

汉英双语版

我们如何思维

How We Think

【美】约翰·杜威 著
杨韶刚 刘建金 译

The Problem of Training Thought

Logical Considerations

The Training of Thought



中国轻工业出版社 | 全国百佳图书出版单位

汉英双语版

我们如何思维

How We Think

【美】约翰·杜威 著

杨韶刚 刘建金 译

 中国轻工业出版社

图书在版编目(CIP)数据

我们如何思维：汉英双语版 / (美) 约翰·杜威
(John Dewey) 著；杨韶刚，刘建金译。—北京：中
国轻工业出版社，2017.2

ISBN 978-7-5184-1201-3

I. ①我… II. ①约… ②杨… ③刘… III. ①思
维方法—研究—汉、英 IV. ①B804

中国版本图书馆CIP数据核字(2016)第290379号

总策划：石铁

策划编辑：吴红

责任终审：张乃柬

责任编辑：吴红 王慧超

责任监印：刘志颖

出版发行：中国轻工业出版社（北京东长安街6号，邮编：100740）

印刷：三河市鑫金马印装有限公司

经销：各地新华书店

版次：2017年2月第1版第1次印刷

开本：710×1000 1/16 印张：25.50

字数：340千字

书号：ISBN 978-7-5184-1201-3 定价：78.00元

读者服务部邮购热线电话：400-698-1619 010-65125990 传真：010-65181109

发行电话：010-65128898 传真：010-85113293

网址：<http://www.wqedu.com>

电子信箱：1012305542@qq.com

如发现图书残缺请直接与我社读者服务部（邮购）联系调换

161180Y1X101ZYW



译者导读

约翰·杜威 (John Dewey, 1859—1952) 是一位享誉世界但又颇具争议的实用主义哲学家、机能主义心理学家和进步主义教育思想家。他的思想轨迹也是从哲学研究起步, 因受威廉·詹姆斯等人影响, 他转向心理学研究, 最后又将其哲学和心理学观点运用于教育学研究 and 教育实验。此外, 他的研究还涉及政治学、社会学、美学、逻辑学和宗教等, 他是一位在社会科学诸多领域都影响深远的学者。

本书《我们如何思维》(*How We Think*) 是杜威于 1910 年在美国哥伦比亚大学工作期间, 由波士顿的 D. C. 希斯出版社出版的一本名著, 但其前身是最早于 1903 年在《初等学校教师》杂志上发表的系列文章, 是对他 1903—1906 年在芝加哥创办的实验学校的一些理念的总结。

早在 20 世纪 20 年代, 我国学者胡适、潘家洵、李小峰、邵元冲、杨四穆、罗德辉及许昂若等人就把这本书列为当时“青年必读书十部”之一。即便现在读来, 这本书对我们的学校教育和教学方法的改革依然具有重要的启示意义。

本书以实用主义哲学为思想基础, 以教育学思想和教学实践为平台, 探讨了教学过程中的思维方法。它由三部分组成: 第一部分“思维训练的问题”, 着重分析了思维的概念内涵, 思维训练的必要性、自然资源, 学校环境与思维训练的关系, 以及思维训练的手段和目的等; 第二部分“逻辑的探讨”, 着重从逻辑学角度对完整的思维

活动做了分析，阐释了归纳、演绎、判断、意义、具体思维和抽象思维、经验思维和科学思维等逻辑推理和思维方法；第三部分“思维的训练”，着重从课堂教学中的活动、语言、观察等视角分析了思维训练的科学方法。虽然其中的很多内容和案例源自 100 多年前的美国，但对我们今天的教育仍然具有不可小觑的启示价值。

