重访“作业”:劳动教育视域下杜威课程理论与实践的当代启示*

王文智¹, 刘正伟²

(1.上海师范大学 教育学院, 上海 200234; 2.浙江大学 教育学院, 浙江 杭州 310058)

〔摘要〕 在杜威的课程理论和实践中居于核心位置的“作业”有着丰富的劳动意涵,杜威希望通过“作业”改变学校教育与生产劳动相分离的境况,在他的学校课程构造中为劳动教育创造了广阔的空间。在“作业”内容的选择上,杜威注重满足族群基本需求的社会劳动;在“作业”内容的组织上,他又注重以同“文化纪元论”相似的方式展现劳动在不同生产力条件下的形态和意义。同样是在学校课程中纳入劳动作业,杜威的探索与同时期的“手工训练”和“儿童研究”两大运动相比,更能突出劳动作业的社会价值,以深度嵌入社会历史情境的方式呈现劳动所蕴含的社会关系。杜威的课程理论与实践,为解决如何凸显劳动教育的思想性和社会性以及如何充分发挥传统劳动的育人价值等问题提供了有益启示。

〔关键词〕 约翰·杜威;劳动教育;主动作业;课程理论;课程史

〔中图分类号〕 G40-015 〔文献标识码〕 A 〔文章编号〕 1002-8064(2023)05-0037-08

近年来,劳动教育是我国教育理论界广泛讨论的热门议题之一。国外教育家的一些与劳动相关的理论和实践作为重要的思想资源也受到了关注。与苏联教育家的受关注程度相比,围绕美国教育家杜威相关思想开展的讨论较少,引起关注的主要是杜威对劳动与休闲之关系的论述^[1]。

随着劳动教育相关研究的深入,新时代劳动教育的内涵、目的和意义等得到了初步澄清,但关于劳动教育具体如何实施等很多问题有待解决。特别是劳动教育需为学生提供怎样的学习经验以及这些经验该如何落实到课程教学中等“课程问题”,仍有广阔的讨论空间。在课程领域,杜威的思考和论述产生了深远而广泛的影响,而且劳动在其课程理论和实践中占据了特殊且重要的位置。从劳动教育的视角考察杜威的课程思想可能为当前的劳动教育实践提供启示。

一、过往的课程研究较少从劳动教育的视角考察杜威

杜威在课程领域是一个绕不过的名字,因为他

在课程理论和实践方面的论文与著作之数量很可观。如果劳动在他的课程构想中扮演着重要的角色,何以这方面的讨论并不常见?这个问题较为复杂,此处只能对课程学术史做一粗略的梳理,分析一些可能的原因。

在美国,杜威的观点在课程理论教科书中被频繁引述。舒伯特(Schubert, W. H.)发现,美国很多课程专著中被引用的次数最多的学者就是杜威,而且在接受访问调查时众多课程专家都将杜威的著作列为最值得推荐的书目,据此他判断“杜威可能是对课程领域产生了最大影响的人物”^[2]。然而杜威的这种地位,却恰恰阻碍了西方,特别是美国的课程研究者发掘杜威在“劳动”这种在美国属于“非传统”的课程理论议题上的贡献。在回顾美国课程的历史发展时,杜威常被当作一个代表符号。例如,1949年时任哥伦比亚大学教师学院院长卡斯威尔(Casswell, H. L.)在评价杜威对美国课程的影响时,就将他同贺拉斯·曼(Horace Mann)并列为引领美国学校教育走上与西欧不同的独特发展道路的关键人

*〔基金项目〕2021年国家社会科学基金后期资助项目“学生减负话语的演变研究”(项目编号:21FJKB006)。

〔作者简介〕王文智(1986-),男,辽宁大连人,上海师范大学教育学院副教授,博士,主要从事课程理论与课程史、教学设计、教育话语分析研究;刘正伟(1966-),男,江苏淮安人,浙江大学教育学院教授,博士,主要从事课程史、教科书、学科课程与教学、语文教育等研究。

物^[3]。卡斯威尔认为需要站在“学校如何得以成为实现美式民主理想的机构”的高度上,考察杜威对课程发展的贡献。坦纳夫妇(Tanner, D. & Tanner, L.)的《学校课程史》同样把杜威奉若神明,有人评价这部课程史简直就是一部描写杜威对美国课程的影响的历史^[4]。在书中,杜威的理论代表了美国课程发展的“主流”。即便“主流”在前进中会遇到阻力,也会生出一些偏离正确方向的枝杈,但杜威却被“塑造成为向来无过的圣贤”^[5]。当杜威成了“美国例外论”(American Exceptionalism)在课程领域中的人格化载体时,某种程度上,从劳动教育等“非主流”角度解读杜威的空间难免受到挤压。

