

教育之学的民主之真：理解杜威教育学的一个视角

肖绍明

(华南师范大学 教育科学学院, 广东 广州 510631)

摘要：现代教育学应为“教育之学”，包括教育之事实与价值、科学和民主。教育之“logics”在历史上具有多元民主含义。杜威将教育之“logics”定义为教育之“科学”，是基于广义技术科学的教育理智方法，是事实与价值的实践性统一。它能够经受技术文化批判者们的诘难。由于杜威的教育科学与文化建构、社会性探究、民主共同体等具有内在一致性，所以杜威的教育科学能够开出教育民主，教育民主也依赖科学精神。杜威的教育民主蕴含个性、参与、合作、自由等精神，表现为言语民主、知识民主、方法民主和自由民主。杜威教育学的本真意义在于：教育学是根据参与者置身于其中的逐年变化的社会生活需要、问题和情况，去重新创造的东西。

关键词：教育学；民主；杜威；教育之学

作者简介：肖绍明(1971—)，男，重庆璧山人，博士，华南师范大学教育科学学院副研究员，主要从事教育基本理论研究。

中图分类号：G40-09 **文献标识码：**A **文章编号：**2095-7068(2015)03-0062-09 **收稿日期：**2015-07-09

在教育学史，类似“教育学是一门科学，抑或一门学科”“教育学为哲学乎抑为科学乎”的提问方式颇为盛行，这不仅限制了教育学的研究范畴，而且悖论性地让教育学非此即彼不可，不自觉地捆住了教育学的“翅膀”，教育学怎么不迷惘？从教之术、教育之学、教育学科到教育学系统的逻辑演进，也难以客观地反映教育学发展的异质

性、多元性、个体性和动态性。因此，教育学不应当限于出于经验总结的教之术、一门学科或一类学科体系，而应当聚焦教育之学。所谓“教育之学”，简单地说，就是关于教育的学问及其治学之道^{〔1〕}；在现代教育学的意义上讲，它包括教育之事实与价值、科学和民主等。然而，“科学”与“民主”之间以及“教育科学”与“教育民主”之

有关教育学系统逻辑演进的重要文献有：陈桂生.教育学的建构[M].上海：华东师范大学出版社，2009：179-202；瞿葆奎.元教育学研究[M].杭州：浙江教育出版社，1999：207-423；董标.“教之术”到“教育学”演变论[J].华南师范大学学报：社会科学版，2006，(6).

美国教育社会学家华勒斯坦等著的《学科·知识·权力》(刘健芝等译.北京：三联书店，天津：牛津大学出版社，1999：43)一书曾在学科规训制度的背景下开篇有言：“‘教育学’不是一门学科。”

民主“Democracy”最早追溯到古希腊文demokratia，而该词是由最早可追溯的词源demos(意指“人”，people)与kratos(意指“统治”，rule)所组合。按照亚里士多德的定义，即赋予自由人和穷人权。以后的词义演变围绕people的词义展开。现代民主大致分为两种，即自由主义的代议制民主制度和社会主义的“群众力量”的人民民主。(参考：Raymond Williams.关键词：文化与社会的词汇[M].刘建基译.北京：三联书店，2005：110-117)杜威突破政治范围，一方面，把“民主”看作是一个多重涵义的词，既包括民主的信仰、思想和制度，又包括具有道德意义的生活形式，本质上是一种合作性的实验；另一方面，“民主”的含义是变动不居的，既有广义和狭义内涵之间的持续互动，又需要密切联系社会关系不断变化的现实，推进“民主”概念的持续不断的重构。(坎贝尔.理解杜威：自然与协作的智慧[M].杨柳新译.北京：北京大学出版社，2010：146-149)

间的关系如何，一直是现代教育学亟待探析的问题。本文借此机会，回归杜威现代教育学，透析教育之学的民主内涵，分析教育之学的民主意义、结构与性质，探析其中教育科学与教育民主的内在统一性。

一、教育之“学”的多元民主含义

教育学的历史就是各种教育学思想对话的历史，在不同的时空语境下，各种教育之学所表现出来的情感、理性、意志等诸多意义极富有“家族相似”的特性。它们没有统领终始的同一条线索，也没有统一的拧结方式和规律，只有相似性与趋同性，而非同一性。在被视为近代教育学肇端的夸美纽斯那里，教育学作为一门大全的艺术，神学、哲学、科学和艺术充斥其间。他主张，如果要理解教育学，就需要“懂得科学，纯于德行，习于虔敬”，还要在“是”和“应当”之外明白美学的自由和神学的超越。虽然夸美纽斯之后的教育学发展，由于神学逐渐“去魅”，形而上学慢慢被“遗忘”，自然科学不断扩张自己的地盘，于是，自然科学意义上的“教育科学”似乎成了教育学的代名词，甚或颠倒过来，成为教育学的上位概念。但是，如果回溯到教育之“logics”的古典语文学考察，并考察杜威对教育之“科学”的解读，那么，教育之“学”的多元民主含义就见端倪。

