

兴趣的限度:基于杜威困惑的讨论

刘 云 杉

(北京大学教育学院,北京 100871)

摘 要:兴趣论题是杜威与实用主义力求在旧教育的刻板教条与新教育的浪漫随意之间持守中道,将客观与主观、实践与思考、潜力与现实两方面融会在一起培养孩子品格的“居间”之道。然而进步主义教育的实践陷入社会改良方法论上的“内在否定主义”。如何将抽象的二元对立的原则变为简易可行的教育,这不仅是杜威的困惑,也是此后教育改革的困惑。本研究将杜威的文本置放在其学术脉络和进步主义教育思想的渊源及其实践的来龙去脉之中,结合社会变革的背景进行仔细的考察辨析,挖掘呈现教育理论与教育实践、社会改良之间错综复杂的关系,讨论思想批判、科学实验、社会改造及其落实于教育之中的可能与限度。

关键词:兴趣;杜威;进步主义教育;教育与社会

一、小引:儿童中心——教育中的“哥白尼革命”

杜威在其 1899 年发表的《学校与社会》中,清楚地勾勒出了新旧教育的特征以及其后的变革:

(旧教育)消极地对待儿童,机械地使儿童集合在一起,课程和教学法的划一。概括地说,重点是在儿童以外。……现在我们的教育中正在发生的一种变革是重心的转移。这是一种变革,一场革命,一场和哥白尼把天体的中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,1994,第 43—44 页)

在这场哥白尼式的革命中,新中心是被喻为太阳的“儿童”,而光源正是儿童生长的能力,兴趣正是其信号。早在 1897 年发表的《我的教育信条》中,杜威这样界定“方法的性质”:

我认为兴趣是生长中的能力的信号和象征。我相信,兴趣显示着最初出现的能力。经常而细心地观察儿童的兴趣,对于教育者是最重要的……我认为这些兴趣不应予以放任,也不应予以压抑。压抑兴趣等于以成年人代替儿童,这就减弱了心智的好奇性和灵敏性,压抑了创造性,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。兴趣总是一些隐藏着的能力的信号,重要的事情是发现这种能力。放任兴趣就不能从表面深入下去,它的必然结果是以任性和好奇代替了真正的兴趣。(杜威,1994,第 13—14 页)

兴趣在杜威的思想体系占有重要的位置,它也是进步主义教育运动中最有吸引力的内容。杜威于 1896 年发表的《与意志有关的兴趣》,1913 年改写为《教育中的兴趣与努力》,对这一问题做了专门的论述,并提出了重要的教育原理。在 1916 年出版的《民主主义与教育》中有“兴趣与训练”一章。^①据克伯屈的说法,杜威的兴趣学说不仅具有“划时代”的意义,对教育理论更是具有特殊的贡献(杜威,1994,前言第 16 页)。

然而,这并不单单是杜威的独特贡献。这“划时代”背后的推手正是这时代的潮汐,它是多种支流

汇合涌动而成的一波又一波的浪潮。在美国,这一洪流来自于两大支流:其一是浪漫的自然主义,它始于1762年卢梭《爱弥儿》的发表,经由裴斯泰洛奇和福禄倍尔传到美国;另一分支是杜威的实用主义。早在杜威去芝加哥从事教育理论探究之前,浪漫自然主义在美国的中小学教师中就有广泛而深远的影响。当时,实用主义者杜威将兴趣与自由放在认识论的范畴之内,认为认识论是从属于经验论的;而浪漫主义者则将进步教育的信条放在人性论上,基于儿童的自我主动性,将兴趣和自由看作是他们自我表达的主要工具(伯内特,1982,第183—184页)。

帕克是“进步教育之父”,是进步教育运动的第一个勇士。他致力于将儿童移到教育过程的中心,“儿童自发倾向是先天的神性,我们在这里为了一个目的,那就是理解这些倾向,并从遵循自然的各个方面使它们继续下去”。他的实践带有浓郁的卢梭气质。被誉为“心理学的达尔文”的霍尔,曾经每年都去参观帕克主持的库克县师范学校,他在给帕克的信中写道:“我要到库克去拨准我的教育钟表。”(克雷明,2013,第120页)后来,这个“教育钟表”以《基于儿童研究的理想学校》(1901)为题发表,明确地提出了区别于教师中心学校的儿童中心学校:“人在童年时期就像刚从上帝那边来的一样,具有活力,是世上最完美的东西的象征;没有什么东西像正在生长中的儿童身心那样值得去爱,值得去尊重,值得去为其服务。”霍尔将卢梭在《爱弥儿》中第一次提出的自由主义教育扎根于儿童中心的学校,认为学校课程要迎合儿童的天性、生长和发展的特点(克雷明,2013,第92—93页)。霍尔采用“儿童中心的”(Paidocentric)这一形容词来定位其教育主张,而亚丹斯扩充其意,将其改为名词,即儿童中心主义:与从前强调受教育者要为之准备的状态或要学习的科目不同,学生自身成为焦点”(张斌贤,王慧敏,2014)。

杜威1915出版的《明日之学校》开篇就指出:卢梭关于教育根据受教育者的能力和根据研究儿童的需要以便发现什么是天赋的能力的主张,听起来是现代一切为教育进步所做的努力的基调。教育不是从外部强加给儿童和年轻人的某些东西,而是人类天赋能力的生长。从卢梭那时以来的教育改革家们所强调的种种主张,都源于这个概念(杜威,1994,第221页)。

1912年,约翰逊夫人的“有机学校”(Organic School)就是教育即自然发展的一个实验,关于这一实验的针对性与意义,杜威如此阐述:

自然没有让幼年儿童去适应那狭窄的课桌、繁重的课程,静静地聆听各种复杂的基本知识。他的真正的生活和生长全靠活动,可是学校每次强迫他几个小时束缚在固定的座位上,以便教师确实认为他是在静听和学习书本。……把幼年儿童束缚在狭小的范围,使他忧郁地静默着,他的身心都受到压迫,在遇到陌生的事物以前,他的好奇心迟钝得不会感到吃惊了,他的身体厌倦工作,对他提出的琐细的工作以及因而对于他刚才还是那么诱人的新世界,失去了兴趣。在他很好地开始踏上知识的道路以前,冷漠的疾病已经击中他的敏感的灵魂。(杜威,1994,第231—232页)

约翰逊女士试图寻求一个给个人的发展提供最大限度的自由的计划,她认为我们必须等待儿童的愿望,等待自觉的需要,然后必须迅速地提出满足儿童愿望的方法。她所遵循的教育方法是“有机的”,即遵循学生的自然生长,没有强迫的作业、指定的课文和通常的考试。儿童不会学习他们不喜欢学的东西,也不会相信教师和教科书上说的东西,他们运用他们的本能自然地学习,他们没有那种来自被迫专心于考试和升级的自我意识(杜威,1994,第233页)。克雷明评价说,在这所学校中,没有考试、没有测验、没有失败、没有奖励、没有不自然(克雷明,2013,第133—134页),儿童间真诚交往,生活自由,这完全是一个教育乌托邦!

1914年,普拉特小姐设立了游戏学校(Play School),所有的工作都围绕幼儿的游戏活动组织起来,儿童被视为艺术家,每个儿童都能表达他所看到、听到和感觉到的东西,创造性的冲动就在儿童身上。在这样的学校中,最重要的是激发儿童的创造力。《儿童中心的学校》宣称:儿童生来就有创造力,学校的任务是为儿童提供一个激发这种创造力的环境(克雷明,2013,第182—186页)。

1919年,进步教育协会应运而生。协会发表声明:“进步教育的目的是以对人的心理、生理和精神,以及社会的特性和需要进行科学研究为基础,促使个人得到最自由和最充分的发展。”

学生有自然发展的自由,这不意味着自由应该成为放纵,而是说应该为培养学生的主动性和提高他们的自我表现力而为学生提供充分的机会,并且为每个学生提供一个良好的环境,让他们自由地利用周围环境中丰富多彩和令人感兴趣的材料。

兴趣是全部活动的动机,让学生直接或间接地接触现实世界,并从活动中得到有用的经验;要求学生学以致用,并比较不同事物之间的相互联系,培养学生的成就感。(克雷明,2013,第216—219页)

进步主义教育的基本原则被教育哲学家提炼为:教育应当是主动的,并且要与儿童的兴趣联系起来;儿童通过解决问题来学习,而不是通过教材来学习;教育就是经验的改造,教育是生活本身,而不是生活的准备;儿童应当按照自己的需要和兴趣来学习,所以老师应该更多地像一个向导或劝告者,而不应该完全凭权威行事;学校应该培养合作的精神而不是竞争的精神;教育意味着民主,民主意味着教育,应该以民主的方式来管理学校(奈勒,1982,第72页)。此后的十年间,“进步主义教育”迅速成为一个时代的风尚。

