

杜威的“儿童中心论”:本真意义与现实品格

唐 斌

(苏州大学 教育学院,江苏 苏州 215123)

摘 要:杜威的教育思想“儿童中心论”,其中不少问题并非不证自明、广为人知。有些问题不时引发人们的论争,很有必要加以辨析,以消除不必要的误读、误判。由于关涉的要素众多,“儿童中心论”具有鲜明的“家族相似性”。国内外有关杜威是不是儿童中心论者的论争,其根源在于如何看待杜威与当时美国进步教育的关系。杜威认为,人的心智生发于人与自然、人与人的相互作用并在这一过程中得到成长、成熟。对于进步教育,杜威既严厉地批判它因忽视“社会生活”“学科逻辑”而使得心智发展形式化、空洞化、浅表化,又在自身的理论与实践上广泛认同进步教育对儿童“本能”“活动”“经验”“自主”的尊重。正是对进步教育的这一辩证立场,构成了杜威“儿童中心论”的生长性、社会性、探究性等现实品格。从杜威的“儿童中心论”本真意义来看,与它相对的应是“静听中心”“训练中心”“个人中心”等,而不是人们通常所认为的“教师中心”“教材(题材)中心”“课堂中心”。

关键词:杜威;“儿童中心论”;进步教育;杜威学校;现实品格

中图分类号:G40 **文献标志码:**A **文章编号:**1674-3571(2020)02-0082-10

提到杜威的教育思想,人们一般都会想到“儿童中心论”。但其中不少问题并非不证自明、广为人知。如何判定某个人或学派是不是儿童中心论者,有没有裁量的标准?杜威是不是儿童中心论者?如果是,杜威的主张与进步教育又有何差别,而这些差别在杜威学校中是如何践行的?当这些问题被追问时,人们却未必能给出周全的解答。正因为缺乏专题性研究,不时引发人们对以上问题的论争,很有必要加以辨析,以消除不必要的误读、误判,尤其是消除在教育实践中的种种误用。

一、问题的提出

检索文献后发现,无论是在国外还是国内,也无论是肯定还是否认,只要关涉杜威是不是儿童中心论者这一问题,人们都会把下面的文字作为重要的文本依据:

“现在我们的教育中正在发生的一种变革是重心的转移。这是一种变革,一场革命,一场和哥白尼把天体的中心从地球转到太阳那样的革命。在这种情况下,儿童变成了太阳,教育的各种措施围绕着这个中心旋转,儿童是中心,教育的各种措施围绕着它们而组织起来。”^{[1]41}

对上述文字的不同解读,构筑了关于杜威的多个理论形象,其中主流的声音乃至“学术公论”是将杜威理解为儿童中心论者。例如,赵祥麟先生在为自己所译的《学校与社会》而撰写的“译者前言”中明确指出,鉴于传统课堂让儿童处于“与世隔绝”、消极被动、满足于“纸上谈兵”等不良状况,严重地背离了工业时代对人才的需求,杜威企盼通过各种形式的“在做中学”,使得学校真正成为一种生动的社会生活形式。“杜威深信,当人们按照这样的方式,以儿童的生活为中心并把儿童的生活组织起来的时

收稿日期:2020-01-02

基金项目:全国教育科学“十三五”规划2019年度国家一般项目“杜威教育思想批评史(1896—2019年)”(BOA190042)

作者简介:唐斌(1963—),男,湖北仙桃人,苏州大学教育学院教授,哲学博士,硕士生导师,主要从事教育哲学、教育管理学研究。

引文格式:唐斌.杜威的“儿童中心论”:本真意义与现实品格[J].徐州工程学院学报(社会科学版),2020,35(2):82-91.

候,我们就不会发现他首先是一个静听的人,而是恰恰相反。”^{[1]6}赵祥麟先生由此而确认杜威不仅主张“儿童中心”,而且还主张“社会中心”。“‘儿童中心’是就心理因素,也即就方法论来说的;‘社会中心’是就社会的因素,也即就目的论来说的。”^{[1]7}滕大春先生在《杜威和他的〈民主主义与教育〉》这一长篇序言中,不仅指认杜威宣扬“儿童中心”,而且还确认与“儿童中心”相对应的是“教师中心”和“教材中心”：“他(杜威)宣扬以‘儿童中心’取代‘教师中心’和‘教材中心’,认为教师应是儿童生活、生长和经验改造的启发者和诱导者,应彻底改变当时压制儿童自由和窒息儿童发展的传统教育。”^{[2]15}长期从事杜威教育思想研究并有着重要学术影响的单中惠先生,在其代表作《现代教育的探索——杜威与实用主义教育思想》中,也提出与两位前辈大体一致的看法：“从批判一切主要是为了教师的传统学校出发,杜威主张学校生活应该以儿童为中心,强调学校中一切必要的措施都应该是为了促进儿童的生长。”^{[3]385}除了确认杜威为儿童中心论者之外,单中惠先生还以“学校生活以儿童为中心”为题而对“中心”作了进一步的阐释：“在以儿童为中心的学校生活中,如何对待儿童的‘兴趣’和‘自由’才是杜威所关注的重要问题。”^{[3]386}遗憾的是,单中惠先生未能将杜威的“兴趣观”“自由观”与进步教育的有关主张作更深入的对比,进而以这两个理论质点的差异而彰显实用主义教育思想的特质。

除此之外,一些在中国使用颇广的教育学教材,也大多把杜威视为儿童中心论者。只不过有的是在“师生关系”中展开讨论,有的是在“课程与教学论”中加以诠释,还有的是在“目的与价值论”中给出论析。

