

DOI: 10.13451/j.cnki.shanxi.univ(phil.soc.).2020.03.014

# 行走在理论与实践之间

——关于杜威教育哲学的省思

祁东方

(山西大学教育科学学院,山西太原 030006)

**摘要:** 作为实用主义的集大成者,杜威的实用主义教育哲学在世界范围内产生了广泛而深远的影响。1919年,杜威来华访问讲学,为中西教育哲学之间的对话交流、融合借鉴搭建了良好平台。百余年的传播与学习、批判与反思,需要我们重新走进杜威的教育哲学,在理论与实践的互融互通中深刻理解杜威关于儿童、学校和社会的分析,在古今中外的四维时空中思考杜威与我国传统教育思想的联结、对我国教育实践发展的启示,为教育哲学的发展寻求更为广阔和深远的可能性空间。

**关键词:** 儿童; 学校; 社会; 杜威; 教育哲学

**中图分类号:** G40-02

**文献标识码:** A

**文章编号:** 1000-5935(2020)03-0112-09

在中国教育哲学发展史上,杜威是一个特别的存在。百年来他的教育学说在中国经历了传播与接受、反思与批判的多重变奏,对我国教育哲学的发展产生了深远影响。《民主主义与教育》一书出版三年后,杜威来华开始了为期两年多的中国之旅,围绕教育哲学、哲学思想流派等内容进行了演讲。回顾已有研究杜威教育哲学的文献,诸多问题均有涉及且论述深刻。时至今日,研究仍在继续,探索尚未中断。何以如此?那就是研究问题在指称上虽有相似性,但因所处时代背景的不同,内涵和侧重点也各有所异。故每一代研究者都“我手写我思、我笔抒我意”。历史总是耐人回味、令人深省,站在新时代的起点上,回望一个世纪的探索,我们仍有必要走进杜威的教育哲学世界,反躬自省、以资借鉴。

## 一 理论与实践:重思杜威教育哲学的二维基点

理论与实践,是教育哲学研究的基本问题之一。从这一维度来探究杜威的教育哲学,一方面是因为杜威在理论创见上做出了重要贡献,推动了教育哲学及相关研究的开展。另一方面,他身体力行创办芝加哥实验学校,使其成为检验实用主义教育思想

的摇篮,在理论与实践两个方面都产生了深远影响。

### (一) 理论与实践的双重协奏

对于理论与实践来说,二者之间的割裂与鸿沟一直是教育研究中持续探究但仍未得到彻底解决的问题。理论觉得自己没有用武之地,徒有思想的光芒却无法发挥实实在在的影响。实践却觉得理论高高在上、晦涩难懂甚至遥不可及。但是要说理论和实践可以割舍其一,单独存在,似乎也不可能。多年来,理论与实践的关系就这样剪不断、理还乱,伴随着教育走过了这么多年。且不说关于理论与实践对于彼此的作用和价值,单就二者各自的“身份”而言,它们在教育领域中也都扮演着不可或缺的角色。

而作为教育理论的一种特殊形式,教育哲学自然也面临着同样的拷问。教育哲学,说它特殊,在一定程度上是指其“哲学”属性而言。这一属性使得教育哲学对教育基本问题的思考总是具有形而上的色彩,它以自己所关注的问题为核心,围绕特定的逻辑主线形成相对严密的关联性系统。这种逻辑性、关联性所带给教育哲学的不仅是形式上的完备性,更重要的是,这样的系统承载了人们对教育的应然期待和理想描绘,从而赋予理论以意义。这种意义

收稿日期:2019-11-20

基金项目:国家社会科学基金2017年度教育学一般课题“西方教育哲学在中国的传播与影响研究”(BAA170013)

作者简介:祁东方(1979—),女,内蒙古克旗人,山西大学教育科学学院副教授,主要从事教育基本理论和教育哲学研究。

除了推动教育哲学学科谱系和理论体系的发展,还表现为它在实践中的应用。

作为美国教育改革的重要推动者之一,杜威的《民主主义与教育》基于生物进化论、产业革命以及科学实验方法的改变,阐释了民主社会的意义及其所需要的理想教育。罗素认为,“任何对于人类的未来发展感兴趣的人,应当特别对美国进行研究。聪明机敏的美国在其粉碎欧洲的桎梏而取得成功时,已经发展了一种不同于传统的崭新眼光,这主要是詹姆斯和杜威的研究所结成的硕果”<sup>[1]35</sup>。

如果说杜威的教育理论产生了多么重要而深远的影响,那他的观点在后来也就经历了多么尖锐的质疑。其非理性和经验性的特点,受到了追求永恒真理的永恒主义、注重文化遗产的要素主义的批评,及至二战后苏联人造卫星上天,杜威的教育理论遭受了更为严重的质疑,这种状况一直持续到二十世纪六十年代才有所改观。二十世纪末期,当新实用主义在哲学界崭露头角时,在美国乃至全世界,杜威又重新引起人们的重视。在中国的状况又如何呢?历史总是惊人的相似。“杜威教育哲学在二十世纪二十年代至四十年代一直是中国教育学理论领域、教育实践领域的基本依据和参照标准。五十年代至七十年代,由于意识形态的作用,其在中国教育界一度成为人人喊打的过街老鼠。经八十年代的反思之后,近三十年来他的教育哲学再次发挥重要作用。”<sup>[2]</sup>对于杜威,无论我们赞成还是质疑,不可否认的是,他的教育思想在中国产生了极其重要的影响。