“从一开始,我们的目标中就没有‘谦虚’这个词,我们的目标可以说是要改革美国整个教育制度”——将传统教育从死记硬背、昏睡和机械的常规中唤醒,新学校自由的氛围与孩子们身上洋溢的自主精神具有迷人的魅力(克雷明,2013,第217页)。在这迷人图景召唤下,一个反对传统形式主义的松散联盟迅速形成,其积极性在于:将注意力集中在儿童身上;认识到学习兴趣的重要性;强调活动是所有真实的教育根本;认为学习是个性的发展;维护作为一个自由个性的儿童应有的权利(克雷明,2013,第233页)。然而,这迷人的图景在教育改革家的笔下又迅速成为一幅夸张的漫画。吊诡的构图来自信奉弗洛伊德的心理分析师们,他们“敢于创造一个儿童的世界,然后就站在一旁,看着儿童在真正自由的环境中生长”。这大胆的构想后隐含着危险。弗洛伊德学说对现代文明的批判、对文明创伤的慰藉在教育中却转译为释放与舒缓。富有讽刺意味的是,一些重要的观念发生了微妙但又彻底的变化:反压制变成了否定权威,承认感情变成了对合理性的否定,放纵被当作是自由!学校的中心几乎完全放置于非智力甚至反智力的事情上!(克雷明,2013,第186—193页)在这幅漫画中,表现主义又以轻佻的笔法时常挑衅必要的尺度,创造性自我表现风靡一时。在许多教室里,没有计划被视为自发性,固执被当作是个性,模糊被当作艺术,混乱被当作教育——所有这一切都用表现主义的华丽辞藻来说明其合理性。在这幅有关进步教育的漫画上,漫画师们与至少一代人在狂欢作乐,浪费时间(克雷明,2013,第186页)。

二战以后,进步主义教育一直在走下坡路,书写这段历史的克雷明不禁感叹:令人吃惊的并不是进步教育的失败,而是它竟然失败得如此之快!“进步教育”这个词不再受到教育家们的欢迎(克雷明,2013,第307页)。笔者的疑问是:作为一场运动的进步教育虽早已衰落,但进步教育中的基本命题却有如此蓬勃的生命力。准确地说,此后教育改革的基本命题一直无出其右。

进步教育的漫画师至少包括以下两大阵营,他们不断以新的面孔、新的主张与实践出现:其一,浪漫自然主义,在这一旗帜下,既有早期对清教徒式的管束的反抗者,也有高扬情感的人本主义者及表现主义者,还有信奉弗洛伊德的心理分析师——现代文明创伤的“治疗者”;其二,改造主义以及激进主义者,他们中有资本主义制度的反叛者,有基于社会平等的政治改造者,有基于科学的实验主义者,还有信奉达尔文的进化论者。他们凭借不同的思想传统、政治诉求与进步力量,或借助对人的自然神性的崇尚,或借助对社会的政治批判,或借助对科学与技术的迷思,不断以新的面孔重返教育的舞台中心。

其中,儿童中心、兴趣与动机不断转换成不同的提法,譬如学生中心、学生需要与学生选择。在教学方法上,有设计教学法、个别教学法、道尔顿制,活动的课程演变为基于问题的学习、项目制学习,以及新近又风靡的STEM教育。科学主义不仅表现为昔日对智商的推崇,心理与行为主义对教学的再

造,也表现为今天对脑科学的迷思,以及对未来互联网和人工智能的惊恐与幻想。因此这远不是一桩过去的疑案。我们要去还原其中具体的人与事、功与过、是与非^②,去探究这段“史实”之后的“史论”与“史识”——事实之后的逻辑,以及逻辑之后的利益主体,进一步透析思想批判、科学实验、社会改造及其落实于教育之中的可能与限度。

在具体的研究方法上,我们需要厘清教育实践、教育理论与经典理论三者之间的关系。这既涉及如何理解卢梭与新教育的渊源,也涉及如何理解杜威与进步教育的实践。经典理论常充当教育实践批判的武器,心手快快的实践家们并非出自对理论审慎的思考,而是举起大旗,为其实践寻找理论的武器,理论甚至成为实践的变质的化妆品。一个具有讽刺意味的事实是,《爱弥儿》被不断解读成实践中的教育手册与教师工作手册。

进步教育与杜威的关系更为复杂一些,甚至成为学界的疑案。乔·R.伯内特指出,将杜威尊为进步教育之“父”,之“祖父”,认为进步教育是杜威思想的解释与运用,这是对杜威的严重歪曲(伯内特,1982,第182页)。1927年,进步教育执行委员会邀请杜威担任名誉主席时称:您比任何人更能够代表我们协会所主张的哲学思想。杜威虽接受这一职务,但自1928年就职至1952年去世,他在协会从来没有积极的工作(克雷明,2013,第224页)。其实,1920年代以后杜威就不再是进步教育运动的解释者和综合者,而是渐渐变成了它的批判者。1926年,他以尖锐的语气批判“儿童中心学校”缺乏成人指导,认为这是在尝试不可能的事情,它误解了独立思考的条件,因为自由既不是与生俱来的,也不是指没有计划(克雷明,2013,第211页)。

帕特里夏·格雷厄姆在《进步教育运动》中指出,进步教育家们总是认为自己是按照杜威的指示去行事的,但他们又运用杜威的折衷主义的、含糊不清的和多重含义的格言去解释他们感兴趣的问题(伯内特,1982,第186页)。克雷明感叹:历史学家的困难在于怎样确定那些不可避免的曲解的责任者。后世学者或归因于杜威作品中晦涩、多变、含混不明的文风,或者归因于信徒的误解。总而言之,都与未能理解教育理论与教育实践、教育实践与社会运动之间的错综复杂的关系有关。准确地说,在进步教育的实践中,杜威是一个教育理论工作者,是运动与实验的观察者、思考者,以及有理论素养的参与者。他既是运动的记录者,也是热情的导师,还是冷静的批判者。遗憾的是,杜威的教育哲学很少被应用,也很少被理解。他常被供奉起来,按照运动所需要扮演的角色出场,至于他真正在想什么、在说什么,在运动欢呼的喧嚣里没人仔细听,在运动批判的愤怒中也没人耐心听他的辩解了。

在对杜威文本的解读中,需要注意作为哲学家的杜威与作为教育学家的杜威的区别,他的著作更似考察与思考的报告,对多重旨趣主导下的教育实践的辨析与应对,既是梳理,也是指导,充分体现了教育学的实践取向。他的著作既不是先知的语录,也不是导师的既定路线,甚至都难称其为一个逻辑严密、一以贯之的理论体系。因此,他将自己的哲学称为实用主义哲学,有时也称为工具主义哲学。

弗莱克斯纳指出:所谓教育家之流有一些怪毛病,其原因肯定在于他们背离最初的意图以及与各种各样人的混乱接触,他们丧失了真实感(克雷明,2013,第142页)。本文通过解读杜威文本,既辨析他的思想,辨析他与那些理智不完全的、既是教育浪潮的起因又是其后果的教育观念的区别,更借他的眼睛,还原教育实践的真实感。这真实感,正是一波又一波、前赴后继的教育浪潮所缺乏的。

二、兴趣说与努力说:诉讼之真伪

杜威理解教育时,有两个基本维度——社会因素与心理因素:

如果从儿童身上舍去了社会的因素,只剩下一个抽象的东西;如果舍去了个人的心理因素,只剩下一个死板的、没有生命力的集体。故此教育必须从心理学上探索儿童的能量、兴趣和习惯开始……儿童自己的本能和能力为一切教育提供了素材,并指出了起点……如果对于个人的心理结构和活动缺乏深入的观察,教育的过程将会变成偶然性的、独断的。如果它碰巧能与儿童的活动相一致,便可以起作用;如果不是,那么它将会碰到阻力,不协调,或者束缚了儿童的天性。(杜威,

1994,第4-5页)

然而,在一些儿童中心学校里,“儿童本能与能力”不仅是起点,还左右着教育的过程,甚至成为教育的结果。一些自称“杜威的追随者”的人抓住他的“兴趣学说”,并将其施行到杜威本人没有想到的程度。在欧洲思想家那里,儿童的天性与自然背后有上帝的神意^③,神意与理性既奠定了人在万物中的次序,也奠定了童年在生命中的位置。要知道,福禄倍尔在为儿童天性的自由进行辩解时,他心中有一个绝对的目的——这就是在教师的热情引导而不是指示下,让儿童自己自愿地和自发地与上帝结合。启蒙以降的“儿童发现”到了新大陆,在进步教育的道德相对主义中,没有神意作为定锚的儿童天性却发生了根本变化:儿童活动能很好地说明生长,但生长导致更多生长,这种无目的的循环往复并不能证明自身的合理性(奈勒,1982,第74—75页)。

欧洲的新教育移植到新大陆的美国,变成了“哥白尼式”的兴趣学说,它又如何在教育中落地?这就不仅要看它的宣称与实践,也要看它的批评者、替代者的修正与坚持。进步教育发展到后来,要素主义与永恒主义对其进行了严肃的审判与矫正。与进步主义主张儿童自由相比,要素主义坚持纪律的重要性;与前者强调个人兴趣相反,要素主义者强调努力这个概念,认为较高和较持久的兴趣并不是一开始就能感觉到的,而是要通过长时间刻苦用功才能产生的,如果不鼓励儿童培养克服眼前欲望的能力,就会妨碍他去充分使用他的才智。实现任何有价值的目的,都需要一种自我约束和自我控制能力(奈勒,1982,第88页)。永恒主义者指出,取悦学生,俯就学生,按照学生自己的速度,以容易接受的东西来教他们,的确要容易得多;如果让儿童以明显的懒散和肤浅来决定他们学习什么,实际上就妨碍了他们去发展他们的真正的才能。大多数美国青年人的头脑从来没有真正受过学习理智教材的锻炼,就是因为教师们过度地漠不关心并且没有抓紧这种锻炼。自我实现要求有自制力,如果没有外铄的纪律就不能养成自制力(奈勒,1982,第69页)。

这并非后见之明。杜威在提出兴趣说之初,就在思想实验中预演过这场论辩,他所针对的就是这二元分离。在1913发表的《教育中的兴趣与努力》中,他开篇就导演了一场讼案,在分裂的活动——即以往的旧教育的形式训练说中,作为对抗的双方,兴趣与努力是如何相互责问、质疑的?它们之间有价值的理性对话体现在哪里?

