主义的意识形态日益增长的力量。

例如,就在此时,在美国大约有40个州已经建立了某种形式的全州范围内的能力测试。这些系统中的很多都是还原性的而非反思性的。尽管这些从表面上保证了“质量控制”的一些形式,这种州的干预的一个很重要的后果就是向教师施加压力,让他们只是为了测验而教学。^⑨这是州对于教学和课程的干预的持续过程的一部分。这也是州对于从业人员大多数是妇女的行业进行长期干预的一个例子。^⑩

我在《教师和文本》一书中已有长篇论述,州议会、教育部门和“教育经理们”对教学的过程和产品进行合理化改革和标准化、审核具体的内容和教学进程、将教学定义为可测量的“能力”的集合体等等的努力都是对长期被视为是妇女工作的职业劳动进行控制的企图相关联的。这就是说,如果我们不是回过头去问一个特别的问题,我们就不可能理解为什么教师会处于更强的控制和政府干预之下,这种管辖又会产生怎样的结果。这个问题就是,到底是谁在从事教学工作?

在大多数西方工业化国家,大约有三分之二的教师都是妇女而行政人员大多数是男性。所以当我们谈论到关于围绕教学进行合理化改革的社会思潮时,无论是在数据上还是作用上都不能忽视教育的性别构成。^⑪

这些改革的力量非常重要,我们需要从结构上对其进行分析以弄清他们在教学上存在的长期影响。就如同在其他很多的工作中一样,我们看到了教师正在失去技能。^⑫我们已经说到,当个体不再计划和控制他们自己工作的绝大部分,可以良好的、自我反思工作的技能就会萎缩并忘记。教师们通过几十年辛苦工作而获得的技能——设置相关的课程目标、建设内容、设计教学和指导策略,课堂内的“团体建设”,基于对学生不同的文化、愿望和需求等的知识来因材施教——都失去了。¹¹⁸从很多角度上来说,考虑到权威和控制的集中,这些已经不再“被需要”了。在这个过程中,使得教学还可以被称为专业活动的因素——对于某人专长和时间的控制——也消散了。要疏远和用尽的最好的方法就是失去对自己劳动的控制。(在涉及到对于教师劳动的控制时,像“用



尽”(burn-out)这样的词的流行是因为它使问题变成了一个心理学的概念而不是结构性的。)。

因此,课程变得在一个中心的基础上日益具有计划性、系统性和标准化的趋势,完全聚焦于标准化测试所衡量的能力(大多数依赖于事先设计好的商业材料和文本,它们是特别为那些集权最严密并且拥有最大的可保证的市场的州所设计的),^④可能会具有与当局的意图完全相反的结果。我们不会拥有关注自己在做什么以及为什么他们要如此来做的职业教师,而是会有一些执行别人计划的人。事实上,关于整体上受雇佣的劳动过程以及那些与妇女的雇佣状况相关的文献都充满了记载着管理和控制严苛体系而产生的负面影响以及伴随而来的技能、自治权、手艺和由之而生的骄傲的丧失的案例。^⑤现在,教育官僚盲目地借用工业管理中的意识形态和技巧而没有意识到这一切对于服务业和工业企业中的雇员而言意味着什么。^⑥

这些干涉运动将不仅只是对教师控制他们的工作的能力产生影响。他们也在课程中受到强调的内容上产生了许多问题性的结果。

考虑这个问题的一个简单方法就是将我们希望学生学习的知识分为三类:陈述性的知识,疑问性的知识和指导性的知识。陈述性的知识是事实性的信息,例如我们应该知道麦迪逊(Madison)是威斯康星州的首府或者巴吞鲁日(Baton Rouge)是路易斯安那州的首府。疑问性的问题是技能,例如知道怎样使用图书馆或者怎样来查询美国妇女和工会的历史。指导性的知识是安排性的知识。也就是说,它包含了那些会指导我们未来行为的准则、价值观和倾向。例如包括知道要诚实,要为自己的种族遗产感到自豪,希望自己在正式学业结束之后继续学习,智力上要头脑开阔或者将自己视为一个民主的团体中的一员以及在行动上团结合作。这其中的每一种都很重要,但是如果我们要将他们分成某种等级,我们中的很多人会承认具备研究性的关键技能要比知道一系列的事实更为重要。而这一切如果没有以对教育和社会有益的方式来使用则也会失去它的重要性。这种结合即是我曾说的批判素养(critical literacy)。

随着课堂外对内容、教学方法和评估机制的控制的转移,不管组合



的方式和表面化的测试是如何被充斥着溢美之词,焦点还是仅仅停留在诸如社会科学、阅读、科学和其他可以简单地被标准化测试所衡量的因素上。陈述性的知识和低层次的疑问性知识还是主要的焦点。其他的东西日益被认为是微不足道的。这已经很糟糕了,但是在这个过程中,陈述性的知识也还是选择了“安全”的话题。不是很具有争议,不是充满批判性的。这不仅是使人们丧失技能的安排,也是剥夺妇女、有色人种和劳动者接受教育(在剥削和统治的层面上而言也是很重要的知识)的安排。^⑩

到现在为止,我们已经从一个广义的层面上探讨了某种试图改变课程和教学方法的社会动态机制。这种探讨只有加入了另外一个重要的概念(强化的观念)才会完整起来。^⑪

强化是侵蚀教师工作条件的一种最直观的方法。强化的方法有很多症状,从细微之处到更加复杂的,从没时间去洗澡,喝杯咖啡,放松一下,到完全没有时间来与本领域内的进展取得同步。这一点可以在随时间而增长的工作压力中得到明显的体现。我们需要做的事情越来越多而时间却越来越少。这会导致很多结果的发生。

强度使人们“删繁就简”,这样只有那些对于要处理的工作“至关重要”的部分才能够得到解决。这使得人们日益依赖于“专家”来告诉他们需要做什么并且开始逐渐对他们多年来积累的专业知识产生疑问。在这个过程中,人们为了追求数量而牺牲了质量。本来需要好好地完成的工作也只是做完了而已。而且,因为时间已经变成了一种稀缺“商品”,互相隔绝的风险在增长。这样,由于在参与者之间的互动而引发的批判性思维就会减少而由于反思和同伴教学所自然引发的可能性也受到了限制。在得到“管理技能”的同时,团体合作的技能也消失了。引用一位教师的话来说,首要的任务就是“找个应付每一天的方法”。最后,骄傲感本身也处于危机之中,因为这项工作操纵在其他人关于应该做什么的概念之下。

我们看到,随着在很多国家中干预型管理机制的增长和对于还原型责任制体系的聚焦,越来越多的课程和教学行为都被一些事先规定好的程序所决定。这包括从行为上定义的能力,“成果”和目标以及衡



量“是否准备就绪”和技能水平的提前测试和后续测试,另外还有占优势的标准化文本或习题材料。在这些情况之下,足以进行评估和记录保存的书面材料通常是很惊人的。^⑨

考虑到现在施加在学校上的压力,实际情况是不仅是课程和教学方法受到了严密的控制,而且这种情况会发生得越来越多。我在第三章已经说过,课程中并没有任何的减少而是有所增多。一个最好的例子就是在很多学校体系中加入了“电脑能力”的项目。在很多学区,在已经拥挤不堪的课程中没有任何的删减,许多教师所面临的困境就是寻找时间以及在体能上和精神上的支持来将这些项目安排到平常的学校上课日之中。在下一节中我们会指出,这对于女教师而言意味着更多。

如同对于其他的工作过程而言,这种技能的缺失和强度的增高所带来的主要影响是对教学过程作为一个“完整的整体性活动”概念的威胁。对于关心、联系、培养以及抚育“成长”的关注——这些历来都与得到报酬或未得到报酬的妇女劳动相关联的技能和安排——的价值都被贬低了。从本质上说,他们不再被视为是技能,技能的概念被进一步地改变了,只有那些技术性的和“将重点放在表现、监控和以主题为中心的指导”之上的过程才被称为技能。^⑩如同我们可以看到的,这种转变非常容易。

像技能缺失、构想与实践的分离以及强度的增高等概念只有在我们看到它们在实际学校生活中切实地存在时才不会流于空洞。许多教师都在他们学校内外的生活中真实地感受到了这种动态机制的转变。在本章的下一节,我们会将这些过程置身于一个学校的一群教师身上,他们是一个长期的、全面的人种学研究的对象,其目的是看要将所有的学生都训练成“熟知电脑的人”的行政命令的增长性和效果。引进如此一个新课程的重点是使学生和教师从技术上对电脑不再陌生。然而,一些不能预知的前景经常会使事物走向其初衷的反面。这个课程的设置是对于不同团体的呼声的一种回应。他们要求课程更加侧重于技术并会教授一些与未来的发展相关的技能。这种情况的发生有其教育、
121



加了很大压力,让他们立即采取行动来保证学生熟悉电脑而且使这种技能成为中学毕业的一个条件,最终使教育目标和经济目标紧密地联系起来。^②在一个合约被重新定义的时代,这些目标已经被视为“常识”。但是,斯图亚特·霍尔提醒我们,只有当我们丢失了一部分共同的记忆时,事情才会是“明显的”或“众人认可的”。诚然,这种明显性本身是“一个意识参与到某种意识形态重组的标记——他们是‘明显的’只是因为他们的历史的和哲学的根源和状况不知出于何种原因而被遗忘了或者被掩盖了”^③。

如同我们看到的,性别关系,教师劳动的变化状况,第一频道,州政府的财政危机所带来的组织和物质现实直接地冲击了课堂生活的建构。在这个情况下,教师工作量的加强,充足资源的缺乏,学校随时间而产生的组织性结构和复杂的区分性别的劳动的现实都结合起来创造了一种绝大多数教师都对产出不甚满意的境况。

在课堂之内

湖边枫谷(Lakeside - Maple Glen)学区决定,面对国家的发展趋势和外界的压力,他们将使他们的课程变得更加适应最新的和快速的科技变化。^④作为一个中产阶级和白人占绝大多数的学区,它希望其课程能够与“经济的需要”以及可预知的未来劳动力市场的要求相适应。电脑是完成这个目标的重要的一环。但是对于那些为有色人种、穷人和劳动阶层子女服务的城里的学校而言,它们经常为财政危机所困,要完成这一点就很难。然而,由于地方协议和新兴中产阶级家长的权力(他们经常强调教师和学生的参与性作用),这个学区所采取的立场就是,即使是很大的压力,这样的课程计划也不能够自上而下强制进行。教师们应该深入地参与到课程发展的过程之中。

关于教师担当更多责任的后一点是很重要的。批判性的文献经常会做这样的假设,即导致技能缺失,构思与实践的脱节和强度增高的压力一定会是通过行政指令、集权的课程规定或由外部产生和控制的评估计划所造成的。事实并非总是如此。有时也会因此忽视决策过程的

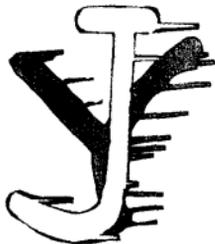


复杂性。因为教师总是会竭尽所能保持其对日常课堂生活的控制，他们也不是自上而下传达的策略的被动的接受者。对这里的复杂性必须要有所认识。^⑨事实上，我们在这里所介绍的这些外部情况都不能完全地决定课程和教学方法的现实。教师们事实上还是会有机动的空间。然而，这些压力也可能使很多教师处于不会在部分地参与到这个计划之外再做些别的或者重新创造为其工作增添困难的其他境况。这些都是不现实的，另外也不会与他们的眼前利益相关。从广义上来说，这就是现在这里所发生的。

在学区新的电脑知识计划之下第一个取得进展和得到实现的课程项目就是十日电脑知识单元(ten-day Computer Literacy Unit)。它将会被加入到每一所中学的七年级数学课当中。

纳尔逊(Nelson)先生是一位中学数学教师和学区内的计算机“专家”。米勒(Miller)先生也是一位中学教师。他们得到了暑期课程津贴来开发这套七年级单元。他们和另外三位七年级数学教师预计会在秋天将其完成。尽管纳尔逊先生和米勒先生已经在秋天之前形成了整个单元的计划，但是他们还没有具体地计划每一天的课程或者说还没有准备好要使用的具体材料。他们在秋季开始使用他们设计好的单元大纲：

- 第一天 计算机的历史和部件
- 第二天 计算机的操作和计算机语言
- 第三天 计算机操作(实验室)
- 第四天 计算机的输入
- 第五天 计算机的输出
- 第六天 流程图解
- 第七天 BASIC 语言编程简介
- 第八天 用 BASIC 语言编程(实验室)
- 第九天 小组活动——计算机模拟实验(实验室)
- 第十天 计算机的社会实践和应用



在学期的头六个星期内,纳尔逊先生和米勒先生频繁接触以完成这个单元的任务。这是一项综合的任务,包括了很多环节,如准备每天的上课计划,获取练习题、胶片、录音、视听设备以及安排计算机实验室的时间表。这个单元在实施的时候我们的脑子里存在了很多假定的事实,我们在前面的论证中都提到过。

纳尔逊先生和米勒先生考虑的其中之一的问题就是,当八年级的选修课在计算机实验室里使用学校的七台电脑时,七年级的几次数学课就无法使用这些电脑。因此,他们意识到这个单元中的很多课都只能在无法使用电脑的情况下进行。这是一个很大的障碍,因为他们相信具有动手能力的电脑知识是非常重要的。通过周密的安排,教师们在这十天之中安排了三天在实验室内进行,这还没有考虑到大概会有25个学生会来共享这七台电脑。

有限的电脑使用(在很多为财政状况所困的学校内的常见问题)影响了课程和教学,因为主要通过电脑操作而有效习得的技巧和概念不得不通过一种替代的方式进行,如观察和讲座甚至是什么都没有。(在这里,经济状况部分地反映了掩藏在对于第一频道的接受之下的理论基础:设备的成本。)例如,太少的计算机和上机时间意味着绝大多数学生永远都不可能用 BASIC 语言来编写程序,尽管这是教育的特定目标,它代表了与学区目标相一致的主动的、动手实践的能力。

米勒先生是这样论述第二个影响到单元发展的情况的:“你必须知道在我们的教职人员里还有并不了解计算机的人。我们需要一个人都可以教的项目。”纳尔逊先生解释说,一个发展此单元的关键因素就是对电脑一无所知的人也可以来教授这门课程。他说,“你明白我们必须制造一个罐装单元”。其他的三位数学教师都是女性,她们并没有参与到单元的完成,她们甚至在秋季的学期开始之后才知道了这件事。威尔逊(Wilson)女士最近刚毕业,她的工作是兼职性质的,没有计算机方面的经验,她对于要教授电脑知识单元这件事忧心忡忡。另外一位妇女,林德(Linder)女士具有一些电脑知识,但是她刚休假一年归来。第三位教师凯恩(Kane)女士是该部门资深教师,但是对于电脑却一窍不通。因此,这样的一个单元是“罐装”的,所有的这些教师和未来的教



师都可以来教授这门课。

第三个预先考虑的问题是数学部的组织状况。这个部的一个惯常做法就是在开学后十周内对所有的七年级学生进行测试并将那些有“超常能力”的学生转到八年级的数学课堂上。根据“天赋”来进行选择,考虑到其“人以群分”的含义在这里并不是一个可视的过程。因为124
在国际竞争中越来越强调数学和科学知识的重要性,在学校中分辨这种“天赋”的压力就越来越大。^⑨这种安排就决定了这种电脑单元在整个七年级中的实行一定要在第十周之前完成。为了能够分配电脑和其他设备以及课程安排和实验室,一半完成这个项目的数学课要在第七和第八周进行,而另外的一半则安排在第九和第十周。要尽快地完成这个项目,这种时间表给纳尔逊先生和米勒先生造成了很大的时间压力。

因为这些时间压力和他们自身工作的强度,纳尔逊先生和米勒先生必须快速地来整合这些材料,而且他们就这一项目与其他教师进行沟通的时间也非常少。他们所做的就是关注一下已有的出于赢利目的的电脑知识课程材料。

他们已经计划好的这个项目的基礎包括两卷录像带和一个事先准备好的商业课程表(包括磁带课程和相关练习题)。部分完成的课程纲要也在这些材料的基础上最后确定。这个项目变得非常有条理,详细规定了目标、所需设备以及每天的课程计划。这个计划规定,其中的六天要在课堂内进行,主要是听磁带并且完成那些练习题。三天在实验室:两天是与指导性软件的互动,一天是编写电脑程序。最后一天计划是进行测试,测试后播放一部关于计算机社会意义的影片。整个单元结束。因为练习题和设备的体积很大,整个的课程通常是在手推车的轮子上从一个房间移到另一个房间。

从很多角度上来说,“手推车”上的课程可以被视作针对学校内的若干考虑和来自校外的不同团体不尽相同却互相叠加的议程的压力的一种有效的、实际的和合理的解决方法。然而,在课堂内所发生的一切说明了教师在课堂之内的生活和在学校之外的生活以及在这个保守主义日趋强盛的时代教学工作所面临的一切都背负了非常严峻的矛盾。



手推车上的课程

教师和学生对于为期两周的电脑单元都表现出了极大的热情，因为这代表了一些新的和流行的东西。五位教师教授了 11 个水平各异的班级。我们已经说过，因为时间的关系，这个单元在真正进行之前还没有准备好。女教师们很少或根本没有时间在这个单元之前对材料进行熟悉。事实上，她们讲课的过程就是她们学习的过程。 **125**

在每一个班级中，这个单元都是由一些热情和两卷录像带以及两份练习题开始的。在其中的一卷录像带中，学生看到了计算机的历史和发展还有一系列以时间记录的事件用来做笔记。内容强调的是事件的时间，如晶体管的发明以及一些计算机术语。课堂讨论很少，因为录像带几乎占去了所有的课堂时间。学生作业包括寻找单词的练习题，在其中隐藏的是计算机各个部件的名称。

要了解每一天的活动，让我们看一看第五天。第五天所做的每一件事在整个的过程中具有代表性。每一天中占统治地位的就是做练习题以及听录音。第五天的不同在于它是整个单元的中间部分，在这一天所发生的一切事情会说明每天对于录音和练习题的使用是怎样开始对教师和学生单元初始阶段的热情产生了影响，以及它如何影响教师们关于技能的想法和他们工作的强度。

第五天

学生们进入教室之后，一个男生大声喊道：“我们今天要去实验室吗？”老师的回答是：“我们有练习题要做，还有录像带——。”当学生们听到又是练习题的时候就必然会抱怨，“那个人真无聊”，“我讨厌这个，真没劲”，“我们一定要每天都这样吗”，“我忍受不了这样的课”，“这不是电脑课，这都是练习题——我们学了什么，什么都没有——怎么样去按钮吗（指的是录音机）”。其中的一个学生(Susan)转向我们的一员，指着练习册抱怨说：“我们早就知道这些东西了，也许不是这些花哨的



名称——但是我们知道这些东西。”尽管学生们对这些有诸多的不满，但是他们并没有打乱课堂的秩序。在讨论学生和第一频道时所说到的愉悦政治学在这里并没有机会出现，起码是在开始没有。学生们来上课，互致问候，发表点看法，坐到自己的位置上并且与教师合作。他们的态度基本上会被教师们所忽视或不以为然。他们会认为学生的负面态度和抱怨是学校中典型的少年行为。

每一堂课的第一件事就是分发练习题，这通常需要十分钟的时间，因为材料实在是太多了。教师们通常会让学生传递订书机，这通常会成为一个娱乐的契机，因为学生会拿着它玩，不传给下一个学生，将其 126 在地板上滑动，这样做是为了吸引别人的注意力，也会使分发练习题的时间拖长。

教师们开始的时候会为学生们打开录音机。一个男性的声音会读出练习题上的标题，学生们会跟着做。那个男人然后会解释怎样完成练习并说道：“现在关闭录音机，完成练习题。”教师们正在忙于完成布置给他们的书面材料，往往会听不到这样的指示。学生们就会大叫，“关上录音机”。过了几分钟，教师又会打开录音机，解说员会宣读答案，学生们应该在这段时间更改他们的练习。随着课程的进行，许多学生只是等着读答案并填写自己的练习册。一章练习题结束之后，解说员会说，“如果你想继续——”这是一个进入下一章的邀请。但是这种邀请总会得到这样的答复：“但是我们不想！”一位教师就会用歌唱般的声音说，“哦，我们要继续，我们要继续”。（在第一堂课后，这位教师说，“我认为这一天并不好，孩子们没学到多少东西”。这在最初是一个很令人吃惊的评价，因为学生们很用心，完成了练习题，这一天按照计划完成了。然而，教师的直觉说明，这种通过录音机进行的材料并不十分有效。）

随着录音机嗡嗡地继续进行，学生们找到了许多安静的、不引人注意的消遣方式。学生们梳理他们的头发，掸去运动鞋上的灰尘，做白日梦，乱写乱画，削铅笔等。一个女孩从她的口袋里拿出包着沙沙作响的糖纸的糖又剥开填到嘴里，这一切都没人注意到。这些活动一般都很安静，不会影响到别人，从外观来看，整个单元的进行都显得很有秩序。



这些注意力的转移一般都不会打扰别人。大多数的学生都很安静地完成他们的练习题。关于这些有材料作证。

米勒先生说,数学部以严厉著称而七年级的学生因为刚到学校有可能被这种名气所慑。学生也被反复地告知:(1)在这个单元之后,教师们将会决定哪些学生会被转入八年级的数学班。(2)他们应该完成并保留他们的练习题,因为他们有可能会在单元测试中用到。对很多学生而言,被推荐到八年级的数学班中的可能性(决定于他们的表现,包括这一单元测试成绩和一个数学综合成果测试在内的累计分数)决定了他们在本单元中的良好表现。127

教师们有很多打发这段录音课堂的时间。有的会批改来自其他班级的作业,有的则要准备没完没了的书面材料。最初的时候,这些录音课还可以忍受,或许是因为这使得教师们有了额外的准备时间。在这所学校内的备课时间每天只有45分钟。(在其他的一些学校,因为伴随保守主义复兴而来的财政危机,即使是每天45分钟的计划时间看起来像一个奢侈的东西,因为在成本—收益机制中,任何“额外”的时间都会被视为是失去了。)但是在第五天,甚至是一个趁机弥补其他工作的机会都失去了吸引力。一名教师在教室里到处溜达,盯着一幅招贴画看了五分钟,然后又向窗外看,最后停在苏珊面前说:“我讨厌死这些磁带了。”另一位教师在播放录音的时候打起了盹儿。在第五天,教师们的工作像往常一样还是分发练习题并操作录音机。如果所有的录音和练习题都如同计划一样完成,则几乎没有别的时间用来提问题或者讨论。在所有的课堂之中,除了监督指导材料的分发和使用,教师们几乎无事可做,因为磁带和练习题建立了课堂的内容和形式。

然而,教师们不总是被动地坐在一边观看,他们也会参与到计划好了的课程之中。米勒先生有一天关掉了磁带来解释一个概念。他后来告诉我们:“我们必须对其中的一些进行讨论和澄清,练习题的粗糙之处必须要磨平。”然而也因为这种打断,他无法按计划完成所有的录音内容。威尔逊女士因为学校会议耽误了一天,她通过自己讲解部分的课程内容试图使两天的内容在一天内完成。“我们今天必须赶上,这样我们明天就可以去实验室。”他们事实上无法赶上,最后就越过了一些



磁带内容。林德女士中断了一节课来解释一个数学公式，材料里包括了这个公式让她很生气，因为如同她后来所说，“如果我事先看了这些东西——我会先把它去掉，因为七年级学生还不知道这个，它不应该出现在这里”。在第六天，她修改了流程图的作业，要求她的学生自己选择流程图的题目，她后来对我们的解释是，这“对于学生而言会更加有趣”。

纳尔逊先生说计算机是“愚蠢”的，因为它们依据人们的编程而行动，却不能进行推理或者运用它们的常识。他举出了几个计算机常犯的错误。例如绝大多数的人会立即认识到大额账单上发生的错误，但是计算机却不会。纳尔逊先生经常会为他的课程提供补充材料以激发学生的兴趣并促进他们的理解。他同时也力争可以完成原来的计划。**128** 他是一个足可以补充和丰富日常教学工作的博学之人。

米勒先生有一天拿出时间向学生们解释了13扇区磁盘和16扇区磁盘的区别。选择在实验室里使用的电脑程序是刻录在13个扇区的磁盘上的。因此，学生们在第二天必须要经过一些额外的程序，他希望学生们可以了解这其中的原因。在这里重要的一点不是关于扇区的讨论而是一种使学生消除对电脑的神秘感的尝试。这样会让学生理解为什么电脑会如此回应人的指令。事实上，这个电脑知识单元的主要计划就是力图避免对于电脑的神秘感。对于电脑不熟练的教师自然不能解释这方面的事情。在其他的班级中，扇区的不兼容就没有被解释到。学生们只是被告知“先用这个磁盘，然后再使用程序盘”。

男教师在课堂上解释得比较多，主要是因为他们对本单元比较熟悉也对电脑的知识要多一些。这些我们会在后面看到。然而，他们也被要求要跟随课程的进度，他们所多做的一些解释工作自然会花去一些时间。完成每天的课堂计划对于每一个教师来说都很重要，因为，(1)每一天的课程都很长，无法在第二天补上。(2)使用电脑实验室的时间表和完成整个单元的计划是固定的。(3)有一些课程是连续性的。(4)最后的单元测试与磁带和录像的内容有关联。因此，教师用来解释关于电脑的“为什么”的时间就会很短或者是没有。如果太多的时间花在这个方面就会有完不成这两个星期的单元的危险。



在这里有两点非常重要。第一,教师们多少都关掉了录音机进行澄清、解释或者扩大课程的内容,但是他们中没有一个人尝试:(1)去掉一课的内容;(2)改变整个课程的性质;或者(3)改变这样的一个单元。第二,在安排得非常紧密的课程表和密集的劳动过程中,如果教师们课堂中加入了讨论,他们无一例外要落后。这样,当他们试图赶上进度的时候就使得整个单元的节奏更快。这样,教师们就会感觉到他们必须要遵守进度。因为他们和学生应该为这样的一个单元负责,而这是一个要求。这样,电脑知识单元的完成就依赖于对于单元计划的遵守,这个工具性的目标通常会压过由教师或学生发起的活动,尽管教师们有时对此非常不满。在这种情况下,占统治地位的是陈述性的知识和低层次的关于如何去做的知识。对于批判性的文献而言也只能如此。

在电脑实验室的日子:用键盘操纵?

学生们在电脑实验室里的三天与在教室里的状态截然不同,因为 129 学生在使用电脑。第三天,学生们将要从一个特别的演示盘中选择和使用某个程序。大家热情的受挫只是因为学生们只能三五成群地使用一台电脑。在45分钟的课堂时间内,一个人的动手时间很少。

在第三天和第九天,教学计划是一半的学生和教师共同在一台电脑上使用一个模拟程序,其他的学生则使用剩下的六台电脑并完成实验室练习题,自己编写程序。因为教师的工作量很大,没有办法给每个人帮助。林德女士意识到了这个问题,她后来说自己不喜欢这样的课程计划,因为和一大批人在模拟游戏上花时间使得她无法巡视,也就无法帮助那些自己编写程序的学生。

实验室里的日子迄今为止是最受学生欢迎的部分,其初衷是提供一种动手机会。然而,因为只有七台电脑,学生们只能两人一组,在第三天是三人或四人一组。因为每节课是45分钟的时间,所以多数的学生花在观察电脑如何操作上的时间要多于他们动手的时间。许多教育家声称,学生分组学习电脑要胜于单独学习,因为分组会促进同龄人之间的互动和学习。我们并不想否定这样的说法。但是,当小组多于两



个人的时候就会机能失调,因为当学生们不能舒适地围坐在小小的电脑之前进行观察时,个人的兴趣就会降低。当然,有的学生只是坐在那里,说些无关的话,等着“轮到他们”。有的人一直没有轮到。这样,真实的动手时间就很有有限。

就算如此,学生们待在实验室的时候也都热情高涨。如果他们对于电脑的使用不是那么直接,起码他们也会在一边看着。他们在实验室里的日子很主动也很富于探索,这是与课堂里的日子最大的不同。

最后的单元测试

在第十天举行的电脑知识单元测试是对练习题、录音带和录像带的简短总结。学生们可以使用他们的笔记和练习题来完成测试。其形式包括搭配、列举和填空等项目如下:

说出三种打印输出信息的方式 _____

130

第一台计算机在费城建成,它的名字是 _____

将每一项程序的结果填写在答案线上。

考虑到测试的还原性本质,纳尔逊先生说,他怀疑测试是不是真正地衡量出什么是最重要的。林德女士并不喜欢这样的测试,她说:“我感觉最后的测试可以做得更好一些。有一些题目太过含糊,开始的时候强调的词汇又太专业了。”凯恩女士认为应该有一个关于“真正重要的事项”的复习题,而不是让学生在测试的过程中学习和使用他们的笔记。威尔逊女士说学生们在测试中做得很好,其他的教师说测试的成绩还差强人意。总的来说,教师们似乎并不把重点放在测试或者其结果之上。而学生因为被反复告诫“这一单元会测试并且记入四分之一学期成绩”的原因而对测试非常用心。

在这里我们需要记住的是,关于电脑对于社会的影响的材料是在单元测试之后进行的。这样,教授关于电脑的“事实”的压力——被定义为专门知识和技能——使得更加具有批判性的知识变得没有那么



重要。官方知识的政治在保守主义复兴的年代意味着低层次的知识成为了使科技融入社会的力量。保守主义关于科技的定义(一系列的科技上的技能和中性的机械)成为了标准。这并不需要统治集团的刻意设计。它是以常识的形式出现的。

教师们的重构

在后来的采访和一次部会上,教师们探讨了他们对于这一单元的看法。纳尔逊先生作为这一活动的开发者之一说道:“我感觉没有什么效果。也许下一次我会以不同的方式来做事,但是我想我必须要尝试一下。”因为纳尔逊先生具有电脑方面的专长,所以他对于整个单元的设计并不过分依赖而是扩展了每天的教学计划。

有趣的是,所有的教师都没有认为在未来的日子里,准备好的电脑知识单元(CLU)会成为固定的课程。纳尔逊先生并没有在未来继续使用这一单元的压力,他解释说其现在的存在是“为那些需要它的人而准备的一种资源”,只要这个目标实现了,它并不需要在每一个班级中以同样的方式进行。这与数学部内每天的工作是相吻合的,在那里所有的教师都使用同样的标准的教材,完成同样的教学目标。因此米勒先生说,“你知道所有的学生面对的都是同样的事情”。

然而,在这里我们也要说明,很多教师还是会选择按照其现有的形式继续使用“处于困境中的课程”。尽管他们意识到这样会减弱他们对课程产生影响的能力并且使他们相对地“失去作用”。如同我们前面说过的,这样的单元为教师提供了一些“额外的”时间来准备那些常规的书面材料和规划。例如,当凯恩女士被问她对于录音机的使用的看法时,她说:

那样很好……我的意思是说,它会变得单调乏味,但是我可以在那段时间做点别的。我可以准备新的单元,或做一些(学校委员会的工作),或者做一些别的什么事情。我尽量不让孩子们看出我的厌倦,不过也没有关系,毕竟只有两星期而已。在那段时间内我

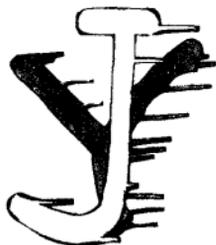


不需要准备什么,因为一切都准备好了……我在那两个星期内也不需要批改作业……如果明年我要做一些改变的话,我会多讲一些,但是我还是会用那些磁带,也许不全用,但是会用很多。

如果我们不考虑到教师的现实情况就不会理解这种反应。教师的工作量在很多领域内都在增长。特别是班级的规模在扩大而雇佣的教师却在减少(很多都被解聘),这在全国的很多学区内都有发生。凯恩女士教授了五个七年级的平行班,尽管她承认那些磁带对于她而言非常乏味,但是她也利用了这两个星期的时间来舒解备课和为五个班级作安排的压力。她意识到了这个单元使她的课程自主权受到了边缘化,但是她却没有完全地抵制她在其中被安排的角色。相反地,她使用这段时间来补偿她如若不然就很紧张的时间表。她很清楚这个单元的本质,她运用了那个单元给予她的额外时间,她对于自己在这个单元中的角色并不作负面评价。

她的同事林德女士也谈到了工作的强度,她说她不喜欢每天的教学计划,因为“在一天里没有间歇,没有时间批改作业,备课……你并不知道作为个体的每个学生……我有一个座次表”。因此,一个事先准备好了的单元,万事具备,包括几个需要批改的作业,给教师们带来了些许好处。他们的日常工作强度非常大,这种情况在全国的很多学校内都得到了恶化。

对于一些教师而言,一个构思与实践相脱节的课程有的时候会是一种益处而非损失。这是教师们所面对的矛盾现实和他们的意识中的矛盾的结果。除了给教师提供了一些时间,这个单元也被认为是提供了某些教学法上的支持和关于电脑的一些信息。威尔逊女士作为一名 132 从教第一年的教师认为是有帮助的。威尔逊女士说那些磁带帮助了她,因为她与学生一起学习了关于电脑的知识,她也期待会再次使用这些课程,尽管她会因为对电脑知识有所了解而开小差。教授一个她没有准备的单元是令人害怕的事情,所以她欢迎事先准备好的材料,然后她就可以打开录音机来使用练习题。当被问知如何看待这一单元的内容时,她说,“我认为它包括了重要的内容……但是你知道我对电脑所



知不多”。^②威尔逊女士在评价这个单元时基本上是持肯定态度的。

尽管所有的教师的日程表都安排得很满,但是他们并不都从获益的角度来评价 CLU 的形式。例如,林德女士对于其形式和一部分内容非常不满。她的主要反对理由是她更倾向于自己规划课程。她说:

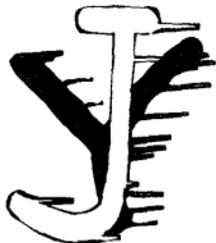
要教授这一单元并不需要一个教师。只是开或关录音机……我可以不用不同的手段来做这一件事。如果我有时间来准备,以我的电脑知识的背景完全可以以不同的方式来做这件事……我依赖于他们的计划、磁带和练习题……我一直要求看看整个单元,但是它并未完成。他们只是告诉我,“不要担心,没什么要做的,只是一些磁带”。但是我根本不喜欢那两个星期。我知道如果那些天我不在,助理也会完成所有的工作。她只需要打开录音机。

这些评论也得到了其他地方其他教师的响应,尽管也许没有这么强烈。尽管程度不同,很多人还是感觉到如果太过依赖于“手推车上的课程”就会失去什么。尽管如此,教师们还是接受了预先计划好的为期两周的课程,并没有对标准化的课程作什么变动。我们如何来理解这一点呢?

