

影响力教育理论译丛

袁振国 谢维和 丛书主编
徐 辉 张斌贤

优化学校教育

——一种价值的观点

克里夫·贝克 著
戚万学 赵文静 译
唐汉卫 王向华
李自修 审校

Better Schools:
A Values Perspective



华东师范大学出版社

Better Schools:
A Values Perspective

教育科学的基本概念——分析、批判和建议
环境教育的诞生——英国学校课程社会史的个案研究
学校社会学
被压迫者教育学
教育组织行为学
意识形态与课程
课堂管理技巧
跨越边界——文化工作者与教育政治学
知识与控制——教育社会学新探
高等教育与终身学习 (第三版)
优化学校教育——一种价值的观点

沃尔夫冈·布列钦卡 著
艾沃·F·古德森 著
玛丽·杜里-柏拉 著
保罗·弗莱雷 著
罗伯特·G·欧文斯 著
迈克尔·W·阿普尔 著
F·戴维 著
亨利·A·吉罗克斯 著
麦克·F·D·扬 主编
克里斯托弗·K·纳普尔 著
阿瑟·J·克罗普利 著
克里夫·贝克 著

ISBN 7-5617-3271-6



9 787561 732717 >

定价：25.00元

影响力教育理论译丛

优化学校教育——一种价值的观点

袁振国 谢维和
徐 辉 张斌贤
克里夫·贝克
戚万学 赵文静
唐汉卫 王向华
李自修 审校

丛书主编

著

译

Better Schools:
A Values Perspective

华东师范大学出版社



北京教育学院图书资料中心



0000146867

RAF 73/01
445973

图书在版编目(CIP)数据

优化学校教育：一种价值的观点/克里夫·贝克著；戚万学等译. —上海：华东师范大学出版社，2003.4

ISBN 7-5617-3271-6

I. 优... II. ①贝...②戚... III. 学校教育-研究 IV. G4

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2003)第 029014 号

影响力教育理论译丛

优化学校教育——一种价值的观点

著 者 克里夫·贝克

译 者 戚万学等

丛书统筹 金 勇

责任编辑 周 益

责任校对 乔惠文

封面设计 高 山

版式设计 蒋 克

出版发行 华东师范大学出版社

市场部 电话 021-62865537

传真 021-62860410

门市(邮购)电话 021-62869887

门市地址 华东师大校内先锋路口

[http: //www. ecnupress. com. cn](http://www.ecnupress.com.cn)

社 址 上海市中山北路 3663 号

邮编 200062

印 刷 者 江苏宜兴市德胜印刷有限公司

开 本 787 × 960 16 开

印 张 16.75

字 数 222 千字

版 次 2003 年 4 月第一版

印 次 2003 年 4 月第一次

印 数 6 000

书 号 ISBN 7-5617-3271-6 / G·1717

定 价 25.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

影响力教育理论译丛

丛书主编 袁振国 谢维和 徐 辉 张斌贤

选编委员 (以姓氏笔画为序)

朱杰人 阮光页 张斌贤 金 勇

袁振国 徐 辉 谢维和

总

序

总序

学术交流是学术发展和繁荣的最重要的动力。改革开放以来,我们陆续翻译引进了一批批外国教育理论著作,这对促进我国教育研究的发展、提高教育研究的水平起到了十分积极的作用。但20世纪90年代以后教育理论著作翻译引进的工作有所减弱,在已有的教育理论翻译作品中,也较多集中于单科性作品,综合性较强的作品较少,有也多为第二次世界大战以前的作品。20世纪90年代以后经常被人们引用的作品,由于没有系统译介,以讹传讹的也不少。为此,我们筹划了这套影响力教育理论译丛。选题的重点是思想性、综合性较强,学术覆盖面较广,较具原创性的作品;时间上以20世纪80年代以后的为主。虽然有些作品翻译难度较大,但我们将不避烦难,努力把这项工作做好。我们希望学者同仁共同关心这一工作的进展,为丛书出谋划策,推荐作品,参与翻译,不断提高这套丛书的质量。

丛书主编

袁林园(华东师范大学)

谢维和(北京师范大学)

徐 晖(浙江师范大学)

张献贤(北京师范大学)



中文版序言

《优化学校教育》一书的中译本由华东师范大学出版社出版，我深感荣幸，也很高兴能为此书写序。出版者要求我以自己事业总体发展路线为背景，谈谈自己眼下对于学校教育的态度。这样，我就要从头谈起，先大致说说过去十年中，生活经历是怎样潜移默化地影响了我的思想，其中包括我数次造访中国的经历。虽然自从《优化学校教育》一书问世以来，我对于教育的基本态度并没有根本性的改变，但却多少因为生活经历的缘故，有了一些扩展和更动。

过去十年中我的观点调整

我参加北美教育哲学协会多年，20世纪90年代初期，我当上了协会主席。那时候，协会成员都致力于把后现代主义的见解应用于教育理论。受这种潮流的影响，我也在该领域做了大量的阅读、讨论和思考。1993年，我的主席致词谈的就是如何在办学中应用后现代主义的教育理论。⁽¹⁾

我对后现代的观点并非全然陌生。早在大学读书时，我就接受了杜威(Dewey, J.)那种渐进的、工具主义的认知观念，洛蒂(Rorty, R.)曾经把杜威称为20世纪最重要的后现代主义者之一。⁽²⁾1974年，在《教育哲学与理论》一书中，⁽³⁾我把知识称作是对世界和生活做“切实可行的理解”，并且我还认为，不同的人，对现实的理解在其生活中的用途也不同，就需要对现实有各自不同的理解。知识不是普遍的，也不是永恒的；它是一个不断进行的、目的明确的过程。在《优化学校教育》

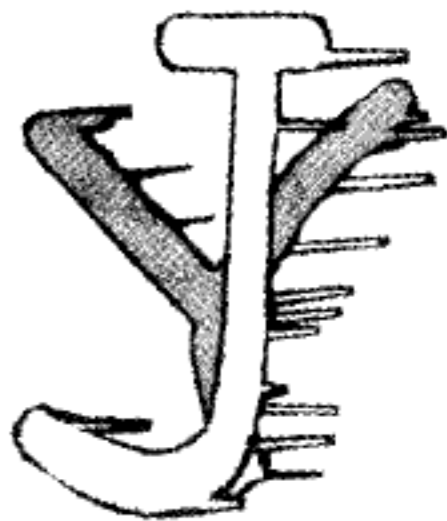


一书中,我谈到,教育的目的与其说是“天注定”,还不如说是逐渐在人类的渴望和追求中显现出来的。⁽⁴⁾

然而,尽管我持有这些观点,我的认知、价值观和教育学理论却还是跟探索及人性等传统的西方观念紧密相联。1990年代初,我做了一些研究,结果就在自己的学校教育理论中圆满地融进了后现代主义的见解。例如,我认识到,我们务必不要给学校教育制定过分死板的日程安排,而应该以开放的态度听取教师和学生的观点,应该随时面对课堂实践的变化。这使我更加关注教师的作用、重视与学生的对话(1993年,我在《学会好好生活》一书中的最后一章中就是这样写的),⁽⁵⁾强调课堂活动虽然不同于课本知识以及其他印刷材料,却很重要。

1990年代中期,我首次对亚洲做长期访问,这促成了我的学校教育思想的第二个转折点。1993—1994年,日本神户信和女子大学(Kobe Shinwa Women's University)的山根康平(Kohei Yamane)教授在多伦多大学安大略省教育学院做访问学者,并致力于把《优化学校教育》翻译成日文。⁽⁶⁾1995年春,他邀请我赴神户访问,在他的儿童教育课程中教了两个月的课。这两个月可能是我一生中最美好的时光了,后来几年里,我又造访了几次,信和大学主修教育的学生也开始在秋季到多伦多,造访我们的伙伴学校。由此我们建立了稳固的关系。我在日本受益匪浅,尤其是了解了美学如何能够渗透于社会,人们如何能在一个强大的集体中感觉安全、有所依靠。我在访问期间也欣然感受到了那份安全和依靠。我对社区集体在学校教育中的作用越来越重视,部分是因为曾经有过这段经历,部分也是因为我在这段时期阅读了一些后现代主义者有关文化如何影响思想和行为的文章。

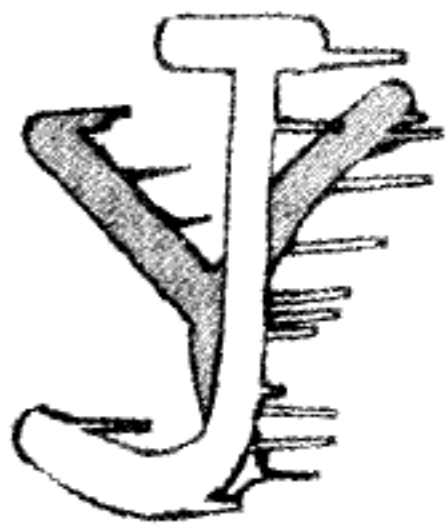
到日本旅行,也使我有机会去中国旅行。1995年—1999年,我每年都要去一次中国。这些访问虽然短暂,却对我影响深远。中华文明的古老令我震撼不已。在加拿大,建筑物如果有250年的历史,那就要被看作是奇迹;在澳大利亚(我出生在那里),欧洲人最初建立定居点也不过是两个世纪多一点之前的事情;可是,中国,那自然是另当别论。在北京,我亲眼看到了长城,那一公里的长度已经是奇迹,更何况是绵延几千公里。我参观了故宫、十三陵、天坛、颐和园。我尽情游览了孔子



故乡曲阜的美景奇观。我领略了长春清晨的凉爽,上海大街的繁华,广州花园的茂密,还有烟台和青岛海边景色的宜人,我很欣赏中国强调教育理论的做法,不过,他们的教育理论是有机地与实践原则结合在一起的。或许,给我印象最深的,还是他们对日常生活的重视,这正好与我自己强调培养“生活方式”不谋而合。我很赞赏儒家的中庸之道和道家的“顺其自然”。数次访问使我加深了自己的信念(我在《优化学校教育》一书中有所表达),这就是,目的和价值观必须要“脚踏实地”深深扎根于自然和人性之中,而自然和人性则总是在变化。

多年来,我一直只从事研究生教学,1995年秋天,我作为教员,参加了多伦多大学教育学院开办的中区教师教育课程。这是一种小规模“小组”项目,课程具有综合性,很强调社区集体的作用。⁽⁷⁾在开展这个项目的时候,我常常到学校参观,渐渐熟悉了日常学校教育当中的挑战和回报。部分是因为从事了这项工作,我开始背离原先强调价值观教育应该自成一格的观点。我认识到,价值观教育——我常常称之为“学习生活”——应该常规地结合到课程安排和课堂生活中。如果我们把价值观单独当作一门课来讲,那么我们就强化了这样一种概念,即,这是自成一体的领域,可实际上,价值观的问题,常常只能借助社会、经济、政治和其他研究领域才能得到解答。单独教授价值观,会总愿师生们把道德准则当作绝对概念,从而对人们存有不切实际的期望。我对价值观的教育依然兴趣盎然(还能有什么比学习如何生活更重要的事情呢?),不过,我现在却努力要使其和“普通的”学校教育结合在一起。

我对教师教育和日常学校教育的兴趣日益浓厚,终于使我从多伦多大学教育学院教育哲学课程组转到了课程教学和学习系;我在那里觉得更加自在,更有用武之地。我已经放弃了教育研究中那种“滴入式”的或者“技术合乎理性”的观点。⁽⁸⁾根据那种观点,教育理论首先由在大学校园里的学者们创立,然后由教师和学生在学校环境中付诸实施。我现在认为,要创立有效的教育理论,就有必要跟实地工作保持紧密联系。为了遵循这种观点,也因为我的教学活动和所属系别的变化,我现在的研究工作主要是“实验主义”的了。我把研究工作的重点放到



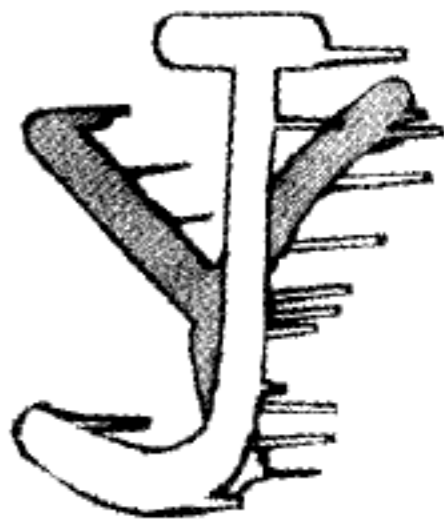
了教师教育和日常学校教育上，主要依靠访谈具有教师身份的学生，负责培养教师的教育工作者，还有在教的教师们。我仍然对理论有很浓厚的兴趣，也依然在写作论文谈论如何创立教与学的哲学，并教授相关的研究生课程；不过现在我坚信，理论与实践必须结合起来。

我眼下最关心的事情：学校教育缺乏学生的参与

经历过这么多事，做了这么多修正之后，我关于学校教育的思想的重点究竟是什么呢？现在我最担心的就是：学校教育不够有趣，本质上不能激发学生的积极性，或者说，无法调动学生来参与。大部分的学校教育是自上而下强加给学生，学生自然就没有什么“主人翁”感；在他们看来，学校教育是施加于他们身上的。正如贝雷特(Bereiter, C.)所说：“在旧时代，学校教育简直到了残酷的地步，学生们精神和肉体上常常要遭受到严厉的管教，相比之下，现如今的学校教育已经人道了许多。”⁽⁹⁾然而，学生们还是倾向于“为分数奋斗”，追求“好学生”的地位，以及学业和职业方面的上进，而不是从个人角度参与教育。学生们打听有关自己学习的事情，最常问：“我得了多少分？”结果，学习就流于表面化，变成暂时的，而学生的自我评价往往会很低，甚至于一辈子都厌恶校园的学习生活。

在西方国家，1960年代、1970年代和1980年代，情况有所改善。为了让学校教育转向“进步的”方向，人们做出了多方面的努力，人们对应试的重视减少了些，而对学生选择科目教师选择教材更重视了些，娓娓道来的轶事报道渐渐增多，而用字母标志的成绩报告渐渐减少。在拟定课程安排文件的时候，更多地使用了宽泛的原则，而不是详细列出学习要求。

可是，在西方，这些改变眼下却面临严峻的挑战，政府和学校当局都试图把时钟倒转，让我们回到半个世纪之前。⁽¹⁰⁾新颁布的课程表降低了灵活性，强制规定了一些无聊的学习任务，这些都不利于师生关系和班集体。先前学生们会因为课程表死板、环境冷漠而辍学，看来好像又要出现这种情况了，这样一来，没有特权背景的学生就更加孤立，更加处于不利的地位。

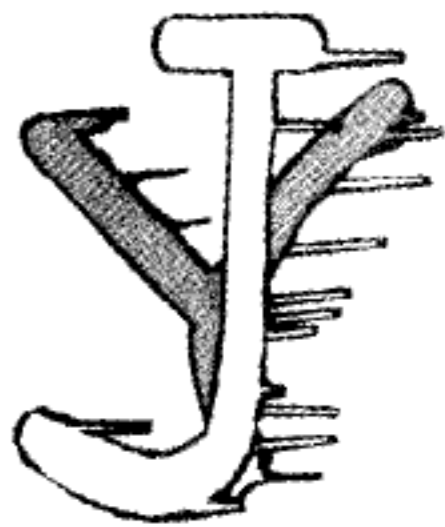


但是我们也不能全怪到政府头上。在评估新旧方法，研究发展详细的理论和实施策略，与学校体系合作，以及游说政府方面，大学都没有给予足够的重视。再说，学校教育也的确有需要改进的地方。“进步的”学校教育之所以遭到强烈反对，部分是因为它不够有效。人们想让自己的孩子们学到更多的东西。进步教学法成功地使学生在校时间加长，并有利于条件差的青少年融入社会和学校，还改善了师生关系。在我看来，这种方法也加深并拓宽了学习的程度，不过这些成就都还需要——做出更好的记录。然而，这种方法也还要表达得更加完善，实践得更加彻底。萨拉森 (Sarason, S.) 曾经说过，杜威对于分析和实践进步教育法贡献很大，但却也还只是在抽象层次上泛泛而论，留下了大量有待填补的空白。⁽¹¹⁾

进步教育法不够概念化，因而常常前后矛盾，徒劳无功。有时候给了学生选择权，却没有给他们提供做出明智选择所需要的帮助。有时候集体学习计划得不是很好，实施得也不是很好。有时候忽略了写作和数学方面的基础技能课程。我不认为学校教育的效率有所下降。恰恰相反。不过，在竞争激烈、开支昂贵的公立教育中，想要赢得公众稳固的支持，学业和个人的成就却都还不够巨大，不然就是这些成就记录得还不够详尽。

未来学校教育的方向何在？

我认为，不应该企图让时钟倒转，而应该沿着进步的方向深入下去。过去二十年中，北美的教育工作者研究出了学校教育更一致、更具体的方法，有时候也被称作“教学标准”或“最佳实践”法。⁽¹²⁾我觉得这大大预示着学校里会有更有效的校园学习生活。这种方法重视学生对于课程内容的参与，并通过组织题目求少、求深的学习，与现实世界建立联系，和围绕有趣的主题组合科目来实现学生的参与。学生们不仅仅在吸收信息、练习技巧，他们更多地在讨论问题和方法。比如说，根据这种方法，学生们能够解数学题还远远不够，他们必须能够解释他们是怎样解决的，为什么要这样解决；他们还必须能够尽可能远瞻地看到这个解法在日常生活中的用途。该教育方法主要研究者来自一些

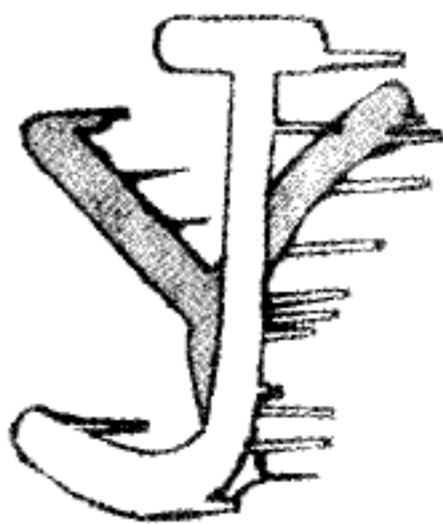


行业规范机构,比如,全国数学教师委员会和全国英语教师委员会,教师也有很多参与。在我的故乡加拿大安大略省,这种教育法在新近实行的《教师学院就业标准》和新的《安大略省课程手册》中有所反映。在这些文件中都强调指出,教学目的是培养理解力、实际生活应用能力、跨学科学习的能力,还有学生谈论不同主题范畴内概念、过程和问题的能力。(不过,安省新的课程安排过分详细的特点,有违其进步教育法的初衷。)

学习生活与学术性学习

虽然教学标准法有诸多可取之处,但我却认为它过分单一地强调了学术学习的目标。即便是建立了与外部世界的联系,好的学校教育也不能仅靠对学术课程的参与构成。古德兰德(Goodlad, J.)曾经对20世纪60年代大力宣传的类似的教育法不以为然,他评论说:“学科结构处于课程安排的核心,并(决定)其目的,组织形式,以及主题。”⁽¹³⁾在我看来,在学校教育中,“学生生活”一定要和学术学习齐头并进。杜威强调说过:学校教育并非仅仅是为生活做准备(虽然它的确具备这个性质),学校本身就是生活。⁽¹⁴⁾一定要在课堂上,在学校里感受对生活的态度。诺丁斯(Noddings, N.)说过,传统的普遍教育唯一重视的就是认知,任何人,不管是否有专攻学院研究的倾向,都无从受益。⁽¹⁵⁾她建议,学校生活应该有一半花在学习生活中“关怀”的一面,包括关怀自己、关怀他人、关怀动物、关怀环境。当然一定要把这种学习跟学术科目多多联系,否则我们就无法有充足的时间来实现两个目标。可是跟科目学习相比,一点也不应该轻视对于生活问题的探索。在中国和日本的学校教育中,可以看出对生活问题的重视,在那里,道德是学生们修习的一门特殊课程。不过诺丁斯要在此基础上更进一步,拨出更多的时间来学习生活,除了道德之外,还要涉及生活中很多其他方面。

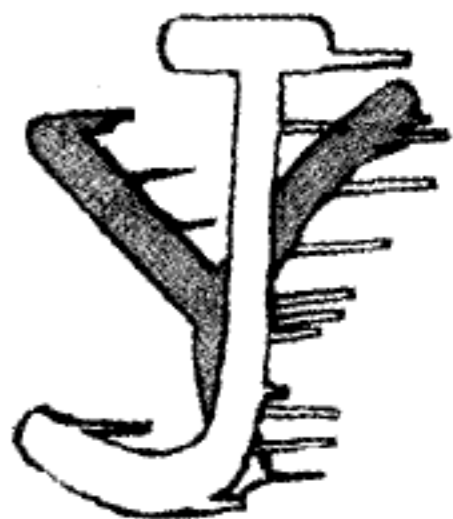
年轻人如今在学校度过的时光很多,这也是我们必须强调学习生活的一个原因。在北美早期的教育史上,大部分孩子只上几年学,或许一星期只上几个小时的学,他们中间还有很多人夏天要留在家中帮着干农活。可是现在,几乎所有北美的孩子都要把自己在这个星球上的



生命中五分之一的时光用来上学，而这段时光是他们最容易打上印记的岁月；在很大程度上，学校就是他们的生活。因此，只把重点放在学术学习上是不公平的。甚至都可以说这有点虐待儿童。学生们在学校里应该能够过上一种相当平衡的生活，被友谊包围着，跟成人建立有意义的关系，能够进行真正的交谈（而不仅仅是讨论），能够表达自己的情感，能够领略各种各样的艺术，有各种体育活动，有各种业余爱好，有厨艺，有聚会，还可以放轻松。不然的话，我们就会使他们对生活中孰重孰轻有扭曲的看法，而那种看法，即使是成年人也不会死守不放的（也许学究们是个例外！）学校教育占据着青年人生活中大部分的时间。所以就应该能够让他们为生活做好总的准备，而不仅仅是为生活的学术方面和工作市场做好准备。年轻人到了18岁，对如何生活好，如何“好好生活”却知之甚少，也鲜有经验，就这样被推入大千世界，这样做很不合适。他们至少应该已经有一套令人满意的生活方式，并且能够在回顾学校生涯的时候，觉得那是最美好的岁月。

以纯粹学术的观点来进行学校教育，这值得商榷，不仅仅因为这样做是在否定生活，为生活做不了多少准备。甚至就算从学术学习的观点上来看，也是疑点甚多。北美现在有很多学生，虽然并非当真“辍学”，但却不去上课，不参与课堂活动，也不做功课。跟日本形成对比的是，我们这些学生与其说是“拒绝上学”，不如说是“拒绝学习”。教学标准运动中，人们说学校应该跟实际生活联系起来，但他们却好像没有意识到，他们所建议的学习形式却脱离了生活。有时候，我对于学生在学校不得不忍受的诸多事情感到惊讶：我们常常要他们学些无关紧要的课程，他们都表现得非常宽容。当然，并不是所有的东西都能在当时就能被看作是“要紧的”。但是如果要求学生对学校教育有参与的兴致，提高学习效率，那他们就必须总体上很清楚地感觉出学校教育在其生活中现在有什么价值，将来又有什么价值，正如梅耶（Meier, D.）所说：

要忍受十二年严肃的、高风险的学习生活，年轻人就得要去上学的欲望才好，他们一定得是饶有兴趣的学习者……他们需要一座桥梁，来连接他们所理解的世界涵义和大写的教育所给予



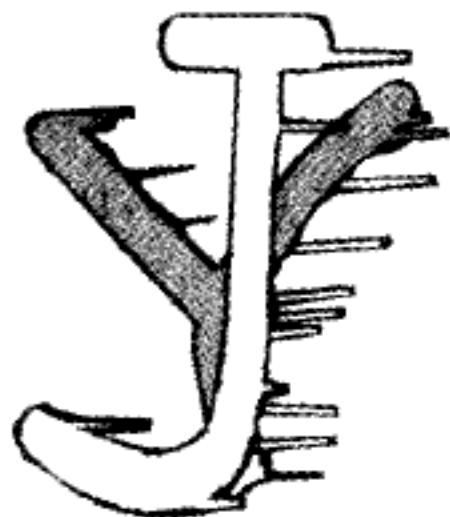
他们的世界涵义。⁽¹⁶⁾

教室和学校中的集体

如果要学生有参与的兴致，关键的要求就是在教室和学校中要有很强的集体概念。学生们必须互相有兴趣联系，师生也是。在日本，人们非常注意培养教室里的集体。在北美的高中里，我们常常遇到这样的困难，即，教学是“流动式的”。学生们没有实际意义上属于自己的教室，也没有实际意义上属于自己的班级。他们要赶到科目专职教员的房间去听讲，因为科目不同，学生们的组合也就不同。这样安排的可取之处在于，学生们有很多可选的科目，另一个可取之处在于，教师往往是业有专攻。可是，有些教育工作者却认为，对于学术发展和个人发展而言，集体的作用非常重要，所以学生们应该有一个清楚地属于自己的小组，要跟几个教师有密切的关系，即使这样做会缩减学生们选课的范围或者教员的专业程度。

人们已经提出了建立这种亲密关系的几种方法。有一种方法在日本运用普遍，但在北美却还尚未使用，就是让一组学生在自己的教室里上大部分科目，专业教员到学生教室去授课。这样，学生就有了明显的社会意义的家园和实实在在的自己的空间。不过，这样做也有不利之处，即师生关系可能不会很亲近。而我们在多伦多大学教育学院与具有教师身份的学生们合作的时候，发现与教师关系亲近与否，对于集体的建立至关重要；教师必须成为集体的一部分，必须以身作则引导集体。

北美使用另外一种方法，就是把学生安置在相对来说规模较小的“辅导组”里。在这种体系下，学校所有的教职专业人员，或许校长可以例外，每人都要负责15个学生。一星期他们要和学生们见上几次面，每次半个小时，他们要尽力了解学生，给学生们提供学业上的和个人生活上的支持。在小组会上，大家关注的是新闻、麻烦事儿、个人安排（比如，任务情况、项目情况，还有家庭作业）、职业设想，还有生活问题。可是，辅导小组往往不是那么有效，部分是因为教师们没有经过培训，不知道怎样在这种环境下辅导，也没有合适的教材，也部分是因



为这种小组多少有点认为：他们聚在一起，只是为了成为一个小组，别无其他。

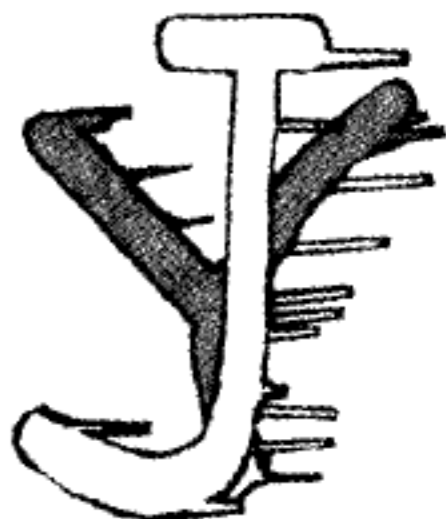
促进集体的发展，还有第三种办法，就是创办小规模的学校。在加拿大，这在高中并不常见，主要存在于“非传统学校”或者是“私立学校”，其校舍所在的建筑物往往在最初设计的时候有其他用途。不过，小型高中在美国更为普遍，常常以“校中之校”的形式出现。同一幢学校建筑里，可能会有两三所高中，各自有不同的宗旨和组织形式。这种方法已经有了一些成功的突出例子。⁽¹⁷⁾可是，这在政府和校董事会那里却常常不受欢迎，他们担心水平会参差不齐，教学缺乏责任；而且学生们也常常会排斥这种方法，学生们喜欢大学校才提供得起的设施和与人交往的机会。⁽¹⁸⁾如果我们要沿着这个方向发展，那就需要做更多的研究，使小规模学校的教育效率相对提高，加强实施这种教育方法的领导。

最后，还可以通过小组结构或“宿舍制度”来加强高中的集体。⁽¹⁹⁾这样一安排，就会有六七十名学生跟同一组教师配合学习，也许要跟自己的教师呆上两三年。为了使其更具有可行性，同一个教师要教两门不同但相关的课程，比如文学和社会研究，或者数学和科学。赞同这种方法的人士论证说，专业上虽有损失，但师生的个人关系会更亲密，学生中间的集体感会更强，这就是利大于弊了。这种方法最大的优势在于，甚至不必更动学校结构的其他方面，也可以在大规模的高中学校中实施。可是，这也还是有悖于高中结构的传统模式，如果要推广，就需要做研究，加强领导。

用体系规模的方法去更新学校教育

我已经谈过在学校教育中需要学生更多的参与，我也论证了这需要给学术课程增加更大的灵活性、深度、综合性和关键性，在学校教育中更多地关注生活学习和生活经历。这就要求在课堂和学校中建立集体概念。可是我们怎样才能实现这样的改变呢？

过去，很多学校改革方面的努力都是“自上而下”的，就是说，由政府或学校教区通过标准化课程和集中“在岗”教师来强加实行。史密斯

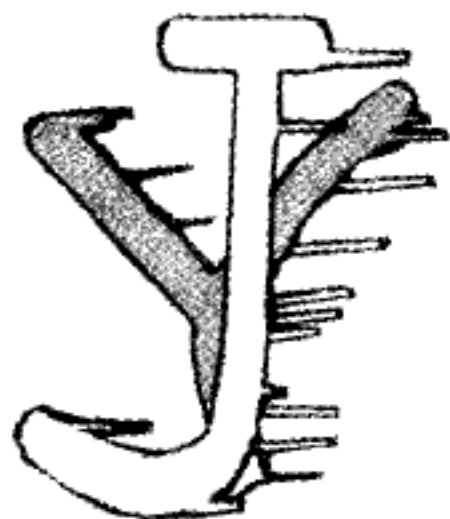


(Smith, M. C.) 和利特勒 (Lytle, S.) 都对这种方法持批评态度, 他们指出, 这个局面颇具讽刺意义, 教师们“不是通过自己的经历, 而是通过学习那些本身不是以学校为基地的研究者做出的成果, 来了解自己的专业知识”。⁽²⁰⁾ 泽齐纳 (Zeichner, K.) 同样对这样开拓职业持批评态度, 认为这样做是“对于教师们已经了解的东西和能够做的事情视而不见, 全靠派发预先包装好的一套所谓建立在‘研究基础上的’方法来解决问题”。⁽²¹⁾

根据富兰 (Fullan, M.) 的观点, 学校的改变必须同时自上而下和自下而上, 不可能各自为政只从机构或个人做起。⁽²²⁾ 同样地, 萨拉森也论证说, 单凭个别学校推动, 无法改进学校教育, 因为会遭遇学校体系整体“文化”的强大阻力。⁽²³⁾ 他坚持认为杜威对于这些困难大部分都不知情。“也从来不曾把他那些如何组织学校和学校体系的思想系统化。”⁽²⁴⁾ 个别教师想要影响学校的运作方式, 或者个别学校想要影响学校教育体系的运作方式, 这都是很困难的。同样, 个别教师或学校想要改变自己的教育方法, 如果没有整个体系的支持; 那能够改变的程度也是有限的。

虽然整个学校教育体系的改革很有必要, 但却不应该像我们眼下在西方国家所经历的那样, 针锋相对地展开, 而应该和教师们一起做起来。虽然在开发新举措的委员会中也有教师, 但在这个过程中他们常常只是帮衬, 并不能真正得到献计献策的机会。结果, 当“改革措施”到了课堂, 就不是正常在课堂上讲课的教师能够提出的那种模样了。而另一方面, 正如我所说的, 教师们只靠自己也取得不了多少改革成果, 需要从整个系统着手。我们需要达成一种对学校教育的共识, 这样教师个人和学校当局双方的努力才不会互相抵消。这就要求教师有发展的机会并全面支持这种发展。教师必须感觉自己是一员, 是在参与大家的努力。

有时候, 当我跟教师们谈到达成共识, 并依据学校水平共同努力来更新学校教育的时候, 他们就变得局促不安了。他们很担心自己作为教师的自主性。不过, 我认为这其中的原因是, 过去“认识”常常是自上而下的。他们已经习惯人家告诉他们, “这些是对你们寄予的期望,



你们应该如此这般来做，好不负众望”。如果不是这样，而是有体系地征求并实施他们的观点，我认为他们就能够接受共识的概念，并在拓展与实施方面通力合作。

作为结语，我想就学校革新的基本原则来做个总结。如果试图谋求有所改变，那么我们自己就要使用我们谋求实施的那些方法。在现在这种情况下，我们的目标是要建立具有参与、集体与合作特点的课堂和学校，那么我们在改革学校的努力中就应该体现这些特点。教师们一定要感觉到更大集体的存在，要努力以合作的方式来实现改革；他们一定在改革中有主人翁感，这就要让他们对改革献计献策，并理解这些改革的目的。简单地说，在促进学生参与的过程中，教师一定要实实在在地参与进来。学生们也一定要通过与集体的联系，通过和教师们进行真正的对话，参与到这个改变的过程中来。

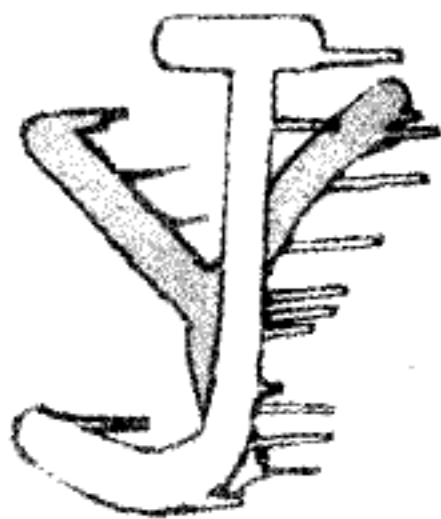
克里夫·贝克(Clive Beck)

2002年6月 多伦多

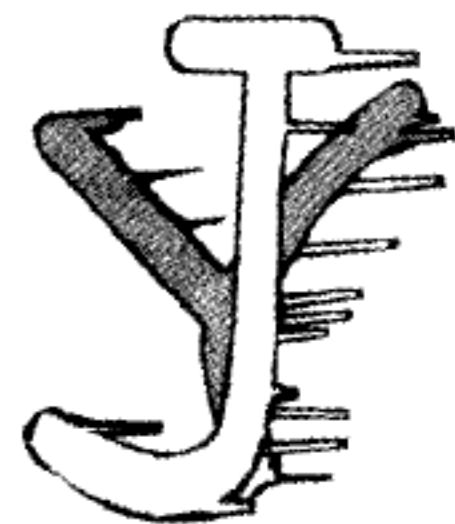
张晓静 译

2002年7月 多伦多

- (1) Beck, C. (1994) Postmodernism, pedagogy, and philosophy of education. In *Philosophy of Education 1993: Proceedings of the Philosophy of Education Society*. Urbana, Illinois: PES, pp. 1—13.
- (2) Rorty, R. (1989) *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (3) Beck, C. (1974) *Educational philosophy and theory*. Boston: Little, Brown.
- (4) Beck, C. (1990) *Better schools: A values perspective*. London: Falmer Press, p. 3.
- (5) Beck, C. (1993) *Learning to live the good life: Values in adulthood*. Toronto: OISE Press. (Chinese edition: transl. Zhan Wangshen et al., 1997, Beijing: China National Compilation and Translation Press.)
- (6) Yamane, Kohei transl. (1995) of *Better schools*. Kyoto: Koyo Shobo Press.
- (7) 这个项目在几篇文章中都有描述,包括 Beck, C. & Kosnik, C. (2001) From cohort to community in a preservice teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 17, 925—48.
- (8) Schon, D. (1983) *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.



- (9) Bereiter, C. (1973) *Must we educate?* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall/Spectrum.
- (10) Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., & Whitty, G. (2000) *Teacher education in transition*. Buckingham: Open University Press, Chapter 10.
- (11) Sarason, S. (1996) *Barometers of change*, San Francisco: Jossey-Bass, p. 261.
- (12) Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. (1998). *Best practice: New standards for teaching in America's schools* (2nd Edn.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- (13) Goodlad, J. (1996) *The changing school curriculum*. New York: Fund for the Advancement of Education, p. 114.
- (14) Dewey, J. (1916) *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- (15) Noddings, N. (1992) *The challenge to care in schools*. New York: Teachers college Press.
- (16) Meier, D. (1975) *The power of their ideas*. Boston: Beacon, pp. 162—3.
- (17) Meier, *The power of their ideas*; and Wood, G. (1998) *A time to learn*. New York: Dutton.
- (18) Meier, *The power of their ideas*.
- (19) Wasley, P. (1994) *Stirring the chalkdust*. New York: Teachers college Press, Chapter 2.
- (20) Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1993) *Inside/ outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers college Press, p. 1.
- (21) Zeichner, K. (1995) Beyond the divide of teacher research and academic research, In *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), p. 161.
- (22) Fullan, M. (1991) *The new meaning of educational change*. New York: / Toronto: Teachers college Press/OISE Press.
- (23) Sarason, S. (1990) *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (24) Sarason, *Barometers of change*, p. 261.



Preface

Preface

FOREWORD to the Chinese Edition of *Better Schools*

It is a great honour to have *Better Schools* published by East China Normal University, and I am very pleased to be able to write this foreword to the Chinese edition of the book. I was asked by the publishers to speak about my current approach to schooling, against the background of my general career path. In doing so, I will begin by outlining how life events, including my visits to China, have influenced my thinking over the past decade. While my basic approach to education has not changed substantially since *Better Schools* first appeared, some expansions and shifts have occurred, due in part to life experiences.

Adjustments in my perspective over the past decade

In the early 1990s, after many years of participation in the Philosophy of Education Society of North America, I became its President. At that time, members of the Society were heavily involved in applying the insights of postmodernism to educational theory. Influenced by this trend, I read,

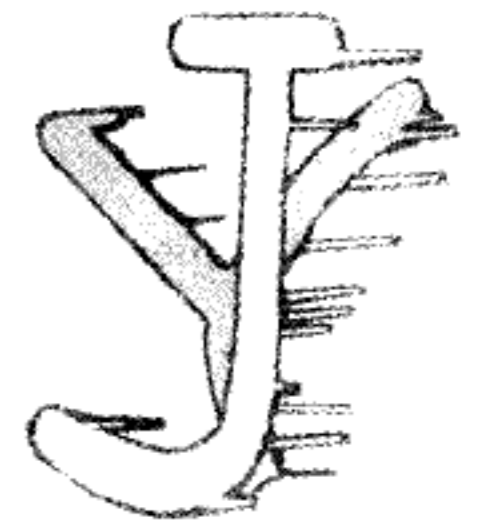


discussed, and reflected in the area, and when I gave the presidential address in 1993 it was on the implications of postmodernism for pedagogy in schools.¹

A postmodern perspective was not entirely new to me. Since my undergraduate days, I had accepted the evolutionary, instrumentalist conception of knowledge advanced by John Dewey, whom Richard Rorty has described as one of the leading postmodernists of the 20th century.² In 1974, in *Educational Philosophy and Theory*,³ I referred to knowledge as a “working understanding” of the world and of life, and claimed that different people need a different conceptualization of reality, depending on the purpose it serves in their lives. Knowledge is not universal and eternal; rather, it is an ongoing, goal-driven process. In *Better Schools*, I spoke of the goals of education as emerging from what humans desire and seek, rather than being “written in the heavens.”⁴

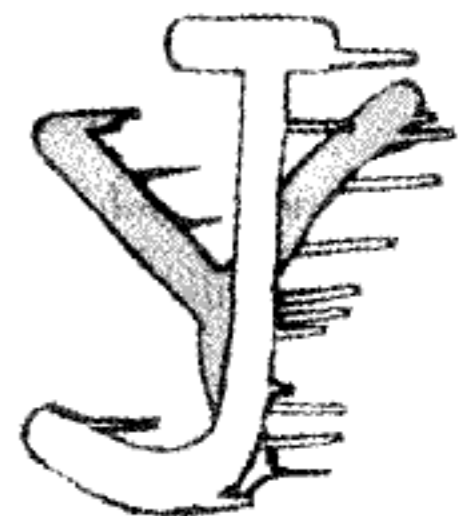
Despite these views, however, my theory of knowledge, values, and pedagogy was still too closely tied to traditional Western notions of inquiry and human nature. As a result of my studies in the early 1990s, I began to build postmodern insights more fully into my theory of schooling. For example, I recognized that we must not have an overly fixed agenda for schooling, but rather be open to the views of teachers and students and the twists and turns of the classroom experience. This led to my taking the role of the teacher more seriously, stressing dialogue with students (as in the final chapter of my 1993 book, *Learning to Live the Good Life*),⁵ and emphasizing the importance of classroom *activities* as distinct from textbooks and other published materials.

The next turning point in my thinking about schooling began in the mid-1990s, when I made my first extended visit to Asia. Professor Kohei Yamane of Kobe Shinwa Women’s University had been a visiting scholar at OISE/UT in 1993—1994, working on the Japanese edition of *Better Schools*.⁶ He invited me to come to Kobe for two months in spring 1995 to



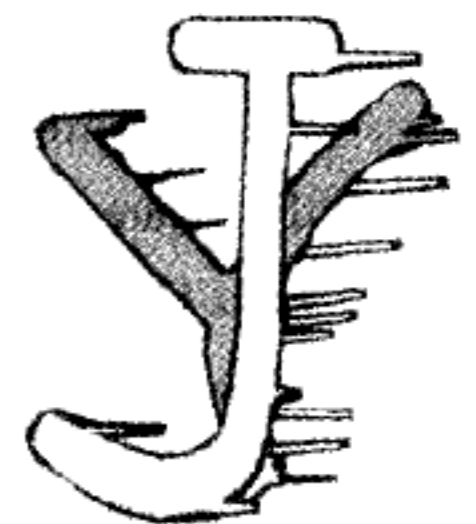
teach in his Childhood Education program. It was perhaps the most wonderful two months of my life, and was to be followed by more such visits over the next few years. Teacher education students from Shinwa also began to come to Toronto each fall to visit our partner schools, and a strong relationship developed. I learned much from Japan, but especially how aesthetics can pervade a society, and how people can feel supported and secure in a strong community. During my visits I too enjoyed that support and security. My growing emphasis on community in schooling arose partly from this experience, and also from concurrent reading of postmodernists on how culture influences thought and behaviour.

The trips to Japan made it possible for me to travel also to China, where I came every year from 1995 to 1999. While these visits were relatively short, they had considerable impact on me. I was struck by the age of the Chinese civilization. In Canada a building 250 years old is considered a marvel, and in Australia (my birthplace) the first European settlement occurred little over two centuries ago; but China, of course, is very different. In Beijing I saw the Great Wall, one kilometre of which is a marvel, let alone several thousand kilometres. I visited the Forbidden City, the Ming Tombs, the Temple of Heaven, the Summer Palace. I witnessed the beauty and wonder of Qufu, Confucius's hometown. I experienced the crisp mornings of Changchun; the sophisticated avenues of Shanghai; the lush gardens of Guangzhou; the sea-side vistas of Qingdao and Yantai. In China, I liked the emphasis on *theory* of education, a type of theory, however, which is integrated with practical principles. Perhaps my strongest impression was of the importance attached to everyday life: this supported my own focus on developing a "way of life." I appreciated the balance of Confucianism and the harmony and "flow" of Taoism. My visits helped deepen my belief (expressed in *Better Schools*) that goals and values must be "down to earth," embedded in nature and human nature, which, however, are always in process.



In the Fall of 1995, after many years of teaching only at the graduate level, I joined the faculty team of the Mid-Town teacher education program at OISE/UT. This is a small “cohort” program with integrated courses and a strong community emphasis.⁷ In the context of this program, I visited schools often and became more familiar with the challenges and rewards of everyday school teaching. Partly as a result of this work, I started to move away from my earlier emphasis on values education as a separate field. I saw that values education — or “life learning” as I often call it — should normally be integrated into the curriculum and life of the classroom. When we teach values as a separate subject, we reinforce the idea that it is an autonomous field, whereas in fact value questions can usually only be answered with the help of social, economic, political, and other fields of inquiry. Separate teaching of values encourages teachers and students to treat moral rules as absolutes and have unrealistic expectations of people. I continue to be interested in values education (what could be more important than learning how to live?) but I now try to integrate it with “ordinary” schooling.

My growing interest in teacher education and everyday schooling eventually led me to transfer from the Philosophy of Education program at OISE/UT to the Curriculum, Teaching, and Learning department; and I feel more comfortable and useful there. I have abandoned the “trickle down” or “technical rationality” view of educational inquiry,⁸ according to which educational theory is developed by academics on the university campus and then applied, by student teachers and others, in the school setting. I now believe it is necessary to be in close contact with the field in order to create sound educational theory. In line with this view, and my new teaching activities and departmental affiliation, my research is now mainly “empirical” in nature. It is focused on teacher education and everyday schooling. It relies largely on interviewing student teachers, teacher educators, and teachers in schools. I still have a strong theoretical



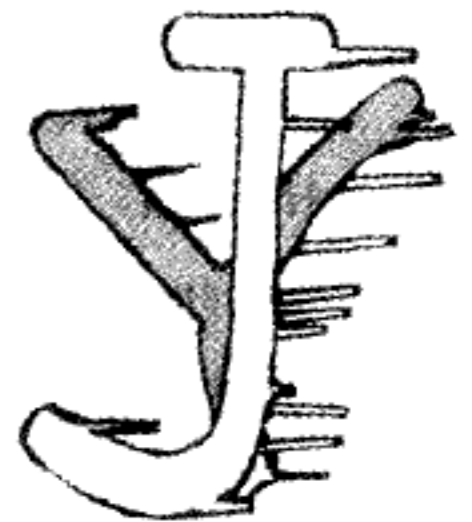
interest and write papers and teach graduate courses on developing a “philosophy” of teaching and learning; but I believe theory and practice must be intertwined.

My major current concern: The lack of student engagement in schooling

After these various experiences and adaptations, what is the main focus of my thinking about schooling? My central concern at present is that schooling is not sufficiently interesting, intrinsically motivating, or “engaging.” It is largely imposed on students from above. Typically, students do not have a sense of “ownership”: they see schooling largely as something done *to* them. As Carl Bereiter has said, schooling today is much more humane than in past eras, when students were often subjected to harsh mental and physical discipline, to the point of brutality.⁹ However, students still tend to “work for marks,” seeking “good student” status and academic and vocational advancement, rather than being personally involved. “What mark did I get?” is the most frequent question they ask about their work. As a result, learning tends to be superficial and temporary, and students frequently gain a poor self-concept and a life-long dislike of academic learning.

This state of affairs was somewhat ameliorated in Western countries in the 60s, 70s, and 80s. Many attempts were made to shift schooling in a more “progressive” direction. There was less emphasis on external examinations, more student choice of subjects, more teacher choice of learning materials, and greater use of anecdotal reporting rather than number or letter grades. And curriculum documents were developed which set out broad principles instead of detailed lists of learning requirements.

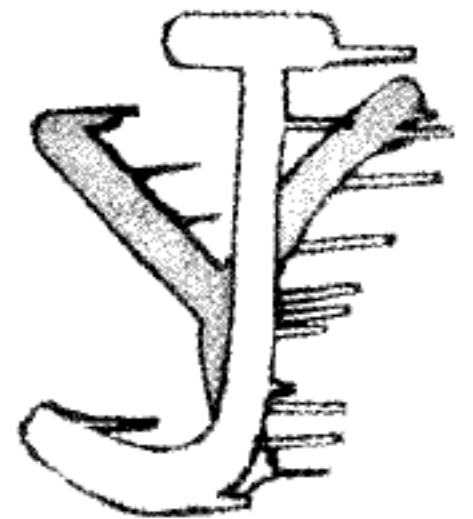
However, many of these changes are currently under serious challenge in the West, with governments and school authorities trying to turn the clock back almost to where we were half a century ago.¹⁰ The reduced flexibility and often meaningless learning tasks dictated by the new cur-



ricula are undermining the student-teacher relationship and the class community. And it seems likely the earlier problem of students dropping out because of a narrow curriculum and impersonal atmosphere will soon reappear, thus increasing the isolation and disadvantage of students of less privileged backgrounds.

But we should not lay all the blame on governments. Universities have not given enough attention to assessing the old and new approaches, developing detailed theory and implementation strategies, working with school systems, and lobbying governments. Furthermore, there is certainly room for improvement in schooling. Part of the reason for the backlash against “progressive” schooling is that it has not been effective enough. People want more for their children. The progressive approach has been successful in keeping students in school longer, helping integrate disadvantaged youth into school and society, and improving teacher-student relationships. It has also led, in my view, to gains in depth and breadth of learning, although these gains need to be better documented. However, the approach has to be more fully articulated and implemented. Seymour Sarason has observed that even Dewey, who made an enormous contribution to analyzing and implementing progressive education, spoke largely at an abstract level and left many gaps to be filled.¹¹

Lacking adequate conceptualization, progressive schooling has often been inconsistent and ineffective. Sometimes students have been given choice without the help they need to choose wisely. Sometimes collaborative learning has not been well planned and implemented. Sometimes basic skills in writing and mathematics have been neglected. I do not believe there has been a decline in effectiveness in schooling. On the contrary. However, the gains—both academic and personal—have not been large enough, or sufficiently well documented, to maintain solid public support in the highly contested and very costly enterprise of public schooling.

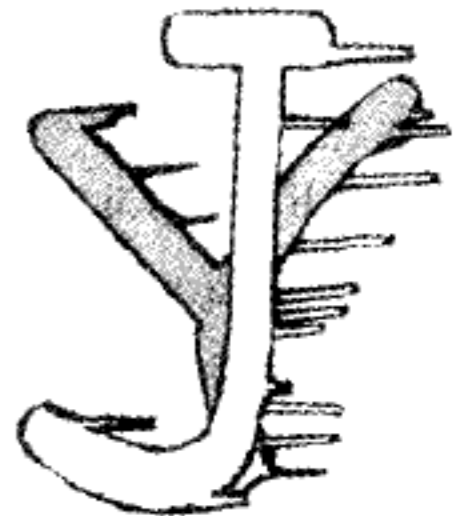


What should be the future direction of schooling?

I believe that, rather than attempting to turn the clock back, we should *go further* in a progressive direction. In the past two decades in North America educators have developed a more coherent and detailed progressive approach to schooling, sometimes referred to as the “teaching standards” or “best practice” approach.¹² I think this offers considerable promise for more effective academic learning in schools. It emphasizes deep student engagement with subject matter. This engagement is achieved by studying fewer topics in greater depth, making links to the real world, and integrating subjects around interesting themes. Students *talk* about issues and methods, rather than just absorbing information and practising skills. According to the approach, it is not enough that students can solve mathematical problems, for example; they must be able to *explain* what they did and why; and they must as far as possible be able to see its usefulness in everyday life. This approach has been developed largely by discipline organizations, with heavy teacher involvement, such as the National Council of Teachers of Mathematics and the National Council of Teachers of English. In my home province of Ontario in Canada, the approach is reflected in the recently adopted Standards of Practice of the College of Teachers and the Introductions to the new Ontario Curriculum booklets. In these documents, emphasis is placed on teaching for understanding, real-life application, cross-disciplinary study, and students being able to talk about concepts, procedures, and issues in the various subject areas. (The highly detailed nature of the new Ontario Curriculum, however, tends to undermine its progressive intentions.)

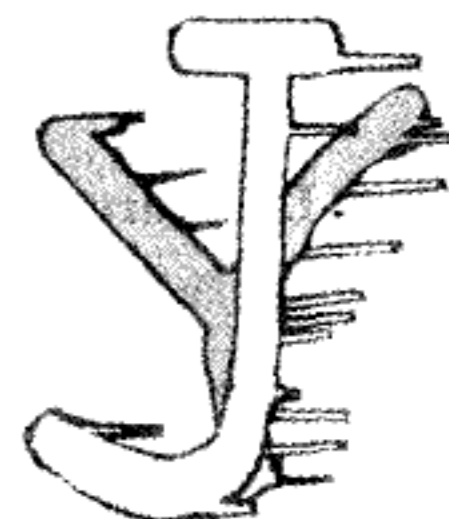
Life learning as well as academic learning

While the teaching standards approach has much to offer, I believe it is too exclusively focused on *academic* goals. Even when links to the outside world are made, engagement with academic disciplines alone does



not constitute good schooling. John Goodlad was critical of a similar approach to schooling advocated in the 1960s, commenting that “the structure of the disciplines stands at the center of curriculum planning and (determines) the very objectives, organizational patterns, and subject matter.”¹³ In my view, “life learning” must be co-equal with academic learning in schools. Dewey stressed that school is not just preparation for life (though it is that), but life itself.¹⁴ An approach to life must be experienced *in the classroom and school*. Nel Noddings states that traditional liberal education, with its exclusively cognitive emphasis, is not good education for *anyone*, whether they are academically inclined or not.¹⁵ She proposes that half the school day be spent studying the “caring” side of life, including caring for ourselves, other people, animals, and the environment. Of course, there must be ways to relate much of this study to academic disciplines, otherwise we will not have enough time to achieve both sets of goals. But exploring life issues should not be given lower priority than discipline study. Emphasis on life issues is found in Japanese and Chinese schools in that morality is studied as a special subject. But Noddings would take this further, allocating more time to life learning and addressing many other aspects of life in addition to morality.

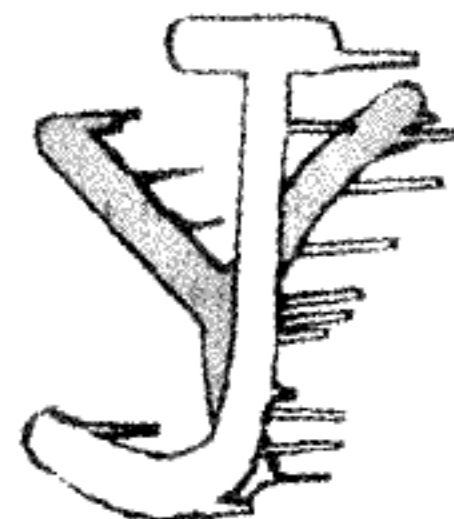
One reason why we must emphasize life learning is that young people today spend so much time in school. In the early days of education in the North America, most children went to school for only a few years, and perhaps for just a few hours a week; and many of them spent most of the summer at home helping on the farm. But now nearly all North American young people attend school for about a fifth of their life on the planet, during their most impressionable years; to a large extent, school is their life. So it is unfair to focus just on academic learning. One might almost say it is a kind of child abuse. Students in school should be able to live a fairly balanced way of life, with friendships, meaningful relationships with adults, genuine conversation (not just discussion), emotional expression,



arts of many kinds, sports, hobbies, cooking, parties, and relaxation. Otherwise we will give them a distorted view of what is important in life, a view that not even adults adhere to (with the possible exception of academics!). And since schooling monopolizes young people's life to such an extent, it should prepare them for life in general, not just for the academic side of life and the job market. It is inappropriate for young people to be thrust into the world at the age of 18 with minimal knowledge or experience of how to live well, how to achieve "the good life." They should as far as possible have a satisfactory way of life already in place, and be able to look back later on their schooling as among the best years of their life.

An exclusively academic approach to schooling is questionable not only because it is life-denying and a poor preparation for life. It is dubious even from the point of view of academic learning. Many students in North America today, while not actually "dropping out," are staying away from classes, not participating in classes, and not doing their homework. By contrast with Japan, we have what might be called "study refusers," rather than "school refusers." While people in the teaching standards movement say schooling should be connected to real life, they do not seem to realize the extent to which the type of learning they recommend is removed from life. Sometimes I am surprised at how much students put up with in school: they are remarkably tolerant of the irrelevant subject matter we often make them learn. Of course, not everything can be seen as "relevant" at the time. But if students are to be engaged with their schooling, and learn effectively, they must in general have a stronger sense of its present and future value for their lives. As Deborah Meier says:

To put up with twelve years of serious high-stakes study young people have to want to be there, they need to be engaged learners. . . They need a bridge that connects their understanding of the meanings of the world to the ones being offered by capital E Education.¹⁶

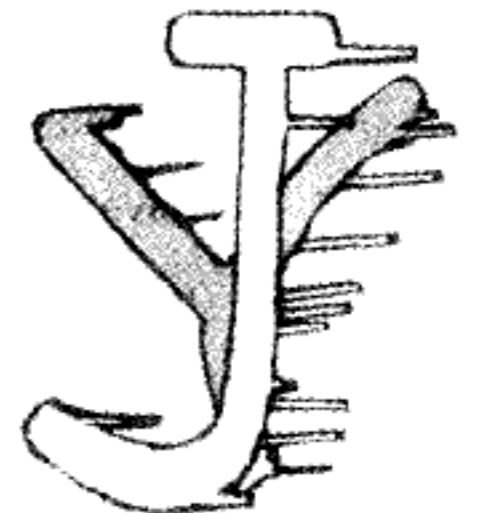


Community in classroom and school

If there is to be student engagement, a key requirement is strong community in the classroom and school. Students must engage with each other and with their teachers. In Japan, a great deal of attention has been paid to building community in classrooms. In North American high schools we face the difficulty that most teaching is done "on rotary." Students do not have a home room or a home class to a significant degree. Rather, they go to a subject specialist's room to be taught that subject, and the groupings of students vary from subject to subject. One positive aspect of this arrangement is that students have a lot of choice; another is that teachers usually have specialized knowledge. However, some educators argue that community is so important, for both academic and personal development, that students should belong to an identifiable group and have a close relationship with a few teachers, even if this reduces subject choice and teacher specialization.

Several methods have been suggested for achieving this kind of intimacy. One approach, employed widely in Japan but not in North America, is for a group of students to do most of their classes together in their home room, with specialist teachers coming to that room to conduct classes. In this way students have an obvious social home and their own physical space. A disadvantage of this arrangement, however, is that students' relationships with teachers may not be very close. And we have found, in our work with teacher education students at OISE/UT, that closeness to teachers is crucial in community building: teachers must be part of the community and model a community orientation.

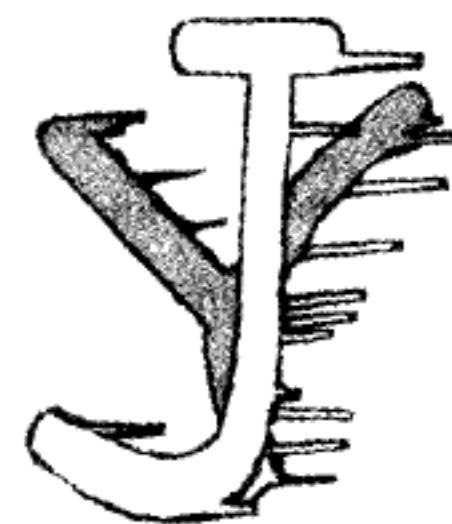
Another approach sometimes used in North America is to place students in relatively small "advisory groups." Under this system, all professional members of the school staff, with the possible exception of the principal, are responsible for about 15 students each. They meet with these students as a group for about half an hour several times a week,



attempt to get to know them well, and offer them personal as well as academic support. In the group meetings attention is given to news, problems, celebrations, personal organization (e. g., assignments, projects, homework), career planning, and life issues. Often, however, advisory groups do not work well, partly because teachers are not trained for this kind of setting and do not have appropriate resource materials, and partly because the groups are somewhat artificial: they come together for this purpose and none other.

A third way of promoting community is to create small schools. In Canada, this is not common at the high school level: it has occurred mainly in "alternative schools" or "free schools," housed in buildings originally designed for other purposes. In the U. S., however, small high schools are more widespread, often taking the form of a "school within a school." The same school building may contain two or more high schools, each with a distinctive philosophy and organization. There have been some outstanding success stories with this approach.¹⁷ However, it is usually not popular with governments and school boards, who are concerned about variation in standards and lack of accountability; and there is often resistance from students, who like the facilities and opportunities for meeting people afforded by large schools.¹⁸ If we are to go in this direction, we need more research on the relative effectiveness of education in small schools and stronger leadership in implementing such an approach.

Finally, community in high schools may be enhanced by means of a cohort structure or "house system."¹⁹ Under this arrangement, about 60 or 70 students study with the same team of teachers, perhaps staying with these teachers for two or three years. To make this feasible, the same person teaches two different but related subjects, such as literature and social studies, or mathematics and science. Proponents of this approach argue that what is lost in subject specialization is more than compensated for by gains in personal contact between teachers and students and a sense



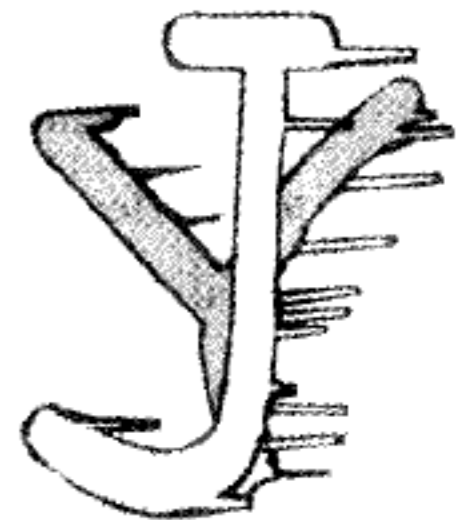
of community among the students. One major advantage of this method is that it may be implemented even within a large high school, without changing other aspects of school structure. Once again, however, the approach goes against traditional patterns of high school organization and will require research and strong leadership if it is to be widely implemented.

A system-wide approach to school renewal

I have spoken of the need for greater student engagement in schooling. I have argued this requires greater flexibility, depth, integration, and relevance in the academic program and more attention to life learning and life experience in school. This in turn calls for community building in classrooms and schools. But how do we achieve these changes?

In the past, many attempts at school reform have been “top-down,” that is, imposed by governments or school districts through standardized curriculum and mass “inservicing” of teachers. This approach has been criticized by Marilyn Cochran-Smith and Susan Lytle, who point to the irony of a situation where teachers “are expected to learn about their own profession not by studying their own experiences but by studying the findings of those who are not themselves school-based researchers.”²⁰ Ken Zeichner, similarly, is critical of professional development which “ignores what teachers already know and can do and relies primarily on the distribution of prepackaged and allegedly ‘research-based’ solutions to school problems.”²¹

According to Michael Fullan, school change must be both top-down and bottom-up: it cannot come from just the institution or the individual, working separately.²² Similarly, Sarason argues that school improvement cannot occur through individual school initiatives, because of the powerful inertia of the “culture” of schools and school systems as a whole.²³ He maintains that Dewey was largely unaware of these difficulties, and “never really systematized what his ideas meant for how schools and school systems

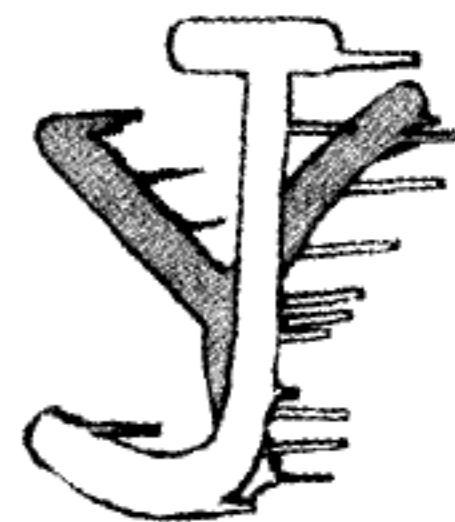


should be organized.”²⁴ It seems to be difficult, then, for individual teachers to have much influence on the way their school is run, or for individual schools to have much impact on the school system. Equally, there are limits to the extent to which individual teachers or schools can change even their *own* practices, without support from the system as a whole.

While system-wide school reform is needed, however, it should not be confrontational, as we are experiencing it in Western countries at present; it should be carried on *with* teachers. Although teachers are included on committees developing new initiatives, they are often co-opted by the process rather than being allowed genuine input. As a result, when the “reforms” reach the classroom, they are not recognizable as something a regular classroom teacher would suggest. On the other hand, as I have said, teachers cannot achieve very much reform by themselves: a system-wide approach is necessary. We need to develop a shared vision of schooling so the efforts of individual teachers and schools do not cancel each other out. Comprehensive support and opportunities for teacher development are required. Teachers must feel part of a larger effort.

Sometimes when I talk with teachers about having a shared vision and working for school renewal at a system level, they become nervous. They fear for their autonomy as teachers. However, I think this is because, in the past, the “vision” has usually come down from above. They are accustomed to being told, “These are the new expectations, and here is how you must achieve them.” If instead their views were systematically sought and utilized, I think they would be open to the idea of a common vision, collaboratively developed and implemented.

In closing, I would like to summarize what I have said in terms of a basic principle for school renewal. *In attempting to bring about change, we should ourselves use the approach we are seeking to implement.* In the present case, because our goal is to create classrooms and schools characterized by engagement, community, and collaboration, these qualities

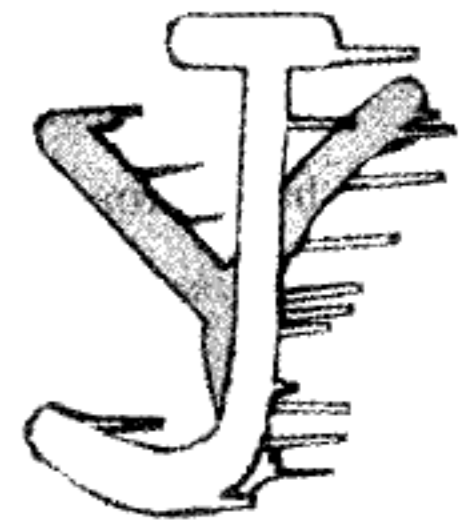


should be seen in our efforts at school reform. Teachers must feel part of a wider community, attempting to achieve reforms in a collaborative manner; and they must have a sense of ownership in the reforms as a result of having input into them and understanding their purpose. Simply stated, *teachers must be genuinely engaged in the process of increasing student engagement.* And students too must be involved in the change process, through a relationship of community and genuine dialogue with their teachers.

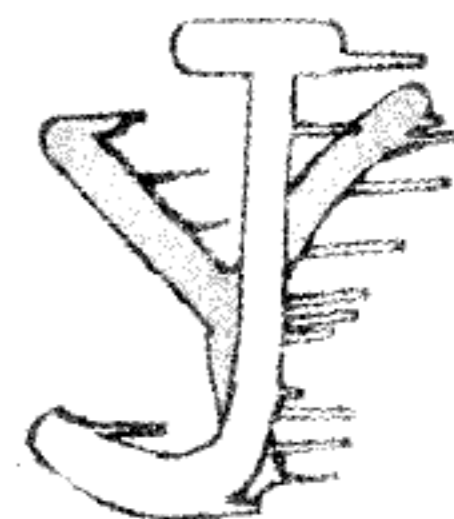
Clive Beck

Toronto, June 2002

- 1 Beck, C. (1994) Postmodernism, pedagogy, and philosophy of education. In *Philosophy of Education 1993: Proceedings of the Philosophy of Education Society*. Urbana, Illinois: PES, pp. 1—13.
- 2 Rorty, R. (1989) *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 3 Beck, C. (1974) *Educational philosophy and theory*. Boston: Little, Brown.
- 4 Beck, C. (1990) *Better schools: A values perspective*. London: Falmer Press, p. 3.
- 5 Beck, C. (1993) *Learning to live the good life: Values in adulthood*. Toronto: OISE Press. (Chinese edition: transl. Zhan Wangshen et al., 1997, Beijing: China National Compilation and Translation Press.)
- 6 Yamane, Kohei transl. (1995) of *Better schools*. Kyoto: Koyo Shobo Press.
- 7 This program is described in several articles, including Beck, C. & Kosnik, C. (2001). From cohort to community in a preservice teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 17, 925—48.
- 8 Schon, D. (1983) *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- 9 Bereiter, C. (1973) *Must we educate?* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall/Spectrum.
- 10 Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., & Whitty, G. (2000) *Teacher education in transition*. Buckingham: Open University Press, Chapter 10.
- 11 Sarason, S. (1996) *Barometers of change*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 261.



- 12 Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. (1998) *Best practice: New standards for teaching in America's schools* (2nd Edn.) . Portsmouth, NH: Heinemann.
- 13 Goodlad, J. (1996) *The changing school curriculum*. New York: Fund for the Advancement of Education, p. 114.
- 14 Dewey, J. (1916) *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- 15 Noddings, N. (1992) *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.
- 16 Meier, D. (1975) *The power of their ideas*. Boston: Beacon, pp. 162—3.
- 17 Meier, *The power of their ideas*; and Wood, G. (1998) *A time to learn*. New York: Dutton.
- 18 Meier, *The power of their ideas*.
- 19 Wasley, P. (1994) *Stirring the chalkdust*. New York: Teachers College Press, Chapter 2.
- 20 Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1993) *Inside/ outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press, p. 1.
- 21 Zeichner, K. (1995) Beyond the divide of teacher research and academic research. In *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), p. 161.
- 22 Fullan, M. (1991) *The new meaning of educational change*. New York/ Toronto: Teachers College Press/OISE Press.
- 23 Sarason, S. (1990) *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 24 Sarason, *Barometers of change*, p. 261.



