

美国女性教育史学的三重视野^{〔*〕}

○ 鲍硕来¹, 诸园^{2,3}

- (1. 安庆师范学院 政治学院, 安徽 安庆 246011;
2. 安庆师范学院 教育学院, 安徽 安庆 246011;
3. 南京师范大学 教育科学学院, 江苏 南京 210097)

〔摘要〕传统、现代、后现代三重视野并非简单地历史分期,而是女性主义哲学在不同阶段对美国女性教育史学的规律总结。传统视野中的美国女性教育史学源于早期自由主义女性主义对美国教育史学的批判,具有“她史”的特点。现代视野中的美国女性教育史学在福柯的现代性哲学的指导下,更加强调“理性”和“主体性”,这一时期的美国女性教育史学呈现出鲜明的“性别史”特点。后现代视野中的美国女性教育史学具有“普遍史”的特点,在后现代主义女性主义的影响下,尤其强调女性在历史变迁中的双重角色以及女性群体内部的差异性和文化多元性。“她史”对“性别史”的兴起奠定了基础,并且在对自身的反思中推动了社会性别视角进入史学。性别史具有后现代的倾向,后现代主义进一步影响了性别史理论。普遍史的发展是以她史为基础的,普遍史对她史是批判性的继承。

〔关键词〕她史;性别史;普遍史;美国女性教育史学

一、她史——传统视野中的美国女性教育史学

亚里士多德对性别问题的看法为女性主义的批判提供了一个相对明显的目标,因为亚里士多德认为“自然不会徒劳造物”,要根据事物的功能来确定事物的本质,这里的自然是分层次的,正如男人和女人的关系,这是一种自然的统治

作者简介:鲍硕来(1976—),安庆师范学院政治学院副教授,主要从事大学生思想政治教育研究;诸园(1980—),安庆师范学院教育学院副教授,南京师范大学教育科学学院博士,主要从事教育史学研究。

〔*〕本文系教育部人文社科规划项目“当代西方教育史学流派研究”(13YJA880112)、安徽省高校优秀人才青年基金重点项目“美国女性教育史学研究”(2013sqw044zd)。

和自然的从属关系。可见,亚里士多德认为女性本质上是无能力的、无资格的。柏拉图也只是表面上的“女性主义”,尽管他认为生理结构不应该是命定的,生物学上的性别差异不能决定每种性别参与更广阔的社会秩序,但是“男性至上”主义在柏拉图的著作中频繁出现。希腊理性主义非常强调“男性—女性”的分级,女性主义对于传统的研究主张以一种批判现实主义的精神来解释这种性别化的现象。^[1]

18—19世纪早期的自由主义女性主义率先展开了对美国教育史的批判。18世纪自由主义女性主义的核心思想是“平等教育”,19世纪自由主义女性主义则转向了“平等的权利和经济机会”。早期的自由主义女性主义主要从道德和审慎的角度来界定理性,然而无论从何种角度来界定理性,自由主义女性主义都认同一个公正的社会允许个人去发挥他们的主体性,实现自我。因此,提出“权利高于善,必须优先考虑”的口号。^[2]总体来说,自由主义女性主义的基本观点如下:第一,提倡理性,质疑传统的男性权威。第二,注重公正和机会均等,认为妇女受压迫的根源在于缺乏公正竞争和受教育的机会。第三,反对关于女性的传统哲学思想,即在理性上女性比男性低劣。^[3]

