

通达民主生长之个性发展——杜威关于儿童个体发展的教育思想解析

王成刚

摘要：个体发展论思想始终贯穿在杜威教育理论建构与实践探究历程中。杜威教育思想中的儿童个体发展论是建立在其过程性与辩证性的“经验人”人性假设之上，与此相应，杜威认为儿童个体是作为整体而存在，且儿童个体发展是经验改造中个性之自由生长过程。这种个人发展论影响了杜威对儿童个体、教育与社会关系的看法，他认为在一定社会中，通过教育通达儿童个性生长之旨趣在于民主发展。

关键词：杜威；儿童个体；个性发展；民主生长

作者简介：王成刚/安徽师范大学教育科学学院讲师，教育学博士（芜湖 241000）

约翰·杜威(John Dewey,1859-1952)是美国现代著名的哲学家、教育家，他在实用主义哲学、机能主义心理学及进化论基础上，建立起了实用主义教育理论体系。在杜威的实用主义哲学体系中，人的问题占有突出的地位，可以说“杜威是围绕着对人性的一种特殊观点来建立他的工具主义理论的”。^[1]从杜威教育思想历程中看，可以发现杜威十分关注人与人性，他在人性问题研究基础上，形成了其独特的个人论及个人与社会协调发展的民主观，并建立起了一种以个人生长与经验改造为核心而贯通个体、社会、民主的教育理论。因此，要深入解读杜威的教育思想，离不开对他的个人论思想进行深入审视。本文正是以此为切入点，在分析杜威人性假设的基础上，探讨杜威的儿童个体发展观点及其旨趣所在。

一、日生日成的“经验人”：个体发展论之人性假设

人性问题可以说是一切人文科学的基础，诚如休谟所言：“显然，一切科学对于人性总是或多或少地有些关系，任何科学不论似乎与人性离得有多远，它们总是会通过这样或那样的途径回到人性。”^[2]人性问题与教育更是密切相关，教育的对象，是以人为主体，而人总必有为人的本质，即通常所说的人性，这是一切教育理论与实

践立论的依据。

（一）人性的生成依赖于个体对环境的“经验”

杜威的人性假设深受达尔文影响，在《达尔文对哲学的影响》一文中他指出，“当自然界的事物被看作正在逐渐地生成，而不仅仅看作是一经创造出来便是最终的和最完善的状态的时候，它们的性质便更加容易地被人们所理解。”^[3]杜威继承了这种思想，并在詹姆斯“彻底经验主义”的基础上，进一步对传统的“经验”进行了改造，提出了“经验自然主义”，并将经验论作为一种方法论引入其人性思想中，提出了“经验人”的人性假设。他认为人类生活于自然与社会环境之中，其周围的一切变化，对其本性之形成具有决定性的影响。

人性为社会生活及文化之产物，人类本性的变化跟随着组成人性之文化而变，是经验变化及经验生长之形态，即人性在与动态环境的互动中、在不同层面上发生改变。人性不仅为生物有机体对环境之适应，在这种环境中，个人不但创造了环境，而且在环境中创造了自己。所谓创造自己，就是在社会生活中，逐渐形成其品性、态度、思想以及其他一切能力。这与教育过程中的自由交往、民主参与等与扎根于人性固有冲动之

中的社会性相呼应。也可以说“杜威对个体性的信念源于他‘对互相联合的生活、互相沟通的经验’以及‘共享的合作经验’的承认”。^[4]

（二）人性是个体经验之变动的、生长的社会性形态

在杜威看来，人类是在进化过程中不断地继续发展，人类本性不是固定的，而是逐渐发展而来，即“人性不变的理论是在一切可能的学说中最令人沮丧的和最悲观的一种学说”，^[5]人性具有可变性，具有未成熟性，不是固定、永恒的。

“人性不是一架机器，不能按照一个模型铸造出来，又开动它毫厘不爽地去做替它规定好了的工作；它毋宁像一棵树，需要生长并且从各方面发展起来，需要按照那使它成为活东西的内在力量的趋向生长和发展起来”。^[6]因此“我们必须知道，不能以固定的题目描写人性，因为它不是固定的。且在事件之历史运动中的任何时期，人性完全不能决定现状。我们必须反躬自问，在某一时期，由什么事件造成人类本性之当时的情形——并且要记得萧伯纳的妙语在心中，就是，假定人类本性永远不易，我们现在仍旧绕着树上爬。”^[7]杜威的人性假设，在于反对传统人性固定不变的理论——以善恶论断，这种人性观是一种“抛开社会性、历史性的因素对人性的看法”，^[8]对于人类一切行为之解释，难以获得完美的结论。

