

谁以易之：论杜威培养“4C 公民”的教育哲学

彭正梅

(华东师范大学国际与比较教育研究所/杜威教育思想研究中心 上海 200062)

摘要：“与什么样的人一起来变革天下”，这不仅仅是个政治问题，同时还是一个教育问题。继孔子、柏拉图、卢梭、马克思之后，杜威对这个问题进行了回应，提出了培养具有反思性思维与问题解决能力、交流能力、合作能力以及创造力为核心的现代公民，来建设他所倡导的伟大共同体。这种“4C 公民”的论述，具有深刻的世界主义意义，也被认为是国际 21 世纪能力教育改革运动的理论基础。杜威的思考有助于我们把中国教育传统中的“学思”“知行”问题转化为“思考、交流和行动”“合作性问题解决”，建立一种面向每个人培养问题解决能力和创新能力的教育哲学，从而加快培养具有全球竞争力和国际视野的中国人，以应对未来的不确定性，建设人类命运共同体。

关键词：反思性思维；问题解决；交流；审美经验；伟大共同体

2600 年前的一天，带着弟子周游列国以挽救礼崩乐坏的周天下的孔子让子路问津时，隐士桀溺向子路说，“滔滔者天下皆是也，而谁以易之？”（《论语·微子》）。对于这种“谁以易之”的问题，孔子指出，教育要培养“修己以安人，修己以安百姓”的君子来变革天下。

在历史上，教育学家都会不断提出“谁以易之”来回应和扭转其所遇到的时代困境。例如，针对美国从一个农业国家发展到工业国家、现代工业强国再到世界超级大国所不断遭遇的时代难题，杜威提出了一个以培养公民问题解决能力和创新能力为核心的大国教育哲学。

与儒家的教育思考不同，杜威的教育哲学把“修己、安天下”的责任赋予了每一个人。在他看来，人生和社会总会不断地面临问题和危机，每个人都必须具有问题解决以及合作性问题解决的能力，每个人都必须不断地改造自己的经验，每个人都必须参与天下变革。因此，教育要相应地培养具有反思性思维与问题解决能力、交流能力、合作能力以及创造力（即 4C 能力，4C 为“Critical thinking and problem solving”“Communication”“Collaboration”和“Creativity and innovation”的首字母缩写）的公民，才能不断建构伟大的共同体（great community）。

杜威的这种思考被近来国际上兴起的 21 世纪能力教育改革运动（国内被称为核心素养运动）引为理论的奠基人（Deng & Peng, 2021）。而 21 世纪能力是指那些超越例行工作所需要的、不能被机器人和人工智能所代替的高阶能力，多聚焦于“4C”能力。国际上也把这场改革运动称为从“3R”（Reading, Writing, Arithmetic，即读写算）到“4C”的转变（彭正梅，邓莉，2017）。杜威对 4C 以及培养 4C 公民的论述，不仅在西方教育史上具有明显的开创性意义，同时也与这场以 21 世纪能力为核心的教育改革运动具有内在的一致性。但是，与这场教育改革运动强调全球竞争力的新自由主义不同，杜威把培养 4C 公民的独特论述与建立伟

大共同体的目标联系起来,这也使得他的论述更具有世界意义和未来意义。

如今,发出“谁以易之”之问的这片古老大地,也正在思考如何在这样一个全球知识社会的时代,建设一个伟大和民主的强大国家,并进而对人类福祉做出新的贡献,因此,这也需要我们重新思考“培养什么人”的问题。显然,相对于孔子的时代,今天的中国社会更加复杂,甚至社会实践的每一个领域如政治、经济、文化、伦理、宗教以及教育等都面临着极为复杂并更加迥异的挑战和问题,因此,更需要培养每个人的问题解决意识、问题解决能力和创新能力,需要去建构一种以此为导向的新的教育哲学。这样一种教育哲学,当然需要我们去创造。不过,按照文明间可以互学、互鉴的精神,我们也可以重新探讨和学习对中国社会影响巨大、100年前到访过中国的教育家杜威有关培养“4C能力”公民的教育哲学,把教育思考聚焦于培养每个人的“问题解决能力和创新能力”。

目前,国内外很少研究者从这个角度来探讨杜威的教育思想。不过,关于杜威4C方面的论述,有此中外文献对其中的某一个或某两个方面进行过探讨。例如,探讨杜威立足于培养儿童的观察力、创造力、想象力和逻辑思维能力对个体社会生活的主动适应(刘铁芳,2010);探讨杜威的“从做中学”及其探究性教学论,强调杜威的“探究”具有多方面的出场学意义(唐斌,2014);考察杜威独特的反省思维的方法(石中英,2017);阐释杜威的“智慧”概念,指出智慧的实践性、创造性和方法性,并探讨杜威智慧概念的教学方法论意义(仲建维,乔宏时,2018);以“共同体”概念为切入点重新考察《民主主义与教育》,阐明杜威在教育哲学与社会政治哲学上的统一性(程亮,2016);从哈贝马斯的交往理论探讨杜威的交往观及由此引出的不对称主体之间的平等交往对教育的意义(童世骏,2020);阐明杜威为了建立民主的共同体,试图培养有交流能力和改造能力的公民,使之参与学校的民主管理与社区生活,并把这种地方性的民主生活扩大到全国乃至全球(唐克军,蔡迎旗,2007)。在外国文献中,Rodgers(2002)曾经探讨过杜威的反思性思维,Biesta(2006)和Belman(1977)曾经探讨过杜威的交流转向,Honneth&Farrell(1998)探讨了杜威的合作民主的意义,还有些作者进行过综合性的考察(Coke,2000;Wang,2016),但这些考察都没有系统地探讨过杜威的4C内涵,也未将其与公民教育和伟大共同体建设联系起来。本文试图从杜威实践哲学的角度来勾勒杜威对4C的论述以及他相应的教学思考。有人认为,杜威的4C论述体现了其哲学的四个转向(Garrison,Neubert,&Reich,2012,pp.77.108),他在西方教育史上提出的4C公民的理想形象,有助于推动人类社会向更高阶段的持续发展。

一、实践的理智转向：反思性思维及其培养

在杜威看来,人是生活在一个带有风险的环境中,人需要用行动去克服他所面临的危机和问题。但人类的实践不会像低等动物那样漫无目的,而是会通过观念和思维自觉地指导行动。“思维的力量使我们摆脱对本能、欲望和惯例的奴性屈从,然而也给我们带来谬见和错

误的机会和可能性。它把人类提升到其他动物之上，同时对人类开启了失败的可能性，而本能支配的动物不会陷入这种可能性。”（杜威，2015c，第98页）这说明，人是一种需要实践、能够实践的动物；实践总是为了克服困境和风险，但也总会产生新的困境和风险；人总是要不断地实践。进一步而言，神有能力但不需要实践，动物需要实践但没有实践的能力，只有人是实践的动物。杜威指出，人生在世，总是要不断地解决问题，总是要不断地进行思维，特别是进行反思性思维。

（一）反思性思维是情境逻辑

《我们如何思维》（1909）从实用主义的角度系统探讨了思维，特别是反思性思维及教学问题，被认为是进步主义教育者的圣经。尽管杜威1933年对此书进行了修改，不过他并未引入新的思想，而是对其教育理论可能遭遇的反对和误解进行了补充说明。那么，什么是反思性思维呢？杜威认为，它“是对某个问题进行反复的、严肃的、持续不断的深思”（杜威，2015c，第85页）。这就是说，思维并不是指大脑的所有思考。在杜威看来，人类的大脑有各种思想在流动（“意识流”），例如漫无目的的回想、欢快而无稽的期望、倏忽即逝的印象以及鸡毛蒜皮的“闪念”。这些如佛家所说的“一念三千”的思想，通常并不直接感知事物，而多是一些想象和印象，不会留下什么有价值的东西。相比而言，杜威认为，反思性思维是一种较好的思想或较有价值的思维，因为它要求这些大脑中的印象和思想必须是连续的，而且必须是针对某个问题的。

反思性思维不是遐想随思，但也不是一种严格的形式逻辑。形式逻辑是形式的，一般性的，剔除了特殊的、专门的事物，不考虑论题的实际内容，只追求普遍的有效性。杜威指出，真正的思维是时间性的，并根据习惯而进行。反思性思维鼓励思维者进行细致透彻的思考，但不采用形式逻辑，因为形式逻辑本身并不能告诉我们如何思维，甚至也不能告诉我们应该怎样思维（杜威，2015c，第129—133页）。但反思性思维的结果可以采用逻辑思维来加以表述。

