

美国教育学发展考析*

李福春

(华东师范大学 教育学系, 上海 200062)

[摘要] 美国教育学因应培训教师的需要而获得发展的生命力。在美国教育递嬗的过程中, 师范学校关注教育学的独尊地位逐步丧失, 大学日益成为教育学发展的主要场所。在以学科的形式进入大学之后, 美国教育学的科学研究作为大学教学的一部分逐渐得到认可。在美国大学制度框架下, 美国教育学的学科建制逐渐趋于完善, 教育学的专业性不断增强, 教育学的内容不断拓展, 教育学的研究方法得以更新, 教育学的理论探讨也在不断深入。事实上, 美国教育学的学科地位并不稳固, 其科学性不断受到质疑。这种对教育科学的价值与效用的怀疑始终影响着美国教育学的发展, 造成其命运时沉时浮。即便如此, 美国教育学随教师教育的变化而不断发生变化, 人们对其的认识也逐渐走向深入。美国教育学发展考析可为我们分析、甄别、反思、评判美国教育学理论提供历史基础, 并为我国教育学发展提供有益启示。

[关键词] 美国教育学; 教育科学; 教育学科; 教育学史

[中图分类号] G5712.9 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1672-0717(2010)06-0081-08

在教育学史上, 西方教育学发展中心数易其地, 最后在美国扎下根来, 为世所瞩目。纵览美国教育发展史, 美国公立学校制度的建立推动了教育的迅速普及, 引发了美国教育领域对师资的急切需求, 促使美国师范教育得以快速发展, 从而为美国教育学发展提供了相当有利的空间。随着美国师范学校到师范学院, 接着到州立学院, 再到地方州立大学的演进, 师范学校逐渐丧失了它作为一个关注教育学的单一目的的机构的身份^{[1](P22)}。美国教育史学家布鲁柏克说: “教育的专业学习慢慢但又是真正地在向学院和大学的学术堡垒前进。”而且, “正是对培训中学教师的日益提高的要求, 以及由科学和哲学对教育学科所给予的新尊严才得以在学术的围墙上打开了一个缺口。”^{[2](P493)} 对于美国教育学科的总体发展而言, “从早期独立的师范学校到今日综合性大学里的教育学院, 学术机构名称与设置的变革反映了美国教育学科已经实现了从历史上单一的定向型/封闭型教师教育转变为一个专业化跨学科的宽广的研究范畴, 所培养的人才也远远超出了教师教育的范围。”^[3] 这显示出美国教育学学科

功用的历史变化。在美国大学制度框架下, 美国教育学的学科化、专业化、学术性逐渐凸显, 但同时也面临着发展的诸多困境。本文意在对美国教育发展的具体情况作一历史考析, 以期对我国教育学的发展有所贡献。

—

美国西密西根大学教育学院沈剑平教授在《美国教育学概念的演进及其意义》一文中认为: “最近一个半世纪, 教育学概念经历了从兴起、衰落到逐渐复兴的过程。直到 20 世纪头十年, 教育学才成为一个通行的概念。截至 1890 年, 至少有 45 所大学建立了教育学教席。在 19 世纪与 20 世纪之交, 像杜威这样杰出的学者担任芝加哥大学 ‘哲学和教育学首席教授’ 的职位; 如纽约大学、威斯康星大学 (如 Hollis, 1898; Maynard, 1924), 曾授予教育学的高级学位。”^{[1](P17)} 他的这段话反映了美国教育学发展的历史简况, 从中也可以看出美国教育学基本是在大学制度框架下发展的。

* [收稿日期] 2010-08-08

[基金项目] 2010~2011 年度 “联校教育社科医学研究论文奖计划” 课题 “美国教育学演进史” (JY10030)

[作者简介] 李福春 (1976-), 男, 山东成武人, 华东师范大学博士研究生, 主要从事教育史研究。

从历史的角度具体观之，早在 1832 年，作为纽约大学（New York University）前身的纽约市立大学（University of the City of New York）就开设了教育学方面的学程。1890 年，该大学建立了教育学院（School of Pedagogy），并可授予教育学硕士和教育学博士学位。位于奥尔巴尼（Albany）的纽约州立师范学院（New York State Normal College）可授予教育学学士学位。美国的许多大学，尤其是美国西部的许多大学，在 19 世纪的最后 20 年里，设立了教育学教授职位。^[4]正如有人所说：“那时美国人在某种意义上已经开始掌握科学，但还没有失去理性、道德、美学的信念，对知识发展和社会进步有着现代人难以想像的乐观。要知道，最具有这种自信的社会群体莫过于美国乡村开明的新教英国人的男性后裔，他们中的许多人成为大学里第一代教育学家。”^{[5](P20)}这一时期的教育学教授们，具有明显的重理论轻实践的取向。有人认为：“在教育学教授先驱的心目中，系统的理论显然是随机的，教育科学的基础是不受控制的经验。早在 19 世纪 90 年代，与一个更一般性的运动相一致，作为领先的法律学校也是明显的，教育学院的课程是减少实践与歌颂理论。”^{[6](P94)}当时这种教育学观点占据着统治地位。

