

論杜威進步教育下的兒童中心思想

李雯琪

臺北市立大學教育系博士候選人

一、前言

美國哲學家約翰·杜威（John Dewey, 1859-1952）是二十世紀以來民主教育的領航者，更是教育哲學界最閃爍的巨星（林玉体，2011）。杜威曾說「哲學是教育的指導原理，教育是哲學的實驗室」，而他個人更是身體力行的行動家，致力於將實用主義應用到教育理論上，構築成杜威實用主義的教育哲學體系（許佳琪，2011），其追隨進步教育之父派克（Francis Wayland Parker, 1837-1902）的腳步，繼其 1876 年於昆西主持實驗學校後，杜威也與夫人進行為期八年的芝加哥實驗學校計畫，進步教育（progressive education）可以說是杜威實用主義在教育上的應用。

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，其以民主為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（李玉馨，2010）。陳津峰（2011）將杜威與美國進步主義教育運動概略分為兒童中心主義與社會中心主義前後兩個時期，前期強調以兒童為中心，注重其興趣、自由與強調兒童的主導權等。後期則強調兒童為有機體，教育需重視其與週遭環境互動的作用，並以學校即小型社會的觀點，讓兒童在學校中學習社會中所需的民主精神。

本文試理出杜威進步教育下的兒童中心思想，先以 Cremin（1959）發表的《杜威與進步教育運動，1915-1952》（John Dewey and the Progressive-Education Movement, 1915-1952）為架構，按時間描述杜威與進步教育運動的關係，接著，整理出杜威進步教育下的兒童中心思想，最後指出其對我國當前教育的啟示。

二、杜威與進步教育運動的關係——以 Cremin（1959）文本為架構

Cremin 在 1959 年發表的《杜威與進步教育運動，1915-1952》中，以杜威本人與進步教育運動的關係為架構，一路描述杜威本人與美國進步教育運動的紛紛擾擾與若即若離，並呈現出杜威對進步教育之「愛之深與責之切」。該文試從另一種角度呈現出杜威教育哲學與進步教育運動哲學思潮的異與同，本文試以 Cremin（1959）文章為架構，描述杜威與進步教育運動的關係，以進步教育運動發展為經，杜威對其批評與看法為緯，試圖交織出更清楚完整的杜威進步教育思想。

（一）《明日的學校》（Schools of To-Morrow）出刊時期：杜威身為進步教育的觀察者

杜威於 1915 年與其女兒 Evelyn 合著的《明日的學校》一書，從其發

行的十年內即十四刷便可推論其在當時熱門的程度，也因為此書更加奠定杜威是進步教育代言人的形象。Cremin（1959）描述該書不是對「新教育」（new education）的教科書或教條式的闡述，它被設計來「展示出當學校將這種理念放入實踐時真實發生的事情，每間學校都以它自己的方式發生，有些理論甚至被指出為自柏拉圖以來最偉大的」。

杜威在該書中以敏覺的「觀察者」角色，並以類似記者報導文學的方式將一所所進行進步教育實驗學校的狀況描述出來，在每一個例子中，當中所引導的教育理論被提出，而理論當中的教學技巧也被描述出來，杜威在此書中的企圖乃在「說明」，而非「讚賞」或「批評」。

《明日的學校》內容充滿了對體能教育、自然研究、手工、工業訓練以及無可計數的「社會化活動」的生動描述。裡面有許多令人興奮的談論，有關於給孩子更多的自由、對個體生長與發展給予更多的注意、教育與生活間的新連結、更有意義的學校課程、文化與學習的大量民主化，還有對進步教育運動傳達鉅大的信心與樂觀。

（二）《民主與教育》（Democracy and Education）出刊時期：杜威身為進步教育的改革者

杜威於 1916 年出版的大作《民主與教育》將維持四分之一世紀的教育反對與改革的聲浪推進一個完整的理

論，杜威指出該書的用意在陳述民主社會的基本理念以及將此等理念應用在教育問題的探討上。杜威詳細地闡述其對教育的工具性的說明，因為他堅信一個理想的民主社會之能否具體地實現，實有賴於良好的教育實施，杜威是將民主視為目的，而將教育視為手段（國立編譯館，2000）。