引 言

引 言

无论是父母,普通公民,还是教育家,我们大多数人都对学校寄予极大的关注,然而,学校的任务是什么以及这一任务完成到什么程度,我们常常无从把握。对于学校的现状,我们不知道该去抱怨,还是以欢迎的态度去认可。

本书的目的:一是鉴别教育目标,二是建议实现教育目标所需要的教育形式。尽管学校在各方面成绩斐然,但缺乏清晰的目标会妨碍学校实现自己的任务。正如约翰·古德兰德(Goodlad, J.)最近所说:“除非清晰确定学校的目标,否则为教育观念、技巧和价值所设计的具体细节便成了目的而不是手段,从而模糊更大的目的。”(John Goodlad, *A Place Called School*. New York: McGraw-Hill, 1984, p. 290)

因此,我们必须对教育形式和目标加以考察,因为我们所追求的教育以及所谓“良好的”教育必须是切实可行的。谈到教育和普通生活时,正如杜威过去所常说的,我们的目标必须为我们的现实生活经验所修正。因此,本书所提出的价值观角度,便既关系到目标又关系到手段。

而本书的一个关键主题则是学校与社会的关系。某些学者认为由于学校受到社会的强大影响,学校层面的改革是无法实现的。说学校可以“再生产”社会,甚至,教育即人的社会化。即使不采取这种极端的立场,笔者将试图证明社会是学校所必须加以考虑的主要现实之一,而且只有学校和社会携手并肩,才能取得改革的重大成功。

从某种观点看,学校应该获得的赞扬远比它们目前已获得的赞扬

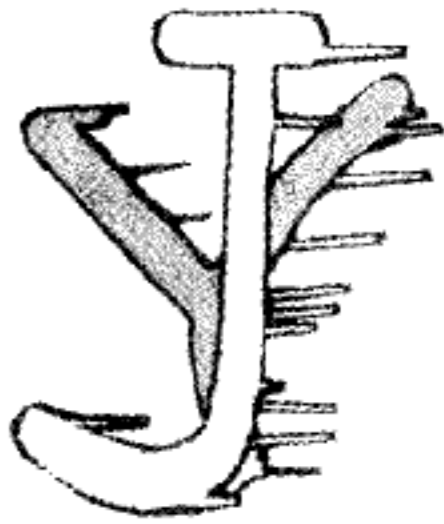


要多，他们成就斐然，并且为无数的儿童提供了一个相对安全、舒适而又颇具人文情趣的环境。学校教给多数儿童读书、写字和计算的知识，把他们引介到舍此就无法引介的知识传统中去。学校强化了他们在家庭中所获得的价值观念，培育了在工作场所和多元社会的其他公共环境里需要的艺术、文化和体育活动课程，激励他们参加能为他们终生带来乐趣的娱乐活动。与商业和政治机构相反，学校极少奢侈和腐败，它们既能够关怀儿童，又能够为他们奠定一个坚实的社会、文化和知识基础，学校教师和其他人员有理由为他们的所作所为而自豪。

可是，从另一角度看你会觉得相当矛盾，学校的运作可能被说得一无是处。以下各章将记录教育上的某些缺陷，我们在这里可能会注意到教育的两个主要缺陷：一是学校极大地剥夺了儿童的智慧和文化激情，以比所需要的狭窄得多的范围和较低的效率去教育他们；二是学校极大地歪曲了儿童对社会和政治现实的概念及对生活意义的看法。第一个问题得到了广泛的认可，父母和公民常常问到，我们的学校为什么不能更加富有成效？而第二个问题却少为人注意，其中部分原因是，成人也拥有许多学校所传播的关于社会与生活的被歪曲的概念。

一则学校的成就有案可查，教育者可以引以自豪，一则它们的成绩却又被说得一无是处，那么怎样才能把这两种评价统一起来呢？我认为，答案主要在于前面提及的学校与社会之间的密切联系之中。在这些情况下，学校做得十分出色，但正如前述，结果在很多方面却一无是处，其原因就在于根深蒂固的社会和文化传统。问题主要是社会问题，因而需要广泛的社会努力，学校仅是其中的几个因素之一。这样，学校在目前社会背景下就能够为自己的作为而自豪，但是应激励学校同其他领域通力合作以使学校得到更大的改进。

学校在哪些方面做得较好，哪些方面做得较差，我们做出价值判断的根据又是什么？依据什么标准来确立学校的目标和制定学校的规范，进而转变改革的方向？本书所采用的价值观的方法叫做“目标法”或叫“目的论”，即把基本的人类价值如生存、幸福、友谊、自尊、知足，对认识意义的领悟等等作为出发点，或者用一个短语来表达，即“人类



的幸福”(或叫“美好的生活”)。核心的主张将在第一章中详细阐述,那就是学校教育的目的(事实上也是一切人类事业的目的)在于增进人类的幸福(或者人类的基本价值,或者“美好的生活”)。那么,为学校所做的辩解是,他们已经在主要方面为学生和其他社会成员的幸福作出了贡献;而对学校的指责是,在总体上,特别是在某一种族、某一民族、某一性别和其他亚群体方面,他们没有把人类的幸福提升到他们能够达到的高度。

当然,这种价值观的方法无论在伦理学上还是在教育学上都不是唯一倡导过的方法,然而,至少从亚里士多德时代至今,它是道德哲学上主要传统的广泛代表。而且具有这样的优点,甚至反对他的人也能通过它的实施而获得顿悟。不论我们是“目的论者”还是“义务论者”,重要的是要明白哪种学校教育能增进人类的幸福,哪种学校教育会使人类的幸福受到削弱。

因此,本书的基本“宣言”如下:

1. 学校与社会联系紧密,学校只能在有限的程度上抵制它周围广大社会(包括全球社会)的影响,学校和社会必须合作才能使学校教育得到基本改进。

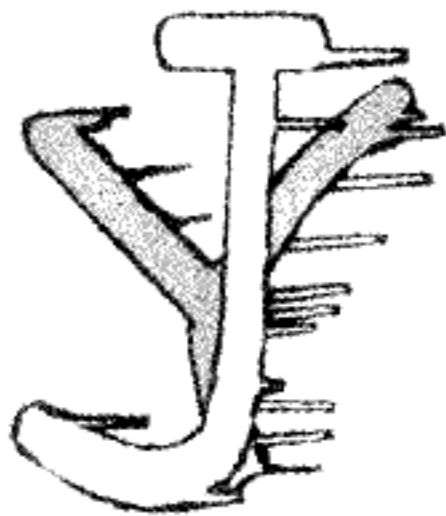
2. 我们需要学校和社会目标的新视野作为改革的基础,比如说提升人类的幸福,并在整个社会在全世界尽量使这种幸福公平合理。

3. 只有学校特别强调“个人与社会教育”,才能更好地负起它明确的责任来实现这一目标,在不忽视诸如读书、计算和科学知识传统基础的前提下——实际上,这些领域的课程应该在宗教、政治、经济和生态等方面给予更多的重视。

4. 在接触这些领域时,学校不应该采取中立的立场,而应该提倡某些观点和态度。不过教学方法应该是交互式的,师生(从其他方面)都能得到启迪,从而形成健康的世界观和生活方式。

5. 学校应该“言行一致”,它的组织和气氛应尽可能体现所倡导的个人和社会的生活观,从而为学生树立榜样,使他们在实践中学习,在研究中学习,在讨论中学习。

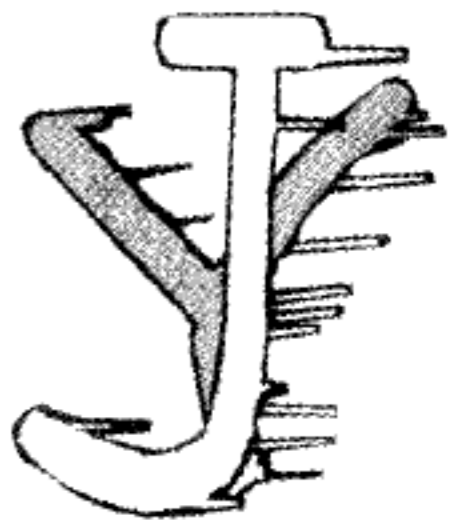
6. 为了促进平等理想,建立一种共同感,保证有来自不同背景的



学生的影响，学生应在非选择性学校和异质班级学习大量的普通课程，是很有必要的，也是切实可行的，因为在强调个人和社会问题的学校里，不同背景的学生既能为学校作出贡献，又能从中获益。

当然这样的一部书不可能包罗万象。在第一部分——“确立方向”里，我集中讨论了主要目标的选择，主要教学法的问题和四个主要利益群体，即学生、教师、父母和“社会”。在讨论具体问题的第二部分，我集中讨论了强迫与灌输问题，以及同宗教、种族、民族、性别和班级有关的问题。在提出学校课程新的优先权的第三部分，只讨论了道德与价值观教育，宗教与精神教育，政治教育和（更简洁地说）全球教育。然而，教育的目的在于增进人类的幸福，充分阐述这一中心思想并能言之凿凿，使学校教育和具有教育意义的探索沿着新的而又具有真实价值的方向前进，这就是我的愿望。

最后关于使用本书的建议：许多章节注重了理论与实践的结合，例如，关于民族偏见一章在讨论多元文化教育之前，讨论了民族的本质与所起作用，其理由是，我认为不处理最根本的问题，那么最基本的教育问题也不能得到解决。我努力使纯理论部分尽量易懂，避免不必要的术语，提供相关的实例。在阅读过程中首先对每章结尾的实用的建议做些笔记，然后回到前面的部分去寻找这些建议的理论根据，读者有时可能会发现这样做很有用处。这一建议就是对第一章也是适用的，关于“价值观的本质和根源”一节不如索性放到最后去阅读，至少在第一次通读时可以如此。



目 录

目 录

- 总 序 / 1
 中文版序言 / 1
 英文版序言 / 1
 引 言 / 1

第一部分 确立方向

- 第一章 学校教育的目的 / 3
 价值观的本质和根源 / 3
 学校面临的新的社会背景 / 6
 学校教育的目的 / 7
 教育平等 / 11
- 第二章 学校的类型 / 16
 综合性学校 / 16
 混合“能力”分组 / 18
 公共课程 / 22
 非职业教育观 / 25
- 第三章 学生：满足他们的需要 / 29
 “学校对孩子们做了些什么” / 29
 开放的、以儿童为中心的、互动式的学校教育 / 33
 有效的学校教育 / 36
 学校应该成为好的去处 / 38
- 第四章 教师：对他们能够和不能期望什么 / 44



- 对教师的指责/44
- 自我牺牲、关心和精疲力竭/46
- 教师在教育改革中的作用/49
- 我们可以期望教师做些什么?/52

第五章 家长和社会的权利/57

- 家长的权利对他们的孩子的权利/57
- 家长和孩子的权利对社会的权利/59
- 亚群体的权利：多元主义的需要/62

第二部分 具体价值问题

第六章 约束/69

- 约束是人们生活中的一部分/69
- 强制入学/72
- 必要的教育内容/75

第七章 灌输/78

- 什么是灌输?/78
- 灌输错在何处?/80
- 学校中正当的直接影响/82
- 学校中的灌输事实/85

第八章 宗教偏见/90

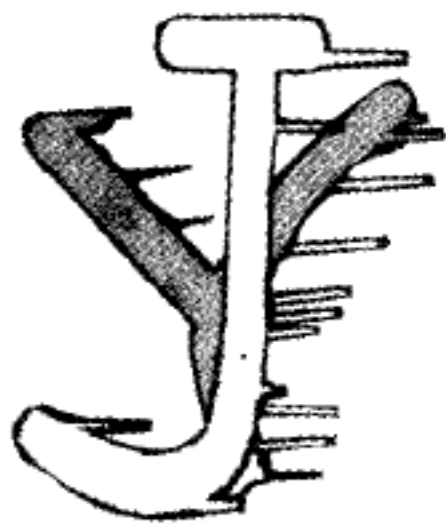
- 宗教偏见的实质和影响/91
- 宗教偏见的不当之处/93
- 学校中的宗教偏见/97
- 与宗教偏见斗争/99

第九章 种族主义/103

- 什么是种族?/104
- 种族偏见和种族歧视/105
- 学校中对种族主义的应对/108

第十章 民族偏见/112

- 民族的本质/112



民族的作用/114

民族偏见/118

多民族、多文化的教育/120

第十一章 性别主义/125

性别主义对女性和男性的危害/126

性别主义的不当之处/128

性别主义与学校/133

第十二章 阶层偏见/138

什么是阶层?/138

阶层偏见与阶层歧视/140

阶层偏见与学校/144

第三部分 学校的新方向

第十三章 道德教育和价值教育/153

道德的本质/153

道德的重要性/155

学校中有道德教育的一席之地吗?/156

道德/价值教育相结合的大纲/157

谁的价值/159

进行道德/价值教育的各种方法/161

文科教育/161

说教和规劝(有时指“品格教育”)/161

治疗法/162

促进自然发展的方法/163

教授推理技能/163

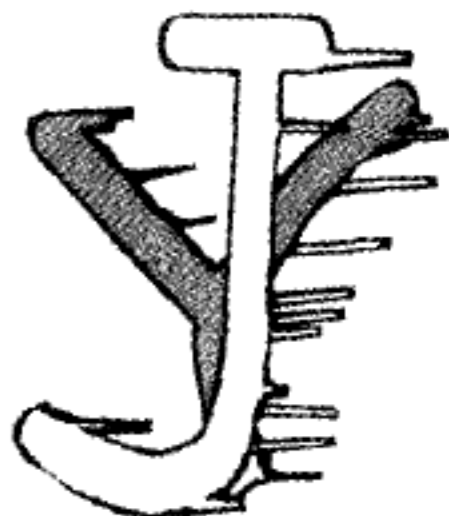
价值澄清法/164

道德/价值教育的开端/164

第十四章 宗教和灵性教育/168

什么是宗教?/168

宗教的作用/171



广泛意义上的灵性概念/174

学校中的宗教/灵性教育/179

对“世俗人道主义”的指控/182

政教分离/183

第十五章 政治教育和全球教育/187

政治教育的实例/187

争议和偏见问题/189

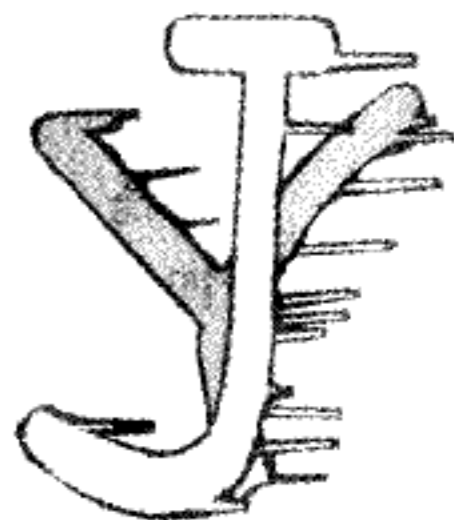
中立对提倡/191

政治教育的内容/194

全球教育/199

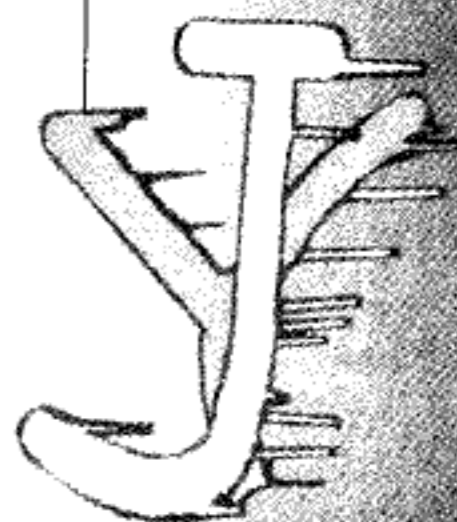
第十六章 结论/204

索引/209



第一部分

确立方向





第一章

3

学校教育的目的

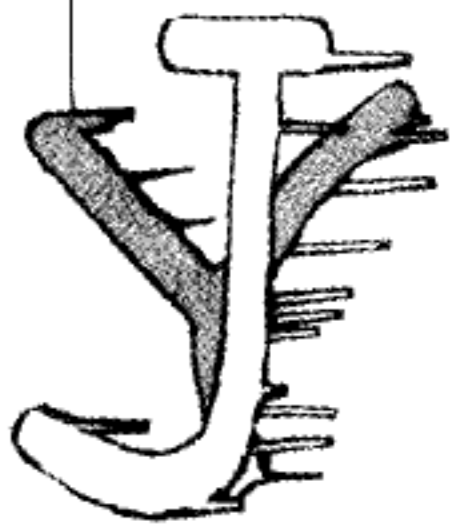
若从价值观的角度来研究学校教育,那么我们的首要任务就是明确学校教育的目的。然后,我们才能对学校生活的特殊方面做出评价,并进而确定改革的方向。

有学者曾经说过,教育无目的,教育本身即是它的目的。不过我把它看作是对企图使学校仅仅服务于外在目的的过激反应,因为它忽略了它们的内在价值和普通的生活质量。虽然学校的内部价值很重要,但是由于缺乏宽泛的目标,学校对某些活动有没有真正的使用价值就难以做出区分,因而往往去重复做那些仅仅因为过去曾经做过的相同事情。

正如引言中所说,我在书中所采取的立场是,学校教育的基本价值根植于作为整体生活的价值之中。因此,在我们讨论的开始,我先对价值的方法作一概述。⁽¹⁾

价值观的本质和根源

有些人认为价值观问题由于太复杂、太抽象或者太个性化而难以回答,他们说“噢,那是个价值问题”,意思是说,对此试图作理性处理是毫无意义的,充其量,价值观不过是人的见解或爱好的问题。而有些人则认为对价值观问题的回答是确定无疑的。我们一向明白我们应该做什么,我们所缺乏的只不过是实现它的意志。他们不理解为什么中学或大学总要花那么多宝贵的时间学习(与反复灌输截然不同的)价



值观。

我想在此提出一个中庸的观点，虽然价值观问题确实复杂而微妙，但并未超出普通成人和孩子的能力，实际上他们每天都成功地解决成百甚至上千的价值观问题。例如：生活经验问题。这样，我们就获得了教育的一般概念：这种概念忽视了教育的社会必要性，而且……把教育等同于传递有关遥远事物的信息……⁽²⁾

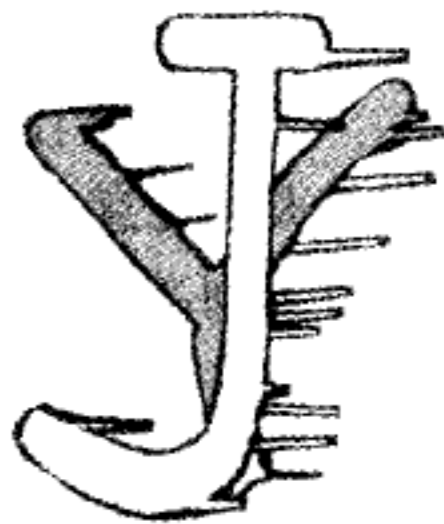
在杜威看来，教育必须与生活相联系才会有成效。教育有理由服务于生活的各领域，而不仅仅局限于智育和文化教育上。

人们常反对这种方法，说这等于是放任自由。我们一旦接受了教育即生活的准备，它就会变成各种追逐的竞技场：性教育、驾驶员培训、商业培训、电影研究、民间舞蹈、民俗研究、和平研究，其中任何一项内容或者全部，甚至包括另外的东西都可能会变为学校课程的主要方面，人们认为所有这些或者不足以占据学校宝贵的时间，或者不仅仅是学校所应该关心的那种事情。

然而，在我们可能对这种活动提出疑问的同时，我们同样应对更为传统的科目提出质疑。那些反对教育即生活的准备观点的人所犯的错误是：认为有某种容易的办法来确定课程中应包含什么，不应包含什么。也许传统科目比性教育或者和平研究更为重要，但其重要性必须通过仔细考察它对受教育者幸福的影响是暂时还是长久的才能确定。我们不可能只是“认为”什么重要，也不可能从“教育”这个词的字面意义演绎出来。

以开展新活动的方式开办的学校肯定会提出现存科目时间不足的问题，但拒绝甚至考虑减少分配给传统科目的时间就等于完全忽视了价值观和目的问题。无论我们所拥有的时间如何分配，在这个时间内我们必须最大限度地去获得课程各要素之间的均衡，我们不能武断地为了给某些活动留有余地，而排挤另外一系列的活动。

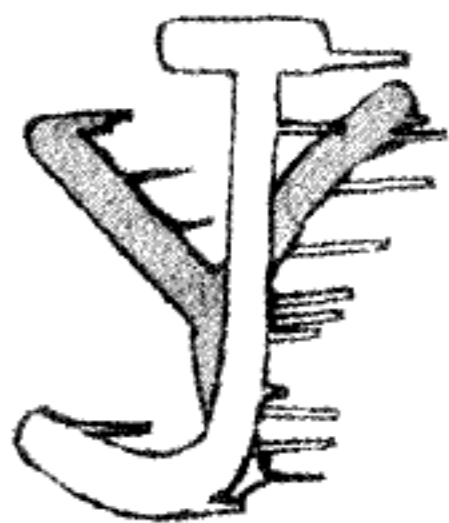
虽然试图把学校教育 with 整体生活的需要联系起来是极为重要的，但必须明确，我们可能会遇到难以预料的困难。在 20 世纪，追求教育内容“实用化”的问题随处可见，用“社会研究”代替历史和地理，以“环境研究”代替科学，这是早期此类企图彻底失败的最好



例证。此种经验表明,在我们找到更好的科目来代替它之前,与传统之间建立了真实的联系,而且必须保留传统课程中最好的部分。教师必须准备好参与改革,并对学习内容加以创新来支持新的课程改革。

把生活作为教育目标的源泉还有一个危险是,描述教育的任务过于模糊和抽象,教育者和学校当局野心勃勃地提出了一系列的教育目标,但并未准确地指出它们在学校水平上的意义。如彼得斯(Peters, R.)所说,“真正的问题被关于自我实现、生活、幸福之类的说法模糊了”⁽³⁾,而我认为拒绝教育的外在目的观的做法是错误的,彼得斯往往持有这种观点,显然,只对目标本身进行陈述还不够,它必须伴有关于内容和过程的具体建议。

而另一个危险是,过分陶醉于外在而长远的目标之中,却忽略了近在眼前的目标。我们可能把教育仅仅看作是达到未来目的的手段,因此我们没有因教育自身的价值而重视它、欣赏它。如在文学教学中,人们只顾追求将来的需要而探求生活观点之目标,却忽略了眼下对文学作品的理解和欣赏。这个问题早在20世纪初杜威的《民主主义与教育》一书中就已得到澄清,他警告不要把教育仅仅作为生活的准备,他说,“在探索教育目的时,我们并不是要到教育过程以外去寻找一个目的,使教育服从这个目的”⁽⁴⁾。彼得斯也说,手段一目的模式“鼓励以一种工具性的方式来看待这种辩解,人们认为,教育必须由外在于它的目的来证明”⁽⁵⁾。麦金太尔(MacIntyre, A.)以相同的态度对社会上那种教育即是“获得”的成见提出了批评,他评论道“上学是为了获得学位,为了获得一份工作,为了职业上获得提升,为了养老金”⁽⁶⁾。我们的“功利主义”(他这样称呼),依赖的是一种“行为,外在于行为本身,被用来判断效率和结果的标准”⁽⁷⁾。结果,活动本身——在此即教育中——没有受到重视,而我认为这些著作者夸大了他们的情况。既然教育必须部分地由外在的目的来证明,因此,他们的警告是重要的。教育也必须部分地由它自身来评价,因此很多最基本的人类价值可以在教育自身的过程中得到实现,我们必须尽可能在学校培育我们希望学生在今后的岁月中所拥有的美好生活。



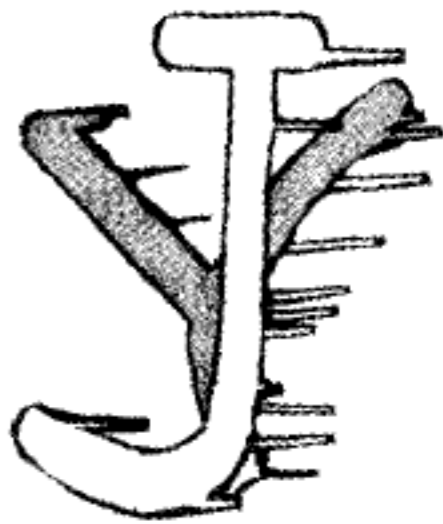
学校面临的新的社会背景

学校的任务不可能仅仅源于基本的人类价值，它也是主要社会状况的一项功能。在富裕的工业化国家，社会对学校的更大依赖是我们学校必须考虑的因素之一。现在人们对学校的期望则更大，而且学校实际上对大约从4岁到16岁，甚至到18岁的所有年轻人的生活方式至关重要。

以前的时代，只有少部分人接受教育。工薪阶层子弟所受的教育初期，受教育时间只有几年，而且这种教育仅仅传授最基本的读写能力和计算技能。然而这种状况已经发生改变，部分原因是人们对接
6
受普及教育的需求；部分原因是经济部门不再缺乏和需要童工和青年劳动力；还有部分原因是由于参加工作的母亲人数的增加，从而增加了对延长白天照顾子女时间的需求。学校有必要使年轻人走出家庭，远离游荡，摆脱失业或对福利的依赖，从教育的观点看也是合乎需要的，而且这种趋势还在继续。早期的全周就学和“学前教育”正在成为普遍的需要，而且随着青年失业率的增加和学徒制的减少，青少年在校的年限在延长，更多的人愿意接受大学教育（在青少年早期，上大学越来越具有中学的特性）。

这对教育目的有什么意义呢？首先，最明显地，学校的儿童保育功能的重要性得到提高，此外，它从根本上修正了我们关于学校活动的本质和任务的观念。随着学校教育学年和学日的延长以及年轻人入学范围的扩大，我们不禁要问现代工业社会的人在他们的生命的五分之一到四分之一的时间内，应该做些什么？这么长一段时间，我们不能只是把他们仓储起来，而且我们也不能用传统的学校科目来填充整个学日和学年，因为这些课程只是为那些付得起三四年学费的工薪阶层子弟开设的，为那些生活地位已经得到保证的18世纪年轻的绅士或者为16世纪那些接受培训的牧师和律师开设的。

有些学者争辩说，我们应该抵制学校教育任务日益扩大的趋势，相反应该减少学年或学时，甚至完全取消学校。贝雷特(Bereiter, C.)在



他著名的《我们必须教育吗？》一书中认为，学校的教育活动应该限制在技能培训上，许多十多岁的青少年应该避开教育所赞赏的“青春期”而直接进入成年人的职业期。⁽⁸⁾伊利奇 (Illich, I.) 在《非学校化社会》一书中也说，应该取消学校，从而使青年人获得解放，使他们在一种个性化和自愿的基础上从事学习。他认为，广泛的强迫教育制度不鼓励青年人主动参与学习，从而使我们都错把获取资格证书当作学习，把上学当成教育。⁽⁹⁾

然而，虽然这些立场似乎有些道理，但也困难重重。首先，在实行强迫教育的工业化社会，学校的儿童保育功能日益重要，任何取消学校或减少学时的言论都是徒劳的，至少在可预见的未来是如此。若真要对时间做出规定的话，学生的在校时间不应该减少，因为父母（尤其是母亲）在外工作的压力越来越大。其次，伊利奇所倡导的完全自我指导法既不能获得政治上的支持，在心理学上也行不通。目前社会所需要的控制比年轻人的活动和学习所需要的控制还要多，而年轻人自己也特别想以集体的方式去行动，作为社会的人，他们在文化知识的学习上也常常需要支持。现代学校虽然有许多缺点，但它仍然满足了社会和个人目前的许多需要。最后，正如贝雷特所建议的那样，假如像学校现有的时间和资源配置水平之类的事情还在继续，那么把正式的学习活动限制在技能培训上就会是错误的。为了尽情享受人生，青年人有太多的东西需要学习，校外的机遇尽管很重要，但就目前的社会状态，这些机遇并不充足。

学校教育的目的

因为教育的目的在于增进人类的幸福，因为教育即生活的准备，也因为教育在目前越来越多地占据了青年人的生活，所以学校的目的应该囊括更为广泛的人类所关注的事物，它们应该反映普通生活的重要方面。因为教育发生在人们生活的前期而不是后期，所以应该强调为将来的生活做准备。但也必须强调现在，因为学生不仅应该拥有将来的幸福，也应该拥有现在的幸福，而且也因为他们现在的经验对将



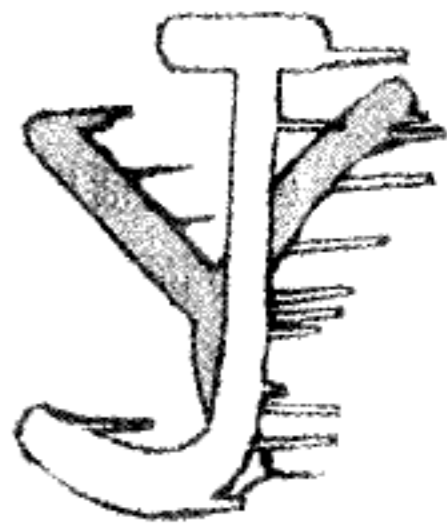
来的作为具有重大影响。

现在让我们对多几个教育目的作一番考察。这里列举的目的虽不求详尽,但是,若学校要完成我们一直在讨论的那个广泛的使命,那么这里所列举的目标就应包括那些特别重要,或曾经受到忽视和必须加以强调的目标。

(一)基本技能的学习和(二)精通学业。这些目标过去曾得到广泛关注,显然十分重要,应该继续为学校所重视。可是,我们可能注意到,迫切需要的是扩大我们对这些目标的理解,从而支持其他教育目标。例如,“基本技能”应该包括社会和道德能力,也包括了三R在内。如历史、文学之类的传统普通文化课程应该以这样的方式去学习,即它有助于政治、文化和宗教问题的解决,也有助于审美能力和精神的发展。

(三) 审美能力的发展。人们可能认为,审美能力发展目标在目前的文学、艺术和音乐课程中受到关注,然而文学独特的审美功能层面常被忽略,而且随着过分强调实用性的读写能力和以读写技能术语所表述的“语言艺术学科”,忽视文学独特审美功能的现象也显得日益严重。在许多司法方面所进行的文献研究越来越少,即使有,也是枯燥的义理考据之类,而不是为审美享受和审美能力的发展去阅读。就音乐和美术论,它们经常被降低到学校里可有可无的地位,而不是课程主要有机组成部分,我们也可能注意到,学校常常没有利用具有审美情趣和审美引力的学校环境之类的机会,来获得非正式的审美教育。

(四) 精通道德与政治。为了使人们做出健康的道德和政治判断,这应该包括对社会和经济环境的充分理解,而且,这一领域的核心问题既是全球性的,也是地域性的和民族性的,所以一个人应该估计到他的行为的广泛后果和责任。非常奇怪的是,生活中的这些主要方面在学校课程里却几乎没留什么余地。应该承认,生活的主要方面很容易引起争议,所以在喜欢保护年轻人不受这些易引起争议的问题影响的学校社团里,就很难向年轻人提出这些问题。可是,这些问题十分重要,他们不应该被忽略,这应该是很清楚的。道德教育和为参与民主生活做准备是传统学校口口声声所致力目标,现在认真而全面关注这一问题的时刻终于到了。

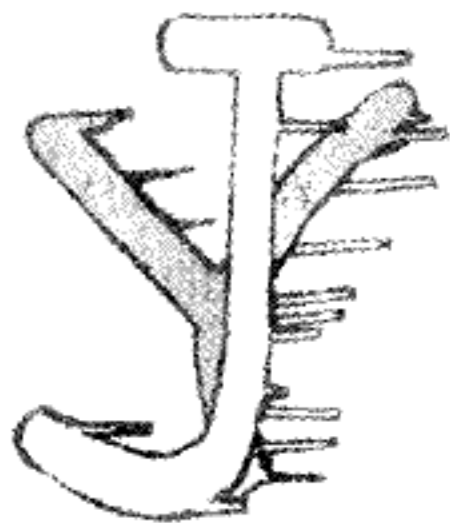


(五) 生活技能。生活技能与道德和政治的精通有关,但在某些方面又超过了后者。生活技能包括许多领域的的能力,诸如个人生计、家庭生活、职业选择与转换、卫生保健、压力调节甚至还有像家政和家务管理方面的问题。在我们这个多少有点浪漫和完美主义的文化中有一种贬低教育在生活中的那些实用方面的作用的倾向。他们认为,生活各方面的能力是偶然“获得”而不是“教会”的,人们认为生活中的这些技能太琐碎,太具体,难以在学校逐个进行处理。然而,只要学校占据学生过多的时间,它就有责任来关注这些最基本的学习领域,而且,我们不应扩大所谓的“具体”问题和文学、历史、政治以及社会研究中所处理的“更有分量”问题之间的差距。关于生活目标和社会本质的观念甚至对事业计划、压力调节之类问题都能产生重大意义。

(六) 精神发展。精神发展包括宗教信仰的发展,从更加广泛的意义上说,但也不必要包括。我所说的精神发展是指这样的一类品质的发展,如明智,胸怀宽广,合作精神,好奇心,勇气,爱和仁慈,这些品质部分地可以通过宗教知识问答和参与宗教仪式来获得,但从传统意义上说,许多具有较高品性的人并非都是宗教信仰者。再者,这也如道德和政治领域一样是一个易引起争议的领域。还有,很清楚,讨论中的这些品质很重要,学校不应该忽视,事实上我们也深知这些品质的实质,也多少知道如何培养这些品质。⁽¹⁰⁾

(七) 社会参与和社会性发展。学校应该比现在更加主动地去提供社会经验和社会性学习,在教室,学习气氛和学习过程应尽量是交互式的,而在学校,应该有更多的时间和更好的设施去参与社会活动。教育的社会性已深深扎根于学生心中,而对于许多学生来说,它是使他们上课出勤的主要特征,不管制度怎样,这种社会性还是明显地显现出来。学校一定是学校生活领域中最自觉最具创造性的支持者。尤其是现在,年轻人大部分时间都在学校度过,我们不能借口学生在别处仍有充分的机会而貌似有理地贬低社会生活的作用。

(八) 教育和社会的平等。由于受到广大社会的限制,教育和社会平等可能是学校唯一能在有限的程度上作出贡献的理想。然而,如果不是在理论上,它至少也是过去在实践上曾经受到忽视的主要教育目



标,我们将在下节予以详细讨论。

在结束本节内容时,我想对这一问题做一概述,即我们如何才能把所有这些多样的追求目标整合于学校的时间表中。我们在前面的段落中曾指出,传统学校科目不应被视为金科玉律,而且重要的问题也不是如何保护这些科目,而是如何使学校最重要的任务达到最适当的平衡。但是当我们已经看到有那么多传统任务时,我们可能会想,是否要对困扰中的教育者说些宽慰的话语。毕竟,正如对儿童保育需求的增长是学校必须全力对付的现实一样,对传输基本技能和传统普通文化科目内容的持续要求,也同样是学校必须全力面对的现实,而当我们从根本上越来越强调上述列举的许多目标时,我们如何才能满足这种需求?

就此我提出三点建议:第一,我们必须找到获得协同作用的办法,即一次实施多个目标。例如,我们可能发现,文学研究与性教育,或历史学习与全球和平可以取其优合二为一。富勒(Fuller, R. B.)是“协同作用”的极力倡导者,他坚持认为,“现代世界知识的专门化导致了效率的极大降低,而且,一个人在同样长时间内同时对几个知识领域的学习,比单独对其中一个知识领域的学习实际上收获常常要大得多”。⁽¹¹⁾

第二,我们需要把各种水平的学校教育,学前教育、初等教育、中等教育等更加全面地整合在一起。目前,在低年级,我们常常低估儿童的能力,在高年级,我们常常忽视了他们的作为。尤其是在初等学校里,智力较高的儿童对普通文化科目的学习具有强烈而浓厚的兴趣,他们能够涉猎相当数量的目前只在高中阶段才处理的材料。⁽¹²⁾

第三,我们需要完全澄清我们想在教育上达到什么目的,从而更加有效地去实行这种教育。贝雷特在《我们必须教育吗?》一书中,把学校大部分低效现象归结于混乱的学校目标。而怀特(White, J.)在《再论教育目的》一书中评述道,“如果 15000 小时的义务教育时间得到认真谨慎的规划,那么我就会有更多的时间去做我一直急切想做的事”。⁽¹³⁾如果人们对我提出的那个课程不抱有太大希望的话,那么清晰的教育目标将把我们置于一个有利地位,从而在可利用的时间内来实现这些



目标的观点,就似乎有些道理了。

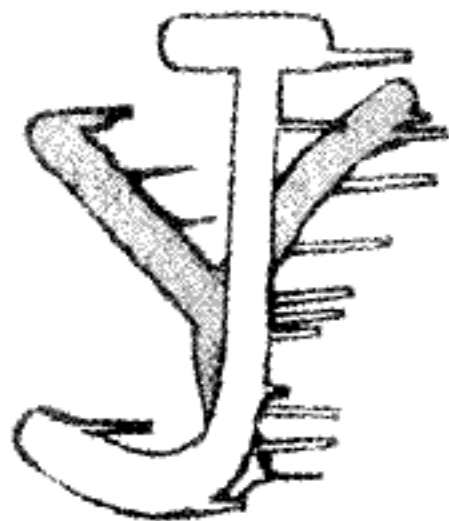
教育平等

我曾断言,教育的终极目的就是人类的幸福,可是,一个显而易见的问题是,学校应该增进谁的幸福?在不同的学生和不同的亚群体之间我们如何做出选择?幸福的标准不会自动解决这一问题,而前面一节(当然最后一节除外)中所重新考察的教育目标与利益分配并没有直接联系。

我想指出,无论是在校内还是在校外,平等是教育的一个主要目标,其中的原因也颇有几个。第一,似乎没有任何理由因人的种族、宗教信仰、性别、阶层等等的原因而偏袒某类人或者歧视某类人。⁽¹⁴⁾第二,一个社区内的不平等无论大小,都会造成人们之间的摩擦,从而减少每一个人获得幸福的机会。第三,也是更加肯定的一点,在追求幸福生活过程中,人际关系的平等更有可能使人人均富有互助精神。第四,对他人和自己幸福的关心是人类天性的一部分,所以,无偏见的利益可能会增进人内在的利他主义。⁽¹⁵⁾这些争论是否能够证明幸福是完全平等的,在目前阶段可能还不十分清楚,但它们肯定会支持比我们目前所拥有的更高等度的平等。

应该注意的是,这些争论并不要求我们放弃个人的利益,事实上在很大程度上这些争论是基于个人利益展开的。在这里,一个根本的设想是,如果作为个体的人和社会的存在要生活下去,并且有他所必需的个人资源来帮助他人的话,那么,人就必须先满足他们自己的需要,满足他们那个“内部群体”的需要。如果我们赞同这一观点的话,那么就有必要在每一个阶段向个体和群体表明,他们自己的幸福如何才能提高,即使没有提高,至少在向着更高的平等迈进的时候他们的幸福没有实质性的减少。这是一个巨大的挑战,但在我看来,这也是我们必须接受的一个挑战。若教师、学生和其他的人必须具备充沛的动力来追求平等的话,那么,他们势必明白平等与个人幸福的联系。

有时人们会说人人都平等的世界将会是一个单调枯燥缺乏吸引

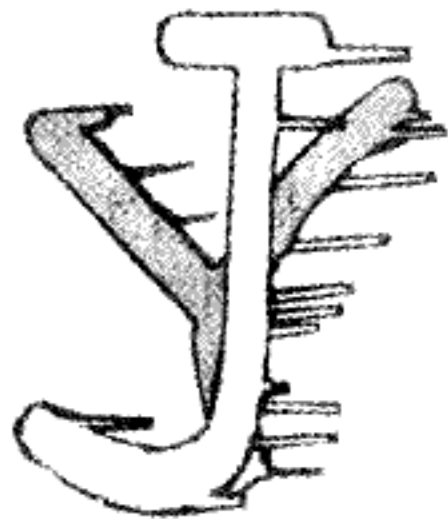


力的世界。俗话说“多样性是生活的作料”，然而，这里提出的平等决不是完全一致，而是幸福的平等，在获得幸福时，他们采取的方式可能有很大的不同。应当承认，平等的幸福是很难评估的，而且，基于“富人和穷人同样都能过幸福生活”的理由，人们必须谨慎小心才不至于否认人人都享有物质上的平等。然而最根本的是要认识到我们的目标是幸福的平等，而且也要认识到这往往允许——事实上也需要——在其他方面存在不平等。

那么，平等就不应视为是绝对的。我们的根本目的在于增进人类的幸福，而有时一种特定形式的平等并不能切实服务于这一目的。例如，如果我们不管学生的作业质量而给所有学生打了同样的分数，下了同样的评语，那么教学过程就会受到损害，每个人的利益都不会得到满足。而如果我们在学习上妨碍了普通文化课成绩较好的学生的进步，那么普通文化课成绩较差的学生就有可能赶上他们，我们就将严重地损害了前者的幸福，从而激起他们对后者的敌意，更不用说对我们自己了。而且，尽管我们做了这些解释，显而易见，目前学校在很多方面以不恰当的方式增加了这种不平等，这些方式从而不必要也不公正地减少了人类的幸福。值得注意的是，因为宗教信仰、种族、民族、性别和阶层的不同，而使学生经常受到歧视，而我们对我们理想中的平等这一概念的确切含义并不完全清晰，只有当我们更加接近它时才变得一目了然，现在我们已经知道了应该如何做才能提高平等的许多途径。

在一个不平等现象特别严重、相当普遍的社会和世界上，学校怎样才能确定地提高平等的程度呢？这一问题将在以下各章从多个角度加以阐述，而且，为了澄清教育在这一领域中的主要任务，简述一下可能会遇到的困难和机遇也是适当的。

有关学校的两种虚假的理论观点在过去几十年中已经消除，其一是对特权较少的青年人来说，教育自身能导致广泛的经济和专业进步，从而减少社会的不平等；其二是通过影响未来公民的生活，学校能单独改变社会和道德态度（包括那些构成不平等的东西）从而变革社会。



由于经济和职业的进步，在繁荣的 1950 年代、1960 年代早期，工业化国家的财富得到了迅速增长，使人们可能抱有这样的幻想：教育正在帮助特定阶层的人们迈向平等。可是，事实上相对于其他社会亚群体来说，提高的情况并不存在平均；而之所以发生迈向平等的改进，与其说是教育因素，还不如说是经济因素引起的。当然，没有教育，身处较低社会阶层的孩子就不可能获得某些职业，所以把教育扩大到所有阶层，将会把某些低阶层背景的人带入他们先前所未涉足过的职业。然而，不平等的现象依然存在，而且事实上这种不平等的现象还可能增长。

谈到社会道德和文化的改造，正如杜威和考恩茨(Counts, G. S.) 等教育理论家所预想的那样，在最近几十年里教育的局限性变得十分明显。由于不同背景的学生在普通学校的交往越来越密切，也由于他们接受了在家庭和他们的社区范围内不太流行的观念，因此可能取得了一些小小的成就。但总的来说，学校仅仅反映社会，而并非改变社会。学校课程和教师，学校结构和规范，反映了社会的价值观念和实 践，也包括强化了不平等的那些东西。

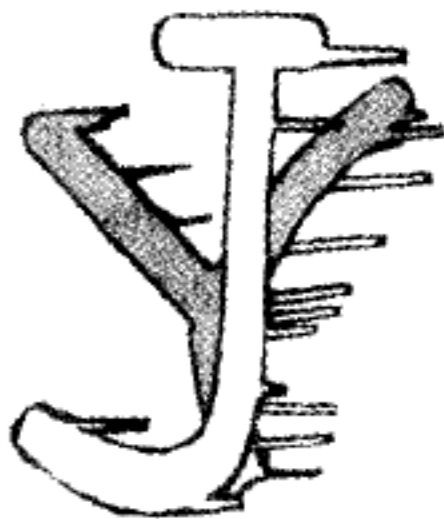
那么学校能做什么呢？虽然由于过去的历史和接连不断的困难，我认为学校仍有某种程度的自由，它们可能是社会的累赘，妨碍了改进社会的企图；它们恰恰与大的社会保持同步或者它们在特定的进步中担任重要的角色。就平等而论，虽然学校本身可能没能获得很大成就，但让学校处在比过去更领先的地位却是切实可行的。

在减少不平等和减轻不平等所带来的后果方面，学校可做如下事情：

(一) 设计并实施道德、社会、政治和文化教育课程——包括经验学习和社会性行为——这些课程有助于推动减少社会甚至全球性不平等的活动。

(二) 参与到这些大的活动中去，从而发展对问题更好的领悟力和对行为的预见力，而且也以将会给学校产生影响的方式影响社会。

(三) 创建学校社区，在教学内容和教学过程，教学态度，教学语言，相互关系及优先权方面学校社区尽可能变为一个平等主义者。

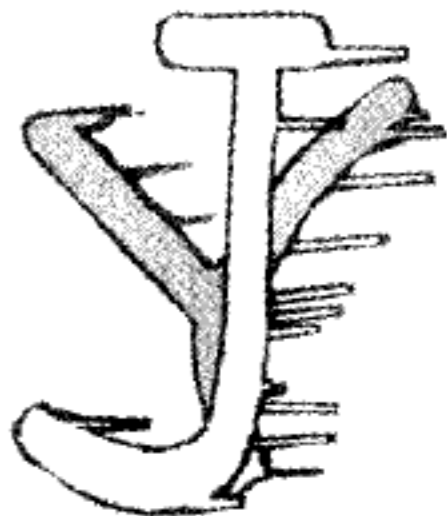


(四) 改进教学内容和教学方法, 使社会经济水平较低的形式在学校学到更多的东西。(如果在教学内容和教学方法方面对于具有较高社会经济背景的学生也有一个相应的改进的话, 这当然不会减少不平等; 但即使没有减少不平等, 它仍然是一个有价值的措施。)

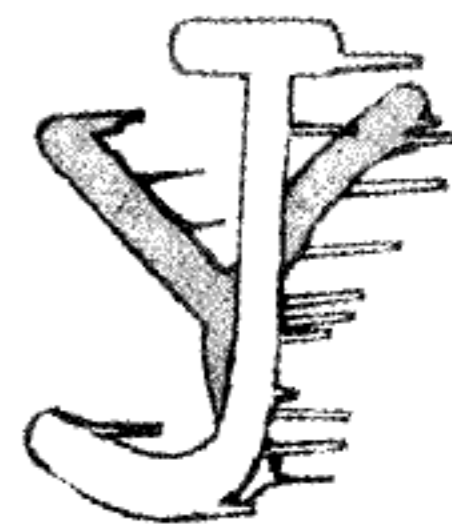
在这些方面学校所能做的远不止于此, 学校不仅能够成为增进人类幸福的工具, 而且还能使这种幸福在不同的社会阶层变得更加平等。现在我们必须接着来讨论为了有助于实现这些目的, 我们需要什么样的学校。

注释与参考文献

- (1) 我已经在别处更加充分地阐述了这种价值观, 并为其作了辩护, 如
Beck, C. (1972) *Ethics: An Introduction*, Toronto, McGraw-Hill Ryerson, and
Beck, C. (1974) *Educational and Philosophy and Theory*, Boston, Little,
Brown, Chapters 1 and 10.
- (2) Dewey, J. (1916), *Democracy and Education*, New York, Macmillan, pp. 9—10.
- (3) Peters, R. S. (1963) *Authority, Responsibility and Education*, 2nd ed. London,
Allen and Unwin, p. 95.
- (4) Dewey, J., *op. cit.*, p. 117.
- (5) Peters, R. S., *op. cit.*, pp. 9—10.
- (6) MacIntyre, A. (1964) 'Against Utilitarianism', in Hollins, T. H. B. (Ed),
Aims in Education: the Philosophic Approach, Manchester, University of
Manchester Press, p. 1.
- (7) *Ibid.*, pp. 2—3.
- (8) Bereiter, C. (1973) *Must We Educate?* Englewood Cliffs, Nj, Prentice-Hall,
Spectrum, *passim*.
- (9) Illich, I. (1971) *Deschooling Society*, New York, Harper and Row, *passim*.
- (10) 在第十四章, 我们将从这个意义上更加充分地讨论精神发展和精神教育。
- (11) Fuller, R. B. (1969) *Operating Manual for Spaceship Earth*, Carbondale, Ill.,
Southern Illinois University Press, Chapters 2 and 3.
- (12) 古德兰德把“小学高年级中大量的重复和教材进度缓慢状况一直延续到初中低年级”描述成学校教育的“薄弱环节”。他说“从七八岁到十一二岁这几年是一个相对稳定的时期”, 特别适合取得大量的学业成就。Goodlad,



- J. (1984) *A Place Called School*, New York, McGraw-Hill, p. 327。
- (13) White, J. (1982) *The Aim of Education Restated*, London, Routledge and Kegan Paul, p. 158. **14**
- (14) 这一问题将在后几章特别是第二部分详细论述。
- (15) 关于这些问题的详尽阐述,参见:
Brow, A. (1986) *Modern Political Philosophy*, Harmondsworth, Middlesex, Penguin, pp. 166—72.



第二章

学校的类型

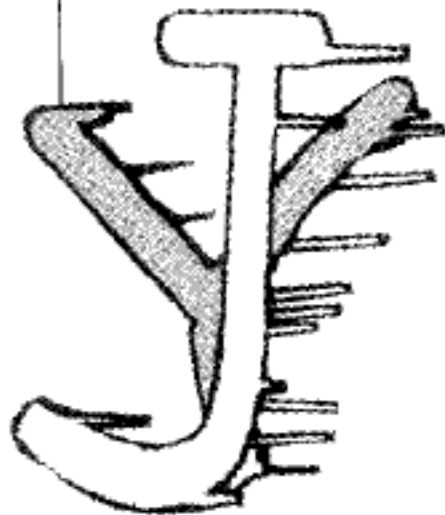
从价值观角度来观照学校时，我们会看到：（一）无论现在和将来，学校都应该增进学生和其他社会成员的幸福，（二）学校应该在减少学校内部和社会不适当的不平等形式方面担负起自己的责任，那么什么样的学校才能最有效地实现这些目标呢？

综合性学校

首先，学校应该是综合的，即不同的社会背景和不同学绩水平的学生应在相同的学校和同样的班级接受教育，因此，我们既不该有学业标准不同的学校，也不应该在校内搞“分流”（streaming）或“分轨”（tracking）。

总之，我们为什么欢迎这样的学校呢？主要原因在于私立学校和种族隔离学校过分夸大了孩子之间的差异，鼓励对学生思想的浇铸和对学生消极的贴标签。这样的学校就意味着：孩子们彼此之间存在相当大的差异，以至于他们不得不在有差别的学校和班级里接受教育。

事实上，如阿德勒（Adler, M.）在 *The Paideia Proposal* 一书中所言，所有儿童“都可以教育成为有责任有自制力的良好公民，都可以接受教育去享受为过美好幸福生活所必需的精神和思想财富”。所以他们应该接受“单轨制教育，而不是双轨或多轨”⁽¹⁾。也如巴克（Barker, B.）在《拯救综合学校的经历》一书中所言，“缺陷不太严重的所有儿童足以有能力依据人人都获得合作精神的公民品质来决定上哪所学校”⁽²⁾。巴

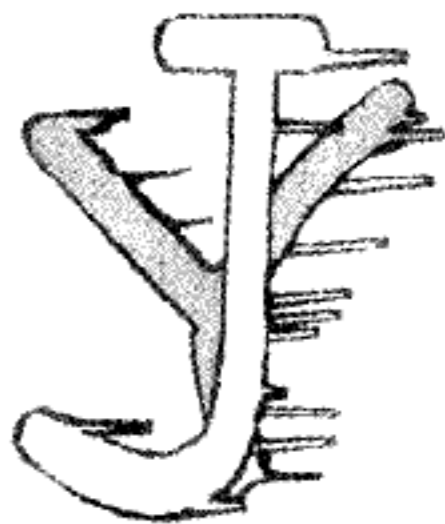


克为未分流的学校而辩解，他从理论上反问道：“如果同意学生之间的差异是导致因材施教的原因，那入手时为什么还要把他们集中起来呢？”⁽³⁾

应该承认儿童之间存在着差异，但是他们之间也存在着巨大的共
16
性，隔离教育却使我们忽略了它。而且，学业分流所依据的那些差异不是学生的天赋，而更多地是来自社会经济的差别。就我们所知，天赋能力高低的比率在不同的社会阶层是相同的。⁽⁴⁾因而，当我们基于“学业能力”（实际是依据社会阶层）对学生进行分流时，我们就对社会经济地位较低的孩子施以双倍的伤害，不仅伤害了他们利用天赋能力的机会，而且也强化了那种普遍流行的信念：他们天生低能。结果，我们就加重了他们本已存在的根本性问题：表象、自我表象和学习剥夺。比较而言，把学生置于同一所学校或同一能力组，就是表明：（一）作为人，一切学生均具有同等价值；（二）一切人在任何一个社会经济群体内都拥有广泛的天赋能力，拥有相同范围的天赋能力；（三）一切人都能从大致相同的教育获得利益，都能够去过“幸福生活”（幸福生活在各阶层之间没有根本差别），并且拥有享受这种幸福生活的同等权利。

建立综合学校的另一个理由是减少有害的社会分层进而提升社会生活。隔离教育维护甚至助长了业已存在于亚群体之间的偏见和反感。综合教育为不同背景的学生达到最终的相互理解和学会如何建设性的相处提供了机会。如果我们相信共处和民主是重要的，相信所有的孩子“都可教，从而承担具有自制力的良好公民所应承担的责任”，那么，我们就应该“通过我们的教育制度，努力向着民主制度的实现迈进”⁽⁵⁾。这一目标就可以部分地通过让孩子一起在同样的学校和同样的班级接受教育来获得。人们可能会辩解说，拥有不同社会经济背景的人生活方式上存在很大差别，所以学校不可能成功地使他们合作学习，真诚相处。然而，巴克曾指出，在今天的社会里，

……为我们所共享的生活经历了具有共同基础的一致性，成千上万人开着自己的汽车，打着自己的电话，用抵押付款购物，扩建自己的住宅，或者给居室安装双层玻璃和中央空调。许许多多



的人分享着被电子学和批量生产变成可能的美好生活……⁽⁶⁾

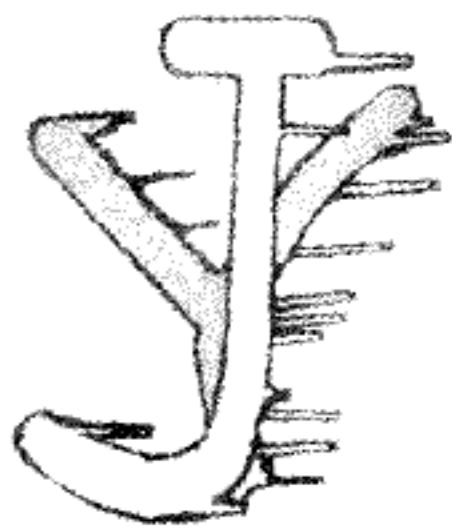
这种共同的经验，与维持报纸、杂志及书籍有一个巨大的发行量的广泛的阅读能力相结合，则意味着“一种共享的、识文解字的普通文化”，从而为综合经验提供了一个颇有前途的环境。“关于什么最重要(哪个最重要)虽然部分被阶层语言所扭曲，但也有一个一致的观点。”⁽⁷⁾而人们也声称他们自己就是社会的成员，正如政治家和记者感到有责任“向受过教育的听众发表演说”⁽⁸⁾这种事实所表明的那样，他们认为他们被赋予参与公共辩论的权力。从这个角度说来，基于学业成就而实行严格分流的学校制度正在落后于社会的发展。

进行综合性学校教育的最后一个理由是，为所有学生——普通文化课和非普通文化课的学生——提供更加广泛的具有教育意义的经验。阿德勒坚持认为，“一切儿童天生都具有学习的愿望，正如大多数人为了谋生的需要天生就要劳动一样，完全意义上的美好人类生活离不开学习和为谋生而进行的劳动”⁽⁹⁾。在此并非仅指具有较少特权背景的学生应该接受普通文化课的学习，而且那些所谓的“学术型”学生应该到更富有“实践性”的领域中去学习。所谓的“高智力组”在目前所谓的“高”是“仅就目标难以实现的角度来说的，但即便现在也没有指向正确的目标”⁽¹⁰⁾。“十二年普通教育并非专业教育”是为所有孩子而开设的最好的课程，既因为它是“为工作所做的最实际的准备”，也因为“它使我们的孩子准备好去做好公民，去过美好的人类生活”⁽¹¹⁾。

同样，雷诺兹(Reynolds, D.)和沙利文(Sullivan, M.)在《综合性实验》一书中说，综合性学校“必须致力于全体学生的学业和社会性发展”，它必须使所有学生“获得过去部分教育制度已使学生获得的社会性发展”，也必须使所有学生“获得其他部分教育制度已使学生获得的智力发展”⁽¹²⁾。

混合“能力”分组

我已说过，学校应该是综合的，不仅指学生的注册，而且也指学校



的内部结构：它们不应该指定学生参加不同的学业能力组或不同的学业轨。将不同学业成就的学生整合到相同班级的实践经常称为“混合能力”分组（“mixed ability” grouping）。然而这种表述很不恰当，因为正如我们所看到的，这里假定的所谓“能力”差异并非存在于天赋能力上的差异，而是与社会经济地位相关的成就，最好的术语应该是“混合成绩”分组或叫“混合成就”分组。

但是无论由于什么理由，也无论使用什么术语，学生集中在一起接受教育是否是一个好主意。一个普通的观点是：中学（和大学）混合成绩分组在更倾向于学术的学生中间导致了标准的降低，既是由于课程被“冲淡”，也是由于在处理混合能力的班级时教师缺乏足够的能
18

力。⁽¹³⁾而且，如奥克斯（Oakes, J.）所说，许多人认为能力分组对低智力层的学生颇有好处，因为“当低智力组的学生在班级内不与那些比他们更聪明的学生进行日常交往时，就会发展他们对学校和自身的积极态度”，而且，“在具有相似的学业背景的班级内，他们的学习成绩也会更好”⁽¹⁴⁾。

然而，有研究证据表明，反对学校整合和班级整合的这类辩解是站不住脚的。奥克斯最后说，基于广泛的学校研究，在混合能力组班级里，不存在一个“拉平”的标准；相反的是，“实践中，班级与学生的最高水平相吻合而不是与学生的最低水平相吻合”。当把学生分到学业水平相似的组内时，他们并没有学习得更好，确切地说，“异质班级在教学内容和教学过程上要比许多中等或几乎是低智力轨班级有更多的优势，”而“当被分配到混合能力组班级时，每个人似乎至少和往常做得一样好（而低或中等学生经常做得要更好）”⁽¹⁵⁾。就学生的精神状态来说，奥克斯说这远没有得到改进，分流到低智力组的学生结果出现了“自我概念偏低，反学校行为，甚至是完全离校出走”。在所研究的大量异质班级里，80%以上的班级具有较好的师生关系，而50%以上的班级在与典型的低智力组班级相比具有较好的同伴关系。⁽¹⁶⁾

在断言高中水平处于低智力层班级对学生不利时，赫恩（Hurn, C.）不如奥克斯那么肯定，但在初等教育水平上，他指出处于低智力轨班级的负面影响确实存在。他说：



……来自对小学进行的观察表明，目标测验的部分而且可能大部分差异反映出学校分组实验的结果。

……5岁时在阅读速度上的微小差异，到6岁或7岁时在目标测验上的分数差异可能变得相当大。⁽¹⁷⁾

……在上学的前几年被指定到低能力组的学生，有很少的机会实践和展示自己的阅读技能，为那些发现学生角色不熟或角色困难的孩子安排活动完全是如何组织这些活动的问题，它可能带来意想不到的后果，这些学生远远落在了后面。⁽¹⁸⁾

赫恩的分析特别有趣，他指出，在低能力端，分流（能力分组）不仅没使教师的工作任务减轻，反而使他们的任务变得更加繁重。 **19**

在英国，综合学校的普遍兴起只是最近的现象，大量的初步的研究结果表明，与他们仍留在普通文化课与非普通文化课可自由选择的学校里本该取得的成绩相比，学生在新建立的综合学校里取得的学业成绩并不低下（也并不优异）。⁽¹⁹⁾ 雷诺兹和沙利文在一个小型的个案研究中特别集中研究了两所综合性学校，他们注意到，起初由于担心这会对高能力组儿童的学业成就产生不利影响，学校没有能够在混合能力教学和“相关课程”方向上走得更远。然而，在1970年代，学校达成了共识，“这两个领域的变革已经带来了积极的效果，而且也为我们的结果所证实，高智商的孩子即使在智力体系修订之后仍然在智力方面得到发展”。著作者们总结说，“那么通过扩大混合能力教学，学校以这种方式继续发展似乎很必要”⁽²⁰⁾。雷诺兹和沙利文也指出了隔离教育给社会带来的益处，但他们也认为一旦建立新的传统和某种程度的稳定性，种族隔离教育所带来的社会利益也能通过综合中学获得。

一个令人感兴趣——而且很幸运的——事实是：具有各种各样学业成就的学生可以在同一个班级学习而彼此之间并不产生太大干扰。古德兰德（Goodlad, J.）说：“我认为，即使在对所有学生都有利的教学条件下，在智力上、知识上和高中毕业生的工作习惯上，根本性的差



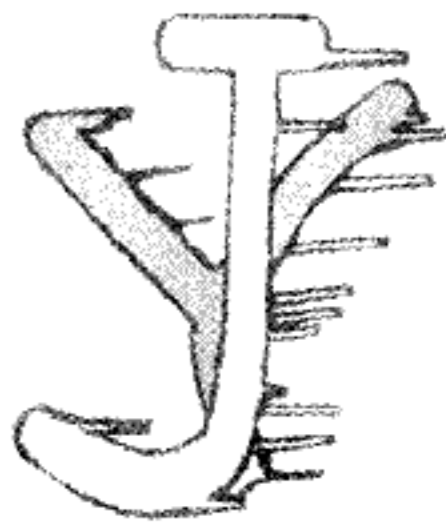
异将会继续存在。”但基于终身教育经验和近期广泛的研究,他认为仍然有可能在高中结束时,在异质班级里让各种类型的学生精通“一种均衡课程”,上完“一所普通学校”(21)。

这种方法给教师提出了相当高的要求,他们要考虑到班级学生的不同兴趣和各种领悟力,但并没要求不同的学生要研究不同的课题,而且,即使在所谓的“同质”班级里,学生的能力和兴趣仍然存在很大差异,对于这些差异,教师应该尽量去认同、去满足。古德兰德对“分组实践本身极大照顾了学生多样性”的普通设想提出了严厉批评,他说,这种“以个性差别性的名义而进行分组实践的策略,实践上可能会妨碍对学生们所可能表现出的特殊学习问题的关注”。(22)

班级内的学业差异性常常要求对讨论问题所使用的语言加以调整,然而,甚至最深奥的问题和概念也能用简单的语言来表述,在学术背景下过多使用术语在今天成为探究的最大障碍。巴克呼吁在异质的班级里至少最初使用朴实的语言。他提出一个假设:这决不会妨碍学习和研究——事实上它将有助于学习和研究。 **20**

综合中学所犯的策略性的错误是,教学是抽象的、索然寡味的,而这却是教育要创造的东西。一种有效的教学方法应首先开始于与学生交往和他们之间的相互关系,而不是首先开始于教科书和外语。我们的目的必须是充分利用孩子们自身所拥有的那种自然的、当地的活语言……丰富并扩大那种形式,并进而通过孩子们能将客观术语与经验相联系的书面练习来获得读写能力。(23)

当然,在一个班级里既有各种学业背景,也有各种经济背景的学生,不同的学生总是从不同的侧面关注同样的问题。例如,在一个攻读政治学的班级里,有些学生可能属于社会的强势群体;在经济方面,有些学生可能是“富人”的后代,而另外一些学生则可能是“穷人”的子弟;在宗教信仰上,有些学生可能具有不同的宗教信仰背景,而另外一些学生可能来自非宗教信仰家庭,然而若能谨慎从事,这些差异可能就是一个优势而不是劣势。学生们能够看到正是拥有这些观点的人如



何发表一些不同的观点以及这些观点如何被争论，又是如何被确证的；他们能够直接学习如何与不同社会阶层的人相互交往；为了双方的利益甚至为了更大的社会正义，他们能够开始实行（或者扩大）这种相互妥协的方法。总之，他们能够学会作为一个社会成员，甚至作为“民主社会”的成员如何生活。如贝利(Bailey, C.)和布里奇斯(Bridges, D.)所说，学生能够学会如何同所有其他社会成员“友好”（原文如此）相处。⁽²⁴⁾

于是，也就似乎没有更好的学业方面的理由来反对异质学校和异质班级。高成就组学生在智力分组和混合能力分组的情况下都表现得同样优秀，而对于低成就组学生来说，如果非得明确指出的话，他们在混合班级里表现得更出色。⁽²⁵⁾事实上，高成就组学生与低成就组学生在某些方面可以相互帮助。就学生的情绪状态和人际关系来说，低成就组学生在混合班级里也表现得较幸福愉快。然而，高成就组学生也更为可能在隔离学校的高能力层表现得更加舒适自然（尽管他们没有学到更多的东西）。而且与混合能力组和中、下能力组班级相比，有能力的教师常常更喜欢教高能力组班级（尽管他们在高能力组班级的教学并未见得更有成效）。

即便是考虑到这些，我仍然认为，教育者应该更加赞同那些既反映了学业成就多样化的班级，当然，也赞同那些具有社会经济背景的多样性和民族多样性的班级。⁽²⁶⁾对于少数教师和以普通文化课学习为方向的学生来说，只有能力分组的优势才是对他们的一点适当的安慰，尽管这点优势不是轻易被抹杀的——例如，或许应该为高级教师和特别有能力的教师找到替代性的补偿——在我看来，它远不如混合能力分组的优势更大，不仅社会经济地位低的学生会从中收益，而且最终所有社会成员都将因此而收益。

21

公共课程

到目前为止所有的论述都是支持“公立学校”这一概念的，“公立学校”不仅拥有能力混合分组班级，而且还实施“公共课程”。为了避



免对学生实行隔离，而且也为了保证学生受到普通教育，就需要一种主要的公共核心科目。这种公共核心科目涉及所有学习的主要领域，它对学生现在和未来的生活方式非常重要。

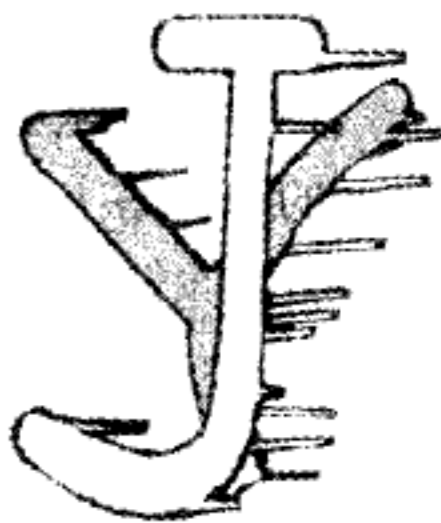
在过去，学科分科是依据学生广泛的不同需要来调整的，然而学生的需要却比我们认识到的要更加相似：即人类在基本生活方式上——第一章所描述的基本追求上——在与人类基本价值追求相关的学习上，尤其是在职业培训前的那些年里是何等相似。因此，他们在学习方式上的差别比他们在学习内容上的差别要大得多。如古德兰德所言：“对学习和兴趣方面的个体差异关注部分是由于这些差异的误解和过激反应，设置选修课的呼声主要来自于这种差异。而有关个体差异的资料……对教学法多样性的强制性影响比对课程多样性的强制性影响要大得多。”⁽²⁷⁾古德兰德认为，也如我们所看到的那样，教学法的多样性能够适应混合能力分组的班级和普通学校。

最近几年，几个著名的教育著作家如鲍耶 (Boyer, A.)、古德兰德和巴克极力主张在学校设立一种普通课程，只给选修课留有有限的时间。古德兰德的建议十分详细，我只简述其中的要点。⁽²⁸⁾他的建议均集中于高中，正是在高中经常实行广泛的选修课。⁽²⁹⁾

古德兰德提出一个虽看似复杂而实则有助于我们理解、我们考虑中的学校类型的百分制，在学校教育的最后四年时间分配如下：

文学和语言(英语及其他)	——	14%—18%
数学和科学	——	14%—18%
社会和社会研究	——	12%—15%
艺术	——	12%—15%
职业教育	——	12%—15%
体育	——	8%—10%
个人兴趣与个人才能发展	——	10%或稍多

在任一领域里(除最后一项)，通常情况下课程的最低限度是三分之二，考虑到学校和学区的积极性，照顾到本地的需要和利益，每一领



域只提供一个范围,保留课程的大体框架。

最后一个领域——个体兴趣与个体才能发展——能够分配到20%或更多一点时间,还要视分配到其他领域的时间而定。做这种时间的分配,如何利用时间就成为在广泛指导下学生个人如何选择的问题。这里的一个基本理念是,学生将会至少开发和利用一个方面的兴趣和才能——语言的,艺术的,心理动机或认知的——从而达到所要求的吸引听众的优秀水平……或者最终达到能够指导别人的水平。这一领域决不能变成其他领域所删除的选修课程和补偿性课程的集散地,任何补偿性课程都必须为各自相关领域所提供的最大时间限度内进行。要给学生各种“教育凭券”来锻炼他们的选择能力,因而可以利用这些教育凭券去雇佣家庭指导教师或参与学习大学课程或学习培训课程。这一领域大部分活动总是发生在校外,并利用校外的设施和校外指导者。

古德兰德承认,“并非所有的人都同意这一模式,事实上,意见一致性的水平可能证明是很低的”,但他认为,无论在具体细节上存在着什么差异,必须去正视由这一建议所引起的根本性问题。而在设计不同的实际解决方案时,我们不应该压制地方上的积极性,最根本的教育目标必须实现。

我自己认为,古德兰德的建议具有很大优点,一般来说,应该加以实施。我想需要加以修正和具体说明的是,第一,如果要对“职业”领域加以保留的话,必须对它进行更加清晰的说明,就目前职业领域的现状,似乎至少给部分回到职业主义和能力分组打开了危险的大门。第二,各领域必须以这种方式加以描述,即主要的个人与社会教育成分应包含其中,如道德和政治的精通、生活技能、精神和社会性发展等等,从而与第一章所提出的原则相吻合。第三,每一领域的普通要素应该增加到至少80%(而不是三分之二);不然的话,不同领域三分之一的内容与大约20%的特殊兴趣时间相结合,就会产生一种普通课程要素不足的危险。

当然,如古德兰德所注意到的,如果一种健康课程的基本原则得以理解和接受,那么,其细节内容就会各得其所。我还要说一句,如果



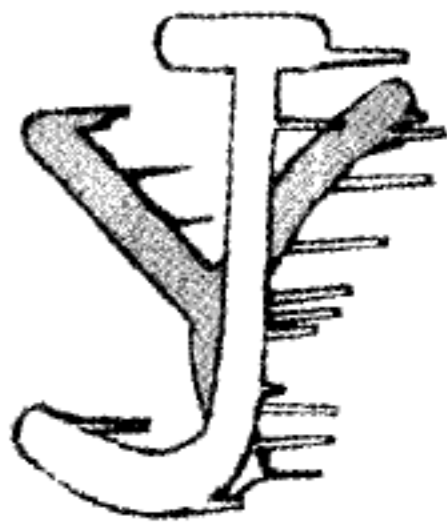
它们不被理解和接受，无论有多少指南都不会保证其成功。因为我认为古德兰德的“均衡而又相对普通的”“课程”⁽³⁰⁾理想“模式”将会是一个巨大的贡献，我因此认真地做出这些修正，以示响应。

非职业教育观

从至今所讨论的原则看，学校及学校的课程在传统意义上都不应该是职业的，人人都有很多重要的学习来占据学校可利用的时间。一段时间以来，人们已经认识到，学校的职业课程往往是人为的，而岗位培训课程和为生计或职业而设计的培训课程是做得最好的。有人怀疑学校的职业计划主要源自于这种观念，非普通文化课学生不能从学校标准课程中获得更多的利益，必须找到更加具体和实际的东西来满足他们在校时间的需要。在谈到学校所出现的被他称之为“错误的职业教育主义”现象时，阿德勒说：

随着 20 世纪前几十年，学校在校学生人数的急剧增长，教育者及教师转而求助于与那部分学生有关的似乎更适宜的东西，他们不正确也不公正地认为他们可训练不可教。⁽³¹⁾

假定如我所说，全体学生都能从既重个人又重社会教育的学校课程中获益，职业教育理论就会失去其坚实的理论基础。重要的是不仅要排除“谋生的职业主义”，而且也要排除“专门职业主义”，也就是利用大量的在校时间培养未来的数学家、科学家、电脑程序员、音乐家、艺术家、普通专业学者（语言与文学专家、历史学家、地理学家等等）。当然在这些领域应该广泛学习研究，而这种学习实质上应是跨学科的，并不断与具有个人和社会意义的问题相联系，它也不应让学生、教师或家长看出这主要是为了学生提供专门领域的职业开端而设计的。这种方法从根本上破坏了“普通学校”经验的基础。经常使科目淡化而枯燥无味，把教育的重点置于如升级、学分和毕业证书等外部奖赏上面。事实上，好的学校课程应产生未来的科学家、历史学家和文学



巨人,但这不应该也不必要以牺牲普通教育为代价。

有趣的是,大学对学生已经掌握大量的物理或历史知识似乎还不如工业部门对学生完成大量交易更加感到兴奋,他们认为很多学生专业化过早,并过早结束了他们的学习生活。他们所期望得到的是这样的年轻人:具有良好的数学基本功,广泛的文化修养,优美的书法,较强的学习和研究技能。最重要的是:要有创见,想象力丰富,敏锐而又充满活力。这并不否认年轻人要在学校学习更多的知识。事实上,我自己的观点是:学校应该比现在涉及更多的领域——包括理论材料。可是,如前所述,学习应该范围宽广,过分的专业培训——无论是为了手工训练,还是职业专业化,——都不应该发生在学校。

从某种意义上说,学校应该在是学生准备好进入职业界方面起到作用。虽然反对“伪职业教育主义”,阿德勒认为,学校教育应该是“真职业”的,它提供他们“最基本的技能,对我们社会的所有工作都是普遍适用的”,能使他们“理解这个技术高度发达的社会的需要和运作方式”,熟悉“最主要的领域”。阿德勒指出,事实上,传统的职业教育是南辕北辙。

基础教育水平上的那种专门的或单一的职业培训实际上与总在变化着前进着的社会中的某种实效性的东西是相左的。每一个接受过这种培训的人在他(她)开始从业时将不得不再次接受培训。

与为特殊职业而进行的狭隘而又专门的培训相比,普通教育具有更大的实用价值……它将为谋生提供准备。⁽³²⁾

古德兰德以相似的语调说:

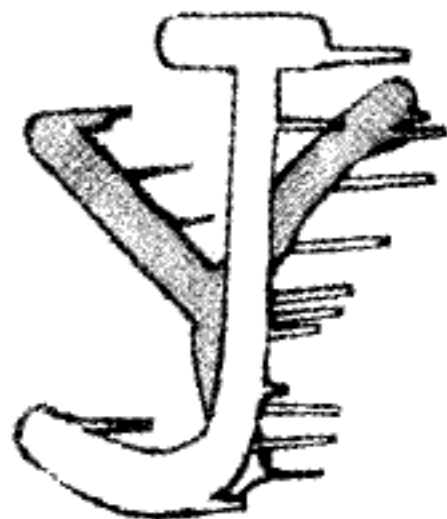
中小学教育的任务是提供普通教育而非专业教育……弥补这些缺陷的解决方案毫无疑问来自于为了所有人的普通教育——一方面不是大学入学考试的要求,另一方面也不是入职的要求,良好的普通教育是二者最好的准备。⁽³³⁾



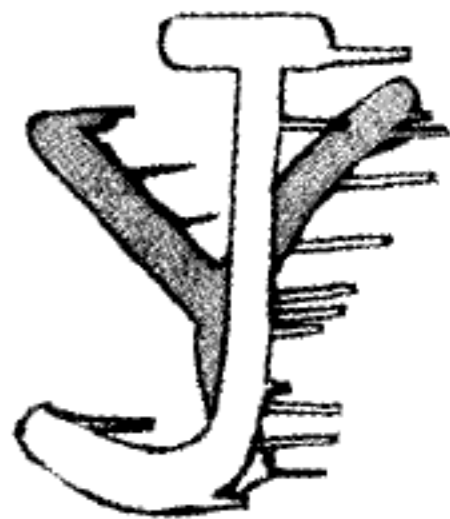
在本章的结尾，我们可能发现，传统上学校为低智力儿童所关心的某些活动和职业课程应该得到保留，如学习打字，各种形式的手工训练。然而，这些重要的“生活技能”是为“全体”学生而设，所以既不应该局限于特殊范围的即从事非普通文化课学习的学生，也不应该强调到从事普通文化课学习的学生人数有所减少的程度。

注释与参考文献

- (1) Adler, M. (1982) *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*, New York, Collier Books, pp. 5 and 7.
- (2) Barker, B. (1986) *Rescuing the Comprehensive Experience*, Milton Keynes, Open University Press, p. 9. 在这里需要注意，在赞同巴克的言论的要领时，有人可能对他关于残疾儿童的限定提出异议。
- (3) Barker, B. *op. cit.*, p. 5.
- (4) See Bowles, S. and Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*, London, Routledge and Kegan Paul, especially Chapter 4.
- (5) Adler, M., *op. cit.*, p. 6.
- (6) Barker, B., *op. cit.*, p. 145.
- (7) *Ibid.*, pp. 147—8.
- (8) *Ibid.*, p. 20.
- (9) Adler, M., *op. cit.*, p. 12.
- (10) *Ibid.*, p. 16.
- (11) *Ibid.*, p. 20.
- (12) Reynolds, D. and Sullivan, M. with Murgatroyd, S. (1987) *The Comprehensive Experiment*, Lewes, The Falmer Press, pp. 129—32.
- (13) See, for example, Hurn, C. (1978) *The Limits and Possibilities of schooling*, 2nd ed., Boston, Allyn and Bacon, p. 291.
- (14) 奥克斯, J. 引用过这些观点, 但并不支持这些观点。 See her (1985) *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*, New Haven, Yale University Press, p. 192.
- (15) *Ibid.*, pp. 194—5.
- (16) *Ibid.*, pp. 196—7.
- (17) Hurn, C., *op. cit.*, p. 191.



- (18) *Ibid.*, p. 291.
- (19) Reynolds, D. and Sullivan, M., *op. cit.*, pp. 51—4.
- (20) *Ibid.*, p. 121.
- (21) Goodlad, J. (1984) *A Place Called School*, New York, McGraw-Hill, p. 166.
- (22) *Ibid.*, p. 165.
- (23) Baker, B., *op. cit.*, p. 56.
- (24) Bailey, C. and Bridges, D. (1983) *Mixed Ability Grouping: A Philosophical Perspective*, London, George Allen and Unwin. 除了不恰当地笼统运用“博爱”一词外,这些作者就混合教育进行了有价值的、扩充性讨论。
- (25) Oakes, J., *op. cit.*, p. 194: “不管学生身处其中的学习群体构成情况如何,最聪明和成就水平最高的学生看起来总是做得很好”。
- (26) 此处是对奥克斯的结论的一个解释。在前面引用的书里,第 206 页,古德兰德同样主张“消除依据学生过去的成绩,指定他们集中到各不相同的教室中的任何安排,学生们大概会注册学习相同的科目”。他继续说道:“学生们应该以一种能保证异质的方式,任意安排班级。”古德兰德,在前面引用的书里,第 297 页。鲍耶还说:“把学生塞到盒子里的做法已经行不通了……我们主张取消……目前的三轨制。应该用单轨制取而代之——它为所有学生提供了一种核心教育,而且还有选修课的模式……” (1983) *High School: A Report on Secondary Education in America*, New York, Harper and Row, pp. 126—7. **26**
- (27) Goodlad, J., *op. cit.*, p. 163.
- (28) *Ibid.*, pp. 285—98.
- (29) 注意为了使前两门科目领域分配的时间达到 14%—18% 的比例,有必要把古德兰德的数字稍微四舍五入成整数。
- (30) Goodlad, J., *op. cit.*, p. 163.
- (31) Adler, M., *op. cit.*, p. 19.
- (32) *Ibid.*, pp. 18—19.
- (33) Goodlad, J., *op. cit.*, p. 292.



