教人动手的

书生

普通人都能明白的杜威

王德生　著

德麦国际出版社
DEMAI INTERNATIONAL PRESS

出 版 信 息

书名	《教人动手的书生——普通人都能明白的杜威》
著者	王德生
执笔	复合主体：王德生立题、口述承重命题与裁定，Claude 执笔与统稿
出版	德麦国际出版社（Demai International Press）· 新加坡
编号	德麦国际专著第 235 号
ISBN	979-8-90690-255-9
定价	US$24
开本	170 mm × 240 mm
字数	约 23 万字
版次	2026 年 9 月第 1 版

AI 协作声明：本书的题目、方法与裁定由王德生给出，包括“大师成功的悖论”“理论只抓住 SDE 某一组三视角中的一个视角，本人却活在三维里”，以及用“发现大师的缝隙和悖论”的读法专门解构杜威；文字在其指令下由 AI（Claude）协作成稿，并经其审定。杜威的生平史实，每一编成稿后都另经一道独立的 AI 核查环节（不参与该编写作）逐条核对，依据是可靠传记、杜威著作与公开资料；各家说法不一之处，正文写作“一般认为”“据记载”，并在附录六列出。书中“普通人版”的日常故事与人物均为虚构设想。书中谈到家庭教育、学校与培训的地方，只是为了讲读法，不构成教育、医学或心理方面的专业建议。

全书结构：出版信息、作者介绍、前言、导读、目录；导论与八编三十六章；结语、参考书目（二百种）、附录六件。

作 者 介 绍

王德生，SDE（显露 Show · 差异序列 Difference · 特征纠缠 Entanglement）本体论的创立者，德麦国际（Demai International Pte. Ltd.，新加坡）首席执行官。

生长于中国农村，1990 年进入湘潭大学。后获中国科学院计算数学博士学位，并在中国科学院从事博士后研究，研究方向包括 Voronoi 图、Delaunay 剖分、质心 Voronoi 剖分与有限元方法。曾在英国斯旺西大学与新加坡南洋理工大学工作。2005 年起定居新加坡。

他的思想体系先后经历四站：三视角·知识的结构和体系（2017 年起）、321 智慧系统（2022 年起）、SIO 本体论（2024 年起），以及 SDE 本体论（2026 年起；同年 5 月起，「结构」改读为「显露」）——从「并排放着的三样」，走到「互相生出来的三样」。

他在德麦国际出版社出版了多部专著。第 166 号《生活在缝隙和悖论中的大师》把二十位大师放在一起读；本书把同一种读法用在一个人身上，一整本只读杜威：读他写下的「从做中学」，也读他活过而没写下的那张书桌。



杜威教的，是“从做中学”；

他靠的，是“从读中想、从写中成”。

他把学校变成了一个动手的小社会，

自己却是在书桌前和讲台上长大的。

—— 本 书

前 言

一个教人动手的人，一张写满字的书桌

◆ 一、一句人人会说的话

“做中学”这三个字，今天几乎人人都会说。

幼儿园开家长会，老师说要让孩子多动手，别什么都替他做。小学的科学课上，孩子们种绿豆、做小车、拆一只旧闹钟。职业学校的实训楼里，墙上挂着“在做中学，在学中做”。单位里带新人，老师傅也常说一句：“光听没用，上手干一回就会了。”

这句话，一般都算在一个美国人头上：约翰·杜威（John Dewey，1859—1952）。说得准一点，英文里那句“learning by doing”，并不是他书里原封不动的一句话，而是后人从他的教育主张里压出来的口号，常被归到他名下。不过这个口号压得不冤。他确实主张，孩子不该整天坐着听、坐着背，而该在做饭、纺线、织布、做木工、种菜这些真实的活动里碰到麻烦，想办法，把知识一点一点长出来。一八九六年，他在芝加哥大学办了一所实验学校，就是要把这个主张放进一间真的学校里，看看它站不站得住。

一百多年过去，这句话早已走出了教育圈。开饭馆的说“先干起来再说”，搞工程的说“先做个样品”，带团队的说“让他自己踩一回坑”。说这些话的人，大多没读过杜威的书，可他们说的，都是杜威那一半。

如果只到这里，这本书没什么可写。让人停下来的，是另一幅画面。

◆ 二、一张写满字的书桌

把杜威这个人的一生从头翻一遍，你会发现，他最常待的地方，不是木工房，也不是厨房，而是书桌、图书馆和讲台。

他生在佛蒙特州的一座湖边小城，父亲开杂货店。少年时代的他安静、腼腆，爱读书。大学毕业以后，他在中学教了两三年书，这是他一生中唯一一段天天站在中小学课堂里的日子；传记里对那几年着墨不多，据传记作者马丁的考察，他在宾州油城教得只算中等，到了佛蒙特乡下那所学堂，连课堂纪律都不太维持得住。然后，他向一位姑妈借了五百块钱，进了研究院读哲学，迷上了黑格尔，二十五岁拿到博士学位。

从那以后，差不多七十年，他的日子是这样过的：在大学里讲课，在书房里写作，在报刊上论战，在全世界讲演。密歇根大学十年左右，芝加哥大学十年，哥伦比亚大学二十六年，退休以后又写了二十多年。九十岁上下，他还和本特利合出了一本讨论“认识”和“被认识的东西”的书。后人把他的著作、文章、讲稿编成全集，分早、中、晚三期，一共三十七卷；常见的统计是，成书的著作四十来部，文章七百多篇。

那所实验学校呢？前后八年，一八九六年到一九〇四年。其间他不是挂名的：学校是他设计的，由他主持，他常去看、去听，在教师会上一条一条地追问，再对家长、对大学、对全国的同行讲解它，替它辩护。天天在木工房、厨房里带孩子的，是一批教师；一九〇一年起，他的妻子爱丽丝做了学校的校长。杜威本人，除了这些，多数时候在大学里讲课，在书房里写作。一九〇四年他离开芝加哥，此后再也没有办过一所自己的学校。

所以，把他写下的和他活过的并排一放，就出来一个有点别扭的画面：他教人动手，他自己的一生，却主要是在读、在想、在写、在讲里长成的。

◆ 三、全书的判词

把这个画面压成一句话，就是这本书的判词。全书从头到尾，守的就是这一句：

杜威教的是“从做中学”，他靠的是“从读中想、从写中成”：他把学校变成了一个动手的小社会，自己却是在书桌前和讲台上长大的。

这句话在导读、第 24 章和结语里还会再出现，每一次一字不改。它还有一个短一点的说法，方便记在心里：他教的是做中学，他靠的是书桌长。

请注意，这句话的两半都是真的。前一半，“从做中学”，是他真心主张、也真正办过学校试过的东西；在那个只让孩子背书的年代，它救过许多孩子，这一点书里会反复说。后一半，“从读中想、从写中成”，也有他一生的年表摆在那里：他的每一次转身，几乎都发生在读完一本书、写完一篇文章、讲完一轮课之后。

也要把一句反面的话摆上桌。杜威七十岁那年回顾自己的来路，说过：总的来看，影响他的力量更多来自人和处境，而不是书本。这句话本书不回避，第 10 章专门对它。本书的读法是：人和处境给他出题目，读、想、写、讲给他解题的本事。

两句都对，放在一起却让人一愣。这就是本书说的“悖论”。悖论不是矛盾：矛盾是两句话打架，总有一句错；悖论是两句话都对，合在一起让人不得不多想一步。这多想的一步，就是从“信杜威”走到“读懂杜威”的那一步。

◆ 四、“书生”两个字

书名叫《教人动手的书生》。“书生”两个字，得先说清楚。

在中文里，“书生”有时带点贬义：书呆子，手无缚鸡之力，纸上谈兵，百无一用。这本书不取这层意思。这里的“书生”，只是一个朴素的描述：一个一生在书桌和讲台上长成的人。它说的是他长在哪里，不是说他没用。

说杜威是书生，也不是说他不做事。他做过的事不少：办过一所学校，参与过好几个教师和学者的组织，到中国、日本、土耳其、墨西哥、苏联去看过、讲过，七十七岁时还主持过一个调查托洛茨基案的委员会，远赴墨西哥听证。可你细看这些“做”，会发现它们大多是这样的形状：去看，去问，去讲，回来写成报告、写成文章、写成书。他的“做”，主要做在纸上，做在讲台上。连那所实验学校本身，也是先在他的讲稿和文章里一条一条想清楚、写明白，才请教师们搬进教室去的。

这就引出本书最要紧的一层意思，也是全书第二条主张的后半句：他自己一生最好的“做”，恰恰是想和写。

读书、思考、写作，本身也是一种做。只不过，这种做不是用锯子和刨子，而是用字、用句子、用一条一条接起来的道理。一个人坐在书桌前，把一个想不通的问题拆开，写一段，删一段，再写一段，这个过程里，他在试，在错，在改，和木工房里的孩子锯歪了木板再锯一块，是同一个形状。

所以，这本书说的缝，不是“做”和“不做”之间的缝，而是“哪一种做”之间的缝。他写下来、教出去的，是手上的做、实物上的做；他自己靠着长大的，是脑子里的做、纸面上的做。前一种，他替孩子设计得很细；后一种，他自己天天在用，却很少把它当成一样要专门教的东西。

◆ 五、这道缝落在哪里

要把这道缝说得准一点，本书借用 SDE 发生学的一张地图，叫“三维九宫”。

这张图用大白话说是这样：一样东西要长出来，得有一片地，这是“特征纠缠”（E），就是家庭、时代、手里的工具、身边的人；得有一条一步一步走出来的路，这是“差异”（D），就是猜、做、看、改、再做；最后才有一个长出来、让人认得出的样子，这是“显露”（S）。地、路、样子各分三格，一共九格，每格里又有三个视角。

杜威的教育学说，站在“路”那一维的“路径组织”一格里，站的是“动手”这个视角；同时也站在“地”那一维的“三界”一格里，站的是“现实界”：实物、活动、手边的材料和一起干活的人。

他的人生，却另活在两处。一处也在“三界”里，是“理念界”：观念、学说、一本一本的书，从青年时代迷上黑格尔起，他一辈子都在这里摸爬滚打。另一处在“地”的另一格，“信息三模态”，站的是“符号”和“逻辑”：他那出了名难读的文字，他一本接一本讲思维、讲逻辑的书。

理论站在一格，人生靠的是另一格，这种缝叫“跨格”。

为什么会有这道缝？原因不止一个，这里先说最贴身的一个：书桌对他来说太近了。一个人天天坐在那里，就像鱼在水里，水太贴身，反倒不觉得它是一样东西。他看得见别人家的孩子缺什么，缺的是一双动起来的手；他看不太见自己靠的是什么，靠的是那张桌子。

还要赶紧补一句保底：在只让孩子背书、课程和生活断成两截的年代，“做中学”是对的。他也从来没有说过“不要读书”。他反对的是死读书，不是读书。这一点，本书每一编都会先说。

◆ 六、他自己回来补过缝

杜威身上，还有一件难得的事：他自己回来补过缝，而且补了两次。

第一次，补的是“美”。三维九宫的“样子”那一维里，有一格叫“价值维”，分真、善、美三个视角。第 166 号《生活在缝隙和悖论中的大师》读了二十位大师，二十个人的理论和人生，一次也没有碰到过“美”。杜威前大半生写教育、写逻辑、写民主，美也几乎不在他的账上。到了晚年，他和一位收藏家巴恩斯交往多年，常常一起看画，七十一岁那年到哈佛讲艺术，七十五岁写成《艺术即经验》，书就题献给巴恩斯。一位大师到了晚年，自己把一块空着的地方补上，这样的样子，我们以前没读到过。

第二次，补的是传播中变宽的那道缝。“做中学”一传出去，很快被一些人读成了“只要动手就行”“孩子想干什么就干什么”。一九三八年，快八十岁的他写了一本薄薄的《经验与教育》，一边批评老式学校，一边批评打着他旗号的新学校，亲自出来纠偏。

这两次补缝都很了不起，可你细看它们的样子，会忍不住笑一下：他补缝的办法，还是去讲、去写一本书。书生补缝，用的还是书桌。

◆ 七、这本书和第 180 号怎样分工

德麦国际的书架上，已经有一本讲杜威的书：第 180 号，《高鹏讲杜威：普通人都能懂》。那是一本全面的杜威解构，十三编，从他的一生讲到经验、学校、思考、道德、民主、艺术、中国，再讲到 AI 时代，又和十二位哲学家一一对照，最后是十次问题工作坊。它的判词是：“他一生都在开路，他的逻辑却只给修路记账。”

这本书接着它读，不改它的判，也不重复它的讲。分工是这样的：本书只做一件事，叫“缝隙读法”，就是把他写下的和他活过的并排放，看中间那道缝。他的学说，本书只讲到能看清缝为止。凡是第 180 号已经细讲过的，比如“反射弧”那篇文章、他的民主理论、他关于“公众”的讨论、他和别的哲学家的深对照，这里一句带过，并注“详见第 180 号”。

两本书的判词不打架。第 180 号是钻进他的理论里面，看他的逻辑怎样记账；本书是站在理论旁边，看他的理论和他的一生差了哪一块。一个看墙里的梁，一个看墙外的地。“开路与记账”“做中学与书桌长”，是同一个人的两个切面。第 24 章会把两句判词放在一起，细说它们怎样接上。

书里写到陶行知的地方，会注“详见第 221 号《邬燕琴讲陶行知》”。写到蒙台梭利、罗杰斯等人时，会拿第 164 号和第 166 号作对照。

◆ 八、读杜威，是为了读自己

这本书写的是杜威，真正想说给的，是普通人。

设想有这样一位在城郊开了二十年汽修铺的老师傅。他带过十几个徒弟，逢人便说：“修车是手上的活，书上学不来，多拆几台就会了。”这话一点不假，他手底下的徒弟，拧螺丝、换刹车片、听发动机的声音，一个比一个快。

可他没说的是：当年电喷车刚多起来的那几年，他是每天收工以后戴着老花镜，一页一页啃维修手册，啃到半夜。他还有一只铁皮柜，里面是十几个硬皮本，

每修一台疑难车，就记一页：什么症状，先猜是哪里，按什么顺序查，最后真正的毛病在哪。这些本子，他从没给徒弟看过，他觉得那是“自己的笨办法”。

徒弟们手很快。可一碰到没见过的新车型、没见过的故障码，他们就只会一样一样地拆、一样一样地换，换到第五个零件还没找到毛病。他们学到了师傅那一半“做”，没学到师傅那一半“想”和“写”。这就是本书第四条主张说的：只学“做中学”的人，卡在“做了却没想”。

反过来的人也有。有人读了一书架的书，道理一套一套，一件真事都没做成过，卡在“想了却没做”。本书第七编的最后一章，专门留给这种反过来的缝。

所以这本书最后要交给你的，不是“多做”，也不是“多想”，而是第五条主张：做与想要按剂量设计，不是二选一。

不妨先做一件很小的事：拿一张纸，左边写下你最常挂在嘴边的那句“经验”，右边写下你最难的那几年真正做过的事。左边说的是“干”，右边是不是有很多“想”和“写”？左边说的是“想”，右边是不是有很多“硬干”？两边对不上的地方，就是你的缝。

◆ 九、这本书不做什么，写给谁

这本书不是杜威的全传，他一生里许多大事，本书只拣和缝有关的讲。它也不是杜威学说的全讲，想系统了解他的经验论、逻辑、民主、艺术，请去读第 180 号和他的原著。它不反对“做中学”，不反对活动课、实践课、项目课，只说照着一半去学会卡在哪里。它不给哪一种教育方式站队，也不对任何教育政策表态。它讲到孩子、学生、学员的地方，只讲做与想的安排，不作任何心理诊断。书里的普通人故事都是设想出来的，文中写明“设想”或“比如”；杜威的史实，拿不准的都请没参与写作的人逐条核过，各家说法不一的，写明“一般认为”“据记载”；他的话只作短引或转述，不替他编一句。

写给谁？写给让孩子“多动手”、自己却靠读书走到今天的父母；写给把课堂搞得热热闹闹、下课却说不清孩子学到了什么的老师；写给只练实操、不写一个字的培训师和师傅；也写给读了很多书、却一直没有动手的那个你。

这本书自己，也是在书桌前写成的。它讲一个在书桌前长大的人，用的也是书桌。它写下来的，也只是能说清的那一半。它可能错在哪里，导读里列了三条推翻办法，附录里有一本“失效户”，照实记着。

杜威离我们很远，他的名字印在教育学教材的封面上。可他身上那道缝，离我们很近：每一个说“上手干就会了”的人，身后可能都有一张没被提起的书桌。

导 读

这本书怎么读

◆ 一、全书一句话

杜威教的是“从做中学”，他靠的是“从读中想、从写中成”：他把学校变成了一个动手的小社会，自己却是在书桌前和讲台上长大的。

这句话在前言里第一次出现，在这里是第二次，第 24 章和结语里还会再出现，每一次一字不改。短一点的说法是：他教的是做中学，他靠的是书桌长。全书三十六章，都是在给这一句话找证据，也在给它找可能错的地方。

◆ 二、全书的样子

全书前有前言、导读和导论，后有结语、参考书目和附录，中间是八编三十六章。

导论从一个矛盾的画面讲起：一八九几年的芝加哥，实验学校的木工房里，孩子们在锯木板、在厨房里煮一锅粥；同一个时候，办这所学校的人坐在书桌前，一页一页地写。缝隙和悖论这两个词，在那里落到杜威身上。

第一编，“他说的秘籍：做中学”，五章，把他写下的那一半讲清楚：从做中学，教育即生活，学校即社会，经验的两条原则，思维五步。只讲到能看清缝为止。

第二编，“书桌前长大的人”，五章，读他成名以前的日子：佛蒙特的少年，两三年中学教员，迷上黑格尔，密歇根的讲台和书桌，最后问一句：他自己到底是从哪里学会的。

第三编，“八年实验学校”，五章，专讲那所学校：它怎样开张，木工房和厨房里在做什么，真正天天在校园里“做”的人是谁，一九〇四年他为什么离开，以及八年和此后四十多年的比例。

第四编，“讲台、书桌与世界”，五章，读他离开学校以后的大半生：哥伦比亚的讲台，在中国的两年多，走向土耳其、墨西哥、苏联，晚年和巴恩斯一起补上的“美”，一直写到九十二岁的那张书桌。

第五编，“缝隙在哪里”，四章，是全书的结算：定位做与想的缝，定位第二道缝“美”，写他在哪里是对的，最后第 24 章把一切压成一句话。

第六编，“缝在传播中变宽”，四章：进步主义教育怎样把他读窄，一九三八年他怎样亲自出来纠偏，到了中国又怎样变了一次形，以及只学“做中学”的人卡在哪里。

第七编，“普通人版”，四章：只让孩子动手的家长，只搞活动的课堂，只练实操的培训，还有反过来的那一种，只读书不动手的人。

第八编，“补上缝隙”，四章：做与想的剂量怎样设计，在家怎么补，在学校怎么补，最后把镜子转过来，读你自己。

如果你读过第 166 号，会认出一个熟悉的样子。那本书里，每位大师一章，一章八块：开篇场景、他说的秘籍、他真实的一生、缝隙在哪里、悖论一句话、只学理论的人卡在哪、普通人版、补上缝隙。这本书只读杜威一个人，就把那八块摊开成了八编：第一编是秘籍，第二、三、四编是一生，第五编是缝隙和悖论，第六编是追随者，第七编是普通人版，第八编是补法。一章的骨架，撑起了一本书。

◆ 三、五条主张，主场在哪几章

把判词拆开，是五条主张。前三条说的是杜威本人：缝在哪里，悖论是什么，他怎样自己回来补。后两条说的是读的人：只学一半会卡在哪里，你自己该怎么办。每一条都有它的主场，也就是论证最集中的几章。别的章里也会碰到它，但要看它站不站得住，先去主场。

主张	主场在哪几章
一、缝隙：杜威的教育学说站在“动手”与“经验”上，他本人却主要在“想”与“写”里长成。	导论；第 1—5 章；第 6—10 章；第 15 章；第 21 章
二、悖论：他教的是做中学，他靠的是书桌长；而他自己一生最好的“做”，恰恰是想和写。	第 10 章；第 16、17、20 章；第 24 章
三、自己补缝：晚年的《艺术即经验》和 1938 年的纠偏，是大师自己回头补缝的少见样板。	第 19 章；第 22 章；第 26 章
四、传播变宽：只学“做中学”的人，卡在“做了却没想”；只学他书的人，卡在“想了却没做”。	第 25、27、28 章；第 29—32 章
五、你自己：做与想要按剂量设计，不是二选一。	第 33—36 章；结语

结语会把这五条逐条过一遍，写明哪条站得住，哪条要收窄，哪条最弱。你读的时候，也不妨在每条旁边记一个自己的判断，读完再和结语对一对。

◆ 四、三条读法路线

第一条，从头读。先看导论里那张书桌和那间木工房，再从第一编读到第八编。这条路最长，也最稳：先听他怎么说，再看他怎么活，再看两者之间的缝，最后看这道缝怎样传到今天、落到你身上。走这条路，不妨每读完一编停一下，自己先答一句“这一编里，做和想，哪一边更重”，再翻到编末几章的小账去对一对。对不上也不要紧，对不上的地方，往往是你自己读出来的东西。

第二条，按身份挑着读。做父母的，先读第 29 章“只让孩子动手的家长”和第 34 章“在家”，再回头读第 1 章和第 2 章，看“做中学”原本是什么意思。做老师的，先读第 30 章“只搞活动的课堂”和第 35 章“在学校”，再读第 5 章“思维五步”和第 26 章他亲自出来纠偏的那一回。做培训、带徒弟的，先读第 31 章“只练实操的培训”，再读第 33 章“做与想的剂量”。读了很多书、总觉得自己动手太少的，先读第 32 章“只读书不动手的人”，那是反过来的缝。只想知道杜威这个人的，读第二、三、四编，十五章连起来，就是一部围绕缝隙写的小传。

第三条，先读结算，再回头。先读第五编四章，看缝落在哪里、他在哪里对、判词怎样压出来；再读第八编，看补法；然后挑一两编回头细读，看结论是怎样从一个人的一生里长出来的。时间紧的读者，走这一条最省力。

不管走哪一条，有三个错最容易犯。一是把找缝当成揭短，看见“教动手的人自己不怎么动手”就兴奋，忘了他写下的那一半是真的、是救过人的。二是把“书桌”当成贬义，好像读书写字就不算做事；本书恰恰要说，想和写也是一种做，而且是他一生最好的做。三是找到一道缝就停。杜威身上至少有三道：做与想，美，传播中变宽。书里分开讲，别混成一道。

◆ 五、怎样推翻这本书

一本讲“理论有缝”的书，自己当然也有缝。下面三种情况出现，这本书就要认错，或者至少要改口。

第一，如果可靠的史料显示，杜威的主要教育思想，首先是从他亲手办学里长出来的，而不是从读、写、思辨里长出来的，那么“他靠的是书桌长”这半句就站不住。怎么查？去排一张一八九六年前后到一九〇四年的著作年表，把他每篇文章、每本书的写作时间，和实验学校的开张、扩大、每一门课的设计时间对一对，再看他那几年的书信里，想法是先写在纸上，还是先在学校里冒出来。本书第 10 章和第 11 章做的就是这件事，附录里的年表把证据一条一条摆出来。

第二，如果可靠的史料显示，他在实验学校里亲手做的分量，远远超过本书所写的“设计、主持、观察、讲解与辩护”，比如他天天在木工房、厨房里亲手带孩子，那么本书对第三编的判定就要重写。要紧的是分量，不是时长。怎么查？读学校的史料，尤其是当年两位教师梅休和爱德华兹后来写的《杜威学校》，看每一天是谁在教室里。第 12 章到第 15 章，是这一条的主场。

第三，如果可靠的史料显示，《艺术即经验》的形成和他与巴恩斯的交往没有什么关系，那么“晚年补上的美”这一说，至少要换一种讲法。怎么查？读他们两人的通信，读那本书的序言和题献，看那些年他是跟谁一起看画、跟谁一起讨论。第 19 章和第 22 章是这一条的主场。

还有一种最好的推翻办法：拿这套读法，去读一位你熟悉的老师、师傅、前辈。先听他说自己靠什么，再看他真正是怎么走过来的。读出来的缝如果和本书说的形状对不上，那不是你读错了，那正是本书要记下的一条。

这些情况，本书自己能看到的，都登记在附录的“失效户”里，连同本书自认最弱的几处。你找到了新的一条，请说清楚是哪条史料、推翻了哪一句。

◆ 六、随身三问

读完这本书的任何一章，也读完你自己，合上书，问三句：

一问，他说自己靠的是什么，站在哪一格？

二问，他最难的那几年，真正是靠什么熬过来的？

三问，中间那道缝，我该补上什么？

放在杜威身上，第一问的答案不难找，就在他最出名的那些书名和口号里：做中学，教育即生活，学校即社会。要紧的是再多问一句：这几句话，站在九宫哪一格？本书的初判是“路”那一维的“动手”，加上“地”那一维的“现实界”。

第二问要费些工夫。他最难的那几年是哪几年？大学毕业后找不到方向的那几年，一九〇四年离开自己一手办起来的学校的那一年，还有一些家里的伤心事，本书只一句带过。每一回，他是怎么熬过来的？本书的答案是：多半是坐回书桌，读，想，写，然后去讲。你读完第二、三、四编，可以自己下判断。

第三问才是读书人自己的事。补，不是照着杜威去读一辈子书，也不是反过来只管动手，而是认出你手里缺的那一边，按你扛得住的分量，一点一点补进日子里。孩子缺想，就在动手以后留十分钟让他说、让他写；你自己缺做，就给读过的那本书找一件当天能动手的小事。

这三问，可以用在杜威身上，也可以用在你的父母、你的师傅、你自己身上。第一问最好写下来，第二问最好慢慢想，第三问不必急着回答。

◆ 七、每章怎么写

三十六章用同一个样子写，方便你翻查。

每章开头，有一段“这一章的问题”，一两句话，告诉你这一章要回答什么。正文分四到八节，每节前面有一个小菱形和节名。讲到一个具体场面时，会用方括号起一个小标题，比如【一间木工房】。有的章里有一句单独成行、前面带星号的话，那是那一章最想让你记住的判断，全书不多，每编最多两处。

每章末尾是固定的两样东西。一是“带走的话”，一两句，不超过七十个字，适合抄在本子上。二是两行“小账”：

第一行问：做与想，这一章落在哪一边？

第二行问：缝隙补上了哪一块？

第一行帮你看这一章讲的是他手上的做，还是他纸上的做；讲的是只做不想的人，还是只想不做的人。第二行帮你看，读完这一章，那道缝有没有被补上一点，补的是哪一块。读完全书，把三十六行小账连起来看，就能看出这本书自己在做与想之间，是怎样一步一步走过去的。

还有几条体例，说在前面。书里普通人的故事，都是设想出来的，文中写明“设想”或“比如”，人物名字全书不重复。有几处场景是我照着史料构想的，文中写明“这是我构想的场景”。杜威的史实，都经过没参与写作的人逐条核对；各家说法不一的，写明“一般认为”“据记载”。他的话，只作短引或转述，拿不准出处的，写“常被归到他名下”。每章最多一张表，用来把他写下的和他活过的并排放。

最后一句：请别跳过第七编和第八编。前六编讲的是杜威，后两编讲的是你。

目 录

作者介绍 · · · · · iii
前言　一个教人动手的人，一张写满字的书桌 · · · · · v
导读　这本书怎么读 · · · · · xiii

导论　一张书桌和一间木工房 · · · · · 1

第一编　他说的秘籍：做中学 · · · · · 10
第 1 章　从做中学：手比耳朵先学会 · · · · · 11
第 2 章　教育即生活：不是为明天做准备 · · · · · 19
第 3 章　学校即社会：把一座小镇搬进教室 · · · · · 27
第 4 章　经验的两条原则：连续与互动 · · · · · 35
第 5 章　思维五步：一个麻烦怎样变成一个想法 · · · · · 43

第二编　书桌前长大的人 · · · · · 51
第 6 章　佛蒙特的少年：杂货店、教堂与图书 · · · · · 52
第 7 章　两三年中学教员：他自己站讲台的样子 · · · · · 60
第 8 章　黑格尔：理念界的第一场恋爱 · · · · · 68
第 9 章　密歇根的讲台与书桌 · · · · · 76
第 10 章　他自己是从哪里学会的 · · · · · 84

第三编　八年实验学校 · · · · · 92
第 11 章　1896 年的芝加哥：一间实验室，不叫课堂 · · · · · 93
第 12 章　一间木工房和一口厨房 · · · · · 101
第 13 章　爱丽丝与学校：真正在校园里“做”的人 · · · · · 109
第 14 章　1904 年的离开 · · · · · 117
第 15 章　八年和四十年 · · · · · 125

第四编　讲台、书桌与世界 · · · · · 133
第 16 章　哥伦比亚的讲台 · · · · · 134
第 17 章　在中国的两年多：一个“讲”的人 · · · · · 142
第 18 章　走向世界：土耳其、墨西哥、苏联 · · · · · 150
第 19 章　巴恩斯与《艺术即经验》：晚年补上的“美” · · · · · 158
第 20 章　九十二岁的书桌 · · · · · 166

第五编　缝隙在哪里 · · · · · **174**
第 21 章　缝隙定位：做与想 · · · · · 175
第 22 章　第二道缝：美 · · · · · 184
第 23 章　保底：他在哪里是对的 · · · · · 192
第 24 章　悖论一句话 · · · · · 200

第六编　缝在传播中变宽 · · · · · **208**
第 25 章　进步主义教育的误读 · · · · · 209
第 26 章　1938 年：他自己出来纠偏 · · · · · 217
第 27 章　到了中国：胡适、陶行知与“教学做合一” · · · · · 225
第 28 章　只学“做中学”的人卡在哪 · · · · · 233

第七编　普通人版 · · · · · **241**
第 29 章　只让孩子动手的家长 · · · · · 242
第 30 章　只搞活动的课堂 · · · · · 250
第 31 章　只练实操的培训 · · · · · 258
第 32 章　只读书不动手的人：反过来的缝 · · · · · 266

第八编　补上缝隙 · · · · · **274**
第 33 章　做与想的剂量 · · · · · 275
第 34 章　在家 · · · · · 283
第 35 章　在学校 · · · · · 291
第 36 章　读你自己 · · · · · 299

结语　教人动手的书生 · · · · · **307**

参考书目 · · · · · **315**

附录 · · · · · **326**
附录一　年表与人生 SDE 序列 · · · · · 326
附录二　缝隙定位卡 · · · · · 329
附录三　主著速查与本书引处 · · · · · 331
附录四　失效户：本书在哪里会错 · · · · · 334
附录五　与站上各卷的对账 · · · · · 341
附录六　引文核验总表 · · · · · 344



导 论

一张书桌和一间木工房

◆ 一、一间木工房，一口厨房

先请你跟我走进一个场面。这是我构想的场景：时间、地点和那所学校做过的事，都照着后人对它的记述；具体的孩子、具体的那块木板、那锅粥，是我放进去的。

一八九九年春天，芝加哥大学附近，一幢改作校舍的房子。这就是杜威几年前办起来的实验学校，外面的人常叫它“杜威学校”。

楼下有一间木工房。屋里有几张结实的工作台，墙上挂着锯子、刨子、锤子和尺子，地上落着一层刨花。七八个十岁上下的孩子围在一张台子前，他们要给楼上的纺织教室做一个木架子，用来挂他们自己纺出来的毛线。

一个男孩用尺子量了木板，拿铅笔画线，锯了下去。锯到一半，线歪了。他停下来，看看线，又看看木板，抬头去找老师。老师走过来，没有接过锯子，只问了一句：“你先想想，是画线的时候歪的，还是锯的时候歪的？”男孩拿起尺子又量了一遍，发现线本身就画斜了。他换了一块板，这一回先把尺子按牢，再画线，再锯。

隔壁是厨房。另一组孩子在煮一锅谷物粥，这是他们这个学期的活：从认识几样谷子开始，到自己动手把它们煮熟。锅里的水放多了，粥稀得像汤。一个女孩把这次放了多少水、煮了多久，一笔一笔写在墙边的小黑板上，旁边是上一次的数字。几个孩子凑在黑板前，比着两行数字，争论下一次该少放多少。

窗外，是学校的一小块院子。再往外，是芝加哥灰扑扑的街道，那是一座工厂和铁路堆出来的大城市。

这间木工房，这口厨房，就是“做中学”最早、也最像样的一处现场。孩子们不是坐着听老师讲“长度”“比例”“谷物”，而是在锯一块板、煮一锅粥的时候，自己撞上了长度、比例和谷物，而且非弄明白不可，因为不弄明白，架子就挂不住，粥就喝不下去。

◆ 二、同一个时候，那张书桌

还是这一年，还是这座城，离那间木工房不远。

这也是我构想的场景，依据是他那几年的著作和讲演年表。

大学的一间办公室里，或者是他自己家的书房里，一个四十岁上下、留着小胡子的男人坐在书桌前。桌上堆着稿纸、书和信。他在准备几篇讲稿，要讲给学校的家长和支持者们听，讲的就是楼下那间木工房和那口厨房为什么要这样办。这几篇讲稿，这一年四月讲了三次，当年就印成了一本小书，叫《学校与社会》。

同一张桌子上，还摊着别的东西。他和几位同事那几年反复讨论的逻辑问题，一九〇三年合成一本《逻辑理论研究》出版；他还在写心理学和伦理学的文章，给哲学刊物回信，改学生的论文。这个男人就是约翰·杜威。

他写字的样子，和楼下那个锯木板的男孩，其实有几分像。写了一句，觉得不对，划掉；换一个说法，再写；一段话写完，回头看，前后接不上，又拆开重排。他的句子出了名地长、出了名地绕，后来许多读者抱怨他的书难读。可这些难读的句子，就是他锯了又锯、刨了又刨的木板。

到了傍晚，他也许会到学校去，开一个教师会，听老师们讲这一周哪门课顺、哪门课不顺；也许会去大学的讲堂，给研究生讲一堂课。据他后来在哥伦比亚的学生埃德曼回忆，他讲课不怎么讲究口才，常常慢慢地说，望着窗外，初听散乱，回去整理笔记，才发现严密得出奇，像是当着学生的面把一个问题一点一点想出来。

◆ 三、这个场面值得多看一会儿

把这两个场面并排放，你会看到一件有点奇怪的事。

楼下，孩子们在“做”：锯木板、煮粥、纺毛线、种菜。楼上，或者街那头，那个设计了这一切的人在“想”和“写”：拆一个概念，写一篇讲稿，改一段逻辑。

木工房是他的主意，厨房是他的主意，连“锯歪了先别急着换，先想想是哪一步歪的”这样的问法，也是他那套想法里的东西。没有那张书桌，就没有这间木工房。可是反过来，在这间木工房里，手握锯子的，从来不是他。

这不是什么丑事，这是分工。一个大学教授办一所实验学校，本来就该请懂行的教师天天在教室里，自己设计、主持、观察，再出去讲解、辩护。他在这所学校里并不是挂名的。问题不在这里。

问题在于，这两个场面后来的命运很不一样。

木工房和厨房，被写进了他的书，写进了教育学教材，变成了“做中学”“教育即生活”“学校即社会”这些口号，传遍了全世界。那张书桌，却几乎没有被写进任何一条“杜威教育法”里。人们记住了孩子要动手，没记住那个教孩子动手的人，自己是怎样一天一天坐在桌前、读出来、想出来、写出来的。

写下来传出去的，是木工房；真正把他托起来的，是书桌。

◆ 四、把两样东西并排放

真正让这个疑问变成一个“发现”的，是把两样东西从头到尾并排放在一起。

一样，是他写下的那一半。说得最简单，就是五句话。“从做中学”：手比耳朵先学会。“教育即生活”：上学不是为明天做准备，上学本身就是在过日子。“学校即社会”：把一座小镇搬进教室，孩子在里面分工、合作、担责任。“经验的两条原则”：一段经验好不好，要看它能不能接到下一段去，要看人和环境有没有真的碰在一起。“思维五步”：一个麻烦怎样一步一步变成一个想法，再拿去试。这五句，第一编一章讲一句。

另一样，是他活过的那一半。这里先拣几件最要紧的事摆一摆，第二、三、四编会细讲。

少年时，他生在佛蒙特州伯灵顿，家里开杂货店。他是个安静的孩子，爱读书。在佛蒙特大学毕业的前一年，他上了一门简短的生理学课，课本是赫胥黎写的。据他一九三〇年的自述，那本书让他第一次觉得，世界上的东西是互相牵连、合成一个整体的，这个感觉后来一直跟着他。一个后来教人“动手”的人，思想的第一次触动，来自读一本书。

大学毕业后，他在宾夕法尼亚州油城的中学教了两年书，又回佛蒙特夏洛特的一所乡村学堂教了一年。就在教中学的那段日子里，他写了一篇讨论哲学问题的文章，寄给《思辨哲学杂志》的主编哈里斯，那是当时全美国唯一的哲学刊物。他心里没底，想问问自己是不是这块料。据他自述，哈里斯的回信很鼓励他，文章一八八二年登了出来。这是他人生的第一个转机。转机不是发生在讲台上，而是发生在一封投稿信里。

然后是约翰斯·霍普金斯大学，是他的老师莫里斯，是黑格尔。年轻的杜威在黑格尔那里，找到了一种把心和物、个人和社会接成一片的说法，他后来回忆，那不只是一套说法，对他是一次极大的释放、一种解放。这是理念界的第一场恋爱。

再然后，是十年的密歇根，十年的芝加哥，二十六年的哥伦比亚，是一本接一本的书，一场接一场的讲演，到中国一去两年多，一直写到九十二岁。

把这两样东西放在一起，那个画面就出来了：他教人从做中学，他自己是从读中想、从写中成的。他的每一个转身，读一本书，投一篇稿，迷上一种哲学，离开一所学校，几乎都是先发生在纸上和讲台上，再落到别处。

同一篇自述里，他也说过一句像是反驳本书的话：影响他的力量，更多来自人和处境，而不是书本。这句话是真的，本书照实摆着。可细看他说的人和处境，莫里斯是一位讲黑格尔的老师，芝加哥的难处是一所要他讲清楚的学校；人和处境给了他题目，把题目做出来的，是读、想、写、讲。

◆ 五、先说他对在哪里

说到这里，要赶紧补上一段，免得读歪。

我不是在说杜威言行不一，更不是说“做中学”错了。

请想一想，他办学的那个年代，美国许多学校是什么样子。一间大教室里，几十个孩子坐在一排一排固定的课桌后面，一个一个站起来背课文、背答案，背对了坐下，背错了挨罚。学的东西和孩子家里、街上、田里的日子几乎没有关系。这样的教室里，孩子的手是闲着的，脑子也常常是闲着的，动的只有嘴，背的是别人的句子。

在这样的教室旁边，开一间木工房、一口厨房、一块菜地，让孩子在真事里碰到问题、想办法、再动手，这是一次真正的解救。它让许多本来会被当成“笨”“不听话”的孩子，第一次尝到“我能把一件事做成，而且我明白为什么”的滋味。在那个条件下，他是对的，而且对得很深。

他也从来没有说过“不要读书”。他反对的是和生活断开的死读书，不是读书本身。他在《儿童与课程》里说得很清楚：孩子的经验和学科的知识，不是二选一，而是要接起来的两头。后来那些把“做中学”读成“只要动手”“孩子想干什么就干什么”的人，是把他读窄了，这笔账不该记在他头上。第六编会细讲这件事。

所以，这本书要说的缝，不在于他说错了什么，而在于他没有写下什么：他没有把“我自己是怎样在书桌前想出来、写出来的”，也设计成孩子长大以后要一级一级走上去的台阶。

◆ 六、缝隙，和大师的悖论

一个形状出现了，就该给它起名字。第 166 号已经起过两个名字，这本书接着用。

第一个，叫缝隙。一个人把自己的成功总结成一套道理，这套道理只能照亮他人生的一部分。道理没写到、人生里却实实在在有的那一块，就是缝隙。杜威的缝隙，就是那张书桌。

第二个，叫大师的悖论。大师的成功，往往恰恰发生在缝隙里。他教的是 A，他靠的是 B。杜威教的是做中学，他靠的是书桌长。

为了说准这道缝落在哪里，本书借用 SDE 发生学的“三维九宫”。用大白话说：地，是脚下那一片，包括手边的东西、身边的人、脑子里装的观念、嘴上说的话；路，是一步一步走出来的，猜、做、看、改；样子，是最后长出来、让人认得出的那个人、那件事、那句话。

杜威的教育学说，站在“路”的“动手”上，也站在“地”的“现实界”上：实物，活动，一起干活的人。他的人生，另活在“地”的“理念界”里，那是观念和学说的世界；又活在“地”的“信息”一格里，靠的是“符号”和“逻辑”，也就是字、句子和一条一条接起来的道理。理论站一格，人生靠另一格，这叫跨格的缝。

这里要特别说明一层意思，它会贯穿全书。缝不在“做”和“不做”之间，而在“哪一种做”之间。读书、想问题、写文章，也是做，只不过做的材料不是木头，是字和道理。杜威一生最好的做，恰恰是想和写。他在书桌前做的事，和木工房里那个锯歪了木板、回头去查是哪一步歪了的男孩，是同一个形状：试，错，看，改，再试。他只是没有把自己这张桌子上的“木工”，写进他那套教孩子的道理里。

为了让这个形状更好认，不妨看一个日常的样子。设想有这样一位小区游泳馆的教练，教了十几年孩子游泳，最常说的一句话是：“游泳是下水泡出来的，岸上讲再多也没用。”这话没错，孩子不下水，永远学不会。可他自己年轻时换气总是呛水，真正练过这一关，是靠每天晚上反复看高手的慢动作录像，在一个本子上画下头什么时候转、嘴什么时候张、手划到哪里，第二天下水照着试，回来再改。他嘴上教的是“下水”，身上靠的是“看、画、写”。他教出来的孩子，大多能游，可一碰到要改一个多年的坏动作，就只会在水里一趟一趟地硬游，越游越累。

这位教练和杜威，隔着一百多年、隔着大半个地球，干的是完全不同的事，可他们身上有同一道缝：教的是手上的做，靠的是纸上的做。

◆ 七、另外两道缝

杜威身上不止一道缝。全书还要讲另外两道。

第二道缝，在“样子”那一维的“价值维”，真、善、美三个视角里的“美”。他前大半生写教育、写思维、写民主，讲的多是对不对、好不好，美几乎不在账上。第 166 号读过的二十位大师，也没有一位的理论或人生碰到过“美”，那是一块一直空着的地方。杜威的特别之处在于，他晚年自己把它补上了：和收藏家巴恩斯多年交往，一起看画，七十一岁到哈佛讲艺术，七十五岁写成《艺术即经验》。一位大师在晚年回头补自己的缝，这个样子很少见，第 19 章和第 22 章会细讲。

第三道缝，是在传播中变宽的缝。杜威本人身上的缝最窄，因为他还活着书桌那一半。到了他的学生、追随者那里，缝就宽了；到了口号和培训课里，往往只剩下“动手”两个字。二十世纪二三十年代，美国的进步主义教育把“做中学”读成了“只要动手就行”“孩子想干什么就干什么”，一九三八年，他写了一本薄书，亲自出来纠偏。这套想法到了中国，又变了一次形：他的学生胡适把它读成一种“方法”，另一位学生陶行知把他的话翻了个身，说出“生活即教育”“教学做合一”。这是第六编的事。

三道缝放在一起，你会看到一个完整的样子：一个人在书桌前长大，写出了一套教人动手的道理；这套道理传出去，书桌那一半先掉了；他晚年回头去补，补的是美，纠的是偏，用的还是书桌。

◆ 八、这本书怎样走

为了看清这三道缝，这本书分八编走。下面这张表，每编一句话，先有个印象，读到那一编时再回来对一对。

编	编名	一句话
第一编	他说的秘籍：做中学	先把他写下的五句话讲清楚，讲到能看清缝为止。
第二编	书桌前长大的人	成名以前，他的每一次转身，都先发生在读和写里。
第三编	八年实验学校	那所学校是真的，也是好的；天天在里面“做”的，主要是别人。
第四编	讲台、书桌与世界	离开学校以后的四十多年，他在讲台和书桌上走遍了世界，晚年补上了“美”。
第五编	缝隙在哪里	把写下的和活过的并排放，定位三道缝，先说他在哪里对，再压出一句话。
第六编	缝在传播中变宽	追随者把他读窄，他亲自纠偏；到了中国，又变了一次形。
第七编	普通人版	家长、课堂、培训和反过来的读书人，四种日子里的同一道缝。
第八编	补上缝隙	做与想按剂量设计，在家、在学校、在你自己身上。

八编走下来，有三个问题要回答。

第一个问题：杜威写下的那一半，到底抓住了什么？“做中学”之所以有力量，是因为它把“动手”这一个视角看得特别透。先看准它抓住的是什么，才谈得上看见它漏掉了什么。

第二个问题：杜威活过的那一半，另外靠的是什么？他最难的那些年是怎么过来的，那张书桌在他的一生里怎样起作用，为什么它没有被写进他的教育学说。

第三个问题：我们普通人，该怎样读杜威，又怎样读自己？只学了“动手”的人，会卡在哪里；只会读书的人，又会卡在哪里；做与想，怎样按分寸放进孩子的日子、学生的课堂和自己的生活里。

◆ 九、回到那间木工房

最后，回到开头那个场面。

木工房里，那个男孩换了一块板，这一回线画直了，锯也直了。厨房里，孩子们比着黑板上的两行数字，定下了下一次放多少水。这些都是好事，我们应当为他们高兴。

同一个时候，书桌前那个男人，也许刚把一段绕了三遍的话改顺，也许刚想明白一个卡了几个月的问题。他没有握锯子，可他也在试、在错、在改、在做。

这本书要做的，不是拆掉那间木工房，也不是把孩子们都赶回书桌前。它只想提醒一件事：木工房和书桌，本来是同一个人的两只手。一只手伸向孩子，写成了一套道理，传遍了世界；另一只手留在他自己身上，一天一天托着他长大，却很少被人看见。

读杜威，要读两遍。第一遍，读他写下的，学他替孩子设计的那间木工房。第二遍，读他活过而没写下的，看他自己坐了一辈子的那张书桌。两遍之间的那道缝，才是这位教人动手的书生，真正留给我们的东西。

下一编，先从他写下的那一半读起。



第 一 编

他说的秘籍：做中学

编 序

这一编只讲杜威写下的那一半。

一百多年来，杜威留给普通人的，差不多就是几句话：从做中学，教育即生活，学校即社会，经验要连续、要互动，想问题分五步。这几句话被印在师范课本里，挂在学校墙上，写进无数份教学计划。它们不是空话。在只让孩子背书、课堂和日子断开的年代，这几句话救过许多孩子，今天也还管用。

所以这一编五章，每一章都先还他公道：先说他对在哪里，用一件家常事把那句话讲透，再把它放到地图上看一看，它站在哪一格。学说只讲到能看清缝为止，第 180 号《高鹏讲杜威》已经细讲过的地方，这里一句带过，注明“详见第 180 号”。

读这一编，请把自己当成第一次听见这几句话的人：先信它，再看它落在哪里。每一章的结尾，都会留下同一个问题：这些道理，他自己是怎样学会的？这一编不回答它。答案在第二编和第三编里，在一张书桌、几座讲台和一所只办了八年的学校里。

01

第 1 章

从做中学：手比耳朵先学会

这一章的问题：杜威说的“从做中学”，到底是什么意思？它对在哪里？

◆ 一、一盆发臭的绿豆

课本上那一段，他背得一字不差

设想有这样一个六年级男孩，叫周小满。他的科学课刚讲完“种子萌发的条件”。课本上写得清清楚楚：种子萌发，需要适量的水分、充足的空气和适宜的温度。老师让大家背，小满背得一字不差，单元小测还拿了满分。

那个周末，家里想吃豆芽。小满的爸爸说：“你不是刚学了种子发芽吗？这盆豆子交给你。”

小满很有把握。他抓了两把绿豆，泡进一只不锈钢盆里，水放得满满的，“水分要充足嘛”；怕豆子冷，他把盆端进了暖气片旁边的柜子里，还拿一块湿毛巾严严实实地盖住，“温度要适宜嘛”。然后他就去写作业了。

第三天早上，柜子一打开，一股酸臭味冲出来。豆子泡得发白发胀，有一半破了皮，水面上浮着一层黏糊糊的沫子，只有零零星星几颗冒出了一点小尖芽。

一盆豆子逼出来的三个问题

小满愣在那儿。课本上的三个条件，他一样都没落下，怎么会这样？

他爸爸没有直接告诉他答案，只问了三句：水放那么满，豆子在水底下，喘得上气吗？毛巾捂那么严，盆里的热气和酸气往哪儿散？暖气片旁边那么热，你摸摸盆壁，是“适宜”吗？

小满这才发现，课本上那三个词，他背得熟，却一个也没有真懂。“适量的水分”不是越多越好，豆子泡上几个钟头就该把水沥干，只保持湿润；“充足的空气”不是一句空话，一盆泡在水底的豆子，就是憋在水里的；“适宜的温度”也有上下，太热了，先长起来的不是芽，是让豆子发臭的东西。

第二回，他换了一只底下有孔的塑料筐，泡一夜，沥干，上面盖一块透气的纱布，放在不冷不热的地方，早晚各冲一遍凉水再沥干。他还在一个小本子上画了一张表：哪天泡的，冲了几次水，冒了几毫米芽，闻起来怎么样。五天以后，一筐白白胖胖的豆芽出来了。

那天晚上，小满又翻开科学课本，把那一段重新读了一遍。他说，这回读起来，每个字都“有分量了”。

这个场面值得多看一会儿。小满不是没学过，他是学过了、背过了、考过了，却还没有真正学会。让他学会的，是一盆发臭的豆子：手先碰到了难处，脑子才有了真问题；有了真问题，再回去读书，书上的字才活了过来。

手先碰到了难处，脑子才有了真问题。

这就是杜威说的“从做中学”，最家常的样子。

◆ 二、他到底说了什么

“做中学”这四个字，今天几乎成了杜威的名片。英文常写作 learning by doing。不过要说清楚：这四个字作为口号，常被归到他名下；一般认为，这个说法在他自己的书里出现得并不多，他更常说的，是“经验”，是“做”和“受”连在一起。

他在《民主与教育》（1916）里讲“经验”，大意是：经验有两面，一面是主动的，我们对东西做了点什么，去试；一面是被动的，东西反过来作用到我们身上，我们承受它的后果。光做不受，是瞎忙；光受不做，是挨着。只有把“我做了什么”和“结果落到我身上的是什么”接起来，前后看出联系，才叫从经验里学到了东西。小满泡豆子是“做”，一盆臭豆子是“受”，他爸爸那三句问话，帮他把两头接上了。这一层意思，第 180 号第十九章讲得很细，详见第 180 号。

在更早的《学校与社会》（1899）里，他讲的是另一个方向：学校要让孩子去做真事。他在芝加哥办的实验学校里，孩子们烧饭、纺纱织布、做木工，他叫这些活动 occupations，中文常译作“作业”或“主动作业”。这些活动不是手工课，也不是为了让孩子将来去当厨子、木匠，而是让知识在一件真事里找到位置：称面粉碰上分数，追问布从哪里来碰上地理和历史。那所学校的样子，本书第三编还要细看，这里先不展开。

把这两处放在一起，杜威说的“做中学”，可以压成一句大白话：人不是靠耳朵听会的，是靠手碰到事情、事情反过来教他，再把两头接起来学会的。

◆ 三、他对在哪里

先把公道说足。

杜威写这些话的时候，是十九世纪末。那时美国大多数学校是什么样子？孩子一排一排坐着，课桌钉在地板上，老师在前面讲，学生在下面背。一节课的主要内容，是“背诵”：老师点名，学生站起来，把课本上那一段背一遍，背对了坐下，背错了挨批。知识像一包一包装好的货，从课本搬到老师嘴里，再从老师嘴里搬进孩子的耳朵，最后在考试那天原样搬出来。

在这样的课堂里，小满那样的孩子会是好学生：背得熟，考得好。可他泡不好一盆豆子。更要紧的是，他不会知道自己没学会，因为考卷不会问他豆子为什么发臭。

杜威看穿的，正是这一层：背得出来，不等于学会了。一句话从耳朵进去，如果没有在手上、在事情里走过一遍，它就只是一串声音。他后来有一个说法，一般概括为“惰性知识”的反面：学到的东西，要能在下一件事里用得上，才算活的。

他还看穿了另一层：把“动手”看得低、把“读书”看得高，是一种偏见。那个年代，读书人读书，干活的人干活，手和脑被分给了两种人。杜威不认这个账。在他看来，木匠量尺寸、估木料、想先锯哪一块，一样在动脑；读书人如果从来不碰一件真事，他的脑子也会慢慢变空。手和脑本来就是一起长的，是学校把它们硬拆开了。

第三层，是他对孩子本身的看法。在《我的教育信条》（1897）里，他说得很直白，大意是：孩子自己的本能和能力，是一切教育的材料和起点。孩子天生爱摆弄东西、爱造东西、爱问为什么、爱跟人说话，这些不是需要压下去的毛病，而是学习的发动机。旧课堂要孩子先坐好、先安静、先把手放在桌上，等于先把发动机熄了火，再推着车往前走。杜威要的，是顺着这台发动机去修路。小满想吃豆芽、想把事情做成，这份想，就是他后来肯回头读书的那股劲。

这三层，今天看来依然是对的。我们身边仍然有大量“背得出、做不来”的学习：会背交通规则却不敢过马路的孩子，会背急救步骤却从没按过一次的成人，考过了驾照笔试、却在停车场里转不出来的新手。在这些地方，“做中学”不是一句过时的口号，而是一剂对症的药。

大人也一样：一只不停流水的马桶水箱

这个道理不只管孩子。设想有这样一位刚毕业的年轻人，叫简文，一个人在城里租了间小屋。住进去第二个星期，卫生间的马桶水箱开始“嘶嘶”地响，水一直往下流，一夜能流掉小半吨。房东说自己在外地，让他先看看。

简文先做了一件今天人人都会做的事：搜视频。他一口气看了三个，讲进水阀、讲浮球、讲排水阀的密封圈，讲得头头是道，他也看得明明白白。可揭开水箱盖，他傻眼了：里面的零件和视频里长得不一样，他连哪个是浮球都认不准。

他只好上手。先把角阀关上，按一下冲水，看水放空以后哪儿在动；再慢慢拧开角阀，看水往上涨的时候，哪个东西跟着浮起来。这一看，他认出来了：他家的不是视频里那种圆球，是一只套在杆子上的小浮筒，水涨到一定高度，它顶住阀门，水就该停。可它被一根缠绕的链子卡住了，浮不到顶。他把链子理顺，剪短一截，水声停了。

事后他说，那三个视频其实都讲对了，只是在手碰到那只水箱之前，他的脑子里没有一个可以挂住这些话的钩子。手一碰，钩子有了，视频里的话一句一句挂了上去。第二天他又把那三个视频看了一遍，这回每一句都听得懂。

这和小满那盆豆子，是一回事。听来的、读来的、看来的东西，要在手上走过一遍，才会在脑子里落地。杜威说的，就是这个次序。

还要补一句。杜威说“做中学”，从来没有说“不要读书”。小满第二回泡豆子之后，又翻开了课本，这一步杜威一定会赞成。他反对的是“只读不做”，不是“读”。这一点很要紧，后面第六编讲他的话怎样在传播中变了样，还要回到这里。

◆ 四、“做”不是“忙”

说完他对在哪里，还得说清他自己划下的一条线：不是什么“做”都算学习。

设想小满的同桌，也领了一盆豆子。他也泡臭了，扔掉，再泡，又臭了，又扔掉。第三回他换了一种豆子，还是臭。他很忙，泡了三盆，洗了三次盆，可他什么也没学到，因为他从来没有停下来问一句：为什么会臭？

杜威对这种“做”并不客气。他在《民主与教育》里讲得很清楚，只是做，不去看做了以后发生了什么，不去想两者之间的联系，这样的“做”不增长经验。他后来在《我们怎样思维》里把“想”的那一段单独拿出来细讲，本编第 5 章再说。

所以杜威的“做中学”，其实有三拍：动手去做，看清结果，把两头接起来想明白。少了最后一拍，就只剩下忙。第 180 号把这一点讲成“做不是目的，反思才让做变成经验”，讲得很透，详见第 180 号第十九章。

再回头看看小满和他的同桌，两个人差在哪里。两个人都动了手，都泡臭过豆子。差别在两样东西上：一是爸爸那三句问话，二是小满那个小本子。问话逼他把“做了什么”和“得了什么”并排放；小本子让他把每一天的变化记下来，第二回失败时能翻回去看，是哪一步走了样。

这两样东西，一样是“说”，一样是“写”。它们都不是动手，却是让动手变成学会的那一截。请记住小满那个小本子，本书后面还会不止一次回到它：一个人把做过的事写下来、想清楚，这一截功夫，在杜威自己的一生里，占了多大的分量?

这里只提醒一件事，请你记下来：在杜威自己的说法里，“做中学”的三拍里，有一拍是“想”。这一拍，他写得很重，可在后来无数人嘴里，它常常被省掉了。

◆ 五、这句话站在哪一格

本书用一张地图读大师，叫“三维九宫”，导论里已经讲过。这里只用到其中两格，先用大白话说。

一格是“走出来的路”（D2 路径组织）。一件事怎么一步一步走成：先猜，再动手，再看结果，再改，再试。小满泡豆子，第一回猜错、动手、闻到臭味、改法子、再试，这一整条就是路。

另一格是“脚下那片地”里的“现实界”（E1 三界之一）。人活在三个世界里：柴米油盐、手摸得到的东西，叫现实界；道理、概念、书上的字，叫理念界；自己心里的滋味和底气，叫自我界。一盆豆子、一只筐、一块纱布，都在现实界。

杜威的“做中学”，站的就是这两格交叉的地方：在现实界里，走“动手”这一步。他的秘籍，用最短的话说，就是“学，要从手碰到现实开始”。

为什么说站在这里是对的？因为在杜威那个时代的学校里，这两格几乎是空的。课堂上有的是理念界，书上的字、老师的讲解、考试的题目；也有一点自我界，被夸的得意、挨骂的难堪。唯独手摸得到的现实，和一步一步试出来的路，被

关在了校门外。杜威把它们请了回来。一个缺什么就补什么的人，站在那个缺口上，是站对了地方。

这一格站得对。可是请留意，同一盆豆子，其实也碰到了另外两个世界：课本上那三个词，是理念界；小满闻到臭味时的羞恼、五天后看见一筐豆芽的得意，是自我界。杜威的厨房里三个世界都在学，这一点第 180 号已经分析过，详见第 180 号。本书关心的是另一件事，放到下一节。

◆ 六、留给后面的问题

读到这里，你心里也许已经有了一个杜威的样子：一个爱动手的人，一个在木工房和厨房里转来转去、挽着袖子的人。

请先把这个样子放一放。

我们只问一个简单的问题：写下“做中学”这番道理的人，他自己是怎样学会这番道理的？

他是像小满那样，泡臭了一盆豆子，才悟出“做”的分量吗？还是先在书上读到、在课堂上讲过、在稿纸上写出来，然后才去办一所学校，让孩子们去做？

有一个年份可以先放在这里。他在芝加哥开办实验学校，是 1896 年，那年他三十六七岁。在那之前，他已经在大学讲台上站了十来年，出过一本厚厚的《心理学》（1887），写过一篇又一篇论文。他关于“经验”“做”“受”的想法，在那所学校开门之前，已经有了不少。

还有一个细节也可以先放在这里。他一九三〇年写过一篇回顾自己思想来路的文章，叫《从绝对主义到实验主义》。文章里有一句话，得先正面摆出来：总的来看，影响他的力量，更多来自人和处境，而不是书本。可同一篇文章里，他一件一件点名的，是大学里一门生理学课用的赫胥黎课本，研究生院里跟着老师莫里斯读的黑格尔，后来读到的威廉·詹姆斯的《心理学原理》（1890）；没有一件是某一次动手的经历。本书的读法是：人和处境给他出了题目，读、想、写给了他解题的本事。这件事本身，并不说明他错了；它只说明，他身上的那条路，可能和他写下的那条路不完全一样。

这个次序说明什么，现在还不急着下判断。第二编会一段一段去看他三十七岁以前的日子，看这个教人动手的人，自己的手，那些年主要在做什么。

> 带走的话
>
> 背得出来不等于学会了。手先碰到难处，脑子才有真问题；再回去读书，书上的字才活。

> **小账**
>
> 做与想，这一章落在哪一边？——落在“做”这一边：学要从手碰到现实开始。可杜威自己的三拍里，有一拍是“想”。
>
> 缝隙补上了哪一块？——还没到补的时候。这一章只记下一个问题：写下“做中学”的人，自己是怎样学会它的？

◆

02

第 2 章

教育即生活：不是为明天做准备

这一章的问题：杜威说“教育即生活”，是说学校不用为将来打算了吗？他到底反对的是什么？

◆ 一、一缸鱼和一张课程表

周末的格子，全是“为了以后”

设想有这样一个四年级女孩，叫丁一禾。她家客厅墙上挂着一块小白板，上面是一张周末课程表，是妈妈用彩笔画的格子：星期六上午英语，下午奥数，晚上钢琴陪练；星期天上午作文，下午跳绳考级辅导，晚上预习下周的课。每一格旁边，妈妈都认真写了一句“为什么”：英语，为了以后出国方便；奥数，为了小升初；作文，为了中考语文；跳绳，为了体育不拖分。

一禾不哭也不闹，每一格都按时去。只是妈妈发现，她越来越少问问题了。以前她会追着问“月亮为什么跟着我们走”，现在问她今天学了什么，她只说“学了一个单元”。

一条鱼死了，一个问题活了

那年春天，舅舅送来一只小鱼缸，里面养着五条红白相间的小金鱼。没人给一禾排这件事的格子，喂鱼、换水，就成了她自己的事。

第二个星期，一条鱼翻了肚皮。一禾哭了一场，然后做了一件妈妈没想到的事：她去问舅舅、翻图书馆的书、在平板上查，最后在一张便签纸上写下三个可

能：水换得太勤、自来水没晾、喂得太多。她决定一样一样试。她学会了把自来水先放一两天再换，学会了看水温计，学会了每次只撒一小撮鱼食、五分钟吃不完就捞出来。她还开了一个小本子，每天记一行：水温多少度，喂了几次，鱼游得欢不欢。

一个月下来，剩下的四条鱼都活得好好的。更让妈妈吃惊的是，一禾在本子上画了一张水温曲线图，横着是日期，竖着是温度，一格一格涂得整整齐齐。这张图，用的恰恰是她在奥数班里学得最头疼的那一课“折线统计图”。在奥数班里，那是一道“为了以后”的题；在鱼缸边上，那是一件“为了今天”的事。

一禾的妈妈后来说了一句很朴素的话：那张课程表上，每一格都在为以后准备，可孩子最用心学的一样东西，是不在课程表上的。

那年秋天，她把课程表改了一格。星期六下午的奥数，换成了“空格”，旁边写的“为什么”只有三个字：一禾的。那一格里，一禾可以做任何一件她自己想弄明白的事。头一个月，她用来给鱼缸加了一个自己设计的遮光罩；第二个月，她开始记楼下那棵玉兰每天开了几朵。她的奥数成绩并没有因为少了一节课而掉下去，反倒因为那张水温曲线图，折线统计图那一单元考得格外好。

这个场面，正好把杜威那句话的正反两面都摆了出来。

◆ 二、他说：教育是生活本身

杜威在《我的教育信条》（1897）里有一句很出名的话，常被压成四个字“教育即生活”。原意大致是：教育是生活的过程，而不是为将来的生活做准备。

这篇《信条》很短，写法也特别：一条一条都用“我相信”开头，分成五个部分，依次讲什么是教育，什么是学校，教什么，怎么教，学校和社会进步是什么关系。它读起来不像论文，倒像一份宣言。“教育即生活”这层意思，就在头两部分里反复出现。

二十年后，他在《民主与教育》（1916）里把这层意思讲得更深。他用了一个词：生长。孩子不是一只空桶，等着被装满，然后拿去将来用；孩子是一棵正在长

的树，今天长的每一寸，本身就是生命。他说，生长是生命的特征，所以教育就是生长，教育在它自身以外没有别的目的。换句大白话：学习的意义，首先在它今天让人长了什么，而不只在它将来能换来什么。

这两句话合起来，他反对的是一种很常见的想法：童年只是成年的预备期，今天的日子只是明天的垫脚石。在这种想法里，孩子今天的兴趣、今天的疑问、今天的日子都不算数，算数的只有“以后”。

杜威的回答是：一个人如果今天一直只是在“准备”，他就从来没有真正活过；而一个从来没有真正活过的人，到了“以后”，也未必知道该怎样活。

◆ 三、他对在哪里

先说公道话。杜威这一刀，砍在一个真问题上。

第一，“为以后”这条链子，是没有尽头的。幼儿园为了小学，小学为了初中，初中为了高中，高中为了大学，大学为了工作，工作为了退休。每一段都被下一段抽空了，每一段里的人都在说“等以后就好了”。第 180 号把这条链子讲得很透，详见第 180 号第十六章。这里只补一句：链子的每一环，单看都有道理，连起来看，一个人一辈子都在候车室里。

第二，“为以后”的学习，往往学不牢。一禾在奥数班里学折线图，学了会，会了忘，因为那张图跟她今天的日子没有一点关系。在鱼缸边上画折线图，她一次就会了，而且忘不掉，因为那张图关着四条鱼的命。杜威看到的，是一个很朴素的规律：人对今天用得上的东西，记得最牢，懂得最深。

第三，“为以后”会慢慢磨掉一个人最宝贵的东西：想知道的那股劲。一禾不再问月亮为什么跟着人走，不是她变笨了，是她的每一小时都被别人安排好了“为什么”，她自己的“为什么”没有地方放。鱼死了那一回，她自己的“为什么”终于有了一个出口，于是她一下子又活了过来。杜威说教育要从孩子自己的兴趣出发，指的就是这个出口。

第四，还要看看他那个年代的空气。十九世纪末，美国教育界流行一种很有势力的说法，一般称为“心智训练说”（也叫“形式训练说”）：人的心智像几块肌肉，记忆力、推理力、注意力各是一块，学拉丁文、背几何证明，就像举哑铃，练的是肌肉本身，至于学的内容跟孩子今天的日子有没有关系，并不要紧。1893 年有一份很有名的“十人委员会”报告，一般认为，它主张中学生不论将来升不升大学，都学同一套以古典语言、数学、历史、自然科学为主的学术课程，背后正是这种练脑子的想法。在这样的空气里，“为以后”不是某一个家长的焦虑，而是整个学校系统的地基。杜威偏偏在这块地基上说：学习首先要对今天有意义。这需要一点胆量。

说到这里，也要替一禾的妈妈说句公道话。她排那张课程表，不是不爱孩子，恰恰是太爱：她怕孩子将来吃亏，怕错过了哪一步就追不上。“为以后”的背后，常常是一份真实的担心。杜威并不嘲笑这份担心，他只是指出，用“把今天全部押给以后”的办法去对付它，往往适得其反。担心是对的，办法要换。

这四条，今天一条也没过时。所以说，“教育即生活”在它针对的地方，是对的。

◆ 四、两种常见的误会

这句话好听，也容易被听歪。杜威自己就在后来的书里一再出来解释，这里挑两种最常见的说一说。第 180 号讲得更细，详见第 180 号第十六章。

第一种误会：教育即生活，就是不用为将来准备了。

不是。杜威从来没说过将来不重要。他说的是：为将来最好的准备，恰恰是把今天过充实。一禾在鱼缸边上学会的，不只是养鱼：她学会了遇到麻烦先列几个可能，学会了一次只改一样，学会了每天记一行。这些本事，将来到哪里都用得上。这就是他说的“生长”的意思：今天长好了，明天才有东西可长。

第二种误会：教育即生活，就是孩子想干什么就干什么，开心就好。

也不是。一禾的鱼缸并不是只图开心。鱼死了是真的难过，换水、测温、记本子是真的麻烦。杜威说的“生活”，不是游乐场，而是有真实后果的日子：做对了鱼活，做错了鱼死。一种只剩开心、没有后果的“生活”，在他看来同样不算好的教育。

还有人追问得更深：“生长”总得有个方向吧？长成一个越来越熟练的骗子，也叫生长吗？杜威自己在晚年把这个追问摆上了桌面，给了一把尺子：好的生长，要能引出更多的生长，而不是把人关进越来越窄的路。这场讨论，第 180 号第二十二章和第六十三章都讲过，详见第 180 号。本书只借它说明一点：杜威说“教育即生活”，心里一直有一把尺子，他并不是随口喊一句口号。

把这两种误会去掉，剩下的就是他的本意：学校里的日子，本身就应当是一种值得过的日子，有真事、有真难处、有真结果。这样的日子过多了，“以后”自己就来了。

大人身上，也贴着一张看不见的课程表

这句话不只说给学校听。许多大人的日子里，也贴着一张看不见的课程表，每一格都写着“等以后”：等孩子上了大学再学点自己喜欢的，等买了房再好好布置屋子，等评上职称再去看看外面，等退休了再学游泳、学画画、学一门手艺。

每一格都有道理，就像一禾妈妈写的那些“为什么”一样。可这样的格子排满了，一个人会慢慢发现，自己好几年没有为一件“今天就想弄明白”的事认真过了。他不是没学东西，他学了不少：考证、培训、单位组织的课。可那些都是“为以后”的，考完就放下。

杜威的话放到大人身上，意思同样朴素：学习不是人生某一段的事，是每一天的事；最好的学习，往往就发生在今天手边那件想弄明白的事上。家里的电路老跳闸，弄明白它；阳台上的月季总生虫，弄明白它；单位里一张报表总对不上，弄明白它。这些“今天的事”，才是一个大人最结实的课堂。

五、这句话站在哪一格

用本书的地图看，“教育即生活”站得和“做中学”很近。

它首先站在“脚下那片地”的现实界（E1）：把学习从“以后”拉回“今天”，从纸上的格子拉回身边的日子。一缸鱼、一支水温计、一小撮鱼食，这些都是今天、眼前、手边的现实。

其次，它也碰到了“为了什么走”这一格（D1 意义目标）。人做一件事总有个为了什么：为了创造出一样新东西，为了自己做主，为了过得好。一禾的课程表上，每一格写着的“为什么”，都是别人替她定的“以后”；鱼缸边上的“为什么”，是她自己的、今天的。杜威要把“为了什么”交还给正在学的这个人，交还给今天。这一点他说得对，而且说得早。

还可以用一对更家常的词来记：一禾的课程表是“远处的牌子”，写着多年以后的目的地；鱼缸边上那张便签纸是“脚下的路标”，只管今天这一步往哪儿走。杜威没有拆掉远处的牌子，他只是坚持，路要照着脚下的路标一步一步走，远处的牌子才有意义。

请记住这张地图上的位置：今天，眼前，手边的日子。杜威的教育学说，一直站在这里。

六、他自己的“今天”是什么样子

最后，还是留一个问题给后面。

写下“教育是生活，不是为将来做准备”的那个人，他自己的“今天”，是怎样过的？

我们先不讲他的一生，只看一件事：写这句话的 1897 年，杜威三十七八岁，在芝加哥大学主持哲学系，系里同时管心理学，教育学后来也由他主持。他每天的“生活”，大部分是在讲台上讲课，在书房里读书写字，在会议桌上争论课程与经费。他的实验学校就在不远处，是他设计、由他主持的，他常去看、去听，开教

师会，对外讲解、辩护；可真正每天在校园里跟孩子们一起过日子的，主要是学校里的老师，后来还有当了校长的妻子爱丽丝。这些人的故事，第三编会细讲。

还有一件事也值得先记一笔。他小时候在佛蒙特的日子，据传记记载，也打过零工，暑天去过外祖父家的农场，可更显眼的，是一个爱读书、常泡在书里的少年。他晚年回想自己的来路，说影响他的更多是人和处境，不是书本；可他一件一件点出来的，是一门课的课本、一位讲黑格尔的老师、一部心理学。

这么看来，他的“今天”，一直是一种读和写的生活。

这当然不是什么毛病。一个读书写字的人，照样可以把“教育即生活”说得对、说得透。只是有一个问题会慢慢冒出来：他说的“生活”，是一缸鱼、一间厨房、一张木工台；他自己过的“生活”，是一张书桌、一座讲台、一叠稿纸。这两种生活，在他身上是怎样接起来的？他教给孩子的那种“今天”，是不是他自己最熟悉的那种“今天”？

再往前推一步，还有一处更微妙的地方。他从二十出头到三十六七岁，在研究生院和大学里度过了十几年：读黑格尔，读心理学，写讲义，写论文。用他后来的尺子去量，这十几年，像不像一段漫长的“准备”？一个年轻人埋头读了十几年书，然后才走到一所真正的学校门口。可正是这十几年，给了他后来说出“教育即生活”的全部底子。

也许，对他来说，读书写字本身就是“今天的生活”，从来不是“为以后”。如果是这样，那么他那句话，其实有一个他自己没有写出来的注脚：一个人的“今天”，也可以是一张书桌。这个注脚，他写给孩子的那些书里很少提。

这个问题，第二编会接着问。

带走的话

为以后最好的准备，是把今天过充实。可也要看一看：教这句话的人，他自己的“今天”是怎样过的。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——落在“做”这一边：学习要回到今天有真后果的日子里。他本人的“今天”，却多在读和写里。

缝隙补上了哪一块？——还没补。先记下一处对照：他说的生活是鱼缸和厨房，他过的生活是书桌和讲台。

◆

03

第 3 章

学校即社会：把一座小镇搬进教室

这一章的问题：杜威说学校应当是一个“小社会”，这是什么意思？为什么在他那个年代，这句话非说不可？

◆ 一、一只器材箱的“宪法”

两根跳绳，一只瘪了的篮球

设想有这样一位县城小学的数学老师，姓韦，教四年级，兼班主任。开学时，学校给每个班发了一只体育器材箱：十根跳绳、六只毽子、两个篮球、一副羽毛球拍、一盒粉笔，放在教室后面靠窗的角落里。韦老师只说了一句：“这是全班的东西，课间谁想玩就拿去玩。”

一个月以后，箱子里只剩下六根跳绳，两根断了，两根不知去向；毽子少了三只；一个篮球被扎破了，瘪瘪地躺在箱底。有个孩子哭着说，他每次下课跑过去，东西早被别人拿光了，“一回也没轮到过”。

韦老师没有追查是谁，也没有自己定一套规矩贴在墙上。她在班会课上把箱子搬到讲台上，把剩下的东西一样一样摆出来，问大家：东西丢了，坏了，总有人玩不上，怎么办？

孩子们自己吵出来的规矩

那一节班会课很吵。有人说要罚，有人说要锁起来，有人说干脆谁带来的谁玩。一个叫阿树的男孩说，东西丢是因为没人知道在谁手上，得有个本子记。一个

叫小葵的女孩说，光记不行，还得有人管，“轮流管，一人一周”。又有人问：一次能拿几样？课间结束了谁负责收？弄坏了怎么办？拿走了不还怎么办？

吵了两节课，黑板上写出了一份《器材箱公约》，一共六条：拿东西要在本子上登记，一人一次一样；器材管理员一人一周，按学号轮，上课铃一响负责清点；前两个课间先给上一回没轮到的人；东西弄坏了，自己说出来，能修的一起修，修不好的，全班商量怎么补；拿走不还的，停用一周；公约每学期可以改一次，改要全班举手，过半数才算。

公约贴出去以后，并不是一下子就灵了。第一个星期，管理员忘了清点；第二个星期，有人一次拿了两根跳绳；第三个星期，那两根不知去向的跳绳，被一个男孩从自己书包底下翻出来，红着脸放回了箱子。韦老师一直没怎么插手，只是每周五放学前留五分钟，让当周的管理员说一说：这周借出去几次，还回来几次，出了什么事。

一个学期下来，器材箱里的东西没再丢。那个瘪了的篮球，孩子们凑了零花钱，托阿树的爸爸去补好了胎。更让韦老师意外的是，这群孩子算起借用次数来，比算课本上的应用题还起劲：阿树给器材箱做了一张“本周最常借的器材”排行榜，每周五自己统计、自己画条形图。

这是一间教室，也是一座小小的镇子：有公共财产，有规矩，有轮值，有赔偿，有争吵，有修约。孩子们在这里学到的，不是一堂“守规矩”的品德课，而是规矩是怎样从一件真麻烦里长出来、又怎样一次一次被改好的。

