

# 何种民主,谁的教育:博德对杜威的三个批评

涂诗万

**【摘要】** 博德是美国进步主义教育的著名理论家。然而,他在学术生涯的后期,对进步主义教育的精神领袖杜威的“教育即生长”“教育无目的”论和“教育中的民主概念”提出了批评。博德的批评的中心观点是:“教育即生长”和“教育无目的”论,没有把民主社会的建设和发展清晰地设置为教育的目的;“教育中的民主概念”太过于注重问题的数量方面,没有明确把反绝对主义作为民主的价值内涵。尽管受到了博德的批评,杜威仍然赞赏博德的教育思想,只是对博德的后一个批评持保留态度。博德与杜威之所以发生分歧,是因为博德的民主观是基于消极自由的形式民主观,杜威的民主观是基于积极自由的实体民主观。前者把“谁的教育”作为教育发展的前提条件,后者更相信民主与教育相互改进的进步主义前景。

**【关键词】** 博德;杜威;进步主义教育;民主

博德(Boyd Henry Bode, 1873—1953)与杜威(John Dewey, 1859—1952)、克伯屈(William H. Kilpatrick, 1871—1965)并称为美国进步主义教育三位最著名的理论家。他出生于伊利诺伊州,于1900年在康奈尔大学获得哲学博士学位,1900—1921年,先后在威斯康星大学和伊利诺依大学任哲学讲师和教授,期间,1910年出版《逻辑学大纲》,1911—1912任美国哲学协会副主席。从1921年开始,他任俄亥俄州立大学教育学教授,直到1944年退休,期间出版《教育哲学大意》(1921)、《现代教育学说》<sup>①</sup>(1927)、《教育心理辨歧》(1929)、《民主是一种生活方式》(1937)、《十字路口的进步主义教育》(1938)、《我们如何学习》(1940,《教育心理辨歧》的修订版)。退休后,博德被佛罗里达大学聘为教授。1947年,博德因为对教育哲学的卓越贡献,荣获哥伦比亚大学师范学院颁发的“克伯屈奖章”(Kilpatrick Medal)。<sup>②</sup>博德服膺杜威的实用主义哲学,赞同杜威的大部分教育思想。博德的同事赫尔菲什教授(H. G. Hullfish)<sup>③</sup>指出,博德把自己的职业生涯,献给了协助学校践行民主生活方式的事业,在这种生活方式中,人们的自由恰好与建设一个理性社会的能力是相称的。<sup>④</sup>

涂诗万,教育学博士,河南师范大学教育学部副教授(新乡 453007)。本文系河南省社科规划项目“杜威教育思想批评史”(2018BJY016)的研究成果。

<sup>①</sup>杜威认为,博德这本书与克伯屈的《为不断变化的文明而教育》(Education for a Changing Civilization)和马丁(Everett Dean Martin)的《博雅教育的意义》(The Meaning of a Liberal Education)是当时出版的三本最好的教育著作。参见:J. Dewey, “1928.03.02(04908): John Dewey to Marie M. Meloney”, in L. A. Hickman (ed.), *The Correspondence of John Dewey* (Vol. I - II), Carbondale: Southern Illinois University Press, 2001.

<sup>②</sup>J. A. Beineke, *And There Were Giants in the Land: The Life of William Heard Kilpatrick*, New York: Peter Lang Inc, 1998, pp. 317—318.

<sup>③</sup>1952年,赫尔菲什教授被选为美国教育联谊会主席(其前身是进步主义教育协会)。

<sup>④</sup>R. E. Seeger, *Writings by and about Boyd H. Bode, a Bibliography*, Columbus, Ohio: College of Education, Ohio State University, 1951, p. III.

知名教育史家克雷明认为博德比克伯屈更能体现杜威的教育思想,<sup>①</sup>我认为这种论断不确切,更符合实际的表述是,杜威作为进步主义教育的精神领袖居中,博德偏重教育的民主社会理想,居右,克伯屈更为强调“儿童中心”,居左。孟宪承说,博德的教育思想没有跳出杜威思想的范围,<sup>②</sup>这个判断适合博德的前期(20世纪前30年),不适合他的后期(1930年之后)思想。<sup>③</sup>后期,博德对杜威教育思想有重要的批评,他的批评是围绕着“何种民主?谁的教育?”展开的。