杜威認為民主是一種生活方式，而參與是最直接的學習策略；民主社會中的學校正扮演著民主教育的重責大任，學校是一個社會環境，也是民主社會的雛型，它提供給每一個新社會的成員較為寬廣的生活空間（林玉体，2011）。而杜威更一一批判傳統教育思想的得失，認為以往高度影響力的學說都有其一偏的價值，卻未必代表全部的真理。另外杜威也將思想史上對立的學說一一加以調和，其中主張民主教育理念絕不堅持「成人至上」說，也不主張「兒童中心」論（林玉体，2011）。

（三）《兒童中心學校》（The Child-Centered School）出刊時期：杜威身為進步教育的批評者

1928 年拉克（Harold Rugg）與叔梅卡（Ann Shumaker）出版《兒童中心學校》將進步教育推往一個「兒童中心」的定位，該書指陳新學校是將學習本體組織在學習主體的學童之意圖周圍，而傳統學校則將學習本體組織在指導學生之教師之意圖的周圍（陳津峰，2011，頁 444）。

Cremin（1959）指出該書企圖描寫約十年前《明日的學校》所指的運動浪潮。它的內容充滿教育實驗，包括強調教育信心的新文章，主題如：自由、兒童興趣、兒童主導權、創造性的自我表達與人格發展。

此時的杜威從原先的觀察者、改革者，一躍成為「批評者」的角色，他在1926年於文章中以嚴厲的筆觸表達對進步學校缺乏成人引導的不同意。「這樣的方法」，他觀察「真的是很愚蠢。他企圖達到不可能，這樣總是愚蠢的；並且誤解了獨立思考的條件」。他勸告「自由」不是一出生就會，也不是在沒計畫下就會產生。它是一種必須被達到，在與有經驗教師系統性的共同合作中產出的，並且也是在自己的常規中建立出的知識。杜威並堅持孩子並不懂得何謂最好。

杜威再一次的點出進步教育或新教育乃是因為對過去傳統教學以教師為中心的反動，目的在期望透過做中學來提升學生興趣，並促進兒童身心發展。卻不是走向兩極的另一端，完全兒童自主、沒有教材。如同林玉体（2011）提到的，杜威是位調和各派學說的人，而兩極不是兩個孤立的點，卻是連續不斷的演化程序，為求方便說明的暫用名詞而已。

(四) 《教育邊疆》(The Educational Frontier) 時期：杜威身為進步教育的擁護者

1933年杜威與學生 John L. Childs 合著的《教育邊疆》又讓杜威再度回

到進步教育浪潮的前端，他指出將教育計畫構想為一個最廣泛的範圍，一個是「與需求和問題有限定關聯的，那些表明與分割我們是這個世代一部分的國內的、經濟的、政治的生活。」如同他一開始表明的教育觀點，他的要義是希望學校更貼近生活，希望社會人士可以了解它，在社會中的一份子能明智的生活，並且改變它讓大家可以適應對更好生活的觀點。

這時期的杜威將進步教育從兒童中心轉而帶至社會中心，也就是以更宏觀的角度，將學校看成是社會中的一部分，將教育的力量看成是造成社會改變的一股正向力量。他假設社會要改革必然從學校的改革開始，唯有學校開始改革，才能對學童思想有所影響，將來這些未來的主人翁進入社會後，社會才能有徹底改革的希望。

此時的杜威轉身一變成為進步教育的擁護者，這時期的他有更大的願望，從起初將實用主義帶入教育現場成為進步教育的風潮後，他更進一步認為透過教育的改變才能對社會改革有所幫助，他的實用主義又再度從教育現場回到整個社會架構中。而教育現場的改革目標不再只著重於對傳統教育教師中心的反動，更要擴展視野從整個教育內容結合社會改革開始做起。

(五) 《經驗與教育》(Experience and Education) 時期：杜威身為進步教育的回應者

於 1938 年出版的《經驗與教育》是他整理過去二十年來對他教育觀點批判、扭曲、誤解的各層面，重新加以論述（Cremin, 1959）。雖然分量單薄，全書僅 116 頁，然而對糾正進步主義教育之偏差與澄清、修正進步主義中的重要概念，卻相當重要。

杜威指出進步教育與傳統教育不同的是反對其教師權威的教育，但適度的教師權威還是需要的，另外，他也在第七章進步的教材組織中提出有結構的教材還是需要的，只是教材需立基於學習者先前的經驗，教師需扮演敏覺者的角色，從教學中發現學生的潛能與優勢，找出其類似經驗作為連結新課程的教材，也因此他主張教與學乃經驗不斷重組的過程（Dewey, 1938, p.87）。

