

美国中等职业教育启鉴： “普杜之辩”研究^{*}

路宝利

摘要 作为一移民国家,美国本可照搬欧洲母国的发展轨道,但可贵之处在于,其选择了“在移植中反思,在反思中创新”的本土道路。1917年《史密斯-休斯法案》成为美国中等职业教育走出欧洲框架的起点。其间,“普杜之辩”与综合中学“单轨”制所彰显的本土自觉意识为世界各国尤其是中国建构具有自身特征的职业教育模式提供了启示;有关自由教育与职业教育、职业主义与民主主义、雇主阶层与雇员阶层、效率与民主等多维冲突的讨论则为其它国家教育制度的创设提供了典范。

关键词 中等职业教育; 普杜之辩; 美国特征

作者简介 路宝利/安徽师范大学教育科学学院研究员 (芜湖 241000)

近代以降,在职业教育“西方话语”遮蔽之下,职业教育的“中国话语”几近丧失。值得关注的是,同在“欧洲话语”主导之下,美国并非如是。原本“盎格鲁-撒克逊文化”业已伴随1620年“五月花号”航船移植北美大陆,1910年,格奥贝格·凯兴斯坦纳(Georg Kerschensteiner)访美亦使德国职业教育模式悄然登陆。但是,欧洲自由教育与职业教育二元对立的“双轨”制并未在美国发生。1917年《史密斯-休斯法案》(Smith-Hughes Act)颁布,中等职业教育的“美国模式”得以形成,以综合中学为标志的“单轨”制确立。之所以如是,缘起于19世纪以来美国中等职业教育困境背后多维冲突的积聚,终于引发普洛瑟(Charles Allen Prosser)职业主义阵营与杜威(John Dewey)民主主义阵营之间一场历史性论争,即“普杜之辩”(Dewey-Prosser debates),^[1]并最终决定了20世纪初美国职业教育运动的方向与未来图景。

一、缘起

19世纪,设若职业学校或公立中学任何一方顺利承担起美国中等职业教育

^{*} 本文系教育部人文社会科学研究规划基金项目《中国职业教育原创困境与范式转换研究》(项目编号:15YJA880045)研究成果之一。

的使命,“普杜之辩”则可能不会发生。然而,民主主义与自由教育的“双重”抵制,成为 20 世纪初期“普杜之辩”的序曲。

(一)历史宿命

1894 年,美国历经百年工业革命,先后超越英、法、德等国而跃居世界首位。^[2]工业革命的完成本需与之相应的职业学校支撑,但与欧洲有别,学徒制没落之后,职业学校并未勃兴。诚如菲舍(Berenice M.Fisher)所言,这是一“骇人的盲点,直至 1917 年《史密斯-休斯法案》颁布之前,联邦政府对职业学校几乎没有提供任何帮助。”^[3]康纳尔(Cornell)则提醒:“美国各种职业学校之和,少于德国一个巴伐利亚州”。^[4]

对此,格兰特·维恩(Grant Venn)的答案一直为世人所接受。^[5]维恩认为,该现象由两个缘由铸成:其一,美国自然资源丰富,以原材料换取稀缺制品,断然不会因技工缺乏而受限;其二,大量欧洲移民弥补了美国技术人才的不足。但问题是,如若“欧洲技术移民导致职业学校发展迟缓”的解释成立,反之亦有道理。显然,维恩所提供的答案趋于表面化。思疑中,R·佛里曼·巴茨(R.Freeman Butts)为研究提供了重要线索:民主主义业已化作美国本土的文化元素,并成为中等职业教育演进中的重要坐标。^[6]

19 世纪上半期,正当勃兴的工商业呼吁创办职业学校之时,遭到美国民主主义阵营抵制。对共和国开拓者而言,国家需要一种与之相吻合的教育体制。其间,与创制教育制度相关的民主主义阵营还包括爱默生(Ralph Waldo Emerson)、贺拉斯·曼(Horace Mann)及黑人运动领袖杜波依斯(William Edward Burghart Du Bois)等杰出人士,与雇主阶层对抗的雇员阶层亦成长为不可忽视的民主力量。就民众而言,自身刚刚从学徒制中解放出来,不愿其子弟重返似乎专为穷人准备的职业学校。故公立学校诞生,职业学校则失去发展的政治基础。

南北战争之后,依靠自然资源与欧洲移民业已无法适应工业的巨变。工商业界被迫将目光转向公立中学,但于公立中学又遭致自由教育传统的顽强抵制。只是,该传统是与本土功利主义哲学作为两股彼此相反的力量,交互影响着职业主义的命运。自由教育传统似乎具有更大的向心力,否则,文实中学、公立学校相继“蜕变”的局面则不会发生。

1789 年,富兰克林(Benjamin Franklin)考察费城文实中学(Academy)董事会备忘录,另其失望的是“英语部”已经隶属于其他中学的古典文学系。至 19 世纪末,公立学校似乎与文实学校走上同样的道路,诚如贺拉斯·曼所批评的:“一千个人没有一人偶尔用到的代数,却叫 2300 多学生去学习,而人人即使做工都需懂得的簿记反而只有一半学生。”^[7]

设若民主主义即 19 世纪美国职业学校发展缓滞的根本原因,自由教育则是职业主义的宿敌,该传统在美国手工教育运动中再次凸显,这亦是 20 世纪初普洛瑟职业主义阵营极端警示自由教育之故。