一、丰富多彩的人生轨迹

约翰·杜威于1859年10月20日出生于美国佛蒙特州伯灵顿市一个杂货商人家庭。杜威小时候并不太聪明，而且有些害羞，但喜欢读书为他后来的学术成就奠定了良好的基础。在童年时代和少年时代，杜威十分喜爱读书，但对传统学校教育采取死记硬背的方法感到厌烦。因此，在他所受到的中小学教育中，最重要的部分是在课堂外面获得的。这种早期思想的印记在本书的字里行间依然可以看到。1875年中学毕业后，他在将满16岁的时候进入佛蒙特大学。大学时期，杜威修读过希腊文、拉丁文、解析几何及微积分。从大三开始，他逐步涉猎自然科学课程，到大四时，他更广泛地接触到人类智能的领域，开始对哲学产生兴趣。1879年，杜威以优异的成绩从大学毕业，先后任教于宾夕法尼亚州南部石油城的一所中学和佛蒙特州的一所乡村学校。在这段时间，他阅读了大量的哲学书刊，尤其是当时美国圣路易斯派的《思辨哲学杂志》，这对杜威早期哲学思想的形成产生了重大影响。他在这份刊物上发表了《唯物主义的形而上学假定》等三篇哲学论文，这使他深受鼓舞。1882年，他进入约翰·霍普金斯大学攻读哲学研究生学位。1884年，他凭借论文《康德的心理哲学》获得哲学博士学位。

1884—1894年，杜威在密歇根大学和明尼苏达大学教哲学。在这10年时间里，他的哲学观点与新黑格尔主义比较接近。他对当时刚刚诞生不久的心理学也很感兴趣，并且尝试将心理学研究与哲学

研究结合起来。这对他最终走上实用主义哲学之路影响很大。1894年，他应聘去芝加哥大学担任哲学教授，先后担任哲学系、心理学系和教育学系主任。他在芝加哥大学任教的10年，是其思想发展最重要的10年。因为在这里他不仅创立了机能主义心理学，成为狭义的机能主义心理学芝加哥学派的主要代表人物，将实用主义哲学思想运用于心理学研究中，而且于1896年在这里创办了著名的实验学校。他提出的“教育就是生活，而不是生活的准备”，以及“在做中学”等教育学理念就是在这所学校里萌芽的。

1904—1930年，杜威在哥伦比亚大学任教，直至退休。在此期间，他曾担任美国心理学联合会（APA）会长。美国心理学联合会于1892年创立，杜威是第8任主席。1905—1906年杜威担任美国哲学学会会长。1915年，杜威参与创立了美国大学教授联合会，并且担任了第一任会长。1928—1952年，杜威担任美国进步教育协会名誉会长。由此可见，在哥伦比亚大学工作期间，他在哲学、心理学、教育学领域的重要地位已经得到了当时学术界的公认。

从1919年起，杜威开始频繁地到国外讲学游历。1919年他先到日本，然后在“五四运动”前夕来到中国。陶行知、胡适、蒋梦麟等杜威的及门弟子，代表江苏省教育会、北京大学和北京大学知行学会等五个团体，邀请杜威到南京、北京、上海等城市演讲。4月底，胡适专程从北京到上海迎接杜威夫妇，1919年4月30日杜威夫妇到达上海。杜威先后在北京、南京、杭州、上海、广州等地讲学，由胡适等人担任讲学的翻译。杜威夫妇原打算过了夏天就回美国，后来他们改变了计划，决定在中国停留一整年。或许是中国“五四运动”引起了他们极大的兴趣，他们想看个究竟。哥伦比亚大学批准杜威休假一年，之后，假期又延长到两年。因此他总共在中国逗留了两年零两个月，即从1919年5月到1921年7月。在杜威回国之际，胡适写了一篇题为“杜威先生在中国”的短文，为他送行。这篇文章刊登在《东方杂志》和《民国日报·觉悟》上。文中说道：“自从中国与西洋文化接触以来，

没有一个外国学者在中国思想界的影响有杜威先生这样大的。”“我们可以说，在最近的将来几十年中，也未必有别个西洋学者在中国的影响可以比杜威先生还大的。”此后，杜威又先后访问了土耳其、墨西哥和苏联等国。在20世纪30年代后期，在陶行知的推动下，杜威曾联合美国学界名流，对因宣传抗日、争取民主而被捕入狱的中国“七君子”进行营救。他还在陶行知代写的《杜威宣言》上签名，支持中国的抗日战争。

