

## 杜威 (西元一八五九—一九五二)

徐宗林

### 一 生平與經歷



近代美國教育思想家，恐怕沒有一個能夠比得上杜威對美國及世界教育思想與實施，有其深遠的影響及無比的貢獻。杜威不僅是廿世紀中的一位哲學家，教育家，心理學家，而且在美國國內，也是一位積極推動社會改革，倡言民主政治理想的所謂自由主義派人士，同時也是一位致力於民本主義教育思想的實踐者。他的思想，不僅形成了美國繼實用主義之後而起的實驗主義 (Experimentalism) 哲學體系，而且也是間接影響到

新教育——所謂進步主義教育——實施與理論的一位教育哲學家。由於他畢生從事著作、教學，受業學生分居世界各地，故其影響是他人所不能匹敵的。

杜威 (John Dewey) 出生於西元一八五九年的十月二十日。這一年也是英國進化論的提倡者達爾文 (Charles Darwin 1809-1882) 發表其「物種原始」 (Origin of Species) 鉅著的一年。杜威誕生在一個中產社會階級的雜貨商家中。由於杜威的家鄉，是新英格蘭 (New England) 的維蒙特 (Vermont)

州的貝林頓 (Burlington)，人民生活習慣，嫻習於自治，崇尚自由，篤信民主制度，這些可以說是新英格蘭殖民區的傳統精神。

杜威小時候，就顯得有點害羞，天資並不聰慧，但是，卻好學深思，手不釋卷，喜愛閱讀，是大家所共認的一位書蟲。他十五歲從貝林頓當地的中學畢業，因為居家離維蒙特大學很近，加以父母的鼓勵，就進入維蒙特大學就讀，在一八七九年完成學業。當時的維蒙特大學規模很小，那年跟杜威一起畢業的學生僅僅十八人。

凡是在維蒙特大學就讀的學生，都得研修古典語文。他們都要學習希臘文，而且每個學生都要跟維大的每一位教授學習，因為除了工科的教授之外，當時全校只有八位教授。杜威在大學的前兩年修讀希臘文及拉丁文，西洋古代史，解析幾何及微積分。第二年開始涉獵自然科學的課程，包括地質學，動物學，進化理論；他尤其從當時英國生物學家赫胥黎 (T.H. Huxley 1825-1895) 的生理學教本中，獲得不少的啟示，特別是關於進化的理論、生物與環境的理論，在在都使他有不少心智上的激動。在大學課程的第四年，他才更為廣泛地接觸到人類智慧的領域；當時擔任講課的以哲學傳授為主的泰銳 (H.A.P. Torrey) 教授，對杜威初期哲學思想的探究頗有助益。

一八七九年，杜威從維蒙特大學畢業後，極想謀得中學教職，以發展他的志趣。但因他年紀輕，加以毫無教學經驗，到秋季各校已經上課，而他的職業尚毫無端倪。正在一籌莫展的時候，接到他一位在賓州南油城 (South Oil City) 擔任中學校長的表兄來電報，請他前往任教，當時的月薪是美金四

十元；一年之後轉往貝林頓自己家鄉的一所鄉村學校任教，並繼續研讀哲學史，這時他認識了哈銳士教授（W.T. Harris）。

一八八〇年以後，美國當時僅有的一本哲學雜誌是「思辨哲學」（*Speculative philosophy*）哈銳士教授是該雜誌的主編人。哈氏受德國哲學的影響頗深，是德國哲人黑格爾（Hegel 1770-1831）的信徒。在一八八二年，哈銳士接受了杜威第一篇哲學性的論文「唯物主義之形而上的假設」（*The meta physical Assumptions of Materialism*）。稍後，杜威又寫了兩篇論文，交由哈銳士發表。這三篇文章的組織及系統化的技巧很好，並不以內容見長；但是對一位青年哲學家而言，自己的論文能夠刊登在全國唯一哲學學術論文的雜誌上，是多麼大的一種興奮和鼓舞呢！