美国教育学因应教师培训的需要，获得不断发展。1893 年，有人在《作为职业专家的教师》（Teacher as a Professional Expert）一文中说：“何种方式可以使教师的专业地位得到改善呢？它的提升表现在许多方面，特别是为全面培训提供更好的准备。首先，师范学校正在改善。第二，教育学的科学研究作为大学教学的一部分正逐渐得到认可。第三，方法正在启动，特殊的优点在于它可以被应用于已经开始他们工作的教师。这种系统的为教师设立的培训课程由学院和技校提供。”^[7]根据克雷明的考证，1890 年，美国奥尔巴尼的纽约州师范学校首先改组为纽约州师范学院。这时，美国全国范围内一些较好的师范学校开始拟定正规的四年制学士课程。这些师范学校逐渐升格为大学。同时，一些文理学院和大学也随之响应，纷纷通过成立正式的教育系或开设正式的教育学讲座，来满足社会对中学师资的需要。时至 1900 年，美国已有四分之一的高等学校设立了正式的教育专业。在听师范课程的人数不断增加的情况下，教育学作为一门学科，其内容扩大了^{[8](P188)}。

这一时期，美国教育科学已脱离了传统意义上

的主观判断，转而注重通过数据进行分析和推断，科学性在不断增强。在这种情况下，美国教育科学获得了迅速发展，人们对教育科学有了进一步的认识。教育行政官员和教育院校的教师作为两股重要力量，他们在长期合作的基础上形成合力，成为美国教师专业发展的核心推动力量，他们对教育科学提出了新的需求。一方面，他们制定规范的标准、内容以及审查程序；另一方面，他们多从教育性层面来认识教师专业的性质。他们认为教育学科知识的价值是教师工作专业性的主要体现，实现教师专业化的主要途径在于教师学院的独立设置和课程体系中对教育学科的重视。而且，学院或大学的教育学教授使教师教育专业准备的两种传统得以结合：一种以学术准备为重点，另一种是在师范学校中以明确的教学训练和督导实习代表下的学徒制为基本原则。

随着时间的推移，美国师范学校的教育专业学科分类逐渐形成，而且不断分化与细化。“在转向二十世纪的时候，师范学校开设了广泛的教育专业学科。第一类教育专业课程是教育基本理论。在此名下，一些学校开设了教育哲学，所有师范学校开设了教育心理学。第二类教育专业课程是教育史，也在师范学校普遍开设。在这个时期，教育史比其他教育专业学科更为有名。第三类教育专业课程是总括性学科。它教授教学的理论和技术。最后在模范学校里工作或实习。”^{[2](P486)}到 1902 年，教育学教授的数量已足够形成一个新的组织——全国高校教师教育学会（the National Society of College Teachers of Education），即后来的教育学教授协会（the Society of Professors of Education）^{[6](P63)}。

到 20 世纪 20 年代，美国大学教育研究的机构已经健全，有力地促进了美国大学中教育学学科门类的发展。早在 1915 年，600 所大学中有 300 所开设教育课程^{[5](P20)}。加上高等师范或师范学院，开设教育课程的就更多了。“据统计，一九二〇年，美国共有四百余所高等师范或师范院，设有系统的教育学程，如教育史，教育方法，教育行政等类。最近各进步的大学教育科和师范院，类多设有教育科学研究学程，为一般终身从事研究教育人员及预修最高学位者所必修。”^[9]另据统计，1940 年美国共有大学和学院 480 所，其中开设教育学科的共 250 所，占 52%^{[10](P637)}。

美国教育学的不断发展离不开教育学家的贡献。“第一代的教育学家们带着传教士般的热情成功地奠定了未来教育领导人所需要的教育学科的知

识基础。”^{[2](P20)} 这些教育学家们在批判吸取别国教育学理论之长的基础上进行了开拓创新,结果使美国由教育的输入国逐渐成为教育的输出国。“在南北战争以后,尤其是第一次世界大战以后,美国教育工作者除批判吸取别国之长,还在教育理念和实践方面,大力自力更生地探索钻研,成为勇于开拓创新的教育学术先驱。他们在人类教育科学史上,一方面成为教育智慧的输入国,一方面又成为教育珍宝的输出国,因而跃居教育学术领域的前茅。”^{[10](P619)} 特别是,美国教育学学科进入高校后,在美国教育学家的努力下,其学科建制逐渐趋于完善,且理论探讨也在不断走向深入。