（一）教育之“逻各斯”

从词源上讲，教育之学中的“学”源于“逻各斯”（logos）一词。而“教育学”可译为“pedagogy”“education”“the science of education”“educology”等词。“science”是富有社会文化意蕴的理性探究和证实过程。“educology”一词的后缀“-logy”则直接含有“logos”（逻各斯）的意义。特别是“pedagogy”的演变史证明，教育学都离不开教育实践的理性反思和理性总结。“pedagogy”最早可以追溯到的希腊语Pedagogue（教仆），“因为‘教育学’是从‘教仆’这个词派生出来的，同时它作为一种应用的艺术，很少受到尊重，所以教育学这个词一开始就没有‘深奥的科学’这种涵义”^[2]，由此观之，教育学的最初含义仅仅是“教学艺术”或“教育技术”。此后，“智者”们以授课收费为业，尽雄辩之辞，显尽了“教之术”的能量。

但是，从古希腊主流哲学家苏格拉底、柏拉图和亚里士多德的观点来看，教育学是培养“哲

学王”和塑造城邦民主政治的学问，“柏拉图的哲学一方面充分认识社会组织的教育意义；另一方面，又充分认识社会组织有赖于教育儿童所用的手段”^[3]。而且，教育学是社会和个人在“制作（praxis）、实践（praxis）和沉思（poesis）”中追求幸福和正义的德性实践。因此，从这个意义上讲，“pedagogy”（教之术）已经无法包容教育之学的全部含义，教育之“logos”涵盖了除教学方法和教育管理教育经验内容方面之外的至善。但是，从方法论上讲，苏格拉底以降的教育之学意指追求普遍性和一般性的理性观念及其反思方法和形式，所以，蕴含其间的教育之学追求“存在”（being）的形而上学和认识的确然性，这几乎成为以后教育学的主导性含义。

作为古典语文学大师，尼采批判传统理性的逻各斯只是幻象，只存在生物学意义上的“logos”，因为“欲望的可能王国是逻辑生长之地，是在畜群本能的背景之下的”^[4]。进而，尼采责怪苏格拉底把逻各斯误读为理性，逻各斯应该是身体的诠释学或生命的形而上学，身体“既是哲学领域的研究中心，也是真理领域中对世界做出估价的解释学中心”^[5]，这样，尼采把身体和生命搬到逻各斯的中心。教育之“logos”的生物学意义，如生命的教育学和身体的教育学，就

相关论述如斯：“如果从教育史的谱系来看，把教育作为一个近代问题提出出来的是洛克；通过批判的、浪漫的优秀文学作品把教育变成一个强有力的思想体系的人是卢梭；最后，在卢梭赋予的空想的基础上以及裴斯泰洛齐赋予的个人经验基础之上进一步探索其科学基础，试图把教育研究变成一门独立科学的人却是赫尔巴特。（大河内一男，海后宗臣：《教育学的理论问题》[M]，曲程，迟凤年，译，北京：教育科学出版社，1984：18。）此后，陈桂生先生补充道：“如果在开头加上夸美纽斯的《大教授论》，在中间插入以康德为代表的‘教育’之学，那就成为一个反映教育学发生自然历史过程的‘教育学发生史’谱系。”（陈桂生：“元教育学”辨[M]，福州：福建教育出版社，1998：32。）

有关“educology”的讨论，见：瞿葆奎，唐莹：《教育科学分类：问题与框架》（教育科学分支学科丛书·代序）[M]，周浩波：《教育哲学》，北京：人民教育出版社，2000：21（注释3）。

Raymond Williams在《关键词：文化与社会的词汇》（刘建基，译，北京：三联书店，2005：422-427）中认为，“science”一词新旧意蕴的变化透露出其背后的社会演化史，“science”在14世纪时成为英文词，其最近的词源是法文science，拉丁文scientia——知识（knowledge），它和conscience，art，theory，subject，conscientism等词的区分表明，science不是简单的技能（skill）、经验（experience），它具有思考上和对人本身的认知、学科知识的学习、方法上和理论上的论证等意蕴。

显现出来。另一位古典语文学大师海德格尔认为,“logos”作为话语,是“把言谈之时‘话题’所及的东西公开出来”,“功能仅在于素朴地让人来看某种东西,在于让人觉知存在者”^{[6]40},在此意义上“logos”是另一种理性(ratio)含义:“去蔽”,即意义的充盈、呈现和体验。“去蔽”也就是真理,涵括体验性理解(即认知)和解释(即知识)。由此,教育之“logos”表现为对“意义”的“体验”和“理解”,它区别于与事实相符合的客观经验知识,是教育现象学、教育解释学意义上的“logos”。归结起来,教育之“logos”包含事实之真、意义之真、生命之真、身体之真等等,如果把基督教文化考虑进来,它应当还包括神学超越论意义上的启示之真。

