

学校即共同体

——重返杜威的《民主主义与教育》

程 亮

（华东师范大学教育学系、基础教育改革与发展研究所，上海 200062）

摘 要：杜威的《民主主义与教育》不仅在教育哲学领域而且在社会政治哲学等领域都堪称经典之作。本文试图重返该书有关共同体的论述，发现杜威尤为强调群体成员之间的共同目的、共同了解和共同行动，并由此发展出民主共同体的理想。教育不仅是共同体的存在基础和内在功能，而且构成了一种评估共同体的标准或尺度。由这种共同体和教育的关联，杜威又将学校建构成一种内含社会生活、寻求共同利益、强调合作探究、体现师生协作的微型共同体。在此基础上，本文阐明了杜威在教育哲学与社会政治哲学上的统一性，以及杜威共同体概念的超越性和理想性，同时回应国内流行的“学校即社会”的概括。

关键词：共同体；杜威；民主主义与教育

很少有哲学家像杜威（Dewey, J.）那样，深刻地触及知识、科学、艺术、道德、政治、宗教等如此广泛的人类经验；也很少有哲学家像他那样，对教育问题表现出如此广泛的兴趣和系统的思考。在他的教育著述中，一个世纪前出版的《民主主义与教育》（*Democracy and Education: An Introduction to Philosophy of Education*）¹无疑是至为重要的一本。它作为教科书，又超越了教科书的功能；同时，它作为教育哲学，又超越了教育哲学——杜威自己就说这本书极为详尽地阐述了他的哲学²。后来，胡克（Hook, S.）在为这本书所写的导言中也指出，它不仅仅在教育哲学领域，而且在社会哲学、政治哲学和道德哲学等相关领域都“堪称经典之作”³。在过去百年中，这本书在教育学领域被奉为圭臬，然而人们却易被杜威在教育目的、内容、方法等层面提出的真知灼见所吸引，而常常忽略了其哲学的根本，更是失却了对杜威社会政治哲学的观照。本文无意于（事实上既不可能也无必要）全面回顾《民主主义与教育》所内含的丰富而宏远的思想资源，而是尝试以共同体（community）为切入点，回归这本“经典之作”，厘清杜威对这些概念及其与教育和学校关联的建构，从而阐明杜威在教育哲学与社会政治哲学上的统一性，同时回应国内流行的有关杜威学校观的概括——“学校即社会”。

一、共同体：自我的“自然”

正如杜威在《民主主义与教育》的序言中所说，这本书一方面对民主社会包含的观念及其在教育问题上的应用进行了建设性的探索，另一方面又对阻碍这一民主社会理想实现的各种有关认识和道德的理论进行了批判性的评估。然而，这些探索和评估并非是纯粹概念式或

理论化的,相反体现了杜威作为一个实用主义者对 19 世纪末以来美国所面临的社会变化(如工业化和民主化)和科学进步(如进化论和科学实验)的积极回应⁴。

事实上,杜威对共同体的关注,也正是当时美国社会现实和思想状况的反映。面对这一时期工业化所带来的急剧变迁和流动及其激发的自由主义、(经济)个人主义、民主主义等观念,无论是社会公众还是哲学家们都开始审慎地思考共同体这个议题⁵。特别是米德(Mead, G.H.)和塔夫茨(Tufts, J.H.)等人发展了社会实用主义,强调自我并非与生俱来的某种既存的东西,个体是通过他或她生活于其中的共同体,而不仅仅是处在共同体中发展出自我意识⁶。在很大程度上,杜威也吸收了米德等人的观点,认为个体天然地就是社会性的,他或她唯有在参与共同体生活的过程中才能“成人”,才能发展自己的个性或性格。从这种意义上,共同体就构成了个体的“自然”,是个体所必需的,就像水之于鱼一样。他说:“学会成人,就是要通过沟通的互惠过程,形成一种作为共同体中独特一员的有效意识;这样,他就能理解和欣赏共同体的信仰、期望和方法,就能进一步将有机体的力量转化成人类的才智和价值。”⁷

然而,在杜威那里,共同体究竟意味着什么呢?首次,从字面上来理解,任何共同体(或者“真正的社会”)都必定因为某种共同的东西而生活在一起。这种共同的东西,可以是目的、信仰、期望、知识等,也可以是利益或善。杜威提醒我们,生活空间的相同或地理上的毗邻,并不必然意味着彼此之间就构成了一个共同体;倒是一些人相隔千里甚至是互不认识,也可能构成一个共同体。事实上,居住在同一个国家的人们尽管不曾谋面,但是却可以在共同体的机制下形成强烈的共同的理解和情感。正是在这种意义上,我们生活于其中的国家也未必是共同体。在杜威看来,共同体是比国家更为基本的社会力量,一方面国家只是用来组织共同体生活的一种资源,另一方面共同体成员之间形成非政治的联系,对促进国家的政治联合或变革具有直接的推动作用。同时,杜威也提到,共同体也可以是超越既定的国家限制或政治边界的,而上升到“协作性的人类事业”。就此而言,杜威的共同体概念体现出了世界主义的特征。

