

论杜威经验概念的辩证法及其德育价值

高伟 思远

〔摘要〕经验概念是杜威道德教育哲学的理论核心。“经验”内蕴现实性与生成性、实践与理性、主体性与客体性三组对立统一的关系范畴，这三组关系范畴之间的相互转化构成了杜威经验概念的辩证法。杜威将黑格尔“绝对精神”的辩证法发展为“经验”的辩证法，在立场上坚持将经验概念作为包含普遍性的特殊性存在。经验概念包揽一切特殊性与普遍性的对立统一，同时特殊性相对于普遍性具有优先性。“经验”的辩证法立足于人类自身发展的核心，探讨如何指导生活所为。杜威经验概念的辩证法可以破除以形而上学认识论视角审视道德教育的局限，道德教育应当引导学生筹划可能的生存图景以实现现实性与生成性的辩证统一，应当通过树立民主的伦理理想以实现德育个体价值与社会价值的辩证统一，应当回归生活世界以实现知性育德与实践育德的辩证统一。

〔关键词〕经验；辩证法；德育

〔作者简介〕高伟（1972—），男，山东泗水人，江苏师范大学教育科学学院院长、教授，主要从事教育哲学研究；思远（1996—），女，江苏徐州人，江苏师范大学教育科学学院科研助理，主要从事教育哲学研究（徐州 221116）。

一、问题的提出：重审杜威经验概念之必要性

“中国教育所受外国学者影响之广泛与深远，以杜氏为第一人。”^{〔1〕}约翰·杜威(John Dewey)的教育理论在中国的传播已有一个世纪。中华人民共和国成立后，有关杜威教育思想的研究经历了“全面批判”“重新评价”“深化研究”等阶段^{〔2〕}。近年来，哲学界试图重审杜威实用主义哲学在哲学史上的地位。陈亚军认为，以伦理学为中心的中国哲学、马克思主义哲学以及实用主义哲学同处一个阵营。作为“居间者”的实用主义沟通了中国哲学与马克思主义哲学的对话^{〔3〕}。杜威思想与马克思以人为本的思想、儒家践履思想具有“家族相似性”^①，杜威的经验概念与马克思的世界观在存在论、实践论和方法论上具有高度的相似性^{〔4〕}。以杜威来华宣讲教育思想百年纪念为契机，杜威教育哲学及其影响在教育研究中得到了进一步的重审和再思。对杜威教育思想研究的视角更为多元，既有宏大叙事的研究，也有对核心命题的进一步细化。研究者们对杜威教育思想的诸多微观命题，如“儿童中心(论)”^{〔5〕}、“教育即生活”^{〔6〕}、“教育无目的论”^{〔7〕}和“教育即沟通”^{〔8〕}等命题的本意进行了探究。

对杜威道德教育思想的研究始终是我国德育研究领域的重要课题。杜威道德理论明显地表现出实用主义的特征。诠释杜威实用主义德育观,探讨杜威实用主义道德观的德育启示是研究的一大主题^[9]。李志强通过把握杜威道德教育民主思想的精髓,探讨如何有效地进行公民道德教育^[10];刘长海基于杜威哲学提炼出“经验德育(论)”作为促进德育变革的思路^[11];涂诗万细致分析了杜威道德教育思想的转变历程,提供了从思想史的视角探讨杜威德育思想的新研究思路^[12]。总的来说,研究者们普遍认同在杜威论著中可以寻到走出中国德育发展困境、指导中国德育变革的思路。然而,围绕杜威道德教育思想的研究也不乏论争。高德胜和刘长海虽然都赞同直接道德教育和间接道德教育协同发展是推动德育良性发展的有效方式,但两位学者对杜威道德教育的基本原理是否存在着思想与逻辑上的“缝隙”各执一词^{[13][14]}。进言之,杜威道德教育思想是否真的如高德胜所言,对来自生活经验和间接教育的“道德观念”有过于推崇的嫌疑?又或是如李栋所言,过分倚重实用主义、过度强调实践而失落了道德理论的讲解^[15]?为了破解上述论争,明晰杜威道德教育思想本真意蕴就十分有必要。

对杜威道德教育思想本真意蕴的重审绕不过“经验”这一核心范畴。在某种意义上甚至可以说杜威整个实用主义教育哲学都建立在“经验”的重构基础之上。目前对杜威经验概念的探讨主要还是局限在哲学领域,道德教育研究领域对杜威经验概念进行的探讨仍较缺乏系统性,研究者们多直接阐发杜威道德教育思想的意蕴,这种解释学范式对杜威道德教育思想研究无疑具有生发性,但也是聚讼之所在。要从根本上把握杜威道德教育思想,当务之急不是研究杜威究竟阐释了哪些德育思想,而是必须向前再行一步,揭示杜威阐释德育思想的逻辑方法。设若如此,就需要回到杜威道德教育思想的原点问题——“经验”问题。杜威的经验概念具有鲜明的辩证法意蕴,也正是因为这种辩证法尚未得到真正发掘,才导致学界对杜威道德教育思想的研究各执一端。