1879 年 6 月 6 日,“美国手工教育运动之父”伍德沃德(Calvin M. Woodward)创办华盛顿大学手工训练学校,从而开启了美国手工教育运动。可

惜,该变革依然固守手工课程的“普通价值”——心智训练。甚至,其心智训练价值亦遭致质疑。哈里斯(Harris W.T.)甚至认为,手工课程不过是打弹子、掷圈游戏……,不应在学校中占有一席之地。^[8]职业主义再度陷入尴尬之地。

(二)职业教育运动

20世纪初,德国工业崛起引发美国朝野震动,联邦与各州政府的支持使美国中等职业教育最终化作一场运动全面展开,效率时代终使中等职业教育迟缓之势荡然无存。然而,凯兴斯坦纳访美影响了美国职业教育运动初期的道路选择,并为“普杜之辩”埋下火种。

1896年全国制造商协会成立,遂成为公立学校变革最重要的推动者及“德国模式”最有力的鼓吹者。由于市场主体的独特身份,全国制造商协会敏锐地意识到公立中学“效能严重低下”。1898年,该协会发言人S·帕克斯·卡德曼(S. Parks Cadman)表示:“教给孩子们人道主义是重要的,但教给他们开挖沟渠、犁耕土地或旋动车床同样重要。”^[9]一些商人甚至提出:工厂即学校。最终,纳税人代表的身份足以引起联邦的重视,这是于20世纪初能推进中等职业教育运动发生的核心因素。

1910年,德国工业跃升至世界第二位。其工业崛起与中等职业教育之间的关系很快被美国工商业界所觉察。1910年,凯兴斯坦纳访美强化了德国模式的影响。遂手工教育在美国的重要地位消失,补习学校即进修学校勃兴。1912年起,普洛瑟出任全国工业教育促进协会秘书长一职,故其思想受德国影响不足为奇。

如果说,全国制造商协会的鼓吹与凯兴斯坦纳访美只是一种舆论宣传与思想准备,1906年《道格拉斯报告》则标志美国中等职业教育效仿“德国模式”在州层面获得认可。在《学校的变革》一书中,克雷明(L·A·Cremln)视其为中等职业教育运动的肇端,缘于其示范效应。至1913年,已有康涅狄格、麻萨诸塞、马里兰、新泽西等9个州偏向“双轨制”,且该势头全无被遏制的趋向。但没有思想家参与的运动终究缺乏深度。19世纪以来职业主义困境所积聚的冲突,终由1913年伊利诺斯州事件引发开来。

(三)伊利诺斯州事件

“普杜之辩”由伊利诺斯州事件引发不足为奇,因为该州向来以推崇职业主义而闻名。该州农学院院长甚至将职业主义思想与道德并置。1909年,在全国教育协会会议上,该校校长断定职业教育高于公民教育。因为一个“无业的人”要比一个“无国的人”可悲得多,且他所属的国度尤其值得怜悯与同情。^[10]

1912年,库利为该州拟定一份有关公立学校六年级以上学生职业科和学术科分流的草案,即库利议案。主题即:一分离的学校系统是必须的。……且是独立的、强迫的。……在特定建筑物里,由掌握实践技能的特定人员管理和教学。^[11]为使议案通过,“芝加哥商业协会”提出“学校应成为能够为本州提供足量的、驯良的、有技能的工人的机构”,支持者甚至声称“在教育中创造一个种姓系统,使劳动阶层的孩子在早年首先学习职业类课程,然后进入工厂系统。”^[12]

问题是,步入效率时代的美国似乎忽视了民主主义业已落地生根。库利议案自然招致劳动联盟的反对,且在大多数教师尤其是杜威支持下,终使议案在伊利诺斯州遭拒。但就全国而言,普洛瑟及处于显要地位的联邦立法人士与库利的观点大同小异。“普杜之辩”由此全面展开,遂而影响了1906年以来美国中等职业教育运动的方向。

诚如表1所示,“普杜之辩”的直接结果即1917年《史密斯-休斯法案》的颁布。对此,西奥多·刘易斯(Theodore Lewis)曾概括:1917年《史密斯-休斯法案》——这是普洛瑟职业主义阵营的胜利。^[13]事实上,该评价多有片面,因为普洛瑟阵营独立设置职业学校的设想并未实现,综合中学则意味着职业主义的不完全胜利与杜威阵营的影响。

二、争点

普洛瑟虽未直接受教于杜威门下,但显然受其影响。在《我们坚守信念了吗:在教育十字路口的美国》一书中,对于杜威《学校与社会》观点的大量征引即说明了这一点。但普洛瑟最终还是偏离了杜威,偏向了其师斯尼登(Snedden, D. S),终成职业主义阵营的领军人物。“普杜之辩”中主要争点如表1所示:

表1 “普杜之辩”概览

阵营项目	普洛瑟职业主义阵营	杜威民主主义阵营	备注	
基本情况	背景	美国职业教育运动	1906	
	引发	伊利诺斯州事件	1913	
	时间	1913——1917	集中	
	阵地	杂志《新共和》《职业教育》	主阵地	
	撰著	《民主中的职业教育》	《民主主义与教育》	相关
	同盟	社会效率主义者职业教育国家资助委员会成员全国制造商协会	教育家群体美国劳动联盟	力量不等
主要观点	模式	双轨制	单轨制	撰文论争
	信仰	效率主义	民主主义	
	取向	为职业而教育	通过职业而教育	
	课程	工作导向	设计导向	
	哲学	教育二元论	教育一元论	
结果影响	结果	《史密斯-休斯法案》《中学教育的基本原则》	立法界教育界	
	影响	1917——1963“普洛瑟时代”	1963——“朝向杜威的理想”	世界性