鉴于杜威文本中随处可见的是他对于进步教育儿童观的批评,当人们将杜威解读为儿童中心论者时,时常会遇到难以自圆其说的理论困惑。于是,一些学者转换思路并否认杜威是儿童中心论者,最早作出这种判断的是杨汉麟先生,他在1985年撰写的《试论杜威的教育观与儿童中心主义的原则区别》一文中,通过列举杜威与儿童中心主义在教育目的、内容、方法、教师作用、儿童本性等方面的根本差别后,认为“过去人们把杜威视作为儿童中心论者,把杜威的教育观等同于儿童中心主义实在是一场历史的误会”^[4]。该文既有较多的文本作依据,又有中肯的学理分析,对杜威与儿童中心主义作了很清晰的界分。但遗憾的是,作者却未能对杜威主张进行相应的理论定位。

近年来,随着对杜威研究的不断深化,有部分学者并不满足于指出杜威与进步教育的差异,而是直接地否认杜威为儿童中心论者。例如,张斌贤等人通过对杜威与当时“新教育”关系的界分后便认为:“许多学者将这段话视为杜威本人‘儿童中心’论的明确表述与集中体现。然而,杜威在这里实际上是描述当时教育中出现的变化趋势。也就是说,这种变化正在发生,这是所谓新教育的突出特点,而不是杜威自己提出教育要以这种方式发生变革,可见以这段话作为杜威本人‘儿童中心’论的体现并不恰当。”^[5]丁道勇博士在近期的多篇文章中也表达了同样的看法,只不过证据有所不同。在他看来,把杜威的教学思想概括为“儿童中心论”,不仅是一种严重的理论曲解,而且已对教育实际工作者形成了误导:“从杜威的作品当中,我们可以找到一系列相冲突的证据,足以表明杜威并不认同‘儿童中心论’。”^[6]而这种“否定性”的证据包括间接的与直接的两个方面:杜威对于进步教育及其观念的批评和建议,以及对于卢梭的自然教育观念的相关评论,可以作为杜威并不认同“儿童中心论”的间接证据;而杜威关于“儿童与课程”的相关理论,可以作为直接证据。在丁道勇看来,关于儿童与课程之间的关系,杜威形成了独具一格的理论观点:即儿童是教学的起点,课程是教学的终点。教学是在起点与终点之间搭建某种联系,而并非关注和保护儿童。“实际上,对于儿童的不同判断,是杜威和各种进步教育主张之间的关键区别。”^[6]有鉴于此,丁道勇认为“儿童中心”并不是杜威所想表达的思想。

当我们把目光投向国外,丁道勇博士等人的看法,某种程度上是对近年来美国学者当代观点的回应。例如,美国著名教育哲学家诺丁斯在评论杜威并不是儿童中心论者时说:“他(指杜威)把‘旧教育’与‘新教育’对比,但是他并不完全肯定新教育。相反,他指出新旧教育的好坏之处,最后提出

一种经过修正的教育观。”^{[7]27}再如,美国学者拉里·希克曼也认为“儿童中心论”并不是杜威所持的观点。其理由是:“1902年杜威出版了《儿童与课程》这本书。他在标题中用了表示连接关系的‘与’而不是表示断裂关系的‘或’,这是意味深长的。”^{[8]106}拉里·希克曼由此便认为:在杜威这里,儿童与课程并不是非此即彼的对立关系,而是一种“经由”的关系。儿童是教育的起点,而最终目标却要落实到课程上。换句话说,在促进儿童心智成长的过程中,兴趣、经验、学科、知识等都要发挥作用。杜威告诫人们“不再把儿童的经验当作一成不变的东西,而把它当作某些变化的、正在形成中的、有生命力的东西”^{[1]41}。

解释学的研究表明:哪里有理解,哪里就会有“误解”。从以上的分析可以看出,由于人们对“中心”的理解、选取的文本不同,再加之各自的“前理解”有别,人们对杜威是否为儿童中心论者有着明显不同的看法,这种现象在理解实践中虽属正常但却亟待澄清。

二、杜威“儿童中心论”的本真意义

由于文本的意义(即作者通过文字符号所表达出来的思想与情感)是由作者赋予而不是读者生成的,因而文本一经形成,其意义将不会改变。一旦承认了作品有原意,自然也就认可了文本理解中应坚持的一个重要原则:对文本理解不仅有好坏之别、对错之分,而且还可以进行有效的评判或检验,只不过检验文本理解对错或好坏的标准不能是社会实践而是文本自身的意义。在我们看来,杜威在《学校与社会》《儿童与课程》《杜威在华讲演集》等著述中,从不同的角度阐释了儿童与教育的关系,有必要通过文本解读而澄清杜威不仅主张过“儿童中心”,而且蕴意丰富独特。

(一)杜威“儿童中心论”的蕴意之一:从“静听”到“积极的活动”

