

杜威論教育與社會改造述評

高廣孚

壹 論教育與社會改造之關係

一、個人與社會

杜威 (John Dewey) 認為個人與社會之關係至為密切，蓋個人自出生之後，即已開始營社會生活，人類與其他生物之發育時期不同，人類有較長之幼稚期及不成熟期，必須依賴他人之愛護指導而後始能生存。故幼兒自呱呱墮地之後，即與其周圍之人發生了社會關係。牛羊脫離母體之後，即能獨立行走，雖離開卵殼後，即知自行覓食，但彼等仍不能缺少父母之照顧。人類在幼稚期間，如無成人之撫養，必至餓死，可知社團生活之於人類尤感需要。

社會之特點為其本身具有之結合性，由個人之結合始成社會，生活於同一團體或社會中之個人，彼此之間雖無有形之韌帶以為之聯繫，但相互間之關係却至為密切，個人之活動與行為可影響團體之生活，而公眾之結合亦影響私人之生活。故杜威稱「個人實際上存在於團體之中，並且隨團體而行動。」（註一）團體或社會之方式甚多，如家庭、學校、機關、工廠、公司、政府等均是。家庭為基礎之社會單位，對個人生活及行為之影響最深。對個人行為及思想方式之範鑄力量首為家庭，其次為學校。社會除對個人生活有決定性之影響外，而社會與社會之間，亦有交互作用及彼此影響之力量，如生產方式之改變，國家政體之變更，教育制度之改革，均可促起家庭傳統之遞變；至於學校制度與組織上之調整亦然，無時無地而不受其他社團之重大影響。

個人之結合為社會，在形式上均有法律條文之規定，小至一個生產公司，大至政府國家，無一例外。家庭為不成文法之基本社團，其結合之形式雖極自由，但其團結合作之力量表現，遠較其他任何社會為大。社會結合之意義有二：一為形式之結合，另一為實質之結合。在形式上，社會中之每一分子，依據組織規定，各有專職。自上自下，分層負責，參加共同之活動，享受共同之利益；在實質上，社會之結合表示個人意志之集中，力量之團結，與夫行動之劃一。社會如一擴大之個人 (Enlarged individual) 然，其對外之行為，代表社會中全體分子之行為，其對外之言論，代表社會中全體分子之言論。自結合之本質上視之，社會或團體即為力量之表現。

每一個團體各有不同之組織及不同之目標，甚至其範圍亦有大有小，自一個地方性之團體至於國際間之團體均可稱為社會。

在同一個社會中各個分子，營共同之利益，採一致之行動，但因各個社會之組織及目標不同，對外之影響亦有利有害，如盜竊幫會及犯罪集團等之行爲，則嚴重損害國家之秩序及安全；科學團體、家庭、工會、教會、工商業機構等行爲及工作之目標，則有益於國家及人羣。故杜威稱：「若干社會被人譴責，若干社會被人讚許，品質有高有低，譬如人格之不齊。在『社會化』之作用中，一方面造成狂妄、狹隘、有害大衆利益之罪犯，一方面亦產生大學者、名藝術家及善良之鄰居。」（註二）社會對大衆之影響雖有利有害，但其均爲由個人連合而成之組織則一。個人行爲是否以團體之利益爲前提，固可影響社會之健全與發展，社會對個人亦能發生深厚之影響，此種影響不僅在個人之外表方面，即是個人之性格、情感、慾望等亦莫不受社會共同行爲之影響。在同一社會中之每一分子，其思想、行爲、品格、情操等方面可能因受共同陶冶之作用，形成頗爲一致之傾向，故一個學校有一個學校之校風，一個國家有一個國家之特徵，一個民族有一個民族之特性。

社會之第二特點，即爲人與人之交往（Communication），有交往，始有結合，換言之，有交往，始有社會。憑藉人與人之交往，方可表達彼此之思想，憑藉人與人之接觸，方可交換彼此之情感，祇有情投意合之人羣，組織而成爲一個社會，此種社會之基礎始能鞏固。小至家庭，大至政府國家，莫不皆然。尤其在一個最初成立之社會中，此種特性表現得更爲明顯。每一個社會後來加入之分子，其參加之動機可能較爲複雜，或基於謀生，或基於工作，或基於前途，或基於利害關係，但俟其加入之後，彼此之思想及情感方面立刻會發生「交往」之現象。

除人類之外，若干生物亦營羣居生活，亦有交往之過程。其中如螞蟻、蜜蜂即是。但螞蟻蜜蜂之交往純爲機械之反應，缺乏其他之意義；人類之交往則不然。人類因交往可造成共享之奇蹟，擴大社團之利益。交往之主要工具爲語言文字，同一語言文字之人羣，可結合爲一個國家或社會，雖則並非使用一種語言文字之人羣，祇能組織一個國家或社會，但語言文字之對於結合上之貢獻，杜威認爲具有極大之意義。曾云：

「自然界之事物在經過交往之後，莫不另具有新意義。因思想或談論之需要，任何事物均能變成有意義之對象。甚至在交往時可提及若干根本不存在之事物而仍有抽象之意義。祇因如此，交往可不受時空之限制，遠在天邊之事物，在引用時就近在眼前。」（註三）

語言文字可爲人類共同行爲之記載，不但可促進人類之結合，且可藉以擴大社團之組織，推廣社團之影響。人類藉語言文字之助，使一切共同行爲之意義，不致因事過境遷而消失於無形。因有語言之交談，可使共同行爲之意義傳佈較遠；因有符號文字之助，可使共同行爲之意義因以保存及推演，因此回憶及預測始有可能性。吾人因有符號或文字，未來之共同行爲方可事先加以計劃，以求獲得預期之效果。否則，人類之行爲將如其他生物，祇能作機械或盲目之反應，不能產生智慧之預測及判斷。故杜威又云：

「符號系統尤能促進交往作用。共同行為之經驗由此傳播給大眾；事物雖已過去，其意義却能經過符號系統而保留。盲目之衝動加上公認之意義，成爲有意義之欲望，此種欲望爲大眾所了解，其達成目的之手段，亦能爲大眾所接受。在一個社羣之中可謂已產生了一個共同意志或社會自覺，每人之活動經過符號而成爲大眾關心之社會行為。於是社會活動成爲與人人有關之行動，每人之力量不在盲目活動中相抵消，而在有意義之社會行為中表現出來。」（註四）