(一)模式之争——“双轨制”与“单轨制”

就模式而言,创建普通教育与职业教育分离的“双轨制”是普洛瑟阵营一贯的主张。斯尼登尤其坚信:两种教育有本质之别,设若在一给定的学生群体中,二者融合并置,则皆不能有效地实施,遂使目标双双落空。^[14]1904年,斯尼登开始出任麻萨诸塞州教育委员,弟子普洛瑟则成为最好的同盟者。

1910年,普洛瑟从哥伦比亚大学博士毕业后即出任麻萨诸塞州工业教育局副督学一职。在1911年致全国工业教育促进协会的一份报告中,普洛瑟宣称:工业社会需要与公立高中平行的职业学校,对超过14岁的学生给予一至四年的职业教育。基于对自由教育的忧惧,普洛瑟曾提醒:只有“双轨”系统,才能避免自由教育元素对于职业教育的弱化。^[15]

与之不同,杜威阵营认为,普职“双轨”势必加大社会阶层之间本来存有的差距。库利议案招致最初的反对来自伊利诺斯州督学埃拉·弗拉格·扬(Ella Flagg Young)。1910年,扬担任全国教育协会第一位女性主席,其进步主义思想与杜威一致。扬认为,“如果拥有工作桌、厂服与女帽车间的教室,与单纯的车间无异,并没有任何超越或外在于工厂的东西,我们将拥有一个完全失败的教育体系。”^[16]扬最终捍卫了伊利诺斯州教育系统。

杜威自然是库利议案最有力的反对者。1915年,在《分离的教育系统》一文中,杜威严肃指出:使泾渭分明的为有闲者和为工作阶层服务的教育哲学继续盛行,势必导致严重后果的产生,即学术性学校将远离当代生活的迫切需要,职业类学校将严重地窄化其视野。杜威甚至提醒:“要想让教育更为广阔、更为丰富、更为有效,斯尼登只有正确看待和认识我的观点。”^[17]

为此,斯尼登曾于《新共和》上撰文以示忧虑:杜威博士显然是在帮助和安慰那些反对实行一个更广泛、更丰富、更有效的教育计划的人,他误解了为此而推广职业教育的动机。但碍于杜威的光芒,斯尼登只得在不暗示地写道:那些待在学校里的人,无论动机多么良好,往往不切实际。^[18]

杜威则告诫:现有一种所谓的职业教育运动,该运动会继续把传统的自由教育或文化修养,授予少数在经济上能够享用的人;而把……狭隘的工艺教育授予广大群众。该计划只是在延续旧时的社会阶级区分。^[19]

(二)信仰之争——“效率主义”与“民主主义”

1911年,弗雷德里克·泰罗(Frederick Winslow Taylor)在《美国杂志》分三次发表《科学管理的原则》,标志美国真正步入“效率时代”。遂“效率主义”成为继“民主主义”之后美国社会生活的一种基本价值观。

做为社会效率运动的核心人物,斯尼登认为,教育的终极目标即“效率的最大化”。^[20]基于罗斯《社会控制》一书,斯尼登悟出:教育应成为社会控制的重要工具,甚至视教育为实现社会效率的“药剂”。基于桑代克测量原理,斯尼登提出,“优良的社会应该由合格的社会工程师来直接掌控”。^[21]受斯宾塞《社会静态学》一书影响,斯尼登从自然选择的角度认为与生俱来的教育差别的合理性。这即是人们批评普洛瑟阵营“社会达尔文主义”的原因所在。^[22]

普洛瑟则一直宣称：“有组织的职业训练是一个有效率的方法，……它能更有效地保障社会财富。”^[23]可贵之处在于，普洛瑟在倡导社会效率主义观点之时，又以自己的方式在推进民主。比较而言，斯尼登认为社会受进化法则控制，故认定学校是选择并决定学生将来的权威。普洛瑟则反对将进化法则应用于社会，提倡让学生根据自己的兴趣、能力和愿望选择职业教育。

由此，就民主社会的理想而言，普洛瑟与杜威确有相似之处。但差别有两点：其一，杜威批评“双轨”制旨在规避通过教育复制等级社会，普洛瑟倡导“双轨”制则试图打破自由教育的垄断。其二，二者皆珍视职业教育，但杜威赋予教育对于人与社会的改造功用，普洛瑟则以其提升人的谋生能力。

在杜威眼中，效率主义难以与民主主义相提并论。民主社会才是真正的“理想国”。关键是，在社会变革的转折时期，杜威敏锐地意识到其间所夹杂的新的民主问题，即政治民主框架之下，隐藏在工业生产中由于分工引起的不平等，这种现代社会最难攻克的“非民主”疆域，正是现代职业教育需应对之事。

由此，杜威深刻抨击伊利诺斯州事件的危险性：“由于像伊利诺斯州所做的这类事情，必定会影响其它州，全国教育工作者都要觉醒起来，避开这些毫不夸张的可称之为最邪恶的东西，它们现在正威胁着教育的民主。”^[24]杜威看到，工业的发展，已使职业流动成为经常的事情，并且，业已成为民主社会的一种生活方式。然而，狭隘的职业训练会阻断职业流动的可能性。

