

斯皮瓦克的招待： 教育援助中庶民的双重脆弱及其改写

虞嘉琦

摘要：在斯皮瓦克看来，庶民大体可以被描述为“不能自由社会移动的人”“社会移动路径断绝的人”。具体而言，作为教育援助对象的庶民，具备双重的脆弱性。一方面，摆在庶民面前的环境障碍、历史障碍、话语障碍，体现出庶民的“状态脆弱性”。为了使某一情境下特定的庶民个体或群体脱离庶民状态，立足于“主体效果”的斯皮瓦克采取了葛兰西的进路，即通过高质量的教育来帮助庶民获得脱离庶民状态的能力。另一方面，不对称的听说关系与悄然现身的认知暴力又反映出教育援助中庶民的“关系脆弱性”。教育援助者作为倾听者与阅读者，掌握着言说与表征被教育者的权力，在生产关于庶民的知识的同时，又积极从事根据被生产的知识，改造庶民认知的计划。对多种障碍的抵抗却又有可能反映出认知暴力，教育援助的困难性正在于此。从“庶民”这一视角出发，教育援助可以被理解为教育者对作为文本的被教育者的重新改写。如同翻译，重新改写是能动的暴力。斯皮瓦克所面对的问题是：如何正当地活用教育援助，以助力庶民主体地摆脱双重脆弱。

关键词：斯皮瓦克；教育援助；被援助者；庶民

中图分类号：G53

文献标识码：A

文章编号：2095-6762(2021)06-0030-12

“教育援助中的被教育者应该被如何理解”^①这一问题，始终没有受到教育援助研究者的重视。在教育援助研究领域，研究者因为害怕教育哲学成为教育援助从事者的先入之见，进而引发理论对实践的肆意指导与对被教育者具体状况的忽视，因而以教育的整体且根源问题为研究对象的教育哲学被有意识地排除在教育援助之外。^[1]诚然，这种排除确实可以防止不适当地应用教育思想，但它的危害也十分显著，即教育援助中的许多根本性问题被无批判地忽视了。被教育者的特性问题便是一例。该如何整体描述所有教育援助中的被教育者，这一被教育者的特性问题该由教育哲学来回答。被教育者当然可以是尚未受教育的肯尼亚儿童。但像这样的关于被教育者的具体描绘，并没有言及被教育者的特性。换言之，具体的描述关注的是“什么是被教育者”(外延)，而哲学的追问探讨的是“被教育者是什么”

收稿日期：2021-08-20

作者简介：虞嘉琦，华南师范大学教育科学学院特聘副研究员。

基金项目：2021年度全国教育科学规划一般项目“人学视域下数字时代劳动教育的挑战与应答”(BAA210028)；2021年度国家社会科学基金教育学青年项目“当下中国社会的文化多样性与跨文化教育回应”(CAA210232)

^① 在本文中，“教育援助”(educational development)指国际发展援助中的教育部分。它是由政府机构或非政府组织等各种援助主体开展的、以发展中国家教育事业的发展与被援助群体受教育权的保障为目标的活动的。(参见：江原裕美. 内発の発展と教育——人間主体の社会変革とNGOの地平[J]. 新评论, 2003: 18.)

(内涵)。

被教育者的特性问题作为教育援助领域中的根源性问题，关乎整个教育援助的开展。对被教育者有什么样的理解，就有什么样的教育援助。而且追问被教育者特性的教育哲学还具有防御的效果。比如，丸山恭司认为从“他者”这一视角来理解儿童与学习者可以防止教育者对被教育者的肆意侵害。^[2]同理，揭示教育援助中被教育者的特性，也有助于教育援助的从事者真正保护被教育者。

作为教育援助的基础理论，可行能力进路(Capability Approach)率先探讨了教育援助中被教育者的特性。在努斯鲍姆(Nussbaum M. C.)看来，作为人类共同体中的一员，被教育者与教育者一样，是与教育者相同的主体。两者之间虽然存在文化差异，但在最低限度的可行能力这一点上却是平等的。^[3]教育者有责任通过包括教育援助在内的各种方式，帮助那些尚未获得最低限度可行能力的被教育者。教育援助的研究者大体认同“被教育者是与教育者一样的主体”这一判断。

桥本宪幸重视可行能力进路对教育援助的支持效果，但在他看来，可行能力进路没有注意到两者间的非对称关系。对被教育者的理解必须以教育者与被教育者的非对称关系为依据。教育者事实上控制着整个教育过程。因此，为了防止教育者无视自己的地位，从事教育援助的人有必要伦理地处理他与被教育者的关系。桥本宪幸这一基于后殖民主义的洞察颇具借鉴意义。但遗憾的是非对称关系进一步被理解为“援助者可以离开被援助地区，而被援助者无法离开被援助地区”^[4]。这种理解显然受到了援助理论的影响，但它有将复杂关系简单化的倾向。被教育者被理解为不能离开被援助地区的人，这依然停留在援助层面。然而被教育者不仅是受到援助的人，而且是受到教育的人。对被教育者的理解应该同时考虑援助关系与教育关系。

为了具体地回答“教育援助中的被教育者应该如何被理解”这一问题，本文聚焦于斯皮瓦克(Spivak G. C.)——综合了教育哲学视角与教育援助视角的斯皮瓦克——不仅是后殖民主义理论家，而且是教育援助的从事者。在理论层面，她以解构主义的方式揭示出无法移动的庶民(subaltern)的失语状态及其社会机制；在实践层面，她致力于使庶民摆脱庶民状态的教育援助。2012年11月，斯皮瓦克作为第二十八届京都奖获得者之一，赴日本并进行了一系列的讲演。在题为《多数之声》(『いくつもの声』)的获奖感言中，她宣称自己已经在西孟加拉邦的乡村从事教育30年。^[5]²³在更早的讲座上，她将这一全球范围的教育实践描述成“一对一式的努力”，并认为这才是其“真正的训练场所”。^[6]也正是在这种意图的影响下，她造访了位于中国云南的偏远乡村学校^[7]⁹⁷⁻¹⁰⁴，与那里的教师和学生交流对话，并由此展开了长达十几年的教育援助。^①为了应对教育援助这一试炼，她不得不经常奔走于世界各地，以发现适合于此种情景的“教育哲学”(philosophy of education)。^[8]¹⁶¹不过正如她所言，这种理论的创造非常难，因为它所面对的是千年以来常被社会构造提前排除在外的庶民。

