

杜威教育思想的社会价值取向

● 刘梅梅 陈云奔

摘 要 杜威以实用主义哲学家和教育家身份在上 20 世纪初的美国社会历史舞台,扮演了重要的教育思潮的变革和推动角色,也成就了杜威在现代教育阵营中的核心人物地位。在以往对杜威教育思想的研究中,学者们主要以杜威的教育哲学观、教育过程观以及杜威基本思想解读为主,认为杜威是儿童中心主义的代表,其教育思想属个人本位的价值取向。本文试图再次从杜威教育思想的价值取向入手,呈现杜威教育观念中基于民主社会构建的社会本位教育价值观,即基于社会有机体解释模式的教育起源论、作为社会进步的系统保障的教育功能观、积极社会建构的教育目的取向、社会本位取向的课程开发。

关键词 杜威 教育思想 社会本位

作 者 刘梅梅,华东师范大学教育学系博士研究生,哈尔滨师范大学教育科学学院讲师(上海 200062)

陈云奔,哈尔滨师范大学教育科学学院教授(哈尔滨 150025)

教育领域中的传统与现代之争起始于 20 世纪初。传统的外塑型教育观认同人是外力塑造的产物,因此在教育观上表现为完全的外塑取向。现代教育的产生以强调教育的任务是引发人本来具有的能力和潜能为基本前提假设。传统教育主张教育是一系列积累的知识和技能,表现为教师利用承载过去知识的教材,教授学生为未来生活做准备的规则,学校组织的一般形式不同于社会其他组织机构。现代教育则强调以自由活动代替外部纪律,学习来自生活中的经验而非外部训练,学校即社会。两种教育思潮交锋以来,历史已过百余年,作为美国进步主义教育的代表人物,杜威以实用主义哲学家和教育家身份在 20 世纪初的美国社会历史舞台,扮演了重要的教育思潮的变革和推动角色,也成就了杜威在现代教育阵营中的核心人物地位。

一、教育起源——社会有机体解释模式

杜威承认教育发展的生物学动因,认为“教育在它最广

的意义上就是这种生活的社会延续”^①,但这只是低级阶段,其社会意义在于“社会在传递中、在沟通中生存”^②。杜威对当时学校状况进行批判,主张勿以狭义学校教育取代广义的大教育概念,从而引发后面的一系列民主主义观点的出现。即教育应放置在与社会关系的背景下讨论,这一早期的系统论思想的特征是视社会为有机体。社会有机论模式的产生基于生物有机体系的类比观念,以有机体的结构性和组织性为其特征。有机体是以自身的维持和复制为联合目标导向的,机体的组成部分具有特定功能,每一功能都为目标的维系做出各自的贡献。基于此,它不能把部分从整体中剥离出来加以描述和解释。有机体的任何一个部分的运行过程和功能的发挥,必须从有机整体的角度,看它是否对有机体的存在和发展具有意义进行阐释。教育作为有机体的系统具有复杂性的特征。

首先是系统环境。杜威认为,“社会环境能通过个体的

种种活动 塑造个人行为的智力和情感的倾向。”^③“虽然环境的无意识的影响难以捉摸而又无处不在 影响着性格和心理的每根纤维 但是指出它的效果最为显著的几个方面可能是有价值的。第一 语言习惯。第二 仪表。第三 美感和美的欣赏。”^④从杜威对环境作为一个关键影响力方面的分析中 可以看到关注的是日常生活中的文化方式对个体的影响 这些“凡是我们不经研究或思考而视为当然的东西 正是决定我们有意识的思想和决定我们的结论的东西。”^⑤基于对环境作用的分析 杜威自然引入到对学校作为特殊环境的作用的认识 认为“学校当然总是明确根据影响其成员的智力的和道德的倾向而塑造的环境典型。”^⑥“学校社会机构的首要职责就是在于提供一个简化的环境。选择相当基本并能为青少年反应的种种特征 然后建立一个循序渐渐的秩序 应用先学会的因素作为领会比较复杂的因素的手段。”^⑦这体现了杜威对发挥学校功能的基本原则的概括 即简化性、选择性、基础性、阶段性。其次 是系统要素 认为各个要素都构成教育产生和运行过程中的重要部分。