二、“经验”之重审：杜威经验概念的辩证法

如何诠释杜威的经验概念,从根本上决定了杜威道德教育思想的系统性解释及其价值定位。我们认为,杜威的“经验”是辩证性的,因此不能对其进行各执一端的解释;杜威的“经验”是对立统一的,因此不能对其进行形而上学的、僵化的解释。那么,我们应该如何认识杜威“经验”的辩证法,以及杜威“经验”的辩证法从何而来?

(一) 杜威辩证法思想探源

早期杜威深受黑格尔(Georg W. F. Hegel)影响,很大程度上源于杜威对黑格尔哲学的主观崇拜。杜威曾如此评价黑格尔哲学,“在他的思想内容中,常常有一种使人惊奇的深度;在他的许多分析中,除去机械的和辩证的装饰之外,还有着一种非凡的敏锐性”^[16]。杜威早期

论文作品比较清晰地记录了其哲学思想的缘起及变化。杜威最初发表在《思辨哲学杂志》的两篇论文《唯物论的形而上学假定》与《斯宾诺莎的泛神论》使用的是带有康德色彩的语言，而非用黑格尔的语言表述，说明在此时期，他对黑格尔所知甚少。直至1882年杜威自愿帮助《思辨哲学杂志》的主编威廉·哈里斯(William Tolly Harris)翻译有关黑格尔的材料时，他开始深入学习、研读黑格尔哲学。

传统哲学及经验论的二元分裂曾给杜威带来了极大的精神痛苦，“它带来了一种痛苦的压抑，或者更确切地说，在精神上存在着一种创伤”^[17]。然而，黑格尔哲学对二元的拒斥恰恰符合杜威当时的思想追求，满足了杜威对统一性的强烈精神渴望。“黑格尔关于主观与客观，物质与精神，神与人的综合，并不是纯粹的智力公式，它是作为一种巨大的释放，一种解放而起作用的。”^[18]这使得杜威一度成为一个黑格尔主义者，其早期的多篇论文是站在黑格尔的立场上写作的。杜威在《知识和感觉的相对性》与《康德和哲学方法》两篇作品的行文中带有的强烈黑格尔色彩，令人难以接受。在《知识和感觉的相对性》一文中，杜威试图用有机统一体的绝对概念来揭示感觉相对性理论的终极本体论，他甚至断定存在着绝对的客体：“除非存在着一个绝对的客体，否则，我们的感觉就无法作为相对的为我们所知。”^[19]在《康德和哲学方法》一文中，杜威认为康德的认识论体系导致了主体与客体的分裂，而二者事实上是紧密联系的。黑格尔的逻辑学体系和否定观念满足了主体与客体的统一，这给杜威以很大的启示。在处理主体与客体关系问题的时候，杜威所秉持的正是这种统一的立场，“主体和客体的关系不是外在的关系，它是在一个较高统一体之中的关系”^[20]。这些都是黑格尔哲学在杜威早期作品中的显著体现。

杜威的实用主义是黑格尔的后裔，黑格尔辩证法是杜威经验辩证法的底色。在黑格尔看来，辩证法不能被局限为一种方法，同时“它(辩证法)是一种普遍存在于其他各级意识和普遍经验里的法则”^[21]。黑格尔不仅重视事物的发展运动，并将事物运动发展的动力归结为“绝对观念”内部的自我矛盾。他试图用辩证法来揭示运动的内在动因，这在哲学史上的确是前无古人的“巨大功绩”^[22]。然而，黑格尔将绝对精神贯穿于人类文明史的全部进程，把哲学看作对绝对的追求，乃至预设了一个超越时间的永恒世界。这些观点都是后期被杜威大力批判的。尤其是杜威汲取了查尔斯·达尔文(Charles Robert Darwin)的物种起源学说和威廉·詹姆斯(William James)的机能心理学学说后，他越来越意识到黑格尔纯粹理性思辨方法论的缺陷，这种理性思辨事实上不具有指导现实生活的意义。

杜威对黑格尔辩证法的形式逻辑与整体论始终持保留态度。杜威认可辩证法是事物本身的自我矛盾的观点，事物不是僵死的存在，而是通过自我的“否定之否定”展开自身。杜威

在论述经验概念时承继了黑格尔的整体论，“经验是一个体系，一个由各个实在的部分所组成的真实全体。它作为一个全体，必然地蕴含在每一个经验事实之中，同时它又由这些事实所构成”^[23]。杜威自言竭力放弃黑格尔的信仰，他最终采用的方法以及哲学路径也不同于黑格尔式的形而上学，但黑格尔辩证法思想的逻辑思辨形式在杜威后期著作里仍然可见。

