

学校职业教育“现代性”何以可能

□卢洁莹

摘要:现代性伦理基础是人之自由,这是一种立场和态度。学校教育现代性与国家现代性密切关联。世俗学校教育现代性之目标即通过“探究”不断验证知识以发展每个人之理性。只有当学校教育与社会分离,成为世俗之学校教育,社会底层人之学校“职业教育”和上流社会“精英”之学校“教育”融为一体,学校职业教育现代性才有可能。学校教育现代性之障碍是人类自身假设之系列制度设计原则。杜威教育哲学理论以及欧美现代国家之学校教育实践已证明之。

关键词:现代性;世俗学校教育;学校教育现代性;学校职业教育现代性;可能性

作者简介:卢洁莹(1964—),女,安徽潜山人,浙江商业职业技术学院高教所研究员,教育学博士,研究方向为教育哲学和职业教育政策。

基金项目:国家社科基金教育学 2013 年度一般课题“中国现代职业教育理论体系:概念、范畴与逻辑”(编号:BJA130096),主持人:周明星。

中图分类号:G710

文献标识码:A

文章编号:1001-7518(2015)07-0075-05

现代性伦理基础是人的自由。^[1]在政教分离国家,教育分为世俗教育和宗教教育。实行世俗教育之机构,又可以分为世俗学校教育和非学校教育。世俗之学校教育现代性即通过“探究”不断验证知识以发展每一个人的理性。人类在生存于不同政治共同体之中,现代性之障碍是人类自身依据自身设置的“等级”思想而构置的政治共同体制度。当人人成为自由人,世俗学校教育之价值是使所有人成为自由人,而不是一部分人成为了一部分人使用的工具,一部分人奴役另一部分人;当社会底层人之世俗学校“职业教育”与上流社会精英之学校“教育”融合,学校职业教育“现代性”才有可能。杜威教育哲学及其在欧美现代国家之实践已证明之。本文试图依此逻辑进行探讨。

一、“现代性”外延、内涵及基本特征

理解一个概念,最直接的方法是找出其对应概念。“现代”的对应概念是“古代”或“传统”。从时间上看,“现代”主要是指大约从 17 世纪以来的这一段历史时期,与其相对应之概念是“古代”(包括“中世纪”)。“现代历史开始于十七世纪”^[2]。“现代”即特指人类历史演变过程之此一特定时期。“现代”概念的使用出现在 1863 年,法国文学评论家波德莱尔

首次使用“现代性”一词“Modernité”^[3]。

在学校教育中,“传统”概念最早由杜威提出,杜威将“封建制度下学校教育”称为“传统教育”,其对应概念是“进步主义教育”。从词之构成看,“现代性”即是表述“现代”之“性质”、“状态”、“程度”。因此“现代性”是一个时段概念,该时段体现出与其对应概念所具有的不同性质特征,即这一时期具有特定之社会生活及其事物所具有的性质和状态。那么,理解“现代性”之内涵或者标准需要从时间和表征上深入思考。

十七世纪发生的重大事件是 1688 年英国发生“光荣革命”。随后之 1689 年英国议会通过《权利法案》,该方案坚持人民应享有“真正的、古老的、不容置疑的权利”。此“不容置疑之权利”指的是从历代英王国国王继位许诺给兄弟之契约权利。在王国时代,王国即是一帮兄弟在自己领头之带领下通过征战获得地盘,头领除了留一部分土地据为己有,其他的征地需要分给一同打天下之兄弟。为了保护既有地盘和扩张地盘,在受到“外敌”入侵之时,兄弟们必须按照自己所取得的封地之多少自己或派自己的武士出兵征战。国王和兄弟之间的关系人格上平等,这种平等理念源于基督教。大约公元 4 世纪,

在英王国,基督教取得国教之地位。当时基督徒用 Modernus 概念指称他们当时所处的时代,以别于他们生活年代之前之“古代”。在基督徒看来,在“古代”,人与人之间关系属于隶属关系,一部分人作为奴隶臣服于另一部分人。但在基督教世界,每个人都是上帝之子民,国王也不例外,在上帝面前,人人平等。社会“职业”即是上帝之召唤。此所谓人人都是自由人,社会职业平等。

