

世界课程与教学新理论文库

重构语文世界

——后殖民教学实践

[加] 英格丽德·约翰斯顿 著
郭洋生 邓海 等译

文库主编 钟启泉 张华

Re-mapping Literary Worlds



教育科学出版社

世界课程与教学新理论文库

[加] 英格丽德·约翰斯顿 著 郭洋生 邓 海 等 译

文库主编 钟启泉 张 华

重构语文世界——后殖民教学实践

Re-mapping Literary Worlds: postcolonial pedagogy in practice

教育科学出版社

· 北 京 ·

责任编辑 韦 禾

版式设计 贾艳凤

责任校对 徐 虹

责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

重构语文世界：后殖民教学实践/（加）约翰斯顿著；
郭洋生等译．—北京：教育科学出版社，2007. 2

（世界课程与教学新理论文库/钟启泉，张华主编）

书名原文：Re-mapping Literary Worlds: postcolonial
pedagogy in practice

ISBN 978 - 7 - 5041 - 3743 - 2

I. 重… II. ①约…②郭… III. ①教学理论—研究
②教学法—研究 IV. G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 067362 号

北京市版权局著作权合同登记 图字：01 - 2005 - 3118 号

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号

邮 编 100101

传 真 010 - 64891796

市场部电话 010 - 64989009

编辑部电话 010 - 64989422

网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店

印 刷 北京中科印刷有限公司

开 本 787 毫米×1092 毫米 1/16

印 张 15.75

字 数 200 千

定 价 27.00 元

版 次 2007 年 2 月第 1 版

印 次 2007 年 2 月第 1 次印刷

印 数 1 - 3 000 册

如有印装质量问题，请到所购图书销售部门联系调换。

致 谢

拙著中文版的问世，仰仗我的两位同事和益友的奉献精神：一是中学语文教师梅格（Meg），她陪伴我走过了这趟教学之旅的大半程；一是拙著的译者郭洋生博士，其才华和学术洞察力使得汉语读者能够接触和了解我的思想和研究。在此，谨向他们两位致以诚挚的谢意。

笔者还要感谢加拿大阿尔伯塔大学教育学院的同事们提供的学术支持，并且感谢加拿大社会科学和人文研究委员会（SSHRC）以及艾萨克·沃尔顿·基拉姆纪念基金会（the Izaak Walton Killam Memorial Scholarship）提供的研究经费。

拙著中文版的出版，得力于美国彼得·朗（Peter Lang）出版公司与中国教育科学出版社之间的精诚合作，特向两家出版社致谢。

中文版序

首先，借此机会，向拙著的所有中国读者致意！一想到拙著能在中国——这个拥有悠久、辉煌的文化和教育历史，为世界作出了伟大贡献的国度——拥有读者，我感到特别激动和荣幸。

我的后殖民主义研究和理解，植根于我在三大洲三个不同国家生活的经历：一是英国，这个全球殖民的心脏——它曾经梦想着建立一个日不落帝国；二是南非，这个种族隔离中心，它曾经妄图奴化黑人的心灵、精神、肉体——直到四十多年后，纳尔逊·曼德拉为这个国家带来了自由和民主；三是加拿大，这个北美多元文化主义的诞生地，它在全球范围内率先将多元文化主义写进宪法，然而，时至今日，它依然受昔日对原住民推行殖民统治的后遗症的困扰。

中国是一个具有光辉灿烂的文化和教育历史的国家。虽然较之世界其他民族、国家，中国在历史和人口构成方面更为同源同质，但是，它依然沦为西方殖民的牺牲品。近些年来，西方翘首盼望中国加入全球一体化进程中来，而中国在文化、教育、文学和全球政治方面，以一个超级大国的姿态，重新崛起。在此背景下，自然有必要思考后殖民主义和后殖民教育在中国可能起到的作用。

后殖民主义可被视为一个对话式接触的場所，它提供空间，让我们大家在全球范围内探讨物质和话语压迫问题。后殖民文学通过其虚构情景，在美学上帮助我们洞察那些五花八门的压迫形式。这类作品为人们