（二）经验概念的关系范畴

杜威指出，人类自诞生以来就开始有意识地与充满着不确定性的物质世界互动，执意于寻找明智的生活方式与行为指导来代替盲目迷信与冲动，以期在不确定性中寻找确定性来增添自我安全感，于是寻求确定性成了哲学与科学的重要命题，并且驱使着哲学与科学始终追随这个终极实在而发展。“传统哲学所追求的实在，不是关于日常生活的解释，而是逃避社会生活的补偿。”^[24]传统哲学对终极实在的追求，在杜威看来实则是一种“精神错乱”。杜威始终认为，从“经验”的视角看待哲学问题就能够避免由于传统二元论导致的无谓争吵。哲学的目的不是探讨永恒终极的实在，而是立足于生活世界来建立思维框架，指导生活所为，解决社会困境。哲学的本质是处理与解决问题的活动，这是杜威改造经验概念初心之所在。

辩证法是哲学自身的实质内容^[25]。将辩证法仅仅局限为理解世界的方法论是片面的，我们容易将辩证法简单化为一种抽象的，没有思想内容、没有概念内涵、没有实证知识的作为“工具”的“方法”^[26]。事实上，辩证法是对“关系问题”的研究，范畴是对事物本质高度抽象化的概括。理解、阐述和评价杜威经验概念的辩证法，取决于对经验概念内在关系范畴的提炼。对经验概念关系范畴的把握是掌握杜威经验概念辩证运思的前提，是杜威经验概念的辩证法得以成立的基础。

1. “经验”的关系范畴之一：现实性、生成性

杜威在《哲学复兴的需要》中对“经验”做出如下表述：“经验确定无疑地呈现为有生命的存在者在物理上和社会环境之间相互作用的事件。”^[27]杜威的经验概念关注生命体与周围环境的相互依存关系。“经验”不仅是身处生活中的体会、总结，而且也是解决现实生活问题的方法。杜威将“经验”的场域扩展到人类全部的生存领域之中，涉及所有关于人类现实生活关系与事件的一切领域，体现着“经验”对现实世界的关切。杜威批判传统经验观只重视过去，忽视甚至遮蔽了“能经验的过程”，即由人们操作实施的、遭遇的经验过程。对于杜威来说，“经验”不是一种定在，而是一种永续活动的状态。“经验”具有生成性。经验概念的本质意义在于它是一种存在论的呈现。“经验是一个不断前进的、不断变化的过程，经验的这个性质，不许有所谓完整性和终极性。”^[28]任何所作行动产生的结果都存在不确定的概率成了“经验”中唯一可以确定的事实，“经验”无往不处于变动中，我们只能在现实

生活中将其把握。“经验”不仅是对过去的总结和记忆，它作为永续的活动状态，激发追求进步的努力^[29]。“经验这个事实就包含着指引它改善自己的作用。”^[30]“经验”的现实性与生成性作为经验概念的一对关系范畴指导我们应当更多地关注现在和未来。

2. “经验”的关系范畴之二：实践、理性

传统哲学对经验有一个共性的假设，即认为经验是认知的事情，“在探究的操作中没有任何实践活动的因素进入被认知对象的结构之中”^[31]。因此人们习惯于从结果的、给予的角度理解经验，将经验看作有机体被动接受关于客观世界的感觉印象和刺激的过程。这种观点与杜威的观点恰恰相反，对杜威而言，“经验”的过程就是实践的过程。当“经验”不再是过去已发生的经验，而转入当前的操作和行动时，“经验”作为不断经历与体验的过程被注入了实践性。近代哲学思辨式的确定性被杜威以行动的确定性、实践的确定性取而代之。“经验”是人们依据自己的需要能动地、创造性地、有目的地改造与之相关联的现实世界的实践活动。

杜威承认理性在经验进程中的地位。“它(理性)将人从过去的束缚中解脱出来，这个束缚是由无知和凝成习惯的意外事件所导致的。它(理性)为人筹划一个更好的未来并帮助人去实现它。而它(理性)的作用又总是受到经验的检验。”^[32]杜威认为，理性不是孤立自足的东西，它涉及经验进化的全部进程。“经验”蕴含着理性的作用，理性为“经验”注入实验科学的睿智，致使“经验”有自我调节与改进的潜能。杜威虽然明确批判休谟和康德以来的知识论，但他并没有就此否定知识论的意义，而是试图超越“二元论”解决经验论和知识论争论的片面性。“‘理性’不是某种从上往下施加于经验的东西。它既为经验所启示和检验，也可以通过发明以千万种方式去扩充和丰富人们的经验。”^[33]经验历程内在地包含理性的成分，不必借助一个超越“经验”之上的理性概念来连接“经验”。“经验”绝非盲目遵从。理性是“经验”拥有的本质，它通过各种能动的方式扩充丰富着“经验”。

