

培养“教师—学者”：重温威廉·巴格莱的教师教育哲学

王占魁

(华东师范大学教育学系/基础教育改革与发展研究所, 上海 200062)

摘要: 作为奠定“美国教育的基础”的四大教育哲学流派之一, 巴格莱的要素主义早已为海内外教育学家熟知。然而, 这个“要素主义创始人”的标签也极大地冲淡乃至遮蔽了他为改善美国教师教育所做出的理论贡献。在供职哥伦比亚大学师范学院之前, 在 20 世纪三四十年代美国“师范学校”向“教师学院”(师范学院) 转型升级的背景下, 巴格莱就在有关教师培养规格的“学术性”(学科知识基础)、“专业性”(教学实践能力) 抑或“社会性”(响应社会需求) 论争过程中, 以培养作为合取概念的“教师—学者”为目标建构了一套教师教育的知识体系。事实上, 我国教师教育在 20 世纪末前后完成师范院校升级转型的过程中, 不仅曾经遭遇并一直存在着类似的困扰, 而且近年来还呈现出显著的“以学科定义专业”抑或“以学科取代专业”的“去专业化”倾向。它不仅极大地“窄化”和“误导”了广大教师对自身工作的“专业”理解, 而且在实践上也进一步“固化”和“加剧”了广大教师“教书匠”的职能形象。回顾巴格莱的教师教育哲学, 不仅有助于澄清我们对教师专业属性问题上的诸多困惑与误区, 而且能够为改进中国教师教育方案和重塑教师工作的专业内涵和职业形象提供重要理论启迪。

关键词: 威廉·巴格莱; 教师教育; 教学内容专业化; 教师-学者; 突现进化论

作为奠定“美国教育基础”的四大教育哲学流派之一的代表人物, 巴格莱(William Chandler Bagley, 1874—1946) 最为教育学家所称道的是他于哥伦比亚大学师范学院退休前一年发表的一篇题为《要素主义者改善美国教育之纲领》的论文(Bagley, 1938, pp. 241—256)。然而, 国内教师教育学人可能所不知的是^①, 除了这个“要素主义”(essentialism) 的标签之外, 巴格莱在此之前的近半个世纪在“教师教育”(teacher education)^② 领域所做出的独树一帜的贡献。^③ 究其原因, 这一方面与当时风头正劲的进步主义教育和后来作为其对手出场的改造主义教育所抱持的那种别具一格的“双重批判”立场有关, 另一方面则与美国 20 世纪三四十年代大部分“师范学校”向“教师学院”(师范学院) 转型升级背景下就有关教师教育“学术性”(学科知识基础)、“专业性”(教学实践能力) 与“社会性”(响应社会需求) 论争问题提出的明确理论建树有关。^④ 与美国师范学校的转型升级情形相似, 我国虽然在 20 世纪末前后也逐渐完成了师范院校的升级转型, 但由这种转型所带来的有关教师教育(无论是师范生的培养, 还是在教师的培训) 的课程方案, 尤其是在“教师专业”内涵的理解上, 却出现了一种明显的“学科偏向”, 甚至大有以“学科”来定义教师“专业”的趋势。这种认识上的误区, 不仅给广大教师造成了专业理解上的偏差, 固化了广大教师的“教书匠”形象, 而且在实践上也进一步加剧了我国课堂教学中本已十分严峻的“知识灌输”倾向。事实上, 这种情形, 与巴格莱当年所面对的情况颇为相似。为此, 重温巴格莱的教师教育哲学, 能够为我们澄清这方面的困惑提供一些学理上的参照。

一、教学工作的艺术特质

在 20 世纪的前三十年里, 美国社会一直都将教师的教学工作看作一种“经验性行业”(an empirical

trade)和“机械工艺”(a technological art),尤其将其视为一种与医学和工程等“应用科学”或“机械工艺”最为相近的工作。对此,巴格莱认为,“从某些方面看,教学类似于工匠行业(the artisan trades),因此作为一名称职的教师,有必要具备以下技能:清晰的表达;适当的声音控制;良好的语言运用能力;清晰的板书;诸如此类。然而,即使一名老师具备了以上所有这些技能,他的教学恐怕也仍然与那种完整意义上的好教学(the sum-total of good teaching)相去甚远”(Bagley, 1934, pp. 191-192)。这是因为,除了这些与工匠行业相似的技能之外,完整意义上的好教学,还“包含着情感的因素,而情感因素总是极力排斥准确定义的”(Bagley, 1934, p. 195)。它意味着教师的教学工作乃是一种创造性的个性化的情感劳动,有的老师以严肃认真见长,有的老师以诙谐生动见趣,有的老师则以细腻关爱感人,每个老师都可以根据自己的品格特质形成一种个性化的教学风格。这一点不仅在那些“优秀教师”身上有着突出的反映,而且,它也往往集中体现为那些“不太优秀的教师”身上所存在的“普遍缺点”:“对学生缺乏有感染力的热情,在对困难学生的同情性理解方面缺少‘敏感性’,对自己所教的学科缺乏由衷的喜爱和欣赏,因而也无强烈的欲望去唤起他人对这个学科的学习、热爱和欣赏。”(Bagley, 1934, p. 197)