一、庶民及其脆弱特性

在教育援助中，援助者虽然善意地希望通过自己对被援助者的教育来帮助其改变生活，但由于援

① 2004年，在与女性主义学者塔尼·巴洛(Tani E. Barlow)的访谈中，斯皮瓦克谈到了她的云南之行。她应西双版纳教育学院(现改名为西双版纳职业技术学院)之邀，以个人身份两次出访位于云南东北部的乌蒙乡，并考察了那里的弱势儿童教育现状。在此之前，她从未到过中国。在此之后，她又多次造访云南，并于2018年4月15日担任云南师范大学文理学院“一带一路”沿线文明比较研究中心的主任。2019年3月20日至23日，该中心在斯皮瓦克的主持下召开了题为“我们共同协作下的未来”(The Future of Our Work Together)的国际学术研讨会。

助者与被援助者之间非对称关系的影响，被援助者很可能在接受教育的同时，丧失自己的选择自主性，成为无法言说的庶民。而斯皮瓦克的“教育哲学”的特殊之处正在于其始终以庶民为教育的对象，并以帮助庶民摆脱庶民状态为目的。可以说，这种承认援助者与被援助者之间不对称关系的“教育哲学”始终围绕庶民。

（一）庶民的意涵

“庶民”这一概念是斯皮瓦克思想中的核心概念，也是其用以防止在传统政治斗争与民族独立运动当中常被使用的“被殖民者”“女性”“劳动者”等用语本质化、僵直化、标签化倾向的概念装置。传统的斗争语言已经被滥用。它们试图赋予被剥夺力量的个体与群体以固定的身份与普遍的本质，但现实远比理论复杂。而“庶民”这一不常用的语言则强迫阅读者跳出已经惯常化的概念理解，回返到文本的脉络当中，按照作者的说明来重新理解那正在被描述的对象。

从思想来源上看，斯皮瓦克的“庶民”概念受到 20 世纪初期意大利马克思主义思想家葛兰西 (Gramsci A.) 与由印度当代历史学家组成的庶民学派的影响。^{[9]48}“庶民”这一用语原本只是表示英国军队下级将校的习惯性用语，但葛兰西创造性地使用了它。1928 年，身为议会议员的葛兰西被墨索里尼的法西斯政权下令逮捕。为了躲避针对书信等文字的审查制度，“他不得不把马克思主义叫作一元论，把劳动阶级唤作庶民”^{[10]141}。这种故意的误用拓宽了“庶民”这一用语本身的意涵，使其能够代指“从属者”“成为手段者”“不掌握文化领导权的集团与阶级”“意大利南部的贫农”。因此，斯皮瓦克说：“葛兰西用这一术语指代那些从国家与共同体中被切离的人们。”^{[5]33}

随后进一步发展“庶民”这一概念的是深受马克思主义影响的印度庶民学派的历史学家们。庶民研究是在反对“殖民主义的精英主义”与“民族主义的精英主义”的历史书写中出现的。在这些历史学家看来，发动并参与抵抗的庶民的主体性始终未能得到应有的尊重，他们的意识被掌握话语权的精英肆意地描绘。在殖民时代，庶民的历史由英国殖民统治阶级的档案记载；在后殖民时代，庶民的活动需要通过民族精英来书写。但无论是在哪个时代，庶民都按照统治阶级的利益与标准来被架构，他们成为维护精英政权合法性的道具。于是庶民的自主性与反抗性不是被遮蔽就是被扭曲，他们没有自己的声音。^[11]换言之，庶民学派的“庶民”是被忽视的抵抗主体，也即是“劳动阶级”“不可触民”。

斯皮瓦克继承了上述两种对庶民的理解。在她看来，庶民大体上可以被描述为“不能自由社会移动的人 (someone who has no access to social mobility)” (社会的移動のラインから切り離された人)^{[7]62}、“社会移动路径断绝的人”^{[5]101}。一方面，这种描述指摘出了庶民的基本特征，从而防止“庶民”这一用语被误解为生活在第一世界中居于边缘位置但试图向上移动的移民。^[12]从未失去移动权的移民妄图将自身界定为庶民而实现向上流动，与此同时真正的庶民被这种粗鄙的代表与表象所淹没。另一方面，这种理解也强制要求人们从关系的角度去具体地思考庶民的移动，从而避免庶民被简单本质化为无法言说的个体或群体。人是否在进行社会移动只能在社会中被观察，人是否丧失移动路径也只有根据相互关系的比较才能获悉。研究者一般认为庶民是无法言说的群体，斯皮瓦克明确否认这一点。她请读者注意：当她在说“庶民无法言说”时，实际上是在说“这个 [布巴内斯瓦丽·芭杜莉^① (Bhuvanewari

① 布巴内斯瓦丽·芭杜莉是斯皮瓦克祖母的姐姐。她以在月经期间自杀的方式重写了有关萨提自杀的社会文本，因为社会不允许神圣的萨提与不洁的月经有任何关联。但她的死被简单地归因为长期未嫁为人妻而患上的抑郁症，这次抵抗依然以失败告终。（《后殖民理性批判》一书的翻译参考译林出版社 2014 年出版的严蓓雯版与群学出版社 2006 年出版的张君玖版。）

Bhaduri)]庶民无法言说”(The subaltern cannot speak)。^[13]但人们由于受本质主义思维方式的影响，习惯于不根据具体的文脉来理解用语，于是一个文脉依存的句子普遍化为超时空的判断。她要求人们关注的不是“庶民不会说话”这一现象，而是“为什么庶民不会说话”这一问题。前者强调判断庶民身份的标准，后者关注庶民与社会的关系。正如斯皮瓦克所言，不是庶民无法言说，而是因为社会缺乏倾听的机制，因而他们的发言无法被社会听到。^{[14]292}

总之，斯皮瓦克非常喜欢使用与其被放置场所相适应的“庶民”这一用语，因为用语的暧昧性确保了用语的有用性，即强调异质性的它不会被主流话语体系所收编。^{[10]141}“庶民”既不是“被殖民者”“女性”“劳动者”，也不是“移民”，而是即使抵抗也会因为缺乏社会基础而不被认为是抵抗的人。

(二) 庶民遭遇的障碍

除了将“庶民”理解为无法进行社会流动的个人或群体之外，斯皮瓦克实际上还将“庶民”当成庶民个体或群体需要摆脱的状态，因此她才会认为知识分子的责任是构筑使庶民不停留在庶民状态的结构。^{[15]99-100}换言之，斯皮瓦克的任务并不止于发现庶民，她还试图通过行动使庶民获得变更身份的路径，从而摆脱无法自由流动的状态。

