

美國進步主義教育哲學思想探源

楊國賜

一、前言

進步主義 (Progressivism) 是當代教育哲學思想的主流之一。以進步主義作為教育的理念，在教育上不僅代表一種獨特的思想體系，同時也是一項實際的教育改革運動。進步主義教育的特徵之一，就是具有一種要求實驗和接受變化的意願，這種意願却暗含着可欲的進步取向。因此，本文着重在剖析變化的觀念和進步的思想，作為探討進步主義教育哲學體系的基礎。

無庸置疑，杜威 (John Dewey, 1859-1952) 的思想與本世紀美國教育運動的精神息息相關。杜威一生正值美國思想上、社會上，以及教育史上的批判時代，因此，在每一方面都發生深遠的改變，而每一方面都與杜威有關。我們在討論進步主義教育哲學思想時，自然要溯源於歐洲的若干傳統思想，剖析那些思想已為杜威所接受或擯棄。同時，我們也必須探討杜威如何將進步主義導入美國教育中，進而影響世界各國的教育。本文擬就希臘的變化觀念、啟蒙時代的進步思想、達爾文的進化論、實用主義的哲學改造等四方面加以討論，最後綜合歸納為以杜威為基礎的進步主義教育。根據此一線索，筆者試圖予以客觀地和正確地剖析，藉以說明進步主義教育的真相。

二、希臘時期的變化觀念

實用主義——進步主義的發展型態，融會交織着若干哲學線索，此可遠溯至人類早期的部分思想。

古希臘的哲人認為變化就是實在 (Reality) 的特徵，他們就以這種繼續不斷的變化觀念來解釋實在。例如：安克斯曼德 (Anaximander) 將實在視為不斷的變化和多元的，芝諾芬尼 (Xenophanes) 認為變化就是實在的一種真正的不變，普達哥拉斯 (Protagoras) 則以為「無」(Nothing) 才是固定的和最後的，賀拉克利特斯 (Heraclitus) 尤以強調萬物永遠在流動與變化過程中而著名。賀氏以為所有實體都具有繼續變化的特質，除變化本身的原理外，沒有一樣實體持有永恒性。賀氏說：「一切皆動，無一物固定不移。」「濯足流水，水非前水(註一)。」換言之，一切都在生成變化過程之中；一切皆如流水，瞬息萬變，惟有生成變化的普遍法則永恆不變。總之，古希臘哲人們主張現實時時在變化，變化就是現實的本質。由此可知，「變化乃是生活中最重要的事實之一」(註二)。這些哲人的見解與杜威的思想相當接近。

除了上述哲人的主張之外，古希臘人皆認為不變才是真正的實體。杜威認為柏拉圖 (Plato) 對變化採取比較悲觀的看法，認它為失誤(註三)。柏拉圖一直留戀於理想世界，故主張不變在於理想世界中，而感覺世界則屬於變化的。同時，柏氏認為凡變化的則暗含着衰敗和消滅的意義。甚至於啓蒙時代的希臘，認為變化乃是由戰爭、瘟疫、飢荒所促成，而使生活不安定。由此可見，希臘人的心靈仍傾向於不變的理想化，而認為變化是不好的，甚至不真實。這種觀點成為建立柏拉圖的個人論 (Theory of the Individual)、社會論 (Theory of Society) 和知識論 (Theory of Knowledge) 之基礎，然而却見棄於杜威。霍穆斯 (Brian Holmes) 博士對此有如下描述：

柏拉圖把公正的社會視為安定的、靜態的社會，在此社會中，每一個人由於認識其地位，而發現個人的快樂和滿足。至於個人，柏拉圖認為每一個人生來即擁有天賦的不變的性格與能力；正義是社會階級結構的根本，在每一團體內依據個人的能力表現適當的功能。這些任務的表現，在柏拉圖的理想國中，乃依照特殊的知識來完成，不論其為政治家或木匠(註四)。

這一段話，提示了柏氏對於變化的指責，而認為對永恆的重視才是真實的意義。因此，杜威也以爲「柏拉圖的觀念，在自然哲學和知識哲學中，統治了二千多年。這些觀念已成爲大家所熟悉的心態，其建立在固定和最終優勢的假定。因之將變化和創造力視爲瑕疵和不真實的跡象」（註五）。而這些觀念却導致不可避免的絕對主義（Absolutism），不論它是以知識的理性主義，或經驗主義爲基礎，都是杜威所厭惡的（註六）。

至於亞里斯多德（Aristotle），態度比較溫和，對變化認爲是實現的趨勢。因此在亞氏思想中，試圖調和變化與永恆對立的兩極觀點；儘管如此，杜威仍批評亞氏的變化觀念。亞氏既將變化視爲傾向於實現，因此和柏拉圖一樣，並不對於「完全實現的實在（神聖的和最後的）沒有變化」之學說有何懷疑（註七），但亞氏却承認變化是一種經驗事實。在另一方面，亞氏表示願意對變化的實體讓步，而將變化的思想拘限於不變的循環中發生。亞氏認爲變化就是趨向於預先固定目標的生長，例如橡子能生長爲完全的橡樹形態。換言之，橡子的本身具有成爲橡樹的潛能，完全成長的橡樹，其實就是真正的橡子發展而來。因此，變化乃是潛能成爲實現的過程。而橡樹種仍然保持同樣發展過程，亦即由橡子而橡樹，再由橡子而橡樹……的循環過程。從上所述，可知亞氏認爲物質的變化才是真實的，但他不認爲由變化而產生變化，因爲他相信所有的運動必須加以設計，且傾向於某些固定的和先前的決定，以及存在於實體的不變之循環內（註八），簡言之，這就是一種生長的循環。在循環中有變化，但循環的本身則永不改變。杜威說：