## (二) 杜威教育哲学之于中国的影响

杜威在五四运动前夕开始的中国之行所产生的广泛影响,既是其学说的内在价值使然,也与他在中国的演讲和积极传播不无关系。杜威在华的演讲颇具特色,通常先抛出问题,引人注目,逐一解答,将听众带入他的教育哲学世界。无论是在中国教育的理论领域还是在实践领域,杜威的教育哲学都产生了实实在在的影响。“这种影响不仅触及了教育理论的更新,而且表现在教育实施中采取的各种新改革和新举措上,包括改订教育宗旨、采用美国学制、制定儿童中心课程、推行新教学法、成立实验学校、提倡学生自治等等。”<sup>[3]</sup>陶行知的“生活即教育”、陈鹤琴的“活教育”理论、晏阳初的“平民教育”,设计教学法的实施等无一不受到杜威的启发。而同时期传入的西方其他教育哲学流派多止于理论层面的探索,这固然与客观环境有关,但是也在一定程度上说

明了杜威教育哲学的特殊性,那就是融于其中的实用主义精神和对民主社会的重视。

杜威认为,对于一个好的社会来说,其成员富有合作精神和公共观念,人们对公共利益的享有公平公开,理智之中亦有情感,且对其他社会和团体持有一种开放的态度。反之,一个社会如果只有物质交易而没有心灵和精神的交往,则是一个不好的社会。杜威“教育即改造”的观点,在某种程度上与当时的社会氛围也是相契合的。如梁漱溟所言,“民国八年新思潮正盛的时候,有一个励志铭‘解放与改造’这句话很能代表民本主义的倾向,当解放时就是改造,解放更给改造留下一个机会再改造。杜威民本主义就是在去一切隔膜,使人类更加相通,更容易改造,更能自新,更有进步”<sup>[4]</sup>。社会和个体亦在改造、更新、进步中实现了自我发展。吴俊升先生曾三次拜访杜威,围绕杜威的教育学说以及中国的教育问题与他进行交流对话。彼时的中华民族危机空前严重,吴先生在与杜威的第二次会谈中,就提出了“在中国受帝国主义侵略情形之下,教育上应该注重的是世界主义还是民族主义?”<sup>[5]</sup>这一亟待解决的问题。

民国时期的教育哲学,无论在具体观点的表达上,还是在理论体系的构建上,杜威的影响都极为显著。尤以吴俊升先生的《教育哲学大纲》为代表,他以杜威的工具主义、民主主义分别折中了快乐主义与康德主义、个人主义与社会主义。折中虽难免有调和之嫌,但亦不失客观。先生自己也声明,研究杜威但并非仅仅追随杜威,而是在尊重理解杜威教育哲学的同时,保持自己学术观点和立场的独立性。吴俊升先生对杜威的教育哲学思想有着深入而系统的研究,先后发表了研究杜威职业教育、教育学说等方面的论文,编撰《约翰·杜威教授年谱》(1961年完成初稿,1971年完成增订),并且翻译了杜威在华的全部演讲。到了二十世纪五十年代,杜威教育哲学的影响不仅在美国,在其他国家也遭遇了“滑铁卢”。此时,吴俊升先生又本着公允的态度,对杜威的教育思想进行重新评价,论证了杜威教育学说的合理性。

近年来,杜威在我国教育领域内发生的影响,或许正如有的学者在谈及杜威哲学在中国的影响时所言,“中国人远比德国人重视胡塞尔,也远比美国人重视杜威。这不是偶然的,而是一个哲学史事件。”<sup>[6]</sup>杜威来华以后,国内一度掀起了学习杜威教育哲学观点、教育理论的热潮。教育即生活、学校即

社会、做中学等观点成了当时开展教育教学活动的准绳。过犹之而无不及,当这种“一边倒”做法的弊端逐渐浮出水面的时候,强调实践一度又受到诟病。事实上,杜威的教育哲学并不是择其一点不及其余,而是在知识选择、师生关系等一系列事关教育发展的基本问题中力求全面分析。

### (三) 杜威教育哲学的辩证精神

杜威教育哲学在国际上的传播和影响虽历经曲折,但直至今今天也仍然有着重要的意义,一方面在于其理论上的创见和实践中的应用。另一方面,也与蕴含其中的辩证精神不无关系。杜威对实用主义与人文主义、个体与社会、儿童与教师、知识与游戏等问题都持有辩证的观点,这种辩证并不是简单的调和,而是意在互相结合、取长补短。

一是实用主义与人文主义的相得益彰。杜威的思想来源主要是达尔文的进化论和黑格尔的哲学。用杜威自己的话说,试验主义就是进化论方法在哲学方面的表现。在杜威看来,演化是个体与环境之间通过相互作用而保持平衡的一种结果,环境的持续变化使个体重新适应,而个体的适应亦推动了环境的发展。这是一种工具主义的立场和方法。杜威依据进化论形成他的试验伦理并应用到对政治问题的分析中,主张建立一个机会平等的民主社会,在教育中则倡导学做合一。南北战争以后,美国整个社会的发展特别迅速,其哲学多受欧洲特别是德国的影响。在杜威看来,黑格尔的哲学解放了人类的思想,在辩证中选择自律、负责的自由,引导人们追求统一性。杜威的教育哲学虽以实用主义哲学为基础,但他本人也反对狭隘的“实用主义”或“工具主义”。杜威认为,自然教育与人文教育、一般教育与职业教育的对立,这种矛盾只有在民主主义教育中能够得到消除。