性别和教学强度

关于电脑知识的华丽辞藻最终只能是空话。即便教师们和学区对此抱有极大希望,即便教师们给学生们布置了很多作业,整个的课程最后还只是一些练习题,不切实际的预先包装形式和以事实为基础的测试。

要想彻底地了解这一点,了解课程改革的所有努力都必须回到贯穿全书的明显主题,各州的财政危机。学校体系经常处于两个互相对立的目标的两难之间:积累和合法性。他们必须可以支持一个经济形态,特别是当它处于危机的时候,与此同时,他们还需要在不同的团体之间维护他们的合法性。财政危机使学校无法获得要完成其预定目标



的资源。然而,如果不是尽量去尝试的话,教育体系就会在公众眼中失去其合法性。而右派却是精通此道的。考虑到这一些,许多目标就只能是象征性的。他们将会作为政治性的工作来与公众沟通,说明学校在事实上正在完成相关集团希望他们做的事情。

然而,他们不只是说说而已。很多教师将会致力于这些目标。他们会相信这些目标值得完成,值得花费大量的时间来严肃对待。这些教师将会鞠躬尽瘁,在资金不足、强度增大的情况下来努力克服矛盾的压力。同时,额外的工作量使得要完全实现这些目标变得不可能。

这个学校在这种情况下开发了一个电脑知识单元,许多学校也在相同的意图下开发了相似的课程。具有电脑知识的教师、充足的电脑、足够的时间以及时间安排的灵活性对于很多学区而言都更像是愿望而不能成为现实。纳尔逊先生和米勒先生辛苦工作了一个多月的时间才开发了为所有七年级学生准备的电脑入门课程。他们所开发的 CLU 的意义非常重大,因为它例证了如何将一个泛泛的目标通过“给定”的组织因素和资源——人力的和物力的——以及组织的性别分工来完成为一项特定的课程。

很明显的一点是,这个单元的结构和它的完成日程以及教师们繁重的教学和书面材料的工作量都决定了他们只可能对其内容作稍微的添加和解释。一个“罐装”的或预先准备好的课程确实出现了。但是有的教师也说它们对于解决课程时间、资源和“技巧”方面的问题都很实用有效。

当然,在这里的主要问题是课程的计划时间,无论是即时的或是长期的。在这所学校中,只有两位男教师是预先准备好的。因为这一单元必须在开学的前十周内完成,所以其他的教师没有时间来为他们的班级开发课程。让两位教师来为本部开发新的单元是对没有充分课程准备时间的教师的补偿方式。然而,许多学校中的突出的结构性问题就是缺乏充分的课程准备时间。为此,他们也不断地受到了攻击。这样,“手推车上的课程”的解决方案在很多学校中就成为了对于新的课程计划的一种通用的应对方式,特别是当别的方式需要更多的金钱支持而在财政危机的情况下又不能实现的时候。



这种做法给教师提供已经准备好了的课程来对他们的时间缺乏进行补偿,而不是改变导致时间缺乏的基本条件。在即时的情况下,有些教师会认为这样很有帮助并将其视为一种资源。从长远来看,它剥夺了教师作为整个课程过程中的一部分的地位。时间一长,这些短期的补偿性行为就会变成剥夺性行为,因为他们限制了教师工作的智力性和思想性。这种剥夺明显地体现在林德女士前面所说的话中。作为一名资深的教师,她非常希望可以担负作为教师的全职。当她说,“要教授这一单元并不需要一个教师”的时候,她表达了自己的被排除和不重要的感觉。然后她继续说当她不在而助理不得不代替她时也不会有什么问题的。她的技能和她对于课程的责任被剥夺了,这使她很恼火。所以,尽管在即时的情况下有些教师对于“手推车上的课程”持有正面的意见,但是从长远的角度来看,这种形式的课程只是关于时间和“专业知识”问题的一种应急解决方案却无法真正减轻(解决)这个问题。

尽管我们并不想做要素主义者(essentialist),但是我们必须阐明关于时间的情况必须从性别的角度来分析。在数学部中,女教师而非男教师被认为没有准备好来教授电脑课程,而她们也更加依赖于这样一个单元的存在。事实上,对于一位在职的教师而言,关于电脑知识的来源或者是在大学的课程,或者是学区的课程,再或者是通过自学,所有的这些选择都需要在课堂外占据大部分的时间。米勒先生和纳尔逊先生都在大学中学习了关于电脑的课程,这花费了他们很多时间。对于新右派而言,他们的性别定位就是妇女应该做更多的家务活,这样,很多妇女,例如像林德女士这样有照看孩子和家务活责任的妇女或者单亲家长就很少有时间来学习额外的课程以及准备新的课程。因此,当要求开设像电脑知识这样的新课程时,许多女教师比起男教师会更倾向于使用已经准备好的课程材料。在这里出现的强度问题使得人们更加依赖“外部的专家”。如果我们完全理解为什么新的课程以如此的形式出现或者它的影响到底是什么就应该了解整个大的家族制关系的结构。

对于体现关心和联系准则的环境的创造通常会被认为是妇女的日常生活的一部分,也是教育中的应有之意。这也可以用来抗辩这样的



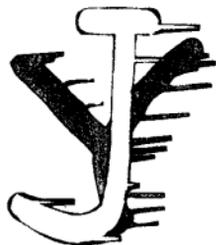
合理化的课程模式。^⑧一种失落感、缺乏团队精神、努力开发个性并减少相同性、所有的这一切都可能帮助在大家之间恢复多样性。在这里，女教师也许会从长期的角度提供最为重要的反抗策略。

这些关于针对女教师的性别现实的方面还有其另外的重要意义。我们很容易就会责怪女教师追随“手推车上的课程”而最终使自己的工作退化成还原性的、以事实为基础的课程。我们认为这是不对的。

很多评论家都说，许多女教师的真正的生活是这样的：在学校内高强度的工作之后，她们回到家就已经精疲力尽了。然后她们又要面对家务活、做饭、照顾孩子等的精神和体力上的劳动。因为许多女教师已经是在做两份工作了，她们对于额外的工作的谨慎态度和“缺乏热情”并不是对“创新”的一种简单化态度，而是对于她们每天面对的客观现实的复杂情况的一种现实的策略。^⑨

我们需要记住的是无所事事本身也是行为的形式。尽管它并不总是一系列有意识的决定的结果，它却可能会产生严肃的后果。^⑩女教师，如同所有的工人一样都可能会坚决反对增加强度并失去自主权和她们的技能。有的时候，从外部看来好像他们在“被动”地接受构思和行动的脱节或者是使她们的工作失去技能性。然而，通过大量的研究我们可以看出，大多数工作的人都会试图接受排除自身参与某种活动的经历而最终使其对自己有利，其前提是保持对自己的工作的控制权而不仅仅是被排除和丧失兴趣。^⑪或者是像在这个例子中的情况，来解决其他由财政短缺、超量工作、官僚主义的现实和外部的压力和约束所带来的真正的问题。

教师永远不是受骗上当的人。他们不是结构性的模式试图让他们相信他们就信的被动的傀儡。他们在诸如此类的情况下的力量和行为可能会产生矛盾的结果。他们在构筑对于经济中危机、权力关系和教育问题的反应时可能会有“好的判断力”和“差的判断力”。但是，他们构筑反应的事实就表明了存在多样性的可能。在这个时代里，右派试图将教育商品化，^⑫再次将我们的学校变为工厂或基于精英集团的文化资本之上的社会分层机制，这种可能性的作用就非常重要了。这些构筑并不是注定的。他们的重筑的方式也可以使我们加入到教师之中



和他们一起对于现在正在进行的对于技能和权力的再定义发出挑战。正如在第二章中“进步的机会”一节所说明的那样，这并不是概念上的可能性，而是在很多学校中正在进行的。将这里所描述的教师与从事于公开反对右派对于教育的重建的人联系起来是一项很重要的工作。像《重新审视学校》以及像全国教育行动主义者联盟这样的组织的活动正在增长。因此，在官方知识的政治中存在的不仅是限制还有机会。在现在的政府中并不存在强烈的右派因素，所以这种可能性还可能得到扩展。

增加这种可能性的斗争有其自身的困难和矛盾，这并不只是在这里所描述的教师的任务。这种斗争和可能性也存在于像写这本书的人的生活中。到了我们不把注意力转向“其他的人”而是转向我们自己的行为的时候了。在右派复兴的年代里我（我们）做了什么？我在下面两章中讲到的故事——关于快乐和悲伤的故事——是在我的工作的具体情况和在持续的大的情况下——甚至是以“小的”和“有限的”方式（“地方性的”或许是一个合适的词）——抗辩我们中的很多人所经历的教育中的转变。他们并不浮夸，他们也并没有全部包含我与工会组织、行动主义团体、持不同政见者、文化工作者和其他国内外人士合作所做的政治和文化工作。我讲这些故事的目的是要使我们回到起点，就像我们在第一章所说的，你内心的话语和你我之间的对话也可以开始了。像所有的文本一样，这些故事可以产生不同的解读方式。我自己的解读并不会使事实禁锢。



第七章

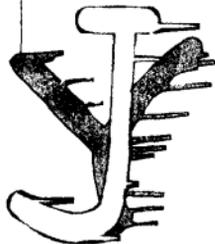
“嘿，老天，我很棒”：在学校中 创建新知识的艺术和政治

简介

137

上一章的陈述强调了一种特定的技术是如何在一种不是最民主的情况下得到运用的。其前提是保守主义团体、工商业和新兴中产阶级对于学校所施加的压力以使他们确保学生具有迎合经济需要的技术上的知识能力。然而这种用法也有其他的备选方案，这些选择使得不同的知识生产得以介入。我想描述一下这些如何在真实的情景之下，面对真正的学生得以实现。其中心是我的个人经历。我所讲述的故事强调的不仅是实现更加具有批判教育学和课程的可能性，也强调了试图有所改变而带来的紧张和冲突。

如同我在这本书的早些时候所说明的那样，我在本章和下一章所讲述的故事是建议性的。他们所说的是暂时的“解决方案”，而非最终的解决方案。有时他们所提出的批判性的问题与他们可以回答的一样多。但是，如果没有哪一种宏伟的论述，没有哪一种政治（和教育的）举措能够保证它无论在哪个方向或哪个社会机制下总是“进步的”，那么我们也应该明白，我们所有的“解决方案”都应该蕴涵着矛盾。尽管我这里所谈的是地区性的活动和斗争，但是这不应该被解读为放弃了对更加具有结构性问题的关注。我更希望将所谓的“大点的”和“小点的”问题置身于其地区背景之下。毕竟这是我们有所行为的地方。



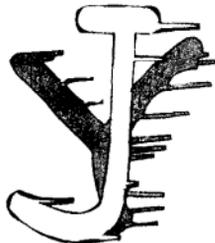
138

那些熟悉我其他作品和读完本书前几章的人应该知道,我解决教育问题的方法与其他教育家有所不同。^①我们的任务不是为学生学习早已被选入课程的知识找到有效的学习方法而是首先要问到底这是谁的知识。我要求大家严肃对待我们在课堂上所传授的知识和社会中不平等的权力关系之间密切的联系。当然,权力既是社会化的又是个人化的。如同我在第三章中所言,它不仅意味着一个群体对于另一个群体的控制企图,也说明了个人或团体对于创建使生命更加有意义的情境和意义的能力。

这些并不只是抽象的问题。他们影响了我作为一个教育者所做的一切,特别是在我所教授的课程发展的过程之中。在这里,我希望切实地探讨权力和个人意义的产生问题。

我并不认为课程的问题是一个需要运用理性化的模式进行解决的技术问题。跟随从杜威到许布纳(Huebner)等教育家的足迹,我认为,课程是在特定的环境设计之下复杂而连续的过程。因此,我们不能将课程视为一种“事情”、一个教学大纲或者是一个学习的过程而是将其视为一个不断得到重组的象征性的、物质的和人文的环境。如果要使这个设计的过程在社会和个人的层面上都是完全敏感的,那么它不仅应该是技术性的,也应该是具有美学、伦理和政治价值的。^②在本章中我将强调这些因素。它们非常必要,我认为如果不将它们整合至这个过程的核心地位,则课程的设计就不能一直进行。这里我指的是那些具有明确的伦理和政治意识而将美学的观点与个人意义相联系的活动(其方式不是基本教育论式的)。

如果课程在事实上是一个设计问题,那么其本质就是一个美学的行为。从很多角度来说,它更像是在画一幅画而不是在建一座桥。正因为如此,也因为许多教育家们本身在解决课程问题的时候都使用了他们曾经被“训练”过的成本/收益和行为主义方法的技术模式,这种趋势在学校建立商业模式的时代已经成为常识。很重要的一点就是我们重新把握已经被太多教师和行政人员忽视的美学敏感性。奇怪的是,就是针对在设计环境中一个与技术最相关的部分——使用技术本身——我相信课程设计的美学、伦理和政治的本质能够得以凸显。我



在一门名为“小学课程”的课程中所做的正好可以作为一个例子。在这里我所强调的不是技术在课堂中一般的运用方式而是在学校中来做不同的事情的个人、政治和美学方面的可能性。其焦点是电影的制作。139 这里涉及到一种洞察力和技术的使用，它必然与第六章中所说的第一频道所制造的必须在场的观众以及“电脑读写能力”的有限观察相去甚远。这也远远超越了保守主义关于什么是重要的知识的议程。

小学课程中充满了各种各样的人——教师、行政人员、社会工作者、图书管理员以及全日制本科生和研究生。他们中的很多人都来自外国。他们中几乎没有人对于政治、美学、技术和课程之间的关系有着“正式的”经历。在学期结束的时候，他们中的四分之三需要进行电影的制作。

我们倾向于将教育中的技术视为一种“较好的”捕鼠器。假设我们有一个过程/产品的课程模式，它认为如果教育能够使我们有效并便宜地从 A 点到达 B 点，则它就是好的。技术只不过是事先选择好的知识灌输到学生头脑中的另一种方式。电影被认为好于干巴巴的课文材料和演讲。目标并不产生改变。知识形式变化了。电影从本质上成为了官方知识的又一“传输体系”。教师传输，学生接受。“银行业务”式的教育继续进行。

如果我们不把电影作为一种对于事先选择好的信息的“传输体系”，而是作为美学、政治和个人意义生产的一种形式，那么我们全部的走向就会产生变化。如果我们将其视为人们个体生产可视读写能力的批判性形式，则也会使我们对于官方知识的政治观念产生重大的改变。

就如同书面知识有其自身的“语法”和自己的政治一样，^③ 可视知识的形式也是如此。对于写作的探索作为一种走向自我生产的创造性的活动，对于可视生产的内在各方面的可能性的探索也可以导致使得意义个人化和集体化的其他方式的发现。

我选择采用电影和录像进行工作的一些原因是重合的。其中之一就是使学生们尽快参与到“我的”小学课程的班级之中。其过程是以行动展示在一个环境中的意义的、物质的和人力资源之间的关联。第二，同时也是在一个非常实际的层面上，我想展示的是在小学中课程的各



领域如何通过电影幻灯整合起来。当他们都成为制作电影的一部分的时候,艺术、音乐、数学、科学、语言艺术、阅读等等都可以变得对彼此非常敏锐。在这里与“投影方法”的关联是自觉的。第三,我想阐明的是,技术不仅仅是在课堂中从A点到B点的另一种途径,而是从本质上提供在伦理、美学和政治上的可能性,这些远远超越了很多课堂内现存的东西。它使得我们可以去做一些不同的事情,超越教师和学生们所从事的知识和其语法。最后,如同我在早先指出的,我的目的之一就是重新唤醒教师的美学意识,使得他们和我不只是教学“艺术”的“鉴赏者”,而是通过切实地以个人或团体的形式来制作电影参与到美学和政治意义的生产。这些都成为了批判性知识发展的各个方面。 140

两种类型的电影工作趋于主导地位。第一种是使用16毫米胶片,但不是我们常用的那种方式。我非常不感兴趣的是“指导性电影”——你知道,就是那种由广告商或出版社发行的关于某地农业的一种展示。相反的,我们的焦点是学生的美学和政治产出。在这里,16毫米电影不会被视作“包含了”已经决定了的内容而是一种移动的幕布,学生们可以自主创造意义。其完成或者是将旧的16毫米胶片漂白,或者购买白色的用来卷轴的空白软片。这些空白的或者白色的软片就会得到运用。在软片上逐帧画图就可以创造出相对鲜活的动画效果。或者像Jackson Pollock一样,用电子标记器随软片任意向下而创造出色彩、线条和形状的效果。当配以不同类型的音乐的时候(通常只是在播放电影的时候播放磁带,但有时也会有更加精密的合音的尝试),效果就会相当惊人了。

第二种类型的电影是使用8毫米胶片(或说录像带)。考虑到它的尺寸,这种胶片不能被书写,而是运用摄像机来创造动画效果,政治宣言(例子包括中学生反对校方严厉着装规定的电影,反对环境污染的宣言和女权论者的形象等)或者只是探究快慢动作、单帧播放和变焦镜头所产生的有趣的视觉效果。再次重申的是,我们的目的不是产出好莱坞式的艺术品,而是运用媒介来探索它的规律。这通常是合作完成的,这包括我的班级中的一部分人加上一部分中小学校学生以及一些学习小学课程的人。这样所创造的一种集体经历有其内在和外延的重要 141



意义。

我这里举一个在班级中所产生的制作电影的具体的例子。这里有两个我决定与之共同工作的学生以证明制作电影作为一种有机的和个人的形式是否会在孩子们真实的生活中产生不同的效果,就像我们想象中的那样。另外的两名教师和我都认为测试这一点的最好的方法就是进入一个“困难的”环境之中。我们三位都曾经任教于内城的学校,其中还有两人有过与最难打交道的孩子(即曾经受教化的孩子)在一起的经历。我们自问是否可以进入一所州立青少年教化学校来测试这一点。这所学校为“女孩子们”所设立,其声誉很糟糕,但是我们能够得到那里一位教师的协助从而可以进入其中。

我们进入了最难办的一间屋子,那里有 22 名 14 至 17 岁的年轻女子,其中很多是有色人种。他们在此地的原因众多:逃跑、做妓女、吸毒、偷盗等等。所有的青少年司法体系都与那些来自贫困、被剥夺公民权和被压迫家庭的孩子联系起来。这部分人口还在增长,因为右派所创造的话语权和常识体系就是使以拘捕一大批有色人种、穷人和失去公民权的人来解决我们的社会问题成为合法。立即清晰的是一件事:这是一群难办的孩子。这两个词都很重要:“难办”和“孩子”。毫无疑问的是这是一群愤怒的青春孩子,难以接近并且充满怀疑(他们有时有很充分的理由这样)。然而这种外表的粗暴掩盖了他们的脆弱。他们在内心通常还只是孩子,被包裹在掩盖着恐惧、迷惑和缺乏自我价值感的身体之内。他们中的很多人无疑有着与我的儿子极其相似的早期经历。

当我在新泽西的帕特森(Paterson)内城学校做教师和青年工作者的时候曾经接触过这样的年轻人。我对于这些孩子的感觉有一些了解并且对于他们可能会对自己和别人做些什么有着并不乐观的评价。开始的时候,我们播放了两部 Norman McLaren 制作的电影,他是一位著名的加拿大电影制作人,他倡导了很多电影摄影技术,那些都深深地影响了我。我们向女孩子们解释了电影可以做到的事情并且与她们讨论了如何做到这一切并演示了一些由像她们一样的学生们制作的电影。因为这些电影的大部分都伴随着孩子们喜欢的音乐,所以气氛开



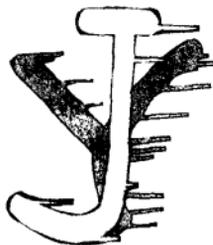
始缓和下来。我们带着与孩子们一起工作而养成的既调侃而又始终严肃的态度，回答了她们的问题并且分发了相当长度的胶片和色彩明亮的电子标记器。还明确地说明如果她们需要的话将会从我们这里得到更多的材料。 142

在整个一组中，11个人开始动手了。她们选择的主题很简单，但是却很引人注目：学校。开始她们将这个活动视为不做“学校东西”的一种赦免，但是当她们做到投影部分的时候很快就变得饶有兴致了。

很快，每个人，每个人都热烈地参与其中。她们互相传用电子标记器。用来帮忙而不是恶意攻击的评论和批判在孩子们中间传播。空气中还充满了玩笑和笑声，叹气和鬼脸，寻求帮助的呼喊，满意和沮丧的话语。有时会非常吵闹，而有时则极度安静。当孩子们专心致志地做某些对她们而言又好玩又绝对严肃的事情的时候，这种混乱是有着某种控制的。

在这一天结束的时候，电影的所有环节——他们中有的非常长——都得到了收集和联结。每个女孩都轮流将自己的部分联结到整个电影当中。然后，我们观看了她们的成果。电影很有趣，有些地方非常有创造力，她们在对于学校教育的观点上的诚实令人震惊。正因为如此，它对于教师中的很多人构成了威胁。

电影被播放了很多次，因为每一个女孩都要反复地观看自己制作的部分。这种兴奋是发自内心的。那种具有某种能力的感觉，那种做了一些能够持续下去并且向世界证明“我不是一无是处，‘因为我做了这个’”的成就是显而易见的。姑娘们还对如何改进彼此的工作进行了合作性的讨论。她们作出了下一次做什么的计划，这些计划有时太过复杂，但是显示了这些孩子们在以前的教育经历中所缺乏的个人的或集体的智慧火花。许多姑娘们传递着我带来的关于动画、录像、制作文字电影方面的书籍，一起准备着我们下一次会一起完成的电影。我们很兴奋，姑娘们也是如此。她们已经做好了再进一步的准备。她们希望能够阅读和进行讨论。这就是“可教育时刻”的一个情形，在这样的情境之中，很多东西都可以融合其中。比如她们对自己所产生的自豪感、热情，还有她们日益感觉到她们虽然长久地被贴上了愚蠢的标



笠,但却真实地拥有还未被发掘的资源 and 天赋,只要这种理想的状态能够继续,她们甚至还可以做更加了不起的事情。

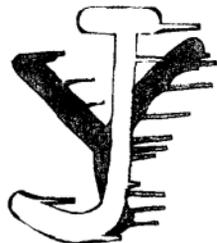
然后一切都熄灭了。

我们被告知,尽管这很有趣,并且“看起来激发了姑娘们的积极性并使她们摆脱了困境”,在本质上它还是一种装模作样。她们还是需要回归到官方知识之上,回归到她们的阅读补习课和“生活技能”课之上。¹⁴³ 学生们对这些尽力忍受,但有时还是会将它们形容成无关紧要,乏味或者像我引用她们的话,“净是狗屎”。我们然后必须要面对这些孩子,告诉她们结束了,面对她们的不能置信,她们的愤怒,然后那种我们在这种电影工作开始的时候所见到的愤世嫉俗的表情又出现了。

一群曾经在课堂中被打倒的年轻人已经学会了憎恨学校,学会了不信任那些不会给他们带来任何东西的体系,因此他们在他们亲密的感觉、希望、梦想和他们所置身的机构之间建立了不可逾越的围墙。现在他们移去了这堵墙的很大一块,他们放松了他们的戒备并且相信了一些白人教师。通向他们的门被打开了,天赋被发掘了出来,快乐和可能性变得清晰可见,但是这一切再次消失了。

在赫布·科尔(Herb Kohl)的《36个孩子》一书中有这样一个场景,^④他的一个学生,一个名叫罗伯特的男孩回来找到了他。有人告诉他罗伯特很蠢。但是在一个为期一年的学习过程中,罗伯特在科尔的班级中得到了改变。他学到了要相信自己并且知道他在那个六年级的班级中是一个聪明的孩子。第二年,他去了另一所学校,遇到了另一位教师,他再一次被击倒了。事情并没有真正地得到改变。依旧乏味、疏离并且压抑。这对于现在的罗伯特来说或许更加糟糕,因为他曾经经历了使事情变得不同的可能性。他对于科尔感到很愤怒。科尔怎么可以对他做这些?科尔怎么可以让他放下自己的防御,而这种防御曾经使罗伯特在忽略他作为一个个体和一个非裔美国人的学校体系中艰难地生存下来。就让他像以前那样是不是更好一些?在本质上,这就像让一个快要饿死的人在丰盛的餐桌前呆一晚而从此却将他或她排除在外一样。这难道不是不道德的吗?

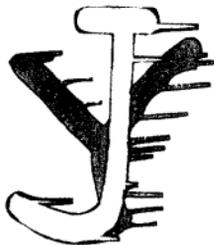
我们在事后回想起来的时候应该对于这个电影制作的过程提出更



多的问题。我们太天真了吗？我们是否应该在一开始的时候就结合一些行政人员和教育人员呢？我们是否已经设想了所有的结果和可能性呢？另外还有围绕一些通常的诸如各种学术机构、官僚机构和教育改革内部的微观政治的问题，而且我们还应该花费更多的时间来仔细研究在这个过程中出了什么问题以及有什么问题是我们应该已经完成了的。除此之外还存在一个问题，它使我寝食难安。每次当我们结束了小学课程中关于道德、政治、技术和美学的几周课程的时候都要面对这个问题。这个问题说起来很简单，但是却非常不容易解决。我们应该做这些事情吗？我们是否应该让这些年轻的姑娘们意识到她们可以做到什么，来唤醒她们的希望和价值感？但是当我们和她们希望在这些最初的觉醒之上再更进一步的时候却发现大门已经关上了。 144

五年之后我收到了一张圣诞卡片。是教化院一个叫罗曼娜的女孩写来的。在那次制作电影的过程中，她是其中最兴奋的一个。在看到她那一部分工作的时候，她几乎要哭了。在那一大段中，她费好大劲画了一所在燃烧的学校而孩子们在打篮球。在这一段中，色彩绚丽的线条和点缀似乎在围绕着每一个人起舞。她兴高采烈、眉飞色舞。这些是她做的。正如她自己所说，“嘿，老天，我真棒！”

罗曼娜现在是一名广告艺术家，她写信告诉我这个。“你也许不记得我了，我和你一起做了那部电影。我希望你喜欢这张卡片。是我自己设计的。”我始终为与那些姑娘们做了那部电影而不安。在那一周中，我们确实成功了，而且也超过了我们期待的水平。我们对于官方知识的政治作出了挑战。我们使用了与第一频道的说教和早先提到的以测试为基础、令人厌倦而又没有获得什么技能的电脑知识学习截然不同的技术。但是，我们是否也是失败的呢？我们是否唤起了姑娘们心中的希望和自我认同而又必然地再一次让她们失望呢？我们是否将她们刚刚萌生的这些感觉与“批判素养”联系到了一起，与弗莱雷的“自觉”(conscientization)的理念结合起来了呢？^⑤如果能够有足够的时间，我认为我们可以走得更远一些。然后就是罗曼娜的问题。如果没有我们的帮助她能够成功吗？我们作为教育者是否也应该有一种政治和道德责任来尽量使我们的每一次举动都能够对某个个体产生意义，



而且在这个保守主义强大并且回归精英知识的时代产生一定的政治影响力呢？尽管我们不能够改变一个学校教育的全部走向。罗曼娜的信对我有一定的帮助，但是我还是有疑问。我把这个问题留给你们大家来解答。



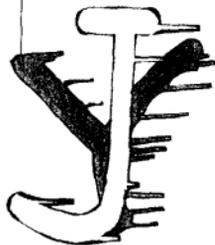
第八章

教育政治学和社团的建立

简介

在这个我在本书始终称之为保守主义复兴的时代，我们很难始终 145
保有进步的视角而不慢慢地滑入愤世嫉俗的框框。同样困难的是努力保留批判性的教育传统，而不是变得日益封闭、秘而不宣地从真实机构的真实的人实行的真实的政治中隔离开来。^①这些都是复杂的问题，既有个体化的特征，同时也是系统性的工程。因为如此，他们需要一种集体的回应。然而，这就需要一个可以使这样的回应能够得以注意、分享、挑战和重建的社团。我在这里所强调的不是我在前三章中所探讨的在中小学中存在的现实，而是如我在第七章中所说的在大学中与愿意同我一起工作的学生们一起所从事的活动。我认为我们不仅可以从这里的困境和紧张局面中学到很多东西，我们也可以在思考罗曼娜的例子时想到更多。

在此书及我所有其他的书中，我都要特别感谢一组特别的人——星期五研讨会。在过去的二十年中，每个星期五下午都是一个特殊的时间。我的博士生、从其他机构而来的访问学者、活动家们和我都会聚在一起阅读彼此的文章，支持彼此的研究，策划政治和文化行动，我们的休息就是探讨我们和其他人的生活现状的一些个人的或是政治的 146
话题。我之所以想强调在星期五研讨会所发生的一切的原因不是我觉得它是如此地与众不同——你们中的很多人可能会有相同的经历——



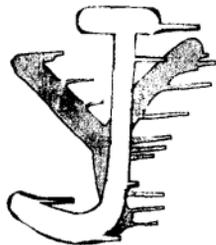
而是因为我认为它可以告诉我们在教育机构中的一些现实和我们的话语和实践的政治。并且它也告诉我们一些关于教育的非唯心主义的本质先于存在论的政治。这些都意识到了差异的重要性并为之而努力。^②特别是在那些无论在所教授知识或者是与右派的经济计划有的或者是没有的关联上都处于极大的压力之下的机构。

在这里我要说的非常简单,但是这却是具有欺骗性的。这是一个一群为数不多的人有意识地保留一种社团感的故事。他们所赖以立足的道德基础是关怀和联系并且也在同时对现存的官方知识的政治提出了挑战。每个人都在考虑这个问题,而他们在自己所在的机构很难保证这一点。我想简洁地讲述一个关于冲突、矛盾、振奋的时刻以及一个在物质和意识形态状况都使之很难进行的情况下使一个小规模的“社团”得以运行的艰苦斗争。这就需要我将这个故事置于这些情况之中。

知识、政治和社团

在一开始的时候说说星期五研讨会的成员是必要的。他们都是在政治上很活跃的人。他们都致力于具体地改变主体的经济、政治和文化不平等以及对于既得利益的保护的行为。对很多人来说,这一直没有减弱。对于另外一些来自有压迫性政府而又为美国所支持的国家的人们来说,在这里从事公开的此种行为就意味着他们有可能被放逐或是入狱。尽管这样,研讨会的主旨还是政治性的。这些明显的相同之处掩盖了其中存在的重要的差别,而这种差别使得社团感的持续重建非常关键。

从表面上来说,研讨会的构成有两组人。尽管他们的差异不能夸大,在某种程度上他们还是代表了不同的方向。较大的一组在课程和教学部学习。他们大都具有在美国或别处进行教学和课程开发的背景。他们的盟友的中心则在对于课堂、教学和课程的分析 and 行动。另外一组人与我在教育政策研究领域内工作,特别是在教育社会学的方向。这还是一个政治性的团体。然而他们所关注的与真实的学校背景下的政治互动模式有些许距离。他们涉及了技术的政治,运用了大众



文化形式,对于教育政策的斗争中的州政府和班级互动模式的角色以及在其他人之间的意识形态和主观主义的理论。两组人在理论上都是很成熟的。他们的成员都曾经努力地争取各种民主的机会。他们也都在同样努力地将这种斗争进行到底,以使教育有所变化。