發展、演化，始終沒有像在近代科學中用以指新形式的創生，舊種的突變，不過是指順著預先劃定的變化圖路單調地循行。所以潛能始終沒有如近代生活中意指翻新、發明、根本的變異之可能。過指橡子所以變成橡樹的原理而已（註九）。

由此觀之，潛能不是任何新東西的湧現，不過是指一個特殊東西重演它的種類千代一律的過程，而

成爲萬物構成所取和所由的永恒形式中的一個特例之順利狀況而已。總之，亞氏以爲整個宇宙，是由形式（Form）和質料（Matter）結合而成的；變化的完成或終點是形式，變化之從出或起點，就是形式的潛能——即質料。故說變化是處於潛能狀態中的實現的完成，亦即變化是由潛能到完成的移動或過程（註一〇）。

根據以上的論點，亞氏以爲惟有不變的真正的知識才有可能，據此以論，「知識是來自比實際活動較高的來源，且擁有較高的精神價值」（註一一）。此一觀念，可以推溯至柏拉圖和亞里斯多德對於理性和經驗的概念。彼等視理性爲一種探求知識的可靠途徑，而經驗則不然。換言之，經驗只是永久的變動不居的洪流，而理性的知識方得永久不變的真理。柏氏和亞氏這樣的重理性而輕經驗的主張，影響後來重視文雅教育而輕視勞動教育，重視理智學科而輕視實用學科（註一二）。這種把知識與經驗，知與行，文雅教育與職業訓練，作截然的區分，頗受杜威的反對，而思加以統合。

綜上所述，可知實用主義——進步主義者的觀點，認爲實體的本質是變化而非永恒，深受古希臘哲學人的影響。由此，進步主義者乃宣稱教育永遠在發展的過程中，教育者必須依照新的知識，以及變化的環境，隨時準備修正方法與政策。所以，教育的本質，並非對社會、外在世界，或某些真、善、美的永恒目標做適應，而是經驗的繼續改造。質言之，教育能使我們解釋經驗的能力不斷變化。

三、啓蒙時期的進步思想

啓蒙時代之前，整個歐洲的思想沿襲着文藝復興的精神與風格，而當時基督神學與古希臘哲學形成密切的整合，在思想上大有進展，認爲變動的生活條件愈來愈好，而不是衰落與流動不定。此一思想的貢獻，在於認識變化具有指導方向的特徵，而進步則是在正確方向的改變。但是基督教的觀點，則以爲人生的進步有一確切的目標或終點，其生長則傾向於一個固定的目的，稱之爲與上帝合一。換言之，此

觀念仍停留在不變類型的古典形式之中。此一希臘——基督教的變化與進步的概念，融入不變和最後完美的形而上的類型，因此亞里斯多德派的原型並未根本改變。而希臘思想的最後「真實」遂成爲基督教的超自然的、固定的、最終的，和永恆的（註二三）。此觀念對杜威而言，頗令他生厭。

十八世紀啓蒙運動的精神，來自十七世紀科學的和知識的革命。一般而言，啓蒙運動時代，肇始於英儒培根（Francis Bacon, 1561-1626），他是具有近代生活的精神的偉大先驅，就作爲新趨勢的預言家而言，他是世界知識界中的卓越人物（註二四）。培根提出一種科學探究的新模式，強調科學的歸納法，以期待替昔日盛行的演繹法；這無疑是對啓蒙運動之經院主義（Scholasticism）的學術研究方法，和過份依賴亞里斯多德的邏輯方法的一種改革。因此許多新科學轉而注重於自然和自然哲學，而替代了神學；同時從事探究自然的而非超自然的原因。此種態度逐漸地涵蓋生活的各層面，包括倫理學、政治學，與教育。

我們記得「培根立下科學改革的雄心大志，亦即以試驗作爲發現自然秘密的鑰匙，這已不是一項新發現」（註二五）。伯瑞教授（I. B. Barry）就認爲「培根所草擬的一項確切方案，以求知識的偉大更新」（註二六）。這就是說，一知識的適當目的，在於人類生活的改善，以增加人類的幸福和減輕其痛苦。這些原理就是培根在他的知識工作中的指針」（註二七）。因此，杜威尊稱「培根是對知識的實用主義觀的先知」（註二八）。總之，培根的思想是一種永不安於現狀、永不能達到最後目標、永不能完滿的哲學；它的規律就是進步。昨天不可想像的東西，正是今天人類努力的鵠的，也是我們明天路程的起點（註二九）。

