

学校的理想装备

电子图书·学校专集

校园网上的最佳资源

战后美国教育研究



前 言

美国的教育是一项庞大的事业，范围很大，方西尤多。我国的社会制度与美国不同，文化历史背景也通异，而且远在太平洋彼岸，对战后美国的教育究竟应该从哪个角度去认识呢？怎样去认识才对我国的教育改革有点意义和启发呢？这是我们在接受这个课题之后，着手搜集材料，拟订目录时，萦绕于心中的问题。考虑的结果，我们觉得还是应该侧重从教育学的角度去认识，同时联系到促使战后美国教育产生发展和变化的社会经济情况。另外，我们还觉得不需要作面面俱到的系统性介绍了，因为近些年来在这方面已做得不少。我们认为应该抓一些大的方西，在每方面中又抓发展中碰到的问题，进行条分缕析，把重点放在中小学教育上，因为它是国民义务教育，是基础教育，关系到整个民族文化素质的提高，关系到人民的智慧。

二次大战后，美国在中小学教育方百开展了很多重大的改革。看来，改革集中在三个领域：（1）课程和学科结构改革，（2）教学组织形式改革；（3）教育技术革新——现代技术应用于教学上。这三个方面是互相联系的，互相影响的。本书主要围绕这三个方面来论述。在论述之前，我们简要考察了二次大战前后美国教育取得的成就及存在的问题和争端，给了解战后美国教育的发展变化提供一个背景和线索。此外，也论述了战后美国的职业和技术教育、高等教育、师范教育等几种教育思潮。

美国的教育观点及其实施，是彼时、彼土、彼民的东西，是适应美国人民需要的产物，不可能完全适应此时、此土、此民的要求；也就是，不可能都符合我国人民的需要。然而，对外域的东西（还有历史的东西），我们又不能采取简单的“全盘否定”那种极端狭隘的民族主义态度。外国的东西，过往的东西，不但可以扩展我们的视野，开拓我们的思路，而且有助于我们考虑和解决我们的现实问题。本书如果能够供我们的教育行政工作者，广大教育实践和理论工作者、以及对外国教育感兴趣的人们，了解美国教育，思考我们自己的教育现状时作些参考，就可谓“不辱使命”了。

这是一本共同编撰的书，各章根据上述编写的考虑相对独立完成。各章执笔人如下：第一、二、三章，马骥雄；第四章，张诗亚；第五章，张力钢；第六章李亚铃；第七章，石伟平；第八章，张虹；第九章、第十章，马骥雄。第四和第六两章是根据而入的硕士学位论文压缩而成的，目录和编写要求的拟订，全书最后的统稿、修改，由马骥雄担任。

为了使读者了解一些原始材料，我们选择了美国教育改革的主要文献资料，编成《美国教育改革》一书，列为霍谋奎主编的《教育学文选》第19卷，由人民教育出版社出版。

本书各章承华东师范大学教育系赵祥磷教授、瞿葆奎教授、张人杰教授拨冗分头审阅、提出了许多宝贵的修改意见。在此谨向他们致以衷心的感谢。

书中错误和不当之处，恳切盼望读者不吝指正！

编 著 者

《战后国际教育研究丛书》总序

时光正在作 20 世纪末的最后冲刺，21 世纪晨光熹微。

在这世纪之交人们都在回顾过去，展望未来，教育当然也不例外。世界教育在风云变幻的 20 世纪 90 年中经历了激烈巨大的变化。归结起来是否可以说发生了三件大事：一是在本世纪初工业国家完成了初等教育的普及；二是在二次大战后完成了中等教育的普及和实现了高等教育大众化，三是发展中国家由教育的极端落后向普及教育迈进。这是三件了不起的大事。三件大事又有两件是在二次大战后发生的。它对战后社会的发展起着不可估量的作用。

战后教育的大发展是有深刻社会根源的。首先，随着法西斯主义的彻底垮台，民主运动的高涨，一批社会主义国家的诞生，特别是占全世界人口四分之一的中华人民共和国的建立改变了世界政治的格局；过去受帝国主义压迫和奴役的殖民地纷纷宣告独立，建立了一批民族民主共和国，增强了世界民主运动的力量；在资本主义世界内部，人民日渐觉醒的民主意识日益加强。这一切反映到教育上，就要求教育民主化，要求把教育从有产阶级的特权变为每个公民都能享受的平等权利。特别是民族民主国家，虽然资金短缺，但为了巩固自己的独立，为了发展经济，抱着优越的教育系统会给自己的国家在环球竞争中带来强大优势这一坚强信念，争先恐后地扩充和发展教育。于是，战后的 50、60 年代就成为教育大发展的年代而载入史册。

其次，战后和平时期带来了经济的大繁荣。发展经济就需要人才，不仅需要掌握先进技术的高级科技人才，而且需要大批有一定文化科学知识的熟练劳动力。然而当时各国都感到人才匠乏，因此许多学者认为人力资源的开发是发展经济的必要条件。发展经济不仅要靠资本的投入，而且要靠人才。“人力资本”的理论应运而生。人们对教育的价值观的饭时转变，极大地刺激了教育的发展。

第三，战后科学技术的发展进入了一个新的时代。在战争时期因军事的需要而发展起来的以核子、电子为代表的新的科学技术在战后逐步地应用到民用工业上，推动了生产力的迅速发展。而国际竞争也由白热战而变为冷战，变为经济实力的竞争。发达的高科技成为国际逐鹿的首要条件，而发展高科技尤其渴求人才，于是乎高等教育在 50 年代、60 年代有了较大的发展；中等教育的内容也随着新科技的发展和需要而进行了大幅度的变革。

可是，教育的发展和改革并不是一帆风顺的。70 年代随着资本主义经济危机的产生而使人才缺乏一变而为人才过剩，人们的教育价值观念也随着人才的过剩而发生变化，“人力资本”的理论受到批判；同时，教育的大发展也带来了数量和质量的矛盾。教育质量下降，教育不能适应社会发展的需要困惑着教育界的有识之士。教育向何处去，各国都在寻求新的出路以适应新的科技革命的发展和迎接愈演愈烈的竞争的挑战。战后世界各国在教育方面涌现了许多新事物，如教学、科研、生产一体化，远距离教育，终身教育，回归教育，合作教育等新思潮新理论。教育改革至今方兴未艾。

逝者如斯——近半世纪的战后世界教育发展和改革是否可以标志着一个时代。这个时代的教育发展和改革有着极其丰富的经验和教训，它比任何时代都暴露出教育的本质特征和规律。在本世纪还剩下最后十年的今天来总结这个时代的教育实在是当务之急。

“国于天地，必有与立”，对此我们长期以来奉信不悖，可是作为立国之本的教育在作为发展中国家的中国还有许多方面迫切等待改革与完善。发展我们自己的教育事业，参照世界教育的发展轨迹及趋势极为必要。好的经验可以借鉴；坏的教训则力求避免，所谓“它山之石，可以攻玉”——这可以说是我们编写出版《战后国际教育研究丛书》的旨趣所在。

《战后国际教育研究丛书》，是以一个国家或地区的教育发展为对象的“个案研究”。这种“个案研究”丛书，战后国外出版过几套。但我国比较教育学者自己撰写的此类著述还不多见。我们已出版的各国教育概况失之简略，而且论述往往面面俱到、难于深入；而“个案研究”篇幅较长，可以作深入系统地探讨分析、展开论述，也可以使研究的问题侧重于某一方面，某一专题。同时，这种“个案研究”也是建立“比较教育”这个学科的前导。“比较教育”作为广大教育工作者以及对教育感兴趣的人士看待当前全球教育发展趋势的一种工具，一门学问，要把它建立成为独立的学科，还有待比较教育界作很大的努力，有了较翔实的各国教育的个案研究，无疑就有了很好的进一步研究的基础。所以，《战后国际教育研究丛书》的编写与出版无疑有其重要意义。

这套丛书有以下的学术特点：

(1) 视角独特。战后许多国家尤其是战败国开始将主要人力财力投诸经济建设，从恐怖的战备状态到和平安乐的建设状态，这无疑是一个世界性的战略大转移，要建设必要人才，要人才必要教育，伴随着战后经济上的百废待兴是教育制度的根本改造与革新。所以我们截取“战后”这个独特的视角去透视发达国家发展中国家的教育发展，于我们嗷嗷待哺的教育确凿具有针对性的现实意义。

(2) 注重发展中国家。本丛书既有研究战后英、美、苏、日、德、法等发达国家教育发展和改革情况的成果，同时更有研究印度、非洲、拉美等第三世界战后教育改革和发展情况的专著。第三世界的一些国家在历史上和我们有过共同的境遇，现在又同样面临着发展经济的紧迫需要，因此，它们的经验教训尤其值得我们借鉴。

(3) 加强了现实感。这些研究成果在探讨国外教育改革和发展的时候，不是事无巨细地罗列，毫无批判地未收并蓄，而是将国外的情况与我国教育改革探讨中的问题紧密联系，吸收其对我国教育改革有重要参考价值的经验。

(4) 选择有代表性的国家和地区，点面结合，力求勾勒战后国际教育发展全貌。

《战后国际教育研究丛书》，其中一部分如《战后苏联教育研究》、《战后美国教育研究》、《战后英国教育研究》等原本是教育科学研究“六·五”期间规划的国家重点科研项目。有的已完成了好几年，但由于出版业的不景气而迟迟未能问世。江西教育出版社出于对教育事业的热忱和支持，毅然承担这个赔本的买卖，而且还进一步组织力量研究战后其它发达和发展中国家的教育，编纂成丛书，诚为了一件很有远见，很有意义的工作。

王承绪 马骥雄 顾明远

战后美国教育研究

第一章 第二次世界大战前后美国的教育及其争端

本章主旨，是要从本世纪以来左右美国教育实施的两种教育思想起伏的角度，去考察第二次世界大战以来美国的教育——基本上正规的学校教育，力图分析它的争端之所在，权衡其利弊得失，给我们提供一种参考系。在论述中，也稍微连带一点美国教育与其社会经济的关系。这里虽然主要谈第一次世界大战后这段时间，必要时也提到第一次世界大战前美国教育的历史发展，但只能简单提及，这样倒叙是为了说明美国教育上争端的源起。

1—1 扩充时期

美国的整个教育系统（亦作“教育体系”，“教育制度”），从19世纪下半叶到本世纪初最终形成起来以后，在第一次世界大战之后获得了相当大的发展。因此，美国教育史上有称第一次世界大战后这个时期为“扩充时期”的。这时美国的教育家颇有一种洋洋自得的心情。典型的例子是卡伯莱（Cubberley, Ell-wood P.）在他1919年出版的《合众国的公立教育》一书中，所持的美国的“公立教育取得辉煌胜利”的看法。他的这一看法从20年代到40年代在美国一直占支配地位，虽然有人认为它是过于乐观的和天真的。卡伯莱列举的美国教育取得的胜利有如下这些：（1）征税办教育；（2）消除穷人学校观念；（3）废止学捐和柴火费，使学校成为完全免费的；（4）建立视导制度；（5）消除宗派主义；（6）通过增加中学和州立大学，使教育系统扩大并完整化，（7）开办师范学校，培训教师，（8）建立分年级的教学制度；（9）各级教育均向妇女开门。

这确是19世纪下半叶和20世纪初美国教育取得的种种成就的一副很好的写照。我们知道，美国正是采取了征税办学，才使教育经费有了比较稳定可靠的来源，建立起来了公立教育系统，这是一。其次，消除了“穷人学校”这个人们认为不光采的观念，就为当时普及义务教育扫除了思想障碍，使普及义务教育的观念为美国广大人民所接受，这对普及义务教育得以实现是很重要的。再次，消除宗派主义，使得教会与教育分离，这促进了美国民族的统一；虽然美国还保留了各种教会办的私立学校，但在整个国民教育系统中占的比例很小。看来，在这些胜利中，有两点经验可以说是最主要和最重要的。一点是建立了庞大的公立教育系统，使得提高整个美国人民的学历（亦作“人均受教育年数”），或者说提高整个民族的文化科学水平，成为可能。另一点是开办美国人说的真正配称“大学”这个名称的大学，使美国的学术和科学走上独立发展的道路。到第一次大战爆发时，美国先后有1万多学生到德国的大学留学。他们归国后，锐意改革美国的高等教育，办真正名符其实的大学，推动和提高美国的学术水平。他们对美国的贡献是值得称羨的。

二次大战后的几十年中，美国对学校教育的作用究竟如何，出现了两种不同的看法，美国人自己对持不同看法的人称之为“修正主义者”，所谓“修正”就是指修改了上述占支配地位达20年之久的卡伯莱的论断。一种是“文化主义者”，他们认为学校教育在美国文化的洪流中起的作用不大，比起家庭、教会、社区、图书馆、报纸、博物馆、野营、无线电广播、电视等等的教育作用来，要小得多。简言之，美国学校教育的作用是不大的。这是轻视

的一面。另一种是激进派，或者说新左派，兴起于60年代后期和70年代初，他们认为美国公立学校给了美国人民一种错误的教育，它是美国既存社会秩序即现行美国资本主义社会制度之心甘情愿的代理人。在激进派看来，美国的那种学校是种族主义的、实利主义的、剥削的，资本主义的、有阶级偏向的、无可救药的官僚主义的，因而是需要加以根除的传统社会机构。一句话，美国现有的学校起的是坏作用。这是完全否定的一面。有趣的是，文化主义者近来在改变他们的观点，觉得要重新强调公立学校的历史作用。激进派或新左派的声浪也渐渐趋于沉寂。详细论述这两种情况不是本节的任务，这里只能简单提一下，说明美国在它的学校教育的评价中有轻视和完全否定这样两面。

到第二次世界大战结束之际，美国各级教育发展的状况是怎样呢？我们知道，第一次世界大战结束时即1918年，美国密两西比州最后一个实现普及义务教育，至此美国全国实现了普及初等义务教育。自1874年密执安州最高法院宣布卡拉马祖案判决后，公立中学（high school）迅速得到发展。1862年通过摩雷尔法（旧译“摩雷尔法案”）后，促进了美国公立州立高等院校（美国没有国立大学）的增多。到第二次世界大战结束，美国初等、中等、高等这三种教育有了很大发展。具体情况见表一、表一、表三。

从表中所列美国教育发展的历史统计数字，我们看到，到第二次世界大战结束时，美国初等和中等教育，从学龄年龄组入学人数百分比（即我们通常说的普及率）、日平均出席人数（即我们说巩固率）、中学生毕业人数（即我们说的合格率）这几个方面看，都在逐步上升。入学率达81.6%，学年在

年度	总计	百分比 (占17岁人口)	1~8年级	9~12年级	日平均出席人数 (所有年级)	平均学年长度 (天)	入学学生平均出席天数	中学毕业人数	百分比
1918	20 853 516	75.3	18 919 695	1 933 821	15 548 914	160.7	119.8	28 5047	
1930	25 678 015	81.3	21 278 593	4 399 422	21 264 886	172.7	143.0	666 904	29.0
1940	26 433 542	85.3	18 832 098	6 601 444	22 042 151	175.0	151.7	1 221 745	50.8
1950	25 111 427	81.6	19 386 806	5 724 621	22 284 000	177.9	157.9	1 199 700	59.0

资料来源：美国商务部人口普查局，《美国历史统计：殖民地时代到1957年》，1961，P.207。（注：未包括私立）

表二 美国高等院校数、教师数及学生人数（第一次世界大战后到1950年）

年度	校数	教师数	学生人数				初级学院	
			总计	占18到21岁人口百分比	本科生	研究生	校数	学生数
1920	1 041	48 615	598 000	8.09	582 000	16 000	52	8 000
1930	1 409	82 386	1 101 000	12.42	1 054 000	47 000	277	56 000
1940	1 708	146 929	1 494 000	15.68	1 388 000	106 000	456	150 000
1950	1 851	246 722	2 659 000	29.88	2 422 000	237 000	483	243 000

资料来源：同表一，P.210—211。

表三 1940年和1950年美国人口平均上学年数（按年龄、性别、肤色）

年龄	总计	男性						女性					
		全体		白人		非白人		全体		白人		非白人	
	1940 1950	1940 1950	1940 1950	1940 1950	1940 1950	1940 1950	1940 1950	1940 1950	1940 1950	1940 1950	1940 1950	1940 1950	
25岁以上全体	8.6 9.3	8.6 9.0	8.7 9.3	5.4 6.4	8.7 9.6	8.8 10.0	6.1 7.2						
25~29岁	10.3 12.1	10.1 12.0	10.5 12.4	6.5 6.5	10.5 12.1	10.9 12.2	7.5 8.9						
30~34岁	9.5 11.6	9.2 11.4	9.7 11.9	6.2 6.2	9.9 11.8	10.3 12.1	7.0 8.4						
35~39岁	8.8 10.7	8.7 10.3	8.8 10.7	5.8 5.8	8.9 10.7	9.1 10.5	6.5 7.8						
40~44岁	8.6 9.8	8.6 9.4	8.7 9.9	5.5 5.5	8.7 10.1	8.8 9.5	6.1 7.2						
45~49岁	8.5 8.9	8.4 8.9	8.5 8.9	5.2 5.2	8.5 9.0	8.6 8.9	5.7 6.7						
50~54岁	8.4 8.7	8.3 8.6	8.4 8.7	4.8 4.8	8.4 8.8	8.5 8.7	5.2 6.1						
55~59岁	8.3 8.5	8.2 8.4	8.3 8.5	4.6 4.6	8.4 8.6	8.5 8.5	4.9 5.8						
60~64岁	8.3 8.4	8.2 8.3	8.3 8.3	4.3 4.3	8.3 8.4	8.4 8.4	4.5 5.5						
60~69岁	8.2 8.1	8.0 8.0	8.1 8.1	2.9 2.9	8.2 8.3	8.3 8.4	3.8 4.5						
70~74岁	8.1 8.2	8.0 8.0	8.1 8.1	2.9 2.9	8.2 8.3	8.3 8.4	2.8 4.2						
75岁以上	8.0 8.1	7.7 7.9	8.0 8.1	1.5 1.5	8.1 8.2	8.2 8.3	1.0 3.4						

资料来源:同表一,P.214.

业的达59%。至于高等教育,院校数、入学人数、教师等都逐渐增多了。入学人数达18~21岁年龄组的29.88%,特洛认为这表明美国高等教育发展已从尖子主义(亦作“英才主义”)阶段跨入了大众阶段。美国人整体的学历在不断提高,1950年达9.3年。但是我们也看到在美国白人与非白人受教育的机会是不平等的,非白人比白人上学的平均年数要短些。如1950年男性白人为9.3年,非白人则只有6.4年,女性白人为10年,而非白人只有7.2年。

从表三还给我们一个有益的启示,就是,年龄越大,增高越少。如,25~29岁在1940~1950年从10.3年增高到12.1年,而50~54岁在这同一时期中只从8.4年增高到8.7年。我们说,中、小学教育是基础教育;是普及义务教育,是国民教育;它关系到一个民族的素质。在这一环不把根基打好,搞扎实,以后靠“成人继续教育”,或“业余教育”,或“补偿教育”,就会是事倍功半,很难补上去的。“终身教育”,“回归教育”,“成人继续教育”,只应是在已有基础上进一步提高的教育,进修教育。要不惜血本把中、小学办好,这是从美国的经验可明显得出的体会。

二次世界大战前美国教育数量上有了很大的发展,确实是“扩充时期”。质量如何呢?这是争端之所在。为了明确争端,我们需要对扩充时期美国的教育是在什么教育思想(哲学或理论)主导下发展的,作些叙述和分析。

1—2 进步主义教育

扩充时期美国教育界得势的教育理论是什么呢?答曰:是进步主义。

拉斯基在评论美国教育时曾说,“事实上,美国教育是在两个从来不可能完全调和的原则的背景下建立起来的。第一个,在历史上也许是较老的一个,是对心灵的种种社会价值抱有的信念,这些价值是为了理解世界由教学所陶冶成的。第二个是这样一种信念,一旦青年能读和写并掌握了算术的简单奥秘,生活本身就是他所要的最好学校,这是革命(指美国独立战争而

言)后向西扩张时主要强调的信念。”看来,拉斯基的这个评论是切中肯綮的。

进步主义是 19 世纪末美国出现的一种社会政治思潮。美国历史上把 1898~1926 年这一时期称之为进步主义时代。一般说,进步主义是美国各种不同的集团,对南北战争后迅速工业化和都市化所产生的种种问题作出的反应。这些问题有:普遍存在的贫民窟和贫穷;对劳工的剥削;由于与商业利益相联着的政治组织或机构出现而引起的市和州民主政府的瓦解;财政和工业的迅速集中,等等。进步主义认为社会变迁或者说社会进步只能是渐进地一点一滴地改善,而不能是突然地暴力地,社会变迁是没有一个确定的方向的,学校教育乃是促进这种变迁的很好的手段。如果民主主义是社会的理想,那末每个人就应受到这种民主教育,学校就应成为这种民主社会的雏形。美国进步主义的这些观点显然与马克思主义的社会革命是格格不入的。

进步主义也反映到美国教育上来。进步主义教育运动成为美国教育史上第二个大转折期,产生了一个根本上新的教育哲学。它是美国资本主义社会中阶级冲突的产物,是与有组织的劳工和财团资本同时兴起的。

进步主义教育思想使得美国的学校教育发生了变形。变形的主要目的,或者说宗旨,是要教育能适应美国变化着的生活需要。

进步主义教育或者说:“现代教育”的观念导源于欧洲的“新教育”运动。由于进步主义教育的面广,有各种各样的代言人,因而它代表什么,占支配地位的论点是什么,在美国还是一团含糊。即使进步主义教育协会出版的关于宗旨和信念的读物也不能代表整个进步主义。因此,什么是进步主义教育(亦作“进步教育”)?在美国没有一个公认的确切定义。一般说来,它是把学校应用来改进个人生活的一种多方面的努力,在进步主义者的心目中意味着好几件事。第一,进步主义教育意味把学校的修业计划和职能扩大到包括直接关注健康、职业、家庭生活及社区生活。第二,它意味把导源于心理学和社会科学上新研究成果的教育学原理应用到课堂中去。第三,它意味对源源不绝来上学的各个种类和阶级的儿童们施行愈来愈量体裁裁的教育。第四,它意味文化能够民主化而不被庸俗化,每个人都能享受新科学的好处,而且能从事艺术^①。

19 世纪末和 20 世纪早期,为了使教育能适应美国变化着的社会生活,美国的教育家们开展的革新尝试,如而后春笋,层出不穷。但所有革新都不外上述的几个方面,典型的事例杜威在他的《明日之学校》一书中作了概述。他还进一步进行理论概括,写出了著名的《民生主义与教育》(我国旧译“民本主义与教育”)论述以教育实现美国民主的社会政治理想,并且自己办了实验学校,来实施和检验他的教育信条。

众所周知,杜威的一个基本观念或者说信条是教育就是生活,而不是生活的准备(着重点为笔者所加),从而学校也就是一个具体而微的社会。“教育即生活”、“学校即社会”,在我国曾经是些很流行的教育口号。

杜威的著作之所以在那时具有很大吸引力,是因为自 19 世纪末以来,美国的社会和经济开始发生巨大变化。科学技术的进步,工业的迅速发展,组织起来的劳工,工人运动的开展。家庭和教会逐渐失去作为教育代理者的作用。美国人民以公立教育来适应迅速发展变化的文明的挑战。学校入学人数成几何级数增加,公立教育成为全国最大的事业之一。公立中小学成了所有美国人民的儿童的训练场地。在中学阶段,不仅仅是入学人数增多了,而且

课程（或者说“修业计划”，或者说“教学内容”）成为人们深切关注的事情。以前据以设计安排课程的主导思想——旧的精神训练理论（theory of mental discipline 亦译“智力训练”）遭到怀疑了，因为这理论竟为不大切合实用的课程辩解。社会发展日新月异，为社会所需的教育应承担起引导儿童面向变化着的世界的责任。社会和经济的变化，对倡导的个人精神、正直、发展，都提出了新的要求^⑫。这就为进步主义教育得势准备了适宜的气候和土壤。

我们进一步来看在当时美国社会经济的客观需要下，进步主义教育思想是怎样影响美国的学校教育实施的。

1918年，美国最有影响的教师组织全国教育协会，指派了一个中等教育改组委员会，研究中等教育改革问题，订出了美国中等教育七大原则，就是：（1）健康；（2）掌握根本方法，据本特在《中等教育原理》中解释，这乃指“读、写、算等基本技能”，（3）有价值的家庭成员；（4）职业效率；（5）公民资格；（6）有价值的使用闲暇；（7）伦理品格。从这七项中我们可以清楚地看到，适应生活需要的各项都一一摆进去了，而传统的学理教育（亦作“学术教育”）或者说智育却屈居第二位。1918年制定的中等教育七大原则是美国中等教育的第一次改革，也是一个大转折。从1893~1918年这25年中，为了研讨和解决中等教育问题，全国教育协会曾五次指派委员会，进行研究和讨论。前四次都是在考虑怎样加强升学的课程，两眼盯在为入学院作准备上。这次与前四次不同，不是专着眼于升学的课程，而是考虑美国青少年各方面的需要了。这七大原则成了美国中等教育的宗旨，曾长期处于支配地位。在这同一年还成立了进步主义教育协会。这是嚆矢。

1938年，美国青年委员会在其报告书《青年诉说他们的事迹》中，说美国的中学未能很好地满足青年们的需要，尤其是在教育上、文化上、经济上处境不利的那些青年的需要。该委员会的第二个报告书《中学应教什么》，极力主张应该把重点放在人的关系和家庭生活（着重号系笔者所加）上。这是美国中等教育的第二次改革。改革的着眼点是聚集在美国“处境不利的”亦即贫穷及社会地位低下的青年身上，而强调的是个人生活适应问题。

1944年，全国教育协会所属教育政策委员会，发表报告书《为所有美国青年的教育》，提出美国青年教育的“迫切需要”。共有十点，我们引在下面：

1. 培养可售技能；
2. 养成良好健康和强壮体格；
3. 了解民主社会的权利和义务；
4. 了解家庭的重大意义和造成圆满家庭生活的诸种条件；
5. 懂得怎样明智地购置并使用货物和劳务；
6. 了解科学方法、科学对人类生活的影响；
7. 发展和欣赏文学、艺术、音乐、大自然美；
8. 善于使用闲暇时间，把造成个人满意的活动与对社会有用的活动平衡起来；
9. 树立对别人尊重的观念，增强对伦理价值和原则的领会，能与别人合作地生活和工作；
10. 提高理性地思考、清楚地表达、读和听得懂的能力。

力。^⑬

一望而知，这十点与 1918 年定出七大原则，实如出一辙，不过更具体一些，并把职业训练即“培养可售技能”摆在第一位而已。

1945 年，美国一些职业教育家，应美国教育总署职业教育司的邀请，在华盛顿开会讨论无论是职业还是升学的修业计划都不能满足其需要的青年人的问题。会议通过一项“普洛泽决议”（因由会议主席普洛泽起草而得名），指出美国约有 60% 的青年未受到“他们需要的以及他们作为美国公民有权利得到的生活适应训练”。决议说；美国的中学年龄青年中，顶上的 20% 的人，将由中学准备他们继续升入学院；对其次 20% 的人，社区内职业学校将很好地准备他们踏入称心的熟练职业。会议要求公立学校的行政人员由职业教育领袖人物帮助为底下那 60% 的人制订出适宜的修业计划。不难看出，这是美国中等教育在课程（不是在学校类型）上采取类似于英国的三叉制，或者说分流。

1947 年，美国教育总署成立青年生活适应教育委员会，发表《为每个青年的生活适应教育》，正式有了“生活适应教育”这一口号。什么叫生活适应教育？该委员会给它下的定义是“更好地装备所有美国青年，使之作为家庭成员、劳动者以及公民，民主地过自身满意和对社会有益的生活”。^⑭这里“生活”一词，更多地是指像家庭、儿童抚养、消费习惯、休闲活动等，很少指谋生^⑮。这次与以前不同的是，早期的进步主义教育运动把注意力集中在初等教育上，现在着眼点却移到中等学校了。

这种生活适应教育包罗的比以前的更广泛。《为每个青年的生活适应教育》中列举的计有十二条，并强调了哪些条是要学校把它化为行动的东西。我们这里不一一枚举，因为那么多条并没有什么新的见解，而是老早就已经提出来的东西。无非是持家术，社区活动，汽车驾驶，职业指导和个人指导，人际与群体际关系，等等。

从 1918 年以来的一个时代中，美国为研讨并解决中等教育普及后出现的问题，成立委员会，提出报告书，是很多的。我们在上面按年代择要引述了那些报告书的建议，是要说明一个趋势，即在这个时代中，美国越来越按课程（或者说修业计划）如何充分地提供目前生活经验，来衡量课程的效果。

众所周知，学校教育的一个最重大的问题是教育对象和教育内容（课程）。从上述的情况，我们看到，这时美国在教育（中等）对象上强调的是“所有美国青年”或“每个美国青年”，而不是经过严格选拔的少数“尖子”（*élite*，亦译“英才”或“精英”），实际上包括底下 60% 的青年。在教学内容上，着重的是生活适应教育和职业训练，而不是“学理（*academic*，亦作‘学术’）学科的教育”或智育。其目的在使青年能谋得“争取生活的工作”，并善于处理个人同集体、生活与工作的关系。换句话说，能成为顺应美国资本主义社会秩序的自立人，使他们在社会上能各得其所。上述为每日的实际生活作准备的种种要求，被美国的教育社会学家概括地称之为“社会效率”或“社会化”。这正是进步主义教育运动所关切的。

何以会出现这样一种趋势呢？除了上述进步主义教育观念起推动作用外，无疑，还有两方面的重要原因。

20 年代，美国统治集团采取“恢复常态”的政策，当然要关切解决美国的社会问题。特别是 30 年代，民主党上台执政。一般说，美国在民主党执政时，更加注重社会经济的改革，政府在推进大多数普通公民的福利、安全、

卫生、公立教育等方面往往充当更积极的角色。此其一。

屈从于压力集团和家长的专业的教育家 (professional educator) 受到了心理学和心理分析理论的影响, 这些理论及其研究成果都强调个人对其环境的适应。社会工作者, 公民领袖人物, 家长, 都相当同情地看待学校的心理治疗责任。特别是在描写中学暴行的通俗小说《黑板丛林战》和《受到严重创伤的一代》把问题戏剧化之后更是如此。人们认为那些无牵无挂的青少年, “变得倔强粗暴,” 完全失去了明智理解和诚挚之心。要寻求一些活动, 可以比传统的修业计划能更有效果地引起他们的动机。这种情感支持了生活适应计划。^⑮此其二。可见, 出现那种趋势决非偶然。

很自然, 这种生活适应教育也遭到了各种非议。反对最力的是要素主义。代表人物中最著名的有美国哥伦比亚大学师范学院教授巴格莱。要素主义者强调学校的首要任务是保存和传递人类文化的基本要素。^⑯要素主义之名即由是而来。

巴格莱于 1938 年与友人成立要素主义者促进美国教育委员会, 发表《要素主义者促进美国教育的纲领》, 批评进步主义教育的理论与实施, 阐述他们的教育观点。他们的立场与进步主义者是针锋相对的。

这两派究竟怎样针锋相对呢? 巴格莱指出: 在漫长的教育历史上, 两种互相冲突的教育理论是显而易见的: 人们常用配对的一些截然相反的术语, 诸如“个人与社会”, “自由与纪律”, “兴趣与努力”, “游戏与工作”, 或者用近来更流行的说法如“眼前需要与长远目标”, “个人经验与种族经验”, “〔教材之〕心理组织与逻辑组织”, “学生主动与教师主动”等, 来对比这种理论。^⑰这是一个很好的概括。我们知道, 在对待这两组相冲突的概念上, 要素主义者坚定地持后一种, 而进步主义者则极力主张前者。

巴格莱谴责美国的教育理论长时期来已从它的词汇中取消了“陶冶”(discipline, 亦作“训练”)一词, 并认为未成年的学习者应该有得到种种指导和指引的权利^⑱他所说的“要素”究竟指些什么呢? 《要素主义者促进美国教育的纲领》中列举了如下项:

1. 陶冶;
2. 未成年学习者得到指导和指引;
3. 代表人类遗产中最宝贵成分的观念、意义、理解、理想;
4. 记录、计算、量度的技艺;
5. 直接经验之外的世界知识;
6. 调查、发明、创造的技艺;
7. 卫生教育和卫生习惯;
8. 科学基本知识;

他认为包括这些要素的具体修业计划应该成为民主教育系统的核心。

巴格莱觉得由学习者主动倡导的、通过经验的非正规学习是重要的, 学校应该提供多种多样的这类机会, 但是这种非正规学习应当被视为是补充性的, 而不是核心, 在低年级这种学习可以适当多一些。

美国要素主义教育思想是在进步主义教育的弱点已经表面化, 其关于学习的性质、文化保存、社会性质等的假设引起了明智人士深思而兴起的。批评者们开始问一个问题: 学校把注意力盯住小学生们的完全主观愿望这样能

处置好社会中生活所必需的基本知识这一共同核心吗？(19)

1—3 50年代对教育的批评

第二次世界大战中，美国专业教育家和公众对进步主义教育的批评一度偃旗息鼓，教育界的争论暂时平静下来。

战争结束后，美国社会要求它的学校完成从来未希望它完成的某些社会任务，从而需要进行教育改革。这改革运动不是由教育家发动的，而是提出改革要求的外界人士发动的。改革面临两个任务：一个是扩大受教育机会，另一个是提高学业标准。前一种压力首先来自美国黑人，其他少数民族，以及他们的支持者。他们要求学校一视同仁地教给他们能与更有特权的集团竞争所需的技能；换句话说，学校给的补偿教育应该足以使他们能够达到经济上和社会上平等，而不管他们原来社会处境的障碍如何。后一种压力来自学人——学院教授，要在冷战中维持美国的世界霸权地位的人们，以及要学校为他们的子女升学作好准备的中等及上中等阶级的家长们。他们要求美国学校回到以学理教育为重点，这是本世纪初进步主义教育未得势之前学校教育的表征。

在这种种压力之下，尤其是1957年苏联人造地球卫星发射成功，火上加油，使得美国教育界的争论一时炽烈起来。这次争论是30年代争论的延续，不过这次更为彻底，有力，持久。现在要素主义者重新向被看作是进步主义教育的最坏一面——生活适应教育开火。霎时谴责进步主义生活适应教育的文章和书籍，多得不胜枚举。

美国《教育索引》的主标题《公立学校——批评》一栏著录的文章，1942年只有3篇，1952年却达49篇。这还只是教育杂志上的，不包括非教育期刊上的文章。据《读者期刊文献指南》和《公共事务信息服务索引》所著录的，1951年即有104篇之多。大量批评都来自教育界之外的人士。美国发行量很大的《生活》周刊、《大西洋》月刊、《星期六文学评论》等，都用很多篇幅刊载批评文章。《生活》还出了《美国学校——面临危机》的专号，读者达2400余万人。《星期六文学评论》也出了两期教育专号，赢得了许多人的赞同(20)。

这时批评美国教育的书籍，举其要者有史密斯的《愚笨地教》(1949)，贝尔的《教育的危机》(1949)，林德的《公立学校的庸医术》(1953)，贝斯特的《教育的废墟》，赫钦斯的《民主社会中教育上的冲突》(1953)，塞耶的《公立教育及其批评》(1954)，史密斯的《萎缩的心智：我们公立学校中有计划的平庸的研究》(1954)，兰斯纳编的《第二流的头脑》(1958)，里科弗的《教育与自由》(1959)，等等。他们猛烈地抨击美国公立教育，有的措辞严厉，十分尖锐，甚至刻薄。其中《教育的废墟》被看作是给美国学校的洋洋得意情绪投掷了一枚炸弹。《教育的危机》严厉指责，说美国学校是不能促进健全学习和纵容美国青年的“双料”；说庞大而昂贵的教育计划除了造成平庸之外，什么别的也不能产生，说学校抓了本来属于家长、教会及其他社会机构的职能，肩负责任过多，却忽略了最重要的一件事——搞好正规的学习。《愚笨地教》中严辞谴责成学阀的教育学家们理智上和道德上的近视，并建议抛开“教育学家”，由尊重并理解教育的历史作用且理智上和道德上堪称教师的人取而代之。

此外，科南特对美国教育的批评较为缓和而友好，但最有影响。他的《今日美国中学》（1958）和《美国教师的教育》（1963）虽然责备教育专业（educational profession），主张改革，但不象上述某些批评者那样要求重新厘定美国教育的方向。

可以说，所有对美国教育的批评虽然程度上有轻有重，却都把矛头指着三个方面，就是：成学阀（或帮派）的教育专业；它的教师训练办法；教师检定程序。

如果要问批评者们对美国教育的批评是什么呢？40年代末和五十年代美国对其教育的批评，一般说来，可以归结为两点：太软，无效力；认为美国教育太迎合年轻人的一时兴致和眼前利益了，陷入肤浅的甚至轻浮的“生活适应”计划。批评者一致认为美国公立学校缺乏目的性。学校太注重于适应，鼓励小家伙们追求自己的兴趣，追求活动，追求人格发展，追求设计法，使基本学理的或有训练的技能削弱了。有的人甚至于把典型的现代（相对于传统而言）学校看作是“马戏场”，而不是“学业机构”（academic institution）了。

批评者们都谋求达到有训练的心灵，但要求有这样的训练目的各异，因而在什么是令人满意的公立教育系统的处方上也就不一样。基本上存在这样两种倾向。一种是侧重人文主义的，如贝斯特和史密斯。他们要求永恒的价值，并声称学校应通过讲授历史、哲学甚至宗教，给予学生这些价值；应抛弃杜威的实用主义，责备它太注重功利主义的、职能的、直接有用的活动了。他们非常强调人文学科的优越性，认为在教育两个重要目标——有训练的价值感和有训练的思维力上，科学只能达到后一个目标，而人文学科却能达到这两个目标(21)。

另一种是侧重于科学的，如科南特和里科弗。虽然他们也重视艺术和文学欣赏，但是科学家和工程师，对于1950年的美国就像对1900年的熟练技工一样迫切需要。海军上将里科弗在美国以核潜艇之父著名。科甫特是化学家，参加了第一次和第二次大战，帮助制造军火。他们当然都甚为懂得科学在美国国家生活中的分量。里科弗抱怨说美国不能造就能干的科学家和工程师，因为中学课程缺乏目的性，不能以科学和数学上的重大问题向学生提出挑战。他提议美国应仿效英国或法国，从小就把最好的学生分离出来，进尖子学校。在这里我们还要指出，1959年美国的总统科学教育委员会发表了报告书。这时，美国普遍感到应该重新评定和估价他们的教育目标。美国思想界领袖人物深信他们的教育必须把重点从个人目标移到国家目标上来，认为国家生存是教育的终极目的。(19)这点1958年总统白宫会议委员会主席，后来的国防部长麦克尔罗伊就讲得更加露骨了。他说，“在这个高技术时代，教育像陆军、海军、空军一样是我们的国防的组成部分。我们之所以必须有好的学校，不仅是因为我们的理想，而且是为了生存。”

科南特象里科弗一样，十分关切的是尖子教育，宣称美国的公立学校应把每一代中的理智尖子鉴定出来，并保证让这种尖子对将来承担政治上及技术上的领导职位在教育上有很好的准备。

科南特基于关切美国科学的发展，1950年就帮助成立了国家科学基金会。50年代末，他由卡内基基金会资助，对美国的中学和教师培训进行调查，对美国的中等教育如何改革，教师如何培训，提出了详尽具体的建议。他的中学改革的建议，我们将在下一章叙述。

要把对美国公立教育的批评作一详尽的概述是困难的，也没有必要。批评的一般论点据鲍尔概括有这样几点。（1）通过加强学理学科，使学校回到正规的理智训练（陶冶）的宗旨上去。（2）确定公立学校的职能是给所有美国公民基础教育。（3）学校教育仍以学识为重，教师不是在教育学上，而应在文理两科上，均有造诣。（4）学校回到由家长控制，不让它给专业教育家插手，并重订教师检定规则，提高学识程度和使教育为人尊敬，贬抑教育学和教师训练。

科南特和其他一些批评者的评论对美国的教育有着广泛而巨大的影响。首先，那些批评使进步主义教育受到了严重打击，难以招架，结果1957年进步主义教育协会解散，导致美国教育史上“一个时代的终结”。而且，1956年在贝斯特和史密斯的促进下，成立了基础教育协会。这个组织遵循的教育哲学是“学校之所以存在是为了提供语言、数理、有条理的思考等要素技能，为了以推理形式传递文明人的理智、道德及审美遗产。”基础一词乃指更多的语法，更多的数学和指定作业（美国学校的作业较少，我们是题海战术，作业成灾，不能相提并论），更多的古典文学阅读，更多的语言作业，更多的历史，更少的公民学。在50和60年代，美国大力修订学校课程，强调学理学科（语文、数学、科学等），并重新界定说这些学科是思维方法，而不是一堆事实。

其次，批评者的影响促使给美国公立学校提供经费的形式有些变化。由于学校教育的国家的目的提高到地方目的之上，强调学校教育与国防的关系，批评者及其支持者使得美国联邦政府成为教育改进的财政支持的天然来源。联邦政府先是成立国家科学基金会来担负这个责任。最重要的是美国于1958年通过《国防教育法》，把这时期一个强烈的信念具体化了。这个信念就是认为良好的教育与强大的国防是关联着的，联邦政府应支持各种教育努力，包括设科学和工程奖学金，发展大学科学、工程和外语等课程，加强对“民主制度的敌人的了解”，这显然是指对社会主义国家的研究，增加公立学校自然科学和社会科学的课程，等等。这显得使美国教育有削弱地方分权，增强中央集权的趋势。现在，教育事业已成为一个国家的既十分重要又十分庞大的事业。它的许多重大事项和问题，无论在智力、财力、物力等资源上，都非靠国家的力量来解决不可。看来，增强中央集权原是很自然的。问题在不能统得太死，应留一些地方有灵活性的余地。

再次，这次批评的影响增强了对心理学研究成果的广泛注意。一些认知心理学家极力主张很年幼的儿童有学习复杂技能的能力和愿望。这批心理学家认为儿童们能学得比以前所认为的更多，他们能学得更好，最重要的是他们能更早地开始学；他们说美国学校由于阻碍了儿童的发展，就窒息了国家的理智潜能。这些观点给了批评者们予莫大的支持和鼓舞，也受到公众的欢迎。于是越来越多的心理学家着手研究认知作用，并研讨通过学校增强认知的途径。克龙巴赫、亨特、布鲁纳，仅仅是阐述这些新观念并指导应用它们于教学的许多人中的几个而已。可见，自进步主义时代以来，在50年代和60年代美国的教育思想发生了一个深刻的转变。这里要求掌握并加强作为修习科学之基础的学理学科是动因，认知心理学理论是触媒。学校重新回到以学科内容和理智训练为中心。从贝斯特到科南特等的批评影响了美国学校转向。

不言而喻，随着人们的受教育程度的不断增高，中等教育已达到普及并失去专为升学作准备的作用时，由于它的对象复杂化，需要多面化，它的性质应该怎样，成为一个十分重要而棘手的问题。无论在政策上，还是在职能上和课程上，都存在两种截然相反的倾向，因而必然会有不同的主张，展开激烈的争论。

从上面所述，我们看到了，美国从本世纪初到 50 和 60 年代，一直在力图按美国的社会经济情况，解决这个十分棘手的问题，也看到了美国的争论的焦点和走过的道路。

从美国的这段经历中，我们觉得它显露出来的这样几个问题，对制定中等教育政策，确定它的职能，设计它的课程，是很有教益的。

第一，学校或更确切具体地说：中学的“适当的社会作用”是什么？是“学理教育”或“理智训练”。抑或是“生活适应”

或“社会效率”？还是应二者兼而有之（我们有“第一课堂”和“第二课堂”之议）呢？要素主义者和进步主义者都抓住了其中的一面加以强调，甚至不免矫枉过正。

第二，“平等”与“平庸”是否为一对孪生兄弟？机会平等

（民主化）是否必然会造成学生的“平庸”即理智水平低劣？

“质量”与“平等”是否不可兼得？对这些问题的不同回答，会导致中等教育各种措施（作用，课程，政策）的迥异。

第三，什么是“有教养的人”或“有文化的人”？他们的学校教育的课程应如何安排？现代课程论认为社会未来一员的学校课程应根据他们的社会需要来设计。这类需要无疑可以列举很多

很多。但概括起来，似乎一个“有教养的人”不外他的脑（指理智、思维等等）、心（指心肠、心地等等）、手（指活动、操作等等）三方面应得到良好的教育和训练。问题在于：这几类教育在中学的实施中应该对年轻一代中每个人都全面要求呢？还是对某一类青少年只要求某一种呢？

从教育理论和学校实践上解决这些问题，无疑是很有现实意义的。这是我们之所以很注意美国自本世纪以来的教育改革的原因。

注释：

R.Freeman Butts, Public Education in the United States: From Revoltion to Reform, Holt, Renihart & Winston, 1978.P.vi; p.v; p.163.

Ellwood P, Cubberley, Public Education in the United States: A Study and Interpretation of American Educational History, Houghton Mifflin, 1919. p.viii

John S. Brubacher, Higher Education in Transition An American History, 1636-1956, Harper & Row, 1958. p.172.

Martin Trow, The Expansion and Transformation of Higher Education, 载"International Review of Education", Vol. XVIII, 1972/1. p. 61.

W. Kenneth Richard, Rducatipn in the U.S.A.

A Comparative Study, Alvin Redman, 1956. p.24.

The New Encyclopaedia Britannica, Vol. 18. p.983.

Samuel Bowles et al., Schooling in Capitalist America: Education Reform and the Contradiction of Economic Life, Routledge & Kegan Paul, 1976. p.180; p.234.

(11) Lawrence A. Cremin, Transformation of the School, Progressivism in American Education, 1876-1957, Alfred A. Knopf, 1961. p.viii-ix.

(12) Encyclopedia Americana, Vol. 9 . p.669.

(13) New Age Encyclopedia, Vol. 6 . p.274.

(14) Sol Cohen, ed., Education in the United States, A Documentary History, Random House, 1974. p.2627.

(15) Robert I. Churcl, Education in the United States: An Interpretative History, The Free Press, 1976. p.p.403 .

(16) Merle Curti, The Social Ideas of American Educators, Little-field Adams, 1978. p.zxxvii.

(17) Adolph E. Meyer, The Development of Education in the Twentieth Century, 2nd ed., Englewood Cliffs, 1949. p.148.

(18) W.C. Bagley, An Essentialist's Platform for the Advancement of American Education, 载 Tyrus Hillway, "American Education, An Introduction through Readings", Houghton Mifflin, 1964. p.143;p. 149.

(19) Edward J. Power, The Transit of Learning: A Social and Cultural Introduction of American Educational History, Alfred, 1979. p.306.

(20) C. Winfield Scott, et al., public Education under Criticism, Prentice-Hall, 1954. p. 3--4.

(21) Brand Blanshard, ed., Education in the Age of Science, Basic Books, 1959, p.xii.

第二章求“学业优异”抑求 “切合需要”的两难

在上一章中，已经谈过美国中等教育上的争端。现在我们进而看看二次大战后美国如何来求得解决这个问题。叙述主要围绕课程进行。

2—1 科南特的解决办法

如前所述，科南特是二次大战后对美国教育颇有影响的人物。他对战后美国中等教育的改革以及对美国教师的教育，提出了许多具体的建议。科南特对中等教育的解决办法是怎样的呢？为什么恰恰是那样呢？这是我们要加以探讨的。

我们先从科南特的社会观说起。他除长期从事教育工作外，还广泛投入了美国各种社会的和政治的活动。在论述美国教育特别是中等教育问题时，他总是把它与保卫美国的民主制度联系起来的。譬如，他在《教育与自由》一书中曾说，“必须把教育看作是一个社会过程；它在每个国家都是与当时的政治局面、与国家的社会、与国家的理想分不开的，”

科南特坚决主张“巨人统治”，什么是能人统治呢？它是英国社会学家迈克尔·扬提出的一个术语，用于指一个人的社会地位与他的才能相称的一种社会制度。在这种制度下，人的向上社会流动和身分取决于一个人的智商（IQ），采用的公式是：智商+努力=才学。科南特梦想在美国能建立才学统治的社会，他认为这个社会是“无阶级的社会”，它的实质是没有世袭的阶级或者种姓，权力和特权在每一代人身上即告终结并自动地重新分配，也就是机会的重新分配。科南特警告说，美国今天社会流动比以前少了，全国发展了一个财富世袭的贵族。他认为如果能建立一个“连续不断的过程”，使机会的重新分配成为可能，美国的“阶级的社会”是可以重新建立的。

在科南特看来，美国能够用来把机会重新加以分配的“连续不断的过程”，就是美国的公立学校系统。他认为，美国的学校通过一套测验和辅导制度，把每一代年轻人在理智上有才能的挑选出来，便能在重新安排社会尖子的构成上起重大作用。这样把美国的中等学校系统描绘成“一个新型社会工具”时，他要求为美国的公共利益来办这种学校。美国社会应通过它的学校让每个年轻的人都有机遇成为新的尖子层的一员。这样的办法使他们坚信美国的社会制度是最好的。如果美国每个年轻人认清了他们都有机会考验自己，异化作用就没有根子了，这样一来就可以防止他们为诸如法西斯主义、共产主义等运动所异化了。我们看到，象科南特这样的美国资产阶级头面人物，出于偏见，总是错误地把共产主义思想视为洪水猛兽的。科南特坚信，为了重新建立机会均等，中等学校必须对个人的能力作估价，发展他的才能，

“能人统治”为英文“meritocracy”一词的译语，目前有各种译名，如“专家学者统治”、“优才制度”、“天才教育”、“论才行赏”、“英才制度”、“英才教育”、“能人政治”、“高级学者阶层”等等。可能所看到的并不全。这里根据上述迈克尔·扬的定义试译为“能人统治”，供商榷。

“能人统治”为英文“meritocracy”一词的译语，目前有各种译名，如“专家学者统治”、“优才制度”、“天才教育”、“论才行赏”、“英才制度”、“英才教育”、“能人政治”、“高级学者阶层”等等。可能所看到的并不全。这里根据上述迈克尔·扬的定义试译为“能人统治”，供商榷。

对他的志趣加以指导，准备让年轻人踏上对他们比较适合的机遇阶梯上的任何一档。这就是科南特之所以格外关切美国公立教育的用心良苦之所在。

然而，科南特在追求学业优异，特别注重尖子教育，培养美国理智上有才能的青年走上领导职位的同时，也很强调不应该忘记不是天才的、不是“学院材料”的美国大多数青少年。他忧心忡忡地警告说，如果不注意满足美国大多数青年人的需要，就无异于埋下“社会炸药”。在美国全国儿童和青年委员会召开的市郊失学失业青年大会上作《我们大城市中的社会炸药》的发言时，他说，“在〔美国〕大城市的贫民窟中，有成千上万6~21岁的青少年，既不上学，又不工作，这是一种爆炸性的情况。它是社会炸药。”科南特还在《贫民窟与市郊》一书中，要求特别关心能人统治的社会中那些失败者的困境，要使那些名落孙山者，即便无足够理智才能的，也能成为对社会有用的人。

1944年美国的全国教育协会教育政策委员会发表题为《为全体美国青年的教育》报告书，提出“美国的全体青年，不分性别、经济地位、地区、种族，都应受到一种广泛而均衡的教育”。科南特同意这个主张，便在他的教育著述中，用“普通教育”来表征美国青年人应受到的教育。他把“普通教育”与谋取生计的教育加以区别，主张美国所有青年都应受这两种教育。

50年代的“冷战”，更加使科南特对注重“普通教育”抱有了迫切感。1945年他在哥伦比亚大学作了一连串的演讲，题为《分裂世界的教育》，其焦点是“普通教育”。他说“冷战”是意识形态的战斗，并坚决认为美国人要赢得这场战斗，他们就得在意识形态上统一起来，而“普通教育”能迎来这种统一。科南特解释说，“普通教育”给予的是共同或核心学识，或者如现在大家常说的“共识”。这种学识“将把〔美国〕未来的木匠、工厂工人、主教、律师、医生、销售员、教授、汽车棚机工，统一成一个文化型式。”

这种“普通教育”在于提高美国学生对他生活于其中的世界的理解水平，它包含经济、社会、政治等制度，物理环境，现代技术。这样的理解使美国年轻人更易于适应美国现存的社会制度，从而给美国社会增加稳定性和凝固力。总之，科南特心目中的“普通教育”，旨在把美国现存的资本主义社会秩序社会化，把巩固这种社会秩序的意识形态社会化。

这样一些社会的和政治的考虑，是科南特给美国中等教育改革设计的解决办法的出发点和归宿。他的解决办法，概括说来，就是美国学校除为了增强美国社会的凝固力和稳定性而给予所有青年的“普通教育”外，必须使理智上有才能的上去，同时又要满足大多数青年的需要，让他们获得可售的技能。如何具体地实现这个目标，1957年科南特用卡内基基金会提供的补助金，对美国的中学进行了广泛的访问，作了调查，发表题为《今日美国中学》的报告书，提出21条建议，来解决这个问题。他的主张可综述如下。

一、建立辅导制度

科南特建议的第一条，是美国中学要建立辅导制度。因为要给未来的理智尖子(intellectual élite)良好的教育，第一步是要把那些少数“理智上有才能的”(intellectual talented)鉴定出来。这需要通过测验这个选拔手段，将全体学生加以甄别。然后，对能力水平不同的学生进行适当的指导。

他认为,美国一所有 250~300 个学生的中学就应该设一个专职的辅导员(或者叫指导人员)。科南特提出的担任这种辅导员的条件是:(1)辅导员要有教师的经验,必须专心致志于专职的辅导工作,(2)他要会使用性向(亦作“能力倾向”)测验和成绩测验,并与家长和学生密切联系和接触;(3)他不能对家长越俎代庖,而只应辅助家长对儿童的劝告之不足,(4)他要通过商量给学生制定出选修计划。科南特提醒辅导员在指导更能干的学生时,要特别当心按性向测验显得能力很强而学业分数低的男女儿童。一句话,学校的辅导工作,在科南特看来,是把学生们引导到“适合的机遇阶梯上任何一档”上使之各得其所的有效手段。

二、修业计划

科南特建议,每个学生的修业计划都应包括两个必要组成部分,即:普通教育,选修计划。

1. 普通教育 基于上述对普通教育的作用和重要性的认识 科南特建议普通教育的课程是美国中学全体学生部必须修习的,是中学毕业的必备条件。他列入普通教育中的有人文学科,社会学科,自然学科。这些学科的具体安排如下:

- 英文(美国本国语文)4年
- 社会学科(包括两年历史,其中一年必须是美国史)3年或2年
- 数学(在九年级开设代数或普通数学)1年
- 科学(在九年级或十年级开设。生物学或普通物理学)1年

众所周知,美国的中学有四年制和六年制两种。科南特在这里主要是就四年制说的。他所说的“一年”,乃指整学年每周五节课或同等时间量的学程。这种普通教育计划,包括四年中都有家庭作业的九个或十个学程,并占大多数学生的一半以上的时间。所谓“普通”,是相对于“专门”、“实用”或者“职业”、“技术”而言的。

2. 选修计划 每个学生都要在辅导员和家长的劝告下确定他的选修计划。这种计划又分为两类,就是:(1)培养可售技能的课,亦即职业技术之类的学程;(2)学术课,其程度要比普通教育深。不管学生选择哪一类来作他的选修,都要修习这个“类”规定的重要学程,作为选修计划的核心。

培养可售技能的一类学程,科南特列举了打字和速记、使用文书机具、家事学、销售教育、农业、手工艺等等。这类学程视学校所在社区的需要而开设。它们是为能力稍逊和不进学术轨(分流)的那些学生而设置的。

至于“有学术才能者”(academically talented),科南特认为他的最低限度选修计划应包括如下学术学程和修业年限:

- 数学 4年
- 一门外语 4年
- 科学 3年

这些学程,与“普通教育”中必修的四年英文和三年社会学科一起,一共有18个学程在四年中都有家庭作业。要求学生每周至少有15小时的家庭

作业。有的学生如果愿意，还可以从九年级开始，选修第二门外语和社会学科。

为“有学术才能者”订的这种选修计划，美国有人认为是“为升学作准备”的。科南特极力避免使用“为升学作准备”一语。他要求不要给修业计划或分轨贴上诸如“学院预备”、“职业”、“商业”之类标签。因为，他认为在今天的美国，要把中学学程的细节跟学生以后在学院或大学的课业关联起来是不可能的。一个聪明的孩子，进校时即使科学或者数学或者外语的程度差一些，也可能在完成学院学程时成绩特别优异。

科南特认为，对少数极有才能的学生采用导师制，如这类学生人数足够可以开设特别班。这样的学生可以越级选修高深学程，如“十一年级数学”、“十二年级数学”、“学院数学”。对学习特别迟钝的学生，应采取给予特殊照顾的措施。科南特指出：他在访问中学时，曾发觉聪明的儿童，为了得到高的分数，名列前茅，不愿选读较深较难的学程；而一些才能稍逊的学生，在家庭压力下，羡慕学术分轨的名望，好高骛远，倒争相进入这个分轨。为了防止这些毛病，他要求劝说家长不要让自己的能力较差的孩子去读深而难的学程，如“十二年级数学、物理学、外语”，并且对选读这类学程作了限制，如选读“十一年级数学”，在十年级的数学成绩至少要是“C”，选读“十二年级物理学”，要修了三年数学并且每年成绩至少是“C”。

三、能力分组

能力分组可以说是科南特建议的教学组织形式。他认为无论是每个学生一定要修习的“普通教育”的学程，还是按才能而选修的学程，每个学程均应按能力进行分组（或班）。如，英语、美国历史、九年级数学、生物学、物理学等学程，每个学程至少应分三个组（班），一个为少数更有才能的学生，一个为能力平常的大多数学生，一个为应采取特殊对待的学习较差的学生。也可以说，每个学程分设强（优）、中、弱（差）三个班。不过科南特强调一点，就是，不要把这种学科上的能力分组，与把一定的学生在所有学科上都放在一个特定的小班内，混为一谈。于是按科南特的建议，一个学生英文可以在顶好的（强）一组中，而他的历史或九年级数学可能是在中等组。我们看到，他的这种教学组织形式没有把学生“一刀切”的班级，没有死板固定的“教学计划”，与班级一上课制是不一样的，可以照顾到学生的程度。

为了防止学生为得高分而修习容易的学程，科南特还主张不要在年级中按学生在所有学科上得到的分数给他们排名次，并且要劝说学院和大学的招生人员必须考察学生的全部成绩，不要信赖容易使人发生错觉的在年级中的名次。也就是，不要一味抢“尖子”。

学生因能力不等和目标不同而分组后，同一年级的学生，接触必然减少，了解也就削弱。为了发展他们之间的相互了解和尊重，科南特认为在整个中学阶段，学生应有本级教室（homeroom），认为需要把本级组织成学校里有重大意义的社会单位每个本级教室从能力和职业兴趣来说都是横断面的。学校行政上要使负责本级的教师相信他的工作是很重要的，应给本级活动分配足够的时间，以便他们发展对社区兴趣感，开展具体的代议制政体实践。因此，本级要推选一个或两个代表参加学生会，并回来向本级报告情况，等等。

四、综合中学

要采取上述各种办法，一所规模小的学校是困难的。因此，科南特极力主张在美国办规模较大的综合中学。他在职能上将美国的中学分为两类。一类是“综合”中学，一类是“专门”中学。至于专门中学，在他看来，又可分成两种。其一是“学术的”（academic），或者说“为学院作准备的”，它招生选拔严格，如美国著名的布朗克斯理科中学，便是适例。另一种是“职业—技术的”，开设多种多样职业性质及技术性质的学程，让学生获得劳动市场上的“可售技能”。

综合（comprehensive），是相对于上述的“专门”而言的，意即把“普通教育”、“学术教育”、“职业—技术教育”这三种职能或者说三种类型的学校集合在同一教育机构中，用他们生动形象的话来说就是“集中于同一个屋檐下”。科南特颇为自诩地把这种全盘的“综合中学”称作是美国独有的特征，是实现美国人所憧憬的机会均等这一理想的手段。综合中学的定义是“它的修业计划反映社区中所有青年的教育需要”。其任务有三：第一，“为全体学生提供普通教育”，即开设全体学生都必修的英语和美国文学及作文、社会学科、数学、科学等方面的学程，第二，为不一定上学院的大多数学生开设非学术性的（no-academic）学程，如职业的、商业的、半工半读的；第三，为有学术才能的学生开设数学、科学、外语等方面高深的学程。

