

| 世界教育名著译丛 |



John Dewey

[美] 约翰·杜威 著 彭正梅 译

我的教育信条

杜威论教育

上海人民出版社

| 世界教育名著译丛 |

[美] 约翰·杜威 著 彭正梅 译

我的教育信条

杜威论教育

∨

 上海人民出版社

图书在版编目(CIP)数据

我的教育信条:杜威论教育/(美)杜威

(J. Dewey)著;彭正梅译. —上海:上海人民出版社,
2013

(世界教育名著译丛)

ISBN 978 - 7 - 208 - 11380 - 0

I. ①我… II. ①杜… ②彭… III. ①杜威,
G. (1859~1952)-教育思想 IV. ①G40-097.12

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 079322 号

责任编辑 任俊萍

封面装帧 王小阳

·世界教育名著译丛·

我的教育信条

——杜威论教育

[美]约翰·杜威 著

彭正梅 译

世纪出版集团

上海人民出版社出版

(200001 上海福建中路193号 www.ewen.cc)

世纪出版集团发行中心发行

常熟新骅印刷有限公司印刷

开本 635×965 1/16 印张 21.75 插页 4 字数 286,000

2013年5月第1版 2013年5月第1次印刷

ISBN 978 - 7 - 208 - 11380 - 0/G · 1596

定价 38.00 元

出版说明

孩子的教育是我们生活中最重要的一个方面。我们的孩子是我们民族未来的希望,他们将创造历史。正确的教育是我们的幸福,而错误的教育是我们的痛苦和泪水,也是我们对社会和民族犯下的罪过。家庭教育、学校教育、社会教育对孩子的影响是深远并伴随其一生的。为了借鉴国外教育的历史经验,我社翻译出版世界教育名著译丛。

入选译丛的图书有三个标准,一是经时间和实践检验公认是家庭教育、学校教育、社会教育的名著;二是语言简明、确切、通俗,可读性强,易于理解和运用;三是适宜中等文化水准的父母、教师和有兴趣者阅读。

世上有一些人认为,自己的一生至少要把自己的孩子培养成一个有所作为的人;还有一些人认为,为我们的民族和人类培养一个有所作为的人胜过千万个庸庸碌碌的人。这套译丛奉献给他们一读。

欢迎读者给我们批评和建议,帮助我们把这套书出好。

上海人民出版社

2011年1月

民主社会的教育： 通过经验和为了经验

约翰·杜威(John Dewey, 1859—1952)是现代教育之集大成者。在教育思考中,柏拉图、卢梭和杜威正好完成了一个正、反、合的过程。柏拉图强调教育的国家(城邦)保持的目的,卢梭强调个体自由的目的,而杜威则认为教育存在着个体性和社会性,是两者的统一。在杜威看来,这样一种统一,只有在共同体或民主社会才有可能;而且,这种教育只能是属于经验、通过经验和为了经验的教育。杜威的思想和教育思想还成了一些国家现代化(或民主化)和教育现代化(或民主化)的晴雨表,这对德国和目前的东欧各国尤为明显。到目前为止,杜威之后的教育家多是在杜威的森林里流转,在杜威的海洋里拾贝。

一、民主的社会和政治哲学

对于杜威来说,哲学就是社会哲学和政治哲学,而其政治哲学关键就是其教育哲学。因此,对于杜威来说,哲学是“爱教育”,而不是其原始意义上的“爱智”。杜威说“哲学可以解释为教育的一般理论”,而“教育乃是使哲学上的分歧具体化并受到检验的实验室”。这里的“哲学”也可以合理地理解为民主的社会和政治哲学。

杜威认为,“社会”是个多义名词,是指人们为了不同目的、以不同方式彼此建立联系的群体。在社会哲学之中,“社会”被视为本质上统

一的整体,这种统一体强调诸如具有值得称赞的目的与福祉的共同性、对共同目标的忠诚、相互的同情心等特征。但是,实际存在的群体则有好、有坏,有为实现公共利益的群体,也有聚众违法的群体。不过,在任何社会群体,甚至窃贼团伙,都存在着一定程度的共同利益以及与其他群体间的、一定程度的相互作用与合作。杜威认为,可以把共同利益和相互作用作为标准,来考察专制社会和民主社会的特征,也就是探讨这两种社会之内的群体成员共享的利益是否丰富多样,社会之内的群体之间的相互作用充分和自由到什么程度。