可以看出，杜威的反思性思维探讨的是思维的内容，尽管其结论也具有某些形式逻辑的特征。反思性思维涉及的是理性的当下的真正使用，是与思维的对象或材料联系在一起的。它是一种情境逻辑，如政治的逻辑和宗教的逻辑，它体现了思维在那里发生的规则和程序。1938年，杜威又把自己的逻辑称为探究的理论，即探讨应对困难情境的规则，以及提高应对困难情境的能力。

这种情境逻辑实际上是一种心理过程，而形式逻辑是解决特定问题的实际思维过程的结果。尽管可以把反思性思维的过程（心理的）和结果（逻辑的）加以区分，但这也并不是说，只有结果才是逻辑的。确切地说，反思性思维的过程也有着自己的逻辑。这首先表现在种种事件向着一个最终顶点的有次序的运动。思维者必须考虑他所采用的手段、证据是否能够很好地预测将来获得的结果。同时，他对这个思维过程还必须保持着一种反思性的态度，不断地评估、推测和计算种种关系，从而找出情境所许可的一种准确规定的关系。因此，反思性

思维不是不知不觉进入我们大脑中的那些想法。传统、模仿以及权威指导，都不是思想合理的原因，因为它们或是基于某种形式的权威，或是依据某种利益或强烈的情绪。这类思想不过是偏见而已，“它们不是经由观察、收集和检验证据等人类思维活动而得出的结论，而是凭空而下的断语”（杜威，2015c，第 88 页）。但这并不是说，有证据就是好的思维。例如，“地球是平的”，也是有其视野内的证据，但这还不够，还需要对这些证据作进一步的探究，还需要检验其他的证据并寻求新的证据，据以探讨不同的假设，且对新的假设保持开放。

如果说思想就是信念，那么，在杜威看来，信念不能基于惰性、惯性和传统，真正的信念必须基于反思性思维。反思性思维必须面对问题，必须有种种观念的有序连接，必须有受控制的目的和结局，必须有考察、探究和检验。

康德把独立地使用自己的理性称为一种启蒙的成年状态，而杜威把思维与真实的问题联系起来，认为没有真实的问题就没有反思性思维。没有反思性思维，理性也就不可能达到成熟的状态。

（二）反思性思维是为了解决生命实践过程中的问题

在杜威那里，反思性思维不再是对永恒理念世界的沉思，不再是日常生活和自然活动的对立，而是在生命过程中对生命任务和要求的掌控。简单来说，反思性思维不同于其他生命实践过程的地方就在于，它是一种有意识的活动，它可以被联系、被控制，从而可以为生命成长提供帮助。杜威认为，人必须通过行动才能生活，但生活总是会遇到问题。人们所生活的这个世界具有稳定性和连续性，但也具有风险性和不确定性。例如，对小成就的骄傲吹牛之后接踵而来的就是持续的失败、丢脸和打脸；在最辉煌的盛世里，恶毒的眼神正在酝酿恶毒的计划。因此，人的实践行动具有一个内在而不可消除的显著特征，那就是伴随于它的不确定性和危险性（杜威，2015c，第 35—57 页）。在杜威看来，这种不确定性无法通过纯粹沉思性的或宗教性的活动如献祭来解决，也无法通过蔑视技艺活动、物质的活动以及纯粹认知来消除。相反，在现代社会，我们需要用反思性思维来不断地消除这种不确定性，而且，这种实践的不确定性恰恰也是反思性思维产生的前提。在杜威看来，所谓反思性思维的特征表现在从怀疑的、有问题的情境到确定的情境；把经验含糊的、可疑的、矛盾的、某种失调的情境转变为清楚的、有条理的、安定的以及和谐的情境（杜威，2015c，第 148 页）。这表明，反思性思维基于某种问题才会真正发动和产生，直到问题的解决。这也必然表现为思维者的经验获得了某种不同的新认识，形成了新的习惯特性，即个体的经验得到了改造，从而有助于解决未来的问题，特别是未来的类似问题。相反，如果个体的经验在这个实践过程中没有任何影响，那么这就是不完全的、无效的思维，也不是杜威所说的实践。

反思性思维不是一种自发的现象，它也不是根据普遍的原理而发生的。但是，总有什么东西触发或唤醒它。这要求我们面对问题情境进行猜想，并提出问题解决的方案。但是，按照实用主义的理念，我们不能停留于此，我们还必须使思想更清晰，也就是行动必须有可预想、可预期的结果。因此，提出不同的假设之后，在思想上再对此逐一加以衡量、排序，也

就是进行操作或操作化，然后再进行实验。这是一种步骤化的思考和学习方案。其简单的程序就是：问题化、操作计划或操作化、实施、验证（杜威，2015c，第152—158页）。正是在这个意义上，杜威在《民主主义与教育》中把反思性思维转变为一种问题解决的逻辑，教育的任务也被认为是培养个体的问题解决能力。

这种反思性思维实际上源于17世纪以来兴起的科学实验的方法。杜威看到，这样一种方法带有普遍的有效性，也可以应用于社会道德领域。他相信，采取实验的方法将会带来一场真正的社会决定和社会实践的道德革命，它将会减少不宽容、迫害和狂热以及利用意见不断制造阶级斗争的社会问题（杜威，2009，第238页）。也就是说，在杜威看来，17世纪所发现的不仅是太阳系的布局和运动规律，而且还是一种新的社会探究方法，它比先前的方法具有更为惊人的优势，可以应用于人类实践的各个领域，例如伦理实践。

对于伦理实践，杜威指出，我们应放弃对至高无上的道德规则的崇拜，而转向对具体情境中道德问题的解决。作为一种生活经验，道德问题始终与活生生的社会现实情境息息相关：“任何一次对‘善’有意义的探寻都和某个道德问题情境所处的独特环境内一次具体的探究相联系”（希克曼，2010，第116—117页）。概言之，不同的道德情境具有不同的善性，伦理就是情境伦理。道德的目的不是最终要达到的终点，而是指向过程本身。“它是转变现存情境的一个积极的过程。没有任何一种完美是生活的最终目标，生活的目标是保持一种使生活不断完善，不断成熟与优雅的过程”（杜威，2004，第95页）。而伦理学的任务就是要培养一种理智的探究精神。

杜威把这样一种理智的探究方法在人类实践的各个方面的使用，称之为实践的理智化，而不是相反（仲建维，2016）。人类总是生活在充满危险的情境之中，这是人类生存的基本境况。反思性思维使得人类实践变得理智化，这种理性不再是康德意义上的先验的、纯粹的甚至高尚的理性，而是与生活、实践、生命的艰难联系在一起。也就是说，人是一种生物性的存在，不断地与周围环境互动。理性是人独特的生存能力，但并不具有先在性，它就是人类实践的结果，表现为冲动和习惯的不断互动，并会形成作为理智实践关键的人的审慎（Deliberation）特性（丁立群，2012，第288—296页）。

（三）教育的根本目的在于发展反思性思维能力

杜威力图使人类实践理智化，显然也包括作为人类总体实践分化领域的教育。实际上，教育实践的理智化问题与人类其他的实践如政治、经济等密切相关。杜威指出：“教育并非只局限于理智的方面，还需要培养态度、道德和审美，但是所有这些东西里面，都必须有一个思维的因素，否则它们就变成机械的、因循守旧的，美的欣赏就会变成一种冲动。道德会变成轻率的独断。”（杜威，2015d，第133—134页）因此，教育本身的理智化，也有助于其他政治、审美、道德等实践领域的理智化。教育的理智化就是在问题情境中发展个体反思性思维的能力。

在杜威看来，学校是我们学习解决生命问题能力的地方，是帮助学生反思性思维成长的地方。

地方。“训练思维能力的巨大价值在于：原先经过思维充分检验而获得的意义，有可能毫无限制地应用于生活中的种种对象和事件，因此，在人类生活中，意义的不断增长是没有限制的。”（杜威，2015c，第96页）但是，反思性思维的价值并不会自动实现，而是需要细心而周到的教育指导才能充分实现。否则，思维会朝着错误方向发展，会产生虚假有害的信念和非理性的狂热和盲从习惯。