在另一方面，啓蒙時代以人道（Humanity）爲中心柱石，就是一種進步論（Theory of Progress），其本身建立在以教育爲基礎（註三〇）。其實，進步這個觀念在人類思想中的出現，爲期相當晚，十六世紀以前，無論在世界那一個文化中，人們都相信過去比現在好。換言之，黃金時代屬於過去，人心及人的作爲都是一天比一天的敗壞。迨至十六世紀，西洋有了進步觀念，而東方的文化却仍然相信「今不如

古」。自十六世紀開始，西洋許多哲學家已經相信人類生活是進步的，並大力提倡這個觀念，「進步」才被人認為不僅是運用理性對其周遭環境加以控制，而且也有道德與社會改善的意義（註二）。此觀念實孕育於文藝復興時期，而萌芽於啓蒙時代。誠如伯瑞所言：「培根澄清和闡釋進步的思想，啓發了過去歐洲文藝復興時期的科學思想，二者密不可分（註三）。」

討論至此，似乎可以看出進步論的基本假定爲：明日要比今日好，而今日要比昨日更好（註三）。此一假定，暗含人性本善，而此種善性須藉教育促成之。因此，知識的進步，不但反映在增加統治自然的力量，而且也在改善人類關係。道德進步的主要條件，在於知識的進步，且消除在其進步途中的障礙。質言之，在各方面進步的主要策動者，就是理性（Reason）；藉理性的努力，人類能以自由、平等、和正義爲基礎，達成社會秩序之建設。由此可知，人類有力量可以塑造自己（註四）。故杜威認爲進步觀念的核心，實係經由「人類無限的完美性」（Indefinite Perfectionibility of Man）而來（註五）。

人類完美性的理論，導引當代教育在素質和平等的目標上必須加以改革。就完美性而論，暗含着一切能力須加學習，而社會的責任亦須加教導，因此當代的職責，欲使此理論在我們所有的兒童生活中表現出來（註六）。在可能考慮的程度上，啓蒙的思想家對於人道的未來進步上抱有很大的希望，因爲他們堅信，經由控制社會制度和教育，便能完成其願望。

進步論係以樂觀的信念爲基礎。整個美國的政治和社會史，從十八世紀末期憲法的成立，十九世紀末期進步的改革運動，到二十世紀的新政（New Deal），完全貫串着社會改良論（Social Meliorism）的信念爲中心（註七）。在這方面，美國相信教育的社會制度，能解決十九世紀每一主要的社會和道德問題，反映在美國文化史上啓蒙傳統的樂觀和新穎性。

在二十世紀的前半期，所有美國的哲學家，杜威要比其他人物更接近於發展一種新的啓蒙哲學。杜威討論實用主義的歷史根源時說：「倘若在美國思想中，給予此一運動一種歷史的平行發展，那就是

法國的啓蒙哲學（註二八）。然而我們必須指出，杜威已放棄啓蒙思想的一項基本傾向，就是在自然理性上，信仰的特殊部分及其相伴而生的自明真理。因此，在政治上，杜威反對十八世紀的放任自由者（Laissez-faire Liberals），他最不同意放任自由者有兩項觀點。霍穆斯博士言之甚爲恰當，茲摘引如下：

第一，杜威發現放任自由者所持的個人主義之觀念，使得個人與其社會脈絡相隔離。況且，自利已不再是人類事務的適當規則……。第二，杜威不同意理性的特徵，在此問題上，杜威在接近希臘和笛卡爾（Rene Descartes, 1596-1650）的理性主義時，他反對不批判的經驗論（註二九）。尤有進者，杜威指出十八世紀的美國人，正是拓荒的先鋒，「要求實際的情境，需要個人在所有工作上表現自動自發，勇往直前，積極作爲，及其爲國家生命而努力」（註三〇）。同時，杜威特別贊同培根「知識即力量」（Knowledge is power）的觀念。這兩種觀點——個人主義與理性，皆爲杜威構成教育人的理論中心（註三一）。

一般說來，美國的啓蒙運動，表現了意識形態和價值的轉型。基本的樂觀主義，乃是結合美國教育上的不同哲學和制度之安排。人性的樂觀解釋、學習能力的觀念，皆與進步思想相連繫，如果人類只要做某些事物，那麼事物會愈好（註三一）。所以，好社會（Good Society）不再是一種宗教地由神統治的同質人群，而是一種由人治理的世俗人群，藉以保障人類的自然權力和自由（註三三）。總之，杜威堅信人道的進步必須經由教育而來。今天，美國所承繼的教育型態，係由若干樂觀主義者所建立的，諸如，富蘭克林（B. Franklin）、傑弗遜（Thomas Jefferson）、曼恩（Horace Mann）、巴納德（Henry Barnard）、杜威、以及二十世紀早期的社會改革者，所有這些人物作爲啓蒙運動的後裔，將會一致同意法儒聖西蒙（Saint-Simon）的看法。他說：

