

外国教育名著丛书

学校与社会

明日之学校

[美] 约翰·杜威 著
赵祥麟 任钟印 吴志宏 译

人民教育出版社

译者前言

约翰·杜威是美国实用主义哲学家、教育家和评论家。他于1899年辞去密执安大学哲学系主任到芝加哥大学担任哲学、心理学、教育学系主任。他兼任这三个方面的教授职位,而且被认为在每个方面都做出了贡献。很难说他自己更喜欢这些角色中的哪一种,是成体系的哲学家、科学心理学家,或是实验教育家?实际上他认为这三者是直接关联的。他也许认为在他指导下创设的芝加哥实验学校是这个时期里的主要成就。他反复强调,实验学校不是“实习学校”,也不是“模范学校”,而是“哲学、心理学、教育学的实验室”。^①

杜威在芝加哥大学呆了10年(1894—1904)。在这个时期里,他从事多方面的学术研究工作,并以专著、论文、讲演、报告和书评的形式,发表了关于哲学、心理学、伦理学、教育学、逻辑、社会学的研究成果,其中教育著作占有极重要的地位。^② 19世纪末美

-
- ① 详见凯瑟琳·坎普·梅休、安娜·坎普·爱德华兹,《杜威学校》,王承绪、赵祥麟等译,华东师范大学出版社1991年版;阿瑟·G·沃恩,《作为教育家的杜威——他的教育工作的设计(1894—1904)》,纽约,1966年版。
- ② 仅在1895—1898年杜威就发表了以下一系列的教育著作:《教育中的伦理原则》、《我的教育信条》、《心理学上的反射弧概念》、《与意志训练有关的兴趣》、《努力心理学》、《想象与表现》、《教育中的美感因素》、《儿童研究的成果在教育上的应用》、《幼儿园与儿童研究》、《大学初等学校组织计划》、《一个教育学的实验》、《初等教育中的迷信》、《评现在儿童研究的方法及其它》、《作为大学的一门学科的教育学》,等等,还有关于教育伦理学、教育心理学、教育哲学讲授提要等。见《杜威全集》(早期著作),第5卷, J·A·博伊慈顿编,南伊利诺斯大学出版社1972年版。

国资本主义发展过程中教育事业蓬勃兴起的整个历史背景和芝加哥实验学校实际经验，在教育理论上给他提供了无限丰富的源泉。

1904年杜威离开芝加哥到哥伦比亚大学当哲学教授。在哥伦比亚大学期间，他每年在师范学院开一两门课，并继续撰写教育著作。他对于与师范学院的联系很感兴趣，师范学院附设的幼儿园和霍拉斯·曼学校更引起他的注意。虽然他主要从事哲学研究，可是他与师范学院的联系和他的思想对师范学院的影响在不断地扩大，以致他的名字和师范学院的名字在许多地方专业教育家的心中是连在一起的。

杜威认为自己的一生“开始、最后和全部时间都从事哲学专业”，^①他从来没有离开哲学。重要的是，他的哲学的形成和发展同教育理论直接联结在一起，在他的教育理论中到处可以看到他的哲学的阐明、应用并经受检验。正因为这样，他是一个专业哲学家，却作为一个有广泛影响的教育家而驰名于世界。

本书选译的是杜威在芝加哥大学时期和在哥伦比亚大学1915年以前的教育著作中最重要、最有代表性的几种。下面就这几种著作的主要内容和特点作些初步的介绍和说明。

一、教育信条

杜威于1897年应《学校日报》的要求，发表了著名的《我的教育信条》。这是杜威早期教育理论纲领性的著作，预示着 he 后来大部

^① 杜威在其90岁生日庆祝会上的讲话，见G·戴克休齐，《杜威的生平和思想》，南伊利诺斯大学出版社1972年版，第315页。

分教育著作的内容,在教育史上具有很重要的意义。

杜威提出了五个信条。第一个信条说明什么是教育。他说,一切教育都是通过个人参与人类的社会意识进行的。这个过程几乎是出生时就在无意识中开始了。它不断发展个人的能力,熏染他的意识,形成他的习惯,锻炼他的思想,并激发他的感情和情绪。由于这种不知不觉的教育,个人便渐渐分享人类积累下来的智慧和道德的财富,他就成为一个固有文化资本的继承者。因为受教育的个人是社会的个人,而社会便是许多个人有机的结合。“如果从个人身上舍去社会的因素,我们便只剩下一个抽象的东西;如果我们从社会方面舍去个人的因素,我们就只剩下一个死板的、没有生命力的集体。”^①这里,杜威提出的关于个人与社会关系的基本原理,一直贯穿在他后来的许多著作中。

