

· 教育基本理论 ·

# 杜威的实用主义道德观及其德育思路

刘长海<sup>①</sup>

(华中科技大学教育科学研究院, 湖北武汉 430074)

**摘要:** 传统伦理学中的道德观追求至善, 注重人伦, 强调服从规范, 杜威从实用主义关注行动、实利和效用的原则出发, 对传统道德概念进行了批评, 在此基础上阐发了关注具体情境中的问题解决、经验改善的实用主义道德观。新型道德观强调个体道德发展过程是理性运用的过程, 社会智慧、社会行动能力和社会情感与精神是个体道德密不可分的三要素。杜威的德育思路以新型道德观为基础, 主张对学校教育进行道德化改造, 以道德的教育培养道德的人, 这一思路在实验学校和一些进步主义学校得到了很好的实践。杜威的道德观和德育思路对我国的德育理论创新、德育实践变革及学校教育改革有着重要的启示。

**关键词:** 杜威; 实用主义; 道德观; 德育思路

**中图分类号:** G410 **文献标识码:** A **文章编号:** 1000-4203(2010)02-0019-07

## A study on Dewey's pragmatist morality concept and his thoughts on moral education

LIU Chang-hai

(School of Education, Huazhong University of Science & Technology, Wuhan 430074, China)

**Abstract:** The morality concept in formal ethics pays attention to the most-good, the relationship between people, and the strictly obedience, which is considered as unsuitable and misleading from the angle of pragmatism. John Dewey's pragmatist morality concept emphasizes the problem-solving in concrete situation and the process of experience improvement. The new concept of morality declares that the moral development process contains the use of rationality, while social intelligence, social abilities and social interests form the trinity of morality. Dewey's thoughts on moral education are based on the new morality concept, and its aim is to rebuild school education morally so as to cultivate moral person by morally-conducted education. His thoughts were well carried out in experimental schools and some progressive schools. The new concept of morality and the new model of moral education can help with the educational reform theoretically and practically.

**Key words:** Dewey; pragmatism; the concept of morality; the thoughts on moral education

<sup>①</sup> 收稿日期: 2009-12-20

作者简介: 刘长海(1979—), 男, 山东东营人, 华中科技大学教育科学研究院讲师, 教育学博士, 从事德育原理与教育基本理论研究。

作为实用主义伦理学家,杜威秉持关注行动、实利和效用的原则,对传统伦理学的道德概念进行了鞭辟入里的批评,并且在此基础上阐发了实用主义视野中的新型道德观。这种新型的道德观,成为杜威分析学校道德教育问题的基础,对于理解杜威德育思想具有关键性的作用。

## 一、实用主义道德观的内涵

杜威的实用主义道德观,是在批判亚里士多德开创、康德等继承的传统(或正统)伦理学中的道德概念的基础上加以阐发和建构的,因而,要把握实用主义道德观的内涵,有必要沿着杜威的思想线索,进行逐步的解析。

### (一)传统伦理学中的道德观

亚里士多德的《尼各马科伦理学》开创了西方伦理学,确立了伦理学的基本概念、框架。其后的宗教伦理学、康德伦理学,基本上都遵循着亚里士多德开创的思路。由于亚里士多德开创的西方伦理学此后成为伦理学的主导形态,对社会生活和教育有着巨大影响,故一般谓之传统伦理学。

传统伦理学中的道德观主要有如下几个方面的基本规定:

#### 1. 追求至善,认为道德的根本是至善。

亚里士多德在其伦理学中,开宗明义地指出,人的一切自觉的行为都是有目的的,都追求一定的价值,即“善”。而人的实践是多样的,目的是多样的,“善”因而也是多样的。在不同的实践目的之中,有的是为其自身的,有的则是因为另外的目的而被追求的,那么,为其自身的原因而被追求的善地位更高。放眼人的全部实践,则“那种永远为自身而不为它物的目的是最完满的、绝对最终的目的,是最高的善”<sup>[1]</sup>。这种至善,亚里士多德把它看作是幸福,而幸福就是“合乎德性的现实活动”。