托马斯·伍迪(Thomas Woody)是早期自由主义女性主义思想的主要代表。1929年他撰写的《美国女性教育史》(A History of Women's Education in the United States)就是一本具有“她史”特点的典型著作。第一,撰写历史上杰出女性的教育以及她们在重大历史事件中的政治作用,将女性作为一个新的主体,纳入已有的史学研究范畴中,完成了一部浩大的“填补史”。第二,竭力挖掘一切有关女性教育的新史料,包括官方史料和未经筛选的大量二手史料。基于女性的生活,从女性的视角出发,向史学领域中既定的概念发起挑战,为史学研究开拓了新的思路。第三,基于女性生活的结构和女性文化的特点,力图使女性教育史从传统的史学框架中脱离出来,以探讨形成女性主义思想的根基。这种“她史”的撰写方式无疑肯定了美国女性教育史的科学性,确立了它在史学界的地位,通过拓宽史料来源,挖掘有关女性教育的崭新史料,运用直线进步的史观来审视美国女性教育的历史,称颂女性教育在历史变迁中的进步性和能动性。另外,通过填补女性教育史的空白,有力地反驳了史学界对于主流史学没有女性自己的历史的刻板印象,不仅重塑了美国女性教育的历史,更催生了很多新的史学研究领域。

但是,早期自由主义女性主义指导下的美国女性教育史学也有其不可避免的缺陷:第一,以生理性别作为分析范畴,无疑人为地将男性和女性割裂开来进行研究,这种研究是片面的,无法真正找到男女不平等的根源。第二,“填补史”式的撰写方式只能简单地将女性教育史置于既定的研究框架之中,对现存的以男性为主导的教育史学或补充、或批判,实质上无法跳出主流史学的研究范畴,很多女性教育史学仍是从男性的角度来研究。第三,直线进步史观过分称颂了美国女性教育的历史是女性不断获得进步和解放的过程,没有看到女性在获取

解放的过程中遇到的阻碍,因此,无法客观地对历史做出公允的评价。第四,早期的自由主义女性主义教育史学并没有将父权制、种族歧视和阶级霸权作为分析教育中两性不平等的工具,因此,自由主义女性主义教育史学陷入了矛盾中,这也为现代女性主义教育史学的确立构筑了逻辑起点。^[4]

二、性别史——现代视野中的美国女性教育史学

正如美国后现代女性主义学者朱迪丝·贝内特(Judith Bennett)在《历史问题:父权制与女性主义的挑战》(History Matters: Patriarchal and Challenge of Feminism)一书中指出“女性史与女性主义史不能划等号,女性主义史学家应该写女性主义史学,因为女性主义是女性史在美国得以生存和发展的精神支柱,削弱了女性史中的女性主义,无疑是抽取了它的骨髓,否定了它的存在价值”。^[5]现代视野中的美国女性教育史学将女性主义理论作为指导思想,开始了深入的社会性别史研究。

“现代”一词蕴含两种含义,一种含义表现在有形的物质方面,意味着积极性和前瞻性,主要是指技术的进步和创新。第二种含义是一种否定大于肯定的含义,意味着反对中世纪的思想偏狭、教条主义以及对权力的限制。因此现代视野是一种人类对自身的胜利或是对特权者的胜利,其胜利的道路不是知识发展的道路,而是社会冲突的道路,这一现代性不是技术、财富不断增长的现代性,而是解放真正的民主(反对贵族统治和精英统治的民众统治),人类自我完善的现代性以及人类自我解放的现代性。^[6]“现代性”是20世纪后期西方哲学广泛关注的概念,哈贝马斯将现代性理解为一个新的社会知识和历史时代,而福柯则批判了哈贝马斯的观点,认为现代性是一种态度,不是一个时间概念。“所谓态度,是指与当代现实相联系的模式,一种由特定人民所做的特定的选择,一种行为和举止的方式,一种归属关系并将它表述为一种任务。”^[7]因此,按照福柯的解释,现代性观念的核心是“理性”与“主体性”,用康德的话来解释即认识的可能性不再被视为是客体方面的,而存在于主体的理性能力之中。^[8]近代哲学家笛卡尔的“我思故我在”鲜活地阐明了福柯现代性的两重维度,一是“自我反思(self-reflection)”成为现代性的理论基础和方法论意义,也预示着一种思维方式的转换。二是“主体性的发挥”,这也标志着主体的人成为了现代性研究的中心,将人提到了一个至高的位置上。

