

# 杜威与孔子的对话:1919—2019<sup>\*</sup>

[美] 伦纳德·瓦克斯(Leonard Waks)

(杭州师范大学教育学院, 杭州 311121)

**摘要:**当杜威于1919年抵达中国的时候,在他的哲学立场和儒家传统之间进行公正平等对话的时机尚未成熟。彼时,杜威声名鹊起,而儒家传统却急剧衰落。杜威受到了当时领军学者的热烈欢迎,而同时“打倒孔家店”的口号也正流行。与过去不同,今天的中国已经是世界大国,儒家传统也再次复兴。杜威和孔子对话的时代已经到来。儒家的道德自我修养理论可以补充杜威的教育方案,而杜威的积极学习策略则可以填充儒家与科学技术教育之间的鸿沟。杜威在中国的系列演讲中就曾经涉及中国的科学技术教育问题。

**关键词:**杜威;孔子;自我修养;积极学习

## 一、导言

当杜威于1919年抵达中国的时候,在他的哲学立场和儒家传统之间进行公正平等对话的时机尚未成熟。

当时,杜威作为哲学家和教育家声名鹊起。1916年,他发表了集大成之作《民主主义与教育》。在这本书以及后来的《学校与社会》中,杜威建构了通过学校进行积极学习的理论,以及旨在促进种族间理解与世界和平的民主教育观。随着一战的结束,杜威及其开创性的著作赢得了世界范围的关注。

相反,主导了中国教育2000多年的儒家传统却在那一时期急剧衰落。中国的领军学者如蔡元培、陈独秀和胡适公开抨击儒家传统,极力倡导一种受西方思想影响的面向未来的新中国文化。科学和民主是他们的口号。他们要求抵制等级制和家长制结构,倡导以白话文取代文言文,要求提供大众教育,主张解放妇女。“打倒孔家店”成为当时流行的口号(Ho & Schneider, 2009)。

对儒家学说的挑战并非没有先例。从17世纪开始,由于西方耶稣会传教士利玛窦等将西方思想介绍到中国,儒学在中国文化中的垄断地位慢慢受到侵蚀。新的怀疑主义和经验主义思潮汇聚为清代的考据学派,他们主张对儒家经典进行考据疏解,体现出“从事实中求真理”的追求。

到19世纪中期,即便是传统的儒家学者也已经意识到中国在列强坚船利炮面前的脆弱。他们认为,鄙视技艺的儒家传统是中国军事力量薄弱的原因,因而他们转而寻求引进西方的科学技术(Wang, 2007)。但是,学术精英在这个问题上的态度是非常矛盾的。他们希望引进西方的科学与技术,但是又希望将其仅仅作为中国文化的补充。他们可以容忍将西方技术作为“用”,但必须以儒学为“体”(Yang, 2016)。

到1919年杜威访华时,中日甲午战争的失败和第一次世界大战让人们认识到仅仅将科学技术作

<sup>\*</sup> 本文作者系美国杜威协会前主席,现为杭州师范大学教育学院特聘教授。在我刊发表后,本文的英文版将在美国杜威协会会刊《学校与社会》(*The Journal of School & Society*)上发表。

为“用”引进——切断科学革命和启蒙的文化根基——并不能使中国免于日本和西方列强的侵犯。这种认识为杜威的来访创造了极好的时机。中国呼唤“德先生”和“赛先生”，而杜威恰是二者的象征。

### (一) 杜威在中国

在欢迎杜威来访的青年学者中,许多都有留学经历。远离故土看中国,他们将中国视为屹立于现代世界诸国中的一员,并提出这样的问题:中国向何处去?现在,他们在科学、技术和民主中找到了中国的新文化理想。

访华期间,杜威在11省做了200多场演讲。杜威大受欢迎,所到之处,听众动辄上千。但是,杜威访华期间大部分时间是在江苏和浙江两省。两省省会南京和杭州是工商业繁荣之地。他在这里的影响也最为持久(Zou,2010, pp. 43 - 62)。

在杜威访华期间,他的两个系列的演讲被译为中文广泛传播。这些演讲后来又被译回了英文(Clopton & Ou,1975)。他同样做了许多有关教育的演讲,主题包括大众教育、学生的自我激励、改善教学材料等。这些演讲当时被媒体广泛报道(Zou, 2010, pp. 43 - 62)。这些演讲大多都没有英文译文。