值得一提的是,虽然巴格莱主张把教学视为艺术,强调教学工作的情感性以及情感因素对准确定义的排斥,但这并不意味着他对教育科学研究抱有拒斥态度。事实上,他所真正在意和反对的,乃是长期以来学界仅仅看到和一味强调教育研究的科学性,而极大地忽视了教育实践的艺术性。正是基于这样的考虑,巴格莱强调,尽管“我完全赞同对教育问题进行科学研究,但在这里,我必须停下来。因为教学只是部分属于应用科学,倘若将其与农业和工程学进行类比,那则是一种有害的误导(mischievously misleading)。教学应该与艺术(the fine arts)而不是应用科学(the applied sciences)结盟。高效能的教师,必须是一位艺术家(an artist),而不是一位工匠(an artisan)”(Bagley, 1918a, pp. 384-385)。具体而言,“把教学视为精致的艺术(the fine arts),就是承认教师对学生的困难具有直觉的敏感性和洞察力,以及对学生的需要能给予同情性理解的根本重要性;与此同时,把教学视为精致的艺术,也就等于承认教师敏锐地鉴赏人类的知识、技能、理想、标准等遗产的重要性——这些遗产,不仅能够赋予教师以生命的活力和生活的意义,而且还会通过教师的鉴赏融入学生鲜活的经验之中。由此可见,尽管那种艺术家型的教师(the artist-teacher),能够像画家、作曲家一样利用一切可利用的技术,但是,他的工作本质上乃是一项精致的艺术(a fine art),而非机械的工艺(a technological art)”(Bagley, 1934, p. 195)。

进一步而言,教师专业发展的“技术化”错误,并不在对教育技能的训练,而在于其对教育的片面理解(刺激—反应),在于其对教师和学生人性假设的偏颇(白板说)。众所周知,在传统一元化的教育体制的制约下,不仅学生容易在“标准答案”的压制下变得“不敢思考”,而且教师也会在“绩效考核”的诱导下变得“懒得费心”,久而久之,就会陷入一种“按部就班”“墨守成规”或者“例行公事”的被动教学状态。对此,杜威也曾借用“艺术家”的例子强调教学工作的特殊性:“如果个人的艺术造诣不只是技术上的机巧,那他就必须拥有经验和生活。否则,他不可能在他的艺术中找到艺术活动的主题材料,因为这些主题材料必定是表达出他在其他关系中所遭受的痛苦与享受的快乐的东西——而这又取决于他的兴趣的敏锐和共鸣。”(杜威,2019,第369—370页)从这个意义上看,强调教师教学工作的艺术本质,有助于构建“个性化教育”和促进“教师专业发展”。它赋予教育一种灵魂,让学生在知识学习、技能掌握中浸染和品味这种教育精神,而灌注了教育者人格精神的教育,会让学生感动与回味,从而为学生的人格成长提供一种受益终生的精神滋养。

二、教师职业的中枢地位与复合职能

在20世纪前三十年的时间里,美国社会并没有认识到教师(尤其是基础学校的教师)的重要性。全国各界人士非但没有对“教师教育机构”给予广泛的尊重和支持,反倒普遍盛行一种“轻蔑”和“恩赐”的态度。在工业社会“市场交易”法则的深刻影响下,美国社会公众为教育买单之后一心想要寻求的,只是他们孩子的“学习成绩”,而对教师教育事业则不屑一顾(Bagley, 1929b, p. 453)。不仅如此,教

育督导部门和教育管理者对教师的控制,在学校形成了一种课堂一线教师处于最底层的等级制度,“提高行政级别”也成为了对“卓越教师”进行嘉奖的唯一方法。殊不知,与想方设法让他们利用已有经验改善自身教学的做法相比较而言,目前所通行的那种让他们“更换工作”亦即“从要求最严格的工作岗位,退步到那种对个人实际要求较少而且难度不大的工作岗位”的做法,不仅无益于教师教学职能的进步,反而造成了“教学”不可能成为教师“值得终生为之奋斗的事业”的不良局面(Bagley, 1920, p. 137; Bagley, 1924, p. 6; Bagley, 1928, p. 384)。

不难发现,美国学校制度的这种过分“唯上”的做法,实质上是对企业科层制管理的模仿。在这种制度下,地方教育委员会相当于“董事会”,学监相当于“董事长”,他的助手和督学相当于“工头”,校长就是“老板”,而教师就是受人支配的“流水线工人”。问题是,随着“课堂一线教师的状况与工厂的流水线工人的状况变得越来越相似,他们都是在实际负责的工头和管理员的监督下工作。从那些甚至没有任何教学实习经验的年轻人中招募教师的现象也越来越普遍。然而,除非学校以牺牲自身必须承担的最主要和根本的任务为代价,否则学校就不能按照工厂的计划来运行”(Bagley, 1918a, p. 384)。

殊不知,与学校的建筑、教学设备和图书馆这些“教育体系的外表”相比,“教师乃是学校的灵魂和本质”(Keith and Bagley, 1920, p. 208)。这是因为,不仅“教师和学生精神上的直接交流是教育过程的大脑和心脏”(Bagley, 1930a, p. 5),而且,作为社会的中枢和关键因素,教师的教育工作还会对社会的福利和进步产生持续影响。从这个意义上讲,教师应在管理者的领导下对制定学生学习课程、选择教科书和其他事情等教育决策担负集体责任,而且,只有受过良好训练、准备成为专业人员的教师才能承担决策责任。事实上,只要让教师“接受合理的高水平的智力训练,即便没有能干的领导出现,民主主义团体也能照常运作,尽管进步可能不快,但是这种进步却是确定的和持续的”(Bagley, 1929a, p. 109)。这意味着,未来社会的希望,不仅需要“一个稳定而有效的由人民做主的人民政府”,更需要一个“有效而进步的大众教育”与之相伴而行(Bagley, 1929b, p. 449)。毕竟,民主制度最终完全依赖于教师这个伟大群体的启迪和教化——教师不仅是学生学习成功的最根本要素,而且是教育改革的基本要素,发挥着类似“学者”的价值指引作用。