3. “经验”的关系范畴之三：主体性、客体性

传统经验哲学有一个不言自明的前提，即主客二分。事实上，杜威之前的经验哲学要么把“经验”看成是认识的中介，要么看成是认识的标准和来源，总之都把“经验”视为主体对客体的反映。杜威的经验概念则体现出绝对的关系性与统一性，即主体和客体从来都不是独立存在的，而是交互作用的。“经验”蕴含着两个层次的意义：一是“经验”是由主体尝试、实验的意义；二是“经验”是被动承受行为的结果，对事物采取行动，事物会以某种反应反过来影响人本身。“经验”是主体性与客体性交互影响而形成的，是行为与行为结果之间的联合。“生物体按照自己或繁或简的机体构造作用于环境。作为结果，环境中所产生的变化又反

作用于这个有机体及其活动。”^[34]做(doing)和受(suffering)或遭受(undergoing)的密切关系形成了“经验”^[35]。“经验”以人与自然、人与人在现实生存情境中的交互行为为基本表现形式,包括具有生命向度的主动表达及被动承受。只有有意识地将做和受联系在一起,才会产生“经验”。“经验包含着行动或尝试和所经受的结果之间的联结。把经验的主动行动的一面和被动的经受结果的一面割裂开来,就会破坏经验的极其重要的意义。”^[36]主体性与客体性作为经验概念的一对范畴,唯有兼顾两者才能保留经验概念的完整形貌。

(三) 包含普遍性的特殊性: 杜威经验概念的辩证法

杜威经验概念的诸多范畴反映的侧重点虽然各不相同,但都是对经验概念的本质关系即辩证关系的再现。杜威经验概念的基本范畴具有成对关系,“现实性与生成性”“实践与理性”“主体性与客体性”彼此在对立矛盾中获得统一。如何理解和对待这些成对的基本范畴的关系问题构成了杜威经验概念的辩证法。杜威经验概念的辩证法使得经验概念中看似对立的范畴有机统一起来,从而超越了传统哲学的二元对立。上述的几对范畴都可以被概括为一对总范畴,即经验概念的特殊性与普遍性。在人类认识的历史发展中,特殊性与普遍性的关系是哲学理论研究的重要问题。哲学史上最显著的共识是把普遍性和理性的思维结合到一起,把特殊性和实践行动结合在一起。杜威认为,这种区分方式导致特殊性与普遍性的决裂。杜威则倾向用经验概念包揽一切特殊性与普遍性的对立,即包含普遍性的特殊性,用黑格尔的话说就是特殊性是扬弃普遍性并在其自身中统一了的特殊性。

杜威与黑格尔都宣称普遍性与特殊性的辩证统一,但是对于谁是第一性的问题,杜威与黑格尔的立场有着根本性的不同。在黑格尔唯心辩证法语境中,普遍性与特殊性的矛盾是普遍性与它自身的矛盾,所谓的特殊性就是普遍性的内在分裂。事实上,黑格尔的辩证法业已克服了庸俗的唯心主义,它在立足于普遍性的同时背叛了普遍性自身,但这种改造并没有被杜威认可。黑格尔唯心辩证法终究是建立于“绝对观念”基础之上的,他把世界万物的发展曲解为“绝对观念”自身的自在自为的运动。杜威认为黑格尔辩证法中“自反性”的合理内核是可以被继承的。由此,杜威把黑格尔的“绝对精神统一体”发展为“经验统一体”。

“经验”在其层次维度上是一个二阶的、具有辩证法内核的概念,是一个自我分裂的、具有内在否定性的自反性概念。杜威认为,我们绝不应该将脱离了殊相的共相当作存在(being),更不能去幻想一个普遍性的实体。“必然并不是为了必然而必然,它是为某些别的东西所必需的,它是为偶然所制约的,虽然它本身是全面地界定偶然的一个条件。”^[37]所有特殊性都是包含了普遍性的具体的特殊性,普遍性是不断地从特殊性中涌现出来的超越性维度。普遍性体现在特殊性之中,并使得特殊性具有内在统一的特点。

杜威以特殊性涵摄普遍性的“经验”辩证法集中表现在他对“理性与实践”（知与行）这对范畴关系的探讨上。在杜威看来，认知问题不是一种单纯的思维意识上的问题，它实质是一种现实性的问题。认知是其与行为相结合并发生了经验化的认知。认知唯有取得实践意义才有价值。“认知本身是实践动作的一种方式。”^[38]一种实践之所以是有意义的，是因为他并非在一种主观盲目的冲动下展开，而是受到了理性和观念的指导。仅从认知的角度来理解“经验”，进而追求一种实在的确定性，是把“经验”抽离了生活境遇，变成了由纯粹理性所勾画的经验概念。认知只有在实践的意义上，才能够被行为、被操作、被验证。因此，“经验”的真实面貌必然是实践与认知的统一。