在他已出版的演讲中传递的基本信息是,“科学”这一概念向中国的渗透是失败的。在义和团运动初期,中国知识分子感兴趣的并不是科学本身,而是它带来的技术好处。杜威曾说:“东方人……并未真正抓住科学发展的意义;他们将科学的结果即技术的发展与科学本身混为一谈,结果并没有成功地培养起科学态度。”(Clopton & Ou,1975, p. 238)在杜威看来,所谓“科学态度”,并不仅仅是将科学作为理解自然界的最好方法,同时也是在处理日常社会生活问题时全身心地采取一种经验主义思维方式。他谴责“好古倾向”,即那种将知识看成是固定不变的,可以通过记忆、复述和考试加以传递的倾向。他在1921年写道:“中国欲适应世界潮流,必须创造一种新精神。”(Tan,2012, pp. 23 - 44)

### (二) 杜威访华后的中国教育

杜威离开中国不久,新的实验学校大量出现,特别是在江苏和浙江两省。有些新学校一直持续到中华人民共和国成立后(Zou,2010, pp. 43 - 62)。后来,中国采纳了具有美国特征的中等和高等教育学制,尽管这些学制离杜威的理想很遥远。在“四个现代化”时期,科学和技术取代儒学成为中国高等教育的基础。确实,除非是中文专业的学生,现在中国的大学生可能在大学期间都不曾接触过儒家经典文本或思想(Bary,2007, p. 18)。

### (三) 新情况

然而,当代中国学者正在重新审视中国的理智传统。当代的“新儒学”运动是指复兴儒家传统并使其与西方思想对话的运动。新儒家坚信,中国必须学习西方的现代科学和民主,而西方则必须学习中国的智慧传统(Umberto,2001)。杜威与中国儒学传统对话的时代已经来临。

## 二、杜威的贡献

杜威将为双方的对话带来什么?只有把杜威的教育观放到有关个人与社会的关系,以及个人行为、学习和知识关系的理论中,这一问题才能得到理解(Waks, 2018, pp. 1 - 2)。

### (一) 社会中的个人

杜威与中国经典思想分享着这样的观念,即作为个体的人是被抛进介于过去与未来之间的社会历史中的(Sigurdsson, 2004, pp. 19 - 38)。通过植根于文化传统中的文化环境,人类的婴孩获得了群体的思想和行为方式,这些方式又慢慢成为习惯。个体就这样被充分社会化,我们无法想象他们会脱离社会关系。杜威说:“人并不是孤立的非社会性的原子,只有在本质上彼此联系起来时,人才成其为人。”(Boydston,1967 - 1991, Early works 1, pp. 231 - 232)确实,只有通过社会适应和社会关系,人才能成为“个体”。

### (二) 行动、思维与学习

通过社会经验获得的习惯,在个体满足需要和实现目标的行动中会以感觉和行动中自发产生的思

维方式引导个体(Boydston, 1967 - 1991, Late Works 5, pp. 243 - 262)。杜威用“经验”一词表示行动和承受行动结果的复合体。“初级”经验是指缺乏明确知识指导的行为。有时候,这些由习惯引发的行为不能适应新情况;或者个体感觉到行为的冲动不合时宜。或者更简单地说,行为并没有达到个体想要实现的目标。在这两种情况下,个体会感到沮丧或犹豫不决。这种犹豫标志着“初级”经验的终结。

在杜威看来,对疑惑的第一反应是“思维”——考虑实现目标的其他可行途径。这就会包括运用已有知识,而当这样做的时候他就进入了“次级经验”的领域。如果在已有知识的指导下个体的思维依然无法解决疑惑,他就会通过与同伴和长者交流以寻求他人灼见的帮助。当非正式的知识分享仍不能解决问题时,个体和群体就必须诉诸更系统的探究。当代的工业和后工业社会创建了研究型大学作为进行系统探究的主要场所。

在杜威看来,一个好的社会是民主的社会,其特征是团体内部和所有社会团体之间有丰富的交流。在这样的社会中,每个个体可以获得解决个体和集体问题的最佳思想。个体发展了民主的倾向并因此通过合作行为和开放的思想交流成为道德行动者。学校和大学通过提供合作探究和改良社会行动的学习经验,从而有助于民主。