## 一、引论:博德批评桑代克和克伯屈

博德在批评杜威前,已经对桑代克(Edward L. Thorndike, 1874—1949)和克伯屈这两个当时在美国知名度非常高的教育家提出了批评。

关于桑代克,博德指出,“桑代克学说的逻辑,把养成机械习惯,作为教育的中心意义,而没有充分阐明‘综合’或‘创建’,或者通俗地说,它没有充分重视思想能力的培养。与此相对,我认为桑代克所定义的习惯的养成,是不太重要的,而作为创造过程或旧习惯改造过程的思想能力的培养,才具有根本性的意义。”<sup>④</sup>博德认为,现代教育应以培养思考能力为中心,通俗地说,教育的重要任务是搅活脑子,因而他看不起桑代克以刺激反应为基础的教育心理学。博德批评现实中的一种现象:“学生们博闻强记,诵答如流,似已掌握,而教师们有时也不自觉地鼓励这种坏习惯,支持这种浅尝辄止的背诵法,遇有较会思索,略有疑问的学生,反觉不耐烦。”<sup>⑤</sup>他指出,培养思考力可使学生免于此种偏于记诵的学习,使学生学会组织知识,联络知识,使知识产生意义,变为活知识。另外,培养思考能力的最大益处在于能使人遏抑感情,洞观全局,摆脱偏见,学会从多个角度考虑问题,从而造就一个开放的心灵,“在科学领域中,开放的心灵像宗教一样神圣”。<sup>⑥</sup>因此,博德强调:“在现时代,培养思考能力的重要性,已勿须论证。人们对记诵的学习法的排斥,已形成共识。”<sup>⑦</sup>

相反,克伯屈非常重视桑代克,在他的《设计教学法》中反复征引桑代克的“学习三定律”(准备律、练习律和效果律),作为自己的思想资源。<sup>⑧</sup>尽管克伯屈综合桑代克和杜威两位大家的思想,提出了影响很大的“设计教学法”,博德仍然对克伯屈提出了批评。博德指出,设计教学法在改组教材教法,改变学校生活的虚浮和机械,为学习过程创造新动机和新意义方面,是有成效的,但在教育思想方面,设计教学法并无创见,仅是卢梭自然主义的回声,这导致设计教学法无法避免徘徊于两极端

---

①L. A. Cremin, *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876—1957*, New York: Vintage, 1964, p. 221. 杜威晚年提出了“博德—克伯屈”组合之外的另一个二人组合,他在给博德的信中说:“你和马克斯·奥托(Max Otto)是我的思想视野中的双子星座。”(J. Dewey, “1951. 02. 15 (14200): John Dewey to Boyd H. Bode”, in L. A. Hickman (ed.), *The Correspondence of John Dewey* (Vol. III), Carbondale: Southern Illinois University Press, 2008. [Electronic Edition] From <http://www.nlx.com/collections/132>.) 博德也高度评价马克斯·奥托,认为他是最了解杜威哲学的少数几个人之一。(B. H. Bode, “1952. 06. 13 (16124): Boyd H. Bode to Roberta Lowitz Grant Dewey”, in L. A. Hickman (ed.), *The Correspondence of John Dewey* (Vol. III), Carbondale: Southern Illinois University Press, 2008. [Electronic Edition] From <http://www.nlx.com/collections/132>.) 蔡尔兹则认为,博德比马克斯·奥托更深入地掌握了杜威哲学和教育理论的精髓。他指出,博德认为杜威哲学的中心是科学的探究或实验的探究,即科学方法,这是他非常赞同的。(J. L. Childs, “1952. 10. 24 (20370): John L. Childs to Boyd H. Bode”, in L. A. Hickman (ed.), *The Correspondence of John Dewey* (Vol. III), Carbondale: Southern Illinois University Press, 2008. [Electronic Edition] From <http://www.nlx.com/collections/132>.)

②孟宪承:《译者附言》,载波特:《现代教育学说》,孟宪承译,上海:商务印书馆,1930年,第2页。

③1929年开始的美国经济“大萧条”以及在此前后欧洲法西斯主义和极权主义的兴起,给博德的教育思想造成了转折性的影响,以此为界,可把他的教育思想分为前后两期。

④B. H. Bode, *Modern Educational Theories*, New York: The Macmillan Company, 1927, pp. 185—186.

⑤B. H. Bode, *Fundamentals of Education*, New York: The Macmillan Company, 1921, p. 141.

⑥B. H. Bode, *Fundamentals of Education*, pp. 143—144. 博德前后期对宗教的态度变化很大,前期视宗教为神圣,后期完全排斥宗教。

⑦B. H. Bode, *Fundamentals of Education*, p. 126.

⑧博德喜欢援引杜威和巴格莱(William Chandler Bagley, 1874—1946)作为思想资源。

间:有时把儿童的主动性看作是万能的,有时又把教师的职能看作如军队的教练员一样。<sup>①</sup> 从前一个极端可看出卢梭的影子,从后一个极端可看出桑代克的影子,就是没有杜威的影子,因而,博德直到晚年还坚持认为克伯屈没有理解杜威的进步主义教育思想。<sup>②</sup>

博德对桑代克的批评的核心是强调批判性的独立思考能力的培养。独立思考能力是独立个体的核心能力,而独立的个体是现代民主的价值核心。它昭示了博德教育哲学的逻辑起点。博德对克伯屈的批评显示出他对现代教育哲学停留在卢梭自然主义上的担忧。博德后期对明确的社会方向的呼吁,已经在这种担忧中蕴酿。这种担忧显示了博德教育哲学的运思方向。