杜威彻底颠覆了传统哲学的思维方式。他将“知”与“行”相统一的方式并不是古代朴素辩证法意义上的简单调和，而是申明了其辩证法的根本立场，即“行先于知”。“有机体与环境之间所起的相互作用是首要的事实、基本的范畴。知识归属于一种从属的地位，在起源上是次生的，即使它有着一旦确立就很明显的重要性。”^[39]从认知的过程上来看，杜威认为知识是行动派生的，是第二性的，是从属于现实世界的。“它（知识）是有指导的实验操作所产生的后果，而不是早就存在于认知以前的东西。”^[40]杜威不承认黑格尔唯心辩证法所谓实体分裂成实体和主体的本体论。在所有具体问题、情境中，行动是最优先的。特殊性相对于普遍性具有优先性。从经验进程上来讲，一切“经验”都是从疑难的混乱的情境中、从具体的特殊的情境中出发的。杜威意识到仅仅罗列出“经验”的普遍性方面，对我们认识世界以及指导我们应对问题的帮助不大，因为我们必须面对的是具体的问题。“如果留意到偶然性和一个具体的生活情境的联系，那么这至少成为智慧的开始。”^[41]“经验”不是一种为追求普遍性而自我推演的东西，“经验”必须要回到事情本身，回到认知所发生的特殊性变革中来。“行动处于观念的核心”^[42]，行动在具体的内容和运动中提供理想意义与价值创造的可能性。特殊性具有内在的自我否定性，普遍性寓于特殊性之中，并且在特殊性的自我否定和扬弃中涌现自身。普遍性只有通过个别、特殊的变化发展才能不断使自身充实而丰富。

在改造传统经验概念的过程中，杜威深刻认识到人类社会的发展规律是符合自然规律的，他将这一思想引入对经验哲学的讨论中，最终树立“经验”立足于人类自身适应的核心理念。杜威所秉持的“经验”辩证法，并不意指事物之间的彼此联系，而是基于“经验”所建立的，关于人的生存及发展问题。人们的生活处于不断动态完善和发展的过程中，有机体的行动能力必须建立在现实生活之上。认识世界、把握世界的客观规律的最终目的是更好地指导人的活动，以满足人生活的需要。杜威在辩证法的立场上站在了特殊性方面，他坚持以发展的眼光看待问题，强调现实生活，强调人的主观能动性，强调实践在哲学中的根本性地位。从杜

威的哲学改造与马克思的哲学革命在立场上的相通之处来看，可以说，杜威的经验概念的辩证法以一种趋向于马克思唯物辩证法的论调向我们展开。虽然杜威经验概念的辩证法还达不到马克思唯物辩证法的高度，但考虑到早期杜威和早期马克思都在某种意义上是一个“黑格尔主义者”，都深受黑格尔唯心辩证法的影响，因此至少可以说杜威经验概念的辩证法和马克思唯物辩证法都有着共同的缘起，都充满了实践的意蕴。

三、杜威经验概念的辩证法的德育价值

道德教育是涉及人德性生成的教育。从经验的视角看，“教育过程和道德过程完全是一体的”^[43]。在一定程度上，道德教育意味着经验的解放和扩充，基于经验的道德教育为后续经验的生长提供了基础和条件。道德成长须通过经验的持续改造才能实现，道德教育是在经验中、由于经验、为着经验的一种发展过程。杜威经验概念对道德教育的启示不只在于道德教育实践的细节，对道德教育根本问题的把握会有助于我们从更整全的视角把握德育实践。我国的德育发展至今，在德育本质、德育价值、德育方法等方面依然存在诸多争执，破解德育形而上学认识论仍然是当下德育研究的紧要之处。杜威经验概念的辩证法作为一种思维模式延续到对道德教育的解释中，其价值在于启示我们绝不能形而上学式地看待道德教育。为防止落入顾此失彼的窠臼，必须杜绝片段化地解读杜威道德教育思想，必须从整体处将其辩证地把握。