在这里很重要的一点就是理解在较大的一组人当中的地域差异。单纯地列举出他们所来自的国家并不能够说明这一点的重要性。具有指示性作用的不仅仅是教育经历的巨大差异,还包括不同的文化、政治和经济历史。例如,这几年来有来自日本、韩国、泰国、印度、缅甸、中国、中国台湾、尼日利亚、波多黎各、哥斯达黎加、哥伦比亚、加拿大、英国、爱尔兰、以色列、巴巴多斯、多米尼加、格林纳达、澳大利亚、新西兰和美国各地的不同的人。而作短期访问的学者则使它看起来像联合国大会。

参与者的个人经历经常涵盖了方方面面。他们中有教师协会的主席和组织者,大学的教师,女权运动的成员,新兴民主社会主义政府或者是在其他的民主国家中的文化和教育领导人,有压迫政权的国家中的持不同政见者,社会和教育研究机构中的研究人员,教育和社团活动分子,环境和动物权利保护主义者,小学和中学的教师等等。

种族、阶级和性别在构建不同的经历时都起到了非常重要的作用。在每一个固定的时间内,这个团体通常会在男性和女性之间平等分配。总是会有一部分非裔美国人,加勒比地区人士,亚洲人以及拉美裔人士。阶级差异也可以从他们所出身的机构得到显示,他们有的来自精英研究机构而有的则来自小的师范院校。这一点还体现在有的人具有优势背景(非常之少),而有的人则像我一样,其阶级背景所给予他们的是劳动阶层的经济动荡性,我是在晚上学习研究生课程的。最后,性行为的问题已经浮出水面。男女同性恋的政治和经历已经提供了一些差异性研究的问题^③(同时也提供了所有参与者都会围绕其达成共识的观点)。

这些关系并不总是一成不变的。这些人会完成他们的学业,他们会离开而去做一些研究或者重新回到他们的工作之中或者感觉必须要重新回到他们所来自的国家或机构去从事紧迫的政治斗争。每年也会有新的成员不断到来。他们也会带来他们的政治和教育纲领。因为所



有来这里的人都是致力于政治的，他们也都希望别人能够听到他们的呼声。

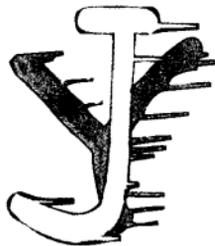
这个团体的实际情况——在地缘、政治经历、行动纲领和优先考虑的事宜方面都有所不同——意味着社团的建立一定要根据特定的线索来进行。另外同样重要的是，它必须持续不断地重建、关心以及有意识地培育。

所有的这一切都必然会导致冲突，这一点我是感觉得到的。在其中我的角色是怎样的呢？我是一个“领导”，是众多参与者中“唯一”的领导吗？在这么多看似互相矛盾的政治取向（有的人仍然相信阶级的决定作用，而其他的人则崇尚女权运动或者是反对种族主义的形式）之下社团如何维系呢？我们的社会化所带来的后果是否能够产生深远的影响呢？（我们都在某种程度上有过做教授和研究生的经历，我们经历过竞争、评分，我们富于攻击性地希望自己的论证能够胜出，有的时候其风格会打乱集体的形式，而有时只追求自己的胜利却忽视了别人在说些什么。）我们的讨论中是不是过多地弥漫着阳刚的气氛？我们的理论是不是总是多于个人经历？我们是不是会失去对于教师日常生活的感知？⁴¹

关于政治—教育的优先性和实践的理论辩论和论据经常都会根植于这些集体的和地缘的经历中。马克思关于一切事务都由阶级论来解释的方法论必然要失去其中心地位，而中肯的关于女权主义的分析 and 种族构成理论也必然应该登上中心舞台。这一点的出现不“仅仅”是因为现实的案例使得性别和种族问题成为我们的理论和实践的不可或缺的部分，⁴²也是因为所参与的人的活生生的经历。理论、政治和个人经历在这里融合到了一起。

因为所有的这一切，差异的观点以其独特的方式发挥着它的作用并且在星期五研讨会上形成了一种无中心的统一。这种无中心的统一包含了理论/政治层面上的以及日常生活中在这个团体内部的互动。我首先讨论的是理论的问题。

从政治和概念的层面上而言，在这里所发生的是，我们必须要注意到行动和分析所缘起的人们普遍接受的占统治地位的观点——这些通



常都是以阶级的模式为中心的——已经不再占有中心地位。^⑥在关于许多激进的著作中的阶级分析法的统治地位的论断中,拉克劳(Laclau)和莫菲(Mouffe)是这样分析的,“关于权力的问题……不能从寻找构成霸权主义中心的阶级或统治成分的角度来完成”^⑦。这样的中心总会使我们感到迷惑。并不仅仅存在一个关于权力的中心逻辑,而是存在多个“中心”,重要的包括阶级、性别、性取向、种族和民族主义。他们还说,“他们都是偶发的社会逻辑,他们的意义体现在特定的时机和关联的情境之下,而且总是会被其他——通常会矛盾的逻辑所限制”^⑧。

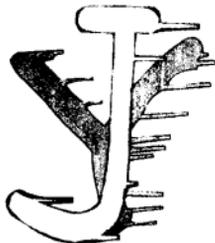
149

这些自然是一些相当沉重的抽象概念,但是通过对传统的基于阶级关系和权力的强调的分解(仍然承认其重要性)并将其置于与其他的动态机制相平行的层面之上——然后认识到他们之间的矛盾——我们就会更加接近对于社会动态机制的正确分析并有可能在教育中实现进步性的举动。^⑨这样使得人们更加关注社会运动的政治,如同韦克斯勒(Wexler)所预计的那样,这也许会成为教育的社会转变的一个最重要的先兆。^⑩

从政治的角度来看,这也意味着我们在对基本的民主化进程的进行关注的同时也应该同时关注任何产生政治行动的可能区域。“司法机构、教育体系、劳动关系以及边缘团体的抗议性言辞构成了社会抗议的原始而有力的形式并由此形成了建立基本民主计划的复杂性和丰富性”^⑪。

我们一定要建立对于权力关系的明确聚焦,即有意识地培育不将任何单一的关系奉为圭臬的理论和实践。辩论还在继续:辩论的终止不是一劳永逸的事情。在这之上的紧张关系也还是会继续存在。这些不仅仅是理论上的问题,也与我们个人的阶级、种族和性别属性密切相关。然而,人们在认识到这些紧张关系的同时也意识到了解决这些问题的方法的多样性。这样,基于这种认识的社团就基本上能够得以维系。

从以往的经验来看,也有将这个团体维系在一起的其他因素。其中最重要的就是他们都有与学生教师共同工作的经历。因为研究员职位和奖学金数量的减少,一大部分星期五研讨会的成员——有时占到



了总人数的 2/3——都受雇于大学中的教师认证项目作为个别指导教师。按照规定,他们一周工作 20 小时,而他们的实际工作时间远超过这个额度。他们要对学生负责,其角色就是学校和教师之间以及大学和学生教师之间的“缓冲器”。每一个作为个别指导教师的星期五研讨会成员同时还指导着有 10 到 12 个学生的研究班。这些研究班致力于将学生的经历重新进行政治性的分析并探索更为民主和具有批判意识的教学方法和课程的实践。 150

这种个别指导和教学的共同经历创造了一种联系。这种联系不仅体现在共同探讨研究班应该如何组织,应该教授怎样的内容以及这些研究班的运作如何体现研究者的庄严承诺上,也体现在这是一种共同的探索之上。在州政府的财政危机加深而大学的预算趋紧的情况下,教师因要指导更多的学生而负担大增;同时课时大幅缩减,为了完成教学任务,教师不得不增加劳动强度。这确实造成了压力,但同时也以个人和政治的形式在星期五研讨会的很多成员之间固化了社会关系。

财政危机并没有得到缓解而是在事实上得到了恶化。对于很多指导教师而言,他们呆在大学中的主要理由——对于他们的研究生教育而言丰富的政治和教育环境——也开始受到了侵害。他们必须作出选择,备选对象是读书和共同行动以及完成指导教师日程紧密的一周。面对同样紧迫的诸如挣够学费、书本费和生活费以及尽力帮助学生成为善于思考又具备政治敏感性的教师这样的问题时,一种完成研究生学业的个人目标就变得不那么重要了。

这些情况有着一系列的后果。很多星期五研讨会的成员都不再从事指导工作。他们寻求其他的一些位置,例如各种大的联邦资助的或基金会支持的研究项目的研究或者项目助理。这些项目的进行有的是在威斯康星教育研究中心而有的则是在单独的部门进行的。这些工作在时间和精神压力上也日趋紧迫,部分原因是这些位置要求这些研究生离开麦迪逊一周的时间来为国家的研究项目做田野工作。其他的人则会竞争项目中的讲师职务,这些职位的报酬有时会更低,但是工作量不是特别大,也更受尊重。

这些强度增加的形势也导致了其他的问题。将星期五团体的成员



联系在一起的另一件事情就是共同阅读的项目。几乎每周我们都会阅读由成员们推荐的重要材料。这种阅读的目标一般可以民主地完成。这些阅读经常是某些领域内探讨的前沿,如经济、文化、政治以及性别、种族和阶级。阅读的范围包括关于女权主义的认识论、后现代主义、国家、关于阶级和种族的分析的探讨材料与全国统一测试、民主的课程以及批判性的和女权主义教育学的材料等。然而,缓慢而真实的变化产生了。早期星期五研讨会日程上的整本书的阅读计划不知不觉地变成了简短的文章。以前几乎没有人愿意失去阅读和探讨这些材料的机会,而渐渐地,他们高强度的工作使得他们只能浏览一下这些材料或者根本就没有时间过目。即使那些没有阅读这些材料的成员也会坦然地来看看讨论的概要并且参与到活动之中,这种社团的感觉并没有改变。然而,那些根本没有时间来推荐阅读材料的成员数量正在显著地增长。如同第六章中所言的教师的怀旧情绪越来越高涨了。

151

然而,如果只是从指导教师和研究员生活的物质状况来探讨就可能将很多星期五研讨会中的成员边缘化。因为他们中的大多数人不能成为指导教师——他们没有在美国做过教师,因此无论他们的自身条件如何优越都不能带给他们这样的工作——他们通常在本国内受雇于各种各样的研究项目并被付与微薄的报酬。当世界经济危机加深之时就会对这些人产生明显的影响。

经济状况的变化对于来自别国的参与者具有深远的影响。来自第三世界国家的学生总是很难找到支持或是凑够到美国的路费——前提是美国和第三世界之间剥削性的经济关系以及主导教育和经济政策的公共辩论的右翼排外主义策略——这些形势变得日益剧烈。致力于研究生学习的外国学生、特别是那些在本国内为持不同政见者的学生从来都不会被首先考虑作为政府项目的协作者,他们所作的牺牲是很大的。他们必须花费异乎寻常的时间和精力在大学内寻找工作机会。这是一件耗神的事。它所带来的影响甚至体现在像日程安排这样的小事上。在以前的时候,时间的安排还可以使星期五研讨会的活动保持其神圣性,对于很多外国学生而言,他们所得到的职位几乎没有给他们留下什么机动性。他们有时不仅在工作时间上受到了剥削,而且在时间

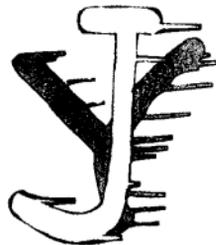


安排上也很难将星期五保留出来。这必然导致了紧张局面,通常不是在星期五研讨会内部而是学生们总是不断地与之商谈工作时间以确保可以参加星期五的活动。但是他们同时也发现要跟上阅读的进度越来越难。

社团的不断进步取决于其成员共同的经历。共同的作为指导教师的经历的丧失以及对于外国学生支持的减弱,一些具有重要性的东西正在消失,而这些东西正是将大家凝聚在一起的因素。当这些与随着政治、教育和理论的日程而发展形成的张力结合起来的时候我们可以感觉到多年来苦心经营的团结正从本质上受到了瓦解。而内部人员的变动又使它本身产生了新的问题:三个成员完成了他们的博士学习而六个新来的师从于我的成员的学习时间只有一年。因此,尽管团队的扩大让人欣慰,这个团队从某种意义上来说也是一个新的团队。(我不想把这个情况只说成是一个“问题”,但是它确实说明社团的形成是随机的和历史性的。它们根植于人们的生活之中。人们和它们的生活都可能发生变化。)

这就需要我们有意识地来把握住团体内部的张力的问题。我们花费了将近一个月的时间来专门讨论机制的问题、处理人们带来的互相矛盾的日程问题以及决定我们可以做什么的问题。有的时候大家心情很沉重,这样不仅对于团体,而且也是对于个人而言常会造成不好的影响。因为提议的问题很容易就被个人化——男性的主导地位,母语是英语的人的主导地位,那些在理论上“更加先进”以及那些“首先发言的人”的主导地位等。有时人们也会真正地感到愤怒。

但贯穿始终的是,像倾听和关心这样的研讨会的传统会帮助事情的最终解决。议题不断地提出,更多的人参与到讨论中来。当人们倾听那些不常发言的人说话的时候经常会有意识地不说出他们自己的观点。珍惜互动关系的特殊意义,星期五下午给他们创造的特殊空间,意识到在保守主义复兴的潮流下教育的脆弱地位以及大学内的类似情况的这些传统都保留了下来。当然要保留这一切需要付出艰苦的努力。人们可能会对自身产生一些风险。这需要人们牺牲一些个人的议事日程并深入地重建集体性的标准以保存这样的空间。

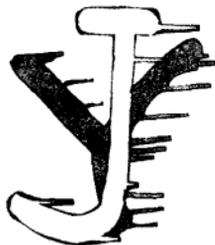


大学内具体的行动也可以帮助重建这些联系。教学法的政治不只是简单地说明了一个人教学的内容和方式,也强调了那些“受教育人”参与到建设教学环境的权利。如同吉罗克斯(Giroux)和其他的人所说的那样,这涉及到学生的声音的问题。然而,对于所有的星期五研讨会的成员所参与的研究性项目而言,学生们的声音几乎无从听到。将团队的议事日程聚焦于停止对这种声音的边缘化并且致力于重新将性别、种族和阶级的问题整合为构成性的框架以融入到大学中的教学法和课程之中,这个多重焦点的统一——这个统一可以容纳不同的政治声音但仍然是一个统一——就要走到前台。我们已经采取了行动,而且这些行动也对某些过程产生了影响,例如:雇佣的优先权、开设的课程、已有的或新课程内官方知识的政治、所有重要的委员会中学生代表的可能性问题等等。 153

另一个焦点就是存在于一些仍旧是指导教师和已成为研究助理的人之上的剥削性的雇佣劳动关系。在这里,似乎所有的成员都围绕活生生的经历来寻求事情的进展——或许是要求它更好——机构本身或许应该采取措施来减轻指导教师的工作强度并且给他们更多的自主权和控制权。报酬和超长工作时间的(指导教师和研究员的周工作时间超过了20小时)也成为了重要的焦点。在这方面也开始获得值得注意的成果。

最后,人们花费很多时间来探讨各自的政治和智力问题。阅读过的别人的书和文章越来越少(尽管这仍然是研讨会的一个主要行为)。通过某人的研究、论文、教学法、政治行动以及其他的问题的讨论和集体协作——以及所有这一切的伦理的、教育的和政治的张力和含义——都更加凸显了其中心地位。这使得我们有更广阔的空间致力于研究由参与者所代表的国家的现实状况。这个团队中的所有的成员都可以作为领导者。例如:我们可以支持韩国教师组成独立教师工会的主张,这样其政府对于该组织的压迫就可以引起大家广泛注意。这样,我们所采取的方式就在我们的讨论和行动中起到了重要的作用。

我不想将我在这里所说的话浪漫化。紧张局面还存在。我们试图构建的多重焦点的统一还只是一个构建过程。就像所有试图民主的社



会结构一样,这是一个脆弱的结构。特别是在一个教育机构无法对抗其运行过程中的经济和意识形态的各种状况的时代下尤其如此。

这个故事当然可以不必具有一般性。但是有些经验却是有益的。一个社团,无论其构成是如何完善,它的政治性是如何敏锐以及它如何动员它的成员都不能脱离它所在机构的经济、政治和文化互动。它也无法脱离其所在的大的社会的种族、性别、阶级和其他的动态机制。无论我们如何致力于民主、如何反对教育和其他领域内的压迫关系——或许正因为这些——都很难在对于我们珍视的东西进行财政的和意识形态的攻击的时候保存人们之间的联系。

154

然而,我们还可以重建和保留一些东西。例如:关心和关联、相互关系、信任和尊重、挑战权威的自由以及直面现存的、无时无地抑制性的官方语言的政治的承诺。这似乎要求大家意识到在一个广大的、共同的、进步性的框架之内可能的政治利益存在多样性。当然,我们对于这一切的了解都是处于理论的层面,特别是对于我们中那些大力宣扬在走出批判性传统内非常盛行的阶级和经济还原论的必要性的人来说尤其如此。从理论上了解一件事情和从本质上了解一件事情是迥然不同的。这就是为什么我们要持续地关注团体内发出声音的人的政治倾向的原因。这需要耐心以及当内部动态机制似乎要威胁团体的团结时甘愿共同渡过难关的准备。最后,同时也是很重要的方面就是:聚焦于具体的行动。

在这种情况下,一个社团的成员被以这样或那样的方式分成很多种类型,但是又以更多的方式联系在一起。这种情况根植在一个主导的努力方向之上,即改变文化的占统治地位的政治以及现有的教学法和课程的安排。这些政治不仅仅只存在于虚拟的“现实世界”之中,如前所论,他们也真实地出现在我们这些在大学工作的人们的日常生活中。我们最适宜的分析可以重新聚焦于我们的日常经历以及协同行动来改变那些使这些经历失去其紧迫性和丰富内涵的境况之上。这样的协同行动并不简单,也不会总是成功。但是在这个过程中,建成的社团可以使像星期五研讨会的成员那样的人们的已有的和正在获得的政治知识在我们的现实生活中得到实践。反思和行动结合起来以解决真实



的政治/文化问题——这是否就是时间的真谛所在呢？

我只讨论了一种类型的社团，事实上它的作用是极其有限的，因为它的边界通常只是大学的围墙，虽然有时也并不局限于此。正如你所知，这个边界应该大力地越过大学伸向更多有政治抱负的教师、社团组织者、女权主义者、男女同性恋者、反种族主义者、工人和环保集团以及其他的人群，他们将会为大的社会运动提供舞台。这些社会运动可以使我们走向不是基于剥削和统治的社会形式而是将所有的人视为在“希望之旅”上拼搏的“共同尽责的个体”。作为一名政治活动家和前教师协会主席，我不断地意识到我们参与到的社会斗争中的重要性。^⑧我们不仅可以教书，或许更重要的是我们可以学到更多关于斗争团体的多样性统一的经验。

155

这到底是谁的故事？

我在这里讲述了一个看起来很简单故事。但是我的描述需要被解构，因为这里还有另一种政治在起作用。这个故事自始至终都通过一个声音来讲述：那就是我自己的声音。然而在这个讲述中，我在这个群体中的角色几乎是无从可见。我代表的是谁？我是否出于“学术的”原因而剥削了这个团体？公开描述一个多年来在我的发展和其他很多参与者的发展中意义重大的团体的行动本身是否不仅仅是将这些经历公诸于众而已？“教授们”或许会无意识地扮演中立的知识分子的角色，而将自己的名字署在基于团体经历的文章之上。社团被展示在终极市场之中，这个市场里的现金就是文化资本和个人地位：教育出版和研究的世界。无论这种公开展示的自然增殖的利益是什么，这种商品的价值属于我。^⑨

当我将这一章的草稿交与星期五研讨会时，他们的讨论是激烈的。我忘记了故事的“权利”了吗？在我指向差异的不同归类时，受到边缘化的人是谁？如果强调相似性是不是更好一些？因为事实是每一个人都是来跟我学习的而这又是最关键的联系。

我是否低估了那些关键性的积极时刻，那些使星期五研讨会值得



讨论的真正原因以及研讨会在培育其成员持续的政治和教育性的增长中的作用呢？人们在进入这个团队的时候已基于其过去的政治和教育经历而基本成型，而他们的重建则很大程度上取决于一个不断形成的团体的内部的政治和教育方法。这个团体总是会促使他们思考和深入。在团体内的女权主义者在种族问题上是否偏激？深切致力于阶级分析法的人是否由女权主义的思维方法转化而来？所有这一切是否就是研讨会本身的意义所在呢？

同时也产生了其他的问题，他们也具有政治性，也需要被提出。我自身的中心性多样化之后是否展示了一副精确的图画？最后，像这样的一章是否也应该是集体性的产物？

讨论很激烈，但是它从来不含恶意，也从没有人对它是否缺乏信任和关心提出质疑。（当然，这里还有我的作用——我的声音以及我的解释。）最后大家一致同意由我来讲述“故事”——被修正和增加的故事而且更加复杂。显而易见的是，一个“完整的故事”（虽然我们知道这是不存在的）必然是集体性的。必须要使过去和现在所有星期五研讨会的成员的声音能够阐述、解构和重建他们个人的和集体的故事，成为他们自己的生活作者。^①（这是否就是教育的全部意义所在？这是否就是我在第二章所描述的教育计划开始实现而成为新的官方知识的政治呢？）

那么简单的目标之后的——讲述建设和重建一个进步人士可以聚集到一起互相支持和互相受益的空间的经历——毕竟不是那么容易的一件事。研讨会也有其政治性。讲述也同样如此。在讲述以及由于权力关系的介入而产生争斗的时候，新的政治问题也就出现了。正如成员们在讨论中互相提醒的那样，保持星期五团队活力的行为本身就是一个政治行为。我在这里所提到的政治问题起源于这种集体的经历，也同时说明此刻的“声音”应在很大程度上归功于集体的力量。但是与此同时，知情本身是为世界命名的一项集体性的计划，是对于多重命名的一种鉴赏能力。通过这本书中的分析和故事，我已经为一部分世界进行了命名。如果你想建立一个更加民主的教育体系，那么你还希望添加怎样的故事、名字和斗争呢？右派也许并不想听到这些，但是这个世界上还有很多人希望听到这样的声音。



关于教育、权力与 个人传记的访谈

简介

接下来是对我的一个访谈,最初发表于1990年,经过了稍微修改。157
访谈是由两位我非常尊敬的学者与活动家——卡洛斯·托雷斯(Carlos Torres)和雷蒙德·莫罗(Raymond Morrow)主持的。卡洛斯·托雷斯曾经在阿尔伯达(Alberta)大学工作,现在在洛杉矶的加利福尼亚大学工作。雷蒙德·莫罗在阿尔伯达大学工作。正如我在序言中所提到的,将我们的理论植入到真实的经历中,以及作者尽力为他/她的主张和他/她所讲述的社会中所发生的事情提供政治的和个人的论据,我认为都是非常重要的。

要做到这一点,有许多方法。在我写这本书的过程中,我尝试了其中一些方法。我最终决定访谈将是最好的,这个访谈部分地采取了对话的形式。首先,访谈回到了个人方面,在前面两章中我就是这么做的。当你使自己成为一个在场的人时,你很难再躲在语言的墙幕背后。其次,与别人的对话将迫使你尽力更好地表达自己,以更具有互动性和更灵敏的方式积极主动地与别人交流。第三,虽然它会将复杂话题简单化(这是一种真正的危险),但是它确实能够使一个人(我)在不同的“层次”间移动。实践、政治、传记和理论都能够混合在一起。

皮厄尔·布迪厄(Pierre Bourdieu)曾说,“访谈的逻辑性具有消除心理抑制力的作用,而归属于科学则会产生这种心理抑制力。这种心理抑制力可能会深深地内化于个人内心,觉察不到它的存在,以至于阻



碍你以书面的形式回答那些从专业角度来说是无意义的、无法接受的问题。”^①其实布迪厄指的就是访谈的一些好处。访谈也会使你“能够(坦率地)提出非常重要的建议,而学术尊严的那种省略风格或科学规则的性质则会使你隐藏这些建议”^②。

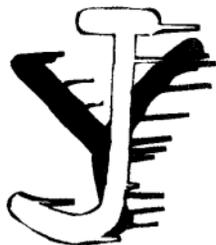
尽管我在教育中的文化和教育的关系方面的批判性研究不仅仅限于一些重要的散文,但是我从来就不是那种过度喜欢“科学规则”和“学术尊严”的人。教育者所欣赏的“科学”模式事实上对我来说,不仅是错误的,还有一点大男子主义,并且没有批判性。^③尽管布迪厄希望采取一种对我来说仍然是过于“科学”的社会科学模式,但是他确实在权力和知识之间建立起了一种联系。主流的学术风格可能会使作者和读者处于这样一种处境:将那些“不可接受的”话语隐藏起来。

当然,访谈中仍然有许多东西没有表达出来。这样,每个人总是尽力地做到全力以赴。没有一个人能够完全懂得她或者他的行为的意义与原因,或者采取某些方法而不是其他方法的根本的、无意识的(或许是赞扬的)原因。在寻找原因方面,我确信我并不比你们中的任何人更具有天赋。因此,接下来仍然是另外一个故事,这是我自己进行的重构和反思,无疑也会被你重新加以情境化和重构。

我以我儿子保罗的故事作为本书的开始,而以我的个人陈述,即这篇访谈,作为结尾。这两者都以对统治与服从的结构的认可为基础,统治与服从包含着真人真事,同样存在于真人真事之中。这是官方知识政治学——以及改变着它的民族责任与教育责任——的起点、终点和新的起点。

访 谈

雷蒙德:今天我们的目标之一是阐释与美国社会相关的教育的政治文化意义,尤其是将其植入到加拿大学生的情境中去,因为我们的情境多少有些不同。我认为需要理解的要点是,迈克尔·阿普尔是美国教育研究领域的一种新潮流中最主要的代表,这种新潮流被冠以许多不同的名称(激进的、批判的,等等)。但是我认为其最主要的特征之一



是其起源于对美国自由主义的批判,而加拿大的情况不一样。在加拿大, 159
社会民主传统已经存在,自由主义早已成为批判的对象,如今批判又重新开始了。所以我首先要提的问题是,迈克尔·阿普尔的教育著作的起源是什么? 从对自由主义的批判及美国社会与教育的特殊矛盾来看,其著作分哪几个发展阶段?

迈克尔: 正如你所设想的,这在一定程度上是一种自传。我有着一段不寻常的经历。我的本科学习是我做印刷工和卡车司机的那些年在晚上完成的。我家能算得上工人阶级就不错了,非常贫穷。这样,就有一个问题,是否有钱供我完成高等教育。既然事实是没有钱,那么我只能自己去争取学费等。白天我在印刷厂工作,晚上就去两所规模很小的州立教师学院学习,这一直持续到我不参军为止。退一步说,我对此并没有欣喜若狂,于是就参军去了。那时,这样做好像比去蹲监狱还算英明一些。在部队里,我成为了一名教师,教阅读和急救。退伍之后,我又取得了一年的大学学分。新泽西的市区学校非常缺教师,尤其是那些“少数民族”儿童的学校。我曾经在部队做过教师,会说“你好吗?”(¿como esta? ——西班牙语)在新泽西的帕特森,似乎只要会说它就能在全班面前讲话了。我从19岁便开始教学了,被称为临时工,如果你愿意,你也可以称之为专职代课教师。每天的6点45分,就通知我到哪所学校去。几乎每一次我都是被派往贫困学生所在的学校,这部分地是因为在帕特森的非裔美国人和拉丁美洲人的社区我非常活跃。我是CORE(种族平等大会)帕特森分会的主要创立者之一,并且早已做了许多有关扫盲工作和废止美国种族歧视的事情。在一些地区,黑人学校被关闭了,或者黑人学校被以其他方式分离出去,而不是使黑人儿童和白人儿童同校。有许多像我一样的人就坐公共汽车(有些公共汽车被烧掉了)去那里,我们其中许多人被关进了监狱。我到哪里去抗议,帮助重新为非裔美国儿童开设扫盲班。这样,我一时间被政治化成了教育者,在这样的时期也不得不这么做。虽然我没有真正接受过教师教育,但是深深地卷入了美国的政治、文化和教育斗争中。正因为如此,我受到了教育素养和入学机会方面的种族冲突的影响。我认为这对于理解我为什么转向某种方向是非常重要的。将我所做的放



到我年轻时的政治经历中去考察,就有可能理解教育领域的政治和斗争为什么总是以非常重要的方式来塑造我的原因了。

雷蒙德: 这些事件应当是发生在 20 世纪 60 年代中期吧?

迈克尔: 是 20 世纪 50 年代后期至 60 年代晚期。我是 1962 年退伍的。

雷蒙德: 在这一系列非常激烈的运动和对峙中,你是真正处于最基层了。

迈克尔: 是的。这甚至是在“反战”运动(end the war movement)之前发生的。当我在新泽西教学时,我已经非常清楚地认识到需要扩展斗争的种类。这很大程度上是因为帕特森本身。在美国,从其规模大小来看,帕特森是一个情况较差的城市。现在帕特森有相当一部分人口依靠某种新式的救济,80%的“少数民族”没有权利过像样的生活。我用“少数民族”,是因为有色人种占世界人口的大多数,少数民族这个词无疑是从意识形态的构成方面来说的。

政治化使我再次开始以某种特殊方式从事教学。我对周围所看到的感到非常愤怒。学校教育很大程度上是失败的。知识经过了充斥着意识形态的课程的过滤。工人阶级的丰富文化和“少数民族”的生活和历史根本就是空白。这样,在课堂中我不得不用自己的行为去传递知识政治学和教学政治学。由于必须把这些东西付诸实践,所以每次走进教室就意味着我所从事的阅读与政治工作立即被转化成了当我面对班上 56 名学生时所必须做的事情。我仍然在帕特森在实践层面上深涉种族政治和班级政治,学校内的教育实践活动和更大社区内的政治实践活动继续共同塑造着我。

从那里我开始深涉教师政治学。我曾在一个教师工会担任过一段时间的主席。我再一次对我所看到的感到沮丧,也对那些从来没有实现过的诺言感到沮丧,我认为所有这些都迫使我去阅读,去行动,特别是对自由政策进行批判。从政治上说,帕特森是一个“机器”城市,它被在美国被称为“民主党派机器”的人所控制,他们是肯尼迪或者约翰逊自由类型的主流,他们许诺要发动一场反对贫穷的战争。然而,无论我以及教育与政治领域的其他人如何牺牲自己以便去改变课堂状况,仍



然有许多孩子最终要落入监狱、吸毒、失业、陷入贫穷，受到别人的歧视，而且他们在这种制度下经常变得凶残起来。

雷蒙德：你一直奋斗在前线，难道那些官僚主义者会坐在豪华的办公室里想着去解决这些事情吗？

迈克尔：你说得对，虽然帕特森并没有很多的豪华办公室。但那正是问题所在。那种现象导致了巨大的愤怒，部分地导致我去寻求我的政治根源。我是人们所说的“红色或者粉红色尿布婴儿”，这是美国的一个玩笑，指的是有着极为右翼的父母的人。这涉及到从政治上来寻找我自己，不仅仅是做一个种族政治活动家，而是将自己置于这个久远的家庭传统中去，而这一点更重要。既然批判理论如女性主义和反种族主义运动所明确说明的那样经常根植于生活压迫这一意义，那么这些自传的要点对于社会理论也同样非常重要。于是，在美国校园深深地陷入有关越南战争和种族主义等的两极化与政治化争论之时，我又继续走进了哥伦比亚大学研究生院。在哥伦比亚大学的经历使得我能够将我的教育与政治历程与整个种族主义文献联系起来，同样也使我自己能够从知性上深植于这些经历。

雷蒙德：1968年你在哥伦比亚大学吗？

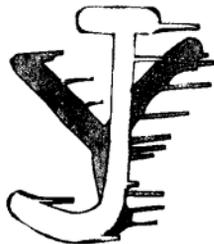
迈克尔：是的。然后我就从哥伦比亚大学转移到了威斯康星大学，这是一段人们或许感兴趣的故事，这同样可以解释我为什么去麦迪逊而不是去其他机构的原因，特别是在考虑我所持的政见及对写作没有过多的兴趣而是想做一些与写作有关的事情的情况下。1970年我在麦迪逊求职而接受面试时，确实有许多坦克在大街上行进以镇压校园中强烈的反战运动。这里是那时最真正意义上的自由社区了。我知道，当我在面试时（在面试过程中，大楼遭到了催泪瓦斯的袭击），我就知道了这是我想来的地方。这是一个人的故事，也是一个政治故事。最后，我认为还有其他一些事情对我的政治化有影响。从我个人角度来说，我是一个非裔美国孩子的父亲。这不仅意味着我必须在思考这些事情的层面上工作，而且还意味着必须在每天的生活中要面对从学校回家的由于种族两极分化及学校对此的麻木不仁的态度等而变得愤怒、受到伤害或者受到惊吓了的孩子。这进一步使我认识到我必须每



天去斗争。关于儿童的现象学研究,以及这里所说的我自己的孩子,也是非常关键的影响因素。

雷蒙德:现在我们转向你的研究策略的具体内容。在一些回顾性反思和介绍中,你已经提到了观点方面的一些转向,特别是从符应理论到抵抗可能性的更宽泛的概念这一综合趋向。你是否能够就这种趋向如何影响了你的工作方向作简要评论呢? 162

迈克尔:这种趋向使得这些转向看起来似乎最初是由于理论文献的传统的转向而出现的。(我认为我们必须更加辩证地对此进行思考。)当然,我受到了各种批判传统中出现的一些辩论的影响。但是政治行为也导致了不同的思考。在这一点上,我倾向于唯物主义;环境改变了,然后我本身也发生了改变。我最初所参与的许多工作是一些类似政治化的现象学研究。这种研究倾向于将哈贝马斯的社会现象学的一些传统与批判理论混合起来(在这两者还没有变成某种安全的东西之前)。而且曾与我一起在哥伦比亚大学工作的人在联邦神学研讨会上也教授自由思想和现象学课程。最初我所从事的工作大部分是试图将非建构性的马克思主义立场与现象学混合在一起,因为我正尽力将这两个领域结合起来。由于这两种传统在我的头脑中合并在一起了(当然也引起了紧张),因此我开始从事的一部分工作是试图考察这种合并如何有助于我们理解真实课程中的课堂政治学、我们思考课堂和教育的方式及我们作为教育者的结构性立场。现在,其结果是我不得不支持像鲍尔斯和吉登斯等人在《资本主义美国的学校教育》(*Schooling in Capitalist America*)中所持的反自由主义立场——这种立场被称为符应理论。在他看来,如果你理解隐性课程,那么你就理解学校教育,理解学校的唯一途径是通过课堂过程来实际性地对比儿童。尽管由于这种理论使用“教师殴打”及对文化及人类经历的复杂性的不敏感,使得我对这种理论感到有些不安,但是我还是想支持它,因为在我看来,这至少是在尝试将一种传统政治化和对更加保守和改良主义的自由主义传统进行解禁。另一方面,我想说明和强调具有一定自主性的文化的概念。其结果就是《意识形态与课程》(*Ideology and Curriculum*)这本书的问世,我相信这本书有助于证实文化具有物质性,文化



受到经济结构的影响,但不是经济结构的全部反映。

雷蒙德: 那么你的建构主义受到了文化合并这一主题的影响,因此,从实践方面来说,你事实上对文化合并是很敏感的。

迈克尔: 是的。

163

卡洛斯: 在考察美国之外的马克思主义的知识分子传统时,有两个真正的传统,它们以同样的方式尽力反对决定论和斯大林的独裁主义;阿尔都塞(Althusser)式的结构主义和葛兰西的理论方法。结构主义与阿尔都塞的法国传统的联系胜过与马克思主义著作的联系。葛兰西尤其推崇阿尔都塞的理论著作。大家是否赞成阿尔都塞的理论著作并不是这里要讨论的问题。是葛兰西描述了阿尔都塞的理论。当你阅读葛兰西的著作时,难道你能够得出不一样的结论吗?

