

「進步」的揭示與開創： 論杜威學說與美國進步主義教育各派別之差異

李玉馨

國立臺灣師範大學教育學系

助理教授

摘要

19 世紀末到 20 世紀上半葉，是美國社會變遷最劇烈的時期，進步主義教育因應著現代社會的需求而誕生，著名哲學家杜威則是迅速成爲此運動的精神領袖。本文從杜威哲學的發展過程及其所描繪的教育願景出發，以「進步」概念的多層涵意爲論述軸心，旨在釐清杜威學說與其他進步主義教育思想派別間的重大差異。研究發現杜威的確與其他派別在某些方面抱持相似主張，如拒斥傳統教育、提倡手工訓練、重視兒童自由、建立教育科學、參與社會重建。但由於杜威對教育的性質及力量有著更深刻的瞭解，他的教育藍圖更加強調經驗成長、科學方法、與民主目標——這三者是其他派別無法統整良好甚至未曾顧及的。



關鍵詞：美國教育史、進步主義教育運動、杜威教育哲學

收件日期：2010年 09月21日

修正日期：2010年 12月07日

壹、「進步」的時代與文獻

一、研究背景

二十世紀著名哲學家杜威(John Dewey, 1859-1952)大半生所處的歲月，史稱進步主義時代，正是美國社會各層面經歷迅速轉型的時候。¹此時代的產生可追溯至南北戰爭(1861-1865)結束時，由於戰後工商業快速成長，大幅改變了民眾的生活方式。影響所及，大都市成爲政治經濟重心，吸引大批移民湧入；而大企業也因掌握經濟命脈，逐漸壟斷社會資源。短短幾十年間，遂出現貧富差距擴大、環境擁擠髒亂、文化衝突不斷、犯罪人口增加、政治貪污腐敗、失學失業率高、勞資嚴重對立、決策權力過度集中於少數領導階級等嚴重問題。值此變動劇烈之際，不僅舊社會的道德規範已不符合新社會的需求，傳統政治與社會制度也已難應付新興局面。杜威看出要適切回應新環境的挑戰，人們的心靈與人格就必須跟著重新調整，因此呼籲學校必須在教學方法和社會功能上大幅變革，而教師尤應扮演重要的推動角色。他本人也因教育論著繁多且生涯橫跨整個進步主義時代，而與進步主義教育運動結下不解之緣。值得注意的是，由於杜威所探討的是工商業社會特有的複雜問題，所投入的更是一場觀點紛歧的教育改革運動，他的生平與思想對當今面臨類似情境的國家應該都極具參考價值。本研究即立基於此，希望能從歷史與哲學的深度解析中，建構出思考當前臺灣教育議題所需的前瞻眼光。

二、文獻回顧

杜威與進步主義教育運動的關係很早就受到學界注意，但迄今爲止大部分的相關論述散見於杜威的傳記和哲學闡釋之中(如李園會，1977；Archambault, 1966；Baker, 1965；Diggins, 1994；Feffer, 1993；Miller, 1997；Ryan, 1995；Westbrook, 1991)，系統性的專題著作尙不多見。著名的教育史學者 Cremin(1961)是最早完整描述進步主義教育運動之起源及演變的人，他指出杜威對「進步主義教育協會」努力推動教改持肯定態度，對其活動卻未積極參與。從 1920 年以後杜威甚至開始爲文批評此一運動中某些極端的主張和做法，像是過度地以兒童爲中心而缺乏教師的引導、過度地看重個性而敵視有組織的教材、過度地奉科學爲神主而忽略哲學才是教育的一般理論等。Cremin 顯然已看出此運動的複雜性與矛盾性，可惜他對這段歷史所做的敘述實多於分析，以致於讀者難以掌握各派學說的重點與彼此的關聯性，而杜威爲當時教改所做的努力也因而難以凸顯。

另一位時代較晚的教育史學者 Ravitch(1983)則稍有不同，她將參加進步主義教育運動的人物大致分爲幾個派別，並試圖對此運動的興起與衰落做出解釋。根據 Ravitch 的看法，自從美國政治社會改革風潮因第一次世界大戰而止息後，原先以其爲基礎的進步主義教育運動遂失去了動力，逐漸從追求社會改革轉爲追求兒童中心、科學主義、社會效率等目標。杜威本人要到 1920 年代中期

¹ 美國教育上的進步主義時代(至 1950 年代末)，比政治上的進步主義時代(至 1910 年代末)來得長。

之後才察覺到這股質變，而失去了反省能力又背離了社會需求的改革運動從 1930 年代開始招來批評聲浪，最後在 1950 年代中期退下舞台。整體來說，Ravitch 對這段歷史所做的分析是比 Cremin 更清楚且更具批判力。但由於她採編年方式探討事件始末，也未完全涵蓋參與其中的重要人物，以致於無法對當時相互競爭而產生影響的各派勢力提供較深入的剖析，而杜威與整個運動的激盪關係也就未能得到闡明。

著名的教育學者 Kliebard(2004)則是從課程選擇的角度切入，將 1893 年至 1958 年教育場上的競技人物區分為幾個派別，認為這幾股力量在當時互爭學校課程的主導權而各有勝負。大致說來，19 世紀末人文主義開始衰退，社會效率思潮與職業主義、科學化課程編製相對崛起，而兒童中心課程則伴隨著方案教學法與活動課程盛行於 20 世紀上半期。此外，1930 年代發生的經濟危機使得社會重建論風行一時，而人文主義則在 1950 年代因生活適應課程的流弊有過短暫復甦。相較於 Cremin 與 Ravitch，Kliebard 的貢獻在於發現課程更迭與各派爭鋒有重大關聯。他的分析透徹而具動感，但由於過度關注在學校課程的層面，相對就忽略了潛伏在課程爭議之下的哲學取向問題，以致於對杜威與整個運動關係的探討仍嫌單薄。

三、研究主旨

綜觀而言，上述三份主要的文獻不是偏重於史實敘述、成敗檢討，就是偏向於課程演變，不僅各重要派別的內涵與主張尚無完整解析，杜威與進步主義教育運動的錯綜關係也未獲得足夠的注意。顯然，相關資訊的缺乏代表我們對這場世紀大變革的瞭解尚且不足。有鑒於杜威一生致力於將哲學與教育引導至足以推動社會進步的方向，本文將就杜威哲學的發展過程及其所描繪的教育願景分別論述，希望以「進步」概念的多層涵意為主軸，²逐步釐清杜威觀點與其他進步主義教育思想派別的重大差異。由於美國進步主義教育運動曾經走入歧途，筆者在進行比較與分析的過程中，會將焦點放在探究各種立場之根本問題，以彰顯杜威教育哲學深思熟慮的優越特色。換言之，本文旨在闡明杜威如何於充斥各種「進步」論調的時代中，審慎選擇促成「進步」的幾個關鍵因素——亦即經驗成長、科學方法、與民主目標——除了「揭示」其基本意義與運作方式之外，他還將三者統整於教育原則中，期能藉此「開創」更進步而美好的未來。筆者衷心認為，在當前各種改革呈現支離雜亂與衝突矛盾的情況下，對美國這段歷史的檢討，將有助於臺灣教育重新再做定位；如果我們有心追求真正的「進步」，杜威哲學也應能在未來教育政策的研擬上，發揮其指點迷津的強大

² 本文題目訂為「進步」的揭示與開創，是要彰顯杜威對社會進步因素的重大揭示，及他欲以教育開創社會進步的深遠期待。第壹部份標題訂為「進步」的時代與文獻，指的是杜威所處的進步主義時代及進步主義教育運動相關文獻。第貳部份標題訂為「進步」的生平與思想，指的是杜威這位進步主義份子一生對進步概念的思考及探究。第參部份標題訂為「進步」的先驅與啓發，指的是進步主義教育運動的三位先驅及他們帶給杜威的啓發。第肆部份標題訂為「進步」的潮流與問題，指的是進步主義教育運動各個派別的發展特點及其根本問題。第伍部份標題訂為「進步」的意義與方法，指的是杜威對社會進步之意義的掌握及他對達成社會進步之方法的闡明。

功用。

貳、「進步」的生平與思想³

1859 年杜威出生於美國佛蒙特州小鎮，自小接受基督教義的薰陶，個性內向而好學。1879 年從佛蒙特大學畢業後，他曾擔任過兩年的中學教師，初次體驗教學生涯。其後經過一年的自我進修，於 1882 年進入約翰霍普金斯大學研究所主修哲學與心理學，接著在 1884 年取得博士學位，正式進入學術界。