第二个信条说明什么是学校。他认为,学校主要是一种社会组织。“教育是社会生活的过程,而不是生活的预备。”学校作为一种制度,应当把现实的社会生活简化起来,缩小到一种“锥形”的状态。现代教育把学校当作一个传授某些知识,学习某些课业或养成某些习惯的场所。结果是,它们并不成为儿童的生活经验的一部分,因而并不真正具有教育作用。杜威把道德教育和学校作为一种社会生活的形式这个概念联系起来,认为最好的和最深刻的道德训练,恰恰是人们在工作 and 思想的统一中跟别人发生适

^① 杜威在《大学初等学校组织计划》(1895)里开头写道:“教育上的一个最后问题是协调心理和社会的因素。……因此,这个协调要求儿童能表现自己,但必须按照实现社会的目的来表现自己。”(见《杜威全集》,早期著作,第5卷,1895—1898,第224页)在《教育中的伦理学原理》(1897)中杜威写道:“社会是许多个人的社会,个人总是一个社会的个人,他不由于他本身而存在,他在社会里,为了社会和由于社会而生活,正象社会除非为了和通过构成它的那些个人便不存在一样。”(同上书,第55页)

当的关系得来的。现在的教育制度，由于它对这种统一的破坏或忽视，使得达到真正的、正常的道德训练变为困难或者不可能。

在第三个信条里，杜威谈到了教材问题。儿童的社会生活是他的一切训练生长的集中或相互联系的基础。学校课程的内容应当注意到从社会生活的最初不自觉的统一体中逐渐分化出来。“学校科目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。”关于这些社会活动，杜威强调指出了烹调、缝纫、手工等的重要性。这些科目不是附加在其他科目之外，而是代表社会活动的基本类型，通过这些活动作为媒介，把儿童引入更正式的课程中。就在这个信条里，杜威指出了他的教育哲学中的几个观点，即“教育即生活”、“教育应该被认为是经验的继续改造，教育的过程和目的是完全相同的东西”。这几个观点在杜威的以后许多著作中都可以反复见到，在《民主主义与教育》中，杜威是以“教育即生长”、“教育的目的”、“教育即改造”等专章来详细论述的。

第四个信条说明教育方法的性质。他把方法问题归结为儿童的能力和兴趣的发展问题。在儿童本性的发展上，“自动的方面先于被动的方面”，如果使儿童置于被动的、接受的或吸收的状态，那就是不允许儿童遵循自己本性的法则，结果就会造成阻力和浪费。他相信，兴趣是生长中的能力的信号和象征。教育者应当经常细心地观察儿童的兴趣，这些兴趣不应予以放任，也不应予以压抑。压抑兴趣等于压抑心智的好奇性、灵敏性和创造性，并使兴趣僵化；放任兴趣等于以暂时的东西代替永久的东西。杜威强烈地指出，“除了死板和呆滞、形式主义和千篇一律之外，威胁我们教育的最有害的东西莫过于感情主义(sentimentalism)。”

第五个信条认为教育是社会进步和社会改革的基本方法。改革仅仅依赖法规的制定或惩罚的威胁，或仅仅依赖改变机械的或外在的措施，都是暂时性的、无效的。教育是达到分享社会意识过程中的一种调节作用，而以这种社会意识为基础的个人活动的适应是社会改造的唯一可靠的方法。三四十年以后，杜威引证100年前霍勒斯·曼的一句话：“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。”^①杜威是就“学校作为政治民主的安全工具”来说而坚持这个信念的。最后，杜威以别具风格的语言表达教师在教育过程中无上的重要作用：教师不是简单地从事于训练一个人，而是从事于适当的社会生活的形成；每个教师应当认识到他的职业的尊严，他是社会的公仆，专门从事于维持正常的社会秩序并谋求正确的社会生长，这样，“教师是真正的上帝的代言人，真正的天国引路人。”