## 二、博德对杜威教育思想的三个批评

### (一) 批评“教育即生长”

前期,博德非常赞同杜威的“教育即生长”思想。他说:“教育问题的关键线索潜藏在‘生长’概念中。我们最盼望的、最有意义的教育理想,是促进智慧和精神不断生长。”<sup>③</sup>而且,博德明确指出,杜威的“生长”概念借自达尔文的生物进化论,其关键意义是主张连续不断的重建或生长,反对固定的目的和先定的限制。

当然,博德也认为从抽象角度看,“生长”的概念太空洞,任何教育,不管是好的教育还是坏的教育,都会导致一种“生长”。然而,“生长”这个隐喻暗含的生物生长的意象,意味着“教育即生长”是一种全面的生长,而不是片面的生长,是和谐的生长,而不是畸形的生长。怎样才能实现这种生长理想?博德认为,在实际教学中,要时时刻刻联系社会背景,要考虑知识在人的经验中的意义。<sup>④</sup>

后期,20世纪30年代,欧洲极权主义兴起后,博德一方面仍然肯定“教育即生长”学说的积极意义,另一方面着重批评它的不足。博德指出,“教育即生长”,是进步主义教育运动最有特色的学说,它既是作战的宣言,也是信仰的宣言。生长的标准是更多的生长,教育是为着更进一步的教育。这个学说强调重建、创造和内部自决的生长,反对独裁式教育。<sup>⑤</sup>

但是,博德指出,对于生长的概念要如何作用才可以做教育上一个领导原理的问题,“教育即生长”学说并没有明示。因此这个学说常被误用,甚至成为教育事业的一种障碍。所以博德提出,“要对于进步主义教育运动的领袖和发言人采取批评的态度”。<sup>⑥</sup>这几乎是明确点名批评杜威。

博德说,“生长”概念无疑是有它的用途的。把教育当作是不断地改组经验的过程,总比各种机械的学习更令人振奋。然而,如果我们假定生长是凭着某种玄秘的方法可自行引导,那就是滥用了这个概念。<sup>⑦</sup>因而,博德认为教育即生长学说很容易退回到卢梭的自然主义教育立场去。然而,杜威、克伯屈和拉格(Harold Rugg)等进步主义教育的主要发言人又明确主张教育需要积极的引导。<sup>⑧</sup>可惜,对于如何引导,却没有一个好的理论。因此,博德提出,进步主义教育运动有30年了,我们似应期望它有超乎“生长”隐喻的东西,不能老在“兴趣”和“自我指导”的轴心上打转。<sup>⑨</sup>

①B. H. Bode, *Modern Educational Theories*, pp. 163, 165.

②B. H. Bode, “1952. 11. 02 (20371) : Boyd H. Bode to John L. Childs”, in L. A. Hickman (ed.), *The Correspondence of John Dewey* (Vol. III), Carbondale: Southern Illinois University Press, 2008. [Electronic Edition] From <http://www.nlx.com/collections/132>.

③B. H. Bode, *Fundamentals of Education*, p. 11.

④B. H. Bode, *Fundamentals of Education*, pp. 12—13.

⑤B. H. Bode, *Progressive Education at the Crossroads*, New York and Chicago: Newson & Company, 1938, pp. 73—74.

⑥B. H. Bode, *Progressive Education at the Crossroads*, pp. 74—75.

⑦B. H. Bode, *Progressive Education at the Crossroads*, pp. 84—85.

⑧B. H. Bode, *Progressive Education at the Crossroads*, pp. 76—77.

⑨B. H. Bode, *Progressive Education at the Crossroads*, pp. 83—84.

另一个进步主义教育理论家蔡尔兹(John L. Childs, 1899—1985)不认同博德的批评,他认为杜威的本意是说,科学意味着实验探究中的自我纠错过程,民主则意味着社会生活领域中的自我纠错过程,它们都不需要宗教或政治领域中的绝对主义者从外部来强制,便可获得发展。同理,道德领域和教育领域也不需外部强制,通过自我纠错就可发展,杜威正是在这个背景中强调“教育即生长,生长的目标是更多的生长”。<sup>①</sup> 蔡尔兹与杜威一样对民主社会开放式纠错的能力有一种信仰,但欧洲极权主义兴起的事实,刺激博德思考能保卫社会和教育不脱离自由民主道路的更深层的因素。

## (二) 批评“教育无目的”论

杜威的“教育无目的”论是从“教育即生长”学说中演绎出的一个观点,主张“教育本身无目的,它就是它自己的目的”,在早期的博德看来,它实际上强调的是,“学习过程必须以内发的目的替代外力的强制。”<sup>②</sup>