在杜威看来,在专制社会里很少有共同的利益,社会各成员之间没有自由的往来。杜威指出:“从那些只顾及‘自己的’利益(私利),与其他群体隔离、不与之发生充分的相互作用的群体中,我们都可以找到这种反社会的精神,因为它的主要目的在于保护它的既得利益,而不是通过扩展关系来求得改造和进步。这种精神在国家,则表明彼此孤立隔离;在家庭,则表现为只顾自己的家庭事务,好像与更广阔的社会生活没有联系;在学校,则表现为与家庭、社会的利益分离;此外,还体现在贫富阶层的划分和有教养之人与无教养之人的区别。其关键点在于,孤立的生活能使生活僵化和形式制度化,从而有利于群体内部形成静止的和自私自利的理想。”^[1]杜威认为,这种社会本身不能持久,因为社会分离成特权阶级和受压迫阶级,社会失却了潜移默化的整合作用。社会各成员对社会本身没有兴趣,只有一方面的自动,没有互助的精神,因此,社会不稳定,全靠武力压迫作为根基。而且,这样的社会存在着普遍的主奴关系:“一方是上,一方是下;一方有统治支配之权,一方被统治支配;一方发命令,一方受命令。”^[2]显然,这会妨碍个体人格的发展,会把一些人教育成为主人,却把另一些人教育成为奴隶。在专制社会,由于这两种形式的不同的生活经验不能自由交流,因此,每一方的经验都失去意义,对每一方都会产生恶的影响。对于被统治者来说,“一是心理上的恶影响。最浅的心理方面的恶影响便是愁苦、怨恨、不满足;甚至于发狂,得神经病……二是才能上的恶影响。天才必须常常

试验才能发展,如果不用,虽然有统治经理的才能,也渐渐消灭了。其次,天才如果不能向正当的方面发展,便要向不正当的方面发展”^[3]。在专制社会,被统治者不仅会产生服从、阿谀、谄媚和用种种不正当的方法迎合在上者的欢心的奴性,同时还会产生狡猾、奸诈、说谎和用种种不正当的方法规避在上者的威权的狡诈性。对统治者而言,也会产生恶的影响:“一是道德方面。统治阶级越发当权,就越发养成一种残忍、暴虐、骄傲、奢侈等不正当的行为品性。他们之所以这样,也不是天生的,也是制度养成的……二是知识方面。统治者方面虽然沾了许多便宜,有钱有机会可以求学,但是他们所学的都是偏于狭隘的方面。”三是“上等阶级最容易堕落或衰败,连平常的知识都没有”。^[4]杜威在《民主主义与教育》中也指出:“如果人们的活动愈加限于特定的狭隘范围,如果严格的阶级界限阻碍了不同阶级的彼此适当的经验交流,那么,处境不利的阶级愈加墨守成规,而在物质上处于有利地位的阶级,其行动就愈加反复无常、无目的和暴躁。”^[5]

在杜威看来,这两个标准恰恰体现了民主社会的特征:“第一个标准意味着社会群体不仅拥有数量更大和种类更多的共同利益,而且更加依赖把相互的利益作为调节社会关系的因素。第二个标准意味着群体之间不仅有着更加自由的相互作用(这些社会群体由于要保持隔离状态,曾经是各自孤立的),而且也意味着社会行为的改变及其不断的调整,以应付这种自由的多样的相互作用所产生的新的情境。这两个标准恰恰就是民主社会的特征。”^[6]对于什么是民主,杜威指出:“从个人的角度来说,民主在于根据其能力而有责任地分享、形成和指导其所属团体的活动,在于根据其需要参与那些团体所维持的价值。从团体的角度来说,民主要求在符合共同利益和共同善的前提下解放团体成员的各种潜力。”^[7]另一方面,民主理念表现为政治制度,则意味着“政府之存在是为了服务于共同体,而这个目的若要实现,共同体本身必须参与选择其统治者、确定他们的政策”^[8]。也就是说,杜威的政治哲学所主张的社会是这样一种社会:“这种社会一定使各分子有自由发展、