二、学校与社会

《学校与社会》(1899)是由杜威对芝加哥实验学校的学生家长和赞助人的三个讲演和他的著作中的一些材料汇集而成的，出版后引起教育界和公众的极大注意，立即成为畅销书，并被翻译为多种语言，是他的早期著作中最重要的一本著作，罗素认为这是他的所有著作中影响最大的。^②

“明显的事实是，我们的生活正在经历着一个彻底的和根本的变化。如果我们的教育对于生活必须具有任何意义的话，那么它

① 杜威，《民主对教育的挑战》(1937)，见赵祥麟、王承绪编译，《杜威教育论著选》，华东师范大学出版社1981年版，第415页。

② 罗素，《西方哲学史》，纽约，1945年版，第819—820页。

就必须经历一个相应的变革。”杜威是以比较广阔的社会观点面对19世纪美国资本主义工业发展过程中引起的社会急剧变革而提出上述观点的。他指出，教育方法和过程正在发生的变化，乃是社会情况改变的产物。他以手工训练的典型事例说明其他教育上的革新。必须把木工、金工、纺织、缝纫、烹调各种作业看作是生活和学习的方法，而不是各种特殊的职业科目。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。芝加哥实验学校就是采用各种不同形式的主动作业，使学校的整个精神得到新生。

杜威回溯了几个世纪前的学术实际上是由一个阶级垄断的，绝大多数人缺乏任何手段去接近知识的源泉，于是不可避免地形成这样的情况，即一种学术上的高级僧侣防守着真理的宝库，而只在极严格的限制下对人民做点施舍。可是在新的社会条件下，“一场知识的革命已经发生”。知识不再是凝固不变的东西，它已经成为变动不定的东西，它是在社会自身的一切潮流之中积极活动着的。在杜威看来，所有这一切意味着学校必须彻底改变。

杜威所寻求的是通过各种形式的主动作业，使学校成为一种生动的社会生活的真正形式，或者说，成为一种雏形的社会生活。“当学校能在这样一个小社会里引导和训练每个儿童成为社会的成员，用服务的精神熏陶他，并授予有效的自我指导的工具，我们将有一个有价值的、可爱的、和谐的大社会的最深切的而最好的保证。”用劳伦斯·A·克里明的话来说，杜威认识到“一个新的社会正在形成，学校必须摆脱孤立的状态而成为为更好的生活而斗争的中心”，归根到底，“照杜威分析的新的主要的东西乃是他的社会改良主义”。

关于学校与儿童的活动，杜威对传统的课堂组织形式作了批

判性的描述,指出课堂是一排一排地按几何顺序挤在一起的,课桌都是一样大小,以便尽可能没有活动的余地。这些全是供“静听”用的。“静听”意味着是被动的、吸收的,其重心是在儿童以外,重心在教师、在教科书以及你所喜欢的任何地方和一切地方,唯独不在儿童自己的直接的本能和活动。他说:“现在我们的教育中正在发生的变化是重心的转移。这是一种变革,一场革命,和哥白尼把天体的重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他们而组织起来。

杜威深信,当我们按照这样的方式,以儿童的生活为中心并把儿童的生活组织起来的时候,我们就不会发现他首先是一个静听的人,而是恰恰相反。

关于“儿童中心”这个概念,杜威在《芝加哥实验的理论》(1936)一文中指出,与实验学校开办以来许多参观者带回的认为实验学校是“儿童中心”的印象相反,实验学校把社会方面的教育放在第一位,在意图上是“社会中心”的。^①在这里,“儿童中心”和“社会中心”交错在一起,似十分矛盾。不过,在杜威的心目中,“儿童中心”是就心理的因素,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。这一点杜威在《大学初等学校组织计划》里已明确提出,“一切教育最后问题是协调心理和社会的因素,这种协调要求儿童能够表现自己,而且在这样的方式中认识社会的目的。”^②这与上文提到的他的教育信条中所强调教育过程中心理学和社会学两个方面必须有机地联系起来是完全一