其一，以筹划可能存在实现德育现实性与生成性的辩证统一。

德育研究者探究德育本质的热情由来已久，然而时至今日对于何谓德育这一问题仍然莫衷一是。杜威的经验概念为如何理解德育本质提供了一种新的可能性。传统德育观认为，道德是调节人们相互关系的行为规范的总和，德育的本质就是“把一定社会思想道德规范转化为受教育者个体的思想品德”^[44]。德育本质论言说对德育确切属性的追求和概念界定，反而容易遮蔽对德育本体问题的关注。德育的生存本体具有不确定性，如若抛弃辩证法，依靠主客二分的认识论去把握德育本质，是试图以确定性终结不确定性。我国的教育研究有本质说而无本体论^[45]，在道德教育领域亦如是。事实上，道德教育的本质随社会现实需要的变动而变动。既然德育本质难以把握，探讨德育的本体问题就不失为一种代替方案。

人的本体论存在是道德存在的依据，探讨道德教育的本体问题首要关注的是人的生存问题，探讨人作为存在者如何存在的问题。杜威经验概念的辩证法赋予经验概念本体论逻辑内核，关注“此在”的根基在于“人”的生存。主体的存在是以一种经验的方式不断开启其开放性，因而道德教育必须进入个体此在的生活经验和存在样态。道德教育作为一种现实性与生成性相统一的活动，其实质是引导主体接纳现实道德的退场，同时迎接新的道德的诞生。

道德教育必须从整体性的“存在”来关照“人”本身。人的现实性存在是道德教育的一个面向。道德教育必然具有现实性，它需要依托现有的社会道德标准来为已发生的各类事态做解释。“当我们考虑到提出一个静止的目的作为理想和标准时，这个关于未成熟状态的可能性的消极性质的假设，其严重性是明显的。他们把不断地成长理解为已完成的生长，就是说停止生长(ungrowth)，即不再继续成长。”^[46]因此，有必要反对善就是遵守道德习俗的观点。社会仍在不断健全的过程中，道德教育绝非一劳永逸。道德不是一旦得到就可以永久保有的东西，它必然在每个时代，在一切社会形式和关系中被制定、被生成。主体正是源源不断地通过自我设立新的规定性使其成为道德目标。道德教育的本然目的就是要解放和发展个人的道德能力，从而为更好地生存做准备。道德教育若失却了对现实道德的改造和推进，必然会因失落其生成性而走向衰退。人既存在于现存的实然中，又存在于超越现存的应然中，德育的现实性与生成性绝不是非此即彼的关系，而是辩证统一的关系。道德教育作为一种现实性与生成性相统一的经验，应当致力于引导学生筹划可能的生存图景。

其二，以民主伦理理想实现德育个体价值与社会价值的辩证统一。

自近代虚无主义以降，价值秩序的分崩离析已经势若昭然。无论是马克斯·韦伯(Max Weber)的“诸神不和”，还是马丁·海德格尔(Martin Heidegger)的“诸神逃遁”，无不聚焦于现代性中正当的价值秩序如何可能的问题。在道德教育领域，以义务论、权利论为代表的价值取向之争也是愈演愈烈。“人是德育的出发点”已成了我国德育理论界的普遍共识。现今的德育日益彰显个人权利的意义和价值，在帮助人发展特殊性的同时，却未能为普遍的民主伦理信念发展提供足够的支撑。现代德育培养的民众越来越具有道德主体性，开始自觉地按照自己的“良心”行事，但是他们自觉秉承的“良心”依然缺乏普遍的伦理精神^[47]。宣扬权利价值取向的德育并不能使个体认识到社会赋予个体的重任，人与人之间难以产生道德价值的共契感，更乏力于分担共同的道德责任。因此，我们有必要考量个体依靠现实生活形成的道德观念是不是一种带有个人偏见的道德，是不是蒙蔽我们“道德视力”的障碍物^[48]。道德作为一种规范，道德教育作为一种教化，道德教育哲学作为一种规范性学科，无论如何都无法规避价值秩序的冲突。

杜威试图用民主来解决义务和权利的冲突。民主是道德教育的价值始点，也是道德教育的价值取向。道德诞生于民主。道德教育在民主中，向民主生。杜威指出，“唯一的、根本的人性理想与民主是同义词”^[49]。他否认将民主仅仅视为不同政体中的一种，或将民主制度看作一个纯粹通过数量的比较来确定的算术问题。这种对民主的抽象的看法通过强调人们的社会关联而剥夺了人与人之间的个性。为消除这种普遍误解，杜威表示，“一张选票不是一

个非个人的个体计数，而是通过社会有机体的一个成员而展现出来的社会有机体的某些倾向”^[50]。民主制度的核心在于“多数意见的形成过程”^[51]。从民主承载了共同意志的观念来看，民主不仅仅是一种政体，更是一种精神；它不仅仅是一个社会观念，还是一个“道德观念”。“民主制度是一种伦理理念，是一种带有真正无穷能力、内存于每个人的个性的理念”^[52]，民主代表人性的最高道德思想，是一种伦理信念，是“道德与精神的联合形式”^[53]。民主作为一种伦理理想在每一个个体中运转。