### (三) 杜威对传统课堂教学的批判

在以上思想基础上,杜威对传统教育进行了尖锐批判。到19世纪末期,自上而下的传统课堂教学模式在美国盛行。到20世纪,这种模式扩展到全世界——从阿尔巴尼亚到津巴布韦。教室里是一幅幅这样的画面:学生面朝黑板静坐,手握铅笔,打开笔记本,聆听教师讲授并不时记笔记,努力理解并记忆所学内容。这样的课堂中,课程内容是规定和组织好的,学习者对课程内容毫无贡献。教师通过测验来确保学生学会了规定的内容。这种传统教育方法被称为教育的“工厂模式”,因为它运用了流水线方式。在《学校与社会》中,杜威表明了他对这种传统模式的断然拒绝:

我们可以想象一下传统的教室,一排排难看的课桌按几何顺序摆着挤在一起,以便尽可能让学生没有活动的余地,课桌几乎全都是一样大小,桌面刚好放得下书籍、铅笔和纸,外加一张桌子,几把椅子,光秃秃的墙,或许有几张图画,凭这些我们就能够重新构想仅仅能在这种地方进行的教育活动。一切都是为“静听”准备的……比较来说,静听的态度是被动的,吸收性的;它还意味着已经有一些现成的材料……儿童要在最少的时间接受这些材料,并且,接受越多越好。(Boydston, 1967 - 1991, Middle Works 1, p. 22)

杜威认为,这样的学校中,学科内容“仍然没有被同化,也没有被真正理解。它仍然处在死知识的水平,与思维所具有的有选择组织的特点格格不入;学习的内容是为了记忆,而不是为了进行评判;作为语言符号被机械操纵,而不是作为真正的现实被理智品鉴”(Boydston, 1967 - 1991, Middle Works 7, p. 269)。

### (四) 杜威的实验主义方法

#### 1. 从做中学

在杜威的替代模式中,学生对他们面临的问题和关切的事情的思考代替了死记硬背和肤浅的理解。学习者通过行动和从世界获得反馈进行学习。他们面临困难,从而被迫思考。

思考不会平白在学生头脑中发生。他们的思考不是与他们的行动截然分开的。想象一下一个女生在学校的菜园里种西红柿的情景。基于她好胜的个性,她想种出最大的西红柿。为了达到这个目标她必须思考,比如,研究不同的西红柿种类,检测她的土壤中必要的营养成分,或许还要实验不同种类的西红柿在不同土壤条件下的生长状况。她必须要观察,收集数据,记录,分析结果。

#### 2. 从交流中学

除了从做中学之外,我们也从交流中学。倾听他人并与他人交谈,学习者必须思考在与他人接触中所获得的主要观念,而尝试并检验这些观念可以获得他人的经验和存在方式,并在有意义的交流中做出回应。

受杜威思想影响的学校呈现出这样的画面:学生们种植花草,建造棚屋,照顾农场动物,做机器人实验,进行小组分享,做陈述。这与传统教室的画面形成了鲜明对比。

### 3. 跟教师和其他成人学

教师和其他成人通过设计环境和活动来促进年轻人的发展。这些环境和活动可以激发学习者采取实现具体目标的行动。他们与学习者一起思考如何实现目标。通过这些活动,学习者获得了道德品格以及这个活动领域内的思维习惯与技巧。他们学习像园丁、建筑师、运动员、作家一样思考。最后,教师将学生们通过做、思考和交流获得的知识汇集起来,进行总结,并最终将这些知识与教科书中组织好的知识系统联系起来。

最重要的是学科内容的呈现顺序:首先,是学习者为实现自己目的所进行的活动——如种出最大的西红柿。学习者在环境中的行动产生反馈,包括阻碍和困难,从而引发他的思考。第二,与同伴、教师和其他成人进行非正式交流。第三,通过教学将前两个阶段获得的知识与早已存在的组织好的知识联系起来。这种教学将以一种能够指导和引发更多行动的方式进行。

## 三、儒学的贡献

儒家教育传统非常多元。几个世纪以来,儒家发展出了不同的有时候甚至是相互抵牾的教育思想。反过来,中国官员也将这些思想用于以服从和一致为目的的学校实践。延存下来的这些实践——目的在于通过记忆为考试做准备的、自上而下以教师为中心的学习——被当代的教育改革视为必须要克服的问题。当我们在学校变革的背景下将杜威和儒家放到一起对话的时候,我们实际上是在寻求对东西方的教育革新都有用的新思想。那么,儒家在与杜威的对话中能提供什么?