具体而言，庶民正面对着三重障碍。这些障碍反映出庶民的“脆弱性”(vulnerability)^{[16]88}。

第一，庶民不得不直面环境障碍。环境障碍是指庶民通常生活在自然环境与社会环境不佳的状况下。在自然环境方面，庶民一般生活在交通闭塞的不发达地区。譬如斯皮瓦克到访的乌蒙虽然只距昆明151公里，但由于道路泥泞，山路崎岖，斯皮瓦克却坐了11个小时的汽车才到达。^{[7]98}在社会环境方面，庶民往往既没有许多财产，也没有进入公共领域的机会。于是这就产生了一个“与世隔绝”的被排除状况。^①

第二，庶民不得不处理历史障碍。环境障碍是对庶民当前所处环境的静态描述，而历史障碍则试图反映庶民之所以无法言说的历史原因。庶民具备历史性，即其是历史中人类行为与制度的结果。庶民及其形成必须被当作一种历史现象来进行理解。比如作为庶民的不可接触者(dalit)的产生，就可以归因于印度教传统中的种姓制度。政府可以通过制定法律法规的方式来取缔种姓制度，但已经深深影响人们日常行为与社会心理的种姓制度却不会立即消失，作为神之弃民的不可触民依然被视为不洁。斯皮瓦克特别警惕这种历史的惯性。“为庶民而工作”的她知道只要她稍有懈怠，根深蒂固的种姓制度将很快取代她的教育成果。^{[17]90}

第三，庶民不得不对话语障碍。话语并不单指言语表达，而是关涉制度及权力。它是在反映现实的同时也创造现实制度的权力网络。与描述当下的环境障碍及追溯过去的历史障碍不同，话语障碍侧重于如何理解与界定现在与过去。如果说当前的问题为A，那么将来的目标就是-A。比如“教育质量低”是行为者发现的问题，那么“教育质量不低”(教育质量高)就成为将要设法达成的目标。但把什么看成问题这一活动本身却受话语的影响。习惯于种姓制度或支配关系的行为者，并不会把种姓制度或支配关系理解为不正义的剥削与压迫。在这里，至少存在两种话语，即支持维持现状的既有话语与要

① 尽管斯皮瓦克受西双版纳教育学院邀请，但她实际走访的并非西双版纳，而是昆明下辖的一个乡，即乌蒙乡。乌蒙地处轿子山西麓，全乡面积175平方千米，平均海拔约2500米。根据2017年《禄劝年鉴》记载，该乡2016年农村居民可支配收入为3980元，只占2016年全国农村居民可支配收入(12363.4元)的32%。2018年9月12日笔者也坐了8小时的巴士造访了乌蒙乡。与十几年前斯皮瓦克的体验相似，乌蒙依然处于交通闭塞的群山之中。

求改变的革新话语。并且在多数情况下，要求变革的话语并不只有一种。而对斯皮瓦克而言，问题在于庶民并不掌握话语权。常见的形式是，变革的发起人创造了一种理解当下情境的话语，紧接着这一预言着改革方向的话语，通过动员与媒体等方式被庶民所习得。比如对于第三世界而言，“发展”是对当前现状的改变，但“发展是什么”这一话语的创造者与决定者却出自第一世界。^{[18]12-15}“发展”可以是经济增长，也可以是民主改革，还可以是教育推进。在强有力的话语面前，庶民是理解话语的主体，而不是创造话语的主体。

二、脱离庶民态与教育

摆在庶民面前的“三座大山”，即环境障碍、历史障碍、话语障碍，体现出庶民的“状态脆弱性”。庶民不跨越这些障碍，就无法获得跨越社会中已经存在的种种不公正边界的机会。为了使某一情境下特定的庶民个体或群体脱离庶民状态，立足于“主体效果”(subject-effect)的斯皮瓦克采取了葛兰西的进路，即通过高质量的教育来帮助庶民获得脱离庶民状态的能力。

(一) 主体效果取向

脱离庶民状态的实质在于庶民主体地根据当前的情境来进行理论的探究与实践的展开。庶民不是在接受外来理论之后将理论应用于现实，而是在现实的实践场景中主体地创造并使用理论。作为主体的他，有能力理解与应用面前各种各样的话语。此时，庶民表现出“主体效果”。

斯皮瓦克拒绝将主体还原为一种实体。她试图以解构的方式发现其效果性。^{[16]69}“主体效果”意味着“看起来起主体作用的因素也许是巨大且断裂的网络的组成部分(一般意义上的‘文本’)，这个网络的各个组成部分包括政治、意识形态、经济、历史、性、语言等等”^{[14]213}。“主体效果”这一概念要求将主体理解为一个被书写的文本。在她看来，“主体是什么”这种探讨主体内涵的问题是没有意义的，因为这种提问方式试图通过还原的方式追问主体的本质，但主体本身并没有普遍而绝对的规定性。主体无非是一种效果，一种在当下环境中体现出的适应状态，因而它是异质的、暂时的、踪迹式的。

除了“反映出主体的效果”和“把主体看成果效”之外，“主体效果”这一概念还强调教育要始终立足于“主体效果”生成。教育的目的并不在于把被教育者按照原有的设定培养成为援助者想象中的“主体”，也不是根据虚设的“主体形象”(即主体应该是怎样的)赋予庶民以能力，而是帮助庶民主体地追寻与当前天地系统相适切的效果。斯皮瓦克认为恰恰是因为没有重视“庶民的主体性”(the subjectivity of the subaltern)，国际共产主义运动才会以失败告终。^{[7]116}恶质的代理者攫取了诉说的权力，而真正的弱势群体却在被尊为“主体”的同时失去了自主言说的可能性。

(二) 想象力的复权

在被多重话语的拉扯中，庶民自身的想象力^①被扑灭了^{[15]103}，于是他/她成为不会想象的存在。这种现象在西方国家的教育援助中非常常见。试图阐释真理的西方代表者始终掌握着文化领导霸权，他

① 米尔斯在《社会学的想象力》中将“想象力”定义为一种视角转换的能力。普通人很少意识到自己的生活与世界历史的关系。而具备社会学想象力的人则有能力在理解历史景观的同时，思考它对于形形色色个体的内在生命与外在生涯的意义。社会学的想象力帮助我们把握历史与人生之间的关系。借助想象力，人们获得了新的思维方式，经历了价值重估。在庶民具体的历史分析这一点上，斯皮瓦克对想象力的理解与此类似。但她更加强调想象力对意识形态的反抗功能。