自由交换、互相帮助、互相利益、互通感情、呼唤思想知识的机会；社会的基础是由各分子各以能力自由加入贡献的。在表面上看来，似乎不大强固，但实在是强固得很；不但强固，并且可以减少各种因隔绝交通而发生的弊病。”^[9]

杜威指出，由于民主社会实现了一种各种利益相互渗透并特别注意不断进步或不断调整的生活方式，这使得民主社会比其他各种社会更加关心审慎的和有系统的教育。在杜威看来：“民主不仅是一种政府形式，它首先是一种共同生活的方式，是一种共同的交流和分享经验的方式。”^[10]因此，在杜威看来，民主政治热心教育，不仅是因为民主政府的成功依赖于选举政府并遵从政府之人的教育，不仅是因为民主社会用自愿遵从政府的倾向和兴趣来替代外部权威，从而需要用教育来形成这种自愿的倾向和兴趣。更是因为，随着个体越来越多地使自己的行动与其他人的行动联系起来，考虑到其他人的行动，这样会打破曾使他们看不到自己行动的全部意义的阶级、种族和国家之间的屏障。这样，个体就必须对更加多样的刺激作出反应，从而刺激了其行动的多样性，也解放了他的能力，使之得以自由发展。而这些能力在孤立的、排斥性的群体或社会只能得到片面的刺激，因而受到了压制或没有得到发展。

显然，杜威之所以赞同民主社会，是因为民主社会能够扩大社会成员的共同利益和社会之内的群体之间的相互作用，也可以促进个体能力的解放和自由发展。但是，在杜威时代，民主主义在整个世界中尚处于或多或少的不稳定的地位，甚至在美国社会内部，也存在日益增加的敌对力量。杜威指出，当时关于民主主义的观念，最大的错误是把民主主义看成是某种固定的东西，看成在观念上和在外表现上都是固定的东西。其实，在杜威看来，“民主主义的观念本身，民主主义的意义，必须不断地加以重新探究；必须不断地发掘它、改造它和改组它；同时，体现民主主义的政治的、经济的、社会的制度必须加以改造和改组，以适应由于人们所需要与满足这些需要的新资源的发展所引起的种种变

化”^[11]。对于民主社会的这些问题以及面临的挑战，杜威提出了其实验主义的社会政治哲学。

在杜威看来，思考源于问题。人类先有制度、风俗、习惯，然后，才有社会哲学和政治哲学。而这些学说往往产生于遇着困难的时候。“所以，社会哲学的发生，一定是在社会有病的时候；政治哲学的发生，一定是在政治有病的时候。”^[12]在对困难的回应中，历史上产生了两派社会政治哲学。一个是急进派，主张抛弃现有制度，另创乌托邦；注重个人的反省。另一个则是保守派，主张现有制度自身的道理以此改良现制度；注重思考和研究。在杜威看来，这两派共同的毛病在于“根本解决”，而人类的生活问题，不是完全推翻就可以解决的，也不是完全保守就可以解决的。“人类的责任，是在某种时间、某种环境，去寻求某种解决方法来，就是随时随地去找出具体的方法来应付具体的问题。”这就是第三派的哲学，也就是杜威的社会政治哲学。

杜威新的社会政治哲学在于把科学方法引入社会研究，是一种带科学色彩的社会哲学。这种哲学具有三个特点，也就是：“（1）试验的。从前的学说，都不根据人生日用的事实。现在这派学说，是人生日用处处可应用的；应用的结果，便可证明或反证这学说的好坏，吾们便可把智识和学理来指挥向导我们的行为。（2）特别的。从前的学说，不是笼统，便是普遍。现在这派学说，是不用全称，不是笼统，都是特别的，没有普遍的。（3）它的目的，在养成智识观念，可以随时随地补救特种情形，解决特种问题。”^[13]这种哲学关键一点在于随时随地零碎地改造，零碎地进步，以实现社会改造。就像造一项铁路工程，不可能造一条笼统的、理想的、抽象的铁路，而是要面临一个个具体的问题，如河流、山道和道路的高低，工程的经济，都要加以算计。这种社会哲学既不是对当前社会进行总攻击，也不是对当前社会进行总辩护，而是“东一块西一块零零碎碎的进步，是零卖的，不是批发的”。

