



# 美国教育

## 一部历史档案

(第三版)

[美] 韦恩·厄本 Wayne J. Urban 著  
杰宁斯·瓦格纳 Jennings L. Wagoner, Jr.

周晟 谢爱磊 译

朗朗书房·教育史论丛书

# 美国教育：一部历史档案

AMERICAN EDUCATION : A HISTORY



( 第三版 )

[美] | 韦恩·厄本 Wayne J. Urban | 著  
杰宁斯·瓦格纳 Jennings L. Wagoner, Jr.

周晟 谢爱磊 译



中国人民大学出版社

· 北京 ·

图书在版编目(CIP)数据

美国教育:一部历史档案/[美]厄本,[美]瓦格纳著;周晟,谢爱磊译.

北京:中国人民大学出版社,2008

(朗朗书房·教育史论丛书)

ISBN 978-7-300-09642-1

I. 美…

II. ①厄…②瓦…③周…④谢…

III. 教育史—美国

IV. G571.29

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 158819 号



朗朗书房·教育史论丛书

美国教育——一部历史档案

[美]韦恩·厄本 杰宁斯·瓦格纳 著

周晟 谢爱磊 译

---

出版发行 中国人民大学出版社

社 址 北京中关村大街 31 号

邮政编码 100080

电 话 发行热线:010-51502011

编辑热线:010-51502036

网 址 <http://www.longlongbook.com>(朗朗书房网)

<http://www.crup.com.cn>(人大出版社网)

<http://www.ttrnet.com>(人大教研网)

经 销 新华书店

印 刷 三河市华业印装厂

规 格 175 mm×250 mm 16 开本

版 次 2009 年 2 月第 1 版

印 张 36.75 插页 2

印 次 2009 年 2 月第 1 次印刷

字 数 471 000

定 价 60.00 元

---

版权所有 侵权必究

印装差错 负责调换

## 前 言

---

确切地说,本书的写作应该是始于20世纪60年代后期。我们那个时候还是俄亥俄州立大学的研究生——那是未必拥有很多见识,但却充满激情的一群人,正好遇上了一个骚动的时代。学术讨论和当时的社会、政治事件使我们的脑子里产生了各种各样的问题,当我们试图对一个处在意识形态和代际旋涡之中的世界加以理解的时候,这些问题促使我们对长久以来人们所持有的价值观和信念产生了疑问。

本书可以说是那场对话的延续。在这本书中,我们邀请您——我们的读者,参加到我们的谈话中来。贯穿于我们谈话始终的问题是:研究美国教育历史(或其他所有历史)的意义何在?了解过去所发生的事情是否真的对我们有所裨益?就此而言,带着后现代意识的我们,真的知道过去发生了什么,以及它们为什么如此发生?

有些人或倾向于同意伏尔泰的观点——“历史是生者对死者所玩的一种把戏”,或站在亨利·福特一边,认为“历史或多或少都是胡说”。另外一些人觉得还是哈里·杜鲁门说得有道理——“所谓新事物不过是我们尚未了解的历史”,或者对乔治·圣塔亚娜的警句深有同感——“不了解历史的人,必将重蹈历史的覆辙”。

但是,我们却发现,对历史批判最为猛烈的人和最卖力地为历史辩护的人都是错误的。批判者对历史不屑一顾,而拥护者又对历史寄予了太多的希望。作为历史学家,我们必须承认偶尔也会产生矛盾,也会发现自己有时候在对事件的解释上纠缠于不同的意见之中。理解过去是件困难的

事情。在我们不断的对话当中，我们试图以最为直接的方式彼此对抗并且对我们的原始资料提出质疑，为的是满足历史解释的需要。

我们在从事教育史课程教学三十年之后获得的一个共识是：教育者和绝大多数人一样，都喜欢“用”历史来证明他们自己的某个观点。有些教育史的撰写者一开始就声明他们的目的本来就是为了证明美国的学校和教育工作者是多么糟糕或出色，并且这些年来一直在滑坡。有些人选择只看见成功和胜利的一面；有些人则把目光专注于那些失败和错误上。