1832年,加罗德在纽约大学首办教育学讲座^[11]。“1852年印第安那(Indiana)大学首先提出在高等学科的名称中增加教育学科的要求。依阿华(Iowa)和密西根州立大学也不落后。内战后,后面两所大学把它们的教育学讲座改造为教育系。在十九世纪结束前,象哈佛、耶鲁这些老牌大学也开设了教育课程。这样一引起开端,往往成了老的有学术基础的学术部门如哲学、心理学的分支。在二十世纪的头十年里,中西部各州立大学已经进一步把它们的教育系改组为独立的教育学院。”^{[2](P493)} 1874年,密歇根大学校长詹姆斯·B·安吉尔(James B. Angell)在他对校董事会的报告中申明了开设教育学课程的目的:“毫无疑问,为高年级的学生开设教育学课程将是非常有助益的。他们中的许多人将在大学毕业后直接进入大型学校从事管理工作,有些人还将成为地区的学监。统筹安排学校工作、管理小学和文法学校、负责监督教学和学校工作,所有这些工作都在要求他们在走上工作岗位之前就应了解教育学方面的知识。尽管仅仅具备经验就足以培养他们的这些能力了,但是熟悉这个领域对他们来说也十分有价值。”^{[12](P1414)} 这表明当时美国大学中的“教育学”与教学实践关系不大,多是以理论和研究为取向的。

事实上,“即便是教育学讲座(the pedagogical chair)所做的工作也不应该太多关注与教师培训直接相关的东西,不应在实践层面上具备价值。一门科学和一门技能的科学研究和教学,在纯粹的理论层面总能提升技术的实践;而当前在大学中出现的教育学讲座,应加速学科研究,以促进教学技术提高。”^{[12](P1416)} 其他大学的校长也有类似的认识,并将这种认识落实于实践中。1877年,爱荷华大学(the University of Iowa)在校长乔赛亚·L·皮卡德(Jo-

siah L. Pickard)领导下开设了教育课程^[13]。1882年,美国明尼苏达州一所州立师范学校的校长艾伦(Jerome Allen)在一篇发表在《教育》(Education)上的文章中问道,是否存在一门教育科学?他接下来的探讨确信了教育科学的存在。他认为,教育科学包括那些“基本的假设,这些假设与人的关系就好像牛顿万有引力定律与物质世界的关系一样”^[14]。

二

就理论而言,美国教育学是在从德国引进、批判传统教育学理论的基础上构建出其理论体系的。杜威对赫尔巴特的批判是全面而深刻的,从教育内容到教育形式,均进行了批判。杜威等人对赫尔巴特的批判使教育学的学科地位受到巨大冲击。正如有人所评论的那样:“以杜威为首的‘进步教育’运动对赫尔巴特的理论进行了全面攻击。杜威本人就认为教育无目的,教育学无内在的教育内容,提倡‘从做中学’。因而,教育学的‘学科’地位问题也受到了冲击。”^[15]

德国赫尔巴特教育理论传入美国之后,20世纪初,实验教育学也由德国传入美国。事实上,实验教育学的方法论基础来源于实验心理学。在德国实验主义和英国达尔文主义的双重影响下,美国的心理学已表现出一种独特的综合性特点。对美国的心理学而言,“它已从德国的实验主义那里继承了它的躯体,从达尔文那里得到了它的精神。美国心理学要研究的是心理的用处。”^[16] 劳伦斯·阿瑟·克雷明认为,达尔文主义对美国心理学的最直接影响,也许对显然具有进化特点的综合制度的建立起了促进作用。其中,最早对教育学产生深远影响的综合系统是霍尔建立的^{[8](P113-114)}。美国实验教育学像心理学一样,也只是从德国的实验教育学那里继承了躯体。一方面,美国实验教育学保留了德国实验教育学的实验传统;另一方面,作为崇尚实用的国度,对特别讲究实际、效用、功能的美国人来说,他们在研究教育学时也力求将心理学或实验方法与所研究的具体问题结合起来,从而不再将这种教育学冠之以“实验教育学”。这样,从德国引进的实验教育学就在美国被分化为许多不同的学科。正如有人所指出的那样:“在美国,实验教育学在‘教育心理学’、‘教育测量’、‘教育研究方法’这三面旗帜下,当时已出现在各大学。”^[17]

