

杜威实用主义教育思想简介

朱镜人 李素梅*

一、时代背景

杜威的实用主义教育思想形成于19世纪末20世纪初。当时的美国经济经历过南北战争之后,经济迅速扩张和发展,工业化和城市化进程加快,城市数量迅速增加,城市人口激增,社会处于转型和急剧变化的时期。这一时期,美国社会出现了许多棘手的问题,如腐败、污染、移民、失业、青少年犯罪、周期性的经济危机、贫富差距扩大以及阶级分化和阶级矛盾日益加深的问题等等。与此同时,农民运动、工人运动、女权运动、无产阶级革命政党活动此起彼伏,构成了对美国资产阶级统治者的实际威胁。怎么去解决这些问题,引起了包括杜威在内的许多教育家的关注。

复杂多变的社会生活要求学校培养出来的人应能适应社会变革,而且具有开拓事业的才干。而当时,美国公共教育虽然有了迅速的发展,但学校制度、课程设置和教学方法,还在承袭欧洲大陆和英国旧学校的传统。学校教育的内容严重脱离社会实际生活,教学方法呆读死记,培养出来的人连适应生活的能力都不足,更不要说具有开拓创新能力了。旧的教育已经不能适应时代的需要,到了需要彻底改革的时候了。

基于上述种种情况,美国许多政治家、哲学家、教育家、心理学家纷纷进行教育实验,倡导教育改革,研究新的教育理论。从19世纪80年代起,美国进步教育运动开始萌芽和发展。进步教育运动倡导者吸收了从欧洲传来的卢梭、裴斯泰洛齐、福禄贝尔、赫尔巴特、斯宾塞等人的教育思想,积极进行教育改革的实验。一时间在美国出现了许多进行教育改革尝试的进步学校,如马萨诸塞州帕克的昆西学校(1875)、威斯康星州斯托特的梅诺莫尼学校(1889)、印第安州沃特的葛雷

学校(1907)、纽约州普拉特的游戏学校(1914)、伊利诺斯州华虚朋的文纳特卡学校(1919)、马萨诸塞州帕克赫斯特的道尔顿学校(1920)等等。从某种意义上说,进步教育运动的这些改革为杜威的教育思想形成和发展提供了实践的营养,而杜威的实用主义教育理论则是对进步教育运动的总结和理论阐释。

二、理论基础

杜威的实用主义教育思想是和他的民主主义思想、实用主义哲学和心理学紧密地结合在一起的,只有充分了解了这些,才可能深入地理解杜威的教育思想。

(一)民主主义思想基础

杜威的实用主义教育思想的一个基础是他的民主主义理论。在杜威的一生中,他对民主主义信念是坚定不移的。他讨论了民主主义概念的内涵以及民主主义与教育的关系。在杜威看来,民主主义是一种联合的生活方式:一方面要使每个人的个性有充分发展的机会,另一方面还要考虑到社会方面共同意志的需要。他认为,个人与社会是一个不可分割的有机体,而个人又总是存在于团体之中,但各种团体有着不同的目的、不同的成员、不同的生活、不同的规模和性质,因此,需要团体内部和团体之间形成一个有机的统一体,其中多数人有着共同的兴趣、目的,热心于共同的福利事业,相互间有同情心,能平等相待和协作共事。而这样的民主主义社会的建立需要运用教育这个工具。因此,它“坚持学校是社会进步和改革的最基本的和最有效的工具”。

(二)实用主义哲学基础

杜威更明确地提出,经验是教育的目的和方法。他提出,他的哲学既可以称为经验的自然主

* 朱镜人,合肥师范学院教授;李素梅,阜阳师范学院讲师。

义,也可以称为自然主义的经验主义。与传统的经验主义不同,杜威把生物学的概念引进哲学,认为经验是有机体和环境相互作用的统一的连续体,在这个统一的连续体里,经验和自然、人和环境、认识的主体和被认识的客体,是统一过程的两个侧面,他们相互作用着,相互连续起来,以至合而为一。杜威的经验论强调经验的行动性,认为观念、知识、经验都是从行动中、从亲身经历中得来。他把这种经验论应用到教育上,强调“学习即经验,经验即学习”。这种观点在教学论上的含义,就是要求改变传统课堂教学那种“静听”的方式,让学生通过自己的主动活动去获取知识,这在当时具有一定的积极意义。另外,在杜威看来,人的认识是一个不断变动的、未完成的、不确定的和有疑难的经验过程,疑难的情境激发人的思维,经验由此而生并成为改造和指导人的活动的工具。这样,提供疑难情景、训练解决疑难问题的能力和批判性思维,便在杜威的学校教育计划中占有特别重要的地位。