迈克尔: 正如我在许多地方所表明的,对于马克思主义的许多传统,我们要对其进行严肃的挑战和重构。也许正因为如此,我对阿尔都塞的结构主义产生了兴趣,这部分地是由于它强调不同层次上的矛盾。其实,阿尔都塞的结构主义并不像许多人所认为的那样仅仅是牢房。事实上,阅读阿尔都塞的结构主义传统思想使得我们能够思考文化的结构与特性,及政治的特性。当然,在某种意义上说,这也是一座监狱,这正如任何结构分析一样;但是,它使得我们能够思考文化被分离的方式,以及文化是如何具有相对独立性的。总之,难道这不是一种关于矛盾层次的理论的全部吗? 因此我对阿尔都塞主义的立场非常着迷,但是,很显然的是,既然它事实上最终以再生产逻辑为指导,那么它没有做到的是容许了你前面提到的观点,容许了人类的力量、抵抗和斗争。我写的下一本书开始对其进行批判。《教育与权利》(*Education and Power*)一书开始考察文化、经济与国家之间的关系,这种关系是矛盾的,但不一定仅仅是再生产的。这本书也开始考察阶级动态以及性别与种族。《意识形态与课程》(*Ideology and Curriculum*)的分析基本上是关于统治与剥削的。它以笔记——关于人类力量的希望——为结束,人类力量是下一个主题,但是它仍然首先是一个阶级名词。

在我写完《意识形态与课程》和《教育与权利》后,我开始讨论这两本书中包含的一些关于降低教师技能和教师阶级地位的变化的材料。



(记住,我曾经担任过一个教师工会的主席,也曾经跟教师及与配合教师和儿童工作的放映技师紧密地一起工作过,他们是很好的、可爱的材料,没有公开的政治性寓意,但是却正说明了在学校中创造个人与政治意义过程中可能存在不同的方式。)这意味着我与教师之间非常信任。我在跟与美国的波士顿女性教师联合会(Boston's Women Teachers' Group) 164 非常相似的一个团体进行谈话,波士顿女教师组织是麦迪逊的“女性教师联盟”的一个成员。我提出了我试图建立的解释教师劳动的传统,以及这在降低他们的技能和丧失课程控制权方面意味着什么。一位教师在认真地听了我的谈话以后说:“迈克尔,你以前是否遇到过这种情况——你在面对着30位被以特别的方式打上性别印记的人说话?”这就像一个灯泡爆炸了。很显然,阶级分析本身,即使是以反抗与斗争为中心(我已经将它们整合到阶级分析之中了),也不能改变性别在我们大多数研究工作中还是空白这一主要事实。在教学基本上是女性在家庭中没有报酬的劳动的延伸这一问题上,没有什么反响。如果不理解性别,那么我们不能理解阶级。我的妻子里玛和这里的教师给了我极大的帮助,我的妻子是一位药物史学家,她致力于女性控制自身身体与知识的斗争。

我开始将重点从阶级关系和非再生产形式的复杂性向教育及政治、经济和文化中的阶级、种族和性别关系中存在的矛盾构成转移。那需要对阿尔都塞的理论进行彻底的重构。它包括人类力量的理论,同样重要的是,它也包括超定性理论(overdetermination),这种理论认为性别有助于产生阶级,并同阶级相矛盾,性别也通常由种族产生,而且与种族相矛盾。这是形成社会构成的动力。它们在文化、经济和政治等相对自主的领域内运作着。这是一种公认的复杂的理论。我已尽力在《学校教育中的意识形态与实践》的引论一章中及与卡梅伦·麦卡锡(Cameron McCarthy)的合作中清楚对其进行阐释。(正如我所认为的,不仅在这些动力与领域内部,而且在这些动力与领域之间也存在着矛盾,这一事实使得这一理论更加复杂,但是,既然我没有在教堂中,那么我就不担心什么异教。)

雷蒙德:那与葛兰西的没有受阿尔都塞认识论影响的原创思想更



加接近。在许多方面,你的工作不仅仅是在反映文献和激进的教育立场的变化,而是将你的自传与开拓一种更综合的立场这一工作联系起来。

卡洛斯:对。在某种程度上,理论似乎是启蒙性做法,这是唯物主义文化观的一个原理。很有趣的一点是,你的作品的主要方面不是什么书面读物,而是与人们进行交流以及能够去倾听和接受挑战。

雷蒙德:那时你的理论是先于你的实践的,还是实践先于理论呢? 165

迈克尔:再以《教育与权利》,与更倾向于结构主义的《意识形态与课程》一书相比,这本书更开放一些,没有定论。这主要是由于政治、个人及学术原因。我刚才提到了,我开始与一个持不同见解的妇女团体进行合作;然而我也开始与一个在威斯康星汽车制造厂为民主而斗争的工会组织合作。我有一个学生,他是一位越南老兵,也是一个政治激进主义分子。我曾与他一起去参加集会,在一起做了一些政治工作。他得不到一份教师的工作,只能在汽车装配线上工作。他曾试图与他人一起组织一个持不同见解的工会团体,以向工厂中保守的观念、结构和管理策略发起挑战。他们邀请我去帮助他们制作一些政治教育材料。这是我接受的培训的一部分;我最初在哥伦比亚大学接受课程领域的教育。我接受的关于课程工作者的培训使得我能够在如何制作灵敏而有影响力的材料方面提供一些帮助。

当我开始与这个团体合作的时候,很清楚的一点是,《意识形态与课程》一书内容与装配线上的工人的日常生活中所发生的事情几乎没有相似之处。他们每天都以一种有趣的方式被从意识形态上统治着;霸权形式非常明显,但这又是非常矛盾的,他们每天都在与这种霸权进行斗争。因此,在我与工会并肩作战的行为和必须尽力地重新思考我所采取的立场(人们往往会将这些东西内化,并且不自觉地这么去做)这二者之间又存在着不断的辩证过程。而且,尽管一些工人通常是男性至上主义者,并带着强烈的种族主义(尽管在这个组织中,这种倾向要比文献中提到的工人阶级文化的普遍的激进主义在程度上要低得多),但是他们的处境事实上看上去跟保罗·威利斯(Paul Willis)的研究很相近,保罗的研究强调阶级地位和文化生产,而并不重视直接的再



生产,我在《意识形态与课程》结尾部分曾强调直接的再生产。因此,理论比实践超前,但是实践很快便会赶上理论并推动理论向另一个方向发展。

雷蒙德:我们转到当前好不好?我认为,对于我们这些在加拿大工作的人来说,对美国过去10到15年中学术批判的惊人的发展印象很深。但是其另一方面却是美国政治的严酷现实。布什政府继续推行共和党长期的霸权政策,而且公众很难在大众媒体和公开的政治议程中看到你的研究中所关注的那些问题。假如现在处于僵局,并且公众无法看到你在小社团和学术团体之外提出的问题,那么你该如何评价长期改革的可能性呢? 166

迈克尔:这是一个非常复杂的问题。总体上说,在美国,左翼事实上是更为边缘化的。美国本质上是人民主义的,人民主义可以朝着右翼的方向也可以朝着左翼的方向转变。目前,随着我在最近研究中所称的“社会民主协定”——自由协定——的破裂,出现了新右翼联盟,它由一小部分通过责任手段、管理技能等取得了自身流动性的新中产阶级及新保守学院派和经济现代化的支持者组成。很显然,这个联盟在很多重要方面取得了胜利。我认为你对形势的分析是正确的。对于大学、工会等中的人来说,他们的参与使得事情发生了,这是悲剧的一部分。

雷蒙德:是受到了自由主义的攻击吗?

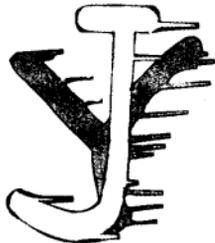
迈克尔:部分是。我来分析一下新出现的形势。我认为,左翼人士现在所称的自由的“个人权利”已经恢复了。早一些时候,我们往往将自由主义看作为仅仅是统治阶级企图使某些事情神秘化罢了。然而,慢慢地,事情变得很清楚了,许多曾被称为“资产阶级权利”的东西都是斗争的结果。坚持异议并不容易。事实上,这是妥协与调和的结果。我们开始意识到我们对教育和其他领域中的自由主义——在很多方面是正确的——的攻击竟然发生在它已经变得英明起来并更多地关注地方人民的利益之时。我们也忘记了,在目前看来,这些自由主义的所得在此类斗争的历史长河中是多么渺小。而且——我想这里我们许多人会得出错误结果——我认为我们的许多论述是真正的否定性批判。否定,作为“见证”压迫的一种形式,当然是很重要的,但是它给人



们的通常是失落感。否定,经常在这样一种理论层次上进行,以至于不能与人们的真实生活体验联系起来——这是一种悲剧。这部分地形成了一种形势,在这种形势下,右翼已经能够围绕着人们的真实的愤慨情感重构其霸权形式。例如,在美国,人民主义的情感从根本上是反对大型企业,但是右翼却莫名其妙地能够恢复这些感情。左翼与人民主义力量应当能够那么做,但是我们已经不能这么做了,因为我们已经过于关注我们高雅的抽象概念了,并且已经忘记了我们与真实生活的联系。对于我们中的很多人来说,我们唯一的政治工作就是为其他理论家著述。我不想贬低这种著述,这样的著述是至关重要的。但是在过程中,我们过多地将政治与教育领域交付给了右翼,并让他们来决定公共议程。

卡洛斯:产生这种情况的原因可能是什么呢?我在美国的经历很短暂,但是当我在斯坦福的时候,我感觉到在美国的老左翼和新左翼之间存在分裂,这种分裂影响了社会主义传统的产生。这是否就是为什么攻击的焦点被错放在了批判学校教育的新浪潮中的原因呢?

迈克尔:我并不认为批判的焦点完全错位了,我认为我仍然很反对自由主义传统,因为它作为一种传统,过于脱离了压迫状况的根源。但是我的确认为自由主义传统取得了一些成就,而这些成就必须重新进行政治化。那么,我们的任务部分地是在我们所有的“公共”机构和“私人”机构内维护这些成就,并使其朝着更民主的方向扩展。这是一项激进民主计划。这个计划的某些部分经过重构就可以了。例如,美国教育中的反激进主义和民主社会主义有着悠久的传统。这并不是新生的。由于这种原因,我反对被称作为“概念重构主义者”。我没有对任何东西进行概念重构,而是以美国的文化政治学与民主社会主义之间关系的整个历史为基础,并对其改造。选择总是有的,今天我所提出的一些主张其实早就有人于1910年和1920年提出来了。如果你想谈论哪里有指责,那么美国的民主社会主义传统和人民主义传统已经自觉地边缘化了,并被攻击了数十年了。记住,这是一个有着“红色”伤疤和曾经历过朝圣者入侵的国家。此外,也要记住对拉丁美洲人和类拉丁美洲人、亚裔美国人、印第安人和非裔美国人的男性和女性,对男同



性恋和女同性恋以及其他人的攻击的那段惨痛的历史。这样,尽管“老左翼”方法存在一些严重问题,我们或许还是想记住它的那段被逼到边缘的历史,这胜于谴责批判传统的主体部分缺乏连通性或者有些批判错位。

雷蒙德: 在第一次世界大战结束之时,社会主义党派开始成为了对俄罗斯布尔什维克革命的恐惧的替罪羊,社会主义党派也被警察破坏了。

168

迈克尔: 是的,部分后果可以通过下列事实看出来,即美国的参与工会运动的人数百分比在所有西方工业化国家中是最小的。工会已经取得了主要胜利,也已经帮助创造了社会民主协定,但是也被国家通过控制、边缘化等削弱了。因此我们对左翼的自身分裂的谴责应当谨慎,当然,有关需要多少左翼人士去钓鱼的玩笑还是对的。答案是100个左翼人士——1人持钓鱼竿,而其他99人则去议论恰当的钓鱼线。我们已经为此受到惩罚了。但是,这仅仅是更长的故事的一部分。美国总是最不能建立大规模的民主社会主义传统,这部分地是由于太多的人的反反复复。许多在政治上通常是最积极的人并不能坚持下去,原因是他们做不到,或者他们退回去处理一些急迫问题去了。同样,美国有着极大的开放性,而且白人男性的政治自由最初是在开国之初赋予的,这意味着他们不必为了成为以阶级为基础的政治的一部分而进行斗争,这与英国不同。在英国,必须参加阶级政治和政治斗争。在美国,这种斗争的表现方式比较模糊。也就是说在美国,很难围绕着带有明显社会主义性质的计划组织斗争。要有什么改变,也必须是人民主义的。虽然阶级关系在美国确实有着悠久的历史,但是由于这个国家特定的政治、文化、种族和宗教历史,其阶级关系也有着不同的意味。

雷蒙德: 我可以问一个相关问题吗?从加拿大和欧洲观察者的观点来看,美国政治文化的一个重要特点是单一论题政治占据优势,这说明了缺乏社会主义运动可能提供的统一体系,自由主义计划曾经有一段时间提供过这样的统一体系。你认为这个问题还存在吗?

迈克尔: 还存在;右翼已经成功完成的事情之一就是围绕着一个特定议程将各个单一论题群体联合起来。标准化、错误的“共同文化”、选

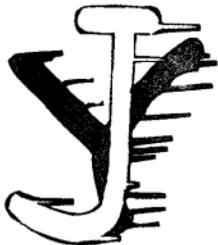


择的浪漫化的过去、保证学校与工作的联系等方面的教育议程,就是已经形成了的联合。右翼已经能够做到这一点了,提供了这种霸权保护伞。本质上,我们将会妥协。你想得到某些东西(例如希望得到流动性和机会的人民主义和中产阶级力量),只要你在经济现代化的保护下形成了这种联合(例如,与日本竞争),我们将给予你这些东西。右翼在其领导时期已经将民族主义与爱国主义、家庭问题、标准、性问题、毒品等主题混合在一起了,并将它们用于实行“自由企业”经济思想体系、将其传播到社会各部门这一目的。美国的右翼已经对这些简单的问题作了精彩的说明。但是我认为结构性地保持这种联合的前景实际上是无价值的。为了经济现代化能够以这种方式产生,“资本”必须是自由的。现在,资本的意识形态形式,与资本主义本身作为经济模式运作的方式,意味着商品化(commodification)必须推翻宗教传统与宗教知识的愿景。这样,作为一个接受报酬的工作者,我不能希望从工作(如果我现在很幸运有一份工作)中谋取什么利益,我必须等待,直到我离开工厂,离开办公室,去度假,买了一台电视或录像机,或者有了一部野营车。然而,在这个过程中,工作纪律被摧毁了。同时,为了保持合法性或者创造利润,我们的经济必须反对有关家庭、学校以及仅从家庭范围来确定女性地位的浪漫化愿景。这样,新右翼人民主义者的意识形态就不能与对任何商品的销售的自由市场化的强调结合在一起。

雷蒙德: 对世界持一种迪斯尼式的愿景?

迈克尔: 部分是这样,即在恐吓下是这样的。你不可能拥有工业化和发动这些市场力量,同时又维护有关过去的家庭和宗教知识的传统立场。它们是相互排斥的。因此我认为,从长远来说,这种联合必将破裂。这为我们在支持对学校和有报酬与无报酬的工作场所进行民主化的那些人和其他反对群体之间建立联合提供了真正的可能性。我们可以形成不同的联合,这些不同的联合可以将那些被更加民主化的右翼组织起来的人容纳进来。

卡洛斯: 提到前面你对美国教育的作用的论述,我非常振奋。你不是因非正式教育者而闻名,而是因以学校为基础的研究者而闻名。右翼的联合肯定不能持久这种假设,使你认为需要进行新形式的教育



抵抗运动以作为更具有攻击性策略的最终基础,是这样吗? 这样理解你的评论是否正确?

迈克尔: 对,很正确。最困难的部分是找出哪些是合适的群体,谁将去做。然而,这使得听起来过于策略化,令人遗憾的是,比我所认为的更缺乏组织性。我已经转向了似乎可以称为“分权化联合”的立场。**170** 我不相信阶级是为社会变迁提供唯一有组织的力量基本工具。在《教师与文本》(*Teachers and Text*)一书中,我阐述了一种平衡性观点,认为有着各种工具与各种斗争。社会运动是一种有力的工具,它包括阶级运动,通常也超越了阶级运动。

雷蒙德: 所以你受到了后结构主义的影响,但是并没有完全陷入,你采取的方式可能会遭到他人的谴责,如菲利普·韦克斯勒(Philip Wexler),是不是这样呢?

迈克尔: 非常正确。菲利普是我的好朋友,我们曾经在一起写东西,他关于这些问题的著作收录在了我主编的《批判性社会思想》(*Critical Social Thought*)系列中。我认为他的直觉或许是正确的。也就是说,我们必须打破阶级是得到人类工具的唯一地方这一想法(虽然仍然赞成阶级关系的力量)。如果我们考察一下男性和女性的种族形成和性别政治,这一点就会变得非常清楚。或许并不奇怪,这实际上回到了我原来的政见上,我不仅由于我的家庭背景——我的家庭具有加入工会的传统,而我也曾经是一个印刷工人,等等——而部分地受到了工人阶级的政见的影响,而且,如我前面曾提到的,我个人也受到了种族政治的巨大影响。因此这回到了我的部分个人自传。我认为我们可以增加控制形式,直到没有任何什么有意义的组织可以抵抗压迫为止。我认为这种立场有成为后现代状况的化身的危险,也就是说,它反映了我们无法看到存在什么结构并将其组织起来,也无法看到它们在实际中是如何与大规模的控制形式与剥削形式相联系的。

举个例子。我必须承认,当我在巴西、泰国和其他国家作教育与政治研究,并与各种群体的人一起去斗争以争取保住婴儿性命,找到足够的食物,以及哪怕让孩子们接受一点点教育时,当我与他人一起努力为这些人的斗争争取国际运动的支持时,也正由于所有这些,我认为组成



我们所称的资本主义的各种关系比许多情境中的其他类型的关系更具有压迫性。在我们试图(在很大程度上是成功,正如女性主义理论所表明的)超越阶级简化论并辨别出统治是如何在种族、阶级、性别及其他关系中运行的过程中,我们有时会忘记了那些确实存在的巨大的结构性力量。由于个人经历的原因,或许是由于我出身贫寒,所以我认为,我们必须开始考虑到当一种走得过远的立场完全依赖于存在无限多样化的权力话语这一观点时所产生的危险。这很容易支持任何东西都是压迫的一种均等形式这一观点,是不是?由于政治原因,我认为我们不能那么说。当然,我们必须根据人们自身对压迫的感受来组织他们。这是现象学的迫切要求,这是文化政治学。然而,我必须承认,从内心来讲,我并不认为所有的压迫都是均等的,我认为国内运动与国际运动产生了一些恶性后果,这些恶性后果带给我们诸如资本主义经济、文化和政治等“好处”。这不仅仅是一种想象;这些是真正的客观情况。生产政治学还没有完全被新政治学所取代。谈论话语是强有力的,并且是自由的;但是,由于我们周围的世界在崩溃以及人们的生活与希望也被粉碎了,所以我们将再次面临我们自己的神秘化的危险,除非我们认识到了谈论话语的局限性和当前的过度理论化。别人不会误解我,这一点很重要。但是我不想回避种族、性别和性压迫以及它们之间的张力的绝对权力。在被称为“家庭范围”中的对女性的压迫的残酷性确实是非常残酷的。然而,我的观点是,要集中于物质条件,在我们散漫地看待事物的仓促行动中,我们正在忘记物质条件。这样,虽然话语有着其本身的物质性,但是我认为,将世界仅仅看作为一个“文本”,这在存在着利益的同时也存在着真正的危险。我不是阶级实在论者,也不是经济简化论者。然而,生活在资本主义制度之下意味着一些事情,我认为,这我们应永远牢记这一点。

雷蒙德: 让我们将焦点转向世界,尤其是宗主国和附属国之间的关系。

卡洛斯: 从本次谈话中可以清楚地知道,我们三人是处于(北)美洲社会的主流传统之外的。但是我是一个来自第三世界的双重“外来者”。我的问题是:我们如何才能讨论具有改革能力的教师的形成呢?



这些教师是全球情境下的宗主国社会中的更加全面的统治与控制系统的主要部分。

迈克尔：我认为每个人必须在他所在的区域进行斗争。我不想回避对我们所处的国际情境的理解问题。我们所有的行为都必须相互联系起来进行解释。例如，为了进行这次访谈，我们走进了这个房间，打开了灯。我们可以将这个行为解释为一个客观事实。我们可以很简单地说迈克尔走进了这个我们将被录像的房间，我打开了灯。然而，这个解释是不够社会性的。它没有认识到，我不仅仅打开了灯，而且在这个过程中我与挖掘煤炭的矿工有了一种匿名的社会关系，为了能够生产出电能，以便使灯亮起来，许多人在挖掘煤炭的过程中死去了，或者严重受伤了，或者长期遭受着病痛折磨。所以，我认为我们应当从我们与他人的具体关系方面思考这些事情。这显然要求我们要从国际角度来思考；我赞同这一点。然而，还有一个改变上层社会的人的想法的理论与政治问题，这些人还没有意识到自己的舒适依赖于其他贫穷国家人们的劳动。从帝国主义上层的选择影响到政治上层之外的人的生活的程度上来讲，我认为我们只有参与到教师、儿童、成人与其他人的政治教育中以使他们意识到每个人的生活是如何与统治系统联系在一起的，除此之外别无选择。为了使第三世界人们的文化、政治与经济状况不再遭受沉重的压迫，必须进行变革，这种变革不应当像在海地、塞内加尔、墨西哥、尼加拉瓜等地那么简单，而是应当发生在资本主义的中心——邪恶的腹地——美国，对我们来说，理解这一点非常重要。

现在，我不断得到这方面的提醒，因为我的许多学生来自遭受政府压迫的国家或那些刚刚民主化了的国家。我自己也在这些国家呆了很长时间，事实上我曾在一个专制的亚洲国家被捕，最后被遣送回国，因为我反对这个国家政府在教育与政治领域的反民主政策。这意味着我们作为教育者必须反对任何地方的反民主关系。无论教育拥有什么权力，事实上它都能够使教师明白这些反民主关系是什么。我并不是说这将改变国际范围内各种形式的压迫，但是我认为，从我称自己为一名教育者的程度上讲，我除了行动之外别无选择。

然而，“中心/边缘”关系并没有阐明这些问题。在第一世界内部也



有着一个第三世界。我不仅将讨论阿根廷、智利或巴西发生的事情，我还必须讨论美国第三世界的人们，那也是许多人不得不参与的斗争的一部分。我们不仅仅在将美国或加拿大的工人阶级向墨西哥、马来西亚、海地等地出口。我们也在剥削美国的第三世界人口。同时我们也在通过对他们不利的经济与教育政策和实践来破坏他们。在美国，有许多民族，因此与这些问题有关的教育实践就显得非常重要。这是我倾向于葛兰西理论的一面。你们不仅是从帝国主义中心的外围包围着它们，而且还在内部以其他文化和政治形式包围着它们。这样，我们的任务就是要包围国内的文化与经济统治关系，并建立可能性。当然，这涉及到教育学与课程的具体工作，以找回我们已经失去的对成功斗争的集体记忆，并继续被雷蒙德·威廉姆斯称为长期革命的道路。

雷蒙德：我想提最后一个问题，提这个问题并不是想加剧激进的教育学术与批判的教育学术之间的分歧。问题是：你将如何回应亨利·吉罗克斯(Henry Giroux)提出的那种策略，特别是他对可能性语言(a language of possibility)等的强调以及试图利用法兰克福传统中的批判理论和他与保罗·弗莱雷的关系？你将如何与你所提出来的策略联系起来对其进行考察？

迈克尔：我和亨利是多年的朋友了。在我与亨利及其他人合作以前，我就是20世纪70年代美国新马克思文化传统的最早创立者之一。20世纪70年代我几乎是一个人独行，70年代中期他加入了，我当然非常高兴。当亨利刚开始写作时，他总是将所有的材料都给我看。在这个过程中，我们相互学到了很多。他非常聪明，在组织各种工作方面他有着超常的能力。我们都是站在人民的肩膀上的。有几年是亨利站在我的肩膀上，而有时又是我站在他的肩膀上。我们曾经在印刷媒体等上相互批判，以后也还会有这种批判。然而，我认为这种批判必须以高度合作的方式进行。有时我们意见不统一。例如，有一段时间他的研究有着过于抽象的危险。有时我们必须弄清与人民生活的关系，这种工作有时需要非常具体，亨利有时做不到这一点。与亨利相比，我对后结构主义和后现代主义传统不怎么感兴趣，现在，也不像他那样沉迷于批判理论的传统，部分原因是我所接受的培训最初是哈贝马斯流派的。

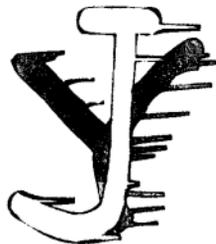


由于特殊的概念与政治原因,我放弃了批判理论,这部分是由于我认为其他理论(例如新马克思主义和激进民主主义)比批判理论能够解释得更好更清楚,并能提供一种不同的更加民主的政治。从另一方面讲,我认为他与阿诺维茨(Aronowitz)一起作的如建立“可能性语言”、美国的布卢姆—赫希(Bloom-Hirsch)辩论以及反种族和后殖民理论等研究对文化政治学来说是非常重要的。因此,总的来说,我将继续支持他的工作,虽然他如我们中的许多人一样会对我们的工作提出很多批判,有时会对那些不同意他的某些观点的热心的进步人士做出过分的行动。我们必须同时又做老师又做学生。然而,我曾被选中作为他在波士顿大学(他在波士顿大学遭受着残酷的、不道德的对待)的案件的的外部评估者。我尽了全力去支持他。 174

我认为我们的任务是从相互学习的角度来相互批判;否则批判传统怎么能够成长并从其错误中吸取教训呢?正因为我们是民主左翼,所以我们必须在我们的话语中作出坦诚与民主的表率。我们必须欢迎批判——当然批判要以坦白与诚恳的方式提出来——如果我们不想重复我们所要面对的各种关系的话。

卡洛斯:你引用了很多弗莱雷的材料。你对弗莱雷的方法的主要批判是什么?弗莱雷的观点中给你留下印象最深的是什么?