因此，对于当时民主社会存在的问题，杜威反对进行整体性的“根本变革”，而是建议进行逐步的改造。那么如何进行改造呢？

在杜威看来,民主社会的维持和改善,依赖于教育。他转引贺拉斯曼的话说:“教育是我们唯一的政治安全;在这个船以外,只有洪水。”“公共学校是人类的最大发现。其他社会机关是医疗的和补救的。这个机关是预防的和解毒的。”^[14]因此,“社会的改良,全赖教育”^[15]。其他的机关在改良社会方面不如教育。因为它们管理的是习惯已经固定、不易改变的成人,另一方面,社会环境存在着多方面的不良影响,会消减这些机关的努力。而儿童的习惯则没有形成或固定,可以在影响良好的学校形成新的习惯,从而将来可以改良社会。那么,这种教育应该是一种什么样的教育呢?

二、民主需要什么样的教育:为了经验和通过经验

既然在杜威看来,“教育将随着群体中生活的类型的差异而不同”^[16],那么,民主社会的教育肯定是不同于专制社会的教育;既然杜威的政治哲学是一种经验的政治哲学,既然民主社会是一个有利于经验交流的社会,那么,这种民主社会和政治所需要的教育,自然就是“属于经验、为了经验和通过经验”^[17]的教育。在杜威看来,经验是民主社会任何一个教育过程的根据、手段和目的。经验也是民主社会的教育和专制社会教育分野的标志:“传统教育在本质上是一种来自上面和外部的灌输。它向正缓慢成长、趋向成熟的儿童灌输成人世界的规范、教材和方法。儿童和成人之间的差距太大,以至于这些教材、方法和规范完全超出了儿童现有的能力,完全超出了他们的经验。因此,传统学校需要对儿童进行灌输。即使有些教师设法掩盖这种强迫性,消除那些明显的粗暴性,也不能从根本上改变传统学校的灌输性质”^[18];而新教育的一些原则是:“反对自上而下的灌输,主张保护和发展个性;反对外在训育,主张自由活动;反对从课本和教师学习,主张从经验学习;反对通过训练获得孤立的技能和技术,主张运用这些技能、技术来作为达到所积极追求的目的的手段;反对或多或少地为遥远的未来作准备,主张

教育要指向现在、改善现在；反对静止的目的和教材，主张面对不断变化着的世界。”^[19]从中可以看出，经验是杜威教育哲学最为根本的概念。他指出：“新的教育思想显示了一种经验的或实验的哲学。”^[20]

1. 实验主义哲学

杜威的教育理解与其实用主义、或工具主义、或实验主义的哲学思考方式密切相关。杜威先是在约翰斯·霍普金斯大学学习德国唯心主义，深受黑格尔对概念的辩证的界定的影响，后来又受到皮尔士、詹姆士和米德等美国实用主义者的影响，而转向了实用主义或实验主义。这一点也可以从杜威自传性的文章《从绝对主义到实验主义》(1903)看出。

杜威实验主义哲学思想把人与世界的关系理解为一种试验，把对当前情境的考察视为意识的可能的进步的关键。这种试验既是发现又是证明的方法。一方面，它意味着，除非我们的活动确实在事物中产生了符合并证实我们所持观念的某些物质变化，否则我们无从称为知识和认识。没有这些特定变化，我们的观念不过是一些假设、理论、暗示和猜想，不过是暂时被接受，以作为进一步实验尝试的提示。另一方面，思考的实验方法，意味着思考是有用的；思维之所以有效，正是因为对未来后果的预测是在当前情况的全面观察基础上提出的。换言之，试验不等于盲目的反应、碰运气。除非活动的后果被注意到，而且在未来相似的情形中进行预测和规划，否则，这种活动就不是实验。在杜威看来，我们愈能了解实验方法的意义，我们就愈能在试验以某种方法对付我们面临的物质力量和障碍中优先使用理智的力量。

因此，杜威反对超验的、绝对的观念和理论。在他看来，思考、思想、概念和理论就是应付世界的新情况的工具；行动是认识的前提和目的，概念的意义取决于其实践结果，行动方式就是这些思想的整体意义。杜威说：“如果观念、意义、概念、学说和体系，对于一定的环境的主动的改造，或对于某种特殊的困苦和纷扰的排除确是一种工具般的东西，它们的效能和价值就会系于这个工作的成功与否。如果它们成功