杜威是一位多产的作家。他一生出版了30多部著作，近千篇论文，内容涉及哲学、伦理、教育、心理、逻辑、文化艺术、社会政治等诸多方面，其中社会政治领域的问题是他最为关注的。其主要著作有：《我的教育信条》，1897年；《学校与社会》，1899年初版，1915年修订版；《伦理学》，1908年初版，1932年修订版，与J. H. 塔夫茨合著；《我们如何思维》，1910年初版，1933年修订版；《明日之学校》，1915年，与女儿伊夫琳·杜威合著；《民主主义与教育》，1916年；《哲学的改造》，1920年；《人性与行为》，1922年；《经验与自然》，1925年；《公众及其问题》，1929年；《对确定性的寻求》，1929年；《新旧个人主义》，1930年；《哲学与文明》，1931年；《艺术即经验》，1934年；《逻辑：探究的理论》，1938年；《经验与教育》，1938年；《今日世界的民主主义与教育》，1938年；《现代世界的智慧》，1939年；《自由与文化》，1939年，等等。据统计，自从1900年杜威的教育著作第一次在国外翻译出版后，至少已被译成35种文字。世界上很少有一位教育家能像杜威那样，有这么多著作被译成多种文字出版。1952年6月1日，杜威在纽约去世，走完了其历时93年的人生之路。

二、实用主义的哲学理念

虽然杜威著述颇丰、专心写作和善于思考，但是他不善言辞，文笔平平，因而不是一个善用文字表达思想的人。另外，他的教育思想和实践与其哲学和心理学思想密切关联，因此，读者要想深入了解本书的思想内涵，首先应该洞悉其实用主义的哲学理念。

杜威是从改造传统哲学出发进而开始其哲学研究的。前已述及，在哲学见解上，杜威早期继承了黑格尔的部分哲学思想，但由于进化论对其思想的冲击，他逐渐抛弃了19世纪德国黑格尔学派的绝对主义。他曾发表《从绝对主义到实验主义》的论文，论述了自己哲学思想改变的来龙去脉。1903年，杜威和米德等人共同撰写了《逻辑理论研究》一书。杜威将其称之为工具主义学派的“第一个宣言”，这标志着杜威开始抛弃新黑格尔主义而完全转向实用主义。例如，杜威否认观念是完全固定不变的、静态的说法，认为观念自身并不是绝对的，而是可以变易的、动态的、具有工具性的指导效能，使人更能适应外在的环境。

杜威对“经验”的解释与传统的经验主义观点相反。传统的哲学观念认为，经验是知识，是主体对客体的一种认识。这意味着把经验看作不同于宇宙中其他部分的精神领域。这样一来，认知的主体、经验者和被认识的对象就被割裂开来。显然，把经验与自然、精神与物质割裂开来，是一种典型的二元论。杜威反对这种经验观。在他看来，除了认知的意义以外，经验的内涵还包含其他的性质，例如，个体感受到的喜悦、苦痛、作为等。经验既是主体也是客体，是有机体和环境之间的交互作用，表现在环境中，就是对某一情境的整体反应。因此，杜威抛弃了传统哲学家所谓经验是认知形式的观点，而主张经验自然主义的观点。例如，父母送自己的孩子出国读书，这是当今中国经常发生的事情，双方对这种情境的经验感受，不

仅仅止于认识到家人的远行，双方的经验中还包括很多其他的感受与情愫，以及送行过程中的种种行为。这些经验的特质带有明显的生物与环境的色彩，使有机体与环境、主体与客体、经验和自然结合为一个不可分割的整体。

按照杜威的观点，既然经验是一个单一的、动态的、完整的有机整体，那么，经验就不可分割，而是存在各种相关。经验不仅与产生经验的情境相关，而且其自身就经历了绵延不绝的发展历程。例如，个体存在于环境之中，会不断地对环境加以“作为”（doing），而环境则会对个体的作为做出反应。杜威把这种反应称为“施为”（undergoing）。不仅人类在改造环境或主动适应环境时会对环境有所作为，而且环境也会对人类的行为做出反应。例如，农民引水灌溉农田，大自然就会给农民提供可耕之田，或增加了收获等，这就是环境反作用于人的一种施为。简言之，人类的经验就起源于这种作为与施为之间的交互活动。

杜威接受并发展了詹姆斯的意识流学说，主张经验的变动性。在他看来，经验不仅纵横相关，绵延发展，而且本身也是有机变化的。概括地说，经验具有扩张性、生长性、相关性和预测性。例如，人类对“水”的经验，会随着人们接触水的各种情境而不同。我们对“水”这个概念的了解，是从我们与水打交道的各种交互行动中习得的。