针对美国职业教育运动，杜威指出两个可能的命运：一是培养在现有经济领域中更为合格的工人，自身则滞于附庸之位；另一即教育个体控制自己未来的生涯，从而促进工业的再组织，使之走向民主的秩序。在杜威的信念中，职业教育非是使工人顺应现有的工业制度，而是“首先改变现有的工业系统，并最终颠覆它。”^[25]

不过，秉承民主主义思想的杜威，从未放弃过教育的效率问题，否则即不会成为进步教育运动的领袖。只是杜威有自己的效率观。杜威认为，世界上最没有效率的事情，即“学生在校时生命的浪费和以后由于在校时不恰当的和错误的准备所造成的浪费。”^[26]意思是，如果训练学生专门职业的效率，由于社会变革，接受训练的人则势必处于“无效”的境况之中。

只是，作为教育改良主义者，杜威十分清楚民主任务之重及教育力量的有限性。但在与康茨(George Sylvester Counts)对话中，杜威坚持：“学校虽非充足条件，但却是培育人民理解力及性格的必要条件。”^[27]此言在诠释教育存在的合理性同时，揭示出杜威与普洛瑟阵营教育取向之异。

(三)取向之争——“为职业而教育”与“通过职业而教育”

普洛瑟“为职业而教育”的命题强调职业教育的“职业”取向，杜威“通过职业而教育”的定义强调职业教育的“教育”取向。比较而言，普洛瑟阵营终极目的即培养符合现实社会需要的合格工人，杜威则将职业因素引进学校以改造传统教育，试图为现实社会培养能动的改造者。

普洛瑟在扛鼎之作《民主中的职业教育》一书开篇中指出，广义的职业教育

即“通过学习,使个体成功地从事一份有意义的职业”;狭义的职业教育即“为特定就业机会培训某人岗位所需的完整经验”。^[28]普洛瑟坚守“职业”取向,除效率主义信仰外,与其早期经历不无关系。再有,普洛瑟往来于教育与产业之间,故对青年职业愿景与工商业人才需求亦颇为了解。

普洛瑟“为职业而教育”得到全国制造商协会的支持,但批判者认为,这是教育对社会的屈从,视职业教育为被动适应社会的工具,甚至“是以阶级为本的,依照种族、阶级或性别差异把社会的某些人群分流到二等职业,成为二等公民”。^[29]但批评者显然忽视一重要问题,即“职业”取向本身承载着民主旨趣。因为,提升工作胜任力本身即在赢得一种个人权力,至少可以通过职业求得稳定而有尊严的生活。

针对职业主义阵营潜在的危险,杜威的批评显然更为高明,与普洛瑟提升未来工作胜任力不同,杜威业已觉察到工业社会职业变化的适应性问题,且职业准备不能以损害成长为前提。因此,杜威提出“通过职业而教育”的命题,并以此凸显出职业教育首先作为“教育”的内在属性。

杜威确信,职业蕴含教育功能。就知识组织而言,为纯粹抽象的目的而进行,无论可靠性和效果上都断然比不上迫于职业需要而组织的知识;在职业中,“惰性”知识因情境而被“活化”,终使学生从“旁观者”转向“建构者”;就个人意义而言,职业活动对人的影响是持久的、深刻的、潜移默化的。^[30]但是,“通过职业而教育”并非照搬现实“职业”本身。杜威深刻地意识到现有工业标准对于工人发展的局限性,所以,“教育应以将来的工业为标准。……教育应给学生基础的方法技术,使他心思耳目都灵敏,随时可以进步。”^[31]

杜威“通过职业而教育”并非舍弃对职业准备的关注。只是,这种职业准备建立于个体“生长”的基础之上。杜威认为:使教育严格地为未来职业作准备,将损害现在发展的可能性,从而削弱对将来适当职业的充分准备。^[32]基于此,杜威提出职业准备的“间接”模式,即通过从事学生目前需要和兴趣所表明的主动作业,并由此真正发现个人的能力倾向。

概而言之,杜威“通过职业而教育”旨在培养“崇尚自由而不是顺从,富于创造精神而不是机械的技能,是洞察力和理解力而不是背诵书本和按别人意图完成任务的能力”。^[33]但普洛瑟“为职业而教育”的取向却在 20 世纪上半期盛行,这着实值得反思。

(四)课程之争——“工作导向”与“设计导向”

1901 年,桑代克和吴伟士(Robert Sessions Woodworth)共同完成学习迁移试验,并于《美国心理学》撰文指出“在一个环境中学习到的知识运用于另一环境时受到限制,而与生活中活动越相似的学科,就越可以增加学习迁移的可能性。”^[34]官能心理学在一定程度上遭致瓦解。基于此,普洛瑟提出“习惯训练理论”(theories of habit training),并创建出“工作导向”课程——仿真工厂。

1917 年,普洛瑟出任第一届联邦职业教育委员会主任,主责全国职业教育的运行情况,并在斯尼登职业教育 11 条原则基础上起草新的 16 条原则,内容

涵括了“工作导向”的课程的所有含蕴。问题是,普洛瑟几乎完全抛弃了普通课程,即便数学和科学课程如保留须与工商业相关。故被批评为“原粹主义(Essentialism)”。^[35]归根结底,“工作导向”课程旨在人力教育,人性、智慧与情感等更为丰富的范畴被忽略。

杜威反对普洛瑟“工作导向”课程一味的真实性,认为真实的工作环境可能对人的发展有害:特别在城市里,青年所从事的工作大多是反教育的。……很多工作都具有现在工业社会的缺点——这种缺点几乎是青年正当发展的致命伤。更令杜威忧惧的是:这样,教育将变成原封不动地延续社会现有工业秩序的工具,而不是改革这种工业秩序的手段……,并使原有秩序僵化。^[36]