基督教伦理学和康德伦理学都继承了亚里士多德所开创的追求至善的思路。他们把善区分为目的善与手段善,将至善放在善的最高级(尽管他们对至善的理解各有不同)。基督教伦理学将至善理解为天国中的幸福、上帝的恩宠;康德将至善理解为对“绝对命令”的遵从,即不考虑行为对行动者会带来何种后果,只要是“应该”做的就要去做。

#### 2. 注重人伦,认为道德就是人际交往中的德性。

在亚里士多德所开创的善的等级中,处理人际关系和社会公共事务的善高于处理人与自然的关

的满足,而物质欲望的满足只是人从事更高级的社会交往的手段。由此,亚里士多德的道德观注重人伦,强调公正、节制、慷慨等伦理德性,自然科学的技巧、知识则不在其德性探讨之列。

亚里士多德之后的西方伦理学基本上坚持把道德看作各种人际交往中的德性,如基督教伦理学中的金律(“己所不欲,勿施于人”)、十诫(孝敬父母、不偷盗等),康德伦理学中的爱、尊重、诚实等。由此,自然科学与伦理知识构成人类知识体系中相互独立的两个部分。

#### 3. 强调规范与服从,认为遵守规范就是善。

亚里士多德分析了人伦领域存在的各种德性,如慷慨、勇敢、节制、大方、友好等,尤其是从“过犹不及”的观念出发,详细解释了怎样才能在各种德性上保持适宜,如友好怎样才能不变为附和或走向孤傲。这些规范界定清晰之后,伦理学家的期望是人们依据这些规范的要求行动,从而具备相应的德性。这实际上提供了伦理学的一种思维方式:分析社会生活中的“应该”,整理出各种法则、规范,要求人们去遵守,遵守规范就是善、好,就是道德的。

基督教伦理学和康德伦理学都是严格的规范伦理学。基督教伦理学通过神学论证,将“摩西十诫”等伦理规范定为教徒行动的指南,并且将严格遵守的教徒奉为圣徒。康德则从“绝对命令”出发,要求人们无条件地遵守规范,为道德而道德,不必或不应考虑行为的客观后果。

### (二)杜威对传统道德观的批评

杜威从其实用主义哲学和民主社会观出发,对西方社会沿袭两千年的伦理学传统发起猛烈的攻击,指出了传统道德观在思维方式上的若干误区。

#### 1. 追求至善是强调静止的思想方式所导致的。

杜威指出,传统伦理学之所以认可至善或终极价值,关键在于理论出发点是如何维持社会的现实秩序。古希腊城邦实行长老制,长老对城邦事务行使管理权利,同时,对城邦居民进行道德训诫,以确保城邦的社会秩序。但在各个城邦,盛行着各种不同的生活方式、价值观念以及人际关系准则;并且,随着城邦的发展、繁荣,市民会不断地超出常规,奉行一些更奢华、自由、开放或糜烂的生活。道德理论家的任务就是提出“某种终极至上的法则”,对来自习俗的生活行为规则进行批判,尽管不同理论对这种终极法则有不同的见解,但“他们有一个共同前提”,即承认至善的存在。<sup>[2]</sup>

#### 2. 追求至善导致伦理学与现实生活的脱离。

由于热衷于对至善的探索,伦理学在很大程度上

上疏远了现实生活,并不适应现代社会的要求,因为“固定目标的理论不可避免地将思想引入无法解决的争论的泥潭”。一方面,如果有一个至善,一个最高目的,它是什么?关于这一问题,人类两千年前争论不休,今天仍然无法达成共识;另一方面,即使我们放弃对至善的拷问,但我们认同多种目的(健康、财富、荣誉或名誉、友谊、审美、鉴赏、学问这样自然的善和正义、节制、仁爱等道德的善),当这些目的在现实条件下发生冲突时,我们又如何取舍?是诉诸偏爱,还是被迫将它们从最高的善到最无价值的善逐一排序?这种争论也会把人类带入困局。<sup>[3]</sup>并且,追求至善的伦理学将目的善视为更高级的、本身真正有价值的善,但它们是脱离日常生活利益的;手段善被视为只有在作为目的善的工具时才有意义,勤劳、科学、功利都属此列。理论家们讨论“高级”目的,而拒绝关注民生日用,这在社会剧烈变化的时代变得单薄而贫乏或者闲散而奢侈。