其次,共同体的成员需要对这些共同的目的或共同善有共同的了解。杜威认为,仅仅有一个共同的目的或对共同结果的预期,还不足以构成一个共同体。比如,“一部机器的各个部分,为着一个共同的结果而以最大的限度的相互合作运转,但是它们并不形成一个共同体。”⁸举例来说,一根针在制造的过程中可能需要经过很多人的手,但是每个人只是完成自己的事情,而不知道别人在做什么,也不参照别人所做的事情。在这种情况下,我们很难说他们之间有什么真正的交往和联合。根据杜威的观点,他们之间的这种相互联系实际上仍然处在机械化的水平上,因为群体成员只是为了追求好达到所期望的结果,而不关心所利用的人的情绪和理智的倾向和同意,从而将其他人仅仅看做是利用的手段——这种利用还不只是在道德上值得反省,而且在群体中反映了一种支配性的关系。杜威认为,只有“当每个人都把他自己行动的结果看作和别人所做的事情有关,并考虑他们的行动对他自己的后果,那么他们就有了共同的思想,他们的行为就有了共同的意愿。在每个人之间有一种了解,这种共

同的了解控制着每个人的行动。”⁹由此可以说，没有共同的了解或理解，就不可能有共同体的生活。

再次，共同体的形成需要通过沟通（communication）或者共享的行动（shared action）。杜威注意到，群体成员所共享的目的或价值不是简单的物质的东西，它不可能像搬砖块那样，从一个人传递给另外一个人；也不可能像分馅饼那样把它们切成小块与人分享。同样，这些共同的东西也不可能简单地通过物理意义上的相互作用（interaction）加以形成。杜威举例说，“拉一条碰巧别人也在拉绳子，这并不是一个共同参与或联合的行动，除非拉绳子时知道别人也在拉，而且是为了帮助或阻挠他们才去拉绳子，那才是共同参与的行动。”¹⁰这种共同行动从根本上说是社会意义上的相互影响（transaction）。在这些行动中，杜威极为强调沟通的作用。后来，他在《公共及其问题》中明确提出沟通是共同体形成的必要条件，而在《经验与自然》中进一步说，“在一切的事情中，沟通是最为奇特的了。事物能够从外部推和拉的水平过渡到把它们本身揭露在人的面前，因而也揭露在它们本身前面的水平，而且沟通之果实会成为共同参与、共同享受……在有相互沟通的地方，事物就有了意义。”¹¹在这里，群体成员不仅通过沟通形成了共同目的或善的了解，而且赋予了这些共同目的或善以实际的意义。比如，专制国家也是人类联合的一种形式，尽管在统治者和被统治者之间也有最低限度的共同利益，但是缺乏对共同利益的自由而平等的沟通和交往。

综上所述，共同体不仅要求人们共享某些目标、信念、渴望和知识等，而且需要他们通过沟通和协调，参与到群体的共同生活中，从而实现经验的扩大和改组。在《民主主义与教育》中，杜威简扼地指出了构成共同体的基本要件：“如果他们（注：群体中的每个成员）都认识到共同的目的，大家都关心这个目的，并且考虑过这个目的，调节他们的特殊活动，那么他们就形成了一个共同体。”¹²如果说杜威侧重的是“共同目的”的话，那么他在《公众及其问题》中则进一步从“共同善”的角度对共同体进行了阐释：“只要联合行动的结果被参与其中的所有个体看作是善的，而且这种善的实现足以激发出积极的愿望和独立去维持这一联合行动的存在，就是因为它是所有人共享的一种善，那么这就是共同体。”¹³

然而，无论是共同目的还是共同善，在这里仍然是形式性的，因为对于什么是共同的目的或善，在不同的共同体中可能有截然不同的建构。从事实的或描述的层面来看，社会中存在着各种不同的团体或共同体，其成员确实共享着某些价值或利益，而且成员对这些共同利益有了解和参与。比如，“一群窃贼，也有他们的道义；一股强盗，对成员也有共同利益；一个帮派，也有友好的情感。”¹⁴不过，若是从“颂扬或规范性的意义”来看，这些团体还算不上真正的共同体。这里的两种用法（描述性的和规范性的）看起来是分歧的，实则是关联的。在杜威看来，我们既不能不顾及、又不能简单满足于事实的或描述的意义，而是要寻找一个规范的标准来对这些实际存在的团体或共同体进行评估。究竟该如何解决这里的“是”和“应该”的问题？杜威提出，我们需要“从实际存在的共同体生活形式汲取优良的特征，并运用它们来批评不良的特征，提出改进的办法。”¹⁵在现实的社会团体或共同体（包括帮派、犯罪团伙）中，我们或许都可以找到某些共同的利益，发现其成员之间的互动以及与其