迈克尔:我崇拜的人不多,弗莱雷是其中之一。我会很自豪地说我认识他。但是对于所有的人,在某些时候,在某些事情上,我们都要进行批判。我们倾向于追求完美。我知道弗莱雷对此不高兴。当我在巴西时,我很清楚地意识到,有许多进步人士并不赞同他的观点,我认为我们在追求完美时所产生的伤害是我们忘记了在他们的国家中有许多关于他们的工作的争论。因此,我认为我们首先要做的是弄清楚关于弗莱雷的教育学理论的争论是什么。这么做,我们可以确保我们没有引进一些通过与那些原始的、多样化的并且经常是相互矛盾的传统相联系而得到加强的东西。这样我们就会更好地理解它们的力量与弱点,而不是将它们视为无需对其重构和思考其矛盾就可以在任何地方应用的政治/教育学资源。简单地以没有重构的方式来采用这些东西,是与弗莱雷教育学的本意相违背的。



尽管我非常赞同以下观点，即每个人都是在行动着的真实经历中开始教育学研究的，并且有一些方法来刺激这种经历，在这方面是无人能与弗莱雷相比的；但是我却采取了其他方式，也许更加倾向于葛兰西，因为我认为我们在内容问题上已经放弃了太多。我对某些人所持有的某些观念也感到不安，这种观念认为，培养人们的政治觉悟是一个缓慢的过程，我们假定被我们经常称为“资本主义”的知识在塑造人们的政治觉悟时并不重要。我们假定必需的资源总是以某种形式存在于社区中，“我们”并不需要将资源给人们。我认为所有这些知识，即使传统学科中的知识，也是建立在这些人的劳动的基础上的。这些知识是他们的，他们应当得到这些知识。我将继续深入——虽然我认为这种教育学可能是相同的——将更加严肃地对待内容问题。我也认为我们可能会重视在第三世界与实际斗争中形成的材料并使其在政治上更加安全。这样，我们就减少了对自由主义的批判热情。如我说过的，我认为将这些材料转化到我们的课堂中并不容易，我也认为条件没有必要一定一样。因此，我认为这些材料必须得到进一步重视，并根据工业国家人们的真实生活的主题与结构进行重组。我们需要非常谨慎，以防止简单地制造出另一种潮流。

175

我认为，事实上，我们经常接受弗莱雷的观点，将其作为一种简单的模型，简单地作为一种可移植的随手可用的技术，而忘记了弗莱雷的观点是在斗争中形成的并且必须与那种斗争中的人重新联系与重组。这样，就会存在很多危险，我可以看到这些危险。但是，从另一方面来讲，弗莱雷的方法与我们思考非正式教育、思考哪种知识是恰当的以及以批判方式进行表达的一般的方法相比是一种很大的进步，以至于我们不得不使其对我们的所作所为产生重大影响。

我们的研究是文化政治学的一种形式。它涉及到我们中所有为通向威廉姆斯所称的“长期革命”的“希望之旅”而努力的人。少做一些工作，不去参与这些研究，就是忽视全世界上百万学生与教师的生活。不采取行动就是任凭当权者得逞。如果这些事情发生了，我们能够担负起责任吗？

（注：原文缺边码 176。）



注

释

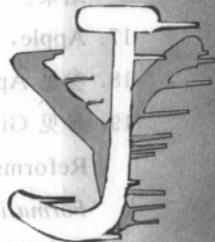
注

释

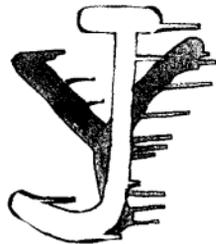
177

序言

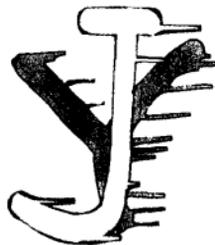
1. 参见 Nancy Fraser, *Justice Interruptus* (New York: Routledge, 1997), 11—39。
2. 这个名词是我借自于: Roger Dale, "The Thatcherite Project in Education", *Critical Social Policy* 9, no. 3 (1989)。
3. 引自: Eric Foner, *The Story of American Freedom* (New York: W. W. Norton, 1998), xiv。
4. 出处同上, xvi。
5. 出处同上, 87。
6. 出处同上, 116—30。
7. 出处同上, 151。
8. Paulo Freire, *Letters to Cristina* (New York: Routledge, 1994), 128。
9. 参见 William Greider, *One World, Ready or Not: The Manic Logic of Global Capitalism* (New York: Simon and Schuster, 1997)。
10. 引自 Homi Bhabha, *The Location of Culture* (New York: Routledge, 1994), 6。
11. 根据写作的顺序, 这些书是: *Ideology and Curriculum*, 2nd ed. (New York: Routledge, 1990), *Education and Power*, 2nd ed. (New York: Routledge, 1995), *Teachers and Texts* (New York:



- Routledge,1986), *Official Knowledge* (New York: Routledge, 1993), *Cultural Politics and Education* (New York: Teachers College Press,1996), and *Power, Meaning, and Identity* (New York: Peter Lang,1999)。
12. 参见 Michael W. Apple and James Beane, eds., *Democratic Schools* (Washington, D. C.: Association for Supervision and Curriculum Development,1995)。这本书再版时书名为: *Democratic Schools: Lessons From the Chalk Face* (Buckingham UK: Open University Press,1999)。
 13. 参见 Apple, *Power, Meaning, and Identity* 中关于国家数学标准的一章, Michael W. Apple, "Taking Power Seriously," in Walter Secada, Elizabeth Fennema, 以及 Lisa Byrd Adajian, eds., *New Directions For Equity in Mathematics Education* (New York: Cambridge University Press,1995),329—48。
 14. Peter Stallybrass and Allon White, *The Poetics and Politics of Transgression* (Ithaca: Cornell University Press,1986)。
 15. 这不仅仅限于成人,甚至也发生在很小的儿童身上。参见 Anne Haas Dyson, *Writing Superheroes* (New York: Teachers College Press,1997)中有关黑人女孩课堂上如何重新书写的讨论。
 16. “错误”这一比喻对于南非的欧洲移民后裔来说是非常明显的。178 “错误”这一语言使得对剥削与统治的结构性关系的谴责得以免除,不过是小错误而已,仅仅通过道歉就可以解决,而无需放弃资源与经济权力,而这些资源与经济权力是这些关系的可识别性结果。
 17. Apple, *Cultural Politics and Education* .
 18. 参见 Apple and Beane, *Democratic Schools* .
 19. 参见 Gita Steiner-Khamsi, "Transferring Education, Displacing Reforms," in Jurgen Schriewer and Ant Welch, eds., *Discourse Formations in Comparative Education* (New York: Lang,1999) 中有关“借用”的精彩讨论。



20. 参见 Apple, *Cultural Politics and Education*, and Michael W. Apple, *Educating ~ "Right" Way: Markets, Standards, and Inequality* (New York: Routledge)。
21. 这些观点在 Apple, *Power, Meaning, and Idem* 及 Dennis Carlson and Michael W. Apple, eds., *Power/Knowledge/Pedagogy* (Boulder: Westview Press, 1998) 的引论部分阐述得更为详尽。
22. 参见 Stuart Hall, "The Toad in the Garden: Thatcherism Among Theorists," in Cary Nelson and Lawrence Grossberg, eds., *Marxism and Interpretation of Culture* (Urbana: University of Illinois Press, 1988), 35—57。
23. Apple, *Cultural Politics and Education*。
24. 关于是否将莎士比亚引入课堂的白热化争论就是一个例子, 参见 Lawrence Levine, *The Opening of the American k* (Boston: Beacon Press, 1996)。
25. 参见 Apple, *Cultural Politics and Education*, 42—67。然而, 创造性并不是唯一起作用的机制, 记住这一点非常重要。通过规模缩小、资本流失及诸如此类的控制机制而形成了对工作的威胁, 资本产生了总体的经济不确定性, 并由此形成了对工人的约束, 所有这些都起着重要作用。
26. Amy Stuart Wells, *Beyond the Rhetoric of Charter School Reform* (Los Angeles UCLA Graduate School of Education and Information Sciences, 1998)。
27. 参见 Mary Lee Smith, Walter Heinecke, and Audrey J. No "Assessment Policy and Political Spectacle," *Teachers College Record*, in press。
28. 关于对这些矛盾性现实的更详细的考察及其中的性别问题的研究, 参见 Hank Bromley and Michael W. Apple, eds., *Education/Technology/Power: Educational Computing as a Social Practice* (Albany: State University of New York Press, 1998)。
29. John Rawls, *A Theory of Justice* (Cambridge: Harvard Univer-

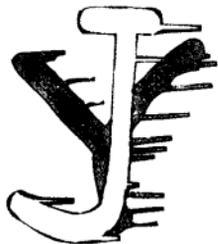


sity Press, 1971).

30. Raymond Williams, *Resources of Hope* (New York: Verso, 1989), 322.

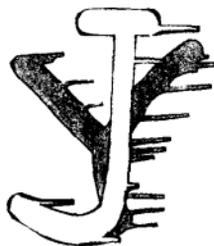
第一章 导论:官方知识政治学

1. Jonathan Kozol, *Savage Inequalities* (New York: Crown, 1991).
2. 关于社会种族结构的精彩分析参见 Michael Omi and Howard Winant, *Racial Formation in the United States* (New York: Routledge, 1986)。
3. Marcus Raskin, *The Common Good* (New York: Routledge, 1986), 8.
4. 出处同上。又见 Landon Beyer and Michael W. Apple, eds., *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities* (Albany: State University of New York Press, 1988) 对此的论述, 尤其是一章。
5. Madeleine Arnot, "Schooling for Social Justice" (paper presented at the Twelfth National Conference of the New Zealand Association for Research in Education, Auckland, New Zealand, 1990)。
6. 在 Michael W. Apple, "The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?" (the John Dewey Lecture presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, San Francisco, 1992) 中我更为详细地讨论了右翼运动中的新自由主义派别核心保守主义派别。又见 Roger Dale, *The State and Education Policy* (Philadelphia: Open University Press, 1989)。
7. Bob Jessop, Kevin Bonnett, Simon Bromley, and Tom Ling, *Thatcherism* (New York: Polity Press, 1988), 39.
8. 出处同上, 39。
9. 出处同上, 40。要描述新右翼发展的特点——新自由主义与新保守主义之间很难联合起来——实际上比想象的要难。这意味着我们已经知道了其特点和本质。然而, 这种运动已经发生了变化, 部分



原因是他人的反对,部分原因是随着经济、政治和意识形态条件的变化它本身也发生了变化。既然它还没有巩固自己的地位,它对权力的把持也不是完全的,那么我们就需要接受我所概括的特点随时都可能变化这一事实。出处同上,12。又见 Education Group II, *Education Limited* (London: Unwin Hyman, 1991) 与 Geoff Whitty 关于这方面的进一步研究。

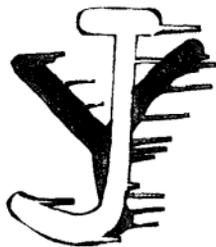
10. Education Group II, *Education Limited*, x.
11. Henry Louis Gates, Jr., "What is Patriotism?" *The Nation* 253 (15—22 March 1992): 91.
12. Michael B. Katz, *The Undeserving Poor* (New York: Pantheon, 1989), 7.
13. Adam Smith, *The Wealth of Nations* (Oxford: Clarendon, 1976), 709—10.
14. Michael R. Real, "Demythologizing Media", *Critical Studies in Mass Communications* 3 (December 1986): 467.
15. Graeme Turner, *British Cultural Studies* (Boston: Unwin Hyman, 1990), 5—6.
16. 参见 Michael W. Apple, *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education* (New York and London: Routledge, 1988), 尤其是第八章。
17. 参见 Michael W. Apple, "Education, Culture, and Class Power", *Educational Theory* 42 (Spring 1992): 127—45. 又见 Bryan D. Palmer, *Descent into Discourse* (Philadelphia: Temple University Press, 1990); 及 Steven Best and Douglas Kellner, *Postmodern Theory* (London: Macmillan, 1991).
18. 在 Apple, "Education, Culture and Class Power" 中,我为部分阶级分析进行了辩护,但仅仅是在进行重构和做得很好时才这样做。又见 Basil Bernstein, *The Structuring of Pedagogic Discourse* 180 (New York: Routledge 1990) 与 Stanley Aronowitz, *The Politics of Identity* (New York: Routledge, 1992)。



19. 有关身份政治的清晰而深入的论述,参见 Hank Bromley, "Identity Politics and Critical Pedagogy," *Educational Theory* 39 (Summer 1989): 207—23。
20. 有关对这一立场的支持和一些有趣的批评,参见 Best and Kellner, *Postmodern Theory*。
21. Nancy Fraser, *Unruly Practices* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989), 2。
22. 出处同上, 2。
23. 出处同上, 108。
24. 出处同上, 108。
25. 出处同上, 108。
26. Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum* (New York: Routledge, 1979; 2nd ed., 1990); Michael W. Apple, *Education and Power* (New York: Routledge and Kegan Paul, 1982; rev. ARK ed. 1985); and Apple, *Teachers and Texts*。
27. 此处的“层面”(level)不是指等级制度,并不代表上层或者下层。或许“场所”(site)一词更为恰当,每一场所都有着其相对自主的规则。
28. 参见 Fraser, *Unruly Practices* 中有关需求和需求话语的论述。
29. 这在 Michael W. Apple, "Is There a Curriculum Voice to Reclaim?" *Phi Delta Kappan* 71 (March 1990): 526—30 中论述得更为详细。
30. 在 Susan Gushee O'Malley, Robert C. Rosen, and Leonard Vogt, eds., *The Politics of Education: Essays From Radical Teacher* (Albany: State University of New York Press, 1990) 中可以找到一些其他这类做法。

第二章 常识政治学:右翼为何占了上风

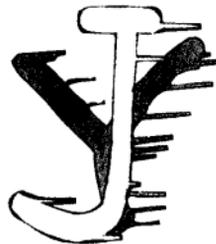
1. Stuart Hall, "The Toad in the Garden: Thatcherism Among the Theorists," in Cary Nelson and Lawrence Grossberg, eds.,



- Marxism and the Interpretation of Culture* (Urbana: University of Illinois Press, 1988), 42.
2. 出处同上, 42。
 3. Michael W. Apple, *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education* (New York and London: Routledge, 1988).
 4. Hall, "The Toad in the Garden", 35.
 5. 出处同上, 36。
 6. 参见 Apple, *Teachers and Texts*, and Henry Giroux, "Public Philosophy and the Crisis in Education", *Harvard Educational Review* 54 (May 1984): 186—94.
 7. Michael W. Apple, *Education and Power* (New York: Routledge, 1985), and Apple, *Teachers and Texts*.
 8. Herbert Gintis, "Communication and Politics," *Socialist Review* 10 (March-June 1980): 193.
 9. 出处同上, 196。
 10. 出处同上, 197。
 11. 出处同上, 193。
 12. 出处同上, 194。又见 Samuel Bowles and Herbert Gintis, *Democracy and Capitalism* (New York: Basic Books, 1986)。
 13. Apple, *Teachers and Texts*.
 14. Mary Anderson, "Teachers Unions and Industrial Politics" (Ph. D. diss., Macquarie University, 1985), 6—8.
 15. Ann Bastian, Norm Fruchter, Marilyn Gittell, Colin Greer, and Kenneth Haskins, *Choosing Equality: The Case for Democratic Schooling* (Philadelphia: Temple University Press, 1986), 14.
 16. 我应当感谢我的同事沃特·西克德(Walter Secada)对此的评论。又见 Jonathan Kozol, *Savage Inequalities* (New York: Crown, 1991)。
 17. Michael W. Apple, "National Reports and the Construction of



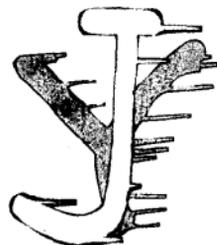
- Inequality," *British Journal of Sociology of Education* 7, no. 2 (1986): 171—90.
18. Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum*, 2nd ed. (New York: Routledge, 1990); and Jorge Larraín, *Marxism and Ideology* (Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press, 1983).
 19. Stuart Hall, "Authoritarian Populism: A Reply", *New Left Review* 151 (May/June 1985): 122.
 20. 参见 David Clark and Terry Astuto, "The Significance and Permanence of Changes in Federal Education Policy," *Educational Researcher* 15 (October 1986): 4—13; Frances Piven and Richard Cloward, *The New Class War* (New York: Pantheon, 1982); 及 Marcus Raskin, *The Common Good* (New York: Routledge and Kegan Paul, 1986)。
 21. Stuart Hall and Martin Jacques, "Introduction", in Stuart Hall and Martin Jacques, eds., *The Politics of Thatcherism* (London: Lawrence and Wishart, 1983), 13.
 22. Stuart Hall, "Popular Democratic vs. Authoritarian Populism: Two Ways of Taking Democracy Seriously", in Alan Hunt, ed., *Marxism and Democracy* (London: Lawrence and Wishart, 1980), 160—61.
 23. 出处同上, 161。
 24. 我意识到对于这一术语的适当性可能还有争论。参见 Hall, "Authoritarian Populism" and Bob Jessop, Kevin Bonnett, Simon Bromley, and Tom Ling, "Authoritarian Populism, Two Nations, and Thatcherism," *New Left Review* 147 (September/October 1984): 33—60。
 25. Michael Omi and Howard Winant, *Racial Formation in the United States* (New York: Routledge and Kegan Paul, 1986), 214.
 26. Walter Dean Burnham, "Post-Conservative America," *Socialist*



Review 13 (November/December 1983): 125.

27. Hall, "Authoritarian Populism," 117. For further discussion of this, 参见 Michael W. Apple, "The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?" (the John Dewey Lecture presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, San Francisco, 1992); and Education Group II, *Education Limited* (London: Unwin Hyman, 1991).
28. 出处同上, 119.
29. Hall, "Popular Democratic vs. Authoritarian Populism", 166.
30. Hall, "The Toad in the Garden," 55.
31. Stuart Hall, "The Great Moving Right Show", in Stuart Hall and Martin Jacques, eds., *The Politics of Thatcherism*, 19—39.
32. Apple, *Education and Power*.
33. Hall, "The Great Moving Right Show", 29—30.
34. 出处同上, 36—37。要了解强势群体是如何操纵这些问题, 参见 Allen Hunter, "Virtue With a Vengeance: The Pro-Family Politics of the New Right," (Ph. D. diss., Brandeis University, 1984). It is interesting to note that it is still an open question as to whether or not there *is* such a crisis in "literacy." 参见, for example, Carl Kaestle et al., *Literacy in the United States* (New Haven: Yale University Press, 1991)。
35. Apple, *Teachers and Texts*.
36. Jessop et al., "Authoritarian Populism, Two Nations, and Thatcherism," 49.
37. Hall, "The Great Moving Right Show", 21.
38. Allen Hunter, "The Politics of Resentment and the Construction of Middle America" (Department of Sociology, University of Wisconsin, Madison, 1987, photocopy), 1—3.
39. 出处同上, 9。本部分的很多论述是以与 Allen Hunter 的对话为基

182



础的。他的研究对于理解右翼社会运动非常必要。这里也非常感谢 Geoff Whitty。

40. Samuel Bowles, "The Post-Keynesian Capital-Labor Stalemate," *Socialist Review* 12 (September/October 1982): 51.
41. Hunter, "The Politics of Resentment and the Construction of Middle America," 12.
42. Omi and Winant, *Racial Formation in the United States*, 214—15.
43. Raskin, *The Common Good*.
44. Omi and Winant, *Racial Formation in the United States*, 215—16, 又见 Hunter, *Virtue with a Vengeance*.
45. Omi and Winant, *Racial Formation in the United States*, 220。要了解这是如何影响教育政策的,参见 Clark and Astuto, "The Significance and Permanence of Changes in Federal Education Policy"; and Apple, *Teachers and Texts*。
46. Omi and Winant, *Racial Formation in the United States*, 221。我已经说过,新中产阶级的某些成员——即效率专家、评价者、测试者及那些具有技术与管理专业知识的人——将形成新右翼联盟的一部分。这仅仅是因为他们自己的工作与流动要依赖新右翼联盟。参见 Apple, *Teachers and Texts*。
47. Omi and Winant, *Racial Formation in the United States*, 227.
48. 出处同上,164。
49. 出处同上。The discussion in Bowles 与 Gintis 在 *Democracy and Capitalism* 中对人们的权利斗争的可移植性(如从政治向经济中移植)的论述,在这里非常有用。我对他们的观点进行了扩展与批判,见 Michael W. Apple, "Facing the Complexity of Power: For a Parallelist Position in Critical Educational Studies", in 183 Mike Cole, ed., *Rethinking Bowles and Gintis* (Philadelphia: Falmer, 1988), 112—30。
50. 参见 Apple, *Education and Power*, and Apple, *Teachers and*



Texts。

51. Omi and Winant, *Racial Formation in the United States*, 177—78.
52. 出处同上,177—78。
53. 出处同上,180。
54. 出处同上,190。
55. 出处同上,177—78。
56. 出处同上,177—78。
57. 出处同上,252。
58. 出处同上,155。
59. Hunter, “The Politics of Resentment and the Construction of Middle America,” 23.
60. 出处同上,30。
61. 出处同上,33。
62. 出处同上,34。
63. 参见 Michael W. Apple and Linda Christian-Smith, eds., *The Politics of the Textbook* (New York and London: Routledge, 1991).
64. 出处同上,21。
65. 参见 Rebecca E. Klatch, *Women of the New Right* (Philadelphia: Temple University Press, 1987).
66. Michael Kazin, “The Grass Roots Right”, *American Historical Review* 91 (February 1992): 143.
67. 出处同上,144。
68. 出处同上,146。
69. 出处同上,147。当然,我们需要非常谨慎地对待诸如“传统”等词汇。它们会归化其所指对象。我们在讨论谁的“传统”? 一种东西是如何成为“传统”的?
70. 出处同上,37。右翼立场背后的家庭的观点会归化一些随时间改变的类似社会构成的东西。参见 Stephanie Coontz, *The Social Origins of Private Life* (New York: Verso, 1988)。



71. 参见 Apple, "National Reports and the Construction of Inequality," and Apple, *Teachers and Texts*.
72. Stuart Hall, "Popular Culture and the State", in Tony Bennett, Colin Mercer, and Janet Woollacott, eds., *Popular Culture and Social Relations* (Milton Keynes: Open University Press, 1986), 35—36.
73. Hall, "The Toad in the Garden", 40.
74. 出处同上, 45.
75. 出处同上, 40.
76. Chantal Mouffe, "Hegemony and New Political Subjects: Toward a New Concept of Democracy," in Cary Nelson and Lawrence Grossberg, eds., *Marxism and the Interpretation of Culture* (Urbana: University of Illinois Press, 1988), 96.
77. 出处同上。又见 Stanley Aronowitz, *The Politics of Identity* (New York: Routledge, 1992).
78. Omi and Winant, *Racial Formation in the United States*, 165. **184**
79. 出处同上, 166.
80. 这里我用了“新的”,但是也需要强调黑人争取自由与平等的斗争的连续性。参见 Vincent Harding, *There Is a River: The Black Struggle for Freedom in the United States* (New York: Vintage, 1981)中对这种斗争的历史进行的有力论述。
81. 有关这方面与阶级的关系的论述,参见 David Hogan, "Education and Class Formation," in Michael W. Apple, ed., *Cultural and Economic Reproduction in Education* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982), 32—78.
82. Omi and Winant, *Racial Formation in the United States*, 166.
83. Apple, "National Reports and the Construction of Inequality."
84. Apple, *Teachers and Texts*, ' Martin Carnoy, Derek Shearer, and Russell Rumberger, *A New Social Contract* (New York: Harper and Row, 1984); Gary Burtless, ed., *A Future of Lousy*



- Jobs?* (Washington: The Brookings Institute, 1990); and Sheldon Danziger and Daniel Weinberg, eds., *Fighting Poverty* (Cambridge: Harvard University Press, 1986).
85. Apple, "National Reports and the Construction of Inequality." 有关对资本主义逻辑的全面分析及与其他政治与经济制度的对比, 参见 Andrew Levine, *Arguing for Socialism* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1984).
86. Apple, *Education and Power*, and Apple, *Teachers and Texts*.
87. 参见 Sara Freedman, Jane Jackson, and Katherine Boles, *The Effects of the Institutional Structure of Schools on Teachers* (Somerville, MA: Boston Women's Teachers' Group, 1982).
88. William Reese, *Power and the Promise of School Reform* (New York and London: Routledge, 1986).
89. Center for Law and Education, "Vocational Education Project: Vocational Opportunity for Community and Educational Development" (mimeo, Center for Law and Education, Cambridge, MA, 1990), 3.
90. 出处同上, 3.
91. 出处同上, 1.
92. 出处同上, 4.
93. 有关职业教育项目 (the Vocational Education Project) 的更多信息, 可以写信索取 (地址为: the Center for Law and Education, 995 Massachusetts Ave., 3rd Floor, Cambridge, MA 02139)。
94. Patricia Burdell, "Thinking About Change in Schools: The At Risk Student Project," *New Futures* (newsletter of the National Center on Effective Secondary Schools, University of Wisconsin, Madison, 1989), 1: 4-7.
95. Michael W. Apple, "American Realities: Poverty, Economy, and Education," in Lois Weis, Eleanor Farrar, and Hugh Petrie, eds., *Dropouts from School* (Albany: State University of



- New York Press, 1989), 205—23.
96. Apple, *Teachers and Texts*, especially chapter seven.
 97. 我应当感谢 James Ladwig, 是他帮我写了本部分中有关改革项目的描述。
 98. 有关 Rethinking Schools 的资料, 可以向 Rethinking Schools 索取, 地址是: 1001 E. Keefe Ave., Milwaukee, Wi 53212。 **185**
 99. 参见 Apple, *Ideology and Curriculum*。
 100. 关于这些可能性的其他方面的论述, 参见 Apple, *Teachers and Texts*; Bastian et al., *Choosing Equality*; David Livingstone, ed., *Critical Pedagogy and Cultural Power* (South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1987) 及 Roger Simon, Don Dippo, and Arleen Schenke, *Learning Work* (New York: Bergin and Garvey, 1991)。
 101. Hall, “The Great Moving Right Show”, 120.
 102. Apple, *Ideology and Curriculum*。
 103. 参见 Margo Culley and Catherine Portuges, eds., *Gendered Subjects* (New York: Routledge, 1985); Elizabeth Kamarck Minnich, *Transforming Knowledge* (Philadelphia: Temple University Press, 1990) 与 Chris Weedon, “Post-structuralist Feminist Practice,” in Donald Morton and Mas’ud Zavarzadeh, eds., *Theory/ Pedagogy/ Politics* (Urbana: University of Illinois Press, 1991), 47—63。
 104. 这些及类似的尝试具有悠久的历史, 需要进行, 参见 Kenneth Teitelbaum, “Contestation and Curriculum,” in Landon Beyer and Michael W. Apple, eds., *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities* (Albany: State University of New York Press, 1988), 32—55 与 Clyde Barrow, “Pedagogy, Politics and Social Reform,” *Strategies* 2 (Fall 1989): 45—66。
 105. 参见 Elizabeth Ellsworth, “Why Doesn’t This Feel Empowering?” *Harvard Educational Review* 59 (August 1989) 297—



324; 与 Henry Giroux, *Border Crossing* (New York: Routledge, 1992)。

106. Raymond Williams, *The Year 2000* (New York: Pantheon, 1983), 268—69.

第三章 文化政治学与文本

1. 本章是 Michael W. Apple and Linda Christian-Smith, eds., *The Politics of the Textbook* (New York: Routledge, 1991) 中引论一章的扩展与提炼。那本书中的许多文章对于更透彻地理解我在这里提出的问题来说是很重要的。
2. 参见 John Willinsky, *The New Literacy* (New York: Routledge, 1990)。
3. Janet Batsleer, Tony Davies, Rebecca O'Rourke, and Chris Weedon, *Rewriting English: Cultural Politics of Gender and Class* (New York: Methuen, 1985), 164—65. 要想了解更多有关“政治素养”的理论与实践知识, 参见 Colin Lankshear with Moira Lawler, *Literacy, Schooling and Revolution* (Philadelphia: Falmer, 1988)。
4. John Fiske, Bob Hodge, and Graeme Turner, *Myths of Oz: Reading Australian Popular Culture* (Boston: Allen and Unwin, 1987), x.
5. John Fiske, *Reading the Popular* (Boston: Unwin Hyman, 1989), 149—50.
6. 参见 Michael W. Apple and Lois Weis, eds., *Ideology and Practice in Schooling* (Philadelphia: Temple University Press, 1983)。
7. 有关课本的各种研究中, 目前较具代表性的可参见 Arthur Woodward, David L. Elliot, and Kathleen Carter Nagel, eds., *Textbooks in School and Society* (New York: Garland, 1988)。我们需要弄清“文本”(由人类活动与自然活动创造的所有有意义的材料: 象征性的, 身体的, 物质的, 等等)的一般用法与课本的区别。本章



- 中,我将重点放在后者,虽然许多学校和教师除了用标准化的课本材料之外,还用许多其他材料。而且,顺便说一下,我很担心某些人会夸大世界“不过是一个文本”这一事实。参见 Bryan D. Palmer, *Descent into Discourse* (Philadelphia: Temple University Press, 1990)。
8. Fred Inglis, *Popular Culture and Political Power* (New York: St. Martin's Press, 1988), 9.
 9. Allan Luke, *Literacy, Textbooks and Ideology* (Philadelphia: Falmer, 1988), 27—29.
 10. Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum*, 2nd ed. (New York: Routledge, 1990); Michael W. Apple, *Education and Power* (New York: Routledge, rev. ARK ed., 1985); and Michael W. Apple, *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education* (New York and London: Routledge, 1988).
 11. Michael W. Apple, “Redefining Equality: Authoritarian Populism and the Conservative Restoration,” *Teachers College Record* 90 (Winter 1988): 167—84.
 12. 参见 Susan Rose, *Keeping Them Out of the Hands of Satan* (New York: Routledge, 1988)。
 13. Allen Hunter, *Children in the Service of Conservatism* (Madison: University of Wisconsin Institute for Legal Studies, 1988)。
 14. James Moffett, *Storm in the Mountains* (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1988)。
 15. Raymond Williams, *The Long Revolution* (London: Chatto and Windus, 1961)。参见 also Apple, *Ideology and Curriculum*。
 16. Fred Inglis, *The Management of Ignorance: A Political Theory of the Curriculum* (New York: Basil Blackwell, 1985), 22—23.
 17. 出处同上, 23。
 18. Miriam Schipper, “Textbook Controversy: Past and Present,”



- New York University Education Quarterly* 14 (Spring/Summer 1983): 31—36.
19. A. Graham Down, "Preface," in Harriet Tyson-Bernstein, *A Conspiracy of Good Intentions: America's Textbook Fiasco* (Washington, D. C.: The Council for Basic Education, 1988), viii.
 20. Harriet Tyson-Bernstein, *A Conspiracy of Good Intentions*, 3.
 21. Robert Darnton, *The Literary Underground of the Old Regime* (Cambridge: Harvard University Press, 1982), 199.
 22. 这些教科书选用政策的社会根源将在第四章中论述。
 23. Philip Altbach and Gail Kelly, eds., *Education and the Colonial Experience* (New York: Transaction Books, 1984) 对有关文化帝国主义与文化殖民主义的问题作了精辟论述。有关文本和知识的国际关系的论述, 参见 Philip Altbach, *The Knowledge Context* (Albany: State University of New York Press, 1988)。
 24. 参见 Bruce Fuller, *Growing Up Modern* (New York: Routledge, 1991) 与 Martin Carnoy and Joel Samoff, *Education and Social Transition in the Third World* (Princeton: Princeton University Press, 1990) 对这些权力关系的论述。
 25. 有关我们需要如何思考“文化缄默”的大多数精彩论述, 请参见 Leslie Roman and Linda Christian-Smith with Elizabeth Ellsworth, eds., *Becoming Feminine: The Politics of Popular Culture* (Philadelphia: Falmer, 1988)。
 26. Marcus Raskin, *The Common Good* (New York: Routledge, 1986)。
 27. Inglis, *The Management of Ignorance*, 142.
 28. Inglis, *Popular Culture and Political Power*, 4.
 29. 出处同上。在前一个句子中, 我将“黑暗面”放在了引号中, 这是因为存在着一种将黑暗等同于否定的明显趋势。这仅仅是大众文化体现种族主义的一种方式。参见 Michael Omi and Howard



- Winant, *Racial Formation in the United States* (New York: Routledge 1986); and Edward Said, *Orientalism* (New York: Pantheon, 1978).
30. Darnton, *The Literary Underground of the Old Regime*, 13.
 31. Batsleer, Davies, O'Rourke, and Weedon, *Rewriting English: Cultural Politics of Gender and Class*.
 32. Lankshear with Lawler, *Literacy, Schooling and Revolution*.
 33. Batsleer et al. *Rewriting English*, 5.
 34. James W. Fraser, "Agents of Democracy: Urban Elementary School Teachers and the Conditions of Teaching," in Donald Warren, ed., *American Teachers: Histories of a Profession at Work* (New York: Macmillan, 1989), 128.
 35. Apple, *Teachers and Texts*.
 36. 有关降低技能(deskilling)和加强技能(reskilling)更详细的论述, 参见 Apple, *Education and Power*。
 37. Margaret Haley, quoted in Fraser, "Agents of Democracy," 128.
 38. Haley, quoted in Fraser, "Agents of Democracy", 138.
 39. Tony Bennett, "Introduction: Popular Culture and 'the Turn to Gramsci,'" in Tony Bennett, Colin Mercer, and Janet Woollacott, eds., *Popular Culture and Social Relations* (Philadelphia: Open University Press, 1986), xvi.
 40. 这方面的文献很多。有关详细论述, 参见 Apple, *Education and Power*; 与 Cameron McCarthy and Michael W. Apple, "Race, Class, and Gender in American Educational Research," in Lois Weis, ed., *Class, Race, and Gender in American Education* (Albany: State University of New York Press, 1989)。
 41. 参见 Apple, *Ideology and Curriculum*, and Linda Christian-Smith, *Becoming a Woman Through Romance* (New York: Routledge, 1991)。



42. Luke, *Literacy, Textbooks and Ideology*, 24.
43. Tyson-Bernstein, *A Conspiracy of Good Intentions*, 18.
44. Tony Bennett, "The Politics of the 'Popular' and Popular Culture", 19.
45. 出处同上, 19。
46. 参见 Didacus Jules, "Building Democracy," in Michael W. Apple and Linda Christian-Smith, eds., *The Politics of the Textbook* (New York: Routledge, 1991), 259—87。
47. Stuart Hall, "The Toad in the Garden: Thatcherism Among the Theorists," in Cary Nelson and Lawrence Grossberg, eds., *Marxism and the Interpretation of Culture* (Urbana: University of Illinois Press, 1988), 44.
48. 出处同上。
49. Allan Bloom, *The Closing of the American Mind* (New York: Simon and Schuster, 1987); and E. D. Hirsch, Jr., *Cultural Literacy* (New York: Houghton Mifflin, 1986). **188**
50. William Bennett, *Our Children and Our Country* (New York: Simon and Schuster, 1988), 9.
51. 出处同上, 10。
52. 出处同上, 9。
53. Apple, "Redefining Equality."
54. Luke, *Literacy, Textbooks and Ideology*, 29—30. 又见 Allan Luke, "The Secular Word: Catholic Reconstructions of Dick and Jane," in Apple and Christian-Smith, eds., *The Politics of the Textbook*, 166—90。
55. Lawrence Grossberg and Cary Nelson, "Introduction: The Territory of Marxism," in Nelson and Grossberg, eds., *Marxism and the Interpretation of Culture*, 8.
56. Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Herder and Herder, 1973).

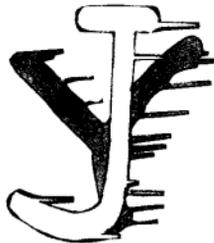


57. 参见 Paul Willis, *Learning to Labor* (New York: Columbia University Press, 1981); Angela McRobbie, "Working Class Girls and the Culture of Femininity," in Women's Studies Group, ed., *Women Take Issue* (London: Hutchinson, 1978), 96—108; Robert Everhart, *Reading, Writing and Resistance* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1983); Lois Weis, *Between Two Worlds* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985); Bonnie Trudell, *Doing Sex Education* (New York: Routledge, in press); 及 Christian-Smith, *Becoming a Woman Through Romance*。
58. Tania Modleski, "Introduction," in Tania Modleski, ed., *Studies in Entertainment* (Bloomington: Indiana University Press, 1986), xl.
59. 参见 Elizabeth Ellsworth, "Illicit Pleasures: Feminist Spectators and *Personal Best*," in Roman, Christian-Smith, with Ellsworth, *Becoming Feminine*, 102—19; Elizabeth Ellsworth, "Why Doesn't This Feel Empowering?" *Harvard Educational Review* 59 (August 1989): 297—324; 及 Christian-Smith, *Becoming a Woman Through Romance*。
60. 有关年轻学生的重要文献, 参见 Joel Taxel, "Reclaiming the Voice of Resistance: The Fiction of Mildred Taylor," in Apple and Christian-Smith, eds., *The Politics of the Textbook*, 111—34 中的论述。
61. Batsleer et al. *Rewriting English*, 5.
62. 这在 Apple 的 *Ideology and Curriculum* 第二版的新序言中论述得更为详细。
63. Raymond Williams, *Resources of Hope* (New York: Verso, 1989), 37—38.
64. David Home, *The Public Culture* (Dover, NH: Pluto Press, 1986), 76.