杜威把生物学的含义渗透到经验之中，阐释了经验的多元性。人类从生物与环境的交互作用中发现，经验应该是多元性的。第一，产生经验的情境、内容、关系等都来自生活，而生活又与每一个个体息息相关，因此经验是个人生活体验的一个单元。第二，杜威用工具主义（instrumentalism）的知识论观念，对经验做了新的解读，提供了一种新的理论，即经验是工具性的。第三，经验自身并非必然的价值所在。经验的价值在于能够替人解决生活中遇到的实际问题。生活的本质就是为了增进人类的生活经验，为人类提供更加丰富、有效的依靠，使人类从与自然的直接交往中获益。

杜威吸收了生物进化论的观点，从哲学上阐释了人的“历程”（process）发展观。从生物的演化来看，个体通过与环境的交互作用而使自己一直处在发展的历程中，因此，发展成为生物个体自身的目的。历程把发展的各个阶段连续性地结合起来。从某种意义上说，人的精神生活是一个连续的、历程式的发展，绝不可以割裂成为界限分明、各自独立存在的不同观念。因为“对经验进行的分析无非是一个抽象的过程，其结果是使作为整体的经验成为诸部分的一个聚合体，各部分之间的‘精神纽带’则消逝不见了；我们对经验要素的区分，纵使是必要的，也是不真实的，而且是人为的。”

杜威用这种历程式的发展观来解释名词，认为名词实际上是一种活动过程。例如：“健康”不是静态、固定的名词，而是包含着发展与变动的成分。个体要想获得健康，就必须从事各种活动，包括进行健康体检、熟读各种有关健康的书籍、培养各种健康的生活习惯、摄取有益健康的食物等。所有这些活动都是一个发展的历程，而并不只是一个静止的、认知的健康名词。人类要想正确地认识和理解健康，就应该掌握健康活动的历程，身体力行地从事各种活动，才能使“健康”这个名词得到具体的落实。

杜威把“经验”和“历程”视为其哲学思想的两个基本概念，从而导致他对知识做出了工具主义的解释。他反对传统的知识“旁观论”（The Spectator Theory of Knowledge），因为旁观论认为，人类之所以能够获取知识，是因为知识本身完全是客观的外界存在物，因而误以为知识独立于认知者之外，而知识本身可以绝对客观地存在着。显然，这种旁观论完全忽视了认知者与知识之间的关系，忽视了知识与认知者之间发生的交互作用。杜威坚持认为，我们应该从生物的立场来解释知识的由来，这才符合经验发展的事实。人类社会生活中充满了不安、疑虑、冲突和各种具有不确定性的因素，个体处在这样一种情境之中，必然会通过对情境的探究性认知来除这些不安、疑虑和冲突，从而使人与环境的关系保持确定与和谐。

个体的认知就是通过这种探究而产生的。所以，知识只是解决人生困惑的一种工具。

杜威进而使用逻辑学的观点来解释知识的发生，认为其中包含如下具体的步骤：

①面对困惑的情境。从逻辑思维的过程来看，知识首先产生于令人困惑的不确定情境中。在这种情境中，个体能够感觉到某种迫切需要解答的困惑。②产生心理的张力。当个体面对困惑而不得其解时，必然导致心情紧张，竭力想要真切地了解导致困惑的实际情形。③确定解题的假设。个体感受到某一困难的情境，就想要确定这种困难情境的内容和原因，从而排除各种与该困难情境无关的成分和因素，这样才能提出一个可以解释的假设。④提出解决的途径。个体必须根据假设拟订一种或多种可能的解决方案，并且由此而提出可以采取的方法或步骤。⑤验证解题的效果。通过对上述实施步骤的具体落实或者通过实验等，检验这些方法或步骤是否可行，以及可以预期的结果如何。后来，杜威把这种哲学观运用在教育实践中，并结合德国赫尔巴特的教育哲学思想，提出了教学的五个步骤。这些具体步骤在本书中均有明确的阐述。

虽然知识是按照这种逻辑思维的顺序活动的，但由此而得出相应的预期结果则不是思维探究的最终目的。换句话说，当个体获得知识之后，探究并没有停止。既然知识具有一定的工具效能，那么，在个体获得知识之后，这种知识就成为他以后再获取新知识的一种工具。由此可见，我们不能把知识看成预先建立的绝对真理，而应视为个体与环境交互作用的结果。如果我们把知识运用在不同的情境中，那么就可能会产生不同的结果。因此，我们只能把知识作为一种参考，而不能完全套用在任何情境中。我们所获得的各种观念、规则、规范等都是有限的、有条件的确定性知识，而绝不能把它们视为可以解决所有问题的固定知识。杜威的这些观点虽然带有相对主义的色彩，但对于在教学中启发学生的心智具有积极意义。