作为一辩的兴趣——有趣的是,杜威的兴趣是新教育的兴趣——首先立论:

兴趣是注意力的唯一保证,如果事实与观念引起兴趣,我们就能完全确信,儿童将运用其能力去把握这些事实或观念;如果能在某种道德训练或行为方式上引起兴趣,同样可以确信,儿童的活动能符合那个方向。(杜威,1994,第169页)

兴趣在此究竟是充分条件,还是必要条件呢?充分条件的色彩并没有那么强,但作为必要条件是可以确定的,如果我们不能引起兴趣,“我们应该做什么就没有保障”。在认知上如此,在道德行为中也是如此吗?进而,新教育的“兴趣说”嘲弄旧教育(形式训练说中)的“训练说”:

训练说假定儿童在从事一件他所不愿意从事的工作较之心甘情愿从事的工作能得到更多智力的和精神上的训练,努力理论强调非自愿的注意(去做因其令人讨厌而令人讨厌的事)应该比自发性的注意更重要,这是愚蠢可笑的。徒有努力的孩子所习得的不过是惊人的技巧,表面上似乎是专心致志于没有兴趣的功课,他的重心是在别的事情上。(杜威,1994,第169页)

继而,借新教育的“兴趣说”之口,不仅带出来了旧教育的努力说,还推出了旧教育中的兴趣:用外在的奖励、功利的目的这类“不纯”的兴趣取代了学习材料与学习过程中的“纯粹”的兴趣,如此,只能培育出“自发兴趣的生命之汁”被榨干的两种类型:或者是固执、不负责任、狭隘与执拗的人,或者是一个呆滞、机械、笨拙的角色(杜威,1994,第169—171页)。

这“不纯的”兴趣,他在《教育即预备》中有更详细地分析,用“外来的快乐”和“痛苦的动机”——即威逼利诱的方法,或者以奖赏为诺言,或者以痛苦作为威胁;如果学生讨厌这种既严厉苛刻又软弱无能的制度,他们又摇摆到另一极端,给知识包上糖衣,哄骗学生吃本不想吃的东西(杜威,2001,第59页)。

此种兴趣可谓“补偿型的兴趣”——形式训练说所扭曲的兴趣。

作为被告的努力又是如何辩护的呢?首先,需要正视的前提是兴趣的不充分性:

生活中充满了不得不面对的没有兴趣的事情,各种毫无兴趣特征的情况必须对付。除非一个人事先已经受到专心致志于枯燥工作的训练,除非已经习惯于注意某种事情只是因为必须注意它而不管它是否给个人提供满足,(否则)当他面临生活中严肃的问题时,他就会却步不前,或回避问题。生活不仅仅是一件愉快的事情,或者不断满足个人兴趣的事。在完成任务时必须继续不断地运用努力以养成应付生活中实际劳动的习惯。舍此,只会蚀尽人的力量,只剩下一个苍白无力、暗淡无光的人;处于一种不断要求娱乐与消遣的道德依附状态。(杜威,1994,第170页)

“努力说”勾勒出第二种兴趣类型——“糖衣型兴趣”,一切事情都为儿童裹上了糖衣,依靠外部的吸引力和娱乐,事事成为游戏、娱乐,分散儿童的注意力,活动的连续性被打断、事物的内在意义被遮蔽,其必然结果是造就只做他所喜爱的事情的、被宠坏了的孩子。

进而,“努力说”指出,这种“糖衣型”的兴趣说在智力上和道德上都是有害的,虚构的、装饰的兴趣,不过是用快乐来行贿,使儿童的注意永远不是指向基本的、重要的事实。

最后,“努力说”坚持正确且务实的态度:

一开始就得承认有些事实很少或没有兴趣又必须学习,而对付它的唯一办法就是通过努力,通过不管任何外来诱惑的影响而独立地进行活动的的能力。按照这种办法所养成的只是摆在儿童面前的生活所必需的训练,即养成对严肃问题做出反应的习惯。(杜威,1994,第168—171页)

有意思的是,新教育的兴趣说所嘲讽的“补偿型的兴趣”即是旧教育中“努力说”的补偿;“努力说”所批评的“糖衣型兴趣”却也是儿童中心学校的常态。遗憾的是,无论形式训练中的威逼利诱所着眼的“补偿型的兴趣”,还是儿童中心学校里“用快乐去行贿”的“糖衣型兴趣”,都是“外部刺激”。那么,有别于“外部刺激”的“兴趣”是什么?新教育乐观地援引“引出”(drawing out)的隐喻,但是教育能被比喻为引发一个潜藏的、处于休眠状态的幼芽吗?新教育的难题正在于:

如果你从儿童的观念、冲动和兴趣出发,一切都是如此粗率,如此不规则,如此散乱,如此没有经过提炼、没有精神上的意义,他将怎样获得必要的训练、陶冶和知识呢?……如果你放任这种兴趣,让儿童漫无目的地去做,那就没有生长,而生长不是出于偶然。(杜威,1994,第45—47页)

杜威强调教育性,他严格区分“引起或满足一种兴趣”和“通过对兴趣的指导实现它”之间的区别。教育就是要抓住他的活动并给予活动以指导,通过指导,通过有组织的运用,儿童的兴趣就会朝着有价值的结果前进而不至于成为散乱的或听任其流于仅仅是冲动性的表现(杜威,1994,第45—47页)。

杜威在《民主主义与教育》中进一步指出:

天赋活动和偶然的和随意的练习相反,它们是通过运用发展的。社会环境的职责在于通过充分利用这些能力来指导发展。本能的活动,用比喻的说法,可以称它们是自发的;但是如果以为这些活动是自发的、正常的发展,纯粹是神话。自然的或天赋的能力,提供一切教育中的起发动作用和限制作用的力量;但是它们并不提供教育目的。除了从不学而能的能力开始学习以外,便没有学习,但是学习并不是不学而能的能力的自发的溢流。(杜威,2001,第126页)

杜威批评卢梭的错误正在于他把上帝和自然等同起来。将兴趣与自由置放于认识论上的杜威,在此与新教育中自称卢梭弟子的浪漫自然主义^④狭路相逢,他们将兴趣与自由寄托于人性,儿童的自我主动性被放在最重要的位置。他们在反旧教育的斗争中结盟,但他们来路不同,色彩不一,却时常被混淆。这种混乱的产生,既有社会与历史情境带来的误置,也有彼此的误解。

面对这或左或右的实践困境,杜威如何化解?杜威既不同意其对手——旧教育威逼利诱的“补偿兴趣说”,也不同意其盟友——新教育用快乐行贿的“糖衣兴趣说”。他在这新与旧的正与反之中,试图走出辩证统一。杜威用实验主义的“统一活动”再定义了他的“新”兴趣说:“inter-esse”意指“居间”,即在两者之间,把两个原本远离的事物联系在一起。兴趣标志着在个人与他的行动材料和结果之间没

有距离,兴趣是它们的有机统一的标志。感兴趣就意味着与那个事物发生关联,保持警觉、关注与注意。感兴趣意味着能专心致志,全神贯注于某个对象,或者说自己陷入某件事了,或者是被某事迷住了(杜威,1994,第176页;杜威,2001,第139页)。杜威的“兴趣”强调的是一种状态,一种积极关切、能动的心理状态。

因此,兴趣首先是统一的活动,指自我与世界在一个向前发展的情境中彼此交织在一起(杜威,2001,第139页)。兴趣是一种黏合剂,它标志着在行动、在欲望、在努力和思想上自我与客体融为一体,与活动赖以向目前进的客体(方法)融为一体,与活动所终止的客体(目的)融为一体。由此可推论,兴趣并非学习的前提,而是存在于主动的活动中:所学习的事实或所建议的行动和正在成长的自我之间取得一致(杜威,1994,第210页)。杜威借助愉快的类型来区分:一种愉快来源于活动本身,是活动的伴随物,这种愉快是聚精会神于活动本身而带来的完整的、合理的、朴素的愉快;另一种愉快来源于活动之外,它的刺激属于外部,用来填补自我与某种本身没有兴趣的事物之间的鸿沟。外部刺激常被用来当作引发“兴趣”的手段,但它不是兴趣,它更可能干扰兴趣的自然生成,它常导致自我与活动的分离,本应专心致志、全神贯注的认识活动变得注意力分散、能量分裂。