起初,美国古老的学府对教育学并不感兴趣。

布鲁柏克在《教育问题史》一书中说：“那些古老学府最初并不打算开设教育专业课程。这种否定观点是长期存在的一种偏见，甚至到第二次世界大战爆发时还未消失，从十九世纪以来，即使在各学院和大学里的教育学院或系科已成为平常事物之后也是如此。”他接下来分析认为：“即使在更多的专门教育学科引进之后，这种情况也没有多少改变。起初，认为教育学是经验性的同时也是非科学的，它似乎引不起大学教授们的注意，就像普通学科那样。甚至在裴斯泰洛齐、赫尔巴特的学说介绍进来以后，教育学似乎仍被看作一种永远不是什么‘神秘’的技艺，以致不值得占据学院课程的一部分的东西，更不值得教授们花时间去思考它。”^{[2](P492)}后来，教育学之所以能进入古老学府，主要是出于当时市场竞争的需要。“（学院和大学）长期以来给学生以学术上的培训，使其成为合格的中学教师，但总的说，他们忽视了教学方面的技术。他们当中的一些人，害怕竞争会使师范学校提供至今多少垄断的学术科目。另外一些人认为，这正是学院和大学开始开设教育专业课程的时候。”^{[2](P488-489)}古老学府中的哈佛大学在明白了上述利弊之后，较早地行动起来，设立教育学课程以培训中学所需师资。“当哈佛大学在1891年决定设立教育学课程以培训中学教师时，在美国教育学中一门融合的教育科学的观念占据中心，并且强而有力。”^[18]

无疑，美国古老学府的加盟使美国教育学的发展如虎添翼。即便如此，对教育学的质疑声仍不绝于耳。这表明教育学在大学中的地位并不稳固。1891年，哈佛大学《教育评论》(Educational Review)创刊号的首篇论文是哈佛大学哲学家乔赛亚·罗伊斯(Josiah Royce)写的《教育是一门科学吗？》(Is There a Science of Education?)。在这篇论文中，罗伊斯建议教师为适应工作需要应进行科学训练，同时他还认为，理论具有一定的非完备性，所以不应要求教师去精通任何正规的教育理论系统。因为在他看来，事实上并不存在普遍有效、发展成熟以及适用于每一个教师和学生的教育科学。连他自己都承认：“并不愿将‘科学’这样一个自负而舒坦的字眼放在吃力而困惑的教育艺术头上”^{[5](英文版序P5)}。可见，罗伊斯不承认教育科学存在的可能性。他进一步认为，尽管教育学不能成为纯正的科学，但是却有必要研究教育学。罗伊斯的观点很明确，即他想唤起人们对教育学的重视，并力图使人们对教育学有正确的认识。他说：“我认为，具备系统的确切说明

并且能被教师和学生直接应用的普遍正确有效的教育科学(science of pedagogy)是并不存在的。只要人的本性不断发展，只要新的历史阶段带来新的社会环境、新的信念以及新的工业组织，那么就会给教师带来新的教育问题，那么教育便永远是一种艺术，科学是不足以体现其复杂性和美感的。”^{[19](P56-57)}罗伊斯还认为：“教学是一种艺术，因此教育科学并不存在。但是，存在的是科学世界为教育者提供了学习的材料。如果他寻求的是精确的完全正确的方向，那么注定要失败。但如果教师想从科学精神那里获得帮助，那么心理学就为那些想要成为儿童心理观察的人提供了帮助，而且伦理学也能为他解决更深层次的问题提供建议。”^{[19](P57)}

罗伊斯的上述认识与哈佛大学对教育学的传统认识基本一致。1869年至1909年期间任哈佛大学校长的查斯·威廉·艾略特(Charles William Eliot)任命亨利·哈努斯(Henry Hanus)在哈佛大学任教教育学。艾略特向那些对新近设立的教育学讲座和教育系倾向于带着不怀好意而刻意隐瞒其嘲笑和轻蔑的许多怀疑者的观点发表了意见。他说：“我觉得高等院校的全体教职员及有学衔的行政人员对通常被称为教育学的事物有但是仅有微不足道的兴趣或者自信。”^{[20](P42)}哈努斯使教育的重点由准备课堂教师转向培训行政人员。哈努斯的同事亨利·W·霍姆斯(Henry W. Holmes)于1920年成为教育主任(dean of education)，延续了对教育学研究重点和“教育科学”的怀疑，并且发言继续支持教师教育。霍姆斯认为，实验心理学和量化测量使他们自己糟糕地适合于人类研究和教育改革。他们能说出存在什么，但不能说出为什么存在。他们或许能给教育研究者带来荣耀，却不能帮助课堂中的教师。霍姆斯的这种认识对哈佛大学重新认识教育研究的重要性与更加关注教育改革起了推动作用。