了,它们就是可靠、健全、有效、好的、真的。”^[21]理论的意义和价值就是其有用性。杜威的真理观最显著的特征就是它的积极性和动态性。真理就是行动,就是问题的解决。除非对真理的结果或效果作出判断,否则我们永远不知道什么是真理。因此,真理必须植根于经验和经验科学之中。真理就是与经验的整体一致的东西。当环境发生变化或者出现新的问题时,真理必须随之改变。因此,真理和价值是情境性的。不存在普遍有效的真理,而是在个体经验中暂时有效的真理。为了避免误解,杜威曾一再声称,真理不能等同于个人满足、情感的满足、个人的获益或个人需求的满足,相反,它必须是包括公众环境和客观环境的“整体环境”的获益。真理不仅仅在于个体的效用,还在于公众的效用。不过,无论是个体的效用,还是公众的效用,都存在着一个利弊权衡的问题。因此,杜威包括其他的实用主义者所说的真理,应该是在多数和多数利益之中。由此可以看出,实验主义或工具主义带有民主的性质。

在杜威看来,实用主义是一种源于实践和为了实践的方法。除了方法,它没有什么教义和学说。对于实用主义者来说,布丁的证明在于吃。因此,认识的最终标准是实践,一切不能变成实践之物,都没有价值。按照实用主义的这种思路,其伦理学也不是从原则和规范出发,而是从对生活的认识出发。伦理学、伦理的规范和价值,不过是服务于人类共同体生活的手段和工具,因此必须永远重新指向于不断变化的生命。实用主义的伦理学是一种情境伦理学。

杜威指出,人生活在一个危险的世界之中,因而必然会去寻求安全。人寻求安全有两种途径。一种途径是试图与他周围决定他的命运的各种力量进行和解。这种和解的方式有祈愿、献祭、仪式性的礼拜和巫祀等。另一种途径在于发明技艺,通过它们来利用自己的力量,建筑保护性的居所,缝织衣裳,利用火造福于己,学会共同生活的复杂艺术,从而在威胁他的那些条件和力量本身中建造了一个安全的堡垒。第一个途径乃是在情感和观念上改变自我,而第二种途径是通过行动改变世界。前者是古代的方法,后者则是近代才开始盛行的方法。杜威把

自然科学的方法视为生命进程的适应的最佳工具，把科学认识看作人的生活情景所决定的目的的工具。按照杜威的观点，人的思想和信仰的真理就是科学的真理。也就是说，思想本身就是经验的一部分，它能够与经验的其他部分，建立起一种符合目的的关系，并对经验进行概括，从而使之能够借助概念性的简化而产生运动。那么到底什么是经验呢？

2. 经验的概念

经验在杜威那里，既不是主体对客体的反映，也不是独立的精神实体，而是主体和对象、有机体和环境之间的相互作用，人和世界的统一。而教育则是经验的系统运用。教育之所以构成了杜威实验主义的核心，是因为它是促进经验过程的工具。任何教育的直接目的就是经验的质量的改造和改善。不过，经验不仅是目的，它更是任何教育过程的手段、依据和理由。杜威的教育理论是属于经验、通过经验和为了经验的理论。那么，杜威是如何理解经验这个概念的，又有什么样的评判标准？

在杜威看来，自然界具有连续性，同时也具有变化性。自然界的每一个“事件”(event)都显示出这样一种矛盾，一方面是变化、不确定、不稳定，具有一定的特殊性，另一方面又具有一定的连续性、规律性和秩序等。这两个方面密切相关，不可分离。杜威的自然哲学深受自然科学影响，因此，他用“事件”的概念代替传统的“实体”概念来指称自然。自然的事件中恒常的、有规则的是结构，变化的、不规则的是过程，它们构成了事件的两个方面。世界对杜威来说，并不是封闭的宇宙，而是开放的、未完成的。因此，杜威所理解的自然的连续性和变化，构成了生活其中的人的情境。正是由于这种连续性和变化性的结合，形成了人的经验。从这种世界中的相对确定和不确定的结合中产生了杜威所谓的思考，即人们思考结构化的自然过程，对它进行暂时的控制，赋予它某种秩序。