杜威認爲一個人之活動與他人之活動發生關係時，即成爲該人之社會環境。蓋此人之舉一動與所從事之事，均視他人之期望、要求、贊許與責備爲轉移。與他人有關係之人，如不顧他人之活動，即不能從事自己之活動；因他人之活動乃實現自己活動不可缺少之條件。彼之活動可刺激他人之活動，而他人之活動亦同轉來刺激彼之活動。在共同參與之活動中，語言文字即成爲學習許多事物之主要工具。而語言文字之所以能有意義，亦全待與共同參與之經驗聯絡貫串起來。杜威曾舉例稱，如有一個母親抱嬰兒出門前，取一物戴於嬰兒頭上，並發出「帽」之聲音，則此嬰兒由此而了解帽之意義矣。加以母子出門後，彼此均感覺愉快，則「帽」之聲音便與此活動中之其他要素相聯，於是兒童由此字之聲音，而所了解之意義，便與其母親所了解之意義相同。在此地方，「帽」之聲音，即成爲嬰兒所加入活動中之一種記號。語言文字本含有互相了解之聲音，由此明顯之事實已可證明矣。因此杜威斷言：「事務必須用於一種共同參與之經驗，或共同參與之動作，始能獲得意義；至用言語文字以傳達觀念，獲得觀念，僅爲擴充此一原理，改進此一原理而已，並非與此原理有所矛盾。若語言文字不曾加入一種共同參與之情境（或實際之參與，或想像之參與），成爲此種情境之要素，則此種語言文字之效力，僅爲純粹物質之刺激，無任何意義，亦無增加吾人知識之價值。」（註五）由此觀之，個人之一舉一動必含有社會之意義，社會爲多數個人共同活動之大場地，在其中個人與個人之關係，自表面觀之，似甚鬆懈，而實際上，個人每一種行為之表現，必受其他個人之影響，亦必影響其他個人。社會中必有共同之交往，有共同之交往始產生共同之影響。在行為之彼此影響下，人類之關係益形密切，而社會之組織則益形嚴密。在互相交往中，個人之思想、情緒、人格及道德觀念等均受到其他人直接或間接之影響。故嚴格言之，個人即社會之產物。杜威謂：「一個完整及自以爲是之人格乃爲社會關係之產物；根據其應完成之功能，鍛鑄成某種人格。即立於領導地位之領袖亦不能脫離此種『社會化』之原則。在某種個別企業之中，彼等爲領袖人物，在整個社會及文化之中，彼等僅爲不同型之演員，他人表演屬員之角色，彼等則表演僱主之角色。彼等所得之報酬，或許較他人爲高，但並非由於彼等之社會功能，而係由於在此社會制度中之基本缺點。彼等爲羣衆所羨妬，因羣衆中每個人亦均受到社會之影響而照做不誤也。」（註六）

社會之形成，與其當時當地之政治及經濟制度成爲不可分離之鏈鎖，專制時代有專制時代之社會，極權國家有極權國家之社會，民主政治有民主政治之社會，農業經濟制度有農業經濟之社會，工業經濟制度有工業經濟之社會。某種社會可培養某種個人，因社會之種類及性質不同，對個人價值之權衡便有高有低。因此，在歷史之發展過程中，羣衆與個人之比重常呈不均衡之狀態

。在專制與極權之社會中，權威與集體之聲勢煊赫，常使個性黯然無光。工業革命後，引起工商業之高度發展，組織與集體之智慧因而受到普遍之重視，個人之價值無形中亦遭貶抑。杜威曾謂：「工業革命產生了羣衆運動，羣衆運動淹沒了個性。在工業機械之社會中，個人之地位從屬於羣衆。」（註七）羣衆地位之提高，自然發生壓抑個性發展之流弊。在此種情形下，個人自由創造之精神不受鼓勵，因此成爲社會進步之阻力，此爲個人之損失，亦爲社會之損失。個人在社會中因不能獲得作爲社羣一分子之滿足與支持，在其生活中便表現不耐煩、不安定、易受激動等現象。個人將自求解放，要求自由，以求滿足其在各方面之需要，古代政治革命之事件層出不窮，此爲主要原因。

自歷史之演進中視之，個人自羣體束縛中解放之後，曾有一個階段，造成極端之個人主義，對個人價值提高之舉，反而使人發生疑慮。關於其中之原因，杜威曾言之甚詳。彼謂：「個人自古代社會中解放出來，乃爲一件劃時代之大事，此種解放來得如此突然，使得個人一時不知所措。過去個人一直聽命於權威，無庸自己思考，現在則賴自己摸索應趨之途徑。吾人所有之信仰及想法，仍爲過去所遺留下來者，而實際社會之一切則並與之相符合。兩者之分裂造成了混亂與不安。」（註八）在個人主義極端發展之下，個人在混亂與不安中，一切之行爲與活動可能並非智慧之表現，在其間暴力與衝突更易成爲情感發洩之憑藉，此不僅非個人之福，尤非社會之福。個人智慧不由正道之表現，與個人智慧之不得表現，同爲社會人羣之重大損失。

在杜威之觀念中，個人與社會之關係必求和諧，個人既不能離社會而獨立，而社會又須賴個人始得發展。彼認爲個人之精神及道德結構隨社會制度之變遷而起變化。不參加公衆結合之個人有如野獸；參加家庭、宗教、政治、藝術、教育等結合以後始馴順爲家畜。個性之喪失，起於各種結合之不調和，亦即社會現狀之不調和。個人對於整個社會之實質缺乏認識，於是爲求保全其個性，祇有訴之逃避現實或發生情感上之反叛。此種反抗組織之習慣，使混亂與不安之情況爲之延長，亦使如何表現新個人主義之根本問題不得解決。

杜威認爲劃一社會組織及結構之主張正爲個性喪失之原因，而堅決主張保全及發展個性。在彼所期望之社會中，組織與個人並行不悖，個人在此種社會中，個性既獲得良好之發展，而社會由於個人智慧上之貢獻，亦可走上繁榮興盛之地步。彼認爲社會僅爲個人與個人間之交互行爲及各種關係，除此行爲與關係外，別無超越個人以上之社會存在。唯有人與人間之不斷交往，始能構成一個社會，每一特殊交互行爲包括行爲者之參與及接受其後果，由此後果使得行爲者繼續進行另一交互行爲，行爲與行爲者不斷交替影響而增進、加深、擴大社會之意義。唯有在繼續之交往中，社會上始有友情，人類間始有溫暖，人與人間之情感始趨融洽。個性在開始形成時僅爲一種潛能，雖無固定之形式，但具有發展成爲獨立體系之一切可能性，在經過交互行爲影響之後，個性亦逐漸形成。故個性之發展，不能離羣而獨立，換言之，每一個人之個性，乃社會中之產物。使個性能得充分發展之社會，乃民主之社會，使社會能得充分發展之個人，乃民主社會之個人。唯有在民主社會中，社會與個人始獲得和諧之成長。杜威在談

及此項問題時曾云：

「余重覆言之，最壞者乃對許多問題避而不談，而被動地不接觸及不了解適合於民主社會之特別之社會指導——此種指導來自共同利益之高度情緒之欣賞，及來自對社會責任之了解。唯此種了解僅在實驗中及個人之參加共同事務之行爲中得之。在此一點上，個人與社會之相反對僅由於愚昧。且甚危險。因民主之不獲解決之事係一種教育建設，此種教育要發展個性，使其聰明地過共同之生活，盡力於共同之生存問題。社會之管理與個人之發展在余所需要之教育中並不相反。吾等所需要之教育型態要發展及培養一種個人，使其明智地實現社會之民主——真正之社會，仍爲一民主之社會。」（註九）