### (一) 相同的起点

儒家和杜威有非常重要的相同的起点。他们都认为,个体是处在历史和文化中的,并且只能存在于他们的社会文化关系中。在两个传统中,个体都不被看作是脱离社会文化和自然环境的,而是与两者浑然一体(Hall & Ames, 1987; Tan, 2004, pp. 18 - 61)。通过语言学习和早期的文化适应,野蛮的人类个体成为群体的成员和具有道德关怀的人。两个传统都有为“天下之人”谋和谐生活的明确目标。两者都提供一种本质上是实践性的知识观,都认为知识的存在是为了追求和谐与和平的行动。从这些共同的起点出发,两个传统向不同的方向演化。

### (二) 理论、实践与制作

现在,我从西方古代哲学中借用一个概念区分来阐明这个分化。在亚里士多德看来,人类有三种基本活动:理论(theoria)、实践(praxis)和制作(poiesis)。

理论,表示“凝视”或“注视”,在哲学中意味着沉思性的凝视,如柏拉图的理论中关于形式的沉思。理论以四种经典的自由艺术(四艺)的形式存在于教育中(几何、天文、算术和音乐),其中,数学对象被视为纯粹的形式。即便是在今天,人们仍然认为深度思考存在于“头脑中”,就像罗丹的雕塑所展现的那样。亚里士多德将理论与实践截然分开。在他看来,即便是用来指导行动的一般思想也不是理论,因为理论是自足的,不包含实践。理论思考是充满激情的沉思。投身于实践的那些人是行动者,如政府官员和军官。制作,意味着人们从无到有做出某物的活动(Aristotle, *Nicomachean Ethics*, 1140a)。在亚里士多德看来,所有的制作都是对自然的模仿或者对他人已有思想的重复。因此,亚里士多德非常贬低制作活动和制作者,认为这是适合奴隶的活动,手工业者重复性的和他人取向的行动使他们像奴隶一样。

因此,在亚里士多德看来,技术教育是个自相矛盾的词。教育的目的在于知识,但是制作并不需要知识,它依靠模仿和重复。他认为手工业者的生活是卑贱的,且对美德有害。一个手工业者越优秀也就越把自己变得像奴隶。确实,在亚里士多德看来,制作活动如此奴性,以至于在其《政治学》中拒绝手工业者成为治理良好的城邦的公民。

亚里士多德承认手工产品确有一些知识基础,如几何知识或物理知识,但是制作者仅仅是根据拥有这些知识的人的指示行事。在这一点上,他应该会赞同孔子的思想,官员不需要知道如何制作或生产,只需善假于人即可。因此,学习如何具体地制作或生产也是卑贱的。

### (三) 儒家教育中的思考与行动

在儒家看来,教育的目的是学习者的自我修养(修身),以及在此基础上最终达至道德教化。儒家教育旨在将学习者培养成君子。与杜威的模式相似,儒家的教育模式也有一个规范的序列:从启发个体和同伴一起学习礼制开始,继而在儒学教师指导下学习儒学经典文本。

在杜威看来,基于课本的学习应该是学习序列的最后环节。在儒家看来,权威文本在先,它们是学习的首要焦点,也是学生首先应该掌握的。但是,学习这些文本的目的不仅仅是记诵或掌握它们的字面意思,而是通过讨论吸收其中蕴含的古老智慧。正如巴里·阿兰(Barry Allan)所言,在儒家教育中,“经典的学习是学习大量经验的过程……经典是古代圣人的著作或对其经验的记载。对这些经典材料的学习是在他们的经验和我们自己的经验之间确立起连续性的方法”(Allen, 2017, p. 262)。

尽管这种教育鼓励“格物”,但是这种对万物的研究需要对权威经典的反思和讨论,并从中衍生出道德知识。正如阿兰所解释的,在朱熹的思想中,“格物”意味着研究“理”:不是真理而是对事物的正确处理和运用。朱熹“关心的是能够理解人可能会面对的任何事情……在天下万物的大图景中,如何使之符合人性,达到‘吾心之全体大用无不明’的道德境界。此谓物格,此谓知之至也”(Allen, 2017, p. 262)。在这个意义上,知识本质上就是道德。通过修身获得的知识因此就不仅仅是抽象的,或者说是“理论性的”,而本质上就是实践知识。