不仅课程领域的“传统派”(traditionalists)不曾讨论杜威课程思想中的劳动意味,以马克思为思想源头的批判课程理论家们也较少关注这一主题。批判课程学者将主要精力放在对西方学校课程内容中隐含的意识形态霸权以及课程开发背后的社会控制意图的揭露上。他们鼓舞教师开展反霸权的抵抗行动,讨论思维启迪、意识觉醒和争取解放的一般策略,但较少给出详细的课程方案,因此被雷加(Wraga, W.G.)和赫列博维什(Hlebowitsh, P.S.)等人批评,认为其“回避了课程领域的核心工作”^[6]。很多批判课程理论家对杜威青睐有加,没有像同为左翼学者的激进修正主义教育史学家们那样对杜威大加挞伐,阿普尔(Apple, M.)常引用杜威关于教育和民主的论述,吉鲁(Giroux, H.)和麦克拉伦(McLaren, P.)等人还尝试发掘杜威思想中的“激进”元素,以说明杜威和批判课程理论阵营的亲同性。但他们主要在教育哲学的层面探讨问题,并未细致考察杜威就“学校中该学什么”这一课程领域的核心问题所做的耐心解答^[7]。大致是进入21世纪后,“结合杜威对工业资本主义这一经济和意识形态体系的批判理解杜威的课程逻辑”^[8]的尝试不断增加,杜威学校的课程“与马克思劳动理论相契合”^[9]的面相才逐渐被勾勒出来。

自20世纪八九十年代课程研究在中国重获“相对独立的地位”以来,国内学者对杜威课程思想的专门研究也不少见。袁锐锷教授在1985年发表的《杜威的课程论探讨》一文中不仅指出“作业”是杜威的课程构想的中心,还从“解决理论与实践、科学知识与生活经验之矛盾”的角度,说明了围绕“作业”的教学与劳动之间有何种关联——“教学不单可以同机械化、电气化生产劳动结合,还可以同手工艺劳动或

其他简单技艺操作结合,这些结合都有助于达到培养学生知识和能力共同发展的目的”^[10]。文章还指出杜威的“作业”帮助儿童认识和维护社会关系,虽然维护的是“资本主义生产关系”。文章从教劳结合、生产关系等视角考察杜威的课程论无疑是有创见的。

然而在此之后,国内的课程研究主要将杜威的观点放在“儿童与知识”“活动与学科”“分科与综合”等维度上讨论。特别是1992年《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划(试行)》公布以后的十余年间,我国的课程理论工作者对杜威课程思想的研究主要集中在他的“活动课程观”上,为活动课程的实践推进和新世纪的基础教育课程改革做了理论准备。与此同时,“经验”作为杜威课程哲学中的基石概念,也获得了较为持续的关注。相对而言,从劳动和劳动教育的视角考察杜威的课程构想的论述比较少有。

总之,无论是在中国还是在美国,课程学术史中关于杜威的研究都很少采用劳动教育的视角,杜威的课程论述和实践中与劳动教育密切相关的元素未被系统地发掘。要揭示杜威课程思想的劳动意涵,首先需要对“作业”(occupations)这一重要概念进行考察。

二、作为课程核心的“作业”:学生的劳作

“作业”“经验”“活动”等,都是研究者在描述杜威课程思想与实践时常用的核心概念。虽然围绕“经验”开掘文本有利于明确杜威课程思想的认识论基础,但采用这样一个内涵层次丰富的概念标识其课程理论,难免“负载过重”(overburdened)^[11]。杜威晚年也直言自己考虑放弃“经验”这一难解的术语^[12]。一方面,这一术语“要表示无所不包的主题”^[13];另一方面,很多人已将它看成是“灵性的、精神的和私人的东西”^[14]，“经验课程”也由此被窄化为儿童的“直接经验”。如果说“经验课程”的说法难以清晰展示杜威课程在形式和内容上的特点,那么“活动课程”则只提示了其形式上的特征而未明确内容,“活动”这一概念可以有太多的内容指向。

而过往的研究已指出,无论是“经验课程”还是“活动课程”,都终须以作业的形态落实——“杜威毕生倡导并实施的经验课程的形态是‘主动作业’(active occupations)”^[15]，“杜威活动课程的基本形态是主动作业”^[16]。因此不少学者直接用“作业中心课程”^[17](Occupation-Centered Curricula)和“通

过作业开展教育”^[18]等说法概括杜威的相关思想。例如著名课程史学家克利巴德(Kliebard, H.M.)就指出杜威统整课程的核心概念是作业,他认为杜威“围绕基本社会作业搭建课程,以协调个人目的和社会目的”^[19]。杜威自己在为《杜威学校》一书提供材料时也明确地指出,学校活动的核心“应该在作业中去寻求,而不是到传统的所谓学科中间去寻求”^[20]。