们决定依据什么来拯救庶民。“新的发展中国家以及那些新的和老的解殖国家不可能摆脱一个‘新自由主义’世界经济体系的官方限制，这个体系以发展的、现在叫做‘可持续发展’的名义清除了摆在它与弱国经济之间的所有障碍，严重损坏了建立社会重新分配系统的任何可能性。”^[19]庶民不仅无法参与到话语的对话中，而且被牵引着接受被西方代表者认可的真理。“可持续发展”被西方社会公认为是发展的最好方式，于是寓居于发展中国家的庶民也按照“可持续发展”附带的思维方式与价值观念来思考摆在面前的发展问题。尽管西方代表者的说法是“给予庶民以工具”，但这种工具实质上式微了庶民自己思考发展的机会进而趋于顺应大势。

长期任由援助者代表与表象庶民的最终结果是庶民想象力的被抹除。庶民只是信息的接受者，他被告知什么是好的，并因此获得资源来发展朝向该“好”的能力。换言之，无法“说话”的庶民正被强制着改变感知结构(Structures of Feeling)。正是这一现实让斯皮瓦克开始关注教育。^{[18]414}

庶民无法言说，因而必须被知识分子代表。斯皮瓦克认为如果人们把她的观点概括为此，这是对她最大的误解。^[12]因为她非常强调关心庶民的人真正要做的还是让庶民自己发声。对代表者而言，准确地认识庶民是其核心问题，而对于以庶民的发声为目的的人而言，助成庶民的想象力才是其关键。代表者忽视了庶民试图自己成为有机知识分子(Organic Intellectuals)^①的努力^{[14]292}，而教育的作用就在于帮助庶民成为具有批判力与想象力的、可以参与公共讨论的人。但现实的教育援助只停留在数量的增加，即扩大受教育权上，而对教育的质量有所忽视。为了庶民能够进入公共领域，成为可以被社会听到的个人或群体，斯皮瓦克要求从质的角度来重新思考教育。她的总体思路是：通过好的教育来培养能够解决问题的人^{[5]40}，进而引发持久的政治变革以创造出能保障庶民移动路径的社会。^{[7]24}

(三)葛兰西的进路

在“生成主体效果”与“重视教育质量”这两方面，身为马克思主义者的斯皮瓦克与葛兰西的进路是相通的。^{[5]35}在《狱中札记》中，葛兰西批评了当时注重职业技能的教育，强调公立教育应该以培养基本价值、智识自律和精神独立为目的。各种职业学校的增加只能起到为社会提供劳动力的作用，无法实质性地缩小社会各阶层间的差别。而重视人文教育的学校则在与社会不公平作斗争。通过接受高质量的人文教育，无产阶级被引入真实的国家与市民社会。他们获得了参与脑力劳动的机会与能力。^[20]

只有“主体效果”的生成才能保证庶民掌握主导权。为了有能力创造出适合自己的另一种可能性，庶民的想象力必须被训练。斯皮瓦克认为教育绝对不是简单的读写算能力的培养，也不是通过记诵、默写等方式来传递知识。教育援助必须为被援助者提供高质量的人文教育。而当她强调这一点时，她也就选择了与葛兰西一样的道路^{[18]29-30}，即为庶民提供高质量的人文教育，以便其能根据自身的独立精神与自律智识，跨越社会中已经存在的各种界限，比如体力劳动与脑力劳动、公共空间与私人空间。

① 有机知识分子是与传统知识分子相对的一个概念。在葛兰西看来，传统知识分子是指在社会变动过程中，凭借文化的持续传承而保持相对稳定地位的知识群体。传统知识分子可以分为两类：一是在旧政治社会中充当官吏、行使“强制”职能的少数人；二是在旧市民社会中，活动的广大知识分子。而有机知识分子则是指在理论与实践统一的意义上，能够对于群众实践活动提出的原则和问题加以研究并整理成为一个完整的体系，从而与这些群众组成一个文化和社会集团的知识分子。换言之，有机知识分子一方面持续地对统治阶级的暴力进行批判；另一方面也积极参与群众的启蒙事业。

三、教育关系下的庶民

正如上文所说，斯皮瓦克强调将庶民理解为“主体效果”的重要性。庶民必须被理解为被社会历史地书写的文本。“主体被囚于意识形态或历史生产的文本性内部。”^{[10]28}“主体自身是社会-政治的、政治-经济的、心理-性的更加庞大构造的一部分。所有这些要素是不连续的(discontinuous)，人们很难把一个要素简便地翻译为另一个要素。一切事物作为正在反映一种存在与不在的织物的言说被组织。”^{[10]51}总而言之，主体是其社会关系综合作用的结果。为了把庶民视为主体并尊重庶民的主体地位，教育援助的从事者就不得不去探究生产庶民的各种相互独立的构造。

如果说环境障碍、历史障碍与话语障碍反映的是庶民的“状态脆弱性”的话，那么接下来将要谈到的听说关系与认知暴力(epistemic violence)就是在作为援助的教育活动中，不能回避的“关系脆弱性”。教育援助的首要任务可以被界定为“使被教育者成为主体”。但即使如此，援助者也不得不思考援助对象的特殊性。由于忽视了“主体效果”这一概念，因而虽然援助对象被视为应该得到援助者尊重的他者，但这里的他者始终是抽象的。然而他者并非是能被用作“宣传口号”的普遍抽象概念，而是在不同的存在环境中呈现出其特殊性的个体或群体。如果用斯皮瓦克的用语来概括，援助关系下的他者首先表现为庶民。尽管庶民的具体特点只能在具体的环境下才能被描述，但有一点是确定的，那就是庶民是脆弱的。他(们)不但生活在力量不对称的关系之中，极易受到话语的影响，而且自身还无法有效地让对方虚心听取自己的声音。庶民不应该只是教育援助者谈论的对象。因为无论承认他(们)的主体地位与否，当援助者认为庶民拥有主体性时，“承认”与“认为”本身就表现出双方力量的不平衡与庶民的劣势地位。^①

(一)听说关系

援助者与被援助者处在听说/读写关系之中。正如斯皮瓦克在《庶民可以言说吗》(Can the Subaltern Speak?)一文中指摘出的那样，庶民并非是不能言说的存在，而是其言说由于缺乏倾听者而无法进入社会公共的讨论空间。表面上看，庶民没有能力发出自己的声音，但实际上是倾听者没有能力听到庶民发出的声音。对于援助者而言，庶民作为被援助者之所以是脆弱的，是因为援助者作为倾听者与阅读者掌握解释庶民的话语权。

