

Public Education

公共教育

[美] 劳伦斯·A·克雷明 (Lawrence A. Cremin) 著

宇文利 译



Public Education

公共教育

[美] 劳伦斯·A·克雷明 (Lawrence A. Cremin) 著

宇文利 译



中国人民大学出版社
· 北京 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

公共教育 / (美) 克雷明 (Cremin, L. A.) 著; 宇文利译. —北京: 中国人民大学出版社, 2016. 1

(教育新视野)

ISBN 978-7-300-22304-9

I. ①公… II. ①克…②宇文… III. ①教育研究 IV. ①G40-03

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 316416 号

教育新视野

公共教育

[美] 劳伦斯·A·克雷明 (Lawrence A. Cremin) 著

宇文利 译

Gonggong Jiaoyu

出版发行 中国人民大学出版社

社 址 北京中关村大街 31 号

邮政编码 100080

电 话 010-62511242 (总编室)

010-62511770 (质管部)

010-82501766 (邮购部)

010-62514148 (门市部)

010-62515195 (发行公司)

010-62515275 (盗版举报)

网 址 <http://www.crup.com.cn>

<http://www.ttrnet.com> (人大教研网)

经 销 新华书店

印 刷 三河市汇鑫印务有限公司

规 格 165 mm×230 mm 16 开本

版 次 2016 年 1 月第 1 版

印 张 6 插页 1

印 次 2016 年 1 月第 1 次印刷

字 数 57 000

定 价 28.00 元

版权所有 侵权必究

印装差错 负责调换

序 言

在《公共性及其问题》的结尾部分，约翰·杜威（John *vii* Dewey）写道：

我们只是稍稍触及了要使庞大的社会变成伟大的共同体时必须实现的条件。在这样的社会里，应全面地了解相互关联的行动不断扩大而又复杂分裂所造成的结果，以便创造出一种有序的、清晰的公共性。

在本书中，劳伦斯·A·克雷明就直面上述话语所隐含的挑战。书中的统一主题与发生在当代社会多重机构中的相关教育活动有关联。他描述了在“教育格局”中这些机构相互联系和结合的方式以及公共教育在当下得以前进的方式。假如我们要理解如何在现代世界中反思经验、如何发现和追求价值，以及如何平衡个体需求与公共需求，这种总体性的描述是很基础的。假如我们要最终理解“使庞大的社会变成伟大的共同体时必须实现的条件”，它的基础性就会更加清楚。

通过对杜威关于“学校教育”和“教育”的区分进行研

viii 究，克雷明教授扩展了目标教育的概念，并且提出它可以在家庭、教堂、工作场所、出版社以及电视台进行，一点也不亚于在学校内开展。这并不会减弱学校的意义：作为与社会上很多其他教育者相联系并承认其行动的“复杂分裂所造成的结果”，学校被认为扮演了一种整体性而且很重要的角色。相类似的是，师范教育也在某种新奇的方式上受到了挑战，增强的“关联性”和不断扩展成为它的焦点。

本书弥漫着杜威主义的精神，甚至在其再评价中也是如此。那种“不拘一格”的描述，不断地提出有关评估和测量的问题。评测所使用的标准，必须与成长、自我教育以及对公共性的持续搜寻有关。贯穿其中的核心关切，如其必然，与在公共空间的交流、讨论结合在了一起。杜威写道：“民主将归于其本身，因为民主是自由生命和丰富共享之名。”劳伦斯·克雷明给民主的对话带来了崭新的生命力。约翰·杜威自豪地将其对公众开放，同时也邀请公众加入其中。

马克辛·格林 (Maxine Greene)

约翰·杜威教育与文化研究学会主席

前 言

在过去的四分之一世纪里，美国人在教育上经历了一场革命。这场革命与过去 100 多年里公立学校所取得的发展同样深刻。这场革命由几个方面的内容构成：高等教育快速扩张，达到每两个高中毕业生中就有一个能上大学的地步；人口大量迁移，从东到西、从南到北、从乡村到城市，以及从城市到市郊，出现了崭新的、超常规模的需要受教育的人群；前所未有的大量的女性加入劳动大军，给家庭带来了巨大影响；与后工业社会的出现，尤其是所谓知识工业的快速增长相联系的工作的变化；20 世纪 60 年代以来，快速改变了教育的管理和政治的各种公民权利与解放运动。