前期,博德是基本上认同这个观点的,他说:“要标固定的、概括的目的,即未知人生之繁变之扩张,之不能遵守任何先定的限制,环境有迁移,智慧有生长,视野随之扩大,目的和理想也随之迁变。人生的实现,就在此一步一步的自我表现、能力的不断增长和经验的不断丰富中。教育的意义也只有生长而已。”<sup>③</sup>“现代生活的突出特征,正在于它的流动性”,因而现代教育应重点考虑“怎样传递种族经验,才最便于新问题的应对和各种新目的、新机会的创造”。<sup>④</sup> 反之,如果给教育一个固定的目的,则不利于新目的和新机会的创造。因此,“健全的教育,不给人规定信仰和行为,而要为顺应新情境和新需要而创造新标准做好预备。这实在是教育问题的核心”。<sup>⑤</sup>

根据这个观点,博德批评当时的教育现状,“我们的教育心理学总是强调机械习惯的养成”,<sup>⑥</sup>“我们的学校,没有在儿童心中创造一种‘生活是探险’的态度,没有使学生认识到过去的成就只是为解决现在的问题提供了材料。教室里有着太多博物馆的气氛,知识像陈列品一样被贴上标签,编成目录,按次序教授”。<sup>⑦</sup>

后期,在20世纪30年代,博德对“教育无目的”论提出了批评。博德指出,今日美国教育的主要缺点是缺乏一个规划或指导的意识,没有适当的使命或社会福音。<sup>⑧</sup>“因此对杜威的下列观点是有异议余地的。他认为‘教育之为教育是没有目的的。只有个人、父母以及教师们等等是有目的的,而像教育这种抽象观念是没有目的的’”,<sup>⑨</sup>这是明确点名批评杜威。

博德进一步批评道:“一直到最近若干年内,进步主义教育对于我们文化上各种范型中的混乱,一向是公然漠视,它对于社会改革的需要,一向是感觉迟钝,以为事不关己。它对现今社会制度的组织轻信过度”,以至于它辜负了儿童,使得“他发现他自己处在一个根基动摇的文明中,而不知道要助成什么,反对什么。他进入生活中,没有一种坚定的信仰,没有可规范其行为的忠诚目标”。<sup>⑩</sup> 极权主义的威胁,已经使西方信仰和现代文明根基动摇,但教育界还沉浸在“教育无目的”的靡靡之音中,陶醉于“兴趣”与“活动”中,缺乏明确的社会方向性。博德的警告可谓一针见血,在百年后的今天仍然

①J. L. Childs, “1952. 08. 14 (20366): John L. Childs to Boyd H. Bode”, in L. A. Hickman (ed.), *The Correspondence of John Dewey* (Vol. III), Carbondale: Southern Illinois University Press, 2008. [Electronic Edition] From <http://www.nlx.com/collections/132>.

②B. H. Bode, *Conflicting Psychologies of Learning*, New York: D. C. Heath and Company, 1929, p. 273.

③波特:《教育哲学大意》,孟宪承译,上海:商务印书馆,1931年,第9—10页;B. H. Bode, *Fundamentals of Education*, pp. 11—12.

④B. H. Bode, *Modern Educational Theories*, p. 35.

⑤B. H. Bode, *Modern Educational Theories*, p. 238.

⑥B. H. Bode, *Modern Educational Theories*, p. 238.

⑦B. H. Bode, *Modern Educational Theories*, p. 239.

⑧B. H. Bode, *Progressive Education at the Crossroads*, p. 100.

⑨B. H. Bode, *Progressive Education at the Crossroads*, p. 111.

⑩B. H. Bode, *Progressive Education at the Crossroads*, p. 57.

振聋发聩。

### （三）批评“教育中的民主概念”

博德在前后期都非常推崇民主主义教育,认为它不仅是普及教育,更应是以民主的精神办教育。然而,他关于教育中民主概念的内涵,前后期发生了明显的变化,前期他的观点与杜威的相关观点基本一致,后期则对杜威的观点提出了批评,并在此基础上论述了自己独特的民主主义教育思想。

前期,博德明确指出:“杜威的教育学说,在美国之所以有巨大的影响,就因为他的学说,的确是理解和澄清民主运动意义的一个郑重尝试。在他的学说里,经验的丰富和为成为民主社会的成员做预备两原则,合成了一个一贯的方案。”<sup>①</sup>后期,法西斯主义和极权主义在欧洲的兴起,促使博德思考杜威的民主概念的不足,对杜威于1916年提出的民主的两个标准提出了批评。这两个标准是:“群体内部自觉地共同参与并共享的利益(兴趣)有多少,并有多少类别?与其他社会群体的交流交往充分与自由到了什么程度?”<sup>②</sup>博德认为它们过于注重问题的数量方面,完全无法用它来评判纳粹德国的社会性质,因为法西斯德国与意大利、日本都有许多交往和利益共享。因此,“试图根据杜威的测验法,来评判各种相互竞争的生活方式的优劣,不是一种简单的算术练习,而是空想”。<sup>③</sup>