杜威出生時適逢英國生物學家達爾文(Charles Darwin)發表震撼知識界的《物種起源》(*The Origin of Species*)一書，而美國的主要經濟型態也逐漸從農業轉向工商業。及至杜威完成研究所學業，美國製造業已經大幅成長，大規模生產技術和科學化管理方法正方興未艾。在這種宗教信仰漸弱而科學理性漸昌的環境下，杜威雖曾受教於實驗主義宗師皮爾斯(Charles S. Peirce)和實驗心理學大師霍爾(G. Stanley Hall)，他剛形成的哲學思想卻深受黑格爾學派的影響，偏重於客觀的觀念論。1884 年至 1894 年任教於密西根大學期間，這個情況開始有了變化。杜威娶了關切社會及教育事務的紀普曼小姐(Alice Chipman)為妻，還大力投注於心理學研究，因而逐漸將其哲學思考的方向從古典轉向現代生活領域。在離開密西根大學之時，其獨特的實驗主義觀點已初具雛型(Martin, 2002)。

一、建立教育思想體系

1894 年至 1904 年轉任於芝加哥大學期間，杜威成為該校哲學、心理學、教育學綜合學系的系主任，他的實驗主義思想漸臻成熟，研究教育學的興趣也逐漸濃厚。此時期有三位重要的進步主義份子，對杜威的教育哲學發展產生了重大影響。第一位是曾於麻州昆西市(Quincy, MA.)進行過教育改革的派克上校(Colonel Francis W. Parker, 1837-1902)，他當時正擔任芝加哥庫克郡師範學校(Cook County Normal School)的校長，在師資培育與實際教育工作上已有輝煌成績。其次是亞當斯女士(Jane Addams, 1860-1935)，她當時已是著名的社會改革者，所創立的社會福利組織赫爾館(Hull-House)正吸引全國目光。最後一位是後來成為杜威同事的楊格夫人(Ella F. Young, 1845-1918)，她當時正擔任芝加哥市的學區督學，對學校教育具有極睿智的看法。⁴於是在種種因素匯集下，杜威於 1896 年創辦了以實驗教育原理為目的的實驗學校(the Laboratory School)，並以其獨特的思想體系為基礎，開始大量發表教育學方面的論著。

整體而言，杜威這十年間所逐步建立的教育哲學反映了他在實驗學校裡的思考與工作成果，所致力探討的多半是兒童的發展、學校的功能、社會的進步、以及三者民主政體裡的緊密關係。例如在針對當時教育問題而寫的第一部作品《興趣與意志訓練的關係》(*Interest in Relation to Training of the Will*, 1896/1972a)

³ 本節內容曾發表於網路並已正式出版，題目為〈替上帝發言，為天國引路：杜威哲學中的教師圖像〉，見李玉馨(2008)。

⁴ 杜威曾在自傳裡提及此三位人物對他的重大影響，見 Dewey(1989: 28-30)。

中，杜威著手調解興趣與努力兩種相對立的教學觀點，呼籲教育者應重視兒童內在的成長需求，才能讓意志的訓練成爲可能。又如在說明自身基本立場的〈我的教育信念〉(“My Pedagogic Creed,” 1897/1972b)一文中，杜威將真正的教育定義爲人類從出生起不斷生長與發展的過程，並首度揭示學校乃社會進步和革新的根本動力。而在最廣受閱讀的《學校與社會》(*The School and Society*, 1899/1976a)一書中，杜威更進一步強調學校教育必須與社會生活相連結，主張透過基本的社會活動(如種植、烹飪、裁縫、木工等)，來發展兒童智能並培養其民主精神。接下來在《兒童與課程》(*The Child and the Curriculum*, 1902/1976b)一書中，杜威嘗試解決兒童本位與教材本位兩派支持者間的衝突，認爲課程的設計應從兒童的生活經驗出發，而教師應設法提供環境將兒童的興趣導向學科內容的學習。可以發現到，以哲學家身分涉足教育領域的杜威總是著眼於全體民衆的最高福祉，他所訴求的是教學理念與目標的根本改變，而不只是教材或教法上的細節調整。這是因爲提出新的教育理論對他而言，不僅是爲了改革傳統學校的教學弊端，更是爲了在劇烈變遷的年代裡開創不斷往前進步的民主社會。而這樣一個以民主爲終極關懷的特殊立場，幾乎貫穿了杜威一生所有的教育論述。

二、在教育界發揮影響力

在芝加哥大學十年的歷練，將杜威推向哲學界與教育界的領導地位；尤其他所創辦的實驗學校雖只有短短八年壽命(1896-1904)，卻迅速成爲全國教師矚目與仿效的焦點。隨後在 1905 年至 1930 年執教於哥倫比亞大學期間，杜威備受國內外教育工作者的推崇，儼然成爲進步主義教育的最佳發言人。綜觀這二十多年間杜威所發表的教育論著，有部分是芝加哥實驗學校裡研究成果的延續，仍舊集中在兒童、學校、社會、民主等議題上，但探討得更爲精闢深入；其餘的則是因應其實驗主義思想發展而開創的新主題，包括對思考、行動、知識、與經驗的獨到論述。例如在《思維術》(*How We Think*, 1910/1997)一書中，杜威將人類解決問題的過程及結果定義爲反省性思考，剖析其在建立知識與指導行動上的重要性，並說明教育者應如何培養學生科學思維的態度和方法。又如在《教育中的興趣與努力》(*Interest and Effort in Education*, 1913/1985a)一書中，杜威將興趣視爲連結自我與課程目標的媒介，認爲真摯的興趣會引發並支持真誠的努力，而克服挑戰後的努力又會提供成果以滋長興趣，真正的學習於焉達成。其後在與女兒愛芙琳(Evelyn Dewey)合著的《明日之學校》(*Schools of Tomorrow*, 1915/1985b)一書中，杜威介紹了多所美國當時著名的實驗學校，檢視其教育理念與實際運作，並指出這種融合身體與心靈、知識與生活、興趣與努力、通識與實業的新式教育將可創造出更民主的未來。

就在第一次世界大戰(1914-1918)的不安氣氛裡，正值學術生涯巔峰的杜威，總結其大半生的教育思想精華，出版了《民主與教育》(*Democracy and Education*, 1916/1966)一書。在這本享譽全球的著作中，杜威認爲民主是人類社會最佳的組織型態，強調它不僅僅是一種政治制度，更是一種共同生活的方式。一個民主社會若要在不斷變動的環境裡長久發展，其中的成員就必須具備科學思考的能力，

願意包容異見、共享利益、並在自由平等的基礎上進行最大程度的溝通與交往。學校既是民主社會培養成員之所在，校園就應該像個民主社區，讓學童能夠自由探究、充分參與、並交換經驗，以培養其社會關懷和道德判斷的能力。杜威同時也反覆論證自古以來某些教育觀念的謬誤，像是精神與肉體、理論與實踐、文化與效用的分立等。他指出民主社會應該掃除這種基於專制統治而施行的教育，讓智慧的果實不再為少數人所壟斷，使所有的孩童都能擁有在社會中明智行動的工具。簡而言之，杜威視教育為不斷重組與改造經驗的一種過程，理想的學校教育會使個體在民主社會中持續成長；而經由個體此種成長，民主社會將可持續地往前進步並使未來的生活更加改善。

1930年杜威以七十一歲的高齡從哥倫比亞大學退休，之後仍然著述不輟，對進步主義教育運動的發展方向尤其多所關注。在其晚年力作《經驗與教育》(*Experience and Education*, 1938/1991b)一書中，杜威指出進步主義教育原為矯正傳統教育之弊端而生，自身卻已面臨走入極端的危機——例如過度以兒童為本位、敵視有組織的教材、限制教師的權威、學習過程散漫而混亂等。從哲學角度來看，個人經驗與教育之間有著密切關聯，因此他建議進步主義學校應正確瞭解「經驗」的內涵與理論，以其決定教材、教法、組織、與設備。而這種以經驗為基礎所建立起來的新型教育，必須遵循「連續性」與「互動性」兩大原則——一方面要挑選能豐富未來的現有生活經驗，以促進學習者正向之發展；另一方面又要設計能引起活動興趣的環境，以助其建構有價值的經驗。教育經驗既是由社會互動所引起，就有必要事先擬訂精細的計畫，以創造有利於維持團體秩序和培養理智思考的學習情境。杜威因而認為，尊重兒童能力與需求的新教育不能排除教師積極領導的角色，也不能只重視兒童身體活動的自由而忽略其心智成長的自由。由於科學的工作模式是掌握日常生活經驗最可靠的依據，杜威堅持教育體系應運用因果驗證的原則(亦即實驗方法)來安排活動及組織教材，使「理智」能夠真正生根，讓「教育」不再流於口號。