### 3. 追求至善体现了传统伦理学的贵族化倾向。

传统伦理学区别了目的善和手段善、道德善与自然善,这两种区分的社会根源是贵族社会。贵族社会确立了贵族与农奴之间的阶级对立,农奴从事农业、手工业生产,与自然打交道,为社会提供物质和财富;贵族则过着受人供养的生活,他们无需从事劳动,可以尽享多彩的社交生活。由此,一种畸形的价值观得以形成:手工劳动以及一切与手工劳动相关的东西都是低下的,理智讨论以及一切与理智相关的东西则是高尚的。健康、经济保障、艺术、科学等东西与自然关系密切,往往是下等人的劳动,因而被视为低下的手段,被驱逐到正统伦理学的探讨范围之外。民主制度的确立和自然科学的发展已经在客观上打破了传统道德观的现实基础。在民主条件下,贵族特权被打破,生产劳动在社会生活中的价值得以凸现,即生产劳动是社会发展中极具价值的活动,在不带等级偏见的前提下,它们可以成为具体情境中的至善。

### 4. 遵守规则并不等于善。

传统伦理学将个体的善定义为遵守规则,传统社会中的圣人、贤人就是模范遵守规则的人。杜威指出,将遵守规则定义为善是不妥的,因为:(1)规则并不总是合理的。传统规则其实是一种习俗道德,这种道德体系并不必然合乎当代社会的需要。而且,就历史事实来看,传统社会中的道德规范,专注于约束、限制人的本能冲动,使人循规蹈矩,庸言庸行,传统理念中的善人要么是无功无过的乡愿,要么甚至“要寂灭种种意念,做一个形如槁木、心如死灰

的人”<sup>[4]</sup>。(2)机械地遵守规则,并不能很好地解决实际问题。道德规范往往只提出处理实际生活中一种社会关系的准则,而实际情形中却有大量的因素要求个体考虑,机械地遵守规则,哪怕是遵守地位最高的规则,也很难使行为取得满意的结果。(3)遵守规则并不能表明个体的真实意图。在强调遵守和服从的社会中,个体往往为了迎合习俗而行动,他的合乎规则的行为,只是为了得到大众的表扬乃至奖赏,他并不真正理解规则的内涵,也不是真诚地信奉规则,没有对社会、对他人的“善意”。在变化了的环境中或无人监督的情况下,他极有可能违背规则,为了满足个人私欲而不择手段。“合风尚,居心虽恶也是善”<sup>[5]</sup>,传统伦理学的悖论在这里是显而易见的。

### (三)实用主义道德观的内涵

在上述批判过程中,一种建基于具体情形中个体经验的道德观已经呼之欲出。笔者尝试将这种道德观解析如下。

1. 道德是在具体经验情境中解决实际问题的能动的善。

固定的至善是无法找到的,真正的善只能是具体社会情境中、个体具体活动中的善。杜威主张承认“具体情形的独特的、道德终极的特点”,认识到“每一个道德情形都是独一无二的,具有其无法取代的善”<sup>[6]</sup>。具体情形中的善,即个体解决实际问题的善;凡是有助于解决问题的品质,包括科学知识、社会常识、坚强意志、乐观情感,都可以看作是这一情形中的善。杜威指出:“凡是在这一过程中对问题的解决发挥积极作用的品质,如广泛的同情,敏锐的感觉,对不愉快的事情的坚持,使我们能够理智地进行分析和决定工作的兴趣的均衡,这些都是特别的道德特征——美德或道德优点。”<sup>[7]</sup>这样,杜威所谓的“道德”就不是等级森严的美德体系(诚实、宽容等),而是有助于个体解决实际问题的各种要素,“道德”不再是传统伦理学中绝对、刻板的行为规范,而成为基于具体境遇的具体的“善”。