这些就是科南特从能人统治的社会角度出发给美国中等教育改革开出的一个处方，他的着眼点在使美国每个青年各得其所，而他特别关切的无疑是尖子教育，是学业优异。

尽人皆知，第二次世界大战后，教育界要求民主化、机会均等的呼声，甚嚣尘上。再者，在科学技术突飞猛进和竞争激烈（经济、军事）的情势下，人才的埋没是一个国家和民族莫大的损失。各国唯恐造成这种损失，这是它们扩大教育机会的重要原因。再次，能力发展，据心理学研究，人才优劣要到青年期晚期才有明显的分化，因而过早的专门化可能造成选拔上的失误，推迟分化，不以一次考试（或测验）定终身，在中等教育已经普及或相当发展的条件下，中学教育的主要问题是如何实现机会均等和课程（教学内容）如何满足所有学生的不同需要。它成为人们普遍关切的问题。上述科南特的方案，可以说是在美国中等教育已普及的情况下，要使美国的中学具有民主的、机会均等的色彩，用选修计划调节“就业”与“升学”的选择，分别满足少数有才能的和大批才能稍逊的学生的需要，把教育上的尖子主义（*élitism*）与平等主义（*egalitarianism*）调和起来的尝试。尽管中学的多重职能合到了“同一个屋檐下”，形式上没有几个类型的中学或多种结构了，实质上课程并没有综合化，仍有几个类型，在科南特那里是“学术”学科与“职业”学科两分。这与欧洲一些国家和英国中等学校之有“文法学校”和“职业技术学校”差不多。科南特对课程分化坚持不要贴上“分轨”的标签。即使这样，看来问题并未圆满解决。进职业—技术分轨的学生及其家长，仍觉得学校对他们是不公允的，厌弃的。这样一种社会心理气氛并未法除。

50年代末和60年代，美国出现了一系列的教育改革或革新，其目的是要在全国范围内重新形成整个课程内容，同时采用一套新的方法论。(11)这次改革在强度上不亚于本世纪头二十年中的改革。改革有广泛的社会基础。积极要求改革的人有学人即学院教授，他们抱怨中学生程度差。有的是强烈要求美国在“冷战”中保持世界霸权地位的人，他们关切培养科学家、工程师。有的属重视子女升学的中等及上中等阶级的家长，他们渴望子女得到更好的教育。我们已指出过，50年代美国对其公立学校的批评，焦点在学业标准低。要求改革的人们的呼声是“回到学业标准”，求得“学生优异”。

为了提高学业标准，或者说提高教育质量，美国这时曾有过许多措施。根据《国家科学基金会法》成立的国家科学基金会，致力于加强中学及学院的科学教育和科学的基础研究，拨出了大量经费，进行自然科学和社会科学方面课程修改的项目，资助教师的再训练。(12)

更重要的，是根据《国防教育法》的规定，美国教育总署（当时美国尚未成立联邦内阁级的教育部），极力推动和扶持科学、数学、现代外语这几个方面的研究和革新，并给予指导。

可以说，50年代末和60年代，美国朝野上下，国会，联邦政府（通过它的教育总署，国家科学基金会），大学学人和中学教师，专业组织（如全国教育协会，全国科学院，各种学会），私人慈善机构（如卡内基基金会，福特基金会等），都纷纷大力资助和开展中学课程改革的实验。对中学要教的各个学科，制定了各种新的教学大纲和编出了新的教科书，出现了“新课程”。先是在自然科学和教学方面进行课程改革，然后也扩展到人文及社会方面的学科。这里不能一一备述，且举为人捻知的几种，以了解其梗概。

1. 学科结构改革 这次改革的特点是主要着重在学科结构方面。下面举几种文理两科方面的方案。

· 物理科学学科委员会（PSSC）物理学。这个委员会1956年成立，是最早的一个，工作由马萨诸塞理工学院教授杰罗尔德·扎卡里亚士主持，编出了《PSSC物理学》及实验教材。这个学程在于使学生熟悉现代物理学的两个中心观念，即：波粒二象性，现代原子概念。(13)它强调物理学的逻辑单元，总是用前面的材料来澄清随后的材料，例如，波和粒子的观念一再出现，每次都进一步对这些观念进行更深的综合。这种特性，加上对尚不清楚的概念的探索，与学程紧密相联着的实验，电影中的观察，课文中经常对各实验的分析，就造成把物理学理解为对宇宙中秩序的继续不断的探寻。人们对物理世界的解释结构的这种一贯探寻性的性质的掌握，既是这个学程的主要目标，也是其教育学的主要特征。(14)

· 化学键法方案（CBAJ）和化学材料研究（CHEMS）。前者由厄尔翰学院化学教授斯特朗担任主席，探索在化学领域提出理智问题的可能性，试图把新的化学学程围绕化学键这个中心论题来组织。后者由明尼苏达大学化学系副主任奥康纳主持，围绕实验编制教材。

· 生物科学课程研究（BSCS）。由美国生物科学协会建立，主持人是约翰斯·霍普金斯大学格拉斯博士，其主旨在使中学生物学能让学生了解他自己在自然界中的地位。提出了“新生生物学”（Renascent Biology）。(15)

· 中学教育研究组（SMSC）和伊利诺斯大学中学数学委员会（UICSM）。前者于1958年夏在那鲁大学的贝格尔主持下开始工作，后者由伊利诺斯大学

的贝伯曼建立。结果制定了新教学大纲，要求用数学发展的新材料充实中学的数学这一学科，并要学生必须理解数学；它包括这样两个要点：让学生发现一些原理和规则，要他们使用语言精确。

上述项目是数理学科方面的。这些项目，除伊利诺斯大学中学数学委员会是由私人基金会资助的以外，其余都是国家科学基金会倡导和拨给经费的，它们都是由大学教授主持制定的。

· 表达英语计划 (Project English Program)。1958 年美国的全国英语教师协会等组织，在《英语教学上的基本争端》这一声明中，指出英语教学改革需要有一个基本概念，作为英语的一序列学程的根据。全国英语教师协会 1945 年指派的英语课程委员会于 1960 年发表题为《国家利益与英语教学》的报告书，主张“英语〔美国本国语文〕以语言、文学和作文为中心”。依据这个方向，美国教育总署主持制定了“表达英语计划”。这个新路子包括三个观念：(1) 感应地教和学英语，(2) 尽力建立英语课程中的累积步骤，(3) 文学、语言和交流作为这个学科的整体和相互关联部分的重要性。他们认为适当的英语阅读、书写和口头使用的教学，对美国是极其需要的(16)。

· 表达社会学科 (Project Social Studies)。美国教育总署还与其它联邦机构如国家科学基金会合作，制定了社会学科的新课程。1956 年全国社会学科协会发表报告书，确定美国中学的社会学科应教授的概念和价值的十二个论题和目标，其宗旨是要改进社会学科的教学”。(17)这时候，美国社会科学家批评了“逐步扩大的社区”这一理论框架。例如，学生首先学习和知道家庭，然后学习和知道街坊，然后学习和知道社区，然后学习和知道国家，然后学习和知道世界。他们主张中学社会学科的学程按学科来设，如“中学社会学”，“中学人类学”，“中学经济学”之类。也有人主张“逐步扩大的社区”这种安排，代之以社会科学的概念为基础的计划。

· 现代外语。在美国现代语言协会的推动下，从九年级（相当我们的初中三年级）起在外语教学上实验了新的“听一说法”（the audio-lingal approach）。这种外语教学制度渊源于结构或者“语言-发音方法”。它在训练耳朵和舌头，其基本原则是认为语言（language）从根本上说是声音从嘴巴到耳朵的交流系统，因此必须使学习者通过言语（speech）交流来学习和掌握。在外语学习的初期阶段，首先是学得技能，而不是积累事实。

此外，还有地学、古典著作、音乐教育等学科的改革。总之，我们看到，这次美国的课程改革是全面的，并不止于数、理、外语这三个方面。这次改革的特点，是自上而下的，由高等院校的专门学者主持进行的，是全国范围的。

2. 改革的理论根据 美国的这次课程改革除了各种社会势力强烈要求和大力推动外，它的理论根据是什么呢？也就是说，是在一种什么思想指导之下进行改革的？概括说来，可以说是认知心理学的教学理论。人们知道，美国的心理学理论，从 30 年代起，在激进的行为主义影响下，不注重认知过程。这时期的教育理论受心理学上人格、心理卫生、个别差异这些分支的影响很大。从奥斯古德提出媒介说 (mediation theory) 和皮亚杰的主要著作翻译成英文后，美国人渐渐开始关注符号过程和思想组织了。这时重新探讨学习的性质，从而重新探讨教育过程了。对心理学的兴趣和心理学理论的新方向，与更好教给知识，一拍即合。于是心理学家热衷于并参与教育问题的

讨论。这时召开了许多次关于学校课程的学术讨论会。其中最为人称颂的，是 1959 年全国科学院举行的匠兹·霍尔会议。几项全国性课程计划的主持人，心理学家，科学家等学者，共聚一堂，探讨了教育上及心理学上共同感兴趣的问题。布鲁纳把他为这次会议作总结的书题为《教育过程》，不是没有意义和原因的。这书在美国出版后，曾被誉为“课程宣言”。(18)“学科结构”一词，在美国成为教育界的热门话题，有了与“设计教学法”同等的影 响，不仅为一部分教育家所注意，而且为学人们所注意。在课程上，它取代了“核心课程”、“生活适应教育”等口号。(19)

布鲁纳从整体论(holism)的观点出发，认为真正地学习任何一门学科时，人们总是获得一个结构，这结构不止于一些单独的原理和技能的集大成。他说，“不管我们挑选来教的是什么学科，都应让学生懂得它的基本结构。”并说，“抓住一个学科的基本结构，就是以让这学科与其它许多事物有意义地联系起来的方式去懂得它。一句话，要学习结构，就是要学习怎样把诸事物关联起来。”(20)在布鲁纳看来，正是由于被认为太难而在学校推迟教的那些学科，浪费了许多宝贵光阴。因此，布鲁纳在谈到对学习的预备状态时，提出了他的一个有名的论点：“用理智上诚实的某种形式，能够把任何学科有效果地教给任何发展阶段的任何儿童。”他本人就曾与哈佛大学的数学教师一起实验教九到十二岁的儿童学习高等数学中的集论，儿童并不难理解。(21)在学习理论上，布鲁纳不赞成“刺激-反应条件化理论”，而是“认知论”的拥护者。他认为直觉思维与分析思维是不同的，而教育上过份集中在分析思维上了。他说，“心灵成长，不是联想或者刺激-反应联结或者目的-手段准备状态或者其它什么之逐渐的连生作用。”(21)布鲁纳很注重“要学习的动机”或者“要学习的愿望”或者“要学习意志”。他认为理智活动可以成为小家伙们的昂扬激奋的探险。

这些看法是当时美国广泛为人们强烈感兴趣的。它为用现代科学知识充实中学课程的内容，提高学业标准，追求成绩优异，提供了理论依据。

当然，这并不意味美国仅有一种教学理论。除认知心理学派的教学理论外，还有操作条件反射心理学派的教学理论，人本主义心理学派的教学理论，本节的任务不是论述各派教学理论的观点，只需说明，在美国这次课程改革中得势的是认知心理学派的观点。

美国的这次课程改革，是一次规模很大的运动。国家科学基金会拨给经费制定的计划，1956~1975 年共有 53 项，其中 43 项是数学和自然科学方面的，10 项是关于社会科学的。这些计划聚集了美国全国有名的学者来给中学课程要反映的最新知识和最好方法提建议。这时期之末，国家科学基金会对其课程发展活动进行检查时，显现出新的科学课程的成功远远超出其它课程发展活动。在 1976~1977 学年度，美国约 20%的学区中七到十年级采用一种由联邦支助制定的科学课程，40%的学区采用一种以上。在小学，也有 30%的学区至少采用一种。(23)然而，据古德莱德指出，并不是美国所有 24000 所公立中学和 85000 所公立小学都受到改革的影响。特别是农村学校实际上仍然未被改革运动触及到。

古德莱德还指出，美国这次课程改革的一个主要缺点是运动始终未与培养和检定教师的绪构和机构结合起来。虽然为了学会怎样使用新的教材，许多教师参加了在职进修班，进行再培训，但随着时间推移，他们的参加减少了。因而，于在职进修班衰落并最后停掉时，没有源源不断的新教师来保持

新的课程继续得势。(24)同时,也未能把所有的参与者——各个学术领域的学者、任课教师、专业教育家——的贡献在某种经常的基础上统一和紧密协调起来。看来,一次大的课程改革要取得成功,需要师资培训和再培训跟上,需要各学科的学者、任课教师、教育学家、心理学家的通力合作能经常化与制度化。这可以说是美国那次课程改革运动的经验。

2—3 求切合需要——自由或任拣学校的出现

70年代之前的三十多年中,美国教育的批评者们都谋求在公立学校环境之内进行改革。批评往往集中在课程、教育方法论、学校组织这三件事情上。可是,到了60年代末,情况不同了。争论开始转变到重新界定公立学校的目标和功能上。70年代,批评者更从反对进展到采取改弦易辙的行动了。于是这时美国出现了一些学校,有各种各样的名称,如“自由学校”、“任拣学校”(ftlternative school,一作“选择学校”)、“开放学校”、“非正式学校”、“无墙学校”、“马路学校”、“新社区”,真是不一而足。可以概括地称之为“自由学校”,“自由”和“任拣”(一可作“另一种”、“另一套”)两个词,我们在本节中用作可以互通的同义语。

为什么出现这种情况呢?大家知道,在60年代末,美国国内的社会问题变得日趋严重。出现了美国黑人对美国制度的不满,对从中学到学院的青年学生的不满,对正式学校教育的不满。美国人开始对美国在经济上得不到地位、拒绝接受美国社会的所谓异化了的青年,感到焦虑不安。在公众的心目中,认为对美国社会面临的严峻现实,对儿童和青年面临的个人问题,应该先于“冷战”,先于与苏联竞争,先于科学技术来加以考虑。在这种情势下,对美国中学课程,也提出了新的批评和要求。(25)

教育批评者对美国原有的公立学校提出了这样一些疑虑。譬如,为什么要把命令主义学校的重轭架在美国青年身上?为什么要让青年人过的日子处在无权的、卑躬屈节的、令人厌烦的气氛中?为什么在民主社会中一开始就让个人接触如此之极不民主的正式教育机构?于是,许许多多地道嬉皮士和市郊富人,逃避激进学生运动的人,《幸福》杂志编辑,心理治疗家,卫教福部部长,政界各方的教育解放者,都在“自由学校”这点上结成了政治同盟。他们的一致看法是一种民主的、合作的、无结构的(着重号为笔者所加)教育。(26)

同时,美国在学校改革上还有一个很流行的观念,就是:家长们应更积极地参与作决定。这种意见是各不相同的,有的人只是模糊地说家长应更有权力些,有的人则具体主张应该自己办学校。但家长更多地参与和介入这一观念却很有吸引力。他们对英国的学前游乐场,对美国由家长联合办的合作保育学校,甚为满意。60年代美国滋生起来的“自由学校”是具有相同志趣的家长们办起来的,有时他们自己去担任教学。

“自由”或“任拣”是什么意思呢?所谓“自由”,就是说这种学校在办学方式上是不拘形式的或者说“无结构的”,一反现有的“命令主义的学校”的常规。所谓“任拣”,就是说不是光把公立学校作些革新或改革就行了,而是要搞出另一种学校来,让人们在这类学校与公立之间任意挑拣,二者择一。这样的一种“自由”或“任拣”学校,是要提供一个新的学习环境。它们或者是完全独立自主的,或者是与大的学校系统(学区)一起的特殊安

排。

这类学校往往是一些同类的人聚集在一起。它们是极其多种多样的，几乎没有两所学校相同，范围包括从市中心的黑人起到市郊和农村的白人止。对于有些人来说，学校似乎成了游牧式的消遣场所，以逃避现代冲突的折磨，而对于另一些人来说，则是一体化的多文化的多语言教育的精心实验。随处都可以见到这类学校，如城市商店前面，旧车房，往日的兵营，废弃了的教堂，乃至家长和教师的家宅。虽然多种多样，形形色色，目不暇给，但它们都有两个共同之处：让小家伙自由；仁慈的教育。正如加利福尼亚州圣巴巴拉社区学校的一本小册子中说的，这种学校的主旨是：“自由是至高无上的善；人们，包括年轻的人们，有享受自由的权力，并且一般说来自由的人比被指示、被操纵、被命令的人会更加开朗，更加仁爱，更加聪明。”(27)

我们且来描述一两所这样的学校，以见一般。

圣巴巴拉社区学校。这所学校座落在圣巴巴拉市附近山上一个改建过的兵营里。约有50个儿童，年龄3~14岁，出身于富人家庭的，白人家庭的，乃至希望给孩子“最好文雅教育”的家庭的都有。学校里有大会堂，有一些供进行讨论和导师辅导用的小房间，有一个木工和金工间，有专为年幼儿童的教室，还有一个小图书馆。专为年幼儿童的教室完整仿照英国莱斯特郡的幼儿班的样子，也就是说，房间里安置一些活动中心，这边是数学角，那边是阅读角。也就是我们熟知的“开放教室”。家长们掏腰包帮助购置了数量可观的创造性学习材料。儿童们在兴趣变化时，自由地从一件事转到另一件事。各个年龄的儿童往往在一块工作和游戏。对年龄较大的孩子，主要是采取导师辅导法，一、两、三个小家伙跟一个教师一块工作。虽然也有文学、科学、社会学科等“核心课程”，班级却按儿童的兴趣和爱好组织。学校有足够的空旷场地，用作游戏场所。有一堆木头，一大堆废铜烂铁，包括自行车和卡车部件；一辆旧卡车，年纪大些的儿童折散它的发动机，即当作力学和物理学的课。各个年龄的儿童用木头或废金属雕刻或焊接成雕塑品，制成固定脚踏车，建筑玩具。这所学校的一个教师解释说，“这些对于小家伙学习用各种工具是重要的，”并说，“大多数小家伙不知道东西怎样用。你可以看到六岁的小孩子戴上护目镜用焊接喷火器来欣赏它意味什么。”

费城林荫道学校。它是最早的一所“无〔围〕墙学校”或“马路学校”。它的特征有两点：极大的非正规性；自由。这所学校不但没有围墙，而且也没有分数、铃声、权威人物、退学、划区就学、叱责声，因而确实没有厌烦。居住区就是它的校园，公共机构和毗连本杰明·富兰克林林荫大道的一些营业就是它的教室。学校即由此而得名。校部处在一个废旧的办公楼中。学生们只有一部分规定的课程到那里去，采用导师制的小组由15个学生和2个教师组成，一天聚会两小时，一周四天。学生设计他们的校外活动，接受个人辅导，只要求两个必修学科——英文和数学——及格。导师还帮助处理学生课业的书面评价，以代替分数。学生们剩余的时间可以在动物园学动物学，在各种博物馆、商业性艺术室或图书馆学艺术，在机器间学焊接，在车棚学汽车机器，在市政厅学法律实施。这类可搞的事务不下一百种。这些活动由学生按兴趣挑选。许多学生用来搞自己的工作的时间比传统学日规定的要多些。除导师辅导的时间以外，出席是自愿的。学生是从想进学校的一支长蛇阵的人中任意挑选的，但教师则经过仔细选择，因为要有不照传统的教学法的专家。费城林荫大道学校年限为四年，全日制课程在使它的教育合乎州的

规定并发给文凭。师生比例小，以保持教师和学生之间密切的人际关系。(28)

费城林荫大道学校是该市教育委员会 1969 年建立的一个新的“公立教育的大胆尝试”。(8)此外，在一些大城市还有私立的这类“马路学校”，供市郊公立学校成绩不及格者任意挑拣，以满足贫民区儿童的需要。进这类学校的大多是公立学校的淘汰生。课程更灵活而自由，适应学生的个人需要和兴趣。“典型的”这类学校，只有 15 到 30 个学生，3 个教师，1 个街道工作者，工人兼职员，社会工作者，实习生，牧师，等等。它们的学生多是黑人。这类学校的经费来自私人财团的补助金，出资最多的是福特基金会和洛克菲勒基金会，也有企业如通用电气公司和教会办的。最有名的两所马路学校是纽约市的哈莱姆预备学校和芝加哥市的基督教行动牧师会学校。(29)

这类学校的工作怎样呢？存在着争论。在有些人的心目中，这些非传统的修业计划完全是一团糟，不能保证有任何学业训练。但是费城林荫大道学校的创建人、美国自由学校运动的热烈拥护者、福特基金会的马里奥·范蒂尼则以为这些学校给贫民区学生重新指出了道路，以为在传统的学校失败，在这种学校却可取得成功。

许多家长喜欢这种学校，但是他们有时也担心他们的孩子能学习到多少东西。他们口中的“学习”，当然是指三“R”（读、写、算），社会学科，等等。家长的压力已使得圣巴巴拉社区学校比其它自由学校更加重视把重点摆在传统的教材上了。

这类学校的失败之处，就在于它不教（着重号为笔者所加）。美国自由学校运动的最热烈拥护者乔纳森·科佐尔，在他的《自由学校》一书中，发觉这类学校存在两个令人感到不安的问题：学校权力纠纷，教师的职能到了瘫痪状态。他指出这类自由学校的寿命都很短暂，平均只有九个月。为什么会这样呢？主要原因是它们不愿意也无能力教些扎实的技能。因此，科佐尔警告说，美国穷人和黑人为争取生存所需的力量要靠习得复杂而纷繁的知识，这种知识是不能通过自由学校那样提供的自发而狂喜的教育可以学会的。

里帕在《自由社会中的教育：美国教育史》一书中指出，美国 70 年代建立自由学校或任拣学校的推动力，与 19 世纪 90 年代的进步主义教育运动，有些惊人的相似之处。它们两者都以反对公立学校的形式主义、狭隘性、不公平开始，两者都护拥儿童中心主义。但两个运动也有显著的不同之处。自由学校在它的要求上激进的成分更多。在进步主义教育运动中，改革者并没有要完全取消美国的公立学校。还有一个最大的区别，自由学校运动没有提出一个教育的哲学基础来，对教育过程也未提出深刻的问题来自自由学校的大量精力可以说是花在重复过去的革新家和进步主义派教师的尝试错误上。(30)这一评论看来是十分中肯的。由于这类自由学校采取的办法与进步主义的相似，所以有人认为这类运动反映了进步主义学者的理想。(31)

60 年代末和 70 年代美国出现的自由或任拣学校，形式上是创立一些与美国原有的公文学校相对立的另一种学校的问题，而实质上仍是课程即学生应学些什么的问题，是以追求学业优异为主的课程改革不适应广大学生需要的产物。威廉·范·蒂尔在其编的《课程：寻求切合需要》这本文集的导论中，指出美国学校教的内容，有些对于年轻人的生活，对于他们生活于其中的社会，对于澄清民主价值，都是不切合需要的。因而他认为美国课程改革

上一个关键的词是切合需要（着重号为笔者所加）。就连强调重点应在学科结构上的前次课程改革的得力推动者布鲁纳，在其《教育过程回顾》一文中，也认为不应强调学科的知识结构，而应更多地从美国社会面临的问题来关注知识。譬如，如前所述，教九到十二、三岁的儿童学习高等数学中的“集论”，布鲁纳已证明这无疑是可以做到的，但对并不准备从事高深科学研究的人学会这种高深数学理论是不切合需要的，或者说不相干的，除非证明集论在每个人的日常生活中是很有用的。我们看到，正是美国政治社会问题的变化，致使教育改革上有了这样一次反复。

需要指出，美国的这种“自由”（或“任拣”）学校，在我们的教育刊物上也做过一些介绍（文章中译作“选择学校”）。论者在文章的末尾指出它对我国的教育改革有“借鉴”的意义。我们知道，美国这种“自由学校”是作为公立学校的对立物而兴起的。我们不久通过了《义务教育法》。若要贯彻执行，建立一个好的正规学校系统，实施九年制义务教育，还有待于国家（通过各级人民政府）付出艰巨的努力，方能实现。当然，为了使我国的教育事业有更快的发展，需要动员各种社会力量来协助，但不是像美国的自由学校那样另搞一套，与之相对立。再说，美国自由学校的办学方针、方式，看来也很少可取之处。如果说美国“自由学校”对我们的教育改革有什么启发的话，就是提出了切合需要这个口号。这促使我们要很好地考虑到底根据什么来确定和安排中等教育的课程或者说教学内容。“自由学校”并未解决这个问题。后来美国教育界又出现了另一种趋向。这就是要求“回到基础课去”运动。

2—4 “回到基础课去”运动

尽管通过布卢姆提出的“掌握学习”及其它途径，增进基本技能的教学，早就在进行了，但“回到基础课去”在美国是70年代才听到的一个名词。这一要求在70年代前期开始在许多学区表现出来。美国这时教育界之所以出现这种现象，是有其深刻的社会原因的。

众所周知，美国的88届国会有“教育国会”之称，它通过立法，大力资助美国各级各类教育事业。这届国会还根据《1964年公民权利法》中的“教育机会均等项目”，给予公立学校特别援助，以实现“废除学校种族隔离”。这届国会还根据《1964年经济机会法》，为低收入家庭的子女受教育者提供援助，让18岁以上的人有受到基本阅读训练的机会，鼓励学校让“处境不利的”即贫穷的儿童能及早就学。88届国会的这些承诺，在《1965年初等及中等教育法》中，大大扩充了。该法第一条规定给予学区经济援助，使之承担帮助学校里低收入家庭儿童的任务，让这些学童受到所需要的教育。第二条规定要为公立及非牟利私立中小学购置书籍。第三条规定为把社区年的教育力量联系起来拨给经费。以便通过大学、公立学校、非牟利私立教育机构以及州教育厅的通力合作，进行教育研究并推广综合项目。第五条规定直接给州教育厅拨款，以加强它越来越迫切的领导任务。为实现这一切，美国联邦教育总署的预算大幅度增加。在这些努力下，各种补偿教育项目，作为社会救济的工具而开展起来。（32）

但是美国学校教育的成效如何呢？这成为美国公众关切的事情。

据说，17岁当中职能性文盲（美国人口普查局用的术语，指未上完六

年学的人)达 13% 或者更高。学生及格了并升到下一个年级去,是因为他们的个子长高了,而不是理智与情感等得到了应有的发展;这就是人人皆知的“大多升级”。“分数贬值”,给了学生不配得到的分数。许多教师着眼于搞奇特的选修与基本学程之间的平衡。学生们避难就易,摆脱较扎实的基本学科,挑选轻松的选修。这是美国的学校中存在的弊端。

美国全国教育进展评定于 1970~1971 年度、1974~1975 年度和 1979~1980 年度,前后三次就学生的阅读能力作了调查。结果发现 9 岁的儿童的阅读技能在这十年中稳定上升, 1971~1980 年间积点平均增加 3.9%。九岁的黑人学生的语言成绩平均增加 9.9%。在这同一时期内,13 岁和 17 岁的人的阅读技能也是稳定的。但是在中学生得到的分数每年上升的同时学业性向测验(SAT,一作“学习能力倾向测验”)的平均分数却下降了。这种测验是每年对 100 万中学的高年级学生举行的。1975 年,美国的学院入学考试服务社宣称学业性向测验的分数自 1964 年以来一直下降。如 1966~1967 年度语言成绩平均为 466 分,数学为 492 分。1974~1975 年度分别下降为 434 分和 472 分。对是什么造成了学业性向测验分数下降的分析未得出结论来,引起最大注意的一种解释是集中在学校的状况上。在所列举的许多点中,有一点是说“降低了对读和写的注意”。批评者责备说标准太容易达到了,大多升级的学校成绩差得很。分数上升和学业性向测验成绩下降引起了人们的愤慨。雇主对中学毕业生的阅读和算术成绩不满意,学院招生人员和商业组织抱怨中学毕业生的技能不够,参与学校事务的公众对他们看到的学校感到失望。(33)

加之,美国少数民族对于提高他们的学业成绩的要求也有增无减。美国社会普遍地转向于保守主义,感到学校变得太纵容了,结果导致学生的纪律坏,成绩差。

凡此种情况,使得家长团体要求州立法者更加注意学生的基本技能。这便成为要求学生最低限度能力测验(MCT)及格的一股强劲冲击力,并造成“回到基础课去”运动。于是“回到基础课去”几乎成了美国教育界的人心所向。民意测验有 76% 的人赞成“回到基础课去”。(34)“回到基础课去”运动是美国这时对开放教育和学业性向测验分数下降的反作用。

然则“回到基础课”(back to basics,一作“回到基础学科去”)意味什么呢?论者见仁见智。归结起来说,它包括下列诸要求:

- 小学应更多地以读、写、算为重点;
- 中学应更多地注重英语、科学、历史、数学;
- 学习活动应更经常地由教师指导;
- 应更多地强调练习、复述、作业、评定;
- 纪律应严格,服装要合学生仪表;
- 升级应按成绩,而不是年龄或在班级的时间;
- 应从公立学校课程中丢掉种种“虚饰”,这类“虚饰”很多,从休闲时间讲课文,到学习人际关系和重大社会争端都是;
- 取消选修,传统的学程如英语语法和美国历史都应必修;
- “新数学”和阅读中的语言学方法之类的革新应取消;

· 爱国主义应成为课程的根本组成部分。

由此可见，所谓“基础课”，主要是指智育或学术教育的一些内容，而“回到基础课去”也不免象走到传统学校的老路。当然，以“基础课”为着眼点的这些要求，也引起了美国教育家之间的许多争论，意见不一。有些人的看法是：美国大多数的学校从来不曾从基本技能这一重点退却过，学校里更多地以创造性和“人文主义化”为重点的尝试不过是敷衍塞责和零敲碎打的。另有些人则觉得：较新的办法同传统的办法一样也是在养成基本技能；并且，学生成绩的实质性提高，通过强调情感目标及认知目标两者而取得的，比通过传统地强调机械习得认知技能而取得的，可能还要更多些。许多人认为：公众中出现为要回复到基础学科去的诸种要求，是头脑简单地处理复杂问题的尝试，并且可能对美国公立学校造成有害的后果。

许多教育家不赞成回到基础课去的一些要求，得出结论说，过分强调那些相当机械的技能，会减损学生学习包括领会和推理的高档技能。1979年美国全国数学教师理事会主席就发表这个看法，她说该会自1975年以来一直就公开批评狭隘的以计算和死记硬背的学习为重点。同样，美国的视导和课程发展协会主席告诉众议院小组委员会说美国全国数学成绩下降是由于“过分强调回到基础课去和机械的计算”。他得出结论说，“我们承认基本技能的重要性。但是我们也相信均衡的教育，包括计算技能和有意义地使用这些技能这两个方面。”(36)

我们扼要地叙述了“回到基础课去”运动的内容和对它的不同意见，现在要进而看看这运动在美国不同的州和学区采取些什么形式。

作为对公众的抱怨和要恢复“基础课”的要求的反应，美国许多州通过了法律，规定公立学校要对基本技能进行最低限度能力测验。“回到基础课去”运动的最大而最重要的表现，是全美国通常以全州为基础在学校和学区采取最低限度能力测验课程。

在许多学区，强调发展概念理解的“新数学”被砍掉了，以便于数学演练和计算的训练。强调年级制和传统教学方法的机械练习和复述的“基本学校”开办起来，部分地也是愈来愈强调在学校里发展基本技能这一要求的表现。

最低限度能力测验规定一个学生升级或者毕业必须达到的分数。这办法在美国有些地方已行之多年了。如科罗拉多州丹佛市从1960年起就实行了。学生在中学毕业时不会阅读不会做简单算术，这种情况“激怒”了美国大多数州在70年代后期采用的最低限度能力测验的形式。到1979年，美国有39个州制订了小学和中学的能力测验。其余的州也在考虑这样办，或者研究用另外的做法来进行全州测验。大多数学区这期间也搞好了自己的计划。

1974年，印第安纳州格里(据我国地图出版社《世界地图册》，旧译“格雷”)市教育委员会扩大了毕业必须具备条件，要求“在阅读、口头和书面交流、数学等方面都达到熟练程度”，并采取措施帮助各级成绩差的学生。

宾夕法尼亚州教育委员会在从1976年开始1981年完成的“81方案”中，“以儿童和青年在各级中应取得的能力(competence)来重新界定公立教育的宗旨”，并要求“制定一个规划，把州的课程和毕业必须具备条件，从学程、学分、卡内基单位，转到新确定的能力上来”。规定中学毕业生，要有基本技能和生活职分这两者的能力。这里说的“基本技能”，指读、写、说、算、身体灵巧、解决问题、人际关系。而“生活职分”，则指公民资格、工作、

休闲、家庭生活。计划在 12 个学区试点的基础上，再来制定全州和地方最低限度能力测验的项目。看来，能力测验运动还将进一步继续有所扩大。这种测验是美国“回到基础课去”的一项具体措施。它有点类似于会考，但似乎不限于学业成绩。从宾夕法尼亚州的事例看，有从能力的角度抓普遍的教育质量之势。

2—5 国家教育优异委员会_的建议

1981 年美国教育部成立了一个由 18 人组成的国家教育优异委员会。委员包括大学校长、教育厅长、中学校长、社区学院院长、教授、州教育委员会委员、前州长、中学教师等。经过一年半的调查研究，委员会于 1983 年 4 月向美国教育部长提出了一份题为《国家在危急中：教育改革势在必行》的报告书。报告书也是致美国人民的公开信。它劈头即指出教育问题关系到“美国的繁荣、安全与文明”，认为美国社会的教育根基现在正在为日益加甚的“平庸”浪潮所侵蚀，这威胁到国家和人民的未来。《报告书》认为这样无异于“无头脑的、单方面的教育上解除武装”。可见，《报告书》把美国教育改革的迫切性提到非常的高度，与以前的《国防教育法》中的提法差不多。

那末，危急表现在哪里呢？《报告书》特别醒目地标出美国有“一半以上聪明学生的测得能力与在学校的可比成绩不相当”，这就是说，聪明儿童赋有的能力在学校没有得到应有的发展。所列“危急的标志”共十三条。我们全引述如下：

- 十年前进行的学生学业成绩国际比较表明：在 19 个国家中，美国的学生与其它工业化国家的相比，居第七位，从未得到第一或第二。
- 美国约有 2300 万成人，通过最简单每日读、写、理解测验，是职能性文盲。
- 美国 17 岁的人中职能性文盲约占 13%，在少数民族青年中职能性文盲高达 40%。
- 中学生标准化测验的平均成绩现在比发射人造地球卫星时更低。
- 一半以上聪明学生的测得能力与学校可比成绩不相

称。

- 学院入学考试委员会的学术性向测验（SAT）表明从 1960～1980 年成绩实际上年年下降。语文平均分数下降 50 多分，数学下降近 40 分。
- 学院入学考试委员会成绩测验还表明近年来物理学和英语等学科的成绩不断下降。
- 学术性向测验成绩优秀的学生的人数和比例都明显下降了。
- 17 岁的人中许多不具有我们希望他们具有的“高阶”理智技能（“higher order” intellectual skills）。约 4% 的人不能从书面材料作出推论；仅五分之一的人能写出有说服力的文章；仅三分之一的人不能解稍

复杂的数学题。

- 据 1969、1973 和 1977 年全国科学评定测验，美国 17 岁的人的科学成绩分数迅速下降。
- 1975 ~ 1980 年，四年制公立学院所开数学补习课增加了 72%，现在这类课占这类院校所开全部数学课的四分之一。
- 学院毕业生平均测验成绩也更低了。
- 商业和军事领导人抱怨说，他们要花成百万美元搞诸如读、写、拼法、计算等基本技能的补习教育和培训计划。” (37)

上述这些“标志”所表明严重情况，国家教育优异委员会把它们概括为一个词：“平庸”。该委员会所追求的是什么呢？回答也概括成一个词：“优异”。它完全是针对美国学生成绩平庸的状况而发的。所谓“优异”？在该委员的心目中，它指几件有关联的事情。首先，就学习者个人来说，优异指他在学校能够最大限度地表现出个人能力。其次，就学校和学院来说，就要给所有学习者提出崇高的期望和目标，然后尽力用各种可能的帮助他们达到那些期望和目标。再次，就社会方面来说，优异指采取政策，使它通过人民的教育和技能对迅速改革着的世界的挑战有所准备。这就是说，要学生的成绩卓越、出色，这不光是他个人的事，必须让学校和教师的工作也是卓越的，出色的，必须让教育对社会有良好的政策，大力的支持。舍此就无异于缘木求鱼。总之，学业优异不单是学生的责任。

如何才能算是达到了美国教育上的优异呢？国家教育优异委员会从“内容”、“期望”、“时间”、“教学”这四个方面提出了具体的建议。我们未剖析这些建议。

一、关于内容

《国家在危急中：教育改革势在必行》报告书指出，美国中学的课程（curriculum，相当于我们说的“教学内容”，或“教学计划”，不是个别学科和学程已经均质化、稀薄、冗赘到不再有一个中心宗旨的地步。课程成为自助餐似的，容易把一些开胃口小食或点心当作主菜。

众所周知，美国的中等学校不像欧洲例如英国采取单独办学术、职业技术、“现代”这样三种不同类型学校的三叉制，而是办美国人很自诩的“综合中学”。但是在这种综合中学中，课程是分化的，分成三“轨”（track，或“科”），即：“学术的”，有如我们的普通中学，是为升学作准备的；“职业技术的”，专学一技之长，让学生掌握“可售技能”；“普遍的”，有如英国的“现代中学”，只比小学程度稍高，教些“生活适应知识”。学生则大半不修职业技术准备课和开学准备课，一齐涌到“普通轨”去了。修普通轨课业的学生比例上升，从 1964 年占 12% 增加到 1979 年占 42%。

中学普通轨学生得的学分，四分之一是体育卫生、校外工作经验、补习英语方面的。此外，还有个人劳务和发展课（如“成人生活和婚姻训练”）之类。其稀薄和冗赘的程度可以想象。

该委员会指出，课程五花八门，与学生的广泛选择结合起来，造成了美国教育今天的现状；如、美国中学开有代数课，毕业生修完的只占 31%；开

有语法，修完的只占 13%；开有地理课，修完的只占 16%。中学还开了积分课，注册修的达 60%，可是修完的仅占 6%。(38)

这种现状是使美国中学生成绩低下的症结所在。针对美国教育上这些弊端，该委员会建议要加强中学的毕业要求，凡要取得中学文凭的学生，都要对五门新的基础课(Five New Basics)打下基础，就是，在四年中学期间要修习下列学程：

- 英语(美国本国语文)，四年。
- 数学，三年。
- 自然科学，三年。
- 社会科学，三年。
- 计算机科学，一年半。

对要升学的，建议已修外语的人在中学一定要再加两年外语课。

怎样具体实现这五门新的基本课，报告书中提出了详细的要求。

1. 中学英语教学，要使毕业生达到：(1)能领会、解释、评价并使用他们所读过的东西；(2)能写出很有组织、有效果的文章，(3)有效果地听取和明智地讨论各种观念；(4)知道美国人的文学遗产以及它怎样提高了人们的想象力和伦理解力，它与今天美国生活和文化上的风俗、观念及价值有什么关系。

2. 数学教学，应使毕业生达到：(1)懂得几何和代数的概念；(2)懂得或然率和统计的基本知识；(3)把数学应用于日常生活中；(4)估计、近似、测度、检验他们的计算准确性。此外，对要升学的学生，需加开新的、要求严格的数学课。

3. 自然科学教学，应给学生介绍：(1)物理科学及生物科学的概念、定律和过程；(2)合乎科学的探究和推理的方法；(3)把科学知识应用于日常生活；科学技术发展的社会上和环境上的含义。无论升学的还是不打算升学的学生，都必须修习自然科学课，使之跟上时代。

4. 社会科学教学，应做到使学生：(1)能确定他们在更大的社会及文化结构中的地位 and 可能性，(2)理解形成世界的古代观念和现代观念的范围；(3)理解美国经济制度如何运转以及美国政治制度如何发生功能的基本原理；(4)理解美国说的所谓“自由社会”与“压抑社会”(repressive society)的区别。《报告书》把这类理解作为美国公民资格的前提。这可以看作是美国的要求很严格的思想政治课。

5. 计算机教学，应使学生达到：(1)懂得计算机是信息、计算和通信的器具，(2)在学习其它基本课的时候，以及为了个人和工作的目的，会使用计算机；(3)了解计算机、电子学及有关技术方面的情况。

与 50 年代科南特的建议比起来，在五门“基本课”中，只有计算机科学一门是新加的，其余的都是率由旧章的东西。此外，就是数学和自然科学两门的分量加重了，科南特的建议中都只要求修一年，而现在都要求要修三年。

二、关于期望

所谓期望就是目标和标准，指中学毕业生和大学毕业生应具有的知识、

能力、技能的水平，也指时间、难的课业、行为、自我纪律以及学生得到好成绩重要的动机。对学生们来说，这些期望有几种不同方式的表现。其一，分数，它反映学生掌握教材的程度。其二，毕业要求，它告诉学生哪些学科是最重要的。其三，严格考试，要求学生在得文凭或学位之前显示对内容和技能的掌握。其四，学院入学条件，它强化中学的标准。其五，教材的难度，它们是学生在课文和布置读物中碰到的。

国家教育优异委员会分析这几个方面后发现许多值得注意的缺点。如，中学高年级学生家庭作业少，在调查研究中有三分之二的报告说每晚不到一小时，虽然学生平均成绩下降而分数反增高了。又如，在其它许多工业化国家数学（算术和普通数学除外）、生物学、化学、物理学及地理学等课程从六年级开设，所有学生必修。花在这些学科上的时间，以课时计，约为美国中学学生所花的时间的三倍。又如，美国有 13 个州，中学毕业规定学分一半以上可以是选修，许多学生尽选些无严格要求的个人服务课如“单身生活”。又如，有经验的教师和学者参与编写教科书的人太少。等等。

为此，该委员会提出了如下建议：

（1）分数应成为学业成绩的指示器，以便能把它作为学生对进一步修业有了准备的依据。

（2）四年制学院和大学应提高它们的入学条件。

（3）应在学校教育的某一级向另一级过渡时，特别是从中学向学院或工作过渡时，举行标准化成绩测验（不要与性向测验相混）。

（4）教科书及其它学和教的工具应提高质量并赶上时代，以保证有更扎实的内容。

（5）州和学区在考虑采用教科书时，应根据它能否清楚地提出扎实而富有竞争性的材料，来评定课文和其它材料。

（6）任何学科不是仅一种教科书能够满足所有学生的需要的，应资助为处境不利学主、学习差的学生、聪明和天才生，出版“销路少”的教科书。

（7）为保证质量，出版商应根据现场试用和可靠评价的结果，提供课文质量和适合性的证据。

（8）新的教学资料（instructional materials，与“subject-matter”〔教材〕有别）应反映最近技术在特定领域的应用，反映每门学科中最好的学识，反映学和教方面的研究。

这些都是针对美国教育上的缺点而发的，很强调提高教科书的质量并使之赶上时代这一关键性问题。

三、关于时间

向国家教育优异委员会提交的证言表明，美国的学校和学生在使用时间上存在下面三个可惊的事实。其一，美国的学生花在学校课业上的时间与其它国家比要少得多；其二，花在教室和家庭作业上的时间往往得不偿失；其三，学校在帮助学生无论是养成要善于使用时间的修学技能上，还是养成在学校课业上花更多的时间的意愿上，都做得不够。

该委员会据此提出了如下一些建议：

（1）应给中学生布置比现有的更多的家庭作业。

(2) 从低年级起并继续在整个学校教育时期中，教学生有效率地使用学生和工作时间的技能。

(3) 学区和州立法机关应坚决考虑七小时的学日，200~20天的学年。

(4) 应通过更好的教室合理安排可用于学习的时间。必要时给学习差的、或其它需因材施教的人增加时间。

(5) 制定学生操行守则，减轻教师维持纪律的负担。

(6) 对出勤明定奖惩办法，以减少旷课和迟到，浪费时间。

(7) 应减少教师的行政负担及有关干扰，以增加用于教和学的时间。

(8) 学生的编制和分组，升级和毕业，都应以他们的学习进步和教学需要为准绳，不应死板地与年龄绞在一起。美国教学时间的安排，与我们不同。不过，我们觉得，他们提出要教学生科学地使用时间这一点，也许是值得我们注意。

四、关于教学

教学的效果和质量如何，无疑关键在于教师。国家教学优异委员会发现在美国不能吸引学业上有才能的学生来以任教为职业，教师培训计划需要做实质性改进，教师这一行总的说是不受尊重的，关键学科的教师缺少。因此，出现一些严重缺点。其一，教师来自中学和学院毕业生中最差的人太多。新聘的数学、科学、英语等学科的教师，一半不合格任教这些学科。美国中学物理学教师合格的不到三分之一。其次，教师培训课程太偏重于“教育方法”的学程而忽略了任教学科的学程。再次，教师薪金平均偏低，许多教师要兼职和暑假工作以补收入不足。第四，有些关键学科，如数学、科学、外语，教师缺少，特别是数学、地学、物理学的教师缺少。在教育方面的专家中，研究聪明和天才儿童的，少数民族的，有缺陷学生的专家少。(39)

针对上述情况，该委员会提出七条建议。主要在改进教师的培训工作。并使教学这一行成为报酬甚丰和颇受尊敬的工作岗位。

(1) 应规定准备任教的人要达到高度教育标准，显得有任教的性向，显得胜任教学学术学科。开设教师培训计划的学院和大学的好坏应根据它们的毕业生达到这些准则如何来判断。

(2) 教学专业(teaching profession)的薪金应该增加，并应该成为以专业上竞争、易受市场影响、工作成绩为基础的。薪金、晋级、任期、续聘等的决定，应与包括同行评议在年的有效评价制度结合起来，以便优秀的得到报偿，一般的受到鼓励，差的接受改进工作或解聘。

(3) 学校委员会对教师应采用十一个月的聘约。这将保证用于课程和专业发展的时间，保证有特殊需要的学生完成计划，保证教师薪水有更差强人意的水平。

(4) 学校委员会、学校行政人员和教师应合作制定教师资历等第表，区分新教师、有经验的教师、老教师。

(5) 应雇请本来非学校的人员帮助解决数学和科学教师缺少的迫切问题。得数学和科学学位的新近毕业生、研究生以及工业界或退休的科学家中合格的个人，经过适当准备，即能开始教这些学科。若干一流的科学中心有能力立即开始培养或再训练教师。其它急需的教师，如英语教师，也必须这样办。

(6) 应使用物质鼓励, 如补助金和贷金, 以吸引杰出的学生从事教学专业, 特别是迫切需要的学科。

(7) 老教师应参与设计教师培训计划, 参与对试用期中的教师进行视导。

以上是 80 年代初期美国那次重大教育改革的一些建议。特点是从美国有一半以上聪明学生的测得能力与在校可比成绩不相当这一调查结果出发, 对中学毕业提出了普遍要求。而且标准比科南特在 50 年代提出的还要高一筹。

2—6 小 结

综览本章, 可以清楚地看到, 美国的中等教育改革, 具体地说它的课程改革(或革新), 自第二次世界大战结束以来, 更远些说自 1918 年以来, 主要围绕进步主义教育思想与要素主义教育思想, 围绕追求学业“优异”与追求“切合”需要这两个口号转, 此起彼伏, 游移不定。教育改革的钟摆摆向哪一边, 同追求提高学业程度(标准)或者说“教学质量”还是追求“生活适应”是相影随的。

据国际上公认的比较教育权威瑞典斯德哥尔摩大学教授胡森的研究, 美国中学顶上面的 5% 到 10% 的学生的成绩, 与欧洲严格选拔性中学学生的成绩, 并不相上下。(40) 1947 年美国为推动“生活适应教育”而成立的全国生活适应教育委员会认为美国青年中四分之三要自立生活的人严重地被忽视了, 要让他们获得生活适应的能力。美国青年的教育质量差, 程度低, 就在这大部分人身上。对他们怎样办? 60 年代初科南特为每个美国学生设计的“普通教育”以及“学科结构”改革, 旨在提高学业标准。可以看作是第一个回合。随后出现“自由学校”运动, 强调要让学生自由, 注重兴趣, 看来钟摆又朝“切合需要”一边摆。接着又来了“回到基础课去”运动, 以及国家教育优异委员会提出的中学“毕业要求”重申并加重了科南特的设计, 着眼“学业优异”。可以说是又一个回合。

这给我们说明什么呢? 这说明为提高全民族的文化素质追求“学业优异”是一种必然的趋势。不言而喻, 中等教育普及或相当发展后, 它服务的对象多面化了。由于社会、经济、文化等的发展, 中等教育要包容的成分也多样化了。这就使得这样几个问题, 成为中等教育的理论和决策上迫切重要的问题。第一, 学校(中学)的作用是什么, 它的宗旨(目的和任务)是什么? 第二, 当今中等教育中应包容的成分在课程(教学计划)上怎样安排? 第三, 中等教育的各个职能(如开学准备、就业)是对所有学生都要求, 还是对某一部分人(如“尖子”)要求某一面(如升学准备)? 这些是值得调查研究、讨论探索和作出决策的迫切问题。

需要说明, 在我们的教育改革声中, 时常听到关于“传统教育”与“现代教育”的讨论, 也有赞赏美国实施的“学分制”、“选修制”等的。我们的课程和教学方法确实需要改革, 以促使每个学生的心、脑、手都得到应有的发展, 才能得到尽可能的发展。但是, 象美国那样, 开很多甚至成百种的“选修课”, 连“编结筐篮”、“家庭生活及婚姻训练”(乌利希语)之类都列上去, 追求“生活适应”能力, 使中学教育成为“杂凑教育”, 是不足取的, 是应力加避免的。生活适应的事情, 诸如烹饪、缝纫、“家庭生活”等等, 是必要的, 学校也可以适当安排, 但放在课外活动中就行了。

注释：

- Conant, James B.
Education and Liberty: The Role of the School in
Modern Democracy
Harvard University Press, 1958. P.1.
- Church, Robert I.
Education in the United States: An Interpretive History
The Free Press, 1976. p.499.
- Conant, James B.
My Several Lives; Memoirs of a Social Inventor
Harper & Row, 1970.
p.670.
- Perkinson, Henry J. Two Hundred years of American Educational
Thought
Longman, 1976. p.248.
- Conant, James B.
The American High School Today
McGraw-Hill, 1959. p.44—46; p.47; p.47—48; p.60.
- Ravitch,
Diane,
The Troubled Crusade: American Education 1945—1980.
Basic Books, 1983. p.230.
- Unesco
World Survey of Education, vol.5
Unesco Press, 1971. p.33.
- (11)(12)(13) Rippa, S. Alexander
Education in a Free Society: An American History
Longman, 1984.
p.366; p.376; p.261—262.
- (13) Heatb, Robert W.
New Curricula
Harper & Row, 1964. p.71.
- (14)(16) Rosenbloom, Paul C., ed.
Modern Viewpoints in the Curriculum: National Conference on
Curriculum Experimentation
McGraw-Hill, 1964. p.43; p.263.
- (15)(17)(18) Tanner, Daniel, et al Curriculum Development, 2nd ed.
p.94; p.199; p.523.
- (19) Palady, J. Michael
Elementary Curriculum. p.85.
- (20)(30) Brunet, Jerome S.
The Process of Education
Harvard University Press, 1977. p.713, p.327.
- (21)(22) Bruner, Jerome S.
Toward A Theory of Instruction
Harvard University Press, p.27.
- (25)(27)(31) Goodlad, John I.
A Place Called School: Prospects for the Future
McGraw-Hill, 1934.

p.292-293, p.251 ; p. 2.

(25)(27)(28)(29) William Van Til, ed.

Curriculum :Quest for Relevance, 2 nd ed.Houghton Mifflin, 1974.

p. 3 ; p.113 ;p. 192; p.200—201 .

(32) Samuel Bowles & Herbert Gintis

Schooling in Capitalist America, Educational Reform and the Contradictions of Economic Life

Routledge & Kegan Paul, 1976. p.151.

(33)(35)(36)Allan C. Ornstein, et al

An Introduction to the Foundations of Education , 2 nd ed.

Houghton Mifflin, 1981. p.461 ; p.462; p.463.

(34) T.S.Stinnett, et al

America ' s Public Schools in Transition. Future Trends and Issues

Teachers College Press,1982. p.14.The National Commission on Excellence in Education

A Nation at Risk : The Imperative for Educational Reform

U.S.Department of Education, April 1983. p. 8—9 ; p. 18—19 ; p. 22—23.

(40) T. Hsin

Are Standards in U.S.Schools Really Lagging Behind Those in Other Countries ?

"Phi Delta Kappan", March 1983.