这个场面，就是杜威说的“学校即社会”。

◆ 二、他说：学校是一个雏形的社会

杜威在《我的教育信条》（1897）里说，学校首先是一种社会组织，学校生活应当是一种简化了的社会生活。两年后，他在《学校与社会》（1899）里把这个想法展开，说学校应当成为一个“雏形的社会”，一个“胚胎形态的共同体”：里面

有真实的共同事务，孩子在其中分工、合作、承担后果，从而学会怎样跟别人一起过日子。

《学校与社会》开头有一句话流传很广，大意是：最好、最聪明的家长为自己的孩子所要的东西，整个社会也必须为所有的孩子去要。这句话把他的思路说得很清楚：好的家庭里，孩子跟着大人一起做事、一起商量、一起承担，那是最自然的学校；学校要做的，是把这种好家庭里的日子，给所有孩子都补上。

“小社会”不是说把外面的社会原样搬进来。外面有的，学校未必都要：强者欺负弱者、有钱人说了算，这些杜威都不要。他要的是一个经过挑选、简化、净化的社会样本，让孩子在里面练习一种更好的共同生活。这一层，第 180 号第十七章讲得很细，详见第 180 号。

◆ 三、他对在哪里

为什么这句话在十九世纪末非说不可？杜威自己在《学校与社会》第一章里给了一个很家常的理由。

他请读者回想一两代人以前的美国家庭。那时候，一个农家、一个小镇上的人家，差不多就是一间小作坊：剪羊毛、梳毛、纺线、织布、做衣服，从宰牲口、熬油到搓灯芯、蘸蜡烛，面粉、木料、家具，连钉子、铰链、锤子，很多东西都在家里或邻里之间做出来。孩子从小就跟在大人身边，看着、帮着、慢慢接手。东西从哪里来、要花多少力气、做坏了会怎样，孩子都亲眼看见、亲手摸过。那时候，家庭和邻里本身就是一所学校，教的是责任、是合作、是跟真东西打交道的本事。

可到了杜威写书的时候，工业化和城市化把这一切带走了。布是工厂织的，面是工厂磨的，蜡烛换成了煤气灯、电灯。孩子住在城里的公寓里，父母出门上班，孩子的日子里再也没有那种“跟大人一起做一件真事”的机会。与此同时，学校还是老样子：一排一排的座位，一本一本的课本，一节一节的背诵。

杜威看到的是一个真正的空洞：过去由家庭和邻里承担的那一半教育，正在消失，而学校还没有接上。他说“学校即社会”，是要学校把这一半接过来。

这个判断，放在今天看依然有分量。今天的孩子，比杜威时代的城市孩子离“真事”更远：饭是外卖送来的，东西是快递送来的，小区里的公共事务有物业管。一个孩子可以从小学读到大学毕业，从来没有和一群人一起定过一条规矩、管过一样公共的东西、为一件共同的事负过责。韦老师的器材箱，补的正是这一块。

还有一层，也是他对的地方。在一间只有“老师讲、学生听”的教室里，孩子之间唯一的关系，是比较：谁分数高，谁背得快。杜威在《学校与社会》里说过，大意是：在只管背书的教室里，互相帮忙反倒成了一种过错，合作成了扰乱秩序。而在一个真正有共同事务的教室里，帮别人是本分，合作是必需。孩子们在器材箱的事上吵过、改过、轮过班，他们学到的，是一种考卷上考不出来、日后却处处用得上的本事：跟不一样的人一起把事办成。

◆ 四、小社会里要有真后果

这里也要看清他自己划的一条线：不是把孩子分成小组，就算“学校即社会”了。

设想另一个班，也有一只器材箱，规矩是老师定的，管理员是老师指派的，东西丢了老师自己掏钱补。表面上看，这里也有借阅、有登记、有管理员，样样都不缺。可这里的孩子学不到韦老师班上那些东西，因为这里没有真后果：规矩坏了不关他们的事，东西丢了也不关他们的事。

杜威说的“社会”，关键在“共同事务”和“真后果”这两样。事情要是大家的事，结果要落到大家身上。少了这两样，“小社会”就成了一个过家家的布景。第 180 号讲合作学习时，专门说到“小组作业”为什么常常变成搭便车，详见第 180 号。

再看韦老师自己。她没有定规矩，可她并没有撒手。箱子是她搬上讲台的，班会是她召集的，那个问题“东西丢了、坏了，总有人玩不上，怎么办”是她问出来的，每周五放学前那五分钟也是她一直守着的。她做的，是把一件真麻烦摆到孩子面前，再留出一段让孩子们回头看的时间。杜威说老师不是退场的人，而是这

间“小社会”的设计者，说的就是这个。第 180 号第二十一章专门讲过老师的位置，详见第 180 号。

所以，“学校即社会”的真意，不是教室里多几张拼起来的桌子，而是教室里有一件孩子们自己要负责的事。

大人的“小社会”：一个周末羽毛球群

这层道理，大人身上也看得见。设想有一个周末打羽毛球的微信群，十几个人，互相原本不认识。起初，一切都靠群主老葛：他订场，他先垫钱，他收钱，他买球，谁迟到了、谁临时不来了、谁的钱还没转，都是他一个人记着。一年下来，老葛累得不想干了，在群里说了一句“下个月我不订了”。

群里安静了两天。然后有人提议开个会。那天打完球，十几个人坐在场馆门口的台阶上，吵了一个钟头，定了几条：订场按月轮值，一人一个月；场地费先由当月轮值的人垫，打完当天就转账；报了名不来的，照样出场地钱；球由大家轮流买，买的人在群里晒发票。这几条后来又改过两回：一回是因为有人总是迟到，加了一条“迟到半小时以上当天不排双打”；一回是来了几位新人，大家商量出一个“新人前三次只出一半场地费”。

两年过去，这个群还在，人多了一倍，老葛成了一个普通球友。有人说，比起旁边那家全包的俱乐部，这个群麻烦得多，什么都要自己管；可也正是这些麻烦，让一群陌生人学会了怎样一起办一件事。那家俱乐部里，什么都有工作人员安排好，会员之间打了三年球，彼此连名字都叫不上来。

这两种球友，一种活在“小社会”里，一种活在“服务”里。杜威要学校做的，是前一种。

◆ 五、他从哪里看见这个空洞

还可以补一句他的眼光是从哪里来的。他在芝加哥那些年，和城里的社区服务所赫尔馆（Hull House）来往很多，跟它的创办人简·亚当斯是朋友，常去那里讲

课、参加讨论；据杜威研究中心整理的年表，一八九七年他还被选为赫尔馆协会的理事，任期到一九〇〇年。在那里，他看见了大批从乡下、从外国来到城市的移民家庭，看见旧的邻里生活怎样一下子散掉，孩子怎样在街头长大。这一段，第 180 号第三十六章讲过，详见第 180 号。本书只记下一点：他看见的空洞，是在城市的社会生活里看见的，也是在一场场讨论和一篇篇文章里想清楚的。

◆ 六、这句话站在哪一格

用本书的地图看，“学校即社会”仍然站在“脚下那片地”的现实界（E1）：它要的是一群真实的人、一件真实的事、一种真实的共同生活。

同时，它也站在“走出来的路”（D2 路径组织）上：规矩不是先写好发下来的，是一次试、一次吵、一次改走出来的。《器材箱公约》写了六条，每学期还可以修，这就是一条一步一步往前走、不断修正的路。

这一回，它还多碰到了一处：三号位。本书第一编用得不多，先说白话。看一件事，可以站在三个位置上：一号位是站在事外，看条文、看规定；二号位是站在事中，看人和人之间怎样一来一往；三号位是站在自己心里，看自己怎样承担。旧课堂里，孩子只站在一号位，规矩是写在墙上的条文；杜威要把孩子请到二号位，在人和人之间的一来一往里学。这一步走得很对。

◆ 七、他自己的“小社会”在哪里

照例，留一个问题。

一个把“学校要成为小社会”说得这样透的人，他自己是在什么样的“小社会”里长大、又在什么样的“小社会”里过日子的？

他出生在佛蒙特州的伯灵顿，一座不大的城，父亲开杂货店。那座城里的共同生活，第 180 号第一章写得很细，详见第 180 号。本书关心的是后来：他从二十三岁进研究生院起，身边最主要的“小社会”，是什么样子？

是研讨班，是图书馆，是教授会议，是学术期刊的编辑部，是一封一封跟同行来回争论的信。那是一群读书写字的人组成的社会，里面也有分工、合作、争吵和修约，只不过，大家一起做的“真事”，是读、是想、是写。

还有一个事实，第三编会细讲：他在芝加哥办的那所实验学校，真正每天在里面管着一件件“共同事务”的，是一群老师，其中很重要的一位，是他的妻子爱丽丝，她后来当了校长。杜威本人是那所学校的设计者和主持人，常去观察，也是它对外的讲解人、辩护人和写书的人。他离那个小社会很近，不是挂名，却多半站在它的边上，拿着笔。

还有一张图，值得在这里提一提。《学校与社会》里有一章讲“教育中的浪费”，他画了几张理想学校的平面示意图：四周是厨房、餐厅、木工和金工的作坊、缝纫纺织的屋子，正中间，是图书馆。按他的解释，孩子们在四周的作坊里碰到了问题，就把问题带到中间的图书馆来，在书里找办法、找来龙去脉，再带回作坊去试。

这张图画得很好，把“做”和“读”接成了一个圈。只是请留意那个位置：在他理想的学校里，书放在正中央。一个被后人记成“只讲动手”的人，心里那座学校的中心，是一间图书馆。

连《学校与社会》这本书本身，也是“讲”出来的。据初版的出版说明，它最初是1899年4月，他对实验学校的家长和关心这所学校的人做的三次讲演，当年整理成书。一本讲“把真事搬进学校”的书，自己是在讲台上诞生的。

这么说，并不减一分他的对。一个站在边上拿着笔的人，看得反而更清楚，也未可知。只是请把这个画面记下来：教室里，孩子们在吵一份器材箱公约；教室外，有一个人把这场争吵写成了一本书。这两个人，一个在“做”，一个在“想和写”。杜威的学说站在前一个人身上，他自己，更像后一个人。

带走的话

学校要像一座小镇，有一件孩子们自己负责的真事。可写下这句话的人，更常站在镇子边上，拿着笔。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——落在“做”这一边：规矩要在共同的真事里一起走出来。他本人却多站在边上，想和写。

缝隙补上了哪一块？——还没补。先记下一个画面：教室里的人在做，教室外的人在写。

◆

04

第 4 章

经验的两条原则：连续与互动

这一章的问题：既然要“从经验中学”，那是不是什么经验都好？杜威拿什么来分辨好经验和坏经验？

◆ 一、爷爷的三种下棋法

第一种：盘盘都让他赢

设想有这样一位退休的老钳工，姓季，大家叫他老季。孙子季小川七岁那年，缠着爷爷学象棋。老季高兴坏了，从柜子里翻出一副磨得发亮的木头棋子，一边摆一边教：马走日，象走田，车走直路炮翻山。

头两个月，老季盘盘都让着孙子。明明一步就能吃掉孙子的车，他装作没看见；明明孙子的将已经被将死了，他故意走一步闲棋。小川赢得很开心，逢人就说：“我爷爷下不过我。”

到了暑假，小川跟着爸爸去公园，看见几个老头在树荫下摆棋，他挤进去非要下一盘。三十步不到，他就被杀得干干净净。对面的老头还笑了一句：“小朋友，回家再练练。”小川当场哭了，把棋子一推，说以后再也不下了。那之后好几个星期，谁提象棋他就躲。

第二种：一步都不让

老季心里懊悔，觉得是自己把孙子惯坏了。开学后他换了个法子：一步都不让，你怎么走我怎么吃，“输多了自然就会了”。

结果更糟。小川一连输了十几盘，每盘都输得莫名其妙，常常还没弄明白自己的马怎么就没了，棋局就结束了。他坐在那里越下越慢，越下越怕，最后看见爷爷摆棋盘，就说肚子疼。

第三种：让子，而且每盘复盘一步

老季是个钳工，干了一辈子活，知道一个道理：学徒刚上手，不能给他最难的活，也不能只给他扫地；要给他“踮踮脚够得着”的活。他想，下棋也该是这样。

他换了第三种下法。先让一个车，看小川能不能赢；赢得轻松了，就只让一个马；再轻松，就让一个炮；小川连输三盘，就再加回一个子。每盘下完，不管谁输谁赢，爷孙俩都把棋子摆回去，只复盘一步：“这一步，你当时是怎么想的？如果换一步，会怎样？”

半年以后，小川可以不让子跟爷爷下个有来有回了。有一天他在公园又碰到那位老头，下了一盘，还是输了，可这回他没哭。他站起来问：“爷爷，您第十几步那个炮，为什么不直接吃我的马？”那个老头愣了一下，笑着给他讲了半天。

三种下法，三种结果。第一种让孙子开心，却让他输不起；第二种一点不假，却让他学不进；只有第三种，让他今天学进去了，明天还想接着学。

这三种下法，正好可以拿来讲杜威晚年说得最清楚的两条原则。

◆ 二、他说：连续与互动

1938 年，七十八九岁的杜威出了一本很薄的书，叫《经验与教育》。那时候，他的名字已经被许多学校挂在门口当招牌，他在这本书里做了一件不寻常的事：告诉大家，并不是一切经验都有教育意义。有些经验反而会妨碍一个人以后的生长，他把这种经验叫做“反教育的”。

那么，怎样分辨呢？他给了两条原则。

第一条叫“连续”。大意是：每一段经验，都从以前的经验里带走一点东西，又会改变以后经验的样子。今天的经验不是一颗孤零零的珠子，它串在一根线上：

前面接着昨天，后面连着明天。所以判断一段经验好不好，不能只看它当下愉快不愉快，要看它把后面的路打开了，还是关上了。

老季的第一种下法，当下很愉快，可它往后面的路上放了一块石头：小川以为自己很会下棋，一碰到真对手，那份自信一下子碎了，连带着对象棋的兴趣也碎了。当下的甜，变成了后面的苦。这就是连续性坏了。

第二条叫“互动”，有的译本译作“交互作用”。大意是：一段经验，是外面的条件和这个人里面的条件碰在一起才发生的。外面的条件，是棋盘、对手、规则、环境；里面的条件，是这个人已经会什么、想要什么、怕什么。同样一盘棋，对一个下了十年的人是消遣，对一个刚学一个月的孩子可能是一场羞辱。好的教育，要让外面的条件去对准这个人里面的条件。

老季的第二种下法，外面的条件一点也不假，可它完全没有对准小川里面的条件：他还不会看三步以后的棋，每盘都输在他根本看不见的地方。这就是互动坏了。

第三种下法，两条都照顾到了：让子的多少，随着小川的水平一点一点调，这是对准了里面的条件；每盘复盘一步，把今天这盘棋接到明天那盘棋上，这是守住了连续。杜威把两条合在一起，叫做经验的“经”和“纬”：连续是纵向的线，互动是横向的线，两条线织在一起，才是一段有教育意义的经验。

“经”和“纬”这个比方，是照他书里的意思转述的：他在第三章说，这两条原则彼此交叉、合在一起，可以说是经验的纵向一面和横向一面；两者合起来发挥作用，才是衡量一段经验有没有教育价值的尺子。他还用了一个词来称呼人和环境碰在一起的那个整体：情境。一段经验总是发生在一个情境里，情境变了，同一个人得到的经验也就变了。这个词在他晚年的逻辑学里分量很重，第 180 号第十四章讲过，详见第 180 号。

把老季的三种下法放在一起，可以列成一张小表：

下法	对准小川了吗（互动）	给明天留路了吗（连续）	结果
盘盘让他赢	对得太低，毫无难处	没有，留下一碰就碎的自信	一输就再也不下

下法	对准小川了吗（互动）	给明天留路了吗（连续）	结果
一步都不让	对得太高，难处看不见	没有，留下越来越大的怕	看见棋盘就肚子疼
让子并复盘	随水平调，踮脚够得着	有，每盘复盘接到下一盘	输了也想接着问

这两条原则的细处，第 180 号第二十二章讲得很全，包括他那个著名的“窃贼”追问和“附带学习”，详见第 180 号。

◆ 三、他对在哪里

先说他对在哪里。

第一，他把“经验”从一个好听的词，变成了一个可以检查的东西。在他之前和他同时，许多新式学校喊“尊重经验”“让孩子多经历”，好像经历得越多越好。杜威说不对，经历有好有坏，要看它往哪里去。这一句话，替后来所有讲“体验式学习”的人立了一条底线。

第二，“连续”这一条，替孩子挡住了两种伤害。一种是只图当下开心的伤害，像老季的第一种下法；一种是只图当下严格的伤害，像许多家长那种“今天吃苦明天就好”的想法。两种伤害的样子相反，毛病却是一个：都不看这一段经验会给下一段留下什么。杜威要人把眼光往后放一放。

第三，“互动”这一条，替每一个具体的孩子说了话。一刀切的教学，给每个人同样的题、同样的进度、同样的要求，看起来最公平，其实对大多数孩子都没对准。杜威说，同样的外部条件，落到不同的人身上，是不同的经验。这一句话，是后来所有“因材施教”“个别化”做法的一块基石。中国的老话里早有“因材施教”，杜威把它放进了一套讲经验怎样发生的道理里。

第四，他这两条原则，不只管学校。老季是个钳工，他教徒弟的法子，跟他后来教孙子下棋的第三种下法，其实是一个道理。一个师傅带徒弟、一个老员工带新人、一个父母教孩子做任何一件事，都可以拿这两条来问一问：这一回给他的难处，对准他了吗？这一回的经历，会让他下一回更想来，还是更想逃？

大人身上的两条原则：一个跑不动的新队员

再看一件大人的事。设想有这样一位四十出头的妈妈，叫邵红，坐了十几年办公室，爬五楼都要歇一歇。她下决心锻炼，加入了小区里的一个夜跑群。

第一次跑，领跑的是群里几个跑过马拉松的年轻人，带着大家沿河边绕一圈，五公里，边跑边聊，说这是“最轻松的恢复跑”。对他们，这确实是热身；对邵红，这是一场折磨。跑到一公里半，她喘得说不出话，膝盖发酸，只好停下来，看着队伍越跑越远。她一个人走回小区，在群里默默发了一句“我先退了”。

这就是“互动”坏了：同一段河边的路，外面的条件一模一样，落在不同的人身上，是完全不同的两段经验。也是“连续”坏了：这第一次跑，没有把后面的路打开，反而把门关上了。

好在群里有一位年纪大些的领跑，姓冉，第二天给她打了个电话。他没劝，只是约她下一回早来半小时，不跟大部队，单独跑：跑一分钟，走两分钟，一共三十分钟，不管配速，只要能一边跑一边说完整的话。第二周，跑一分半，走一分半。第四周，跑三分钟，走一分钟。每一回跑完，冉领跑都问她一句：“今天哪一段最难受？下回我们就从那一段调。”

两个月以后，邵红能不停地跑完三公里了。她说，她并没有变得不累，只是每一回的累，都只比上一回多一点点，刚好是她扛得住的那一点。

这就是两条原则都对上了：难处对准了她里面的条件，每一回的经验，又都给下一回留了一个起点。冉领跑未必读过杜威，他做的却正是杜威说的事。

◆ 四、为什么要到七十八岁才说清楚

这里有一个时间上的细节，值得多看一眼。

“连续”和“互动”这两层意思，在杜威早年的书里已经有了影子，《民主与教育》（1916）里讲经验、讲生长，都碰到过。可他把它们明明白白地立成“两条原则”，是在 1938 年的《经验与教育》里，那时他已经七十八九岁。

为什么要等这么久？一个重要的原因是，他的话在传播中走了样。二十世纪二三十年代，美国许多打着“进步主义教育”旗号的学校，把他的“做中学”“教育即生活”读成了“只要孩子在动就好”“孩子想干什么就干什么”。一些学校里，活动一个接一个，热闹非凡，可孩子们学到的东西，连不成线，也对不准人。他不得不出来说清楚：经验不是越多越好，要连续，要互动。

这本书的来历也值得一提：它属于教育荣誉学会“卡帕·德尔塔·派”（Kappa Delta Pi）的讲座丛书，是他应这个学会之邀所做的讲演，整理后出版。又一次，这个教人动手的人，用的是一座讲台和一叠讲稿。

这一段历史，本书第六编会专门讲，这里只先记一句：“连续与互动”这两条原则，有一半是他为了纠正追随者而写下的。一个大师在晚年亲自出来给自己的学说划边界，这件事本身，就说明他的理论在传播中变宽了。

◆ 五、这两条原则站在哪一格

用本书的地图看，“连续与互动”站的位置，比前三章要多一点层次。

“互动”站在“脚下那片地”（E）上。它说的是外面的条件和里面的条件纠缠在一起，才有经验。用本书的话说，这正是“纠缠”：人和环境不是先各自站好、再发生关系的两样东西，而是一起缠着长的。

“连续”站在“走出来的路”（D2 路径组织）上。它说的是一段一段的经验接成一条路，前一步留下的，是后一步的起点：试了，看了结果，改了，再试。老季每盘复盘一步，就是在修这条路。

还要看见它们没有明说的一处。老季的第三种下法里，让子是“做”的安排，复盘却是“想”的功夫；冉领跑的电话和那一句“今天哪一段最难受”，也是“想”和“说”。两条原则都要靠一个人停下来、回头看、想明白，才守得住。杜威在《经验与教育》里把这一截功夫放在原则里面，没有单独展开；他专门讲它，是在更早的《我们怎样思维》里，下一章再说。

这两条合在一起，是杜威对“怎样的做才算学”最成熟的回答。前面三章讲他说“要去做”，这一章讲他说“怎样的做才对”。它仍然站在“做”这一边，只是比年轻时站得更稳了。

◆ 六、拿他自己的两条原则，读他自己

最后，照例留一个问题。不过这一次，问题可以问得更具体一点，因为杜威自己给了我们一把尺子。

如果用“连续”这条原则去读杜威自己的一生，那根贯穿始终、一段接一段、从不中断的线，是什么？

是动手做事吗？他年轻时教过两三年中学，后来办过八年实验学校，这些都是真的，可它们在他九十二年里，是断断续续的几段。真正从少年一直连到晚年、一天也没断过的，是另一根线：读书，想问题，讲课，写字。他从佛蒙特大学读到约翰斯·霍普金斯大学，从密歇根的讲台讲到芝加哥、纽约的讲台，常见的统计是一生写了四十来本书、七百多篇文章，九十岁上下还和本特利合出了一本《认知与所知》（1949）。

如果用“互动”这条原则去读他，他身上那个“里面的条件”，那个最容易被外面点燃的东西，又是什么？是一间木工房，还是一本难啃的书、一个没想通的问题、一场思想上的争论？

还可以把老季的第三种下法，翻过来问一问杜威。老季的办法里，最要紧的一步，其实是每盘下完以后那一步复盘：把棋子摆回去，问一句“你当时是怎么想的”。这一步不动手，只动脑、动嘴。一个人一辈子，把自己做过的事一次一次摆回去复盘，想清楚，再写下来，这种功夫落在九宫的哪一格？杜威自己是不是正是一个一辈子都在“复盘”的人？他的许多书，是不是正是对他见过、做过、争论过的事的复盘？

这些问题，这里先不回答。只请你记住：杜威给了我们一把好尺子，我们在第二编里，要拿这把尺子，量一量他自己。

> **带走的话**
>
> 好的经验，要对准这个人，还要让他明天更想来。拿这把尺子量杜威自己，他一生最连续的那根线，是读和写。

> **小账**
>
> 做与想，这一章落在哪一边？——仍在“做”这一边，但他把“怎样的做才算学”说清了：要连续，要互动。
>
> 缝隙补上了哪一块？——还没补。先备下一把尺子：用他的“连续”去量他自己，最长的那根线是读和写。

◆

05

第 5 章

思维五步：一个麻烦怎样变成一个想法

这一章的问题：杜威说想问题有五步，这五步是什么？它对在哪里？五步之中，哪几步是“做”，哪几步是“想”？

◆ 一、每天早上只充到六成的电动车

一个冬天的小麻烦

设想有这样一位上班族，叫严立新，每天骑电动车去城东的厂里上班，单程十来公里。车是三年前买的，一直好好的。

入冬以后，出了个小麻烦。每天晚上，他把车推进小区车棚，扫码插上充电桩，照老习惯付四个钟头的钱。可第二天早上一看，电量只有六成上下。骑到厂里没问题，可下班路上要是绕去接孩子，就得提心吊胆地盯着电量表。

头一个星期，他没当回事，心想可能是哪天没插好。第二个星期，天天如此，他开始烦了。

三种猜法

立新的妻子秦慧说：“三年了，电池老了呗，换一块。”一块电池好几百块钱，立新有点舍不得。

车棚里遇见邻居，邻居说：“八成是充电器坏了，我家的就是，换个充电器几十块。”

立新自己隐约觉得还有一种可能：天冷了。他记得在哪里看过，冬天电池充电慢，也放电快。

三种猜法，各有道理。他要是随便挑一种就动手，可能白花几百块，也可能白花几十块，问题还在那里。

他想了一个晚上

那天晚上，立新没急着去买东西。他在一张纸上把三种猜法写下来，每一种后面，写一句“如果是这样，那么还会看到什么”。

如果是电池老了，那么不管天冷天热、充多久，都充不满；而且白天骑同样的路，电掉得会比以前快。

如果是充电器坏了，那么换一个好的充电器，同样四个钟头，应该能充满。

如果是天冷、充得慢，那么在暖和一点的时候充同样四个钟头，应该能充满；在冷天多充两个钟头，也应该能充满。

写完这三行，他发现事情一下子清楚了：他不需要先花钱，只需要试两次。

两次试

第一次，他挑了一个星期六，中午太阳正好，车棚里不那么冷，他照样付四个钟头。下午一看，电量九成五。

第二次，星期天晚上，天又冷下来，他付了六个钟头。第二天早上一看，满格。

他又回头想了想第一种猜法：这三年，同一段路，白天骑下来掉的电，跟以前差不多。电池老化也许有一点，但不是主因。充电器那一条，两次试下来也用不着换了。

从那以后，入冬他就付六个钟头，开春再改回四个钟头。一个冬天省下了一块电池的钱。他跟秦慧说起这件事，秦慧笑他：“你这是做实验呢。”

还要补一句家常的提醒：天再冷，也别把电瓶拎回家里、在楼道里充电，那是火灾的大隐患。立新的办法之所以好，是因为他在车棚里就把问题解决了。

这件小事，一步一步走下来，恰好就是杜威说的“思维五步”。

◆ 二、他说：一个麻烦怎样变成一个想法

杜威在《我们怎样思维》（1910）里，把人想问题的过程拆成了五步。用大白话说是：

第一步，觉得有个麻烦。事情不顺了，卡住了，心里有个“不对劲”。立新早上看到六成电，就是这一步。

第二步，把麻烦说清楚。到底哪里不对？是“电动车坏了”，还是“冬天以来，每晚四个钟头充不满”？后一种说法，比前一种有用得多。

第三步，想出几种可能的办法或解释。电池老了，充电器坏了，天冷充得慢。

第四步，推一推每种猜法：如果它是对的，那么还应该看到什么。立新纸上那三行“如果……那么……”，就是这一步。

第五步，去看、去试，验证哪一种站得住，哪一种要放下。星期六中午一次，星期天晚上一次。

在讲五步之前，他在第一章先给“反省的思维”下了一个定义，大意是：对任何一个看法或自以为的知识，主动地、持续地、仔细地去想，想它凭什么站得住，又会推出什么来。这个定义里有两头：往回看根据，往前看后果。立新纸上那三行字，正是一边往回问“凭什么”，一边往前问“那么会怎样”。

这五步，杜威书里用的是他自己日常碰到的例子。据书中所述，一个是他在纽约城里看见街上的钟，发觉离一个约会不远了，于是在电车、地铁之间盘算哪一种能赶上；一个是他每天坐的渡船上伸出一根顶着金球的白杆子，他琢磨了一阵它是做什么用的；还有一个是他洗玻璃杯时，把杯子倒扣在盘子上，看见杯口外面先冒出气泡、后来又缩回杯里，他想了想其中的道理。这些例子都很家常，一点不玄。

他要说明的是：会思考不是少数聪明人的天赋，而是一种普通人在日常麻烦里都能走、也都能练的路。

这本书后来在 1933 年出了修订版，一般认为，修订版把“五步”改称五个“阶段”或“方面”，并明说它们不必按固定次序一步一步走。第 180 号第二十四章把“五步不是固定流水线”讲得很清楚，还把它读成一张“哪一环太弱”的检查单，详见第 180 号。

◆ 三、他对在哪里

先说公道话。这五步，在它针对的地方，是非常对的。

第一，它把“思考”从一个神秘的词，变成了一条看得见的路。那个年代的学校也说要“训练思维”，办法却多半是背几何证明、背拉丁文法，相信练得多了脑子自然就灵。杜威说，思考不是在真空里练出来的，它从一个真麻烦开始，沿着一条有步骤的路走到一个能验证的结论。知道了这条路，就可以教，可以练，可以查哪一步没走好。

第二，它把“麻烦”放在了开头。这是杜威最动人的一个见识：人不是闲着没事才去思考的，是被卡住了才去思考的。所以好的课堂，不是先给答案、再出题检查，而是先让孩子碰上一个真麻烦，让他自己觉得“不对劲”。立新要不是被那六成电卡住了，也不会在一张纸上写那三行字。

第三，它特别看重第四步：在动手之前，先推一推。立新如果听了妻子的话，直接换电池，花了钱，问题还在；听了邻居的话，换充电器，也一样。正是“如果是这样，那么还会看到什么”这一步，让他用两次不花钱的试，排除了两种花钱的猜法。很多人想问题，是从第一步直接跳到第五步：一有麻烦，马上动手，错了再换。杜威要人在中间多停一停。

第四，这本书是写给老师看的。杜威希望老师们明白，孩子思考得好不好，不是看他背了多少，而是看他碰上麻烦时，能不能自己走完这条路。这一层意思，放到今天依然有力：一个孩子能把一道题的答案背下来，不等于他会想；一个大人能

在网上搜到一堆说法，也不等于他会想。今天，一个人问机器，几秒钟就能得到一段像模像样的解释；可如果他没有自己把麻烦说清楚、没有自己推一推“如果是这样那么还会怎样”，那段解释再对，也只是别人替他走完了中间四步。杜威一百年前写给老师的这本小书，放到今天，反而更要紧了。

◆ 四、五步里，哪几步在动手

现在，请把这五步和前面几章的“做中学”放在一起看一看。

把立新的五步列成一张表，看每一步手在做什么、脑子在做什么：

步骤	立新在做什么	主要是做，还是想
一、觉得有麻烦	早上看到只有六成电，心里不对劲	做中碰到的，落在想上
二、说清麻烦	从“车坏了”改成“冬天四个钟头充不满”	想
三、想出几种可能	电池老、充电器坏、天冷	想，也听别人说
四、推一推每种可能	在纸上写三行“如果……那么……”	想，而且是写着想
五、去看、去试	星期六中午一次，星期天晚上一次	做

表一列出来，一件事就很清楚：五步之中，真正动手的，只有最后一步。第一步的麻烦是在做事时碰上的，可从“不对劲”到“说清楚”，从“说清楚”到“几种可能”，再到“如果……那么……”，都是在想，而且立新是拿着一支笔、对着一张纸想的。

五步之中，真正动手的只有一步，其余四步都在想。

这不是挑杜威的错。他的五步本来就是讲“思维”的，讲的就是想。可正是这一点，把他的学说里一个平常不太显眼的地方照亮了：在杜威的“做中学”里，“做”是一头一尾，“想”是中间那一大段。他在第 1 章里说的“做”和“受”要接起来，接起来的那一截，就是这里的四步。

从第一步直接跳到第五步的人

日常里，最常见的毛病，恰恰是跳过中间那四步。孩子一次月考掉了十几名，家长当天就去报一个补习班，这是从“觉得有麻烦”直接跳到“动手”；阳台上的月季叶子发黄，马上买一瓶药来喷，喷完不见好，再换一瓶；单位里一个流程老出错，领导当场加一道签字，错照样出，签字却多了一道。这些人都不懒，都很肯做，甚至做得很多。他们缺的，是中间那一段：先把麻烦说清楚，再多想几种可能，每一种都推一推，再挑一两次最省事的试。

杜威那五步最有用的地方，正在这里。它不是叫人少做，而是叫人在做之前，先想一段。少了这一段，做得越多，离答案可能越远。

一张纸，又一张纸

还请留意立新手里那张纸。前面第 1 章里，小满有一个记豆芽的小本子；这一章里，立新有一张写着三行“如果……那么……”的纸。两个人都没有只在脑子里想，而是把想的东西写了下来。写下来，想法才摆得开、比得了、改得动，第二天还能翻回来看。第 180 号把写作叫做“外置的反思”，详见第 180 号第二十四章。

这一截“写着想”的功夫，在五步里没有单独算作一步，却几乎贯穿了中间的每一步。请把它记下来。我们马上就会看到，在杜威自己的一生里，这一截功夫占了多大的地方。

后来许多学他的人，记住了“做”，把中间这一大段丢了，于是只剩下动手。本书第六编会细讲这件事是怎样发生的。

◆ 五、这五步站在哪一格

用本书的地图看，这五步的位置，比前面几章都更偏向“想”那一边。

它站在“走出来的路”（D2 路径组织）上：猜想、推演、动手、评估、修正，这正是 D2 那一格里的一整条路。只是这条路上，杜威把力气花在了“猜想”和“推演”上。

它还碰到了“脚下那片地”的另一格。先说白话：人把一件事装进脑子、说给别人听，大致用三种样子，字和记号，推理的步子，数和量；本书的地图把这三样叫做信息三模态：符号、逻辑、数学（E2）。第四步“如果……那么……”，落在其中的“逻辑”上。这是最朴素的逻辑推理；立新把它写在纸上，又用上了“符号”。杜威晚年把这条路扩写成一本很厚的书，叫《逻辑：探究的理论》（1938），那是他最难读的书之一。第 180 号第四编整编都在讲他的探究与逻辑，详见第 180 号。

这样一看，第一编的五章，有一条线：前四章站在“做”那一边，站在现实界和“动手”这一步上；到了第五章，他自己的学说里，“想”的分量一下子露了出来。

◆ 六、第一编的账：五句话，都是写下来的

到这里，杜威写下的那一半，我们已经走了一遍。

从做中学：学要从手碰到现实开始。教育即生活：学习要回到今天有真后果的日子里。学校即社会：教室里要有一件孩子们自己负责的真事。连续与互动：好的经验要对准这个人，还要给明天留路。思维五步：一个麻烦要经过说清、猜想、推演、检验，才变成一个想法。

这五句话，每一句在它针对的地方都是对的，都救过人，今天也还用得上。本编每一章都先还了这份公道。

可是，也请把这五句话的来历再看一眼。它们出自《我的教育信条》（1897）、《学校与社会》（1899）、《我们怎样思维》（1910）、《民主与教育》（1916）、《经验与教育》（1938）。五本书，横跨四十多年，全是他在书桌前写成、在讲台上讲出来的。他一生出的书还远不止这些。

这么说，不是说他的书是关起门来编的。他看过许多学校，走进过许多教室；芝加哥那所实验学校，更是他的理论最重要的一块试验田。他的书里有观察，有记录，有从别人那里听来、从学校里看来的事。只是这些观察和记录，最后都要经过他的书桌，经过一遍一遍的想和写，才变成了那五句话。

一个把“做”讲得这样好的人，他自己的一生，是怎样“做”的？他那些道理，是在木工房里、在厨房里、在一群孩子中间一点一点做出来的，还是在书桌前、在讲台上、在一场又一场的争论里想出来、写出来的？他说思考从一个真麻烦开始，那么，他自己一生碰到的那些真麻烦，是什么？他又是靠什么走过来的？

这些问题，第一编一个也不回答。下一编，我们离开他的书，去看他的人：佛蒙特的杂货店和图书，两三年站讲台的中学教员，研究生院里的黑格尔，密歇根的讲台和书桌。看一看，这个教人动手的人，自己是在哪里长大的。

> **带走的话**
>
> 想问题有五步，真正动手的只有最后一步。杜威的“做中学”，中间一大段是“想”。

> **小账**
>
> 做与想，这一章落在哪一边？——落在“想”这一边：五步里四步是想，一步是做。他的学说里，“想”第一次露出了分量。
>
> 缝隙补上了哪一块？——还没补。先记下第一编的总账：五句话讲的都是做，五本书却都是想和写的产物。

◆



第 二 编

书桌前长大的人

编　序

第一编讲的是杜威写下的那一半：做中学，教育即生活，学校即社会。这一编换一个方向，讲他活过的前半生。

从一八五九年生在佛蒙特州的伯灵顿，到一八九四年离开密歇根去芝加哥，这三十五年里，杜威还没有办过一所学校。他送过报，在木材场点过木头，教过两三年中学，读了一个博士，在大学里讲了十年课。把这些年一件一件摆出来，你会看到一个很安静的人：他在柜台边、在教堂里、在图书馆、在寄宿公寓的小屋里、在讲台和书桌之间长大。他的手当然也做过事，可推着他往前走的，多半是读过的书、写出去的信、讲过的课。

这一编五章。第 6 章看少年，第 7 章看他自己站讲台的样子，第 8 章看他怎样迷上黑格尔，第 9 章看密歇根的十年，第 10 章回答一个问题：这个人自己，到底是靠什么学会的？

第 180 号《高鹏讲杜威》第一编已经把这段生平走过一遍，讲的是“共同生活的土”“三位老师的三种材料”。这里不重讲，只换一副眼镜：一件事一件事地问，这一步他是在做，还是在想？

06

第 6 章

佛蒙特的少年：杂货店、教堂与图书

这一章的问题：一个后来教人动手的人，少年时手里拿的是什么？是锤子、针线、秤杆，还是书？

◆ 一、柜台后面的俏皮话

一块火腿，一句广告词

十九世纪五十年代，佛蒙特州伯灵顿的《自由新闻日报》上，常常登着一家杂货店的小广告。广告写得很逗。有一则说，不喜欢光明、偏爱黑暗的人，就别来买本店的灯油和蜡烛；有一则拿店里的火腿和雪茄做文章，大意是：杜威家的火腿，只有杜威自己熏；杜威家的雪茄，人人都来熏。这些广告是后来的传记作者马丁（Jay Martin）从旧报纸里一则一则翻出来的。

登广告的人，叫阿奇博尔德·杜威（Archibald Sprague Dewey），开杂货店，后来也卖烟草。他是农家最小的孩子，从乡下进城，靠一间铺子站住了脚。据说他爱读书，写广告时总忍不住要耍一点文字上的小聪明。

他的第三个儿子，就是约翰·杜威。

杜威出生之前几个月，家里出了一件伤心事：他的大哥，一个不到三岁的孩子，因为意外夭折了。一八五九年十月二十日，杜威出生，父母给他取了哥哥的名字“约翰”。这件事，本书只说到这里。

我们先看这间杂货店。它是一个很“动手”的地方：搬货、称重、找零、和客人打交道。可如果你细看阿奇博尔德留下的东西，最让人记住的，不是他称得多

准，而是他的那些字。一个杂货商，在报纸上用双关语和打油诗招揽客人。这间店里，除了火腿和灯油，还有一样东西在流通：符号。

这一点先记下，后面会用到。

◆ 二、一只木头小搅奶桶

一八六一年，南北战争打起来。已经五十岁的阿奇博尔德卖掉了店，去北方军的佛蒙特第一骑兵团当军需官。母亲卢西娜（Lucina Rich Dewey）一个人带着几个孩子，先后寄住在亲戚家。

杜威后来很少谈自己的童年。七十多岁时，有朋友问起，他只说出了一件事：大约四岁那年冬天，母亲带着孩子们去弗吉尼亚看望驻防的父亲，过圣诞节。早上醒来，他看见父母的床在屋子那头，“好像有一里地那么远”；他得到了几样小礼物，其中一件，是一只木头做的小搅奶桶。很多年以后母亲告诉他，那时在那里什么也买不到，大人们原以为孩子会失望，没想到他们那么高兴。

这是杜威留下的最早的记忆之一。一只能拿在手里摇的小木桶，一间简陋的营房。一八六七年，父亲回到伯灵顿，重开了杂货和烟草铺子，一家人安定下来。

◆ 三、外祖父的农场：他后来说，“动手”的样板在这里

要公道地讲杜威，这一节不能省。

杜威的外祖父家在佛蒙特的肖勒姆，是一座兴旺的农场。杜威小时候去过，也住过。许多年以后，他在《学校与社会》（1899）里写到从前的农家：一家人自己做蜡烛、做肥皂，纺线织布，几乎每一样日用的东西，都能看见它是怎么从原料变过来的；孩子从小就要分担一份活，知道“做成一样东西”是什么意思。他在书里说，这种生活里有真正的纪律和品格的养成。

他晚年对学生拉特纳（Joseph Ratner）说得更直白：他在教育著作里强调这些“作业”，是受了佛蒙特环境的影响，尤其是外祖父的农场，那里这些活计都还很平常。在另一篇晚年的文章里，他回忆村子里有老式的锯木坊、磨坊、制革坊，

外祖父家里用的蜡烛和肥皂是自家做的，修鞋匠隔一阵子就来村里住几天，给大家做鞋修鞋。

这就是说，“做中学”的种子里，确实有一粒来自少年时亲眼见过的动手的日子。这一点，本书认账。

可是也请注意这几段话的样子。那是一个成年人，在书桌前回头看；他写的是“我看见过的农家”，而不是“我在农场里学会了什么”。外祖父的农场，是他记忆里的一幅画，是他后来论证时的一个样板。一个看见过、也回头写过的人，和一个天天在那里干活、靠那些活计长大的人，不完全是一回事。

◆ 四、五十四个孩子，一把戒尺

一八六七年九月，七岁多的杜威进了伯灵顿第三学区的学校。那时的学校还不分年级，他所在的那间教室，有五十四个学生，从七岁到十九岁都有。附近住着许多法裔加拿大人，不是每个孩子都说英语。当时的学监在报告里批评，这些学校的教学不过是“念对了又念错”的一串音节，单调，没有生气。第二年，全市学校重新分了年级，情况才好一点。

杜威的成绩单很有意思。品行一栏是满分，阅读很好，“背诵”却偏低。那个年代，背诵是课堂的一大块：站起来，当着全班把课文背出来、答出来。马丁的传记认为，拉低这一项的，是他的腼腆。他的两个兄弟都爱说爱笑，他却安静、退缩，在家以外几乎没有什么朋友。

他晚年还记得一位老师，几乎每天都要打人，有时用尺子打手心，有时用生牛皮鞭子抽身上。有一回，她和几个大孩子从街上把一个逃学的孩子拖回教室，狠狠打了一顿。杜威说，他觉得那个孩子从此就不一样了。

那几年，伯灵顿的学监换了人，新来的学监在报告里也说，学生学东西太多是“鹦鹉学舌”，只会照着念。一个在这样的课堂里读完小学的孩子，后来一辈子反对死记硬背，这一点不奇怪。

课堂以外，他也有过一段野跑的日子。据马丁的传记，他和哥哥、还有表兄弟们，常常翻过伯灵顿周围的山，走得很远，有时一直走到加拿大那边，遇上大雨，就在人家的谷仓里过夜。这些日子是真正在手脚上的，可它们没有在他后来的文字里留下多少痕迹。

一八七二年，他进了伯灵顿中学。老楼破旧，后来被判为危房；新楼盖好了，老师还是那几位，教法也还是老样子。他后来提起中学，多半是被关着、被管着的感觉。他读的是升大学的课程：拉丁文四年的课，他三年读完；还有三年希腊文、两年法文，加上英文文法、文学和算术。自然科学几乎没有。

一八七五年，他中学毕业，还不满十六岁。

◆ 五、送报、点木头

一个少年，站在码头的木头堆边

伯灵顿是尚普兰湖边的港口，那些年是全美数得着的木材集散地。湖上运来一排一排的原木，码头上堆得像小山。这是我构想的场景：一个瘦高、不爱说话的少年，拿着一本小账簿，在木头堆之间走来走去，一根一根地点数、记下尺寸，傍晚把账簿交给工头。

场景是构想的，事情是有记载的。据马丁的传记，杜威读小学时送过报，一星期挣一块钱；十四岁那年，他找到一份按周领薪水的活，给木材点数，一星期六块钱。

这是他少年时最像“动手”的两份工。可是传记作者说得很干脆：这些零活，没有让他看清自己要做什么。送报的孩子手里拿的是报纸，点木头的少年手里拿的是账簿。连这两份手上的活，也都挨着字和数。

◆ 六、图书馆的借书单

真正让我们看清这个少年的，是一张借书单。

一八七五年秋天，杜威进了佛蒙特大学。那时全校不到一百个学生，八位教授，课程是规定好的，到四年级之前不许选修。学校图书馆有一万六千来册书，一个星期只开两次，每次几个钟头，管书的教授看得很紧。杜威晚年说，他那时候是个“什么都读”的人，“图书馆的记录可以作证”。

那些记录真的留了下来。马丁把它们翻了一遍：一年级，他借了十五本书，三分之一是政治类，其中有托克维尔的《论美国的民主》，还有一本《思辨哲学杂志》的创刊卷，他后来的第一篇文章，就登在这本杂志上。二年级，他迷上了萨克雷的小说，三个星期读完三本；又开始一期一期地读英国和美国的评论杂志。三年级，他借了二十六本，读马修·阿诺德，读历史。四年级，他把斯宾塞的《心理学原理》两大卷借了两次，又读休谟、贝克莱、柏拉图，读哲学史。

他的女儿简后来写的父亲传略里说，这些杂志对他的影响，比学校里正规的哲学课还深。

课堂上也有一门课让他难忘。三年级（一说四年级）上的生理学，没有实验，课本是赫胥黎的《生理学基础》。他在一九三〇年的自述《从绝对主义到实验主义》里说，他从那门课里得到一种“相互依存、彼此关联的统一”的感觉，这种感觉给了他此前模糊的思想一个形状，成了他看任何领域时的一种“样板”。这门课他得了九十二分，而希罗多德那门只有六十九分。

请注意这门让他开窍的课，是一门“没有实验”的生理学。他从一本书里，读出了一种看世界的样子。

借书单之外，还有两个人陪他读。

一个是哥哥戴维斯（Davis Rich Dewey）。兄弟俩只差一岁多，在大学里上同样的课，读同样的书，尤其是政治、社会和政治经济学方面的书，读完就在一起争。杜威后来说，他在大学时读了孔德，从孔德那里得到一个想法：科学是组织起来的智慧，社会的事也需要用智慧去引导。这个想法，他是和哥哥一起嚼出来的。戴维斯后来成了有名的经济学家。兄弟俩的“学”，一半在书里，一半在饭桌和宿舍里的争论里。这是“讲”，也是“想”。

另一个是这所大学自己的传统。佛蒙特大学早年的校长马什（James Marsh），是最早把德国哲学介绍到美国的人之一，他编印过英国诗人柯勒律治的《沉思之助》。杜威读过马什的文集，一辈子没忘。许多年以后，哥伦比亚大学的同事在饭馆里给他过生日，送了他一本马什编的《沉思之助》。据在场的人回忆（马丁的传记转引），他很高兴，说好多年没见到这本书了，还难得地回忆起来：马什和柯勒律治，对他和他那一代人来说，是“解放人的精神”。

教他哲学的托里教授，则把他领到了康德面前。杜威后来写信给托里，说在您的引导下一开始就读康德，让他对哲学有了一个好得多的入门，“在我所有的想法里引起了一场革命”，也给了他后来读书和思考的一个底子。

一八七九年六月，他以全班十八人中第二名的成绩毕业，入选“斐陶斐”荣誉学会，在毕业典礼上作了学生演讲，题目是《政治经济学的限度》。

◆ 七、每年圣诞节的一本日记

还有一个地方，也在塑造这个少年：教堂。

母亲卢西娜是一个极虔诚、也极热心公益的人。她在城里办主日学校，为穷人的事奔走，常常问孩子们一句话：“你和耶稣之间，都好吗？”每年圣诞节，她都送杜威一本日记本。杜威很听话，每年都记，可他记下的只有两类句子：“今天天热（或天冷）”，“我出门了（或我读了一本书）”。母亲不再送日记本以后，他一辈子再没记过日记。

这是一个很小、也很耐人寻味的细节。一个后来写了几十本书、几百篇文章的人，少年时对着一本空白日记，写不出自己。他的笔后来一直朝外写，写观念、写社会、写学校，很少写他自己心里的事。

他后来在一篇一八八六年的短文里，写过一句很像是回答母亲的话，大意是：宗教感情如果老被人盯着看、分析它有没有、对不对、长没长，那是不健康的；老盯着自己的心情，就像把种子从土里拔出来，看它长了没有。这句话里的比喻，是

一个在农家见过播种的人才会用的；这句话里的意思，是一个被“盯”了很多年的孩子才会说的。

教堂给他的另一样东西，是一个词。杜威十三岁那年，伯灵顿第一公理会来了一位新牧师布拉斯托（Lewis O. Brastow），讲道时喜欢讲“重建”，而不是“皈依”。马丁认为，杜威后来最爱用的那个词“改造”（reconstruction），就是在这里种下的。一个词先住进了少年的耳朵，几十年后才长成一本书的书名：《哲学的改造》。

◆ 八、少年手里拿的是什么

把这一章的几件事并排放：

父亲的杂货店，最出彩的是报纸上的俏皮话；外祖父的农场，是他后来写进书里的一幅画；学校里，他阅读好、背诵差，是个腼腆的孩子；送报和点木头，手里拿的是报纸和账簿；大学里，最能说明他的，是一张借书单和一门没有实验的课；教堂里，他写不出日记，却记住了一个词。

一个少年手里拿过的东西，锤子、秤杆、木头都有，可真正被他拿住、拿了一辈子的，是书和字。

用本书的地图说一句。人活在三个世界里：柴米油盐的现实界，观念和道理的理念界，自己心里的自我界（E1 三界）。少年杜威身边的现实界很厚，战争、铺子、码头、农场；可他本人最用力的地方，是理念界：一本书接一本书，一份杂志接一份杂志。再细一点看，连他碰到的现实，也多半是以“字”的样子到他手里的：父亲的广告词、要送的报纸、点木头的账簿、图书馆的借书卡。这是信息里的符号（E2 信息三模态：符号、逻辑、数学里的第一样）。一个少年的现实界，是隔着一层纸碰到的。

这里要把话说公道。少年杜威生活的那片地，是一个人人动手的年代和地方：农场、铺子、码头、家务，样样都要手。他后来说“做”重要，一点也不是凭空说的，他亲眼见过。只是在这片动手的地上，他本人走的，是一条读书的路。他看见了别人怎样做，他自己主要在读和想。

带走的话

杜威少年时见过很多动手的日子，他自己却是在借书单上长大的。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——看见的是“做”（农场、铺子、码头），自己走的是“想”（阅读、杂志、一门没有实验的课）。

缝隙补上了哪一块？——还没补。这一章只是看清：缝在少年时就有了，理论里的“做”来自他看见的，人生里的“想”来自他自己。

◆

07

第 7 章

两三年中学教员：他自己站讲台的样子

这一章的问题：一个后来写了一辈子教育的人，自己当中学老师时，课上得怎么样？

先说在前面：这一章不下结论。关于他站讲台的样子，留下来的说法不多，彼此也不一致。我们把它们一条一条摆出来，说清每一条是谁说的、隔了多少年说的。

◆ 一、油城：一座被石油冲出来的小城

一八七九年夏天，杜威大学毕业，在家里等了一个夏天，没有人来请他做事。到了九月底，他接受了表姐阿菲娅·威尔逊（Affia Wilson）帮的一个忙：她是宾夕法尼亚州油城中学的校长，给他一个位置。

油城这个名字，说明了一切。二十年前，这一带打出了石油，一座小城几乎是一夜之间冒出来的：钻井架、储油池、码头、驳船，炒油的、倒卖的、赌钱的，什么人都有。洛克菲勒的标准石油公司，就是在这一带起家的。杜威到的时候，全城将近八千人。中学是四年前才办起来的，楼是前一年刚盖好的新砖楼。

他在这里当副校长，一个月四十块钱，教拉丁文、代数和自然科学。据马丁的传记，他在那里的两年里，全校只有四十五个学生读过，毕业了十九个。这是他第一份拿全职薪水的工作。

寄宿公寓的晚饭桌

他住在南油城的一家寄宿公寓里，对面是基督教青年会。同住的一位房客叫塞尔登，当时是油城交易所的年轻职员。许多年以后，他回忆说：杜威好学、严肃、话少，吃饭时不怎么说话，也不大和别的房客来往；晚上待在自己屋里读书，饭桌上也常常像在想自己的事。

塞尔登还讲过一个愚人节的故事：大家给杜威端上一盘煎饼，里面掺了毛絮一类的东西。杜威心不在焉地切了就往嘴里送。满桌人哄堂大笑，他却一点也没觉得好笑。房客们还劝这个年轻老师，拿一部分薪水去买那家新成立的石油公司的股票，也就是标准石油。他没有兴趣。

这些都是一位房客几十年后的回忆，细节未必准确，可它画出的样子，和别处的材料对得上：一个白天上课、晚上关在屋里读书的年轻人。

◆ 二、那一夜，和一封信

在油城的某一个晚上，杜威有过一次很特别的经历。他很多年后讲给学生伊斯特曼（Max Eastman）听。那天他在读书，忽然有一种感觉：他长久以来的那些担心，都结束了。伊斯特曼转述说，没有幻象，甚至说不上是一种什么情绪，只是一种极其安宁的感觉。杜威自己的说法大意是：从那以后，他既没有怀疑，也没有什么教条；对他来说，信仰就是不再发愁；他说他是在油城的那一夜“得到”宗教的。

母亲问了他十几年的那个问题，在一间出租屋里，被他自己回答了。

马丁的传记在这里说了一句很有意思的话：油城那两年，是他第一次没有人告诉他该读什么。没有课表，没有作业，没有分数，也不用替谁争气。晚上那间小屋里，他读什么、想什么，全凭自己。一个从小被母亲盯着“灵魂好不好”、被学校盯着“背得出背不出”的年轻人，在一座乱哄哄的石油小城里，第一次得到了一段只属于自己的读书时间。

心里安定以后，他在晚上读书的时间里，写了一篇文章，题目很硬：《唯物主义的形而上学假设》。他把它寄给了圣路易斯的哈里斯（W. T. Harris），当时美国唯一的一份哲学杂志《思辨哲学杂志》的主编。附信里有一句话，很能看出这个年轻人的处境。大意是：请您看一看，这篇东西有没有显出足够的能力，值得我在这类题目上多花时间；我是一个年轻人，还拿不定主意该怎样用我读书的钟点。

“读书的钟点”。一个中学老师，白天上课，他心里真正盘算的，是晚上那几个钟头。

◆ 三、夏洛特：离家十几英里的一所小学堂

一八八一年夏天，杜威离开油城，回到佛蒙特。他在伯灵顿南边十几英里的夏洛特镇，找到了一个教书的位置：湖景学堂（Lake View Seminary）。这是镇上的人在老女子学堂烧掉以后新办的一所学校。

这份工作的细节，各家说法也不一样。一份一八八二年的地方名录，把他记作学堂的负责人；当地今天的历史文章说，他是湖景学堂的第一任校长，在那里只待了一个学年，一八八一到一八八二年；维基百科的条目却说他在夏洛特当的是“小学教师”；马丁的传记说，这份工作要到一八八二年一月才开始，所以他先空出了半年。

不管哪种说法，有两件事是一致的。一是他在夏洛特只待了一年左右。二是这一年里，他花心思最多的，不在学堂，而在另一位老师那里：他的大学老师托里（H. A. P. Torrey）。托里在伯灵顿，杜威每个周末回去，平日也常去。两人一起散步、谈话，托里指导他读哲学史上的经典，教他读德文的哲学书。一九三〇年，杜威回忆起这一年，说他欠托里两份情：一份是让他下定决心把哲学当成一生的事业，一份是那一年里托里慷慨地给他时间，指导他私下读书。

跟托里读书，也读出了一点别的东西。托里是一位公理会牧师出身的教授，心地细腻，趣味高雅。他有一次对杜威说，从道理上讲，泛神论大概是最令人满意的形而上学，可它和宗教信仰相冲突。杜威后来回忆，这句话让他看见老师心里有一道冲突，使老师的才分没能完全施展。

他没有当面去争。他坐下来，写。他写了一篇《斯宾诺莎的泛神论》，寄给哈里斯。第二天，哈里斯的回信终于到了：第一篇文章录用，并且鼓励他往哲学这条路走。五年以后，杜威出版第一本书时写信给哈里斯，说那封回信“让天平倒向了”他一直在考虑、却又怕自己没本事走完的那个计划，专门学哲学、将来教哲学；他还开玩笑说，从这个意义上讲，您是我的“祖辈”。

哈里斯这个人，后来对杜威的影响不止一封信。他是当时美国最有名的黑格尔派，圣路易斯那一群不穿牧师袍的哲学爱好者的领头人；他又是教育界的大人物，做过圣路易斯的学监，一八八九到一九〇六年当美国联邦教育专员。马丁认为，哈里斯先把杜威领到了黑格尔面前，后来又把他领到了教育面前。杜威读哈里斯的文章，有一句话记了十年，说是从康德到黑格尔有一场“伟大的心理学的运动”，他当时读不懂，后来却一路把它写进了博士论文和第一本书。一句读不懂的话，陪一个人走了十年。这也是一种学法。

与此同时，他在伯灵顿的教会里和几个年轻人办了一个青年团契，一八八一年十二月当选第一任会长。每个周末，他都从夏洛特赶回伯灵顿，参加团契的聚会，星期天陪父母上教堂。

湖景学堂的一个冬日早晨

这是我构想的场景，只照其中一种说法来画，读者看完请记得还有别的说法。一间新盖的木头校舍，炉子烧得噼啪响，十几个年纪不一的学生坐在长凳上。二十出头的杜威站在前面讲拉丁文的变格，讲得很清楚，一条一条写在黑板上。前排两个女孩在抄，后排几个大男孩在课桌底下传一张纸条，笑出了声。他停下来，看了他们一眼，没有说话，转过身去接着写。下课以后，他把书夹在胳膊底下，赶去搭回伯灵顿的车，托里教授还在等他读斯宾诺莎。

如果换成另一种说法来画，这个早晨也可以是另一幅样子：同样的黑板，同样的拉丁文，学生们听得很专心，觉得这位年轻老师学问大得这地方装不下。两幅画，本书都不采信为定本。

四、他站讲台的样子：几种说法

现在回到这一章的问题。他的课，上得到底怎么样？

能找到的说法，大致有下面这几种。

说法	谁说的，什么时候	怎么看这条材料
“一个了不起的人”“这地方留不住他”	油城的学生波特菲尔德，据说是对家人讲的，由后人转述	学生的敬佩，可能也夹着后来知道他成名的回光
在油城“只算中等的成功”；在夏洛特维持不住纪律，镇上人觉得他教得不如一般人，到六月很高兴他走	马丁的传记（2002），依据包括一九八七年一篇专门考察他在佛蒙特教书的文章	最具体、也最不客气的一条，出处是传记作者的归纳
“一个平平常常的老师，却是个有抱负的读书人”	美国国家人文基金会的杜威小传	概括性的评语，没有给出具体材料
教了两三年，他认定自己不适合教中小学	维基百科条目；夏洛特当地的历史文章也说，他后来讲过课堂教学不适合他	说的是他自己的结论，不是别人对他课堂的评价
他在油城就主张孩子该从做中学，不该死坐在课桌前捧着书	油城地方图书馆协会的介绍文章	很可能是后人拿他成名后的学说倒回去讲，本书不取
只说“三年中学教书”，不评好坏	杜威本人，一九三〇年的自述	他自己几乎从来不谈这段课堂

还有一条旁证，时间晚一年多：一八八三年，约翰斯·霍普金斯大学的校长吉尔曼（Daniel Coit Gilman）写信向佛蒙特打听，此人有没有足够的“教学上的本事”。这封信和两封回信，下一章细说；这里只记一句：被一再打听的，是他站在一群人面前的那份本事，不是他的头脑。

五、为什么说法不一，又为什么不下定论

这些说法之所以对不齐，原因不难想。

第一，材料太少。一个无名的年轻老师，在一座石油小城和一个小镇上教了两三年书，当时没有人想到要把他的课记下来。我们今天读到的，几乎都是他成名几十年后的回忆和转述。

第二，回忆会被后来染色。一个学生后来知道老师成了大人物，记忆里的老师会更亮一些；一个地方以他为荣，也容易把他后来的学说挂到他当年的课堂上。反过来，传记作者要讲一个“腼腆的年轻人怎样找到自己”的故事，也可能把“不会管纪律”写得重一些。

第三，评价的标准不一样。说他“留不住”，是在说他的才分；说他“管不住”，是在说他的课堂；说他“不适合”，是在说他对自己的判断。三句话都可能是真的，说的却不是同一件事。

所以本书只说到这里：关于杜威当中学老师时课堂表现如何，有敬佩的说法，有平常的说法，也有不太好的说法；比较一致的只有两点，一是他话少、腼腆，二是他自己很快离开了中小学的讲台。至于他课上得好不好，材料不够，我们不下定论。

这也是史实纪律的一条：没有找到他课上得好的证据，不等于他课上得不好；反过来也一样。

◆ 六、一个普通人的镜子

这种“会讲，却不一定会带”的事，普通人身边也常见。

比如有这样一位年轻人，叫邝一鸣，大学羽毛球打得很好，毕业后在社区的业余俱乐部带一个十来个孩子的周末班。他动作标准，讲起步法和发力原理头头是道，家长们都说“这个教练懂行”。可一上场，孩子们一会儿去捡别人的球，一会儿坐在场边玩手机，他喊了几遍没人听，只好自己示范了一整节课。

一年以后，他不带班了，去帮俱乐部整理训练手册、写动作要领，写得很漂亮，别的教练都照着用。他后来说：我喜欢把一件事想清楚、写清楚，可我不太会让一屋子孩子跟着我动起来。

他试过不少办法：排座位，定规矩，下课留人谈话。有几个孩子后来和他很亲，可那一屋子的热闹，他始终没有真正“带”起来。

这不是说他失败了。他只是在一年的“站场地”里，看清了自己的力气在哪一格。那一年也没有白费：他写手册时，脑子里全是那些捡球、玩手机的孩子，所以他的手册格外懂孩子会在哪里走神。

◆ 七、这两三年落在哪里

把这一章放回全书的问题里看。

杜威一生唯一一段天天站在中小学讲台上的日子，就是这两三年。这段日子，他的手确实在“做”：上课、管学生、改作业。可推着他往前走的，不是讲台上的事，而是晚上的读书钟点、寄给哈里斯的两篇文章、周末和托里的散步谈话。他离开中学课堂的时候，带走的不是一套教学法，而是一个决定：去读哲学。

他为什么非走不可，还有一层很实际的原因。那时候，想在大学里教哲学，几乎得有一个学位；美国大学的哲学教授，多半还是牧师。去欧洲读书，他没有那份钱。母亲那边的亲戚家境不错，可是据马丁说，从来没有人提过，他自己更不会开口。留给他的路，只有一条：去巴尔的摩那所新办的、照德国大学的样子办的约翰斯·霍普金斯大学，读研究生。

用地图说：中学讲台，是他离“动手做教育”（D2 路径组织里的动手）最近的一段，也是他在现实界里最吃力的一段；读书、投稿、和托里谈话，是他在理念界里最顺手的一段。一个人在两格之间选，选了顺手的那一格，这再自然不过。

这对后面很要紧。十几年后，他在芝加哥办了一所实验学校。那所学校里天天站在孩子中间、组织木工和烹饪的，主要是别人：他的妻子爱丽丝，还有一批教师。这是第三编的事。在这里只需记住：那个办学校的人，自己站中小学讲台的日子，一共两三年，说法不一，而且是他自己选择离开的。

带走的话

他站过两三年中学讲台，课上得怎样说法不一；确定的是，他把白天给了讲台，把晚上给了书和信。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——白天在“做”（上课、管学生），真正决定方向的是“想”（夜读、投稿、与托里谈哲学）。

缝隙补上了哪一块？——没有补，反而看见缝在变宽：他离开了唯一一段天天“做”教育的日子，走向了书桌。

◆

08

第 8 章

黑格尔：理念界的第一场恋爱

这一章的问题：一个心里装满了“两半”的年轻人，为什么会爱上黑格尔？他又是怎样去爱的：靠动手，还是靠读、写、讲？

◆ 一、借来的五百块

一八八二年，二十二岁的杜威想去约翰斯·霍普金斯大学读研究生。这所大学六年前才开办，照德国大学的样子，专门做研究，在当时的美国独一份。

他先申请研究生奖学金。学校一年设二十个名额，每个五百美元。他的推荐人是托里，托里写信给霍普金斯的哲学讲师莫里斯（George Sylvester Morris），说这个学生“对形而上学有明显的偏爱”，具备做这门学问的难得的头脑。他手里还有一篇刚被《思辨哲学杂志》录用的文章。结果，名单上没有他。

他不死心，又给校长吉尔曼写信，申请一笔三百美元的校长奖学金。信里说，他家境不宽裕，没有资助几乎读不下去；又说，学校给新生开的那份哲学书单，他差不多都读过了，没读到的，也读了分量相当的别的书。吉尔曼还是没有给。据马丁的传记，从奖学金的事看，吉尔曼一开始就不大看好这个托牧师写推荐信、文章又在替宗教辩护的年轻人。

最后帮他的，是一位姑妈，住在里奇维尔的萨拉·里奇。她早就说过，实在不行，她借他五百块。他接受了，后来大约五十块一次，慢慢还清。开学前几天，录取通知才到。他写信给吉尔曼，接受入学，顺便问了一句：巴尔的摩哪里有便宜的膳宿？

这是一段很不起眼的开头：一份没拿到的奖学金，一份借来的路费，一句“那份书单我差不多都读过了”。一个人凭什么去读博士？他拿得出手的，只有读过的书和写出去的两篇文章。

到了巴尔的摩，他看见的是另一种大学。他后来写过一段印象：这里没有美国老式学院的那些传统和规矩，要问学生生活的中心在哪里，别人会把你领到一间小小的俱乐部屋子，师生们在那里喝德国啤酒、唱德国歌。在这样一个地方，一个从小城教会里走出来的腼腆青年，第一次和一群把读书、写论文当成正经职业的人坐在了一起。

◆ 二、心里的那道“撕裂”

要明白他为什么会爱上黑格尔，得先明白他心里缺什么。

杜威晚年在一九三〇年的自述里，用了一个很重的词。他说，少年时从新英格兰文化里继承来的种种分隔，自我和世界分开、灵魂和身体分开、自然和上帝分开，让他感到一种痛苦的压迫，他称之为内心的“撕裂”（inward laceration）。他在给拉特纳的信里也说，那些“二元对立”，与其说是理智上的命题，不如说是一种情感上的限制和阻隔；他的思想里，有许多“两半、缝隙、隔墙”。

这是一个很容易被读者跳过去的地方。我们习惯把哲学上的“二元论”当成课本上的一个名词。可对二十出头的杜威来说，它不是名词，是日子：母亲问他“和耶稣好不好”，父亲和他之间隔着一层客气；课堂上是古典语文，图书馆里是达尔文和斯宾塞；教会里讲灵魂，生理学课上讲神经。他哪一头都放不下，哪一头也走不进去。马丁的传记把十九岁的杜威形容成“一捆二元对立”：自我和他人，个人的德行和社会的好，悲观和乐观，虔诚和改革，每往一头迈一步，另一头就把他拉回来。他想看见统一，可统一总在够不着的地方。

所以，当有一种哲学告诉他：这些分开的东西，其实都是一个更大整体里的环节，它们在一个运动的过程里彼此需要、彼此成全，他的感觉，是被松绑了。他在

自述里说，黑格尔对主体与客体、物质与精神、神与人的综合，不只是一套理智上的说法，对他来说是“一种巨大的释放，一种解脱”。

他的第一场恋爱，是在书页里谈的：一套把“两半”缝起来的哲学，替他松开了心里的结。

◆ 三、他爱上的，是一个人，还是一本书

领他走进黑格尔的，是莫里斯。

莫里斯在德国留过学，是那种全心全意的人。杜威在自述里说，他从没见过比莫里斯更一心一意、更全身心投入的人。莫里斯当时一年只在霍普金斯讲一个学期，另一半时间在密歇根大学。杜威选他的课，听他的公开讲座，也跟着他读黑格尔。

同一时期，霍普金斯还有两位老师：做实验心理学的霍尔（G. Stanley Hall），教逻辑的皮尔斯（Charles S. Peirce）。三位老师各给了他什么，第 180 号第三章讲得很清楚，详见第 180 号。这里只补两件和本书的问题有关的事。

第一件，他也进过实验室。霍尔一八八三年初到霍普金斯以后，他上了霍尔的课，一星期四次，还报了实验室里“观察与实验”的功课。这是他研究生时代最像“动手”的一段，本书认账。可马丁的传记也说得明白：他选了莫里斯这个人，跟着霍尔的路子走了一阵，却没有要皮尔斯。

第二件，他一开始没有听皮尔斯的逻辑课。他写信给托里，大意是：皮尔斯讲的逻辑，只是用数学的样子去描述物理科学的方法，皮尔斯不认为有“哲学”这回事。第二年他才去上了皮尔斯的课，依然将信将疑。要再过三十年，他才真正读懂皮尔斯。

一个年轻人，在“实验”和“整体”之间，选了整体；在“做”的心理学和“想”的哲学之间，心里偏向想。这不奇怪。他那时最需要的，不是一种做事的方法，而是一种能把心里的两半缝起来的想法。

还有一件事值得一提。据马丁的传记，他第一年没有选皮尔斯的逻辑，就得另找一门课补上，这把他推出了哲学系，去了历史学家亚当斯（Herbert Baxter Adams）那里，接触了政治和社会方面的研究。他还认真听完了莫里斯在纽约和霍普金斯讲的八次公开讲座《哲学与基督教》，后来又去听莫里斯的《社会关系的哲学》，听青年黑格尔派罗伊斯来讲《哲学的宗教面向》。一个研究生的日子，被一场接一场的讲座填满。他的“田野”，是讲堂。

◆ 四、形而上学俱乐部的讲台

巴尔的摩，一间小小的聚会室

霍普金斯有一个“形而上学俱乐部”，师生定期聚会，有人宣读论文，大家讨论。据校刊留下的记录，杜威在这里讲过很多次：一八八二年十二月讲《认识与感觉的相对性》，一八八三年一月讲英国哲学家格林的著作，四月讲《黑格尔与范畴论》，十一月讲《意识的心理学》，第二年三月讲《新心理学》，中间还有好几次对别人论文的评议。

这是我构想的场景：一间不大的屋子，十几个人围着一张长桌。一个瘦高、脸色有点苍白的年轻人站起来，手里拿着一叠写满字的纸，声音不高，一段一段地念下去。念完了，坐下，听别人挑毛病，把要紧的几句记在纸边上。回到住处，他把这些毛病一条一条改进稿子里，寄给杂志。

这是他在霍普金斯最主要的“做”：写一篇，讲一篇，改一篇，发一篇。他的第三篇文章《认识与感觉的相对性》，一八八三年一月登出来，文章一开头就站在达尔文的进化论一边。他还自告奋勇，把德国学者罗森克兰茨为黑格尔《哲学全书》写的导言译成英文，登在《思辨哲学杂志》上。

那篇《新心理学》里有一句话，后来常被人引：摇篮和疯人院，正在成为心理学家的实验室。这句话很“动手”，说的是心理学要到活生生的孩子和病人那里去看。可说这句话的人，那时手里拿的，仍然是笔。

◆ 五、第一次站大学讲台

读研究生的第一年春天，莫里斯让他接手本科生的哲学史课。据马丁的传记，他带了七个本科生，学校付了他一百五十块钱。马丁还记了一个小细节：这七个学生里，有两个同时在上皮尔斯的逻辑课。一边是年轻的杜威讲从古希腊到黑格尔的哲学史，一边是皮尔斯讲数学化的逻辑，这两个学生怎样把它们当成同一门学问来理解，今天已经没人知道了。

这是他第二次站讲台，面对的是大学生。可是这一次，又有人对他的讲台能力起了疑。第一年快结束时，校长吉尔曼考虑给他研究生奖学金、让他接着教本科生，写信问佛蒙特大学的校长巴克姆：此人给我们的哲学教师留下了很好的印象，可我怀疑，以他那样公认的头脑，有没有足够的“教学上的本事”。巴克姆回信说，他知道杜威非常寡言，也许缺一点自己往前推的劲，可给他一个位置，会让他更有自信。托里也回信说，这个学生从小就有一种深思的性情，也带着深思的人常有的那份沉默。

一八八三年秋天起，杜威拿到了研究生奖学金。第二年，他仍然一边上课，一边在俱乐部宣读，一边写，一篇接一篇。

吉尔曼的那一句疑问，和上一章夏洛特的那几种说法放在一起看，很有意思。没有人怀疑他的头脑，被一再怀疑的，是他站在一群人面前、把一群人带动起来的本事。这不是他的短处被人揭穿，而是一幅很清楚的画像：一个在纸上极强、在人前偏弱的年轻人。

六、一篇丢失的论文

一八八四年六月，杜威拿到了哲学博士学位。他的博士论文题目是《康德的心理学》。这篇论文后来丢了，今天谁也读不到。马丁的传记说，它想把托里的康德、莫里斯的黑格尔和霍尔的心理学熔在一起。

一个后来一辈子都在讲“经验”的人，他的博士论文是写一位十八世纪哲学家的心理学。这篇论文的材料，全在书里；它的方法，是读、比、写。同一年春天，他在《思辨哲学杂志》上发表了《康德与哲学方法》，大意是：康德把认识的主体和对象分开，最后难免落到主观和不可知论里去；康德留下的那一点“直觉的理解”，要到黑格尔手里才发展成一个有机的体系。一篇博士论文，一篇期刊文章，讲的是同一件事：怎样把两半接起来。

毕业的时候，工作还没有着落。又是莫里斯帮了他：一八八四年七月，杜威接受了密歇根大学哲学讲师的聘书，去了安娜堡，和莫里斯做同事。

七、一个普通人的镜子

被一个想法救过的人，普通人里也有。

设想有一位年轻的会计，叫岑予安，在省城工作，父母在老家县城。每逢过年回家，她心里就撕成两半：留在省城，觉得对不起父母；回县城，又觉得对不起自己读的书。她为这件事失眠了好几个月。有一天，她在书店里翻到一本讲家庭的书，书里有一句话大意是：家不是一个地点，是一种来往的方式。她站在书架前读了半个钟头，心里一下子松了。原来“省城”和“县城”不必二选一，要紧的是怎样来往。

这句话救了她。可她后来也发现，心里松了，事情并没有替她做完：每个月回几次家，给父母装什么样的视频电话，年底怎样跟单位请假，这些都得一件一件去做。那本书让她在理念界里和解了，现实界里的路，还得自己走。

杜威和黑格尔的这场恋爱，也是这个样子。一套想法先把他心里的两半接上了；至于怎样在日子里把两半接起来，他要再花二十年，一边读一边写，一边看别人办学。

◆ 八、这场恋爱落在哪一格

杜威后来离开了黑格尔。他自己说，此后十五年里，他是一点一点“漂”走的，慢得很长时间都觉察不到；可黑格尔在他思想里留下了“永久的沉积”。这两句话，第 180 号已经讲过。

本书要补的，是这场恋爱的样子。

它是在哪里谈的？在书页里、在讲稿里、在俱乐部的长桌边、在寄给杂志的信封里。它给了他什么？给了他一种看世界的样子：分开的东西，其实连在一起，在运动里彼此成全。这个“样子”，后来一直留在他的思想里，只是把黑格尔那个预先存在的“绝对”拿掉了。

用本书的地图说，这是理念界（E1 三界里的理念）里的一次恋爱，谈恋爱的方式，是符号和逻辑（E2 信息三模态）：读德文，译导言，写论证，辩范畴。它让他心里的“撕裂”合上了，靠的不是一次动手，而是一套想法。

为什么用“恋爱”这个词？因为这一段里有恋爱的几个样子：先是心里有一个缺口；然后遇见一个正好填上它的对象，一下子被打动；然后是好多年的朝夕相处，读它、写它、替它辩护；最后慢慢地、并不决绝地分开，身上却永远留着它的痕迹。杜威和黑格尔，就是这样一段关系。只是这段关系的另一方，不是一个人，是一套写在纸上的想法。