① 《杜威教育论著选》,第321页。

② 《杜威全集》(早期著作),第5卷,第224页。

致的。杜威经常批评进步学校的一个缺点，是仅仅强调个人的本能和能力的倾向而忽视了和社会目的的协调，也是出于同样的理由。

杜威指出，在组织和指导活动时，我们应记住儿童具有四个方面的兴趣，即谈话或交际方面的兴趣；探索或发现方面的兴趣；制造东西或建造方面的兴趣；以及艺术表现方面的兴趣。杜威称这四方面的兴趣是“天赋的资源”，是“非投资的资本”，儿童的生动活泼的生长是依靠这些天赋资源的运用得来的。他举了矿物课、地理课的例子，证明这样做的结果是，儿童在这种工作中获得的关于科学、地理和人类学方面的知识，远远超过他们从那些自称以知识为目的的教学中仅仅从指定学习的固定课本中所获得的知识。

我们从下面当时一个访问者的记录中，可以了解到芝加哥实验学校根据杜威的设计所采取的课堂组织形式和儿童活动不同于传统学校的情况。

访问者注意到每个地方表现出自由和不受拘束。在各个课堂里到处看到成群的小孩，由一个大人集中起来，大家在谈论似乎很有趣的事情。他最初以为自己迷失在一个大家庭里，在那里，每个人都有着很愉快的时间。

除了在会议室和图书馆里以外，没有桌子和固定的椅子；当要求一个由8岁或10岁的儿童组成的一个班不要在教师面前坐或站成一排时，他们只是顺便把很矮的椅子整了一下，任意地围绕着她，正像他们在家庭里一样，她给他们讲一个故事。如果他们要扭动扭动自己的四肢，他们完全有自由这样做；他们可以变换自己的位置，如果他们安静地去做；而且，的确，如果一个儿童由于讨论中的一些激动的事情从椅子上跳起来，轻轻地手舞

脚踏，我不认为他受到的责备是很严厉的。他们在课堂或任何其他地方可相互交谈，而且常常兴致勃勃地讨论困难的问题。那里有免于受束缚的自由，但这种自由不允许流于放任。^①

杜威意识到了他提出的学校与儿童的生活这个问题给人们带来的困难比任何问题都多。人们易于承认使学校成为儿童能真正的生活和获得经验的地方，可是人们要问，怎样在这个基础上使儿童获得需要的知识和训练呢？对于这个问题，杜威认为，如果我们能了解和同情儿童的真正本性和需要，并通过适当的媒介来控制它们的表现，那么过去教育理想的专门知识和训练将会及时到来。杜威是根据芝加哥实验的具体情况作出上述论断的。不过他强调并不希望别的学校机械地模仿他们的做法，因为重要的事情是发现和证明哪些原则以及实行这些原则的方法。

三、儿童与课程

《儿童与课程》(1902)进一步阐明注重儿童现在的经验是芝加哥实验学校哲学和实践的中心。杜威既反对“旧”的教材中心课程，又反对极端“新”的儿童中心方法。对此，这本著作说得最为清楚。

杜威认为理论的深刻分歧，从来不是无缘无故和虚构的。这些分歧是从一个真正的问题的各种相互冲突的因素当中产生的。解决的办法只有离开已经固定了的那些名词的意义，从另一种观点，也就是用新的眼光看待这些因素。但是这样的改造，意味着思