一八八二年的秋天，杜威向約翰霍布金斯大學（*The Johns Hopkins*）申請教學獎助金，先後兩次被拒，於是經由他大學時的泰銳教授以及哈銳士的鼓勵，向他的姑姑借了五百元美金，開始了以哲學為主的研習生涯。當時約翰霍布金斯大學校長吉爾曼（*Gilman*）聘請了不少哲學上卓有成就的學者；他本人對每一位研究生的學習都寄以關切，時時給予指導；而且上課時採取討論的方法，富於思辨的氣息，注重自由運思的精神，不受傳統思想的約束，舉行公開的辯論，凡此種種，使杜威有發展哲學見解的機會與環境。在杜威完成其博士學位後，吉爾曼曾親自在辦公室召見杜威，加以鼓勵，並勸勉杜威不可過分手不釋卷地孤獨自處，並且給杜威留學歐洲的一筆補助費用。

此後，杜威在密西根大學（*The University of Michigan*）擔任哲學講師。在教學期間，有一位以

前曾在約翰霍布金斯大學教過杜威半年的毛爾斯（G.S. Morris）教授讓出房子給杜威夫婦居住。杜威為了感念這位恩師，把他後來所生第三個兒子取名為毛爾斯；這個孩子聰穎過人，是杜威六個子女之中最具天賦的一個，不幸卻因病夭折。喪子之痛對杜威夫婦的打擊很重。

一八九四年，杜威出任芝加哥大學的哲學、心理學、教育系主任。在這裏，他跟他的妻子創立了名聞遐邇的實驗小學；並從心理發展的見地，來勾畫出教育的各項理論。一九〇四年，因為實驗學校的歸併問題，杜威不表同意，遂辭職離去。他離開芝加哥大學時，不知何去何從。他寫信給當時心理學界權威詹姆士（William James），敘述事情發生的經過，並希望獲得一個教學的位置。經由詹姆士及杜威老友卡特爾（J. Mckeen Cattell）在哥倫比亞大學的協助，為他在哥大師範學院謀得一職。

在哥倫比亞大學擔任教職，是杜威的教學生涯中最長的一段時期，其間由於接觸外籍學生的緣故，使他將教育的思想也能影響到世界其他各地。尾野教授是一位日本的留美學生，曾受教於杜威，獲得博士學位後返回日本，擔任東京帝大教授，促成了一九一八年杜威在日本東京帝大的講學。我國學人蔣夢麟先生也曾在美國受教於杜威，就近邀請杜威於日本講學完畢之後來華講學。一九一九年，杜威曾先後在北京、南京、杭州、上海、廣州等地講學，由胡適先生擔任講學的翻譯，把民主與科學的思想直接播種在中國。一九二八年，杜威曾經去了蘇聯；並到過土耳其，協助土國教育之改革；又到過南非、墨西哥等地。杜威在哥倫比亞大學任教廿六年才退休，退休之後仍從事著作，並熱心於民主主義之闡揚。在他七十八歲時，還一度到墨西哥為蘇聯托洛斯基（Leon Trotsky）辯護，駁斥史大林

對托氏的指控。

杜威是一個比較傾向於自由派的教育家，不希望向權威低頭。在他的鼓勵下，美國大學教師於一九一四年組織了全美大學教授聯合會（The American Association of University professors），四年之後又在紐約組織了紐約教師聯合會（The New York Teachers Union），作為維護教師權益的一個有力組織，不僅消極地維護了教師的權利，而且積極地爭取教育專業化的實現。

杜威曾在八十七歲時再婚一次。他與人合著的「認知與所知」（Knowing and the Known）在他九十歲的時候出版。他一生孜孜不倦的為學精神委實令人敬佩。他九十三歲時（西元一九五二年）因肺炎去世，當時身體並不孱弱，心智情況尚佳。