如果说,上述解读从不同角度体现教育学内涵的异质性、丰富性、多元性和包容性,那么,杜威对教育之“logics”的释义则综合地体现了教育之学的民主态度和精神。杜威把逻辑称作“有根据的断言”(warranted assertibility),其中,“根据”与“断言”分别意指“反思的有效结果”与“未完成且必须接受持续检验的尺度”。换言之,逻辑就是“知道”(knowing)过程中的“探究”(inquiry),“是一套用来处理或解决问题情境的操作”。^{[7]230}“logics”的所有其他意义都是探究的副产品,需要带入具体的、现实的探究过程中,成为探究的条件、工具或结果,构成一个从疑惑、推测预料、审慎调查到推论、检验的思维过程。这个探究过程是连续的、面向未来的。就思维结果的价值而言,它取决于其在思维和社会生活中的运用,“这一工具帮助我们处理如何共同生活、考察我们环境条件的约束,以及人类方方面面的需要和渴望”^{[8]137}。

(二)教育之“科学”

如上所述,杜威把教育之“logics”当作教育之“科学”。就“科学”而言,杜威认为其含义很广,不仅包括通常被认为是科学的一切学科,更重要的是,在于发现各种学科所赖以成为科学的特征,强调处理题材的理智方法。这种理智的方法是一种“智力工作的技术”,能避免危险境地,或者偶然性,能使自己获得自由并使他发现新问题和新程序等。科学一方面是运用实验的方法找问题,作假设、验证与评价等;另一方面,科学强调实验的态度,反对形而上学的、虚妄的、无法验证的外在目的、价值与权威,因此科学不仅传授知

识与技术,而且具有冒险、实干、诚实、公正、效率、精确等品性,具有事实与价值的综合性特征。

杜威的教育之“科学”并不机械照搬孔德实证主义以降的自然科学,“教育学的创立,不能仅仅通过借用自然科学中的实验和测量的技术——我们有一种倾向,仅仅因为借用了创立较早、比较先进的科学技术,就以为我们就有了教育学的材料了”^{[9]280}。杜威主张,首先,教育学的创立需要一个在理论上有条理的和包括一切的体系,需要从教育学的方法或功能上来判断教育科学与其他学科的不同。其次,教育科学的内容就是吸纳各种科学资源的过程、方法和效果。在杜威看来,没有一个特别独立的教育科学,“教育的实施能供给引起教育科学之问题的资料。而已发展至成熟状态的各种科学都是应付该问题的资源”,“从别种学科中抽取来的资料,如果是集中于教育上的问题,便成为教育科学的内容了”。^{[9]16}第三,教育科学就是教育实践的“社会工程学”,因为,教育的实践提供构成所探究的问题的资料和题材,是一切研究结论的价值的最终检验。

更确切地讲,杜威把“技术”(technique)视作教育之“科学”的核心,并把“技术”称为技术科学(techno science)。但问题是,现代社会对技术文化的批判从未停止过,杜威是否把技术等同于科学,对技术科学过于乐观?马克思批判“技术”给资本主义带来巨大财富的同时,人却被“异化”为工具。法兰克福学派第一代代表人物霍克海默、阿多诺等承继了马克思对技术—工具理性的批判,甚至认为只有通过审美实践才能挣脱技术—工具理性的压制。而哲学家海德格尔认为只有通过思和诗才能摆脱技术奴役的“座架”。法兰克福学派第二代领军人物哈贝马斯的观点较为温和。他认为,科学分为三类:经验—分析的科学、历史—解释的科学和批判的科学,它们分别被相应的技术的认识兴趣、实践的认识兴趣和解放的认识兴趣所决定。^{[10]136}而且,科学是一种理论性对话,民主是一种实践性对话。一方面,民主需要人文科学的“前科学层次上”的“前科学理解”,即通过日常生活和日常语言,借助解释性科学和

“事实上,尼采的形而上学不但也是一种价值设置,而且其自觉程度甚高,是传统价值设置的一种自觉翻转”,“这样,‘生命’成了尼采形而上学的一个基本概念。他把形而上学的‘存在’规定为‘生命’概念的普遍化,即‘生成’。”(周国平·尼采与形而上学[M].北京:新世界出版社,2008:185,186.)

意识形态批判,实现自我反思和行动,从而使这样社会的公共目标得以确立;另一方面,科学使用的是人工语言,需要一个自由民主的公共领域作为科学和民主之间的中介,它主要由社会人文学家来完成。^[11]据此,哈贝马斯批判杜威的科学观,认为它囿于工具理性而无法开出民主,“对杜威来说,技术的成功使这些科学成为不容置疑的解题行为模式。当然,杜威对‘把实验活动运用于每一个实践问题’是期望得太多了,如果他以为道德的或政治的价值判断也要根据一个实现价值的工具性实践而得到辩护的话”^[12]。