第四章 制约官方知识

1. "The Textbook Selection Process," *Interracial Books for Children Bulletin* 14, no. 5 (1983): 17.
2. "Texas Battles Over Evolution," *EPIE gram* 12 (May 1984): 5.
3. "The Textbook Selection Process," 17.
4. 有关详细的经济信息, 参见 Michael W. Apple, *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education* (New York and London: Routledge, 1988) 与 Michael W. Apple and Linda Christian-Smith, eds., *The Politics of the Textbook* (New York and London: Routledge, 1991)。 189
5. 我将对国家 (the State) 和州 (the state) 进行区分。国家指的是由公共财政支持的机构的聚合体, 这里是指政府及政府支持的机构。而州指的是地理区划的实体, 是美国 50 个州之一。
6. Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum*, 2nd ed. (New York and London: Routledge, 1990).
7. Ernest Mandel, "Foreword" in J. W. Freiberg, *The French Press: Class, State, and Ideology* (New York: Praeger, 1981), vii.
8. 出处同上, viii。
9. Basil Bernstein, "On Pedagogic Discourse," in John G. Richardson, ed., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (New York, Greenwood Press, 1986), 230.
10. 参见 David Hogan, "Education and Class Formation", in Michael W. Apple, *Cultural and Economic Reproduction in Education* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982), 32—78; 与 Basil Bernstein, *Class, Codes and Control Volume 3*, 2nd ed., (Boston and London: Routledge and Kegan Paul, 1977).
11. 参见 Martin Carnoy, *The State and Political Theory* (Princeton: Princeton University Press, 1984); Apple, *Teachers and Texts*; Martin Carnoy and Henry Levin, *Schooling and Work in the*



- Democratic State* (Stanford: Stanford University Press, 1985);
及 Michael W. Apple, "Curriculum, Capitalism and Democracy," *British Journal of Sociology of Education* 7 no. 3 (1986): 319—27.
12. Freiberg, *The French Press*, 13.
 13. 出处同上, 13。
 14. Apple, *Teachers and Texts*.
 15. Margaret S. Archer, "Social Origins of Educational Systems," in John G. Richardson, ed., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (New York: Greenwood, 1986), 31.
 16. Bernstein, "On Pedagogic Discourse," 226—27.
 17. 出处同上, 227。
 18. 出处同上, 226—27。
 19. Nelson B. Henry, "Value of State Textbook Adoption Is Debatable," *The Nation's Schools* 12 (December 1933): 19.
 20. John G. Richardson, "Historical Sequences and the Origins of Common Schooling in the American States", in John G. Richardson, ed., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 36.
 21. 出处同上, 38。
 22. 出处同上, 47。
 23. 出处同上, 加着重号。
 24. 关于这些地区的更详细的信息, 参见 Richardson, "Historical Sequence and the Origin of Common Schooling in the American States."
 25. 引自 Marjory R. Kline, "Social Influences in Textbook Publishing," *Educational Forum* 48 (Winter 1984): 224.
 26. Archer, "Social Origins of Educational Systems," 26. 事实上, 州的这种权力并不总是具有普适性。因此, 一旦某个州确定了统一教科书立法就能保证所有学区的学生使用同样的教科书这一假



- 定是具有欺骗性的。事实上,在实行这种立法的州中,超过半数的州(15个)曾有一段时间考虑到某些城市和学区的特定规模和种族/阶级特点而特别免除它们实施这一立法。同样,有些州给予地方董事会以选择教材的权利,前提是大多数学校董事会成员投票赞成这一改变。参见 Clyde J. Tiswell, *State Control of Textbooks with Special Reference to Florida* (New York: Bureau of Publications, Teachers College Press, 1928), 21。
27. Henry, "Value of State Textbook Adoption Is Debatable", 20.
 28. Guy M. Whipple, "The Selection of Textbooks," *The American School Board Journal* 80 (May 1930): 51.
 29. 引自 Edgar Wallace Knight, *The Influence of Reconstruction on Education in the South* (New York: Teachers College, Columbia University Contributions to Education, no. 60, 1930; Arno Press, 1969), 80。
 30. 出处同上, 97。
 31. H. L. Donovan, "How to Select Textbooks," *Peabody Journal of Education* 2 (July 1924): 2. 知道遭受攻击的教师是否女性是非常重要的。通常情况下,性别关系会加剧教师的不信任。参见 Apple, *Teachers and Texts*。
 32. Henry, "Value of State Textbook Adoption Is Debatable", 19.
 33. Charles Judd, "Analyzing Textbooks," *The Elementary School Journal* 19 (October 1918): 145—46.
 34. 参见 John Franklin Brown, "Textbooks and Publishers," *The Elementary School Journal* 19 (January 1919): 382—88。
 35. Judd, "Analyzing Textbooks", 143. 这一主题自从 19 世纪中期以来就得到了媒体及专业出版物等的广泛回应。
 36. 出处同上。到 1924 年,一位教育者公然宣称,“最好的教科书的装订装饰如此精美,使用了最好的纸,印刷也是一流的,在这些方面很难再作大的改进。”他甚至在他关于教科书的文章的开头就这么说,而这一事实也指向了严重的问题,有时这就是一种有关教材表

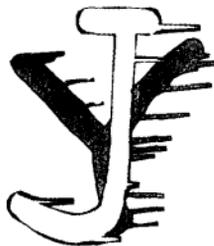


- 面形式的明显欺骗,而这种表面形式其实早就存在了。参见 Donovan, "How to Select Textbooks", 1。
37. Brown, "Textbooks and Publishers", 388.
 38. 出处同上, 388。
 39. J. B. Edmonson, "The Ethics of Marketing and Selecting Textbooks," in Guy Montrose Whipple, ed., *The Textbook in American Education* (Bloomington, IL.: Public School Publishing Co., 1931), 208—15.
 40. 参见 Tidwell, *State Control of Textbooks with Special Reference to Florida*; 与 Whipple, ed., *The Textbook in American Education*. 191
tion。
 41. Robert H. Wiebe, *The Search for Order 1877—1920* (Cambridge, MA: Hill and Wang, 1967), 160.
 42. Richard L. McCormick, "The Discovery that Business Corrupts Politics," *American Historical Review* 86 (April 1981): 251.
 43. 出处同上, 255。
 44. 出处同上, 262。
 45. 出处同上, 260。
 46. 出处同上, 257。
 47. 出处同上, 259。
 48. 出处同上, 265。
 49. 出处同上, 267。
 50. 出处同上, 268。
 51. Dewey W. Grantham, *Southern Progressivism: The Reconciliation of Progress and Tradition* (Knoxville: University of Tennessee Press, 1983), 416.
 52. 出处同上, 275。
 53. 出处同上, 276。Clyde Barrow 认为进步主义进行了一项独特的“保守的”改革计划, 这项改革计划一方面改善了劳工的物质条件, 调节公平性商业活动, 并总体上保留了重视私有财产、市场及个体



成就的基本经济体系。同时,这项改革引进了民主思想,在这一思想指导下,专业中产阶级的“专家”将作为社会工程师、改革者、立法者和商业、政府及劳工的技术顾问而起到领导作用。参见 Clyde Barrow, *Universities and the Capitalist State* (Madison: University of Wisconsin Press, 1990)。

54. Grantham, *Southern Progressivism*, 301—302. 要想了解有关地区差异的更多信息,参见 Richardson, “Historical Sequences and the Origins of Common Schooling in the American States.”
55. Richardson, “Historical Sequences and the Origins of Common Schooling in the American States”, 47.
56. Theodore Mitchell, *Political Education in the Southern Farmers' Alliance 1887—1900* (Madison: University of Wisconsin Press, 1987), 25.
57. 出处同上, 40。
58. 出处同上, 80。
59. 出处同上, 88。
60. 出处同上, 46。这不仅仅限于农业运动。例如在加利福尼亚,女工党一对铁路权力与腐败也非常愤慨赢得了 1878 年第二次制宪会议中 1/3 的代表席位。在其他方面,代表们也提议由州来印刷免费教科书,并每周在学校作一次有关劳工重要性的报告。像后来的农场主联盟一样,她们也攻击“教科书垄断”(textbook ring)与出版商的“不道德行为”。到 1884 年,她们的立场已经影响所有主要政党,并且佩里教科书修正案得以通过,本修正案确立了由州来印刷和控制教科书。关于加利福尼亚州的更详尽的论述,参见 James A. Lufkin, “A History of the California State Textbook Adoption Program” (Ph. D. diss., University of California, Berkeley, 1968)。
61. Mitchell, *Political Education in the Southern Farmers' Alliance*, 70.
62. 出处同上, 52。
63. 出处同上, 71。在这一过程中,联盟也建立了自己的教育材料,本



质上是围绕着他们对阶级政治的认识而组织起来的一系列的“计算课本”(counter text)。有关社会运动中的这类“计算课本”的更多例证,参见 Kenneth Teitelbaum, “Schooling for Good Rebels” (Ph. D. diss., University of Wisconsin, Madison, 1985) 与 Kenneth Teitelbaum, “Critical Lessons from Our Past,” in Apple and Christian-Smith, *The Politics of the Textbook*, 135—65。

64. Mitchell, *Political Education in the Southern Farmers' Alliance*, 123.
65. 出处同上, 128—29。
66. 出处同上, 74。对北方教科书的憎恶不仅范围广泛, 持续时间也很长。参见 Marjory R. Kline, “Social Influences in Textbook Publishing”, 224。
67. Mitchell, *Political Education in the Southern Farmers' Alliance*, 76。当然, 这有着一段很长的历史。例如, 在南方很多地区, 确实对北方关于种族的“都市主义”信仰有一种恐惧感, 这种恐惧感甚至影响了邮政费率。实际上, 在内战爆发的前几年, 国会中关于取消邮政收费尤其是对报纸的邮政收费的争论就很多。形式单一、易于管理、安静、稳定的社会的拥护者看到了都市主义和北方出版物尤其是发行量大的报纸的真正威胁。更加廉价的印刷成本和最低的邮政收费正在导致这样一种情况: 北方在经济、政治和文化方面的观点, 尤其在废除奴隶制度和种族关系方面的观点, 正在蔓延。社会与文化控制的结构于是也从地方精英转向都市中心。这样, 邮政费率就与诸如报纸投递距离远近等因素相互联系, 这就使得北方的物资打开南方市场的成本很昂贵。参见 Richard B. Kielbowitz, “Modernization, Communication Policy, and the Geopolitical News, 1820—1860”, *Critical Studies in Mass Communications* 3 (March 1986): 21—35。

还是有北方印刷品被焚烧的事情发生。例如, 1835 年在南卡罗莱纳州的查尔斯顿, 一群人冲进了美国邮政局, 搬走了一些刚刚从纽约发来的邮包。这些邮包“装满了宣传废除奴隶制度的小册

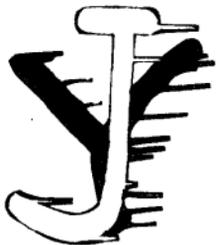


- 子、杂志和报纸”。一群查尔斯顿白人看到这些东西被付之一炬时欢呼了起来。这方面更多的例子,参见 David Paul Word, “The Evangelical Origins of Mass Media in America, 1815—1835”, *Journalism Monographs* 88 (May 1984): 1—30.
68. Mitchell, *Political Education in the Southern Farmers' Alliance*, 77.
69. 出处同上,170。
70. 出处同上,148。
71. McCormick, “The Discovery that Business Corrupts Politics”, 272—73.
72. 出处同上,273。
73. Grantham, *Southern Progressivism*, 4.
74. 出处同上,7。
75. 出处同上,xxi。
76. Mitchell, *Political Education in the Southern Farmers' Alliance*, 186.
77. 出处同上,190。
78. 出处同上,186。
79. 出处同上,190—92。
80. Grantham, *Southern Progressivism*, xvii-xviii.
81. 出处同上,176。
82. 出处同上,231—33。有关非裔美国人反对压迫的斗争历史的论述,参见 Vincent Harding, *There Is a River. 'The Black Struggle for Freedom in the United States* (New York: Vintage, 1981)。
83. Alwyn Barr, *Reconstruction to Reform: Texas Politics, 1876—1906* (Austin: University of Texas Press, 1971), 74.
84. 出处同上,241—42。
85. Grantham, *Southern Progressivism*, 31.
86. 出处同上,125—26。
87. 出处同上,213。
88. 出处同上,xx。又见 William Reese, *Power and the Promise of*



School Reform (New York and London: Routledge and Kegan Paul, 1986)对教育改革与社会改革运动中女性的政治活动的论述。又见 Barr, *Reconstruction to Reform*, 230。

89. 这一点非常重要。集权化运动中出现了一些相互矛盾的结果。那些从阶级和种族方面来说或许是倒退的运动,从性别角度来说或许又是进步的。参见 Cameron McCarthy and Michael W. Apple, "Race, Class, and Gender in American Educational Research", in Lois Weis, ed., *Class, Race, and Gender in American Education* (Albany: State University of New York Press, 1988), 9—39。我不希望轻视非裔美国女性尤其是女性教师所取得的巨大成就。她们就尊重、资源、甚至学校教育与当地政府进行的斗争是非裔美国人争取自由斗争的一个重要组成部分。有关黑人教师的更详尽的分析,参见 Linda M. Perkins, "The History of Blacks in Teaching", in Donald Warren, ed., *American Teachers* (New York: Macmillan, 1989), 344—69。
90. Grantham, *Southern Progressivism*, 13。
91. 出处同上, 145。
92. Charles William Dabney, *Universal Education in the South Volume 1* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1936; New York: Arno Press, 1969), 417。
93. 出处同上, 418。
94. *The Constitution of the State of Texas: An Annotated and Comparative Analysis Volume 2* (Austin: Texas State Printing Office, n. d.), 506。
95. Dabney, *Universal Education in the South Volume 1*, 421。
96. Grantham, *Southern Progressivism*, 155。南方各州与西南各州之间在政治、文化与经济机制方面确实存在着差异,这种差异产生了规范的推动力。但是它们的总体模式是类似的。
97. 出处同上, 99—100。
98. 出处同上, 103。



99. 出处同上,146。
100. 出处同上,14。
101. 出处同上,157
102. 出处同上,xvii。
103. Michael W. Apple, "Social Crisis and Curriculum Accords", *Educational Theory* 38 (Spring 1988): 191—201.
104. Grantham, *Southern Progressivism*, 418—19.
105. 出处同上, 421。
106. Edmonson, "The Ethics of Marketing and Selecting Textbooks", 218.
107. Nelson B. Henry, "The Problems of Publishers in Making and Marketing Textbooks," in Whipple, ed., *The Textbook in American Education*, 182. 当然,州可能会对此有不同的解释。将教科书由州来统一控制是为了州的经济利益,“因为州的教科书选用在一段较长时期内涉及到大量的教科书,所有的出版商都会尽力完成以保证合同的执行,为此,它们会以低于未规定强制完成时的价格来提供教科书”。参见 Tidwell, *State Control of Textbooks with Special Reference to Florida*, 45.”
108. "Political Attorney and Textbook Adoption", unsigned editorial, *The Elementary School Journal* 28 (November 1927): 162—63.
109. "State Adoption of Textbooks," unsigned letter from a textbook publisher, *The Elementary School Journal* 28 (February 1928): 403.
110. 尽管我在本章的前面已经提到了,但是意识到我仍然没有进入到有组织的教师团体在有关州立法的争论中扮演的角色中去。如果我们想更加完全地理解州教育立法的内部机制,进入到这种角色中是很必要的。随着内战结束后的几年内,北方实现了对南方的控制,深入讨论种族与地区政治问题将变得很必要,同样也需要更深入地分析非裔美国人和拉丁美洲人试图利用国家(并改造国家)以改善他们孩子生活的不懈努力。



第五章 制造被动观众:第一频道和文本的政治经济功能

1. Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum*, 2nd ed. (New York: Routledge, 1990), and Michael W. Apple, *Education and Power* (New York: Routledge, rev. ARK ed., 1985).
2. Michael W. Apple, *Teachers and Texts'* (New York: Routledge, 1988).
3. 参见 Michael W. Apple and Linda Christian-Smith, eds., *The Politics of the Textbook* (New York and London: Routledge, 1991)。
4. Carl Kaestle, Helen Damon-Moore, Lawrence C. Stedman, Katherine Tinsley, and William Vance Trollinger, Jr., *Literacy in the United States* (New Haven: Yale University Press, 1991).
5. Apple and Christian-Smith, *The Politics of the Textbook*.
6. 有关这方面的更多论述,参见 Apple 的 *Education and Power* 尤其是第六章。
7. Madeleine Arnot, "Schooling for Social Justice" (paper presented at the Twelfth National Conference of the New Zealand Association for Research in Education, Auckland, New Zealand, 1990), 2.
8. 出处同上, 3。
9. Marcus Raskin, *The Common Good* (New York: Routledge, 1986).
10. Apple, *Teachers and Texts*.
11. William Celis, "School Districts Reeling in Weakened Economy," *The New York Times*, 5 June 1991, B10.
12. William Celis, "Schools Lose Money in Business Tax Breaks," *The New York Times*, 22 May 1991, A1.
13. 出处同上, B9。
14. 出处同上, A1。
15. 出处同上, A1。



16. 出处同上, A1。
17. 出处同上, A1。
18. Cells, "School Districts Reeling in Weakened Economy", B10.
19. 出处同上, B10。
20. Larry Hoffman, "The Meanings of Channel One" (paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Chicago, 1991), 20.
21. 出处同上, 1。
22. Ann Marie Barry, "Channel One: Controversial Partnership of Business and Education" (Department of Communications and Theater, Boston College, 1991, photocopy), 2.
23. Hoffman, "The Meanings of Channel One", 31.
24. 出处同上, 4。
25. 引文出处同上, 32。
26. Eileen R. Meehan, "Conceptualizing Culture as a Commodity", *Critical Studies in Mass Communications* 3 (December 1986): 448—57.
27. Barry, "Channel One", 1.
28. 出处同上, 7。
29. 出处同上, 1。
30. 出处同上, 1。
31. 出处同上, 2。
32. 出处同上, 9—10。
33. 出处同上, 5。
34. 出处同上, 18。
35. 出处同上, 17。
36. 出处同上, 25。
37. 出处同上, 23。
38. 出处同上, 13。
39. 参见 Apple, *Teachers and Texts*。



40. Richard Johnson, "What Is Cultural Studies Anyway?" (occasional paper, Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham, England, 1983).
41. John Fiske, "Television and Popular Culture," *Critical Studies in Mass Communications* 3 (June 1986): 200.
42. 出处同上, 201。
43. 出处同上, 200。
44. 出处同上, 200。
45. 出处同上, 200。
46. 出处同上, 200。
47. 出处同上, 202。
48. 出处同上, 204。
49. Kevin M. Caragee, "Defining Solidarity," *Journalism Monographs* 19 (February 1990): 4.
50. Klaus Bruhn Jensen, "Qualitative Audience Research," *Critical Studies in Mass Communications* 4 (March 1987): 23.
51. Apple, *Education and Power*. 又见 Michael W. Apple and Lois Weis, eds., *Ideology and Practice in Schooling* (Philadelphia: Temple University Press, 1983).
52. Kathleen Hall Jamieson and Karlyn Kohrs Campbell, *The Interplay of Influence* (Belmont, CA: Wadsworth, 1983), 38—39.
53. John Fiske, *Television Culture* (New York: Methuen, 1987), 284.
54. Apple, *Ideology and Curriculum*.
55. Fiske, *Television Culture*, 284.
56. 出处同上, 284—285。
57. 出处同上, 285, 及 Apple, *Ideology and Curriculum*.
58. Herbert Gans, *Deciding What's News* (New York: Pantheon, 1979), 10—13.
59. Michael R. Real. "Demythologizing Media", *Critical Studies in*



- Mass Communications* 3 (December 1986): 474.
60. Steve M. Barkin and Michael Gurevitch, "Out of Work and On the Air", *Critical Studies in Mass Communications* 4 (March 1987): 10.
61. 出处同上, 9—10。
62. 出处同上, 15—16。
63. 出处同上, 17。
64. 出处同上, 10。
65. 我将“少数”用引号引起来, 目的是强调它是一种意识形态构造。在学校和媒体中, 白人有权将有色人种构造为“不同的人”。然而, 白人在世界上也是少数群体, 如果我们用少数群体来专指白人, 那么这对我们理解世界是有益的。有关种族是社会构造的问题, 以及它的特定意识形态构造是如何赋予官方许可的等问题, 参见 Michael Omi and Howard Winant, *Racial Formation in the United States* (New York: Routledge, 1986) **197**。
66. Jo Ellen Fair, "Comparative Perspectives on Black-on-Black Violence: Gangs and Tribes in News Discourses" (School of Journalism, University of Wisconsin, Madison, 1990, photocopy), 1.
67. 出处同上, 2。
68. 出处同上, 3。
69. James Larson, Emile McAnany, and J. Douglas Storey, "News of Latin America on Network Television," *Critical Studies in Mass Communications* 3 (June 1986): 176.
70. 出处同上, 180。
71. Caragee, "Defining Solidarity", 34.
72. 出处同上, 35。
73. 出处同上, 36。当然, 在团结项目 (the Solidarity program) 中, 混杂着各种成分, 有保守主义, 有自由主义, 还有各种形式的社会主义, 但是激进的平均主义立场却很少有报道。参见出处同上, 37—39。



74. 出处同上,41。
75. 出处同上,40。
76. 出处同上,41。
77. 我需要感谢我的同事安·德瓦尼,是她首先使我注意到这一点。
78. 参见 Peter Dahlgren, "Tuning in the News," in Jose Vidal-Beneito and Peter Dahlgren, eds., *The Focused Screen* (Strasbourg: Council of Europe, 1987), 1—90。又见 Ann Celsing 写的有关章节: "Seeing Is Believing", 93—138; 及同一书中 David Althiede 的 "The Format of T. V. Network News," 141—80。
79. Althiede, "The Format of T. V. Network News", 167。又见 Pamela Shoemaker with Elizabeth K. Mayfield, "Building a Theory of News Content," *Journalism Monographs* 103 (June 1987): 1—36。
80. Raymond Williams, *Television* (New York: Schocken, 1974)。
81. 有关电视代码的更多论述,参见 Fiske, *Television Culture*, and Ann De Vaney, "A Grammar of Educational Television," in Dennis Hlynka and John Belland, eds., *Paradigms Regained* (Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1991), 241—83。
82. Fair, "Comparative Perspectives on Black-on-Black Violence," 3—4。
83. John Fiske, "Television: Polysemy and Popularity," *Critical Studies in Mass Communications* 3 (December 1986): 394。
84. Fiske, "Television and Popular Culture", 214。
85. 出处同上, 209。
86. 出处同上, 203。
87. 出处同上, 214。
88. Paul Willis, *Common Culture* (Boulder, CO: Westview, 1990)。
89. 参见 Robert Hodge and David Tripp, *Children and Television* (Cambridge: Polity Press, 1986), and Fiske, "Television and



- Popular Culture”, 204.
90. Fiske, “Television and Popular Culture”, 204.
91. 出处同上, 201。又见 Linda Christian-Smith, *Becoming a Woman Through Romance* (New York: Routledge, 1991). 198
92. Basil Bernstein, *Class, Codes and Control, Volume 3*, 2nd ed. (New York and London: Routledge, 1977).
93. Barry, “Channel One”, 8.
94. 关于这一点, 我要再次感谢安·德瓦尼。
95. Peter Stallybrass and Allon White, *The Politics and Poetics of Transgression* (Ithaca: Cornell University Press, 1986).
96. Fiske, “Television and Popular Culture”, 212.
97. 参见 Cameron McCarthy and Michael W. Apple, “Race, Class, and Gender in American Educational Research”, in Lois Weis, ed., *Class, Race, and Gender in American Education* (Albany: State University of New York Press, 1988), 9—39。
98. Apple, *Teachers and Texts*, chapter two.
99. Andrew Gitlin, “School Structure and Teachers’ Work,” in Apple and Weis, *Ideology and Practice in Schooling*, 193—212.
100. 这样, 在许多方面, 学生以广告为娱乐的集体乐趣就如同机械工人制作一些“小玩意”一样, 这些“小玩意”是工人在完成生产限额后用金属碎片做成的一些非正式的艺术品。这些“小玩意”从美学角度和个人角度是很有意思的, 但是并不妨碍对劳动过程的内容和过程的管理控制。这方面更多的论述, 参见 Apple, *Education and Power*。
101. Apple, *Teachers and Texts*, and Apple and Christian-Smith, *The Politics of the Textbook*.
102. Basil Bernstein, *The Structuring of Pedagogic Discourse* (New York: Routledge, 1990).
103. Ann Bastian, Norm Fruchter, Marilyn Gittell, Colin Greer, and Kenneth Haskins, *Choosing Equality: The Case for Demo-*



- cratic Schooling* (Philadelphia: Temple University Press, 1986).
104. Apple, *Teachers and Texts*.
105. 参见 Apple, *Education and Power*.
106. Stuart Hall, "Popular Culture and the State," in Tony Bennett, Colin Mercer, and Janet Woollacott, eds., *Popular Culture and Social Relations* (Milton Keynes: Open University Press, 1986), 35—36.
107. 然而,需要说明的很重要的一点是,支持第一频道的资本并不是统一的,这或许会给我们一些乐观的理由。在这一提议上,商界内存在着分裂,这一分裂是由对竞争领域扩展的恐惧和对学生可能发生的事物的厌恶导致的。这样,美国麦当劳的总裁在反对诸如第一频道等节目时问道:"难道我们希望课堂变成各家公司的新战场吗?……正确的做法是,给学校音像设备是为了教育,而不是为了取得竞争优势。"参见 Barry, "Channel One", 16。
108. 引自 David Home, *The Public Culture* (Dover, NH: Pluto Press, 1986)。
109. John Bunzel, ed., *Challenge to American Schools* (New York: Oxford University Press, 1985); and Apple, *Teachers and Texts*.
110. 关于这一点,我要感谢 Paul Willis.
111. Willis, *Common Culture*, 2—29.

第六章 这到底是谁的课程

1. 参见 Michael W. Apple, *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education* (New York and London: Routledge, 1988), 与 Michael W. Apple, "Redefining Equality: Authoritarian Populism and the Conservative Restoration", *Teachers College Record* 90 (Winter 1988): 167—84.
2. Michael W. Apple, *Education and Power* (New York: Routledge, ARK ed., 1985).



3. Stephen Ball, "Staff Relations During the Teachers' Industrial Action: Context, Conflict and Proletarianization", *British Journal of Sociology of Education* 9, no. 3 (1988): 290.
4. 教师的“无产阶级化”是一个非常复杂的问题。有关更详尽的论述, 参见 Apple, *Education and Power*, 135—64 与 Apple, *Teachers and Texts*, 31—78。其中有些对复杂性进行了精彩阐述的, 参见 Jenny Ozga and Martin Lawn, "Schoolwork: Interpreting the Labour Process of Teaching", *British Journal of Sociology of Education* 9, no. 3 (1988): 323—36。下一部分的很多内容基于下列著作: Michael W. Apple and Kenneth Teitelbaum, "Are Teachers Losing Control of Their Skills and Curriculum?" *Journal of Curriculum Studies* 18, no. 2 (1986): 177—84。
5. Apple, *Education and Power*, 66—90, and Apple, *Teachers and Texts*, 31—78。
6. 许多人或许知道, 泰勒主义策略在教育中的运用有着悠久的历史了。有关更深入的论述, 参见 Herbert Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum* (New York: Routledge, 1986); Michael W. Apple *Ideology and Curriculum*, 2nd ed. (New York and London: Routledge, 1990) 及 Apple, *Education and Power*, 71—73, 135—64。
7. Apple, *Education and Power*, 71—73。
8. Apple, *Teachers and Texts*, 56—58。
9. 出处同上, 54—78。
10. Lawrence Stedman and Marshall Smith, "Recent Reform Proposals for American Education", *Contemporary Education Review* 2 (Fall 1983): 85—104; and Apple, *Teachers and Texts*, 128—149。
11. 这些测试与还原性的目标性课程和评估策略的负面影响是一个主要问题。对此进行了较好论证的, 参见 Michael W. Apple and Lois Weis, eds., *Ideology and Practice in Schooling* (Philadel-



- phia: Temple University Press, 1983), 193—212, 又见 Linda McNeil, *Contradictions of Control* (New York: Routledge, 1986)。
12. Apple, *Teachers and Texts*, 54—78.
 13. 出处同上。当然,这儿我们在做“功能性”论证,而不必是有意的论证。经理、政策专家、新自由主义者、新保守主义者及其他人不需要有意识地计划对女性的工作进行控制以达到这种效果。关于功能性解释的逻辑性的更详尽的论述,参见 Daniel Liston, *Capitalist Schools: Explanation and Ethics in Radical Studies of School-* **200**
ing (New York: Routledge, 1988), 75—101。
 14. Apple, *Education and Power*.
 15. 有关教科书的更深入的经济学与政治学分析,参见 Apple, *Teachers and Texts*, 尤其是第四章,及 Michael W. Apple and Linda Christian-Smith, eds., *The Politics of the Textbook* (New York and London: Routledge, 1991)。
 16. 参见 Richard Edwards, *Contested Terrain* (New York: Basic Books, 1979), and David Gordon, Richard Edwards, and Michael Reich, *Segmented Work, Divided Workers* (New York: Cambridge University Press, 1982)。
 17. Gordon, Edwards, and Reich, *Segmented Work*; and Apple, *Education and Power*, 38—90.
 18. 有关对这些数据的评述,参见 Sheldon Danziger and Daniel Weinberg, eds., *Fighting Poverty* (Cambridge: Harvard University Press, 1986); Erik Olin Wright, *Classes* (New York: Verso, 1985); 及 Michael W. Apple, “American Realities: Poverty, Economy, and Education”, in Lois Weis, Eleanor Farrar, and Hugh Petrie, eds., *Dropouts from School* (Albany: State University of New York Press, 1989), 205—23.
 19. 对强化的过程与结果的更详尽的阐述,参见 Apple, *Teachers and Texts*, 尤其是第二章。



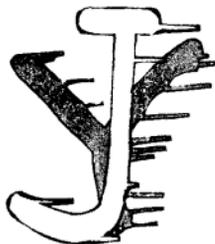
20. Gitlin, "School Structure and Teachers' Work", 193—212.
21. Ozga and Lawn, "Schoolwork", 333. 有关性别分布与教学价值的问题, 参见 Madeleine Grumet, *Bitter Milk* (Amherst: University of Massachusetts Press, 1988, 与 JoAnne Pagano, *Exiles and Communities* (Albany: State University of New York Press, 1990)。
22. 这些“能力”事实上是否像支持者所说的那样必要, 以及这些技术可能对教育、社会与经济产生的影响, 参见 Apple, *Teachers and Texts*, 150—74。
23. Stuart Hall, "Variants of Liberalism", in James Donald and Stuart Hall, eds., *Politics and Ideology* (Philadelphia: Open University Press, 1986), 35.
24. 本部分的大部分资料取自 Susan Jungck, "Doing Computer Literacy" (Ph. D. diss., University of Wisconsin, Madison, 1985)。本研究的研究成果及表述是通过与参与者协商达成的。
25. 关于这一重要问题的参考文献的更详尽的论述, 参见 Apple, *Teachers and Texts* 与 Daniel Liston and Kenneth Zeichner, *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling* (New York: Routledge, 1991)。
26. 参见 Michael W. Apple, "Do the Standards Go Far Enough?" *Journal of Research in Mathematics Education*, 1993.
27. 这一反应, 存在着各种矛盾, 与历史上 19 世纪后半期教师对供应标准化教科书的呼声是相似的。如我在第二章中所指出的, 许多教师, 尤其是年轻女教师, 确实感到受到了剥削: 很低的报酬、恶劣的工作环境, 及课程不断扩展, 以至于他们难以应付, 或者没有充足的时间准备合格的课。标准化测试就是解决这一困境的方法之一, 尽管同时可能也削减了他们刚刚取得的自主权。这一问题的有些内容, 参见 Matra Danylewycz and Alison Prentice, "Teachers, Gender, and Bureaucratizing School Systems in Nineteenth Century Montreal and Toronto", *History of Education Quarter-*