二是个体成长与社会发展的互相促进。杜威关于教育即生活、学校即社会的论断,不仅有着知识论方面的依据,也有着社会论方面的依据。如果说如何处理知与行或者说主观与客观的关系是知识论的根本问题,那么如何处理社会与个人的关系、如何认识社会的本质则是社会论的根本问题。杜威指出,在笛卡尔等理性主义者看来,理性是每个个体所特有的,他们一味地强调理性至上,结果在突出个体重要性的道路上越走越远。而机械经验论者则认为,宇宙的各个组成部分是孤立的原子,人虽与客观自然有一定的关系,但归根结底是一个独立性的存在。这两种看法在个人与社会关系的天平上,偏于前者

而忽视后者。在杜威看来,都是错误的。因为理性并不是隔离于社会的孤立性存在,而是受文化、风俗、习惯的影响,机械论的错误就在于没有看到人之所以为人的特殊性。作为社会和历史的产物,人自产生之日起,就要受到周围环境的影响。杜威对社会的看法与他对知识的看法是一致的。无论知识的产生还是社会的发展,都是主观与客观交互作用的结果,而以个人为中心的观点仅看到了二者的不同而忽视了他们之间的关联性。

三是儿童与教师的良性互动。杜威强调教育应以儿童为起点,人们一般将杜威的“儿童中心论”与赫尔巴特的“教师中心论”分庭抗礼。需要注意的是,杜威并不是忽视教师的作用。在事关学生的人生态度和职业选择时,杜威指出,“教师也应该负责任,看他对于哪一种发生兴趣,便引导他向有兴趣的一方面去。观察学生的天才向哪一方面发展,对于某科的擅长不擅长,就可以有选择职业的应用”<sup>[7]116</sup>。教师所要做的工作,就是尽可能为学生创造更多的机会,充分发挥学生自己的力量,从事有意义的活动。其作用贵在引导、激发、培养学生的兴趣,而非直接的干预。此外,杜威坚持知识与游戏也应该是互补完善的。在基础教育阶段,教师帮助儿童形成将来可以应用的习惯和技能,与儿童获得丰富知识、阅读大量书籍同等重要,甚至更加重要。但同时他也指出,“初等教育阶段虽然以养成活动的目的、技能、习惯为目的,但却不是说这个时期不应该求知识。知识也是要求的,知识应该从养成活动的目的、技能和习惯中得来”<sup>[7]112</sup>。

## 二 儿童、学校与社会:体认杜威教育哲学的三维坐标

杜威来华演讲时说到,“成人社会是教育的目的,儿童是教育的起点,学校是二者之间一座过渡的桥。教育的目的,是要儿童走过这座桥,到成人社会里去做一个有用的分子”<sup>[1]61</sup>。在儿童走向社会的过程中,作为实施教育的主要机构——学校,具有过渡和中介的作用。正是在这个意义上,我们从儿童、学校、社会这三个方面探究杜威教育哲学的丰富内涵。

### (一) 作为教育起点的儿童

当文明的钟声叩响人类社会的大门时,系统、正式的学校教育自然而然地出现了,有关儿童的教育问题也相应地引起了人们的关注。杜威以生物学意义上的进化论为依据,对处于教育之中的人类个体生命与社会生命进行了研究,充分体现了其教育哲

学中的生命观念。在杜威看来,人生命的奇特之处就在于,人类自身有着实现种种可能的潜力。杜威认为,教育起点的正确与否,对于教育目的的实现具有事半功倍的意义。而儿童的本能软弱易变,需要引导。

他在《民主主义与教育》一书中写道,“生长的能力,依靠别人的帮助,也有赖于自己的可塑性。这两种情况,在儿童期和青年期达到顶点”<sup>[7]74</sup>。在他看来,儿童是教育的起点或者出发点。试想,如果忘了从哪里出发,我们孜孜不倦所追求的教育终点又有何意义呢?宇宙万物之间,唯有人类能够发挥生命的本性,通过接受教育、学会学习,习得人类社会积累的知识而实现生命内在的自我更新。当杜威看到个体生命发展的潜在性和丰富性以后,思维的脚步并未止于此。而是从人的依赖性出发,指出社会之于个体存在的必要性,每个个体生命都与社会的生命相互依存。而无论是个体的生命,还是社会的生命,其延续与传递须通过教育才能得以实现。

从一般意义上来说,在充满洪荒之力的野蛮时期,教育与社会的祭祀耕种活动并未有严格的区分,教育是在自然状态下进行的,传递生活的技能、社会的习俗规范、礼仪等。当教育由自发状态走向系统化、制度化的阶段以后,就要思考儿童作为一个具有极强可塑性的生命体,应该使其获得一种什么样的能力?那就是获取自我学习、持续发展的能力,从而实现真正意义上的自我教育。在杜威这里,对于儿童的学习也就有了一个方法论意义上的追问。即在激发兴趣的基础上培养好的习惯,进而形成智慧。