黃金時代不是隱藏在我們的背後，而是展現在我們的前面。它是代表着完美的社會秩序。我們的祖先尚未見到它；有朝一日，我們的子孫將會到達斯境，這有賴於我們爲其開闢坦途。

四、達爾文的進化論

英國生物學家達爾文（Charles Robert Darwin, 1809-1882）的進化論（Doctrine of Evolution），對於進步主義教育思想，影響至鉅。談到進步的現代意義，其最早文獻之一，乃係杜威於一九一〇年出版「達爾文對哲學的影響」（*The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays*）一書的前三章。達爾文有關進步思想的理論，已由杜威接受並加以引伸發展。尤其是二十世紀的前十年，杜威相信實用主義乃是達爾文主義的方法轉化為哲學（註三五）。達爾文主義的特色，其表現在哲學上的重要性，杜威曾歸納如下：

在生物學和社會史上，進化論的方法之重要性，就是每一獨特的器官、結構，或形式，每一群元素細胞，皆可視為對特殊環境採取適應的工具。其意義、其性質、其力量，乃被視為涉及某些特殊情境而安排的配合條件（註三六）。

我們要特別指出，達爾文主義的假設徹底應用在認識論上，是被發現在杜威的著述和實用主義的芝加哥學派中。根據費得曼（W. T. Feldman）的研究，它具有兩層重要意義：

在積極方面，它提供一種新的發生的方法，探究知識的問題，以產生一種更清晰、更充實的觀念，以使知識產生運作；在消極方面，它作為一種前題，試圖說明攻擊此問題的舊路線，因為那些不適當的取向是註定要失敗的（註三七）。

在一八五九年，達爾文的鉅著「物種原始」（*On the Origin of Species*）發表，乃是劃時代的轉捩點；不僅對進步主義者，即所有之實驗主義者，莫不深受其影響。查爾茲（John L. Childs）在其「教育與實驗主義哲學」（*Education and the Philosophy of Experimentalism*）書中曾說：

假若沒有達爾文思想之影響，實驗主義也許不能成爲一種哲學。進化論的概念，對實驗主義者

心理之影響，有兩個基本之途徑。第一，使吾人把一個靜的宇宙概念變為動的宇宙概念；第二，有機體化之理論，足以形成關於人類行為之一種概念（註三八）。因此，有機體之生活端賴其與環境之間能維持一種平衡。此乃有機體與環境間不斷發生變化，時常需要新的適應，以維持其平衡。有機體或環境之改變，即能完成此等適應。二者之間交互影響，有機體與環境均可能有所改變。幫助有機體完成其平衡之諸運動與努力，漸即形成其固定之組織，而成為反應之習慣。故習慣即此適應之功能，人類之思想生活亦復如此。知識包含在維持與發展生活之歷程中。所謂觀念，即為可能之行動路線之想像的設計。換言之，觀念即工具，用以幫助個體指導行為，並更有效地控制環境。由此觀之，為創造一種新心理學及新經驗邏輯，實驗主義者或進步主義者，在達爾文之生物學原理中，發現了最重要的材料（註三九）。

尤有進者，有機進化的概念就是進步或社會進化的觀念。此種觀念宣稱為「最具動態的社會理論，在最近的人類社會上至為重要，藉此獲致知識而征服物質世界，以達到人類福祉的要件（註四〇）。

達爾文理論對進步思想的重要性，後來由杜威加以發揚，布魯貝球（John S. Brubaker）有很詳細的描述，茲歸納其要點如下（註四一）：（一）新奇就是純然地新穎，不在於顯示一種先前的完整和完美的實體。（二）生命有適當的終點，並非無窮盡地存在，而等待教士來發現，但必須由每一個人的介入，並從現在環境來加以建造。（三）一切價值和目的具有一種工具素質，同時沒有固定的或最終的目的。（四）進步是有條件的，沒有一般的公式，同時沒有人能確定此一動態的世界，是傾向於任何穩定或前定的方向。（五）總之，進步是試驗的，改善人類生活對變遷環境的適應。根據以上的觀念，可以看出「新秩序」（New Order）哲學思想的中心，在於處理變化的觀念。「新秩序」承認了變化的實體，並視其為經驗的、自然的和普遍的事實。因此，真理被視為人類適應的一種功能。它代表着快樂與成功的工具，人類利用它協助瞭解環境、適應環境，或駕御環境。所以真理是相關的，同時屬於新的試驗和新經驗而來的變化（註

四二)。

綜上所述，進化論者以爲世界生物皆同一種，後由同趨異，由簡趨繁，由下等而高等，逐漸演進變化，始成今日之狀態。此乃說明生物均不斷地生長、適應與改造環境之歷程而進化。杜威說：

生物進化之學說，更給此哲學以明證。據生物進化所示，人與自然係相繼續者，人並非由外面突然加入自然界之進程序(註四三)。

此即謂人係由進化生長而來者。在進步主義教育思想，受生物進化論之影響，隨處可見。其中「教育卽生長」、「實驗」、「經驗」，及「教育本身無目的」等諸說，均植基於此理論之上。