然而,令人痛心的是,尽管“过去的一代人目睹了如此多的教育‘改革’”,但“直到最近,我们仍对那个比所有其他要素加起来都重要的根本要素——教师——反应迟钝”(Bagley, 1934, p. 197)。为了唤起大众对教师职业的充分认识与重视,巴格莱将“教师职能”概括为以下六个方面(Bagley, 1934, pp. 187-191):其一,教师“直接、系统、连贯的教学”,具有进步主义教育所主张的设计教学法和活动教学无法彻底取代的独特价值。其二,口头教学不仅在教科书内容的学习中具有确定无疑的优势,而且以正确的口头方式直接进行的说明性教学,乃是初等学校教师必须承担的职责。其三,作为人类精神传统可靠的“受托人”(trustee),教师所承担的特殊功能在于,使人类的经验教训对学生有意义,并使其成为学生生活中的一部分。其四,“教师的功能还在于,从其所教的众多学生中,发现那些具有特殊‘天赋’或潜力的学生”。其五,尽管我们“无法把学习者个人对老师的尊重和他自己所热衷的东西的热情分开”,但是,为了避免一个有个性魅力的老师因“滥用其个性魅力”造成学生“过于依赖”老师而让自己陷入“无助”的境地,我们绝不能轻视诸如强烈的责任心和良好的技术水准等“非人格因素”(impersonal imperatives)的教育价值。其六,为使学生形成健全的人格和“培养学生热情的人生态度”,巴格莱主张教师接受精神卫生学方面的训练,以便能够区分“一般的心理损伤、不良的行为与严重的心理障碍之间的差异”。总之,巴格莱认为,教师不仅是知识的守护者,而且是社会进步的首要动因,而其最终使命在于指导学生成为一个“负责任的自由人”(Bagley, 1934, p. 62)。

三、教师教育内容的专业化

在20世纪三四十年代,美国兴起了一场“师范学校”向“教师学院”(师范学院)转型升级的教师教育改制运动。在此背景下,巴格莱认识到,与之前“在决定初等学校的管理运作方面,实际上是由所谓

的专业团体独自发挥着权力和影响”不同,当下美国公立学校的管理和督导人员、研究工作者、师范学校和师范学院的教育者水平的提高,需要仰赖美国大学教育学系的领导(Bagley, 1928, p. 906)。在《作为教育领袖来源的大学教育学系》一文中,巴格莱直言不讳地表示:“可以毫不夸张地说,美国近年来的教育发展是由教育学教授领导的,而不是由其他组织的成员领导的。”(Bagley, 1931, p. 81)尽管“就整个集体而言,教育学教授所产生的影响是好是坏一时还无法测量……然而,他们不仅决定着美国当下教育的课程,并且从长远看,他们还将深远地影响到这个国家未来将要推行的课程。”(Bagley, 1931, pp. 83-84)问题是,由于教育学教授过分重视教育过程和方法,轻视学科学术知识,最终导致由他们所垄断的美国学校教育政策出现了将“学科知识”和“教育方法”分离开来的错误做法。对此,巴格莱表示:“尽管我是一名教育学教授,……但是,长久以来,我依然坚信,对各种类型的教学内容始终采取相同的教学模式,不仅没有多大益处,而且有时还会产生很大的灾难。据我判断,好的教学过程必须建立在教师充分掌握所教学科学术知识的基础之上,而不是由某种理论假设或者某个教育学专家注射一种程序。”(Bagley, 1929c, p. 89)为了澄清问题所在,巴格莱分析了当时流行的两种教师教育课程模式:一是博雅学院的课程模式,即对未来的教师实施前半段“以所教学科为中心”的通识教育,后半段附加一些有关教育理论和实践(实习)的职业课程(图1);二是师范学校的课程模式,即对未来教师实施“以教师职业需要为中心”的专门教育,课程以教师职业科目为主,同时兼顾一些未来所教学科知识课程(图2)。巴格莱认为,美国当时教师教育的主要问题在于,一些人由于过分强调方法而牺牲了对专业内容的掌握,从而加剧了人们对师范学校“重方法而轻内容”的偏见。事实上,关于两种教师教育课程模式的分歧,巴格莱早在1918年发表的卡内基报告中就曾明确表示,美国教师教育界需要就“教师到底应该具有何种类型和数量的‘广博学识’”的问题达成共识。

