

电子图书



信息技术的结晶

人类文明的载体

网络的基本资源

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其深刻的社会根源的。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匮乏，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顿时转变，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，促进了美国公立即州立高等院校（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%，学年在不断的延长，中学毕

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
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
65~69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。美国人全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,社会变迁是没有任何确定的方向的,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,如雨后春笋,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《民主主义与教育》(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。^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。^{①6}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。^{①7}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。^{①8}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^{①9}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1950年代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 with 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 Revolution to Reform, Holt, Reinhart & 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 Richhard, Education 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.