二、教育功能——社会进步的系统保障

十八世纪以来 欧洲近代教育哲学思潮发生了重大变化。以卢梭为代表的“个人主义”的教育理想所主张的“自然教育” “要求个人才能的多样化和个性在很多不同方面的自由发展 顺应自然的教育 提供教学和训练的目标和方法。”^⑧卢梭主张的个人自由发展 是与当时法国专制社会相对应的争取自由的教育理想诉求。杜威认为“这个似乎反社会的哲学 其实是走向更广泛、更自由的社会的动力 走向世界大同的动力的一个明显的面具。这个哲学的积极的理想是人道主义。”^⑨“自然的教育是确保这种更有社会精神的社会的第二步。”^⑩在康德时代 他将“成人”的教育理想发展到世界主义的认识水平。在《教育学纲要》中 表达了康德的早期的世界主义的理想 认为教育是人变成人的过程 个人人格的发展和整个人类的目的以及进步的思想是完全一致的。康德反对国家办学 认为只有私人办学才是实现这一目的的途径。自然的教育突出了教育过程的方法论意义 但是忽略了积极的社会机构作为教育的本意中的地位和作用。以培养“人”代替培养“公民”只能是当时的最好的权宜之计 而世界主义的教育主张对于动荡的国家和民族来说又缺

乏现实性 民主主义教育的运动不可避免地成为由政府实施和管理的学校的运动。于是 在以德国为代表的欧洲教育思潮中 出现了“用‘国家’代替‘人类’”。费希特和黑格尔发挥了社会效率的思想 提出国家的主要职能是教育的思想 教育的目的是塑造“公民”而不是塑造“人”。由此 推动了德国公共教育制度的诞生 随即教育理论上的变革也成为新的必然 国家成为公共教育的工具和目的的载体 世界主义让位于国家主义。

十八世纪欧洲的教育思潮更迭 为杜威教育思想的形成提供了理论养料。杜威在对上述思想进行评述时 澄清了两个基本的认识前提 即教育观的考察必须放置于当时的社会背景之中 以及教育目的的提出必须要有可操作性。“教育是社会的过程 也是社会的功能。”^⑪社会目的不等同于国家目的 民主社会的教育要调和国家主义的教育目的和广阔的社会目的的冲突。民主社会是良好的社会形态的表现 民主的社会依靠教育 也是自身维系的保障。因此 教育的功能就是要培养适合民主社会的人 他们是社会进步的保障和民主社会的主体。

三、教育目的——积极的社会建构

对教育过程的认识是区分教育价值取向的重要依据 杜威强调对教育目的的考察必须放置于教育过程的维度来进行。杜威对当时教育理论中盛行的三种重大的一般教育目的进行了分析和检验 提出只有研究特殊教育问题的概括性的教育目的 是引发理论冲突的根源。如自然发展的目的 容易引起将所谓自发的发展的原始的能力作为终极目标的认识;追求社会效率的教育目的 可以被看做是功利的对别人的外部服务 与追求丰富经验意义的目的冲突;形成文化和个人财富的教育目的 也可以狭隘理解为个体心智的发展 而失去其社会化倾向。杜威认为 教育无强加的、外在的、固定久远做准备的成人世界的目的 而是当下的存在于教育活动中不断变化的目的。杜威在强调个体持续生长这个教育目的的同时 将其置于社会共同体前提之下而言说。换言之 也只有在民主主义社会 个人的目的才可以实现与社会目的的统一。在社会关系不平衡之时 教育的外在目的就会与教育的内在目的不相一致。也正因为如此 我们才认为杜威的教育目的在于民主主义社会的实现。教育过程就