第三章 中小学教学组织形式的革新

前面说过，我们认为，教学组织形式的革新是战后美国教育改革的三个重大方面之一。教学组织形式问题是一个教育系统如何对待和安排学生个体和群体的问题。“教学组织”一词用于指教学的各种相互关联的结构方面，包括场所、时间、知识、教导、学生等的组织。可见它不仅仅指我们的教育学上习见的“班级上课制”那种组织形式。我们知道，中小学生的能力和兴趣有极大的不同。社会对青年受教育的要求也是多种多样的。这些因素都牵涉到教学应怎样组织才好。就中等教育说，“分化”问题是二次大战后国际上普遍关注的焦点。

学生分组，课程分化，不仅影响教育效果，具有重大的教学论意义，而且这种实施不能不影响到个人未来的生活机会，因而在一定意义上是一种社会选拔，具有重大的社会学意义。这是我们所以注重教学组织形式这个方面的改革的原因。

美国的教育系统二次大战后从结构上说，没有什么改变。因为一些美国教育家如科南特曾认为，美国教育系统仍然是能够很好为美国社会服务的，不需要改革。但是教育系统也产生了某些变动，如“中间学校”的出现便是一例。而学校内部教学组织的革新则是频繁而多样的。这种革新的表征，看来，是趋向于教学个别化。这种趋向可以说是对班级一上课制的反作用。

本章目的，是论述美国整个教育系统的某种变动，教学组织的革新。后者是我们着重讲的。

3—1 学校教育结构上的变动及改革的拟议

尽人皆知，美国的学校教育(schooling)结构(有如我们说的“学制”)，简括地说，是“8-4-4制”，或“6-3-3-4制”，就是小学8年(旧制)或6年(新制)，中学4年(旧制)或6年(新制，3-3分段或6年一贯制)，本科生学院4年。

二次大战后，这种学制尽管没有改变，但在“6-3-3制”的年限划分上有一个变动。那就是取代“初级中学”的“中间学校”(middle school)的出现。此外，对整个学制的改革也有一些拟议。我们分别加以论述。

一、“中间学校”的出现

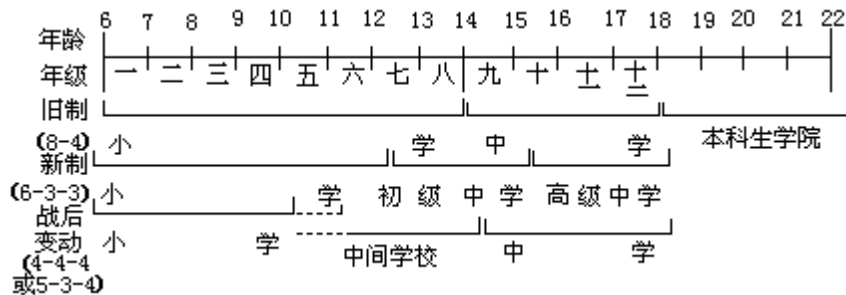
“中间学校”，这一概念，1960年代开始在美国出现。实质上，它是“初级中学”概念的深化，旨在改进从初等教育向中等教育的过渡。这种中间学校通常包括五或六年级至八年级。采用协作教学(team teaching一作“小队教学”)或其它革新的教学方法，强调课程的试探作用和逐渐增加学生的独立性。它的宗旨在为10~14岁这一早期青年期的学生的教育需要服务。

“教育系统”一词为英文“educational system”一词的对译，这个词亦译作“教育制度”、“教育体制”、“教育体系”等，乃指教育上“投入”、“过程”、“产出”三者构成的总体。这里译为“教育系统，供商榷，以期有一个确切的统一译名。

1968 年美国只有两个州规定了办中间学校的检定条件。到 80 年代初，已成立了全国中间学校协会，全美国 50 个州都办起了这种中间学校，并制定了担任中间学校教学工作的人员的检定方针。

这种年限划分上的变动，我们可以图录如下，用以与原有的制度比较。

美国学制新、旧及战后变动示意图



为什么会出现这种“中间学校”呢？它有什么理论根据呢？它的出现是因为对原有的“初级中学”不满意，希望制定一种真正适应小学后期（或“高年级”）和早期青年期的教育计划。研究表明，从儿童期末尾到青年期开始之间，有一个过渡期，通常为三、四年。这是一个新的需要和特征出现的时期，是个人之间有广泛差异的时期。人生中这一段被称为前青年期（preadolescence），或者用 60 年代出现的一个新名词“少年期”（transcence，试译）在什么时候发生上述变化，生长曲线表明在同一性别和不同性别中有相当的差异。女孩达到不同发展阶段。如从儿童期发展到前青年期，比男孩约早两年。虽然男女儿童达到这时期在年龄上有迟早的区别，据认为五、六、七、八这四个年级是前青年期阶段。从上面的图示可以看到，“中间学校”是适应前青年期特殊需要的教育机构。现在，青春期（puberty）开始的年龄约提早一年，儿童成熟得更早了。九年级生更象中学学生（青年），而不象少年了。六年级生往往已达到青春期，日益越出小学生（儿童）的范畴了。中间学校的课程安排得更具灵活性，是小学有指导的修业与中学有更多独立性的修业之间的过渡。

美国中间学校的拥护者们宣称它有如下几个优点：

- (1) 它使得中学的学程有了四年。
- (2) 它避免把十一和十二岁的儿童与青年（adolescent）混同起来。
- (3) 它把正在过渡到青年期的这一“可怕时期”的儿童组织在一起。
- (4) 它让学生从有指导的小学修业向更独立的中学修业逐渐过渡。
- (5) 它鼓励课程比传统的安排更具灵活性，教学更丰富。
- (6) 它让教师和行政人员在制定专为前青年期的教育计划方面专门化。

战后一些西方国家都很注重初中（或“中间”）这一年龄阶段的教育实施，认为需要有一个相当的观察和指导时期，以便探索和鉴定儿童的才能倾向。有的国家把这一段称为“定向阶段”。这种中间学校的设立是有其重大考虑的，不能仅仅看作是年限划分而已。

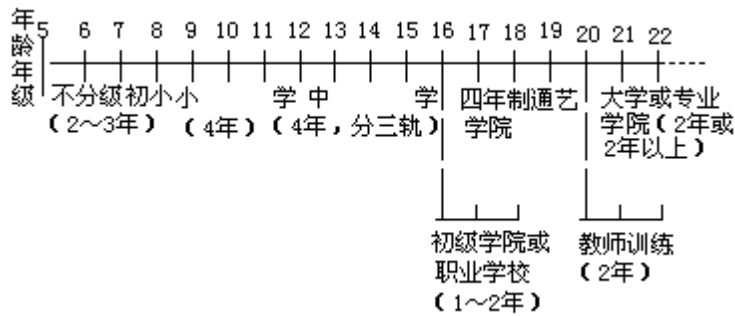
二、关于教育结构（学制）改革的拟议

除了上述“中间学校”这一年限划分上的变动之外，也有对教育结构的改革提出拟议的。例如，在高等教育方面，卡内基高等教育委员会 1973 年在

题为《时间短些，选品多些》的关于高等教育建议的专门报告书中，就提出把美国四年制的本科生学院缩短为三年。

另外，还有些改革美国现有教育结构的拟议。简述如下：

一个建议是西华盛顿教育学院教授保罗·伍德林在他的《民族的四分之一》(A Fourth of A Nation)一书中提出的，为形象计，他的建议，我们把它图示如下。在伍德林的建议中，初小是不分级的，中学采取能力分组，分成低于平均、平均、高于平均这样三轨，学生们按学科能力进入不同的轨中修业。

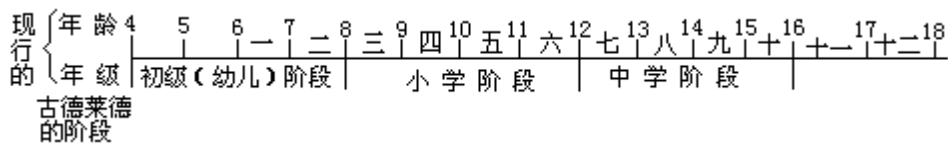


其次，约翰·古德莱德在他的《一个叫做学校的地方》一书中，认为是重新整体考虑美国的学校教育连续体的时候了。他根据调查研究，主张把从4~16岁的人的教育，分作三个阶段：初级(幼儿)阶段，4~8岁，小学阶段，8~12岁；中学阶段，12~16岁。

我们看到，这个学校教育系统，比美国现有提早两年开始和结束。在古德莱德看来，美国现有的学校教育系统有几个不适合之处。其一，从小学起到中学完毕的习惯的年级层次(grade levels)与义务教育法不相合。六岁左右入一年级是普通的。法定离校年龄大多数为16岁。而中学毕业往往接近于18岁。而今天更早入学的趋势日益增高了。其二，男女性成熟提早，关于青年期、青年问题、中等学校教育、工作等的一些研究，使人们建议应尽早让他们离开学校。

古德莱德指出，现在从保育学校(nursery school)过渡到幼儿园(kindergarten)，再过渡到小学一年级之间的接缝如能泯除的话，就容易在他所建议的“初级阶段”(primary [infant] phase)结束时(8岁)，达到现行三年级(9岁)的成绩。同时，学校开支可节省。

儿童从四岁生日开始入学。三个阶段是垂直(纵)的组织，不是水平(横)的组织。每个阶段有一个到至多四个不超过一百人的四年制不分级的单元(unit)，涵盖四年阶段中全部学龄的儿童。一组教师负责整个组的儿童。这样可能使教师和儿童很好地相互了解，学习过程更个别化和亲密，进行同侪教学。这就是古德莱德的设计。我们也把它图示如下：总之，按古德莱德的意古德莱德建议的改革示意图



见，学习不再是按年龄和年级层次来组织了。对教育的价值准则改变了，认为是要掌握必要的知识和技能，而不是读完的年级和在校得到的分数。这是一个极其深刻的变化。

当然，需要指出，古德莱德主张“修业的共同核心”——(common core of studies)与“某种重点个别化”(some individualization of emphases)应结合起来。

我们所叙述的这些，都还是建议，还是纸面上的东西。但它们使我们看到了美国学校教育结构也在求得有较根本的改变，也看到了一点这种改变的去向。那些去向是从美国的情况提出来的，然而应作为一种动态加以了解。

3 - 2 教学组织的革新

战后，美国学校教学组织上的革新是多种多样的。革新之所以发生，我们重复一遍，是对按年龄或年级分级(班)教学的反作用，旨在趋于教学个别化。

一、革新的原因

这里我们对多方面的原因作一个简单的概述。

1. 不满传统的分级组织 我们知道，分级组织的学校的一大弊端在于它的所有儿童要同一教材以同一速率前进。在一个学年度结束时，学校决定迟钝的学生要留级，即使他的部分课程是及格的。美国对分级学校不满意而引起有些学区变更乃至抛弃分级组织，是早有的事情，并不是战后才出现的新事物。为我们稔知的道尔顿制、文纳特卡制，就是著名的前驱。它们都力图以这种或那种方式让学生按自己的速率前进。此外，还有许多(12)。限于篇幅，不一一枚举。

2. 新的哲学思想的影响 过去以为既定观念和信念是确定不移的，是无可争议的，这种看法受到了挑战。在本世纪，科学哲学家极力主张：即使科学也不能提供确定而无可争议的知识，正好相反，一切知识皆是试验性的假定；要承担继续不断的探究过程，乃是科学的确定性(13)。

这种现代的知识性质的概念，向学校课程应围绕既定观念和信念组织起来这个向抱住不放的理论假设，提出了挑战。这种现代的概念表明课程至少部分地应围绕探究过程来组织，而不是围绕这些过程试验性地建立的内容来组织了。这种课程组织上着眼点的改变也制约了教学组织上的改变。

3. 新的心理学观点的影响 这主要是认知心理学和行为主义心理学两个方面的影响。

旧的官能心理学把人的发展喻为练习，新的认知心理学则持发展的结构概念。在认知论者看来，只有在学生们建构了(constructed)知识时，知识对他们才成为有意义的。认知论者强调学生对问题的主动性、与物理客体相互作用、社会相互作用等的重要性。这显然向传统地表征教室生活的许多组织实施提出了挑战。许多教师受认知心理学的影响，把教室组织成学习中心或兴趣中心。这样，教师不再围绕传播信息来组织教学了(14)。

行为主义表明需要仔细地为学生组织的课程，而不是由学生组织的课程。教材被分成小的片段，每个片断演化为(operationalized)可观察的行为，这些行为成为教学目标，它们被组织成有逻辑性的顺序，并由学生依次地来加以掌握(15)。

4. 政治的影响 社会仍分成社会阶级，学生在学校有成败。事实上，学

校在能人统治取代了贵族统治的社会中，起守门的作用。然而，对于承诺平等主义 (equalitarianism) 的人们来说，必需调整教学组织以适应个别差异。布卢姆关于课程和教学组织的掌握学习，是一种试图适应不同能力的教学组织的办法。它受行为主义的影响是很显然的。

二、学校内部组织的划分

就学校内部组织说，有两大划分，即垂直（纵）组织和水平（横）组织。在这两种组织系统中又有各种细的划分。在这里我们不准备讲美国学校内部组织的整个概况，而只叙述一下我们觉得较有重大意义的革新措施。下面分别讲讲多组学校和二重进度制。

1. 多组学校 在讲这种组织形式之前，需先简单讲一下垂直组织。垂直组织关系到学生及时地在教育系统的各层次中的进退。这种组织又分为分级制、多级制、不分级制三类(16)。分级制学校是垂直组织的传统型式。在美国，儿童五岁进幼儿园，并且在正常情况下每一年升一个年级（或者说学级）。每个年（学）级规定有一套特定教材。儿童不及格要留级。这也就是我们平常说的班级一上课制。另一些学校采用多级制。年级名称保留，而把两个或两个以上的年级合并在一个教室。儿童的课业同时在几个年级层次进行。如阅读是五年级的，科学常识是六年级的，算术是四年级的。在有些学校，有一部分学时让不同年级或教室的学生可以交换，以便他们能够与课程相近的其他儿童们在一起学习。

背弃垂直组织的是不分级制。在不分级制中，年级界线完全泯除。在年龄较小的层次中，不分级制用得最普通，如幼儿园到四年级组成的初级（幼儿）单元。但在有些学区，小学和中间学校也采用不分级制。不分级制学校有时也称为“继续进步制”。它遵循的教育哲学是：学校组织要适应儿童，而不是儿童要适应学校组织。这种学校保证所有的儿童都有同样的教育经历，就是说，要达到的要求是共同的，但达到的速度不强求一律。学校分成组（unit），单元再划分，以便儿童在几周的时间间隔内在一些小的部分（divisions）中移动，参加到程度相当的人之中。分组通常按阅读成绩确定。有时同一教师与一个组相处有达三年的(17)。

多组学校（multiunit school）是不分级制的一种形式。它是美国威斯康星大学的威斯康星认知学习研究发展中心建立的。这种学校实施1964年搞起来的个别指导教育（IGE），企图广泛使用协作教学，通过个别化教导，提高小学儿童成绩水平。教学围绕个人自己的速率、学习风格、动机、起点知识建立起来。教师抛弃传统的教科书、按年升级（lockstep grades）、包班教室（self-contained classroom）等做法。儿童们组织在有几种年龄的“组”中。每个“组”包括100到150个学生。3~4个教师，1个教师助手，1个秘书，1个见习生（Intern）。一所多组学校可以有四个“组”，包含如下年龄：4~6岁，6~9岁，8~11岁，10~12岁。研究表明，多组学校的环境对儿童们的行为表现和他们对学习的态度都有促进。教师看来也较为愉快并对他们的工作的结果更满意。

2. 二重进度制（dual progress plan）同样，这里也要先一般地讲一下水平（横）组织：这种组织关系到学生在同一教育层次（educational levels）中的分组和将他指派给教师。水平组织中的基本问题是班组规模。

这种组织有一班独教制、(self - contained classroom)、分科制 (departmentalized class - room)、分组 (grouping) 等形式。后一种形式又分为均质分组 (homogeneous grouping) (亦称能力分组 (ability group ing))、异质分组 (heterogeneous grouping) (即按年岁或年级分组, 不管能力和成绩如何)、二重进度制等几类。

一班独教制是单一个教师在整個学日中与单一班级在一起, 对教学负全部责任。独班制的优点是教师能对学生有更好的了解, 也有助于各个不同学科领域间学习的整合。分科制是教学由一个以上的教师, 往往由每个学科的教师担任。分科制要求教师在单一门学科或极少几个学科上专门化。这是它的优点。

二重进度制是对小学生同时进行两种分组的办法, 按这种办法, 学日中用于基本学科教学的那一部分时间将学生均质地聚集在一起, 学日中用于其它学科教学的时间学生异质地聚集在一起。可以说, 二重进度制是一种半分科的方案, 小学儿童半天按能力加以分组, 修习“文化必修课”, 如言语、词汇、拼写、语法、阅读、书写、文学、社会知识。剩下的半天则花在不分级的垂直组织中, 修习“文化选修课”, 如数学、科学、艺术、音乐、外语。实质上, 这是把分科制与独班制以及分级组织和不分级组织的优点与能力分组结合起来的一种努力。(18)

能力(均质)分组的拥护者们声称它能使学校的教学内容和方法适应能力不同的学生。他们认为在单一个班中能力或程度差距缩小, 教学则容易进行并得到改进。教学能适合聪明学生的优越能力时, 他们能学得更多, 学得更快, 或二者兼而有之。但均质分组也被批评为在某种程度上只是一种幻想, 因为根据能力进行分组的学生学习成绩会不同, 反之亦然。而且, 按阅读能力或程度进行分组的学生对其它学科的能力或成绩可以各异。几项研究表明, 不管分组的根据如何, 能力差距缩小仍不容许教师忽略尚存在个别差异。还有人认为这样的分组法会滋长聪明学生的势利气息, 使能力较差者听任平庸。

为减少将学生在因教学而分组中出现的某些传统的进退两难, 于是美国在 60 年代提出了各种个别化教学系统, 把教学作个别地规定, 剪裁得合乎每个学生的能力和需要, 从而适应异质分组学生中能力上个别差异。

3—3 个别化教学系统

教学系统可根据在这系统中如何处置学生分为群体教学和个别教学这样两个不同的类型。

直到目前还甚为流行的各种各样群体教学是大家都熟悉的, 在通常分组中学生的人数或多一些, 或少一些, 规模不等。群体教学的显著优点是教师在使用时间上比个别教学更经济, 而它的最大缺点是不能适应学习者的个别差异。

美国的一些个别化教学系统 (individualized instructional systems) 是 60 年代产生的。产生的原因有三: (1) 学和教上已有的种种发展, 如程序教学的发展, (2) 美国全国教育发展研究中心及其区域实验研究室的成立; (3) 对现有教学系统的不满意。这些原因是相互联系着的。教育家们长期以来承认教学要适应学习者的种种需要。(19)

虽然个别化教学系统的制定者和实施者一般都接受适应性原则 (principles of adaptiveness)，而他们在恪守那些原则上，在实施那些原则的途径上，所订计划各有不同。现在正在使用中的多种多样的个别化教学系统，范围、程度及方法都大异其趣。就范围而言，有的计划仅供一个学科领域如阅读或教学用，而另一些则包括三个、四个乃至更多个学科。个别化程度的不同在学生评定的适当、质量、及时上，在可得到的学习材料可选择 (learning options) 及其对学生需要的适合性，在数据搜集和总结上，在学生控制学习时间的程度上，都得到反映。至于方法，有些计划提供评定工具和使用那些工具的手续，而另一些则只建议如何评定的方式；有些计划要求有助手或准专业人员，而另一些则只要学生和教师；有些从群体教学开始然后个别化，另一些则开始就个别化。

虽然有这些不同，大多数个别化教学系统却有些共同点。共有这样七点：(1) 重新界定学校提供机会的时间，以便学生完成任务和达到预期结果的时间多样化，(2) 认真界定并精心结构课程，为学习提供必需的程序，以助长学生进步；(3) 评定学生的准备性 (readiness)、需要、特征、成就的程序，以帮助学生和教师决策；(4) 要有教学材料 (instructional material, 与“教材” [subject-matter] 不是一个概念) 和其它资料，并提供多种多样达到所期望掌握的途径；(5) 为每个学生的个别教案 (lessonplans)，标明待完成的任务，完成的估计时间，适宜的材料和资料，所期望达到的标准；(6) 定期检查进步和促进决策的信息反馈策略，(7) 学校环境的重新组织，使教学人员的指派、设施利用、时间再分配有更大的灵活性(20)，这几点可以说是个别化教学的指导方针。

在作了这样一个较概括的说明之后，我们要进而介绍几种美国中小学较为通用的个别化教学系统，以见一般。需要说明，这类计划是很多的，决不止于这几种。

1. 个别指导教育 “个别指导教育” (IGE - Individualized Education) 这种个别化教学系统是 1965~1966 年度在威斯康星大学认知学习发展研究中心着手制定的。“个别指导教育”很快就成了最有影响的个别化教学系统之一，十年中 (到 1976 年) 美国约有 3000 所小学和中间学校实施“个别指导教育”。这个系统的核心是为个别学生和办“个别指导教育”学校的人员编制教学程序 (instructional programming)。

“个别指导教育”学校的教师们象“个别规定教学” (IRI - Individually Prescribed Instruction) 和“卜兰” (PLAN) 的教师一样，使用诊断—方法 (diagnostic-prescriptive approach)。他们先使用标准—参照测验 (criterion-referent tests)、观察表 (observation schedules)、工作样本 (work samples)，评定每个学生的成绩水平、学习风格和动机水“卜兰”为词首字母缩略词“pLAN” (Program for Learning in Accordance with Needs) 一词的音译，按字面译出为“按照需要的学习计划”。编者平。在这之后，教师们认定宜于每个儿童在短时间内要达到的教学目标，并为儿童们定出教学项目；在为儿童定出项目时，教师让小学生用适合于明确目标的“个别指导教育”资料，也可以根据自己的经验和材料。最后，一个儿童或一组儿童完成教学时，教师重新评定小学生在具体目标上的表现 (performance)，以确定儿童是否达到了掌握水平 (mastery levels)。已掌握了的儿童就进到下一个顺序的技能，尚未掌握

的儿童则被给予获得同一技能的另一类活动。(21)

针对要求作为个别化教学系统组成部分的学校组织要有种种改变而言，“个别指导教育”是比其它个别化教学系统走得更远的(12)。正是这种学校组织的改变使“个别指导教育”成为有特色的。例如，一所有500人的“个别指导教育”学校，分成100~150人的四个大的多年龄群，称之为教学和研究组。这就是我们前面讲过的专为实施“个别指导教育”而设立的多组学校。每个组有一个组领导人（也是教师），成员教师（staff teacher），专门教师，在某些学校还有其它人员，组成协作教学（一作“小队教学”）。校长和各组领导人组成专门委员会取代作为每校教育政策唯一制定者的校长，共同作出决定。

这种“个别指导教育”本来只用在小学，后来也被中学采用了。它在于借个别化教学提高小学生的阅读水平。“个别指导教育”是包括多组组织个别化教学的形式，使用个别化程序教学模式和评定模式。课程是同根据学习速度和风格、兴趣确定的每个儿童的行为目标一致起来的。经常对计划进行评定，对学生的成绩重新评定，以便具体规定个人目标。教学人员选定每个学生要用的材料。“个别指导教育”的可购得的材料有阅读、数学等。

2. 个别规定教学和“卜兰”“个别规定教学”和“卜兰”，是60年代以来美国在初等和中等教育中广泛采用的两个电脑管理的个别化教学系统。最早的“个别规定教学”的材料是1964年在匹兹堡大学的学习研究和发展中心制定的。“卜兰”（按照需要学习计划）是1967~1971年期间，美国研究所（American Institute of Research）、威斯汀豪斯学习公司（Westinghouse Learning Corporation）同十四个进行合作的学区共同制定的，1971年以后威斯汀豪斯学习公司承担进一步发展和传播“个别规定教学”系统的责任。(23)

这两个个别化教学系统的核心是编制了一套广泛的仔细表述的学习目标。“个别规定教学”的学习目标组成为有等级的，有顺序的。它包含阅读、数学、科学等学科。相互关联着的“个别规定教学”的目标先在一起分类以形成单位，然后各单位在一起以组成层次。学生们依照基本顺序掌握那些目标。“卜兰”的行为目标包含整个十二个年级的语文，社会科学、科学、数学等领域。总计，“卜兰”共有6000多个目标。这是远非任何一个学生在学年中都应付得了的，因为每个目标，一个中等的（average）学生掌握它约需两小时。所以学生和教师使用“卜兰”的目标库来设计适合于个人趣味和需要的修业计划。

“个别规定教学”和“卜兰”（按照需要学习计划）都遵循基本的“诊断处方教学环”（diagnostic-prescriptive teaching cycle）。这种诊断-处方教学环运行步骤如下：教师首先摸清小学生知道些什么，并提供对他们相宜的学习材料。在小学生个别地使用学习材料工作后，教师评定进步和掌握程度；最后，如果小学生没有达到掌握水平，就要有额外的工作和额外的评定。因为这种“诊断-处方教学环”对于每个系统都是基本的每个环节备有大量对学生进行的测验。例如，“个别规定教学”材料就备有如下一些测验。各种安置测验（placement tests），教师用这类测验在一年开始时把每个学生指定到各个组中去；组预测（unit pretests），它们用来显示一个儿童是否能够跳过某些目标的课业；各种课程嵌入测验（curriculum-embedded tests），用以确定学习连续体中具体目标的掌握；

后置测验 (posttests)，用以显示儿童对整个单位的掌握。“个别规定教学”和“卜兰”也备有与教学目标相应的课的材料和方法。“卜兰”制定者列举了适合于称之为教学单位 (Teaching - Learning Units) 的学习活动中每项目标的可购买到的材料。另一方面，“个别规定教学”制定者建立了可用于“个别规定教学”目标的专门学习材料。

“虽然“个别规定教学”和“卜兰”所用的基本教学模式是简单的，为实施这种教学系统却往往必需使教学组织有实质性的改变。因为必须把教室安排得便于学生继续不断的进步，年级名称失去它的某种意义了。教师须承担新的角色，成为管理者和导师 (tutors)。为了对个别课业作帮助往往必需有准专业的助手。为了有效地处理大量搜集来的学生的数据，也必需有电脑管理。

此外，还有凯勒制 (Keller Plan)，波斯尔斯韦特制 (Postlethwait Approach)，也都是著名的个别化教学系统。不过它们是用于学院教学的，我们这里就不来多加叙述了。

3. 小队教学 “协作教学” (team teaching 一作“小队教学”) 这一术语，在美国是 50 年代末和 60 年代初成为引人注目的。“协作教学”在小学和中学里得到较为广泛的采用。从 1962 ~ 1972 年这十年中，美国小学采用协作教学的百分率从 15% 增加到 42%，中学在 1972 年使用协作教学的百分率为 35%。

何谓协作教学？协作教学的定义是“一种教育情境，在这情境中，具有互补性教学技能的两个或两个以上的教师，使用灵活的分组以满足各个学生的需要，合作地规划并实施一个组的学生教学。(24)协作教学的教师部署是与常见的“一班独教制”和“分科制”不相同的，这种部署发挥各个在于教师的特殊才能，从而提高他们的生产率。因此，协作教学指的是在很长一段时间中，经常合作地进行规划和教学，为相同的学生们开设教学项目时，两个或两个以上教学人员的组织安排。确定教师们的分组是不是协作教学意义上的协作，关键在于是不是有经常 (日的或周的) 规划，是不是对同一组学生要学的内容负责任。

协作教学的组织型式是多样的。协作的规模可以从 2 或 3 个教师到 8 至 10 个教师。协作在人员组成上是多样化的。有的协作只包含教师；另一些协作则包含准专业人员、资料教师 (resource teachers)、老教师 (master teachers)、辅导员、行政人员。协作的基本职能也是多样化的。有的是为了重新分配教学责任，另一些则在改变基本管理体系，还有些兼有这两种作用。还有其它种种变异情况，如：从一个年级到几个年级，一个学科领域到几个学科领域；从给教师指派一个学科到指派几位学科；从某些教学人员负责教小组到另一些人员负责教大组，某些人负责讲课和讨论到另一些人负责实验室或指导自学。各校之间，甚至同一学校之内，也视情况需要和教学人员而定。

协作教学是实施几种革新的个别化教学系统如上述的“个别指导教育”、“个别规定教学”、“按照需要学习计划” (“卜兰”) 等的一种有效组织措施。教学上的诸多改变，修业计划的传送制 (delivery systems)，使得有必要对学生的学习活动进行联合规划，这就涉及教学的大多数事项要合作决策。这些教学系统要优化地实施往往需要教师们的相互依赖配合。

协作教学，亦称之为“分化教学人员” (differentiated staffing)，

它要求教学人员挑选和部署——要使他们的能力、兴趣准备和义务得到适度地使用，并给予他们在自己的专业成长和使用上更大的机会和自主性。协作教学的基本目的是更好地承认教师中的个别差异，以便每个教师更充分地发挥他的特殊兴趣和才能。教师们协作的情境下摆脱了一天有五或六节课，一周五天，因而他们有更多的时间对个别学生和一组学生进行工作，有更多的时间共同合作评价规划和准备。

70年代协作教学迫于教师组织要求更高薪金和更少工作小时而低落。

3—4 小结

教学组织直接影响到教学效果和教学质量。如上所述，战后美国教学组织上的革新，一大原因是对于分级制教学的不满意，企图使儿童们的学习不按年龄和年级来分组进行，而是要教学趋向于个别化，适应学习者自身的步伐和需要。这样，不免使我们想到一个问题，就是，学生读完一个年（学）级，经过考试，得到一个评分，还有没有什么意义呢？这牵涉到一个教育的价值准则问题。我们现在时常也在非议“高分低能”现象。如果教育的价值准则不同了，不是从读完的年级和得到的分数着眼，而是从儿童们上学是为了具备必要的知识和技能的角度看，从具备必要的胜任力（competence，亦作“能力”）的角度看，从要学生达到“掌握（mastery，或者译“通晓”）学习的角度看，那种齐步走的分级上课的教学组织，不顾学生在学习上的差异，最后通过考试给一个分数，不管学生是否达到了掌握的程度，这种办法是没有什么意义了，不行了，必需改弦易辙，另辟蹊径。正是从这点说，我们觉得将学习者必须达到的要求（或者说标准，或者说水平）厘定成明确的教学目标，然后将它们组成一定的顺序和层次，并据以编定与学习者的需要适合的学习材料，把学生灵活地分组，在教学人员指导下，个别地完成学习任务，达到掌握的目的，不失为一种解决办法。因此，本章所述的美国战后在教学组织上的一些革新，看来是有一定意义的。对于我们来说，至少它使我们不再拘泥于从班级一上课制去看教学组织形式，在教学方法改革上去看提高教学质量，而应另觅角度去看这些问题。可以说，他山之石或许是有一点启发的。

注释：

(13)(14)(15)R·Donmoyer, Classroom Organization and Ability Grouping, T·Husen, ed, The International Encyclopedia of Education. VI 1.2. p.746, p.744, p.748; p.748.

Brian Holmes, Diversity and Unity in Education
George Allen & Unwin, 1980. p.36.

USOE report for the International conferences on
Education. USGPO. 1982. p.20

Arthur K. Ellio, et al. Introduction to Foundations of Education.
1980. p.174.

Donald. H. Eichhor. The Middle School. Center for
Applied Research in Education. 1966. p.3.

马骥雄，《美国教育概况》，《六国教育概况》，人民教育出

版社，1979，第35页。

(12)(16)(17)(18)Richa Wynn, et al, American Education, 8 吐., McGraw-Hill, 1977.p.147, p.142; p.142;p.143; p.145.

The Carnegie Commission on Higher Education.

Less Time, More Options, McGraw-Hill, 1971. .15. Mortimer J. Adler & Milton Mayer, The Revolution in Education, The University of Chicago Press, 1958. p. 114.

(11) Jolin Goodlad, A Place Called School, McGraw-Hill, 1984. p.323-324; p.295.

(19)(20) John O. Bolvin, Classroom Organization, H.E.Mitzel, ed., Encyclopedia of Educational Research. Vol.1, The Free Press, 1982. p.270; p.271.

(21)(22)(23)James A. Kulik, Individualized Systems of Instruction, H.E.Mitzel, ed., Encyclopedia of Educational Research, Vol. 2, The Free Press, 1982. p.855; p.854.

(24) J.L. Trump, Team Teaching, T.Husen, ed., The International Encyclopedia of Education, Vol. p.546.

第四章 教育技术的发展

教育技术在美国（以及在西方国家）被称为“教育上的第四次革命。”它是近些年来电子学、传播理论和信息处理技术上发生诸多重大进展的产物。新的教育技术使得美国的教育系统正在发生革命性的变化。

本章在论述第二次世界大战后美国教育技术的发展，试图弄清它的概念、发展的原因、它的理论基础、对教育事业的影响和前景。

4 - 1 教育技术的概念及战后在美国迅速发展的原因

一、何谓教育技术

什么是教育技术（一作“教育技术学”）？要弄清这一概念，又必须弄清“教育中的技术”（Technology in Education）与“教育技术”（Technology of Education 或者 Educational Technology）这两个概念的区别。

两者有别。在发展史上，“教育中的技术”在前，而“教育技术”在后。根据肯尼思·里奇蒙在其《教育技术的概念》一书中的解释，所谓教育中的技术“包括一切信息可能被提供的、与教育和训练有关的器件和手段。诸如，电视、语言实验室以及各种规划中的媒体……换言之，就是人们一般所具有的、关于教育技术的手段，即视听教学设备。这包括两个相关的但又有显著区别的领域：硬件和软件”。

教育技术发展的初期就在于使用以一定合适的软件与之配合的硬件，故被称作是“硬件阶段”。这阶段的重点就是放在购置实用的、可服务于学校的硬件设备上。接着，由于大量合适软件的匮乏，注意的重点便自然转向到软件，故又被称作是“软件阶段”。

但是，要想有效地改善教学质量，如果离开了对教/学情形的心理学、学习理论以及其它有关方面的考虑，那么，无论教育中的技术（硬件和软件）怎样先进，都是徒劳的。

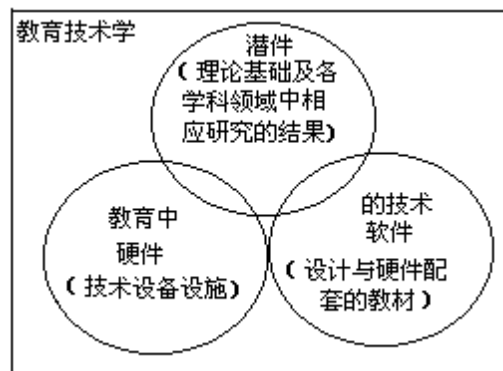
“教育技术应是把关于行为心理学的研究成果应用于教学设计的一个过程”。因为“缺乏科学建立起来的原理，教育技术就只能是以经验主义实验的技巧来改善学习情境了”。

所以，关键在于怎样把这一切与教/学有关的种种因素结合起来，以改变整个教/学效率，从而获得最优效果。这样便导致了对教育技术的解释的改变：不再是“教育中的技术”而是“教育技术”了，后者所包含的除了硬件和软件之外，还有一个“无形的方面”，即“有关的种种理论设想和对主科进行研究的种种结果”。这种相对于有形的硬件和软件方面而言是“无形”的方面，被称之为“潜件”（underware）。

“如果我们把教育技术看作是一种领导和发展教育的方法，那么，这一概念的范围就应包括理论发展的诸方面，即被称作是潜件的方面”。

因此，根据美国教学技术委员的说法“教育技术就是一种根据种种具体的目标，对教与学总体进程进行设计，实施和评价的系统方法，它以对人类的学习和交流的研究为基础，并将人和人以外的资源综合利用，以促进更有效的教学”。

那么，“教育技术”与“教育中的技术”的关系又如何呢？这里，我们可以借用一个简明的示意图来表明这两者之间的关系，见下图：



这样便清楚地表明了所谓教育技术的发展实际上就是教育技术中的硬件、软件以及潜件等方面的发展。

二、第二次世界大战后美国技术迅速发展的原因

第二次世界大战后人类的科学知识增长速度显著加快了。人类的科学知识在 19 世纪是每 50 年增加 1 倍。20 世纪中期是每 10 年 1 倍，70 年代则是每 5 年增加 1 倍了。而 1985 年则已达到每两年翻一番了。

科技的发展引起一系列连锁反应。社会的产业结构发生了巨变。1956 年信息业第一次成了国民经济中最大的行业。在此巨变中，企业必须以新技术来增强竞争力，工人必须以新知识来谋求新的职业。全社会对知识的迫切需求前所未有。教育不仅是立国之本，亦是立身之本了。

社会的发展必须要与之相适应的教育。这就是问题的实质。

然而，传统教育仍是那么不景气。教育仍是一个手工操作式的、劳动密度高、效益低的行业。加之，学生在校学习的时间仅是全年非睡眠时间 5800 小时中的 1100 小时，教学内容陈旧，教育经费紧缩，教育行政系统的官僚化等等原因，教育与对教育日益增长的需求不相适应的矛盾也就越发尖锐了。

与此同时，又存在着巨大的未被利用、开发而又可被利用、开发的潜力。不少新兴学科，如电子学、光纤通信、生物化学、脑科学、计算机科学等等，取得了关键性的突破。

不少新的与教育有关的理论，如控制论、信息论、认知科学、传播学等等，也日臻完善。

更重要的是人类的脑力还保有大量未被开发的潜力。人的大脑拥有的脑细胞高达 100 亿个。可存储大约 3×10^{18} 比特信息。即使利用了其能量的 10%，也能储存下国会图书馆所藏的全部书籍和报刊上所有信息。

怎样改变教育不适应社会发展需要的状态？怎样利用和开发这些巨大的潜力和资源？其结果必然是教育技术的发展。

4 - 2 教育技术发展的三个阶段

尽管早在本世纪初的美国就出现了模型、动画、地图、地球仪、立体画、幻灯以及无声电影等“视觉教育”（visual education）技术，30 年

代又出现了有声电影、无线电广播等“视听教育（Audio - Visual education）”技术，但是，从严格的意义上讲，只有在第二次世界大战以后，美国的教育技术才有了真正的发展。因为，技术就是“科学和其它一般知识在实际任务中的系统应用”只有在“科学和其它一般知识”有了长足的发展之后，才能有现代意义上的教育技术。

尽管《美国教育技术发展史》的作者保罗·萨特莱把古希腊的诡辩家们视为当代教育技术的真正始祖，但是，就公元前450年到1945年这漫长的2450年的所有成就而言，那是绝对无法与战后这40年短短的光阴里所取得的进展相比的。

二次大战后40年来的发展，为论述方便起见，可分为三个阶段。

一、大众传播媒体阶段（1945~1960）

根据塞弗林和但卡德的研究，大众传播有三个特征：拥有广大的受传者；大众传播信息源是一个机构或组织；采用某种机器以复制信息。

符合这三个特征，在这15年里成为主流的大众传播媒体，无疑当推无线电广播和电视。自1920年世界最早的广播电台美国匹兹堡的KDKA电台正式建成播音以来，无线电广播这一传播媒体很快便成为大众所喜爱的传播形式。1950年全美已有收音机4000余万台。根据巴尔的摩市的一份统计报告，1949年春该市居民中有82%每天收听广播。由于无线电广播的作用如此之大，所以，教育界早在1937年就利用无线电广播办起了“空中学校”。例如，威斯康星州的“空中学校”就可对五至十二年级的学生播放7个科目的课程。到50年代，全美的广播电台已达2336家，其中有不少是专用教育电台，商用电台亦有不少教育节目。

电视虽然早在1925年就由英国的贝尔德发明了，但直到1948年统计时，几乎完全还是无线电广播的电波一统天下。全美仅有地区性的小电台20座。根据巴尔的摩市的统计，该市居民中收看电视节目的仅占18%。然而，1950年统计时，收看电视的居民就已达52%了，首次占了上风。60年代全美已有5640万台电视机了。

50年代中，彩色电视机发展起来了。

电视一旦成为强有力的大众传播媒体就立即在教育上显示了其巨大的潜力。1950年爱荷华专科学校创办了一所本校的教育电视台，这亦是世界上最早的教育电视台。1952年拨给学校播放教育节目的频道就有200个。1953年在得克萨斯的休斯敦又建立了第一座公共教育电视台。1956年在马里兰州哈格斯城建立了闭路教学电视中心。1957年全美电视教育计划便大规模地在各级各类学校推广开来。1959年全美已有49座专用教育电视台。1961年已有闭路电视教学系统350个，可供25万学生学习。此外，很多商业电视台也播放大量的教育节目。例如1959年美国中西部地区的广播电视节目就为中小学设计了34种电视课程，利用飞机向大约200所学校播放。商业电视台的其它节目也很有教育意义，诸如系列片“美国”，“哥伦布发现美洲”，等等。

这一阶段，其它大众教学媒体也有长足进展。尤其是《国防教育法》颁布后，幻灯、教学电影、唱片等增长更快。1950年各学区公立学校共有16毫米电视放映机39000台。1960年则达13.5万台，教学影片74万部，幻灯卷片733万多卷。幻灯片近180万帧，唱片300多万张。

语言实验室也有很大发展，50年代初仅够录放。60年代时则可同一总控制台相联系。教师可在台上监视每一学生的活动，亦能与学生进行集体的或个别的对话、指导其学习、纠正其错误。

总体看来，推动此阶段发展的主要动力来自要获得更大规模的经济效益的想法。即在不降低学习质量的前提下，或减少教师数量，或增加学习人数，以实现降低学习成本的目的。显然，这是工业化中追求经济效益的思想在教育技术发展上的体现。故而，在实际发展上便重在大众传播媒体的发展。

二、个别化学习阶段（1960～1970）

这一阶段影响最大的是程序教学运动。

程序教学运动的理论根源于当代行为主义，其实践之源，则发端于蒙台梭利的教学机械，尤其是普莱西的自动教学机。

被称为“教学机器之父”的斯金纳在1954年便发表了《学的科学与教的艺术》一文，1958年又发表了《教学机器》一文。他不仅在理论上进一步发展和完备了行为主义心理学的程序教学理论，而且还在前人的基础上于1958年设计了一种新的教学机器。这样才使程序教学运动在整个60年代风靡了整个美国教育界。

程序教学的模式渐渐演化为两个大类：直线式程序教学模式，分支式程序教学模式。每一种又包含几种模式。

例如，直线式便分为普莱西程序与斯金纳程序。前者的特点是“直线程序—多重选择反应”，而后者的特点则是“直线程序构答反应”。多重选择则要求学习者在几个答案中进行选择，选对后，才能继续往下学习；而构答则是把教材分解为一系列连续的步骤，按逻辑顺序排列好，一次一单元，让学习者自定步调，积极反应。

又如，分支式又分为克劳德程序和凯程序。前者的特点是“分支程序—多重选择反应”；后者则是“分支程序—构答反应”。比起直线程序来，分支式是既照顾了学习进变快者，可让其大步直线通过主程序，也考虑到学习进度慢者，让其经过分支完成全过程。

60年代后期程序运动已是强弩之末了。以动物实验为基础的行为主义心理学与人类学习的本质有很大差异，这是其理论上的要害，以固定的、机械的模式取代生动复杂的学习，是其实践上的痼疾。所以，必趋衰落。

在此阶段，教育技术的其它方面亦有很大发展。1967年教育电视台已达125座，每周向600万户播放，广播电台则增至5350余家。在此期间的人口增长率仅为3%，电台增长率却达20%，平均3800户人就有一座电台。教育调频电台296座都是十瓦低功率的。这些电台所提供的课程几乎无所不包。

此外，商业性的电视台和电台也播放不少教育节目。其中，最有名的就是“芝麻街”（美国为学前儿童的电视连续节目）。这是一部帮助儿童发展学习能力，尤其是阅读能力的系列片，每周播放5天，占300个频道，为900万儿童收看。

这十年中尤应一提的是闭路电视的发展。美国很多州和大学都设有自己的闭路电视教学系统。其所包括的课程，几乎复盖了公立学校的每一种课程。60年代中期，通讯卫星发射后。电视的教育作用就更大了。很多边远地区都

能收看到电视课程了。此外，录音和录象技术也有了进一步的发民自 60 年代飞利浦公司把盒式录音磁带首次介绍给教育界以来，这种技术的发展就更快了。盒式磁带是一种非常适应教学上使用的磁带，特别适宜语言实验室使用。60 年代中期大多数公立小学中学都拥有了语言实验室。录音机作为个人学习工具也迅速普及开来。

这阶段的指导思想明显不同于前一阶段，它的“重心是放在个别化学习的理论和技术之上”。

巨、系统化的多样选择阶段（1970～现在）

随着自定步调的、利用多种媒体的个别化学习系统的发展，教育技术的系统方法渐渐为人们普遍接受了。

“系统方法是教育技术的基础”。(11)所以，可以说它是教育技术这门学科成熟的标志。

“也许，系统应用的主要贡献就在于它刺激了对新的教育方式的思考”(12)从而，就开始了把一切可利用的人和人之外的资源都用来促进更有效的教学系统的思考。在技术上，由于电子计算机的发展，则又使得把各种媒体组成一个有机的整体成为可能。系统方法在理论上武装了教育技术，而电子计算机则在实践上使得教育技术有了关键性突破。于是，一贯以稳健务实著称的卡内基高等教育委员会也声称教育上的“第四次革命正发生于西方国家，尤其是美国，这是近年来电子学、通讯技术及数据处理技术飞跃发展的结果”。(13)

确实，这是一个多媒体综合发展的飞跃时期。1978 年统计公共教育电视台有 276 座，其中有 270 座与卫星系统相联。美国 1974 年发射了“应用技术卫星第六号”。从此，美国便“开始了最复杂的教育用技术”(14)1976 年又与加拿大合作发射了“通讯技术卫星”，从而，使电视教学的作用大大加强了。美国国内如阿巴拉契亚山区、阿拉斯加以及太平洋中的群岛等边远地区，都能收到用英语、西班牙语、美国印第安语及阿拉所加方言播放的各种课程。其中，有不少是可直接取得大学学分的课程。更重要的，卫星给学习者和节目主持人提供了异乎寻常的双向通讯能力。如华纳闭路电视广播公司的奎勃系统就可向用户提供 30 个频道的节目。该系统的用户都有一个袖珍计算器的开关，一按键便可同电视台通话；一按“热键”便可直接同播音室或其计算机系统通话。很多少年儿童就用它来参加电视台举办的智力竞赛。(15)

据《教育媒体年鉴》统计，1980 年全美闭路电视系统已逾 1000，使用家庭已逾 2000 万户，占全美家庭总数的 50%。

无线电广播教育也在稳步发展，1978 年已有 10 瓦低功率的调频教育电台 951 座。

需要指出，许多传统的教具也有很大改观。例如，出现了毡板、磁板等取代黑板，无灰粉笔取代粉笔，以多组透镜组成的、能形象地表现太阳及其行星运转关系的宇宙天象仪取代教室前挂的地图，等等。

但是“应用新的电子学和其它技术去创造、存储、选择、传输和扩散各种信息”的新信息技术才是这一阶段中最令人瞩目的方面。(16)

新信息技术的潜能之大，是依靠机械手段的传统信息技术绝对不可比拟的。例如，一根头发丝细的光导纤维竟可容上百万路电话或数套电视节目同时通过。此外还兼有体积小，可绕性好。保密性强，抗电磁干扰力高等若干特点。

美国很重视这方面的发展，目前，教育技术中心的不少电视系统和计算机网络都已用上了光通信。

视频技术的发展也很迅速。磁带录象几乎像录音机一样普及了。这具有极大的教育意义。此外，存储技术的进步也引起了教育家们的极大兴趣。一个录象软盘的双面可存储 60 万信息符号；一个录象硬盘可存储 4 页图书的信息。这些技术既可用于计算机中，亦可用于电视播放中，逆顺转停的速度都可随意安排。

然而，“第四次革命”的主角还推电子计算机。

早在 50 年代美国就有人试图把计算机应用于教学了。但是，直到 70 年代，尤其是 80 年代，随着电子学（尤其是微型机）的突破，计算机普遍应用于教育才成为现实。

计算机应用于教育主要表现在三个方面：计算机辅助教学系统，计算机管理教学系统，计算机情报检索及存储。

1. 计算机辅助教学系统（CAI）有看良多种功能，主要的有六种。

第一，诊断。即对学习者的思维技能、学习能力和已有知识进行诊断，以作为课件设计的基础。

第二，个别教学。学习者通过终端可向主机提出要求，主机很快在资料库中检索出其所需的课件并通过屏幕和电声输出器输出。学习者能看能听，完全由自己安排进度。一单元完后，有思考练习；学习有疑难，可再要求提供参考资料。学习者的情况可立即反馈回主机。主机能记下应答程序及所耗时间，并以此判断出学习者的能力。这又成为提供下一步学习材料的依据。这是一种相互作用关系中的个别化学习。

第三，探索性学习环境。有多种形式，主要有“反应性环境”、“饱和性环境”和“模拟”等。探索性学习环境具有很高的激励性，对概念与真实生活、理论与实践的沟通极有裨益。更兼成本低和无风险等优点，是传统教学望尘莫及的。例如，反应性环境就是要“向学生提供一种使之对呈现的问题进行自由探索并直接反应的环境，以鼓励学生更好地发现自我的学习中心。”（17）也就是，布置一个环境，让学生按需要接触硬件和软件，以利提高学习动机，加快学习速度，更好地发挥主动性和创造性。更加强调的是学，而非教；强调的是对环境所作出的反应，而非被动地适应那些“生硬的设备和安排”。

又如，模拟是一种“带着要解决的生活中的真实问题所创造的以现实为中心的的教学安排”。“（1）它以类似的情形为起点，（2）它规定很少风险的输入；（3）它象征性地反馈出结果；（4）它是可重复的……对最佳的解决办法提一个重复程序的机会”。（18）

模拟是一种强有力的培养学生主动性和创造性的教学形式，同时，也能适应技能性强的练习。例如，计算机模拟的国际关系、人类与环境的竞争生产和消费、价格和工资等极利于学生独立综合分析能力的培养，模拟的人体器官、病理现象、航天飞行、汽车驾驶等极利于学生动手能力和操作技能的形成。总之，模拟可让学生“身”临其境地动手动脑。

第四，游戏技巧。据匹兹堡大学学习研究与发展中心的莱斯戈尔德看法，教学游戏必须具备如下性质：“首先，游戏要演示性地提供游戏目的所在的实践，其次，要使家长和教师相信其具有专门的实践功能；最后，必须是有足够的激励性使学生有效率地热衷于此。”（19）目前，教学游戏在小学和幼

儿园已经相当普及了。好些幼儿园专设了电子计算机游戏区。1983年8月威斯康星州专为幼儿园至十二年级的儿童制定了《微型电子计算机教育工作手册》，规定儿童要学些计算机概念操作以及 Logo 语言。(20)

第五，计算机会议。即计算机与光通信、电视等其它技术结合起来，进行授课、讨论等的一种教学形式。系统参加者通过终端可与主持人或其它参加者通话。并可让几人同时发言，输来的信息由终端机存储，不影响他人。

第六，师生的智力工具。如用于数学计算、自动词典、相互作用课本、检索资料、编制计划、为写作程序作准备等等。

计算机辅助教学系统的种类很多。就目前所知，规模最大的是伊利诺斯大学设计的自动教学运演程序逻辑 (PLATO)。该系统自 1960 年在国家科学基金会支持下开始设计，现已发展到 V 型。V 型可带遍及美国各大城市和其它一些国外城市的 4000 个终端。存储有包括数、理、化、天、地、生、文、史、哲等 150 个学科，近万个课时的教材。全年能提供约 1000 万个“人/学时”的教学量，近乎一个教学量有 24 000 名学生的四年制学院的全年总学时。该系统使用 TUTOR 语言，能授课答疑、测验评分、记录成绩。进行分析、布置作业、实施检查，还能协助教师编写和拟定教材。该系统上可面向大学，下可面向学童，适应面广。

美国教育实验服务处对好些系统作了全面评价，认为计算机辅助教学系统在计算、生物、化学、数学和英语等领域代替传统教学。学生反应好，效果比传统教学显著，而且，费用大减。如，w 型系统 70 年代就可供 4000 学生使用，日运转 8 小时，操作费人/学时仅 3 美分。

“现在，由于微型机的发展，已普遍把大型系统的教材放到微型机上运行。这样大大扩展了应用范围，降低了成本，能适应多种需要。

2. 计算机管理教学 (CML)

计算机管理教学的功能是多样的。对于学生，能测验其成绩和表现，能在整个教学活动中提供指令，能预计课程完成时间，能根据所测数据制定训练内容并提供资源。对于管理者和教师，能记录班级名单、表现、日常进度及毕业资料，能对课程反馈、预计完成时间、制定各项工作进度表、进行文字处理、与学生通讯等等。此外，还可以管理大量资料，诸如，学校预算、教师工资、物资报表。课程安排和调动等。并且，还具有传统管理所不具备的独特之处：譬如，纽约市一些学区就用来协助防止学生逃学。每天清晨，自控电话就打到缺席生家中，由录制好的校长声音提醒家长送孩子上学。1982 年某中学试行此法后，学生到课率由 59% 增至 73%。

由于计算机管理教学系统具有这些功能，具有运转快、省时省力、保密性强、不循私情、无“官僚气”等特点，而且，比起计算机辅助教学系统来似乎不会“威胁教师们的地位”。所以管理者和教师刚接触计算机之际，似乎更乐意接受它。

现在计算机管理教学系统还能在必要时发出警报，提醒教师谁欠作业、谁理解错误、谁逾常规，应采取特别措施等等。还能对种神信息自动分类处理：或下达学生，或上告校长，或告诉老师。而且能通报学生课外或校外的学习信息。

3. 计算机情报存储和检索

这是计算机与光通信、视频技术和资料库等结合而形成的通讯网络。70 年代中期全美计算机的 34% 已经形成网络，拥有的终端已逾 50 万台。

网络的形成打破了教材印刷品的一统天下，极大促进了图书的现代化。出现了大量的录音带、录象带、视频磁盘、微缩胶卷等非印刷媒体。这些媒体的信息存储量大，存取快捷，传输迅速，极大地方便了教学科研活动。譬如，一块录象硬盘可容4万页书刊信息，一套这样的硬盘系统竟可存储22x10¹⁰“比特信息。加之，网络多同通讯卫星连在一起，所以，一个纽约的终端所有者可索取洛杉矶主机资料库的信息，甚至索取大英博物馆的信息。

在此时期，尤其值得提及的是：由于系统方法促进了对“更有效的教/学效果”的思考，对一个长期为人们了解甚少，但又至为重要的方面——学习者本身的潜能——终于引起应有的重视。譬如，美国著名的教育心理学家克雷奇就一直热衷于关于记忆之化学的、神经病学的、解剖学的因素的研究。他对老鼠所作的实验表明：（1）通过注射某些新的蛋白质和核糖核酸及诱发更高的酶活动等生物化学的介入，是可以有效改变记忆效率的；（2）把某些特殊的脑组织从已掌握某种学习的老鼠头里取出，移植到其它老鼠身上，那么，被移植的老鼠不必再经过同样学习过程，便可掌握这种学习(21)。

又如，一些学校甚至还采用瑜伽功的“超常冥想”来提高学习效率。这是一种“与创造性智力科学相关的新训练方法……可把人的注意力集聚在一种极佳的思维状态上，直达其思想的最深之源。这似乎是一种心灵扩张的体验，能产生更直接的、富有创造性的思想”。美国已有50余所大学和研究所对其进行了专门研究。“这些研究表明：沉思者享有极高水平的热情、精力、创造力、自信心、学习能力及自我意识。”(22)

整个说来，这类研究还刚起步，但很多专家估计，这方面的前景不可限量。甚至，还有专家预言：“如果与正在分子生物学实验室内酝酿着的技术革命相比，所有电子学方面的辉煌成就，就微不足道了。”

这方面的意义是如此之大，克雷奇就干脆把Education(教育)改为Psychoneurobiochem education[心理神经生物化学教育]。他认为教育应成为上述几方面组成的综合学科，否则，就将失去其继续发展的科学基础。

这一阶段，理论上的系统论促进了对教学方式的综合思考，导致了从更多途径来发展教学媒体；实践上的多种教学媒体的发展，又迫使只有采用系统方法才能达到最佳的学习效果。

4—3 教育技术的组织管理、人员培养及科学研究

一、教育技术的组织和管理

多种教学媒体的全面发展和综合使用，使得要把“正确的学习目标和个别学生的特点作为选择媒体的依据”，就必须将几方面——教材专家、心理学家、媒体专家、软件或硬件设计师及制造商、学校管理者和教师，结合起来才行。

这种客观的需要导致了对教育技术的专门组织管理。美国的教育技术组织和管理具有下列特点：

1. 组织管理多层次。上至国家、下至学校都有专门组织。全国性的组织就有150个之多(1980年统计)。就性质言，有联邦的，有民间的；有学校系统的，有生产制造商系统的。其中，最大的就是美国教育传播与技术协会

(AECT)。附属于该会的全国性教育、训练和教育技术方面的机构就有 14 个。在 50 个州都没有分会。据 1979 统计,该会定期发行的刊物就有 10 种,其中《教育传播与技术杂志》、《教学革新者》等的影响较大。地方的和基层的组织主要是学区和学校建立的资源中心、视听中心教学媒体中心、教育服务委员会等。这些有组织管理和人员管理两大职能,包括三个要素:人员,场所,教学媒体;要以学生为中心满足三个条件:随时可用,让学生自定步调,学习个别化。

2. 人员专门化。教育技术的发展必然带来分工的精细;分工精细又势必导致人员的专门化。根据职能,教育技术方面的人员可分为 11 类:管理、设备控制、软件控制、专业支持、制图、摄影、印刷、音频、视频、电影、计算机。

3. 法律保证。通过立法程序来促进教育事业的发展,可以说是自美国公共教育普及以来的一个重要特色。教育技术的发展也体现了这一特色。几乎在每个关键时期都有效地使用了法律手段,以保证教育技术发展所必须的权力、组织和资金。例如《1967 年公共广播法》就规定了联邦必须提供领导和基金。这个法的意义,据美国州际与对外贸委员会主席斯塔杰斯说:“可以同 1862 年的《摩雷尔法》相提并论。”又如 1984 年已有 6 个州立法规定:中小学必须使用电子计算机并教学生电子计算机知识。

4. 多方支持。除了联邦和地方政府的支持外,还得到基金会、大企业等的有力支持。比如卡内基金会就成立了卡内基未来广播委员会,福特基金会成立了公共广播实验室等机构。国际商用机器公司单向大学就赠了价值 4000 万美元的计算机。

二、教育技术人才的培养

教育技术的发展导致了对专门人才需求的增加。早在二次大战前,美国就展开了这方面人才的培养工作,这无疑是有远见的。

1. 培养单位多。1940 年就有 110 所院校开设了教育技术方面的课程。现在,几乎每个教育院系都开设了这类课程。

2. 课程内容综合性强。教育技术所面临的问题带有很强的综合性,这就决定了学科的性质及发展趋势都带有很强的综合性。所以,课程内容的综合性也很强,既有技术性课程,也有理论性课程,而理论性课程则又包括传播学理论、心理学理论和教育学理论、设计管理理论以及法律理论等。

3. 培养目标多层次。对人才需要的多层次决定了培养目标的多层次。就类型看,有硬件、软件、管理、信息等十余类专家,就水平看,从两年制的协士一直到最高层次的哲学博士。据统计,仅 1979 年就 53 所大学而言,就有学士、硕士和博士 114 人毕业。

三、教育技术的科学研究

开展教育技术方面的科学研究,是教育技术发展的保证。美国很重视这点。其特点是:

1. 参加研究的社会面广、机构多。研究的主力是大学。除了专门的教育技术类系科外,还成立了不少专门机构从事这方面研究。很多专业性的教育

技术团体也有不少研究机构。不少基金会也设有研究所之类。随着教育技术的发展，尤其是计算机应用于教学以来，很多实力雄厚的大企业也成了专门的研究所。如苹果公司、国际商用机器公司、国际电报电话公司的贝尔实验室等都参加进来了。

2. 研究队伍力量强。这体现在力量的组成上，由于课题的综合性强，各类有关专家都加入进来组成“研究共同体”。项目负责人大都是造诣很深的科学家，还有荣获过诺贝尔奖的人，如卡内基—梅隆大学的西蒙教授就在负责一项教学上人工智能应用的研究。

3. 研究课题深入。这是教育技术研究的两大特点之一：一方面是各学科的横向联系加强；一方面又是课题的更加深入。很多研究不仅注意到技术本身，而且，还深入到技术所构成的特定环境，以及对认知技能获得的影响等等。

4. 出版物多。据《1980年教育媒体和技术年鉴》统计：本年有关的报刊杂志约4000种；各类专著、辞典、索引、资料册、书目等200种，文献之类750种，比1978年多150种。此外，还有不少专题研究会的论文集。

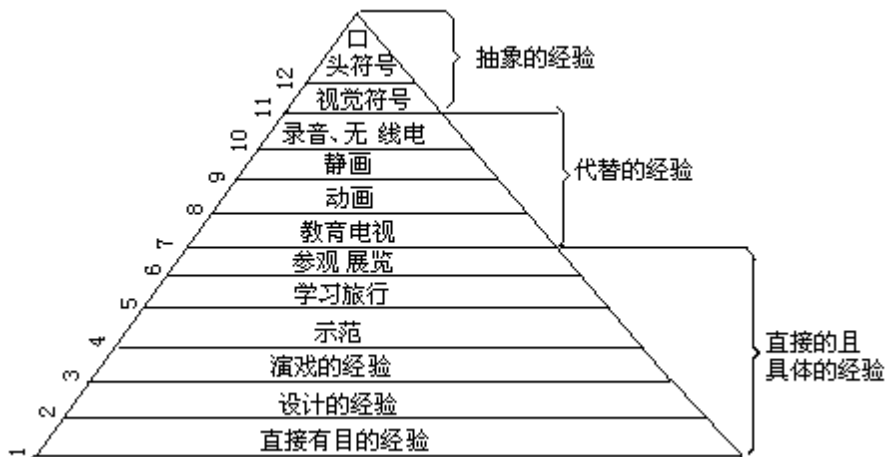
4—4 教育技术的理论基础

一、戴尔的经验之塔与传播学理论

奠定普遍采用大众传播媒体进行教学理论基石有二，其一是学习经验中形象与抽象的连续统一性理论，其二是传播学理论。

美国教授埃德加·戴尔(Edgar Dale)提出的“经验之塔”便是前一理论的典型结构。见下页图。

这种金字塔结构形象地表明了直接经验与抽象经验的关系。戴尔认为，直接的具体经验最终得用语言来概括。文字就是人们给经验的名称。由于人的感觉是不可截然分开的，故直接具体的



经验与抽象经验是连续统一的。沟通这两者的是“代替经验”，即从电视到无线电广播之间的种种媒体。它们的这种“半具体”与“半抽象”的性质是既利于向抽象概念转化，也易于向具体实践转化。至于用哪一种媒体好，则要根据与学生有关的诸种变量来考虑(24)。

戴尔的理论对大众传播媒体阶段的发展有不可否认的促进作用，但也有些局限。如内布拉斯加州立大学的米尔亨利教授就认为：该理论的“实际重

点是在媒体选择之上，而非在学主的反应之上。”(25)

传播学理论是贝尔实验室的香龙和洛克菲勒基金会的韦弗创立的。他们试图以一套数学公式来归纳整个传播过程，并创立了直线传播模式。这一模式被应用于教育技术时，又加上了反馈通路。见下页图。

信息源就是传播者，是全过程的起源；信息即传播内容。在教学上就是教学内容；媒体则是连接传播者和接收者的通道；反应者即是信息解释者。在这模式中，传播者是信息的来源，反应者即是意义的来源。

比起戴尔的理论来，传播学把重点放在接收者的反应之上显然又进了一步。但对教育技术经营的是“人的业务”(26)仍然重视不够。

二、新行为主义程序教学理论

新行为主义程序教学理论是个别化学习的理论基础之一。斯金纳是其代表人物。他早年集中研究低等动物的训练，并在此基础上总结出一整套行为主义的学习理论。他认为：“既然有机体以后有可能去做它在被强化时所做的事情，那么，我们就可用逐步设诱之法，使之去做我们所希望做的种种事。”(27)而“人是中性而被动的，其一切行为都是连续的机械行动。”放不仅在科学发现之列，也是科研的主题。研究是为了达到“物理科学所达到的那种预言和控制程度”。这又是为了“设计自己的文化”。(28)“操作性条件反射律”就是他从动物实验中得出的规律。他认为只要朝着所希望的行为方向逐渐改变“强化列联”，便能看到学习出现。而“强化列联”就是“一个反应接着一个强化刺激组成的序列。”(29)教学就是“安排可能发生强化的事件以促进学习。”于是，他提出了程序教学法并设计了程序教学机。

在他的强有力的推动下，程序教学在60年代发展成为一个运动了。但是，其理论上的机械性也逐渐在发展中为人们所认识，故终于在60年代成了“废弃的新鲜货”。

三、教育技术中的系统方法

英国的教育技术理论家米切尔说：“解决疑难就要求人们的认识向整体思维转移。因为那些完全合理的小决策的总和，并非一定能得到预期的结果。”接着他又引用了吉布森的一段精辟论述。“包括把人、思想、材料以及设备系统地应用到解决教育的疑难问题中去……这是一个选择、制作学习材料的过程；是一个设计交流信息模式并将其安排在学习环境中的过程；这又是利用人和人以外的资源，以提高教育效率及有效性的总战略……故而，我们所关心的是：将系统方法应用以便更科学、更精确地解释、使用并评价资源以改进对学习经验的设计……此外，学校全部设备与成员都是教育技术的极为重要的组成部分。”(30)

这段话再明白不过地把系统方法的重要性及其在教育技术中的功能阐述清楚了。

根据美国教育技术家埃利的定义，系统方法的含义是“使用清楚阐明的目标，靠实验获得的资料评价教学系统的结果。根据评价让教学系统能有自我改善的反馈回路。”

系统方法应用的范围是相当广泛的。据1983年统计，就有300多种。下

面便是一个简明的课程设计的系统方法示意图。

施教对象是全系统的出发点，对现有技能和知识的估计则是形成系统目标的基础。这里的目标则是对已定下的具体目的有关的各个不同方面的集合。目标用语必须准确，毫不含糊，定为一个活动行为，能定量检查，勿庸进一步解释师生就可理解。它应包括：说明在学习过程未学生能做什么；说明行为能够演示的诸条件或要素；作出可考虑接受的最低限度的演示标准定义。目标是系统中的关键，可把复杂的任务或技能分解为许多从属技能或子任务，所以，这是系统方法的突破口。接着就是适当方法，这是指在具体情境中对特定对象可能采取的最佳方法。最后，是对学习经验的衡量和评价，也是对全系统的评价，是系统反馈回路。其所反馈出的问题可以是整个目的及课程领域的，也可以是对学习者现有水平的估计，但最终都得再落实到目标上。待修正目标后再实施。如此循环，以构成系统。

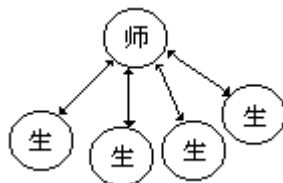
这种方法，显然对多种媒体的综合利用与发展非常适宜，故得到普遍应用。

四、认识技能获得论与群体动力学

随着教育技术的发展，尤其是计算机应用于教学以来，出现了很多新的课题。例如，在“为学习计算机环境”或“智能环境”中，学习者的动机和创造性思维的激发与发展是怎样的？他与其他学习者的关系又如何？等等，都是传统教育中从未遇见过的问题。面对接踵而来的新问题，不少新的提法与设想纷纷问世。认知技能获得论与群体动力学便是这类的尝试。这些理论尽管还处于前科学状态，但对目前计算机应用于教育都有不容低估的意义。

例如，加里福利亚大学的琳博士同远西研究与发展实验室的费希尔博士就对计算机和学习环境进行了分析，认为：从中获得的认知结果可分为主科知识和思维与逻辑推理的技能。后者是更高级的认知技能，包括策略计划知识，归纳推理、演绎推理。计算机学习环境具有相互作用性、精确性、一致性、激励性、复杂性、多途径解决的有备性等特征。而这些特征对更高认知技能形成的影响，又将因为认知潜力与认知风格等方面的差异而不同。因此，必须从多方面进行整体思维。

又如，朗特里又把卢因创立的“群体动力学”应用到教育技术领域。他认为在计算机环境中，出现了一种与传统的教师控制模式不同的群体控制模式。见下图：



在新模式中（上右图），学生能自由地交流，教师的重要性不仅被忽视，甚至更为关键。教师必须是群体的领导者、推动者、中立的主席、顾问及观察者。整个说来，教师的作用是更多的适应性而更少的权威性。同时，学生之间也有不少有益的激励。这种激励对更高认知目标的获得，对解决问题能力的培养，对创造性思维的发展，对处理人际关系技能的形成，对合乎需要