从出场语境来看,由于深受黑格尔哲学、达尔文进化论、詹姆斯心理学等学术思想的影响,杜威摒弃了传统的实体论、形而上学而转向了关系论、辩证思维。这一新的视域使得杜威注重从社会发展、时代进步、感性活动等方面来思考教育的问题并写出了《学校与社会》。“我要特别提请你们注意,即按照社会上的重大变化,努力设想一下我们大体上可以称之为‘新教育’的涵义是什么。”^{[1]116}在19世纪末20世纪初,随着科学技术的进步,包括美国在内的不少国家迅速由“蒸汽时代”跨越到“电气时代”。“当认识本身变成了一种实践形式的时候,试图在理论与实践之间划出鲜明的界线就显得荒唐了。”^{[9]250}基于这一信念,当杜威以敏锐的眼光洞察第二次工业革命,并以科技、创新、国际、不确定、主体介入等概念对“电气时代”进行理论指认时,“手工操作”“在做中学”“游戏”等在其话语中便获得新的教化意义^①:“直接地去接触自然、实际的事物和素材,它们的手工操作的实际过程,以及关于它们的社会需要和用途的知识,对于教育目的极为重要。”^{[1]27}

可美国当时的情况却是:“在传统的教室里,让学生活动的余地是非常少的。儿童能用以从事建造、创造和积极探究的工场、实验室、材料、工具甚至必要的空间大都是缺乏的。”^{[1]39}鉴于传统教育的这一弊端,杜威企盼学校开展社会劳作活动,以改变当时学校普遍存在的“死读书、读死书”的不良状况。当然,杜威之所以推崇这些活动,并非仅仅让儿童有“一技之长”,也不旨在让课堂气氛活跃一些,更为重要的是认识到感性活动对于“建设共同体”的意义。“我们必须把木工、金工、纺织、缝纫、烹饪看作是生活和学习的方法,而不是各种特殊的科目。”^{[1]29}当这些“手工操作”不仅让儿童可以发挥他建造的本能,同时“有了与更多的成人和儿童接触的机会”时,这便是杜威所希望的应把作业“看作是一些方法,

^①黑格尔在《法哲学原理》一书中,通过对主—奴辩证关系的分析,揭示了劳动的过程乃是一个教化的过程:奴隶在为主人的服役中,即在对物的加工改造中,放弃了其意志的利己主义,外化了自身的意识,并在自己加工改造的对象中直观到自身,从而成了真正有独立性的、有自我意识的人,而且由于实际上掌握支配物的力量而成为真正的主人。而主人由于只靠奴隶的劳动成果过日子,结果反而失去了自己的独立性与自由性,成了依赖于奴隶的人。这就是著名的主—奴关系辩证法或劳动的教化意义。从杜威早期对劳动意义的论述来看,随处都可以看到黑格尔的“主—奴关系辩证法”对其所产生的影响。

通过它们,学校自身将成为一种生动的社会生活的真正形式,而不仅仅是学习功课的场所”^{[1]29}。可见,杜威不仅提出了教育要从僵化的“课堂静听”模式转变为积极的“社会劳作”模式,而且还强调教育重心转变的关键,在于通过“典型的社会生活”以实现社会改造的理想。从上下文来看,杜威在论述“重心转变”时所提及的新教育,并不只是对教育发展走向的一种描述,而是他本人基于时代发展、科技进步而期盼的一种教育形态:“学校从隔离状态回到了为更美好的生活而斗争的中心。”^{[10]107}

(二)杜威“儿童中心论”的蕴意之二:儿童是课程的起点但不是终点

判断杜威是否为儿童中心论者,更为重要的文本则是《儿童与课程》。因为在这一重要文本中,杜威不仅提及了进步教育的“儿童中心论”,而且还对它有过严厉的批判。国内外的不少著述在否认杜威是儿童中心论者时,也大多以《儿童与课程》中的相关论断作为依据,而真实的状况又如何呢?

在课程问题上,笔者认为,杜威的理论贡献不是解决了一些问题,而是消解了一些问题。在他看来,儿童的“视界”是整体的、具体的、生活导向性的;而旨在追求“真理”“知识”的传统学科或课程却是分科的、抽象的、去情境化的。由于这一内在的矛盾,历史上就形成了两个重要的教育理论派别,即“学科中心论”与“儿童中心论”。前者认为课程或学科比儿童的经验重要得多,因此,教育的重点应放在知识的逻辑性和顺序性上;而后者则认为,儿童既是起点,是中心,也是目的。儿童的发展、儿童的生长,就是教育的目的所在。在这里,科目只能处于从属的地位,只是促进儿童生长的工具。但在杜威看来,人们之所以将“逻辑的”与“心理的”相对立,实际上是源于古希腊的“知识”与“意见”、“心理活动”与“智力内容”的二元对立,以为在儿童的经验 and 构成课程的逻辑之间存在着不可逾越的鸿沟。当杜威通过对知识的产生过程进行溯源后便发现,“在儿童方面,问题是要看到,儿童经验本身怎样早已包含着正如组织到系统化的科目中去的那些同类的因素——事实和真理”,而“在各门科目方面,问题是怎样以儿童生活中起着作用的各种力量的结果来解释它们,并发现介入儿童的现在经验和这些科目的更为丰富而成熟的东西之间的各个步骤”^{[1]115}。简要地说,如果人们从“真理即过程”“课程即经验”“知识即实践”等来理解儿童与课程的关系,并把它们分别理解为现实的起点和终点时,问题就解决了:“从儿童的现在经验进展到有组织体系的真理即我们称之为各门科目为代表的东西,是继续改造的过程。”^{[1]116}杜威的这句话及其上下文是人们常用来界定杜威与进步教育,并否认杜威是儿童中心论者的重要依据。但笔者认为,作为辩证法的积极践行者,杜威虽然批判了二元论而使得进步教育一定程度上存在着“屈从”或“迎合”儿童的倾向,但他并没有否定儿童的兴趣、自由、个性对于现代教育的重要性,也同样把这些要素作为教育的起点,并突出了直接的、当下的经验对教材(或题材)与教学的意义:“关于‘素材’,迫在眉睫的问题是从青少年直接的、当下的经验中指导某些东西。它们是树根,由此生长出未来岁月里更精致、技术更强、更有组织的知识。”^{[1]161}若要给杜威进行理论定位,其主张并不只是顺应儿童(adapting to children),而是基于儿童(based on children)并由此而展开教育教学活动。