在以自我为指向的生活常规和思维定式中，他者的意思往往难以获得立足之地，这就是所谓的“自我的独裁”。代表者没有重视自己所处的社会历史境遇，过于自信地认为他们可以替庶民说话。但这一没有经过反思的前设却使得庶民即使自己发声，援助者也没有听到他们的言说。于是庶民的抵抗被无视了。^[21]

试以斯皮瓦克所举的萨提(sati，寡妇自焚殉死)为例。一方面，庶民(寡妇)的敌人是已经在社会上占据优势的地方有权者。他们掌握着说明庶民行为意义的解释权、判断庶民行为是否符合标准的评判

① “承认”“尊重”“赞成”等行为的主体总是援助者与教育者。“尊重差异”与“允许他者保留自己的差异”，这是两种对待他者的不同态度。与此类似，“拥抱共存”与“赞成共存”也不相同。“允许”与“赞成”行为本身就暗示主体与他者之间的不对称关系。有允许就有不允许，有赞成就有不赞成。判断标准在主体手中。笔者所担心的是后者体现出的潜在暴力。

权、安排庶民接下来该做什么的决定权。他们借助古印度经典《梨俱吠陀》(*Rgveda*)来论证寡妇自焚是体现印度精神与妇女主体性的自主行为。另一方面，白人男性作为初来乍到的有权者，需要通过重新解释即往风俗习惯的方式来体现自己的权力。这种重新解释并不仅是人为造就的矛盾，而且是自然而然产生的文化冲突。在他们看来，寡妇殉死是落后的传统陋习。它无视妇女的生命，以一种逼迫的方式轻慢了人的尊严。于是萨提被远道而来的白人殖民者明令禁止“白人正在从褐色男人那里搭救褐色女人”出现了。^{[13]284}

但在这种“白人”与“褐色男人”之间，“褐色女人”去哪儿了呢？被代表的她们无法说出自己的想法，只能任由代表者代表她们说话。她们被安置在“生”与“死”之间、“西方”与“东方”之间、“现代”与“传统”之间、“先进”与“落后”之间。白人以解救者自居，但他们常常有一种对起源^①的怀旧，即试图在反对旧有知识的过程中生产出一种非暴力的真理。而正是在这种“我对-你错”的二元对立中，解救者也渐渐变成了压迫者的共谋犯。他变成了代表权力的拥有者、旧有知识的批评者，但同时这也使得庶民失去了自己发声的可能性，成为只能被代表的人。

“书写是一个位置，其中的编织者缺席，这从结构上是必要的。阅读是一种立场，我(或我们中的一群人，我与他们共享一个身份标签)使这个匿名的网络成为我自己的，即使我发现它是我作为我们中的一员存在的保证。”^{[17]58}在这里，斯皮瓦克提起的是在我们倾听(阅读)庶民的话语(文本)时的言说者(阅读者)的位置问题。“褐色女人”是不在场却正在被“白人”与“褐色男人”阅读的复杂文本。无论是“白人”还是“褐色男人”都没有意识到自身与“褐色女人”的“主体效果”。在听说关系或读写关系中，倾听者与阅读者有解释文本的主导权。他们对庶民的说明与代表总是基于自身的立场，但这一点却又常常被庶民的代表者所忽视。庶民的代表者不认为自己的代表反映出自我的立场。为了防止代表者对自身发言者位置与被援助者位置的忽视，斯皮瓦克强调“我们必须思考它们(我们)是如何被书写的，而不是简单地将它们的伪装解读为历史的说明”^{[17]58}。否则阅读与倾听的结果无非只是阅读者与倾听者自我的镜像，通过阅读与倾听塑造了一个想象出来的他者形象，并认定这是符合现实的真理。此时，所谓的“他者”是自我的投射，是被肆意建构的对象，是确证自我优越性的工具。

(二) 认知暴力

“认知暴力最明显的可见例证，还是那把殖民地主体建构为大写他者的计划，这是一个从远方遥控，涉及广泛与充满异质性的计划。”^{[13]266}教育援助直接与这种旨在认识与塑造被教育者认知的暴力相关涉。拥有认知暴力的行动者在生产关于他者的知识的同时，也积极从事根据被生产的知识改造他者认知的计划。在这个意义上，表现为“生产关于庶民的认知”与“改造庶民的脑中认知”的认知暴力可以被理解为以生产被殖民主体或者被压迫者为目的的力量。

“在这一虚构的英国，她(伯莎·梅森)必须扮演她的角色，上演她的‘自我’如何变成那个虚构的他者，必须一把火烧了房子，烧了自己，这样简·爱就可以成为英国小说里的女性主义个人主义的女主人公。我必须将此理解为帝国主义普遍认知暴力的一个寓言，对自我牺牲的殖民地主体的建构。”^{[13]127}斯皮瓦克通过分析《简·爱》中幽灵一般的伯莎·梅森来说明认知暴力。伯莎·梅森与罗切斯特之间的关系是“愚昧与启蒙”的关系。作为伯莎·梅森的丈夫，罗切斯特试图改造被囚禁在三楼密室

^① 在赛义德看来，起源(origin)与起点(beginning)是不同的。前者是逻辑意义上的开始，后者是时间意义上的始发。对前者的追求难免带有本质主义倾向，而就使得其不自觉地忽视了历史性与社会性。

中宛若野兽的妻子。所有关于伯莎·梅森的知识都由怀有善意的罗切斯特来生产。那个“阁楼上的女人”(The Madwoman in the Attic)^①不仅以嫁妆的形式赠予罗切斯特大量资产，而且最后通过自杀，促成了罗切斯特与简·爱的婚姻。罗切斯特不用背负重婚罪。这个被视为野兽的女人的死亡是那对相爱的文明人自由婚姻的开始。然而对小说的推进起关键作用的伯莎·梅森却始终是一个只闻其声不见其人的幽灵。

根据以上斯皮瓦克对《简·爱》的独到分析，可以得出以下结论：认知暴力以将他者改造成为类我存在为目的；认知暴力以自我与他者的二元对立为基础；认知暴力以自我对他者生产的知识为参照。强者有能力创造以改变弱者的认知为目的的环境。这是一个事实判断，与强者是否怀有善意无关。类似于生病了就要接受治疗，改造他者的冲动潜藏在握有权力的强者心中。根据强者以自身为范例形成的知识，弱者被判定为强者神圣教化使命的改造对象。改造活动的终点是把弱者变为服务强者并与强者类似的存在。之所以说是“类似”，是因为在改造关系中，改造无论如何成功，弱者都不能获得与“我”(强者)相同的地位。“自我”与“他者”的二元对立贯穿改造的始末。认知被改造了的弱者永远也不能变为改造弱者认知的强者。