这里也要公道。他的“做中学”里有一个很深的黑格尔底子：人不是先有一个现成的心，再去碰外面的世界；人是在和世界打交道的过程里长成的。这句话，放在学校里，就是“孩子要在活动里学”；放在他自己身上，却是另一个样子：他是在和书打交道的过程里长成的。同一个道理，他给孩子们找的“世界”是木工房和厨房，他自己找到的“世界”，是黑格尔。

带走的话

他后来教孩子在活动里长成；他自己第一次被一套想法救了，是在书页里、讲稿里。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——“想”：读黑格尔、写论文、在俱乐部宣讲；实验室里的那一段“做”，他没有走下去。

缝隙补上了哪一块？——没有补；却看清了缝的来历：理念界替他解开的结，后来被他写成了“在活动里长成”。

◆

09

第 9 章

密歇根的讲台与书桌

这一章的问题：一八八四到一八九四年，中间在明尼苏达的一年不算，杜威在密歇根待了差不多十年。这十年里，他每天在做什么？

◆ 一、一本“最硬”的教科书

学生编的打油诗

《心理学》出版以后，据马丁的传记，密歇根大学的学生里流传过一首打油诗，仿的是英国诗人济慈那首《无情的妖女》。原诗里，骑士问一位面色苍白、在湖边游荡的人出了什么事；打油诗里，问的是一个“又瘦又苍白、神情狂乱”的女生出了什么事，回答是：你不知道吗，她在读杜威的《心理学》。

学生们给这本书的最后评语是：现存“最硬”的教科书之一。

可同一份材料也说，他的课总是满的。

这本《心理学》是杜威的第一本书，一八八七年出版，二十八岁。他本来是写给课堂用的，出版后也确实当了十几年的标准教材。只是它的样子，是一座严严实实的楼：从感觉讲到意志，从知识讲到情感，一层压一层，每一层都要把前一层的概念背熟才上得去。马丁的评价是，这本书把心理学牢牢地立成了哲学的一件基本工具。它想做的事很大：用心理学来重建哲学，让“经验”成为哲学的出发点。可这件大事，是用最严整、最抽象的写法来做的。书里讲意志、讲兴趣、讲习惯，讲得都对，只是读者要先爬过一整座概念的楼梯，才摸得到“经验”的门把手。

一个后来主张“从孩子的经验出发”的人，写的第一本教科书，让学生读得面色苍白。这件小事，比很多大事更能说明他在哪一格用力：他最顺手的，是把一样东西想成一个严整的体系，再一丝不苟地写下来（E2 信息三模态里的逻辑）。

◆ 二、书桌上的十年

先把这十年的书桌摆出来。

年份	书桌上出来的东西
1886	在英国《心》杂志发表两篇心理学论文；给教师会讲《从大学的立场看中学里的心理学》
1887	《心理学》
1888	《莱布尼茨的〈人类理智新论〉》；《民主的伦理》
1889—1890	为去世的莫里斯写纪念文章；《格林的哲学》；评凯尔德的康德研究；《逻辑是二元论的科学吗？》
1891	《批判的伦理学理论纲要》；一组题为《反射角》的短评（登在学生刊物《内陆人》上，他是该刊顾问）；《讲授与背诵》
1892—1893	《基督教与民主》；《自我实现作为道德理想》；《在中学里教伦理学》
1894	《伦理学研究：一份教学大纲》；《婴儿语言的心理学》

这张表还不全，他十年里发表的文章有好几十篇。莱布尼茨那本书，让他很多年后还被人看作美国研究莱布尼茨的头号权威。这本书收在莫里斯主编的一套“德国哲学经典”丛书里；莫里斯去世后，出版社请杜威接手这套丛书的编务，他在一八九〇年初临时当了一阵主编。两本伦理学，都是在安娜堡当地印出来，给自己的伦理学课当讲义的。那篇《民主的伦理》，是他在密歇根写下的第一篇讲民主的长文，主张民主不只是一种政府的形式，更是一种人与人结合在一起的伦理的方式。他后来一辈子讲民主，起点是一篇书桌上的论文，不是一次选举，也不是一场运动。

请看一个细节：他的书，几乎都是从课里长出来的。先有一门课，就写一份讲义；讲义讲熟了，改成一本书；书出来了，又拿回课上用。讲台和书桌，在他这里是一张桌子的两面。

◆ 三、讲台之外的讲台

这十年里，他站过的台子，远不止大学的讲堂。

据杜威研究中心整理的年表，他一到密歇根，就负责学生基督教协会的一个查经班；以后几乎每年都在这个协会讲一两次，题目从《认识上帝的义务》到《基督教与民主》。他也不是只会坐着讲的人：一八八五年秋天，校报上记着他给学校的草地网球比赛当裁判；他还和爱丽丝等人一起发起过一个“茶炊俱乐部”，大家围着一只真正的俄国茶炊喝茶，谈托尔斯泰、屠格涅夫和俄国思想。一八九二年一月，他到芝加哥的赫尔馆，给那里的听众讲《心理学与历史》，就住在馆里。赫尔馆是简·亚当斯办的社区服务所，后来对他很要紧，第 180 号第三十六章讲过，详见第 180 号。他是学校哲学学会的常客，后来当会长，在会上讲《黑格尔与近来的思想》《梅因爵士的民主观》。他给政治学会讲过《大工业的兴起及其对工人阶级的影响》。一八九〇年夏天，他去康涅狄格州的法明顿，在戴维森办的暑期哲学学校讲格林；后来又在纽约州阿迪朗达克山里的格伦莫尔暑期学校，讲黑格尔的精神哲学和美学。

跟中小学最近的一件事，是一八八六年二月，他和一批中学校长、大学教师一起，发起了“密歇根校长俱乐部”，后来当过副会长。他在俱乐部里讲中学该怎样教心理学、怎样教伦理学。一八九一年五月，他和教育学教授欣斯代尔一起，在俱乐部里讨论《心智能力是专门的还是普遍的》：学拉丁文练出来的脑子，能不能用到别处去。这是当时中学课程争论的一个大题目。他还替密歇根大学去各地中学做“认可”视察：芬顿、奥沃索、伊普西兰蒂、马斯基根、科鲁纳……看一所中学够不够格，它的毕业生能不能直接升大学。据年表，他去明尼苏达那一年，也替学校看过明尼阿波利斯的一所中学；一八九三年，还跑到邻州印第安纳的密歇根城去

看过。一个哲学教授，一年要跑好几座小城，坐在别人的教室后面，听课，翻作业，和校长谈话。

这是他在密歇根离“学校”最近的地方。可你细看他在学校里做的事：去看，去评，去讲，回来写报告。他是站在教室后面的那个人，不是站在孩子中间的那个人。

◆ 四、去明尼苏达一年，又回来

一八八八年初，明尼苏达大学请他去当“心智与道德哲学及逻辑”的教授。他去了，待了一个学年。

一八八九年三月五日，女儿伊芙琳在明尼阿波利斯出生。十八天后，三月二十三日，莫里斯在密歇根因肺炎去世。密歇根请杜威回去接莫里斯的讲席，给了学校最高的薪水，两千二百美元。他接受了。

回到安娜堡，他当上了系主任，全家搬进了森林大道十五号的房子。一八九一年十月，校报上登过一则小启事：这一周每天晚上八点以后，杜威教授在家里接待学生。在此之前，杜威夫妇也常把整班学生请到家里，给研究生开招待会。他的讲台，一直伸到了自家客厅里。

他这时一口气做了几件事：请塔夫茨（James Hayden Tufts）来接普通心理学课，用的就是杜威那本《心理学》；请文学系的斯科特开美学课；塔夫茨去德国进修，他又请来了米德（George Herbert Mead）。一八九一年他开高级心理学课时，干脆不用自己的书了，换成了威廉·詹姆斯刚出版的《心理学原理》。他后来在自述里说，詹姆斯这本书“一点一点渗进了我所有的想法，像酵母一样，改变了旧的信念”。

一个系主任，把自己写的教材换成别人写的书，这需要一点气度。也请注意，改变他的，又是一本书。

还有两件小事。一八九一年四月，他的父亲阿奇博尔德在安娜堡去世，那时老两口已经搬来和他同住。也是这一年，他在纽约州阿迪朗达克山里的基恩附近盖了

一座小木屋，此后十几年的夏天，多半在那里度过，在戴维森办的暑期学校里讲课、讨论哲学。一年里最松快的日子，他也是在讲台和书桌边过的。

◆ 五、一次没有出版的“做”：《思想新闻》

一份只有预告的报纸

一八九二年三月，密歇根大学的校报登出一则消息：四月将出版第一期《思想新闻》。消息一出，底特律《论坛报》驻安娜堡的记者就拿它开玩笑，说杜威大概每冒出一个新想法就要出一期“号外”；后来这家报纸还挖苦说，这份高深的报纸不妨先研究研究当下最紧迫的一个难题：为什么密歇根大学的男生对邻镇伊普西兰蒂的工厂女工那么感兴趣。

这份报纸的主意，来自一个叫富兰克林·福特（Franklin Ford）的新闻人。福特有一套很大的设想：新闻应该科学地组织起来，把全国的智慧集中起来，再分发出去；它要像别的商品一样赚钱；它要给政治造出一个“公众”来，手段是真实的思想，目的是聪明的行动。杜威被这套设想迷住了。他对学生安吉尔说，这计划在一个哲学教授听来“多少有点疯”，可他打算从此照自己的信念行事，不管别人怎么看。

结果，第一期始终没有出来。四月底，杜威还在不好意思地向朋友解释：暂时推迟了，以后会以更大的规模、更充足的资金再办。

这是他在密歇根十年里，最像“走出书桌、到世界上去做一件事”的一次尝试。可它要做的，仍然是一份报纸：一件用字做成的东西。它失败了。马丁说，杜威一辈子没忘记福特的那些原则，后来他写《公众及其问题》，还在回应这个问题（详见第 180 号）。

一个人最想“做”的事，也是一件写字的事；而这件写字的事，又恰恰卡在了“做”的那一段：找钱、办事、对付报纸的挖苦。这个细节，很能说明他的力气在哪里，他的难处在哪里。

一份没开张的旧物交换站

普通人里也有这样的“做”。比如有这样一位热心的退休工程师，叫滕知远，想在小区里办一个旧物交换站。他花了一个月，写了一份十几页的方案：为什么要办，怎样登记，怎样估价，谁来值班，一年能少扔多少东西，写得条理分明，还配了表格。方案贴出来，业主群里有人叫好，也有人挖苦：老滕这是要办一个“交换局”。场地、钥匙、值班的人，一样也没落实，交换站最后没开张。

几年以后，别的小区办起了类似的站点，来找他要那份方案。他们用他的方案办成了。老滕的本事，一直在那十几页纸上；卡住他的，是纸以外的那一段：钥匙、场地、一个个要去说动的人。

杜威的《思想新闻》，也卡在同一段上。

◆ 六、家里的讲台

这十年，杜威成了家。一八八六年，他和学生爱丽丝·奇普曼结婚。她一八八四年秋天就选了这位新讲师所有的课。关于爱丽丝，第 180 号第四章和本书第 13 章都要讲，这里只说一句：不少研究者认为，她比丈夫更直接地关心女性、社会改革和孩子的实际处境，把他的眼光从天上往地上拉了一截。这一截，他后来在芝加哥用上了。

孩子一个接一个来：一八八七年长子弗雷德出生，一八八九年女儿伊芙琳，一八九二年儿子莫里斯。马丁的传记里有一个细节：弗雷德六岁那年上一年级，杜威去孩子的班上看过两三次，回来很高兴，说全班只有弗雷德一个人看上去既安安稳稳、又忙得起劲。

一个父亲，去孩子的教室后面看了两三次。这是他在密歇根离“孩子怎样学”最近的一个镜头。他看得很细，很动情，也很像他：站在后面，看。

他的学生库利（Charles Horton Cooley），后来成了有名的社会学家。四十年后，库利回忆说，杜威给他留下的深刻印记，与其说来自讲课，不如说来自为

人：朴素，还有一种让人确信他绝不会拿崇高的目标去做交易的风度。另一位密歇根的学生形容这位年轻教授，又高又瘦，皮肤黑，一头长长的黑发，像是虚无主义者和诗人的混合。

◆ 七、离开的时候

一八九四年三月，杜威接受了芝加哥大学的聘请，去那里当哲学系主任，系里同时管心理学和教育学。离开前的四月，他还去密歇根的两座小镇视察了中学。七月，他到了芝加哥。芝加哥大学刚办了两年，校长哈珀（William Rainey Harper）要把它办成一所以研究为重的新式大学。杜威去当的这个系，把哲学、心理学和教育学放在一起。这是他第一次在职务上，和“教育学”三个字绑在一起。他那年三十四岁。

把这十年压成一句话：他在讲台上讲，在书桌上写，在各种会上宣读，在中学的教室后面看；他唯一一次想“办”一件事，是办一份报纸，没办成。

这十年是他成为“杜威”的十年。他从一个讲黑格尔的年轻讲师，变成了一个系主任、一个在全国有名的心理学和伦理学作者，一个校长俱乐部里有分量的人。推着他走的力量，是一本接一本的书，一门接一门的课，一篇接一篇的讲稿。

用地图说：他这十年的“做”，落在 D2 路径组织的“评估”和“反馈”一头（去看、去评、写报告），很少落在“动手”一头；他真正长本事的地方，是理念界，是逻辑和符号。到芝加哥以后，他要第一次亲手办一所学校。那是第三编的事，也是检验本书判断的地方。

带走的话

密歇根十年，他站在讲台上、坐在书桌前、立在教室后面；他唯一想“办”的一件事，是一份没出版的报纸。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——“想”与“讲”：书、讲义、学会、查经班；离学校最近的，是去中学视察和去孩子班上旁听。

缝隙补上了哪一块？——还没补。他对学校的兴趣越来越浓，可他碰学校的方式，是看和写。

◆

10

第 10 章

他自己是从哪里学会的

这一章的问题：把前四章放在一起，回答一个问题：杜威这个人，自己是靠什么学会的？

◆ 一、先听他自己怎么说

回答这个问题之前，先要听一听杜威本人的说法。这很重要，因为他自己的回答，和本书的判断，并不完全一样。

一九三〇年，七十一岁的杜威写了一篇自述，题目叫《从绝对主义到实验主义》。里面有一段话，是本书必须正面对着的。大意是：总的说来，影响我的力量，更多来自人和处境，而不是来自书本；不是说我没有从哲学著作里学到很多东西，而是说，我从书里学到的，比起那些因为我卷进了某种经验、被逼着去想的东西，只能算是技术性的。

同一篇自述里，还有两段话。一段是：我猜想，我的成长，主要是被一场斗争支配的，一边是我天生偏爱图式化、偏爱形式逻辑的倾向，一边是一次次亲身经历，逼着我去正视真实的材料。另一段是：从那以后，想和写都成了苦差事；顺着一个题目让它辩证地自己展开，是很容易的，可具体经验的压力足够大，出于理智上的诚实，我没有向那条路投降。

这三段话，请读者慢一点读。

同一篇自述里，他还特别提到一件事：教育的理论和实践，对他一直很重要，尤其是孩子的教育。他说，对教育的兴趣把他原本可能分开的两样兴趣，心理学和

社会制度，熔在了一起、聚到了一处。他还有点感慨地说，《民主与教育》多年来是最完整地阐述他哲学的一本书，可是据他所知，哲学界的批评家，和教师们不同，很少去翻它。

请注意他的用词：“理论和实践”。他没有说自己是在课堂里做出来的，他说的是，教育这个题目，把他的几样想法聚到了一处。

◆ 二、他说的“处境”，和本书说的“书桌”

第一段话，看上去是在反驳本书：他说自己主要不是从书里学的。

可是请把三段话连起来读。他说的“处境”，是逼他去想的东西；他说的“学到”，是想出来的东西；他说的“苦”，是想和写的苦。他的意思其实是：让我去想什么的，是人和处境；可我对付它们的办法，是想，是写。

这就把“学会”分成了两样：一样是题目从哪里来，一样是功夫下在哪里。题目，很多来自处境：母亲的追问，心里的“撕裂”，孩子上学，学校的问题，后来还有芝加哥的街区、中国的学生、世界的战争。功夫，却几乎全下在书桌上：读，想，写，讲。

用本书的地图说：推他去想的，是现实界和自我界（E1 三界里的现实和自我）；他在里面过日子、长本事的，是理念界，是符号和逻辑（E2）。

这是本书的读法，不是他的原话。读者可以不同意。第一编里的那个问题“他靠的是什么”，到这里有了一个初步的答案，也留下了一条推翻的路：如果第三编的史料显示，他在芝加哥的主要想法首先是从亲手办学里长出来的，而不是从读写思辨里，本书这一章的判断就要改。

◆ 三、读：一张借书单，一份书单，一句读不懂的话

把前四章里的“读”串起来：

大学四年的借书单，从托克维尔到斯宾塞，从萨克雷到《思辨哲学杂志》；一门没有实验的生理学课，从一本赫胥黎读出了“相互依存的统一”；在油城的夜

里，没人规定读什么，他第一次自己选书；在托里身边读了一年哲学经典，学会读德文；哈里斯的一句“从康德到黑格尔的心理学运动”，他读不懂，记了十年；申请霍普金斯时，他能拿出来的底气是“书单上的书我差不多都读过了”；在密歇根，是詹姆斯的《心理学原理》让他的旧信念发了酵。

一个人一生里几次最要紧的转弯，差不多都挨着一本书。他的哥哥戴维斯回忆，大学图书馆一星期只开两次，管书的教授还要盘问他们借什么；兄弟俩就从家里、亲戚家、城里新修的图书馆去找书。一个爱读书的人，最早学会的“动手”，也许就是想方设法把书弄到手。

他读书的口味也很能说明问题。马丁统计过，他大一借的十五本书里，有七本是一八七〇年以后才出版的；课堂上教过的古典作家，他课外几乎不碰，连托克维尔也读译本。他要的是新的、正在争论的东西。对他来说，读书不是守旧，而是去碰一碰外面世界里正在发生的事。这一点，让他的“读”和一般的书呆子不太一样：他是用读书的办法，去碰现实。

◆ 四、想：天生偏爱格子和逻辑

杜威自己承认，他天生偏爱“图式化”和“形式逻辑”。这句话，前几章处处可以印证。

他的第一篇文章，是用逻辑拆唯物主义的假设；他在俱乐部里讲的，是黑格尔的范畴；他的博士论文，是康德的心理学；他的第一本书，是一座学生读得面色苍白的概念大楼。他晚年最用力的一本书，叫《逻辑：探究的理论》（1938）。他教孩子思考的那本小书《我们怎样思维》（1910），把一个人碰到麻烦以后怎样想，一步一步排成了几个环节。这几个环节，第一编第 5 章已经讲过。它写得清清楚楚，可你仔细想想就会发现：把“想”排成几步，本身就是一件很“逻辑”的事。一个天生爱格子的人，连教人别只想格子，也是用格子教的。

他当然不是只会想格子的人。那句“具体经验的压力”，说明他一直在跟自己的这个偏好较劲。可“较劲”本身，也发生在想里：一边是想成格子，一边是不许自己只想成格子。

◆ 五、写：一封信决定了一生

如果说“读”是他的来路，“写”就是他的“做”。

他一生最关键的一个决定，是一封信定下来的：寄给哈里斯的那篇文章和附信。他后来对哈里斯说，您那封回信让天平倒向了学哲学、教哲学的计划。

写，也是他对付老师的办法。也是他往前挤的办法。第一篇文章还没登出来，他就写信给哈里斯，说自己可以帮忙编杂志，可以替杂志翻译德国人的新著；没等回音，就把罗森克兰茨的导言译好寄去了。一个腼腆到在饭桌上不说话的人，在信纸上却很敢。托里说泛神论在道理上最令人满意、却违背信仰，他不当面争，回去写了一篇《斯宾诺莎的泛神论》，绕过了老师的难处。莫里斯去世，他写了一篇纪念文章。福特的大设想，他想用一份报纸来实现。

他后来一辈子，按通行的统计，写了四十本上下的书（算法不同，数目略有出入）、七百多篇文章。他说想和写都是“苦差事”。这句话可以反过来读：一个人肯一辈子吃的苦，多半就是他真正的本事所在。

◆ 六、讲：从俱乐部的长桌，到教室的后排

“讲”，是他的另一种写。

霍普金斯的形而上学俱乐部，他讲过五六次；密歇根的查经班、哲学学会、政治学会、校长俱乐部、暑期哲学学校，他一讲就是十年。他的讲义变成书，书又回到课上。后来在哥伦比亚听他讲课的学生埃德曼回忆他讲课的样子：坐在讲台前的一张桌子边，面前只有一张纸，一边想一边说，开始听上去东拉西扯，回去翻笔记，才发现它惊人的连贯和光彩。

这是一种很特别的“讲”：不是把一群人带动起来，而是当着一群人的面，把一件事想出来。这正好和第 7 章、第 8 章里那几句评语对得上：他不太会管住一屋子孩子，也被怀疑缺少“教学上的本事”；可他很会在一屋子人面前想。库利说杜威留给他的印记来自为人而不是讲课，也是一个旁证：他讲课本身未必动人，动人

的是讲课时那个一心一意在想的人。在密歇根，他每晚八点以后在家里接待学生，这也是一种讲：一对一，一边谈一边想。

◆ 七、那些“做”去了哪里

公道起见，把他前半生真正“动手”的事也摆出来。

时段	手上做过的事	后来怎样了
少年	送报；给木材点数；在外祖父农场见过做蜡烛、做肥皂	零活没给他方向；农场成了他后来书里的样板
1879—1882	在油城、夏洛特教中学	说法不一；他自己离开了中小学讲台
1882—1884	霍尔实验室的“观察与实验”	没有走下去，选了莫里斯和黑格尔
1886—1894	发起校长俱乐部；去各地中学视察	去看、去评、去讲，回来写报告
1892	想办《思想新闻》	第一期没有出来
1893 前后	去儿子一年级班上旁听两三次	看得很细，写进了家信

这张表不短，说明他并不是一个关在书房里、不知人间烟火的人。可这张表也很清楚：他的“做”，要么是看见别人做，要么是去看、去评，要么是想办而没办成。真正把他推上去的那几步，都在书桌上。

还有一层。他说影响他的是“人和处境”。可我们回头数一数这些人：母亲，托里，哈里斯，莫里斯，霍尔，詹姆斯，福特，还有爱丽丝。除了母亲和爱丽丝，这些人几乎都是以“字”的样子走进他的生活的：一封回信、一门课、一本书、一套写在纸上的设想。连“人”，也常常是隔着书桌遇见的。

◆ 八、一个普通人的镜子：养蜂的阮师傅

这样的人，普通人里也有。

比如有这样一位在山里养了二十多年蜂的阮师傅。每年开春，总有几个年轻人来跟他学。他挂在嘴边的只有一句：蜂是蜂教会我的，跟着蜂过一年，你就懂了。年轻人都信他，跟着他追花期、开箱、割蜜，一个春天下来，被蜇得满手包，开箱的手法倒真是一天比一天稳。

可你要是进过阮师傅的屋子，会看见另一样东西：床头一摞翻卷了边的养蜂书，是早年县里科协发的；柜子里还有二十多本蜂箱日记，一年一本，哪天开的什么花，哪箱蜂闹过分家，哪年的蜂螨是怎样压下去的，一笔一笔记着。那是他年轻时每天收工以后，就着灯一边读书一边记下来的。他真正“会”的那一天，是他翻着旧日记，能提前半个月说出今年哪几箱要分家的那一天。

他说“蜂教会了我”，不是假话：题目确实是蜂出的，哪一年闹病，哪一年缺蜜，都逼着他去想。可他对付这些题目的办法，是读和记。跟他学一季的年轻人，手法学到了，那几十本日记却没学去；碰上一种没见过的病，或者换了一片新的花场，就只会一箱一箱地试，试到蜂死了一半。

后来阮师傅想明白了，做了一个小改变：每个来学的年轻人发一个本子，每开一次箱，晚上把看见的写下来，第二天拿来念给他听。蜂还是天天看，本子也天天记。这个办法，是后面第八编要细讲的“剂量”，这里只先露一个头。

阮师傅的缝，和杜威的缝，是同一道：嘴上说“处境教会了我”，身上靠“读”和“记”；手上的那一半传给了徒弟，书桌上的那一半留在了柜子里。

◆ 九、答案

现在可以回答这一章的问题了。

杜威这个人，自己是靠读、想、写、讲学会的。他读得多、读得杂，一句读不懂的话能陪他十年；他天生偏爱把东西想成严整的格子，又一辈子跟这个偏好较劲；他把写当成自己的“做”，一封信定了他的一生；他的讲，是当着人把一件事想出来。推他去想的，常常是人和处境；可他在里面长本事的地方，是理念界，是符号和逻辑。

他教人从做中学，他自己是从读中想、从写中成的。

这不是说他错了，更不是说他言行不一。第一编说过，在一个只让孩子背书、课堂和生活断开的年代，“做中学”是对的，救了许多孩子。他自己少年时坐在五十四个人一间的教室里，看过老师打人，听过“鹦鹉学舌”的课，他比谁都知道那样的学校有多糟。他给孩子们找的出路，是动手；他自己的出路，是书桌。他没有说过“不要读书”，他只是没有把自己怎样读、怎样写，写进他给孩子们的那一半里。

这一点，对今天的读者有很实在的意思。一百多年来，学杜威的老师和家长，学去的多半是他写给孩子的那一半：动手，活动，项目，从生活里学。很少有人学他自己的那一半：一张借书单，一个个读书的夜晚，一封封寄出去的信，一篇篇改了又改的讲稿。学前一半的人，容易卡在“做了却没想”；只学后一半的人，又容易卡在“想了却没做”。这是第六编要讲的“传播中变宽”，这里只先点出来：缝的种子，在他前半生里就埋下了。

最后，拿随身三问把这一编收一收。一问，他说自己靠的是什么，站在哪一格？他说靠人和处境，理论站在“动手”（D2）和“经验”（E1 现实界）。二问，他最难的那几年，真正是靠什么熬过来的？油城的夜读，托里身边的一年，借钱去读博士，密歇根十年的讲义和书稿：靠的是读、想、写、讲，站在理念界与符号、逻辑（E1 理念界、E2 符号·逻辑）。三问，中间那道缝，我该补上什么？这一问留给读者，也留给本书的第八编。

这道缝有多宽、后来怎样变宽，是第三编以后的事。下一编，我们去看他亲手办的那所学校：一八九六年的芝加哥，一间木工房，一口厨房。

带走的话

杜威自己是靠读、想、写、讲学会的；处境给他题目，书桌给他本事。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——“想”：读、想、写、讲，落在理念界与符号、逻辑；“做”多半是看见、视察和没办成的尝试。

缝隙补上了哪一块？——还没补，但缝的两边都看清了：理论站在“动手”，人生长在“书桌”。

◆



第 三 编

八年实验学校

编 序

前两编，一编读他写下的秘籍，一编读他在书桌前长大的样子。这一编要读他一生里最像“做”的那几年：一八九六年一月到一九〇四年春天，芝加哥大学的实验学校。

这几年最容易被读歪，歪法有两种。一种是把它夸大，好像杜威一辈子都在校园里带着孩子锯木头、煮麦片，“做中学”就是从他自己的手上长出来的。另一种是把它看轻，好像那只是一位哲学教授挂名办的一所附属小学，他本人不过偶尔去转一转。两种说法都不对。

这一编照着史料走：梅休和爱德华兹两姐妹在一九三六年写成的《杜威学校》，是当事人的回忆，偏爱这所学校；近年德国学者克诺尔翻检档案写的院校史，口气冷得多。两种说法并排摆，取它们都承认的部分。五章分别写：这所学校怎样从书桌上搬下来；木工房和厨房里孩子们到底做了什么；每天在校园里扛着的是谁；一九〇四年他为什么离开；最后算一笔账，八年的“做”和四十多年的“写”与“讲”，各有多重。

结论先说一半：那八年是真的，分量也不轻；只是他在那八年里最主要的“做”，是设计一个让别人动手的地方，然后回到书桌前把它想清、写透。

11

第 11 章

1896 年的芝加哥：一间实验室，不叫课堂

这一章的问题：杜威为什么要办一所学校？他是先在教室里做出了道理，还是带着一套想好的道理，去找一个地方试？

◆ 一、五十七街的一栋民房

一八九六年一月，一个纸盒子

一八九六年一月，芝加哥大学南边五十七街上，一栋普通住宅里开了一所小学。学生十六个，管事的大人两个。大学的学生报《栗色报》（The Maroon）在一月十三日那一期的头版登了一条短消息，说“杜威学校”开学了。消息里记了开学第一天的两件事：每个孩子都亲手做好了一只纸盒子，用来装铅笔和别的小东西；然后是体操，一天的课就这么结束了。

这个画面值得多看一会儿。

那条消息里还有一句：学校要采用“瑞典式”的办法。当时从瑞典传到欧美的新办法有两样都叫得上这个名字：一样是学校手工训练，用小刀、木头和纸板，教孩子做一件一件有用的小东西，讲究从易到难；一样是瑞典体操。报道没有说清是哪一样。不管指的是哪一样，都说明一件事：开学第一天的纸盒子和体操，也是先有了一套从书上、从欧洲同行那里读来的办法，才落到孩子手上的。

十六个孩子，一人一只纸盒子。纸是现成的，剪刀和浆糊是现成的，每个孩子弯着腰，把一张平平的纸折成一个能装东西的盒子。第一天的第一件事，不是认

字，不是背书，也不是听校长训话，是动手做一样自己马上用得着的东西。后来人们说起“做中学”，脑子里浮现的差不多就是这个样子。

可是站在这个画面背后的那个人，那一年三十六岁，是芝加哥大学哲学系的系主任，同时管着心理学和教育学。他来芝加哥之前，在密歇根教了将近十年的哲学，写了一本《心理学》，写了一本伦理学讲义，年轻时还写过好几篇讨论黑格尔和康德的文章。他来办这所学校，手里没有带锯子，带的是一份印好的计划书。

一边是十六只纸盒子，一边是一份计划书。这一章，就讲这份计划书怎样变成了一栋房子里的十六个孩子。

◆ 二、先有计划书，后有学校

学校开门之前几个月，一八九五年秋天，杜威自费印了一本小册子，题目大意是《大学附属小学的组织计划》。芝加哥大学的档案里至今还收着这份东西。里面说，办这所学校的目的，是把“心理的因素”和“社会的因素”协调起来；读、写、算这些功课，要从手工、烹饪和孩子之间的交往里自然长出来；老师要着眼于引出一个对的过程，而不急着要一个马上看得见的成品。

一八九六年九月，学校已经开了半年多，他又在大学的校刊上分两期登了一篇文章，题目是《作为大学学科的教育学》。文章的意思很明白：物理、化学、生理学在大学里都有实验室，讲堂上讲的东西要拿到实验室里去试；教育学也该这样，讲堂上讲的教育理论，要有一所学校来检验。

这里的次序很要紧：计划在前，学校在后。

这不是本书替他排的次序，是他自己说的。三十多年以后，梅休和爱德华兹两姐妹写《杜威学校》，请他写一篇讲学校理论的文字附在书后。他在那篇文字的开头说了两层意思，这里转述大意：第一层，这所学校起步时，哲学、心理学、教育学三个系归同一个人管，这个人受的是哲学和心理学的训练，所以学校从一开始就和一套哲学、心理学的想法绑在一起；第二层，这些想法对于办这所学校所起的作用，“不管是好是坏”，都比教育上的经验和先例要大。他还说，他想让自己持有

的那套关于知识和行动的哲学，在实际经验里受一次检验，这是办学最强的动机之一。

请把这几句话和那十六只纸盒子放在一起看。纸盒子是孩子们做的；让孩子们第一天就去做纸盒子的那个主意，是在书桌上想出来的。

这所学校不是从手里长出来的，是从书桌上搬下来的。

这句话不是贬低。一个哲学教授愿意把自己的想法搬下书桌，放进一栋住着十六个孩子的房子里，让它被孩子的哭闹、家长的疑问、经费的窟窿一样一样地检验，这在当时的大学里是很少见的。大多数哲学家一辈子都没有把自己的想法交出去受这种罪。我们只是要把次序看清楚：他不是先在木工房里做出了一套哲学，而是带着一套哲学去盖了一间木工房。

◆ 三、为什么叫“实验室”

这所学校的名字换过好几次。官方文件里叫过“大学初等学校”，外面的人叫它“杜威学校”，后来通行的名字是“实验学校”。据梅休和爱德华兹的记载，“实验学校”这个名字，最早是杜威的同事艾拉·弗拉格·扬提出来的；这是两姐妹书里的说法，别处还没见到旁证。

两姐妹在书里对这个名字有一段解释，意思是：实验室，是一个做事的地方，一件事要接着一件事做下去；实验室还意味着有主导的想法、有领头的假设，一边用一边修，修出新的理解；实验室还需要做事的人，他们不被过去捆住，却熟悉过去在科学和艺术上的成就。

这三层意思，正好对应本书的地图。做事的地方，是动手（D2 路径组织里的“执行”）；主导的想法和假设，是理念（E1 三界里的理念界）；熟悉过去成就的做事人，是教师，是真正把假设变成一天一天日子的人。

“实验室”和“课堂”差在哪里？用一句大白话说：课堂是把已经知道的东西交给孩子；实验室是把还不知道行不行的东西拿来试。课堂上出了错，是学生的错；实验室里出了错，是假设的错，要改的是假设。

所以，这所学校从起名那天起就承认了一件事：它是会错的，而且是故意要去试错的。这一点，杜威后来许多追随者都忘了。

◆ 四、头六个月：学会了“别怎么做”

一千美元，不是现钱

学校起步有多寒酸？梅休和爱德华兹记了一笔账：开办时，大学只答应给杜威一千美元，而且这笔钱不是现钱，是折算成来学校教书的研究生的学费。换句话说，大学出的是几个研究生的人手，不出买桌椅和材料的钱。

头六个月，两姐妹用了一个很老实的说法：那是一个“试错”时期，它主要告诉大家的，是什么不该做。

这句话很少被人引用，可它是这所学校最诚实的一句话。一套在书桌上想得清清楚楚的计划，放进一栋房子，第一个学期得出的主要结论是“这样不行”。哪些不行？书里没有逐条列，只说学校后来“在新的基础上”重新开张。

半年后，一位叫林恩夫人的支持者捐了一千二百美元，学校才能在一八九六年秋天重新开始。十月，学校搬到金巴克大道五七一八号，孩子三十二个，年龄六到十一岁；正式教师三位，一位管科学和家务，一位管文学和历史，一位管手工；另有一位兼职的音乐老师，三个研究生全部或部分时间在校帮忙。

从这以后，学校就像一个长得太快的孩子，衣服总是不合身。一八九七年一月，地方不够，搬进五十七街和罗莎莉巷拐角处的旧南园俱乐部会所，学生四十五个。到一八九七年十二月，教师加到十六位，孩子六十个，又挤不下了。一八九八年十月，搬进埃利斯大道五四一二号一栋旧宅，这就是它最后的家：谷仓改成了体操房和木工房，有带顶棚的走廊通到主楼；阁楼的大房间做美术室和纺织室；科学

有两间实验室；家务科有一间够两个班同时上课的厨房，还有两间摆好了餐具的餐厅。这一年招了八十二个孩子，还添了四五岁孩子的预备班。

以后几年，学生最多时到一百四十个，教师和讲师二十三位，另有大约十个研究生助手。学费不高：据书中一九〇一至〇二年的记录，四到六岁一年七十五美元，只上上午的大孩子九十美元，上下午都上的一百零五美元。学费压得低，是为了让更多家长付得起，代价是年年亏空，年年靠家长和朋友凑钱补上。

◆ 五、谁把孩子送进一间“实验室”

一所自称“会错”的学校，谁肯把孩子送进来？

梅休和爱德华兹说，送孩子来的，是一群职业各不相同的家长；大学里的人家也在其中，连校长哈珀都把儿子送了来（这件事第 13 章还要说到）。他们并不是冲着一所名校来的，那时候它还什么名气都没有；他们是冲着一种想法来的：孩子上学，不该只是坐着背书。两姐妹说得很直白：这些孩子并不比别的孩子特别，特别的是他们背后有一群对这份计划和办学人有信心的家长。

头一年，家长们只是偶尔被请来，一起谈谈家里和学校的事。第二年一开学，他们觉得光这样不够，自己正式组织起来，起初叫“初等教育俱乐部”，后来就是家长会。按照一位家长后来的回忆，这个会的起意和发展，几乎完全来自家长自己。它每个月开一次会，请外面的专家来讲，或者请某一门课的老师来讲，也常常由家长自己从家长的角度来讲；会里还设了一个教育委员会，家长有批评、有疑问，都先拿到这里来。学校的财务委员会由几位太太负责，其中有克兰太太、肯特太太、哈丁太太，学校一年一年的亏空，很大一部分就是她们张罗着补上的。

办学的人后来说，要是没有这些家长明白而认真的支持，学校根本做不成它做成的那些事，甚至根本活不下去。

这一层很少被人提起，却很要紧。一间“实验室”要能试错，得有人愿意承担试错的代价。在大学的化学实验室里，打碎的是烧杯；在这间教育的实验室里，试的是别人家的孩子，花的是别人家的钱。杜威的那份计划书能从书桌上搬下来，是

因为有这样一群家长，愿意用自己的孩子和自己的钱，去陪一个哲学教授试一个还没有人试过的想法。

所以，这所学校从一开始就不是一个人的“做”。计划是杜威的，亏空是家长补的，孩子是家长送来的，课是老师们一天一天上出来的。这一点，第 13 章还要细说。

◆ 六、一个日常里的“实验室”

这样讲下来，好像“实验室”是大学教授才有的东西。其实普通人的日子里，也常常有这样一间“实验室”，只是没人这么叫它。

设想有这样一栋老单位宿舍楼。楼里有六七户人家的孩子在同一所小学上学，早上家家都开车送，校门口天天堵。楼长老鲁是一位退休的中学地理老师，爱看书，也爱琢磨。他主动揽下来，说先试一试几家拼车接送。他在家里写了一份四页纸的方案：几家轮流开车，路线怎么走，几点在哪里集合，谁家车坐几个孩子，每月按次数记分，年底记分最高的一家请大家吃顿饭。方案写得很漂亮，楼里的微信群里一片点赞。

试了起来。头两个月，情况几乎处处和方案对不上：七点整集合的规定，总有一两个孩子鞋还没穿好，一车人干等；方案里画的路线，赶上修路就绕不过去；有一家的车后排只能坐两个孩子，排班表一排就乱；记分的办法，让两家为了“顺路捎一段算不算一次”在群里吵了一架。

老鲁没有放弃，他做了一件很像“实验室”的事：把这两个月出过的每一个岔子记在一个本子上，然后在楼下开了一次会，第一句话就是“这两个月，我们主要学会了什么不该做”。集合点从路口挪到楼门口；排班从按天改成按周；定一条“过点三分钟不等”的规矩；分也不记了，改成每月在群里写一句谢谢。

请注意这个故事里的两个人。写方案的是老鲁，这是书桌上的功夫；可是后来那半年，每天早上六点五十站在楼门口、一个一个点孩子的人头、给没下楼的人家打电话、跟嫌麻烦的家长磨嘴皮子的，是楼里两位退休的阿姨，一位姓甘，一位姓

宋。学校后来在家长会上表扬了这栋楼，请大家推一个人上台讲经验，大家推了老鲁。老鲁讲得很好，讲的全是真的，只是他讲的“做”，大半是那两位阿姨做的。

老鲁嘴上信的是“方案对了，事就成了”，他真正靠的是那本记错的本子和两位守在楼门口的阿姨；方案碰到的天花板，是纸上想不到的那些人和事；补法是把记错的本子当成方案的一部分，把守门口的人请进开会的屋子里。这四步，下面几章会在杜威身上一一对上。

◆ 七、这一格落在哪里

把这一章放进本书的地图里，事情是这样的。

杜威这所学校的来路，起点在理念界：一套关于知识从行动中长出来、关于心灵和社会分不开的哲学，这是他在密歇根的书桌前、在黑格尔和心理学的书堆里慢慢形成的（第二编已经讲过）。学校是这套想法的一次“动手”，在九宫里落在 D2 路径组织：先猜想，再动手，再评估、反馈、修正。

这就是本书说的那道缝最早露出的样子。他后来教给天下老师的，是“让孩子从做中学”；可他自己办这所学校，走的是“从想中做”：先想，后做，做是用来检验想的。这没有错，科学家都是这样走的；只是它和他教给孩子的那条路，方向正好相反。

还有一点要替他说清楚。他并没有把自己的“想”当成定论。“实验室”这个名字、头六个月“学会别怎么做”的老实话、三十年后“不管是好是坏”的自我交代，都说明他知道想和做之间有一道缝，而且愿意让做来改想。这一份诚实，是这所学校最值得后人学的东西，比课表和教具都值钱。

这所学校在他一生里的位置，也可以先定一个调子：它不是他思想的源头，而是他思想的试验场。源头在书桌上，试验场在五十七街和埃利斯大道。试验场里得来的东西，又被他带回书桌，写进了此后四十多年的书里。这一来一回，第 15 章还要细算。

> **带走的话**
>
> 他不是在木工房里做出了哲学，是带着哲学去盖了木工房；可贵的是，他让木工房有权改他的哲学。

> **小账**
>
> 做与想，这一章落在哪一边？——落在“想”这一边：计划书在前，学校在后，他自己也承认办学的想法比经验和先例分量更大。
>
> 缝隙补上了哪一块？——补上了“想了却没做”的那一块：他把书桌上的想法交给一栋房子去试，头六个月就认了错。

◆

12

第 12 章

一间木工房和一口厨房

这一章的问题：杜威学校里的“作业”到底是些什么活？孩子们的手在做什么，杜威的手又在做什么？

◆ 一、一盎司棉花，十分钟

十个孩子，一盎司棉花

有一年，学校里一个低年级的班在学纺织，学到了棉花。老师拿来一株棉花，孩子们先画下来，再把棉桃一个一个掰开，数里面有多少粒种子。种子太多了，孩子们问：多出来的种子拿来干什么？他们不知道，也猜不出来，老师这才告诉他们：磨碎了可以喂牛，里面还能榨油。孩子们剥开几粒，看见里面像一颗小小的坚果，油汪汪的。

接着，老师讲了从前人们用手把棉絮和棉籽分开的老办法。于是称出一盎司棉花，大约二十八克，十个孩子一起动手摘棉籽，摘了十分钟才摘干净。孩子们自己就说：这么慢，靠手是不行的，得有机器。老师这时才讲起轧棉机的发明，孩子们一听就明白了，为什么有了这台机器，棉布就便宜了。

后来，他们又把四分之一磅棉花里的籽摘掉，打成小小的棉包；又拿一小撮没去籽的棉花去轧，轧完再称，发现重量少了一半。他们在本子上写下的结论是：棉籽占了棉桃重量的一半。在称来称去的过程里，磅和半磅这些单位，他们也就熟了。

这个故事记在梅休和爱德华兹的《杜威学校》里。它比任何一句口号都更能说明，那所学校里的“做”是什么样子：手在摘棉籽，脑子在算账；手慢了，才想到机器；想到机器，才听得懂历史。做和想在这里是缠在一起走的，谁也离不开谁。

纺织这条线上，还有一段记录更细。更小一点的孩子，学到“部落”从穿兽皮、羽毛改穿毛织品的那一段，老师把生羊毛发给他们，让他们自己看、自己想：这些毛怎样才能变成线？孩子们指出羊毛上有细细的卷曲，能让纤维互相勾住；于是用手指捻毛，把捻出的线绕在一块石头上。石头一坠，线就在手指间打转，有一两个孩子由此想到：能不能做一个像陀螺一样转的东西？这时老师才拿出纺锤和纺轮的图给他们看。

书里接着说了一句很要紧的话，大意是：关于一个过程的“信息”，变成了关于这个过程的“知识”，因为它是经验的结果。书里也老实地说，这样的试验做到哪一步，各个老师、各个年份都不一样：孩子兴头足、爱琢磨，就把生羊毛拿到教室里，梳毛、纺线当场做起来；兴头不足，就把纺和织留到纺织室里，慢慢做。班主任和纺织老师之间可以随时调，趁热打铁也行，放一放再细做也行。

这里又一次看得见：孩子“自己想到”纺锤之前，有一位老师算好了什么时候发羊毛、什么时候拿出图来。

◆ 二、“作业”是什么

杜威学校里有一个词，今天的中国读者很容易读岔，就是“作业”。它的英文是 occupation，不是回家做的练习题，而是“一种活计”：人类为了过日子一直在干的那些活，像做饭、缝衣、纺织、盖房子、种地。杜威的主张是，把这些活按孩子的尺寸搬进学校，让孩子在做这些活的过程里，碰到数学、科学、历史和语言。

为什么偏偏是这些活，而不是别的？道理第 180 号第十九章已经讲得很细，这里只说一句：这些活是人类社会最老的底子，孩子做的时候，等于把人类走过的路用手重走一遍。本书关心的不是这个道理对不对，而是这些活在那所学校里具体是怎么干的，谁在干。

按照学校早年的一份说明，男孩女孩一样对待，人人都要上烹饪、缝纫和木工，每样每周一到两小时，另外还有用纸和硬纸板做的零碎手工。每个班每周自己做一顿午饭，摆桌子、招待客人、上菜，全由孩子负责。木工房里不照一套死板的练习顺序走，而是按孩子手上的力气和脑子的程度，挑工具和材料；做出来的东西，首先是学校自己要用的：体操房里用的木棒、哑铃架、木棒架，实验室里用的简单天平和铅砣、试管架、简易实验器材。

这里有一个很家常的道理：孩子做的东西，第二天就有人用。做一个试管架，不是为了交给老师打分，是因为隔壁实验室真缺一个。这就是杜威常说的“社会的”意思：不是开会讲团结，是你手上的活，别人等着。

◆ 三、厨房：一勺麦片，五美元一个月

上午十点四十分的点心

最小的几个班，每天上午都有一顿点心。按照书里的课表，十点四十分到十一点一刻是点心时间。孩子们全权负责：摆桌子，上点心，互相照应，吃完洗碗，把碗碟放回原处。菜单很简单：每人一汤匙现成的麦片，加奶油和糖，一块饼干，一小杯牛奶，天冷的时候换成可可。书里还记了一个数字：这份菜单，二十四个孩子加三位老师，一个月只花五美元。有些家长不愿意孩子吃这些，就改给水果。一顿点心，从准备到收拾完，一般二十分钟。

逢到感恩节、圣诞节这样的大日子，点心就丰盛一点，孩子们会真的煮一样东西，比如蔓越莓，或者爆玉米花。书里有一句很好玩的记录：爆玉米花的时候，孩子们关心的并不是玉米为什么会爆，而是用什么锅，怎样把锅举在火上，最关心的是爆好的玉米花怎么分，分完了怎么吃。

这一句写得很老实。书桌上的计划，也许希望孩子们从爆玉米花里学到热胀冷缩；孩子们真正在意的，是分得公不公平、吃得香不香。老师没有硬拗过来，而是把它记下来。

更要紧的是后面一句。到了第二年快结束的时候，一些大一点的孩子开始问：为什么我们不能每天自己煮麦片？他们开始对不同的干麦片是什么做的感兴趣。老师把这当成一个信号：这个孩子可以学真正的烹饪了。书里说，学校用了五年的经验，才定下一条规矩：用火的系统烹饪，推迟到六岁的班再开始；对更小的孩子，太早用火，等于把一样本来可以在以后派大用场的活，提前把奶油撇掉了。

五年，才定下一条“几岁开始用火”的规矩。这条规矩不是从书上推出来的，是在厨房里一次一次试出来的。这是那所学校里“做”回头改“想”的一个好例子。

大一点的孩子，每周那顿午饭就像模像样了。有一次，十岁的那个班给二十二个人做午饭：豆子汤和可可，牛奶、面包、黄油是孩子们自己去买的。分工也写得清楚：有人算要多少可可，有人称玉米粒和水，有人摆桌子，还有两个孩子写故事，吃饭的时候念给大家听。另一回，九岁的班替十岁的班摆桌子，也写了故事在饭桌上念，念的有《罗宾汉》，有《北风和太阳》，有《穿靴子的猫》，也有自己编的。

一顿饭里，算、称、买、摆、写、念，全有了。做饭从来不是单独一件事。

◆ 四、木工房：一座俱乐部小屋

颜色太深的墙

学校最大的一件木工活，是年龄最大的几个班盖的一座俱乐部小屋。事情的起因很普通：孩子们自己成立了好几个社团，最活跃的一个是辩论社，就叫“杜威俱乐部”，还有一个摄影社。这些社团开会没有地方，没有一个角落是他们自己的、不会被人打扰的。于是有人提议：我们自己盖一座小屋。

两个社团合在一起商量，又去请教大人，最后决定盖。他们分了几个委员会：建筑、施工、卫生、筹款、室内装饰，每个委员会挑一个管过事的孩子当头。选址之前，先研究土壤、排水、气候、朝向和风；每个人都要画一张房子的平面图。选址的讨论又引出了芝加哥这座城的地质：地下是什么土，城市怎样排水，市中心那

些大楼的地基为什么难打。于是一门本地地理课就从这座小屋里长了出来，几乎全是野外考察。

房子的样式，孩子们在美术室里讨论了很久，看了希腊、埃及的横梁，罗马的圆拱，哥特式的尖拱，最后定下来：要“尽可能地殖民地风格”。他们还定了一条装饰的原则：只有美的和有用的东西，才有理由存在。

书里记了一个错误。室内墙面用什么颜色的木器漆，大人劝过，委员会没听，选了一种颜色很深的，刷上去才发现，对一间小屋来说太暗了。于是窗帘和坐垫就成了大问题，得用很多颜色才能把屋子提亮。书里说，错误常常发生，而且是被允许的。

可是也有不被允许的错。壁炉的烟道，家长们建议请一位泥瓦匠来帮忙，免得烟道有毛病引起火灾。书里专门用一条注释记下了这件事。

小屋的大部分活是孩子们自己干的，进度很慢：那个班只有十二个人，这又是他们自己的宝贝工程，不许别人插手；其他功课也多，上课时间能挤出来的很少，许多活是中午和放学后干的。中途还出了岔子：摄影社坚持要一道通往阁楼的楼梯，因为阁楼要做他们的暗房，这一下内部结构就复杂了。孩子们又重新规划，按兴趣和本事分派任务。每一件家具，都先画好施工图再动手。一九〇三年，小屋落成，用上了。

◆ 五、这些手是谁的

读到这里，请回头数一数：这间厨房和这间木工房里，有多少双手？

有孩子的手，这是最多的。还有老师的手。书里一个一个记下了他们的名字：管木工的是弗兰克·鲍尔，俱乐部小屋这件事主要是他张罗的；管家政、烹饪和纺织的是阿尔西娅·哈默，选址和由此引出的卫生课是她带的；管科学的是凯瑟琳·坎普，就是后来写这本书的梅休夫人，她在校教了七年科学和数学；管历史的有劳拉·鲁尼恩、乔治娅·培根，还有带十岁班的玛丽·希尔，教植物实验的凯瑟琳·安德鲁

斯。大学里的教授也常被请来：地质学家张伯伦来给孩子们讲他关于太阳系起源的想法，植物学家库尔特帮着设计植物实验。

杜威的手在哪里？

他的手在计划书上，在每周一次的教师会上，在给家长的讲演稿上，在大学的讲义上。据梅休和爱德华兹说，他几乎每天都去学校看一看；这是当事人一方的回忆，别的材料里还没有更细的旁证。可是站在灶台边教孩子怎样把锅举在火上的，不是他；在木工房里扶着锯子的，也不是他。

这不是缺点，一个系主任本来就不该去替木工老师上课。我们只是要看清：那所学校里真正意义上的“动手”，是别人的手；杜威的“做”，是另一种做，是设计这些活、给这些活找理由、在活出了岔子以后和老师们一起改。

◆ 六、一个日常里的鸡舍

设想有这样一家人。父亲老韩在县城一家设计院画了半辈子图纸，暑假带着十二岁的儿子小舟回乡下老家。奶奶养的几只母鸡没有像样的窝，晚上挤在柴房里。老韩说：小舟，这个暑假你给鸡盖个窝。

老韩没有替儿子干，他做了几件更像杜威的事。第一件，先让小舟去看：鸡晚上爱往高处蹲，下雨天院子东边积水，西边的墙下午太阳晒得烫手。第二件，让小舟画图，画了三张才像样。第三件，让小舟自己去村口的小店买钉子和铁丝网，算一算钱够不够。

小舟犯了不少错。鸡舍的门开得太小，母鸡进不去；木条钉歪了，风一吹直晃；铁丝网剪短了一截，白跑了一趟小店。老韩都没拦，只在旁边看，晚上饭桌上问一句“今天那扇门为什么不行”。只有一件事他没让儿子碰：鸡舍里要拉一盏小灯，电线是他请村里的电工来接的。

一个暑假下来，鸡舍盖好了，歪是歪了一点，母鸡住得挺安稳。小舟在学校的作文里写了这件事，老师在全班念了，题目叫《我亲手盖的鸡舍》。

这个题目没有错，钉子是小舟一颗一颗钉的。可是这个暑假里，谁在“做”？钉钉子的是小舟；想到先看积水、先画三张图、先算钱、电线必须请电工的，是老韩。老韩这个暑假几乎没碰过锤子，可要是没有他，这个暑假很可能就是小舟在院子里乱敲一通，最后奶奶把木头拿去烧了火。

老韩嘴上信的是“让孩子自己动手”，他真正靠的是自己半辈子画图纸练出来的那一双眼睛：先看地，再画图，再算账，哪些错可以犯、哪些错碰不得。要是有一天他以为“自己动手”四个字就够了，把图纸和电工都省掉，这个暑假就会碰上天花板。

◆ 七、做与想在厨房里怎样缠在一起

把厨房和木工房的记录读完，最强的印象不是“孩子们动手动得多”，而是“每一次动手，旁边都站着一个想好了的大人，后面都跟着一次记录”。

一盎司棉花，是老师称出来的，十分钟是有人掐着表的；轧棉前后各称一次，结论要写进本子。一顿午饭，谁算可可、谁称玉米、谁写故事，是分好了工的。一座俱乐部小屋，每件家具先画施工图，壁炉烟道请泥瓦匠。学校还有一个规矩：老师每周写打字的报告，报告拿到每周的教师会上讨论。一九〇〇年，这些记录编成了九期的《初等学校记录》；一九〇一、一九〇二年的记录，是劳拉·鲁尼恩收集整理的打字稿，一直没有印出来。

所以，那所学校里的“做”，从来不是光秃秃的做。它的前面有设计，后面有记录，中间有人随时准备把错记下来、下周改掉。这正是后来追随者丢掉的东西：他们学去了木工房和厨房，没有学去那一沓打字报告和每周一次的教师会。

在九宫里，这一章的“做”落在 D2 路径组织的动手；可是撑着这份动手的，是 E2 信息里的符号和逻辑：图纸、称量、记录、报告。孩子们在做中学，学校在写中学。这所学校最像杜威本人的地方，不是它的木工房，是它的那一沓报告。

带走的话

孩子的手在锯木头，老师的手在记错误，杜威的手在写计划；三双手缺一双，那间木工房就只剩热闹。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——孩子落在“做”，学校落在“做和想缠在一起”：每次动手，前有设计，后有记录。

缝隙补上了哪一块？——补上了“做了却没想”的那一块：称重、画图、打字报告、每周教师会，是做中学背后那只看不见的手。

13

第 13 章

爱丽丝与学校：真正在校园里“做”的人

这一章的问题：如果杜威在那所学校里的“做”主要是设计、主持与观察，那么每天在校园里扛着这所学校的是谁？爱丽丝·奇普曼·杜威在学校里是怎样一个位置，又该怎样公允地写她？

◆ 一、一本书的前言里

一个没写成的计划

一九三六年出版的《杜威学校》，封面上是两位作者的名字：凯瑟琳·坎普·梅休和安娜·坎普·爱德华兹，她们是一对姐妹。可是翻开前言，会读到另一个名字。

前言里说，学校深深受惠于爱丽丝·杜威夫人，她有非同一般的眼光，解决了学校的许多难题；她还收集并保存了很大一部分原始材料。前言接着说，杜威夫人本来打算和梅休夫人合作，写一部学校的历史，一九二七年她去世了，这个计划没能实现；她去世以后，两位作者应杜威先生的请求，接下了这件事。

请停在这里想一想。后人说起这所学校，叫它“杜威学校”，这个“杜威”指的是约翰·杜威。可是替这所学校保存下记录、本来要亲手写下它的历史的，是另一位杜威：爱丽丝。没有她那一箱一箱的材料，我们今天读到的棉花、麦片和俱乐部小屋，大半都不会留下来。

还有一个小细节：这本书的最后定稿编辑，是他们的女儿伊芙琳·杜威。一所以父亲命名的学校，它的历史是母亲攒下材料、两位老教师动笔、女儿编定的。

这一章，就讲这位在前言里一闪而过的人，和她身边那些在校园里真正“做”的人。

◆ 二、爱丽丝是谁

爱丽丝·奇普曼一八五八年生在密歇根州的芬顿，比杜威大一岁。她幼年父母早逝，由外祖父母带大。据马丁的传记，外祖父弗雷德里克·里格斯是个真正的边疆人，做过测量员、皮毛商，和当地的齐佩瓦印第安人一起生活过，后来一直替他们说话；他不肯加入任何教会，这在边疆也少见。爱丽丝一辈子替受欺负的人说话、在宗教和社会问题上想得很自由，传记作者认为多半得自这位外祖父。她中学毕业后在家乡学过一年音乐，又在附近的小镇教过一阵中学，然后进了密歇根大学。杜威在那里当年轻讲师的时候认识了她，一八八六年两人结婚。

关于爱丽丝对杜威的影响，常见的说法出自他们的女儿简在一九三九年写的父亲传略，大意是：爱丽丝从外祖父母那里学会了用批评的眼光看社会上的不公，杜威的哲学兴趣早早从注释古典转向当代生活，很大一部分要记在她名下；原先在他那里只是理论的东西，经她一接触，有了活生生的、直接关乎人的意义。这个说法有它的道理，可也不宜说得太满。我们只取它最稳的一层意思：在杜威长成的那片地里，有一块是爱丽丝，她比他更早、也更直接地站在现实界里。

一八九四年，杜威到芝加哥大学上任，爱丽丝带着孩子们随后到了芝加哥。家里的事，本书不多说。只说一件与学校有关的：他们家的几个孩子，那几年正是上学的年纪；据马丁的传记，杜威对幼小儿童教育的兴趣，本来就直接来自自己的孩子。对爱丽丝来说，这所学校不只是丈夫的实验室，也和一家人的日子连在一起。

◆ 三、她在学校里做了什么

据梅休和爱德华兹的记载，学校最初几年，爱丽丝和学校的关系是“非正式”的。那几年学校小，管理上的事大半落在老师们身上，由大家和杜威商量着定，随时变动。学校变大以后，一九〇一年起，她的身份才正式定下来：校长，同时主管英语和文学，对全校孩子的语言表达负总责。

书里有几处记录，能看见她站在教室里的样子。学校年龄最大的那个班，十四岁上下，班主任就是她。这个班以前很少做正式的英语练习，语法多半是学法语和拉丁语时顺带学的，读过的经典也不多。她带着他们细读一部莎士比亚的戏：先补一点莎士比亚的生平和那个时代，再一行一行地读。书里说，这些孩子没有大声朗读的习惯，一开始很笨拙，漏一个音节、多一个音节自己都听不出来，读的时候不得不一再停下来纠正，所以进度起初很慢。

这段记录很有意思。一所以“动手”出名的学校，最高年级的一门课，是由校长亲自带着孩子一字一句地读莎士比亚。这不是“做中学”的反面，而是它的另一半：手上的活做够了，要能读、能写、能把做过的事说清楚。爱丽丝管的，正是全校的“说”和“写”。

一九〇二年一月，她在《初等学校教师》上发表过一篇文章，讨论幼儿园在整个教育里该放在什么位置。梅休和爱德华兹在讲最小的孩子该不该早早用火做饭时，引了她这篇文章里的一句话，大意是：把孩子的能力估计过高，等于预支他的将来，把他还没长到那一步的材料塞到他面前，结果必然是一种什么都无所谓的冷淡，就像人们常说的那种“腻了的幼儿园孩子”。这是一位在校园里天天看着孩子的人才说得出的话，它和上一章厨房里“用火推迟到六岁”那条规矩，是同一个道理。

杜威自己怎样看她当校长这件事？在那本书收录的一段他的话里，他说，学校变大以后，分科更明确了，一九〇一年又请扬夫人任总督导、杜威夫人任校长，她们两人的性格和办法，给学校带来了更多思想上的条理，又没有妨碍每位老师的自由。这是他的看法。下面我们会看到，别人未必这样看。

◆ 四、扬夫人：另一个站在校园里的人

给学校起名字的人

在这所学校里，还有一个名字常被提起：艾拉·弗拉格·扬。她是芝加哥公立学校系统里出身的老教育工作者，当过多年教师和督学，比杜威年长十几岁。杜威到

芝加哥以后，她来大学读研究生，跟着杜威念书，后来在大学教育系任教，一九〇一年起兼做实验学校的督导。据梅休和爱德华兹说，“实验学校”这个名字就是她最早提出来的（此说只见于梅休和爱德华兹，见第 11 章）。

她后来的路走得很远：一九〇九年，她当上了芝加哥公立学校的总督学，是美国大城市里第一位掌管整个公立学校系统的女性。女儿简在父亲传略里记下了杜威对她的评价：在学校的事情上，扬夫人是他打过交道的人里最有智慧的一位。还有一句常被归到杜威名下的话，说他怎样把哲学上的想法落到学校的实际里，从她那里得益最多。

如果这个说法大致不错，它就很说明问题。杜威是在书桌前把“做中学”想清楚的，可是怎样让一群真实的老师在真实的教室里把它做出来，他要向一位在学校里干了几十年的人讨教。想法是他的，落地的功夫，有一大块来自扬夫人这样的人。

◆ 五、教师们：把计划变成日子的人

上一章已经列过一串名字：坎普、哈默、鲁尼恩、培根、希尔、安德鲁斯、鲍尔。这里要说的是，他们做的是一件什么样的事。

梅休和爱德华兹在书里说了一个很重要的意思：这所学校不是一群人先在纸上定好一套课程，再叫老师照着去教；恰恰相反，要把一套教育计划在理论上说清楚，本身就离不开老师的帮助，甚至离不开孩子的帮助。所以校长、老师、学生三方，都要分担管理和执行的职能。

杜威在给这本书写的那段话里，也说了类似的意思，这里转述：学校里的教材也好，教法也好，都是在学校自己运转的过程里一点一点发展出来的；在一个班上行得通的材料和方法，换一个看上去程度差不多的班，就不灵了，常常得在教的过程中做很大的改动。

这句话的分量，要细读才读得出来。“换一个班就不灵”，谁第一个发现不灵？是站在那个班前面的老师。“在教的过程中做很大的改动”，谁来改？还是那

位老师。杜威的计划给了方向，可把方向变成一天一天的课，把“不灵”变成“灵”的，是老师们。

他们是怎样做到的？书里说了几道“闸”。第一道，每周一次的教师会，把上一周的课拿到总计划面前过一遍，老师们报告碰到的难处，大家一起商量怎样改。第二道，每天午饭时、放学后，老师们凑在一起聊，互相知道同一个班的孩子在别的老师那里是什么样子。第三道最不起眼也最灵：孩子从一个老师手里升到另一个老师手里，他在新班上的态度和反应，几乎准确无误地透露出上一个班的教学条件好不好。

这几道闸，没有一道是杜威一个人能做的。它们都靠老师们每天在场，每天记，每天说。

挑两位老师多说几句。凯瑟琳·坎普，也就是后来的梅休夫人，在学校里教了七年科学和数学，后来当副校长，管全校的课程。学校变大、分工变细以后，据书里的说法，校长管的是对外：家长、来实习的研究生、来参观的人；副校长管的是对内：课程怎样一年一年往下接。换句话说，一所学校最核心的那张课程图，是坎普一天一天守着的。三十多年后，她又成了替这所学校写历史的人之一，书里第十七章是她亲手写的。

劳拉·鲁尼恩教历史。一九〇一、一九〇二那两年，学校的报告已经不再印刷，只剩下打字稿，是她一份一份收齐、编好的。没有她，那两年的学校在历史上就是一片空白。

还有一段杜威自己的话，说得很硬，也很实在。他说，真正的合作，能看出一个人有没有所需要的那份灵活和长进的能力；没有这份能力的人，因为被证明“不合群”而被淘汰了。这句话提醒我们：那所学校的“共同体”不是天上掉下来的，它也有人来人走，也有去留的难处。选人、留人、送走人，这些都是“做”里最难的部分，而且都落在管这所学校的人身上。

◆ 六、另一种说法

写到这里，要把另一种说法摆出来，不然就不公允了。

梅休和爱德华兹是这所学校的老师，她们写的是自己深爱的学校，下笔自然偏爱。近年，德国教育史学者迈克尔·克诺尔翻检了芝加哥大学的档案，先后写了一篇论文和一本院校史，口气就冷得多。

按照克诺尔的说法，一九〇一年六月，杜威在出门去加州之前，没有事先和校长哈珀商量，就任命了爱丽丝当校长，年薪五百美元。哈珀对没有被征求意见很不高兴，后来还把十二岁的儿子从学校里转了出去（据说是嫌孩子读写没学好），不过这个任命他最终也接受了。克诺尔又根据档案说，此后教师们对爱丽丝的管理办法怨言越来越多，说她不停地插手，课程计划改来改去；也有家长对她的一些言语不满。克诺尔还给了一个数字：爱丽丝上任之初，学校有一百四十个孩子，也就是梅休和爱德华兹说的最多时的人数；到一九〇二年十月，一年多一点，只剩八十人左右。在他看来，学校后来的危机，与其说是哈珀要拆散它，不如说是它自己的管理出了问题。

两种说法差得不小。一种说，爱丽丝有非同一般的眼光，替学校解决了许多难题；一种说，她的管理让老师们叫苦，让学生流失。

本书不替任何一方判案。私人的性情、夫妻之间的事、一百多年前办公室里的恩怨，隔着档案是看不清的，也不是本书要写的东西。本书只从两种说法里取它们都承认的部分：第一，爱丽丝确实在校园里担着实实在在的责任，每天和老师、家长、孩子打交道；第二，那份责任很重、很难，难到一位能干的人也可能被它压出毛病来。

把这两条放在一起，再回头看杜威，就看得更清楚了：学校里最累、最容易出错、最容易招怨的那一层“做”，不在他身上。他在那一层之上，设计、商量、辩护；在那一层之中天天扛着的，是爱丽丝，是扬夫人，是那些老师。

◆ 七、一个日常里的图书角

设想有这样一个小区。住在六号楼的一位退休大学教授，姓欧阳，读了一辈子书，觉得小区里的孩子放学后只会看手机，太可惜了。他写了一份倡议书，贴在业主群里：在小区活动室开一个儿童图书角，孩子们自己管理，自己借还，自己选书，大人只做后盾。倡议书写得很动人，引了好几句名人的话。

图书角开起来了。书是大家捐的，架子是物业给的。可是真正每天下午四点去开门、登记、把孩子们乱放的书一本一本归回原处、处理两个孩子为了一本漫画打起来的，是住在三号楼的一位全职妈妈，大家叫她梁姐。倡议书里说“孩子们自己管理”，梁姐试了一个月，发现八岁的孩子管不住十二岁的孩子，只好定了一个轮流值日表，自己在旁边看着。欧阳教授每周来一次，坐一会儿，和梁姐聊聊，给孩子们讲一个故事，讲得孩子们眼睛发亮。

一年后，区里的报纸来采访，标题是《退休教授在小区办起儿童图书角》。欧阳教授接受采访，讲他的理念，讲得很好，讲的也都是真的。报道的最后一段，提了一句“志愿者梁女士负责日常管理”。

后来，梁姐和几位家长为了值日表的事闹了些不愉快，有人说她管得太多，有人说她把图书角当成了自己的地盘。这些话里也许有几分对，也许有几分冤枉。可不管怎样，有一件事是清楚的：欧阳教授倡议书里那个“孩子们自己管理”的图书角，是靠梁姐每天下午那两个小时撑起来的；那两个小时里的累和怨，也都落在她身上，没有落在倡议书上。

欧阳教授嘴上信的是“孩子能自己管好自己”，他真正靠的是一个每天在场的大人；倡议书碰到的天花板，是八岁和十二岁的孩子之间那点实实在在的力气差；补法是把“谁每天在场”写进倡议书，而不是写在报道的最后一行。

◆ 八、这一章落在哪一格

用本书的地图看，这一章看见的是 E1 三界里的一道分工。

杜威站在理念界：他给学校一套想法，一个方向，一种讲法。爱丽丝、扬夫人和老师们站在现实界：钱、人、课表、家长的疑问、孩子打架、这个班行得通那个班行不通。这两界之间，是每周一次的教师会，是杜威“几乎每天”去学校的那一趟，是一沓一沓的打字报告。

这所学校之所以值得后人记住，正是因为这两界在那几年里贴得很近：想的人天天来看，做的人每周来说。它后来之所以散了，下一章会讲，也和这两界之间的一道裂缝有关。

> **带走的话**
>
> 以他命名的学校，是她攒下的材料、她们写成的历史；读“杜威学校”，要记得校园里每天在场的那些人。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——杜威落在“想”，爱丽丝、扬夫人和老师们落在“做”；学校靠两边贴得近才站得住。

缝隙补上了哪一块？——补上了“谁在做”的那一块：把每天在场的人写回这所学校的故事里，“做中学”才不会被读成一个人的功劳。

◆

14

第 14 章

1904 年的离开

这一章的问题：一九〇四年春天到底发生了什么，让杜威离开了芝加哥？这一次离开，对他一生里“做”和“想”的比例，意味着什么？

◆ 一、一栋新楼

布莱恩楼的光

一九〇三年秋天，实验学校搬进了一栋崭新的楼。这栋楼叫埃蒙斯·布莱恩楼，建筑师是詹姆斯·甘布尔·罗杰斯。芝加哥大学后来的展览介绍说，这栋楼外观很传统，里面却有许多新东西：开敞流动的空间，大量的自然光。对一所从民房搬到俱乐部会所、又从会所搬到旧宅、在谷仓里上木工课的学校来说，这差不多是梦里的房子。

梅休和爱德华兹在书里用了一个比喻：那些掌舵的人，驾着这条船走了七年的探索航程，以为终于驶进了顺风的水面。

可她们紧接着写道：这只是一段很短的顺风。第二年春天，杜威辞职了。

一栋有光的新楼，一个辞职的人。这一章，就讲这两件事之间的那几个月。

◆ 二、一所大学，两所小学

事情要从三年前说起。

芝加哥还有一位有名的教育家，弗朗西斯·帕克上校。他在南北战争里当过军官，后来办师范学校，主张以儿童为中心，重视手工、实地考察，反对只让孩子念课本、抄字帖。他在库克县师范学校当了多年校长，后来和地方政客闹翻，离开了公立系统。富商之女安妮塔·麦考密克·布莱恩出了一大笔钱，据说超过一百万美元，支持他办了一所私立的师范学院，叫芝加哥学院，附有一所小学。

校长哈珀是个善于把各种力量拢到大学里来的人。他看中了帕克和布莱恩夫人的这份家当：如果把芝加哥学院并进大学，大学一下子就有了一个像样的教育学院。一九〇一年，协议达成。

这里要替哈珀说一句公道话。他是一位学者出身的校长，也是一位雄心很大的建设者：芝加哥大学一八九二年才开门，他想在短短几年里，让它从幼儿园一直办到研究生院，一条龙都有。在他眼里，杜威的小学、帕克的学院、城里的手工训练学校、南区的一所预科学校，都是这条龙上缺的环节，拢到一处，大学就一下子完整了。他当年请杜威来，也正是看中了杜威能把学问用到实际问题上。站在一个校长的位置上，这个算盘并不坏；坏在他要拢的是几群各有来历、各有脾气的人，而人心不像楼房，不能说合就合。

这样一来，芝加哥大学手里有了两所小学。一所是帕克的，有大笔捐款，是培养师范生的练习学校；一所是杜威的，没有任何捐款，年年靠家长凑钱补亏空，却已经被人称作“有史以来最伟大的教育实验之一”。两所学校都是新式的，大方向差不多，理论、方法和做法却差得不小。当时有一句流传的话，大意是：帕克上校知道什么能帮孩子学，杜威知道为什么。这句话是谁先说的，已经说不清了，芝加哥大学后来办实验学校百年展览，也只说“据说”。

大学的主意是把两所小学合并。杜威学校的家长、老师都反对，怕自己这所小的、没钱的、领头人又要去管更大摊子的学校，会被那所大的吞掉。据梅休和爱德华兹的记载，家长们争取到了一个条件：只要能在三年里每年向大学担保五千美元，学校就可以单独办下去。一个家长委员会很快就把钱凑齐了，还拿到了以后几年的认捐。学校于是又照原样办了一年。

一九〇二年三月，帕克去世。合并的事重新提起，这一回办成了。杜威接任教育学院的院长，按照梅休和爱德华兹的说法，他接这个职位的条件，是实验学校原有的教师和管理人员由教育学院全部接收、长期留任；这是两姐妹一方的说法，大学那一边的记录怎样写，本书没有查到。一九〇三年秋天，四所学校合为一体：帕克的芝加哥学院、芝加哥手工训练学校、南区学院，加上杜威的实验学校。于是有了开头那栋新楼。

◆ 三、春天的一个消息

合并后的第一次家长大会上，杜威讲了一番话，后来登在一九〇四年三月的《初等学校教师》上。他说，这四所学校合在一起，把今天教育问题里所有的因素都摆到了一处：实用的和文化的，动手的和抽象的，工具和书本，头和手；把这些原先分开的东西熔成一个整体，是这所教育学院要做的事。他请家长们给予同情的理解。

他还在讲话里说，全国的初等和中等教育都还有一个没有解决的问题：怎样让实用的和抽象的、工具和书本、头和手，彼此相配。这句话放在他的一生里读，别有滋味。“头和手怎样相配”，是他向天下学校提的问题，也正是他自己一生的问题：他的头在书桌上长大，他的手，此刻正握着一所四校合一的大学校；而握住它的时间，只剩下两个多月了。

这番话的意思很宏大。可是两个多月以后，一切都变了。

照梅休和爱德华兹的叙述，一九〇四年早春，杜威才被告知：当初四校合并的时候，大学曾向芝加哥学院的董事们保证，合并满一年以后，小学管理层里的某些人要被撤下来。杜威事先对这份保证一无所知，他不能接受，于是辞职，先辞去教育学院院长，不久又辞去哲学、心理学、教育学三系的主任。书里特意说，这件事对他本人来说“事先毫无打算”，对同事们来说“完全出乎意料”。

“管理层里的某些人”是谁？两姐妹没有点名。别的材料说得直白些：哈珀要爱丽丝在第一年结束时辞去校长。据南伊利诺伊大学杜威研究中心的年表，一九〇

四年四月五日，爱丽丝辞去校长（十月一日起生效）；同一天，杜威也递交了辞呈（七月一日起生效）。

还有一件事值得一提：杜威辞职以后，很快就有了去处。据通行的说法，是他的老朋友、哥伦比亚大学的心理学家卡特尔帮着张罗；五月初，哥伦比亚大学正式聘他当哲学教授，一九〇五年二月一日到任。一个四十四岁、在美国已经很有名望的哲学家，换一所大学并不难。难的是那所学校：它没有了领头人，就再也找不到第二个杜威。

◆ 四、两种讲法并排放

这件事，历来有两种讲法，这里并排放。

第一种是梅休和爱德华兹的讲法，也是流传最广的讲法：校长和他的行政委员会并没有仔细跟踪过实验学校的发展，犯了一个严重的判断错误，以为把理论和方法差得那么远的两所学校合在一起，会受家长和老师欢迎；后来又瞒着杜威向对方作了保证。在这个讲法里，杜威是一个被行政安排出卖的理想主义者，爱丽丝是这场交易的牺牲品。

第二种是克诺尔根据档案给出的讲法：学校后来的危机，主要出在内部。爱丽丝当校长以后，老师和家长的怨言越积越多；帕克那边的教师也强烈反对她继续管合并后的小学；哈珀是在董事、同事和教师几方面的压力下，才要求她辞职的。按克诺尔的说法，一九〇三年夏天，也就是合并的时候，实验学校原来的十四位教师里已经有九位离开了，其中就有坎普、哈默、鲁尼恩这几位骨干。他的一篇论文题目就叫《作为管理者的杜威：芝加哥实验学校并不光彩的结局》，意思很明白：杜威不善于管理，这所学校最后散了，他本人也有一份。