与亚里士多德截然不同,儒家思想与杜威的实用主义一样,没有将思想与行动或理论与实践截然分开。正如艾略特等所言:“对孔子来说,‘追求知识’或‘求知’是指变得智慧的动态过程,是在他参与其中的具体情境中‘意识到’行动的新可能……知识不是在脱离日常生活环境的行动中获得的;知识与行动的关系是非工具性的关系。只有在行动中才能获得充分的知识。”(Elliott & Tsai, 2008, pp. 569 - 578)学习的目的就是在这些行动中能够有效运用知识。“诵《诗》三百,授之以政,不达;使于四方,不能专对,虽多,亦奚以为?”(《论语》13.5)

以王阳明为代表的新儒学重视坚持实践取向的学习与知识观。与杜威所认识的一致,对王阳明而言,学习者只能在行动中并通过行动获得知识;脱离行动获得知识,然后再运用到行动中,总会误导行动(Van Norden, 2014)。

但是,在主流的儒家教育中,书院中的“格物”并没有行动的参与。因此,学习和真实世界的行动之间的知-行鸿沟一直在儒家教育中延续。

### (四) 儒家教育中的行动与制作

然而,与理论与实践的区分不同,孔子和亚里士多德一样,对行动和制作进行了截然区分。什么样的行动适宜于君子?在《论语》中,适合君子的行为是为当政者的决策和治理提供咨询建议。但是,像亚里士多德一样,孔子呼吁君子远离技艺,远离制作活动。在孔子眼中,技艺之学低贱而狭隘。

樊迟请学稼。子曰:“吾不如老农。”请学为圃。曰:“吾不如老圃。”樊迟出。子曰:“小人哉,樊须也!”(《论语》13.4)

中国人对技艺的鄙视一直延续到清代。政府官员都要完成经典教育并要通过令人生畏的科举考试,但是多少世纪以来行医都缺乏监管且不受重视。即便在宋代以后引进了有关行医的考试,医生的地位依然卑微低下(Van Norden, 2014)。

孔子断言,如果君子好礼好义,他的影响将立刻为天下知晓:“则四方之民襁负其子而至矣,焉用稼?”(《论语》13.4)君子依靠小人的技艺为自己所用。例如,君子永远不会耕种田地或者谈论农事。若如此,则太“卑贱”。

#### 四、杜威和儒家在对话中能向彼此学到什么?

尽管杜威赞同儒家传统中知识与行动之间的密切关系,但是他的路径是将学习者直接置身于社会和技术活动中。在他看来,技艺不应是受鄙视而应是受尊重的。在杜威的思想体系中,无论是道德的自我修养还是文本的学习都不能脱离合作活动。

鉴于这种差异,我们可以发起富有成果的对话吗?我认为可以。儒家学者可以从杜威实验主义的技艺教育观中获得启发,而实验主义者在儒家学者的道德自我修养思想中同样可以获得洞见。

##### (一) 儒家传统与技艺

我们的分析将从对社会实践与技术制作的区分开始。在儒家传统中,这是适合于君子的需要知识和判断的道德实践艺术,与适合于普通下人的仅仅需要技巧的卑贱技艺的区别。

这种区别曾经适用于公元前6世纪的中国社会(或者公元前4世纪的希腊社会)。农民和手工业者被亘古不变的模式统治着。小人在成长的过程中潜移默化地接受了这一统治模式。他们会遵从习俗,服从统治者。如孔子所言,“君子之德风,小人之德草,草上之风必偃”(《论语》12.19)。

我们可以用两种方式理解《论语》中的这句话。我们可以认为孔子是在说,如果官员及其谋士拥有足够大的权力和威严,普通民众也就不敢不顺从了。但是,如果把它理解成君子靠武力进行统治,这就与《论语》的主要思想不符。相反,我们应该认为孔子告诉我们的是,如果统治者完成了道德上的自我修养,那么他们的内在和外在世界的秩序都将是和谐的。他们的正直作为一种道德事实也会被他人感受到。他们所到之处,让人如沐春风,其他人也会情不自禁地投奔。

问题在于,在当今的技术社会,道德知识和美德尽管必要,但它对于生活的任何领域的领导都已经不够充分了,特别是对于技术领域而言。领导者需要灵活的科学和技术知识,以及道德判断。明智的行动需要在领导者和技术人员之间进行开放坦诚的交流,因而必须要摒弃不平等的风与草的关系。科学或技术领域的领导者必须是技术专家和明智的道德裁判,并且必须能与科学家和技术专家平等交流。