## 二 著作及哲學思想

杜威一生著述至為豐富。他的早年著作偏重於「心理學」（1887）及「應用心理學」（1889），後來漸漸轉而對教育有興趣，如「思維術」（1910），「民本主義與教育」（1916），「經驗與教育」（1938）。以後的作品，就比較重在純粹哲學問題的討論了，如「哲學之重建」（1920），「穩定性的追求」（Quest for Certainty 1929），「經驗與自然」（1925），「藝術即經驗」（1934），「邏輯——探究之理論」（1938），「認知與所知」（1949）等。其他著作尚多，於此不再一一列舉。杜威的著作，顯現了一個事實，即他是一位致力於寫作的學人，他在維蒙特大學求學的時候，就

顯示出一個專心致志的好學生，但他不擅於口才，文筆亦不精闢，並不是一位善用文思表達意見的人，他的作品是不容易立即被理解的。

杜威在哲學見解上，早期雖然承襲了黑格爾的部分思想，但是由於生物學及生物學上的進化理論，對他早期思想的一番衝擊，在他一篇「從絕對主義 (Absolutism) 到實驗主義」的論文中，已經剖析地敘述了他思想改變的來龍去脈，說明他何以捨棄了十九世紀德國黑格爾派的絕對主義。在杜威的哲學思想中，他並不贊成觀念完全是一個固定不變的靜態的說法；觀念自身並不是絕對的，杜威把觀念視之為一可易的、動態的、具有工具性的指導效能，而使吾人更能適應外在的環境。

跟傳統的經驗論相比，杜威對「經驗」一字的涵義之解釋亦有不同，顯見杜威所謂經驗，並不完全像一般經驗主義者所強調的「純粹是指個人的認知」。從杜威的觀點，經驗的內涵，除了認知的意義以外，尚有其他的性質在內，諸如吾人感受到的喜悅、苦痛、作為等。經驗是個體在環境中，對某一情境的整體反應；故杜威在經驗的解釋上，拋棄了一般哲學家之誤認經驗是認知的形式。就如同我們送一個至親好友離國遠行，我們對此一情境的經驗感受，不僅僅止於認知到好友的遠行，我們的經驗裏，還包括了諸多的感受與情愫，以及送行過程中的種種行為；這些經驗特質，不為一般哲學家注意。杜威的經驗的涵義，因為附上了生物與環境的彩色，故其立論至為顯著而特殊。

對「經驗」的概念加以辨識，是瞭解杜威哲學理論的一個必經門路。照杜威的看法，經驗是一個單一、動態、而為完整的有機整體。經驗並不是可以割裂的，經驗是相關的，不僅與產生經驗的情境

相關，而且，經驗自身就是一個綿延不絕的發展歷程。經驗在發生的先後順序上是相關的，不僅是相關，而且是繼續不斷地成長。這種經驗的涵義，乃是因為杜威認為個體是存在於環境之中，是對環境加以作為（Doing）；而環境對於個體所加之作為，定會有所反應，此一反應，杜威稱之為「施為」（Undergoing）。人類在改造環境，或者主動地適應環境時，如築堤開渠，人類不僅對環境有所作為，同時環境對人類亦提供了可耕之田，或增加了收穫等，這就是環境對吾人的一種施為。此種作為與施為之間的交互活動，就是吾人經驗所由產生的來源。

經驗不只是縱橫相關，綿延發展，而且經驗自身是有機性的。經驗是具有擴張性、生長性、相關性與預測性的。吾人對「水」的經驗，是隨著吾人接觸水的各種情境而不同。水的概念，是從與水的各種交互行動中得知，這些交互行動，有的是直接的參與其中，有的是直接的獲得，這說明了經驗的變動性。