福柯的现代性哲学为传统的美国女性教育史学的现代转向提供了思想根源。20世纪60年代是美国女性教育史学“传统”与“现代”分野的时代,也是美国女性教育史学范式发生变革的时代。这种转型的原因既有史学潮流的外在动因,也有传统女性教育史学的内部困境。第一,美国的修正主义教育史学认为在女性主义的第一次浪潮中,女性虽然获得了平等的受教育权、选举权和工作权,但是女性实质上的性别不平等并没有改变,家庭与社会中女性的传统性别角色依然如故,因此,史学家需要反思这种实质上不平等的根源,于是,社会性别史成

为现代美国女性教育史学的典型范式。第二,传统的美国女性教育史学的辉格传统过分强调了直线进步的进步主义史学理论,忽略了历史中消极和倒退的部分,显然已不能客观地反映历史的真相。20世纪60年代以后的美国进入了一个社会科学的新时代,社会科学各个领域的繁盛,为美国女性教育史学方法论的发展提供了可能的选择,学科之间的相互融合成为历史趋势,社会科学理论也被引入了教育史学领域中。此外,这一时期,专业史家纷纷参与到教育史学研究中,专业史家的参与带动了教育史学研究领域的扩展和教育史学研究思维的转换,以上种种都预示着在传统女性教育史学内部将有一场剧烈的变革。第三,“自我反思”凸显了女性主体的意义和价值,传统的女性教育史学作为填补史,依然将女性视为他者和从属的地位,在两次女权运动的召唤下,女性开始“自我意识觉醒”,她们要彻底摆脱这种依附的地位,“自我”便成为理论知识和实践知识在内的知识学的第一原则和先决条件,于是激进派史学家将“自我”发展到了极致,将女性放在历史研究的中心地位。在现代性的视野下,史学家们对于传统美国女性教育史学要么采取温和的修正,要么采取激进的改革,在传统美国女性教育史学的基础上,运用女性主义的理论,沿着两条路径展开对现代女性教育史学的重塑。

正如爱森斯坦在《自由主义女性主义的激进的未来》中预言“自由主义女性主义并未过时,它甚至还可能有激进的未来”。^[9]现代视野中的美国女性教育史学是女性主义介入教育史学,并运用女性主义理论分析教育史学的产物。这一时期,女性主义理论内部产生了分化,一种理论是由早期自由主义女性主义发展而来的,以“批判”和“修正”为特点的自由主义女性主义,围绕着“男女平等对待还是区别对待”这个问题,要求将女性从社会性别角色中解放出来,批判性别主义对女性的压迫。另一种理论是强调性别制度是造成两性不平等根源的激进主义女性主义。围绕着“生理性别与社会性别是有差异的”的论点,从表面的生物结构差异研究转向深层次的性别意识形态研究,为批判父权制、解构二元论、重新理解差异与平等以及性别本质主义提供可能。

在两种女性主义理论的指导下,传统的女性教育史学的现代转向开始沿着两条路径展开:一条是“修正派”也称为“女性教育批判派”引领的温和的改良主义道路,强调学校(schools)加强了美国社会的阶级、种族、性别分层,摒弃了传统女性教育史学的辉格传统,认为女性教育史学的发展不完全是直线进步的过程,在讴歌女性教育史是一段文明进步的历史的同时也要意识到历史中性别主义的存在,因此,学校不仅是限制(limit)也是解放(liberate)了人性。于是,修正派纷纷将“隐性课程”的内容添加进伍迪所谓的“学术课程”的范畴内,强调运用社会性别的分析范畴来分析教科书、教师行为、课外活动、咨询活动以及学校自身的组织行为。另一条是由“激进派”也称为“女性中心论派”引领的激进的改革道路,认为应该将女性的思想、观点、兴趣及行为放在历史的中心位置,认为一切进步的教育史观都是值得质疑的,激进派尤其强调女性“自主性(agency)”,这一