这两种讲法都不是凭空说的，也都有各自的偏向。本书的办法是不断案，只取它们共同承认的几件事。

第一，这所学校最后散了，不是因为“做中学”的想法错了。两种讲法都没有这个意思。

第二，散在人事、钱和管理上。无论是哈珀的保证，还是爱丽丝的管理，都属于现实界里最难缠的那一层：谁来管，管得好不好，谁出钱，谁服谁。

第三，在这一层上，杜威不是最强的。前一种讲法说他被蒙在鼓里，后一种讲法说他管不好；两种说法指向的其实是同一处：设计一所学校，他是一流的；管理一所学校里天天发生的人和钱，他没有那么在行。

这一点，第 180 号第七章已经从“组织会打败哲学家”的角度讲过，本书不重复那条线。本书只在它上面加一笔：这次离开，正好把杜威一生里“做”的那一段，和“写”与“讲”的那几十年，清清楚楚地分开了。

◆ 五、散场

学校后来怎样了？梅休和爱德华兹写得很伤心：杜威辞职以后，实验学校的教师除了三四个人，全都散了，这场教育实验就此结束；合并后的那一年，是实验学校生涯的终点，后来的教育学院，无论宗旨还是方法，都算不上它的继承人。

书里还记了一句旁人的话。四校合并以后，从实验学校转过来的那些孩子，有一些几乎所有的教育都是在那所学校里受的，他们的课程向来和别的学校不一样。几个月后，有人这样评价他们：要么这些孩子天生出众，要么他们受了出众的训练。两姐妹赶紧补了一句：其实他们和别的孩子一样，聪明程度、脾气性格各不相同；要说出众，只在于他们背后有一群看见了另一种教育、并希望孩子去经历它的家长。

家长们眼看自己的希望翻了船，那种挫败感，据书里说，因为一个念头而稍稍减轻：他们想要的东西，毕竟曾经短暂地实现过。随着年月过去，他们越来越感到安慰，因为那看上去死掉了的东西，其实还活着，影响传遍了美国，还传到了中国、墨西哥、早年的苏俄和许多欧洲国家。

这一段读来有点像悼词，也确实是悼词。一所学校的生命，结束在一栋有光的新楼里。

◆ 六、那一年的家事

一九〇四年，杜威一家在离开芝加哥以后去了欧洲。那年九月，他们的儿子戈登在爱尔兰病逝，只有八岁。早在九年前，一八九五年，他们另一个两岁多的儿子莫里斯，也在去欧洲的路上病逝于意大利米兰。

这些事本书只写这一句。它们与缝隙无关，只与一个人的一生有关。读到“一九〇四年的离开”，心里知道那一年他失去的不只是一所学校，就够了。

◆ 七、一个日常里的足球班

设想有这样一个县城。体育老师老包，年轻时在省队踢过两年球，后来回县城中学教体育。他在周末办了一个少儿足球兴趣班，在学校的旧操场上，从七个孩子办到四十多个孩子，办了五年。训练计划是他自己写的，写在一个硬皮本上：几岁练什么，怎样让孩子自己商量阵型，输了球怎样开复盘会。真正每个周末在场边带小组、给孩子系鞋带、跟家长沟通的，是他带出来的几个大学生助教，还有他爱人：她管报名、收费、买水、订场地。

后来，县里成立了一家大的足球俱乐部，有钱，有新场地，有草皮。俱乐部来谈合并，说老包的班可以整个并进去，老包当技术总监。老包很高兴，家长们却犹豫：怕自己这个小班被大俱乐部吞掉。合并还是谈成了。第一年，新场地很漂亮，孩子们踢得很开心。

第二年开春，俱乐部的负责人告诉老包：当初谈合并的时候，已经跟投资方说好了，一年以后，报名收费这一块要换成俱乐部自己的人。那就是说，他爱人要被撤下来。老包事先不知道，他咽不下这口气，辞了技术总监。几个大学生助教也陆续走了。

几年后，县城里好几个足球班都在用老包那个硬皮本里的办法：让孩子自己商量阵型，输了球开复盘会。办法活下来了，那个班没有了。

老包的故事里，他嘴上信的是“办法对了，班就能办好”，他真正靠的是一个每周在场边的团队，和一个管钱管人的爱人；办法碰到的天花板，是合并、投资方、谁管报名这些他不在行的事。至于补法，第 15 章和本书第八编再说。

◆ 八、离开之后，比例变了

从一九〇四年春天起，杜威再也没有亲手办过一所学校。

他去了纽约，在哥伦比亚大学教了二十五年书，退休以后又当了多年的荣休教授。他和哥伦比亚的师范学院来往很多，许多后来办学的人是他的学生，他也常去各地看学校、为学校写文章、替新式学校辩护。一九一五年，他和女儿伊芙琳合写了《明日之学校》，书里记的是别人办的学校。

可是他自己，从此只“看”学校、“讲”学校、“写”学校，不再“办”学校。

就拿《明日之学校》来说。这本书介绍了当时美国各地好几所新式学校：亚拉巴马州费尔霍普的有机教育学校，印第安纳州加里市的公立学校，芝加哥的帕克学校，等等。书写得很生动，许多中国读者后来就是从它知道美国新学校的样子的。可是杜威在这本书的序言里自己交代：书里的学校，除了一所，都是伊芙琳去看的，描写学校的那几章也由她负责。这就是说，即使是他这本最“贴近现场”的教育书，现场那一半也是别人跑的。

这不是说他不关心现场。他后来去过许多学校，在中国也去过许多学校，走一处讲一处。只是他和学校的关系，从此固定成了一种样子：他去看，他去讲，他回来写。就像一位医学院的名教授，年轻时在病房里值过几年班，后来一辈子在讲堂上讲病房里的事，讲得比谁都透；可他已经很多年没有在夜里被护士叫醒了。

这不是一个值得惋惜的结局，而是一个值得看清的事实。在九宫里说，他一生的重心，从这一年起完全回到了 E1 的理念界和 E2 的符号与逻辑：讲台和书桌。那八年里他离 D2 的“动手”最近，可就在那八年里，他的“动手”也主要是设计和辩护，真正的动手是别人的；八年一过，连这一层也没有了。

下一章，就来算这一笔账。

带走的话

一所学校散在人和钱上，不散在想法上；可那一年一散，他一生里离“动手”最近的那扇门，也就关上了。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——离开之前，他在“做”的边上；离开之后，他整个人回到了“想”和“写”那一边，再没回来。

缝隙补上了哪一块？——补上了“学校为什么散”的那一块：不散在做中学错了，散在现实界里管人管钱的那一层，而那一层恰恰不是他的强项。

◆

15

第 15 章

八年和四十年

这一章的问题：公允地算一笔账——杜威亲手“做”的那几年，到底有多长、多深？他“写”和“讲”的那几十年，又有多长？两者放在一起，那八年的真实分量是多少？

◆ 一、一把时间尺

一根尺子上的两段

请在心里拿出一根尺子，从一八五九年画到一九五二年，九十二年多一点。然后在上面涂两段颜色。

第一段，涂“亲手办学”：从一八九六年一月学校开门，到一九〇四年四月他辞职。按整数说是八年；要是严格一点，实验学校单独存在的时间是一八九六年一月到一九〇三年夏天，七年半左右，梅休和爱德华兹那本书的副题写的就是“一八九六至一九〇三”，克诺尔的院校史也说它存在了“七年半”；最后一年，它已经并进了教育学院。这一段在尺子上，不到十分之一。

第二段，涂“讲”：从一八八四年他拿到博士、到密歇根大学当讲师，到一九三〇年从哥伦比亚大学退休，四十六年；退休以后还当了多年荣休教授，到处讲演，一九一九年到一九二一年在中国讲了两年多。

第三段，涂“写”：他发表第一篇哲学文章，是一八八二年，登在《思辨哲学杂志》上，题目大意是《唯物论的形而上学假定》；此后一直写到九十岁上下。七

十年，写了四十本上下的书、七百多篇文章，后人编他的全集（南伊利诺伊大学出版社版），编了三十七卷。

这样一涂，比例就出来了：做八年，讲四十多年，写七十年。

这根尺子本身不说明什么对、什么错。它只说明一件事：一个被全世界记作“从做中学”的人，他一生里真正离“做”最近的，是一小段；其余的大段，是讲台和书桌。

◆ 二、那八年里的“做”，是什么样的做

光看长短还不公允，还要看深浅。那八年里，杜威自己的“做”到底是什么？把前四章的材料合在一起，可以列出这样几样。

第一样，设计。开学前一年自费印的计划书，开学后那篇《作为大学学科的教育学》，给学校定了方向：从儿童的活动出发，把读写算放进烹饪、手工和交往里。

第二样，主持教师会。书里保留了一份一八九九年由他主持的教师会提纲，是一连串问题：不同年龄、不同科目的老师，有没有一个共同的目标？这个目标是一个还是几个？如果孩子的心智本来就朝着这个目标长，就像身体朝着健康长，那还要老师干什么？讨论的结果，是大家认下一个共同的说法：利用过去的经验，去获得更大的、更能掌控的经验。他在会上还追问：如果教学的目的是知识，要教多少？在哪里画线？能塞多少塞多少吗？这份提纲，很像他在大学里上研讨课的样子。

第三样，看。梅休和爱德华兹说，各年龄段孩子在各种活动上该花多少时间，那张表是从每周教师会的讨论、从他“几乎每天”到学校的观察、从杜威夫人和其他家长的观察、从来访者的意见里慢慢定下来的。

第四样，讲。一八九九年四月，他给学校的家长和关心学校的人做了三次讲演，讲这所学校在做什么、为什么这样做，后来整理成了《学校与社会》；芝加哥大学图书馆后来的展览介绍说，这本小书出版第一年就成了畅销书。

第五样，辩护和筹款。向哈珀要房子，向家长说明，向大学争取让学校单独办下去，在合并时争取原班人马留任。

五样放在一起看，他的“做”是真的，而且很累；但它几乎全是设计、主持、观察、讲解和辩护。站在灶台边、木工台边、四十个孩子面前一天一天上课的，不是他。所以，说他那八年“以设计和督导为主”，大体站得住；只是“督导”两个字太轻了，应当写成“设计、主持、观察、讲解与辩护”。

还要记得，这八年里他同时是大学三个系的主任，要给大学生和研究生上哲学、心理学、教育学的课，指导论文，开系务会。学校是他的实验室，而他的正职是大学教授。

◆ 三、那八年里的“写”

再看这八年里，他在书桌上写了什么。下面这张表只挑最要紧的几样，年份按通行的说法。

年份	学校里的事	书桌上的事
1895	筹办学校	自印《大学附属小学的组织计划》
1896	一月开学，十月重开	《心理学中的反射弧概念》；《作为大学学科的教育学》
1897	一月搬进旧俱乐部会所，年底教师十六位、学生六十人	《我的教育信条》；《教育中的伦理原则》
1898	搬进埃利斯大道旧宅	多篇心理学、伦理学论文
1899	教师会、家长讲演	《学校与社会》
1900	学校报告按期刊印	《初等学校记录》九期（与教师合作）
1901	爱丽丝任校长，扬夫人任督导	伦理学、心理学讲义与论文
1902	帕克去世，合并提上日程	《儿童与课程》
1903	四校合并，迁入新楼	《逻辑理论研究》（与同事合著）
1904	春天辞职	《教育学院的意义》（家长大会讲话）

这张表左右两栏一对，最醒目的是右栏：几乎每一年都有东西写出来，而且好几样后来成了他一生最有名的文字。反射弧那篇，被后人看作美国心理学史上的名篇（详见第 180 号第十一章）；《我的教育信条》《学校与社会》《儿童与课程》，是他教育思想的三块基石；一九〇三年那本与同事合著的逻辑论文集出来以后，威廉·詹姆士第二年在《心理学公报》上写了一篇《芝加哥学派》，公开称赞芝加哥出了一个新学派。

换句话说，即使在他离“做”最近的这八年里，他也没有离开书桌。那八年，是一只手在学校、一只手在书桌的八年；而书桌那只手，一天也没有停过。

◆ 四、真实的分量：那八年给了他什么

算到这里，读者也许会觉得：那八年不过是他长长一生里的一段插曲。这样想就错了。那八年的分量，要从它给了他什么来算。这是本编的保底。

第一，它给了他一辈子用不完的例子。他后来写教育，讲到做饭、纺织、木工，讲到孩子怎样从一件活里碰到数学和历史，讲到老师怎样在一旁引而不发，这些都不是在书桌上编出来的，是在五十七街和埃利斯大道看来的。没有那八年，他的教育书会空得多，也会难读得多。

第二，它让他亲眼看见了想和做之间的那道缝，而且老老实实地承认了。三十多年后，他在给梅休和爱德华兹的那段话里说，这里转述大意：讲学校的原则，很容易把后来才学到的东西读进去；更严重也更难避免的危险，是原则的正式表述和实际做出来的样子之间有一道缝，人总想把实际美化成比它真做到的更合乎原则；学校生活里有许多因素，是理论事先没有想到、也没有算进去的。他在那篇讲学校理论的附录里，开头第一句就说，教育理论和它在实践里的执行之间，缝总是那么宽。

请注意，这几句话，是本书的判词要说的东西，由杜威本人先说了出来。一个大师自己承认“写下的”和“做出的”之间有缝，这在第 166 号读过的二十位大师里并不多见。它也是本书第五条主张的一个源头：做与想要按剂量设计，不是二选一。

第三，它教会了他一件书桌上学不到的事：光“做”是不够的。他在那本书收录的另一段话里说，学校早年的许多失败，是因为太“实际”了，太注重眼前的事，思想上的内容不够。后来学校变大，他才发现，没有分科、没有专长的老师，孩子和老师都不可能全面发展。这就是说，恰恰是在这所以“动手”出名的学校里，他学到了“不能只动手”。这一课，三十多年后在《经验与教育》里又被他讲了一遍（见第 26 章）。

第四，它让他的哲学有了一次真正的检验。计划书上的想法，在厨房里被改过（用火推迟到六岁），在教师会上被改过（从“大家商量”到分科），在合并风波里被现实界狠狠地撞过。一个哲学家的想法被这样改过、撞过，才算真正交出去过。

这四样加起来，那八年的分量，不在长短，而在浓度。它像发面的酵母，量很少，却发起了此后四十多年的一大盆面。

这里顺带说两种常见的读歪。一种是说大了：以为杜威是在木工房里、灶台边上一天一天带孩子，才悟出了“做中学”，好像他是一位动手型的老师，理论只是经验的总结。这样读，会把他后来追随者身上的那道缝，看成是追随者学歪了，而看不见缝本来就在他身上。另一种是说小了：以为那所学校只是一位名教授挂名的附属小学，他本人不过偶尔去剪剪彩。这样读，会看不见他在教师会上一句一句的追问，看不见他三十年后那份老老实实的自我交代，也就看不见一位大师少见的诚实。

两种读法都省事，都不对。那八年最准确的样子，是一位书桌前长大的人，第一次、也是唯一一次，把自己的书桌搬到了一栋住着孩子的房子里，天天去看，每周去听，一年一年地改；然后，又把它搬了回去。

◆ 五、拿推翻条件来对一对

本书在导读里给自己立过三条推翻条件。其中两条，正好可以用这一编的材料来对一对。

第一条说：如果可靠史料显示，他的主要思想首先来自亲手办学，而不是来自读写和思辨，本书的判词就要改。对照的结果是：没有触发。开学前的计划书、一八九六年的文章、他本人三十年后“那些想法比教育经验和先例分量更大”的自述，都指向同一个次序：先想，后办。办学改了他的想法，但没有生出他的想法。

第二条说：如果他在实验学校亲手做的分量（设计、主持、观察、讲解与辩护）远超本书所写，判词也要改。对照的结果是：没有触发。时长没有超过八年，单独办学只有七年半左右；他亲手做的分量是实的，比“督导”两个字重，却都在设计、主持、观察、讲解与辩护这几样里，日常教学与管理由爱丽丝、扬夫人和教师承担。这一条不推翻判词，但要求本书在别处写到那八年时，不能把它说成“挂名”。

还要登记一个悬着的地方：梅休和爱德华兹的书偏向杜威一方，克诺尔的档案研究偏冷，关于他在学校里的具体投入，比如“几乎每天”去学校，目前只有当事人一方的说法。这一点，本书放进附录的失效户，等以后有更细的档案再看。

◆ 六、一个日常里的园艺编辑

设想有这样一位老编辑，姓蓝，在一家园艺杂志干了三十年。年轻时，他在城郊一个苗圃里干过六年，扦插、嫁接、配土、治虫，手上全是茧。后来杂志社缺一个懂行的编辑，他去了，从此写稿、改稿、编专栏，一写就是三十年。读者都说，他的文章最好的地方，是“一看就是亲手种过的人写的”。

有一年，一位年轻读者写信给他，说照着他的专栏种兰花，种了三年，养一盆死一盆，问他是不是哪里写错了。蓝编辑把信读了好几遍，想了一个晚上，回了一封长信。信里说：我专栏里写的，是我在苗圃那六年里看过的东西，加上后来三十年在书桌上想明白的东西；可苗圃里每天浇水、看天、摸土的那种手感，我没法写进去。我写的是“见湿见干”，可什么叫“湿”，你得自己用手指头插进土里去试。他在信的最后说：我这三十年，其实是在吃那六年的老本。

这位读者后来把兰花养活了。他说，蓝编辑那封信里最有用的，不是哪一条技术，而是那句“你得自己用手指头去试”。

蓝编辑嘴上信的是“照着写下来的方法做就行”，他真正靠的是苗圃里那六年的手感；读者碰到的天花板，是纸上的“见湿见干”代替不了手指头；补法是把那六年的手感还给读者，让他自己去试，而不是再写一篇更细的专栏。杜威的八年和四十年，和蓝编辑的六年和三十年，是同一种比例。

◆ 七、八年和四十年的比例

现在可以把这一编收起来了。

杜威一生教给天下人的，是“从做中学”：让孩子动手，让学校像一个小社会，让知识从活动里长出来。这一条，在他那个只让孩子背书、课程和生活断开的年代，是对的，救过许多孩子。

他自己一生最接近“做”的，是这八年。这八年是真的，浓度很高，给了他一辈子的例子、一次诚实的自我检验、一堂“光做不够”的课。可是这八年里，他最主要的“做”，是设计一个让别人动手的地方，然后回到书桌前，把在那里看见的东西想清楚、写下来。八年一过，他连这一层“做”也放下了，此后四十多年，是讲台和书桌。

他亲手做的，是一个让别人动手的地方；做完了，他回到书桌前，把它写成了书。

这个比例，不必替他惋惜，也不必替他辩护。一个人只有一双手、一天只有二十四小时。他把最多的时间给了书桌和讲台，于是有了四十本上下的书、几代学生、两年多的中国之行；他把最浓的八年给了一所学校，于是那些书里有了烟火气，有了孩子的手和老师的难处。要是他一辈子守在那所学校里，也许会多一所好学校，却会少掉后来传遍世界的那些书。要是他一天也没办过学校，那些书又会少掉一半的分量。

这就是本书那道缝在这一编里的样子。它不是虚伪，不是言行不一，而是一个人的长处和他教给别人的东西不在同一格：他教的是做中学，他靠的是书桌长。那八年，恰恰是这道缝被他自己看得最清楚的几年。

下一编，我们跟着他去纽约，去中国，去土耳其、墨西哥和苏联，看这张书桌怎样被搬到了世界各地的讲台上。

> **带走的话**
>
> 做了八年，讲了四十多年，写了七十年；那八年量少而浓，是发起四十年那盆面的酵母。

> **小账**
>
> 做与想，这一章落在哪一边？——长短上落在“想”：八年对四十多年；浓度上两边缠在一起：八年的“做”喂饱了四十年的“写”。
>
> 缝隙补上了哪一块？——补上了“那八年到底多重”的那一块：不夸成一生动手，也不看轻成挂名，而是量少而浓的一段设计、主持与自我检验。

◆



第 四 编

讲台、书桌与世界

编　序

一九〇四年，杜威离开了芝加哥，也离开了他亲手办起来的那所学校。此后四十八年，他再也没有办过一所学校。

可他没有停下来。他换了一种走法：讲，和写。在纽约的哥伦比亚大学，他站了二十六年讲台，退休后还挂着荣休教授的名分；他坐船去日本、去中国，在中国一讲就是两年多、两百来场；他去土耳其、墨西哥、苏联看学校，回来写报告、写文章；六十岁上下，一位脾气很大的收藏家把他领到一幅一幅画前面，教他怎样看，他七十多岁把看来的东西写成了《艺术即经验》；九十岁上下，他还在跟人合写书，还在给旧书改序言。

这一编五章，写的就是这后半生。前两编讲他在书桌前长大、在实验学校里设计、主持、观察、讲解与辩护了那八年；这一编要看的是：一个教人“从做中学”的人，离开学校以后，他自己的“做”，到底是什么样子。

先把答案摆在这里，读者可以带着它往下看：他后半生最好的“做”，是讲台上的想出声，是打字机上的一页一页。只有一次例外，他像孩子一样被人领着，站在实物前面一遍一遍地学，那是跟巴恩斯看画。那一次，他补上了自己体系里空着的“美”。

16

第 16 章

哥伦比亚的讲台

这一章的问题：一个教人“动手”的人，到了纽约以后，每天在大学里做的是什么？他的讲台是什么样子的？

◆ 一、一个不太会讲课的名教授

一九一〇年代，哥伦比亚大学的一间教室

先说一个他的学生留下的印象。这个印象，在关于杜威的书里被引过很多次。

教室里坐满了学生。有人是冲着他的名气来的，有人是系里规定要修这门课。上课铃响过，一位五十多岁、留着小胡子的先生走进来，在讲桌后面坐下。他面前只摊着几张纸，有时候是几页随手记的提纲。他说话很慢，带着佛蒙特的乡音，声音平平的，好像没怎么留意下面坐着一班学生；一句话说到一半会停下来，像是在找一个更合适的词，找到了，接着说下去；有时候找不到，就退回去，换一个方向重新说。

没有笑话，没有手势，没有一句“同学们注意，这是重点”。前排有人在记，后排有人在打瞌睡。（这个场景据学生的回忆和校方的介绍拼成，细节不必一一当真，大样子是可靠的。）

据他的学生、后来也在哥伦比亚教哲学的埃德曼在回忆文字里写，他第一次听杜威的课，觉得乱，觉得闷，觉得这位大名鼎鼎的哲学家东一句西一句，不知道要讲到哪里去。可是他回去把笔记整理一遍，才发现那些看起来那么随便、那么散漫、那么不起劲的话，连起来有一种非同寻常的连贯和光彩。

这个场面值得多看一会儿。

站在讲台上的这个人，写过《我的教育信条》，写过《学校与社会》，一辈子反对的就是“老师在上面讲、学生在下面听”。可他自己的课，恰恰就是老师在上面讲、学生在下面听，而且讲得不怎么好听。

哥伦比亚大学后来介绍这位老教授，用的也是差不多的话：他讲课停顿长，常常退回去改口，像是一边讲一边把想法拼起来；这样讲，效果因人而异，有人听得受启发，有人听得昏昏欲睡。

◆ 二、他在讲台上做的，是“想出声”

说杜威讲课不好听，不是揭短。要紧的是看清楚，他在讲台上到底在做什么。

他不是在“讲一篇写好的稿子”。他是在当着学生的面想。

一个问题摆在那里，他从一头开始摸，摸到一个说法，觉得不够准，退回去，换一条路再摸。学生看到的，是一个人把一团乱麻一点一点理出头绪的全过程。这个过程慢、磕绊、没有表演性，可它是真的。

用他自己在《我们怎样思维》里讲的思维五步来对一对：先是碰到一个疑难，然后把疑难说清楚，然后提出几种可能的解释，然后一种一种推下去，最后去检验。他在讲台上做的，差不多就是把这五步当众走一遍。只不过，他手里拿的不是锯子、不是烧杯，而是词。

所以，如果一定要说他在哥伦比亚“做”了什么，答案是：他在做“想”。这是 D2 路径组织里的“猜想”那一步，外加 E2 里的“逻辑”，一句一句往前推。

他的文字，也是这个样子。读过杜威原著的人，多半都有同感：句子长，词抽象，一个意思绕好几个弯才落地。美国大法官霍姆斯读《经验与自然》，留下过一段很有名的评语，大意是：这本书写得难以置信地糟，可是读了几遍以后，他觉得它对宇宙内部有一种无人可比的亲近感；如果上帝口拙，却又一心想告诉你事情是怎么回事，他大概就会这样说话。一句话里，一半是挖苦，一半是佩服。

讲台上的慢和绕，书页上的长和绕，是同一种性情：他不肯为了好听，把一个还没想透的地方说得太顺。他宁可让听的人、读的人跟着他一起磕绊，也不愿意先给一个漂亮的结论。这是他的毛病，也是他的诚实。

这一点，和本书的判词正好对上：他教的是做中学，他靠的是书桌长。到了哥伦比亚，书桌前面又多了一张讲台，讲台其实是书桌的延伸：书桌上是一个人想，讲台上是当着一屋子人想。

◆ 三、东京的听众越来越少

讲得不好听，是有代价的。

一九一九年二三月间，他在东京帝国大学讲了八次课，讲的是哲学应当怎样改造自己：不要再去找一个永恒不变的真理，而要回到人怎样解决眼前的问题。这组讲演后来成了《哲学的改造》，是他流传最广的书之一。

可是在讲堂上，据研究者整理的记述，第一讲来了一千多人，慕名而来，坐得满满的；讲到第三讲，杜威自己估计还剩五百来人，他在信里说这些听众很“耐心”；到最后一讲，只剩三四十个人坐在那里。

原因不难猜。他讲的是英文，大多数听众要靠翻译或者自己连蒙带猜；他讲的方式又是那种慢、平、边想边说的样子，没有一句让人精神一振的话。一个慕名而来的听众，坐上两个钟头，只听见一位老先生对着窗外慢慢地想，第二次多半就不来了。

可是书出来以后，情形反过来了。《哲学的改造》一九二〇年出版，后来一版再版，被译成多种文字，读它的人，比当年坐在东京讲堂里的人多出不知多少倍。

这件事把他的长处和短处都照得很清楚。他的讲，现场留不住人；他的写，隔着几十年、隔着几种语言还留得住人。讲台上的他，是一个在想的人；书页上的他，是一个想完了的人。人们愿意读一个想完了的人，不太愿意陪一个人慢慢想。

四、讲座变成书：一张清单

杜威后半生的书，有一个很少被人注意的规律：很多本书，先是一组讲座。

请人来讲一组课，这是欧美大学的老传统。杜威接下这样的邀请，往往是先写讲稿，站上去讲，讲完了回到书桌前，再改、再扩，改成一本书。下面这张表，把几本主要著作和它们的来路排在一起。

讲座	时间与地点	后来成书
东京帝国大学八讲	1919 年春，东京	《哲学的改造》，1920
韦斯特纪念讲座	1918 年春，斯坦福	《人性与行为》，1922
卡鲁斯讲座（首届）	1922 年，美国哲学学会	《经验与自然》，1925
拉维尔讲座	1926 年 1 月，凯尼恩学院	《公众及其问题》，1927
吉福德讲座	1929 年，爱丁堡	《确定性的寻求》，1929
威廉·詹姆斯讲座	1931 年冬春，哈佛	《艺术即经验》，1934
特里讲座	1934 年，耶鲁	《共同的信仰》，1934

讲和书之间差了多少，他自己在序言里交代过。《人性与行为》的序言说，在斯坦福讲的只有三讲，成书时“重写，并且大大扩充了”；《公众及其问题》的序言说，讲完以后迟迟没有出版，是因为要把讲稿“全面修订和扩充”，还为此向学院道了歉。三讲长成一本书，多出来的那一大半，都是回到书桌前才长出来的。

表格不用细看，看一个意思就够了：他后半生的“产品”，差不多都是从讲台和书桌之间来回走出来的。先写，再讲，讲完再写。一张讲台，一张书桌，中间是一台打字机。

这台打字机后面还会出现。杜威习惯自己打字，很多稿子是他在打字机上直接敲出来的，而不是先手写再誊。这是一个工作习惯，也是一个小小的画面：一个一辈子讲“手”的人，他的手最常碰的，是键盘。

◆ 五、哥伦比亚给了他什么

一九〇四年离开芝加哥时，他四十五岁，前途并不明朗。哥伦比亚大学接住了他，一九〇四年给了他哲学系的教职，第二年年初他正式开始上课，也跟隔壁的师范学院来往密切。从此到一九三〇年退休，他在纽约待了二十六年。

哥伦比亚给他的，首先是一片地（E）。纽约是出版的中心、报刊的中心、各种协会和运动的中心。他在这里写书有出版社等着出，写评论有《新共和》这样的杂志等着登，讲一句话有人记录、有人转载。一个“讲”和“写”的人，在这里找到了最合适的土。

其次是学生。在芝加哥，他的学生主要是实验学校里的孩子和几位老师；在哥伦比亚，他的学生是从世界各地来的年轻人。后来在中国把他的话传开的胡适、蒋梦麟、陶行知，后来在墨西哥主管乡村教育的萨恩斯，都在这些年里进过哥伦比亚的门：胡适在哲学系跟他读博士，蒋梦麟在师范学院读博士、也受他指点，陶行知和萨恩斯在师范学院读书、听他的课。各人跟他亲疏深浅不一，可都算得上他的学生。他们怎样把老师的话带回各自的国家，第六编第 27 章再讲。

隔壁师范学院里，还有一位后来比他更会“讲”的人：克伯屈。克伯屈听过杜威的课，自认是杜威的学生，一九一八年写了一篇《设计教学法》，把“从做中学”变成了一套可以在课堂上照着做的办法。他讲课比老师生动得多，学生挤满教室。杜威的思想，有很大一部分是经过克伯屈这样的人的嘴，才传到了千千万万普通教师那里。这里面有功，也有走样，第六编第 25 章细讲。

他在这里也做了一些大学之外的事。一九一五年，美国一批大学教授组织起“美国大学教授协会”，为教师的学术自由说话，他是第一任会长。这件事，同样是用开会、发言、写声明来完成的。

第三是时间。在芝加哥，他要管系里的事、学校的事、跟校长的争执；到了纽约，这些都没有了。没有学校要他管，没有家长要他应付，他可以把时间整块地交给书桌。《我们怎样思维》《民主与教育》都是在这张书桌上写成的。

六、离开学校以后，他还“做”吗

这里要替杜威说一句公道话。

说他离开芝加哥以后再没办学，不等于说他对学校撒手不管。他一直关心纽约的新式学校，给教师组织站台：一九一三年纽约教师工会成立的群众大会上，他上台讲过话；一九一六年美国教师联合会成立，头一张会员证发给了他，此后一辈子他都是工会的会员。他也写了大量的书评、时评，讨论学校该怎么办。一九一五年，他和女儿伊芙琳合写了《明日之学校》，介绍美国各地正在试验的新学校。

可是这些“做”，都有一个共同点：它们是用嘴和笔完成的。站台，是讲话；参加组织，是开会发言；写书评，是写。他再也没有像在芝加哥那样，每天看着一群孩子在木工房里锯木头、在厨房里称面粉。

这不是缺点，这是他的位置。一个人能在一个地方把事做到最好，往往是因为他站在自己最擅长的那一格里。他最擅长的，从来就是想和写。

七、保底：想出声，也是一种教法

说到这里，要把保底说清楚：他讲课不好听，不等于他不会教。

看谁在听。对慕名而来、只想听一两句精彩话的人来说，他的课是闷的；对肯坐下来、跟着他一步一步想的人来说，他的课是一个难得的机会，能亲眼看见一个第一流的头脑怎样对付一个难题。埃德曼那一回就是这样：当堂觉得散，回去一整理，才看见线。他的课，要课后自己再走一遍，才算听完。

肯跟着他想的学生，后来有不少成了他的解释者和同路人。比如胡克，一九二七年在哥伦比亚拿到博士，此后几十年一直在替老师的思想辩护、解说，杜威写《艺术即经验》时，很多章都跟他讨论过。一个讲课不好听的老师，身边却一直围着一群能跟他一起想下去的人，这本身就说明，他的讲台对对的人是有用的。

还有一群看不见的学生。《民主与教育》出版以后，几十年里一直被美国各地的师范学校当作教材。成千上万的未来教师，从没进过他的教室，是在书页上跟他学的。他在讲台上教的是几十个人，在书桌上教的是几代人。

这其实就是他自己的教育学说：学习不是接收一个现成的结论，而是参与一个正在进行的探究。他在讲台上没有给学生结论，他给的是过程。一个人如果能在他的课上学会“一个问题该怎样一步一步想下去”，那比记住他任何一句话都有用。

所以，他的讲台和他的学说在这一点上是相通的：都是“让你看见过程”。只不过学说里的过程，是孩子锯木头、煮粥；讲台上的过程，是他自己想问题。前一种在 D2 的“动手”上，后一种在 D2 的“猜想”和 E2 的“逻辑”上。

◆ 八、一个日常的影子：会数拍子的领舞

设想小区广场上有一支跳舞的队伍，领队是退休前在纺织厂干了三十年的庞姐。新来的人问她怎么学，她总是一摆手：“跳舞哪有学的，跟着跳，跳多了就会了。”

可是队里跳得最好的几个人都说，她们不是“跟着跳”学会的，是跟着庞姐“念”学会的。庞姐领舞的时候，嘴里一直不停：“左脚先出，一、二，重心换到右边，三、四，转，手别急着抬，等到五再抬……”她自己不觉得在教，她只是习惯了一边跳一边在心里数，数着数着就数出了声。

新人光看她的脚，看不明白；听她数，一下子就对上了。脚上的动作是看得见的，动作之间的次序和道理，是从她嘴里听出来的。

天花板出现在一个冬天。庞姐感冒了，嗓子哑了一个月，只能站在前面比划，不出声。队里几个新人一下子就乱了，跟着跳了一个月，一支新曲子怎么也跳不齐。大家这才明白，这支队伍靠的不是“跟着跳”，是那一串念叨。

后来庞姐想了个办法：把每支曲子的拍子和动作要领写在一张纸上，拍照发到群里，谁没记住就翻出来看。她嘴上还是说“跳多了就会”，可她手机里存着十几张写满拍子的纸。

庞姐嘴上信的是“跟着做”，她真正传下去的，是“想出声”，最后还落成了“写下来”。杜威在哥伦比亚的讲台上，走的是同一条路。

带走的话

他讲课不好听，因为他不是在讲，是在当众想。学他，先学他怎样把想法说出声。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——落在“想”。讲台是书桌的延伸，他在讲台上当众走思维五步，手里拿的是词。

缝隙补上了哪一块？——还没补。这一章只是看清：离开学校以后，他的“做”全换成了讲和写。

◆

17

第 17 章

在中国的两年多：一个“讲”的人

这一章的问题：杜威在中国两年多，讲了两百来场。一个讲“做中学”的人，在中国做的几乎全是“讲”。他是怎样讲的？讲的背后又靠什么？

◆ 一、周六下午的北大

一九一九年秋，北京大学，每周六下午四点到六点

一九一九年九月二十日，一个星期六的下午，杜威在北京大学开讲一个系列：社会哲学与政治哲学。此后差不多每个星期六的下午四点到六点，他都站在那里，一共讲了十六讲。（据江勇振整理的英文讲稿考证）

他站在台前，讲一段英文，停下来。旁边站着一个年轻人，把这一段翻成中文，说给台下的人听。这个年轻人叫胡适，两年前刚从哥伦比亚大学回国，是他的学生。台下有记录员，飞快地把胡适的中文记下来，第二天、第三天，这些话就登在报纸上，传到了北京以外的地方。

台下坐着的，有北大的学生，有外校的教员，有报馆的记者，还有许多只是想听听“美国来的大哲学家”说什么的人。他们听到的，是一个声音平平的美国老人，和一个口齿伶俐的中国青年，一段一段轮着说。

这个场面里，有一样东西不在台上，却要紧得很：他出门以前，已经在住处把这一讲敲好了。

二、行李里的那台打字机

杜威一九一九年二月先到日本，在东京帝国大学讲了一组课，后来成了《哲学的改造》。四月三十日下午，他带着夫人爱丽丝和女儿露西，坐日本船“熊野丸”到了上海，胡适、蒋梦麟、陶行知三个学生在码头上接。本来只打算待几个月，结果一留就是两年多，直到一九二一年七月十一日才离开北京回国。胡适两年后写送别文章，把到上海的日子记成了五月一日，差了一天，第 27 章还会碰到这篇文章。

他的行李里有一台打字机。这台打字机，是他从美国带到日本、又从日本带到中国的。

几十年后，研究者江勇振在北京的胡适档案里，找到了杜威在北大那组社会政治哲学讲演的英文打字稿。一讲大约十二页，最短的也有六页。打字稿是杜威自己敲的，上面还有用毛笔画的线，研究者推断，那是胡适备课时画的：杜威用不了毛笔。（档案藏中国社会科学院近代史研究所胡适档案；打字稿细节据该稿英文校订本导言）

不妨算一笔账。一讲十来页，北大这一组十六讲，就是将近两百页的打字稿。北京的讲演不止这一组，外地的讲演还要另备。两年多下来，他在打字机上敲出的讲稿，少说也有上千页。这是照一组的页数往下推出来的约数，档案里并没有这样一笔总账。

这个细节，比任何评语都清楚地说明了他在中国是怎样工作的。

每一场讲演的背后，是一个晚上或几个晚上的书桌。当时的记载说，他不是一个擅长口才的人，可每次讲演之前都准备得很足，主要内容事先写成文字交给口译，好让翻译有时间斟酌合适的中文词。他先在打字机上把要讲的想清楚、写成稿，交给翻译先看；上了台，再照着稿子的思路讲出来；翻译把它变成中文，记录员再把中文变成报上的文字。一场讲演，从头到尾，是写、讲、译、记、印五道工序。五道工序里，没有一道是“动手做”。

所以，一个讲“做中学”的人，在中国两年多，最主要的工作，是一个晚上一个晚上地在打字机前写，一个下午一个下午地在台上讲。

三、他的话是怎样变成中文的

再把一场讲演拆开看一遍。

台上的杜威说英文。他不是一口气讲完，而是讲一段、停一段，让翻译接上。翻译不是逐字对译，是把一段意思用中文重新说一遍；遇到中文里没有现成说法的词，翻译得当场想一个。台下的记录员，记的是翻译说的中文，不是杜威说的英文。报上登出来的，是记录员整理过的中文。

所以，当年中国读者读到的“杜威说”，其实已经过了三个人的手：杜威写了、讲了，翻译重新说了，记录员重新写了。

还有一个后来的插曲。很长时间里，人们以为这些讲演的英文原稿早就没了。一九七〇年代，两位美国学者只好从当年的中文记录出发，把这些讲演再翻译回英文，一九七三年出了一本《杜威在华讲演：1919—1920》（据该书书目信息，译者Clopton 与吴俊升）。一个美国人的话，从英文变成中文，半个世纪以后，又从中文变回英文。直到后来有人在胡适档案里找到了杜威亲手打的原稿，大家才能把“他本来怎么写的”和“中国人听到的是什么”放在一起对照。

这一圈转下来，能看清一件事：真正把他的思想从一个国家带到另一个国家、从一个时代带到另一个时代的，不是那一个个下午的讲台，而是纸。讲台上的声音，讲完就散了；打字稿、记录稿、报纸、书，留了下来。

四、两百来场，十一个省

他在中国讲了多少场？常见的说法是两百场上下；走过的地方，常说是当时二十二个省里的十一个，有的材料把北京、上海等地另算，说成十三个省市。各家统计口径不一，本书只说“两百来场、十几个省市”。

北京的几个系列最有分量：社会哲学与政治哲学，教育哲学，思想的派别，现代的三个哲学家，伦理学。这五组讲演，后来编成一本书，叫《杜威五大讲演》，一九二〇年八月由北京晨报社出版。在他离开中国之前，这本书已经重印了十次，每次一万册。单是《教育哲学》这个题目，他在各处前后就讲了足足四遍。

北京之外，他去了南京、杭州、济南、太原、长沙、广州、福州……每到一地，讲几场，被人请吃饭，被人领着去看学校，接着坐车坐船去下一处。一路上，翻译换了一个又一个。听众也不一样：在北京，一场公开讲演至少三百人；到了南方，一场动辄上千人，多的超过三千人。

一九一九年十月二十日，他在北京过了六十岁生日。教育部、北京大学和几个学会一起，在中央公园的来今雨轩给他办了寿宴，蔡元培致辞，开口就说：“我所最先感想的，就是博士与孔子同一生日。”这是照旧历里孔子诞辰的传统说法凑上的，后人考证并不站得住；可这篇致辞后来被选进了民国的课本，一代学生都读过。后来北京大学授予他名誉博士学位，典礼上蔡元培干脆称他为“西方的孔子”。

这本书的命运，跟东京那组讲演很像。当年坐在台下听的，一场几百人、上千人；后来读这本书的，是全国各地的师范生、小学教员、报馆编辑，还有许多一辈子没见过杜威的人。有的人把书里的话抄在笔记本上，有的人拿它去给自己学校的同事开讲。讲台上的声音走不出那间礼堂，印成书的讲演，走进了十几个省的学校。

北京以外的讲演，请他的多半是各地的教育会、师范学校和中学，所以他在外地讲得最多的，是教育：学校该怎样办，老师该怎样教，孩子该怎样学。一个在芝加哥办过八年学校的人，这时候已经离开学校十五年了；他讲给中国教员听的学校，是他记忆里的、书里的学校。

把这些数字放在一起，你会看到一个很清楚的画面：这两年多，他是一个“讲”的人。不是偶尔讲一讲，是以讲为业。

◆ 五、他讲的“做”，听众是“听”来的

这里有一个小小的悖论，值得停一下。

他在各地讲得最多的题目之一，是教育：学校要和生活连起来，孩子要从做中学，教师不要只是灌输。这些道理，传到了成千上万的中国教员耳朵里。

可是，这些教员是怎样学到“从做中学”的？是坐在台下听来的，是捧着报纸读来的，是买了《杜威五大讲演》看来的。换句话说，“做中学”这个道理，在中国是靠“听中学”“读中学”传开的。

这不是笑话。这恰恰说明了一件事：道理本身是可以听来的、读来的。杜威自己也是这样长大的：第二编讲过，他的学问是从书里、从老师的讲堂上、从一场一场的争论里来的。一个道理，能被讲出来，能被写下来，能被翻译、被印刷，这本身就是它走得远的原因。

还可以再往细里想一层。一个小学教员坐在台下，听杜威说“孩子要在做里学”，他自己此刻在做什么？在听，在记，在心里跟自己原来的想法对一对。这本身就是一种学习，而且是成年人最常见的学习：听一个道理，拿它去照自己的日子。杜威的学说里，这种学习很少被正面写到；可是他的道理，恰恰是靠这种学习传开的。

真正的问题不在“听”，而在听完以后。听众回到学校，有的人真的去试了，改课程、办实验班、带学生去田里；有的人只是记住了一句口号。前一种人把“听来的”变成了“做过的”，后一种人把“做中学”变成了又一句要背的话。这条缝在传播中怎样变宽，第六编再讲。

◆ 六、一个六十岁的人在路上

这两年多，他不是坐在北京的书房里等人来听。

一九二〇年秋天，他南下到了长沙；一九二一年春天，又到了广州（据光明网《〈杜威五大讲演〉与中国现代化》所列行程）。那时候中国的铁路还不多，很多

路要坐船、坐车，一走就是好几天。每到一处，当地的教育会、学校、报馆都盼着他讲；在江南一带，行程排得最紧的时候，他一天之内要跑三个城市。他在给友人的信里说过一句老实话：讲演的次数，可能比我愿意的要多。

他过六十岁生日，就是在北京。一个六十岁的人，带着妻子、女儿，在一个语言不通的国家里，一个城市接一个城市地走，一场接一场地讲，讲完还要回住处敲下一场的稿子，还要给美国的杂志写文章，还要写家信。这份劳累，是实实在在的。

撑住他的，不是年轻人的那股冲劲，而是一种很稳的定力（E3 的内能）：每天做该做的那一份，不求一下子做完。还有他几十年攒下的名望（E3 的势能）：他走到哪里，都有人替他安排、替他翻译、替他张罗。没有这份势能，一个外国老人在一九二〇年的中国，是走不了那么远的。

◆ 七、他也在看，在问

说他在中国“只讲”，也不完全公道。

他每到一地，都被领去看学校、看工厂、看农村。他问得很细，看得很多。这两年里，他给美国的《新共和》《亚洲》等杂志写了一篇又一篇关于中国的文章，回国以后也没有停，讲他在中国看到的学生运动、看到的学校、看到的一个老国家在急急忙忙地重新组织自己。他和夫人写回家的信，由女儿伊芙琳编成一本书，一九二〇年在美国出版，叫《来自中国和日本的书信》。

同行的夫人爱丽丝，在中国也没有闲着。她对女子教育很上心，去看女校，也上台讲演。胡适记过一件事：北京女子高等师范学校的校长请她去讲，事先托女教员转告，希望她多讲讲学生要服从；她婉言谢绝了。到了湖南，她对督军直说，湖南应当实行男女同校。在芝加哥那所学校里，真正天天“做”的人是她（见第 13 章）；到了中国，她也是一家人里最敢当面把话说到实处的那一个。一九二一年六月三十日，北京的几个教育团体在中央公园的来今雨轩为他们一家办了欢送会（据中华读书报 2011 年文）；十来天后，他们离开北京，回了美国。

这些文章在美国也有它们的用处。那时候，多数美国读者对中国所知甚少，报上常见的，是一些猎奇的传闻。一位名教授亲眼看了两年，一篇一篇地写，写学生，写学校，写一个古老国家正在发生的变化，这让不少美国人第一次比较认真地看了看中国。他在中国是一个讲的人，回过头来，对美国又是一个写的人。

请注意这些文字的性质：他看，是为了写。看学校，回来写成文章；看运动，回来写成评论。看是入口，写是出口。

这和本书对他的读法是一致的。他不是不做，他的“做”有一个固定的样子：看、问、想、写。只是这个样子，跟他在书里写给孩子的那个样子（锯木头、做饭、种菜）不是一回事。

他在中国讲了两百来场“做中学”，每一场的背后，是一个晚上的打字机。

◆ 八、一个日常的影子：每晚写卡片的讲解员

设想一位在古城景区做讲解员的小祁。她讲得好，游客爱听，有人专门点名要她带团。她对新来的同事说：“讲解靠的是现场感，别背稿，看着游客的脸讲。”

可是同事们发现，小祁每天晚上都在宿舍里写卡片。一张卡片写一个点：这座门楼哪年修的，有什么故事，游客最常问什么，怎么答。第二天带团，卡片不拿出来，可是讲的每一段，都是前一晚写过、想过的。

她嘴上信的是“现场”，她真正靠的是“前一晚”。新同事照她的话去“看着游客的脸讲”，讲着讲着就空了，因为脸上没有答案，答案在卡片上。

天花板出现在一个旺季。景区新开了一段城墙，领导让小祁第二天就带团上去讲。她前一晚来不及写卡片，第二天站在城墙上，面对一车游客，头一回觉得脑子是空的。她讲了几句城墙多高、多长，就接不下去了。游客里有人问这段城墙为什么在这里拐了个弯，她答不上来。

那天晚上，她没有怪自己“现场感不够”。她把白天游客问的七八个问题一条一条写下来，第二天一早去景区办公室翻资料，找老职工问，一张一张补成卡片。第三天再上城墙，她又讲得满满当当。

后来小祁带新人，改了说法：“白天看脸，晚上写卡。两样都要。”她还让新人每天把游客问倒自己的问题记下来，隔天交给她看。这就是这一章想说的：讲台上的现场感，是书桌前一个一个晚上攒出来的；而书桌上该写什么，又是讲台上被人问出来的。讲和写，是一个来回。

带走的话

他在中国讲的是“做”，他靠的是“写”。每一场好讲演，背后都有一个晚上的书桌。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——落在“想”和“写”。两百来场讲演，背后是一台打字机；他在中国的“做”，是看、问、想、写。

缝隙补上了哪一块？——没有补，反倒更清楚了：“做中学”在中国是靠听和读传开的，道理可以听来，能力要自己做出来。

◆

18

第 18 章

走向世界：土耳其、墨西哥、苏联

这一章的问题：六十多岁的杜威去了三个正在剧烈变化的国家。他去做什么？他在那里“做”的是什么？他留下的，又是什么？

◆ 一、一份给新共和国的报告

一九二四年夏，土耳其

一九二四年，土耳其共和国刚成立一年。新政府想办新式教育，就请了一位外国专家来看看。他们请的是杜威。

那年他六十四岁。七月十五日到土耳其，九月十八日离开（据图兰（Turan）论文所引史料），前后两个多月。他在伊斯坦布尔和新首都安卡拉之间来回，看学校，见官员，跟老师们谈。

他留下了两份报告。第一份很短，在土耳其当地写成，九月交给土耳其政府，叫“初步报告”；第二份长一些，回到美国以后写好寄过去。这两份报告后来被收进他的全集（中期著作第 15 卷）。

有意思的，是那份初步报告里开出的第一批方子。他建议土耳其政府组织人去研究的事情，排在最前面的几条是：安排人手，把各国讲教育实践的书翻译过来、出版出来、发下去；组织为期一年的教育读书会和讨论小组；做一些巡回展览，把机械和工业的模型带到各地给人看；办“流动图书馆”，让学生和家长在家里有书可读。然后才是校舍、设备、职业课程、体育、乡村学校。

你看，一个以“做中学”闻名的专家，给一个新国家开的第一批药方里，有一大半是：翻译、出版、读书、讨论、图书馆。

这不是矛盾，这是一个清醒的人看清了那片地。一个国家的老师们，如果没有书读、没有人一起讨论，再好的“动手课”也办不起来。他知道，“做”要站在“读”和“想”的地基上。只是这句话，他在自己的教育学说里，从来没有像在这份报告里这样直白地排在前面。

他在报告里还强调了一条：土耳其的学校，不需要照搬哪一个国家的某种现成样式，需要的是一个连续多年、一步一步推进的计划。（报告大意据 Turan 论文转述）

◆ 二、第二份报告，是在书桌上写的

那份长一些的正式报告，不是在土耳其写的，是他回到纽约以后，坐在自己的书桌前写好，再寄过去的。

这个细节很小，却很说明他的工作方式。两个多月的看和听，是材料；真正把材料理成一套主张的，是回家以后的那几个星期。他在土耳其当面跟人谈的时候，说的是零零碎碎的意见；寄出去的报告，才是一个有头有尾、分条分款的计划：教育部怎样改组，老师怎样培养、怎样待遇，学校体系怎样重新划分，学校怎样成为一个社区的中心，纪律怎样改进。

这份报告的土耳其文本，要到一九三九年才由土耳其教育部正式印出来。（据 Turan 论文）也就是说，他写下的东西，在他离开十五年以后，还在那片土地上被人重新拿出来读。有研究者认为，土耳其后来办乡村师范、办乡村学院，都能看到这份报告的影子；也有研究者觉得这层关系说得太直了，影响是有的，没有那么一对一。本书不判，只记下这份报告被一再拿出来读这件事。

一个人在一个国家只待了两个月，他的影响却延续了很多年。他的几本书，后来也陆续被译成了土耳其文，在那里的师范学校里被一代一代的人读（据 Turan

论文所列译本）。延续下来的，不是他那两个月里的哪一次谈话，而是那几十页纸。

◆ 三、墨西哥：看见了自己想看见的学校

两年后，一九二六年夏天，他去了墨西哥。那年他先跟巴恩斯一道去了一趟欧洲，回来就南下，在墨西哥城的国立大学暑期学校讲课，也去看了墨西哥革命以后正在铺开的乡村学校。

当时主持墨西哥乡村教育的人里，有一位叫萨恩斯的，在哥伦比亚大学师范学院读过研究生，是杜威思想的信徒，这时候正做着墨西哥教育部的副部长，一直做到一九三〇年前后。杜威去墨西哥，有一半是去看自己的学生，怎样在另一片土地上把老师的话变成一所一所的学校。墨西哥政府在全国的乡村办学校，派老师下去，学校不仅教孩子识字，还教农民种地、修路、讲卫生，学校成了一个村子的中心。

萨恩斯后来写过，他们办的这些学校，靠的是“动机、尊重个性、自我表达、设计教学法、做中学、教育中的民主”。这一串词，差不多把杜威和克伯屈的书目抄了一遍；可把它们变成一间一间村小的，是墨西哥乡下的老师。

杜威看了很高兴。回到美国，他在《新共和》上写了一篇文章，叫《墨西哥的教育复兴》，一九二六年九月二十二日刊出。他在文章里说，世界上没有哪一场教育运动，比墨西哥这场运动更充分地体现了学校活动与社区生活亲密结合的精神。（据刊文转述）

这一段读起来很动人。一个人一辈子说学校要和社区连起来，终于在一个陌生的国家里，看见了一大片这样的学校。

可是请注意他在墨西哥的位置：他是看的人、讲的人、写的人。那些学校是墨西哥的老师们在村子里一间一间办起来的，他们是做的人。杜威去了，看了，讲了几堂课，回来写了文章。他在墨西哥“做”的，仍然是看和写。

四、苏联：一次热情，一次倾听

一九二八年夏天，他跟着一个二十来人的美国教育工作者代表团去了苏联（据坦普尔大学期刊研究文章，团员二十五人）。去苏联之前，他先在伦敦、巴黎、柏林停了一阵，几乎天天去美术馆，这件事留到下一章讲。

七月初，他们到了列宁格勒，后来又在莫斯科待了一段。他们看学校、看儿童教养机构，也去看了教育家沙茨基在乡下办的一个教育实验站（据同文，7 月 21—23 日）。那时候苏联的新式学校，正在大量借用美国进步主义教育的做法，包括杜威的书。沙茨基本人在革命以前就动手办过事：一九〇五年，他照着芝加哥赫尔大厦（杜威在芝加哥时常去的那个社区服务所）的样子，在莫斯科办了一个给工人子弟的街区会所，里面有一个儿童俱乐部，后来被警察以“传播煽动思想”为由封掉；他又在卡卢加乡下办过一个夏季劳动营地，让孩子们一边干活一边学。他的做法，从杜威那里借了很多。一个美国的书生，在一个遥远国家的乡下，看见一个读过自己的书、又照着自己当年在芝加哥见过的样子动手办了多年学校的人，这一幕里，“写”和“做”碰了一次面。

回国以后，一九二八年十一月、十二月，他在《新共和》上连载了六篇《苏俄印象》，对他看到的学校和教育实验，评价相当积极。第二年，这组文章和他写墨西哥、中国、土耳其的文章一起，编成一本书，叫《苏俄与革命世界印象记：墨西哥、中国、土耳其》，一九二九年出版。

几年以后，苏联的教育转了方向，那些借来的进步主义做法被取消了；杜威对那边的看法也越来越冷。一九三七年春天，七十七岁的他坐车南下墨西哥城郊的科约阿坎，主持一个调查委员会，去听流亡在那里的托洛茨基为自己辩护（这一段的政治含义详见第 180 号）。

本书不评这一段政治。只看一个动作：七十七岁的他，为了一件别人都劝他别碰的事，跑了一趟远路，从四月十日到十七日，在托洛茨基的住处一共开了十三场听证，他坐在那里一场一场地听。他在这件事上做的，是“听”和“写”：听完，听证记录和委员会的结论先后出版成书，结论那一本的书名就两个字：《无罪》。

◆ 五、看的人，能看见多少

这里要多说一层，因为它正好落在本书的那道缝上。

一个远道而来的客人，被人领着去看学校，他看见的，多半是主人愿意给他看的那几所。好学校、样板学校、刚刚办出成绩的学校，排在前面；办不下去的、正在出问题的，不太会排进行程。在墨西哥是这样，在苏联更是这样。

杜威不是不知道这一点。他在文章里也常常提醒读者，自己看到的只是一部分。可是一个“看”的人，再小心，也只能看到被摆在眼前的东西。真正知道一所学校办得怎么样的，是天天在那里上课的老师、天天在那里读书的孩子，是“做”的人。

这正是他自己的学说里说过的道理：光看是不够的，要在做里面，碰到了阻力、吃过了后果，才真正知道。他在苏联那一次看得太乐观，后来又改了看法，恰好是这条道理在他自己身上应验了一次：看的人，隔着一层；做的人，才摸得到底。

这不是在挑他的错。一个人一辈子站在“想”的这一头，就要承认，“想”有一个天然的边：它得靠“做”的人把真实的后果送回来，才能改对。

◆ 六、三趟远行，一个样子

把土耳其、墨西哥、苏联这三趟放在一起，会看到一个很一致的样子。

每一趟，他都是被请去、或者跟团去的；每一趟，他都去看学校、看老师、看村子；每一趟，回来都留下了文字：报告、文章、书。他的“入口”是眼睛和耳朵，“出口”是打字机。

这个样子，其实是一个非常好的“探究者”的样子。他在《我们怎样思维》里写过：碰到疑难，先观察，再提出假设，再推，再检验。他去这些国家，是去观察；他写报告，是提出假设；报告交出去以后，那些国家自己去试，那是检验。检验的那一步，是别人做的。

一九三四年七月，他七十四岁，还去了一趟南非，参加新教育联谊会在开普敦和约翰内斯堡两地召开的会议。样子还是一样：被请去，讲，看，回来写。

把这几趟远行排成一张表，样子就更清楚了。

年份	年纪	去处	在那里做什么	留下什么
1924	64 岁	土耳其	看学校、见官员、跟教师谈	两份报告
1926	66 岁	墨西哥	暑期讲课、看乡村学校	《墨西哥的教育复兴》等文章
1928	68 岁	苏联	随团参观学校与教育实验站	《苏俄印象》系列文章
1929	69 岁	汇编成书	在书桌前整理	《苏俄与革命世界印象记》
1937	77 岁	墨西哥	主持听证	调查报告与出版物

最右边一栏，全是纸。

这就是他在世界上的位置：他是一个把别人的“做”看进去、再用“写”交出来的人。他站在“想”的这一头，把“做”交给当地的人。

◆ 七、保底：他这样做是对的

这里要把保底说清楚。

一个外国专家，在一个国家待两个月，就想亲自去办学校、亲自去带孩子，那才是荒唐。他能做、也该做的，就是看清那片地，然后把看清的东西写下来，交给当地人去试。他在土耳其报告里反复说“不要照搬”，在中国也说过类似的话，就是这个意思。

这一条，他前后是一贯的。一个把自己的学说看得很重的人，最容易犯的毛病，是走到哪里都想把自己的那一套原样搬过去。杜威没有这样做。他在每个国家说的，都是“先看清你们自己的地，再定你们自己的路”。这句话，其实是把“做”的主动权交还给当地的人：怎样做，你们自己去试；我能给的，是看的办法和想的办法。

所以，说他在世界各地“只讲只写不做”，不是批评。在他那个位置上，讲和写就是最好的做。

要看清的，只是一件事：他写给孩子的学说里，“做”是锯子、是厨房、是菜园；他自己一生的“做”，是讲台、是报告、是打字机。这两种“做”都真实，都有用，只是不在同一格里。他的学说站在 D2 的“动手”上，他的人生活在 E1 的理念界和 E2 的符号、逻辑里。

◆ 八、一个日常的影子：参观回来的园长

设想一位在小城办幼儿园的聂园长。她听说南方几座城市的幼儿园办得好，孩子们在院子里种菜、搭积木、自己做点心，就请了假，自己出钱去看了一圈。

她回来，老师们以为她要马上改课程、买工具、把院子挖成菜地。结果她第一件事，是给每个老师买了两本书，每周三下午办一次读书会，大家一起读、一起说：人家为什么这样做，我们这里的孩子、家长、院子，跟人家有什么不一样。

有老师不耐烦：“园长，您不是说要让孩子多动手吗？怎么先让我们坐着读书？”

聂园长说：“我看见的是人家做出来的样子。人家为什么能做成，要读、要想，才看得见。咱们先想清楚，再动手，才不会只学个样子。”

一个学期以后，幼儿园的院子里真的有了一小块菜地。可是那块菜地，是老师们读完、想完、商量完，按自己院子的阳光和土质定下来的，不是照着参观的照片搬的。

可是第二年，读书会出了新问题。有两位老师越读越爱读，每次都能讲出一大篇道理，可是轮到她们班里改一点什么，总是说“还没想好，再读读”。读书会成了一个很舒服的地方，大家说得热闹，班里一切照旧。

聂园长这才发现，自己挡住了一道缝，又开了另一道：当初怕老师们只学个样子、光动手不动脑；现在有人光动脑、不动手了。

她又定了一条规矩：每次读书会散会之前，每个人说一件下周要在自己班里试的小事，哪怕只是换一种点名的方法、在窗台上多放一盆豆芽；下一次读书会，先说试了没有、试成什么样，再接着读书。

聂园长嘴上说的是“动手”，她真正先做的，是“读”和“想”；等到“读”和“想”站稳了，她又把“做”一点一点加了回去。这跟杜威在土耳其开的药方，是一个路数：先把地基打好，再按剂量往上加“做”。

带走的话

他去三个国家看学校，给的第一批药方是翻译、读书、图书馆。他知道，“做”要站在“读”和“想”的地基上。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——落在“想”。三趟远行，入口是看和听，出口是报告、文章和书；做的那一步交给了当地人。

缝隙补上了哪一块？——在报告里补了一点：他直白地把“读”和“想”排在“做”前面。这句话，他的教育学说里没有这样写过。

◆

19

第 19 章

巴恩斯与《艺术即经验》：晚年补上的“美”

这一章的问题：杜威的体系里，“美”一直很薄。他晚年怎样把它补上？帮他补上的，是一本书，还是一个人、一墙画？

◆ 一、梅里恩的画廊

一九二〇年代后期，费城郊外梅里恩

费城西北边，有一个叫梅里恩的小地方。一片树木很好的园子里，立着一座石头房子。房子里的墙上，挂满了画：塞尚、雷诺阿、马蒂斯、毕加索，还有更老的欧洲画家的作品，一幅挨一幅，有的挂得很高，有的挂得很低，中间还夹着铁门扣、铁锁、旧农具。

屋子里站着两个人。一个六十多岁，瘦，戴眼镜，说话慢，是杜威。一个五十多岁，身板结实，嗓门大，是这些画的主人，巴恩斯。

巴恩斯指着墙上一幅画，不说画家是谁，不说值多少钱，也不说这幅画“表达了什么思想”。他让杜威看颜色：这一块绿，和旁边那一块橙，是怎样互相推着的；看线：这条线从左下角起来，一直把眼睛带到右上角；看光：光不是从哪一个窗口照进来的，是颜色自己亮起来的；看空间：前面这个人和后面那座山，中间隔着多远，是怎样“隔”出来的。

然后他走到另一面墙，让杜威看另一幅，再回来比。

这是我依据史料构想的场景。（史料依据：《艺术即经验》序言说，他与巴恩斯多年的谈话，“许多是在他收集的那一批无与伦比的画作面前进行的”；巴恩斯基金会以并排比较、分析色彩线条光影空间为教学法）

这个场面值得多看一会儿。那个一辈子说“学习要面对实物、要动手、要在经验里学”的人，六十多岁了，才第一次像一个学生那样，站在实物前面，被人领着，一幅一幅地看，一遍一遍地比。

◆ 二、巴恩斯是谁

巴恩斯（Albert C. Barnes），一八七二年生，比杜威小十二岁多。他出身费城的工人家庭，读了宾夕法尼亚大学的医学博士，又去德国学化学，后来跟人合作研制了一种叫“阿吉洛”的消毒药，发了大财。他把钱拿来买画，买成了当时美国最惊人的私人收藏之一，尤其是法国印象派和后印象派的画。

一九二九年股市大崩盘之前几个月，他把药厂卖掉了，此后把大半精力放在自己的基金会和收藏上。

他是一个脾气很大、很爱吵架的人，跟博物馆吵，跟评论家吵，跟大学吵，跟很多朋友吵翻过。可是他跟杜威没有吵翻，两人的交情维持了三十多年。

他还是一个很特别的老板。一九〇八年起，他在自己的药厂里每个工作日拿出两个钟头，让工人们读书、讨论，读的是威廉·詹姆斯、桑塔亚那和杜威；他还把自己收的画搬进厂里，挂在墙上，让工人们看、让工人们说。

一九一七年，巴恩斯写信给哥伦比亚大学的杜威，说想来旁听他的课。杜威答应了。巴恩斯就这样坐进了杜威的研讨课。

◆ 三、从学生到“老师”

一开始，是巴恩斯向杜威学。

巴恩斯读了杜威的《民主与教育》《我们怎样思维》，觉得这就是他想要的教育：人要在经验里学，要自己看、自己想。一九一八年，他出钱资助杜威带着几个

学生，在费城调查波兰移民社区（这项调查的结论后来争议很大，此处不展开）。一九二二年，他在宾夕法尼亚州注册成立了巴恩斯基金会，定为一个教育机构；一九二五年三月十九日，基金会的新楼在梅里恩正式启用。杜威被请去当了基金会的“教育主任”，据说这个职位多半是名誉性的，日常教学由别人负责。

基金会的课，是在画廊里上的。学员不是富人和专家，很多是普通的工人、职员；杜威和巴恩斯最早试办的几期艺术教育班，学员多半出身黑人工人家庭。他们不背画家的生平，不听“这幅画代表了什么流派”，而是站在画前面，看、比、说。巴恩斯自己写了一本《绘画中的艺术》（一九二五年），讲的就是这套看法。这本书的扉页上印着：献给约翰·杜威，他关于经验、方法、教育的见解，启发了本书所属的这项工作。巴恩斯在序言里还说，这套看画的技术，在心理和逻辑的大路上，是从杜威讲科学方法的著作里来的。

这套办法的核心，是“并排比”。把两幅画挂得近一点，让人来回看：同样是画一个坐着的女人，这一位画家的颜色是一块一块堆出来的，那一位的是一层一层透出来的；同样是画风景，这一幅的空间是往里退的，那一幅的空间是往外推的。不比，看不出来；一比，差别自己就跳出来了。

这其实正是杜威自己在书里一再讲的道理：经验要有对比，才有区分；有了区分，才有判断。只不过他在书里讲的是一般的道理，巴恩斯在画廊里，是把这个道理做成了一堂一堂的课，一面墙一面墙的比较。

就在这几年里，师生的位置悄悄换了过来。在哲学上，巴恩斯是杜威的学生；在看画上，杜威成了巴恩斯的学生。

杜威一九二五、一九二六年在基金会的刊物上发了几篇文章，讲经验、讲艺术、讲个性。一九二六年夏天，他还跟巴恩斯一道去了一趟欧洲。一九二八年，他在去苏联的路上经过巴黎，几乎天天带着儿媳伊丽莎白去美术馆，每天两个钟头。他在写回家的信里说了一句大意是这样的话：我们俩都是按巴恩斯的法子受过教育的，所以口味一致。（据海因（George Hein）《杜威与博物馆教育》所引1928年书信）

一个六十八岁的哲学家，在信里说自己“受过巴恩斯的教育”。这句话，比任何评语都说明问题。

◆ 四、从哈佛十讲到一本书

一九三一年的冬天和春天，七十一岁的杜威应邀在哈佛大学讲了十次课。这组讲座是为纪念威廉·詹姆斯设立的，他选的题目是“艺术哲学”。

讲完以后，他回到书桌前，又写了差不多三年。十次讲演，最后长成了一本十四章的书，从“活的生物”写起，一路写到“艺术与文明”。一九三四年，书出版了，书名叫《艺术即经验》。那一年十月，他满七十五岁。

书的扉页上印着一行字：献给阿尔伯特·C·巴恩斯，谨致谢忱。

把两本书的扉页并排放一放，很有意思。一九二五年，巴恩斯把讲看画的书献给杜威，说是杜威的经验、方法、教育启发了他；九年以后，杜威把讲艺术的书献给巴恩斯，说是巴恩斯的画和谈话塑造了他对美的思考。一个从哲学里学会了怎样教人看画，一个从画前学会了怎样把美写进哲学。两行题献，正好是一个来回。

序言里，他一个一个感谢帮过他的人：拉特纳给他找过参考材料，夏皮罗读过其中两章，埃德曼读了大部分书稿，胡克读了很多章、跟他讨论过。最后他说：我最大的感激归于巴恩斯博士。书里的各章，是跟他一章一章过过的；可是这一点，只是我欠他的一小部分。多年来我跟他谈话，许多谈话就发生在他收集的那一批无与伦比的画作面前；这些谈话和他的书，是塑造我对美学的思考的主要因素。（据原书序言转述）

书里用的插图，很多来自巴恩斯的收藏：塞尚、雷诺阿、马蒂斯。书的正文里，也一次次引巴恩斯的话、巴恩斯的书。

《艺术即经验》讲了什么，第 180 号第七编已经细讲过：“一个经验”，做与受的节奏，艺术为什么不该只锁在博物馆里。这里不重讲。这一章只看一件事：这本书是怎样长出来的。

◆ 五、遇见巴恩斯之前，他的“美”有多薄

为了看清补上的是什么，先看补之前的样子。

他不是到老才第一次谈美。一八八七年，他二十多岁写的第一本书《心理学》里，就有讲审美感受的章节；一八八〇年代还有几篇零散的短文（据斯坦福哲学百科“杜威美学”条）。可是那时候的美，是放在“感受”这一栏里、跟别的感受并排讲的一类心理现象，讲得规规矩矩，没有什么自己的东西。

到了《民主与教育》，艺术出现在课程和“欣赏”的讨论里，意思大致是：好的学习经验里本来就有一种满足，艺术课不该是装点门面的附加品。这话说得不错，可也只是几段。

在他前半生的体系里，最用力的是两样：一样是“做”，经验、活动、探究；一样是“想”，思维、逻辑、判断。真、善这两格，他反复写过；“美”这一格，一直只是一个角落。

巴恩斯给他的，恰恰是他一个人在书桌前补不上的那样东西：一双受过训练的眼睛。巴恩斯那一套看画的办法，把一幅画拆成颜色、线条、光、空间这几样“看得见的材料”，看它们怎样互相推动、互相牵制，最后在画面上长成一个整体。这个“材料之间互相推着长成一个整体”的想法，后来在《艺术即经验》里，变成了他讲“节奏”“形式”“一个完整的经验”时的底子。他在书里一次次引巴恩斯，不是客气，是真用上了。

◆ 六、补缝：他的“美”是站在画前学会的

回到本书的读法。

第五编会细说，杜威体系里的“美”（S3 价值维里的一个视角），在他前半生一直很薄。上一节已经看过：他不是没写过，可那些都是一笔带过的“附属品”，美从来没有成为他思考的中心。

晚年补上这一块，靠的是什么？

不是又读了一堆美学书。他在序言里也说了，美学的书他读了很多年，读过的东西多半已经说不清来源。真正起作用的，是一个人、一墙画、十几年站在画前的谈话。

这是他一生里很少见的一次，真正照着他自己的学说学东西：面对实物，有人在旁边引导，一遍一遍地看、比、说、再看。这就是“从做中学”，只不过这里的“做”，是“看”。他教孩子的那一套，这一回，是用在了他自己身上。

他一辈子教人面对实物学，自己只有一次是这样学会的：六十多岁，站在巴恩斯的画前面。

还要注意“被带着”这三个字。他不是一个人闯进美术馆，自己琢磨出了看画的门道。一个人站在画前，没有人领，多半只能看见“画的是什么”；有一个懂的人在旁边，一次次指给你看颜色怎样推、线怎样走，你的眼睛才慢慢被训练出来。这就是他在教育学说里说的“有指导的经验”：不是放手不管，也不是替你看，而是陪着你看，在你看漏的地方点一下。

他给孩子设计的，是这样的经验；他自己晚年得到的，也正是这样的经验。

这也就是“大师在晚年自己补缝”的样子。他不是在书桌前把“美”想出来的，他是被人领出了书桌，站到了画前，把“美”看出来的；看出来以后，又回到书桌，把它写进了体系。先出去，再回来。缝就是这样补上的。

◆ 七、这段交情的另一面

说到这里，也要把巴恩斯这个人说完整，免得把这段交情写成一段佳话就完了。

巴恩斯脾气暴，得罪了很多人。一九四〇年，英国哲学家罗素在纽约的一场教职风波里丢了位子，杜威替罗素说话；巴恩斯也出了手，请罗素到基金会讲西方哲学史。可是一年多以后两人就闹翻了，巴恩斯把罗素解雇，罗素打官司，赢了。罗

素为那份差事写下的讲稿，后来成了他的《西方哲学史》。（据《哲学现在》杂志关于巴恩斯的文章）杜威夹在中间，处境尴尬。

杜威没有因为这些跟巴恩斯断交。他看得见巴恩斯的毛病，也看得见巴恩斯给他的东西。一九五一年夏天，巴恩斯开车出了车祸去世，七十九岁；第二年，杜威也走了。三十多年的交情，前后只隔了不到一年。

这一段交情提醒我们一件事：补上一道缝的，往往不是一个完美的人。领杜威去看画的，是一个难相处的收藏家。杜威要的，是他站在画前的那双眼睛，不是他的脾气。

◆ 八、一个日常的影子：被带着喝茶的人

设想一位退休的小学科学老师符老师。他一辈子讲“要观察、要实地看”，带学生在校园里看蚂蚁搬家、看叶子怎样变黄。可他自己喝茶，只分得出“浓”和“淡”。

退休那年，女儿送了他一套茶具和两本讲茶的书。他照着书学，把“回甘”“汤感”“岩韵”这些词背得滚瓜烂熟，能跟人说上半天。可是真端起一杯茶，他还是只喝得出浓淡。书上的词，跟嘴里的味道，对不上。

这就是他的天花板：他会讲观察的道理，也会背观察的词，可是在“味道”这一格上，他从来没有真正被人带着一口一口比过。

小区门口开茶叶店的郁老板，跟他在楼下晒太阳聊天认识了，每回聊完，就泡两三样茶放在一起让他喝：这一杯和那一杯，入口哪个先苦、哪个回甘快；汤色一个偏黄、一个偏红，是怎样焙出来的；闻杯底，香气是往上冲还是沉着。郁老板不讲茶的名贵，只让他一口一口比。

起初符老师也不服气，说：“书上都写着呢，你这样一杯一杯地比，太慢了。”郁老板笑笑，不争，下一回照样摆三杯。慢慢地，符老师发现，书上那些词，开始一个一个跟嘴里的味道对上了：原来这就叫回甘，原来那就是汤感厚。

一年多下来，符老师能喝出这些不同了。他把这些写进了自己给社区老年大学编的一本小讲义，讲“怎样用五官观察身边的东西”。

符老师嘴上信的，一直是“实地看”；可他在“味道”这件事上，一辈子没真正实地学过。补上这一块的，是一个会带人比较的朋友，和一杯一杯摆在面前的实物。学会以后，他又回到自己的讲义里，把它写成了道理。这和杜威站在巴恩斯的画前，是同一个路数。

带走的话

他的“美”不是在书桌前想出来的，是站在画前被带着看出来的。先出去看，再回来写，缝就补上了。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——难得落在“做”。六十多岁，站在画前一遍一遍看和比，是他一生少有的真正“从做中学”。

缝隙补上了哪一块？——补上了 S3 价值维的“美”。补法是：被人领出书桌，面对实物，看出来以后再回书桌写进体系。

◆

20

第 20 章

九十二岁的书桌

这一章的问题：一个人七十岁退休，又活了二十二年。这二十二年，他靠什么活出了一个完整的晚年？

◆ 一、七十岁的生日

一九二九年十月，纽约

一九二九年十月二十日，杜威七十岁。纽约为他办了一场很大的庆祝会，地点在阿斯特饭店的大宴会厅，据记载挤进去了两千五百人上下。台上一个接一个地讲话，称赞他对美国教育、美国民主、美国哲学的贡献；各地的贺信一封一封地念，其中一封来自那位说他“像口拙的上帝”的霍姆斯大法官。那几天的讲话，第二年还编成了一本书出版。

那时候，他已经是美国最有名的哲学家。按常理，这样的一个人，七十岁了，第二年又要从哥伦比亚退休，接下来就该是回忆录、荣誉、偶尔出来讲几句话的日子。

而就在这一年的春天，他刚刚从英国回来：他在爱丁堡大学讲完了一组吉福德讲座，讲稿当年就改成了《确定性的寻求》出版。台上的人称赞的，多半是“美国的教育家”；台下这位寿星，刚刚交出的，是一本讨论人为什么总想找一个绝对确定的东西的哲学书。

可是他接下来的二十多年，不是这样过的。

退休以后，他又写出了《艺术即经验》《共同的信仰》《自由主义与社会行动》《经验与教育》《逻辑：探究的理论》《自由与文化》《评价理论》，又跟人合写了《认知与所知》。这些书里，有好几本，是研究杜威的人公认的他最重要的著作。