在所有这些的背后无情地影响着它们的，是由公共电视所制造的教育转型。1950 年，不到 10% 的美国家庭拥有电视机。今天，这个数字已经发展到大约 96% 了。而且，就可以确定的情况来说，美国家庭中平均每户至少有一个人在每 24 小时中看电视的时间超过 6 个小时。看电视最多的是最年轻、最老

以及最穷困的人群。人们已经认识到电视教给人们的东西——不仅仅是通过明确标识为教育频道的节目，而且通过公共和商业制片的所有渠道——96%的美国家庭一天有6小时看电视的事实，这本身就是一场革命。这场革命极大地改变了家庭教育，也大大改变了一般意义上对公众的教育。而且，它也从根本上使所有教育进程的背景发生了转型。

本书的目的，在于勾勒一种思考这些变革的公共教育理论，并在常识意义上把理论当作对某一领域的系统描述或总体陈述。我论证的重点是不拘一格的，所做的努力旨在指明公共教育机构的范围和种类，并指明因其考虑到自身的政治发展而必须使公众参与其中。好的理论能够在各种层面上服务于很多目的，但至少应当表达出其试图阐明的现象的丰富性和复杂性。但是，恰恰是这种丰富性和复杂性的意蕴，在近些年关于教育的讨论中一直被忽略掉了。

为此目的，第一篇文章讨论了进步主义教育理论的局限性，这种局限性实质上是把注意力局限在对学校以及学校与社会之间的关系上了。我的论点是，进步主义在20世纪中间的数十年里成为美国教育的主流，其局限性现在看来是属于某一类的局限性。第二篇文章提出了对进步主义理论的修正，试图更全面、更有效地详述教育情境问题。第三篇文章探究了这种修正对教育领域公共政策制定的意义。第四篇文章探讨了这种修正对于教育者的教育的意义。

第一篇文章的某些部分和第三篇文章的大部分早先曾作为

1975年2月约翰·杜威教育与文化研究学会的致辞。我应当对学会的工作人员以及讲座委员会的成员给我那次机会而感到荣幸并说声感谢。我庆幸在杜威在世的最后几年认识他，并不断地就这些文章中提出的某些问题和他交流。当然，他不应当对这里的结论负责，但我应表明我把这里提出的观点看作基本上是对杜威观点的延续，亦即它们仍在《民主主义与教育》(*Democracy and Education*, 1916)和《公共性及其问题》(*The Public and Its Problems*, 1927)的精神和框架之中，尽管它们也根据新环境的需要尝试着再提供一些公式。

最后，我很愿意对纽约卡耐基基金会持续鼓励和支持我的学术研究表示感谢。

劳伦斯·A·克雷明

目 录

进步主义教育理论的问题	1
关于教育的生态学	20
公共教育与教育公众	43
预言家们的学校	61
索引	76

进步主义教育理论的问题

I

我认为，进步主义教育理论中有一个根本性问题很值得那些关心当代美国教育政治的人仔细地研究。人们可以用相当专业的术语来描述这个问题，因为对学校和社会之间两极性的裁定并不能充分地使教育情境的现实具体化。或者，人们也可以更简单地描述它，因为聚焦于学校的潜能、视之为社会进步和改革杠杆的那种趋势太过于专一了，以至于它忽视了其他教育机构的可能性。³

在很多关于进步主义的经典文献中——或许其中最引人注目的是约翰·杜威的《民主主义与教育》——该问题是可以辨认出来的。让我们回忆一下杜威在这本著作前面部分的论证。杜威告诉我们，生命体和无生命体之间最重要的区别是生命体通过再生保持自身。在人类之中，这种再生是通过一个文化传⁴