概念指出了女性是历史的发起者和创造者,而非牺牲品和受害者。总体来说,现代视野中的美国女性教育史学在传统女性教育史学的基础上更加深入研究了社会性别、阶级和种族等问题,从社会结构中找寻性别归属和性别压迫的深层原因。

吉尔·康威(Jill Ker Conway)是自由主义女性主义修正派的代表人物,芭芭拉·米勒·所罗门(Barbara Miller Solomon)是激进主义女性主义的代表人物,她们从各自的立场出发,或批判,或修正,将女性教育置于社会结构的框架中,将政治、经济、文化、宗教、性别、阶级等多种因素综合起来剖析社会改革和发展,书写一部性别史。第一,将女性作为历史的主体或中心来进行研究。第二,研究社会性别差异,撰写社会性别历史,强调运用社会性别、父权制的分析范式来分析美国教育历史中女性教育实质性不平等的根源。第三,将社会性别研究政治化。社会性别是由社会、经济、政治、文化等因素形成的,因此要书写性别史就必须更新观念,向传统的文化以及其他社会机体做斗争,只有将人类的历史经验看成一个整体,通过研究不同社会机体的相互作用,才能寻找到女性受压迫的根源。第四,史料的选择主要围绕着问题分析展开,以传统女性教育史学的史料为基础,精选了一手史料和部分二手史料,在史料的选择和运用上更加贴近研究主题,也更精确。第五,现代美国女性教育史学模式走向综合,试图通过综合恢复历史学的自主性。主要表现在:研究方法上主要运用多种因素综合叙述的方法以及新社会史学常用的计量史学的方法。通过调查问卷、数据统计,对女性教育史学走向综合做了初步的尝试。研究视野上修正了传统的辉格史学乐观主义的颂扬进步和聚焦精英女性的模式,转而提出教育史不仅要记录进步也要记录倒退,不但要记录教育机构的发展也要记录教育机构的被剥夺。因此,要做到以整体教育史观为指导,将女性的内心愿望与外在阻力结合,要将显性历史与隐性历史结合,要将机构史、妇女史和性别史结合。编撰方式上将历史叙述取向和问题分析取向综合起来,主要体现在专题史与编年史结合的撰史模式。

美国女性教育史学在经历了修正派和激进派的修正和改革之后,伴随着女性主义思想影响的迅速扩大,尤其是20世纪70年代以来美国“女性研究(women's study)”的兴起,很多大学纷纷开设了妇女学和女性研究的课程,这无疑说明女性主义已经进入学术领域,女性主义学者努力树立了学院派的地位。^[10]从自由主义女性主义到激进主义女性主义,尽管女性主义内部流派纷呈,但是他们都没有走出两性二元对立的思维模式,即西方传统学术是建立在男性理性的基础上,是包含性别偏见的,是排斥女性的,女性研究的目的是通过知识立场的改变,能够建构一种真正解放的社会。然而,如果按照激进主义女性主义教育史学家的观点,将女性看成一个整体,并将其放置在历史研究的中心位置,这无疑忽略了女性群体内部的差异性,也忽略了女性受压迫和不平等遭遇的不同方式,忽略了形成这种压迫和不平等的种种社会以及文化环境。因此,势必会将性别史研究引向脱离实际,非政治化的方向。尤其在多元文化和全球化的

时代背景下,现代美国女性教育史学遭遇了后现代的挑战,这也为美国女性教育史学后现代转向提供了逻辑起点。

三、普遍史——后现代视野中的美国女性教育史学

后现代主义理论家齐格蒙·鲍曼(Zygmunt Bauman)指出“文明的缺憾源于压抑,即人们在获取某些安全的同时,却失去了自由;而后现代性的缺憾源于自由,即人们在得到日益多的自由的同时,却失去了安全感。”^[11]海德格尔的回答是“每一种主义都是一种误解并且是一段历史的死亡”。^[12]利奥塔认为“后现代”绝不是和现代相断裂的一个崭新时代,它并不是在现代之后,而是现代的初始状态,而这种状态也是川流不息的。“后”字意味着从以前的方向转向一个新的方向。^[13]后现代主义在很多方面都离经叛道:主张自我表现,蔑视社会认同;主张非理性和潜意识的作用,反对理性和逻辑;主张无政府主义,反对权威;主张多元论,反对一元论;主张相对主义,反对绝对主义;主张解构主义、解释学、描述现象,反对本质主义;主张个体主义,反对国家意识和群体意识。^[14]