在杜威看来，教学的方法与思维的方法是一致的。学习就是学习思维。思维意味着逻辑地进行问题探讨，但这里的逻辑并不是教科书的逻辑。杜威不认为儿童思维不具有逻辑性，因此不能从外部特别是教师、教科书来强加给他们；但他也反对以所谓自由、自我表达、自发性、游戏、兴趣以及自然发展等把学校等同于生活、把教学等同于自发性的活动。杜威强调，教学就是学习问题解决的过程。在杜威那里，学习有着自己的秩序，它是教育行动的基础，教育的形式基于学习的形式。教学就是创造一种特定的时空或环境使学习得以发生，这是一种有组织的教学。学习在结构上类似于学校之外的生活，但不同于校外的生活。思维、生活和教学存在着密切关系（Prange, 2009, pp. 129. 140）。

杜威把学习等同于反思性思维的学习，这就意味着，即使教育停止了，学习也还在继续。因为生命总会遇到问题，解决问题的过程就是学习的过程，学习就是回应生命过程出现的问题和困扰。当生命过程不能按照常规继续的时候，学习就会再次变得明显，因为它是一种终身性的经验不断改造的过程（彭正梅，2016）。当然，我们也可以选择回避问题，但这就不是实用主义的信条了，因为这里不存在经验的改造和社会的改造。实用主义就是行动主义，就是实践哲学，就是敢于面对真实问题。

教学关注的是过程而不是结果，这里的关键是不要把答案直接呈现出来，而是要使答案背后的问题凸显出来即问题化。学校的教学就是对问题解决的自然方法的模仿。传统的教学割裂了思维、生活和教学的关系，它不过是在训练意义较小的记忆力。杜威的教学法是问题导向的，当然也是思维导向的。

杜威指出，思想、观念不可能以观念的形式从一个人传给另一个人。只有当一个人亲身考虑问题的种种条件，寻求解决问题的方法时，才算真正在思考。如果个体不能筹划他自己解决问题的方法，自己寻找出路，他就学不到什么。即使他能准确地复述一些正确的答案，但他还是学不到什么。告知正确答案，记忆现成的知识，都不是真正的教育，更不是培养反思性思维和问题解决的能力。

那么，知识在这个学习过程中有什么作用呢？知识只是学习的中间物，不是最后的目标。“知识”作为一种资料，不过是进一步探究的资本。无论是谦卑的猜测还是高贵的理论，其功能都只是帮助预料问题的可能的解决方法是否有效，此外还必须经过行动的效果的检验。如果知识本身就是学习的目的，那么学生就会去堆积知识。但这种静止的、冷藏库式的知识理想有碍教育的发展，因为它不仅放过了思维的机会不加利用，而且扼杀了反思性思维能力的发展。

杜威的反思性思维试图保持认知活动与环境塑造之间的连续性。杜威认为，认识一个事物就会引起我们理智资源的紧张感，一种我们的活动被理智表达的所有方式的收紧感（tight sense）。真正的知识只是那些被组织为我们习惯中的特性（dispositions）从而能够使环境适应我们的需求以及把我们的需求适应于我们的生活情境的一切。因此，知识也不仅仅是我们此时所意识到的那些，而且还包括我们无意识使用的、用来理解此时正在发生的情况的那种特性。作为交易活动的认知，就是把我们的某些特性带入到意识之中，通过建立一种我们自身与我们生活的环境之间的联系来消除我们所面临的困境。

遗憾的是，杜威的教学思想被其追随者等同于形式化的、具有反智色彩的项目学习和做中学，但这无论如何是与杜威的思想格格不入的。作为实用主义者，杜威并不否认知识、观念和理论的作用，但是，如果观念不是被当作研究事实、解决问题的工具，那么，它就不是真正的观念。以观念自觉地指导行动，乃是个体实践的唯一的选择。换言之，事物或观念只有在被用来作为手段或工具去得到某种结果或阻止某种结果，或，我们为了达到某种结果而去加以使用时，它们才具有意义。没有这样一种基于手段—结果的反思性思维，学生什么也学不到。

杜威指出，教育的任务并不是要去证明每一个陈述，也不是传递每种可能的信息。教育的使命在于发展有效的习惯和思考的习惯，并借以把被证实了的信念与单纯的断言、猜测和意见区分开来；在于发展一种偏爱有恰当根据的结论的生动的、真诚的和开放的态度；在于把适合于不同问题的探究方法和推理方法根植到个体的习惯之中。不管一个人吸取了多少道听途说的知识和信息，只要他不具有这种开放的态度和习惯，那么他的理智就没有受到教育和训练。因此，教育的主要使命和职责就是提供条件，使学生养成这些习惯。这些习惯的形成就是理智的训练，也就是社会变革的动力。

二、实践的合作、交流和创造转向：把课堂转化为合作探究的共同体

杜威的实践哲学不仅仅表现在实践的理智转向上，还体现在他原创性地发展了与理智转向密切相关的实践的合作、交流和创造等方面。

杜威把生命实践理解为一种面对情境的问题解决，但这种问题解决并不是鲁滨逊式的个体主义的问题解决，而是一种强调合作交流的问题解决。这即使在科学的探究方法上也是如此：“唯有一条确然的真理进路—借由观察、实验、记录和受控反应而运作的耐心合作的探究道路”（杜威，2015d，第19页）。在杜威看来，反思性思维是肇始于对可变的、不稳定的自然的反应，但这种思维从来都是社会性的和交流性的，其结果也是创造性的，表现为个体经验的不断改造。因此，合作、交流和创造具有认识论、伦理和民主意义，有利于培养具有社会参与能力和民主实践的人格，以建设伟大的共同体。

（一）实践的合作转向

杜威的实践在本质上是一个“联合的活动”(joint activity)。在他看来,人是社会性、合作性的存在。他反对把个人化约为原子式的封闭、孤立的状态,认为个人是“代表着那些在共同生活影响下产生和固定的各种各样的人性的特殊反应、习惯、气质和能力”(杜威, 2004, 第 118 页)。他形象地指出:“每个人从某方面来说都是一种联合,包括大量各行其是的细胞。其中,每一个细胞都受到与它相互作用的其他细胞的制约和调控,因此,我们认定为出类拔萃的人类个体也受到与他人关联的影响和调控;他的所作所为,他的行为后果,他的经验构成,都无法孤立描述,也难以阐释。”(杜威, 2015g, 第 195 页)当然,社会也需要个人的效用和从属,也需要为服务于个人而存在(杜威, 2004, 第 111 页)。但杜威所强调的实践的合作性,不是柏拉图理想国中的等级合作,也不是集体主义式的合作。他的合作是一种民主社会的合作,或,民主本身就是合作。在他看来,只有在民主社会,才会使个体与社会处于一种良好关系,才会使个人利益和社会利益最大程度地得到统一。

个体在专制政府要求下所做的事情,本身是没有价值的低级活动,因为这种政府只想保护它的既得利益,对内对外设置重重障碍,限制自由的往来和经验的交流,而不是通过扩展关系来求得改造和进步。就像孟子所言,“古之为关也,将以御暴;今之为关也,将以为暴”。但这只会唤起被统治者的恐惧本能,并使之在骨子里产生反社会的气质(杜威, 2009, 第 77—79 页)。

相反,民主不只是一种政治形式,它首先是一种共同生活的形式,一种共同的、相互分享经验的形式。民主社会的成员都能以同等条件拥有共享的社会利益,通过各种形式的联合生活相互影响,并使社会各种制度能够得到灵活机动地重新调整和改造。

当然,民主社会也会对个体产生压抑。对此,早期的杜威从社会有机体来加以解释和捍卫。杜威指出:“这个问题的核心既不在投票,也不在于计算选票以发现多数意见是什么,而是在于多数意见的形成过程(杜威, 2009, 第 77—79 页)。”多数人之所以具有统治权,是因为他们的意见不仅仅是数量的体现,更是那个社会有机体目标的体现。在民主社会,并不存在两个不同的阶级——统治阶级和被统治阶级,它们只是一个事实的两个方面。民主社会与机械社会的不同之处,就在于民主社会拥有统一而清晰的意志。但是,这并不意味着个体就消失在了社会有机体之中。恰恰相反,杜威指出,民主政治意味着个性是首要而终极的本真事实(杜威, 2015e, 第 188 页)。在民主政治中,人的个性不管如何卑微,都不能通过其他人得以实现,不管他或他们如何伟大、睿智。在民主社会里,个性已经得到其最高的道德理想,这就是民主的伦理意义。

不过,民主原则也会遇到问题。特别是机器时代,日益复杂的大型社会(great society)导致了参与民主的公众无法表达他们的公共关切,无法识别和定位自身,导致了公众的丧失。在后期的杜威看来,其原因在于这种大型社会入侵和部分瓦解了之前时代的小共同体,进而没有产生一个伟大共同体,这导致了民主公众组织在困境中艰难逆行(杜威, 2015g, 第 128—129 页)。民主不仅仅是一种政治形式,更是一种观念。而当民主是一种观念时,它不

