

试论杜威教育思想的来源

刘方明 王达宇

约翰·杜威(John Dewey 1859—1952)是现代教育史上最有影响的大师。他的实用主义教育理论一方面适应了美国由自由资本主义向垄断资本主义过渡的社会发展需要;另一方面又开启了现代教育的先河。特别是为了适应资本主义商品经济的发展,杜威提出的不少远见卓识的教育观点至今仍很有价值。但是,长期以来,我国教育界对杜威的教育思想研究是很不够的,评价也是不高的。究其原因有诸多方面,其中很重要的是没有系统分析杜威教育思想的来源。这样,认定杜威教育思想的特色,评价杜威教育思想的社会功能必定模糊和过低。我国现在是社会主义初级阶段,商品经济的崛起和活跃给我国教育提出了各种问题。借鉴杜威教育理论有价值的思想,增强我国教育的适应力,应该说是有益的。要做到这一点,首先的工作是弄清杜威教育理论的来源,这样才能正确认识杜威教育理论的特色,分析出有价值的思想。为此,我们就这方面的探索,求教于前辈和同行。

一、来自欧洲传统哲学思想

美国民族是一个由欧洲血缘群转移到新的地理环境中展示出新的精神的民族。这种民族特点决定了杜威教育思想来自欧洲。同时,杜威是将教育看作哲学思想的实践过程,因此,他的教育理论必然打上欧洲传统哲学的深刻烙印。

首先,杜威教育思想是欧洲传统经验论延续、发展、转化的结果。

欧洲传统经验论的特点是强调感觉的第一性和经验的可靠性。杜威受其影响,他的实用主义哲学从本质上看是强调经验的实用性价值和操作意义。杜威用经验论的观点建构教育理论,中心概念也是“经验”。他认为:“教育就是经验的改造或改组。这种改造或改组,既能增加经验的意义,又能提高后来经验进程的能力。”(赵祥麟、王承绪编译:《杜威教育论著选》华东师大出版社1981年版。以下凡引自此书的,均不再注明出处)他解释道:经验的改造或改组指经验意义的增强,指人们对从事某一种活动的联系的连续性感觉或知觉连续性的增加。比如,一个儿童最初不知道火与烧手的联系,当他伸出手去触火,被火烧痛了。有了这种经验后,他明白了火能灼手的联系,原有的经验就被改组了,就有了指导今后生活的能力,能控制自己的手再也不去触火了。

“教育是经验的改造”是杜威教育思想的出发点。什么是经验呢?杜威认为:“经验包含一个主动的因素和一个被动的因素,这两个因素以特有的形式结合着。只有注意到这一点,才能了解经验的性质。在主动的方面,经验就是尝试——这个意义,用实验这个术语来表达就明显了(作者注:这里的经验指本人亲身经历的体验)。在被动的方

面，经验就是经受结果。我们对事物的经验，先是对事物采取行动，用它有所作为，然后我们遭受或经受结果（作者注：这里的经验指人们利用原有知识作用事物的客观效果）。”据此他强调：“单纯的活动不构成经验。”只有通过人的“尝试”与作用于事物后的客观效果相联系，才能表现出经验的意义。

杜威根据自己对经验的界定提出了经验的种类。他认为一种是“尝试性”经验，即心理学家所谓尝试错误法的经验。“我们开始做一件事，等到失败了，我们又做另一件事，一直尝试下去，直到偶然碰上一件事成功了……。”这种经验是偶然的、缺乏联系的。杜威看重的是另一种经验，即“反省的经验”。他认为：“在发现我们的活动和所发生的结果之间的详细关联时，试验性的经验所包含的思维就显露出来。随着经验的数量增加……经验的质量起了变化。”这种经验具有重复性和相关性，它的一般过程的特征是由困惑、推测预料、审慎调查、假设、行动检验后果五个环节构成，人们通过这种有顺序的思考，就可以使经验的意义和能力不断增加，使经验不断改造。这样，杜威的“经验”本质上是以思考为动力的、具有必然性的经验。据此我们可以明瞭杜威“经验论”教育思想的两个特点，一是经验不是认知过程，而是行动过程，表现了人的有机体与环境的交互作用，表现了教育活动中教与学的矛盾过程，说明了学生经过能动的思考主动地学习，并对教育进行改造的重要性。二是经验的连续性，杜威反对对宇宙有一个最终实体、本原的看法，认为经验是物质与心理，主观与客观无法分开的统一体，是任何自然事件的复合。这样，他仅仅强调经验的活动过程，表现了由原始的简单经验逐步向更成熟、更复杂的经验发展，不断地由低级向高级，由偶然性向必然性的转化过程。起