另外，认知暴力之所以是暴力，不仅在于殖民时代它成为殖民扩张的共谋者，更在于帝国主义“文明化”的神圣使命使得其他异质文化逐渐走向边缘。^②在启蒙关系中，担负启蒙任务的启蒙者永远在告诫那些正在被教化的野蛮人：你所拥有的文化是落后的。于是“启蒙”也就是“断根”，以至于被殖民主体在脱殖民之后，也再难找回那曾经被启蒙者唾弃的自己的文化之根。既不是“启蒙者”也不是“野蛮人”的他永久地失去了属于自己的表达能力，丧失了自我建构、自我演化发展的文化根基，变成一种被动的、依赖性的后殖民存在。^[22]可以说，被殖民主体自囿于帝国主义知识领域的樊篱之内，按照帝国主义的逻辑进行自我认知和诠释。殖民主义者的知识被认定为真理，而被殖民主体对自我的理解和书写都建立在遵循此真理的基础之上。在这个由暴力拼凑出来的知识领域中，“主人-仆从”的位置牢不可破。被殖民主体若想获得主体性，首先要将自己塑造成为殖民主体设定的他者。^[23]

斯皮瓦克对于认知暴力是持批判态度的，但她同时也清醒地认识到暴力的不可避免性。在翻译过程中，翻译者总是需要根据自己的经验，对正在被翻译的原作进行一定的加工与处理。这种翻译是暴力的，因为它肯定伴随着翻译者按照自己的语言习惯忽略掉一些原作细节。但翻译的暴力又事实上架起了翻译者、阅读者与原作之间理解的桥梁。因此，这种暴力是能动的。^{[5]66}斯皮瓦克对暴力的理解影响了她对教育的把握。教育也可以被看作是能动的暴力(enabling violence)。^{[17]82}“把被教育者认定为有

① 吉尔伯特和古芭在《阁楼上的疯女人》中，将简·奥斯丁，夏洛蒂·勃朗特等女性作家称为“阁楼上的疯女人”。19世纪，文学创作并不被认为是女性的事业。待在家里创作的女性作家因而常常被世人看作疯子。她们必须对她们所受的限制表现出默许的态度，不管这种限制是多么令人窒息。斯皮瓦克进一步对“阁楼上的疯女人”进行了后殖民主义的重写。“阁楼上的疯女人”更应该被理解为处于西方文明边缘或者处于西方文明之外的、被剥脱了权利的第三世界女性人物形象，而不仅仅是那种位于第一世界的、相对而言拥有更多特权的第一世界女主人公。

② 正如赛义德在《报道伊斯兰》中告诫我们的一样，报道他者(伊斯兰教)与遮蔽他者相伴而生。报道者试图找寻有关他者的“绝对真实”(absolute truth)或者“完全真实的知识”(perfectly true knowledge)，但事实是有关他者的话语必然受到报道者周遭政治经济与知识情境的感染。他者常常成为替罪羔羊，用来反映报道者对当下社会的不满。换言之，他者的真实性与观察他者的人息息相关。或许我们必须制造出一个他者。他者的愚昧与野蛮反衬出自我的智慧与文明；他者的凶残与邪恶映照出自我的仁慈与善良。

待于教育者来使之主体化的非主体”这是一种暴力，“把被教育者想象成为与我具有统一性的主体”同样是一种暴力，“把被教育者理解为与我异质的他者”仍然是一种暴力。也正是因为暴力在教育中始终在场，对其进行在自觉程度上的运用才显得尤为重要。暴力并不能够被消解，因为总是存在对庶民的描绘。它只能被降低与防范。而“把庶民设定为一个主体”表面上是尊重庶民，但根本上依然没有注意到暴力的不可避免性。其最坏的结果是在暴力由表面转向深层的同时，庶民被援助者以为已经消解了的、潜藏在暗处的暴力形塑了。

反对认知暴力却又有可能形成新的认知暴力，教育援助的吊诡性与困难性正在于此。从这个意义上说，被援助者可以被称为“脆弱的庶民”。教育援助中事实上存在着援助者对被援助者的代表，即援助者代替被援助者诉说。庶民自己无法代表自己，而是需要援助者来替自己发言。这里的代表(representation)具有两方面的内涵。^{[13]256-257}一方面，代表意味着被援助者把自己一部分的权利交付给援助者来行使。被援助者拥有诉说自己需要与诉求的权利，但由于其发言能力尚待提高，因而这一权利暂时由拥有能力述说的援助者来行使。另一方面，代表意味着被援助者的肖像要由援助者来绘画。现在的被援助者像是教育的起点，未来的被援助者像是教育的终点。但被援助者无法完成对自己的描写，因而需要援助者来表述其特征。不过问题就在于此。由于援助者与被援助者之间的不对称关系，很有可能援助者自以为得意的对被援助者的描述，反而消解了处于弱势地位的被援助者的痕迹，使其成为真正无法言说的存在。在这种情况下，与怀有善意的代表者一样，教育援助者也在历史与现实中抹去被援助者的痕迹，使他们陷于沉默不语的状态。

有鉴于此，斯皮瓦克在这里所倡导的并不是庶民的“主体化”(使庶民成为像“我”一样拥有主体性的存在)。因为这样的“主体化”，事实上蕴含着基于同一性原理的近代解放逻辑。它以普遍人权为根据。^{[8]14-15}在这种逻辑下，援助者成为单方面的解放者，被援助者是等待着援助者到来的与“我”一致的受益者，而援助行为则反映出一种始终由援助者掌握的普遍话语的推广与胜利。但这种西方式的援助是带有殖民色彩的。它虽然强调了一方对另一方善意的给予，也尊重所谓的普遍的主体性，但正是在这一过程中，庶民在精神与肉体上被规训成为预先被援助者设定的主体。

与之相反，教育援助的核心任务应该被界定为“主体效果的生成”，即在援助者充分认知自己与被援助者的、被各种社会结构书写的“主体效果”的基础上，帮助作为庶民的被援助者表现出创造、选择、决断、发言等进入公共空间的效果。考虑到“说”与“听”、“写”与“读”关系中主导权掌握在“听”与“读”这一侧，这种帮助包含着对援助者的要求，那就是援助者必须自觉其拥有的认知暴力。