杜威特别指出了“外部刺激”的危害,这表现在活动的过程中用快乐来行贿,忙于赋予事物以趣味,将兴趣等同于有趣,用人为的外部刺激和虚构的诱惑力不断分散学习者的注意力,事事都变成游戏与娱乐,一切事物都为儿童裹上了糖衣,“糖衣”与“趣味”离间了他与事物可能的直接联系。对“小诱饵”的成瘾,只会加重外部刺激的强度,而意志永远不能发挥作用、获得锻炼,注意力永远不能指向基本的、重要的事实。对兴趣的误解与滥用正在于外部的刺激中止了活动的连续性,将连续不断的生长割裂成一串静止的横切面。在这被中止的“横切面”中,兴趣就像客体引起自我的瞬间兴奋,自我沉浸于客体之中的“融入感”与“统一性”被异化为取悦的消费关系。杜威指出,这类客体与自我之间的关系不仅没有教育性,而且比没有教育性更坏。它浪费精力,养成依赖于这种毫无意义的兴奋的习惯,这是一种对持续的努力最有害的习惯。以兴趣的名义娇宠这种习惯,恰是在败坏兴趣的声誉。因为仅仅引起注意是不够的,必须掌握它。仅仅激起活力是不够的,活力的发展方向,活力所产生的结果才是重要的事情(杜威,1994,第177,211页)。

杜威方法论上的“居间”体现在指出“兴趣”与“努力”之间的内在张力:

“如果愿望等于现实,乞丐也会发财”,由于愿望不等于事实,由于真正满足一个冲动或兴趣就是要努力工作,要努力工作就会遇到障碍,就要熟悉材料,运用独创性、忍耐性、坚持性、机智,它必然包含有训练——力量的安排——并提供知识。(杜威,1994,第46页)

努力指克服阻力和通过障碍的忍耐力,它支撑活动的持久性和连贯性。如果说兴趣的精神体验是一种全神贯注的沉浸感,相应地,作为一种精神体验的努力,则是在“离开”与“趋前”、在厌恶与渴望这两种相互矛盾的倾向上的特殊结合(杜威,1994,第192页)。一定的阻力与障碍既是成长的必需,也是不可回避的“营养”。人的成长需要有一定的有待克服的困难,使他对所做的事情能有充分的强烈意识,因而对他所做的事具有炽烈的兴趣。努力使个人更加清醒地认识到他的行为的目的和宗旨,使他的精力从盲目的或不加思考的挣扎变成经过思考的判断(杜威,1994,第193页)。这与人的意志有关。一个有坚强意志的人,在他努力达到所选择的目的地时,面对困难和诱惑,能够坚持和忍耐,既不变化无常,又不苟且敷衍;他有执行的能力,即使在诱惑、迷乱和困难面前,这种能力能使他深思熟虑地行动。当然,这样的努力与坚定的意志,并不是天生的,它是训练的精髓,是教育中所需要完成的任务。杜威肯定训练的积极性,它“威胁人的精神,克制人的爱好,强迫人的服从,抑制人的情欲”(杜威,2001,第142页)。

兴趣与自我的努力、严格的训练绝不是对立的,而是彼此“你中有我,我中有你”地嵌套在一起。兴趣必须经由努力与积极的训练,进而成为动机与责任——即“志趣”。富有教育性的任务,既能唤起他行动的意愿,又有能力支撑他行动,这个任务既有理智的努力,又有选择与判断。教育中最缺乏的恰恰

是精心设计的合宜的教育性教学。如果任务过于容易——没有充分的阻力唤起学习者精力,特别是唤起他思维的精力;或者工作过于困难以致没有适宜的办法——工作的难度完全超出他的经验,以致他不知从何处着手,也不知如何控制(杜威,1994,第195页),他自然会寻找捷径,精心地选择阻力最小的事情,或者马虎地选择毫不费力的事情,懒散且倦怠,回避对自己的心智和能力提出的任何挑战。

杜威对兴趣、努力与训练之间的内在张力,解析不可谓不清楚。然而,新教育的实践者们高扬着杜威思想的旗帜,却步步走入杜威的担忧之中。

三、教育改进:一条更艰难的路

很不幸,杜威受到了两方面的批评。一方面,保守主义认为,他的概念使学校陷入一种站不住脚的直觉主义之中;另一方面,进步主义认为,杜威关于成人的指导都是没有根据的,是强加给儿童的(克雷明,2013,第212—213页)。1938年,杜威发表《经验与教育》,这是他在20多年被批评、歪曲和误解的过程中形成的认识,既是对新教育运动的反思,更是批评:

新教育的道路并不是一条比老路容易走的道路,相反,新教育的道路是一条更艰辛和更困难的道路。新教育的未来最大的危险是由于人们认为新教育是一条容易走的道路。(杜威,1991,第304—305页)

新教育起因于对旧教育的批评,假如以为抛弃旧教育的观念和实践就足够了,并且走到对立的极端上去,那么,这些问题不仅谈不上解决,甚至还没有被认识到(杜威,1991,第252页)。杜威指出:

任何一种以“主义”为思想和行动依据的运动,都会陷入被其它“主义”所控制的运动的对立面。这样一来,它的各项原理的形成只是由于对方的非难,而不是由于对各种实际需要、问题和可能性加以综合的建设性的探讨。(杜威,1991,第246—247页)

社会改良与教育实验容易患上一种病症——内在否定主义——知道反对什么比知道应该赞成什么更为清楚(克雷明,2013,第307页)。

人类喜欢用极端对立的方式去思考,他们惯用“非此即彼”(Either - ors)的公式来阐述他们的信念,认为在两个极端之间没有种种调和的可能性。(杜威,1991,第248页)

在教育理论的历史上有“教育内发说”与“教育外铄说”两种对立的观念:前者认为教育以自然禀赋为基础,后者认为教育是克服自然的倾向,通过外力强制而获得习惯的过程(杜威,1991,第248页)。要素主义教育理论家巴格莱指出,两种对立的理论很明显地贯穿于漫长的教育史中,可用成对相反的概念来概括,例如个人与社会、自由与纪律、兴趣与努力、游戏与工作、目前需要与长远目标、个人经验与种族经验、心理组织与逻辑组织、学生主动性与教师主动性等(巴格莱,2001,第154页)。

新教育以此种“非此即彼”的立场重塑进步学校的实践:

一种新的运动往往有种危险,即当它抛弃了它将取而代之的一些目标和方法时,它可能只是消极地而不是积极地、建设性地提出它的原则,在实践中,它是从被它抛弃的东西里获得解决问题的启示。(杜威,1991,第250页)

对传统教育的批评是新教育的起点,而非新教育的目的。如果说新教育仅是传统教育的反面,凡是旧教育的原则,新教育都反对,都用相反的方式演绎出来,这只是第一重否定,这是简单的背弃,这意味着,一切新的限度仅由旧教育所奠定。

我们可以在各种进步学校中发现一些共同的原则:反对从上面的灌输,主张表现个性和培养个性;反对外部纪律,主张自由活动;反对向教科书和教师学习,主张从经验中学习;反对通过训练获得孤立的技能和技术,主张把技能和技术当作达到直接的切身需要的手段;反对或多或少地为遥远的未来做准备,主张尽量利用现实生活中的各种机会;反对固定的目的和教材,主张熟悉变化着的世界。(杜威,1991,第250页)

“内在否定主义”所主张的原则都是抽象的,抽象的原则进入实践时又常陷入简单的二元对立:在

教材与儿童生活之间、在成人指导与儿童探索之间、在过去的知识与现在的能力之间“非此即彼”。杜威忧虑地指出：

一种教育理论和实践，只是消极地反对曾在教育中流行的东西，而不是以经验的理论及其教育的潜在能力为基础，去积极地建设性地发展目标、方法和教材，这将意味着什么？（杜威，1991，第252页）

进步主义教育宣称，我们教儿童而不教科目，珍视儿童创造性的自我表现，尊重学习者的需要与内在驱动力——支撑这炫目的宣言的仍然是二元论的思维：

“我们并不教历史，我们教儿童”，将儿童与学科隔离开来，把儿童的经验与学科所承载的传统智慧隔离开来，可是如何教儿童？没有一间教室是位于空无所有的沙漠之中的。反智主义否定学科与传统智慧的价值，威胁着学校，“满足于废弃智力的价值而在智力和文化的真空中为教学技术而发展教学技术”，这无疑将教育的大厦置于一片荒地。（贝斯特，2001，第184—185页）

否定了学科之后的“人类”经验、个体经验所支撑的探索能走多远？技术允诺未来，但失去了传统的未来将是什么？问题学习法或许可以确保个人的生计与职业，但人与人的连带呢？代与代之间的传承呢？这看似迷人的实验或许正是反智主义兴起的土壤，它将教育侵蚀为荒地。

这样二元对立思维的危险，杜威及其弟子不是没有清晰认识到。然而，实践仍难免落入其陷阱。譬如在活动与教材之间，活动论的支持者热诚地相信各种活动几乎都具有魔力般的教育效能，只要不是被动地吸收学术性和纯理论的教材，那么，什么活动都是好的。有关游戏、自我表现和自然生长等的各种概念，几乎都被援引，似乎是为了说明各种自发的活动都意味着必然具有训练思维的能力。他们甚至援引神话般的脑生理学，用来证明任何筋肉的锻炼都能训练思维能力（杜威，1991，第43页）。活动论的反对者认为开放性活动多是混乱的、无定向的，只是借助儿童心中暂时的未定型的爱好和任性，来消闲取乐，或者是对成人生活中高度专业化或具有商业性的活动的令人讨厌的模仿。杜威认为，这类活动顶多能缓解一下由长久的智力活动所引起的疲劳，或者是应付一下外界功利主义提出的挑战（杜威，1991，第42—43页）。