递过程来实现的，杜威把它称作“广义的教育”。广义的教育是持续的、普遍存在的、具有渗透性而且无所不能的。的确，它非常强大，以至于杜威得出了这样的结论：成年人有意识地控制儿童所获得的教育的方式，就是控制他们行动、思考和感知的环境。^①

随后，在一个重要的话题转换中，杜威继续告诉我们，每个人从和他人共同生活中获得的教育与由学校提供的有目的的教育之间存在明显区别。在日常生活过程中，教育是偶然的；在学校求学，教育是有目的的。在论证该观点时，杜威采取了人们所熟悉的推进式策略，即回归到某些原初社会状态中机构的起源问题上。他告诉我们，家庭起始于满足对食物的需要，并保证家族氏系的永续性。他接着指出，宗教组织起始于防备某些罪恶的影响和希望获得至高权力的愿望。有组织的工作起始于一个人对他人的直接役使。他指出，任何可能来自参加这些组织的教育，至多都是偶然性的。而且，事实上，他通过图示表明，除了入会仪式外，野蛮人没有特殊的工具或材料或机构来教育年青的一代。就其大部分而言，他们依靠那种来自共同活动的偶然性的学习。^②

然而，伴随着文明的进步，生活变得愈加复杂，而且成年人所做的大部分事情特别复杂，以至于单纯地参与不再能够保障文化的传递了。杜威指出，此时，被称为学校的有目的的机

① John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Macmillan, 1916), p. 3.

② Ibid., pp. 7-8.

构和被称作学习对象的明确的材料就开始形成了。传递某种具体生活内容的任务就由叫作教师的一群特殊的人来完成。杜威非常仔细地指出，学校是传递文化的一种重要方式，但只是众多方式之一。而且，与其他机构相比，它是一种相对浅显的方式。不过，学校是成年人真正控制的、唯一系统地和有意识地运转的教育年轻人的方式。^①

一旦实现了这个跨越，它在杜威的论证中就成了决定性的。尽管杜威在某些地方返回到他称为“社会环境”的论题上，但其余部分不是关于家庭或教会或工作的，而是关于学校的。杜威的教育理论最终是一种关于学校和社会的理论。在杜威主要关注调和学校与社会的二元性的同时，我却要强调这样一种事实：他恰在试图调和的过程中有可能给我们留下了理论两极性。这样说并不是否定杜威时代的学校是深奥的、形式主义的、需要与社会进行调和的，而是为了表明杜威有可能最终成为他打算调和的那种两极性的牺牲品。^②

那种两极性对 20 世纪 20 年代和 30 年代的教育与政治的讨论产生了巨大的影响。从大萧条年代早期在进步主义阵营内部提出的两种截然不同的观点中，我们就可以看出这一点。一方面，乔治·S·康茨（George S. Counts）问道：“学校敢建立一种新的社会秩序吗？”他还呼吁教师直率地向孩子们灌输民主社会主义的价值观，以此作为他们对重构美国社会发展的贡

① Dewey, *Democracy and Education*, pp. 8-9.

② Ibid, pp. 12-27 and *passim*.

献。然而，对于康茨的论点，杜威回应说，不管教师是否敢于以那种特定的方式或其他方式建立一种新的社会秩序，他们或许都不能做到。在现代工业社会里，在多种多样的政治和教育机构中，学校根本不会成为政治、智力或道德变革的主要决定因素。学校最多能做到的将是形成走向变革社会秩序运动所必需的理解和情操。^①

另一方面，筹备《教育前沿》(*The Educational Frontier*)的那群人(杜威也是其中之一)则持相反的意见。与提问学校是否敢于建立一种新的社会秩序的观点大为不同的是，他们对学校在实施其运作的更大社会氛围发生根本变化之前不会做出任何明显的改变感到绝望。因此，罗伯特·布鲁斯·劳普(Robert Bruce Raup)呼吁教师们进入政治序列并且为获得好生活而奋斗，由此创建一个更友好、更有效的世界来进行教育。劳普坚持说：“当学校期望的那类性格太过于依靠整个文化的状况来获得支持，而这种支持没有来到之时，教育者的责任就是进入社会，来激发并创造这种支持。”然而，尽管杜威是年鉴委员会的成员之一，但他在这里又表示了异议，声称他所赞同的教育者帮助变革社会秩序的发展，决不等于赞同学校投身政治舞台并和其中某些特定的政党站在一起。^②

① George S. Counts, *Dare the School Build a New School Order?* (New York: John Day, 1932); John Dewey, "Education and Social Change," *The Social Frontier* 3 (1936—1937): 237, and "Can Education Share in Social Reconstruction?" *The Social Frontier* 1 (1934—1935): 11—12.