后现代女性主义学者在她们的写作中,纷纷摒弃了“菲勒斯中心论(phallogentrism)”的思想,拒绝那些在风格上是男性专属的绝对词——“理性”而产生的种种概念。怀疑地看待任何女性主义的思考模式,对于女性受压迫的情况,拒绝承认拥有一种无所不包的解释方法,因此,这无疑对后现代女性主义教育史学的发展提出了新的要求,即要求研究多元化、多重性和差异性。后现代女性主义影响下的教育史学不能忽略两个问题:第一,不能忘记女性在历史变迁中的双重角色——“受害者(victim)”和“能动者(agency)”。在父权制下,尽管女性倍受压迫和剥削,但是女性也在不停地进行抗争和改革,尽管女性主体性的发挥不一定能改变父权制在美国社会中的地位,但是她们的努力对父权制的发展起到了一定的阻抑作用。第二,不能忽略女性这个群体内存在的差异性和文化多元性。社会性别只是女性存在的一个部分,不同阶层、不同背景、不同地缘、不同信仰、不同文化下的女性遭遇是不同的,只有充分挖掘女性内部的差异性才能全面把握女性史的全貌,才能书写一部女性的普遍史。

后现代视野中的“普遍史”有两层含义:一是基于差异的分析,寻求单一性别整体历史活动的思考,更大程度上综括单一性别身份的差异,从而实现单一性别史的丰富和完善。二是它寻求对人类整体历史的实践和哲学的思考,包括从时间和空间上对全人类历史实践活动的考察以及对人类整体历史活动进行规律总结。笔者认为,后现代视野中对美国女性教育史学向普遍史转向的构想,既基于现实也超越现实。从21世纪以来的很多史料中可以发现,基于差异分析范式的单一性别史研究,尤其是对女性普遍史的研究已经初步形成,无论从最初尝试运用差异分析范式的芭芭拉·米勒·所罗门,还是成熟地综合运用差异范式的琳达·艾森曼,不仅意识到差异范式在女性教育史学研究中的重要意义,而且还发展成了在差异基础上的综合。但是,普遍史的第二层含义,旨在全球史的背景

下发展两性融合的教育史学,仍是一种理想和构想,或者说是未来美国教育史学发展的趋势。

20世纪80年代以来,很多女性主义教育史学家在后现代女性主义思想的影响下,开始对女性内部差异问题进行研究,然而,在研究中史学家们也发现,第一波和第二波女性主义理论一方面过分重视白人中产阶级女性共同受压迫的经历,难免形成女性的本质主义的模式,从而忽略了工人阶级和黑人女性的历史,另一方面,也是以欧洲为中心的,忽视和低估了第三世界和殖民主义环境对女性生活的影响,因此,普遍主义和本质主义的路径恰恰遮蔽了女性内部种族、民族以及阶级的差异,那么如何处理这些差异?如何看待各种形式的压迫的相互作用?又如何更好地进行理论建构,使所有的黑人和白人女性都能获得正义呢?后结构主义和后殖民主义理论给了后现代女性主义教育史学家启示,“公民身份”理论的运用彻底解决了女性主义史学家面对差异和本质主义中的困境。