第三章

27

学生：满足他们的需要

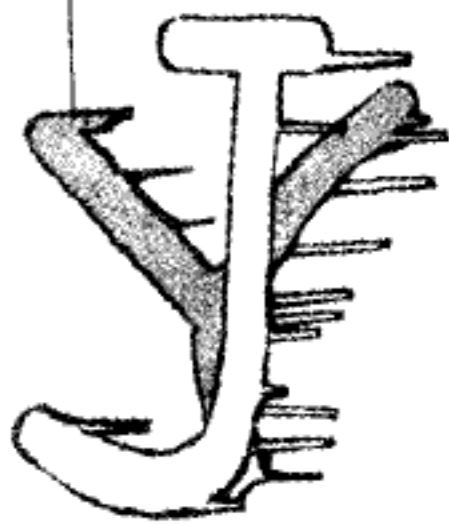
在前一章中，中心主题之一是平等地（或者比较平等地）对待学生，提高处于不利地位的学生受教育的效用，通过学校努力减少社会上的不平等和有害的社会划分。然而，不良教育的受害者或良好教育的受益者不仅仅是条件较差的学生。在本章中，我们将浏览一下与所有学生的教育体验有关的一些问题，不论他们的背景如何。

“学校对孩子们做了些什么”

学校教育主要的不道德行径或许存在于我们对待学生的方式中，他们的幸福应该是我们关心的核心问题；同样，重视价值观的学校教育的重点就应该放在纠正这种错误上，并真正“满足学生的需要”。

1960年代和1970年代，许多教育评论家用大量资料描述了学校的学生遭受的各种不公正待遇，如古德曼（Goodman, P.）、霍尔特（Holt, J.）、尼尔（Neill, A. S.）、科尔（Kohl, H.）、科佐尔（Kozol, J.）、伊利奇（Illich, I.）、贝雷特（Bereiter, C.）以及1970年代末的阿普尔（Apple, M.）。我们将简要回顾一下其中几位作家的评论。在某些方面，他们的说法可能让人感觉有点夸张，但是我认为其中不乏合理之处，我们有必要重新接受他们的挑战，并仔细考虑怎样能够克服这些问题。

在《成绩不良的学校》⁽¹⁾中，霍尔特主张尽管学校中存在某些体罚现象，但孩子们受到的大多数伤害并不是身体上的。例如，尽管探



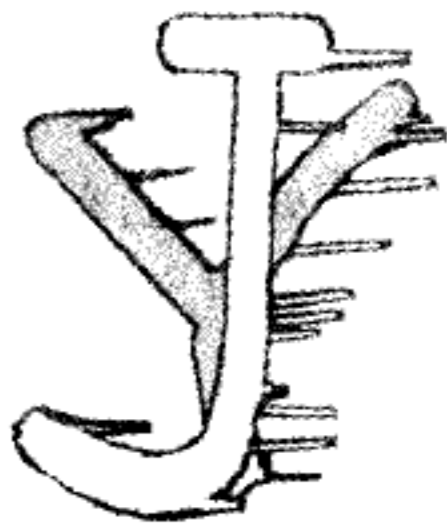
究——以及学习探究——应该是教育的核心，实际上学校却引导学生偏离了这个问题，而去寻找（或窃取）符合体制要求的答案。学生们变得忙于取悦教师，预测教师下一步的行动；他们根本不能“支配”自己的学习，也不能参与其中。⁽²⁾他们逐渐丧失了好奇心、机智和信心。我们教育他们“学习与生活是分离的”，他们“不能令人信赖地学习，并且他们一点儿都不擅长学习”（尽管事实上他们已经在学习说话方面取得了值得表扬的出色成就）。我们教育他们“学习是一个被动的过程，是由别人施加给你的，而不是你独立完成的事情”⁽³⁾。

28

而且，我们歪曲了孩子们的价值观。我们教育他们“在现实生活中，你不会做任何事，除非你受贿、受到威吓或上当受骗了……只是为了事情本身的缘故任何事都不值得做”。我们教育他们只有明确的、可靠的、经得起检验的知识才值得学习：“出错、不确信和困惑不解就是犯罪。”⁽⁴⁾我们教育他们不要对别人过于关注，特别是同班的其他孩子：社会交往要从属于学业上的追求。我们还贬低他们对“玩耍、喧哗、刺激”的需要；对“爱抚、支持、竞争、重视、结识、转变”的渴望。⁽⁵⁾对于一个教育机构而言，最矛盾的做法是在教孩子们阅读时，教育他们去厌恶阅读；在教他们学习时，教育他们把学习看成一件烦琐的事情。⁽⁶⁾

此外，霍尔特还认为，我们削弱了孩子们的自尊心。我们告诉他们：“你们的经验，你们的关心，你们的好奇心，你们的需要，你们了解的一切……丝毫没有价值。”我们根本不承认他们目前具备的不容置疑的才能：他们的流畅措辞、表达能力、智慧、活泼、机智。⁽⁷⁾我们侵犯了他们的隐私，并因此破坏了他们的自我价值感。⁽⁸⁾事实上我们对所有的孩子都是这样做的，而不仅仅是条件差的亚群体。

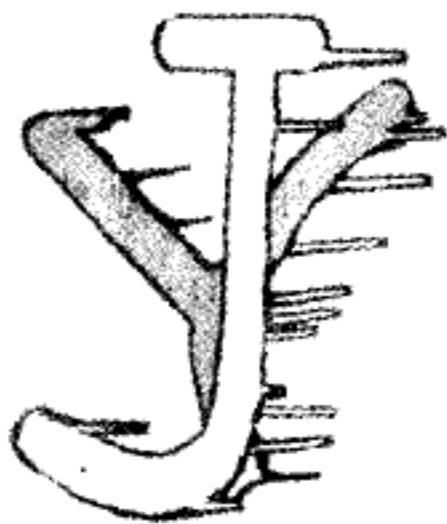
科佐尔同意霍尔特对学校教育的大多数批评。然而，他认为这些指责没有对学校对孩子们的所作所为作出整体评价，比如政治脱敏和“驯化”。霍尔特着重从心理学角度分析了学校，忽视了政治和意识形态方面的分析。即使学生体验到学校是一个有趣的、自由的、充满爱心的、友善的、有审美愉悦感的地方，这也并不必然就是良好的学校教育的标志。科佐尔引用加尔布雷思（Galbraith, J. K.）的话说：“在我们这样



的社会秩序中，如果要最大程度地成功地管理民众，人们就需要认为自己是不受操纵的、独立的、自由的。”⁽⁹⁾他主张，学校不是“成绩不良的”，而是“像一架冰冷而上乘的机器”，正在出色地干着自己的本职工作。⁽¹⁰⁾“霍尔特关于我们的孩子们如何失败以及如何学习的观点，正被许多校务委员会利用……目的是要发明迄今所知的最巧妙的方法，来教会学生如何想象那种根本不存在的自由的感觉”。⁽¹¹⁾

根据科佐尔的观点，学校在道德领域对儿童发挥着重大的消极影响。就连用概念思考社会丑恶现象的能力也被有组织地削弱了，更不用说与社会邪恶做斗争了。“死亡”、“苦难”之类的词语失去了本身的大部分意义；在它们保留的含义范围内，穷人和不结盟国家的人民中存在的死亡和苦难实际上被隐瞒了。⁽¹²⁾“武力”、“暴力”等诸如此类的词语承担了类似的任务。一种暴力（受害者的）遭到谴责，而另一种暴力（破坏者的）却得到宽恕：“为联合国的地域扩张或工业投资服务的暴力在一定程度上得到了道德上的豁免。它‘不算暴力’。它看起来并不是违法的、强暴的、不公平的。”⁽¹³⁾学校不仅歪曲了儿童的道德观念，它们还剥夺了儿童的道德行为能力。儿童们被教育要服从，永远不要“说不”：“一般地，学校把‘说不’这种行为界定为错误的和不道德的。”⁽¹⁴⁾我们必须始终“每走一步就按部就班地做已经安排就绪的任何事情”，我们决不能反对任何事情，除非我们能够提出其他阐述清晰、可以接受的选择。⁽¹⁵⁾儿童们被迫认为他们是无能的，并且“不把有重大历史意义的转变看作是他们自己的目的、渴望和梦想的结果”。“许许多多的年轻人没有积极的道德准则意识，这足以构成一个悲剧：然而这还不是最糟糕的。他们无计可施，他们无能为力。”⁽¹⁶⁾

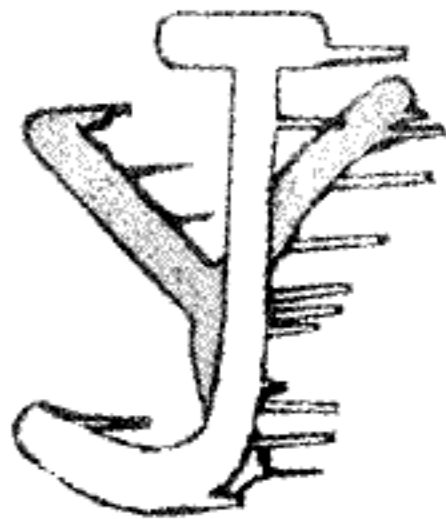
像其他评论家一样，伊利奇和贝雷特关注学校中不太愉快的氛围和其造成的压抑和反常的后果。然而，他们已经对学校教育的各种弊病的原因和性质作了独特的补充分析。根据伊利奇的观点，学校对学生做了全部现代机构对全体人所做的事情：他们把生活过程制度化了，由此在总体上破坏了生活过程，生活过程本该以一种自然且自由的方式展开。学校教育学生们“混淆了过程与实质……混淆了教学与学习，提高分数与教育，文凭与能力”，正如整个社会一样，“医疗被误



认为卫生保健，社会劳动被误认为社会生活的改善，警察的保护被误认为安全，军备被误认为国家安全，你死我活的竞争被误认为富有成效的劳动”。通过“价值观的制度化”过程，人们“被‘教育’去接受服从而不是相信价值”⁽¹⁷⁾。学校中的孩子们脱离了他们的本性和需要，被引导着把注意力放在做出种种与教育毫不相关的努力上。因为学校教育强制性的，是我们无法自主选择的，我们迅速忘记了它的目的：学校这一机构本身开始“引导(我们的)生活，形成(我们的)世界观，并界定……什么是合理的和什么是不合理的”⁽¹⁸⁾。对富人和穷人来说都是同样的。只有当社会“废除传统学校”和教育变成自由选择的事情时，孩子们才能为了自己的目标来控制自己的学习，并且接受不同于“学校教育”的真正的教育。

贝雷特认为，因为学校承担着培养和照看孩子的职能，它们或许不能被完全取缔。然而，他同意伊利奇的看法，认为对于学校教育的性质和职责产生了一些困惑。如果给予家长和学生更大的选择自由——**30**如教育类型，学校教育年限，日常出勤等等——学校教育的目标将会更明确，职责和效用也会更大。目前，因为我们把所有的教育任务都堆积在模糊不清的教育观念中，包括培养和照看孩子，结果是哪一项我们都没有做好。那么，我们“对孩子们所做的”事情——对所有的孩子，不管是富有的还是贫穷的——就是强迫他们没完没了地呆在那些机构里，在那里他们过得既不是非常快乐，学到的也不过是他们可能学得的很小的一部分的知识。⁽¹⁹⁾

阿普尔在《意识形态与课程》中，接着用资料描述了学校对儿童观念和行爲产生的深远的压制性影响。特别值得注意的是他关于儿童在幼儿园和学校教育的最初几个月受到的影响的论述。⁽²⁰⁾尽管在该书中的其他地方，他关心的是“课堂知识的区别分配”，但是在这里，他把注意力集中在影响所有儿童的“教育‘体验’的深层结构”上。⁽²¹⁾幼儿园中接受观察的课堂并不是特别压抑，相反，在学校体制中，它被誉为“最好的之一……在一个地区中，如果不是全国的话”，教师被认为是“胜任职责的……包括管理者、同事和家长们”⁽²²⁾，教师“被其他许多学校人士推为典范”⁽²³⁾。然而，几个星期之内，儿童们就已变得惊人的被

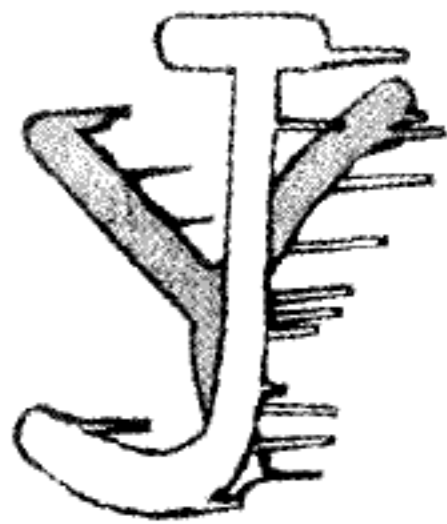


动和顺从。“教师说得很清楚……幼儿园的好孩子应该是安静和温顺的。”在这个意义上,偶然放在教室里的两个塞得满满的大洋娃娃被提名表扬为行为模范:“衣衫褴褛的安妮和衣衫褴褛的安迪是多好的助手啊!他们整个上午从来不说一句话”(24)。教师的指导在很大程度上都被接受了,即使有时显得很专断。活动的内在趣味和意义已不再重要。儿童们学会了把“工作”这一术语运用到一整套新的活动中:“涂颜色,画画,排队,听故事,看电影,打扫卫生和唱歌”(25)。一件事情叫做“劳动”还是“玩耍”主要取决于它是否被规定了;工作这种活动的要点是完成任务——达到要求——而不是把事情做好,从中得到快乐或实现某种目的。“例如,在音乐课上,教师告诫孩子们要大声唱歌。教师们对孩子们既不提音调和谐,旋律、音色的纯正,也不提音乐的基调,或者并不期望他们做到这些。”(26)因此,孩子们很快就被迫“调整他们在感情上的反应以适应那些教师们认为合适的要求”(27),并且,从总体上看,他们变得疏离了那些恰恰与大部分日常生活有关的活动。

在总结对“学校对孩子们做了什么”的简要考察时,我们可能注意到社会对成年人做了类似的事情:我们之中有如此多的人至少在一定程度 31 上疏离了我们的本职工作,我们的行为如此经常地反映了对我们的期望,而不是我们所信仰和已经自由选择的东西。因此,有人可能主张教育只不过向学生推行了一些他们必须接纳的观念,如果他们要在整个社会中“出人头地”的话。然而,我认为这种观点充其量在一定程度上是合理的。学校没有必要完全反映社会。它可以借助改进了的组织把学校氛围和教学与更广阔的社会中的改革运动结合起来,逐渐尝试着转变学校和社会中不如人意的人类活动和人际关系方面的一些做法。

开放的、以儿童为中心的、互动式的学校教育

为了克服教育评论家们察觉的许多问题,学校教育有必要更加以儿童为中心和更加民主。如果我们不想压制学生的好奇心和主动性,削弱他们的信心,使他们变得消极被动和唯命是从,剥夺他们的感情



和愿望，在他们的内心中培植虚伪和不适当的价值观，我们就必须为学生参与教育和管理教育留出更多的余地。学校中发生的一切在很大程度上必须接受学生的兴趣、希望、情绪、见识和能力的影响。

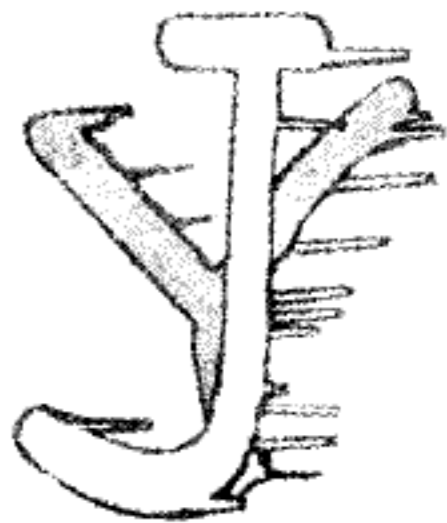
即使在我们明白学生正朝着错误的方向前进的情况下，我们也要尽力避免完全把我们的目标或观点强加给他们。正如杜威反复强调的，学习就像生长，未来产生于现在。学习必须从未知到已知从想望的到值得想望的。因此，我们必须与学生讨论和推理，提供相关信息和论据，以便尽可能地使他们最后得出的结论成为自由选择的结果。

在强制性的公共教育经历中，学生个人显然不可能完全自由地自行其是。而且，正如我们在第六章将要了解到的，个体自由地、理智地选择自己的信仰和价值观的程度总是有一定限度的。然而，自由和理智的限度应该尽可能的大，应该坚持不懈地鼓励学生追求那些他们感兴趣的问题。开设公共课程并不排斥各科目学习中的相当大的灵活性和个性化。的确，混合编班的部分意义就是把背景不同、兴趣不同的学生集中在一起，以便他们能分享各自的独到见解。

在1960年代和1970年代的教育评论家中，科尔是“开放的”学校教育的特别能言善辩的倡导者，这种教育考虑到了学生的规则变化和有关情况。他主张教师必须灵活处理既定的某一天、一周或一年中将会发生的事情。“一个非专制的课堂设计必须从可能的突发事件出发。学科的设立和终止或发展应该以多种不同的方式进行。无法预测在特定的时刻谁将会感兴趣和积极参与。”⁽²⁸⁾ 计划是必须的，但随时修改或废弃计划同样是必须的。在所谓的“条件差”的六年级上了不同寻常的一年课后，科尔总结说，“任何一堂成功的课都必须以学生和教师之间的对话为基础，双方既要教又要被教，并且都能认可这一事实”⁽²⁹⁾。

近几年弗莱雷(Freire, P.)已经推广了灵活的互动式教育观。尽管他的注意力主要集中在成人的学习上，但人们普遍认为他的观点适用于学校这一环境。根据弗莱雷的看法，“教育正遭受着一种讲述病”，教师们设想他们的任务就是“用(他们)讲述的内容来‘填充’学生，这些

32



内容脱离实际，割断了与一切来源和能够赋予它们意义的所有事物的关系”⁽³⁰⁾。这种做法把学生变成了“‘容器’，等待教师‘填充’的‘容器’”。“这是‘存储’教育观，在这种教育中，允许学生活动的范围仅限于接受、归档和存放储存物。”⁽³¹⁾

与这种“存储”法相比较，弗莱雷赞成“对话”和“提出问题”的方法。他的教学论的部分要素如下：“教师”和“被教者”共同学习；个人知识，自主学习，由内到外；实践，在生活与行动的背景下学习；高度信任学习者的能力和尊重他们的人性本质；承认学习者已经具备了大量知识；承认学习者必须创造自己的世界，而不仅仅是接受别人的观念。⁽³²⁾在许多方面，弗莱雷的见解使人联想起杜威的观点。然而，他超越了杜威，特别是他对“存储”教育方法的意识形态本质以及利用政治行为对其进行改造的必要性强调。

开放的、互动式学校教育方法必须是事实上的，而不仅仅是表面上的。所谓的“发现学习”通常是一种欺诈性的学校教育形式的伪装，在这种教育方法中，教师认为他们已经知道了答案是什么，但是却让学生在最佳的心理状态下“自己发现答案”。或许这种方法应该叫做“定时解放学习”而不是“发现学习”。这种方法存在两个问题：首先，如果教师确实已经知道答案，他们应该与学生们共同分享，这样就不会浪费时间，并且每个人都能继续探究大批我们尚不知道答案的问题；其次，如果教师隐瞒“答案”，就会有这样的危险，即答案未经充分地详细审查就以微妙的方式被大量地强加到学生身上。学生参与学习的要义是通常我们的确不知道答案，为了发现它，我们需要学生提供相当大的帮助。如果教师（或者学生）认为他们知道某个答案，他们就应该把它摆在桌面上，以便继续就这一答案是否正确进行开诚布公的对话。过分不情愿地说出一个人的想法就暗示着缺乏一个开放的对话式的学习环境，在这种环境中，学生可以反对或修正教师说的话，或者提出自己的观点以供选择。当然，教师应该选择恰当的方式和时间说出自己的想法，不至于压制讨论或扰乱探究的自然规律。但为了更快地掌握知识，而不是让学生自己发现已知的东西，这样做是必要的。

33



有效的学校教育

在强调开放的、互动式教育和学习的必要性的同时，我们一定不要忘记评论家们，特别是霍尔特、伊利奇和贝雷特，早已把彻底的教育低效确认为学校教育的主要丑行之一。我们浪费了学生一生中五分之一的大量时间，恰恰是在他们最关键的性格形成时期，我们就这样严重侵犯了学生的权利。当然，在杜威、科尔和弗莱雷之类的著作家看来，学生中心的、对话式的学校教育与有效的学校教育之间有密切的联系，这一点我们已经明白了。但是怎样实现这种联系并不总是一目了然的。我们必须确保找到既尊重学生，让学生参与其中，又能产生最佳学习效率的教与学的方法。

困难在于，所谓的“学生中心”或“进步的”学校教育通常没有给予足够详尽的描述，许多毫无效果的教育形式已经借它的名义得以实施。例如，杜威在阐发自己的教育建议时经常语义含糊，结果他不得不与那些误解他的人展开一场持久的后卫战争。在《经验与教育》一书中，他表达了自己的遗憾，人们已经把“新教育”看成了“一条如此容易采纳的途径，即使不是临时凑合，至少可以几乎是一天天地或一周周地临时应付进程”。他强调，实际上，“新教育之路是……一条更加艰辛、更加困难的路”。如果要取得成功，教师必须“一贯重视经验中的智力因素的开发”和“对事实与观念日益加以组织”。⁽³³⁾

因为存在这样的误解（或缺乏明晰的认识），传统“学校教育”的许多特征已被抛弃，这些特征本应该被纳入更加进步的教育方法中，至少在一定程度上应该如此。并且我认为今天在弗莱雷的反存储、对话的、提出问题的方法中存在同样的危险。弗莱雷就像杜威一样，经常过于笼统地（或许是一贯地）描述介入教学的性质和“被压迫的”学生与“解放的”领导者（毕竟，他们仍然被称为领导者）之间的关系。

刻板的“传统”教育被视为强调结构和传统内容。有一套预先制定的、论述清晰的大纲。教学主要依靠指导和说教式的学习材料进行。教给学生的是其他人已经发现的知识。与它相比，“进步”教育表现为重



视灵活性和技能学习。即便是有内容，它也主要来自于当前世界和学生现有的经验。教师是学习的促进者，这种学习主要由学生发起，并关注学生的兴趣和需要。学生是通过自己的发现来学习的。

然而，不管人们喜欢怎样称呼，真正的进步教育显然必须包容——至少在一定程度上——传统学校教育的某些特征。否则，尽管它呼吁解放学生和满足他们的需要，它也不会的任何方面取得成效。学校教育至少在三个方面必须是“传统的”。

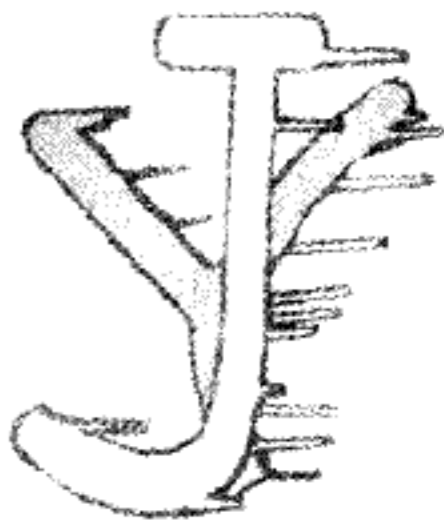
首先，学生学习别人已经发现或发明的大量知识和技能是必要的。学生不可能自己发现——即使是在教师的帮助下——他们一生中需要了解的一切事物。毫无疑问，如果要完全学会并充分利用别人提供的材料，学生就必须把它整合到自己的概念和动机结构中。但是这样的材料仍然是重要的；整合过程通常要花费许多年的时间：“存储”、“贮存”以备将来所用的这种要素通常是必要的。

其次，教师有一个明确的大纲或者学习计划是非常重要的。如果没有计划，大多数教师就会茫然不知所措，实际上他们会转而依靠过去记住的一些课程大纲的片段，或变得比他们可能的那样更加依赖设计方便的教科书。学习应该远远超越遵从大纲，正如科尔所强调的，教师应该感觉到他们能自由地以恰当的方式修改自己的计划。然而，有一个大纲并不必然排斥更富冒险精神的教育和学习，它通过提供一个安全的实验基础可能促进教育和学习。而且，对一个地区甚至是某个特定的学校中的所有教师来说，大纲没有必要是完全相同的：它可以由教师自己创造。但是我们应该认识到，许多教师在制定自己的大纲时能够从集中帮助中获益。

第三，教师获取准备充分的教材或者学习材料（最好是有许多不同种类的材料以便他们自己精挑细选）是重要的。尽管最能干的教师能以多种方式撇开教材，但是他们通常仍然认为材料是整个方法的重要组成部分。许多教师对别人准备的教材有很大的依赖性，没有了这些材料，他们的教学就会比现在差得多。

这些评论仅仅提到了与有效的学校教育关系重大的几个要素：有效的学校教育还需要许多其他要素，包括以学生为目的，与“进步”

35



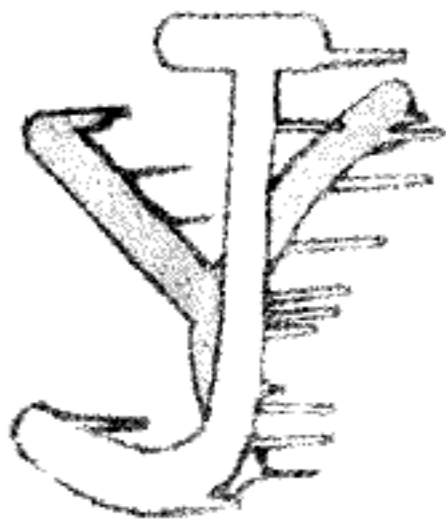
教育有关的对话成分。而且，一个人可能在他的教学中包含了这些传统因素，教学却仍然毫无效果可言，对这种情况我们再了解不过了。然而，这些传统因素仍然是重要的。失去了这些因素，学生就不会获得他们应该掌握的必不可少的许多知识和技能。

学校应该成为好的去处

除了其他缺陷外，学校早已被判定为令人不快的地方：用霍尔特的话来表述就是“单调、丑陋和野蛮”⁽³⁴⁾。我认为这种评论有些夸张，因为当问起学生时他们经常一致同意学校“很好”；如果主要是为了看到他们的朋友的话，他们还经常非常高兴去上学。然而，学校毫无疑问能在相当程度上成为比现在“更好的去处”，不管是在正式方面还是在非正式方面。

在第一章中，我强调教育应该比现在更具有审美上的趣味性和吸引力，应该更加重视学校中的社会生活，包括为学生发起的社会活动提供更好的便利条件。在本章中，我已经谈到教师与学生之间的互相尊重、对话式关系，这种关系会营造一种更加亲切的教育氛围。关键在于，如果我们想尊重学生的需要，我们必须努力使学校成为一个“好”去处，正如我们对家庭、办公室、剧院和购物中心所做的那样。当然，这里要有成本限制，以家居为例，它意味着即使用有限的措施也是可以创造出一个温暖的、充满关爱的氛围的。而且，我认为学校之所以乏味通常反映的不是资源上的短缺，而是反映了年长者对年轻人的成见，他们认为年轻人不需要或者不配得到与成年人相同的供给品。

贝雷特详尽论述了儿童们生活得快乐与否的问题，并建议我们必须从历史角度看待这一问题。⁽³⁵⁾他注意到大约从19世纪中期开始，“一个令人惊诧的转变……发生了，在这个转变中，学校不仅变成大多数儿童生活中可以忍受的一部分，而且变成了大多数孩子的生活中宝贵的和不可分割的一部分”。贝雷特提到了我们现在所称的“传统的”学校的许多好的特征。首先，“传统学校是——与较早期的学校和今天的许多郊区学校相比——孩子们要身处其中的一个安全和宁静的地

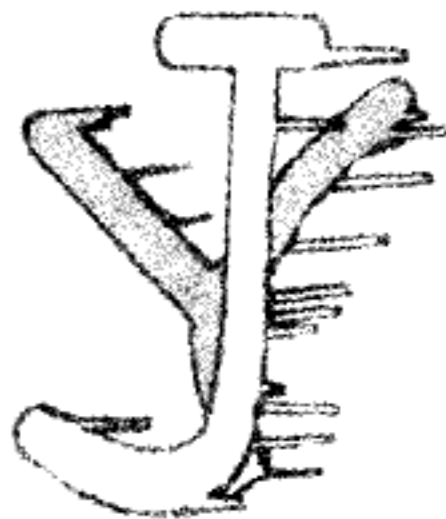


方”。其次，“大多数孩子(四十年来进行的各种研究结果统计结果显示大约 80%)表示对它很满意”⁽³⁶⁾。第三，“在传统的学校中,儿童们普遍感觉他们正在做的事情是重要的”。不管我们对传统学校教育持什么观点,我们必须承认这些特征——“和睦、愉快、儿童感觉自己的所作所为是重要的”——是我们必须坚持追求的一些品质,也是评论家们发现当今的许多学校缺乏的品质。

然而,贝雷特指出,我们现在面临的困难是传统学校生活赖以建立的基础正在崩溃,比如说为分数而奋斗,例规和“好学生”的道德规范。⁽³⁷⁾学生和教师都已丧失了对证明努力工作和接受观念有理的传统教育活动的高度尊重。“外界的观点正在渗入学校。”在一个成人世界和儿童世界之间的障碍正在坍塌的社会中,维持传统学校的人为的精神特质是不可能的,在这种学校中,追求分数本身就是目的。“这种见解看来是世代相传的……在校期间的大量成就是没有意义的,分数并不能真正说明你如何优秀,校规是嘲笑的对象。”⁽³⁸⁾在这种状况下,学校很难成为令人愉快的地方。

在贝雷特看来,答案在于为儿童活动的意义和价值找到一个真实的而不是人为设立的基础,它既能承受外界的审察,又能经受儿童自己的质疑。活动必须有实际价值,而不仅仅是设想为如此,在传统学校中经常出现这种情况。举例来说,培养的技能必须是真正有用的,必须由准备充分的教师利用研究透彻的方法和材料进行有效的指导。同样地,儿童保育必须以一种更加令人满意的方式进行;学校必须提供“一个安全的、令人愉快的儿童互处的地方,儿童在这里比在家里有许多更有趣的事情可做”⁽³⁹⁾。学校中的社会化活动、创造活动和“自由”活动的机会必须增多,而不能把它们变成伪教育的一部分来不断地糟蹋机会。

贝雷特改善年轻人的生活质量的主要策略之一是限制学校在技能培训和儿童保育方面的作用,在校外创造更丰富的、有意义的、令人愉快的活动机会。他设想的学校将是“一个有用的和令人愉快的地方,但不是一个非常重要的地方。许多儿童大多数时间不在学校却没有任何损失”⁽⁴⁰⁾。贝雷特倡导的许多“对儿童们来说更好的生活”,他认为,



应该是在更广阔的社会中发现的,而不是在学校中发现的。

然而,正如第一章中提到的,我决不认为学校的作用可以按贝雷特建议的方式被削弱,我们从他的建议中可以了解到一些可供年轻人选择的活 37
动形式,并把它们运用到学校环境中。学校在生活模式上已经变得太千篇一律了:差不多每一件事都发生在一群群 15 岁到 35 岁的年轻人中,他们年龄相当,坐在一个盒子似的屋子里,有一个教师站在前面,还有少得不能再少的资源。据说,学校基本上就是“粉笔加说教”。充满好奇的小学生时不时地“行为不端”,处于类似环境下的成人或许也会这样做。我们必须非常认真地思考贝雷特关于增加“儿童的文化资源”的详细建议,包括“智力游戏”,“鼓励行动的资源”,“安静的处所”,“年龄交叉”和“由使用者控制程序的设备”⁽⁴¹⁾。

如此看来,贝雷特关于使年轻人能够在学校内外过上有意义的愉快生活的各种建议是很有价值的,但是我认为他在这个问题上运用的一条原则应该抛弃。他想当然地认为,把各种活动混同在一起通常是错误的:训练与儿童保育,训练与教育,儿童保育与教育。他主张这些混淆会导致不能有效地追求目标以及相对不愉快的气氛。然而,尽管混淆目标可能会出现这些后果,特别是伴有目标混乱时,但这决不是必然的。的确,在生活中的大多数情况下,我们同时追求许多不同的目标,并且如果不这样做,我们的幸福水平就会大打折扣。前边与有效学习教学科目一起提到的“协同作用”原则,同样适用于对更广泛的生活目标的追求。

在成人世界中,学习、社会生活和娱乐经常有效地结合在一起。甚至于职业和社会生活也经常紧密联系在一起,许多人期望着工作主要是因为他们在哪里拥有的人际交往。同样,在教育中,假若我们充分意识到并同时关注寻求的目标和实现目标的途径,那么有效的技能培训与愉快的社会交往可以同时实现。而且,与贝雷特的主张相反的是,同一个人既承担富有成效的培训者的职责,又承担富有创造性和人情味的儿童保育者的职责是可行的。那种负责训练的人应该尽可能地热情、有爱心和富有情趣,这正是贝雷特所说的我们所需要的儿童保育的专业人士。这样的人能够学会如何进行基本的技能训练,正如贝雷



特本人主张的，如果目标明确并有必要的方案和材料可利用，这种能力可以在相当短的时间内掌握。很难理解为什么一个有人情味的愉快的氛围却与有效地完成基本任务格格不入。我们几乎没有听说过关于成人的工作场所的类似言论，相反地，有人建议如果能使工作更加愉快，旷工的人数就会减少，而且他们会更加勤奋地投入到手头的工作中。

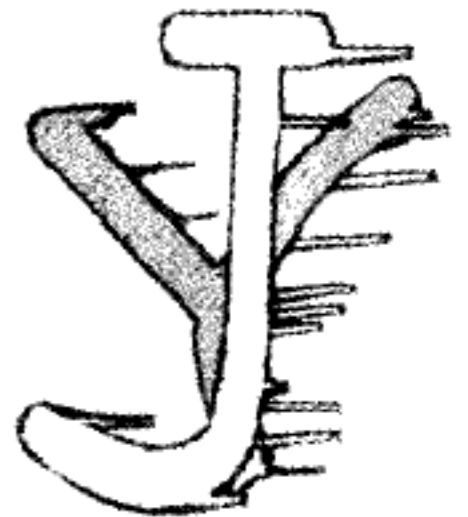
同样地，很难理解为什么如果儿童们要玩得更开心和更有效地掌握技能，学校就必须把“教育”拒之门外。不可否认的是，贝雷特采用了一种相当独特的教育观：利用他人的价值观“改造”儿童。但是在我看来，我们所需要的是对教育和教育与价值观的关系的更充分的理解。贝雷特把价值观视为儿童（和他们的家长的）自己的事情，不应该受学校教育影响。但这暗示着一个人的价值观不能通过学习来改善，从总体上看，这种观点是以反理智的价值观和生活观为先决条件的；而且，要创建一个对学生不产生一点价值影响的学校基本上是不可能的；甚至我们的培养方式和我们进行培养的理由都蕴含着价值，更不用说在完成儿童保育任务时我们与儿童如何相处了。

为了使要点更加明确，使学校成为“好去处”的实质是探索更好的生活方式，既包括个人的也包括集体的。学校必须是“有教育意义的”，因为它们必须成为我们弄清楚如何实现人道、亲切、优美和共同利益等学校和社会中通常缺乏的价值观的主要基地之一。学校必须致力于诸如此类的系统研究和实验，如果要以恰当的形式并在坚实的政治和动机基础上实现这些价值观，这些研究和实验就是必要的。学校的美好和价值观的合理是错综复杂地联系在一起的，因此，学校必须在价值探究和价值观教育中占领先地位。这是一个苛刻的要求，看起来贝雷特认为它是学校能力所不及的一件事情。他评论说：“学校中的人们对周围的儿童来说多半是重要人士，但是他们并不是应该承担起人类命运的重任的人。”⁽⁴²⁾但是谁应该担此重任：政治家、道德哲学家、牧师、教育理论家、家长、还是单独行动的个体？我认为，学校在解决如何使整个社会——特别是学校——成为一个更美好的（并由此而更愉快的）地方的集体努力中，会表现得像其他公共机构同样出色同样能干。



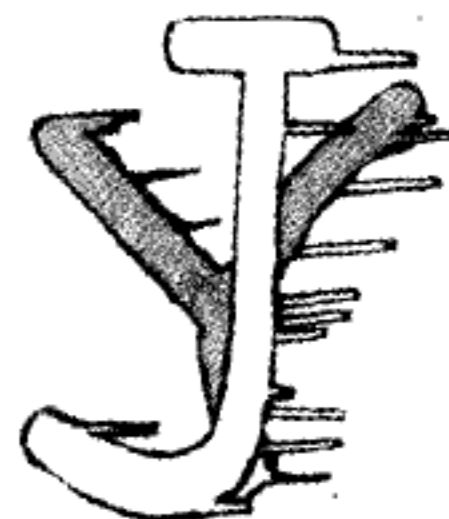
注释与参考文献

- (1) Holt, J. (1971) *The Underachieving School*, Harmondsworth, Middlesex, Penguin.
- (2) *Ibid.*, pp. 20—2.
- (3) *Ibid.*, pp. 23—4.
- (4) *Ibid.*, pp. 24—5.
- (5) *Ibid.*, pp. 29—30.
- (6) *Ibid.*, p. 71f.
- (7) *Ibid.*, p. 27.
- (8) *Ibid.*, pp. 110—3.
- (9) Kozol, J. (1984) *The Night is Dark and I am Far Away From Home*, 3rd. ed., New York, Continuum, p. 4.
- (10) *Ibid.*, p. 1.
- (11) *Ibid.*, p. 5.
- (12) *Ibid.*, pp. 51—7.
- (13) *Ibid.*, pp. 11—12.
- (14) *Ibid.*, p. 20.
- (15) *Ibid.*, pp. 17—18.
- (16) *Ibid.*, p. 79.
- (17) Illich, I. (1971) *Deschooling society*, New York, Harper and Row, p. 1.
- (18) *Ibid.*, p. 2.
- (19) Bereiter, C. (1973) *Must We Educate?*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, Spectrum, *passim*.
- (20) Apple, M. (1979) *Ideology and Curriculum*, London, Routledge and Kegan Paul, pp. 50—60.
- (21) *Ibid.*, p. 50.
- (22) *Ibid.*, p. 58.
- (23) *Ibid.*, p. 53.
- (24) *Ibid.*, p. 54.
- (25) *Ibid.*, p. 55.
- (26) *Ibid.*, p. 56.
- (27) *Ibid.*, p. 27.
- (28) Kohl, H. (1969) *The Open Classroom*, New York, A New York Review Book,



Vintage, p. 56.

- (29) Kohl, H. (1967) *36 Children*, New York, New American Library, p. 107.
- (30) Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Herder and Herder, p. 57.
- (31) *Ibid.*, p. 58.
- (32) 特别参见 Chapter 2 of Freire, P., *op. cit.*
- (33) Dewey, J. (1963) *Experience and Education*, New York, Collier Books, pp. 86-91.
- (34) Holt, J., *op. cit.*, p. 31.
- (35) Bereiter, C., *op. cit.*, pp. 82-90.
- (36) 在这里贝雷特指的是, Jackson, P. W. (1968) *Life in Classroom*, New York, Holt, Rinehart and Winston, pp. 41—81.
- (37) Bereiter, C., *op. cit.*, p. 84.
- (38) *Ibid.*, p. 87.
- (39) *Ibid.*, p. 88.
- (40) *Ibid.*, p. 98.
- (41) *Ibid.*, pp. 103—8.
- (42) *Ibid.*, p. 98.



第四章

教师：对他们能够和不能期望什么 41

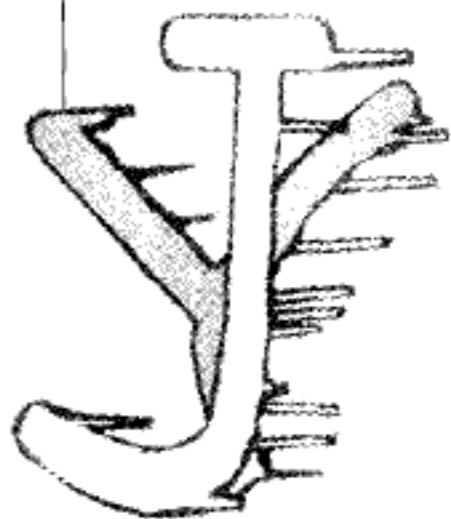
我已经说过，学校教育的目的是促进学生的幸福，并间接地促进家长和其他成人的幸福，年轻人受教育的方式会影响他们。“其他成人”的一个关键群体是教师，既有作为必须为其福利做准备的教师，也有作为影响教育事业成果的学校教育前线人员的教师。

公众对教师的劳动价值问题拿不定主意。洛蒂(Lortie, D.)在《学校教师》一书中如是说：“教学工作……是毁誉并存的，既被赞誉为‘富有献身精神的事业’，又被调侃为‘轻松安逸的活儿’……实际给予这些从事教学工作的人的尊重从未与公开宣称的敬意相称过。”⁽¹⁾这种矛盾状况至少在两个方面是令人遗憾的。它经常剥夺教师们受到的尊重和价值感，这些都是他们个人幸福和积极投入工作所需要的。因为人们不知道责任归咎于谁或者从何处着手改进，所以这种矛盾状况暗中破坏了人们为实现教育改革付出的努力。

在本章的起始部分，我们将首先浏览一下对教师的各种谴责现象，接着我们尝试对教师职责的性质和限度做出一个更加准确的界定。

对教师的指责

教师必须承担起学术、道德及其他方面的责任。即使他们没有充分意识到他们对学生的影响，也不能完全免除他们的责任，因为对此类事情的无知充其量只是一个有失偏颇的理由。然而，我们经常注意



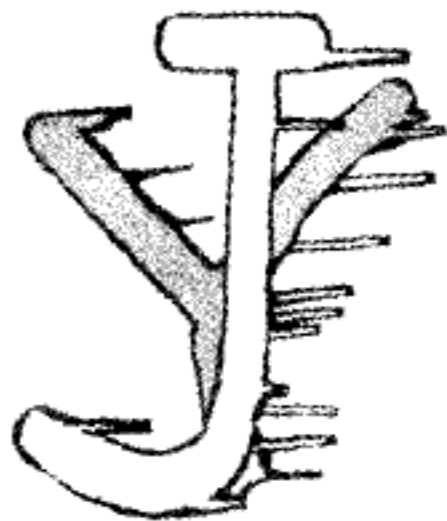
到教师因为学校教育的弊病而承受过多的责任。学校的影响和教师对学校中发生的事情的控制权已经被夸大了(或谎报了),因此在学校教育出现失误的情况下,就把过多的过错归咎到教师身上。

42

例如,1960年代和1970年代的许多教育评论家,劈头盖脸地叱责传统的教育做法,如维持秩序,教授基本知识和技能,评估成绩以及师生关系。他们主张,师生关系的特征应该比现在更加和善、互相尊重、互相信任和更加友爱。因为这些评论基本上是针对教师的,人们甚至是教师自己都普遍认为,教师应该为当前的事态承担责任。如果他们关心得再多一些,做得再努力一些,处理人际关系的技术再高一些,自身的人品再好一些,那么事情或许会有所不同。许多伟大的教师,如科尔和赫恩登(Herndon, J.)被奉为应该在课内课外如何表现的典范。人们设想更加专心致志地投入到这项使命中,会使人踏上一条征服这些顶峰的漫长征途。

科佐尔专门对目前教师的工作给予了言辞激烈的否定性评价。尽管他比其他同代人更加重视社会体制中存在的邪恶和弊病,但是他确实没有放过个体。在《夜黑了,我远离家门》中,他呼吁他的教育界同行们“宣告脱离并拒绝接受”自己享有的中等阶级的特权地位,他说,如果我们做不到这一点“我们就不是道德男女,就不能过上有价值的生活”⁽²⁾,他表达了自己的希望,他希望这本书将通过“唤起良心深处的痛楚”来“敦促行为上的改造”⁽³⁾。有时他会流露出对社会施加于个体的束缚的关注:例如,他说:“我生活……在多种多样的矛盾冲突中……我知道无法在这片不公正的土地上过一种完全公正的生活。”⁽⁴⁾他尖锐地质问自己:“我能够不为这样的诱惑而心动吗,那带有大片草坪的美好家居,附近还有美丽、迷人和富于创新的学校供我们的孩子接受教育?……”⁽⁵⁾然而,他的主要意思是我们必须敢于“激昂地直面”困扰学校的各种恶行,如果我们连这一点都没有做到,我们就应该接受道德上的谴责。

在过去的大约十年间,教育评论家们并未如此苛刻地对待教师。尽管夏普(Sharp, R.),格林(Green, A.),鲍尔斯(Bowles, S.),金蒂斯(Gintis, H.),阿普尔和其他人会赞同科佐尔的观点,认为教师与学校的各种弊病并没有牵连,他们更加重视这些问题在性质上的“系统性”



和单个教师的权力(以及由此产生的责任)的局限性。例如,夏普和格林说教育工作者是“那个暗中破坏了他们从事的道德事务的组织的不情愿的牺牲品……我们需要的是超越单个活动者的观念并探索社会结构中发生的紧张局势”(6)。阿普尔也说“现在进入学校中的知识已成为一种选择……(并且)经常反映我们的社会总体中有权有势那部分人的观念和信仰……这些价值观现在还经常通过我们不知不觉地发挥作用……”(7)

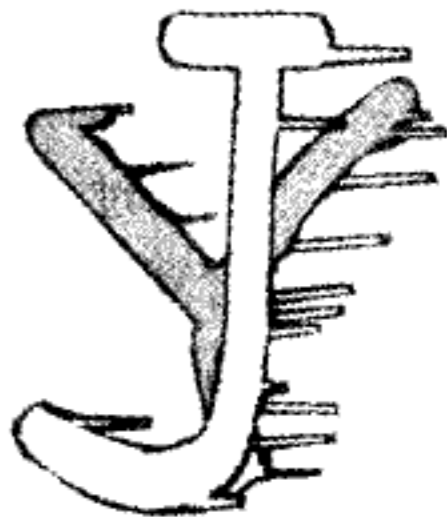
萨鲁普(Sarup, M.)专门处理种族主义和教育问题,他在教师责任问题上持中立态度。他提出了结构主义观点,认为“造成黑人缺乏能力的关键原因是更广泛的社会本身存在的种族主义态度和行为”(8)。他批判用“个人主义者的心理学方法”解决种族主义问题,这种方法“使人们转移了对更广阔的社会体制是造成社会不平等的一个决定因素的注意力”(9)。他注意到,在许多情况下,“种族主义可能是由个别人的有意识的行为造成的”;但是他又评论说在那些为解决这个问题出过力的教师中,有些人完全没有意识到种族主义,其他人竭力与种族主义抗击却失败了,因为他们仅仅从个体的角度看待这一问题。萨鲁普赞同钳形方法:“不仅必须从态度上解决种族主义问题,而且必须从行动、体制和观念上加以解决。”单个教师的觉悟和良知固然重要,但是还必须克服重重困难改革社会结构。

萨鲁普主张教师应该为错误负责,看来这种立场是恰当可取的。如果我们过分强调对教师免于诘难,就有这样的危险:削弱他们的地位,给予他们的权力微乎其微,使他们在当前的教育状况下不能兴利也不能作恶,或者不足以为将来的教育改革发挥作用。然而,如果我们夸大他们的权力和责任,就使他们背负过重的负疚感,结果就会出现士气低下和抵制变革的保守姿态;我们曲解了学校教育出现的弊病和实现改良的方法。

自我牺牲、关心和精疲力竭

在提及教师的责任的限度时,我已经(根据现有文献)特别提到了

43



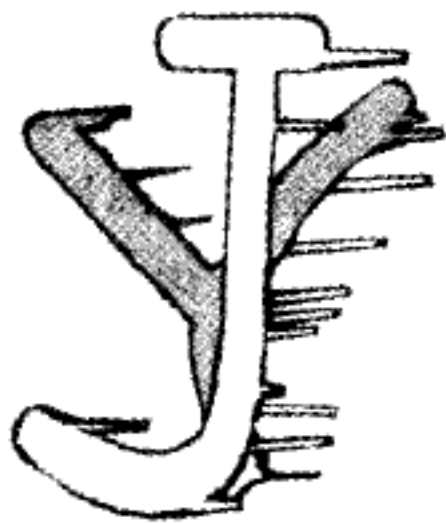
社会和政治方面的影响力，它们对学校中发生的事情有如此强大的影响。然而，还有另外一种限制因素必须予以重视，比如说，教师用以帮助学生个人力量和谋略。有时即使他们知道需要什么，也能在一定意义上提供所需的东西，我们对教师的合理期望也不过是自我牺牲和关心。关于改进学校教育的建议通常设想，教师具有（在当前的社会风气下）超越人性或超越伦理要求的高度敏感性和献身精神，因此，这些建议注定还来不及实施就失败了。

第一章中概括出的对待价值观的态度中，承认个体在相当程度上有关关注个人幸福的需要；现在我们必须把这一原则运用到教师身上。正如我们所了解到的，从人们需要坚强的实力才能帮助别人来看，即便按照平等主义的准则来看，这种态度也是有合理根据的。以教师为例，如果他们要为学生提供大量的、一贯的帮助，他们就必须关心自己的成就、成长和身心健康，一个精疲力竭、行将崩溃的教师能够给予学生的关爱是有限的。以前一章总结的种种方式来满足学生的需要决不是索取特权的苛刻的附加条件。

44

在这里我们并不是故意贬低教师行为中可能发生的变化。我关注的是说明满足的先决条件。我认为教师能为学生提供比现在更多的帮助。然而，为了让他们做到这一点，就必须改进教学内容、教学过程和提高对教学工作的奖赏，以便使适当关心学生成为教师的日常生活中“自然”而切实可行的一部分。

关于妇女们的处境，吉利根（Gilligan, C.）在《一个不同的声音》⁽¹⁰⁾中已经指出，综合起来看，极端的自我牺牲并没有对社会公正发挥有利效用。妇女们总是乐于把自己的利益放在男人们、孩子们和其他人的利益后面，经常因此损失自己的权力及别人对她们的尊重，并且精神消沉，这一切破坏了她们的幸福和工作效率。吉利根建议，尽管女性可以经历一个自我牺牲的阶段，但理想的目标是达到一种彼此独立的状态，在这种状态下，女性不仅要适当关注别人的权利和需要，而且还要适当关注自己的权利。她认为这种状态为关怀伦理提供了一个坚实的基础，一种为女性，实际上也是为全人类倡导的伦理。因为教学工作是付出关心或给予帮助的职业之一（也是女性的主要职业），在这种背

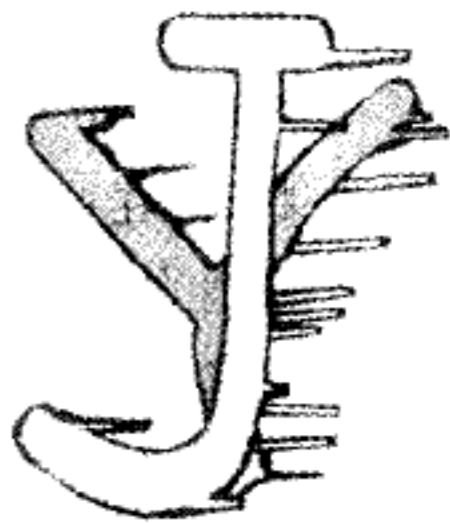


景下思考吉利根的观点尤其恰当。

另一个与教师的自我牺牲问题有关的研究方法是讨论“精疲力竭”现象。特别是教师的精疲力竭问题,最近几年越来越受关注,整本论述这一问题的著作不断出版。⁽¹¹⁾弗罗登伯格(Freudenberger, H.)⁽¹²⁾给“精疲力竭”下的概念是:一种极度无能为力的不安,在这种不安中,一个开始抱有很高的成就目标的人,会沦落到一种衰竭、忧虑、受挫、愤怒和玩世不恭的状态。在弗罗登伯格看来,从事给予帮助的职业的人特别容易陷入这种状态,因为他们在选择职业时,至少在一定程度上普遍会被为别人服务的观念驱使。当他们发现不能达到所期望的成就时,为了更加接近初始目标,他们就倾向于承担更多的任务;但是随着压力的增大和疲惫的加剧,他们的工作效率变得更低了,因此他们也更加失望了。弗罗登伯格和其他人主要从心理学角度分析了这个问题,他们强调儿童早期形成的期望和强迫性冲动以及自我认知方面的障碍使治疗变得困难了。然而,我认为,在多数情况下,这是一个价值体系不健全的问题,它导致人们对自我的期望要么是人类能力所不及的,要么是自相矛盾和弄巧成拙。由此导致的精疲力竭和虚弱崩溃恰恰是我们一直讨论的与自我牺牲和关怀伦理相关的问题,这种伦理忽视了道德主体的需要,以当前为例,就是教师的需要。

45

强调给予教师支持的必要性——而不是过分的自我牺牲——已经在最近关于学校的著作中有所论述。鲍耶在《中学》中,⁽¹³⁾古德兰德在《一个被称为学校的所在》中,⁽¹⁴⁾西泽(Sizer, T.)在《霍瑞斯的妥协》⁽¹⁵⁾中描述了教师当前必须接受的困难的工作处境。他们提到了长时间的教学生却只有最少的时间作准备;在一周的时间内与相当多的孩子建立联系;缺少教材;粗野暴力的威胁;除教学以外的大量的额外工作,如分级,填大量表格,监督出勤,管理食堂和门厅走廊中的秩序;不得不教授那些他们在学术或教学方面没有准备的领域的内容;脱离同行和其他成人;备课和娱乐的空间不足并经常令人不快;在校内校外都没有地位,得不到认可;缺少进修和其他形式的职业培训的机会;并且,最重要的是,必须始终在满教室的学生的众目睽睽之下工作。西泽如是说:“教学工作中也会出现装病以逃避责任和不



能胜任的事情……然而,如果一个人要选择一个容易装病逃避工作的职业的话,他不会选择教学。尽管就其他成人而言,教室是一个非常私人化的地方……但是对学生来说,它的确是一项公共性很强的活动空间。”⁽¹⁶⁾

所有这些教学条件都造成了危害。鲍耶说,“对多数教师来说,结果是疏离感、冷漠感和……‘教师的精疲力竭’”。⁽¹⁷⁾古德兰德总结说:“仅仅让教师为改进学生的学习负责,却不解决这些条件问题,是不可能改善教师的职业生活质量和他们任教的学校的质量问题的。”⁽¹⁸⁾那么,教师们看起来可能早已做出了相当大的自我牺牲,在精力渐渐耗尽却常常得不到满足的情况下付出关爱。在实现学校教育目标中取得的每一个重大成就不仅需要改善学生的状况,还需要改善大批教师的状况。

教师在教育改革中的作用

许多教育著作时常热情洋溢地宣称教师正是教育改革的关键组成部分。例如,卡内基在1986年提交的一份有关教学的题为《一个有所准备的民族》的报告中,主张“在追求卓越(的教育)的新征程上……成功的关键在于创造一个与这项使命相匹配的职业——一个接受过良好教育的教师职业”⁽¹⁹⁾。西泽也做了类似的论述,他说教师“是决定性因素。置于富有吸引力的背景下的富于想象力的、恰当的课程,可能会被试用教师不知不觉地弄成一团糟……另一方面,即使是在最艰难的情况下,优秀的教师也可以激发年轻人发奋学习的热望……”⁽²⁰⁾。

然而,实际上,除了教师外,课程和其他方面的因素也很重要。有潜能的教师的作用可能会受到缺乏想象力和不适宜的课程以及前一部分提到的那种令人沮丧的环境条件的限制。正如古德兰德所说的,“‘一切事情都取决于教师’的观点过于单纯和夸张了”。有许多因素在起作用,包括“学校的使命感、负责人、政策和中心工作方针,家长的关注与合作、传统做法和教职员工与学生人数的稳定性”⁽²¹⁾。最近关于教育的效用的研究,特别是《一万五千个小时》,⁽²²⁾已经表明在培养“良好行为和良好的学业成就”方面,排除那些可以归咎于教学人员或招生



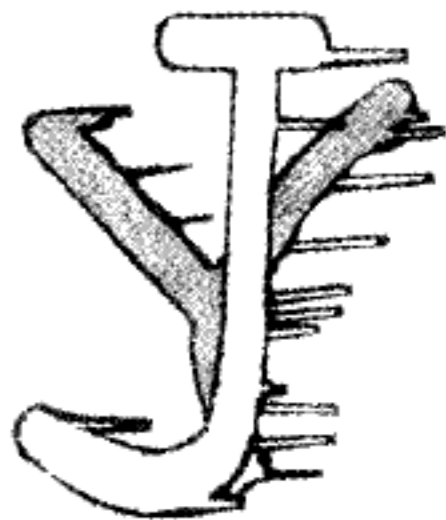
方面的因素外,学校之间仍有显著差异。

教育改革领域最近出现了一项新的重要研究,特别重视教师的作用。在《被围攻的教育》一书中,阿罗诺维茨(Aronowitz, S.)和吉洛克斯(Giroux, H.)主张学校对外界社会力量的依赖性已经被夸大了。他们批评鲍尔斯、金蒂斯、威利斯(Willis)、怀特(Whitty)和阿普尔之类的“激进派评论家”,说他们已经“陷入评论语言学的困境”,低估了教育工作者——包括学校教师——在社会中发挥强大而积极的作用的能力。⁽²³⁾我认为阿罗诺维茨和吉洛克斯先后有点夸大了教师在教育改革中的作用,尽管如此,他们毕竟为我们当下关心的问题提供了有价值的视角。

这些作者在抵制教育评论家中间最近产生的悲观主义的同时,希望恢复用“可能性语言”讨论学校问题。他们说我们必须“步入充满希望和能动性的领域……这是一个沉浸在对选择生活和提供建设性选择的设想中的领域”⁽²⁴⁾。他们的中心意图是,学校能够打破文化和政治压制的循环运动,这主要是通过教师的努力实现的。关键的一步是:“各种层次的学校教育工作者必须被视为知识分子,作为调节者、立法者以及观念与社会实践的生产者,他们承担着具有特殊的政治性质的教学职能”⁽²⁵⁾。

根据阿罗诺维茨和吉洛克斯的观点,其他教育改革者“要么忽视了教师在培养学生成为积极的、富有批判精神的公民中的作用,要么提出一些忽视了教师所具备的可以影响这些问题的才智、决策和经验的改革建议”⁽²⁶⁾。我们必须把教师看成“有改革能力的知识分子”,通过他们,“批判性反思和行动才成为帮助学生在战胜不公平和改造自己的战斗中树立坚定而永恒的信念这一基本社会工程的一部分”⁽²⁷⁾,教师们必须“建构起能使学生们带到学校来的经验发挥效用的知识和课堂实践形式”;然后他们必须“审慎地利用学生们带到学校来的种种经验”;通过这种方式,他们就能“为学生提供他们需要的技能和勇气以便他们按照自己的设想改造世界”⁽²⁸⁾。因此,“教师必须被看成……富于批判精神的理论家,在发展致力于为平等和民主而战的积极的社会生活方式中,他们在道德和文化方面发挥了必要的领导作用”。为了达

47



到这一目的,教师们必须“既是学者又是活动家,他们不仅要介入学校领域,而且还要介入整个社会中”(29)。

根据阿罗诺维茨和吉洛克斯的观点,由于知识在社会中具有关键的政治功能,教师才能具有如此强大的影响力。知识对于“现存社会关系的形成与合法化”是至关重要的。因此,生产知识的教育工作者在决定社会性质方面发挥着“关键作用”(30)。教育工作者必须承认“人类学习的派别性质”,并依据这种认识,努力提供“一个把知识与权力联合起来的理论基础,并承担开发多种形式的社区生活的任务,这些形式的社区生活重视博爱、自由和平等原则”。那么,教育事业将会“融入到教育学生的伦理和政治使命中,在为所有人创造质量更高的生活的战斗中发挥必要的道德和文化上的领导作用”。因此,“正是在教育改革和社会重建的联结点上,批判性语言和可能性语言既发生会战又互通信息”(31)。

为了能够完成引导社会走向更美好的未来的使命,教育工作者必须挺身而出,为了争取“校内允许他们发挥知识分子的作用的意识形态条件和物质条件,也就是说,那些允许他们思考、阅读,与他人分担工作,制定课程教材,针对教师和地方院校的校外人士发表成果等所需的条件。目前,教师们正在机构的限制下和几乎没有给他们的集体工作和评论活动留下余地的意识形态条件下,在公立学校中苦干”(32)。这些束缚能够也必须被克服。教育必须恢复为“我们的文化中的光荣而自治的地位”(33)。

当前,在我看来,阿罗诺维茨和吉洛克斯提出的解决学校教育(及整个教育)问题的途径基本上是合理的。正如我在第一章中所主张的,教育于人类对幸福的普遍追求来说是必不可少的,因此它与增进人类利益联系在一起,我们把这些利益与政治和经济结合在一起。我们学习世界观的方式与我们如何生活、社会地位如何以及如何互相对待是不可分离的。那么知识的生产和传递基本上是一项政治职能,教师们也因此要在创建公正的政治秩序、经济秩序和社会秩序中发挥关键作用。

然而,我们必须合理地看待教育工作者的作用。他们在全社会范围

48



的努力中发挥了重要作用，他们是解决问题的一种途径，却不是唯一的途径。对教师来说，像阿罗诺维茨和吉洛克斯设想的那样独立自主，既不可能，也不可取。教育工作者的观点始终并经常无意识地受社会其他领域的观念影响；在一定程度上它应该如此，因为教育工作者不可能了解社会健康发展所需的一切事情。在某种程度上，社会的全体成员都应该是“知识分子”，致力于解决自己的生活问题并对共有的观念发生影响。在一定程度上，阿罗诺维茨和吉洛克斯承认这一点，他们谈到学生——在某个阶段每个人都是学生——是这项事业的合作者。然而，我感觉他们重视不足的是，如果真的要在校内校外都实现重大变革，教育工作者必须与处于发展中的社会的其他成员处理好合作程度问题。

我决不是想贬低教师的作用。教育工作者是教育改革和社会改革的关键因素。然而，为了提高他们的声誉而赋予他们本来没有的权力，这对他们的确毫无益处。这样做最终会导致教师希望幻灭和自尊心受挫，公众则会大失所望并进行反责。它也歪曲了对实现改革所需要做什么的描述。

我们可以期望教师做些什么？

到目前为止，我主要强调不能对教师抱有的期望。我已经说过，我们应该对他们少一些责备，认识到他们作用的限度，并且在我们希望他们多作出些贡献的情况下，为他们提供更好的条件，并在道德上给予更多的支持。

但是如果学校要更加充分地实现其目标，变成“对孩子来说更好的地方”，他们就不得不在特定方面发生变化，这就需要教师作出更多的贡献。我们应该希望教师的工作表现有哪些改进呢？考虑到下列可供选择的可能性，我们应该始终牢记，如果教师要朝着这些方面努力，社会中的其他群体和机构也必须各尽其责：超越了某种适当的水平，我们就不能期望教师“单枪匹马地干”。

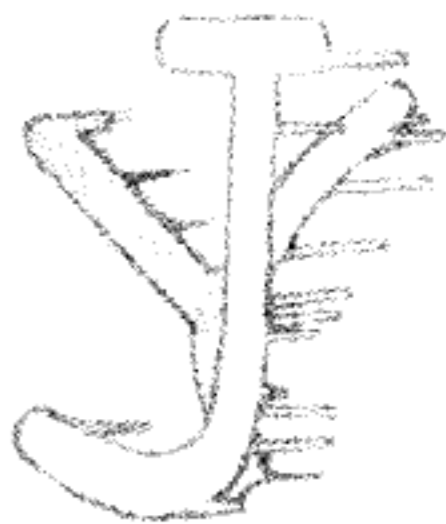
(1) 依据阿罗诺维茨和吉洛克斯的建议，教师们必须变成比现在更加独特的“知识分子”。这并不意味着他们应该成为贬义上的“迂夫



子”或“老学究”。他们应该更深刻地理解与他们的教学内容和方法有关的理论。而且这种理解不应该仅仅是从别人那里接受了更多的观念的结果（尽管这也是很重要的）；教师与学生一样，不应该沦为纯粹的“存储”教育的对象。教师必须成为这种意义上的知识分子，即在学校教育内容和方法上进行不懈的合作性探究，在这种探究中他们以自己的经验和思想为主要投入。只有以这种方式教师们才能对学生的个人生活和社会生活的所有领域产生广泛的教育影响，只有以这种方式，我已经提出的建议对于有价值的学校教育才是必需的。

(2) 阿罗诺维茨和吉洛克斯还建议，教师们必须变得更有政治意识，并介入校内校外的生活。当然他们完全没有必要变成激进的平等主义者；考虑到他们大部分属于中等阶级，这种事也不可能发生。但是他们应该认识到他们经常被掌权人物利用来推行他们并不赞同的价值观；即使作为中等阶级的成员，他们也热衷于发展某种知识、社会结构和各种类型的人际关系，这一切不仅对自己有利，而且对条件较为不利的人也有利。教师们必须认识到他们的所作所为不可避免地具有政治性质，并且必须变得更加擅长于发挥他们认为适宜的政治影响。他们应该更加积极地参与学校外发生的运动，既提高他们的政治上的老练程度，又有助于推进广泛的社会变化，这些变化反过来又会对他们在校内的政治工作发挥辅助作用。

(3) 教师们必须比现在更加尊重学生。我决不是有意暗示当前我们对学生极不尊重。然而，我们确实在一定程度上站到了目前社会中普遍存在的歧视老年人和年轻人的立场上。并且在某些方面，我们的歧视态度比其他成年人表现得更严重，因为传统规定，作为教师，与学生相比我们就应该扮演独裁者的角色。正如前一章总结的，为了更加充分地挖掘学生的主动性和洞察力，由此使学校教育更加有效，并且为了使学校成为学生们（以及教师们）置身其中的“更美好的地方”，都需要以一种更加民主、对话式的态度对待学生。有些人可能把减少教师与学生之间的部分屏障看作是对学校秩序的威胁。然而，我坚信，通过更加明确地把握教育目标和加强对教学内容与方法的控制，可以增强对教师的尊重，这样就大大弥补了控制能力的潜在损失。造成学校



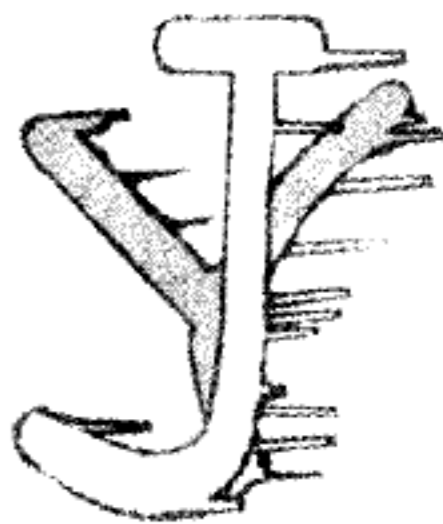
中的混乱状况的主要原因，是学生认为教师浑然不知他们正在做什么以及为什么这样做。

(4) 教师们必须在社会、道德和精神特征方面不断发展。前边提到的才智和政治觉悟的培养中暗含了这一点；但是有必要把这一点阐述得明确一些。把知识、社会、政治、道德和意识形态领域分割开来是不可能的，我在第一章中已经谈到过这一点，并将在后几章，特别是第三部分进行更加详细的分析。教师和其他人在所有领域取得的进展对学校教育事业是至关重要的。如果学生要在这些领域获得发展——学校教育的中心目标——关键在于教师应该以类似的方式前进，这样他们能够很好地解决教学工作中出现的相关问题，同时能够建立一种非正式的促进个体和社会发展的教育。

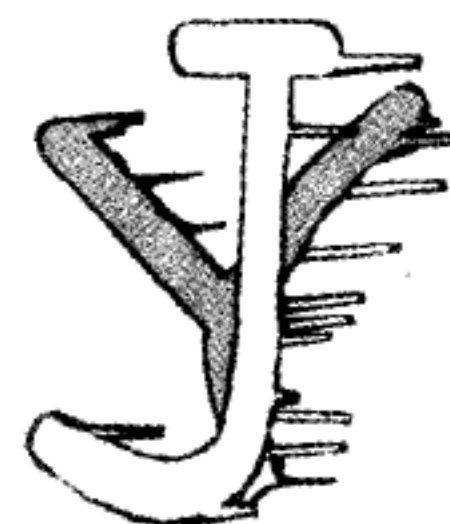
在结尾部分，我想再一次强调教师成长的各种因素——文化程度、政治经验，在尊重学生的基础上与学生交往以及社会、道德和精神方面的特征——不可能被强制形成。要激励教师向着这些方面努力，但决不是出于恐惧或愧疚，而是出于一种为学生、为自己和为其他社会成员建设一种更美好的生活的积极渴望。它们在很大程度上必须“自然而然”地发生。但是只有在学校和社会的改革使它们成为人类力所能及的、确实成为公认的日常生活的一部分的条件下，它们才能成为我们能够对教师抱有的期望。现在是我们所有人——包括教师——以我们的生活方式朝着这样的改革而奋斗的时候了。

注释与参考文献

- (1) Lortie, D. (1985) *Schoolteacher: A Sociological Study*, Chicago, University of Chicago Press, p. 10.
- (2) Kozol, J. (1984) *The Night Is Dark and I am Away From Home*, 3rd ed., New York, Continuum, p. 6.
- (3) *Ibid.*, p. 7.
- (4) *Ibid.*, p. 185.
- (5) *Ibid.*, p. 55.
- (6) Sharp, R. and Green, A. (1975) *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education*, London, Routledge and Kegan Paul, p. 227.



- (7) Apple, M. (1979) *Ideology and Curriculum*, London, Routledge and Kegan Paul, p. 9.
- (8) Sarup, M. (1986) *The Politics of Multiracial Education*, London, Routledge and Kegan Paul, p. 26.
- (9) *Ibid.*, p. 11.
- (10) Gilligan, C. (1982) *In a Different Voice*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, *passim*.
- (11) 例如参见, Cedoline, A. (1982) *Job Burnout in Public Education*, New York, Teachers College Press.
- (12) Freudenberger, H. (1980) *Burnout*, New York, Bantam.
- (13) Boyer, E. (1983) *High School: A Report on Secondary Education in America*, New York, Harper and Row, pp. 154—71.
- (14) Goodlad, J., (1984) *A Place Called School*, New York, McGraw-Hill, pp. 167—96.
- (15) Sizer, T. (1985) *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School*, Boston, Houghton Mifflin, pp. 180—7.
- (16) *Ibid.*, pp. 180—1.
- (17) Boyer, E., *op. cit.*, p. 159.
- (18) Goodlad, J., *op. cit.*, p. 196.
- (19) *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*, (1986) Report of the Task Force on Teaching as a Profession, Carnegie Forum on Education and the Economy, Carnegie Corporation of New York, p. 2. Italics added.
- (20) Sizer, T., *op. cit.*, p. 180. Italics added.
- (21) Goodlad, J., *op. cit.*, p. 168.
- (22) Rutter, M., et al. (1979) *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press; see especially pp. 177—9.
- (23) Aronowitz, S. and Giroux, H. (1985) *Education Under Siege*, Massachusetts, Bergin and Garvey, p. 5.
- (24) *Ibid.*, p. 19.
- (25) *Ibid.*, pp. 19—20.
- (26) *Ibid.*, p. 23.
- (27) *Ibid.*, p. 36.
- (28) *Ibid.*, pp. 156—7. Italics added.



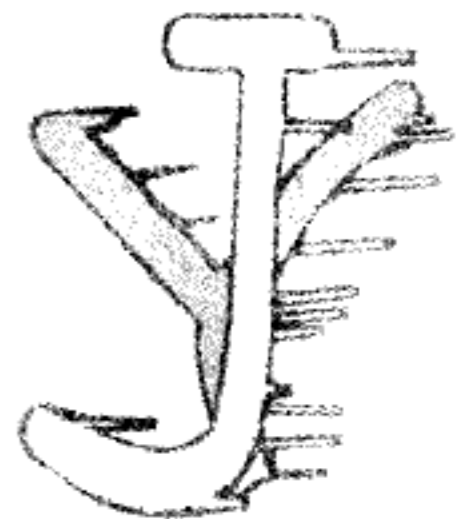
(29) *Ibid.*, p. 160.

(30) *Ibid.*, p. 41.

(31) *Ibid.*, p. 141. Italics added.

(32) *Ibid.*, p. 42.

(33) *Ibid.*, p. 20.



第五章

53

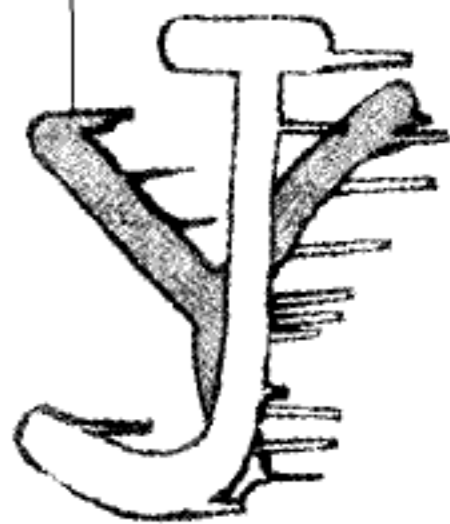
家长和社会的权利

家长，还有其他社会成员，在年轻一代的教育中发挥着特别重要的作用，尽管如此，他们基本上经常被学校教育排斥在外。在许多家长意识里这是一个令人困惑的问题，他们认为学校应该在更大程度上重视他们的意愿。其他成人也感觉，作为“纳税人”和其利益会受到学校所“造就”的人才影响的人，他们应该对学校教育拥有更大的控制权。学校应该在多大程度上接受家长和其他成人的需要以及他们表达出来的愿望的影响呢？在这方面他们有哪些权利呢？

家长的权利对他们的孩子的权利

家长在自己的孩子的学校教育问题上有相当多的权利，因为他们特别关注孩子的幸福，对于他们的孩子将要变成哪种人有着特别的兴趣：他们不得不“忍受”学校教育的后果，这是其他人不必做的。如果孩子们在学校中学到了一些新观念和价值观，他们的家长就会受令人愉快或让人苦恼的后果的影响。如果孩子们在学校中学到的东西根本不足以为就业做准备，或者不能使他们参加合适的职业培训计划，他们的家长就必须收拾残局。

家长们也会受到学校对他们的态度和做法的直接影响。学校可以通过对种族、人种、宗教、阶级及相关事情的态度，或者仅仅通过它重视（或不重视）家长的作用来支持或削弱家长们的自尊心。它也会导致家长们无可名状的挫折感和耗费时间，不管是因为学校教学不足，要



求他们对孩子进行家庭辅导，还是强迫他们进行广泛的疏通活动尽力使学校满意。夏普和格林已经描述了家长们为了施加必要的影响必须经常做出的谦逊状和运用微妙的外交策略。⁽¹⁾ **54**

那么，要使家长对孩子的学校教育充满浓厚且合情合理的兴趣，教育工作者应该充分准备。然而，家长的权利必须与孩子的权利进行权衡，他们最合适的生活方式可能与他们家长的并不完全一样。有时家长“为孩子好”会要求一种主要以个人的偏好为基础的学校教育。许多孩子为了形成自己的个性，同时也能更加客观地评价家长们的生活方式，至少在短时期内，他们需要尝试一些新的态度和行为模式。即使是从长期来看，采用一种与家长的生活方式有所不同的生活方式看起来通常是必要的。对家长“管用”的未必使孩子们满意，他们有不同的个性特征，并且他们不得不在不同于家长的一代代人中进行竞争与合作，在一个被文化与科技都变化了的世界中出人头地。家长们必须像纪伯伦(Gibran, K.)的著名行诗描述的那样超然一些：

你们的孩子并不是你们自己的孩子。他们是对人生充满渴望
的生命之子。

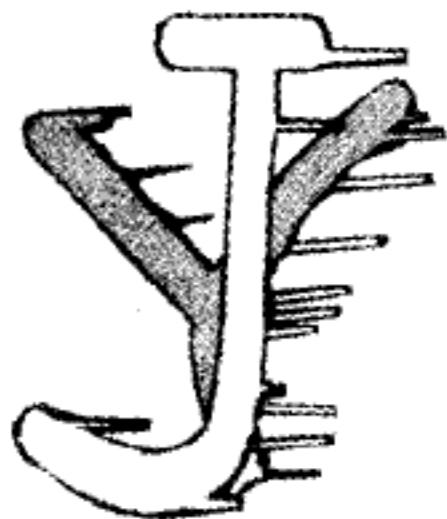
.....