对“现代性”观念变革有重大影响的哲学家主要有英王属下之约翰·洛克(1632-1704)和法王属下之让-雅克·卢梭(1712-1778)。约翰·洛克是经验主义(pragmatism)之代表,在《政府论(下)》(1688)中,洛克对罗马、威尼斯、斯巴达等城邦历史进行研究,修正了霍布斯的理论,提出政治(团体)权力的起源是契约。上述国王带领兄弟出兵征战取胜后获得的领地按功劳“分封领地”之形式即是契约之最初形式。政治共同体之形成源于人人与他人定约、加入并创造一个社会。定约的目的是保障生命、自由和财产以抵抗本社会内及本社会外对于自由的危害。在共同体中,人人放弃一种权力并将这种权力让与社会全体,实现该目的之政治社会之制度是政府。现代国家是一个世俗的政治共同体。让-雅克·卢梭提出了“自然状态”概念,卢梭认为,只有在自然状态(对应于“奴隶制状态”)下,人才平等,人人是贵族。在洛克和卢梭看来,“现代”社会之实现是通过契约加以固定,这种契约即是代表全体人意志之“宪法”。

1789年,法国大革命爆发,1792年法国制宪会议通过《人权和公民权利宣言》。该《宣言》确立法律地位上“人人生而平等”,它代表了人类思想观念的极大变革:“君权神授”理论被彻底推翻,政教分离。现代国家成为世俗政治共同体,“现代民族国家”在世界上开始形成。“现代”民族国家相对于“古代”城邦和王国。民族国家观念代替了“古代”城邦和王国之概念,其主要特征是,按照一个民族的特性作为一个政治共同体,而非此前之以君王与其臣民组成的政治共同体。因此,“现代”特指实现“人人生而平等”之整个“民族国家”发展时期。其间,“城邦”和“王国”时期的君主与臣民之间的隶属关系将逐步被解除,朝着“人人都是自由人”的民主国家转变。

虽然“现代”性概念发轫于西方,但随着全球信息互联互通进程的步履加快,它已跨越了欧洲民族国家之边界而受到全世界人们向往。

总之,“现代性”是一种立场和态度。“现代性”虽然具有“量”的时间范畴,更重要的体现在其“质”的概念。在社会生活上,现代性和现代化过程密不可分,工业化、城市化、科层化、世俗化、市民社会、殖民主义、民族主义、民族国家等历史进程,就是现代化的种种指标。现代性涉及了四种历史进程之间复杂的互动关系:政治的、经济的、社会的和文化的过程。其中,世俗政治权力的确立和合法化,现代民族国家之建立,市场经济之形成和工业化过程,传统社会秩序之衰落和社会的分化与分工,亦即宗教之衰微与世俗化之兴起,这些代表着现代社会之形成。从对人们心理影响看,现代性再现了一个客观的历史巨变,是无数男女对此巨变之特定体验。现代性即是形形色色的民族国家和社会以及千千万万男女个体经验之变革。在现代性之视野中,国家即是每一个人,每一个人浓缩了国家的特征。现代性使人人成为“自由人”,正如康德所言,人是目的,任何人不得以他人作为工具。从人类历史发展的趋势看,现代性已不可逆转。

二、学校教育现代性之开启

学校教育现代性开启最早可以追溯到“古代”之城邦社会。在古希腊时期,就有为自由人设立的学校教育,这种学校教育是专门为自由人的教育。对这一时期学校“教育”进行探讨的哲学家有古希腊之柏拉图和亚里斯多德师徒二人。在《理想国》中,柏拉图认为,国家必须有三种人:生产者、战士和官吏。他认为只有最有知识的人才可以有权力。无知之民众所治之民主国与无知之个人所治之君主国都没有存在之余地。在城邦治理上,柏拉图认为教育的作用高于法律。要使人民就范于社会制度,用法律是没有希望的。国家永久巩固只有靠教育。教育可以陶冶人民的品行——只有在最小之时就使他受一种适于发展心性的训练,直到年事最盛之时。柏拉图认为,理性和知识对城邦治理之重要,知识无论是对君主还是民众都非常重要。因此,教育要培养人之理性,重视知识。他的思想影响了其学生亚里斯多德以及后继者。公元前325年,亚里