以美国教育史协会前主席琳达·艾森曼(Linda Eisenmann)教授为代表的后现代女性主义教育史学家,正是在后现代主义女性主义思想的影响下,将美国女性教育史学转向了一个崭新的方向。主要表现在:第一,否定宏大叙事,强调微观史学。她反对对性别、种族、民族、阶级作宏观的分析。第二,反对本质主义的二分法,她认为正是这种二分法,造成了男性统治的局面,提倡多元、差异的分析模式。第三,话语即权力的理论。艾森曼将美国女性教育史学方向从“社会”转为“话语”,塑造了一个新的解释视角,即话语就是一切,文本就是一切,历史就是一套修辞的文本。后现代女性主义从福柯关于权力的解读中获得启示,即权力不是被占有的而是在运行的;权力的运作方式主要是生产的而不是被占有的;权力是自下而上的而不是自上而下的。艾森曼批判了激进派和修正派都没有能够摆脱权力的压制模式,都把权力视为由某种机制或群体占有的东西。因此,她反对将女性和男性的领域划分为“家庭领域”和“公共领域”,女性并非隶属于家庭领域,她们也可以进入劳动力市场,履行其公民职责。第三,强调边缘和中心的互动,整体与部分的互动,最终走向综合。艾森曼彻底颠覆了中心和主流,将那些被历史隐藏和忽略的边缘人、他者、底层女性与白人中产阶级女性综合在一起研究,实际上,这也说明在全球化的时代背景下,后现代女性主义史学家更加强调以一种整体论的方法分析历史。综观艾森曼的史学著作,例如运用百科全书的方式编著的《美国女性教育历史大辞典》可以看出,她并不是反对理性和还原论的,而是整体、综合、多元和系统地进行史学研究。

四、三重视野的关系

全球化语境下审视美国女性教育史学需要将传统、现代和后现代三重视野进行整合,厘清三者之间的关系,有选择地吸收和借鉴。综观三种史学的历史脉络可以发现,她史是性别史的前提和基础,性别史是在女性主义的推动下,在“她史”基础上的深化。性别史中蕴含了后现代的倾向,性别史为普遍史研究做

了初步尝试。因此,从纵向上来看,三重视野的女性教育史学实际上是对女性主义理论运用的不断深入和发展。

(一)“她史”对“性别史”的兴起奠定了基础,并且在对自身的反思中推动了社会性别视角进入史学。首先,“她史”打破了男性精英史学的主导地位,改变了妇女被忽略和被抹去的状况,使越来越多的人意识到女性也有自己的教育史。其次,“她史”扩大了史学研究的领域,填补了传统历史的空白,正如琼·斯科特(Joan Scott)所言“妇女史就是要恢复妇女在历史中的位置,为妇女重建我们的历史”。^[15]再次,“她史”挑战了原有的历史分期方法,尝试按照女性的教育经历来重新划分历史时期,冲击了以男性经历为依据的史学分期方法。最后,“她史”也挖掘出了大量关于女性教育的史料,丰富了历史研究。然而,正当史学家将女性教育经历挖掘出来,试图填补进现有历史框架中时,对传统历史理论的怀疑和批判出现了。按照传统的视角,女性和男性的历史并没有太大的区别,然而,当史学家对不同历史时期、不同教育机构内女性教育的史料进行分析时,却发现很难找到与男性历史完全相同的女性教育史,这种简单的添加显然是无法实现的。为了更好地将女性教育经历整合进历史框架中,恢复女性在教育史中应有的地位和作用,史学家们不得不开始寻找新的理论和研究范式来突破传统史学自身的局限。无论是将女性教育经历整合进传统历史中,还是重写与传统史学相分离的女性教育史,女性主义理论和美国女性教育史有很大的契合之处,也是史学家首选的理论范畴,尤其是社会性别理论在分析传统的生理性别差异方面有很大的创新。可以说,“她史”孕育了性别史。