一个人最重的几本书，有一半是七十岁以后写的。这在大思想家里也不多见。

◆ 二、退休不是停下，是换个地方坐下

一九三〇年，他从哥伦比亚退休，成为荣休教授。（荣休教授身份一直保留到去世）

退休的意思，对他来说，就是不用再按课表上课了。退休这一年，他出了一本《新旧个人主义》，讨论在一个大机器、大公司的时代，一个普通人还怎样做一个有自己想法的人；第二年，又把多年的散篇编成了《哲学与文明》。退休，在他的著作年表上看不出一点停顿。书桌还在，打字机还在。每天的日子，大体还是读、想、写、跟人通信、见学生和朋友。

这一年，一本介绍当代美国哲学家的文集请每位作者写一篇自述，他写了一篇回顾自己思想道路的短文，叫《从绝对主义到实验主义》。他在文章里回头看自己年轻时迷上黑格尔的那几年，说那一段在他思想里留下了一层永久的沉积（据原文大意转述）。一个七十岁的人，回头看自己，最先想起的，是二十多岁时读书读出来的那场“恋爱”（见第 8 章）。

也正是在这篇自述里，他说了那句本书必须正面对着的话（第 10 章已经细读过）：总的说来，影响他的力量，更多来自人和处境，而不是来自书本。

这句话要照实记下，不能绕过去。可把整篇连起来读，就会看见本书的读法：人和处境给了他题目，读、想、写、讲给了他本事。一个七十岁的人回头看，说推着他走的是人和事；可他回头看的这个动作本身，是坐在书桌前，写成一篇文章；他在文中写得最浓的一笔，也是二十多岁时在书页里发生的那场恋爱。题目从处境里来，功夫下在书桌上。他一生最深的底色，不在木工房里，在书页里。

三、七十八岁、八十岁、八十七岁

一九三八年，他七十八九岁，出了两本书。

一本很薄，叫《经验与教育》，是他应一个教育学会之邀讲的一组话。那时候，美国的进步主义教育已经热闹了二十多年，很多学校打着他的旗号，把“做中学”做成了“孩子想干什么就干什么”。他在这本小书里，把话说得很重：不是所有的经验都有教育意义，有的经验反而会把人带歪；教师不能撒手不管，要设计经验。这本书怎样纠偏，第六编第 26 章细讲。

另一本很厚，叫《逻辑：探究的理论》，五百多页。这本书的头，要追到三十五年前：一九〇三年，他还在芝加哥，就和同事们合出过一本《逻辑理论研究》。一个题目，从四十多岁想到快八十岁，想了三十五年，才写成定本。这本书是他几十年思考“人怎样把一个说不清的局面变成一个能判断的局面”的总结。这本书难读，句子长、词抽象，连很多同行都读得吃力。

一薄一厚，放在同一年，很像他这个人：一只手去纠正别人对“做”的误读，另一只手在书桌上把“想”推到最深处。两只手都在写。

再往后一年，一九三九年十月，他八十岁。这一年，他又出了两本书：一本叫《自由与文化》，讨论一个自由的社会靠什么撑住，那时候欧洲已经打起仗来；一本很薄，叫《评价理论》，讨论人怎样判断一件事“值不值”。

八十岁的人，一年出两本书，放在谁身上都不容易。更不容易的，是这两本书都不是回忆、不是旧文汇编，而是接着往前想的新东西。

再往后，一九四六年，八十七岁的他把十几年里写的文章编成一本集子，叫《人的问题》。那些文章，有的讨论教育，有的讨论民主，有的讨论哲学该做什么。一个人八十多岁了，还有这么多“问题”要谈，说明他从来没有觉得自己已经谈完了。

◆ 四、九十岁上下还在合写书

七十多岁以后，他跟一位叫本特利的学者通了很多年的信。本特利是研究政治和社会的，年轻时在芝加哥大学教过一年书，后来去报馆当编辑，一九一一年以后搬到印第安纳州一个小镇附近的农场上，从此一个人在家里做学问。两人一来一回地商量用词，想把一些老词换掉，因为老词会把“主体”和“客体”先拆成两块再拼起来。这样的来回，一磨就是十几年。一个词换不换、怎么换，两人可以在信里争上好几个回合，谁也不肯将就。这些信和文章，最后合成了一本书，叫《认知与所知》，一九四九年出版。那一年，他九十岁。（改词的来龙去脉详见第 180 号第八章）

还有一件事，研究杜威的人常常提起。《经验与自然》是他一九二五年的书，他晚年想给这本书写一篇新的导言，写了好几稿，没有写完。这些稿子写于一九四八到一九五一年间，后来收进了他全集晚期著作第 1 卷的附录。在最后一稿的开头，他说：如果今天来写（或者重写）《经验与自然》，我会把书名定为《文化与自然》。意思是，“经验”这个词被人读歪得太厉害了，他宁可换一个。

一个九十多岁的人，还在琢磨自己一辈子用得最多的那个词用得对不对。这不是犹豫，这是一个一辈子在书桌前工作的人，到最后还在做他最擅长的那件事：改。

◆ 五、信，是另一张书桌

还有一样东西，很少被写进“成就”，却占了他晚年大量的时间：写信。

他一生写出和收到的信，数量极大。后来研究者把能找到的杜威往来书信整理成电子版，前三卷就收了两万多封。有一个数字很能说明问题：第一卷从一八七一到一九一八年，四十多年，三千八百封；第二卷从一九一九到一九三九年，五千八百封；第三卷只有一九四〇到一九五二年这十三年，却有一万二千多封，比前面六十多年加起来还多。八十岁以后，他的信反而写得最勤。他跟本特利之间的信就有

好几百封，后来单独编成一本书，叫《杜威与本特利哲学通信集，1932—1951》，一九六四年出版，七百多页。

信是什么？信是两个人隔着一段距离，一来一回地想。你提一个说法，我挑一个毛病；你改一个词，我再试一个例子。这跟他在讲台上“想出声”是同一件事，只是把讲台换成了信纸，把一屋子学生换成了一个对手。

一个人九十岁了，腿脚不便，出门少了，讲台也不上了。可是只要还能写信，他就还在跟人一起想。他的“共同探究”，到最后是在信纸上进行的。

◆ 六、他为什么停不下来

回头看这二十二年，会生出一个问题：一个已经功成名就的人，为什么停不下来？

一种答案是性情：有的人就是闲不住。这当然有。可是放在本书的读法里，还有一个更贴切的答案：对他来说，写就是想，不写就等于不想。他一辈子是在书桌前把问题想清楚的，一个问题没有写成文字，在他那里就还没有想完。所以只要还有问题没想完，他就得坐回书桌前。

这件事，他在自己的学说里几乎没有写过。他写了很多“孩子怎样在做里学”，却很少写“一个成年人怎样在写里想”。可是他自己一生最好的学习，恰恰就是这一种：写，本身就是一种做。锯木头是手和木头较劲，写一页纸是脑子和词较劲，两样都有阻力，都有后果，都要一遍一遍改。

这是他身上最明显、也最少被他自己说出来的那一半。第五编会把它放回缝隙地图里，仔细看。

◆ 七、书桌之外的日子

私事说几句，一句带过。

他的第一位夫人爱丽丝，在芝加哥的学校里是真正每天“做”的那个人（见第13章），一九二七年去世。他早年失去过两个孩子。一九四六年，他八十七岁，

再婚，后来夫妇俩收养了两个从比利时来的战争孤儿。晚年他摔伤了髋部，一九五二年六月一日在纽约去世，九十二岁。（据《百科全书》网杜威词条：死于肺炎及髋部骨折并发症）

这些日子里有悲伤，也有温暖。本书不多写。只记一个事实：这些起起落落之间，书桌一直在。爱丽丝走后的那几年，他照样写书、讲演、出远门，一九二八年去了苏联，一九二九年去爱丁堡讲吉福德讲座。一个人在最难的日子里，回到自己最熟的那件事上去，这件事对他来说，就是写。

再婚以后，家里多了两个孩子，他八十多、九十岁了，还当了一回父亲。一个写了一辈子儿童教育的人，到了晚年，家里又一次有了孩子的声音。这件事，本书只记下，不评说。

◆ 八、一张书桌的总账

他一生写了多少东西？常见的统计是：四十来本书，七百多篇文章。后人把他的全部著作编成全集，分早期、中期、晚期三部分，一共三十七卷。

把这个数字放回本书的判词里看：他教的是做中学，他靠的是书桌长。到了九十二岁，这张书桌上堆出来的，是三十七卷。

还可以换一个算法。全集的晚期部分从一九二五年排起，一共十七卷；从收一九二九到一九三〇年著作的第 5 卷算起，到最后一卷，是十三卷。三十七卷里，有三分之一上下，是一个七十岁以后的人写出来的。

要说清楚，这不是在说他“光说不练”。一个人把自己最好的“做”，做成了一辈子的想和写，这本身就是一种很硬的“做”。每天坐下来，每天敲几页，几十年不断，这需要的是身体里的定力（E3 的内能），是一年一年攒下来的名望和信用（E3 的势能），也是一种不肯停下来的劲头。

把他晚年的这二十二年，放回本书说的三道缝里看，会看到一个很整齐的样子。第一道缝，做与想：他一直坐在书桌前，这一道缝他没有去补，也许他从来没把它当作缝。第二道缝，美：他六十岁以后被巴恩斯领着去看画，七十五岁写成

《艺术即经验》，这一道缝，他自己补上了（第 19 章）。第三道缝，传播中变宽：七十八岁那本薄薄的《经验与教育》，是他亲自出来把别人读宽了的“做中学”往回拉（第 26 章）。

三道缝，补了两道，都是在七十岁以后。补的办法，都是写。

保底也要说在这里。他一辈子站在书桌前，这没有错；一个思想家的“做”，本来就应当是想和写。他的学说站在“动手”上，也没有错；在他那个只让孩子背书的年代，孩子最缺的正是动手。缝不在于哪一头错了，而在于他把自己身上最硬的那一半，留在了学说之外：一个成年人怎样在写里想、在想里长，他活了九十二年，却没有把它写成给别人的一课。

他教孩子用手学，自己用一张书桌学到了九十二岁。三十七卷，就是他的木工房。

◆ 九、一个日常的影子：每天记一页的老观测员

设想一位在县气象站干了一辈子观测的骆老伯。退休了，他还是每天早上七点，站到自家院子里，看温度计，看天，记下来：气温几度，风从哪边来，院里那棵石榴哪天冒芽、哪天开花。一天一页，记了二十年。

邻居觉得他闲不住。他孙子上中学，学到“物候”，老师讲不清楚，孙子回家翻爷爷的本子，一下子看懂了：二十年里，石榴开花的日子，一年比一年早了几天。

骆老伯嘴上从来不说“要坚持”“要积累”，他说的是：“看了就记，记了就算数。”他一辈子最好的“做”，就是这一页一页的记。

可是这二十本本子，前十几年一直锁在他床头的抽屉里，谁也没看过。他自己也很少翻，记完一本，放进去，再开一本。那时候，这些本子只是他一个人的习惯，对别人没有用处。这是他的天花板：记得再多，没人读，就只是一个人的日子。

孙子那一次翻本子，让他第一次看见自己的记录能派上用场。他开始每个月把院子里的记录抄一页，送到孙子学校的科学兴趣角，让孩子们对着自己种的豆子、自己量的气温去比。有孩子来问他问题，他就把本子拿出来，一页一页翻给他们看。

一个人一个人地记，是想；把本子拿出来给人用，才又接上了做。

骆老伯的补法很简单：记，照旧天天记；但每个月要有一次，把记下的东西拿出去，放到一个用得上的地方。写下来的，要有人读；读的人，要拿它去做点什么。这样，一张书桌就不只是一个人的书桌了。

杜威晚年的书桌，也是这个样子。不热闹，每天一点。二十年以后回头看，那一页一页，堆成了一个人最硬的一段路。

带走的话

七十岁退休，他把最重的书写在了七十岁以后。书桌就是他的木工房，他在那里做到了九十二岁。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——落在“想”和“写”，而且写到了最深处：《逻辑》、改词、未写完的新导言。

缝隙补上了哪一块？——补上了他自己的纠偏：《经验与教育》把“做”放回“设计过的经验”里。缝的另一头——他本人靠的是书桌——他没有写进学说，要留给读者自己补。

◆



第 五 编

缝隙在哪里

编　序

前四编，一编读他写下的，三编读他活过的。这一编把两摞东西搬到同一张桌子上，一样一样对齐，是全书的总解构。

四章各做一件事。第 21 章填一张缝隙定位卡：他的学说站在“动手”和“现实界”，他的一生长在“理念界”和“符号、逻辑”，这是一道跨格的缝，证据一条一条注回前面的章。第 22 章写第二道缝：九宫里空了二十次的“美”，怎样在他身上先成了缝，又被他晚年自己补上。第 23 章先还公道：做中学在什么条件下是对的，那八年到底有多重，他本人那句“影响我的是人和处境，不是书本”该怎样正面对待。第 24 章把一切压成一句话，并说清它和第 180 号的判词怎样接上。

读这一编，请记着一件事：找缝不是揭短。每说一处他漏了，先说一处他对了。缝隙是理论天生的样子，不是人品问题。读完这四章，你手里会有一张卡、一张图、一句话；下一编，再看这道缝怎样传到后来的人身上。

21

第 21 章

缝隙定位：做与想

这一章的问题：把第一编他写下的，和第二至四编他活过的并排放，那道缝到底落在九宫哪几格？它是“做”与“不做”之间的缝，还是别的什么缝？

◆ 一、把两摞东西搬到一张桌上

前面二十章，其实只做了两件事。

第一编五章，搬来一摞：他写下的。从做中学，教育即生活，学校即社会，连续与互动，思维五步。五句话，出自五本书，一百多年来被印在师范课本里，挂在学校墙上。

第二、三、四编十五章，搬来另一摞：他活过的。佛蒙特大学的借书单，油城夜里的读书钟点，寄给哈里斯的那封信，霍普金斯俱乐部的长桌，密歇根十年的讲义和书稿，芝加哥那份先于学校印出来的计划书，哥伦比亚讲台上的“想出声”，行李里那台打字机，土耳其报告里排在最前面的“翻译、读书、图书馆”，梅里恩画廊里的一面墙，九十岁还在改的那个词。

这一章要做的，就是把这两摞东西搬到同一张桌子上，一样一样对齐，看中间空着的是哪一块。

办法照第 166 号的老路子走：先填一张缝隙定位卡，再把九格逐格过一遍，再说为什么会有这道缝，最后用一个日常的故事照一照。保底留到第 23 章专门写；这一章每说一处“他漏了”，也先说一句他对在哪里。

◆ 二、一张缝隙定位卡

先把卡填出来。卡上的词，都是三维九宫里的词，前面各章第一次出现时，都先讲过大白话。

【缝隙定位卡】 大师：约翰·杜威（教育·哲学，1859–1952） 理论站在：D2 路径组织 · 动手（做中学） 兼 E1 三界 · 现实界（经验、活动、"作业"） 中心主义名：动手中心（初判，待王德生口述确认） 人生另活：E1 三界 · 理念界 （借书单、黑格尔、十年讲义与书稿、计划书先于学校） E2 信息三模态 · 符号与逻辑 （投稿信、讲稿、打字稿、《逻辑：探究的理论》三十五年） 缝隙位置：跨格（D2→E1 理念界、E2 符号·逻辑） 第二道缝：S3 价值维 · 美（第 22 章） 第三道缝：传播中变宽（第六编） 保底：在只让孩子背书、课程与生活断开的年代，做中学是对的， 救了许多孩子；他从没说过"不要读书"（第 23 章） 判语：他教的是做中学，他靠的是书桌长。

卡上最要紧的是“跨格”两个字。

第 166 号读过的二十位大师里，缝落在跨格的只有两位：南丁格尔，理论站在现实界，胜仗打在信息格里的数学上；伍登，理论站在压误差，翻身靠的是换路和攒冗余。杜威是第三位，而且他一跨跨了两处：从“路”的一格，跨到“地”的两格。

跨格的缝，比格内的缝难看见。格内的缝，理论和人生在同一格里，一比就比出来：蒙台梭利讲自我界的忍耐，人生里是现实界、理念界的韧性，三样都在“三界”这一格里，并排一放就看见了。跨格的缝不一样，理论和人生根本不在一个格子里。你盯着“动手”这一格去找杜威，找来找去，找到的都是木工房、厨房、菜地，都是他写下的东西；那张书桌不在这一格里，你永远找不到它。

这也是为什么一百多年来，人们记住了他的木工房，没记住他的书桌。

◆ 三、理论站在哪：动手，加上手边的现实

先把理论这一头钉牢。

“做中学”站在 D2 路径组织：一件事怎么一步一步走成，猜、做、看、改、再做。第 1 章讲过，他自己的“做中学”有三拍：动手去做，看清结果，把两头接起来想明白。可是后人嘴里挂着的、他自己在书名和讲演里一再推到前面的，是第一拍：动手。

同时，它站在 E1 三界的现实界：手摸得到的东西，一起干活的人，有真后果的日子。第 1 章的一盆豆子，第 3 章的一只器材箱，第 12 章的一盎司棉花，都在这里。他要把现实界请回学校，是因为那时的学校里，现实界几乎是空的，只剩课本上的字和站起来背诵（第 1、2 章）。

这两格合起来，就是他的秘籍：学，要从手碰到现实开始。

这一头钉得准，没有冤枉他。第 5 章那张表已经看到，他的思维五步里，四步在想，一步在做；第 4 章也看到，“连续与互动”要靠停下来复盘才守得住。他并非不知道想的分量。可是他写给天下老师的那套道理，重心一直放在“让孩子去做”上，“想”是跟在“做”后面、长在“做”里面的一截。“动手中心”说的就是这个意思：不是只有动手，而是把动手当成了起点和中心，别的都围着它转。

◆ 四、人生另活在哪：理念界，加上符号和逻辑

再把人生这一头摆出来。证据都在前面，这里只按格子归一归。

先看理念界，就是观念、学说、书本的世界。少年时最能说明他的，是一张借书单：大一借了十五本，四年级把斯宾塞的两大卷借了两次（第 6 章）。让他开窍的那门课，是一门没有实验的生理学，他从赫胥黎的一本书里，读出了“相互依存的统一”（第 6 章）。心里那道“撕裂”，是在黑格尔的书页里合上的（第 8 章）。去读博士，他拿得出手的底气是“书单上的书我差不多都读过了”（第 8 章）。在密歇根改变他旧信念的，是詹姆斯的一本《心理学原理》（第 9 章）。办

学校，是先自印计划书，后开校门；他自己三十多年后承认，那些想法对办学所起的作用，比教育经验和先例都大（第 11 章）。七十岁回头看自己，他最先想起的，是二十多岁读黑格尔读出来的那层“永久的沉积”（第 20 章）。

再看符号和逻辑。符号，就是字、记号、一页一页的纸；逻辑，就是一步接一步的推理。他一生最关键的决定，是一封投稿信定下来的（第 7 章）。一个腼腆到在饭桌上不说话的人，在信纸上却很敢（第 10 章）。他的第一本书，是一座让学生读得面色苍白的概念大楼（第 9 章）。他在讲台上做的，是把思维五步当众走一遍，手里拿的是词（第 16 章）。在中国两百来场讲演，背后是一页一页自己敲的打字稿（第 17 章）。土耳其、墨西哥、苏联三趟远行，表上最右边一栏全是纸（第 18 章）。一个逻辑题目，从一九〇三年想到一九三八年，三十五年才写成定本；九十岁上下，还在信纸上和本特利争一个词（第 20 章）。

这两格，一个是他长本事的“地”，一个是他长本事的“工具”。

◆ 五、并排一放

下面这张表，把两摞东西按格子对齐。左边是他写下的，右边是他活过的。

格子	他写下的（第一编）	他活过的（第二至四编）
D2 · 动手	做中学：锯木头、煮麦片、纺线（第 1、12 章）	手上的活零零碎碎：送报、点木头、两三年中学讲台（第 6、7 章）；学校里天天动手的是教师和孩子（第 12、13 章）
E1 · 现实界	学习回到今天、手边、有真后果的日子（第 2、3 章）	现实界给他出题；管人管钱却是他的弱处（第 9、14 章）
E1 · 理念界	理想学校正中间是图书馆，可重心放在四周的作坊（第 3 章）	借书单、黑格尔、讲义、计划书先于学校（第 6、8、9、11 章）
E2 · 符号	五步里“写着想”没有单独算一步（第 5 章）	投稿信、讲稿、打字稿、一本接一本的书（第 7、17、20 章）
E2 · 逻辑	第四步“如果……那么……”（第 5 章）	黑格尔的范畴、康德的心理学、《逻辑》三十五年（第 8、10、20 章）

这张表的左边，分量压在前两行；右边，分量压在后三行。一边重在上，一边重在下，缝就在这一上一下之间。

还要说一句公道话：右边第一行不是空的。那八年实验学校，他的“做”是真的，是设计、主持、观察、讲解与辩护（第 15 章）。缝不在“他做没做”，在“他做的是哪一种”。

◆ 六、不是“做”与“不做”，是“哪一种做”

这一点，前言和导论都说过；到了定位的时候，要把它钉死。

如果把这道缝写成“他教人做，自己不做”，那就写错了。他一辈子没有闲过：每天坐下来，每天敲几页，几十年不断（第 20 章）。他的“做”，是读和写，是讲台上的想出声，是打字机上的一页一页。

所以缝的准确说法是：他写下来、教出去的，是手上的做、实物上的做；他自己靠着长大的，是纸上的做、字和道理上的做。前一种，他替孩子设计得很细，连几岁开始用火，都在厨房里试了五年（第 12 章）；后一种，他天天在用，却很少把它当成一样要专门教给孩子、一级一级设计上去的东西。连他写给老师的《我们怎样思维》，也只把“想”排成了几步，没有把“拿着笔想”“读着书想”单独排成一步（第 5 章）。

一句话：缝在“哪一种做”之间。手上的做，他写进了学说；纸上的做，他留在了自己身上。

◆ 七、九格逐格过一遍

找到一道缝，不能就停。照第 166 号的规矩，九格逐格过一遍，看每一格上，他写下的和他活过的是不是一样。

S1 规范维，对比、变化、分布。他的学说讲生长、讲连续，站在“变化”；他的一生，也是一次又一次地变，从黑格尔变到实验主义，从哲学系走到一所小学（第 8、11 章；详见第 180 号第一编总账）。两边大体一致，这一格不立缝。

S2 模态维，粒子、波、场。他讲“情境”，有一点“一整片”的味道；他的一生是一篇一篇、一本一本地写，有一点“一颗一颗”的味道。可这样说证据太弱，硬说就是强行塞格。这一格不立。

S3 价值维，真、善、美。他写下的和活过的，都重真与善；美，在书里很薄，在人生里另有一些。这是第二道缝，下一章专讲。

D1 意义目标，创造、自由、幸福。第 180 号已经从这一格下过刀：做之前没有先立意义目标，评估只看做之后的后果（详见第 180 号前言与第六十六章）。本书不重复。

D2 路径组织。主缝的起点，上面已经讲过。

D3 优化约束，误差、冗余、损耗。这里有一条小缝，值得记一笔。他在《学校与社会》第三章《教育中的浪费》里说，最大的浪费不是钱和东西，是孩子在学校里的日子；而一切浪费，都出在“隔断”上：学校各段彼此隔断，学校和生活隔断。这是站在“损耗”上。可他自己最要紧的那些年，恰恰像一大笔“冗余”：从二十出头到三十六七岁，十几年读书、讲课、写讲义，像一段漫长的准备（第 2 章）；一个逻辑题目，放了三十五年才写成定本（第 20 章）。他教的是别浪费，他靠的是攒下的富余。这条缝证据不算弱，可它不承重，本书只登记，不另立。

E1 三界。主缝的落点之一。这里还可以多看一眼自我界：他少年时心里那道“撕裂”，是自我界的难；可他不是在自我界里熬过去的，是在理念界里，被一套哲学“松了绑”（第 8 章）。连自我界的难，他也是用书桌化解的。

E2 信息三模态。主缝的落点之二。数学这一个视角，他一生很少碰，本书不多说。

E3 能量三状态，内能、动能、势能。他晚年那份每天敲几页的定力，是内能；走到哪里都有人替他安排、翻译、张罗，是势能（第 17、20 章）。他的学说讲兴趣、讲冲动，偏在动能一边。这里也许有一条缝，可证据多是旁证，本书只记作初判。

九宫之外，还有一处可以对照：三号位。他要把孩子从一号位（站在事外看条文）请到二号位（站在事中，人和人一来一往），这一步走得很对（第 3 章）。他自己呢，常常站在镇子边上，拿着笔（第 3 章）；在学校的边上设计、观察、辩护（第 13 章）；在别国学校的后排看（第 9、18 章）。这是一号位上的功夫，也是一个看得更清楚的位置。

九格过完，承重的缝只有一道：D2→E1 理念界、E2 符号与逻辑。另有一道在 S3 的美，下一章讲；两条小缝，D3 和 E3，登记在册，不立。

◆ 八、为什么会有这道缝

第 166 号用的那套读大师的办法，列过五个“为什么会有缝”的理由。放在杜威身上，有三个最贴。

第一，书桌太近。一个人天天坐在那里，像鱼在水里，水太贴身，反倒不觉得它是一样东西（前言）。他回头讲自己的来路时，说的是“人和处境”（第 10 章）；那张他天天坐着的桌子，在他自己的叙述里，是透明的。

第二，心疼。他七岁多坐进一间五十四个孩子的教室，看老师几乎天天打人，听学监说课堂上只会“鹦鹉学舌”（第 6 章）。吃过死读书的苦的人，最想给孩子的，是另一样东西：一双动起来的手。他把书本从孩子的中心挪开，是因为书本在他小时候，是拿来背的。可他自己后来那种读法，读新的、正在争论的书，读到能写、能辩（第 10 章），和他小时候那种背，完全不是一回事。他挪开的是背，一起被挪远的，还有他自己那种读。

第三，理论是某一段的总结，不是一生的总结。“做中学”成形最集中的，是芝加哥那十年（第 11—15 章），那是他一生离“动手”最近的一段。拿一生里最像“做”的那一段去总结一生，总结出来的，自然是“做”。

还有一个理由，是时代替他选的：那个年代的学校里，书本太多，手太少。缺什么补什么，站在缺口上的人，喊的必然是缺的那一样。这个理由，同时也是他的保底，第 23 章接着说。

◆ 九、一个普通人的镜子：只让儿子“多开口”的爸爸

设想有这样一位在外贸公司做了二十年翻译的爸爸，叫裘振东。儿子上六年级，英语成绩一般。裘振东给儿子定的办法只有一条：多开口。每天晚饭后，父子俩用英语聊半个钟头；周末带他去英语角；手机里装了一个能跟外国孩子视频聊天的软件。他常说：“语言是说出来的，不是背出来的。我们那一代人是哑巴英语，吃够了亏。”

这话一点不假。一年下来，儿子敢说了，口音也好，在英语角里一点不怯场。

可裘振东自己是怎么学会的，他很少提。上大学那几年，他每天早上抄一页英文报纸上的社论，抄完把不认识的词、看不懂的长句标出来，晚上对着语法书一句一句拆开；他还用英文记日记，一记就是六年，攒了十一本，至今锁在书柜最底层。他后来能译合同、能改外国客户的稿子，靠的就是这一抄、一拆、一写。

天花板出现在六年级下学期。学校办了一次英语写作比赛，题目是给外国笔友写一封信，介绍自己的城市。儿子说起来很溜，可一落到纸上，句子一长就散，时态前后对不上，写了三遍都不像样。他把笔一摔：“我明明会说啊。”

裘振东这才想起柜子底层那十一本日记。他没有停掉晚饭后的英语聊天，只加了一样：每天聊完，让儿子把刚才说过的一小段话写下来，他坐在旁边，挑一个句子，父子俩一起拆开，看它为什么这样写、换个写法行不行。一个学期以后，儿子写的信，第一次和他说的话一样顺了。

裘振东嘴上信的是“开口”，站在动手、现实那一格；他真正靠的是“抄、拆、写”，站在符号和逻辑那一格；儿子碰到的天花板，是只会说、不会写；补法，是在“说”的后面接一截“写”。他那句“吃够了哑巴英语的亏”，就是第八节说的心疼。这和杜威身上那道跨格的缝，是同一个形状。

带走的话

杜威的缝不在“做”与“不做”之间，在“哪一种做”之间：他教的是手上的做，他靠的是纸上的做。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——两边并排：学说站在“做”（D2 动手、E1 现实界），一生长在“想”（E1 理念界、E2 符号与逻辑），是一道跨格的缝。

缝隙补上了哪一块？——还没补，先定了位：缝不在做没做，在哪一种做；补的方向，是在手上的做后面，接一截纸上的做。

◆

22

第 22 章

第二道缝：美

这一章的问题：九宫里空了二十次的“美”，在杜威身上是怎样一道缝？他晚年又是怎样自己把它补上的？补上了多少？

◆ 一、空了二十次的一格

第 166 号读了二十位大师，读完做过一次结算。九宫九格都有人住，最挤的是三界那一格，住了六位。可是三十个视角里，有一个视角，理论和人生两边都没有人碰到过：美。

那本书没有急着下结论。它在失效户里记了一条悬着的猜测：美也许藏在别的东西里，不单独站出来；要碰到它，得换一种读法，或者专门挑几位艺术家来读。这套读法的规程也给下一批选人留了一句话：优先去找一位把美当作成功之道的人。

杜威不是为了补这个空格才被找来的。他是教育家、哲学家，一辈子讲经验、讲思维、讲民主，怎么看都不像一位“美”的大师。可是把他写下的和他活过的一对，美这一格，偏偏在他身上亮了一下：先是一道缝，后来他自己把缝补上了。

这是二十一位大师里，美这一格第一次有人住进来。

◆ 二、他写下的：真与善很厚，美很薄

先看他前大半生写下的那一摞。

最厚的是“真”：一个想法对不对，站不站得住。《我们怎样思维》讲一个麻烦怎样经过推演和检验，变成一个站得住的想法（第 5 章）；他的逻辑，从一九〇三年一路写到一九三八年（第 20 章）。这一路，都在问“怎样才算真”。

其次是“善”：一件事好不好，人和人怎样过得更好。他在密歇根写了两本伦理学讲义和一篇《民主的伦理》（第 9 章）；学校要像一个小社会，是为了让孩子练一种更好的共同生活（第 3 章）；他后来一辈子讲民主（详见第 180 号第六编）。

美呢？第 19 章已经摆过：一八八七年的《心理学》里，有讲审美感受的篇章，放在“感受”一栏里，和别的感受并排；《民主与教育》里讲到艺术和欣赏，意思不错，只有几段。美在他的账上，是一个角落，不是一个中心。

这里有一处很有意思的地方：他写下的美不多，他办的学校里，美却不少。实验学校的阁楼上有美术室和纺织室，有一位兼职的音乐老师（第 11 章）；孩子们盖俱乐部小屋时，自己定了一条装饰原则：只有美的和有用的东西，才有理由存在（第 12 章）。做的人那一边，美是有位置的；写的人这一边，美很薄。

这正好和第一道缝反过来。第一道缝里，他写下的是做，活过的是写；这第二道缝里，学校做出来的有美，他写下来的少美。

◆ 三、他活过的：抽屉里的诗，和画前的十几年

再看他活过的那一摞。美在这里，比在书里多。

一叠没有发表的诗

第一样，是一叠诗。他去世五年以后，一九五七年，遗孀罗伯塔从哥伦比亚大学的校史收藏里取得了一批诗稿，一共九十八首，大多写在一九一〇年到一九一八年之间，也就是他写《民主与教育》前后的那几年。他生前一首也没有发表过，家里人似乎也不知道他写诗。后来的书评里有一种说法：这些诗有的压在他哥伦比亚办公室书桌抽屉的深处，有的是被他扔进字纸篓、又被人捡回来的。一九七七年，

这些诗才由杜威著作的编者博伊兹顿编成一本书出版。诗里有些和他当时一段私人的情感有关，本书不写。

一个写了几十本书讲经验、讲思维的人，把自己写的诗塞进抽屉、扔进字纸篓。这个画面值得多看一会儿：美在他身上是有的，只是他没有把它当成一样可以拿出来、写进学说里的东西。

第二样，是想本身的那一点“好看”。他在《艺术即经验》第三章《拥有一个经验》里说，一次思考的经验，有它自己的审美性质，和公认的审美经验不同的，只是材料；大意是：一次思考，如果从头到尾走完了，前后接上了，它自己就带着这种性质；缺了这一点，思考就收不了尾，算不上一个完整的经验。一个每天在书桌前把一段绕了三遍的话改顺、把一个卡了几个月的问题想通的人（导论），最知道这种滋味。可这句话，他要到七十五岁才写出来。

第三样，是画。一九一七年，巴恩斯坐进了他的研讨课；此后十几年，他一次次站在巴恩斯那一墙画前面，被领着看颜色、看线、看光、看空间，一幅一幅地比。一九二八年路过巴黎，他几乎天天带着儿媳去美术馆，在家信里说，他们俩都是“按巴恩斯的法子受过教育的”，所以口味一致（第 19 章）。

三样放在一起：前两样是书桌上的美，诗和想；第三样是书桌外的美，画。

◆ 四、这一道缝落在哪里

把两摞东西对齐，缝就出来了。

视角	他写下的（前大半生）	他活过的
真	很厚：思维五步，逻辑想了三十五年	一辈子在书桌前求一个站得住的想法
善	较厚：伦理学讲义、民主、学校即社会	为学术自由、为学校和教师说话（第 16 章）
美	很薄：《心理学》里一栏，《民主与教育》里几段	九十八首没有发表的诗；想通一个问题的那份好看；十几年站在画前

这是一道格内的缝，落在 S3 价值维里：理论站在真与善，人生另外活在美里。

它和第一道缝有一个共同点：都是“活过而没有写下”。可两道缝的样子不一样。第一道缝里，他没写下的，是他最用力的那一样，书桌；这一道缝里，他没写下的，是他藏得最深的那一样，美。书桌他天天坐，太近了，看不见；诗他塞进抽屉，是不愿给人看。

为什么不写？这里只能说几种可能，不下定论。一种是那时的空气：在许多人眼里，美是博物馆里的事，是少数人的高雅趣味；他一辈子反对把东西分成高低两等，后来在《艺术即经验》里，开头就批评了这种把艺术关进博物馆的看法（详见第 180 号第四十五章），也许他前半生就不愿走进那间屋子。一种是性情：他从小写不出日记，母亲年年送的日记本上，只记得下“今天天冷”“我读了一本书”（第 6 章）；他的笔一直朝外写，写观念、写社会，很少写心里的事，而诗是朝里写的。还有一种最朴素：美对他来说，一直是一种私下的滋味，他没想过它也是一种本事，更没想过它也该教。

◆ 五、他怎样自己补缝

这道缝，他晚年自己补上了。补的经过，第 19 章已经细讲，这里只把它压成四步，看一看一位大师是怎样回头补缝的。

第一步，被人领出书桌。补缝的起点，不是又读了一批美学书。他在序言里说，美学的书他读了很多年，读过的东西多半已经说不清来源（第 19 章）。真正起作用的，是一个人、一面墙、十几年站在画前的谈话。巴恩斯给他的，是一双眼睛：把一幅画拆成颜色、线、光、空间，看它们怎样互相推着，长成一个整体（第 19 章）。

第二步，面对实物，一遍一遍地比。这是他一生里很少见的一次，照着他自己的学说去学：有人在旁边引，自己去看，看了再比，比了再说。他给孩子设计的那种“有指导的经验”，这一回用在了他自己身上（第 19 章）。

第三步，回到书桌。一九三一年冬天和春天，哈佛十讲；讲完又写了三年，长成十四章的《艺术即经验》，扉页上献给巴恩斯（第 19 章）。

第四步，把美接回体系。他在书里说，一段经验，如果从头到尾走完、前后相接，就有了一个完整的形状；艺术，是这种完整经验最强的样子；美不是贴在生活外面的装饰，是一段经验走到完成时亮起来的样子（详见第 180 号第七编）。美从一个角落，挪进了他讲经验的正中间。

这四步的次序，很值得看一眼：先出去做，再回来想。这正好是他写给孩子的那个次序，也正好和他办学的次序相反。第 11 章说过，办实验学校，他是先想后做，计划书在前，学校在后。他一辈子里，只有补“美”这一回，自己走的路和他教的路，是同一个方向。

这里要和第 180 号的读法对一对。第 180 号说，《艺术即经验》不是晚年转了题，而是前半生的一次总回收：做与受、节奏、环境、冲动，都在艺术里重新出现（详见第 180 号第四十三章）。这话和本书的读法不打架。料是早就备下的，做与受、连续与互动，第一编里都讲过；缺的，是“美”这个视角当家。就像一间屋子，砖瓦早就备齐了，缺的是一扇朝南的窗；窗一开，屋里的东西一样没换，光换了。

◆ 六、补上了多少

公道起见，也要说清补到哪里为止。

补进了哲学，没怎么补进教育学。《艺术即经验》之后四年，他写了《经验与教育》（第 4 章），那本书纠偏纠得很重，讲连续、讲互动、讲教师要设计经验，可美在里面几乎没有位置：全书没有一处专门谈审美，“艺术”这个词只在“手法”的意思上露过一面。他在画前练出来的那双眼睛，没有被他写成孩子该怎样一级一级去练的台阶。

补的办法，还是书桌。前言说过：书生补缝，用的还是书桌。这一次不同的，是他先离开了书桌，才回到书桌。

还有一处顺手补到的地方，是第一道缝的一角。上面那句“一次思考走完了，自带审美的性质”，等于第一次在他的书里，替书桌前那种“想”说了一句好话：想，也可以是一个完整的经验，也有它的节奏和形状。只是这一句，写在艺术书里，没有写进教育书里。

所以这一道缝的账是：美这一格，他在七十五岁补上了一大半；补法是先出去，再回来；没补上的，是把它变成给孩子的台阶。

补上一大半，已经很难得。第 166 号读过的二十位大师里，理论反噬本人的有两位，福特和达尔文；晚年自己回头补缝的样子，那本书里一次也没有读到过。杜威是第一个样本。这一种样子，第 24 章还要再说一次。

◆ 七、一位大师回头补缝，要几样东西

既然是第一个样本，就值得多看一眼：他凭什么补得上？把第 19 章的材料和这一章放在一起，至少看得出三样东西。

第一样，肯当学生。一九一七年，巴恩斯是来旁听他的课的，在哲学上是他的学生；十几年后，在看画这件事上，他成了巴恩斯的学生（第 19 章）。一个快七十岁、早已是美国最有名的哲学家之一的人，肯在家信里说自己是“按巴恩斯的法子受过教育的”，这份肯，比那双眼睛还难得。许多大师补不上缝，不是看不见，是放不下老师的位置。

第二样，一个领路的人。他不是一个人闯进美术馆、自己琢磨出了门道。一个人站在画前，没人领，多半只看得见“画的是什么”；有一个懂的人在旁边，一次次指给你看颜色怎样推、线怎样走，眼睛才慢慢练出来（第 19 章）。领他的人，还是一个脾气很大、得罪了许多人的收藏家；补缝的人，不必是一个完美的人。

第三样，回来写下。看出来的东西，如果只留在眼睛里，缝还是缝；他回到书桌，用三年把它写成一本书，美才从他私下的滋味，变成了他学说里的一格。那九十八首诗塞进了抽屉，《艺术即经验》却印了出来，差别就在这里：前一样是活过没写下，后一样是活过又写下了。

三样合起来，就是一位大师回头补缝的样子：肯放下老师的位置，有人领着出门，出去了再回来写。这三样，普通人也用得上。

◆ 八、一个普通人的镜子：焊缝上的鱼鳞纹

设想有这样一位在水泵厂干了三十年的焊工，姓喻，大家叫他喻师傅。他带过二十多个徒弟，教徒弟只讲两条：焊缝要牢，尺寸要准。牢，是这活有没有用；准，是这活对不对。他常说：“焊工不是绣花，结实最要紧。”

喻师傅家里的工具柜抽屉里，却藏着一样东西：十几件他下了班用边角料焊的小玩意儿，一条鱼，一枝梅花，一只蹲着的猫。他从不拿出来，老伴说他“瞎鼓捣”，他自己也这么觉得。

厂里后来来了一个学金属雕塑的年轻人小阎，到车间实习。有一回，小阎看见喻师傅焊的一道直缝，蹲下来看了半天，说：“您这道缝的鱼鳞纹，一片压一片，间距一样，真好看。”喻师傅愣住了。他焊了三十年，从没有人跟他的焊缝说过“好看”两个字。

那以后，小阎常拿着手机，把好焊缝和差焊缝的照片并排给他看：这一道纹路匀，那一道纹路乱；这一道收尾圆，那一道收尾塌。看多了，喻师傅自己也看出门道来了：纹路好看的焊缝，往往气孔少、熔得透，也更牢。好看和牢，原来是一件事的两面。

退休前一年，他在给徒弟的那张要领卡上，加了第三条：焊缝要好看。下面还写了一行小字：好看，是手稳、火匀、心里有数，一起走到头的样子。那十几件小铁艺，他也从抽屉里拿了出来，摆在车间的窗台上。

喻师傅嘴上信的是“牢”和“准”，站在善与真；他抽屉里活着的，是美；补上它的，是一个领着他并排看的人，和他自己回头写下的那一行字。这和杜威站在巴恩斯的画前，是同一个路数：先被人领出去看，再回来写。

带走的话

美这一格，他前半生藏在抽屉里，七十岁前后被人领到画前，才看出来、写进去。先出去，再回来，缝就补上了一大半。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——难得先“做”后“想”：先站在画前看和比，再回书桌写成《艺术即经验》。

缝隙补上了哪一块？——补上了 S3 价值维的“美”：补进了哲学，还没补成给孩子的台阶。

◆

23

第 23 章

保底：他在哪里是对的

这一章的问题：找到了缝，先要说清他对在哪里。“做中学”在什么条件下是对的？那八年有多重？他自己那句“影响我的是人和处境，不是书本”，该怎样正面对待？

◆ 一、奶奶的菜摊

满分的卷子，找不开的零钱

设想有这样一个二年级男孩，叫焦阳。数学课刚学完“认识人民币”，卷子上“1 元＝10 角”，“3 元 5 角加 2 元 8 角”，一道没错，拿了满分。

周六上午，奶奶在菜市场摆摊卖青菜，让他帮着看一会儿。一位阿姨买了一把菠菜，三元四角，递过来一张十元的。焦阳捏着钱，脑子里一片空白，卷子上那些算式一个也想不起来。最后还是奶奶腾出手来，把钱找了。

奶奶没说他，只说：“以后每个周六上午，这个摊你帮我看一个钟头。”

头两个周六，焦阳手忙脚乱，还找错过一次，少找了人家一元，阿姨回来要，他脸红到耳根。第三个周六，他自己想了个办法：把零钱按一元、五角、一角分成三小堆，先算“凑到十元还差多少”，再从小堆往大堆拿。到了第二个月，他找钱比奶奶还快。

还有一件事，是奶奶让他做的：每次收摊回家，把这一个钟头卖了几把菜、收了多少钱、找出去多少，记在一个旧作业本的背面，晚上爸爸帮他对一遍账。有一

回账对不上，差了五角，父子俩一笔一笔往回找，找到了：有一位老爷爷买了一把葱，他忘了收钱。第二个周六，他在摊上等到了那位老爷爷。

一个学期下来，焦阳的数学没有多拿分，因为本来就是满分。可他自己说，现在看到卷子上的“元角分”，“眼前就有那三堆零钱”。

这个故事里有两样东西。菜摊给了他题目：钱找不开，人家等着，脸在发烫。作业本背面的那几行账，给了他本事：记下来，对一遍，差了五角就往回找。前一样，是杜威说的做中学；后一样，是杜威自己一生最熟的那张书桌。这一章要讲的，就是这两样怎样都对。

◆ 二、在那个年代，他是对的

先把“做中学”的保底说足。

请回到他小时候那间教室：五十四个孩子，七岁到十九岁挤在一起，老师几乎天天打人，学监在报告里说，学生学东西多是“鹦鹉学舌”（第 6 章）。再看他写书时的美国学校：课桌钉在地板上，一节课的主要内容，是站起来背诵（第 1 章）；教育界流行“心智训练说”，相信背拉丁文、背几何证明，就像举哑铃，练的是脑子这块肌肉，学的东西和孩子今天的日子有没有关系，并不要紧（第 2 章）。

在这样的学校里，焦阳会是好学生：卷子满分，找不开零钱，而且没有人知道他没学会，因为卷子不考找零。杜威看穿的正是这一层：背得出来，不等于学会了（第 1 章）。

他给的办法，是把现实界请回学校：木工房、厨房、菜地，一盎司棉花，一勺麦片，一座俱乐部小屋（第 12 章）。那所学校的孩子，是在称棉花时熟悉了磅和半磅，在捻羊毛时自己想到了能转的纺锤，在摘棉籽摘得受不了的时候，一下子听懂了轧棉机为什么改变了历史（第 12 章）。缺什么补什么，站在缺口上，他站对了地方。

这份对，今天也没过时。会背交通规则却不敢过马路的孩子，会背急救步骤却没按过一次的大人，考过了笔试却在停车场里转不出来的新手，第 1 章都说过。只要“背得出、做不来”还在，做中学就是一剂对症的药。

◆ 三、他从没说过“不要读书”

保底的第二条，是替他挡掉一个流传很广的误会。

他反对的是死读书，不是读书。《儿童与课程》里说，孩子的经验和学科的知识，不是二选一，是要接起来的两头（导论）。《学校与社会》里那张理想学校的示意图，四周是作坊，正中间是图书馆：孩子在作坊里碰到问题，到中间的书里找办法，再回作坊去试（第 3 章）。他的实验学校里，最高年级的一门课，是爱丽丝带着孩子们一行一行地读莎士比亚（第 13 章）。他给土耳其开的第一批药方，排在最前面的是翻译、出版、读书会和流动图书馆（第 18 章）。一九三八年，他亲自出来说：不是一切经验都有教育意义，老师不能撒手不管（第 4 章）。

把“做中学”读成“不要读书”的，是后来的人。这笔账不该记在他头上，第六编会细讲它是怎样被读窄的。

所以本书说他有缝，不是说他写错了什么，是说他没写下什么：他没有把自己那种读法、写法，设计成孩子长大以后要一级一级走上去的台阶。缝在“没写下”，不在“写错了”。

◆ 四、对，是有条件的

说“做中学”是对的，还要说清在什么条件下对。第 166 号读蒙台梭利时用过这个办法：她那间安静的屋子，放在罗马的贫民区，是补上孩子生活里缺的那一块；搬进本来就少风雨的中产家庭，就成了“全部”。杜威也一样，可以看两个条件。

第一个条件，是那片地缺什么。他那个年代，工业和城市正把家里、邻里那一半“跟着大人做真事”的教育带走，城里孩子能碰的真事越来越少（第 3 章）；学

校里却还是老样子，只剩书本和背诵（第 1、2 章）。学校补上手，是补一个真缺口。今天，这个缺口没有变小，反而更大了：饭是外卖送来的，东西是快递送来的，放学以后，手边能碰的真事更少，屏幕上的字和画面却越来越多。在这样的地方，把手请回学校，照样是补缺口，他照样是对的。

第二个条件，是手之后有没有下一截。焦阳的菜摊之所以管用，不只因为他去看了摊，还因为看完摊有一个作业本、一次对账、一句“差了五角往回找”。杜威的实验学校也一样：每一次动手，前面有设计，后面有打字报告和每周的教师会（第 12 章）。有下一截，做中学是一条路；没有下一截，它就只剩热闹（第 1 章说过，“做”不是“忙”）。

两个条件合起来，他的保底可以写成一句话：在一片缺手的地上，让孩子先动手，而且动手之后接着想、接着写，这是对的。第一个条件，他看得比谁都清楚；第二个条件，他在书里写过（第 1、4、5 章），也在学校里做过，只是没有把它写成和“动手”一样响亮的口号。后来的人记住了口号，丢了下一截，这是第六编的事。

◆ 五、那八年，不是挂名

保底的第三条，是那八年的分量。写第三编时，本书对着史料核过，定下了一个口径，这里正面写一次。

实验学校单独办了七年半左右，从一八九六年一月到一九〇三年夏天；算上合并以后的最后一年，按整数说是八年（第 15 章）。在这些年里，杜威的角色，要用五个词才说得全：设计、主持、观察、讲解与辩护（第 15 章）。开学前自印计划书，是设计；每周一次的教师会，那份一连串追问的提纲，是主持；“几乎每天”到学校去看一看，是观察；一八九九年对家长的三次讲演，是讲解；向大学争房子、争钱，争让学校单独办下去，合并时争原班人马留任，是辩护（第 11、14、15 章）。这五样都是实打实的做，而且很累。

所以写那八年，不能说他“挂名”，也不宜只说一句“督导”。“督导”两个字，太轻了。

同时也要看清另一面：站在灶台边、木工台边、一群孩子面前一天一天上课的，是教师们，还有后来当了校长的爱丽丝（第 12、13 章）。他亲手做的，是一个让别人动手的地方（第 15 章）。他晚年给梅休和爱德华兹的书写附录，自己说过：办学的那些想法，对这所学校所起的作用，不管是好是坏，都比教育上的经验和先例要大（第 11 章）。这句话是他本人说的，它和本书的读法站在一边：先想，后做；做，是用来检验想的。

至于学校后来的风波和一九〇四年的离开，有两种说法。梅休和爱德华兹一方说，是大学的行政安排瞒着他作了保证；克诺尔翻检档案，说学校内部的管理早已出了问题（第 13、14 章）。本书不判谁对，只取两说都承认的部分：学校不是散在“做中学”错了，是散在人事、钱和管理上；而管人管钱，恰恰不是他最强的那一格（第 14 章）。

◆ 六、那句反证：人和处境，不是书本

保底的第四条最难写，因为它是冲着本书来的。

一九三〇年，七十一岁的杜威在自述《从绝对主义到实验主义》里说，大意是：总的说来，影响我的力量，更多来自人和处境，而不是来自书本；不是说我没有从哲学著作里学到很多东西，而是说，我从书里学到的，比起那些因为卷进了某种经验、被逼着去想的东西，只能算是技术性的（第 10 章）。

这句话，本书不能绕开。一句判词说“他靠的是书桌长”，碰上他本人说“我靠的不是书本”，总得把话说清楚。

先承认它说对的地方。第二至四编里，推着他往前走的，确实常常是人和处境：母亲那一句“你和耶稣之间，都好吗”，心里那道“撕裂”（第 6、8 章）；托里、哈里斯、莫里斯这几位老师（第 7、8 章）；自己的孩子上一年级（第 9 章）；芝加哥的街区和赫尔馆（第 3 章）；一所要办的学校（第 11 章）；五四前后的中国（第 17 章）；三个正在剧变的国家（第 18 章）；一位脾气很大的收藏家（第 19 章）。没有这些人和处境，他不会去想那些问题。

再看他对付这些人和处境的办法。母亲问了十几年的问题，是他在油城一间出租屋的夜读里自己回答的（第 7 章）；心里的撕裂，是在黑格尔的书页里合上的（第 8 章）；托里心里的冲突，他不当面争，回去写了一篇《斯宾诺莎的泛神论》（第 7 章）；要办学校，他先印了一份计划书（第 11 章）；在中国，每一场讲演背后，是一个晚上的打字机（第 17 章）；在土耳其看了两个月，回纽约坐下来写报告（第 18 章）。连“人”，除了母亲和爱丽丝，也多半是隔着一封回信、一门课、一本书遇见的（第 10 章）。

两样放在一起，本书的读法是这样一句：

人和处境给他题目，读、想、写、讲给他本事。

这句话有意思的地方在于，它正是他自己的学说。他在《我们怎样思维》里说，思考从一个真麻烦开始，人不是闲着没事才想的，是被卡住了才想的（第 5 章）。他一生的题目，都是被人和处境“卡”出来的，这一点他说得完全对，而且正好证明，他的学说站在开头那一步上是对的。可是五步里，从“卡住”到“想通”，中间四步都在想（第 5 章）；他一生里，这中间的四步，是在书桌前走完的。他说“不是书本”，说的是题目从哪里来；本书说“书桌”，说的是本事长在哪里。两句话说的不是同一件事，所以可以都对。

也要承认这句反证咬到了哪里。至少有两处，处境给他的不只是题目，也给了本事。一处是那八年学校：厨房里试了五年，才定下几岁开始用火；早年的许多失败，让他学到了“光做不够”（第 12、15 章）。这一课是在学校里学的，不是在书里。另一处是巴恩斯的画：那一双看画的眼睛，是站在画前练出来的，不是读出来的（第 19、22 章）。

所以判词里的那个“靠”，只能读作“主要靠”，不能读作“只靠”。这是本书给自己收的一道窄。

◆ 七、书桌，也是一种做

保底的最后一条，是替那张书桌说句话。

本书说“他靠的是书桌长”，不是在说他“光说不练”。读、想、写、讲，本身就是做。锯木头，是手和木头较劲；写一页纸，是脑子和词较劲。两样都有阻力，都有后果，都要一遍一遍地改（第 20 章）。一封投稿信定了一生，一个题目想了三十五年，九十岁还在跟人争一个词，这些都是很硬的做。

一个思想家的做，本来就应当是想和写。他坐了一辈子书桌，没有错；他的学说站在动手上，也没有错。缝不在哪一头错了，而在于他把自己身上最硬的那一半，留在了学说之外（第 20 章）。

这一节，也替后面的读者先挡一句话：书桌不是贬义。读完这本书，如果有人得出“读书写字不算本事，只有动手才算”的结论，那是把本书读反了。

◆ 八、三条推翻条件，先对一次账

导读里给本书立过三条推翻条件。写到这里，可以先对一次账，结语再对最后一次。

第一条：如果可靠史料显示，他的主要思想首先来自亲手办学，而不是来自读写和思辨，“书桌长”那半句就站不住。对账结果：没有触发。计划书在前，学校在后；他本人说办学的想法比经验和先例分量更大（第 11、15 章）。办学改过他的想法，没有生出他的想法。

第二条：如果他在实验学校里亲手做的，远远超过本书所写，第三编的判定就要重写。对账结果：收窄。这一条原先是按“时长”和“以督导为主”立的，现在收窄为“他亲手做的分量”。时长没有超过，单独办学约七年半；分量比“督导”重，写成“设计、主持、观察、讲解与辩护”。判词不推翻，全书写到那八年，都照这个口径。悬着的一处是“几乎每天去学校”，目前只有当事人一方的说法，登记进附录的失效户。

第三条：如果《艺术即经验》的形成和巴恩斯的交往无关，“晚年补上的美”要换一种讲法。对账结果：没有触发。扉页的题献，序言里“最大的感激”，“许多谈话发生在那一批画作面前”，一九二八年家信里“按巴恩斯的法子受过教育”（第 19 章），都指向同一处。

还有那句反证，不在三条推翻条件里，却最该登记：它没有推翻判词，却让判词里的“靠”，从“只靠”收成了“主要靠”。

带走的话

在只让孩子背书的年代，做中学是对的；他说自己靠人和处境，也对。人和处境给他题目，书桌给他本事。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——两边都认账：做中学在那个年代是对的；他的本事主要长在想和写里，处境给的是题目。

缝隙补上了哪一块？——补上了“公道”这一块：那八年不是挂名，那句反证正面写了，判词里的“靠”收窄成“主要靠”。

◆

24

第 24 章

悖论一句话

这一章的问题：把前二十三章压成一句话，是哪一句？这句话和第 180 号的判词“他一生都在开路，他的逻辑却只给修路记账”，又是什么关系？

他教的是做中学，他靠的是书桌长。

◆ 一、一句话怎样压出来

把前面二十三章压成一句话，就是本书的判词。它在前言、导读里各出现过一次，这里是第三次，一字不改：

杜威教的是“从做中学”，他靠的是“从读中想、从写中成”：他把学校变成了一个动手的小社会，自己却是在书桌前和讲台上长大的。

这句话是一层一层压出来的。第一编压出了前半句：他写下的五句话，站在动手和现实界上（第 1—5 章）。第二编压出了“从读中想”：一张借书单，一场在书页里谈的恋爱，一句读不懂的话陪了他十年（第 6、8、10 章）。第三、四编压出了“从写中成”：计划书先于学校，打字稿先于讲演，报告先于别国的改革，一本接一本的书写到九十岁（第 11、17、18、20 章）。“动手的小社会”来自第 3 章和第三编；“书桌前和讲台上”，来自第 9、16、17、20 章。

再压短，就是本章开头那一句：他教的是做中学，他靠的是书桌长。

第 166 号给判语立过一条规矩：只能用在这个人身上，换一个人就不成立。不妨拿这句话去套别人试试。套在蒙台梭利身上，不对，她靠的是现实界和理念界的韧性，不是书桌。套在福特身上，不对，他教的是做，靠的是改，改是在车间里一轮一轮改出来的。套在曾国藩身上，也不对，他教的是动手，靠的是修正，修正是在一次次败仗之后改出来的。最难排除的是南丁格尔，她也靠纸，靠玫瑰图和一份份报告；可她教的不是“做中学”，是把病房的空气、光线收拾对，她的缝是“教收拾、靠数字”，从现实界跨到信息格，第 166 号已经读过；她的纸是拿去说服掌权的人的兵器，她教的“收拾环境”本身并不和纸对着干。杜威的缝要窄得多，也拧得多：他教的恰好是“做”，靠的恰好是纸上的做。只有杜威，一个教天下人动手的人，自己的每一次转身，都先发生在纸上。这句话只合他一个人的身。

◆ 二、两半都是真的

悖论不是矛盾。矛盾是两句话打架，总有一句错；悖论是两句话都对，合在一起，让人不得不多想一步（前言）。

前一半是真的。他真心主张做中学，真的办了一所学校去试，在那个只让孩子背书的年代，救过许多孩子（第 23 章）。

后一半也是真的。他一生的年表摆在那里：做了八年，讲了四十多年，写了七十年（第 15 章）；推他往前走的每一步，几乎都先落在读和写上（第 21 章）。

合在一起多想的那一步是什么？是本书第二条主张的后半句：他自己一生最好的“做”，恰恰是想和写。他不是一个不做的人在教别人做；他是一个在纸上做了一辈子的人，在教别人在木头上做。两种做都真，只是不在同一格：一个在 D2 的动手，一个在 E1 的理念界和 E2 的符号与逻辑（第 21 章）。

所以这个悖论最准确的说法，不是“言行不一”，而是“言和行各对了一半，中间差了一格”。

三、这是哪一种悖论

第 166 号把大师的悖论归成过几种样子。拿杜威去对，他最像其中两种。

第一种：给别人的，和给自己的，不是一样东西。罗杰斯给来访者的是接纳和温暖，留给自己的是一次次说真话；南丁格尔给病房的是清洁和光，留给自己的是一张张数字图。杜威给孩子的，是木工房和厨房；留给自己的，是书桌和讲台。

第二种：劝别人少吃的苦，正是炼出自己的那份苦。蒙台梭利是原型。那本书讲这一种为什么会有，头一个原因是心疼：吃过苦的人，最不想让别人再吃同一种苦。杜威小时候吃的，是死读书的苦（第 6 章），于是他给孩子的，是一双动起来的手。只是这一刀下去，把他自己后来那种读法，也一起挪远了（第 21 章）。

还有一种，他只沾了一点边：让自己成名的东西，后来被自己否定了。晚年他给《经验与自然》重写导言，最后一稿开头说，如果今天来写这本书，他会把书名定为《文化与自然》，因为“经验”这个词被人读歪得太厉害了（第 20 章）。这像是要放下让他成名的那个词。可细看，他放下的是一个词，不是那套想法；他想换词，正是为了把那套想法从误读里救出来。做中学，他一辈子也没有否定过，一九三八年的那本小书是纠偏，不是认错（第 4 章）。所以这一种，本书只记“沾边”，不算他的样子。

他不像“理论反噬本人”那一种。福特晚年砸了改进版的样车，达尔文押满了一个“慢”字，缝反过来成了他们自己的天花板。杜威正相反：他晚年没有被自己的理论捆住，反而两次回头补缝，一次补“美”（第 22 章），一次补传播中被读宽了的“做中学”（第 4 章，第六编第 26 章细讲）。

这样看，他身上也许多出一种样子：大师自己回头补缝。第 166 号二十位大师里，没有读到过这样的人。这一种样子，眼下只有杜威一个样本，本书只作初判，待王德生口述确认，并登记进附录的失效户。

四、和第 180 号的判词：同一个人的两个切面

站上已经有一本讲杜威的书，第 180 号，《高鹏讲杜威：普通人都能懂》。它的判词是：他一生都在开路，他的逻辑却只给修路记账。

两句判词放在一起，先看它们各切在哪里。

第 180 号切在他的一生和他的逻辑之间。他活着的时候，一次又一次换掉自己的地图：从黑格尔到实验主义，从哲学系到一所小学，从美国到中国，晚年还想把“经验”这个词换成“文化”；可他最系统的那本《逻辑》，把修好一段路和换掉一张地图，记在了同一栏（详见第 180 号前言、第一编总账与第六十六章）。这一刀是钻进墙里看梁：理论内部，账是怎样记的。

本书切在他的理论和他的一生之间：他教的是做中学，他靠的是书桌长。这一刀是站在墙外看地：理论写下的那一半，和人生活过的那一半，差了哪一格。

两刀切的不是同一处，所以不打架。可是把两刀并起来看，会看见一个更完整的人。

第 180 号说他一生都在开路。本书要接着补一句：那些路，多半是在书桌上开的。从黑格尔走到实验主义，是在十几年一篇一篇的文章里慢慢“漂”过去的（第 8 章）；从哲学系走到一所小学，是先印了一份计划书（第 11 章）；到中国去，行李里带着一台打字机（第 17 章）；晚年改那个用了一辈子的词，是在和本特利一来一回的信里，在一篇没写完的新导言里（第 20 章）。只有一次例外，是被巴恩斯领出书桌，站到了画前（第 19 章）。

本书说他教的是做中学。第 180 号也有一句可以接上：做中学只是三界学习的一个维度，三个世界只从“做”这一扇门进；立目标，要先在理念界做一次“猜想的预估”，这一步不在做里面（详见第 180 号前言、导读与第六十六章）。本书写下的这一生，正好替这句话作了证：他学说里少开的那扇理念界的门，恰恰是他自己一辈子天天进出的那扇门。

两句判词接起来，可以这样说：他在书桌上开路，在学说里教人动手，在逻辑里只给修路记账。三句都是真的，说的是同一个人。

所以本书是接着第 180 号读，不改它的判。第 180 号在第一编总账里说过：一个人怎样活，和他怎样记账，未必一致。本书换一个动词：一个人怎样活，和他怎样教人，也未必一致。两本书找到的，是同一个人身上两道不同的裂缝。

◆ 五、三道缝，一张图

判词说的是主缝。放在全书里看，杜威身上有三道缝，这里合在一张图上，最后看一眼。

第一道，做与想。学说站在 D2 的动手和 E1 的现实界，一生长在 E1 的理念界和 E2 的符号与逻辑（第 21 章）。这一道，他自己没有补，也许他从没把它当成一道缝。补它，要留给读者，第八编细讲。

第二道，美。学说站在真与善，人生里藏着美；七十岁前后，他被巴恩斯领出书桌，站在画前看出来，又回书桌写进了《艺术即经验》（第 19、22 章）。这一道，他补上了一大半。

第三道，传播中变宽。他本人身上的缝最窄，因为他还活着书桌那一半；到了追随者手里，书桌那一半先掉了，“做中学”被读成“只要动手”“孩子想干什么就干什么”。一九三八年，他写了薄薄一本《经验与教育》，亲自出来往回拉（第 4、20 章）。这一道，他补了一部分，第六编细讲。

三道缝放进一张表，横着看是每一道缝的来龙去脉，竖着看是谁在补。

缝	学说站在	人生另活在	谁来补	补到哪里
做与想	D2 动手、E1 现实界	E1 理念界、E2 符号与逻辑	读者	他没补，留给第八编
美	S3 真与善	S3 美：诗、想通的那份好看、画	他自己，巴恩斯领路	补进哲学，没补成给孩子的台阶
传播中变宽	做中学的第一拍	做之后的想和写	他自己，一九三八年	补了一部分，误读至今还在

竖着看最后两列，会看出一个有意思的地方：他亲手补的两道，都是别人先把缝指给他看的。美，是巴恩斯站在画前指给他看的；传播中的变宽，是进步主义学校里那些“只要动手”的课堂摆在他眼前的。只有第一道缝，没有人指给他看，因为那张书桌，所有人都当成了理所当然。

三道缝，补了两道，都在七十岁以后；补的办法，都是写（第 20 章）。只有补“美”那一回，写之前，他先出去看过。

◆ 六、一个普通人的镜子：老站长的两段话

设想一个乡镇水利站的老站长，姓隋，在站里干了三十六年。退休那天，站里开了个小会。

副站长先发言。他说，老隋这三十六年，一直在开新渠：他刚来时，全镇只有两条干渠，现在是七条；哪里旱，他就往哪里修，修一条，那一片地就换一个样子。大家鼓掌，说得对。

年轻的技术员小丛接着发言，说的是另一件事。他说，隋站长带我们，只说一句话：“水利是脚底板跑出来的，多下田看水。”我们照着跑，跑了几年，腿是跑勤了，可一碰到没见过的汛情，还是不知道该先开哪道闸。后来我才知道，隋站长自己靠的，是他办公室里那一柜子本子：三十六年，每一场雨下了多少，每条渠的水位多高，哪年哪道闸开早了、淹了哪一块田，他夜里一笔一笔画成了图。他叫我们下田，他自己是在那一柜子图上想明白的。

两段话，一段说老隋“一辈子在开渠”，一段说老隋“教人下田，自己靠夜里画图”。没有一段是错的，也没有一段能替掉另一段。副站长看的，是他一生开出了什么；小丛看的，是他教的和他靠的差在哪里。两段话合起来，才是一个完整的老隋。

隋站长最后只说了一句：“小丛说得对。那一柜子本子，我明天搬到站里来，谁要看谁看。”

两本讲杜威的书，就像这两段发言。第 180 号是副站长那一段，本书是小丛那一段。

◆ 七、随身三问，放回杜威身上

最后，把随身三问拿来，在杜威身上答一遍，作为第五编的收束。

一问，他说自己靠的是什么，站在哪一格？他说靠人和处境（第 10 章）；他写下的学说，站在 D2 的动手和 E1 的现实界。

二问，他最难的那几年，真正是靠什么熬过来的？大学毕业、没人来请的那个夏天之后，是油城的夜读和一封投稿信（第 7 章）；借钱读博士的那几年，是俱乐部的长桌和一篇接一篇的文章（第 8 章）；一九〇四年离开一手办起的学校，家里又逢伤心事，他去了纽约，坐回书桌（第 14、16 章）；爱丽丝去世以后的那几年，他照样写书、讲演、出远门（第 20 章）。靠的是读、想、写、讲。

三问，中间那道缝，我该补上什么？如果你是学他的老师、家长、师傅，要补的是他没写进学说的那一半：在手上的做后面，接一截纸上的做，读一读，写一写，讲一讲。如果你是像他那样在书桌前长大的人，要补的方向正好相反：学他晚年那一回，让人把你领出书桌，站到实物前面去。

这一编到这里结束。缝在哪里，已经定了位；他在哪里对，已经说了；一句话，已经压了出来。下一编去看这道缝怎样在传播中变宽：书桌那一半，是怎样从他的学说里一点一点掉下去的。

带走的话

他教的是做中学，他靠的是书桌长。他在书桌上开路，在学说里教人动手；两样都对，中间差了一格。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——两边合成一句：学说在“做”，一生在“想和写”；他最好的做，恰恰是想和写。

缝隙补上了哪一块？——补上了“一句话”这一块：三道缝合在一张图上，与第 180 号的判词接上，不改判。

◆



第 六 编

缝在传播中变宽

编　序

前五编读的是杜威本人：他写下的那一半，他活过的那一半，和夹在中间的那道缝。在他本人身上，这道缝最窄，因为他一边写“做”，一边一天也没有离开过书桌。

这一编看缝怎样变宽。一句话从大师嘴里说出来，经过学生的课堂、运动的口号、另一种语言的翻译，一层一层往下传，每传一层，就掉下一点东西。掉得最早、掉得最多的，恰恰是他自己靠着的那一半：读、想、写。

四章。第 25 章看美国的进步主义教育，怎样把“做中学”读成“只要动手”“孩子想干什么就干什么”，克伯屈的设计教学法是一例，要写得公允。第 26 章看一九三八年，七十八岁的他怎样亲自出来纠偏。第 27 章看这套话到了中国，胡适和陶行知各把它变成了什么样子。第 28 章把账合起来：只学“做中学”的人，卡在哪里。

第 180 号在第二十三章、第九编和第十一编，已经细讲过《经验与教育》、在华的两位学生和克伯屈。这一编只读缝，不重讲学说，重合的地方注明“详见第 180 号”。

25

第 25 章

进步主义教育的误读

这一章的问题：“做中学”是怎样在美国被读成“只要动手”“孩子想干什么就干什么”的？这笔账，该怎样记才公允？

◆ 一、一间坐满几百人的教室

一九二〇年代，纽约，哥伦比亚大学师范学院

哥伦比亚大学的主校园和师范学院，只隔着一条街。第 16 章写过街这边的杜威：讲台上摊着几张纸，话说一半停下来找词，初听散乱，整理下来才看出严密。

街那边，有一位讲课比他生动得多的教授，叫威廉·赫德·克伯屈。他一八七一年生在美国南方的佐治亚州，在家乡当过小学校长，在默瑟大学教过数学，三十多岁北上纽约，一九〇七年前后进师范学院读书，杜威在那里开的课，他一门不落地听了。杜威后来说，他是自己教过的最好的学生。

克伯屈留校任教，从讲师一路做到教授，一直教到一九三七年。他的课是师范学院最难挤进去的课。据记载，他一生在那里教过的学生约有三万五千人，退休前最后开的一门课，选课的有六百多人。报纸给他起了一个外号，叫“哥伦比亚的百万美元教授”：他的课带来的学费，前后超过了一百万美元。

坐在他台下的，大多不是十八九岁的大学生，而是已经在各地教书的老师。他们从全国各州来，也有不少从国外来，读一两年，拿一个学位，回到自己的学校去。他们回去以后怎样上课，很大一部分，是照克伯屈讲的样子上的。

这个场面值得多看一会儿。同一套想法，在街这边被想出来、写出来；在街那边被讲出来、传出去。杜威的话走到千千万万普通教师那里，很大一段路，走的是克伯屈这张嘴。

传得远，是这张嘴的功劳。传的路上掉了什么，也要从这张嘴说起。

◆ 二、一篇文章，一个做衣服的女孩

一九一八年九月，克伯屈在师范学院的学报上发表了一篇文章，题目叫《设计教学法》（The Project Method），副题是“有目的的活动在教育过程中的运用”。

文章开头很谦虚。他说，“设计”这个词刚来敲教育学的门，放不放它进来，先要问两件事：它背后有没有一个真有用的想法？这个词配不配这个想法？他还说，也许换个说法，比如“有目的的活动”，反倒更贴切。

他举了一个很好懂的例子，大意是：设想一个女孩做了一条裙子。如果是她自己真心想做，自己计划，自己动手做出来，这就是一个典型的“设计”。做裙子的目的一旦立下，就管着后面每一步；做出来是要给别的女孩看的，所以它发生在一群人中间。由此，他给“设计”下了一个定义：在社会环境中进行的、全心全意的、有目的的活动。

他把设计分成四类：把一个想法做成看得见的东西，比如造一条小船、写一封信、排一出戏；享受一段审美的经验，比如听一个故事、听一首交响曲、欣赏一幅画；解开一个智力上的难题，比如弄清露水是不是从天上落下来的；学会一项本事，比如把字写到某个等级，记住法语的不规则动词。第一类和第四类，他建议照四步走：定目的，订计划，去执行，作评判。讲到第三类时，他明说自己用的是杜威《我们怎样思维》里的思考分析。

这篇文章后来被印成小册子，一印再印。据研究者统计，此后二十五年里，散到教育界的单行本超过六万份。

四类设计与杜威几种意义目标之间的对照，第 180 号第六十七章讲过，详见第 180 号。本书只看一件事：这篇文章把杜威的话，变成了一套星期一早上就能照着做的办法。

◆ 三、先还他公道

先把公道说足，这一章才写得下去。

第一，他让一个想法能落地。杜威的书难读，一个在乡下小学教四十个孩子的老师，未必啃得动《民主与教育》。克伯屈给了她一个抓得住的东西：先让孩子立一个真心想达成的目的，再一起订计划、动手、回头评。今天到处在讲的“项目式学习”，往上追，有一支就追到这篇文章。

第二，他自己并没有说“孩子想干什么就干什么”。这篇文章里有一句，大意是：我们并不打算让教师和学校去迁就孩子一时的兴致。他还写道，教师的特殊责任，是引着孩子从眼前的兴趣走向更宽的兴趣，走向成人世界所要求的那些本事。把后来的放任全算到他头上，不公道。

第三，打着“进步主义”旗号的学校，也不都是一团乱。一九三〇年到一九四二年，进步教育协会组织过一项有名的研究，叫“八年研究”：追踪三十所改革过的中学的毕业生上大学以后的表现，结论是，他们在大学里并不比传统中学出来的学生差。好好办的新学校，是真能教出好学生的。

所以，这一章说的“误读”，不是一个人的错，也不是一场运动的罪。它是一句好话在传的路上，一点一点掉了东西。

◆ 四、走样是在哪里发生的

掉东西的地方，至少有三处，每一处都只挪了一小步。

第一处，目的的主人换了。在杜威那里，目的不是孩子心里冒出来的那个“想要”，而是要经过一番功夫才立得住的：先看清眼前的条件，再想想过去类似的事有什么后果，还要听听比自己经验多的人怎么说，最后才定下一个“打算怎样

做”。克伯屈把重点放在“全心全意”上，孩子想不想，成了第一道门槛。他还写过一句，教师的成功，在于逐渐让自己从这件事里退出去。这句话本来说的是长远的方向，落到一个忙碌的课堂里，很容易被读成“老师往后站”。

第二处，什么都成了“做”。按那个定义，听一首交响曲是设计，看一次日落也可以是设计，只要是真心去做的。研究者克诺尔评论说，在克伯屈那里，孩子无论做什么，只要是“有目的地”做，就都是设计。一个词什么都装得下，它就什么也分不出来了。“只要孩子在忙，就是在学”，离这里只差一步。

第三处，四步里最后一步最容易省。定目的热闹，订计划有趣，动手最开心，“作评判”却是做完以后的事，下课铃一响，展示一结束，最容易被省掉。可是在杜威那里，恰恰是这一步，把“做”变成“学”。

这三小步，到了一场运动里，就走远了。一九一九年，美国成立了进步教育协会，名誉会长先是哈佛老校长艾略特，艾略特去世以后，这个头衔落到了杜威身上。一九二八年，拉格与舒梅克出了一本书，书名就叫《儿童中心学校》，这四个字成了许多新学校的招牌。有的学校里，孩子身边摆满了材料，老师连“可以拿它做什么”都不敢提，怕侵犯了孩子的自由。杜威在一九三八年的书里说，他听说过这样的事（第 26 章细看）。

还有一种反方向的读法，也值得记一笔：把“做中学”读成手艺训练，孩子早早学一门将来吃饭的活计。杜威对这种读法同样不客气，他在《民主与教育》里反对把职业教育办成狭窄的技艺训练，一九一五年五月还在《新共和》杂志上，为此和主张职业分流的斯内登公开争论过。“只练手”这一面，第 31 章再讲。

再说一件让人意外的事。二十年代最常被引用的设计样板之一，是柯林斯写的一个乡村学校的实验，其中有一段“伤寒设计”：孩子们自己调查一户人家为什么得了伤寒。德国研究者克诺尔在一九九六年发表考证，认为这件事并不像书里写的那样发生过：书里写的病人并不存在，题目和方向也不是孩子们自己定的。克诺尔的结论有人接受，也有人保留；可它至少提醒我们：“做中学”运动里最有名的一次“做”，有一部分是写在纸上的。

克伯屈自己，晚年也后悔过。一九五〇年，他在给朋友弗莱克斯纳的信里说，大意是：我把自己的主张和“设计”这个词拴在一起，是犯了一个错误。他说，这个词含糊，又容易惹争议，他早就不用了。