兴趣在教育中有着特别的重要性,它意味着儿童对待某种事物的情感倾向,这种积极的倾向表达了儿童对预期结果的重视和期待。兴趣就是能够让儿童把要做的事情当作自己的事,而非外界强加于自身的。兴趣是培养习惯的先导,是有效学习的动力。它与习惯的形成并不冲突。没有兴趣,就不可能形成真正意义上的良好习惯。杜威认为,“习惯乃是一种执行的技能,或工作的效率,就是利用自然环境以达到自己目的的能力”<sup>[1]54</sup>。在杜威的教育哲学世界中,如果习惯仅仅具有执行和动作方面的含义,那就没有对它进行下一步探讨的必要了。显然,杜威在这里所指的习惯没有这么简单。它还意味着主动选择以及情感和理智的培养。这意味着什么呢?那就是习惯不仅是外部动作的机械执行,也体现了受教育者的能动性、主动性和情感的丰富与成长。当兴趣与习惯的二重奏在环境中发生联系

时,便以其独特的方式作用于生命的发展。

习惯相对于智慧而言,具有一定的被动性。如果仅注重智慧,儿童可能会缺乏应对当下事物的能力。如果偏于习惯,学生可能会缺乏适应新环境的能力。一旦理智也参与其中时,“习惯”的世界就不再单调了,而是充满了生长的意蕴。因为习惯不仅意味着适应,也意味着调整。教育要保护天性但也要予以适度的规范,让儿童形成高尚健全的品格,掌握渊博的学识。“智慧的两大特点即完整与根本。”<sup>[9]</sup>所谓完整,是要看到得与失之间的转换,在历史的长河中看到整个人类社会的缺憾与进步,在时间的流逝中看到自己的不足与完善,注重生命的过程和体验。所谓根本,是要关注那些事关个体和社会发展的本源性、根基性问题。对于杜威而言,就是坚信智慧能够有助于保存文明社会共同兴趣的发现和形成。人借助于自身的思维能力,由具体事物达至抽象概念,展现了人类所拥有的独特智慧。“大学的重要,不在它所教的东西,而在它怎样教和怎样学的精神。在学的方面,它代表着智慧、知识和理解的重要。”<sup>[7]259</sup>因此,杜威要在习惯培养和智慧形成之间找到一个平衡点,在形成良好习惯的同时,还要不断发展学生的智慧,引导学生“学习如何去学习”,在智慧的层面上体现人之为人的独特性所在。

## (二) 作为教育中介的学校

杜威将学校视为儿童初步社会化的场所,倡导学校生活的社会化。日益丰富的经验无论从量的积累上看,还是从质的提高上看,都需要正规的学校教育才能得以传递。通过学校教育,才能有效地将遥远的知识与现在的知识、知识与生活联系起来,实现直接经验与间接经验的结合,为青少年的成长提供基本的社会环境。而学校通过创造更多共同参与的活动,使学生初步体验到社会的意义所在。这种参与的共同性集中体现在学校教育的两个方面,一是对知识和内容的选择,二是对学生个体经验的重视。

在杜威看来,衡量教育发展的标准之一是学生成长过程的质量,而不仅仅是学生是否做出了正确的答案。如果能够做到这一点,则意味着教学乃至教育会发生革命性的变化。在教学中,能够引发这种革命性变化的重要因素就是课程内容的组织与传授。尽管杜威提倡“教育即生活”“学校即社会”,但对于课程内容的选择,杜威并非是不加选择的“全盘拿来主义”,而是注重那些有益且有用的内容。

这样做的目的在于,使社会和教育的优良传统得到延续,同时培养儿童将来在社会中的选择能力。在杜威看来,学校对于知识和课程的选择,一定要注重与儿童的生活联系是否紧密。密切关注儿童的生活环境和切身体验,因势利导,助益于儿童的成长。一是使儿童对社会产生兴趣并有所体认,认识到除了自我以外,还有“他者”的存在,二者共同构成了社会。二是让儿童学习到社会所必需的知识,探究人生的真正意义。三是形成知行合一的习惯,成为社会的有用之才。对于以课程内容呈现的知识来说,要让学生利用过去的功课来帮助理解目前的功课,尽可能地把教材内容与日常生活联系起来,帮助学生形成思考问题的习惯,把问题情境、发现问题、必要观察以及找出方法、检验观念这五个环节联系起来。为什么要这样做呢?在杜威看来,反省的和未经反省的经验是有区别的。

杜威认为,知识的产生既需要客观条件,也需要主观条件。如果仅仅重视客观,将人视为机器,就会陷入一种“机械宿命观”,犯了经验论的错误。如果单纯强调理性,忽略客观环境的影响,就犯了理性主义至上的错误。说到底,在杜威那里,知识是环境与人的心灵、理性交互作用的产物。从此意义来讲,知识就是经过反省的经验和思想。而一旦知识固化为思想的结晶和人类思维的积淀,它就为自身赋予了“过去时”的色彩和传承的可能。杜威认为,思想是着眼于当下的创造,或是对未来的一种预测。人类在生存、发展过程中会面临许多问题,而当人们开始思考如何解决这些问题、寻求社会、生命发展的动力时,思想就会产生,最终以知识或者经验的形式呈现。

事实上,经验和杜威所强调的学校一样,即是简化、平衡、净化的环境。“经验的概念是杜威教育学和教育哲学的独特之处。对于杜威而言,经验是有机体与环境的持续性相互作用。一个聪明的人可以通过观察因果关系控制环境,预料后果并重建经验。”<sup>[8]</sup>经验意味着主动地尝试和被动地承受结果。生长的变化与积累,也是赋予经验以生命力的过程。经验的价值在于它是否能够引发不同关系之间的联结、变化和连续,在于它导致身心合一还是身心分离,而理论也只有在经验中才富有活力并体现证实的意义。经验激活了学科知识的生命力,使知识成为真实的、能够加以运用的材料,从而将生活与儿童的世界联系起来,实现知行合一。在他晚年时,也强调经验应符合教育的需要,不能是单纯的无益于生