四、结语

作为一个漂浮的能指，“庶民”这一用语是斯皮瓦克的“教育哲学”中最关键的概念。它不但直接产生了教育援助的实践难题，而且也为难题的应对提供了方向。正如莫顿(Morton S.)所言，斯皮瓦克的庶民原是葛兰西用以代指中下层士兵的用语，后被印度庶民学派所借用。^{[9]48}但与庶民学派将庶民界定为一个有边界的群体不同，斯皮瓦克尝试的是通过特意将其变得语义模糊而将“庶民”这一概念哲学化。从特征上看，庶民具有四个特征：第一，庶民具有历史性。庶民之所以成为庶民是有其历史缘由的。从时间维度上讲，庶民的形成只有在历史中才能显示出其具体性，也只有借助于历史的追踪才能显现出其特殊性。第二，庶民具有比较性。庶民不存在所谓的本质属性，其特征只能通过与其他事物的比

较才能得到廓清。在差异的比较中，庶民的不同之处获得彰显。第三，庶民具有不可滥用性。在“庶民”这一用语的使用上，斯皮瓦克特别强调的是不能将其泛化为普遍适用的概念。作为一个词语，“庶民”的不规范使用会掩盖其本有的批判性。第四，庶民具有脆弱性。作为易受话语污染的脆弱存在、不可经验的绝对他者，庶民的现身借助于观察者的凝视。而在历史与社会的共同作用下，庶民被一定的标准划归为边缘，并在各种话语的竞赛场中长期处于失语状态。

从“主体效果”这一视角出发，被援助者作为被书写的文本，正在被援助者重新书写。^① 为了受环境障碍、历史障碍、话语障碍这类“状态脆弱性”影响的庶民能够摆脱庶民状态，援助者有必要为其提供旨在“改变庶民当下效果，使其体现出主体般效果”的教育援助。因此，教育援助应该被理解为对庶民进行改写的活动。它通过改写庶民这一文本，而使其表现出不同于既有社会构造规训下的“主体效果”。历史的关系、经济的关系、政治的关系、性的关系、心理的关系在庶民受教育的过程中被一同改变。换言之，摆脱庶民状态的庶民成为一个自我选择、自我决断的实质主体。

但是，教育援助作为一种对庶民进行改写的活动，极易受“关系脆弱性”的影响。援助者作为事实上有能力改写被援助者的行为主体，掌控着有关教育援助的一切解释权与决定权。在听说关系中，被援助者的言说要被援助者代为表述。援助者被认为是被援助者的倾听者，但倾听本身并不能保证被援助者言说的有效传达。正如斯皮瓦克已经揭示出的那样，无论倾听者承认与否，他依然很难意识到他的行为正在受到自己立场的影响。而这种影响将进一步演绎出复杂的认知暴力。

援助者是被援助者知识的生产者，掌控着关于被援助者言说的解释权。被援助者则被援助者视为需要被启蒙的、名义上的“主体”。虽然援助者将被援助者设定为“主体”，但这里的“主体”只是一个为援助者的教育援助提供正当性的名词。它忽视了主体必须被理解为正在被书写的文本这一点。或者说，这里的“主体”只是理解为由援助者提供的信息的主体，而不是创造有关于自身话语的主体。被援助者虽然被冠以“主体”之名，但对“主体是什么”这一问题的回答由援助者给出。援助者首先认定庶民是“主体”，然后又设定这一“主体”将达成的形象。教育援助的目的就是使被认为是“主体”的被援助者成为符合援助者设定形象的“主体”。在此，“主体”只是一个试图隐藏援助者与被援助者不对称关系的带有欺骗性的借口。

总之，将反映不出“主体效果”的主体认定为“主体”是一种不被允许的暴力。无论援助者如何强调被援助者是“主体”，教育援助活动始终是对庶民这一文本的改写。不恰当的教育援助反映出认知暴力，其结果是被援助者的趋同化与依赖关系的固定化。援助者有可能正在以“主体”之名肆意地改造被援助者的认知。当然，这里也自然地产生了一对矛盾。一方面，由于生活水平与知识水平有高低，作为教育者的援助者确实有责任参与作为受教育者的被援助者的认知发展过程；另一方面，教育者与受教育者之间不对称的权力关系导致教育援助中潜藏着根本的结构性暴力，它随时准备无视被教育者的差

① 乔尔·哈林顿的《忠实的刽子手》通过对17世纪柏林刽子手尤里乌斯克劳茨日记及其相关档案的重新阅读，描绘出了与普遍存在于流行小说里的冷酷暴徒的刽子手形象截然不同的尤里乌斯克劳茨。科林·伍达德的《海盗共和国》也通过对4位海盗人物生平的深入描述，为我们提供了一种全新的17世纪末18世纪初的海盗形象。与由政府支持的私掠者(privateer)不同，海盗不只是参与犯罪行为，还从事几乎等同于社会与政治反抗的活动。他们是水手、契约佣工(indentured servant)、反抗压迫者的逃跑奴隶、美洲与西印度群岛大型奴隶农场的独裁者。这些都是对文本的重新阅读与书写。为了从历史中描绘刽子手与海盗的肖像，研究者不得不在翻阅大量参考文献与学习外国语言等方面付出辛苦的劳力。阅读与书写的困难性可想而知。

异性，将其同化为与我类似的存在。前者反映出教育援助的必然性，后者意味着教育援助的暴力性，而此时重要的是如何在这两者之间取得平衡。教育援助不可能完全剔除暴力，所以与其不承认暴力的存在，不如怀着拥有暴力的自觉进行教育援助。有鉴于此，斯皮瓦克提出了以下问题：教育援助者怎样才能正当且能动地使用暴力？这可以说是斯皮瓦克的“教育哲学”试图回答的主要问题，也是笔者将要进一步探讨的问题。