我们发现这些倾向都过于简单化了，这令人深感不安。由此我们想起了孟肯的一句话：“对于每一个复杂的问题都有一个简单的答案——但它也是一个错误的答案。”对于那些以既定的答案去面对历史，并且将自己的头脑封闭起来，拒绝对过去作出任何其他解释的人，我们很难苟同。在我们看来，历史的材质和设计，就好像是我们生命中的一条条经验之线，是以一种交错复杂的形式编织在一起的。而且，我们将历史视为一个仍在不断进行的过程。不仅过去对现在构成影响，而且现在人们的关注和问题也推动着历史学家改变或重新调整对过去提问的方式，并以新的思维方式思考旧的问题。历史因此是流动的、不断变化的，而且是捉摸不定的。恰当地理解的过去并不是一串线性的事件所构成的简单故事，将我们导向某种不可避免的现在，或在某种确定的意义上指出了我们必将奔去的唯一方向。我们都处在历史的长河之中，就像生活于我们之前的人们一样，我们也面临着决断和选择，这些决断和选择将决定我们的现在，并形成一段历史，而其他人将在某一天来试图理解它。历史，因此是社会建构的。

在本书中，我们试图尽可能忠实地考察美国的教育经验中那些极其重要且形形色色的现象。我们在研究中努力地保持谨慎，并坚持学术界一贯的准则，但是我们还是认识到有时候我们的解读在细节和风格上与其他一些美国教育史存在着差异。正如我们已经说过的，我们认为对事实并非只有一种单一的解读，也并不存在所有人都必须认同的唯一的故。每一段历史都代表着人们试图从当前的视角去“理解”过去的一次努力。而对于每一位历史学家而言，个人经验在某种程度上都影响着他理解过去的方

式。事实并不需要争辩,以使其在重要细节和整体观点上都各不相同。人们对事实加以整理和安排以形成故事结构的方式决定着拼合物的形态,而这在每个历史学家那里都是不断变化的,在每个读者那里也是千差万别的。每位读者,与历史学家一样,都有自己的过去和特定的现状,这给他们的视角染上了颜色。

我们每个人都在通过不同的镜头看这个世界——其清晰度也各不相同。当我们的视野变得模糊甚或失去焦点时,我们自然会调整自己以摆脱这种模糊。但是,生活和历史是复杂的,我们每个人都必须看清楚,并理解和明确这一切。

我们都坚信,清晰的视野和理解具有极其重要的意义。我们也深信我们每个人如何理解过去和现在的思想和事件至关重要。一个人的理解,其本身就会成为历史的一部分、故事的一部分。每个人对过去的看法在很大程度上影响着他对现在和将来的看法,它决定了一个人的观念——哪些是值得期待的,哪些是不值得期待的;哪些是可能的,哪些是不可能的。

因此,人们如何看待过去以及当下的历史,将影响到历史研究的效果。人们的所思、所感、所信决定了他们的价值观和行为方式。各种各样的量化数据或许能从测量的意义上说明哪些是“真实”的——因此它也成为帮助我们理解过去和现在的重要手段,但是信仰和神话也是一种现实的方式。如果我们常常听说我们的教育制度是世界上最好的——或者是最差的——或者无论我们的国家出现什么问题,教育都能解决——或无法解决,那么我们的行为将有可能进一步强化这众口一词的“睿智”。这样一来,那些很容易就可以找到的相反证据就变得无足轻重,甚至微不足道了。

我们所采取的方法是力求避免一边倒的判断,并且注重呈现对特定事件或个人的多种观点的支持证据。因此,我们一方面以我们的方式进行解释,一方面也强调对美国教育的历史进行叙述。