的态度品质的陶冶等，都有莫大益处。

4—5 教育技术发展的影响

教育技术发展的影响是多方面的。除了表现在教育领域之外，还表现在社会的政治、经济与生活方式等诸方面。

一、带给教育的影响及问题

教育技术的发展一方面给教育创造了无限广阔的选择余地，这是前所未有的；另一方面又给教育带来种种穷于应付的问题，这也是前所未有的。

例如，对于管理者和教师来说，这就是一把两刃刀，既有莫大裨益，又有莫大威胁。教学上一下有了如此广阔的选择余地，彻底地打破了囿于教师个人水平的传统方式，可以选用最满意的手段以达到最满意的效果。职业中的主动性和创造性增加了；周而复始的被动性与单调性减少了。管理上的效率之高，误差之小，也是传统方式绝对无法比拟的。既节省了经费也把教师从无休止的事务性工作中解放出来，并且，为教师进修提供极大便利。

但是，教师的传统作用又受到挑战。教学重心从以教师为中心的学习转向以学生为中心的学习。教师的作用大不同予以前了，他必须作为课件的选择者和开发者，群体的组织者，自学的咨询者以及学生智力传播的协调者。管理者的作用也发生了巨变，他必须充当学习资源中心的负责人，教师训练专家，电子信息库协调人，以及研究与发展的联络调度人，等等。

这就要求他们的知识结构必须更新，除了学习教育，心理及主科等知识之外，还得学习教育技术方面的各种知识，例如计算机知识。

然而，面对挑战，一个严重的问题是教师们普遍不能胜任新的要求。美国全国 1984 年的调查表明：为迎接计算机到学校，反映学校教师培训问题严重的有 48.5%；问题相当大的有 40.1%；问题较小的 10%；没问题的仅 1%。(31)面对这种形势，教师们的态度分化了。有的担心，“感到在电子环境中缺乏安全感，或相信任何‘计算机接管’将取代已有的传统；或者将窒息创造性计划和发明性教学。”(32)有的公开反对；认为，“计算机不过是一种时鲜货罢了。就象其他时鲜货一样，几年内就将被另一些时鲜货取代。”这些反对者被认为是“教育的卢德分子”（19 世纪初因恐惧使用机器导致失业而捣毁机器的一个英国工人组织）但更多教师所持的则是积极态度。他们认为“计算机时代已到来，我们既无暇技术恐惧（technophobia），也无暇技术狂热（technomania）了。”林肯内布拉斯加大学的一份报告表明：1979 年对这种训练没有兴趣者占 45.6%，而 1983 年则仅占 3%。

教师们的态度虽然有了普遍的转变，培训却仍是个严重问题。美国科技评价署的报告指出：“几乎没有迹象可以表明：在美国的大多数教师培训学院里，已经给新教师在新信息技术的应用方面提供了足够的教导。”(33)

又如，对于学习者来说，在大量出现的个别化学习系统中，他们完全可根据自己的安排进行学习。面对计算机“教师”，他们全无“教师”会不耐烦的担心，而且，还不受时间限制，可自定步调学习。“学生在用计算机学习时，所提的问题，要比他们在教室里提的多得多……更喜欢参加集体活动……注意力集中程度要比教室里高。”(34)

学习者也面临挑战。他们必须一致消极接受信息的学习方式而成为教学过程的积极参与者，必须学着成为网络通讯的成员、数据库用户、课件的开发与创造者以及编辑者等等。更重要的是，怎样把自己习惯于通过文字学习的心理改变过来，以适应通过新技术进行的学习以及创造性地利用新技术以达到更高的学习效率；进而，又怎样把通过诸如图象等新技术学来的知识转化为切实可用的形式。

再如，对于教学内容而言，也面临着新的挑战。传统的、习惯于用语言表达的教学内容，必须变为用图象、图表、模拟音象等与语言文字相结合的形式。这就要求教学内容变为“机器可读的形式”，必须程序化。其次，由于计算机模拟等新技术的应用，使得大量以传统方法无法进行的课程可以普遍展开，这又带了怎样把大量涌入的新的教学内容与相对稳定的基础知识有机地结合起来的种种问题。而对教学内容的挑战最终都归结到怎样才能设计出大量优质的、能适应种种需要的课件这一问题之上。然而，这是个棘手的问题。

最后，对于教学组织形式的影响也是极为显著的。以教师为中心的教学模式有了实质性的改变。传统的班级上课制受到严重挑战。不分级学校之类新组织形式已经到处可见。一些地区还出现了把学区内的幼儿园一直到大学都结合在一块的“中央学校”等综合性学校园地。相应的变化也体现在教学的物质设施方面。“旧的盒子式的，沿着走道排列的教室已被学校中的‘开放空间’等所取代。四周无墙壁，只有可移动的教学设备……能适应各种形式的教学。”(35)甚至，“令一些教育家不安的是，计算机教学可以在任何地方进行，学校就有可能遭到废弃……新技术开始为人们开辟校外学习途径的可能性，这是学校将不得不认真对待的一场挑战。”(36)这些问题不仅是对实践的挑战，也是理论的挑战。这已引起教育界的高度重视，不少学者已试图把对电子学习、而非文字学习的研究，作为基础，来建立一套全新的教学理论了。

二、带给社会经济、政治及生活方式的影响

教育技术的发展对社会经济的影响是在计算机闯入学校以后才日益为人们所重视。根据专家的研究，美国“在十二年学校教育中，平均每天有30分钟使用终端机。每个学生用在课件上的时间1080小时，总起来……其所需的将是4000小时。”如此广泛地使用对教学产品业的影响是巨大的。“发展费用将从每小时的3000美元增至1万或5万美元（按1980年美元价值计算）。”(20)事实上教育界已成了电子产品的第五大市场。

这已引起教学产品业结构的变化。“很多传统的教材出版商最近决定发展软件，因为基本读者很可能被‘计算机读者’取代。”(37)

此外，教育技术给校外学习打开了广阔的领域，也使得家庭，企业等对课件的需求量，对计算机、录象机等新产品的需求量，大大增加。这都将给经济结构带来巨大的、深远的影响。

教育技术的发展对政治的影响最明显地体现在社会平等问题上。1983年全美2000所最大的最富的中学有一台以上计算机的占80%以上；而2000所贫校无计算机的达60%。马萨诸塞大学教育学院的皮尔教授指出：“有钱或无钱的鸿沟已使社会受害不浅了，现在又掘出一条有计算机便利和无计算机

便利的鸿沟。”计算机不平等将导致教育机会的不平等，从而又加深经济收入与社会地位的不平等。

当前，这种对政治的冲击主要集中在法律问题上。首先表现在与宪法的冲突上。美国宪法的第一次修正案规定了信息是公共之物的概念。这概念为公共图书馆和学校的建立奠定了基础。但现在却与信息的市场观相左了。信息市场观认为：信息的提供含有成本，不能老提供免费服务。其次，课件等信息产品的发展又要求颁布相应的版权法予以保护，要求有关的税收法令作出些能适应其发展需要的修正。例如，国际商用机器公司等大企业都表示：如果国会在税率方面提供些鼓励，他们愿免费把大量计算机赠送给各级学校。此外，由于发展所涉及的方面极为广泛，很多事情必须由联邦政府出面才能解决。例如，资助软件发展，开展大规模的教师培训，制定总的教育政策等等。但是联邦政府的态度总是游移不定的：随着某些新技术的出现而高涨，又随着这些技术未达到其所期待的程度而低落。而且，注意力多集中于技术本身上，而非更广阔的技术将应用的教育环境上。

此外，由于多样化的传播工具普遍应用于教育，一方面产生了一种独特的文化，另一方面又培养和造就了一代新人。

托夫勒把这种文化称作是“瞬息即变的文化”。他说：“社会变革的加速，相应地促进了人们思想的变革。新的信息影响。不断迫使我们尽快地修正脑子里储存的形象……计算机是矫正瞬息即变的文化的有力工具。”(38)于是，凭借新信息技术的学习。就能创造一种智能环境。智能环境又将造就一代新人。不少专家已以极大的兴趣在谈论“正在成长的一代是随着计算机长大的第一代”的问题了。

“智能环境能使我们发展新的神经元和大脑皮层，这也不是不可能的。一个比较灵敏的环境，能造就比较灵敏的人。”(39)

加利福尼亚大学解剖学教授戴蒙德最近发表的实验结果已经证明这一点。他们的实验报告表明：爱因斯坦的大脑里的一个神经元上所具有的一种脑细胞比常人多73%。显然这是灵敏的环境所致。

同时，由于课件都是专家们智慧的结晶，故不仅展示了思维结果如知识等，而且还展示了思维过程。因此，对于学习者来说，这是一种更有意义的隐蔽课程。

对于社会生活方式影响最重要之点在于：由于一生中变换四、五次职业已成为正常，所以，教育技术就能使教育更多地同工作穿插配合起来，逐步向终身平均受教育过渡。从而普遍地应用教育技术将成为美国人的普遍生活方式。这一影响将是意义深远的。能否用教育技术将关系到生存的权利。

4—6 小 结

对教育技术发展趋势的预测是件很难把握的事。因为这涉及到很多变量：正在急剧变化发展的技术，起作用的很多强大力量，所依据的材料，等等。但这一诱惑力又是那样地大，以致还是有不少人作预测。有各种看法。

乐观派认为未来将是学习者的天堂。马萨诸塞理工学院的数学和教育学教授佩珀认为：“到本世纪末，我们现在所熟知的教室将不复存在……录像盘、闭路电视的发展，电传和电信技术的应用，将会创造出许多今天想不到的教学方法。”(40)

悲观派认为，未来将是学习者的地狱。教育经费锐减，教育界人才外流，学校里将充满质量低劣的硬件和软件，这都是私人企业倾销其产品的结果。教育将受技术支配，教育技术将被滥用。从而，学习者的很多潜能就永远丧失了发展机会。如有了翻译机就不必教外语；又如，“美国电视在少年儿童的教育上产生了两种灾难性的影响：损害了孩子们清晰地进行思维的能力；剥夺了孩子们可贵的儿童时代。”(41)再如，“依赖这些电子帮助的人不能够‘人工地(artificially)’读懂一篇广告或课文了”(42)

稳健派的观点，既不悲观，也不乐观。他们认为教育技术的发展将更普及，所用的技术也将更先进。这种看法已经得到发展的证实。

卡内基-梅隆大学计算机科学专家雷迪在1982年时推测：1986年将出现256K的计算机。但实际上1984年日本和美国两国就先后研究成功256K计算机。整整提前了两年。甚至，1985年年底第五代计算机的样机也已经展出。发展速度远远超过专家们的预测。教育技术的发展必将导致以学生为中心的学习模式大增。学校和教室仍然存在，但将有很大改变，以适应多种教学技术的使用。另外，由于认知目标是呈金字塔形的，所以计算机等技术不可能完全替代教师。“更需耐心、更少智能的事将让计算机来做，而真正的挑战将让人来做。”于是“教育者将看到的是人/机的合作关系。”那时，“学生将更多，教师的工资也将更高，他们教的都是更高级的课程。”(43)

家庭中将普遍备有基本的信息/学习/娱乐系统，视频教材、卫星、计算机等先进工具将为学生提供更多的学习机会。

各级学校中，大学的变化可能最大。新技术将为今后的职业变化提供各种类型的课程，从而，从根本上改变现在大学的职能：即提供一次性学习，只为今后从事一个职业作准备。

此外，将出现一些新型学校。如加利福尼亚州的一些公司就提出1997年建造一所“超级巨型大学”的设想。该校为高达7.5万之众的远读生开设的课程，主要通过电子视听技术进行。

第二次世界大战后，美国教育技术的发展是很有意义的。它表明了：第二，教育技术发展的过程必须是一个不断战胜各种外在阻力和不断克服自身不足的过程。教育技术的发展必将极大地冲击整个教育体系乃至整个社会，存在种种阻力是必然的，不战胜就不能发展；教育技术内部的种种理论和技术的也都有一定的局限，不克服也不能发展，只有把每项技术或理论汇入整个发展的主流，以其自身的合理成分为其它技术或理论的发展奠定基础之际，其自身的不足才能得以克服。

第二，整个发展过程必须是一个各方协调发展的系统化过程。离开了理论研究的技术是无本之木，离开了技术应用的理论则又是空中楼阁。没有教育技术管理与组织的发展，就没有各方面的协调与同步。把这几方面有机结合起来则是典型范例的实验。

第三，应用教育技术这门新学科从根本上改变传统教育劳动密度高、以手工业方式从事教学的落后状态，不仅是完全可能的，而且也是必然要实现的。科学技术的发展必将要求，也必将得到与其发展相适应的教育技术。这是社会发展的必然。

注释，

Tucker, Richard N. , The Organizational and Management of Educational Technology. 1st ed.

- Croom Helm, 1980.p.13; p.12.
- (16)Percival, Fred&Ellington, Henry, A Handbook of Educational Technology.1sted.
Kegan Page, 1934.p.12; p.14; p.15; p, 12; p, 189.
[英]布劳,《充分发挥你大脑的潜力》,俞祖元译,科学出版社, 1985年,第15页。
Allaio - vlsial Education, Oct, 1972.p.23; p.22.
赛弗林·坦卡德,《传播学的起源、研究与应用》,陈韵员昭译,福建人民出版社, 1935年,第3页。
- (23)To Serve the Public Interes, 1st ed. , Kagan Page, 1980.p.197—198; p. 190.
- (12)(14)(17)(21)(22)(35)Wynn Richard, et al American Education, 8th ed. , McGraw-Hill, 1977. p.265; p.273; p.278; p.279—280 ; p.204 ; p.28 ; .
- (13) U.S.L.O., Educational Technology USA, 1978.p.2.
- (15)(38)(39)阿尔温·托夫勒,《第三次浪潮》,朱志等译,三联书店, 1984年。第223页;第236页;第237页。
- (19)Computers in Education, Report of Research Conference USDepartment of Education, 1983. p.19.
- (18)(30) Educational Tecbnoogy, Oct. 1969. p.45' p.320-321 .
- (20)《外国教育》,中央教育科学研究所比较教育研究室, 1984年第3期,第37页。
- (24) Page G. Terry, et al, International Dictionary of Education, Kagan Page, 1979. p.82.
- (26) [香港]《现代教育》,第8期,第19页;第60页。
- (27) [美]莫尔斯,《学习的基本理论与教学实践》,张敷荣等译,人民教育出版社, 1984年,第139页;第143页。
- (29) Skinner, B. F. , Contingencies of Reinforcent, 1sted. , Appleton-Century Crofts, 1969. p.239.
- (31)中央教育科学研究所情报室《美国教育改革考察报告》,教育情报参考资料增刊, 1984年7月,第14页。
- (32)(37)Phi Delta Kappan, Jnue 1932. p.25jp.30.
- (33) New Information Tecbnoogy and ItsImpact to Ainerican Education, Report of O.T.A., U.S. A., 1983. p. 2 .
- (34)联合国教科文组织,《展望》, 1984年第2期,第24页。
- (36)(40) [美]《基督教科学箴言报》, 1983年4月15日。
- (41)《外国教育动态》,北京师范大学外教所编, 1983年6月。
- (42) Hawkridge, David, New information Technology in Education. 1st ed. , Croom Helm, 1983. P.208. Education Leadersbip, Sept. p.24.

第五章 战后美国的职业和技术教育

职业技术教育 构成现代教育系统中重要的一维。在于它把教育与工作 (work) 或工作世界 (world of work 一作“劳动世界”) 连接起来, 为社会供备熟练劳力, 让青年从事何种生涯做抉择, 增加就业机会。这种连接在现代工业化国家是家长、企事业界以至全社会都非常关注的事情。教育机构 (尤其中等学校) 也力图做到它们怎样能够最好地准备青年踏进迅速变化着的工作世界。因为在劳动市场上取得成功与学历二者之间的关系已完全确立下来。自本世纪初以来, 美国对教育与工作的连接也是特别关注的, 全国性的对它承担义务, 二次世界大战后对这方面更是加强了。失业增多, 特别是 16~21 岁的青年失业增多, 引起了越来越多的关注。这情况与其它有关社会经济因素——如贫穷增加、福利作用更高、犯罪增加、生产率降低等等——一起, 曾使社区领导人、工商业者和教育家把注意力集中到教育与工作世界密切合作的需要上来。本章对战后美国中等教育阶段的职业技术教育进行叙述和分析。

5—1 美国职业教育的形成和发展

美国职业教育发轫于欧洲的学徒制, 受欧洲的文化传统影响根深。美国独立之后, 随着经济及社会的发展, 直到本世纪早期美国的职业教育才逐渐得到发展。1917 年通过的《史密斯-体斯法》确定了美国职业教育的发展模式, 其后近 50 年的风风雨雨并未动摇这一体制。跨入 20 世纪 60 年代, 新技术革命将美国送入“福利社会”, 人权问题、种族问题等成为国内日益严重的问题。政治家们期望通过教育来缓和乃至解决这些矛盾和冲突, 教育的功能也随之扩大, “教育民主化”成为一种时髦的口号。自然, 职业教育的理论与实践也出现了质的变化。时至 70 年代, 这种转变大致完成, 美国职业教育走上了一条新的发展道路。

一、美国职业教育制度的形成

17~18 世纪的美国是英国的殖民地。殖民地时代, 美国的学徒制没有明显的差别。学徒制主要在帮助下一代获得谋生立业的基本技能, 同时也是政府“济贫”和实施义务教育的重要途径。学徒制的教育内容主要有五个: (1) 行业或职业教育, (2) 与技术教育有关的手工艺秘诀或窍门, (3) 提供衣、食、住, (4) 当时通常实施的普通教育或本行业或职业所需的起码教育——主要是读、写、算, (5) 宗教教育。因此, 从某种意义上讲, 学徒制是美国早期的职业教育的形式。

但是, 随着西部的开发和大工业生产的出现, 以小生产为基础的学徒制日趋衰落, 正处于孕育阶段的美国职业教育仿佛象不足月的胎儿一样流产了。19 世纪上半叶, 美国北方经济出现高涨的势头; 然而, 职业教育却处于

“职业教育”一词是英文“Vocational education”的译语。它与至少需要经过本科这一级专门训练以培养律师、巨师、教师和工悻师等专业人员 (profession-als) 的“专业教育” (professional education) 是有别的, 是与之相对的。这类专业教育属于高等教育范围。

低谷。为此，一些社会有识之士疾呼科学技术之重要性和职业教育之必要性，并先后推动建立了一些农业学校、机工学校、实科学学校，发起了“机工学校运动”、科普讲座运动和手工劳动运动。可是，效果却令人沮丧。据统计，1860年设置科学课程的学校不足20所；在397所学院中，仅有3%的学院设置正规的科学系和农学系。更可悲的是，尽管对实用教育的呼吁日益高涨，但往往是雷声大雨点小，内战前建立的职业学校绝大多数因生源不足且得不到社会的承认而关闭。

究其原因，大致有四。首先，美国在19世纪上半叶虽然完成了第一次产业革命，但由于当时工业生产的技术水平不高，且有大量的欧洲移民（其中不少是身强体壮的工人）来补充劳动力和技术力量的不足，因而尚未引起产业界对职业教育的重视。其次，美国地大物博，土地肥沃，气候适宜，因而无需“科学种田”也可获得农业大丰收，故而农业科学技术发展与普及的速度也大大慢于欧洲各国。再次，由于社会生产力水平较低，教育的政治功能仍然占主导地位。当时的教育目的是继承和光大自由教育（一作“博雅教育”），主要以古典著作作为教学内容。这种教育思潮遏制了职业教育的兴趣，也引起那些“自学成才”、“勤俭起家”的农场主、商人和企业家对教育系统的反感和抵制。最后，北方劳务市场呈现劳动力卖方市场，劳动力的缺乏大大削弱了劳动力之间在知识、技术和素质等方面的竞争。

1861~1865年的南北战争，大大解放了劳动力，为美国资本主义经济的发展提供了廉价劳动力、广阔市场、原料产地和投资场所。在这种背景下，1862年通过《摩雷尔法》，肇始了后来美国职业教育的发展。

《摩雷尔法》要求联邦按每一个国会议员拨地三万英亩的标准，向各州拨给公有土地，要求每个州至少“资助、支持或兴办一所学院，其主要目标是在不取消其他科学和古典课程的情况下，增加军事战术，建立农业和机械技术等”。《摩雷尔法》的历史意义在于：（1）把自由教育与实用教育结合起来，并在职业教育的课程中增加古典的科目，使两者处于同等重要的地位；（2）奠定了州立大学系统的哲学和财政基础，变只为少数精英服务的高等教育为面向大众；（3）赋予机械技术和农业以十分重要的地位，并大大改革了大学在这些课程以及其他科学课程方面的教学工作，确认科学教育的目的乃是改造社会环境；（4）以新的教育形式冲击了对农业教育和商业教育的疑虑和惧怕心理，使得“职业主义（vocationalism）”在大学立稳脚跟，从而对在公立学校推广职业教育产生了深远的影响；（5）农业学院在发展国家农业方面的作用十分明显，使得美国人普遍认识到这一新的教育形式对于国家的繁荣与富强是至关重要的。但是，由于种种原因，此法实施的效果也不理想，联邦的大部分拨款都付诸东流。

时至19世纪末，随着生产力的迅猛发展，美国的资本主义由自由竞争逐渐进入垄断阶段，资本主义经济形式也由商业资本主义进入到工业资本主义，资本家的经济角色由工人-产品买主的中介转为劳工的雇主、工厂的所有者、企业经理、产品卖主等。商品经济的发展，打破了长期以来占主导地位的个体型私人企业结构，公司成为工业组织的支配形式。到1899年，公司生产出全部制造产品的66%；十年后，增加到79%。

公司不同于传统的私人企业之处在于，它的所有权与经营权之间的关系大都是间接的。尤其是自1900年起，随着巨大超级公司逐步兼并小公司，企业的所有权与经营权之间不可能有真正的直接联系。换言之，大公司出现的

结果之一是职业经理阶层权力的确立，工人成为名符其实的“自由人”。对公民实施教育，已不再是企业所有者或劳动力占有者的职责，而成为社会和政府为了确保社会之稳定发展而必须履行的责任。公民受教育的程度，既是企业雇佣工人的标准之一，也是公民竞争职位的“文化资本”。企业主对工人单方面的占有以及对人才和操作技能的封锁，已经难以实现。企业不得不支持教育界大量培养社会急需的人才供其择优录取。1895年成立的“全国制造商协会(N.A. M.)”，从德国经济起飞中看到了职业教育的重要作用，从劳动分工和大工业生产中感到学徒制的局限性以及培养良好的职业道德和态度之重要，从日益高涨的工会运动中认识到通过培训工人、授之以更高技能，使其在劳务市场中具有更多的择业选择，可以瓦解工会的力量，因此，全国制造商协会成为美国最早支持发展职业教育的社会团体。

由于重视学术的传统根深蒂固，工会领袖对职业教育的敌视（认为职业教育会分化瓦解工会组织，涣散斗志），人们（包括积极支持职业教育的全国制造商协会的成员）对职业教育费用缺乏必要的心理准备等原因，职业教育的发展步履维艰。企业界由于开办单纯职业学校耗资太大，而把职业教育的责任推给教育界；而教育界则留意传统的学术风气，只是在教学计划中增加一些工艺教育或实用性知识，其目的也是为了增加传统课程的活力，激发学生对教学计划的兴趣而已。

1905年成立的马萨诸塞州工业和技术教育委员会（亦称道格拉斯委员会），通过调查指出了职业教育发展缓慢的症结所在，提出改革方案，在全国引起积极的反响。纽约（1909年）、康涅狄格（1909年）、新泽西（1906~1911年）、威斯康星（1911年）等州也相继仿效马萨诸塞州，确立了本州的职业教育制度。这对整个美国制度的形成起了先导作用。（11）

二、《史密斯-休斯法》

1917年2月23日，威尔逊总统签署生效的《史密斯-休斯法》标志着美国职业教育制度的最终形成。该法规定，由联邦政府拨款补助各州大力兴办学院程度以下的职业教育，包括工业、农业和家政；还规定，联邦政府要与州合作，开办工业、农业、商业和运输业等科目的师资训练，补助开办这种师资训练的教育机构，并支付在中学里从事职业教育的教师的工资，等等。该法生效看，联邦政府成立了联邦职业教育委员会，监督经费使用情况，推动调查研究活动，加强联邦政府与州之间的联系。

《史密斯-休斯法》是美国职业教育发展史中的一个重要里程碑。它不仅美国中等职业教育制度化，而且为美国所有公立学校里的职业教育提供了可靠的财政基础。其主要影响表现在：（1）建立了全国职业教育体系，确立了联邦政府在职业教育发展中的领导地位；（2）使职业教育的教学与管理独立于普通教育体系，从而形成了美国普通教育与职业教育并存的二元结构成双重体制；（3）确定职业教育是中等教育的职能，并要求在中学实施职业教育，（4）强调实习的重要性，（5）明确指出职业教育是大多数学生的教育终点，因而十分强调实际经验和实用知识；（6）造成事实上的分轨，凡选择职业教育计划的学生很难再攻读学位；（7）重视农业和工艺；（8）强调学校的职业教育计划应该配备设施齐全的车间和有实践经验的专门教师；（9）严格界定了职业教育的概念。（12）

三、20 世纪上半时职业教育的发展

《史密斯 - 休斯法》生效以后,美国职业育稳步发展。接受联邦资助的职业学校入学人数由 1977 年约 164 186 人增加到 1921 年的 323 028 人。参加联邦资助的师资培训课程的人数由 1918 年的 6589 人增加到 1921 年的 13 358 人。颁发职业教育法的州也由 2 个增加到 21 个。经费增长更为显著。

《史密斯-休斯法》的年度拨款也由 1918 年的 186 万美元增至 1926 年的 736.7 万美元(13)。除了按照《史密斯-休斯法》从 1927 年起每年拨款 700 万美元发展职业教育外,联邦政府还相继通过了数项支持发展职业教育的法案,增加专项拨款。1929 年通过的《乔治-里德法》决定在 1930~1934 年间每年拨款 150 万美元,重点发展农业和家政教育计划。1934 年通过的《乔治-埃利泽法》接替《乔治-里德法》,在 1934~1937 年间每年拨款 300 万美元,扶持农业、家政、手工艺和工业职业教育,1936 年通过的《乔治-迪安法》取代了《乔治-埃利泽法》,在 1937~1947 年间每年拨款 1400 万美元发灵职业教育,其中农业、家政以及手工艺和工业职业教育计划各得 400 万美元的拨款,100 万美元用于职业师范教育,130 万美元用于市场销售教育。这是首次对市场销售教育的拨款。迄 1939 年止,参加职业教育计划的人数约达 200 万人。1946 年通过的《乔治-巴登法》进一步推动了职业教育的发展。该法拨款 2900 万美元,其中农业 1000 万美元,家政 800 万美元,手工艺和工业 800 万美元,市场销售 250 万美元。同期及其后通过的《士兵权利法》、《乔治-巴登法(修正案)》、以及《国防教育法》等都对职业教育的发展起了重要的推动作用(14)。

需要指出的是,这一阶段的职业教育虽然持续不断地发展,但难免带有较强的功利主义色彩,职业教育最后往往变成某一生产技能的短期培训。在两次世界大战间尤甚。当时的职业教育工作者时常把单一技能的培训等同于职业教育。第二次世界大战后,职业教育工作者并没有明确地区分和界定教育计划(educational program)与训练计划(training program)。战前的一些正规的职业教育计划后来也同战争中的训练计划一样,被称为训练计划。许多曾经在战争中参加过单一技能训练的人后来又成为职业教育工作者、师范学校的教师、中学的职业教师或学区视导员等。他们对职业教育的理解,既不同于那些曾参加过战前正规职业教育计划的人,也不同于 1940 年后期参加职业教育计划的人。他们不很强调技能与其理论的关系,而是把技能培养本身当成目的,并孤立地实施这种训练。这就潜伏了一种教育危机。自 1950 年代中期开始,职业教育系统逐渐显示运转不灵迹象,占主导地位的职业教育观念也越发显得难以适应时代的要求和社会经济发展的需要。因此,职业教育观念的变革成为 50、60 年代社会关注的焦点。

5—2 战后的变革

一、变革的历史背景

第二次世界大战对美国社会产生了深远的影响。战争加快了工业机械化和农业机械化的进程,吸收了大量的农村劳动力和走出厨房的家庭妇女。然

而，战争也造成了许多社会问题。战争结束后，退伍军人进入社会劳务市场，农村来的劳动力和厨房出来的妇女不可能再恢复传统的生活方式。因而，劳动力市场发生了前所未有的变化。美国国内人口的流动也改变了劳动力的结构。据估计，1940~1960年，从南方移向北方和西部的黑人达400万，同期黑人在城市人口中的比例明显增大。战后出现的高出生率(1947年为25.8‰)对1960年代的劳动力市场造成了潜在的压力。简言之，战后的美国经济虽然稳步增长，但社会发展并非一帆风顺。种族歧视、权利不平等和机会不均等、贫困、失业等社会问题日益严重。因此，社会中的黑人社会、少数民族和下层社会的代表及其支持者呼吁教育要承担消除社会不平等的任务，教育机会均等可以改良社会结构。于是乎，补偿教育时髦起来。为就业作准备的职业教育开始受到这些团体的抵制。

50年代美国政府执行的经济政策又加剧了这些问题的严重性。美国政府采取防止通货膨胀的政策，使得经济的增长过于缓慢，难以吸收日益壮大的劳动大军。战后，美国故就业人口持续增长，1950年的就业人口比1940年增加了1000万，就业结构也发生了变化。1950年，非物质生产部门劳动力所占比重开始超过物质生产部门。在工业内部，生产性人员占的比重日益减少，非生产性人员占的比重日益增加(15)。生产力水平的提高，生产结构和就业结构的变化，要求就业者受过更加良好的教育。因为人们发现，工业部门中的大部分岗位的技术要求日趋简单，只需经过若干小时或星期的培训就足以胜任，根本不用花几年的时间去读专门的职业学校。工人自身素质的全面提高才是决定生产发展的关键。传统的、忽视个性发展的、有浓厚功利主义色彩的职业教育已经难以适应社会发展的穗要，非改革不可了。

二、《1963年职业教育法》

随着生产力的发展和生活水平的提高，战后出生的一代新人开始步入社会，约翰·肯尼迪的“新边疆”思想激起了青年人的理想主义。她们用怀疑一切的眼光来审视传统社会的行为准则，用大胆的行动来迎接社会现实的挑战。因此，当60年代初高失业率首次成为自30年代以来社会关注的焦点时，人们不是简单地从经济的角度来看待这个问题，而是把它与种族平等、社会民主化、贫困、教育权利被剥夺等社会问题联系起来。人们开始对传统的思想进行反思，并试图将新的理想化为现实。如一位社会评论家所说，60年代是一个幻想破灭、愤怒和恐惧的年代，是“乱糟糟的十年”。可是，它也是一个进行实验、发现新义务、重新估价和生命力极端旺盛的时代(16)。人们的价值观念发生了变化。人们不再把占有的财产或天生的智慧和体魄看成是收入或富裕的主要源泉，而认为个人才干和技能的正规发展才是在劳务市场中获得成功所不可缺少的条件。因此，面对严重的失业率尤其是青年的高失业率，人们开始对传统教育和职业教育进行反思。政治家们也把教育当成“向贫困开战”的重要手段。这可以说是60年代几个重要的教育法问世的社会背景。

1961年，肯尼迪就职总统后，马上要求卫生、教育和福利部长任命一个职业教育顾问委员会，调查和评估职业教育的现状。1961年2月20日，肯尼迪在国会演讲时说：“1917年在国会通过的国家职业教育法以及后来的修正案为工农业及其他行业提供了培训计划。我国职业教育工作的根本目的是

好的，而且可以适应未来的需要。”(17)肯尼迪在积极研究，制定职业教育法的同时，积极促进国会于1961年5月1日和1962年3月15日先后通过《地区再开发法》和《人力开发训练法》，增加职业教育经费，扩大职业教育的范围。

职业教育顾问委员会经过一年多的认真工作，确认传统的职业教育主要有两个失败之处，使其无法将迅速变化着的经济和技术的要求与个人的职业需要和愿望协调起来。其一，缺乏对劳务市场中的变化的敏感；其二，缺乏对各种人的需要的敏感。具体可归纳为十点：(1)与劳务市场现时的及预测的需要相比，接受职业教育的人数太少；(2)城市中的职业教育设施匮乏；(3)大多数学校未提供有效的就业服务，(4)为中学生提供的职业教育计划的范围和效用都是很有限的，在实施手工艺和工业教育计划的学校中，约有一半的学校只提供四项或更少的计划，涉及的职业面也很狭窄；(5)对计划缺少研究和评估；(6)缺少能满足有特殊需要的青年的职工教育计划；(7)许多州的青年和成年人没有接受中等后职业教育的良机，课程趋于集中在几门“时髦”的技术上，资金的缺乏和法律的局限阻碍某些计划的发展，如秘书专业；(8)在开发新的职业领域中缺少主动性和想象力，拘泥于陈旧的办学模式；(9)许多学区太小，难以提供丰富的课程；(10)许多新兴职业的课程和教学材料尚未开发(18)。该委员会尖锐地指出，对于职业教育难以适应劳务市场之变化，1917年以来通过的各项有关法律应负主要责任，因为联邦根据法律对职业教育的资助仅仅局限于几个十分狭窄的职业。该委员会还指控职业教育领域的领导人在使职业教育适应迅速变化的经济所提出的新挑战方面缺乏足够的想象力和主动性。该委员会的报告为1963年职业教育法勾勒出蓝图。

《1963年职业教育法》标志着美国职业教育观念的重大变革。该法对于传统的“职业教育理论”有许多重要的突破。首先，该法改变了将职业教育理解为在选出的若干行业中进行培训的传统理论与实践，强调职业教育应该为社区各个群体步入职业世界做准备，而不应该受行业的限制。该法明确宣布，联邦对各州拨款的目的在于建立一个完备的职业教育系统，促使州内所有社区中的每一年龄组的人都可以通过灵活的方法接受高质量的、实用的、适合个人需要、兴趣及接受能力的职业培训或再培训。这样，职业教育不再是某一门职业培训的代名词，而是一个为每个人在非专业领域获得好的职位而做准备的统一计划；基础教育是职业教育的先决条件

其次，《职业教育法》大大扩大了职业教育对象的范围，使其具有更深远的社会意义。该法将职业教育的对象划分为四大类：(1)中学在校生；(2)想接受职业教育的中学毕业生或肄业生；(3)早已进入劳务市场——就业、待业或失业——且为了保持现有的工作、改善他们的工作或寻找合适的、有意义的职位而需要继续培训者；(4)因学术、社会-经济或其他方面的缺陷而难以在常规教育计划中获得成功者(19)。

再次，该法还批准了联邦对职业教育的巨额拨款，并首次对职业教育研究进行资助。用于职业教育的研究、实验和开发等计划的经费、约占拨款总额的10%左右。根据该法的规定，全国成立了职业教育咨询委员会，各州也建立了相应的委员会，让职业教育专家、经营管理方面的劳工代表以及公众代表都参与职业教育计划的规划与管理。各州委员会主要负责定期评估本州的职业教育计划，并根据本州现时的及预测的劳动力需求和就业机会来修改

职业教育计划。

此外，《职业教育法》还有以下几个特点：（1）准许各州在法律允许范围内，根据本州的实际情况，灵活使用联邦拨款；（2）扩大了农业职业教育的概念，将与农业有关的、需要农业科目知识和技能的职业培训也纳入其中；（3）10%的家政计划拨款必须用于那些需要家政方面知识与技能的职业的职业培训；（4）商业和工业教育的拨款可以用来对中学里的青少年进行职业教育，而不必受“在具体的职业准备中至少必须花费50%的时间”之限制；（5）拨款可以用来对中学生进行销售行业的全日培训；（6）地区职业教育计划改成永久性的计划；（7）实习护士培训计划改成永久性计划，并扩大到其他卫生部门，（8）首次对秘书职业拨款，等等。

《1963年职业教育法》是美国职业教育发展史上一个重要的里程碑。它重新确立了美国职业教育的目标，打破了行业之间的偏见，重构了美国职业教育系统，使得美国的职业教育变成一种面向社会各阶层、各年龄组并使其在生活和工作中保持积极进取精神的教育。这种教育与其说是某种专门知识或技能的传授，不如说是为准备进入或已经进入劳务市场的大实施的一种全面素质培训。这种教育与其说是为了促进某一行业劳动生产率的提高，不如说是为了缓解日益复杂的社会矛盾与危机。因此，自有了这个法后，联邦政府更加直接地参与职业教育的规划与管理。当然，联邦政府的参与主要通过拨款来实现的。除去以前公法规定的拨款外，该法规定，1964财政年度的拨款为6000万美元，1965年为1.185亿美元，1966年为1.775亿美元，此后每年2.25亿美元，并要求各州自1965年起每年也拨出与联邦拨款相当的经费来发展职业教育。联邦教育总署署长可以动用每年总拨款的10%，用来支持职业教育的科研和实验。该法不同予以前各有关公法的另一点是它强调人均收入的平等，该法的拨款也是根据各州人口按比例拨款。这种“博爱”式的拨款更体现出它的福利性。

《1963年职业教育法》实施以后，美国职业教育的发展进入了一个新阶段。首先，接受职业教育的人数逐年增加。其次，该法赋予联邦教育总署广泛的权力，把许多过去一直由地方决策和管理的事务归口于联邦教育总署，使美国职业教育系统的结构出现了新变化，联邦政府对职业教育发展的宏观指导作用得到进一步加强。该法要求各州按照教育总署署长规定的程序，定期汇报情况和记录档案，定期评估各自的工作。全国职业教育咨询委员会每五年对职业教育计划管理进行一次考察，并提出改进的建议。这就从体制上保证了职业教育计划的有效实施。总而言之，《1963年职业教育法》试图从观念、目标和体制三个主要方面重建美国职业教育系统。

然而，由于社会的复杂性和历史的情性，这个法律所倡导的新观念、新目标和新体制是很难在一日之间就化为现实的，这个法律的贯彻执行也并非一帆风顺。例如，在全部人口当中，接受联邦资助的职业计划的人数比例由1961年的2.1%上升到1966年的3.1%；中学生的比例更高一些，1963~1964年的比例为1/5，1965~1966年为1/4。不过，人数的增加并不等于职业教育计划适应社会 and 个人的新需要；何况，劳动力严重不足的行业的职业教育，并未增添任何明显的生机，如参加卫生职业教育计划的人数就很少。此外，职业教育计划的对象仍以在校学生为主，难以满足成人的需要。这些问题反映出教育行政部门对新形势和新要求的整体不适应，说明对传统职业教育的改造不是更新一两个观念或扩大一下概念的内涵外延的问题，而是要

系统地评估和改造传统的职业教育系统。经过几年的实践探索，全国职业教育咨询委员会对传统的职业教育观念进行了反思，提出了一套新的建议，把60年代初兴起的职业教育改革引向深入。

三、《1968年职业教育修正案》

一个有效的职业教育系统不仅应该能满足社会对职业教育的新要求，而且还应该能适应社会的新变化。然而，《1963年职业教育法》中提出的改革仍有很大的局限性，难以满足社会的需求和适应社会的变化。

全国职业教育咨询委员会指出，职业教育系统应该是层次较分明、目标相协调的系统，教育目标、内容、方法以及形式应该根据对象的社会及个人需要而有所不同。小学应该是职业准备阶段，目的在于使学生了解周围的世界，培养逻辑思维的习惯。初中阶段，职业准备的经济知识应该达到更为具体的要求，使所有学生对商品经济和工业制度有所知晓，了解未来的职业选择。在完全中学，职业准备应该更为具体，但不应局限于某一职业：无论是为升学而设的课程还是为就业而设的课程，都不应仅仅局限于本课程内容，两者应该有机地结合起来。正规公立学校条件还应该为那些已经工作并想晋升的人提供职业教育和训练。面向全民的中等后职业教育与训练是发展的重点。委员会还认为，职业教育应该以螺旋式课程为主，随着学习的深入，不断揭示事物和概念的复杂性。职业教育应与普通教育的内容相结合，不必也不应该局限于教室、学校车间或实验室中。比较理想的办法是将学校教学和现场训练结合起来，形成一个正规的工读合作计划。在分配有限的资源时，应该优先照顾那些可以扩大就业机会的职业。小学和初级中学的重点可以放在那些就业人数庞大的职业群上，教学必须限于综合性的原则以及基本技能和就业必备的工作态度。随着学生步入完全中学和初级学院，这种局限便逐步消失。(20)

该委员会于1967年12月向国会递交了研究报告，其中大多数建议被1968年底通过的修正案所采纳。国会如此爽快地采纳这些建议，实属罕见。国会在通过《1968年职业教育修正案》时有六个目标：(1)增加对职业教育的拨款，期望能阻止没有准备的人进入劳务市场，使其免受失业或待业之苦，(2)通过专项拨款和家政专业的重新定向，贯彻《1963年职业教育法》对那些学术、社会和文化方面的“有缺陷的人”给予特殊照顾的规定，并增加了对生理和心理有缺陷的人的照顾；(3)开始实施及早就业准备，尤其是对有缺陷的人；(4)鼓励实施中等后水平的技能开发计划，(5)通过对示范及合作计划、寄宿学校、课程开发和师资培训进行专项拨款，支持在规划和教学中涌现出的新颖、创造性的概念，(6)鼓励全国和州一级的长远规划，建立更多的、独立的全国和州的咨询委员会来加速改革进程，并通过更丰富、更严谨的“州计划”系统和联邦对特殊计划的主要资助来加强联邦的更加主动的领导作用。与《1963年职业教育法》相比，《1968年职业教育修正案》采取了更多的胡萝卜加大棒政策，而且修正案的措辞有许多模糊之处，为教育总署提供许多借题发挥、加以引伸的自由(21)。

《1968年职业教育修正案》的通过，标志着美国职业教育理论与实践的重大变革。它在巩固《1963年职业教育法》的基本思想的基础上，系统地提出了新的职业教育观和操作原则。首先，教育不应该再分为普通的、学术的

和职业的教育。教育是各级成功的就业准备中的一个基本要素。随着受教育程度的提高，受过良好教育的人更容易就业。另一方面，就业性技能对于教育也同样是必不可少的。如果教育是生活的准备，如果每个人的生活和自我表现及自我完善的机会实际上包括工作，那么只有就业的成功才能说明教育的成功。文化和职业是人类不可分割的两个方面。职业教育尽管不是教育中的一个独立存在的学科，但它是所有教育的一个基本目标，它必须成为每个人的教育的一个成分。作为筛选过程的教育，过于强调口头语言能力，重视讲授和讨论，却忽视职业态度、适应新情况的能力以及操作技能的培养。为此，应该将学术教育、技能训练和工作实习很好地结合起来。成功的生活（就业在其中具有重要作用）是共同目标。其次，社会变迁是永恒的，因此职业教育应该是一个终身过程，应该培养人的应变能力。再次，职业教育可以扩大受教育者选择的范围与自由，进而促进愚昧无知、贫困和种族歧视等社会问题的消除。总之，职业教育不应该是仅仅满足市场需要的教育（在现代社会中，教育永远跟不上社会的变迁），而应该是以促进个人发展为目标，就业准备应该适应个人的需要。

这种职业教育理论上的突破，有力地推动了职业教育的发展。1964～1968年，接受职业教育计划培训的人数几乎翻了一番，由450万增至800万；各级职业教育经费总额也由1965年的6.05亿美元增长到1969年的14.00亿美元。

5—3 生计教育

60年代，美国总统约翰逊提出“伟大的社会”计划，吹响了“向贫穷开战”的号角。约翰逊强调，教育是实现“伟大的社会”的关键所在。虽然在1964～1965年度内，大、中、小学入学人数达5400万，国家教育经费破纪录地达到390亿美元，但还是有许多美国人无力让他们的孩子获得充分的受教育机会。1968年4月通过的《中小学教育法》是一个历史性突破，它使得使用大宗联邦拨款援助中小学教育这个争论达20年之久的的问题得以解决。美国统治者期望。通过发展和普及教育，使低收入家庭和少数民族家庭子女走出贫困。然而，良好的愿望不等于现实，教育并非包医社会百病的灵丹妙药。60年代重视人力资源的开发与利用以及能力主义为基础的实力主义，的确减少了在性别、种族、年龄等方面的机会不均等问题，的确向所有公民提供了获得更高的社会地位和优厚待遇的机会；但是，决策者们却严重忽视了这样一个事实：即由于复杂的社会因素，机会的均等并不等于竞争结果的相等。在美国那样一个竞争十分激烈的国家，单纯地强调建立在能力主义基础上的机会均等，只会导致事实上的两极分化。这种人力开发政策似乎既重视普通教育又强调职业技术教育，但实际上是将两者分开来谈的，它使技术教育与普通教育脱节了。“生计教育”（*carpeer education*，一作“职业前途教育”）就是在这种背景产生的。

1971年当时美国教育总署署长西德尼·P·马兰将其在60年代初就开始实验的“生计教育”模式向全国推广。1972年，尼克松在国情咨文中宣称，“生计教育”是由政府创办的一个最有前途的教育事业。联邦教育总署在1971年拨款900万美元，资助各州进行“生计教育”实验，1973年联邦教育总署拨款1.68亿美元推广“生计教育”实验；1874年，国会颁布了《生

计教育法》。这时有 9 个州通过了实施“生计教育”的专门法律，有 42 个州已采取措施推行“生计教育”，有 24% 的学区开办了“生计教育”的在职培训。1977 年，美国国会众议院还专门通过了一个“生计教育五年计划”，并拨款 4 亿美元支持这一事业的发展。“生计教育”这一概念在美国遂被广泛接受，不胫而走，迅速增长。“生计教育”的出现反映了美国职业教育思想上一大转变。

什么是“生计教育”呢？照马兰的看法，它是把关于工作世界以及他们在劳动大军的机会的情况告知从小学直到研究生院的学生并帮助他们做出正确的生计选择和养成职业技能的一种努力。(23) 生计教育据以建立的假定是：学校的责任是要给学生们提供去探测、找出和发觉有用而能履行的种种生计的技能、动机及机会。像教育史上自由教育（一作“博雅教育”）观念和苏联提出的综合技术教育观念一样，这种生计教育并不是一门学程，也不是职业教育的新名称；生计教育是横贯一切学科领域的。它有五个基本成分。

(1) 每级教育中每个学程的每个任课教师都应在适当的地方强调所教的实质内容的生计含意。(2) 为成功地进入（或再进入）职业世界提出职业技能训练。(3) 设置综合生计发展计划，包含学校人员与非学校人员的积极合作和参与。(4) 给学生们以及在公立学校教他们的人提供工作观察、工作阅历、半工半读的机会，还给学校官员提供关于职业社团的性质和需要的咨询服务。(5) 承认并利用家庭、社区和职业社团之间的相互关系(24)。美国联邦教育总署在《指导手册》中宣称：“所谓生计教育，就是把劳动所体现的各种社会价值统一于个人的人格价值的结构之中，使劳动成为人人享有的、富有意义的，并且能够从中得到满足。公共教育的目的和地区、社会全体成员的努力，就是要帮助每个人在生活中实现这些社会价值。”(25) 这些把生计教育的性质和要求给我们提示得十分清楚了。

由此可见，生计教育是一个系统化的分成阶段实现的教育过程。照马兰的意见，它是要使每一个受教育者都有自我发展的目标，使之在社会劳动与生活中找到自己的位置。按照联邦教育总署的生计教育模式，从幼儿园一直到大学各有其连续着的中心点。在幼儿园到六年级（小学结束），中心点在“生计了解”（career awareness）；这阶段中，通过教材和现场参观访问使学生知晓所有的生计群（career cluster）。7~10 年级（初中）中心点“生计探索”（career exploration），这时学生开始探索他感兴趣的若干生计群，并逐步深入到他最感兴趣的某个生计群，且接受一定的实际技能培训。11~12 年级（高中）是“职业准备”，这阶段“学生将在他选择的某些职业领域进行更为深入的探索，并且在三种选择中定向。第一，他可以掌握中学毕业后足以立即就业的技能；第二，为进入中等后教育机构继续接受职业培训而同时学习学术性课程和职业培训课程，第三、为了专业学位证书而学习直接导向高等教育的课程。大学中心点在技术（工艺学）教育、成人和继续教育。(26)(27) 为了更好地推广生计教育，美国教育专家将 23000 个社会职业划分为 15 个生计群，即：商业和办公室、推销和零售、通讯与新闻媒介、建筑业、制造业、交通运输、农业商业与自然资源、航海、环境保护、公用事业、卫生、旅游娱乐、私人服务行业、美术及人文学科消费和家政。我们看到，这些“生计群”是工、农、商、学各种生活行道，一应俱全。这种生计教育贯穿于从幼儿园到中等后的整个教育计划之中，面向所有学生，还包括成人和继续教育，使他们有熟悉各种各样生计的可能性，掌握选择生

计的可能性。(28)

在美国的中学里生计教育是怎样具体做的，这是令人十分感兴趣的问题。这里简单举两个例子来说明。一个是底特律市黑人占多数西北中学(Northwestern High School)。凭借克莱斯勒基金会的资助，翻修校舍的一翼，作安装汽车制造的设备优良训练设施、建造对工作进行测验和谈话的调配室、办公室及数据处理设备的房舍，给学生提供练习生经验。另一个是达拉斯市新的地平线中学(Skyline High School)。它是真正三种学校合一的中学。第一，它是为居住在近学区的学生们的一般宗旨服务的综合中学。第二，它有生计发展中心(Career Development Center)，在那里来自达拉斯市其它中学的学生在28个生计群中选择每天进行三小时的工作。第三，它有社区服务中心(Center for Community Service)，在那里3000名夜中学学生(成人和辍学者)读手工和艺徒制课以及得中学文凭的学理课。但是正是那个生计发展中心使得地平线中学不同于大多数其它中学。在地平线中学，学生们可以在学校自己的暖房或飞机棚或实际建造间中工作，从绘制蓝图，到做细木工，铝管业，装电线，空调，园林设计，到广告设计和装钉成册出售，样样有。学生们还可以修习多种多样的其它行当，其中许多是与地方的商行合作举办和授课的。“地平线”成了吸引全市能干学生的“磁铁”，把学理课业与生计教育融合成一体，不承认后者是第二等的，常与职业教育分不开。在生计教育中工-读结合计划的重大意义增加了。这类计划把学校里学理学科、职业学科以及带薪的，部分时间的、有视导的、岗位上的经验结合起来。它们使急于就业的学生把“亲手”经验同他们需要进入并留下来的工作世界的学理及职业技能融合成一体。两种成分，灵巧地融合之后，就会相互加强。借助给予外加的收入，这类计划可以使辍学者减少。这类计划还可以使许多青年的不舒畅情绪减少，这种不舒畅情绪是他们预备过渡到自己赚取生活时延长强制依附状态而感到的。据美国教育总署的研究，这类工-读结合计划象受到青年欢迎一样也受到雇主们欢迎。

生计教育不仅在学校内实施，在校外教育中同样进行，主要有三种方式。第一种是以家庭为中心的计划，充分利用电视和函授课、把成人教育与职业教育结合起来，对象主要是家庭妇女和残疾人。第二种是以雇主为中心的方式，主要依靠工厂企业、商业、劳工和政府等部门实施与本行业就业需求相关的劳动培训计划。这种学术性学习与技能培训相结合的计划，既为在校生活服务，也为那些期望通过全日制学习而寻求更富有意义的选择的人服务。第三种是农村地区的住宿形式，为整个家庭提供培训，使之获得更佳就业机会。

当然，美国对生计教育也不是没有问题和批评的。事实上，有些人争辩说，它过份强调功利性的知识，对自由教育造成了威胁。另一些人相信在美国衰退的经济中，它由于提高青年对不大能就业的工作或者会变成过时的工作的志趣而加速受到挫折。有些人害怕它使生计选择在青年身上太容易了。另有些人害怕它会在学生中造成对学校教育的自我中心观点，只着眼于“学校教育能为我做什么”；而不是造成放眼向外的观点，看到教育能够匡助建立民主的、共同参与的社会秩序。有些人则干脆认为它不过是教育改革行列中又一个短暂的时尚而已。看来，对生计教育存在种种疑虑。但是赞成生计教育的许多美国教育学家却以为它在减轻某些紧迫的社会、经济及教育问题上是有大作为的，更重要的是它对青年的自我实现是有巨大潜力的。

我们觉得，70年代初美国由它的教育总署署长马兰倡导的生计教育是企图使普通教育（重在养成一定的价值观）、学理（一作“学术”）教育（重在继续深造的工具性学科的修习）、职业技术教育（重在实践技能的训练）融汇成一体的一种努力，这反映了时代的某种需要。随着现代科学技术进步，养成一技之长一艺之巧的那种职业训练变得过时了。教育上搞了两千年的“自由”与“职业”教育的划分渐渐在混除，即使一个要具有实际动手去做的本领的熟练劳力，对普通教育和学理教育的要求也愈来愈高了。在这转折关头，我们用个什么教育观念把整个学校统合起来呢？因此，生计教育观念的意义在于它给人们提出了有启发性的一些设想。至于这观念是否提对了或完善了，则是另一回事。由于长期来教育界“自由”与“职业”这种两分法；对学生也有两分法。少数部分准备升入大学的受“自由”教育，大多数准备陷入谋生糊口行道的受“职业”教育。生计教育要求它的设施面对所有学生。这也可以说是实现“教育民主化”、“教育机会均等”诸愿望的一种尝试。总之，我们觉得它提出了教育学和教育社会学上值得注意和研究的问题。不过，生计教育的具体实施主要还在职业技术培养方面。追求现代高技术，设备昂贵，耗资甚巨，如我们前面举的“地干线中学”即花2100万美元。这是不足取的。

5—4 小 结

通过对美国职业教育尤其是战后时期职业教育的发展所进行的简要分析，我们可以得出这样一个结论：职业教育的发展是多种因素相互影响的结果，与社会进步之间的关系十分错综复杂，不是简单的因果关系。那种把职业技术教育看成是社会腾飞的杠杆的观点，是过于浪漫的。社会生产力的发展是职业教育发展的根本动因。随着社会生产力的发展，美国职业教育理论与实践经历了一个由综合到分化、再由分化向综合过渡的过程。

在1860年以前，美国的社会生产力发展是比较迟缓的，水平也不高，直接从事生产的劳动者，一般不需要经过学校教育的培养和训练。学校不承担培养劳动者的任务，它所培养的人，主要是进入上层建筑领域的统治人才和知识分子。一位美国教育家曾经这样评论19世纪的学校教育：“长期以来，所有孩子都作为总统来培养。”(30)当时的职业技术培训主要通过民间的学徒制来实现。因此，从整体上看，当时的教育是学术性教育一统天下；学校教育中也有一些缝纫、烹饪之类的课程，但这完全是为了陶冶兴趣而设置的。

然而，随着机器大工业这种新的生产力的出现，社会的生产劳动发生了质的变化，真正的复杂劳动开始产生，生产劳动已是人本身的体力所无法完成的了。没有知识的劳动已经成为“微不足道”的了。新的生产力对于从事生产劳动的人提出了新的要求。从这时起，社会生产力开始直接向学校教育提出了它的要求。这种要求，首先使学校教育的培养目标发生了变化。学校不再把培养与直接生产劳动相分离的官吏、律师和知识分子作为它仅有的目标，它也开始把从事直接生产劳动的工人以及与生产劳动密切联系的工程师、技术人员、管理人员列入于培养目标之中。教育开始分化为以升学为目标的普通教育和以就业为目标的职业教育。《1917年史密斯--休斯法》则是以法律的形式将这种分离或二元结构制度化、法律化了。

职业教育独立出来以后，目标很明确，就是让青少年走上社会之前要有

一技之长。当时的职业教育论被称为机遇理论；因为这种理论认为，个人很难控制自己的环境，因而必须根据客观存在来塑造自己的生活，而不是试图调整、改变或理性地思考自己的环境。机遇理论强调环境的力量，极度轻视个人的存在。换言之，环境是积极的变量，个人是消极的变量。个人的天赋、特长、素质、能力等都是偶然获得的，人找工作要凭机遇或碰运气。人的兴趣、成熟水平、素质能力等与他最后可能获得的工作无甚关系。是工作决定工作者的人选，而不是相反。因此，职业教育往往被分解为技能的培训。这种机械的职业教育理论与实践在第二次世界大战以前，颇为奏效，促进了美国社会经济的发展。20世纪50年代，美国的科学技术迅猛发展，产业结构发生了重大变化；1956年，第三产业的人数超过了第二产业。失业、待业、未完成就业、转业等劳工问题日益复杂。传统的职业教育理论面临严峻挑战。

其实，马克思曾经科学地预料到这一点：“大工业又通过它的灾难本身使下面这一点成为生死攸关的问题：承认劳动的变换，从而承认工人尽可能多方面的发展是社会生产的普遍规律。”(31)科学技术的发展，生产力水平的提高，使工人的职能和劳动过程的社会结合不断地发生变革。个人掌握某一技能，并不意味着可以终身受用。有一技之长的人的人失业，也不是什么新闻。美国专业和技术工人的失业率逐年增加，1958年为3%，1969年达5.1%。(32)有些人的失业是出于自愿，他们想根据自己的兴趣和专业寻求一个更合适的工作。马克思指出：“大工业的本性决定了劳动的变换、职能的更动和工人的全面流动性。”(33)工人流动的结果必然对传统的以培训单一技能为主的职业教育提出挑战。这就是战后美国职业教育理论与实践发生重大变革的社会深层原因。

进入20世纪60年代，美国教育家开始对传统的职业教育理论——机遇理论进行了批判，树立了个性发展与社会市场需求相协调的职业教育思想。

《1963年职业教育法》、《1968年职业教育修正案》以及生计教育思想都集中体现了这一观念的重大转变。基于这种新思想，普通教育与职业教育的界限变得模糊了，普通教育被认为是职业教育的基础，而职业教育是普通教育的目标之一。两者你中有我，我中有你。或者，按一些中国学者的话讲，普通教育职业化，职业教育普通化，然而，我们也要看到，资本主义大工业虽然提出了对人的全面发展的需要，也提供了人的全面发展的物质前提，但资本主义制度本身又不可能使人的全面发展顺利实现，生计教育等新的职业教育思想不过是教育家们的善良的愿望而已。70年代末80年代初，美国的职业教育又回到过去那种建立在实力主义的基圃的轨道上，提出了以能力为基础的职业教育。

总而言之，美国职业教育的发展从一个方面证明了马克思对社会政治经济发展规律的分析以及对人的全面发展的论述是科学的，是符合社会发展的实际情况的。美国职业教育的发展也为我国职业教育的发展提供了很好的经验和启示。

注释：

U.S.DHEW, 《Education: for a Changing world of work》, Washington D.C., U.S. Government Printing office, 1964.P, 18.

(14)Venn, Grant, 《Man's Education and work》, Washington D.C.American Council on Education, 1964,p, 43_44; p,

44 ;p , 45;p.49;p.60—61。

(13)Kandel , I.L, (ed.) , 《Twenty—FiveYears , of American EdtIcation》 ,New York:ArnoPress , Inc ,reprinted,1969.P.288 ;p.288 ; p , 219。

Blitts , R.Freelan , 《ACultural History ofwestern Education: Its Social and inte1lectual Fou-ndations》 ,Sec.ed. ,N.Y ,;Mc Gr8W-Hill BookCotnpany , Inc. , 1955 , P , 438。

[美]阿瑟·林克·威廉·卡顿 , 《1900年以来的美国史》(上) , 刘绪贻等译 , 中国社会科学出版社 , 1983年 , 第35页。 (30) Kantor, Harvey : ' 'Work, Education, and Voca-tional Reform: The Ideological Origins of yoca-tional Education, 1890-1920, in 《 American Journalof Education》 August 1986. p.402.

(11) 日本世界教育史研究会编 , 《六国技术教育史》 , 李永连等译 , 教育科学出版社 , 1984年 , 第278页。

(12) ThomPson, J. F. , 《FoandatiOns of Vocation of Edu-cation : Social and Phiiosopliical Concepts》 , Prentice-Hall, Inc, 1973. p.107-109. .

(15) 《主要资本主义国家的经济结构》 , 中国社会科学出版社 , 1931年 , 第15—17页。

(16) 《美国经济讨论会论文集》 , 商务印书馆 , 1981年 , 第164页。

(17)(19)(20)(21) Evans, RuperL N. , Garth L.Manoaun, OiLo Pragan; 《 ElucaOioa foc EnploIm,nL, tha ba-ckground and Potential of tbe 1968 Vocational Educa-tion Amendments》 , Ann Arbor, Michigan; Instituteof Laborand industrial Relations 《 》 , 1969. p.14 ; p,16—17 ; p.62-66 ; p.84—35.

(18) Department of Health, Education, and Welfare, 《 Edacation for a Changing World of Work, Repantof the Panel of Consultants on Vocational Educa-tion 》 , Washington, D.C., U.S.Goverin,nt PrintingOffice, 1961. p:206-21t.

(22)(26)(28)(32) Fuller, Jack W.b Terry O. Wliealon (ed.) , 《Career Edacation-a Lifelonort Procaese》 , Nelson-Hall Inc. 1979. p.318' p.4ai p.44; p.101.