杜威在“人性会改变吗？”一文中指出“人性若是不变的，那么就根本不需要教育了，一切教育的努力注定要失败了。因为教育的意义本身就是改变人性以形成那些异于朴质的人性的思维、情感、欲望和信仰的新方式”。并且“当我们关于人性和人生关系的种种科学之发展能略如我们关于物质的、自然的科学发展时，问题将不在人性能否改变，而在于它在目前的情况下怎么被改变。这个问题最后是最广义的教育问题。”^[9]这里蕴含变化、生长的原则，也就是“未成熟的人为生长而有的特殊适应能力，构成他的可塑性……这种可塑性和柔韧的弹性相近，但是可塑性比弹性更加深刻，它主要地是从经验中学习的能力，乃是以从前的经验结果为基础，

改变自己行为的力量”。^[10]换言之，未成熟性带来依赖性和可塑性，可塑性体现了生长与动态环境相互作用的有机过程，依赖性强调共同活动、民主参与的社会性。这就突出了人性的社会性，人性的改变是在与环境的互动中、在不同层面上发生的，即“人做的是什，他就是什”。人的行为是连续递进的螺旋，人性也是螺旋改变的，这里有相互作用原则、有科学探究方法在里面。就此而言，人是行动人，在行动过程中，人性与社会得到改造，人性是人在行动中的一种经验产物，“经验人”概念把人的特性诸如主动性、整体性、与环境的相互作用性等综合起来。而且可改变的人性是欲望、情感、理性、信仰的有机整体，不是只有理性的心灵，也不是只有信仰的眼眸。

二、尊重个体天性：促进儿童个性之自由生长

在杜威的教育思想中，与其人性假设最为密切关联的就是其儿童个体发展论，即在一定人性假设背景下，儿童以何种状态存在，儿童是如何发展的，以及由儿童存在状态和发展方式导致的一种相应结果。在杜威的人性假设中“人”不是抽象的概念，人在本质上是生活在具体社会环境和历史时代中的个人，是活生生的具有整体性的人，且是以其个性之自由生长为发展追求的。

（一）从机体论的视角看儿童个体是作为一个和谐的整体而存在

杜威的儿童个体发展论基础之一是机能心理学，强调心理活动的动态变化性，重视个体心理的过程，在教育活动中使教育注重个体的适应，在教育过程中注重个体与环境的协调关系。在杜威看来，理性主义的二元对立塑造了分裂的理性主体，其直接后果是把所谓的观念和精神抬高到存在的顶点，而把所谓的物质的和世俗的东西则降低到最低点，这种二元分离，造成了理性中心主义与科学理性主义，进而导致人的精神为科学理性化，人不复为一个完整的人。鉴于传统人性假设的理性主义带来了很多弊端，杜威借助于达尔文的生物学灵感对其进行了解构，“这种生物学模式给杜威提供了工具，以及反驳他所认为的

哲学史上最为错误的理论——笛卡尔的二元论”。^[11]杜威认为个人并非为主客、物质与精神的两分，而是一个活生生的有机体单元，作为动态的体系而表现出总体功能。也就是说有机体的反应，乃是一个整体对任何特殊经验之表现，且视为在特殊情境中生理的发展，社会方面与智慧的生长。

杜威认为人最重要的是在实践中实现个体经验的改组和改造，这个经验不同于以往的、与理性对立的“经验”，以往的经验是指一种表层的认识，经验或行为本身是不可分解的，每一个经验或行为，都构成一个特殊的形态，且具有一定的特征或属性，一个经验或行为，一旦被强行分解为若干元素之后，该经验或行为原有的形态及属性即行丧失。在解构的基础上，杜威从生物学视角对经验的有机性进行了阐述，把儿童看作有机体，将儿童视为能确定人性经验可能的人。儿童是依赖于以本能和冲动为核心的精力并通过工作来继续保持生命、生长和发展，而儿童在开展工作中，随活动和兴趣范围的扩展和深化，也继续不断地融入发展所需要的精力。其实，儿童在任何时候都是一个独特的、动态的、活生生的统一有机体。如杜威所指“儿童的生活是一个整体，一个总体。他很敏捷地和欣然地从一个主题到另一个主题，正如他从一个场所到另一个场所一样。儿童所关心的事物，由于他的生活所带来的个人的和社会的兴趣的统一性，是结合在一起的。凡是在他的心目中最突出的东西就暂时对他构成了整个的宇宙。那个宇宙是变化的和流动的，但是归根结底，它是儿童自己的世界，他具有儿童自己生活的统一性和完整性。”^[12]换言之，杜威倾向于认为儿童的生命是在儿童自己的心理世界内之统一和完整，即儿童是一个人，他必须像一个整体的统一的人那样过他的社会生活。可见，杜威强调整体儿童概念中之儿童为经验的机体，是生活中事件、关系、情感、思想等的整合体。