2. “善”是经验由糟到好的持续改善过程。

杜威视野中的“善”,不是对固定标准的符合,而是个体经验改善的过程,也是个体的生长过程。杜威反对以某种高尚原则作为标准来严格限定个体的道德,而主张将对个体的道德判断置于其经验发展的过程之中。传统伦理学依据确定标准,对个体行为进行评价。杜威主张,评判个人或群体不能根据他们达到或达不到某种固定标准,而要根据其行动的方向来评判。一个坏人就是开始变坏、变得不那么好的人,无论他曾经多好;一个好人就是正在变得

更好的人,无论他在道德上曾经多么不足取。依据这样的见解,发展、改善和进步的过程,而不是静止的成果和结果,变得重要,“不是作为一成不变的目的的健康,而是健康所需的改善,一个连续的过程,才是目的和善”<sup>[8]</sup>。目的不再是要达到的终点或极限,而是改造现存状况的积极过程;生活的目标也不是作为最终目标的完美,而是完善、成熟、提炼的持久过程。由此,幸福不是固定所得,而是必须在成功中才能找到;成功又意味着顺利向前,是积极的过程,不是被动的结果。

### 3. 道德是对社会而言的善。

石里克在《伦理学问题》中指出,社会是制造道德要求的立法者,“善之所以为善,仅仅是因为它被社会认为是有益的”<sup>[9]</sup>。这种观点,对于理解杜威的道德观是极为恰当的。杜威是在其民主社会观基础上讨论个人、生长和道德的。当论及好、生长的时候,他所指的并不是一般意义上个体对具体问题的解决,而是个体在有益于社会的意义上对问题的解决。在《伦理学》中,杜威认可“善即自我实现”的观点,视自我实现为道德行为的目的<sup>[10]</sup>,但“在其思想体系中,自我实现和社会行动只是在对真实的活动进行抽象时才能区分开来,个体的自我实现,与共同体利益的实现是一体的”<sup>[11]</sup>,所谓自我实现,在《民主主义与教育》中被他理解为“一个人能够通过在他人生一切职务中和别人的交往,使自己充分地、适当地成为他所能形成的人”<sup>[12]</sup>。

在很多论述中,杜威将个体所具有的自然科学知识、社会人文知识、操作技能、情感品质、性格品质等都列入道德之列,将“道德”理解为“知识、能力和情感”或者“社会智慧、社会行动能力、社会情感与精神”的合金,但我们必须看到他对道德有一个规定性条件,即它是“对社会有益的”。凡是使个体充分地在社会中“做好”自己的因素都被杜威视为“道德的”。“在一个有目的、而且需要和别人合作的作业中所学到的和应用的,乃是道德知识,不管是否有意把它视为道德知识。因为它增进个体的社会兴趣,并且提供必要的智慧使社会兴趣在实践中生效”;“虚心、专心、诚恳、见识广阔、思想深刻、忠实于信仰并承担行为责任”、“纪律、自然发展、文化修养、社会效率”,“这些都是道德的特性”,因为它们是“社会优秀成员的标志”<sup>[13]</sup>。而作为由糟到好的经验改善过程的道德过程,其实就是个体在社会活动中学会做好自己应该做的事情,承担应该承担的责任的过程。

### 4. 目的善与手段善是灵活变化的。

杜威指出:“道德的善和目标只有在做事的时候才存在。”<sup>[14]</sup>在必须做某事的情境中,存在着某种不足与弊病,这个弊病是目前的特殊弊病;因而该情形中的善必须依据欲矫正的那个缺陷和麻烦去发现、规划和获得,它不能从外部靠才智注入那情景中。由此,善总是特定情形中的善,这种善可能是健康,可能是改善经济状况。但不论是什么,“任何在特定情形中是目的和善的东西同其他情形中的任何善具有同等价值、地位和尊严,因此值得相同明智的注意”。“如果某一特殊情形的需要和不足说明改善健康是目的和善,那么就那个情形而言,健康就是终极和至上的善。它不是其他事物的手段。它是最终的和内在的价值”<sup>[15]</sup>。由此,手段善与目的善、自然善与道德善的区分在经验基础上被打破。经济目的也有内在价值,而经济目的与审美、宗教等其他目的的统一可以使伦理学融入日常生活,变得充实而普及。伦理学不应仅关注某些死板的人际关系准则,而必须看到自然科学的人道主义性质,因为当物理、化学、生物、医学有助于改善人类状况的时候,它们就是道德的。<sup>[16]</sup>

