

# 杜威教育哲学中的时间观念 ——以“当下”作为时间的核心点

刘文祥

(武汉纺织大学哲学与文化研究所, 湖北武汉, 430073)

**摘要:** 杜威的教育哲学以当下的现实性时间为基准点, 从当下的时间出发, 教育以实际的经验活动来展开自身的过程, 这种富于实践意义的理论使教育从思维内在的深沉牵制中“破茧而出”, 在日常的生活世界中重新确立了自身的意义与价值。因此, 从这种意义上, 杜威的经验教育哲学所对应的时间形态就不再是传统意义上的永恒的、一维的时间了, 而是一个活生生的、以当下为切入口的、连通了过去与未来的经验性时间了。

**关键词:** 杜威; 教育哲学; 时间; 当下; 经验; 准备论

**中图分类号:** B712.51

**文献标识码:** A

**文章编号:** 1672-3104(2015)05-0001-07

在西方哲学史上, 时间问题一直以来都是备受关注的议题, 它涉及到哲学的诸多方面, 或者说, 人们从对时间的理解与阐明中总是能牵涉出一些其他的重要的哲学命题。因此, 时间观念所表明的特征与意义在一定程度上与它所内蕴的哲学理念、思维原则等是密切相关的。对杜威教育哲学中的时间观念的研究, 我们可以发现, 这种与实践论相结合的经验时间对于现代教育蕴含着重要的、积极的推动作用。

## 一、两种时间观念的对比: 在新旧教育之间

教育作为人们获取知识与智慧的主要手段, 它是人类文明得以不断推进与发展的一个核心支撑。但是, 尽管教育的功用得到了人们的认同, 在教育理念、教育方式甚至是施教内容上却一直存在着争议。苏格拉底认为人的灵魂是不朽的, 它在肉体诞生之前就已存在了, 它以永恒的在世性驻留世间, 并因而知晓了世界的知识, 因此教育从本质上是一种灵魂的回忆, 是灵魂的自我事件<sup>①</sup>; 卢梭强调儿童的天性在教育中的重要意义, 因此他主张教育应从人的自然特性出发, 使人得到一种积极向上的发展; 霍尔巴赫认为教育的基础是道德, 它的目标是实现人的德性的完善。诸此种种都反映了人们对教育的理解所存在的差异性。杜威从哲学批判的角度意识到了传统教育理论所存在的局

限与弊端, 在他看来传统教育理论丢失了社会视角与实践意义, 它总是试图从理论的深沉结构中找到一条逻辑上可行的通路, 但是当它这样做的时候却常常背离了教育所依赖的现实背景, 从而形成了一种形式化的教育体系。这种形而上学意义上的教育失去了教育本身所内蕴的实效指引, 从社会的实际影响上, 它所产生的结果是消极的、负面的。

杜威认为, 教育应当是一个具有社会化特征的具体活动, 教育的“细胞核”——学校作为社会的一个组成部分, 它与其他社会结构是关联在一起的, 因此, “学校是社会生活的一种形式”。<sup>[1](4)</sup>学生在教师的引导下, 通过与周围环境的交互行为获得自己所需的信息, 并把所得信息与他面临的问题结合起来, 以实验操作的方式来解决。这种教育理论强调实际效果与圆满经验的生成, 它把教育的目标与宗旨转向于现实的生活领域, 从而使得教育从数千年以来所形成的“思维深坑”中解放出来。

与杜威的新教育相比, 传统教育倾向于理智的训练和操作, 它是一种为知识而知识的“书面教育”, 在杜威看来这是一种保守的教育, 其结果是人们“渐渐趋于保守古训和文字的方面”<sup>[2]</sup>。传统教育的主要施教方式是通过把“已获承认的知识、教育方法和行为方式灌输给未成年人”<sup>[1](297)</sup>而实现的, 这种教育方式把过去的知识范式作为施教的主题, 学生所要做的就是接受旧有的知识、因循过去的传统; 在旧教育体

收稿日期: 2014-10-27; 修回日期: 2015-09-06

基金项目: 教育部人文社会科学青年基金项目“历史唯物主义视域中的资本逻辑批判及其当代价值研究”(13YJC20017)

作者简介: 刘文祥(1984-), 男, 湖北天门人, 哲学博士, 武汉纺织大学马克思主义学院讲师, 主要研究方向: 实用主义, 审美理论

系下,人们“把这种所学的东西视为其在本质上是静止的。它们被作为已经完成的产品来加以传授,而丝毫不顾及它们是怎么被建立起来的,也没有考虑到它们将来又会发生怎样的变化”<sup>[1](278)</sup>。因此,这种教育方式所要求的是以过去的知识理论作为标准与根据,没有怀疑,没有变通,过去的知识范型将作为牢不可破的基础建制而永久存在。