(二)性别史具有后现代的倾向,后现代主义进一步影响了性别史理论。女性主义对于美国女性教育史学的贡献在于三个研究范式:父权制、社会性别和差异。20世纪70年代以来,社会性别进入美国女性教育史学研究领域,20世纪80年代初,多数与妇女史有关的论文和著作都用“社会性别”一词取代了她史(女性史),社会性别的引入,成就了性别史的成型,也驳斥了生物决定论的观点,史学家开始从社会对两性不同角色分工来考察两性不平等的根源,社会性别的研究更倾向于中立的价值,将两性都纳入到社会关系中研究。进入20世纪90年代,受后结构主义、后殖民主义的影响,社会性别已经不再是分析美国女性教育史学的唯一范畴,女性内部种族、民族、阶级等形成的复杂的社会文化意义上的权力差异,同样也开始被史学家关注,到20世纪末,差异理论已经成为性别史研究的一个重要特征。那么如何处理社会性别和差异的关系呢?美国学者苏珊·弗里德曼于1996年提出的“社会身份疆界说”影响了女性主义史学家,她认为美国女性教育史学的研究既可以用传统的方法,也可以用后现代的方法,两者都有其功用。^[16]受弗里德曼的影响,后现代女性主义史学家运用“公民身份”理论,将社会性别和差异理论统一起来,培养公民身份也成为后现代女性主义教育史学家普遍的教育观。于是,性别史呈现了后现代的特点:注重探讨性别差异的形成和关于这种差异的社会文化知识的生产和传播。因此,后现代主义是性

别史发展的一个重要理论,在很大程度上影响了性别史的理论和写作方法。

(三)普遍史的发展是以她史为基础的,普遍史对她史是批判性的继承。第一,从宏大叙事到微观叙事。传统派史学家开创了美国女性教育史学宏大叙事的开端,这一叙事也称为“启蒙叙事”。^[17]利奥塔认为“在启蒙叙事中,知识英雄为了崇高的伦理政治目的而奋斗,即为了宇宙的安定而奋斗,用一个包含历史哲学的元叙事(Meta-Narrative)来使知识合法化,将我们对支配社会关系的体制是否具备有效性产生疑问:这些体制也需要使自身合法化,因此正义如同真理一样,也在依靠宏大叙事”。^[18]传统史学的叙事使得以元话语为基础的宏大叙事成为知识和正义合法化的护身符,后现代就是要打破这种对于知识和正义的垄断。尽管后现代史学家强调“恢复叙事”,但是这是对“启蒙叙事”的解体,大叙事已经失去了可信性,利奥塔声称“语言游戏是以片段的方式建立体制,这样可以提高我们对差异的敏感性”。^[19]因此,后现代女性主义教育史学家走向微观叙事。第二,从如实叙事走向分析性叙事的结合。受兰克学派客观主义和重视史料的传统的影响,“她史”的撰写倾向于“是怎样发生的就怎么样叙述”的原则,史学家所做的工作主要是对原始资料进行广泛的收集,进行适当的选择,历史研究过程主要是铺叙直述,描写精英人物或国家事件,而尽量避免评价是非功过。但是这种方式使“她史”陷入了重重的危机,从史学本体论上说,极大地限制了历史学的研究领域,也无法对美国女性教育经历做出科学和正确的判断。从史学认识论上说,传统的“她史”否定了历史是一个有规律的发展过程,它标榜的是“让史料自己说话”,其结果必然导致历史学家在历史认识活动中主体性的丧失,最终使得史学只能成为若干个别事实的知识,而无法对这些没有逻辑主线的、分散的知识和事件做出符合规律的结论。但是,后现代史学家对兰克学派的作风嗤之以鼻,英国史学家彼得·伯克就认为,叙事史的复兴也是历史学解释类型的变化。^[20]斯通认为新叙述史不再是新鲜的事物,新叙述史是与传统叙述史相对而言的,这也是历史叙述经历了半个多世纪的衰落之后的复兴。笔者认为后现代普遍史的叙述有以下特点:1. 将叙述取向和问题取向结合,叙述是形式,分析是核心。2. 注意的重点是“人物”而非“环境”,也就是说这种历史是处理“具体”问题,而不是处理“集体”问题。3. 通过在叙述中增强人文性,从而使历史作品主题更接近普通人,历史学从象牙塔走向公众。4. 历史叙述中充分借鉴了其他学科的知识 and 理论,特别是文化人类学为历史叙述走向文化研究提供了理论支撑。第三,对于史料的运用,她史为普遍史提供了充足的史料来源,这是普遍史研究的前提,然而,普遍史对于史料的选择和组织,更显精确和科学性,因为普遍史更倾向于围绕问题分析来选择史料,甚至也在她史的基础上扩展了史料范围。