五、實用主義的哲學思想

「實用主義」(Pragmatism)一詞，通常與杜威和美國哲學心理學家詹姆斯(William James, 1842-1910)等名字相連結，但近年來，它已成爲明顯的實際名詞應用在技術和哲學的意義上。第一位使用此名詞者爲邏輯家兼應用數學家皮爾斯(C. S. Peirce, 1839-1914)。皮爾斯和詹姆斯二位就曾清楚地說明他們的哲學觀點和著名的歐洲思想家有關聯。根據美國哲學家杜蘭(William Durant)的研究，認爲實用主義哲學思想，乃淵源於康德的「實用理性」(Practical Reason)；叔本華(Arthur Schopenhauer, 1788-1860)的「意志之昇進」(Exaltation of the Will)；達爾文之適者生存的概念；功利主義(Utitarianism)之以有用者爲「善」；英國哲學的證驗及歸納之傳統；最後是美國環境之啓示(註四四)。

皮爾斯在討論「實用之定義與實用主義」(A Definition of Pragmatic and Pragmatism)一文中，曾述說其所引用的實用箴言，乃是康德純粹理性之批判的反映(註四五)。皮氏是熟讀康德著作幾乎成誦的人，由於皮氏的深入研究，說康德的純粹理性批判中，Praktisch 與 Pragmatisch 是有所區別。前者單就實際的而言，而 Praktisch 的人，是爲長於實際技能的人。然後者性質與前者稍異，是有「由幸福的動機而出

發的實行法則」之意。由此可知 Pragmatisch 一語，含有以幸福的經驗的事物爲動機之旨。換言之，當決定眞僞時，須以幸福的經驗的動機爲標準之意（註四六）。皮爾斯於一八七九年在「通俗科學月刊」（*Popular Scientific Monthly*）所發表「如何使吾人觀念清楚」（How to Make Our Idea Clear）一文，爲討論實用主義之第一篇論文（註四七）。他以爲觀念（如實驗、心、物）之意義，應在其假設、實驗，及經驗的後果的程序中而澄清確定。因之，我們的諸觀念的積極意義，乃是在其有用的價值上。

詹姆斯也同樣地說明實用主義的觀念與西方哲學傳統的某些傾向之關聯。例如，他在「實用主義」一書中，其副書名題爲「某些舊思想方法的新名稱」（*A New Name for Some Old Ways of Thinking*）。根據詹姆斯的看法，實用主義並不完全連結於德國理想主義者，而與英國哲學的經驗學派之關係較爲密切。他爲了表示對英國實驗主義哲學家米爾（John S. Mill, 1806-1873）的尊敬與忠誠，因此在他所撰寫「實用主義」書上有一段題辭：「本書獻給米爾。從他使我首先學到實用的開放心靈，從他使我的幻想受到啓迪（註四八）。」詹姆斯將皮爾斯的實用觀念和米爾的效用觀念結合起來，詹氏認爲知識爲實用而有，也由實用而起。世界上沒有永久眞理之存在，眞理存在於不斷地運動狀態中。眞理本身並沒有價值可言，而須視有何目的可以實現，才可決定其價值；即人類一切眞理，都不外對於行動性質有效用的事物（註四九）。簡言之，詹氏說實用一詞，本爲行動之義。實用主義是一種態度、一種方法、不承認教條，對一切問題，不看第一事物、第一原理、範疇、必然，而向前看，看最後事物、果實、結果、事實。所以，實用主義乃係一種眞理標準。詹氏以爲眞理是具體而生長的，且須運用於事實。知識是一種行動，將行爲導向將來的；是工作者、創造者，是觀念的作業價值（註五〇）。

在另一方面，達爾文主義的假設之充分運用，已逐漸擴展至整個哲學思想的領域。根據瑞斯納（Edward H. Reiser）的研究，他認爲「這些假設，由皮爾斯啓之，詹姆斯擴展之，再由杜威綜合發展之」（註五一）。因此，杜威的實用主義形式乃介於皮爾斯和詹姆斯之中。庫茲（Paul Kurtz）就以爲「杜

威採取皮爾斯的觀點，而強調試驗室和思想的實驗證明，以科學為其模式；可是採取詹姆斯的觀點，杜威則着重在社會和道德上」（註五二）。從某種意義來說，杜威的實用主義之定義，簡言之，其意義僅僅是指涉所有思考、所有反省的思慮之規則，以導致最後的意義和實驗（註五三）。

根據上述定義，杜威實用主義所討論的，通常局限於解決問題（*Problem-solving*）方面，亦即工具主義者（*Instrumentalist*）的層面；以及思考、認知、科學的方法、教育的改革等等。它接受一般的人類經驗，作為基本的來源和試驗所有的知識和價值。茲引查爾茲（*John L. Childs*）的一段話說明之：

實用主義強調經驗、試驗活動、智慧的創造角色，以及民主的價值和程序，並將這些因素注入美國人民的日常生活，且深入其意識之中，因此能提高其對公共事務的影響，包括教育事業在內（註五四）。

再者，實用主義者所發現的科學探究方法，乃是逐漸接受達爾文有機演化論結果的增強與擴展（註五五）。杜威本人曾表現一般實用的觀點，他認為實用主義無疑的是當代思想對舊問題的最大溶解力；由科學革命的影響而產生的新方法、新意向、新問題等，乃是「物種原始」影響的高峯（註五六）。