是其他生活法则的替代物，而是共同体生活观念本身。杜威指出，不管是怎样的联合行动，只要其结果被所有参与者认为是善的，同时善的实现达到了可以激发积极的意愿和努力去维系这一联合行动的程度，共同体才会出现。“关于共同生活（communal life）的清晰意识在其全部意义上构成了民主的观念。”（杜威，2015g，第152—153页）而任何脱离共同生活的博爱、自由和平等注定是失败的抽象概念，也只能造成肉麻的感伤主义和过度极端的暴力行为。因此，杜威提出要把这种大型社会转变为一种伟大的共同体。

实际上，杜威在《民主主义与教育》中就已指出，只有当每个人都把自己行动的结果看作和别人所做的事情有关，并考虑他们的行为对他自己的后果时，他们才会拥有共同的思想、共同的行动意愿，相互之间才会有有一种控制各自行动的共同的了解。这才是民主的共同体（杜威，1990，第33—34页）。杜威对此有一个明确的标准，即共同体内部和外部的交流的充分程度和利益的分享程度（杜威，2009，第80页）。杜威认为，只有通过从事联合的活动，一个人在这种活动中运用材料和工具，并有意识地参照别人如何运用他们的能力和器具，他的倾向才能获得社会的指导。这是民主的教育意义。

杜威认为，只有在这样的民主共同体中，个体的潜能才会得到更为充分的释放，他们的人生经历也才会更加丰富。每一个体在劳动分工的基础上，为整体的维持和发展做出了各自的贡献，从而也实现了个体的自治及其自由，不会浪费自己的智力资源。专制社会由于各个阶级之间的隔离，而沦于丧失尝试的愚蠢；野蛮人的心理是他们落后的制度的结果，而不是落后制度的原因。而民主共同体由于允许和鼓励一种真正的合作探究，因而是一种更好的智力方式，因此民主也具有认识论意义。

德国学者霍耐特认为，杜威对于民主的论述超越了程序主义民主和共和主义民主，体现的是一种反思性的合作民主（Honneth & Farrell，1998）。联系本文第一部分，我们至少会认可，杜威的民主实践是一种反思性的合作实践。那么，这种合作实践以及合作的共同体是如何形成的呢？依赖于交流。

（二）实践的交流转向

既然一个民主共同体必须具备共享的目的、信仰、期望和知识，否则就不能称为共同体，那么，显然，目的一致需要交流，而且，每个人必须了解别人在干什么，必须有办法使别人知道他自己的目的和进展情况。这样的交流反过来也可以促成相同的情绪和理智倾向，从而有助于共同体的维持和改善。

杜威发现，人具有超越自我中心的交流能力。例如，甲指着某一东西，譬如一朵花，请乙把它拿给他。那么，乙所理解的甲的动作和声音的特点，就在于他是以甲的立足点去对这个东西做出反应的。他感知这个东西，似乎它是在甲的经验中发生作用一样，而不以自我为中心去感知它。同样，当甲在做出这一请求时，他不仅按照这个东西对他自己的直接关系去理解它，而是把它当作一个能为乙所掌握的东西。他看见这个东西时，也正像它可以在乙的经验中发生作用一样（杜威，2015f，第123页）。

也就是说，一个人要交流一个经验，那么他必须像另一个人那样来看这个经验，考虑那个人与这个经验有什么关联，以使他理解经验的意义。相反，交流的接受者也必须体会另一个人是如何想和如何感受的。通过分享的邀约，交流各方都进入另一个人的视野，都会获得经验的扩大和改变，都可以窥见人类境况的丰富性和深刻性。相互交流也是生活的一种直接提高，它本身就让人得到满足（杜威，2015f，第123页）。交流带有一种共享和融合一体的意义。相反，靠发命令和接受命令本身并不产生目的的共享和兴趣的交流，因为双方都没有从对方的角度来看问题：发命令者不了解接受命令者的真实目的，而接受命令者只是迫于形势掩饰自己的真实目的而与命令者虚与委蛇，因此促进了虚假交流的表演和盛行。

真正的交流本身就是一种社会协作和合作的过程，不仅可以产生共同的理解和共享的世界，而且还是反思性思维产生的一个契机。在日常生活中，大多数人并不了解自己心理习惯的特殊性，认为自己的心理作用是理所当然的，并以己度人。通过合作和交流，我们才有机会联系他人来反思自己的思考习惯和理智习惯。这样一来，人的实践就是一种反思性的合作实践，而交流在这种实践中发挥着基础性的作用。

正是从这个意义上，杜威指出，在所有的事物中，交流是最为奇妙的。杜威在自己的哲学思考中表现出一种交流转向，并提出了自己的交流理论。其《经验与自然》似乎并不是在探讨经验和自然，而是在建构“一种交流如何可能以及为什么我们需要交流的理论”（Garrison, Neubert, & Kersten, 2012, pp. 77. 108）。杜威认为，甚至生命和心灵跟自然之间的互相符合的情况也像是两个人之间的互通音讯。一个人借助音讯的传递得知另一个人的每一个动作、观念和意愿，以改进他自己的意愿、观念和动作，从而使自己参与到一个共同的情况之中，而不再从事个体的和独立的活动（杜威，2015a，第182-183页）。“互通音讯”带有积极的程序性的特性，而不是单纯的复制，更是一种相互的调适。这是一种无尽的过程。这也体现了自然不是独立于人的实体，而是在与人的交流中被建构起来的。

需要指出的是，杜威并不强调人是完全可以沟通的，或者说，人是完全的社会性的存在，是一切关系的总和。在社会合作中，个体的“欲望和思想，不管它们是怎样主观的，乃是行动的一个初步的、暂时的和起初的样式”。它们是在建设过程中一种沟通的、公开形式的“外显的”行为。在这个准备性的中间阶段，有一种特别的内在私有和不可沟通的状况，也就是，个体存在着某些不可沟通的私人的东西，而这些东西，不仅构成个体性以及“内心私有的领域”，而且还构成了个体的创造性的来源。换句话说，经验按其本质而言，总是为一个人所拥有；一切有关经验的事情，总是受一种私有的和排外的性质所影响。这恰恰使得交流成为最为奇妙的事情，从而也使得个体实践带有某种个人的独创性的风格。

由于交流本身就是一种社会协作与合作的过程，因此它在杜威的伟大共同体的建设中具有核心的作用。杜威在《公众及其问题》中提出了把大型社会变成伟大共同体的6个前提条件：

- （1）使个体之间有机联合成为可能，如提供保护，因为联合的生活方式是共同生活的

基础；

(2) 确保联合的生活方式对彼此有益，如提供个体单独生活所不可能获得的自由和安全，解放其潜能；

(3) 公正地分配作为社会资本的知识、教育和合作探究；

(4) 个体据其能力负责任地参与到共同体的行动和问题之中；

(5) 内部群体的顺利整合和合作；

(6) 维持借助共同符号和象征的交流。(Bishop, 2010, pp. 107. 114)

可以看出，在这6个条件中，前5个条件都与交流有关，并在某种程度上依赖于交流。因此，杜威说，“在这个大型社会转化成一个伟大共同体之前，公众将一直处于黑暗之中。交流可以单独创造一个伟大共同体”（杜威，2015g，第145页）。当然，杜威的意思并不是说，个体性会丧失在这个伟大共同体之中。相反，只有在这个伟大的共同体之中，个体性不仅不会消失，反而会获得新的发展机遇，一种新个人主义的机遇（杜威，2015b，第59—68页）。

（三）实践的创造转向

1934年，杜威在《艺术即经验》中重建了他的实践概念，并通过人的经验来把实践和创造性结合起来，把人的经验界定为人与环境之间的互动，并内在地把它与人在世界之中、与世界之间（in and with the world）的行动联系起来。从下面“人的经验模式”图中（图1），我们可以看出：实践源于内在冲动并指向一种情绪性的完满和完成；实践者会遭受外在的困境和障碍；更为重要的是，实践被结构化为指向环境的“做”和吸收环境回应的“受”之间的连续循环；实践正是通过“做”和“受”的相互联系的过程而产生，实践者也由此获得完满的经验（Glaveanu et al., 2013）。