民主的伦理理想意味着个人价值与社会价值的辩证统一。民主并不意味着对个体意志的抛弃，个体在抛弃自我意志的同时便失去了实现自身的可能性。对个人而言，民主的理想始于人自身，每个个体的自我实现意味着共同体统一精神的完整实现。恰如杜威所言，“民主政治意味着个性是首要而终极的本真现实。……个性只有作为存在于社会中的客观形式而展现在个体面前，个性的完整意义才能得到实现”^[54]。如若个人在和他人不断的经验交往中可以紧密地生活在一起，并且共同分享在经验过程中得到的幸福和成长，个人与社会的一体化便获得了可能。

道德教育绝不是教育人成为一座孤岛，道德教育必须贯彻民主的伦理精神。学校本身不限于是一种众所周知的社会机构^[55]，杜威提倡将学校建设成一个社会共同体，通过各种方式合理配置学校、家庭、社会资源，建立三位一体的德育教育体系，形成个体经验与人类文明进程相联系的有效机制，按照有利于社会发展的方向促使学生成长为共同活动的参与者和未来社会的合格公民。

其三，以回归生活世界实现知性育德与实践育德的辩证统一。

现代道德教育为超越认知主义德育已然发生了转变。重视个人的实践诉求，倡导实践活动作为德育方法的德育理念逐渐成为中国教育界的主流思想。特别是由于杜威对传统知性德育方法的反对和批判受到关注，“从做中学”作为一种新型德育理念受到普遍追捧。然而，现代德育有过度夸大实践德育的价值之嫌，以至于知性德育被窄化理解为外在强制的“灌输”和“规训”。对实践育德的追捧挤占了教师施行知性德育的空间，德育工作者有时甚至面临着不敢为之的尴尬。简单灌输道德知识的德育方式的确是导致受教育者“知行脱节”的直接原因，将道德教育的过程简化为道德知识传授的德育形态无助于培养学生自主的价值判断和选择能力。但问题的根源不在于知性德育本身，而在于失落的实践育德将知性育德当作道德教育的唯一手段。强调行动的优先性是杜威经验概念辩证法的显著特征，但这并不意味着拒斥理性的道德思辨。恰恰相反，杜威认为知性育德仍然是不可或缺的德育方法，它集中探讨人类社会中的伦理关系，引导学生反思、理解并且妥善地处理伦理关系。实践育德、知识育德

两者唯有相互补充配合才能构建整全的德育系统,最直接的实现途径就是回归生活世界本身。

生活世界是道德教育的沃土。要把道德教育融入学生经验发展的全过程,回归生活世界是一种可能实现的途径。一方面,学生的自身生活经验具有奠基性,道德教育所依据的材料来源于道德主体当下的真实生活。脱离生活的道德教育手段是乏力的,绝不能倡导以生活旁观者的身份进行的德育。道德教育需要以生活过程中的体验为依托。道德无法在生活经验以外获得,德育如若脱离生活世界,便是用抽象的道德材料培养不真实的道德思维能力。另一方面,道德教育回归生活不等同于无条件地向下迎合生活,或将德育消解于生活,而是要在生活过程中实现道德向上生成。生活过程就是德育实现的过程,理性将伴随着生活实践不断涌入并成为新经验的一部分,在秩序化旧有经验的同时不断地完善个体的道德认知。

对杜威经验概念的范畴及其内在关系进行深入探讨,有助于揭示经验概念内含的辩证法。“经验”是普遍性和特殊性的统一,普遍性和特殊性之间的矛盾立足于特殊性展开。杜威在经验概念上采取的辩证法视野能够为道德教育的根本问题提供一种解决思路。当然,杜威的经验概念内涵十分广阔,对其把握还存在着诸多可能性。随着这些可能性的逐步展开,杜威的经验概念会对我们显示出更加丰富的面貌。

注释:

①陈亚军指出,杜威曾经被人们称作美国哲学中的“马克思”,也被看作西方哲学中的“儒者”。在马克思主义哲学、中国哲学以及实用主义哲学之间,人们可以看到一种与西方传统哲学大相径庭的哲学气质、哲学视域乃至哲学动机。基于上述共同因素,可以说它们三者具有“家族相似性”。参见:陈亚军.作为“居间者”的实用主义:与中国哲学、马克思主义哲学的对话[J].学术月刊,2015,47(7):5-12.

参考文献:

- [1]吴俊升.增订约翰·杜威教授年谱[M].台北:台湾商务印书馆,1983:62.
- [2]郭法奇.杜威的中国之行:教育思想的百年回响[J].教育研究,2019,40(4):28-33.
- [3][24]陈亚军.作为“居间者”的实用主义:与中国哲学、马克思主义哲学的对话[J].学术月刊,2015,47(7):5-12.
- [4]刘华初.杜威哲学的经验和情境:兼与马克思实践观比较[J].学术界,2021(6):30-38.
- [5]邹红军,柳海民.杜威“儿童中心”论在中国:历史回望、基本共识与遗留问题[J].教育学报,2020,16(4):119-128.
- [6]唐斌,朱永新.杜威“教育即生活”本真意义及当代启示[J].中国教育学刊,

2011(10):84-87.