博德进一步批评由这两个标准演绎出的教育原则。“进步主义教育认为学生只要玩一玩群体活动,就可以获得‘社会发展’”,<sup>④</sup>认为“在学童中提倡合作活动,就是自动地为成为民主社会的公民做准备”,说轻一点,这未免太天真简单化了,说重点一点,“在极端的事件中,它意味着每件事必须由委员会去处理,因而就不可避免地倾向于制造‘畜群般的头脑’,可怜地依赖着群体的倡议和意见”,压制了个人的自由和自决权。<sup>⑤</sup>“委员会”一词暗含对当时欧洲几个新兴极权政体的批评。极权主义的兴起,反衬出此前的民主制度和知识分子的民主理想是相当脆弱的。民主的最低限度定义是“少数服从多数”,可看出这个定义也是重量不重质的。杜威提出民主的第一个标准是赤裸裸的“量”的标准,第二个标准——交往、合作和共享——归根到底也是“量”的标准,因为它缺乏价值根基。博德敏锐地发现,“重量不重质”这个先天不足加重了民主的脆弱性。

“质”的重要内涵是“方向性”。博德说:“如果有人要忠于民主的理想,他惟一要遵守的原则,就是他的活动必须不断扩张共同利益和共同兴趣的范围。……我们不是根据共同利益的数量与种类,而是根据我们行动的方向来判断。”<sup>⑥</sup>也就是说,缺乏明确的方向性是杜威民主概念的重要缺陷。

如果把以上博德的三个批评概括为一个批评,那么就是批评杜威的民主概念和教育思想缺乏明确的社会方向性。进一步说,在20世纪30年代“现代文明根基动摇”的情境中,博德认为,杜威的民主思想和教育思想不但是缺乏社会方向性,而且是缺乏文明方向。缺乏文明方向性的民主是脆弱的“量”的民主,缺乏文明方向性的教育可能沦为极权主义者洗脑的工具。

其实,杜威的教育思想是非常看重社会方向性的,但博德认为,一方面,杜威对社会方向的表述过于笼统,易被人利用;另一方面,杜威过于强调过程,把方向消解于过程中了。杜威的一种表述是“不断扩张共同兴趣和利益,不断改良人类生活”。这个“方向”存在弱点,因为专制统治者都善于掌控“良善生活”的定义权。杜威所谓“生活即生长,生长即不断生长”,作为一种解放理想很吸引人,

①B. H. Bode, *Modern Educational Theories*, p. 29.

②J. Dewey, “Democracy and Education”, in J. A. Boydston (ed.), *The Middle Works of John Dewey, 1899—1924* (vol. 9), Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1980, p. 89.

③B. H. Bode, *Progressive Education at the Crossroads*, p. 107.

④B. H. Bode, *Democracy as a Way of Life*, New York: The Macmillan Company, 1939, p. 79.

⑤B. H. Bode, *Progressive Education at the Crossroads*, p. 113.

⑥B. H. Bode, *Progressive Education at the Crossroads*, p. 109.

但是它把方向消解在过程中了,其实是没有方向,更容易被专制者利用。20世纪30年代崛起的极权主义者,许多都是利用“解放”的理想和“改善人民生活”的行动获得了大量的支持者。

### 三、博德对“教育中民主概念”的建构

博德明确提出,“行动的方向”应是反绝对主义。“诸共同体或个人的行为必须参考它增进人们间的共同利益(兴趣)的效果来评价。自由随着共同利益(兴趣)领域的扩展而发展。因而民主社会认同相对性的原则,这与专制社会的绝对主义恰成对照。”<sup>①</sup>因此,博德强调,“民主意味着向各种绝对标准挑战”,“这是一个更适当的民主体义”。<sup>②</sup>可以看出,博德是从文明价值高度建构社会方向的,他的民主体义是一个着眼于文明和价值的定义,与此前偏向于数量的定义迥然不同,与“独立的个体”这个博德教育哲学的逻辑起点一脉相承。

博德指出,“文明要幸存,就必须改变它的根基。民主应成为选项之一,不是作为一种模糊的人道主义的象征,也不是作为一种麻烦的议会程序的象征,而是作为一种独特的生活方式。民主必须采纳一种价值体系,绝对主义没有为它提供容身之地,也不会试图去理解它。从教育方面说,它必须坚持,没有任何人有权任命他自己为他的邻居的灵魂的看护人,即使他是一个教师,也不行。”<sup>③</sup>简言之,反绝对主义应成为现代民主的核心。在教育方面,“教师是人类灵魂的看护人”是绝对主义的表现,应予以坚决反对。<sup>④</sup>