### 5. 道德发展过程是理性运用的过程。

在肯定道德是在经验中逐渐进步的过程的基础上,杜威认为自然科学领域的探究方法适用于道德判断和道德生长:个体必须运用理性,仔细考察各种情形的需要和条件、障碍和资源,提出合理方案。在具体情形中解决实际问题的过程,不是对某种道德规范的遵守和服从过程,而是个体的理性发挥积极作用的过程。当然,这并不是说规则、原理在个体行动中是没有价值的。杜威指出,人类的理性倾向于比较不同案例,把较具普遍性的善概括分类,如健康、财富、勤劳、节制、和蔼、礼貌、学问、审美能力、能动性、勇气、耐心、进取心、周密性等。这种分类暗示了在研究特殊案例时要注意的可能特征;它们暗示在消除弊病臆测的原因时要尝试的行动方法。它们是洞察的工具,它们的价值是促进个别情形中的个别反应,但它们不是行为的目录,不是像药方和食谱那样可以应用的一套规则。相反,每个情形都要求个体的具体研究与筹划:研究用来确定困难和不幸的位置,筹划用来形成计划,作为对付困难的假设。<sup>[17]</sup>

通过将道德与具体经验结合,将自然科学与道德统一,杜威成功地将道德与经验的改善过程,即社会发展所需要的有效成员的成长过程统一起来。道德品质不再是服从某些固定的行动命令,而是在具体活动中实际处理问题的知识、能力、品质的复合

体。这种实用主义道德观,成为杜威阐发其德育思想的基础。

## 二、杜威的道德教育思路

在《教育中的道德原理》中,杜威对传统道德教育进行了简明而精辟的批评:“我们关于道德教育的概念是太狭隘、太注重形式、太病态了。我们把伦理的这个名词与某些贴上美德标签的、从大量其它行为中分离出来的、与履行这些美德的儿童的习惯形象和动机更加分离的某些特殊行为联系在一起。道德教学因此与这些特殊美德的教学联系在一起,或与同它们有关的某些感情上的灌输联系在一起。道德被看作非常伪善的东西。”<sup>[18]</sup>

诚如杜威所言,由于学校德育遵循传统道德观,所以,把道德等同于诚实、贞洁等各种条目,使道德教育与学科教学割裂开来;强调学生遵守各种道德规范,而不关心学生的理性发展以及解决实际问题、承担社会责任的能力;把不违反规范作为“好学生”的标准,使儿童习惯于被动地遵守、服从,从而可能促成“公民受政治首领专断统治的成人社会中的邪恶状况”<sup>[19]</sup>。

在对传统道德教育进行批判的基础上,杜威转而以新的道德观为基础,建构了一种宽广的、切合实际的、正常的道德教育思路。这种思路对道德、道德教育、道德教育目的、道德教育与教学的关系等问题进行了全新解读,其基础是实用主义道德观,其核心在于通过“道德的教育”培养“道德的人”,其关键是如何使学校教育成为“道德的教育”。

1. 道德是个体的社会智慧、社会行动能力和社会情感与精神的合金。

杜威认为德行不是对某种刻板规则的遵守,而是“一个人能够通过在他人生一切职务中和别人的交往,使自己充分地、适当地成为他所能形成的人”。而使一个人成为他所应形成的人的所有特质,都是道德的特质。由此,杜威主张,最高的道德动机和道德力量就是“社会性的智慧——观察与理解社会状况的能力——和社会能力——经过训练的控制能力——为社会的利益和目标服务的工作”<sup>[20]</sup>。我们可以这样理解这一论断:个体要解决社会生活中的实际问题,并且能够在合乎社会要求的意义上解决问题,即达到“善”,社会智慧、社会行动能力和社会利益的关心是必需的三个要素。杜威在华演讲曾明确解释三者的内在关系:“道德有三个部分:(一)知识;(二)感情;(三)能力。先有了知识,知道因果