杜威在艺术和艺术家的实践中，把这个框架与创造性实践联系起来。艺术创造者对着艺术对象（世界）而行动，以把自己的艺术视野客观化。不过，这个行动会受到世界的阻碍，实践者必须认识到并承受起这种阻碍，并不断地加以评估和整合。正如杜威所说，艺术是“一种发展过程。……由于其先前的所为，艺术家发现自己要去哪里；这就是说，最初的激动以及与世界的某种接触的震动经历了一系列转化。他所达到的材料状态要求达到完成，并产生了一个限制其他操作的框架。”（Glaveanu et al., 2013）对杜威来说，艺术实践是艺术家和艺术对象之间的互动。艺术家的创造总是要经历一系列的自我观察，需要对操作和结果进行检查和评价，预先的计划、不断的调整也在调控着其艺术创作过程。

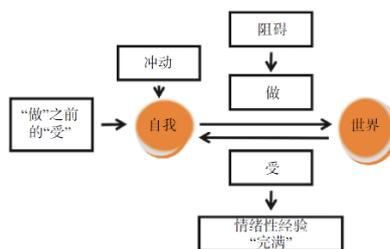


图1 拥有一个经验

杜威所探讨的艺术创造,也体现了所有创新实践的基本特征:做和受是创造过程的基础;创造过程包括行为、认知、情感和动机等要素;外部的阻力造成了一种创造性的消极经验;创造需要不断地评价内在的“冲动”和外部的“阻碍”;创造活动具有情境性和关系性;创造性的消极经验变成圆满的情绪性经验。对比杜威在《民主主义与教育》中对问题解决特征的描述,以及在《我们如何思维》中对反思性思维特征的论述,我们可以看出它们之间的一致性:杜威在《艺术即经验》中对实践的创造性的描述是在指出,真实的实践是创造性的,它表现为一种困境的扭转或克服;创造在其本质上仍然是理智的、反思性的;创造活动表现为实践者经验的不断改造。

为了减少人们对“创新”(creation)的误解,杜威还刻意选择了“创造”(construction)这个词来表示每一个体都具有创造能力。创造力并不只是做出从未有过的新发现(杜威,2015b,第97—108页)。宇宙因为个体的创新,哪怕是小范围内的新尝试而有了全新的开始。个体以独特的方式应对我们共有的世界,这就是创造力的表现(杜威,2015b,第106页)。当然,这种创造必须与反思性思维即批判联系起来。杜威指出:“不经过批判的创造只是一股冲动;不是为了再创造而作的批判就会减弱冲动,导致思想贫乏。正如吸气与呼气是维持生命、继续生命的共同表现,批判与创新也是同一个生命体的共同表现。”(杜威,2015b,第106页)换句话说,个体生命实践即解决问题;解决问题就是创造的表现;创造表现为反思性思维与行动的结合。

正是在这个意义上,审美即创造。杜威指出:“审美的敌人既不是实践,也不是理智。它们是单调;目的不明而导致的懈怠;屈从于实践和理智行为中的惯例。一方面是严格地禁欲、强迫服从、严守纪律,另一方面是放荡、无条理、漫无目的地放纵自己,都是在方向上正好背离了一个经验的整体。”(杜威,2005,第43页)

创造活动的结果就是实践者拥有“一个经验”,杜威称之为审美性的经验。杜威指出,“任何实际的活动,假如它们是完整的,并且是在自身冲动的驱动下得到实现的话,都将具有审美的性质。”(杜威,2005,第42页)一个经验成为审美经验的独特之处在于,它将本身是倾向于分离的刺激,转化为一个朝向包容一切而又臻于完善的结局的运动。因此,创造也不仅仅是一种理智过程。在杜威看来,这种不断克服阻力最终达到完整和圆满的和谐状态的过程蕴含着情感和想象力的转化力量。情感推动经验趋于完善并成为一整体,而想象力则会在不同元素之间建立联系,使经验成为一种清晰、复杂的和谐整体,将先前经验与新的经验联系在一起,汇聚成新的结构。

创造性不是少数人的特权,而是我们每个人都拥有的权利,它不仅内涵于杜威的实践概念之中,同时也存在于个体的不可化约的内在性之中。尽管杜威强调行动,但他并不是一个行为主义者。他并不认为,个体的心理就是其可观察的特性。杜威认为,只有在个体卷入使用符号的行为情境中,其思维才能产生。这并不是消解私有的个体的主体性,而是说,我们可以把我们的交流能力转向内部。心灵只有在使用语言的主体的共同体中,才能存在。但是,

心灵一旦存在，它就变得“私有化”了。语言向内所产生的私人领域，变成了一种自发的创造力的地方，变成了某种本身对我们有价值的东西。

（四）把课堂转化为探究的共同体

从杜威实践即创造的经验结构中可以看出，实践即表现为实践者的经验的不断改造，如伦理实践表现为伦理经验的不断改造、政治实践表现为政治经验的不断改造一样。因此，教育即经验的不断改造，成长即表现经验的不断积累和改造。

只有审美性经验才具有真正的教育性。只有所经验的事物完成其历程，经验达到其开始的目的，这样才叫拥有一个审美性经验。只有在这之后，它才能整合进个体经验的洪流，并与其他经验区分开来。这就像一条流动的河流，而不是整体性的静止的池塘。河流的流动赋予其前后相继的各个部分的确定性和趣味，要大于存在于池塘之中同质的部分。因此，审美性经验中的这一部分导致后一部分，后一部分又继续承载之前的部分，但是，每一个部分都获得其自身的特性，并具有未来开放性。这样，持续的整体由于前后相继的、强调其不同特色的阶段而被多样化了。真正的实践永远与创造密切相关，表现为经验的生长，新旧经验相互结合、持续不断作用的过程，因而也永远与教育相关。

这种经验的不断改造也与民主共同体的存续和发展休戚相关，而对民主的信念和能力则依赖于民主主义的教育（张梅，张立成，2011）。杜威指出，对既已存在的社会制度，“只有通过那些已经把他们的心灵从现存的秩序标准中解放出来的人们审慎的干涉，才能得到改善。”（杜威，2015a，第143页）而教育对于培养这种改善的和创造着的心灵或习惯具有重要的作用。

按照杜威对合作、交流的理解，人本身就是社会性的、交流性的（social and communicative），因而教育实践也是一种社会过程。个体的理智能力并不是孤立发展起来的，相反是在合作、交流中发展起来的。在民主社会，个体生命实践的过程本身就是或应该是民主的。作为问题解决的学习就是交流性的和协作性的过程。反过来说，合作生活和交流过程本身也具有教育作用，它可以扩大并启迪经验、刺激并丰富想象和反思性思维。根据杜威对反思性思维以及合作交流的理解，课堂教学必然是一种合作探究和交流创造的共同体。它具有以下特征（Rodgers，2002）：

（1）反思是一种意义建构的过程，它使学习者从一个经验进入到下一个经验，并更深地理解这个经验与其他经验和观念的关系和连结。正是这条主线使得学习的连续性成为可能，并确保个体以及社会的不断进步。

（2）反思是一种系统的、严格的、有约束的思考方式，并扎根于科学探究之中。

（3）反思需要在共同体内并在与他人的互动中产生。

（4）反思需要一种珍视自己和他人的个人成长和理智进步的态度。

也就是说，要实现这种探究的共同体，必须有一个互动的学习环境，一个持续的实践空间；成员之间要民主地参与共同的生活，为实践提供强有力的理由；要使学生通过合作探究

和反思来体验和扩展经验。要把课堂变为探究的共同体，教师的角色最为关键：

一是在交流方面教师的角色。在传统课堂之中，师生关系被认为是一种权威性的关系，而且，这种关系被认为是工具性的或策略性的，是知识和价值传递的工具。康德认为，教育应该从强迫开始，最终发展成平等交流。儿童能够且必须通过控制的庭院进入交流的王国，因此，教育的基本问题是“如何通过强制来培养自由”。但是，按照杜威的理解，康德的模式会忽视儿童的人格。交流应该是非控制性的，交流本身会发展出交流的品格，如容忍、耐心、提出和接受批评的开放性、承认人可能犯错误的倾向性，以及为了别人有机会发言而自我抑制，愿意全神贯注地倾听（English，2009）。教育本身是一个“开始”进入对话关系的过程。对话不是在儿童已经被教育后发生的事情，相反，教育本身应当是对话，我们应当以对话的方式进行教育。