因此，人与自然打交道的经验同样具有这种规则性的、辩证的基本

结构,是人和世界的统一。杜威指出:“‘经验’是一个詹姆斯所谓具有两套意义的字眼。好像它的同类语生活和历史一样,它不仅包括人们做些什么和遭遇些什么,他们追求些什么,爱些什么,相信和坚持些什么,而且也包括人们是怎样活动和怎样受到反响的,他们怎样操作和遭遇,他们怎样渴望和享受,以及他们观看、信仰和想象的方式——简言之,能经验的过程。……它之所以具有两套意义,是由于它在其基本的统一之中不承认在动作与材料、主观与客观之间有何区别,但认为在一个不可分析的整体中包含着他们两个方面。”^[22]由此看来,杜威的经验的概念比较宽泛,不同于日常语言中的“经验”和“体验”。经验作为与自然事件的相互作用的特殊形式,具有一个秩序和变化的、不断提高的、节奏性的基本结构。每一个人的生活都与这种节奏密切相关。只有当有机体的生命节奏与世界的节奏一致时,他才具有学习能力。而且,也总是会出现适应不良和适应良好这两种现象的交替。因此,经验必然是累积性的。每一个完全的经验运动都会回到其最初的起点,但是,与其最初的起点必然有所不同。生命和每一个经验都会在更高的循环中运行,总是重新从熟悉走向未知,再从未知走向新的熟悉,如此不断发展和进步。我们也可以从经验的两个标准中看到这一点。

3. 衡量教育关系中的经验的两个标准

在杜威看来,一切真正的教育是通过经验才出现的,但这并不意味着所有的经验具有相同的教育作用。经验和教育也不能简单地等同起来。因为有些经验使人感觉迟钝和冷漠,缺乏感受性和反应性,具有消极性的教育作用。衡量教育关系中的经验概念的第一个标准,就是连续性原则。它是区分有教育价值的经验和没有教育价值的经验的标准。杜威认为,每个人都可以通过他的独特的经验而加以改变,这种改变会影响他以后经验的质量,每个经验的质量又会影响其应用方式。由此来看,经验的连续性意味着每一个经验既受到之前经验的影响,也会影响其后的经验的质量。教育即生长,从经验的连续性原则来看,这就意味着要看这种生长是否为继续的生长或向新的方向继续发展的可

能性创造了条件。如果一个人生长成为窃贼、强盗或腐败的政客，那么，他的这种生长就不利于其后的继续生长，从而也限制了他进一步发展的可能性。相反，如果一个经验能唤起兴趣，并由此产生足以超越未来一切艰难险阻的强烈的创造力、愿望和目的，那么，每一个经验都是一个动力。因此，教育者的任务在于认识到一个经验将指向什么方向，根据它所指向的方向来评判和指导学习者的经验。他必须观察未成年人的行为，评判哪些态度促进了未成年人的继续生长，哪些态度则没有促进他们的未来生长。此外，他必须对于未成年人具有一种同情性的理解，知道他们内心的真实情况。

经验并不仅仅是在个体内部进行。尽管它确实影响着个体的态度、愿望和目的的发展，但是，这不是事情的全部。每一真正的经验都具有其积极的一面，它会改变经验的客观条件。经验不是在真空中进行的，而是直接与环境产生作用。个体经验是从这些环境中持续获得养分。因此，教育者不仅需要清楚借助环境条件以形成真正的经验的一般原则，还需要认识到哪些环境有助于未成年人经验的进一步发展，需要认识到这些物质的和社会的环境因素是如何有助于这种经验的形成。

解释经验的第二个标准是相互作用原则。这个原则赋予经验的两个方面即客观条件和内在条件以同样的权利。杜威认为，每个正常的经验是人和他的环境之间相互作用的结果。两者合在一起或相互作用，构成我们所谓的情境。人总是生活在世界之中，人的生活总是个体与环境的相互作用，人的经验也决定于人与其世界之间的作用方式。所谓环境，就是与个体的需要、希望、目的和能力产生相互作用，产生特定经验的条件的总和。相互作用原则和连续性原则是不可分的，它们是经验的经和纬、纵和横。不同的情境相继发生，但是，通过连续性原则，之前的情境的某些东西会传递到之后的情境之中。个体从一个情境走到另一个情境，世界就扩展为或缩减为他的环境。在特定情境中所获得的知识和能力，将会变成理解和处理下一个情境的有效工具。