杜威基于活动的教育性指出，新教育的难点是如何在儿童的活动中给予指导。新教育不是简单地抛弃教材与规则，让儿童活动起来，儿童的各种活动已经太多、太充足了，儿童已经十分积极了，而难点正在于教育性的活动究竟是什么形态。杜威提醒过，学校中的大多数活动，时间过于短暂，不容许把活动彻底展开，也不容许把一项活动引导到另一项活动中去（杜威，1991，第44页）。杜威寄希望于富有教育性的经验，认为教育应是一种在经验中、由于经验和为着经验的发展过程（杜威，1991，第253页）。具有教育性的经验有两条原则构成其经纬：经线为经验的连续性，纬线为经验的关联性。舍此，经验就是分裂的，经验的过程就是紊乱的。非教育性的经验是不能持续地连贯起来的，每个经验虽说都是新鲜的、富有活力的和“有兴趣的”，但其不连贯性可能使人产生不自然的、分散的、割裂的和离心的习惯（杜威，1991，第254页）。这是一种能量分散的活动，是教育中的浪费。人的精力浪费了，一个人也就变得粗率浮躁了。

在方法与知识的对立中，克伯屈强调方法是进步教育的精髓，而设计教学法是其方法的典范。^⑤克伯屈批评传统学校选择一些唯智主义的工具，进行分科教学，他坚持认为学会过好生活的唯一方法就是参与实际生活，认为设计教学法就是为了设计尽可能“像生活的教育”，因为教育的实质是“在社会环境中进行全神贯注、有目的的活动”，以发展敏锐的智力和提高道德评判能力，因此学校应该教一些调查和实证的方法。

杜威虽称克伯屈为“我有生以来最好的学生”，但在根本的细节上却与他大相径庭。杜威虽然承认问题解决是教育的中心，但他也指出过多的“设计”极为琐细，有可能会产生错误的教育作用。他在芝加哥实验学校的工作是建立了一种代替旧课程的新课程——一批安排和设计得更好的新教材，即从学习者的经验开始，到代表种族积累的经验的有组织的科目而结束，即始于儿童经验，终于学科。克伯屈

则认为,将来不能预测,因此他坚决抨击“预先固定的”教材,怀疑有组织的科目。克伯屈长于演讲、富有热情,他泰然自若地宣称自己是杜威的门徒和解释者,但最后写就的却是与原著完全不同的改写本(克雷明,2013,第199页)。

博德称自己是一个受惠于杜威但又独立地通过“毕生的个人思考过程”得出许多杜威观点——进步教育的批判者。他批评说:如果教育要建设一个更美好的世界,就必须有清楚、明确的方向;在方向的选择上,再多的统计方法也不能代替艰苦的哲学思考,否则进步大多只是表面的;仅仅依靠发布解放的宣言,我们是无法摆脱过去的束缚的。博德在辨析设计教学法时,既充分肯定其价值,认为区别于敷衍了事、机械和没有意义的形式主义教学,设计教学法强调全神贯注的、有目的的活动是有意义的;同时,他又认为,若把设计教学法作为制定课程的指导,却是另一回事。博德指出:

强调主动和有目的的全部活动,会使人经常神秘地相信“内部发展”过程。这种过程不需要从环境中得到什么,这种教育上的自然主义,由于天真地相信智力发展是自发的,因而误解了思考的真正含义。(克雷明,2013,第200页)

不论是进步教育热情的“教师”——克伯屈,还是进步教育进步主义的批判者——博德,都坚持自己是杜威思想与精神的真传者。那么,杜威究竟是如何论述的?

如果“旧教育”倾向于轻视能动的素质和儿童现在经验固有的那种发展的力量,那么,“新教育”的危险就在于把发展的观念全然是形式地和空洞地来理解。我们希望儿童从他自己心中“发展”出这个或那个事实或真理,我们叫他自己思维,自己创造,而不提供发动并指导思想所必需的任何周围环境的条件。没有任何一个东西能够从无中生有发展出来,从粗糙的东西发展出来的只能是粗糙的东西,希望一个儿童从他自己小小的心灵发展到一个宇宙,是不会有有效果的。(杜威,1994,第124—125页)

教育的过程是在未成熟的人与社会的目的、价值和意义之间,在个人的天性与社会的文化之间,在儿童与课程之间建立联系。如果仅将儿童视为未成熟而有待成熟的人——知识浅薄而有待加深,经验狭窄而有待扩大——他的本分是被动地容纳或接受,这是旧教育的立场。新教育则不仅将儿童视为起点,视为中心,而且也视为目的。对儿童的生长来说,一切科目都处于从属的地位。“个性、性格比教材更为重要,不是知识和传闻的知识,而是自我实现,才是目标。”(杜威,1994,第118页)新教育与旧教育之间又对立起来:

“训练”是夸大学科作用的人的口号,“兴趣”是大肆宣扬儿童的人的口号,前者的观点是逻辑的,后者的观点是心理的,“指导与控制”是这一学派的口号,“自由和主动性”是另一学派的口号,一个学派强调规律所维护的旧的、宝贵的东西,宣扬自发性的则喜爱那些新的、变动的和进步的东西,死气沉沉和墨守成规、乱作一团和无政府主义,是两个学派反复来回的指控。一方面关于无视神圣权威的职责的指控,只能遭到另一方面的残暴的专制压制个性的反击。(杜威,1994,第119页)

在两派热闹的拉锯战中,教育的常识感在哪儿呢?儿童既有的经验,即便是混乱、模糊和不稳定的,但这是他生长的起点。站在儿童的立场上,以儿童为出发点,不意味着只强调儿童的自由和主动性。儿童需要走入对客观真理、法则和秩序的世界的认知和体察之中。学生的能力是始点,教师的目的代表遥远的终点,如何在材料与儿童的经验、儿童现在的能力、儿童发展的目的之间建立内在联系,这是教育者需要用心之处。从儿童经验中寻找态度、动机和兴趣,以发展到学科的水平,以儿童生活中起着作用的各种力量解释它们,发现介于儿童的现在经验和科目之间更为丰富和成熟的东西。

儿童现在的观点和构成各种科目的事实和真理,构成了教学。从儿童现在的经验进展到有组织体系的真理,即学科所代表的东西,是继续改造的过程。(杜威,1994,第120页)

杜威最后总结道:

我经常使用“进步”教育和“新”教育这些名称。然而,在本文结束时,我仍然要表明我的坚定

的信念,我坚信,根本的问题并不在于新教育与旧教育的对立,也不在于进步教育与传统教育的对立,而在于究竟什么东西才有资格配得上教育这一名称……我们所缺少的而又必需的是纯粹的和简单的教育。(杜威,1991,第305页)

简单与容易并非一回事,发现什么是真正简单的并且依据这种发现去行动,是一项非常困难的工作。旧教育虽然复杂,但它已经制度化并根深蒂固地体现在习俗和惯例中,人们沿着这条道路行走,感到更顺当(杜威,1991,第257页)。举凡教育改进之新,大致有两种:其一为批判性的“新”,其二为建设性的“新”。在抽象原则上背弃传统是容易的,但要建立可靠的新实践是相当困难的。根据新的概念来管理学校,比之因循守旧,则更为困难(杜威,1991,第246页)。

四、进步的悖论:事的法则还是人的法则?

杜威不得不承认进步教育是失败了,并认为这是一场彻底破坏传统教育但又很快放弃了更艰难的任务,即建设更好的教育体系以替代被废除的教育体系任务的运动(克雷明,2013,第126页)。1953年,历史学家贝斯特用“教育的荒地”来定位进步教育:

把教育仅仅看作是经验,对受教育者或许是令人愉快的,但对社会却没有价值,学校成为奢侈行业的一部分而已。好像火车上的休息车厢,给出差去外地办正经事的人一些生活的享受。(贝斯特,2001,第176页)

对美国教育最严厉的批评恰恰是来自最坚信教育的价值和重要性的人。贝尔在《教育的危机》中控诉道:

小学没有传统民族的基本智慧;中学似乎对过于娇养青年更感兴趣,而不是去激励他们的智慧;大学屈从于含糊不清的功利主义,而被剥夺了“注重文雅教育”的领导地位。学校完全没有传授最基本的技能,教育已被故意去掉了道德和知识方面的内容。(克雷明,2013,第299—300页)

支撑进步教育的两大传统均须接受拷问:其一,科学人道主义,以及它所汇聚的实证主义、功利主义、实用主义等分支,它们把目光热切地投向外部世界,过分追求对事物的控制(law for thing),而忽略了对自身的控制;其二,浪漫自然主义虽将教育的信条放在人性论的基础上,却将人性(human)等同于自然(nature),将人的法则(law for man)混同于自身不加约束的性情,即人的需要。在对天性与独特的需要的推崇下,一切历史的智慧、时代的精神都成为毫无价值的东西,一切制约都成为不合理的限制。浪漫主义把“我”放大,“有些灵魂因为得天独厚而无法走常规道路”,在这个“我”面前,陈腐的权威、惯例和传统,阻碍了人类及其自发性,使他无法和“自然”直接交流。因此,白璧德说,让他扔掉书本,就像是“在他以前没有存在过任何人”那样来生活吧(白璧德,2004,第137页)。