杜威又云：

「但如果民主主義確含有道德的與理想的意義，依民主主義，則一方面每一個人對於社會均須有所貢獻，以報答所受於社會之利益，一方面各人亦須獲得機會以發展彼等之特別能力。如在教育方面，將此兩個目的劃分，便爲民主主義之致命傷。」

（註十）

在民主之社會中，反對權威，對於過去傳統作適當之保留，尊重個性之發展，啓發自由創造之能力，使每一個人均能發揮自己之長處，爲社會帶來蓬勃之生機，進步繁榮之景象。同時杜威認爲在民主社會中，不僅重視個人之地位，而且對於組織之智慧及集體之創作亦極注重。蓋個人之創造力在集體中始有表現之機會，個人之力量形成組織後更爲擴大。唯有在民主之社會中，組織不但不能妨害個人之發展，反更使個人之自由獲得充分之保障。杜威稱：「民主之基礎乃相信人性之能力，相信人之智慧，以及相信組合之力量及合作之經驗。」（註一一）又謂：「學校最好將科學與目前形成社會之許多了解力量發生關係，更進而使有組織之智慧成爲科學用於有組織之社會活動之資料。」（註一二）由此觀之，在民主社會中，需要個性毫不受壓抑之個人，亦需要羣策羣力之集體智慧，在目前極爲盛行之科學方法中，證明個人與社會之關係應爲一極自然之和諧關係，絕無彼此衝突之現象也。

二、論教育在改造社會中之地位

在上文中述及，個人與社會之關係極爲密切，個人之良好發展，必可促進社會之進步，但如何使每一個人均能殫竭其心智，以達成社會之改造，厥爲教育之功能。

教育之範圍甚廣，依照杜威之意見，廣義之教育卽生活；狹義之教育乃學校之陶冶環境。杜威認爲學校教育之產生，係因文明逐漸向前進步，幼年人之能力與成人所期望者相差甚遠。即使進步較緩之職業，賴直接參加成人事業中去學習，亦愈覺困難。成人所作之事，在空間與意義方面均甚遙遠。兒童但恃遊戲式之模仿，不能表現其精神。於是使幼年人對於成人生活，能作有效

之參加，全賴有一種預先之訓練，專以養成有效之參加能力為目的。基於此項理由，另籌設有意義之學校，攬延專門人才，負責教授之任務。由此觀之，教育之作用必須在幼年人與成年人共同參加之活動中發生，自教育之本身，可充分尋出教育之社會基礎。故杜威云：「若無正式教育，複雜之社會資源與功業均不能傳於後代。」（註一三）人類經常生活於社會環境之中，隨時隨地均可接受成人之指導與啓示，潛移默化，成為社會中之一分子。正式教育乃短期之教育，影響人類最大而且時間最長之教育，乃為整個之社會環境。正式教育通常容易有拘泥書本知識之弊，往往忽視社會之需要，與人類之生活經驗發生遙遠之距離。殊不知忽視教育之社會需要，即等於不承認影響吾人意識生活之一切人羣團體。學生雖獲得知識與技術，不能影響社會性傾向之養成，則尋常有活力之經驗意義，便不能因此有所增益。

自教育之本身視之，吾人探求知識之途徑有二：一為參加特別之學校教育，從事專門之學習，由於有意之學習，此種知識之獲得，極易為吾人所覺察；另一則在與他人交際之時，吸收他人之學識經驗，以養成自身之品性，而在不知不覺之中學得許多有關之事物。在人生歷程中，不能脫離此兩種求知之門徑，若以輕重較之，後者重於前者。蓋生活之本性即努力尋求自身之繼續存在。生活必須常常自新，始能延續不斷，故所謂生活，即一種自新之歷程。教育為社會生活所必需，無教育則人類之知識不能傳遞，人類之意識不能交流，人類之生活不能維持。故杜威稱：「教育之有關係於社會生活，猶如營養與發育之關係於生物之生活。」（註一四）社會之交通與文化之傳遞作用，皆賴教育之力量而得表現，故教育之本身，即具有交通與傳遞之作用。所謂交通之作用，乃係一種歷程，使人彼此參加活動，交換經驗，直至個人之經驗變成公共所有而後已。此種交通作用，能使共同參加人之經驗，均有相互改變之可能。各種人類團體之要素，均具有改良經驗之性質。個人之經驗係團體經驗之基礎，在交互作用中，個人之經驗得以改進，而團體之經驗亦隨而變化。任何社會在影響方面均有教育之效力，唯有成人與幼年人共同生活時，此種教育效力始成為社會之重要宗旨。杜威認為教育即撫養、教養及啓發之歷程，有教育，社會中始有種種陶冶之活動，培養青年，使其合於社會之標準。

廣義及狹義之教育，同具有指導個人行為及改造社會之作用，在學校教育未產生之前，教育即是生活，一切之社會環境及成人之一舉一動，均含有教育之意義；在正式教育出現之後，許多人之錯覺，以為祇有學校之教學活動，始得謂之教育。時至今日，吾人應知此種錯誤之見解應予糾正，否則在培養社會之兒童及青年時，僅局限於重視正式之學校教育，對非正式之生活教育予以忽略，將有不利之影響。惟學校係一特定之教育環境，與普通之生活團體相較，自有不同之特點。在此點上，杜威指出學校教育具有三種特殊之功能：第一、學校能供給一種簡易之環境，選擇較為基本且為青年所能反應之種種特點，以此為根據，建立一種進步之秩序，運用最先已知之要素，進而了解更為複雜之事物。第二、學校要極力排除社會環境中毫無價值之事物，不准其影響青年之智慧習慣。第三、學校能平衡社會中之種種要素，使人人均有機會，跳出所生活之狹隘之社會環境，不受此狹隘環境之

限制，而能接近一種更為廣大之環境。（註一五）在此三種功能中，其中第三點之用意，蓋唯恐學校教育局限於一個小範圍中，祇從事於死板知識之學習，而忽視學校以外之其他社會之陶冶作用，使學校教育喪失其社會之基礎，忽視廣大生活上之價值。

人類之大社會並非一種單獨之存在，乃由許多小型社會組合而成。如家庭、村莊、工廠、商店、銀行、教會以及其他各種政治、文化、教育及經濟方面之團體，均為構成此一大社會之重要單位。故整個之社會中，包括不同之社團，不同之風俗，不同之成規，不同之習慣以及不同之政治形成。每種團體均可供給一種有教育能力之環境，均具有形成各分子之主動傾向之勢力。社團中之分子，彼此有直接或間接接觸之機會，有其共同之目標，每個分子因知道其他分子所作之事，因而自己之行爲，亦因此而受直接之影響。