1939年，詹姆斯·B·科南特(James B. Conant)成为哈佛大学校长。在他上任后，霍姆斯离职。在科南特领导下，哈佛大学逐渐变得更为依靠社会科学研究和师资培训。这使教育学的发展走上了社会化的道路。在上述情况下，对具体指导的重点心理学、统计学、测试和测量被那些敦促使他们的研究承担国家教育问题的社会科学家的研究所取代。早期构建“教育科学”或产生教育实践者的努力被贬低了^[21]。有人认为：“是否有一门教育科学？这是一个基于科学意义的特殊解释的问题。即使在早期阶段尚未完善，放弃一种教育的系统加工的探

究是不会出现的。教育科学是迄今控制经验的方法,只要它与教育过程有关。教育的理论应该提出,而不是一系列彼此独立或隔离的教育类别或原则,另外,‘我们只有资格通过其他主张’的相关的系统。教育科学的目的在于确保通过教育过程可能会被越来越多地控制的方法。”^[22]

与哈佛大学相比,芝加哥大学属于建立较晚的大学。19世纪后期,美国人口向西部迁移以及工业的快速发展,推动了高等教育的发展。这也使远离发达东海岸的美国中部急需一所顶尖大学。约翰·D·洛克菲勒 John D. Rockefeller(1839~1937)作为美国实业家、超级资本家、美孚石油公司(标准石油)创办人,拥有远见卓识而又乐善好施,憧憬着在这里会诞生一个能与哈佛、耶鲁等一流美国名校比肩的大学。1891年,芝加哥大学由洛克菲勒创办。同年,洛克菲勒经过慎重考虑后选择了当时年仅35岁的哈珀作为筹备芝加哥大学的助手。不久之后,哈珀因为出色的工作而被任命为首任校长。哈珀的理想是把芝加哥大学建成以学术研究为中心的大学。在哈珀任芝加哥大学校长期间,在实践中他想方设法去完成他的上述理想。在芝加哥大学还未成形之际,哈珀便为该校制定了极为严格的教师和学生选拔标准。他从一开始就计划在芝加哥大学创办教育学系。这是因为,在他任芝加哥大学校长之前,他曾在芝加哥教育局工作过,对教育很有感情,所以十分重视芝加哥大学教育学的发展。

哈珀为了使创建不久的芝加哥大学能迅速挤入美国一流大学行列,不遗余力“挖人”,引入各类学术精英。但当时的学术精英们大都在名校中,吸引他们来芝加哥大学甚为不易。面对这种情况,哈珀转变了原来的思路,即引入学术精英中的后起之秀。杜威就是在这样的情形下来到芝加哥大学的。杜威在芝加哥大学开设了大量教育学方面的课程,包括教育哲学、教育心理学、教育方法论、教育理论的演变、初等教育、逻辑方法与教育、十五至十六世纪学校课程的演变等。杜威的到来,使芝加哥大学的哲学、心理学和教育学获得了很高的知名度,吸引了越来越多的人关注。

在芝加哥大学希望扩大对中小学教育的影响的背景下,芝加哥大学教育学得以扩大成为独立的教育学院(School of Education)。事实上,在美国,大学内外对教育学的态度是不同的。事隔多年之后,这种情况仍旧没有多少变化。这在种情况下,芝加哥大学的教育学就没有这么幸运了。芝加哥大学教

育学不幸的最大原因是因为芝加哥校方对降低全校学术的标准是不能容忍的,恰恰校方认为教育学拖了他们的后腿。

二战后,出于在竞争中保持优势地位的需要,芝加哥大学教育学的层次有了提升,由原来的本科层次提升到研究生层次。但事与愿违,芝加哥大学教育学层次的提升导致了招生规模的下降,就连教育研究的实力也不能与之前同日而语。时至20世纪70年代末期,芝加哥大学教育学中止了传统的教师培训项目和与中小学开展的合作项目。发展到20世纪80年代,研究的理论化取向使芝加哥大学教育学院日渐脱离芝加哥当地学校的实际需要,从而导致芝加哥大学于1996年将其教育学院彻底关闭。芝加哥大学教育学的悲剧命运表明美国教育学发展存在着危机。在美国,支持教育学发展的人希望通过努力使这种困境得以改变,但却存在着极大的难度。可见,美国大学中教育学的发展是令人堪忧的。