你们可以努力做到像他们一样，但是却不能企图让他们像你们一样。

因为生活既不会倒退也不会停留在昨天。

孩子是从你们这张弓上射出的生命之箭。⁽²⁾

当然，任何人都必须当心不能夸大(或许像纪伯伦所做地那样)区分一代人与下一代人之间的必要性。家庭生活以及拓展了的家庭生活在20世纪已经被忽视了，日益增大的人口的流动性已经导致了帕卡德(Packard, V.)谈及联合国时所称的“陌生人的国度”。今天有迹象表明越来越多的孩子回到了家庭圈子中(通常是千真万确的)。然而，必须承认总会存在各种各样的“代沟”，学校必须尊重家长和孩子之间在需要上的区别。

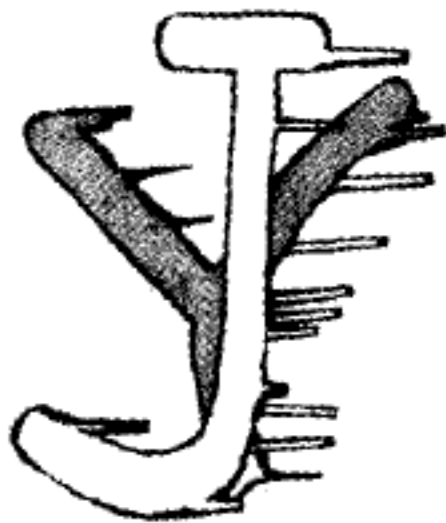


有时人们设想，尽管家长和孩子的兴趣可能有所不同，毕竟家长们了解什么对孩子是最好的。无疑家长们既熟知自己的孩子和家庭，也熟知自己的社会背景和文化背景：他们有能力对威胁或促进孩子幸福、家庭生活和社会生活的许多方面做出评价。但是必须摒弃认为家长知道什么对孩子最好，因此他们就完全左右学校教育的观点。除了前边提到的家长为了自己的利益有意识或无意识地滥用自己的权力的危险外，还有一个明显的事实，学生们对自己目前以及将来可能有的需要也有深入的了解，他们也应该在自己的教育上有主要发言权。而且，教师们也会产生关键的影响，因为多年以来，他们早已有机会关注数以百计的同龄人的发展历程，而不仅仅是大多数家长们能够密切观察到的零星片段。

在家长的利益与孩子的利益不仅不同而且相互冲突的情况下，应该承认家长在某种程度上有保护自己的利益的权利。在这里纪伯伦采取的立场或许又太极端了。家长要生活，正像孩子们可以合情合理地提出在家庭中的需要一样，家长们也可以这样做。认为每个人的利益都是一致的家庭观是不切实际和错误的。要求家长为了孩子的需要而总是牺牲自己的需要，是一种毫无根据的价值道德观。大多数家长借助学校教育或其他途径，极力阻止孩子变得与他们差别太大，唯恐这样会使家庭关系疏远。孩子们通常较少担心这件事，因为尽管亲密的家庭生活也为他们提供了许多有利条件，但是随着年龄的增长并准备组建新的家庭或者属于自己的内部群体，原有家庭凝聚力的减小对他们的影响并不像对家长的影响那样大。但是家长的担心是合乎逻辑的，并且必须得到学校的支持，至少是在一定程度上。

家长和孩子的权利对社会的权利

拥有学校教育上的权利的不仅仅是家长和学生。更广泛的社会中的其他成员也必须“忍受”并依靠正在兴起的新一代，因此他们也应该对学校内发生的事情拥有重大发言权。像家长一样，他们也有权利在一定程度上促进自己的利益，即使有时他们的利益与学生（或家长）的

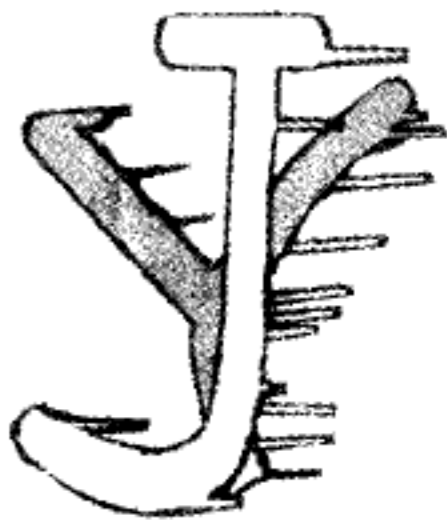


利益并不完全一致。

尽管学校教育的益处有时被夸大了，但是不容置疑它仍然是维持良好社会和建设一个更好的社会的重要因素。例如，学校有助于维持社会中活跃的探索活动，提高审美创造力和乐趣，保证民主决策的制定集思广益，提高经济生产力和促进社会公正与和谐。那么，全体社会成员争取对学校教育的某些管理权，以便在这些领域对教育发挥影响，这看起来是合理的。另一方面，如果我们否认学校教育以这种方式可以取得有益于社会的结果，那就很难理解为什么应该期望公众支付巨款来维系这种学制了。 56

当然，家长、孩子和其他社会成员的利益在许多方面是一致的，问题在于什么是对人类最好的，而不是对这三类人中的某类人最好。例如，全社会对生态意识和责任的需要与类似的、特别是儿童和家庭的需要是一致的，他们将从更加合理的生态政策和实践中受益。然而，在其他情况下，利益会发生冲突，从某种普遍意义上说，对社会重要的事情可能会破坏学生和/或家长个人的特殊需求。例如，利用学校来补救国家在科学和技术能力方面的缺陷的尝试，可能会剥夺重视人性的学生或教师的（对他们来说）理想的教育形式。这样的冲突必须解决，要高度重视涉及到的每一派的利益。

在我看来，贝雷特在论及学校教育为之服务的目标时，过分低估了整个社会的意见的重要性。他说尽管“社会、家长和孩子对于怎样教养孩子都给予了合情合理的关注”，然而，“社会对培育儿童的合理关注是……非常有限的”⁽³⁾。他把社会的关注与人们对邻居和同区居民的特征的关注作了比较。这种关心够自然了，但是“某个市镇的居民迫使那些想要成为该市镇居民的人通过入学考试的观念是相互抵触的……市镇不得不将就那些想在那里居住的人”。⁽⁴⁾对于儿童来说，一旦他们降生到某个社会中，情况也应该如此。社会“规定新一代应该是什么样子，目的是使他们成为令人满意的公民，并且强加给他们某种教育以把他们变成那种样子”，他认为这完全是滥用权力。⁽⁵⁾他举了一个试图通过教育减少社会中的暴力的例子，同时提出了他认为归谬法的论点来反对这种尝试：



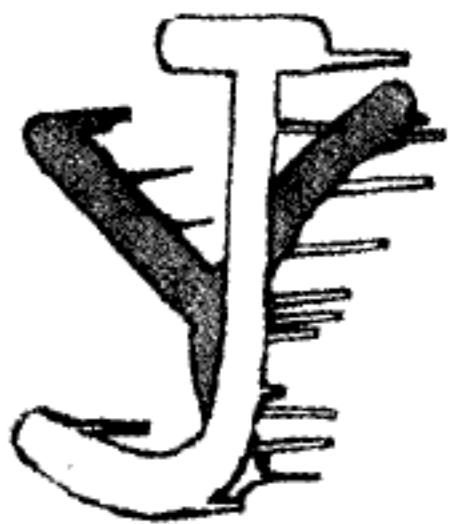
想象一下一个成功的教育计划意味着什么……（它）试图消除各种形式的暴力……为了警察，为了运动员，为了每个人……消除粗暴的体育运动……审查电影和电视节目……减小汽车的马力；把推搡和说话粗鲁变成微小的过错；宣布打学生屁股为不合法行为；奖励各种亲切和礼貌的行为；鼓励其他多种选择，如裸体主义、性和自由消遣。这的确不是一种令人向往的前景。⁽⁶⁾

57

有趣的是，这种想象中的“恐怖”前景还不像贝雷特主张的那样缺乏吸引力。通过把这种目的极端化——根除各种形式的暴力——和把言语污秽当作犯法来处理之类的非教育措施包括在内，贝雷特已经对实际情况做了手脚使之有利于自己。有教育意义的途径的部分要义在于努力防止这种形式的纯粹的强制手段，而要诉诸理喻。但即使如此，这个例子也不是特别令人信服。今天许多人赞成诸如劝说警察、运动员和其他人少点暴力的措施；审查电影中的暴力成分（不仅是性）；汽车减速；宣布虐待儿童违法；提倡行为举止亲切和礼貌；鼓励用其他方式代替暴力作为快乐的源泉；从总体上努力培养个体、社会和全球各层次的更加平和的生活态度。这样做是有正当理由的。为什么应该反对把社会向这个方向推进呢？看起来它符合每个人的利益。就公民可能希望实现的其他许多社会改革而言，情况也是如此，至少在一定程度上要借助学校这一力量。

看起来贝雷特的基本观点是“侵犯个人自由是可怕的”⁽⁷⁾。他在别处说：“我整个教育观念建基于这样一个信念，应该极为重视个体的自由。我反对公立教育，因为我认为它侵犯了个体自由的最重要的领域，是对人应该成为他是的那种人的自由的侵犯。”⁽⁸⁾但为什么如此高度重视自由呢？它不过是人类追求的许多基本价值观之一。而且，这种观点忽视了这样一个事实，“一个人是哪种人”在相当程度上早已受社会支配了。贝雷特设想的那种程度的“个体自由”简直是不存在的。那么，看来在这里不存在任何确凿的根据，可以拒绝社会提出的在学校教育应该采取何种形式上的发言权的重大要求。

贝雷特坚持社会一方应该基本上采取“请勿动手”的态度的同时，



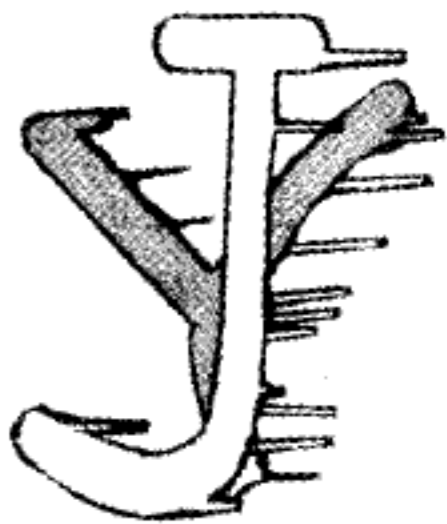
特别坚决地强调家长管理孩子的学校教育的权利。他说“家长对培养孩子的关注是全然不同的一种关心,这种关注更加深刻”(9)。他不同意把义务教育当作社会借以保护孩子权利的手段,他说“一旦国家越位处理最明显的虐待儿童的事件,它就会严重侵犯了家长的公民自由”(10)。但是如果儿童的自由像他主张的那样重要,怎么会为了家长的公民自由的利益而把它如此轻易地抛开不理呢?社会应该对哪些较不明显的家长虐待孩子的现象不予理会呢?看起来,这种论点又显得缺乏说服力了,留给我们的是一个更加似是而非的观点,即三方的权利——儿童、家长和社会——都必须得到学校的高度尊重。 58

亚群体的权利：多元主义的需要

到目前为止,我们一直在讨论全“社会”的权利。然而,社会是由许多亚群体组成的,每一个亚群体都想支配学校教育。在前一章我们着重提到了社会和经济领域中的掌权人物对学校的控制。除此之外,宗教亚群体和种族亚群体素有借助学校教育推行他们的价值观、传统和利益的传统。这些团体并不必然拥有特权——他们可能是在许多方面条件不利的少数群体——但是他们有某些特殊目标(以及与社会其他成员共有的共同目标)。

当我们谈起家长试图控制学校教育时,这些要求的主要提出者实际上通常是他们所属的亚群体。在亚群体内,人们的需求和对这些需求的强烈程度各不相同。有些家长实际上会被他们的宗教群体或种族群体的领导者提出的一大堆要求置于严重的困境中。他们可能与某些成员的意见一致,而与其他人相左。他们可能乐意看到自己的团体得到公众应有的尊重,并使自己的孩子在一定程度上熟悉自己的传统;但是由于缺少其他类型的学校教育可供选择,他们只能极不情愿地让孩子接受他们的团体的更加教条和更加排外的教导。

亚群体在管理学校教育方面拥有什么权利呢?毫无疑问他们应该对学校教育施加某种影响,以便可以按照对自己、对他们的成员以及其他社会成员都很重要的方式求得发展。宗教和种族亚群体是很重要



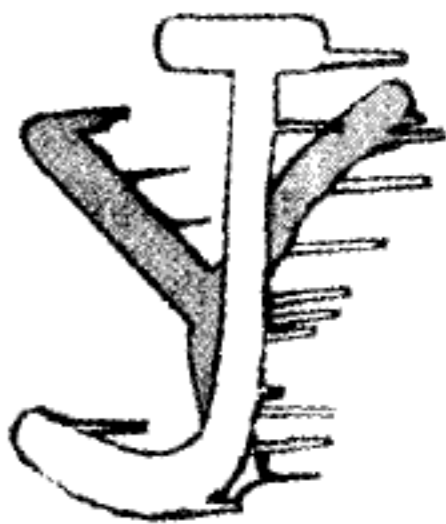
的,不仅对他们自己的民族如此,而且对整个社会也是如此,这一点我将在后一章中论述。正如格里利(Greeley, A.)主张的,⁽¹¹⁾不管我们喜不喜欢这些亚群体,并且只要他们坚决主张自己成员的权利必须得到尊重,包括在学校教育采取什么形式的问题上的发言权,这样的群体就不可能消失。

但是亚群体应该有多少发言权呢?他们在保持自己的特性方面经常采用的一种策略是为自己的孩子单独设立学校。但是这种解决途径不是没有风险的。尽管此类学校的存在可能表明多元主义依然在起作用并且是有利的,然而有人可能会反驳反过来也是事实:一个国家学制的分裂可能是多元主义的瓦解的标志。正如普拉卡什(Prakash, M. S.)指出的那样,允许每个群体设立自己的学校(实行资金票券制度)可能“起到突出对抗性特点的作用,使我们需要提醒自己还有年轻人记住的道德舆论含糊起来”。它可能“通过彻底消灭公立学校剥夺我们极其珍贵的共性的象征”⁽¹²⁾。

多元主义的矛盾在于,为了使社会成为一个多元化社会,同时还能团结一致、繁荣发展,多元主义的差异必须与价值观、目标和措施方面的相当可观的共性相称。最值得注意得是,必须共同信奉忍耐、友善、理解和对话等诸如此类的价值观,恰恰是这些价值观使多元主义的社会成为可能。雷维德(Raywid, M. A.)认为,对公立学校的攻击通常标志着多元主义的滥用,她把这叫做“冒失的多元主义”。她借用“冒失的多元主义”暗示那些为了在学校教育问题上自行其是,就夸大与其他社会成员的区别的人。(再说一次,采用这种策略的常常是某个亚群体的领导者,而不是一般的成员。)她认为这种做法是危险的,因为它涉嫌过分强调“其他身份的群体没有的专一主义价值观”和“更加不情愿与其他人和平‘为伍’”,这一切可能使“公立”学校根本难于存在。⁽¹³⁾在这里普拉卡什提到具有讽刺意味的是,“许多少数派和利益团体宣布他们的道德观独立于‘主流’道德观,却没有认识到保证他们‘与众不同的自由’受到最好的保护的,正是他们通过否认大多数人的意见而暗中忽视了的共有的多元主义价值观的存在”。⁽¹⁴⁾

关键问题或许不是社会中的所有学校是否应该被纳入到一个教

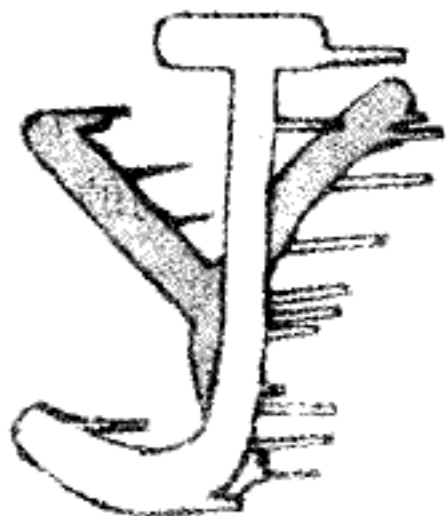
59



育制度下。毕竟,还有许多独立的学校,它们确实不是为某个特定的利益群体服务,并的确提供了一种非常好的教育;许多私立的宗教和民族学校在意识形态上非常宽容,在为不同宗教信仰、人种、种族和社会经济背景的学生服务方面,比许多公立学校的成绩更突出。然而,问题是社会中的学校如何——不管是私立学校还是公立学校——各尽其职。如果私立学校过分地——“草率地”——强调它代表的特定人群(即便有)和社会其他人之间的区别,它就可能伤害它照管的孩子(以及他们的家长)乃至整个社会,这些孩子必须学会在一个多元主义社会中生存。但是同样的,如果一个公立学制实际上是为权势群体的文化服务,(具有讽刺意味的是,权势群体的孩子接受教育的却寥寥无几,他们都被送到私立学校中去了。)而没能为社会中的亚文化群体做好准备,并强迫他们设立自己的学校而不管他们是不是愿意,就像许多存在权利受到怀疑的私立学校一样,这是反多元主义和有潜在破坏性的。正如普拉卡什评论的那样,我们必须避免再犯过去的错误,过去“那些掌握实权的团体便宜地操纵了舆论,而对他们在道德义务上应该尊重的利益置之不理”;我们必须找到“一个解决办法,它不会专门兜售某一文化或宗教团体的道德和宗教价值观,同时又固执地忽视与其他团体竞争”⁽¹⁵⁾。

亚群体并不总是设立自己的学校。另外一个推进他们所关心的事情的策略是尽力影响公立学制。这是北美所谓的“道德多数派”采取的方法之一。这个群体在为私立新教学学校寻求公共资助(或免税)的同时,也密切注视着公立学校的课程、教科书和图书馆的馆藏书籍。一旦发现看起来与保守的新教观念和做法相左的材料,某种形式的公众抗议(或许包括法律行为)就会加剧,他们求助于假想中既有的道德与法律规则和宗教真理,在许多情况下,还会诉诸少数派的权利。

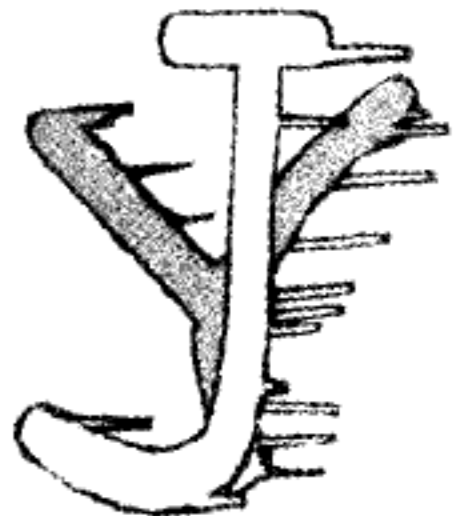
这种方法在许多方面是大有可为的,因为它包含了对话、恰当的步骤并诉诸规则,避免了私立学校教育通常必然包含的根本分歧。然而,当多元主义精神不存在了,而目标变成把仅仅受某个亚群体(或其中的某些组成部分)赏识的学校教育形式强加于每个人时,困难也就随之产生了。正如我们已经了解的,多元主义要求尊重其他人的需要



和选择，并乐意采用微妙的妥协技巧，以此尽可能地满足不同的人的不同需要。拒绝把妥协或“互让”作为解决差异的一种合适的措施的激进运动团体，正在侵袭着多元主义的本质，并威胁着每个人——包括群体本身——从中受益的多元主义社会的继续存在。

注释与参考文献

- (1) Sharp, R. and Green, A. (1975) *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education*, London, Routledge and Kegan Paul, pp. 198ff.
- (2) Kahlil Gibran (1965) *The Prophet*, New York, Alfred A. Knoff, Pocket Edition, pp. 18—9.
- (3) Bereiter, C. (1973) *Must We Educate? Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, Spectrum p. 46.*
- (4) *Ibid.*, p. 46.
- (5) *Ibid.*, p. 47.
- (6) *Ibid.*, p. 130.
- (7) *Ibid.*, p. 130.
- (8) *Ibid.*, p. 18.
- (9) *Ibid.*, p. 47.
- (10) *Ibid.*, p. 48.
- (11) Greeley, A. (1971) *Why Can't They Be Like Us?*, New York, Dutton, pp. 51—2. **61**
- (12) Prakash, M. S. (1987) “Partners in Moral Education: Communities and Their Public Schools”, in Ryan, K. and McLean, G. (Eds) *Character Development in Schools and Beyond*, New York, Praeger, p. 139.
- (13) Raywid, M. A. (1977) “The Blurring of the Fringes: From ‘Dangerous Organization’ to ‘Obtrusive Pluralists’”, *Educational Leadership*, 34, 7, pp. 498—500.
- (14) Prakash, M. S., *op. cit.*, p. 138.
- (15) *Ibid.*, pp. 138—9.

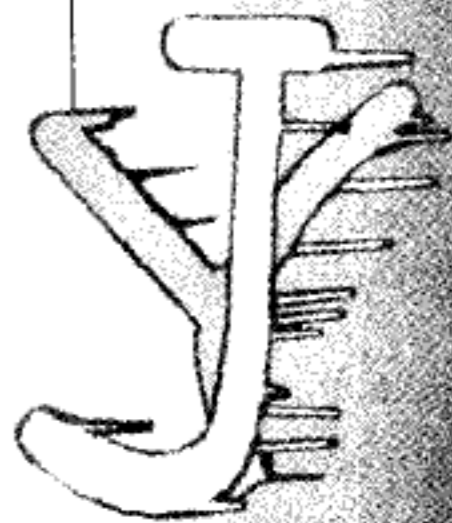


第二部分

具体价值问题

到目前为止，我已描述了一般的教育目标以及实现这些目标的方式，也针对学生、教师、家长和其他一些社会成员提出了较为适当的总的努力方向。

在第二部分，我们将转向教育中的几个关键问题，其中出现了具体的价值问题，需要具体的解决方法。本书的这一部分所研究的问题是挑选出来的，其目的并不仅仅在于解决一些当前学校教育中重要而棘手的问题，同时还要阐明对教育进行多种价值透视而带来的结果。



第六章

65

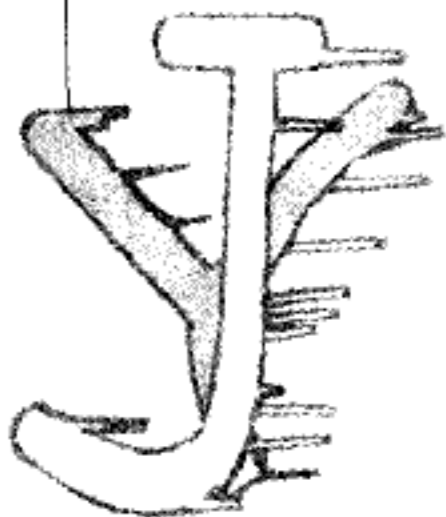
约 束

在教育中运用强制的方式(迫使孩子们去上学和控制它们自身的活动)常常受到伦理上的质疑。毕竟,自由作为一种价值在我们的文学和哲学传统里得到颂扬,活动、思考、言论、选择等方面的自由被整个社会视为基本权利。为什么学龄儿童就应该被剥夺自由?我在前一章中指出,自由仅是人们追求的基本价值之一,所以,出于其他一些方面的考虑,对自由的强调必须受到限制。但是,如果自由受到限制并且限制有一个标准的话,那么,怎样才能精确地证明这种限制是合理的?怎样才能确定限制的本质和程度呢?

约束是人们生活中的一部分

首先,人们不能过分夸大自由,甚至于成年人都已经这么做或将要这么做了。只要我能付得起机票、不被法律规定的家庭义务拴住、没有债务、持有合法护照和签证等,我就可以自由地登上飞机去另外一个国家。当我们感觉到自由的时候,部分原因是支配我们的各种约束正好伴随着我们的希望或我们认为正确的东西。自由并不意味着生活中没有约束。甚至周围的环境没发生任何变化,如果我们的希望或者是我们头脑中关于人们应该被允许的行为的概念发生了变化,我们也可能会突然感到受到了很大的约束。

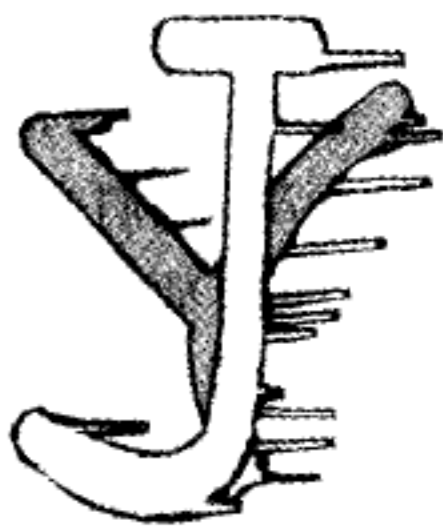
人们身上的一些约束是自然的。从远古时代起,人类仅仅是为了活着和谋取最低限度的安适,就被迫从种种原料中去寻找遮挡物,建



造防御工事以抵挡野兽,收集、种植或者猎取食物。其他的约束在本质上是文化的或传统的。如果我们希望从我们所处的团体中去谋得经济、文化、社会和其他方面的利益的话,那么我们被迫在最低限度上适应这个团体业已建立起来的生活方式。正如霍布斯(Hobbes, T.)在《利维坦》(Leviathan)中所说,如果我们不服从于某种社会秩序和权威,我们的生活将会变得“孤独、贫困、险恶、野蛮和短暂”⁽¹⁾。我们常常怨恨和贬损许多约束手段,像国会、法律、官僚、警察等诸如此类的东西,但这些约束手段在一定程度上却维持了社会秩序,并使得税收和必要的人头税略微公平。如果人们一点都没有认识到这一点的话,就没有合法的制度和警察确保我们获得我们本来能够得到的承诺。

我们接受约束并非仅仅出于简单的利己原因,在道德领域也是如此,该领域在一定程度上超越了利己的范畴。我们拥护一些道德原则,这些原则直接影响到人们的利他行为和人们倾心的行为。阿隆(Aron, I.)曾指出,道德原则有一种“强制性的力量”,在单纯的伦理规范由于某种原因不起作用的情况下这种力量是极为必要的。她认为,我们并不总是发现自己和那些需要帮助的人之间处于一种面对面的、关照的关系之中,所以我们需要一系列道德原则以作为社会生活要求的标准和模式。而我们从心理上就觉得这些标准与模式在一定程度上束缚了自己的行动。⁽²⁾

从成年人的生活领域转向孩子们的世界,我们就会发现更多的在人们生活中需要约束的例子。施拉格(Schrag, F.)在一篇文章中谈到为青年人争取更多的自由问题时指出,对“年龄很小的孩子们”来说,成年人一定要给与大量的控制;对“4岁以下的孩子”不要予以任何方便。他指出,年幼儿童根本就意识不到按根本原则做事的重要性。例如,当他们在摁按钮、触摸电线或者受伤后拒绝看医生的时候,他们不知道在冒真实的生命之险。他们也意识不到,在学说话和把自己的名字乱涂于纸上的时候,他们因而也就承担了数月乃至数年的义务。因此,为了防止他们受到他人以及从自己的行为后果中受害,年幼儿童需要得到保护。这种法律规定的加之于他们身上的约束剥夺了他们的自由,但并无害处,恰恰相反,约束保护了他们的权益。⁽³⁾



在思想领域，今天的教育作家们正逐渐接受了这一点：周围的社会对我们的某些直接影响是不可避免的。例如，科佐尔认为，我并不反对成年人要对孩子们的思想施加影响的观点，的确，我确信没有任何方式能够克服这种影响。⁽⁴⁾正如我们所见到的，阿普尔持类似的立场。他坚持认为，教育不是一种中立的事业，我们总是要向学生传递一定的价值观念，因为这些价值已经蕴涵在种种机构的设置之中。我们就在其中工作着。他继续谈到，这种呈现价值的方式甚至是迷惑不清的，因为我们自己（教育者）在头脑中就没有重视这些价值观念，而是视之为可有可无的事情。甚至对成年人来说，完全的思想自由也是不可能实现的。按照阿普尔的观点，“自由个体”的概念会导致意识形态的终结——该概念使消费伦理更加富有操纵性，进而降低了政治和经济的敏感性。⁽⁵⁾它也使得人类生活中基本的、有系统的、共同的本质变得模糊。

人们常说，一个人不应该受制于他人或受他人驱使，人有权决定自己的生活。控制虽然有时是必要的，但应该是自我控制或者被自然条件、结果所控制。比如，这种就是卢梭（Rousseau, J.）在《爱弥尔》（Emile）一书中所提的观点。在这本书中，他把社会影响看作是邪恶之源。克里米亚曼（Krimerman, L.）在《义务教育：道德上的评论》一文中指出他反对义务教育的依据之一是“自决具有内在的道德价值”⁽⁶⁾。相反，按照我的观点，以上观点意味着一种对待生活的极端个人主义的方式：它忽略了我们受他人积极影响的程度，认为人们在任何程度上都不能受他人的“照料”。事实上，我们需要和他人处于一种直接影响和相互关照的关系之中。诚如尼伯格（Nyberg, D.）在谈及自由学校的“自由”时所言，“关怀和爱就意味着取消一定的自由，构想出这样的环境并不需要不同寻常的想象力”⁽⁷⁾。他举例说明，人们在被消除无知的时候并不能完全理解地许可别人对他们的“所作所为”。尼伯格主张，以这种方式“强制性地”消除人们的无知可以被看作使他们从先前由于缺乏知识而造成的束缚中解放出来。尼伯格得出一个漂亮而具有讽刺意味的结论，即“我们需要想办法以使学校从毫无必要的具有约束性的自由观念中解放出来”⁽⁸⁾。



这样，人们不能拒绝所有的约束。然而，人们要反对那种武断的、某个个体或机构以种种方式强加于人的约束，而这种约束对人们的幸福来说是没有必要的并且也是无益于别人的幸福的。人对人的约束必须是合理的，即它必须是为了被约束者的利益和（或者）合乎道义的其他人的利益。显然，人们经常武断地并且是非法地对他人运用手中的权力，尤其是成年人以多种方式强迫孩子们，这些方式无论是从孩子的利益来看还是从他人合法利益来看都是不适当的。现在，我们必须来谈谈教育中的自由和约束问题。记住，正如我们在这一部分所谈到的，毫无约束的观念不能要。

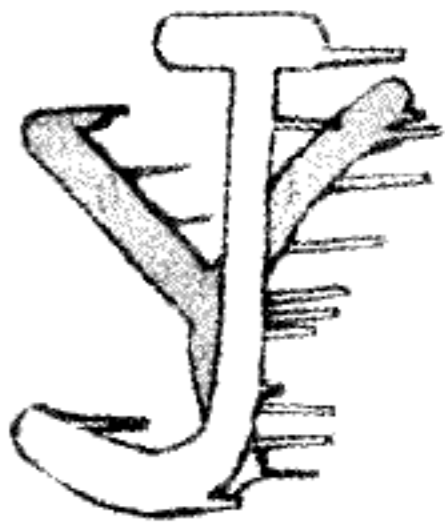
强制入学

68

最初，要求所有儿童必须上学的命令对家长和他们的子女们来说是一样的。在普及教育的早期，人们反对强制入学主要是因为有些人对失去童工感到不满，而不是因为人们觉得儿童应在家庭或其他一些场合接受教育。政府对强制入学进行辩护的部分理由是：必须保护儿童免受家长和社会其他方面的剥削。

今天则相反，在坚持儿童必须入学这一问题上，多数情况下家长和政府成了合作者。就像我们在第一章所说，在富足的工业化社会里，生活已经发生如下变化：绝大部分家长想让他们的孩子入学，除了认为孩子应受到教育、获得文凭以就业或深造之外，更想让孩子们远离街道和种种麻烦。现在的问题不是政府是否应该强制家长送孩子们入学（尽管这个问题有时仍然出现），而是成人社会——政府、家长和其他成年人是否有充分理由证明强制入学的合理性。

在我们所处的社会，直到大约 12 岁为止，强制儿童入学在我看来是极有道理的（假定教育方式是很令人满意的话）。家长想让自己的孩子有一种安全、舒适的环境并且受到基础教育，孩子们也想得到这些。绝大多数家长坚持认为他们的孩子应参与一种学校性的机构，如果政府和其他公共部门在确保他们的孩子被送出家门后呆在学校里这一问题上不合作，家长们将会十分关注。在极少数情况下，即家



长一点也没看到年幼的孩子们应在安全、舒适的环境中接受基础教育，国家常常采取合理的强制性的措施以做到这一点。这样做是为了孩子，也许是为了家长，也许如同在第五章所讲的是为了社会上其他人的利益。

但是对从12至15、16周岁这一段时期的孩子呢？有人主张，教育既然是对孩子们有益的，就不应强迫他们入学，他们会自然地接受教育；如果教育对孩子是无益的，很明显他们也不应被强制去上学。一个相仿的例子是，上大学和公共学院不是强制的，但是大量的青年人自愿入学。因为，他们很重视那种经历，并且（或者是）他们希望得到大学和学院提供的种种资格。“为了孩子们的利益”而强迫他们入学体现了我们在大学和学院水平上并不运用且显然不必运用的家长作风。而且，我们在第三章指出强制会带来一些危险，即减少了孩子们的主动性、兴趣和方向感。⁽⁹⁾

为什么在我们的社会中强制十五六岁以下的孩子而不是准备入大学和学院的学生入学是合理的（大体上正如我所认为的那样）？一方面，在我们这种类型的社会中，如果让他们自行其是的话，这个年龄的孩子通常仍然没有做好保护自己免受虐待、剥削和被剥夺权利的准备。另一方面，同样也是在我们这种类型的社会中，他们还没有能力进行自我教育。即便是像阿里斯（Aries, P.）在《儿童的世纪》⁽¹⁰⁾和科利斯（Coles, R.）在《儿童的道德生活》⁽¹¹⁾中所表明的，有些地区和社会中的孩子有很强的自我保护和自我教育的能力，但我们也并没有给孩子们这种机会。有些人说这是好事，有些人则认为是坏事。但直到这个年龄段发生大的变化以前——让孩子们承担这种责任，对这个年龄群体基本采取强制入学受教育是必要的。的确，由于他们受的抚养和对待方式，孩子们期望得到指导，拒绝完全的自我控制。他们公然对任何主张他们能完全自由地处理自己的事情的人表示怀疑。孩子们知道，如果他们尝试着这么做的话，成年人会视他们为早熟和冒失，同龄人也会对他们的行为感到奇怪。

然而，尽管我认为通常应对十五六岁前的孩子强制入学，但也必须考虑到例外（但这种情况也证明了这条规则）。较之现在，对例外情



况需要更认真思考,更审慎地、更富于想象力地对待。比如,甚至在我们这种社会中,到10、11或12岁,有些孩子很明显地就具备自我教育的能力和动机。已经有这个年龄的孩子成功的事例,他们在大学里学习自己喜欢的领域并且小有成就。同样,人们可以想象这个年龄的孩子去从事一种重要的职业,在音乐家、舞蹈家、演员和运动员等职业上我们已有许多这样的榜样。为适应这些孩子,(尽管仍然要给他们提供扎实的、普通的教育)家长和教育机构应准备好对教育的标准和步骤做出重大调整。

再者,家长和教师要注意如下事实:在特定某一天、某一周甚至于某一年,上学对一个孩子来说未必是一件好事。在家里或者孩子的生活中可能有一些特殊的情况,这种情况表明有必要中断学习,去做其他事情或什么事都不做。校方在一定程度上理解这一点,根据一些极不符合惯例的理由或者对这样做的理由根本就未深入思索而允许孩子们缺课。在孩子们的支持下,家长也常常对此做出聪明的辩解。我的建议仅仅是因为中断学习寻找更积极的理由并使得孩子们更容易得到这种机会。毫无疑问,我们不希望培养出这样的人来——在日后生活里,他们在平时工作中没有一天(或者一周)不被焦虑所困扰。

需要特别注意的或许是这样一些青年人:他们学业不佳,却打心底认为他们离开学校会过得更好,尤其是当一些类似于他们的年轻人加入进来结成伴的时候更是这样认为。然而,对待这类学生的方式很成问题,甚至不是从学生的最佳利益出发,只是为了学校工作的方便就让一个“麻烦制造者”离开,这种做法对学校来说颇具诱惑力。萨鲁普在谈到学校中的种族主义问题时指出,这种制度经常太容易诉诸于特定的“捣乱分子”(这是一种很有效的使年轻人离开学校的措施)、长期远离课堂或则“得到教师宽恕的怠惰”。⁽¹²⁾学生在学校制造的麻烦未必比他们在校外的社会中制造的要大,可我们也经常忽视这个事实。而且,很容易地就把学生逐出学校会减少学校修正上述缺点的压力,这些缺点就首先使学生感到难以忍受。正像我在第二章所说的,学校的课程计划应按以下方式来修订:对一些学习方向不明确的学生(实际上对所有学生都是这样)来说课程计划应使他们接受起来更容易和

70



更有趣。当然这并不意味着我们彻底放弃了让这个年龄的学生辍学的可能,但是,我们必须认识到这种选择背后的陷阱,去探索修正学校经历的更可行的方式以使得把学生逐出学校的做法没有必要。除非这个学校令人极为不满,辍学对青年人来说并不是一件有利的举动,尤其对那些家庭背景不佳和学业水平较低的学生来说更是如此。较之境况较好的学生,他们弥补教育不足的资源更少。

即便纯粹而残酷的方式曾经被视为合理的话也是极为罕见的,虽然我说过在正常情况下可以强制孩子和青少年入学,如果问题青少年强烈反对我们对他们提出的要求的话,这种方式也是不合理的。事实上,如我们在第三章所知,许多儿童喜欢并且赞成上学,剩下的大部分儿童也认为上学是可以的。那些以一种特定的方式极为厌恶上学的儿童通常不得不通过改变方式或以某种形式离开学校来学会适应。重要的是,关于就学本身也应遵循我们在第三章提倡的教育中的互动式的方法。应对孩子们反对教育的异议和他们头脑中的积极选择给予更多的关注;孩子和成人应通力合作以在学校内外确立更好的选择。我们必须避免在强制入学问题上的绝对论,这种绝对论不顾逐渐增多的反对意见视强制入学为理所当然。毕竟,强制入学的立足点首要的是为了孩子的利益、家长和社会的利益等等。我们必须始终关注这种情况——教育对上述任何一方毫无意义,要做好准备去改变相应的教育或者不要强制孩子们去上学。

71

必要的教育内容

和教育有关的约束远不止强制入学,一旦来到学校,孩子们就必须忙于学业和其他活动,行为举止要符合一定的规范,而他们左右这些规范的余地很有限。正如我们所知道的入学问题一样,如果孩子们非常强烈地反对,通常就要对入学本身或者是孩子采取某种措施,这些年来孩子们的意愿对教育内容的影响可能比我们所意识到的要大得多。但是,这就涉及了一个主要的约束因素,这个因素在我们这个所谓的自由和人道的社会中带来了一系列重要问题。



在第三章我们曾提到,为了保证教育的有效性(要满足学生的需要必须如此),教育须有一定的结构,教师必须按照某种有秩序的方式让学生学到东西,与此同时,教师还要时刻聆听学生关于如何更好地确定、陈述和探究知识的方法的建议。据此,似乎一定程度的约束是必要的。教师至少要作为一名合作者或指导者,能够指导学生着眼于特定的信息、思想和程序,把注意力保持在所考察的问题上,从总体上防止他们相互之间出现关系恶化。有时候这种领导能力不是来源于教师而是来源于一个或者更多的学生。但在我们这个“年龄歧视”的社会中,这种情况并不经常发生。即便出现这种情况,仍然存在一种强制性的约束现象,只不过合作者或指导者的角色仅仅是变成了一个人或团体。

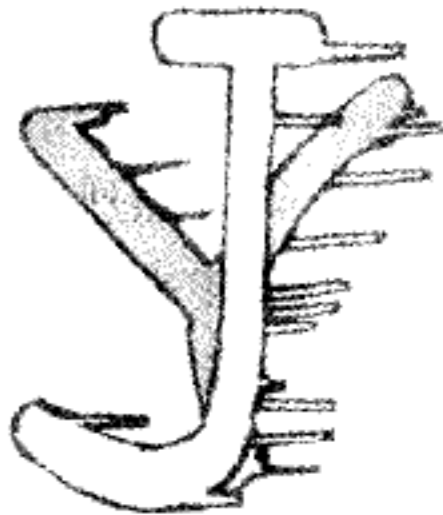
在一个“互动式”进行的课堂里,关于活动内容及何时达到什么目标是由班级、小组或个人决定的。但在集体授课的情况下,即使对最富有天赋和灵活性的教师而言,教学个别化与学生自主选择的机会都要受到一定的限制。这正如我们所见到的,在我们的社会中,学生有能力或动机自我控制学习,但仍然会有种种限制。相应地,是教师、学习材料和学校中的传统决定了大量的学习内容。

这样,尽管一定程度的约束力量在学校中是不可避免的,但这并不意味着应该把它当作一种时尚。学校应尽可能地聆听和考虑学生、家长还有其他方面对教育内容的意见。我们决不能采取这么一种态度:“他们有什么权力质问我们的做法?”我们经常提到,教育的最终是为了学生家长等,所以他们对任何一方面都有权提问。我们必须尽力确保学校所实施的教育内容的确符合学生和其他有关方面的利益,为了做到这一点,我们就要经常从学生以及诸多外部因素那里获取信息。

注释与参考文献

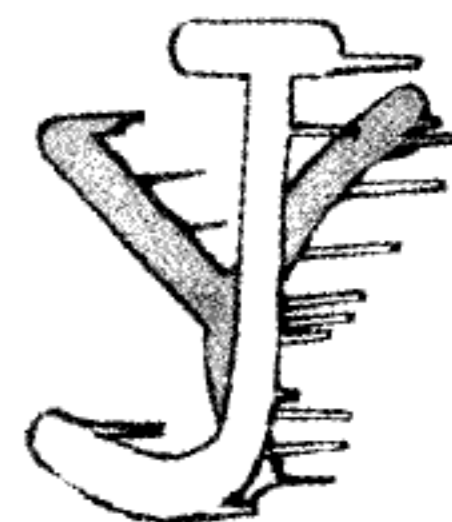
- (1) Hobbes, T. (1914) *Leviathan*, London, J. M. Dent, Everyman's Library, p. 65.
- (2) Aron, I. (1988) "Caring and Principles: Opponents or Partners?" *Philosophy of Education 1988*, Philosophy of Education Society, pp. 130—1. Parentheses

72



added.

- (3) Schrag, F. (1978) "From childhood to adulthood: assigning rights and responsibilities", in Strike, K. and Egan, K. (Eds) *Ethics and Educational Policy*, London, Routledge and Kegan paul, pp. 62—3.
- (4) Kozol, J. (1984) *The Night is Dark and I Am Far Away From Home*, 3rd ed., New York, Continuum, p. 2.
- (5) Apple, M. (1979) *Ideology and Curriculum*, London, Routledge and Kegan paul, pp. 8—10.
- (6) Krimerman, L., in Strike and Egan, *op. cit.*, pp. 86—7.
- (7) Nyberg, D., "Ambiguity and constraint in the 'freedom' of free schools", in Strike and Egan, *op. cit.*, p. 139.
- (8) *Ibid.*, p. 143.
- (9) 关于义务教育产生的“超越权限”这一问题，参见 L. Krimerman's article "Compulsory Education: A Moral Critique", *op. cit.*, pp. 85—6.
- (10) Ariès, P. (1962) *Centuries of Children: A social History of Family Life*, New York, Random House, Vintage Books.
- (11) Coles, R. (1986) *The Moral Life of Children*, Boston, Atlantic Monthly Press.
- (12) Sarup, M. (1986) *The Politics of Multiracial Education*, London, Routledge and Kegan paul, p. 26.



第七章

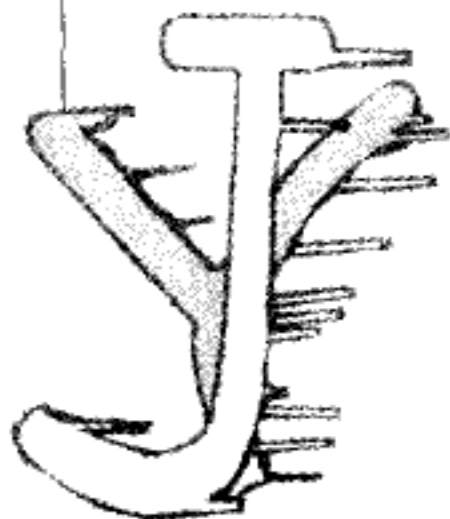
灌 输

一些家长至少在私下里认为，学校对孩子们施加了一种不良影响，致使他们在处理个人、社会和政治问题上抛弃了来源于家庭的价值观。宗教团体有时也指责学校：学校鼓励孩子们采纳批判的、唯物主义的观点。有些教育作家对学校提倡竞争、开发的观念提出批评，因为这种观念推进了世界上的不平等并危害了和平事业。在每一种情况下，都对学校热衷于灌输进行指责：灌输使得孩子们坚守一些不利的“教条”。即便处于争议之中的价值观大多来自更广泛的社会，学校也因认同这些观念并进行灌输而备受责难。

这些批评有一个有趣的特点：人们究竟是在灌输的方式上还是在灌输的内容的意义上对灌输进行批判的？这并不总是十分清楚。有人常常怀疑，如果学校灌输的是为批评者们所接受的价值观、信仰和行为方式的话，那么对灌输的指责将很快烟消云散。但是，关注这一问题的教育作家们认为，方法、目的作为灌输的几个方面，和内容同等重要。那么，为了解决有关灌输的问题和学校应负的责任，我们首先要更精确地了解一下灌输到底是什么，在学校里反对灌输的依据何在。

什么是灌输？

教育作家们已经就灌输的本质进行了充分的讨论，但他们很难达成共识。⁽¹⁾有的人认为，当我们教授存在争议的内容的时候，我们就是在灌输；而另有人认为，灌输不过是我们所运用的教学方式的功

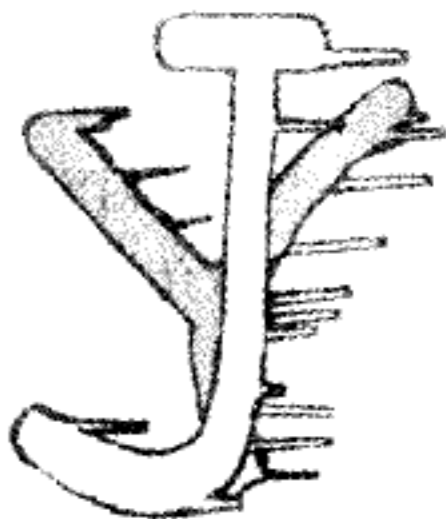


能；还有些人则把教师的目的和意图看作是判定是否灌输的关键；然而，也有人声称：真正重要的是活动的结果——我们造就了一个受到灌输的人。

我的观点是，以上所有的因素都很重要，但人们的目的和意图并非像有些作家认为的那么关键。的确，如斯诺克(Snook, I. A.)所说，如果我们在行动的时候是无目的的，几乎就不能说我们是在做任何事情。但这种观点适用于所有活动，并不是为灌输所特有的。况且，显然我们可以在无意于此的情况下进行灌输——或许正在学校中进行的绝大部分灌输就属于此类。正像某些所谓的“开放”学校和“进步”学校表现出来的，甚至当我们正意在避免灌输的时候，我们可能就是在灌输。

我认为，灌输的内容方面很重要。灌输的主要方式之一就是去教授在某些方面靠不住的信仰和价值观。威尔逊(Wilson, J.)尤其重视这种灌输——把谬误当作真理，把不确定的东西当作确定无疑的东西来教授。⁽²⁾以后我还要解释，我并不认为教授错误的信仰总是错误的因而就是灌输。但威尔逊强调把内容作为辨别灌输与否的标准是合理的，当然，我们应该确保学校履行其基本职责——帮助学生获得真理，或者至少是已基本确立的信仰。

但是，教授存有争议的内容并非判断灌输的唯一标准。灌输的又一重要途径是：尽管教授的是一些看起来确定无疑的信念和价值观，但却以这样一种方式进行——无论是在学校还是在以后的生活中，学生都没有能力对这些信念和价值观重新思考。哈尔(Hare, R.)认为，如果孩子们在将来的生活中有足够多的信仰以供选择的话，那么对年纪尚小的孩子进行某些道德思想的灌输是很有必要的。他对这种观点进行辩护的时候，就特别强调上述灌输的方面。哈尔主张，问题的关键在于：在教授这些早期信仰时不应做得太过分，以免当孩子们能够独立思考时却从心理上失去了对这些信仰进行质疑的能力。⁽³⁾我们把这种教育方法(技术)视为灌输：不讨论事情的原因、不鼓励质疑、过度而强烈地执迷于某些信仰。即便我们可以确信我们所教授的内容是可靠的并且对孩子们的发展来说至关重要，这种教育方式仍然是不妥当的。



到目前为止，我特别强调的灌输的两个特征——不当的内容和过度的方法可以分别或者是同时发生。就像我们刚刚指出的，由于教育方法的缘故，很可能教育内容完全得当但灌输仍然存在；同样，即使运用最为文雅和小翼翼的教育方法亦有可能导致灌输，因为教育内容不当。的确，在灌输问题上，“软售”常常和“硬售”同样有效。但是，显然两个方面结合在一起——通过强硬的教育方法致使学生接受不可动摇的不当的信念，构成了教育中最明显的（如果不是最普通的话）灌输。⁽⁴⁾

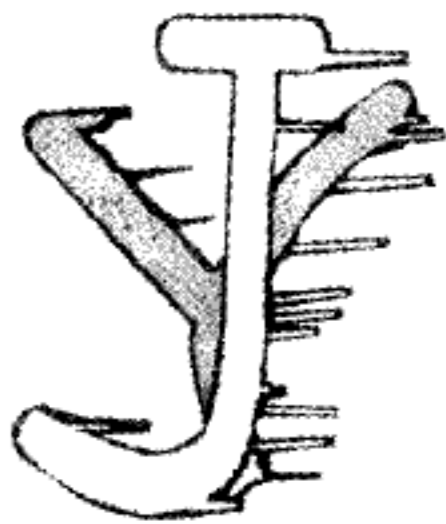
75

在前面的讨论中已经谈到，我想强调的灌输的又一特征就是：灌输总是错误的。灌输包含不恰当的内容和（或者）方法，这种内容和方法很可能带来不幸的结局（尽管它也可能有幸不会带来这样的结局）。“灌输”是一个带有贬损含义的价值术语。

有时也会有人指出，“灌输”一词不能或不应该总是贬义词。例如，人们感到我们在尊重孩子们自己的信仰和价值观方面走得太远，持这种观点的人倾向于主张：一定程度的灌输——尤其对儿童早期来说是好事，应该在学校内外予以恢复。然而，我觉得似乎持以上观点的人并没有因使用灌输而很好地达到自己的目的。尽管有一段时期教育仅仅意味着灌输，⁽⁵⁾但今天，从左派以至右派，灌输在所有思想流派中都具有这么一种消极意义（在英文中），所以我们必须在下定义时就把灌输视为贬义的。⁽⁶⁾相应地，那些主张对低幼儿童应进行稍更有力的信仰和价值观教育的人们，在表达他们的见解时最好不要用命令、灌输之类的词汇。在本书中，我将在通常为人们所接受的贬损意义上使用灌输一词。⁽⁷⁾

灌输错在何处？

从对灌输的界定来看，我已说过灌输总是不应该的。但是灌输到底有什么错呢？首先，当传递一种错误的或者是靠不住的信仰时，灌输通常是有害的。因为，在真实的世界中学生判断和行动的信仰依据是不可靠的，在与他人和周围环境相互作用的过程中他们就可能犯错



误,阻碍了对自身和他人美好生活的追求。如果他们再把同样的信仰传给其他人,这种危害就会恶性循环。

错误的和靠不住的信仰也并不总是有害的。我不能认同威尔逊的观点:“灌输这一概念与真理、信仰之依据有关,我们反对灌输,主要是因为,在信仰领域,真理、证据和现实是第一位的,其他方面是次要的。”⁽⁸⁾ 威尔逊认为,我们决不能基于以下原因而把错误的和无根据的信仰教给孩子:认为它们对孩子有用、它们来源于传统或者我们认为这些错误的和无根据的信仰有助于社会团结。⁽⁹⁾ 但在我看来,教授一些真理性值得怀疑的信仰有时具有正当的理由。比如,有些靠不住的神话,完全以一种宗教的方式和生活联系在一起——信奉正统派基督教的人、正教人士、自由主义者等等,它们迷恋这种生活方式,这些神话对他们来说就是有益的。传授错误或不可靠的信仰总会有一定的危险,当然应当避免这种传授,其实其他事情也是同样(有害的事情就应当去避免)。我们在界定灌输时就把它和教授有害的信仰联系起来,有时(尽管并不常常这样)也出现这种情况,教授错误或不可靠的信仰对人们来说利大于弊。在明显的利大于弊的情况下,就应该把这种教授视为一种“教育”、“加盟公共神话”等诸如此类的东西,而不是灌输。

76

但是,内容不当(内容错误或者其他方面的不当)造成的危害并非反对灌输的唯一原因,灌输的第二个标准——过分强制的教育方法也有可能造成较大的危害。教育,如果忽视了联系学生已有的经验并且不重视推理,仅仅强调对一些思想的死记硬背,那么,尽管以后的学习证明这些思想是错误的,这种教育也会使人们对这些思想铭记在心,永不遗忘。而且,这样的教育也使得人们难以形成一种富于想象力的、理性而又丰富多彩的生活方式。在此种意义上,灌输就简化了人们对各种现象及其经验自然而自由的认识;我们就不能形成自己的信仰,而是依赖早期的学习经验和传授这些经验的教师。在更极端的情况下,灌输的方法可能带来情感问题,比如恐怖症和过分内疚感等。尽管在某种意义上灌输的方法有一定的合理性,但由于这种方法是强制性的,所以即使灌输的内容百分之百正确的话,这种危害仍然会发生。这正是为什么对青少年来说,反对父母们的即便很合理的规矩也是很有



意义的。在教育内容不正确的情况下,由这些内容的教授方法而带来的恐惧和内疚感也会挫伤人们正常的进行修正原有观念的尝试。

当然,倾向于一定的信仰并不总是坏事,在许多情况下这很有必要。一些心理学家相信,为了更加成熟,我们必须经历某些极端阶段——道德的、信仰的、自我发展的等等,在这些阶段中,我们如果对某一特定的生命纬度过度重视,就会带来根深蒂固的影响。在日常生活中,除非我们强烈地信服“什么是重要的”这样一些特定观念,否则,我们可能就不会产生按照这些观念去做的动机。教育家们面对两难:信仰是行动的必要条件,但信仰也致使人们不再有问题并且改变了他们的思想。显然,有必要在过分信仰和过分不信仰之间采取某种折衷途径。如果我们想在学校教育中避免灌输的话,我们就必须找到或者帮助学生找到这种折衷的办法。

学校中正当的直接影响

77

如前所述,在一定意义上灌输是这样一种教育方法:这种教育方法没有运用理性和自由选择,而是促使学生去过度地信仰某些特定的思想。然而,人们应该认识到,在教育中对学生的某些“直接影响”还是有必要的,并且确实为人们所期望。同时,人们还期望,在严格意义上,这种直接影响不能被称为灌输。为了对什么是灌输、学校能做什么和不能做什么有一个更清晰的认识,我们必须对这种现象进行考察。

彼得斯(Peters, R.)曾经指出,教育意味着传授语言、概念、假说和探究方法,在当时人们不可能掌握或较为精当的领会所有这些东西的内涵。所以,人们不妨适当修改这些思想和生活的形式,但仅限于此种情况,可以这么说,“个人的创新要仅仅依靠公共传统,这种传统为所要解决的问题提供了背景和解决的方法”⁽¹⁰⁾。因而,尽管一个学生可以抵制某些传授的东西,但所传授的大量内容还是被学生不假批判地接受了。虽然为了把这种传授过程视为教育,它必须满足“最低限度的知情和自愿的要求”⁽¹¹⁾,但学生也不能充分估价自己正在学习的东西。



这里，彼得斯对教育的论述——置教师于不容置疑的地位以使得教师有资格去独立地培养学生的思想，并不会使师生之间的关系过分等级化。在许多方面教师和学生的处境一样，他们经历了一个类似的启动过程，教师仅在这个过程中开始时具有明显的优势。

在早期阶段，教师的主要作用是帮助学生进入到他（她）对自己所关注的东西所形成的思想或意识里去；之后，当学生在头脑中已经建构起一定的概念和探索方式的时候，教师和学生之间的区别就仅仅是一种程度上的区别罢了。因为二者都是在对同一个世界的探索中分享着共同的经历。⁽¹²⁾

这样，在此——家长们注意到文化传统同时采取极有限的保护措施——很早以前，学生和教师就都已受到并且会继续受到正在形成之中的文化传统的直接影响。

尽管有人想对彼得斯的分析提出质疑，比如，彼得斯假定存在一个孤立的、完整的公共文化，并且现存的各种思想大部分是合乎时宜的。但我认为，人们必须接受他的这个观点：教育内含一种非理性的、非自愿的因素。在把学生导入某一学科领域的过程中，而不论该门学科是物理、历史抑或是伦理学，教师总是提供了各种必要的概念、原理和方法。学生至少在刚开始时就不可避免地接受了绝大部分内容，并没有在相当程度上进行质疑或者认识到这些内容的全部意蕴。即使向学生提供了好几种可供选择的观点，选择的范围仍然有限，因为，从某种特定目的出发人们会倾向于某些特定立场。尽管教师常常说——我认为我们也应当如此——学生应该从自己的需要出发来估价一些思想及其含义，但学生常常还是在学习之初就接受了其绝大部分。并且，他们经常是超越不了这个“初始阶段”，因为，他们对这些专题并不进行足够长久或深入的学习以致能形成自己的立场。

另一位强调直接影响在教育中的作用的教育作家是涂尔干（Durkheim, E.），他尤其以道德教育为焦点，试图取得社会学习和自主选择之间的平衡。涂尔干在谈及富有感情的学习的重要性时指出，“既然我们是并且将总是具有感知能力和理性的人类”，那么完全的自主就不过是不可能实现的空想。⁽¹³⁾他把道德教育的任务描述为培养学

78



生对法则(纪律)的尊重、对社会团体的积极的认可(爱慕)、对社会权威明智的效忠或有根据的赞同(自主)。但正像“有根据的赞同”所表明:对社会道德的尊重和认可至少必须是建立在个体的理解和判断基础上的,学校必须洞察法则的积极影响以使得它们尽可能合理地被人们所接受。涂尔干批评康德(Kant. I)的独断——强调出于义务而服从法则,他认为,“我们决不能完全从义务出发行事,也不能完全从对观念的热爱出发行事”(14)。他把康德关于道德自由和自主的概念完全视为稀奇古怪的东西,“构想出了一个纯粹自由的意志,康德应该承认,就意志是纯粹理性而言,它并不服从自然法则。所以,康德不得不使意志成为一种远离世界的能力”。这样的自主性“从来就没有也绝不可能和现实有什么关系”(15)。然而,涂尔干发明了另外一个可以替换道德自主的概念,这个概念远离了仅仅为自由和理性所指引的方向。他认为,“教授道德,既不是去说教也不是灌输,而是解释。我们必须帮助孩子们理解他们所要遵守的法则,否则的话,我们就是在遣使孩子们接受不完整的和低级的道德”(16),而且,涂尔干并不认为灌输因社会需要就可以恣意为,就如同某些人的想法一样,“如果某个组织对人施加暴力,无论这种做法的社会效果多么有益,决不能允许这样的事情发生,更谈不上坚持这种行为了,因为它在良心上根本就说不过去”(17)。

79

涂尔干同时强调自主、理性和社会对个体的直接作用,或许下面的引文做了最好的说明:

社会是无数力量共同作用的结果,我们只是其中极其微不足道的一部分……这样,作为社会本质的一种体现,道德的存在是必要的。所以,错认为道德是私人产品,我们应完全占有并从一开始就置于自己控制之下是危险的……我们能做的仅仅是,就像我们征服物理世界一样,我们也可以征服道德世界:通过建立一门关于道德事务的科学来进行。(18)

这样,对涂尔干来说,在人类努力探求的所有领域——物理的、道德的、社会的或者无论什么领域——答案并不在于个体的活动中,而在于



要建立一门公共科学,通过这门公共科学,人们共同工作,而不是各人孤立地完成改变人们的意识和社会这一复杂而又富有辩证色彩的任务。受教育本身就含有受一些思想的直接影响的意思,但是,我们在这些思想的发展中发挥着一定的作用,并且我们也继续不断地受到评估。

按照我的观点,学习以及对学习的直接影响所带来的不可避免的后果——其社会本质通常不是某种被抵制的或人们感到遗憾的东西。正如第六章所言,家庭、朋友以及其他方面对我们的直接影响通常对我们有利,同时对整个社会来说不无裨益。就像哈尔所说的那样,以道德学习为例,孩子们必须要认识到:对他们来说,别人的何种行为是错误的;反过来也是一样。“除非运用了某种不合理的方式,否则,所有的孩子能够像我们所期望的那样领会这条原则是不可能的;在此意义上,孩子们关于行为的思考很少具有道德意义,他们的行为将会表明这一点。”⁽¹⁹⁾,显然,这样一种状况对每一个都没有利,包括孩子们自己。

但是,这并不意味着我们就应该尽力对孩子们的思想施加各种形式的直接影响。如果从利害团体(尤其是学生)的利益来看确实有必要,才可以施加直接或间接的影响,但这种影响应当限制在最低程度。之所以如此,一方面是因为我们需要学生积极自觉地提高我们的知识和文化传统,另一方面如涂尔干所说,越是倡导认可和忠诚,我们社会的和道德的安排就越有效。但是,如果我们远离可以直接影响学生的一切情形,害怕实施“灌输”,那么,我们将无法使他们受到应有的教育。并且,将会置学生于各种社会力量之下,而这些社会力量已对学生的信仰和价值观产生了强有力的影响。

80

学校中的灌输事实

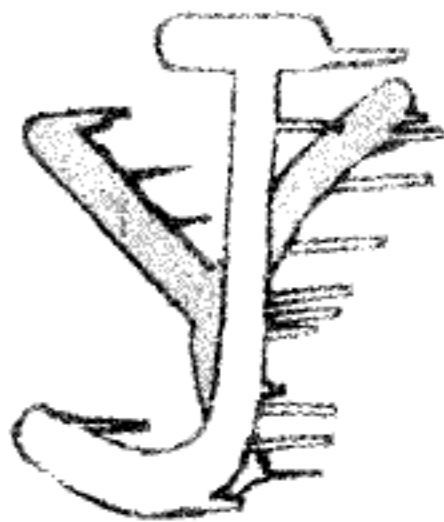
学校里进行的灌输要远远超过大多数人的想象。首先,在教学中常常把一些东西当作简单的事实和学科的原理来教授。然而,像我已经提到的,不可能对学校中教授的所有东西进行充分明确、合理的说明,但应该比现在更加合理地对待教授的内容。以科学知识为例,学生



们对复杂的实验背景所知甚少，对已被人们接受的真理来源理论几乎一无所知，正如阿普尔所说的那样，“在我们的学校中，科学研究……总是被视为（和被教授）经验证实的东西，没有什么外在影响，无论这种影响是个人的还是政治上的”。这种教学“很典型地错误地反映了各种冲突的本质，在科学共同体内部，对手们常常就可供选择的解决问题的方式、解释方式或者是步骤等争论不休”⁽²⁰⁾。

让我们从自然科学领域转移到人文和社会科学领域，就发现在信仰和解释方面会面临着更大的差异，然而学生经常会再次被拒这种差异之外。学校向学生灌输特定的社会事实，鼓励学生要坚守当前并未被证实的观点。至于对社会科学研究的教学，阿普尔指出两个相关的问题：第一，把社会描述为一个几乎没有内部冲突的“基本协调的系统”，第二，上述观点表现为，“社会内部的对立与冲突被视为——和社会秩序的顺利运转相对照，这些矛盾是自然而然的”⁽²¹⁾。阿普尔认为，这样来看待社会本质不仅是错误的，而且这种观点阻止学生形成社会改革的正确途径。学生逐渐把自己和他人视为“价值传递和接受者”，而不是“价值创造者”，他们没有认识到：冲突在需要纠正的领域中发挥着极为重要的作用，在我们称之为辩证的活动中是基本的甚至经常是关键性的因素。由于这种系统的思想偏见，学校就不仅歪曲了富有争议的问题而且歪曲了直接的“事实”问题。即便在所谓的“探究性”社会学习课程中，也往往会忽视冲突的功效，忽视冲突在社会关系中长久而深远的历史。结果，“孩子们面临的是一个默认的重点……强调社会结构的稳定和对现存社会秩序的维持”。⁽²²⁾

尽管言辞有些激烈，科佐尔对社会科学的教授表达了类似的观点。他认为，学校在有意歪曲社会概念和事实，以掩盖在美国国内和国外发生的严重剥削现象和极度的不平等。“这种歪曲，决不是无心的或者是预料之外的……对一个不公正的社会来说孩子是一种威胁，除非当孩子们很小的时候就成功地对他们实施麻醉。给我们提供麻醉剂就是公共学校的主要功能。”⁽²³⁾他以对历史事件的偏见为例，以人们对历史“激进事件”中的人物的极度曲解为例来说明这个问题。比如，在教授社会科学时并没有提及：金（King, M. L.）要求他的追随者向不公正

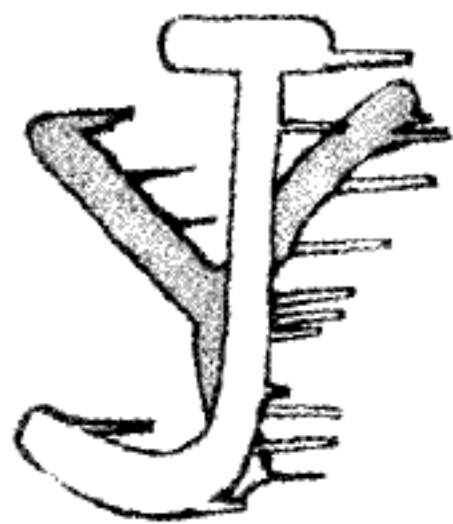


的法律挑战；索罗（Thoreau, H. D.）一度拒绝纳税，经常中伤他那个时代谨慎而博爱的人们；凯勒（Keller, H.）奋起揭露当时不公正的劳动制度。⁽²⁴⁾ 尽管科佐尔的观点或许有些过于道德化，但人们很难拒绝承认，历史的教授大部分是像他所说的那样，这种教授的后果也是如同他所描述的那样，因而，富裕国家中的既得利益者就活得更加轻松。

对学校中存在的灌输的批评已经超越了显而易见的课程（尽管这很重要），而延伸到对偏见起强化作用的学校和社会的结构性特征方面。理论家们常常提及“隐性课程”，它使人们在无形中接受诸如此类的价值观：规矩、可靠、整洁、努力工作、竞争、个人主义、攻击性、尚武等等。对隐性课程的批评并不总是指向规矩、努力工作这样的价值观的，而是指向未经思考的（即灌输的）教授这些价值观的方式的。对这些价值观的忠诚变成了一种自动的反射，而没有对其原因、资格、意外情况、个体差别和可供选择的其他价值进行适当的思考。大量的隐性课程很重要，没有这些隐性课程社会将比现在变得更糟。然而，必须尽可能克服隐性课程所具有的灌输性质，这可以通过如下方式来弥补：充分考虑到相关的事实和争论、观点各异的道德、社会和政治理论。

最近几年，对结构性特征影响学校的研究主要集中在社会中的不平等对学校教育的影响方式上。结构性“再生产”的过程中有诸多因素，但灌输是较为重要的一个。种族歧视、伦理歧视、女性歧视、对低收入阶层的孩子的歧视等等已经渗透到学校组织、使用的语言和教育实践中，以至于社会中特定人群的优势就得以保持甚至是强化。这就要求学校里的大部分成员接受哪些人更有能力、更可爱、更值得帮助之类的陈词滥调。正如我们所看到的，学校的显性课程体现出这样的理解和观念——要视现存的不平等为合理的和“自然的”，但同时我们也可以从孩子们受到的不同对待方式中间接得出这种观念，这些方式包括评估、分组教育、提及哪个孩子、倾听以及讲话等。在这里，灌输之所以是结构性的不仅仅因为它是学校运作的一方面，而且还因为它反映了在更宽广的社会背景中也存在相应的结构。教师和学生一样非常容易陷入自出生时起就伴随他们的各种观念、态度和价值判断之中，而试图突破这些结构的话通常很快就会遭到各种不同的外部因素的抵制。

82



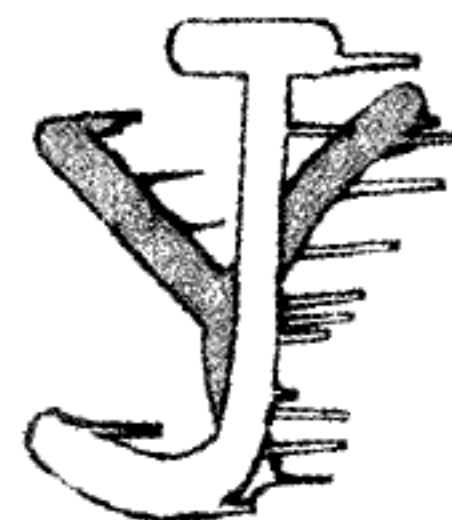
尽管我认为学校中的某些直接影响是必要的且是人们所希望的,但显然目前在学校中存在着各种各样的灌输性的影响,这是我们应反对的。而且,我相信,学校有能力做大量的工作。前面的分析并非是为了使我们感到无能为力,而是为了让我们看到任务的复杂性,它要求学校和社会通力合作。在接下来的五章中,我们会自然想到五个特定领域。在这五个特定领域里,价值问题在学校中出现,灌输问题亟待解决。

注释和参考文献

- (1) 尤其参见 Kilpatrick, W. H. (1951) *Philosophy of Education*, New York, Philosophy of Education, New York, Macmillan, pp. 123—4; Green, T. (1964—65) "A Topology of the Teaching Concept", *Studies in Philosophy and Education*, 3, Winter, p. 299; Wilson, J., (1964) "Education and Indoctrination" in Hollins T. H. B. (Ed), *Aims in Education*, Manchester, University of Manchester Press, Chapter II; Hare, R. M. (1964) "Adolescents into Adults", in Hollins, *op. cit.*, Chapter III; White, J. P. (1967) "Indoctrination", in Peters, R. S. (Ed), *The Concept of Education*, London, Routledge and Kegan Paul, pp. 177—91.; Snook, I. A. (1972) *Indoctrination and Education*, London, Routledge and Kegan Paul; and Snook, I. A. (Ed), (1972) *Concepts of Indoctrination*, London, Routledge and Kegan Paul.
- (2) Wilson, J., *op. cit.*, especially pp. 26—9.
- (3) Hare, R. M., *op. cit.*, especially pp. 59—62.
- (4) 应该指出,许多理论家并不愿意用“教育”一词来指称灌输。他们可能会把我们正在这里讨论的问题描述为“所谓的教育”或者大概是“灌输”。
- (5) 参见 Snook, I. A., *Indoctrination and Education*, *op. cit.*, pp. 16 and 17.
- (6) 例如,此处是 Snook, *ibid.*, pp. 1, 4 and 66 采取的立场,他说:“从教育的角度来看,‘灌输’是一个贬义的判断。”
- (7) 有些人对此深有感受,他们希望使用“灌输”这个词,并尝试把它恢复到原先的体面用法上去。我认为这在策略上是错误的,但从语源学的角度来看并不能反对这种尝试。我们能够指出的是,随着时间的变化,“灌输”作为可供选择的一个词,其价值是不确定的。当然,灌输确实具有相当消极的含义,就像牛津英语小辞典用“脚后跟把某种东西踩进去”来界定它的含义一样。
- (8) Wilson, J., *op. cit.*, p. 28.



- (9) *Ibid.*, p. 28.
- (10) Peters, R. S. (1996) *Ethics and Education*, London, Allen and Unwin, p. 57.
- (11) *Ibid.*, p. 54.
- (12) *Ibid.*, p. 53. Parentheses added.
- (13) Durkheim, E. (1961) *Moral Education*, New York, The Free Press, pp. 113—4.
- (14) *Ibid.*, p. 88.
- (15) *Ibid.*, p. 113.
- (16) *Ibid.*, pp. 120—1.
- (17) *Ibid.*, p. 38.
- (18) *Ibid.*, pp. 119—20.
- (19) Hare, R. M., 'Adolescents into Adults', *op. cit.*, pp. 63—4.
- (20) Apple, M. (1979) *Ideology and Curriculum*, London, Routledge and Kegan paul, pp. 88—9.
- (21) *Ibid.*, pp. 92—3.
- (22) *Ibid.*, pp. 93—8.
- (23) Kozol, J. (1984) *The Night Is Dark and I Am Far Away From Home*, 3rd ed., New York, Continuum, pp. 13—4.
- (24) *Ibid.*, pp. 63—9.



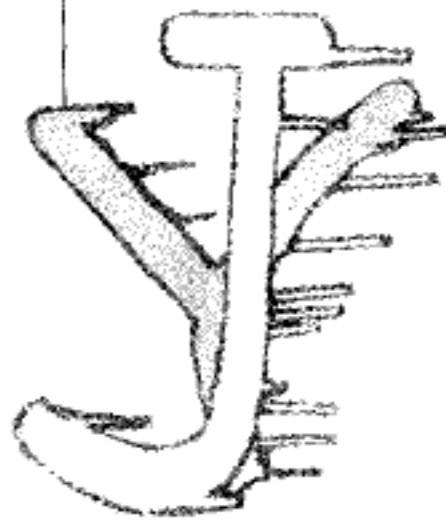
第八章

宗教偏见⁽¹⁾

我们一直在讨论灌输的本质及其在学校中造成的危害，现在，让我们转向灌输和歧视的一个特定领域，即宗教偏见。由于宗教偏见对学生的生活以及社会会带来种种有害影响，所以在教育中它是一个很重要的价值问题。

宗教偏见可能会被认为是一个宗教问题而不是价值问题，应该留给神学家和其他宗教专家来解决，然而，这种原理被用得时间太久以至于无法把宗教从道德领域中清除出去。尽管在某种程度上宗教就在它自身之内发挥作用，但许多事情还是在宗教的名义下发生的，通常的价值分析在此不为人们接受。正像我们通常所为，在人们对以宗教为基础的歧视心平气和袖手旁观的情况下，教育者如何才能与建立在种族、性别和阶级基础上的歧视作斗争呢？就像对待其他种类的价值问题一样，我们也不必把宗教价值完全排除在视野之外，所有的价值问题都应据其对人类幸福的贡献大小进行衡量。

这里采取的并不是一个反宗教立场，宗教常常是帮助人们减少了歧视而不是增加了歧视。正如鲍姆(Baum, G.)所说，宗教在这件事情上是“暧昧的”：它可以造成偏见，但也可能克服偏见以及致使人们按照外来者本来的样子去理解他们。⁽²⁾此外，“在当代和早些时候人们极有偏见的行为是在非宗教意识形态比如民族主义、社会主义、资本主义的名义下产生的”⁽³⁾。但是，我们必须清醒地认识到为学校所强调的趋势——根据别人的宗教信仰或者是缺乏宗教信仰，而认为某人的自己的宗教信仰比他人的优越进而歧视他人。

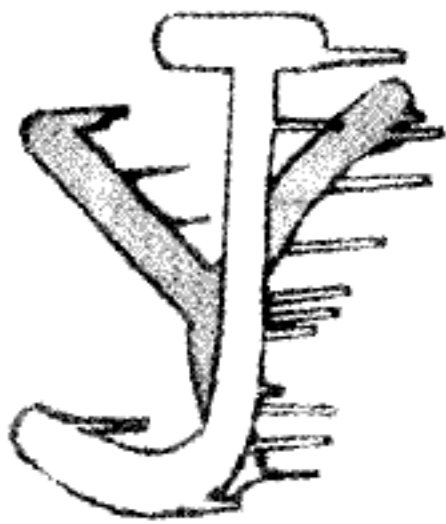


宗教偏见的实质和影响

典型的宗教偏见包括以下两方面的信念：认为某种特定的宗教比其他宗教或者是非宗教的生活方式更加优越，在对待不属于本宗教的人时存有偏见。有时，宗教偏见以这种方式表现出来：支持一类整体性的宗教观念而反对另一类整体性的宗教观念，例如，一神论对多神论，大宗教对鲜为人知的小宗教。但是，在这儿我们主要关注的是那种仅认为某一种宗教是值得提倡的情况。 **86**

宗教偏见部分来源于人类想要把“我们一群体”（在这种情况下，我们是属于同一种宗教的）和“他们一群体”（他们不是我们中的成员）区分开来，并且蔑视和歧视后者的倾向。那么，如我们在第一章所讲，支持自己的群体在某种意义上是合法的：对形成友谊、共同体和各种各样的人类利益来说这是基本的要求，对个体和社会的成长来说是必要的。然而，就宗教偏见而言，我的意思是（部分）超出了合理的集体团结一致的程度和一定类型的偏爱和歧视。怎么才能断定“我们一群体”的行为是不合理的呢？这是一项很复杂的任务。但是，一种明显的例子就是：“他们一群体”的利益受到严重损害而“我们一群体”仅得到最低限度的好处或者丝毫无益；另一个例子是：对“他们一群体”的歧视造成了群体之间的剧烈冲突以至于每一个人的利益都受到损害。而当“我们一群体”的利益根本上来源于对“他们一群体”的歧视时，判断行为合理与否变得更加困难。但是，至少对某个群体在多大程度上可以牺牲其他群体为代价来合理追求自己幸福制定一般性的限制条件却是可能的。

除了简单的“我们一群体”的倾向之外，另一个宗教偏见的主要来源就是灌输这种信仰——自己的宗教比其他宗教（和其他非宗教的生活方式）优越。这包含有一种信念——某人的宗教是唯一正确的：是达到善、神圣的生活、拯救、向神靠拢、教化、涅槃、走向天堂等，无论现在还是将来所有被认为是人类完美本性和幸福的唯一途径。或者人们仅仅认为，自己的宗教信仰是一种更好的方式，最有可能使人们过上幸



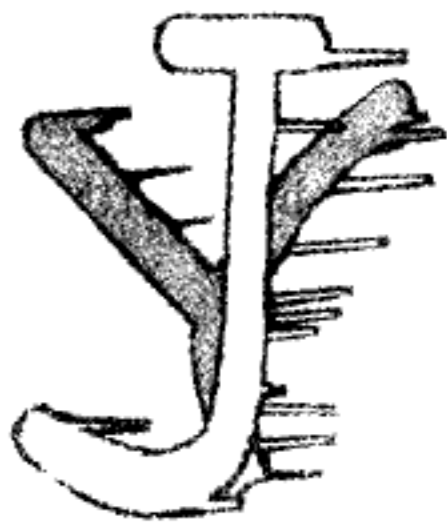
福的生活、具有光明的未来。

有趣的是，自己的宗教信仰更加优越这种信念常常在人们对自己的信仰已经放弃之后很长一段时期内仍然存在。例如，基督教徒尽管已经不再信仰基督教，但他们仍然把亚洲、非洲和美洲印第安人的宗教视为“异教”和“偶像崇拜”，认为这些宗教的信仰和实践比基督教的更加离奇和有害。所以，即便“无信仰者”也要经常接受意义深远的再教育，以减少在社会生活中与宗教有关的偏见。

宗教偏见给人们带来了不同层次的问题。它导致少数人的群体或弱势群体中的成员自尊程度低，这些群体有一种内化社会中占主导地位的对自已的看法的倾向。它导致基于以下原因对一些群体的歧视：**87** 受教育程度、职业培训、政治势力等。在地缘、地区和国家层次上，宗教偏见会导致不同宗教信仰和无宗教信仰的亚群体之间的摩擦。在全球层次上，它会带来不同国家间的相互敌视和军事、经济方面的冲突，使文化、教育和经济间合作的努力大打折扣。

认为某种宗教更加优越的信念在有些时候并不总是有害的。占支配性地位的宗教群体往往对信仰其他宗教的人们表现出忍耐力，认为“他们也是人”。但“忍耐”一词恰恰表明我们瞧不起他们，体现出高尚的忍耐。当危机来临，发生重要的利益冲突的时候，我们的忍耐力就会随风而逝。毕竟，我们比他们更神圣，“上帝与我们同在”，尽管他们也是人，但他们并不像我们这样更加充分地成为人，既然如此，难道我们不更应该得到权利、更应该过上好日子吗？这样，我们就有了肃清、圣战、宗教审判、大屠杀、大规模毁灭人类，更不用说无数的并不十分显著的富有偏见的行动了。

宗教偏见并不是导致迫害的唯一因素。在某种程度上，宗教优越性的观念被用来当作我们行事的借口，而这些事情实际是出于我们自己的兴趣、仇恨或者某种怪念头。然而，我们是正确的——这种念头是一个主导性的因素。而且，只要我们坚持这种信念，就很难达到继续工作并清除反面意见的目的，不能对这些反面意见进行透视并认为它们是如何的不得当。例如，只要基督徒认为基督教优于犹太教，那么，在西方（这种观念同样也会逐渐传播到东方）克服反犹太主义就是不可



能的。只要欧洲血统的人仅仅视美洲印第安人为(或者从来就是)“动物”和精神崇拜者,那么,在美洲就不可能克服对本土印第安人的种族歧视。

宗教偏见的不当之处

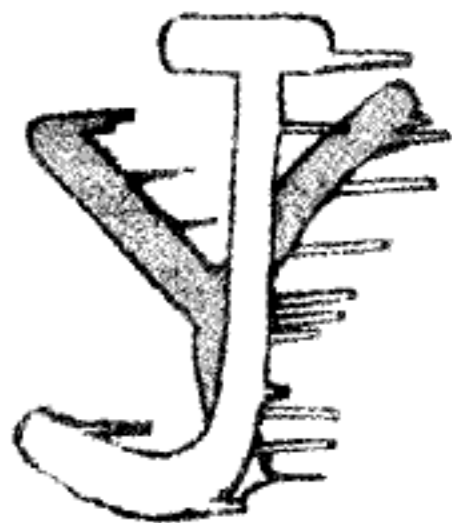
正像我们已经指出的,一定程度的群体内导向很重要并且也是可接受的,然而,我们必须清除这样一种不公正的、机能不良的歧视——这种歧视来自于(至少是部分来自于)对宗教优越性的信念。

随着我们对其他文化和宗教了解得越来越多,那种认为只有一种正确的或者是更加优越的宗教(或者非宗教)之路的观念就变得难以令人相信。对全世界的人们生活状况的考察表明,许多宗教和非宗教体系如果能得到很好的发展和解释,都能够使人们过上一种幸福的、崇高的生活,能够使人们获得“拯救”——在这个词的广泛意义上。似乎并不是“只有一条真实的道路”而是“许多条道路”。

88

或许并不是所有的宗教都能够使人过上幸福、精神崇高的生活,以 Jonestown 宗教为例,这种宗教致使它的许多信徒残杀他人和自杀,包括成员中的许多儿童也不例外,似乎这种宗教就不能再复原。但在在我看来,一个世纪接着一个世纪,所有那些已经许可并且实际上帮助人们过上适度良好的生活的宗教,就应该被人们平等地接受——它们都一样对人们有好处,其中包括那些所谓的“伟大宗教”:印度教、耆那教、佛教、道教、儒教、犹太教、基督教、伊斯兰教等。这些伟大宗教应该融入到无数的其他宗教中去(它们中的一些是多神论的或者是万物有灵论的),而这些其他宗教常常不在“伟大宗教”之列,它们包括:北美、中美和南美的古代和当代的宗教,美索不达米亚、中东和希腊的古老宗教,欧洲古老的所谓的异教,中亚、远东、南太平洋和大洋洲的本地宗教。

在某种特定的时空背景下一种宗教有可能比其他宗教更有说服力,比如,对我来说,似乎当前伊斯兰教在政治和经济问题上更有影响力;犹太教在家庭和团体生活方面更有导向作用;印度教和佛教在说

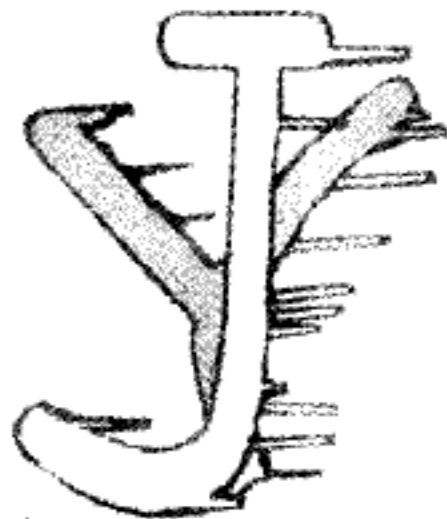


明肉体和精神、灵魂之间的关系上体现出了自己的力量。然而,在这些宗教作用较小的领域,其他宗教可能更有影响力。此外,其他宗教中的个人和团体还可以对自己的宗教进行修正和重新解释,以使得这种宗教在类似的领域变得同样具有说服力。由于历史的作用,所有的宗教都有不幸的隔阂,但正如以往所发生的,这些隔阂是可以消除的。尽管在某一特定的时间,不同的宗教具有不同的隔阂,但这并不足以说明在总体上一种宗教比另一种更加优越。