是经验的不断改组改造,主张通过做中学、活动作业的方式,将自然发展和社会效率、文化修养等多方面的要求统合起来,将教育的终极目的和一般目的相结合,最终实现民主社会意义上的人的改造。他反对二元论主张,将教育目的和过程分离开,经验不断地改组、改造,意味着教育的目的和过程是一回事。强调在动态中不断拓展意义领域,将目的融合在过程当中。杜威教育思想超越了技术理性,追求实践理性,最终实现政治理性。可以说,自然主义借助柏拉图到卢梭再到杜威的发展,体现了社会理想与个体发展过程结合的进步。即追求社会性的自然到个性自由发展的自然,最终实现积极建构民主社会的自然。

四、教育内容——社会本位取向的课程开发

杜威认为,“同是一个活动,有的仅仅是身体的活动,有的具有丰富的意义。”“在意义上,我们的成就可以度量文明和野蛮的区别。”“各种活动所包含的意义都关系到自然界和人类。”在教育内容方面,在杜威提出的课程体系中,特别强调了地理和历史学科的重要性。“地理和历史为狭隘的个人行动或单纯的专门技能材料,使这些行动和技能有了历史的背景、宽阔的视野和理智的观点。”同时,艺术、公民道德和职业教育也是杜威特别探讨的课程。他以民主标准为基础,强调对课程内容进行分析,重视这些课程本身所具有的人文主义色彩。在以沟通和共处为特征的民主社会中,这些领域的知识以及其可能产生的意义,更容易被社会共同体成员所接纳,形成普世价值。当然,杜威并不否定科学课程。杜威主张,科学课程不要被技术的表面训练所控制,要重视社会价值的标准。杜威认为,“一切信息和系统化的科学材料都是在社会生活的条件下产生的,都是用社会的方法传递的。但是,这个事实并不能证明这类材料对养成现在社会各个成员的倾向和提供他们的才能,具有同等的价值。一个课程计划必须考虑课程能适应现在社会生活的需要;选材时必须以改进我们的共同生活为目的。”在杜威看来,民主主义理想所需要的教育要素必须是人类的,课程和教材必须与人类的共同利益有联系才是人类化的。因此,在课程开发中,课程要素的价值要高于课程结构。

从以上分析可以看出,杜威的民主主义的理想在其教育

理论的构建中具有完备的逻辑论证。其贯穿的主线就是对教育价值的不断拷问,答案就是民主主义社会的构建。由此,教育作为社会生活传递和维系的手段,就具有了价值色彩,具体融汇到教育的起源、功能、目的和内容中。不过,我们不能简单地将杜威的教育思想划归到社会本位取向的阵营,这亦非本文写作的目的。第一,不可否认的是,杜威一直是以反对传统教育和赫尔巴特教育学的批判者而为人所知,“儿童中心”、进步教育运动的旗帜是人们赋予杜威的标签。事实上,在世界教育发展史上杜威也的确发挥着这样的作用。但是,“儿童中心”并非与个人本位的教育价值取向简单地画上等号,正如不能把“教师中心”与社会本位的教育价值取向等同一样。或者说,没有一种教育理论就是纯粹的个人本位或社会本位的教育价值取向,而往往是你中有我、我中有你,只不过侧重点不同而已。因此,在赫尔巴特的教育思想中,在强调教育塑造作用的同时,也谈到了儿童兴趣的重要性,杜威的教育思想也同样如此。第二,更准确地讲,杜威的理论既不是个人本位取向也不是社会本位取向,而是二者的统一。杜威是反对二元论主张的,反对将教育目的和教育过程分开。他认为,经验不断地改组改造意味着教育的目的和过程是统一的;反对个体和环境的分离,通过经验以使个体和周围环境达成平衡;反对个人与社会的分离,主张个人持续生长与民主社会公民的统一;反对人文主义与科学主义的割裂,主张人文关怀与自然追求的融合。因此,杜威批评赫尔巴特并非是对单纯的对社会本位价值取向的否定。他提倡儿童中心并非是对单纯的宣扬个人本价值取向,而是处处在试图融合这两者之间的分离,而实现这种融合的途径,即是通过教育培养民主社会的合格公民,我们特别挖掘杜威教育思想的社会价值取向的意义也正在于此。

注释:

①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪杜威:《民主主义与教育》,王承绪译,人民教育出版社,1990年,3页、5页、18页、19页~20页、20页、21页、22页、97页、97页、98页、103页。