(三)心理学基础

杜威的教育理论同样有着心理学的依据,他采取了机能主义的观点。他认为心理学的真正对象是研究在环境中发生作用的整个机体,心理学家所应关心的是有机体的整个协调作用,而协调作用是具有适应性和目的性的,是指向于成功的,人正是通过与现实进行的生存斗争而取得进步的。因此,杜威把学习者看作是和他们的环境相互联系、相互作用的积极而能动的机体,认为学生会适应环境并与社会成功合作的基本途径就是直接参与社会生活的各种活动,这就是教育的基本方式。从另一个侧面看,杜威又继承和发展了詹姆斯的本能论心理学说,把人的许多复杂的心理现象,甚至人的社会行为都归结为天赋的本能。杜威认为,儿童生来就潜存着四种本能,分别表现为四种活动:语言和社会的本能及其活动;制作的本能及其活动;研究和探索的本能及其活动;艺术的本能及其活动。他认为,教育应该尊重儿童的天性,为儿童本能的生长和儿童活动的开展创造条件。

三、实用主义教育思想主要内容

(一)本质论

对于什么是教育的问题,杜威用三句话作了回答:教育即生活,教育即生长,教育即经验的不断改组与改造。

1. 教育即生活

所谓“教育即生活”,在杜威看来,教育不是为未来的生活作准备,而是应当与儿童的日常生活融为一体,教学要以目前的社会生活情景为主要内容。他认为,教育如果脱离儿童的实际生活,孤立地传授抽象的生活经验,儿童既对它不感兴趣,也难以理解和接受。但是,生活无所不在,包罗万象,种类繁多,杜威的“教育即生活”命题并非将教育与各式各样的生活相混同,他关注的是正规学校教育与社会生活及儿童个人生活的关系。

2. 教育即生长

杜威认为,对于学生而言,“生活就是发展;不断发展,不断生长,就是生活”。“教育即生活”本质上是“教育即生长”。杜威解释了他的“生长”概念。在他看来,“生长”的首要条件是未成熟状态,是一种有机体不断变化、向前发展的过程。在这个发展过程中,有机体形成某种习惯、能力或倾向。在这一过程中,习惯是生长的表现。

3. 教育即经验的改造

杜威认为,生长的理想可以归结为一个观点,既“教育就是经验的改造或改组”。杜威强调,这种改造或改组十分重要,因为它“既能增加经验的意义,又能提高后来经验历程的能力”。杜威解释到,“经验意义的增长”是和人们“对所从事的种种活动相互关系和连续性的认识的提高相应的”。换言之,也就是“一个具有教育和教学意义的活动,能使人认识到过去未曾感觉到的某些联系”。“提高后来经验历程的能力”是指“增加后来的指导和控制能力”,一个人不仅知道自己在做什么,而且能够预料行为的后果,从而“能预先准备,以便获得有益的结果,避免不良的后果”。

上述的关于教育本质的三个命题是杜威教育理论的总纲领。

(二)教学论

教学论是杜威教育理论体系的核心部分。“从做中学”是杜威教学论的基本原则,从这个基本理论出发,杜威对教学方法、教学组织形式及教学中教师与学生之间的关系等一系列问题作了