活的指导。

杜威认为,狭义的学校教育应该具有简化、鉴别和开通的作用。简化意即提高教育的效率,降低教育的时间成本。鉴别意即择优教之,在一个良好的环境中学习恰当的内容。开通意即教育要开拓学生的视野,了解世界的开放性。在一定意义上来说,这三个方面的作用社会教育也有,但是相对于学校而言,则有强弱之分。社会生活纷繁复杂,无法像学校教育那样能够对内容进行简化和选择。而学校教育相对于社会教育来说,又少了一些自然的气息。因此,学校教育要体现社会化,在课程的安排和设置上也应较之实际的社会生活更有意义,由此实现社会教育与学校教育的平衡,为学生进入民主主义社会做好准备。

### (三) 作为教育目的的社会

在杜威看来,教育始于儿童,终于民主社会的形成,在这其中伴随的是个体的生长和有益于社会发展的公民培养。一方面,学校应增加个体经验的意义,使之更加丰富,为个体社会化奠基铺路。另一方面,学校需体现生活的社会性,为社会生活的开展创造条件,为学生提供更多联合活动的机会,在学生习得能力和运用材料的过程中,充分体认民主主义社会的意义。杜威心中的民主主义社会有着丰富的内涵,我们在这里集中讨论两点,一是民主社会中经验的持续改组与改造,二是民主社会对教育种种弊端的消除。

在杜威的眼里,民主社会是一个自由交往、利益共享的社会,是一个基于情感智力进行自由交流、沟通开放、共同参与的社会。“这种对能够包容所有人的未来社会的探究和重建是杜威民主的核心。”<sup>[10]</sup>这样的社会打破了种族和阶级的限定,以追求整个人类社会的福祉为目的。这样的社会并非纯粹是人类主观意识建构的产物,也是科学、政治、经济、文化等各种因素综合作用的客观结果。在杜威看来,充满朝气的生活和丰富生动的实际经验是民主主义教育的灵魂所在,也是增加沟通和交流的有效途径,它有效弥补了以往教育与生活实际相脱离的鸿沟,体现了其教育哲学的“属经验性”和“为经验性”。杜威所强调的经验,是个性和社会性的统一,是个人经验和社会经验的有效结合。无论个人和社会,都附加着经验、习俗、文化等多种彼此关联、相互作用的因素。没有个人,社会就无从得以构成。没有社会,个人就会失去赖以生存的环境和空间,最终无益于自身的发展。

如果一个团体或者社会组织是孤立、封闭的,那它与社会就是相背离的。然而,真正意义上的开放仅仅有物理方面的空间接触也远远不够,还必须要情感与智力上的交流与沟通。正因为心灵如同白板,教育才有了发挥作用的可能性和空间。在杜威的教育哲学思想中,无论是把教育作为社会的过程,还是视为社会的功能,都必须明确社会的性质,那就是民主主义的社会。一个好的社会应该由理性和秩序来组织,其成员应该为共同的公共目的而努力。在教育目的方面,杜威批判了“天性教育目的说”和“社会效能教育目的说”,前者忽视了儿童的社会性,无疑是片面的。而后者强调单一的社会效能,限制了公民的眼界,往往只看本国利益而无视邻邦之恤,这些缺陷与不足只有在民主社会中才能有所改进。

在这样的社会中,阶级教育、贵族教育和国家主义教育中所存在的种种问题都能得到有效解决。杜威反对将一个社会划分成许多阶级,他认为这将会导致仅注重统治阶级的教育。而只有在一个流动开放的社会中,才有助于个体首创精神和适应能力的发展。换言之,革命无法解决的问题和实现的目的,民主主义教育是可以实现的。此观点虽不免有“教育万能论”的空想色彩,却也从另外一个侧面展现了杜威对民主主义教育的重视与推崇。杜威认为,民主社会的教育解决了以往教育中的三大对立现象,一是劳动与学习之间的矛盾对立,二是理论知识与实用知识之间的对立,三是实用学科与人文学科之间的对立。杜威指出,民主政治对教育有着无与伦比的热忱,这是一个显而易见的事实。一个由受教育的人组成的政府,才会是成功的。杜威尤其关注民主对教育的意义,在他看来,民主主义不仅是一种政府的形式,更重要的是一种联合生活、彼此交流经验的方式,也是人人参与、人人享有共同利益的事情。“教育哲学像任何理论一样,必须用文字和符号来表述。但是,它不仅是一种语言的表述,还是指导教育的一种计划。像任何计划一样,它必须依据应当做什么和怎样去做来建立它的结构。”<sup>[11]</sup>这种依据的选择和结构的建立,需要在我们“古今中外”的四维时空里去反省和思考杜威的教育哲学。