所谓的“伟大宗教”中的成员,尤其是西方社会的成员,通常认为一神论宗教比多神论宗教更优越。就某些“伟大宗教”来说,比如印度教和基督教,似乎有多神论的倾向,但学者们常常不遗余力地去论证表明:尽管表面看来它们多神论的,而实际上它们是真正的一神论的或一元论的。然而,这再一次使我想起了我们应该反对那种认为某种宗教比另一种宗教更加优越的观点。无论多神论的还是一神论的观点都有可能被用来行善或作恶。宇宙本身就含有一致性和多样性,信仰系统的目的之一就是向人们表明这一点。多神论有过度强调多样性的危险,但同样一神论也可能过分强调一致性。无论我们采取哪种立场,都有必要谨慎从事以避免相应的危险。

89

那么,人们是否可以接受所有类型的宗教呢?显然不是。或许应该彻底反对某些宗教(例如 Jonestown 宗教);所有宗教都必须不断地接受批评和改革。例如,今天现存的大部分宗教都存在的一个重要的弱点就是,它们都支持对妇女的歧视。按照我的观点,宗教应该尽快进行实质意义上的改革以克服这个缺点。然而,问题在于,没有一种宗教总是比其他宗教缺点更少或者更倾向于改革,所以,如果存在这样一种宗教的话,其成员应有优越感,其他宗教的成员也应感受到向这样一种宗教看齐的压力。⁽⁴⁾16世纪,在基督教徒入侵犹卡坦半岛时,它们就感到比当地拿人作祭品的操作者更优越。然而,尽管人祭似乎显得不合理,但实行人祭的玛雅人宗教在几个世纪以来已经展示出了许多令人羡慕的特征。欧洲基督教徒曾从本地的宗教审判所、犹太人、穆斯林和新教徒的谋害与屠杀中获得了新生,但它们在新世界中又继续屠杀。在为了上帝牺牲人和在上帝的名义下屠杀人民的宗教中间,哪种



宗教更好呢？没有哪种宗教会有理由觉得比其他宗教更加优越，它们都有很多缺点有待克服。如果不信仰宗教的批评者介入，认为出路在于消除宗教，应该让它们首先仔细考察一下非宗教团体的人权记录的话，许多人会对这种说法感到满意而另一部分人则意见相反：通常情况下，和那些与官方有联系的宗教团体的人权记录比较起来，非宗教团体的人权记录不好也不坏。

有人认为，许多以神圣、绝对、无限或者超自然为特征的宗教信仰对于人们保持高尚的精神和道德理想来说是最基本的、必要的，没有了这种信仰，我们就会很容易地坠入“宇宙宗教”或“世俗人道主义”之中——它们认为现实是合理的并予以接受，认为人类是“一切事物的尺度”⁽⁵⁾。但是，如前所述，日常生活中的事实和历史经验已经证明和这种观点相左。的确，在当代西方，这种观点似乎明摆着很荒唐，“来世”的宗教思想在西方已经深入人心，而诸多所谓的宇宙宗教则视之为邪恶。

事实上，那些不相信有绝对的或者超自然的，甚至是完美人性的人，也会努力去追求和相信上述观点的人一样的精神和道德境界，这并不难理解。尽管终极理想有自己的位置（甚至“世俗人道主义者”也经常运用），重要的是两类人都在向着同一个方向努力。最终（今生或来世）完美是否可能，这是一个思维中的问题，在实践中真正重要的是，超自然主义者和非超自然主义者都要看到尽可能向精神和道德理想奋进的价值。为了从实际出发，超自然主义被迫制定一些类似于非超自然主义制定的目标并采取切实可行的方式来实现这些目标。这样，实际上这两类人的具体目标和实现方式就如同其结果一样，相差无几。

有些人虽缺乏超自然的信仰所提供的动机，不过他们仍能被我称为“超凡脱俗”的东西所鼓舞，即现实中的某些方面超越了现实但又和我们的生活经验、生活方式保持着联系。在此意义上，超越主义含有不断接受新奇的、不同寻常的、奇妙的和理想的事物之义，但它不同于超自然主义：它并不想象出一个孤立的神圣王国，也不要求人们相信什么终极的、无限的需要我们去追求和奋斗的

90



目标。“超越主义者”和打折扣的超自然主义者、唯物主义的、短视的对待生活的方式一样富有批判性，但其用一套不同的概念和符号来超越了它们。

我们常常假定：如果我们要信仰某种宗教的话，我们就不得不认为自己的宗教(或生活方式)是唯一正确的。这样的想法往往成为宗教派系疯狂的基础，但这种观点并不正确，可以把它和爱国主义打个比方。我可以深爱我的祖国，珍爱祖国的传统，忠诚于祖国甚至于认为祖国对自己来说是世界上最好的（因为祖国养育了我，满足我的需要并建立了种种私人的关系），但这并不等于我认为对世界上每一个人来说，自己的祖国是这个世界上最可爱的、最值得忠诚的、最好的国家（正如不断的移民情形所表明的，这是极不可能的）。与此相类似，热衷于某一种宗教并不能得出这样一种观念：该宗教是唯一正确的或者皈依于该宗教的人比不信此教的人更加优越。确实，也有些矛盾，认为自己的宗教唯一正确，这种努力可以带来对宗教的坚定信仰，怀疑态度可能导致信仰动摇。只要人们并不使自己坚信自己的信仰是世界上最好的，就可以毫不动摇、充满热情的支持某一良好的宗教信仰（就如同支持一桩美满婚姻一样）。

但是，实际上一旦我们认可“多元”观念，我们忠诚于自己的宗教的方式就要稍有不同。我们得尊重种种为其他宗教成员、非宗教人士以及我们自己所推崇的目标。我们就得视自己独特的宗教神话、象征符号和宗教实践为达到目标的手段，从总体上讲这种手段和其他手段一样，其他途径和手段也同样能够成功的实现各自的目标。⁽⁶⁾ 我们不能瞧不起其他宗教的信徒，而应秉有一种同伴感情，准备向他们的成绩学习，与其合作共同回答生活中的种种问题。当我们认识到宗教在世界范围内和人们的生活方式中造成了种种隔阂，我们就应该毫无偏见地到其他传统中——无论是宗教的还是非宗教的——去寻求填补沟壑的良方。当我们看到其他宗教信徒宗教激情高昂、精神振奋时，我们应该感到高兴，而不应该把它视为对自己的威胁。我们应该忠于自己的宗教信仰，但是不能去贬低他类宗教。

91



学校中的宗教偏见

为了了解宗教偏见这一问题在学校中达到何种程度，我们必须记住在前面的章节中已重复多次的一点：学校受到周围社会环境的强烈影响并且学校对学生的文化意义上的影响是广泛的。学校并不仅仅是这样一个具有狭隘任务的机构——仅站在中立的立场上对孩子进行教导和养育，即便某些权威人士想给人留下那种印象的话。学校试图在反映并重新生产出社会中影响最深的信仰、价值观念和态度。

相应地，当人们发现广泛散播的宗教偏见在更广阔的社会中甚至是在“自由”思想者中间存在的时候，学校应该意识到它有问题。当大名鼎鼎的怀特海（Whitehead, A. N.）因为“部落宗教”代表了“宗教的原始阶段，受制于仪式和情感”而要将其解散的时候；⁽⁷⁾当社会学家贝拉（Bellah, R.）批评中国和日本的传统宗教的时候——它们未能理解“上帝的根本性超越”因而失去了犹太教、基督教和伊斯兰教的洞察力，需要一种新形式的“普遍主义和个人主义”⁽⁸⁾；当自由主义神学家考克斯（Cox, H.）声称：由于“基督教普遍而激进的开放性至今未能驱散部落制的残余”⁽⁹⁾，所以希腊城邦制的理想仍未充分实现；当激进的自由主义神学家和社会学家鲍姆认为非基督教徒更能拯救自我，但是“在耶稣身上发生的神圣而彻底确切的自我体验”对不信基督教的其他人来说只能通过一种“内隐的临时的方式”⁽¹⁰⁾才能获得的时候；那么，学校应该承认，它的一个重要任务就是在其能力许可的范围内对上述内容进行重新组织以教育学生。

社会中的宗教偏见进入到学校，一定程度上是通过信仰、态度、语言和教师学生的观念实现的。在学校中即使没有对宗教进行正式教授或讨论，也表达了对宗教的评价和态度——某种宗教比其他宗教更好一些，对各种宗教的负面评价通过一些富有价值色彩的词汇来表达：“异教徒”、“异端”、“神父”、“万物有灵论者”、“异类”、“狂热者”、“无信仰者”、“多神教徒”、“巫医”。

宗教偏见也通过教材、文学作品、参考书、电影以及其他学习材料



进入学校,这样,教师和学生的偏见中也加入了作者、编辑和制片人的偏见。这些偏见常常是通过选择单词和短语或者仅仅通过对各种宗教之善恶的典型描写的相对时间分配微妙地表达出来;但是,无论如何,这种微妙的表达方式都会使造成的危害加剧。要想解决文学作品中的宗教偏见难度较大,因为在审查这些作品时遇到了韧性极强的抵制。尽管为平衡起见,学校教育的合理性常常就在于让学生学习这些作品,但很少采取有力的措施来抵消作品中偏见的影响;在学校中发生的一个事实就是:学校教育有时拒斥了教师、图书管理员和学校管理人员的偏见——他们都坚持让学生不加分辨地接受上述作品。

人们常常以祈祷、歌唱、仪式和正式演说的形式偏爱某一种或一系列宗教,这就好比文学,人们很难避免上述情况(尽管我们必须尽量避免),因为它是主流文化生活整体中的一部分。然而,得再次指出,很少有系统的努力通过讨论和提供相关信息来克服偏见的影响。

学校中的全体职工经常厚爱某种宗教而忽视其他宗教。很有可能绝大部分教师,尤其是那些职位较高的教师,决定了何种宗教在学校中居于主导地位。在大多数西方国家,甚至在那些大部分学生不是基督教信仰者的地区,教师也大多是基督教徒。在有些国家像美国和乌克兰,新教徒具有广泛的代表性;在法国和意大利,天主教徒则占有相当比例。比例失调的职工会影响课程设置的类型以及在学校被认可的思考和行为方式,并且,这也会使得那些在宗教上处于弱势的学生有种不安全感,剥夺了他们赖以形成自己身份感的一贯的行为模式。

不仅地方学校中的教职工能够带来问题,就是在董事会和政府的层次上,也同样具有这些问题——由占主导性的宗教所支配,董事会和政府通常有选民、教育行政官员和顾问(他们具有一定的地位和身份资格)支持。当两个主要宗教的信徒在人群中数量上差不多,在关于这两个宗教的司法审判中极为常见的一个情况就是:其中一个宗教的绝大部分成员来自于教育界的资深人士。这意味着就地方学校的教育而言,它要受到平常的管理制度、课程方案、学习内容和教育方法等的影响,而这一切来源于居于核心的专家,这进而意味着业已存在的倾向于主流宗教的深重偏见得到了强化。



当然，另一个宗教偏见的潜在来源就是学校提供的正规的宗教教育。直到近代，学校中的宗教教师几乎还总是把他们自己所信仰的宗教作为正确的或更加优越的来传授。今天，许多宗教教师正试图鼓励学生对其他宗教采取更加宽容的立场，有些人采用比较、“世界宗教”、“多信仰”的方法来解决这一问题。但是，很难找到一种公平的方式，尤其是如果教师认为（正像大多数教师仍然这样认为）自己的信仰确实优越时更难以找到。主流宗教的优越性通过人们运用的种种分析性概念以及通过其他一些微妙的方式很容易表达出来。

显然，和某种特定宗教有关的宗教学校能够增加宗教偏见的壕沟，其实这也并不必然如此，因为宗教学校可以对宗教采取多元论的态度。不要认为宗教学校就必然比那些无官方认可的宗教任务的学校更具有宗教偏见。例如，基督教新教徒在许多西方国家占主流，天主教徒不得不形成一套自己的“自卫”式的学校网络来抵制尽管微妙但强有力的带有新教偏见的官方系统，这种新教偏见体现在学校职工、课程内容、观点和风气等方面。然而，迫使宗教学校带有偏见的压力是巨大的。这类学校常常被家长们尤其是专业性宗教团体视作一个重要手段，通过这个手段，他们信仰的宗教得以传递给家里的孩子。即使教师不同意这种观点，他们在学校中也常常是有效地促进了宗教偏见。

与宗教偏见斗争

如前所述，宗教偏见的一个主要原因（或者成分）就是观念上认为某种特定宗教或者方式比其他宗教更加优越。那么，为克服宗教偏见，必须重新审视宗教。在此过程中，根本性的问题就是要清除这种观念。这种重新审视应该以多种形式的讨论进行——例如大学、研究班和公众媒体，但是学校作为教育机构在其中发挥着重要的作用。学校具体如何发挥这种作用，在第十四章我们探讨一般意义上的宗教教育的时候还要详细论述。然而，我们在这里可以指出，无论学校中的正规课程还是非正规课程都提供了许多质疑传统宗教偏见并走向多元主义的机会。



在设有宗教课程的学校中,大部分时间应用于学习各种宗教而不是用在学校中占主导地位的宗教上。这种用符号表示的重要性——通过时间分配以示对其他宗教的重视,且有必要培养学生对其他各种宗教的理解力和判断力。应从广义上来考虑宗教的本质和作用,作为一种普遍现象,各种宗教间具有许多相似和不同之处。特别是,人们在对待宗教偏见这一问题上应态度明确。教师应该持续不断地努力以使學生认识到,自己的宗教信仰(如果他们有自己的信仰的话)并不比其他宗教更加优越或者是世界上唯一正确的信仰,但学生可以以自己的信仰为豪,并对之忠心耿耿。

对那些没有设置学习宗教课程的学校来说,应尽力在学校中建立这样一种课程。除了宗教(或者类似宗教一样的)现象对人有着至关重要的作用之外——我们都需要一种世界观、一种生活方式、一种对生活意义的感受等等,要想使学生理解宗教的个人和文化背景,成功应对宗教之间、宗教与非宗教之间的冲突,宗教学学习是必不可少的。同时,在建立正式的宗教课程之前,宗教与宗教偏见问题只能通过现有的课程来解决,例如文学、历史、地理、社会学科、家庭学科和科学等。

在稍非正式的层次上,学校应该确保在学校用语和教室内外的态度中避免宗教偏见,应该给予不同信仰的学生同样的权利和尊重,应给予不同宗教的假期和仪式同等的政策。学校应该制定强有力的政策和措施来处理与宗教有关的侮辱性语言和行为。⁽¹⁾更值得肯定的是,学校应协助组织一些像展览会、庆典、艺术展、系列报告之类的活动,这些活动有助于提高学生与宗教相关的理解、尊重和自尊意识。

当然,对于任何消除学校中宗教偏见的努力,其中心问题就是,如何选拔并培训教师。对教师的选择在相当程度上取决于经济和社会因素而不是直接受控于教育共同体。但是,在选择教师时(在高职人员梯队里也同样如此)应注意具有广泛的宗教代表性。当我们转向教师教育,提高现状的可能性似乎更大一些。在很大程度上,人们是具有宗教偏见的,因为人们从来就没有认识到,自己对其他宗教几乎一无所知,



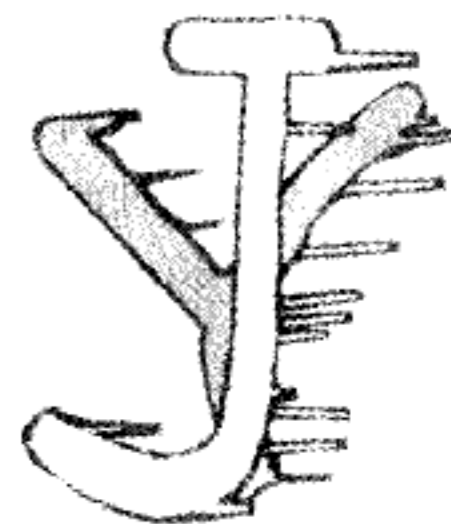
从小就被教育认为自己的宗教是唯一可靠的，想当然地认为只有视自己的宗教更加优越才能忠于自己的宗教。这样，通过更充分的职前和在职宗教教育——包括共同体内的经验课程并且可能的话让他们出国进修，教师的宗教偏见就有可能被大量消除。部分的缘于上述措施，学校中对待宗教的情况变得愈来愈令人满意，当申请入学者在开始其大学学习和职业培训的时候，他们的宗教偏见程度将更低。与宗教偏见做斗争的整套行动可能已开始，该行动将一如既往地更加富有成效。

注释和参考文献

- (1) 经许可并修改，本章中的一些内容取自 Beck, C. (1985) "Religion and Education", *Teachers College Record*, 87, 2, pp. 259—70.
- (2) Baum, G. (1972) *New Horizon: Theological Essays*, New York, Paulist Press, p. 129.
- (3) 在广义上，许多人也把它们视为“宗教”，但在这里，我是在一般意义上使用“宗教”和“宗教性”的。关于一般意义上与广义上之间的区别，将在第十四章阐述。
- (4) 史密斯 (Smith, W. C.) 在谈论皈依印度教这种观念时很好地抓住了这种观点，他说：“任何一个想成为印度教徒的旁观者都误解了一个根本的印度教的观点。一个久经世故的印度教徒可能会问：‘什么：采用这些方式？这些符号？难道你自己没有吗？邻村人的就不同……’”参见“Philosophia, as One of the Religious Traditions of Humankind,” in Jean-Claude Galey (Ed.) (1984) *Différences, Values, Hiérarchie: Textes Offerts à Louis Dumont*, Paris, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes, pp. 253—79.
- (5) 贝拉用“宇宙宗教”一词来形容那些把“自然、社会和自我视为紧密融合在一起”的宗教。Bellah, R. (1970) *Beyond Belief*, New York, Harper and Row, p. 101. 他担心这样一种宗教并不能为高尚的思想提供坚实的基础。
- (6) 如蒂利希所说，“每种信仰的标准就是该信仰所要表达的顶点的顶点，每种信仰的自我批评就是去透视其具体的象征符号的相对合理性。”Tillich, P. (1957) *Dynamics of Faith*, New York, Harper and Row, p. 123. Italics added.
- (7) Whitehead, A. N. (1974) *Religion in the Making*, New York, New American Library, Meridian, pp. 22—7, 41—2.



- (8) Bellah, R., *op. cit.*, p. 101.
- (9) Cox, H. (1966) *The Secular City*, rev. ed., New York, Macmillan, pp. 9 and 10.
- (10) Baum, G., *op. cit.*, p. 95.
- (11) 这里萨鲁普对处理种族事件所提的某些建议较为中肯, 参见 Sarup, M. (1986) *The Politics of Multiracial Education*, London, Routledge and Kegan Paul, especially pp. 4—8.



第九章

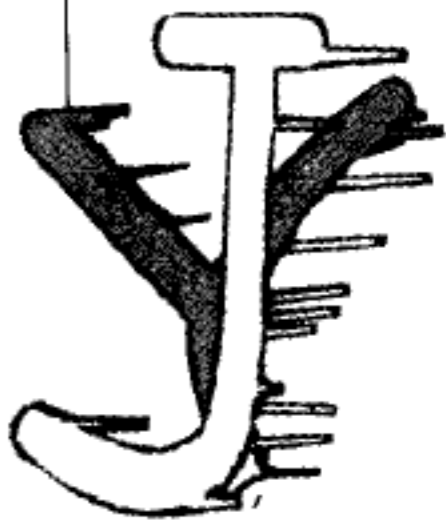
97

种族主义

像宗教偏见一样，种族主义是从更广阔的社会中传播到学校中去的，但接下来学校又通过带有偏见的种族教育和对不同种族的学生的歧视性对待强化了种族主义。在前一章中讨论的许多与宗教偏见有关的原则也同样适合于种族主义，一些类似的矫正措施也同样有效。然而，这一领域具有许多独具特色的争端和问题。

如何对待种族差异的问题在发达国家可能是一个长久以来就存在的问题。尽管有些国家努力避免移民，因为移民将会增加其人种混杂程度，但随着世界变得越来越小以及联系越来越方便，这就迫使人们接受其他不同种族的人，而不论是因为这些人正在经受极度困难（例如贫穷、受迫害、无家可归、骨肉分离等），还是因为发达国家的人们有能力尽自己的贡献（例如可以通过他们的技术和财富）。即使没有新的外来移民，在大多数情况下清晰可辨的种族差异仍然存在，因为，存在着显而易见的少数民族同时也是种族上的弱势群体，他们不是在肉体上引人注目而是通过宗教、文化、姓氏等等保持了自己的特色。

许多国家和地区确实也不存在种族差异，但在学校中正确对待种族和种族主义问题仍然极为重要。利用先进的交通和通讯工具，国际和多国企业间的来往日益增多，这样，人们就有必要去和不同种族的成员进行交往。在这些交往过程中，种族主义的信念和态度将会对任何一方带来潜在的巨大伤害。



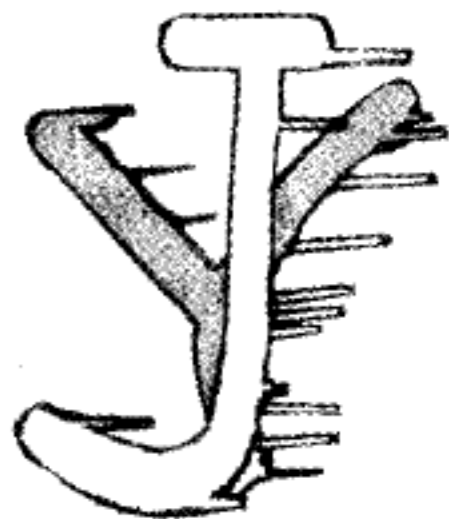
什么是种族？

这里我将用“种族”这个词来称谓那些具备有点相同的生物历史的一群人，因此相对来说他们有着富有特色的生理特征。“有点”和“相对”这些限制条件很重要。实际上，许多种族在生物群体意义上是十分松散的，在其遥远的过去种族混杂程度很高，最近以来种族之间更是进行着杂种繁殖。尤其是，一个种族的特定成员在外表上同另一个或更多的其他种族的成员常常难以分辨。这样，种族特征就是指那些典型的而不是对每一个种族来说都同样具有的基本特征。例如，一个非洲西部、日耳曼民族或闪语族的人，可能实际上看起来更像一个典型的其他种族的人。

有时人们运用“人种”这个词，但如果这种用法完全合法的话，人种一词所暗含的种族概念和我们在前面所讨论的内容就毫无关系。不同人种之间的区别同人与人类以外的种族之间的区别比较起来，前者要小得多。

在许多不同层次上，有人将人种进行了较为根本的划分。在一个既定种族中通常可以分出亚种，每个亚种又可以被描述为一个种族。当把许多不同的亚种放在一起在进行分类的话，就面临一种更大的危险——坠入俗套。比如，以“黑种人”、“白种人”和“东方人种”这些说法为例，它们都暗含着错误，甚至应该完全取消这种用法，这暴露出说话者基本上就没有认识到自己所谈论的种族间的差别。甚至像“盎格鲁撒克逊人”、“非洲裔黑人”、“闪语族人”、“东方印第安人”之类的术语其合法性都是值得怀疑的，因为它们都忽视了这些“种族”中成员间（局外人除外）的差别。

种族，如我已界定的那样，只能从文化和民族的角度去分辨。种族差异能够代代相传，而文化和民族的东西则不能。在一特定的文化或民族中出生和成长的孩子不论其属于哪个种族，都会具有所属民族的典型的价值观、世界观、交往技巧和行为方式。有时一个民族的成员都来自于同一个种族，例如肯亚的东方印第安人或者雪兰的盎格鲁撒克



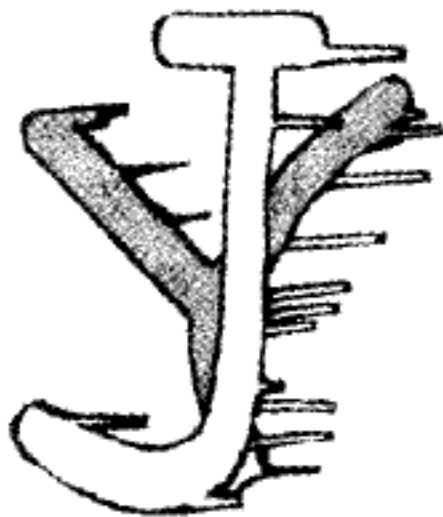
逊新教徒。但一方面，这里所说的种族明显地超出了某一特定民族的范围，另一方面，民族所具有的许多典型特征不是属于种族的。即便有人用种族的标签来指代某一民族，应把这种情况看作是出于方便，而不应该认为它标志着种族和民族是同一回事。

对种族的界定很少有中性的，例如，那些认为有些种族在智力、勤劳程度、自制力等方面比其他种族更优越的人，在其种族概念中倾向于包含智力、道德和其他一些特征。通过把种族仅仅和生理特征联系在一起，我已经表明了观点：价值观、能力和行为方式与种族无关——任何一个种族，从遗传角度来看，都具有同样的习得上述内容的潜力，种族间任何系统的区别都来自于社会经济、文化和其他一些偶然的因素。该立场并不排除那种旨在从遗传角度寻找种族和非生理性特征间联系的努力，但是，到今天为止这种努力所取得的证据并不能证明在种族概念中建立这种联系是合理的。⁽¹⁾ 99

就像我所说的，如果我们根据生理特征来界定种族的话，显然，就完全没有探讨种族的必要。尽管我们在肤色、生理结构等方面有着明显的区别，但这些区别可以合理地被认为是极不重要的，不必引起注意。和一些非种族性特征像气质、态度、感情和行为模式等比较起来，这些区别微不足道，与人们的生活质量无关。或许我们能够期望这一天的到来：人们对种族特征的兴趣真正消失，除非在极少数情况下，对种族的参考将变得无关紧要。那么，现在对种族的讨论，不能被视为这意味着种族差异具有长期的重要性，而应视为一次力图澄清和解决问题的尝试，这些问题正是我们今天在种族这一领域所面临的。

种族偏见和种族歧视

尽管我已表明，不应把种族看得太重，或许有一天它将变得无关紧要，但这样来注意一个人的种族并不必然成问题。当人们由于其种族而被看做是低劣的，由于其被想当然地认为低人一等或者仅仅因为自己属于某一特定种族而受到歧视时，种族主义就产生了。“种族主义”、“激进的偏见”和“根本性歧视”诸如此类的术语都是指与种族相



关的不合理的态度和行为,显然,“种族主义”是一个贬义词。

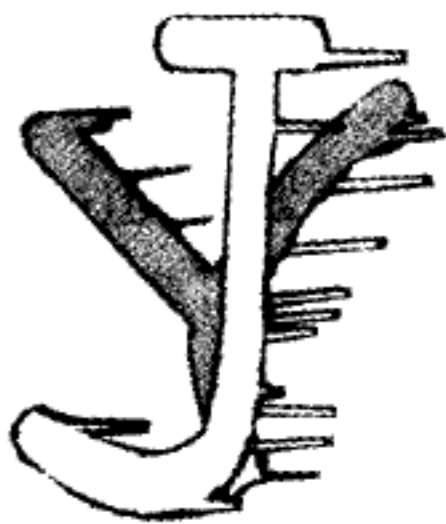
反对种族偏见和歧视的主要论争在于,既然种族仅仅是由于人的遗传生理特征决定的,那么,它就不足以成为人们进行判断和作决定的依据。比如:当人们在选择工人、学生、议会政治家、朋友、配偶或者同事时,就无需考虑人的种族。如我们在第一章所见,决策的最终目标视为自己 and 他人提高生活质量或者过上幸福生活,种族与获取这个目标根本无关。

正像在前面的章节中所谈到的,有时一个国家或地区的民族团体有种族上的特征,在此情况下,如前所述,假定存在一种特殊关爱和互助,那么,可以通过友谊和公共生活的方式,允许一定程度的“团体内”偏爱。然而,关于这种情况,应该明确指出:a. 这里的偏爱是基于碰巧和种族一致的民族性基础之上而不是建立在种族基础上的;b. 种族相同但不属于该民族的人不能享受同等优待;c. 这种偏爱须受到严格限制,它不能干扰更广阔的区域、国家和全球范围内的生活,不能非法影响其他人的幸福。

100

有时可以把这种观点适当延伸一下,某个种族可能会成为一种“全球性民族”,该群体必须在一定程度上保卫自己的利益。在当今世界,一些种族几乎受到普遍性歧视,它们或者作为弱势群体在那些某个种族占支配地位的国家受到直接歧视,或者通过全球经济、文化和军事行动在自己的国家中受到间接歧视。所以,对这样一个(或者一群)种族来说,发展起一种全球范围内的团结与同类意识,并通过国际间协作来提高其成员的生活福利或许是合理的。但是,必须再一次指出,采取这样的决定并非种族主义,因为它并没有认为该种族比其他种族更优越或者有着特殊的重要性,而是该种族在其他种族的偏见和歧视下不得不采取的一种齐心协力的防御性姿态。这个种族的成员将非常渴望这一天到来,他们可以和其他人仅以个人或自己所属各种团体的名义交往,而不牵扯到种族问题。

克服种族主义的最大障碍之一在于那种认为种族纯洁是一种美德和优点的观念:在某种程度上种族不纯是一件憾事!历史上这种观点来源于种族至上主义,既然我们的种族是优越的,我们就不能把它

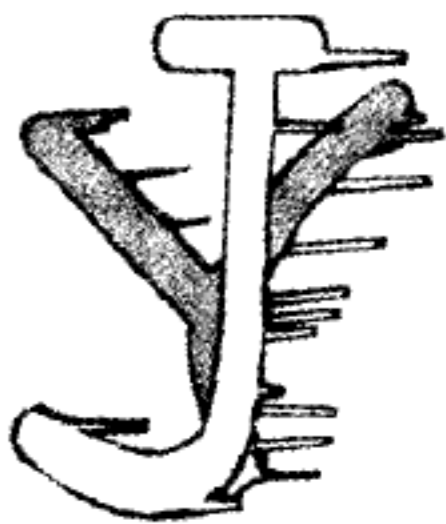


和低下的种族混杂从而降低了自己的纯洁性。但有些人似乎不喜欢种族融合的观点，即便是两种他们认为同等优越的种族间的融合，他们也持有同样的态度。但这在生物学上毫无意义，种族融合并不能损害健康和生命，实际上相反，恰恰有帮助，同时，从美学的角度来看也是不合理的：混种人在最低程度上和纯种人（无论纯种意味着什么，都给予混种许多种族来源）同样富有魅力，并且单纯的一致性几乎不能作为进行美学判断的原则依据。的确，我们喜欢熟悉的事物，但同样我们也欣赏新鲜和令人惊奇的东西。

有些人似乎并不特别关注一个国家内的生物学意义上的种族并列和混杂，他们声称，尤其重要的是他们的国家应保持种族上的同质性，其原因可以再一次部分地归结到种族至上主义（在我的国家中占主导地位的种族是最好的，所以不要掺杂进其他种族来）或者归结到审美的角度（看到这么多其他种族或者混种人，这破坏了我的美感）上来。有时人们似乎相信，许多种族共存本身会从经济上、文化上、军事上等方面削弱国家的实力。我们不得不再一次反驳这种观点，这种种族特征并不会影响到一个国家的经济、文化和安全，一个国家内并列着许多不同种族这件事情本身也同样不会产生这种影响。如果不同种族的人互相敌视，事情就不同了，但这并不是由于种族而是由于对待种族的態度导致的，或者是由于本来在原则上种族能够和其他冲突分开但却没有能够分开导致的。当然，与种族相关的冲突在许多国家中是一个问题，但我们必须谨慎，不能把冲突归咎于种族差异，以至于认为这种冲突不可避免。正是诸如种族优越性和纯洁性，附带着利益和歧视的观念，而不是种族混合本身导致了冲突。

或许消除种族主义的最终标志就是人们接受了种族混杂的家庭这一事实。我相信，消除所有反对这一趋势的时代已降临到我们这个地球村。随着青年人（和年长者）与许多不同种族的人们相遇并发现其中存在“同类精神”，应该鼓励他们抛弃种族观念，和最适合自己的人结成长久友谊或婚姻关系。除了我们正讨论的对于夫妇而言的优点外，这种实践还具有巨大的象征性价值，它标志着即便是生活中人们关系最亲密的领域也与种族无关。当然，最合适的婚姻伴侣常常是和

101



自己同一种族的，因为在种族和生活方式之间有种伦理和历史的联系，但这是一种文化的而非种族的兼容性，并且会有很多例外。随着混种家庭的逐步增加，那些传统的文化模式将会发生高速变化。

随着种族界限的日益模糊，至少在刚开始的时候，许多人会体验到一种失落感。然而，必须认识到，这种感觉是建立在过去对种族纯洁性的错误判断基础上的，是建立在对种族类型重要性的错误分析基础上的。而且，我们也应认识到，放弃那种以种族为核心的观念和行为对建设全球共同体来说至关重要，而这种共同体对将来的人类幸福则极有必要。对熟悉事物的任何失落感将会得到加倍补偿，减少了群体间的冲突，创造了富有和振奋人心的新的共同体和机构。

学校中对种族主义的应对

假使种族主义已蔓延到现在的所有社会中，也没有什么立竿见影的解决办法，但正如对其他社会和全球问题一样，学校能够发挥一定的作用。因为种族主义在相当程度上来源于人们得到的是错误信息并存在误解，所以学校作为教育机构在解决该问题上具有特殊重要的作用。

首先，在学校通常的结构和生活中有很多措施可以采取。比如，要有意识增加教师、管理人员和学生中种族混杂的程度，这样，既能树立没有种族歧视的榜样，又能保证学生在良好的环境中有机会了解其他种族的人。孤立和有损某种种族的做法应该禁止，代之以如第二章所讲的不同种族间的广泛混合。教师在自己的言行中应表现出对不同种族学生的同等尊重，同时，也鼓励学生这样做：种族主义的称谓和笑话应该和违反学校纪律的重要过失一样受到同等的严肃处理。教师应尝试和少数种族的学生建立一种密切的关系，并给他们提供道义上的支持和特别的帮助以在必要的情况下克服种族歧视带来的后果。学校应该严禁带有种族主义色彩的攻击，自己采取快捷有效的措施来对付可能的冲突，而不是向学校外的机构寻求帮助。⁽²⁾

在正规教育的层面上，也有大量工作可以做。⁽³⁾ 仅通过忽略某些

102



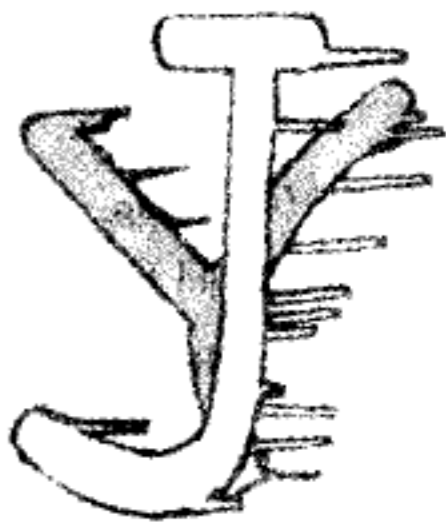
特定种族的文化和历史就可以表达这样的信息：那个种族的人并没有做出什么特别的贡献。不提各种第三世界国家早期的辉煌历史，也不解释造成它们现在状况的原因（例如受到殖民统治和经济剥削），仅仅传递它们受剥削的信息，就可以给这种印象——它们消极而无能。为了帮助克服这种错误观念，必须让学生知道，“财富和发展上的差距并不是‘自然的’而是‘社会的’，这些差距是被创造出来的”。学校有义务向学生解释，“不平等形成以及被持久化的过程”⁽⁴⁾。

种族主义常常见于我们用的教科书中。如萨鲁普所说，“学校能够通过所教授的内容公开地使种族主义变得合理”⁽⁵⁾。显然，一个重要任务就是逐渐把带有种族偏见的教科书从学校中清除出去，代之以没有偏见的内容。但是，在这期间，教师可以利用现存的教科书向学生说明种族主义在社会中的渗透。萨鲁普认为，审查带有偏见的内容，“可能不如教会学生一些概念和技巧更有用处，这些概念和技巧使学生能够识别文章中隐含的观念”⁽⁶⁾。在对待文学作品时这可能是一种可行的方式，文学作品对学生来说很重要，但它包含种族主义的因素。

103

通常，人们强调通过修改课程来克服种族主义的偏见并不是一个坏主意。克拉夫特(Craft, A.)曾经指出，“教师正在发现：把多元文化和反种族主义的观点渗透到课程及对课程的评价中，是提高学科课程和内容质量与整合度的一个机会”。例如，她描述了对文化间张力的原因和后果的讨论以及对种族主义和种族歧视的批判性分析，如何能丰富社会科学和社会研究；描述了生物学研究通过详细考察遗传和环境在形成种族特征中的作用，是如何在与伪种族理论的斗争中发挥关键作用的。⁽⁷⁾

我认为，学校在这一领域中最核心的教育任务就是，系统挑战那种认为种族差别极为重要以及某些种族比其他种族更加优越的观念。常有人指出，学校的作用就在于培养“种族的理解和宽容精神”，然而，如理查森(Richardson, R.)指出的，“对不同文化和种族的富含同情心的理解”这种表述极其模糊，在给教师提供指导之前须具体说明。⁽⁸⁾确实，我们可能对另一个种族的成员做到理解、同情和宽容，尽管仍然认为他们低人一等。只要学生从心里认为——正如许多学生所



做的那样——一些种族在道德、智力和其他能力上比另一些种族更优越,就不可能完全认可其他种族,这不同于单纯的忍受。

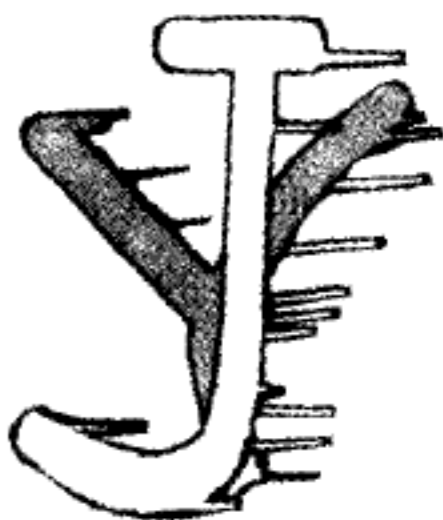
在对付种族主义的过程中,不要采取一种过分道德主义的、自以为是的方式很重要。正像一个评论家所说的:

社会中的每一件事情都使我们自我感觉很差,因而便设计出替罪羊。从长远来看让种族主义者自我感觉很差反而是在为种族主义加油……我们有必要向他们承认自己的种族主义倾向,举例说明自己的障碍,说出什么能够使自己改变……⁽⁹⁾

我们中的大部分人在不同程度上都具有种族主义者的信念、态度和行为方式,即便我们在观念上反对种族主义,也很容易滑落进去。⁽¹⁰⁾在理论层面上,目前仍未对种族主义进行充分研究以武装平常人来反对它;在态度和行为层面上(以及在理论层面上)我们很容易受周围社会环境的影响。因此,尽管试图彻底地铲除种族主义,我们也应该谦卑行事。

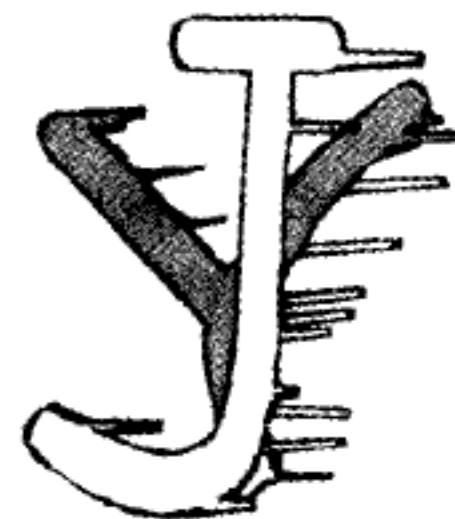
注释和参考文献

- (1) 关于该问题研究情况的参考文献,将在第十二章讨论导致社会—经济成功的遗传理论时提出。
- (2) 关于这些观点,参见 Sarup, M. (1986) *The Politics of Multiracial Education*, Routledge and Kegan Paul, London, especially pp. 4—9; Craft, A. (1986) "Multicultural Teaching", in Wellington, J. (Ed) *Controversial Issues in the Curriculum*, Oxford, Blackwell, pp. 77—8; and Kendall, F. (1983) *Diversity in the Classroom*, New York, Teachers College Press, pp. 1—5 and 32—5.
- (3) 参见 Sarup, M., *op. cit.*, especially pp. 9—10 and 49—55; and Craft, A., *op. cit.*, pp. 78—80.
- (4) Sarup, M., *op. cit.*, p. 51.
- (5) 同上,第9页。关于学习内容中的种族主义,亦参见 Saracho, O. and Spodek, B. (Eds) (1983) *Understanding the Multicultural Experience in Early Childhood Education*, Washington, DC, National Association for the Education of Young



Children, Chs. 6 and 7.

- (6) Sarup, M., *op. cit.*, p. 52.
- (7) Craft, A., *op. cit.*, pp. 78—9.
- (8) Richardson, R. (1982) 'Culture and justice: Key concepts in World Studies and multicultural education', in Hicks, D. and Townley, C. (Eds) *Teaching World Studies*, London, Longman, pp. 20 and 24.
- (9) Paton, K. "Talking with (other) racists", quoted in Richardson, R., *op. cit.*, p. 27.
- (10) 关于无意识的种族主义, 参见 Kendall, F., *op. cit.*, pp. 4—5.



第十章

民族偏见

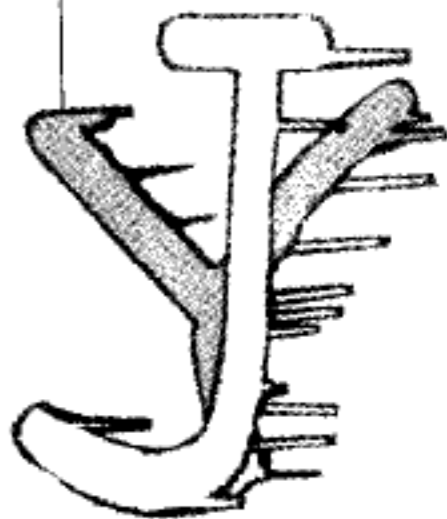
105

我们一直在以通俗的语言讨论宗教偏见和种族偏见，然而，常常发生这样的情况：在特定的国家或地区，某个既定地区、种族、国家或诸如此类的民族亚群体的成员会受到人们的偏见和歧视。对这种群体的偏见应该给予特殊的关注，一是因为民族自尊是一种独特的现象，二是因为它与具体的民族有关，在这方面常出现宗教的、种族主义的以及其他种种偏见。

民族的本质

通常以如下几个指标来判断是否是民族：国家或地区的起源、宗教、种族、语言，但这些指标仅是为方便起见，认识到这点很重要。此外，一个民族群体还应有一些独具特色的文化或生活方式，这些文化或生活方式来源于其成员的共同生活背景，但也来源于最近的其个体和群体在目前居住地的生活（对那些本土性民族来说，当然，他们的发源地和现在的居住地是同一个）。文化的地方特色至关重要，因为具有同样语言、宗教、种族或民族的人在全球范围内其特征和生活方式都会发生巨大变化。

我们可以看到，对民族来说，文化的重要性就解释了为什么在许多国家政府的多民族政策和教育计划被称为“多元文化”是合适的（尽管有些委婉）。说委婉些，因为许多人宁愿谈论——并且大胆地面对——文化的多样性，而不是去说那些令人不愉快的事情，像宗教顽固、种族主义和经济不平等之类。但这种用法较为恰当也在于，在多民



族的环境中强调现存文化的多样性具有重要意义。然而,我们必须记住,无论用什么术语,对民族和民族冲突来说,都蕴含着比文化更多的东西,在本章结束时我们将再一次更充分地阐述这一观点。

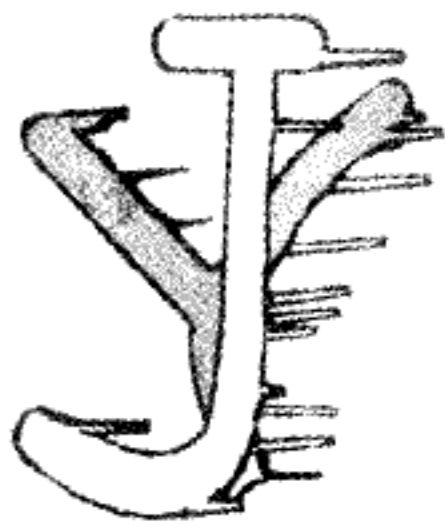
106

由于在民族中涉及文化因素,所以把一个种族称为一种类型的民族时似乎有点奇怪。如我在前面的章节中所言,种族仅关乎生理特征,与价值观、世界观、生活方式等无关,但常常出现这种情况:由于共同的国家或地区渊源或者是由于在当前的国家中有着类似的经历和待人接物方式,某一国家中的既定种族同时也有了一点颇具特色的文化,相应的,称之为民族也就能够说得过去。但是,必须牢牢记住,其共同的文化是历史现象,没有丝毫生物起源上的意思,况且,同种族的人在世界的其他地方常有着极为不同的文化。

对某一国家、地区或城市来说,有哪几个民族群体是很明确的。譬如,在巴勒斯坦西河岸的阿拉伯人、在法国的意大利人、在美国的爱尔兰天主教徒(或者更具体点,在纽约或波士顿)、在马来西亚的印度坦米尔人、在大多伦多的盎格鲁撒克逊系的白人新教徒、在澳大利亚(或悉尼)的匈牙利犹太人、在英国的非裔西印度人。有时可以在更广泛意义上使用民族群体这一概念,比如,所有的盎格鲁撒克逊人、所有美洲印第安人或所有犹太人;可以看到,在讨论种族时,有时需要全球视野,尤其是我们正在言及的种族一直受到普遍歧视,有必要共同努力以在全球范围内为其争取权利时更需要全球视野。但是,在正常情况下应避免这种用法(全球视野),因为,群体分布的地理范围越广,当把它们视为单一群体时导致混乱的可能性就越大——实际上它们之间的差别是相当大的。

应该指出,许多民族群体由移民组成,因为移民身份才把它们视之为“民族”。例如,在英国的东印度人就被称为是一个民族群体,即使在印度并没有人这样来看待他们。同理,人们会说纽约的“意大利社区”和墨尔本的“希腊社区”。尽管这些群体的成员由于来到同一个国家并且来后有着许多相似的经历,可能有一些共同之处,但实际上他们来自各个国家,其中的地理、宗教、种族和语言背景相差极大。

许多民族的移民身份带来了复杂的问题,从他们(或他们的先辈)移民之日起,随着时间的流逝,这些群体的生活特征和方式发生了很



大的变化。少数民族学生发现,在某一既定群体的移民中有必要从不同的代际里识别自己的身份,这就进一步强化了现有的所谓“民族群体”的多样性——这一点常为人所忽视。尤其对于那些显而易见的少数民族而言,民族多样性更容易被忽视;即便他们已经移民至此好几代人,局外人仍然倾向于认为他们各方面都是共同的。

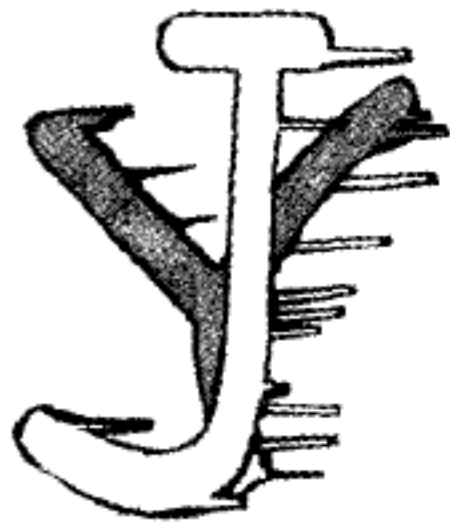
今天,大多数国家中的宗教、种族和民族渊源等等差别之大,以至于最好是把每一个人都视为一个或多个民族群体中的一员。每一个亚群体,无论其大小,仅通过和其他亚群体相比较就可以发现都呈现出自己的民族特征。尽管对那些业已存在的主要的或主导性的群体来说,这种看法初看起来有些奇怪,但仍可以为此找出许多理由。首先,民族这一词来源于希腊语 *ethnikos*,意思是“异教徒”,显然具有贬义:如果把每个人视为民族的,在语源学意义上(就目前知道的而言)该词就不会带来什么困难。而且,更重要的是,已确立起来的群体在本质上视自己为民族导致更好的自我认知,尤其是可以帮助他们认识到自己并不比其他群体优越,只是不同而已。最后,该用法可以帮助人们减少这种心理倾向:认为对新来者或其他少数民族来说存在一种固定的、自然的文化——伦理——他们必须最终服从;并且,该用法还可以鼓励所有亚群体在保持自己的特性的同时,创造出一种处于发展中的共同的文化概念。

民族的作用

在描写民族方面当代最有名的作家之一,格里利曾经指出:

民族群体有些类似于岩石山或者是大西洋,无论我们喜欢与否均不重要;它们是一些我们不得不面对的具体存在,对之批评或赞扬都是在浪费时间。⁽¹⁾

尽管如此,格里利仍然花费了许多时间尽力使民族群体造成的危害最小化,并把注意力转向其优点。比如,在《为什么他们不能像我们



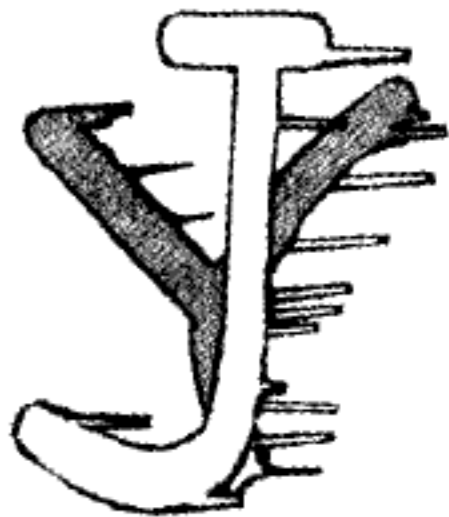
一样》一书中,他写道:

他们保持了文化传统,为我们提供了首选的人际关系,帮助组织社会结构,为人们的流动和成功提供了机会,使得人们在一个巨大而非人性化的社会中得以确认自己的身份——这种社会使人们面临危险的错乱。⁽²⁾

格里利反对这种“为什么他们不能像我们一样”的态度,对民族同化施加了相当的压力。他提出了“炖锅”(stewpot)的社会理论以反对“熔炉”(melting pot)理论,捍卫民族在“炖”的过程中保持自己个性,抵制被熔化到统一的社会秩序的权利。然而,他认为,民族群体应该且必须致力于“有力的改革”。尤其是在提到美国的情况时,他说,“就炖锅模式的本质而言,在某些方面美国的民族群体可能正变得趋同化,而在另一些方面正变得越来越不同”。⁽³⁾

尽管我相信格里利的观点有充分的理由,我们也应该认识到,在这方面——在一般意义上和特定情况下强调民族的重要性可以走得更远。诚然,应该保持大多数文化传统,既是为了继承这些传统,也只有这样它们才能渗透到社会的生活方式和思想资源之中;但我们同时应看到,达到这一目的未必非要有传统意义上的大规模的民族群体的成员不可,在某些情况下,只要有少量的牧师或志愿者就够了,只要他们确保某些特定的思想及其实践不断传播到整个社会,就像禅和佛教渗透到今天的日本社会一样。极少有人是真正的佛教徒,但不能拒斥其通常意义上的影响。与此类似,人们可以这样说,由于一小部分投入的学者和公众的努力,亚里士多德的生活观和价值观得以时常注入到西方文化之中,我们并没有变成亚里士多德主义者,但却都从中受益。

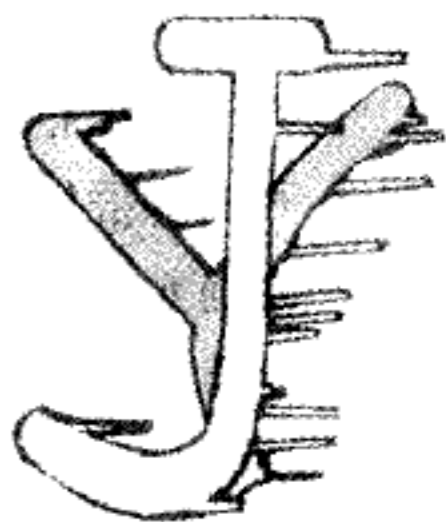
可以把格里利关于民族的其他辩护视为在一个社会中对亚群体和弱势群体的一般辩护。我们不得不再一次承认他是正确的:一个社会确实需要亚群体,这些亚群体使得劳动力得以分类,并“有助于组建社会结构”,个体在“一个巨大而非人性化的社会中”的确需要小范围的自我认同,需要趣味相投的种种联系去生活和工作,需要熟悉的并



且可以左右的共同的环境,在其中他们获得“变动和成功”。但是这并不必然要求有民族群体的成员身份,通常通过其他形式的社会联合,比如公共服务俱乐部、学校和大学的校友联合会、政治团体的地方组织、家务合作者、邻里俱乐部、生态社会组织、和平组织等等也可以达到同样的目的。公共生活十分重要,但极为不幸的是当代西方却忽视了这一点,正如沃尔夫(Wolff, R. P.)和贝拉等作家分别在《自由主义的贫困》和《感情的习惯》中所提到的。

不过多重视民族的一个原因就是,对民族的认定可能会导致过分强调起源、宗教、种族和语言的重要性。但如我在前面的章节中所言,种族在人类的所有特性中是最不重要的,越少注意到它和越少谈
109
论它就越好,根据种族来判断人的做法应在社会传统允许的范围内尽量地清除掉。至于起源情况,尽管稍微重要一些,但它仅是我们想要了解的一个人的诸多方面之一,若人们已经有意识地离开了先前的居住地,并试图在一个新的国家或地区开辟一种新的生活,再去强调它和人们的联系就显得不那么适当。地区在人们生活中的重要性因人而异,但显然,具有起源地的大部分人仅仅希望时常联系到它,而在正常情况下并不希望人们根据自己的出生地来考虑自己。在判断一个人的文化和生活方式时语言也同样只具有较有限的说服力。法籍加拿大人,笼统而言,与比利时籍法国人极为不同,比利时籍法国人反过来又不同于来自法兰西的法国人。在英语人群中,在不同国家之间和各种国家内部,人们在文化和生活方式方面有着巨大的差异。

我们必须牢记这一点,民族确认对人们来说常常是被其他人强加在自己头上,并且经常是出于恶意而非善意。在20世纪30和40年代,正是柏林、维也纳和布达佩斯的非犹太人搜索出关于谁是犹太人和谁不是犹太人的信息;正是南非的白种人注意到黑种人和有色人种,对东印第安人和东南部亚洲人是否属于有色人种如果是的话能达到何种程度而深思熟虑。那些强调自己的民族的人常常这样做的大部分原因是出于自卫,或者是为了炫耀自己的品格——“我是某某族人,我因此而感到自豪”;或者是为了鼓动同民族的伙伴团结起来保护自



己、维护自己的权利。在绝大部分时间内他们觉得自己并不像别人认为的那样与众不同，当然并不认为剥夺自己的工作和财产是合理的，也不认为不要配偶和孩子或者与他们分离是合理的。

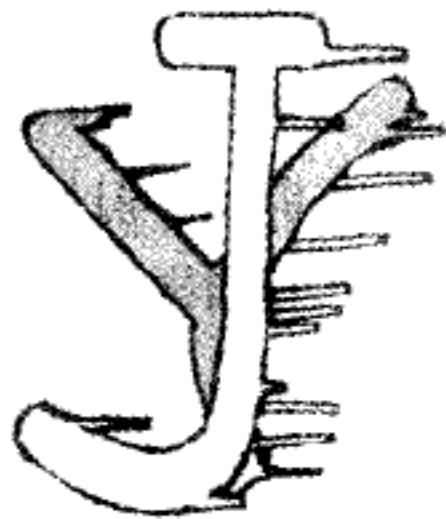
一个民族群体中通常有某些成员把保持和加强该群体的生活看作是自己的特殊职责，譬如领导人、本民族的“专家”、在生活中供养本群体已成为自己职业的一部分的那些人。但是，尽管这些人发挥着至关重要的作用，他们在自己的热情中有时也会忽略了民族中普通成员的看法：一个民族成员必须抵制施加于他们的过分强调种族特点的压力。因为，大部分成员在民族生活中越是有偶然的参与性——或者是完全被动的参与——就越合适，假如他们有着其他方面的兴趣和人际关系的话。

那么，显然，我先前的建议——应视社会中的每一个人属于某个民族的并非是要进一步强化民族本身，而是要表明：我们每一个人都是民族的，都是民族中的人，这样，在谁是和谁非之间就没有那种对比之下令人不快的悬殊。实际上，我的建议是，尽管在通常情况下我们应

110

该探究并且在某些方面培养我们的民族性——我们的“根性”，但我们也应认识到，民族群体和民族性格的重要性是有限度的。我们应记住：有多少其他种人们可以归属的重要的亚群体（或者如果允许的话人们将要归属的亚群体），有多少种人们可以拥有的个体性格，这些性格并不和民族的划分相一致。

行文至此，我希望表明：人们具有保持自己的民族性的权利。许多人反对带有民族性的表达方式——宗教生活、民族邻居、继承性语言研究、继续说某种母语、保持和出生地的联系等等，反对的原因是出于这样一种偏见，即认为每个人应该保持和“大多数人”的文化相一致，这也正是格里利有理由反对的观点：“为什么他们不能像我们一样？”我的主张不是去强迫或鼓励人们彼此同化，而是不要过分强调他们的民族性——无论是被自己还是被其他人——这样的话人们就会过度看重血缘、出生地、种族或语言或者在亚群体间的其他区别。强迫人们放弃自己的民族性本身就是不恰当的强调民族性的众多方式之一。



民族偏见

在“民族偏见”这一概念下有两种现象大致可以放在一起，即民族模塑和民族成见。关于民族刻板印象，我们在讨论民族的本质和作用时已经间接地讨论过。例如，我们可以看到，来自同一个国家的移民，自从他们（或者他们的先祖）由于其背景和移民时间长短不同而造成的差异是多么大，因而在多大程度上就决定了人们会有这样的误解，同一移民群体的所有成员具有相同的特征。我们同样也看到，民族特征仅构成了一个人人格和生活方式的一小部分，所以，即便民族特征曾经是完全一样的话，根据其民族来界定特定的个体或群体也是错误的。俗语“印第安人就是印第安人”只是大英帝国种族中心主义充分张扬的体现。其含义是，如果一个人知道某些人是印第安人，他就一定知道所有和这些人有关的事情，因此在看待和对待他们时就有了理由。即使人们并不把一个民族视为劣等民族，而仅仅根据其民族统一性把他们放在一起考虑，这样做也肯定会导致错误的判断和不当的行为。的确，“我喜欢某民族的所有人”或“我是一个某民族的崇拜者”这种说法表明人们对某民族有固定不变的观点，尽管持有这种观点的人情感上是积极的，但其中可能会有例外并会带来不幸的结果。

我们可以把民族成见界定为如下信念（常为人们所坚守）——某一个或多个民族性亚文化比其他亚文化更加优越。它不仅包含了特定民族群体的固定成员，同时还含有歧视他们之意。

这里我想谈的几方面在某些地方类似于在第八章所谈的宗教问题，这种情况似乎不可能：在通常情况下，不同国家、种族、宗教和其他亚群体的各自的生活方式彼此之间能分出优劣。在某种特定的事情上，在某一特定的时间，不同的民族群体可能会有各自不同的优势和弱点。但最好是认为，总的说来，不同的民族群体具有同等的价值，具有同样的资格获得教育、工作、食物、公民自由等。

从国外移入的民族群体通常在刚开始时社会经济地位不高，尤其是他们来自本国家的弱势阶层或地区时更是如此。弱势宗教或种族的

111



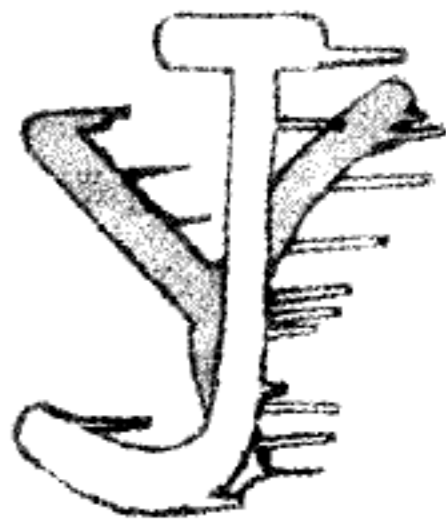
大部分成员可能会继续无限期地居于低层次的社会经济阶层，与这种社会—经济地位相关，他们在学业和工作成就方面的水平相对来说也比较低。然而，把这种地位和工作成就归因于民族群体中生来就有的遗传性缺陷是极不合逻辑的，这种现象可以由棘手的环境和民族歧视本身得到充分说明。

在一个国家内，一些民族群体（弱势群体）会为占据优势地位的民族群体制造种种困难，这种行为带来了许多消极的评价。他们可能会施加压力要求得到土地、政治自由、语言权、自己的学校和较高经济地位；为自己的事业可能会专门促使某种形式的社会秩序混乱。然而，人们必须要再一次理解这种行为，这种行为不是源于民族文化上的缺陷，而是源于该群体所处的环境。居于优势地位的群体中的成员可能会有同样的反应——由于相同的原因——如果他们发现自己处于类似的社会地位的话，实际上，他们的祖先在遥远的过去可能已经这样做了，现在被称为革命家、解放者或民族创始人。

但是，如果所有的民族群体具有同等的价值，这是否意味着所有文化或生活方式也具有同等价值？果真如此的话，文化批评和提高的空间在哪呢？当然，我并不希望废除文化批评和改革，如前所述，不同的民族群体有不同的优势和弱点，因而，他们都有很多方面需要互相学习。然而，认为某一特定的民族群体在通常情况下较为劣等的观念应该是一种没有退路的解释，而不是首选的解释，这种解释只能在所有其他解释都被证明无效的情况下才能使用，而我们所知的世界历史表明，总会有其他解释。诚然，甚至是这种观念——某个特定民族是劣等民族也具有广阔的解释空间，可以作为种种国家问题的替罪羊，也可以作为优势群体任意行事（比如集中权力）的借口。⁽⁴⁾这样，我们应该在同等意义上接受所有的民族群体（包括我们自己的在内），以认真而积极的态度与之相处，在环境中都能获得适度的成功，把我们的批评限制在我们相信还有进一步提高余地的较为具体的领域。

在这一部分结束时，我们要指出，人们常常是并不反对其他民族群体，而是反对在一个国家或地区范围内同时存在多种民族群体，这种情况和前面谈到的单种族国家的选择相一致。人们对待民族的态度

112



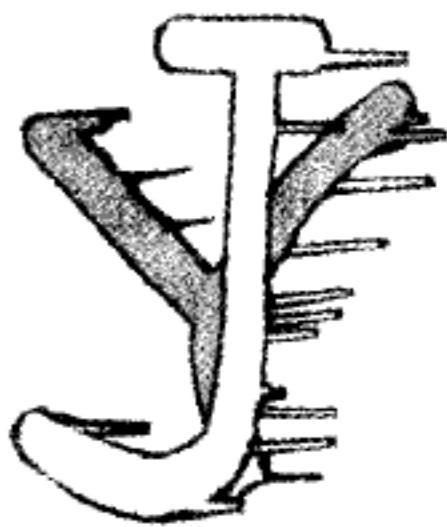
和种族一样,认为“外来”文化会通过各种方式“破坏”在本地区占主流地位的文化。人们可以听到这种反对的声音:“这是一个X国家,这些Y正在破坏我们的生活方式。”例如,柯普(Kirp, D.)援引撒切尔(Thatcher, M.)在1970年代的誓言——要“彻底终结移民行为”,目的就是确保“大不列颠性格”免受“异质文化的破坏”⁽⁵⁾。

但是,这种立场难以得到证明。所谓的“伟大”文化在历史上是外来文化注入到现存的社会中而形成的:例如,古埃及的亚述文化、古印度的印欧文化、中国和日本的佛教、古罗马的希腊思想、罗马和阿拉伯的希伯来思想、古西班牙的罗马文化、中世纪西班牙和早期、现代印度的回教文化等等。似乎在同一个国家内存在的其他民族群体带来的财富至少和危害一样多,除了从各方面丰富了共同的文化外,多元民族的社会构成还具有极为重要的教育意义,使得人们在日常生活中有机会接触体现了不同思想和观念的文化。在一个人们同国外文化的交流正变得日益频繁的世界中,这种教育就显得尤为重要。多元民族社会的另一个优点就是,它为个体生活方式的选择提供了一个更为广泛的范围——无论他们的民族背景如何——人们可以根据自己独特的气质和需要来选择。确实,较之其他人,有些人在本质上没有能力面对多元文化并做出选择,但他们这种不受任何干扰的选择权力应尽可能的得到尊重。似乎没有证据表明,在通常意义上人们有理由反对多元民族文化的共存和融合,恰恰相反,有大量证据说明这样做的合理性。这里,我想说的仅有的限制就是不要过分强调民族性,原因在前面已述。人们不仅希望保持自己的民族根性,同时也希望自由地参与到发展和维护本国家或地区的共同文化过程中去。

113

多民族、多文化的教育

通过学校与民族偏见作斗争,有必要进行广泛的多元文化的教育(正像通常所说的民族学习一样),在某种程度上这种教育可以通过学校里的组织和生活来进行。如我们在考虑宗教和种族问题时那样,使教职工和学生的民族多样化具有重要的教育意义。同时,在学校中处



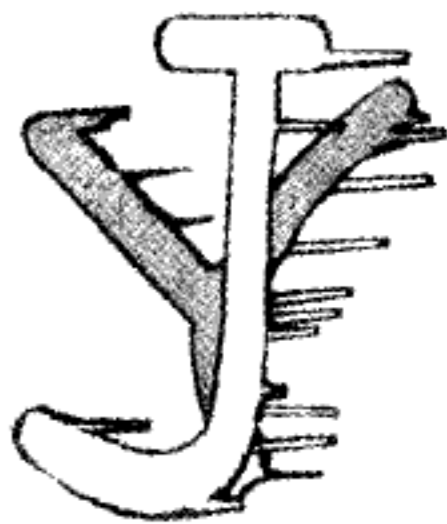
理发生的民族问题既能及时纠正不平等因素，又能帮助形成较为恰当的解决方式。然而，作为教育机构的学校在这一领域能够发挥重要的正规教育作用，这将是本文所要关注的核心问题。⁽⁶⁾

前面对民族自尊和民族偏见的讨论说明，多文化教育的任务比我们平常想象的要广泛得多。在实践中，多文化教育至少应包括：(a) 教给“民族”学生他们自己的民族文化，或许包括一些“遗产性语言”的教育；(b) 使所有学生了解种种传统文化方面的知识，国内的和国外的。尽管这种教育可以通过多种方式进行，但如何系统地对待文化和民族的一些根本性问题却常常为人们所遗忘。那么，我想说的是在教育过程中必须增加如下因素，尤其是：(c) 提高对社会中民族多样性的接受程度；(d) 表明不同宗教信仰、种族、国家背景等的人们在人格上是平等的；(e) 培养学生对民族亚文化群体的充分接受和一视同仁的精神，这些亚文化群体与本国内或世界其他地方的不同宗教、种族、国家背景等相关；(f) 帮助学生走向更发达的文化，为自己也为社会。

在通常情况下难以把民族教育与伦理、文化和政治教育分开，如果学生想成功解决自己面临的种种困难，那么他们就必须学习这方面的问题，比如社会冲突与不平等、文化多元主义、文化改革、国家与地区同一性、自我认同、生活的目标与意义等。很明显，这是所有学生都关注的中心问题，并非仅为少数人群体所关注。但这正是问题的关键所在：全体学生都有自己的民族，民族教育必须从学校的外围导入，必须在普通课程中给予民族教育以核心性的基础性的位置。所有学生必须学会怎样理解和评价祖先的文化，并指出需要改变的地方。对弱势群体来说，包括移民群体，这种估价和选择的需要更为明显，但对其他亚群体来说，这种类似的需要也同样存在。

在多元文化教育中如果没有对文化和民族的根本性问题的审视，那么就隐含着这种趋向，要使学生学会调和基本静止的传统文化与既定的主流文化间的关系。民族学习之所以得到支持，目的是使学生了解自己的本源并引以为豪，使学生与自己的家庭和社区保持良好的关系，减缓他们对主流文化的妥协。然而，民族文化根本不是静止的，它们处于不断的变动之中，成为更广阔的社会关系的一大部分。所谓的

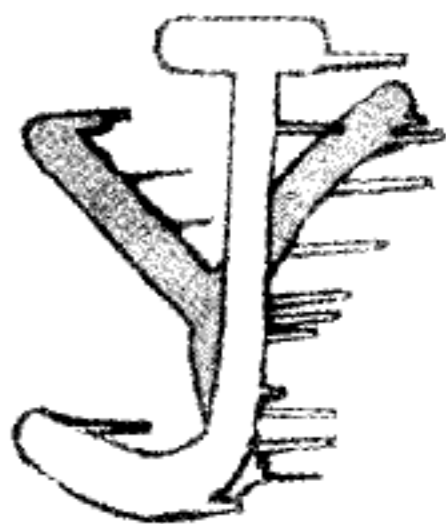
114



“主流”文化(我认为更好的表述是“公共文化”),并不是(或者说不应该是)既定的,而是随着观念和环境的变化而不断变化的,它不断吸收来自社会中的所有民族群体的影响。学生的任务并不是去拼凑两种不同渊源的文化,而是去创造出一种令人满意的公共的和个人化的生活方式,无论是学习“古老文化”还是学习“公共文化”都不能充分满足学生的需要。学生真正需要的是一种根本性的了解:生活和社会意味着什么,任何个人和团体怎样才能建立一种令人满意的生活方式。尽管学生的有些价值问题和文化问题对其民族群体来说显得有些特别,但大多数问题并非如此,甚至于一些颇具特色的问题多数可以在有关文化和社会的普通课堂教学中来处理,在此过程中,可以提供对一些问题的极有价值的视角,而这些问题正是每一个人所关心的。

关于文化和民族的普通课程不仅具有一些正面的积极作用,而且它还可以帮助克服由多种选择而带来的弊端。在根据大量的公共文化和背景来确立统一的民族群体以作为共同学习的基础时,传统的民族学习课程遇到了困难。在前面我们已经指出,在所谓的民族群体中存在着多样性。从意大利南部来的移民应该学习麦第奇文化吗?来自安提瓜岛的移民是否应该学习南部棉花种植园中的生活方式或者非洲的早期文明呢(如果是的话,是哪一部分的非洲文明呢)?在对越南移民教授当代历史时,应使用哪个版本呢?与这个困难密切相关,另一个主要困难就是在教授这些课程时应采取何种方式。应采取什么样的政治和文化立场?许多教师觉得自己的作用(这些教师都是称职的)就在于以自己的传统方式教授民族文化,但这种做法的结果仅是进一步维护了旧的占主流地位的生活方式,对学生在现在的生活情景中形成一种满意的生活方式没有多大的帮助。

就这些问题而言,在有关文化、社会生存、政治和价值观教育的普通课程中渗透民族教育时,里面就大有文章。这方面的内容应由那些能够胜任这种工作的人来教授,他们能够处理好这些富有争议的问题。本文所列举的各种课程案例,包括历史上的和当代的,运用最基本的划分原则就经常能够从各种民族群体的经验中找到。这样,学生就可以学到有关自己的民族群体的大量知识,同时也能学会如何进行文



化批评和文化创造。

在本节中我用了“多元文化教育”一词，在讨论即将结束时，应该指出的是，许多重要的作家曾表达过这种忧虑——在教育这一领域是否对文化强调的有些过分，并对诸如“多元文化”和“文化多元主义”的术语进行质疑。例如，萨鲁普曾经说过：

“文化多元主义”一词已经被人们用得滥、空洞无物了，这种用法的主要失误在于：它认为多元社会中的所有群体拥有基本相同的力量。⁽⁷⁾

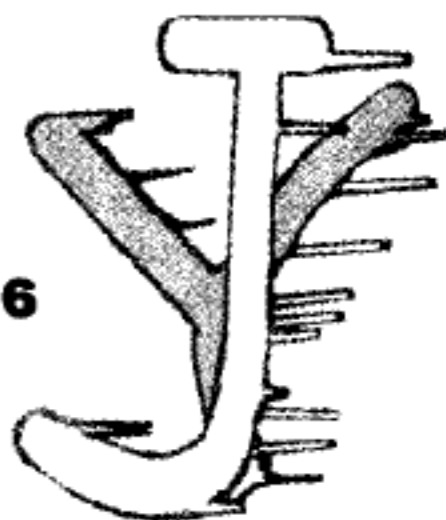
关于种族主义，萨鲁普指出：

学校目前的教育方式（文化多元主义的方式）有这样一个预设：种族主义仅仅是这样一件事情，它仅是一种个人的无知，并且，通过多元文化的教育就能够消除种族偏见和种族歧视。⁽⁸⁾

克拉夫特指出，在两大阵营之间一直存在着矛盾和冲突：

那些着眼于文化多样性的人被称为是“文化多元主义者”……另有一些人，常常被称为“反种族主义者”，强调应和种族主义的态度与行为作斗争……这导致了机会、财富和权力的不平等分配。⁽⁹⁾

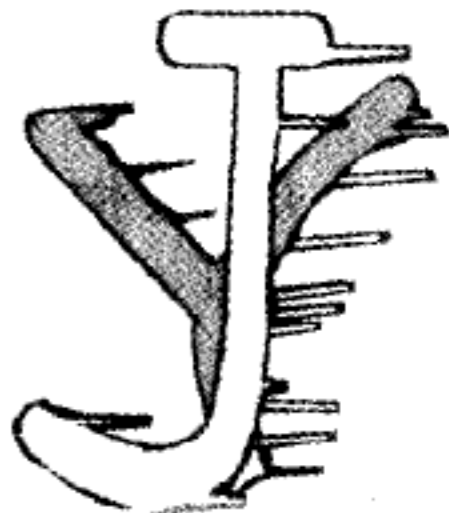
尽管这是合理的关注，但假如多元文化教育常常是肤浅的，那么，这场争议就会有走进死胡同的危险。无论用什么术语（任何一个术语，按其字面理解都会有不充分之处），都必须既对文化问题又对诸如偏见、权力、不平等之类的问题给予关注。正像克拉夫特所说，“这并非根本对立的两极……对多样性的主张除非伴随着这样一种根本信仰——各种背景不同的人都是平等的，多元文化必然意味着反种族主义，否则，它就是在做表面文章”⁽¹⁰⁾。而且，信仰平等并不是充分条件，政治和经济的根本问题必须得到解决。但是所谓的“反种族主义



者”自己必须认识到：人们是由于其信仰的宗教、出生国家、语言以及种族等受到歧视；对民族文化的偏见是所谓的“种族主义”的一个重要组成部分；认为某些特定文化、宗教、种族和国家低人一等的顽固观念是导致民族歧视的一个主要因素，必须反对这种观念。“多元文化教育”之类的术语已被一种温和的“自由主义的”的态度所混杂而失真，就此而言，解决问题的关键并不在于改变措词，而在于强化这种态度。但是，术语并不是至关重要的，有些人可能期望着这一时刻的到来：同时谈论多元文化教育和“多种族”、“反种族主义”教育，以确保政治和经济歧视的棘手问题在学校中没有受到忽视。

注释与参考文献

- (1) Greeley, A. (1971) *Why can't They Be Like Us?* New York, Dutton, pp. 51—2.
- (2) *Ibid.*, pp. 51—2.
- (3) Greeley, A. (1977) *The American Catholic*, New York, Basic Books, especially pp. 270—1.
- (4) 参见 Sarup, M. (1986) *The Politics of Multiracial Education*, London, Routledge and Kegan Paul, p. 54; and Hicks, D. and Townley, C. (Eds), (1982) *Teaching World Studies*, London, Longman, p. 29.
- (5) Kirp, D. (1979) *Doing Good By Doing Little: Race and Schooling in Britain*, Berkeley, University of California Press, p. 110.
- (6) 经许可并修改,本部分的一些评论取自 Beck, C. (1975) “Is Immigrant Education Only for Immigrant?” in Wolfgang, A., (Ed) *Education of Immigrant Students*, Toronto, OISE Press, pp. 5—18.
- (7) Sarup, M., *op. cit.*, p. 17.
- (8) *Ibid.*, p. 49.
- (9) Craft, A. (1986) “Multicultural teaching”, in Wellington, J., (Ed) *Controversial Issues in the Curriculum*, Oxford, Blackwell, p. 75.
- (10) *Ibid.*, p. 76.