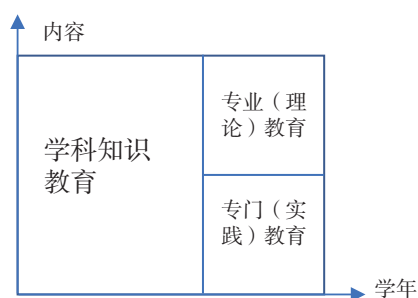


图1 博雅学院的教师教育课程模式

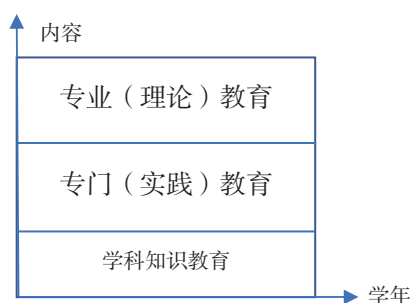


图2 师范学校的教师教育课程模式

具体而言,从博雅学院的教师教育课程模式的优势看,既往师范学校的教师教育课程为师范生提供的学术专业知识,不仅不应该减少,反而应该加强——至少应当根据中小学教学工作的专业需要重新组织课程,以便使师范教育所要培养的“未来教师”既能受到良好的通识教育,又能让这种通识教育体现出“师范专业”的特点(图3)。正是基于这样的考虑,巴格莱提出了“教学内容专业化”(professionalizing subject-matter)主张,即通过通识教育的方式,消除基础文化学科与教育学、心理学等教师职业学科之间的界限,实现教学内容的专业化(Bagley, 1918b, pp. 229-234)。在巴格莱看来,“教师专业学校最重要的职能莫过于:使教师有能力让知识真正活在孩子们的经验之中”。他坚信,“教师这种超凡职能的获得,必须仰仗专业学校的学科教师(subject-matter instructors)来成就”。为此,作为“一种真正将知识人性化的尝试,它旨在揭示知识的真正含义,说明知识是如何从人类经验之中诞生的以及它又如何帮助人类解决了自己的困惑,尤其是要说明如何才能将它融入到每一个新生代个体的经验之中”。一言以蔽之,“学科内容专业化的全部意图,都旨在确保知识能够与人的生活意义发生律动,从而最大限度地充实人们的生活”(Bagley, 1928, p. 155)。

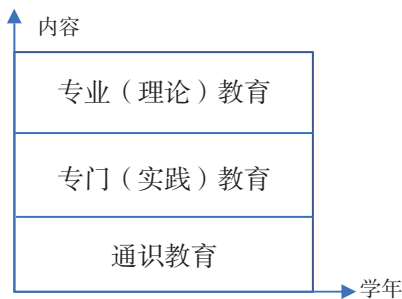


图3 巴格莱的教师教育课程主张

从历史意义上看,巴格莱的“教学内容专业化”的主张,在相当程度上平息了长久以来学术知识专家和教育学教授、教学法专家之间有关教师教育究竟应采取通识教育还是职业教育模式的争论。当然,他也清醒地意识到,不论是师范学校的教师或师范学院的教师,还是文科学院的教师,都不准备将他的理念付诸实践,因为作为“基础理论”的通识教育课程和专业课程的隔离施教乃是一种常规做法,而且,这两种类型的教师认为,只有这样做才可以保证自己的专业和学术地位。而巴格莱则坚信:“相比从学科内容(subject-matter)的本质和功能中发展出来的技术,那种仅仅与学科内容(subject-matter)‘捆绑’在一起的技术,过去对我们帮助不大,将来对我们也不会有多大帮助。”(Bagley, 1928, p. 156)巴格莱明白,提出一种观念而不指出需要做什么使之付诸实践是徒劳无益的。随着师范学校和师范学院升格到学院水平,要求教育者具有博士学位已经成为一种趋势。这种提升可能有益,但不能纠正或解决巴格莱所关注的问题。作为“基础理论”的通识教育课程的学科专家和专业学科专家的对立与分离,仍然维持在较高的水平上。从这种情况看,他提供的建议不仅对教师准备有重要意义,而且对高等教育的其他方面也有重要意义。

问题是,当时美国最有发言权和最有影响力的教育理论,为学习者(包括那些不成熟的学习者在内)选择学习内容全都诉诸权利崇拜。他们以“民主”和“自由”的名义“将一切由教师强加的学习任务全都斥责为‘专制性的’(authoritarian)。他们否认系统地、循序渐进地掌握花费巨大的代价换来的种族经验的一切价值。他们放任并维护学习者拒绝和攻击自己不感兴趣的学习任务。”殊不知,“与日后免于匮乏、免于恐惧、免于欺骗、免于迷信和免于犯错的自由相比,他们为那些不成熟的学习者选择去学的自由则显得微不足道……从这个意义上讲,识字不仅意味着把印刷的信件翻译成口语的能力,也意味着思想的发展与扩张,更意味着理智理解和集体性的思想与判断的基础,而这些正是民主制度的本质”。更为重要的是,“这个问题远不只是一个关乎个人或个体的问题。民主社会对于每个个体公民的知情权而言,都是一种至关重要的集体利益”(Bagley, 1938, p. 251)。总之,巴格莱认为,教师教育机构在制定和实施教师准备计划的过程中,应该把主要的心思放在如何促使未来教师基于专业知识发展教学艺术;与此同时,在明确社会所赋予教师的任务的基础上,还应该注意提高教师职业的独立精神和自主行动能力。这是因为,教学工作不仅要求教师具有良好的普通教育背景,掌握所教学科的知识内容,而且需要教师在课堂上根据自己的理解、观察和经验采取最适当的教学方法。

四、旨在培养“教师—学者”的教师教育目的论

众所周知,在我们国家当前有关研究生培养方案中,对“专业型学位”(professional degree)和“学术型学位”(academic degree)有着不同的认识和要求。尽管二者都十分强调“专业性(职业性)与学术性的统一”,但二者之间的区分仍然十分显著:其一,专业学位具有特定的职业指向性,以专业实践为导向,重视实践和应用,旨在培养具有较强的专业能力和职业素养、能够创造性地从事实际工作的高层次应用型专门人才;而学术学位则以学术研究为导向,偏重理论和研究,主要培养大学教师和科研机构的研究人员。其二,专业学位实行双导师制(校内导师以教授理论知识、学术指导为主,而校外导师则以培

养技能、指导实践为主);学术学位实行单导师制,导师对研究生在读期间的全过程进行指导。其三,专业论文必须强化应用导向,而学术学位论文强调科学理论与学术创新。由此,我们能够明显感受到“专业性”与“学术性”之间的鸿沟。