二是教师在合作探究中问题设置的角色。这里的合作探究并不是日常生活的探究，而是必须经过教师的人为设计。儿童可以通过日常生活去了解电的使用方法或日升日落的现象，但要理解电流的规律或者太阳运动的原因，就必须用一种理论经验来重新理解已有经验中所熟悉的事物。而理论经验在日常生活中无法获得，它必然要在学校教学中有目的地传授。因此，杜威认为学校是一个“特殊的环境”，并赋予学校三个任务：第一，为培养基础能力和人为传授复杂知识提供一个“简化的环境”；第二，排除社会对经验和学习的不利影响；第三，除去那些来自儿童身上所带有的社会群体的限制，使之从其原生的共同体的限制性中解脱出来，有能力将来在社会中过好个人的生活，有能力加入各种不同的、自己选择的社会共同体以及参与公共讨论（本纳，2017）。也是在这个意义上，杜威强调“教育就是不断生长；在它自身以外，没有别的目的（杜威，2009，第73页）。

在杜威看来，个体的理智成长本质上都是合作的产品。相对于一种把知识视为孤独心灵的成就的心理学，杜威指出，“我们现在应该意识到，知识是一起生活的人类合作性和交流性运作的产物”（杜威，2015d，第46页）。而传统的教学激发了被动性的邪恶，鼓励了心灵的被动性，窒息了理智的思考，无法唤起判断和个人理解，使好奇心受挫，造成心灵无所事事，使学习变成一种沉重的任务而不是乐趣。相反，在作为合作探究的共同体的学校中，儿童可以在没有压力的情况下聚在一起，获得与陌生人相遇和与之进行有意识合作探究的经验，并有能力在学校之外创造性地参与建设伟大的共同体。

总之，在杜威看来，个体与世界的实践关系，是一种必须借助合作和交流的反思性的关系，其结果是产生了一个审美性的经验（如图2所示）。我们可以把这个模式视为杜威4C的实践哲学模式，其中C1为反思性思维，C2为合作，C3为交流，C4为创造（审美性经验）。就杜威反思性实践即反思性思维而言，这个模式也是杜威的反思性思维模式，一种超越了《我们如何思维》中的反思性思维界定的模式。当然，这种实践模式也是一种广义上的教育形式。

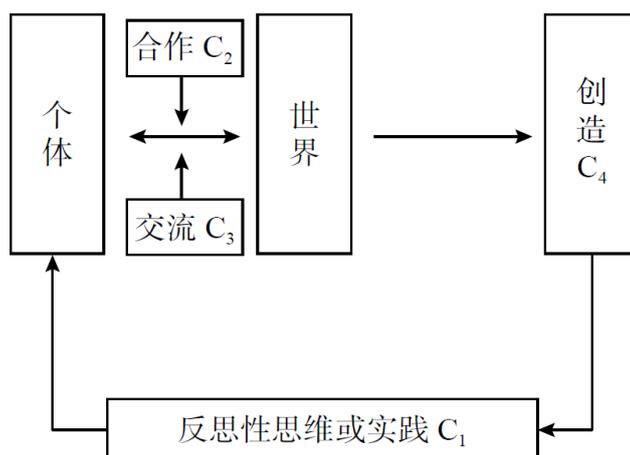


图 2 杜威 4C 的实践哲学模式

三、谁以易之：杜威4C公民的论述及其意义

杜威的4C论述体现了其哲学和教育学思考的四次转向：把思维转向问题情境，把合作转向民主的共同体，把交流转向人的经验扩展和共同体的维持和改善，把创造性转向审美。这四次转向大致相应地体现在其关键性的作品之中：《我们如何思维》《公众及其问题》《经验与自然》以及《艺术作为经验》。相应地，杜威的实践哲学思考也逐步走向深入：反思性思维指向实践的必要性，合作交流指向实践的社会性和政治性，创造性强调经验的完满性和审美性。反思性思维指向个体领域，合作交流指向社会政治领域，创造指向审美领域。杜威的4C转向都是为了他自己的社会理想：（早期称为）建设民主的共同体或（晚期称为）伟大共同体。

杜威精神史的这四次转向是一种世界大国的哲学和教育思考。杜威称自己的思考主要源于实践而非书本，并与美国社会的不断转型密切相关。在1859年杜威出生时，美国还处在农业社会，教会还是当时社会的精神领袖，教育也主要由教会控制。但在1952年他去世时，美国已经是世界领先的工业强国和一流的教育强国，拥有最为强大的经济实力和军事力量。杜威一生见证了美国不断转型：从教会主导的社会到拥有大型组织的社会；从宗教知识主导到科学主导；从精英共和到人民民主；从乡村社会到具有世界竞争力的国家，并发展为全球超级大国。美国社会的这些转型及其时代任务促进了杜威的哲学及其教育思考：只有“4C公民”才能建设伟大共同体。

我们可以从《民主主义与教育》中找到其4C的论述或端倪。杜威的四次转向是其教育哲学更深的分论述，而《民主主义与教育》是其教育哲学的总纲。《民主主义与教育》指向的共同体不是柏拉图的理想国，也不是普鲁士所谓的伦理国家。在杜威的4C论述中，个体始终没有淹没在共同体之中，教育的核心就是表现为个体经验的成长和不断完善。

尽管杜威并没有明确提出“4C公民”的表述，但他确实对4C进行过富有独创性的论述。而且考虑到杜威对民主社会、伟大共同体的核心关切，我们可以合理地认为，杜威的4C论述指向了一种公民形象或新人形象：善于交流合作的、能思考的、具有创造性的积极公民。但是，杜威把教育目的界定为生长、界定为经验的不断改造，在美国长期受到来自两个方面的批判。保守主义者如赫什（E. D. Hirsch）、布鲁姆（Allan Bloom）、拉维奇（Diane Ravitch）称杜威的教育目的是反智主义的，放弃了核心知识的重要性，使课程破碎化；而批判教育学者如鲍尔斯（Samuel Bowles）、金蒂斯（Herbert Gintis）、弗莱雷（Paulo Freire）、费恩伯格（Walter Feinberg）以及罗斯蒙特（Henry Rosemont）指责杜威培养顺民，放弃了对社会结构和规范的改变（Hildreth, 2011）。但是，从4C方面来看，这些指责是不公平的。4C体现了一种实践者的人格特征，也带有一种实践领域的全面性。就教育而言，杜威既重视教育的个体方面如反思性思维和创造，也注重教育的社会方面如合作与交流，这既是一种真正的全人教育，也是一种致力于个体和社会不断改善的公民教育。杜威的4C论述反而由于不带有浓重的政治派性色彩，而具有持久的历史意义、当下关联和未来意义。

“4C公民”这样一种形象在西方教育史中超越了柏拉图、卢梭和康德的教育思考。杜威超越柏拉图和康德的地方在于他的教育理论思考的出发点是日常生活的世界，他没有在日常经验世界之外还区分出一个理念世界或理智世界。杜威强调，我们共同经历的日常世界就是最真实的世界，我们的思维应该聚焦于真实世界的真实问题。他超越卢梭的地方在于他没有把个体的意志让渡给普遍意志，而是把卢梭自然教育获得的理性能力永恒地留给个体，并让个体进行终身性的经验的不断改造。

柏拉图通过培养哲学王来领导一个等级的世界，卢梭的爱弥儿则要么与世界隔离，要么去参与暴动、去实现一个所谓普遍意志控制的社会。只有杜威的4C公民实现了教育中的个体性和社会性的动态互动。杜威指出：“使个体有能力参与不断改变社会这一任务的需要，被作为教育哲学的中心。”（杜威，2015c，第35页）也就是说，在他看来，美国社会中任何具有重要意义的教育哲学，都必须是一种社会哲学的表达。

杜威认为，只有普通民众知道什么对他们最有利，进而对政治家做出判断。教育、媒体等可以把专家“准确”的知识提供给一般公民，但公民需要对其进行批判性反思。管理像美国这么大的国家，显然是每个人的事，而不是一小撮专家和政治家的事。杜威70岁从哥伦比亚大学退休后选择成为了一名社会活动家，他既批判资本主义限制了工人对其工作的参与，也批判马克思主义、斯大林主义以及政府规划的国家社会主义，因为他们取走了个体的自由。杜威想走一条非集权的规划的社会道路，这样工人和消费者可以参与决定影响他们生活和社区的决策。显然，这是一条民主的社会主义道路或公众的社会主义道路。

杜威对培养4C公民和民主共同体的论述不仅源于美国自身的社会发展，同时源于他对其他国家的教育、特别是德国哲学和政治学的探讨。杜威认为，德国的国家主义和军国主义是其文化、哲学和教育的直接结果。杜威把德国当代思想的根源追溯到康德、费希特以及黑格