从旧教育的教学理念和施教方式上来看,它所蕴含的时间特征就是,时间在本质上是静态的。时间为什么是静态的呢?按照旧教育的理论,过去的知识和传统在“现在”也是恰当适用的,这就是说“过去”与“现在”之间是没有根本区别的。而怎样才能达到过去与现在没有根本区别呢?除非我们每一个人都以理性的本质作为始基,以保持人的本质的永恒固守为依托,同时世界在一种沉寂与蛰居不变的状态中存在,那么,我们就可以认为过去与现在是没有根本区别的。但是,这种“世界没有起本质变化”意味着一种历史演进的丢失,没有一种作为变量的因素参与到历史的发展中来,这种历史就失去了实质意义,在这种意义上,它所表达的时间就是一个凝固的、虚拟的时间。

旧教育把自身局限在一个僵死的、静止的时空结构中,它否定了周围环境对它的影响,从孤立的形态上把自身与当前的社会隔离开来,这样,它所形成的那种抽象的时间就是一个断裂了的时间,这种断裂性表现在它没有一个“当下”(the present)的存在。“当下”是什么?当我们提出这个问题的时候,我们其实也是在问:“什么在当下之中?”<sup>②</sup>当下是事物、事件存在的标志。笛卡尔在他的“我思故我在”的命题中,把“我思”“我在”作为了“当下”之中的存在。在他看来“我思”“我在”体现的是一个不可被怀疑的“当下性”,我是不能怀疑我在思考的。“我怀疑”“我思考”<sup>③</sup>是同时的、同质的,“我怀疑”发生的时候,“我思”就已经从当下涌现出来,它打断了我怀疑下去的去路,这样就使得我不能对它进行怀疑和发问了。笛卡尔在这样一个确定性的命题中镶入了一个对主体认知的时间塑造,也就是当认知活动在展开的时候,它的“当下性”是不能被否定的。“去怀疑”作为被启动的事件在它发生的时候就已经列入到了当前;去怀疑什么呢?如果怀疑的是思维活动是否位列于当下的时间中,那么从逻辑上它将导致一个矛盾性的悖论。与笛卡尔强调事件所发生的当下性不同,旧教育把教育的时间呈现作为了一个一维的静止的时间,它对于当下所采取的是一种否定的态度,这一点从它对知识的形成和历史的结构说明上即已表明。因此,旧教育由于决裂了与当下的“往来”,从而将自身托付在一个

已完成了的过去时空中,并以此与未来隔断开来。

杜威否定了旧教育孤立自闭的理性设计,他主张,教育应当从学校走出去,“从做中学”(learning by doing),它不是一种“通过机械的训练而获得的反应方式”。教育作为一种具体的实践过程,它以学生的个体参与作为活动的形成,学生在学习的过程中利用他的视觉、味觉、嗅觉、听觉等感官去感知他所在的环境,通过与外部环境的交互作用获得经验认识。这种教育既保持了认知的现实意义,同时又促进了学生的学习兴趣与积极性。<sup>④</sup>对杜威而言,教育的实现过程是立足于生活世界的,这是教育得以可能的基本条件,但是一直以来人们对于这一基本条件冷眼旁观或者直接予以拒斥,他们试图用一种理智的规划与统一来运筹教育,使它成为了一种滞留在知识的传授与接收上的“思维教学”。(他们对身体、感觉、经验采取了否定的态度)旧教育所建立的孤立的、静止的教育模式是与时代、生活、自然相脱离的,因此,从一种实践论的层面,杜威要求在教育中实现操作性的、实验性的活动,使知识在一种行为的实践中得以验证和认识,从而实现“知”与“行”的统一。知行相合是教育“重返人间”、重新立足于生活视角来考察教育的社会属性与自然属性的一个关键因素。

杜威从一种经验的维度对教育进行了重新的诠释,他把教育转移到了实践论的范畴,因此对于这种具有实践意义的教育,它所对应的时间就具有了现实特性。与旧教育的静止的时间相比,新教育所要求的是一个活生生的、正在发生着的时间,它沉浸于一个富于变化与运动的经验世界中。学生参与的教育过程不是一个已被规定的过程,而是一个从现实而陌生的实际情境出发,在变化着的情境教学环境下所实现的交流与互动,它摆脱了旧教育中的“旁观者”式的教学模式。在这个过程中的任何完备的理论,在被检验之前都将被作为假设而存在。这种灵活的、实践性的教育活动要求从时间的当下出发,在时间的流逝与变化中展开自身的过程。因此,与旧教育所反映的静止的、断裂的时间形成了鲜明的对比,杜威教育哲学中的时间更具有经验的、生活的意义,而这一特征与杜威要求从生活世界的现实维度来考察教育的观点是分不开的。