斯多德和他的学生根据古希腊 158 个城邦政治法律制度的调查结果写成《政治学》。他认为,绝对最好之国家或理想最好之国家,要以绝对的或理想的“德”作为分配政权的标准。在最优良的城邦,公民的善和城邦之善一致。最优良城邦中的立法者可以通过立法和教育,来培养公民德性,使公民灵魂的三个组成部分达到和谐一致。他认为,对城邦少年儿童进行教育,公民受教育时期起步于七岁;用科学知识陶冶公民之理想人格;一种普及的强迫的国家教育是最好国家最要紧的事,实施这种教育是政府的重大职责。学校教育之目的在理性培养。在他看来,只有经过学校教育出来之儿童,在身体上乃可以有发育完全之美,在知识上乃可以有高尚之思想,能做自由人所值得做之事。柏拉图和亚里斯多德的共同点皆在于强调理性和知识对于城邦治理之重要性,强调教育要培养理性,通过知识培养公民德性。但是,在雅典,社会阶级分为自由人与奴隶,自由人又分为贵族和平民。掌权阶级限于贵族和平民,只有他们是雅典的公民。在斯巴达,城邦始终分为三个阶级:第一斯巴达人(Spartans);第二伯里阿卡人(Periokoi),三是希洛人(Helots)。地位最低是希洛人,他们是农奴,全国的粮食尽是他们的劳力的出品;他们没有任何权利,处境卑劣异常,只有被征为兵役时,才可算稍轻担负;伯里阿卡人可以说是中产阶级,他们有一切私法上的权利及一点自治权,他们的职业是供与商,也间或业农,政治上则没有他们的份。第一阶级的专利品是政治生活,他们除了练习公职与担任公职以外,不能从事其他职业,衣食取之于希洛阶级,工商业绝对不可以做,结果只剩下军事与政治。按照里卡格斯(Lycurgus)所定的制度,这些阶级的日常生活都有极严密的规则。在教育上,小孩生后七岁就由官吏看管,并以严格体育训练,使身体发育健全。男孩训练逐渐趋向军事,培养完美军人;女孩则希望逐渐能生出强健的后代。身体强壮的都要当兵,壮年过后就做官吏。城邦时代,哲学家讨论的教育是自由人之教育,自由人是将来从事社会组织管理的官吏;从事农、工、商职业之人与城邦管理之“学校教育”无缘,他们技能获得即民间自行解决。

经过文艺复兴和启蒙运动之洗礼,人们对学校

教育之认识发生了巨大变革。洛克提出,国家教育制度必须按照年轻人的不同境况来训练青年,以便为他们各自的职业准备一种有德行、有用、能干的人才。根据不同地位和职业,各人所受的教育应该有所区别。教育在重视经验之同时,亦需重视理性思维。洛克的教育理想是根据不同等级实行不同的教育,但其重点是描述绅士教育。法国历史上启蒙思想家查理·孟德斯鸠,对法国进行了实地考察和对罗马盛衰原因进行了探讨,基于罗马共和国变成帝国之原因由于公民丧失了美德之教训,他在对世界各民族的制度与风俗进行研究的基础上,完成了《论法的精神》(1748)。在该书中,他深信国家制度必因人民的品格而异,每一种性质政治共同体均有一种与此相匹配的教育基本原则。孟德斯鸠提出,“教育的法律是我们最先接受的法律。而且,因为这些法律是使我们成为公民的准备”。不同性质的政治共同体有不同性质之教育原则。“在君主国里,教育的法律应该是荣誉,……君主国家的教育所努力的是提高人民的心志,”教育的内容是“品德,应该高尚些;处世,应该坦率些;举止,应该礼貌些”。“在共和国里,则应该是品德……”,共和政体“政治的品德是舍弃自己”,共和国的关键在于建立对法律和国家的爱。它“需要教育的全部力量”,“一切教育应该注意的就是激发这种爱。”“这种爱是民主国家所特有的。只有在民主国家,每个公民才对政府负责。政府如同世间万物一样,如果要使它得到保护,就要对它用心爱护”。“在专制国里就是恐怖,”“专制国家的教育所寻求的是降低人们的心志”,是奴性的教育,“那里的教育主要是教人怎样相处,所以范围是很狭窄的;它只是把恐怖置于人们的心里,把一些简单的宗教原则的知识置于人们的精神里而已。在那里知识招致危险,竞争足以惹祸;至于品德,亚里士多德不相信有什么品德是属于奴隶的。”“在专制国家里,政体的性质要求人们绝对的服从;……在专制国家里,绝对没有诸如调节、限制、和解、平衡、商榷、进谏可言;完全没有对等或更好的建议可以提出;人作为一个生物只能服从另一个生物的意志。”^[4]孟氏的重要贡献在于揭示了不同性质国家之教育原则。他的教育与国家制度关系学说被美国的建国之父奉为“圣经”。让-雅克·