尔。他认为当代德国人继承了他们对二元世界的主张——一个是内在的理想生活，一个是外在的秩序生活，而“服从、纪律和遵从”等观念不仅体现在军事上、商业上，还体现在教育上（Fallace, 2017）。

杜威指出，德国哲学、特别是康德哲学制造了两个世界，即理性的双重立法的世界。也就是说，在经验世界，理性为自然立法；在本体世界，理性为自己立法。这就产生了两个世界：一个是外在的、自然的和必然的世界，一个是内在的、观念的和自由的世界。这两个世界相互分离，但内在的世界总是第一位的。真正的自由是内在的自由。在外在世界中，因果法占据了支配地位，从而使得忠顺、纪律和服从构成了组织成功的必要条件。实践的尺度就是服从。这样一种服从准则有助于圣化和美化现行国家，并造成“德国人比别的民族更容易让自己从生活的紧急关头退隐到内在世界”的精神气质（杜威，2015f，第123页）。

在杜威看来，黑格尔更是从历史哲学的视角，把国家理解为一种最高的伦理存在。普鲁士的政治体制被认为是最充分地体现了法律或普遍性，国民应该按照这个法律来安排社会和个人生活，因此，德国人享受到的是人类所获得的最大的自由（杜威，2015f，第154—155页）。按照费希特、黑格尔的观点，世界精神是人类实现其存在目标的主导意志，而爱国主义就是让这个目标在特定国家实现的意志，因此，也是惠及全人类的意志。当然，这个国家的顶峰就是普鲁士国家，因而，普鲁士国家是一种神性的伦理的机构，这样一来，爱国主义就变成了宗教。杜威指出，德国的中学和大学受到国家控制，成为了社会生活的组成部分，除了有顺从国家的自由外，并没有真正的自由（杜威，2015f，第161页）。

杜威认为，德国的国家主义和爱国主义求助于唯心主义的永恒原则和赞美辞藻，借助永恒原则来对狭隘自私、缺乏同情心和人性的行为进行辩护，并引起了德国的军国主义和欧洲战争。他指出，“除非我们接受和平所包含的积极理想：打破阶级、种族、地理和国家的界限，促进人类交往的功效”，否则就难以实现真正的和平。一种理智的、具有勇气的实践哲学将会设计出一些方法，使得那些协调人类交往的力量能够在未来发挥切实的作用。显然，在杜威看来，美国的历史哲学就是这样一种关于美国未来的哲学：人类的自由和充分的交往。而实现这个目标就是要明智地进行合作实验。因此，美国的实用主义哲学才是一种未来哲学，是对欧洲启蒙运动的启蒙，是理性的真正的实践转向（Bernstein, 2017）。

由此我们也可以认为，倡导培养4C公民的《民主主义与教育》也是一种未来教育哲学的方案，是对德国教育哲学的超越，体现了美国教育哲学的原创性，这个特征尤其体现在杜威在这本书第七章的论述之中。

当然，这并不是说，美国已经实现了这种教育哲学。在杜威看来，这种教育哲学是美国的教育理想，也是世界的教育理想。因此，即使美国或别的国家也不应该阻碍人类的自由和充分的交流，阻碍这种教育哲学。在全体人类相互之间的更充分、更自由和更有成效地联合和交往方面，国家主权属于次要的和暂时的性质。教育必须帮助学生形成这种有效的心理倾向。“否则，教育的民主主义标准就不能彻底地应用。（凡是能使人们不受地理限制，团结起

来从事协作性的人类事业的事情，都必须加以强调。)”（杜威，2009，第93—94页）杜威的4C公民不仅指向美国，还指向全人类的伟大的共同体。

今天国际上兴起的21世纪能力教育改革运动认为，4C能力是一种国际货币，可帮助人找到工作、获得幸福，提升国家的经济竞争力。因而，这种观点带有工具主义色彩。相比之下，杜威对于4C公民的论述更加具有有一种人文特性和未来意义。4C公民对于伟大共同体来说，不仅具有工具价值，同时其本身也具有某种圆满性。对于人类的联系和相互依赖不断增加但合作交往和交流却受到扭曲和阻碍的后疫情时代，每一个负责任的国家都要在自己的教育中增加4C的维度，提升国际交流、理解与合作。

实际上，倡导这种教育哲学的杜威本人的教育足迹也带有世界性。杜威在哥伦比亚大学任教期间，先后赴日本（1919）、中国（1919—1921）、土耳其（1924）、墨西哥（1926）、苏联（1928）和南非（1934）等国访问讲学和考察，对“当地”的教育产生了“世界”的影响。不过，杜威最大的影响还是在中国，他刺激了、激励着中国从旧文化、旧教育向新文化、新教育的转型以及不断转型。儒家对于“谁以易之”问题的精英化回答，遭遇到了倡导平民教育（即民主教育）杜威思想的冲击。杜威的教育思想成为了中国教育现代化的持久资源。

即使从工具主义的角度来看，今天的中国教育也要回答这样一个问题，即我们应该培养什么样的人来与西方世界展开竞争。换言之，培养具有国际竞争力的中国人已经成为一种必要而迫切的任务（彭正梅，郑太年，邓志伟，2016）。

具有全球竞争力的中国人当然应当具备基础知识、关键能力、必备品格和价值倾向，但4C能力应该是其重要的组成部分，其国际竞争力恰恰也体现在这一点上。今天我们比任何时候都需要培养交流论证能力、合作创新能力。教育的高质量发展、教育强国以及教育现代化，在培养学生的4C能力这点上应该具有类似的内涵。因为中国已经不可逆转地进入到世界之中，并需要在世界中去谋划中华民族的伟大复兴以及建设人类命运共同体。杜威对于培养4C公民的论述，有助于推动我们的教育变革，实现我们高贵的抱负。

从杜威的4C论述来看，传统学习中的“学思问题”“知行问题”应该转化为“思考、交流和行动”“合作性问题解决”，权威性的传道授业解惑的课堂也应该转化为“合作探究的共同体”。反过来说，如果我们的教育不培养反思性思维、不培养合作能力，不培养交流能力，不培养创造能力，那么，我们的教育现代化乃至我们的世界雄心和抱负都将无从谈起。幼儿园的孩子敢于公开发表自己的观点，但是到了小学、初中和高中就开始沉默了，变得不敢或不能公开表达和论证，相互之间产生了过度的恶性竞争，理智和心灵的被动性逐渐滋长，学习变成一种任务而不是乐趣。这一切都表明，我们的教育似乎在反4C或漠视4C。尽管我们今天特别重视创新能力的培养，但忽视了创新能力是一个技能组合（setskills）：它需要批判、反思、交流与合作。

按照杜威的说法，我们不仅要反思我们的教育制度，还要反思教育之外的制度。4C公民需要的是一种容许探究的共同体，既包括学校，也包括社会。也就是说，我们的社会也需要

有足够的宽容去容纳那些具有批判性和创新性的积极公民，并为其提供保护和发展空间。

显然，杜威实用主义对实践或问题解决的效果的强调与儒家“经世致用”的思想有着深层的呼应性。但是，杜威对实践的4C论述提醒我们，我们不仅要注意“致”的方法的科学性，也需要允许对“用”进行民主的讨论，因为“用”不能专制地加以确定。否则，“经世致用”也会走向相反的方向，而有些人特别是有权势的人总以为自己在正确的路上。这两点在100年前被称为“德先生”和“赛先生”。热烈而坚定地迎接“德先生”和“赛先生”，也是我们现代化初心的一部分。

按照杜威的理解，文化和人性是可以改变的。而按照马克思主义哲学，我们现在热烈宣传和激烈捍卫的特色，也曾经历过不断的变化和转化，它并不是我们的第一天性。我们今天应对世界问题习得的第二天性，也会转化为我们的第一天性。因此，现在的问题不是人性是否可以变革的问题，而是在现存的情况下如何加以变革的问题。这个问题在最广泛的意义上也是个教育问题。“因此，凡是压制和歪曲那些能在最少摩擦和浪费的条件下改变人的倾向的教育过程的东西，都是在助长那些使社会陷入停滞和僵局的势力，并从而鼓励运用暴力来作为社会变革的工具。”（杜威，2009，第274页）