關於社會之教育力量有陶鑄個人性格指導個人行爲之作用，在上文中已論及之。而個人之智力對於社會之改造亦具有深遠之影響。因社會由個人組織而成，在同一社會中之個人，均具有共同之利益，共同之目標，因而在行爲上之要求，亦頗能趨於一致。如此，社會始能建立在共享的基礎之上，成為合理之存在。一個為全體分子所共享之社會，始能時求進步，逐求發展，亦始能漸臻於理想之地步。同時，個人亦具有自由從事改變之力量，排除其在個人組織中存在之習慣及保守之力量，自身時求改進，時求更新，以符合時代之要求，以及社會之需要。例如個人在學識方面之力求充實，在思想方面之力求進步，在品格方面之力求純正，在行爲方面之力求正當，在人與人之關係方面力求和諧，在對社會之職責方面力求盡職等，無一而非自求改進，而後以求促進社會改造之條件。

在社會中，成人居於領導之地位，成人之言語行動對於兒童及青年而言，具有充分之教育意義。杜威曾云：

「成年人在幫助下一代成長之時，同時亦教育其如何思想、感覺及行動。表面上成年人似祇希望自己之兒童將來如自己一樣行動，實際上亦即教育兒童依照社會所規定之行爲規範而行動。一個人在成長以後所思想者以及所從事者，亦即彼之兒童時代所學習者。彼之思想及行爲歸根結底皆由社會結合所前定，故吾人常稱人爲社會之動物，不僅表示人在結合之中，抑且表示每一社會成員均為結合之產物。」（註一六）

成人在指導兒童行爲中，充分了解此種行爲之後果。彼等不但保護養育兒童長成，而且對於兒童長成後應如何行動亦早有預見。故成人之指導，與兒童之接受指導而行爲，在此交互作用中，普遍含有教育之效能。表面視之，此種指導作用，雖僅影響到兒童之本身，而實際上亦間接含有改進社會之能力。蓋兒童及青年不但為當前社會之一員，亦為未來社會中之重要分子，其生活於社會中之長，及對社會影響之大，均非當前成人之所能比擬者。若能對兒童及青年行爲作適當之指導，使其不但依照社會所規定之行爲規範以行動，而且善為憑藉其求新求異之心理，以及活潑創動之朝氣，以促進社會之改造，乃為最完善之打算。

杜威認為每一個人在採取某一行為之時，能有意避免某等不願發生之後果，同時亦有意希望發生某等預期之後果。因行為者

能預期並控制所發生之後果，吾人可定出一個標準來劃分「公」與「私」。假定有甲乙兩人發生社會行為，此種行為可發生各種不同之後果。若其後果之影響僅限於甲乙兩人，此即為「私」，若其後果影響一個或較多之第三者，此即為「公」。但許多私人行為含有社會之性質，此等行為之後果可能影響整個社會之前途。換言之，私人行為雖純為個人打算，而間接亦成為有價值之公眾行為。（註一七）由私人行為之影響社會方面觀之，個人行為之正當與否，實為社會安全及羣眾幸福之關鍵。個人行為對社會可能有利，亦可能對社會有害。個人行為對社會之是否有利，端視其是否違背社會之行為規範，是否對社會掀起一種改進更新之力量以為斷。

教育具有改造社會之功能，乃盡人皆知之事，杜威謂：「欲改革教育，並非僅須改變關於『文化』與服務社會之概念，乃須有圓滿顯著之效力，使社會生活有種種之改良。」（註一八）又謂：「若有統一社會分子習慣或態度之教育，便極有利於統一社會之本身。」（註一九）教育能指導社會青年之態度與性向之發展，以應社會生活繼續進步之需要，融合一切信仰、情感與知識，藉社會環境之作用，實施其本身陶冶之功。所謂社會之環境，即係同伴之一切活動，此種活動與每個當事分子之活動進行有密切之關係。個人參與公共生活至何種程度，即可表示社會環境有多少教育之力量。個人因參加公共活動之後，可激勵此種活動之目的，變為其自身之目的，復能熟悉此種活動之方法與材料，獲得所需要之技能，並受關於此種活動之感情所浸潤。在不知不覺之中，教育之效力對於青年傾向之形成有深遠密切之影響。教育除此種統一社會分子習慣及態度之功能外，尚能統一社會之紛歧性，使其歸於一致之趨向。杜威云：

「在往古時期，社會之所以有種種差異，均由於地理上之關係；古時雖已有許多社會，但每個社會在其自己土地以內，性質比較相同。此後因商業、運輸、交通與移民事業之發達，於是如美國一類之國家，均由種種社會，連同種種差異之風俗習慣合併而成。因有此種情形，故需有一種教育制度，予青年以一種同質及平衡之環境。種種社會聯合在一個相同之政治單位內，常發生一種離心力。將出於不同之民族，具有不同之宗教，習於不同風俗之青年，混雜在一個學校之中，為大眾創造一種更新更廣之環境；校內所用之公共教材，能使大眾習慣於一種更遠大之統一觀，此種現象絕非各羣隔離時所能見到者。美國公共學校之融合力，即可證明此種公共平衡教育之效果。」（註二〇）

教育與社會有一種極為微妙之關係，教育之進步可引起社會之改變，而社會之改革亦可引起教育之進步。目前科學教育之進步，促起社會現況之重大改變即係一例。不但杜威本人，即使整個實驗主義者均相信科學之發展，已使存在於人類當中不穩定及危險之因素予以減少，並有許多事實證明科學之發展，業已有一種輝煌之成就。科學教育使人類對於世界有更好之了解，並因此而免去人類生活上之許多恐怖。科學由其實際之應用，對於控制自然之方法已有極大之擴張，至少對於大多數人類而言，生活已發生了重大之變化。萊普曼曾謂：「人類不僅發明了現代之機器，在極早時期已有機器之發明，其中最重要者如車輛、航船、風

車及水車等是。但在現代已發明一種從事發明之方法，已發現從事發現之方法。機器進步，已非暫時及偶然之事，已成爲有系統及累積之發明矣。」（註二一）生在現代科學文明當中之人，已深深體會到物質文化之加速變化。然而新發明所引起之技術變化，常要求在人類整個文化生活中作最徹底之重新適應。因發明方法常改變吾人之物質文化，有組織之社會生活與此物質生活有連續不斷之關係，如欲保持社會之正常發展，社會生活應隨物質文化而變遷。然而事實上物質文化之變遷，遠較文化中其他部份所作之適應爲速，結果便發生精神文化落後與社會生活之失調。此等社會失調之現象，實即現代文明之變遷以及不穩定之特徵。欲彌補此等缺點，祇有從教育方面着手。杜威認爲學校如同一面鏡子，能反映出社會上已經發生之變化。但學校所反映出之現存社會並不固定及統一，社會上之情形不僅在變動之過程中，而且係向不統一方向變動之中，方向不統一之程度且至已產生社會上之混亂與衝突。學校應指導社會之變動，不應追隨於社會變動之後，否則學校本身即將隨之而陷於混亂之中。杜威在此處所提供之解決方法，係要求教育家擇定使舊秩序產生變化之新科學上、技術上以及文化上之各種力量，估量其移動之方向，以及如果任其自由發展可能發生之後果，然後決定如何使學校成爲此等力量之盟友。（註二二）談及改良社會所需要之教育時，杜威又云：