克利巴德认为,对杜威来说,“作业”这一用词似乎是个“不幸”的选择,它太容易被读者当作是职业教育,或过分强调外显的活动^[21]。结合美国和中国的学术史来看,克利巴德的判断相对准确。德法尔科(DeFalco, A.)对相关文献进行回顾后指出,美国理论界对杜威的“作业”这一概念所做的专门考察并不多见,而且它很多时候被片面地限定在职业教育领域中解读^[22]。在中文学界,“作业”也时常被视作展现杜威职业教育思想的概念,这就忽视了杜威用它讨论的本是一般性的学校课程这一基本事实。而在课程论学者的视野中,“作业”则主要被当作活动课程的表现形式,他们进而考察这类活动如何激发学生兴趣,引导学生探究^[23],讨论活动课程与学科课程的差异等^[24]。除了前文提到的袁锐镔教授的论文外,少有研究关注杜威的“作业”与社会情境、社会生产之间的关联^[25]。实际上,杜威反对自由教育和职业教育相对立的二元制度,并对劳工受到剥削的现实做了激烈的批判。这些重要的主题虽不能与关于作业的讨论混为一谈,但忽视这些基本的思想背景就势必无法完整地理解作业的含义。一方面,作业不应被简单地看作是实现职业训练的途径;另一方面,又不应该忽视它和劳动之间的密切关联。

“作业”一词的英文原文 occupation 本就有工作、职业之意,与劳动的关联较为明显。中国学者翻译杜威著作在遇到 occupation 一词时,也往往兼用工作、职业和作业等译法。例如,《民主主义与教育》一书中使用 occupation 一词的次数多达 97 次,常见的译本在翻译时大都视语境交替使用作业、工作、职业、行业、活动、职业活动、事务等译法。一种译本译为作业,而另一译本译为工作、职业等词的情况屡见不鲜^①。不唯《民主主义与教育》,我国学者在选用“作业”一词翻译《学校与社会》等杜威的其他著作中的 occupation 一词时,也或多或少都表达出了与劳动相关的意思^②。实际上,汉语的“作业”一词,除了指“教师布置的功课”外,也有劳动、“为完成生产和军事训练任务等而布置的活动”的意思,例如在“高

空作业”“生产作业”“作业流程”等短语中它传递的就是后一种语义。常道直等人编译杜威著作的早期译本时,常将我国教育领域中的“作业”一词表达为劳动和劳作等意思^③。只是后世的教育学话语离开原有语境后再谈论杜威的“作业”,特别是“主动作业”等概念时,往往偏重以学生为主体、以儿童为中心的维度,而淡化了它们在劳动方面的意涵。

在《学校与社会》中,杜威就“作业”给出了较明确的定义,“我所说的作业,指的是儿童对社会生活中所进行的某种工作的复制或模仿。在芝加哥大学初等学校,这些作业包括利用木料和工具进行的工厂工作、烹饪工作和纺织工作”^[26]。从杜威在著作中列举的“作业”的例子,如“园艺、纺织、金工、木工、烹饪等”,到坎普姐妹(Camp, K. & Camp, A.)笔下“杜威学校”里作为课程的种种社会性作业,大多显见地属于劳动,主要有家事劳动、手工以及工场作业等几种类型。虽然杜威所说的“主动作业”除了工作外也包括游戏,不过他在《民主主义与教育》中《课程中的游戏与工作》专章说明了游戏与工作没有本质的区别,“游戏和勤奋并不像通常假定的那样是相互对立的”^[27]，“如果能预见相当遥远而具有一定特性的结果,并且作出持久的努力达到这种结果,游戏就变成了工作”^[28]。

也就是说,在杜威那里,作为课程之中心的“作业”有浓重的劳动意味,杜威用复数的 occupations 谈论的“作业”多数是各类工作、各种具体形态的劳动。用加拿大学者哈里斯(Harris, F.)的话说,“杜威在芝加哥的实验学校中创制的课程与马克思所说的具体劳动在很多方面是相合的”^[29]。杜威的“作业”大多与劳动有关,其主体部分,即满足人类基本需求的基本作业(basic occupations)全都是劳动。可以说,劳动在杜威的课程体系中处于核心的位置,构成学校课程的主轴的作业几乎都具有劳动的性质,即这类作业能为个体和群体生产使用价值。下文将杜威设计或首肯的各类具有劳动性质的作业统称为劳动作业,劳动作业构成了杜威所提倡的作业(occupations)的主体。

杜威本人对在现代学校课程中纳入劳动作业的必要性认识得很清楚,他在《学校与社会》中指出,在工厂制度普及前,儿童有机会在家庭和邻里接触劳动,而“工业的集中和劳动力的分化事实上取消了家庭工作和邻里工作”^[30],这样就需要往学校里引入各种作业。杜威希望通过作业改变学校教育 with 生产

劳动相分离的境况,“目前学校不能把自己组成为自然的社会单位的根本原因,正是由于缺乏这种共同的生产性的活动的因素”^[31]。

三、课程中劳动作业的选择与组织

如果说作业构成了杜威设计的学校课程的核心,而劳动作业又是作业的主要样态,那么就有必要进一步厘清杜威如何选择劳动作业,又如何围绕劳动作业组织各类课程这两个问题。

(一)劳动作业的选择

杜威提出,规划课程时要首先选择“在社会方面最基本的事物”,即“和最广大的社会群体共同参与的、经验有关的事物”^[32]。而“人类基本的共同的事务集中于食、住、衣、家具以及与生产、交换和消费有联系的工具”^[33]。“学校的园艺、纺织、木工、金工、烹饪等活动,就是把上面所说的人类基本事务引用到学校课程中去。”^[34]在杜威实验学校的实践中,“一切与生活的基本的和持续的需要有关系的实物,像住所、衣服和食物都成为发展中的课程的焦点”^[35]。