三

正如有人所说:“发展一门‘教育科学’的价值和效用从一开始就一直受到怀疑,这种怀疑态度早在19世纪后期大学开始设立教育系和教育学院时就已经十分明显。人文和科学领域的教授们就对大学包容专门系统地研究教育组织与教学方法的学者有过大量抱怨。”^[23]这种报怨在美国大学中是十分普遍的,而且对教育科学的价值和效用的怀疑始终影响着美国教育学的发展。

从历史上来看,美国教育学的学术地位不断受到持有传统学术观点的学者们的质疑。学术性的传统主义者通常处在未被说服的状态。他们的感觉在于,不仅教育学缺乏任何一致的内容,教育学也不太可能很快地获得相应的内容。他们声称,仅仅通过行政命令试图使之成为一门适合学者探究的合法的学科,不仅不切合实际,而且在某种程度上是一种招摇撞骗^{[20](P41)}。即使通过桑代克和杜威等人的巨大努力,美国教育学的学术声誉仍然不好。布鲁帕克指出:“教育学没有享有应有的荣誉,教育学教育工作者全然得不到信任。事实上,在二十世纪,这个名称的声誉十分不好,以致不能流行开来。在转向二十世纪时,由杜威(John Dewey, 1859~1952)和桑代克(Edward Lee Thorndike, 1874~1949)领导的新的教育哲学和教育科学运动趋于对教育专业学科树立起新的信任。但是,教育学这个名称虽然

是很合适的,但由于联想的作用,却仍然是个声名不好的术语。”^{[2](P492-493)}

美国著名教育家亚伯拉罕·弗莱克斯纳(Abraham Flexner, 1866—1959)以学问高深作为专业标准,认为教育不能列为大学的专业。他说:“从历史上看,专业指‘学问高深的专业’,这是完全正确的。没有学问的专业是不存在的。不含学问的专业——这一说法自相矛盾——只能是各种职业。专业是学术性的,因为它深深扎根于文化和理想的土壤。此外,专业的本性来自理性。”^{[24](P23)} 依据上述标准,弗莱克斯纳认为教育在很大程度上不能列入大学的专业领域之内。他说:“说到专业科类,我认为法律和医学有明确的理由列入其中;有教派的宗教不能列入,因为它含有偏见;或许教育在很大程度上也不能列入;商业、新闻、家政‘学’则当然不能列入。”^{[24](P23)} 弗莱克斯纳对他所处时代的大学教育学教授的学术水平表示质疑,并对美国教育学院提出批评。他认为:“理智和学术与教育学院分道扬镳这一点我并没有看错。”^{[24](P60)}

事实上,在美国,大学内外对教育学的态度是不同的。正如有人所说的那样:“我们有一句旧话:一个大师不是没有荣誉的,但必须在它的本国以外。这话恰说着了现在大学里的教育学教授。在过去二三十年间,教育学教授所能得的荣誉,都在它的大学以外。什么讲习会,教育会,甚至毕业典礼,社会团体,都找着它讲演,指导。那种欢迎与尊重,有时叫它受宠若惊。但在它自己大学以内,它却似一个没有成长的人;它的教授会同列,有时哀怜它而当它一个弱弟兄,却不会恭维它做一个匹敌。它所谈的什么教育问题,它们看的是真正教育家所决不会关心的。守旧些的教授们,多少有些厌恶它。只因为外界有教育研究的要求,明知大学内设立了教育学科或教育学系,必降低全校学术的标准,却也只得宽容他而已。”^[25] 时隔多年之后,这种情况仍旧没有多少变化。正如拉格曼所言:“具有讽刺意义的是,虽然教育领域实际上在大学内部被视为地位较低,但在大学之外,据说它为学者们提供了高于教师的地位。而且,由于在大学内部受到同事的蔑视,学者们可能更倾向于对教育领域的同行们持有较高的看法。”^{[5](P234)}

尽管教育学的名声不好,但教育学在师范学院和大学里毕竟获得了生存与发展的空间。20世纪,“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更高一些,在中学教师的培训计划中占25%,小学教师的培养计划中占45%。”^[26]