◆ 五、杜威自己怎么看

杜威和克伯屈的交情是真的。他称赞过这个学生，一九三七年克伯屈被师范学院按年龄要求退休，引起不小的风波，杜威公开站在他一边。

可在“设计”这件事上，两个人并不一致。

一九二六年，杜威在巴恩斯基金会的刊物上发表了一篇文章，叫《个性与经验》。文章批评当时一些“先进”的做法：给孩子摆好材料、工具，让他们照自己的心意去碰，大人绝不提示任何目的和计划。拉维奇等研究者都引过这一句，大意是：这种办法真是愚蠢，因为它想做一件不可能的事，而想做不可能的事，总是愚蠢的。

这篇文章登在哪里，值得停一下。第 19 章写过，那几年，六十多岁的杜威正被巴恩斯领着一幅一幅地看画。他学看画，恰恰不是被摆在画前面、随他怎么看，而是被一个比他懂的人，一步一步带着看的。他在自己身上，尝过“有人带”的好处。

一九三〇年夏天，他又在《新共和》杂志上写了一篇《新学校里要多少自由？》，批评一些新学校把自由本身当成了目的。其实早在一九一六年的《民主与教育》里，他就写过一段很实在的话，大意是：孩子确实常常高估自己动手的本事，挑一些超出能力的题目；可“能力有限”本身也是要学的一课，要从后果里学；学生没能及时看出自己做得不够、没有因此想去练得更好，那是教师的失职。据克诺尔的研究，到了三十年代初，杜威再谈到“设计”时，回到的是这种较老的用法：题目要能锻炼孩子动手造东西的本事，教师要在旁边指引；以他的名义流传的那个定义，他明确不接受。

两个人的分歧，说到底是一处：目的从哪里来。克伯屈说，从孩子的心里来；杜威说，从孩子的心里起头，但要经过观察、回忆、听人说、下判断，才长成一个目的，而这一段，教师要在场。这一处分歧，第 180 号第六十七章讲过克伯屈的得失，详见第 180 号。

◆ 六、一个日常的影子：四点半课堂

设想有这样一位大学生志愿者，叫舒可，读社会学大三。她在学校附近的一个社区里，接手了一个“四点半课堂”：放学以后，父母还没下班的孩子，在社区活动室里待到六点。十几个孩子，从一年级到五年级。

舒可读过不少讲“尊重孩子兴趣”“让孩子在做中学”的文章。她跟孩子们说：“这里不是学校，你们想干什么就干什么。”她把积木、彩笔、黏土、几十本绘本摆满了两张长桌。

头两个星期，活动室热闹得像过节。到了第四个星期，她看出了不对：三个高年级男孩天天霸着积木，谁碰就跟谁急；两个安静的女孩一直坐在窗边，各写各的作业，从来不走到长桌前；黏土干在盒子里，没人收；有家长来接孩子，问今天学了什么，孩子说：“玩了。”

那天晚上，舒可把那几篇文章找出来，一句一句重读，读到一句她以前滑过去的话：好的老师，要帮孩子把一个“想要”变成一个“打算”。她这才明白，自己学去的是“放手”，没有学去“帮”。

第二周，她换了办法。每周一，她提三个题目让孩子们挑，比如“给活动室做一张借用登记表”“用积木搭一座能过小汽车的桥”“给每本绘本写一句推荐语”。挑定了，先在一张大纸上画计划：要什么材料，谁干什么。做完以后，留最后十分钟，每组说一句“哪里成了，哪里没成，下回怎么改”，写在墙上的一张纸上。窗边那两个女孩，先是被推举去当记录员，后来自己动手搭起了桥。

舒可后来说，那四个星期的乱，不是孩子的错，是她只做了自己那一半里最省事的部分：把东西摆出来。她自己在背后读、想、订计划的那一半，没有拿给孩子。

◆ 七、这一章的账

把这一章放回本书的地图上看。

杜威的“做中学”，站在“走出来的路”里的“动手”（D2 路径组织），落在“现实界”（E1 三界之一）：一件真事，一个真后果。他本人还活着另外一半：书上的道理（E1 理念界），和一步一步推演的功夫（E2 符号·逻辑）。

传到克伯屈，“做”和“目的”留下了，“想”缩成了四步里的最后一步。传到运动的口号，连这一步也常常省了，重心还悄悄挪了一格：从现实界的“真事”，挪到了自我界的“孩子想要”。“儿童中心”四个字，说的就是这一挪。

最先掉下去的，是教师的学识、教材的组织、做完以后的回头想。这几样，正是杜威自己一辈子靠着的书桌那一半。

还有一件事，写在这里当作一面镜子：把“做中学”读窄的，也不是一间木工房，而是一座坐满几百人的讲台，和一篇印了六万份的文章。“做中学”在美国，也是靠讲和写传开的。

> **带走的话**
>
> 一句话越好用，传得越远，也掉得越多；最先掉的，是说这句话的人自己靠着的那一半。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——落在“做”，而且比杜威更偏：“有目的的活动”一路传成“孩子想干什么就干什么”，想的那一截只剩最后一步，常常还被省掉。

缝隙补上了哪一块？——没有补，缝变宽了：先掉的是教师的学识、教材的组织和回头想，恰是杜威自己靠着的书桌那一半。

◆

26

第 26 章

1938 年：他自己出来纠偏

这一章的问题：七十八岁的杜威，为什么要写一本书，去批评打着他旗号的人？他纠的是什么偏？他又是用什么纠的？

◆ 一、一本很薄的书

一九三八年，美国有一个教育荣誉学会，叫卡帕·德尔塔·派（Kappa Delta Pi），办了十年的系列讲座，请杜威来讲第十讲。这个系列的第一讲也是他讲的，后来出成一本小书，叫《教育科学的源泉》（1929）。这一回讲完，整理出版，就是《经验与教育》。

书的“编者前言”是学会的出版编辑霍尔-奎斯特写的，把请杜威的缘由说得很直白，大意是：眼下的美国教育被分成了两个阵营，互相贴标签；许多“新”教育的老师自称是在实践杜威的学说，讲经验、讲实验、讲有目的的学习、讲自由，那么，最好听听杜威本人对眼下的做法怎么看。学会的执行委员会请他就那些把美国教育分成两派的争议，说一说自己的意见。

也就是说，这一回，是追随者的做法走到了一个地步，要请老师出来表态。

杜威在序言里先定了调子，大意是：教育哲学的本分，不是在两派之间和稀泥，也不是东拣一点、西拣一点，而是找出争吵的根子，从一个更深、更宽的地方提出新的办法。他又说，想为教育开新路的人，应当从“教育”本身去想，而不是从某一种“主义”去想，哪怕这个主义叫“进步主义”。一个只会跟别的主义对着干的运动，不知不觉就被它反对的东西牵着走了。

这本书的来历，第 4 章提过一句；它在第 180 号里有专章，同时批评传统学校和进步学校的那一层，详见第 180 号第二十三章。这里不重讲，只看它纠偏纠在哪几处，又是怎样纠的。

◆ 二、“人喜欢用非此即彼来想问题”

书的第一句，就是后来常被引用的那句话，大意是：人类喜欢用两个极端来思考，喜欢把自己的信念写成“非此即彼”，承认不了中间还有别的可能。

接着他替两边各画了一张像。传统学校：知识和规矩是过去定好的，学校的事就是把它们交给下一代，孩子要顺从、接受、服从，课本是过去智慧的代表，教师是传送的管道。新学校：反对从上面灌，就讲个性；反对外面的纪律，就讲自由活动；反对从课本和老师那里学，就讲从经验里学；反对为遥远的将来做准备，就讲抓住眼前的生活。

然后他说了这一章最要紧的一句，大意是：新运动有一个危险，它在丢掉旧东西的同时，可能只是从反面去立自己的原则，处处拿被丢掉的东西当线索，而不是正面地、建设性地发展自己的想法。

他点了新学校的三个毛病，说得很克制，先声明“不夸大”：许多新学校不太看重有组织的教材；做起事来，好像大人任何一点指导，都是在侵犯孩子的自由；又好像“教育要面向现在和将来”，就意味着过去的知识可以不管。

他还有一句话，说得很重，大意是：一种自称建立在自由之上的教育哲学，可能变得和它反对的传统教育一样教条，因为任何不对自己的原则作批判性检查的理论，都是教条。

◆ 三、旧学校里也有经验，只是经验不对

接下来是那句更有名的话，大意是：相信一切真正的教育都来自经验，并不等于说一切经验都真正有教育意义，或者有同等的教育意义。经验和教育不能直接画等号。

有的经验是“反教育的”。连续与互动两条原则，第 4 章已经用老季教孙子下棋讲过；那个一步步“长进”的窃贼、那些“附带学习”，第 180 号第二十二章讲过，详见第 180 号。这里只挑出两处，对准那些新学校。

一处是：他说，以为传统课堂里孩子没有经验，是一个大错。孩子在那里也天天有经验，只是经验的种类不对：学得对观念麻木了，把读书和无聊连在一起了，一辈子只肯读花哨的东西了。问题不在有没有经验，在经验的质量。

另一处，是对新学校说的：经验可以一段一段都很热闹、很“有趣”，彼此却连不起来。劲头就散了，人会变得东一榔头西一棒子，养成一种四散的、往外甩的习惯，以后再也管不住自己的经验。

读到这里，第 25 章那间四点半课堂里的乱，就有了名字。

◆ 四、老师不是局外人

第四章讲“社会控制”，他从孩子课间做游戏讲起。游戏有规则，规则是游戏的一部分，不在游戏外面：没有规则，就没有游戏。孩子们守规则，不觉得受了谁的压；他们会跟裁判吵，吵的也不是规则，而是说裁判不公。

由此他说，好学校里的秩序，主要不靠老师一个人管，而靠大家一起在做的那件事。可是，一件大家一起做的事，不会自己长出来，要事先想、事先安排。他说，教育者要了解每一个孩子，也要了解教材，才能挑出那些能让大家组织起来、人人有份的活动。

有的新学校之所以乱，他说，多半不是因为来了几个调皮的孩子，而是因为事先没有安排好要做的事；而之所以没安排，是有人认为事先计划不必要，甚至本身就妨碍学生的自由。他的回答是：旧式的计划太死，不等于不要计划，恰恰相反，教育者要做一种更聪明、也更难的计划，既给个人留出空间，又能引着能力一步一步长。

然后是全书讲教师位置最清楚的一段，大意是：把教师排除在这个群体之外，是荒唐的。他是群体里最成熟的成员，对群体里的往来交流负有特别的责任。说孩

子是应当受尊重的个人，而更成熟的那个人反倒不该有个人的自由，这种想法荒唐得不必反驳。教师失去的是“外面的老板、独裁者”的位置，得到的是“集体活动的带领者”的位置。

第一章里还有一句，更出人意料：以个人经验为基础的教育，大人和孩子之间的接触，可能比传统学校里更多、更密，因而需要的指导不是更少，而是更多。

◆ 五、先停一停，再想一想

第五章讲自由。他说，唯一持久重要的自由，是智慧的自由，就是为了一个值得的目的，去观察、去判断的自由。最常见的错误，是把自由等同于动来动去的自由。

他没有否定动。他说，旧课堂那种钉死的桌子、听口令才许动的规矩，必须拆掉；外面的自由有它的好处，老师能看见孩子真实的样子，孩子也能在实验室和作坊里学。但它是手段，不是目的。

接着，他说出了一句几乎是写给“做中学”的注脚，大意是：即使是年纪小的孩子，也应当留出一小段安静思考的时间；但这段时间要真成为思考，得跟在比较外显的活动之后，用来把刚才手上、身上得来的东西整理起来。

他还借了一句老话：“停下来想一想”，说这是很好的心理学。思考，就是把马上要做的冲动先按住，把它和别的可能联起来，看一看眼前的条件，想一想过去的事，然后才形成一个更完整的计划。只拿掉外面的管束，不保证长出自己管自己的本事，很可能是出了油锅，又进了火坑：从听别人的，变成听一时的冲动。

第六章讲目的，把第 25 章那一处分歧说得最透。他说，一个真正的目的，总是从一股冲动开始的，但冲动不是目的；目的是对后果的预见。立一个目的，要三样东西：看清周围的条件；知道过去类似的情形里发生过什么，这种知识一部分靠回忆，一部分靠比自己经验更广的人给的信息、建议和警告；再加上判断，把看到的和想起的合在一起。

他说，把活动本身当目的，而不是把有头脑的活动当目的，就会把自由等同于马上把冲动做出来。然后是那段有名的话，大意是：他听说过有些学校，把孩子围在各种东西和材料中间，然后完全撒手，老师连材料可以拿来做什么都不肯提，怕侵犯了自由；那又何必提供材料呢？材料本身也是一种提示。孩子总要从某个地方得到提示，一个经验更多、眼界更宽的人的提示，至少不比某个偶然来的提示差。

怎样才不变成老师强加？他的办法是：老师先了解孩子的能力、需要和过去的经验；老师的提议只是个起点，大家一起往上添，添成一个共同的计划。老师要“取”，也不怕“给”。

一九三八年那本小书，是把书桌那一半，重新写回了“做中学”里。

六、教材，要一步一步组织起来

第七章讲教材，他说了一句很少被新学校挂在墙上的话，大意是：到目前为止，进步学校最弱的一环，就在学术性教材的选择和组织上。

他先替它说了话：刚离开旧课本那一套死材料，一时没理顺，是难免的，也不该拿来作根本的指责。可如果这个运动不承认，教材的选择和组织是个根本问题，那就该批评了。

他的意思是：学习从孩子已有的经验起步，这只是第一步；第二步，要让这些经验一步步长成更丰富、更有条理的样子，慢慢接近一个成熟的、专门的人所掌握的那种知识。成人和专家组织好的知识，不能当起点，却是教育一直要走向的方向。过去的知识，也不是可以不管的，只有把眼前的经验往回伸，才能往前伸。

然后是这本书里对“做中学”最直接的一句话，大意是：一边主张学校里要有各种主动的作业，一边又贬低信息和观念需要逐步组织，在教育上是再荒唐不过的事。学校里设作坊、厨房，最终的理由，不只是让学生有事可做，而是让他们在做里注意手段和目的的关系，进而注意事物怎样相互作用、产生一定的结果，这和科学研究要有实验室，道理是一样的。

最后一章，他把话收在两处。一处是：新教育这条路，并不比旧路好走，反而更费力、更难；它最大的危险，就是被当成一条容易走的路，容易到可以今天想一出、明天想一出。另一处是：根本的问题，不是新教育对旧教育，也不是进步对传统，而是什么东西配得上“教育”这两个字。他说，我们要的，是教育，不加任何形容词。

把这几章并排，可以列成一张表：

新学校常见的偏	杜威在书里的回答	落在做与想的哪一边
反对灌输，就不要教材	教材要从经验起步，再逐步组织	想：给经验一张地图
尊重自由，就不敢提建议	教师是带领者，提议是起点	想：借更宽的经验
面向现在，就不管过去	眼前的经验要往回伸，才能往前伸	读：过去写下的东西
重视活动，就以活动为目的	先停一停，做完留出时间整理	想：回头看
反对旧纪律，就不要规矩	规则在游戏里面，秩序在共同的事里	做与想合在一件事里

◆ 七、他是怎样纠偏的：又一次，用书桌

最后看一眼这次纠偏本身的样子。

七十八岁的杜威，离开芝加哥那所学校已经三十四年了。他纠偏，没有去办一所新学校，也没有去哪所学校蹲一个学期。他用的是一次讲演、一本小书。书里的例子，多半是“我听说过”“去参观的人会发现”；他看过许多学校，读过许多报告，然后坐下来，一章一章地把话理清楚。

这是本书第三条主张说的“自己补缝”。他补的，是追随者身上变宽的那道缝：把想、把教师的学识、把教材的组织、把过去，一样一样写回了“做中学”里。可以说，这本书里写的，正是他自己一辈子靠着的那几样东西。

也要公道地说一句他没有补的：这本书是写给教育者的，讲的是老师该怎样安排经验；它没有把“一个孩子怎样一步一步长成一个会读、会想、会写的人”，单

独立成一条台阶。书桌那一半，在这里成了教师手里的功夫，还没有成为孩子自己要走的路。这一格，留给第八编。

◆ 八、一个日常的影子：一篇更正

设想有这样一位全职妈妈，叫覃晓岚，业余写育儿文章。五年前，她写过一篇《放手，让孩子自己来》，讲她怎样让三岁的女儿自己穿衣、自己盛饭、自己收玩具，转发的人很多，她也因此有了几万个读者。

五年里，后台的留言越来越让她不安。有人说，听了你的，孩子要玩刀我也不拦；有人说，孩子不肯刷牙，我就放手，反正“自然后果会教育他”；还有人说，我现在什么都不管，孩子的事孩子定。

她翻出当年的文章重读，发现文章里写的全是“放手”：她做了什么没做什么，孩子怎样自己学会。文章里没写的，是她当年在背后做的另一半：每样事放手之前，她先在旁边看了几个星期，看女儿够不够得着、拿不拿得稳；刀、热水、插座，从来不在放手之列；每天晚上她都在一个本子上记一笔，今天哪件事放得太早，明天退回一步。这一半，她当时觉得太平常，不值得写。

她写了一篇新文章，题目叫《我那篇文章，被读成了什么》。她没有收回“放手”，只是把背后那一半补了出来：什么先看、什么不放、什么时候退回一步。文章发出去，有人取消了关注，说她“变了”；也有人留言说，这才看懂了原来那篇。

这就是杜威一九三八年做的事的家常版。一个人说出去的，是自己做法里最亮的那一截；被人照着学的，也是那一截。等到看见学的人走偏了，回头去补的，恰是自己当年觉得“不值一提”的那一半。

带走的话

他出来纠偏，纠的是“只做不想”，用的是讲台和书桌；补回去的，正是他自己一辈子靠着的那一半。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——落回了“想”：停一停、回头看、教材要组织、教师要提议、过去要读，都是把想写回做里。

缝隙补上了哪一块？——补上了追随者身上变宽的那一块，补在教师的功夫里；孩子自己怎样一级一级走到书桌前，还没有写成台阶。

27

第 27 章

到了中国：胡适、陶行知与“教学做合一”

这一章的问题：杜威的话到了中国，又变了一次形。胡适把它读成“方法”，陶行知把它翻了个身。这一次变形，缝是变宽了，还是被补上了一块？

◆ 一、一篇送别的文章

一九二一年七月十一日，杜威一家离开北京回国。那一天，胡适写了一篇送别的文章，叫《杜威先生与中国》，第一句就是：杜威先生今天离开北京，起程归国了。

文章开头算了一笔账：杜威在中国住了两年零两个月，到过并讲演过的，有奉天、直隶、山西、山东、江苏、江西、湖北、湖南、浙江、福建、广东十一省；他在北京的五种长期讲演录，已经印过第十版，其余各种小讲演录，“几乎数也数不清楚了”。（胡适在文中记杜威是民国八年五月一日到的上海；据当时的报道和后来的研究，他坐的那条日本船是四月三十日下午靠岸的，胡适本人就在码头上接，第 17 章照四月三十日写。差的这一天，大概是两年后凭记忆写的缘故。）胡适说，自从中国与西洋文化接触以来，没有一个外国学者在中国思想界的影响有杜威先生这样大。

他举了两个理由，说杜威的影响还会更大。第一个理由是教育：眼下没有条件实行，但种子已经撒下，十年二十年后，各地会生出无数“杜威式的试验学校”。第二个理由，是这篇文章里最有名的一段。胡适写道：

“杜威先生不曾给我们一些关于特别问题的特别主张，……他只给了我们一个哲学方法，使我们用这个方法去解决我们自己的特别问题。”

他把这个方法叫“实验主义”，分成两步说：一是“历史的方法”，把一个制度或学说看成一个中段，上有它所以发生的原因，下有它自己发生的效果；二是“实验的方法”，从具体的事实下手，一切学说都只当待证的假设，一切都要拿实行来试验。他还有一句话：“特别主张的应用是有限的，方法的应用是无穷的。”

这篇文章，把第 17 章留下的一个问题也答了一半：两百来场讲演，在中国留下的最大的东西，照胡适的读法，是一个“方法”。

◆ 二、胡适：把一套哲学，压成一个方法

胡适一九一五年秋天从康奈尔大学转到哥伦比亚大学，读哲学，跟杜威学了两年，一九一七年回国，进北京大学教书。杜威来华，他是奔走最勤的学生之一，北京的不少讲演，是他站在台上口译的。

杜威到中国的那个月，一九一九年四月，他在《新青年》上发表了一篇长文《实验主义》，向中国读者介绍皮尔斯、詹姆斯和杜威；杜威到上海的第三天晚上，他又在江苏省教育会讲了一场实验主义，替老师的讲演开路。同年七月，他在《每周评论》上发表《多研究些问题，少谈些主义！》，引出一场有名的争论。一九二一年，他续写《清代学者的治学方法》，把清代学者的办法、也是他自己最信的办法，压成了十个字：“大胆的假设，小心的求证。”

压缩是一种本事，也是一种思想劳动；把复杂的哲学压成公共场合用得上的短句，胡适做得极好。这一层，第 180 号第五十四章讲得很细，详见第 180 号。本书只问一句：压下来的那一个“方法”，落在做与想的哪一边？

答案很清楚：落在“想”的一边。历史的方法，是往前追原因、往后看效果；实验的方法，是把结论当假设、拿证据来求证。这两样，都是书桌上的功夫。

还有一个细节可以佐证。胡适向中国读者介绍杜威时，讲得最用力的，是《我们怎样思维》里那一套思想的步骤：碰到疑难，找出难点在哪里，提出几种可能的解决办法，把每一种办法会带出什么结果推演一遍，最后拿事实去证实。这就是第5章讲过的“思维五步”。那一章算过一笔账：五步之中，真正动手的只有最后一步，其余四步都在想。杜威的学说里，“想”的分量本来就重，到了胡适手里，被挑出来放到了最前面。

换一个说法：美国的追随者，把杜威读成了“做”；他在中国最得意的学生，把他读成了“想”。同一个老师，两个方向的读法，都有原文可依。胡适自己最拿手的“实验”，是一九二一年那篇《红楼梦考证》：拿版本、年谱、家世材料，一条一条去求证作者是谁。这是一场在书桌上做的实验。

有意思的是，杜威讲给中国人听最多的，是教育，是学校里的木工房和厨房；最得意的学生带走的，却是他书桌上的那一半。胡适在送别文里预言会有无数试验学校，他自己一生办得最多的，是刊物、考证和讲演。

这不是胡适读错了。杜威本来就是两半的人，学生各取所需。胡适取了书桌那一半，而且取得很准。

◆ 三、陶行知：从“知行”到“行知”

另一位学生，走的是另一条路。

陶行知原名文濬，一九一五年到一九一七年在哥伦比亚大学师范学院读书，听过杜威的课，一九一七年秋回国，在南京高等师范学校教教育学。杜威来华，他也是张罗的人之一。

他这个人，很爱在名字上下功夫。一九一一年前后，他在金陵大学读书，信服王阳明“知是行之始，行是知之成”，给自己改名“知行”。二十多年后，一九三四年七月，他在《生活教育》上发表《行知行》，说经过这些年的实践，他认定应当倒过来：“行是知之始，知是行之成”，于是又改名“行知”。

这个名字，本身就是一次翻转。他翻王阳明，也翻杜威。

回国以后，他先在南京高师主张把“教授法”改成“教学法”，一九一九年写过《教学合一》，意思是先生教的法子，要根据学生学的法子。一九二五年，他到天津南开大学讲演，讲的还是“教学合一”，校长张伯苓提了一句，不如叫“学做合一”。他由此想通了，又添了一个字，成了“教学做合一”。一九二七年三月，他在南京郊外的晓庄办起一所试验乡村师范学校，“教学做合一”就是这所学校的校训。

晓庄的故事、他后来一生的乡村教育与平民教育，第 221 号《邬燕琴讲陶行知》里写得很全，详见第 221 号。本书只看两句话怎样被翻了个身，以及翻过来以后，“做”和“想”各站在哪里。

◆ 四、翻了半个筋斗

一九二九年冬天，陶行知在晓庄的一次乡村教师讨论会上讲《生活即教育》。他说，“教育即生活”这句话是从杜威先生那里来的，他们过去也常用；现在，他把它“翻了半个筋斗”，改为“生活即教育”。

他又拿“学校即社会”打了个比方，大意是：学校即社会，就好像把一只活泼泼的小鸟从天空里捉来关在笼里一样，从一个小的笼子里放几根小树枝进去，就算是社会了。他要把笼子打开，让鸟回到天空里去：不是学校像社会，而是社会就是学校。

为什么要翻？这一层，第 180 号第五十五章讲过：当时中国绝大多数人没有学校可上，只改学校里面，碰得到的人太少，他必须把教育从围墙里搬出去，详见第 180 号。

从本书的读法看，这一翻有它的分量。杜威站的是“现实界”：学校要接上真实的日子。陶行知把现实界整个请了进来：田里的活、村里的事、家里的日子，全算作教育的地方。他在“做”这一边，比老师走得更远。

◆ 五、“教学做合一”：做里面，有想

可是，如果只看口号，会把陶行知读成一个“只讲做”的人。这不公道。

他讲“教学做合一”，有一句很家常的话：事怎样做就怎样学，怎样学就怎样教。“做”是中心，这一点他从不含糊。可他同样不含糊的，是“做”的意思。一九二七年，他写过一篇《在劳力上劳心》，意思是：真正的做，是在劳力上劳心；只动手不动脑，是瞎做，不算他说的“做”。

这一句，恰好是杜威一九三八年那本书要补回去的东西。陶行知比老师早十年，把“想”钉在了“做”的定义里。

还有一件事也值得一提：陶行知一生写得极多。诗歌、文章、讲演稿、给学生的信，还有给孩子们编的课本。他在晓庄、在后来的各处办学，不只是在田里、在课堂上，也在一张桌子上。他改了三十年的名字、翻了两句老师的话，这些“翻转”，都是先在纸上想清楚、写出来的。

所以，陶行知这一支，不是把缝弄宽了，而是在“做”的这一边，替老师补了一块：把“劳心”写进了“做”里。

只是，口号传得比文章远。“教学做合一”“生活即教育”，后来被许多人记住的，常常只剩“做”和“生活”，那一句“在劳力上劳心”，反倒没有那么多人记得。这一层，和第 25 章在美国发生的事，是同一个样子。杜威在中国几次被捧、被批、被重读的来龙去脉，第 180 号第五十七章讲过，详见第 180 号。

◆ 六、两个学生，两半书桌

把两位学生并排放，可以列一张小表：

人	从杜威那里拿走的	放下或翻过来的	落在做与想的哪一边
胡适	方法：历史的方法、实验的方法	学校、作坊、厨房	想：书桌上的功夫

人	从杜威那里拿走的	放下或翻过来的	落在做与想的哪一边
陶行知	生活、做、社会	学校的围墙；把“知”在前翻成“行”在前	做，但把“劳心”钉进做里

一个拿走了书桌，一个拿走了木工房。两个人都拿得真，拿得准，也都用自己的日子把拿走的那一半养大了。

这正好照出杜威身上那道缝。他本人是两半合在一起的人：一面教人动手，一面自己在书桌前长大。到了学生手里，这两半分开了。分开以后，两边都长得很好；可是只学其中一个学生的人，就只学到了半个杜威。

拿第 25 章的美国来对一对，能看出两次变形的同与不同。在美国，缝是顺着一个方向变宽的：书桌那一半一层一层掉下去，最后只剩“动手”和“兴趣”。在中国，缝是从中间裂开的：两半各有人接走，而且都接得很认真。美国那边，是杜威自己七十八岁回头去补；中国这边，是学生陶行知在“做”的定义里先补了一块。

还有一处相同：不管在哪边，最后传得最远的，都是最短的那几个字。在美国是“儿童中心”，在中国是“生活即教育”“教学做合一”。短句好记、好喊、好挂在墙上；胡适那两种方法、陶行知那一句“劳心”，要读完一整篇文章才看得见。读杜威的人如此，读杜威学生的人，也是如此。

这里还要提防一件事：不要把中国后来的一切教育改革，都归到杜威一个人身上。学制怎样定、学校怎样办，有中国自己的问题线和一大批做事的人。影响怎样才算影响，第 180 号第五十六章讲过，详见第 180 号。

◆ 七、一个日常的影子：写村子

设想在一个山区县，有一所只有六个班的村小。语文老师姓晏，三十多岁，本地人。

几年前，城里一个公益项目给学校捐了三百本书，建了一个“阅读角”，墙上贴着一句标语：“把好书送进山里。”晏老师很上心，每周安排一节阅读课。可是

两个学期过去，书架上的书大多还是新的。孩子们翻两页就放下，说书里的城市、地铁、游乐园，“跟我们没关系”。

晏老师没有怪孩子。她把那句标语在心里翻了个身：不是把书送进山里，而是先把山里写成书。

她让四年级的孩子分组，每组去问一位村里的老人：这条河以前叫什么，那座石桥谁修的，你小时候过年吃什么。

第一轮并不顺。孩子们跑得很欢，回来交上的本子却乱七八糟：有的只记了一句“爷爷说很久以前”，有的记了满满两页，前后对不上。晏老师这才明白，光让孩子出去跑，跑回来的只是热闹。第二轮出门前，她先花一节课，带大家定好三件事：问什么，每人先写下三个问题；怎么记，谁说的、哪一年、在哪里，三样必须有；回来怎么核，两个老人说法不一样的地方，用红笔圈出来，再去问第三个人。

第二轮回来，孩子们整理、一人写一段，她帮着改，改完了用订书机订成一本薄薄的《我们村》。有个孩子写他外公年轻时怎样扎竹排，写到一半卡住了，不知道竹排为什么浮得起来，跑到阅读角去翻一本讲浮力的书。另一个孩子想知道别的地方的石桥是怎样修的，第一次主动借走了一本讲桥的书。

晏老师后来发现，书架上的书开始被借走了。孩子们不是因为“要读书”才读，是因为写自己村子的时候，碰到了写不下去的地方。

她做的，和陶行知是一个方向：换了地，从孩子自己的日子起步。可她也守住了胡适那一边：先定问题，记下出处，说法不一就再去求证，最后写下来。那本《我们村》，是在村道上跑出来的，也是在课桌上写出来的。第一轮只跑不想的乱，恰好让她看见：翻转以后，做的地方换了，劳心的那一截，一样少不得。

带走的话

杜威的两半，到中国分给了两个学生：胡适拿走了书桌，陶行知拿走了木工房，还在“做”里钉进了“劳心”。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——两边都有：胡适落在“想”，把老师压成一个方法；陶行知落在“做”，却把“在劳力上劳心”写进了做的定义。

缝隙补上了哪一块？——陶行知在“做”这一边替老师补了一块“劳心”；只是口号传得比文章远，补上的那一块，最容易在传的路上又掉下来。

◆

28

第 28 章

只学“做中学”的人卡在哪

这一章的问题：只学了“做中学”的人，会在哪里卡住？为什么卡得那么晚、那么突然？

◆ 一、一个摆了两年摊的年轻人

一条夜市，一张折叠桌

设想有这样一个年轻人，叫郜晨，二十四岁，在一座中等城市的夜市上卖手打柠檬茶。一张折叠桌，两只保温桶，一块手写的价目牌。

他入行的时候，一位老摊主跟他说：“这行没什么可学的，出摊就是学，干着干着就会了。”他信了。头两年，他确实是干着干着就会了：柠檬拍几下出味，冰放多少不稀，糖浆熬到什么程度，晚上几点人最多，雨天少进多少货，全是在摊子上一晚一晚试出来的。他生意不错，一晚上能卖两百来杯。

他从不记账。钱收进一个铁皮盒，收摊时数一数，心里有个大概。有人劝他记一记，他说：“记那个干什么，我心里有数。”

搬到新夜市

第三年春天，那条夜市整体搬迁，搬到了城东一个新建小区旁边的广场上。摊位还是那个摊位，东西还是那些东西，可生意一下子掉到每晚六七十杯。

郃晨慌了。他试着降价，没用；试着加一款新口味，没用；试着早出摊一小时，也没用。他在摊子上又试了两个月，越试越糊涂。以前那套“干着干着就会了”，这一回不灵了。

问题出在哪里？他说不上来。以前的生意为什么好，他也说不上来：是因为老夜市旁边有一所中学？是因为那里下班的人多？是因为隔壁那家烧烤摊的客人吃完了口渴？他没有记过，也就无从比较。两年的“做”，在他身上留下了一双熟练的手，却没有留下一张说得清的图。

后来他做了三件事。第一件，开始记账，不只记卖了多少杯，还记天气、几点人多、谁买的：学生、下班的、带孩子的。第二件，去问了一个人：管这片夜市的一位老管理员，干这行十几年，见过好几次搬迁。老管理员只说了一句：“新小区的人，晚饭后遛孩子，要的是热的、甜的、小杯的。”第三件，他在手机上找了一本讲小店选址和客群的书，每晚收摊后读十几页，读不懂的地方，就拿自己的账本去对。

一个月后，他在价目牌上加了两款热饮和一种小杯，出摊时间往前挪到七点。生意慢慢回到每晚一百五十杯上下。他说，这回他知道了，不是柠檬茶不行，是来买的人换了。

这个场面值得多看一会儿。郃晨的前两年，是“做中学”最好的样子；他卡住的地方，恰恰是“做中学”没写的那一半：做过的，没有回头想；想不通的，没有去读、去问；做成的，从来没有写下来。

◆ 二、一句话的传话图

“做中学”这句话，从杜威一路传到郃晨那位老摊主嘴里，是怎样变短的？把前三章摆在一起，可以画一张传话图：

传到谁	还剩下什么	掉了什么
杜威本人	做、受、想三拍；五步里四步在想；连续与互动；教材要一步步组织	他自己怎样读、怎样写，没有写成孩子的台阶

传到谁	还剩下什么	掉了什么
克伯屈	有目的的活动；定目的、订计划、执行、评判四步	目的怎样立、教材怎样组织，交给了孩子的“真心”
运动与口号	儿童中心、活动、兴趣	教师的学识、回头想、过去写下的东西
今天的一句俗话	“干着干着就会了”	连“有目的”也掉了，只剩一个“干”

每传一层，掉下的都是同一类东西：书桌上的东西。这不是谁存心删的。书桌上的东西，本来就难讲、难演示、难写成一句口号；动手的东西，一张照片、一个场面、四个字就说得清。传得越远，越是后者留下来。

第 1 章说过，杜威的“做中学”有三拍：动手去做，看清结果，把两头接起来想明白。只学这句话的人，卡住的地方，差不多就是掉下去的那几样。下面一样一样说。

◆ 三、第一处：做了，没有回头

最常见的卡法，是只有前两拍：做了，也看见了结果，可是没有停下来问一句“为什么”。

邰晨的前两年，每一晚都在做，每一晚都在“受”：卖得好，卖得差，他都亲身承受了。可是他没有把两头接起来。于是，他的本事全长在手上，长在一种说不出来的“感觉”里。感觉在老地方很灵，换一个地方就不灵了，而他连它为什么灵都不知道。

杜威一九三八年那本书里的话，放在这里正合适：即使是小孩子，也要在比较外显的活动之后，留一小段安静的时间，把刚才得来的东西整理起来。第 26 章讲过。这一小段，就是第三拍。它不起眼，一天可能只要十分钟，却决定了“做过的”能不能带得走。

第 180 号把这一点说成“写作是外置的反思”，详见第 180 号第二十四章。本书只补一句：杜威自己的一生，就是一条很长的第三拍。他看过学校，就写成书；

讲过课，就整理成稿；在中国讲一场，前一晚就敲一夜打字机。只学“做中学”的人，学去了他的前两拍，没学去他天天在做的第三拍。

只学“做中学”的人，学去了他的前两拍，没学去他天天都在做的第三拍。

◆ 四、第二处：只长宽，不长高

第二种卡法，更隐蔽：经验越攒越多，却没有长成一张图。

一个只做不想的人，也会进步，只是进步的方式是“长宽”：会做的事一件一件多起来，像一排越排越长的房子，每一间都是平房。可是要盖第二层，得先有一张图：哪些经验是一回事，哪些只是碰巧，哪些背后是同一个道理。

杜威管这叫“教材的逐步组织”，说那是进步学校最弱的一环（第 26 章）。放到一个大人身上，说的就是这件事：经验不自己组织自己，要有人把它往更有条理的方向推一推。推的工具，是比较、归类、找原因、画成表、写成几条。

郜晨卡住的地方，正是这里。两年的经验，一件一件都在他手上，可是它们是平摊的：哪一条是“柠檬茶本身的事”，哪一条是“那条街那群人的事”，他分不开。一换地方，他不知道哪些该带走，哪些该扔掉。

为什么说它隐蔽？因为在老地方，平房够住。一个人可以靠一排平房过很多年，一直到地方换了、题目换了、要教给别人了，才发现自己没有楼梯。

◆ 五、第三处：不肯借别人做过的

第三种卡法，是只信自己手上试出来的，不信纸上和别人嘴里的。

“做中学”最容易被读成一种骄傲：书上写的都是别人的，只有我亲手试过的才算数。可是杜威讲“立一个目的”要三样东西时，第二样就是：过去类似的情形

里发生过什么，这种知识一部分靠自己回忆，一部分靠比自己经验更广的人给的信息、建议和警告（第 26 章）。别人做过的，是可以借的，而且应当借。

郜晨那一回转过弯来，靠的正是两次“借”：一次借老管理员十几年的眼睛，一次借一本书里别人总结好的道理。他自己在新夜市试了两个月没试出来的，这两次借，一个月就帮他看清了。

还要把本书一直没有回避的那句话放在这里。杜威一九三〇年回顾自己的来路，说影响他更多的是人和处境，而不是书本（第 10 章）。这句话是真的，也是本书的反证之一。本书的读法是：人和处境给他出题目，读、想、写、讲给他解题的本事。只学“做中学”的人，常常只学到了“处境出题”这一半，把“借别人的本事来解题”那一半，当成了“死读书”丢掉了。

◆ 六、第四处：不会把做过的写出来

第四种卡法，是最晚才露出来的：自己会做，却说不出来，更写不出来。

一个只靠手熟的人，前面十年可能一路顺，直到有一天，他要带徒弟、要开第二个摊、要跟人合伙、要向人解释自己为什么这样做，他才发现，自己会的东西全在身上，拿不出来。拿不出来，就传不下去，也改不动：一个说不清的做法，别人没法挑它的毛病，自己也看不见它的毛病。

陶行知说“在劳力上劳心”（第 27 章），劳心的一个最朴素的样子，就是写：把今天做的事写成三行。写的时候，脑子会被逼着把“感觉”变成“因为……所以……”。郜晨后来那本账，一开始只是数字，写到第二个月，他开始在旁边加一句半句：“今天降温，热的卖了四十杯。”“周五学生多。”这些半句话，是他两年来第一次把手上的东西，搬到了纸上。

杜威一生出了几十本书、几百篇文章。他不只是“会想”，他是“把想写出来”的人。只学“做中学”的人，缺的往往不是想，而是这一步：把想过的，落成字。

◆ 七、为什么卡得晚，卡得突然

这四处卡法，有一个共同的样子：来得晚，来得突然。

原因不难懂。“做中学”在一开始，几乎总是灵的。手碰到真事，真事教你，你很快就会了，而且会得比只读书的人扎实。第 1 章那盆豆子、那只马桶水箱，都是这样。所以只学“做中学”的人，头几年往往是同行里进步最快的。

天花板出现在环境一换的时候：地方换了，对象换了，要从“自己会”变成“教别人会”，要从一件事推到一类事。这时候需要的，是另外两样东西：一张说得清的图（理念界，E1 三界之一），和一套能推、能比、能写的功夫（E2 符号·逻辑）。这两样，恰好是杜威自己活在里面、却没有写进“做中学”的那两格。

用本书的话说：杜威的理论站在“动手”（D2 路径组织）和“现实界”（E1）；他的人生另活在理念界和符号、逻辑里。只学理论的人，把他那两格学得很好，另外两格是空的。空着的时候不觉得，一碰到换环境，就一下子露出来。

把追随者放在一起看，是一幅群像，句式都一样：他们学到了“动手”，碰到需要“想、组织、借、写”的时候，就停住了。

有的家长，学到了“让孩子自己试”，家里的工具、材料备得齐齐全全；碰到孩子要把试过的东西讲清楚、写下来的时候，他们觉得那是学校的事，孩子就停在了“会做、说不出”。有的老师，学到了“多搞活动”，一学期的活动排得满满当当；碰到活动要接上一门课的来龙去脉的时候，活动一结束，东西就散了。有的工地班长，学到了“多上手”，新人练得手熟；碰到一张没见过的图纸的时候，只会照上一个工地的老样子干。还有许多自己闯的年轻人，学到了“先干起来”，干得又快又猛；碰到要带人、要换地方、要跟人说明白的时候，才发现手上的本事，搬不到别人身上。

这几种人，都不是不用功。他们卡住，恰恰是因为太相信那一半对的道理，把另一半当成了多余。第 166 号说过一句话，放在这里正合适：学得越认真，卡得越死。

这些卡法落到家里、课堂里、培训里各是什么样子，第七编会分三章细讲：第 29 章只让孩子动手的家长，第 30 章只搞活动的课堂，第 31 章只练实操的培训。

◆ 八、反过来的那一边

还要公道地说一句反面。

只学杜威书的人，也会卡，卡在相反的地方：想了，却没有做。一个把《民主与教育》读了三遍的人，走进一间真的教室，未必知道剪刀该怎样分给二十个孩子。书桌上的功夫，没有处境来出题，也会空转。

这是本书第四条主张的两面：只学“做中学”的人，卡在“做了却没想”；只学他书的人，卡在“想了却没做”。第 32 章专门讲后一种。本章只讲前一种，因为在今天，它更常见：一句“干着干着就会了”，比一本《经验与教育》传得远得多。

◆ 九、这一编的账

四章合起来，是一道缝怎样在传播中变宽的完整样子。

在杜威本人身上，缝最窄：他教人动手，自己一辈子没有离开书桌，两半合在一个人身上。到了克伯屈，缝宽了一些：“有目的的活动”留下了，想的那一截缩成了一步。到了运动的口号，缝又宽了：连那一步也常被省掉，重心从“真事”滑到了“孩子想要”。到了中国，两半被两个学生分开拿走：一个拿走了书桌，一个拿走了木工房，还在做里钉进了“劳心”。到了今天的一句俗话，只剩下一个“干”字。

中间有两次往回补：一次是陶行知，在“做”的定义里写进了“劳心”；一次是杜威自己，七十八岁写了一本小书，把想、教材、教师、过去，一样一样写回去。两次补，用的都是纸和笔。

所以这一编的结论，和全书的判词是一回事，只是换了一个方向看：他教的是做中学，他靠的是书桌长；传下去的，是他教的那一半；该补回来的，是他靠的那一半。怎样补，补多少，是第八编的事。

带走的话

只学“做中学”的人，头几年进步最快，换了环境才卡住；卡住的，是回头想、画成图、借别人的、写下来这四样。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——落在“做”：只学“做中学”的人，手上的本事很真，缺的是第三拍，想、组织、借、写都在那一拍里。

缝隙补上了哪一块？——这一章只把缺口数清楚：四处卡点，全在书桌那一边；补法留给第八编，按剂量补，不是二选一。



第 七 编

普通人版

编　序

前面六编，读的是杜威这一个人：他写下的那一半，他活过的那一半，中间那道缝，以及这道缝在一代一代的传播里怎样变宽。这一编把镜头从大师身上移开，转到我们自己身边。

缝不只长在大师身上。一个信“做中学”的爸爸，一位只搞活动的老师，一家只练实操的公司，都可能原样复制杜威的那道缝：嘴上教的是“动手”，自己真正靠的，却是“想”和“写”。还有反过来的一种人，只学去了杜威书桌上的那一面，读了很多、想得很清楚，手却一直没伸出去。

这四类人，都不是做错了事的人。他们多半是用心良苦的好家长、好老师、好师傅、好学生，都真心信杜威，只是信了他的一半。这一编四章，每章写一类普通人，讲一个主故事、一个短故事。故事都是设想的，人物都是虚构的，但每一个都用同构四步对过一遍：他嘴上信的是什么，他真正靠的是什么，他在哪一刻碰到天花板，他后来怎样补上。四步对得上，才算和杜威是同一道缝。每章末尾，再点明它对的是杜威的哪一段。

读这一编，不妨一边读一边对照自己。

29

第 29 章

只让孩子动手的家长

这一章的问题：一位信“做中学”的家长，为什么会带出一个“做了很多、却说不出为什么”的孩子？这位家长自己，又是怎样学会本事的？

◆ 一、阳台上的十一只空瓶子

一个不让孩子背书的爸爸

设想有这样一位爸爸，叫戚远航，四十出头，在一家供电公司做变电站的检修和技术管理。他小时候在镇上读书，吃够了“背”的苦：物理公式背了满满一本，第一次亲眼看见一台真的变压器，已经是二十岁进厂那年。他常说一句话：“我这辈子最亏的，是书读死了。我儿子不能这样。”

儿子戚朗十岁，读四年级。从上幼儿园起，戚远航就照自己的想法带：家里不买练习册，买工具箱；周末不上补习班，上“拆装课”。旧收音机、坏了的电风扇、淘汰下来的路由器，都交给儿子拆。阳台被改成一张工作台，台钳、热熔胶枪、一格一格的螺丝盒。他的规矩也简单：不许问“怎么做”，自己试；做坏了不怪你，再做。

戚朗确实爱动手。二年级做过一辆橡皮筋小车，三年级用饮料瓶做过一个自动浇花器。邻居都说这孩子手巧，戚远航听了，比自己得了奖还高兴。

十一只空瓶子

四年级下学期，学校科技节有一项水火箭比赛：两只可乐瓶、一个打气筒、一个简易发射架，比谁飞得远、飞得直。戚远航一听就乐了，这正是儿子的强项。

戚朗那个周末做了一枚，拿到小区后面的空地上打。打气，拉开卡扣，瓶子“噗”地一声窜出去，在空中翻了两个跟头，一头扎进草里，二十来米。第二枚他加了四片硬纸板尾翼，飞得更歪。第三枚往瓶里多灌了水，几乎没离地。第四枚少灌了水，飞得高，却打着转落下来。

两个周末下来，阳台上排了十一只空瓶子。戚朗的办法始终是一个：不行，就换个样子再做一枚。尾翼剪大剪小，瓶头绑胶带、捏橡皮泥、什么都不绑，水多水少，全凭手感换。有一枚飞到了三十五米，他高兴得在草地上打滚；可第二天照着同样的样子再做一枚，只飞了十几米。那一枚到底是哪里做对了，他说不出来，戚远航也没问。

比赛那天，他的水火箭飞了二十八米，排第九。第一名是同年级一个女生，飞了七十多米，瓶子像一根钉子一样直直地扎出去。评委老师请前三名讲讲设计。那个女生拿出一张纸：上面画着瓶子，标出重心大概在哪、尾翼装在哪；下面是一张小表，灌三分之一、四分之一、五分之一的水，各打三次，各飞了多远。她说，她是先看了一本讲火箭的科普书，书上说重心要靠前、尾翼要靠后，箭才飞得稳。

轮到戚朗，老师问他：“你觉得你的为什么会翻跟头？”戚朗愣了一下，说：“可能是风吧。”

回家路上那一句话

回家的路上，戚朗一直不说话。走到楼下，他忽然说：“爸，我是不是其实不会做东西？”

这句话让戚远航一夜没睡好。他翻来覆去地想：自己一直不让儿子背书，不让他问“怎么做”，为的是不让他走自己的老路。可今天儿子输给人家的，恰恰是一张纸、一张表、一本书。

他想起自己进厂以后那些年。老师傅手把手教他倒闸、验电、拧螺栓，这一段是真的，他一辈子感激。可让他从一个“会干活的”变成站里出了怪事大家都来找的那个人，是另外一段。那几年他读电力专科的函授，白天上班，晚上在宿舍的台灯底下，把教材上的接线图一张一张地重画。他在宿舍墙上贴了一张自己手画的全站接线图，看懂一处添一处，三年下来，那张图从一张纸接成了四张，占了半面墙。后来站里让他每年给新来的人讲安全课，他为了讲清楚“为什么这一步必须先验电”，要先写讲稿，写不通就去翻书，翻完再写。他后来说，讲一遍，比干十遍记得牢。

他忽然明白了一件事：他教给儿子的，是自己进厂第一年学到的那一半；他自己真正靠的，是台灯下、墙上那张图、讲稿里的那一半。他把自己小时候背书的苦挡在了儿子门外，顺手把读书、画图、讲道理，也一起挡在了门外。

◆ 二、四步对一对

先用同构四步，把这个故事和杜威并排放一放。

第一步，他嘴上信的是什么？戚远航信的是“动手”：让孩子碰真东西，自己试，错了再来。这正是杜威“做中学”站的那一格：在现实界里，走“动手”这一步（D2 路径组织·动手，兼 E1 现实界）。连他心疼儿子的那股劲，也和杜威当年反对死背书的劲，是同一个方向。

第二步，他真正靠的是什么？是夜里的函授教材，墙上越接越大的接线图，一年一年写的讲稿。读、画、写、讲，落在理念界，落在符号和逻辑上（E1 理念界，E2 符号·逻辑）。这和杜威的一生对得上：教人动手的人，自己是在书桌前和讲台上长成的。

第三步，他在哪一刻碰到天花板？不是他自己碰，是儿子碰。儿子的手已经很巧，可一件事做到要问“为什么”的地方，就只剩下“再换个样子做一个”。十一只瓶子，十一次动手，没有一次停下来猜、量、比。这就是本书第五条主张里说的那一种卡法：做了，却没想。

第四步，他后来怎样补上？下面第五节细说。一句话：动手一样不少，在动手前后各加一截“想”和“写”。

四步都对得上。这位爸爸和杜威，是同一道缝。

先说他对在哪里

写到这里，要先替戚远航说句公道话，就像本书每一处说杜威“漏了”之前，都先说他对在哪里。

这十年的阳台，没有白过。戚朗不怕拿起工具，不怕把东西拆坏，做坏了不哭，拍拍手再来一次。这份胆子，是许多被练习册围大的孩子没有的。比赛那天，那个飞了七十多米的女生，据她自己说，是第一次做水火箭，瓶口的胶带缠了三遍才不漏气；而戚朗装一枚水火箭，只要十分钟，接口一次就严丝合缝。手上的这份熟和稳，也是真本事。

所以戚远航的问题，不是“让孩子动手”错了。在一个把孩子按在桌前背书的环境里，他替儿子争来一张工作台，是站对了地方，和杜威当年站在那个缺口上一样。他的问题只在于：他以为动手就是全部，没有设计动手之后那一级台阶。一个孩子的手已经跑到了前面，脑子还留在原地，这时候缺的，不是再多一只瓶子，而是一张纸、一句猜想、一本书。

不妨也用本书的随身三问，替这位爸爸问一问。一问，他说自己靠的是什么？他说靠进厂那年老师傅手把手教，站在动手那一格。二问，他最难的那几年，真正是靠什么熬过来的？是函授的夜，墙上的图，写不通就翻书的讲稿。三问，中间那道缝，该补上什么？不是补给他自己，他自己早就补过了；是补给儿子，把他台灯下那一半，按十岁孩子扛得动的分量，递过去。

◆ 三、短故事：摔了半年的滑板

再设想一位妈妈，叫尤佩，在一家出版社做校对，干了十五年。儿子尤安十一岁，迷上了滑板。

尤佩读过一些讲“做中学”的育儿文章，记住了一个意思：孩子学东西，最好的老师是自己的身体。她给儿子买了滑板、头盔、护膝护肘，说：“摔着摔着就会了。”儿子想看教学视频，她说不用，“看多了反而放不开”；儿子想去滑板场问问大孩子，她也说，“自己琢磨出来的才是你的”。

尤安很能吃苦，每天放学在小区的空地上练一个钟头，护膝磨破了两副。可练了半年，他还是只会踩着板子滑直线、转个小弯。小区里另一个同龄的孩子，练了三个月，已经能让板子带着人一起跳离地面几厘米。有一天尤安摔得狠了，坐在地上不肯起来，说：“我就是没这个天赋。”

那天晚上，尤佩在灯下看稿子，看着看着停了笔。她想起自己是怎么成了社里最信得过的校对：年轻时她把一本《标点符号用法》和一本厚厚的《编辑手册》，一条一条对着稿子读，每改一处，都在稿边用铅笔写一个小小的“为什么”。别人改错靠眼熟，她改错靠的是讲得出道理。她的“手”，是被“读”和“想”喂大的。

第二天，她陪儿子去书店，买了一本讲滑板入门的图解小书。母子俩一起看讲“起跳”的那几页：后脚往下踩板尾，前脚往前上方搓，身体的重心要一直在板子正上方。尤安看完，自己在纸上画了两只脚的位置。接下来一周，他先在草地上练，板子不会跑，摔了也不疼；每练完一次，在那张纸背面写一句“今天哪只脚先离地”。第十天，他在水泥地上跳起来了，只有两三厘米，可他能讲出来自己是怎么跳起来的。

那天晚上，尤安把那张画着脚位、背面写满一行一行小字的纸，夹进了那本图解小书里。尤佩看见了，想了想，把自己压在抽屉里的一本旧校样拿出来给儿子看：每一页的边上，都是她二十多岁时用铅笔写的小小的“为什么”。她说：“妈

妈当年学校对，也是这么学的，先看书上怎么说，再对着稿子一处一处试，试完了写下来。”尤安翻了几页，说：“原来你也有摔跤日记。”

这件事让尤佩想明白了一点：她当初不让儿子看书、不让他问人，是怕他“放不开”。可她自己最放得开、最敢在稿子上动笔的那几年，恰恰是书读得最多的那几年。书没有捆住她的手，是书给了她下笔的底气。

四步对一对：尤佩嘴上信“身体会教他”，站在动手那一格；她自己靠的是对着规范读、在稿边写为什么；儿子碰到的天花板，是半年只会滑直线，摔多了以为自己没天赋；补法是先读一页图、画一张脚位图，再回到板子上。和戚家的故事一样，缝也在做与想之间。

◆ 四、这样的家长，为什么越来越多

这两位家长，都不是糊涂人。他们心里装着一个真实的痛：自己当年的学，太多是背，太少是做。他们要替孩子把这份苦挡掉。第 166 号讲缝隙为什么会有，最后一条叫“心疼”（本书第 21 章读杜威时也用过它）：吃过苦的人，最不想让别人再吃同样的苦，于是把逼出自己本事的那一份，也一刀切掉了。戚远航和尤佩切掉的，正是这一份：他们以为自己吃的苦是“读书”，其实苦的是“死读书”；读本身，恰恰是他们后来翻身的地方。

还有一层原因，和传播有关。“做中学”这四个字，在家长中间流传时，常常只剩下一半：动手、体验、自己探索。这些都对。可杜威自己把“做”讲成三拍，动手去做，看清结果，把两头接起来想明白。第三拍一丢，就剩下“忙”。本书第 1 章写过另一个孩子：豆子泡臭了扔掉，再泡，又臭了又扔掉，一直很忙，什么也没学到。十一只空瓶子，是同一个样子。

杜威对这一点并不含糊。他在《民主与教育》里有一句常被引用的话，大意是：一盎司经验胜过一吨理论，因为理论只有放进经验里，才有活的、能检验的意义。许多家长只记住了前半句。可这句话的后半截在说：经验之所以值钱，是因为理论只有放进经验里才活、才验得了，不是因为它可以替代理论。他紧接着还说了一句：一次经验，哪怕是很卑微的经验，也能生出、载起无论多少理论。经验是理

论的车，不是理论的替身。到了一九三八年，他在《经验与教育》里说得更直：并不是所有的经验都有教育意义，有些经验反而会让人往后的经验变窄、变钝（详见本书第 26 章）。一个孩子如果一次又一次地“做了、不行、换一个”，他学到的可能不是本事，而是一句“我没天赋”。

◆ 五、补法：动手一样不少，前后各加一截

补法不是让孩子回去背书。戚远航后来做的，是在阳台工作台上方挂了一块小白板，定了一个新规矩：每打一枚水火箭之前，先用记号笔在瓶身上写一句猜想，比如“水三分之一，尾翼往后挪两指，我猜三十米”；打完以后，拿卷尺量，把结果写在白板上，再在旁边写一句“我猜这回为什么”。周日晚上，戚朗要花五分钟，把这一周的白板讲给爸爸听。讲不通的地方，父子俩一起去翻那本女同学提到的科普书，一次只读一小节。

一个月后，戚朗的水火箭稳定在五十米上下。更要紧的是，有一枚又翻了跟头，他没有马上去做下一枚，而是先蹲在地上看了半天，说：“尾翼粘歪了，一边重。”

这套办法，对上的是第 33 章那张剂量表左边一栏：做之前先猜，做完量一量、写一句，再把做过的讲给别人听。剂量有两条讲究。一是每次加进来的“想”，只比孩子能扛的多一点点：十岁的孩子，写一句猜想、讲五分钟，就够了，不必写成实验报告。二是身边有人托底：讲不通的时候，有个大人陪着翻书，而不是一句“你自己查”。

还有一条，是给家长自己的。戚远航后来把墙上那张接线图的照片翻出来给儿子看，讲了讲自己夜里画图的那几年。故事本身也是一种剂量：孩子知道了，会动手的人背后，还有一张一张画出来的图。

六、对上的是杜威的哪一段

这一章的两个故事，对的是杜威一生里两段并排放着的日子。一边是他写下的“做中学”与《民主与教育》里“做”和“受”连起来的那一段（本书第 1 章）；另一边是他自己在油城的夜读、密歇根十年的讲义与书稿（本书第 7、9、10 章）。家长给孩子的是前一段，家长自己靠的，和杜威一样，是后一段。一九三八年他出来纠偏说“不是所有经验都有教育意义”（本书第 26 章），正好是这一章补法的来处。

带走的话

别把自己翻身的那一半挡在孩子门外。动手一样不少，前面加一句猜，后面加一句为什么。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——家长信“做”，自己靠“想”和“写”；孩子只拿到了“做”的那一半。

缝隙补上了哪一块？——在动手前后各补一截“猜想”和“讲为什么”，补的是理念界和符号、逻辑那一格。

30

第 30 章

只搞活动的课堂

这一章的问题：一间热热闹闹、孩子们都爱上的活动课堂，为什么一年以后，孩子们说得出“我演过谁”，却说不出“那是为什么”？

◆ 一、驼队、集市和一只木盒

一个学期的热闹

设想有这样一位初中历史老师，叫柏青，三十二岁，教初一。她接手这个年级的时候，发了一个愿：再也不让学生在历史课上抄年代、背条目。

那一学期，她的课是全校最热闹的。讲丝绸之路，她让全班分成驼队、商人、驿站、关卡四组，在操场上摆了一条“商路”，驼队从教室门口出发，一站一站过关、换货、交税，最后在走廊尽头的“西域集市”上卖掉。讲秦朝统一，她让学生用黏土捏出不同的钱币，再“统一”成一种圆形方孔钱。讲唐诗里的长安，她让学生分组画一张长安城的大地图，贴满后墙。学期末的公开课，全班演了一出“张骞出使西域”的情景剧，道具是学生自己做的，评课的老师们都说，这是他们见过最有生气的历史课。

学生们也真的喜欢。有个男生叫佘亮，平时上课总趴着，那学期抢着演驼队的领队，还自己用纸箱做了一只骆驼头。期末问卷里，“最喜欢的课”一栏，一大半写的是历史。

第二年的交接

第二年，柏青被调去带初三，这个班交给了另一位老师，姓于。开学两个月，于老师来找她，话说得很客气，意思却很清楚。

于老师说，这个班的学生，对历史的兴趣是全年级最高的，一讲到丝绸之路，人人都举手。可她让学生写一段话，说说“汉朝为什么要打通西域”，一大半交上来的是“因为要做生意”，再往下就写不出来了；问“后来陆上的商路为什么慢慢冷了下来”，没有一个人答得上。她又问佘亮还记得什么，佘亮很认真地说：“我记得我是驼队领队，我们在第三站被关卡扣了两匹绸子。”

于老师最后说：“柏老师，他们记得自己演过谁，可不记得那是为什么。”

柏青回家后，翻出去年的教案看了一遍。每一节课，活动设计都写得很满：分几组，每组几个人，道具怎么做，流程怎么走。可每一节课的最后十分钟，差不多都是“活动总结、表扬优秀小组”。她这才发现，那一学期，她让学生做了很多，却几乎没有让他们停下来想一件事、写一段话。

一只旧木盒

那天晚上，她从柜子顶上拿下一只旧木盒。里面是她高中时的东西：一本自己手抄的“大事簿”，按朝代一页一页排下来，每一件事旁边都写着“为什么”和“后来怎样”；一本边上写满批注的历史课本；还有一篇两千来字的小文章，题目是《宋朝为什么总缺马》，是她高二时写的，那位头发花白的历史老师给了一个很长的评语，末尾一句是：“你开始会问为什么了。”

她当年并不是在集市和情景剧里爱上历史的。那时候的课，是板书、是课本、是一道道问答。让她真正爱上的，是那只木盒里的东西：她一个人读，一个人抄，一个人把书上的事连起来，想出一个“为什么”，再写成一篇文章，交给一个肯认真回她的人。她后来考进师范大学历史系，靠的也是这些。

她给学生的，是她自己小时候最想要却没得到的“热闹”。她自己真正靠的，是木盒里那份“安静”。她心疼当年那个只能抄、只能背的自己，就把抄和写，连同背，一起从课堂上拿掉了。

◆ 二、四步对一对

第一步，她嘴上信什么？信“活动”：让学生动起来，演、做、画、走。这是“做中学”在课堂里最常见的样子，落在动手和现实界那一格。

第二步，她真正靠什么？靠一本大事簿、一本批注过的课本、一篇写出来的小文章。读、抄、想、写，落在理念界，落在符号和逻辑上。和杜威一样，她教的是动手，她靠的是书桌。

第三步，天花板在哪？在第二年的交接上。学生兴趣很高，可一碰到“为什么”，就停住了。活动把一件事的“样子”留在了学生身上，却没有把“道理”留下来。

第四步，怎样补？不是取消活动，而是给每一场活动配上“想”和“写”的那一截。第五节细说。

四步对得上。

热闹的那一半，是真的

先把公道说足。柏青那一学期，没有做错什么。

佘亮那样的学生，在一间只抄只背的教室里，多半会一直趴着，一直到初中毕业，心里认定“历史就是背”。是那一只纸箱做的骆驼头，让他第一次抬起头来。这份抬头，是后面一切的起点。杜威在《我的教育信条》里说过一个意思，本书第1章讲过：孩子天生爱摆弄、爱造、爱问、爱说，这些是学习的发动机，不是要压下去的毛病。柏青的课，把这台发动机发动起来了。

问题在于，发动机发动起来以后，车往哪里开。她那一学期，车一直在操场上绕圈：从教室门口出发，走到走廊尽头，卖掉绸子，下课。每一圈都很热闹，可下

一圈和上一圈之间，没有一条路接着。学生的兴趣越来越高，知识却没有越堆越高。

活动为什么容易只剩下活动

一间课堂为什么会只剩下活动？除了老师心疼当年的自己，还有几个很家常的原因。

一是评课的人，看得见热闹，看不见想。公开课上，一群孩子在操场上走商路，一眼就看得出“学生主体”“课堂生成”；一个孩子低着头写一段“为什么”，十分钟里什么也看不出来。二是活动本身太占时间。准备道具、分组、排练、收拾，一节课四十五分钟，活动一做完，下课铃就响了，“想”那一截，最先被挤掉。三是老师也会被学生的笑声喂着。一个班的学生喜欢你的课，是当老师最大的快乐之一；让他们停下来写字，他们会叹气，会说“又要写啊”。柏青后来说，她那一学期不是没想过让学生写，是每一次都舍不得打断那份热闹。

这三条，没有一条是坏心。可它们凑在一起，就会把一间课堂一点一点推向“只剩下做”。

◆ 三、短故事：一次研学，三百张照片

再设想一所县中，高一年级组长叫闻涛，教地理。他张罗了一次研学：全年级去县城西边一处用了几百年的老水渠，当地人叫它“老堰”。那道堰把一条河分成两股，一股灌田，一股泄洪，渠口有一段故意修得弯弯的。

研学那天，天气很好，学生们兴致很高，排队走过堰坝，在分水的地方拍照、录视频，回来交了三百多张照片和二十几条短视频，剪得都很漂亮。可在年级分享会上，闻涛问了一句：“渠口为什么要修成弯的？”礼堂里安静了好一会儿，没人答得上。有个学生说：“可能是为了好看。”

闻涛自己是怎么知道答案的？他是在县图书馆里，把县志里讲老堰的那几页复印回来，一个字一个字读的；又在一本讲本省古代水利的书里找到一张渠口的剖面

图，对着图想了好几个晚上，才想明白：弯道让急流在外侧冲刷、在内侧沉沙，沙石自己就往泄洪那一股去了，灌田的那一股就少淤。他的“懂”，来自书桌上那几页复印件和一张图。可他组织研学时，只安排了“去”，没有安排“读”和“想”。

第二年，他改了。出发前一周，每个学生读县志复印件里的两页，写下三个自己想在现场弄明白的问题；到了现场，分组往水里放一截木块，掐表算一算弯道内外水流的快慢，再蹲下来看一看，弯道内侧的沙是粗是细；回来以后，每人写五百字，题目只有一个：“老堰是怎样自己清沙的”。照片少了一半，问题多了好几倍。

那年分享会，一个女生站起来问：既然弯道能自己清沙，为什么县志里还记着，每年冬天枯水的时候，村里要出工去掏一次渠？闻涛愣住了，他也答不上来。他没有觉得难堪，反而很高兴。他说，去年三百张照片，没有换来一个问题；今年一个问题，就值得我们明年再去一趟。

后来他真的又去了一趟老堰，找到村里一位管了几十年堰的老人，问了这个问题。老人告诉他，弯道只能把大部分沙石赶到泄洪那一股去，细泥还是会淤一点，几百年来，冬天掏渠一直是村里的规矩。闻涛把这段话记下来，第三年研学之前，印给了新一届的学生。

四步对一对：闻涛嘴上信“走出去、看真的”，站在动手和现实界；他自己靠的是县志和书里的剖面图；天花板是“三百张照片，没人答得上为什么”；补法是出发前读、现场量、回来写。

◆ 四、杜威自己怎么看这种课堂

柏青和闻涛的课堂，杜威要是看见了，第一反应多半是高兴：孩子们在做真事，历史和地理从课本里走出来了。这正是他在《学校与社会》里想要的样子，本书第 3 章讲过。

可他看到第二年的交接、看到那句“可能是为了好看”，大概不会满意。他在一九〇二年的《儿童与课程》里有一个很好懂的意思：孩子眼下的经验，和一门学科整理好的知识，不是两样对立的东西，而是一条路的两端；教育的活儿，是让孩子从这一端一步一步走到那一端（第 180 号讲这本小书时，用的是“地图与旅行”的比方，详见第 180 号）。只让孩子“旅行”，不带他看地图，他走得再欢，也走不远。

到了一九三八年，他在《经验与教育》里专门写了一章，讲“教材的逐步组织”，大意是：新学校最弱的一环，恰恰在这里；活动可以从孩子身边的事起步，但必须一步一步长成更有条理、更成体系的知识，否则经验就是一堆散落的珠子（详见本书第 26 章）。在那之前，一九三〇年夏天，他也在《新共和》杂志上写过一篇《新学校里要多少自由？》，批评一些新学校把自由本身当成了目的（本书第 25 章）。

换句话说，杜威本人从来没有说过“活动就够了”。只搞活动的课堂，学的是杜威的“做”，丢的是杜威自己最看重、也最拿手的“组织”和“想”。

◆ 五、补法：活动一场不少，每场配一截

柏青到了第三年，重新回到初一。她没有把活动砍掉，只是给每一场活动配了三样东西。

活动之前，读一小段原始材料。讲丝绸之路之前，全班先读几行关于张骞出使的史书译文，每人写一个“我想弄明白的问题”。活动之中，每个角色手里多了一张任务卡，卡上除了“你要做什么”，还有一行“你为什么要这样做”：关卡为什么要收税，驼队为什么宁可绕远路。活动之后，留出整整十分钟，不表扬，只写，每人写一段一百来字的“为什么”。下一节课开头，她把大家写的“为什么”抄几条在黑板上，连成一条线：从这一场活动，连到课本上那一章，再连到下一场活动。

举一个例子。演完“关卡收税”那一场，一个演关卡小吏的女生写道：“我一开始觉得收税是在刁难驼队，后来发现不收税，关卡上的兵就没有饭吃，路也没人

修。可是税收得太重，驼队就绕路走了。”柏青把这一段抄在黑板正中，在旁边写了四个字：“路的成本”。下一节课讲唐朝以后的商路，她就从这四个字讲起：陆上的路要养兵、养驿站、养关卡，海上的船越造越大，一船能装的货抵得上许多峰骆驼，路的成本一比，商人自然会算账。学生们一下子就听懂了，因为“路的成本”是他们自己在操场上演出来、又自己写出来的。

活动、问题、写下来的一段话、课本上的一章，就这样接成了一条路。这正是杜威说的，从孩子自己的经验这一端，一步一步走到学科知识那一端。

她和于老师后来也成了搭档。于老师擅长讲清来龙去脉，柏青擅长把课做活。两个人每学期一起定一次课：哪一场活动留着，哪一场换成读原文，每一场之后写什么。两个人各有一道缝，放在一起，就补上了。

她给自己也定了一个剂量：一学期活动的节数不变，但每一场活动占的时间，从一整节课缩到大半节，腾出来的那一截，一半给读，一半给写。这对上的是第 33 章那张剂量表左边一栏的头两级：做完说一句，做完写三行。

佘亮那一届已经上初三了。柏青有一次在走廊里碰见他，问他还记不记得驼队。他说记得，又补了一句：“我后来在书上读到，陆路冷下来，跟海上的船越造越大有关系。那时候我们演的，其实是它最热闹的时候。”柏青听了，觉得那一年的热闹，总算没有白费。

六、对上的是杜威的哪一段

这一章对的，是杜威“学校即社会”的那一面，和他在《儿童与课程》《经验与教育》里反复强调的“逐步组织”并排的两段（本书第 3 章、第 26 章）。只搞活动的老师，学的是前一段；而把活动组织成一条通往学科知识的路，靠的正是杜威自己那套读、想、写的功夫，也就是他在芝加哥那几年、每周教师会前一份份打字报告里做的事（本书第三编）。

带走的话

活动留下的是样子，写下来的才是道理。每一场热闹，都给它配一截安静。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——课堂落在“做”，老师自己的来路落在“读”和“写”。

缝隙补上了哪一块？——活动之前读一段、之中问一句、之后写一段，补的是把“做”组织成“知识”的那一截。

31

第 31 章

只练实操的培训

这一章的问题：一套只练手上功夫的培训，为什么在熟活上又快又好，一碰到没见过的图纸，就只会“照老样子干”？带这套培训的老班长，自己又是怎么成了老班长的？

◆ 一、三百个节点和一张退回来的验收单

“手熟为王”

设想一家建筑公司，在一座中等城市里常年有三四个工地在干。钢筋班的班长叫褚国栋，五十岁，扎了三十年钢筋，工地上都叫他褚班长。

新人培训是他一手定的，叫“三百个节点”。新人进来，先不上楼，在工地角落的实训棚里练满一个月：柱子的箍筋怎么套，梁和柱交接的地方怎么穿，板上的钢筋怎么绑，扎丝怎么拧、拧几圈，每一样都要绑满三百个节点，拿尺子量间距，计时考核，合格了才上楼。实训棚的柱子上，贴着他用红漆写的四个大字：“手熟为王”。有新人问，这里为什么要加密，那里的钩为什么要弯成那个角度，他常说：“问那么多干什么，绑熟了你自然就知道。”

这套培训确实好用。他带出来的人，手快，活细，间距匀，扎丝拧得紧。项目经理说，全公司的钢筋班里，褚班长的班返工最少。

一张退回来的验收单

那年春天，公司接了一个新活：一所中学的教学楼。开工两个月，第三层的梁柱钢筋绑完，监理来验收，退回来一张单子，红笔圈了好几处：梁柱交接的地方，箍筋没按图加密；几根梁的钢筋伸进柱子里的长度不够；有一段梁的加密区短了一截。

带这一层的是小项，干了三年，“三百个节点”里的尖子。他很委屈：“我们上一个工地一直是这么绑的，从来没被退过。”项目经理问他，图纸上是怎么写的，他翻开图纸，看了半天，说不上来。那张图上密密麻麻的符号和数字，他其实从来没有认真读过；他会的，是“上一个工地的样子”。

褚班长来了。他没有先看钢筋，先要了一套图纸，又从工具包里摸出一本翻得起了毛边的图集。他在图纸上找到结构说明那一页，指着一行小字说：这栋是学校，抗震的要求比上一个工地的住宅楼高一级，混凝土的标号也不一样；要求一变，钢筋伸进柱子的长度要重新算，节点里的箍筋要加密，加密的那一段也要加长。你们绑得又快又好，可绑的是上一栋楼。

小项听完，半天没说话，最后问：“班长，你怎么知道要先去看那一行字的？三百个节点里没练过这个。”

床底下那一摞本子

这句话问住了褚班长。

他是初中毕业跟着同村的老乡进城的，手上的功夫，确实是在工地上一个节点一个节点练出来的。可是他记得很清楚，让他从一个“手快的”变成一个“能看图的”，是另外一件事。二十七八岁那年，他绑的一段梁被退了回来，工长当着全班的面说他“只会绑，不会看”。那年冬天工地停工，他回老家，揣了一本借来的图集，一个冬天没怎么出门，一页一页地啃，啃不懂的地方，就拿铅笔在烟盒背面画出来。第二年回到工地，他养成了一个习惯：每碰到一个没见过的节点，收工以后就在一个小本子上画一张小图，旁边写三行：图纸上怎么写，图集里怎么说，我们

最后怎么绑的。二十多年下来，这样的本子攒了十几本，用橡皮筋捆着，至今塞在他家床底下。

他教给新人的，是自己进城头两年学到的那一半；让他成了“褚班长”的，是那个冬天的图集和床底下那一摞本子。他觉得自己小时候没把书读好，就以为书对干活没用；其实他这一辈子最要紧的一段书，是自己一个人在老家啃下来的。

◆ 二、四步对一对

第一步，他嘴上信什么？“手熟为王”：练，一遍一遍地练，手熟了自然就会。这是动手那一格，落在现实界：一根钢筋、一把扎钩、一个真节点。

第二步，他真正靠什么？一个冬天的图集，十几本画满节点的小本子。读，想，写，落在理念界和符号、逻辑上。他“看图”的本事，是从图纸上的一行小字、几个符号，一步一步推出钢筋该怎么走：这是逻辑，是读符号的功夫。

第三步，天花板在哪？在一张和上一个工地不一样的图纸上。只练过手的人，碰到没见过的要求，唯一会做的就是“照老样子再绑一遍”，和第 29 章那个孩子“再换个样子做一枚”，是同一个动作。

第四步，怎样补？不是让新人少练手，而是在练手之外，把“看图、推算、写下来”练起来。第五节细说。

四步对得上。

“三百个节点”对在哪里

先说公道话。褚班长的“三百个节点”，是一套好培训。

钢筋这一行，大多数的活是熟活：一栋楼几千个节点，大多长得差不多。这些活，手熟就是本事。扎丝拧得松，浇混凝土的时候钢筋就会跑位；间距绑得不匀，外面那层混凝土就厚一块薄一块。这些毛病，一大半出在手上。“三百个节点”把手练稳了，就把一大半毛病挡在了门外。小项绑的钢筋，三年里几乎没有因为绑扎不牢被退过，这是真的。

而且手熟本身，也会喂给脑子东西。一个绑过几千个节点的人，扫一眼就知道哪一排间距不对；手一摸，就知道哪根筋没有卡到位。褚班长那天一上楼，眼睛先落在那几个节点上，靠的正是这份熟。所以“手熟为王”这句话，说对了一大半。

它漏掉的，是另一小半：手熟能让你看见，却不能替你算明白。从“结构说明里的一行字”到“这一根钢筋要往柱子里多伸多少”，中间那一串“所以”，是读出来、算出来的。这一串“所以”，在“三百个节点”里一次也没有练过。

新人会卡在哪几个地方

褚班长后来把这几年被退回来的单子翻了一遍，发现只练过手的新人，常常卡在几个地方。

一是楼换了，做法没换。每一栋楼的要求都写在图上，只认“上一个工地的样子”的人，楼换了，手还是老样子。二是设计变更。图纸改了一张，新人不知道去看改了哪里，照旧绑。三是新做法。这几年粗钢筋越来越多用套筒接头，不再搭着绑，三百个节点里一次也没碰过，只能靠道理去推。四是跟人说不清。一个说不清“为什么这样绑”的人，监理不信他，新来的徒弟也学不会他。