美国伟大的哲学家保罗·古德曼(Paul Goodman)深受杜威影响。他坚持认为“技术是道德哲学的分支,而不是科学的分支。其目的在于审慎地增进共同的善”。从传统上看,儒家学者并不关心对技术专家(制造者)的教育,他们对技艺的鄙视也是造成中国技术“落后”的原因。从“四个现代化”开始,中国人已经按照西方模式发展起了科学和技术知识,但是却弱化了儒家的道德教育。今天我们的任务是在科技教育和发展中融入儒家道德教育的智慧。想象一下下面的场景:“樊迟来请教如何种庄稼。孔子说:‘我不如老农呀。’又请教如何种蔬菜。孔子说:‘我不如老菜农。’樊迟回答孔子说老农已不存在。动物现在也向其他工业产品一样在工厂中养殖了。他们生活的很痛苦。老菜农也没有了。精耕细作种植的食物现在被运用基因工程的食物工厂取代了。人们都非常担忧食物的安全性和营养价值。自然的秩序被破坏。这就是我为何要跟您求教稼穡和园圃之学的原因。樊迟退了出来,孔子说:‘樊迟真是君子!’”在将道德教育与技术教育结合起来的过程中,儒家学者在与杜威的对话中将受益良多。

##### (二) 杜威与自我修养

更困难的问题是信奉杜威主义的实验主义者是否能够接纳儒家的道德自我修养作为自己教育的一部分。

在儒家传统中,自我修养是通过学习权威的儒家文本而精进的。我们首先可以讨论的是,孔子和以朱熹或王阳明为代表的新儒家都认为为学习文本而学习文本并无价值,学习文本更不是为了巩固社会特权或通过某个考试。他们将对蕴含着丰富实践经验的经典文本的学习作为广泛的道德教育的一种方式。这种广泛的道德教育途径还包括反省、对话和践行。

但是,道德的自我修养在杜威的基于活动的学习中处于什么位置?杜威认为,道德(如同情心)通过活动和反思直接在合作性活动中生长出来。在杜威的教育理论框架中,拿出一段专门的时间通过经

典学习来进行自我修养是没有位置的。

在杜威的文集中,只有一处讨论了通过学习进行自我修养的问题。在讨论这个问题时,杜威表达了对书面教育的谨慎态度。他说,传统主义者强调经典学习是增强道德和精神自律的手段,他们这样做仅仅是为了逃避“理智的批判和必要的修正”。但是,他进一步指出:“过去的事情让它过去,不再是我们的事情了。如果它们全都过去,一切完了,那么,对待过去就只有一种合理的态度。让死亡埋葬它们的死者吧。但是,关于过去的知识是理解现在的钥匙。历史叙述过去,但是这个过去乃是现在的历史。”(Boydston, 1967 – 1991, Middle Works 9, p. 222)

在“关于过去的知识是理解现在的钥匙”这一认识上,杜威完全赞同儒家的观点。但是,杜威提出了三个限制:

首先,他强调经济史和工业史比政治史和军事史更有价值。基本事实是人必须劳作,必须通过协调运用自然的力量去谋生。能够对现在的生活具有启发价值的历史教材必须拓展其内容,将关于人类职业生活的资料记载包括进来,从发明、建筑到医药和法律。最好还要再加入农业(种植和畜牧)。

其次,人类的历史学习必须以非常具体的方式与社会活动联系起来。杜威对此有非常详细的阐发:“一个题目当它作为解决学生面临的问题的因素而被审视时,它才成为学习的内容,也就是探究和反思的内容。学生沉浸在问题的解决中,并且受到问题解决结果的影响。”(Boydston, 1967 – 1991, Middle Works 9, p. 142)

最后,杜威与通过经典学习进行道德自我修养的思想保持着距离。他认为,“被称为精神文化的东西通常是无用的,且其中还有些腐朽堕落的东西”,因为,精神文化被认为是“一个人内在的东西,因此也就具有排他性”(Boydston, 1967 – 1991, Middle Works 9, pp. 129 – 130)。这是有问题的,因为杜威这里所批判的自我修养与儒家的自我修养恰好相反。儒家的自我修养目的在于实现营造和谐社群的社会行动:当共同参与到社会中的时候,这种自我修养可以在人们遇到的事物和事件中带来目的的连续性。这种目的与杜威的民主社会理想不谋而合。