与之不同的是,巴格莱承接博雅学院里开展“通识教育”的传统,对教师培养目标的定位也迥异于当时占据主流地位的旨在培养“学科教师”的主张——他旗帜鲜明地提出,未来教师教育培养的目标是把教师培养成为具备“教师—学者”(teacher-scholar)品质的学科专家。与先前他所标举的“教学内容专业化”主张相一致,这种“教师—学者”的核心要义,仍在于加强基础理论教育和教师专业教育之间的联系。他之所以要强调教育内容的重要性,原因在于美国教育界先前一直认为,“只有技术和教育理论才是‘专业的’(professional),而为教师配备重要的教学材料则是一项毫无专业性可言的任务”(Bagley, 1928, p. 163)。殊不知,“超越个人直接经验的有关世界的知识,也是公认的普及教育的要素。因此,在普及学校的课程中,至少应该让学习者对人类的过去,尤其是有关自己国家的故事有一个初步的了解。为了保护公民免受地方和眼前谬论之害,就有必要拓宽和扩展他们的空间和时间视野”。进一步而言,“包含这些要素的具体学习计划,应该成为民主教育制度的核心。在我们这样一个人口流动性很强的国家,人们应该就学科的年龄和年级安排,尤其是就特别重要的问题达成一致。美国教育没有理由容忍那种极端地方主义的倾向”(Bagley, 1938, p. 253)。为此,巴格莱认为,“除非我们的教师专业学校能够培养出这样的教师—学者,并在其组织中赋予他们重要的地位,否则,我相信,这样的教师专业学校很快就会消失”(Bagley, 1928, p. 164)。

与大学研究机构旨在通过对新的真理的探索来拓展它的学科领域的深度的“研究—学者”(research-scholar)相比,作为未来教师理想的“教师—学者”则主要致力于其所在学科知识的广度,亦即设法让这门学科的最重要的真理成为尽可能多的有能力学习它们的人的“精神装备”。不过,这并不意味着“教师—学者”所从事的研究就会比“研究—学者”要少——相反,他不仅需要通过试验了解他所教领域的研究方法,并且必须熟悉前沿学者的发现,换言之,他与“研究—学者”的不同在于,他必须对其他领域有广泛的认识”(Kandel, 1961, p. 69)。从表面上看,它与我们当下通常所谓“研究型教师”或“学者型教师”十分相似,但是,二者实则具有两个方面的明显不同。其一,巴格莱当时为解决二元论难题而提出的“教师—学者”概念,乃是作为理想教师培养的“基本规格”,而中国教育界当下所使用的“研究型教师”实则不具备“教师—学者”的泛指特征。而恰恰相反的是,在我国的教育实践领域,所谓“研究型教师”或“学者型教师”往往特指“极少数”能够像大学教师那样善于钻研、勤于“写作与发表”的中小学教师中的佼佼者。其二,这种“合取概念”乃是美国学者惯用的表达方式,一如美国当代批判教育学者迈克尔·阿普尔(Michael W. Apple)针对大学教师所提出的“学者—活动家”(scholar-activist)概念,并非是简单意义上的“并列”或者“拓展”,而是作为一个“合取概念”来使用的。亦即,阿普尔业已将“活动家”视为“学者”概念不可割舍的基本内涵,或者说,阿普尔所理解和认同的“学者”,必须同时具有“学者”和“活动家”双重属性。所以,在笔者看来,巴格莱所建构和使用的“教师—学者”概念,也是这一“合取概念”传统的一种体现,它意味着巴格莱业已将“学者”视为他所理解和认同的“教师”概念的题中应有之义。也就是说,在巴格莱那里,“教师—学者”具有概念内涵上的同构性。这意味着:教师教育机构在师范生的培养目标设定上,应当首先以“师范”为专业学做一名“教师”,再转向学科领域学做一名“学科教师”。前者对应于师生主体间交往需要的博雅素养,后者对应于类似“学者”在处理“特定学习材料”上的认知专长。

显而易见,先前博雅学院和师范学校所主张和建构的“师范性”的确更多指向了“教育教学中的教育性”,但是,巴格莱认为这样的“专业性”过于偏狭,他有意让教师职业承担起知识分子的文化使命,亦即所谓传承“那种能够代表人类遗产中最珍贵要素的思想”。这恰恰是巴格莱作为要素主义教育哲学家的核心特质和理论贡献。从学术史的视野看,“教师—学者”乃是美国后继批判教育学者亨利·吉

鲁(Henry A. Giroux)提出“教师作为知识分子”思想的先声。具体而言,这种理想的“教师—学者”应具备如下能力素质:“(1)对所教材料的彻底掌握;(2)对所教材料之于人类生活意义的深刻理解;(3)渴望让他人了解并欣赏自己所教的材料;(4)同情式地理解学习者在掌握材料过程中所可能遭遇的困难;(5)掌握克服学习者可能遭遇到的这些困难的最好方法。”(Bagley, 1930b, p.460)其中,在“同情式地理解学习者在学习过程中所可能遭遇的困难”方面,巴格莱对意志的强调甚于兴趣,因为“兴趣作为一种目的是不充分的”,而“教育的目的是成就,首先是对整个人类有益的成就,但同时也对个人有益”(Null, 2002, p. 181)。在他看来,意志的成熟乃是人区别于其他动物的最显著特征,而且,在现代文明社会,意志则主要体现为纪律(Bagley, 1934, pp. 62-63)。由此,他也将意志的成熟视为一项教育成就。与此相应,他希望学生敢于面对“有难度的学习内容”,反对“轻巧的学习”,认为后者实际上学不到真正的东西。在杜威看来,传统的兴趣论的“错误在于把兴趣与自我剥离开来……实际上,自我和兴趣是同一事实的不同名词而已。对事物主动感兴趣的性质和程度,可以显示和衡量所存在的自我究竟是什么性质。人们应该记住,兴趣就是自我和某个对象的主动的认同达成的”(杜威, 2019, 第419页)。由此可见,巴格莱对兴趣的批判实际上也是杜威所批判的那种兴趣,所不同的是,在对意志的阐释中,巴格莱特别强调意志所包含的“坚持性”特征——“即使活动内容枯燥乏味、使人厌恶也能坚持努力”,而在杜威对意志概念的界定中则希望尽量减少或避免这种“勉强的努力”。