点是经验，终点也是经验，是一个无止境的连续性的活动。

否定了教育的本体论，取消了“经验论”上唯物主义和唯心主义的区别，这是杜威教育思想特别是“经验论”上的重大缺陷。但不可否认的是，杜威“经验”教育论中重视“经验的改造”，强调人与环境的交互作用，强调学习的主动性行为，无疑是很有价值的。特别是由于“经验的连续性”，提出了教育要适应社会变化，顺应历史发展，重视目前经验的改造，这在今天是具有社会进步作用的。

其次，杜威的教育思想还受到以唯理论为主要特征的欧洲哲学思潮的影响。

我们知道，唯理论与经验论是欧洲哲学的两大传统，他们在经验的第一性、可靠性与思维的第一性、可靠性上都坚守各自的阵地，但对具体的思想家来说，由于论及问题的复杂性和全面性，有时只得使用对立派的观点说明问题，补充自己的理论。比如笛卡尔作为唯理论的卓越代表在强调“我思故我在”纯粹精神的同时，也不得不承认能够清楚看到的、可以言说的客体是确实存在的；经验论创始人洛克同样承认高于感觉以上的理智的现实存在，并承认理智作用的巨大。依此分析杜威的教育思想，不仅可以从历史上的思想继承性方面说明受到了唯理论影响，同时在教育思想的具体内容上也可以看出受到了唯理论哲学传统的影响。

按照杜威的“经验”教育论，应该反对天赋能力的，这是逻辑上必然结局。但是杜威却接受了唯理论大师柏拉图的观点，承认了个人天赋能力的存在。

柏拉图认为，教育的目的是培养政治家或政治顾问，但是由哲学家做国王在现实社会不可能，他就设想将国王培养成哲学家。认为那种在同伴中格外显得正直，文雅，能够潜心学习，具有良好记忆力和天生具有和

诸心灵的青年才能够被教育成有智慧的人，进而成为政治家。杜威在总体上反对“天赋能力”，但在儿童的发展问题上，他却强调“天赋能力”，认为：“教育不是外面的东西强迫儿童或青年去吸收，须是使人类与生俱来的能力得以生长”。杜威赞同卢梭提出的教育应当根据受教育者的天赋能力进行教育的观点，并进而把天赋能力看成实施民主教育的先决条件。他说：“随着民主思想的传播，以及对于各种社会问题和相应的觉醒，人们渐渐觉得，不管所属阶级是什么，人人都有权利要求一种他可以应付自己的需要的教育，而国家为其自身的利益，应当满足供应这个要求。”要实现这一点，就要使“先天的能力和环境相互作用”。当然，杜威与柏拉图在确定什么是人的天赋能力时是有区别的。柏拉图认为天赋能力是灵魂的“善”，“对于能认识的主体给以认识能力的，只能看成是‘善’这个理念。‘善’是知识和真理的起因。”（转引自《西方著名哲学家评传》第547页）杜威认为的天赋能力主要指儿童与生俱来的讲故事、游戏、手工和观察这四种要素和与之相适应的本能。但不管怎样，承认天赋能力的存在，杜威是接受了柏拉图观点的。杜威本人也承认，“柏拉图教育哲学的理想，在形式上与我们所讲的观点很相似”。

另外，黑格尔的辩证发展理论，对杜威也有影响。黑格尔的辩证法是理性的辩证法，有人称为“泛逻辑主义”。杜威反对黑格尔的“绝对精神”，但接受了“相互作用”和“由低向高”的发展观。具体表现在：第一，主张“使人人在生活过程中学习”。强调教育是一个过程，认为教育本身的过程就是教育的目的，除此之外没有什么目的。人的教育过程是一个由低向高的不断发展过程，在这个过程中，重要的是区别儿童阶段和成人阶段，“常态的儿童和常态的