而且,我们试图探寻社会现实和参与者所定义和描绘的对现实的感受之间所存在的内在联系。早些时期的生活,和我们的生活一样,反映了人们对现实的感受——它影响着人们的选择,决定着人们选择的余地,并在限制了

人们视野的同时也大大拓宽了人们的视野。我们试图重新建构并解释的正是这一更为深刻、复杂和不确定的现实。

下面我们将要讲述的历史，绝大部分都是按照年代顺序来安排的，但是读者将很快就会发现它并不是线性的、平铺直叙的，也不是一个个从前到现在的顺序所讲述的关于历史兴衰的简单故事。相反，我们所力图呈现的是一部叙事史。在这部历史中，男男女女试图尽可能地理解、把握并改善他们的生活和他们所在的世界，这自然也包含他们对其所处世界中种种现实、恐惧和希望的看法。我们必须准备给予那些生活在早些时候的人一些同情和怜悯。他们在早些时候所作的决定以及所产生的结果即便在现在也只能被部分地参透。或许，后来者也将以同样的心情来理解我们。

## 关于第三版

本书的前两个版本得到了读者的认可，这令我们备感欣慰。我们也同样期盼着读者对这一版本提出宝贵意见。在这一版本中，我们作了一些重要的调整：

——在“进一步的阅读”书目中添加了注文。

——对第十二章进行了大量的更新、修改和重写。

——在相关的正文中插入了漫画。

——每一章都作了添加和校正，尤其是在第六章、第七章、第十一章中补充了大量的新素材。

所有这些调整都是为了使读者在教学或阅读的时候更为方便。

如同前几个版本一样，我们对阅读了我们的初稿并提出修改建议的诸多同事的深刻见解深表感激。第三版受益于以下诸位同人的意见：

拉塞尔·布拉德西奥(Russell Bradshaw, 纽约城市大学莱曼学院)

大卫·加姆逊(David Gamson, 宾夕法尼亚州立大学)

马塞尔·格雷汉姆(Marcel Graham, 坦普尔大学)

詹姆斯·霍恩(James Horn, 亚拉巴马-汉斯威尔大学)

丹尼尔·希金斯(Daniel Higgins, 圣玛丽大学)

托马斯·基辛格(Thomas Kessinger, 泽维尔大学)

克里斯托弗·卢卡斯(Christopher Lucas, 阿肯色大学)

唐·马丁(Don Martin, 匹兹堡大学)

凯瑟琳·墨菲(Kathleen Murphey, 印第安纳大学—普度大学韦恩堡分校)

萨姆·斯达克(Sam Stack, 西弗吉尼亚大学)

亚历山大·额比尔(Alexander Urbiel, 新泽西州拉马波学院)

尽管我们未能按照评论者的每条意见进行修改,但我们还是对它们都进行了认真的考虑,并尽可能地对这些建议作出了回应。

评论中有两点值得在此一提,一是建议我们比较当前环境和我们所讨论的许多历史时期的相似之处;二是建议我们进行更多的历史分析,也就是更加有意识地解读我们自身,以及更加有意识地直接阐述其他历史学家的解释,以及这些解释和我们的解释之间的关系。对于这两点建议,我们进行了某种程度的模糊化处理,在此我们想解释一下个中缘由。

在美国教育史上,过去和现在之间固然有许多相似之处。比如,霍勒斯·曼和波士顿文法学校校长们之间围绕宗教、体罚和阅读教学的作用等问题而展开的辩论,和当今发生在学校的教育争论就十分相似。尽管我们有时会指出这种历史的循环和相似性,但我们并未有意突出这种相似的特征,因为我们希望读者以尽可能直接的方式投入并反思教育史上的事件。而且,我们相信读者(不管是教师还是学生)都更希望自己去发现这些相似之处并从中获得启示,如果他们不是被别人为他们提供的答案牵住了鼻子的话。我们的努力就是避免不必要的说教口吻。