绝对主义也是杜威反对的,杜威晚年的自传性文章《从绝对主义到实验主义》,就是叙述自己的思想怎样从绝对主义走出,转而信奉实验主义。然而,杜威并没有把反绝对主义作为民主的定义。博德采取这个定义,目的是要把作为一种政治程序的民主,扩展为一种生活方式,进而沉淀为一种文明价值。从生活方式层面对民主与教育的改造中,博德比杜威走得更远。

从文明角度立论,必然涉及民主与宗教信仰的关系。博德说:“民主必须被看作对任何种绝对体的挑战。我们必须认识到信仰民主主义,可能要求在人类利益的每个重要领域内修订或重建各种信念与态度。民主必须站稳脚跟,将自己展示为一种独特的生活方式,而且是对历史上一切绝对体的挑战。”<sup>⑤</sup>基督教信仰是一种超自然主义的绝对主义。博德对“任何”和“一切”的强调,表明他已经开始对基督教这个美国立国的信仰发出了挑战。他说:“有组织的宗教正在持续地丧失它的权威和影响力。诸民主国家的年轻一代没有适当的行为评价标准和忠诚对象。年轻人自然而然怀有的理想主义和热情缺乏合适的发泄口。……现在迫切需要重新审查诸价值,重定一个新方向。”<sup>⑥</sup>在近代以来持续的世俗化趋势中,后期的博德也未能免俗,他所提倡的反绝对主义的民主是一种世俗化的民主,而且他试图“以民主代宗教”,重建人们的精神信仰。

博德指出,在这场信仰重建中,教育具有重要地位。“现代民主不再是早先时代那种简单意义,它包含整个传统信念、态度和习俗的重建。它已经变为一种独特的生活方式的基础。这种重建是教育的首要责任。我们的教育体系当前最突出的需要是重定一个新的方向。”<sup>⑦</sup>我们的学校“不仅要

①B. H. Bode, *Democracy as a Way of Life*, pp. 47—48.

②B. H. Bode, *Progressive Education at the Crossroads*, p. 81.

③B. H. Bode, *Democracy as a Way of Life*, pp. 112—113.

④在近几十年中国的教育中,“教师是人类灵魂的工程师”曾一度流行,从博德的观点看,这是一种比“灵魂的看护人”更严重的绝对主义。

⑤B. H. Bode, *Progressive Education at the Crossroads*, p. 112.

⑥B. H. Bode, *Democracy as a Way of Life*, pp. 53—54.

⑦B. H. Bode, *Democracy as a Way of Life*, p. viii.

知识上促进对民主的理解,而且要创造条件把民主的规则和精神变为根深蒂固的情感和自愿的习惯。总之,学校不仅是学生去学习的地方,而且是去践行一种生活方式的地方。”<sup>①</sup>强调民主是一种生活方式,这是杜威和博德等一代人对民主概念的美国式重建。不过,博德与杜威不同的是,他把矛头直指向了一切绝对主义体系,包括作为一种生活方式的西方传统的基督教信仰。博德明确说,在公立学校中引进这种与民主相互竞争的生活方式,是民主的自我毁灭。<sup>②</sup>

当时有一些教育家不赞同博德这个观点,认为基督教信仰是促进民主的力量,他们指出,在20世纪30年代的欧洲,基督教会是抵制极权主义的力量。<sup>③</sup>杜威在成年期也远离了基督教信仰,然而,“当他放弃了对有神论的上帝和绝对唯心主义的信仰后,他发现他的生活经验的宗教性特征并没有消失”,<sup>④</sup>因而,他还为带有宗教性的“深沉依赖感”<sup>⑤</sup>留下了一点地盘。因此,杜威并没有在民主经验和教育经验中极端反绝对主义。

#### 四、杜威对批评的回应

尽管博德后期对杜威有许多批评,但是杜威仍然赞赏博德。1947年,杜威指出,“博德敏锐地发现了我们的民主社会和学校中的缺陷、内部分裂和矛盾”,“他从没有认为,学校的任务是被动地反映既定的秩序”,博德持之以恒地致力于将民主的人类秩序精神普及于教育中,并努力通过教育使社会本身变得更公正、更自由、更能回应对社会成员承担的责任。这是肯定博德关于民主与教育相互促进的思想。同时,杜威也间接认同了博德对绝对主义的反对。他说,没有人比博德更强调自由的重要性,他一直把自由看作道德的东西,把道德看作植根于理智中,而理智又是对社会责任有清醒认识的理智。<sup>⑥</sup>