他群体的往来。由这一实存的特征，杜威发展出了两条衡量共同体的良好标准：一是群体内成员有意识地参与的利益有多少？二是和其他团体的相互作用充分和自由到什么程度？根据这两条标准，我们很容易发现犯罪团伙成员共享的利益极少（甚至除了掠夺利益，别无其他），而且与其他群体之间也是隔离的，其价值和利益也不为其他社会群体认可和接受。

那么，在什么样的共同体中群体成员参与共同的利益是丰富而多样的、和其他群体的沟通和交往是最为充分和自由的呢？杜威的答案是民主这种人类联合的形式。在这种共同体中，群体成员不仅有数量更大和种类更多的共同利益，而且基于对这种共同利益的认识和关切来调整和指导自己的特殊行动；同时，群体之间的相互影响也更为自由和充分，也更能促进社会习惯的不断调整。他说：“倘若一个社会，它的全体成员都能以同等的条件，共同享受社会的利益，并通过各种形式的联合生活的相互影响，社会各种制度得到灵活机动的重新调整，在这个范围内，这个社会就是民主主义的社会。”¹⁶众所周知，杜威推崇的民主不完全是个“政治概念”、国家形式或政治程序，它首先是一个“社会概念”，“是一种联合的生活方式，是一种共同交流经验的方式”。他认为，“民主不是其他联合生活原则的替代，它就是共同体生活的观念本身”，而“对于共同生活（communal life）的明确意识，在其全部意义上就构成了民主的观念”¹⁷。这种社会意义上的民主概念在本质上意味着为个体与群体的一致性：“从个体的角度来看，民主就在于根据能力负责地分担形成和引导他所在群体的活动，同时根据需要参与群体所要维持的价值观；从群体的角度来看，民主要求该群体每个成员的潜能解放与共同的利益和善和谐一致。”¹⁸这无疑又回到了前面提到的社会实用主义的核心主张，只不过杜威认为只有在民主的共同体中，个体才有可能在更为丰富而多样的共同利益和更为广泛而持续的共同参与中实现自身各种能力的解放，获得自身经验的不断改组和改造。

二、共同体的教育维度

当杜威强调个体只有在共同体中才能实现经验的不断改组或改造时，他已经触及了共同体所内含的教育维度，因为在他看来，这种经验的不断改造或改组，即如生长（growth），就是教育。不过，值得注意的是，杜威对“教育”给出的这个“专门定义”（technical definition）实际上是宽泛意义上的——不限于有意识的、系统的正规教育，而且包括融合在共同体生活之中的偶然的非形式化教育；而且，它也主要是规范意义上的，即是杜威所相信的“好的教育”。在杜威看来，这种意义上的教育对于所有共同体来说都是不可或缺的，不仅构成了后者的存在基础和内在功能，而且是衡量共同体的基本标准或“尺度”。

第一，教育是共同体的“基础”。我们所生活于其中的共同体可能是不同的，但是这些共同体都无一例外地需要通过教育它们的成员才能得以确立、维持和更新。即便是前面提到的犯罪团伙也有它自己的“教育”，即让它的成员对共同的目的或利益形成共同的了解、采取共同的行动——尽管这种“教育”从更大的共同体层面未必是可以接受的。杜威认为，“我

们是天生的与他人相联合的有机体生命，而不是天生的共同体成员，年轻人通过教育（也就是通过不断的教导和学习与明显关联的现象）知道了传统惯例、拥有了世界观和利益观，而这些传统、世界观和利益观就是共同体的特征。”¹⁹这意味着，一些人从孤立的行动到联合的行动，从自然的生命有机体到成为共同体的成员，都内在的需要一个教育过程。如果从更大的社会或人类共同体来说，教育更是必不可少的，在杜威看来，这是由社会群体中每个成员的生和死这些不可避免的事实决定的。“一方面，存在群体的新成员——集体未来的唯一代表——的不成熟和掌握群体的知识和习惯的成年成员的成熟之间的对比。另一方面，这些未成熟度的成员有必要不仅在形体方面保持足够的数量，而且要教给他们成年成员的兴趣、目的、知识、技能和实践，否则群体就将停止它特有的生活。”²⁰随着社会的发展，个体与群体经验之间的距离不断扩展。个体并非生下来就会关心社会群体共同的目的，形成社会群体发展所需的习惯或习俗，而必须借助教育这一机制，促进个体去认识和关心这些共同的目的和习惯。