提供了一幅幅关于未来的解放式愿景——该未来有能力超越殖民统治强加于世的中心与边缘的二元对立及其种种限制。在当今这个后“911”、对“他者”的恐惧感日益增强的全球化时代，后殖民文学教育理应扮演极其重要的角色。

像西方的学生一样，身处中国的学生可以借助后殖民文学，寻找调解决定着当代生活的复杂性和多元性的新方法，并且建立一套新的、让教师与学生展开跨越差异的真正对话的教学模式。笔者在阿尔伯塔大学教育学院开了一门研究生课程，名叫“后殖民视角、问题与课程”。修习这门课程的几位中国学生，多次谈到后殖民文学和后殖民理论的价值，认为后殖民文学和理论帮助他们沿着新的途径思考中国与西方之间的关系，重新审视中国的政治、文化和教育史，并且探索全球化背景下中国未来的可能性。

没有郭洋生博士敏锐的学术眼光和娴熟的翻译技巧，拙作是不可能翻译成汉语的。在此，谨向郭洋生博士以及为此书的翻译、出版付出了辛劳的其他人士，致以诚挚的谢意！

加拿大阿尔伯塔大学教育学院

副院长(科研与研究生教育)

中等教育系 教授

英格丽德·约翰斯顿

2006年10月28日

目 录

致谢

中文版序

引言 后殖民教学旅程概述：重构语文世界（1）

第一程 在非洲的天空下（9）

第二程 多元文化文学教育的国际背景（18）

第三程 表现的场所：文化、种族、性别及种族性（36）

第四程 最后之“后”？后殖民状态与文学教育（47）

第五程 欲望的版图：经典之争（56）

第六程 处在十字路口的文学理论（66）

第七程 检验文学理论（80）

第八程 阶段成果展（93）

第九程 学生与文本之间的对话（106）

第十程 地方感：某高一班掠影（121）

第十一程 跨越虚构的边界：《姨娘》与个人身份的建构（143）

第十二程 日常教学的方位：教学透视（157）

第十三程 后殖民教学之旅：回顾与反思（169）

附录（186）

参考书目（197）

索引（211）

译后记（233）

引 言

后殖民教学旅程概述： 重构语文世界

将旅行这一隐喻应用于思想，往往神奇地唤起这样一个充满创造活力的心灵的形象：该心灵不断探索观察事物的新方式，或者说拓展新的视野。这颗心灵具有批判精神，不断超越现有的一套成见或价值观，并在这个过程中摧毁那些成见或价值观的根基。的确，通过将自我置身于现存秩序“之外”，让自我与该秩序保持一定的“批评距离”，而质疑现存秩序，这一做法无疑极易让人将思想比作旅行。

G. 范登阿贝尔^①

(G. van den Abbeele, 1992, p. xiii)

于是，地图不过是关于发生在那个被遗忘的、无

^① G. 范登阿贝尔，美国加州大学（戴维斯分校）教授，人文研究所主任。

法弥补的自我身上一系列事情的人生交谈。

迪翁·布兰德^①

(Dionne Brand, 2001, p. 224)

20 世纪大部分时间，加拿大中学文学地图上，印的是英国和稍近美国的经典文本。诚然，过去十年间，加拿大学生接触本国文学的机会越来越多。但是，对于众多从非西方国家迁来加拿大的移民、第一代加拿大人、加拿大原住民，以及其他少数民族学生，加拿大中学文学地貌上依然充斥着空白和脱漏。这些学生很少有机会接触到可能与他们自己的跨文化历史和传统经历之间产生共鸣的文本，更没有机会批判性地解构那些歪曲或洋（丑）化（exoticize）非西方人的生活经历的作品。