三、机能主义心理学的领航者

机能主义心理学在美国有广义和狭义之分。广义的机能主义心理学是指受达尔文生物进化论和实用主义哲学影响的美国早期心理学家和哥伦比亚大学的卡特尔、桑代克和伍德沃斯等心理学家。狭义的机能主义心理学是指以杜威、安吉尔和卡尔为代表的芝加哥大学的心理学家。杜威是机能主义芝加哥学派的创始人。1896年，杜威在《心理学评论》发表了《心理学中的反射弧概念》一文。学术界普遍认为，这篇文章为狭义的机能主义心理学奠定了重要的理论基础。杜威在这篇文章中提出，反射弧是一个连续的整合活动。他反对以铁钦纳为代表的构造主义心理学家把反射弧分析成各个元素或分解为各个部分。在他看来，反射弧概念中的刺激与反应之间、感觉和运动之间并不存在一条鸿沟，尽管它们之间确有区别，但这种区别只具有机能的、处理方法上的意义。他认为，把反射弧中的行为再分成基本的感觉运动元素是没有道理的，就像意识不能从意义上再分为它的基本的构成成分一样。行为是连续的，无法分解成刺激和反应；感觉—运动行为是彼此连续地混为一体的。杜威认为，对行为进行人为分析的简化，会使行为本身失去意义。如果进行分析，那么最后所留下的一切东西只不过是存在于心理学家头脑中的抽象而已。杜威运用达尔文的生物进化论来解释人类的社会进步，认为有机体的机能就在于对环境的适应。例如，一个小孩子看到蜡烛的火焰（刺激物），就会伸手去抓（反应），火烧了手使他感到疼痛（刺激），导致他把手缩了回去（反应）。这是一系列的刺激—反应过程，是一个连续的反射弧。按照构造主义心理学的分析，这里并没有发生什么变化，儿童也没有学到任何东西。但杜威认为，被烧痛的感觉经验改变了儿童对火焰的知觉，以后他就会避开火焰。因此，所谓刺激和反应并不是截然分开的，而是相互关联的机能事件的序列。

显然，杜威注意心理现象的整体，注意个体行为与整体之间的关系，从而为机能主义心理学提供了基本概念和理论基础。

杜威对人的心理机能做了实用主义的分析。他认为，有机体不是刺激的消极接受者，而是积极感知者。因此，必须根据行为对环境的有意义适应来研究人的行为。研究心理学的最适当的课题就是研究有机体在其他环境中的功能。他的机能主义观点显然受到进化论以及他所倡导的实用主义哲学和工具主义哲学的影响，因为在他看来，思想是为了引起有机体对现实及其问题做出反应的活动而设计的，思维不可能脱离环境而存在。人类的心理活动就是对那些能使有机体生存、进步、起作用的适当行为做出有意识的反应。“因此，机能心理学就是研究有作用的有机体。”

从反对铁钦纳构造主义心理学的元素论出发，杜威认为，“心理只意味着一种机能。而机能又经常处于某种协调之中，而且只有从维持和再组织这种协调中才能获得意义。”也就是说，心理的功能主要在于协调个体与外界环境之间的关系，促进、维持二者之间的和谐统一。1906年，杜威的后继者安吉尔在美国心理学会议上发表演说，阐释了机能主义心理学有别于构造主义心理学的三大命题：①机能主义旨在发现心理过程是怎样进行的，以及完成了什么；②重视心理的基本功效，确认意识的作用在于协调有机体的需要与环境要求的作用；③研究心物之间的关系，探究心理与物理之间的可迁移性。这个演说被视为机能主义心理学正式诞生的标志。

受实用主义哲学观的影响，杜威的研究必然与人类的社会实践密切相关。杜威将其观点运用在儿童的心理发展上，阐发了其独特的儿童心理学思想。杜威认为，儿童具有独特的生理和心理结构。儿童的能力、兴趣和习惯都是以其原始本能为基础而建立起来的。儿童心理活动的实质就是促进其本能的发展。杜威明确指出，人的本能冲动“最初是自发的，而且没有一定的形式；它是一种潜能，一种发展的能力……它是一种独创的和创造性的东西；是在创造其他东西的