利害及个人与社会的关系,然后可以见诸行为。不过单有知识,而没有感情以鼓舞之,还是不行,所以,又要感情引起他的欲望,使他爱做,不得不如此做,对于社会有一种同情和忠心。但是,单有知识感情还没有用,所以还须有实行的能力,对于知道了要做和爱做不得不做的事体,用实行能力去对付它。”<sup>[21]</sup>传统德育思路片面强调对具体条目的认同(情感方面的要求),但事实证明,单有良好意愿并不能确保实际问题的解决。

2. 社会智慧、社会行动能力和社会情感与精神构成教育的道德目的。

培养能够积极参与社会生活、服务社会的一代新人,培养一代新人的社会智慧、社会行动能力和社会情感与精神,恰恰是学校教育的根本责任。人本主义思想家出于对现实社会的不满,在论及教育时倾向于就教育谈教育,主张教育的独立性,培养学生的个性;杜威一向从民主社会的需要出发来讨论学校教育的价值,认为学校是民主社会的重要机构,学校教育的唯一目的就是其社会目的,离开了参与社会生活,学校“没有什么目的”,如虽然很多人认可教育的目的是个人一切能力的和谐发展,但是,“如果我们独立于社会关系之外来理解这个定义,我们就无法说明所用的任何一个名词是什么意思”:“我们不知道什么叫能力,我们不知道什么叫发展,我们不知道什么叫和谐。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职责联系起来,才成其为能力。”<sup>[22]</sup>

杜威将教育目的(教育的社会目的)界定为“养成配做社会的良好分子的公民”<sup>[23]</sup>;并且认为,教育的社会目的就是教育的道德目的,因为“单讲社会的目的,其意就是要养成一种人品,能对社会有益,能做社会有用的一分子,这个目的自然就是道德的目的了”<sup>[24]</sup>。这种社会的有用分子,应该具备发达的知识、能力和情感,全部的学校活动都应围绕这一目的而组织。于是,杜威跳出了将道德教育看作学校中的独立部分的实体化思路,将孤立的德育目的转化为教育的道德目的,在教育目的层次上将道德教育与教育等同起来。

3. 教育的道德目的应该统率学科教学。

杜威指出,“一切教育的最高目的是形成性格”<sup>[25]</sup>,这一观点得到社会公认,由此,教育的道德目的在一切教学中居于主导地位就是一种合理的要求。但如何做到这一点呢?教师和学生的注意力不是必然在大部分时间内放在智力问题上吗?

杜威指出,当个体的知识与智慧不是孤立地被

培养,而是与具体的社会情境、社会意愿、社会后果相联时,经过教学而获得的各种知识,就可以被看作是道德知识——“在一个有目的、而且需要和别人合作的作业中所学到的和应用的,乃是道德知识,不管是否有意把它视为道德知识。因为它增进个体的社会兴趣,并且提供必要的智慧使社会兴趣在实践中生效”<sup>[26]</sup>。由此,道德教育的根本问题就是如何打造有德性的教学的问题,即如何“使道德目的在一切教学中普遍存在并居于主导地位”,使学得的知识能够对人生行为有影响,能够有助于个体成为他所能成为的人,各种学科“如语言、文字、算学、历史、地理、物理、化学等,不但使学生记得,还要使他懂得社会方面的重要”<sup>[27]</sup>。

#### 4. 通过“道德的教育”培养“道德的人”。

由于学校长期被看作孤立的机构,教学的方式是让学生死记硬背过时的知识,使他们可以通过考试或者炫耀自己的“修养”与“博学”。所有这些都利于教育的道德目的实现。杜威指出,成人社会是教育的目的,儿童是教育的起点,学校是二者之间一条过渡的桥。教育的目的,是要儿童走过这座桥,到成人社会里去做一个有用的分子。<sup>[28]</sup>然而,现实的学校并没有很好地承担这一责任,其结果是学生生命的浪费:儿童在校时的生命的浪费和以后由于在校时不恰当的和反常的准备工作所造成的浪费。<sup>[29]</sup>