儒家的自我修养教育可以丰富杜威的教育模式。深受杜威思想影响的心理学家亚伯拉罕·马斯洛(Abraham Maslow)已经提出,在进行专门的科学和技术学习前,要有一段专门的时间,通过对植根于古代智慧传统的权威文本的学习进行道德的自我修养。在他的《科学心理学》中,马斯洛认为今天的科学家和技术专家需要提升道德自觉,恰恰是因为他们所拥有的知识赋予了他们潜在地忽略人性的无限力量。

## 五、结论

尽管存在差异,儒家与杜威派学者和教育家在教育革新上仍可以进行富有成效的对话。从这样的对话中生发出的新模式可以包括选择儒家和其他古代智慧传统中的权威文本进行学习。儒家教育经典可以提供很多灼见。然而,我们所需要的不仅仅是为了文化鉴赏而学习这些文本,而是为了在社会和技术实践中提供道德和精神的指引。而在社会和技术实践方面,杜威可以给我们更多指引。

(杭州师范大学教育学院 许建美 译)

## 参考文献

- Allen, B. (2017). “Pragmatism and Confucian Empiricism”, proceedings of the Conference, Fudan University.
- Bary, W. T. D. (2007). “Confucian Education and the Point of Democracy”, In W. T. De Bary. (Eds.). *Confucian Tradition and Global Education*, New York: Columbia University Press.
- Boydston, J. A. (Eds.). (1967 – 1991). *The Collected Works of John Dewey, 1882 – 1953*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Bresciani, U. (2001). *Reinventing Confucianism: The New Confucian Movement*. Taipei: Taipei Ricci Institute.
- Clopton, R. W. & Ou, T. C. (1975). *John Dewey, Lectures in China, 1919 – 1920*. Honolulu: University Press of Hawaii.

- Elliott, J. & Tsai, C. T. (2008). What Might Confucius Have to Say about Action Research? *Educational Action Research*, 16, 569 – 578.
- Hall, D. L. & Ames, R. T. (1987). *Thinking through Confucius*. Albany: State University of New York Press.
- Ho, H. C. & Schneider, A. (2009). Confucianism and Modern Society. Conference Paper. Leiden, The Netherlands, 28 – 29 May.
- Sigurdsson, G. (2015). *Confucian Propriety and Ritual Learning*. Albany: SUNY Press.
- Tan, S. H. (2004). *Confucian Democracy: A Deweyan Reconstruction*. Albany: State University of New York Press.
- Tan, S. H. (2012). The Pragmatic Confucian Approach to Tradition in Modernizing China, *History and Theory*, Theme Issue 51, 23 – 44.
- Van Norden, B. (2014). *Wang Yangming*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/wang-yangming/>.
- Waks, L. (2018). Thinking in Dewey's Experimentalist Education: The Contribution of the Internet and Digital Tools. *ECNU Review of Education*, 1 (2), 1 – 2.
- Wang, J. C. S. (2007). *John Dewey in China: To Teach and to Learn*. Albany: State University of New York Press.
- Yang, J. (2016). *When Confucius "Encounters" John Dewey: A Historical and Philosophical Analysis of Dewey's Visit to China*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oklahoma.
- Zou, Z. H. (2010). The "Dewey Fever" in Jiangsu and Zhejiang during the May Fourth Movement and Its Relation to the Cultural Tradition in Jiangnan. *Chinese Studies in History*, vol. 43, 43 – 62.

(责任编辑 胡 岩)

## John Dewey and Confucius in Dialogue: 1919 – 2019

Leonard Waks

(School of Education, Hangzhou Normal University, Hangzhou 311121, China)

**Abstract:** In 1919, when Dewey arrived in China, the time was not ripe for a dialogue on equal terms between his ideas and those from Confucian tradition. Dewey's reputation was on the rise; Confucianism was in sharp decline. Dewey was welcomed with open arms by China's leading intellectuals, while a popular slogan of the day proclaimed "Down with Confucius!" Today, by contrast, China is a great world power, and the Confucian tradition is once again ascending. It is now time to place Dewey and Confucius in dialogue, and to investigate how each can contribute to educational revitalization. In this paper I argue that the Confucian ideal of moral self-cultivation can supplement Dewey's educational program, while Dewey's active learning strategies can fill a gap in Confucian learning in science and technology, fields that occupied Dewey in his lectures in China.

**Keywords:** John Dewey; Confucius; self-cultivation; active learning