### 三 古今中外:理解杜威教育哲学的四维时空

杜威的教育哲学无疑是丰富的,而学者们的解读则使这种丰富更加复杂,这种丰富性和复杂性需要我们重新走进《民主主义与教育》。“作为知识体

的教育哲学有四种存在形式,即指代个人教育思想、指代教育思想历史、指代特定哲学范畴思考、指代以哲学思维方式把握教育和教育知识。”<sup>[12]</sup>古今中外基于上述四种形式的思考和研究始终贯穿于教育哲学的发展历程,无论从哪一种形式来看待杜威的教育哲学,我们都应反复研读、深刻理解其思想精髓和价值所在。在体悟传统与经典魅力的同时,基于所处时代思考教育的现实诉求和教育哲学的未来。

#### (一) 杜威与我国传统教育思想的联结

美国未来学家阿尔温·托夫勒曾说过“如果我们不向历史学习,我们就将被迫重演历史”<sup>[13]</sup>。如果教育哲学的研究疏离了历史积淀而成的教育传统,那么教育哲学的原创性发展也会受到影响。传统,一方面意味着时间上的延续性,另一方面意味着价值的当代性,即传统之于当下所处时代的意义。“西方社会在走出中世纪、走向近现代社会的历史过程中,就曾经返回到它们民族和国家的传统与传统文化,并通过对其做出新的评估和诠释,才建构了西方近现代的工业文明。”<sup>[14]</sup>对于传统,与对待异域文化一样,既不能盲目搬来,也不能简单排斥,而应该以理性的态度慎思、明辨。

西方教育哲学在我国的传播经历了翻译引进、质疑否定与批判性接受的过程。这其中,既有理性客观的思考,亦有意识形态影响下的主观歪曲,甚至有超出学术研究范围的攻击性话语。在这样一个漫长而曲折的历程中,当西方教育理论传播到一定的阶段,总会有研究者将之与我国传统教育思想进行联系与对比。这样的联系和对比,虽是研究者主观所为,却也具有客观性。这种客观性,一方面是学术开放性发展的必然产物,另一方面则是经典著作和思想理论跨越时空的永恒魅力。在一个又一个的时间节点上,那些优良的教育传统与当下的教育理论和教育实践碰撞出思想的火花,诠释了传统的生命力,杜威和孔子的比较研究正是如此。

英国哲学家怀特海认为,如果想了解孔子,需要去读杜威的作品,反之亦然。无独有偶,蔡元培先生认为,孔子的教育思想中也体现了杜威试验、经验与思想的重要性。两位在哲学界和教育界极富影响力的学者将两千多年前的孔子和生活在20世纪的杜威联系起来,如此的联系从一个侧面反映了在教育思想发展的历史长河中,那些伟大的真知灼见总是有着超越时空的一致性,也总能够引发后来者的深入思考和联想,体现了传统与经典的价值。一个有趣且令人深思的现象是,杜威来华时,蔡元培曾在杜

威的生日祝词中言及“孔子的理想,与杜威博士的学说,很有相同的点,这就是东西文明要媒合的证据了”<sup>[15]</sup>。而曹孚则在他的《杜威批判引论》中指出,孔子的“学而不思则罔,思而不学则殆”是批判杜威的教育理论最好的话。以杜威的教学方法论为指导原则的学校教出来的学生,一定犯“思而不学”的毛病。<sup>[16]</sup>时隔三十余年,孔子对于杜威而言,却有着不同的意蕴和解释,令人深思、耐人寻味。无论何时、无论何地,我们都不能脱离传统而存在。传统教育思想是一个国家、一个社会的教育在长期实践中形成的价值共识和理论认同,也是教育价值取向与社会发展需求、个人生命体认协同作用的结果。其历经时空选择和代际传承,体现了教育发展过程中历史性与逻辑性、目的性与规律性的统一。当杜威教育哲学与我国传统教育思想联结时,蕴含于其中的理论养分,则是教育哲学发展创新的基石所在。

## (二) 杜威与我国当前教育目的的确立

“在杜威所处的时代,他的思想是既崇高而又脆弱的。但我们的时代呢?我们将如何来表达我们的信念呢?”<sup>[17]</sup>这一问题的提出,对于思考当前我国教育存在的问题同样振聋发聩、令人深省,特别是教育目的的确立。教育目的对于教育活动的实施具有导向、激励和调控作用。在杜威看来,教育的目的,就是要使每个个体形成一种自我教育和持续生长的能力,让教育目的的外在性和内在性保持一致。显然,杜威更强调一种内在的、契于过程之中的目的。在他看来,如果一项学习任务让学生明显感觉到是让他们在研究或者学习,就会使其有一种分裂的态度,进而削弱学生从事这项活动的积极性。学生之所以会盲目地去学习,是因为他完全被外在的、他人的目的所左右,失去了内在目的的稳定性与一致性。

杜威坚持教育是改变社会的基本方法,教育过程与教育目的是二而一的事情,教育目的内在于教育之中,除了教育自身的目的,不存在任何外在的、强加的目的。教育中所传授的知识将个体的自我世界与广阔的生活世界和社会世界相联系,教育活动的开展、学校的存在,不仅传递文化和生活经验,还发展着人的心理力量及其对他人和社会世界的感受性。杜威并不是真的反对教育目的的确立和实施,而是反对外在的、强加的教育目的。他所强调的是要把结果性的目的纳入教育过程之中,注重教育目的的自然达成。