第二，教育是共同体的“功能”。共同体是通过沟通建立起来，而所有的沟通都具有教育性，也就是说扩大或改变参与者的经验。作为沟通的接受者在参与沟通的过程中就会获得经验的扩大或改变；同时分享者或传递者也在分享别人想要的和所感到的东西时改变了自己的态度。杜威指出，“把某种经验全部地、正确地传送给另一个人，特别如果是比较复杂的经验，你将会发现你自己对你的经验的态度也在变化；要是没有变化，你就会突然惊叫起来。要沟通经验，必须形成经验；要形成经验，就要身处经验之外，像另一个人那样来看这个经验，考虑和另一个人的生活有什么联系点，以便把经验搞成这样的形式，使他能理解经验的意义。”²¹因此，“不仅社会生活本身的经久不衰需要教导和学习，团体生活过程本身也具有教育作用。”²²杜威认为，这种共同生活会扩大和启迪经验，激发和丰富想象，对言论和思想的正确性和生动性担负责任；但是一个在身体和精神两方面都孤独的人很少有机会去反思他过去的经验，并抽取经验的精义。因此，这种共同生活和沟通是未成熟的人逐步习得社会所建立的共同目的和经验的方式获得生长的过程，同时也是成熟的人在帮助未成熟的人获得共同经验的过程中实现自我发展的过程。因此，共同体或“真正的社会生活”（*genuine social life*）是所有成员在参与沟通中实现经验的扩展和改造的过程。

第三，教育是共同体的“尺度”。即便共同体所内含的沟通或共同行动本身就具有教育的意义，促进了其成员的经验改组或改造，但这也不意味着各种各样的共同体及其沟通所具有的教育性就是不分伯仲的。实际上，既然教育是社会的功能，那么它也必定随着群体生活的质量而有高低不同。在杜威看来，与其他共同体相比，民主共同体也更为关注审慎而系统的教育，因为这种共同体更为关注的是其成员的“自愿的倾向和兴趣”而不是诉诸外部的权威原则，依赖的是他们将民主作为个人的生活方式而不只是一种政治的安排，而这种倾向、兴趣以及个人生活方式本身都需要依赖教育的力量。在这一点上，杜威走得更远，他甚至将教育看作是评估各种社会生活形式的重要标准或尺度。他说，“人类联合的每一种方式，它的长远意义在于它对改进经验的品质所做出的贡献。”²³在杜威看来，一切社会制度的安排，

包括政府、实业、艺术、宗教等，都有一个目的，那就是“不问种族、性别、阶级或经济地位，解放和发展个人的能力。这就和说它们的价值的检验标准就是它们教育各个人使他的可能性充分发展的程度，是完全一致的。民主主义有许多意义，但是，如果它有一个道德意义，那末这个意义在于决议做到：一切政治制度和工业安排的最高的检验标准，应该是它们对社会每个成员的全面发展所做出的贡献。”²⁴就此而言，一个杜威意义上的民主共同体必定是“道德的”，也必然是“教育性的”。

三、学校作为微型共同体

尽管杜威认为民主的共同体本身就意味着教育，而且杜威相信唯有民主成为每个人的生活方式，并进入政治、经济等各个领域，个人的发展或生长才有可能真正实现，然而杜威并不认为这种民主在美国已经成为现实，相反他认为以前所谓的民主社会只是名义上的，实则阻碍了真正的民主共同体的实现。因此，要将这种民主的观念变成现实，就需要克服在过去社会条件下形成的各种障碍，使它真正“影响到所有的人类联合方式，包括家庭、学校、实业、宗教等”²⁵。尽管杜威并未将民主共同体的实现完全托付给公共教育体系，但是他仍然坚持认为教育是促进社会进步和变革的基本方法，而学校作为人类联合的一种形式，无疑需要真正成为民主的共同体生活的一种形式（that form of community life）。在杜威看来，这对于建构更大的社会共同体或者他后来所谓的“伟大共同体”（great community）来说是至为重要的。他说：“如果学校在这样一个小共同体（little community）中引导和训练每个孩子成为社会的一员，培育他们的服务精神，教给他进行有效的自我指导的工具，那么我们就在拥有一个有价值的、可爱而和谐的更大社会方面有了最深切也是最佳的保证。”²⁶然而，杜威也注意到，学校作为这样一个小的共同体，其联合或交往的模式与其他的联合方式必定会有所不同的，那么它的特性究竟是什么呢？

首先，学校是体现社会生活的微型共同体（miniature community，又有译“雏形共同体”、“雏形社会”）。在杜威看来，“成人有意识地控制未成熟者所受教育的唯一方法，是控制他们的环境”，而学校就是“根据影响其成员的智力的和道德的倾向而塑造的环境典型”²⁷。当社会或共同体所要传承的东西越来越复杂，同时又需要“依靠它自己领地以外和它自己直接的一代人以外”的间接而遥远的共同经验时，人们就不能完全通过与他人共同生活来获得这种共同经验，作为正规教育形式的学校就成为必要。但是在这里，就可能存在学校与其他社会生活经验或形式脱离的可能性，结果就会出现了一种常见的教育观：“将教育和传授有关遥远的事物的知识，和通过语言符号即文字传递学问等同起来”。在杜威看来，这种教育观忽略了教育的社会必要性，没有顾及教育与其他影响人们生活的人类联合方式之间的一致性。²⁸如果学校生活不能引起儿童的共同兴趣和共同参与，他们就不可能形成对共同经验的真正理解，也就不可能实现自身的经验改组或改造，真正成为社会共同体的成员。为此，杜威提出学校必须与切实影响儿童的社会生活关联的。学校只有在精神上代表真正的社会生