拙著乃是一段语文教学改革之旅——简要地回顾过去，思考现在，进而展望加拿大中学后殖民文学教学的未来。本旅程目的在于探索扩大加拿大中学教授的西方传统文学经典的范围的可能性，并且探讨使用后殖民阅读方法，以鼓励少数族裔和主流学生跨越文化界限的后果。本研究项目始于 20 世纪 90 年代中期，历时三个学期，地点在一所位于加拿大西部某座大城市市中区的学校。该校学生种族背景各异。本项研究涉及两个高三班，一个高二尖子班，以及两个高一班。

本项研究由两名教师合作完成：一是语文课实习教师梅格，另一个是作为研究人员的我本人。我们两人通力合作，选出一系列外国文学作品，并决定采用哪些教学技巧和方法，帮助学生批判地考察这些作品的表现形式、内容以及思想观念。讲授这些后殖民文本的过程中，我作为参与性观察者坐在教室里，听梅格的学生讨论所读作品，并阅读他们所

^① 迪翁·布兰德（1993—），加拿大黑人女诗人，生于特立尼达，1970 年移民加拿大，一直生活在多伦多。1997 年以诗作《有待照亮的土地》获加拿大总督奖。

写的读后感和评论。之后，我与5个班自愿接受采访的学生进行了访谈，请他们就所选作品谈感想，并思考所读作品与他们切身经历之间的联系。

本研究之旅自始至终围绕着三个主要问题进行：

- 让来自不同文化的学生阅读与他们自身的历史、传统和跨文化经历发生共鸣的文学作品，有哪些积极意义？同时，有哪些消极影响？
- 在教室这样的环境中阅读、解构后殖民文学，怎样才能帮助学生和教师认识文学作品在表现自我、地方、“他者”等的形式中存在的问题？
- 教师在试图将学生引入后殖民文学、教会学生运用解构式阅读方法的过程中，会遇到什么样的挑战和困难？

用旅行（journey）或航程（voyage）这一隐喻来描写本研究似乎特别合适。正如范登阿贝尔（1992）所言，航行乃是西方文化和文明最珍爱的制度（institutions）之一。

西方最喜爱的观念，几乎全部迎合航行这一母题：进步、追求知识、作为自由迁徙的自由、作为奥德修斯式事业的自我认识、作为有待到达的目的地（通常是直而窄）的灵魂拯救。在航行方面的文化投资历来数额巨大，可是该投资既可能有所回报，也可能血本无归。航行既可能如人们期望的那样为这些文化价值提供保障，同样，它也可能威胁着这些文化价值的存在。（p. xv）

旅行这一概念本身，必然有以下先决条件：离开某地、位移、断绝、越边过界。像任何出色的研究一样，旅行拥有移动或除掉身处其中

的那个构架的巨大能力；它总是将我们带到某个地方，但并不一定是我们当初计划去的地方。

笔者这趟文学教育之旅的每一程，均提供了有待探索的新界域，既有文学的，又有政治的，既有哲学和理论的，又有实践的——但都是思辨性的。在选择这些界域时，笔者并不想去创造一个线性式、前后一致或客观的故事，一条具有清晰的标识、通往新的“真理”或知识的路径。相反，这趟旅行乃是一部后现代、反省式叙述，旨在开辟新的理性道路，创造出 C. T. 帕特里克·戴蒙德（Diamond, 1995）称为的“bricolage”（利用手头现有的东西制成的物品）（p. 81）——各种理论、回忆录、感想、文选、教学论、教师和学生的心声等。从中，读者可就我的研究之旅建构各自的故事。

故事的力量和探究式叙事模式，使得这样一种研究之旅成为可能。叙述和语言乃是所有社会共有的两大文化过程。二者均帮助我们理解我们所经历的一切。诚如布鲁纳（Bruner, 1990）所言，一篇故事总是某个人的故事；所有故事必然拥有一个叙述声音，而事件往往是通过某副带有个人色彩的棱镜得以看待和加工的。使用叙事模式其实是“对人的行为和人的动机这类东西进行处理”的过程，它必然要考虑“所经历的万事万物的变化无常性、不确定性及其后果”（p. 37）。