卢梭认为,科学与艺术进步之结果最后会导致人类道德的堕落;科学发展引起生产资料剩余是“人类不平等的起源和基础”。因此,国家的建立需要一种公意(契约)。达成公意则需要教育。在《爱弥尔》中,他想象了一个名叫“爱弥尔”的儿童,在对爱弥尔的教育过程中,他极力主张废弃一切适应社会需要之教育方法,主张“回到自然去”。卢梭认为,只有自然状态下,教育才能够培养出“头脑像哲学家”“双手像农夫”的“高贵的野蛮人”,即人格独立,自由,技能多多。

上述哲学家开启了学校教育现代性研究之先河,其共同特点是:第一,都非常重视人的理性(mental)和德性培养,重视知识在教育中的作用。差别在于:教育对象不同。柏拉图、洛克、孟德斯鸠和卢梭所论及之教育对象是自由人。城邦社会和君主时代的奴隶不属于自由人,奴隶不是人。这一时期,国人所谓之“学徒制”式的“职业教育”不在城邦和君王思考之范围。第二,强调了现代学校教育制度与现代国家制度之一致性,现代国家的建立与维持需要学校教育为其培养相应的国民人格。但是,至于学校教育现代性如何实践则悬而未决。

三、学校职业教育“现代性”之可能

学校职业教育之“现代性”与国家之现代性密切相关。人类社会进入十九世纪,工业革命的发展促进了产业工人在民族国家中不可或缺之地位,产业工人的国家地位急剧上升。科技发展推动了人的理性思维发展,理性思维之主体从维护社会秩序的统治者(自由人)向社会底层民众扩展。随之作为现代政治共同体之民族国家向现代民主国家转变,国家学校教育体系从精英阶层之教育扩展为精英教育与社会底层之(职业)教育共存直至两者均被“职业”所取代(vocation 被 career 代替)。学校“职业”教育逐步被纳入国家公共学校教育体系,社会底层人所受的职业教育因此取得国家公共教育之合法地位。学校“职业教育”概念逐步被学校“教育”概念所取代,受教育者在进入具体工作岗位前之“职业培训”会成为终身学习(life-long learning)之范围。对推动社会底层人接受的学校“职业教育”进入现代国家教育体系作出最杰出贡献的是哲学家美国约翰·杜威(John Dewey)。

(一)“现代”国家需要学校职业教育“现代性”

现代国家是每个人的国家,每个人之国家即是民主国家。首先,现代国家拥有共同的意志,教育必须为社会成员提供共同经验。社会大量共同的价值观念需要社会全体成员达成共识。社会有种类众多的共同利益,各社会群体之间更加自由的相互影响。各种利益相互渗透,并特别注意进步或重新调整。社会必须给全体成员以平等和宽厚的条件求得知识的机会。第二,现代社会是绝对的个人自由,学校教育必须为社会增进理智自由。现代生活意味着民主,民主则意味着使理智获得自由,从而发挥独立的效用。民主总是和行动的自由联系在一起,这种行动总是需要自由的思维能力来支持。学校教育的“力量源泉是个人所受的训练、性格和理智。”^[5]第三,现代国家制度发展和建设需要学校教育。学校是政治民主安全之工具。现代国家制度“必须不断地加以重新探究,必须不断地发掘它,重新发掘它,改造它和改组它;同时,体现民主的政治的、经济的、社会的制度必须加以改造和改组,以适应由于人们所需要与满足的这些新资源的发展所引起的种种变化。”^[6]如果现代国家不往前走,它企图站着不动,它就开始走上导引到灭亡的道路。现代社会建设需要教育,“如果没有我们通常所想的狭义教育,没有我们所想的家庭教育和学校教育,民主制度便不能维持下去,更谈不到发展。教育不是唯一的工具,但它是第一的工具、首要的工具、最具审慎的工具。”^[7]

(二)学校“传统教育”之终结

“传统教育”是与现代社会所需的学校教育背道而驰的、维护专制社会所需的教育。现代国家之建立需要终结“传统教育”。终结“传统”学校教育之理念有三:首先,学校是培养理性的场所。现代社会是一个流动的社会,这种社会需要通过多种渠道把任何地方发生的变化传播出去,这样的社会必须教育它的成员发展个人的首创精神和适应能力。为此,学校教育要培养青年人在思维上有独立的见解;有确定自己方位的远大眼光;对经济和社会败坏的原因有洞察力;对他们自己的未来有摆正方向的方法。学校教育,如果它是真正的教育,应使这些学生,当他们被输送出去的时候,对于他们所生活的这个世界、它的动向,以及他们在这里所要起的作用,等等,