成人，都在不断生长。他们的区别不是生长不生长的区别，而是适合不同情况的不同生长方式。关于专门应付特殊的科学和经济问题的能力的发展，我们可以说，儿童应该向成年方面发展。”同时杜威认为：“一个人离开学校后，教育不应该停止。”把教育看作是伴随个体终身的事，指明了教育与社会发展过程的相应性。第二，杜威广泛地论证了经验中物质与心理，个体与环境，知与行，教与学的相互作用。他认为人不是被动地适应环境，人的主动行动（尝试）对于物与事件也有反作用。杜威认为“行动处于观念的核心”。因而强调从做中学，强调知与行在相互作用中的统一，反对机械的割裂。认为：“盲目的任性的冲动……毫无用心，由一事改行另一事，有了这种情况所做的事情都是白做，不能因此获得什么经验。这种行为不能逐渐构成有意义的经验。”（杜威《民主主义与教育》，邹思润译，商务印书馆1949年版，第163—164页）杜威在《从绝对主义到实验主义》一文中直率地承认了黑格尔对他的影响。他说：“黑格尔的主观和客观，物质与精神，神和人的综合，起着一种巨大的解放作用。……对于我有特殊的吸引力。”（乌利希《三千年的教育智慧》1963年版，第620—622页）

总之，从杜威教育思想的内容和他本人的承认来看，杜威教育思想来源于欧洲哲学传统是有根据的。因此，我们研究杜威教育思想特征时，既要研究他的主要特点，也要研究他的其它方面，才能够比较全面系统的进行评价；既看到杜威教育理论中的相互矛盾，也看到杜威教育思想中一以贯之的主线索，才可能深刻地理解和把握杜威的实用主义教育思想。

二、来自当时自然科学成就的启迪

一般而言，自然科学的成就及方法以它精密性、能证实性强烈影响着社会科学。杜

威的教育思想重实验、重操作、重视儿童技能的培养的特色就来自当时自然科学成就的强烈影响。

首先，杜威的教育思想受到达尔文进化论的强烈影响。

达尔文的进化论不仅影响了马克思、恩格斯，成为马克思主义创立的自然科学基础之一，同时也影响了当时和后世各个领域中敢于批判旧传统的思想家。杜威曾高度评价达尔文《物种起源》一书，认为它“标志着自然科学发展的一个新纪元……体现了一场理智革命。”这场革命的实质表现在：“把曾经认为是固定的和绝对的各种形式看作发生着和消失着的东西时，就带来了一种思维形式，这种思维形式最后必然改造了认识逻辑，也就因而改造了对于道德、政治和宗教的探讨。”杜威的这种评价必然影响到他用进化论思想建构自己的教育理论。杜威在《民主主义与教育》一书中提出了“教育即生长”的教育观，认为“教育是社会生活延续的工具”。他将教育的过程和作用与生物间为了生存、延续表现出来的本能活动相类比，在“适者生存”原则影响下，强调学校教育培养适应社会发展的学生的作用。他认为，学生接触的社会面很广，容易产生各种各样的迷误和不适应，学校的作用在于“为青少年提供一个同质的和平衡的环境。只有这样，才能抵制同一政治单位中各种团体并列所产生的离心力量。”这样“进步的社会，力图塑造青年人的经验，使他们不重演流行的习惯，而是养成更好的习惯，使将来的成人社会比现在进步。”杜威的这个思想是很有价值的。学生不管从智力或体力上要适应社会都有一个较长期的过程，这种适应不是被社会的不良习惯同化，而是要塑造成一代新人。这样，只能通过学校提供较之比社会更具有行为确定性、习惯优化性的环境，通过学生与学校环境相互作用，使学生

具有不仅能适应而且能改变环境的能力，才可能在今后的社会生活中促进社会进步。杜威的这种教育观实际上就是达尔文认为生物的外部特征不是自身潜力的展开，不是外部环境强制塑造的结果，而是在生物体与外部环境相互作用过程中，生物体自身不断适应、不断改变的进化论思想在教育理论中的具体化。