故事和叙述将思想与情感这两个世界连接在一起。这些故事和叙述——无论是个人的还是虚构的——往往给大家提供一幅幅威瑟尔和诺丁斯（Witherell & Noddings, 1991）称之为的“借助意象、神话和隐喻创造出的富有时间、地点、人物等线索的多姿多彩的画面”，从而将我们与他人以及与自己的历史连在一块。故事让我们看到真实情境中同真实的困难作斗争的真实的人。故事吸引我们思考怎样求变，思考该变化所可能带来的影响。通过使用叙述模式，定性研究人员与一线教师一道，共同探讨，“在课堂上重新发现人生的特性、复杂性和丰富多样性”（Eisner, 1988, p. 20）。

正如康奈利和克兰迪宁（Connelly & Clandinin, 1988）所言，叙述性探究认为教师的生活是植根于特定的文化和历史之中的。叙述性探究重视“个人的实际知识”在教师研究中的作用，顾及教师本人已有的知识，并承认该教师的知识是源自特定的环境的（p. 25）。这种教育研究要求理论必须体现在具体行动中，承认教师有能力将静态的课程知识转化成因材施教、因背景施教的强有力的教学知识。根据格鲁梅特（Grumet, 1988）的观点，课程可以在个人与世界之间进行斡旋，从而“跨越当今存在于公共与私人世界之间的那条鸿沟”（p. xv）。

在理解别人的生活（如在研究过程中）、在试图理解我们自己的生活方面，故事起着至关重要的作用。戴蒙德（Diamond, 1995）认为，叙述乃是我们“从经历中寻找意义，从而建构自我的过程中，所能得到的地图之一”（p. 79）。在后现代世界里，人们发现于寻找意义的过程中开创的新的道路——过去人们相信这些道路通往知识——其实是些幻觉。照戴蒙德的看法，我们所遵循的地图“只不过提出一些有前途的方向——大家兴许可以朝这些方向走一走，看一看，如此而已”，而我们创造的叙述（故事）则成为“永无终点的意义建构”（p. 81）。由此观之，历史必然是含糊不清、模棱两可的，而现实则总是破碎的、杂乱无章的。叙述并非仅仅线性地再现现实，它必然转化成一种艺术形式，且其力量存在于它的矛盾性之中。诚如斯坦纳（Steiner, 1995）所言，“〔叙述〕既是又不是现实的一部分；它既是又不是现实的再现；它既作用于政治和历史，又与政治和历史无关”（p. 118）。于是，我们所讲述的自身经历的故事总是片段式、不完整的，所形成的文本中充满了引人注目的空白、脱漏、缺席以及前后矛盾的情况。布鲁纳（Bruner, 1990）说过，一切故事，“哪怕美其名曰‘真实的’故事”，实质上“永远处在真实与想象之间的中间地带”（p. 55）。

后结构主义叙述一般承认这类矛盾的存在，并推崇一种新的文本形式。该文本形式超越其从封面到封底组织得有条不紊的文字，而变成海

尔斯 (Hayles, 1989) 称为的“混沌的宝库” (reservoirs of chaos)。这种宝库颠倒了传统的次序, 其结果, “不确定性便优先于可预测性, 而破碎被看成是意欲对万事万物作出终极结论的习惯往往拒绝接受的现实” (p. 314)。本书叙述的历程——从形式上讲难免是线性的——极力重视这种流动性和不确定性。在研究并表现后殖民理论和后殖民教学法, 以及特定环境下的课堂教学和课堂动态的过程中, 笔者接受这一观点, 即真实与想象之间的界限总在变动, 并难以捉摸。