可见在劳动作业的选择上,杜威首先考虑的是衣食住行这些日常的、基本的活动。需注意的是,杜威选择从日常出发,并不仅仅是为了利用学生的已有经验,激发学生兴趣,更主要是为了让学生从基本的社会活动出发理解劳动如何满足了人类的基本生存需要,进而理解劳动如何串联起重要的人际关系,并逐步地了解更大的共同体的结构和运转模式。为此,他强调“作业的选择必须把从事作业的人和发展的生活的基本需要联系起来,既要求协作,又要求分工,要求相互交换意见和记录”^[36]。

可以利用的日常活动固然很多,不过杜威明确指出“这些活动必须从属于教育,也就是说,从属于各种智性的结果和某些社会化倾向的形成”^[37]。他还强调,必须让学生在劳动时有机会“运用判断力选择活动的方法并使方法适应要达到的目的”^[38]。因此在选择劳动作业时,要将那些机械遵照惯例和命令的活动、不做修正地重复现成范本的活动统统排除在外。在劳动时学生应该能决定自身活动的目的,自由自愿地工作,而非接受外部强加的不合意的劳动(uncongenial labor)、受迫的劳动(constrained labor)。沃丁顿(Waddington, D.I.)在考察了杜威早期的哲学、伦理学著述与教育著作之间的关联后指出,杜威“通过作业开展教育”意在培养有能力的、与他人合作的、自由的公民^[39],而且同马克思一样,杜

威也从黑格尔的相关论述出发认可了劳动与自由之间的联系。因此,杜威要求学校的作业必须是自由的劳动,而这种作业反过来又“具有使人自由的作用”^[40],因为获得自由的基础正是“在工业社会中劳动的能力、与他人联合行动的能力”^[41]。

(二)劳动作业的组织

杜威围绕劳动作业的课程组织,在纵向和横向两个维度上都有值得注意的特点。如前所述,杜威为学校课程选择的劳动作业首先来自日常生活。例如,实验学校开学第一天学生就动手制作了收纳学习用品的纸盒^[42]。低年级孩子的作业从摆放餐具、上菜、收拾碗碟等做起,因为这些活动有显见的、自然的社会目的。

但是,当我们将不同学段的课程作为一个整体,观察它的纵向组织逻辑时,会发现在总体设计上,它并非总是由近及远地从儿童熟悉的活动向不熟悉的领域拓展。当年级略高以后,作业便以历史为线索,由远及近地安排。杜威学校先借助“假扮原始人”的主题,将学生从眼下方便的设施、安逸的生活中拉离,让他们转向研究原始人的生活方法,动手尝试取火,用石头烤、煮食物或制造捕猎工具。接下来让学生经历从早期的农牧社会的生产到古希腊的贸易,再到欧洲人在美洲殖民地的活动,依次对特定社会历史条件下必要的劳动生产活动进行探索。按照由古至今的顺序,让学生模拟不同历史时期的劳动,学生随着年龄增长逐渐接触更复杂的劳动形式,分析更复杂的社会结构。虽然不完全认同当时流行的关于儿童发展的复演说,以及作为课程理论的文化纪元(culture-epoch,也译作文化时期)论,但杜威也相信个体心理发展与族群历史发展的总体趋势是可类比的,并以此作为组织课程的基本思路。

在横向组织上,劳动作业将常见的学校科目关联了起来。正如先前的研究者指出的,杜威并不否认间接经验、系统知识在课程中的地位,只是反对把它们作为现成的学科知识来教,反对以僵化的、脱离儿童经验的方式去传递它们^[43]。而作业正可以充当桥梁,将儿童从个人经验的积累引向合乎理性和逻辑的科学知识的获取。劳动作业能够很自然地引出数学和自然科学知识,杜威在为实验学校撰写的计划中列举了木工制作如何与算术、植物学、化学和物理知识联系在一起。又因为杜威让学生探索不同的社会历史条件下基本的必要的劳动,随着从腓尼基人的商船到19世纪英国乡村的情境转变,作业必

然地牵出历史和地理知识,这些知识提供的时空情境,使得作业“有了历史的背景、宽阔的视野”^[44]。同时,劳动作业展现了科学与技术和生产生活的联系,围绕劳动的社会价值“给予科学事实更大的文化价值”^[45],从而避免了自然科目和社会科目相分离。可见,在杜威的课程设计中,劳动可以成为串联各类科目的线索。