参考文献：

- [1] 山田肖子. 国際協力と学校：アフリカにおけるまなびの現場[M]. 東京：創成社，2009：87-89.
- [2] 丸山恭司. 教育という悲劇、教育における他者——教育のコロニアリズムを超えて[J]. 近代教育フォーラム，2002：1-12.
- [3] Nussbaum M. C. *Creating Capabilities: The Human Development Approach*[M]. Cambridge, Massachusetts, London: The Belknap Press of Harvard University Press, 2012: 33-34.
- [4] 橋本憲幸. 教育と他者 非対称性の倫理に向けて[M]. 神奈川：春風社，2018：76.
- [5] スピヴァク. いくつもの声[M]. 本橋哲也，ほか訳. 京都：人文書院，2014.
- [6] Spivak G. C. *Death of a Discipline*[M]. New York: Columbia University Press, 2003: 35.
- [7] Spivak G. C. *Conversations With Gayatri Chakravorty Spivak*[M]. Oxford, New York, Calcutta: Seagull Books, 2006.
- [8] Spivak G. C. *Other Asias*[M]. Malden, Onford, Carlton: Wiley-Blackwell, 2008.
- [9] Morton S. *Gayatri Chakravorty Spivak*[M]. New York, London: Routledge, 2003.
- [10] Spivak G. C. *The Postcolonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*[M]. New York, London: Routledge, 1990.
- [11] Guha R. *On Some Aspects of the Historiography of Colonial India*[M]//Guha R, Spivak G. C. *Subaltern Studies*. Oxford: Oxford University Press, 1988: 3.
- [12] Spivak G. C. *A Conversation with Gayatri Chakravorty Spivak: Politics and the Imagination*[J]. *Signs*, 2003, 28(2): 609-624.
- [13] Spivak G. C. *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*[M]. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press, 2000.
- [14] Spivak G. C. *The Spivak Reader: Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak*[M]. Donna Landry and Gerald M. MacLean(eds.), New York, London: Routledge, 1996.
- [15] スピヴァク. スピヴァク、日本で語る[M]. 本橋哲也，ほか訳. 東京：みすず書房，2009.
- [16] Ray S. *Gayatri Chakravorty Spivak: In Other Words*[M]. Malden, Oxford, Carlton: Wiley-Blackwell, 2009.
- [17] Spivak G. C. *Readings*[M]. Oxford, New York, Calcutta: Seagull Books, 2014.
- [18] Spivak G. C. *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*[M]. Cambridge, Massachusetts, London: The Belknap Press of Harvard University Press, 2012.
- [19] 陈永国, 赖立里, 郭英剑. 从解构到全球化批判：斯皮瓦克读本[M]. 北京：北京大学出版社，2007：282.
- [20] 葛兰西. 狱中札记[M]. 曹雷雨，姜丽，张跖，译. 郑州：河南大学出版社，2017：28-39.
- [21] スピヴァク. サバルタンは語るることができるか[M]. 上村忠男，訳. 東京：みすず書房，1998：71.
- [22] 李应志. 解构的文化政治实践——斯皮瓦克后殖民文化批判研究[M]. 上海：上海三联书店，2008：85.
- [23] 陈庆. 斯皮瓦克思想研究：追踪被殖民者的主体建构[M]. 上海：世界图书出版公司，2015：128.

(责任编辑 于小艳)

ABSTRACT

How to Understand the Educatee in Educational Development: Based on G. C. Spivak's Practice of "Subaltern" and Her Philosophy of Education

(YU Jiaqi)

Page 30

Abstract: To answer the question "how to understand the educatee in education development", this study focuses on Spivak's concept of "subaltern". In her opinion, the subaltern can be described as "someone who has no access to social mobility" or "someone who is cut off from the lines of mobility". As the object of educational development, the subaltern has dual vulnerability. On the one hand, there are "three barriers" in front of the subaltern, namely environmental barrier, historical barrier and discourse barrier, which show "the vulnerability of condition". To separate the particular group of subaltern from the condition caused their subaltern status in a certain situation, Spivak, based on the "subject-effect", adopted Gramsci's approach. That is, using high-quality education to help the subaltern gain the ability to lift themselves from the hard situation. On the other hand, the asymmetric listening and speaking relationship and epistemic violence reflect "the vulnerability of relationship" between educatee and educator in educational development. The donor, as the listener and reader, has the right to explain the recipient. The donor with epistemic violence is not only producing knowledge about the subaltern, but also actively engaged in the project of transforming the subaltern's knowledge according to the produced knowledge. Opposing the old epistemic violence may lead to a new epistemic violence, and this is the aporia of educational development. From the perspective of subaltern, educational development can be understood as the rewriting of the educatee who is seen as a text. Rewriting is violent. The difficulty that Spivak has to face is how to properly use the violence in educational development to extricate the subaltern from the dual vulnerability.

Key words: Spivak; educational development; educated; subaltern

(Proofreader: YAN Fei)

Japan's Educational Aids to Timor-Leste: Types of Aid, Value Orientation and Implementation Effects

(SHE Yongxuan & MA Zaoming & ZHUO Zelin)

Page 42

Abstract: Since the independence of Timor-Leste, Japan has always been an important donor to it. Japan's educational aid to Timor-Leste can be summarized into three types, i. e. service-oriented aid, aid for human resource development, and aid for cooperative development. Japan's educational aid to Timor-Leste presents a political orientation that serves its national strategy, an international moral orientation that attempts to reduce poverty, and an economic development orientation that hopes to expand external developmental space. Looking at the long-term aid practice, Japan's educational aid to Timor-Leste has contributed to the recovery and development of Timor-Leste's education to a certain extent. However, its aid also has some problems, such as uneven distribution of aid among regions, low proportion of educational aid in ODA, misalignment of aid priorities, and limited aid synergy. How to further promote high-quality education cooperation and achieve a win-win result is an important issue for the two governments to consider in the future.

Key words: Japan; Timor-Leste; educational aid; technical cooperation

(Proofreader: YAN Fei)

The Change of Educational Finance Policy in China: An Analysis Based on the "Highlights of the Work of Ministry of Education" from 1987 to 2019

(SHANG Lihao & CHEN Xiaoyun)

Page 53

Abstract: This paper analyzes the changes of educational finance policy by text-coding of the "Highlights of the Work of Ministry of Education". It finds that: from 1987 to 2019, as an incentive tool to achieve the goal of educational development, the status of educational finance policies in the national education policy system has been enhanced, but their status fluctuated significantly. With the transformation of policy structure from the old to the new, policies of specific educational undertakings had been gradually replaced by policies of comprehensive planning which became the mainstream of educational finance policies. The continuous innovation of educational finance policies promoted the development of publicity, fairness and balance of educational finance. Not only policies of education fund-raising gradually turned to emphasize public funding of government at all levels, but policies of education fund-distribution also turned to emphasize personnel funding and education compensation. Moreover, the educational finance policies at all levels and in all categories also turned to emphasize a balanced development.

Key words: educational finance; policy change; *Highlights of the Work of Ministry of Education*; NVivo 11 software

(Proofreader: YU Hui)