(三)杜威“儿童中心论”的蕴意之三:教学重在学科的经验化

不知什么原因,在我国,对于杜威是不是儿童中心论者,无论是有关的证实性研究,还是证伪性研究,都很少提及杜威来华的演讲。而实际上,为适应中国听众的需要,杜威的表述似乎更加通俗易懂,观点更加明确。在以“教育哲学”为题的北京讲演中,鉴于人们“把学科看作教育的中心”所导致的种种问题,杜威呼吁“改革的方法,只是把教育的中心搬一个家:从学科上面搬到儿童上面,依照儿童长进的程序,使他能逐渐发展他的本能,直到他能自己教育自己为止”^{[1]116}。围绕“教育的中心”为何搬家、如何搬家等问题,杜威在讲演中作了充分的阐释。在他看来,教育过程关涉三个问题:第一是社会,亦即教育目的;第二是学科,即中间一条过渡的桥;第三是儿童的本能,亦即教育的起点。就现实而言,人们往往关注学科而对教育过程的起点与终点却极为漠视:“这三部分当中,教的人每每容易偏重第二个方面,而看轻第一与第三方面,从而使学科成为孤立的东西,既与将来的社会无关,又与现在的儿童生活

也无关。”^{[12]423} 由于学科“采用专家或行家所使用的结构形式”，而“儿童未入学前所得之教育，为囿固整个”，这就导致了“学科”与“儿童”之间的裂口。为弥补这一裂口，杜威把希望寄托于教师：“好的教师务使儿童的经验与教材相互联络，结成一气，这样儿童才能理解课程的意义。”^{[12]503} 教师应将儿童的日常经验作为教学的出发点，否则所教的将与儿童的经验不合。在这里，杜威不仅明确地表达了教学的中心要从“学科”转变到“儿童”，而且也指出了教师工作的重点与意义所在。

综上所述，基于对工业革命与现代科技的哲学体认，以及对欧洲近代表现主义思潮的接纳，杜威并不满意传统教育“仅在泳池边教游泳”，而是企盼儿童能“在泳池中学会游泳”。在感性活动中型塑并生长心智，强调教育应重视儿童的自由与本能，引导他们在典型的社会生活中，逐步实现经验的深化和心智的成长。从重视、尊重“本能”“活动”“经验”“自主”等对于现代教育的意义来看，杜威在很多方面与当时进步教育的主张是一致的，由此完全有理由把杜威视为儿童中心论者。而从以上三个蕴意来看，与杜威“儿童中心论”相对的，应是“个人中心”“静听中心”“灌输中心”等等，而不是“教师中心”“教材(题材)中心”“课堂中心”。

三、杜威“儿童中心论”的实践及其特点

在19世纪末20世纪初，美国的教育改革如火如荼，新的主张不断被提出，新的学校不断被创办。在这样的背景下，杜威为何还要创办自己的实验学校呢？笔者认为，最大的可能是当时进步教育所创办的学校都不为杜威所满意，与其教育理想有着较大的差别。正如杜威坦言：“在一些进步学校起主要作用的理念是，学校的创办是为了给个人完全的自由，它们是并且必须是‘以儿童为中心的’，从而忽略、至少是轻视社会关系和责任。”^{[11]160} 正是对进步教育“儿童中心论”的强烈不满，杜威便决定创办实验学校以践行“学校即共同体”的教育理想。

(一)“追求社会目的的自我表达”：杜威学校的初衷

“教育是生活的需要”。人类从原始部落发展到今天的民族国家，每一个群体都有自己特定的生活习俗与工作方式，而这些又要通过相应的知识、技能、审美情趣等表现出来并传递下去。随着人类知识不断增加，如果学生在学校中不能利用校外经验来帮助学习，同时校内所学也不能应用于日常生活之中，“学非所用、用非所学”，这在杜威看来无疑是教育的极大浪费。为改变这一状况，杜威创办了实验学校并开出了药方：“所有教育的最终问题是协调心理的和社会的因素。”^{[13]170} 社会因素是指个体通过社会性活动接受相关训练，熟悉周遭的环境和重要的关系；心理因素则要求个体自主地运用个人能力。而教育的协调作用就在于创造条件，使得“儿童能够以实现社会目的的方式自我表达”^{[13]170}。

就“社会目的”而言，作为一种社会机构，学校是家庭与其他社会组织的中介，要起到自然过渡的作用，应“确保儿童的在校生活成为他自己日常生活的一部分”^{[13]170}。既然如此，学校就要尽可能把不同年龄、性格、天赋和成就的儿童组织在一起，并通过相关活动帮助他们获得公共精神与民主意识，使其明白社会是一个人人平等且每个人都不可或缺的有机整体。

而就“自我表达”而言，由于“儿童从根本上而言是行动和自我表达的存在”，且“知识和情感通常在对活动的把握中发展”^{[13]171}，因而对象性活动、社会交往、自主表现对于儿童生长的意义就非常重要。当杜威拆掉了存在于学校与社会之间的“围墙”后，“生活”“社会”对于实验学校就有了独特的意义：“只有学校自身成为一个小型的合作社会，教育才能使青少年为将来的社会生活做好准备。”^{[11]159} 当杜威强调学校与社会、儿童与生活之间“无缝对接”时，并不意味着学校、儿童要被动地适应社会，而是相反，他企盼通过学校的改革、新人的培育来促使儿童过上一种民主的新生活。