事实上,杜威在广义的意义上理解“技术”。一方面,他将技术视作理智的探究,一种包括社会探究在内的实验性探究,而非唯技术意义上的经验性探究;另一方面,杜威在工具与技艺之探究的意义上,把握理解、协商、互动等交往行动的民主性质,“‘技术’意味着所有用于指导能量、自然与人以及满足人之需要的理智技艺”^[13]。美国杜威研究中心主任希克曼用杜威的调查研究、理智的探究和哈贝马斯的交往行动、交往理性对比,认为:杜威的调查研究既包含意义的解释性和科学的实验性,又综合了哈贝马斯的三种兴趣,而且统一了科学技术活动与人文活动;杜威的实用主义技术批判同样有解放的旨趣,因为技术和目的相互支配,与技术决定论相对的是,技术也改善了大部分社会环境,决定了社会组织和解释的方式;杜威的“公众”概念胜过哈贝马斯的公共领域之处在于,它是技术选择和使用中结成的民主共同体,技术通过巨大的参与性和创造性得到民主化。^[14]

二、教育之学中的科学与民主

杜威的实用主义有多副面孔:“效率实用主义”“工具实用主义”“实验实用主义”“生产实用主义”等。事实上,只有生产的实用主义才能展现其本质。因为,只有把行动、思维当作生产过程,才能将理论与实践、工具与目的、个体与共同体交互作用,体现实验的探究精神、效率中社会公共善的价值、危险或不确定情境中安全或确定性的寻求,呈现科学与民主的共生共存状态。

(一)教育科学怎样开出教育民主

在杜威看来,教育科学是其教育之学的代名词,因为,教育科学不仅反映客观的世界,而且与主观世界和社会世界保持统一,这些世界共同

构成了交往过程的关系系统。因此,其参与者不再是旁观者,每个参与者在交往中确定自己的教育目的,发挥人性中有利于社会公共善和个人成长的要素。这也就是教育科学的民主属性。

首先,教育科学是教育生活中手段和目的的民主统一。教育与生活、经验和环境的关系体现了教育的性质,并涉及教育学的三大基本理论——生物学、社会学和心理学。生物学意指“生活之科学”;心理学是基于可变化人性的基础上的社会心理学,它决定教育的方法;社会学决定教育的目的。后两者都应以生物学为基础。^[15]因此,“教育即生活”命题蕴含着科学,科学又体现民主的态度和精神,“教育是生活,是行为的方式。就行为言,是较科学为广的。可是科学使从事教育的人更聪明,更有思想,更晓得他们是进行什么,因此能修正他从前的进行方法,使后来更加丰富。欲知道社会所实际追求的目标及其实际得到的结果,可由研究社会科学而得到一点。这方面的智识能使教育者对于其行为更周密,明判”^[9]。

其次,教育科学蕴含着教育民主的三个价值取向,即个人本位、社会本位和文化本位的统一。“杜威教育科学就是三种价值取向的统一:教育类似于个人的生长(教育即生长);通过教育而得到生长,个人的经验即得到改造(教育即经验的改造),而经验就是文化;个人经过经验的改造而获得对环境的适应,使个人得以生存和发展,个人的发展又离不开社会环境,即人与人之间的传达;个人有生有死,通过教育使社会积累的经验得以传递。”^[16]民主的三种价值取向不可相互偏离,既植根于当代社会问题,又实现人的全面发展,“发展本身是惟一的道德目的”^[17]。

第三,教育科学本身就是具体的民主实践。“教育学的最终现实性,不在书本上,也不在实验室中,也不在讲授教育学的教师中,而在那些从事指导教育活动的人们的心中。”^[9]杜威认为,一方面,人的概念、判断并不仅仅是对客观规律的反映,而是人们适应环境的手段,因此,科学理论即经验,真理就是认识的工具。反之,经验即科学理论,“有用”与“有效”就是真理。教育理论是对具体的、个别的、活生生的实践经验普遍化与抽象化的过程,但又不是纯粹的抽象,是教育实践与理论、行与知相统一的互生过程。另一方面,教育学的意义存在于民主的“沟通”或“交

流”过程中。杜威认为,教育既指一种状态,一种沟通与交流;也是一种工具性能力。社会不仅通过传递和沟通继续生存,而且社会在传递中、在沟通中生存。^{[3]19}一切社会生活都有教育性。如果社会生活完全形式化了,教育性就流失了。因为教育民主的目的不仅是一种政府组织形式,他首先是一种联合生活的方式,是一种共同交流经验的方式。^{[3]197}

教育科学开出教育民主还意味着:作为探索实验的民主自然地产生科学的需要;来自外部的、具有终极目的性的、权威的民主无论如何也开不出科学,否则,它不会产生独立思考的科学精神和民主能力。