美国教育学随美国教师教育的变化而不断发生变化,并得到一些协会的重视。1934年,美国历史协会(American Historical Association)发表了《对于新的教师训练的建议》(Recommendations of the American Historical Association for a New Teacher training)。在该报告中,美国历史协会社会学科委员会主张应该把教育看作是一种极为重要且公正的领导形式^{[27](P38)}。基于对教育的上述理解,该委员会认为:“在教师训练领域内,这意味着:(1)果断地削减根据教育的原则和方法而开设的、而且常是浅薄、枯燥、重复的学程的数目;(2)坚持各种不同的学问分支中从事训练教师的人首先应该成为这些领域内胜任的学者;(3)放弃与众不同的‘教育科学’这一概念,并将教育同人类的知识、思想和愿望——经验的、伦理的和美学的——重新联系起来。”^{[27](P39)} 并且,该委员会进一步指出:“一方面是学院和大学另一方面是师范学院(normal schools)和教师学院(teachers colleges)的旧的划分必须取消,这两类思想和训练的机构必须合成一体。这些较差的师范学校和教师学院应该关闭,至于留下来的则应该变成专心致志于组织和进行教育——作为文化演进焦点的教育——的知识和思想的中心,而不是传统意义上的教育学中心。学院和大学中社会科学的各系除了尽它们对社会的其它义务之外,应把注意力转向师资培训,转向学校用的教学资料的组织。”^{[27](P40)} 可见,人们对美国教育学的认识在不断走向深入。

四

通过对美国教育学发展的历史考析,可见美国教育学在获得不断发展的同时也困扰不断,其存在的合法性不断受到质疑。即便如此,美国教育学仍具有极强的生命力,对世界产生了巨大影响。正如有人所说的那样:“不能忽略的是,美国的教育科学如今也是世界上影响最大的。为什么?这也首先不在于它提出了多少‘必须’、‘应当’的程序和技巧。至于教育的实用主义、结构主义、永恒主义、经验自然主义、社会改造主义、后现代主义,等等,或首先在美国播种生根,或在美国枝繁叶茂。”^[28] 笔者认为,美国教育学至少可以为我国教育学成长和探索我国

教育学发展路径提供如下有益启示:

其一,就知识形态而言,美国教育学知识形态的变化使教育学内容有了不少扩充并不断有新的理解出现,美国人赋予教育学知识形态以实用价值的取向。美国人是从研究问题开始的,发展了一种原子观,是从教育知识生产过程中产生了教育科学。然而,当教育科学发展起来并不断扩大后,可以看到,似乎缺少教育现象的整体观^[29]。美国教育学家的教育论著所反映的教育理论并不是多么体系化。这与美国人的思维方式不无关系。我国在构建教育学的过程中应注意教育学的整体感,避免原子式思维。

其二,美国教育学的发展与教育研究的发展进程关系密切,使美国教育学表现出强烈的研究属性,从而体现出科学的许多本质性特征。现代化进程中的重要表征——科学的不断进步,使美国教育学深受其影响,表现出强烈的科学化取向,甚至认为科学的就是专业的。这一点在早期美国教育学家们进行教育研究时就表现得十分明显。正如有人所言:“最早对教育进行系统研究的倡导者们对摆在他们面前的任务具有一种有机的眼光:科学的学术追求和它所有的承诺是一致的,并且的确必须是专业的目的。”^[30]这一特点已经融入美国教育学发展的血脉之中,影响十分深远。我国在构建教育学的过程中应注意教育学的价值担当,避免唯科学主义。

其三,美国教师教育的变化引发了教育学学科的诸多变化。在美国,中小学教师教师的“反教育学倾向”对美国教育学的发展产生了不利影响,说明了美国教育学发展过程中存在的问题——教育理论和教育实践的分离。在崇尚实用的美国,空谈理论是没有市场的。这与美国人更强调学以致用有关。事实上,现实是多变的,再系统的教育学理论,面对充满复杂性的教育实践也有其局限性。换言之,教育学理论具有相对的价值。我国在构建教育学的过程中应注意教育学理论的相对性,避免绝对化。

[参考文献]