还需要注意的一个问题是教育目的是否应该为未来做准备的问题。杜威并不是简单地反对教育为

未来做准备,而是反对忽视当下、忽视现实生活的“未来准备”,这也反映在他对儿童学习兴趣的分析和解读中。在杜威看来,兴趣意味着努力的方向、习惯的作用、学习材料的价值体现,意味着目标的实现和生命的发展。于此,兴趣在内容与形式、学习与生长中发挥了统一、结合和转化的作用。如果说直接兴趣表明了儿童对当前活动的兴趣,“而间接兴趣是指儿童为实现预期的最终目的,对必须顺利完成每一个具体过程的目标的兴趣。直接兴趣与间接兴趣可以互相转化。”<sup>[18]</sup>从杜威对间接兴趣的论述中,可以看出预期目标与具体目标的承接与转化,也体现了当下与未来的联系。在杜威看来,如果把学科知识作为教育的中心,那是教育最大的问题。为避免读书死、死读书的现象发生,就应使学生明了所学知识对于他自己和社会的意义,使学科知识有利于儿童的生长。

对于教育实施的效果和效率来说,利用过去的经验是最为普通而又直接的方法。如果教育不能将知识内化为学生的经验,这样的知识仅仅是停留在感觉刺激的层面,流于空谈而无意义。知识的本质在于改变环境,道德亦有相同的作用。从此角度来看,学校这一特殊的组织具有社会的特征。将儿童的日常经验和学校生活、社会生活结合起来,应成为教育一以贯之的追求。“教育哲学必须解决的一个最重要的问题,就是要在非正规的和正规的、偶然的和有意识的教育形式之间保持恰当的平衡。”<sup>[114]</sup>正因为如此,杜威注重课程内容与学生生活经验的结合,反对工具性的教育目的。在杜威看来,教育目的之于过程和结果的一致性对于自身的实现来说至关重要,正是在这个意义上,杜威认为,“我们无疑还没有实现教育作为改进社会的建设性媒介的潜在功效,也还远没有实现使教育不仅阐明儿童和青年的发展,而且阐明未来社会的发展,这些儿童和青年将是这个未来社会的成员”<sup>[189]</sup>。

早在古希腊和罗马时期,伊壁鸠鲁学派和斯多亚学派就聚焦于“如何确保个人幸福”这一问题进行讨论和思考。尽管时代背景不同、社会发展状况迥异,但是对于“如何确保个人幸福”这一问题仍然是我们这个时代、这个社会应该关注的核心问题。在此意义上,我们需要重新理解杜威教育哲学中的儿童观、学校观和社会观。教育具有改变现实、创造未来的力量,这种力量需要日常教育教学活动脚踏实地的开展,也需要人们对教育乌托邦的想象性建构。人类对理想图景的美好期待,既是“教育乌托

邦”实现的前提条件,也是教育哲学发挥价值导向作用的必然体现。因为教育哲学不仅对现实教育具有规范作用,对未来教育远景的实现也具有规划和引领作用。关注教育现实、重视未来发展的教育哲学才能充分展现生命的活力和思想的魅力,正是在此意义上,杜威的教育哲学具有之于未来的价值。

### (三) 杜威与我国教育哲学发展的反思

杜威的教育哲学是宏观的,他不仅研究教育理念、教育价值、教育目的、教育本质等事关发展的基本问题,也以一种关联性的视野思考教育哲学与哲学、心理学等相关学科之间的关系。杜威的教育哲学又是微观的,因为他关注学生的生活经验和生命成长,关注教师的教育信念和教学教法。杜威的教育哲学是抽象的,他对教育根本问题的探索与追问,使其具有了“形而上”的哲学意蕴和价值追求。杜威的教育哲学也是具体的,因为他不仅反思教育目的及其价值的实现,又将思维的触角延伸到知识的传授与选择,关注“什么知识最有价值”“谁的知识最有价值”,以其特有的人文精神关注教育世界中人之生命的发展,对我国教育哲学的发展不无启示。

中国教育哲学的研究,一直在路上,我们可以沿着两种“位格”去欣赏途中的理论之花。一是反映研究动态的学术之格,主要包括研究成果的水平和质量,以及研究者的学术人格。二是反映在教育理念中的育人之格。无学术之格,教育哲学的发展就会失其魂魄和精彩。不难想象,没有了高尚的学术道德品质,没有了真知灼见的理论,教育哲学又能走多远呢?无育人之格,教育哲学就会缺少与实践联结的命脉,当教育哲学里看不到人的时候,这样的教育哲学又能走到哪里去呢?因此,教育哲学在探究教育基本问题的过程中,除了概念的分析和思维的运动,还要有实践的旨趣和对生命的观照,尤其是研究者个人的教育实践和生命体验。因为唯有生命和生命存于其中的教育实践,才能使概念和思维的运动价值得以有效体现。

杜威的教育哲学与他个人的成长经历也是密切相关的。杜威出生于南北战争前夕,他所在的佛蒙特州比较落后,幼年生活普通平凡,青少年时期的经历与彼时其他少年的生活并无二致。学校在他成长历程中并未留下多少特别的记忆,据杜威所言,倒是乡村生活给予了他一点重要的教育。大学也没有为他的生活打开一扇全新的大门,而是基本延续了普通教育阶段的一切。他所获启迪不是来自大学课

堂,而是课外活动以及涉猎广泛的阅读。整个学习经历使杜威对教育留下了平庸无奇的不满印象,对教育的弊端有着极为深刻的体会和感受,这直接影响着他的教育哲学观的形成。杜威认为,教育在最广的意义上应是对个体、种族全部经验生活的延续。杜威在对“教育预备说”“教育训练说”“教育展开说”等理论进行批判的基础上,向人们展示了他所提倡的民主教育的科学性和正确性。