(二)“典型生活”：杜威学校的课程类型

课程是教育改革的核心。为了促进“儿童能够以实现社会目的的方式自我表达”，实验学校拟定了新的课程目标：“课程的首要任务，在于训练儿童从事合作的和相互帮助的生活，培养他们相互依赖的

意识,并实际帮助他们适应这种生活,以便在实际行动中体现这种精神。”^{[14]29}于是,儿童之间所组织的一些活动,如游戏、戏剧、模仿等都在实验学校获得新的教育意义,并构成了“教育方法的基石”。

通过与当时教育改革实践的比较,应该说最具特色的当属杜威学校所开设的木工、烹饪、纺织等课程,而这无疑要得益于“文化纪元理论”。所谓“文化纪元理论”,用歌德的话来表述就是:“年轻人总是必须在开端的时候重新开始,并且作为个人穿越世界文化的各个纪元。”^{[15]312}具体来说,该理论包含紧密相连的三个方面:一是人类的发展与个人的发展之间有个一般性的对应;二是这种对应关系对学习过程中的材料选择、活动安排具有重要的参考价值;三是在孩子成长的每个阶段,应重点学习人类发展的文化产品(尤其是文学)^{[16]312}。对于建立在现代心理学基础之上的“文化纪元理论”,杜威给予了高度的认同:“在实践上,它做出了第一个尝试,试图在不同于约定或形式与逻辑的基础上来处理课程,尤其是在其序列上。”^{[15]314}但由于“儿童不应该是被牵引着经历过去的那些纪元,而是应该由他们引导着去将目前复杂的文化分解为更简单的因素,并理解产生出今天的那些力量”^{[15]314}。正是“文化纪元理论”的启发,杜威不仅把木工、烹饪、纺织等有关衣食住行之类的人类基本活动作为实验学校的基本作业,而且还把历史与地理等作为整体列为了随后要学习的重要内容。

实验学校的学生虽然没有被分为各个年级,但教学仍然是逐级推进的。根据儿童生长的不同阶段,杜威学校对活动进行了精心的设计与安排,大体上可划分为如下三大类课程。

第一类课程为主动作业或职业性活动。主要包括木工、烹饪、纺织等有关衣食住行类的活动或作业,在杜威看来,开设这类活动,首先它有着促进个体发展的教育意义:“它们为建造、操作、主动做事等所有冲动提供了联系和满足的机会。通过相应的分工与合作,他们自然地、几乎不可避免地融入群体生活之中。”^{[11]159}其次,这类活动也具有深刻的社会意义:“它为人类的基本活动提供了一个相当长久的框架。从这个中心出发,可以达到文化的扩大和深化。”^{[11]159}

第二类课程为历史、地理、文学等社会生活背景知识。在杜威看来,了解历史是培养学生社会洞见的主要方式,应尽早开始学习。“历史列出时间的背景,人类丰富与完善其经验的活动就是在这种背景下被控制演化出来的。”^{[11]159}鉴于历史代表着人类在不同时空中依托自然所展开的丰富多彩的实践活动,杜威主张把历史、地理、文学作为一个整体来设计并实施有效的学习活动。“在历史学习中,要十分强调人性和自然的典型联系,这些都是衣食住行、工业发展的缩影。因此,历史课与手工课以及科学课之间的关系就会不断地得到协调和平衡。”^{[16]233}

第三类课程主要指读、写、算等关涉人际交往、理智探索的工具知识。与传统教育不同的是,杜威学校会不时根据儿童需要而调整学习内容。如针对9岁学生,学校注重读、写、算在实现社会活动目标方面的工具意义;针对13岁学生,学校更加注重语言的使用,以促进他们能以多种方式理解生活并表达意义。

在完成了实验学校的教育之后,随着年龄的增加、经验的丰富以及能力的增强,符号学习、抽象内容、理论知识在学生随后的中等教育(杜威将其界定为以逻辑体系、学术兴趣为核心的教育阶段)中,其比重也将逐步加大,探究的问题也将越来越深入,这也是杜威所设想的“实验学校”题中之义。

当人们考察实验学校各段、各组、各类的课程时,看似“杂乱无章”,实际上其内在逻辑却相当严密。“认识到处理形式或符号材料的课程学习,必须通过一个更直接与更具社会性的教育内容来驱动与引导。”^{[15]308}前两类课程旨在为读、写、算提供背景知识,而读、写、算又成为学习前两类课程的工具与方法。

(三)促进“自主表现”:杜威学校的教学诉求

“与符号的掌握和使用有关的学习意义与动机,不应该建立在其纯粹理论价值的基础上,而应该建立在它们作为社会方法与手段的价值基础上。”^{[15]307}基于这一基本原则,杜威对实验学校的教学活

动作出了原则性的规定：“锯、锤子和刨子、木头和泥土、针和布料，以及这些操作过程，本身都不是目的。它们更是媒介，通过媒介，儿童主动探究社会典型问题，了解人类生产和成就的法则，了解人类获得控制责任的方法。”^{[16]167}既然如此，创设条件以促进儿童的“自主表现”就构成了实验学校的鲜明特色。