由此,杜威提出现实职业的改造形式,即“设计导向”的主动作业。围绕主动作业,杜威提出“整合课程”体系。其一,普通课程与职业课程整合。其二,艺术与工作整合。杜威认为,设若“工作始终渗透着游戏态度,这种工作即一种艺术——虽然习惯上不是这样称法,在性质上确是艺术。”^[37]这即杜威的“艺术——工作理论”。简言之,即以业余爱好的方式从事工作。杜威视这种人为“业余专业者”(amateur professional)。即能够把思维的广度和深度、业余爱好者的令人向往的品质,与专业技能、目的性和严肃性整合起来的男人和女人。^[38]

在“整合课程”实施时,杜威强调“问题教学法”,以凸显思维品质培养的重要性,后学克伯屈(William Kilpatrick)则提出“设计教学法”。遗憾的是,其思想缺少杜威思想所具备的两个特点:(1)试图将学校活动和社会改进连接起来;(2)承认学习传统科目内容的重要性。因为,与社会脱节无法完成教育改造,而杜威对于反学术取向的批评,并未得到其他儿童中心主义者的足够重视。^[39]

(五)哲学之争——“教育二元论”与“教育一元论”

自由教育与职业教育“二元论”由亚里士多德(Aristotle)最早提出,等级制度则是其社会根源。诚如杜威所说:学术由一个阶级垄断,绝大多数人无法接近知识的源泉,……即一种学术上高级僧侣看守真理的宝库,只在极严格的限制下对人民做点施舍。^[40]布鲁贝克(John S. Brubacher)则认为,自由教育在等级社会被少数人群所拥有,与身心“二元论”相一致并为后者所强化。^[41]意思是,教育“二元论”源于社会分层,却又使分层延续下去。

20世纪初,民主在政治维度上已经实现,但等级文化得以遗存。譬如,斯尼登职业教育11项原则,其中之一即:“任何时候将职业教育与自由教育杂糅起来对职业教育发展而言都无效且有害……”。^[42]至于选择学生接受职业教育的逻辑,斯尼登惯常以三个标准为基础,即:“本人能力”“家庭经济状况”以及“可能的教育目标”。分层理念尤为清晰。

与斯尼登类似,普洛瑟职业教育的逻辑起点也是教育“二元论”,更确切地说,普洛瑟以普通教育为坐标来定义职业教育。基于对职业教育与普通教育异质性剖析,普洛瑟总结出二者之间在控制目的、教授内容、服务群体、教学方法、顺序与心理学基础等六个方面的差异。由于一直拘囿于二元对立的传统框架之内,遂使普洛瑟甚少考虑二者整合问题。与之不同,自由教育与职业教育狭隘性

批判则成为杜威职业教育思想的逻辑起点。

杜威在批判教育“二元论”之时,首先探讨了其消解的可能性。杜威指出:机器发明扩大了闲暇时间,一个人在工作时也能利用闲暇。掌握技能成为习惯,可使脑子得到自由,思考其他题目。值得称道的是,杜威恰恰发现劳动者反而蕴含着自由因素,有闲阶级却带有使自由因素失去的隐患,即“制造者智力在和事物不懈斗争中变得坚实;脱离工作锤炼的有闲者智力却变得放纵与柔弱。”^[43]

杜威指出,自由教育应彻底摆脱迂腐、无用的形象,抛弃高高在上、脱离社会需求、脱离学生未来工作生活实际的传统,更多承担起社会责任,融至工业洪流之中,将个体培养成有用公民,使之既能对社会做出有用服务,又能过体面生活。职业教育则应彻底远离狭隘的技能训练模式,让学生在科学与社会的基础掌握技能和知识,在与科学、艺术、社会互动中理解工作。^[44]

在一定意义上,教育“二元论”终结于杜威的教育理论,在杜威处,传统自由教育与职业教育业已不复存在,或说皆是自由教育与职业教育。就教育变革的高度而言,普洛瑟似乎无法与杜威相比拟。

三、生成

就“普杜之辩”世界性而言,普洛瑟“工作导向”课程直接衍生出北美 CBE 课程。杜威思想则相继通过克拉巴柔(E.Claparee)传入瑞士,通过拜梯尔(G. Bertier)传入法国,通过芬德利(J.Findlay)传至英国,且于日、中访问时引发卓有成效的教育变革,^[45]尤为 20 世纪后期欧美“新职业主义”(The new vocationalism)运动奠定了理论基石。之所以如是,一重要原因即缘于“普杜之辩”之“本土性”,而“本土性”恰恰涵括世界意义。

(一)中等职业教育的“美国模式”

“普杜之辩”的焦点问题是美国职业教育的模式选择。事实上,美国当时已面临欧洲母国的参照系。譬如,英国职业学校诞生于 18 世纪;德国于 19 世纪末崛起时即与“双轨”制下中等职业教育密切相关;法国职业学校同样置于国立中学之外。但美国最终拒斥了具有等级色彩的制度传习,综合中学“单轨”制标志美国业已走出欧洲母国的框架。

虽德、英同施“双轨”制,但内涵差异甚大。与英国鄙视职业教育不同,德国盛行职业文化。诚如海德格尔(Heidegger)所诠释的:当一名学生在中学毕业后选择的只是职业教育而不是学术教育时,德国不像其他国家将其视为失败的象征,而仍为一个积极的选择。但美国并无职业文化的历史沉淀,这正是杜威断然反对德国“双轨”制的重要原因。^[46]“普杜之辩”使美国职业教育运动的德国道路得以矫正。