^① H·A·法兰德，《杜威大学初等学校》，转引G·戴克休斯，《杜威的生平和思想》，第98页。

想上的艰苦努力。一味坚持早已说过的东西，较之抛弃已形成的观念和摆脱已熟悉的事实，要容易得多。

在课程问题上，杜威认为儿童所关心的事物与其生活所带来的个人的和社会的利益的统一性是联系在一起的，可是他一到学校，多种多样的学科刚把他的世界加以割裂和肢解。由于儿童和课程之间的脱节和差别，就产生了各种不同的教育理论派别。一个学派把注意力集中在课程教材方面，认为课程教材比儿童自己的经验重要得多。因此，重点就放在教材的逻辑性和顺序性上。“教材提供目的，同时也决定方法。”儿童的本分是被动的容纳或接受。另一个学派说，儿童是起点，是中心，而且是目的。儿童的发展，儿童的生活，就是理想的所在。可以毫不夸张地说，我们必须站在儿童的立场上，并且以儿童为自己的出发点。决定学习的质和量的是儿童而不是教材。

杜威认为，这种课程与儿童根本对立的观点是很难得到它们的逻辑的结论的，问题是要摆脱那种偏见，必须充分意识到教育过程中相互联系和相互作用的各种因素。他说：“抛弃把教材当作某些固定的和现成的东西，当作在儿童的经验之外的东西的见解，不再把儿童的经验当作是一成不变的东西，而把它当作某些变化的、正在形成中的有生命力的东西；我们认识到，儿童和课程仅仅是构成一个单一的过程的两极。正如两点构成一条直线一样，儿童现在的观点以及构成各种科目的事实和真理构成了教学。从儿童的现在经验进展到以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。”

总的说来，“旧教育”的缺点是在未成熟的儿童和成熟的成年人之间作了极不合格的比较，把前者看作是尽快和尽可能要送走的東西；而“新教育”的危险就在于把儿童现在的能力和兴趣本身

看作是决定性的重要的东西。其实，儿童的学习和成长就是不固定的、变动的。它们每日每时都在变化着，在这两者之间，或者从外面强迫儿童，或者让它完全自流，两者都陷于根本性的错误。重要的事情在于必须把经验的逻辑方面和心理方面区别开来，并相互联系起来——前者代表教材本身，后者代表教材和儿童的关系。逻辑的并不是注定反对心理的。最广义地说，逻辑的立场，它的本身便是心理的。“要把各门学科的教材或知识的各部分恢复到原来的经验，它必须心理化，换言之，变为直接的和个人的经验，在其中有着它的原始的和重要的东西。”值得注意的是，在儿童与课程问题上，杜威虽然对“旧教育”和“新教育”这两个派别的观点都作了分析，不过他不是折衷主义者，他是始终立足于他所理解的“经验”这个基本概念之上而倾向于进步主义的。

在30年代课程问题的继续争论中，杜威发表了一本重要著作《教育混乱中的出路》(1931)。在他看来，美国教育正处于前所未有的不稳定之中。与30年前比较，初等、中等、高等学校课程的内容是大大地丰富起来了，可是年青一代的教育是否按相应的比例丰富起来了，这是值得严重怀疑的。在科学、艺术的知识已经变得相互交错、相互依存的情况下，教学工作以彼此隔离的、独立的各门科目为基础，必然导致目前的混乱。他反对一些所谓“设计”采用的时间幅度短、内容琐碎的作业，不过这不是“设计”本身固有的缺点，也有一些设计在学习者的经验和能力的范围内，能激发新的问题，创造新的知识的需要，但这种方法不是唯一的选择，即使对于初等学校也是这样。在目前，虽然激进地采取一些新教材，可是仍旧沿袭传统的方法，这如同“旧瓶装新酒”，从中看不出教育混乱中的出路。^①