新旧教育在时间观念、知识的形成、文化的发展等重要内容上存在着较大的差别,杜威认为,这种差异所形成的一个主要原因可以在旧教育所依赖的哲学范畴的二元分化中找到出处。在那里,哲学把“整个领域划分为以自然为主题的科目和以人为主体的科目”<sup>[3]</sup>,这两个类别的科目把心理和物质世界作为了

“两个独立的生存领域”。旧教育对于这种分化所采取是隐藏或者歪曲的办法，以此使理论保持了一种纯粹的统一性，但是无论它所提倡的理想观念如何可能地达成了绝对的统一，它终将不可避免地面对自然与人的决裂这一理论事实。杜威意识到了人与自然相互联系的重要意义，他把这种联系作为了新教育中的一个关键主题，通过对人与自然的交互作用的说明，杜威使教育中的分裂的世界在一种新经验论意义下得以弥合。

## 二、经验维度下的时间结构诠释

应当如何理解时间呢？以存在论而言，时间在其自身关联中已本已地矗立于“存在”的地基之内，这使得对时间的领会与揭示已先行转移至对存在的本真澄明之事项里。海德格尔认为，自从巴门尼德正式以哲学形式对存在进行反思以后，此主题没有再引起人们的重视，它逐渐沉寂没落下来；从它所关照的理论意义上，这种主题的隐埋或错失导致了哲学总是徘徊于曲折与颠簸的路径中。由此，他认为，问题的核心应是“重回希腊”，重新解蔽被遮的存在，澄清存在论的生存意义，以此解开一直以来困扰人们心头的哲学谜团。在《存在与时间》中，海德格尔把时间问题建基在存在论上，他认为时间问题与许多其他的问题都需要从存在作为此在的结构意义上找到问题的源流与根据。<sup>⑥</sup>这样，追问时间的意义实际上应当以还原存在的本真面貌作为基本目标，没有真实而深刻地理解存在，那么时间就被架空在了一个无根的被“抛置”了的生存状态中，在这种情况下对于时间问题的解答就是一种非本真性的意义揭示了。

海德格尔对于时间的抽象规定是以理性对于存在的焦虑而展开的，因而有别于杜威的时间观。在杜威看来，传统教育与海德格尔的时间观均是以形而上学之思辨理察为方向的，两者将时间转入思维侧观之向度，并把时间的本质作为一种意识的先验规定。杜威对于时间的理解是从经验的角度进行的。经验意义下的时间是一个鲜活的、充满了生机的时间之流逝，它无处不在地渗透于活动着变更着的自然场所内。这个自然在杜威看来，主要是指“经验着的自然”，它的另外一个部分——那个未被经验的自然虽然也是整体自然的一个组成，但是由于它超出了人的感知与认识范围，杜威因此把它以假设的意义来称谓。<sup>④</sup>因此，在一个经验的范围内，时间与人、物、自然紧密地结合起来，它既具备一定的客观性——时间以自身不可回

转的方式向前延伸，同时它又与人的主观性不可分离——时间在一种经验的认知中存在，从这种双重向度下，时间体现了客观与主观的统一。

在教育哲学中，杜威把经验作为教育理论的基础，他说：“新的教育思想的统一性在于认识到了经验过程和教育过程之间紧密的和必要的联系。果真如此，那么，积极地、建设性地发展它的一个基本的教育概念，就取决于一个正确的经验概念。”<sup>①②(279)</sup>教育的概念建立在经验概念的基础上，从另一个侧面它要求教育活动以经验作为基础而存在，教育因而成为了一种经验性的活动。新教育理论因为加入了一种新的经验论内核，从而使它与传统的教育理论有了根本区别。在经验论的强调下，新教育摆脱了严格的形式限制，它不再是一种纯粹知识的“直接教学”，而是变得更为开放，更为灵活起来，它从层层包裹的规则、形式中“走”了出来。教育开始以经验特征展开过程，它开始感受、体察、联结周围的生活世界。因此，如果说传统教育关注于在意识思维中如何使知识得到统一与继承，那么新教育则试图从变更的发展的现实情境中使得行为如何取得成功、如何达成效果，前者局限于思维逻辑的内在规划中，后者则实现了被认为是两个世界的代表者的“思维—经验”的双重统一。（因此，对于理性主义所提倡的思维至上、理性至上，经验主义所提倡的经验至上、感觉至上，在杜威这里实现了融合与统一。）