- ly 24 (Spring 1984): 75—100。
28. 参见 Carol Gilligan, *In a Different Voice* (Cambridge: Harvard University Press, 1982), 尽管本书也被认为是基本教育说(essentialist)而受到了挑战。有关性别和经历问题的一般性论述, 参见 R. W. Connell, *Gender and Power* (Stanford: Stanford University Press, 1987); and Leslie Roman and Linda Christian-Smith, with Elizabeth Ellsworth, eds., *Becoming Feminine: The Politics of Popular Culture* (Philadelphia: Falmer, 1988)。
29. Sandra Acker, "Teachers, Gender and Resistance", *British Journal of Sociology of Education* 9, no. 3 (1988): 314。 又见 Apple, *Teachers and Texts*。 如 Connell 所说, "无论一项提议原则上是多么有吸引力, 如果它使得你更难管理课堂, 如果它给你施加了更多的情感压力, 如果它增加了工作量, 那么你就可以不采纳它。" R. W. Connell, *Teachers' Work* (Boston: Allen and Unwin, 1985), 181。
30. Acker, "Teachers, Gender and Resistance", 307。
31. 要回顾这些文献, 参见 Apple, *Education and Power*, 66—90; and Alice Kessler-Harris, *Out to Work* (New York: Oxford University Press, 1982)。
32. Apple, *Teachers and Texts*, 128—49 and Apple, "Redefining Equality." 有关商品化过程及理解其复杂性需要何种概念性资源的更一般的论述, 参见下面的这本大部头但是很重要的书: Philip Wexler, *Social Analysis and Education* (New York: Routledge, 1988)。

第七章 “嘿, 老天, 我很棒”: 在学校中创建新知识的艺术和政治

1. 参见 Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum*, 2nd ed. (New York: Routledge, 1990); Michael W. Apple, *Education and Power* (New York: Routledge, rev. ARK ed., 1985); and Michael W. Apple, *Teachers and Texts: A Political Economy of*

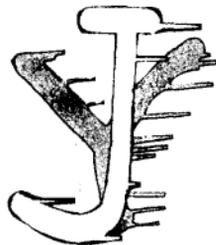


Class and Gender Relations in Education (New York and London: Routledge, 1988)。

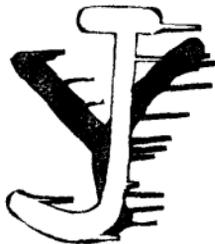
2. 参见 Dwayne Huebner, “Curriculum Language and Classroom Meaning”, in James B. Macdonald and Robert R. Leeper, eds., *Language and Meaning* (Washington, D. C.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1966); 与 Dwayne Huebner, “The Tasks of the Curricular Theorist”, in William F. Pinar, ed., *Curriculum Theorizing* (Berkeley: McCutchan, 1975)。
3. 参见 Colin Lankshear with Moira Lawler, *Literacy, Schooling and Revolution* (Philadelphia: Falmer, 1988); Janet Batsleer, Tony Davies, Rebecca O'Rourke, and Chris Weeden, *Rewriting English* (New York: Methuen, 1985); Allan Luke, *Literacy, Textbooks and Ideology* (Philadelphia: Falmer, 1988); and John Willinsky, *The New Literacy* (New York: Routledge, 1990)。
4. Herbert Kohl, *36 Children* (New York: Signet, 1967)。
5. 参见 Michael W. Apple and Linda Christian-Smith, eds., *The Politics of the Textbook* (New York and London: Routledge, 202 1991), 特别是第一章; 及 Lankshear with Lawler, *Literacy, Schooling and Revolution*。

第八章 教育政治学和社团的建立

1. 有关这一问题的更深入的政治学分析, 参见 Michael W. Apple, *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education* (New York and London: Routledge 1988)。
2. 必须考虑所有这些因素的教育学的政治学分析以及涉及的困难, 在下书中得到了很好的阐述: Elizabeth Ellsworth, “Why Doesn't This Feel Empowering?” *Harvard Educational Review* 59 (August 1989): 297—324。
3. 我们应当如何思考这些关系的“矛盾性”本质这一概念问题在下书



- 中得到了很好的论述: Michael W. Apple and Lois Weis, "Ideology and Practice in Schooling", in Michael W. Apple and Lois Weis, eds., *Ideology and Practice in Schooling* (Philadelphia: Temple University Press, 1983), 3—33; 及 Cameron McCarthy and Michael W. Apple, "Race, Class, and Gender in American Educational Research", in Lois Weis, ed., *Class, Race, and Gender in American Education* (Albany: State University of New York Press, 1988), 9—39。
4. 参见 Ellsworth, "Why Doesn't This Feel Empowering?" and Kathleen Casey, *I Answer With My Life* (New York: Routledge, 1993)。Casey 的书是运用个人经历阐述教师的政治生活的一个很好的例证。
 5. 参见 Apple, *Teachers and Texts*; McCarthy and Apple, "Race, Class, and Gender in American Educational Research"; 及 Michael Omi and Howard Winant, *Racial Formation in the United States* (New York: Routledge, 1986)。
 6. Ernesto, Laclau and Chantal Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy* (London: Verso, 1985), 87。
 7. 出处同上, 142。
 8. 出处同上。我已经反驳了后现代理论中某些毫无批判性地接受这些观点的逻辑的趋向。参见 Michael W. Apple, "Education, Culture, and Class Power", *Educational Theory* 42 (Spring 1992): 127—45。又见 Steven Best and Douglas Kellner, *Post-modern Theory* (London: Macmillan, 1991); 及 John Clarke, *New Times and OM Enemies* (London: Harper—Collins, 1991)。
 9. 有关非历史性的并行论立场的含义, 参见 McCarthy and Apple, "Race, Class, and Gender in American Educational Research."
 10. Philip Wexler, *Social Analysis of Education* (New York: Routledge and Kegan Paul, 1988)。
 11. Laclau and Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy*, 12。
 12. 有关这些规模更大的斗争的重要性的更详细的论述, 参见 Mi-



chael W. Apple, *Education and Power* (New York: Routledge and Kegan Paul, rev. ARK ed., 1985).

13. 当然,谁从研究中受益这一问题已经讨论了很长时间了。从女性主义角度进行的最好的论述见下书:Leslie Roman, "Punk Femininity" (Ph. D. diss., University of Wisconsin, Madison, 1988)。又见 Leslie G. Roman and Michael W. Apple., "Is Naturalism a Move Away From Positivism?" in Elliot Eisner and Alan Peshkin, eds., *Qualitative Inquiry in Education* (New York: Teachers College Press, 1990), 38—73。
14. 有关作者身份的政治学论述,见下书:Kathleen Casey, *Teacher As Author* (Ph. D. diss., University of Wisconsin, Madison, 1988)。

附录 关于教育、权力与个人传记的访谈

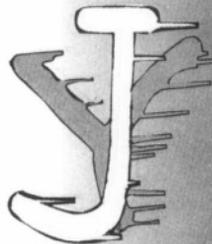
1. Pierre Bourdieu, *In Other Words: Essays Toward a Reflexive Sociology* (Stanford: Stanford University Press, 1990), viii.
2. 出处同上。
3. 参见 Donna Haraway, *Primate Visions* (New York: Routledge, 1989); Nancy Tuana, ed., *Feminism and Science* (Bloomington: Indiana University Press, 1989); and Donna Haraway, *Simians, Cyborgs, and Women* (New York: Routledge, 1991)。有关这对于教育研究与教育学、女性研究及其他领域的意义的鼓动性分析,见 Patti Lather, *Getting Smart* (New York: Routledge, 1991)。



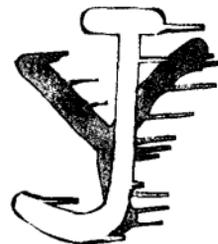
参考文献

参考文献

- Acker, Sandra. "Teachers, Gender and Resistance." *British Journal of Sociology of Education* 9, no. 3 (1988): 307-22.
- Altbach, Philip. *The Knowledge Context*. Albany: State University of New York Press, 1988.
- Altbach, Philip, and Gail Kelly, eds. *Education and the Colonial Experience*. New York: Transaction Books, 1984.
- Anderson, Mary. "Teachers Unions and Industrial Politics," Ph.D. diss., Macquarie University, 1985.
- Apple, Michael W. *Ideology and Curriculum*. Boston: Routledge, 1979.
- *Education and Power*. Boston: Routledge, 1982.
- *Education and Power*. New York: Routledge, rev. ARK ed., 1985.
- "Curriculum, Capitalism and Democracy," *British Journal of Sociology of Education* 7, no. 3 (1986): 319-27.
- "National Reports and the Constuction of Inequality," *British Journal of Sociology of Education* 7, no. 2 (1986): 171-90.
- "Facing the Complexity of Power: For a Parallelist Position in Critical Educational Studies" In Mike Cole, ed., *Rethinking Bowles and Gintis*, 112-30. Philadelphia: Falmer, 1988.
- "Redefining Equality: Authoritarian Populism and the Conser-



- vative Restoration." *Teachers College Record* 90 (Winter 1988): 167–84.
- “Social Crisis and Curriculum Accords.” *Educational Theory* 38 (Spring 1988): 191–201.
- “Taking Power Seriously.” In Walter Secada, Elizabeth Fenema, and Lisa Byrd Adajian, eds. *New Directions for Equity in Mathematics Education*, 329–48. New York: Cambridge University Press, 1995.
- *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. New York and London: Routledge, 1988.
- “American Realities: Poverty, Economy, and Education.” In Lois Weis, Eleanor Farrar, and Hugh Petrie, eds., *Dropouts from School*, 205–23. Albany: State University of New York Press, 1989.
- *Ideology and Curriculum*, 2nd ed. New York and London: Routledge, 1990.
- “Is There a Curriculum Voice to Reclaim?” *Phi Delta Kappan* 71 (March 1990): 526–30.
- “Education, Culture, and Class Power.” *Educational Theory* 42 (Spring 1992): 127–45.
- “The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?” The John Dewey Lecture Presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, San Francisco, 1992.
- “Do the Standards Go Far Enough?” *Journal of Research in Mathematics Education*, 1993.
- *Education and Power*, 2nd ed. New York: Routledge, 1995.
- *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press, 1996.



- *Power, Meaning, and Identity*. New York: Peter Lang, 1999.
- Apple, Michael W., and James A. Beane, eds. *Democratic Schools*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.
- eds. *Democratic Schools; Lessons From the Chalk Face*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Apple, Michael W., and Linda Christian-Smith, eds. *The Politics of the Textbook*. New York and London: Routledge, 1991.
- Apple, Michael W., and Kenneth Teitelbaum, "Are Teachers Losing Control of Their Skills and Curriculum?" *Journal of Curriculum Studies* 18, no.2(1986): 177-84.
- Apple, Michael W., and Lois Weis, eds., *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia: Temple University Press, 1983.
- Archer, Margaret S., "Social Origins of Educational Systems." In John Richardson, ed., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 3-33. New York: Greenwood, 1986.
- Arnot, Madeleine. "Schooling for Social Justice." Paper presented at the Twelfth National Conference of the New Zealand Association for Research in Education, Auckland, New Zealand, 1990.
- Aronowitz, Stanley. *The Politics of Identity*. New York: Routledge, 1992.
- Ball, Stephen. "Staff Relations During the Teachers' Industrial Action: Context, Conflict, and Proletarianization," *British Journal of Sociology of Education* 9, no.3 (1988): 289-306.
- Barkin, Steve M., and Michael Gurevitch. "Out of Work and On the Air." *Critical Studies in Mass Communications* 4 (March 1987): 1-15.
- Barr, Alwyn. *Reconstruction to Reform: Texas Politics, 1876-1906*. Austin: University of Texas Press, 1971.
- Barrow, Clyde. "Pedagogy, Politics and Social Reform." *Strategies*



2 (Fall 1989): 45–66.

— *Universities and the Capitalist State*. Madison: University of Wisconsin Press, 1990.

Barry, Ann Marie. "Channel One: Controversial Partnership of Business and Education." Department of Communications and Theater, Boston College, 1991.

Photocopy.

Bastian, Ann, Norm Fruchter, Marilyn Gittell, Colin Greer, and Kenneth Haskins. *Choosing Equality: The Case for Democratic Schooling*. Philadelphia: Temple University Press, 1986.

Batsleer, Janet, Tony Davies, Rebecca O'Rourke, and Chris Weedon. *Rewriting English: Cultural Politics of Gender and Class*. New York: Methuen, 1985.

Bennett, Tony. "Introduction: Popular Culture and the 'Turn to Gramsci.'" In Tony Bennett, Colin Mercer, and Janet Woollacott, eds., *Popular Culture and Social Relations*, xi–xix, Philadelphia: Open University Press, 1986.

—"The Politics of the 'Popular' and Popular Culture." In Tony Bennett, Colin Mercer, and Janet Woollacott, eds., *Popular Culture and Social Relations*, 6–21.

Philadelphia: Open University Press, 1986.

Bennett, William. *Our Children and Our Country*. New York: Simon and Schuster, 1988.

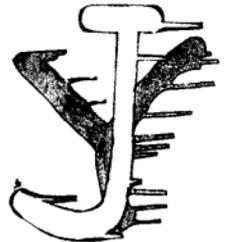
Bernstein, Basil. *Class, Codes and Control Volume 3*, 2nd ed. Boston and London: Routledge, 1977.

—"On Pedagogic Discourse." In John G. Richardson, ed., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 205–40. New York: Greenwood press, 1986.

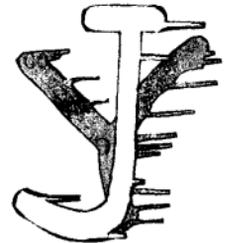
— *The Structuring of Pedagogic Discourse*. New York: Routledge, 1990.



- Best, Steven, and Douglas Kellner. *Postmodern Theory*. London: Macmillan, 1991.
- Beyer, Landon, and Michael W. Apple, eds. *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*. Albany: State University of New York Press, 1988.
- Bhabha, Homi. *The Location of Culture*. New York: Routledge, 1994.
- Bloom, Allan. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon and Schuster, 1987.
- Bourdieu, Pierre. *In Other Words: An Essay Toward a Reflexive Sociology*. Stanford: Stanford University Press, 1990.
- Bowles, Samuel. "The Post-Keynesian Capital-Labor Stalemate." *Socialist Review* 12 (September/October 1982): 45-72.
- Bowles, Samuel, and Herbert Gintis. *Democracy and Capitalism*. New York: Basic Books, 1986.
- Bromley, Hank. "Identity Politics and Critical Pedagogy." *Educational Theory* 39(Summer 1989): 207-23.
- Bromley, Hank, and Michael W. Apple, eds. *Education/Technology/Power: The Social Uses of Educational Computing*. Albany: State University of New York Press, 1998.
- Brown, John Franklin. "Textbooks and Publishers." *The Elementary School Journal* 19(January 1919): 382-88.
- Bunzel, John, cd. *Challenge to American Schools*. New York: Oxford University Press, 1985.
- Burdell, Patricia. "Thinking About Change in Schools: The At Risk Student Project." *New Futures*, newsletter of the National Center on Effective Secondary Schools, University of Wisconsin, Madison, no.1(1989): 4-7.
- Burnham, Walter Dean. "Post-Conservative America." *Socialist Re-*



- view 13(November/ December 1983): 123-32.
- Burtless, Gary, ed. *A Future of Lousy Jobs?* Washington: The Brookings Institution, 1990.
- Caragee, Kevin M. "Defining Solidarity." *Journalism Monographs* 119(February 1990): 1-63.
- Carlson, Dennis, and Michael W. Apple, eds. *Knowledge/Power/Pedagogy*. Boulder: Westview, 1998.
- Carnoy, Martin. *The State and Political Theory*. Princeton: Princeton University Press, 1984.
- Carnoy, Martin, and Henry Levin. *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford: Stanford University Press, 1985.
- Carnoy, Martin, and Joel Samoff. *Education and Social Transition in the Third World*. Princeton: Princeton University Press, 1990.
- Carnoy, Martin, Derek Shearer, and Russell Rumberger. *A New Social Contract*. New York: Harper and Row, 1984.
- Casey, Kathleen. "Teacher As Author." Ph. D. diss., University of Wisconsin, Madison, 1988.
- *I Answer With My Life*. New York: Routledge, 1993.
- Celis, William. "Schools Lose Money in Business Tax Breaks." *The New York Times*, 22 May 1991, A1.
- "School Districts Reeling in Weakened Economy." *The New York Times*, 5 June 1991, B10.
- Center for Law and Education. "Vocational Education Project: Vocational Opportunity for Community and Educational Development." Mimeo, Center for Law and Education, Cambridge, MA, 1990.
- Christian-Smith, Linda. *Becoming A Women Through Romance*. New York: Routledge, 1991.
- Clark, David, and Terry Astuto. "The Significance and Permanence of Changes in Federal Education Policy." *Educational Researcher*



15 (October 1986): 4–13.

Clarke, John. *New Times and Old Enemies*. London: Harper-Collins, 1991.

Connell, R. W. *Teachers' Work*. Boston: Allen and Unwin, 1985.

Connell, R. W. *Gender and Power*. Stanford: Stanford University Press, 1987.

The Constitution of the State of Texas: An Annotated and Comparative Analysis Volume 2. Austin: Texas State Printing Office, n.d.

Coontz, Stephanie. *The Social Origins of Private Life*. New York: Verso, 1988.

Culley, Margo, and Catherine Portugues, eds. *Gendered Subjects*. New York: Routledge, 1985.

Dabney, Charles William. *Universal Education in the South Volume 1*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1936; New York: Arno Press, 1969.

Dahlgren, Peter. "Tuning in the News." In Jose Vidal-Beneyto and Peter Dahlgren, eds., *The Focused Screen*, 1 — 90. Strasbourg: Council of Europe, 1987.

Dale, Roger. *The State and Education Policy*. Philadelphia: The Open University Press, 1989

— "The Thatcherite Project in Education." *Critical Social Policy* 9, no. 3(1989).

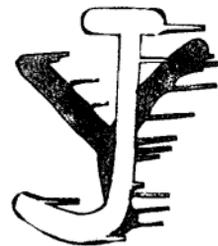
Danylewycz, Marta, and Alison Prentice. "Teachers, Gender, and Bureaucratizing School Systems in Nineteenth Century Montreal and Toronto." *History of Education Quarterly* 24(Spring 1984): 75–100.

Danziger, Sheldon, and Daniel Weinberg, eds. *Fighting Poverty*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

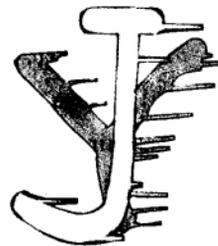
Darnton, Robert. *The literary Underground of the Old Regime*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.



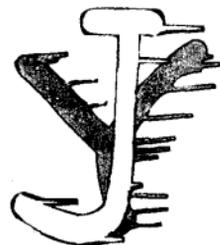
- De Vaney, Ann. "A Grammar of Educational Television." In Dennis Hlynka and John Belland, eds., *Paradigms Regained*, 241–83. Englewood Cliffs, Nj: Educational Technology Publications, 1991.
- Donovan, H. L. "How to Select Textbooks." *Peabody Journal of Education* 2 (July 1924): 1–11.
- Down, A. Graham. "Preface." In Harriet Tyson-Bernstein, *A Conspiracy of Good Intentions: America's Textbook Fiasco*. Washington: The Council for Basic Education, 1988.
- Dyson, Anne Haas. *Writing Superheroes*. New York: Teachers College Press, 1997.
- Edmonson, J. B. "The Ethics of Marketing and Selecting Textbooks." In Gary Montrose Whipple, *The Textbook in American Education*, 199–234. Bloomington, IL: Public School Publishing Co., 1931.
- Education Group II. *Education Limited*. London: Unwin Hyman, 1991.
- Edwards, Richard. *Contested Terrain*. New York: Basic Books, 1979.
- Ellsworth, Elizabeth. "Illicit Pleasures: Feminist Spectators and *Personal Best*." In Leslie Roman and Linda Christian-Smith with Elizabeth Ellsworth, eds., *Becoming Feminine*, 102–19. Philadelphia: Falmer, 1988.
- "Why Doesn't This Feel Empowering?" *Harvard Educational Review* 9 (August 1989): 297–324.
- Everhart, Robert. *Reading, Writing and Resistance*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1984.
- Fair, Jo Ellen. "Comparative Perspectives on Black-on-Black Violence: Gangs and Tribes in News Discourses." School of Journalism, University of Wisconsin, Madison, 1990. Photocopy.



- Fiske, John. "Television and Popular Culture." *Critical Studies in Mass Communications* 3 (June 1986), 200–220.
- "Television: Polysemy and Popularity." *Critical Studies in Mass Communications* 3 (December 1986): 390–408.
- *Television Culture*. New York: Methuen, 1987.
- *Reading the Popular*. Boston: Unwin Hyman, 1989.
- Fiske, John, Bob Hodge, and Graeme Turner. *Myths of Oz; Reading Australian Popular Culture*. Boston: Allen and Unwin, 1987.
- Foner, Eric. *The Story of American Freedom*. New York: W. W. Norton, 1998.
- Fraser, James W. "Agents of Democracy: Urban Elementary School Teachers and the Conditions of Teaching." In Donald Warren, ed. *American Teachers; Histories of a Profession at Work*, 118–56. New York: Macmillan, 1989.
- Fraser, Nancy. *Unruly Practices*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.
- *Justice Interruptus*. New York: Routledge, 1997.
- Freedman, Sara, Jane Jackson, and Katherine Boles. *The Effects of the Institutional Structure of Schools on Teachers*. Somerville, MA: Boston Women's Teachers' Group, 1982.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder, 1973.
- *Letters to Cristina*. New York: Routledge, 1994.
- Fuller, Bruce. *Growing Up Modern*. New York: Routledge, 1991.
- Gans, Herbert. *Deciding What's News*. New York: Pantheon, 1979.
- Gates, Henry Louis, Jr. "What Is Patriotism?" *The Nation* 253 (15–22 March 1992): 91.
- Gilligan, Carol. *In a Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.



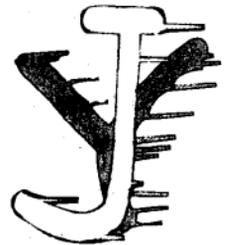
- Gintis, Herbert. "Communication and Politics." *Socialist Review* 10 (March/June, 1980): 189–232.
- Giroux, Henry. "Public Philosophy and the Crisis in Education." *Harvard Educational Review* 54 (May 1984): 186–94.
- *Border Crossings*. New York: Routledge, 1992.
- Gitlin, Andrew. "School Structure and Teachers' Work." In Michael W. Apple and Lois Weis, eds., *Ideology and Practice in Schooling*, 193–212. Philadelphia: Temple University Press, 1983.
- Gordon, David, Richard Edwards, and Michael Reich. *Segmented Work, Divided Workers*. New York: Cambridge University Press, 1982.
- Grantham, Dewey W. *Southern Progressivism; The Reconciliation of Progress and Tradition*. Knoxville: University of Tennessee Press, 1983.
- Greider, William. *One World, Ready or Not; The Manic Logic of Global Capitalism*. New York: Simon and Schuster, 1997.
- Grossberg, Lawrence, and Cary Nelson. "Introduction: The Territory of Marxism." In Cary Nelson and Lawrence Grossberg, eds., *Marxism and the Interpretation of Culture*, 1–13. Urbana: University of Illinois Press, 1988.
- Grumet, Madeleine. *Bitter Milk*. Amherst: University of Massachusetts Press, 1988.
- Hall, Stuart. "Popular Democratic vs. Authoritarian Populism: Two Ways of Taking Democracy Seriously." In Alan Hunt, ed., *Marxism and Democracy*, 150–70. London: Lawrence and Wishart, 1980.
- Hall, Stuart. "The Great Moving Right Show." In Stuart Hall and Martin Jacques, eds., *The Politics of Thatcherism*. 19–39. London: Lawrence and Wishart, 1983.



- “Authoritarian Populism: A Reply.” *New Left Review* 151 (May/June 1985): 115–24.
- “Popular Culture and the State.” In Tony Bennett, Colin Mercer, and Janet Woollacott, eds., *Popular Culture and Social Relations*, 22–49. Milton Keynes: Open University Press, 1986.
- “Variants of Liberalism.” In James Donald and Stuart Hall, eds., *Politics and Ideology*. Philadelphia: Open University Press, 1986.
- “The Toad in the Garden: ‘Thatcherism Among the Theorists.’” In Cary Nelson and Lawrence Grossberg, eds., *Marxism and the Interpretation of Culture*, 35–57. Urbana: University of Illinois Press, 1988.
- Hall, Stuart, and Martin Jacques. “Introduction.” In Stuart Hall and Martin Jacques, eds., *The Politics of Thatcherism*, 9–16. London: Lawrence and Wishart, 1983.
- Haraway, Donna. *Primate Visions*. New York: Routledge, 1989.
- Simians, Cyborgs, and Women*. New York: Routledge, 1991.
- Harding, Vincent. *There Is a River: The Black Struggle of Freedom in the United States*. New York: Vintage, 1981.
- Henry, Nelson B. “The Problems of Publishers in Making and Marketing Textbooks.” In Guy Montrose Whipple, ed., *The Textbook in American Education*, 175–98. Bloomington, IL: Public School Publishing Co., 1931.
- “Value of State Textbook Adoption is Debatable.” *The Nation's Schools* 12 (December 1933): 19–20.
- Hirsch, E. D., Jr. *Cultural Literacy*. New York: Houghton Mifflin, 1986.
- Hodge, Robert, and David Tripp. *Children and Television*. Cambridge: Polity Press, 1986.
- Hoffman, Larry. “The Meanings of Channel One.” Paper presented



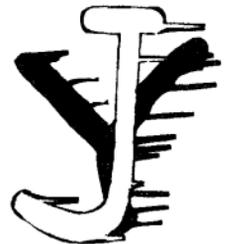
- at the American Educational Research Association Annual Meeting, Chicago, 1991.
- Hogan, David. "Education and Class Formation." In Michael W. Apple, ed., *Cultural and Economic Reproduction in Education*, 32–78. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982.
- Horne, David. *The Public Culture*. Dover, NH: Pluto Press, 1986.
- Huebner, Dwayne. "Curricular Language and Classroom Meanings." In James B. Macdonald and Robert Leeper, eds., *Language and Meaning*. 8–26. Washington, D. C.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1966.
- "The Tasks of the Curricular Theorist." In William F. Pinar, ed., *Curriculum Theorizing*, 250–70. Berkeley: McCutchan, 1975.
- Hunter, Allen. "Virtue With a Vengeance: The Pro-Family Politics of the New Right." Ph.D. diss., Brandeis University, 1984.
- "The Politics of Resentment and the Construction of Middle America." Department of Sociology, University of Wisconsin, Madison, 1987. Photocopy.
- *Children in the Service of Conservatism*. Madison: University of Wisconsin Institute for Legal Studies, 1988.
- Inglis, Fred. *The Management of Ignorance: A Political Theory of the Curriculum*. New York: Basil Blackwell, 1985.
- *Popular Culture and Political Power*. New York: St. Martin's Press, 1988.
- Jamieson, Kathleen Hall, and Karlyn Kohrs Campbell. *The Interplay of Influence*. Belmont, CA: Wadsworth, 1983.
- Jensen, Klaus Bruhn. "Qualitative Audience Research." *Critical Studies in Mass Communications* 4 (March 1987): 16–39.
- Jessop, Bob, Kevin Bonnett, Simon Bromley, and Tom Ling. "Authoritarian Populism, Two Nations, and Thatcherism." *New Left*



- Review* 147 (September/October 1984): 33–60.
- *Thatcherism*. New York: Polity Press, 1988.
- Johnson, Richard. "What Is Cultural Studies Anyway?" Occasional paper, Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham, England, 1983.
- Judd, Charles. "Analyzing Textbooks." *The Elementary School Journal* 19 (October 1918): 143–54.
- Jules, Didacus. "Building Democracy." In Michael W. Apple and Linda Christian-Smith, eds., *The Politics of the Textbook*, 259–87. New York: Routledge, 1991.
- Jungck, Susan. "Doing Computer Literacy." Ph.D. diss., University of Wisconsin, Madison, 1985.
- Kaestle, Carl, Helen Damon-Moore, Lawrence C. Stedman, Katherine Tinsley, and William Vance Trollinger, Jr. *Literacy in the United States*. New Haven: Yale University Press, 1991.
- Katz, Michael B. *The Undeserving Poor*. New York: Pantheon, 1989.
- Kazin, Michael. "The Grass Roots Right." *The American Historical Review* 91 (February 1992): 136–55.
- Kessler-Harris, Alice. *Out to Work*. New York: Oxford University Press, 1982.
- Kielbowitz, Richard B. "Modernization, Communication Policy, and the Geopolitical News, 1820–1860." *Critical Studies in Mass Communications* 3 (March 1986): 21–35.
- Klatch, Rebecca E. *Women of the New Right*. Philadelphia: Temple University Press, 1987.
- Kliebard, Herbert. *The Struggle for the American Curriculum*. New York: Routledge, 1986.
- Kine, Marjory R. "Social Influences in Textbook Publishing." *Educational Forum* 48 (Winter 1984). 223–34.



- Knight, Edgar Wallace. *The Influence of Reconstruction on Education in the South*. New York: Teachers College, Columbia University Contributions to Education, no. 60, 1930; New York: Arno Press, 1969.
- Kohl, Herbert. *36 Children*. New York: Signet, 1967.
- Kozol, Jonathan. *Savage Inequalities*. New York: Crown, 1991.
- Laclau, Ernesto, and Chantal Mouffe. *Hegemony and Socialist Strategy*. London: Verso, 1985.
- Lanksheer, Colin, with Moria Lawler. *Literacy, Schooling and Revolution*. Philadelphia: Falmer, 1988.
- Larrain, Jorge. *Marxism and Ideology*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press, 1983.
- Larson, James, Emile McAnany, and J. Douglas Storey. "News of Latin America on Network Television." *Critical Studies in Mass Communications* 3 (June 1986): 170-91.
- Lather, Patti. *Getting Smart*. New York: Routledge, 1991.
- Levine, Andrew. *Arguing for Socialism*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1984.
- Levine, Lawrence. *The Opening of the American Mind*. Boston: Beacon Press, 1996.
- Liston, Daniel. *Capitalist Schools: Explanation and Ethics in Radical Studies of Schooling*. New York: Routledge, 1988.
- Liston, Daniel, and Kenneth Zeichner. *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*. New York: Routledge, 1991.
- Livingstone, David, ed., *Critical Pedagogy and Cultural Power*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1987.
- Lufkin, James A. "A History of the California State Textbook Adoption Program." Ph. D. diss., University of California, Berkeley, 1968.
- Luke, Allan. *Literacy, Textbooks and Ideology*. Philadelphia:



- Falmer, 1988.
- "The Secular Word: Catholic Reconstructions of Dick and Jane." In Michael W. Apple and Linda Christian-Smith, eds., *The Politics of the Textbook*, 166–90. New York: Routledge, 1991.
- Mandel, Ernest. "Foreword." In J. W. Frieberg. *The French Press: Class, State and Ideology*, iii-xiv. New York: Praeger, 1981.
- McCarthy, Cameron, and Michael W. Apple. "Race, Class, and Gender in American Educational Research." In Lois Weis, ed., *Class, Race, and Gender in American Education*, 9–39. Albany: State University of New York Press, 1988.
- McCormick, Richard L. "The Discovery that Business Corrupts Politics." *American Historical Review* 86 (April 1981): 247–74.
- McNeil, Linda. *Contradictions of Control*. New York: Routledge, 1986.
- McRobbie, Angela. "Working Class Girls and the Culture of Femininity." In Womens' Studies Group, ed., *Women Take Issue*, 96–108. London: Hutchinson, 1978.
- Meehan, Eileen R. "Conceptualizing Culture as a Commodity." *Critical Studies in Mass Communications* 3 (December 1986): 448–57.
- Minnich, Elizabeth Kamarck. *Transforming Knowledge*. Philadelphia: Temple University Press, 1990.
- Mitchell, Theodore. *Political Education in the Southern Farmers' Alliance 1887–1900*. Madison: University of Wisconsin Press, 1987.
- Modleski, Tania. "Introduction." In Tania Modleski, ed., *Studies in Entertainment*, ixix. Bloomington: Indiana University Press, 1986.
- Moffett, James. *Storm in the Mountain*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1988.