笔者这一研究旅程起步于 20 世纪 70 年代的南非。当时, 作为从英国移民南非的白人教师, 一开始, 我便面临怎样给生活在多元文化社会中的学生选择文学作品的困境, 同时, 还得受本土和多元文化文学作品的出版、获得的可能性以及教学所遭受的政治和制度性限制的影响。笔者的目光逐渐越过处在剧变中的南非政治和社会场景, 移到几大举足轻重的西方国家, 看这些国家是怎样通过实施多元文化和反种族主义教育政策, 来应对新移民问题, 以期找到出路。在认真思考了英国、美国和加拿大多元文化与反种族主义教育的几大新国策框架之内推行的阅读变革之后, 笔者发觉有必要超越对多样化的简单回应, 理解复杂的表现/代表权 (representation)^① 问题是怎样与诸如文化、种族、性别、民族以及主体性和身份等问题盘根错节在一起的。

在反思“种族身份”的历史形成这一问题时, 笔者加入到一场论争之中。一派认为, 殖民地人民理应寻求“种族本质” (ethnic essence) 和“真正的自我” (authentic self), 而持较新的观点的一派则认为身份实质上是含糊不定的、混杂的。有人声称不可能从殖民地的过去中找回什么“真正的”声音, 这一说法引导我去思考后殖民文学研究

① “Representation”一词意义颇复杂, 既指文学的表现、再现, 又指政治上的代表、代表权, 亦指法律上的事实陈述或代位继承, 等等。此词在本书中出现频率很高, 且在不同的上下文中意义各异, 间或兼有文学、政治、哲学等多重含义。汉语中难以确定其绝对对等词, 只好根据不同语境, 分别处理。——译注

的紧张状态。笔者尤其想阐明以下二者之间的紧张关系：一是专注于后殖民世界中不断变化的文学局面的后殖民主义时间性，一是与后结构主义对于本质主义和“正宗性”的批判相通的后殖民研究的理论性。这两大问题对于西方国家的文学标准和阅读方法的改革有着重大影响。

此后，笔者进一步探索文学标准问题，将提倡文化多元论的当代批评家与右翼异议者进行比较。我采用重潜力、轻制度的“游牧”（nomadic）标准这一概念，探讨新的阅读和解构文学作品的方法怎样对教师形成挑战，促使他们反思文本选择和课堂上运用的阅读理论的视角。

感谢英国、美国、加拿大的教师和评论家们，是他们造就了一种后殖民教学形式。我观察、思考他们的努力的成败得失。随着研究的深入，我决定与梅格合作，就正在进行的课程建设的实质提出问题。梅格重新设计课程的过程中，遭遇到什么样的困境？她需要多少背景知识，才能从事后殖民文学教学？哪些教学技巧看来有助于文学标准的扩展？梅格怎样才能激发她的学生面对文学文本对“他者”的表现或歪曲？她能够既让来自某特定文化的学生通过对文本的反应而“代表”某一文化，而又不会引起对来自该文化的学生的偏见吗？阅读和讨论反种族主义文学会不会提高学生对于世界的不公平现象，以及对于在权力等级制度下他们自身的定位的政治和社会意识？在对文学作出反应方面，不存在“政治”和“美学”的分野？将来会怎样？

梅格本人的教学感想，我的日记、随感和反思，以及学生对文本的书面和口头反应，提供了对上述某些问题的深刻认识，同时，不可避免地提出了更多有待来日研究的后殖民教学问题。

虽然到第十三程，本研究之旅走到了终点，但是作为一篇后殖民教学叙述，笔者的研究不过是一部正在进行的叙述的一小部分而已——按弗莱雷（Freire, 1970）的话说，该叙述是为了更富批判精神，更具同情心地阅读我们周围的世界而去阅读文字。本研究之旅也许只是在一大幅不断展开的世界地图上投下的一小块飘浮的影子而已——诚如法国后

结构主义者德洛兹和瓜塔利（Deleuze & Guattari, 1987）解释的那样，这幅地图的灵活的设计可以为后殖民话语提供一个有用的隐喻：

这地图是开放的、四通八达式的；它可拆开、可翻转、可不断修改。它可撕开、可倒转、可以用任何方式贴裱、可被个人、集团或社会组织更改。它可以绘在墙上，可被想象成一幅艺术作品，可构成一种政治行动或默念。（p. 12）