（二）儿童个体的发展是以追求个性之自由生长为取向

在杜威的人性假设中，人的发展是需要自由

的，但这种自由不是传统观念中那种绝对自由，而是在具体环境中、在不损害别人利益前提下的相对自由，这种自由又是社会历史性的，这构成了他所提出的新个人主义的基础，新个人主义比起旧个人主义就是重视了“社会之于个人”的作用。在杜威看来，旧有的思想是从理性、工具的角度来看待人的发展，或者说“不是无视自然的本能，就是把它们被当作讨厌的东西对待——当作应该受压抑，或是应该使其服从于外部标准的可恶的特性”，“既然顺从是目的，那么青年人身上特有的个性被忽略”。^[13]可见理性往往成为压抑个性与自由的工具。杜威认为个性化的精神活动的社会品质如果被否定，寻找足以联结儿童个体与他同辈的联系就成为问题，在反理性主义的基础上，他提倡给儿童更大的自由空间，让儿童自主地建构或改组个体的经验，最终目的是主张一种能让更多人享受自由的新个人主义，也就是具体的、能实现的个人主义，且从教育目的方面提供了个性化发展的保障。其实新个人主义是在旧个人主义的基础上加上社会历史的背景，但坚持个人主义倾向在杜威教育思想中并没有改变。

为了促进儿童个性之自由生长，杜威认为教育活动必须深切认识和洞察儿童个性、需要与生活的过程，协助儿童在社会中达成个性之最高发展为努力方向。但这并不意味着我们要为儿童计划其发展的方方面面，而是要为儿童的成长提供一种有助于儿童最充分地实现自身而解放生命的过程，这是对自由的帮助，而非对它加以限制。而且从儿童经验改造的主体性和过程性角度看，我们“不可能用任何一种无所不包的体系或计划来发展完全的个性。没有一个人能够替别人作决定；他也不可能一劳永逸地替自己作决定。一种天生的选择方式给予了方向和连续性，但是，特定的表现是在各种变化着的时机和利用不同的形式中看到的。对各种条件的挑选、抉择和利用是必须继续不断地一再进行的。我们生活在一个变动的世界之中，同时我们又随着在这世界中的相互作用而变化，每一种行动都会产生一种新的背景，需要进行新的选择。”^[14]基于这种认识视

角，他以人类选择的可能性为基础，指出儿童的生长是选择行动与自由的结合，即选择的自由与行动的自由之间有内在关联，一系列明智的选择显示儿童个性扩大其行动的范围，这种扩大给予我们期望有较大的洞察和预见，从而做出更明智的选择。对儿童个体发展而言，“自由包含进步的目标和方向，以及人类的个人教育。拥有自由，包括了人类每一项可能的善——快乐、公民、个人发展和伦理的行动。最高的个人权利，就是自由及形成自由的工具，以配合个人的发展。”^[15]由此可知，在杜威认为一种可变的生活史与明智预见的可能性是人类选择的基本特质，个性所以能成为个性，因为它有一套独特的选择，反应及对环境的运用。这套独特的选择系统发展于个体生活与共享生活背景之中，这也是为什么在教育活动中必须赋予个体以行动自由，而非在他人制定的一个无所不包的计划中发展自身的个性与决定儿童人格应如何构成。

三、民主之生长：儿童个体发展的社会价值旨趣所在

从杜威立场来看，民主作为一种相互联合的生活方式、一种相互沟通的经验模式，其本身蕴含破解了个人与社会二元论之意，在人性假设的深层内涵上把儿童个性与社会性沟通起来。进而言之，民主这种生活方式受到在人类本性的可能性中起作用之信念的制约。这种对民主的信念包括对儿童个体性、儿童所具有的独特的、与众不同的品质，以及对在具备适当条件下的人类理性判断能力的信念。而民主生长的一个重要方面就是要建立一种可以促进儿童个性发展的教育，从理智上说，这种个性对共享生活保有活力；从感性上说，这种个性对社会的进步怀有忠诚。因此，在杜威看来，借助于教育而获得儿童个性之自由发展，其终极旨趣在于社会民主之生长。