以经验为基础的教育是如何建构时间结构的呢？在杜威的教育哲学中，经验的连续性(continuity)表明了这种结构。<sup>⑦</sup>经验的连续性指的是在过去经验、当下经验以及未来经验之间所形成的联结性，它“意味着，每一个经验既受到之前经验的影响，也会影响其后的经验的质量”<sup>①③(288)</sup>。一个完整的经验形成得益于过去经验的借鉴与辅助，这是人作为一个有理智的生物得以不断发展和进化的主要原因之一。没有过去的经验为当前的计划、目的、政策作出指导，那么，一切行为活动就仿佛坠入了灾难深重的火坑，它们将会模糊在茫然的感觉与猜度中。另一方面，外在的环境是动荡的、危险的，这样的环境是一个冒险的地方，“它不安定，不稳定，不可思议地不稳定。它的危险是不规则的，不经常的，讲不出它们的时间和季节的。”<sup>①④</sup>在这种情况下，人要想生存下去，就需要找到一个在模糊动荡的情境中具有引导性的“绳索”，以走出不确定的危险情境。而经验就具有这种引导功能。一个经验完成了，它不是像一个废旧的器物被扔在一边，而是以累积的形式被保留下来；当计划被实施，行为被展开时，这种累积的经验将被引渡到当前，对所发生

的事件进行理智的引导与规划。因此,在杜威看来,过去、当下与未来经验是必然联结在一起的,这种连续性直接映射了人类文明从先古至后世遗风遗俗之传递,以及在此过程中人文理念自身的变化与更调。

经验的连续性体现了以当下为核心的一种时间结构。当我们说某个行为实施了或者某个事件发生了的时候,我们常常是指这个行为或事件是由某个时间点开始的,这个时间点是一个对我们而言具有生存意义的、正在流淌的时间点,它是一个你无法使它停滞或受到羁绊的东西。(因此,古人有刻舟求剑的寓言,它所能映射的一层寓意是,尽管我们可以用尽可能的办法印刻某个流逝体的当下指向,但是,我们始终无法把捉这个流逝体的任何一个部分)由于这一层意义,每一个事件的发生都需要从它所指向的某个“当下”取得自身的实现形式。杜威把经验作为事件性的存在,实际上也暗示了经验是以当下的时间点来展开实践过程的。而从经验所表现的连续性来看,当下性的时间因为经验的连续与统一,它因而与过去和未来的时间是统一在一起的,这种时间的特征与经验的连续性意义是紧密结合的。

如果说经验是通过事件的变化与发展来体现出它的连续性的话,那么时间则是通过流逝的特征来体现它的连续性的,但是这里的流逝性因为镶上了经验论的性质,它注定与一般形而上学意义上的时间流逝是不同的。在柏格森那里,时间是“纯粹的绵延”(duree pure)或“内的绵延”(duree interne),它并不存在于可观事物中,而是以生命的流动和延续而存在。柏格森从内在意识的维度,拒绝把时间变成被钟表的指针、物体的位移所切割的空间化的时间,他认为“真时间”是以一种绵延着的意识流动而存在的,它充满了差异和新异性,是生命的内在过程呈现。(钟表性的时间通过做记号、标刻度等方式指明“当下”的意义。当指针指向某个符号时,它表示时间正“停留”于某个节点上,这种意义表达的是“事后”的时间而不是“当下”在此的时间,它假定时间以断裂的形式存在,通过把时间变化停驻于刻度与符号上而使人得到知性的理解)相比于柏格森通过意识流动的抽象描绘来表达时间的本质,在杜威这里,对于时间及其流逝性的诠释则更侧重于与空间外物、经验事实、日常生活的联系,或者说在这里的时间不能脱离经验空间而独立存在。在杜威看来,时间存在于我们所经验的范围内,它因而与我们的认知官能是联系在一起的(但这并不是康德意义上的主观先验性的时间。在康德的哲学中,时间被作为纯粹的“内感的形式”,它丧失了外在的客观性);另一方面,时间又总是在一种客观的现实形

态中发生的,它并不因任何外物而停留,它以永不停息的姿态流逝着,这就是我们常常所说的,“时间对于每一个人都是公平的”。时间的这种客观性与整个自然的存在与进化是契合在一起的。从这两个层面而言,时间的流逝性以一种“主—客观”的辩证结合而存在着,它既不是我们通过主观推理所建造的虚拟存在,也不是不可经验、不可感知的绝对抽象体,在杜威这里,它以亲切而现实的形态存在于我们的周围世界中,成为贯穿了行为、事件、活动的核心因素。