(二)教育科学的民主何以可能

杜威教育科学的民主性使他与同时期的桑代克、维果斯基、皮亚杰、罗素、怀特海等教育哲学家的教育科学观区别开来。杜威教育科学的最高目的是民主,因此,杜威在教育领域中的努力同其如下的信念是一致的,即一切理论都为民主服务,并且生活的一切方面都须在实践中能够加以民主化。民主作为教育科学的价值理想,一方面在具体的教育实践中充分利用儿童的经验,主动把他们教育成民主共同体的参与者;另一方面,民主具有范导作用,可以逐渐唤起儿童的理性力量,克服各种自然和社会的风险,在作为生活形式的民主基础上形成生成性的政府和公众,“我们有充分的理由相信,不管在现有的民主机制中可能会发生什么样的变化,它们都将有助于使公众利益进一步成为政府活动的准则和指南,并能使公众更有力地形成和显示它的目的。在这个意义上说,克服民主的弊端的有效方法是更多的民主”^{[18]996-997}。

杜威教育科学的民主和教育民主的科学的最好评判标准是人的个体性。人的个体性是在社会关系中形成的,是试验性的协商民主下的个体性。没有个体性就没有真正的民主,“假如可以把民主的平等看为个体性,那么就能毫无拘束地将博爱理解为连续性,也就是说,理解为毫无限制的联合与互动”^{[19]376}。因为,杜威主张,良好的教育是以个人及其需求为出发点;良好的教育尊重个体差异,充分发展它的能力、兴趣和特长,并且学会言语的沟通和行动的合作,获得发展共同的和个人的新的兴趣的自由,“我试图建议,民主是一种道德观念,个性观念,蕴含无限的能量,构

成每一个人”^{[20]249}。个体性还意味着言语行动破除了阶级、种族、血缘的不平等,消除了外在权威的干涉性力量,通过协商民主,建立起保障个人权利的自由社会和民主制度。

杜威之教育科学的民主和教育民主的科学的统一还意味着,教育之学不是寻求对目的或结果的确定性,而是社会民主探究的持续前进,“我们必须承认保守派的立场:如果一旦我们开始思想了,没有人能够担保我们会跑到什么地方去;唯一的结果,便是许多东西,许多宗旨,许多制度的命运完结了。每一思想家,都使表面上的安定稳固的世界的一部分发生动摇,至于起而代之以的究竟是什么,没有人能够完全预料得到”^{[21]扉页}。

杜威把人当作“活的生物”(live creature),儿童就是人与自然、社会之间交互作用的、连续的有机体,因此,教育科学的民主现实地、具体地体现在以儿童为中心的社会性参与和文化建构过程里面。杜威的社会心理学认为儿童的兴趣是在社会性活动中持续发展的过程,促使它自由生长是教育的核心任务。儿童是在经验的改组与改造中生长。这里的“经验”作为杜威教育思想的一个核心概念,实际上意指文化的继承与发展、具体情景中文化要素的交互关系、主动与被动相结合的尝试等。教育具有社会的职能,社会也是教育的结果,一切教育都是通过个人参与人类的社会意识而进行的。社会环境无意识地、不合目的地发挥着教育和塑造的影响。“我相信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;如果我们从社会方面舍去个人的因素,我们便只剩下一个死板的、没有生命力的集体。”^{[9]24}

三、教育之学的民主形式

杜威被誉为“美国的黑格尔和马克思”^{[22]69}。这不仅是其地位在美国哲学史上的写照,而且,

相关文献,参阅1.Stephen Tomlinson. Edward Lee Thorndike and John Dewey on the Science of Education[J]. Oxford Review of Education, 1997, 23(3); 2.Brian Patrick Hendley. Dewey, Russell, Whitehead——Philosophers as Educators[M]. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1986; 3.Johanna R. Johnson. Dewey and Vygotsky: A Comparison of their Views on Social Constructivism in Education[D]. New Jersey: Rutgers the State University of New Jersey-New Brunswick, 2003.

事实上,杜威和马克思都受到黑格尔哲学的巨大影响,是黑格尔哲学思想的革命者与发展者。他们都否定超验、抽象的东西,强调现实生活和实践,建构维护个人权利、促使人自由全面发展的“伟大共同体”。面对资本主义社会的“现代病”或现代性问题,杜威奉行进步批判主义,和西方马克思主义的批判理论家们一样,都在一起反对权威、专制,批判滥用技术带来的社会问题,揭示科学中蕴含的言语、方法、知识和自由等民主意蕴,努力建立幸福、自由、美好的社会。

(一)教育之学的言语民主

杜威认为,语言是工具的工具,语言是在言语行动中不断创生意义的过程。“语言总是行动的一种形式,而且当它被当做工具使用时,它总是为了达到一个目的而进行的协作行动的一种手段,但同时它本身又具有它的一切可能后果所具有的好处。”^{[23]119}在现代西方分析哲学从人工语言向日常语言转向的过程中,维特根斯坦发挥的决定性作用得到了举世公认。但杜威在维特根斯坦《哲学研究》发表之前就已提出了“交往语用学”,从社会交际与互动角度阐发言语行动的含义,把语言意义和表述语境(Context)、言语行为、言语效果联系起来,具有强烈的情境性、效用性、创造性、规范性和社会性等综合的语用学特征。