(23)(27)Richard Wynn, et al, American Edncation, 8th- Kenneth B. Hoyt, et al Career .Education, What IIs and How to Do It, and ed,Olympus Publishing1974. p.25-30.

(25)梁忠义主编 , 《职业技术教育手册》 , 东北师范大学出版社 , 1986年 , 第458—459页。

(31)(33)马克思 , 《资本论》 , 《马克思恩格斯全集》 , 第23卷 ,

第六章 战后美国高等教育的发展变化

美国高等教育的历史,从1636年成立哈佛学院起,有了三个半世纪。三个半世纪以来,它大致经历了建立学院(1636~1776)、实验和多样化(1776~1865)、大学兴起(1865~1918)、扩充(1918年迄今)这样四个时期。美国高等教育系统具有它今天的形式和职能,则是从19世纪60年代开始逐渐形成起来的。

战后美国的高等教育,按美国教育社会学家马丁·特罗的说法,已由“尖子”阶段,经历“大众”阶段,达到“普及”阶段。如1910年美国有高等院校951所,入学人数355 000人,占18~21岁人口的5.12%;1940年有高等院校1708所,入学人数1494000人,占18~21岁人口的15.68%;1979~1980年度,有高校3152所,入学人数11596 899人,占18~21岁人口的39.5%。故而美国人自负地说,“我们已经创造了世界上第一个达到普及化的高等教育系统。它向所有愿意入学的人敞开着大门,并给他们提供几乎没有限制的学科选择。这个高等教育系统以其开放性、多样性和所取得的成就而享誉全球。”

6—1 高等教育各层次不同速度的发展

美国高等教育是多层次的,在这多层次的结构中,战后发展最快的是两年制的初级学院或者说社区学院和研究生教育,它们与

本科教育一起,既保持连贯和协调,又各自承担着不同的教育目标,发挥着不同的教育职能。

战后美国高等教育在形式和职能上没有大的变动,最引人注目的是入学人数的大量增长。发展最快时期是1948~1968年,在这二十年中,美国的学院和大学的入学人数从260万增加到700万。1968年已结束这种最迅速的发展。但各个层次的发展并不均衡,呈现两年制的社区学院和研究生教育发展较快,本科生教育发展缓慢,即两头快中间慢的现象。从1840~1970年的130年间,入学人数增长了417倍,而人口只增长了12倍。1950~1970年间,研究生入学人数是本科生入学人数增长速度的1.7倍;两年制学院的入学人数是本科生入学人数增长速度的2.6倍。因而,哈佛大学校长普西说:“在我看来,美国高等教育在此阶段所得到的勃兴,应归功于本科生教育的发展者少,大多应归功于研究生教育(包括博士后教育)、科研和对研究能力的培养。”

一、初级学院的兴盛

自本世纪初以来,美国高等教育的规模不断扩大,从大约只招收18~21岁年龄组40%的人入学发展到该年龄有一半的人可入学,60%的高中毕业生可进入大学学习,并试图为所有要求接受大学教育的青年提供中等后教育的机会。战后美国高等教育大众化的实现,并向普及阶段过渡,是与初级学院的迅速发展分不开的。美国现有各类高等院校3000余所,其中两年制的初级学院占三分之一,在校学生数约占美国大学生总数的四分之一。从1892年芝加哥大学校长哈殖提出初级学院的设想,1902年在伊利诺斯州的乔利

矣特建立的第一所公立初级学院，初级学院的发展经历了漫长的阶段。开始时发展经星，第二次世界大战后才迅速增加。目前初级学院或让之学院已遍及全美五十个州，美国有很多教育家称社区学院是高等教育中最有生气的力量，代表着高等教育的新方向，是高等教育和社区教育的统一体。还有人说它是普及高等教育最理想的形式。这充分说明社区学院的发展是符合美国社会发展的需要的。

战后美国初级学院的发展所以如此之快，究其原因，主要有三：

第一，社会和政治的原因。第二次世界大战后美国高等院校学生猛增有两次高峰，一次是由退伍军人造成的，一次是战争期间和战后婴儿激增造成的。第二次世界大战结束后，美国有大批军人退伍。为了安置他们，1944年6月当时总统罗斯福签署《士兵权利法案》，规定所有服役超过90天的退伍军人，都可得到现金资助以完成中等和高等教育。退伍军人的到来，使得高等院校入学人数激增，从而促进了初级学院在数量上的发展。到1956年教育津贴终止时，有将近800万退伍军人依靠联邦政府的资助，完成了全部和部分的学院教育。另外，1947年杜鲁门总统根据他指派的高等教育委员会的建议，通过了一个新的教育法案，保证所有的美国公民都可以享受至少两年高等教育的机会。于是许多早已离开学校的青年，又因为政府的鼓励和资助而重新读书。战争期间和战后美国人口出生率急剧增加，这给教育机构带来了不可避免的影响。到50年代以后，高校就面临了这个问题。1954年1月美国总统经济报告以及1955年美国大学注册负责人和招生人员协会发表的题为《即将来临的学生浪潮》都提醒说，战后出生的孩子将在60年代早期达到高校入学年龄。当时曾估计，到1970年高校入学人数将达670万。虽然当时人们以为估计过高，而实际上还超过了原先的估计数。1956年秋季以约瑟夫斯为首的总统高等教育委员会检查了高等教育的情况。由于形势所迫，当年11月这个委员会就发表了初步报告，引起了对提供中等后教育机会的注意。高中就学率达到97%，大批高中毕业生迫切要求继续接受中学后教育。大量开办初级学院，既可缓和升学要求的压力，又能在教育机会均等这一民主口号下，给美国穷人和少数民族提供更多受中等后教育的机会，缓和社会矛盾。于是在联邦政府的鼓励下，已有的学院扩大了，各州还开始建立新的两年制学院。

第二，经济和科技发展的原因。经济学家认为，初级学院（社区学院）的发展，是由经济和技术的发展引起的。战后，美国之所以仍然能够进行规模巨大的研究与发展工作，并且在众多的科学技术领域中仍在不断出现新的成果和变革，一个重要的因素是由于它拥有足够多的、训练有素的、水平较高的科学和技术人才。一般来说，美国的科学技术人员分为两大类。一类为技术员，另一类为科学家和工程师。但是对需要大量中等后教育水平的技术员的认识不足。G·维恩在《人·教育和工作：中等后职业技术教育》一书中指出：正是这些技术人员和专业人员对未来的技术发展最有影响。在技术发明和创新的年代，发明和创造，或者说技术发展的速度，在很大程度上取决于从事这些工作的“能手”的数量。这可以从过去十年中，经济增长的速度越来越有赖于技术发展的速度来证明。既然技术发展的速度有赖于技术人员，那么职业技术教育就成为加速国家经济发展速度的先决条件。需要专业人员，尤其是需要科学家和工程师已受到广泛的注意。然而对技术人员的需要，并没有被清楚地认识到并且立即受到极大注意(11)。在当时有限的大学

本科毕业生在数量上远远不能满足其要求，而中学毕业生在专业训练上又不能达到所需要的水平。两年制的初级学院在修业期限和课程设置方面适应了这种需要，于是就兴盛起来。各种研究表明，科学家和工程师大部分的日常工作能由受过职业技术训练的技术员担任。因此，将需要比科学家、工程师和医生等人数更多的技术员、技士。技术员与科学家、工程师最相宜的比例，随着领域和工业部门的不同，从 2:1 到 4:1 不等；而当时的比例是 0.5~0.9:1。这种由于中级技术人员缺少而使高级专业人员做他们的工作的不合理情况，只有通过大大加强技术教育来加以调整(12)。对这些半专业化的职业，四年制的学院教育是不必要的。据估计，在许多工作领域需受过两年制高等教育与需受过四年高等教育的工作人员之比是 5:1。这样，培养大量只需受两年教育就能从事工作的人员，是社区学院或初级学院的基本任务(13)。

第三，适应地方或“社区”的需要。美国初级学院有地方社区举办的，例如加利福尼亚州。有州政府举办的，例如纽约州。宾夕法尼亚、印第安纳、威斯康星等州立大学仅设置收一、二两个年级学生的分校。此外还有私立的初级学院。由于办学单位不同，校名就极不统一，或称初级学院，或称技术学院，或称推广中心(14)。但现在美国人通常都称之为社区学院，因为这些学院与社区有着特别密切的关系。这些以社区为基础的学院，设立在全国各主要城镇和城郊。战后，很多地方在方圆 30 公里之内就拥有一所社区学院。它们的特点是根据社区需要开课，提供科学性、职业性、补习性教育和社区服务、继续教育。这样，社区学院就为“那些不想到远地方上学的人，那些没有能力可负担到远地上学的人，那些因高中成绩不够理想而被限制上四年制学院的人，那些想接受少于四年高等教育的人(15)，”以及为需要增加职业技能以便在劳动市场上提高竞争能力的妇女，为要求更换职业和更新知识的人，为老人、残废者和一切想学习的人，提供学习的机会和创造生活的乐趣。它满足了相当广泛的学习要求，满足社会对各种人才的需要，并且使毕业生容易就业。这种开放性是高等教育大众化中最重要的一个因素。社区学院还承担为四年制学院输送学生的任务。据信，加州大学伯克利分校约有 20% 的学生来源于社区学院。这样伯克利分校可以减少一、二年级的学生，增加三、四年级学生，多开展科研，既可提高质量，又可提高办学效益。有人推测，到 2000 年以后，所有高等学校一、二两个年级的学生，都将在社区(初级)学院里接受教育，然后到四年制大学或学院的三、四年级学习。(16)但是也有人认为，如果社区学院脱离了社区，不考虑社区的各种需要，纯粹办成提供大学一、二年级教育的学院，那无疑会失去原有的生命力。社区学院如果单从传统的高等教育方面努力是难以与传统的四年制学院和大学竞争的。社区学院的出现和发展，正反映了美国高等教育是由各种层次和不同性质的各类高等学校组成的。

二、研究生教育的迅速发展

“研究生教育”(graduate education)是相对于“本科生教育”(undergraduate education)而言的。我们知道，早期移居北美的英国人从英国移植的学院被视为只等于德国的古典文科中学，它所提供的是本科生教育。“研究生院”(graduate school)则是仿效德国大学的模式。

1876年约翰斯·霍普金斯大学诞生，首先开设研究生教育计划。起初创办试图完全照德国型大学，不打算设“本科生学院”（undergraduate college）。由于美国没有类似于德国古典文科中学那种为研究生院准备生源的学校，本科遂被保自下来。因此，本科生学院与研究生院熔接成一所单一院校成为美国大学的一个特点。同时，在大学设立农、家政、工程、商业、法律、医学以至较新的门类如社会工作、新闻等的学院，又不排斥攻读哲学博士学位的文理研究生院。这是美国大学的又一特点。所以，美国大学，是包括本科生学院、研究生院和一所以上“专业学院”（professionalschool）的高等教育机构。大学的兴起开始并没有对本科生教育有多大影响，绝大多数学生都是以本科作为结业性的教育。直到第二次世界大战前，本科生教育是美国高等教育的主体，“毫无疑问，大学和学院的教育、行政管理和开销的主要部分是用来教育本科生”（17）。研究生院为数少，规模小，因为进行高深研究所能得到的财力、物力和研究生的数量，即使在最好的大学里也是较少的（20）。但是美国的本科教育有其弱点。由于中学毕业生水平低于欧洲国家中学毕业生，美国的本科教育要先进行两年的普通教育，以弥补中学教育之不足，然后进行专业训练，因此从专业角度进行培养的年限较短。就文理两科说，其专业课的程度达不到德国大学那样高深的要求。从培养中等技术人才看，大量的初级学院就可以承担。这个弱点是通过发展研究生教育来克服的。如果说以前由于财力、物力等因素的影响，重点在本科教育上，研究生教育发展比较慢的话，那么战后的发展重点正好颠倒过来，放在研究生教育上了（21）。大量的本科生不仅仅要求有学士学位，而且力求使自己有足够的竞争能力以进入研究生院。本科由注重应用知识转而注重普通教育，从而使研究生可进一步在基础教育上开始专门学术研究。本科生教育便倾向于发展成为研究生院的准备阶段，随之由研究生院的要求来决定本科生的课程就成了客观存在。因此，现在本科已不是自成段落，在有些名牌大学，例如哈佛、芝加哥大学等，本科有成为研究生院的附庸之势。研究生教育迅速发展的原因有二。

其一，教育、工业、技术和管理等领域需求更高深训练的人才。战后中等和高等教育的发展，对教师的需求量大增。以约瑟夫斯为首的总统高等教育委员会，1957年夏天发表第二个报告，指出迫切需要有能力的高校教师，要求在全国范围内招聘有才能的人担任高校教师（22）。在许多学院和绝大多数大学里，认为必须由获得博士学位的人任教。以前认为中学教师有学士学位就够了，而在战后的25年里，则一般必须获得硕士学位（23）。高等和中等教育教师的需要，扩大了要求受高深训练的学生数目。此外，约瑟夫斯委员会还指出，政府和企事业都需要经过更多训练、更高级的人才，新的工业、技术、管理方面也需要越来越多的各类专业人员，需要扩充研究生教育。

其次，研究生教育的持续发展还反映了开展科学研究的需要。尤其是50年代中期，美国对苏联在航天技术方面的领先地位感到忧虑。许多有识之士从教育上看出了苏联在空间技术上占优势的根源，呼吁培养更多的科学家和工程师。于是美国采取种种措施，促进它的科学技术的发展。这也加速了研究生教育的发展。美国国会在1958年9月通过了《国防教育法》。它的第二条规定为研究生提供无息贷款；第四条规定1959年发放1000名研究生奖学金，并在以后五年内再增加1500个；第六条规定向修习国家急需的外语研究生发放现代外语奖学金。这些措施就在于迅速满足美国对高级人才的迫切需

要。到 70 年代初，全国开设研究生课程的高校已达到 740 所，可授博士学位的高校 503 所。已设 390 多种硕士学位，其中文科的有 120 多种，理科的 270 多种。1976 年研究生与本科生之比达到 1:6.7。哈佛大学、加州理工学院、马萨诸塞理工学院的研究几乎与该院校本科生的数目相等。看来，这种状况对本科生教育产生了不利的影响。由于重视研究生教育，把本科生教育作为一种过渡，这实际上削弱了本科生教育，不注重本科生教育，也就降低了它的质量。这种状况引起了人们的关注。1984 年 10 月美国联邦教育部长 I·H·贝尔公布了国会通过的美国高等教育问题的报告。这个报告指出美国大学本科教育质量下降的征兆，并提出了改进的建议。美国卡内基教学促进基金会主席欧内斯特·L·博那认为：“本科生教育的生命力影响到所有其它各层次的高等教育。美国高等教育的独特性植根于学士教育。”(24)“大学本科教育是整个教育过程中一个重要的阶段，对于它之前的中学教育和之后的研究生教育都是至关重要的。”(25)哈佛大学校长博克(Derek Bok)在《高等学问》中指出，“任何学院如果每十五到二十年不对本科生教育进行一次全面的检查，就会冒重大的风险。进行得当的这样一些检查在于鼓励专门学者一起来考虑教本科生的共同目标。”(26)可见，在美国大学里本科生与研究生教育熔成一体的体制下，它们的职能如何以及怎样具体地做好对两者的安排，是高等教育上一个值得重视和讨论研究的问题。我们以为，这个问题在我国的一些高校也是很现实的。

三、博士后教育的出现

战后美国高等教育领域发生的一个新的现象，是博士后教育的出现。它是已获得博士学位的人员在专业领域中继续得到深造的阶段，是当前美国高等教育中最高一级的教育。

美国的博士后教育最早出现于约翰斯·霍普金斯大学。1933 年普林斯顿的高级研究所的建立，标志着博士后研究在美国得到正式承认。博士后研究时代的到来是在二战以后，随着富布赖特研究基金会、全国科学基金会和全国卫生研究所博士后研究基金会的博士后奖研金的设置，使得大批博士得到资助来从事研究工作。这是战后美国高等教育的一个重要发展。博士后教育的出现是因为有些学科的迅速发展，新的边缘学科的产生，而昂贵高精的研究设备有限，因而纯科学和应用科学的许许多多年轻的研究工作者在谋到永久职位之前，继续博士学位以后的研究经历，变得越来越重要了。哈佛大学工程和应用物理系主任布告克思指出，对未来专家的科学培训应该趋予广度而不是深度，培养的主要不是有独创性的科学家（极少能达到这种水平），而是有能力在不同领域的科研机构中工作的科学工作者。至于基础研究科学家的培养，则应挑选有才能的自然科学博士转入博士后的学习阶段进行。50 年代和 60 年代，美国博士后的科学人才的增多是与这种考虑分不开的。但另一方面也不能不看到，这也是由于博士生相对过剩造成的。从资本主义的市场理论来说，保留一部分剩余的劳动力，对调节供求，对雇主找到廉价的劳动力是有利的。博士后人员实际上是廉价劳动力。研究单位雇用他们比聘用教授、副教授要便宜得多。这说明博士后教育的发展也是有它特殊的经济原因的。正如美国密执安大学科研管理办公室主任所说，近年来博士后教育的发展，主要是由于博士学位获得者的失业所造成的；其起因是不好的，但结

果是好的，因为大学和其他研究机构吸收了这些人，促进了科学研究的发展。

博士后教育有如下特点：（1）博士后人员通过科研来提高水平，一般不搞教学，不要求课程考试，主要是要有卓越的科研成就，以论文或专著的形式去表现。（2）博士后人员是临时人员，许多院校的奖研金是为他们设立的。

（3）根据学术水平，博士后人员主要分为三类：取得博士学位两年之内的人员称为初等博士后人员，他们主要由于不能找到合适的工作而从事这种短期的研究工作；取得博士学位后三到五年的称为中等博士后人员，他们往往是为了通过这种研究来寻找一个转换职位的机会；取得博士学位后五年以上的称为高等博士后人员，他们则主要是为了交流和更新知识，提高学术水平。

（4）博士后教育的方式有专职、兼职或学术交流等多种。（5）博士后人员集中于著名的大学或某几种学术领域中。1967年，美国高等院校中有13000名博士后人员，其中50%集中于9%著名大学的研究生院内。在十所著名大学里，集中了全国物理化学领域中的博士后人员的95%，工程领域资料来源：National Science Foundation, National Patterns of Science and Technology Resources, 1982.P.319.

域中的72%，生物科学方面的86%，医学前期的100%，社会科学领域的91%，人文科学领域的30%。这种高度集中的分布情况与哲学博士及科研经费都高度集中于这些大学的情况是完全一致的。近年来自然科学领域博士后教育的迅速发展，反映了自然科学本身的突飞猛进，说明了已把提高学术水平放在与高等教育数量发展的同等重要的位置上，同时也反映了经济危机带来的矛盾。70年代初期，高校得到联邦政府的科研经费减少了。新的具有博士学位的人员愿意作为博士后的研究人员留下来，把它作为找到满意职位之前的一块“踏脚石”。从高校来看，博士后人员的出现，不但给学术团体以新的活力，而且有助于提高整个科研项目的声誉。（见上页表）

6—2 普通教育浪潮

第二次世界大战后，高等学校学生猛增，学院的社会作用应该怎样发挥，成为令人关切的重要问题。普通教育（general education）与专业教育（professional education）的关系就已成为美国高等教育界的争端，正如加利福尼亚大学伯克利分校教授已·切特在《有用的技艺和自由（liberal，一作“博雅”）传统》一书中指出的，“虽然长期以来认为普通教育是高等教育白规范，强调专业教育的新主张却对这种说法表示异议。其结果，是‘通才’还是‘有用’应该作为高等教育的首要目的，又一次成为高等学校究竟应该向什么方向发展这个争论的焦点，如同在教育史上已多次出现的那样”。（27）

哈佛大学校长科南特组成的专门委员会于1945年发表的题为《自由社会中的普通教育》的报告书，旨在“探求在我们珍爱的自由社会里证明是正确的普通教育的概念”。（28）美国总统杜鲁门委派的以祖克（G.Zook）为主席的高等教育委员会于1947~1948年间发表的题为《美国民主社会中的高等教育》的报告书。这两个报告书都阐明了普通教育究竟应在高等教育中占什么位置，为什么要强调，如何设置以及与专业教育的关系，对战后美国的高等

指医学专业基础课程的教学，相对于临床教学而言。

教育产生了很大的影响。

一、战后美国高等教育中强调普通教育的原因

1. 加强宽广的理论基础

高等教育委员会对美国社会缺乏某种共同的知识和经验深感不安，指出“其成员缺乏一个共同的知识体系的社会是没有基础文化的社会。”如果没有人类共同的经验，人类的关系就会缩小，共同的联系就会减弱，生活的质量就会降低。因此，高等教育的紧迫任务是为青年提供统一的普通教育，关心那些共有的经验。学院还必须找出专业训练与对从事许许多多不同生计的公民授予共同的文化遗产之间的正确关系，也就是说，在一个离不开专门化的环境中如何挽救普通教育和它的价值，以适应战后人类知识高速增长的形势。之所以这样说，是因为 50、60 年代以来，随着社会和科学技术的迅速发展，千百种职业岗位已经消失，更多的新岗位又在不断涌现，高等教育种类、结构的变化不可能与职业岗位的迅速变化同步，因此，必须重视普通教育，培养学生适应未来职业变动的能力。在文理科方面给学生以宽广的基础，就给了他们选择职业的灵活性。这种灵活性在整个劳动力市场中形成了一种重要的调节机制。

2. 熟悉“西方文化遗产”的知识、理论和价值观哈佛委员会的报告书指出：“今天美国教育的首要问题是把博雅和人文的传统注入我们整个教育体制。”高等教育委员会的报告书指出：“普通教育的内容和方法由其原先的贵族性方向转变为服务于民主的方向。”他们认为，高等教育的主要目标应是：为着充分实现生活的各个方面民主化的教育；为着国际谅解与合作的教育；为着创造性想象力的应用，培养解决社会问题和管理公共事务能力的教育。战后普通教育中强调学习西方文化传统是为当时美国标榜“民主化”的社会背景，在国际关系中抵御共产主义思想侵入的政治服务的。

3. 关心自然科学发展的社会后果

高等教育委员会的报告书认为，当前人类社会的危机大量发生是因为自然科学的发展大大超出了社会科学和人类行为的进步。如果把大量的资金和科研资源极不匀称地投入自然科学，而继续忽视社会科学和人文科学，人类就会遇到更大灾难。(29)哈佛大学报告认为，必须促进人的理性。按照事实，并运用推理的规律，明智地选择，有鉴别地去感受，这是人区别于动物的东西，并赋予人内在的价值。道德特性是把自然力按理想中的目标进行设计。把自我献身于高于自我的理想——献给真理和他人。(30)因此，需要在科学教育中增设人文学科。而且着重阐明科技成就在伦理道德上的社会生活上所产生的后果。只有把这样一些思想灌注在科技和政治中，才可使西方国家顺利地进入 21 世纪(31)。

二、如何加强普通教育

1. 什么是普通教育 哈佛大学委员会给它下的定义是：“学生在整个教育过程中，首先作为人类的一个成员和一个公民所接受的那部分教育。”(15)高等教育委员会的报告认为，普通教育应该给予使学生能在一个自由社会里正确、完满生活所需要的价值观念、态度、知识和技能(32) 普通教育应该

使他能够识别、解释、选择他生活其中的世界的文化遗产并建立对它的理解和鉴赏。因此，普通教育应包括伦理价值观、科学概论、美学观，并理解人们所创建的政治、经济和社会机构的目的和性质。

哈佛大学报告中说，传统的观念把知识分为三类，即自然科学、社会科学和人文科学。学习自然科学是期望能够理解我们所处的物质世界，使我们与这个物质世界能处于适当的关系。学习社会科学是试图理解我们的社会环境和人类普通的风俗习惯，以便能与人类社会——不仅仅是地方的，而且是与整个社会——有合适的关系；并借助于历史，与过去的社会甚至是将来的社会和谐相处。人文科学的目的是使人与人之间和谐相处，也就是说，从一个人内在的抱负和理想来理解这个人。(33)因此，学校中这三个领域的普通教育应该成为所有人学习的核心，起码要占学生一半的学习时间。普通教育强调(1)有知识，按确凿的事实决定、行动和提出意见的重要性；(2)在哪里、如何去获得知识的能力；(3)为着形成有效的判断而评价、联想及结合事实分析的能力。在各种情况下，自觉应用这种方法的习惯，能通过引导学生利用学校生活中的各种机会，在解决教室内外的问题中应用这个方法而形成，并使方法本身变得完善起来。

2. 实现普通教育的手段 哈佛报告书和高等教育委员会的报告书在第二次世界大战期间和战后科学技术跨入新的发展阶段的关键时刻，提出了迫切需要改革美国高等院校课程的建议，在全美国引起了强烈的反响。哈佛报告书要求学生熟悉“西方文化遗产”，并以此为课程的核心。报告书中说，“普通教育似如手掌，五个手指如同多种专业兴趣——数学和科学、文学和语言、社会和社会研究、艺术、职业教育，这些手指都从共同核心向外延伸。所有的人，不管他们将来作何打算，都将从共同核心中得到约束。这是一个接受共同文化的公民的权利和义着”(34)哈佛报告书所提出的建议，为许多学校所接受。

高等教育委员会的报告书指出，现行的学程不能达到普通教育的目的。需要不同类型的新学程：从各种知识中寻找素材的学程，与人们日常所遇到的问题有关的学程，这类学程不是从有系统地按逻辑发展的学科发展起来，而是把几种学科结合起来的，例如，“美国生活的问题”，“科学与文明”，等等。这些新学程的要求是现有的基础学程和概况学程所不能满足的。新的学程，例如自然科学概况，化学部分后紧接着是物理，然后是地质学。每部分都由一专家对他自己所终生从事的工作领域作些介绍，而不要求对这门学科在整个知识领域所处地位的理解。要达到普通教育的目的，这些跨学科的学程内部需要更好地结合和综合。其他类型的普通教育学程还有围绕人类主要问题的，围绕国际理解等问题的。

美国在高等教育方面，要求避免学生知识过早、过分专门化，强调普通教育，是通过规定学生修习的课来实现的。以哈佛大学为例，1959~1960学年度一年级学生人文学科选修学程有五门：戏剧和历史中以及传记和小说中的情节转折和人物个性；人的理想和西方思潮中的世界；文学导论，喜剧态度的应用；戏剧的体验。社会科学选修学程有六门：西方文明发展史绪言；西方思潮和风俗，西方思潮中的自然人和理想人；欧洲历史上的理想和社会的变化；现代世界中的自由和权威；盎格鲁—美洲历史上法律的作用。自然科学选修学程也有六门：现代物理学基础，物理学导论；科学事业(the enterprise of science)；生物科学原理和问题；光、原子和星球；地

球——它的现在和过去。马萨诸塞理工学院虽是理工科大学，也开设多种人文、艺术和社会科学的课程，作为本科生教育不可缺少的组成部分。本科生必须修满不少于八门人文、社会科学、艺术的科学，每门修习一个学期。这些学科领域特别重视科学技术与社会的关系方面的问题，以提高学生进行社会交往的能力，增进他们关于人类文化及其影响方式的知识，使他们进一步理解构成人类活动基础的理论 and 思想体系，促进他们对国家政治、经济和法律的认识。

3. 普通教育与专业教育的关系 两个委员会的报告书都认为普通教育应该在战后高等教育中占一重要位置，但这并不意味着对专业教育可以偏废，而是主张把这两者结合起来。哈佛报告书中说，普通教育和专业教育是不可分离的，设想一方面的教育与另一方面的教育性质截然不同是错误的(35)。为充分履行公民的义务，一个人似乎必须把生活的复杂性作为一个整体来掌握。所以，教育的目的是使个人能成为某些特殊专业或技术方面的专门家和作为自由人和公民。这样，这两类曾经分别给予不同社会阶级的教育必须一起给予所有的人。普通教育和专业教育功能不同。专业教育教人什么事能做、以及如何做法；普通教育则解决有什么必要做，达到什么目的。普通教育是理解和鉴赏专业教育的意义、要点及相互之间的有机联系。从某种意义上来说，普通教育应贯穿在所有的专业教育中，应该避免两者分家，似乎毫无共性的体制。

高等教育委员会的报告书阐明，专业教育和普通教育的真正区别在于方向和目的上：普通教育的作用不是造就精通某门学问的人或专业技术人员，而是向人们提供明智生活的基础。报告书指出：“我们的目标是把普通教育提高到专业教育同样的位置，同等重要——制定按适当比例把这两类教育结合起来的计划，使得它们互相依赖(36)。

三、结果和现状

哈佛大学委员会报告书《自由社会中的普通教育》中为学生熟悉“西方文化遗产”设计的普通教育大纲，要求修习一些规定并考试的学科，只能使学生得到一些肤浅的知识。

苏联人造地球卫星和 60 年代的美国社会动乱冲击了普通教育。校内激进分子，教育改革家，都攻击规定的普通教育课程，认为它僵硬，狭隘，不能满足学生的需要。美国少数民族，女权主义者，都更为疑虑地看待普通教育规定，说那些规定只反映对世界的狭隘看法。“切合需要”，“多样性”，成为教育界受到尊崇的口号。这些谴责有其正确性。普通教育规定的确往往带有人类经验的偏狭观点，缺乏清楚而令人信服的目标。因此 60 年代末 70 年代初美国普通教育要求呈下降趋势。这就迫使美国的教育家们重新考虑如何实施普通教育的问题，又一次要求改革它的课程。在这种情况下，哈佛大学文理学院院长 H·罗索夫斯基于 1978 年 3 月发表了题为《高等教育编年史》的报告。报告中指出，当代一个有教养的人（受过教育的人），必须能够清楚而有效地思考并作出书面表述，应当能对文学和艺术、历史、社会科学、哲学、分析作出批判性评价，掌握在自然科学和生物科学方面的数学与实验方法，对其他文明和其他时代的知识有所知晓，应当对于伦理道德问题有所认识，应当在某些学科上具有高深的知识。为了使本科毕业生达到上述诸要

求，罗索夫斯基提出了《公共基础课计划》，用以代替哈佛大学自战后即开始执行的《普通教育大纲》。《公共基础课计划》要求一年级学生修习“文学和艺术”、“历史”、“社会分析和哲学分析”、“外国语言和外国文化”，“数学和科学”等五个领域的基本知识，在这五个领域中共设十种科目，由学生选修七、八种，以保证本科生在人文、社会和自然科学领域获得基本知识和技能，打下比较雄厚的基础。哈佛大学认为，《新的基础课计划》并不是对文化、社会科学和自然科学不偏不倚的介绍，而是使学生具有批判鉴别的能力，注重知识的深度以及获得这些知识的方法。这是与那种只强调共同文化核心的教育不同的，以此来克服由于执行《普通教育大纲》时实际上允许学生在大批课程中自由选修所造成的种种弊端。

美国卡内基教学促进基金会的一项研究报告《学院：美国本科的经验》中提出“整体核心”课程作为一种可能的方案。这项研究报告中指出，“普通教育不是一些学程的简单组合，而是有着明确目标的修业计划，能以各种不同的途径达到的计划。尽管过程可以有很大的灵活性，但须有明确目标这一点是不可动摇的。”(37)“整体核心”课程本身关注的是为所有的人共有的普遍经验，是共同的活动，没有这些活动，人的关系就会减少，生活质量就会降低。(38)“整体核心”普通教育计划的学业框架是：语言——有决定性的联系，艺术——审美经验，文化遗产——活生生的往事；制度——社会网络；认同——寻求意义。这样达到使“本科生获得广博的知识，从深度上说，专攻某一个别领域，从广度上说，注意几门不同的学科。……学生还应掌握探究和思维的重要方法，运用这些方法，获得对自然、社会和人类自身的理解。”(39)可以看到，美国本科生学院的普通教育在向有一个明确目标努力。

6—3 教学与科研矛盾问题

美国高等院校一向标榜三个宗旨：教学，科学研究，服务。在有本科阶段的美国大学里，科学研究工作是由资深教授和研究生协助来进行的。本科生的科研活动是不多的。(40)高等院校也不是全都负有这三重任务。科学研究工作主要集中在一些著名的“研究性大学”(research university)。

一、重视基础研究

战前美国着重引进欧洲的科学成就加以应用，忽视基础理论研究。D. 吴尔夫指出，“美国在应用研究方面是先进的，但在基础科学研究方面却不及欧洲”。(41)以科研经费为例，本世纪20年代，美国政府投入应用研究的经费总额约为2亿美元，而投入基础研究的经费却只有1000多万美元，同期约有3万名科学家和工程师从事应用研究，而从事基础研究的则不过4000名。美国在参加第二次世界大战的过程中引起了对这个问题的重视。1940年1月，美国总统罗斯福提出有效地组织和运用科学为美国的防务服务。结果是：联邦政府通过合同来资助大学的科研经费，科研工作的重心已由政府、工业的实验室转移到大学。“科研活动，尤其是战争期间在大学兴起而在战后扩展的自然科学研究活动，比其他任何力量都更有效地改变了美国高等教育的特点”(42)。

第二次世界大战的后期，美国战时科学研究开发局根据战时的经验对战后美国的科研领导体制提出方案。为此于 1945 年 7 月发表题为《科学——没有止境的领域》的报告。报告中强调基础研究的重要性，指出一个国家如果依次其他国家为它提供新的基础科学知识，它的工业发展将是缓慢的，它在世界贸易竞争中所处的地位将是虚弱的，而不管它的机械技术多么高超。基于这一观点，在联邦政府成立国家科学基金会，以便支持以高等院校为主的学术机构的基础研究，并加强对于研究人员的培养。1950 年通过立法，决定成立国家科学基金会。大学的科学研究战后成为联邦瞩目的事业，成立机构来推动，注重基础研究，这是一个很大的转变。国家科学基金会主席 P. 汉德勒在给美国《科学》杂志编辑部的信中说：“我们关心的是我们不要猛烈地追求直接的研究，以致损害了我们在基础研究方面的努力。基础研究是一只下金蛋的鹅！”

根据国家科学基金会的调查，在数学、化学，天文物理和地学四个关键领域内，70% 的重大进步都是大学科研的成果。大学所创造的大批科研成果对美国能在现代科学技术上处于世界先进地位具有举足轻重的作用。美国全国有五分之三的基础研究在高等院校(43)，基础理论研究经费占科研经费总额的一半左右。(44)

这里需要说明，美国科学院本身不设研究机构，它是美国政府在科学方面的咨询机构，也是美国科学界的荣誉机构，但不是政府机构和科研中心。因此，自二战以来科学研究迅速发展，美国的研究性大学是科研的中心。

二、开展跨学科研究

从 50 年代开始，美国大力资助跨学科的研究工作。如马萨诸塞理工学院在承担研制磁控管及发展雷达中建成了第一个中心实验室——幅射实验室；斯坦福大学则在组织许多科系研究半导体材料及器件中发展成最著名的大学之一。高等院校在解决跨学科的研究课题上有较大的有利条件，特别是著名大学，设有的学科甚为广泛，各系、各学科甚至各学院之间，可以打破学科界限，进行协作研究，共同完成只靠单一学科难以解决的复杂的尖端科研课题。当前，美国高等院校日益注重学科性研究表现在：“大科学”的科研项目增加；多科性研究机构增加；围绕多学科的教学工作增加。

在基础科学领域，如高能物理学、射电和宇宙天文学，需要极其复杂或十分昂贵的实验设备或观察仪器，即使是规模大的大学所具有的便利研究条件也还不够，还须众多院校集中力量才能进行这种研究项目，因而越来越趋向于建立国家甚至国际研究中心。如今美国东部以哈佛大学和马萨诸塞理工学院为重点形成了波士顿研究中心，包括 100 所院校，780 余家工业实验室和工业公司；20 余个政府研究机构，科研人员约五万人。在西海岸，则以加利福尼亚大学、加州理工学院、斯坦福大学为重点形成了旧金山研究中心。大学不仅是培养人的地方，而且成了“科学之家。”

三、问题与改革

联邦政府对研究的资助改变了美国高等学校的气氛。在研究生教学与高深研究有紧密联系的美国，拨款和合同的激增削弱了这种联系。较大的大学

结果成了象独立研究事业的联合体，成了“研究性大学”或者叫作“联邦资助大学”。在这种“研究性大学”中，对学生的培养和对教学的关注都从属于研究的目标。从功能上说，它们的重点放在发展委托研究和学术成就上，从教育上说，强调培养社会所需要的熟练专家，从组织上说，强调学系越来越大的影响和自治。对教学比较忽视，尤其不重视本科生教育。50年代和60年代可称之谓研究性大学的时代。虽然只有10%的高等院校可算作研究性大学，但到1970年招生数却达到全国高校总人数的三分之一(45)。研究性大学带来的后果：第一，是在大学研究活动内部产生了矛盾：科学活动的核心——纯基础研究明显地被应用研究所排挤。在各种学科之间，在自然科学与社会科学之间，比例常受到破坏，第二，是大学内的科研工作成为一种独立存在的活动，由联邦政府资助，为特定的军用和民用目的来创造知识，对研究助手的需求开始决定由大学提供的研究生教育的规模和类型，第三，受到最大干扰的则是本科生教学。这类干扰表现为：首先，大学可以雇用那些主要搞科研而对教学不感兴趣的教授，他们认为大学就是研究所，其次，科研需要时间，要求研究工作者最大的努力，可能还要经常出差，从而干扰教学工作的正赏进行；再次，在相当一部分学校中，学术成就、研究工作和发表的著作可以继续作为衡量教师工作成绩的主要标准。尤其当科研能带来名利——杰出的科研成果为全世界瞩目——人们就更乐于搞科研而轻视教学了。

对本科生教学的忽视引起了教育界人士的担忧。他们认为，如果大学不能为学生提供高质量的教育，那么教育机会的增加也就失去了意义。博耶认为，每一所研究性大学对教学工作应该给予同研究工作一样高的评价，而好的教学工作应该是教师晋升和获得终身职位同样重要的标准。在研究性大学里，教学和科研两者是一致的。虽然各个学校，乃至各系科之间对教学和科研有不同的侧重点，但是整个来说，凡是有本科生要教育培养的地方，都必须把高质量的教学工作作为基本的要求。现在，一个新的改革正在进行，按照社会新的需求，把更多的注意力放在本科生的教育上，放在学生的智力发展上，放在卓有成效的教学上。同时由于政府对高校科研的资助大量缩减，这也促使50年代和60年代的“研究性大学时代”的结束。从70年代后期已开始重视本科教育了。1984年10月联邦教育部公布的高等教育问题报告更是把重点放在本科教育的质量上。指出，要纠正很多大学过分强调研究而忽视教学的偏向，改进评价教科效果的方法，呼吁社会各界都来关心教育质量的提高。(46)

四、高校内部组织结构问题——分系制受到挑战

美国高校特别是“研究性大学”的任务繁复化，给学校内部组织结构带来很大影响。具体的表现是分系制受到挑战。

美国的高等院校采用分系制(departmentalism)。大学是学院的集合体，学系(academic department)是担负本科生教学工作和研究生培养的实体，学系是大学和学科之间的中心纽带。(47)系是构成美国大学的分子。我们知道，南北战争后美国的高等教育受到德国大学的极大影响。1810年德国大学改革使它的体制上也发生了重要的变化，按新兴的学科建立大学的基础组织——讲座。19世纪后期美国从德国归国的留学生，接受德国大学的教务组织(academic organization)按照学科划分的观点，建立系(department)

这种形式作为大学的基本单位。

斯坦福大学教授梅休指出，“系对美国高等教育所作出的重要贡献是无可疑的。系是组织具有相同意向和兴趣的人共同工作的最简单的途径——在系里，教授有教学和科研的自由，系里拥有不同学术水平的教师。(48)学生进入高校时基础知识水平参差不齐，对他们施行各种不同水平的教学十分必要，系内有资深和资浅的教师对完成上述的教学任务十分有利。美国大学的系不像德国大学的“室”或者“所”(institute)那样把科学研究工作放在突出地位。同时，“由于历史原因造成美国的大学是本科生学院和德国式的研究生院的结合，系已被证明是把这两个似为不相容的因素结合在一起的颇为有效的方法。”(49)许多大学虽然有研究生院，但只是一种组织形式，它既无独立机构，又无独立的人员编制，更无独立的预算，这些都是跟系合在一起的。系对研究生的招收、课程设置和教学人员的安排以及研究生的论文性质都起决定作用。

在美国的大学里，教师的自治体现在系里。系有明显的集体管理的特征，它比较强调通过集体讨论作出决策。尽管系主任对全系的科研与教学负有主要责任，但教师也可以参加管理。虽然系主任多由大学或学院一级领导任命，但事先要与全系成员进行协商，并且系主任的职务多是由教授轮流担任的。系内的民主气氛较浓，论资排辈的传统观念比较淡薄，因而较有利于青年教师的成长。系是教学专业组织，职权很大，可以自行处理、任聘教师，设置课程，授予学位，开展学术活动。

第二次世界大战后科学技术的发展，许多综合学科、边缘学科产生了，而且越来越多。如何使大学里各种学科之间，各种专业之间能够发生联系，这直接影响到大学的内部结构。系的组织形式暴露了相当大的弱点：系的规模增大和复杂性增加，变得越来越脱离院校的目标；由于强调教师个人兴趣，而不能发展本科生和研究生的全面课程。过去科研由系主持，而现在的高水平、大规模、大范围的科研要组织各种专业的专家共同研究，一个系是主持不了的。跨学科的问题迫切需要解决。

系无法满足这些要求，同时由于期望得到新的财政资助，由于教师的不同抱负以及个人和学院对地位和威望的追求，使一些大学在原有的系之外，成立了许多研究所、实验室和研究中心。吸收各种不同学科的教师参加，规模远远超过系，或对系的体制有所改变。例如，威斯康星大学绿湾分校开设以“问题为基础的系”，把全部教育设施和研究重点集中在环境研究上。汉普夏学院开设了“跨学科”班。常青学院实行不分系的学术行政管理。加州大学圣·克鲁兹分校设了“附属学院”(cluster college)主要搞本科教育。各学院都有独特的主题和重点。在这样的组织形式中，互相靠近的、小型的独立学院分享某些共同的设备，是大学共同体的一分子(50)。马萨诸塞理工学院设置的跨学科研究机构是该校师生进行教学和科研的设施，是培养本科生特别是研究生从事本学科和跨学科研究的科研基地，也是发展边缘学科、建立新“生长点”和完成科学研究任务的重要研究中心。由于把基础研究看做是教和学的组成部分，有些系以教授为中心的研究集体，经常在跨学科的研究机构中从事理论研究和实验研究，并且把研究成果及时用于教学，以提高教育质量。各研究机构除设专职人员外，还聘请有关各系的教授为研究教授，领导跨学科的研究工作，并指导研究生和本科高年级学生进行研究。

这些系以外的研究机构虽然在第二次世界大战以前就有了，但大加扩充和发展则是在 50 年代和 60 年代，在主要的大学里大约共有 5000 个这样的研究所和研究中心。早期的许多所或中心分属学院，而新设立的多属大学领导了。如果大学就其任务上有教学与科研的矛盾，那么在组织结构上就是系和中心的关系问题。一般来说，传统的一些学科，仍旧归原来的一些系，边缘学科和综合学科的任务则落在研究所或中心上。如果说在从前的大学里，系是唯一的基本的行政单位，那么现在从某种意义上来说，在大学里享有自治权的教学研究联合体与系一起成为基本行政单位。这样，二次大战后在美国出现了一些称谓规模庞大组织复杂的高等院校（一作“高等教育机构”）的新名词，如“multiversity”（多元〔大〕学）。“megaversity”（超级〔大〕学）。“holiversity”（整体〔大〕学）。这表明大学的内部组织结构需要并在走向改变。这就产生了一个值得研究的高等院校内部组织结构的问题。

6—4 小 结

美国高等教育系统的形式和职能在上世纪末和本世纪初完全形成之后，相当稳定，八十多年来，没有什么大的变动。

第二次世界大战后的二十年间，美国高等教育迅速扩充，达到所谓“普及”（特罗的看法）阶段。特征是大力发展两年制的初级学院，加强中级技术人力的培训，注重与职业结构合拍。同时，企业的组织规模，经营方法和国际竞争的尖锐化在要求大量的科学家、高级技术和行政管理人才，这促使研究生教育的发展。我们知道，美国的高等教育系统是多层次的。战后美国大力发展两年制初级（社区）学院这一层次，解决培训中间技术力量量的问题，培养大批实用能力强的“员”（如技术员）、“士”（如护士）等准专业人员这一层的人力，加强高层的科学家和工程师与低层的熟练劳力之间的中间环节。这一措施是十分有意义的。

关于大学本科教育应该着重什么，应该培养怎样的人，这些问题使得第二次世界大战后美国高校出现两次强调注重“普通教育”的浪潮。一次是在 1940 年代中期到 1950 年代中期，以哈佛委员会题为《自由社会中的普通教育》的报告书为旗帜，宣扬训练“公民”培养“完人”。这次“普通教育”运动因 1957 年苏联人造球卫星的震荡而夭折。又一次是在 70 年代初到 80 年代初，提出要培养伦理和“价值”观念，树立“世界”或“全球”的观点，掌握共同文化遗产，等等。但是，普通教育被比喻成楼房底层一间没有特定作用的“空房”。虽然 80 年代以来，在为这种“普通教育”探索一个终极目的，一个宗旨。而这种终极目的和宗旨如何规定，如何被广泛地接受，看来仍会成为一个争论问题。

美国高等院校的发展是与社会所需人才联系在一起。正因为这样，高等教育的发展有些畸形。美国人自己也感到，现在美国高等教育中纯理论的学科在萎缩，从而导致基础学科的削弱；而应用学科则比较发达，原因是应用学科的毕业生容易找到工作。另外，教学与科研，本科生教育与研究生教育之间的平衡自二次大战结束后已改变了。科学研究不再是教学的一项支出，而成为名牌大学中最主要的经济来源——大学的研究资助已独立于教学资助。这就提出了在大学里是否有必要继续保持教学与科研的结合这个问

题。一般的结论是，在教学和科研中要既重学又重术，不把两者截然分开。

美国一些“研究性大学”已成为一个庞大而复杂的复合体。我们觉得，这种形式不一定可取。注释：

(17)(20)(21) Ben-David, Joseph, *American Higher Education, Directions Old and New*, McGraw-Hill, 1972. p.xiii; p.49; p.s1;p.49.

U.S. Dept. of Commerce, Bureau of the Census, *Historical Statistics of the United States: Colonial Times to 1957*. p.101.

(24)(25)(37)(38) Ernest L. Boyer, *College. The Undergraduate Experience in America*, Harcourt, 1987. p.16; p.16; p.282. p.101; p.91.

(15) Christopher Jencks & David Riesman, *The Academic Revolution*, The University of Chicago Press, 1977. p.viii; p.484-485.

(44) S.E.Harris, *A Statistical Portrait of Higher Education*, p.31; p.704.

(22)(42) N.M. Pusey, *American Higher Education; 1945-1970*, p.47; p.56-59; p.60; p.66.

American Association of Community & Junior Colleges, *Community Technical and Junior College Directory*, 1983. P.18.

拉德夫·德·贝茨，《美国史》（1933—1973），南京大学历史系译，下卷，第10页。

(26)(39) Derek Bok, *Higher Learning*, Harvard University Press, 1986. p.22; p.44; p.54.

(11)(12)(32) Venn, G., *Man, Education, and Work, Post-secondary Vocational and Technical Education*, p. 2; p.21; p.49.

(13) Zook, G., *Higher Education for American Democracy*, p.68. R. Wynn, et al, *American Education*, 5th ed., McGraw-Hill, 1977. p.195; p.185.

(18) Cheit, E.F., *The Useful Arts and the Liberal Tradition*,

(19) Ernest L. Boyer & Arthur Levine, *A Quest for Common Learning; The Aims of General Education*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1981.

(23) American Council on Education, *American Universities and Colleges*, 1st ed., p.17.

(28)(29)(30)(33)(34)(35)(36) Harvard Committee, *General Education In A Free Society*, p.32; p.92;p.167-169; p.58-59; p.102; p.51-52; p.63.

(31) Ashby, E., *Adapting Universities to a Technological Society*, Jossey-Bass, 1974. p.47.

(40) Ben-David, Joseph, "Science and the University systems, *International Review of Education*", Vol.18, 1972. p.53.

(41)(27) Dael Wolfe, *The Home of Science; The Role of University*, McGraw-Hill, p.68; p.103.

(43) Ben-David, Joseph, *Centers of Learning: Britain, France, Germany, United States*, McGraw-Hill, 1977. p.115.

(45) Newman, F., *The Retransformation of the American University*,

见"Strategies for Research and Development in Higher Education", p.110.

(46) Trow, M., The American Academic Department As A context, for Learning, 见 "Strategies for Research and Development in Higher Education", p.27. Mayhew, L.B., Reform in Graduate Education, p.89; p.70 ; p.70.

(50) McHenry, D .E., Academic Department, p.63.86.117. 147.

第七章 战后美国师范教育的发展与变化

战后美国师范教育经历了很大的发展与变化，而这些变化大都围绕着师范教育发展过程中出现的一些重大问题，如师范教育的学术性与师范性、师范教育中的理论性与实践性、师范教育发展中的质与量的关系。本章试图以这些重大问题为线索，来探究战后美国师范教育发展与变化的实质。

7—1 战前师范教育的发展及主要特点

要把握战后美国师范教育的发展与变化，就必需回顾一下美国师范教育产生与发展的历史，了解战前师范教育的一些主要特点。

一、战前师范教育的产生与发展

1. 师范教育的兴起

美国独立以后，为了使教育摆脱宗教的影响，巩固民族、民主国家，使多种文化在学校这个大熔炉中得以融化，迫切需要国家兴办学校。到了 19 世纪初，政治的稳定、经济的发展以及工人的斗争，使这一需要得到了满足。19 世纪 20 年代起，公办小学（平民学校）运动开始在全国蓬勃开展，这使各州建立专门的师资培训机构成为当务之急。美国的公立师范教育机构就这样应运而生。1939 年，马萨诸塞州仿效普鲁士创办了美国第一所培养小学师资的学校——列克星敦师范学校（Lexington Normal School）。接着各州相继效仿，美国的师范教育自此开始。

在以后的半个多世纪里，美国师范教育始终处在一个规范化的阶段。在早期，由于州立师范学校主要是为满足新建的公立学校制度对教师数量上的需求而设立的，因此，师范教育的组织、课程以及管理都取决于当地的需要和要求。这种教育控制上的非集权化特征，使各州的师范教育存在着很大的差异。各州师范学校只是模仿本州办得最好的学校而开展活动。

经过半个世纪的发展与完善，到 19 世纪末，一个初具规模的师范教育体制已经形成。至此，各地在师范生的入学、师范教育的年限和课程设置以及教学实习的安排上，都有了较为明确的要求。

2. 师范教育的升格——师范学院

美国原来办的师范学校只是中等教育水平的，修业期限两年，着重给予一些做教师的训练（training）。到上世纪末，美国工农业发展要求把劳动者的文化素质提高到中等文化程度。而当时公立小学的持续发展与经济的繁荣，又为中等教育的发展提供了条件。这些因素导致了中等教育的大发展。师资培养急待提高水平。同时，随着教育科学的发展，使得人们逐渐放弃了旧的师资训练观念，要求建立教学专业（teaching profession），给担任教师的人以本科四年培养。1893 年，纽约州奥尔巴尼市率先把原来的师范学校升格为州立师范学院（State Teachers College），别的州纷纷看齐，美国师范教育发展的第二个阶段自此开始。

在以后的近半个世纪里，在经济发展的推动下，美国中等学校迅猛发展。据统计，从 1870~1910 年间，美国人口增加 3 倍，而中学生人数却增加了 90 倍，几乎是以几何级数增长的。中等教育的大发展刺激了美国师范教育的

发展。这期间，除师范学校日渐衰亡及师范学院迅速发展外，大学、文理学院和一些多目标的学说对师范教育的参与也日益加强（详见下表），从而形成了以师范学院与大学教育学院和文理学院教育系为主体的美国现代师范教育体系。

1870—1950 全国师范院校发展情况（单位：所）

年份 校别	1870	1890	1910	1930	1950
师范学校	69	210	258	196	5
师范学院			11	140	138
大学、文理学院 和多目标学院	9	25	110	503	765

二、战前师范教育发展的主要特点

1. 师范教育发展的重点，是数量上的满足，而不是质量上的提高。

由于学校教育（尤其是中等教育）的迅速发展，战前的师范教育穷于在数量上应付；因此，这时的师范教育发展只考虑量上的满足，很少有质的要求。这表现在：（1）师范院校本身的质量很差；师范学校大多以原师资培训班基础上发展而来，而师范学院又是在原师范学校的基础上升格而来的；这类院校在同级院校中水准和地位都很低。（2）师范生的修业年限较短；为了快出师资、多出师资，师范生一般修业周期很烦，开始时，短则才数周，长则也只有两年，以后才逐渐发展为4年。

2. 在培养目标上，更多地强调培养“教育工作者”，而非学者、专家。

战前由于受到实用主义哲学和进步教育运动的影响，师范教育着眼于培养师范生适应生活的能力，作好教师的就业准备，较多地强调培养“教学艺术”，而对文理学科知识的提高不怎么要求。这典型地反映在师范院校的课时安排上，以师范学院为例，教育专业课所占课对比重极大，一般占40%，大则占60%之多；而学科专业课和普通教育课的课时则安排较少。

3. 在课程特点上，学科专业课浅而广。

这主要与当时中小学的规模有关。战前的学校规模一般较小，各校教师少，一个教师往往要教多门学科，这就要求教师专业面广。因此，师范院校学科课业浅而广的特点，正是充分反映了这一要求。在有限的修业时间内，由于学科面广，自然也就难以深入下去了。

7—2 战后第一次改革浪潮

战后美国师范教育的第一次大变革；发生在50年代末60年代初。这场改革以1957年苏联人造卫星上天为契机，以对师范教育传统理论与实践的批判和反思为基础，以培养“学者型教师（Scholar teachers）”为中心蓬勃开展，其实质是要解决师范教育发展中的“学术性与师范性”的问题，寻找学术教育与教育专业训练在师范教育课程上的优化组合。

一、改革的背景

1. 对传统师范教育观的批判

尽管战前的师范教育在实践上注重培养“教育工作者”。偏重“如何教”的训练，但在理论上“学者未必良师”与“良师必学者”两种师范教育观之争，自师范学院也有权授予学位起就始终存在着；只是由于政治上的激进主义与教育上的进步主义在这整个时期一直在美国处于统治地位，才使作为杜威教育思想产物的这种注重方法的师范教育观在这场长期的争战中始终占上风，而且左右着战前和战后相当一个时期美国师范教育的发展。

但是，1957年苏联人造卫星上天，使这场持续的争战更为激烈。美国在军备和科技竞赛上落后了。美国舆论认为赶不上苏联的主要原因在于教育落后。人们对教育的不满纷纷发泄到作为公共教育制度基础的中小学基础教育。而在教育内部，作为传统师范教育观（师范性）表征的师范学院成了最合适的替罪羊，杜威成了最大的“替罪者”，教育学教授成了他的“陪斗”。

当时舆论对师范教育的指责，较集中地指向“学者未必良师”的师范教育观及其指导下的师范教育实践，如轻视文理基础，轻视学科专深知识，过分强调教学方法的训练，而教学方法的训练又陈旧落后；重复繁琐，脱离实际，不适应时代的要求。人们抨击，这种所谓体现“师范性”的师范教育所培养出来的既不是“学者”，也不是“真正的教师”，而是“教书匠”。

2. 师范教育实践中的问题

舆论对师范教育的指责，尽管措辞激烈，但并不是没有根据的。当时在师范教育的实践中暴露出来的主要问题有：

（1）在决策、管理上排斥学术专家。在国家一级，在控制教师证书制度的“全国师范教育和专业标准委员会（NCTE—Ps）”和“全国师范教育认可理事会（NCATE）”中，其成员几乎全被课堂教师、学校行政管理人员和教育学教授的代表所占据。在州一级，师范教育的决策往往由教师、行政管理人员的团体，教育学教授和州教育部官员组成的“教育同盟”所垄断，常由他们来决定学术教授参与师范教育的程度。（11）

（2）在教学安排上重教育轻文理。据统计，50年代后期在大学的教育学院里，必修和选修的教育课程平均在培养中学教师的教学计划中占22%，在培养小学教师的课时中占41%。在师范学院，教育课程所占的百分比甚至更高些，在中学教师的培训计划中占25%，小学教师的培训计划中占45%。此外，尽管教育课程在整个师训计划中占了这么大的比重，但也不乏徒有虚名，一些师范毕业生把它贬之为“米老鼠”课程。（12）（13）

（3）教学方法陈旧。当时的师范院校大多依赖于传统的教学模式，课堂教学以讲座、自学为主，很少有讨论，其重点往往放在文选、课本和阅读书目上；学生学不认真，教师教无热情。（14）

（4）师训机构与中小学缺乏联系。当时许多学校反映，学院的教育学教授对课堂教师面临的实际问题既不了解，也不愿去了解。（15）

（5）教师证书制度混乱。各州颁发的教师证书在数量与规格上也不尽统一，如新泽西州不同的教师证书多达65种，而在弗吉尼亚州只有3种。在全国当时的630多种不同的教师证书中，低于学士学位水平的有85种，要求学士学位的312种，要求硕士学位的161种，要求博士学位的有6种，还有其他规格的教师证书，这引起了混乱。

(6) “不让贝多芬教音乐”。当时的教师证书制度，尽管混乱，但在一点上却是一致的，这便是要求每个公立学校教师证书的申请人都必须满足州对教育学学程的要求。这种缺乏应有弹性的教师聘用制度，在战后最初 10 年教师奇缺的情况下，把许多想当教师（但设修教育课程）的文理科毕业生拒之于教学的大门外，“把一些没有证书的专家、学者拒之教学的大门之外” (16)(17)。

(7) 不合理使用合格教师。由于中小学师资严重缺乏，当时滥用教师的现象极其普遍，许多合格教师并没有在其胜任的学科执教，而被安排去教其他学科。这当然要导致教学质量下降。(18)

二、改革的进程

1. 论战双方首次协作、共商改革大计

面对社会舆论的猛烈抨击，由教育学教授、教育行政管理人員和学校教师长期结成的“教育同盟”，在最初阶段进行了全力的辩解，但是显得理屈辞穷。教育中与师范教育实践中所暴露的问题，使他们自己也觉得有必要对他们长期控制的师范教育从理论到实践进行一次全面的检查和深刻的反思。另一方面，学术专家也大大加强了他们对师范教育的参与意识，同时，历史的经验告诉他们，怀有偏见以相互攻击并不能解决实际问题，而且社会舆论的压力也使他们觉得有必要与教育学专家一起共商美国师范教育的改革大计。就是在这种情况下，长期论战的双方终于走到了一起，从 1958 ~ 1960 年美国举行的三次具有重大影响的全国师范教育研讨会，在增进相互理解的友好气氛下，共同探讨师范教育发展的一些重大理论问题，求同存异，为师范教育改革从理论上作好准备。

(1) 鲍灵格林代表大会

1958 年举行的鲍灵格林会议是有从幼儿园直至研究生院教育界有关各方代表参加的一次大规模的全国性会议。参加会议的代表除了作为“内行”的“教育同盟”之外，还有作为“外行”的州和全国性学术团体发言人。会议的主题是“如何培养出一个好教师”。讨论的问题有：与“教什么”和“如何教”有关的方法和学科内容，证书和鉴定，教育专业训练、普通教育与任教学科教育三者的关系，等等。

会议取得了重大的突破，在以下几个基本问题上，会议双方取得了一致的意见。第一、师范教育必须改进；第二，教师必须不仅懂得所教的内容，而且还须懂得如何去教；第三，师范教育必须是学院或大学各部门的共同责任。其中的第 2 点被看作是这次会议成功的一块试金石，因为在美国师范教育历史上，这是学术专家与教育学专家第一次在师范教育的培养目标这一重大问题上有了一个统一的认识。(19)

根据这一培养目标，会议还较一致的认为，为了使未来教师在“师范”与“学术”方面都得到充分的准备，有必要把师资培训的年限延长到五年。但在五年的训练如何安排上发生了分歧。大多数学者主张采取“4+1”模式，前 4 年主要是普通教育与任教学科教育，最后一年主要进行教育专业训练；认为这样安排有利于加强师范教育中的普通教育与任教学科教育，有利于加强教学实习，提高教学专业的地位，便于更多的文理学院的学生进入教学专业。这为后来五年制师训计划的发展建立了框架(20)。

(2) 堪萨斯代表大会

鲍灵格林会议的结果，使许多学术专家与教育学专家都大吃一惊，想不到双方竟然在一些基本问题上都有共同语言。以此为基础，为扩大战果，1959年又在堪萨斯召开了由双方 1025 名代表参加的第二次全国师范教育研讨会。这次会议根据鲍灵格林会议双方确定的一些基本目标，试图建立一个较为完善的师范教育新计划。