參、「進步」的先驅與啟發

綜上所述，杜威的教育哲學是以經驗為基礎、以科學為方法、以民主為目標，在引領個體知識與道德成長的同時，也促進社會發展。正由於能夠全面地剖析教育與經驗、科學、民主間複雜的連動關係，他為個人發展和社會革新所勾勒的藍圖才會如此具體而合理。當然，這樣宏大而精微的學說並非於一夕完成，乃長期在哲學、心理學、社會學、與教育學浸淫有得的成果。杜威在哲學上擅長調和對立思想且多有創新為眾所公認，在新興的心理學和社會學上素養深厚也是有目共睹，但他本人並非專業的中小學教育工作者，從起初的外行身分如何能涉足教學領域並成為進步主義教育的精神導師呢？這是因為早在他建立起獨特的教育哲學體系之前，已有派克上校、亞當斯女士、楊格夫人等進步主義份子發展出適合

時代需求的理論與實務，杜威在教育議題上的思考受這三位先驅啟發甚多。⁵

一、派克上校

有「進步主義教育之父」美譽的派克上校，是最早在美國本土進行教育改革的人之一。他原是一名鄉村教師，曾經從軍參加過南北戰爭，歷任中學校長與學區督學。由於對傳統教育觀念產生極大疑問，遂於 1872 年遠赴德國留學，潛心研究裴斯塔洛齊(J. H. Pestalozzi)、赫爾巴特(J. F. Herbart)、與福祿貝爾(F. W. Froebel)等人的學說。派克歸國後於 1875 年受聘為麻州昆西市督學，以五年時間實踐他所學到的新式教育理論，將傳統無生氣的校園成功地改造為能激發兒童創造活動的環境，一時之間聲名大噪。1880 年他轉到波士頓擔任督學，1883 年至 1899 年在芝加哥庫克郡師範學校擔任校長，十七年間培育許多優秀教師，還創辦了一所附屬的實習學校，大力倡導新觀念與新作法。他在 1901 年成為芝加哥大學教育學院的院長，雖然隔年就因病逝世，留下的改革火苗卻已延燒至全國各地(Kellum, 1983)。

派克上校與杜威在芝加哥大學共事雖不過短短一年時間，兩人思想上的關聯卻可遠溯至杜威就讀研究所時期(1882-1884)。原來杜威的心理學教授，也是後來被尊為「兒童研究運動之父」的霍爾，當時就與派克熟識並且非常欣賞其教育理念和成果，杜威在霍爾的課堂上可能早已聽聞派克的名聲。其後杜威從 1884 年起執教於密西根大學期間，曾因關懷學校教育問題而研究過派克的改革方案。1894 年轉任芝加哥大學後，他曾到派克的師範學校兼課及演講，一雙年幼兒女最初上的也是派克創立的實習學校。當自己的實驗學校於 1896 年開辦時，杜威所聘請的第一位教師密契爾(Clara Mitchell)就是派克培訓出來的，所採用的教學方法也多是派克施行過的。由於能夠密切接觸並且直接學習，杜威在新式教育上的知識與經驗得益於派克甚多。這位美國教改先驅對哲學家杜威的影響，甚至比歐洲的盧梭和福祿貝爾等人還要深(Kellum, 1983)。

那麼，杜威到底從派克上校的教育思想汲取了哪些養分呢？派克所經營的學校向以重視兒童天性、學科統合、實作觀察、藝術創造、思考發展、自由民主等特色而聞名，這些要素都為杜威的實驗學校所繼承，只是杜威能運用哲學術語更有邏輯地表達這一系列相關的概念(李園會，1977：205-210)。據說當杜威在派克的師範學校發表〈我的教育信念〉演說時，派克對其報以熱烈的讚賞，驚嘆「這正是我奮鬥一生想要實踐的理論」(Kellum, 1983: 86)。由此可見兩人其實共享相似的教育見解，但杜威更重視學校改造與社會變革間的關係，對派克承襲自歐洲的浪漫主義精神和泛神論世界觀較無法接受(李園會，1977：209-211)。

二、亞當斯女士

進步主義時代極負盛名的社會改革者亞當斯女士，是最早在美國本土倡導社會救助工作的人之一。她出身於上層富裕家庭，曾接受過良好的大學教育，卻深為女性缺乏發揮才能的管道所苦。由於到歐洲旅遊時參訪過倫敦的社會福利機構

⁵ 杜威與這三位人物交往密切且觀點相近，四人實屬同一陣營(或可稱為民主改革派)。

湯恩比館(Toynbee Hall)，有感於工業化巨輪下日益嚴重的貧窮問題，亞當斯遂於 1889 年與好友在芝加哥西區的貧民窟創立赫爾館，專為弱勢階級提供托兒、就業、職訓、居住、餐飲、醫護、金融、法律、教育、休閒、運動、藝術、交誼、工會等服務，幾年之間迅速將社會改革運動推向高峰(Addams, 1910/1961)。她一生都在為正義與和平而奮鬥，不但大力改善赫爾館所在區域之居民生活，還成功推動多項立法以保護移民、勞工、婦女、及兒童等族群的權益，一次大戰時甚至發起國際反戰活動。1931 年她獲頒諾貝爾和平獎，成為美國歷史上第一位贏得此項殊榮的女性。1935 年因病逝世，留下可貴的民主精神典範為世人所景仰(李恭蔚，1999)。

杜威在芝加哥大學的十年(1894-1904)正逢赫爾館的全盛時期，但他與亞當斯女士的友誼卻早在 1892 年還於密西根大學任教時就開始了。當時杜威首度受邀至赫爾館發表演講，停留期間對亞當斯的理念和成就留下深刻印象，認為她「已經選擇了正確的道路」(Farrell, 1967: 68)。⁶兩年多後杜威全家移居芝加哥，他造訪赫爾館的次數更加頻繁，不但擔任起課程講師，甚至還兼任理事一職。杜威的實驗學校旨在檢驗進步主義關於教育的一些基本假設，開辦後與亞當斯的赫爾館經常有思想及人員方面的交流，兩位主事者合作得非常密切——例如赫爾館的「勞工博物館」(the Labor Museum)是根據杜威的教育理論設置的，而杜威的名作《學校與社會》則明顯寓有亞當斯的民主理想。所以當自己的小女兒於 1900 年出生時，杜威以亞當斯的名字替她命名為珍(Jane M. Dewey)；而杜威鍾愛的小兒子高登(Gordon C. Dewey)於 1904 年夭折後，亞當斯則是為他撰寫了一篇感人的紀念文。1905 年起杜威雖轉任至紐約的哥倫比亞大學，兩人間的情誼卻一直維持到老(Deegan, 1988: 248-253)。

那麼，亞當斯女士的社會改革思想對杜威到底有何影響呢？赫爾館其實是一所帶有教育功能的社會福利機構，教育的對象以新移民為主；除了透過英語及職訓課程協助他們適應現代都市生活，還希望藉由瞭解工業社會運作讓這些心理上處於疏離沮喪及自我否定狀態的基層勞工能夠真正參與民主政治，而後者正是杜威所看重的。例如亞當斯從各族裔過往的手工經驗出發，利用工藝產品和技術的展覽呈現工業化的進程，使勞動者體會自身工作與當前社會的密切關係，從而產生認同感、責任感、與改革行動。杜威之所以主張課程應以生活中具體且基本的「工作」(occupations)為核心，聯結抽象學科的學習，進而培養兒童溝通與合作的能力，大約就是受了赫爾館這方面的啟發(Farrell, 1967: 80-103)。派克在如何運用學校生活以推動社會進步的論述上過於薄弱，亞當斯的驚人成就顯然補足並強化了杜威對此原理的認識。

三、楊格夫人

幾乎將一生時光都奉獻給公立學校教育改革的楊格夫人，從十七歲起就開始

⁶ 進步主義時代的知識份子大都已經清楚察覺到宗教力量無法醫治社會疾病，因而紛紛改採科學方法以解決各類問題。亞當斯女士是當時最早開始進行社會學研究的人之一，杜威這句話深有所指。

在芝加哥擔任小學教職。由於表現優異，她一路受到賞識拔擢，先後於 1876 年及 1887 年晉升為小學校長和學區督學。楊格對當時各方政治力量介入教育事務的情況瞭解甚深，她亟欲提升公共教育的品質，卻非常反對管理階層以「效率」之名剝奪學校教師的教學自由。1895 年起她以五十歲高齡進入芝加哥大學就讀博士班，希冀以高深的學問加強自己的理論基礎。1899 年她辭去督學職務以表達對教師失去課程制訂權的不滿，之後加入杜威的實驗學校擔任教務主任，共同譜出一段輝煌的教育佳話。楊格於 1900 年獲得博士學位，並正式執教於原校教育系。1904 年實驗學校因故關閉後她也隨之辭職，1905 年起在芝加哥師範學校擔任校長。1909 年至 1915 年間她重回芝加哥市政府擔任教育局局長，成為美國歷史上第一位獲聘此高職的女性，任內以推行「民主式的學校行政」為人所稱道 (Webb & McCarthy, 1998)。