討論至此，可以發現進步主義教育運動，實際上，就是實用主義和工具主義在教育上的應用之反映。也可以說，它是進化論本身直接衝擊的反映（註五七）。根據實用主義者的看法，進化論的觀點對於古典哲學有三方面的影響：第一，在進化論的觀念中，物種的存亡暗示着實體不是一種靜態的封閉系統，而是一種動態的變化和發展過程。第二，進化論的觀念，將人類及其文化的成就置於一種發展的自然過程內。第三，實用主義者擴棄了將進化觀念運用在人體，而不用在其心靈。由此可知，這些觀念承認一種非二元論的哲學，以假定人類重要的心理特質之發展來自較簡單的其他有機的形式之生物行為（註五八）。在廣泛名詞上，杜威接受了進化、發展、變化，和突變的一般理論。換言之，杜威實用主義的中心，就是一種生物的經驗理論之發展。因此，實用主義接受真理的暫定性質，並假定相信人類的理性知識

能塑造其命運（註五九）。故思考被杜威視爲一種適應環境挑戰的形態。杜威視人性爲可塑造的、學習的，一如理性地組織其經驗。在基本上，社會是一組已發展的社會習慣，試圖控制其環境。是故，杜威的好社會，乃是一個多元的社會，包括最大限度的自由，利用智識去創造更具人性的社會（註六〇）。

事實上，人類的進化不僅僅是一種過程；在目前人類已能將知識利用在生活上，精鍊其工作，以達成熟完美，因此人類能達到未來的進步。在「哲學的改造」（*Reconstruction in Philosophy*）書中，杜威宣稱「實用主義的時代已經來臨了，強調其理想性，並主張智識與未到達的未來有基本的關聯」（註六一）。這是暗含實用主義的完美性，甚至杜威本人都不能否認。因此，一位教育哲學家對於未來可能性的任何看法，在某種意義上，可視爲一種目標；而杜威即視其哲學爲一種教育的進步形式之基礎。

實用主義的影響，一方面在於摧毀傳統形上學的觀念，一方面在於哲學的改造。實用主義者的中心要務，認爲來自西方傳統的問題，結果使科學和社會發展受到影響。查爾茲說：

實用主義者相信這些問題能夠解決，作爲近代人類智識和道德進取向上的基本改造。因之，西方哲學傳統的改造，乃是實用主義工作的核心（註六一）。

在這一方面，庫茲（Paul Kurtz）有簡明的描述，摘引如下：

皮爾斯、詹姆斯，和杜威並不厭惡形上學，但他們認爲，任何形上學都要像科學一樣，在性質上必須是證驗的、暫定的。因此，所有絕對存在或最終固定的觀念，諸如理想主義者的想法都應加擯棄（註六三）。

許多人認爲杜威的實用主義，作爲進步教育的理論，要比其對技術哲學的貢獻更爲重要。他的教育理論強調做中學，且放棄將兒童視爲僅僅是消極的吸收知識者之觀念（註六四）。

綜合以上所述，皮爾斯、詹姆斯，和杜威的實用主義，重建啓蒙運動的價值，此乃深受美國生活上知識發展趨向和實際環境的影響。尤其是，杜威教育理論中的工具和目的、自由與責任、兒童與課程，

學校與社會，皆被視為這方面的基本統合。因此，杜威個人努力從事於調和折衷，使其成爲美國經驗的偉大綜合家（註六五）。然而杜威特別把實用主義哲學應用在教育，真可說是進步主義教育運動的始祖。

最後，筆者甚爲同意杜威的看法，他認爲「科學和教育哲學應該相互配合，以克服知識與行動、理論與實際的分離，而這種分離嚴重地影響目前的教育和社會」（註六六）。尤其是，在西方生活和思想上面臨着反抗運動的來臨，使實用主義者在文化和哲學的改造上採取積極的方案。杜威以爲，「此種哲學的改造，不在強調消極悲觀，而是積極樂觀；不是非理性的冥想，而是智識的社會行動之工具」（註六七）。總之，杜威基於這種實用主義的思想，組成他的實踐、行動與實用的價值哲學，在學習上主張「做中學」。這種實用主義思想的共同特色，爲反對絕對主義、注重人生、注重實效、注重將來。

六、結語——以杜威思想爲基礎的進步教育觀點

在現代美國思想史上，杜威是一位偉大的綜合家，也是思想上的集大成者。在一般方面，有進化論和科學的影響；在特殊方面，有詹姆斯的客觀的、生物的心理學的影響。不但對杜威脫離黑格爾主義（Hegelianism）束縛有所貢獻，同時也是杜威思想新綜合發展的重要因素（註六八）。這些來源，均已溶入杜威的哲學體系中，其共同名稱爲試驗主義（Experimentalism）（註六九），或稱爲變化哲學。這些來源，不但假定有一種繼續不斷的變化，而且這種變化可能局限在有目的的指向社會秩序的改造。尤其重要地，這種變化就像杜威所相信的，通常依照改善、社會改良論、社會進步來加以描述（註七〇）。據此而論，杜威非常重視變化、改善的思想，這些思想構成對傳統的目標和方法之挑戰。進步教育委員會曾經宣佈進步主義教育哲學，其要點如下（註七一）：