道尔顿制是进步教育中的一个典范,它宣称每一个个体都不是一个翻版而是全新的创造,“即使我不比别人更优秀,那么我至少是与众不同的”,“难道我们不能让人们成为自己并以他们自己的方式享受人生吗?你要把他变成另一个你吗?一个你就够了”,难道我们还要“在未受教育的身体上长了一双受过教育的眼睛”吗?(帕特赫斯特,2005,第18—19页)帕克赫斯特写下这一句话时,一定是在愤怒地质问赫尔巴特,因为赫尔巴特在《通过教学进行的教育》中有这样阐述:

假如学生在惩罚自己的教育者的情绪中看出对于自己失德的憎恶,对于自己爱好的不满,对于自己一切恶作剧的反感,那么他就会转向其教育者的观点,不知不觉地用这种观点来看待一切,而且这种思想将变成一种对付自己倾向的内在力量。这种力量只需得到足够的加强就能战胜自己的倾向。(赫尔巴特,2015,第7页)

“一双受过教育的眼睛”——这双来自教师、来自教育权威的眼睛,又借《不朽的赫尔巴特》回到教育的中心。在1948年,赫尔曼·诺尔这样说:

改革教学大会议以纪念赫尔巴特开幕,这也许自相矛盾,他1806年出版了《普通教育学》,于1835年出版了《教育学讲授纲要》……赫尔巴特还活着,恰恰在我们探讨教育学新问题时必须研

究他。(赫尔巴特,2015,第169页)

赫尔巴特还活着,赫尔巴特被请出来,对教育学再做了一场“哥白尼式的拨乱反正”的报告,这是对杜威的“哥白尼革命”的“再革命”吗?还是“后进步教育时代”诸派运用赫尔巴特的思想资源对进步教育的一场“拨乱反正”?

赫尔巴特的“兴趣直指一个人内在的和明显表露出来的活动力与积极性的总和”。人的精神活动被称为兴趣,人直接感受到这种兴趣,是人精神活动的源泉。“相当广泛地开拓这些源泉,使它们变得丰富起来并无阻碍地流动,这是加强人的活力的一种艺术。”他的着眼点是人——人的精神性和人性的培植。他说:

人们要求青少年对学习与认识产生兴趣,仿佛学习是目的,而兴趣是手段。我把这种关系颠倒过来,学习应当为从中产生兴趣服务,学习将过去,而兴趣应在整个一生中保持下来。(赫尔巴特,2015,第171页)

杜威与赫尔巴特在进步教育中被视为新(经验、探究、学生)与旧(学科、教学与教师)之间的对立。两者虽有差异,但远不是对立。^⑥在兴趣议题上,杜威与赫尔巴特的差别在于“事的法则”与“人的法则”之间的区别:

杜威将兴趣定义为“居间性”,即客观对象与心智状态的枢纽。关于兴趣与外在吸引、与有趣、与诱惑之间的边界,杜威虽在论文中反复且繁琐地辨析过,但“信徒们”的实践却总忽视甚至无视它们之间的区别。杜威及其追随者的哲学是实用主义(pragmatism),实用主义坚持真正的知识乃是科学的知识,奉行的是事物的法则(Law for thing)——心智向外部世界的积极拓展及对客观文化的占用,它没有提供使人可以理解关于善与恶的标准。曾任芝加哥大学的校长、永恒主义教育哲学的重要代表人物赫钦斯指出,实用主义与实证主义都是非哲学(unphilosophies)的,甚至是反哲学(anti-philosophies)的(赫钦斯,1997,第45页),他甚至认为“一种不讲价值的教育制度”与“教育”这个名词是矛盾的(赫钦斯,1997,第19页)。

赫尔巴特明确提出教育的目的在于培养有美德的人,他所奉行的正是“人的法则”——教育的任务,不仅是认识外在的世界,改造世界,更重要的是在我们身上建设一个新的教育的世界,不断提升人性的价值。人性的磨砺是一个艰苦磨炼和蜕变的过程,其背后所奉行的是人的法则(Law for man)——对人来说,重要的不是他作用于世界的力量,而是他作用于自己的力量,人们认识一个人不但看他做了什么,还要看他克制自己没有去做什么(白璧德,2004,第37页)。人的法则要求用一种强悍的力量来协调散乱的知识片段,与理性、意志和性格联合起来努力,这是一个神奇的化合作用(白璧德,2004,第65页)。赫尔巴特明确指出教育的目的正在于形成性格——即决意做什么与不做什么的坚定性,而意志支撑了坚定性,坚定性就是性格(赫尔巴特,2015,第37页)。一个人的价值不是用他的才智来衡量的,而是用他的意志来衡量的(博伊德等,1985,第336页)。

侵扰学生的感受,将其束缚起来,不断动摇着青年的心灵,致使其不了解其自身。这样,怎能形成一种性格呢?性格是一种内在的坚定性;但假如你们并不使他有可能信赖什么,永远不允许他坚信自己的意志,那么他怎么能扎根于自身之中成长起来呢?(赫尔巴特,2015,第8页)

赫尔巴特提出了“教育性的教学”,认为教学形成思想内容,而教育则形成性格。支撑教育性教学的有三个因素:智力活动的强度、范围和统一性。首先,在知识能以任何形式影响性格之前,必须有兴趣,通过个人活动去处理事物,并使之在头脑里据为已有,这要求智力活动的强度与深度;其次,智力活动的范围要求不只对特别的事物感兴趣,还要对广泛的事物发生各种各样多方面的兴趣(many-sided interest);进而,这多方面的兴趣要形成一个紧密的心灵整体(a proportionate many-sidedness of interest),即智力活动的统一性。

他用“精神的呼吸”来做比喻:一方面献身于经验,深入事物的深处,即吸收(absorption);另一方面是思考(reflection),使被吸收的东西与头脑贮存的东西发生联系,使它与人的心灵联系起来,“吸收与

思考,像理智的呼吸动作,两者永远相互交替”(博伊德等,1985,第342页)。在这一呼一吸的精神活动节奏中,专心地投身外部世界,思考(审思)同化于内在系统,人格的统一不能因为倾心于多种兴趣及其对象而丧失,由此每一种认识并不是对虚构力量的死板的占有,而是我们具有的力量本身。赫尔巴特甚至把它称为“新的器官”——这是教育所欲培育的心智品质,也是道德性格——借此我们可以获得经验,观察更深刻,感觉更正确,意志更坚定。这样我们心中渐渐地建立起一个世界来——这是赫尔巴特称之为的“思想的范围”——在他看来它不仅是知识的东西,而且还是包括感情经验、价值和目的体系的东西。我们并不始终意识到这种业已获得的思想联系,但它作为一种力量在我们身上起着作用,调节着我们的思想、感情和志向,它是精神生活获得并按照其创造世界的一种形态——

我们的一切教育努力都会像音乐那样渐渐轻下来,并没有什么效果留下来,假如我们不在这音乐过后把砖头垒成城墙,以便给性格在明确的思想范围这个坚固城堡中提供一座安全住宅的话。(赫尔巴特,2015,第174页)

由此,兴趣首先是限制,

从纷繁杂乱的涉猎限制到多方面的兴趣上来,以使专心的活动永远不可能脱离正在使各种观念联合起来的审思太远。正是因为人的专心能力太弱,不能在许多地方仓促逗留而有许多成就,所以必须防止草率的逗留,想时而在这里,时而在那里有所作为,这样的分心将使人格黯然失色。(赫尔巴特,2015,第47页)

其次,兴趣不同于欲望,具有耐心的兴趣绝不可能过分丰富,而最丰富的兴趣也最易于保持耐心。再次,不要在有趣的事情中忘记了兴趣,兴趣是专心所追随的对象,也是审思所聚拢的对象(赫尔巴特,2015,第49—50页)。

通过教学来培养多方面的兴趣^⑦,多方面的兴趣既形成思想的范围,又奠定美德的基础,进而是心灵能力的多方面性与各种能力的和谐发展。同时,他批评地指出分散的兴趣和片面的兴趣是教育实践中两种常见的错误倾向:一是过分强调兴趣的多方面性,在许多事情上都浅尝辄止;二是突出某一特长,而舍弃能力的和谐发展。亲身从事教学的赫尔巴特独具教育的实践感与常识感,他指出,不能为某种特长的培植而牺牲多方面兴趣的均衡发展:

绝不可在可塑的年龄阶段把儿童偶然突出的表现看作通过教育能更大发挥出来的标志。这种保护畸形者的做法是从宠爱发展到放任的产物,是低级趣味所推崇的。自然,光怪陆离与荒诞无稽的爱好者准会欣赏一群驼背的人与各种残疾人发狂地相互嬉闹,而不愿观看发育良好与匀称的人步调一致地行动。这就好像发生在这样一个社会中,这个社会由那些具有彼此不同的思想方式的人组成,这些人中每一个都以他的个性来炫耀自己,而且没有一个人能理解别人。(赫尔巴特,2015,第59—60页)

赫尔巴特仔细地辨析了个性与性格的区别,我们应该从道德性格上去认识一个人,而道德性格在于其意志的坚定性。性格比个性更高一层,儿童即使没有性格,却也会有很明显的个性。在个性与性格之间,教育需要谨慎地平衡,因为多方面性怎么能接受道德的严格限制呢?道德的谦恭所具有的庄严质朴怎么能容忍多方面兴趣来文饰呢?(赫尔巴特,2015,第35页)教育中流行的印象主义,完全任由学习者随着自己独特的性情与需要随意地学习。它的一个极端是会使人陷入片面的兴趣中,甚至成为片面的人;另一个极端是使兴趣朝着各个方向形形色色地分布开去,使人眼花缭乱,于是就有了轻浮者:

轻浮者每时每刻都是另外一种人,至少他每时每刻都染上了别的色彩,因为他本来就根本不是固定的。他热衷于表面印象与幻想,从不把握自己,也从不把握他感兴趣的对象。(赫尔巴特,2015,第42页)

赫尔巴特所勾画的“轻浮者”不局限在偶然的个体上,而是与社会结构、政治制度乃至教育风尚紧密勾连。进步主义教育致力于建设一个民主的社会,来自旧大陆的托克维尔对美国的民主有深刻的洞

察和担忧。他指出,在民主社会,有一种无知是由知之过多而造成的:

他们的生活被即兴的力量所支配,他们往往在这种力量的支配下去做他们没有学会的事情,去说他们根本没有理解的话,去从事他们没有经过长期学习的工作……因为他们不能对每个目的都有清晰的认识,所以容易安于一知半解。他们的好奇心既永无止境,又是容易得到满足,因为他们所热望的是尽快知道很多东西,而不是深刻地认识这些东西。他们没有时间,而且主要是没有兴趣去深入研究事物。注意力不集中的习惯,应该被视为民主精神的最大缺陷。(托克维尔,2017,第834—835页)

托克维尔用“身在幸福之中还心神不安”来概括民主时代人的心理特征。赫钦斯则明确地指出:潜伏于美国人性格之中浓厚而持久的忧郁症,必须(至少是部分地)归之于无休止地寻求消遣最终造成的厌倦(赫钦斯,1997,第15页)。准确地说,美国的民主社会正是“轻浮的兴趣”的制度土壤,也是进步教育的制度土壤。旨在改造社会的进步教育,何以受限于此呢?

五、余论:教育的限度

苏联的第一颗人造卫星发射之后,美国对于进步主义所主张的儿童中心产生了深刻的反感,检讨姑息儿童的日子太久了,国家变得懦弱无力了(奈勒,1982,第85页)。为什么“伊凡”能做到的事情,而富裕、民主且自由下的“汤姆”却做不到?

海军中將里克弗细致地分析:伊凡的生活中没有那么多有吸引力的东西,没有舒适的家庭游戏室和供玩耍的后院,没有舞会、约会……假如伊凡碰上这些有趣的东西,他们同样会很快快乐,就很难再去挑战艰深的课程了。在美国,不用受很多严格的教育,很容易就能生活得很好,汤姆们宁愿选择走向实业成就和乡村俱乐部生活的轻松愉快的道路,而不选择走向科学的艰苦的学术工作道路(里科弗,2001,第187—197页)。哈佛大学校长科南特1956年出版的《知识的堡垒》写道:非常多的美国家庭(甚至高薪家庭)责问校长,为什么约翰必须继续学习对他来说是那么困难的数学?毕竟我们不要求他成为一个爱因斯坦!欧洲的孩子们“不管愿意不愿意”,都被强制学习他们不一定喜欢的功课,美国的孩子在幼年时期就已经学会问:为什么我必须那样做?而且要求对这个问题有一个合理的回答(科南特,2001,第173页)。

在教育与技术、物质的进步之间,在教育与社会、政治的民主之间,教育既非简单、积极的动力机制,也非明确、可靠的结果,而是呈现出复杂、混沌甚至幽暗的历史图景——其间交织着热望与想象、力量与利益,也呈现出具体且细微的连续与断裂、共识与歧异甚至悖论。

其一,教育应该如何开放?进步教育与义务普及教育直接相关。1852年马萨诸塞州第一个通过州义务教育法,1918年密西西比州最后一个通过州义务教育立法(克雷明,2013,第114页)。^⑧教育机会的普及带来了教育内容与教育过程中的复杂性,下层社会儿童甚至身心有缺陷的儿童都能进入学校,学校如何尊重众多在智力、背景、家境、兴趣与期望等方面有差异的学生,无论其愿望和天分如何?(哈佛委员会,2010,第4—5页)

(义务教育使)美国教育面临着不得不放宽标准和降低严格要求,强调兴趣、自由、目前需要、个人经验、心理组织和学生主动性的理论,以及随之而来轻蔑甚至谴责它们的对立物——努力、纪律、长远目标、种族经验、逻辑联系和教师主动性——就很自然地投合了人们的心意。(巴格莱,2001,第155页)

贺拉斯·曼基于“天赋人权”提出教育权利:

我相信,存在着一种伟大的、永恒的和不变的自然法则或自然伦理观,这个法则先于人类所有制度而存在,而且不以人的意志为转移。这个神授的原则,在天意方面是清晰可辨的,就如同表现在自然秩序和人种历史方面一样。这个原则表明,给来到世界上的每一个人提供教育机会,乃是人的绝对权利。(布鲁贝克,2012,第565页)

民主思想家们梦寐以求的义务教育法，落地生根时怎么会变成被称为“黑板丛林”的秩序混乱、无法无天的城市学校？民主教育的实验家们躬行的尊重儿童，却如何在活力与混乱、天性与人性之间平衡？

民主制度是应该发现有天赋的学生并为其提供机会，还是应该照顾每一个学生，提高学生的平均水平？美国的教育制度中存在这两种相互矛盾的力量，分别被称为杰斐逊主义与杰克逊主义（The Jeffersonian and the Jacksonian）：《独立宣言》的撰写者杰斐逊没有幻想儿童的天资才能是相同的，他认为学校要有筛选制度，强调教育需要资格，方可培育出有才能者，教育机会的内涵应被视为优秀者的保育员。美国向西部开疆拓土过程中，平等主义达到了顶峰，其时的社会心理乐观地相信经济政治领域是平等的，人们的心理天赋方面也是相同的，第一位来自开拓地区的美国总统杰克逊认为没有必要设置教育的资格条件，强调教育是每个人的权利，教育机会应被视为平等的卫兵。这两股力量既相互对立，也相互纠正补充。前一股力量主导下学校常是严格的中产阶级标准，会使约一半的高中生感到失望和痛苦；而后一种力量则易放任一种平淡乏味的平等主义，不能发现和促进有能力的年轻人的成长（哈佛委员会，2010，第20—26页）。

不讲资格，仅强调权利的平等主义常导致教育中劣币驱逐良币的“格雷欣法则”，坚持人人享受成功，让过去不能、不会呆在学校的人也能在学校中有所成功。他们相信，一种真正的民主教育必须通过排除障碍使教育机会均等，因此，手工训练、商业训练、保健类课程和家政学替代了传统课程，普通数学代替了代数与几何，讨论课代替了作文和文学，美国工作和政府研究代替了传统的历史课（哈佛委员会，2010，第7页）。附带学习的理论被提高到至高无上的地位，活动运动流行，甚至活动代替系统的学习，把活动本身当作自足的目的，而不问通过活动能学到什么东西。似乎学校只要为学习者提供大量的“丰富的经验”，别的问题将会奇迹般地自己处理好（巴格莱，2001，第156—157页）。

美国的教育理论很久以来，已经把“训练”这个词从它的词汇中摒弃了。今天最有影响的发言人正主张未成年的初学者有选择自己需要学习什么的权利，他们谴责一切学习作业由教师所强加是权威主义，他们不承认系统和连贯地掌握各门课程的任何价值，他们宽容初学者拒绝从事于不投合他兴趣的作业，他们为采取最容易的方法和付出最低限度的努力大开门路。他们诋毁服从是怯弱的标志。这一切他们都是用“民主”和“自由”这些迷惑人的名称来鼓吹的。（巴格莱，2001，第161页）

其二，教育如何促进社会进步？进步思想家们对其时盛行的心理学充满着想象，好像觉得它有点石成金的魔力。“教育能通过改善儿童个人的性格来建设美好的社会”——这奇妙的心理学对爱默生及其同时代的教育改革家具有极大的魅力。贺拉斯·曼着力把学校变成建设美国这个共和国的火车头，教育被视为实现美国希望的工具，“进步教育”成为更宽泛的社会和政治改革计划的重要组成部分，实业家和工会坚决主张学校要承担传统学徒训练的职责，社会服务者和城市改造者主张卫生学、家政学、手工艺的教学……学校被期待如同大力神阿特拉斯（Atlas）一样背负天地、无所不能，成功的学校领导被希望能够用完美的技巧同时照顾到工人受伤害的自尊心、富人经济上的活力、穷人的地位抱负以及文化人在文盲大众的冲击面前的羞怯防卫（克雷明，2013，第11页）。

杜威在其教育信条中，确信教育是社会改革的基本方法。学校自成一个雏形社会，以此为中心，改善大社会，使它更有价值、更可爱、更和谐。然而，教育理论一旦成为政治理论，教育家就会卷入社会改革之中。准确地说，进步教育把教育看作是政治的附属物（克雷明，2013，第105—106，78—79页）。

当家庭、街区、车间这些传统上具有教育功能的场所不再起作用时，学校成为这些教化教养、职业培训的遗产继承人，学校被视为社区的服务站，以学校为中心来改造社会以使社会“更可爱”“更和谐”，却不可避免地让学校落入“混乱的教育计划”之中：社会存在许许多多转瞬即逝的需要，许许多多教育制度无法有效地妥善处理的需要（赫钦斯，1997，第44页）——直接需要论将学校视为过时的废家具的堆积场，社会问题不断变化，它教会一代人去解决那些已经不再存在的问题，并教育另一代人去解

决离开学校以后可能就不再存在的那些问题。在肤浅、碎片且无效的服务中失去教育最基本的职责:共同人性的塑造。在服务社会的同时如何避免成为各种“压力集团”实现其欲望的工具呢?