按照传统、现代、后现代三重视野来划分美国女性教育史学并不是简单地依据历史时期来划分,而是女性主义哲学在不同阶段对美国女性教育史学的规律总结,在对立与统一、分离与融合之中,我们似乎可以预测,女性主义的最终使命

是让这三重视野下的美国女性教育史学走向一个更大的融合,在全球史的背景下,我们从零星的史学著作中已经初见了融合的端倪,也有学者开始预测美国女性教育史学未来发展趋势和研究范式,但是有一点是可以肯定的,“合而不同”是激励更多的学者对这一领域不懈研究的动力。

注释:

- [1][英]米兰达·弗里克、詹妮弗·霍恩斯比:《女性主义哲学指南》,肖巍、宋建丽、马晓燕译,北京:北京大学出版社,2010年,第17页。
- [2]Michael·J·Sandel, *Liberalism and its Critics*. New York: New York University Press, p. 4.
- [3]李银河:《女性主义》,济南:山东人民出版社,2005年,第40-42页。
- [4]甘永涛:《传统、现代、后现代:当代女性主义教育的三重视野》,《教育科学》2007年第2期,第23页。
- [5]Judith Bennett, *History Matters: Patriarchal and Challenge of Feminism*. Philadelphia: University of Philadelphia press, 2011. p. 6.
- [6][美]伊曼努尔·华勒斯坦:《自由主义的终结》,郝名玮、张凡译,北京:社会科学文献出版社,2002年,第126-127页。
- [7][法]福柯:《何为启蒙》,转引自汪晖、陈燕谷主编:《文化与公共性》,北京:三联书店,1998年,第430页。
- [8]陈嘉明:《现代性与后现代性》,北京:人民出版社,2001年,第3-4页。
- [9]Zillah Eisenstein, *The Radical Future of Liberal Feminism*. Boston: Northeastern University Press, 1986, pp. 96-98.
- [10]吴小英:《女性主义的后现代转向》,《青年研究》1996年第12期,第5页。
- [11][英]齐格蒙·鲍曼:《后现代性及其缺憾》,郝建立、李静韬译,上海:学林出版社,2002年,第3页。
- [12][德]马丁·海德格尔:《海德格尔选集》,孙周兴译,上海:上海三联书店,1998年,第1165页。
- [13][法]利奥塔:《后现代性与公正游戏》,谈瀛洲译,上海:上海人民出版社,1997年,第43页。
- [14]张之沧:《后现代理念与社会》,南京:南京师范大学出版社,2005年,第20页。
- [15]Joan Kelly, *Women, History and Theory*, Chicago: Chicago University Press, 1984, p. 1.
- [16]Susan Stanford Friedman, *Making History*, in Keith Jenkins, Ed. *The Postmodern History Reader*. London: Routledge, 1997. pp. 231-236.
- [17]徐浩、侯建新:《当代西方史学流派》,北京:中国人民大学出版社,2009年,第438页。
- [18][19][法]利奥塔:《后现代状态:关于知识的报告》,车槿山译,北京:三联书店,1997年,第2、80页。
- [20]P. Burke, *History of Events and the Revival of Narrative*, In *New Perspectives on Historical Writing*, Cambridge: Polity Press, 1991, p. 233.

[责任编辑:弘 亭]