杜威的經驗涵義，不完全是從哲學的觀點來給予界定；他也把生物學的涵義，摻入在經驗裏。從生物與環境的交互行動中，提示吾人：經驗應該是多元性的，即產生經驗的情境、內容、關係，都是來自生活。是個人經驗生活的一個單元。其次，杜威把他工具哲學（Instrumentalism）的知識論看法，也帶給經驗一種新的理論，即經驗是工具性的。經驗自身並不是價值的所在；經驗之可貴，乃在於能夠替吾人解決生活上的實際問題。從生活的本質上，來增進人類的生活經驗，提供人類更進一步、更有效的與自然直接交往的憑藉。

「歷程」(Process)也是杜威哲學上的一個重要概念。從生物的演變來看，個體是在一個發展的歷程中，自發展本身來看，生物個體之發展就是它自身的目的。歷程是發展的各個階段之延續性的結合。生物自身發展以外，似乎是不應該再給它加上一個外在的目的。因為，由於不同的環境，而有不同的交互活動，經驗與生長的發展，是不可能預立一個固定目的的。

杜威討論到：傳統上一般人說到一個名辭，往在誤認名辭自身是固定的，殊不知從一個變動的歷程上來看，實際上名辭是一種活動的過程。例如：「健康」並不是一個靜態的、固定的名辭，而是具有發展與變動成分的名辭。要健康，就得從事各種的活動：健康檢查，熟讀有關健康的書籍，培養健康有關的各種習慣，實踐各種健康的活動，攝取營養的食物，選購食物等等，這些都是活動，是一個歷程，不只是一個靜止的、認知的健康名詞而已。它實際上是串連成一個發展的歷程，吾人對健康的認知與理解，實應掌握其動的歷程或各種活動，才更能落實而具體。

杜威以經驗與歷程作為他哲學思想的兩個基本的概念，他對於知識的看法，自然就落在工具主義的解釋上。他不贊成傳統上對知識的「旁觀論」(The Spectator Theory of Knowledge)的說法；也就是說，他不認為吾人之獲取知識在於知識本身完全是客觀性的外界存在物，從而誤認知識可以脫離認知者；知識如果從這種「旁觀論」的觀點而論，就好像是置身於認知者之外，而知識本身是絕對地客觀存在著；這種說法完全忽視了認知者與知識之關係的建立，罔視知識與認知者之間產生的相互作用。



若以生物的立場來說明知識之所由來，則更能貼切於真正的事實。生活本身就是一個充滿了衝突、疑慮、不安、不確定的情境。個體設身處地於這樣的一個情境，自然有待於認知來祛除不安、疑慮、衝突，而欲使該一情境趨向於確定與和諧。這就是個體認知的所由來，及探究之所以產生。是故，知識僅是解決這些疑慮問題的一種工具而已。因而知識之發生，必定是個體對某一情境所引起的疑惑所使然，或者從實際的、偶然的作為中產生。若以邏輯過程而獲得的知識來說，杜威以為是有幾個步驟的。

知識——從邏輯思維過程而來的——是首先來自一個不確定的情境。個體內心能夠感覺出一種迫待解答的困惑，心情緊張，亟欲知曉實際的情形。從困難情境的感受上，個體亟欲確定出此一困難的情境為何，以便釐清與該一困難問題不相連的各項事務，如此才能確立一個可資解釋的假設來。根據此一假設，再擬訂一個可能的解決途徑，從此一可能的解決途徑，決定可以採取的方法或步驟。最後試驗這些方法或步驟之可行性及其預期的結果。

知識雖然是此一邏輯運思的預期結果，但不是運思探究的終極目的，也並不是說，在獲得知識之後，探究就完全終止了。知識的工具效能，就在於顯露知識是以後再獲取進一步知識的一種工具。是故，知識是不能看成為一個預先建立的絕對真理，因為知識是個體與環境的情境交互作用的結果，不同的情境會產生出不同的結果。因此，知識僅能作為一種參考，無法完全套在任何一種情境之內。所以，不論是在知識這一範疇之下的觀念、規則、規範等，只能作為有限的、條件的確定，而不能視作