[7]卢俊勇,陶青.杜威“教育无目的论”及其当代价值[J].教育科学研究,2019(5):11-16.

[8]马飞.教育即沟通:杜威《民主主义与教育》的当代诠释[J].当代教育科学,2018(5):3-10.

[9]刘长海.杜威的实用主义道德观及其德育思路[J].高等教育研究,2010,31(2):19-25.

[10]李志强.民主社会的理智训练:谈杜威的公民道德教育思想[J].理论与改革,2007(3):121-124.

[11]刘长海.经验德育:一种基于杜威哲学的德育思路[J].教育研究,2019,40(6):51-59.

[12]涂诗万,姚文峰.现代性的隐忧:杜威道德教育思想的演变:兼与高德胜教授、刘长海教授商榷[J].教育研究,2021,42(7):103-117.

[13][48]高德胜.对杜威道德教育“根本问题”的再认识[J].教育研究,2020,41(1):16-29.

[14]刘长海.杜威道德教育思想再认识:与高德胜教授商榷[J].教育研究,2020,41(10):45-52.

[15]李栋,杨道宇.对杜威德育论的当代推演[J].黑龙江高教研究,2014(5):78-80.

[16][17][18]简·杜威.杜威传[M].单中慧,译.合肥:安徽教育出版社,2009:52、50、50.

[19][20][23][49][50][51][52][53][54]约翰·杜威.杜威全集·早期著作:第一卷[M].张国清,朱进东,王大林,译.上海:华东师范大学出版社,2010:21、35、32、192、180、181、192、186、188.

[21]黑格尔.小逻辑[M].贺麟,译.北京:商务印书馆,2019:179.

[22]卡尔·马克思,弗里德里希·恩格斯.马克思恩格斯选集:第三卷[M].中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局,译.北京:人民出版社,1972:63.

[25][26]孙正聿.辩证法研究[M].北京:北京师范大学出版社,2020:总序、序言.

[27]约翰·杜威.杜威全集·中期著作:第十卷[M].王成兵,林建武,译.上海:华东师范大学出版社,2012:5.

[28][36][46]约翰·杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,1997:344、165、50.

[29][30][32][33][34][35][39][43]约翰·杜威.哲学的改造[M].刘华初,马荣,译.上

海：华东师范大学出版社，2019:74-75、76、77、76、70、70、70、144.

[31][38][40][42] 约翰·杜威. 确定性的寻求：关于知行关系的研究[M]. 傅统先，译. 上海：华东师范大学出版社，2019:19-20、98、159、156.

[37][41] 约翰·杜威. 杜威全集·晚期著作：第一卷[M]. 傅统先，郑国玉，刘华初，译. 上海：华东师范大学出版社，2013:50、263.

[44] 胡守菜. 德育原理[M]. 北京：北京师范大学出版社，1989:36.

[45] 高伟. 生存论教育哲学[M]. 北京：教育科学出版社，2006:53.

[47] 樊浩. 现代道德教育的“精神”问题[J]. 教育研究，2009, 30(9):26-34.

[55] 约翰·杜威. 杜威全集·早期著作：第五卷[M]. 杨小微，罗德红，等译. 上海：华东师范大学出版社，2010:46.

The Dialectic of Dewey's Experience and Its Value of Moral Education

Gao Wei & Si Yuan

Abstract: The concept of experience is the theoretical core of John Dewey's philosophy of moral education. "Experience" contains three sets of relational categories of opposite unity, including reality and generativeness, practice and rationality, as well as subjectivity and objectivity. The mutual transformation of these three relational categories constitutes the dialectics of Dewey's concept of experience. Dewey developed the dialectics of Hegel's "absolute spirit" into the dialectics of "experience", insisting on the standpoint that the concept of experience exists as a particularity containing universality. The concept of experience embraces the unity of opposites between particularity and universality, and at the same time particularity has priority over universality. The dialectics of "experience" is based on the core of human development, and explores how to guide life. The dialectics of Dewey's concept of experience can break the limitation of examining moral education from the perspective of metaphysical epistemology. Moral education should guide students to plan possible survival scenarios to achieve the dialectical unity of reality and generativeness, should establish the ethical ideal of democracy to achieve the dialectical unity of individual value and social value of moral education, and should return to the life world to realize the dialectical unity of intellectual and practical moral education.

Key words: experience; dialectic; moral education

[责任编辑：刘磊]