杜威的教育理论是以经验为基础的,因此,杜威所表明的经验性的时间实质上也是教育所内蕴的时间。教育在经验的意义下具有了“过程性”“事件性”特征,它以“当下”作为教育活动展开的时间点,从时间的连续与统一中得以发展和运行。而当教育内包了经验的连续性意义时,在教育活动之间就形成了连续的作用表现,已完结的教育活动对当下的、未来的教育活动都有辅助和借鉴作用,教育活动因此保持了从过去指向未来的一种贯通性与联结性。因此,蕴含着经验性时间的新教育相比于传统教育要更富有生命力,这种生命力体现在它更侧重于面向实际的未知情境以及未来的发展可能,对于它而言,获得一成不变的知识并不能保证实际生存境遇下的问题的解决,而只有在创新着的、发展着的教育模式下,以一种实效的经验和探究的行为才能使得情境得以认识、问题得以解决,从这种意义上,杜威所提倡的新的经验教育更体现了一种开放与进取的积极精神。

### 三、教育的未来:准备理论

杜威认为教育的一个主要的任务在于使学生通过教育活动形成实效性的经验,这种实效性的经验能够在学生未来的实际事务中发挥指引的作用,它以“当下”作为核心的时间点。从当下出发,从当下所趋向的未来的时间特性而言,教育的发展是指向于未来的,每一个教育的经验活动在当下的时间点上播下了在未来开花结果的种子。<sup>⑧</sup>由此,杜威认为,新教育具备了一种为未来做准备(preparation)的意向与特质。而从另一个侧面,以经验论的角度,在当下经验与未来经验之间也存在着一种“准备关系”,这也间接地证明了新教育所具有的“准备论”内涵,“从某种意义上来说,任何经验都为未来的经验作了一定的准备。这正是经验的‘发展’‘连续性’和‘改造’等概念的本来意义”<sup>[1](298)]</sup>。

对于教育的“准备”涵义,杜威认为存在着一种

错误的准备说，这种准备说认为“通过获取某种技能和学习某种后来所必要的教材(例如为大学或成人生活所需要)，就可以自动为未来的要求作好准备”<sup>[1](298)</sup>。这种准备说隶属于旧教育的范畴体系，它以一种向未来“示好”的假象姿势迎合教育改革的呼声。在这种准备论中，“未来”作为充满了种种可能的时间形态被纳入教育的视野中，但是旧教育所说的“未来”实质上只有其名而无其实，换句话说，它并没有从本质上把未来的时间维度结合在自身的时间观念中，这一点从它的教学方式与教学理念上可以观察到。根据旧教育的教学方式，学生在教育中所学的技能与知识“总是必须重新学习，才能加以使用”<sup>[1](298)</sup>；所有的知识就像被装进了相互隔离的盒子里，它们一成不变地固守在自己的空间里；同时，这些知识是被“孤立地吸取的，因此，与其他的经验并没有联系，于是，在实际生活永远不断变化的条件下，这些知识便没法使用，不会发挥作用”<sup>[1](298)</sup>。旧教育保守地把知识以“已完成”的结构形式封闭在意识思维内部，对于生长的生命、变化的社会不闻不问，因此，这种准备说与其说纳入了未来的时间意义，倒不如说它封闭了自身并由此截断了走向未来的去路，它因而失去了“准备”的真实涵义。

旧教育因其固守机械僵化的教育理念，从而使它丧失了真正意义上的“准备”涵义。而从制度特征上，旧教育以它的专制性也否定了面向未来的准备论意义。在旧教育体制下，教师的任务在于维护秩序，他们以口号、规则、命令等形式把学生组织起来，以此形成了命令与服从、传授与接收的单向度教学模式，杜威认为这种旧教育是没有民主的，它是一种粗暴残酷的“军事化”教育。在严酷的教育制度管制下，学生的天性与秉赋不能得到充分的发展，他们被置于一种以成人思维与行为为范本的教学模式下进行培养，因而，在这种制度下，学生常常处于一种被动的知识接收状态，他们的学习兴趣与动力在这种沉闷的、压抑的环境中被逐渐掏空。与旧教育形成对比的是，新教育注重了教育中的人的个体特征，以及在教育过程中所存在的民主意义，这成为了新教育在教育改革中受到欢迎和支持的一个主要原因，“教育改革运动比传统教育与民主的理想更加一致，因为传统教育拥有太多的专制。教育改革运动之所以受到欢迎，是因为它的方法是尊重人的，而传统学校的教育实践太过粗暴严酷。”<sup>[1](287)</sup>