要使学校承担起自己的职责,培养社会智慧、社会情感和社会能力充分发展的良好公民,学校所应该做的不是加强伦理课的教学,而是必须进行全面的改造,“如果我们的教育对于生活必须具有任何意义的话,那么它就必须经历一个相应的完全的变革”<sup>[30]</sup>。变革的目标,是以合理的教育培养民主社会所需要的“有用的好人”,使一切教育活动能够发展个体有效参与社会生活的能力、知识、品格。能够有效参与社会生活的人,杜威称之为“有用的好人”,是对传统意义上“好人”的超越;参与社会生活所必需的能力、知识、品格,杜威称之为道德的要素;发展个体道德知识、能力、品格的教育活动,杜威称之为“道德的”。因而,杜威的道德教育思路可以概括为“以‘道德的教育’培养‘道德的人’”。

#### 5. “教育中的道德原理”与教育的道德化改造。

如何变革学校教育,使之成为道德的教育?杜威在《教育背后的伦理原理》及其后的《教育中的道德原理》中提纲挈领地阐发了改善教育的道德性的基本原则。杜威从社会和心理两个方面阐发道德原理,因为道德原理要从人的行为中抽象,行为的本质

(既是个体的行为,又是社会行为)决定了需要两种视角。<sup>[31]</sup>

就社会方面来看,社会智慧、社会情感与精神和社会行动能力能否得到发展并有机配合,关键在于学校生活的性质和学科教学的内容与方法,因而,学校应被看成、建成为其本身就有社会生活的社会机构,学校本身在精神上应能代表真正的社会生活;学校教学过程应着重学生的建造和发表,通过教学培养学生的社会精神;明确选择教材与判断教育价值的社会标准,把每门学科看作是使儿童认识社会活动的情况的一种工具。<sup>[32]</sup>

就心理方面而言,社会智慧、社会情感和社会行动能力的内在基础是个体的判断力、敏感性和本能,因而,学校应该重视自发的本能和冲动,为其提供足够的发挥运用的机会,发展个体的积极的建设性的能力;提供形成良好的判断所必需的条件,使儿童在形成和检验判断力中不断得到锻炼;提供师生之间、学生之间随意而自由的社交的机会,提供欣赏的机会,使儿童的同情心、是非感和灵敏性得到发展。<sup>[33]</sup>三种心理标准的满足,也取决于学校生活的性质与教学方法的性质,因而,杜威关于“道德的教育”的社会标准与心理标准是一套标准的两个方面。

社会方面和心理方面的道德原理指示了学校变革的基本路向,而这种变革就是学校教育的道德化改造。改造的结果,是学校成为一种雏形的社会生活,这个小社会能够用服务的精神熏陶儿童,并授予有效的自我指导的工具,引导和训练每个儿童成为社会的成员,同时也就为一个有价值的、可爱的、和谐的大社会提供了最强大的并且最好的保证<sup>[34]</sup>。这种教育,将服务社会的人生观与知识、技能融合为一,将道德教育与学科教学、学校生活融合为一,是民主时代真正合理的教育,也是真正有效的道德教育。

#### 6. “道德的教育”的实践图景。

1896年至1904年,杜威和支持者们一起在芝加哥大学实验学校(一般被称为“杜威学校”)进行学校改革实验,其“道德的教育”模型在这里基本得到落实,而杜威在《明日之学校》里所描绘的一些中小学校,也是这种模型的响应者。

就教育立场而言,实验学校集中体现了杜威对学校教育的社会责任的重视和谋求个人与社会的统一的辩证观点。杜威重视实验学校内部教育共同体的建立。他倡导教师、儿童和家长“互教”的共同教育,这种共同教育不是被动的共同接受的教育,而是积极地参与彼此之间的教育,例如年龄较大的儿童

要负一定的照顾年龄小的儿童的责任。

实验学校的课程设计和教学方法是落实“道德的教育”的关键。实验学校的课程,努力实现儿童生活经验与学科知识的有机衔接,第一阶段(从四岁到八岁)的课程主要是从事直接的社会活动,丰富儿童的经验;第二阶段(从八岁到十岁),在继续手工劳动和科学活动的同时,强调探索,进行读、写、操作、算等能力的培养;第三阶段(从十岁到十三岁),开展分科教学,而由于有前期的经验积累,分科学习不会导致学习的孤立,儿童能够沿着社会性方向不断发展自己的知识、智慧、能力和品格。<sup>[35]</sup>