杜威教育之学的语言不是抽象的符号语言,而是在情景性中具体的言语行动。以往教育学的语言经历了神学语言、形而上学语言、实证主义或工具—理性语言等阶段。杜威教育学语言转向“用法即意义”的交往语言或沟通语言。它们具有独特的工具性和终极性,意味着语言既是“使生活具有丰富而多彩的意义”的惟一手段,又是“人类从他们直接孤独的状况被提升起来而参与在一种意义交流之中”。^{[23]132}正是二者在经验活动中共同作用,才有了民主的智慧,“当沟通的工具性的和终极性的功能共同在经验中活动着的时候,便有了智慧,而智慧乃是共同生活的方法和结果,而且也就有了社会。而社会则是具有指导爱慕、景仰和忠诚的价值的”。^{[23]133}

教育之学的语言并不是反映社会,而是在言语交往中建构社会。“交往即社会”,交往意味着语言不仅是人与自然、人与人的关系,而且,是交往的根本性质。“语言的要点并不是对于某些原先存在的事物的‘表达’,更不是关于某些原先就有的思想的表达。它就是沟通,它是一种有许

多伙伴参加的活动中所建立起来的协同合作,而在这个活动之中每一个参加者的活动都由于参与其中而有了改变和受到了调节。”^{[23]116}由于语言的参与与合作的根本性质也是民主的根本性质,所以杜威的教育语用学体现了言语民主的性质。它排斥将语言的工具性和终极性区隔开,导致“互相沟通和共同参与受到限制,是宗派性的,区域性的,局限于阶级、党派和职业团体”。^{[23]132}后来,法兰克福学派哲学家马尔库塞称之为“单向度”的语言,也就是操纵语言的理性意义,使其变为单方面权力意志的统治工具。哈贝马斯将杜威的言语行动有效性条件细化为三个世界的三个条件,即主观世界、客观世界和社会世界分别对应的主观表达与经历的真诚性、表达经验命题时的真实性和为行为乃至规范提出的正确性;一旦满足三个条件,言语行动就达成“理解”,形成交往理性上的言语民主。^{[24]292}

(二)教育之学的知识民主

在杜威看来,教育就是民主实践的主战场,需要行动的智慧,也就是实践的知识。杜威认为,在经验过程中,知识重要,但知识何以如此重要?是因为知识是工具,是在情境及其变化中解决疑难问题的工具,是对具体事物的实验性操作或控制的手段。杜威还补充说,知识是在探究或批判中增长智慧、破除传统与权威、体现“一种真正人道的生活方式”,也就是知识的民主价值。

杜威认为,没有普遍意义上的知识问题,知识不是实体,不能脱离实际的探究的语境。即使其具有必然性和规律性,但都只是“前辈的论述”“先在的实在”“习惯”,是已有知识或文化的一部分,是假设、问题产生与解决的前提条件,是有待修正的认知条件。这些知识“被降格为从属的地位,在起源上成为第二位的”,“知识不是某种孤立的自足的东西,而是在生命的维持与进化的过程中不断发展的东西”。^{[25]64}也就是说,知识是行动者作为有机体,在人与环境的交互作用中实验性探究的过程与结果,而且,“成功探究的结果就不是传统意义上的知识,而是被证实了的假设,‘被确保的论断’,以及能成功探究未来且不断增长的能力”。^{[25]72}

杜威教育之学的知识论在教育史上产生重要的影响。我们可以把德国教育学家布列钦卡教育学知识的分类当作杜威教育学知识论的进一步条理化。布列钦卡将教育学分为科学教育学、哲

学教育学和实践教育学,它们的内在逻辑对应的是证实(含证伪)、辩护和反思,其知识类型对应的是经验知识、行动或实践的综合性知识、情感性或规范性知识。哈贝马斯则可视作杜威教育之学的知识民主理论的完成者。他认为理论因为和实践的统一关系而成为真正的知识,而且这种知识是批判的知识,是“治疗性知识”。

(三)教育之学的方法民主

杜威认为,教育之学的方法是多元的,是不断假设、试验和修正过程。“教育哲学为教育科学之资源,是在于它给进行的假设,供概括的应用,‘进行的’和‘假设’二者都是重要的。它所供给的是‘假设’,不是固定的最后的原理或真理。此等假设被用以提示及指导观察和理解之进行,必须受试验和修正。”^{[9]28-29}值得注意的是,即使自然科学的方法,也只是教育科学的方法资源,因此,教育学方法就是方法的方法,必然需要反思,需要不断地发明而不是发现。

在杜威那里,所谓方法,就是被普遍地应用,而这种应用是跨越专家和民众的鸿沟,是主体间达成共识的结果;如果方法有效,就得到自由。“即更要广泛地推广民主的方法、磋商的方法、劝说、谈判、交流和合作等的应用,以使我们的政治、工业、教育及一般意义上的文化为我们所用,并成为民主思想的体现。”^{[25]187}但是,杜威强调,民主的生活方式需要根据实验探究方法确立公共商谈的模式,“愿意将信念悬置起来,在获得证据之前保持怀疑的能力;愿意依据证据来行动,而不是首先作出带有个人偏好的结论;保持结论中的观点并将它们当成待检验的假设来使用,而不是将它们视为待表明的教条”,“乐于寻求新的探究领域和新的问题”。^{[25]166}