杜威所说的专制教育在福柯这里也得到了印证。福柯认为在传统教育中，时间被人们进行了精细的分割，而这种分割是人们加强对他人进行控制和规训的

一个有力的武器。福柯认为，从中世纪以来所形成的时间安排一直是以教会为中心的，教会的宗教人员因而扮演着“时间专家”的角色。后来，纪律逐渐代替了教会在时间管辖上的职能，人们都开始听从于纪律的安排与管理。而纪律相比于教会，它在时间上的划分要更加精细，由这种精细划分所导致的一个直接的结果是，社会的机构集团在管理上趋向于一种军事化的组织与规划。福柯以在这种制度下的小学教育为例进行了说明，他说：“在小学里，时间的划分越来越精细，各种活动必须令行禁止，雷厉风行：‘当时钟敲响一个小时的最后一下时，一个学生就开始敲钟。当第一声钟响起时，全体学生就跪下，双手合十，眼睛低垂。念完祷词后，教师将发出一个信号，让学生站起来，第二个信号是让他们赞美基督，第三个信号是让他们坐下’。”<sup>[6](170)</sup>在这里，时间的精密分割实际上是个体自由被切割的标志。个体的时间在纪律与指令的强调下被收集起来，后由学校通过一种“机械”的消化，把个体的时间分解成了碎片形式，并重新发回到个体那里。每一个人好像拥有着与原来一样的时间，而实际上他们所拥有的时间已不再属于他们——时间被打断了，它以具体的小时、分、秒而存在。在这种精确的切分了的时间内，每一个人都必须完成相应时效下的任务分配。<sup>⑨</sup>这些任务是直接系于纪律与制度的，而纪律与制度所隐含的意义是，它是一种集体成员所公认与推举的道德规范，是集体意志的结合。那么，当一个学生没有完成相应任务时，这个事件所指涉的意义就是，该学生违反了普遍的道德规范，违背了集体意志，在这种情况下，学校有必然的理由对他做出惩罚。

杜威与福柯是一致的，杜威认为传统教育是专制教育，它压制了学生的个体自由，学生不得不服从于机械的规则和指令。这种教育以无声的暴力形式宣布对个体精神与价值的无情压制，由这种压制所导致的是传统的惯例与知识以不可变革的范式而存在，从我们前面所论述的观点来看，根据这种教育所反映的知识结构与教学过程，它所内蕴的时间结构是以静止的、断裂的样态存在的。福柯也表示了这种意向，他认为在传统教育中，“学校变成了一个学习的机器”<sup>[6](186)</sup>，它通过规训与控制把人的时间变成了机械性的时间，学生所拥有的不是一个现实的、“属人”的时间，而是一个沉寂的、僵死的时间。伴随着时间的机械化、精确化的形成，纪律将在一种更加宽阔、更加显眼的地方出现(钟声、铃声、手势、口号，甚至太阳也成为了纪律系统的指涉物，它以光线的强弱、昼夜的变化暗示人们所应遵循的制度时间)，在这种情况下，学生被

牢牢地监控起来。

传统教育从它对于学生的自由的扼杀和专断的控制上来看,它不是在寻找一个连接到未来的某种通路,而是把时间“打碎”了,以机械的方式凝固起来,并以此阻隔了与未来的关联。也正是因为这样的方式,它保持了旧教育制度的纪律性和严明性,从这种意义上,旧教育的专制性实际上否定了教育对于未来所做的准备这一涵义。

杜威认为一种经验意义上的“准备说”才具有其现实意义,这种经验性的准备说是以当下的活动作为基础构架的。教师通过一种积极的引导使学生的兴趣和欲望得到激发,学生以愉悦的心情进行实验与探究,他们做着他们所喜欢的活动,而不是低着头以成人的深邃与稳健来组织知识的学习。同时,在活动中,学生结成了友好、互助的良好氛围,知识与经验因为这种交流而具有普遍性,也因为交流而得以更改和完善,在这种情境模式下,学生从教育中所得到的就绝不是单纯的书面知识那么简单东西了。因此,杜威的教育倡导一种实验性的教学模式,它以开放的系统形式随时迎候未来的种种可能,并把在当下所形成的经验作为解决未来疑难、促进未来经验圆满完成的基础,杜威认为这种经验性的教育体现了“准备”的真实涵义,他因此说:“我们总是生活在现在之中,要每时每刻从当下的经验中吸取全部意义,并在未来也同样这么做。这才是‘准备’的真正意义。”<sup>[1](300)</sup>