「現在學校雖不能立刻逃出以前社會狀況所立之理想，但應養成一種理智及感情之傾向，由此而改良此種社會狀態。……如果一個人，因爲運用東西與事實，以應付有目的之活動（無論遊戲或作業），由此擴充其興趣，訓練其智慧，則此人所得之結果，既不至如學校中無關實用之知識，亦不至呆板狹隘偏於『實用』之習慣。吾人實施教育時，須使學生在作業中用其自然之傾向，同時並要注意此種作業須用觀察，須藉知識，須用建設之想像力，此即改良社會中所最需要之教育。」（註二三）

杜威認爲在古代希臘社會中有自由人與奴隸之分，依據此種政治之理論，冒然認定人類當永遠分爲兩個階段：一爲能享受理性生活之人，因此種人有彼等自己之目的；另一爲僅有慾望，僅配工作之人，此種人之目的須他人代爲支配。此種在心理方面與政治方面之牽強劃分，侵入教育範圍之後，即構成「自由教育」與「實用教育」之區分。自由教育專教人過「無求於外」之閒暇生活，專用閒暇時間爲知識本身而求知，無須注意實用方面；實用教育專門訓練人能勝任機械之職務，不含理智與美術之內容。現在之狀況雖在理論方面已有基本之差異，在事實方面亦有不少之變更；但往昔經歷所留下之陳跡，仍足以支持教育之劃分，其中有折衷遷就之處，常使教育計劃之效力因此減損，民主社會之教育問題，即要排除此種二元論，要編成一種課程，在此課程中，能使思想任意自由實踐業務之引導，同時又以閒暇之享受，報答肯負服務責任之人，不似從前所謂閒暇之享受，乃指不必參與實際工作之人。欲使教育成爲改造社會之主要方法，首在養成「知行合一」之人，在此方面，科學上之實驗方法爲教育帶來不少之啓示，杜威稱：「實驗之方法」所給予吾人之教訓，亦即一切教育所應學習之教訓，補救了「行」與「知」劃分之弊。（註二四）

個人之品性及心意之培養，必賴教育之力量，應將學校造成一個社會將來之縮影，由此而陶鑄青年之品性及心意，使其成爲改造社會之中堅分子。教育必先從兒童及青年方面着手，方爲改進社會基本之圖。

三、評 論

社會係個人生活之環境，水係魚類生活之環境，人之不能脫離社會，猶如魚之不能離水。個人為社會組成之單位，無個人即無社會，此乃無可諱言之事。個人在生長過程中，貴乎與環境作良好之適應 (Adjustment) 杜威認為人類有創造之智慧 (Creative Intelligence)，在與環境發生不斷之交涉中，常憑藉智慧以改善環境及自身，以求適應。故人類在社會中之活動，並非機械之反應，亦非盲目之衝動或一味之模仿，在個人之行爲中，充滿智慧之表現。杜威云：

「智慧之方法，要有完成思想之價值，如一被認識，便由嘗試之結果來決定；因此種方法係以存在上之偶然與規則，意外與秩序之相交為對待，故一種完全而終極勝利之信仰，乃為幻想。但某一種程序得加以試驗，因生命之本身即嘗試之連續。輕率與慣例，遠離之高傲，退藏之玄想，本身均為選擇。今謂智慧較其他之方法，如權威、模仿、任意與愚蠢、偏見與衝動等為好，實非誇大之主張。」（註二五）

杜威認為教育乃經驗之繼續改造，個人在適應社會生活時，憑以往之經驗作為指導未來行為之指針，而新得之經驗，又可作為改造以往經驗之基礎，此為個人自我改造之證明。除此之外，個人在與社會繼續交涉之過程中，尚能憑藉個人之智慧及經驗，解決環境中所遭遇之疑難問題，努力以求克服妨碍個體發展之阻力，或化阻力為助力，變有害為有益，以助長個體之發展。故杜威謂：「表現在實驗方法上之智慧方法，要求注意觀念、活動及被觀察之後果之蹤跡，追蹤為反省之檢查及摘要之事件，此對發展中經驗之有意義之特徵而言，既有區別，又有紀錄。反省即回顧觀察所已為之事件，以便抽取純粹之意義，而此等意義乃理智應付進一步經驗之主要材料。彼為理智組織及有訓練心靈之中心。」（註二六）唯若干批評杜威教育思想之學者，往往將杜威之所謂「適應」解釋為「遷就」(Accommodation)，此則大謬不然者。吾之不但自上面所引杜威之語句中可以知之，而且吾人皆知達爾文之進化論為杜威教育原理之根據之一。達爾文認為生物進化中，當其與環境發生交涉時，即使低級動物亦無純粹遷就環境之趨向，何況人為萬物之靈，尤能善於利用其智慧，以求改變環境，適應自身。杜威曾云：「實驗主義哲學實則意指真正之實驗行動，引起情況之適應，而不僅改造自身及心智以求適合此等情況，智慧之適應始終為一種再適應，為一種對於存在事物之再改造。」（註二七）由此引語中之含義觀之，稱杜威視「適應」為「遷就」之人，其誣譏之意已昭然若揭矣。杜威曾謂，民主之基礎，相信人性之能力，相信人類之智慧，而且相信人類合作經驗之力量。蓋在民主社會中，尊重個人之能力，重視個人之自由，個人有充分運用其聰明智慧之餘地，以致力於環境改造之工作。霍恩教授在解釋杜威之「民主」意義時，認為民主即為社會之名稱，在此社會中，個人能充分享受團體之利益，在團體之間有自由交互活動之作用。其中意義之一，承認團體中之共同利益為社會管理之一個因素；另一種意義，係團體間之自由交互活動可引起社會習慣之變化，因適應新情境而發生之繼續不斷之重適應。

。社會管理以共同利益為基礎，改變社會習慣以社會之交互活動為基礎，此兩個標準之結果乃民主社會正確之特性。（註二八）在民主社會中，個人團體間因有自由交互之活動，彼此之思想、習慣、情緒、品格等始能互相影響，引起社會及風俗習慣之改變。但個人在民主社會中，因有充分之自由，故在思想與行為上面有極大之個性差異，儘量發展個人之特長，個人與社會始能分別獲得良好之發展。

關於個人與社會之關係方面，過去認為係兩個互相衝突之存在，已成爲不辯自明之事實。在此一點上，杜威曾沉痛地指出，個人與社會之相反，完全由於愚昧。且爲危險之舉。因民主之不能解決之事，係一種教育之建設，此種教育要發展個性，使其聰明地過共同之生活，盡力於共同之生存問題。社會管理與個人發展在余所需要之教育中並不相反。吾等所需要之教育類型，要發現及培養一種個人，使其聰明智地實現社會之民主——真正之社會仍爲一民主之社會。（註二九）杜威之觀黨，認爲民主社會乃重建及促進人類舞臺之機會，在此社會中所需要者係考驗及可能之改造。民主乃一有彈性之社會安排。而且社會之改設不受永恆真理（Eternal verities）之管轄及權威之指導。在此種社會中所需要之指導，不同於其他社會，而所希望者係一種自由討論之方式，以尋求解決問題之爭端。在此種社會中所需要者係一種推測及臆斷之方法，而期隨時改進，以求適合新的思潮及趨勢，而非固步自封，自我持久及鞏固地位之權威。在民主社會中，科學方法及自由精神乃實驗個人經驗之基礎，個人祇要具有技能及敬業樂羣之精神，即有實現其未來理想之可能，故個人在民主社會中係目的，而非手段。