然而,杜威在另一个场合也借评论博德与蔡尔兹之间的一个论争,间接对博德提出了温和的批评。

20世纪30年代,蔡尔兹提出,在当前高度相互依赖的大工业社会中,美国自由放任的资本主义经济,造成了广泛的失业和劳工阶层缺乏生活保障,从而破坏了民主价值的发展。因此他主张在代议制民主的框架内,扩大政府的责任,对社会和经济进行协调和实验性的计划。与此相应,他认为,当前教育的最高任务是帮助建立一种能促进民主价值持续发展的计划社会或工人社会。蔡尔兹甚至认为,应以阶级斗争的观点构建教育的社会理想,并应向学生“灌输”这种社会理想。<sup>⑦</sup>当然他所谓的“阶级斗争观点”实际上指的是阶级分析的方法,他也强调他所说的“灌输”不是专制的灌输。

博德则视“阶级斗争”为洪水猛兽,认为灌输是绝对主义的表现,是对民主的否定,不管“灌输”一词被加上了多么美好的修饰辞。博德讽刺地指出,如果照蔡尔兹这么做,那么进步主义教育的使命就不是用儿童崇拜取代祖先崇拜,而是向儿童提供不同系列的祖先。博德同时指出,“有足够的余

---

①B. H. Bode, *Democracy as a Way of Life*, p. 77.

②B. H. Bode, “Reorientation in Education”, in B. H. Bode, D. S. Freeman & A. H. Compton, et al. (eds.), *Modern Education and Human Values*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1947, p. 18.

③E. J. Baumeister, “Bode’s Religion and the Public Schools”, *School and Society*, Vol. 67, 1948, pp. 473—475.

④S. C. Rockefeller, *John Dewey: Religious Faith and Democratic Humanism*, New York: Columbia University Press, 1991, pp. 475—476.

⑤J. Dewey, “A Common Faith”, in J. A. Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey, 1925—1953* (vol. 9), Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1986, pp. 10—14.

⑥J. Dewey, “Boyd H. Bode: An appreciation”, in J. A. Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey, 1925—1953* (vol. 15), Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1989, p. 327.

⑦J. L. Childs, “Dr. Bode on ‘Authentic’ Democracy”, in J. A. Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey, 1925—1953* (vol. 13), Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1988, pp. 387—389.

地怀疑教师们作为一个群体,是否有资格或负有使命为未来的社会秩序提供蓝图”。<sup>①</sup> 在博德看来,这很可能是以一种新的绝对主义代替旧绝对主义,它不但会牺牲民主的理想,也会牺牲民主的方法。

杜威应《社会边疆》编辑之约,评论“博蔡之争”,从一个独特的角度分析问题,表达了对蔡尔兹的支持和对博德的批评。杜威说,民主与教育的关系问题,更多地是一个事实问题,而不只是一个思想问题,不能仅从抽象分析民主的概念出发,尽管这种分析很重要,更重要的是从事实出发,从当时的社会形势和社会力量的对比出发。他进一步明确提出:“我认为,没有任何其他问题比如下这个问题更为关键,更有实际意义:今天的学校如何使即将成为这个国家未来公民的年轻一代,深入地理解民主,有效地践行民主。如果将这个问题作为一个具体的、实践的事实问题和因素问题来讨论的话,也许我们应该离开容易滋生思想冲突的概括化的抽象论争。”<sup>②</sup>杜威认为,蔡尔兹是从事实出发,而博德则是从抽象分析民主概念出发。杜威没想到,博德对绝对主义的厌恶,也是从极权主义兴起这个事实出发的。

杜威不太重视基督教信仰对民主与教育之间关系的规范作用,在他的教育思想代表作《民主与教育》中对宗教信仰不置一词。因此,在这方面他与博德的观点有相似之处。但是,对于博德的宗教观,杜威也有不完全赞同。后期博德彻底地反对教育中的宗教因素,而在这方面,杜威稍柔和些,他主张抛弃制度化宗教,但保留“宗教性”<sup>③</sup>。杜威晚年在给朋友本特利的信中调侃地写道:“博德两周前在全美教育协会(NEA)的一次会议上做了一个报告《美国公立学校中的道德教育和精神教育》。给‘灵性’泄气,是他的工作的一部分,他在这方面的成就超过了我的预想。”<sup>④</sup>杜威是不太赞成给“灵性”生活泄气的。杜威在晚年写给博德的一封信中,说起有一位叫莱尔·埃迪(Lyle K. Eddy)的学者,与博德一样很重视宗教在当前形势中的角色,但与博德不同的是,莱尔·埃迪强调利用教会作为一种稳定的制度化的组织来发展民主价值。莱尔·埃迪认为应致力于改革教会,而不是与它战斗。<sup>⑤</sup>这等于给博德推荐了一种替代路径,同时也委婉地表达了杜威自己的立场。

总的来说,杜威认为,他与博德的分歧,是同一个阵营内部的分歧。<sup>⑥</sup>

## 五、结论

在20世纪上半叶,美国教育界的各个阵营,如进步主义教育、永恒主义教育和要素主义教育等,尽管主张各异,但在教育应走向民主化这一点上是有共识的。他们的分歧在于:到底应采取何种民主?博德对杜威的批评,正是这种分歧的反映。

杜威的民主观是基于积极自由的实体民主观。这种民主观认为,必须改革当时自由放任的市场经济,增加政府的责任,缩小贫富差距,减少社会不公,实现分配正义,使人人享有平等的社会、经济 and 文化的权利(即“第二代人权”),在此过程中,一点一滴地扩展民主,这些观点在“二战”后受到了

---

①B. H. Bode, “Dr. Childs and Education for Democracy”, in J. A. Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey, 1925—1953* (vol. 13), Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1988, p. 381.