活，使自身的活动或作业具有社会的目的，并利用典型的社会情境题材，才能真正使自身成为共同体生活的一种形式，成为一个微型的共同体，并与校外其他各种形式的共同经验形成密切的相互影响²⁹。当然，杜威并不认为学校只是“照搬”社会生活，相反学校所提供的社会生活必须是“简化”和“纯化”：前者是从切合儿童的心理倾向和反应特征的角度对复杂的社会生活进行渐进的选择；后者是从个体经验改造和美好社会建构的角度对不良的社会生活进行剔除。就此而言，学校这个微型共同体中的种种教育安排既要考虑儿童理智和情感的倾向性，又必须通过社会生活让这种倾向性朝着更大共同体的方向迈进。

其次，作为微型共同体的学校需要以共同利益为指向，在社会和个体两个层面平衡和协调各种共同体之间的利益。杜威认为，对于民主社会的学校而言，它的重要职责就是要平衡社会环境的各种群体，“保证使每个人有机会避免他所在社会群体的限制，并和更广阔的环境建立充满生气的联系”³⁰。如前所述，杜威深刻地认识到“社会”或“共同体”这类词并不是对应某种单一或单独的某种东西。其实，现代社会是由许许多多的“社会”构成的，比如家庭、商业团体、俱乐部、宗教团体、国家等，都可能是一个社会共同体。所有这些社会共同体都有形成其“成员的主动倾向的势力”，都希望最大限度地实现其成员对共同体生活的认同。“一个派系、一个俱乐部、一个团伙、一个教唆犯的盗窃集团、一个监狱里的犯人，都为那些加入他们群体或共同活动的人提供教育的环境，正像一个教会、一个工会、一个商业团伙或一个政党一样。他们每一个都是一个联合的或共同生活的模式，正如一个家庭、一个城镇或一个国家一样。”这些共同体都可能在不同程度上局限于自身的狭隘的利益，如何超越这种狭隘的利益而寻求更大的共同体利益，就必然成为一个紧迫的问题。在杜威看来，学校这个共同的空间及其提供的共同的教材，为这一问题的解决提供了可能。他说：“不同种族、不同宗教和不同风俗的青少年混合在一个学校里，为大家创造了一个新的和更为广阔的环境。共同的教材使大家习惯统一的观点，比任何孤立群体的成员看到更为广阔的前景。”³¹除了平衡不同共同体之间的利益外，杜威认为，学校还可以协调个体所处的不同共同体或环境所带来的冲突或影响，或者它有助于帮助个体在不同共同体或环境中发展理智的判断力和形成稳定的自我。

再次，微型共同体的学校需要以合作性探究为方法。学校在教材上的社会性要求，以及平衡和协调不同共同体的利益，都要求方法也体现出共同体生活的特征。传统的课堂教学在很大程度上是静听式的，所采用的方法往往是个人主义的、缺乏社会精神，同时受制于外在动机、追求遥远的未来³²。为了真正使民主成为一种生活方式，杜威强调学校不能知识成为供人们从中获取机械技能的职业培训中，而应该成为合作性探究的中心。真正将实验性的探究方法用在自己的生活、所承担的义务以及信念和价值之中，而且必须以协商的精神来充实我们与他人的联系。³³从根本上说，民主是一种“合作性的承诺”，它要求个体积极地运用自己的理智参与讨论、辩论和审议等集体探究活动。这种探究就是运用科学的实验方法进行公共的商谈。杜威从19世纪以来的科学进步中看到了民主的未来，认为科学是唯一一种拥有指导未来经验的权威，是克服现实社会（包括学校）中各种教条主义和权威主义、实现

更大的民主共同体的工具。“科学在变成具有实验性质的过程中，它本身就变成了一种有目的的实践行动的方式。”³⁴它意味着每个人“愿意将信念悬置起来，在获得证据之前保持怀疑的能力；愿意依据证据来行动，而不是首先做出带个人偏好的结论；保持结论中的观点并将它们当成待检验的假设来使用，而不是将它们是为待表明的教条，以及……乐于寻找新的探究领域和新的问题。”³⁵在杜威看来，科学探究的思维就是有教育意义的经验的方法，因此在学校中的教学方法也应该是与这一思维内在地一致的：“学生必须感觉到困难，最好是他自己所参与的活动中感到受挫，这样，如何使活动继续下去的问题就产生了。学生一旦感觉到问题，就得加以探究并明白地界定问题。在彻底地调查和分析情境之后，学生就要搜寻资料，以明确怎样使自己开始时的活动得以重新继续下去，或者将其改造成一个更合适的形式。学生根据假设从自己的资料中推出它的含义。这时，他在脑子里演习他的每个假设实行起来会得到什么结果。学生把看来最能达到他的目的的假设付诸实践，并验证这个设想是否正确。”³⁶