其次，在民主社會中，無論個人或羣衆均須有「創造之智慧」，根據皮爾士（C. Peirce）及詹姆斯（W. James）之思想，則杜威所主張之智慧係一種過程、手續或功能（A Process, Procedure, or Function），處理一切事務及困難之態度。智慧在人類有機體之活動或行為中，用以組織事物、活動及觀念。換言之，智慧即用以達成行為或活動目的之工具。若更抽象言之，智慧乃依據詳盡之秩序及方法，以求實現預定目標（Ends-in-view）之手續。在杜威有關討論智慧之作品中，智慧與「改造」（Reconstruction）同時出現之處甚多，而且認爲智慧即係一種改造之能力。故改造之觀念，成爲杜威智慧理論之中心。依據杜威之觀點，改造有「重造」、「改形」、「重估」及「改變」等意義，但並非完全推翻過去，棄舊就新。蓋就「經驗」之本身而言，原含有「繼續改造」之意義，個人以前之經驗乃當前經驗之基礎，而當前之經驗，一方面可作爲改變以往經驗之根據，另方面可作爲未作經驗之指針。故在經驗改造之歷程中，含有豐富之智慧成分與創造之活動，故創造乃智慧之活動，在活動中智慧爲其本身設立標準。

由上文中觀之，個人與民主社會之關係，絕非權威與自由兩個極端觀念之代表。在民主社會中，反而更需充分之自由。民主社會代表進步，而非保守；代表創動，而非靜止；代表變化，而非固定；代表彈性，而非呆板。在民主社會中所培養之個人，要具有研究之態度，批評之觀點，以及創造之能力。此爲民主社會中之教育功能。故有人謂，在民主社會中，學校之創造任務至爲

(40)

重要，其職責之所關，乃由於學校具有精密之研究及評價之功能。民主社會係一公開、變化及創造之社會。因此，民主教育之性質必為創造之教育。使個性復甦，為民主社會之手段，亦為民主社會之目的，需要創造之制度化。自由之公立學校係完成此目的之主要制度。（註三〇）

總之，杜威在其民主思想中，為民主社會及社會中之個人各建立一適當之位置，使個體與羣體之關係和諧無間。社會固重法治，法治不妨碍個人之自由，不阻碍個人之創造。社會固重組織，組織不束縛個性之發展，不劃一個性之趨向。民主社會係杜威所極希普遍實現之社會，亦為全世界愛好自由民主人士所一致希望實現之世界。惟吾人須注意者，每一種理想或理論之付諸實施，表現在制度後，制度之本身自會發生保守及禁錮之勢力，同時個人亦有安於現狀之習性。若遇緊急之秋，制度本身之弱點，即可暴露無餘。目前世界民主、極權兩大陣營對抗之時，民主國家方面，表現出因循、苟安、退避、消極之情形，足資證明。加以民主制度具有先天之缺點——組織鬆弛，人民意志不易集中。在應付動亂之局勢時，益顯出其舉棋不定，徬徨失措之窘態。如何健全民主制度之組織，發揮個人創造進取之精神，使民主社會經得起當前危難之考驗，此乃民主教育之任務。

在評論杜威之教育可改造社會理論之前，在此引用杜威本人之一段文字，藉以證明杜威所布望之教育類型。彼云：

「祇有在目的及手段均自由選擇時，始有真正之社會計劃。任何一種對於智慧之壓制莫不阻碍手段選擇之自由，而社會制度又必需在手段選擇有自由時始能表現。在此社會行為法則能為人所遵守之前，吾等將長此在社會動亂與不安之中，時時刻刻均為暴力與暴力之鬭爭；然而有較多機關槍之一邊，所得者亦僅為暫時之勝利而已。」（註三一）

因知在杜威之思想中，認為民主社會所需要之教育，係啟發智慧及有選擇決定自由之教育。在社會中，教育具有指導改造社會之作用，教育能指出社會應進行之方向，培養社會未來之建設分子，維護國家之文化，保障民族之生機。蓋教育本身之功能，即有傳遞社會文化之任務，文化為國民之精神遺產，係國人知識之菁華，經驗之結晶，文化之內容因民族生命繼續演進之原因而日益豐富，文化之本質因民族經驗之逐漸改進之原因而日益純淨。教育將成人之經驗傳遞給兒童及青年，使前人之知識傳遞給後人，此種綿延繼續之功能，換言之，即係維護國本，延長民族生命之作用，國家若無教育，國本便趨動搖，民族若無教育，則文化經驗不能傳遞，故教育之良否，不但關係民智之啓迪，且可危及國家民族之生存。霍恩云：

「論及教育即社會傳遞之觀念時，吾人注意一種反覆無常之活動不能適合社會，例行活動適合靜態之社會，繼續或教育活動適用於一進步之社會。靜態之社會對於已建立之風俗之維持，創立了價值之尺度。彼等以社會羣體之精神以充實尚未成年之人。在此處教育可培養兒童具有社會羣衆之態度及資源。……進步或有活力之社會努力使得未來之成人社會成為改進本身之社會。因此彼等在形成青年經驗時，不僅培養現在之習慣，而且形成其良好之習慣。教育青年可能減少社會之罪惡，以實現吾人良好之希望，此並非新觀念。但吾人無從懷疑，目前距離利用教育之潛在力量，使其成為促進社會之建設力量尚遠。進

步教育在培養兒童及青年，並發展將來之社會方面，成爲主要之構成因素。」（註三二）

一個人之目的、感情與活動，各方面均受其團體模式之訓練。在另一方面，個體之心智雖受社會之限制，及團體社會之陶冶，但其所受之教育，使其成爲經驗意識之中心，並且藉過去經驗結果之指示，能够對於目前情境加以批評之估價，而且能在原來形成其自己生長之社會媒介中，引起改造之歷程。不僅杜威本人，全體經驗主義者將生長視爲個人與社會不可分離之一種歷程。此種歷程之完成，乃由於一種繼續不斷之「經驗改造」，於是獲得新意義，並產生控制以後經驗之能力。此種改造可包括一切社會歷程及制度之改造，因個體生命混合在此等社會勢力之中，並受其限制。由於知識之獲得與經驗之改造而來之生長，乃爲一種創造之歷程。祇有已經學會去思考，並獲得對其經驗之各方面加以考慮之心智，始能維持此種創造之歷程。達成此種任務，捨教育而莫屬。杜威云：

「對於現代環境中凡能助長優美生活之物均加以尊重，此即一切進步之開始。吾人所能爲後世子孫所作之事，即係傳遞完善而且意義有所增加之環境。此種環境可維持合理而優美之生活習慣。」（註三三）