第十一章

性别主义

117

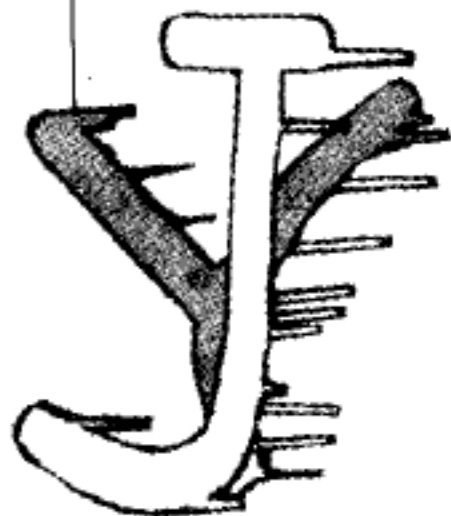
除了宗教歧视、种族歧视和人种歧视外，人们还经常因为自己的性别而受歧视。有时男性是歧视与成见的对象；但在大多数（或许是所有）社会中，势不可挡的歧视是冲着女性而来的。

性别主义的特殊性在于，它超越了其他形式的偏见，在同一宗教、同一种族、同一民族、同一人种的团体内部和同一社会阶层中引发了种种不平等现象和矛盾冲突。鉴于此，它能把其他方面不同而对性别压迫有共同体验的人联合在一起。

“性别主义”一词既包含与性别有关的不恰当的观念与态度，也包括基于性别对人的歧视。这两者是紧密联系的，因为性别歧视通常产生于性别主义观念和态度。然而，有时尽管观念上有所转变，歧视行为却会形成自己的生命并继续下去。并且歧视别人不仅仅是性别主义在行为上的表现：抱有性别主义观念的人也会伤害自己。

学校主要以两种方式助长性别主义：（1）通过组织和氛围、评论与姿态等非正式途径；（2）通过课程及教学活动等正式途径。因此，要想克服学校中的性别主义，就必须同时解决学校生活中存在的这两方面的问题。过去曾有几乎专门强调学校的隐蔽课程的倾向。然而，时至今日，人们越来越重视正式课程，越来越重视我们的学术传统中固有并通过学科教学直接（尽管通常是无意识地）世代相传的偏见了。

关于学校和社会中存在的性别主义的许多著述一般只简单地假定性别主义是错误的。尽管我同意这种假设，但是我认为必须将实际情况阐述得明确系统一些，这样既能更加清晰地说明性别主义的危



害,又能尽力说服为数众多(男女都有)的、仍然对这一问题感到疑惑的人。性别主义往往以所持的忠实信仰为基础;尽管不能把这当作理由,但是对这一问题的认识将会影响我们如何着手减少性别歧视。如果我们假定主张性别主义者纯属故意地拒绝了一个对他们明显有利的观念,那么我们就不能以一种可能改变他们的观点的方式对待他们。

118

性别主义对女性和男性的危害⁽¹⁾

性别主义的危害性主要表现在三个方面。首先,它强化了关于男性与女性的陈规,这些陈规实际上是不正确的,由此导致不恰当的期望和行为。其次,它(通常)会滋生这样一种观点,认为女性比男性差,这种观点又会导致不恰当的态度和行为。第三,性别主义(通常)涉及歧视女性而优待男性,这种做法对男性和女性都是有害的。正如弗莱雷及其他研究压迫的理论家们已经指出的那样,那些欺压别人的人也会(在一定程度上)遭受到自己的欺压行为的负面影响。生活不是一场零总和比赛,一部分人被否决的利益不会自动并全部地转移到另一部分人那里去。

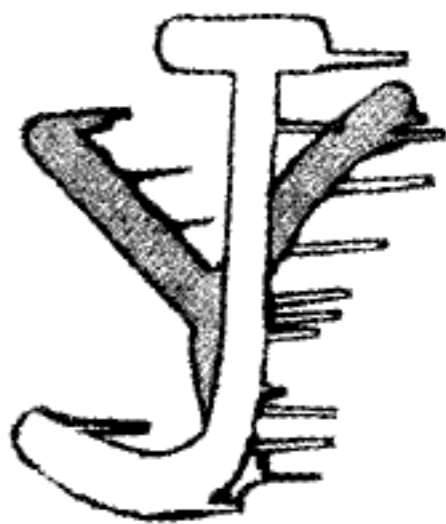
妇女和女孩子们一般会经历的各种形式的不利条件举例如下:

- 在社会地位、报酬、工作条件、趣味性和快乐程度方面较差的工作

- 进入公共部门工作的机会较少
- 在公司和其他机构中担任领导者和董事会成员的机会较少
- 在所有大宗教中处于劣势地位
- 成年早期能支配的钱较少,中年和老年时穷困的较多
- 性自由较少:男性与女性有双重标准
- 儿童时代、学生时代、工作期间及任何其他场所的性骚扰事件

发生率较高

- 被性虐待和强奸发生率较高
- 活动自由较少(在一定程度上归因于性虐待的威胁)
- 姓名随婚姻而改变



- 婚姻中的身体虐待事件发生率较高
- 必须迁就男性并在与他们打交道时做出妥协
- 必须忍受男性的恩赐态度
- 日常语言中根深蒂固地对女性的偏见
- 在众多情境中得到的重视和尊重程度较低
- 自我价值感和对自己的所作所为的重要性意识较差
- 对各领域的学习和工作的自信心较低
- 从总体上看在生活中选择空间较小

正如我们已经提到过的，尽管性别主义对男性的危害比对女性的危害小一些，男性同样会受到它带来的成见和歧视的负面影响。举例如下：

- 尽管男性有更大的选择自由，他们的选择也会受到性别上的陈规的限制。由于他们的性别的原因，一般地总有一些职责和活动会把他们拒之门外。

- 尽管男性占有有利条件地位，他们经常迫于压力去迎合人们对男性形象的期待：能挣钱，身居显位，体格强壮，勇敢无畏，不能轻易流露感情，性“表现”要佳，拥有“男性特有的”情趣，有一份“男性特有的”工作。

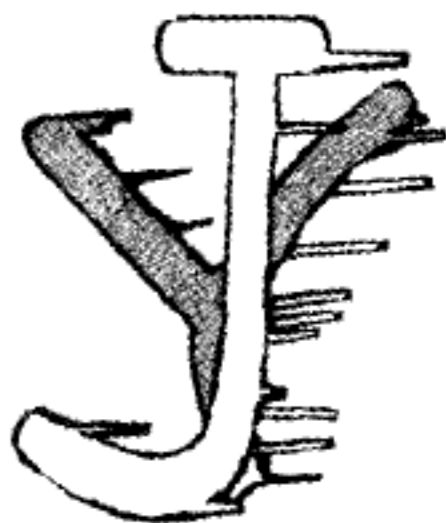
- 由于男性的生活方式一般与女性的生活方式如此不同，以至于他们通常很难与女性保持完满和令人满意的友谊和爱情关系。

- 以上事例中的一个特例是异性间的“求爱”，这是两性之间追求的一种亲密体验，由于他们的教养不同，他们可能不会相互理解或彼此欣赏，他们可能有不同的性观念和性乐趣，并已经被社会分派到问题重重的角色中（支配—服从，主动—被动等）。

- 在两性关系中，女性由于遭受的歧视而心怀憎恨，男性经常因此受到不利影响。

- 越来越多的证据表明，男性被社会化成了一种特殊形式的道德和决策，它在许多关键方面存在功能障碍。

- 总体上，从对男性的（还有女性的）幸福的影响方面看，对性别产生成见对社会是毫无效能的。许多人被迫扮演不同程度上并不适合



他们的角色，而不是自由选择完成那些能使他们成为理想的、富有成效的社会成员的任务。

性别主义的不当之处

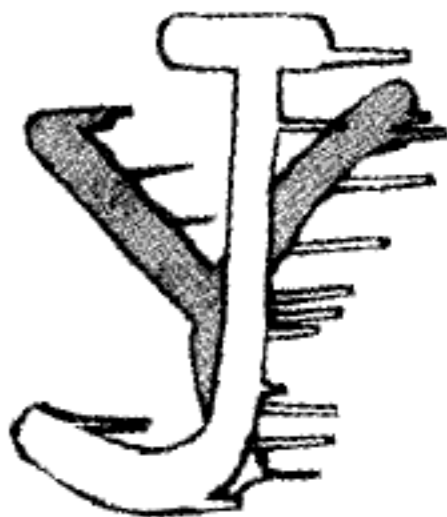
我们已经简要回顾了性别主义对男性和女性造成的危害。这本身就构成了对性别主义的一种强有力的反驳。然而，还有几个更深层次的问题必须解决。

首先，许多人认为遗传特征方面的差异使我们必须区别对待男性与女性。女性构成了“更美丽”和“更脆弱”的一种性别。即使我们为令人满意的职业、有权有势的地位、活动自由和个体的自信心方面施加给女性的种种限制而遗憾，我们对此也无能为力。无论是从个人角度还是从社会角度来看，女性天生就不像男性那样适合担任支配者的角色。

120

然而，就像从遗传角度解释种族和人种差异一样，从遗传角度解释性别差异应该是万不得已而为之，而不是首选。相当多的证据表明，就男女之间确实存在的大多数差异而言，它们实际上是由文化决定的。例如，历史和文化研究显示，许多社会中“女性特有的”与“男性特有的”特征和职责基本上与西方社会的典型观点截然相反。⁽²⁾绝大多数社会确实是父权制社会，但是即使存在一个这样的社会，这个社会中的妇女具备其他社会普遍认可的“男性特有的”特征和职能，我们就可以质疑关于性别差异的生物学解释。

心理学研究也表明大多数性别差异可能是由文化决定的。例如，人们已经注意到，从男孩儿和女孩儿出生开始对待他们的方式就存在巨大差异：照顾身体的方式，着装方式，给他们的玩具，引导他们参加的活动，对他们的外貌的评价以及对他们说话的方式，受到表扬和劝阻的行为。⁽³⁾人们还注意到，从很小的时候开始，孩子们就开始强化自己的性别社会化：他们开始意识到自己的性别和社会赋予的、与性别相结合的职责，学习去满足这种性别期待，并利用它以各种复杂的方式影响其他人。⁽⁴⁾而且，已经有人发现婴儿和儿童早期行为上的性别

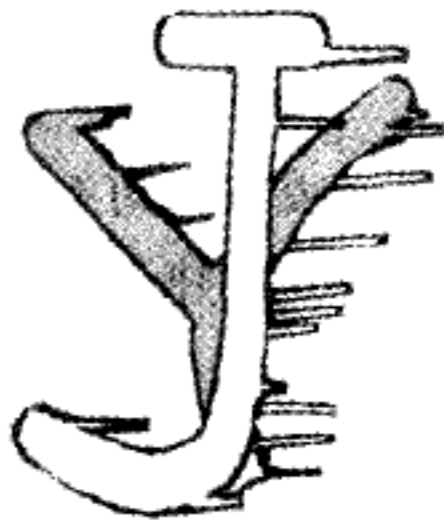


差异会随年龄的增长而增多，这意味着这些差异可能是后天习得的，而不是先天遗传的。⁽⁵⁾

男性与女性之间许多假定的“天生的”差异，实际上可以从权力方面的差异加以解释。女性有许多特有的(尽管不是普遍一致的)行为倾向，如试图通过妥协和调整来解决事务，尽量避免对抗，努力博得人们的同情，极力劝说而不是坚持原则和权利，掩饰愤怒和避免过分自信，逃避竞争，重视家庭和公众关系，通过“结帮”而不是粗暴的个人主义谋求发展。所有这些特征都是人们对那些处于权势较小的地位的人可能抱有的期望，他们必须婉转地而不是直接(像男性经常做得那样)断定必须做什么。一般的，在农民、仆人、新移民、少数群体和处于受支配地位的人们中经常看到这些特征。父权制社会的男性群体中也注意到有这些特征。当然，这并不意味着如果妇女要争得权力，她们就将或应该开始以典型的“男性特有的”方式做事。由于女性的处境，她们可能会偶然发现一些甚至连匹敌者都很喜欢的与人交往的方式。然而，用权势状况解释当前女性的一些行为表现，会引发对女性特征的生物学学说的更多疑问。⁽⁶⁾

但是即使我们承认不应该把性别差异(身体方面的差异排除在外)看成是生物学起源的，争论也可能不会就此平息。许多人(包括男性与女性)笃信典型的男性做事方式优于典型的女性做事方式。男性被视为逻辑性更强，更加果断，更富原则性并且更加公平，较少出现因细微的情绪和个人关系而从必须做的事情上分心的倾向。正如吉利根指出的那样，尽管男性粗暴的个人主义的某些缺点已经得到公认，但是女性普遍被看成“陷入社会关系的困境”，不能保持生活所需的独立性和客观性。⁽⁷⁾因此，不管用什么理由解释当前的性别差异，争论会一直进行下去，直到她们形成更恰当的观念和行为模式，才能把社会中更大的权势和更高的地位托付给她们。

对这种观点的直接反驳是，如果男性与女性的作风基本上是由于文化和政治原因造成的，那么所谓的女性“不理智”、“不果断”就可以通过赋予她们在社会中同等的权力和地位迅速矫正，这一点我已经提到了。如果男性豪爽的处事方式更好一些，女性立刻就能做到，只要她

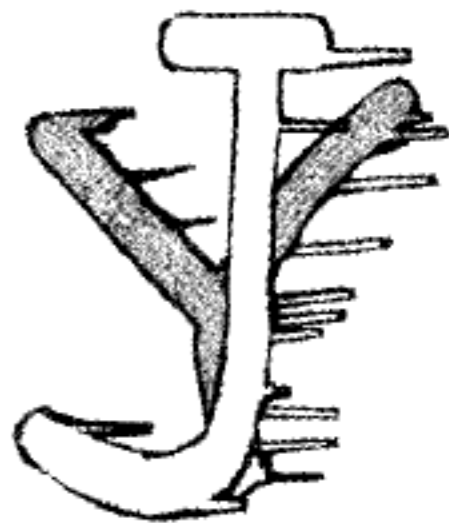


们不必再谨小慎微地唯恐挫伤男士们的自尊心和招惹他们生气。但是其次,同样重要地是,我们必须分析(像吉利根所做的那样)认为女性处理关系和事业的方式劣于男性的处理方式的观点。一方面,对女性的爱争论、易妥协、情绪化和忠于小群体等特征的过分强调,看起来完全适用于那些规模较小的家庭和公共机构,女性对这些组织的影响基本上是受限制的。女性已经适应了她们生活其中的特殊环境,这是道德智能的标志,而不是道德低下的标志。另一方面,越来越多的证据表明,现在需要一种更加“女性化”的处事方式,至少在一定程度上如此,甚至是在那些男性处于支配地位的规模较大的社会和全球组织中也是如此。男性传统以来由于不喜欢丢脸、拖延、妥协和承认形势的复杂性而处于不利地位。看起来,几百年来他们已经被未受控制的过剩的权力宠坏了。行动果断与行动卤莽、行动坚持原则与做事不考虑具体情况之间有细微的分界线。我在第一章中已谈过,少些死板、多些审慎的决策方法效果颇好。在这一点上,我并不是主张典型的女性道德在总体上优于男性道德,我只是认为女性道德决不是低劣的。

许多人反对平等对待男性和女性,理由是无论男性和女性的能力怎样,两性之间的差异给生活和社会增加了一个非常重要的方面。它们激发了“多样化是生活的调味品”和“差异万岁!”之类的口号;他们担心如果女性和男性具有相似的职责和个性特征,那么在完成社会使命中有价值的劳动分工就会消失,男女关系中的许多魅力也会消失。这里并不是主张女性不能胜任传统上由男性承担的任务,而是认为,由于其他原因,保持男性世界和女性世界的特色是很重要的。在“男人就是女人、女人就是男人”的情况下,这种观点通常伴随着对逝去的年代的怀旧之情,那个时代中的差异(据推测)甚至比现在还大。

当然,这种观点还存在许多问题。其一,正如我们已经在前一部分中提到的,男女之间的差异从总体上看弊大于利。它们缩小了男性和女性都可利用的机会的范围,为建立异性之间的关系制造了许多困难。建立在无知和距离基础上的“神秘感”如此易逝,随之而来的要么是完全断绝往来,要么是无休止的危害性的冲突。而且,过去所谓的“劳动分工”几乎总是对男性有利。尽管实际情况不必如此,但“存在差

122

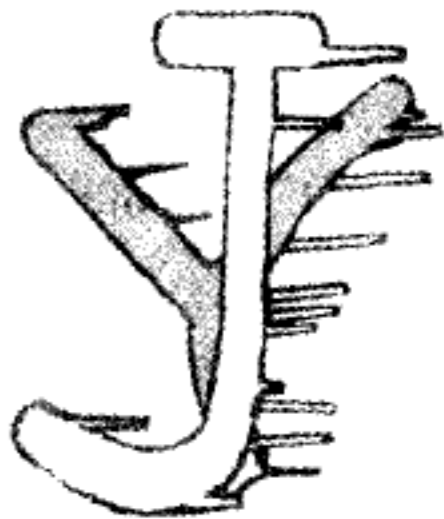


别却彼此平等”的政策看来难于付诸实施。特别是在区别对待由来已久的情况下,如果要实现平等,至少需要一个过渡时期,这期间使获得社会中的所有职位的机会均等。或许由于其他原因还需要把机会均等的时间变为永恒,对此我们已经讨论过了。劳动分工的确是人类从事的事务的一条重要原则,但是按照性别进行劳动分工一般是有害的。

女性与男性的职责和个性特征变得如此相似,以至于根本概括不出男性与女性之间的区别之处(身体差异除外),我们是否应该愿意接受这种可能呢?从个人角度讲,我不明白为什么不能,并且我困惑不解的是那些非性别主义者何以极力反对这种主张。摩根(Morgan, K.)在“男女不分的课堂:解放还是专制?”一文中,反对男女不分的社会这一目标,在这样的社会中将没有丝毫性别差异,现在男性或女性具有的一些典型特征同样会在另一性别中发现;在这个社会中,“当一个婴儿出生时,生殖器官将不再决定他或她的父母对其人格、行为和职业方面的期望”⁽⁸⁾。但在我看来,尽管这样的社会很难实现,甚至在现阶段不过是一个幻想,但它正是我们应该为之奋斗的目标。为什么一个人的生殖器官就应该决定他的人格、行为举止和工作呢?

摩根反对男女不分的设想的主要论点如下:首先,“一个性别一分为二的社会”给予人们“至少两种”个性选择,然而男女不分会导致“人类大一统式的发展模式”;其次,如果我们用男女不分的理想人代替现有的男人和女人,那么几乎每个人都达不到要求,并形成极差的自我形象;第三,如果每个人都是一个“全”人,热情、敏感、富有同情心,兼具“男性”和“女性”的美德,那么社会就会缺少“执着且专一”的个体,他们往往“富有创造性和善于理论发明”。但是在我看来这些反驳根本都是似是而非。首先,如果一个社会为了提供“至少两种”个性选择需要把性别一分为二,那么它早已陷入困境了。显然,当前,在现存社会中,即使是在一个特定的性别内,个性差异还有巨大的存在空间,与性别相关的个性特征的消失也不会改变这种状况。的确,正像许多人主张的那样,个性特征将为每个人开创更多的可能性。至于第二个主张,在这里只不过是一个我们如何向着男女不分的目标前进的方式问题:很明显,人们不应该被强迫和硬推着前进,这种方式会使他们以目前的男性或女性

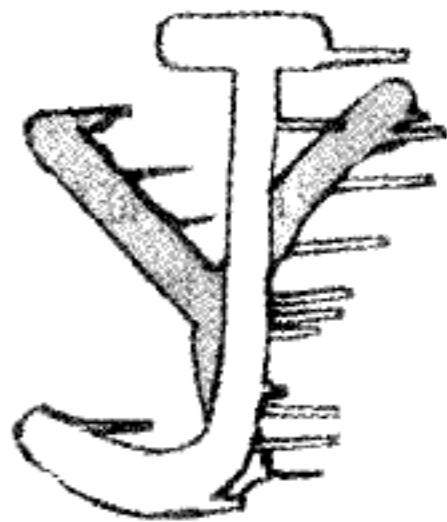
123



特征为耻。但是如果人类要实现所有目标(包括无性别主义的目标),那么在实然和应然之间必定会产生某种张力。现在来看摩根的第三个主张,我们看到,它牵涉到一种非常可疑的假设,如果一个人是敏感的、富有同情心的“全”人,那就意味着他不太适合在社会中发挥创造发明的作用。当今世界问题重重的状况的确表明,当“不全面的”人和“专一的”人负责我们的创造与发明时,可能会发生什么事。把各具特色的“男性特有的”美德和“女性特有的”美德(就现存的而言)汇集在一起并不会降低创造力,而是可以为创造发明设立一系列更加令人满意的价值参数。这些价值观无疑应该接受一贯的严格检验,但是,把抛弃我们认为合理的价值观当作创造的必要条件的观点是荒唐的。

毫无疑问,男性和女性在某个领域不可避免地要承担不同的职责,比如说繁衍后代。男人不能生孩子。然而,除了怀孕、分娩和早期哺育这一系列生理过程外,一般会欢迎男性充分参与到孩子的“生育”和培养中,就像他们希望的那样。在这一任务中,可能——并且我认为应该——要完全分担劳动(与劳动分工截然不同)。而且,决不能以男性由于生理上的原因不能生育为根据,主张社会上的各种职责和职位应该把女性拒之门外。单纯的时间问题当然不是原因。就我们所知,纵观人类历史,女性的劳动时间比男性的劳动时间长得多。今天,至少是在富裕的农村地区,女性不仅劳动时间较长,而且平均寿命也比男性长几年。因此,女性显然有时间生育孩子,并且她们同样有时间像男性那样争取相同的职业。即使有朝一日,女性的劳作时间(包括生育的时间)被缩减到与男性的劳作时间相同,繁衍后代是社会中的一项如此重要的职能,以至于女性应该为承担的生育任务得到奖赏,而不是因有意义、报酬可观的工作的就业机会减少而遭受处罚。

如此引人注目的男性霸权是如何从地球上的角角落落滋生起来的呢?有人可能倾向于认为如此大的错误不可能是自然产生的,如此广泛、如此自然的统治不可能被忽视:它可能表明了男性世界中更有生机、更加积极和更重实用的观点,社会忽视了它就要自担风险。然而,我愿意提供另一种解释以供选择。在身体优势如此关键的历史时期,男性具有的各种优势,如体力方面,摆脱了怀孕和早期哺育(以及



对婴儿的心理依恋，这是母亲们几乎不可避免要经历的，但是父亲们却可以更容易地摆脱)，使男性能稳保变为约定俗成的控制地位，包括文化领域、道德领域、宗教领域和社会生活中的。生理上的优势被转化为文化上的优势，并借助既得利益被稳步抬升。一项有关“原始”社会的研究显示，男性霸权一般与权势而不是效用或生产力密切联系在一起：基本生计通常是靠妇女们稳定的家庭生产维持，而不是依靠男人们激动人心的狩猎和更加高明的劫掠手段。长久以来女性就能确保社会的生产和福利。那么，根据这种分析，女性拥有与男性均等的权势和威信并不会带来任何危险。相反地，如果社会向着这一方向发展，社会福利有望获得极为可观的增益。

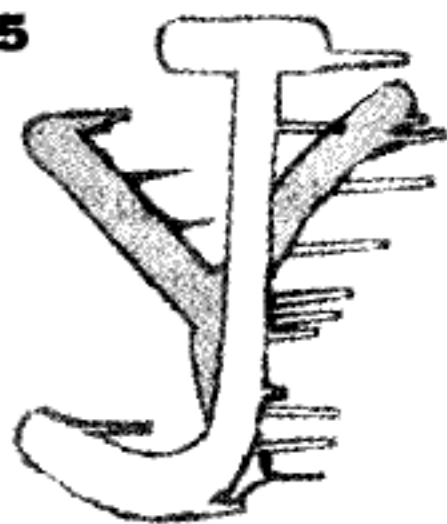
性别主义与学校

处于发展早期的富裕的工业化国家，在追求与学校教育有关的男女平等时，主要强调保证女孩子的入学机会。既然这场战争已基本告捷，我们关注的是所取得的战果的局限性。⁽⁹⁾ 女孩子在上学期经常遭受性别歧视；⁽¹⁰⁾ 她们时常放弃选择那些对事业成功有益的课程；并且对女性而言，学校教育并不能像她们期望的那样大大地改善生计。正如怀特所说的，“在同一个教室里对所有的男女学生进行教育（不能）保证他们在教育上的获益均等”⁽¹¹⁾。在这里，社会阶层和学校教育的情况有相似之处：低层阶层的孩子有了更多的受教育机会，但是并没有得到期望的结果，并且现在注意力已经转移到获得更加均等的教育（以及其他的）结果的途径上了。

女孩子（不像低层阶层的孩子）在学习方面成绩相对好一些。的确，在某些国家，女生学习成绩较高正引发了大学入学考试中的一个“问题”（具有讽刺意味的是，符合大学入学要求的男生比女生多并没有被看成是一个问题）。但是在不列颠，例如，

男生在数学、物理科学、技术和计算机研究方面取得了资格证明的同时，女生一般也通过了艺术、语言和诸如宗教研究、艺术

125

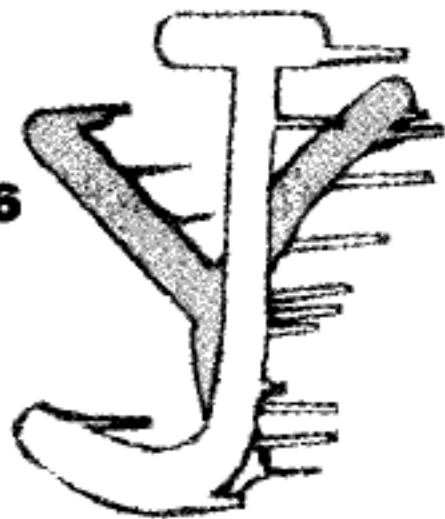


与家庭经济学之类课程的各种考试。此类课程并不会使她们得到报酬可观的职业,也……不能提供许多接受高等教育的途径。(12)

而且,即使是在女生确实选择了“正确的”课程,并获得了社会地位较高的职业的就业机会的情况下,报酬仍然是有限的。正如怀特指出的,“在各个行业,即使是在女性占大多数的行业,我们发现,男性仍然占据着既有权力又有责任的职位,而女性则扮演从属角色”。更广泛的社会领域中存在着“劳动的性别分工,它是造成男女不平等的主要原因”(13)。

作为对学校 and 就业市场中历久不衰的性别主义的挑战的回应,许多作家倾向于把教师看成“既是变革的主要障碍,也是变革可能实现的手段”(14)。他们设想教师会更加关注班级中的女生(目前一般是男生左右着课堂讨论), (15) 他们会花更多的时间给女生就课程与职业的选择提出建议,并努力以一种较少以男性为目标的方式教授科学技术,以便女生们能够从中发现更多的乐趣。(16) 然而,尽管这些确实都是很重要的行动方针。我认为,在为女生的职业道路重新定向时,我们一定不能过分强调教师的或者甚至是学校的作用。正像威利斯的《学会劳动》一书中的“小伙子们”一样,对社会将容许工人阶层的人们做到什么程度有现实的理解,因此女生们对于在当前社会构成中如何实现福利,通常比她们的指导者理解得更好。变革中的社会将来要实现的目标必须与目前社会中生活好的目标相权衡。在对女生提建议时,我们必须采用一种对话的方式,这种方式会帮助每一个学生决定对她而言什么样的学习和谋生之道最合意。同时,我们必须努力改变社会,以便拓宽女性真正可以利用的职业和生活方式。在一定程度上,女生可能愿意并能够成为“奇袭部队”,也就是说,为别人开路的人;但是我们一定不要过分强制她们去胜任这项职责。

在这里,部分困难在于,强调把数学、科技作为各种职业的就业资格——如医务工作、工程和商业——与那些职业实际需要的范围广阔的学识和能力要求不相符。入学要求对高等教育有不良的和不必要的导向作用。非常遗憾的是,为了获得就业机会,通常会在违背女生爱好的情况下,指导她们专攻“硬”学科,实际上,这些职业可以从具备人

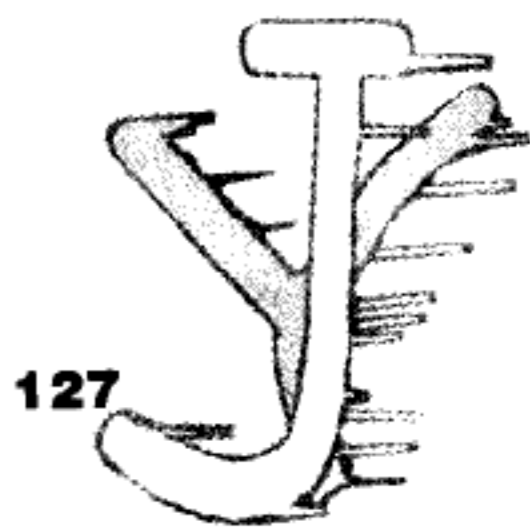


文学科底蕴的人的加入中获益匪浅。因此,再说一遍,我们在校内和校外所做的大量努力应该集中在改变工作领域的性质和就业要求上,正如我们在改变女生的兴趣和课程选择上所做的努力一样多。

除了努力改善对女生的职业期待外,学校的另一个主要作用应该是为反对总体上的性别偏见和歧视而教。目前,学校主要通过常规工作和正式教学强化性别主义观念。在这种领域的实践中,已经有人指出学校经常在教职员配备上歧视男性(如果不是在人数方面,那么就是在高层人员的配备方面);⁽¹⁷⁾把男孩子与女孩子分流到不同的学科领域(正如我们已经看到的);对男孩子比对女孩子更加尊重;⁽¹⁸⁾强调男孩子和女孩子的区别;⁽¹⁹⁾并宽恕对女孩子的一定程度上的性骚扰。⁽²⁰⁾应该强烈反对学校生活中的这些因素,不仅因为它们造成的直接危害,而且因为它们传达的性别主义的信号。

学校在正常的教学工作中也助长了性别主义。怀特指出“对儿童们的阅读书籍和学校教科书的分析结果已经表明,妇女和女孩子们是如何被成见束缚,如何被忽视或低估的”⁽²¹⁾。摩根评论说,女性“在特征上被描绘成忙于看孩子、缝纫、烹饪、购物和采购丝带等杂务”,而男性“被描绘成从事建筑、挣钱、远足、野营、种植、驾驶和旅游之类丰富多彩的活动”⁽²²⁾。总之,在怀尔德(Whyld, J.)看来,男性会出现在“工作角色”中,而女性则“局限于妻子和母亲的角色”⁽²³⁾,但是,怀尔德继续说到,“利用教材‘教授’女性的低劣地位的最微妙的方式是完全忽视她们以及她们对生活的贡献……在大多数学校学习领域中女性未被充分代表的状况严重。”⁽²⁴⁾怀尔德建议“尽管把所有的性别主义的内容从课堂上清理掉的想法极不可行”,教师们还是应该“避免使用最糟糕的事例”,并且在其他情况下,使用“对学生能够激发良知”之类的方案。⁽²⁵⁾

正如种族主义和民族优越感等其他领域的成见一样,我认为学校应该针对性别主义进行明确的、系统性的指导。怀尔德,作为教育机构中“幸存的”男女平等主义者,在小心谨慎地总结章节中,看来主要强调为其学生“提供一个角色模型”,并有点令人费解地说:“千万不要奢望改变你的学生的观点。”⁽²⁶⁾然而,我认为,学校作为一个教育机构,在改变学生的观念方面特别有可能发挥强大的作用。因此,就像我前面



已经说过的那样，如此多的人笃信性别主义观念，这是个有待奋斗的关键阵地。怀尔德非常正确地描述了男女平等主义者们在为实现无性别主义的教育而奋斗的过程中可能遭遇的“教研室中的怠慢和奚落以及家长们的敌视”，她也提出了忠告：“做你感觉你能做到的事情，再无其他。”然而，如果能把反对性别主义的教学作为文学、历史、伦理学和政治之类的“体面”课程的“正规”教学的一部分来进行，那么，即使主张非性别主义的教师的影响不会扩大，学生产生的影响也会增大。当然，帮助人们了解性别歧视是不正确的，只不过是消灭性别歧视的艰巨使命的一部分，但是我相信这是一项至关重要的使命，而且，学校应该在这方面投入相当多的时间和物力。

注释与参考文献

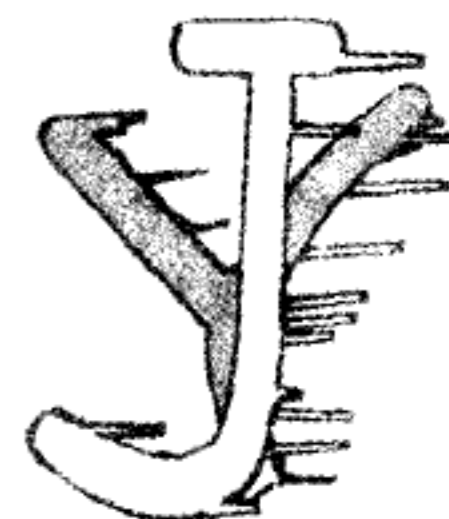
- (1) 经许可和修改，本小节中的部分内容摘自，Beck, C. (1983) *Values and living materials for Grade 7 and 8*, Toronto, OISE Press, section 8. 8.
- (2) Whyld, J. (Ed), (1983) *Sexism in the Secondary Curriculum*, London, Harper and Row, p. 15.
- (3) *Ibid.*, pp. 10, 13 and 14.
- (4) *Ibid.*, pp. 10, 11 and 14.
- (5) *Ibid.*, p. 14.
- (6) 可能有人会注意到，我在这里对许多典型的女性价值观和行为方式已经做出的解释，不同于 Nancy Chodorow (1978) (*The Reproduction of Mothering*, Berkeley, University of California Press)，他认为这些价值观和行为方式的起源与母女关系有密切联系，而母女关系与更加久远的母子关系形成对照。我认为，母女关系的性质决不是女性特征的起源，它本身是由社会中业已存在的权力结构和文化期待规定的。
- (7) Gilligan, C. (1982) *In a Different Voice*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, pp. 154—6.
- (8) Morgan, K. (1982) 'The Androgynous Classroom: Liberation or tyranny', in Cochrane, D. and Schiralli, M. (Eds) *Philosophy of education: Canadian Perspectives*, Don Mills, Ontario, Collier Macmillan, pp. 171—81.
- (9) Whyte, J. B. (1986) "Gender bias in schools: the controversial issues," in Wellington, J. (Ed) *Controversial Issues in the Curriculum*, Oxford, Blackwell,



pp. 58—9.

- (10) 例如，有关描述参见 Maryann Ayim and Barbara Houston in “A Conceptual Analysis of Sexism and Sexist Education”, in Cochrane, D. and Schiralli, M., *op. cit.*, pp. 160—6.
- (11) Whyte, J. B., *op. cit.*, p. 59.
- (12) *Ibid*, p. 60.
- (13) *Ibid*, p. 61.
- (14) Whyte, J., Deem, R., Kant, L. and Cruickshank, M. (Eds), (1985) *Girl Friendly Schooling*, London, Methuen, p. 75.
- (15) Whyte, J., in Wellington, J., *op. cit.*, p. 63.
- (16) Whyte, J., *et al.*, *op. cit.*, p. 74.
- (17) Whyte, J., in Wellington, J., *op. cit.*, pp. 61—2; Whyld, J., *op. cit.*, pp. 42—4.
- (18) Whyte, J., in Wellington, J., *op. cit.*, p. 63. ; Ayim, M. and Houston, B., *op. cit.*, pp. 160—6.
- (19) Whyld, J., *op. cit.*, pp. 28—36; and Morgan, K., *op. cit.*, pp. 171—4.
- (20) Whyld, J., *op. cit.*, pp. 36—7.
- (21) Whyte, J., in Wellington, J., *op. cit.*, p. 58.
- (22) Morgan, K., *op. cit.*, p. 172.
- (23) Whyld, J., *op. cit.*, pp. 70—1.
- (24) *Ibid*, p. 71.
- (25) *Ibid*, p. 70.
- (26) *Ibid*, pp. 312—3.

128



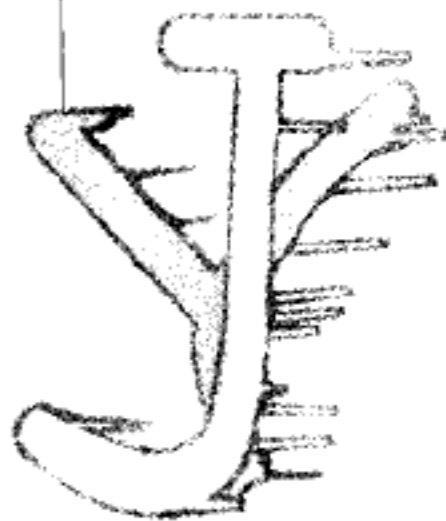
第十二章

阶层偏见

在某种意义上,本章恰好构成了本书的一个高潮。在第一部分,我把幸福均等确定为学校教育的主要目标之一,并就教学实习的改进提出了许多建议,这些改进措施有助于减少社会经济的不平等,并提高所有人的见习的总体水平。在第二部分,特别是前四章中,我们一直在概览导致对特定社会群体的歧视的各种因素,如宗教歧视、种族主义、民族成见和性别主义。在相当多的情况下,这种歧视造成的主要后果是阶层地位或社会经济地位的降低。现在我们必须更加细致地审视阶层偏见的性质,并思考学校在帮助克服这些歧视中能发挥什么作用。

什么是阶层?

今天,“阶层”这一术语在社会理论中有点学术意味,大致等同于“社会经济地位”(SES)。按照财富、权力、特权以及身份(或用韦伯的术语“社会荣誉”)等诸如此类的标准,人们被划分到或高或低的阶层或不同的社会经济地位中。“阶层”一词暗含了优势的意味,即假设(其他方面相同的情况下)拥有的财富、权力等多要比少好。但是“阶层”这一术语决不意味着那些上层阶层的人就更优秀(尽管,正如我们会看到的,许多人仍在散布这样的言论)。那么,在这种情况下,“阶层”与“种类”的含义大致相同,并且没有“沾点阶层”或“某某没有阶层”之类日常用语中包含的强烈的评价意义。因为“阶层”一词在日常语言中含义暧昧,所以我们最好讨论社会经济地位,正如我在本章中时常

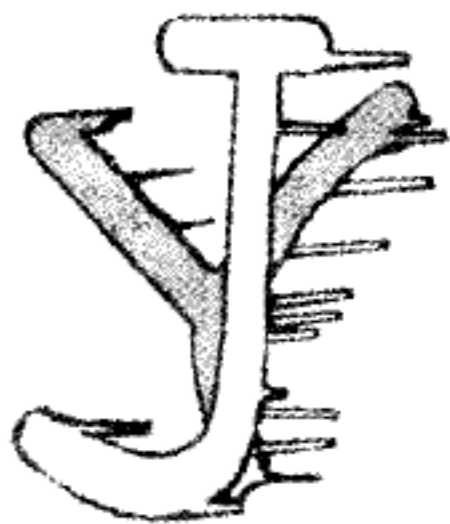


做的那样。

尽管财富是划分阶层的一个关键标准，但是它与其他评价标准的关系是复杂的。例如，某个人可能相当富有，但在社会关系、技能以及生活方式方面却存在不足，这一切都有利于扩大社会影响力和赢得社会尊重。而另外一个人可能并不富有，但他却可能有权有势，并能过上一种舒适的、享有特权的生活。然而，应该认识到各种因素之间的密切联系，特别是从长远来看。随着时间的推移，财富或者至少是物质上的保障能使大多数群体积累权势，提高地位；而大多数有权有势、身居高位的人能迅速把权势与地位“兑换”为财富，如果他们愿意这样做的话。

我们发现，不同阶层是一个从最低到最高排列的连续体。使用“中产阶级”、“下层阶层”和“下层社会”之类的表达方式，完全是出于方便。我们不应该把阶层之间或者一个阶层与存在的“工人阶层”、“中上层阶层”等聚在一起的“小团体”看作是彼此间断的。“某个阶层”的成员可能会在某一特定问题上联合起来；但在涉及其他问题时，尽忠与合作的方式就会发生变化。任何事情都不存在永远坚实的基础。处于阶层连续体的特定环节的人们，在特权和地位方面各不相同，在竞争中亦是如此；不同阶层之间的适当的联合会随时间的流转而变更。例如，根据情况的变化，有工作的“工人阶层”有时会站在失业工人一边，有时却会把矛头指向失业工人，或者时常会发生内讧。

阶层与宗教、人种、种族划分、性别、年龄等的关系如何呢？这些特征有降低或提高一个人的社会经济地位的作用，就这方面来说，它们会影响某个人的阶层归属。处于条件较不利的类别往往会降低一个人的阶层地位。例如，在其他条件相同的前提下，在某个社会中属于特定宗教、种族和人种的社会群体的人，获得报酬可观的工作和有权有势的地位的机会一般就更少。还有，在现存的所有社会中，女性平均拥有的挣钱能力和公共影响力比男性要低，结果她们实际上通常会流入较低的社会经济地位中；例如，与寡居妇女不同，未婚女性属于“下层社会”，而与她们的初始背景相似的男性却荣居“工人阶层”，因为他们有一份“真正的工作”和较高的收入。有时人们会提出这样的主张，阶层



的更替,无论是上升还是下降,会花费几代人的时间,而在许多情况下,层次上的巨变看起来发生得却相当快。最后,年龄实际上也是决定阶层层次的一个因素。例如,年龄较大的人退休后不久通常就会下滑到低于“他们业已习惯”的生活状况的层次中,因为他们的收入减少了,与“工作世界”的联系也减少了。

或许有人会反对我在界定阶层时没有充分重视生活方式。许多人把阶层与特定的生活方式和相关的态度与价值观联系起来。然而,在我看来,主要从财富、社会影响等角度思考阶层是非常重要的,因为正是这些因素在很大程度上(尽管不是完全地)实现了或者规定了特定的生活方式。如果我们从生活方式的特征方面来理解阶层,我们就有可能忽视产生这些特征的有利条件或不利条件,并且不再赞美社会经济地位较高的人的“优雅”举止,也不再指责社会经济地位较低的人的“狭隘的”文化。 **131**

阶层偏见与阶层歧视

阶层偏见的含义是认为某一阶层优于或劣于其他阶层,并以阶层为根据歧视某个人或某群人。正如我们先前已经提到的,尽管(在其他条件均等的条件下)成为上层阶层的成员是有利的,但这并不意味着某些阶层要比其他阶层优秀,或者给予不同阶层的人不平等的待遇是合理的。

社会经济地位较低的人一般会被看成是低劣的(甚至在许多情况下他们自己都认为如此),尽管如此,歧视的矛头有时也会对准上层阶层。一方面,社会经济地位较高的人通常被指责为极端自私和冷酷无情,实际上几乎所有人在相同的情况下都会做出与他们相同的举动。社会经济地位较高的人的无能有时也会被夸大(比如英国工人阶层漫画中的“纨绔子弟”),他们的许多文化追求和贡献也遭到了贬低。另一方面,“工人阶层的文化”或“穷人的文化”有时也显得过于理想化了,人们往往热情洋溢地描述温情脉脉的家庭关系、单纯朴实的快乐和对勤劳“本分”的工作的满足。很难说社会经济地位较高的人因为这



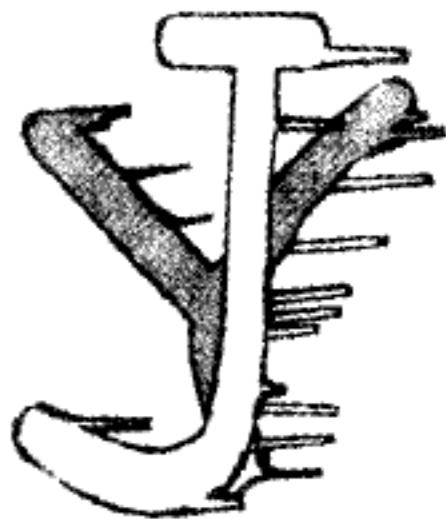
些不如下层阶层的比较受到了非常严重的伤害。然而，他们确实构成了某种形式的偏见，并且可能导致社会中徒劳的冲突。

对下层阶层的偏见和歧视——它显然是阶层歧视的主要形式——借助与社会经济地位较低的人假定的智力、道德和文化低劣性相关联，在一定程度上得到了庇护。他们被看作是有先天缺陷的，这些缺陷是导致他们在社会和经济方面成就水平低的原因。正如人们经常说的，我们把人们的困境“归咎于受害者”。我将逐个讨论每一个假定的低劣性，努力表明在每种情况下这种偏见都是站不住脚的。

关于智力问题，尚没有证据表明先天的智能缺陷是造成社会经济地位较低的原因。鲍尔斯和金蒂斯已经回顾了关于这一问题的研究成果，并特别提到了詹森(Jensen, A.)，他指出美国黑人社会经济地位较低，因为他们遗传的智力潜能较低。他们承认智商(IQ)在一定程度上是遗传因子的机能，并且美国黑人的智商一般比白人的智商低。然而，他们激烈反对黑人先天智能较低的看法。他们同意莱特(Light)和史密斯的看法，“即使接受詹森对智商的遗传可能性的看法，黑人与白人的智商的差异也很容易用这两个人种所处的环境的一般区别来解释”。一个人的家庭和族群等社会经济状况对智商的作用如此重要，以至于不必用任何遗传假设来解释社会经济地位高低不同的人之间大量的一般差异。⁽¹⁾

鲍尔斯和金蒂斯的研究更深入。通过对大量认知能力相同而社会经济地位不同的个体的一系列研究，他们能够表明，认知能力和经济成就之间实际上根本不存在偶然性联系。以至于即使穷人(包括在美国的相当一部分黑人)的平均智商的确与非穷人(通过继承遗产或其他方式脱贫)的完全相同，智商也不会对他们改善经济状况的机会产生显著的影响。那么，把穷人的贫穷归咎于先天智力缺陷就显得更加不恰当了：根本不存在先天缺陷，甚至即使有，它也决不是造成穷人贫穷的原因。鲍尔斯和金蒂斯一致认为受教育年限与经济成就是密切相关的，并且认知技能会随着所受教育增多而提高。但是他们的分析表明，能取得更大的经济成就，并不是因为拥有优异的认知成绩，而是由于受教育年限较长以及其他一些与较高的社会经济地位有关的

132



因素赋予人们的特权引起的。

下层阶层的人经常被认为是天生道德低下，以各种方式影响他们的社会经济成就。他们被说成是懒惰、追求享乐、缺乏自制力、鲁莽，不能延迟满足，也不能追求长远目标。例如，有人指出，监狱中的绝大多数犯人原来都是穷困潦倒的，在这种情况下，最具有代表性的反应就是，这并不是下层阶层的不幸处境的标志，而是一种天生的无纪律、不道德的行为倾向的标志，这种行为倾向最终会触犯法律。

然而，再强调一遍，没有必要为了解释社会经济地位较低的人的行为而假设某些遗传缺陷。如果这些人更懒惰一些，那么完全可以归因于他们缺少获得有意义的、报酬可观的工作的机会。如果他们有时脾气暴躁，那可能是由于他们的经济和职业状况连带产生的挫折更多一些。如果他们倾向于生活在现实中，那或许是因为将来没有这么多值得他们期盼的有把握和振奋人心的东西。对社会经济地位较低的人的生活的细致审察确实表明，在如上状况中，他们是异常勤劳、异常耐心的，是非常值得赞许的。

如果社会经济地位较低的人文化素质低劣的主张暗指的是某种遗传缺陷的话，那么它就很难站住脚，因为文化差异不能通过生物遗传。然而，有时人们会认为穷人变得如此固守某种劣质文化，以至于不管他们遇到什么样的机遇，他们都不能像常人那样生活。例如，萨鲁普提到，在大不列颠，许多社会学者把非洲-加勒比海文化描绘成“差劲的”，并且提到了“非洲奴隶在奴隶制度期间可能经历过的‘文化掠夺’或‘文化阉割’”。有人解释说，“奴隶们丧失了自己的语言、自己的宗教和家族关系体系，他们别无选择，只能学习他们的‘主人’的语言，并模仿他们的价值观和制度”⁽²⁾。正如萨鲁普指出的，这种说法是错误的，因为它忽视了奴隶们的确在相当大的程度上保留了他们的非洲文化遗产的要素，包括非常稳固的——尽管在许多情况下是独特的——家庭生活。但是，这种推论最具有讽刺意味的是，它把那些专横的主人们强加给奴隶们的行为方式描绘为有文化缺陷的。非洲人从来没有失去过文化；而是变成了遭受围攻的文化，并以必要的方式被改造了。今天的状况并没有很大的不同。大不列颠和美国的贫穷的黑人，以及其他

133



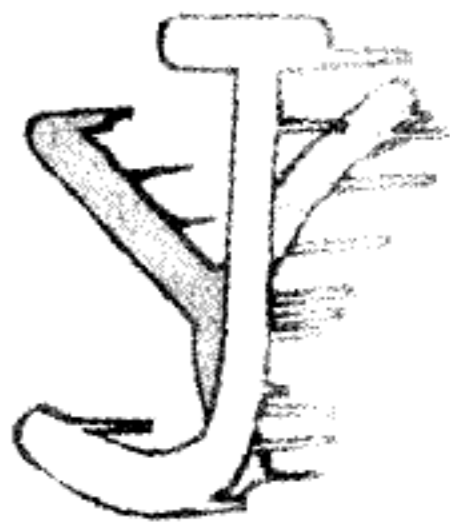
穷人，基本上仍然不得不依靠遵守社会经济地位高高在上的主人们制定的规则来生存。这并不意味着他们的文化是低劣的；而是意味着他们的处境是低劣的。如果他们的社会经济地位突然被提高，他们就能解决这些问题：他们会迅速构建起与财富和权力状况相适宜而与目前的状况毫不相关的文化观念、态度和行为模式。

与生俱来的文化低劣的观点是社会经济地位较高的人的一种图方便的说法。它的含义是某些人社会经济地位较低主要归咎于他们当前的处境，因为他们的文化太差以至于不能使他们上升到较高的社会经济层次中。而且这一观点还认为即使给他们一个特权身份或平等地位，他们也不能应付，因此不必为禁止他们得到这种地位而感到愧疚。既然如此，即使不涉及遗传方面的假设，下层阶层中存在的根深蒂固和不可改变的文化隐忧，也会像智力和道德上的缺陷的生物遗传论一样，成为阶层偏见的有效手段。

劳顿(Lawton, D.)在《阶层、文化和课程》一书中表达了他的担忧，全盘接受各阶层文化平等的看法，可能会导致“忽视某种城市文化、工人阶层亚文化中的生活质量方面的一些重要问题”。他主张，“如果某种环境是极有限的，那么，在‘适用’这种环境的基础上开展全部课程，就会有‘轻视儿童’的危险”。他把“任何亚文化的价值观、态度和行为与任何其他文化一样好，它们是不同的，但却是平等的”的观点描述成一种“极端相对主义者的观点”。在这种情况下，他言辞激烈地质问：“古代雅典人的生活质量真的不比斯巴达人的生活质量好吗？现在南非共和国的生活质量真的不同于但并不比坦桑尼亚的生活质量差吗？”并且他还引用金斯伯格(Ginsberg, M.)的说法，“许多人类学家或多或少地不假思考地接受了道德相对主义学说，纳粹分子对人道主义价值观发起的攻击已经导致这种学说在感情上难以招架，并迫使那些人类学家……重新检讨自己对伦理问题的态度”⁽³⁾。

尽管在这里还有许多重要的问题需要解决(并且劳顿相当出色地处理了其中的一些问题)，在我看来，这种提出阶层差别问题的方式是不妥的。认为工人阶层的文化可能劣于社会经济地位较高的群体的文化的看法是带有侮辱性和歧视意味的。工人阶层的文化必然有其自身

134

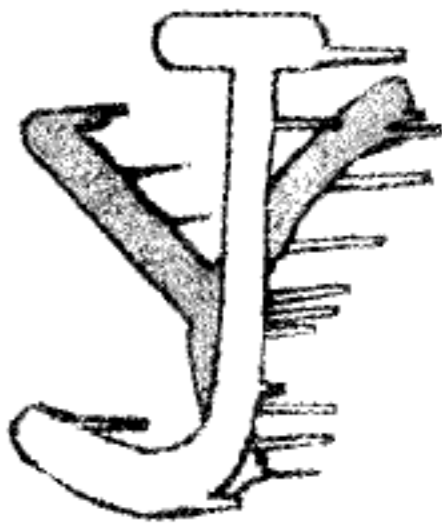


的缺点，并且应该接受批判性评价。但是中产阶层和上层阶层的文化也同样有其自身的缺点（对下层阶层的歧视就是目前的一个显而易见的缺点）。工人阶层一族的想法可能“在某些方面有局限性，但是上层阶层对现实的观点也有歪曲之处”。“某些……工人阶层亚文化中的生活质量”不高是事实，但是，一方面，许多中产阶层和上层阶层的情况可能亦是如此，另一方面，在一定程度上这是由下层阶层所处的社会经济条件引起的。再重复一遍，我们都明白受害者是如何因为自己的不幸遭受指责的。他们的文化基本上没有错误；的确，只有加班才能最好地改善恶劣处境。例如，为了在发展前景有限的世界中维持一定程度的快乐，有必要坚持其中某些“有局限性”的观点。⁽⁴⁾

应该注意的是，劳顿主要讨论的一个核心问题是，指控学校把一些不相关的“中产阶级”的课程强加给了工人阶层的学生。他忧心忡忡地指出，各种各样的学术课程并不是任意某个阶层的财产，并且下层阶层的学生应该与别人共同学习这些课程。然而，没有必要为了证明这个论点就主张某些工人阶层亚文化可能劣于中产阶层的文化：只需要表明工人阶层也能从学术学习中受益就行了。而且劳顿看起来低估了类似于今天存在的学术课程，在相当程度上正是社会经济地位较高的人的财产，这些课程正被他们的利益所支配，并基本上成为他们毕生关心的事情。实际情况不是必定如此，但目前事实的确如此。因此，确实存在通过学习现有形式的学术课程，把一些有偏见的观点和无关的课程内容强加给社会经济地位较低的学生的的问题。

阶层偏见与学校

在第一部分特别是第一、二章中，我们已经详细论述了有关阶层和学校教育的一些问题。在那里我们承认学校仅仅是促进不平等的众多社会机构之一，并且不能寄望于学校独力消除不平等现象：它必须与更广泛的社会运动联合起来朝着这一方向不断努力。然而，有人提议，学校可以通过少教一些关于社会、政治和文化的偏见，改进学校教育的结构和内容作出重大而特殊的贡献，以便减少有害的分歧和招人



反感的对比。所有阶层的学生都应该被集中到一个综合学校中；应该根据各种各样、互相交织的成绩设立各种指导小组；“职业”教育应该终止；应该开设基本的公共课程，这种课程允许个体进行自由选择或尽可能地进行个别辅导，而不是按照社会经济地位的排列开设课程。

正如在第一部分中所公认的，多样化的课堂对教师们提出了挑战，因为社会经济地位不同的学生在成就水平、兴趣、观点和学习方式上有显著差异。劳顿已经强调过这一点：

……即使为学生提供的课程在内容和组织上都是公共的，学生就会自然而然地普遍接受这些内容吗？背景不同、能力水平不同的孩子们有可能以高度分化的方式接受这种公共课程。⁽⁵⁾

鲍尔(Ball, S.)也注意到(在课堂学习特别混杂的情况下)：

教师们变得非常担心能否尽快鉴别每个学生的“能力”。在某种意义上甚至可以说，我们用来对学生进行评价和分类的标准变窄了，而不是由于混合能力的导入变宽了。⁽⁶⁾

鲍尔继续说到：

……学生之间在社会阶层、语言能力、动机、家长的支持与鼓励方面的差异，就成绩分化而言变得关系重大了，并且这些差异被转化成报酬与地位的区别分配。⁽⁷⁾

然而，一方面，困难并不像我们通常设想地那样严重。劳顿回顾了各阶层的娱乐活动、阅读练习和对“高尚文化”的兴起的有关研究之后，得出结论“尽管存在很大的差异……但看来确实存在一种很有意义的公共文化”⁽⁸⁾。并且正如我们在第二章中了解到的，巴克主张今天存在“关于什么才是重要的共识，只不过被阶层语言片面歪曲了”⁽⁹⁾。另一方面，就异质班级的许多相关问题来看，这些问题在很大程度上

136

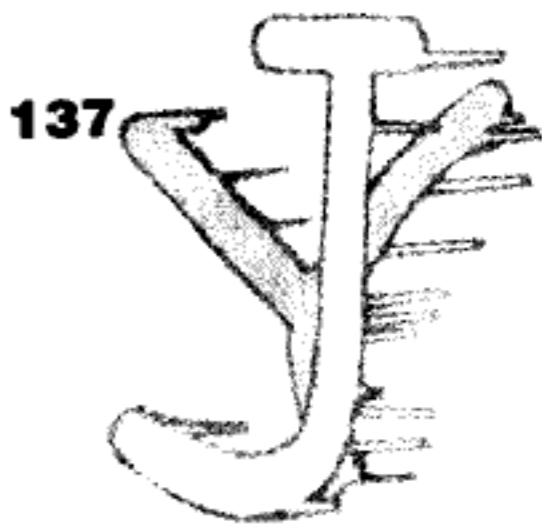


都能克服。学校可以把更多的时间用于研究那些对所有学生都很重要的问题，并且可以采取一种如此的方式，以便所有的学生都能根据各自特有的班级观念出一份力，而且每一个人都能从中受益。解决评价问题，部分可以通过鉴别不同班级对解决手头的问题所起的特殊作用，部分可以通过减小学校生活围着竞争性的以升入大学为目标的评价转的程度。

评价的性质和运用阶层问题至关重要。正如我已经指出的那样，如果学校不进行能力分班，学生一直到高中毕业都在学习公共课程（只根据兴趣适当开设选修课程），那么就没有必要在某一学习水平或某一学年分级。就学校而言，其目的不是为了把学生相互比较，而是为了激励学生和评价（为了教学目标）他们对特定教材和技能的掌握情况，这才是恰当的。

但是关于每一个学生的能力和成就，学校应该对外界作何交代（如果可以是在任何方面）呢？过去，学校会把学生在校期间得到的分数提供给雇主、学院和大学。然而，正如鲍尔斯和金蒂斯以及其他已经指出的那样，尽管学业成就与阶层有很大的相关，它并不标志着在外界完成任务的能力。利用学业成绩可以推测在学院和大学中所处的等级，但是却不能很好地判断业务素质（排除成为一个学院或大学的研究者和教师的可能）。那么，通过划分数，学校正在加入到一个体系中，凭借这个体系，社会经济地位较高的年轻人就能得到备受尊重、报酬更丰厚、更有趣的工作。在某种意义上，这些享有特权的年轻人更适合这些工作，因为他们能与其他权高位重的特权人士友好相处，并因此使社会的车轮运转“平稳”而“富有成效”。然而，社会经济地位较低的人能够更好地与社会经济地位较低的小团体沟通，可以引进许多新观念，这些观念会以自己的方式提高生产力和幸福。而且，不仅是现有的问题重重的体制具有的偏袒，并且它借助假定的优异能力使社会经济地位较高的人的优势合理化的方式，都打击了社会经济地位较低的学生们的自尊心。

我相信，这些反对学校为雇主提供学业成绩的言论是非常有说服力的。雇主们可以制定更多的适应其特定事业需要的合适的标准和程



序。更值得注意的是,他们可以实行工作试用期,在这期间可以评估一个年轻人是否适合某一领域的工作(以及这种工作是否适合年轻人)。把中学报告单引入到复杂而微妙的评价程序中,结果通常会引起曲解,当然不会起多大作用。

学院和大学方面能做什么是一个更加困难的问题。大多数职业都把中学后学位作为证明合格的根据,这些职业已经决定“学业能力”将成为允许就业的一个主要标准。如果学校真的不公开成绩,那么,各种职业规划就会迅速设立自己的学业入学考试,或者主要根据兴趣录取学生,然后再开除那些学习不好的学生(不管他们将来就业后可能具有的能力如何)。那么,如果仅仅是为了避免一些学院和大学付出额外劳动和防止学生希望增大又破灭后产生的失望,提供中学成绩的有关资料看起来就是合理的了。

然而,总的来说,我不同意把中学的成绩移交到高等院校中。主要有两个原因:首先,这样做有重要的象征意义,它形成了一个坚决的主张,即学校教育的目的是为所有人提供扎实的、公共的、全面的教育,而不仅仅是一个选拔少数拥有特权的人的筛选过程,或者针对工人们进行的培训项目。其次,尽管大学非常重视学术,但是大学领域与中学领域迥然不同,它有理由给学生一个“新的起点”。尽管在中学后教育机构中取得的学业成就倾向于与以前的学业成绩相关,但仍有许多特例使我们应该否认这种相关;中学后阶段更加突出职业问题,同时安排职业规划和工作效率研究等,这意味着一套修正后的评价标准是合乎时宜的。个别高等院校必然希望精挑细选,而不想根据“先到者先受招待”的原则招收学生(这在更受欢迎的院校中是绝对行不通的)。但是随后他们或许应该使自己的评价程序(正如许多院校在一定程度上已经做地那样)适应特定的职业规划和每一所院校的特殊校风。

学校经常在这方面面临困境:他们的评价程序中的阶层偏见成分越少,他们就越想把有关资料反映给中学后教育机构,以便给社会经济地位较低的学生一个机会。然而,这两种学校之间的差别如此大,以至于无论搜集这些资料时多么谨慎,在校资料经常是毫不相关甚至是误导性的。并且只要大学继续大力强调“学术”(尽管他们的主要职责



是职业培训和选拔), 让学生为满足大学入学要求而做准备结果转向的后果就是削弱为淡化学校教育的阶层偏见成分而做出的努力。

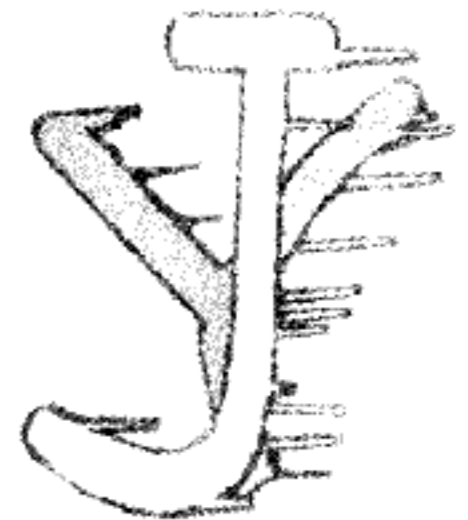
我已经提出的在学校中和通过学校减少阶层歧视的各种措施只能取得适度效果。社会经济地位较高的雇主们仍然倾向于雇用社会经济地位较高的雇员;“聪明”和“领导能力”的标准实际上是含有阶层偏见意味的, 这样的标准会被继续采用; 学院、大学和职业团体会找到各种强调带有阶层偏见色彩的“学业能力”的办法; 社会经济地位较高的年轻人, 由于他们具备的行为举止、外表、社会关系与阶层有关的爱好等, 仍然会找到更好的工作。然而, 如果学校人士肯坚持完成自己的行动, 他们就会在一定程度上改变状况, 特别是学校本身的状况, 他们也可以大力支持其他社会领域的变革, 这样会对学校层面的努力发挥补充作用。或许首要的是, 学校可以通过教授对社会经济不利条件的起源的更加正确的观点发挥自己的作用, 这样社会经济地位较低的学生就可以有尊严的按照现在的方式生活, 而不是为此自责, 并且能够培养起争取将来更加平等所需的胆识。

注释与参考文献

- (1) Bowles, S. and Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*, London, Routledge and Kegan Paul, pp. 117 and 317.
- (2) Sarup, M. (1986) *The Politics of Multiracial Education*, London, Routledge and Kegan Paul, p. 18.
- (3) Lawton, D. (1975) *Class, Culture and the Curriculum*, London, Routledge and Kegan Paul, pp. 28—9.
- (4) 关于后一方面, 劳顿说我们应该“避免……那些总括性的描述或价值判断, 而是针对某些特定目标讨论特定文化的具体的长处和弱点。从外表看, 所有文化在处理生活中某些方面的问题上看来都有一定的优点, 在其他方面又有一定的缺点”。然而, 尽管在这一问题上这是一种较好的提法, 但这与劳顿早期认为某些文化的确比其他文化好的主张是前后矛盾的; 并且它没有否认这种可能, 即尽管工人阶层文化具有某些长处, 但在总体上它还是比中产阶层文化差。我的观点是应该明确排除这种可能; 并且在课程应该包括哪些内容的问题上, 中产阶层文化的缺点的讨论时间, 应该与工人阶层文化的讨论时间相同。



- (5) Lawton, D. , *op. cit.*, p. 50.
- (6) Ball, S. (1986) "The Sociology of the School: Streaming, Mixed Ability and Social Class", in Rogers, R. (Ed) *Education and Social Class*, Lewes, the Falmer Press, p. 97. **139**
- (7) *Ibid.*, p. 98.
- (8) Lawton, D., *op. cit.*, p. 45.
- (9) Barker, B. (1986) *Rescuing the Comprehensive Experience*, Milton Keynes, Open University Press, p. 148.

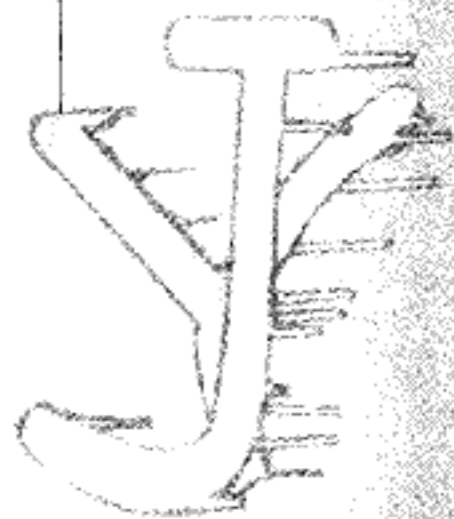


第三部分

学校的新方向

141

学校的许多新方向已经蕴含在第一部分和第二部分的讨论中。然而，在第三部分，我希望着重讨论学校教育的重点向“个人教育和社会教育”的转移问题。在这儿，我将集中探讨道德教育和价值教育，宗教教育和精神教育以及政治教育和全球教育。关注这些课程，本身就是十分有利的事情，可以使我们讨论到学校教育中几个关键的价值问题，并且能阐明前面几章中简述的关于改进学校工作的一些基本原则。



第十三章

道德教育和价值教育

143

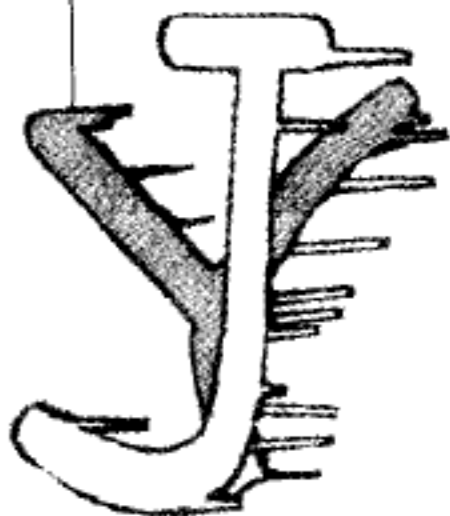
如果学校教育想对所有的年轻人更有用——而不仅仅是对那些社会经济地位较高追求文凭的学生有用——价值教育领域，包括道德教育领域，就必须得到更多的关注。每个人，不管他的社会阶层和“学术造诣”如何，都能从价值教育的教育大纲中受益，并对它作出贡献。

我认为，最好把道德教育看作是价值观教育的一个亚领域，在下一章里我将用“道德/价值教育”这一术语——像通常使用这一术语一样——指代整个领域。然而，对这个问题人们的看法尚不完全一致，所以，我们必须从讨论道德和价值观的关系入手。

道德的本质

在第一章里我曾说过，道德价值观是广泛的价值观系统的一部分，它的目的就是促进人类幸福。然而，几个世纪以来，哲学家们经常宣称道德价值观是一个独立的范畴，与其他的价值观是截然分离的。例如，有人说道德价值观是独特的，因为它们与明智和实用无关。而且，有人认为，道德仅与我们对他人的责任有关，与我们自己的幸福毫不相关。还有人（最著名的是康德）断言道德行为不像其他形式的行为，它是与欲望无关的，真正的道德行为产生于没有欲望的、受道德“理性”的特殊官能支配的善良意志。在一个道德行为中，即使帮助他人的欲望也不是个人动机的一部分。

上述的前两种观点绝对站不住脚，只要拿我们所了解的美德对照



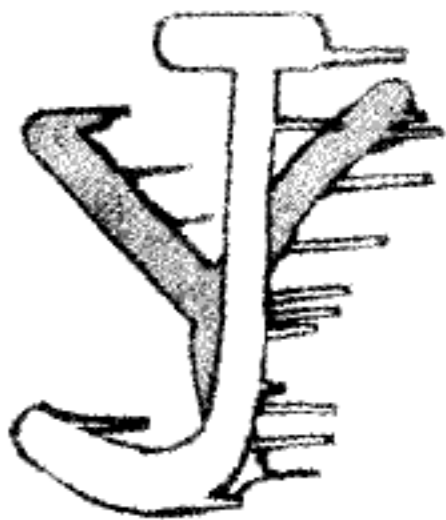
一下便可发现它们的破绽。像审慎和自制这两种美德，它们清楚地显现着明智的价值，对自助与助人也具有重要意义。孤岛上的鲁滨孙不得不处处小心谨慎（例如记日记）和自我控制（例如把他仅存的谷物留出一部分做种子，而不是把它全吃掉），这正是为了他自己能够生存下去。绝大多数人都会说，在他的行为中表现着道德的特征。

康德关于没有欲望的、自主的道德意志的观点，尽管被广泛接受，在我看来，这种观点同样是不能接受的。它与我们在人们日常行为中所观察到的不一致。人们的行为往往是被愿望、欲望、目标、情感以及类似的东西这样一套动机所“驱动”的。有时候，看起来我们的确简单地“倾向于”一种做法，而不是另一种做法，在这种情况下，觉得这种行为像纯意志行为。然而，这种选择是在源源不断的动机行为中的两个（或更多的）选择中做出的，没有这种动机行为我们什么也做不成。进一步说，人们也难以理解，道德为什么要与这种最低程度的、不带感情色彩的选择相联系。一些非道德行为似乎也具有这种特征，而许多道德行为很明显的是出于强烈的助人欲望或达到个人目标。

确定道德范畴的最简单的和（在目前）最易接受的方式似乎是罗列出一系列的美德。我们可以说，一个有道德的人就是要具有审慎、责任、勇敢、自制、可靠、真实、诚实、公正、无私和仁慈等之类的素质。就道德的这种“定义”，我要加上一句，道德的目的是促进人类幸福，个人的和他人的幸福。上面的素质因为或只要能促进人类的“美好生活”，就是好的素质。当然，要把道德包括在我在第一章里所做的价值观的一般分析里面。

康德把道德与意志联系起来，在日常用法中，好像的确有一些根据。从一般意义上讲，道德很典型地（尽管并不总是）与克服内在冲突或与不愿为而为之的努力紧密相关。以勇敢和无私为例，这两者常常与成功地处理矛盾欲望或倾向之间的冲突相关联。相比之下，那些非道德的品质诸如智慧、慷慨和敏感，人们在一定程度上都拥有，它们来得更“自然”更容易。这种观点有助于解释在面对权利、酒色等诱惑以及以意志抵制诱惑时的道德行为，这种道德行为不乏讽刺意味。

不过，我认为，在人的道德行为过程中意志的作用被大大夸张



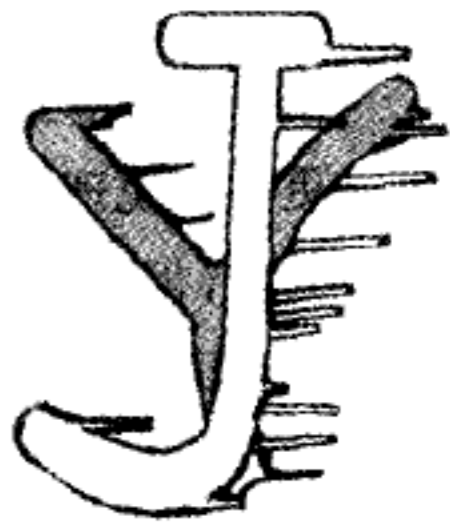
了。道德行为和其他形式的有意行动一样,因为它需要一个由感情、态度、气质、知识和智力组成的坚固基础,也需要使正确行动可能发生的“适宜环境”。正如涂尔干所说,康德的自主的、纯粹理性的、没有欲望的道德意志观,“与现实无关,并且永远不会与现实有关”⁽¹⁾。而且也像威廉姆斯(Williams, B.)所主张的那样,康德认为道德“根本不依靠欲望,从这个意义上讲,它是无条件限制的”的说法是错误的;道德的必要性往往是“欲望的表现”,欲望是“(道德)力的关键,它必须得到满足”⁽²⁾。在真空中,人们不会成为有道德的人。尽管意志(不管那个术语精确地意味着什么)或许在道德领域比在其他的价值领域具有独特的、较大的作用,只是程度不同而已,这并不足以把道德价值观放在前面介绍的价值观的一般分析之外:像其他的价值领域一样,很大程度上意志是以欲望为基础的,最终关心的是为个人和他人追求幸福。

道德的重要性

如果我们要在学校中教授道德,我们不仅要知道道德是什么,而且要确信它的重要性。这似乎很明显:什么会比道德更重要呢?但事实上,人们常常与道德开玩笑(至少私下地),好像它是狂热者和古板守旧的人所关心的事情。一个非常重要的人物尼采(Nietzsche, F. W.)曾写过“超善恶”的需要。在西方,我们也有一个主要的宗教传统——基督教——它有时提出关于规则或“法则”的重要性的问题,并指出实际上只有一个规则或法则,那就是爱。

我认为,由于劣质教学和滥用权威,道德已声名狼藉。我们不必惊奇关于道德的讥诮言辞。例如,有时,当仁慈的明智的人都能明白需要“例外”时,道德规范却常常被陈述成仿佛它们是绝对不变的东西,没有任何例外。此外,道德常常被当权者用来强迫人民大众按照有利于当局利益的方式生活。最重要的是,人们教授道德却没有解释它的目的,因此并没有给人们严肃对待道德的理由。

事实上,如果一个人想要达到自己的目标,与他人建立互惠的人

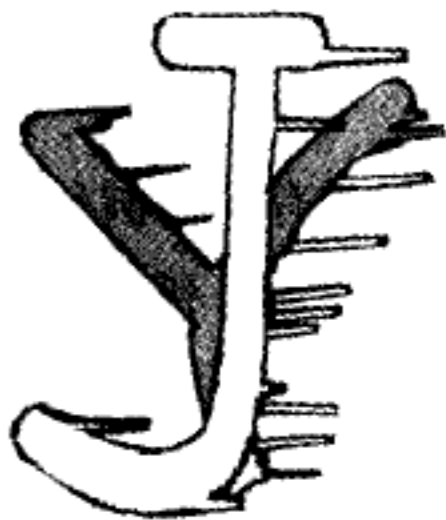


际关系以及在社会上过得幸福,道德品质诸如可靠、自制、诚实和关心他人,在某种形式和某种程度上当然是非常重要的。虽然很多哲学家和道德家轻视道德和“美好生活”之间的联系,但这种联系是非常清楚的。人们在他们的行为中,一贯抵制以极端形式出现的道德义务,但他们显然明白至少要达到中等道德水平的必要性。据说,即使小偷群体中也有荣誉感。 146

有人认为,道德规则和道德原则是不重要的。因为,我们要考虑到所有相关因素,根据事情本身的性质做出判断;既定的指导方针只能使我们在特定的方向产生偏见,迷惑我们对当前独特事件的理解。⁽³⁾在我看来,固然每件事情都需要重新审视,规则和原则的作用也是很有价值的,可概括以往的认识和经验使它们为新情况提供借鉴。正像我们在第一章所看到的,在某种情境中,只有一种正确方法的情况是极少的,而是有相当多的较好和较坏的可能性。道德规则和原则经过时间的考验,能“把我们推向”适宜的方向。道德规则和原则虽然不能完全决定我们的道德判断,但却能向我们提供过去好的经验,帮助我们做出更好的道德决策。

学校中有道德教育的一席之地吗?