如前所述,在选择劳动经验时,杜威学校坚持劳动作业必须给学生足够的空间去调整、研究和探索,这样劳动就推动着学生为解决问题而到特定的学科领域中开展“专门研究”。“这一切研究和实验工作,都是和社会生活的活动有联系的”^[46],是由支撑社会生活的劳动作业引出的。学科知识在课程中作为方法、作为劳动中的“用中之学”浮现,劳动相比于传统的课程以更具主动性、建设性的方式引出成体系的知识。在当前的实践中,我们该如何发挥劳动这一综合课程在统整学习经验、推进综合学习、联系其他科目等方面的功能,这依然可以从杜威那里汲取灵感。

四、劳动课程的深层逻辑:将作业嵌入社会历史情境中

杜威在选择和组织劳动时,将劳动作业深度地嵌入社会历史情境之中,这是杜威相关思考与实践的一个重要特点。他用历史化(historicizing)的方法构造作业情境,突出劳动作业的社会意义。

(一)突出劳动作业的社会关联和社会意义

在学校课程中引入劳动,并非杜威独创,在杜威创办实验学校之前,手工训练(Manual Training)和儿童研究(Child Study)两大运动的热潮已经推动了不少美国学校在纳入劳动活动方面做出尝试。

杜威的实验学校于1896年在芝加哥创立,正值手工训练运动流行之时。美国教育署1890年发布的报告称“当时美国有数以千计的学生在遍布美国15个州,36个城市中的手工训练学校中学习”^[47]。实验学校所处之地运动非常活跃,美国历史上第一所独立的手工训练学校、第一所引进手工训练的公立中学都出现在伊利诺伊州,实验学校的课程中包含了大量手工训练方面的内容,这多少受到了手工训练运动的影响。手工训练运动的领袖们,如伍德沃德(Woodward, C.M.)等人,将训练的目的定位在心智的形塑而非专门行业技能的培训上,希望“实现学生脑和手的完美结合,最终培养出智、体全面发展的个人”^[48]。杜威也赞同在学校课程中纳入劳动的

目的不应局限在为特定的职业做准备上。不过他进一步指出,认识到手工训练“有利于身体和心理的发展”仍是不够的,“还应该看到它们引出的社会需要、社会价值观、智力和情感养分……需要从社会的立场来设想它们对于儿童生活实现的意义”^[49]。

儿童研究运动的兴盛则推动更多的课程改革者正视儿童的兴趣和需求,对其中一些人来说,回应儿童天性就等于在课程中加入手工训练和职业教育等项目,以提供更多的活动^[50]。杜威也坚信“对儿童来说,作业工作具有强烈的兴趣性”^[51],但他批评许多在学校里引入“手工训练、店铺劳作以及家事劳动”的人,理由是他们的做法只能“吸引儿童们的自发兴趣和注意力”^[52]。杜威及其实验学校的同事们强调手工劳动能“使儿童将努力与兴趣结合起来并加以保持”^[53],并希望这些劳动在心理上为儿童的建构活动提供契机,但更重要的是,“必须从社会意义的角度把它们看作社会借以存在的过程的形式,看作使儿童明了共同体生活的必要手段,看作人类以不断增长的洞见和才智满足上述这些需要的方式”^[54]。

从杜威对手工训练和儿童研究两大运动的反应中可以较清晰地看到,杜威也认同学校引入劳动活动能引发学生的兴趣并且有利于身心的全面发展的观点。但是,在这两个同时代其他教育者也重视的目的之外,杜威将劳动作业放在学校课程的核心位置还有他自己更看重的理由,那就是他反复强调的“社会”方面的意义。

用他的话说,作业在教育中之所以重要,“在于它们可以代表社会的情境”^[55]。雷金纳德·阿察姆保尔特在《杜威学校》的编者前言中也强调,“这所学校不但不是‘儿童中心的’,相反,它是‘社会中心的’,时刻注视着社会生活和社会职业(social occupations)”^[56]。这里的“social occupations”或许译作“社会性作业”更为准确,其意为满足群体的、社会的基本需求的劳动作业。杜威在《学校与社会》中写道,“所谓社会,就是以共同的精神为共同的目标而共同劳作的一群人”^[57]。杜威希望通过劳动作业,让儿童理解社会成员如何能在社会中发挥积极的作用。通过让学生在学校的课程中开展劳动作业,从而将学校打成一个微缩的社会,一个社会成员一起生活的地方,而不只是“一个上课的地方”。在杜威看来,作业的教育意义在于它代表社会的各种情境,作业在课程中赢得一席之地并不是因为它照顾了儿童的

兴趣,而是因为它在理智和社会(intellectual and social)方面的价值。例如,园艺作业的价值就是让学生“了解农业和园艺在人类历史上和现在社会组织中所占的位置”^[58]。因此,课程中的劳动作业必须将作业所关联的社会生活,将劳动所涉及的人与自然、人与人的关系展现出来。

(二)以“历史化”的方法构造任务情境

要充分地、明晰地展现劳动作业与社会的关联,就需要构造完整的作业情境,让学生能够深入了解某一历史时期中人们的社会生活。为此,杜威运用“历史化”的方法构造任务情境。在杜威学校里,历史并不是以传统的学科形态出现,而是为不同年龄段的儿童开展劳动作业提供背景。将任务“历史化”意味着把儿童带回到以前社会的情境,为学生提供有关当时的社会条件的丰富信息,让儿童设想和再现当时的问题情境,而后“重新发现解决这些问题的方法”^[59]。