- [1] 沈剑平. 美国教育学概念的演进及其意义[A]. 袁文辉,程亮,译校. 郑金洲. 教育的意蕴: 庆祝瞿葆奎教授八十五寿诞暨从教六十周年[C]. 福州: 福建教育出版社, 2008.
- [2] [美]布鲁柏克. 教育问题史[M]. 吴元训, 主译. 合肥: 安徽教育出版社, 1991.
- [3] 张东辉. 从教育学的学科发展看美国一流教育学院的学位与专业设置[J]. 学位与研究生教育, 2008(1): 70.
- [4] 瞿葆奎, 沈剑平. 教育与教育学[C]. 北京: 人民教育出版社, 1993: 296.
- [5] [美]拉格曼. 一门捉摸不定的科学: 困扰不断的教育研究的历史[M]. 花海燕, 等译. 北京: 教育科学出版社, 2006.
- [6] Geraldine Joncich Clifford, James W. Guthrie. Ed School: a Brief for Professional Education. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- [7] Albert Bushnell Hart. The Teacher as a Professional Expert. The School Review. Vol. 1. No. 1. (Jan., 1893): 11-12.
- [8] [美]劳伦斯·阿瑟·克雷明. 学校的变革[M]. 单中惠, 马晓斌译. 上海: 上海教育出版社, 1994.
- [9] 罗廷光. 教育科学研究大纲[M]. 上海: 中华书局, 1932: 29.
- [10] 滕大春. 美国教育史[M]. 北京: 人民教育出版社, 1994.
- [11] 滕星. 中外教育名人辞典[M]. 北京: 中央民族学院出版社, 1988: 531.
- [12] Sol Cohen. Education in the United States: a documentary history(vols. 1-5). New York: Random House, 1974.
- [13] H. Warren Button, Eugene F. Provenzo, Jr. History of Education and Culture in America. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1988. 234.
- [14] Jerome Allen. Have We a Science of Education? Education 2 (January, 1882): 287.
- [15] 王志平. 当代西方学者对教育性质的论争[J]. 外国教育研究, 1986(1): 1.
- [16] [美]舒尔茨. 现代心理学史[M]. 沈德灿, 等译. 北京: 人民教育出版社, 1981: 136.
- [17] 华东师范大学教育科学资料中心. 当代国外教育研究[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1986: 2-3.
- [18] Arthur G. Powell. Speculations on the Early Impact of Schools of Education On Education Psychology. History of Education Quarterly. Vol. 11. No. 4(Winter, 1971): 407.
- [19] 刘静. 20世纪美国教师教育的历史分析[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2009.
- [20] Christopher J. Lucas. Teacher Education in America: Reform Agendas for the 21st Century. New York: St. Martins Press, 1997.
- [21] Jurgen Herbst. And Sadly Teach: Teacher Education and Professionalization in American Culture. Madison, Wisconsin. The University of Wisconsin Press, 1989. 177-179.
- [22] John Angus MacVannel. Outline of a Course in the Philosophy of Education. New York: The Macmillan Company, 1912. 8.
- [23] [美]沙沃森·汤. 教育的科学研究[M]. 曹晓南, 等译. 北京: 教育科学出版社, 2006: 13.
- [24] [美]亚伯拉罕·弗莱克斯纳. 现代大学论——美英德大学研究[M]. 徐辉, 陈晓菲译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001.
- [25] [美]波特. 现代教育学说[M]. 孟宪承译. 上海: 商务印书馆, 1930: 201.
- [26] 马骥雄. 战后美国教育研究[M]. 南昌: 江西教育出版社, 1991: 180.
- [27] 马骥雄. 美国教育改革[C]. 北京: 人民教育出版社, 1990.
- [28] 张楚廷. 教育研究中一个难以无视的问题——教育学最好少说“必须”、“应当”之类[J]. 教育研究, 2010(2): 38.
- [29] 黄志成. 西方教育思想的轨迹: 国际教育思潮纵览[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2008: 12.
- [30] Geraldine Joncich Clifford. The Formative Years of Schools of Education In America: A Five-Institution Analysis. American Journal of Education, Vol. 94, No. 4(Aug., 1986): 432.

(责任编辑 李震声)

The Examination of the Development of American Pedagogy

LI Fu-chun

(Department of Education, East China Normal University, Shanghai 200062, China)

Abstract: The pedagogy of the United States obtained the vitality of development from the need of teacher training. In the process of American education evolution, the normal colleges lost the sole status of the concerns about pedagogy and the universities became the main places of the development of pedagogy gradually. After entering the universities in the form of discipline, the scientific research of the pedagogy of the United States was gradually recognized as a part of university teaching. Under the framework of university system in the United States, the disciplinary system of American pedagogy become perfect gradually. Its professionalism was enhanced, its content was expanded, its methods was updated and the theoretical discussion was also deepened. In fact, the discipline status of pedagogy in the United States was not stable and was continuously questioned. The skepticism has affected the development of pedagogy of the United States. Even so, pedagogy of the United States is changing with the changes of teacher education. The examination of the development of American pedagogy can provide historical foundations to the analysis, screening, reflection and evaluation of American pedagogy theories and provide useful implication to the development of Chinese pedagogy.

Key words: American pedagogy; science of education; educational discipline; history of pedagogy