道德或许是重要的,但它是能教授的东西吗?有一种较为流行的说法,认为道德是“抓来的,不是教来的”。不过,虽然有些个人道德素质是出生时或婴儿早期就有的,但有许多素质可以通过后天的学习,通常是正式的学习获得。例如,为了了解宗教和种族宽容的需要,必须具备有关其他民族文化和观点的知识,这种知识当然不是很多人通过日常经验“获得”的。再者,为了了解在政府部门或商业或医疗事业中怎样做出有道德的行为,为了指导行动,我们必须了解许多实际情况,更不用说理论了。不错,我们的许多基本倾向是在我们受教育之前形成的,但正如高斯(Gauthier, D.)所说的,教育对我们在这些气质之上建立道德原则以及做出特殊的决定具有极重要的作用。⁽⁴⁾即使最善良的人,如果不能充分地理解其行动的结果,也会做出野蛮的行动来。



人们犯道德错误，除了因为无知或信息有误之外，还因为他们缺乏做出道德判断的悟性。比如说，有时人们根据权威看待道德要求；或把道德看作没有任何例外、绝对不变的东西；或当情况复杂时把它看得很简单。另外，有些人太强调良心，把良心看作道德认识的源泉，从而受制于它，而没有意识到良心在多大程度上是早期教育的结果，并且和人的本质的其他方面一起必须经过培养。年轻人可以受益于广泛的道德本质的学习，受益于做出道德判断的学习，同时增加权衡各种判断的体验。 147

一些人认为道德争议太多，反对在学校里教授道德的想法。他们争论说，人们对许多道德问题都是莫衷一是的，实际上不引起争议的教学内容几乎是不存在的。然而，我认为，道德争端要比我们所想的少得多。⁽⁵⁾虽然宗教道德学家一贯主张，道德的（最终）目的是完成神圣的统治者所分配的任务，而康德主义者和其他的义务论者认为，道德本身就是目的，实际上他们和其他团体表现出极大的一致性。他们根据像援助、减轻痛苦以及使人们过上富足的生活这样的日常事情定义道德。在为什么道德行为是好的这样的事情上，他们甚至也有相当程度的一致看法：他们接受生存、幸福、友谊、自由等等的重要性。所不一致的仅仅是，在为道德做辩护时，怎样衡量这些基础的人类素质？如果方法一致，对道德的重要性毫不怀疑，在学校里“发动”道德教育似乎很合适。同时呈现各种各样的“智慧传统”以及其他相关讨论材料，试图扩大默契和一致的领域。

道德/价值教育相结合的大纲

到目前为止，为道德的重要性和道德教育在学校中的地位举的所有例子，都同样适用于一般的价值和价值教育。美好的非道德价值——一个人的、社会的、政治的、经济的、审美的、生态的等等——对人类的幸福来说都是必要的。大到社会小到学校对价值探索的忽视，是造成当今人们所面临的问题的一个主要因素。

在大多数情况下，最好把道德教育和价值教育结合起来。这是接

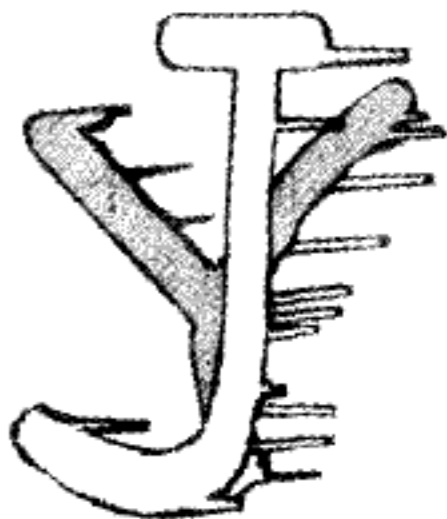


着前面对道德的概念以及道德与价值的关系的概述而来的。如果道德价值是价值系统的一部分，并一起促进人类的“美好生活”，那么必然要权衡二者，把道德学习放在对价值领域的综合考虑里是合理的。单独处理道德问题效率是非常低的，也将使道德是独立领域的信念永存。当然，这并不排除有时特别强调道德，就像我们在这一章的前半部分所做的那样。

道德/价值教育相结合的一个实际原因就是，通常很难把课程中的道德和非道德价值问题完全区分开来。诚实和敏感是道德品质还是社会品质？政治腐败应由哪一学科来讲？生态问题应该在伦理学课程中处理还是在个人和社会价值教育大纲中处理（进一步来说，还是在地理学中处理）？这一系列的论证不是决定性的，因为如果照此推论下去，它可能意味着取消学校中所有学科之间的区别，这在当前根本不可行。然而，在道德和非道德价值探索中，这两者高度重叠，似乎需要一起教授。即使一个人获准教授一门伦理学或道德课，在实践中也不能不涉及广泛的价值问题，否则，就会陷于简单的说教和枯燥的分析。

在年轻人上学期间，实际上道德教育和价值教育有数百个主题和亚主题去探讨。为了给出具体的例子以及显出这个领域的总体状况，我列出了下面的清单。学校应该处理这些主题：

1. 基本的人类价值，诸如生存、健康、幸福、友谊、爱、自尊、满足、生活的意义；
2. 精神价值，诸如通情达理、远见、整体感、惊奇、感激、希望、超然、谦恭、爱、和善；
3. 道德价值，诸如责任、勇敢、自制、可靠、真诚、诚实、公正、无私；
4. 社会和政治价值，诸如和平、正义、程序正当、宽容、参与、合作、分享、忠诚、坚定、公民权利与义务；
5. 价值中心机构，诸如家庭、社区、学校、工作场所、国家、世界；
6. 谋生方法（或生活技能），诸如身心健康、做决定、应付变化、选择和改变职业、财政预算、人际关系、家庭生活；
7. 学校学科的价值广度，诸如文学、科学、社会研究、历史、地理、



艺术、音乐；

8. 价值本质,诸如价值和传统、价值和宗教、价值和法律、怎样解决价值问题、价值差异、我们怎样获得价值、我们怎样改变价值；

9. 当代价值问题,诸如贫穷、失业、种族主义、性别歧视、虐待儿童、虐待妻子、对老年人的歧视、消费主义、生态恶化。

当然,这里边的许多题目可以在学校传统学科领域思考。的确,由于顾及到所有的道德或价值学习整合到学校其他学科的可能性,我是在讨论道德或价值大纲,而不是一门“课程”。就个人观点而言,我喜欢有单独的伦理学(广泛意义上的)或价值课程,因为两者都强调了该领域的重要性,也因为该领域涉及的问题如此广泛。然而,那是不可能的,相当数量的问题仍可在其他课程里解决:即使在有特殊的道德/价值课程的情况下,它们也应被认为是完善学校其他学科对价值问题的探索。

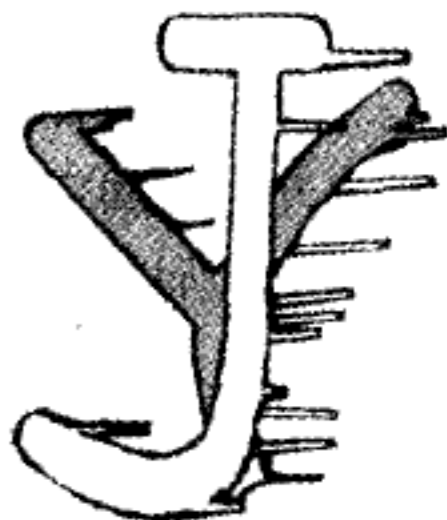
149

不管是在价值还是在其他的学科领域,认识到学校的道德/价值大纲不应限制在正式课程以内很重要。学校实践应有利于促进学生在这个领域的成长。例如,老师和学校的管理者应把他们的生活观体现在他们的行为中,以后他们也应继续致力于发展这种观点。其次,学生也应参与到学校的主要管理方式中,参与决定课程、学校的学科系统等等,以便他们学会怎样在这些领域里做出决定,也全面了解学校教育价值。“学校实践”也应超越校园,扩展到学校赞助的社区和社会发展规划中。学生通过实践经验对道德/价值问题的学习,常常与通过正式学习和讨论获得的一样多。

谁的价值

反对在学校教授道德或价值的理由之一是这种教学在向学生强加教师的价值观点。“谁的价值将被教授?”这种问题很夸张,意味着学校没有权利或能力影响学生的价值。

为了避免这一指责,许多道德/价值教育理论家都认为,教师不应教授某种特定的内容。他们提出了一系列的教师角色:技能训练者、



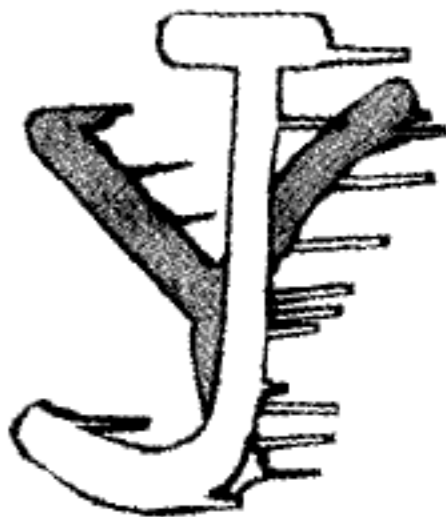
讨论的组织者、故意唱反调的人 (Newmann, F. and Oliver, D.)、价值的澄清学派的倡导者 (Raths, L. and Simon, S.) 或自然发展的促进者 (Kohlberg, L.)。

我个人认为,教师的价值中立是不可能实现的,这与我在第七章讨论灌输问题时的立场是一致的。教师无时无刻不在传递价值,既通过他们的行为,也通过他们教授的内容。他们或许可以尝试,但他们不可能向学生隐瞒他们对生活的看法,他们教授的学术材料中也渗透着价值。

进而言之,我认为,道德和价值的支持者乃是教师的一个重要角色,某些特定的价值信念必须在学校的日常生活中由教师加以传授:例如,人际关系应尽可能地温馨融洽、应公平对待学生、知识很重要、结构和学习等级对学习来说是必要的等等。除了良好的学校教育所“赋予”的这些之外,教师还必须以有价值观的人的形象出现,亦即他们能为自己的信仰辩护。如果不是这样,学生为什么要尊重他们,为什么要对他们讲的内容做笔记,为什么应严肃对待价值学习? **150**

学生要想在价值领域取得进步,学校就必须向他们传授一定的价值内容(包括价值本质理论)。价值中立的方法只能强化当今业已泛滥的看法,即价值并不重要,价值纯粹是主观的,它只是一个观点问题。不认真扎实地吸收各种观点和论点,学生就没有适当的基础来发展他们自己的价值观。从教育学意义上讲,价值中立也让学生感到无所适从,探寻潜在的日常事务,并逐渐变得对事业感到沮丧。

解决向学生强加价值观这一问题的方法,不是禁止教师支持某种道德和价值,而是创造一种学校和课堂气氛,使学生真正自由地发表不同意见,提出各种解决问题的方法,并不断检验和修改他们的观点。实现这一目的的最佳途径就是教师向学生表明,他们虽坚信自己对价值的看法,而且有充分的理由支持他们的这种看法,但这些看法并不是固定不变的,他们愿意根据校内外不断的探究修改自己的观点。所以,应该既有来自教师的扎实精深的输入,也有学生相当大的自由。最后,很明显,学生应尽可能地采取他们自己的价值观,但他们将得到教师的辅助而不是阻止,这些教师不怕揭示和争论他们自己的价



值信念,与此同时也教授大量其他内容。

进行道德/价值教育的各种方法

过去的大部分道德/价值教育大纲内容都太狭窄。适当价值观的发展涉及到人的许多方面,因此不要指望仅仅通过一两种方法就能成功。例如,我们已经提到的,脱离价值领域来解决道德问题的尝试基本上是徒劳的;学校里的道德/价值教育必须既通过价值课程又通过其他学科进行,既通过正式课程也通过实际经验(包括学校——社会计划)进行。

151

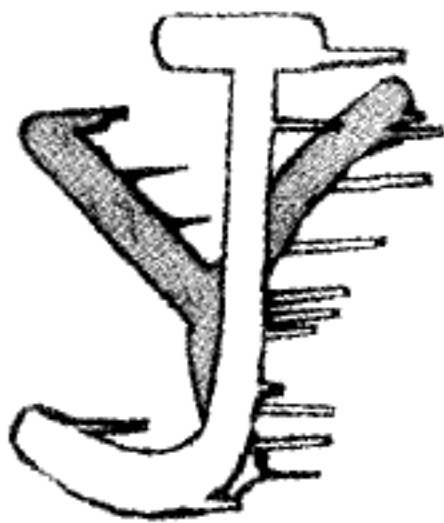
现在,我想简单回顾一下最近正在实践或提倡的一些道德/价值教育方法。对每一种方法我想表明的主要观点是,虽然它提供了一些有用的洞察力,但每种方法的范围之广尚不足以单独产生重大影响。

文科教育

传统认为对文科课程诸如文学和历史的学习对学生有教化作用,使他们在其他事情中更理智、宽容和公平。不过,虽然这种教育有明显的重要性,人们也不应夸大它的作用,至少是在它的标准形式中。第一,正像我们在第二部分看到的,在文学、历史以及其他人文领域人们必须处理的作品中,包含着很深的种族、阶级、国家、性别等偏见,人们应批判性地探究基础的道德/价值问题,而不是像过去那样直接进行结构分析。第二,虽然系统学习人文学科研究的典型现象对价值探究很重要,一些现象和见解比其他的意义更重大。为了得到价值问题的结论,有必要筛选和组织人文学科提供的见解,以便它们的价值含义更清楚。第三,单独用文科方法进行道德或价值教育会有狭隘强调认知因素的问题。对人类状况甚至对什么是正确与善的深刻见解,尽管是形成良好的态度和行为的必要步骤,但并不必然会形成良好的态度和行为。

说教和规劝(有时指“品格教育”)

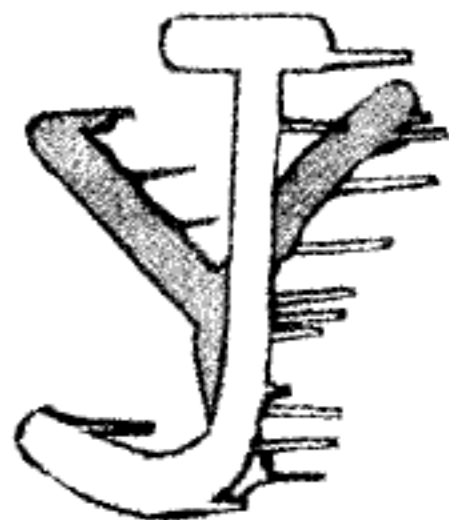
或许,最普及的一种道德/价值“教育”是对是非观念做出直率的



说明,以及就端正行为、避免错误提出规劝(或许涉及惩戒)。在最近数十年,这种方法受到许多恶劣的影响。因为明确提出社会价值观念确实要有一席之地,道德和其他品格的讨论不应完全由普遍原则的讨论来代替。在特定的社区或团体中,用奖惩的方法来维护该团体的基本要求有重要作用。然而,对美德和邪恶的陈述方法本身几乎不能产生积极的教育影响(正像哈特肖恩和梅在20世纪20年代对童子军和星期日学校的班级所做的研究显示的那样),⁽⁶⁾因为这一方法几乎不涉及人们尚未意识到的责任问题,也不能就为什么要履行自己的责任提供新的见解。它是一种认知的方法(除了特定的社区制裁之外),但却提供了很少的认知输入。的确,把它称为教育有欠妥当,因为它缺乏通常是与教育相关的解释和理论内容。

治疗法

在当代道德教育方法中,有些是来自心理学的方法,这些方法试图克服传统道德教育中过分认知主义的倾向。在这一系列方法的一端是行为改造主义者如斯金纳(Skinner, B. F.)和阿伦弗里德(Aronfreed, J.),另一端是间接治疗主义者如罗杰斯(Rogers, C.),在中间的是变化万千的从业者,包括精神分析主义者、相互作用分析者以及形而上玄思的提倡者。很明显,这种心理学的观点是重要的,它既可以识别人类态度和行为中的某些因素,也可以处理特殊的行为问题和理解上的“障碍”。不过,除了这些方法的多样性,它们的共同点是缺乏对良好的价值发展中所涉及的复杂的理论任务的说明。在每种情况下,它都假设人们知道什么是对的、什么是善的——通过社会、通过治疗者、通过被治疗者或通过被治疗者的“内在本质”——所需要的就是一种形成适当价值或清除阻止价值出现或表现出来的“障碍”、“污迹”等等的心理学方法。但是,正如我们在前面所观察到的,大部分价值问题都与了解什么是正确的(以及为什么是正确的)问题有关;人们行为的失当并不是因为他们有什么心理问题或可以清除掉的心理障碍,而是因为他们不知道什么是适当的行为(他们的治疗者不知道,他们的团体也不知道)。那么,我们看到这些方法走向了忽视认知因素的另一



极端。就这方面而言,它们非常像传统的道德家的教育方法,传统道德家宣称我们总是知道什么是正确的,只不过缺乏意志去做而已。

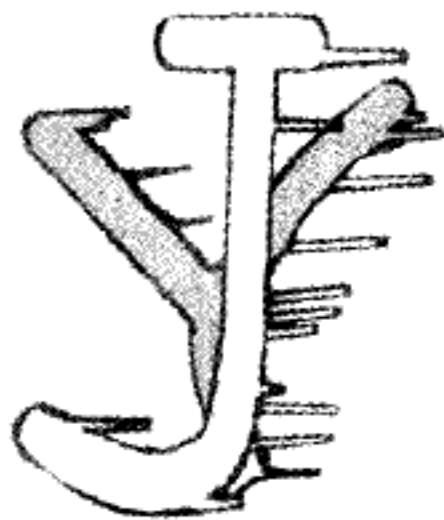
促进自然发展的方法

153

皮亚杰(Piaget, J.)低估了教师在道德教育中的作用,强调随着儿童与外部世界的相互作用,特别是与其他儿童的交往,儿童能够自然地改善自己的道德判断。柯尔伯格(Kohlberg, L.)以皮亚杰的观点为基础,仍然强调儿童道德自然发展的核心地位,不过他提出了有助于这种发展的两种主要途径;向儿童提供揭示他们目前不适当的道德推理方式的道德两难问题(以及相关讨论);在学校建立一种“公正团体”,从而为儿童磨练自己的观点和行为提供机会。⁽⁷⁾这种方法对儿童建构道德观念的能力所持的乐观主义态度——柯尔伯格称他们是年轻的“道德哲学家”——反映了道德教育的一个巨大进步(虽然假定儿童的平均道德运算水平比成人要低得多有损这种进步)。其次,它提出的促进道德发展的一些方法是对目前价值教育方法的一个重要补充。但是,这一方法对个体的道德发展(不管是儿童还是成人)显得过于乐观,低估了对道德理论的需求,也低估了教师、学校和社会对人的价值产生影响的力量。据此,它没有对基础的和系统的(区别于讨论两难故事和案例)道德探究或影响道德形成的其他非认知因素给以足够的重视。

教授推理技能

正如我们前面提到的,奥利弗(Oliver, D.)和纽曼(Newmann, F.) (以及他们的许多追随者)试图通过教授推理技能而不是有关价值问题的内容来克服价值教育中的灌输问题。⁽⁸⁾他们提出,教师应该坚持作为中立的讨论的组织者和事实知识的源泉的立场,或者有时就是一个苏格拉底式的故意唱反调的人。教学应该限于事实知识的教授、应该在一个分析的框架下澄清有争议问题的各个要素以及满意地解决问题的推理技能。这种方法的主要困难在于试图教授没有内容的技能,认为不应该在课堂上帮助学生获得某些现实的价值观点,而是提供一套能够在现实



中运用的推理技能。尽管教授解决问题的技能应当成为价值教育的目的和过程的一个重要组成部分，但是，如果学生要发展一种更能适合于日常生活的价值系统，还必须教授一些实际的价值观点。 154

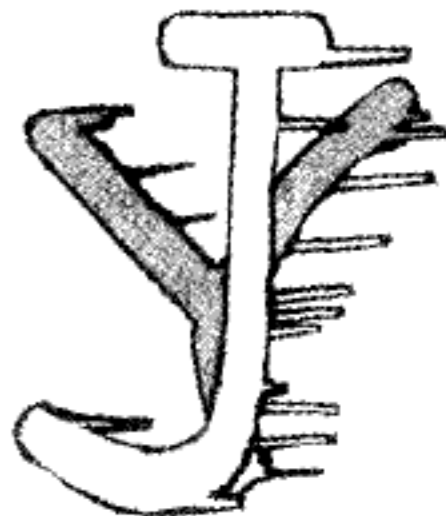
价值澄清法

根据拉思斯(Raths, L.)和西蒙(Simon, S.)(以及价值澄清学派的其他人)的观点，教师的任务就是帮助学生澄清他们的价值的性质和结果，并使学生逐渐完全服膺于它们，无需经过判断它们在客观上是否合理。⁽⁹⁾这种方法强调培养有高度自尊、自信和整合型的学生。这种方法对儿童实际拥有的欲望和价值是相当乐观的，但儿童实际拥有的价值与其他人认为他们应该拥有的价值是有区别的。再说一次，我们必须承认这一方法的某些积极方面，并把这些方面纳入到一个综合的价值教育计划中去。学生应该对他们的价值有更清楚的认识，对他们自己的价值的適切性抱有更大的信心，至少暂时应该这样。不过学生必须知道：在价值问题中人会犯错误，并且现在众多领域的人——个体和社会、儿童和成人——所拥有的价值观是需要改善的。其次，从长远来看，人们必须系统地学习解决价值问题的方法，在理论上和实践上，在个体层面和社会层面上。这种知识并不损害自尊，因为有很多因素——历史的、心理的、文化的、政治的——导致了目前这种事态。确实，这些因素也需要系统研究，一方面为了提高自尊，另一方面为了让学生较清楚地把握要实现价值的改善必须做什么事情。

总之，当我们试图在学校里进行道德或价值教育的时候我们应避免仅仅依靠任何一种方法，包括上面回顾的方法。每种方法都有其重要作用，但任务如此复杂以至于需要把它们的各种见解和方法综合起来形成使重要价值有可能发展的有效合成物。

道德/价值教育的开端

就某种意义来说，正如我们经常提到的，学校已经深深卷入了价值的教授中。如果我们想进行与灌输十分不同的道德/价值教育，就必



须制定一个明确的大纲，在这个大纲中，教师和学生都有尽可能多的机会深刻地审视价值问题以及批判地评价不同的选择。这个大纲应该非常广泛，贯穿所有的学年，覆盖的范围应包括前面提到的各种论题。 155

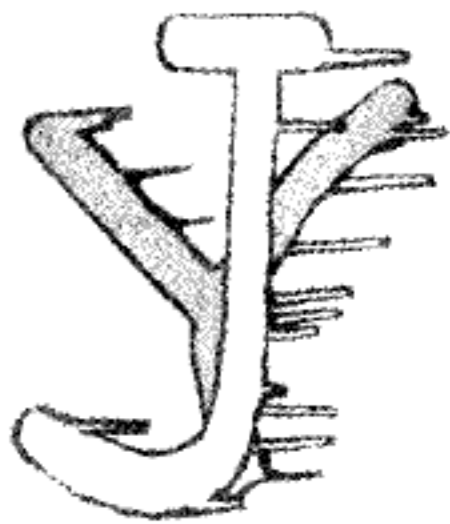
处理道德/价值论题并非一定需要正式的学习或讨论。正如柯尔伯格和他的同事们所指出的，像公正和公平的问题可以在建立一所“公正团体”学校的环境中探索。⁽¹⁰⁾再如普拉卡什所指出的，学校和社区的相互渗透能为学生正视道德问题提供重要机会。⁽¹¹⁾不过，正式的学习显然是相当重要的，是道德/价值教育的一方面，就这一方面学校——至少在目前的形式——或许可以作出最大的贡献。

价值领域急切需要教师教育以及开发学习材料和教学策略。人们常常对教师不愿承担价值教育责任而感到失望。除了许多人仍然质疑价值教育作为学校活动的合理性问题以外，还有教师缺乏培训以及这一领域的资源要比学校传统学科少得多的问题。除非这些困难克服了，否则我们不要惊奇教师的不情愿。

虽然如此，我们也应该尝试着开始这样的工作。即使没有明确的关于价值的课程，所有的教师都有权利至少是从事一些道德/价值教育，或者在他们所教授的学科里，或者作为他们在学校里的一般领导和指导角色的一部分。作为普通的公民，他们也自由加入到较大社团的改革运动中，因此或许可以向学生阐明可以做什么，并且通过社区也可以间接影响到学校。

首先，教师至少应该确定一些价值领域，对这些价值领域教师准备在他们自己的生活中、在他们的思考和阅读中以及在学校生活中给予特殊的注意。这些领域一般应该包括：(1) 适合教师自己的教学范围和其他责任的领域；(2) 对他们自己和他们的学生有重大意义和感兴趣的领域；(3) 他们感到可以自信和愉悦地与学生讨论的领域。

结合这些所选领域，教师可以继续收集题目大纲、学习单元、课本、电影、杂志文章、剪报等等。他们可以与他们的同事及其他人讨论具体的问题和可能的教学方法，可以学习相关的课程、参加会议以及研讨会(如果可用的话)。他们可以辨别社区的有用资源以及安排校内外的适当活动。当然，在他们的学校课堂里应该开始包括对论题的学

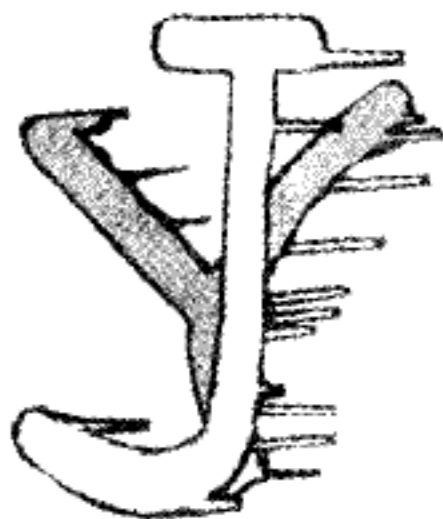


习,他们或许会既高兴又惊奇地发现,仅仅“开始干”他们就知道了那么多的论题和教授方法。起初,这个领域用的时间或许应该相当有限,但随着知识、经验和自信的增长,一个人的价值教授范围也会增加。并且渐渐地,教师应当往最初的一套论题里增加其他的论题。 **156**

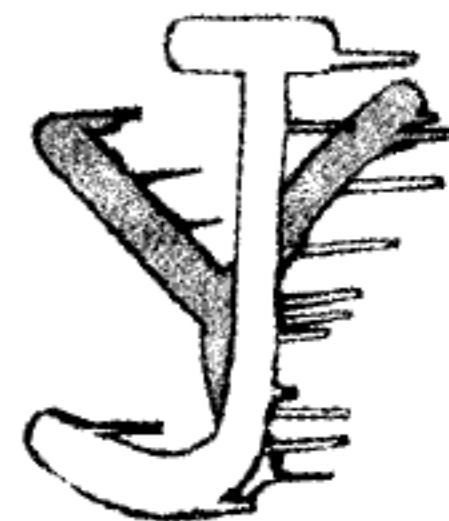
从理想上来说,个别教师的活动应该和学校里旨在给极重要的个人和社会问题更多关注的一般课程改革相联系。教师应以出现的道德/价值大纲为基础,也应为出现的大纲增加内容。不过这部分依赖于学校变得在本质上比现在更加共有。与此同时,个体教师可以在提出的渐进的方式中采取主动。能亲身体验到个人的进步,并且看着学生们不仅喜欢,而且受益于这些新的教学探索,教师作为教育“拓荒者”感到的任何不快都会得到极大的补偿。

注释与参考文献

- (1) Durkheim, E. (1961) *Moral Education*, New York, The Free Press, p. 113.
- (2) Williams, B. (1985) *Ethics and the Limits of Philosophy*, London, Fontana/Collins, p. 189.
- (3) 范例参见 Mitchell, D. (1963) “Are Moral Principles Really Necessary?” *Australasian Journal of Philosophy*, 41, 2, pp. 163—81.
- (4) Gauthier, D. (1971) “Moral Action and Moral Education” in Beck, C., Crittenden, B. and Sullivan, E. (Eds) *Moral Education: Interdisciplinary Approaches*, Toronto, University of Toronto Press, pp. 138—46.
- (5) 关于全世界道德的相似之处的更多描述,参见 Ginsberg, M. (1956) *On The Diversity of Morals*, London, Heinemann, 特别是第七、八章。
- (6) See Kohlberg, L. (1981) *The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper and Row, pp. 31—2.
- (7) 例如参见 Reimer, J., Paolitto, D. and Hersh, R. (1983) *Promoting Moral Growth: From Piaget to Kohlberg*, 2nd ed., New York, Longman, 特别是第四—七章。
- (8) Newmann, F. and Oliver, D. (1970) *Clarifying Public Controversy*, Boston, Little, Brown.
- (9) 例如参见 Raths, L. et al. (1978) *Values and Teaching*, rev. ed., Columbus, Merrill and Simon, S. et al. (1972) *Values Clarification*, New York, Hart.



- (10) See Wasserman, E. (1976) "Implementing Kohlberg's 'Just Community Concept' in an Alternative High School", *Social Education*, 16 (April), pp. 203—7; Lickona, T. (1977) "Creating the Just Community with Children", *Theory Into Practice*, 16 (April), pp. 97—106.
- (11) Prakash, M. S. (1987) "Partners in Moral Education: Communities and Their Public Schools", in Ryan, K. and McLean, G. (Eds) *Character Development in Schools and Beyond*, New York, Praeger, pp. 126—33.



第十四章

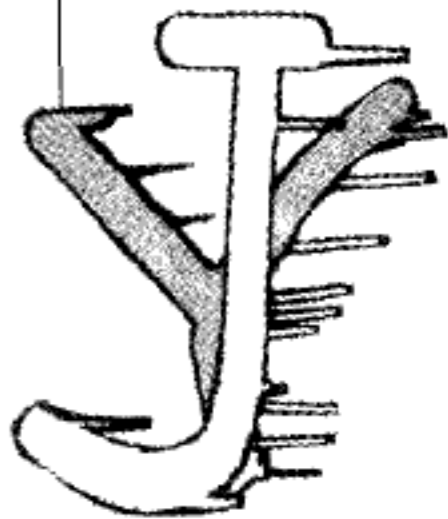
宗教和灵性教育

正像我们在第八章所看到的，为了根除学校和社会中的宗教偏见，宗教教育是必需的。学生需要尽可能地了解在宗教问题上“不是只有一条正确的路”，并且认识到不同宗教信仰的人正通过他们的宗教追求相同的基本的人类价值。为了在适当的情况下克服对他们或与他们相关的人的偏见，他们也需要掌握具体的宗教信仰和实践的要义。

不过，这显然只是宗教教育的部分任务，并且关注的还是相当消极的目标：克服宗教偏见。这一章我们将采取较积极的方法，试图从总体上阐明宗教教育（包括灵性教育）的重要性和合理性以及怎样进行广义的宗教教育，不管是在私立还是在公立学校的环境里。

什么是宗教？

“宗教”对不同的人来说意味着不同的东西。从这个单词的某些意义上讲，每个人都是信奉宗教的。例如，涂尔干在《宗教生活的初级形式》里指出所有的人都运用一套符号把他们的信仰、价值和理想整合到整个的生活方式中去，这个符号系统就是他们的宗教。⁽¹⁾蒂里奇(Tillich, P.)在《信仰的原动力》里主张处于宗教状态就是“处于终极关怀的状态”，并且因为每个人都有终极关怀，即使它是国家主义、成功或社会地位，所以每个人都是信奉宗教的。⁽²⁾史密斯也指出“任何区别对待‘宗教’和‘哲学’的尝试都是徒劳的”⁽³⁾；史密斯倾向



于假定每个人都有粗略意义上的“哲学”，这也显出每个人都是信奉宗教的。

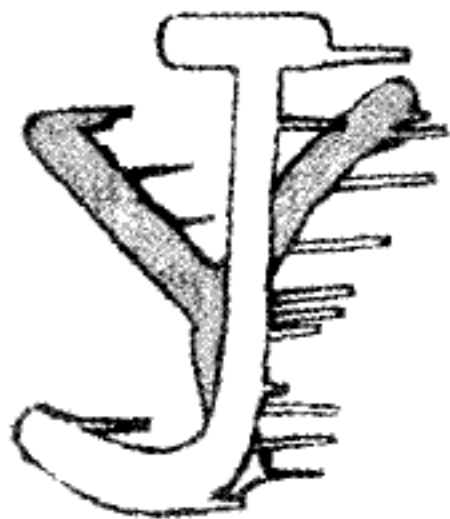
不过，从这个术语的其他一些定义来看，只有某些人是信奉宗教的。例如，许多人认为宗教就是对超自然的信仰，那基本上是神秘的和超越所有普通经验的，并且不牵涉没有这样的宗教信仰的任何人。其次，许多人把宗教与特定传统团体的会员身份、接受那个团体的神话和宗教信仰并且参加相关的仪式和实践相联系。再次，一些人用“信奉宗教的”这个单词仅指那些忠诚和虔诚到一定程度的人，指那些真正有宗教信仰的或“有灵性的”人。

从这些用法中很难做出选择，通常我认为我们也不应该做出选择。每种用法都有它的优点。在日常情况下，如果我们在无限制的意义上使用“宗教”和“信奉宗教的”这两个单词，我们通常会被误解。然而，在较特殊的环境中，这种用法经常十分有价值。它把每个人都看作多少有点信奉宗教的，把重点放在全人类共同的特征而不是那些区别我们的特征上。重要的事情是我们要弄清楚在特定的场合我们怎样使用这个术语，如果该术语的语境不是十分明显的话。

当前，我想区分一下两种意义上的“宗教”：我把它们称为“通俗”意义上的宗教和“广泛”意义上的宗教。首先从通俗的意义上讲，在西方，绝大部分人认为“宗教”意味着拥有如下类似特征的一种现象，这些特征是：对超自然（或神秘）的信仰、相信天意、传统、团体、仪式、对深奥经验的兴趣、一种伦理系统、一种世界观、对人生“大问题”的思考等等。需要注意的是，列举出的许多特征，从通俗的意义上讲，只是宗教的典型特征，而不是必要特征。比如，当一种新的宗教确立的时候，传统（至少那种宗教的传统）的作用是非常小的。再如，一些宗教的确没有发展完善的世界观，它们的重心放在现实纬度的有限范围上。然而，虽然不是列举出的所有特征都是必要的，为了在通俗的意义上算作宗教，一种现象有必要拥有其中的某些特征；绝大部分人认为，对超自然的上天旨意的信仰，对宗教来说是必要的。

除了这种通俗的用法，我想指出的是，“宗教”在如下情况下，有时被从广泛的意义上使用：人们可以相信也可以不相信超自然的、天

158



意的存在或秩序，但却拥有一套与广泛的世界观和关于生活中什么最重要的概念紧密相连的观念和实践。这些人虽然不是必须要相信“上帝”或“神”、承认“超然的存在”（像在第八章定义的那样），也就是说，那些超越了我们当前的知识和造诣并且经常使我们惊奇和考验我们的现象和观念。根据这个定义，许多与所谓的“宗教”没有任何关系的人，从极端的和积极的意义上来说，有资格算作是信奉宗教的；那些从通俗意义上讲“信奉宗教的”人将不被认为是特别信奉宗教的人。

宗教的通俗意义对许多人来说在很大程度上是描述性的：它并不必然是积极的或消极的，而是用作识别具有一定的信仰、责任和实践的人。人们经常听到这种谈论：某某人是非常信奉宗教的，但却是一个容易交往的懂道理的人；或某某人是非常信奉宗教的，但却以自我为中心。信教者和好人或坏人之间没有看到密切的联系。与此相对照，“信奉宗教的”一词的广泛意义却有很强的评价性，这种意义上的信奉宗教是定义所需要的。就这方面而言，在某些信教者（通俗意义上的）中已发现了后一种用法，这些信教者区别于他们的团体中多多少少信教的、关注灵性的成员。然而，正如我指出的，他们或许还没准备把非信教者（通俗意义上的）称为信奉宗教的，因为这意味着人们没有宗教（通俗意义上的）的帮助就可能获得宗教信仰和灵性。（应该注意的是“信奉宗教的”一词的其他一些广泛意义并不是评价性的。例如，正像我们所看到的，蒂里奇想把任何有“终极关怀”的人描写成信奉宗教的，即使那种关怀是物质主义的或强烈的国家主义的。在这篇文章中我不是在这个意义上使用这个术语的。）

区分“信奉宗教的”的两种意义的办法之一就是借助灵性这一概念。在通俗的意义上一个人不是特别的有灵性也可以是信奉宗教的，然而在广泛的意义上灵性却是信奉宗教的基础。我认为有灵性具有如下特征：悟性、整合、勇敢、爱和温和。从传统上讲，灵性（和宗教信仰）经常被认为与神或神的旨意相关，或许还被其拥有，但我提出的用法不要求将此作为一个组成部分（我们将在后面更加充分地考虑灵性的概念）。



宗教的作用

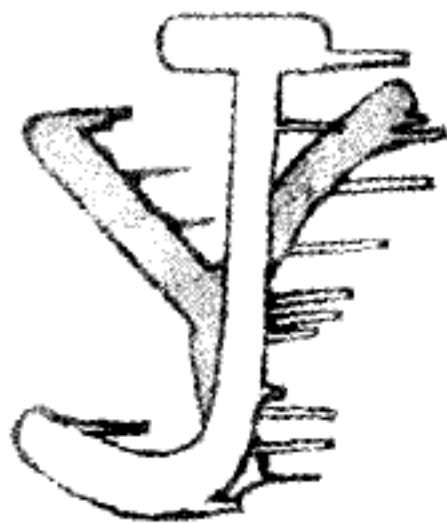
无论是通俗意义还是广泛意义上的宗教在人们的生活中都有重要作用。不过,从通俗意义上讲,不是每个人都需要信奉宗教。正像我们在第八章所提到的,一个人为了过美好的精神生活,甚或获得广泛意义上的“拯救”,并不是必须相信“神”、“无限”或“超自然”。一个人为了过“美好生活”也不是必须隶属于一个宗教团体(通俗意义上的)或参加它的仪式和庆典(虽然每个人都需要属于一些团体,并参加一定的“仪式”和庆典)。

从通俗意义上讲,尽管不是每个人都需要信教,但确实有许多个体和团体信教。宗教不是对每个人都有必要,这是事实,但这并不意味着它对任何人都没必要。打个比方,有不少人为了人生更有成就,选择独身,不婚不育,但我们不能因此就认定想成功就不能结婚生子。人们的生活背景和个人的需要千差万别。涂尔干是一个坚定的反宗教人士,他曾建议以国家的权威来取代天主教在法国的权威。不过他认为教会在法国社会中扮演了一个重要的道德角色,并且强调在你没有找到替代它的角色之前不要将其抛到一边。他说:

……既然在道德与宗教之间业已存在历史上形成的紧密的联系,那么可以预见……如果我们放弃传统体制下的各种宗教事物而又没有找到任何替代物,那么我们将冒失去基本的道德观念和情感的危险。⁽⁴⁾

涂尔干关于道德价值的观点,可以认为是由一般意义上的价值观所得出的。对很多人来讲,宗教是其成功人生之路上的一个中介,如果丧失了宗教信仰,其生活将会受到不利影响,这种影响可能是短期的,也可能是永久的。

宗教(通俗意义上的)帮助许多人获得基本价值:诸如内心的安宁、幸福、人际和谐、爱、同伴关系、归属感、智慧、满足及生活的意义。



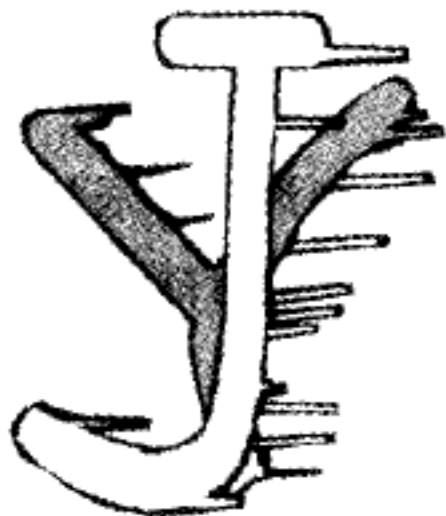
宗教并不总是很好地促进这些价值，像我们在第八章所看到的，较好形式的宗教与较坏形式的宗教长期共存。非宗教的生活方式同样如此；这一点是清楚的：一般来讲宗教通常还是支持一种能够很好地体现基本价值的美好生活方式。

宗教(通俗意义上的)的重要性还在于它引发的一些问题。它对一些事情刨根问底：我们从哪里来我们要到哪里去？它追问现实的本质：它的范围、它的统一性和多样性、它的个人的和非个人的维度及它的神秘和超越因素。宗教追问人类的本质：什么是我们善恶的源泉？肉体、心灵和精神之间到底是什么关系？它探索苦难问题、探索世间的邪恶及自由意志和宿命论问题。它提出了有关生活意义的问题。在当代西方有一种忽视许多这样的问题的倾向，甚至在某些方面认为它们无意义而对它们置之不理。不过人们仍然常常无意识地追问这些问题。并且，对这些问题提供一个适当的答案对于信教者和非信教者的一种完整的、富有灵性的生活方式来说都是必要的。如果我们不说明这些事情，人生的重要领域就会被漏掉而无人探索，个体就会诉诸权宜之计去满足不能克制的需要。

161

当然，宗教不仅追问人生的大问题，它还提供答案。虽然你或许并不总是喜欢这些答案，但你不应立即拒绝它们。讨论传统答案是寻求新答案的很好的刺激物。并且，如果我们不全部接受一个答案，我们或许可以在某些方面发现洞察力和灵感：它们或许可以丰富我们的世界观。例如，道教中对水的流动本质的想象及相关的“随波逐流”原则已被许多具有各种信仰系统的人所接受。就我们各人而言，即使特定的宗教形象和信条没有什么用处，它或许在其他人的生活中具有重要作用。

宗教(通俗意义上的)的另一作用就是使人们有一个团体去归属。说团体很重要有许多理由：它们帮助我们克服孤独感；当情况变坏的时候它们给我们支持；它们给我们提供交朋友和互相学习的环境；它们使不同代际的人更亲密等等。从传统上讲，宗教在促进当地社区生活中负有主要责任。当然，大多数人都属于几个部分交叉的团体，而不是仅仅一个。但对许多人来说，在他们的宗教团体中，成员人数的



损失将严重影响他们生活的质量。

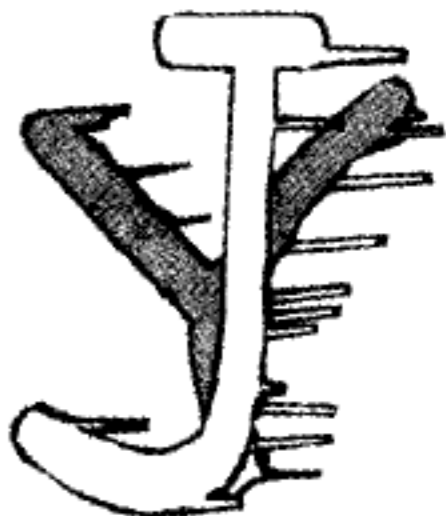
虽然不是每个人都需要属于一个宗教团体，但我们应该注意到宗教能满足并不是所有团体都能满足的相当独特的需要：例如，它们提供关于生活大问题的答案，它们提供特殊的深奥经验，它们还提供处理像出生、成年、婚姻及死亡等等生活事件的历史悠久的方式。那些决定不参加宗教团体独自过活的人应确信他们有其他方式满足这些需要。

宗教团体并不是没有它们自己的问题。因为它们在一定程度上要求它们的成员遵从公认的信念和行为，这就有过分服从的危险。因为共同生活在部分上是由传统指导的，这就有过分崇敬过去的信念和实践的可能性。因为一个团体必须有领导，就可能存在权威的滥用。不过，像这样的危险在所有团体中都能找到。一般说来，宗教传统内外避免这些危险的机会是一样多的。

即使宗教自身也常常低估宗教的团体作用的重要性。比如，基督教和伊斯兰教有时热衷宗教责任上的普救论，该理论忽视当地社区团体的建设，不过把它当作较大计划的跳板的情况下除外。这些宗教经常过分强调信仰，把它看作宗教生活的关键，这也降低了团体的重要性。经常是我们相信什么——我们头脑里有什么——被看作我们成为一个宗教团体的成员的标志。但是团体的会员关系是个太重要的事情以至于不能仅仅依靠信仰。人们不能仅仅因为他们没有正统的信仰就被逐出他们的团体。理由不充分，代价也太高。

我已经对通俗意义上的宗教在许多人的生活中的重要性做了说明。在这一部分要结束的时候，我简要说明一下为什么广泛意义上的宗教对每个人来说都是重要的。在我看来，虽然没有通俗意义上的宗教信仰，人们也可能过“美好生活”，但没有一点广泛意义上的宗教信仰人们不可能过美好生活。人类的幸福依赖于拥有一个相对完好和广泛的世界观以及拥有对“超然的”（虽然不一定是“超自然的”）现实和理想的开放性。为了拥有令人满意的价值观，一个人必须拥有超越了通常理解的“价值”术语的对事物的看法、观点和态度。表述这一观点的另一种方式或许是一个人必须拥有一套“生活的哲学”或一套“形而

162



上的假设”；但是我认为说一个人必须是“信奉宗教的”（在这个术语的广泛意义上）同样是正确的。

虽然以这种方式使用“宗教”这个词以及在这种意义坚持宗教的必要性会有一些我们必须经常预防的危险，但在我看来，它的许多优点比缺点重要的多。尽管19世纪末20世纪初，西方一些伟大的思想者做出了坚定的预言，但很显然宗教不会马上消失，人们必须与它和谐相处而不是完全拒绝它。从某种意义上讲，通过承认宗教的合理性，人们就容易冲破信教者与“非信教者”之间的障碍，由此减少防御性的装模作样，并鼓励所有的人为发展较适当的现实观念和生活方式而一起友好地工作。人们应鼓励“非信教者”严肃对待许多大问题，这些问题是由宗教提出，但却经常被其他的思想系统所忽视的；也要经常审视由宗教传统给出的这些问题的答案。

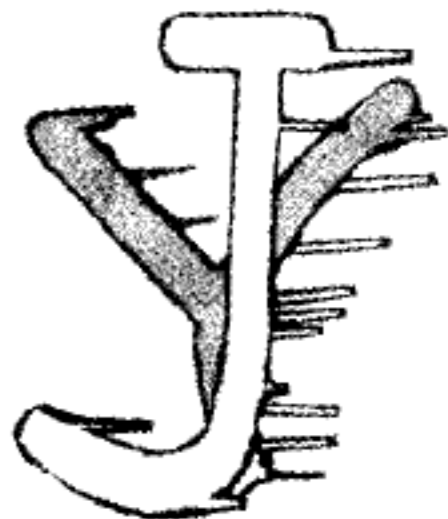
人们不应过分坚持单词的特定用法。如果某些人承认宗教提出的问题的重要性，但又不愿意在任何意义上把自己称为“信奉宗教的”，那是他们的特权。如果简单用“信奉宗教的”这个单词去指那些在通俗意义上不是宗教的东西，很容易使人困惑。在不使用通俗意义上的用法的时候，通常最好是把“宗教”和“信奉宗教的”加上引号，或者使用短语诸如“宗教般的”或“广泛意义上的宗教”。

163

广泛意义上的灵性概念

我已经引入了“灵性的”这个术语的广泛的和相当不平常的用法，这个术语不一定非得涉及传统意义上的超自然的“精神”或“精神领域”。如果我们要形成“灵性教育”的概念，在继续深入以前有必要扩展一下灵性的概念。⁽⁵⁾

乍一看，一个人不信教却可以是有灵性的看法或许令人吃惊。在探讨这个问题之前，我们需要看一下属于有灵性的人的一些特征（正像我们在前一章所发现的，对道德品质的回顾有利于对道德概念的理解）。这将使我们看到，实际上灵性品质通常是信教者（通俗意义上）和非信教者都有的品质。它将使我们看到灵性的重要性，因为很明显，这



些品质对任何美好生活都很重要。

有灵性的人,在某种程度上一般都具有下列特征:

1. 悟性。

在各种宗教中,人们常用“清醒的”、“有见识的”、开“圣光”之人等词描写有灵性追求的人。这并不意味着过分强调智力因素,因为即使是最卑微和没受教育的人在这个意义上或许也是“清醒的”。

2. 见多识广。

有灵性追求的人客观地看事物,了解现实的空间和时间范围。再说一次,这并不意味着他们必须是知识广博无比的“文艺复兴时期的理想完人”,而是他们了解和思考影响日常生活的大范围的因素。

3. 整体论的观点。

有灵性追求的人了解事物之间的相互联系、了解多样性中的统一性、了解整体中的典型。

4. 整合。

有精神追求的人在肉体、心灵和精神上是整合的;并且在他们生活的各方面和各种责任中都是整合的,包括生活的社会方面和社会责任。

5. 好奇。

有精神追求的人对生活中的恐惧、神秘和超越都有充分的认识。这并不意味着必须相信超自然,完全为“他人”;但它确实意味着我们意识到总是有“更多的事物”,总是有我们当前无法获得或解释的事物。它也包括惊奇于现实的巨大和复杂。

6. 感激。

这个单词有时有这样一种用法,它意味着我们对其心存感激的“圣人”的存在。一个人或许可以靠尊重生活中的美好事物而不是根据令人高兴和谦恭的态度构筑“感恩的”生活方式。⁽⁶⁾

7. 希望。

埃里克森(Erikson, E.)曾指出,希望是人类反应的一个重要方面。⁽⁷⁾鲍姆在一定程度上根据怀着有希望的前景和自信地走向未来,来阐释对上帝的信仰。⁽⁸⁾即使不相信“天意”,一定程度的希望感或乐

164



观主义似乎也是公正的,并且对日常生活确实是必要的。

8. 勇敢。

柏拉图在《理想国》中曾谈到对勇敢的、精神饱满的生活方式的需要。勇敢像希望一样是基础和重要的。

9. 精力。

有精神的人为了完成他们生活中的许多任务必须有充沛的精力。幸运的是,他们的智慧为他们提供了动机基础;他们整合的生活使他们的肉体、心灵和精神协同作用,这实际上使他们的精力非常充沛。

10. 超然。

在东方的思想中已经很好地阐释了超然的重要性。“随波逐流”的方法并不意味着缺少关心,而是意味着为了达到精神上的目标跟上生活潮流的熟练工作方式。它有时被称作“积极的无为”。

11. 接受。

即使在通俗的、非宗教的说法里,人们也常常被鼓励“心情舒畅地”和“欣然地”接受不可避免的事物。当然,这只是涉及不可避免的事物的时候的一种品质,并不是人们可以或应该尝试改变发生的事情的时候的品质。

12. 爱。

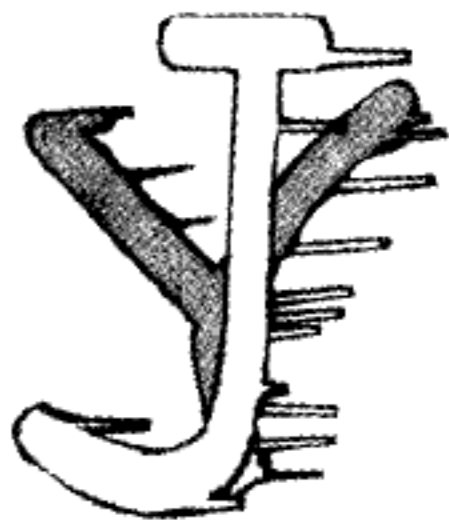
对许多人来说,爱是有灵性的人的最重要的特征。从《福者之歌》*到犹太教和基督教共有的《旧约圣经》都强调了爱在精神生活中的中心地位。

13. 温和。

这个特征综合了其他几个素质:认知、超然、接受、爱。它包含了对他人、对自己的需求以及对整个宇宙的细腻的、体贴的和关怀的方法。它与残忍的、剥削的、粗心的生活方法是相反的。它并不意味着软弱或犹豫,而是自愿“随波逐流”,它怀着仁慈和对什么是可能的和需要的适当认识稳步前进。

我认为灵性特征的这份清单在给灵性下定义的时候是非常有帮

* 它是印度教经典《摩阿婆罗多》的一部分,以对话形式阐明印度教教义。——译者注



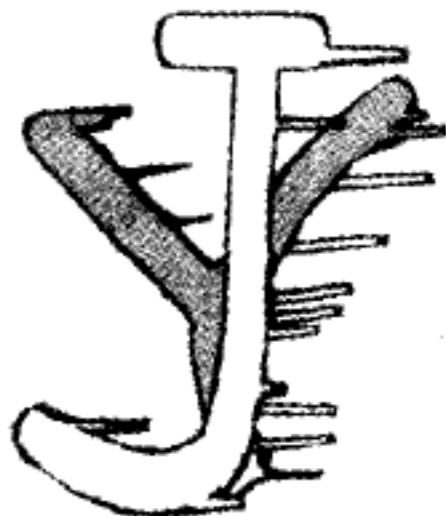
助的。但我们显然只能到此为止。关于精神的本质还有什么可说的吗？为什么我们包括某些特征而不包括其他特征？我们能够识别将这些特征联系起来的统一因素吗？ **165**

灵性的一个最重要的特征就是与人的内部东西有关：它必须处理“内部本质”。⁽⁹⁾ 儿童或许可以通过这种行为显示精神：即根据内部的力量而不是典型的规范或要求的行为去做；瑜伽师们以同样的方式了解他们的灵魂深处，并按照由此得到的启发生活。

然而灵性决不仅限于内部本质。它不仅有程序上的维度还有强烈的方向上的因素。灵性的这些品质使我们朝向美好的目的——朝向幸福，我要说，为我们自己和他人——并以适当的达到这些目的的方式。它们是好人的特征，它们也是与个人的内部本质关系特别重大的美好生活方式的特征。见多识广是心灵的特征；好奇和希望有重要的感情和态度因素；整合是指人的内部因素和外部因素之间的密切和适当的关系等等。

灵性，就我正使用的这个意义而言，是与我们的内部本质或精神尤其相关的有价值的个人特性的综合物。不过强调这一点很重要，即灵性尽管强调内部本质，但它不仅与内部事物有关还与外部事物有关。像悟性、整体论的观点、整合与接受(现实)等特性使人在世界上甚至在宇宙中体面和完好。确实，正是因为它们很好地为人们服务，无论是外部世界还是内部世界，所以我们认为灵性的特质是有价值的，有灵性的人是好人。虽然灵性与内部本质尤其相关，除非一个人有正确的世界观(包括与他人和生物圈的调和)，除非他的生活的内部层面与外部层面很好地结合，否则，他就不可能有发展很好的内部生活。“有灵性的”这个术语并不是只强调精神而忽视人的其他方面，而是指内部生活和外部生活的完美结合。

很明显我提出的灵性的广泛概念并不是与信奉宗教者(通俗意义上的)传统上拥有的灵性概念完全一样的。更明显的是，这并不一定指超自然的领域包括像造物主、神或天道以及上帝或一系列上帝等。传统上讲，人们认为一个有“灵性的”人参加这个领域以及被这个领域所影响。



然而，我想做的是发展一个在宗教环境和非宗教环境中都有价值的灵性概念。在我看来，宗教和非宗教意义上的灵性之间的区别，尽管是存在的，通常却已被夸大了，现在我们必须识别大范围的经验。这怎么可能呢？

双方团体都必须做出让步。一方面，信奉宗教者（通俗意义上的）应该承认（像许多人做的那样），为了成为有灵性的人，人们必须拥有可以明确说出的大量美德。那些常常自私、残忍和粗心的人，不管他们宣称与超自然领域联系多么密切或神的精神多么永驻心中，也几乎不能被称为有灵性的人。其次，信奉宗教者应该承认在形成灵性特质的工作中有许多“自然的”过程。许多心理的、社会的及其他的条件必须实现。精神不是简单通过超自然的介入就可获得的，虽然它或许是理论的一部分。即使我们用传统的宗教语言去揭示精神是怎样形成的，我们也必须考虑到普通经验和社会科学告诉我们的人类态度和行为的起源。

另一方面，非信教者应该认识到，宗教强调的未来的幸福时代里的许多内在价值和深奥经验，对“美好生活”是极重要的，无论一个人是信教的（通俗意义上的）还是不信教的。我们忽视人性和经验的整个领域总会造成严重后果。当然，即使信奉宗教的人有时也不明智地忽视灵性方面，而是集中于教义、仪式和蔚为壮观的超自然事件。但这也不能成为非信教者，特别是当代的非信教者，常常自豪地把人类生活降为物质、生理学、本我、自我和超我以及社会功能等等的理由。即使当精神现象摆在他们面前的时候，他们也借“科学”、“推理”和“坚强意志”之名贬低精神生活的重要性。这并不意味着一个人应该采用非科学的方法，而是要扩大科学或探究包括我们实际经验到的东西。不能否定好奇的兴奋和爱的激动，我们对现实的反思也必须扩展到与现实相调和。其次，非信教者应该承认总是有超过当前理论的现象和超过当前目标的理想。只要灵性与超越现实并促进人类增长的想象和灵感有关，这也必须被接受。就前面形成的术语而言，在完全“他人”的意义上不相信超自然的人也必须接受超越观念，“更多的事物”是当前被人控制的现实的继续，但又超越于现实之上。



接着我想指出的是生活的灵性维度在很大程度上对每个人都是一样的。虽然信教者和非信教者(通俗意义上)——不同途径的人及对特定的途径有不同解释的人——或许对灵性的起源和灵性本质的观点有几分不同,他们不能认为只有他们的“路”通向灵性。他们应该承认其他“路上”的人的灵性品质,甚至应该和他们一起共同探究获得灵性的一般方法和具体技巧。在这个领域,再说一次,“不是只有一条正确的路”。

学校中的宗教/灵性教育

我们已经看到宗教和灵性都非常重要。从广泛的意义上讲,对每个人来说它们都是必要的;即使在通俗的意义上讲,宗教在许多人的生活中也都有重要作用,帮助他们获得个体的和集体的幸福。我们现在要谈的问题是:学校中是否有宗教或灵性教育的位置?如果有的话,从一般意义上讲,又该怎样实行呢?⁽¹⁰⁾

我认为广泛意义上的宗教和灵性教育可以,也应该在学校里(包括公立学校和私立学校)施行。在前面一章里,我们已经提供了在学校里教授价值的论据。假设论据是站得住脚的,那么宗教和灵性问题也应该在学校里得到处理。灵性品质是价值的一个重要的亚类型,所以应该被研究和培养。一般来说,如果没有对宗教或宗教般的问题的广泛的和持久的注意,是不可能充分处理价值问题的。正像我们看到的,宗教涉及我们对现实的本质和生活的意义的总的理解。没有这种看法,一个人决不可能解决价值问题,甚至也不可能开始探索它们。例如,在考虑诸如人类和非人类生命形式的神圣性和保护全球环境的重要性的问题的时候,一个人肯定会受到下列问题的影响,即宇宙本质的概念、各种生命形式在生命进程中的位置以及支配和维持、剥削和保护的相对价值。再如,在讨论诸如爱和友谊价值的时候,一个人必须考虑到在多大程度上它是个人单独生活、在有密切联系的团体中生活或处于两者之间的生活方式的条件。在一定程度上,一个人可以根据诸如仁慈和无私等道德品质,以及其他一些价值,如友情带来的满足



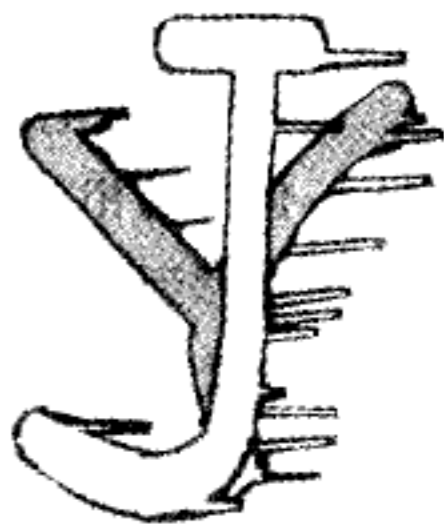
来解决爱和友谊问题。但是,宗教对人类生活的目标、团体的重要性以及人类本质的特征的看法将非常正当地影响个人的判断。

宗教/灵性教育(广义上的)不仅是重要的,而且是可行的。宗教和灵性,在我提出的意义上,是指我们非常熟悉的、并不十分神秘的观点和个性特征。即使对那些通俗意义上不信奉宗教的人、不相信“说不得(尤指某些宗教中神的名字)”或“超自然”的人,宗教和灵性也有重要意义;并且我们能想出学习和培养它们的方法。我提出的“超然”思想是很复杂的,需要进一步阐释:它的意义或许永远不会完全清楚,因为通过定义我们不能完全了解会有什么样的新奇产生、我们的生活将朝向何方。但它并不比学校教育理论中已经被普遍接受的其他观念诸如审美体验、道德理想主义和个人实现神秘到哪里去。

转到通俗意义上的宗教,我们看到它也是适合学校关注的一个事物。正如在第八章所讨论的,学生应该学习宗教以帮助他们克服宗教偏见。了解宗教现象作为博雅教育的一部分,把学生带入人类文化和经验的一个重要方面是非常重要的。很明显,通过更充分地了解他们想要做的事情的本质和重要性,宗教教育可以帮助信教的学生更胜任生活。今天信奉宗教的年轻人常常(或许勉强地)接受他们宗教的一些方面,而这些方面在道德、人道主义或其他的立场上是应强烈反对的;他们没能充分理解他们宗教的其他方面,而这些方面可能是巨大改进的源泉。

通俗意义上的宗教典型地拥有一系列因素——传统、团体、深奥的经验、一种世界观、一种生活意义的观念等等——这些对非信教者也是重要的。通过学习传统宗教的这些方面,所有的学生都会在他们的生活中发展类似宗教的方面。这样的题目将根据一个人实际上是否是信教的(通俗意义上的)以及与他相连的宗教或非宗教传统和团体的类型被分别处理。但这里有充足的共同经验证明生活的这些方面的更广泛的结合学习是合理的。

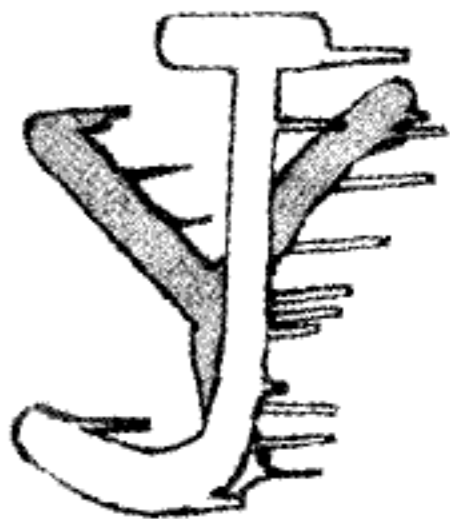
正如我所定义的,整个宗教或灵性教育领域的广度意味着,宗教和灵性问题必须通过整个学校的课程和学校生活来处理。不过也要给详尽的大纲留下余地,关于大纲应该采取的形式也会产生很多问题。



我认为,理想的宗教(和灵性)探索包括以“比较的”或“多信仰的”方式学习大范围的宗教。这既适用于通俗意义上特定宗教的学习,也适用于较广泛意义上的宗教和灵性问题的学习。试图通过审视一种情况来了解宗教——例如,一个人自己的宗教——是与通过研究一个儿童来了解儿童或者通过研究一场战争来了解战争很相似的。可能有一些进步但却不是很多。这并不意味着我们永远不要对我们自己的宗教或亚传统进行专业学习,但是在学校环境里,这最好通过特殊的阅读和计划而不是独立的课程来处理。与特定宗教相关的学校建立以后,它的制度和/或客户要求它提供那个宗教的特殊的课程,然而内容却可以在允许的情况下尽可能地放宽。当一个人处理宗教问题的时候,要想明显地提高学生的宗教信仰和灵性,就必须从事对“生活的大问题”以及许多传统怎样回答它们的全方位的探究。宗教学习常常是以如此不重要的方式进行以至于它几乎不能回答这些问题或培养恰恰是宗教应该主要具备的特征。

人们常担心学习许多宗教将有损学生对他们自己的宗教(如果他们有的话)的义务。正是严肃对待其他宗教的这个行为本身可能意味着一个人自己的宗教不一定是最好的。可怕的是一些学生甚至会转向其他的宗教。不过,虽然许多学生将得出结论,即他们的宗教不比其他的高级,这是正确的(在我看来这也是需要的),但假定学生将减少对他们自己的宗教的义务是错误的。相反,当学生逐渐看到世界上还有数亿人在严肃对待宗教,作为信教者他们较少感到孤独和特殊,并逐渐变得更乐意为他们的宗教效劳。偶尔地,学生将转向其他的宗教,但这只能说明他们儿童时期的宗教在某些特殊的方面对他们来说是有问题的,并且他们可能无论如何都会抛弃它。世界宗教中一门教授良好的课程揭示了这样一个事实,即所有的宗教遵循的处事方式大致是相同的,因此改变也与事无补,关键是改善自己的宗教,而不是替换成其他宗教。

人们经常提出的一个问题是,学校里的宗教教育应该是宗教信仰和灵性的培育,还是简单的宗教的学习或教授关于宗教的东西。某些人反对培育的观点,理由是学校应该只关注知识的、批判的和反省意



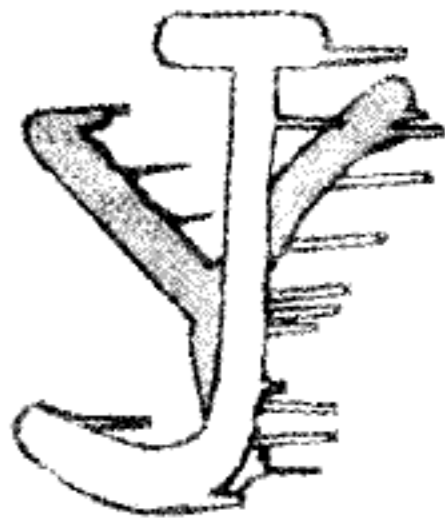
义上的“教育”，宗教灌输毫无立足之地。另一些人认为教授“关于”宗教的东西可能不会抓住宗教的本质，并且尝试超然的、“客观的”宗教教育将使学生厌烦，或许好处还没有坏处多。

宗教教育的实际经验表明这许多担心是没有根据的：我们前面对宗教和灵性的讨论暗示了一种解决这一问题的更好的方式。一方面，**170** 如果学生发现什么东西使他们厌烦，那是他们宗教中的教条般的“培育”造成的。全世界的开放的、系统的宗教学习对大多数学生来说是有吸引力的，并且像前面提到的，这也鼓舞了他们自己的宗教热望。另一方面，“关于……的教授”和“培育”之间的整个区别在实践中很快消失了。学生们发现长时期的和跨文化的宗教学习非常鼓舞人心，并出于强烈的个人兴趣追求它的各个方面。尽管会有人去尝试，学生的反应使得仅仅给予“关于”宗教的知识不可能。在很大程度上，一个人的确是在给予信息。但当学生发现学习的材料与他们的生活有关、提升了他们自己的宗教（在通俗意义上，如果他们有的话）并且改善了他们的一般生活方式、充实了广泛意义上他们的宗教和灵性的时候，也就进行了培育。

对“世俗人道主义”的指控

在这一章我所提出的观点或许被有些人认为是“世俗人道主义”，因为它承认那些不相信超自然或神的人是道德的、有灵性的，并且在强烈的和积极的意义上是信奉宗教的。实际上，它或许被看作危险的和狡猾的世俗人道主义者，因为它使用“有灵性的”和“信奉宗教的”字眼，却删除了他们的传统意义的一些方面。

通俗用法上的“世俗的”一词指“关于这个世界的”⁽¹⁾；因此世俗的观点是指关注这个世界或宇宙，并且不承认其他的领域，特别是超自然或神圣的领域的观点。“世俗的人道主义”这个术语仅仅强调这样一个观点，即议论中的见解仅来自人类的观点，不考虑神的观点。那些相信天意和超自然的人把人和神分开（不同程度地），因此他们发现“世俗的人道主义”是有问题的。他们认为它忽视了现实的整个方面，就人



类的义务和潜力而言“降低了我们的目标”。

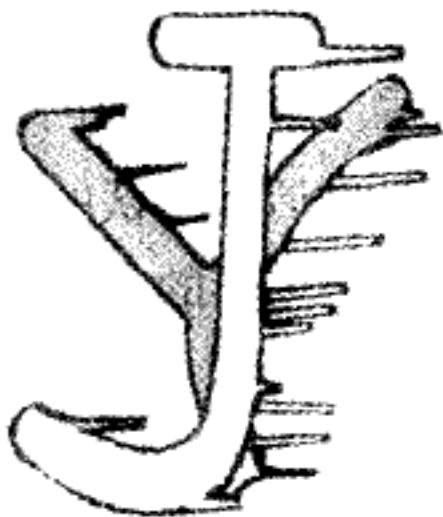
对“世俗人道主义”的指控是有效的，很大程度上是因为如果一个人不相信超自然就不可能具有灵性和高尚的理想的假定。然而，正像我们在前面看到的，这根本不正确。许多极优秀的人是非信教者(通俗意义上的)。这种情况是可能的，即拒绝对超自然的存在或秩序的信仰，然而在某种重要意义上说却是信教的，并且拥有“超然的”观点和精神价值。

那些迅速抛弃纯粹世俗人道主义观点的人应该知道信奉宗教者(通俗意义上)在多大程度上常常在道德和灵性方面具有非常“低的眼界”。对超自然的信仰并不能保证一个人克服狭隘的“这个世界的”观点和奋力朝向更高的理想和更深的智慧。那么主张通俗意义上的宗教是公正生活的关键简直难以置信。另一方面，然而，许多“世俗的人道主义者”对宗教的不让步的敌对状态同样是不公正的，因为信教者(通俗意义上的)也常常有很高尚的道德和灵性。

但实际上，一个人应怎样处理对“世俗的人道主义者”(如果一个人是这样的话)的指控呢？一个人怎样才能防止怀疑和破坏他在学校里教授宗教和价值观念的努力呢？首要条件是，即使一个人是通俗意义上的非信教者，他也必须诚恳地接受那些脱离俗套并且尊重他们的真诚和灵性的人。对世俗人道主义的敌视，常常是那些感到他们过美好、正当生活的尝试没被严肃对待的人的防范姿态。第二，一个人必须尽可能快地躲开超自然主义者和非超自然主义者都感兴趣的关于具体目标的抽象争论。通过这种方式一个人可以证明，即使他是通俗意义上的非信教者，他也可以获得自己的生活，并且在学生的生活中培养持不同信仰的人共同拥有的关于人类善良的理想。

政教分离

如果宗教和灵性教育是如此重要，在那些致力于宗教和政府分离的国家里可以做什么呢？国与国之间政教分离的程度是不一样的，但即使没有明确清楚的法律要求，在实践中很大程度上它是被接受的，



因为社会中宗教的和“非宗教的”观点的多样性。

要说的主要事情是，虽然政教分离的原则排斥学校里的宗教和灵性教育，但我们要努力改变它。一个国家的公立学校禁止帮助学生学习怎样成为有灵性的人以及怎样过“美好生活”，这样一条政府原则是不能接受的。

考虑到西方宗教—政府之关系的历史，政府部门希望在各种政府活动中摆脱有组织的宗教的直接牵涉或许是可以理解的。那么，宗教组织不参加在公立学校里直接教授宗教或许也是合理的（虽然一个人可以想象在这种情况下它将被接受）。不过，这并不能由此推断出不应在公立学校里教授宗教，对比一下，如果有各种各样的科学协会在物理学理论中提倡不同的观点，人们可能决定取消这些组织在学校里传授物理学的职责，但接下来的并不是停止教授物理学。除非有人认为物理学只能由支持该党派的科学协会教授才会停止教授物理学。

当然，许多人认为，宗教只能通过特定的传统（或从其有利位置）教授。不过，这在宗教领域里和在物理学或其他的探究领域里都一样是错误的。从“宗教”的广泛意义上讲，没有一个宗教或非宗教生活方式有宗教洞察的垄断权。即使从通俗的意义上讲，教授关于宗教的事物也是可能的。那么，很清楚，宗教应在公立学校学习，并且这种学习应该包括对通俗意义上宗教的广泛探索。宗教与政府分离的原则的唯一正当的含义将是，这样的学习不应该主要由特定的宗教组织控制和执行。

公立学校排除宗教的理由之一是，对宗教事情很难达成一致的看法。确实，在今天的学校里教授宗教，需要就哪些是更值得学生考虑的观点和价值观念达成共识。一个人不可能学习所有的事情，并且任何选择将（并且应该）表明某种倾向。不过我认为，这里有对这些事情比通常承认的更多的一致性。党派宗教时代的主张助长了对宗教和道德差异的夸大，目的是使人相信特定的宗教明显地要优越一些。在最近几年，一些国家的宗教为了赢得政治上和教育上的特许权，也夸大了他们的差别；他们玩了雷维德称作“强迫多元主义”的游戏。不过，正像



我们在第五章所看到的，这种方法威胁到的恰恰是使宗教自由和异议存在成为可能的多元主义，因为它掩蔽了基础的价值，诸如宽容、探究、自由和关心他人，这些价值至少在某种程度上是每个人都赞同的。

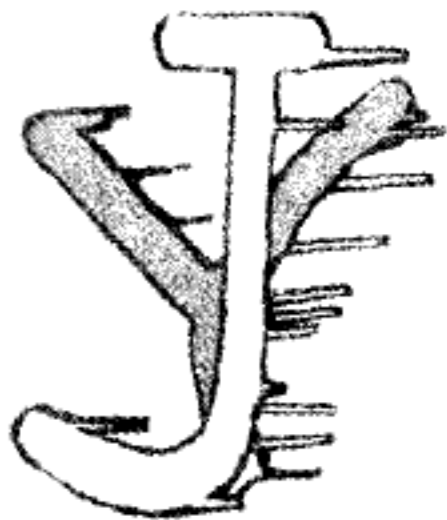
对学校里进行系统的宗教教育最一般的反对是，由于社会的多元本质，学校只能处理少量的含有“共同因素”的题目，即保留一些每个人都同意的相对无害的题目。不过，再说一次，这个观点是“强迫多元主义”的产物，它为了达到特定的目的夸大了差异，这样的话就可获得教授宗教的垄断权。在学校里有许多可以教授的东西，这些东西在广泛的大纲的意义上至少是一致的；并且那些一致赞同的东西当然不是无足轻重的。确实，许多人们一致赞同的许多东西——如爱的需要、幸福、知识、希望、勇敢和温柔——比那些人们不赞同的东西重要的多。

173

但是，在公立学校中教授宗教基本上受到排斥的国家里，教师们怎样进行宗教和灵性教育呢？我认为我们必须完全冲破允许的极限，用那些人们不得不承认应该在学校里进行的主题逐渐扩展学习的范围。这些领域的法律可以被重新解释甚至改变。许多评论者已经指出美国当前情况所涉及的不一致，即一个国家宣称相信公正和民主，严格说来，在它的学校里（尽管，当然，学校在提倡）却不能提倡公正和民主。⁽¹²⁾这种理论上的争论必须继续。但更重要的或许是，我们必须在课程发展和课堂方面更加坚持不懈地前进，开辟新的宗教和灵性教育的领域，这些教育领域也是学生和整个社会所极为关注的领域。

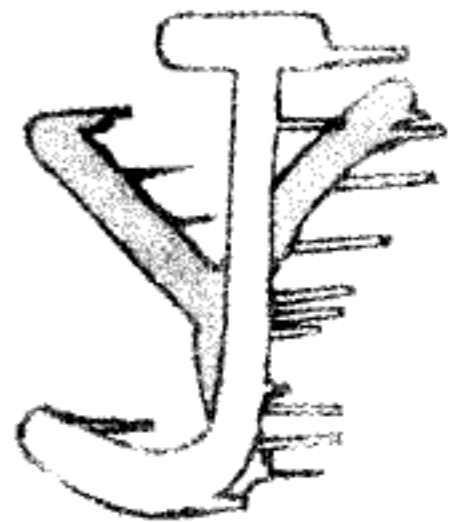
注释与参考文献

- (1) Durkheim, E. (1954) *The Elementary Forms of the Religious Life*, London, Allen and Unwin.
- (2) Tillich, P. (1957) *Dynamics of Faith*, New York, Harper and Row, 特别是第一章。注意蒂里奇在这本书中一般使用“宗教信仰”一词而不是“宗教”，但他使用的这两个词大致上是可以互换的。
- (3) Smith, W. C. (1984) “Philosophia, as One of the Religious Traditions of Humankind”, in Galey, J. - C. (Ed) *Différences, Valeurs, Hiérarchie: Textes Offerts à Louis Dumont*, Paris, Editions de L'Ecole des Hautes Etudes,



p. 275.