教育在促进社会发展的同时,也在完善着每个个体的生命。教育,究竟是要培养什么样的人?为什么样的社会培养?依据为何?这些事关发展的基本问题始终贯穿着杜威教育哲学发展的始终,反映在他的教育哲学的体系建构和观点表达中。正如美国教育哲学家乔·R·伯内特所言,“理解杜威教育学的哲学和概念体系,比较正确的办法是把杜威成熟的哲学系统地组织起来,然后把以前同这种哲学协调一致的教育观点组织起来,补充进去”<sup>[19]</sup>。对杜威教育理论的理解应该和他所处的时代背景相联系,在历史、现实和未来的交汇中进行深刻的思考,以免流于片面狭隘,甚至误解、误用。

### 四 结语

一个世纪、百年求索,在岁月轮回的时空交错中,在教育变革的日新月异中,人们对教育的理想期待和共同愿景亦有变化。教育哲学这四个字,无论是从学科的意义上来看,还是从一个具体的研究领域来看,都承载着教育学人的教育情怀、教育信念和精神追求。在其发展的过程中,有对教育哲学“是什么”的星空仰望,也有对教育哲学“做什么”的实践探究。正是在此意义上,杜威的教育哲学从未远离过人们的研究视野。因为在教育发展的过程中,总有一些基本问题需要不断地进行反思与探究,也总有一些里程碑式的事件不断从遥远的记忆深处走来,提醒我们研读经典、反求诸己,是为追求更为美好的教育。民族危急的时刻,中国教育心系民生疾苦,考虑的是如何发挥民众的力量致力于国家的强大。如果说20世纪的中国教育哲学与革命一道承担起了启蒙和救亡图存的任务,那么今天教育哲学发展的重心应是在增强原创性的基础上,提升国际影响力和实践作用力,在相互学习、彼此借鉴的过程中创造出更具中国特色、更接地气的教育哲学。这既是教育研究者的责任与使命,也是我们对教育哲学的深情守望。

## 参考文献:

- [1]〔美〕杜威. 民主主义与教育[M]. 王承旭,译. 北京:人民教育出版社,1982.
- [2]谭廷振. 教育哲学的功用[J]. 比较教育研究,2018(8):48-53.
- [3]吴俊升. 教育与文化论文选集[M]. 台北:商务印书馆,1972:354-359.
- [4]梁漱溟. 杜威教育哲学之根本观念[J]. 中华教育界,1934,22(6):103-108.
- [5]吴俊升. 教育哲学大纲[M]. 福州:福州教育出版社,2011:特约编辑前言13.
- [6]丁耘. 论西方哲学中国化的三个阶段[J]. 天津社会科学,2017(5):14-32.
- [7]〔美〕杜威. 杜威五大讲演[M]. 张恒,编. 北京:金城出版社,2010.
- [8]Francis A Samuel. Human Fulfillment and Education: A Critique of Dewey's Philosophy of Education[J]. Religion & Education,2015(1):99-117.
- [9]傅佩荣. 哲学与人生 I[M]. 北京:北京理工大学出版社,2011:15.
- [10]Karen Detlefsen. Diversity and the Individual in Dewey's Philosophy of Democratic Education[J]. Educational Theory,1998(3):309-329.
- [11]〔美〕杜威. 我们怎样思维·经验与教育[M]. 姜文闵,译. 北京:人民出版社,1991:255.
- [12]刘庆昌. 教育哲学的存在方式[J]. 山东师范大学学报:人文社会科学版,2013(2):97-107.
- [13]翟大炳. 遗忘将被迫重演历史[N]. 学习时报,2010-12-27.
- [14]王文兵. 新文化运动:走向马克思主义的文化自觉[J]. 中国矿业大学学报,2018(3):3-13.
- [15]元青. 杜威的中国之行及其影响[J]. 近代史研究,2001(2):130-169.
- [16]董远骞. 中国教学论史[M]. 北京:人民教育出版社,1998:65.
- [17]〔美〕布晋纳. 杜威教育哲学之我见[J]. 伟俊,钟会,译. 外国教育研究,1985(4):17-24.
- [18]张相乐,刘芳. 杜威教育哲学中的兴趣概念[J]. 现代教育科学,2016(3):25-27.
- [19]陈友松. 当代西方教育哲学[M]. 北京:教育科学出版社,1982:198.

## Walking between Theory and Practice: Reflections on Dewey's Educational Philosophy

QI Dong - fang

( School of Education Science ,Shanxi University ,Taiyuan 030006 ,China)

**Abstract:** As a primary figure of pragmatism ,Dewey's educational philosophy of pragmatism has the profound influence around the world. In 1919 ,Dewey visited and lectured in China ,constructing a good platform for the dialogue communication and fusion reference between Chinese and Western educational philosophy. The spread and learning ,criticism and reflection during more than 100 years require us to restep into Dewey's educational philosophy ,to deeply understand Dewey's analysis on children ,school and society in the integrative process of theory and practice ,to think about the link between Dewey and our traditional educational philosophies in ancient and modern times in China and foreign countries as well as the inspirations for the educational practical development of China ,and eventually to seek more possibility for educational philosophy.

**Key words:** children; school; society; Dewey; educational philosophy

(责任编辑 徐冰鸥 责任校对 徐冰鸥)