進步教育的觀點，在於接受變化作爲生活上不可避免的事實，就如同面臨衰敗的事實一樣的不必恐懼。它不會對過去做固定的衡量，也不會做絕對的指引。它承認社會適應必然涉及衝突，而衝

突則是正常的社會過程；人類遵循集體利用智慧，使人類對其社會表示忠誠，因而民主本身乃有意地加以改造。

從上所述，可知進步主義教育哲學試圖為進步完成一項健全的邏輯基礎，這種進步不但是個人的更是社會的，進步主義乃是智識對自由和自由化行動的試驗利用。誠如卡瑞爾（Clarence J. Kariel）說：

杜威強調經由科學應用在社會探究和反省思想之利用，因此，在大規模的措施上，人類便能有意地去塑造其未來，並創造一種較好的社會秩序（註七）。

如果「進步教育」意指教育思想的本體，此本體之思想種子播種於達爾文的進化論，而由杜威創造的心靈加以孕育而成。因此，進步主義教育的思想核心，乃視變化和機會為經驗的實體，而在界定教育的進步，係依照培養並增加自我指導能力和社會。在抉擇的概念上，變化和機會二者不可須臾或離，也惟有經由個人所做的抉擇，任何事物始能稱之為繼續的進步。在此層面，進步教育者的教育方案並無最終原理作基礎。因為真理在變，價值也在變，所以課程必須隨時加以修正，完全視情境之需要而定。教學方法也要不斷加以實驗、接納、擯棄、修正，再建立。換言之，變動不居的人類生活，透過微觀的顯現在學校工作中。

總之，杜威的教育哲學擯棄許多古典教育理論的假定和學說，諸如柏拉圖的變化、心靈、理性、知識、自由和社會等觀點；洛克的放任自由主義；中世紀宗教的個人主義，以及許多傳統的教育觀念所依據的三元論。要之，以杜威思想為基礎的進步主義，其主要強調繼續的變化、不斷的改造，和經驗的再指導，由此建立了一個民主教育理論的動態模式（A Dynamic Model of Democratic Theory of Education）。此種教育係以進步主義者的（一）個人論，（二）知識論，和（三）社會論為基礎。

附註

- 註一 參閱 Charles J. Brauner and Hobert W. Burns, *Problems in Education and Philosophy*, N. J. Prentice-Hall, 1965, pp. 64-65.
- 註二 詳見 Brian Holmes, *The Reflective Men: Dewey, in Paul Nash, et al. ed., The Educated Man: Studies in the History of Educational Thought*, New York: John Wiley, 1965, p. 312.
- 註三 詳見 John Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, Boston: The Beacon Press, 1948, p. 107.
- 註四 Brian Holmes, *The Reflective Man: Dewey*, p. 306.
- 註五 John Dewey, *The Influence of Darwin on Philosophy*.
- 註六 參閱 (1) Brian Holmes, *op. cit.*, p. 306. (2) John Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, p. 107.
- 註七 同註六。
- 註八 以上請參閱 (1) William H. Kilpatrick, *Education for a Changing Civilization*, New York: The Macmillan, 1926, pp. 41-42. (2) Charles J. Brauner and Hobert W. Burns, *Problems in Education and Philosophy*, p. 63.
- 註九 John Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, p. 58.
- 註十 詳見李震「希臘哲學史」，民國六十四年，台北市，三民書局，頁一二七～一三三。
- 註一 引見 John Dewey, *Democracy and Education*, New York: The Free Press, Paperback ed. 1966, p. 262.
- 註二 參閱吳俊升「教育哲學大綱」，民國六十一年，台北市，台灣商務印書館，台十二版，頁一一〇～一一一。
- 註三 C. J. Brauner and H. W. Burns, *op. cit.*, p. 65.
- 註四 參閱 John Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, p. 28.
- 註五 J. B. Bury, *The Idea of Progress: An Inquiry into Its Origin and Growth*, London: Macmillan and Co., 1920, p. 51
- 註六 *Ibid.*, p. 50.
- 註七 *Ibid.*, p. 52.
- 註八 John Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, p. 38.
- 註九 J. H. Plumb, *The Historians' Dilemma*. 劉潤和譯為「史學家的困境」，轉引見楊懋春「歷史的啓示」，載中華文化復興月刊·第六卷，第一期，民國六十二年一月，頁七。