- (4) Durkheim, E. (1961) *Moral Education*, New York, The Free Press, p. 19.
- (5) 经许可和修改,本章节的部分资料及后面的一些内容取自 Beck, C. (1986) "Education for Spirituality", *Interchange*, 17, 2, pp. 148—56.
- (6) See Keen, S. (1973) *Apology for Wonder*, New York, Harper and Row, pp. 206—12. 基恩主张感激要么可通过崇敬体现出来,要么可通过(非信教的)赞颂体现出来。
- (7) Erikson, E. (1963) *Childhood and Society*, 2nd ed., New York, Norton, Chapter 7.
- (8) Baum, G. (1972) *New Horizon: Theological Essays*, New York, Paulist Press, pp. 69—70.
- (9) See Priestly, J. (1985) "Religion, Education and Spirituality", in Johns, E. (Ed) *Religious Education Belongs in the Public Schools*, Toronto, The Ecumenical Study Commission, p. 36.
- (10) 经许可和修改,本章节的部分资料及后面的一些内容取自 Beck, C. (1985) "Religion and Education", *Teachers College Record*, 87, 2, pp. 259—70.
- (11) 照字面意义,它意味着“现代的”。See Cox, H. (1966) *The Secular City*, rev. ed., New York, Macmillan, pp. 16 and 17. **174**
- (12) See Sizer, T. (Ed), (1976) *Religion and Public Education*, Boston, Houghton Mifflin, 特别是第九、十、十六章。



第十五章

175

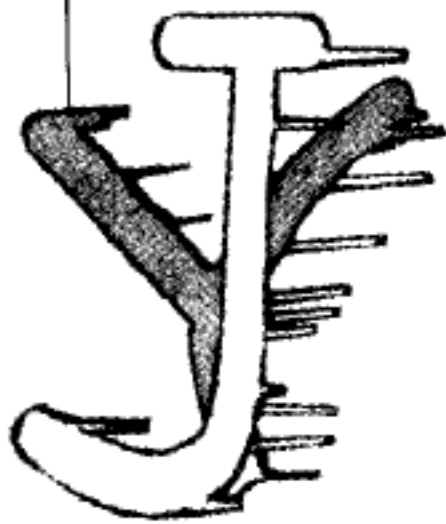
政治教育和全球教育

我们已经注意到，价值观教育和宗教教育促使我们超越了个体的存在。价值这一话题包括了社会价值和政治价值，诸如正义和宽容，而学校的宗教大纲解决了诸如传统和团体在人们生活中的重要性以及个体在社会中的地位之类的问题。现在是更加直接地阐述学校在促进学生更广泛地参与到众多领域中的作用的时候了。我们将特别关注政治教育，其次是全球教育，但应该认识到，为了使政治教育更有效，在很大程度上它必须与其他领域的学习重叠进行，比如经济和文化的学习，全球教育在本质上也必须有很强的跨学科性质。

政治教育的实例

某些政治教育通常是合理的，理由是学生应该准备好“见识广博地参与民主过程”。他们应该了解当地、地区以及国家层面上的“民主机构如何运作”，以便他们可以“行使自己作为公民的权利和履行自己的责任”。尽管以这种理论为基础的公民教育大纲常常令人大失所望，它局限于对政府结构和选举过程的形式主义的、无政治意义的说教，但对这种教学的需要不容置疑。学生们的确应该清楚地知道，在一个相对开放的社会中，他们将拥有的公民特权，以及如何通过请愿、陈述信仰、竞选政府部门职位和表决的正式行为发挥作用。

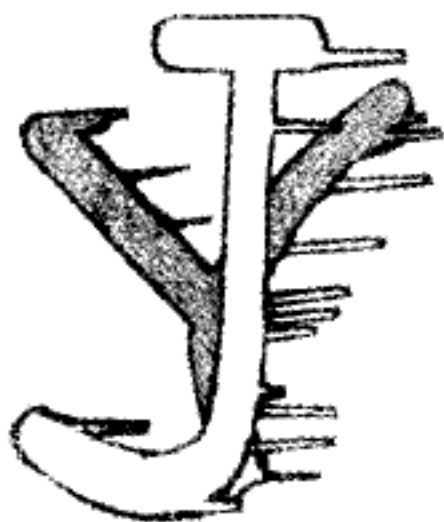
不过，学校评论家最近强调了超越底线和教给学生关于政治过程



的更深奥和更广泛的知识的重要性。正像我们在前面几章里看到的，许多作家，如阿普尔、科佐尔、萨鲁普、夏普及格林等，担心学生不能清楚地了解社会上怎样运行。例如，学生毕业时还认为（错误地）社会上发生的大部分事情是多数人的意志使然；财富、职业地位和权利的不平等主要归因于功德的不同；对应该做的事情社会上几乎不存在任何分歧。这些作家提倡——我认为是正确地——更正确地处理学校中的文化、政治和经济问题。阿普尔曾说过，“关于权力、知识和利益是怎样息息相关的……关于经济和文化领域的霸权是如何维系的问题，我们必须开诚布公”⁽¹⁾。

对这些问题需要有一个清楚的、诚实的态度，不仅是为了使学生更有见识，而且是为了让学生在政治活动中更加积极。如阿普尔所说，学校对冲突和权利的现状缺乏重视，“可能导致政治默许，并使学生接受现存的政治权力分配状况，认可社会的理性状态。”相反地，对这些现实的适当处理可以提高“学生的认识：知道在不平等社会中取得帮助的合法手段”⁽²⁾。科佐尔对错误的政治教育酿成的无能也有相似的看法。他证明了大部分与政治冲突有关的东西是怎样被排除在社会研究课程之外的，并得出结论，正像我们在第三章里看到的，学生逐渐“不再把历史的转变看作是他们自己的意图、灵感、梦想……的产物”⁽³⁾。他谈到他在一个学校的社会研究栏目看到的海报，在“对历史的关注可能从事的职业”的标题下，列出了如下清单：(1) 考古学家，(2) 历史学家，(3) 博物馆馆长，(4) 作家，(5) 评论家，(6) 人类学家，(7) 研究助理，(8) 图书馆馆长，(9) 历史老师。他评论道：“在整个单子上我竟无从发现两个词来表明作为一个开始研究历史的人可能达到的目标。”⁽⁴⁾在别处，科佐尔谈论了学生在校内发起的鼓励社会行动的无政治意义的尝试的无效性。“老师告诉学生处理像住房条件差、供暖不足或房租太高之类的问题的方法就是给房东写封信。”不过，虽然“所教授的功课必须与社会变革有关……学习到的功课是绝望和无能的功课……在寒冷的冬天里，建议儿童在没有热水的情况下给破旧房屋的房东写一封信，无非是一种自我拆台的预先计划好的练习”⁽⁵⁾。

除了政治考虑和授权以外，在学校里教授政治的另一个原因就是



使学生更好地掌握其他学科。⁽⁶⁾我们已经提到,以非政治的方式学习的时候,学生怎样获得了关于历史和社会学习的高度歪曲的知识。在第七章里,我们已经提到阿普尔关于学校里的理科严重失实的评论,说它“没有考虑外界影响,既没有个人的又没有政治的影响”。文科也必须在它的社会政治背景下学习,应被看作促进了权利和特权结构而不是其他。即使宗教也应被充分理解,必须认为它在社会中发挥着重要的政治作用。 **177**

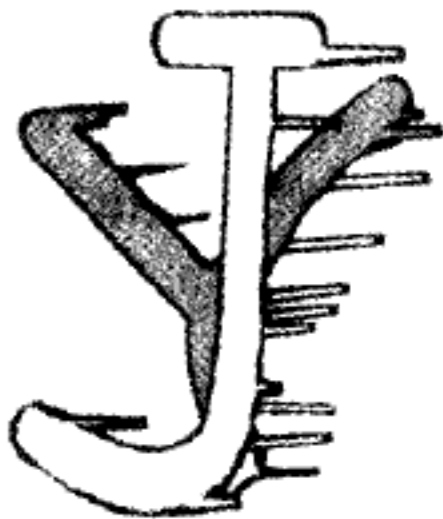
最后,我们不应忽视政治知识对自我认识和处理个人事务的重要作用。如林吉(Wringe, C.)所说:

政治世界是个体生活的整个环境的一个非常重要的组成部分。(一个人)从事的许多事情尤其是(一个人)所遭遇的事情只有从政治角度才能充分理解……如果学生后来失业了、被派到世界的遥远的地方去打仗或被捕了,这些事情或许只能用政治解释……⁽⁷⁾

因此,政治知识能使学生更好地理解他们的生活的本质,包括他们的问题。即使目前不会马上有解决问题的方法,政治理解力也有助于减少自责。

争议和偏见问题

作为一门学科,政治像价值和宗教一样,被许多人认为是有问题的,因为它是如此颇有争议。正如布里奇斯所指出的,虽然争议“是学校课程中具有传统特色的许多科目(例如,文科、历史和理科)的主要的和能动的特征”,对这些学科中发生的争议的处理(就其适用的范围而言)似乎并没引起公众的关注。更确切地说,恰恰是“道德的、社会的和政治的争议”的教学,变成了“更大范围的公众与政治关注和辩论的焦点”⁽⁸⁾。布里奇斯提出,主要困难在于这些领域中的争议“不能借助更多的实际知识或更多的证据解决。并且它们永远也不会这样解决,



因为它们个人或社会的价值中是根深蒂固的”。这个基本问题又因这样一个事实而更加严重了,即这些领域中(不像学校里的其他一些学科)的争议在若干个不同层面上同时发生,牵涉到情绪、情感和智力,不仅影响我们的信仰,而且也影响我们之间如何相处。⁽⁹⁾

一个相关的问题是偏见。因为政治问题被认为基本上是有争议的,所以就认为提倡某个观点的教师不过是在把他们的偏见强加于人,而不是在从事合理的教学。不管人们赞同教师的偏见与否,这都被认为是在教育机构制造难题。正如科恩(Cohen, B.)所讲,“大部分家
178
长虽然同意儿童应该了解一些政治方面的事情……却不愿接受这样一种观念,即政治的传授由以反对政治制裁而出名的教师掌握”。但同样地,较“有远见”的家长“会提防政治教学有意由那些持相似政治观点的人掌握”,因为这可能会导致“政治灌输”⁽¹⁰⁾。

在科恩看来,偏见问题意味着教师不应该试图培养学生的政治价值或行为模式,虽然这样做极具诱惑力。她说,一些人自然会问:“难道我们不是在教育我们的孩子爱自由和我们的民主的价值吗?”然而,“实际情况却令人遗憾,一旦把学校里的儿童作为准确目标,对他们实施优秀思想或良好而有价值的生活态度的教育,照此原则行动,各种要求就会从四面八方纷涌而来”,并且根本不可能从中做出抉择。教师应该“主要为学生提供自我做出决定所需要的技能”,而不应该试图向学生传授观念。⁽¹¹⁾

布里奇斯没有科恩的倾向明显,他总结说,教师——面对争议和偏见问题——必须采取中立的立场。他对中立和公正作了区分,并且主张虽然教师应该公正,但他们并不需要中立。他把中立定义为“一种策略,通过这种策略,一个人要么一视同仁地支持可供选择的观点(肯定的中立),要么拒不支持任何观点(否定的或程序上的中立)”。相反,公正“允许甚至要求区别性地支持观点,只要不同层次的支持是与客观性质相关,而不是与其他的因素诸如一个人的个人兴趣、优点或感觉有关”。布里奇斯赞成地提到贝利的观点,即“课堂讨论……应该有目标,不仅有表述感兴趣的观点范围的目标,而且要有运用理性批评努力确定事情真相的目标”⁽¹²⁾。然而,这里的问题是,布里奇斯在前面



曾说过,道德的、社会的和政治的争议最终无法通过知识或证据解决,因为它们是在个人或社会的价值中根深蒂固的”。他似乎在一定程度上意识到了这个困难,因为他接着指出,“这里关键的问题是伦理问题在什么程度上……比较理性偏好而言,经得起理性论证的检验”。并且他以更加不坚定的立场总结到,“那些维护中立的人和赞成公正的人之间存在的问题,与对元伦理学问题的不同看法有关”。尽管布里奇斯看起来是反对中立,然而,他最终也没给出这样做的充分理由,他声称他“不会试图在脚注里解决 2000 年来的道德争议”(13)。

中立对提倡

179

有没有什么方法可解决由争议和政治事务中所谓的偏见引发的问题?常见的建议是,学校要避免一切政治,把注意力集中在教授基本技能和文科理科这种真正的职责上。不过,像前面提到的,除了政治学习是文科教育的一个必要方面这个事实以外,学校不可避免地要采取一种政治立场。正像我们在前面几章里看到的,在课程、学习材料和学校的日常行为中都渗透着大量的政治信息。并且即使是把政治行为排斥在正式课程之外的做法,也强有力地意味着社会政策和实践样样遂人意。当其他领域产生危机的时候——全国性的缺乏科学家和技术专家、读写和计算能力需要极大的提高、疱疹和艾滋病的流行——要求学校以适宜的教育大纲做出反应。如果学校不教授政治,学生自然会假定政治现状是没有问题的。

另一个解决办法——由科恩和其他人提出的——是把自己限制在传授相关的知识和探究技能上,让学生自己做出关于政治事务的决定。这种方法确实会促使我们取得长足的进展,远远超越我们目前在学校中所处的境地。克里克(Crick, B.)虽然主张“教师……一定不要提倡这种或那种信条”,但可以制定一个政治教育大纲使学生更加老练,使他们能在政治活动中比当前更加消息灵通和智力活跃。(14)

但最终我还是认为政治教育的中立方法基本上是有缺点的。它存在这几方面的错误。第一,对政治的客观性问题,与历史或物理学一



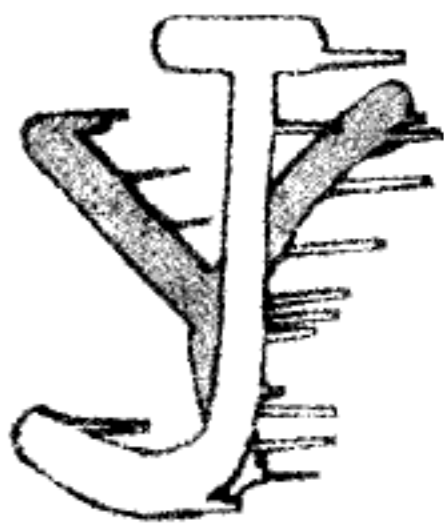
样,我们不能保持中立。仅用一章的内容甚至一本书就“试图解决2000年的道德争议”,看起来似乎自行其是,但我们别无选择。因为如果政治问题像布里奇斯主张的那样,不能通过事实和证据(包括逻辑事实和论据)解决,那就很难理解我们究竟怎样为政治探究的合理性辩护(并且在这本书中,我们具备客观主义价值观已经成形的有利条件)。

中立者提出的论点如下:因为政治是一个有争议的领域,在这个领域中我们永远不知道谁是正确的,影响学生接受某种政治观是不负责任的,因为这或许没有他们已经拥有的观点合理:它们只是我们的偏见的表现。不过,对这种论点的合理的应答是,如果我们永远不能知道谁是正确的,我们是否在政治上影响学生当然也就毫无意义了。我们有自由这样做,如果我们不这样做也没什么坏处。那些宣称政治问题不是客观的,并继续提倡中立政治教育的作者,采取了不一致的态度。如果没有客观问题需要处理,世界上所有的政治知识和技能训练都将无意义。但如果有客观问题,就必须寻求和教授答案。在学生生活的一个如此重要的领域不这样做就是不负责任。

从某方面讲,那些希望把政治完全拒之于学校之外的人比中立者更一致:他们的部分主张是政治太有争议而不能客观地处理,因此应该被排除。然而,他们还有第二个采取这种立场的理由,但与第一个不一致:他们希望保护某些神圣的政治假定,他们认为这些假定无需探究,学校应理所当然地接受(在这里,他们很像以双重理由反对宗教教育的人:一方面我们不能查究宗教问题,另一方面有毋庸置疑的铁定的宗教事实)。与这种立场相关的明显的质疑是:如果一个领域太困难而无法探究,我们又如何确信我们知道那些事情?

很明显,在政治领域,真理处于不可知论和“必然知识”立场之间的某个位置。我们确实清楚地理解一些事情:例如,人们应该尽可能地查询影响他们的政策;在某种意义上“法律规则”在庞大而复杂的社会中是必要的;政府有职责保护人们免受有势力的个体和特殊的利益团体的侵害(虽然这种职责常常发挥得不是很好)等等。不过,也有一些重要的问题相当不确定——可能因为它们是如此复杂——而且目前我们不应该对它们采取肯定的态度;即使我们确实拥有的理解也需要

180

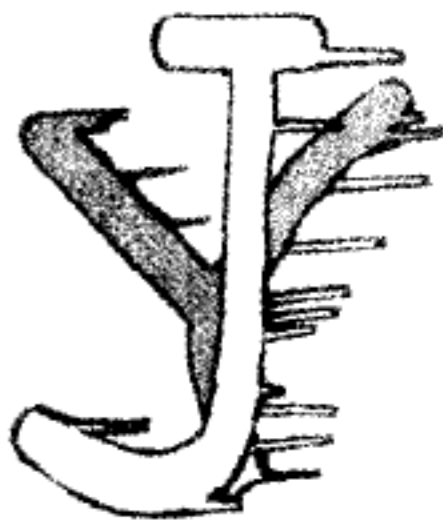


大量改进：在这个阶段，我们不应过于急促地对政治原则作出具体解释。在政治领域里，我们也需要在前面几章里提倡的与价值观念有关的观点：我们的任务是发现较好的答案而不是正确的答案。仅仅因为对什么是做事的最好方式的分歧，这并不意味着我们不知道，也不同意某种做事方式比其他方式好。没能认识到这点已经导致了对政治问题的争议的夸大。

在政治领域（像在宗教领域一样）有一种倾向，认为理论和实践是成套出现的，一个人必须接受或反对整个的一套。这就深化了分歧和争议的意义，因为人们已经忽视了不同政治体制的共同特征。并且它已经支持了政治探究是不可能的信念，因为我们还没看到普遍发现是合理的程序的许多例子。政治教育的一个关键部分，应该是学习广泛接受的、在某种程度上与官方意识形态相分离的政治安排。这不仅会增强政治探究的乐观主义，而且也有实际的好处，即能使政治取向相当不同的学生一起努力去解决共同的问题。比如，对“社会主义”和“资本主义”持不同态度的学生可以一起学习怎样改善官僚主义，怎样更好地满足工人的需求及怎样减少社会中破坏性的不平等。

但即使一些东西是众所周知的、应该在政治领域里教授的，教师就应该提倡他们自己的观点吗？我看这个问题似乎相当使人困惑。很明显，最后必须允许学生在政治问题上做出自己的决定，实际上他们也会这样做。教师不应该通过以下方式试图把自己的观点强加于学生，要么不允许学生接受其他观念，要么禁止学生对其他观念感兴趣。然而，优秀的政治老师必定会在他们自己的观点领域里对学生产生影响，因为他们选择那些观念的主要理由是他们认为那些观念会更有用，也因为学生在某种程度上会信服他们提供的证据和论据。但是，毫无疑问，总的说来这正是我们在政治以及其他学科里想要的。在物理学中，我们也同样需要博学多闻的老师来提供正确的理论，学生在某种程度上接受这些理论是因为它们具备正确的论据和论点。

应该注意到在政治和像物理这样的学科之间有两个重要的程度上的区别。第一，在政治学科（不像是物理学科），由于他们自己的不同经验以及阅读可以与他们的老师分享的东西，学生似乎可以知道很



多。那么,政治老师应该特别小心,不要想当然地认为他们在所有的问题上都有卓越的见解,由于和学生的相互作用,就应该期待他们的观点有很大的改观。这并不是要剔除政治中的客观性,而是强调进行对话学习的程度。

第二,在政治学科(不像物理学科),个人的利益归属举足轻重。比如说,虽然教师和社会经济地位与物理学的教和学在很大程度上是不相关的(尽管不像我们通常所想的那样不相关),但在政治教育中,就人们可以提出的见解、接受的妥协以及他们想采用的政治策略和行动方案而言,却意义重大。再说一次,这并不是怀疑政治探究的客观性。它仅仅意味着在政治中对什么是好的和正确的主张,必须常常考虑到各个利益团体的限制。关于一般的价值观正像我们在第一章里了解的,对一个亚团体(客观地)是好的东西对另一个亚团体或许(同样客观地)是坏的,这取决于他们各自的需要和环境。教师应意识到这个事实,并根据社会不同部门(包括他们自己)的不同利益教授政治。不同的利益本身并不会破坏探究和教育,只有亚团体的成员不寻求妥协,不通过使每个人都相信他们的利益与其他亚团体的成员的利益是一致的,来推进自己的利益时,才会破坏探究和教育。当然,教师应竭尽全力避免这件事情的发生。

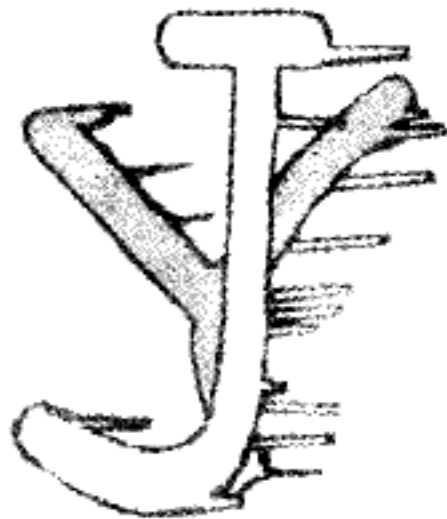
182

政治教育的内容

像价值观教育一样,已实践或提出的许多观念因为太狭隘而不能发挥重要影响,政治教育也是如此。不过,重要的不是全盘否定它们,而是把它们优点吸收到兼收并蓄、无所不包的大纲中。在这一部分,我将通过对一些方法的回顾来说明怎样才能做到这一点。

1. 感召与社会化

根据恩特威斯尔(Entwistle, H.)的观点,20世纪初欧洲的大部分“公民训练”落实在培养“公民精神”、“公民忠诚”、“对民主机构、法律和生活方式等方面的价值观念的信仰”中。⁽¹⁵⁾美国也在进行类似的活动,尽管还有恩特威斯尔这样的力量倾向于将其称作社会化。他谈到



“美国学校对日常爱国仪式的关注”，并引用了赫斯(Hess, R. D.)的话，赫斯“批评社会化，就像美国已经实施的那样，理由是‘学校通过教授不完整的和简单化的民族观以及它的政治过程助长了社会内部的分裂’”⁽¹⁶⁾。

最近几十年的作者(包括恩特威斯尔)一般倾向于关注政治感召和社会化教育的消极方面。科佐尔宣称学校“对道德价值观和政治灌输领域有破坏性的冲击”⁽¹⁷⁾。他批评说“(在美国)断然发誓非常‘奏效’，无论我们觉得这有多好笑，怎样和孩子们一起分析它的音节或谈论它的‘意义’。孩子不会发誓绝对忠诚于单个观点、偏见、目标或利益，然后整天或整年地进行诚实的探究和无偏见的争论”⁽¹⁸⁾。

不过，虽然我们 must 发展较少灌输的方法，关键是我们不应忽视政治教育的情感因素。拥有美好的政治观是徒劳的，除非有情感上的投入。如恩特威斯尔本人所说，社会学的证据使“‘理性的和利他的政治理论只能植根在儿童友善的心灵土壤中’的幼稚的想法”⁽¹⁹⁾受挫。在第八章我们看到，即使我们不认为我们的宗教和国家比其他的优越，我们也会忠诚于它。由此总结，我们可以说精神上的忠信与和谐的道德观不是不一致的。在培养这种忠信的时候，在政治领域与在宗教和家庭生活领域一样，我们一定不要一概抹杀宗教仪式、诗歌、歌曲等的作用。

183

2. 教授“政治文化”

1970年代，克里克与英国的其他人提出把教授“政治文化”作为政治教育的任务的主张。在提出者看来，政治文化包括对政治概念、原则和理论的理解；知道“主要的政治争端是关于什么的；主要的质疑者对它们的信条是什么以及它们可能怎样产生影响(对自己)”⁽²⁰⁾；并且追求政治目标的意向不仅要与个人的喜好保持一致，而且要与一定的“程序原则”，诸如“自由、公平、尊重事实、尊重推理和宽容等”保持一致。⁽²¹⁾这种主张试图避免推崇一种保守的、自由的或激进的观点，不仅要给予现有大纲的价值方面的指导，还要给予其他选择的基本原理以及设法实现选择的方法方面的指导。⁽²²⁾

这种方案有使学生沉溺于抽象的概念和理论的危险，特别是对社



会经济地位较低的学生，不会产生多大助益：有人已经对这些方法提出了批评。⁽²³⁾当然，由克里克提出的政治学习的概念构架似乎难以令人信服。⁽²⁴⁾进一步说，就像我们在前面一部分里看到的，试图在政治教育中避免表明立场是不会成功的，实际上教授政治文化的方法可能会被曲解为保守的。⁽²⁵⁾不过，政治文化显然应该成为政治教育的一个重要组成部分。学生必须熟悉不同的学派，获得评价它们的概念和技能，并有选择地加以利用。

3. 教授现实主义观

恩特威斯尔把传统的公民教育说成“乌托邦式的”：它对现状进行了过于瑰丽的描绘，并且夸大了个体通过投票权施加影响的能力。⁽²⁶⁾正如我们已经看到的，科佐尔、阿普尔及其他的当代学校评论家呼吁更加准确地解释社会如何运行。克里克主张“政治教育应该是现实主义的，理想主义者应该受到责罚”⁽²⁷⁾。政治教育必须提供政治家一直不愿提供的东西，比如关于“有限的资源、现有的责任以及任何政府都必须遭遇的环境问题”的言论。⁽²⁸⁾

有一种倾向想让学龄青年忽略艰难的现实生活，以免他们理想幻灭并“被剥夺童年时光”。然而，克里克指出，相反，如果学生对政治一无所知而又期望过高，他们反而会大失所望。真正的使人增长知识的政治教育会产生积极的影响。

184

告诉儿童关于政治机构怎样运行的“真相”及政治冲突与什么有关……不会助长理想的幻灭：……它将鼓励普通的年轻公民……他们的教师和他们的政治家去思考需要解决的共同问题，并以共同的立场讨论这些问题，而不是搭建互不理解的保护墙。⁽²⁹⁾

4. 讨论案例

1960年代和1970年代，在制定关于公共问题的案例学习材料以备课堂讨论之用方面，付出了巨大的努力。美国的奥利弗是运用这种材料的主要提倡者之一，并且，奥利弗和纽曼在他们的《澄清公众的争



议》一书中主张,这种讨论是“公民教育”的重要组成部分。在英国,两个校务委员会的计划(分属 Stenhouse 和 Mcphail)采用了相似的方法(与其他的方法一起);在加拿大,由艾森伯格(Eisenberg)、莱文(Levin)、伯恩(Bourne)及其他人领导的加拿大批判问题计划也支持这种方法。运用的许多事例都是根据精确的文献详尽叙述的历史事例。在其他情况下,实例虽然是用现实的话语陈述,却是建立在假设基础上的。

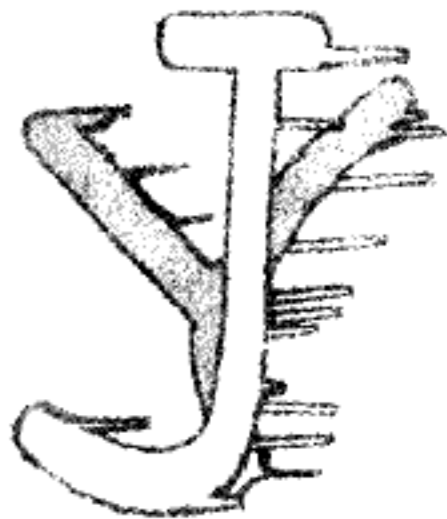
像在第十三章里指出的那样,我对这种方法持保留意见,因为它试图保持中立,教授技能却不宣传根本观点。不过,作为政治教育大纲的要素,案例学习方法是很有价值的。它阻止狂妄的玄思,使老师和学生认识到已经接受的理想的走出困境的办法不一定会被轻易采纳的,甚至不一定是正确的。它有助于显示政治教育是多么复杂,并且在权衡各种因素的时候给学生以经验。

5. 参与政治

一般说来,“从做中学”有很多优点,这也是在政治教育中应尽可能追求的。在学校里,应鼓励学生在课程内容、教学程序、行为准则、娱乐活动以及其他政策和实践领域的决策中发挥作用。当他们尝试着这样做时,他们很快就会意识到学校决策的政治本质,并学会如何尽力对其发挥最佳影响。在校外,教师和学生都应在广泛的社会中从事政治活动。由此,他们将更了解社会,知道怎样使社会中的政治更有效,并对学校产生更加巨大的直接的和间接的政治影响。

总起来说,评论家对学生的政治活动究竟在多大程度上有效甚或可能并不乐观。正像我们看到的那样,外部世界强加于学校的种种限制给社会再生产者留下了深刻的印象。克里克认为“个体的参与无论如何都比简单投票更有意义,但这一点对大多数人来说简直是不可能的”;他更相信(尽管这种信任不过如此)政治家,他们明白人们知道他们能胜任什么。⁽³⁰⁾林吉怀疑学校在多大程度上会给学生真正的权利,并且质疑是否“需要的知识和技能……在管理当代工业国家的事务中,与参与学校生活的有限方面的管理中可以获得的知识和技能是相同的”⁽³¹⁾。关于通过社区行动学习,林吉说“充其量这在本质上是一次

185



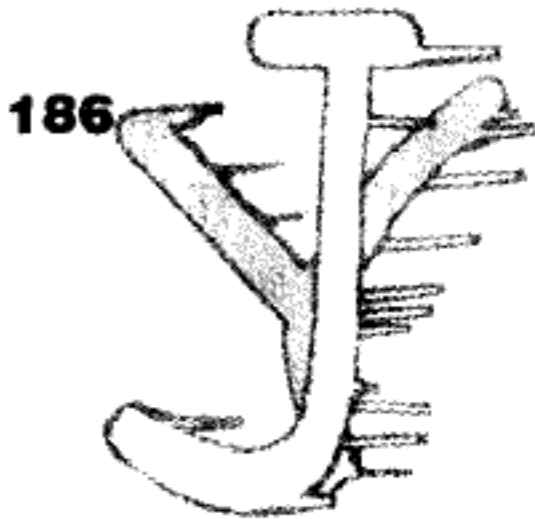
性的经验。这种事情取决于环境和全体职员的责任的适当一致。也不能主要依靠它们引导我们对社会进行必须的理解……”⁽³²⁾恩特威斯尔认为我们误解了民主参与的本质，实际上无论在校外还是校内的学生，都可以加入到那些达到了具体目标并对正式“政府”施加压力的较小的“协会”中去。⁽³³⁾不过，他没有详细说明在什么领域学生可以获得胜利，有人还认为，按照他的观点，还有许多学生的影响所不及的重要事务。

我认为，从这些相当悲观的论述中获得的启示是：政治参与作为一种政治教育手段并不是不重要，而是它面临着难以克服的障碍。一般说来政治影响力是很难获得的，特别是对处于管理严密和高度官僚化的机构(学校)里的被压迫团体(儿童和青少年)来说。但这种见解的确是值得学习的，至少是作为开端；只要我们给学生一些提醒，使他们不至于太失望，他们就很有可能通过第一手经验来理解这些残酷的现实。

6. 发展新构想

我认为，政治教育的中心任务就是帮助学生为社会设想(并努力达到)更美好的可供选择的前景。其他所有活动都从属于这个任务。当学校教育的要点是使个体和团体更充分地获得“美好生活”的时候，众所周知学校却把重点放在过去和现状上。政治文化、现实的政治知识、推理和讨论技能是重要的，但最迫切的需要是为我们的政治抱负找到内容。当然，这种东西不是要强加于学生：它是要通过与学生对话获得。但如果要想让学生取得重大进步并对更广阔的社会需求做出实质性的贡献的话，就必须把新的思想引入课堂。

这一部分即将结束，下一部分即将开始，我们应该注意到，在当今世界中，任何恰当的政治构想都必须是全球范围的。当前核问题和生态学的威胁，显著地引起了人们对整个人类的相互依赖性的注意。从相当早的时代起，全世界就存在主流文化、经济及其他方面的社会的相互影响，不论这种影响是好还是坏。在国家和社区内置全球考虑因素而不顾的政治规划必定会被证明是欠妥的。



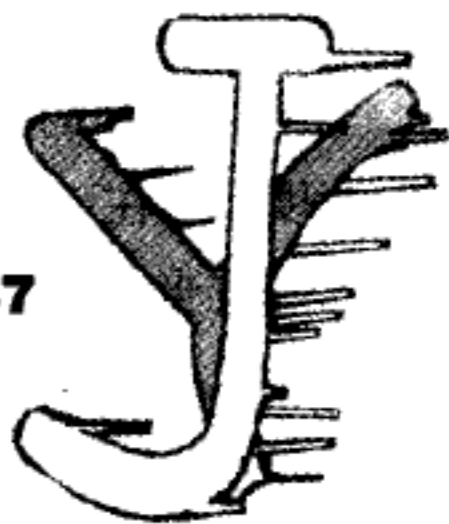
全球教育

孤立地研究地方和国家的政治体制以及生活方式是不够的(如果曾经是的话)。不了解世界其他地方发生的事情我们就不可能了解我们的社会,并做出与它有关的合理决定。正如派克(Pike, G.)和塞尔比(Selby, D.)在他们的文章《全球教育》里所说的那样:

全球的相互依赖……影响到我们呼吸的空气和我们喝的水的清洁;就业以及通货膨胀的范围;茶叶的价格;税收的多少;燃料的价格;野生动植物生存的前景;我们阅读的书和报纸的可获得性及主题;社会中男女角色的转变;我们心神的相对安宁或不安及我们对未来的想象。⁽³⁴⁾

前面就政治教育提出的问题同样适用于全球教育(常常称为“世界研究”)。了解整个世界的环境对一个人的普通教育、自我理解及作为适当行动的基础都是重要的。虽然全球问题常常颇有争议,但学校对这些问题不能保持中立,因为在现实世界中必须表明一种立场并采取行动。尽管我们几乎不能确信我们有解决问题的正确答案,但寻求更好的答案是可能的也是必要的。在这种探索中,应该运用许多不同的教育方法,但我们决不要忽视中心任务,比如实现我们应为之奋斗的世界构想。

费希尔(Fisher, S.)和希克斯(Hicks, D.)在他们的颇有价值的手册《世界科 8-13》采取了在我看来过分中立的方法。他们说“教育的关键是探究而不是知识本身”,于是“世界研究教学的重要目标就是强调学会学习、解决问题、澄清价值和做出决定”⁽³⁵⁾。这种强调与前面回顾的几种价值观念教育和政治教育方法相似,也因同样的理由受到质疑。虽然毫无疑问地应该避免教师权威主义,目标是知识——当代世界的社会政治经济安排所需要的——除非大量的信息和理论介入到学校中(在一定程度上是通过老师),否则,学生在探索这些问题的时



候不会有任何进步。

全球教育的反对者——像政治教育的反对者一样——就像前面提到的常常采取奇怪的双重立场。一方面，他们认为这些真理是如此确定和神圣，以至于不应对它们反复进行课堂讨论；另一方面，他们又否认有一个合理的、可教授的知识领域。阿斯平(Aspin, D.)在一篇关于和平研究的文章中引述斯克鲁顿(Scruton, R.)和考克斯(Cox, C.)的话如下：

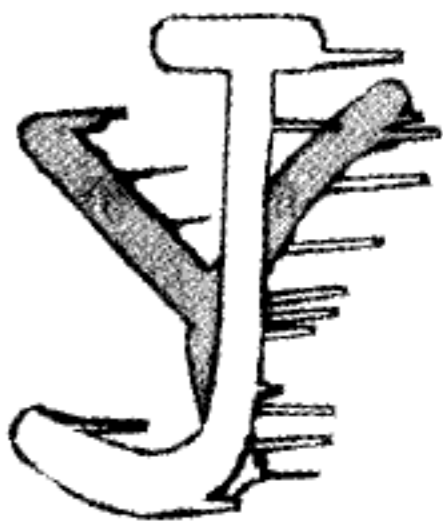
和平研究不是一门真正的学科，因此不应作为一门学科教授。

学校里的和平研究运动是教育的政治化趋势的一部分，既包括智力标准的降低，也包括政治定论的假设。(他们)认为悬而未决的问题定论正在极大地损害着我们国家的利益，却有利于苏联的利益。⁽³⁶⁾

根据阿斯平的观点，这里的主张是不仅和平研究是以“有偏见的和不负责任的方式”教授的，而且它“不可能以其他方式教授”。他把他们的观点特征概况如下：

不管教育是关于什么的……它与“社会实用性”的观念毫不相关；在斯克鲁顿和考克斯看来，“真正的”智力学科的确是“值得尊重的”，因为它们与他们的学生的生活无关，与他们主要关心的事情无关。⁽³⁷⁾

这句反语的意思是：正是斯克鲁顿和考克斯关于英国和苏联的利益所在的预定结论，导致他们反对在学校里教授全球问题的预定结论。他们的错误不在于他们在论证他们的论点时采取了想当然的态度，而在于他们提出了一种学校教育形式，在这种形式里任何事情都没被当做是理所当然的。正如我们经常看到的，如果教师想要有助益地和有实效地教学的话，他们就必须做出一些假设，至少在目前是这样。在我看来，更可行的一些假定是这样的，诸如全球问题对学生来说



是重要的,而和平是值得追求的。

然而,尽管我们承认教师必须做出一些假设,我们还是应该提防值得怀疑的假设。例如,在社会研究、历史和地理课程中,常常假定现代西方意义上的“发展”总是一件好事,并且应尽可能快地刺激“第三世界”国家朝这个方向发展。不过,希克斯和汤利(Townley)认为,即使

188

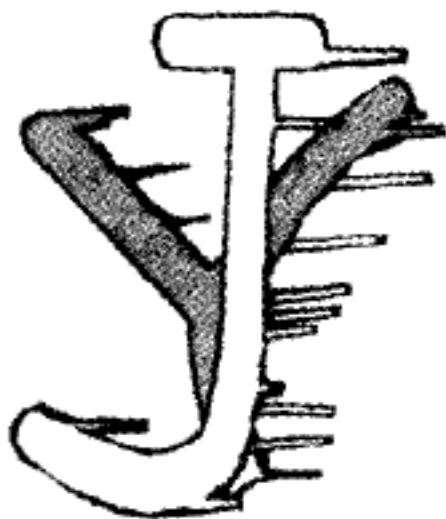
在全球教育包括“发展教育”的意义上,也不应该做出这样的假设。应该区分“变化”和“发展”(改善意义上的)之间的差异,应该考虑改善的类型和手段的范围,这在富国和穷国都一样。我们不应简单地根据工业化和西方意义上的“财富”看待改善。⁽³⁸⁾

全球教育的另一个方面把我们带回到了前面几章讨论的宗教、种族和民族问题。希克斯和汤利认为“跨文化教育”是全球教育的一个重要领域。⁽³⁹⁾理查森也认为“文化和公正”是“世界研究的主要概念”,因此支持与该领域重知识的、“与价值无关的”方法显著分离。例如,理查森强调为了表明“他们不是单一的、同类的集体”,有必要深入全面地把其他文化教授给人们;他们指导他们自己的生活,为“焦虑和希望,意图和意志力所驱动”;他们是“各不相同的同伴生物”,而不是“不折不扣的魔鬼”或更糟糕的“半魔鬼半儿童”;他们是“可以交往的生物”,并且是值得学习的生物。⁽⁴⁰⁾因此,尽管全球教育的大部分推动力来自经济的、技术的和生态的发展,我们也不应该只集中在这些方面。文化研究也是迫切需要的,这既可以使我们了解其他的文化,也可以尽可能地减少不同民族之间的偏见和摩擦。

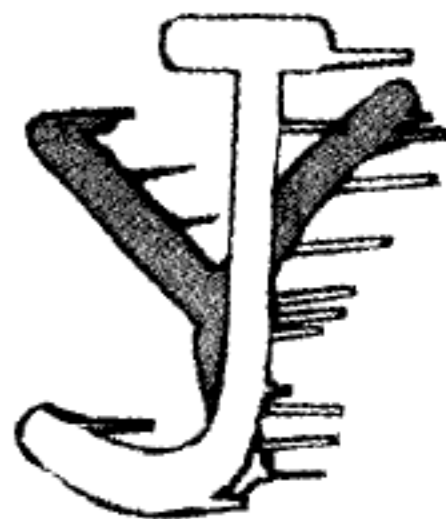
在结束这一章的时候,我想再一次强调我不得不有选择性地讨论政治和全球教育。很明显,在这一领域有如此多的内容和方法可以讨论。不过,我希望这一章的论述——以及它前面的两章——将有利于指出学校必须前进的一些“新方向”,也就是说,应致力于与人类的幸福关系更重大的研究,应致力于不同社会经济背景的学生更感兴趣的研究。

注释与参考文献

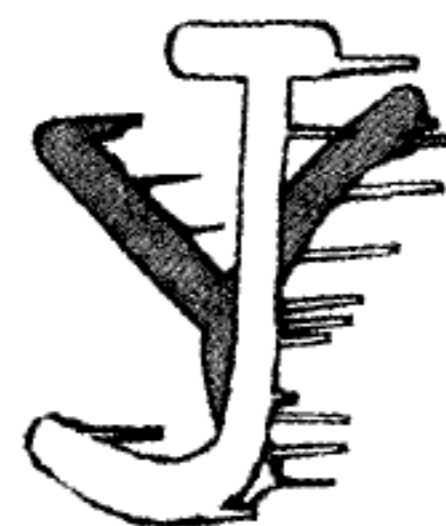
- (1) Apple, M. (1979) *Ideology and Curriculum*, London, Routledge and Kegan



- Paul, p. 161.
- (2) *Ibid.*, p. 84.
- (3) Kozol, J. (1984) *The Night Is Dark and I Am Far From Home*, 3rd ed., New York Continuum, p. 79.
- (4) *Ibid.*, p. 83.
- (5) *Ibid.*, p. 92.
- (6) 关于这一点, 参见 Wringe, C. (1984) *Democracy, Schooling and Political Education*, London, Allen and Unwin, p. 92. 林吉主张排除任何其他因素, 考虑到“教育方面的原因”, 教授政治是合理的。 **189**
- (7) *Ibid.*, p. 91 ff.
- (8) Bridges, D. (1986) “Dealing with controversy in the school curriculum: a philosophical perspective”, in Weilington, J. (Ed) *Controversial Issues In the Curriculum*, Oxford, Blackwell, pp. 20—1.
- (9) *Ibid.*, pp. 21—2.
- (10) Cohen, B. (1969) ‘The Problem of Bias’, in Heater, D. (Ed) *The Teaching of Politics*, London, Methuen, p. 164.
- (11) *Ibid.*, pp. 178—9.
- (12) Bridges, D., *op. cit.*, p. 31.
- (13) *Ibid.*, pp. 32—3.
- (14) Crick, B. (1969) “The Introducing of Politics”, in Heater, D., *op. cit.*, especially pp. 8—15.
- (15) Entwistle, H. (1971) *Political Education in a Democracy*, London, Routledge and Kegan Paul, p. 1.
- (16) *Ibid.*, pp. 19—20.
- (17) Kozol, J., *op. cit.*, p. 2.
- (18) *Ibid.*, p. 10. Parentheses added.
- (19) Entwistle, H, *op. cit.*, p. 23.
- (20) Crick, B. and Porter, A. (Eds), (1978) *Political Education and Political Literacy*. London, Longman, p. 33. Parentheses added.
- (21) Wringe, C., *op. cit.*, p. 97.
- (22) *Ibid.*, p. 98.
- (23) *Ibid.*, p. 99.
- (24) 此观点的表述参见 Crick, B. and Heater, D. (1977) *Essays on Political Education*, Lewes, the Falmer Press.



- (25) For discussion of this question see Wringe, C., *op. cit.*, p. 100.
- (26) Entwistle, H., *op. cit.*, pp. 25—7.
- (27) Crick, B., 'The Introducing of Politics', *op. cit.*, p. 12.
- (28) *Ibid.*, p. 9.
- (29) *Ibid.*, pp. 8 and 19—20.
- (30) *Ibid.*, pp. 16—18.
- (31) Wringe, C., *op. cit.*, pp. 102—3.
- (32) *Ibid.*, p. 104.
- (33) Entwistle, *op. cit.*, pp. 68—102.
- (34) Pike, G. and Selby, D. (1986) "Global education", in Wellington, J., *op. cit.*, p. 40.
- (35) Fisher, S. and Hicks, D. (1985) *World Studies 8—13: A Teacher's Handbook*, Edinburgh and New York, Oliver and Boyd, p. 15.
- (36) Aspin, D. (1986) "Peace Studies' in the curriculum of educational institutions: an argument against indoctrination", in Wellington, J. *op. cit.*, pp. 122—3.
- (37) *Ibid.*, pp. 123—4.
- (38) Hicks, D. and Townley, C. (1982) 'The need for global literacy', in Hicks, D. and Townley, C. (Eds) *Teaching World Studies*, London, Longman, pp. 9 and 10. For a critique of Western notions of 'development' see, for example, Esteva, G. (1987) "Regenerating People's Space", *Alternatives*, 12, pp. 125—52.
- (39) Hicks, D. and Townley, C. "The need for global literacy", *op. cit.*, pp. 11—13.
- (40) Richardson, R. (1982) "Culture and justice Key concepts in world studies and multicultural education", in Hicks, D. and Townley, C., *Teaching World Studies*, *op. cit.*, pp. 24—8.



第十六章

结 论

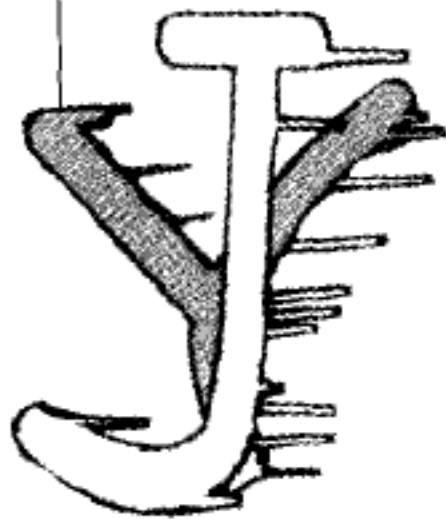
这里,我不打算概括本书所述的论点,引言中的“宣言”已经对其进行了概述。不过,就其实施以及未来的长期学校教育得出某些结论,还是十分必要的。

讨论学校应该采取哪些措施固然重要,但是,在尝试实施的过程中,许多因素仍然可能发生变化。经验表明,我们所推荐的措施要么现在行不通,要么原来就不适用。笔者希望,首先要承认自己的某些建议可能存在的实际上甚或理论上的困难。同时尚需作大量详述。

例如,在方才我们一直讨论的“有争议领域”里的系统教育,到头来可能变得极端困难。因为,教师可能无法充分独立于自己的信仰与价值观之外,来恰当地讨论其他世界观。对其他道德规范、宗教和政治意识形态的做出的偏颇阐述的不利条件,可能会超过研究它们的有利条件。进而言之,在学校里教授这些科目,还可能遭到强烈的反对。

对于私立学校教育,我又一次采取了中间立场。尽管我们并不倡导教育的担保制度,但我已经说过,学校是公立还是私立或许无关紧要:关键问题在于学校内部的情况如何。然而,接下来我们或许会发现,需要一种不同立场。一方面,为鼓励革新和当地社区的发展给予私立学校以更大的支持,或许是明智可取的;另一方面,假如私立学校在实际主要服务于以成人为主的利益群体,而置学生的利益于不顾的话,那么,就有必要反对它们这种做法,至少是在它们以某种形式出现之际。

然而,在实践上,对于分流课程和公共课程,我又不得不再一次持



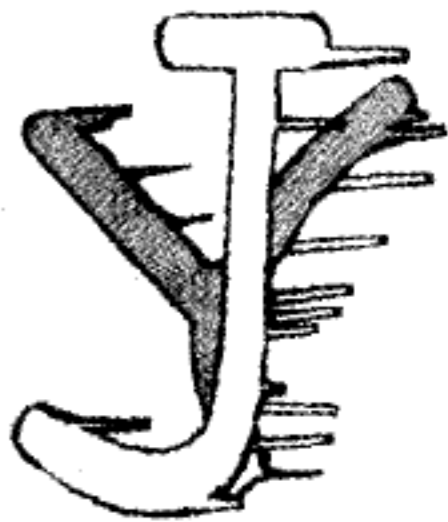
折衷立场。因为,在某些学术和技巧领域里,不同难度层次的分班还是必要的,至少除非是获得了足够的个性化教学技巧。而在学校里特别是在高年级受到欢迎的个人专业化的程度,可能较笔者所述无论如何要大一些。正如古德兰德所说,连续性和专业化的一般论点一俟为人们所接受,即可进而着手设计适用于不同情况的解决方案。

笔者之所以提及这些可能性,并非贬低本书所提倡的那些原理,而是尽一切可能来贯彻实施他们。不过,我们也必须意识到旨在实现更出色的学校教育形式的实验的重要性,但是,这种意识又不应该冷却我们教育改革的熱情,而应有助于我们灵活机动地从事教育改革。不应该从特定学校的建制中推演出绝对教条,而应着眼于通过学校教育来促进人类幸福的目标,这一目标往往会以出其不意的方式得到实现。

那么,学校教育的长远未来又如何呢?我所推荐的措施,虽然在某些方面比较激进,但并不意味着立刻解散规模宏大的学校。倘若所需要的改革明显地受到传统学校建制的妨碍,那么,日后或许会出现这种结局。不过,我并没有对这一问题事先做出判断。实际上,我也反对在目前实行“非学校化”的选择。

然而,大一统的学校教育与地方教育主动权的问题,依然悬而未决。它同大一统的、自上而下的大众社会与“人化的”(human-sized)地方社区的问题紧密相关。在庞大的学校机构的本质中,有没有削弱人类幸福和平等以及我在本书中所提倡的价值观念的因素呢?如果有的话,那么,大众教育最终就必须随着“庞大的政府”而被取代。现代工业—政治—教育的复合体给工业化国家带来了不少福祉,然而,也有日益增多的证据表明,对于人类整体——甚至是对于“发达国家”的人民来说——则是弊大于利。

在1988年提交给美国教育研究协会的一篇题为《美国式教育:适当抑或失当?》的文章中,普拉卡什援引了伊利奇的如下论述:“替代一个社会对学校的依赖的选择,并非是创建新的机构,让人们学习那些专家们认为他们需要了解的知识,而是创建人类与其环境之间的超新型关系。”普拉卡什进而引申这一观点论述道,现代教育陷入



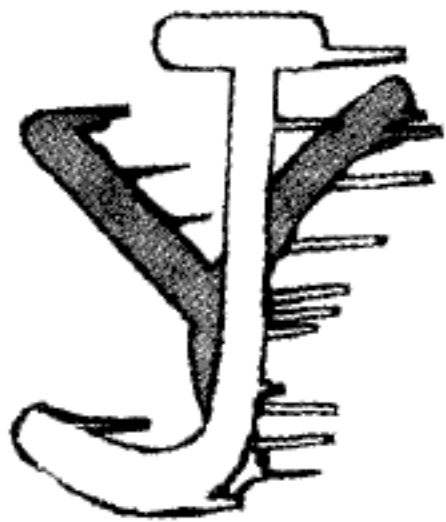
了“发达的学校”网中：这些“等级森严的、官僚式的、过分昂贵的、资源不足的学校，是为控制人类以及自然而设计的”。她又补充说：“这些发达的学校的（国家和国际）发展规模，破坏了依赖于‘人类尺度’的交流的可能性。而它们的等级制度结构，又同平等的可能性存在分歧。” 193

我认为必须认真对待对学校教育的这类批评。它与讨论“出色学校”的论著存在特殊的关系。在文章其他地方，普拉卡什还说：“专业教育和教育家通过在其内部提出‘处理方法’来维持‘这种体系’，他们依然是问题的一部分，而不是变成了解决问题的一部分。”本书所提倡的那种进行改善的手段难道实际上弊大于利吗？

笔者认为与这一堆问题和解的方法如下。的确，在富庶的工业化国家里，我们已经形成了一种生活方式，但从长远看来它完全行不通，即便是短时期看来，它的代价如此昂贵，以至于富人与穷人之间、国内和国家之间的极端分化，以及重大的生态破坏最终在所难免。再者，正如伊利奇在《走近需要的历史》一书中所最终表明的那样，这种生活方式在许多方面均毫无必要：“需求”都是人为地创造出来的。最后，在形成这种诱发需求的、不能产生快乐的、不公正的操纵人们的生活方式中，现代学校教育也难辞其咎。

然而，问题是：我们怎样由此及彼达到目的（即实现理想，无论是什么样的理想）？笔者建议，首先，我们必须确认人类的基本价值观念，即最终使生活美好而有价值的东西，我们真正需要的（与普拉卡什等人所述相一致的）那些东西。其次，我们必须把当代的学校教育体系——以及必然的周遭社会——推向这些价值观念，脱离那些不公正的、破坏性的和过于奢侈的生存和学习方式。再次，正如我们一直认为地那样，我们必须摒弃教育制度中那些固有的、与人类幸福或者“美好生活”所不相容的因素。

然而，在这一阶段，我仍然认为，我们无法确定哪些类型以及何种比例的大型或小型组织适宜或可能。我认为，我们需要像联合国或者海洋法那样的全球范围的机构。同样地，国家和地区教育设施，可能会一直起着重要的作用。不过按照伊利奇和普拉卡什所提出的思路，最

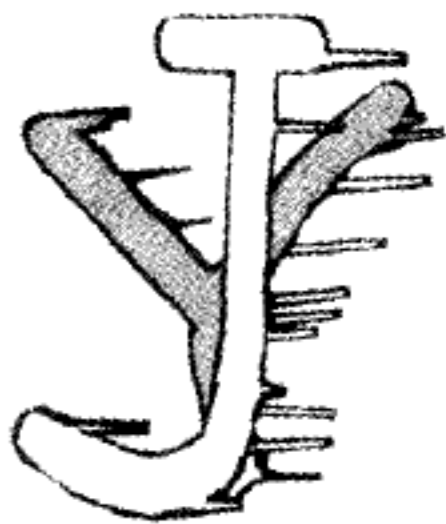


终的理想社会(以及学校教育过程)会在许多方面将比目前更加分散,这是可能的。

与此同时,在促进现有的集中化学校教育体系下的个人和社会教育,与通过适当方式分散学校教育的权力之间,看来并非是必然互不相容的。的确,除非现存的学校教育体系被用来加强健全的价值观念,否则就可能难以克服对将来发展更有人性的社会和教育机构的抵抗力。

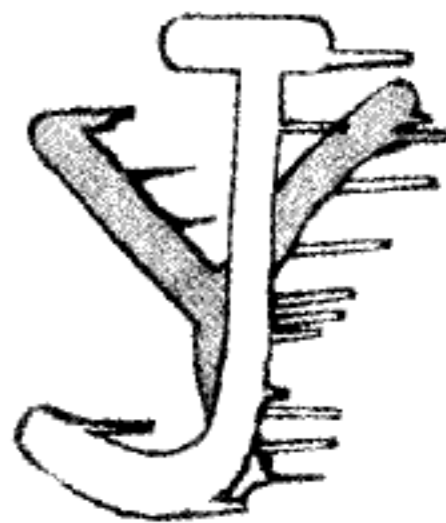
最后,我建议,在着手进行尝试性改革的同时,我们也应该乐在其中。当今世界虽然面临重重难题,但也为发现、成就、友谊、富有意义的事业以及各种各样的快乐提供了巨大的机遇。一旦丧失了对美好生活的意识,我们就无法继续前进。正如我们在第四章讨论教师处境时所说,人们倘若要获得力量以帮助他人,就必须关注自己的幸福。因此,如果我们想了解我们通过学校教育极力推进的目标是什么,那么,无论是个人还是公众,都必须坚持不懈地探索自己怎样过上“美好生活”。享受现在,与致力于大大改善人们将来在学校和人世上的生活之间,并非是相互矛盾的,实际上,前者是后者的重要基础。

194



索 引

- 混合能力分班的学校教育 ability, mixed schooling 16—21, 31, 70, 102, 135
- 阿德勒 Adler, Mortimer 15, 17, 21, 23—24
- 阿普尔 Apple, Michael 27, 30, 42, 46, 66—67, 80, 175—176, 183
- 阿里斯 Ariès, Philippe 69
- 阿隆 Aron, Isa 66
- 阿伦弗里德 Aronfreed, Justin 152
- 阿罗诺维茨 Aronowitz, Stanley 46—49
- 艺术课 art in curriculum 8, 125, 148
- 阿斯平 Aspin, David 187
- 学校氛围 atmosphere, school 19, 35—38
- 成就 attainment
- 能力 ability and 17—20
- 学术的 academic 11, 24—5, 36, 42, 46, 68, 70, 136—137
- 社会阶层 class, social and 15—16, 111, 131—132, 135
- 女孩 girls and 124—126
- 贝利 Bailey, Charles 20, 178



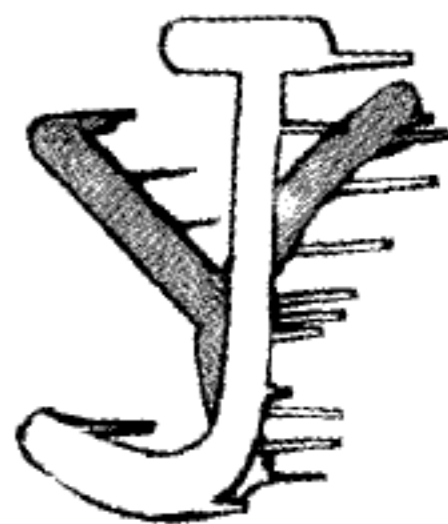
- 鲍尔
 巴克
 鲍姆
 贝拉
 贝雷特

 鲍尔斯
 鲍耶
 布里奇斯
 教师精疲力竭

 卡内基报告
 学校的儿童保育
 基督教
 公民课
 社会阶层
 成就
 定义
 歧视
 流动
 学校
 科恩
 科利斯
 社区

 强制
 平等
 道德
 种族主义
- Ball, Stephen 135
 Barker, Bernard 15—16, 20—21, 136
 Baum, Gregory 85, 91, 164
 Bellah, Robert 91
 Bereiter, Carl 6—7, 10, 27, 29, 33, 35—38, 56—57
 Bowles, Samuel 42, 46, 131—132, 136
 Boyer, E. 21, 45
 Bridges, David 20, 177—179
 burnout, teacher 44—45

 Carnegie report 46
 childcare, school as 6, 9, 29—30, 36—38
 Christianity 86—89, 91, 145, 161—162
 civics in curriculum 175, 183
 class, social
 attainment and 15—16, 111, 131—132, 135
 definition of 129—131
 discrimination 85, 131—134
 mobility 12, 54, 107, 130
 schools and 135—138
 Cohen, Brenda. 177—179
 Coles, Robert 69
 community 7, 3, 48, 55, 58, 101, 175, 185, 192
 compulsion in 65—67
 equality in 10, 12—13, 47
 morality 148—149, 151, 155
 racism and 99—100



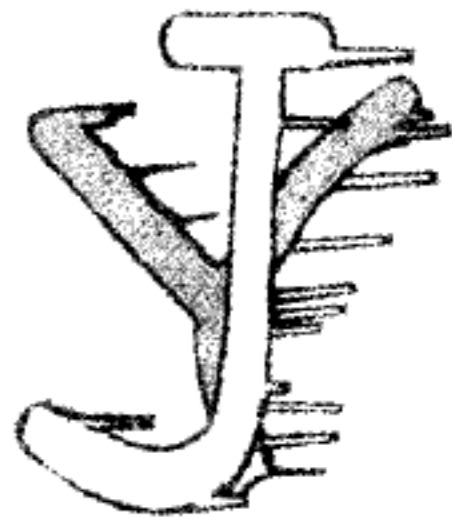
- 宗教 religion and 88, 93—95, 158—159,
161—162, 167—168
- 社会 and society 20—21, 38, 108, 114—115
- 地位 status 16—17
- 综合教育 comprehensive schooling 15—17, 135
- 强制 compulsion
- 在生活中 in life 65—67
- 就学 school attendance 68—71
- 授课内容 school content 71—72
- 考恩茨 Counts, George S. 12
- 考克斯 Cox, Caroline 187
- 考克斯 Cox, Harvey 91
- 克拉夫特 Craft, Alma 103, 115
- 克里克 Crick, Bernard 179, 183—185
- 文化 culture 60, 77, 79, 87, 146
- 社会阶层 class, social and 133—134
- 强制 compulsion and 65—66
- 课程 curriculum and 7, 12
- 种族地位 ethnicity in 105—107, 109, 112—116
- 种族主义 racism in 100—101, 103
- 学校教育 schooling and 4, 37, 91
- 性别主义 sexism in 120—121, 124
- 社会 society and 12, 54, 97—98
- 课程 curriculum
- 公共的 common 21—23, 31, 114—115, 135,
191
- 必修内容 compulsory content 71—72
- 隐蔽的 hidden 81, 117
- 道德/价值观 moral/values 146—156, 179
- 种族主义 racism in 103



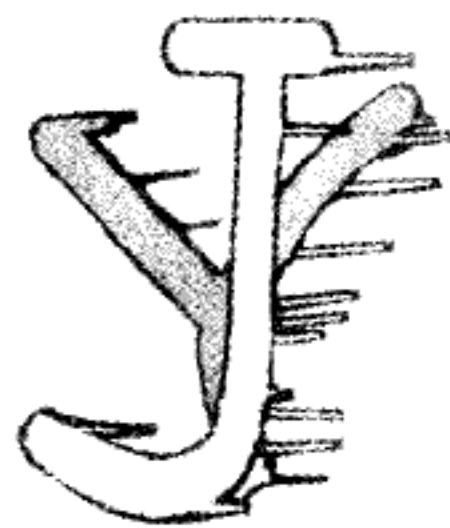
- 改革 reform 4, 13, 46, 156
- 宗教 religion in 7, 92—94, 113, 168, 173, 175, 177, 180
- 传统的 traditional 4, 7, 9,
另请参见按学科 *see also by name of subject*
- 民主 democracy 16, 55—56, 173, 185
- 非学校化 deschooling 6, 29, 192
- 杜威 Dewey, John 3—5, 12, 31—34
- “发现学习” ‘discovery learning’ 32—33
- 歧视 discrimination 10—11, 81, 151
- 阶层 class 85, 129—138
- 种族地位 ethnicity 11, 18, 105—115
- 种族主义 racism 97—103
- 宗教 religion 85—95, 157
- 性别主义 sexism 117—127
- 涂尔干 Durkheim, Emile 78—79, 144, 157, 160
- 生态学 ecology 56, 148
- 经济学课 economics in curriculum 20
- 教育 education
 参见学校教育 *see schooling*
- 恩特维斯尔 Entwistle, Harold 182—183, 185
- 平等 equality 6, 9—13, 15, 47, 73, 105, 113, 135, 192
- 埃里克森 Erikson, Erik 164
- 道德规范 ethics 28—29, 43—44, 55, 65—66
- 课程中 in curriculum 78, 127, 148—149
- 种族划分 ethnicity 53
- 文化 culture 58—59, 105—107



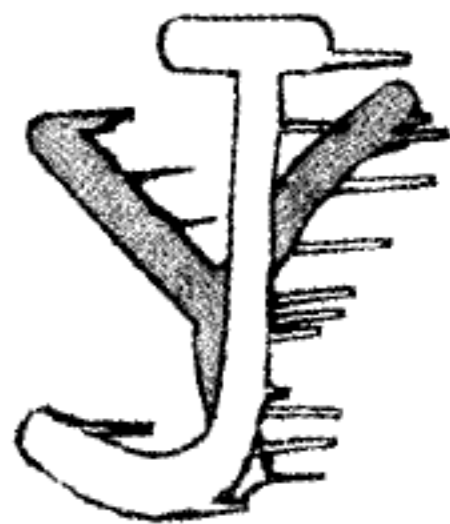
- 歧视 discrimination 11, 81, 110—113
- 多种族学校教育 multi-ethnic schooling 113—116
- 种族主义 and racism 98—9
- 职责 role of 107—110
- 性别主义 and sexism 117
- 社会 society and 108—109
- 菲勒 Fella, Robert 108
- 费希尔 Fisher, Simon 186
- 个体自由 freedom of individual 57, 59, 65—67, 69, 118—119, 172
- 弗莱雷 Freire, Paulo 32—34, 118
- 弗罗登伯格 Freudenberger, Herbert 44
- 富勒 Fuller, R. Buckminster 9
- 加尔布雷斯 Galbraith, John Kenneth 28
- 高斯 Gauthier, David 146
- 地理课 geography in curriculum 4, 94, 148, 187
- 纪伯伦 Gibran, Kahlil 54—55
- 吉利根 Gilligan, Carol 44, 121
- 金斯伯格 Ginsberg, Morris 134
- 金蒂斯 Gintis, Herbert 42, 46, 131—132, 136
- 吉洛克斯 Giroux, Henry 46—49
- 全球价值观 global values 8—9, 12, 87, 100—101, 106, 121, 147
- 学校教育 schooling 186—188
- 目标 goals 144—145, 192
- 平等 equality 10—13, 58—59, 99, 113, 129
- 宗教 religion 90, 167
- 学校教育 schooling 4—5, 7—10, 29—30, 37, 48, 57
- 人类的幸福 well-being, human 2—3, 11, 15—16, 41,



- 99, 125, 143—144, 147, 162, 165,
167, 192—194
- 古德兰德 Goodlad, John vii, 19, 21—24, 45—46,
192
- 古德曼 Goodman, Paul 27
- 格里利 Greeley, Andrew 58, 107—108, 110
- 格林 Green, Anthony 42, 54, 175
- 哈尔 Hare, Richard M. 74, 79
- 哈特肖恩 Hartshorne, H. 152
- 赫恩登 Herndon, James 42
- 赫斯 Hess, R. D. 182
- 希克斯 Hicks, David 186, 188
- 印度教 Hinduism 88
- 历史 history
 in curriculum 4, 7, 78, 81, 94, 127,
 148, 151, 176—179, 187
 of education 5—6, 12, 31—32, 35—
 36, 42, 68
- 课程
- 教育
- 霍布斯 Hobbes, Thomas 66
- 霍尔特 Holt, John 27—28, 33, 35
- 世俗的人道主义 Humanism, secular 89, 170—171
- 赫恩 Hurn, C. 18—19
- 伊利奇 Illich, Ivan 6—7, 27, 29, 33, 192—193
- 移民 immigrants 97, 106—107, 110—111,
114, 120
- 灌输 indoctrination
 definition of 73—75
 harm of 75—76
 influence of 77
 religion and 73, 76, 85—95



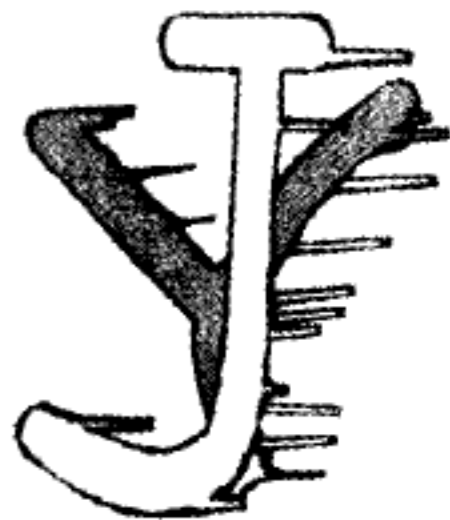
- 学校中的
in schools 80—82, 149, 153—154,
178, 182
- 理智价值
intellectuality as value 4, 17, 19, 37, 47—
50, 131—132
- 互动式学校教育
interactive schooling 9, 31—33, 49, 70—71
- 伊斯兰教
Islam 88, 91, 161—162
- 詹森
Jensen, Arthur 132
- 康德
Kant, Immanuel 78, 143—144, 148
- 凯勒
Keller, Helen 81
- 金
King, Martin Luther 81
- 柯普
Kirp, David 112
- 科尔
Kohl, Herbert 27, 31—34, 42
- 柯尔伯格
Kohlberg, Lawrence 149, 153, 155
- 科佐尔
Kozol, Jonathan 27—29, 42, 66, 81,
175—176, 182—183
- 克里米亚曼
Krimerman, Leonard 67
- 劳动分工
labour, division of 122—123, 125
- 语言
language
class, social and 133, 136
in curriculum 125
ethnicity and 105—106, 108—110, 116
use of 19—20
women and 118
- 劳顿
Lawton, Denis 133—136
- 莱特
Light, R. 132
- 文学课
literature in curriculum 5, 7—8, 21, 92,
94, 102—103, 127, 148, 151, 176
- 洛蒂
Lortie, Dan 41
- 麦金太尔
MacIntyre, Alasdair 5



- 数学课
梅
阶层流动
道德价值
- 社会阶层
 价值观教育
 方法
 开始
 重要性
 性质
 方案
 在学校中
 教师
- 摩根
音乐课
尼尔
中立
 辩护
 全球教育
- 纽曼
尼采
尼伯格
奥克斯
奥利弗
帕卡德
家长
 权利
 孩子们的权利
 社会的权利
- mathematics in curriculum 21, 125
May, M. 152
mobility, class 12, 54, 107, 130
morality as value 2, 8, 12, 22, 50, 59—
60, 66, 74, 78—79, 163, 191
class, social and 132—133
values schooling
 approaches to 150—154
 beginning 154—156
 importance of 145—146
 nature of 143—145
 program of 147—149
 in schools 146—147
 teachers and 149—150
- Morgan, Kathryn 122—123, 126
music in curriculum 8, 30, 148
Neill, A. S. 27
neutrality 178, 184
 v. advocacy 179—182
 and global schooling 186
- Newman, Fred 149, 153, 184
Nietzsche, Friedrich Wilhelm 145
Nyberg, David 67
Oakes, Jeannic 18
Oliver, Donald 149, 153, 184
Packard, Vance 54
parents 30, 41, 68—69, 178
rights
 v. rights of children 53—55
 v. rights of society 55—58



- 多元主义 pluralism 58—60
- 彼得斯 Peters, Richard S. 5, 77—78
- 皮亚杰 Piaget, Jean 153
- 派克 Pike, Graham 186
- 多元主义 pluralism 58—60, 113, 172
- 政治学 politics
- 价值 as value 2, 7—8, 22, 49—50, 73, 148, 191
- 课程中 in curriculum 12, 20, 127
- 学校教育 schooling
- 方法 approaches to 182—186
- 事例 case for 175—177
- 争议与偏见 controversy and bias 177—178
- 全球的 global 186—188
- 中立对拥护 neutrality v. advocacy 179—182
- 权力 power 20, 29, 43, 56, 60, 120—121, 129—130, 176
- 普拉卡什 Prakash, Madhu Suri 59—60, 155, 192—193
- 进步教育 progressive schooling 3—4, 33, 74
- 种族主义 racism
- 社会阶层 class, social 130
- 定义 definition of 97—99
- 歧视 discrimination 10—11, 43, 53, 70, 81, 85, 87, 99—101, 146, 148, 151
- 种族地位 ethnicity 105—113, 115—116
- 学校中的 in schools 101—103
- 性别主义 sexism 117, 126
- 拉思斯 Raths, Louis 149, 154



雷维德

宗教

课程

定义

歧视

斗争

不当之处

性质

在学校中

种族地位

灌输

孩子的权利

作用

在学校中

世俗的人道主义

灵性

政府

雷诺兹

理查森

罗杰斯

卢梭

鲁特

萨鲁普

学校教育

混合能力

作为儿童

社会阶层

综合的

Raywid, Mary Ann 59, 172

religion 191

and curriculum 7, 92—94, 113, 168,
173, 175, 177, 180

definition of 157—159

discrimination 10—11, 20, 113, 117—
118, 130

combating 93—95

inappropriateness of 87—91

nature of 85—87

in schools 91—93

ethnicity in 106—111, 116

indoctrination 73, 76

right of child 53, 58—60

role of 159—163

in schools 167—170

secular humanism 170—171

spirituality 8—9, 163—167

and state 171—173

Reynolds, David 17, 19

Richardson, Robin 103, 188

Rogers, Carl 152

Rousseau, Jean-Jacques 67

Rutter, M. 46

Sarup, Madan 43, 70, 102, 115, 133, 175

schooling

ability, mixed 16—21, 31, 70, 102, 135

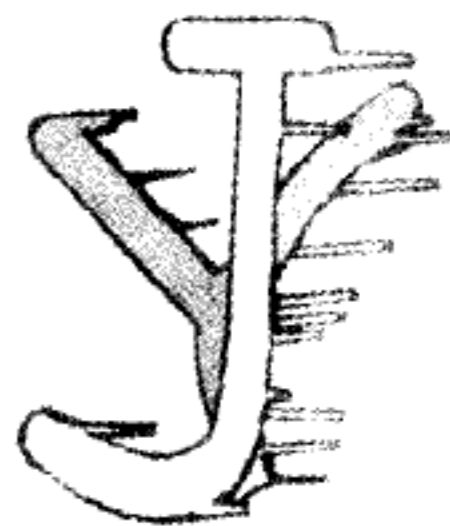
as children 6, 9, 29—30, 36—38

class, social and 135—138

comprehensive 15—17, 135



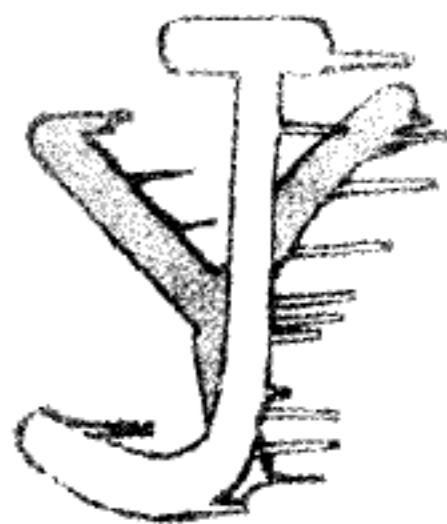
- 义务的
非;去…
有效的
平等
全球的
目标
灌输
互动的
终身
道德/价值观
多种族的
进步的
种族主义
宗教
种族隔离
性别主义
社会
社会经济地位
职业
- 施拉格
科学课
- 斯克鲁顿
学校中的种族隔离
塞尔比
性别主义
 社会阶层
 危害
 不当之处
 在学校中
- compulsory 68—71
de- 6, 29
effective 33—35, 149
equality 10—13
global 186—188
goals 4—5, 7—10, 29—30, 37, 48, 57
indoctrination 80—82, 149, 153—154
interactive 9, 31—33, 49, 70—71
“for life” 3—5
morality/values 143—156
multi-ethnic 113—116
progressive 3—4, 33, 74
racism 101—103
religion 167—170
segregation 15—17, 19
sexism 124—127
society and 5—7
and status, socio-economic 135—138
vocation 22—25
- Schrag, Francis 66
science in curriculum 4, 21, 78, 80, 94,
 103, 25, 148, 172, 176—179, 181
Scruton, Roger 187
Segregation in schools 15—17, 19
Selby, David 186
sexism 10, 85, 148, 151
 class, social 130
 harm of 118—119
 inappropriateness of 119—124
 in schools 124—127



- 夏普
西蒙
西泽
技能
 生活
 训练
斯金纳
史密斯
史密斯
斯诺克
社会阶层参见阶层,社会的
社会研究课
社会价值观
社会
 社区
 强制
 文化
平等
 种族地位
 个体
 影响
 多元主义
 政治学
 种族主义
 权利与孩子的权利
 学校教育
 幸福
灵性
- Sharp, Rachel 42, 54, 175
Simon, Sidney 149, 154
Sizer, Theodore 45
skills
 life 8—9, 22, 25, 34, 36—37, 148
 training 6—7
Skinner, B. F. 152
Smith, P. 132
Smith, Wilfred Cantwell 157
Snook, I. A. 74
social class *see* class, social
social studies in curriculum 22, 80—81,
 94, 103, 148, 176, 187
social values 2, 9, 12, 17, 22, 36, 50, 73
society 192—193
 community and 20—21, 38, 108,
 114—115
 compulsion in 66—71
 culture and 12, 54, 97—98
equality and 11—13, 17
ethnicity in 108—109, 112
individual in 79—80
influence of 66—67
pluralism in 58—60
politics in 176, 182—185
racism in 43, 97
rights and rights of child 55—58
schooling in 5—8, 16, 36, 55—57
well being of 3, 5, 12, 24, 47—50
spirituality



- 观念
 宗教的定义
 发展
 宗教的作用
 学校中
 世俗的人道主义
 政府
 社会经济地位
 定义
 政治学
 偏见
 学校
 性别主义
 分流
 学生
 学校氛围
 选择
 脱敏作用
 有效的学校教育
 制度化
 互动式学校教育
 心理虐待
 教师关系
 幸福
 沙利文
 超自然主义
- concept of 9, 85—91, 163—167
 definition of religion 157—159
 development 7—8, 22, 48, 50
 role of religion 159—163
 in schools 167—170
 secular humanism 89, 170—171
 and state 171—173
 status, socio-economic 12—13, 15—17,
 20—21, 49, 59, 70, 81, 99, 111, 143
 definition of 129—130
 politics and 181—183, 188
 prejudice and 131—134, 151
 schools and 135—138
 sexism and 117, 124—125
 streaming 15—22, 102, 126, 136, 191—
 192
 students
 atmosphere, school 35—38
 choice 30—31
 desensitization of 28—29
 effective schooling and 33—35, 149,
 184
 institutionalization of 29—30
 interactive schooling and 31—33
 psychological abuse and 27—28
 teacher relationship 44, 49—50, 55, 78
 well being 3, 15—16, 41
 Sullivan, Michael 17, 19
 supernaturalism 89—90, 158, 162—163,
 165—166, 170—171, 188



教师

精疲力竭

社会阶层

应负责的

“发现学习”

种族划分

弹性

灌输

种族主义

改革

宗教

教育内容

性别主义

分流

学生关系

幸福

教科书

撒切尔

梭罗

蒂里奇

汤利

先验论

大学

价值观

强制

种族歧视

灌输

teachers 191, 194

burnout 43—45

class, social 135

culpability of 41—43

‘discovery learning’ 32—33

and ethnicity 113—115

flexibility of 31—32, 34

indoctrination by 74—77

and racism 102—103

reform 4, 13, 45—48

and religion 92—95

school content and 71—72, 187

and sexism 125—126

and streaming 18—19

student relationship 44, 49—50, 55, 78

well being 3

textbooks 34, 60, 92, 102, 126, 155

Thatcher, Margaret 112

Thoreau, Henry David 81

Tillich, Paul 157, 159

Townley, C. 188

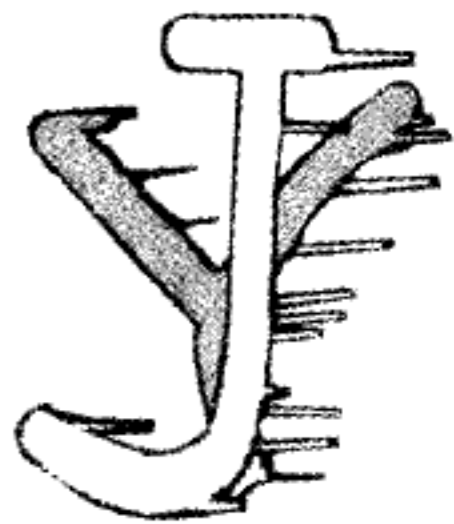
Transcendentalism 90, 158, 162—163,
168, 170university 1, 6, 24, 68—69, 93, 108,
137—138

values

compulsion and 65—72

ethnic discrimination 105—116

indoctrination 73—82



- 理智 intellectuality 4, 17, 19, 37, 47—50, 131—132
- 终身 “for life” 3—5
- 道德 morality 2, 8, 12, 22, 50, 59—60, 66, 74, 78—79, 143—156, 163
- 性质 nature of 1—3
- 多元主义 pluralism 59
- 政治的 political 2, 7—8, 22, 49—50, 73, 148, 175—188
- 种族主义 racism 97—103
- 宗教歧视 religious discrimination 85—95
- 社会的 social 2, 9, 12, 17, 22, 36, 50, 73
- 精神的 spiritual 7—8, 22, 48, 50
- 职业教育 vocation schooling 22—25
- 人类的福祉 well being, human 2—3, 11, 15—16, 41, 99, 125, 143—144, 147, 162, 165, 167, 192—194
- 在社会中 in society 3, 5, 12, 24, 47—50
- 怀特 White, John P. 10
- 怀特海 Whitehead, Alfred North 91
- 惠特 Whitty, G. 46
- 怀尔德 Whyld, J. 126—127
- 怀特 Whyte, Judith Byrne 124—126
- 威廉姆斯 Williams, Bernard 145
- 威利斯 Willis, P. 46, 125
- 威尔逊 Wilson, John 74—75
- 沃尔夫 Wolff, Robert Paul 108
- 妇女 women
- 成就 attainment of 124—126



- 社会阶层
性别主义
工作
林吉
- class, social 130
sexism and 117—118, 120—124
work 6—7, 44, 81, 89
Wringe, Colin 177, 185