会议取得了重要进展。在这次会议上，双方一致认为：对未来教师来说，增加一年的修业期限是必不可少的。并较一致地认为，在整个师范教育计划中，大部分时间应用于普通教育，这包括人文学科、社会学科和数学，所有的未来教师（不管是中学还是小学教师）都应该接受具有深度的任教学科教育。对教育专业训练，会议还提出了一个大家普遍赞同的模式（详见下表）。

(21)

教育专业训练计划 (单位：学时)

学 程	未来小学教师	未来中学教师
专业定向	1	1
心理学基础	6	6
社会学基础	3	3
课程、教材、教法	10	3
见习和教学实习	8	8
合计	28	21

· 一学期每门课每周授课 3 次为 1 学时，如这门课要上两学期就为 6 学时，如 4 学期则为 12 学时。

(3) 圣迭戈代表大会

1960 年召开的圣迭戈会议，其主要议题是教师证书制度，讨论如何使可望成为好教师的一些非师范毕业生有可能进入教师队伍，同时不让一些无能者有机可乘。会议的双方最终较一致地认为，应在允许有例外的情况下严格实施教师证书制度；这个例外就是证书制度应有合理的弹性，对贝多芬和爱因斯坦似的学者，应采用特殊的考试、试教、或接受短而精的教育专业训练来考察，以定是否给予证书（22）。

2. 科南特的师范教育新蓝图

值得一提的是，在这场空前的师范教育大辩论和大变革的浪潮中，美国著名科学家、前哈佛大学校长科南特发挥了重要的影响。1961 年，在同行的要求下，由卡内基基金会资助，科南特一行对当时具有争议的师范教育进行了为期两年的调查。他访问了 22 个州中 77 所不同类型的师范教育机构，接触了大量的大、中、小学教师，最后根据调查结果写下了《美国师范教育(The Education of American Teachers)》这一力作。在书中，他对传统的师范教育进行了客观而中肯的批评，系统而全面地阐述了“良师必学者”这一思想，并根据这一目标勾勒了一幅美国师范教育的新蓝图，这对美国师范教育以后（直至今天为止）他发展和变革产生了十分重大的影响。

科南特的师范教育新蓝图主要由以下这些建议构成。

(1) 提高师范生的素质

科南特建议，为了把师范生的学术教育建立在较高的水平上，应该尽可能地吸引全国中学毕业生中成绩最优秀的 30% 攻读师资培训计划。为此，各州在学生贷款政策上应有相应的鼓励措施；此外，师范生的入学要求应由师资培训机构自定。(23)

(2) 完善师范教育计划

为了解决当时师范教育计划中学术教育薄弱、教育专业训练松散的问题，科南特提出了以拓宽普通教育、加深任教学科教育、精简教育课程、强化教学实习来达到教学专业训练根本目的

师范教育新计划*

师范教育的要素	未来中学教师		未来小学教师	
	所占总课时的比重	学分时	所占总课时的比重	学分时
普通教育	50%	60	50%	60
任教学科教育	37.5 — 40%	45 — 48	25%	30
教育专业训练	10 — 12.5%	12 — 15	25%	30

该表根据科南特《美国师范教育》书中的论述编成。的改革。为此，他设计了一个新的师范教育计划。(详见第 184 页表)

科南特认为，普通教育应该包括两方面的内容：一是继续学习中学学过的一些学科，直至学生达到能胜任给 12 年级一般水平的班级授这门课，二是在学院始学一些新的学科，包括哲学、社会学、伦理学、经济学、政治学和心理学。(24)

(3) 加强教学实习

科南特认为，师范生的教育专业训练，其重点应该放在教学实习上。因此，在他设计的未来中学教师的训练计划中，教学实习(包括学科教学法课程)占教育专业训练总量的 60% ~ 75% 之多。他主张把学科教法课程同教学实习结合起来，着眼于教学实践。

科南特建议由“临床教授”(Clinical Professor)来负责指导和评价师范生的教学实习。按照他的设想，“临床教授”既是学院或大学的教授，同时也是一名优秀的学校教师，其作用类似于医学院的临床教授，负责对实习生作实际的教学指导。“临床教授”需要具备丰富的教学实践经验，了解教育研究的最新成果，并善于把这些成果应用于教学实践。“临床教授”的贡献，不在于理论研究与著书立说，而在于教学实践方面，其地位由其实践成果来决定。“临床教授”可同时为学院和中小学服务，但他必须经常以课堂教师的身份回到中小学任教，不断保持和更新其教学经验。除了对实习生进行实际的指导之外，“临床教授”的另一个职责是告诫学院和大学的有关系科，未来教师需要掌握哪些知识与技能。(25)

除此之外，为加强教学实习，科南特还提出了合理安排实习计划，建立实习评估指标、加强州对教学实习的领导、把教学实习作为取得教师证书的必要依据等建议。

(4) 严格教师证书制度，合理使用合格教师

为了保障合格教师的质量，科南特建议，各州应要求教师证书的申请人

具备下列条件：第一，须持有正规大学或学院颁发的学士学位证书；第二，持有教学实习合格证书，该文件证明他作为实习生在学院和公立学校教师指导下、在州认可的教学实习情景中成功地完成了任务，第三，持有学院或大学颁发的教学证书，该文件证明持证人已在所注明的学科领域和学级水平经过了充分的准备。(26)

为了避免学校滥用合格教师，科南特建议，各州应严格规定合格教师只在其专门准备过的学科领域担任教职，不得随意滥用。(27)

(5) 扩大各方学术专家对师训决策的参与

为了打破长期以来“教育同盟”对师范教育的控制，科南特建议，应该大大扩展“全国师范教育认可理事会”的理事会和地区协会，赋予教学专业以及其他专业学术代表以更大的权利，给熟知内情的“外行”公众以更大的权利。(28)

3. 五年制“教学文硕士”学位课程的采用与发展

从 50 年代末至 60 年代中期，在舆论的推动下，在理论的指导下，一个以加强学术教育、培养“学者型教师”为中心的师范教育改革浪潮在美国不断推进。这场改革所反映出来的主要措施和趋势有：(1) 在师范教育管理上，采取占相当比例的学术专家参加州师训管理机构和在院校内新建有关各方广泛参加的“师范教育委员会(Councils or Committees on Teacher Education)”的办法，来打破教育学专家对师范教育的控制，扩大和加强学术专家对决策过程的参与。(2) 在师训机构上，学术声望较好的大学和文理学院逐渐取代学术声誉不佳的师范学院在中小学师资培训上的职能，许多单一目标的师范学院纷纷向多目标的州立学院或州立大学的方向发展。到 60 年代，据统计由师范学院培养的中小学教师仅占全国总师资培养量的 20%，80% 的教师已由大学教育学院和文理学院教育系培养。(3) 在师范教育计划上，或是对传统的四年制课程计划进行调整，精简教育课程，扩大学术教育的课时比重；或是采取延长修业时间的办法，采用“4+1”的新师训模式，在不削弱教育专业训练的条件下加强学术教育。(4) 在教师证书上，增加对普通教育与任教学科教育的要求，确保合格教师的学术水平。(29)(30)(31)(32)(33)

在上述的改革浪潮中，改革师范教育课程计划始终是主流。而它又是以五年制的“教学文硕士”学位课程的采用和发展为标志的。

教学文硕士修业计划(Master of Arts in Teaching programs)亦称“第五年修业计划(fifth-year programs)。它招收各学科的本科毕业生，经过一年的教育专业训练，授予教学文硕士(MAT)学位。这种“4+1”的师训模式于 1936 年由哈佛大学首创，当时是为了解决教师的短缺问题。直到 50 年代初，它才作为重组师范教育的试验方案，在“促进教育基金(the Fund for the Advancement of Education)”的资助下在阿肯色州得到发展。但是真正的大发展是 50 年代末到 60 年代中期的事。在福特基金会的大力资助下，许多大学纷纷采用和发展这一新课程计划，很快形成全国性的改革浪潮。(34)

这一改革方案的特点是：(1) 前四年集中时间和精力，加强文理基础教育，专攻任教学科课程，着重解决“教什么”的问题；(2) 第五年用于专攻教育专业课程，着重解决“如何教”的问题。课程精练，没有重复，重视教育临床实践和教学实习，重视与中小学的协作。这些特点，正好顺应了当时(要求宽厚的文理基础知识、至少一门精深的学科知识、坚实的教育专业知

识和严格的教学实习)的时代潮流,难怪它在当时发展得如此之快。在培养“学者型教师”的一片呼声中,这个课程计划不久就在许多州发展成培训中学教师的主要模式。这是美国师范教育史上的一次重大发展。(35)

7—3 战后第二次改革浪潮

战后美国师范教育的第二次改革发生在60年代中期至80年代。这是美国科技迅猛发展、社会激烈动荡、正统文化受到严重挑战的时代。在这种社会背景下,改革以教育科研成果为指南,以现代教育技术为工具,以培养教师的能力为中心在全国蓬勃展开。它的实质是试图通过运用现代教育技术来解决师范教育过程中长期存在的“知识与能力”、“理论与实践”的完善结合问题。

一、改革的背景

1. 美国社会问题与教师

60年代在美国称“骚动的时代”。在那“乱糟糟的10年”中,政治谋杀,种族暴乱,反战示威,校园骚乱,使社会充满着动荡与不安。这类事件的不断发生,使越来越多的人开始对于听凭这些问题发生的制度产生怀疑,知识分子痛苦地把它称之为“病态的社会。”

60年代后半期,政治上的不满开始以种种不同的形式表现出来,而且程度日深,范围日广。如半造反性质的“反正统文化运动”,大大吸引了“迷惘的一代”,一个时期内,“颓废派”、“嬉皮士”充斥于美国的街头巷尾,“吸毒避世”成了年轻人的时髦。年轻一代对正统文化的反叛,使两代人间的“代沟”出现并日益加深,社会危机也延伸到了家庭。这些问题深深地困扰着美国社会。到70年代,“美国人的集体心理状态似乎几近绝望之境”(36)。

60年代末,美国青年人的反叛开始从大学向下蔓延到中学,甚至初中。这时,社会上日益严重的吸毒、对文化艺术的故意破坏和暴力行为也开始在学校泛滥,在城市的许多学校里,种族的紧张关系成了慢性病,种族暴乱时有发生。(37)

50年代末,科技的落后归罪于教育,60年代到70年代的社会不安定也同样归罪于教育,当时的一些社会舆论把美国社会的动荡和“青少年问题”的出现,归罪于科技时代“非人格化”和缺乏创造性的教育,归罪于缺乏实际教育能力的教师。社会要求学校教师能在实际的教学、教育环境中善于应付和处理各种各样的社会问题。(38)

2. 教育革新与教师

1957年之后兴起的旨在提高教学质量的改革运动,在60年代中期进入高潮;尽管以后的教育改革有成有败,但提高教学质量的改革目标始终未变。为了达到这一目标,在教育科研发展和教育技术进步的推动下,诸如“分组教学”、“程序教学”、“电视教学”和“计算机辅助教学”之类的新方法开始广泛应用于教学实践。这就要求学校教师能在实际的教学实践中灵活、熟练而有效地运用这些新的教学技能与方法。(39)(40)

3. 师范教育中的新问题

上一次师范教育改革，尽管使师范教育中的学术教育得到了一定的加强，但也出现了一些矫枉过正的现象。尤其是在大学和文理学院几乎接管了整个美国师范教育之后，在师范教育的实施过程中重学术、轻教育专业训练以及师训机构重科研、轻教学的倾向有所抬头(41)。

由此可见，60年代中期之后，一方面社会问题日益增多，学校中青少年教育任务日趋繁重；另一方面新教师在教育和教学实际能力方面准备不足。这当然会引起社会舆论的强烈不满。在各种社会问题接连不断发生的60年代和70年代，人们的注意力自然会更多地偏向教育的社会功能，指望通过教育来改良和改造社会。与此同时，人们自然也希望未来的教师不仅仅是某一学科的“学者”，还应该是教育专业的“学者”，应该是在教育、教学实践中善于处理各种实际问题的“临床专家”。这不仅是公众的希望，也是美国社会发展、现代教育技术发展和教学发展所提出的要求。

二、改革的进程

1.对“教师能力培训法”的探索

为了探索“能力为本的师范教育(Competencebased teacher education)”，这一时期在大学中出现了不少有意义的师范教育研究。这些探索的基本特征是：大多注重应用现代科学技术的研究成果，尤其是控制论、系统论和信息论的研究成果，来探索教学专业发展的规律。其中以福特基金会资助下的斯坦福大学的研究最为著名，它提出了“微型教学(microteaching)”这一概念，强调教学的专门技能，为后来“教师能力培训法”以及“操作为本的师范教育(Performance—based teacher education)”的发展奠定了基础。(42)

在这一时期，在联邦政府与私人基金会的资助下，建立了一个全国性的教育研究和发展网络。这网络由一系列地区教育科学实验室和附属于大学的教育科研与发展中心组成；其中有不少机构专门从事教学与师范教育的研究，它们认真分析与探索教学过程，试图把分析的模式应用于改进课堂教学。这种努力促进了“操作为本的师范教育”的发展。(43)(44)

在这一时期，还在“全国教育协会”所属“全国师范教育和专业标准委员会”(NCTEPS)的赞助下，“州负责教学实习联合委员会”(Joint Committee on State Responsibility for Student Teaching)经过相当一段时间的研究之后，推出了一份题为“教学实习新秩序(A New Order in Student Teaching)”的宣言；宣言指出“新的教学实习应该是一种具有创造性的完备经验；同时，为了使实习生及其指导教师成为教学学者，新的教学实习应提供诊断性的分析。……新的教学实习应该从简单的观察——短期与学生接触——(通过微型教学)发展教学技能和不连续的教学行为——分析个人的技能和洞察力，直到在专业指导教师的分析诊断性监视下进行正常班级的实际教学；它应该在各种临床的情境中对教学进行研习。这种新的教学实习观的贯彻，需要作出新的安排，需要改革行政管理结构，需要新的控制系统。(45)这一旨在培养教师能力的新教学实习宣言，在当时广为传播，影响很大。这时，许多学者从医生的培养中得到启示，在一个时期内，诸如“教学医院：演变与当前的问题”、“作为探索中心的学校”等类似医生培训模式的研究论文，大量出现。

2.“教师能力培训法”的实施及特点

在理论研究的基础上，1968年联邦教育总署正式委托10所大学设计

这种电脑化的师范教育课程模式。在联邦政府的资助下，到 70 年代，这个以培养能力为本的师范教育改革浪潮开始推向全国。1972 年，有 10 个州已经批准以能力为本的师范教育计划与教师证书计划。到 1973 年有 125 所师训机构实施了这一计划。到 1975 年，采用“以能力为本的师范教育计划”的师训机构已多达 228 所（占 52%）。这种力图将现代科学技术运用于改革师范教育的大胆尝试和探索，目前似在继续进行中。（46）

无论是“能力为本的师范教育”还是“操作为本的师范教育”，其共同特点是：（1）以培养“临床专家”（Clinician）为目标；（2）将教育“临床专家”必须掌握的技能、技术和教学行为标准加以分析、归类；（3）然后通过训练，要求师范生掌握在教育工作中进行“分析”、“诊断”、“假设”以及“处方”等能力；（4）以“个体训练”的方法代替“集体授课”的方法，强调“临床实践”、“现场实践”，反对死扣书本；（5）强调“以学校或现场为基地（School-based 或 Field-based）”而不是单纯“以学院为基地（Campus-based）”来培养教师，注重理论与实际的联系；（6）强调现代化教育技术的应用，用电脑操纵训练，用电视录相对教学行为进行微观分析，强化正确的教学行为，纠正错误的教学行为；（7）主张改变以考核师范生的书本知识为传统的考试办法，逐个地考核师范生掌握教学行为标准以及解决实际问题的能力；（8）作为教育“临床专家”，要求师范生在各个教学环节和各个教学方面发挥不同的专业职能，如“学生学习行为的分析”，“课堂与教学计划的设计”，“教学的管理”，“教学的指导”，“学习的测验与评估”等；（9）作为“临床专家”，要求师范生通过“临床实践”与“现场实践”的训练掌握教育理论，成为教育工作的“学者”、“革新者”、“交往者”和“决策者”。（47）（48）

这一新的师训模式与传统师训方式的根本区别在于：传统训练计划通过课程、讲座、阅读书目和演示培训教师，无意中把教学活动分解成了较小的单元；而以能力为本的师范教育则把未来教师从抽象议论的教学引向直接地处理教学，把未来教师置于真实的或模拟的课堂情景之中，通过对教学行为的不断纵向分析，使其在整体上掌握进行实际教学和教育的能力。（49）

7—4 战后第三次改革浪潮

80 年代以来，美国师范教育出现了战后第三次改革浪潮。这场改革是在全社会要求提高美国教学质量的强烈呼声中，在师资短缺日趋严重的背景下展开的。这次改革的中心是提高教师与师范教育的专业规格，其实质是试图解决师范教育发展过程中长期存在的质与量的问题。

一、改革的背景

1. “国家处在危急中”，教育和师范教育必须改革

80 年代以来，美国出现了两股思潮：一是人们从根本上对国家经济力量的基础重新评价；二是人们对美国教育质量空前的关心。（50）

这两件事是相互联系的。进入 80 年代之后，美国几乎“处于大萧条以来又一次最严重的衰退时期”，美国的经济在一些后起的发达工业国家（如日本，联邦德国）的挑战下，在国际竞争中逐渐失去优势。作为美国工业强项

的汽车、电子工业，在日本的竞争下衰弱下来；甚至象南朝鲜这样的小国，也竟然在一些家用电器产品上侵占起美国市场来了。这使美国人感到确实“处在危急之中”。

在这样的情况下，劳动力的素质、国家的教育质量之类的问题，又被提到了空前的高度；学校教育又一次成了替罪羊。舆论、对中小学教学水平太低，课程内容落后，每学年课时过少，每天作业量过重，学生学习松散，学校不注意大面积提高学生学业成绩等问题进行了严厉的批评，同时，强烈呼吁必须改革美国教育，提出要“使大部分学校毕业生达到长期以来被认为只有少数人才能达到的程度，把大众化教育提高到优秀的标准”。于是在 80 年代爆发了一场空前规模的改革浪潮。这场改革从一开始就要求师范教育根据“全面提高教学质量”这一目标进行相应的改革，以提高师资培训的水准。(51)(52)

2. 师范教育面临的问题

从 1983 年之后提出的 300 多份不同的教育报告书所提出的批评来看，80 年代美国师范教育面临的主要问题有以下几个方面：

(1) 师范生来源不佳，他们大多来自中学毕业生和学院毕业生中最差的四分之一；(2) 出现了又偏重教育课程的倾向，在师资培训过程中往往以牺牲学科为代价来加强教育课程，在未来小学教师的培训中更是如此；(3) 目前学校教师的工作条件和工资待遇太差，不能吸引最有才华的学生进入教学专业行列；(4) 教师在学科领域准备不足；(5) 师资短缺日趋严重(53)。以上这些问题，严重影响着教育与师范教育的质量；尤其是最后一个问题，使得形势变得更加严峻。

战后“婴儿激增(Baby Boon)”趋势结束，70 年代只有少量教师被雇佣，这造成了目前学校教师的平均年龄上升，近乎退休年龄的教师增多；许多学区面临的形势是在今后几年内有一半的教师将需替换。另一方面，“婴儿激增”期出生的孩子已达入学年龄，学龄儿童数激增，对新教师的需求量大大增加。这使美国公立学校的教师队伍又重新出现了供不应求的局面，而且据预测这种局面还要维持相当一个时期。预测到 1990 年，全美国大约需要补充 100 万新教师。短缺的科目有：数学、物理、化学、计算机科学、西班牙语、法语以及小学各科。美国近年内移民增多，少数民族教师也将严重短缺。缺这么多的教师，依靠目前有限的师范教育规模，在短期内是无法解决的。在要求提高师范教育水准的呼声下，在教师严重短缺的情况下，如何发展师范教育，这确实是目前放在美国师范教育面前一个十分紧迫而又十分棘手的问题。(54)(55)

二、改革的进程

1. 提出改革方案

为了配合旨在全面提高学生学业成绩的学校教育改革，解决上述师范教育发展急待解决的问题，80 年代中期开始，一些以师范教育改革为主题的研究报告书，在联邦教育部、各私人基金会和专业团体协会的资助下纷纷出笼。联邦教育部、国家教育研究所、福特基金会、休莱特基金会、利利·恩道门有限公司以及得克萨斯大学教育学院资助的“优化师范教育委员会的报告书《变革师范教育的呼吁》(简称《美国师范教育学院协会报告书》)，1985

由于“优化师范教育委员会”的实际组织者是“《美国师范教育学院协会(AACTE)”，因此而得名。

年），卡内基基金会资助的“教育与经济讨论会”提出的报告书《以 21 世纪的教师装备起来的国家》（简称《卡内基报告》1986 年），福特基金会、约翰逊基金会、纽约卡内基公司、纽约时报基金会及联邦教育部等资助的“霍姆斯协会”的报告书《明天的教师》（简称《霍姆斯报告书》，1986 年）是三个最有影响的报告。它们尽管侧重点不同，但都从不同的角度回答了“在师资短缺的情况下如何进行改革以提高师范教育质量”的问题。从三个报告提出的改革方案中，可以看出这样一个改革的思路。

（1）以高标准、高水平求专业地位的提高

从历史的经验教训出发，这三个报告书都反对在现有的条件下用传统的办法——即以牺牲质量为代价求得师范教育数量发展的方法——解决目前已存在而且将日趋严重的师资供求矛盾。其理由主要有三：他们认为，长期以来教师的社会地位之所以很低，很难吸引有才华的青年人，其根本原因在于教师的专业地位低下，而这种专业地位的低下，是与长期以来采用那种“以降低教学专业入学标准、毕业标准和就职标准来迁就师资短缺需要”的做法分不开的。此其一；他们认为，尽管那种传统的做法也许一时能在某种程度上帮助缓解师资供求紧张的矛盾，但紧接着却要花费大量的人力、物力和财力去给大批不合格的教师补课，以求达到合格的教师最起码的标准。此其二；他们认为即便如此，那种传统的做法也未必在今天行得通，在科技迅速发展的今天，在各行各业对优秀人才的高度竞争下，如果不提高教学的专业地位，那么教师这个行业将会日益失去对年轻人的吸引力和竞争力。如果继续采用那种传统的做法，势必会使滥竽充数的现象再生，而且会使教师的专业地位更低，从而更吸引不了优秀人才，最终会使教师市场的情况变得更糟。此其三。因此他们认为，只有提高教师的专业水准，才是解决这一问题的关键。

(56)(57)(58)

那么，如何来提高教师的专业水准呢？简言之，就是提高并严格掌握师范教育的入学和毕业标准，提高并严格掌握教师的就职规格。为此，三个报告书都提出要把教师的教育专业训练建立在学理学士学位的基础之上。《霍姆斯报告书》提出，大学里本科的教育专业必须取消，把五年制“教学文硕士学位”作为真正教师专业证书的必要条件。《卡内基报告》提出，干脆取消教育专业的学士学位，把师范教育的修业年限延至六年，后两年为教育专业课程，强调以现场教育实习为主，结合学习教育理论。(59)

（2）以专业地位的优越求社会地位的提高

《卡内基报告书》指出，“假如我们不努力使教师成为一种有吸引力的职业的话，提高教师就职标准和改进教师专业训练是无济于事的。”(60)我们知道，教师的专业地位与社会地位是相辅相成、互为条件的。没有一定社会地位的保证，就吸引不了有真才实学的人从事教师的职业，也难以稳定原有的教师队伍；但是，如果教师的专业水平与地位没达到应有的高度，那就无法得到社会的承认，自然也就不可能提高教师的社会地位。因此，这三个报告书依据历次师范教育改革都未能在提高教师社会地位上有所建树的教训，提出师范教育不能坐等其社会地位自然而然地提高，作为教学专业本身应着眼于提高自身的专业水平，从专业上体现师范教育和教师的地位以及教师劳动的价值，这才是教学专业的有所作为之举。为此，三个报告书提出通过改造教师专业队伍的结构，改善教学所需的专业环境与工作条件，来体现教师专业的优越性，以期提高教师的社会地位。

《卡内基报告书》提出，假如学校想成功地与医学、建筑和会计等专业行业竞争，那么，就应该在教师工作的关键问题上给予他们相应的专业自主权，这包括根据州和地方政府的要求，教师应该在教材教法的使用，教职工聘用结构，学习和学生作业的安排，顾问的聘用以及学校资源的分配使用等方面拥有决定权，至少应有强有力的影响。此外，为了使专业教师能有更多的时间去思考、计划、讨论和研究教学改革以及其他一些专业问题，学校应该为他们配备辅助人员和提供技术服务，使教师从事务性的工作中解脱出来，这就需要对现有的学校教职人员职能结构进行彻底的改革。《霍姆斯报告书》为此设计了一个由初级教师、专业教师和终身专业教师组成的三个教师证书制度，进行专业分工，以增加教学作为一个专业的吸引力。

为了防止教师的专业自主权受到校内官僚主义的侵犯，《卡内基报告书》还提出要改革目前这种更适用于商业和政府的单一学校领导体制，他们建议创建同事式的学校机构，在这种学校中，教师可以雇佣管理人员而不是管理人员雇佣教师。他们认为，这样才能使学校成为有利于教师充分发挥专业特长，有利教师提高专业水平的场所，也只有这样才能体现出教师在专业上的优越性，从而博得社会承认，达到提高社会地位、吸引大批有才华青年的目的。

（3）提高专业水平要落实到课程改革

《霍姆斯报告书》指出，教学要提高自身的专业地位，只能靠提高学生的成绩水平，深化学生的学习；同样，师范教育要提高自身的专业地位，只能靠颁发反映最高水平和最严格训练的名副真实的教师证书。提高师范教育和教师的专业水平，最终要落实到师范教育的课程改革；改革中既要提高文理基础知识和学科知识的水平，又要提高教育理论知识和技能水平。这三个报告书都较具体阐述了对这种旨在提高师范教育专业水平的课程改革的设想。

这三个报告书所阐述的师范教育课程改革的设想，可概括成以下几个要点：（1）加强文理课程的完整性、连贯性和成熟性；（2）强调掌握任教学科的目的、来源和结构；（3）建立文理课程及学科课程的教育学基础；（4）把教育作为一门学科来研究；（5）加强学科教育学的研究；（6）加强对教师学习过程的研究；（7）加强对评价教学过程及评价教师工作表达的研究；（8）加强大学与中小学校的联系。

2. 目前的改革趋势

这三个报告书的公布，在社会上引起了很大的反响。尽管人们对报告书中所提出的具体建议褒贬不一，争议很大，但对这些报告书所提出的改革思路还是普遍赞同的。许多州教育当局与师范院校，根据自己的实际取舍那些改革建议，并在现有的条件下积极开展改革实验。目前的这场改革尚在进行之中，其趋势还仅仅集中地表现在以下几个方面：

（1）注重提高和保持师范教育计划的入学标准。全国师范教育认可理事会最近对师范教育的入学标准新加了两个要求：一是在总分为4.0的考试记分表上，师范教育入学者的平均积分点必须达到2.5；二是必须对师范教育入学者进行能力测试。现在，越来越多的州在师范教育的入学上增加了能力测验。

（2）教育学院也增加了对师范生的检查，以了解学生完成师训计划的进展情况。这包括：检查平均积分点，现场经验评估，教师的评估，对教育课

程和主攻课程的学习加强测验。

(3) 不少教育学院实施“延长修业年限的”师范教育计划。这些师训计划有些指望得硕士学位，有些则否，但它们都把教师职前培训的年限延长到5~6年。在有些师训计划中，前四年不再安排教育课程；在另一些师训方案中，尽管教育课程在前四年就安排，但要获得证书，必须完成“延长年限的”师训计划。

(4) 大多数州要求时间更长的学校内部教师见习期。

(5) 有些州已经制定了“旨在帮助新教师头几年专业发展”的计划。全国师范教育认可理事会最近也把这一点作为大学、学院获得认可的条件，并规定全国师范教育认可理事会认可的学院必须在其专业领域跟踪新教师，尽力在新教师第一年的教学活动中给予他们帮助与支持。

这一场改革浪潮还在进行之中，美国师范教育的发展在专业化道路上到底能走多远，这场改革到底能否在坚持标准的前提下解决日益严重的师资供求矛盾，尚不能知，我们只能拭目以待。但是，不管结果如何，这种师范教育专业化的探索以及从新视角对老问题的接近法，对师范教育的进一步发展完善无疑是有益的；后对各国师范教育的发展也有一定的启示。

7—5 小结

纵观战后美国师范教育发展变革的整个过程，可以看到：在师范性与学术性、理论性与实践性、数量与质量等师范教育发展的根本问题上，美国师范教育变革的“钟摆运动”，正由两极走向中间；在一些根本性的问题上，摆动的幅度正在缩小，从极端化走向合理化；而且，这些变革逐渐由“头疼医头、脚痛医脚”的“治标”走向“治本”，开始抓住师范教育发展的一些本质。但是，鉴于师范教育变革是一个系统工程，受诸多因素的制约，如社会、经济、文化和教育的发展，因此，我们也不能指望美国师范教育的发展与变化会有超过一定时空的奇迹。概而言之，战后美国师范教育的每一次大的发展与变革。只能是战后美国社会经济文化和教育发展有一定阶段的产物。

注释：

C.A, Harper, A Century of Public Teacher Education, The Hugh Birch-Horace Mann Fund for the American Association of Teacher-s Colleges, 1939.p.9—10, 14, 37; P, 93; p, 105, 118; p.24, 131, 129; P. 153.

滕大春，《今日美国教育》，人民教育出版社，1980年，第3页。

L.J, Stiles etc., Teacher Education in the United States, The Rould Press Company, 1960.P. 98.

(15)(19)(19)(20)(21)(22)(32)G.K.Hodenfield and T.M.Stinnett, The Education of Tea Chers, Prenice- Hall, Inc., 1961. p. ix; P. x; p.5; p.78; p.104; p.22, 26, 42; p.33—34; P.45, 47; p.110; p.139 · J. B. Conant; The Education of American Teachers Mc Graw-Hill Book Company, 1963. p.18, 23, 25; p. 7; p.78; p. 7; p.51; p.82; p.93; p.143-144; p.60; p.67; p.69; p.36-37, 44, 46.

(12)(31)(46)(49) A. C.奥恩斯坦著，刘付忱等译，《美国教育学基础》，

人民教育出版社，1984年，第317页；第131页；第323—324页；第323—324页。

(30)(40)(43)(45)(48)A. Yates, Current Problems of Teacher Education, Unesco Institute for Education, 1970.p.160; p.166—167;p.164—165; p.172—173; p. 172.

(33) R. M. Weiss, The Conant Controversy in Teacher Education, Random House, 1969. p.166.

(34)(35)J. D. Koerner, The Miseducation of American Teachers, Houghton Mifflin Company, 1963. p.169—172; p. 170—172.

(36)(37)(39) A. S. Link, and W. B. Catton, American Epoch—A History of the United States 1990, Alfred A. Knopf, 1930. p.617—620; p.637; p.639.

(38)(41)(44)D. N. Bigelow, The Liberal Arts and Teacher Education—A Confrontation, 1971. p.110; p.110; p.57.

(42) R. N. 布什著，唐玉光译，《师范教育改革：半个世纪来的教训》，《外国教育资料》1988年第4期，第56—57页。

(47)杨之岭、林冰著，《努力提高教师和师范教育的专业地位和水平》，全国高师研究会成立大会论文，1987年11月，第3—4页。

(50)(52)(54)(56)(60)北师大教科所师范教育研究室译，《以21世纪的教师装备起来的国家——卡内基教育和经济论坛工作小组关于教师专业的报告》（1986，全国高师研究会成立大会资料，1987年11月，第2页；第4—8页；第10—11页，第12—14页；第13页。

(51)(53) N. L. Quisenberry, Teacher Education in the United States: Challenge for the Future, A paper prepared for presentation at the ICET Thirty Four--th World Assembly, July 20—24, 1987.p. 1—3; p. 4.

(55)(57) 北师大教科所师范教育研究室译，《变革师范教育的呼吁——优化师范教育全国委员会的报告》（1985），全国高师研究会成立大会资料，1987年11月，第6—7页；第8—9页。

(58)范宁编译，《霍姆斯协会报告：明天的教师》（1986）（下），《外国教育资料》1988年第6期，第30—31页。

(59)范宁编译，《霍姆斯协会报告：明天的教师》（1986（上）），《外国教育资料》1988年第5期，第4页。

第八章 几种教育思潮

战后美国的教育思潮，头绪纷繁。要对它作适当的排列归类，甚为困难。可以从各个不同角度考虑。譬如说，偏重于心理学的角度，就可以分新行为主义、认知学派、人文化教育。这里重复一遍，我们觉得，自第一次世界大战结束以来，对美国小学和中学教育产生最大影响的莫过于进步主义教育思潮。以后出现的这种那种教育思潮，都可以看作是对进步主义教育的反作用。关键在它们都认为进步主义派是反理智主义的，因而主张学校加强理智训练，提高学业标准。需要指出，科学技术的突飞猛进，大大助长了这种主张的得势。在本章中，我们仍从这个角度，来处理战后美国教育思潮的论争。与进步主义教育思潮针锋相对的种种观点，称之为要素主义。在有的教育书刊上，也有用“传统主义”、“保守主义”的。这是一方面；另一方面，美国战后在要素主义者的教育思潮影响下开展的教育改革，并未能完全令人满意，而是出现了许多问题，引起了种种批评。这类批评一般称之为“浪漫主义批评”，也有称为“新进步主义”的。此外，美国“新马克思主义者”，或者“新左派”，提出美国现有的教育是美国资本主义社会制度的产物，在这个社会制度没有根本改革之前，教育是不可能有什么彻底改革的。在文章中，我们将对这三个方面的观点作一简要叙述。

8—1 要素主义教育思潮

按照美国教育史学家鲍尔的分析，在美国有两种要素主义者。一种以哥伦比亚大学师范学院教育教授巴格莱为代表，他们组织起来，成立要素主义协会，反对进步主义教育运动。另一种不是有组织的要素主义协会分子，他们都赞成基本文化的共同核心乃由文明生活的诸要素(essentials)组成，并且这种核心应该在美国的所有学校中坚定不移地加以传授。这些人又分为许多小的派别。主要人物有历史学家贝斯特、基本教育理事会(council for Basic Education)的史密斯、科学家科南特等。他们都批评进步主义教育。这里我们将只讲到战后要素主义者的教育观点，而不涉及30年代巴格莱的教育主张。

历史学家阿瑟·E·贝斯特(Arthur E. Bestor)所著《教育的荒地》(1953)一书被美国人认为是“给我们美国学校的自满情绪投下的一枚炸弹。”贝斯特指出，进步主义教育否认学校的重要目标是培养思维能力，它蔑视理智，嘲弄学科，孤立于科学和学术世界之外，因而铸成大错。他说，在世界大战和冷战时期，在科技突飞猛进的年代，用所谓的“生活适应”教育代替数学、科学、外语、历史等基本学科，实在是自欺欺人，进步主义教育家废弃理智和文化，满足于为教学技术而发展教学技术，这种反理智主义倾向不仅损害年轻一代，而且威胁着自由本身。贝斯特强调，学校放弃严格的理智训练就将一事无成，“真正的教育就是智慧的训练”，超越直接需要的普通教育可以培养独立自主精神，民主的核心是每一个公民都有资格接受这种普通教育。他说，“一个民主国家应该使智力的训练普及于每一个公民，不管他贫穷还是富裕”，进步主义教育家否认这个基本前提，认为大多数中学生缺乏理智力，可见他们背叛了民主主义的教育理想。他指责说，进步主义教育假定学生除非修一门具体学程否则就不能处理该具体事物，这

实在违背情理，让学生学习五花八门的琐事，到头来只会毁坏教育制度，给个人和社会都造成危害。贝斯特把儿童的教育事务分为三个方面：（1）实用技能训练，（2）态度、风俗及文化标准的灌输，（3）自由（或作“博雅”）教育，即理智训练。他极力主张的第三点是学校的首要任务。其它两项，只能作为课外活动。

康涅狄格州前学校委员会委员莫蒂默·史密斯（Mortimer Smith）在《疯狂的教学》（1949）一书中批评进步主义教育已经成为“美国公共教育的官方哲学”，指责进步教育家单纯迎合儿童个人的兴趣而放弃知识标准。他说，取消理智和道德标准意味着实用技艺和历史、哲学同样重要，甚至更重要。这是何等荒唐！进步主义教育可笑且危险，因为它削弱自由，牺牲个人权利，扩大群体和国家的权力，强迫个人适应群体价值观，助长官僚主义统治，背叛民主的信念，起着反理智、妨碍民主的消极作用。

贝斯特和史密斯等人指出，学校应当不仅仅教给学生良好的风度、销售技能或如何花钱，学校必须把学生培养成为理智的公民，使他们获得超越直接功能的持久的价值观，为学生提供内在的力量源泉，使其能够独立自主，不会在迷信与偏见面前随波逐流。

在 50 年代的教育批评中，曾任哈佛大学校长的著名科学家、教育家詹姆斯·布·科南特（James B. Conant）是维护美国国家实力的代表人物，他尤其注重“尖子教育”，对当时美国教育改革的影响很大。他把教育同美国的实力密切联系起来，要求学校为美国的科学、国防部门培养大量有高度理智力的优秀人才，认为 1950 年代的美国需要科学家和工程师就象 1900 年代的美国需要熟练手艺人一样迫切。科南特主张学校加强科学、数学、外语、历史、文学等学科的教学，所有中学都开设挑战性的学术科目，让优秀学生充分发挥理智潜力，鼓励大量学生进入学院和大学深造，从而克服美国高级人力的不足。他认为每一个有智能的学生都有义务学习挑战性课程，为担任科技和社会的领导做好准备。

科南特在《分裂世界的教育》（1948）一书中指出，美国如果要在美苏对抗中取得优势，就必须加强普通教育。他说，社会、自然和人文学科可以帮助学生理解美国的经济、政治和社会，适应周围环境和现代技术。他认为普通教育的根本任务是使年轻一代的每个成员深刻理解并继承西方文化和制度，充分发展理智力，成为自由社会的合格公民，从而增强美国社会的内聚力。科南特认为达到上述目的的最佳手段是综合中学。他把维护理智优秀和民主主义价值观结合起来，主张既培养尽量多的优秀人才，又促进社会稳定，从而加强美国的力量。他的改革美国中等教育的具体主张在第二章中我们已讲过了。

上述各种批评尽管角度不同，各有特点，但是有一个共同之处：都抨击进步主义教育忽视理智训练，一致主张学校恢复学术标准。批评者们提出学校必须让学生扎实地学习语言。科学、数学、文学、历史等学术科目，注重智育，培养思维力，严格操行。这些学者们还要求改革师范教育和教师资格制度，把师范教育的决策权从进步主义的教育专业人员手中拿过来，交给大学的学人们，从而提高师资培养的学术水准。总之，同前几十年相比，50 年代美国的教育思想发生了深刻转变。

这一教育思潮在美国有广泛的影响，主要表现为以下三方面。

第一，推进了学校课程改革运动。对进步主义教育的深刻批判及对美国

教育目标的热议讨论，使美国人普遍意识到改革陈旧浮浅、缺乏理智内容的学校课程是教育改革的当务之急。联邦政府和许多基金会都拨款资助课程改革。新课程吸收现代科学技术的新成果，着眼于让年轻一代从小就学习科学的思维方法，把学习作为一种探究活动，让学生掌握各门学科的基本概念、基本原理、知识结构和思维方法。新课程的设计者们认为，教给学生思维探究的方法比单纯学习知识更重要。新课程注重培养学习迁移力，意在使学生面对迅速变化的社会，有能力不断吸取新知识，解决新问题。学校课程改革从物理（1956年）和数学（1958年）开始，接着扩展到生物、化学和社会学科，教学内容、方法的改革又引起教材、教具、教学组织形式及师资培训等方面的革新。

其次，促使美国公共教育的财政拨款方式发生变化。根据美国宪法和传统，教育是各州和地方的事业，联邦政府原则上不干预。公共教育经费历来由州和地方提供，联邦政府不直接拨款支持教育。50年代的教育批评者们把学校教育的作用提到超越地区之上的国家级的高度，强调教育和国家实力、学校和国防之间的密切关系，因而促使联邦政府为教育改革提供大量财政资助。1958年美国颁布了《国防教育法》；根据该法，联邦为公共教育提供巨款，用于奖学金、提高中学课程水准、改进师资培训等。从此美国历史上联邦政府不干预教育的传统开始转变。联邦通过财政资助和法令不断对教育施加影响，在地方分权的美国教育体制中，联邦政府日益成为影响教育（有时在一定程度上甚至是控制教育）的一个重要力量。

第三，促进了认知心理学的日益普及和早期教育的发展。到50年代，认知心理学已经取得相当成果，出现一些新的学说。随着学校开始强调学术标准和课程改革的大规模兴起，认知心理学愈来愈成为教育的重要理论依据，被纳入师范生的课程，并通过大众传播媒介，为许多家长所接受，成为家长教育孩子的理论指导。同时认知心理学本身的普及又使人们开始重视幼儿的智力与潜能的开发，早期教育因此发展起来。

50年代美国在要素主义者批评家影响下的教育改革，既有合理的一面，也有片面的性质。

要素主义教育批评家们深刻揭示了进步主义教育的根本缺点，在重新探讨教育目标的过程中，对教育与环境、教育与人的发展、教育与社会、教育与价值的关系等重要问题作了比较合理的解释，尤其值得注意的有以下几点。（1）学校教育的根本任务是培养人，是发展学生的理智力，使他们形成正确的价值观，把年轻一代的每个成员都培养成为合格公民，使之适应周围环境，维护所处社会的制度和文化的，而且能够改造环境，解决社会生活中面临的各种新问题。（2）公共教育归公众和整个社会，不应由一小部分人垄断，必须由广大公众和各界人士参与教育决策。（3）学校要为学生提供系统的科学文化知识与技能，通过各门学科来发展学生的思维和判断，废除无聊的课程和狭隘陈旧的职业训练，为每个学生充分发展潜力提供各种机会。（4）提高师范教育的学术标准和质量，培养才学合格的教师。

科技进步迫切要求学校培养的人有深广的科学文化基础、较高的理智力和应变能力。要素主义教育批评家们及时提出加强智育和学术标准，的确是把握了时代脉搏，切中科学技术和经济发展对人力培养提出的新要求。

50年代的教育改革还带有唯理智主义等片面性，主要表现在以下几方面：（1）片面强调学生理智的发展，忽视情感的培养及整个人性的和谐发展。

(2) 看不到科学家、学者的认识逻辑和儿童学习活动中认识逻辑之间质的差异, 因而以这种思想为指导编制的课程, 往往忽视儿童的学习特征、动机及个别差异, 脱离大部分学生的兴趣和经验, 并跟社会现实相脱节, 仅适用于培养一小部分科技、学术尖子。(3) 单单强调各门学科的独特性, 只着眼于从学科内部考察问题, 忽视各门学科的相互联系、渗透与综合, 未把跨学科知识引入学校课程, 因而无法研究并解决当代人类社会面临的许多综合性新问题。

8—2 浪漫主义批评家

如果说 50 年代美国的教育改革, 是“我们〔美国〕国家的目的占支配地位”(dominant goals of our nation)。改革家们如科南特奉行的哲学是: “学校教育的宗旨仅仅是为冷战后备人员和为大公司及其它商业训练技术员和半熟练艺徒”。60 年代美国出现的教育上的许多批评家却正好是反其道而行之的。1962 年古德曼在《哈佛教育评论》上发表关于《贫民窟与市郊》的长篇评论中写道, “我对科南特已经不能忍耐了。”这可以说是信号。这些教育的批评家被称为“浪漫主义者”。他们发誓要抛弃学校必须从所谓国家需要(national needs)取得行动方针这一意念。他们捍卫人的需要(human needs), 坚持学校应成为由儿童或学习者定向的。浪漫主义理论家把教育的作用说成是个人成长(individual growth), 而不是社会化(socialization), 并赞助(或创立)了由社区或学生所控制或办理的小型、亲切、真正人的学校。

浪漫主义者对美国学校教育进行了广泛深入的批判, 抨击学校垄断教育, 指责美国学校是阻碍社会进步、压迫操纵人民的工具。下述四方面是他们的主要论点:

1. 学校实行强制的错误教育

社会批评家保罗·古德曼(Paul Goodman)在《荒谬的成长》(1960 年)、《强制的错误教育》(1964 年)等著作中指出, 美国的学校已经成为年轻一代成长道路上必经的大陷阱, 学校剥夺学生的自由, 把一套刻板的程序强加给儿童, 使年轻一代虚度年华。他认为学校生活单调呆板, 没有人情味, 毫无主动性和自由精神可言; 学校根据国家需要对学生进行严密的组织和管理, 按照国家标准使青年社会化。

古德曼还批评强迫的义务教育, 认为义务教育年限的延长对青年的心理、政治和职业诸方面都是一种损害。他说, 青年被驱赶进学校, 在学校里, 他们被“洗脑子”, 被贿赂, 被强迫, 被征服和严加控制。古德曼称学校为“集中营”, 主张废除这种毁灭性的刻板的体制, 代之以权力分散化的灵活自由的教育制度。

浪漫主义者教师约翰·霍尔特(John Holt)对学校的课程进行了尖锐的批评, 指出人们抱一种“每个学生必须掌握最基本的知识”的观念根深蒂固, 于是预先规定学生必须掌握和通过测验的课程, 强迫他们去学。他认为, 这种课程把人类完整的生活武断地分割成一个个彼此孤立的教材, 然后用人为的方法企图把它们联结起来, 教学中不断用毫无意义、模棱两可、互相矛盾的内容袭击学生, 使之困惑, 为难, 丧失自信心。他指责学校课程无视儿童的需要, 脱离儿童的常识、经验和儿童的现实世界, 要求学生一门心思去

钻研对他们来说很少有意义或根本无意义的词和符号。他说，学校使学生整天重复单调无味的作业，忙于应付机械操作式的功课，无时间和机会进行真正的思维；结果，大多数学生都变得对一切符号均不感兴趣，无法用符号学习和解决问题，不能理解书面指示和内容，变得不相信事物有意义，丧失了追求意义的愿望，变得思维呆滞，头脑僵化。

霍尔特指责学校培养虚伪。他说，学校往往成为虚伪可怕的场所，教学和教材向儿童展示的是不诚实、被歪曲了的世界画面，成年人不把自己的思想向儿童敞开，却要求儿童必须具有某种成人预定的思想；成人不能正视自己的恐惧、弱点、局限、偏见和不良动机，在孩子们面前却把自己装扮成全智全能、一贯正确的仁者；政治压力集团出于私利，也在学校教育中任意抹杀那些对集团不利的事实、真理与思想。

社会学家埃德加·Z·弗里登伯格(Edgar Z·Friedenberg)谴责中学是一个不合人意的机构，教给学生的观念是“应该想出人头地，学会如何出人头地，达到出人头地的条件”(11)。他抨击学校灌输强迫、遵从、驯服、秩序、竞争和管制等价值观培养现存制度的驯服工具和毫无个性的“大众”“mass man”。他说，学校虽然提供教学，但是把艺术当成装饰品和消遣，把科学贬为单纯技术，并未给予艺术、科学和知识以应有的受尊重的地位，也不尊重理智力，而且学校并不帮助青年理解自我、理解自己与他人及制度之间的关系。总之，他以为学校压抑年轻一代的自尊，毁坏了青春期。(12)

弗里登伯格还谴责美国学校实行阶级歧视和不平等。他对于学校牺牲穷人，把穷人称作“社会地位低下者”、“被剥夺了基本社会权利者”、“被剥夺文化者”，以及抹杀穷人自身力量和积极价值，使穷人对自己的贫困感到耻辱的种种做法，表示强烈愤慨。他说，在穷孩子和学校教职员之间往往存在阶级冲突和敌意(13)。

不少浪漫主义者还对美国学校推行种族主义、蔑视少数民族历史与文化的政策予以揭露批判。以他们锋利的笔触，美国公众开始注意到，在学校几乎所有学科中有关少数民族的内容历来都被除去，在多数社会学科教学中，黑人、印第安人、墨西哥裔美国人和东方裔美国人的历史被歪曲或抹煞，少数民族在音乐、艺术和文学上的贡献也极少被承认，“少数民族研究”学程的开设常常只是为了减轻来自少数民族集团的压力。浪漫主义者还指出：许多学校一直使用含有种族主义偏见的教材，智力测验和成绩测验被频繁地用来作为歧视少数民族儿童的手段，把这些孩子编入差班，或是在综合学校内采用分轨把他们隔离。

2. 学校抑制个性发展，导致人们心理上的软弱无能

霍尔特写道：在美国儿童的心目中，学校是一个可怖的场所，别人强迫你入学，别人告诉你必须做什么，如果你不做或做得不合要求，那么他们就使你生活得充满挫折和烦恼。霍尔特着重指出，学校使儿童产生恐惧感，儿童对不按照师长的意旨办事、不讨他欢喜、犯错误、不及格，感到害怕；成人使儿童怕冒风险，怕试验，怕尝试疑难未知的事物。于是，恐惧遏阻了智力发展，阻碍着儿童发展观察力、思考力和解决问题的能力，使儿童丧失判断力和自信心，完全依赖教师作出是非、善恶、真假等判断、习惯于从权威处得到正确答案。结果，儿童把学校看作监狱，把教师当成绝对的权威，许多学生变得仅仅对教师满意的答案才有兴趣。霍尔特说，在那些儿童看来，教育过程最多不过是欺骗吓唬、看脸色、猜心思、抓线索猜答案以及从别人

那里取得答案等一系列把戏的组合而已，无论是毕业生还是中途退学的学生，几乎都没有学会如何思考，如何独立解决问题，他们只会依赖权威替他们解决问题。(14)

浪漫派还指责学校压抑有创造力的学生，例如：创造型学生力图认识和澄清自己的身份，要发现自己是谁，学校却压制他们的自我意识；学生要了解自己的处境，学校却要求他们达到某种脱离自我的境界；学生要学会独立生活，学校却教他们随大流；学生要学习识别真理，学校却教他们为获得奖赏而做出反应；总之学校使这些学生的才能被压抑，智慧被泯灭，创造力遭扼杀(15)。

尼尔·波斯特曼(Neil Postman)和查尔斯·韦恩加特纳(Charles Weingartner)等人批评教师仅传递死的知识和价值观念，致使学生变得被动，默认，偏狭，固执，信奉教条和权力主义。他们认为在迅速变化的当今社会，这种陈旧的教学已经威胁美国人的生存。(16)他们表示，由科技进步引起的社会变化，已经使所有传统观念以及用来保存、传递这种观念的制度变得不适宜，学校教学唯有摆脱旧传统的束缚才能够促进年轻一代的发展。

古德曼指责美国社会和教育系统没有为年轻一代提供一个有内聚力的朴实而充满活力的成长起来的环境。他说，在现代美国，只有“组织系统”而无共同体，这种组织系统阻挠和妨碍人的成长，使幼年人社会化为一个社会角色，失去人性的价值的角色。他认为富裕的美国社会目前在使人成长起来的许多最基本的客观机会和有价值的目标方面存在明显的缺陷；它缺少发挥人的作用，没有诚实的公众言论，它阻碍才能，制造愚蠢，滥用爱国主义，糟蹋艺术，束缚科学，没有共同体，无荣誉感。古德曼还指出，青年生活在“一个封闭的圈子里，成为一支大白鼠赛跑作为注意的主要中心。”在这种组织系统中长大的人变得不是屈从，就是玩世不恭，成为“垮掉的一代”，后来的“嬉皮士”。(17)

3. 学校加剧社会不平等，使社会两极化

伊凡·伊里奇和埃弗雷特·赖默(Ewerett Reimer)提醒人们，美国学校承担的一个最重要职能是社会角色的选择和分配，学校根据社会结构规定才学标准，按照能人统治的原则筛选学生，通过垄断机会的分配决定着社会分工，使受过高深教育的人可以爬到社会上层，受不到或少受学校教育的则成为穷人，从而学校变成一种社会甄别和筛选机构，成为人们得到社会晋升的阶梯。他们对美国学校的弊病作了进一步的剖析：学校规定的才学标准仅仅对上层、中层阶级有利，对文化程度高的阶层及起点优越的学生有利；至于穷人，学校只是对他们许下了空洞的诺言，并没有使其获得足够的学习能力、自信心和适应环境的能力；实际上学校牺牲了技术时代的穷人，支持和保护现存特权和等级制度，维护统治阶级在能人统治中的支配地位。(18)

4. 学校导致美国人价值观畸变，引起消费失控和环境污染

赖默等指出，美国现存的社会结构以技术产品的竞争性消费为特征，学校通过隐往课程灌输消费社会的价值观念，从而促使年轻一代追求愈来愈高的生活标准，使整个社会相信消费无止境的神话。赖默说，学校教育扩充，反而使环境污染愈益厉害，因为上学的人愈多，消费也就愈多，从而耗费更多的自然资源，造成更多更甚的污染。伊里奇认为，各种精神需要都转化成商品，卫生、福利、教育、娱乐、个人流动等都成为消费性的服务项目和“待遇”项目，从而加剧了精神与社会的衰败，因此，除非使自己从强制性的学

校教育中解放出来，人们就不能从累进的消费和日益严重的环境污染中解放出来。(19)

浪漫主义者相信，美国教育体制的官僚政治和僵化是学校弊端的根子。任何小修小改对于改进美国教育或美国社会都无济于事，要医治弊病，必须彻底检修制度，废除官僚体制，进行根本的制度改革。

浪漫主义代表人物从这种角度，对改革美国学校教育制度提出他们的主张。

儿童中心课程。霍尔特认为，摆脱僵化的官僚体制的有效途径是实行儿童中心课程。他说，如果认为学校的职责是告诉儿童必须学习什么，那么学校里就不可能有真正的学习，成人无论如何不可能确切了解哪些是儿童最需要的学习内容，只有儿童自己真正了解这一点，因此选择学习内容应当是学生自己的事情，教师的任务仅仅是帮助，让学生了解学习的线索、方法和途径。霍尔特表示，学校应当是这样一个场所，从中儿童学习他们愿意学习的内容，而不是学习成人认为他们应该学习的内容。只有这样，儿童才学得进，记得牢，会用，才会爱学习，善于学习和探索新知识。霍尔特进而主张让每个学生以自己的方式从事学习，使他满足好奇心，追求自己的兴趣，从周围环境中获得丰富多彩的生活。他设想学校应当成为一个理智、艺术、创造和体育活动的“大拼盘”，每一个儿童可以从中自由选择，各取所需地进行自主学习，以充实自己的精神世界，富于想象和建设性地处理新情况新问题，不断地探索人生意义，从各种活动中获得乐趣和提高。(20)

探究方法。波斯特曼和韦恩加特纳主张教师在教学中采用探究方法，让学生成为知识的发现者而不是消极的接受器。他们认为，“学习就是获取意义(meaning making)”(21)，在学生中心课程里，教材存在于学习者的头脑中，每个学生思考的内容才构成真正的教材。他们断言，在各门学科中，学生学习的是语言和现实的关系，因此，教学要把科学探究过程和语言的应用巧妙结合起来，要对语言描述的对象进行定义、观察、分类、概括和验证，并修正语言错误。他们觉得，学生学会了这一切。也就获得了在复杂的变化迅速的世界生活的有效工具。波斯特曼等人要求取消一切测验、教程、教学要求、专门的行政管理及规定学生被动学习的限制，以便于探究方法的彻底实行。(22)

赫伯特·科尔(Herbert Kohl)、查尔斯·H·拉思鲍恩(Charles H. Rathbone)和罗兰·S·巴思(Roland S. Barth)等开放教育的提倡者认为，每一个儿童都是一个能够激发、活跃自我活动的创造意义的学习者：是他自身学习过程的积极动力，是独立自主、自我实现的个体；儿童生来具有好奇心，如果成人不干预，孩子就会探究，儿童如果专心于一项活动，学习就发生了。开放教育的提倡者们相信：不存在每一个儿童都应该掌握的必不可少的知识体系，知识仅仅来自个人经验，儿童自己的经验就是教材和学习内容；儿童是否具有一个具体的经验并不怎么重要，儿童所具有的经验对于儿童自己有何意义、有何性质才是关键所在；评价学生经验的标准不是教师的判断，而是时间的考验和未来的经验。这些浪漫主义者坚持认为：教师应是儿童经验的促进者，而不是知识的传递者；教师要观察学生，估计学生的

“官僚政治”(据《新社会学词典》)为“bureaucracy”一词的译语，亦作“科层组织”指有规章的、职务等级制的、中央集权的行政组织，不是我们日常说的官僚主义的含义。

需要，为学生自己发现问题和答案提供条件，成为儿童活动的顾问与助手而不是导师，教师就象旅游中的导游一样，帮助儿童达到他们自己想要达到的目标；教师应当与学生交流感情，解除其精神负担，放弃所有传统的强迫学生学习的的手段，如教科书、作业本、课程表、课业计划和评分标准等，采用开放的教学方法，使学生体验学习的意义。(23)(24)

民主师生关系。乔治·丹尼森(George Dennison)在《儿童的生活》(1969)一书中介绍了美国自由学校的情况。自由学校强调师生之间的民主关系，给所有学生以自由，主张儿童的生活高于一切，给儿童自由选择 and 自由活动的权利，废除测验、分数、课业计划、成绩册等制度化的产物，废除一切限制学生的规章与秩序，根据学生内在的意愿组织学习，给儿童以爱、关切、公正和耐心。(26)

方德曼认为，美国的学校系统不是适当的教育机构，应该使儿童的整个生活环境变得富于教育性。他提出了若干革新建议如下：对一些班级完全不要学校；对一些班级免除校舍，教师和学生利用城市本身，如街道、咖啡馆、商店、电影院、博物馆、公园、工厂作学校；社区中无教师证书的成人——药剂师、仓库保管员、机工——充任引导年幼者成长的教育家；废除义务上学，都市学校分散成小单位，20~50人，用商店铺面和俱乐部；没有学术性向的大多数学生应受到职业培训，在校外的现实生活环境中学习如何生活。古德曼认为，只有在分散的、希腊城邦式的组织和制度中，年轻一代才能够理解事物的性质，学校才会成为名符其实的教育机构。因此他主张教育系统权力分散化，创建小规模的学校。(26)

社区取代学校成为教育代理机关。伊里奇认为，要破除学校对教育的垄断、改革强制僵化、官僚主义的教育体制，必须废除学校本身。他设想，美国需要一个非制度化、非学校化的社会，需要建立一种为每个个人的、创造性的、交互服务的自治制度，形成一种不受技术专家控制的价值观，受事实、命运和必要性的支配，恢复一种充满希望的生活。伊里奇主张从宪法上废除学校的垄断，废除这种把偏见和歧视相结合的制度，国家将不再用法律干预教育制度，强制性的教育措施将被废除，用“学习网络”(learning webs)代替学校。在学习网络中，学习者自动地把学习资源集中起来，资源置于每一个学习者个人的控制之下。学习网络包括物的网状组织和人的网状组织，保证每一个人都具备运用各种资源进行学习与交流活动的平等权利。显然，伊里奇想创造一种每个人都能够运用尽可能丰富多样的教育资源来帮助自己制定和安排学习目标、学习内容、进程和方法的教育环境，其中提供技能交流和学习伙伴间的合作或竞赛，并且为教育对象、教育专家提供相应的服务，人们自主愉快地学习，没有学生纪律、儿童监管、课业计划、成绩册的束缚控制，也无雇佣、监督和解雇教师等制度。伊里奇认为，为每一个人提供充分的学校教育在经济上是荒谬的，而通过学习网络普及教育在财政上则是实际可行的，由于学习网络不承担监管儿童的职能，所以要比学校省钱得多。他还提到可以采取教育信用卡的办法，让每个公民自己决定在何时何处受何种教育；他相信这种信用卡将对穷人有利，可使大多数人获得有用的技能，帮助人们更方便、有效、迅速、便宜地、更少受挫折地进行学习；他相信取消学校而代之以自治的学习网络，将打破各种既得利益集团对学校的垄断，缓和国际间、阶级间和个人间的激烈竞争，将制止由累进消费引起的资源枯竭与环境恶化，能够促进人们合作共享，保护资源，减少消费，并且自己动

手加强自我服务，使人有较充分的时间和自由去做自己想做的事情，通过比较健全的生活方式来恢复人的价值。(27)

总之，浪漫主义极力提倡儿童中心或学习者中心的教育。无论是霍尔特的“大拼盘”式课程、波斯特曼和韦恩加特纳的“探究方法”、科尔等的“开放教育”、丹尼森的“自由学校”，还是古德曼的“小型学校”、伊里奇的“学习网络”，都指向一个方向：让每个人根据自己的意愿选择学习的目标、内容、方法、进度、时间及场所，从而自由自主地学习。浪漫主义者把“人的需要”放在首位，认为教育的目的是发展个性而不是社会化，教育的中心是儿童，是学习者，而不是课程，也不是教师或学校秩序，学习就是造成意义，教育是帮助学生探索意义、发现意义的活动，教育者有责任指导学习者过一种富有意义的生活。