（一）儿童个性发展是以社会民主生长为旨归

作为一种生活方式的民主，不仅是社会层面的自由交流、彼此助益的共同体生活方式，更是一种个人生活方式，即信仰每个人的人性潜能，解放和发展人性。伯恩斯坦(Richard J. Bernstein)

认为，杜威所指个性实为一种潜能。即个性原本就是自发的、无形的；它是潜能，也是一种发展的能力……个性是一种受环境影响的特有的感情方式，且对这些影响反映出其喜爱的偏见，个性唯有经由与真实情景的交互作用那才能发展成型。这是一种从动态发展与经验互动的角度审视儿童个性生长的过程，也就是人类具有内在生长的动机，以及具有成为充满机能的需要，虽然个性在开始形成时仅为一种潜能且是自发而无固定形式的，但每一个儿童具有朝向良好个人发展的欲望并具有实现自己的可能，即“生长”成为独特系统的一切可能性。

如胡克(Sidney Hook)所言，杜威哲学是“生长的哲学”，其所说的生长是道德的，也是教育的目标，亦即教育和美好生活的目的。杜威也指出“生长、改善和进步的历程较之静的收成和结果更为重要。所谓‘善’并不在于已被定位不易的目的的‘健康’，而在于健康所须的进步——连续的进程。目的已不复为将要到达的终点或界限。它是改变现在情势的活动历程。生活的目标并不在于已被定位最后决胜点的‘完全’，而在于成全、培养、进修的永远的历程。诚实、勤勉、节制、公道和健康、富有、学问一样，如果作为固定的目的看，虽似是可以占有的，实则并非可以占有的东西。他们是经验的性质所起变化的方向。只有生长自身才是道德的‘目的’。”^[16]显然生长是与其本身有关，是内在的善；也与更进一步的生长有关，是工具的善。杜威作为一位伦理自然主义者，是在自然范畴，而非在超自然的范畴中来探寻价值，所以杜威是愿意利用民主社会中人类幸福观念作为儿童个体发展努力的目标。如他所指，道德的善，就像每一项的善，包含人性诸力量，表现在福祉和幸福的满足，幸福包含自我实现，即个人力量和潜能，欲望和兴趣的表现。作为生活方式的民主其要义是相信每个儿童所具有的人性潜能，也就是民主的基础是对儿童人性之能量的信赖，对儿童的理智，对集中的合作性经验之力量的信赖，而这种致力于儿童个体自由与充分发展的思想，依照杜威民主理想的观念分析，是以达致美好社会生活

建构或民主的生长为旨归的。

（二）教育是儿童个性发展达致社会民主生长的必由途径

杜威认为，作为一种生活方式的民主是不断变动与更新的，因此每一代人都应为自己重新确立民主；民主的本质是，它并不是可以由某一传传给另一人或某一代传给下一代的东西，而是要根据我们置身于其中的逐年变化的社会生活需要、问题、情况，去重新创造的东西。也就是民主必须伴随每一代人而再次获得新生，教育就是它的助产士。两者之间的关系是“交互的”，因为民主本身就是一种教育原则，这个原则通过设计社会问题而使得成长成为可能。换言之，教育虽然不是唯一促进个体发展和改良社会的工具，但“教育的意义本身就在于改变人性以形成那些异于朴质的人性的思维、情感、欲望和信仰的新方式”。^[17]

在杜威看来，教育乃是儿童个性发展达致民主生长的工具——这是教育的最终意义。儿童经验的个性化构建是教育中人的最大价值，但是每个儿童都有很强的个性，只要千篇一律地对待儿童，就不可建立一个真正科学的教育学。既然教育有着如此重要的意义，那么什么样的教育最适合于儿童的个性生长与民主社会呢？在杜威看来，教育即生活、即生长、即经验的继续不断改组改造，只有这种教育，才能对人的解放和民主的生长真正有价值。教育是生长过程，所谓生长就是向着一个未来的结果，逐渐向前发展的运动，其目的是保持儿童有价值的个体经验之连续性。换言之，生活就是发展；不断发展，不断生长，就是生活，因为生长是生活的特征，所以教育就是不断生长；在它自身之外没有别的目的。可见教育过程与生长过程是同一的，即“生长、或者发展着的生长，不仅指身体的生长，而且指智力和道德的生长，这是连续性原则的一个例证。”^[18]生长的理想是教育经验继续不断地重组与改造，其价值在于对个人生活和活动方法具有指导作用，因为它既能增加经验的意义与提高后来进程的能力，从而不断丰富生活的内涵、生长的意义。因此，在教育过程中，教师不仅要熟悉