楊格夫人從 1895 年到 1904 年間一直與杜威保持著密切交往，最初是在芝加哥大學當他的學生，後來則是在實驗學校及教育系與他共事。兩人情誼因理論與實務的充分互補而快速深厚——楊格有豐富的工作經驗，可以貢獻給杜威正在萌發中的教育思想；而杜威則以其哲學觀點和語彙，幫助楊格淬鍊了從經驗中累積出來的獨特見解 (Lagemann, 1996)。楊格是第一個鼓勵杜威思考其教育哲學之課程意義的人，她也是第一個在實驗學校開辦前讀到杜威新課程構想的人。實驗學校成立之初運作並不順利，1899 年起因有楊格的行政專業協助，其經營才終於步上軌道。不熟悉教育現場的杜威經常得為種種細節向楊格請益，自承「從她那裡得到數不清的建議」，甚至認為她是最能明智地處理學校事務的人。其後楊格在杜威的指導下完成博士學位，兩人還合作出版數篇專題文章；而杜威在談到學校革新的癥結時，也明顯採取與楊格相同的立場 (Webb & McCarthy, 1998: 228-231)。

那麼，好學的杜威到底從幹練的楊格夫人這裡吸收了哪些思想菁華呢？由於教育工作日益體制化及專業化，進步主義時代的公立學校教師逐漸喪失自主權，必須接受上級嚴密的督導與控管。但楊格非常清楚教師們從實際教學得來的寶貴經驗不能被忽視，她在中央集權和政客操弄的劣勢下力抗教育委員會，堅決反對由上至下的決策模式，要求管理階層必須設立正式單位以容納教育人員的意見。雖然她在學校中施行民主的努力只成功了幾年，但她對「自由」的瞭解和堅持卻深獲杜威欣賞 (Webb & McCarthy, 1998: 230)。杜威曾經在多篇文章 (如 Dewey, 1903/1977: 230-234) 中指出，教師若無權參與教育決策或無權決定教材教法，其後果將是缺乏責任感及改革動力，會流於交差了事而無意解決問題。所以他向來主張學校的管理權與決策權應由教師分享，認為教育事務不該像企業體那麼標準化和集權化，教師擁有教學自由才能使學生心智開展。可以說，亞當斯是從勞工角度，讓杜威體認課程內容與社會生活緊密連結的必要性；而楊格則是從行政角度，讓杜威看見解放教師在推動社會進步上的重要性。

肆、「進步」的潮流與問題

綜上所述，杜威與進步主義教育潮流間的關係最初始於 1880 年代，正是他初出茅廬將要邁向學術研究之途時。這份關係隨後強化於 1890 及 1900 年代初期，恰是他深入瞭解社會問題並積極參與教育改革之時。1905 年轉任至哥倫比亞大學哲學系後，杜威已進入思想成熟的中年期，雖然他不再從事教育實驗，也很少再至現場接觸教師，但在芝加哥累積的豐富經驗與對社會的熱切關懷，仍促使他不時發表新的教育論著，因而一直受到教育界的矚目。然而新式教育在二十世紀上半期的發展並非只受杜威影響，況且奉他為精神導師的教育工作者多半未具足夠的哲學素養；再加上新情況的產生與新學科的建立帶來許多變數，於是這股進步的潮流逐漸分化成幾個分支而各自有所偏重。在 1920 及 1930 年代時，杜威正漸入晚年，進步主義教育的聲望如日中天，它「代表一切教育上良好的措施」。但是 1940 及 1950 年代局勢翻轉，就在杜威生命將至盡頭的時候，進步主義教育招致許多批評和攻擊，「幾乎一切糟糕的教育結果都歸咎於它」(Graham, 1967: 145)。蘇聯於 1957 年發射震驚全球的史潑尼克人造衛星(Sputnik)，替當時美國教育界的紛紛擾擾做出了結論，同時也為該運動正式畫下句點。半個世紀間的轉變如此之大，意味著進步主義教育的發展有其耐人尋味之處，以下將就這個複雜歷史現象與杜威之間的關聯做更深一層的探討。

一、社會效率與民主目標

除了引進歐洲先進的兒童教育理論並加以實踐推廣外，進步主義教育運動在一次世界大戰結束前的另一項顯著成就，是將原本不受重視的手工訓練正式納入公立中學的課程中(詳見 Cremin, 1961: chap. 2)。這是因為受工業化、都市化、與移民潮的影響，固守傳統學術性課程的公立中學已無法滿足當代社會的生活需求——既不能吸引學生到校學習的意願，也不能填補就業市場的缺口。有鑑於此，教育界及工商界紛紛提出尖銳的批評，甚至組成各類團體並進行調查和辯論。歷經多年抗爭之後，美國國會終於在 1917 年通過「史密斯休士法案」(Smith-Hughes Act)，明訂由聯邦政府提供資金補助公立中學設立職業課程，綜合高中至此遂成定制。

芝加哥是美國當時第二大的工業城市，自然無法免於這場課程改革爭議。杜威於 1894 年轉此任教後，便與芝加哥大學的同事及赫爾館的社會工作者一起提倡手工課程的設立。他們之所以大聲疾呼其必要性，主要是有鑒於工廠裡的生活單調乏味，廣大勞工只為微薄薪水而勉強工作，不似昔日工匠能從獨立完成的工藝品中得到成就感。杜威和其伙伴從心理學和社會學的角度出發，認為在公立學校中教授手工藝並配合相關歷史和學科的學習，不但有助於兒童(當時多數來自於勞工或移民家庭)的智力發展，也會有利於其道德水準和社會適應的提升，進而為以民主方式解決社會問題奠定基礎(Feffer, 1993: chap. 6)。

以杜威為首的這場教育改革運動逐漸獲得大眾支持——赫爾館於 1900 年率先成立有教育意圖的「勞工博物館」，以展示工業歷史；隔年開始，芝加哥地區

的教師及工會組織也積極為公立學校過去幾年來所引進的新式課程辯護(Feffer, 1993: chap. 9)。但是當杜威轉至紐約的哥倫比亞大學任教後，芝加哥的手工課程發展產生了變化，原因是企業主普遍希望學校提供真正的職業訓練，於是有 1912 年的「庫利法案」(Cooley Bill)之議。庫利(Edwin G. Cooley)在 1900 至 1909 年間擔任芝加哥教育局局長，以提倡行政集權與教師評鑑而聞名，辭職後於 1910 年受商會委託到德國考察其職業教育狀況。1912 年他出版了考察報告並提案給州議會，建議政府在中學階段應另設職業學校專門傳授職業課程，以便塑造更有工作效率的勞工。

「庫利法案」明示著公立中學未來不會再具有共同的教育內容，也就是預定升大學與預定就業的孩子會在十四歲後就讀不同系統的學校。這個將學校系統雙軌化的提案立即招致勞工團體的強烈反對，認為此舉會讓勞工階級的學生完全受企業體掌控。同樣表示反對立場的還有以芝加哥大學哲學系教授米德(George H. Mead)為首的教育改革者，遠在東岸哥倫比亞大學任教的杜威也隔空加入這場激辯，他的選擇是與昔日同事站在一起。杜威和米德並不反對中學裡教授職業科目，但堅持追求升學目標和追求職業目標的學童不可彼此隔絕而缺乏互動，而且兩人都認為博雅科目如法律、社會學、政治學、歷史等對於即將進入職場的學生別具功用。這是因為大規模生產技術已取代了手工技藝，工廠裡的工人通常不需具有專門的製造技藝，因此他們在政治上會比傳統工匠冷漠，無法直接感受到自身工作與整體社會的利害關係。在這種情況下，假設其養成教育裡缺乏博雅科目的知識陶冶，會使他們在工廠的權力結構中更處於劣勢，心理上更感與社會疏離，最後不免造成更大的階級衝突(Feffer, 1993: chap. 10)。