中等职业教育的“美国模式”一方面是“普杜之辩”的结果,另一方面即对富兰克林费城文实中学诞生以来“本土”创造文化的承继。文实中学构想萌芽于弥尔顿(John Milton)。但遗憾的是,弥尔顿《论教育》问世 20 年之后,英国古典主义

与现实主义结合的教育设想在美国抢先实现,且综合中学“普职融合”与文实中学“文实并重”有着惊人的相似。事实上,1862年《莫里尔法案》(Morrill Act)颁布之后,赠地学院中“康奈尔计划”与“威斯康星观念”中自由教育、学术教育与职业教育的融合,同是如此。

与西欧不同,美国是先有国家,后有民族。美利坚民族在反对宗主国压迫过程中逐步形成。诚如拉尔夫·沃尔多·爱默生(Ralph Waldo Emerson)在哈佛校园做《美国的哲人》演讲中所提醒的:“我们依赖别人的日子,对于其他国土的学识悠长的学习时期,将近结束了。我们四周有亿万青年正向人生里面冲进来,不能永远用异邦残盛的干枯的谷粮来喂他们”。^[47]

结果是,混融文化为美国本土教育哲学的创生奠定了基石。正如恩格斯(Friedrich Von Engels)在谈及对美国的印象时所说:“美国是一个新世界,新不仅是就发现它的时间而言,而且是一切制度……在美国,一切都应该是新的,一切都应该是合理的,一切都应该是实际的。”^[48]故当英格兰自由教育传统在美国生根发芽之时,苏格兰唯实主义传统同样在此找到了沃土。没有任何一个国家像美国那样将自由教育与职业教育结合的如此之好。并且,二者一直在对立与融合中交互影响着美国职业教育制度演进。

(二)职业教育的“美国定义”

美国中等职业教育“单轨”创制,首先是政治、经济以及文化等复杂因素之间平衡的结果,但是,设若没有对中等职业教育发展的自觉意识,美国本土制度构建至少迟至。“普杜之辩”即自觉意识的体现。其中,对于职业教育基本命题的重新定义为制度创新奠定了思想基石。

“职业教育是什么”非是一个不言而喻的问题。教育史上,亚里士多德对职业教育的命名堪称为经典,这一思想经英国教育思想家纽曼之后愈加明晰。普洛瑟与斯尼登则沿袭了这一论说,遂以自由教育为基本坐标定义职业教育,杜威则打破了这一思想拘囿。在思维与行动这一基本对立面,杜威指出其间的连续性,由此动摇了‘二元论’的教育哲学基础。从杜威始,“通过职业而教育”成为职业教育新的定义。

“职业教育为什么”同样不是一个无需探究的问题。由于受到欧洲影响,普洛瑟一直视中等职业教育为终结性教育。与之比较,杜威民主主义职教观打破了这一神话。主张通过职业与社会生活使儿童得以“生长”,而不是教育儿童仅为雇主服务。杜威认为,职业教育被阐述为行业教育是危险的,如此下去将会使其变成持续保持既定社会工业秩序的工具,而非改变这种工业秩序的手段。^[49]将职业教育赋予民主社会的改造功能是杜威思想的高度所在。

“职业教育对象”依然是一个值得商榷的命题。纵观教育史,职业教育历来指向庶民,贵族则与自由教育相符。当然,普洛瑟主张职业教育单设的立论基础非等级观念,而是智能差异。但职业教育通常面向少数族裔,面向下层群体,属不争之事实。杜威认为,职业教育属于每一个民主社会的公民。^[50]杜威对“职业”的重新诠释尤其打破了一直以来“职业教育对象”仅是贫民的拘囿。

(三)职业教育的“美国现象”

尽管综合中学“单轨”制旨在寻求一种兼顾与融合,然其背后错综多维的冲突不会因此而消解,故美国中等职业教育政策如“钟摆”般一直在努力趋向平衡点。设若美国中等职业教育因“单轨”制的内在张力而富有生机,则其内部“课程分层”问题又为人所诟病,可谓优势与局限共在。

或许这是一制度悖论。综合中学有聚合多种教育的优势之时,需承受多种教育政策摇摆之弊。化解该问题似乎只有两条路径,其一,由“单轨”制重回普洛瑟阵营所倡导的“双轨”制。但鉴于民主主义在美国文化中的崇高地位,这种可能性极小,否则即不会有“普杜之辩”的发生。其二,依照杜威思想彻底改造综合中学,变革诸科并置的格局,创设深度融合的“一元化”课程。或许,当鸿沟完全革除之时,教育政策摇摆之弊得以破解。

或许这是一偶然憾事。普洛瑟阵营在汲取德国职业主义表象之时,却舍弃其内在的职业文化。故在“盎格鲁——美国文化”背景下,或言在社会效率主义的侵蚀之下,视职业为“天职”的庄严感几近丧失。可惜的是,职业文化对于职业教育而言举足轻重,可谓“匠人”安身立命之本。但在综合中学框架之下,职业文化赖以生存的土壤自然消逝,这即是德国中等职业教育因何保持活力,而美国左右摇摆的文化归因。