这四个地方，有一个共同点：都要从纸上的符号，走到脑子里推出来的做法，再走回手上去。只有一只脚的人，走不过这段路。

◆ 三、短故事：假人头剪了五百个

再设想一个县城，有一家开了三家分店的理发店，老板叫樊志朋，四十五岁，县城里最难约的师傅。他带学徒也有一套老规矩：先洗三个月头，再在假人头上剪，剪满五百个才能碰真客人。

学徒们剪假人头都剪得很像样，层次、线条、边角，一样不差。可一碰上真客人，常常卡在一个地方：客人不会说“剪一个几厘米的层次”，客人说的是“想显得精神一点”“脸别显得那么圆”“别太像刚剪过的”。学徒听了就慌，只好照着客人手机里的一张明星照片剪，剪完客人一照镜子，说“不像”，也说不出哪里不

像。有一回，一个客人头顶有两个发旋，学徒照着假人头的剪法剪下去，头顶那一撮怎么也压不平，客人当场就不高兴了。

樊志朋自己，当年也是在假人头上练出来的。可他后来被人叫作“樊一剪”，靠的是另一件事。年轻时他在省城学过半年，从培训班的老师那里借来几本讲发型设计的杂志，一页一页地描上面的分区图，描了一整本。后来开了店，他又养成一个习惯：熟客走了以后，他在一个小本子上画一个简单的头型，标上发旋在哪、哪里头发硬、客人说了一句什么话、他是怎么把那句话剪出来的。“显得精神一点”，在他的本子里是“两侧收，顶上留，发际线那一圈别剪死”。他的本事，说到底，是把客人嘴里的一句话，翻成手上的一条线。这是读和写练出来的功夫。

他后来给学徒加了一门课：每剪一个假人头之前，先在纸上画分区；再由一个学徒扮客人，随口说一句“我想要什么样”，剪的人先在纸上写“这句话，我打算怎么剪”，写完再动剪刀。剪完以后，两人对着镜子，说一说哪里对上了、哪里没对上。

那个剪坏了双发旋的学徒，叫阿禄，十九岁，手是店里最快的。他一开始最不服这门课，说“剪头发又不是写作文”。樊志朋没跟他争，只是把自己那个小本子翻到一页给他看：那一页画的，正是一个双发旋的头，旁边写着“顶上两个旋，往两边分，不能压，留长一指，顺着旋剪”。那是他十几年前第一次碰上这种头时写下的，当时他也剪坏过。

阿禄看了那一页，没说话。第二天，他自己买了一个小本子。半年以后，他的本子上画了四十多个头型，有一页写的是：“客人说‘别太像刚剪过的’，意思是边角别剪得太齐，发尾打薄，让它看起来像是长了一个星期。”那一天，一个老客人点名要他剪，说上回剪完，家里人都说好看却说不出哪里变了。阿禄听了，比拿了工钱还高兴。

樊志朋后来说，剪五百个假人头，练的是手；在本子上画四十个头，练的是眼睛和耳朵。手是学徒学得最快的，眼睛和耳朵，是他这个老板当年自己一个人悄悄练的，差一点就忘了教。

四步对一对：樊志朋嘴上信“剪满五百个”，站在动手那一格；他自己靠的是描分区图、在本子上把客人的话翻成线条；天花板是学徒听不懂客人的话、看不懂客人的头；补法是剪之前画、剪之前写、剪之后说。

◆ 四、这样的培训为什么常见

只练实操的培训，在工厂、工地、门店、后厨里到处都是。它常见，有它的道理。

一是见效快。三个月练出一个能上岗的人，老板看得见，客户也满意。二是它确实管用：在标准活上，手熟就是本事，这一点谁也不该看轻。三是带培训的老师傅，往往真心觉得“书没用”，因为他们回头看自己，最先看见的，是那一段手上功夫；而冬天啃图集、收工后在小本子上画节点的那一段，是一个人悄悄干的，很少有人看见，自己也慢慢忘了。第 166 号说过，人回头看自己，看得见路，看不见地；这里还要加一句：人回头看自己，也容易看得见手，看不见灯下那一截。

杜威当年恰恰担心过这一种培训。他在《民主与教育》讲“教育的职业方面”的那一章里说，工业早已不是凭经验、按老规矩一代一代传下来的手艺了，它的技术背后是数学、物理、化学；做活的人如果不懂自己这门活计在科学上和社会上的底子，就免不了沦为自己所操作的机器的附属品。他还分了两种本事：一种只限于手头的活，一种延伸到看懂这门活的来龙去脉；一种是照别人的计划去做，一种是自己订计划。

一九一五年五月，他在《新共和》杂志上和主张分设职业学校的斯内登争论，话说得更直，大意是：凡是不把培养做活的人自己的主动、机灵和办事能力放在第一位、不让他们尽可能成为自己职业命运的主人的训练，他都不承认是职业教育。

这就有意思了：一个被后人当作“动手派”祖师的人，在职业训练这件事上，站的是“别只练手”那一边。只练实操的培训，打的常是“做中学”的旗子，走的却是杜威当年反对的那条路。

◆ 五、补法：练手不减，加一门“看图”

褚班长那年夏天，把培训改了。“三百个节点”不减，只是在实训棚里多挂了一块图板，每练一种节点之前，新人先照着图集，在小本子上画一张小图，写一句“这里为什么这样绑”。

每周六收工以后，他开一个“看图会”。这一周被退回来的、自己拿不准的节点，先照他那个本子的格式写出来：图纸上怎么写，图集里怎么说，我们是怎么绑的，差在哪里。写完讲给大家听，褚班长只问，不先说答案。讲到卡住的地方，大家一起翻图集；他又去买了几本新版的，放在实训棚的工具箱里。

他还专门给小项派了一个活：整整一个星期，不上手绑，只拿着图纸跟在各组后面，一个节点一个节点地对，对不上的写下来，再说说自己猜是哪里算错了。小项一开始憋得难受，一个星期下来，他写了十一张单子，有七处是真错。这对上的是第 33 章那张剂量表左边一栏的第三、四级：做之前先猜，做完去查，对一对。

剂量也要讲究。新人头一个月，只要求画图、写一句；第二个月，开始自己从图纸上算长度；第三个月，才上看图会讲。每一步只比他能扛的多一点，身边有师傅托底。

年底，班里被退回来的单子，比上一年少了一大截。项目经理问褚班长是怎么做到的，他说：“我把我床底下那一摞本子，搬到实训棚里来了。”

六、对上的是杜威的哪一段

这一章对的，是杜威“做中学”被后人读成“只练手”的那一面，和他本人在《民主与教育》里反对狭窄技艺训练的那一段（本书第 1 章、第 25 章）。老班长自己靠的图集和小本子，对的是杜威一生靠读和写长本事的那一面（本书第二编）。练手的人要的，不是少做，而是在做的旁边，多一张写着“为什么”的纸。

带走的话

手熟能干熟活；看得懂图、写得出为什么，才接得住没见过的活。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——培训落在“做”，老班长的来路落在“读”和“写”。

缝隙补上了哪一块？——在练手之外补上看图、推算、写下来，补的是符号和逻辑那一格。

32

第 32 章

只读书不动手的人：反过来的缝

这一章的问题：只学杜威书桌那一面的人，会卡在哪里？一个读了很多“做中学”的人，为什么偏偏做不了？

◆ 一、一篇三万字的“做中学”

书桌上的杜威

前面三章写的，是只学了杜威“动手”那一面的人。这一章反过来，写只学了他“书桌”那一面的人。

设想有这样一位研究生，叫郗雨晴，读教育学硕士二年级。她的学位论文写的就是杜威，题目里有“主动作业”四个字。《民主与教育》她读了三遍，一遍一种颜色的笔；《学校与社会》《儿童与课程》《经验与教育》，她能说出每一章讲什么；“做”和“受”、“连续”和“互动”，她讲起来头头是道。导师说，她的文献综述是这几届写得最好的。论文初稿写了三万多字，一个脚注都不缺。

她是真心喜欢杜威的。在她看来，杜威讲的那种课堂，孩子们动手、商量、自己找答案，是教育最好的样子。

实习第一周

研二下学期，她到城郊一所小学实习，带教的是一位教了二十年书的科学老师，姓缪。缪老师听说她研究杜威，笑着说：“那你来上一节‘做中学’的课吧，三年级，做吸管笛子。”

郗雨晴很认真地准备了一个星期。教案写了十二页：导入怎么引发兴趣，探究怎么分层，每一步背后是杜威的哪一条原则，都写得清清楚楚。

上课那天，三十二个孩子，八个小组。材料袋一发下去，教室就乱了：有的组剪刀多了，有的组一把也没有；两个男孩为了抢一根粗吸管吵起来；她在黑板前讲“声音是怎么产生的”，后排已经有人把吸管剪成了一截一截的小段，吹着玩。她想按教案上写的，请各组“提出猜想”，可没有一个组在听。四十分钟到了，只有两个组吹出了声音，其余的桌面上是一堆剪碎的吸管。

下课以后，她坐在办公室里，很久没有说话。第二周，她上的是另一节课，用的是课件，从头讲到尾，孩子们坐得很整齐。她在实习日志里写了一句：“本校的班额和条件，暂时不具备开展探究式学习的基础。”

缪老师的一句话

缪老师看了她的日志，没有批评，只说了一句：“你不缺想法。你缺的是让教室给你出题。”

她问是什么意思。缪老师说：那节课乱，乱得很好，乱里至少出了三道题，剪刀怎么分，吵架怎么办，孩子什么时候肯听你说话。这三道题，你的十二页教案里一道也没有，书里也不会有，只有教室会出给你。你下一节课，不要换回课件，就挑一道题，只管这一道：材料怎么分。

那天晚上，郗雨晴想起了一件差不多忘了的事。大二暑假，她在老家镇上帮表姐看一个暑期托管班，二十来个孩子，没有教案，没有课件，表姐一个人忙不过来，什么事都推给她。那两个月，她学会了很多书上没有的东西：孩子饿了不会听，材料要先分好再说话，最调皮的那个孩子，给他一件要紧的差事他就安静了。那个暑假，是她决定考教育学的原因。可是读了研究生以后，这件事一次也没有进过她的论文。

第三周，她只管一件事：材料分发。课前她把每组的材料装进一个编了号的盒子，剪刀用一根绳子拴在盒子上，每组选一个“材料长”。那节课还是有点乱，但

八个组里有五个吹出了声音。下课后她写了一页“做后记”：哪一步顺了，哪一步还乱，下一节只改哪一处。一学期实习下来，她写了三十来页这样的“做后记”。她后来把论文最后一章重写了，加进了这些记录。导师说，这一章是整篇论文里最活的一章。

◆ 二、四步对一对：反过来的同构

这个故事和前面三章是反过来的，所以四步也要反过来对。

第一步，她嘴上信什么？信“想清楚、读透了再做”。她的杜威，是书上的杜威：理念界里的一套道理，符号和逻辑里的一套概念（E1 理念界，E2 符号·逻辑）。这正是杜威自己靠的那一格。

第二步，她真正靠什么？回头看，让她走上这条路的，是那个手忙脚乱的暑假，是二十来个孩子给她出的题。这落在现实界和动手那一格（E1 现实界，D2 动手）。这也和杜威对得上。本书第 10 章正面写过杜威一九三〇年的自述，大意是：影响他的，更多来自人和处境，而不是来自书本。本书的读法是：人和处境给他题目，读、想、写、讲给他本事。郗雨晴学去了杜威的“本事”那一半，把“题目”那一半丢了。

第三步，天花板在哪？在实习第一周。她能讲清楚“做中学”的每一条原则，却组织不起一节“做中学”的课；碰到乱，她退回了讲台，还写下一句“条件不具备”。这就是本书第四条主张说的另一种卡法：想了，却没做。

第四步，怎样补？让教室给她出题，一次只接一道，做完写下来，下一次改一处。

四步对得上，只是方向和前三章相反。所以本章叫它“反过来的缝”。

读书的人对在哪里

也要先替郗雨晴说句公道话。

她那三遍《民主与教育》没有白读。缪老师后来跟人说，这个实习生跟别的实习生不一样的地方，是她每改一处，都说得出为什么要这样改：材料长为什么要孩子自己选，因为杜威讲过，孩子要在一件真事里承担一份责任；为什么只改一处，因为一次改好几处，就不知道是哪一处起了作用。别的实习生改课，是凭感觉；她改课，是有道理可依的。书桌上练出来的这份本事，一旦有了教室出的题，就比谁都长得快。

杜威本人也是这样。本书前几编一再说，他最拿手的是读、想、写、讲。他不是一个只会读书的人，但读书确实是他的长处。只学他书桌那一面的人，学到的是真东西，这一点不必否认。

缪老师自己是怎么过来的

这里还有一个小小的对照。缪老师教了二十年科学，是那所学校最会上动手课的老师。郗雨晴后来问她，是怎么学会的。缪老师想了想，说：头五年全是乱的，一节课一节课乱过来的；可真正让她“会了”，是她第六年开始，每天下班前在一本备课本的背面写三行字，写今天哪一步乱了，明天改哪一处。那本备课本她写了十五年。

一个从“做”里走出来的老师，靠的是“写”；一个从“读”里走出来的研究生，要补的是“做”。两个人在同一间办公室里，各自带着一道方向相反的缝。她们合在一起，正好是一个完整的杜威。

只学他书的人，得到了他的本事，丢掉了他的题目。

◆ 三、短故事：一书架木工书，一只摇晃的小板凳

再设想一位四十岁的上班族，叫敖建新，在一家软件公司做项目经理。他喜欢木工，是那种很认真的喜欢：书架上有十二本木工书，从榫卯图解到工具保养；手

机里收藏了几百张家具图纸；自己画过三十多张榫卯结构图，每一张都标着尺寸和公差。他能说出燕尾榫和直榫在受力上有什么不同，说得比木工店的老板还清楚。

可他一直没怎么动过手。工具买了一套，挂在阳台墙上，锯子的保护套都没拆。他总说：等我把原理全弄明白了，第一件就要做好。

女儿六岁生日那年，他终于答应给她做一只小板凳。他花了一个周末画图，又花了一个周末做。结果第一个榫头就松了，他锯的时候手一抖，锯偏了一毫米；凿眼的时候凿子往里一斜，榫眼成了喇叭口。四条腿装上去，板凳一坐就晃。女儿坐上去，晃了两下，笑着说“像摇摇椅”。他却一晚上都不太高兴。

有意思的是，他在本行里并不是这样的人。他是怎么学会写程序的？是大学毕业那年被分进一个快要交付的项目，前辈扔给他一堆报错，说今晚必须修好。他一边查书一边改，改错了再查，一个月下来，学到的比四年大学还多。他的本事，恰恰是被“处境”逼出来的。可到了木工这件事上，他忘了自己是怎么学会东西的，只剩下读和画。

那只晃的板凳，后来成了他的老师。他把它拆开，一个一个量榫头和榫眼，发现自己最大的毛病不在懂不懂原理，而在锯的时候眼睛看哪里、凿的时候手腕怎么压。这些，书上写了，他也读过，可在手碰到木头之前，这些字没有钩子可挂。他回头翻书，那几页读起来完全不一样了。第二只板凳还是不太好看，但四条腿站得稳稳的。

做第二只的时候，他给自己定了一个规矩：每锯一刀、每凿一个眼，先做，做完量，量完在一张纸上记一行，“锯偏零点五毫米，眼睛看了线的外侧”，“凿眼斜，手腕没压住”。这张纸，他的项目经理本能一下子就派上了用场：把一件事拆开，一处一处记，一处一处改，本来就是他最拿手的。他忽然觉得好笑：他在公司里天天这样带项目，到了木工这件事上，却以为只要读得够多，就能一次做好。

女儿后来把那只晃的板凳要了回去，说要留着当“摇摇椅”。那只稳的，搬到了她的书桌前。敖建新在书架上腾出一格，一边放那十二本木工书，一边放那张写满一行一行记录的纸。他说，以前那一格只有书，现在那一格才算齐了。

四步对一对：敖建新嘴上信“原理弄明白再动手”，站在理念界和符号那一格；他在本行真正靠的是被项目逼着改错；天花板是一只一坐就晃的板凳；补法是先做一只丑的，再让它给自己出题，再回去读书。

◆ 四、另一面的追随者，也是杜威的追随者

只读书不动手的人，也常把杜威挂在嘴上。他们读得认真，引得准确，写得漂亮，可以说是杜威书桌那一面的好学生。

可杜威自己，对“只读”是很警惕的。他在一九二九年的《确定性的寻求》里批评过一种看法，他自己叫它“旁观者的知识论”：以为认识就像看东西，东西把光送进眼睛，眼睛看见了它，它自己却一点也没被改变；认识的人站在事情外面，看清楚了就算知道了。他的主张是，认识的人不是场外的看客，而是场内的参与者，知识真正的对象，在有方向的行动带出来的后果里。他在《我们怎样思维》里又说过，真正的思想，起于一个让人犹疑、为难的处境（本书第 5 章）。没有卡住，就没有真问题。

他本人也不是只坐在书桌前的人。本书第三编写过，芝加哥那所实验学校，他办了七年多，他的角色是设计、主持、观察、讲解与辩护；老师们每周写报告，拿到教师会上讨论。他把那所学校叫作“实验室”，就是要让书桌上的想法，在一间一间教室里受检验。他后来给《杜威学校》写的附录里自己也说，理论和执行之间的缝，总是很宽。这句话，是一个真的去“执行”过的人才说得出的。

所以，只学他书的人，和只学“做中学”的人一样，都只学了他的一半。前者丢了“题目从哪里来”，后者丢了“本事在哪里长”。

	只学“做中学”的人	只学他书的人
嘴上信	动手就会（现实界、动手）	想清楚再做（理念界、符号・逻辑）
丢掉的那一半	读、想、写：杜威的本事	人和处境：杜威的题目
卡在哪里	做了却没想	想了却没做
本书里的人	戚远航、柏青、褚国栋	郗雨晴、敖建新

◆ 五、补法：让处境出题，一次只接一道

补这道反过来的缝，和前三章的补法正好对称：前面是在“做”的前后加一截“想”，这里是在“想”的前面放一件小小的“做”。

剂量同样要讲究。郗雨晴没有第二天就去上一节完美的探究课，她只接了一道题：材料怎么分。敖建新也没有一上来就做一把椅子，他从一只小板凳开始，而且允许它丑。每次放进来的“做”，只比能扛的多一点点：一节课只改一处，一个周末只做一个榫。身边有人托底：郗雨晴有缪老师，敖建新有一个愿意坐“摇摇椅”的女儿。

这里要防一种常见的走样：一个只读书的人，下了决心要“动手”，往往一下子走到另一头，给自己定一个很大的“做”，辞职去开店，一口气报三门实操课，要做就做一件惊人的事。这样的“做”，剂量太大，一次失败就会把他吓回书桌，还多了一句“我试过了，不行”。郗雨晴实习日志里那句“条件不具备”，就是一次剂量过大的“做”留下的。所以补这道缝，要的是小，是天天，是一次只接一道题。

还有一样东西不能丢：做完要写。郗雨晴的三十页“做后记”，敖建新拆开板凳后量出来的那张尺寸表，都是这一截。这一截，恰恰是只读书的人最拿手的。他们不必丢掉自己的长处，只是要把它放在“做”的后面，而不是前面。这对上的是第 33 章那张剂量表右边一栏：读完当天就试一个最小的动作，最后把试过的写下来。

六、对上的是杜威的哪一段

这一章对的，是杜威一九三〇年自述里“人和处境”那一段（本书第 10 章），和他在芝加哥那几年把书桌上的想法拿到学校里去检验的那一段（本书第三编）。只读书的追随者，学到了他在油城、密歇根、哥伦比亚书桌前长出来的本事，却没有学到，那张书桌上的题目，是母亲的追问、孩子上学、学校的难处和街区的事，一件一件送来的。

带走的话

读书的人不必丢掉长处，只要先让一件小事给自己出题，做完再回书桌。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——落在“想”这一边：只学了杜威的书桌，丢了给书桌送题目的处境。

缝隙补上了哪一块？——在想的前面放一件小小的“做”，补的是现实界和动手那一格；做完再写，把长处放回原位。



第 八 编

补上缝隙

编　序

前七编，我们读的是杜威，和那些只学到他一半的人。这一编，轮到补。

补什么？全书读下来，那道缝的样子已经很清楚：他写下来、教出去的，是手上的做；他自己靠着长大的，是纸上的做，读、想、写、讲。传到后人手里，有人只剩下“动手”，有人只剩下“读书”。所以要补的，不是“多做一点”，也不是“多想一点”，而是把两样按分量接起来。

这一编四章。第 33 章讲原则：做与想的剂量怎样定，怎样加，谁在旁边托底。第 34 章讲在家，第 35 章讲在学校，每一处都给出能照着试的做法。第 36 章把镜子转过来，读你自己。

这一编只给做法，不给口号。每一条做法都按同一个样子设计：先看缺的是哪一边，每次只比扛得住的多一点点，身边有人托着。这不是杜威写下的，是从他没写下的那一半里学来的。

读的时候，不必每一条都照做。挑一条离你最近的，试一个月，比读完四章更有用。这也是剂量。

33

第 33 章

做与想的剂量

这一章的问题：做与想既然不是二选一，那么各放多少、怎样一点一点加、谁在旁边托底？

◆ 一、两个学剪纸的人

一个一上午剪十几张，一个一张没剪

设想有这样一个社区剪纸班，每周六上午开课，来的多是四五十岁、刚有了点空闲的人。教课的阚老师，年轻时在县文化馆做过群众美术辅导，窗花剪了三十年。

班上有两个人，让阚老师头疼了一个多月。

一位叫苗芸，在超市做收银，性子急，手也勤。每次上课，她一上午能剪十几张：鱼、花、喜字、生肖，见什么剪什么。剪完拍了照往群里一发，十几张挤成一片。阚老师问她：这里面你最喜欢哪一张？为什么？她翻来翻去，说不上来，只说“都挺好看的”。剪了两个月，她的窗花和第一周的差不多，细线还是一提就断，图样还是照着别人的描。

另一位是个退休的中学老师，姓费。他从不在课上动剪刀。他买了三本讲剪纸的书，笔记记了半本，“阴刻”“阳刻”“线线相连”“折剪对称”说得头头是道，课上提问最多的就是他。可两个月过去，他交上来的作业只有一张，是一个规规矩矩的团花，他自己也不满意。他说，还没想清楚，不急着剪。

两个人都很认真，也都卡住了。一个卡在“做了却没想”，一个卡在“想了却没做”。这正是本书第四条主张说的两种卡法，一个班里就凑齐了。

阚老师开的方子

阚老师没有劝苗芸少剪，也没有劝费老师少读。他给两个人开了同一张方子，只是分量不同。

给苗芸的是：每次上课，只准剪三张。剪完挑一张最满意的，在背面写一句话，说说为什么留它；再挑一张最不满意的，写一句它差在哪。下一周，带着那一句“差在哪”再剪。

给费老师的是：每次上课，至少剪五张，不许扔，不许挑，剪完当场贴到墙上。回家以后，从书里找一条最想试的规则，下周只剪这一条，剪够五张，看看哪张守了规则反倒难看。

一个月后，苗芸的窗花背面有了十几句话，大多很短：“鱼鳞剪得太密，一提就断”“花瓣太多了，看不出剪的是哪一朵”。她的窗花开始有了一个主角。费老师贴上墙二十来张，其中几张他自己都说“比那个团花有意思”；他还发现，书上说的“线线相连”，贴到窗户上对着光一看，有时候留一大块空白，反倒更透亮。他把这一条也记进了笔记，旁边写着：书上没说。

这个场面值得多看一会儿。阚老师没有给任何一个人换一套理论。他只是把两个人手里缺的那一边，按一小勺一小勺的分量，掺了进去：给手多的人加一点想，给想多的人加一点做。加的，还都是和刚才那件事贴着的那一点。

缺哪边补哪边，每次只补一小勺，而且就补在刚做完的那件事上。

◆ 二、为什么叫“剂量”

“剂量”这个词，听起来像药。借它来说，是因为它有三层意思，正好用得上。

第一层，有分量。不是“多想想”，而是三张里挑一张、背面写一句话；不是“多动手”，而是每次剪够五张。说得出数，才做得出来，也才看得出变化。

第二层，有先后。先吃一小口，看反应，再加。第一个月只写一句“为什么留它”，第二个月才写“它差在哪”，第三个月才去书里找对照。一上来就要人写一篇心得，想少的人会怕；一上来就要人剪一百张，想多的人会乱。

第三层，看人下。同一样东西，对这个人是补药，对那个人可能是负担。苗芸缺想，给她加想；费老师缺做，给他加做。给苗芸再加十张，是火上浇油；给费老师再塞一本书，也是。

本书第 166 号讲“张力是设计出来的”时，立过两条原则：每次放进来的难，只比能扛的多一点点；身边始终有人托底。做与想的剂量，就是这两条原则落在杜威这道缝上的样子。放进来的“难”，对只做的人来说，是停下来想；对只想的人来说，是动手去试。

◆ 三、定剂量的四步

具体怎么定？可以照下面四步走。这四步不用写成文件，一个晚上在一张纸上就能过一遍。

第一步，先看缺哪边。把这个人最近一个月做的一件事拿出来，问两句：他做了多少？做完以后，他说过、写过、比过、查过多少？做很多、想很少，是苗芸那一种；想很多、做很少，是费老师那一种。两样都少，先别急着补，那多半是这件事他根本不想做，得先找一件他真想做的事。

第二步，找一件“贴着的事”。补的那一点，一定要贴着他正在做的那件事，不能另起炉灶。苗芸剪了窗花，就在窗花背面写一句，而不是另外去上一门“剪纸理论课”；费老师读了书，就拿书里的一条去剪，而不是另外去报一个“实践营”。贴着，想才有东西可想，做才有地方可试。杜威讲经验的第一条原则“连续”，说的也是这个意思：这一段要接到下一段去（详见第 4 章）。

第三步，定一个“小一号”的量。原则是：比他现在扛得住的多一点点。一个平时一个字都不写的人，第一次只要一句话；一个从不当众做事的人，第一次只要把五张剪纸不挑不扔地贴上墙，不要他讲评。量宁可小一点，不要大一点：量小了，下次加上去就是；量大了，人一旦被吓退，再请回来就难了。判断量对不对，看两样：一是他做不做得完，二是做完以后是松了一口气，还是烦了。做不完、烦了，量太大；轻轻松松、没什么感觉，量太小。

第四步，找一个托底的人。这个人不必懂行，但要做到三件事：在旁边问一句，比如“你为什么留这张”；做砸了不笑话，不接过去替他做；到时候记得看一眼，比如一周后翻一翻他的本子。阚老师就是那个人。在家里，可以是爸爸妈妈、爷爷奶奶；在单位，可以是一位老同事；一个人过日子，也可以是一个愿意每周听你说五分钟的朋友。

下面这张表，把两种卡法各自的剂量阶梯摆在一起。每一级都不高，走完一级再走下一级。

级	给只做不想的人加“想”	给只想不做的人加“做”
一	做完说一句：刚才哪一下最难	读完做一件：当天就试一个最小的动作
二	做完写三行：做了什么，结果怎样，下回改哪	做够一个数：比如二十次，不挑不删
三	做之前先猜：写下“我估计会……”	做给一个人看：让别人看见，听一句评价
四	做完去查：找一本书、问一个人，对一对	做出一个错：专门试一次书上说不行的办法
五	把做过的讲给别人，教会一个人	把试过的写下来，改掉书上的一句话

这张表左右两栏，其实是同一条路的两头。左边从手走向纸，右边从纸走向手，走到第五级，两边碰在一起：会做的人能写，会想的人能改。

◆ 四、托底的人做什么，不做什么

剂量定得再好，没有人托底，也常常半途而废。托底这件事，最容易做错的地方有三个。

第一个错，是替。孩子锯歪了木板，大人一把接过锯子；新手的报告写得乱，老手连夜替他改一遍。替一次省了时间，却把那一小勺“难”整个拿走了。导论里那位实验学校的老师，就没有接过锯子，只问了一句“是画线歪了，还是锯歪了”。托底的人，手要放在后面，嘴上问一句就够。

第二个错，是评。苗芸刚写下一句“花瓣太多了”，旁边的人就说“这谁不知道”；费老师刚贴上五张，旁边的人就挑出四张说难看。刚开始加量的时候，最要紧的是让人愿意接着做，不是做得对。评可以有，但要晚一点，而且先说一句做到了的，再说一句下回可以改的。

第三个错，是忘。约好一周后看本子，一周后忘了。一个人往本子上写了七天，没有人翻，第八天就不写了。托底的人不必时时盯着，但约好的那个时候，一定要到。

托底的人该做的，说到底就是三件：问，接，记得。问一句让他停下来想；他摔了，接住，不笑话，不替他；到了约好的时候，记得来看。

◆ 五、这副药落在哪几格

用本书的地图看，做与想的剂量，主要落在三格上。说清楚了，补的时候就知道自己在补哪里。

第一格，是“路”那一维的路径组织（D2）。这一格里有一整条路：猜想，动手，评估，反馈，修正，再来一轮。只做不想的人，路上只剩“动手”一步，一遍一遍地做，不猜、不看、不改；只想不做的人，路上只剩“猜想”一步，想了又想，不动手，也就没有东西可看、可改。剂量表左边那一栏，是把“猜想”“评估”“修正”一步一步加回到只会动手的人身上；右边那一栏，是把“动手”加回到只会猜想的人身上。苗芸第一个月写的“为什么留它”，是评估；第二个月写的“差在哪”，是修正。费老师剪够五张，是动手；专门试一次书上说不行的办法，是拿动手去检验猜想。

第二格，是“地”那一维的三界（E1）。只做的人，长在现实界里：手边的东西，眼前的活，身边一起干的人。只想的人，长在理念界里：书，道理，别人写下的规则。剂量要做的，是在两界之间搭台阶。苗芸从一张张窗花走到“为什么”，是从现实界往理念界迈了一步；费老师从书上的“线线相连”走到对着光的窗户，是从理念界往现实界迈了一步。第 166 号讲蒙台梭利时说过，台阶要一级一级搭，不能一下子把人扔到另一界去。

第三格，也在“地”那一维，是信息三模态（E2）里的符号和逻辑。说白了，就是把做过的事变成字、变成一条一条接起来的道理。杜威一生最拿手的，就是这一格；他替孩子设计的那所学校，这一格却嵌在活动里，没有单独排成台阶。剂量表左边第二级的“三行”、第四级的“去查”，右边第五级的“改掉书上的一句话”，都落在这一格上。

三格放在一起看，做与想的剂量，不是在“做”和“想”两个空格子之间挪来挪去，而是在一条路、两个界、一种把事变成字的本事之间，搭一座一级一级的桥。

◆ 六、拿杜威自己的剂量来对一对

说到这里，可以回头看一眼杜威。

他替孩子设计的剂量，是偏向“做”的。实验学校的一天，孩子们大半时间在厨房、木工房、纺织间和菜园里；读写算，是嵌在这些活动里、需要的时候才拿出来的（详见第 12 章）。在那个孩子整天坐着背书的年代，这样往“做”那边多放一些，是对的。

他自己一生的剂量，却是偏向“想”的。第 15 章那根尺子量过：亲手办学八年（严格说是七年半），讲台四十多年，写作七十年。而且那七年半里，他的做，也多是设计、主持、观察、讲解与辩护。

他对这件事并非没有察觉。一九三八年，他在《经验与教育》里说，新学校的毛病，是以为有了活动就有了经验，忘了经验要有人去组织、去接到下一段（详见

第 26 章）。这其实就是在说剂量：光放“做”，不放“想”，药就配偏了。只是他开的这副方子，主要开给了学校，没有开给他自己，也没有把他自己最熟的那一味，写、读、讲，写进孩子一级一级要走的台阶里。

网上流传一句话，说“我们不是从经验中学习，而是从对经验的反思中学习”，常被归到他名下，原书查不到。有研究者专门翻过他的全集，连《我们怎样思维》《经验与教育》一起查，都找不到这一句；它多半是后人把《我们怎样思维》里“要对所学的东西不断反思它的意义”这一类意思，转述着转述着，压成了一句“名言”。这句话流传得这样广，也许正说明，许多人从他那里真正想要的，恰恰是他没有明说的那一味：做完之后，停下来想的那一小段。

◆ 七、剂量会变，要跟着人调

最后说一句：剂量不是定一次就完了。

人在长。苗芸写了三个月的“一句话”，就该加到三行；费老师剪够了上百张，就该让他当众讲评一次。一直停在第一级，药就成了习惯，不再起作用。

三个月以后的两个人

阚老师后来确实这样调了。第三个月，他让苗芸每次动剪刀之前，先在纸边写一句“今天我想剪出什么”，剪完再对一对，剪出来没有。她第一次写的是“想剪出过年的热闹”，剪完一看，三张里两张是规规矩矩的花和字，只有一张剪了两个捂着耳朵放鞭炮的小孩。她在那张背面写：热闹在人身上，不在花上。这是她第一次先想后做，再拿做来改想。

费老师那边，阚老师让他在班上讲评一次别人的剪纸，只讲一张，只讲五分钟。他准备了一整个晚上，讲的时候却发现，书上那些词，放在同学的剪纸上，好几个都说不通；他临时改口，说“这张好，是因为你把猫的眼睛留成了一大块空，光一透过来，它就像在看人”。这句话，书上没有，是他这两个月剪出来的。

两个人走到这里，已经分不太清谁是“动手型”、谁是“思考型”了。剂量的用处，就是让这两个标签慢慢失效。

事也在变。同一个人，剪纸是做多想少，读报却可能是想多做少。剂量要跟着一件一件的事来定，不要给一个人贴一张“动手型”“思考型”的标签。标签一贴上，人就被它捆住了，杜威身上那道缝，也是这样一点一点被一句口号捆紧的。

还有一种情况要留意：有的难，不是剂量能管的。生病、失业、家里出了大事，这些不是拿来设计的，也不该有谁去替别人造这样的难。剂量说的，只是那些扛得住、分得开、身边有人托着的难。

> **带走的话**
>
> 缺哪边补哪边，每次只补一小勺，补在刚做完的那件事上；旁边的人只做三件事：问，接，记得。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——两边都落：给只做的人加一小勺想，给只想的人加一小勺做，量都说得出数。

缝隙补上了哪一块？——补上了“怎么补”的原则：不是二选一，是按剂量接起来，身边有人托底。

◆

34

第 34 章

在家

这一章的问题：在家里，做与想的剂量怎样放进孩子的日子，也放进大人自己的日子？

◆ 一、三十块钱的一天

一张出行本

设想有这样一家人，姓宁。女儿宁朵十岁，上四年级。有一年开春，宁家爸妈商量了一件事：每个月有一个星期天，全家出去玩一天，这一天怎么过，交给宁朵来定。

规矩只有三条。一，预算每人三十块钱，包括车费、门票、午饭和一样零食。二，去哪、怎么去、几点出门、中午吃什么，由她拿主意，爸妈只在她问的时候回答。三，回来以后，晚饭后留十分钟，她在一个专门的本子上写几行，爸妈各说一句。那个本子，全家叫它“出行本”。

第一个月，宁朵选了城郊的一个湿地公园。她在地图软件上查了路线，要换一次公交。结果那天换车时，她看错了站牌，全家往反方向坐了四站。爸爸看出来了，没说。等到宁朵自己发现，下车往回坐，到公园已经十一点多。中午在公园门口的小店吃面，一人一碗十八块，她算了算，零食钱不够了。

那天晚上，出行本上的第一页，写着三行歪歪扭扭的字：“站牌要看方向，不是看名字。面比我想的贵。下回带饭团。”

一页一页往后翻

第二个月，她去之前做了一件事：在本子上先写下“我估计会……”，估计几点到、一共花多少。回来一对，时间准了，钱多花了五块，因为门票涨了。

第三个月，她开始问：公园门口那家面馆，为什么比学校门口贵？爸爸没直接回答，说你可以查一查，也可以下回问问老板。下一回，她真的问了。老板说，房租贵，客人又只有周末来。这一句，她抄进了本子，底下还画了一条线。

第四个月出了一回岔子。她定的是去一座山脚下的老镇，出门前没看天气，走到半路下起了雨，全家在一个公交站台下躲了四十分钟。宁朵急得快哭了，说这一天全毁了。妈妈没有安慰她，只问：现在还剩多少钱、多少时间，附近有什么能去的？她想了想，查到两站以外有一个小小的县博物馆，不要门票。那天下午，全家在博物馆里看了一下午老农具。晚上的出行本上，她写了一句后来常被全家提起的话：“计划要有第二个。”

到了第六个月，出行本写满了半本。宁朵能在出发前把一天拆成几段，每一段估一个时间、估一笔钱，还会留出“万一”：多带二十块，留出半个钟头。有一次她自己说：“其实写本子比玩还有意思，因为能看出来我变厉害了。”

这个场面值得多看一会儿。宁家爸妈没有给女儿讲一堂“理财课”或者“规划课”，也没有只让她出去疯玩一天。他们放了一件真事给她做，做完留十分钟让她写，而且写的分量是一个月一个月往上加的：先写“发生了什么”，再写“我估计”，再写“为什么”，最后能在出发前就把一天想清楚。这就是上一章那张剂量表，在一个家里走了一遍。

◆ 二、在家补缝的四个原则

从宁家的例子里，可以拣出四条，放到任何一个家里都用得上。

第一条，给一件真事。杜威最对的地方就在这里：孩子要碰到有真后果的事，才会有真问题。坐错四站，是真后果；面钱超了，也是真后果。家里能交给孩子的

真事很多：一次出行、一顿早饭的采购、一个周末的时间安排、阳台上一盆花的浇水。关键是交出去，而且让他真做主。

第二条，做完留一小段“纸上的做”。真事做完，别急着收场，留十分钟。十分钟不长，不会把一件好玩的事变成作业。这十分钟里，先说，后写；先写发生了什么，再写为什么、下回怎样。杜威替孩子设计了真事，他自己的一生，却是在做完一件事之后回到书桌上长大的。这十分钟，就是把他没写下的那一半，还给孩子一点。

第三条，大人托底，不替做，不替想。那天宁朵看错站牌，爸爸看出来了，没说。这不是狠心，是剂量：坐错四站，扛得住。要是会错过末班车、会走进不安全的地方，那就要说，而且要马上说。托底的人心里要有一条线：线以内的错，让她自己撞；线以外的险，替她挡。宁家爸爸兜里一直多揣了一百块钱和一个充满电的手机，那是没让女儿知道的托底。

第四条，把做过的留下来。出行本不是写完就扔的。宁家到了年底，全家把那半本翻了一遍，从第一页的“站牌要看方向”，翻到后来那几页整整齐齐的时间表。宁朵自己看着都笑了。留下来的本子，是让孩子看见自己怎样一步一步长的；这比任何一句“你进步了”都有分量。杜威一生留下的，是几十卷书；一个孩子留下的，可以只是一个本子。道理是一样的：做过的事，写下来，才接得到下一段去。

◆ 三、反过来的孩子：一本书一本书读下去的桂霖

不是每个孩子都像宁朵那样，缺的是想。有的孩子，缺的是做。

一个什么都知道、什么都没碰过的孩子

设想有这样一个初二男孩，叫桂霖。他从小爱看书，尤其爱看讲电和机器的科普书。电流、电压、串联、并联，他讲起来比物理老师还顺；家里的书架上，有一整排是他的。

可是有一天，他妈妈抱怨卧室的衣柜太深，里面黑，找衣服得开手机电筒。桂霖说：这好办，装一盏灯就行，串个开关，电池供电，很简单。他妈妈说：那你装。桂霖愣了一下，说：我没有材料。

他妈妈给他在网上买了一个小盒子：几节电池、电池盒、一只小灯珠、一个按钮开关、几根带夹子的导线。东西到了，放在他书桌上。一个星期，没动。

他不是懒。他后来说，他怕接错，接错了会显得他其实不懂。

从一盏小灯开始

他爸爸想了一个办法，量放得很小。他不说“你去把衣柜的灯装好”，只说：今天晚上十分钟，你就把灯珠点亮，别的不管。他后来说，他想的是：这孩子不缺道理，缺的是第一下。第一下只要够小，小到失败了也不丢人，他就会伸手。

十分钟里，桂霖接了两遍，灯都没亮。第三遍，他发现是灯珠的两只脚接反了。灯亮的那一下，他叫了一声。

第二天，他主动接上了开关。第三天，他开始琢磨：电池盒放在哪里，导线怎么走才不挡衣服，灯朝哪边照才不晃眼。这些事，书上一个字也没写过。第二个周末，衣柜里亮起了一盏小灯。

他妈妈让他在一张卡片上写三行，贴在衣柜门里面。桂霖写的是：“灯珠有正负，书上写过，我没记住。线要贴着柜子边走，不然挂衣服会勾住。按钮装在右边，因为妈妈用右手。”

第三行，是整个故事里最好的一句。它不在任何一本书里，它是做出来的。

故事还有一个尾巴。衣柜灯装好以后，桂霖又把那本讲电路的书翻了出来，翻到讲并联的那一页。他说，以前读这一页，只觉得图画得整齐；这回读，他想的是：要是衣柜两边各装一盏，一盏坏了另一盏还亮，是不是就该这样接？他在书页的空白处画了一个小图，旁边写“衣柜”。这一回，书是被他自己的一件事叫回来的。从书到手，再从手回到书，这一圈，是他自己走完的。

桂霖和宁朵，一个缺做，一个缺想；给他们的，是方向相反的同一种药：从最小的一步开始，贴着一件真事，每次只加一点，身边有人托着。

◆ 四、按年龄的剂量

家里孩子年龄不同，剂量也不同。下面几条，是大致的样子，不是规定，要跟着孩子自己调。

三到六岁，做多，想用嘴。这个年纪，手就是脑子。给真事，比如自己剥一个橘子、自己把鞋摆好、帮着把碗筷放上桌、给阳台的花浇一小杯水。做完，问一句“刚才哪里最难”，让他说，不要他写。要是他愿意，画一张画也好。一天一两回就够了。这个年纪最容易犯的错，是大人嫌慢，一把接过去；橘子皮剥得碎一点，鞋摆得歪一点，都在线以内。

七到十岁，做和想差不多，开始写。像宁朵这样，一件真事配一段“纸上的做”。写不必长，三行就够：做了什么，结果怎样，下回怎样。可以加一样新东西：做之前先猜。“我估计”这三个字，是从做走向想的第一个台阶。这个年纪的孩子，可以交给他一件持续一个月的事，比如管家里一盆花、管一周的垃圾分类、管自己的零花钱，让“下回怎样”真的有一个下回。

十一到十四岁，想可以多一点，开始去查、去比。做完一件事，找一本书、问一个大人、上网查一个说法，拿来和自己做的对一对。像桂霖那样，对得上的，高兴；对不上的，更要记下来，那是自己比书多出来的东西。这个年纪，孩子开始有自己的主意，也开始怕在大人面前出错。托底的人，要把“错”说得轻一点：接反了灯珠，就是接反了，再接一遍。

十五岁以后，开始教别人。能把自己做过、想过的讲给一个更小的孩子听，讲到对方会做，这是做与想接得最紧的样子。杜威一生最拿手的，就是讲；让孩子也有讲的机会，是把他那张书桌的一角，分给孩子。教的对象，可以是表弟表妹，可以是邻居家的小孩，也可以是爷爷奶奶：教老人用一样新东西，讲不清楚，老人就学不会，这比任何一次考试都诚实。

五、家里常碰到的四个难处

道理好讲，放进家里，总会碰上几样具体的难处。拣四样最常见的说一说。

第一个难处：孩子不愿意写。一提“写三行”，孩子就皱眉，觉得又是作业。这时候，先把“写”换成别的“纸上的做”：说给你听，你替他记；画一张图，旁边标几个字；用手机录一段三十秒的话。形式不要紧，要紧的是做完以后停一下，把刚才那件事过一遍。等他习惯了“停一下”，再慢慢换回写。还有一个小窍门：大人先写。饭后十分钟，全家都写，爸爸妈妈也写，孩子就不觉得这是专门罚他的。

第二个难处：没有时间。上班的大人，回家已经很累，孩子作业也多。可剂量本来就小：一件真事，一个月一次也行；十分钟的“纸上的做”，一周两三回也行。宁家一个月才出去一天。难的不是时间，是记得。把它定在一个固定的时候，比如每个月第一个星期天、每周五晚饭后，比“有空就做”管用得多。

第三个难处：看着孩子做砸，忍不住。这是最难的一条。心里可以先画一条线，线以内的错让孩子自己撞：坐错站、钱算超了、菜炒咸了、灯珠接反了、作文被老师打回来重写。线以外的险要大人挡：过马路、用电用火、陌生人、会伤身体的事。线画在哪里，每家不一样，但要事先想好，不要事到临头凭心情。画好了线，线以内就真放手，不要站在旁边叹气；叹气也是一种替，把孩子的难变成了你的难。

第四个难处：家里人口径不一。爸爸主张放手，奶奶心疼，一看孙子做砸就上去接；妈妈要孩子多写，爸爸觉得写没用。这时候，不必先争出一个道理来，可以先分工：谁托底哪一件事，就按谁的剂量来；别的人在这件事上只看不插手。一个月以后，全家坐下来翻一翻那个本子，看孩子有没有变化，再商量。拿本子说话，比拿道理说话省事。

六、大人自己，也把书桌摆出来

在家补缝，还有一件事常被忽略：大人自己。

杜威身上那道缝，一半在于他教孩子动手，自己靠的却是书桌，而这张书桌很少被人看见。许多家里也是这样。爸爸妈妈天天叫孩子“多动手”“多出去玩”，自己下班以后看的书、记的账、写的工作总结，孩子从来没见过；或者反过来，天天叫孩子“多读书”，自己回家就刷手机，家务、修修补补的事从来不上手。

孩子学的，不只是你说的，还有你做的。所以不妨把自己的书桌也摆出来一点。你记账的本子，可以让孩子看一看；你工作上碰到一个麻烦，怎么想的，可以在饭桌上说两句；你这个月读的一本书，可以讲一段给孩子听。反过来，你要是自己很少动手，就挑一件家里的小事，跟孩子一起做：换一个灯泡，修一个松了的抽屉把手，头一回做不好也没关系，让孩子看见你怎样做砸了、怎样再来。

夫妻之间，也可以互相托底。一个手勤的，一个爱想的，这样的搭配在家里很常见。不妨约一个固定的时候，比如每周日晚上五分钟，手勤的那个说一件这周想明白的事，爱想的那个说一件这周动手做了的事。说得出来的，就是补上了的；说不出来的，下周再补。

宁家爸爸后来也有了一个本子。他发现，自己上班十几年，从来没有写过一行“这件事我是怎么想的”。女儿的出行本写到一半，他在自己的本子上写了第一句：原来我也是做完就忘的那种人。

带走的话

给孩子一件真事，做完留十分钟写几行；缺做的从最小的一步动手。大人托底，不替做，不替想，也把自己的书桌摆出来。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——在家里两边都有：宁朵加想，桂霖加做，大人自己也补一边。

缝隙补上了哪一块？——补上了家里那一块：真事、十分钟的纸上功夫、按年龄的台阶，和大人露出来的书桌。

◆

35

第 35 章

在学校

这一章的问题：在学校里，老师怎样把做与想按剂量排进一堂课、一个学期，也排进自己的教学里？

◆ 一、一盒蚕的六个星期

两位老师合开的一门课

设想有这样一所城郊小学，三年级有两位老师想合作一件事。一位是教科学的米老师，一位是教语文的谭老师。科学课本里有一单元讲动物的一生，语文课本里有一单元要学写观察日记。两个人一商量：干脆让孩子们养一回蚕，六个星期，科学和语文一起用。

开学第三周，每个小组领到一个纸盒，里面是十来条刚孵出来的蚕宝宝。

第一个星期，孩子们兴奋得不得了，天天围着纸盒看，抢着喂桑叶。谭老师给的“想”的分量很小：每天画一张图，画今天的蚕，旁边写一个词。有的孩子写“小”，有的写“黑”，有的写“会动”。

第二个星期，蚕长大了，有孩子发现有两条不动了。小组里吵起来：是不是桑叶有问题？是不是盒子太挤？米老师没有告诉他们答案，只说：每组把你们觉得的原因写下来，一条一行。这一周，日记从一个词变成了三行：今天做了什么，看见了什么，我觉得为什么。

第三个星期，米老师加了一小勺：做之前先猜。有一个小组觉得，蚕死是因为桑叶上有水。米老师说：那你们试一试。一个盒子喂擦干的桑叶，一个盒子喂没擦

干的桑叶，每天记两个盒子的样子。孩子们第一次知道，一个“我觉得”，是可以拿去试的。

这三个星期里，两位老师还做了一件小事：每个小组四个人，分成四个角色，喂叶的、清沙的、记录的、提问的，每周轮换一次。有的孩子只想喂叶，一碰本子就溜；有的孩子只想记，嫌蚕沙脏不肯伸手。轮到谁，谁就得做那一样。一个平时最不爱写字的男孩，轮到“记录的”那一周，一天只写了一行，可那一行是“今天它们吃叶子的声音像下小雨”。谭老师把这一行念给全班听了。

书在第四个星期才出场

第四个星期，谭老师把一本讲蚕的科普小书带进了教室，每组一本。孩子们翻开，一下子就翻到了自己关心的那几页：蚕为什么要蜕皮，桑叶要不要擦干，蚕吐丝以前为什么不吃东西。有个孩子指着一段话大声说：“书上说的，跟我们看见的一样！”另一个孩子说：“书上没说擦干的叶子它们吃得少，我们看见了。”

这一刻，是这门课最好的一刻。书不是先来的，也不是不来；它是在孩子们做了三个星期、心里攒了一肚子问题之后，才出场的。这时候读书，读的是自己的问题。

第五个星期，蚕开始吐丝结茧。日记要写一段完整的话，而且要有一句“书上说的”、一句“我们看见的”。第六个星期，每个小组去给一年级的小朋友讲一次“蚕的一生”，讲的时候要拿着自己的日记本。

书不是先来的，也不是不来；做攒下了问题，书才被读活。

◆ 二、这六个星期里的剂量

把这六个星期拆开看，每一周加的“想”，都只比上一周多一点点：一个词，三行，一个猜想和一次对照，一本书，一段完整的话，一次讲给别人听。这正是第 33 章那张表左边一栏的样子，从手走向纸，一级一级。

同时，“做”也一直在：每天喂叶、清沙、观察，一天也没停。想没有挤掉做，而是贴在做上面长出来的。

还要注意两位老师托底的地方。蚕死了，米老师没有回避，也没有偷偷换几条新的放进去；她让孩子们看着，想原因，去试。她手里其实留了一小盒备用的蚕卵，万一哪组全军覆没，还能让他们接着养下去，不至于整件事断掉。那组孩子后来确实用上了。托底，就是这样：错让孩子自己碰，但不让一件事整个塌掉。

杜威当年在实验学校里，有一个很好的做法：每周开一次教师会，老师们把这周哪门课顺、哪门课不顺拿出来讨论；学校还按期印一份报告，记录每个班在做什么（详见第 12、15 章）。米老师和谭老师每周五放学后，也会在办公室对一次各自的记录，下周的“一小勺”加多少，就是在那张桌子上定的。老师自己，也在做与想之间走。

◆ 三、给热闹的课堂加一点想

第 30 章讲过只搞活动的课堂：一节课下来，孩子们动得很欢，做了手工，玩了游戏，演了小品，下课却说不清学到了什么。这样的课堂，缺的是想。补法可以很简单。

第一，活动前留两分钟猜。不管做什么，先让每个孩子在纸上写一句“我估计会怎样”。有了这一句，活动就不只是玩，而是在验证自己的一个想法。

第二，活动后留五分钟写。五分钟，三行：我做了什么，结果和我猜的一样吗，为什么。一节四十分钟的课，拿出七分钟给想，不会让课变得沉闷，却会让活动留下一点东西。

第三，一周里有一次“回书”。孩子们做过的事，找课本或者一本书里讲同一件事的那一段，读一读，对一对。对得上，书就活了；对不上，更值得讨论。

第四，一学期有一次“讲给别人”。把做过的事讲给另一个班、低一个年级的孩子，或者家长听。能讲清楚，才算真学会。

这四条，都不是要把活动课改回背书课。它们只是在热闹后面，放一张小小的书桌。

一节做风筝的课

设想一节五年级的综合实践课，主题是做风筝。按老样子，四十分钟里，孩子们剪纸、扎竹条、糊尾巴，下课铃一响，拿着风筝冲出教室，放不起来的扔在墙角。加了剂量以后，同一节课是这样的：开头两分钟，每人在一张小纸条上写“我估计我的风筝能飞多高，为什么”；中间照样做；第二天放风筝的时候，每组派一个人记，谁的飞起来了，谁的没有，没飞起来的，尾巴多长、骨架多重；回到教室，五分钟，每人写三行，再对一对昨天那张纸条。有个孩子写：我以为尾巴越长越稳，结果太长了，拖得飞不起来。这一句，就是那节课真正学到的东西。

◆ 四、给安静的课堂加一点做

反过来，许多课堂缺的是做。孩子们坐得端正，笔记记得整齐，题目做得很多，可一问“这个在生活里哪里用得上”，一片安静。第 32 章讲的只读书不动手的人，很多就是从这样的课堂里走出来的。

补法也可以很小，不必改课程。

一堂数学课讲面积，最后十分钟，让孩子们量一量自己的课桌，算一算要多少张作业本才能铺满。一堂语文课学一篇写景的课文，布置一个作业：放学路上找一处景，照着课文里的一个写法，写三句。一堂科学课讲摩擦力，拿两本书，一页一页交叉叠起来，让孩子们试着拉开。

一个只会做题的班长

设想一个六年级的班长，数学每次满分，应用题做得又快又准。有一回全班去郊外春游，老师让他管买水：一共要买多少，钱从班费里怎么出。他算得飞快：四十二个同学，每人一瓶，四十二瓶。结果那天太阳一出来，不到中午水就喝光了；他还忘了算上两位老师和司机师傅。他站在大巴车旁边，满头是汗。题目里的数都

是给好的，春游的数，得自己先定：几个人，多热，走多远。事后他写了三行，第三行是：“应用题是别人出好的，这回我得自己出题。”一次春游，比十张卷子更让他明白，数学不只是算。

这些做，量都很小，有的只要十分钟，有的只要一个晚上。要紧的是，做完以后要回到课上：谁量的和算的对不上？谁写的三句用上了课文的写法？书为什么拉不开？让做和课本接上，而不是做完就散。

高年级的孩子，还可以加一样：让他们自己设计一个小试验，写一页计划，老师看过再去做，做完写一页报告。计划和报告，就是书桌；中间去做的那一段，是木工房。杜威讲的“思维五步”，中间四步在想，一步在做（详见第 5 章），这样一页计划、一次去做、一页报告，正好把五步走全。

◆ 五、一个学期怎样排

一堂课的剂量好排，一个学期的剂量要多想一步。可以大致照“先做后想，再做再想”的样子排，分三段。

开学头几周，多做少想。孩子们刚回到学校，先给他们一件能动手的事，让手先热起来，让问题先冒出来。这时候“想”的分量要小，一个词、一张图、一句话就够。

学期中间，做和想一样多。有了一肚子问题，就可以把书请进来，像养蚕第四周那样；也可以让孩子先写计划再去做，做完写报告。这一段最长，也最要紧，一级一级往上加的，主要在这里。

学期末，想多一点，还要讲出去。整理一学期的本子，挑一件自己最得意的事，写成一篇完整的东西，再讲给别人听。讲，是做与想合在一起的样子。

作业也可以照这个样子排。一周里，一样作业是“做”的，比如回家量一量、试一试、问一个人；一样作业是“想”的，比如写三行、读一段、画一张图，而且“想”的那一样，最好就接着“做”的那一样。两样轮着来，孩子不会觉得累，也不会只剩下一边。

评分也要跟上。要是只给最后做出来的东西打分，孩子就只顾做；要是只给写得漂不漂亮打分，孩子就只顾写。不妨把分数的一部分，给那三行：写没写出“下回怎样”，写没写出一个“我估计”，写没写出一句书上没有的话。这样一来，想就不只是装饰，而是真算数的一部分。

托底，在学校里还有一层意思：允许错。一个猜错了的“我估计”，不扣分；一次失败的试验，只要记清楚了怎样失败的，照样算完成。孩子知道错了不会被罚，才敢先猜、才敢去试。

杜威当年的实验学校，也在这件事上吃过亏。第 15 章讲过，他后来说，学校早年的许多失败，是因为太“实际”，太注重眼前的活，思想上的内容不够。一个最以“动手”出名的学校，最早的教训恰恰是：光有做，排不成一个学期。今天的老师排课，不妨把这一句放在手边。

◆ 六、大一点的孩子，常常缺的是做

到了初中、高中，情形常常反过来。课业重，时间紧，孩子们整天在读、在写、在做题，缺的多半是做。有的学校也开研究性学习、综合实践这类课，可不少时候，这类课做成了上网查资料、抄成一份报告，还是在纸上打转。

补法，是在纸上的工作里，硬塞进一段真做，量不必大。一个研究小组要写“小区周边的交通”，就请他们在早高峰的路口站二十分钟，数一数经过的车和人，数完再去查资料。一个小组要写“老街的变化”，就请他们去找一位老人，听半个钟头，录下来，回来再读书。数和听，都不难，可是一做，报告里就会冒出资料上没有的东西：那个路口早上七点四十分最堵，不是八点；那位老人记得的街名，地图上已经没有了。

这样的做，也要托底。孩子第一次去路口站着数车，第一次敲开一位陌生老人的门，都会发怵。老师可以先陪第一回，或者先联系好，事先把安全交代清楚。剂量还是那一条：只比扛得住的多一点点。

七、老师自己的剂量

最后说老师自己。

老师这个行当，很容易落进杜威那道缝里的某一边。有的老师，课上得热热闹闹，花样很多，可从来不写一个字：这堂课为什么这样设计，哪里成了，哪里没成。他的本事全在手上，换一个班、换一本教材，就得从头摸。有的老师，读了很多教育理论，写了不少论文，教案写得漂亮，可站到一个乱哄哄的班级面前，理论一条也用不上。

剂量的办法，对老师也一样。

手多的老师，加一点想：每周写一段教学后记，不必长，五行，只写一件事，这周哪一堂课，哪一个孩子，哪一刻，我做了什么，他怎样反应，下回我怎样。一个学期下来，就是一本自己的“铁皮柜本子”，像前言里那位汽修师傅的硬皮本。

想多的老师，加一点做：每学期挑一个自己最信的理论，只在一个班、一个单元里真试一次，而且请一位同事来听课，听完只说一件事，他看见孩子们在做什么。理论落到四十个孩子身上是什么样，只有试了才知道。

还有一样，老师之间可以互相托底。几位老师结一个小组，一个月聚一次，每人带一段后记，读给大家听，别人只问一句“为什么”。这就是杜威当年那个教师会的样子，只是今天可以更小、更家常。

回到那盒蚕。第二周蚕死了两条的那天晚上，米老师在自己的后记里写了五行：我早知道桑叶要擦干，却没说，想让他们自己发现；可是看到有个女孩哭了，我有点动摇，不知道这样对不对。下回我会在第一周就提醒一句“叶子要看看干不干”，只提醒，不说为什么，让他们自己去试。谭老师读了这五行，在旁边写了一句：我觉得哭也是这门课的一部分，她后来写的日记是全班最长的。两个人的托底，就是这样互相托的：一个动摇了，另一个接一把。

这一章讲学校，但不给哪一种课程、哪一种教学法站队，也不讨论考试和制度。它只说一件事：不管什么样的课，都可以看一看，做与想哪一边缺了，按一小勺一小勺的分量补上去。

带走的话

先做后读，书才被读活；热闹的课留七分钟给想，安静的课留十分钟给做。老师自己，也要一边上课，一边写那本后记。

小账

做与想，这一章落在哪一边？——课堂两边都补：养蚕六周是从做走向想，量课桌、写三句是从想走向做。

缝隙补上了哪一块？——补上了学校那一块，也补上了老师自己：后记、试一次、互相托底。

◆

36

第 36 章

读你自己

这一章的问题：读完杜威，把镜子转过来，你自己的那道缝在哪里？该补多少？

◆ 一、两个人的一句话

一个说“手上有数”的人

设想有这样一位何师傅，五十出头，在菜市场口摆了二十多年早点摊，炸油条。半夜起来和面、醒面，天不亮就支锅，一根一根油条炸得又长又鼓。问他秘诀，他只有一句话：“手上有数。”面揉几分软，油烧几成热，全在手上，说不出来，也用不着说。

这话是真的。他的油条，二十年街坊都认。

可这几年，生意慢慢淡了。年轻一点的顾客来问：有没有不那么油的？能不能炸短一点、一个人一次吃得完的？隔壁新开了一家连锁早餐店，说是换了新配方，炸出来不腻。何师傅听了，摇摇头：“那不是油条。”

他的缝，在于他一直只在手上长本事，从没有把手上的东西拿到纸上去过。他不知道自己的面、水、油温到底是多少，因为从来没有记过；也就没法知道，改一点点，会怎样。手上有数，数却不在纸上，想改也无从改起。

一个说“还没准备好”的人

再设想一位蔺大姐，五十出头，在邮局干了半辈子，前两年退下来。她一直想学吉他，三年前就买了一把。三年里，她在手机上看了三百多个教学视频，读了两本乐理书，和弦指法图画了一本子，说起“大三和弦”“切分节奏”比许多弹了几年的人还明白。

可三年里，她没有给任何一个人完整地弹过一首歌。女儿问她，她总说：“还没准备好，等练熟一点。”

她的缝，和何师傅正好反着。她一直在纸上长本事，从没有让手去碰一碰那个“不熟”。

两个人，一个只信手，一个只信纸。他们都没读过杜威，可他们身上，各自是杜威那道缝的一边。

◆ 二、读自己的四问

本书读杜威，一直在问随身三问。读自己，可以把它展开成四问。这四问来自第 166 号，这里照着杜威这道缝，改得更贴一点。

第一问：你心里那套“我是靠什么走到今天的”说法，落在做那一边，还是想那一边？

找一张纸，写一句话：“我能做好这件事，主要靠的是____。”只准写一样。何师傅会写“手上有数”，那是做；蔺大姐会写“把道理弄明白”，那是想。你写下的这一句，就是你自己的“秘籍”。

第二问：回头看最难的那几段日子，你真正是靠什么熬过来的？

不要看最顺的时候，顺的时候看不出缝。挑两三段最难的：刚上手一件事、样样不会的那几个月；做砸了、差点丢了饭碗的那一次；换了一个地方、以前那一套全不管用的那一年。每一段问：那时候我是多做了，还是多想了？是埋头干出来的，还是熬夜查资料、写计划、找人问出来的？

你可能会发现，说自己靠“干”的人，最难的时候其实是靠一个本子、一本书、一个晚上的想；说自己靠“想”的人，最难的时候其实是被逼着硬着头皮上了手。杜威说影响他的更多是人和处境，可他熬过每一段的办法，是读、想、写、讲（详见第 10 章）。你的第二问，答案可能也和第一问不一样。

第三问：这两者之间，有没有一道缝？

把第一问和第二问放在一起。要是一样，恭喜你，你的说法很贴你的人生。这样的人不多，但有。他们的说法贴身，多半是因为他们常常回头看，常常改自己的说法。要是不一样，就试着压成一句话：我说我靠的是做，其实我还靠了想；或者，我说我靠的是想，其实我还靠了做。说得出这句话，你就读懂了自己一半。

第四问：你传给孩子、徒弟、后辈的，是不是只有写下的那一半？

回想你最近对孩子、对新同事说过的“经验之谈”，记下五句。看看这五句里，有几句讲做，有几句讲想。何师傅要是写下来，大概五句都是“多上手”“手上要有数”；他当年头几年跟着师父时，是不是也在心里一遍一遍比过、琢磨过？他没说。杜威身上那道缝，就是这样一代一代传下去的：你把自己的一半交出去，另一半留在了自己身上，连自己都快忘了。

◆ 三、四种常见的说法，和它们没说的那一半

做第一问的时候，许多人写下的，是下面四种说法里的一种。每一种背后，常常藏着没说出来的那一半。

“我是干出来的。”这是何师傅那一种，站在手上。没说的那一半，常常是某一段夜里的琢磨：头一回干砸了以后，睡不着，一遍一遍在心里过；或者师父随口一句话，他记了十年。干是真的，可让干越来越准的，是那些没被当成本事的想。

“我是读出来的。”这是蔺大姐那一种，站在纸上。没说的那一半，常常是某一次被逼上手：考完试进了单位，第一天就被推到一件没人教过的活前面，硬着头皮做完。读是真的，可让读过的东西变成本事的，是那一次硬上。

“我是悟出来的。”这一种听起来站在想那一边，其实常常两边都有，只是说不清。悟，往往是做了很多遍以后，某一天忽然想通了。说“悟”的人，容易把前面那很多遍做忘掉，传给别人的时候，就只剩一句“你要自己悟”，别人无从下手。

“我是熬出来的。”这一种不站做也不站想，站在一股劲上。可熬的那些年里，手上在做什么，心里在想什么？把“熬”拆开，常常能看见一边是日复一日的活，一边是一个没对人说过的打算。熬是真的，只是熬这个字，把做和想都藏起来了。

这四种说法，都不是错的。它们只是比说话的人自己窄了一点。

◆ 四、记一个星期的两栏账

四问是回头看。还可以往前看，用一个很笨的办法：记一个星期的两栏账。

找一个小本子，每天晚上睡前，花五分钟，分两栏写。左栏写“手上的做”：今天动手做了什么，修了什么，做了什么菜，跑了哪些腿，干了哪些活。右栏写“纸上的做”：今天读了什么，想明白了什么，写了什么，给谁讲了什么。

一个星期下来，数一数两栏各有多少行。

何师傅要是记，左栏会满满当当，右栏几乎是空的。蔺大姐要是记，右栏写得密密麻麻，左栏只有“练了五分钟爬格子”几个字。大多数人会落在中间，但也会偏向一边。

这本账不是用来打分的，是用来看剂量的。偏向哪一边，就知道该往另一边补；偏得多少，就知道该补多大一勺。这就是第 33 章那四步的第一步，用在你自己身上。

◆ 五、给自己开一张方子

看清了缺哪边，就给自己开一张方子。剂量的原则，还是那两条：每次只比扛得住的多一点点；身边有人托底。

何师傅的方子，可以是这样的。第一个月，每天炸完，在摊子后墙上一块小黑板上记一笔：面多少，水多少，醒了多久，那一锅油条怎么样。不改做法，只记。第二个月，从记下来的数里，挑一天最好的，一天最差的，比一比，差在哪。第三个月，试着改一点点，比如炸短一截、油温调高一点、出锅快一点，做一小筐“短油条”，放在摊上，请几位老街坊尝，听一句话。他的托底人，可以是他那个在城里上班、每个周末回来的儿子：儿子每周看一眼黑板，问一句“这周哪一锅最好”。

蔺大姐的方子，反过来。第一个月，每天只弹十分钟，不看视频，不看书，只弹一首最简单的歌，弹错了也往下弹。第二个月，每个星期五晚饭后，给女儿弹一次，就一首，弹完女儿只说一句她听到了什么。第三个月，拿手机录下来，自己听一遍，写一句“哪里最难听”，下周只改那一处。她的托底人，就是她女儿：不笑话，不替她找新视频，每周五准时坐在那儿。

两张方子，方向相反，样子一样：贴着自己正在做的那件事，一小勺一小勺地加，有人在旁边问、接、记得。

照这两张方子走三个月，会怎样？这里只能设想，而且不必设想得太圆满。何师傅的小黑板，也许记了两个月就想停，嫌麻烦；是儿子每周那一句“这周哪一锅最好”，让他接着记了下去。第三个月，他发现自己最满意的那几锅，面都比平时多醒了半个钟头，油都比平时热一点，这是他炸了二十年都没说出来过的。那一小筐短油条，老街坊有说不过瘾的，也有说正好的；他把两种话都记在了黑板角上。

蔺大姐第一个星期五，给女儿弹的时候，手抖，错了三处，弹完自己先笑了。女儿说，她听出来了是哪首歌，这就够了。到第三个月，她录下来的那一段里，最难听的地方只剩一处，是换和弦时停顿太长。她说，这一处，三百个视频里有好几个讲过，她都看过，可直到自己录下来听见了，才知道是在说她。

两个人都没有变成另一种人。何师傅还是那个手上有数的师傅，只是数开始上了黑板；蔺大姐还是那个爱琢磨的人，只是琢磨的东西开始从手指头上出来。

◆ 六、找一个托底的人

读自己，最难的一样，是一个人读。人看自己，最先看见的总是最亮的那一面；缺的那一边，恰恰是自己看不见的。所以，给自己开方子，最好也给自己找一个托底的人。

这个人不必懂行。何师傅的儿子不会炸油条，蔺大姐的女儿不会弹琴。他要做的，还是那三件：问一句，接得住，记得来。问的那一句，最好固定下来，比如“这周你在另一边做了什么”。接得住，是你说“这周没做成”的时候，他不数落你，也不替你找借口，只说“那下周呢”。记得来，是每周那个时候，他真的在。

找谁？家里人最方便，但也最容易心软，或者最容易较真。老同事、老同学、一起锻炼的朋友，有时反倒更合适。两个人互相托底也行：你缺想，他缺做，每周换着问。

实在找不到人，还有一个退一步的办法：给一个月以后的自己写一封短信，写下这个月打算补哪一边、补多少，封起来，到时候拆开对一对。这是自己给自己托底，力气小一点，总比没有强。杜威一生写了那么多东西，其中不少，就是写给以后的自己看的。

◆ 七、要是杜威来读他自己

写到这里，不妨做一个设想：要是杜威拿这四问读他自己，会读出什么？这当然只是我的推想，不是他说过的话。

第一问，他会写：我靠的是经验，是人和处境，是在真实的问题里被逼着去想。他晚年那篇自述里，差不多就是这样说的。

第二问，他会想起油城那几年晚上的读书，想起那封投给哈里斯的稿子，想起密歇根的讲义，想起芝加哥学校合并那一年，他是怎样写信、写报告、写家长大会

上的讲话，想起爱丽丝去世以后，他照样出远门、照样讲演、照样写。熬过每一段的，都是书桌。

说“都是书桌”，也要留一句公道：他那八年的学校，不是书桌上的事。那是他一生里离“做”最近、分量最浓的一段，设计、主持、观察、讲解与辩护，样样都是真做（详见第 15 章）。只是那一段一过去，他又回到了书桌。他熬过难关用的是书桌，他最浓的一段做，也还是一个书桌前长大的人的做法：先想清楚，写下来，再请别人去教室里做。

第三问，他大概会承认，处境给他题目，书桌给他本事。这句话，他在给《杜威学校》写的附录里，其实已经说出了一半：理论和它在实践里的执行之间，缝总是那么宽（详见第 15 章）。

第四问是最有意思的。他传给孩子们的，是木工房和厨房；他传给读者的，是一本一本的书。他大概会说：这两样我都传了。可是他没有传的，是这两样之间的那座桥：一个在木工房里锯过木板的孩子，怎样一步一步走到书桌前，学会把锯歪的那一下写下来、想明白、讲给别人听。这座桥，他自己天天在走，却没有把它当成一样要专门设计、一级一级教的东西。

这就是他没做完的那一课，也是留给我们的。

◆ 八、你自己的那一道缝

最后，把话说回到你身上。

你不必是教育家，也不必写书。可你一定有一套“我是靠什么走到今天的”说法，也一定在把它传给别人。这套说法，多半只抓住了做与想的一边。

缝不是你的短处。何师傅的手是真本事，蔺大姐的书也没有白读。缝只是说，你的说法比你的日子窄。补上它，不是换掉你的本事，而是在你缺的那一边，按你扛得住的分量，一小勺一小勺地加。

今晚就可以开始：拿一个本子，画一条竖线，左边写今天手上做了什么，右边写今天纸上做了什么。七天以后，看一眼。

要是你在带人，带孩子、带徒弟、带新同事，还要多看一眼：你交出去的，是你的哪一半？一个手上有数的师傅，最该教给徒弟的，也许正是他从没说出口的那几个本子；一个满肚子道理的前辈，最该给新人的，也许正是他第一次硬着头皮上手、做砸了的那一回。把你自己没写下的那一半，也交一点出去。这样，缝就不会原样传下去。杜威没能做到的这一步，每一个普通人都可以在自己家里、自己单位里，做一点点。

> 带走的话
>
> 你那套“我靠什么”的说法，只抓住了一边。记一周两栏账，看偏向哪边，给自己开一张小方子，找一个人每周问你一句。

> **小账**
>
> 做与想，这一章落在哪一边？——落在读者自己身上：先看你偏向哪一边，再往另一边加。缝隙补上了哪一块？——补上了最后一块，镜子转向你：四问、两栏账、一张方子、一个托底的人。

◆



结 语

教人动手的书生

◆ 一、回到那间木工房，和那张书桌

这本书是从两个场面开始的。

一个是一八九九年春天芝加哥的那间木工房。一个十岁上下的男孩锯歪了一块木板，老师没有接过锯子，只问他：是画线的时候歪的，还是锯的时候歪的？隔壁的厨房里，一锅粥煮稀了，一个女孩把水量和时间写在小黑板上，几个孩子凑过去，比着上一回的数字争论。

另一个是同一年、同一座城里的一张书桌。一个四十岁上下、留着小胡子的男人，在准备给家长们的讲稿，在改一本讲逻辑的书，写了一句，划掉，再写。

导论里说，这两个场面值得多看一会儿。三十六章读下来，我想它们确实值得。木工房是他的主意，书桌是他的日子。木工房被写进了他的书，传遍了世界；书桌几乎没有被写进任何一条“杜威教育法”。人们记住了孩子要动手，没记住那个教孩子动手的人，自己是怎样一天一天坐在桌前长大的。

读完全书再回头看那个锯木板的男孩，会看见一件导论里只说了一半的事：他换了一块板，先把尺子按牢，再画线，再锯。这一个“先按牢、再画、再锯”，是他停下来想出来的。那间木工房里最好的一刻，不是锯，是锯歪以后的那一问。那一问，是从书桌那边递过来的。

◆ 二、判词，第四次

所以，这本书的判词，到这里不改一个字：

杜威教的是“从做中学”，他靠的是“从读中想、从写中成”：他把学校变成了一个动手的小社会，自己却是在书桌前和讲台上长大的。

这是它第四次出现。前言里它是一个疑问，导读里它是一张地图，第 24 章里它是一次结算。到了结语，它要接受检验：导读里立的五条主张，一条一条来验；三条推翻条件，一条一条来报账。验，不是再夸一遍，是说清楚哪条站得住，哪条要收窄，哪条最弱。

◆ 三、前两条主张

第一条，缝隙：杜威的教育学说站在“动手”与“经验”上，他本人却主要在“想”与“写”里长成。

这一条站得住。第一编五章，他写下的五句话，从做中学、教育即生活、学校即社会、连续与互动、思维五步，都站在“路”那一维的“动手”和“地”那一维的“现实界”上；第二、三、四编十五章，他活过的那一半，油城的夜读，投给哈里斯的那封信，莫里斯和黑格尔，密歇根的讲义，芝加哥书桌上一年一本的书，哥伦比亚的讲台，中国的两百来场讲演，一直写到九十二岁，几乎每一次转身，都先发生在读、想、写、讲里。第 15 章那根尺子量出来的比例，是做八年（严格说是七年半），讲四十多年，写七十年。

但要收窄一处。杜威一九三〇年自己说过，影响他的，更多来自人和处境，而不是书本（第 10 章）。本书不回避这句话，而是把“长成”拆成两样：题目，很多是人和处境给的，母亲的追问，爱丽丝，孩子上学，芝加哥的街区，中国的学生，世界的战争；本事，是读、想、写、讲给的。所以这一条更准确的说法是：处境给他题目，书桌给他本事。说他“主要在想与写里长成”，说的是本事长在哪里，不是题目从哪里来。

第二条，悖论：他教的是做中学，他靠的是书桌长；而他自己一生最好的“做”，恰恰是想和写。

前半句站得住，理由同上。后半句要收窄，而且要说明它是什么性质的话。“想和写也是一种做”，是本书的读法，不是杜威的原话。它有依据：他那五步里，中间四步在想，而且常常是写着想（第 5 章）；他在书桌前写、划、改，和锯歪了木板回头去查的男孩，是同一个形状。可是他本人并没有这样说过自己。把这一句当成读法，它站得住；把它当成杜威的自我认定，就说过头了。还有一处也要留意：说他“最好的做”是想和写，不能把那八年看轻。那八年的做，是设计、主持、观察、讲解与辩护，量少而浓，是他一生离“做”最近的一段。最好的做在书桌上，最浓的做在那所学校里，两句话要一起说。