對杜威而言，民主目標是否會因社會效率的不當強調而受到損害才是關鍵重點。傳統封建社會將手與腦的教育硬性分開，上層階級的孩子偏重在抽象學科的學習，對生產活動少有接觸；而下層階級的孩子則偏重在實用技藝的學習，對精緻文化欠缺體認。一所中學若能包容不同階級的孩子並同時提供博雅科目與手工訓練，就等於將手與腦的發展整合起來，不僅有助於學童的智力成長，還可促進階級間的交流與瞭解，以達到更大的平等與自由。因此杜威會選在 1916 年，也就是這段爭議還非常熾熱的時候，出版《民主與教育》絕非偶然。在書中他極力批評當時多數勞工受制於少數雇主的不公義狀況，倡導人人皆應提供有用的服務給社會，人人都應享受有價值的休閒生活。杜威並將社會效率、文化陶冶、與職業教育三者重新加以定義，以符合民主社會的理想標準。他認為在工業經濟中求生存的能力，必須要發展到自我經驗與他人經驗能豐富交流的地步，絕不可只是弱勢的一方被迫提供服務以換取溫飽。要達成如此效率，職業教育的內容就不能只偏重在專門技藝的機械化訓練，必須還要包括相關科學知識與社會價值的教導。這類博雅科目因而不只是無關日常生活需求的文化裝飾品，它們充實了學習者的心智，提昇其鑑賞力，並擴增其洞悉工作意義的能力(Dewey, 1916/1966: chap. 9 & 23)。

總而言之，杜威心目中理想的職業教育，與當時代表工商界利益的社會效率

派有很大的不同。社會效率派所主張的職業教育無助於階級鴻溝的彌合，反而有利於既存不平等地位的維持。相較之下，杜威堅持職業科目的傳授應融入文化的深刻內涵，也反對博雅科目的學習脫離實際的社會用途。在他看來，學校擁有促進民主生活的極大潛力，而此潛力之實現則有賴手與腦的結合在教育上所發揮的實用效能與解放力量(Dewey, 1916/1966: chap. 19)。

二、兒童中心與經驗基礎

大體說來，美國進步主義教育運動的發展可用第一次世界大戰作為分水嶺。一次大戰結束前的進步主義教育運動，是由政治改革和社會改革需求所帶動的，自始至終也與政治改革和社會改革運動相伴隨，故而非常重視民主目標的達成與社會問題的解決。然而一次大戰的爆發阻斷了原本風起雲湧的改革浪潮，戰後美國經濟的空前繁榮倒促成了大眾對新型教育的高度接受，進步主義教育協會(Progressive Education Association, 簡稱 PEA)就是在此情況下於 1919 年誕生的。此協會創設後歷經數年努力，在 1920 年代末期成功地將新式教育理論推廣至全國各地，因而在 1930 年代至 1950 年代大幅改變了美國公私立中小學的教育面貌，其宗旨「兒童中心」論遂成一次大戰後進步主義教育的主要特色(Graham, 1967: chap. 1)。

「兒童中心」論的興起，標幟著美國社會對傳統教育的反省與反動已達高峰。不管是早期引進歐陸先進思想的派克上校，還是繼他之後多所發揮的杜威，都曾對舊教育的弊病提出許多批評，而戰後新時局的來臨更加深一般人對舊教育的厭棄。進步主義教育協會最初是由一群觀念開明的私立學校教師所設立的，其目標就是要改革傳統學校在教材教法上的種種缺失，讓兒童的個別性與創造力得到充分培養。因此該協會在 1920 年擬訂的七大進步教育原則頗能表達其關懷及信仰：(一)兒童應有自然發展的自由；(二)興趣是引發兒童學習的動力；(三)教師應扮演指引而非監工的角色；(四)應以科學方法研究兒童的發展；(五)對影響兒童身體健康的所有因素應給予更多注意；(六)學校與家庭攜手合作以滿足兒童生活的需求；(七)進步主義學校應帶頭領導教育運動(Graham, 1967: 28-30)。從 1924 年 PEA 專屬刊物《進步主義教育》(*Progressive Education*)問世到 1929 年間，此七大原則就一直登載於該雜誌每期的封面內頁中，吸引無數的家長和教育工作者投入改革行列。其後即使歷經宗旨的修訂、經濟的蕭條、與派別的紛爭，「兒童中心」論始終是進步主義教育協會裡不曾消退的基本思想。

對當時美國公私立中小學而言，「兒童中心」論最大的影響就在課程與教學的種種變革上。從 1920 年代到 1950 年代，傳統上過度狹窄而僵化的舊式課程，逐漸擴充為內容豐富多元的新式課程；而原本著重不斷灌輸與練習的舊式教學，也快速被活潑生動的新式方法所取代。以杜威曾經居住過十年的工業大城芝加哥為例，各學區中小學在這三十多年間的現代化進程，雖然是隨著地方經費、社區風氣、教師水準、學區督學、景氣變遷、國家安全等因素而有快慢深淺之別，但其具體措施卻都出現了某些共同特徵。例如：添購特殊設備和移動式桌椅以方便各學科不同教學法的運用、採用兒童有興趣的主題以統整學科內容、在課程中加

入各式活動(像戶外教學、科學實驗、家政工藝、自治組織、自營企業、學生社團等)以深化學習經驗、提供健康體育課程及諮商輔導服務以維持兒童的身心健康、給予個別化的指導以適應個別兒童的需要、營造民主化的教室氛圍以賦予兒童較程度的自由、開設藝術課程以促進兒童創造與表達的能力、增加社會課程和時事討論以培養兒童的社會意識、舉辦親師座談以強化學校與家庭間的合作關係等等。整體來說，這些突破性的措施力圖連結學科內容與日常生活，使學習成爲有意義的過程並具有應用之價值。相較於過去，新式教育無疑更加重視兒童的全方位發展，也更加強調課程的彈性與開放(Zilversmit, 1993: chap. 2-4, 7)。

不難發現的是，一次大戰後進步主義教育的重心已經轉移至學校之內的改革，對於學校之外的政治和社會問題已較不注意。這種專業的改革路線固然大舉掃除了傳統教育的勢力，卻也就此造成日後發展的危機(Graham, 1967: chap. 1)。除了改革內涵易與現實世界脫節之外，這些需要精心規劃的教育措施一旦操作不當，便容易造成學習效能不彰及課堂紀律不佳的後果，反倒招致許多批評與疑慮(Zilversmit, 1993: chap. 5-7)。對力主以教育發展個體之社會經驗的杜威而言，這些後果即是經驗基礎因兒童中心的不當強調而受到損害的明證。早在 1926 年，他已察覺到 PEA 的發展方向在理論和實踐上有所偏差。就在〈個性與經驗〉(“Individuality and Experience,” 1926/1984a)一文中，他將著重個體自由與著重教師經驗的兩種教學觀點做了一番含蓄的比較，認爲傳統教育最大的弊病在於教師心態過於狹隘僵化(亦即奉守固定而絕對化的教學標準)，以威權方式(亦即外在的命令與控制)運用其經驗(亦即成人的知識與技能)的結果，往往壓抑了學生的心智成長。新式教育的提倡者未能看出問題的真正癥結，以去除教師的權威(亦即成人的指導與建議)爲必要的教育手段，卻使學生的學習過程失去方向感及成就感，以致於個性(亦即內在的自發性與創造力)反而得不到適當的發展。因此，學生的學習效能無法靠漫無目標地隨意揮灑來達成，具有豐富經驗與開放心態(亦即能夠彈性而多元地參與學習過程)的教師，才是教育成功的主要關鍵。

1927 年起，杜威受邀開始擔任 PEA 的榮譽主席。對於經驗的重視與強調，仍可見於其後他所發表的文章與書籍。例如在〈新學校中有多少自由？〉(“How Much Freedom in New Schools?” 1930/1988c)一文中，他公開批評許多以兒童爲中心的進步主義學校已走錯了道路——不僅未將學科內容做更適當的選擇與組織，也忽視了老師擁有的成熟經驗可帶來的寶貴指引；所給予學生的自由竟是無限制的言行自由，而非真正有益於成長的心智自由。由於兒童並非單獨存在的個體，而是生活於一個充滿自然和人爲事物的世界，真正的進步主義教育不能以發展兒童本身的情感和欲望爲中心，而應以發展兒童對自然和社會關係的經驗爲要務。唯有當兒童透過此種教育而對當代社會生活的現實，亦即工業與政治力量的運作及其問題，獲得深刻見解和行動能力時，進步主義學校才能真正稱得上具有進步的意味。杜威八年後的力作《經驗與教育》，所秉持的就是這樣的立場和觀點(見第貳部份末段)——兒童與週遭環境的互動經驗，既是教育過程最初的起點，也是最後的終點；教師運用學科內容所做的指引，會持續深化並擴展兒童的

經驗，進而促成兒童在知識、技能、與思考方面的不斷成長。

總而言之，杜威心目中理想的進步主義教育，與一次大戰後盛行的「兒童中心」論有很大的不同。兒童中心派所主張的新教育，雖然有助於兒童在藝術創造力上的解放，卻在社會思考力的培養上有所欠缺。相較之下，杜威堅持真正有教育價值的經驗，不是能帶來立即歡愉的經驗，而是能導向社會洞識的經驗。在他看來，能導向社會洞識的經驗必須由師生對社會運作的因素合力思考探究才能獲得，而培養此種具有社會改革潛能的思考力，則是號稱「進步」的學校艱鉅但無可迴避的責任(Dewey, 1930/1988c: 324-325)。