由上面杜威引語中視之，知其對造成人類生活之社會因素異常重視。彼承認教育之許多功能之一，即係社會遺產之繼續。但杜威並非在此種傳遞社會遺產之責任中，尋到其教育之基本原理。因其哲學係如何推翻傳統之安排，將特殊作爲目的，普遍作爲手段。特殊之個體爲目的，而普遍之社會爲手段。教育之最高目的乃豐富個體之生活，而社會遺產僅爲達此目的之手段。因其對手段與目的之相互關係有如此之概念，故彼認爲重視個體價值，而忽略個體所賴以發展之社會手段，實爲一種幻想。在其思想中，個體與社會並無相反之二元論。個體之所以成爲個體，乃因其生長在一個社會環境之中，且藉社會之陶冶勢力以完成其個性。但個人處在重疊之社會中，如何尋求和諧之生長則爲重要之問題。若干社會，形形色色，現存之制度與傳統，與個人之進步生活，常易發生嚴重之衝突。在此衝突之情形當中，智慧活動之真正目的，即要了解如何將阻碍及敗壞個體生長之勢力除去。故杜威教育上之根本目的，乃謀求發展個體，使其從批評之實驗方法，獲得從事社會改造所需之能力。故在民主社會中，個體即最後之價值，兒童與成人均爲個體之一，均須以目的對待之。兒童自始即非一預備之時期，兒童有自身本來之價值。教育之目的應爲認識及利用兒童興趣與活動之天賦價值。由於杜威注重個人本身即是目的，故堅決反對使教育與生活成爲固定及外加目的之奴隸，主張成長之自身即是目的。爲求生長，個人應有自由要求完成之目的。此等目的或宗旨如有意義，則必須根據兒童現在之經驗。教育之目的係幫助個人對於其自己活動之意義更較聰明。祇要個體與團體對其自己之目的愈聰明，且對於實現其目的所需要之社會手段愈能有一種領悟，則社會幸福之維持愈能鞏固。換言之，即社會歷程自身產生秩序之原則，不爲外在標準或其他權威所支配。

杜威在爲「生長」(Growth)下定義時稱：「社會指導青年之活動，確定青年之將來，亦因此確定社會本身之將來。某一

(42)

時期之青年，即成爲後來組成該時代之社會分子，故該時代之社會性質，多賴從前給予兒童活動之指導。此種向一種後來結果逐漸向前發展之運動，即爲生長之意義。」（註三四）又謂：「智識生長之意義，乃見識之繼續擴展，最後形成許多新目的及新反應。」（註三五）教育促進個人之生長，個人之生長，促起社會之進步。故教育有直接指導個人而間接引起社會改革之作用。克瑞民（Lawrence A. Cremen）稱：「杜威在社會名稱之下而形成教育之目的；但彼相信，在變化行爲、知覺及個人之見識上最後可了解教育之成功。」（註三六）由此觀之，教育具有改變個人行爲、思想、觀念之能力，個人係社會之基本組成單位，個人心智之改變，必可導致社會制度及風俗習慣之改變，此無可置疑者。個人與社會發生交互作用時，有時爲適應環境之需要，而改變個人之反應方式，以達成個體在環境中之順利成長；有時個人則憑藉自己之經驗知識，以求控制環境，改變社會，使周圍之事物合於吾人之需要。唯在杜威之觀念中，個人與社會之交互活動，控制環境之意義，多於適應環境之意義。彼在談及個人與環境之適應時稱，習慣便利於適應環境，習慣亦便利於控制環境。教育與此兩方面均有關係，但後者遠較前者爲重要。野蠻人適應環境，文明人改變環境。（註三七）克瑞民教授亦曾謂，杜威欲學校培養習慣，鼓勵個人控制環境，較鼓勵個人適應環境爲重要。（註三八）個人與環境之交涉，貴在利用其聰明智慧，隨時以求改進環境，以利個人之生長，促進社會之進步。故在杜威之思想中，不但重視教育之價值，而亦重視個人之價值，前者可鼓勵人善於利用自己之經驗及智識，後者承認個人在自然及社會中之地位，肯定個人心智乃役物利羣之工具。

附註：

1. Joseph Ratner, *Intelligence In The Modern World* p. 365
2. *Ibid.*, p. 382
3. *Ibid.*, pp. 385-386
4. *Ibid.*, pp. 388-389
5. John Dewey, *Democracy and Education* pp. 14-32.
6. Joseph Ratner, *Intelligence In The Modern World* p. 407.
7. *Ibid.*, pp. 405-406
8. *Ibid.*, p. 409
9. John Dewey, *Education Today* pp. 142-143.
10. John Dewey, *Democracy and Education* pp. 142-143.
11. John Dewey, *Philosophy of Education* p. 59

12. John Dewey, *Philosophy of Education* p. 53
13. John Dewey, *Democracy and Education* p.9
14. *Ibid.*, p.11
15. *Ibid.*, pp. 23-24
16. Joseph Ratner, *Intelligence In The Modern World* pp. 366-367.
17. *Ibid.*, pp. 367-368
18. John Dewey, *Democracy and Education* p.301
19. *Ibid.*, p.305
20. *Ibid.*, pp.25-26.
21. Walter Lippmann, *Preface to Morals* p.325
22. Joseph Ratner, *Intelligence In The Modern World*, pp. 691-695.
23. John Dewey, *Democracy and Education* pp. 160-161.
24. John Dewey, *Democracy and Education* pp. 321-322.
25. Joseph Ratner, *Intelligence In The Modern World* pp. 273-274.
26. *Ibid.*, p. 680
27. John Dewey and John L. Childs, *The Underlying Philosophy of Education, Educational Frontier*, edited by William H. Kilpatrick.
28. Herman-Harrell Horne, *The Democratic Philosophy of Education* pp. 109-110.
29. John Dewey, *Education Today*, pp. 142-143.
30. *Saturday Review*, November 21, 1959, P. 24.
31. Joseph Ratner, *Intelligence In The Modern World* pp. 432-433.
32. Herman Harrell Horne, *The Democratic Philosophy of Education* pp. 97-98.
33. John Dewey, *Human Nature and Conduct* p. 21.
34. John Dewey, *Democracy and Education* p. 49.
35. *Ibid.*, p. 206.