是一成不變解決問題的固定方式。

### 三 教育思想

杜威的哲學思想，既然是以實驗主義哲學為其基幹，所以，在教育的理論上，也就有了不同的看法。教育在本質上，就是社會維繫其存在與發展的一種歷程，但是，教育在形式上，卻不應孤立於社會生存與發展的環境之外，這一基本的認識，可以概括了杜威整個教育與社會之間關係的確定。教育是跟社會一併發展的，是不能離開社會的情境的。而一個社會具體存在的特徵，乃是顯現在社會生活的歷程上。社會的生活，是一種發展的歷程，是一種綿延不絕的歷程；在杜威的基本信念中，一個理想的社會，就是一個民主政治制度的社會；充分的思想自由，不加限制地溝通觀念，公意的形成與確定，實是一個民主政治社會的基本精神所在。在「民本主義與教育」一書中，杜威雖然從教育的歷程上，否定教育歷程之外的教育目的，但是，民主社會卻是杜威討論其教育思想時，一個內涵的教育目的，也是他談論教育思想的一個先決條件，這一點是不容有所懷疑的。

教育是一個社會在其發展與存在之中，所不可或缺的一種歷程；教育自身就是一種歷程，而不能把教育當作一種方式或把教育當作一種獲得的成果。從存在於社會環境中的個人來論，個人始終是與其所處的環境交互活動的一個有機體；個體經驗的成長與發展，是不能離開社會環境的。不過就教育的定義來說，杜威還是偏重在個人方面，因為他認為教育是經驗的重組過程，經由漸增的個人效能的

媒介，而賦予更多的社會化價值。

杜威不給教育加上一些外在的目的，乃是確認教育所產生的經驗情境是一個不確定的、變動的經驗情境，由個體與環境連續不斷交互作用的一種歷程；外在、預定的目的，不一定就符合了現實經驗情境的需求，也不一定就能貼切於當時的經驗情境。所以杜威曾一度提出「教育無目的論」，他以為教育除了自身的情境是產生目的的必要條件之外，經驗的成長本身或經驗的重組本身，就是教育的目的的。

杜威所詬病的傳統教育，乃是錯把教育的歷程看成為一種結果，誤認教育乃是為了準備未來的生活所需，使教育的意義——經驗的成長——成為越級的生長，對受教者的個人毫無切膚之感，於是教育的方式、內容、以及所謂的目的都是虛懸著的，教育成為生活之預備乃是極其自然而然的結果。不過，杜威在主張教育是經驗的生長與重組時，並沒有完全忽略了經驗發展的指導原則；如果沒有原則加以指導，經驗的生長是盲目的；如果沒有指導經驗發展的原則，則經驗之發展是毫無實質的意義的。在後期杜威的教育著作中，都主張經驗發展的道德原則，及民主社會制度之規範原則。

教育是經驗成長及重組的歷程，此一歷程有兩個基本的因素——形成此一歷程的兩個不可或缺的單元。一個就是個人的心理因素，另一個就是圍繞在個人周遭的社會因素。從個人的心理因素來說：個體是經驗生長與重組的主體，其心理的因素也就是個人的能力、興趣、習慣，是了解與解釋個人經驗生長意義所不可缺少的。個人的興趣、能力、習慣是在形成與發展中的，是隨著經驗的活動而變動

的：尤其個體天賦而具有的一些對外界事物探求的興趣，更是教育的心理基礎。如兒童的談話的興趣（也就是觀念的溝通），探究的興趣（也就是發現事物的興趣），製造事物以及藝術化表達的興趣，都是教育上所能加以應用的個人基本心理能力的資源，為個人經驗成長與重組所依賴者。教育絕不是完全忽略了兒童既有的能力或經驗，而把一些外在的、不相干的經驗，烙印在兒童心靈中；教育亦絕非是一種強制的，加諸於個人經驗之外在的成長。教育完全是偏重在兒童既有能力——包括學習的——之應用，完全是從教育「為發展而非鑄造」、「為引伸而非堵塞」、「為隨經驗內在的成長為準，而非自外界強加條件以及依外在條件而生長」的一種歷程；兒童心理的條件，是教育發展上必須顧及的一項基本因素。