论述。

1. “从做中学”的涵义

“从做中学”简单说就是通过做事情来学习(learning by doing)。杜威为什么倡导“从做中学”,这是因为他在他看来,教育即经验的不断改造和重组,这个改组和改造的过程本质上级从做中学的过程。杜威认为,“从做中学”是个体有目的、有意识地、在与环境的互动中通过动手动脑的学习、经验和探究。杜威认为,做是生命与环境之间的互动,是经验的展开过程,也是个体彰显生命自主性的过程,做能够激发学生的动机和思维,而思维本身就是一种明智的学习方法。从某种意义上说,“从做中学”就是从经验中学、从活动中学。学生只有在主观与客观的交互作用中才能获取经验。杜威强调,教给学生既有的学科知识对于学生经验的改造没有什么意义,教学应该引导学生在活动中自己获取经验。需要明确的是,杜威所指的活动是指那些有教育意义的典型活动,这种活动是在学生经验的范围之内,并且同学生的需要相联系,“它包括使用中介的材料、用具以及使用各种有意义的用以获得结果的各种技巧,它涉及各种使用工具和材料去进行的表现和创造,一切形式的艺术活动和手工活动”。

2. 教与学的方法

在教与学的方法方面,杜威反对把教与学的关系变成了讲和听的关系,认为凡是立足于直接传播书本知识的教学方法都是不足取的。他主张采用“从做中学”的方法来改造传统的教学方法,扭转注重课堂教学与教师传授知识的偏向。“从做中学”是一种活动教学法,也是一种发现式教学方法,他注重创造条件引导学生主动地探索和积极地思维,从而培养学生的创造精神。从教学方法的角度来看,让学生“从做中学”更有利于学生的学习,学生的学习动机、兴趣、动手能力、学以致用能够在活动教学中能够得到更程度的发展。

3. 教学过程

杜威的教学过程理论是建立在他的思维五步骤理论基础上的。在杜威这里,思维又可以称为反省或反思,它“从疑难的情景趋向于确定的情境”,分为五个步骤,即疑难的情境、确定疑难所在、提出解决疑难的种种假设、推断那种假设能够

解决疑难、用行动检验假设。杜威指出,这五个步骤的顺序并不是固定的,也不是依固定的顺序而出现,在实际中有步骤合并的情况发生,复杂的思维也可能分为几个阶段。但是,学生只有处于直接经验的情境,亲自思考,寻求解决问题的方法,才能算真正的思维。

杜威认为,“教学法的要素和思维的要素是相同的”,因此与思维的五阶段相适应,教学也有五个阶段:“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的活动;第二,在设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,他必须负责有条不紊地展开他所想出的解决问题的方法;第五,他要有机会和需要通过应用检验他的方法,并且让他自己发现它们是否有效”。在整个教学的五个阶段上,学生要自己去发现问题、提出解决问题的构想以及验证自己解决问题的设想。这充分体现了杜威的“从做中学”的思想。

4. 教师与学生在教学中的地位

杜威认为,传统的学校教育的中心是在学生之外的地方,在教师,在教科书以及在其他你所高兴的任何地方,唯独不在儿童(学生)自己即时的本能和活动之中。而他主张把教育的重心转移到儿童(学生)身上,把学生变成太阳,教育的一切措施则围绕着他们转动。他宣称:这是一种革命,是一场哥白尼式的革命。按照杜威的解说,教育以儿童为中心,就是以儿童的本能及其活动为中心。利用儿童的自动能力,发展他们原有的天性,才是新教育的宗旨。如上所述,在杜威看来,儿童有四种本能。教育要使儿童的这些本能得以充分发展就必须以他们的社会活动为中心。因此,学校科目相互联系的真正中心,不是科学,不是文学,不是历史,不是地理,而是儿童本身的社会活动。儿童的社会活动是他们一切训练或生长的集中或相互联系的基础。杜威还指出,儿童(学生)中心的实质是“社会中心”,把“教学的社会方面放在第一位”。其目的在于把学生看作社会的一员,使他能够理智地认识他的一切社会关系,并尽他的一份力量,以维护这些关系。