“准备”是一个由现在、当下的筹划谋求将来便利的过程。在教育哲学中,准备理论涉及到了制度、纪律、民主、时间等重要议题,因而,单从一种教育理论所主张的准备论来说,它以怎样的方式来论证、它要托显一个怎样的中心论题,都在一定程度上反映了该理论是否是新近意义上的进步的教育理论,是否含有民主思想。杜威的准备论贯彻了他的经验理论,以经验论的视角,它要求从当下的行为过程出发,以个体的积极而自由的探究过程来取得经验的圆满完成,并以此搭建未来活动的基础。这种准备论注重了教育过程中的个体价值与意义的实现,通过主动而积极的交流与协作,从而在个体与他人之间形成了一种团结互助的民主精神,这种民主精神对于解放人们的思想,推进教育朝着良好的方向发展具有重要的现实意义。

#### 四、结语

时间是教育理论中的一个重要理论构成,当人们

把这种时间作为一个直线的、无变化的虚拟形式时,教育就失去了它的实际意义,从而变成了理性的宏大叙事的意指物。因而,如何正确地把握时间对于还原教育的实践意义显得极为重要。从我国当前的教育现状来看,在一定程度上,我们依然把教育时间“虚拟化”了。学校为学生设计了精确的课程时间,学生的学习时间、休息时间、生活时间都被载入到精确的时间划分中,而这种精划的时间在一方面虽然促使学生朝着预定的方向前进,但是在另一方面,它却大大压缩了学生个体时间的灵活性与自由性,并在一定程度上形成了对学生进行监控的机制。每一种精划的时间都包含了对于学生学习绩效的检验,它以一种无形的监控手段要求学生走向一个已经被设计好了的轨道上来。但是,这种时间的紧密布置实际上并不一定能促使学生个体能力的提高与个人价值的完善,因为每一个个体都是独一无二的个体,他们拥有自己独特的生存模式,当我们用监控形式把他们统一在固定而普遍的参照标准上时,我们也在一定程度上贬损了个体生存的自由与独立性,而在时间的向度上,与此相应的是时间的个体意义的褪色,钟表性的、机械性的时间意义的增强。因此,如何在一个合理的范围内使得学生的时间重新拥有个体意义、重新调动学生的积极性与主动性,是当前教育所面临的一个难题。杜威从经验意义上对教育时间进行了诠释,使时间系于个体的经验过程,从一定意义上对教育时间的个体化问题给予了回答,这种理念上的革新与进步教育所推崇的教育改革、教育民主化是相契合的。应当说,杜威的经验论意蕴下的时间形态对传统哲学所遗留的静止的、孤立的认识论结构模型提出了挑战,在一定程度上它拆解了传统哲学历史延存的“自我静观”的格局,由此将视野推向于一个以当下为核心的、贯穿着事件的发生、经验的探究的实践领域,这种与实践论转向相结合的经验时间把教育理解为具体的行为与事件的展开,对于使教育朝着科学、民主的方向发展具有积极的推动作用。

#### 注释:

- ① 在《美诺篇》中,苏格拉底说:“既然灵魂是不朽的,可以不断出现重生,它已经获知了这个世界以及别的世界中的一切,所以它能回想起先前已知的有关美德与别的事情的知识……因此,寻求与学习并不是别的,不过就是回忆。”(柏拉图:《柏拉图对话集》,王太庆译,北京:商务印书馆,2004年,第171-172页)黑格尔对于苏格拉底与柏拉图的灵魂论是持一定的认同态度的,但是黑格尔的灵魂论与他们所主张的是不同的。黑格尔认为灵魂渗透于一切事物中,这表示出了它的普遍性,同时灵魂还具有个体的、特殊规定性,这表现了它的特殊