这个过程贯穿整个人生。只有把前后相继的经验整合起来,才能出现整合性的人格。教育者的任务在于建构一个教育环境,使之在与受教育者的目前的能力和需要的相互作用中产生有价值的经验,以促进整合性人格。

因此,教育者最直接的兴趣就是关注产生相互作用的情境。个体是这种相互作用的一个因素,另一个因素是教师在一定程度上可以控制的客观的环境条件。传统教育的弊端不在于教育者拥有提供情境的责任,而是在于其忽视了创造性经验的另一个因素,亦即受教育者的自身的能力和意向。客观条件的选择和调控必须与学生的能力和心理相适应。如果忽视了教材与学生需要和能力的适应性,就会使教材丧失教育作用,同样,个体若是不适应教材,也会使其经验丧失教育作用。

连续性原则在教育上的应用则要求在教育过程的每个阶段都必须考虑到未来的情况。所有这些都意味着我们必须特别细致地重视赋予每一当下经验以意义的各种条件。在杜威看来,传统学校为了遥远的、未知的未来而牺牲现在,但新的教育也不能因此走向另一个极端:为了现在而牺牲了未来。现在和未来之间的关系并不是一种非此即彼的关系。现在总是会影晌未来。一个认识到两者关系之人,才算达到精神的成熟。教育作为一种发展过程或成熟过程,应该永远是一种立足于现在的过程,正因为如此,才是真正为了未来。

从经验的两个原则,我们可以看出,连续性原则涉及的是经验的个体性,而相互作用原则涉及的是经验的社会性,这样两个原则就是杜威主张的教育的个体性与社会性的统一。从下文我们还将看出,这种统一也表现为儿童与课程的统一,或者说儿童与课程的统一实际上也是经验的两个原则的统一。

在杜威看来,基于这两个原则而产生的经验,就是习惯的获得。也就是说,教育即生长,即经验的不断增加和改造,它表现为个体获得适应环境的能力,亦即习惯的获得。当然,就像杜威的经验不是我们日常语言中的经验一样,这里的习惯并不是我们日常生活中所说的习惯。

这里的习惯不是僵化性的习惯，而是与自发性、创造性和理智相连；它不是人格的消极性的潜力，而是积极的力量。杜威指出，习惯和理智脱离到什么程度，这种习惯就在什么程度上变成呆板的动作方式，或者蜕变成奴役我们的动作模式。从经验的连续性原则来看，常规性的习惯就是没有思考的习惯，它有助于节省精力应对情境中的问题，也就是说，有利于经验的相互作用的原则的发挥，而相互作用的原则的发挥又有利于习惯的改善和改造。在杜威看来，风俗、文化、传统和伦理等，就是行动方式即习惯的总和。从这个角度来说，习惯也有社会性的一面。我们所拥有的多样的、不确定的反应能力（体现在文化中的可能的习惯），后来找到并指向了一种恰当的有效的行动方式（个体性习惯）。

4. 经验和思考

杜威指出，训练思考是教育的根本任务，反省思维是教育的目的。^[23]那么，经验与思考又是一种什么样的关系呢？

在杜威看来，经验包含一个主动的、积极的因素和一个被动的、消极的因素。在主动的方面，经验就是尝试，这个意义也体现在“实验”的概念之中。在被动的方面，经验就是遭受和承受。当我们经验某一事物时，意味着我们对这个事物有所作用，同时也承受和遭受这种作用的结果。我们作用于事物，事物反作用于我们。经验的两个要素存在着一种特殊的联结，其联结的程度体现了经验的质量。联结越是密切，其价值也就越大。单纯活动并不构成经验。一个孩子仅仅把手指伸进火焰，这还不是经验；当这个行动和他遭受的疼痛联系起来时，才是经验。“从经验中学习”，意味着我们对事物的作用（尝试）和事物因为这种作用而对我们的反作用（对结果的承受）并与之前的经验和之后的经验相互联系起来。在这种情况下，经验就变成了尝试，变成认识世界的实验；而消极的承受就变成教训，借以发现事物之间的联结。由此，杜威得出两个结论：“其一，经验首先是一种主动的尝试和被动的承受的事件，不是一种认识的事件。其二，衡量一个经验的价值标准在于认识到它所引起的种种关系或连续性的多少。当经验已经是积累性的经