在师生关系问题上,杜威批判传统教育片面强调教师的权威和教师的单纯灌输作用,主张在

整个学校生活与教学过程中学生必须是积极主动的参与者。当然,为了更有效地对学生进行资产阶级需要的教育,杜威又不能不注意到教师根据资本主义社会的要求对学生进行指导的作用。杜威由此出发,对教师在教学中的作用作出了与传统教育迥然相异的表述。他认为,教师的任务和作用可以归结为了解学生和教材、创设学习的情境、提问、暗示、启发、指导并参与学生的活动,教师从中也得到学习的机会。在这个意义上,他把教师称为发起人、帮助者、指导者、参观者。

(三)课程与教材

在课程理论方面,杜威批判传统学校的课程与教材不仅没有以学生的兴趣和需要为根据,严重脱离学生以及他们现在的生活,还因分科而将现成的知识领域割裂开来,使课程变为“互相冲突的目的和毫不相关的各种科目的一种完全拼凑起来的大杂烩”,杜威要求学校的课程和教材应适合社会的需要,顾忌学生的发展程度和不同学生的特点与经验,并且同社会生活直接联系起来,使儿童充分了解社会,过好社会生活。杜威认为,学生的生活是一个整体,传统教育采用的分科教学不符合学生的经验,应该加强学科间的联系,甚至打破学科界限;同时,教材和教学应该充分利用学生在校内外的生活中获得的大量直接经验,并且创造充分的机会使学生得以及时地灵活运用教师根据活动课程的原则提供的教材内容。此外,杜威还强调在课程教材中要突出学生在亲身活动中获得知识的过程。

杜威的课程论具有以下几个特点:

其一,以学生为中心,教材要适合学生实际。他强调,课程与教材应当注意两个问题,即“是否从学生所要解决的某一问题自然地产生?它是否符合学生直接熟悉的知识,从而增加它的功效,并加深它的意义。”

其二,注意与社会生活的联系。他认为教学如果不和日常生活的现实情况相融合,就没有现实的感觉,学生也就缺乏学习的动机。因此,最好的一种教学是“牢牢记住学校教材和现实生活两者相互联系的必要性”的教学。

其三,注意人文学科与自然学科交叉。他要求“把自然科学和历史、文学、经济学和政治学等各种人文科学进行杂交”。

其四,强调学科之间的联系和一门学科的多重价值。杜威认为,各种科目和活动是整体的组成部分,一门科目具有多种价值,例如数学具有训练的价值、逻辑价值、使用价值、文化修养价值、宗教价值等。

其五,重视教材的教育性。杜威认为各门学科代表了社会生活中的各种标准因素,因此,“如果把学校里的科目仅仅看作学校的科目,掌握这些知识就只有专门的价值。在认识这些科目的社会意义的条件下掌握这些知识,它们就会增加道德兴趣和发展道德卓识”。

杜威有关课程和教材的论述是建立在对传统教育派批判的基础上的。但必须指出的是,他的课程论实质并不是只要活动不要知识,而是要求对知识要活学活用。他的课程论是以学生为中心,活动与知识兼顾的,具有一定的科学性。

(四)德育论

杜威在多部著作中都谈到了道德教育。杜威从批判传统的直接的道德教育入手,解释了传统道德教育目的和途径的狭隘性,提出了从根本上变革课程、教学以至整个学校环境来解决学生的道德教育问题。所谓的直接道德教育是指19世纪末期以来以教授善的知识为主的道德课。长期以来,由于受赫尔巴特及其学派思想的影响,学校形成了以教师、课堂和书本为中心的传统教学,在知识教学上以教师的讲授为主,在教学方法上强调对学生进行灌输,在道德教育中也是如此。杜威认为,整个教育的过程就是道德教育的过程,杜威在日本讲学时说:“道德教育和教育过程是同一的,从广义说,道德就是教育。”而学校又是道德教育实施的主要途径。杜威从实用主义的观点出发,认为世上没有固定不变的道德准则,道德是随社会环境的改变而改变的,对社会有用的道德就是善的,学校道德教育的目的就是养成学生民主主义社会的公民人格。

在道德教育方法上,杜威主张尊重儿童的意愿,从儿童的天性、本能和兴趣出发进行道德教育,让道德行为成为儿童自愿执行的活动,将意愿和善行完美结合起来。杜威强调,“一切能发展有效地参与社会活动的能力的教育都是教育,都是道德教育”。杜威希望学生通过参加学校的教育活动,能更好地理解社会生活,为以后能更广泛地