过程中形成起来的东两”，显然，本能冲动才是儿童发展和教育的最根本的基础。在杜威看来，儿童身上潜藏着以下四种本能：

1. 语言和社交本能。这是一种社交的冲动，它在儿童的交谈和交流中表现出来。儿童很乐意把自己的经验说给别人听，也很有趣听取他人的经验，例如，每个儿童都喜欢听童话、故事、寓言等，他会利用一切可以表达的方式与他人进行沟通和交流。语言本能是儿童社交表现的一种最简单的方式。杜威把这种观点与教育实践结合起来，阐发了他对语言交际功能的理解。“把语言的实际用途、社会用途与其理智用途区分开来，为学校中关于语言的问题提供了很大的启示。这个问题就是指导学生的口头语言和书面语言，使过去主要用于实践目的和社会目的的语言逐渐转变为有意识地传递知识和促进思想的一种工具。如果不抑制这些自发的、自然的动机——语言的生命活力、力量、生动性和多样性都归功于这些动机，那么我们怎么能够改变语言习惯，以便使它们成为精确的和灵活的理智工具呢？”

2. 制作的本能。这是一种建造性的冲动。儿童开始总是对游戏活动和动作感兴趣，进而就有兴趣把各种材料制作成具体的形状和实物，并且使之符合他自己明确的设想和希望达到的目标。长此以往，儿童的建造活动就会逐渐发展成为一种习惯。杜威认为，制作的本能是各种本能中最重要的，因此，教师在教学中必须注重儿童的实践，让儿童从实践中学习，从实践中获得经验，这就是他后来提出的“从做中学”观点的思想肇始。

3. 研究和探索的本能。这是一种探究性的冲动，它常常是建造冲动与社交冲动的结合。尽管在儿童时期还无所谓科学研究活动，但儿童总是喜欢观察和探究，例如，儿童从2岁左右就会不断地询问成人“为什么”。遗憾的是，成人却常常没有对此流露出喜悦之情，没有对儿童的探究活动给予物质或精神的鼓励，更没有或者根本无法运用已有的知识做出合理的解释。在很多情况下，成人往往置之不理，有些成人甚至还会不自觉地对儿童的探究进行语言上的嘲讽，对儿童幼

小心灵的发展造成的伤害可谓大矣。

4. 艺术的本能。这是一种表现性的冲动。儿童在绘画、造型、音乐等活动中表现出艺术方面的能力。杜威明确指出：“艺术起源于游戏，这是一种普遍的说法。无论这种说法从历史上看是否正确，它都说明了心理上的爱玩和严肃可以和谐相处，这就是对艺术理想的描述。当艺术家过多地专注于手段和材料时，他可能会获得绝妙的技巧，但不会获得出类拔萃的艺术精神。相反，当生动活泼的理念超过了已经掌握的方法时，虽然可以表现审美的情感，但是，这种表现艺术由于存在很多瑕疵，所以无法彻底地表现情感。当对目的的思考变得如此恰当，以至必须使之转换成得到具体表现的手段时，或者，当人对手段的注意，由于认识到它们为之服务的目的而受到激励时，我们就拥有了艺术家所特有的那种态度。这种态度可以在所有的活动中表现出来，尽管不是传统上所指的那种艺术活动。”

杜威还将儿童心理发展过程划分为三个阶段：

第一阶段，游戏期（4—8岁）。在这个阶段，儿童主要通过各种活动进行学习。如果儿童的每一种机能都能充分发挥作用，那就会成为一种习惯。儿童就不会再以孤立的方式进行活动。因此，在游戏中培养儿童形成良好的行为习惯在这一阶段至关重要。

第二阶段，自发的注意时期（8—10岁）。在这个阶段，儿童各方面的能力逐渐增强，活动的重点逐渐转移到更广泛的方面，其活动的协调性也日益完善。他们可以学习融合在直接知识中的间接知识，可以按照解决问题的需要控制自己的行为。因此，培养儿童持久的注意力应成为这一阶段教学的重要内容。