此外，学校作为微型共同体不只是面向学生的个人成长和共同参与，而且也内在地包含了同为共同体成员的教师及其与学生的协作和交互。就像学校以外的共同体生活中的教育一样，学校中的教育也是发生在成熟的成人（教师）和未成熟的儿童（学生）之间，其中成人（教师）代表了社会的共同经验，而儿童（学生）则具有朝着这种经验生长的倾向。任何共同体都需要通过教和学，而这种教和学对于师生双方来说都意味着经验的不断改组或改造。如同前述，教师在学生的沟通和共同参与中不仅会扩大和改变学生的经验，而且会改变自身的原有经验。但是杜威反对师生之间的支配关系，因为这种支配关系无法真正形成共同体所需要的共同目的或利益；因此，他主张两者之间的合作或协作关系。

总之，在杜威看来，学校作为微型的共同体必须在目的、内容和方法上都体现出社会性。严格来说，这种社会性不外是杜威共同体生活的特征。基于这种社会性的学校共同体不仅是有教育性的，而且是具有道德性的。正如他在《教育中的道德原理》中提到的那样：“只要学校本身在精神上能代表真正的社会生活；只要我们所称的学校纪律、管理、秩序等等是这种固有的社会精神的表现；只要所用的方法对积极的建造能力有吸引力，允许儿童发表，因而允许他服务；只要课程的选择与组织能提供材料使儿童认识他必然在其中起一份作用的世界，认识他必须满足的需要；只要这些目的都达到了，学校就是组织在伦理的基础上。”

37

四、重返杜威的共同体理想

在杜威看来，真正的哲学不是远离社会生活的，而是要回应社会生活提出的紧迫性问题。杜威在《确定性的寻求》中提到，“现代生活中最深层次的问题是，在人们对于自身所处的世界的信念以及对于引导其行为的价值与目的的信念之间恢复协调与统一。这是任何一种不想与生活隔绝的哲学哲学所要解决的问题。”³⁸实际上，这个问题就是“人的问题”，涉及政

治与道德两个维度。但在杜威看来，这两者不过是同一问题——共同体问题的两个方面。³⁹从前面的分析中，可以看到，这个问题也内在是教育的问题。如前所述，当杜威在对共同体赋予更多的道德或民主意义时，共同体与民主、教育的过程与道德的过程之间就是同一的，因为道德的过程意味着“经验不断从坏经验转变为好经验的过程”。由此，“儿童的更为有意识的和正式的教育，将被看作社会进步和社会改造的最经济的和最有效的手段；成人生活的一切制度的检验标准，就是它们促进继续不断的教育的效果。”⁴⁰如此一来，原有的各种认识论或道德理论的分歧或对立，都烟消云散了。从这种意义上说，杜威通过共同体概念将政治的、道德的和教育的问题融入一炉，他不仅从中导出了作为一种生活方式的民主理想本身，而且运用这一理想对社会现实进行了批判性的分析，同时对它所内含的教育目的、教材和方法等方面进行了建设性的探索。在杜威那里，所谓的教育哲学与社会政治哲学、道德哲学之类的区分仅仅是概念上的，就它们所关涉的议题来说，则在根本上是同一的。对于实用主义者来说，哲学与科学一样都是探究社会问题的工具和方法。

至此可以说，杜威的共同体概念与他对“自我”、“个性”或者更为宽泛的“人性”的理解，与民主作为一种社会的和个人的生活方式的建构具有深刻的内在关联，而且由此发展出了他对教育和学校的种种理想。比斯塔（Biesta, G.）甚至认为，杜威由共同体及其所内含的沟通概念，开启了（教育）哲学的“沟通”转向（communicative turn）⁴¹。暂且不论这种转向本身，杜威对共同体的建构不只是他对当时美国社会和思想状况做出的理智反应，而且在一定程度上超越于他所处的时代。首先，杜威的共同体概念体现出平等的色彩。这种平等并不是纯粹是道德意义上的或政治意义上的，而是社会或教育意义上的，即相信而每个人无论他的个人才能的数量和范围如何，都在发挥自己的才能方面拥有与他人同等的机会，都能平等地进行分享经验和共同行动。在杜威看来，任何专制或支配性的社会关系都不能构成真正的共同体。其次，这个概念体现出对共同善（common good）的关注。这与欧陆的社会学分析（包括滕尼斯的“共同体”、涂尔干的“社会团结”）都有所不同，折射出杜威对美国多元文化现实的积极回应和对民主社会中公共生活的理想。再次，这个概念超越了物理意义上的因果模式和有机体意义上的刺激-反应模式，强调社会意义上的相互影响（transaction）模式，既体现出共同体内部不同成员之间的相互沟通和共同参与，也包含个体所具有的不同共同体身份之间的交互影响，同时还具有不同共同体之间的相互开放和互动，从而形成更大的民主共同体。这些特征都深刻地影响了杜威对学校作为共同体生活形式的理解和建构。