每个儿童而且要使地们充分发挥其能力而得到适应，因为教育并不是一件“告诉”与“被告诉”的事情，而是一个主动的和建设性的过程，个体在主动建设的过程中完成了经验的改组或改造。进而言之，教育的起点就是个性，亦即儿童的现状及其秉赋，这就需要教育为儿童个体经验发展提供一个自由创造的空间。因此，每个个体的特殊性均需加以尊重，因为在这种特殊性中蕴藏着个人的能力，必须尽可能地保持使之无所损害，并加以因势利导，以促进儿童有利之发展。

总之，使得儿童个性得到充分发展之社会，乃民主的社会，使社会得到充分发展的个人，是民主社会之个人。为了促进儿童个体的自由发展与民主之生长，我们“需要一种教育制度，在这种制度中，道德、智力发展的过程，在实践上和理论上乃是自由、独立的人从事探究的合作的相互作用的过程，这些人把过去的思想和继承的东西，无论从数量上和质量上，都作为进一步丰富生活的手段和方法，他们运用已获得的良好成就来发现和创造更美好的东西。”^[19]可以说，这是杜威从其个人论出发，并在其毕生教育追求中通过促进儿童个体的发展，最终达致儿童个性之自由发展与美好社会民主生长的呼声。

参考文献：

- [1]（美）撒穆尔·伊诺克·斯通夫等，丁三东等译。西方哲学史（第七版）[M]。北京：中华书局，2005。596。
- [2]（英）休谟，关文译。人性论[M]。北京：商务印书馆，1980。6。
- [3][14][19]赵祥麟，王承绪编译。杜威教育论著选[M]。上海：华东师范大学出版社，1981。112，294，435。
- [4]James Campbell，杜威与民主。载王成兵主编。一位真正的美国哲学家——美国学者论杜威[M]。北京：中国社会科学出版社，2007。98。
- [5]孙有中等译。新旧个人主义——杜威文选[M]。上海：上海社会科学院出版社，1997。126。
- [6]（英）密尔，许宝驳译。论自由[M]。北京：商务印书馆，1998。70。

[7]Nathanson, Jerome, John Dewey: The Reconstruction of the Democratic Life, 王书林译. 香港: 香港人生出版社, 1953. 66-67.

[8]冯契. 哲学辞典[C查]. 上海: 上海辞书出版社, 1990. 14.

[9]杜威, 傅统先, 邱椿译. 人的问题[M]. 上海: 上海人民出版社, 1965. 155.

[10][13]杜威, 王承绪译. 民主主义与教育[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001. 52, 59.

[11] Raymond D. Boisvert, 杜威的哲学的改造, 载王成兵主编. 一位真正的美国哲学家——美国学者论杜威[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2007. 46.

[12]杜威, 赵祥麟, 任钟印等译. 学校与社会·明日

之学校[M]. 北京: 人民教育出版社, 2005. 112.

[15]杨国赐. 进步主义教育哲学体系与应用[M]. 台北: 水牛图书出版事业有限公司, 1982. 70.

[16]杜威, 许崇清译. 哲学的改造[M]. 北京: 商务印书馆, 1997. 95.

[17]万俊人. 现代西方伦理学史(下)[M]. 北京: 北京大学出版社, 1992. 155.

[18]杜威, 姜文闵译. 我们怎样思维·经验与教育[M]. 北京: 人民教育出版社, 1991. 261.

Individuality Development in Advancing the Growth of Democracy --On Child Individual Development of Dewey's Educational Thought

Wang Chenggang

Abstract: The concept of individual development from John Dewey is impenetrable in his education theory and practices. His individual development concept is based on the dynamic and dialectic "experience man" hypothesis of humanity, which considers child individual being as whole and its development as the free growth of personality from the reconstruction of experience. John Dewey's individual development concept affects his ideas of child individual, education and social, leading to democracy development as the purport of child individual growth.

Key words: John Dewey; Child individual; Personality development; Democracy growth

(上接第31页)

International Comparison and Reflection of Para Teachers between China and India

Sun Laiqin Qin Yuyou

Abstract: China and India both use (or have used) large amount of para teachers, though some differences of the basic conditions exist between them. The main reasons of using para teachers are similar, yet the two countries have used different strategies to handle the issue of para teachers. By analyzing basic national conditions and the present situation of the compulsory education between China and India, and by reflecting the necessity of para teachers' continuous existence, this paper reviews the negative influence of binary teacher system in the compulsory education schools, and gives some humanistic and rational suggestions for establishing scientific management mechanism of para teachers.

Key Words: para teachers; international comparison; reflection