其次，杜威的教育思想还受到当时自然科学实验方法的启迪。

杜威在《我们怎样思维》一书认为，人类思维或训练学生应该具有的思维是“反省的思维”。这种思维的特点是“清晰、连贯、确定和和谐”。为了达到这种思维，他提出了五个阶段的训练法：即暗示、问题、假设、推理、验证。杜威认为科学的发现和发明，都是按照这种方法来进行的，他称为“科学方法”或“实验方法”，学校教育从根本上来讲就是教导学生形成这种思维。他说：“学校所能做或需要做的一切，就是培养学生的思维能力。”“思维也就是方法，也就是思维的过程中明智的经验的方法。”这样，杜威实际上对学校教育的作用规定了一个总的方向，对学校教育的任务提出了以培养学生思维能力为主的具体规划。

在教育过程中，学生怎样训练自己，达到“反省思维”呢？杜威根据自然科学的实验方法提出了自己的设想：“第一，学生要有一个真实的经验的情境——要有一个对活动本身感到兴趣的连续性活动；第二，在这个情境内部产生一个真实的问题，作为思维的刺激物；第三，他要占有知识资料，从事必要的观察，对付这个问题；第四，他必须负责一步一步地展开他所想出的解决问题的方法；第五，他要有机会通过应用来检验他的想法，使这些想法意义明确，并且让他自己去发现它们是否有效。”杜威的这种设想是杜威认识论“五步法”的拓展，是自然科学

实验方法在教育理论中的具体化。这样，杜威就从学校教育与学生自身训练两个方面，从方法上的统一上揭示了学校与学生的相互作用。

三、来自对当时美国社会现实背景和精神风貌的思考

杜威从事教育活动和撰写教育著作，大致是他在1894年到芝加哥大学任哲学、心理学和教育学系主任后开始的。1896年他创设了芝加哥实验学校，实践他的教育思想。这期间，美国正处在急剧发展资本主义时期。1870年，英国在世界工业产量总额中占32%，美国占23%；到了1990年，美国达到了31%，英国却下降为18%。美国的迅速崛起导致了美国社会的急剧变化，这种变化在教育领域内引起了大变革，杜威的教育思想就是这种社会大变化的产物。第一，杜威针对美国资本主义急剧发展，迫切需要更多具有实用知识和创造精神的人才的现实背景，尖锐地批判了以德国教育家赫尔巴特为代表的传统教育思想。他认为，传统教育在新形势下失败了，由于教科书是“学问和智慧的主要代表”，教师是“传授知识和技能以及实施行为准则的代理人”，儿童的个性受到“残暴的专制压制”，旧教育是“片面的和狭隘的，”不能投合“我们的制造、做、创造、生产的冲动和倾向”。因此，杜威提出“进步教育”的理论，强调以儿童为中心，认为儿童应当从经验中学习，尊重儿童的个性与自由，尊重他们积极性、主动性和创造精神，提倡自我首创自我指导下的学习，把“行动”作为教育过程主要的教育方法，为培养出资本主义急剧发展所需的人才呐喊。第二，美国资本主义急剧发展时，人们普遍表现出难于把握自己的困惑，又力图冲破这种困惑，以把握住自己，适应这种社会变化的愿望。杜威的教育思想不仅反映了这种困惑并且提出了解决这种困惑的途径。美国是从边

疆农业社会经过“拓荒者”的努力，进入自由竞争资本主义社会的。“拓荒”运动的特点是流动性大和不稳定感强，加上商品经济的社会化过程加快，使人感到一切都处于不断变化之中。杜威在《经验与自然》一书中对这种状况进行了深刻地描绘，他说：“存在的一个特征……就是不稳定性的险恶……人发现他自己是生在一个赌博的世界内；他们存在，说得不好听，就是一个赌博。这个世界是个冒险的场所，它是不确定的，不稳定的。可怕的不稳定。它的危险性是不规则的，无常的，不知什么时候什么季节就会发生……瘟疫、饥饿、死亡、战争的失败随时随地都会碰上的。”（转引自《杜威赫尔巴特教育研究》，山东教育出版社1985年版，第3—4页）杜威承认美国“现实生活是如此复杂，以致儿童不可能同它接触而不陷入迷乱；他不是被正在进行的那种活动的多样性所淹没，以致失去自己有条不紊的反应能力，便是被各种不同的活动所刺激，以致它的能力过早地被发动，致使他的教育不适当地偏于一面或陷入解体。”但是，杜威在教育上并不是一个悲观主义者，他不仅提出了学校创建现实生活单纯化的环境，使学生学会遵守一定的社会秩序，达到各种能力发挥的教育主张，调适学生适应社会生活的能力，把握住自己；并且坚信“教育是社会进步和社会改革的基本方法”，认为通过“从做中学”的实践教育途径，使学生在学校中学到实际有用的知识，锻炼各种能力，为他们今后适应复杂的社会环境，应付各种各样的社会问题建立规范性、稳定性的素质，从而不迷失方向。