康茨的宣言《学校敢于建立一种新的社会秩序吗》,学校能成为社会改造的杠杆吗?进步教育从气宇轩昂、飘在云端的社会改造论,迅速蜕变为谨小慎微、趴在地上的社会适应说。赫钦斯指出,把教育看作是社会改造的工具,既不明智,也是危险的(赫钦斯,1997,第45页)。一方面,教育如果沦为社会各种利益集团博弈争斗的战场,在高度服务社会需要的同时,教育变成各种社会问题、社会矛盾的“垃圾场”,以斯宾塞对“什么知识最有价值”的提问为典范,功利主义知识终结了教育的价值,是为教育无能论;另一方面,教育如果变成各种观念的试验场,将教育视为克服所有社会弊端的“万应灵药”,是为教育万能论。绝对的平等主义者迷信潜力的同时,不再正视教育的限度。适应论者没有认识到教育的可能性,而改造论者没有恰当地尊重教育的局限性。

进步教育的逻辑陷入了一种离奇的自相矛盾的境地:一方面他们提倡真实的生活情景,另一方面他们又热望各种宽容与自由——已经超出实际生活的严峻、紧张所能容许的限度。将社会改造的理想与教育的实验放在新人的培养上,但新人的塑造来自严格的训练,而不是放任的结果。在现实的生活与应然的生活之间,教育如何坚持内在的限度,既避免为利益所绑架,又避免为妄想所迷惑,这并非易事。

赫钦斯批判现代社会有两个迷思:所有的问题都能够通过生产来解决,通过教育来解决,遗憾的是,这两个伟大的信条再一次显示出是错误的观念,我们同样看到,生产能加剧贫困,教育能够助长愚昧(赫钦斯,1997,第15,38页)。

赫钦斯富有深意地写道:

当柏拉图计划他的理想国时,他并没有提出着手透过教育来实现它,而是提出透过教育来使理想国永存不朽。他的乌托邦(utopia)是透过奇迹来实现的,而对于这种奇迹究竟能否实现,他是正当地加以怀疑的。(赫钦斯,1997,第42页)

(致谢:在文章初稿完成之后,吴康宁先生审阅并提出批评;国内专事杜威研究的涂诗万博士,西方思想史研究者王楠副教授,教育改革、教育政策研究者林小英副教授,从各自的专业角度给予中肯的批评;华东师范大学学报教育科学版编辑部的匿名评阅也提出了修改的建议。文章在以上基础上,作了进一步修改。在此一并致谢。)

参考文献

- 巴格莱.(2001).要素主义者的纲领.王承绪等编译.西方现代教育论著选.北京:人民教育出版社.
- 白璧德.(2004).文学与美国的大学(张沛等译).北京:北京大学出版社.
- 贝斯特.(2001).教育的荒地.王承绪等编译.西方现代教育论著选.北京:人民教育出版社.
- 布鲁贝克.(2012).教育问题史(单中惠等译).济南:山东教育出版社.
- 伯内特.(1982).如何评价杜威?.陈友松主编.当代西方教育哲学.北京:教育科学出版社.
- 博伊德等.(1985).西方教育史(任宝祥等译).北京:人民教育出版社.
- 杜威.(1991).我们怎样思维·经验与教育(姜文闵译).北京:人民教育出版社.
- 杜威.(1994).学校与社会·明日之学校(赵祥麟等译).北京:人民教育出版社.
- 杜威.(2001).民主主义与教育(王承绪译).北京:人民教育出版社.
- 哈佛委员会.(2010).哈佛通识教育红皮书(李曼丽译).北京:北京大学出版社.
- 赫尔巴特.(2015).普通教育学(李其龙译).北京:人民教育出版社.
- 赫钦斯.(1997).民主社会中教育上的冲突(陆有铨译).台北:桂冠图书公司.
- 克伯屈.(1994).杜威在教育上的影响.杜威.学校与社会(赵祥麟等译).北京:人民教育出版社.
- 克雷明.(2013).学校的变革(单中惠译).济南:山东教育出版社.
- 科南特.(2001).知识的堡垒.王承绪等编译.西方现代教育论著选.北京:人民教育出版社.
- 里科弗.(2001).教育与自由.王承绪等编译.西方现代教育论著选.北京:人民教育出版社.

泰勒. (1982). 教育哲学导论. 陈友松主编. 当代西方教育哲学. 北京: 教育科学出版社.

托克维尔. (2017). 论美国的民主(下)(董果良译). 北京: 商务印书馆.

张斌贤, 王慧敏. (2014). “儿童中心”论在美国的兴起. 北京大学教育评论, (1), 108 – 122.

注 释:

①就兴趣的中文研究而言, 郭戈先生用功良多, 他先后发表了多篇文章, 比如:《关于兴趣若干基本问题的研究》,《中国教育科学》2016年第2期;《论教育的兴趣》,《中国教育科学》2014年第3期;《西方兴趣教育思想之演进史》,《中国教育科学》2013年第1期;他还主持翻译了“外国兴趣教育名著译丛”,正在陆续出版之中。

②在晚近的中文研究中, 张斌贤教授对进步主义教育研究贡献突出, 参见张斌贤, 王慧敏:《“儿童中心”论在美国的兴起》,《北京大学教育评论》2014年第1期;张斌贤:《超越“克雷明定义”:重新理解进步主义教育的出发点》,《清华大学教育研究》2018年第4期。

③夸美纽斯在《大教学论》中定义人的位置, 是以上帝为参照的, “啊, 人们, 要知道你自己, 要知道我。”“我是永生、智慧与幸福的根源; 你自己是我的造物, 我的形似, 我的爱物”。福禄倍尔的游戏与恩物后有浓郁的泛神论, 用他的话说, 就是“石头中体现出训诫, 溪流中体现出圣经”。(参见博伊德等, 1985, 第347页)

④浪漫主义自然派将渊源追踪至其祖师爷卢梭, 可是卢梭未必同意进步主义教育中的种种实践。卢梭起笔于“受之于自然的教育”, 人的自然是教育的起点, 而非教育的终点, 他借自然讲述了一个不当社会教育所可能导致奴役的“寓言”, 爱弥儿漫长的教育历程的终点是走入社会生活与政治社会。卢梭从来没有否定教育, 爱弥儿的教育是极为严格的, 他的导师让·雅克是其统治者, 具有高权威, 他为爱弥儿制定的学习具有严格的秩序。爱弥儿的成长提供了既充分尊重儿童天性, 又严格指导, 既艰难又快乐地成长的典范。

⑤这是当下活动教学、项目制学习的先驱。同样, 简单地把方法与知识对立、片面强调能力迁移的说法也需要警惕。

⑥杜威如何评价赫尔巴特? 他认为赫尔巴特为外部塑造的代表, 依靠外部的教材, 通过内容的种种联系或联结而塑造心灵, 教育是通过严格意义上的教学进行, 从外部构筑心灵。(杜威, 2001, 第79页)他肯定赫尔巴特的伟大贡献在于使教学工作脱离了陈规陋习和全凭偶然的领域, 把教学带进了有意识的方法的范围, 使它成为具有特定目的和过程的有意识的事情, 而不是一种偶然的灵感和屈从传统的混合物。他也批评这一理论的缺陷在于忽视生物具有许多主动性和特殊的机能, 教师得到了其名分应得的荣誉, 它夸大了形成和运用方法的可能性, 低估了充满活力的、无意识的态度的作用。赫尔巴特考虑了教育中的一切事情, 唯独没有考虑教育的本质, 没有注意青年具有充满活力的、寻求有效地起作用的机会的能量。

⑦赫尔巴特阐述的多方面兴趣主要包括六种类型: 经验的兴趣、同情的兴趣、思辨的兴趣、社会的兴趣、审美的兴趣与宗教的兴趣。

⑧以1870年为分界线, 从1870到1940年这70年间, 人口数只增加了3倍, 而中学在校生增加了90倍, 大学生增加了30倍。1870年中学生有3/4的人上大学, 学生家境好, 希望且能升入大学, 从事学术职业或者社会精英职业。普及教育的结果是, 在1940年代, 有3/4的高中生不再期待接受高等教育, 而是直接工作, 高中的预备性不再是高等学府的预备, 而是为生活做准备。

(责任编辑 董想文)

The Limitation of Interest: Discussion Based on John Dewey's Perplexity

Liu Yunshan

(Graduate School of Education, Peking University, Beijing 100871, China)

Abstract: The issue of interest is the major concern that Dewey and pragmatism strived to maintain in between of the stereotyped dogmatism and the romance of the new education, which combined objective and subjective, practice and thinking, potential and reality to cultivate children's character. However, the practice of progressivism education fell into the "internal negativism" of social improvement. How can the abstract dualistic principles be transformed into simple and feasible education? This is not only Dewey's perplexity but also the problem with education reform ever since. In this study, the author placed Dewey's text in the academic context, the ideological source of progressive education and the development of practice. Also, in the context of social reforms, the author analyzed the intricate relationship between educational theory and educational practice, social improvement, discussed ideological criticism, scientific experiments, social reformations, and explored the possibility and limitation of its implementation in education.

Keywords: interest; John Dewey; progressivism education; education and society