那么，杜威的教育哲学不存在缺点吗？当然存在。这里提出两点。第一，杜威崇奉解决问题的反思性思维，否定沉思性思维及其价值，并把这种沉思性的思考视为旁观者的思维，一种前现代的寻求确定性的理论崇拜。杜威认为，任何伟大的理论和主义，在实践问题面前，都只是一种资源和工具，其价值都有待于问题解决的效果来加以评判。不能用理论来裁判问题，而只能用问题来裁判理论。因此，杜威的（教育）哲学在本质上是一种技术思维：一切为了解决问题，一切为了解决问题的能力。它低估和遮蔽了沉思性静观的价值，例如，审美经验就可以提供某种治疗和慰藉。此外，在一个无法真诚面对和解决问题的社会，“一无所用”的沉思，也许具有某种真正的实践性和未来性。

第二，与第一个相关的是，杜威对于伟大共同体的想象有可能会压制和伤害富有创造力的个性（彭正梅，2020）。杜威敏锐地看到了当时德国对于共同体的强调暗含着某种灾难的性质，但他对于美国这个伟大社会破碎化、分裂化的阐述，一方面使得他没有看到非政治性、中立性的伟大社会中可能的包容性和人文性，另一方面也遮蔽了他对共同体概念的反思和批判，即共同体也有可能沦为具有某种消极的同质性和统一性，从而会洁癖地反对所有的多样性、多元性和异在性。因此，其共同体概念的合理的逻辑结论应该是建立一个允许个性发展的不同类共同体存在和发展的伟大社会。这样才能避免一种理性的自负并为人类社会的发展保留某种创造性天才成长的土壤。即使中国古代的伟大皇帝也允许某种逸民的存在，但美国今天的民粹主义的共同体想象则带有某种排斥异己的暴力性质，从而也遗忘或偏离了其曾经拥有的杜威社会哲学或教育哲学。

杜威的实践哲学告诉我们，从来不存在一个对象化、理想化的自然或世界等待着我们去实践或实现。真实的情况是，我们通过4C的实践，和这个自然、和这个世界一起成长，迈向

更高、更丰富的成长。这对于大国来说尤需如此，也尤为必要。杜威的4C教育哲学是一种大国生长的教育哲学：追求伟大以及再次伟大的雄心、韧性和恒心，都源于这种生长性(growth)的而不是孤芳自赏式的教化性(Bildung)的(教育)实践。

参考文献（这里沿用原文的APA格式，无序号）：

- 本纳. (2017). 德语语境中的杜威教育学(彭韬译). 全球教育展望, 46 (2), 3—14+24.
- 杜威. (1990). 民主主义与教育(王承绪译). 北京: 人民教育出版社.
- 杜威. (2004). 哲学的改造(许崇清译). 北京: 商务印书馆.
- 杜威. (2005). 艺术即经验(高建平译). 北京: 商务印书馆.
- 杜威. (2009). 民主. 经验. 教育(彭正梅译). 上海: 上海人民出版社.
- 杜威. (2015a). 杜威全集. 晚期著作: 第1卷(1925). 上海: 华东师范大学出版社.
- 杜威. (2015b). 杜威全集. 晚期著作: 第5卷(1929—1930). 上海: 华东师范大学出版社.
- 杜威. (2015c). 杜威全集. 晚期著作: 第8卷(1933). 上海: 华东师范大学出版社.
- 杜威. (2015d). 杜威全集. 晚期著作: 第9卷(1933—1934). 上海: 华东师范大学出版社.
- 杜威. (2015e). 杜威全集. 早期著作: 第1卷(1899—1901). 上海: 华东师范大学出版社.
- 杜威. (2015f). 杜威全集. 中期著作: 第8卷(1915). 上海: 华东师范大学出版社.
- 杜威. (2015g). 公众及其问题(本书翻译组译). 上海: 复旦大学出版社.
- 程亮. (2016). 学校即共同体——重返杜威的《民主主义与教育》. 湖南师范大学教育科学学报, 15 (03), 14—21.
- 丁立群. (2012). 实践哲学: 传统与超越. 北京: 北京师范大学出版社.
- 刘铁芳. (2010). 从苏格拉底到杜威: 教育的生活转向与现代教育的完成. 北京大学教育评论, 8 (2), 91—112+190.
- 彭正梅. (2016). 经验不断改造如何可能: 杜威的自我发展哲学及其与儒家修身传统的比较. 湖南师范大学教育科学学报, 15 (3), 5—13.
- 彭正梅, 邓莉. (2017). 迈向教育改革的核心: 培养作为21世纪技能核心的批判性思维技能. 教育发展研究, 37 (24), 57—63.
- 彭正梅, 郑太年, 邓志伟. (2016). 培养具有全球竞争力的中国人: 基础教育人才培养模式的国际比较. 全球教育展望, 45 (8), 67—79.
- 彭正梅. (2020). 如何寻找真正的德意志文化: 论尼采不合时宜的教育批判. 教育学报, (04), 3—19.
- 石中英. (2017). 杜威教育哲学论述的方法. 教育学报, 13 (1), 3—9.
- 唐斌. (2014). 杜威的探究性教学论: 出场语境及其视域偏差. 华东师范大学学报(教育科学版), 32 (3), 55—62.
- 唐克军, 蔡迎旗. (2007). 杜威的公民教育观. 教育研究与实验, 32 (6), 39—42.
- 童世骏. (2020). 不对称主体之间的平等交往何以可能——从哈贝马斯交往论看杜威教育观引出的一个问题. 学术月刊, 52 (01), 21—24.
- 希克曼. (2010). 阅读杜威: 为后现代做的阐释(徐陶等译). 北京: 北京大学出版社.
- 张梅, 张立成. (2011). 论杜威的民主共同体理念及其当代价值. 济南大学学报(社会科学版), 21 (06), 72—75+90.
- 仲建维, 乔宏时. (2018). 杜威的“智慧”概念及其教学方法论意义. 当代教育科学, (1), 46—50.
- 仲建维. (2016). 从“实践理智化”到“教育理智化”——兼对杜威“反理智主义”观念的辨正. 教育学报, 12 (01), 104—110.

- Belman, L.S. (1977) . John Dewey's Concept of Communication. *Journal of Communication*, 27 (1) , 29—37.
- Bernstein, R.J. (2017) . Hilary Putnam: The Pragmatist Enlightenment. *Graduate Faculty Philosophy Journal*, 38 (2) , 373—383.
- Biesta, G. (2006) . “Of All Affairs, Communication is the Most Wonderful. 'Education as Communicative Praxis. ” In *John Dewey and Our Educational Prospect: A Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education*, edited by Hansen, D. T. 23–38. New York: State University of New York Press.
- Bishop, P.S. (2010) . *Dewey's Pragmatism and the Great Community*. University of South Florida.
- Coke, P.A. (2000) . A Deweyan Perspective on Communication, Cooperation, and Collaboration Between Elementary and Secondary Educators. *Education and Culture Summer*, 16 (2) , 17—21.
- Deng, L., & Peng, Z.M. (2021) . Moral Priority or Skill Priority: A Comparative Analysis of Key Competencies Frameworks in China and the United States. *Comparative Education*, 57 (1) , 83—98.
- English, A. (2009) . Listening as a Teacher: Educative Listening, Interruptions and Reflective Practice. *Paideusis*, 18 (1) , 69—79.
- Fallace, T. (2017) . Reading Democracy and Education in the Context of World War I. *Democracy & Education*, 25 (1) , 1—7.
- Garrison, J., Neubert, S., & Reich, K. (2012) . *John Dewey's Philosophy of Education: An Introduction and Recontextualization for Our Times*. Palgrave Macmillan.
- Glaveanu V, Lubart T, Bonnardel N, Botella M, de Biais P-M, Desainte-Catherine M, Georgsdottir A, Guillou K, Kurtag G, Mouchiroud C, Storme M, Wojtczuk A & Zenasni F. (2013) . Creativity as Action: Findings From Five Creative Domains. *Frontiers in Psychology*, (4) ,1–14.
- Hildreth, R.W. (2011) . What Good is Growth? Reconsidering Dewey on the Ends of Education. *Education and Culture*, 27 (2) , 28—47.
- Honneth, A. Farrell, J. (1998) . Democracy as Reflexive Cooperation: John Dewey and the Theory of Democracy Today. *Political Theory*, 26 (6) ,763—783.
- Prange, K. (2009) . *Schlüsselwerke der Pädagogik Band 2: Von Fröbel bis Luhmann*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Rodgers, C. (2002) . Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104 (04) , 842—866.
- Wang, J.C.-S. (2016) . From Critical Thinking to Artful Communication: Inspirations from Dewey's Theory of Communication. *Philosophy Study*,6 (2) , 103—113.

选自《华东师范大学学报》（教育科学版）2021年第6期（总第158期）