② William H. Kilpatrick, ed., *The Educational Frontier* (New York: D. Appleton-Century, 1933), p. 100; Dewey, "Education and Social Change," p. 236.

现在，对于我提出的那些问题，我的兴趣是只偶尔地提及杜威，主要在于解释问题本身。因为，按照最后的分析，进步主义者的结果是面临一种困境：鉴于学校没有什么权力，他们要么使学校政治化，而仍对他们的努力保持怀疑；要么放弃学校而进入政治序列，寻求渐进地或大幅度地改变年轻人成长的整个社会氛围。1933年春，杜威在教师学院一个关于早期儿童教育的研讨会上所做的发言，很好地揭示了 this 困境。他的发言以一句名言开始：“关于乌托邦的最具空想性的事情是根本不存在学校。”杜威接着说，乌托邦里的教育，不来自学校，因为孩子们学习的是在与指导他们行为的成年人的非正式联系中必须知道的东西。到目前为止，（他的说法）还不算错。不过，杜威并没有从这点出发继续去描述一个价值观特别普及、机构特别协调、通过生活的过程来塑造年轻人的乌托邦社会。相反，他接着描绘了一个有学校的社会，但这些学校基本上是他和他女儿埃弗琳（Evelyn）在《明日的学校》（*School of To-Morrow*, 1915）中所写到的那种行为学校。1933年，杜威仍旧试图调和学校和社会的二元性，但他却彻底地成为他自己理论两极性的牺牲品。而且，事实上，那种理论两极性一直影响到现在。我们在20世纪60年代教育改革运动的矛盾心理中可见到它，其一方是自由学校的拥护者，另一方则为去学校论者。我们也在20世纪70年代中期美国思想的巨大摇摆——从长达一个世纪之久的过分地依赖学校教育、视之为社会灵感的普遍工具，到一种广泛传播的对学校教育的解脱式的清醒（人们或许以一种更加危险的形式

式)——中见到过它。不管我们是否喜欢杜威和进步主义者,我们都是他们的规划的继承人。具有讽刺意味的是,一个忘记了杜威的时代,仍旧由他的分析范畴所掌控着。^①

II

- 9 对进步主义教育运动和更近的 20 世纪 60 年代教育改革运动之间的衔接和相似性的讨论,几乎太普通了。不过,令人感到奇怪的是,系统地论述这个主题的作品却一直匮乏。与早期的运动相似,近年来的运动激起的是对广为人知的当代学校的不足和不平等的抗议。与早期的运动相似,近年来的运动更加明显地多样化了,不仅常常自相矛盾,而且与社会和政治改革的宏大潮流紧密相连。还是与早期的运动相似,近年来的运动包括了非常广泛的参与者,从赞同把弱势的少数人带入主流的高端结构计划的平权斗士,到致力于开设英国模式教育的缓和的改革者,再到因毫不妥协地笃信儿童的主权智慧而反对所有社会结构的激进的无政府主义者。^②

① 杜威的话语在 1933 年 4 月 23 日的《纽约时报》中被摘引,其标题是“杜威乌托邦式学校概览”(Dewey Outlines Utopian Schools)。我应该感谢南伊利诺伊大学杜威研究中心主任乔·安·伯德斯顿(Jo Ann Boydston)提供了参考信息。

② 关于评论早期运动和晚近运动关系的近代文献实例,可参见 James R. Squire, ed., *A New Look at Progressive Education* (Washington, D. C.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1972); Paul L. Houts, ed., "The Great Alternatives Hassle," *The National Elementary Principal* 52, no. 6 (April 1973); Lawrence A. Cremin, "The Free School Movement: A Perspective," *Notes on Education*, no. 2 (October 1973); and Robert Anderson and Thomas Hunt, "The Free School in America: Another Look," *Educate Journal* 3 (Spring 1975): 10-14.