性，黑格尔在灵魂论中把灵魂的普遍性与特殊性辩证地结合在一起了。

- ② 详情参阅：Stefan Neubert, “Reconstructing Deweyan Pragmatism: a Review Essay”, in *Educational Theory*, Vol.59, No.3, 2009, p353-357.
- ③ 对于“当下”的发问，在海德格尔看来，实际在发问之前就已经具有了某种“领会”，就是说对“当下”在发问之前我们就认为它“好像是什么东西”了，这是一种模糊的领会。海德格尔在论证存在时，也指出了这种领会的意蕴，他认为我们在追问存在是什么时，实际上就已经“栖身”于某种领会中了，“我们不知道‘存在’说的是什么，然而当我们问道‘‘存在’是什么？’时，我们已经栖身在对‘是’[‘存在’]的某种领会之中了，尽管我们还不能从概念上确定这个‘是’意味着什么。”（海德格尔：《存在与时间》，陈嘉映、王庆节译，上海：三联书店，2010年，第7页）
- ④ 怀疑是思考的一种具体表现形式，思考包括了怀疑。
- ⑤ 杜威的这种教学理念的建立，从他于1896年在芝加哥创办“芝加哥大学实验室学校”（The Laboratory School of University of Chicago）就已经开始了。在实验学校，没有年级，儿童按年龄、兴趣、智力和反应速度分组，每一组具有相应的实验任务。儿童对文学、历史、烹饪、缝纫、编织等课程以一种交流与合作、实验探究的方式来完成。这种独特的教学方式使教育与家庭生活、社会生活实现了交融。在学校办学期间，每年都有大批的来访者来学校参观和考察。
- ⑥ 海德格尔说：“我们必须把时间摆明为对存在的一切领会及解释的视野。必须这样本然地领会时间。为了摆明这一层，我们须得源源始始地解说时间性之为领会着存在的此在的存在，并从这一时间性出发解说时间之为存在之领会的视野。”（海德格尔：《存在与时间》，陈嘉映、王庆节译，上海：三联书店，2010年，第21页）在他看来，在解说存在之为此在时的“出发的视野”就是时间，时间与存在是紧密相联的。因此，以存在论作为理论基础，它要求对于时间的理解应当转移到对存在的澄明上。而为了得到时间概念的真切理解，在正式以存在论作为时间的诠释路径之前，还需要对历史上（从亚里士多德自柏格森以来）所形成的时间的“流俗领会”作出检阅，以此作为动力和基石，向“时间—存在”的内在结合作出转向。
- ⑦ 经验的连续性作为杜威的实用主义经验论的一个主体部分，它贯穿在杜威关于经验主张的几乎所有的文本中，杜威在他的论

著中多次强调经验的连续性，把它作为经验得以不断完善与发展的主要原因。而经验的连续性所表现出的整体运行又必然地联系到了与之相应的时间维度，杜威试图把过去、现在、未来这三个时间状态以经验论的意义统一起来。从教育哲学的角度，《经验与教育》《教育与民主主义》等重要著作中，杜威均对这一问题作出了说明。

- ⑧ 详情参阅：C. Higgins, “A Question of Experience: Dewey and Gadamer on Practical Wisdom”, in *Journal of Philosophy of Education*, vol. 44, No. 2-3, 2010, pp301-305.
- ⑨ 时间的精确划分所对应的一个直接的结果是，学生必须在相应的时间下完成分配的任务，这种从制度、纪律上对于学习、劳动的要求与西方文化中的“不劳动者不得食”的箴言是相呼应的。欧洲从16世纪就开始以典型的劳教形式对流浪、乞讨人员进行劳动改造了，它试图以此把这些不劳动的人重新转入社会的经济生活的日常轨道中来，劳教的一个重要目的就是要将“不劳动者不得食”的思想注入这些人的内在观念中。在社会生活中，为了防止游惰、散漫的行为与性格的形成，人们在儿童阶段就进入到了社会的监控系统中，那些性格乖张、嬉闹无常的“不务正业”的小孩由于不符合社会的勤劳风气，将被列入需要进行思想矫正的行列中，在巴黎甚至专门有人设计了蒸汽轮椅，以此对这些儿童从肉体开始进行性格或行为的纠正。

#### 参考文献：

- [1] 杜威. 民主·经验·教育[M]. 彭正梅译. 上海：上海人民出版社，2009.
- [2] 杜威. 杜威五大讲演[M]. 北京：金城出版社，2010：68.
- [3] 杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪译. 北京：人民教育出版社，1990：293.
- [4] 常宏. 杜威的经验自然主义及其宗教观[M]. 北京：中央民族大学出版社，2011：117.
- [5] 杜威. 经验与自然[M]. 傅统先译. 南京：江苏教育出版社，2007：28-29.
- [6] 福柯. 规训与惩罚[M]. 刘北成，杨远婴译. 北京：生活·读书·新知三联书店，2010.

## The concept of time in Dewey's educational philosophy: Taking “the present” as the core point of time

LIU Wenxiang

(Institute of Philosophy and Culture, Wuhan Textile University, Wuhan 430073, China)

**Abstract:** John Dewey's philosophy of education, which takes the present as the starting point and focuses on the actual experiences of educational activities, releases education from the chains of its inherent thinking and reestablishes the meaning and value of education in the world of everyday life. In this sense, the time, which coincides with Dewey's philosophy of experiential education, is experiential time which starts from the present and links the past and the future, and is no longer the one-divisional, everlasting time as traditionally defined.

**Key Words:** Dewey; educational philosophy; time; the present; experience; the theory of preparation

[编辑：颜关明]