绘制新地图——即便在教室这样狭小的范围里——可以帮助我们理解，地图乃是复杂的社会势力的产物，既可记录现实，亦可创造并操纵现实。描述或再现某个具体感觉、某一切身经历时，总难免失真或变形。对此，查尔斯·泰勒（Charles Tayler, 1992）解释道：

此处所讨论的差异也许是因为存在一条鸿沟，该鸿沟将我们对某具体环境的难以言喻的熟悉感（这熟悉感使得我们能够在这个地方毫不迟疑地四处走动），与详细再现该地方地形的地图割裂开来。我们在这个地方毫不犹豫地四处走动的那个实际能力，只存在于不断随时间和空间展开的实际行动之中……相反，地图则将一切同时呈现在大家面前，不带任何偏见地将此与彼、此点与彼点联系在一起……就其本质而言，无论是地图还是表述（representations），均抽象于我们所经历的时间和空间。（p. 180）

本书中，笔者摒弃反射式地图绘制模式——该模式视地图为世界的被动反射，而将地图看做“有益于在社会式建构的世界（socially constructed world）中的对话的折射图像”（Harley, 1988, p. 278）。谨希望我的这段旅程，对深入理解后殖民文学教育怎样才能加强这种对话，有些微助益。

第一程

在非洲的天空下

地图能告诉我怎样找到我从未见过但常常想象过的地方。等我一丝不苟地按照地图所指到达那个地方后，发现那地方原来并非我想象的地方。地图在变得越发真实的同时，越不真实。

珍妮特·温特森

(Jeanette Winterson, 1989, p. 81)

[书本]让我切实懂得，假若心灵是反抗之地的话，那么，只有想象力才能让它做到这一点。果如此，想象乃是着手改变现实的方式。我们无法想象出来的事情，便永远无法成为现实。

贝尔·胡克斯

(bell hooks, 1991, pp. 54 - 55)

作为文学想象王国的旅人，读者往往跨越创作的前沿——这条将我们生活的日常经历与虚构作品中借助想象表现的经历分隔开来的界线。这类改变和理解超越图表和地图的有限范围，给文学读者提供“清晰的脉络，[让读者]瞥见到纷纭的世事的潜在秩序……饮一口清澈的、业已转化的理解之水”（Heaney, 1995, p. xv）。

20 世纪 70 年代早期，年轻、天真的我在南非德班任高中英语^①教师。我极力想让学生通过阅读狄更斯和哈代的小说、莎士比亚和萧伯纳的戏剧、华兹华斯和堂恩的十四行诗，以及颂扬 20 世纪初欧洲定居者在“原始的”非洲遭受的困苦的短篇小说和诗歌，以跨越那个前沿。我的学生均为白人、女性，绝大多数属中产阶级，是一群享有特权的少数族裔，生活在包括祖鲁（Zulu）、索托（Sotho）、科萨（Xhosa）在内的，文化和传统各异、政治不稳定的多种族社会里。这些范围狭窄、主要从以男性为中心的欧洲传统的角度创作的文学，不能反映学生所处的多元文化状态。学生心目中的非洲地图是无生气的、同源同质的，上面矗立着一面不可一世的英国国旗。此旗吸干了非洲大陆的丰富多彩性，其主要作用是强化这些学生的种族优越感和她们自身在这个世界上所处地位的意识。

有人以批判的眼光查考了南非高中在种族隔离时代所讲授的书本（Janks & Paton, 1990），发现当时文学作品的筛选大多是按照欧洲中心论的高雅文化标准进行的，且受严格的加尔文教原则支配。莎士比亚、狄更斯、哈代和华兹华斯充当着核心作家。毋庸置疑，南非的教育部门不让学生接触到他们自己国家的文学。作为教师，我们受到各种限制，只能教授一些被视为“非政治性的”、为南非白人政府涂脂抹粉、歌功颂德的文本。这项政策将学生与他们生活其中的社会现实隔离开来。詹克斯（Janks）和佩顿（Paton）解释道：

① 此处的英语，相当于我国的语文。——译注