第三阶段，反射的注意时期（10岁以后）。儿童在这个阶段开始学习系统性和理论性的知识，因此，获得良好而稳固的学习习惯并掌握科学的思维方法是这一阶段的重中之重。

当然，杜威强调事物发展的整体性和连续性，因此，这些阶段是相互结合和重叠的，不能截然分开。如果我们没有看到心理机能的

这种连续作用，那么，我们就不可能把儿童早期和后期发展的心理事实联结成一个活生生的整体。

杜威在专任哥伦比亚大学教职之后，基本上不再从事心理学研究，而致力于教育学和其他社会科学的探讨，因此他的心理学理论体系不是很完整。学术界普遍认为，他为机能主义心理学奠定了基本的理论基础，但没有在此基础上添砖加瓦，建造一幢心理学的高楼大厦。当然，这种状况也和当时整个西方心理学的发展背景有关，因为严格意义上的西方心理学是1879年由冯特在德国创立的。与哲学、物理学等学科相比，心理学还只是一个刚刚诞生的婴儿，即便杜威想把心理学这个婴儿“抚养”成人，在当时的情况下也只能是心有余而力不足。

杜威反对旧心理学把心理看作个人的所有物、看作知识和智力的心理学、看作元素分析的心理学，进而认为心理是固定不变的东西。杜威看到并深刻揭示了心理是社会生活的功能，注重心理与实际行动的联系，认为心理是一个生长的过程。他的心理学思想中有明确的整体观、效用观和动力观，这在当时确实为心理学的发展注入了新鲜而强大的动力，有助于扩展心理学的研究范围，促进心理学的日臻完善，为心理学日后成为一门对生活和实践具有巨大指导作用的学科奠定了坚实的基础。后来，杜威将这种机能主义心理学的观点运用于教育实践，成为美国进步主义教育的先驱。

四、进步主义教育的践行者

杜威是当时西方传统教育的改造者，是新教育的拓荒者，也是20世纪初进步主义教育运动在美国的重要践行者和领军人物。1896年1月，杜威在芝加哥大学创办了一所实验学校，作为检验其哲学、心理学和教育思想的实验室。在历时8年的教育实验中，他逐步形成了系统的进步主义教育思想。他认为，当时美国的小学教育沿袭

欧洲的形式主义课程，采用因循守旧的教材和教学方法，制定了诸多的清规戒律，使教育与生产、生活严重脱离。杜威创建了他的实验学校，为学校制订了明确的教育目标。他提倡从儿童的天性出发制定课程，也就是以四种本能（社交、制作、探究和艺术）为理论基础，促进儿童的个性发展。学生通过木工和织布等手工活动的作业把各门课程联结起来，通过三种智力活动——历史的或社会的研究活动、自然科学研究活动和思想交流活动，使各种作业保持平行。学校采用灵活多变的教学方法，促使儿童的本能得到恰当的表现，例如：手工劳动可以加深学生对社会的认识；鼓励学生采用观察、探究、调查和实验的方法可以培养学生的思维能力；在开学初师生一起讨论本学期的学习计划，通过合作设计让儿童始终处在教育的中心地位。儿童的经验成为课程和教材的依据。由于杜威的观点与芝加哥大学校长哈珀的意见不一致，导致杜威于1904年辞去芝加哥大学的教职，实验学校也宣告解散，因此，杜威未能将其教育思想延伸到中等教育，但这所学校的实验及其引发的思想影响是巨大的。概括地说，杜威的教育思想主要体现在以下几个方面。

（一）教育即“生活”、“成长”和“经验改造”

教育具有传递人类经验的功能，能够丰富人类经验的内容。因此，通过教育来增强学生的经验，指导其生活和适应社会的能力，这样就可以把教育与社会生活联系起来并促进生活的发展。广义地说，个人在社会生活中与人接触、相互影响、逐步扩大和改进经验，养成道德品质和习得知识技能，就是教育。改造经验必须与生活紧密地联系起来，而且改造经验能够促使个人的成长，因此杜威便得出结论认为“教育即生活”“教育即成长”，教育就是“经验的改造”。

杜威认为生活是多种多样、丰富多彩的，其中包括儿童的生活、成人的生活、学校生活、家庭生活和社会生活。因此，教育不能脱离生活。杜威提出“教育即生活”的主要目的就在于想克服当时美国