◆ 四、后三条主张

第三条，自己补缝：晚年的《艺术即经验》和 1938 年的纠偏，是大师自己回头补缝的少见样板。

这一条站得住，而且是本书最想记下的一条。第 166 号读过的二十位大师里，“美”这个视角一直空着；杜威七十一岁到哈佛讲艺术，七十五岁成书，序言里说，各章都和巴恩斯一章一章过过，许多谈话就在巴恩斯那一批画作面前进行（第 19 章）。一九三八年，快八十岁的他写《经验与教育》，一边批评老式学校，一边批评打着他旗号的新学校（第 26 章）。一位大师晚年这样回头，确实少见。

但要收窄两处。一处是，两次补缝都有前史。美这一边，第 22 章说过，料是早就备下的：一八八七年的《心理学》里有讲审美感受的篇章，《民主与教育》里有几段讲艺术和欣赏，做与受、连续与互动也早就讲过；一九二五年的《经验与自然》里，还专有一章，第九章《经验、自然与艺术》，只是讲得还散，远不如后来那本书。纠偏这一边，第 25 章说过，一九二六年他就在巴恩斯基金会的刊物上写《个性与经验》，批评只给孩子摆材料、不提目的的做法；一九二八年给进步教育协会讲《进步教育与教育科学》，又要新学校别只满足于和旧学校反着来，要把自己做过的事整理成能积累、能检验的东西；一九三〇年还有一篇《新学校里要多少自由？》。所以“晚年自己补缝”，说的是晚年补成了、补到了一本书的分量，不

是晚年才想起来。另一处是，他补的是“美”和“传播中的偏”，却没有补本书说的那一道主缝：他没有把自己的书桌，设计成孩子一级一级走上去的台阶。而且他补缝的办法，还是去讲、去写一本书。书生补缝，用的还是书桌。这一条说他“自己补缝”，要加一个限定：补了两道，主缝没有补。

第四条，传播变宽：只学“做中学”的人，卡在“做了却没想”；只学他书的人，卡在“想了却没做”。

这一条是五条里最弱的。前半句还有些史料撑着：第 25、26 章讲的进步主义学校，把“做中学”读成“只要动手”“孩子想干什么就干什么”，杜威自己出来纠偏，这是有文献的。可是“卡在做了却没想”这个卡法，书里用来说明的，多是设想出来的普通人：汽修铺的徒弟，只搞活动的课堂，只练实操的培训。它们是为了把道理讲明白，不是调查出来的数字。后半句更弱。“只学他书的人”是谁、有多少、是不是真卡在“想了却没做”，本书几乎没有拿出史料，第 32 章讲的也是设想的日常故事。要推翻它，办法很直接：去看真正照着杜威办学、照着杜威读书的两群人，看他们是不是真在缺掉的那一边更容易卡住。看下来不是，这一条就只能算一个提醒，不能算一个判断。

第五条，你自己：做与想要按剂量设计，不是二选一。

这一条站得住，但它是一个主张，不是一个发现。它说的是应当怎样做，不是已经证明了什么。第 33 到 36 章给了四步、一张表、一些在家和在学校的做法，都还没有经过比较：按剂量补的人，和照原样学的人，在缺掉的那一边上到底差多少，本书没有数据。所以这一条眼下只能记作“本轮未发现反例”，不能记作“已经证实”。还要收窄一处：能按剂量设计的，只是那些扛得住、分得开、身边有人托底的难。病痛、失去、突如其来的变故，不是拿来设计的，也不该有谁去替别人造这样的难。

五条验完，大致是这样：第一条站得住，要把“题目”和“本事”分开说；第二条站得住，后半句是读法，不是他的自认；第三条站得住，要加“主缝没补”的限定；第四条最弱，后半句尤其弱；第五条是一个待验的主张。

五、三条推翻条件的账

导读里立过三条推翻条件。逐条报账。

第一条：如果可靠史料显示，他的主要教育思想首先是从亲手办学里长出来的，而不是从读、写、思辨里长出来的，那么“他靠的是书桌长”这半句就站不住。

报账：没有触发。第 10、11 章排过的年表，都指向“先想，后办”：开学前自费印的计划书，一八九六年的文章，《我的教育信条》，都在学校成形之前或同时写出；他三十多年后给《杜威学校》写的附录里自己说，办学的那些想法，对学校的作用比教育经验和先例更大（第 15 章）。办学改了他的想法，但没有生出他的想法。不过要登记一笔：一九三〇年他说影响他的更多是人和处境，这是对判词最有力的一句反话。本书的回应是把题目和本事分开，这个回应是一种读法，别人可以不同意。

第二条：如果可靠史料显示，他在实验学校里亲手做的分量，远远超过本书所写的“设计、主持、观察、讲解与辩护”，比如他天天在木工房、厨房里亲手带孩子，那么本书对第三编的判定就要重写。导读里说过，这一条看的是分量，不是时长：比的不是他在那所学校待了几年，而是那几年里他的手伸到了哪一层。

报账：没有触发，但本书自己先改了口。按分量查，他的手伸得比“督导”两个字深：计划书是他写的，每周的教师会他在，家长大会上替学校讲话、在大学里替学校辩护的是他，他晚年还说，办学的想法对建校的作用比教育经验和先例更大。所以全书的口径从“以督导为主”改成了“设计、主持、观察、讲解与辩护”，不写成挂名，也不写成他天天在灶台边、木工台边带孩子（第 12 到 15 章）。时长那一面，本书不拿来做文章：按整数说是八年，学校单独办的时间其实是七年半左右。日常的教学与管理，由爱丽丝、扬夫人和一批教师承担。还要登记一个悬着的地方：他“几乎每天”到学校，这个说法出自梅休和爱德华兹，她们是当事的教师，偏向杜威一方；克诺尔的档案研究看得更冷，尤其是在一九〇四年的

冲突上。两说并存，本书不判谁对，只取两边都认的部分。这一条，记进附录的失效户，等更细的档案。

第三条：如果可靠史料显示，《艺术即经验》的形成和他与巴恩斯的交往没有什么关系，那么“晚年补上的美”这一说，至少要换一种讲法。

报账：没有触发。那本书题献给巴恩斯；序言里他说，最大的感激归于巴恩斯，各章和他一章一章过过，多年的谈话许多就在那批画作面前进行，这些谈话和巴恩斯的书，是塑造他美学思考的主要因素（第 19 章）。但同一篇序言里他也说，美学的书他读了很多年；加上《经验与自然》里的前史，这一条要收窄：巴恩斯不是这次补缝的唯一来源，而是最重的那一只手。

三条报下来，没有一条触发，但每一条都让本书改了一点口。这正是推翻条件该起的作用：它不一定推翻你，但会让你说得更准。

这笔账里悬着的几处，都记进附录的失效户：一九三〇年那句“人和处境”的读法；“几乎每天”到校只有一方的说法；巴恩斯之外的美学来源；还有第四条主张后半句几乎没有史料。以后谁找到了新的书信、新的档案，能把其中一处说死，请说清楚是哪条史料、推翻了哪一句。按本书守的纪律，没找到反例，只能记“本轮未发现”，不能记“已经否定”。

◆ 六、这本书自己的缝

还要认一笔这本书自己的账。

这本书讲一个在书桌前长大的人，它自己也是在书桌前写成的。它写下来的，是能说清的那一半；它劝读者按剂量去做，自己却从头到尾只是想和写。它最后四章给了许多做法，那些做法有没有用，不在这本书里，在读者今后的日子里。书能给的，只是一张地图和几个问题；把它们放进一件真事里去试的那一半，只能由你来补。

它也只读了一个人。杜威身上的三道缝，做与想，美，传播中变宽，放到别的教育家身上，形状可能完全不同。它用的地图，三维九宫，也可能看不见另一些东西。这些，附录的失效户里照实记着。

书名里的“书生”两个字，写到这里也该再说一遍。它不是说他没用，也不是说读书写字不算做事。恰恰相反，这本书读了三十六章，读出来的是：书桌也是一间木工房，只是锯的是句子，刨的是道理。一个书生教人动手，这件事本身一点也不奇怪；可惜的只是，后来的人只接过了他递出去的锯子，没有看见他身后那张桌子。

◆ 七、随身三问

合上书之前，再问一遍那三句。

一问，他说自己靠的是什么，站在哪一格？放在杜威身上：他说的是经验，是做，是人和处境；他的学说站在“动手”和“现实界”。

二问，他最难的那几年，真正是靠什么熬过来的？放在杜威身上：大学毕业后没有方向的那几年，一九〇四年离开自己办起来的学校的那一年，家里那几次伤心事，每一回，他都是坐回书桌，读，想，写，然后去讲。

三问，中间那道缝，我该补上什么？放在杜威身上，这一问也有一个答案：他该补上的，是那座桥，从木工房走到书桌前的一级一级台阶。他没有补，这本书第八编替他试着搭了几级。可是放在你身上，这一问，杜威替不了你。你那套“我是靠什么走到今天的”说法，多半也只抓住了做与想的一边。缺哪边补哪边，每次只补一小勺，补在刚做完的那件事上，身边找一个人托着。

◆ 八、两只手

最后，再回到那间木工房。

那个男孩锯直了木板，架子挂上了毛线；那个女孩的小黑板上，下一回的水量定下来了。这些都是好事，一百多年前是，今天也是。这本书不拆那间木工房，也不把孩子赶回书桌前。

它只想让人记得，木工房和书桌，本来是同一个人的两只手。一只手伸向孩子，写成了一套道理，传遍了世界；另一只手留在他自己身上，一天一天托着他长大，很少被人看见。他也是先活在这道缝里的：先在油城的夜里读，先在密歇根的讲台上讲，先在芝加哥的书桌前写，然后才有了那间木工房。理论是后来才从缝里长出来的。

读杜威，要读两遍，读你自己，也要读两遍。第一遍，读写下的那一只手；第二遍，读活过而没写下的那一只手。然后，把两只手，按你扛得住的分量，一点一点合起来。

这位教人动手的书生，留给我们的，就是这两只手。

参 考 书 目

本书目分八类。第一类是杜威本人的著作，按初版年份排，书与单篇文章混排，单篇注明刊载处；第二类是全集、书信与文献工具；第三至六类是传记与研究、芝加哥实验学校、进步主义与克伯屈、中国方面；第七类是书中拿来对照的别人的书；第八类是本系列与站上各卷。外文书先写原题，再写中文题；中译本只在书名有把握时写出，译者只在较有把握时注出，没有把握的写“本书引作”。书目信息核不实的部分不写，只留作者、题名、年份等能确定的部分。本系列各卷写站上号数，号数以 sdeuniverses.com 专著书架（catalog.json，2026 年 9 月 27 日）为准。

一、杜威本人的著作（按初版年份）

1. "The Metaphysical Assumptions of Materialism"，Journal of Speculative Philosophy 16，1882。本书引作《唯物论的形而上学假定》，他的第一篇哲学文章，投给哈里斯的那一篇（第 7、15 章）。
2. "The Pantheism of Spinoza"，Journal of Speculative Philosophy 16，1882。本书引作《斯宾诺莎的泛神论》（第 7 章）。
3. "Kant and Philosophic Method"，Journal of Speculative Philosophy 18，1884。本书引作《康德与哲学方法》（第 8 章）。
4. "The New Psychology"，Andover Review 2，1884。本书引作《新心理学》（第 8、9 章）。
5. Psychology，1887。本书引作《心理学》（第 9、19、22 章）。
6. Leibniz's New Essays Concerning the Human Understanding: A Critical Exposition，1888。本书引作《莱布尼茨的〈人类理智新论〉》（第 9 章）。
7. The Ethics of Democracy，1888（密歇根大学哲学丛刊）。本书引作《民主的伦理》（第 9 章）。
8. Applied Psychology（与 J. A. McLellan 合著），1889。
9. Outlines of a Critical Theory of Ethics，1891。本书引作《批判的伦理学理论纲要》（第 9 章）。

10. "Christianity and Democracy"，1892 年讲，1893 年刊印。本书引作《基督教与民主》（第 9 章）。
11. "Self-Realization as the Moral Ideal"，Philosophical Review 2，1893。本书引作《自我实现作为道德理想》（第 9 章）。
12. The Study of Ethics: A Syllabus，1894。本书引作《伦理学研究：一份教学大纲》（第 9 章）。
13. The Psychology of Number and Its Applications to Methods of Teaching Arithmetic（与 J. A. McLellan 合著），1895。
14. Plan of Organization of the University Primary School，1895，自印。本书引作《大学附属小学的组织计划》，先于学校印出来的那份计划书（第 11、15、21 章）。
15. "Interest in Relation to Training of the Will"，1896（赫尔巴特学会年刊增刊）。
16. "The Reflex Arc Concept in Psychology"，Psychological Review 3，1896。本书引作《心理学中的反射弧概念》，详见第 180 号（第 15 章）。
17. "Pedagogy as a University Discipline"，University Record 1，1896。本书引作《作为大学学科的教育学》（第 11、15 章）。
18. "Ethical Principles Underlying Education"，1897（全国赫尔巴特学会第三年刊）。本书引作《教育中的伦理原则》（第 15 章）。
19. "My Pedagogic Creed"，School Journal 54，1897。中译《我的教育信条》，收入赵祥麟、王承绪编译《杜威教育论著选》（第 1、2、3、5、15、16、30 章）。
20. The School and Society，1899（1915 年增订）。中译《学校与社会》，赵祥麟、任钟印、吴志宏译，与《明日之学校》合为一册（第 1、3、5、15、21、23、24、30、32 章）。
21. The Elementary School Record（主编，与实验学校教师合作），1900，共九期。本书引作《初等学校记录》（第 15 章）。
22. The Child and the Curriculum，1902。中译《儿童与课程》（第 15、23、30、32 章）。
23. The Educational Situation，1902。
24. Studies in Logical Theory（与芝加哥同事合著），1903。本书引作《逻辑理论研究》（导论，第 15、20 章）。
25. "The Relation of Theory to Practice in Education"，1904（全国教育科学研究会第三年鉴）。
26. "The Significance of the School of Education"，Elementary School Teacher 4，1904。本书引作《教育学院的意义》，一九〇四年一月家长大会讲话（第 14、15 章）。
27. Ethics（与 James H. Tufts 合著），1908；1932 年修订版。本书引作《伦理学》。
28. Moral Principles in Education，1909。本书引作《教育中的道德原理》。
29. How We Think，1910；1933 年修订版。中译《我们怎样思维》，姜文闵译，与《经验与教育》合为一册（第 1、4、5、10、16、21、22、23、25、27、28、32 章）。

30. The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays，1910。本书引作《达尔文对哲学的影响》。
31. Interest and Effort in Education，1913。本书引作《教育中的兴趣与努力》。
32. German Philosophy and Politics，1915。本书引作《德国哲学与政治》（第 16 章）。
33. Schools of To-Morrow（与伊芙琳·杜威合著），1915。中译《明日之学校》，赵祥麟等译（第 14、16 章）。
34. "Education vs. Trade-Training—Dr. Dewey's Reply"，New Republic 第 3 卷第 28 期（1915 年 5 月 15 日），第 42 页。同期第 41—42 页为斯内登 "Vocational Education"，杜威此文是答他（第 25、31 章）。
35. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education，1916。中译《民主主义与教育》，王承绪译；本书通称《民主与教育》（第 1、2、4、5、10、16、19、22、25、28、29、31、32 章）。
36. Essays in Experimental Logic，1916。本书引作《实验逻辑论文集》。
37. Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude（与他人合著），1917；杜威撰首篇 "The Need for a Recovery of Philosophy"。
38. Reconstruction in Philosophy，1920，据一九一九年东京帝国大学八讲。中译《哲学的改造》，许崇清译（第 6、16、17 章）。
39. Letters from China and Japan（与爱丽丝·奇普曼·杜威合著，伊芙琳·杜威编），1920。本书引作《来自中国和日本的书信》（第 17 章）。
40. China, Japan and the U.S.A.，1921（《新共和》小册子）。
41. Human Nature and Conduct，1922，据一九一八年斯坦福韦斯特讲座。本书引作《人性与行为》（第 16 章）。
42. "Report and Recommendation upon Turkish Education"，1924 年写给土耳其教育部。本书引作土耳其报告（第 18、21 章）。
43. Experience and Nature，1925；1929 年修订版。中译《经验与自然》，傅统先译（第 16、20 章，结语）。
44. "Individuality and Experience"，Journal of the Barnes Foundation，1926。本书引作《个性与经验》（第 25、28 章，结语）。
45. "Mexico's Educational Renaissance"，New Republic，1926。本书引作《墨西哥的教育复兴》（第 18 章）。
46. The Public and Its Problems，1927，据一九二六年凯尼恩学院拉维尔讲座。本书引作《公众及其问题》，详见第 180 号（第 9、16 章）。
47. "Progressive Education and the Science of Education"，Progressive Education 5，1928。本书引作《进步教育与教育科学》（第 25 章，结语）。
48. Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World，1929（据一九二八年《新共和》六篇文章结集）。本书引作《苏俄印象》（第 18 章）。

49. The Quest for Certainty，1929，据爱丁堡吉福德讲座。中译《确定性的寻求》，傅统先译（第 16、20、32 章）。
50. The Sources of a Science of Education，1929。本书引作《教育科学的源泉》（第 26、28 章）。
51. Characters and Events（Joseph Ratner 编），1929。
52. Individualism Old and New，1930。本书引作《新旧个人主义》（第 20 章）。
53. "From Absolutism to Experimentalism"，收入 G. P. Adams、W. P. Montague 编 Contemporary American Philosophy 第二卷，1930。本书引作《从绝对主义到实验主义》，“影响我的更多来自人和处境”一段即出于此（第 1、6、10、20、23 章）。
54. "How Much Freedom in New Schools?"，New Republic，1930。本书引作《新学校里要多少自由？》（第 25、30 章）。
55. Philosophy and Civilization，1931。本书引作《哲学与文明》。
56. The Way Out of Educational Confusion，1931（哈佛英格利斯讲座）。本书引作《走出教育的混乱》（第 25 章）。
57. Art as Experience，1934，据一九三一年哈佛威廉·詹姆斯讲座，题献巴恩斯。中译《艺术即经验》，高建平译（第 16、19、20、22、23、24 章，前言、导读、导论、结语）。
58. A Common Faith，1934，据耶鲁特里讲座。本书引作《共同的信仰》（第 16、20 章）。
59. Liberalism and Social Action，1935。本书引作《自由主义与社会行动》（第 20 章）。
60. Experience and Education，1938，Kappa Delta Pi 讲座丛书。中译《经验与教育》，姜文闵译（第 4、5、15、20、22、24、26、28、29、30、32、33 章，前言、结语）。
61. Logic: The Theory of Inquiry，1938。本书引作《逻辑：探究的理论》（第 5、10、20、21 章）。
62. Freedom and Culture，1939。本书引作《自由与文化》（第 20 章）。
63. Theory of Valuation，1939。本书引作《评价理论》（第 20 章）。
64. Education Today（Joseph Ratner 编），1940。
65. Problems of Men，1946。本书引作《人的问题》。
66. Knowing and the Known（与 Arthur F. Bentley 合著），1949。本书引作《认知与所知》（第 4、20 章）。
67. "Experience and Nature: A Re-introduction"，1948—1951 年未完稿，收入《杜威晚期著作》第 1 卷附录。“若今日重写，书名定为《文化与自然》”一语出此（第 20 章）。
68. John Dewey: Lectures in China, 1919–1920，Robert W. Clopton、Tsuin-chen Ou 编译，University Press of Hawaii，1973。
69. The Poems of John Dewey，Jo Ann Boydston 编，Southern Illinois University Press，1977。本书引作《杜威诗集》（第 22、24 章）。

二、全集、书信与文献工具

1. The Collected Works of John Dewey, 1882–1953，Jo Ann Boydston 主编，Southern Illinois University Press，1967—1991。分早期（5 卷）、中期（15 卷）、晚期（17 卷），共 37 卷（第 15、20 章）。
2. 刘放桐主编：《杜威全集》中文版，华东师范大学出版社，2010 年起陆续出版。
3. The Correspondence of John Dewey，Larry A. Hickman 主编，InteLex 电子版，四卷。第 20 章前三卷的书信数目据第 3 卷编者导言。
4. John Dewey and Arthur F. Bentley: A Philosophical Correspondence, 1932–1951, Sidney Ratner、Jules Altman 编，Rutgers University Press，1964（第 20 章）。
5. Jo Ann Boydston 编：Guide to the Works of John Dewey，Southern Illinois University Press，1970。
6. Barbara Levine 编："Chronology of John Dewey's Life and Work"，南伊利诺伊大学杜威研究中心。本书引作《杜威生平与著作年表》，全书年份多据此核（第 6—11 章）。
7. Barbara Levine 编：Works about John Dewey, 1886–1995，Southern Illinois University Press，1996。
8. Larry A. Hickman、Thomas M. Alexander 编：The Essential Dewey，两卷，Indiana University Press，1998。
9. 赵祥麟、王承绪编译：《杜威教育论著选》，华东师范大学出版社，1981。

三、传记与研究

1. Jane M. Dewey："Biography of John Dewey"，收入 Paul Arthur Schilpp 编 The Philosophy of John Dewey（The Library of Living Philosophers 第 1 卷），1939。本书引作简·杜威传略，据杜威家人口述写成（第 6、13 章）。
2. Paul Arthur Schilpp 编：The Philosophy of John Dewey，1939。本书引作《杜威的哲学》。
3. Sidney Hook：John Dewey: An Intellectual Portrait，1939。
4. Irwin Edman：Philosopher's Holiday，1938。本书引作《哲学家的假日》，埃德曼听课回忆的出处（第 16 章等）。
5. Max Eastman："John Dewey"，Atlantic Monthly 168，1941（经马丁转引，第 6、7 章）。
6. Morton G. White：The Origin of Dewey's Instrumentalism，1943。
7. Richard J. Bernstein：John Dewey，1966。

8. George Dykhuizen：The Life and Mind of John Dewey，Southern Illinois University Press，1973（经马丁与年表转引）。
9. Neil Coughlan：Young John Dewey: An Essay in American Intellectual History, University of Chicago Press，1975。
10. Thomas M. Alexander：John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature: The Horizons of Feeling，SUNY Press，1987。
11. Robert B. Westbrook：John Dewey and American Democracy，Cornell University Press，1991。中译《杜威与美国民主》，王红欣译。
12. Steven C. Rockefeller：John Dewey: Religious Faith and Democratic Humanism, Columbia University Press，1991。
13. Alan Ryan：John Dewey and the High Tide of American Liberalism，W. W. Norton，1995。
14. Jim Garrison：Dewey and Eros: Wisdom and Desire in the Art of Teaching, Teachers College Press，1997。
15. Philip W. Jackson：John Dewey and the Lessons of Art，Yale University Press, 1998。
16. Raymond D. Boisvert：John Dewey: Rethinking Our Time，SUNY Press，1998。
17. Larry A. Hickman 编：Reading Dewey: Interpretations for a Postmodern Generation，Indiana University Press，1998。
18. Louis Menand：The Metaphysical Club: A Story of Ideas in America，2001。中译《形而上学俱乐部》。
19. Jay Martin：The Education of John Dewey: A Biography，Columbia University Press，2002。本书引作《约翰·杜威的教育》，第二编生平的主要依据（第 6—10 章）。
20. Richard Pring：John Dewey，Continuum Library of Educational Thought，2007。
21. David L. Hildebrand：Dewey: A Beginner's Guide，Oneworld，2008。
22. Molly Cochran 编：The Cambridge Companion to Dewey，Cambridge University Press，2010。
23. Richard J. Bernstein：The Pragmatic Turn，Polity，2010。
24. Richard Rorty：Philosophy and the Mirror of Nature，1979。中译《哲学和自然之镜》，李幼蒸译。
25. Richard Rorty：Consequences of Pragmatism，1982。
26. John W. Maguire："John Dewey, Vermont Teacher"，Journal of Rural and Small Schools 2，1987。本书引作《约翰·杜威，佛蒙特教师》（经马丁转引，第 7 章）。
27. Peter Gibbon："John Dewey: Portrait of a Progressive Thinker"，Humanities（美国国家人文基金会刊物）第 40 卷第 2 期，2019 年春季号（第 9、10、16、20 章）。

28. Stanford Encyclopedia of Philosophy：“John Dewey” 与 “Dewey's Aesthetics” 两条（第 19 章，结语）。
29. Maurice Lagueux：“A Spurious John Dewey Quotation on Reflection”，2014。“从对经验的反思中学习”一语并非杜威原话的考证（第 33 章）。

四、芝加哥实验学校

1. Katherine Camp Mayhew、Anna Camp Edwards：The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896–1903，D. Appleton-Century, 1936。书后附杜威 “The Theory of the Chicago Experiment”。本书引作《杜威学校》，第三编的主要依据（第 11—15、32、36 章，导读）。
2. Michael Knoll：“John Dewey as Administrator: The Inglorious End of the Laboratory School in Chicago”，Journal of Curriculum Studies 47:2，2015（2014 年先在线刊出）（第 13、14 章）。
3. Michael Knoll：John Dewey's Laboratory School: The Rise and Fall of a World-Famous Experiment，Palgrave Macmillan，2024（第 13、14 章）。
4. Laurel N. Tanner：Dewey's Laboratory School: Lessons for Today，Teachers College Press，1997。
5. Anne Durst：Women Educators in the Progressive Era: The Women behind Dewey's Laboratory School，Palgrave Macmillan，2010。
6. University of Chicago Library：Education for Life: 100 Years of the University of Chicago Laboratory Schools，展览说明，1996（第 11、14、15 章）。
7. Ella Flagg Young：Isolation in the School，University of Chicago Press，1900。
8. Francis W. Parker：Talks on Pedagogics，1894。
9. Jane Addams：Twenty Years at Hull-House，1910（第 3、9 章所说赫尔馆）。

五、进步主义与克伯屈

1. William Heard Kilpatrick：“The Project Method”，Teachers College Record 19:4，1918 年 9 月。本书引作《设计教学法》（第 16、25、28 章）。
2. William Heard Kilpatrick：Foundations of Method: Informal Talks on Teaching，Macmillan，1925。
3. Ellsworth Collings：An Experiment with a Project Curriculum，Macmillan，1923（第 25 章，参看第 121 条）。
4. Michael Knoll：“The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development”，Journal of Industrial Teacher Education 34:3，1997（第 25 章）。

5. Michael Knoll："Faking a Dissertation: Ellsworth Collings, William H. Kilpatrick, and the 'Project Curriculum'"，Journal of Curriculum Studies 28:2，1996（第 25 章）。
6. Michael Knoll："'A Marriage on the Rocks': An Unknown Letter by William H. Kilpatrick about His Project Method"，2010（ERIC ED511129，网络提交稿）（第 25 章所引坦纳夫妇“六万余份单行本”之语经此转引）。
7. John A. Beineke：And There Were Giants in the Land: The Life of William Heard Kilpatrick，Peter Lang，1998。本书引作《这片土地上曾有巨人》（第 25 章）。
8. Harold Rugg、Ann Shumaker：The Child-Centered School，1928。本书引作《儿童中心学校》（第 25 章）。
9. George S. Counts：Dare the School Build a New Social Order?，1932。
10. Boyd H. Bode：Progressive Education at the Crossroads，1938。
11. Wilford M. Aikin：The Story of the Eight-Year Study，Harper，1942（第 25 章所说“八年研究”）。
12. Lawrence A. Cremin：The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876–1957，Knopf，1961。
13. Patricia Albjerg Graham：Progressive Education: From Arcady to Academe, Teachers College Press，1967。
14. Herbert M. Kliebard：The Struggle for the American Curriculum, 1893–1958, 1986。
15. Arthur Zilversmit：Changing Schools: Progressive Education Theory and Practice, 1930–1960，University of Chicago Press，1993。
16. Diane Ravitch：Left Back: A Century of Failed School Reforms，Simon & Schuster, 2000。
17. Ellen Condliffe Lagemann：An Elusive Science: The Troubling History of Education Research，University of Chicago Press，2000。
18. Commission of Inquiry：The Case of Leon Trotsky，1937；Not Guilty，1938。本书引作《无罪》（第 18 章）。
19. Albert C. Barnes：The Art in Painting，1925，题献杜威。本书引作《绘画中的艺术》（第 19 章）。

六、中国方面

1. 胡适：《实验主义》，《新青年》第六卷第四号，1919 年 4 月。书中介绍杜威“思想五步”（第 27、28 章）。
2. 胡适：《多研究些问题，少谈些主义！》，《每周评论》第三十一号，1919（第 27 章）。

3. 胡适：《杜威先生与中国》，《东方杂志》第十八卷第十三号，1921 年 7 月 10 日。本书据维基文库全文核过（第 27、28 章）。
4. 胡适：《清代学者的治学方法》。原题《清代汉学家的科学方法》，前几章刊《北京大学月刊》第一卷第五、七、九号（1919 年 11 月、1920 年 9 月、1921 年 4 月），第八章 1921 年 11 月续写，全文收入《胡适文存》（1921）。“大胆的假设，小心的求证”通常溯源于此（第 27 章）。
5. 胡适：《介绍我自己的思想》，1930，收入《胡适文选》。
6. 胡适：《四十自述》，亚东图书馆，1933。
7. 唐德刚译注：《胡适口述自传》。
8. 《杜威五大讲演》，北京晨报社，1920（第 17、28 章）。
9. 袁刚、孙家祥、任丙强编：《民治主义与现代社会：杜威在华讲演集》，北京大学出版社，2004。
10. 蒋梦麟：《西潮》（英文本 Tides from the West，1947）。
11. 陶行知：《教学合一》，1919（第 27 章）。
12. 陶行知：《中国教育改造》，亚东图书馆，1928。
13. 陶行知：《生活即教育》，在南京晓庄乡村师范的讲话（第 27 章）。
14. 陶行知：《行知行》，《生活教育》，1934 年 7 月（第 27 章）。
15. 华中师范学院教育科学研究所编：《陶行知全集》，湖南教育出版社，1984 年起出版。
16. 江勇振：《舍我其谁：胡适》，联经出版公司，2011 年起分部出版（第 17 章所引打字稿考证）。
17. Barry Keenan：The Dewey Experiment in China: Educational Reform and Political Power in the Early Republic，Harvard University Press，1977。
18. Jessica Ching-Sze Wang：John Dewey in China: To Teach and to Learn，SUNY Press，2007。
19. 顾红亮：《实用主义的误读：杜威哲学对中国现代哲学的影响》，华东师范大学出版社，2000。
20. 元青：《杜威与中国》，人民出版社，2001。
21. 侯怀银、李艳莉：《“教学做合一”述评》，《课程·教材·教法》2013 年第 8 期（第 27 章）。
22. 中国社会科学网：《陶行知的三次改名》，2025（第 27 章）。
23. 《中华读书报》：《1919—1921：杜威在中国》（第 17 章离华日期）。
24. 孙文晔：《1919，杜威在中国》，《北京日报》2019 年 11 月 19 日（清华大学校史馆网站转载）（第 16、17 章）。

七、书中对照用到的书

1. G. W. F. Hegel：Phänomenologie des Geistes，1807。中译《精神现象学》，贺麟、王玖兴译。杜威青年时代所读的黑格尔，详见第 136 号。
2. Samuel Taylor Coleridge：Aids to Reflection，1825；James Marsh 编美国版，1829。本书引作《沉思之助》（第 6 章）。
3. Alexis de Tocqueville：De la démocratie en Amérique，1835—1840。中译《论美国的民主》，董果良译（第 6 章）。
4. Thomas Henry Huxley：Lessons in Elementary Physiology，1866。杜威大学时读到的那本生理学课本（导论，第 1、6 章）。
5. Charles S. Peirce："How to Make Our Ideas Clear"，Popular Science Monthly，1878。详见第 133 号。
6. William James：The Principles of Psychology，1890。本书引作《心理学原理》。
7. William James：Pragmatism，1907。中译《实用主义》，陈羽纶、孙瑞禾译。详见第 202 号。
8. Bertrand Russell：A History of Western Philosophy，1945。中译《西方哲学史》，何兆武等译（第 19 章）。
9. Jerome S. Bruner：The Process of Education，1960。中译《教育过程》。
10. Michael Polanyi：Personal Knowledge，1958。中译《个人知识》，许泽民译。知道的比说得出的多，与本书“写下的那一半”对照。
11. David A. Kolb：Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development，1984。常被当作“做中学”的后续，与第 28 章“三拍”对照。
12. Donald A. Schön：The Reflective Practitioner，1983。中译《反映的实践者》。做事的人怎样在做的当中想，与第 33 章剂量表对照。
13. Richard Sennett：The Craftsman，2008。中译《匠人》。与第 31 章只练实操的培训对照。
14. Matthew B. Crawford：Shop Class as Soulcraft，2009。手艺活里也有很重的“想”，与第 32 章反过来的缝对照。

八、本系列与站上各卷

1. 王德生：《SIO三大公理》，德麦国际专著第 3 号。
2. 王德生：《SDE发生学》，德麦国际专著第 4 号。
3. 王德生、石奇志：《特征纠缠解码》，德麦国际专著第 5 号。
4. 王德生、阳涌：《学习发生学导论》，德麦国际专著第 22 号。

5. 王德生：《SDE教育发生学导论》，德麦国际专著第 47 号。
6. 王德生：《六路径方法论入门》，德麦国际专著第 52 号。
7. 王德生：《课堂学习发生学》，德麦国际专著第 55 号。
8. 陈晓艳：《家庭教育的智慧》，德麦国际专著第 65 号。
9. 王德生：《发现与发生》，德麦国际专著第 76 号。
10. 王德生、Claude：《山路会自己长回去》，德麦国际专著第 82 号。
11. 王德生：《可判性的到来》，德麦国际专著第 124 号。
12. 王德生：《慧眼之死》，德麦国际专著第 130 号。
13. 王德生：《普通人都能懂的皮尔斯》，德麦国际专著第 133 号。
14. 王德生：《普通人都能懂的黑格尔》，德麦国际专著第 136 号。
15. 王德生：《普通人都能明白的卢梭》，德麦国际专著第 155 号。
16. 王德生：《普通人都能明白的皮亚杰》，德麦国际专著第 162 号。
17. 王德生：《普通人都能明白的蒙台梭利》，德麦国际专著第 164 号。
18. 王德生：《普通人都能明白的罗素》，德麦国际专著第 165 号。
19. 王德生：《生活在缝隙和悖论中的大师》，德麦国际专著第 166 号。
20. 王德生：《普通人都能明白的罗蒂》，德麦国际专著第 178 号。
21. 高鹏：《高鹏讲杜威：普通人都能懂》，德麦国际专著第 180 号。
22. 王德生：《AI 时代最需要学习的是什么？》，德麦国际专著第 192 号。
23. 王德生：《普通人都能懂的詹姆斯》，德麦国际专著第 202 号。
24. 王德生：《我的三个宝贝》，德麦国际专著第 220 号。
25. 邬燕琴：《邬燕琴讲陶行知：普通人都能懂》，德麦国际专著第 221 号。
26. 王德生：《普通人都能读懂的桑代克》，德麦国际专著第 248 号。
27. 王德生：《普通人都能读懂的华生》，德麦国际专著第 250 号。

附 录

附录六件：一张年表与人生 SDE 序列，一张缝隙定位卡，一张主著速查与本书引处，一份失效户，一份与站上各卷的对账，一张引文核验总表。表里的判定都是一种读法，细处以各章为准。

附录一　年表与人生 SDE 序列

这张表把杜威的九十二年切成十四段。每一段读三样：他脚下是什么土（E），那一步和前一步不同在哪里（D），显露出了什么样子（S）；最后一栏回答本书一直在问的那件事：那几年，他主要在做、在想、还是在写。年份以第二至四编已核的口径为准。

时段	土（E）	那一步的不同（D）	显露出的样子（S）	他在做／想／写哪一边
1859—1875 伯灵顿	湖边小城；父亲的杂货店，母亲的教会与追问；公共图书馆与英国杂志	送报、给木材点数、暑天去外祖父农场；更多的钟点花在借书和读书上	一个安静、爱读、写不出日记的少年	零活是做，方向来自读（第 6 章）
1875—1879 佛蒙特大学	小学院；托里的课，马什传下的柯勒律治	毕业前一年读到赫胥黎的生理学课本	第一次觉得世界可以连成一个整体	读与想（第 6、10 章）
1879—1882 油城、夏洛特	石油小城的中学，乡村学校；托里身边再读一年哲学	站上讲台；夜里读哲学，写文章投给哈里斯	一个平常的教员，一个有抱负的读书人；投稿被采用	做（教书）说法不一，决定去向的是写（第 7 章）

时段	土（E）	那一步的不同（D）	显露出的样子（S）	他在做／想／写哪一边
1882—1884 霍普金斯	新式研究型大学；莫里斯、霍尔、皮尔斯；向姑妈借的五百元	选了莫里斯和黑格尔，没有走霍尔实验室那条路；在俱乐部长桌上宣读论文	一个青年黑格尔主义者；博士论文写康德的心理学	想、写、讲（第 8 章）
1884—1894 密歇根（1888—89 明尼苏达）	州立大学的讲台；1886 年与爱丽丝成家；校长俱乐部，中学视察	一年一本讲义或书；《思想新闻》没有出成；旁听儿子一年级	从黑格尔慢慢走向心理学与伦理学；讲台上的名师	讲与写为主，做的是视察与评讲（第 9 章）
1894—1896 芝加哥初年	新办的大学，哲学、心理学、教育学归他一人管；赫尔馆；移民街区	自印学校组织计划；《反射弧》一文；《作为大学学科的教育学》	一套关于知识和行动的想法，等一个地方去试	先想，先写（第 11 章）
1896—1904 实验学校	大学附属小学；爱丽丝、扬夫人、坎普姐妹与一批教师；家长担保	设计、主持、观察、讲解与辩护；教师会提纲；给家长讲演	木工房和厨房；《我的教育信条》《学校与社会》《儿童与课程》《逻辑理论研究》	一生离“做”最近的一段，量少而浓；书桌上照样一年一本（第 11—15 章）
1904—1905 离开	合并与人事冲突，哈珀；九月戈登在爱尔兰病逝	与爱丽丝同日辞职；卡特尔居间，转去哥伦比亚	离开亲手设计的学校，此后再没有办过学校	回到讲台与书桌（第 14 章）
1905—1918 哥伦比亚前期	纽约；哲学系与师范学院；教师工会；欧战	讲课是当着人“想出声”；与伊芙琳走访各地学校	《我们怎样思维》《明日之学校》《民主与教育》；名声走出学界	讲与写（第 16 章）
1919—1921 日本、中国	五四前后的中国；胡适、蒋梦麟、陶行知等学生	打字机上先敲讲稿，再经口译讲两百来场，走过十一省	《哲学的改造》；《杜威五大讲演》离华前重印十次	讲，而且先写后讲（第 17 章）

时段	土（E）	那一步的不同（D）	显露出的样子（S）	他在做／想／写哪一边
1922—1929 讲座成书与远行	韦斯特、卡鲁斯、拉维尔、吉福德诸讲座；土耳其、墨西哥、苏联；1927 年爱丽丝去世	去看学校，回来写报告与文章；伤心的年月照样写	《人性与行为》《经验与自然》《公众及其问题》《确定性的寻求》	看了就写（第 16、18 章）
1929—1934 退休前后，“美”	七十寿辰；1930 年退休；巴恩斯与梅里恩的画廊	写《从绝对主义到实验主义》；1931 年哈佛讲艺术；多年站在画前谈	《艺术即经验》；“美”从角落挪进经验的正中间	看画与谈话，然后写（第 19、22 章）
1935—1939 纠偏与逻辑	进步主义学校分成阵营；托洛茨基案	主持科约阿坎听证；为 Kappa Delta Pi 讲演	《经验与教育》《逻辑：探究的理论》《自由与文化》	讲与写；听证是晚年少见的一次出面做事（第 18、26 章）
1940—1952 晚年	与本特利的长年通信；1946 年再婚，收养两个孩子	九十岁上下还在改一个词，改旧书的导言	《认知与所知》；未写完的《经验与自然》新导言	写到最后（第 20 章）

读法。十四段里，“做”占重头的只有第七段，七年半左右；讲台从一八七九年站到一九三〇年退休以后；写从一八八二年写到一九五二年。这就是第 15 章那根尺子：做八年（严格说是七年半），讲四十多年，写七十年。可是请同时看“土”那一栏：每一次转身，推他的都是人和处境，母亲、托里、哈里斯、莫里斯、爱丽丝、芝加哥的街区、中国的学生、巴恩斯。这张表支持的读法是“处境给他题目，书桌给他本事”，不支持“他只靠书”。

附录二　缝隙定位卡

卡照本书开篇立下的判断填写，写作中核对史料后做了四处收窄，收窄处写在卡后。卡上的词都是三维九宫里的词，各章第一次出现时都先讲过大白话。

【缝隙定位卡】　大师：约翰·杜威（教育·哲学，1859–1952）　理论站在：D2 路径组织 · 动手（做中学）　兼 E1 三界 · 现实界（经验、活动、"作业"）　中心主义名：动手中心（初判，待王德生口述确认）　人生另活：E1 三界 · 理念界　（借书单、黑格尔、十年讲义与书稿、计划书先于学校）　E2 信息三模态 · 符号与逻辑　（投稿信、讲稿、打字稿、《逻辑：探究的理论》三十五年）　缝隙位置：跨格（D2→E1 理念界、E2 符号·逻辑）　第二道缝：S3 价值维 · 美　前大半生写得很薄；七十一岁哈佛讲艺术、七十五岁成书，　晚年自己补上（第 19、22 章）　第三道缝：传播中变宽　进步主义读成"只要动手"，1938 年他亲自纠偏；　到中国又一次变形：胡适取"方法"，陶行知翻转（第六编）　保底：在只让孩子背书、课程与生活断开的年代，做中学是对的，　救了许多孩子；他从没说过"不要读书"（第 23 章）　收窄一：那八年＝设计、主持、观察、讲解与辩护；学校单独办约七年半，不写挂名，也不写天天带孩子　收窄二：反证正面写——"影响我的更多来自人和处境，而不是书本"（1930）；　读法：人和处境给题目，读、想、写、讲给本事　　收窄三：学校冲突两说并存（梅休与爱德华兹／克诺尔），只取共同承认的部分　收窄四：推翻条件②看"亲手做的分量"，不看"做的时长"　判语：他教的是做中学，他靠的是书桌长。　判词：杜威教的是"从做中学"，他靠的是"从读中想、从写中成"：　他把学校变成了一个动手的小社会，自己却是在书桌前和讲台上长大的。

四处收窄的来由。

收窄一。初稿在前言、导读、第四编编序里写过“以设计和督导为主”“当了八年督导”。第三编核了梅休与爱德华兹原书和克诺尔的档案研究以后，改成“设

计、主持、观察、讲解与辩护”：他不是挂名，教师会上追问，对家长和大学讲解，对外辩护；日常的教学与管理，由爱丽丝、扬夫人和一批教师承担。“八年”也改成“单独办学约七年半，连合并一年共八年”。

收窄二。初稿第 1、2 章写到他的来路时，只说他“提得最多的是书”，回避了一九三〇年自述里最不利于本书的那句话。核对以后，全书改为正面摆出这句话（第 1、2、10、20、23 章，前言、导论、结语），再给读法。这个读法是本书的，别人可以不同意，已登入附录四。

收窄三。一九〇四年的冲突，梅休与爱德华兹是当事的教师，偏向杜威；克诺尔的档案研究看得更冷，把一部分责任放在杜威夫妇的管理上。本书不判谁对，只写两边都认的事：合并、爱丽丝校长职位的去留、同日辞职、多数教师散去。

收窄四。见附录四“作废条件”一节。

九格逐格的对照，见第 21 章的五格表与第 22 章的真善美表，这里不重抄。

附录三　主著速查与本书引处

只列本书正文实际引过、用来看缝的著作。“本书怎么用”一栏说的是本书借它看什么，不是它的全部内容；它的学说，第 180 号讲得更全。

初版	原题	中文题	本书怎么用	本书引处
1882	The Metaphysical Assumptions of Materialism	《唯物论的形而上学假定》	投给哈里斯的第一篇文章，“一封信定了一生”	第 7、15 章
1887	Psychology	《心理学》	黑格尔式的心理学；“美”只占一栏	第 1、9、11、19、22 章
1895	Plan of Organization of the University Primary School	《大学附属小学的组织计划》	计划书先于学校：先想，后办	第 11、15、21 章
1896	The Reflex Arc Concept in Psychology	《心理学中的反射弧概念》	只作年表一项，学说详见第 180 号	第 15 章
1897	My Pedagogic Creed	《我的教育信条》	“教育即生活”的最早表述之一	第 1、2、3、5、15、16、30 章
1899	The School and Society	《学校与社会》	家庭劳作、“学校即社会”、图书馆居中的示意图、“教育中的浪费”	导论，第 1、3、5、6、15、16、21、23、24、30、32 章
1902	The Child and the Curriculum	《儿童与课程》	儿童与学科是一条路的两端	导论，第 15、23、30、32 章
1903	Studies in Logical Theory	《逻辑理论研究》	办学最忙的那一年，书桌上出的是逻辑	导论，第 15、20 章
1910	How We Think	《我们怎样思维》	思维五步：五步里只有一步在动手	第 1、4、5、10、16、18、19、21、22、23、25、27、28、32 章

初版	原题	中文题	本书怎么用	本书引处
1915	Schools of To-Morrow	《明日之学校》	考察多由伊芙琳走访，他写	第 14、16 章
1916	Democracy and Education	《民主与教育》	经验与思维、职业教育、做中学的完整表述	第 1、2、4、5、10、16、19、22、25、28、29、31、32 章
1920	Reconstruction in Philosophy	《哲学的改造》	东京八讲成书，“讲了再写”的样子	第 6、16、17 章
1922	Human Nature and Conduct	《人性与行为》	讲座重写扩充成书	第 16 章
1925	Experience and Nature	《经验与自然》	讲座成书；艺术一章是补“美”的前史；晚年想改名《文化与自然》	第 16、20 章，结语
1926	Individuality and Experience	《个性与经验》	一九三八年以前对新学校的批评	第 25、28 章，结语
1927	The Public and Its Problems	《公众及其问题》	只作年表一项，学说详见第 180 号	第 9、16 章
1929	The Quest for Certainty	《确定性的寻求》	“旁观者”知识观的批评，第 32 章反过来的缝	第 16、20、32 章
1929	The Sources of a Science of Education	《教育科学的源泉》	Kappa Delta Pi 第一讲，与第十讲《经验与教育》相隔九年	第 26、28 章
1930	From Absolutism to Experimentalism	《从绝对主义到实验主义》	自述；“人和处境”那句反证；黑格尔的“解放”；“想与写是苦差事”	第 1、6、10、20、23 章
1930	How Much Freedom in New Schools?	《新学校里要多少自由？》	对新学校的又一次批评	第 25、30 章
1934	Art as Experience	《艺术即经验》	第二道缝的补上；序言谢巴恩斯；“一个经验”	前言、导读、导论，第 16、19、20、22、23、24 章，结语
1934	A Common Faith	《共同的信仰》	讲座成书一例	第 16、20 章

初版	原题	中文题	本书怎么用	本书引处
1936	The Theory of the Chicago Experiment（附于《杜威学校》）	《芝加哥实验的理论》	“理论与执行之间的缝总是很宽”；“想法比经验和先例分量更大”	第 11、15、32 章
1938	Experience and Education	《经验与教育》	第三道缝的纠偏：连续与互动、目的三要素、教材的逐步组织、“教育，不加形容词”	前言，第 4、5、15、20、22、24、26、28、29、30、32、33 章，结语
1938	Logic: The Theory of Inquiry	《逻辑：探究的理论》	五步扩成一本最难读的书；想了三十五年	第 5、10、20、21 章
1949	Knowing and the Known	《认知与所知》	九十岁还在改一个词	第 4、20 章
1977	The Poems of John Dewey	《杜威诗集》	九十八首生前未发表的诗：美在他身上先是缝	第 22、24 章

另有三种别人写的书，本书当作主料引用，一并列在这里：梅休与爱德华兹《杜威学校》（1936），第三编的主要依据，第 11—15、32、36 章与导读；马丁《约翰·杜威的教育》（2002），第二编生平的主要依据；克伯屈《设计教学法》（1918），第 16、25、28 章。

附录四　失效户：本书在哪里会错

这本书讲一个人写下的只是一半，那么这本书写下的，也只是一半。照第 220 号卷十一与第 166 号附录四的做法，把本书在哪里会错登记下来，分三类：已经认下的错，写好的作废条件，还悬着的推论。

已认的错，是现在就知道哪里松；作废条件，是现在觉得站得住，但事先写好：将来看见什么，它就站不住了；悬着的推论，是推得通、却还没有被任何一件史料碰过的话。每一条后面空着一个名字栏：谁找到了本书的错，那条错就以他的名字登记，记在他的功劳上，也记在本书的名下。

观察期到 2029 年 9 月底。2027 年 9 月做第一次回看，2029 年 9 月底做总结算，两次的结果都公开登在站上本书书页的旁边，碰到了的作废条件原样登出，不删改。没找到反例，只记“本轮未发现”，不记“已经否定”。

已认的错

◆ 失-01　“八年”的口径说重了时长，说轻了分量

出处：前言◆二、导读◆五、导论◆三、第四编编序（初稿）；第 12—15 章、第 23 章（改定）。

初稿把那八年写成“以设计和督导为主”“当了八年督导”。核过原书与档案，错在两头：时长说长了，学校单独办了七年半左右，连并入新学院的一年才是八年；分量说轻了，他是设计、主持、观察、讲解与辩护，教师会上一条一条追问，不是只在楼上看。全书已照这个口径回改，推翻条件②也随之收窄（见下）。还要认一笔：改过以后，“几乎每天”到校这一句仍只有梅休与爱德华兹一方的说法，登在悬-03。

名字栏：

◆ 失-02　初稿回避了一九三〇年那句反证

出处：第 1 章◆六、第 2 章◆六（初稿）；第 10、20、23 章，前言、导论、结语（改定）。

杜威一九三〇年的自述里说，影响他的，更多来自人和处境，而不是书本；从书里学到的，比起因为卷进某种经验而被逼着去想的，只能算技术性的。这是对本书判词最有力的一句反话。初稿写他的来路时，只写了“他提得最多的是书”，把这句话绕了过去。现在全书正面摆出这句话，再给出读法：人和处境给他题目，读、想、写、讲给他本事。认下的错是“绕过去”；那个读法本身，登在悬-01。

名字栏：

◆ 失-03　第二条主张的后半句，是读法，不是他的自认

出处：导读◆一、第 24 章、结语◆三。

“他自己一生最好的‘做’，恰恰是想和写”，是本书的读法。它有依据：五步里四步在想，而且常常是写着想（第 5 章）。可是杜威本人没有这样说过自己。结语已把它降为读法；凡把它写成“杜威认为”的地方，一律作废。

名字栏：

◆ 失-04　“晚年自己补缝”说早了“晚年”，说满了“补缝”

出处：前言◆六、第 19、22、24 章、结语◆四。

两次补缝都有前史：讲艺术与经验，《经验与自然》（1925）里已有专章；批评进步主义学校，一九二六年《个性与经验》、一九二八年《进步教育与教育科学》已经写过。所以“晚年”说的是补成了、补到一本书的分量，不是晚年才想到。“补缝”也说满了：他补的是“美”和“传播中的偏”，本书说的那道主缝，从木工房走到书桌前的台阶，他没有补；而且他补缝的办法，仍是去讲、去写。结

语已加“补了两道，主缝没有补”的限定。两处前史的篇名、章次与年份，都已核过（见附录六）。

名字栏：

◆ 失-05　第四条主张的后半句几乎没有史料

出处：导读◆一、第 28、32 章、结语◆四。

“只学他书的人，卡在想了却没做”，书里用来说明的是设想的日常故事（第 32 章郗雨晴、敖建新），不是调查。前半句“只学做中学的人卡在做了却没想”，有第 25、26 章的进步主义史料撑着一部分，但“卡法”本身也多靠设想人物讲明白。结语已判它为五条里最弱的一条。

名字栏：

◆ 失-06　第五条主张没有经过比较

出处：第 33—36 章、结语◆四。

“做与想按剂量设计”是一个主张，不是一个发现。第八编给的四步、剂量表、在家和在学校的做法，都没有和照原样学的人比过。它现在只能记作“本轮未发现反例”。另有一条边界已经认下：能按剂量设计的，只是扛得住、分得开、身边有人托底的难；病痛、失去与变故不在其列。

名字栏：

◆ 失-07　只读了一个人，一张地图，一双眼睛

出处：全书；附录二。

三道缝是在杜威一个人身上读出来的；站位与“靠的是”，是一个人判出来的；用的地图是三维九宫，它也可能看不见另一些东西。卡上的“动手中心”只是初判。

怎样补上：请三位以上没有读过本书的读者，只拿第一编与第二至四编的史料和九格表，独立给杜威判站位，把判法和附录二对一对，对不上的地方登在书页旁。

名字栏：

作废条件

作废条件就是导读立下的三条推翻条件。结语已逐条报账：三条都没有触发，但每一条都让本书改了口。这里登记它们的现行写法，和各自要去查的地方。

◆ 废-01　主要思想先来自亲手办学

写法：如果可靠史料显示，他的主要思想首先来自亲手办学，而不是来自读写思辨，判词作废。

本轮报账：未触发。一八九五年自印的组织计划、一八九六年的文章、一八九七年的《我的教育信条》，都在学校成形之前或同时写出；他为《杜威学校》写的附录里自己说，办学的那些想法，比教育经验和先例分量更大（第 11、15 章）。

去哪里查：一八九六至一九〇四年前后的著作年表与书信（杜威研究中心年表；《杜威书信集》电子版第 1 卷）；实验学校的教师会记录与《初等学校记录》九期。要看的是：有没有哪一个后来成为他招牌的想法，是先在学校里做出来、然后才第一次出现在他笔下的。找到一个，登一个；找到三个以上，判词重写。

名字栏：

◆ 废-02　亲手做的分量远超本书所写（已收窄）

导读初稿写法：“他在实验学校里的实践，时长和深度都远远超过前后八年、以设计和督导为主。”

现行写法：如果可靠史料显示，他在实验学校亲手做的分量，也就是设计、主持、观察、讲解与辩护，远超本书所写，比如他长时间亲自带班、亲自上课，判词重写。看的是分量，不是时长。

本轮报账：未触发，但本书先改了口，见失-01。

去哪里查：梅休与爱德华兹《杜威学校》全书与杜威附录；克诺尔 2015 年论文与 2024 年专著所用的芝加哥大学档案（校长文件、董事会记录）；当时教师的回忆与书信。

名字栏：

◆ 废-03　《艺术即经验》与巴恩斯无关（已收窄）

写法：如果可靠史料显示，《艺术即经验》的形成和他与巴恩斯的交往无关，“晚年补上的美”改换讲法。

本轮报账：未触发。题献巴恩斯；序言说各章和巴恩斯一章一章过过，许多谈话发生在那批画作面前，这些谈话和巴恩斯的书是塑造他美学思考的主要因素（第 19 章）。但同一篇序言也说他读美学的书已经很多年，加上《经验与自然》的前史，这一条收窄为：巴恩斯不是唯一来源，而是最重的那一只手。

去哪里查：《艺术即经验》序言原文；杜威与巴恩斯的通信（《杜威书信集》电子版）；巴恩斯基金会档案；一九二五年起杜威为《巴恩斯基金会学报》写的文章。

名字栏：

悬着的推论

◆ 悬-01　“处境给题目，书桌给本事”

出处：第 10、20、23 章，结语◆三。

这是本书对一九三〇年那句反证的回应，推得通，但它是一种读法。第 10 章补过一条旁证：他列出的那些“人”，除了母亲和爱丽丝，几乎都是隔着书桌遇见的，一封回信、一门课、一本书。这条旁证本身也是本书的归纳。若有人拿出史料，说明某一次关键的转向，本事也长在处境里而不在书桌上（例如一九一九至一九二一年在中国，他的想法因为现场而改了，而不是先写好再讲），这条读法要收窄。

名字栏：

◆ 悬-02　“大师自己回头补缝”是一种新样子

出处：前言◆六、第 22、24 章。

第 166 号读过的二十位大师里，没有读到晚年自己回头补缝的人；本书据此说，杜威身上也许多出一种样子。我们已对过第 166 号第 14、18、29 章所列的样子（四种悖论、三个新发现），确实没有这一种。可是眼下只有杜威这一个样本，一个样本立不成一类，本书只作初判，待王德生口述确认。

名字栏：

◆ 悬-03　“几乎每天”到校，只有一方的说法

出处：第 13、15、23 章。

这个说法出自梅休与爱德华兹原书（第 382 页前后），她们是当事的教师，偏向杜威。克诺尔一方没有给出相反的数字，也没有确认。本书照写，但不拿它当承重的证据。

名字栏：

◆ 悬-04　一九〇四年冲突的责任怎样分

出处：第 13、14 章。

两说并存：梅休与爱德华兹一方把离开归于大学合并与哈珀；克诺尔一方指出爱丽丝任校长后学生与教师的流失（一九〇二年十月学生由约一百四十人降到约八十人；一九〇三年夏天十四位教师走了九位）。本书只取两边共同承认的部分。更细的档案出来以后，这一条可能要改写第 14 章的一两段，但不动判词。

名字栏：

◆ 悬-05　“跨格的缝比格内的缝难看见”

出处：第 21 章。

第 21 章说，一百多年来人们记住了他的木工房、没记住他的书桌，原因之一是这道缝跨了格。这是一个解释，不是一个检验过的规律。第 166 号二十位里跨格的只有两位，加上杜威是三位，样本太少。

名字栏：

附录五　与站上各卷的对账

本书和站上各卷可以对照着读。号数都是德麦国际专著的站上号数，以 sdeuniverses.com 专著书架为准。“详见第 180 号”在正文里注了八十余处，这里只按主题归并。

本书	号数	书名	一句话关系
前言、第 24 章	第 180 号	《高鹏讲杜威：普通人都能懂》	同一个人的两个切面：那一卷钻进理论里看逻辑怎样记账（“他一生都在开路，他的逻辑却只给修路记账”），本书站在理论旁边看写下的和活过的差了哪一块；不改它的判
第 1—5 章	第 180 号	同上，第十四、十六、十七、十九、二十一、二十二、二十四、六十三章与第四编	做与受、准备链与误会、雏形社会、教师的位置、情境、连续与互动、窃贼与附带学习、五步非流水线与“写作是外置反思”、探究与逻辑，本书一句带过
第 3、6—9 章	第 180 号	同上，第一编与第一、三、四、三十六章	伯灵顿、三位老师、爱丽丝、赫尔馆与简·亚当斯；本书只补和“书桌”有关的两三件事
第 14、15、20 章	第 180 号	同上，第七、八、十一章	1904 年“组织会打败哲学家”、九十岁改词、反射弧；本书不重复那条线
第 19、22 章	第 180 号	同上，第七编与第四十三、四十五章	那一卷读《艺术即经验》为前半生的“总回收”，本书读为“补缝”：料早备下，缺的是“美”这一格，两说不打架
第 21、24 章	第 180 号	同上，前言、第一编总账与第六十六章	D1 意义目标一刀、“三界一扇门”、修路与换图记在同一栏；本书借来说明他学说里少开的那扇理念界的门

本书	号数	书名	一句话关系
第 25—27 章	第 180 号	同上，第二十三、五十四至五十七、六十七章	同时批评两派、胡适的方法、陶行知为什么要翻、影响神话、几次换脸、克伯屈；本书只读缝
第 27 章	第 221 号	《邬燕琴讲陶行知：普通人都能懂》	晓庄、乡村教育与平民教育在那一卷；本书只看“教学做合一”怎样把做和想翻了个身
前言、第 23 章	第 164 号	《普通人都能明白的蒙台梭利》	同是教孩子的大师：她的保底写在罗马贫民区那间屋子里，本书照同一个办法写杜威的保底
导读、第 21、22、24 章	第 166 号	《生活在缝隙和悖论中的大师》	本书的方法底本与样板：定位卡、九格逐格、悖论的几种样子
第 21 章	第 166 号	同上，南丁格尔、伍登两章	跨格的缝，二十位里只有两位，杜威是第三位
第 33、36 章	第 166 号	同上，“张力是设计出来的”与“读你自己”	剂量两原则（只多一点点、身边有人托底）与四问，本书照杜威这道缝改得更贴
第 8 章	第 136 号	《普通人都能懂的黑格尔》	杜威“理念界的第一场恋爱”是谁：那一卷讲黑格尔本人
第 8、16 章	第 133 号、第 202 号	《普通人都能懂的皮尔斯》《普通人都能懂的詹姆斯》	霍普金斯时的老师与后来的同路人；实用主义另两位的理论在那两卷
第 19 章	第 165 号	《普通人都能明白的罗素》	巴恩斯基金会的讲稿后来成了《西方哲学史》；罗素与杜威长年论战，那一卷可对照
第 32 章、结语	第 178 号	《普通人都能明白的罗蒂》	罗蒂把杜威重新读成反“旁观者”的哲学家；本书第 32 章“反过来的缝”可与之对照
第 23、29—35 章	第 162 号、第 155 号、第 248 号、第 250 号	《普通人都能明白的皮亚杰》《普通人都能明白的卢梭》《普通人都能读懂的桑代克》《普通人都能读懂的华生》	教育哲学几卷：卢梭常被看作“做中学”的远祖，桑代克与杜威同在哥伦比亚而路子几乎相反，皮亚杰、华生各把另一格写成了理论

本书	号数	书名	一句话关系
第 28、33 章	第 22 号、第 47 号、第 55 号	《学习发生学导论》《SDE 教育发生学导论》《课堂学习发生学》	“三拍”与剂量，放到 SDE 的学习论与课堂论里，是一次学习怎样发生
第 34 章	第 65 号	《家庭教育的智慧》	家里的难处怎样交给孩子、谁来托底
第 36 章	第 82 号	《山路会自己长回去》	必须由本人反复做才存在的事，与“读你自己”是同一件事的两面
第 36 章、附录四	第 220 号、第 124 号	《我的三个宝贝》《可判性的到来》	作者拿自己的理论读自己；失效户的写法照第 220 号卷十一，“未能分辨”也要原样登出的规矩见第 124 号
全书	第 4 号、第 5 号、第 52 号	《SDE发生学》《特征纠缠解码》《六路径方法论入门》	土、路、显露三维的底本；E 这一维最难看见；诊断方法
结语	第 76 号、第 192 号	《发现与发生》《AI 时代最需要学习的是什么？》	“先活，理论后长出来”放到哲学史上与 AI 时代的学习上

附录六　引文核验总表

这张表把全书引文与史实的核验情况与来源汇在一处。状态分四种：已核，指用原书或原始档案核过；已核（单一来源），指核到了出处，但只有一家说法；转述，指没有取到原文，按通行转述写，正文已用“大意”“一般认为”标明；未查实，指始终没有查到可靠出处，正文干脆不写。成书前一度待核的各条，核完后都已改入第一表，不另起表。

一、已核

引文或史实（关键字）	本书章	来源	状态
“影响我的更多来自人和处境，而不是书本”；从书里学到的“只能算技术性的”	第 1、2、10、20、23 章	《从绝对主义到实验主义》（1930），Mead Project 电子本	已核
黑格尔带来“极大的释放、一种解放”；赫胥黎的生理学课本；哈里斯与《思辨哲学杂志》	导论，第 1、6、8 章	同上	已核
《学校与社会》三次讲演在 1899 年 4 月，第一年畅销	第 15 章	初版出版说明；芝加哥大学 1996 年展览说明	已核
家庭劳作（剪羊毛、梳毛、纺织、蘸蜡烛等）；“互相帮忙成了学校里的过错”；图三以图书馆居中	第 1、3 章	《学校与社会》古登堡电子本	已核
思维的定义	第 5 章	《我们怎样思维》（1910）第一章	已核
连续与互动是经验的“纵向与横向”	第 4 章	《经验与教育》第三章	已核

引文或史实（关键字）	本书章	来源	状态
《经验与教育》编者前言、序言与第一至八章各处引述（“非此即彼”、三个毛病、“并非一切经验都同样有教育意义”、教师为集体活动的带领者、“停下来想一想”、目的三要素、“进步学校最弱的一环在教材”、“教育，不加形容词”等）	第 4、26、28—30、32、33 章	archive.org 英文全文，逐段核	已核
1896 年 1 月开学、16 名学生；历年校址、人数与教师数；最多 140 人、23 位教师	第 11—13 章	梅休、爱德华兹《杜威学校》原书第 7 页等	已核
一盎司棉花十人十分钟；最小班点心菜单；十岁班二十二人午饭；俱乐部小屋	第 12 章	同上	已核
“理论与执行之间的缝总是很宽”；“这些想法比教育经验和先例分量更大”	第 11、15、32 章	同上，杜威附录	已核
实验学校之名由扬提出	第 11 章	同上第 7 页	已核（单一来源）
“几乎每天”到校	第 13、15、23 章	同上第 382 页前后	已核（单一来源，见悬-03）
爱丽丝 1901 年任校长；1904 年 4 月 5 日与杜威同日辞职；家长大会讲话在 1 月 28 日	第 13、14 章	梅休与爱德华兹；克诺尔 2015	已核
1902 年 10 月学生降至约 80 人；1903 年夏 14 位教师走了 9 位；1901 年 6 月任命爱丽丝、年薪 500 美元	第 13、14 章	克诺尔 2015 年论文与 2024 年专著	已核（单一来源）
帕克 1902 年 3 月 2 日去世（原书误作 1903 年，从档案）	第 14 章	芝加哥大学档案	已核
戈登 1904 年 9 月死于爱尔兰，8 岁；莫里斯 1895 年死于米兰	第 14 章	马丁 2002；杜威研究中心年表	已核
1905 年 2 月 1 日到哥伦比亚任教	第 14、16 章	年表；c250.columbia.edu	已核

引文或史实（关键字）	本书章	来源	状态
《明日之学校》考察除一所外都由伊芙琳走访	第 14 章	该书序言	已核
扬 1909 年任芝加哥总督学；“在学校事务上最有智慧的人”	第 13 章	简·杜威传略（1939）	已核
简·杜威说杂志的影响“比正规哲学课还深”；爱丽丝把杜威的兴趣引向当代生活	第 6、13 章	简·杜威传略；经马丁转引	已核
油城房客塞尔登的回忆；45 名学生 19 人毕业；向姑妈借 500 元；吉尔曼致巴克姆信；旁听一年级	第 7—9 章	马丁 2002	已核（单一来源）
形而上学俱乐部讲题；校长俱乐部；中学视察；赫尔馆理事 1897—1900	第 3、8、9 章	杜威研究中心年表	已核
Samovar Club 为 1885 年秋谈托尔斯泰与俄国思想的聚会（初稿误作教师小圈子）	第 9 章	马丁 2002	已核
《反射角》1891 年分六期刊于学生刊物《内陆人》	第 9 章	年表；马丁 2002	已核
挖苦《思想新闻》的是底特律《论坛报》驻安娜堡记者	第 9 章	马丁 2002	已核
詹姆士 1904 年《芝加哥学派》	第 15 章	《心理学公报》	已核
全集 37 卷；晚期 17 卷，第 5—17 卷收 1929 年以后	第 15、20 章	南伊利诺伊大学出版社版	已核
七讲座的时间地点与成书（东京、韦斯特、卡鲁斯、拉维尔、吉福德、詹姆斯、特里 1934）	第 16 章	各书序言；杜威研究中心；Alexander《共同的信仰》导言	已核
东京首讲千余人、第三讲约五百、末讲三四十人	第 16 章	杜威日美之行研究	已核
霍姆斯评《经验与自然》“难以置信地写得糟……”	第 16 章	转引，原话已改正	已核

引文或史实（关键字）	本书章	来源	状态
1913 年教师工会成立大会讲话；1916 年第一张会员证	第 16 章	Shanker Institute	已核
胡适、蒋梦麟、陶行知的师从	第 16、17 章	《北京日报》2019-11-19；TC 官网	已核
1919 年 4 月 30 日到上海；1921 年 7 月 11 日离京	第 17 章	《中华读书报》《1919—1921：杜威在中国》	已核
打字稿一讲约十二页	第 17 章	江勇振所考胡适档案打字稿	已核（单一来源）
《五大讲演》离华前重版十次、每版一万册	第 17 章	《北京日报》2019-11-19；胡适《杜威先生与中国》	已核
六十寿宴主办与地点；“与孔子同一生日”之说后人考证不成立	第 17 章	《北京日报》同文	已核
1926 年墨西哥暑期学校；1928 年《苏俄印象》六篇；1934 年南非两地	第 18 章	Pappas；ariwatch；ERIC EJ1167854	已核
科约阿坎听证 1937 年 4 月 10—17 日十三场；结论书名《无罪》	第 18 章	Dewey Commission 词条	已核
巴恩斯药厂读书会；《绘画中的艺术》扉页题献杜威原文	第 19 章	Barnes Foundation 词条；archive.org 1925 年版	已核
《艺术即经验》序言谢巴恩斯：“各章一章一章过过”“在那批画作面前”	第 19 章，结语	原书序言	已核
七十寿辰 1929 年 10 月 20 日，阿斯特饭店，约二千五百人	第 20 章	NEH 小传	已核
本特利生平；两人通信集 1964 年出版	第 20 章	Ratner、Altman 编通信集	已核
书信电子版前三卷约 3,800、5,800、12,000 余封	第 20 章	《杜威书信集》第 3 卷编者导言	已核
《经验与自然》新导言 1948—1951；“书名定为《文化与自然》”	第 20 章	杜威研究中心百年读本指南	已核

引文或史实（关键字）	本书章	来源	状态
克伯屈《设计教学法》原文各处（做裙子的女孩、四类设计、“逐渐让自己退出”）	第 25 章	education-uk.org 单行本	已核
克伯屈 1918 年任教授、1937 年退休；1950 年致弗莱克斯纳信；柯林斯“伤寒设计”未如书所写发生	第 25 章	StateUniversity.com；克诺尔 1996、1997	已核
进步教育协会 1919 年成立、1955 年解散；“八年研究”	第 25 章	该协会词条；Aikin 1942	已核
“教育中的浪费”：“最大的浪费是孩子在校时的生命”；“一切浪费都出于隔断”	第 21 章	《学校与社会》第三章，Project Gutenberg #53910	已核
诗稿九十八首，多写于 1910—1918，生前未发表；1957 年罗伯塔从哥伦比亚大学收藏取得；1977 年博伊兹顿编印（“字纸篓”只作书评里的一种说法）	第 22 章	SIU Press 书目说明；书评（Partisan Review 1990）	已核
一次思考走完了自带审美性质，与公认的审美经验“只差在材料”	第 22 章	《艺术即经验》第三章 Having an Experience 原文	已核，正文为转述
《经验与教育》全书没有一处专门谈审美	第 22 章	archive.org 全文检索	已核
《经验与自然》第九章 "Experience, Nature and Art"	结语	斯坦福哲学百科 "Dewey's Aesthetics"	已核
《个性与经验》1926 年刊《巴恩斯基金会学报》，“really stupid”一语	第 25 章，结语	二手转引（收入 1926 年《艺术与教育》）	已核（二手）
《进步教育与教育科学》1928 年，收《杜威晚期著作》第 3 卷	结语	研究文献参考目录	已核

引文或史实（关键字）	本书章	来源	状态
胡适“他只给了我们一个哲学方法”“特别主张的应用是有限的，方法的应用是无穷的”“十一省”	第 17、27、28 章	《杜威先生与中国》维基文库全文	已核
陶行知 1911 年改“知行”、1934 年《行知行》改“行知”；“行是知之始，知是行之成”	第 27 章	中国社会科学网《陶行知的三次改名》	已核
晓庄 1927 年 3 月创办、“教学做合一”为校训；“在劳力上劳心”；“翻了半个筋斗”	第 27 章	侯怀银、李艳莉；《生活即教育》节录	已核
杜威任进步教育协会名誉会长（艾略特之后）	第 25 章	进步教育协会词条（只记艾略特为首任、杜威后任）	已核（接任年份未查实，正文不写年份）
与斯内登的往来文章：斯内登 "Vocational Education"、杜威 "Education vs. Trade-Training—Dr. Dewey's Reply"	第 25、31 章	《新共和》第 3 卷第 28 期，1915 年 5 月 15 日，第 41—42 页（据 JITE 41:2 所列参考文献）	已核
《新学校里要多少自由？》：把自由本身当成目的	第 25、30 章	《新共和》1930 年 7 月（通行著录为 7 月 9 日，第 63 卷）	已核
孩子“高估自己的本事”、选超出能力的题目，教师有责任让他及时看出	第 25 章	《民主与教育》（1916）第十五章，古登堡电子本；三十年代论“设计”回到旧用法，据克诺尔（JITE 34:3）	已核（原稿误挂三十年代，已拆开改正）
克伯屈教过三万五千名学生、末班 622 人、“百万美元教授”；杜威在其退休风波中支持他	第 25 章	StateUniversity.com 克伯屈词条原文	已核
《经验与教育》第一讲《教育科学的源泉》	第 26 章	原书编者前言（正文未写讲演时地）	已核
胡适《实验主义》1919 年 4 月刊《新青年》；5 月 2 日在江苏省教育会讲实验主义	第 27 章	金观涛、刘青峰文；《中华读书报》2011-01-19	已核

引文或史实（关键字）	本书章	来源	状态
“大胆的假设，小心的求证”：1921 年续写《清代学者的治学方法》时提出	第 27 章	张海晏《谈谈胡适的“大胆的假设，小心的求证”》	已核
陶行知《教学合一》1919；1925 年南开讲演后张伯苓建议，遂称“教学做合一”；《生活即教育》为 1929 年冬晓庄讲话	第 27 章	侯怀银、李艳莉《“教学做合一”述评》；《生活即教育》节录编者说明	已核（《教学合一》初刊报刊未查实，正文不写）
“一盎司经验胜过一吨理论”，及后句“卑微的经验载起理论”	第 29 章	《民主与教育》第十一章，古登堡电子本	已核
《民主与教育》第二十三章：只懂眼前活计的人沦为“机器的附属品”	第 31 章	同书第二十三章原文	已核
“旁观者的知识论”（spectator theory）是杜威自己的说法	第 32 章	《确定性的寻求》第一、八章，archive.org 全文	已核

二、转述（未取到原文，正文已标“大意”或“一般认为”）

引文或史实（关键字）	本书章	依据
“learning by doing”一语在他书里出现得并不多	第 1 章	通行研究说法
十人委员会主张同一套学术课程	第 1 章	教育史通行表述
1933 年修订版把五步改称“阶段”、不必按次序	第 5 章	通行转述，待对原书
《我们怎样思维》第六章街钟、渡船、玻璃杯三例	第 5 章	通行转述，待对原书
油城“中等”、夏洛特“纪律维持不住”	第 7 章	马丁转引马圭尔 1987，单一来源
埃德曼“初听散乱、整理笔记后见其连贯”	第 10、16 章	NEH 小传与《哲学家的假日》书评转引
“帕克知道什么，杜威知道为什么”	第 14 章	流传的话，出处说不清

引文或史实（关键字）	本书章	依据
土耳其报告的影响	第 18 章	两说并记，本书不判

三、未查实（正文不写）

成书前一度待核的各条已全部核完，并入上面第一表。下面几处始终没有查到可靠出处，正文一律不写，只在这里登记，留待日后补查。

条目	本书章	处理
北京大学授予名誉博士的时间	第 17 章	正文只写“西方的孔子”之称，不写时间
杜威接任进步教育协会名誉会长的年份	第 25 章	正文只写“艾略特去世以后”
陶行知《教学合一》的初刊报刊	第 27 章	正文只写 1919 年

四、口述命题登记

本书暂无杜威专题口述。全书遵循的方法口述一条：王德生 2026 年 9 月 27 日所立，大师的理论只抓住 SDE 某组三视角里的一个中心，本人活在三维里；缝隙不止九种。书名由王德生 2026 年 9 月 27 日改定为《教人动手的书生——普通人都能明白的杜威》，“做中学，书桌长”改作短判语。判词、缝隙定位卡上的“动手中心”与“大师自己回头补缝”这一新样子，均为初拟，待王德生口述确认；确认或改动以后，登入本节，并在全书统一回改。