關於進步主義對學生興趣重視的部分，杜威亦在書中指出教師需重視學生的衝動（impulse）與欲望（desire），作為其學習的動機，給與學生的自由乃是理智的自由（freedom of intelligence），提供的經驗乃是建基於繼續性（continuity）與互動性（interaction）兩大規準。

三、杜威進步教育下的兒童中心

由 Cremin（1959）文中所描述的杜威與進步教育的關係，讓吾人對杜威進步教育下的兒童中心有更清楚的了解，以下列出幾點杜威進步教育下的兒童中心特點。

（一）「興趣」作為學習的動力

杜威在《經驗與教育》中提到教師需善用學生的衝動與欲望做為其學習的動力，因為只有學習符合其衝動與欲望時，才能激起學生對學習的「興趣」，而興趣方能引起動機。

杜威指出教師善用學生一開始的衝動，將其衝動轉化為更深一層的欲望，並與學生一同找到學生所要達成的目的，過程中不論目的的訂定與衝動的激起，學生均扮演主動的角色。教師扮演的則是敏覺者的角色，並從中擬定計畫做為工具（means），協助搭起學生從一開始的衝動（impulse）到完成目的（end）的橋樑。

杜威所謂的進步教育乃因不同與傳統教育的以教師為中心，為追求效率有統一的課程與進度，罔顧學生的學習動機與興趣，且統一的教材，因忽視所學內容是否出自學生自身想學，當然也就引不起學生的衝動與欲望。因此這裡所指的兒童中心乃是因教學的內容與學生本身有所關聯，能引起學習者的共鳴；可以說進步教育下的學習是考慮學習者興趣的，所以會有兒童中心的概念，但絕非由激進兒童中心所主張的一切教材均由學習者自行決定與過濾。乃是依兒童興趣，並非任憑兒童願望，兒童不是最後的決定者，應由教師指導、設計適合其學習興趣與教育意義的環境。

（二）「經驗」乃教育的手段與目標

杜威眼中的進步教育乃是經驗本位的教育，他在《經驗與教育》第八章經驗—教育的手段與目標中提出，教育為達到目的，不論是個人的或是社會的目的均需立於經驗的基礎之上。經驗是教育的手段，乃因教育需透過一連串「做中學」的過程讓兒童從生活的經驗中學習有用的知識；經驗是教育的目的，乃因經驗的累積成為兒童帶得走的能力，兒童在生活經驗中成長了。

杜威認為傳統的教育讓兒童學習到的多為「旁觀者的知識」，造成了知識的窄化，其認為學習應是個體與環境不斷的交互作用而成的，且在這過程中，不僅要用五感去觀察、體驗，更要用腦去批判與省思。

杜威在《經驗與教育》第七章中提到經驗為一切學習的開端，教育者應以重視學生自身的經驗為第一步，並透過有系統的組織相關經驗為手段（means），並透過理智的活動（intelligent activities）呈現，分析（analysis）學生經驗與目的的關聯性，並綜合（synthesis）出有組織的活動讓孩子徜徉其中。學習與教學均為經驗不斷重組的過程，過去與現在的經驗在螺旋驗證中累積成為未來經驗的豐富資源。

杜威的進步教育教材不同於傳統教育的以旁觀者的經驗為學習者的經驗，乃是將學習聚焦於學習者，以學習者自身獨一無二的經驗為學習的內容，讓學習者在做中學過程，不斷體驗、思考，轉化為自身的智慧，將生

活與學習合為一體。進步教育也因重視學習者本身的經驗而有兒童中心的趨向，但這樣的兒童中心乃是因為重視兒童本身的經驗作為連結學習的媒介，絕非如激進兒童中心者所以為的將學習窄化為僅只於兒童的經驗才稱為學習。

（三）教育乃「師生間共同合作」

在杜威的進步教育中，教師需具備相當高的專業能力，不同於傳統教育的僅就教材教學方面的專業即可，進步教育中的教師還需要有敏覺的觀察力，以便深入了解學生的起始能力、興趣、潛能；還需有完整的規劃力，以便規劃各種符合學生先前經驗的活動，讓每個活動對學習者都是有意義的；也還需要有彈性，在學生學習過程中隨時調整活動與協助。