②J. Dewey, “Education, Democracy, and Socialized Economy”, in J. A. Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey, 1925—1953* (vol. 13), Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1988, pp. 306—307.

③J. Dewey, “A Common Faith”, in J. A. Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey, 1925—1953* (vol. 9), Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1986.

④J. Dewey, “1949. 10. 25 (15791): John Dewey to Arthur F. Bentley”, in L. A. Hickman (ed.), *The Correspondence of John Dewey* (Vol. III), Carbondale: Southern Illinois University Press, 2008. [Electronic Edition] From <http://www.nlx.com/collections/132>.

⑤J. Dewey, “1950. 06. 04 (13990): John Dewey to Boyd H. Bode”, in L. A. Hickman (ed.), *The Correspondence of John Dewey* (Vol. III), Carbondale: Southern Illinois University Press, 2008. [Electronic Edition] From <http://www.nlx.com/collections/132>.

⑥杜威在私人场合谈到“博蔡之争”时,曾嘱咐博德:“我们自己的圈内不要互相斗。蔡尔兹可能是这个团队中最有智慧的人。”参见:B. H. Bode, “1952. 10. 28? (21749): Boyd H. Bode to John L. Childs”, in L. A. Hickman (ed.), *The Correspondence of John Dewey* (Vol. III), Carbondale: Southern Illinois University Press, 2008. [Electronic Edition] From <http://www.nlx.com/collections/132>.



联合国的确认,已经成为现代民主论述的先决条件。<sup>①</sup> 博德的民主观是基于消极自由的形式民主观。这种民主观认为,“民主作为一种生活方式,对任何建立在形而上的‘第一原理’和各种夸夸其谈之上的绝对权力都带有深刻的怀疑。基本含义极为明确:民主之所以是一种普世理想,是因为它提供了一种基本的前提条件,人民能够共同自由地生活在一起,免于受诸如上帝、历史、真理、人、进步、政党、市场、领袖或民族国家之类的原则鼓惑的权力所奴役。”<sup>②</sup>

基于消极自由的形式民主观,因为坚决反对建基于绝对主义原则上的权力,所以视厘清“谁的教育?”问题为教育发展的前提条件。换言之,这种民主观的主张者认为,我们首先要问:“到底是专制者的教育?还是民主主义者的教育?”这个问题决定教育的性质,决定教育是南辕北辙,还是走向光明。持积极自由的实体民主观的主张者,当然也反对专制性的教育,但他们不把它当作先决式的问题,而是相信教育改良社会,社会反过来改良教育,即相信民主与教育相互改进的进步主义前景。

我们认为,基于积极自由的实体民主观很重要,但在人类文明遭受极权主义挑战的形势下,基于消极自由的形式民主观更基本。不过,从保守主义视角看,博德后期对基督教信仰的决绝态度矫枉过正了。

(责任编辑:程天君)

## What Democracy, Whose Education?: Boyd Henry Bode's Three Criticisms on John Dewey

TU Shiwan

**Abstract:** Boyd Henry Bode was a famous theorist in the movement of progressive education. However, he criticized John Dewey, the spiritual leader of progressive education on the three notions Dewey proposed in his late years: i. e. “education as growth”, “education has no aims”, and “the concept of democracy in education”. Bode's main idea is that the construction and development of democracy is not clearly set up for the end of education by Dewey, and that Dewey placed considerable emphasis on the quantitative side of democracy, and then failed to put anti-absolutism as the core of democracy. Although criticized by Bode, Dewey still favored Bode's philosophy of education, though disagreeing with him on the latter criticism. The reason for the divergence between Bode and Dewey is that Bode's view on democracy is a concept of formal democracy based on negative freedom, while Dewey's view on democracy is a concept of substantive democracy based on positive freedom. The former regards “whose education” as the prerequisite for the development of education, while the latter believes in the progressive prospect of mutual improvement between democracy and education.

**Keywords:** Bode; Dewey; progressive education; democracy

**About the author:** TU Shiwan, PhD in Education, is Associate Professor at The Faculty of Education, Henan Normal University(Xinxiang 453007).

<sup>①</sup>伊恩·夏皮罗,卡西亚诺·海克考登:《民主的边界》,张熹珂,孟玫译,北京:中央编译出版社,2016年,第51页。

<sup>②</sup>约翰·基恩:《生死民主》,安雯译,北京:中央编译出版社,2016年,第720—721页。