要具有某种统一的看法。学校应该已经给予了他们以进入他们现代世界的某些在思维上和道德上的钥匙。第二,知识是教育的基础。现代社会中的学校需要普及知识。不同阶段和不同类型之学校教育只是人之理性形成之不同阶段。在学校教育上,将知识分为“实用的”和“职业的”学科,“把职业学科交给一般民众”“这种见解的一个公开的和明白的企图,要回到封建时代的观念和行动。”“是社会和道德的庸医的杀人之术。”为此,必须“打破教育实践与理论在自由和职业之间所划出的鸿沟”,避免“把由此鸿沟造成的空间或窟窿作为自由社会的基础。”^[8]学校教育的“学术”与“实用”之分是对现代国家制度的否定。我们需要用一个自由的精神去鼓舞学校职业教育,并使其充满着一个自由的内容。现代社会实践已经证明,“在市场经济发达的国家,机会主要来自教育和获得资本的可能性。……即使经济实力最差的大学所培养出来的毕业生也能在各种层次的人类活动中取得成功。”^[9]第三,教育方法即探究。“探究(inquiry),是将一种不确定的情形或事物进行可控地且有方向性地转换为另一种情形,即这种情形构成要素之方向及其相互关系非常确定,它可以将原始情形的所有构成要素,重构为一个紧密结合有序的整体。”^[10]探究如同“行走”和“咀嚼”,是我们凭肉眼可以看到的行,它不是大脑内部的什么神秘活动。探究技巧的培养应该是儿童和成人学习的重要部分内容。如果人们需要继续不断的生长,他们必须将探究技能的提高作为终身学习的重要内容。探究是经验性的,它要求每一个个体作出努力;它发生在一定的社会背景中;最佳的校正的方法,是保证我们确定的生活中好的东西的安全。探究即是自我纠正。^[11]

(三)西方现代国家学校教育之实践

在西方现代国家,“职业教育”早已分化。如,1871年,德国进入民主国家行列。18世纪末至19世纪中期,德国实科中学、中等技术学校、职业学校发展起来,德国职业教育体系开始形成,学校教育与企业之职业培训各自独立。当今职教界借鉴德国职业教育体系之经验总会提出“双元制”,而其中更多强调的是“职业培训”,几乎很少人借鉴他们的“实科中学”或技术大学教育经验就是最好的说明。又如,建国初期之美国,很多州根据该国《宪法》

制定出一系列保护社会底层人接受教育之条款。19世纪前后,美国开始产业革命,随着科学技术的发展和机械化生产的兴起,美国第一批职业技术学校(初级社区学院)在19世纪20年代以后陆续出现,二战后社区学院招收退伍军人,美国社区教育获得重大发展;今天,美国社区学院成为美国高等教育大众化的重要力量。随着美国民主社会之发展,美国面向“职业(vocation)”之职业教育(vocational education)开始转向“人”之“职业教育(career education)”。又如,日本“二战”后正式进入民主国家,同期,日本学校职业教育取得重大发展。当我们将思考中国职业教育问题的视野转向世界各国学校职业教育,尤其是发达的民主国家的现代学校职业教育体系,可以有一种基本判断:民主国家的成熟程度呈现出不同的阶段或水平,“现代”职业教育体系的成熟程度或水平也呈现出相应的阶段或水平。

参考文献:

- [1]阿格尼丝·赫勒.现代性理论[M].李瑞华,译.北京:商务印书馆,2005:26.
- [2]KRISHAN KUMAR. From Post-Industrial to Post-Modern Society [M]. Oxford: Blackwell, 1995.75.
- [3]谢立中.“现代性”及其相关概念词义辨析[J].北京师范大学学报(哲社版)2001(5):26.
- [4][法]查理·孟德斯鸠.论法的精神(上册)[M].张雁深,译.北京:商务印书馆,1959:22-48.
- [5][美]约翰·杜威.杜威全集·中期著作(1899-1924)[C](第三卷).徐陶,译,赵敦华,校.上海:华东师范大学出版社2012:176.
- [6][7][8][美]约翰·杜威.人的问题[C].傅统先,邱椿,译.上海:上海世纪出版集团,2005:36,28,23.
- [9][美]阿兰·S·罗森保姆.宪政的哲学之维[C].郑戈,刘茂林译.北京:三联出版社,2001:29.
- [10]John Dewey. The Later Works: XXII [C]. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1986. p. 109.
- [11]Larry Hickman. Inquiry: A Core Concept of John Dewey's Philosophy [J]. Free Spring; 1997; 17, 2; ProQuest Research Library, pg. 21.

责任编辑 刘扬军