当人们认真阅读杜威学校的各个“实验报告”，就会发现实验学校的教学组织与管理，可以说较好地处理了教育所涉及的集中与民主、纪律与自由、主体与主导、兴趣与志趣、当下与未来等关系。笔者将其概括为三大特点。一是学校以自主的社区生活为中心。不少访客看见实验学校生动活泼的场景，常常误认学校是以学生个性的自由作为最高目标，殊不知学校却是以促进人的社会化、引导儿童成为一个好公民作为重要考量^{[17]53}。杜威自己就说过：“学校的主要目的在于保证自由随意的社区生活形式。在这样的社区里，每个儿童都觉得自己是社区的一分子，也明白自己的工作。”^{[16]236}二是依托活动充分展示儿童的主观能动性。在杜威教育著述中，能动性是一个高频词。为彰显儿童的这一本质特征，实验学校的教学活动以儿童的社会、建造、探究与表达等“本能”为基础，精心设计能够引起创造发明的活动，通过目标的设立让孩子们发现达成目标的中介行为，由目标来主导系列的观察与探究，整个过程以“经验的交互性”与“经验的连续性”为原则，不仅旨在让儿童形成连续的经验，而且也注重将经验引向知识化、理智化的目标。三是充分发挥教师的导向作用。由于实验学校是以作业、探究、游戏等为主要活动形式，以促进儿童的生活能力、合作精神、民主意识为目标。在这里，“知识由台前走向幕后”，成为一种工具、方法，因而教师在课堂上、校园中的角色就要与以往有些不同。“教师的任务就是为儿童选择有价值的经验，选择能激发儿童兴趣的问题，鼓励儿童去探究，并引导儿童观察他们周围的世界。”^{[18]72}由于引导学生的自主活动远比对他们进行知识的讲解要复杂得多，为保证各项活动的顺利推进，就必须对教师的专业能力、实践智慧提出更高的要求。朱德全教授对此有过一个很好的概括，他将实验学校的教师角色描述为五个方面：学校工作的管理者；民主氛围的营造者；社会价值的传递者；教育过程的组织者、引导者；教育活动的研究者^[19]。值得指出的是，杜威学校虽以社会活动与自我表现作为特色，重视学生的兴趣与需要，但它并不热衷于外在的热闹形式、狭隘的功利行动，更不像其他进步主义的学校活动，忽视学习应有的深度与广度以及对社会关系与社会责任的承诺。

基于当时的儿童心理学研究并汲取多种理论营养，杜威创建了实验学校。它以儿童“本能”为起点，以“典型的社会生活”为中心，通过各种形式的“在做中学”而将知识、能力、情感等融合在一起，一方面满足了儿童本能性的对于活动的积极性；另一方面让儿童各种经验连成一体，达到经验持续的生长与改造的目的。为进行这样的改革，杜威通过课程心理化、知识的工具化、能力的境遇化、学习的社会化、探究的科学化等，将儿童放在了“中心”的位置^①。

四、杜威“儿童中心论”的现实品格

既是哲学家又是教育家的杜威，在其漫长的学术生涯中，“哲学、教育和社会理想与方法的改造，是携手并进的”^{[20]231-232}。要回答杜威为何要将“社会”与“实践”作为逻辑起点而建构了“基于儿童”而不是“迎合儿童”的“儿童中心论”，就不得不通过哲学的追问以探寻其出场意义。

但凡在教育上有过重大理论创新的学者，无不首先表现于人性观上的重大转变。“用个人或是

^①杜威在为《杜威学校》而撰写的“附录”这一长文中，对实验学校的教育原理有过自我概括。在他看来，儿童总有他自己的活动，这些活动是当前的、紧迫的，不需要“诱发”“引出”“发展”，等等。不管是家长还是教师，教育者的工作就在于弄清和联结这些活动，从而为他们提供恰当的机会和条件。正因为如此，实用主义的教育原理有二：一是经验不是认知性的，它基本上是一件主动—被动的东西；二是衡量一个经验的价值，在于发现这个经验所导致的各种关系或连续性。由“不需要诱发”“引出”“开发”以及“发现经验的各种关系或连续性”等词语来看，杜威的“儿童中心论”不仅可以得到确认，而且与进步教育的区别也可以昭然若揭。参见《杜威全集》晚期著作第11卷，朱志方等译，华东师范大学出版社2015年版，第167页。