“一种民主制度最终所专心致志的必须是相信某种方法可用来解决这些冲突”,“在一种民主制度中,如果它不被从内外双方威胁着它的危险所压倒,这种方法,就必须指向一切的问题,一切的冲突”,“这种方法就是明智的方法,批判的科学研究的方法”,“将重点放在方法、方法、还是更多的方法上的学校中训练出来的一代,简直就不可能为流行的高压宣传所影响”。^{[26]261}

在杜威那里,方法和目的是一体的,而且方法就是参与者的方法,而不是旁观者的方法。也就是说,每个人都是方法的建构者,目的存在于方法的建构过程中,这样,教育科学的方法就不

仅具有目的—手段在实践中的统一性,而且蕴含着主体间性、言语民主和探究性。这和哈贝马斯理论与实践相统一的理论没有什么不同。和解释学方法相比,杜威的经验中的反思也不乏重视学生的直接经验中体验和理解的意義之真^{[3]158-165},也包含直接经验和间接经验的历史辩证运动或视域融合,只不过杜威反对内在意识中的反思,主张“内在的超越”,即人的意识在行动或实践中的反思和超越。

(四)教育之学的自由民主

杜威说:“教育是自治的,应该自由决定其目的、标的物。离开教育自身的作用,而向外界寻求目的,标的物,殆无异放弃教育的原因了。”^{[9]340}教育学的自在自为状态无疑是蕴含着自在(in itself)、自为(of itself)之后的美学综合;在交往逻辑上,意味着社会、文化、政治背景中实践性探究后的解放,而且这种解放是一种追求真理、美德与自由的德性。

杜威教育之学的民主在价值理想上就是自由,主要是科学探究所获得的自由,“自由便意味一个宇宙具有现实的多变性和偶然性,即一个尚不完备的世界,它的某些方面尚未完成,正在制作之中,可以按照人们的判断、褒奖、爱好和劳动,以这种或那种方式加以创造”^{[19]374}。自由主要指理智上的创造性、观察的独立性、明智的发明、结果的预见性以及适应结果的灵活性。教育科学的自由也体现于发现和解决问题的探索过程中,“教育本身的性质,便是个无穷的圆圈。它是种活动,包括着科学的活动。它在进程中,定出更多的问题以供研究,那些问题又使教育进程更加变化,因此更要求思想,要求科学,如此演化不已”^{[9]342}。

在杜威看来,教育之学是一门科学与艺术相结合的自由之学。如果从教育之学的民主性质来看,那么杜威确信,他将判定其是一门在日常生活中追求实用之美的艺术;如果根据教育之学的经验与实践性质,那么杜威可能判定其为科学与行动的艺术。“用生活的艺术作指导,从而使文明的程度得到提高”,“艺术作品是最为恰当与有力的帮助个人分享生活的艺术的手段”。^{[27]374}在康德的美学那里,美学是作为现象界和物自体、知性和理性之桥梁的情感形式,服从于崇高感;黑格尔把美学视为绝对精神的外化,是崇高精神的具体化。杜威用经验美学削平了高雅与低俗之间

的等级界限,在自然的完整性和连续性、自然与人的交互性、情感表现过程与情感产生过程的同一性中实现自由的美。

杜威认为,教育改变人性,培养人适应环境,按照民主的生活方式生活,这也是民主的自由品质。“民主是自由交往和导致丰富结果的交往的生活的名称”,“它的完善之日,便是自由的社会研究与充分的、动人的交往的艺术不可分割地结合起来之时”。^[28]^[179]进而,杜威反驳自由并不是“摆脱特定的某种压迫性的力量”而成其为自由,认为这种自由观容易走向另一个极端,抬高人性或社会中的某要素到决定性地位,使其成为抽象或绝对自由的目标。事实上,唯意志论、经济决定论等给现实社会带来的危害是大家有目共睹的。对此,杜威提出“有效的自由”,即“自由是一个社会性问题”,“一个人实际拥有的自由取决于

现存的制度安排赋予他人的行动权力”。^[27]^[159]换言之,自由是社会赋予他人自由而充分的参与的条件。其中,教育制度是重要的条件,“教育制度促进自由的作用就在于,它帮助个人更好地思考,更清晰地观察和更准确地判断”。^[29]^[160]

总之,杜威现代教育学试图打破社会等级和封闭的社会状态,建立起自由沟通的日常生活形式;强化多元民主协商,不断地探索生成性的制度和国家,而非终极意义上的社会和国家;杜威的民主观与以科学技术为核心的文化建构、理智性方法、民主共同体等具有内—致性,所以杜威的民主和科学相互作用,教育之学成为它们的实验场,学校教学成为民主的“科学实验中心”。最后,其现实意义在于,教育学是探究新的教育问题,“根据我们置身于其中的逐年变化的社会生活需要、问题和情况,去重新创造的东西”。^[30]^[167]