杜威教育思想的重要现实来源是当时美国民主主义精神。美国民主主义的精神是历史上多民族融合并协调一致行动的产物，它不仅表现了美国民族重实际、重科学的精神风貌，并且也是美国资产阶级发展中与英国等老牌资产阶级争夺霸权的精神需要。杜威

的教育思想充分地反映了这一时期美国民族的民主精神。杜威认为，教育上的民主概念由两个因素构成：一是承认经验意义的增长，即承认个体（包括社会）的经验和经验的丰富是属于每个个体（或社会）的，它是社会共同利益的基础和前提，这样尊重个性和个体的创造性，就是社会共同利益实现的保证。同时，社会应该提供个体利益共同方面的种类，使社会通过个体对社会共同利益的认同达到社会的秩序和进步。杜威指出：

“第一个要素表明，我们不仅要有数量更大和种类更多的共同利益，而且更加依赖于认识共同利益乃是社会控制的因素。”二是承认教育能够增加指导或控制后来经验的能力，通过教育，个体（社会）能预料将会发生的事情，获得有益的结果，避免不良的结果，这就与任性的、盲目的活动区别开来，因而经验的不断调整与不断改造是能力发展的重要途径。杜威认为：“第二个要素就是，不仅在各社会团体之间要有更自由的相互影响……而且要改变社会习惯，通过应付由于多方面的交往所产生的新形势，使社会习惯不断地重新调整。”

根据对民主的这样界定，杜威认为，儿童生来便具有从事各种社会活动的冲动和倾向，这些冲动和倾向构成了教育的素材和条件，教育的任务就是要把潜藏在儿童内部的天赋资源“挖掘”出来并加以合理的利用。儿童经验的形成、知识的积累和能力的发展，主要在于儿童各种各样的活动，这些活动自然地使立客体相互作用并产生效果。因此只有儿童主体意识的参与和尊重儿童的个性，才能完成教育过程。这种强调要培养儿童的参与意识，强调教师要尊重儿童个性，是美国民主精神在杜威教育思想中的具体化。杜威甚至认为“民主主义本身便是一个教育原则”，“进步教育”的任务就是使教育民主化。他说：“我们将给学校工作以什么方

针，使整个民主生活方式的丰富性和完善性得到发展？这些问题的集体的合作的研究是进步教育的现在的突出的任务。”杜威还把他的民主教育思想进一步发挥到“职业教育论”中，他说：“在对社会必要的和有利的职业中，并无内在的东西把它们分为‘学术的’专业一类和低级的、卑贱的、不自由的职业一类……这种区分是对民主主义的否定。”他认为，职业是平等的，人们选择职业应该是自由的，因此他对职业的看法是：

“唯一能使个人特异才能和他的社会服务取得平衡的事情。”从这样的前提出发，杜威要求选择恰当的教材和教法以及提供充足的设备，满足学生在能力上的全面培养和在职业上的全面选择，例如，有关现在情况的历史背景的教授（如历史、地理学科），使学生善于观今鉴古；进行科学训练，以培养学生的智慧和创造力，使生长于处理生产的材料和机构；通过经济学、政治学、公民学的学习，使学生接触今天所要解决的许多社会问题和所提出的各种改进方法。最重要的是培养出具有广泛适应实际生活能力的人，使他们兴趣和职业一致，选择和社会服务一致。这样，杜威强调教育能够提供在尊重个人兴趣基础上的各种职业学习和选择变换，从而实现个人的多方面的自由发展，表达了个人能力平等、学习平等和职业选择平等的民主思想。这一思想是极为宝贵的，为我们今天的教育改革提供了思路。

总之，弄清杜威教育思想的来源，既能为我们研究杜威教育思想提供历史的前提，也能为我们正确地评价，有选择地消化、吸收杜威教育思想提供理论的前提。今天，正确地评价杜威的教育理论，结合我国实际有选择地消化、吸收，是探索和建设我国社会主义初级阶段教育理论的一项亟待进行的工作。