我们在对过去作出“当代人”的解释方面保持沉默的另一个同样重要、甚至更加重要的原因是,我们认为历史可以告诉我们过去和现在的相似性,同时也能揭示过去和现在的差异,二者价值是一样的。如果我们强调其相似性,以至于忽视、淡化了差异性的话,它就很可能使我们的分析失去其最为重要的一些品质:完整的历史研究应该具备的事件和人物的复杂性

以及时间维度。而这正是历史的特征，在我们分析过去和现在的差异的时候这一点尤其明显。因此，尽管意识到了过去和现在之间所存在的相似性，我们还是希望让我们的读者在与本书中所描述的美国教育史相遇时能够同时考虑相似和差异存在的可能。

本书中的历史分析，或解释性的一面也值得我们深入思考。在此，我们再次有意地避免将我们自己以及其他历史学家对我们所讨论的这些事件和人物所进行的各种解释推到前台，以免本书变成一个战场。在许多章节中，我们的方法和话语都毫无疑问地显示了我们的基本倾向，而且当我们常常提到其他历史学家的作品以及他们的解释的时候，我们已经发现教育史是一个高度意识形态化的研究领域；因此，我们试图尽可能公正地呈现我们的材料，强调事件和人物的复杂性，以便读者自己去得出结论。

尽管我们并不认为我们的选择是绝对正确的，也并要求所有的教科书撰写者都作出与我们一样的选择，但这确实是令我们感到最为妥当的选择。在作出这些选择之后，我们邀请读者来确定过去和他们所见到的现在之间存在哪些联系，以及本书中的哪些解释是他们所认为恰当的，并且将这两者都与他人分享。

韦恩·厄本

杰宁斯·瓦格纳

# 目 录

|                                  |       |
|----------------------------------|-------|
| 前 言 .....                        | (1)   |
| 第一章 前殖民时期的美洲教育:美洲文化的本土传统 .....   | (1)   |
| 概述:美国教育的本土基础 .....               | (1)   |
| 征服、殖民与“新”美洲人 .....               | (8)   |
| 小结 .....                         | (16)  |
| 第二章 殖民与文化移植(1607—1776 年) .....   | (19)  |
| 概述 .....                         | (19)  |
| 詹姆斯敦和切萨皮克的实践 .....               | (23)  |
| 切萨皮克和南部殖民地的教育 .....              | (32)  |
| 朝圣者、清教徒,新英格兰的体验 .....            | (44)  |
| 英国教育传统的移植和转型 .....               | (58)  |
| 小结 .....                         | (83)  |
| 第三章 教育与新国家的建立(1776—1830 年) ..... | (86)  |
| 概述:启蒙运动的影响 .....                 | (86)  |
| 启蒙、教育与共和实验 .....                 | (95)  |
| 共和理论的社会基础 .....                  | (117) |
| 小结 .....                         | (126) |
| 第四章 平民和平民学校(1820—1860 年) .....   | (129) |
| 概述 .....                         | (129) |

|                                         |       |
|-----------------------------------------|-------|
| 平民学校 .....                              | (133) |
| 霍勒斯·曼 .....                             | (136) |
| 威廉·麦克卢尔和工匠党 .....                       | (151) |
| 平民学校改革的社会学分析 .....                      | (154) |
| 小结 .....                                | (161) |
| <br>第五章 南部的阶级、等级和教育(1800—1900 年) .....  | (165) |
| 概述：内战前南部教育的传统 .....                     | (165) |
| 内战前关于平民学校的斗争 .....                      | (169) |
| 重建和新的社会秩序 .....                         | (191) |
| 从重建到和解 .....                            | (208) |
| 小结：梦想和迟来的承诺 .....                       | (215) |
| <br>第六章 现代学校系统的开端(1865—1890 年) .....    | (222) |
| 概述 .....                                | (222) |
| 国家政府和学校 .....                           | (225) |
| 美国义务教育 .....                            | (238) |
| 城市学校系统 .....                            | (240) |
| 教育系统的专门化 .....                          | (246) |
| 手工艺培训 .....                             | (257) |
| 教育领导者 .....                             | (260) |
| 小结 .....                                | (264) |
| <br>第七章 构建现代学校制度：进步时代的教育改革(1890—1915 年) |       |
| .....                                   | (267) |
| 概述 .....                                | (267) |
| 进步主义教育 .....                            | (273) |
| 学校集权化 .....                             | (275) |