参考文献

- [1] 于述胜,华苑,姜岍菲,等.从教育学史到教育学术史[J].教育研究,2005,(12).
- [2] 亨德森.教育学[G]//瞿葆奎.教育学文集:教育与教育学.北京:人民出版社,1993.
- [3] 杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,2001.
- [4] Friedrich Nietzsche. The Will to Power[M]. New York: Random House, 1967.
- [5] 汪民安.尼采与身体[M].北京:北京大学出版社,2008.
- [6] 海德格尔.存在与时间[M].陈嘉映,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2006.
- [7] 杜威.确定性的寻求:关于知行关系的研究[M].傅统先,译.上海:上海人民出版社,2004.
- [8] 希克曼.杜威的探究理论[G]//王成兵.一位真正的美国哲学家:美国学者论杜威.北京:中国社会科学出版社,2007.
- [9] 杜威.教育科学的资源[G]//赵祥麟,王承绪.杜威教育论著选.上海:华东师范大学出版社,1981.
- [10] 哈贝马斯.作为“意识形态”的技术和科学[M].李黎,郭官义,译.上海:学林出版社,1999.
- [11] 童世骏.科学与民主的和谐何以可能:论杜威和哈贝马斯的科学观和民主观[J].华东师范大学学报:哲学社会科学版,1999,(4).
- [12] 哈贝马斯.论杜威的《确定性的寻求》[M]//杜威.确定性的寻求.傅统先,译.上海:上海人民出版社,2004.
- [13] 希克曼.杜威著作中的实用主义、技术和真理[G]//王成兵.一位真正的美国哲学家:美国学者论杜威.北京:中国社会科学出版社,2007.
- [14] 希克曼.批判理论的实用主义转向[J].江海学刊,2003,(5).
- [15] 戴本博.外国教育史(下)[M].北京:人民教育出版社,1990.
- [16] 陈桂生.教育原理[M].上海:华东师范大学出版社,2000.
- [17] 杜威.哲学的改造[M].张颖,译.西安:陕西人民出版社,2004.
- [18] 列奥·施特劳斯,约瑟夫·克罗波西.政治哲学史(下)[M].李天然,译.石家庄:河北人民出版社,1998.
- [19] 杜威.哲学与民主[C]//苏珊·哈克.意义、真理与行动——实用主义经典文选.北京:东方出版社,2007.
- [20] 杜威.道德教育原理[M].王承绪,等,译.杭州:浙江教育出版社,2003.
- [21] Joseph Ratner. 杜威哲学[M].赵一苇,等,译.台北:世界书局,1960.
- [22] Cornel West. The American Evasion of Philosophy[M]. Madison: The University of Wisconsin Press, 1989.
- [23] 杜威.经验与自然[M].傅统先,译.南京:江苏教育出版社,2005.

- [24]哈贝马斯.交往行动理论:第一卷[M].曹卫东,译.上海:上海人民出版社,2006.
- [25]塔利斯.杜威[M].彭国华,译.北京:中华书局,2003.
- [26]胡克.理性、社会神话和民主[M].金克,徐崇温,译.上海:世纪出版集团,2006.
- [27]杜威.艺术即经验[M].高建平,译.北京:商务印书馆,2007.
- [28]John Dewey. The Philosophy of Dewey[M]//童世俊:批判与实践:哈贝马斯的批判理论.北京:生活·读书·新知三联书店,2007.
- [29]坎贝尔.理解杜威:自然与协作的智慧[M].杨柳新,译.北京:北京大学出版社,2010.
- [30]John Dewey. The Later Works of John Dewey(13th) [M]//坎贝尔.理解杜威:自然与协作的智慧.杨柳新,译.北京:北京大学出版社,2010.

Democracy as Truth of the Science of Education: Insight into John Dewey's Pedagogy

Xiao Shao-ming

(School of Education, South China Normal University, Guangzhou Guangdong 510631, China)

Abstract : Contemporary Pedagogy should be “the science of education”, which includes its fact and value, science and democracy. “Logics” of Education, having plural meanings historically, is defined by John Dewey as the “science” of education that is the rational education approach based on the general connotation of technical science and practical unity of fact and value. John Dewey’s opinion can withstand the radical criticism of the school of technical culture. Since John Dewey’s education science has internal consistency with those properties such as cultural construction, social inquiry, and democratic community alike, it entails education democracy and education democracy dependent on the scientific spirit. John Dewey’s education democracy implies the spirits of freedom, individuality, participation and cooperation; the forms of his education democracy include discourse democracy, knowledge democracy, methodology democracy and freedom democracy. A revelation of his contemporary pedagogy is that pedagogy according to is to re-create participant’s real social needs, problems and situations for the sake of re-creation.

Key words : pedagogy; democracy; John Dewey; the science of education

[责任编辑:罗雯瑶]