浪漫主义批评家们的主张成为 60 年代末和 70 年代美国一些新的教育变革运动——开放教育运动、自由学校运动、废除学校运动（deschooling movement）——的理论依据。他们的思想受美国自己的进步主义教育思想、英国萨默希尔学校的实践、当代人本主义心理学的影响，不是孤立的产物。他们非常强调在教育过程中应重视个性，尊重学习者，这是对的，但完全否定教育的社会化作用，是不正确的，不现实的，是卢梭式的幻想。他们的许多观点不免失之偏颇、极端。

8—3 “新马克思主义”教育思潮

60、70 年代美国的另一种教育思潮是“新马克思主义”的。

“新马克思主义”教育思潮的代表人物有塞缪尔·鲍尔斯（Samuel Bowles），赫伯特·金蒂斯（Herbert Gintis），亨利·列文（Henry M. Levin），马丁·卡诺伊（Martin Carnoy），迈克尔凯兹（Michael Katz），马文·莱赞森（Marvin Lazanson），科林·格里尔（Colin Greer），保罗·维奥拉斯（Paul Violas）等人。他们认为，不能单单从学校本身对教育作片面的简单分析，而必须深入现代资本主义经济结构和动力中去，研究资本主义的生产力和生产关系，研究学校与社会、教育与经济之间的关系，从而全面把握资本主义条件下公立教育系统建立和运转的机制。

美国的“新马克思主义者”从以下三方面对教育进行剖析，并且阐明他们的观点。

一、分析美国学校与社会之间的关系，揭露资本主义学校教育的弊端。

“新马克思主义者”认为，资本主义教育系统的主要职能，是把年轻一代统合到现存社会中去，再生产资本主义的经济结构和社会关系，并使其永久化。

“新马克思主义者”指出：公立教育是资本主义发展的特征之一，学校成为工业社会一种必不可少的基础设施，国家利用学校教育为资本主义企业培训合格的雇佣劳动者，把个人培养成具有资本主义价值观和思想信念、能够为资本主义制度效劳的公民；学校使学生为承担各种社会角色做好准备，作为区分社会地位的甄别机构，学校是把人们安置到资本主义经济等级中去

的一个主要途径，是垄断资本主义及其国家机器再生产资本主义经济社会秩序的代理机关，是支持资本主义霸权的重要工具之一，它并不是一种社会流动和社会进步的催化剂。“新马克思主义者”谴责资本主义学校实行非人道的、等级制的教育，扭曲、损害人的发展，使学校丧失文化功能，把学生变成工具，把知识变成商品，使个人成为知识的附属品。卡诺伊把美国的教育制度称作“文化帝国主义”系统。他说：“资本主义社会的学校教育的确为一小部分城市贫民乃至更小一部分乡村穷人提供了社会地位上升的机会，它也可以为发展各种不同的、创造性的思想做出贡献，这或许是社会变化的重要智力因素。然而，这些并不是学校系统的主要目的和功能特性，而只是学校教育的副产品。学校系统的主要功能，是通过筛选学生、确定教育内容和任务。传授某些认知技能，从而使社会经济结构代代相传。”(28)(29)

“新马克思主义者”用来解释教育与资本主义社会的关系是“对应原则”(Correspondence Principle)。他们认为美国的教育系统按照这个“原则”发挥上述职能，即：通过经济生活中的社会关系和教育系统中的社会关系的密切对应，学校教育再生产出资本主义的社会分工、社会关系和现存的社会经济秩序，维护资本主义制度。“对应原则”成为指导资本主义教育的首要原则，无论是教育的培养目标、学校中的社会关系、学校气氛、教育方法，还是教育结构、学校的社会构成、教育期望以及教育财政等等，都遵循着这个原则，以保证“再生产”的实现(30)。

在培养目标上，“新马克思主义者”认为，美国教育围绕着异化劳动的要求摹制个人的发展。(31)首先，学校培训学生，使之掌握资本主义经济生活和工作所必需的认知技能。第二，学校培养和奖励与等级制分工及职位相对应的个性特征、个人品质和自我表现方式。第三，培养各种不同类型的自我概念、抱负和社会阶级身份区别，加强社会成层(Social Stratification，一作“社会分层”)意识。

“新马克思主义者”声称，学校内的社会关系——行政官员与教师、教师与学生、学生之间、学生与其课业之间的关系——复制了支配经济生活的等级制分工。(32)校内的各种社会关系都反映出等级制度。学生无法控制自己所受的教育，学生疏远课程内容，用分数和外部奖赏而不是通过学习和掌握知识本身来激发学习动机，这一切都是异化劳动的反映。通过表面以才学为标准的评价，学生之间持续进行制度化的、时常是毁灭性的竞争，这是资本主义条件下工作破碎的反映。

“新马克思主义者”对竞争性的学校气氛和教育方法予以抨击。他们指出，学校教育和个人经济生活成败的关系十分明显，经济组织中的能人统治和专家治国论无时无刻不在以各种具体方式渗透到学校教育中，学校激励学生的动机，要么是个人主义的，要么就是为资本主义社会效劳，学业成败对学生的职业抱负和前途起着决定作用，成绩差的学生完全失去自信心，由于课堂竞争的失败而心甘情愿地接受低下的社会地位。学校以竞争性、掠夺性、毁坏个人的方式奖励理智成就，迎合了统治阶级维护现存资本主义制度的需要。

“新马克思主义者”剖析了各级教育培养职业结构内不同级别的工作者、教育内部的组织同等级制分工相对应的状况。对企业内最低级别的人强调遵守规则，对中等级别的强调可靠性和相对的独立工作能力；对高级职位则强调准则的内化。学校内的对应情况是：较低级(中小学)对学生的活动

进行严格限制和规范，反映了对低阶层工人的严密监督，在教育阶梯的较高一级——师范学院和社区学院，允许学生有较多的独立活动，较少监督，这和中级水平的技术、服务、管理工作的行为要求相一致；教育阶梯顶端的学院、大学，不对学生实行监督，培养准则的内化，反映与生产等级中高级职位相一致的那些社会关系。即使在同一级学校内，不同轨的培养规格也仍然与等级制分工相吻合。例如，中学里的职业轨特别要求学生遵守规则，强调严密监督；准备开学的一轨则强调准则的内化，学习气氛比较自由开放。

他们还指出，社会背景和经济地位不同的学生所受的学校教育的类型、质量有着很大差异。黑人和其他少数民族集中的学校里，教育的压抑和武断，内部秩序混乱，强制性的权力结构，上升可能性极小等等，都反映了低级工作情境中的种种特性。同样，工人阶级子女占绝大多数的学校强调行为控制和遵守规则，学生经历的是权力主义的社会关系，伴随着以纪律、顺从为方向的早日社会化模式。相反，上层阶级家庭的子女在富裕的郊区学校里则有较大的自由，从小受到独立自主的教育，学校制度开放化，有利于学生参与并进行多样选择，注重准则的内化。总之，由不同阶级不同种族的学生构成的学校具有不同的社会化模式。

教育目标、行政官员、教师和家长对不同阶级的学生有不同的期望。学校中的社会关系受阶级结构再生产的支配。在学校的日常活动中，来自不同社会、经济和文化背景的不同职业阶层的意识对维护“对应原则”起着决定性的作用。例如，工人家长赞成严厉的教育方法，这反映了他们自己的工作经验，因为服从权威是获得稳定而工资较高的工作必不可少的品行。专业人员和自由职业者则宁愿让自己的孩子在比较开放的环境中学习，更加强调学习的内部动机，同样反映了他们自己在社会分工中的地位。相比之下，社会地位高的家长对子女的教育期望也比较大。

“新马克思主义者”指责教育财政资源的不平等进一步强化了学校教育中的阶级、种族差异。他们指出，少数民族和低收入家庭儿童集中的学区教育经费匮乏，远比不上富裕阶层儿童集中的学区；经费不足进一步促使工人子女集中的学校的教师和行政人员建立一种和工厂制密切一致的社会关系与行为准则。加强守时、服从、死记硬背、重复作业、集权、标准化、呆板等等。缺乏资金使得这些学校往往不能实行小规模的小班、多样化课程、聘用专职教师等提高教学质量的措施。教师没有时间精力从事教改，学校也没有一个开放灵活的教育环境。富裕阶层儿童集中的学区则正相反，经费充足，有很多机会培养学生独立工作的能力和担任高级职务必需具备的种种品行。

二、对自由派教育观的批判。

照自由派的看法，学校教育有三个职能，即“统合的、平等的和发展的职能”（integrative, galitarian and evelopmental functions）。学校教育的平等主义和工业社会的（能人）统治密不可分，并且互为补充。自由派相信，才能相当均匀地分布于社会各个阶级、获得职业地位的根本原因是个人成就，出身差异和个人的经济成功不相关，教育系统作为一种客观的社会选择机构，把理智才能优秀者挑选出来，使之在社会、经济、政治各个领域获得较高的地位，以抵销社会不公平和无效能。自由派以为，这是平等合理的，学校教育正是平等地分配职业、收入和地位的有效

手段，学校保证了社会流动，使社会阶级差异缩小到最低限度，是促进社会平等的“重要平衡器”。自由派断定，如果经过学校教育仍然存在不平等，那必须归因于人的智力差异和自由选择方式的差别，贫困和不平等乃是个人缺乏才学或选择失当所致，并非美国经济制度的必然产物，因此，不必改变现存的经济结构。新马克思主义者辩驳说，在公司资本主义体制支配经济生活的社会中，这些职能是矛盾的。

“新马克思主义者”从三个方面对自由派的观点进行了批判。

1. 学校教育不能促使经济平等

“新马克思主义者”坚决认为，学校教育的结构和分配反映了等级制的社会结构和生产组织，学校维护并助长资本主义经济组织和政权所固有的不平等与不公正，只要不废除资本主义等级制，就不可能通过学校教育使经济平等化。他们特别指出，过去几十年内学校教育平均水平的提高并未改变资本主义的阶级结构和收入结构，普及教育并未使各阶级的收入在国民收入中所占比重的不平等状况发生变化，相反，倒是两极化加剧了，普及教育也没有改变资本主义的社会关系。学校教育的迅速扩充导致由学历较高的雇佣劳动力代替学历较低者，导致失业者的平均学历提高。随着教育水平的普遍提高，少受或受不到学校教育的那部分人的收入和社会地位变得愈来愈低。较低的学校教育与较高的相比，价值变得更低。穷人的确获得了比过去较多的教育，但这种教育在劳动力市场上已经贬值。因此，“新马克思主义者”断言：在资本主义社会，学校教育平均水平的提高，或者教育机会变得稍微均等，并不能改变收入分配的不平等；只有少数统治者通过学校教育获得了多样选择、自我实现、安全和很高的社会地位，并积聚起财富，对广大人民来说，学校根据等级制的要求，限制他们的选择和能力发展，迫使他们接受低下的地位。卡诺伊概括说，资本主义的学校教育虽然把人从传统的等级制度中解放出来，但是又把人抛进新的等级制中，造成更多的依附和异化。“新马克思主义者”的结论是：美国的学校教育对经济的社会的平等化并无促进作用，决不是“重要的社会平衡器”，作为资本主义发展不可分割的一部分，美国的学校教育充其量也不过可悲地充当不成功的矫正器而已。(33)

2. 不平等的根源是资本主义制度，而不在于智力的遗传或继承

“新马克思主义者”认为，自由派的观点——个人的社会地位不是由出身而是由个人的才学所决定——是难以令人信服的。其理由是：同“智商”相比，事实上父母的社会阶级更能够解释个人的职业地位和收入，“智商”或认知能力在决定未来的社会角色方面并非关键因素。他们说，妇女的情况最能说明这一点，尽管很多妇女的学历、“智商”、学业成绩都和男子相同，但她们的职业地位和收入仍然比男子低得多。(34)“新马克思主义者”推论说：种族和家庭的社会经济地位对个人学业成就确有相当重大的影响，不过，种族与家庭的这种影响和智商测验所得的种族差异或社会经济差异无关；家庭背景对个人经济成功的影响并非智力的遗传或继承，工人的孩子之所以成为蓝领工人，并非由于能力低下，而是其家庭的阶级地位使然；经济、教育的不平等之难以消除，不能归因子由遗传决定的智商差异，“向贫困开战”的结果令人沮丧不能怪罪穷人的基因；同样，把学校系统和劳动力的扭曲归结为“效能差”或“缺乏能力”，也是说不通的，实际上，先进管理技术，包括费用—效益分析和计划预算在内，都无法解决资本主义的种种弊病。“新马克思主义者”强调，问题的根系在资本主义的社会结构，而不在于个人的

缺陷，资本主义的市场、财产和权力关系决定了经济与社会的不平等(35)。

3. 批判能人统治

“新马克思主义者”把被自由派推崇备至的“专家治国”、能人统治思想斥责为麻醉人民的鸦片。他们揭露道：能人统治是使资本主义的社会成层化和异化劳动得以合法化的理论根据，它企图使人相信等级制分工不仅客观有效，而且也是公正平等的，能人统治标榜资本主义制度是合理的，标榜资本主义条件下各种社会角色是适当的，要人们甘愿接受低下的社会地位。随着阶级、种族和性别歧视的不合理日益明显，统治阶级愈来愈依赖能人统治、智商主义为不平等辩护，能人统治使经济生活中的阶级、种族和性别不平等变得更加隐蔽。“新马克思主义者”强调，资本主义的学校主要是社会角色的分配器，仅仅在次要意义上才作为认知技能和知识的传播机构。(36)由于资产阶级掌握着教育的领导权，使教育为它们的利益服务，因而事实上，学校教育的分配在很大程度上是根据家长的财富、收入、教育程度和职业来决定的。学生成绩评价表面上客观公正，实际上忽视了一系列校外因素，如：家庭营养与保健，家长对孩子学业的支持，家长对孩子的期望，家庭经济能力等等。而预示学业成败的主要正是这些因素。学校教育总是对那些家长收入高、教育程度高的孩子有利。“新马克思主义者”接着推论说，能人统治把学业的成败归结为个人的责任——如果一个孩子学业失败，那是由于他自己的过错——从而掩盖了一个明显的事实：一个阶级的成功机会实际上比另一个阶级少。(37)他们的结论是，资本主义的学校教育根本不可能为每一个人提供平等的机会，更谈不上让每个学生充分发挥潜力，学校仅仅使一小部分人获得最大限度的利益，广大人民则不但无法得益，而且被迫接受低下的地位，能人统治极力否认并掩饰这一点，正是其虚伪性所在。

总之，“新马克思主义者”认为自由派的教育观是根本错误的，经过 60、70 年代美国的动荡、冲突和失败，自由主义的教育信念和力量已经危机重重，濒于崩溃。

三、“新马克思主义”的教育改革观

“新马克思主义者”主张，教育制度和教育过程本身必须为社会主义民主运动作出贡献，教育革新和争取经济民主化的斗争是不可分离的，为建立一个平等和自由的教育系统而斗争乃是社会主义运动的一个必要组成部分。他们提出了“教育的社会主义战略的指导方针”五条如下。

“第一，革命的教育人员——教师、学生及其他从事教育的人——应该借助行使参与权制度，使学生、教师、家长和社区其它成员都能够追求他们的共同利益，并合理地解决他们的冲突，确实地迫使学校和学院民主化。第二，争取民主化的斗争，应该被看作是努力逐渐削弱资本主义经济生活中教育的社会关系与生产的社会关系之间对应的组成部分。社会主义的教育改革必须有意识地推动解放教育与为经济民主的教育齐头并进。第三，社会主义的教育运动必须抛弃把简单的反权威主义和自发性作为它的指导原则。我们必须发扬并运用关于个人发展、权威和人际关系的辩证的教育哲学。第四，革命的教育人员必须站在树立统一的阶级意识这一运动的前列。社会主义的教师不仅要控制他们的活动，而且要把这种控制扩大到学生和更广阔的社区中去。我们必须为个人解放和政治开明的课程而奋斗。我们必须抛弃专业人

员的沾沾自喜，并和工人阶级的其他成员联合起来。我们必须把他们的要求扩充到包括家长、工人、社区群体、年长者都使用各种教育资源；最后，我们必须为平等主义的教育实践而奋斗，这种实践在缩减学校使劳动力分裂的权力。第五，社会主义的教育人员需要真正把长远目标与赢得此时此地的胜利结合起来。在长期奋斗中，改革必须谋求使学生、教师和家长的目前需要得到满足。围绕民主、自由学校、开放招生、给贫穷学生适当经济资助、建立反歧视的和社会主义的教育内容等争端制定革命性改革的计划时，必需抛弃画饼充饥政策。”(38)

我们看到，美国的“新马克思主义者”，用他们提出的“对应原则”理论，讨论美国的教育事业与美国资本主义政治和经济的需要是息息相关的；并证明美国自19世纪上半叶以来的历次重大教育改革，他们称之为的“美国教育史上三个转折点”，就是：平民学校改革时期（南北战争之前）、进步主义教育运动时期（上世纪与本世纪之交）、当前教育改变和骚动时期（60年代迄今），都在于增强教育与政治、经济需要的对应性，因而无论怎样改革，总是换汤不换药。在“新马克思主义者”看来，美国没有对资本主义社会制度的根本改革，就不可能有什么教育上的根本改革。需要说明，“新马克思主义”的教育思潮并没有成为美国教育理论界的主流，对美国的教育改革产生重要影响。他们多半是经济学家，而不是教育学家，多半是宣称从马克思主义观点对美国现行的教育进行抨击，很少对教育提出中肯的理论。这种思潮目前看来已渐渐趋向于沉寂了。

8—4 小结

从本章所述，我们看到，二次世界大战后，美国的要素主义教育思潮曾促使美国的教育改革特别注重“国家需要”和提高学业标准。之后，浪漫主义教育思潮则极力强调“人的需要”，强调发展个性和学习者中心，复活了早年进步主义教育运动中“儿童中心”一翼的主张。教育改革的钟摆始终在两极端之间摆来摆去。我们觉得，这两派虽各执一词，趋于极端，有的保守些，有的激进些，他们都是资产阶级自由主义者，完全拥护美国资本主义制度，尽管浪漫主义批评家也主张美国官僚政治的教育体制应改革，但不涉及美国社会制度，他们只主张改良。与前两派不同，“新马克思主义者”批判的锋芒指向资本主义社会制度本身，希望根本变革美国的经济和政治，从而根本变革美国的教育。看来这还只是一种长远的理想。教育这一社会现象，总逃不出它处于其中的那个社会当时的种种条件的制约。教育顺应社会变化而自身产生改革，是必要的，有益的，可能的。这样，我们看战后美国教育改革经验也许有些意义。

第九章 从政治、社会、经济角度 看战后美国教育改革

前面各章，我们从教育学角度，考察了第二次世界大战后美国教育的变化和发展，侧重于中等教育方面，其中又主要抓住课程（教学内容）、学校教学组织形式、教育技术三者的革新，进行论述。同时也涉及了美国教育的各个方面如高等教育等。战后美国教育的变化和发展是与美国的政治、社会、经济的情况息息相关的。本章打算从这些方面来看看战后美国的教育。在叙述中许多事实可能有些重复，但提的角度是不同的。

二次大战后，在美国，教育成为公众注意的中心。“冷战”时期，普遍认为要把教育用来捍卫美国的世界霸权地位，联邦积极参与，进行了许多重大的全国性改革，形成所谓“教育学的革命”。到了60年代，情况有了一个大转折。如果说50年代是强调提高学业标准，是追求“优异”，以增强力量，着眼点在国际的话，那末，60年代则转向美国国内的社会问题了，着眼点摆在解决贫穷、种族歧视等问题。这里打算从三个问题去探讨。（1）教育国家化，（2）教育机会均等，（3）教育——打破贫穷循环的机制。无疑，这三个问题是紧密地相互关联着的。

9—1 教育国家化趋势

这里说的“国家化”（nationalization），包含两层意思：第一是指第二次世界大战后，美国在教育的实施和经费这两方面，联邦政府的力量和影响逐步加强了，其次是指举凡教育上的改革和创新，都成为一种全国性的努力，不是地方性的和局部性的了。在美国，有很长一段时间，教育被视为私人的事，把责任委托给教会和家长。尽人皆知，美国原来宪法只字未提教育。后来在宪法的第一修正案中，指出教育是州的职能。各州在教育上自行其是，这就是美国教育长期实行的地方分权制。联邦一级不设教育行政机构。当然，这并不是说联邦（中央）政府完全不过问教育事业，每遇带全国性的重大教育实施，联邦都通过立法和拨款手段，大力加以推动。如1917年美国曾通过制定职业教育的立律《史密斯—休士法》，推动美国职业教育的发展。问题在于，二次大战后美国联邦介入教育大大加强了，成为历史特征。

这时，美国教育的政治关系（politics）发生了实质的变化。教育决策的作出超出一向州与学区的联系。要对一定学校的课程、人事政策、训练程序、资源分配做出决定不再是地方的事情了。教育上的严重失策引起了联邦官员、州的官员、全国性报纸、民权组织、有权力的教师工会、专业学会等等的极大关切。学校教育新的政治关系是围绕州与联邦这根轴来旋转，而不是围绕地方（学区）与州的轴旋转了。在1945年，一个好的学区教育局长和学校校长要跟市长、市议会、教育委员会保持良好关系。可是到了1980年，学校行政人员都要了解国会、教育部、联邦管理机构、联邦法院、州立法机关的活动，以便知道是否有什么新项目可以提供新的经费，或者现有的某些项目是否要削减或撤销了。学校的政治关系变得与美国的一般政治关系一样，各个利益集团都忙于游说经费，谋求与国会的各个委员会建立特殊关系，击败竞争的申请者。

外界公众与教学专业界（teaching profession）之间的关系也大大

改变了。在 40 年代，美国很少教师参加工会，罢教的也不多。行政人员有权决定学校建筑以及学区内聘用、提升、指派教师等事宜。虽然教师的报酬低，他们比学生的家长受有更好的教育，享有聘用他们的当局的尊重。教学专业吸引了大批有才华的妇女参与工作。现在不是那样了。

何以会有这样一个转折呢？这是因为第二次世界大战后美国的政治和社会状况有了新的变化。

长期以来，美国人一向期望摆脱“愚昧无知、迷信、贫穷、身心受每种形式压抑”的支配，为此目的需要教育美国的“平民”。美国人相信“办学”（schooling）能够医治社会的疾病。这可以说成了他们的一个好传统。无论是在 19 世纪早期，还是在 20 世纪后期，他们都极力主张更多更好地办学，所待的理由是办学能维护民主政制，消灭贫穷，减少犯罪率，丰富共同文化，减少失业，易于同化移民，克服族群间差异，推动科学技术进步；防止交通事故，提高卫生标准，使道德品质高尚，将年轻人引入有用职业。

到二次世界大战结束的 1945 年，美国高度地方分权的金字塔似的教育系统，有其优点，也暴露了其弱点。总的说来，全国发展不平衡。义务教育是普及了，每个人都能上学，但好的学校与差的学校质量上的差异是很悬殊的。有第一流的学区和出色的预备学校，输送大量毕业生到大的高等院校。也有极差的穷学校，课程设置狭隘，处于贫穷地区，极少学生准备上学院。好学校和好教师不是所有儿童都能得到的。受高等教育不是对所有有才能的青年开门的。一个人的教育机会因受到出身和肤色等偶然性的制约而不是平等的。

1945 年战争临近结束时，美国参议院教育和劳工委员会就“联邦援助教育”的提议召集了意见听取会。坚决主张联邦援助的大多是贫穷学区，这些学区处于地方财产税不能给公立学校提供足够经费的困境中。一些教师代表向参议院冻诉了他们学校的状况。这里只举两个例子。一个是内布拉斯加州农村学校的教师威尔玛·厄普丘奇（Wilma Upchurch）。她说她所在的学校有 487 名学生，12 个教师，其中有 7 人得有学士学位。由于薪金低，教师“跳槽”的一年中达 50%，州里教师有五分之一的人因资格不够，只有临时教学证书。厄普丘奇所在的学区，是一个穷学区，税收本身有限，年平均费用仅为 40~45 美元。这在美国是很低的。另一个是密西西比州科皮亚县的黑人教师弗洛伦·克里斯马斯（Florence Christmas）。她说，她所在的学校有 190 名学生，三名教师。她担任校长，教四个年级（五到八年级）的所有科目，六个月中支付 360 美元薪金，其他两个教师在六个月中分别支配 292 美元和 288 美元。克里斯马斯说她所在的社区，人民是小菜农，他们热爱教育，自建了校舍，还有足够的课桌椅，使每个儿童有座位，尤其是低年级。她还说，密西西比州有 6000 名黑人教师，其中 5000 名年平均报酬低于 600 美元。在学校开学月份，克里斯马斯还在工厂工作，制蔬菜包装箱，一周挣的钱与任教一个月的报酬差不多。在科皮亚县，白人教师的平均薪金则为 889.53 美元，而黑人教师的平均薪金只有 332.58 美元。

在美国南部，尤其是农村地区，教育状况同样是萧条景象。亚拉巴马州的教员官员诺尔顿（E.B. Norton）指出，亚拉巴马州与其它州的唯一不同之处在于亚拉巴马州的紧急情况不是暂时的，而是处于经常的紧急情况之中。亚拉巴马州 20 000 名教师中约有 7000 人在珍珠港事变后三年中离开了教学岗位，来替代他们的许多人没有学院的训练。报酬低是一个原因。白人教师

年薪 976 美元，黑人教师仅 600 美元。再者，设备差，州内校舍中一半以上用明火炉取暖，一半以上缺电。

其它一些州，虽然不象南部那样寒酸，但对因待遇差和国防工业竞夺人力而造成的教师短缺，也同样地抱怨喋喋。科罗拉多州教育协会认为，“科罗拉多州的学校在其生存方面面临着最严重的危机。教师的薪金低微得可怕，以致好教师成百地住工业或其它州流失。在科罗拉多州，每三个教师中就有一人是临时教师。”犹他州发言人声称全州教师有 25% 的人没有适当资格，而在衣阿华州，800 所农村学校全然没有教师。

美国城市学区没有人出席这次意见听取会，因为认为它们的情况是比较好的、人员、经费、设施都较好。

联邦援助教育这一问题，自 1870 年以来，在美国国会中是周期性地提供出来的，而一直未能通过，不管教育灾难的需要救济显得多么迫切。

二次大战临近结束时，美国全国教育协会（NEA），以及它的同盟者，如有组织的劳工，全国有色人种协进会，全国家长与教师大会，都认为二次战争结束时是开展争取联邦支持全国学校的一场新运动的好时机。“联邦援助教育”的议案一向由于三个原因而搁浅。这三个原因是：种族，宗教，怕联邦控制。不管学校的状况多么悲惨，制定联邦援助学校的法律的每种努力，常常因援助是否资助南部种族隔离的学校（种族原因），是否资助非公立（主要是天主教的）学校（宗教原因），怎样防止接受联邦津贴的地方学校不受联邦支配（怕联邦控制）等问题，陷于无法排解之中。

战后，在意识形态上美国出现于保卫美国“民主理想”和“生活方式”的的强烈需要；加之，薪金低使教师奇缺成为美国全国性严重问题，1946 年、1947 年出生率上升造成“婴儿激增”致使迫切需要建造新的与维修旧的教室和学校；而且，进入科学技术时代，需要提高教育水平，以维持经济增长。这些情况都反映美国当时确实需要很好地发展教育。

除上述意见听取会上陈述的农村学校情况外。美国教育的总的画面是怎样的呢？1947 年《纽约时报》教育编辑报导说，“自 1940 年以来 35 万教师因服役或谋求更好的职位离开了公立学校；每 7 个教师中就有 1 人只有临时‘次等标准’证书；7000 个教学岗位空缺；6000 所学校因缺乏教师而关闭；全国 6000 教师只受过中等教育或者还不到；教师平均薪金每周只 37 美元，这低于卡车司机、拾废物者或酒店侍者的平均收入，教师每年有 20% 是新来工作的，跳槽率比战前高一倍；愿从事教学生涯的学生更少了，人们抛弃教学专业；1946 年 9 月以后发生了 12 次大罢教；教师士气再度消沉；全国各地存在‘惊人的’不平等，从最富的教室（每个单位教室耗费达 6000 美元）到最穷的教室（每个单位教室耗费低至仅 100 美元）：美国国民收入花在学校上的低于英国和苏联；学校建筑处于‘可悲状态’。”

然而，美国教育的危机感远远不止于是物质和财务上的需要，而扩展到了战后初期未能解决的社会政策这一更大问题。在高等教育方面一些令人苦恼的争端在展开激烈搏斗。谁应该受高等教育和受几年，谁报销等问题，教育家们在争论。高等教育只应由缴得起费和有足够才能或幸运得到奖学金的那些人受到吗？应该让受中等后教育的年轻人的比例更高些吗？如果这样，谁付费用？公共经费只应给公立高等院校，还是私立院校也应得到联邦援助？至于中小学教育，也同样有一些令人苦恼的问题在进行争论。为改进某些学区和州的贫穷状况应该做什么事呢？已很贫穷的学区怎么付得起教师更

高的薪金和盖得起新校舍呢？既然只有联邦政府有税收和开销的权力，怎样才能打破国会中传统的僵局，通过援助议案，把富裕地区的资金匀些到贫穷地区去呢？联邦援助只应该给不准有种族分离的学校，还是应该根据需要提供给所有学校呢？公共款项只应该给公立学校抑或应该给非公立学校呢？制定联邦“标准”而又不变成联邦支配的地方学校是可能的吗？

在美国，无论是给中小学还是给高等院校拨付任何联邦资金，都有待于对上述那些争端取得一致意见。

这是战后美国教育发展所处的政治情况。可以说，许多重大问题的解决，不是学区或州的力量能办到的，已非联邦莫能为力了。

在这种情况下，在美国历史上，第一次国内福利项目，得到了美国两大政党的广泛支持。

美国人盼望他们的学校和学院捍卫他们过去的社会遗产，给正在成长起来的一代灌输传统的价值观。他们还希望规划未来，并相信全国教育系统是实现机会平等和经济富裕的关键。

正是在上述的政治背景下，美国在战后开展了它的教育改革。着重点是要增强美国科学技术的优势，增强它的军事实力，所以改革特别注重在追求优异，在学业程度的提高，在加强科学教育。这时教育改革的一些措施都可以从这几个角度得到解释。

其实，主要在提高程度的课程改革，战后即在进行中。1952年伊利诺斯大学的“中学数学改革方案”，其目的在把数学家的思维方式介绍给青年。1956年马萨诸塞理工学院的“物理学改革方案”，目的在修改中学物理教学的内容和方法。以后逐步扩大到其它教学科目，如社会学科、英语。

1958年，洛克菲勒兄弟基金会发表报告书，题为《追求优异》（The Pursuit of Excellence）。这时，一反1944年美国全国教育协会的《为所有美国青年的教育》的要求，《追求优异》认为发挥人的潜能是美国的国家目标，并坚决主张国家能够既鼓励优异又鼓励平等而不损害某一面。而《为所有美国青年的教育》所阐述的进步主义教育家的观点，则视学校为社会服务中心，满足个人和社区的需要，忽略了国家目标。

美国过去仅注重高等教育的一些大基金会，这时也改弦易辙，重中小学教育了。如卡内基基金会，就资助了一系列中小学教育的研究。其中最为我们熟知的，是科南特的调查报告书《今日美国中学》。他的建议使《追求优异》中的劝告具有了实质性。福特基金会也资助进行了中小学教学改革研究的项目。我们不难看出，在战后教育改革上，美国整个社会是动起来了，给予热切关注而不是熟视无睹了。

1957年10月4日苏联成功地发射世界上第一颗人造地球卫星后，更是给美国对自身教育质量的批评，火上浇油。1940年以来许多人力争说美国的学校不够严格，“生活适应教育”降低了智力标准。如美国一位历史学家说的，“一个受震惊和丧气的国家（指美国——笔者）陷入教育学上自我剖析（pedagogical soul-searchings）的喧嚷中。”看来，第二次大战结束后，美国一切政治背景的人第一次一致同意：国家利益依赖于提高美国学校的质量。

这种新的心态产生了要美国联邦政府对教育做某些事情并赶紧做的强烈要求。这样，美国国会在1958年通过了《国防教育法》。该法规定联邦提供奖学金、助学金、补助金、贷款，以鼓励学生修习科学、数学及外语，并给

学校建筑和设备拨付经费。

早在 1950 年就成立的国家科学基金会，旨在大力推进基础研究和科学教育。人造地球卫星发射后，美国这个机构在中小学课程改革上的作用大大增加了。它开始赞助科学展览和中学数理科目的教师暑期讲习班。1956 年给马萨诸塞理工学院经费以便修改中学物理学课程。以后，它资助的课程修订扩大到数学、生物学、化学以至社会学科。

课程改革家们深信人才与资金正当结合可以矫正美国学校的缺陷。全国的学校和学院都沸腾起来了。大批人才——科学家、理科教师、心理学家、影片摄制者、作家、仪器设计者、艺术家等等——按他们对中学科学可能成为怎样的这个共同观念，结成群体，开展工作。先是中学的数学和自然科学，然后扩大到中学的社会学科，再到初中和小学的科学。新的课程包（curriculum Package）被检验，再检验并加以修订了。大批教师参加了暑期讲习班和在职进修项目，以便掌握怎样使用的材料和方法。课程改革家们希望用采取“发现”（“discovering”）和“探究”（“inquiry”）及归纳推理为学习方法的课程包，去取代以教师在前面“讲”和学生后面熟习的现行方法。他们所以这样主张的基本理由是认为：如果通过仔细设计的练习和实验让学生“得出”各门学科的基本原则，就会觉得对学习更有兴趣，并对学会的东西记得更牢。课程改革家们希望借制定包括影片、“动手”活动、读物的多媒介组件包，以结束传统地依赖单一的教科书。他们强调整理解学科中少数中心概念。现有的课程着重于学科的信息的、描述的及应用的方面，即学科的“成果”；而新课程则要求教学理学科（academic discipline）的结构，学生将学会科学家或数学家或社会科学家是怎样思维的，即学科的“过程”。换句话说，学生不是学习“关于”科学了，而是学习“干”科学。课程改革家们一致同意认知成长的重要性，遵循那场课程改革运动得力推动人之一心理学家布鲁纳的原则：“任何学科依某种理智上诚实的形式都能够教给任何发展阶段的任何儿童。”

“创新”（innovation）成为整个教育战线的口号。学校系统用基金会和政府的资金，实验了新课程，教学人员和教学时间安排的新方式，训练教师的新方式、新技术。行为主义心理学家斯金纳宣称教学机器和程序教学将使教室革命化。另一些人竭力称许电视教学。配声打字机、计算机、多媒介设备的功效，预见“自动化教室”的到来。据认为，新技术使传统的蛋壳式的学校过时了，在学校里学生有时应该个别工作，有时参加电视教学大组，有时在小队教学的情境中工作，学校的有固定墙壁、规模同等的教室不再有意义了。“新校舍”的家俱是活动的，墙壁是可以移动的，有开放场地。在美国许多城市都建了这种校舍。这就是战后初期美国发生的“教育学的革命”。

使得我们诧异也可以深省的，是没有看到美国人在教学改革中，搞“题海战术”，“补充教材”，“参考资料”，弄得中小学生“书包重”，“负担重”，晕乎乎不知所然！

可是，到了 60 年代中期，美国教育又呈现完全另一幅图画了。

9—2 教育机会均等

上面讲过的美国国会 1945 年关于教育的意见听取会，主题是美国教育缺

乏平等机会。教育利益集团的恳切陈词不仅说明美国教育处于极端需要的状态，而且说明学区与学区之间以及州与州之间明显的不平等这一无可争辩的事实是不公正的。

1963~1965年，美国社会经历了一系列大震荡。南部发生对黑人和民权工作者的暴力行动，贫穷再度成为严重的社会问题。北部城市的黑人运动把种族分离和贫民窟问题带到了市郊学校。北部和南部民族领导人物要求公立学校之门要合一、平等、公正。在这种情况下，“教育学的革命”被推到后面去了。“追求优异”被关切处境不利者的需要遮没了。种族问题，城市问题，成为全美最迫切的问题。政府机构，基金会，都把日程转到寻求能满足处境不利的少数民族儿童的需要办法上。

为了扩大教育机会，美国联邦政府在战后采取了种种措施。

1. 《士兵法案》 美国战后通过的《士兵法案》，即《1944年服役人员调整法》，给600万二次大战中在军队服役的男女青年，提供联邦津贴，让他们继续求学或受训练。《士兵法案》规定的津贴包括学费、书籍及各种费用，按月给予生活津贴。在随后七年中，美国有780万退伍军人用联邦津贴上大学、学院、中学以及职业训练班。其中223万人上高等院校。在美国，家庭收入与受教育机会之间的联系第一次被打破了。每个士兵，不管背景怎样，都有权利领取同样的教育津贴。这些人大大扩充了战后几十年中美国的科学技术力量。《士兵法案》的内容是多方面的，而扩大教育机会是其中很重要的一项。这是美国人力资源上的一次投资。对教育和公众来说，学校大门不应该只为富裕的儿童敞开，而应该为愿意进来的每个人敞开，为求自助并给社会增添熟练而有生产力的人敞开。

美国教育基金会(American Council on Education)参与了《士兵法案》的起草工作。应理事会的请求，杜鲁门于1944年指派了一个“总统高等教育委员会”。委员会提出了题为《为美国民主的高等教育》的报告书，对美国的“高等教育怎样使社会成为更民主的”这一问题作了多方面的探讨。这个委员会主张大大扩充中等后教育机构网，反对族种分离，认为受高等教育只应该取决于心理能力。委员会提出了如下五条建议：(1)每州成立行政机构，制定全州新高等院校的规划；(2)州规划人员为迅速扩充两年制社区学院做好准备，这种学院要象中学一样适合于社区生活；(3)联邦政府根据需要为至少占20%的本科生设奖学金项目，根据能力为研究生设奖学金(fellowship)项目；(4)联邦政府对公立高等院校给予财务援助；(5)废除族种分离法律并通过禁止招生中种族歧视的新法律(11)。

《士兵法案》造成的这种教育机会扩大，也引起了许多人的批评。批评者的意见集中在：(1)学院入学人数激增到460万人将有使学业标准降低的危险，从而毁坏造就领袖人物的教育环境；(2)这种扩充迫使高等院校采取职业取向；(3)所拟议的联邦要扮演的角色将造成对公立院校的政治控制，并迫使私立院校难于生存；(4)可能出现有学位的人供应过剩，因而造成这些人没有足够工作的局面。总之，批评者对高等教育民主化是否可行和可取，疑虑重重。不过，美国联邦政府坚持采取扩充的方针。1946年杜鲁门指派的总统民权委员会，在它1947年发表的报告书中仍提出“对公众的大众教育”。

2. “补偿教育” 如果说扩充高等院校是战后美国向上扩大教育机会的话，可以说补偿教育则是要向下扩大教育机会的一个重大努力。补偿教育中最典型的是“头脑启迪”(Head Start)计划。这种计划是由经济机会署(Office

of Economic Opportunity) 在 1965 和 1966 年倡导举办的。“头脑启迪”计划是为美国“处境不利的”即贫困的儿童开设的学前教育活动，主旨在发展儿童的语言，开启他们的头脑，力求提高贫穷儿童的认知力，让他们上学后能跟得上班。“计划”包括专业教育家 (professional educators)、社区工作者 (community workers)、辅导人员 (guidance counselors) 和家长在内。在理论上，这种“计划”受马尔丁·德伊奇 (Martin Deutsch)、麦克维克·亨特 (J. Mcvicker Hunt) 和布卢姆 (Bloom) 等人的影响。他们对学习 (learning) 进行的研究发现人出生后最初几年对一个儿童以后的学习能量是极其有决定性的。有些心理学家甚至认为儿童出生后头几年中的学习经验决定他以后认知成绩的一半或者一半以上。这种早期教育重要论使美国的教育改革家们认为：这最初几年是社会机构 (social institution) 对儿童最少控制的时候，是他们的家长和街坊对他们控制得最多的年头。而贫穷文化 (culture of poverty) 中的家长显然不能给他们的小家伙提供适当的刺激作用。这些家长受生活及多子女的重压，不能够对个别儿童密切注意，象“中等阶级”家长 (指美国——笔者) 那样经常与个别儿童谈话和做游戏。“头脑启迪”计划为出身贫穷环境的儿童提供各种游戏和材料，以唤起他们的好奇心，激发他们的想象力，让他们“解决问题”以养成其“掌握的意识” (sense of mastery)，这样来补偿对他们的文化剥夺。“头脑启迪”计划的教师和志愿人员通过谈话、提问题、帮助、指导，来刺激儿童。“头脑启迪”经验会帮助儿童们发展认知力，这就给了他在暑假后上公立学校时一根“支柱”。(12)

美国这种“头脑启迪”计划原来想给儿童们的“启迪”只在让他们进学校后头几个月在学习任务上，可以比出身于同样背景但没有经过“头脑启迪”计划的儿童更多的及格。尔后的研究很快即发现这些相对的益处不会持续六个月以上，发现出身于被剥夺者背影而未经历“头脑启迪”计划的儿童们在相当短的时期内也赶上了。因此，很多人得出结论说“头脑启迪”计划未曾达到它原来的目标。这种计划没有增进贫穷儿童的认知成绩。然而，“头脑启迪”也远非完全失败，因为它完成了几件重大的事情。它引起了对贫穷儿童的卫生和营养所急需的注意，并建立了满足这些需要的机制，此其一。它前所未有地使人们注意到早期儿童教育的重要性，此其二。它使贫穷家长卷入这种计划，给了他们鼓励其儿童在学校达到及格所需的许多经验，此其三。它给参与这种计划的学校教师关于贫穷儿童的需要和性能的有价值的观点，此其四。然而，“头脑启迪”在美国并未能在消除贫穷儿童与中等阶级儿童的学业成绩差异上取得明显进步。

“头脑启迪”在美国并不是最初的补偿教育计划。市区的教育家们 (urban educators) 在民权运动中已经感到需要学校对贫穷儿童的文化剥夺 (cultural deprivation) 作补偿了。1956 年，纽约市开始试点，这就是“更高视野计划” (Higher Horizon Program)。这种“更高视野计划”开小班级，派专门训练过的教师，设额外指导服务，作心理学的辅导，相助协调家庭与学校的努力的社会工作者，丰富文化活动和举行远足，上额外英语课业，对处境不利儿童密集的小组进行教学。其它城市也作了类似的努力。大多数这类“计划”在延长学日，或者用周末和暑假给学生额外帮助。有些“计划”着重在职业准备，另一些则着重于丰富内容，还有些着重以言语和文字交流 (communication) 和计算的基本技能。许多“计划”使用准专

业人员和志愿人员提供额外的个别讲授，以便打好基础。到 60 年代中期，开办了几十个这类项目，1965 年后数目又大大增加，因为根据《1965 年初等和中等教育法》第一条，给处境不利儿童集中的学区拨了很多钱，用于补偿教育计划。大多数这类“计划”让学生受益匪浅，使他们有了更广阔的视野，更多的价值感，更大的智力鞭策，更广的兴趣。但是，就“头脑启迪”计划而言，差不多所有“计划”都未能完成它增进贫穷儿童认知成绩的使命。因为，认知技能，特别是其中的阅读，被视为是能够使小家伙打破贫穷循环中最紧要的，而补偿办法或策略似乎并未成为达到“教育结果平等”(equality of educational result) 的有效办法或策略。(13)

补偿教育计划实质上在于把更多的钱，更昂贵的教育投入，推向贫穷儿童，以期达到“教育结果平等”。美国的教育家们拼命要使人们相信他们这一专业的传统工具，如果慷慨地应用，就能在消除贫穷所产生的效应上取得成功。可是，科尔曼报告，美国民权委员会关于“公立学校种族孤立”的研究，以及后来的研究，显示教育服务的额外花费不能去掉群体或阶级之间文化差异(cultural differences)的结果。渐渐地，美国公众和教育家们开始认识到要成功地达到教育结果平等，需要有比已经设计出的更富于想象的“计划”，开设不同的并专为有利于贫穷儿童的“计划”。

3. 适合的学校课程(relevant school curriculum) 为了造成结果平等而作的第二种努力，是谋求在补偿教育计划之外，制定适合于贫穷居住区儿童的学校课程。60 年代发现公立学校所用的材料，如电视节目，仅含有中等阶级的观点，集中于对美国中等阶级适合的问题和情况。小学读本中的图画是市郊家庭的，周围白栅栏，很少绘有贫穷儿童居住的家庭。读本中对黑人的状况很少描述。历史和公民也是如此。教育改革家们极力主张，贫穷居住区的小孩的课程应该根据他们知道的故事和问题以磨练他们的认知技能。再者，教育改革家们还认为课程要能提高贫穷学生的自我形象(self-image)，丰富他们的生活，帮助他们感到他们不是与美国民主社会主流绝缘的。

黑人学科(black studies)，是为贫穷儿童建立的更适合的课程的一种。它借助强调过去美国的以及非洲的黑人的伟大成就，使贫穷黑人儿童对他们民族的历史具有一定认识。黑人拥护者相信“黑人学科”会强调与白人社会相冲突的价值，会传播分裂主义(separatism)和黑人优越的思想。这些使许多白人害怕。“黑人学科”，以及后来的“拉丁美洲人(Latino)学科”和“美洲印第安人学科”，都谋求增强学生修业的兴趣，把他们的自我意象提高到能树立“控制或掌握的意识”(Sense of control or mastery)的地步。因而，他们在决定他们的经济前途至关重要的知识测验当中能够及格的更多。“黑人学科”充斥了课程。历史和公民之外的领域也受到影响。读本中黑人的面庞越来越多。黑人、拉丁美洲人及美洲印第安人(土著美洲人)学科是美国群体权力运动的一部分，它燃起美国的民族认同(ethnic identity)和文化多元主义(cultural pluralism)的兴趣，并培养了学校对文化多元性这一问题的兴趣。学校能够丢掉它传统的努力，就是，丢掉给儿童灌输均质价值和态度(homogeneous values and attitudes)和教给他一套优越于其它一切的价值和做事方式，反过来，力求教儿童们重视文化差异并尊重那些不同的背景和信念吗？许多教育家认为，如果学校能走多元文化的道路，在这条道路上让儿童能学会重视自己的文化

和别人的文化，不关切彼此的高下，学校就在为不同背景的年轻人达到同等成绩铺平道路上取得了更大的成功。

上述这些努力在美国几乎得到了教育领域舆论的普遍赞同，没有引起什么争论。

4. 一体化和废除种族分离怎样把消除贫穷困苦儿童的教育努力更好地组织起来，对这个问题在美国引起了相当广泛的争论。主张学校“一体化”（integration）的人们与主张社区控制的人们展开了激烈的斗争。这种有力的但仍无结论的争论及各种分派成为 60 年代末和 70 年代初美国教育思想的核心，并仍没有显得缓和的迹象。“一体化”比“废除种族分离”（desegregation）带有某些不同的含义。一体化是积极的，而废除种族分离是消极的。废除种族分离指打破法律限制的过程，这种限制使居住邻近的儿童上学时陷于种族分离状态。这在美国基本上是南部存在的问题。争取废除种族分离制度是要学校回到自然的种族混合的斗争，明定的法律却人为地使得种族分离开来。一体化是要人为地建立种族混合的尝试，这种混合不是自然地存在着。实际上，在美国北部，严格分离的居住区是占支配地位的形式，在南部的市郊也日益增多起来。一体化的拥护者们谋求用校车接送学童这类办法，建立起种族混合的学校，克服因居住区种族分离所强行造成的学校种族分离状况。

种族一体化的拥护者们中，许多人感到“贫穷线两边的人”（即穷人和富人——笔者）都觉得美国社会正在变得太分崩离析了，人民、民族及阶级群体相互割断。他们之间发生误解、恐惧、互相仇恨。这是造成痛苦的冲突的条件。美国人认为种族及社会阶级一体化有利于增进群体之间的谅解，减少社会紧张。他们希望美国各种族相互尊重，种族隶属对个人的社会机会毫无影响。我们看到，缓和种族和阶级矛盾是美国教育家赞同一体化及废除种族分离的初衷和目的。

总之，一种赞同一体化的理论似乎被广泛接受了。对一体化问题，越来越引起学术争论。争论是非常复杂的。按种族的居住分离和教育分离是极其错误的。照理，应该在这个基点上，作出各种努力来消除这种分离状态。可是，60 年代的斗争是基于另一种理由，分离造成贫穷，而消除分离则消除贫穷。到了 70 年代，消除贫穷的兴趣看来又在失去吸引力。

5. 社区控制运动 这是美国在 60 年代用学校来消除贫穷及由贫穷造成的文化的另一种努力。这种运动产生于四种独立的观念和经验的汇合。其一，美国许多有影响的社会科学家及其在联邦政府的听从者提出这样一个观念，说：造成处在贫穷文化中那些人的绝望和被动的最大原因，是美国的贫穷人民对于他们的生活最有影响的种种制度（institutions）缺乏能支配的任何权力。因而，他们力争说，改进社会服务，改善教育，改善住房，这都对养成依赖性（dependence）、被动性（passivity）、绝望（hopelessness）等的基本原因影响很少。权力重新分配，使贫穷人民得到对他们的生活以及对冲击他们的势力的某种控制。这会使穷人成为不同的人，成为独立的、能动的、有成就的。这种观点发生广泛影响的结果，在 1964 年《经济机会法》包含的计划中，以及在“模范城市和社区行动”计划中，要求社区居民“最大限度的灵活参与”。学校由社区控制是这些计划的一个部分。其二，越来越多的人主张提供教育服务的笨重的官僚统治（bureaucracies，亦译“科层组织”）应分权化。过份官僚统制化（over bureaucratization），过分集

权化(over centralization)，愈来愈成为改进都市系统的革新之所以失败的流行解释、市区内学校比周围较小的市郊学校系统在质量上失败的流行解释。这种理论深信，较小的并分权的学校系统(即学区)能够采取新策略，适应新问题，远非更大的学校可比拟。那些大的学校系统公文有几英里长，中间管理雇员层更关注的是保住自己的权力和职位，而不是改进教育。他们要求平衡的兴趣是如此之大以致最安全的道路是继续不变，维持现状。这是个老问题，但是在60年中期，美国的教育改革家们和关心的公众看到分权化是造成公众更多参与教育决策的手段。其三，“黑人权力”运动，开始于1963年或1964年，为数日益众多的年青黑人民权领袖反对为达到废除种族分离而形成起来的种族际联盟，他们反对废除“吉姆·克罗法律”(Jim Crow laws，美国歧视黑人的法律)。这些黑人领袖人物定的步骤是通过树立严格代表利益的选举集团，来建立黑人的政治势力，改善黑人的境况。为达到这种独立，黑人领袖开始更加强调黑人身份，强调使黑人区别于(有时优越于)白人的素质，控制黑人儿童上的学校是这种运动的一部分。其四，在美国北部大城市，黑人家长谴责公立学校未把他们的儿童教好。黑人儿童成绩差，不是他们的才能较低逊和缺乏动机。在60年代，黑人家长解释说，不是别的什么，而是教学专业人员(teaching professional)力不胜任，才能说明作为群体的黑人在学校学习得没有作为群体的白人好。

学校(中小学)的社区控制，我们知道，原是美国过去殖民时期地广人稀的情况下形成起来的传统。(14)而现今的社区控制运动，与其说是教育的迫切需要，不如说更多的是政治的迫切需要。学校社区控制的赞同者并不多，因为它的理论的说服力是令人失望的。到60年代中期，白人纷纷迁往市郊，这使市区中任何形式的废除种族分离、一体化或种族平衡都愈未愈成为泡影了。

随着运动的进展，黑人居住区学校社区控制的拥护者们提出了两种理论来作解释。第一种理论产生于一体化办法所表露的恩赐观点。黑人越来越把要求按中等阶级白人可接受的教育成绩的标准来测验他们看作是文化帝国主义(cultural imperialism)的表现。他们力争说，黑人儿童在学校比白人的成绩之所以差，是因为及格的标准太狭窄，并且是按中等阶级白人儿童的能力定的。因此，需要一个更宽广的及格的定义。学校社区控制能保证做到这点。第二，一些教育研究认为，学生的自我概念(self-concept)以及教师关于学生的自我概念基本上决定学生学业及格的程度。学校社区控制可排除那些教师和行政人员，如果他们的种族主义使之对黑人学生不抱什么希望的话。黑人儿童上家长和社区帮助决定政策并挑选教师的学校，由于既增进黑人学生的自我概念，又能给他们提供认为他们能够学会的教师，他们的成绩则会提高。

社区控制问题在美国自60年代中期以来已引起了很多争论。虽然这种计划在按拥护者要求的方式加以贯彻，但可搜集到的经验资料还很少，要评价这种学说作为解释美国社会中贫穷和种族主义的效果尚不可能。控制的真正实质是把选择学校雇员和计划分配的钱地方化，不让他人过问。这当然与中央教育行政当局和教师组织会发生冲突。

在 60 年代早期，大量美国人察觉到在战后美国社会的惊人繁荣中，却忽略了人口中相当一部分人。有人说美国有三分之一的人们生活在极度贫困中，虽然国民生产总值的增长打破记录。这种情况，美国的新闻媒介作了报导，如麦洛 (Edward R. Murrow) 1960 年摄制的极有影响的电视片《可耻的收获》描写了移民农场工人。哈林顿 (Michael Harrington) 1962 年出版《另一些美国人》一书。通过这些报导，美国人清楚地看到了处于富裕中的“看不见的贫穷”。穷人在他们显然缺乏志趣和希望方面，心理上是与世绝缘的，物质上则固守在可怕的市区贫民窟中，固守在集权主义的移民劳动营垒中，固守在虽然风光优美但经济萧条的阿巴拉契亚山区中。这些展现引起了美国社会上下对贫穷以及如何消除贫穷的兴趣高涨起来，这些展现也迫使肯尼迪和约翰逊的民主党政府不得不在 1963 年和 1964 年宣布所谓“向贫穷开战” (War on Poverty)。这时美国联邦政府进行了很多努力来改善贫穷状况，如低收入家庭住房津贴，工作再训练计划，内城区 (inner city) 学校改善，经济萧条地区 (如阿巴拉契亚山区) 区域计划，保健服务改进，等等。最终是 1964 年经济机会署的成立。学者们也赶忙热情地着手分析并解释“富裕中的贫穷”，并且他们提出的“贫穷文化”和“贫穷循环”等概念一时不腔而走，成为名言。按照这类概念，贫穷看来以无休止的穷工作 (poor jobs) 从家长传到儿子再传到孙子，穷工作造成穷住房和穷食品，穷住房和穷食品又造成健康差，健康差又使人只能做穷工作了。这个循环还导致使人失去希望和精力，形成贫穷的文化；这种文化的表征是：被动性，与世绝缘 (isolation)，家庭破裂，居住不稳定，缺乏志趣。贫穷儿童来到学校时营养不良，健康差，志趣有限。其结果是，他们在学校学得很少，而这又意味着他们以后只能找到最差的工作，循环本身重复下去。他们深深陷入绝望和被动之中。

但是穷人，特别是都市穷人，1960 年在美国不再是见不到的或者被遗忘的了。群众性暴动，或者反叛，1964~1968 年几乎在美国所有大城市的黑人居住区都暴发过，如 1964 年在“哈莱姆”，1965 年在瓦茨，1967 年在底特律，都轰动一时。暴动者攻击白人的营业，暴动中不顾生命和财产的恣意行动，民政当局局部无能控制。这显示了都市黑人穷人的失望和异化 (alienation) 之深刻。市区犯罪流行的迹象增多，毒品贸易兴盛。美国人在更加关注贫民区的事态时，察觉到他们的城市衰落之普遍和迅速。异化，毒品，犯罪，城市衰落，这些在美国当然并不是 60 年代才有的新东西。但是美国社会领袖人物的传播媒介正视这些事情，对之比以前有了更大的注意。虽然贫穷在农村和城市都是产重而普遍的，公众的注意力却集中在城市贫穷现象，因为他们害怕贫穷引起的城市暴力。富人愈来愈关注缓解或消除产生穷人城市暴力行动和异化的状况。几乎在所有各种改革运动中，公众兴趣都与人道主义的关怀结合起来，寻求解决贫穷这一严重社会问题的途径。

自上世纪末期进步主义运动出现以来，要求学校教育 (schooling) 关切社会问题，要求学校在达到对穷人有正义方面起重大作用，可以说已成了美国的传统。这次发是这样的。因为学校教育能缓解一点局势，而不造成推翻现有社会结构的任何威胁。

这样做有两个好处。其一，拿学校作为社会改革的发动机总是认为变迁只能在学生成长起来以后才会发生。因而，就其性质说，变迁是渐进主义的，除了应重新适应社会秩序之外没有什么突然的需要。教育着重在个人发展，

这意味是个人缺陷而不是社会非正义 (social injustice) 乃是问题的根源。由于学校能够在改变个人而不直接改变社会结构方面起某种作用，学校便集中在使个人适合周围社会的需要和需求上，而不寻求改变社会使之合于个人需要。其次，拿教育作为改革机制，使社会能相当容易而廉价地为处境不利者提供教育，而又不减少为别人提供的教育的数量。在这点上，教育与通过某种形式的财富直接再分配以减少贫穷的策略显然不一样。从短期看，财富重新分配至少有些类似于“零一总和游戏” (zero-sum game)，因为收入总和是一定的，提高一个人的收入就会要求降低另一个的收入。如从美国最上层 1/5 人口取得的约 50% 的国民收入，盈一部分给只取得国民收入约 5% 的最底层人口，就会影响最上层人口的收入。另一方面，教育是无限定的，从短期看，不会因穷人受了更多的教育而减少某个别的人学校教育。

在所假定的贫穷循环性质的情况下，教育扩充特别容易得到解决。如果能使学校起贫穷文化防止剂的作用而不是强化者的作用，贫穷循环就可以被打破了。所以学校应帮助贫穷儿童们克服来自他们的环境和家长的负的影响，给他们希望和成就感，教给他们可售技能。分析家们发觉贫穷儿童从上学起就吸收了贫穷文化。正象穷人在其它各方面——从拾残羹冷炙到社会保障金——得到的服务都是最差的一样，他们得到的教育服务也是最差的。他们的学校房屋陈旧，教师较没有经验，书籍和设备费用比富裕街坊学校的低。再者，贫穷学校易于强化儿童们的负自我形象，这种形象是在家中和街道获得的。教师和学校行政人员往往同意家长的观点，认为儿童的前途多多少少是无希望的，他们在学校里队及尔后在生活中会很差。许多观签描述了一条悲剧似的道路，在这条道路上，起初热衷于上学的穷人儿童，由于在校成绩差，由于教师认为他们无能力学习，由于教的课程不相干等致钝效应，很快就变得呆笨，失去勇气了。

然而，贫穷儿童毕竟还很年幼，富有可塑性，学校教育足以使他们摆脱他们的命运。教育设施须得更好些，学校须得期望有更多的儿童来并教给他们可售技能，学校须得在儿童们年幼得足以作出反应并在他们的贫穷文化的根子还浅得足以被消解时，就开始同围绕着他们的一些使人败坏的情况作顽强斗争，消除这些情况的影响。

需要指出，美国教育专业界 (educational profession) 领袖人物热情地反应了社会的这种需求，让学校致力于消除贫穷。这有两种原因。一种原因是出于对被迫忍受富裕中的折磨和苦难的个人的关怀。教育家们也同样体察到他们的同胞感到的恐惧，恐惧穷人中的异化和失望继续下去，恐惧造成威胁社会安全和进步的真正基础的暴行和犯罪。科南特对教育家和美国公众提出警告说美国贫民窟的情况会成为“社会炸药”。另一种原因是反映了美国的教育学家 (educationists) 与学人之间的斗争。美国教育专业界热情积极投入消除贫穷运动，是有其特殊动机的。这种动机根源予以教育学院 (school of education) 为基地的“教育学家们”同以学院和大学为基地的“教材专家们” (subject-matter specialists) 之间长久不断的冲突。50 年代，学院和大学训练出来的“教材专家们”重新获得了本世纪初他们在美国的教育事务握有的支配地位。当然，他们是靠牺牲以教育学院为基地的“专业教育家” (professional educators) 来取得这种地位的。而教育努力的焦点有所转变，从市郊区转到市中心区，即从注重市郊富裕儿童转到注重内城区贫穷儿童，从教给儿童探究式的掌握科学方法转到教给他

们可售技能时，使教育学家在学院前教育中又得到了支配地位，当然，情况不完全像教育学家们反对“十人委员会”的重演，但颇有些相似之处。我们知道，上世纪末美国全国教育协会成立的十人委员会修订的学校课程完全以升学为主旨，这项实施引起了本世纪早期美国中等教育对它的一次大反动，这就是1918年“中等教育七大原则”的厘定，强调教育要适应青年生活多方面的需要，不是仅仅着重学理学科的教育，也可以用我们的话说“智育”。从此出现了美国教育上进步主义与要素主义互为消长的钟摆现象。60年代美国教育文献提到今人十分怀念的进步主义时代，不赞成“学院指挥棒”。专业教育家们一加以前一样认为他们自己是非尖子（或作“英才”）非注定上学院的人的保卫者。学科中心路子被从属于学生中心路子，正象本世纪头三十年中的情况一样。集中向贫穷进攻使得专业教育家强调在教育情境中他们有比教材专家更专长的地方。专业教育家把重点从课程转移到学习者及其带到学校来的问题上。打破贫穷循环在教育上要走的第一步是采取直接反动贫穷的影响的行动，这些影响跟着儿童来到学校，并且如得不到很好处理就会妨碍他在课程上及格，不管课程是什么类型。再者，反对贫穷的战斗使专业教育家们强调要教好不能上学院而非不愿上学院的儿童们，再一次使教材专家们陷于孤立。来上学的儿童们应学习怎样象真正的学者和科学家一样去调查各个学科领域的材料，这种责成与向贫穷开战是不相干的，当贫民区的教育问题是要解决教会青少年读写，让小家伙们发生改变时，新科学和新数学这类课程不免有点南辕北辙，令人不解了。如我们在前几章中已讲过的，这时美国的教育改革又从追求“优异”（excellence）转到注重“适合性”（relevance），这是美国社会问题的需要造成的。我们不能简单地说美国50年代的课程改革失败了。这种看法是一种误解，也是错的。

当然，专业教育家们并没有不理睬50年代取得的进展。对消除贫穷特别重要的，是心理学家关于学校儿童认知潜能的研究成果，是及早学习对儿童以后的才能的重要性，这种研究成果被应用到了群众性的头脑启迪之上，好的教育学院与主要大学之间的合作和相互促进也并未停止过。专业教育学家在校园中比50年代稍为昂首挺胸了，他们得到的研究经费百分比也更高了。在以学术为方向的50年代，被视为松软和无聊而不予考虑的教育修业得到了新的重视。在要求教育反贫穷文化时，对教育学、辅导、人本主义心理学等的修习，更加认真了。在反对教育学家的50年代极度被伤害的某些改革计划，对美国教育家又有了吸引力。

我们在这里又从社会的角度对美国的教育学家与学人的长久争论，作了较长的叙述，是因为这种争论，反映了中等教育上需要从理论上和实践上部很好地加以解决的重大问题。现在仍不说这问题已解决了，看来在国际上还在反复。

以前美国的学校无非是期望增进儿童们的道德和理智，使他们成为更有效率的工人，要求他们与美国的某些价值合模，让他们成为更有好奇心和科学知识的识字者（literate）。这些大目标，性质含糊，很难说学校是否成功地实现了这类目标。合模性（conformity）、道德、效率是难于量度的。在它们上面的成功或失败是凭意见而定的问题，易于陷于此一非彼一非的纷争之中。消灭贫穷的目标则不然。它要承诺达到经济上和物质上的目标。社会上贫穷的程度是相当精确的。学校在消除贫穷上的成功与否也是容易量度的，容易看出的。60年代，美国穷人和少数民族群体树立了群体意识感（sense

of group consciousness) , 把他们的注意力转向整个群体的进步, 而不是极少的个人取得的进步和成功, 作为衡量他们在美国社会中的地位的标准。他们愈来愈认为教育系统应该对改善的状况负责任。60年代初的一种理论假设认为贫穷儿童得到了同样的教育机会。就是说, 他们的教师能胜任、新校舍、赶上时代步伐的书籍、充足的材料。学校开支与全国儿童的一样高, “平等机会”就有保证了。教育学家承担了在消除美国的贫穷中起重大作用的责任。但是, 无论统计学家, 还是穷人, 都没有发现学校在达到这样的“平等机会”的结果上成功的事例。同样的设施并不产生同样的效果。这使60年代初的那种理论假设受到了严重的挑战, 遗传学的智力理论又抬头了。1940年之前在美国流行用这种理论来解释: 穷人和黑人在学业成绩和物质成就上之所以差, 是由于他们生来低劣。学校虽给他们提供同等机会, 他们却因遗传缺陷不能用来得到好处。后来这种论点被抛弃了, 不再拿来作为解释穷人和黑人学习差的根据。到60年代用遗传理论来作解释的情况。阿瑟·詹森(Art-hur Jensen)的《学校教育能提高智商多少?》(1969), 便是一例。教育不能成功地解决“同等结果”这个问题, 教育界内部的挫折和失败主义情绪, 家长和纳税人的失望、愤怒、失去兴趣的情绪滋长了。

1972年克里期托弗·詹克斯(Christopher Jench)在《不平等: 美国家庭和学校教育的效应的重新评价》中对问题作了另一种解释。他指出在美国黑人工人的平均收入比白人工人低50%, 而美国人口中最富的五分之一的平均收入比最穷的五分之一的高600%。他认为要消除最富的五分之一人口与最穷的五分之一人在财富上的差别, 而不是重在消除黑人白人之间的差别。詹克斯说, “我们当然喜欢看到一个每人的前进机会都平等的社会。但是, 我们对一个完全消除贫富两极端的社会, 比对一个把两极端仅仅与肤色、经济来源、性别及其它特质联系起来的社会, 更感兴趣。”(15)他认为教育在决定分配不平等中只起相当边际的作佣, 因而很少有力量改变这种不平等。我们觉得, 詹克斯的看法更触及到问题的实质。把贫穷与种族关联起来的论调是站不住脚的; 教育在消除贫穷现象中是必要的, 但不是充足条件, 因为财富分配是社会制定决定的问题。

詹森和詹克斯的观点的流行, 使人们看清了教育在社会中靠不住地位, 因而对它的信心大为降低。到70年代后期, 美国教育显得缺乏领导性质, 缺乏中心, 缺乏社会生命力感(sense of social vitality), 缺乏精神感(sense of spirit)。学校的行动似乎无方向盘了, 只好按这样一些要求东来一下, 按那些要求西来一下。学校的基本职能是什么呢, 基本义务是什么呢?