|                                         |       |
|-----------------------------------------|-------|
| 美国中学里的课程分化 .....                        | (283) |
| 移民与学校 .....                             | (289) |
| 教学进步主义 .....                            | (298) |
| 小结 .....                                | (310) |
| <br>第八章 完成现代学校体系:1915—1929 年的美国教育 ..... | (312) |
| 概述 .....                                | (312) |
| 战争期间和战后的学校 .....                        | (318) |
| 完全现代化的学校体系 .....                        | (321) |
| 管理者、教师和教师联合会 .....                      | (328) |
| 战后的进步主义教育 .....                         | (334) |
| 现代学校的鼎盛时期 .....                         | (343) |
| 小结 .....                                | (346) |
| <br>第九章 大萧条和战争对美国教育的影响(1930—1946 年) ... | (349) |
| 概述 .....                                | (349) |
| 大萧条与学校财政 .....                          | (353) |
| 教育激进主义和大萧条 .....                        | (357) |
| 儿童中心进步主义的理论与实践 .....                    | (365) |
| 联邦政府成为教育者 .....                         | (370) |
| 教师和大萧条 .....                            | (376) |
| 教育和第二次世界大战 .....                        | (381) |
| 小结 .....                                | (385) |
| <br>第十章 “艰难岁月”前后的教育(1945—1960 年) .....  | (388) |
| 概述 .....                                | (388) |
| 生活适应课程及其批判 .....                        | (395) |
| 苏联人造卫星与《国防教育法》 .....                    | (402) |

|                                    |       |
|------------------------------------|-------|
| “布朗诉教育委员会案” .....                  | (407) |
| 教师罢工与教师组织 .....                    | (414) |
| 小结 .....                           | (423) |
| 第十一章 对平等的追求(1960—1980 年) .....     | (425) |
| 概述 .....                           | (425) |
| 民权运动与学校 .....                      | (430) |
| 贫困及其后果 .....                       | (445) |
| 联邦政府和教育 .....                      | (452) |
| 教学法潮流 .....                        | (456) |
| 学校中显现的政治激进主义 .....                 | (460) |
| 小结 .....                           | (467) |
| 第十二章 从平等到优异:1980—2004 年的美国教育 ..... | (470) |
| 概述 .....                           | (470) |
| 罗纳德·里根的教育政策 .....                  | (473) |
| 优异教育 .....                         | (486) |
| 各州和地方的教育改革 .....                   | (502) |
| 其他的教育改革 .....                      | (513) |
| 学校里的教育现状 .....                     | (524) |
| 小结 .....                           | (532) |
| 译名对照表 .....                        | (536) |

# 第一章

---

## 前殖民时期的美洲教育：美洲文化的本土传统

### 概述：美国教育的本土基础

自欧洲人在新大陆建立第一个殖民据点起，他们就已然具备了学习者与教育者的双重身份。他们进入新大陆，并与土著人建立了联系。在双方共同的联系与交往中，文化的交流便产生了。广义而言，这种交流便具有了教育意义——两个“旧世界”遭遇了，两个世界的居民都因此而改变。