学生最开始接触的是最为久远的历史时期,课程由原始社会渐次进入更发达的时代。虽然这与文化纪元论在内容序列上有很高的相似性,但它们之间存在实质性差异。文化纪元论指导的课程让学生学习的是各个历史时期的文化产品,如神话、传说和诗歌等,而学生在杜威的课程中学习的则是那些时期当中满足个人和族群基本需求的典型作业(typical occupations),如采集、渔猎、房屋建造和农作物种植等。由于这类作业在某种程度上形塑了当时的社会生活,学生开展劳动作业时对社会生活的理解是比较全面深刻的。学生在每段时间内(有时长达数月)深耕一个历史时期,模拟和体验同一时期多方面的劳动,充分了解当时的劳动者所面对的环境和困难。

因此,在杜威的“作业”中少不了人类历史早期的典型劳动。在杜威身处的工业化时代,这些劳动方式大多已经被替代了。参观杜威学校的一些人为此颇感讶异:学生在还不大可能熟练掌握某种生产技能(如纺线)的年纪,以看上去相当笨拙的方式摸索着劳作,使用的还是当时早已被淘汰的技术^[60]。之所以这样做,并不是因为杜威怀念需要“从宰杀牲畜到炼制油脂,然后制作灯芯,最后再浸入蜡烛等一系列辛苦而漫长的工作”^[61]才能照明的旧日时光,而是因为这类传统劳动过程的教育意义,不是轻按一个开关就照亮一间房子的惬意活动所能提供的。早期劳动能更清晰地展现劳动作业的社会必要性。“当前的社会生活过于复杂,儿童难以实现”^[62],而

来自早期社会的劳动作业给学生提供了在现代技术社会中不那么容易获得的成就感,还“可能以非常简化的形式提供现在情境的基本要素”^[63]。理解当前的劳动的社会性,往往需要看透复杂的商品交换过程,而早期的劳动则能直观地展现劳动的社会性。以历史化的方法构造的劳动作业情境,有利于学生更清晰地了解劳动的价值,理解劳动与人类生活和社会发展的关系。

五、对当下劳动教育实践的启示

学校课程是实施劳动教育的重要途径,从中共中央、国务院的《关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见》到教育部的《大中小学劳动教育指导纲要(试行)》(以下简称《纲要》),都很重视“优化学校课程设置”,但与劳动教育相关的许多课程问题仍有待研究。例如,劳动素养的培养作为一种整体性的课程目标该如何实现?强调亲身体验、动手实践的劳动课程如何体现思想性和社会性?如何选择并组织课程才能“兼顾优良传统和时代特征”,协调好劳动教育的传统形态与新形态的关系?杜威的课程理论与实践,为解决这些问题提供了一些有益的启示。

首先,学校课程中的劳动经验需突出劳动的社会关联,表明劳动的社会价值。劳动教育的开展离不开劳动实践,少不了让学生动手操作、出力流汗,但《纲要》在说明劳动教育“显著的实践性”之前首先强调其“鲜明的思想性”和“突出的社会性”。作为劳动素养的有机组成部分,劳动能力应该同劳动观念、劳动习惯和品质以及劳动精神一起作为整体来培养。然而在当前的实践中,学校课程往往将劳动从社会生活中抽取出来,劳动体验聚焦于技能操作,并不重视展现劳动活动与社会背景之间的关联。

而杜威非常重视劳动作业的整体性,这种整体性是指“作业的情境具有完整的感染力”^[64],也就是要将作业放置在社会背景中让学生了解其现实意义。杜威学校的劳动作业多取自特定社会条件下满足族群基本需求的必要活动,其社会价值较容易为学生所认识。劳动作业有明确的社会目的,在这个目的的指引下学生去自主尝试,而不是按照既定的操作规程机械地学习技能。杜威的相关思考和实践提示我们,在让学生体验劳动的同时,要向他们展现劳动所蕴含的社会关系,展现它在社会再生产过程中的位置,展现它的社会意义。如果我们要求学生理解劳动世界、劳动关系和劳动价值,就要充分展现劳动的社会关联,为学生形成马克思主义的劳动观提供条件,从而向学生彰显劳动教育的思想性与社会性。

其次,将劳动嵌入历史情境中,让学生结合特定的社会历史条件理解作业的意义,有助于“发挥传统劳动、传统工艺项目的育人功能”。《纲要》明确指出,中小学“要以使用传统工具、传统工艺的劳动为主”。然而,当前实践往往脱离了历史情境,这样就容易带来一些问题:“劳动教育给学生呈现的劳动世界和劳动素养落后于现实与未来的要求……给孩子呈现的并不是当下真实的劳动世界,将会在很大程度上影响他们对劳动的正确认识和客观把握”^[65]。如何处理传统形态的劳动,乃是当前劳动课程实施中的一项难题。