适应社会生活打下基础。

在学校德育的途径上,杜威认为直接的道德教学是远远不够的,它不是也不应该是学校道德教育的全部,因此,德育研究有必要在学校中实现“更大范围的直接的和生动的教育”,即道德教育可以通过学校活动的一切媒介、手段和材料来促进学生性格的形成和发展。他还提出学校生活、教学方法和课程一体的道德教育观,认为道德教育应该渗透于各科教学中,通过学校生活和各科教学进行道德教育。而学校生活、教学方法和课程是在学校中相互联系的三大要素,也是社会生活的三大方面,是社会智力、社会能力和社会的兴趣在学校的具体体现,学校道德教育应使三者统一于一个社会生活之中,共同为道德教育服务。

四、影响与评价

杜威所建立的实用主义教育思想体系全面而深入论述了与教育相关的众多问题,堪称现代西方最庞大、最完整的教育思想体系,对20世纪以来的美国乃至世界教育的发展产生了深刻的影响。实用主义教育思想是现代世界提倡教育变革的一个主要学派。

杜威实用主义教育思想影响了美国的教育改革。美国19世纪末到20世纪兴起的进步教育运动,从杜威实用主义教育思想中找到了理论支撑。杜威以自己的教学理论驳斥了传统教育的三中心教学理论,以活动教学代替传统的课堂讲授,以学生的亲身经验代替书本知识,以学生的主动活动代替教师的主导,形成了现代教育的三中心。20世纪前半期在美国出现的许多种教学制度和教学方法,如设计教学法、道尔顿制、文纳卡特制、综合课程、单元教学等等都是与杜威的教育教学理论有密切联系的。

杜威的实用主义教育思想还具有世界范围的深刻的影响。20世纪初,杜威的教育学说传到德国、瑞士、法国、英国等西方国家。在1919—1928年间,他还亲自到日本、中国、土耳其、墨西哥和苏联讲学,传播他的思想。他的教育著作被翻译成35种文字广为流传,对世界教育界产生深刻的影

响。西方有的学者认为,“未来的教育思想必定会超越杜威……可是很难想象,他在前进中怎么能够不通过杜威”。

杜威对中国教育也有深刻的影响。1919年4月—1921年7月,他曾在中国讲学两年多的时间,到过11个省市。其主要讲稿曾编成《杜威在华演讲集》、《杜威五大讲演》出版,对当时中国教育改革影响巨大。我国教育家陶行知提倡生活教育,陈鹤琴提倡活教育,宴阳初推广平民教育都是深受杜威的启发和影响的。

当然,杜威的理论带有理论性的缺点,自20世纪30年代以来,实用主义教育理论也遭受了来自各个方面的批判:

首先,杜威的教育即生活、生长和经验的改造的学说,在反对脱离社会现实和不顾儿童身心发展的旧教育方面,是有积极意义的,但对于人类来说,善于通过间接经验的获得启发和成长是十分必要的,他片面强调通过直接经验接受教育的方法必然会影响人的发展。

其次,“从做中学”的理论比较适合初级阶段的教学工作,并不适用于高级阶段的教学工作。杜威本人在论述课程与教材的内容时,曾经划分了学习的三个层次,这也说明了“从做中学”的原则是有一定的适用范围。

再次,杜威在反对传统教育的“为未来生活作准备”的教育目的方面有一定的积极意义,比较注重激发学生“当下”的学习兴趣,但也容易造成误解,让人们感到教育并非是指向“未来”。一味的强调“活在当下”,也可能不利于培养学生远大的理想。

杜威的教育理论带有一定的理想主义色彩,对这一点,美国教育学者帕金森(H. J. Perkinson)的评价比较准确。他说:“杜威的教育哲学所描述的一种学校从未存在过。要实现这样的学校,就要有极好的教师和极好的学生。”也许,这就是实用主义教育理论在实践中遭遇挫折的原因。

(本文节选自朱镜人主编的《外国教育思想简史》,安徽大学出版社,2011年,第179—192页)