三、測驗運動與科學方法

早在一次大戰爆發前，新興的心理學研究及其在智力測驗上的應用，已逐漸滲入當時的美國進步主義教育運動。1905 年至 1908 年間，法國心理學家比奈(Alfred Binet)和西蒙(Théodore Simon)首開風氣之先，編製出著名的「比西量表」(Binet-Simon Scale)，以鑑別兒童智力的高低。此種將智力量化的概念和方法旋即被引入美國，在學術界造成一股仿效的熱潮，最前鋒的研究者即為知名心理學家桑代克(Edward L. Thorndike)。從 1908 年到 1916 年間，他和門生發展出多種學科的測驗量表，類別涵蓋算術、書寫、拼字、繪畫、閱讀、語言能力等。據估計到 1918 年為止，用來評量中小學生學業成績的標準化測驗至少就已多達百種以上(Cremin, 1961: 185-187)。

這股將「教育科學」等同於建立量表並取得精確數據做統計分析的熱潮，可從桑代克在 1918 年所發表的名言「凡存在之事物必可測得其數量」略窺一二。各種心理和成就測驗從此迅速流行於一次大戰後的美國，卻也因其「科學」根據逐漸引發不少爭議。最初的炮火點燃於 1922 年，一群作家從戰時軍隊新兵測驗的成績，得出美國人平均智力只有 14 歲的結論，進而宣稱多數人不值得上大學受高等教育。接棒上場的是寇爾蓋特大學(Colgate University)新任校長柯頓(George B. Cutten)，他認為美國國內只有 15%的人口具備足夠的智力接受大學教育並從中獲益。這些驚人的言論造成一時轟動，社會賢達紛紛加入辯局表達各種看法，立場從極度支持到強烈反對皆有(Cremin, 1961: 185-192)。

對於力主以教育培養個體科學思維能力的杜威而言，那些試圖挾「科學」證據來限制教育機會的主張，恰巧衝擊到他以科學改善人類社會生活的願景。柯頓校長發表具有歧視意味的演說之後，杜威馬上針對其中的謬誤嚴厲地予以反駁。就在〈平庸與個性〉(“Mediocrity and Individuality,” 1922/1988b)一文中，他將著重獨特能力與著重平均水準的兩種教育觀點做了一番簡要的對照，譴責領導階層的菁英份子習於忽略個體獨具的特質，而好用智力的量化等級來合理化社會上的不平等現象。杜威認為智力需要後天的機會及經驗才可獲得成長，以測驗結果劃分學童等級會使大眾忽視改善教育品質以提升個人獨特能力的重要性，反去憂慮先天差異等人力所無法掌控的因素。真正科學化的測驗應該達成診斷和分析個體的目標，而時下流行的智力測驗卻頂多只能顯示某些風險性與可能性而已。在同一年發表的另一篇文章〈個性、平等與優異〉(“Individuality, Equality and Superiority,”

1922/1988a)裡，杜威把批評火力更加集中於知識界對智力測驗的迷思。他將以「科學」為名所進行的量化分類比擬成工業時代的封建制度，指出這種傾向會使大眾忽略個體獨特能力的挖掘與培養，終至強化階級上的不平等而阻礙民主社會的健全發展。

其後杜威開始仔細思考「科學」與「教育」間的對應關係，企圖導正大眾對「科學」的認識與運用。在接任 PEA 榮譽主席後首度公開發表的演說〈進步主義教育與教育科學〉(“Progressive Education and the Science of Education,” 1928/1984b)中，他將「科學」定義為一套經過驗證且能指導實務運作的事實與原則，而非任何固定的真理或單一的信仰；進以闡明「教育」事業猶如其他先進的學科領域一樣，會因不同的觀點和假設而產生不同的「科學」。準此而言，重視個性和自由的進步主義教育，勢必會與重視成績和評等的傳統教育抱持不同型態的科學理論。當前流行的智力測驗與學業評量雖有助於傳統學校的運作效率，但這種以「量化」為方法的科學，卻忽略了教育過程中真正重要的「品質」面向與變動難測的潛能發展。因此，對致力於教育改革的進步主義學校來說，當務之急是建立起一套更具正面意義與積極效果的「教育科學」——不僅應找出組織和統整課程的各種原則，也需研究有利於教與學的必要條件，最終才能達成個體連續而完整的成長，並促成社會的轉化與進步。

隔年杜威繼續探討「教育科學」的性質與功能，並做出較之前更為深刻的闡述與解釋。就在《教育科學的來源》(*The Sources of a Science of Education*, 1929/1988d)這本小書中，他指出一門學問能否成為「科學」，不在其採用了數學做精確的計算，而在其運用了系統性的研究方法(亦即「科學方法」)，以對事物做更好的認識與控制。然而許多具有「科學」內涵的學門，在實務運作上卻具有「藝術」的特質，亦即從業者對材料和方法的自由運用，會促成該學門多元發展的樣貌。「教育」作為一門新興的「科學」也呈現類似的傾向，故其研究結果應被當成指引現場工作的「明燈」，而不能被簡化成必須一律遵從的「法則」。一旦「科學」走入後途而成為實施某種特定程序的保證，就會與同時也是一門「藝術」的教育處於互相敵對的狀態。因此正確看待「教育科學」的態度是很重要的，勿促取用理論並急於收到功效，往往會限制「科學」的發展；在複雜的「教育」現場中，教師所需的不是立即可用的法則，而是可影響其態度與可指導其行動的思考工具。換句話說，真正具有「法則」力量的不是從科學知識推演得來的工作標準和規範，而是因科學知識所引發的觀察及探究精神。更何況「教育科學」往往必須借用其他學門(如心理學、社會學、統計學)的內容與方法，在這些學門本身尚未發展成熟或研究者尚未充分掌握其精義時，貿然從中尋找解決教育問題的確切辦法無疑是件危險的事。教育科學要有真正的發展，就必須以實際的教育經驗作為提供問題及測試、修改、證實、或反駁研究結果的根據；且其內容與方法所依循的假設(亦即有關目的與價值的哲學思考)，必須具備足夠的寬廣度、解放力、與創造性，才能產生改進教育品質的效果。

總而言之，杜威心目中理想的教育科學，與當時推動測驗運動的心理學者有

很大的不同。測驗運動派所主張的教育科學，在實際的教育運作上是有侷限的，其所能測量的必須是特定的且能被獨立出來做控制的因素。相較之下，杜威認為教育過程中所牽涉到的知識、技能、情意(包括品味、興趣、習慣、態度)等各方面的學習，其實是互相關聯而無法分割處理的，因而教育者在每一個情況所做的判斷，都屬於性質上而非數量上的判斷。在他看來，可做精確計算的東西最多只能促進學校某些例行事務的效率，卻無益於課程與教學的重新改造，甚至反而轉移大眾對社會變遷及傳統惰性的注意力。真正能夠用來解決教育問題的「教育科學」，必須在理論研究與實務工作之間保持密切交流，其成功有賴於直接與學生接觸的教師積極參與此一科學探究過程，也有賴於教育事業難以量化的複雜性質被正確地體認，更有賴於科學方法依此特性被妥善地選擇與運用(Dewey, 1929/1988d: 24-34)。

四、社會重建與改革途徑

當美國帶著 1929 年股市大崩盤的驚駭，邁入慘澹的 1930 年代時，曾經如日中天的「兒童中心」教育運動，突然遭受強烈的質疑與挑戰。經濟上的蕭條對美國人原本樂觀自滿的生活和信念產生鉅大衝擊，不少重要的教育學者紛紛倡導學校教育應負起更大的社會責任，以實現美國真正的民主理想。就在 1932 年 PEA 的年會上，來自哥倫比亞大學師範學院的教授，同時也是杜威同事的康茲(George S. Counts)，發表了一席撼人心弦的演說〈進步主義教育敢說是進步？〉(“Dare Progressive Education be Progressive?”)，挑起此後關於學校在社會改革之路上應扮演何種角色的種種爭議。康茲在其演講，以及其後出版的小冊《學校敢建立新的社會秩序？》(*Dare the School Build a New Social Order?* 1932/1978)中，痛斥進步主義教育以兒童為中心的目標過於狹隘而缺乏對社會福祉的關懷，他主張將社會主義的理想用強加的方式灌輸給下一代，也呼籲教師和學校積極參與社會秩序的重建並帶領大眾邁向更公正美好的未來。當天這番慷慨激昂的言論立即引發熱烈迴響，PEA 年會既定的議程竟因此全遭擱置。弔詭的是，在場與會者雖大半同意康茲對時弊的批判，卻多不認可其激進的社會改革觀點。這股騷動甚至在 PEA 專屬刊物《進步主義教育》中延燒好幾年，各方辯論的焦點常聚集在康茲關於「灌輸教學」和「教師職責」的大膽主張上(Graham, 1967: chap. 4)。