杜威在课程中用历史化的方式处理传统形态的劳动,将劳动作业根植于历史情境中。依照族群历史发展和个体心理发展的趋势相一致的逻辑,按顺序抽取人类社会发展的不同阶段中的典型作业,学生需要设身处地思考如何通过劳动作业满足当时的个体和群体的基本需求。“让先人的问题成为学生的问题”,这样学生可以真正理解传统工具、传统工艺、传统劳动形态的价值。由于课程进行了总体设计,学生在每段时间内都会相对集中地了解一个历史时期的传统劳动,课程对当时的社会历史条件做了“深描”,在某种意义上为学生呈现的也是“真实的”劳动世界,由此学生可以理解当时劳动人民的艰辛和智慧。而后随着历史场景的切换,学生体验的劳动形态渐趋复杂,知识含量、科技含量不断提升。这样的安排正与《纲要》中让学生“体验从简单劳动、原始劳动向复杂劳动、创造性劳动发展的过程”的要求相契合。杜威的相关思考也提示我们,中小学以传统劳动为主的安排有较强的合理性。传统劳动能更清晰地展现劳动与生活的直接联系,学生不致迷失在复杂细节中,更易于理解劳动的本质;先学习传统劳动、简单劳动也符合学生心理发展的规律。

我们也需看到,相比于马克思主义思想家,杜威没有就劳动的概念展开充分的抽象和建构。如前所述,杜威的作业指的是各种具体形态的劳动,他主要依靠活动、社会等概念来论述作业的形态和价值,没有将劳动作为一个基本范畴去理解人类社会和历史。而我们当前在劳动课程中必须突出这一核心概念。如何让学生在借助劳动作业加深对劳动的理解,认清劳动的社会关联的基础上,形成正确的劳动观,杜威并未提供答案。另外,要以杜威的“历史化”的方式围绕作业设计开发劳动课程,需要对经济史和社会史有深入的理解与挖掘,要对过往的历史时期中普通劳动者的劳动生活进行还原和模拟,这对

课程设计开发人员提出了非常高的要求。《杜威学校》中记述的课程案例仅能提供总体思路上的参考,并不能照搬。因此,如何在今时今日的劳动课程中运用好劳动作业,还有很多问题需要在实践中去探索 and 解答。

总体而言,杜威的思考和实践提示我们,碎片化的劳动体验难以实现劳动价值、劳动观念方面的引领。学校需着眼劳动素养,以课程思维做整体设计,为学生提供完整的任务情境,以历史的、具体的方式充分展现劳动,特别是传统劳动的社会意义,这样才能彰显劳动教育的思想性和社会性。

〔注 释〕

- ①其中单数形式 37 次,复数形式 60 次。可以说,occupation 这个词在该书中的使用频次是相当高的,作为对照,student 一词的单复数形式分别出现了 24 次和 19 次,child 一词的单复数形式各出现 65 次。teacher 和 teachers 则分别有 47 次和 16 次。该书第十章第一节的 An occupation 在王承绪译本、俞吾金等人译本和薛绚译本中分别译为作业、职业、从事的事务,第十九章第二节的 Any occupation 则被分别译为任何作业、不管什么职业、任何事务,第二十三章第二节出现 occupation 一词多次,王承绪译本有三处将它译为作业,而另两个译本则译为职业。
- ②例如赵祥麟先生翻译《学校与社会》第一章时将 occupations 译为职业活动,将 industrial occupation 译为工业。
- ③20 世纪一二十年代的杂志上易见“学校中儿童作业与清洁问题”“施行何种作业方法以养成劳动之习惯”这样的表述,更以“学校儿童作业”“校园作业”等说法指称学生的值日劳动。

〔参考文献〕

- [1] 董宏亮. 杜威的劳动教育思想及其时代启示[J]. 衡阳师范学院学报, 2020, 41(1):135-142.
- [2] SCHUBERT W H. Educationally recovering Dewey in curriculum[J]. Education and culture, 1987,7(1):1-32.
- [3] CASWELL H L. Influence of John Dewey on the curriculum of American schools[J]. Teachers college record: the voice of scholarship in education, 1949,51(3):1-3.
- [4] LABAREE D F, TANNER D, TANNER L. Does the subject matter?Dewey, democracy, and the history of curriculum[J]. History of education quarterly, 1991,31(4): 513-521.
- [5] 王文智. 美国课程史学的话语变迁[M]. 济南: 山东教育出版社, 2015:50.
- [6] WRAGA W G, HLEBOWITSH P S. Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA[J]. Journal of curriculum studies, 2003, 35(4):425-437.
- [7] HLEBOWITSH P S. Critical theory versus curriculum theory: reconsidering the dialogue on Dewey[J]. Educational theory, 1992, 42(1): 69-82.
- [8] [11] SEAMAN J, NELSEN P J. An overburdened term: Dewey's concept of "experience" as curriculum theory[J]. Education and culture, 2011, 27 (1): 5-25.