從社會的因素來論，個體經驗的生長是浸潤在社會的環境之中。個體並不是孤立於社會之外；組成社會的個體並不都是各自孤立的實體存在，而是相互關聯，形成相互結合的一個機體。學校在杜威看來，並不是專門去學習知識或技能的一個場所；學校自身就是社會的一類，也可以說就是社會生活的縮影。「學校即社會」，「教育即生活」是兩個不可分離的杜威教育哲學中的警語。

杜威對於「學校即社會」的認識，乃是基於「教育即生活歷程，而學校即社會生活的一種型式」而來。學校是助長兒童經驗成長的場所；是把社會經驗澄清而賦予價值觀的一個場所；是兒童現實生活經驗的地方。同時學校也是一個促進社會進步的機構。學校不僅僅在於維持文化傳統，而且是締造、創新文化的搖籃，更是促進社會進步的社會組織。這種觀念，根據杜威的女兒，在為其父親所寫的

傳記中，曾言及杜威在中國五四運動時期，親眼看到了青年學生對政治改革之深遠的影響力，啟發了杜威對教育之社會功效，而給予一個新的估量。

#### 四 傳統教育與進步教育

在杜威對教育哲學的諸項影響中，恐怕沒有一項比對教育思潮上形成了所謂進步教育(Progressive Education)運動來得更大了。杜威的教育思想，是傾向於反傳統教育(Traditional Education)的，特別對於傳統教育中的形式主義的空泛、嚴格的特性加以攻擊。傳統教育與進步教育，如果依照杜威自己在他的「經驗與教育」一書的內容來分析，傳統教育似乎忽略了學習者原有的能力，同時以外的、含有壓制性的習慣取代學生內在而自然的稟賦。這種教育在方式上，是由外而形成(Formation from without)，非由內而發展(Development from within)。杜威在教育思想上，並不完全贊同進步教育的過分放任政策；杜威也不是一位創設該派的標奇立異者。杜威不過是一位脫離傳統教育的形式與枷鎖，而對傳統教育加以反省性的批判，另以個體心理及其社會環境為出發點的教育思想家而已。但是進步教育的鼓吹，以及形成一些有組織的團體來積極加以推展，並不能完全由杜威來負責的；杜威只是新教育的思想淵源，但過分的濫用教育的自由，其咎卻非杜威所應擔當；是故一切進步教育的弊病，以及對杜威教育思想的濫用與誤用，是不能責怪杜威的。杜威的教育思想，在美國教育思想上，形成了所謂進步主義(Progressivism)之後，杜威於一九三八年就曾經提到：在推進教育改革上，最好是以

教育本身來衡量教育，而不要以什麼主義為之；而且他對進步教育之偏失也有直接的批評。

前面提過，傳統教育的方式，認為教育是由外而形成，有外在的教育目的與原則去指導學生的學習及教師的教學，有外在的道德目標而有待於學生去形成；學習的材料，事先已經編製妥當，組織嚴密，過程井然，教育就是將有組織的知識，從上一代傳授給下一代；教育完全是為了將來生活的預備，而罔顧學習者的興趣、需要、慾望及目的；學習和教學的目的完全是為了將來，而非為了現在。從教學和學習的方法上來論，傳統教育是偏重在如何有效地把知識或技能傳授給學生，而對於學生人格之發展以及理想與信仰之建立，就顧不到了；所以在整個學習上，知識的內容是比學習的方法為著重，學習的活動幾乎都是學習活動之前就已決定的，學校在社會上是處於孤立、脫節的狀況。