對於早在多年前就開始提倡以學校推動社會進步的杜威而言，以康茲為首的社會重建派固然立意良善且理想高遠，卻有過度躁進而難以達成目標的問題。就在〈教育與我們當前的社會問題〉(“Education and Our Present Social Problems,” 1933/1986b)一文中，他建議教育者應該從最貼近而非太遠離學校的問題來擬訂社會目標，這樣才能符合當前的需要，並運用現有的條件讓理想得以實踐。在分析公立學校因經費困窘而無法維持教育功能的現象之後，杜威指出教師應充分體認自己和社會上其他的勞動者利益與共，應該彼此瞭解並發展出同情與交流，然後通力合作提出學校經營權的專業訴求。唯有當教育決策脫離商業團體的掌控而回歸教育工作者之手時，教育問題以及相關的社會問題才能真正得以解決。

隔年杜威繼續探討教育與社會重建的關聯性，並做出較之前更為具體的觀察

與建議。在〈為變動中的社會秩序而進行的教育〉(“Education for a Changing Social Order,” 1934/1986d)這篇短文裡，他批評學校在變動不已的社會中持續培養被動而僵固的心靈，這種荒謬的教育方式使學生缺乏探究的精神，對生存環境易抱有不切實際的想法。若要適切地回應當時處於危機中的社會，教育就必須立基於對各種社會勢力運作的深層理解上；不但學校課程應針對現代社會生活做出統整性的設計，師範院校也應改變其保守心態，以便培育出合於時代需求的師資。在同年出版的小冊《教育與社會秩序》(*Education and the Social Order*, 1934/1986c)裡，杜威再度說明拓荒時代以灌輸教誨為主的教學方式，和以個人成就為念的教育目標已經過時，探究式的教學與社會性的目標必須取而代之。為了妥善處理危機，教育的當務之急不在於灌輸某種新的社會理想，而是確保學生對當前社會的真實情況與運作勢力有所認識。這種新型態的課程與教學將有助於產生新的社會秩序，但需要教師對經濟和社會問題做深入研究，也需要學校在組織及管理上以參與合作取代威權專制。

儘管深諳現實情況對教育專業所設下的層層阻礙，杜威認為學校實際上仍有許多機會參與社會之重建。因此在〈教育能分擔社會重建的責任嗎？〉(“Can Education Share in Social Reconstruction?” 1934/1986a)一文中，他提醒大眾新秩序的創造必須以知識和道德為根基，而這種奠基的工作正是教師所能著力之處。兩年之後，為了闡明教師參與社會重建所應擔負的責任，杜威於 PEA 發表的一場公開演說〈民主對教育提出的挑戰〉(“The Challenge of Democracy to Education,” 1937/1987a)裡，開宗明義就直指公立學校是因應民主生活的需要所創設，而唯有培養學生產生社會洞識的教育，才能使當前的民主繼續生存並茁壯下去。在此前提下，他特意將「理解」與「資訊」做了一番仔細的區分，認為前者能夠形成明智的態度並引發明智的行動，後者卻與實際的生活脫節而無法保證其社會效益。因此，社會學科的教導不能停留在資訊灌輸的層次，而是必須使其與真實社會的需要和運作產生關聯，否則明智的公民將無由產生。同樣地，自然科學的教授也不能自足於純粹理論的層次，而是必須涵蓋其付諸應用後對人類社會所造成的巨大影響，否則明智的改革也將無由啟動。至於職業技能的教學當然更不能只專注在技術訓練的層次，而是必須擴及對該產業或專業所扮演之社會角色的認識，否則執業者對其行為所導致的社會效應將無由做出明智的判斷與控制。杜威至此明示其不贊成「灌輸教學」的立場，並重申「教師職責」首在社會洞識之培養。

關於學校在社會改革過程中所應扮演的角色，杜威於 1930 年代後期還曾發表更為精闢的分析與見解。例如在〈教育與社會變動〉(“Education and Social Change,” 1937/1987b)一文裡，他將當時學術界流行的兩種改革立場做了一番深入的評論。對於斷言學校只能「反映」社會變動的保守派，杜威認為他們忽略了社會變動經常是往不同的方向發展，學校最終仍須在目標上做出選擇，否則教育就會陷入混亂與迷惑。他指出為避免盲目地隨波逐流，教育者最佳的選擇是與新的科學和文化力量站在一起，然後以之為方針來進行教育工作。另一方面，對於相信學校可以「指導」社會變動的激進派，杜威認為他們往往小看了教育的力量而

誇大了宰制的現象，以至於主張學校必須在階級革命後才能承擔真正的教育工作，還得借助系統性的灌輸來指引社會的發展方向。但杜威堅持「灌輸」並不能等同於「教育」，因為前者重視特定的政治及經濟觀點而排除受教者的主動參與，後者卻需要學生自發的興趣、思考、瞭解、選擇、與行動才能畢盡其功。「灌輸」所隱含的威權特質，正好突顯了「民主」作為教育目標的重要性。在此原則的引領下，學校的工作就在於充分發展每個個體，並使其有能力為所珍視的民主而奮鬥。

總而言之，杜威心目中理想的改革途徑，與大膽激進的社會重建派有很大的不同。社會重建派所主張的改革途徑，在政治上有為了實現民主而壓抑民主的傾向，在教育上建議教師採用的教學方法也有違民主原則，因此所能達成的改革效益十分啓人疑竇。相較之下，杜威認為政治及經濟上的改革應以現存事實和具體問題為基礎，而獲致最後結論的方法也必須在精神上與民主目標相一致——亦即容許自由式的探究與合作性的討論。在他看來，社會改革的真正重點不在於採用何種政治組織或經濟模式，而在於社會問題是否充分地得到認識與研究，且是否充分地經由民主過程以做出解決。「民主」是一種珍貴的道德原則，不能只停留在抽象概念的層次；教師和學校對社會秩序重建所能給予的最大貢獻，就是讓這種原則在未來公民的心中得以成為活生生且有效用的事實(Dewey, 1938/1991a)。

伍、「進步」的意義與方法

綜上所述，杜威與進步主義教育各派別在教育主張上雖看似有雷同之處(如拒斥傳統教育、提倡手工訓練、重視兒童自由、建立教育科學、參與社會重建)，但在出發點、過程中、及目標上卻是截然不同，所以他總是不斷地加入各種論戰，試圖糾正偏執的迷思或謬見，並指出更佳的途徑與作法。這些差異的產生，根源於杜威對現實世界的認識比較透徹，對社會問題的分析比較深刻，對美好未來的期許也比較高遠。因此，他比其他派別更充分瞭解教育的本質和力量，以及進行教育工作時所必須面對的政治、經濟、心理、社會、文化、哲學、科學等等複雜選擇，也就更加強調經驗成長、科學方法、與民主目標的調和並進——這三者是其他派別無法統整良好甚至未曾顧及的。誠如其傳記作者芮恩指出的，杜威所倡導的並非「進步主義教育」，而是「為開創一個進步的社會而施行的教育」(Ryan, 1995: 296)。正是因為這樣恢宏的眼光與理想，百年前他所談的許多理論問題，到今天對全球各國仍具有重大的意義和價值。

然而，杜威與進步主義教育各派別的這些關鍵差異很少得到注意。儘管他曾以生命近半的時間和為數極多的著作來闡明自己的立場與觀點，急於收到改革成效的各方勢力多未虛心檢討自身的思考缺陷，甚至不曾耐心傾聽杜威的鞭辟見解，以致最後教育危機紛呈，各界譴責不斷。早在 1938 年出版《經驗與教育》之時，杜威就已大聲疾呼進步主義教育不該從「主義」角度談論教育，而應該從「教育」本身實際的需求、問題、與可能性做全面性與建設性的研究(Dewey,

1938/1991b: 3-4)。可惜他的警世忠言並未敲醒芸芸眾生，無法如願力挽狂瀾。直到 1952 年過世的前夕，杜威以九十三歲高齡目睹這個自己參與不止半世紀的運動逐漸走向幻滅，內心的沉痛化為歎息的文字，直陳沒有持續在進步的教育不能算是進步教育。儘管失望已極，他依然奮力在最後一刻指出根本的問題，在於世人錯認觀念(亦即知識)為宇宙固有且永恆不變的實體，可以由上至下強迫灌輸而認識，教育遂成專制政體的同路人。為了開創一個真正民主的社會，教育必須在智德發展的理論和實踐上都具有民主特質——亦即將觀念(或者過去的知識遺產)當作求得更佳生活的工具，並由自由獨立的個體以合作性的方式完成此一探究過程(Dewey, 1952/1959)。杜威至此提供了關於「進步」最簡要的意義與方法——亦即以自發的行動、自由的探究、與平等的合作，來解決社會的問題，並求得更美好的生活。而衡諸當今人類所面臨的種種嚴峻挑戰，他對教育的殷切期盼恐怕仍是我們有待實現的一個崇高理想。