欧洲人与新大陆上的土著人分属不同的文化圈，有着迥异的文化传统。尽管世界各地的人们都有着相同的基本需求、分享着类似的愿望、流露出相似的恐惧，但在此时，在大西洋的两岸，身处地理大发现时代的居民们却依然恪守着不同的信仰，信奉着不同的价值体系。然而，在两种文化遭遇的过程中，这两个分立的世界都迅速起了变化，他们开始分享某些信仰，共享某些价值观。但是，两个世界的改变与共享却不是对等的。紧随在最初的接触之后，便是两种文化的碰撞与征服，而欧洲的文化传统和价值观念迅速占据了支配地位。

只要对此有所理解，我们就能据理反驳那种认为教育与知识是在 17 世纪早期由一小撮在北美海岸登陆的英国人所带来的提法。我们也不能再认为，在北美这片广袤的土地上，其教育、文化与宗教都是由那些来自意大利、西班牙、葡萄牙、德国或者法国的探险家、传教士以及商人所植入的。

在任何人“发现”任何人之前，在这片土地上，就已经有了阿兹特克人、印加人以及玛雅人的伟大文明，就已经存在发达的社会与丰富的文化遗产。

## 前哥伦布时期美洲的文化多样性

最近的考古发现表明，北美大陆的第一批居民应当是在公元前 15 000 年左右穿越白令大陆桥来到北美的，直到大约 500 年前欧洲人来到这片土地之前，同这些来自亚洲的早期北美居民分享这片土地的只有大陆上的动物们。这些动物有的是本来就属于西半球的物种；有的则是那些原属亚洲和西伯利亚大草原的物种——它们在最后一次冰川融化期，亦即白令大陆桥变为白令海峡之前来到了北美洲。

随着时间的流逝，这批美洲居民的活动范围渐渐扩大，他们由北至南向中美洲和南美洲迁移，足迹逐渐遍布了整个大陆。在此过程中，各具特色的本土部落群体也缓慢地得以形成。尽管很多部落尚处于简单的渔猎文明阶段，但有一些却发展出了具备相当规模和复杂程度的农业定居文明。当大西洋彼岸的英国男爵们正疲于用《大宪章》(1215 年)来保护自身有限的权利时，卡俄基亚人联邦已经在伊利诺伊河、密西西比河以及密苏里河的交汇之处建立起了拥有 30 000 多居民的“城市”。今天，当人们登上那座 100 英尺高的僧侣墩时——这里曾是卡俄基亚市的中心地带——依然可以看见密苏里州圣路易斯市中心的“大拱门”或摩天大楼。在哥伦布发现这片新大陆的五个世纪前，卡俄基亚就已经相当繁荣了。<sup>①</sup>

前哥伦布时期，在早期美洲居民所取得的诸多成就中，令人印象最深刻的莫过于他们所发展出的高超的生存技能以及精致的社会结构。11 世纪前半期，一个在纳瓦霍语中被称为阿纳沙兹(“古老的一群”)的部落便开始在(今新墨西哥境内的)查科大峡谷的崖壁上建造石屋，这些石屋共有 5 层，每层有 500 个房间。这些石屋组成了 13 个大的居住区，还有数百个小

---

<sup>①</sup> Ted Morgan, *Wilderness at Dawn: The Settling of the North American Continent*, Simon and Schuster, New York, 1993. pp. 18—30, 39—40, passim.

居住区,之间通过令人惊奇的道路及灌溉系统相互连接。纳瓦霍人还建造了谷仓用以贮存剩余的谷物,他们还制作陶器以及篮子——既有非凡的艺术价值,又有显著的实用性。两个世纪之后,在向北 80 公里外科罗拉多州的梅萨维德地区,阿纳沙兹人又建立了另一批石头建筑群,不同的是,这些建筑都是筑进高耸的绝壁之中。崖壁上可供手脚攀爬的小穴是他们出入此公共居住区到山上狩猎和山下耕田的唯一通道。