人们可以从各种起点来鉴别近年来的运动，或许最有意义的是1960年A. S. 尼尔（A. S. Neill）发表的作品《夏山学校》（*Summerhill*）。可能需要指出的是，该书的最初面世标志着美国出版历史上的一个令人失望的事件。该书中没有任何东西是新颖的——尼尔曾经撰写过十多本关于教育的书籍，而且大部分他所推荐的书都曾经在20世纪20年代和30年代的进步主义学派中以某种方式尝试过。当《夏山学校》最初的出版者第一次公布书名时，全国没有一个书商预订一本样书。然而十年后，这本书以每年20万本的速度销售。巧合的是，1960年也是保罗·古德曼（Paul Goodman）的《荒唐地成长》（*Growing Up Absurd*）出版之年，该书呼吁完成“现时代遗失的和妥协的革命”。在这些书中，革命即进步主义教育。^①

不管人们如何确定其准确的起点，进步主义运动在其早期阶段发展得很缓慢，主要是在全国各地的夏山学校和夏山学会组织中表现出来的。在20世纪60年代中期以后，运动获得了契机，并由约翰·霍尔特（John Holt）、约瑟夫·费瑟斯通（Joseph Featherstone）、乔治·丹尼森（George Dennison）、詹姆斯·赫恩登（James Herndon）和乔纳森·寇佐（Jonathan Kozol）[他的《早亡》（*Death at an Early Age*）一书在1968年获得了国家图书奖]等人的著作激发，同时还因为英国的伦纳德·G·W·西利（Leonard G. W. Sealey）和诺拉·

^① Paul Goodman, *Growing Up Absurd: Problems of Youth in the Organized System* (New York: Random House, 1960), pp. 217, 225.

L·戈达德 (Nora L. Goddard) 以及美国的莉莲·韦伯 (Lillian Weber) 和约翰·布雷默 (John Bremer) 等教育家的创新而受到刺激。到 20 世纪 70 年代早期, 当艾伦·格劳巴德 (Allen Graubard) 可以数出几百个自由学校或生长于“体制之外”的新学校, 任何有兴趣的观察者都可以差不多列举出上千所学校、校中校, 以及被当作公共教育体系的一部分并以替代项目、开放项目或非正式项目等各种名称出现的校内工作室的时候, 这场运动达到了顶峰。^①

运动到达顶峰的一个事件, 当属 1970 年查尔斯·E·西尔贝曼 (Charles E. Silberman) 的重要著作《教室中的危机》(*Crisis in the Classroom*) 的问世。很有意思的是, 西尔贝曼的著作并不是关于教育改革的。1966 年, 他在纽约卡耐基基金会的赞助下承担了一项对教育者受教育情况的研究。一句很难解读的术语——“教育者的教育”——成为这项研究最初意向的线索。也就是, 超越传统的对教师教育的探究——长期以来一直聚焦于为准备在中小学终生服务的人提供教育的学校与院系的角色——发展成为一个更为宽泛的对准备成为公众教育者的大学角色的探究。

^① Allen Graubard, “The Free School Movement,” *Harvard Educational Review* 42 (1972): 351–373 and *Free the Children: Radical Reform and the Free School Movement* (New York: Pantheon Books, 1972)。很难严格地确定都有哪些人可以包括进去作为后期运动的主要知识分子。John Holt 在 *Freedom and Beyond* (New York: E. P. Dutton, 1972) 中提供了一个参考文献。我也在 “The Free School Movement: A Perspective,” *Notes on Education*, No. 2 (October 1973) 中提供了一个参考文献。英国方面的分析可见 David H. Hargreaves, “De-schoolers and New Romantics,” in Michael Flude and John Abier, eds., *Educability, School and Ideology* (London: Croom Helm, 1974), pp. 186–210。