從本文的研究成果出發，轉而反省臺灣當前的各種亂象，一個立即浮現的問題是——杜威哲學到底可以為我們百病叢生，甚至無所適從的中小學教育提供何種救命良方呢？以筆者之淺見，最先要釐清的，恐怕就是臺灣社會需要的究竟是何種型態的「進步」？如果歷史可以提供明鑒，美國進步主義時代四大教育派別所顯示的思考缺陷，其實是非常值得我們作為警惕的——社會效率派追求的是以手腦分離達成經濟效益，卻可能付出階級衝突的代價；兒童中心派追求的是以去除權威達成個體解放，卻難以培養服務社會的知能；測驗運動派追求的是以標準評量達成資源分配，卻極易戕害個體潛能的發展；社會重建派追求的是以灌輸教學達成社會正義，卻無法避免威權專制的後果。如果杜威哲學在與各派辯論的過程中，的確顯現出其深思熟慮的優越特色，那麼我們就應該認真檢討並解決當前教育上某些類似的偏執——例如尊智育忽探究、以放任作管教、依分數決升學、將灌輸當教學等——以避免它們混淆了教育的本質，削弱了教育的力量，並持續阻礙社會的進步。「進步」不是一個容易達成的目標，除非我們能夠深刻體認它的真正「意義」，掌握開創它的運作「方法」，並在教育中採行相應的各種措施，否則我們所擁有的將永遠只是迷惘與退步而已。這應該就是杜威哲學和這段歷史對臺灣當前教育問題的最大啓示吧！

參考文獻

一、中文部分

- 李玉馨(2008)。替上帝發言，為天國引路：杜威哲學中的教師圖像。載於林逢祺、洪仁進(主編)，**教師哲學：哲學中的教師圖像**(頁 303-314)。臺北市：五南。
- 李恭蔚(1999)。美國社會改革家珍·亞當斯的教育理念與貢獻。**屏東師院學報**，**12**，199-219。
- 李園會(1977)。**杜威的教育思想研究**。臺北市：文史哲。

二、英文部分

- Addams, J. (1961). *Twenty years at Hull-House*. New York: Signet Classic. (Original work published 1910)
- Archambault, R. D. (Ed.). (1966). *Dewey on education: Appraisals*. New York: Random House.
- Baker, M. C. (1965). *Foundations of John Dewey's educational theory*. New York: Atherton Press.
- Counts, G. S. (1978). *Dare the School Build a New Social Order?* Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1932)
- Cremin, L. A. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876-1957*. New York: Knopf.
- Deegan, M. J. (1988). *Jane Addams and the men of the Chicago school, 1892-1918*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Dewey, J. (1959). Introduction to *The Use of Resources in Education*. In M. S. Dworkin (Ed.), *Dewey on education* (pp. 127-134). New York: Teachers College Press. (Original work published 1952)
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: The Free Press. (Original work published 1916)
- Dewey, J. (1972a). Interest in relation to training of the will. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The early works, 1882-1898* (Vol. 5, pp. 113-150). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1896)
- Dewey, J. (1972b). My pedagogic creed. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The early works, 1882-1898* (Vol. 5, pp. 84-95). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1897)
- Dewey, J. (1976a). The school and society. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924* (Vol. 1, pp. 1-109). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1899)
- Dewey, J. (1976b). The child and the curriculum. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924* (Vol. 2, pp. 271-291). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1902)
- Dewey, J. (1977). Democracy in education. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The*

- middle works, 1899-1924* (Vol. 3, pp. 229-239). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1903)
- Dewey, J. (1984a). Individuality and experience. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 2, pp. 55-61). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1926)
- Dewey, J. (1984b). Progressive education and the science of education. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 3, pp. 257-268). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1928)
- Dewey, J. (1985a). Interest and effort in education. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924* (Vol. 7, pp. 151-197). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1913)
- Dewey, J. (1985b). Schools of tomorrow. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924* (Vol. 8, pp. 205-404). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1915)
- Dewey, J. (1986a). Can education share in social reconstruction? In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 9, pp. 205-209). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1934)
- Dewey, J. (1986b). Education and our present social problems. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 9, pp. 127-135). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1933)
- Dewey, J. (1986c). Education and the social order. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 9, pp. 175-185). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1934)
- Dewey, J. (1986d). Education for a changing social order. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 9, pp. 158-168). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1934)
- Dewey, J. (1987a). The challenge of democracy to education. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 11, pp. 181-190). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1937)
- Dewey, J. (1987b). Education and social change. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 11, pp. 408-417). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1937)
- Dewey, J. (1988a). Individuality, equality and superiority. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924* (Vol. 13, pp. 295-300). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1922)
- Dewey, J. (1988b). Mediocrity and individuality. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey:*

- The middle works, 1899-1924* (Vol. 13, pp. 289-294). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1922)
- Dewey, J. (1988c). How much freedom in new schools? In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 5, pp. 319-325). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1930)
- Dewey, J. (1988d). The sources of a science of education. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 5, pp. 1-40). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1929)
- Dewey, J. (1991a). Education, democracy, and socialized economy. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 13, pp. 304-308). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1938)
- Dewey, J. (1991b). Experience and education. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 13, pp. 1-62). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1938)
- Dewey, J. (1997). *How we think*. New York: Dover. (Original work published 1910)
- Dewey, J. M. (1989). Biography of John Dewey. In P. A. Schilpp & L. E. Hahn (Eds.), *The philosophy of John Dewey* (3rd ed., pp. 3-45). La Salle, IL: Open Court.
- Diggins, J. P. (1994). *The promise of pragmatism: Modernism and the crisis of knowledge and authority*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Farrell, J. C. (1967). *Beloved lady: A history of Jane Addams' ideas on reform and peace*. Baltimore: The Johns Hopkins Press.
- Feffer, A. (1993). *The Chicago pragmatists and American progressivism*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Graham, P. A. (1967). *Progressive education: From arcady to academe*. New York: Teachers College Press.
- Kellum, R. (1983). The influence of Francis Wayland Parker's pedagogy on the pedagogy of John Dewey. *Journal of Thought*, 18(1), 77-91.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958* (3rd ed.). New York: Routledge Falmer.
- Lagemann, E. C. (1996). Experimenting with education: John Dewey and Ella Flagg Young at the University of Chicago. *American Journal of Education*, 104(3), 171-185.
- Martin, J. (2002). *The education of John Dewey: A biography*. New York: Columbia University Press.
- Miller, R. (1997). *What are schools for? Holistic education in American culture* (3rd rev. ed.). Brandon, VT: Holistic education Press.
- Ravitch, D. (1983). The rise and fall of progressive education. In *The troubled*

- crusade: American education, 1945-1980* (pp. 43-80). New York: Basic Books.
- Ryan, A. (1995). *John Dewey and the high tide of American liberalism*. New York: Norton.
- Webb, L. D., & McCarthy, M. M. (1998). Ella Flagg Young: Pioneer of democratic school administration. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 223-242.
- Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American democracy*. Ithaca, NY: Cornell University.
- Zilversmit, A. (1993). *Changing schools: Progressive education theory and practice, 1930-1960*. Chicago: The University of Chicago Press.

誌謝：本文為國科會專題計畫「解讀杜威教育王國」(NSC97-2420-H-003-005-MY2)的部份研究成果，在此感謝國科會為期二年的經費補助。

Revealing and Creating “Progress” : Philosophical Differences between John Dewey and Various Factions within American Progressive Education

Yuh-Shin Li

Department of Education

National Taiwan Normal University

Assistant Professor

Abstract

From the 1890s to the 1950s, the American society went through a dramatic transformation. Progressive education was born in response to the needs of modern society, and the renowned philosopher John Dewey quickly rose to leadership in the great movement. Starting with the development of Dewey’s philosophical career and the insights shown in his educational theory, this study employed the multiple meanings of “progress” to clarify the major differences between Dewey and various factions within progressive education. It was found that Dewey indeed held certain views similar to those of other progressive educators, such as rejecting traditional education, advocating manual training, emphasizing the child’s freedom, establishing a science of education, and participating in social reconstruction. However, owing to his much deeper understanding of the nature and power of education, Dewey put remarkable stress on experiential growth, scientific methods, and democratic goals in education, which others could hardly integrate well or even imagine.



National Chung Hsing University

Keywords: History of American Education, Progressive Education Movement, John Dewey’s Philosophy of Education