天赋或是获得的构造说都不能对人性进行适当的构想和定义。人性只能通过其重大的制度性产物——语言、宗教、法律和国家、艺术等才能求得了解。”^{[21]26}由杜威关于人性这一论断可以看出，抽象的人要转变为现实的人，就离不开生产实践、社会生活的影响。“在个人那里，这类产物的展示带有潜在性质，它只有借助文化习俗的影响而发展成为现实的东西，它构成了客观心灵和意志的内容。”^{[21]26}如此一来，社会共同生活对于人的生长无疑有着特别的意义，构成了杜威教育理论的基本底色。“受教育的个人是社会的个人，而社会便是许多个人的有机结合。如果从儿童身上舍去社会的因素，我们便只剩下一个抽象的东西。”^{[20]3}受黑格尔的影响，杜威一直致力于从心理学与社会学相结合的方面开展儿童研究并提出教育改革的建议。早在1897年，针对当时进步主义中所存在的普遍倾向，即认为教育的主要功能在于培养个体的兴趣与本能，杜威便在《构成教育基础的伦理原则》中对此进行严厉的驳斥，明确提出“学校及学校经营者的道德责任是对社会负责”。同年，杜威还撰写了《批判的伦理学理论纲要》一书，深入地考察了个性的社会始源性、构成性。在他看来，人要通过他人才能成为人，因为个性包含着两个重要维度：“一方面，它意味着特殊的性情、气质、天赋、爱好、自然倾向；另一方面，它意味着特殊的位置、情境、界限、环境、机会等。这些因素中的每一种如果与其他物种分开，就是纯粹的抽象，没有现实性。”^{[22]253-254}在杜威著述中，像这样的思想随处可见，彰显了“芝加哥学派”鲜明的理论风格。这也就找到了杜威为何要严厉批评进步教育并努力与之“划清界限”的原因了：“‘新教育’的危险就在于把发展的观念全然是形式地和空洞地来理解。”^{[1]120}在考察杜威对“新教育”的批评时，人们虽常常引用这句话，但却很少有人展开解读。实际上，由这句话倒可以反衬出杜威教育理论的功能性、社群性、生活性等特质。因为在杜威看来，离开了特定的材料、具体的活动及对所做之事意义的理解（这三个方面缺一不可），而妄论智慧与能力的培养本身就是“形式教育”的表现，是不合理的。“能力只有与它所派上的用场联系起来，只有与它必须履行的社会职责联系起来，才成其为能力。如果我们抛开了社会生活所提供的用途，我们就只能用陈旧的‘官能心理学’来说明什么叫能力，什么叫特殊能力。”^{[1]140}正是基于心智要通过社会生活来塑造并随着交往实践发展而呈现出不同的水平，杜威必然像拒斥历史上的“形式教育”“浪漫教育”一样而拒斥以霍尔为代表的“新教育”。因为在霍尔这里，心智也被视为抽象的、形式化的东西，因而无需通过各种各样的探究活动而使之理智化。与此同时，依照杜威的看法，在培养儿童的过程中，如果仅局限于“现成兴趣与个性”也是远远不够的，必须通过教育活动生发新的兴趣与个性，引导儿童在科学、历史、艺术等科目方面不断积累，勇攀知识的高峰。

尽管杜威对进步教育缺失的批判有其合理之处，但不得不指出杜威在理论上的偏差：当他把对笛卡尔为代表的意识哲学的批判演绎到教育领域时，有时却存在着忽视哲学问题视域与教育问题视域以及现象学的视阈与具体科学的视阈的必要调整与转换，因而使得杜威在批评别人时，或多或少存在着靶向定位不确切、矫枉过正等问题。

在反抗近代意识哲学的过程中，以皮尔斯、詹姆斯、席勒、杜威为代表的实用主义哲学旗帜鲜明地将“经验”作为了哲学的基本原则，而更能彰显杜威教育理论特质的则是从实践的角度来看待“实在”并主张探究性学习。在1908年至1909年间，杜威曾撰写过题为《实用主义对教育的影响》的系列论文，贯穿这些论文的基本观点是：“情境或实在，正是人在自然和社会实践过程中的伴随物。”^{[23]146}正是基于对实在的实践性解释，杜威认为教育的根本职责在于创设有意义的环境以促进心智的成长：“有教育意义的学校教育，必须给儿童提供一个社会的、理智的和自然的环境，使他们可以逐渐地熟悉各种关系，并且训练他们必要时在他个人的实验的活动中考虑这些关系。”^{[14]16}当认为儿童不是“小大人”但又与成人在智慧、道德的发展方面具有过程、方法、条件的相似性时，杜威所推崇的教育举措，无疑是顺应现代科学走向，引导儿童开展形式多样的探究性学习。

在杜威看来,现代科学并不仅仅是收集、整理感觉材料,然后再归纳出普遍性的结论,而是肇始于困境而引发的探究行动。如果没有困境的存在,思维就无从谈起。无论难题还是困境,都不是外在于人的东西,而是内生于实践并通过实践才能打开。杜威提醒人们,“值得我们注意的是,就自然科学而论,这种想把对象当作是独立存在于为人们所观察到的实验操作后果以外的东西,而用指定给这些对象一些特性的办法来构成这些对象的科学概念的企图已经走到了绝路”^{[24]145}。事实上,实用主义否决了把所谓的与人无关的“自在之物”作为认识的对象,而是把认识的对象即实在视之为通过人的操作而生成的情境。“实在的性质是变动的、开放的与偶然的。这个实用主义观念的推论之一即是:事实不仅有待于发现,而且基本上由人的活动所塑造,人的活动不仅对人类社会,也对自然环境产生有意义的影响。”^{[25]4}正是基于对“旁观者认识论”的拒斥,杜威企盼教育由“修道院教育”“交易式教育”转向“实验室教育”。在他看来,“修道院教育”满足于掌握装饰性的知识,而“交易式教育”因重视学生的需要而使得“教育变成了一种散漫无序的东西,它被稀释和弱化了”,显然,这两种教育都不能满足工业革命、技术进步、民主社会的要求,而只有“实验室教育”才是杜威所期盼的。因为“它始于活动,通过活动使学生与真实的事物实际接触,围绕和对象的这种接触展开思想训练,从中引出儿童对知识的渴求,并能培育学生的民主意识,掌握探究的方法”^{[21]91}。

总之,基于对近代意识哲学的反叛,杜威把“社会”与“实践”作为了“儿童中心论”的逻辑起点,人不再是像卢梭、赫尔巴特等所构想出的抽象人、认识上的旁观者,而是如陶志琼教授所概括的“儿童的学习是在参与现实中的各种各样活动中进行的,是在生活的经验中,在生活的探究中,在做中学习的”^[26]。当从社会性、探究性、生长性来理解儿童地位与作用时,传统的教育观念也应随之变革,杜威为此探索了一辈子。即便如此,从现在来看,由于人们认识到,在形成儿童素养的过程中,知识、能力、情感各自都具有独立存在的价值且都有理论依据与实践合法性,因而杜威主要基于实用主义哲学、机能主义心理学等所创建的教育理论,就只能是对教育的一种理解而不是唯一,有其适用的范围。为此,作为修正、扩充、完善,其他的教育理论也就有了存在的合法性、合理性。