- [9] [29] HARRIS F. Dewey's materialist philosophy of education: a resource for critical pedagogues? [J]. The european legacy, 2006, 11(3): 259-288.
- [10] 袁锐鐸. 杜威的课程论探讨[J]. 华南师范大学学报(社会科学版), 1985(3):127-133.
- [12] [13] [14] 约翰·杜威. 杜威全集·晚期著作(1925—1953): 第一卷(1925)[M]. 傅统先, 郑国玉, 刘华初, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2015: 302, 303, 303.
- [15] 张华. 经验课程研究[D]. 上海: 华东师范大学, 2000: 44.
- [16] [25] 侯怀银. 杜威的课程观述评[J]. 课程·教材·教法, 1999(10): 52-56.
- [17] COPPOLA S. Deweyan educational philosophy in occupation-centered curricula [A] // CUTCHIN M, DICKIE V. Transactional perspectives on occupation. Dordrecht; Springer, 2012: 199-213.
- [18] [39] [41] WADDINGTON D I. Good work for a better society: John Dewey and education through occupations[D]. Stanford, USA: Stanford University, 2006.
- [19] [21] [42] [50] [60] KLIEBARD H M. The struggle for the American curriculum: 1893—1958 [M]. 2nd ed. New York: Routledge, 2004: 61, 60, 59, 38, 69.
- [20] [35] [36] [46] [53] [56] [59] 凯瑟琳·坎普·梅休, 安娜·坎普·爱德华兹. 杜威学校[M]. 王承绪, 赵祥麟, 顾岳中, 等译. 北京: 教育科学出版社, 2013: 4, 15, 4, 38, 18, 9, 112.
- [22] DEFALCO A. An analysis of John Dewey's notion of occupations: still pedagogically valuable? [J]. Education & culture, 2010, 26(1): 82-99.
- [23] 郭元祥. 论活动课程[J]. 课程·教材·教法, 1994(11): 6-8.
- [24] 李文奎. 试论杜威的课程论思想: 从“活动作业”到“分科教学”[J]. 高等师范教育研究, 1992(5): 21-25.
- [26] [30] [49] [52] [54] [57] [61] 约翰·杜威. 杜威全集·中期著作(1899—1924): 第一卷(1899—1901)[M]. 刘时工, 白玉国, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2015: 65, 8, 164-165, 8, 8, 8, 6.
- [27] [28] [32] [33] [34] [38] [40] [44] [45] [55] [58] [63] [64] 约翰·杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2005: 198, 199, 188, 195, 195, 192, 195-196, 203, 278, 195, 196, 209, 194.
- [31] [51] 约翰·杜威. 学校与社会[M]. 赵祥麟, 任钟印, 译. 北京: 人民教育出版社, 2005: 31, 92.
- [37] 约翰·杜威. 杜威全集·中期著作(1899—1924): 第九卷(1916) [M]. 俞吾金, 孔慧, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2012: 163.
- [43] 褚启宏. 对杜威课程理论的再认识[J]. 课程·教材·教法, 2000, 20(7): 51-55.
- [47] 张斌贤, 兰玉, 殷振群. 迎接工业化的挑战: 1870—1910年的美国手工训练运动[J]. 清华大学教育研究, 2013(5): 5-15.
- [48] 高玲, 曹春平. 美国手工训练运动史: 目标、机构与生存[J]. 外国教育研究, 2021, 48(4): 89-101.
- [62] 约翰·杜威. 杜威全集·早期著作(1882—1898): 第五卷(1895—1898)[M]. 杨小微, 罗德红, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2010: 171-175.
- [65] 班建武. 新时代劳动教育要代表先进生产力的发展方向[J]. 中国德育, 2022(9): 5-7.

Revisiting “Occupations”: Contemporary Enlightenment of Dewey’s Curriculum Theory and Practice from the Perspective of Labor Education

Wang Wenzhi¹, Liu Zhengwei²

(1.College of Education, Shanghai Normal University, Shanghai 200234, China;
2.College of Education, Zhejiang University, Hangzhou Zhejiang 310058, China)

Abstract: “Occupations”, which are at the core of Dewey’s curriculum theory and practice, has rich implications with labor. Dewey hoped to change the situation that school education was separated from productive labor through “Occupations”, creating a vast space for labor education in his curriculum structure. In terms of the selection of curriculum experience, Dewey focused on social labor that meets the basic needs of ethnic groups. In terms of organization, he presented the form and significance of labor under different productivity conditions in a similar way to the cultural epoch theory. Also incorporating labor homework into school curriculum, Dewey’s exploration highlighted the social value of labor homework more than the two major movements of “manual training” and “child studies” at the same time, and showed how social relations connected by labor are deeply embedded in social and historical situations. Dewey’s curriculum theory and practice provided useful inspiration for solving problems such as how to highlight the ideological and social nature of labor education, and how to give full play to the educational value of traditional labor.

Key words: John Dewey; labor education; active “occupation”; curriculum theory; curriculum history

[责任编辑: 张文]