- 註一〇 詳見 Clarence J. Karier, *Man, Society, and Education; A History of American Educational Ideas*, Illinois: Scott, Foresman and Co., 1967, pp.23-24.
- 註一一 參見楊繼春「歷史的啓示」，同註一九。
- 註一二 引見 J. B. Bury, *The Idea of Progress*, p.51.
- 註一三 見 Clarence J. Karier, *Man, Society and Education*, *op. cit.*, p.25.
- 註一四 詳見 Morris Ginsberg, *Essays in Sociology and Social Philosophy*, Penguin Books, 1968, p.83.
- 註一五 詳見 John Dewey, *Democracy and Education*, p.92.
- 註一六 Francis Keppel, *The Necessary Revolution in American Education*, New York and London: Harper & Row, Publishers, 1966, p.11.
- 註一七 參閱 C. J. Karier, *Man, Society and Education*, *op. cit.*, pp.26-27.
- 註一八 引見 John Dewey, *Philosophy and Civilization*, New York: G. P. Putman's Sons, 1931, p.34.
- 註一九 詳見 Brian Holmes, *The Reflective Man: Dewey*, p.309
- 註二〇 John Dewey, *Individualism Old and New*, New York: Capricorn Book, 1962, pp.77-78.
- 註二一 參見 John Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, p.29.
- 註二二 Francis Keppel, *op. cit.*, p.13.
- 註二三 C. J. Karier, *op. cit.*, p.40.
- 註二四 轉引見 J. B. Bury, *The Idea of Progress*, p.282.
- 註二五 詳見(1) Morton White, *Science and Sentiment in America: Philosophical Thought from Jonathan Edwards to John Dewey*, New York: Oxford University Press, 1972, p.267. (2) C. J. Karier, *op. cit.*, p.148.
- 註二六 引見 John Dewey, *Essays in Experimental Logic*, Chicago: University Press, 1916, p.93.
- 註二七 W. T. Feldman, *The Philosophy of John Dewey: A Critical Analysis*, Baltimore: The John Hopkins Press, 1934, p.37.
- 註二八 引見 John L. Childs, *Education and the Philosophy of Experimentalism*. 許孟瀾譯，「教育與實驗主義哲學」，民國五十四年，正中書局，台二版，頁十一—十二。
- 註二九 同上，頁十二。

- 註四〇 Charles A. Beard and Mary R. Beard, *Rise of American Civilization*, New York: The Macmillan, 1927, pp.443-444.
- 註四一 引見 Lawrence C. Thomas, "The Meaning of 'Progress' in Progressive Education," *Educational Administration & Supervision*, Vol.LXXXII, No.7, October, 1946, p.388.
- 註四二 Edward H. Reiser, "What is Progressive Education?" *Teachers College Record*, Vol.LXXXV, No.3, December 1933, p.198.
- 註四三 John Dewey, *Democracy and Education*, pp.337-338.
- 註四四 引見 Will Durant, *Outline of Philosophy: Plato to Russell*, London: Ernest Benn Limited, 1962, p.442.
- 註四五 John L. Childs, *American Pragmatism and Education*, New York: Henry Holt and Co., 1956, p.11.
- 註四六 參閱朱兆華著「實驗主義與教育」，民國十八年，上海商務印書館，頁二二三。
- 註四七 William James, *Essays in Pragmatism*, New York: Hafner Publishing Co., 1948, p.142.
- 註四八 轉引見 John L. Childs, *American Pragmatism and Education*, p.12.
- 註四九 參閱(1) William James, *Essays in Pragmatism*, pp.159-176. (2) 崔載陽著「現代教育思想」，民國五十六年，帕米爾書店，頁八十六。
- 註五〇 參見胡秋原「二十世紀初葉的西洋哲學」，載台灣省立師範大學教育研究所集刊，第三輯，民國四十九年，頁七七—七八。
- 註五一 同註四二。
- 註五二 引見 Paul Kurtz, ed., *American Philosophy in the Twentieth Century*, New York: The Macmillan Co., 1966, p.161.
- 註五三 John Dewey, *Essays in Experimental Logic*, p.330.
- 註五四 引見 John L. Childs, *American Pragmatism and Education*, p.iv.
- 註五五 *Ibid.*, p.18.
- 註五六 John Dewey, *The Influence of Darwin on Philosophy*, p.19.
- 註五七 詳見 Merle Curti, *The Growth of American Thought*, 2nd ed., New York and London: Harper & Brothers Publishers, 1943, p.564.
- 註五八 John L. Childs, *op. cit.*, pp.18-19.
- 註五九 C. J. Karier, *op. cit.*, p.148.
- 註六〇 *Ibid.*, pp.147, 145.

- 註六一 John Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, p.177.
- 註六二 John L. Childs, *op. cit.*, p.12.
- 註六三 Paul Kurtz, ed. *American Philosophy in the Twentieth Century*, pp.21-22.
- 註六四 *Ibid.*, p.22.
- 註六五 C. J. Karier, *op. cit.*, pp.146-147.
- 註六六 John Dewey, *Philosophy of Education*, Iowa: Littlefield Adams & Co., 1956, p.168.
- 註六七 C. J. Karier, *op. cit.*, p.123.
- 註六八 Merle Curti, *The Social Ideas of American Educators*, New Jersey: Littlefield Adams & Co., 1966, p.507.
- 註六九 參閱 (1) Robert R. Rusk, *The Philosophical Bases of Education*, London: University of London Press Ltd., 1956, p.82.
(2) Malcolm Skilbeck, ed., *John Dewey*, London: Collier-Macmillan Ltd., 1970, p.6.
- 註七〇 Cf. John D. Redden and Francis A. Bruce, *A Catholic Philosophy of Education*, Milwaukee, The Bruce Publishing Company, 1955, p.515.
- 註七一 Harold Albery, ed. "Progressive Education: Its Philosophy and Challenge", *Progressive Education*, Vol.XVIII, No.5, May 1941, pp.13-14.
- 註七二 C. J. Karier, *op. cit.*, p.145.