或许这仍一历史宿命。至今,“普杜之辩”所建立的职业教育思想坐标尚无人逾越。甚至,20世纪美国中等职业教育史皆以普、杜来划分,即1963年以前属于“普洛瑟时代”,1963年以后“朝向杜威的理想”。诺顿·格拉布(Norton Grubb)提出的“新职业主义”则是杜威思想的翻版。^[51]其间,普、杜思想的经典性不言而喻,但另一方面,综合中学“单轨”制在制衡职业主义与民主主义之时,或许职业教育的自觉意识业已被弱化与遮蔽。

四、启鉴

作为历史事件,“普杜之辩”于1917年《史密斯-休斯法案》颁布之时宣告结束。论其思想,这场论辩业已超越一部法案与一场运动的具体意义。“普杜之辩”至少在三个维度对中国有所启鉴,即职业教育变革中的时代话语、本土话语与学科话语关照。

(一)时代话语

时代话语即职业教育变革中的时代诉求。就“普杜之辩”而言,之前中等职业教育因民主主义抵制而发展缓滞,之后因效率主义推进而发展迅猛,其间自由教育传统的演进及雇主阶层与雇员阶层之间关系悄然更变,以致《史密斯-休斯法案》问世皆时代话语之故。中国正值建立现代职业教育体系之际,设若疏略工业4.0与“中国制造2025”这一基本背景,尤与智能制造、柔性生产相关的课程改革,依旧停滞于“工作导向”课程的“人力教育”水平,势必使其失去存在的合理性。

(二)本土话语

本土话语即职业教育变革中的本土诉求。“普杜之辩”可谓“本土话语”超越“欧洲话语”的结果。具体而言,即在职业主义与非职业主义、自由教育与功利主义,效率主义与民主主义张力中,美国中等职业教育终以“单轨”制取代欧洲“双规”制。近代以降,在“被现代化”裹挟之下,中国职业教育在传统处生发“断裂”,职业教育“中国话语”完全被“西方话语”所遮蔽。修业学馆、农业社学、箕裘相继等传统职业教育基因“隐性化”;理论原创力弱减;职业教育内在困境渐次凸显。遂使中国职业教育“断代工程”即当下职业教育变革的基本前提。

(三)学科话语

学科话语即职业教育变革中的学科诉求。就“普杜之辩”而言,职业教育学科特殊性贯穿始末。其间,以自由教育为参照理解职业教育即是如此。就中国职业教育学界而言,照搬西方的“惯性”终使其原创意识与能力渐衰。加之产业界话语“霸权”,遂使职业教育学科自身的声音“暗弱”。设若没有回归学科的自觉意识,及其围绕“现代匠人”“技术知识”“跨界教育”等学科“关键词”深入、系统、持久的推进研究,则不会有职业教育理论原创及中国职业教育困境的最终破解。

“普杜之辩”已逾百年,但争辩似乎尚未结束,当下诸国在推进中等职业教育政策之时,或可划分普洛瑟职业主义阵营,或可划分杜威民主主义阵营,或可摇摆其间。遗憾的并非是“普杜之辩”的理论高度至今无人超越,而是对其思想误读者、甚至弃其精华者尚有“诸多诸多”。期许在“普杜之辩”启鉴下,学界尤其是中国学界尽早摸探出职业教育的“本土”之路。

参考文献:

- [1] Kenneth C. Gray & Edwin L. Herr. Workforce Education: The Basics[M]. Boston: Allyn and Bacon, 1998: 20.
- [2] 齐世荣. 世界史·现代史编(上卷)[M]. 北京: 高等教育出版社, 1994: 4.
- [3] Fischer, K. Wanted: Low-income High Achievers[J]. Chronicle of Higher Education, 2007(21):53.
- [4] [澳]W. F 康纳尔. 二十世纪世界教育史[M]. 孟湘抵,等,译. 长沙: 湖南教育出版社, 1991: 92.
- [5] 外国教育丛书编辑组编. 中等职业技术教育[M]. 北京: 人民教育出版社, 1979: 3.
- [6] [美]S·鲍尔斯, H·金蒂斯. 美国: 经济生活与教育改革[M]. 王佩雄,等,译. 上海: 上海教育出版社, 1990: 340.
- [7] [美]格莱夫斯. 近代教育史[M]. 吴康,译. 上海: 商务印书馆, 1923: 240.
- [8] [美]劳伦斯·阿瑟·克雷明. 学校的变革[M]. 单中惠, 马晓斌,译. 济南: 山东教育出版社, 2009: 27, 34.
- [9] S. Alexander Rippa. Education in a Free Society: in American History[M]. New York: Longman, 1984: 162.
- [10] [美]雷蒙德 E. 卡拉汉. 教育与效率崇拜[M]. 马焕灵,译. 北京: 教育科学出版社, 2010: 9.
- [11] [12] [16] [25] Marvin Lazerson & Norton Grubb. American Education and Vocationalism: A Documentary History 1870-1970[M]. New York: Teacher College Press, Columbia University, 1974: 36, 37, 31, 37.