^① 杜威，《教育混乱中的出路》，哈佛大学出版社，1931年版，第40页。

1936年杜威在《芝加哥实验的理论》一文里回顾实验学校创办时提出的一个任务是关于拟订一套“课程”和教材的思想。习俗和惯例使我们大多数人看不到传统课程在智育方面的极度贫乏和缺乏组织。这种课程大部分正是由若干互不联系的科目组成的，每个科目只不过是一些或多或少独立的题目。因此，关于“教材”，迫切的问题主要是在儿童当前的直接经验中寻找一些东西，它们是在以后年代里发展成为比较详尽、专门而有组织的知识基础。但是他承认，“要解决这个问题是困难的，我们并没有解决好，这个问题到现在还没有解决，而且永远不可能解决。”^①在课程问题上，杜威经历了那么长期的实验得出的结论如此模糊，在实践上不能起指导作用。这一点，布鲁纳曾经指出，杜威强调直接经验和社会行动的重要性，这种强调意味着对教育上空洞形式主义的批判，这种形式主义没有把学习同儿童的经验世界联系起来。不过布鲁纳认为，教育中教材问题的争论只能用人们对知识所采取的看法来解决。知识是我们赋予经验里有规律性的事物以意义和结构建造起来的模式。像杜威那样试图根据儿童的社会活动与教材的关系来论证教材，就会误解知识是什么和知识怎样可以被人们掌握。^②布鲁纳是从过程—结构哲学的课程论提出上述看法的，尽管在他的思想指导下美国60年代课程改革没有取得成功，但这个看法仍然是值得重视的。

四、道德原理与教育

《教育中的道德原理》(1909)一书是杜威关于道德原理与教育

^① 《杜威教育论著选》，第323页。

^② J. S. 布鲁纳，《杜威之后，什么？》，《周末评论》，1961年第24期。

的最明晰的论述。杜威从在密执安大学时期(1890—1894)代理莫里斯(George S. Morris)当哲学系主任和在芝加哥大学整个任职期间,一直讲授伦理学,并广泛地从事教育中的伦理问题研究,发表了《伦理学的形而上学方法》(1896)、《进化论与伦理学》(1898)、《教育中的伦理学原理》(1897)、《伦理学讲授提要》(1897)等著作。《教育中的道德原理》是对《教育中的伦理学原理》略加修改、补充而成的,从中可以看到他所提出的理论和他在实验学校里从事的实践的密切联系。

在《教育中的道德原理》中,杜威首先把“道德的观念”(moral ideas)和“关于道德观念”(ideas about moral)区别开来。“关于道德观念”是直接传授的道德知识,这些观念不能自动地转变为好的品格和好的行为。相反,“道德的观念”是能够影响和改进行为,使行为变得更好的观念。和“道德的观念”比较起来,“关于道德的观念”在数量上是少的,在影响上是微弱的。道德教育是通过学校生活的所有媒介、手段和资料来进行的。“学校的社会性”乃是衡量学校道德工作和价值的尺度。

杜威认为,社会道德与学校道德应是统一的。“不能有两种伦理原则,一套是为校内生活的,一套是为校外生活的。”我们必须从最广义上把儿童看作是社会的一个成员,要求学校的任何事都必须使儿童能理智地认识他的一切社会关系,并参与维护这些关系。他认为,“在美国,儿童要成为其中一个成员的社会是一个民主的进步的社会,因此必须教育儿童既能领导,又能服从。他必须具有自我指导的能力和指导别人的能力、管理能力、承担负责工作的能力。”

离开了参与社会生活,学校既没有道德教育的目标,也没有什么目的。杜威谈到了某市的一所游泳学校,那里教青少年游泳,但

不是在水里，而是反复练习游泳所需的各种动作。当有人问一个受过这种训练的年轻人在掉进水里时该怎样办时，他干脆地答道：“沉下去了。”这就是说，准备生活的唯一途径就是参与社会生活；否则，要培养对社会有益的和有用的习惯是不折不扣地如同在岸上教儿童游泳一样。

关于道德教育方法的应用，杜威断言，习惯的做法以个人的接受和竞争性的背诵为基础，对于培养社会责任心是有害的。他指出，这种方法几乎没有机会让每个儿童完成一点专属于他自己的东西，同时又不能参与别人的制作活动，全体儿童都安排做同样的工作，制造同样的产品，社会精神就不可能得到培养。事实上，只要纯个人主义的方法进入儿童的工作中，社会精神由于没有起作用便将萎缩下去。杜威说，为什么学校里的朗读是拙劣的，一个理由是运用语言的真正动机即交流意见和学习的愿望没有得到利用。儿童的天然欲望是要发表、要做事、要服务。当这些愿望不能实现时，工作就变成了负担。