这些特征决定了杜威的共同体概念从根本上是规范性的，因而也带有理想化的色彩。因此，我们可能会对杜威提出问题：在一个名义上而非实质上民主的社会里，或者在一个其他人类联合形式中并未实现民主的背景下，学校如何能够成为民主的或道德的共同体？当然，杜威并非没有意识到这个问题。在1939年一个题为“创造性的民主”的演讲中，杜威重申民主作为一种生活方式的理想，并强调“只有当我们在思想和行动中理解到民主是个人生活的一种私人方式时，我们才能摆脱这种表面的思维方式；民主意味着对某些态度的拥有

和持续使用，这些态度在各种生活中形成个人的性格，并决定了个人的愿望和目的。”⁴²而这种私人方式的形成，杜威一方面诉诸他对人性的信念，即“相信普通人的理智能够根据常识对那些通过有效地保障自由研究、自由机会和自由交往而获得的事实和观念的自由发挥做出反应”，另一方面相信通过教育的手段“使人的经验能够产生一些用以使未来的经验有序地增长的目标和方法”⁴³。实际上，杜威是将民主或共同体之类的概念看作是重构社会生活的工具和方法，而不是某种既定的不变的价值或理想。这种作为生活方式的民主是一项“永无止境”的事业。改变学校及其他社会机构的非民主状态，唯一的办法就是让它们变得更加民主。

值得注意的是，杜威的共同体概念无论是在哲学领域还是在教育领域，在很长一段时间都没有引起人们的关注。在国内有关杜威教育哲学的叙述中，我们常常不加区分地对待他的“共同体”与“社会”概念。这可能与杜威本人对共同体概念的使用并不完全一贯有关，确实在有些情况下它是与社会（society）、结社或联合（association）等概念互用的；也许正是这种互用，我们常常将“community”译成“社会”。比如，在 *Democracy and Education* 的英文本中，“community”出现了 42 次，邹恩润先生和王承绪先生在多数情况下即做此译——不过也有译作“社区”的（如林宾山译本）。其实，赵祥麟先生所译《我的教育信条》和《学校与社会》，也对“community”采取了“社会”的译法。这种译法似乎较为普泛，也确实在某些语境中并不妨碍我们的理解，却容易掩盖或模糊了杜威的共同体概念所要传递的规范性意义。无论如何，杜威所强调的都是学校应该是共同体生活的一种形式，而且是一种微型共同体——至少不是一般意义上的社会。如果我们要对杜威的学校理想做个概括，“学校即共同体”也许比“学校即社会”更为妥当，也相对不易招致人们对杜威思想的简单化理解甚至曲解。

不过，颇为有趣的是，当代杜威哲学的复兴在很大程度上是因为杜威的社群主义倾向，或者更为明确地说，与他对民主或“伟大共同体”的寻求有关⁴⁴。如今，在学校教育的研究与实践中，共同体这个概念已经不那么陌生了。一些研究者或实践者常常提出，要在学校中或者将学校建成“正义共同体”、“关怀共同体”、“民主共同体”，又或者“学习共同体”、“专业共同体”、“实践共同体”，如此等等。这些“共同体”究竟在何种意义上构成了一种人类联合或社会交往的形式，又在多大程度上是教育性的（educative）？重返杜威的共同体理性，也许可以让我们获得检视和反思自身的思想资源和理智工具。

参考文献：

¹ 1911 年 7 月，杜威与麦克米兰公司签订协议时，书名是“教育哲学导论”。鉴于第一次世界大战前美国面临的紧迫的政治问题，出版商说服杜威修改了书名，即以“民主主义与教育”为正标题。该书 1915 年 8 月完稿，1916 年列入麦克米兰教科书系列正式出版。[参见：Hansen, D.T.(Ed.). *John Dewey and Our Educational Prospect*. Albany: SUNY Press, 2007: 1; 博伊兹顿. 杜威全集·中期著作（1899-1924）（第九卷）. 俞吾金，孔慧，译. 上海：华东师范大学出版社，2012: 294-295.] 该书有多个中译本，包括常道直记译《平民主义与教育》（主要根据

杜威在北京高师教育研究科所讲《教育哲学》译出，商务印书馆，1922）、邹恩润译《民本主义与教育》（商务印书馆，1928）、林宾山译《民主主义与教育》（台湾五南图书出版公司，1989）、王承绪译《民主主义与教育》（人民教育出版社，1990）、俞吾金和孔慧译《民主与教育》（华东师大出版社，2012）、陶志琼译《民主主义与教育》（中国轻工出版社，2014）、薛绚译《民主与教育》（译林出版社，2014）等。

² 杜威. 从绝对主义到实验主义[A]. //杜威等. 杜威传[C]. 单中惠，编译. 合肥：安徽教育出版社，2009：53.

³ 博伊兹顿. 杜威全集·中期著作（1899-1924）（第九卷）[C]. 俞吾金，孔慧，译. 上海：华东师范大学出版社，2012:1.