由此可见,巴格莱旨在培养“教师—学者”的教师教育目标,蕴含着一种要素主义的教育哲学。在他看来,“要素主义所要确认的一个要素就是,无论出于个人福利的需要,抑或出于民主团体的福利与进步的需要,未成熟的学习者都有权获得相关的辅助与指导”。所以,“无论是因为愚蠢和无知去否认控制和纪律的必要性,还是将其用于不值得的目的,都是徒劳的。与此同时,否认自律发展的需要和随着意志成熟逐渐放松外部约束的必要性,也都是徒劳的。因为所有这一切都无法改变这样一个根本性的真理:自由与责任必须携手前进,而且,那种负责任的自由,永远都是努力争取来的,从来不是馈赠品”(Bagley, 1938, p. 252)。

五、“教师—学者”生成的哲学基础与社会使命

在20世纪初,伯格森提出,进化是一个自然界中的生命力或生命冲动指导下自发发展的创造性过程,具有鲜明的新颖性和不可预见性。秉承这一观念,1923年,生物学家和哲学家摩尔根(Conwy Lloyd Morgan)在其出版的《突现进化论》(Emergent Evolution)一书中,虽然抛弃了伯格森十分模糊的“生命冲动”概念,却同样认为进化的过程是“突现的”,亦即生命在进化的过程中,不仅会产生某种无法预见的新特性,而且这些新特性也是不能用低级事物的特性加以解释的。从存在的观点看,“突现”也意味着,这种“无法预见的新特性”只是事物原来就存在而“未被发现”或者暂时处于“隐蔽状态”的固有属性,一旦条件满足,它就会从暗处“突然显现”出来。受这一思潮的影响,巴格莱在其代表作《教育与突现的人》^⑤一书第四章集中探讨了与“突现进化论”(the theory of emergent evolution)(Bagley, 1934, p. 64)相关、与“原始学习类型”(primitive types of learning)相区分的“突现学习类型”(emergent learning types)(Bagley, 1934, p. 55, p. 58)和“高等突现学习”(higher emergent learnings)(Bagley, 1934, p. 59)以及“作为一种突现特征的意志成熟”(volitional maturity as an emergent trait)(Bagley, 1934, p. 62, p. 65)等论题,意在通过强调“教育”和“学习”活动过程的“不可预见性”和“引发性”特征,摆脱机械主义心理学和狭隘的教育宿命论的束缚,进而化解二元论对教育理论造成的混淆(Bagley, 1934, pp. 55-65)。

在这一点上,巴格莱对杜威基于达尔文生物进化论中“有机体”概念和爱默生(Ralph Waldo Emerson)基于情感论^⑥改造传统哲学二元分裂的思维方式,继而重建一种克服认识论中心主义和基础主义的新型经验论(陈亚军, 2020, 第100页),并试图消除所有形式的二元论的立场表示理解,但是,他对杜威的这种一元论哲学倾向始终抱持怀疑态度:“一种教育学说试图消灭心理与身体、理论与实践、兴趣与努力、原因与结果、个人主义与集体主义,以及其他明显对立的二元论,然而,我们却不得不警惕这

样一种趋势,即它最终只能要么走这一个极端,要么走向另一个极端。”(Bagley, 1916, p. 5)在巴格莱看来,要彻底解决所有的二元论是不可能的,最好的做法乃是承认二元论并努力在二者之间寻求平衡。事实上,后来杜威也承认“二元对立”的双方虽然具有相反或相对的特征,但这些特征并不是用来攻击或消灭对方的,实际上可以是而且应该是对方的助力。最终,他们二人实则走向了合题:接受“二元性”(duality),但不接受“二元论”(dualism)(Dewey, 1980, pp. 64-66)。

对巴格莱而言,他既担心人们将“合理的保守主义与对既往习俗传统的盲目崇拜”混淆起来,也担心人们将“合理的激进主义与对新异事物的盲目崇拜”混淆起来(Bagley, 1911, p. 128),因此力图诉诸“平衡”手段来处理不同教育观点之间的分歧与冲突。在当时美国的民主制度因经济危机遭受诸多批评考验的背景下,巴格莱就提醒人们注意:“我们将来难免要与那些军国主义的反民主者发生冲突与对抗。民主社会要在与极权主义国家的冲突中生存,必须有一种民主的纪律能够为民主的理想提供力量与团结。如果民主理论中没有纪律的容身之地,那么,这种民主理论用不了多久就只有历史意义了。”所以,“无论统治阶层主张采取何种形式来解决目前这一危急的经济状况,美国人民都不应该向独裁统治屈服,抛弃自己对民主主义的信念,否则,我们将没有理由教育我们的学生去真诚地怀抱民主主义的信仰并要求他们去真诚服膺各项民主义务。”(Bagley, 1911, p. 251)换言之,无论政府采取何种新的经济和社会秩序,建立在代议制和人权法案基础之上的政治秩序都必须得到捍卫。简言之,“民主理想是要素主义的纲领中的最重要的元素”,而“美国教育的主要功能是维护和加强推崇言论自由、新闻自由、集会自由和宗教自由的民主理想。十分清楚的一点是,只要允许其中任何一项自由崩溃,那么,整个民主结构就会像纸牌屋一样倒下。因此,它是要素主义纲领的首要元素。”毕竟,“一个有效的民主制度需要一个文化的共同体,意味着每一代人都拥有一种共同的核心思想、意义、理解,以及那种能够代表人类遗产中最珍贵要素的思想。”(Bagley, 1938, p. 252)