從進步教育的觀點來看，教育是由內而外的一種發展，是顧及到學習主體的心理條件的，對於學習者的興趣、能力、慾求是兼顧的，而不是把教育看成為社會要求而準備的一種過程。學習的活動；儘量給兒童創造、表現的機會，所以在課程上，兒童有其自創的活動；在學習上、方法就較內容為重要。傳統教育偏重教學的內容或學習的成果，使知識成為學習的主要目的，複誦成為唯一的學習方法，教科書也就成為唯一具有權威知識的所在了。這些都是進步教育，以方法為學習的主要目的所不會有的缺點。其次，進步教育對於學校的估量，也不同于傳統教育的思想：進步教育者認為學校應該培養學生不滿於現實社會環境的態度，如此才能對未來的社會環境加以改進。

## 五、道德教育

杜威在知識的理論上，提出了實用哲學的知識觀點，即：真就是有用的，知識是試驗性的，能夠有用的就是真的知識；在其關於倫理學及有關價值的問題上，杜威贊成所謂「結果的理論」(Doctrine of Consequences)，把價值的問題視作為認知的一部份。

杜威不贊成有固定的價值。他認為價值不是外鑠的，而是產生在一個價值的情境之中；隨著價值情境的不同，價值的標準也就不同；在吾人行為的標準上，就無法確定出一些不變的行為規則而永遠作為指導人類行為的準則。價值是表達了吾人對事物的善惡、愛好的一種判斷，行為的取捨往往取決於當時行為產生的情境、個人的觀點、以及個人如何安排及認知此一價值的情境，而對價值的取捨有一更為明智的抉擇。價值不能預先於價值情境發生之前而決定；價值的評定是要隨價值情境之變易而不斷的予以估價 (Valuing)。

在道德教學實施上，價值教學並不完全是將某些特定的社會價值觀，移植給青年或兒童，也不是把道德、價值當作一種知識，傳授給青年或兒童。在民主制度的社會裏，價值是個人漸次歷經各種價值經驗而形成的；價值的教學；可以說是偏向於啟發，誘導青少年的價值發展。而且這種價值觀的發展，應該是自由的而非強制的；應該是理智的認知的結果，而非盲從的無知所形成。

## 六、結 語

美國近代教育思想家，到目前為止，可以說尚找不出一位比杜威對於美國及世界教育思想，更具有影響力的人物。杜威從美國教育的極端形式主義與嚴格主義的影響下，在維蒙特州新英格蘭的城鎮，具有民主氣息的環境之中，孕育了他對當時教育實施的批判能力；同時，在日後接受生物學與心理學的洗禮後，而對教育上的種種弊端。發出了深沉的呼籲，創立了新的哲學思想，作為教育理論的基礎，演成了一九三〇年代的所謂進步教育運動。

許多杜威常常提出的，簡潔而明白的標語，都形成為進步教育推行時的目標所在。諸如：「教育即生長」，「教育即生活」，「教育即經驗之生長與重組」，「學校即社會」，「從做中學」等等，不僅成為美國國內提倡進步教育的口號，也成為宣揚杜威教育思想於世界的口頭禪。杜威的民本主義教育思想，不僅是西方世界教育與政治理想的基本綱領，而且也逐漸的波及到採取他的教育思想的各個國家。

杜威的教育思想，從初等教育一階段來論，不難發現到他的理論之深具價值，這也就說明了杜威對於初等、中等教育階段之學校設施，是產生了不少的影響。教育目的、方法、課程內容、道德教育之方法等等的變遷，都是有鑒於傳統教育實施上的缺陷，經由杜威的實驗主義教育哲學之提倡與實行而成為事實；教育之成為社會基本效能的認識，又重新為人所重視，使教育不再誤蹈過去偏重形式的



覆轍。從教育上的教學實施之重視行的問題及實際生活問題的解決，不僅充實了教育的內容，而且也顧及到受教者的需求及其興趣與能力，並從民主社會生活的理想鵠的上，引導學生經驗之成長，趨向於道德的需求，突破了傳統的教育型態，可以說這是杜威對美國教育最偉大的貢獻。