从经验中学习的教学,成功地实现了学科教学的德性改造。从经验中学习,是儿童利用知识解决实际问题的过程,儿童能形成实用的社会知识或社会智慧;也是儿童主动探究的过程,儿童作为思考和行动主体的主动性得到极大的发挥;更是儿童从事对社会有益的活动的过程,是同学之间积极合作和交流的过程。在长期的活动和生活中,儿童开始意识到他的社会关系;意识到别人像他一样有他们的权利,意识到一起游戏的乐趣,意识到彼此谦让的重要,意识到“把他的努力和全班的努力集中起来,便能获得更大、更有兴趣的结果”<sup>[36]</sup>。

综合而言,实验学校是杜威所主张的承担社会责任、建立学校教育与社会需要的紧密联系的学校,同时,又是在校内建立普遍的伙伴协作关系、使学生从小习惯于合作和分享的学校,更是在教学中实现了教育中的道德原理、通过教学促进学生的社会智慧、社会行动能力和社会情感与精神协调发展的学校,符合了杜威通过“道德的教育”培养“道德的人”的德育思路。

### 三、杜威德育思路简评

杜威所阐发的德育思路,以实用主义道德观为基础,为世人开启了一扇重新理解道德教育的新窗,对我国的德育理论创新、德育实践变革以至学校教育改革都有启发意义。

就德育理论创新而言,杜威德育思想提示我们反思学校道德教育的伦理学立场,重新思考什么是道德、什么是善、怎样的人是有道德的人,反思道德教育与教育、教学的关系,学会从不同的伦理学基

础,建构新型德育理论,以更好地发挥德育理论对德育实践的解释和指导能力。

就德育实践变革而言,杜威德育思路将学科教学、学校教育的德性改造看作道德教育的根本途径,有助于实践者改变过分注重直接德育的观点,转而从变革课堂中的师生关系、学习方式入手,从建立学校共同体中的友好关系入手,为学生的道德成长奠定基础。

就学校教育改革而言,杜威德育思想重视学校教育与社会生活的关系,强调学校教育必须承担社会责任,培养学生参与社会生活、承担社会责任的良好意愿和智慧、能力,这种教育立场,对于匡正我国基础教育片面强调考试成绩、追求升学率、学校教育严重脱离社会需要的时弊有着重要的意义。

#### 参考文献:

- [1] 亚里士多德. 尼各马科伦理学[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 1990. 10.
- [2][3][6][7][8][14][15][16][17] 杜威. 哲学的改造[M]. 西安: 陕西人民出版社, 2004. 92, 94-95, 93, 93, 93, 96, 100, 99, 96-97.
- [4][5][21][23][24][27][28] 沈益洪. 杜威谈中国[M]. 杭州: 浙江文艺出版社, 2001. 256, 276, 158, 100, 158, 158, 91.
- [12][13][26] 杜威. 民主主义与教育[M]. 北京: 人民教育出版社, 1990. 375, 373-376, 373.
- [9] 石里克. 伦理学问题[M]. 北京: 华夏出版社, 2001. 90.
- [10] 杜威. 道德学[M]. 北京: 中华书局, 1935. 386-388.
- [11] MELVIN C BAKER. *Foundations of John Dewey's Educational Theory*[M]. New York: King's Crown Press, 1955. 54.
- [18][19][20][22][25][29][30][32][33][34] 杜威. 学校与社会。明日之学校[M]. 北京: 人民教育出版社, 1994. 158, 141, 158, 146, 142, 57, 40, 147-159, 162-164, 41.
- [31] REGINALD D ARCHAMBAULT. *John Dewey on Education: Selected Writings*[M]. Random House, 1964. 109.
- [35] 凯瑟琳·坎普·梅休, 等. 杜威学校[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1991. 61-75, 78.

(本文责任编辑 邓建生)