当学校缺乏建立交流和社会协作的基础上的动机时，教师便求助于各种外来的动机。例如，为了得到优良的成绩而竞争，结果比较弱的学生因自卑而丧失真正的能力，比较强的学生只是因为他是胜利者而骄傲自满。在杜威看来，这种无目的的竞争是个讽刺，与真正智力的和艺术的事物是格格不入的，合理的要求是合作和共同参与。

杜威把教材和进行道德教育联系起来。他认为学校生活中使用的教材不但决定学校的一般气氛，而且决定教学和训练的方法。一种贫乏的“学科”不可能有助于形成生气勃勃的社会精神。因此，“知道怎样将道德价值的社会标准应用于学校工作的教材是十分重要的事情。”

杜威主张应当把学科作为认识社会活动情况的工具。这样就为判断知识、训练和文化的教育价值提供了一个标准。知识只有在引导学生看到新的关系和联系，增进他的“理解力”时，才是有教育性的。训练只有在引导个人为了社会的目的而控制他的行为时才是吸引人的。如果文化修养是有教育性的而不是装饰性的，它就要代表知识和训练的生动的联合。它标志着个人人生观的社会化。

在这里，杜威以10种学校科目作为例证，证明了他的观点。他说，第一个错误是认可科目的鸽子笼式的分类，如历史、地理、自然科学，等等。事实上，这些科目只代表统一的社会生活的几个方面。地理研究人对自然环境的依赖和由人类造成的自然环境的改变。历史不能看作是关于过去事情的单纯的汇集；它是富于生命力的或者是僵死的东西，根据它是否从社会学观点提供出来。“历史教学的伦理价值是根据它过去的事情作为理解现在的工具达到何种程度来衡量的”。杜威回想在实验学校里使用的方法，认为研究过去文化史是有益的，因为现在的文明对于儿童来说，是太复杂了。这里提出了一个普遍的原理，那就是，“当一个学科是按照了解社会生活的方式去教的时候，它就具有积极的伦理的思想。”

道德教育应贯穿在学校全部活动之中：(1)学校的生活；(2)学和做的方法；(3)学校科目或课程。杜威称这是“学校道德的三位一体”(the moral trinity)。

五、兴趣与努力

兴趣的概念和它在教育中的地位是19世纪末教育革新运动中
最吸引人的问题。杜威于1896年发表的《与意志有关的兴趣》和
1913年就上文加以改写的《教育中的兴趣与努力》对这个问题作了
专门的论述，并提出了重要的教育原理。照克伯屈的话说，杜威这
个著作是“划时代”的，是杜威对教育理论的特殊贡献。^①

在《教育中的兴趣与努力》一书里，杜威把兴趣和意志、努力和
训练结合起来，他的第一个结论是：“兴趣是统一的活动”。他对当
时几种兴趣学说作了这样的分析，主张“兴趣”的一方，把赫尔巴特
的兴趣说曲解为“把事情变得有趣”，他们认为“努力”是毫无意义
的。主张“努力”的一方，强调“努力”在形成坚强品格中的作用；他
们认为求助于“兴趣”，把一切事情都裹上糖衣，只能毁掉孩子，这
种理论无论在智力上、道德上都是有害的。杜威认为，对立的双方
实质上都是错误的，都没有觉察到儿童是一直在活动的，不是毫无
活力的、淡漠的，等待着引起兴趣，被迫去做什么；相反，在儿童和
周围事物的相互作用中，他是主动的，开始是感官上的，后来是有
意识地选择他指望的东西。因此，兴趣和努力是密切相关的，不是
两个对立的東西，而是同一样东西，同样是不断进行中的活动，有
时从一个方面称呼它，有时从另一个方面称呼它。

杜威认为，兴趣这个词的根本意义似乎就是由于认清它的价
值而集中注意、全神贯注和专心致志于某种活动的意思。inter-

① 克伯屈，《杜威在教育上的影响》，见P·A·拉特纳，《杜威的哲学》，芝加哥，
1939年版，第455页。