- Mouffe, Chantal. "Hegemony and New Political Subjects." In Cary Nelson and Lawrence Grossberg, eds., *Marxism and the Interpretation of Culture*, 89–101. Urbana: University of Illinois Press, 1988.
- O'Malley, Susan Gushee, Robert C. Rosen, and Leonard Vogt, eds. *The politics of Education: Essays From Radical Teacher*. Albany: State University of New York Press, 1990.
- Omi, Michael, and Howard Winant. *Racial Formation in the United States*. New York: Routledge, 1986.
- Ozga, Jenny, and Martin Lawn. "Schoolwork: Interpreting the Labour Process of Teaching." *British Journal of Sociology of Education* 9, no. 3 (1988): 323–36.
- Pagano, Jo Anne. *Exiles and Communities*. Albany: State University of New York Press, 1990.
- Palmer, Bryan D. *Descent into Discourse*. Philadelphia: Temple University Press, 1990.
- Perkins, Linda M. "The History of Blacks in Teaching." In Donald Warren, ed., *American Teachers*, 344–69. New York: Macmillan, 1989.
- Piven, Frances, and Richard Cloward. *The New Class War*. New York: Pantheon, 1982.
- "Political Attorney and Textbook Adoption." Unsigned editorial, *The Elementary School Journal* 28 (November 1927): 162–63.
- Raskin, Marcus. *The Common Good*. New York: Routledge and Kegan Paul, 1986.
- Rawls, John. *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press, 1971.
- Real, Michael R. "Demythologizing Media." *Critical Studies in Mass Communications* 3 (December 1986): 459–86.
- Resse, William. *Power and the Promise of School Reform*. New



- York and London: Routledge, 1986.
- Richardson, John G. "Historical Sequences and the Origins of Common Schooling in the American States." In John G. Richardson, ed., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 35-63. New York: Greenwood Press, 1986.
- Roman, Leslie. "Punk Femininity." Ph. D. diss., University of Wisconsin, Madison, 1988.
- Roman, Leslie, and Linda Christian-Smith, with Elizabeth Ellsworth, eds. *Becoming Feminine: The Politics of Popular Culture*. Philadelphia: Falmer, 1988.
- Roman, Leslie, G., and Michael W. Apple. "Is Naturalism a Move Away From Positivism?" In Elliot Eisner and Alan Peshkin, eds., *Qualitative Inquiry in Education*, 38-73. New York: Teachers College Press, 1990.
- Rose, Susan. *Keeping Them Out of the Hands of Satan*. New York: Routledge, 1988.
- Said, Edward. *Orientalism*. New York: Pantheon, 1978.
- Schipper, Miriam. "Textbook Controversy: Past and Present." *New York University Education Quarterly* 14 (Spring/Summer 1983): 31-36.
- Shoemaker, Pamela, with Elizabeth K. Mayfield. "Building a Theory of News Content." *Journalism Monographs* 103 (June 1987): 1-36.
- Simon, Roger, Don Dippro, and Arleen Schenke. *Learning Work*. New York: Bergin and Garvey, 1991.
- Smith, Adam. *The Wealth of Nations*. Oxford: Clarendon, 1976.
- Smith, Mary Lee, Walter Heinecke, and Audrey Noble. "Assessment Policy and Political Spectacle." *Teachers College Record*, in press.
- Stallybrass, Peter, and Allon White. *The Politics and Poetics of*



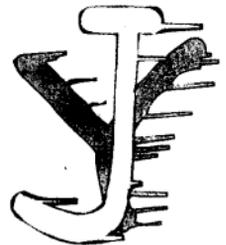
- Transgression*. Ithaca; Cornell University Press, 1986.
- *The Poetics and Politics of Transgression*. Ithaca; Cornell University Press, 1986.
- “State Adoption of Textbooks.” Unsigned letter form a textbook publisher, *The Elementary school Journal* 28 (February 1928): 403.
- Stedman, Lawrence, and Marshall Smith. “Recent Reform Proposals for American Education.” *Contemporary Education Review* 2 (Fall 1983): 85–104.
- Steiner-Khamsi, Gita. “Transferring Education, Displacing Reforms.” In Jurgen Schriewer and Anthony Welch, eds., *Discourse Formations in Comparative Education*. New York; Peter Lang, 1999.
- Taxel, Joel. “Reclaiming the Voice of Resistance: The Fiction of Mildred Taylor.” In Michael W. Apple and Linda Christian-Smith, eds., *The Politics of the Textbook*, 111–34. New York; Routledge, 1991.
- Teitelbaum, Kenneth. “Schooling for Good Rebels.” Ph. D. diss., University of Wisconsin, Madison, 1985.
- “Contestation and Curriculum.” In Landon Beyer and Michael W. Apple, eds., *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*, 32–55. Albany; State University of New York Press, 1988.
- “Critical Lessons from Our Past.” In Michael W. Apple and Linda Christian-Smith, eds., *The Politics of the Textbook*, 135–65. New York; Routledge, 1991.
- “Texas Battles Over Evolution.” *EPIE gram* 12 (May 1984): 17.
- “The Textbook Selection Process.” *Interracial Books for Children Bulletin* 14, no. 5 (1983): 17.
- Tidwell, Clyde J. *State Control of Textbooks With Special Reference*



- to Florida. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1928.
- Trudell, Bonnie. *Doing Sex Education*. New York: Routledge, 1993.
- Tuana, Nancy, ed. *Feminism and Science*. Bloomington: Indiana University Press, 1989.
- Turner, Graeme. *British Cultural Studies*. Boston: Umwin and Hyman, 1990.
- Tyson-Bernstein, Harriet. *A Conspiracy of Good Intentions: America's Textbook Fiasco*. Washington: The Council for Basic Education, 1988.
- Weedon, Chris. "Post-structuralist Feminist Practice." In Donald Morton and Mas'ud Zavarzadeh, eds., *Theory/Pedagogy/Politics*, 47-63. Urbana: University of Illinois Press, 1991.
- Weis, Lois. *Between Two Worlds*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985.
- Wells, Amy Stuart. *Beyond the Rhetoric of Charter School Reform*. Los Angeles: UCLA Graduate School of Education and Information Sciences, 1998.
- Wexler, Philip. *Social Analysis of Education*. New York: Routledge, 1988.
- Whipple, Guy M. "The Selection of Textbooks." *The American School Board Journal* 80 (May 1930):51-53, 158.
- Wiebe, Robert H. *The Search for Order 1877-1920*. Cambridge, MA: Hill and Wang, 1967.
- Williams, Raymond. *The Long Revolution*. London: Chatto and Windus, 1961.
- *Television*. New York: Schochen, 1974.
- *The Year 2000*. New York: Pantheon, 1983.
- *Resources of Hope*. New York: Verso, 1989.



- Willinsky, John. *The New Literacy*. New York: Routledge, 1990.
- Willis, Paul. *Learning to Labor*. New York: Columbia University Press, 1981.
- *Common Culture*. Boulder, CO: Westview, 1990.
- Woodward, Arthur, David L. Elliot, and Kathleen Carter Nagel, eds. *Textbooks in School and Society*. New York: Garland, 1988.
- Word, David Paul. "The Evangelical Origins of Mass Media in America, 1815--1835." *Journalism Monographs* 88 (May 1984): 1-30.
- Wright, Erik Olin. *Classes*. New York: Verso, 1985.



索

引

桑德拉·阿克

妥协

非裔美国人

艾滋病

菲利普·阿尔斯伯

戴维·奥尔森德

路易斯·阿尔都塞

美国 2000 计划

玛丽·安德森

反种族主义

反国家主义

迈克尔·W·阿普尔

里马·阿普尔

玛格里特·阿彻

马德琳·阿诺特

斯坦利·阿诺维茨

亚裔美国人

Acker, Sandra, 201

accords, 10, 65, 74, 84, 85, 121

African-American, 13, 23, 25, 29, 36, 37,
80—81, 102, 107, 143, 147, 159, 161,
167, 193, 194

AIDS, 54

Altbach, Philip, 186

Althiede, David, 197

Althusser, Louis, 163, 164

America 2000, 11

Anderson, Mary, 181

antiracism, 154

antistatistism, 22

Apple, Michael W., 183, 184, 185, 186,
187, 188, 189, 190, 193, 194, 195, 196,
198, 199, 200, 201, 202, 203

Apple, Rima, 164

Archer, Margaret, 189, 190

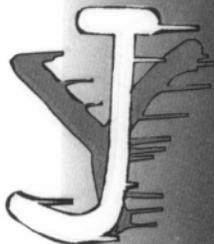
Arnot, Madeleine, 179, 195

Aronowitz, Stanley, 173, 180, 183

Asian-Americans, 167

索

引



- 特里·阿斯图特
独裁的平民主义
- 肯尼思·贝克
米克黑尔·贝克汀
斯蒂芬·鲍尔
史蒂夫·巴尔金
阿尔温·巴尔
克莱德·巴罗
安·玛丽·巴里
安·巴斯琴
珍妮特·巴茨里尔
约翰·贝兰德
托尼·贝内特
威廉·贝内特
巴兹尔·伯恩斯坦
- 史蒂文·贝斯特
兰登·拜尔
传记与权力
阿伦·布卢姆
凯文·邦尼特
凯瑟琳·博尔斯
波士顿女性教师联合会
- 皮厄尔·布迪厄
塞缪尔·鲍尔斯
汉克·布罗姆利
西蒙·布罗姆利
约翰·富兰克林·布朗
- Astuto, Terry, 20, 181, 182
authoritarian populism, 4, 20—23, 44, 181
- Baker, Kenneth, 91
Bakhtin, Mikhail, XVII, 108
Ball, Stephen, 199
Barkin, Steve, 196
Barr, Alwyn, 193
Barrow, Clyde, 185, 191
Barry, Ann Marie, 195, 198
Bastian, Ann, 181, 198
Batsleer, Janet, 185, 201
Belland, John, 197
Bennett, Tony, 183, 187, 198
Bennett, William, 56, 188
Bernstein, Basil, 65—66, 107, 180, 189,
198
Best, Steven, 179, 202
Beyer, Landon, 179, 185
biography, and power, 157—175
Bloom, Allan, 56, 173, 188
Bonnett, Kevin, 179, 181
Boles, Katherine, 184
Boston Women's Teachers' Group, 34,
163—64
Bourdieu, Pierre, 158, 203
Bowles, Samuel, 168, 181, 182
Bromley, Hank, 180
Bromley, Simon, 179, 181
Brown, John Franklin, 190



- 帕特里夏·伯德尔
 沃尔特·迪安·伯纳姆
 卡里·伯特里斯
 乔治·布什
 商业日程
- 卡林·科尔斯·坎贝尔
 资本主义
 被动观众
 凯文·卡拉吉
 马丁·卡诺尔
 凯瑟琳·凯西
 威廉·塞利斯
 安·塞尔森
 审查制度
 法律与教育中心
 中央公园东校
 第一频道
- 芝加哥
 学校改革的选择
 公民的新定义
 内战
 林达·克里斯琴·史密斯
 戴维·克拉克
 约翰·克拉克
 阶级
- Burdell, Patricia, 184
 Burnham, Walter Dean, 21, 181
 Burtless, Gary, 184
 Bush, George, 2, 20, 171
 business agenda, 11, 20, 78, 115, 119
- Campbell, Karlyn Kohrs, 99, 196
 capitalism, 171—172
 captive audience, 11, 94—112
 Caragee, Kevin, 196, 197
 Carnoy, Martin, 64, 184, 186, 189
 Casey, Kathleen, 203
 Celis, William, 195
 Celsing, Ann, 197
 censorship, 45
 Center for Law and Education, 35, 184
 Central Park East School, 38—39
 Channel One, 11, 91—112, 113, 125, 144, 198
 Chicago, 38—39
 choice, as school reform, 3, 19, 31, 116
 citizen, new definition of, 30—41
 Civil War, 69, 78, 82, 192, 194
 Christian-Smith, Linda, 183, 185, 187, 189, 195, 198, 200, 202
 Clark, David, 20, 181, 182
 Clark, John, 202
 class, 2, 8, 10, 15—41, 50, 53, 55, 57, 64, 66, 67, 68, 79—85, 87, 109, 113, 152, 155, 160, 161, 166, 170, 176; essential-



- 比尔·克林顿
 理查德·克洛沃德
 迈克·科尔
 商品化
 共同文化
 常识
 斯蒂法妮·孔茨
 电脑知识
 计算机
 R. W. 康奈尔
 保守主义

 保守主义复兴

 作为消费者的公民
 团体主义
 批判性知识

 批判教育学
 批判理论
 马戈特·卡利
 文化资本
 文化帝国主义
 文化政治学
 文化研究
 课程民主化 “手推车”
 上的课程 课程规划
 练习题
- ism,177
 Clinton, Bill,20,36,40
 Cloward, Richard,20,181
 Cole, Mike,182—83
 commodification,201
 common culture,59—60, 91,110,168
 common-sense,5,15—41,121,130
 Coontz, Stephanie,183
 computer literacy,125—136,142,144
 computers,121—136
 Connell, R. W.,201
 conservatism,3—6, 10—12, 15—41, 45,
 46,47,122,130,137,144,191
 conservative restoration, 9—11, 32, 40,
 91, 98,112,113,127,145,152
 consumers, citizens as,30,111,112,117
 corporatism,3
 critical literacy, 36, 42, 43—44, 50, 55,
 60,128,124,144
 critical pedagogy,137,145—156
 critical theory,161—162
 Culley, Margot,185
 cultural capital,6,62,64
 cultural imperialism,192
 cultural politics,50,59,110,175
 cultural studies,6
 curriculum, democratization of,34,35—
 40,112; “on a cart,” 124—136; plan-
 ning, 134—135, 140, 138—140; work-
 sheets,126—128,131



- 查尔斯·达布尼
 彼得·达尔格伦
 罗杰·戴尔
 海伦·戴蒙·穆尔
 麦彻尔·丹尼里维茨
 谢尔登·丹齐格
 罗伯特·达恩顿
 托尼·戴维斯
 分权化联合
 民主社会主义
 降低技能
 安·德瓦尼
 约翰·杜威
 差异的归类
 唐·迪波
 H·L·唐诺文
 格雷厄姆·A·唐
- 经济现代化的支持者
 J·B·埃德蒙森
 理查德·爱德华
 埃利奥特·艾斯纳
 戴维·埃利奥特
 伊丽莎白·埃利斯沃思
- 公平
 平等
 福音教育
 罗伯特·埃弗哈特
 专家
- Dabney, Charles, 79, 82, 193
 Dahlgren, Peter, 197
 Dale, Roger, 177, 179
 Damon-Moore, Helen, 195
 Danylewycz, Matra, 201
 Danziger, Sheldon, 184, 200
 Darnton, Robert, 186
 Davies, Tony, 185, 201
 decentered unity, 145—174, 169
 democratic socialism, 167—168
 deskilling, 51, 89, 113—136, 144, 164, 193
 DeVaney, Ann, 108, 197, 198
 Dewey, John, 52, 138
 difference, categories of, 155
 Dippo, Don, 185
 Donovan, H. L., 190
 Down, A. Graham, 47, 186
- economic modernizers, 56, 166
 Edmonson, J. B., 73, 86, 190—191
 Edwards, Richard, 200
 Eisner, Elliot, 203
 Elliot, David, 185
 Ellsworth, Elizabeth, 185, 187, 188, 201,
 202
 equity, 17
 equality, 17—41
 evangelical schooling, 45
 Everhart, Robert, 188
 experts, 76, 79, 81, 83, 84, 109, 118



- 琼·埃伦·费尔
右翼家庭观
农场主联盟
埃莉诺·法勒
女性主义
女性主义认识论
女性主义教育学
电影制作
财政危机
- 约翰·菲斯克
詹姆斯·弗雷泽
南希·弗雷泽
弗兰特尼街区学校
萨拉·弗里德曼
自由企业
自由市场
J·W·弗赖伯格
保罗·弗莱雷
- 星期五研讨会
诺姆·弗鲁彻特
布鲁斯·富勒
原教旨主义
- 赫伯特·甘斯
亨利·路易斯·盖茨
男同性恋者
性别 性别与教学
- Fair, Jo Ellen, 102, 197
family, rightist views of, 183
Farmers' Alliance, 77—79, 87, 192
Farrar, Eleanor, 184, 200
feminism, 7, 28—29
feminist epistemology, 150
feminist pedagogy, 151, 203
film-making, 137—144, 163
fiscal crisis, 91—94, 95, 97, 121, 127,
133
Fiske, John, 100, 106, 185, 196, 197
Fraser, James, 187
Fraser, Nancy, 177, 180
Fratney Street School, 37
Freedman, Sara, 184
free enterprise, 20, 21
free market, 19, 20, 30, 111, 169
Freiberg, J. W., 189
Freire, Paulo, 30, 144, 174, 175, 177, 181,
188
Friday Seminar, 13, 145—175
Fruchter, Norm, 181, 198
Fuller, Bruce, 186
fundamentalism, 4, 46
- Gans, Herbert, 196
Gates, Henry Louis, 4, 179
gays, 7, 25, 147, 161, 173
gender, 2, 6, 8, 10, 25, 50, 53, 55, 58, 64,
66, 106, 109, 113, 117, 147, 153, 164,



- 卡罗尔·吉利根
 赫伯特·金蒂斯
 亨利·吉罗克斯
 安德鲁·吉特林
 玛丽琳·吉特尔
 戴维·戈登
 安东尼奥·葛兰西
 杜威·格兰瑟姆
 科林·格里特
 劳伦斯·格罗斯伯格
 马德琳·格拉米特
 迈克尔·格尔维茨
 朱尔登·哈贝马斯
 玛格丽特·哈利
 斯图亚特·霍尔
 唐纳·哈拉维
 文森特·哈丁
 肯尼斯·哈斯金斯
 霸权
 尼尔森·亨利
 隐性课程
 小E·D·赫希
 丹尼斯·赫林卡
- 170,201, and teaching,113—137,201
 Gilligan, Carol,201
 Gintis, Herbert,17,162,180,181,182—
 83
 Giroux, Henry,152,173—174,179—
 180,180,185
 Gitlin, Andrew,109,198,199
 Gittell, Marilyn,180—181,198
 Gordon, David,200
 Gramsci, Antonio,7,22,163,164,173,
 174
 Grantham, Dewey,84,191
 Greet, Colin,181,198
 Grossberg, Lawrence,180,183,187
 Grumet, Madeleine,200
 Gurevitch, Michael,196
 Habermas, Jurgen,162
 Haley, Margaret,52,187
 Hall, Stuart,16,21,55,105,121,178,
 180,181,183,187,198,200
 Haraway, Donna,203
 Harding, Vincent,184,193
 Haskins, Kenneth,181,198
 hegemony,11,15—41,53,94,166
 Henry, Nelson,189,194
 hidden curriculum,162; of the news,
 97—111
 Hirsch, E. D., Jr.,56,173,188
 Hlynka, Dennis,197



- 罗伯特·霍奇
 拉里·霍夫曼
 戴维·霍根
 戴维·霍鲁
 德韦恩·许布纳
 人力资本
 阿伦·亨特
 艾伦·亨特

 认同政治学
 意识形态
 弗雷德·英格利斯
 工作强度

 简·杰克逊
 杰西·杰克逊
 马丁·雅克
 凯瑟琳·贾米森
 克劳斯·詹森
 鲍勃·杰索普
 理查德·约翰逊
 查尔斯·贾德
 迪德克斯·朱尔斯
 苏珊·琼格克

 卡尔·凯恩斯托
 卡纳华县
 迈克尔·卡茨
 迈克尔·卡津
- Hodge, Robert, 197
 Hoffman, Larry, 195
 Hogan, David, 184, 189
 Horue, David, 188, 198
 Huebner, Dwayne, 138, 162, 168, 201
 human capital, 96
 Hunt, Alan, 181
 Hunter, Allen, 23, 28, 182, 186

 identity politics, 6, 25
 ideology, 15--41
 Inglis, Fred, 47, 186
 intensification, 109, 119--121, 133, 150,
 153

 Jackson, Jane, 184
 Jackson, Jesse, 95, 165
 Jacques, Martin, 181
 Jamieson, Kathleen, 196
 Jensen, Klaus, 196
 Jessop, Bob, 179, 181
 Johnson, Richard, 196
 Judd, Charles, 71
 Jules, Didacus, 187
 Jungck, Susan, 114--136, 200

 Kaestle, Carl, 182, 195
 Kanawha County, 45, 48--49, 51, 52
 Katz, Michael, 179
 Kazin, Michael, 183



- 道格拉斯·凯尔纳
高尔·凯利
爱德华·肯尼迪
艾丽斯·凯斯勒-哈里斯
理查德·基尔布罗维茨
翠贝卡·克劳斯
赫伯特·克利巴德
马乔里·克兰
埃德加·华莱士·奈特
知识与社区 官方知识
知识与权力
赫伯特·科尔
乔纳森·拜扎尔
三 K 党
欧内斯特·拉克劳
詹姆斯·拉德维格
科林·克兰希亚
乔治·拉瑞
詹姆斯·拉森
帕蒂·拉泽
拉美人
莫伊拉·劳勒
马丁·劳恩
罗伯特·利珀
女同性恋者
亨利·莱文
安德鲁·莱文
Kellner, Douglas, 179, 202
Kelly, Gall, 186
Kennedy, Edward, 34
Kessler-Harris, Alice, 201
Kielbowitz, Richard, 192
Klatch, Rebecca, 183
Kliebard, Herbert, 199
Kline, Marjory, 190, 192
Knight, Edgar Wallace, 191
knowledge, and community, 145—175;
official, 47, 57, 60, 61—88, 90, 107,
130, 135, 139, 146; and power, 43—44
Kohl, Herbert, 143, 202
Kozol, Jonathan, 2, 178, 181
Ku Klux Klan, 28—29
Laclau, Ernesto, 148, 202
Ladwig, James, 184
Lankshear, Colin, 185, 201
Larrain, Jorge, 181
Larson, James, 197
Lather, Patti, 203
Latino/Latina, 23, 37, 80, 147, 167, 195
Lawler, Moira, 185, 201
Lawn, Martin, 199, 200
Leeper, Robert, 201
lesbians, 7, 25, 147, 154, 167
Levin, Henry, 189
Levine, Andrew, 184



- 自由主义精英
自由主义
汤姆·林
丹尼尔·利斯顿
戴维·利文斯通
詹姆斯·勒夫金
阿伦·卢克
- 詹姆斯·麦克唐纳
约翰·梅杰
欧内斯特·曼德尔
马克思主义
阳刚
伊丽莎白·梅菲尔德
埃米尔·马阿纳尼
卡梅伦·麦卡锡
- 理查德·麦考密克
诺曼·麦克拉伦
琳达·麦克尼尔
安格拉·麦克罗比
关于意义的斗争
艾琳·米汉
叙述
科林·默瑟
C·赖特·米尔斯
伊丽莎白·卡马克·明尼克
作为意识形态构造的少数
- liberal elite, 28—29, 30, 63
liberalism, 159, 162, 166—167
Ling, Tom, 179, 181
Liston, Daniel, 199
Livingstone, David, 185
Lufkin, James, 192
Luke, Allan, 57, 186, 188, 201
- Macdonald, James, 201
Major, John, 20
Mandel, Ernest, 63, 189
Marxism, 148, 162, 163, 173
masculinity, 148
Mayfield, Elizabeth, 197
MaAnany, Emile, 197
McCarthy, Cameron, 164, 187, 193, 198, 202
McCormick, Richard, 79, 191, 193
McLaren, Norman, 141
McNeil, Linda, 199
McRobbie, Angela, 188
meaning, struggle over, 95—96
Meehan, Eileen, 201
mentioning, 53—54
Mercer, Colin, 183, 187, 198
Mills, C. Wright, 44
Minnich, Elizabeth Kamarck, 185
minority, as ideological construction, 196



- 少数民族计算机资源机会计划
西奥多·米切尔
- 坦尼亚·莫德斯克
詹姆斯·莫菲特
雷蒙德·莫罗
唐纳德·莫顿
钱特尔·莫菲
- 凯瑟琳·卡特·内格尔
全国教育行动主义者联盟
全国优异教育委员会
- 民族主义
印第安人
排外主义
卡里·尼尔森
非正式教育
新保守主义
- 新自由主义
新兴中产阶级
- 新右翼
- 新闻
- 旧人道主义
- Minority Computer Resource Opportunity Project, 36
Mitchell, Theodore, 79—80, 192, 193, 194
Modleski, Tania, 188
Moffett, James, 186
Morrow, Raymond, 14, 157—175
Morton, Donald, 185
Mouffe, Chantal, 148, 183, 202, 209
- Nagel, Kathleen Carter, 185
National Coalition of Educational Activists, 136
National Commission on Excellence in Education, 18
nationalism, 149
Native Americans, 107, 167
nativism, 151
Nelson, Cary, 180, 183, 188
non-formal education, 175
neo-conservatism, 3, 21, 25, 27, 33, 56, 166, 179
neo-liberalism, 3, 22, 33, 179
new middle class, 25, 30, 33, 68, 75, 78, 83, 121, 137, 166, 182
New Right, 4, 15—42, 45, 114, 134, 166, 169, 179, 182
news, 90—112
old humanists, 56



- 旧中产阶级
 苏珊·古希·奥马利
 迈克尔·奥米
- 反抗文化
 翠贝卡·奥罗克
 珍妮·奥兹格
- 乔安妮·帕加诺
 布赖恩·帕尔默
 林达·珀金斯
 罗斯·佩罗特
 公民权
 艾伦·佩什金
 休·皮特里
 弗朗西斯·皮文
 种植园主阶级
 有计划的流程
 愉悦政治学
 大众文化
 平民主义
 凯瑟琳·波特吉
 占有性个人
 后现代主义
 后结构主义
 艾利森·普伦蒂斯
 私有化
 财产权
 进步主义
- old middle class, 33
 O'Malley, Susan Gushee, 180
 Omi, Michael, 32, 179, 181—183, 184,
 187, 196—97, 202
 oppositional culture, 54, 58
 O'Rourke, Rebecca, 185, 187, 201
 Ozga, Jenny, 199, 200
- Pagano, JoAnne, 200
 Palmer, Bryan, 179, 186
 Perkins, Linda, 193
 Perot, Ross, 30, 33
 person rights, 25—26, 187
 Peshkin, Alan, 203
 Petrie, Hugh, 184, 200
 Piven, Francis, 20, 181
 planter class, 68
 planned flow, 105
 pleasure, politics of, 6, 108, 125
 popular culture, 147, 187
 populism, 25, 78, 81, 169
 Portuges, Catherine, 185
 possessive individual, 22
 postmodernism, 6, 7, 170, 173, 202
 poststructuralism, 6, 57, 170, 173
 Prentice, Alison, 201
 privatization, 12, 33, 40, 45, 90, 114
 property rights, 17—18
 progressivism, 7—8



- 种族
 race, 2, 4, 6, 8, 10, 42, 50, 53, 55, 58, 64,
 66, 68, 78, 80, 81, 106, 109, 113, 126,
 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 160,
 161, 163, 171, 194, 196
- 种族主义
 racism, 2, 85, 179, 187
- 马库斯·拉斯金
 Raskin, Marcus, 20, 24, 181, 187
- 小哈罗德·雷诺兹
 Reynolds, Harold, Jr., 93
- 罗纳德·里根
 Reagan, Ronald, 2, 20, 22, 55
- 迈克尔·里尔
 Real, Michael, 179, 196
- 概念重构主义者
 reconceptualists, 167
- 重构情境
 recontextualization, 65—66, 68, 87, 107
- 威廉·里斯
 Reese, William, 184, 193
- 迈克尔·赖克
 Reich, Michael, 200
- 宗教
 religion, 10, 25, 29, 58, 66, 106, 109
- 《重新审视学校》
 Rethinking Schools, 37—38, 136, 184
- 约翰·理查森
 Richardson, John, 67, 68, 71, 189, 191
- 右翼
 Right, 2, 3, 6, 8, 10—12, 15—42, 49, 60,
 88, 90, 94, 111, 114, 133, 136, 146,
 156, 166, 168—169
- 莱斯利·罗曼
 Roman, Leslie, 187, 201, 203
- 苏珊·罗斯
 Rose, Susan, 186
- 罗伯特·罗森
 Rosen, Robert, 180
- 哈罗德·鲁格
 Rugg, Harold, 47
- 威廉·鲁凯泽
 Rukeyser, William, 94
- 拉塞尔·拉姆伯格
 Rumberger, Russell, 184
- 爱德华·赛德
 Said, Edward, 187
- 乔尔·萨莫夫
 Samoff, Joel, 187
- 阿琳·申克
 Schenke, Arleen, 185
- 米里亚姆·希珀
 Schipper, Miriam, 186



- 学校管理 school governance, 67—69, 82, 195
 沃特·西克德 Secada, Walter, 177, 181
 世俗的人道主义 secular humanism, 20, 25
 选择性传统 selective tradition, 46
 性别主义 sexism, 2, 47
 性别关系 sexuality, 3, 6, 10, 55, 106, 109, 147, 149, 169, 171
 德里克·希勒 Shearer, Derek, 184
 帕梅拉·休梅克 Shoemaker, Pamela, 197
 罗杰·西蒙 Simon, Roger, 185
 亚当·史密斯 Smith, Adam, 5, 179
 马歇尔·史密斯 Smith, Marshall, 199
 社会达尔文主义 social darwinism, 19
 社会民主妥协 social democratic accord, 22—42, 159, 167, 168
 社会运动 social movements, 8, 25, 28, 60, 88, 171, 182
 南部教育公平联盟 Southern Coalition for Educational Equity, 35—36
 赫伯特·斯宾塞 Spencer, Herbert, 44
 彼得·斯托里布拉斯 Stallybrass, Peter, 177, 198
 国家 state, 26—28, 60, 61—89, 90, 147, 163, 189, 195
 国家采用的政策 state adoption policies, 61—89, 116, 189, 190
 国家控制 state control, 11, 60, 61—89
 劳伦斯·斯特德曼 Stedman, Lawrence, 195, 199
 休·斯特藤 Stetton, Hugh, 111
 道格拉斯·斯托里 Storey, J. Douglas, 197



- 削减税收
 乔尔·塔克西尔
 米尔德里德·泰勒
 泰勒主义
 教师与赋权 教师的无能
 教师的无产阶级化 教师
 教师与教科书选用 教师
 工会
 肯尼思·泰特尔鲍姆
 电视
 测试
 教科书
 教科书出版商
 玛格丽特·撒切尔
 理论政治学
 第三世界
 克拉伦斯·托马斯
 克莱德·蒂德韦尔
 凯瑟琳·廷斯利
 卡洛斯·托里斯
 传统价值观念
 戴维·特里普
 小威廉·特罗利杰
 邦尼·特鲁德尔
 南希·图厄那
 tax breaks, 91—92
 tax credits, 21
 Taxel, Joel, 188
 Taylor, Mildred, 188
 Taylorism, 199
 teachers, and empowerment, 114; as incompetent, 70—72;
 proletarianization of, 199; and textbook adoption, 195, 201; unions, 153, 160, 163,
 Teitelbaum, Kenneth, 185, 192, 199
 television, 97—113
 testing, 199
 textbooks, 11, 42—61, 61—89, 89, 110, 116, 185, 186, 189, 190, 192, 194, 201
 textbook publishers, 61—63, 70—73, 77, 86, 97, 194
 Thatcher, Margaret, 21, 22, 91
 theory, politics of, 145—157, 163—165
 third world, 100—101, 103, 175, 177—178,
 Thomas, Clarence, 32
 Tidwell, Clyde, 191, 194
 Tinsley, Katherine, 195
 Torres, Carlos, 14, 157—175
 traditional values, 28, 45
 Tripp, David, 197
 Trollinger, William, Jr., 195
 Trudell, Bonnie, 188
 Tuana, Nancy, 203



- 格雷姆·特纳
 哈丽雅特·泰森-伯恩斯坦
 中立的知识阶层
- 乔斯·维达尔-贝尼特
 视觉知识
 职业教育
 伦纳德·沃格特
 伏尔泰
 教育券
- 莱奇·瓦文萨
 唐纳德·沃伦
 克里斯·威登
 丹尼尔·温伯格
 洛伊丝·韦斯
- 西方传统
 菲利普·韦克斯勒
 杰夫·惠第
 盖伊·惠普尔
 阿隆·怀特
 惠特尔通讯公司
 罗伯特·威贝
 雷蒙德·威廉姆斯
- 约翰·威林斯基
 保罗·威利斯
 豪沃特·怀南特
- Turner, Graeme, 179
 Tyson-Bernstein, Harriet, 186, 187
 unattached intelligentsia, 7
- Vidal-Beneyto, Jose, 197
 visual literacy, 137—145
 vocational education, 34—35
 Vogt, Leonard, 180
 Voltaire, 50
 vouchers, 20, 30
- Walesa, Lech, 104
 Warren, Donald, 187
 Weedon, Chris, 185, 201
 Weinberg, Daniel, 184
 Weis, Lois, 185, 188, 196, 198, 199, 200, 202
 western tradition, 45, 56, 60
 Wexler, Philip, 149, 170, 201, 202
 Whitty, Geoff, 179, 182
 Whipple, Guy, 190, 194
 White, Allon, 177, 198
 Whittle Communications, 81—113
 Wiebe, Robert, 74, 191
 Williams, Raymond, 41, 46, 105, 173, 175, 185, 186, 188, 178, 197
 Willinsky, John, 185, 201
 Willis, Paul, 106, 165, 188, 197, 199
 Winant, Howard, 32, 179, 182, 183, 184,



- 路德维格·威特根斯坦 Wittgenstein, Ludwig, 16
 197, 202
 妇女三 K 党 Women of the Ku Klux Klan, 28—29
 阿瑟·伍德沃德 Woodward, Arthur, 185
 珍妮特·伍拉科特 Woollacott, Janet, 183, 187, 198
 戴维·保罗·沃德 Word, David Paul, 192
 工人阶级 working class, 33—34
 工人阶级文化 working class culture, 165
 工人党 Workingman's Party, 197
 埃里克·奥林·赖特 Wright, Erik Olin, 200
- 马萨德·萨瓦萨德 Zavarzadeh, Mas'ud, 185
 肯尼思·蔡克纳 Zeichner, Kenneth, 200