参考文献:

- [1]杜威. 学校与社会·明日之学校[M]. 赵祥麟,任钟印,吴志宏,等译. 北京:人民教育出版社,2005.
- [2]滕大春. 杜威和他的《民主主义与教育》[M]//杜威. 民主主义与教育. 王承绪,译. 北京:人民教育出版社,2001.
- [3]单中惠. 现代教育的探索:杜威与实用主义教育思想[M]. 北京:人民教育出版社,2002.
- [4]杨汉麟. 试论杜威的教育观与儿童中心主义的原则区别[J]. 教育研究与实验,1985(1):107.
- [5]张斌贤,王慧敏. “儿童中心”论在美国的兴起[J]. 北京大学教育评论,2014,12(1):108-122.
- [6]丁道勇. 儿童不是中心:对杜威教学思想的再认识[J]. 全球教育展望,2016,45(11):110-127.
- [7]诺丁斯. 教育哲学[M]. 许立新,译. 北京:北京师范大学出版社,2008.
- [8]希克曼. 永远年轻的杜威[M]. 王成兵,林建武,陈磊,译. 北京:中国政法大学出版社,2015.
- [9]杜威. 《杜威全集》中期著作:第7卷[M]. 刘娟,译. 上海:华东师范大学出版社,2012.
- [10]克雷明. 学校的变革[M]. 单中惠,马晓斌,译. 济南:山东教育出版社,2013.
- [11]杜威. 《杜威全集》晚期著作:第11卷[M]. 朱志方,熊文娴,潘磊,等译. 上海:华东师范大学出版社,2015.
- [12]袁刚,孙家祥,任丙强. 民治主义与现代社会:杜威在华讲演集[G]. 北京:北京大学出版社,2004.
- [13]杜威. 《杜威全集》早期著作:第5卷[M]. 杨小微,罗德红,译. 上海:华东师范大学出版社,2010.
- [14]梅休. 杜威学校[M]. 王承绪,赵祥麟,顾岳中,译. 北京:教育科学出版社,2007.
- [15]杜威. 《杜威全集》中期著作:第6卷[M]. 王路,马明辉,周小华,译. 上海:华东师范大学出版社,2012.
- [16]杜威. 《杜威全集》中期著作:第1卷[M]. 刘时工,白玉国,译. 上海:华东师范大学出版社,2012.
- [17]林秀珍. 经验与教育探微:杜威教育哲学之诠释[M]. 台北:师大书苑有限公司,2007.
- [18]德彭西尔. 杜威在芝加哥大学实验学校[M]//杜威. 杜威传. 单中惠,译. 合肥:安徽教育出版社,2009.

- [19]林德全. 论杜威的教育实验观及其启示[J]. 教育研究与实验, 2009(6):89.
- [20]杜威. 杜威教育论著选[M]. 赵祥麟,王承绪,译. 上海:华东师范大学出版社,1981.
- [21]杜威.《杜威全集》晚期著作:第6卷[M]. 马迅,薛平,译. 上海:华东师范大学出版社,2015.
- [22]杜威.《杜威全集》早期著作:第3卷[M]. 吴新文,邵强进,译. 上海:华东师范大学出版社,2010.
- [23]杜威.《杜威全集》中期著作:第4卷[M]. 陈亚军,姚志闯,译. 上海:华东师范大学出版社,2012.
- [24]杜威. 确定性寻求[M]. 傅统先,译. 上海:上海人民出版社,2004.
- [25]舒斯特曼. 情感与行动:实用主义之道[M]. 高砚平,译. 北京:商务印书馆,2018.
- [26]陶志琼. 杜威学习哲学思想研究[J]. 徐州工程学院学报(社会科学版), 2017, 32(6):88.

(责任编辑 朱春花)

On the " Child-centered Theory" of Dewey: Its Original Meaning and Realistic Character

TANG Bin

(School of Education, Suzhou University, Suzhou 215123, Jiangsu, China)

Abstract: Many of the problems in Dewey's " Child-centered Theory" are not self-evident or well-known. Therefore, some controversial issues should be distinguished and analyzed in order to eliminate unnecessary misreading and misjudgment, especially a variety of misuses in educational practice. Due to the numerous factors involved, the " Child-centered Theory" has a distinct " family resemblance". At home and abroad, the dispute about whether Dewey is a child-centered theorist is rooted in how to view the relationship between Dewey and the progressive education in the United States at that time. Dewey believed that the human mind originates from the interaction between man and nature and between man and man, and grows and matures in this process. For progressive education, Dewey not only severely criticized it for neglecting " social life" and " disciplinary logic", which made the mental development formalized, empty and superficial, but also recognized the respect of progressive education for children's " instinct", " activity", " experience" and " autonomy" in his own theory and practice. This dialectical stand on progressive education constitutes Dewey's " Child-centered theory" in its development, sociality and practicality with the corresponding focuses on " listening center", " training center" and " individual center", rather than the " teacher center", " text (subject) center" and " classroom center".

Key words: Dewey; " Child-centered Theory"; progressive education; Dewey School; realistic character