⁴ 比利时哲学家德贺夫（De ovre）将其称之为三大革命，即自然科学所引起的“知识革命”、机械发明所引起的“工业革命”以及民主运动所引起的“社会革命”。见张栗原. 教育哲学[M]. 福州：福建教育出版社，2008.

⁵ 坎贝尔. 杜威的共同体观念[A]. //希克曼. 阅读杜威：为后现代做的阐释[C]. 徐陶，等译. 北京：北京大学出版社，2010：37—38.

⁶ 坎贝尔. 杜威的共同体观念[A]. //希克曼. 阅读杜威：为后现代做的阐释[C]. 徐陶，等译. 北京：北京大学出版社，2010：，37.

⁷ Dewey, J. The Public and Its Problems [M]. Denver: Alan Swallow, 1927: 154.

⁸ 杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪，译. 北京：人民教育出版社，2001：9—10.

⁹ 杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪，译. 北京：人民教育出版社，2001：37.

¹⁰ 民主主义与教育，37.

¹¹ 杜威. 经验与自然[M]. 傅统先，译. 南京：江苏教育出版社，108.

¹² 民主主义与教育，

¹³ The Public and Its Problems，149.

¹⁴ 民主主义与教育，92

¹⁵ Dewey, J. Democracy and Education. 参照《民主主义与教育》，93.

¹⁶ 民主主义与教育，109.

¹⁷ The Public and Its Problems，148，149.

¹⁸ The Public and Its Problems, 147.

¹⁹ The Public and Its Problems.158—159

²⁰ 民主主义与教育，2-3.

²¹ 民主主义与教育，10.

²² 民主主义与教育，11.

²³ 参见民主主义与教育，14.

²⁴ 赵祥麟，王承绪. 杜威教育论著选[C]. 上海：华东师范大学出版社，1981：250.

²⁵ Dewey, J. The Public and Its Problems. Denver: Alan Swallow, 1927, 143.

²⁶ Dewey, J. School and Society and The Children and the Curriculum[M]. Chicago: University of Chicago Press, 1990:29.

²⁷ 民主主义与教育，25.

²⁸ 民主主义与教育，14.

²⁹ 参见民主主义与教育，379。

³⁰ 民主主义与教育，27.

³¹ 民主主义与教育，28.

³² 杜威. 学校与社会·明日之学校[M]. 赵祥麟，任钟印，吴志宏，译. 北京：人民教育出版社，143-145.

³³ 塔利斯. 杜威[M]. 彭国华，译. 北京：中华书局，2002：90.

³⁴ 杜威. 确定性的寻求[M]. 傅统先，译. 上海：上海人民出版社，2004：22.

³⁵ 利斯. 杜威[M]. 彭国华，译. 北京：中华书局，2002：90.

³⁶ 布鲁巴克. 西方教学方法的历史发展（下）[A]. 马立平，马荣根，译//瞿葆奎. 教育学文集·教学（中册）. 北京：人民教育出版社，1988：493.

³⁷ 杜威. 学校与社会·明日之学校[M]. 赵祥麟，任钟印，吴志宏，译. 北京：人民教育出版

社, 152.

³⁸ 塔利斯《杜威》，北京：中华书局，第90页。

³⁹ 塔利斯《杜威》，北京：中华书局，第90页。

⁴⁰ 赵祥麟，王承绪. 杜威教育论著选[C]. 上海：华东师范大学出版社，1981：250.

⁴¹ Biesta, G., Of All Affairs, Communication Is the Most Wonderful: The Communicative Turn in Dewey's *Democracy and Education*. //Hansen, D.T.(Ed.). *John Dewey and Our Educational Prospect*. Albany: SUNY Press, 2007

⁴² 杜威. 创造性的民主[A]//涂纪亮. 杜威文集[C]. 北京：社会科学文献出版社，2006：418.

⁴³ 杜威. 创造性的民主[A]//涂纪亮. 杜威文集[C]. 北京：社会科学文献出版社，2006：

⁴⁴ 王成兵. 一位真正的美国哲学家——美国学者论杜威[C]. 北京：中国社会科学出版社，2007：259—263.

The School as Community

—Revisiting John Dewey's *Democracy and Education*

CHENG Liang

*(Department of Education and Institute of Schooling Reform and Development,
East China Normal University, Shanghai 200062, China)*

Abstract: John Dewey's *Democracy and Education* is reckoned as the very classic in philosophy of education as well as social and political philosophy. Revisiting this great book, the paper attempts to figure out that Dewey induced the ideal the democratic community in terms of the common goals, communal understating and shared action by members of the group. For him, education is the foundation and inherited function of each community, and also constitutes the benchmark measuring the quality of community. From the standpoint of community and its relation to education, Dewey also depicted the school as a miniature community where the social life is embodied, the interests of diverse groups are balanced, and the cooperative enquiry can be found among students and teachers. Eventually the paper elaborates the unity of Dewey's philosophy of education and his social and political philosophy and the advanced and idealistic quality of his conception of community, and responds the popular generalization of his conception of "school as society".

Key words: community; John Dewey; *Democracy and Education*