气候的变迁导致了持久的干旱,在第一批西班牙探险者到来的两三个世纪之前,西南地区发达的农业文明就不幸结束了。阿纳沙兹人继续迁移,以寻找更适合耕种的土地。在西南的各本地民族也开始以渔猎为生,像他们东海岸的远亲那样也过起了游牧生活。当欧洲殖民者来到北美洲时,他们并不了解土著美洲人曾经有过怎样的成就。正如一位历史学家所指出的那样:“他们没有看见曾经繁荣一时的大城市,他们所看到的只是仅能维持生计的部族社会,住在用树枝、兽皮和泥巴糊成的棚屋里。对他们而言,这些人是名副其实的原始人。”<sup>①</sup>

无论是生在北半球,还是长于南半球,土著美洲人都一直在努力地了解他们所居住的这个世界,都竭尽所能地使自己以及自己的孩子们为此世的生存乃至来世的快乐作好准备。就这点而言,他们与欧洲人、非洲人、亚洲人以及这个博大未知世界的任何一种人没有任何区别。土著美洲人群体广布美洲各地,在适应不同环境(如荒野、沙漠、平原等)的生活中,形成了各具特色的社会结构以及文化特征。同是“了解世界”,在不同的群体中就有不同的社会与文化安排。尽管后来的欧洲入侵者将这些人统称为“印第安人”,但实际上,这些各自分立的本土社会群体却都只尊崇自己群体独特的身份和文化,仅将自己群体中的一员当做“原居民”或者“人类”。而所有其他人,即便同是本土群体,也都会被视为外人或者当做不存在。<sup>②</sup>

---

<sup>①</sup> Morgan, pp. 44—46.

<sup>②</sup> 在行文过程中,尽管我更倾向使用“土著美洲人”而非“印第安人”一词,但实际上,这两个词在文章中还是被交替使用了。不过,仍然要提醒读者注意的是,这两个词都无法在本土部族的语言中找到出处,它们都是后来者强加于这些部族之上的。

成百上千个本土部族以及数十个国家各自分离，他们的生活方式大相径庭。在这一点上，美洲的情况与欧洲颇有几分相似：由于疆土的分割、语言的差异以及传统的分殊，欧洲也形成了不同的民族与国家，各自也都发展出了不同的文化与习俗。此时的美洲，以北美为例，在那些土著居民中，已知被使用的语言就超过了160种，方言更达1200种。这些群体之间各自独立，基本上鲜有交流。战争与贸易是他们交换物质产品与非物质文化的唯一渠道。在每个独立的小世界里，人们共用同种语言，共享同种宗教观点，共有同种历史与习俗。他们教给年轻人应当了解和知道的，以让这些年轻人也成为他们——亦即“人类”——中的一员。<sup>①</sup>

## 土著美洲人的教育

尽管土著美洲人的教育会因部族的不同而有所差异，但是，不同部族中教育的基本元素还是相似的，男孩和女孩在被正式承认并被接受为部族社会成熟的一员之前，都必须掌握一定的技巧，了解一定的知识。这其中，生存的技巧当然是必需的。对许多男孩而言，生存取决于他们狩猎和作战的能力。一位18世纪的耶稣会牧师曾经提到过，阿贝纳基的男孩刚学会走路，就开始练习弓箭，在10岁或12岁左右他们就已经能够做到箭无虚发、百发百中了。

然而，对于美洲人而言，狩猎技巧又是远不足以保证生存的。为了适应居住地的环境（海岸、内陆森林、平原或者沙漠）以及不断变化的季节与生态，他们还必须掌握农业种植、渔猎、植物采集以及工具制作方面的必要知识。除此之外，还必须学会如何获得以及准备、保存食物，如何建造住房以及缝制衣物。在所有的土著社会中，生存需求迫使年轻人都必须像他们

---

<sup>①</sup> 后续的许多讨论都是以此书出色的研究为基础的：Margaret Connell Szasz, *Indian Education in the American Colonies, 1607—1783*, University of New Mexico Press, Albuquerque, 1988, pp. 1—24。