与杜威对个人经验(individual experience)的强调相比,巴格莱更强调种族经验(race experience)或社会经验(social experience),但这并不意味着巴格莱无视个人经验,或意味着杜威无视种族经验。他们两人都看到了种族经验和个人经验的重要性,所以并没有做“二选一”的选择,他们的区别仅在于侧重点不一样。在巴格莱看来,教师为学生提供的并非“经验”本身,而是“让学生拥有自己经验的机会”,而且,学生本人应该“为自己的经验负责”(Null, 2002, p. 162)。而杜威则强调:只有通过个人经验,学习与学习者之间才能建立有机的联系;只有当学习者真正感觉到所学内容是切身相关的,他才会产生内在的动力和持续的兴趣。“如果活生生的、经验着的存在者亲自参与所属世界的活动,那么,知识就是一种参与的方式,它的成效有多高,其价值就有多大。知识不可能是一个漠不关心的旁观者的毫无根据的观点。”(杜威, 2019, 第 403 页)知识的价值不是永恒不变的,它是随情境而变的。也正是在不断的应用、修正、更新中,知识才能保持其生命力。与此相反,巴格莱所担忧的恰恰是这种“不断的修正”与“不断的更新”对他旨在守护的作为“文化共同体”的民主社会带来的不确定性命运。为此,在巴格莱那里,他所考虑的并非杜威所批判的传统教育的种种弊端,相反,他所考虑的乃是“有组织的教育在急剧变动时期的功能”。在《教育与突现的人》第十一章的开篇,他就先设一问:“那些‘永恒的价值观’过时了吗?”“在前途未定和迅速变迁的现代社会中,教育的保守功能具有重大意义,因而对那些公认的事实与原则(well established fact and principle)持保守主义态度是无可非议的。”而“教育的任务是确定这些知识中的精髓,并使其尽可能包含于共同文化之中。”(Bagley, 1934, pp. 150-151)换言之,“在民主社会里,学校教育的一个最重要的功能是确保民主社会中大部分民主群体所拥有的共同文化——共同的思想、共同的理解、共同的准则、共同的精神——达到尽可能高的水平,以便该群体最终能够在尽可能高的水平上进行集体思考和集体决策”(Bagley, 1934, p. 139)。显而易见,巴格莱所设定的“教师—学者”,乃是要素主义教育所抱持的这种社会使命的最佳承担者。

(王占魁工作邮箱: zkwang@dedu.ecnu.edu.cn)

参考文献

- 巴格莱.(1996).《教育与新人》(袁桂林译).北京:人民教育出版社.
- 陈亚军.(2020).《实用主义:从皮尔士到布兰顿》.南京:江苏人民出版社.
- 杜威.(2017).《民主之为自由:杜威政治哲学与法哲学》(刘放桐,陈亚军,张国清,编译).上海:华东师范大学出版社.
- 杜威.(2019).《民主与教育》(俞吾金,孔慧译).上海:华东师范大学出版社.
- 金传宝.(2009).《从乡村教师到教育领袖——巴格莱教育思想研究》.济南:黄河出版社.
- Bagley, W. C. (1911). *Craftsmanship in Teaching*. New York: Macmillan.
- Bagley, W. C. (1916). Can All Dualisms Be Reconciled?. *School and Home Education*, 36(10), 5—5.
- Bagley, W. C. (1918a). The Status of Classroom Teacher. *National Education Association Proceedings and Addresses*. Washington: National Education Association.
- Bagley, W. C. (1918b). The Distinction between Academic and Professional Subjects. *National Education Association Proceedings and Addresses*. Washington: National Education Association.
- Bagley, W. C. (1920). *The Professional Preparation of Teachers for American Public Schools*. New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bagley, W. C. (1924). Professionalism in Education. *Teachers College Record*, 26(1), 1—12.
- Bagley, W. C. (1928). Twenty Years Progress in the Professionalization of Subject-Matter in Normal Schools and Teachers Colleges. *National Education Association Proceedings and Addresses*. Washington: National Education Association.
- Bagley, W. C. (1929a). The Profession of Teaching in the United States. *Bulletin of the American Association of University Professors (1915—1955)*, 15(5), 380—387.
- Bagley, W. C. (1929b). The Teacher's Contribution to Modern Progress. *Teachers Journal and Abstract*, 4(10), 448—453.
- Bagley, W. C. (1929c). The Element of Adventure in Teaching and Learning Geography. *Journal of Geography*, 28(3), 89—99.
- Bagley, W. C. (1930a). The Future of American Education. *School and Society*, 32(5), 1—6.
- Bagley, W. C. (1930b). Teaching as a Fine Art. *Educational Method: A Journal of Progressive Public Schools*, 9(9), 456—461.
- Bagley, W. C. (1931). The University School of Education as a Source of Educational Leadership. In Eurich, A. L. (1931). *The Changing Educational World*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bagley, W. C. (1934). *Education and Emergent Man: A Theory of Education with Particular Application to Public Education in the United States*. New York: Thomas Nelson and Sons.
- Bagley, W. C. (1938). An Essentialist's Platform for the Advancement of American Education. *Educational Administration and Supervision*, 24(4), 241—256.
- Dewey, J. (1980). Duality and Dualism. In John Dewey. *The Collected Works of John Dewey: The Middle Works (1899—1924), Volume 10: 1916—1917*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Kandel, I. L. (1946). William C. Bagley, 1874—1946: An Appreciation. *School and Society*, 64(1646), 17.
- Kandel, I. L. (1961). *William Chandler Bagley: Stalwart Educator*. New York: Kappa Delta Pi and Teachers College, Columbia University.
- Keith, J. A. H. and Bagley, W. C. (1920). *The Nation and the Schools*. New York: The Macmillan Company.
- Null, J. W. (2002). *A Disciplined Progressive Educator: The Life and Career of William Chandler Bagley, 1874—1946*. Ann Arbor, MI: ProQuest Information and Learning Company.