9—4 80年代教育改革情况

这里我们不可能全面概述美国80年代教育的情况, 仍把注意力集中在中等教育改革上。

尽人皆知, 进入80年代, 关于美国教育的现状, 特别是中等教育的现状, 研究和委员会报告书铺天盖地似的涌来, 计有十几个。虽然那些研究和报告书着眼的中心各有不同, 它们共同的论题是美国公立中学的问题。关注的焦点是“平庸”(mediocrity)问题, 是公立教育的质量问题。一个关键词是“质量”(Quality)(16)。

我们也不能陈述那些研究和报告书的内容。它们对美国教育（尤其是中等教育）提出了什么要求和建议呢？概括起来有如下：

· 美国学校（指中小学——笔者）对它们的教育使命该怎样是混乱的，对学校的大目标应该是什么以及怎样才能够达到那些目标共同的认识。

· 中学课程（有时称“纵容的”或“松软的”课程）的削弱造成了学业成绩降低。应该规定学生修习属于传统的“核心”课程——阅读、书写、数学、科学——组成部分的更多学程，并增加关键学科如历史、外语、社会科学等的教学。应该有更多的家庭作业，更长的学日，延长学年。

· 教学—训练标准应加以改进以重申国家对教育质量的保证。建议包括规定教师要显示对将任教的科目力能胜任，改进运选教师和付给报酬的方式，考虑按绩付酬（merit pay）和能手教师（master teacher）等办法。

· 应该训练和挑选有教育眼光和领导才能的中学校长，而不是行政管理和主持学校官僚统治的中学校长。

· 联邦政府使“全国教育利益一致”的起码义务一定不能减少，但初等和中等教育的首要责任仍属州和地方当局。

· 应加强各个学校与更大社区之间更密切而更有效的伙伴关系，特别是企业与学院和大学之间的伙伴关系。

· 美国的世界领导作用和保持它的国际竞争能力，只有在所有学生受到更多和更高质量的教育时，才能够得到保证。平等和质量不是相互冲突的。它们两者在为美国所有年轻人寻求更好的学校和教育优异的乃是互相强化的目标。

· 用一位观察家的话说，‘期望被打破了，理想被背叛了’。”

此外，有人批评美国80年代的教育改革（由《国家在危急中》这个报告书掀起的）太功利主义了。教育是一个武器。强调它要为美国的利益服务，从“功利价值”（instrumental value）而不是“固有价值”（intrinsic value）来界定教育。但是在必需给所有儿童提供高质量的教育这点上美国人取得了新的一致意见，在为达到这个目标就需要彻底改革美国的学校这点上也取得了意见一致。（16）

在这里，我们从三点来剖析美国企图努力达到高质量教育。

一、文化脱盲

“文化脱盲”与我们寻常说“脱盲”（或“扫盲”、“扫除文盲”）意思不一样，是两个不同的概念。“脱盲”指广大人民一般能读会写，如能读通俗读物，看普通报刊，写信、圈选票和填写表格等。这就是我们通常说的“功能性脱盲”（functionalliteracy），通常认为应具有小学五年级或六年级的程度。由于科学技术的迅速进步，知识的加快增多，人们的知识视野也越来越宽广了。现在有了所谓“扫科盲”，即要求具备一定的科学知识，“扫〔计算〕机盲”，要求会用电子计算机，甚至“扫法盲”，不一而足。

“文化脱盲”这个观念是美国小赫希（E, D, Hirsch J.）提出来的。1987年他出版《文化脱盲：每个美国人需要知道的东西》一书，详细地论述了他的主张。什么是“文化脱盲”呢？按赫希的理论假设，就是具有共同背景的信息。他具体指出了美国学生文化知识水平低下的事例，如历史和地理知识贫乏，引起了民族文化素质下降。他认为今天科学技术进步极快，信息

传递非常迅速，社会与文化结构日益繁复，人们的交往更加密切。在现代社会中，具有的共同背景信息越丰富，越有利于人们对付新的恩，文化脱盲是英文“cultural literacy”一词的译语。“literacy”一词在一些英文词典中释为“识字”、“能读能写”，也可以说“脱盲”。“文化识字”或“文化能读能写”都不太顺，意思模糊，故译为“文化脱盲”，供商榷。——笔者维，新的事件，新的挑战。背景信息丰富表明文化水平高，解决问题的能力强，对学生来说，掌握了必要为文化背景信息，阅读速度就快，理解也就更深刻。至于美国学生文化素质下降的原因，赫希认为主要是美国学校的课程支离破碎。因此他呼吁进行教育改革，着重改革课程和教材，主张设“广博课程”（extensive curriculum）和“集约课程”（intensive curriculum），在给予学生的知识上，做到博约兼顾。实际上，就是大大扩大学生的文化知识面，包括宗教、小说、语言文学、美术、历史、地理、政治、哲学、心理学、社会学、商业、经济、自然科学、医学卫生、技术等领域。总之，整个文化领域的知识都包括在内。这远远超出了寻常说的“脱盲”（实际上是阅读脱盲）的范围。当然，需要指明，赫希所说的文化是指西方文化。他认为美国一般人不掌握这种文化，整个民族就是“没有灵魂的”。为达到这个目标，赫希建议改革阅读课程，将从幼儿园到八年级（即小学阶段，美国有些地方尤其农村仍采用八年制小学）的阅读材料转到以现实知识和传统知识为基础，编写按年级顺序划分的“核心知识”教材，规定在三个年级，即五年级、八年级和十二年级，进行全国性综合知识测验。1988年出版了他编的《文化知识词典》，收词目约7500条，并附250余幅插图。词目大致分为三类：第一，当代世界一个文化脱盲者（literate）都应了解的基本文化知识的词条，第二，英语国家脱盲者进行国际交流必备的基本词汇，第三，美国人特有的基本词汇，如“人权法”（Human Rights Act）。[南北战争后美国南部的]“重建”（Reconstruction）。

赫希的“文化脱盲”提出后，在美国引起了全国的反响。看法并不一致。如有人认为赫希说的“具有信息”并不能成为文化脱盲的明确特征。如果是那样的话，电子计算机就会成为比人更好的脱盲者了。不能把计算机视为文化脱盲者这点充分说明一个关键事实，就是，这样的脱盲是人的属性（human attribute）。因此，认为“文化脱盲”应该被界定为在一定程度上强调抓住所知道的东西的重大意义并很好使用它的极端重要性。一个脱盲了的人是善于用他知道的关于文化的东西去理解自己并丰富生活的人(17)。

从今天一个人的知识面不能太狭窄，不能以极端实用主义的态度看待知识的角度看，要求“文化脱盲”是不无它的一定意义的。前此，美国曾掀起“回到基础去”的运动，让学生编年地阅读英美文学作品。这未免矫在过正了，增强了美国教育上一些保守气氛。“文化脱盲”结果怎样，还有待分晓。

二、科学脱盲

“科学脱盲”（scientific literacy）是80年代后期美国掀起的一次教育改革运动。这次运动是美国科学促进协会（American Association for the Advancement of Science）发起的。该协会1989年发表报告书，题为《为所有美国人的科学：达到科学、数学和技术脱盲目标的2061方案报告书》，简称“2061方案”（project 2061）。2061方案是帮助美

国改革科学，数学和技术教育的一桩长期而多面的事业。1985年协会指派一个所属全国科学和技术教育理事会，负责拟订方案。这年适逢充满宇宙天体奥秘的哈雷彗星掠过地球。下次掠过将在2061年，那时从这项改革“方案”受惠的美国后代人将亲眼看看这颗美丽的彗星回归。是以定名为“2061”方案。

按“2061”方案设想，这次改革是一个长期而复杂的过程，要分三步来实现。第一步是制订方案，用四年时间，由美国科学促进协会聘请美国国内及国外科学和教育方面的科学家、教授和教师400多人起草并审定。报告书及其它五个专题报告书，详细论述了全面改革美国初等和中等教育系统的设想、步骤、目标和科学依据。已在1989年2月完成。

第二步是通过试点在美国全国示范，在宣布“方案”制定完成后旋即转入，也用四年时间，预计1993年完成。试点工作主要在组织新的课程，采用新的教学方式，培训教师，实验新的教学器材和现代技术，探索新的教学方法，为联邦和地方政府提改革政策建议。还成立了由二十名教师、三名校长及两名大学教育学专家组成的小组，开展研究，总结各个试点的经验，编写预备全面推广的教材范本。

第三步是最关键的，预定从1993年开始，打算用十年左右时间，集美国各科学团体、教育组织和机构及其它有关部门之力，通力合作，将试点试验的成果转化为全国性的教育实践，以实现“2061方案”提出的终极目标。

什么是“科学脱盲”呢？“方案”的建议可以总括为四个一般准绳：

- 科学努力，应该让所有学生在毕业时都了解现在科学正在作些什么努力，并了解这种努力对他们的文化和他们的生活有什么关系。特定的理解要——指明。

- 科学世界观，不是所有学生都需要获得种种科学学科的详尽知识。反之，学生部应该树立一套由科学的概念和原理所阐明的令人信服的世界观。

- 科学眼界，科学脱盲包括从文化和理智史的角度看科学努力，并熟悉跨越科学、数学和技术前景展望的一些强有力的观念。为达到这一目的，学生应该扩大一些特定的眼界。

- 科学的心智习惯，已知科学和技术对当代生活的各面的伟大而日益增多的冲击之后，科学脱盲的部分包含掌握科学价值、态度和思想型式。美国的初等和中等教育应该变更得必需保证所有学生能出现这些事情。

在课程编制上，“2061方案”建议美国学生从幼儿园到中学毕业只学十几门课，每门课都综合自然科学、社会科学和数学的知识，并训练必要的技能。每门课自成体系，但不自我封闭，而是可容纳多种学科的知识。举例来说。在“进化”课中，学生既要学习生物进化的过程，也要了解政治制度的演变，这样。学生可以系统地学习某门课的基础知识。并能融会贯通其它知识，举一反三，避免同一门课的无谓重复，或各门课彼此孤立的毛病。

“2061方案”强调学生的科学教育要有培养学生解决实际问题的理解能力和心智习惯，而不重在掌握现成的答案。死记硬背零星片断知识。

看来，如果说，“文化脱盲”（要大穴课程的文化内容，“科学脱盲”则在加强课程的科学内容。时时要要求提高所有美国人的文化素养，后者则要求增进所受教育）N > ... = 1 叫学者荒这也许可以说是赋予所有美国学生实质性的教育。是美国家高质量教育或“教育优异”的典型。

三、全国教育标准

近年来，美国在开展“全国教育标准”问题的讨论。希冀在这个重大问题上能取得全国意见一致。全国教育标准指什么呢？它指一个有适当教育的年轻美国人，一个中学毕业生，在他进入成人期时应知道什么和会做什么。也就是说，指每个人都须得有的全国最低限度的核心知识和技能。

我们知道，美国的教育素来没有什么全国划一的标准，每个州各自为政。为什么需要建立全国教育标准呢？在讨论中提出了之所以要有全国教育标准，有六个原因。

(1) 近十年来在美国各州肩负起教育改革的责任。地方控制已经削弱。州现在是学校政务的搭档，是种种教育规范、章程及程序的来源。这有利也有弊，但是事实，须得承认。虽有例外，但今天在美国中小学教育上地方控制事实上已经见不到了。

(2) 美国不止是俄克拉何马州和俄勒冈州在危急中，而是全国在危急中。如果从经济生产率和竞争力以及人力资源来说，作为整体的美国存在重大问题，而不是一处一地存在问题，全国性问题是全国性解决。

(3) 在教育领域已经将“全国”和“联邦”区分开。不再因为某些事情引起全国性注意，就需要有华盛顿的联邦政府承认的性质。

(4) 已有越来越多可靠的全国教育成就的数据，因而，谈作为整体的美国的教育有了可能。

(5) 美国是一个流动性很大的社会。学生能在各地转学。在一地的中学毕业后能到另一地的学院上学，这都非常重要。所以一定程度的标准化是必要的。

(6) 学生学习的东西已经有些全国的划一性。全国已有越来越多均质的非正式课程，以及少量划一的正式课程(19)。

这种“全国教育标准”，对穷人和处境不利少数民族的小孩，甚至比对白人中等阶段更加重要。当然，基本的最低限度的全国标准，必需拿应获得的实际技能和知识来表示，而不仅仅是拿意向、修业时间、所修学程来表示。

在讨论中，美国学者也做了国际对比，指出法国、日本、苏联、德国、英国都有它们的全国标准，认为美国太过于地方和州自主的方向了。这种情况结果也造成不利之处。第一，无从比较，在教育上，美国有很多不同的教育标准。学院和雇主制定一些指导这类标准的凭经验的规则，他们时常积累某些中学文凭与其它中学文凭相比较的经验，但仍然十分难于作出等价评定。这是一种有时击中有时失误的办法，信度不高。招生和招工，根据中学文凭或中学平均分数来决定，容易发生该取的倒没有取，不该取的反而取了。第二，对于申请者的进一步可教育性和可训练性，也就是，有无培养前途，如没有高质量的信息，招生人员和雇主就只能靠一时权宜的筛选办了。获得时申请人的特征需要作出判断的有效而可信的信息，要付出代价。全国标准有助于降低这种费用。第三，由于美国没有全国教育标准，这种标准事实，仁落到私人机构手中，如私人教科书出版商，教育测验服务处。结果，私人代替品充斥，因为正规教育系统下发公认的国家标准的证书。为填补教育系统留下的缺口，搞出了“学业性向测验”(SAT)，“美国学院测验”(ACT)。而且，许多测验带有不利于性别、种族、居住区、文化等的偏向，使测验本身失去人们的信心。美国学者认为全国承认的教育标准也要避免其它国家有

的刻板性。(20)

教育标准，不落实到课程上，就是一句空话。所以，教育标准的实质，或者“教育优异”的实质，是课程问题。什么知识是最有价值的？仍是一个必须明确回答但又不容易回答的问题。全国教育标准包括最低限度的阅读、书写、数学、科学和文学、历史、地理、公民、艺术和音乐、计算机、外语。

综上所述，我们可以看到，现在美国的教育（主要是中小学教育）一方面趋向于注重文化素养的提高，“文化脱盲”；一方面趋向于注重科学素养的提高，“科学脱盲”；与此同时，趋向于有一个全国性的教育标准。这或许是我们太平洋这边隔岸观火。全国教育协会前会长富特雷尔（Mary H. Ficarell）说，“历史将评定[美国]80年代不是教育改革的十年，而是教育争论的十年。”(21)看来，美国人在必需给所有美国儿童高质量的教育，必需在兼顾“平等”与“优异”这两点上意见趋于一致。注释：

(12)(13)(15)Robert L.Church, Education in the UuitedStates, An Interprette History,The Free Prees 1976.P471; p455; p.456; p.470.

Adalphe E.meyer An Educational History of the.Amercan Peaple, 2nd ed. McGraw_Hill 1967.p.96.

(11)Diane Ravitch, The Trouble Crusade;American Education 1945 ~ 1980, Basic Books1983.P.322; P.Xii; P . 3;P. 4;P7;p.9p 16- 17 .

B.S.Bruner,The Process of Education,HarvardUuiversity Psess ,1900,P.33.

(14) Nicholas Hans,ConiparaLive E4ucation .Rautledgeand Kegan paul ,1950.P.66.

(15)John H. Bunzel ,ed. Challenge to AmericanSohools:The Case for Standards and Values OxfordUniversity Psess. 1985, P.5.

(16)(21)Mary H.Futrell, Mission Not Accomplished,Education Roform inRetrotpect Phi Delta Kapp an,Sept. 1989.p. 10—11; p.io.

(17)Edyar Schutter A pursuit of Cultutal LiteracyPhi Delta Kappan ,March 1989.P.540 .

(18) What is Scientific Literacy Edncation Digest Dec.1989 .P. 43-44 .

(19)(20) Chester E. Finn Jr.et al Nationl Standards forAmerican Edncaticn.A Symposium Teacher' CollegeRecord ,Fall ' 1989 . P.3 -4;p . 19.

第十章 美国的教育与我国的教育

美国与我国历史文化传统迥异，两国的社会制度截然不同，教育的政策和思想哲学基础完全两样，教育事业发展的程度和规模也大不一样。所以面国的教育是很难做什么比较的。不过，从历史上看，我国的教育曾受到美国教育的影响。而且，由于现代科学技术非常发达，使得地球越来越小。世界上一地的事态，与别地往往产生激荡，造成影响。总之，整个世界是开放的，而不是闭塞的了。应该放眼世界，在教育上也应了解别人正处在什么境地并打算往哪里走去。从这个意思说，可以看看美国的教育与我们的教育。这里正是从这个角度来谈一些看法，谈的情况并不局限于二次世界大战以后。且让我们略作一番历史回溯。

10—1 学制问题

1922年我国制定“壬戌学制”时，完全抄袭了美国的“六一三—三一四”学制，即小学修业年限六年，初中三年，高中三年，大学四年。自1922年以来，我国学制虽几经修改，却没有根本变更。十年浩劫后恢复时几乎又都回到以前原有的状况。

我们知道，美国的“学制”是在美国的具体历史条件下，顺应它的社会政治经济发展的需要，逐步形成起来的。因此它对美国来说是适合的，顺理成章的。

这里说的“学制”，是“国民教育制度（现在亦作系统）”的简称，指一国整个的“教育制度（或系统）”或“教育结构”。即由哪几级教育及哪些类学校（教育机构）构成的总体，一般包括初等、中等和高等三级教育与各类学校，形成一个底层大上端小的“金字塔”或者说“宝塔”。目前往往把“学制”用于指某类学校或培训班的“修业期限”，这种例子在报刊上登出的招生广告中俯拾即是，不胜枚举。应该说这种用法是不确切的。故略作说明，加以澄清。

让我们先简要地回溯一下美国学制的形成。美国中小学的“六一三—三”制，是本世纪初进行教育改革时，根据全国教育协会（NEA）指派的（1912年）经济教育时间委员会的报告书提出的建议，建立起来的。19世纪美国开展普及国民教育运动而办立的“平民学校”（common school），是仿效德国的，修业年限为八年。后来在这种平民学校之上兴办了“中学”（high school）、按字面直译应为“高学”或“高级学校”，取代了美国原有的中等学校“拉丁文法学校”和“文实学校”。“高”是相对于“低”而言的。在美国正在形成中的“教育阶梯”中，“平民学校”是低一级的教育机构，是第一级学校，初等学校或者小学，“中学”是高一级的教育机构，是第二级学校或者中等学校。这就是人们捻知的“八一四制”。尽人皆知，在实现普及义务教育的途中，各国的“国民学校”（national school，在美国即平民学校）教的只是浅显的“3RS”，即“读、写、算”。而中学的教学内容，则加深加广，分学科进行讲授。当时美国的经济教育时间委员会认为小学八年太长，中学四年嫌短，不利于加宽教学内容，提高学业程度。故而该委员会建议将小学缩短成六年，余下的两年加到中学上去，又建议把六年的中学分为两段——初中和高中，修业年限各为三年。于是美国在“八—四制”

之外，又出现了“六-三-三制”。美国的学院（college）教育原是移植英国的，修业年限四年，它原来是结业的，为学制中的最高一级，旨在培养“专业人员”（professional）。然自上世纪后期仿效德国的高等教育开办“研究生院”（graduate school）以后，学院给予的“本科教育”（undergraduate education）或许能成为进研究生院攻读高级学位（硕士和博士学位）的阶梯了。

从历史演变看，欧美的初等和中等教育，原来不仅是有程度之差，而且有性质之别。欧洲民族国家形成后，教国民本族语言的是初等教育的任务。受中等教育是一种特权，是有门弟和财富家庭的儿童才能够享有的，内容是学拉丁文法，所以称为“拉丁文法学校”，旨在为受高等教育作准备。掌握拉丁文法很不容易，大致需要六或七年的时间。至于高等教育，分为两段，前一段是受“通艺”（liberal arts，一译“通才”、“通识”、“文科”）教育，然后进各“科”（faculty，一译“学部”、“系”，但与美国大学中的“系”（department）有别）受“专业教育”（professional education）。起先只有法律、医学、神学这三个“专业”，也就只有三个“科”。到了近代，发生了一大变化，就是，学校的教学语言或者说“教学媒介”都采用本族语言了，而不再用“拉丁语”[外语]。拉丁语于是成了“死语言”。虽然欧洲一些中等学校，如德国的古典文科中学（Gymnasium）。法国的国立中学（lycee），都仍重视“古典语言”（主要是希腊文和拉丁文）的训练。这样就使得初等和中等教育只有程度之分，而无性质之别了。高等教育经过德国洪堡的改革，“大学”这种高等教育机构（一作“高等院校”）仅仅是专业的（professional），研究生一级的。即使原来的“艺科”（arts faculty）也升格为专业水平的，专门化的，授予“哲学博士”学位了。在德国，大学只是研究生院水平的。原来“通艺教育”的预备功能，由古典文科中学去承担了。随着科学技术的进步，出现了技术专科学校（technical institute，一作“学院”）。

这样，就整个学制而言，到了现在我以为可以说呈现这样一个格局，就是，底层是为全民的“普及义务教育”，在于提高所有人民的文化科学素养，顶端是培养各种高级专门人才（包括各种专业如医、法、工、农、师范、管理等等以及普通文理两科的高深教育）的高等教育，在这两端之间是一个培养大量中级专门人才的阶段，我们姑且把它称之为“中级阶段”。这个阶段或者叫“高级中等教育”，或者叫“初级高等教育”，或者叫“中等后教育”，均无不可。不管现在各国的学制呈现什么差异，我觉得仔细比较分析起来，可以说都大致呈现这种格局。

从现代“职务结构”（occupational structure）看，学制的这样一种格局是很适合需要的。现代职务结构中顶上的一端是科学家、学者、工程师等高级人才，下边一端是有各种熟练技能的劳动力，横亘在这两者之间的是既有一定理论知识又有一定实践本领的技术人员。由于各种专门学识的迅速增长，上端和中间这两级人员的比例在增加。研究表明，这两种人员相对于有技能的熟练劳动力来说比例增高，生产率可大大提高。这是二次大战后各国重视这两级人员的培养，尤其是重视中级专门人才培养的奥妙所在。“研究生教育”（高等教育的最高最后层次）是培养高级专门人才的，可以概括他说是培养“家”（如科学家）、“师”（如医师、工程师、教师、律师、会计师等等）、“者”（如学者）的。我们称之为“中继阶段”的教育，是

培养“准专业人员的”(quasi-professional),或者概括他说是培养“员”(如技术员)、“士”(如护士)的。普及义务教育,或基础教育。是全民性的,旨在提高整个民族的文化科学素质,培养国家公民。同时为走向生活作些准备。

美国的学制,不难看出,“六-三-三”(或“八-四”)制的中小学教育是它的普及义务教育层次,是基础教育。研究生院是它培养各种高级专门人才的层次,授予博士和硕士学位的“修业门类”(field of study)达300多种。本科教育和大量初级学院的教育。我认为是“中继阶段”,培养大批专业的中级技术力量。正是从这个角度说,我在开头便说美国的学制对它自身是适合的,顺理成章的。

如前所述,我们现在的学制基本上与美国的是相似的。可是我们实施的是九年普及义务教育,这就产生一个问题:“高中”是做什么的?怎么办?近几年来我们又发展了“研究生教育”,于是又产生一个问题:“本科教育”是做什么的?怎么办?看来,亦步亦趋仿照美国历来的学制对我们是不切合实际的,有这样几点:(1)我们实现“高中”“分流”了,并实行“先训练,后就业”原则。“高中”这一级(层次)的职业技术教育是培养中级技术力量,还是培养育技能的熟练劳动力呢?如果是培养熟练劳动力的,受完九年义务教育的人就业怎么办呢?按“先训练,后就业”的原则,谁对他们进行“先训练”呢?是否恢复过去“艺徒制”的老办法呢?(2)如果“高中”的职业技术教育是培养中级技术力量的,曾有一种说法,50年代我们学苏联出现了“中专”(其实建国前就有“中专”),70、80年代学美国出现了“大专”。“中专”、“大专”,两者有何程度之差,也就是,两者培养目标有“什么具体不同,课程设置有内容有什么不同呢?怎样清楚地区分这两个层次呢?(3)“大专”是否包括“四年制为大学教育”呢?它培养“中级专门人才”还是“高级专门人才”呢?看来它不包括“四年制的大学教育”(本科)，“大专”和“本科”这两个层次又怎么区分呢?据报载,“当今人才市场的‘吃香度’(一个新名词!),博士不如硕士,硕士不如学士,本科生不如专科生,专科生不如中专生。”(见《文汇报》,1989年3月21日二版)“研究生教育”的宗旨和任务应是什么呢?

出现上述这些现象,除了它的社会原因(这里不去说它)外,就教育原因说,可以说我们各个层次的教育宗旨不确定,任务不明确,与现代“职务结构”的对应不切合,层次繁多,重复累赘,不免有些混乱、矛盾。这需要从学制上仔细考虑,把问题弄得条理清晰些。有下面几点设想。

第一,学制的底层是“普及义务教育”阶段,旨在提供提高整个民族的文化科学素质的“基础教育”,与“职务结构”第一层相应。这一级教育机构不妨干脆名为“基础教育学校”,使它的宗旨确定。这种学校按我国《义务教育法》采取九年一贯制,逐步取消现行“小学”和“初中”的建制。这一级教育应由国家制定规程,责成县教育行政机构负责完成,县的财政预算用于基础教育的我建议不低于35%,如仍不敷则由省和中央拨给专项补助。要采取步骤把“基础教育学校”教师的训练逐步提高到“四年制大学教育”(“本科”)水平。要厘定“基础教育”实施的最低规范(包括宗旨、课程、经费、人员、场地、物质设备等等)。不过,看来最迫切的问题,是“普及义务教育”在我国现在究竟需要不需要搞?这个问题我们并未广泛开展讨论和争辩过,所以是不清不白的。依我的观察,认为不需要大力实施普及义务

教育的恐怕大有人在。这样就没有一致意见，怎么能很好贯彻执行《义务教育法》呢？

第二，现行的“高中”教育是“中继阶段”，培养“中级（为减少我们等级森严的封建等级制气息，我宁愿用“中继”或“中间”等词）技术力量，与“职务结构”中第二层相对应。但是这一级教育实际办理起来，有几个棘手的问题难于解决。其一，“普通高中”应占的比例问题，占百分之几好？是明定下来呢，还是设选科，让学生自己来挑选决定呢？其二，物力人力财力问题，按国外经验，办“职业技术”的学校，比“普通”学校费用高得多，能负担吗？倒不如办“普通”学校，多少还可以学点文化，其三，“中级专门人才”要不要分层次，如现在“大专”和“中专”呢？不过，这个“中继阶段”是非常重要的，应该作为学制中一个“阶段”或“层次”来考虑。

第三，学制的顶端一层，各种“高等教育机构”（或曰“高等院校”）培养各种“高级专门人才”，与“职务结构”中的第三层相对应。现在我们培养这类人才靠“四年制大学教育”（“本科”，我现在觉得用“四年制大学教育”一词好，而不愿完全袭用美国的术语“本科”一词）呢？还是靠“研究生教育”呢？我曾撰《论本科》一文，主张我国培养“高级专门人才”要有个主于，并认为这主于是“四年制大学教育”。靠研究生教育来培养似乎还有条件。关键的一点，是这四年给予的应为“专业教育”，“专门教育”，而不是“普通教育”，“通艺[才]教育”。在高等教育的门类中，普通文理两科的教育需占有应有的地位，以利基础研究的开展。文理两科高等教育与“本科”应是普通教育的两个概念，两码事，要区分开，不能混同。我们的研究生教育，我认为目前应严格限于条件较好的高校办，主要培养和充实高校师资，提高高校的教学质量。

学制一经形成后，要更动是非常困难的，因为牵涉的面大广。上面的设想并没有企图更动我们学制的结构，而只是使各层次的教育宗旨和任务明确具体些，与“职务结构”更相应些，对位些，如此而已。现代“职务结构”中人力的需要是复杂多样的，是动态的而不是静态的。要求教育和训练与社会人力需要一一对应是困难的。因此，错位现象，大才小用，小才大用，此才彼用，彼才此用，是难于避免的。学制也不是万应灵丹。但现代教育和训练都是制度化的，系统化的，总应该尽量从总体上求其合理些，避免教育浪费。

10—2 树立学术独立的观念

语曰：“百年树人。”发展我国的高等教育，以满足我国社会主义社会经济发展对人才的需求，很重要的一点，我觉得是需要牢固地树立学术独立的观念，以此为指导精神，在一个相当长的时期内孜孜不倦地努力求其实现。

让我们从近代高等教育发展的历史上一个现象谈起。我们知道，19世纪，美国高等教育的水平并不很高，它的“学院”（college）这种高等教育机构所给予的教育，一般被认为只相当于欧洲“高级中学”如德国的“古典文科中学”（Gymnasium）、法国的“国立中学”（lycee）和英国的“文法学校”（grammar school）的水平。当时，德国的大学进行了改革。其最重要的一点，是提出了大学不仅要传授已有的知识，即教学，而且要创立新的知识，即研究，因而要有创新精神。这就给大学增加了一新的职能——研

究，就赋予了高等教育一个新的概念，即这一级教育是以专门化的科学和学识为基础的，必须与研究联系起来，教授应是合格和成功的研究者。科学一股脑儿地搬进了大学，所谓“学园化”了，对纯粹科学有贡献的“科学家”，都作为教授，从事教学工作。此外，还提出了学生和教师的“学与教自由（通常译“学术自由”）的观念，提出了“教学与研究统一”的原则，采用了“习明纳尔”、演讲、实验室、专题讨论等教学技巧，作为训练一个学者的不可或缺的手段。并把“哲学科”（philosophical faculty），相当于美国的“文理学院”（liberal arts college）按新的方针重新塑造，设立了“哲学博士”学位，使这个科达到与高级专业科（“upper” professional faculties）平等的地位。这些改革使得德国大学立即成为世界有名的，成为各国学人称羨和仿效的模式。美国有很多学生去德国留学和访问，到19世纪末计达一万人之多。美国从德国留学回国的学人，锐意要改革他们的高等教育，力求办立德国式的大学，即“研究生院”。结果，是1876年创办了约翰斯·霍普金斯大学。美国人称它为配得上叫“大学”这个名称的大学。新成立的这所高校与美国原来有的英国式的学院的不同之处，在于它是研究生水平的，而不是本科水平的。除了霍普金斯大学外，许多学院也都改为大学，设立研究生院，进行真正大学水平的教育，虽然由于美国缺乏德国式古典文科中学而保留了“本科”。需要指出，问题不在改变名称（把“学院”改为“大学”），而在实际提高所开设课程和讲授的水平。（如“马萨诸塞理工学院”一直就没有改称“大学”）一百多年来，由于那些真正够大学水平的院校的发展，培养出了大批各种高级专门人才。今天，美国的科学技术，各种学术，我们总可以说在世界上是处在前列。这不能不说是美国学人促使美国学术独立发展的贡献和结果。

我国清朝末年，实行新政，“废科举，兴学校”，也曾向日本、美国及英国派遣留学生，虽然无法得到全部确切数字，估计不在少数。有很多饱学之士，杰出人才，他们回国之后，培养出了很多人才，做了一定建树，但总的看来，与美国的结果似乎不同，并未赢来我国学术独立发展的局面，自清末以来留学教育的成就与作用，我以为这是我国近代高等教育发展史上一个特别值得研究的重要问题。

从我国和美国的历史现象的简单对比中，我深深感到，为了发展和繁荣我们的学术事业，特别是为了发展我们的科学技术事业，牢固地树立学术独立的观念是非常重要的和必要的。

这里说的“学术独立”，只有一个意思，就是，所有知识领域，要经过我们自己的学者和科学家的艰苦努力，获得建树和发展，而不要仰仗于人，此外，没有任何别的意思。这不是可以一蹴而就的轻易事情。首先需要我们树立这种观念，然后积极采取各种办法和步骤逐步做到。当然，“学术独立”与学术上闭关自守毫无相干。“学术独立”不是不要与国外开展交流，不要向国外学习引进，特别是些新兴的我们暂时还相对薄弱的学科。达到学术独立发展，从美国的经验看，自己培养人才是关键。霍普金斯大学的教益正在于此。有两点是重要的。第一，需要一个相当长的时间，“百年树人”，这话是有道理的。因此，未雨绸缪，至为紧要。我认为研究生凡我们自己能培养的，应尊重和重用我们自己的学者专家，完全自己培养，不必与国外“合作培养”。不能培养的选派留学生，委托国外培养。现在“穷教授，傻博士”的状况希望尽快有所改变。第二，不经过有意识的艰苦努力，没有得力的方

针和措施，“学术独立”不会自然而然地到来。我国将近一个世纪的经验是明证。当然这是就总的情况而说的，丝毫不否认我国学术和科学事业取得的成就和进步。

尽人皆知，现代一个国家的安全和繁荣，系于经济实力的发展。经济的发展又赖科学技术的发达。学术不独立，处于落后状态，要仰仗国外，仰人鼻息，科学技术也就只能跟在别人屁股后面仿制，很难进行新的研制。这样，在经济上，在科学技术上，很难有自己的独立自主性，有自己的优势。

近几年来，我们广泛开展了我国高等教育发展的战略研究。我觉得，树立“学术独立”精神这点似可作为战略之一来加以考虑。它对我国学术和科学文化的发展实在关系重大。如果说美国高等教育发展中有些经验可以参考的话，这点看来是最可宝贵的。吸取别国的经验，应重在精神实质，而在形式。

10—3 地方高等教育的重点问题

我国地方（主要指省）高等教育的发展，以哪些门类为重点呢？我以为，重点门类应为三个：农业，师范，医学。何以言之，曰：农业关乎人民饥饱，师范关乎人民智愚，医学关乎人民强弱，语曰：“民为邦本，本固邦宁。”又曰，“国以民为本，民以食为天。”所以说提高全体人民的食品、教育和卫生保健水平的农业、师范和医学三个门类的教育，是固本的三要端，洵不为过。

农业关乎人民饥饱。我国十一亿人口吃饱吃好，关系到人民的体质，是一个特别重大的问题。解决民食问题，就要发展农业。但怎样发展农业呢？无疑要靠使农业现代化，科学化，推广农业科学知识，科学地种植、收获、加工等等。这一切非发展农业教育不可。

师范关乎人民智愚。人民唯有受到适当的良好教育，他们的聪明才智方能发挥出来。在现代国家中，无论是它的政治生活，还是经济社会生活，往往都需要它的人民有一定知识。充任教师，原来并不要有什么专业训练。上一世纪，一方面由于教育大大发展，社会对教师的需求量激增；另一方面，心理科学和教育科学取得进展，使担任教学工作要有一定的专门训练。教学（teaching）成为一个“专业”（profession）。于是出现师范教育。

医学关乎人民强弱。人民体质好坏，除食物和体育运动外，医药卫生是重要的一面。医学教育是自有大学以来最古老的三个专业之一，比农业教育和师范教育的历史悠久得多。它的重要性是不言而喻的。

让我们来看看美国高等教育发展的道路吧。上一世纪美国公立（州立）高等教育发展之际，是沿办立实用性很强的各类院校的方向前进的。率先大力开办的是“农业与机械学院”。这种学院因为是用联邦拨给的土地办起来的，所以在美国教育史又称为“拨地学院”。1862年通过的《摩雷尔法》规定：支持每州至少办1所农业与机械学院，按参议员和众议员每名三万英亩给州拨联邦公共土地，用作开办这种学院的经费。1850年美国有学院150所，其中仅1所培养农学家。1862年也只有6所学院办有这种教育。可是在《摩雷尔法》推动下，共开办了68所“拨地学院”。当时，美国资本主义工业发展，需要更多的商品粮食和食物供应，需要更多的农产品原料。发展农业成为急需。而农业教育的发展给了农业经营很大的帮助。今天，美国一个农人

(farmer)生产的粮食,可养活50个人,比世界上任何国家都高,其农业教育功不可没。所以,美国开办:“拔地学院”发展农业教育,不能不说是一个有相当卓识远见的措施。我觉得对于我们这样一个地大物博,人口众多的国家来说,这是一个很有意义的值得温习的经验。

其次,19世纪美国随着它的教育事业的发展,并认为教师需有一定的培训,开办了“师范学校”,这种教育机构是仿效普鲁士的裴斯泰洛齐式的“教师训练学校”的,被视为只是中等教育水平的。到19世纪末,美国的许多“师范学校”改为“师范学院”。一方面,是因为中学增多了,使得师范学校招生改为要中学毕业文凭,改变成四年制学院,给毕业生学士学位。另一方面,随着心理学的兴起和发展,人们认识到要搞好教学工作,须得对教的对象(儿童)有所了解,于是开展“儿童研究”,有了一系列教育学科。从事教学这一行的人要有四年本科水平的培训。总之,师范教育的概念发生了改变,“师范学校”升格为“师范学院”。后来,美国的“师范学院”改成州立学院或州立大学,从单一师范门类的院校变成多重宗旨的高等教育机构,这是美国社会对高等教育的实际需要的结果。变成州立大学后,大多数大学仍设有教育系科或学院,进行师范教育,培养师资。所以尽管美国现在单独的师范学院很少了,而师范教育并未削弱,更未取消,只是改变了方式,即加强了文理学院与教育学院之间的合作。我们知道,美国文理学院教授即学人(Lacademiclans)与教育师范学院教授即教育学家(educationist)之间长期存在龃龉。“我们不是教学科,我们是教儿童。”这是教育学家的主张,注重方法。“凡是真正知道他的学科的人就能够教它。”这是学人(教材专家)的主张,注重在内容。这成为师范教育上一个争论。科南特说这种争论是“权力斗争”,就是每方都企图把培养教师的权力抓在手里。他承认他原来作为化学教授赞成后一种主张,及至他调查美国中学教育和师范教育后,看法有所改变,认为两方面应合作。因此美国师范教育成为四年文理本科教育,加上教育研究生院一年教育学科及实习的训练,授予教育硕士学位,成为合格的中小学教师。我们不存在文理学院与教育学院“权力斗争”的情况,但轻视师范教育或多或少是有的。我们的师范教育改革主要是把师范教育水平提高,逐步升格为师范(或教育)学院,把原有师范学院(大学)办好,不要把“师范大学”搞成为盲目的“综合”大学,分散力量。

再次,我们看看美国的医学教育。本世纪初美国的医学教育是很混乱的,水平不高。1910年弗莱克纳斯(Flexner)由卡内基教学促进基金会资助,对医学院(medical schools)进行了调查。他提出的报告,建议所调查的154所医学院中,120所因训练差,水平低,招生不要有中学文凭,应予关闭。他严厉批评了医学教育,帮助迅速取消那些差的学校,并建议了以科学为基础的课程,迅即为大学医学院采取,造成了美国“医学教育上真正的革新刃。这可谓一次大整顿。弗莱克斯纳的改革产生了明显的成效。美国医学协会(American Medical Assoclation)将美国医学院分为甲乙丙三等。到1930年只有三所医学院为乙等,六所为丙等了。这表明美国医学教育有大的改革和提高。

从别国教育发展的历史经验中,看看他们着重抓些什么,又是在什么情况下抓的,往往会得到很有效益的启发。相反,搬一些形式上的东西来仿效,业没有多大意思,多大帮助。譬如,世界上大学有好几个模式。美国大学的模式,我们知道,是必须有文理学院,有研究生院,至少有一所“专业学院”,

现在它的很多专业学院已是研究生院了，就是说，不是本科水平，而是研究生水平了，这就是我们称之为的“综合”。一段时间来，我们的高等院校也忙于办成有多所学院的“综合”大学，许多专业性院校也纷纷热衷于办“文科”。究竟有没有这种必要呢？我们的高教研究机构可以进行些调查研究，作出分析，以便找到有中国特色的高等院校模式。我总以为，明确的培养目标，稳定的经费来源，合格的师资人选，是办好一所高等院校的关键。最主要的是人选，因为一所高校的地位、声誉、成绩和贡献，是看它开设的课程的水平，培养出来的人才的质量。有没有好多所学院，有没有文科是次要的。现阶段我们发展高等教育，也许办小型的以教学为主的学院还适宜些。因为容易办，小的地区也办得起。

10—4 造就什么型的人的问题

我们的教育到底要培养造就什么型的人，加我们的教育家说的，“有胆识的创造性人才”抑“记忆型的‘机器人’”，或者说，什么是一个“受过教育的人”？这一问题近年来引起了我们的教育家和广大人士注意。一种概括的表现形式，是“传统教育”和“现代教育”的争论，“教书育人”的争论。这个问题也关系到现在大家说的“素质教育”问题。我们知道，自“新教育”运动（进步主义教育）出现以来，在西方这个争论已有很长一段时间了。但是直到今天，仍然是有待人们回答（解决）的问题。换言之，斯宾塞提出的“什么是最有价值的知识”仍是个有待回答的问题。

在美国的中小学教育中，从“中等教育改组委员会”1918年提出“中等教育七大原则”，进步主义思想占上风，但是直到现在，仍在反复，出现我们说的“钟摆现象”。

我们前面讲过，美国学制是在它发展的历史条件下适应社会需要而形成起来的。美国教育的哲学思想基础是自由主义、实用主义、古典主义之风远不如欧洲那样盛，民主主义被奉为它的政治和生活的圭臬，视民主主义不仅是政治制度，而且是生活方式。美国教育的一个特征在于实用主义对“什么知识最有价值”的回答是“最有用的——达到个人的知觉目的——的知识最有价值”。因此，对待知道怎样（knowing how）比对待知道什么（knowing that）更认真。

19世纪末20世纪初的进步主义教育运动是对欧美各国从农业社会转变到工业社会和都市文明的反作用，是对旧有的“传统教育”的反抗，对教育上因循守旧的形式主义的反抗。在科学技术进步，工农业发展，社会发生巨大变化的情况下，人们要求教育能适应时代的需要，能接近和适应生活，旧的教育显然已不能满足这些需要了。

“旧教育”或“传统教育”十分注重“知道什么”，也就是“命题性知识”（Propositional Knowledge），强调“学理学科”。（academic disciplines），把这类学科摆在科目等级的最上端，注重理智训练，用我们的话说，就是“智育第一”。教这种知识的程序由赫尔巴特及其弟子把它程式化了。这就是我们熟知的“教学五形式步骤（阶段）”。这种“旧教育”的毛病是忽视了儿童的不成熟性。儿童就是儿童，不是“小成人”。应尊重儿童的本性。这是“新教育”的准则。杜威主张教育必须从儿童的生活一经验出发，强调“反省思维”或“解决问题”的重要性。也不满意赫尔巴特的五步法，

提出了“解决问题”的五个步骤。在社会迅速发生改变的時刻，杜威的办法显然比赫尔巴特的更能使人灵活，主动、善于应付变化的情况。

30、40年代美国已对进步主义教育提出了批评。50年代达到高潮。二次大战后科学技术和经济实力的国际剧烈竞争助长了这种批评的声势。因为语言、数学、科学的牢固知识是进一步掌握科学技术的基础，是工具学科。如果“知道什么”中的“什么”这类“命题性知识”是合乎科学的，是经过检验的，是人类经验和智慧的结晶，是我们宝贵的财富，要求下一代“知道”这些“什么”就是必要的，无可厚非的，天经地义的。在这方面落后，就会给国家民族带来巨大损害。这时，仅仅能善于“解决问题”的应付情况就非常不够了。这是50年代美国教育钟摆向要素主义方向的原因。问题在于怎样去“知道什么”，是老师讲学生听的办法呢？还是采取“启发”、“发现”法？换言之，是学生被动接受呢？还是积极主动去掌握？

50和60年代美国的课程改革，也并未只注重“知道什么”，一旦加深学科内容，与此同时也强调教给学生“基于探究的掌握科学方法”（inquiry-based mastery of scientific method）。就是说，并没有在旧的教学论规定的教学程式上兜圈子，而是受有杜威的“探究”法的影响。

用发现法，教十一、二岁（小学高年级）的儿童学会高等数学中极其抽象的“集论”，据布鲁纳的实验，是可能的。但是，即使这样，仍没有解决课程的“适合性”问题。能学会（掌握）“集论”是一回事，学的“集论”与儿童生活有什么关系是另一回事。如果一个人不准备升大学，在数学和科学方法方面深造，会感到“集论”对他是“不适合的”，“不相干的”，倒不如学些“可售技能”，能谋得一个不错的工作更为重要。所以到了60年代末70年代初，美国出现了“自由学校”，出现了反复，又要稍为注意“生活适应”了，在课程上提出要有“适合性”。我们在前面已讲过了这种追求学业成绩“优异”与“适合”需要的两歧。这真是中等教育上一个难于解决的棘手问题。

美国教育家沃什伯恩（Carleton Washburne，旧作“华虚朋”）三十年参观德国教育后，说德国学校的“学术透澈性”（scholarly thoroughness）令人印象深刻。50年代以来，我们对苏联学校的“学术透澈性”同样有这印象。

从美国的经验看，“知道什么”于我所欲也。要素主义者对进步主义派的攻击难道不就在对学生要求不严这点上吗？“知道怎样”亦于我所欲也。

“现代教育”对“传统教育”的谴责无非是脱离生活。二者可兼得吗？我觉得，我们的学校在培养造就“什么型”的人这问题上，不要过于极端化，不是“现代教育”就是“传统教育”，我们应该吸取人类教育的一切经验，兼收并蓄，折衷融合，创出新的办法，或者说“模式”来。

“传统教育”注重人类社会积累的文化科学知识，这是无可非议的。这种知识是尔后掌握科学技术和处世为人的基础，是必要的，无法排斥的。而掌握这些知识的囫圇吞枣，死记硬背的办法，是不可取的，是从来就被教育家们批评指责的。至于为赢得考试，录取到高一级的学校，增发“参考资料”、“补充教材”、“习题汇编”、“复习提纲”之类东西，把学生的书包塞得鼓鼓囊囊，使学生的大脑超负荷运转，就更是下策了。因为这不是什么“教育措施”而是“升学”法门。在近代的教育科学中对这类问题研究得还很不够。

在我们中小学教育功能的讨论中，曾有学校“双重职能说”，即为学生就业和升学作好准备。在现在学校教育日益普及，而上一级学校一时不能普及的情况下，“双重职能”恐无法避免。因为学生毕业后只有一部分人升入上一级学校，另一部分人（或许是大部分）要走向生活。两种准备要在课程上落实；可是，何谓“准备”？准备什么呢？我觉得，在现代学制中，应该承认各级教育各有其本身的宗旨、使命或作用。下一级学校（教育）很好地完成了它的使命，实现了它的宗旨，就是为上一级学校（教育）作好了准备，如中学把学生的“语文”教好了，学生在阅读和写作上达到了应有的要求，进大学后不要再补语文了。这就是为升学作好了“准备”。上一级学校不应为“拔尖子”、“寻英才”要求下一级学校的课业为升学考试而加深程度，否则，下一级学校在所谓高考“指挥棒”下逼上梁山，增加“练习题”，“参考资料”，等等都来了。

总之，看来，在“知道什么”和“知道怎样”上不可偏废，我认为在学校课程中，应有这两个组成部分。这样，我们学校的毕业生，一方面有牢固的文化科学知识，所谓打好“基础”，另一方面，有一定生活适应的能力，善于动手，善于解决问题，把“学术透澈性”与“思想灵活”结合起来，而不是在“有胆有识创造型人才”与“记忆型‘机器人’”之间走极端。

10—5 “尖子”与“大众”问题

中等教育普及后，怎样对待“尖子”（或者说“英才”）与“大众”（即中学生的大多数，或者如我们所说的“大面积”），是中等教育一个极有争论而难解决的问题，概括说来，在采取“尖子主义”（或者说“英才主义”）与“平等主义”两者间，怎样抉择较好呢？这与我们上面谈到的“培养什么类型的人”有关，但不是一个问题。这里所要探讨的是怎样对待“少数”（“尖子”或“英才”）和“多数”（“中才”和为数较多更差些的学生）。

分析一下，只有两种可能对待的办法。

其一，是我们熟知的苏联在十月革命后所实施的“统一劳动学校”。这里暂撇开劳动不谈，“统一”是要求学校对所有儿童一视同仁，没有多样类型的教育机构，没有各种不同的课程设置，除身体缺陷者外，是无例外的。这可以说是平等主义的。其优点是混除社会的阶级分野之分，使学校教育成为广大劳动人民的子女可享受的，取消教育是富有的剥削阶级的特权。这种实施无疑在现代教育史上是一个大变革。

其二，是欧洲较老的一些发达国家所实施的多样类型的学校。一般说来，有“国民学校”和“[中学]预备学校”，即通常我们说的“双轨制”；有“学理（或作学术）中学”、“技术中学”和“现代中学”那样的“三叉制”（如英国）或“普通中学”和“职业中学”两叉制。

这种措施被认为是带有阶级偏向的，是不平等的，不民主的，受到很多人特别是进步人士的指责。第一次世界大战之后，欧洲有的国家趋向于办“统一学校”，摒除中小学教育阶级的“分化现象”，以期实现教育“机会均等”的理想，实现教育“民主化”。在二次大战之后，这种呼声更趋高涨。

在这两种实施办法之外，有没有另一种路子的可能呢？有的。这就是美国的“综合中学”。我们知道，美国标榜它的中学的特征是“综合的刃。就是说，这种学校是为“社区”（居住区）内的所有儿童服务的，不分性别、

种族、阶级等畛域。没有单独的多种类型的学校。

虽然如此，而“综合”中学的课程设置仍是有分化的，分轨的，一般说就是有学理（或作“学术”）、职业技术、普通等轨。这有点象英国中等学校的“三叉制”一样，尽管科南特小心翼翼地要求在他设想的综合中学里不要用“分轨”的字样，因而，我认为，即使美国的“综合”中学，实质上也是第二种实施办法的变体，不过把多种类型的合并在一个屋檐下罢了。因为，所谓“统一”，或者“综合”，实质上要看课程设置或者教学计划是不是一样的。

二次世界大战后，在教育民主化要求的浪潮下，欧洲一些存在多种类型中等学校的国家，也纷纷趋向于走“综合化”的道路，不过是停留在学校类型综合上而已。

上述情况只是问题的一面。从另一方面说，正如古话说的。“人心之不同，各如其面。”人的能力和秉赋是有差异的，同时，人的兴趣、抱负和愿望也是各有不同的。因此，统一的课程要求看来也是成问题的，总不能有希腊神话中的“普洛克路斯忒之床”，按床的长短，把长的斩短，短的拉长，课程的分化是客观的要求，是必要的，无法避免的。

这两种要求就使中等教育陷于两难之境，进退维谷。一方面，需要“统一些”，“综合些”；换句话说，对所有学生要“平等”对待，“一律”对待。另一方面，需要“分化些”，“多类型些”；换言之，要对学生“区别”对待，“不同”对待，以照顾“个别差异”，或者我们说的“因材施教”。这个问题怎么解决呢？一次世界大战后，美国改革它的中等教育时，强调“生活适应教育”时，着眼点是中学生的大多数。他们认为，全体学生中顶端有才能者约占20%的人，这些人可望升入学院深造，成为各种专门人才。其次有20%的人，他们能接受职业技术训练，毕业后谋得相当不错的工作。底层约60%的人，他们只能具有一定读写能力，学得“可售技能”，有一技之长，应付生活。“生活适应教育”完全是对这部分人说的，对他们适合的。

洎至50年代，在国际科技优势激烈竞争情况下，美国学校大力推进科学教育，强调学业程度，强调培养尖子。着重点有点专变。即使如此，科南特仍然没有忘记中学生中不能开学的大多数人的问题。我们在前面讲过了，科南特的方案是把课程分为三类。其中一类他称之为“普通教育”，是所有学生每人都必须修习的，因而是“核心课程”，另外两类是“学理课程”和“职业果程”，让学生选择修习，同时加强对学生的指导，以期能按照各人的能力、成绩和志趣，把他们引入生活阶梯上对他们最适合的档次上去。这样来达到每人各得其所。这是科南特对学生中多数和少数如何处置这一问题的实际解决办法。他并没有提出什么理论根扬。他的基点是培养“尖子”，要让：“尖子”们能上得去，能很快上去，同时坚决主张不能置大多数于不顾，要把他们也处置好，让他们有出路。如果要为这种解决办法找什么理论根据的话，我觉得这根据就是“双重职能说”：中学一方面要为少数“尖子”进一步“升学”和“深造”作准备，另一方面要为大多数走向社会生活的各个行业作准备。双重职能说是有它深厚的社会和个人根源的。各种高级专门人才，各种领袖人才，是任何一个社会都强烈需要的。

在战后各国进行它们的教育改革中，我们可以看到一个有趣的现象，就是，原来教育设施（包括学校结构、课程等）很集中统一（或者说“集权”）的国家都趋向于多元化。我国的中学结构改革，课程教材改革，可以说都呈

现这种情况。而在原来很分散（或者说“地方分权”）的国家，则显得有些要求集中的趋向，如美国。同时，我们还可以看到，战后，教育一度数量扩充之后，现在是要求提高“教育质量”，也就是注重人的素质了。

我们也有从“升学教育”转变到“素质教育”的呼声，也反映这种趋向。什么是“素质教育”？各种素质是对所有学生一律要求呢？还是某些素质只对某一部分人要求，如“学术教育”（假定也是素质的话）只对“尖子”（“英才”）要求呢？这都是要从教育理论上加以阐述和澄清的问题。有一点不能回避，开头提到两难之境——“统一”抑“分化”？我的看法是：普及义务教育阶段给予的基础教育对所有儿童应该是统一的，不要有分化或“分流”，不能畸轻畸重。不然，怎样提高全民族的素质呢？囿于“双重职能说”的思想框套中是难于解决这个问题的。现在初中废除设重点初中的办法，诚为一大福音。为了彻底解决提高全民族的素质问题，看来，我们说的基础教育的宗旨和内涵应该是什么，应该是统一的抑或该分别对待，需要广泛开展讨论，结成大家的共识，使教育行政部门、广大教师、家长以至整个社会都十分明确，然后配以必要的物资条件，基础教育乃可望得到完满实施，提高整个民族的素质才能有保证地实现。

最后，对外国教育研究进一言。《战后美国教育研究》属于对外国（或国际）教育的“个案研究”。还不就是“比较教育”，都是对世界上的教育开展比较研究的一个层面，一种预备。在最后一章中，我们抓了美国教育发展中某些事实和现象，联系我国的情况作了一点点粗浅的叙述和分析，是出于这方面尝试进行探索的考虑。比较教育，作为一个学科看，应该成为我们的教育工作者以及对教育感兴趣的人们，了解当今全球教育发展形势的一门有用学问。这需要我们外国教育研究者对什么是“比较”，我们建立“比较教育”学科的理论和方法是什么，进一步展开探讨，使比较教育在我们的教育面向世界中发挥它应有的作用。