- [13][46][51] [英]琳达·克拉克,克里斯托弗·温奇. 职业教育:国际策略、发展与制度[M]. 翟海魂,译. 北京:外语教学与研究出版社,2011:88,62,96.
- [14] Snedden,D. Fundamental Distinctions between Liberal and Vocational Education[C]. National Education Association,Journal of Proceedings and Addresses of the Fifty-second Annual Meeting, 1914:152.
- [15] Charles Allen Prosser. Conversation with Bawden,1917,in William T. Bawden,Leaders in Industrial Education[J]. Industrial Arts and Vocational Education, 1953(42):11.
- [17] Arthur G. Wirth. Philosophical Issues in the Vocational-liberal Studies Controversy (1900-1917): John Dewey vs The Social Efficiency Philosophers[J]. New York: Intext Educational Publishers,1974 (3):169-182.
- [18] David F. Labaree. How Dewey Lost: The Victory of David and Social Efficiency in the Reform of American Education[D]. Stanford University,2008.
- [19] Dewey,J. Democracy and Education[M]. New York: Macmillan,1916:326.
- [20] Snedden,D. Education for the Rank and File[J]. Stanford Alumnus,1990(1):185-198.
- [21] Wirth,A.G. Education in the technological society:The Vocational-liberal Studies Controversy in the Early Twentieth Century[M]. Scranton PA:Intext Educational Publishers,1972:151.
- [22] David F. Labaree. How Dewey Lost:The Victory of David and Social Efficiency in the Reform of American Education[D]. Stanford University,2008.
- [23][28] Prosser, C. A. & Quigley, T. H. Vocational Education in a Democracy (revised ed.)[M]. Chicago: American Technical Society,1957:72,2.
- [24] Dewey,J. Some Dangers in the Present Movement for Industrial Education[A]. in Boydston, J.A.(ed.) (1979), John Dewey's Middle Works,Vol.7[M]. London and Amsterdam:the Southern Illinois University Press,1913:100.
- [26][40] [美]约翰·杜威. 学校与社会·明日之学校[M]. 赵祥麟,任钟印,等,译. 北京:人民教育出版社,2005:57,6.
- [27] 林玉体. 美国教育思想史[M]. 台湾:九州出版社,2006:297.
- [29] Gordon,Howard R.D. The History and Growth of Career and Technical Education in America (3rd ed.)[M]. LongGrove:Waveland Press, Inc. 2008:29.
- [30] [美]约翰·杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪,译. 北京:人民教育出版社,1990:329.
- [31] 曹伯言. 胡适学术文集·教育[M]. 北京:中华书局,1998:408.
- [32][37][43] Dewey, J. Democracy and Education[M]. New York: Macmillan, 1916:320,214,143.
- [33] Dewey. J. Learning to Earn: the Place of Vocational Education in a Comprehensive Scheme of Public Education [A]. Boydston, J .A .(ed.) John Dewey's MiddleWorks, Vo 1. 7. [C]. London and Amsterdam : The Southern Illinois University Press, 1917: 150.
- [34] Thorndike, Edward L. & Robert S. Woodworth.The Influence of Improvement in One Mental Function upon the Efficiency of Other Functions[J]. Psychological Review,1901(196):250.
- [35] [美]Rojewski,Jay W. 历史选择: 培育明日之劳动大军[J]. 职业技术教育,2004(30):45-46.
- [36] [美]杜威.民主主义与教育[A].吕达,刘立德,邹海燕主编. 杜威教育文集(第2卷)[C]. 北京:人民教育出版社,2008:191-192.
- [38] Dewey J. Culture and Professionalism in Education,in Boydston[A]. J.A. (ed)(1983),John Dewey's Middle Works,Vol 15 [C]. London and Amsterdam: The Southern Illinois University Press,1923: 197.
- [39] [美]韦恩·厄本,杰宁斯·瓦格纳. 美国教育:一部历史档案[M]. 周晟,谢爱磊,译. 北京:中国人民大学出版社,2007:397.
- [41] [美]约翰·S.布鲁贝克. 高等教育哲学[M]. 王承绪,等,译. 杭州:浙江教育出版社,2002:82.
- [42] Snedden, D. S. Vocational Education in Massachusetts:Some Achievements and Some Prospects

- [J]. Manual Training Magazine, 1916(1):1-4.
- [44] Dewey, J. Some Dangers in the Present Movement for Industrial Education [A]. Boydston, J. A. John Dewey's Middle Works[C]. Carbondale: The Southern Illinois University Press, 1979:100.
- [45] 滕大春. 美国教育史[M]. 北京:人民教育出版社, 2001:531.
- [47] 赵一凡. 美国的历史文献[M]. 上海:生活·读书·新知三联书店, 1989:137.
- [48] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译. 马克思恩格斯全集(第21卷)[M]. 北京:人民出版社, 2003:534.
- [49] Dewey, J. On Industrial Education[J]. Curriculum Inquiry, 1915(1):53-60.
- [50] Agodini, R., Uhl, S. & Novak, T. Factors That Influence Participation in Secondary Vocational Education[M]. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc. 2004.

American Secondary Vocational Education Enlightenment: Case of “Dewey-Prosser Debates”

LU Baoli

(College of Educational Science, Anhui Normal University, Wuhu, 241000, China)

Abstract: As a nation of immigrants, America could have copied the development orbit of the European home country, but the valuable thing is that it chose the indigenous path of “reflection in transplantation, innovation in reflection”. The enactment of Smith-Hughes Act in 1917 was the starting point where American secondary vocational education moved beyond the European framework. Meanwhile, Local self-awareness involved in “Dewey-Prosser debates” and Comprehensive High School “single-track system” provided enlightenment for world countries, notably China, to construct vocational education mode with its own characteristics. The struggle in many aspects, such as between liberal arts education and vocational education, between vocationalism and democratism, between the employer group and the employee group, and between efficiency and democracy, offered a model for other countries to create education system.

Key words: secondary vocational education; Dewey-Prosser debates; American characteristics

(责任校对:邵 丽)