所以杜威提出教與學乃經驗不斷重組的過程（Dewey, 1938, p.87），不論是學生的學習與教師的教學都是不斷變動的、主動的，透過每次經驗的累積與重組，讓教與學都在過程中產生了質變與量變，教師與學生是相互影響的，因為教學是動態的、活化的，教師因個別學生而調整教學，學生也因教師的調整而體驗感受不同的層次，學生的回饋又再度影響老師，這種師生間交互作用的螺旋改變成為了教育。

進步教育所謂的兒童中心，不是完全以兒童為中心，乃是因為不同於傳統教育的以教師為中心，師生間的關係是上對下的威權關係，這裡的師生是相互合作，互相影響的。

四、杜威進步教育下的兒童中心 對我國教育上的啟示

從杜威進步教育下的兒童中心特點可協助吾人檢視我國教育上目前的困境及可以重新思考的方向。

（一）不可一味為活動而活動—極端進步主義與當今綜合活動學習領域

極端進步主義為活動而活動如同當今九年一貫教育下綜合活動學習領域為活動而活動的狀況，一般老師不知道其背後的哲學理論基礎，只從教科書表面了解，以為一連串的活動即稱為綜合活動學習領域，不知活動只是手段，重點在透過活動讓孩子因為引發生活經驗的連結而有所感，因而有所省思並帶入到日常生活中加以實踐。

從杜威對極端進步教育的批判到觀察現今教師對綜合活動學習領域的誤解，身為一位教學者（educator）須自我提醒，其自身對教育哲學的理解是最重要的一件事，哲學看起來似乎與教育現場沒有直接的關係，但其實卻身在每位教師的內心中，教師若沒有中心教育哲學思想，或對要推動的教學法沒有正確的理念，則容易流為人云亦云、望文生義的危險境界，受苦的則是學生；身為一位負責的教學者，應從學生的舊經驗中找出可以連結至新知識的點，加以安排組織為有效之教材，並透過活動增加學生體驗。

（二）教師專業為教育成功之本—教師扮演鷹架的角色呵護每位學習主

體

杜威的進步主義中很強調的是教師的引導，教師必須依靠專業知識觀察出學生的先前經驗，並從其中找出可以切入學習目標的點，有組織的編排活動讓孩子體驗，學生為課堂上的主角可以依照自己的程度經驗加以參予活動，這種看似教師好像不是課堂主角的教學模式，其實最是看得出教師的專業程度，也因為這樣杜威說這樣的教學對教師而言是比傳統教育「座」中學辛苦得多。

以蘇聯認知心理學家 Vygotsky（1978）所提鷹架理論概念而論，進步教育下的教師扮演的角色就如同孩子學習的鷹架，有慧眼地找出孩子舊經驗和潛在能力的發展區，並在中間搭起鷹架，讓孩子可以不留痕跡的跨過去。以日常生活中的經驗為立基，讓孩子在「做中學」（learning by doing）、玩中學（learning while playing）、境中學（learning within environment）中以自己能力為起點，體驗為手段，習得未來的能力；這一切均起源於有專業知識的老師，教師的推理分析綜合能力實在是太重要了，但是從古自今，這樣的老師在現場有多少呢？杜威的教育理想至今實現了多少？也只能因為追隨者的似懂非懂而必須扛下美國發射人造衛星速度慢於蘇聯的十字架了。

參考文獻

- 朱建民（2000）。導言：杜威專題。哲學與文化，429，1-2。

- 李玉馨（2010）。「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。《教育科學期刊》，9（2），53 - 76。
- 林玉体（2011）。西洋教育思想史。臺北：三民書局。
- 許佳琪（2011）。杜威的教育哲學對終身學習之啟示。《育達學院學報》，29，165-178。
- 陳津峰（2011）。杜威教育思想與教育理論。臺北市：五南。
- 國立編譯館（2000）。教育大辭書。臺北：文景書局。
- Counts, G.S. (1932) *Dare the School Build a New Social Order?* New York, The John Day Company.
- Cremin, L. A. (1959). John Dewey and the Progressive-Education Movement, 1915-1952, *The School Review*, 67(2), p.160-173.
- Dewey, J. (1915). *Schools of to-morrow*. New York: E. P. Button & Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.