注 释:

① 比如在国内前些年出版的以《教师教育思想流派研究》(北京师范大学出版社,2017)为题的著作中,就缺乏对巴格莱教师教育思想的关注。

② 从历史渊源上讲,“教师培养”(或译“师资培养”)与“教师教育”乃是西方 teacher education 一词在中国教育界不同时期的不同译法,前者为新世纪之前文本的早期译法,后者为新世纪之后文本的新近译法——就其在当前中国教育界的使用情况而言,二者往往交互使用。老一辈学者多用“师资培养”或“教师培养”的说法,新生代学者则更喜欢使用“教师教育”的说法,实则异名同指。

③ 对此,美国学者赫恩和沙普特曾明确指出,他对美国要素主义运动的贡献却冲淡了这一事实,以至于现在很多人只记得巴格莱是要素主义的创始人,除此之外便一无所知了(巴格莱,1996,第187页)。与此同时,巴格莱的亲

密同事康德尔也曾明确表示,他不仅“总是以一名教师的身份看待自己”,而且,“他把毕生精力全都倾注在教师教育事业上”(Kandel, 1946, pp. 321-323)。

④他在起草《纲领》时,批评当时美国主流教育理论的“软弱”(feeble)、“阴柔”(effeminate)和“含混”(vague),倡导建立一种“强劲”(strong)、“阳刚”(virile)和“明确”(positive)的教育理论。与此相应,巴格莱所构建的教师教育哲学也反映了其所倡导的这种理论品格(Bagley, 1938, p. 256)。

⑤需要说明的是,该书曾被译为《教育与新人》(巴格莱, 1996),金传宝在考察其“突生进化论”的理论来源的基础上建议将其更译为《教育与突生之人》(金传宝, 2009, 第154页)。笔者认为,将书名中的“emergent man”意译为“新人”,未能反映奠定巴格莱哲学思想基础的“突现进化论”(emergent evolution, 哲学界的一般译法)原型,笔者在这里将其改译为《教育与突现的人》。

⑥1903年5月25日,杜威在芝加哥大学爱默生纪念大会上的演讲称,关于“哲学家和诗人之间的古老争论”,“实际上,这个争论不是关于目标或者方法的,而是关于情感的”,“即爱默生所说:‘我们最需要的是命题、新的教条和对世界的逻辑说明,而是观察并珍惜理智和道德的敏感性,并且使它们和我们并存。当它们和我们在一起的时候,我们不会错误地思考’”(杜威, 2017, 第336、339页)。

(责任编辑 童想文)

Cultivating “Teacher-Scholar”: Revisiting William C. Bagley’s Philosophy of Teacher Education

Wang Zhankui

(Department of Education & Institute of Schooling Reform and Development,
East China Normal University, Shanghai 200062, China)

Abstract: Bagley’s essentialism, as one of the four schools of educational philosophy, has long been well known by international educators. However, this label of “the founder of essentialism” also greatly diluted and even obscured his theoretical contribution to improving American teacher education before he worked for the Normal College of Columbia University under the background of the transformation and upgrading from “normal school” to “teacher college” (normal college) in the 1930s and 1940s. In fact, he established a set of knowledge system about teacher education with the goal of cultivating “teacher scholar” in the process of controversy about “academic”, “professional” or “social” teacher training, which laid the theoretical foundation and career blueprint for the subsequent development of international teacher education. Although China has gradually completed the upgrading and transformation of normal universities around the end of the 20th century, the dilemma of “specialty” or “discipline” of teacher training has been bothering the development of teacher education in China. In recent years, in the process of teacher education and teacher training in normal universities, there has even been a significant tendency of “de-professionalization” of “defining specialty by discipline” or “replacing teacher specialty by discipline”. It not only greatly “narrows” and “misleads” the majority of teachers’ professional understanding of their own work. Moreover, in practice, it further “solidifies” and “intensifies” the image of the majority of teachers as “teachers”. Reviewing Bagley’s philosophy of teacher education will not only help to clarify many puzzles and misunderstandings about teachers’ professional attributes, but also provide important theoretical enlightenment for improving China’s teacher education program and reshaping the professional connotation and professional image of teachers’ work.

Keywords: William C. Bagley; teacher education; professionalization of subject-matter; teacher-scholar; emergent evolution.