36. Lawrence A. Cremin, *The Transformation of The School* p. 122.

37. John Dewey, *Democracy and Education* pp. 55-57.

38. Lawrence A. Cremin, *The Transformation of The School* p. 123.

貳 論學校教育與社會改造

一、論學校教育之功能

民主社會爲杜威所主張之理想社會，如求實現此種社會，賴端教育。杜威曾云：「民主社會所需要之一種社會生活，欲使種種利益均能由各分子共同參與，特別注重進步或改造，故民主之社會，特別注意經審慎規劃而有系統之教育。民主政治之特別注重教育，乃爲一種慣常之事。依表面之解釋，民主政府既以羣衆選舉爲基礎，除非選舉人與服從治理之人均曾受過教育，此種政府便無成效。」（註一）蓋教育即表示社會環境之陶冶力量，社會環境能養成關於個人行爲之智慧與感情之傾向；至於養成之方法，則在使人從事種種活動。此種種活動能喚起及增強某種衝動，並具有某種目的，能產生某種結果。社會有一種交通之特性，人與人因交通而發生關係，而營共同之生活。此種參加之活動，社會環境能於不知不覺之中，行使其教育之力量。杜威認爲環境之教育力量，能影響個人之品性及心靈，個人之言語、習慣、儀表、美感或美術欣賞之養成，莫不與教育有關。社會首須造成一種環境，用以激起某種顯明而實在之動作途徑；其次使人成爲此種團體活動中之參與者，因此使其感覺此種活動之勝利，即爲彼之勝利；此種活動之失敗，即爲彼之失敗。因受團體中感情態度之影響，即迅速認識此團體所欲達成之目的，與用以獲得勝利之方法。換言之，經此影響之後，彼之信仰與觀念均與團體中其他人相同。又因知識乃彼所習爲事業中之一個成分，故彼亦可獲得與他人相似之知識。（註二）由此觀之，環境或教育有培養人語言習慣及品德之功，某種教育即可陶鑄某種社會之分子，有某種社會分子，即可締造某種社會，故民主社會之實現，必須依賴於民主教育。

杜威認爲學校爲一種特殊之環境，吾人不能直接教育兒童，唯利用環境之實行間接之教育，教育既不能脫離環境，唯有籌劃此種特殊環境以負擔此種作用。故學校之設立，旨在改進學生之智慧與道德傾向。大致學校之出現，始自人類經驗與社會材料已甚複雜之時，蓋古代人智日開，經驗日富，生活之內容逐漸繁瑣，欲使良好之經驗永久傳遞於後代，不致遺失，而不能不特設一種機構，將過去人類之經驗，加以抉擇，將過去人類之知識，加以簡化，教師與兒童青年在授受之間，無形中使人類之文化遺產得以延續不絕。在社會中擔負此種使命者，厥爲學校。在杜威視之，學校與普通之生活團體相較，具有三種特別之功能。第一、簡化人類之經驗，因社會進化，文明過於複雜，吾人以短暫之一生，不能將整個之文明加以融化與吸收。目前社會生活之關係

錯綜複雜，即將一個兒童置於最適宜之地位，對於許多重要之部分，亦不能一一參加。既不能參加各種活動，則此種活動之重要關係及意義，亦不能接受之。兒童青年面臨商業、政治、文藝、科學、宗教、道德等五花八門之文化，必至眼花撩亂，不知所從。學校之職責，即在供給此簡易之環境，將人類之一切經驗及知識作有系統之選擇，使其精簡而易於接受，藉以培養智慧，鍛鍊思想，使學生有聞一知十，觸類旁通之領悟。第二、摒除不良及無用之事物。社會經長期之演進，所遺之無價值及陳腐之資料，當不在少數，學校課程為改良學生行為之媒介，為求使青年之智慧及行為有良好之發展，儘量不使文化之糟粕及人類邪惡之智慧及經驗帶入學校環境之中。凡有利於學生之進德修業，促進社會之進步者留之；凡妨害學生學識品德之發展，阻碍社會之進步者去之。使學校成為純化之環境，學生生活於此種環境之中，專門學習人類之良好的智慧經驗，傳遞人類優良之成就，如此，則社會愈形進步，文化愈形發展。第三、學校負有穩定社會團結人羣之職能。平衡社會中之種種因素，使人人均有機會，不致局限於狹隘之社會環境。社會之種類甚多，每種社會中有其組成之分子，每種社會有其個別之背景，每種社會有其自身之生活方式，每種社會有其交往及接觸之型態，每種社會各有其公共之目的，每個社會中之一員均應了解其所負之使命，亦應了解其他分子所從事之工作。每個分子在社會中之行為，均直接或間接受到其他分子之影響。因有種種之社會，始有種種差異之風俗習慣，種種社會聯合在同一之政治單位中，常發生一種離心力，故不得不有一種教育制度，供給青年以同質及平衡之環境，將出於不同之種族，具有不同之宗教，習於不同之風俗中之青年，共同生活於一個學校中，收合一爐而冶之之效，為大眾創造一種更新更廣之環境，校內所用之教材，能使青年習於一種更為遠大之統一觀。由此視之，學校即為一陶冶共同品質，消除彼此差異之大熔爐。因有學校，社會之組織始益形穩固，社會中之團結始更形嚴密。（註三）

在杜威之思想中，既認為學校教育有如此重要之使命與職能，但學校教育之能否達成此等任務，端賴教育目標之指導。目標之正確與否，對於學校教育之實施，具有成功或失敗之決定影響。杜威認為良好之學校教育目標，須具有下列之條件：

一、根據個人之能力與興趣 關於此點，杜威在批評將教育視為預備作用時，已言之甚詳。彼認為教育之預備說有四種不良之惡果：第一、將教育置於此種基礎之上，便喪失現有之動力，而不知利用現有之機動能力。兒童生活於現在，「將來」乃遙遠無期之遠景，對目前而言，無緊急之需要。教育若為「將來」而準備，則放棄目前已有之動機，反而在模糊機遇中去尋覓機動之能力。第二、教育預備說，適足以獎勵游移寡斷，因循延宕。將來遙遠無期，在「將來」變為「現在」之前，中間尚有許多時期，在此期內，於是有人眼見現有許多機會，有許多可做之事業，「現在」之引誘能力遠較「將來」為大，注意之精力亦集中於「現在」，反而將「將來」加以忽略，教育之效能便因此受阻。第三、忽視學生個別及特殊之能力。根據教育預備說之理論，便偏重成人所預期之標準。以成人之標準加諸於兒童之身，罔顧兒童之個別能力，而且不根據青年個人優點與弱點之明確判斷，却

代以模糊不定之觀念，而以青年將來所致力之事業作爲目前刻不容緩之教育內容，反而將兒童與青年目前所應學習之一切需要加以忽視，其間損失之大，不問可知。第四、多賴快樂或痛苦之外鑠動機，以刺激青年與兒童之學習興趣。因將教育視爲預備作用之一種原理，將「預期之將來」與「現在可能之事」隔離，此種「將來」使無刺激與指導之能力，如使「將來」作爲標準，勢必賴於外在獎懲之誘因，因不切合學生目前需要之學習材料，不易爲學生所注意，自然缺乏喚起工作興趣之刺激物。但一味專賴於外在之獎懲，誘導學生學習，一旦外力喪失，學習之效果亦便迅速消逝。（註四）杜威認爲將教育視爲「預備」之目的，忽略個人現有之能力與需要。平心而論，成人之見識範圍較廣，用以觀察青年之能力與弱點，決定彼等之程度，誠有極大之價值。但若將成人之成就，立爲教育之固定目標，不顧目前兒童及青年之具體活動與需要，等於捨近求遠，捨本逐末。杜威曾剴切指出，以成人之環境作爲兒童之標準，將有三種不良之惡果：第一、不顧兒童本能或與生俱來之種種能力；第二、不能發展應付新奇情境之創作力；第三、借重操演及其他辦法，不惜損害兒童之感覺力，以取得不能自主之技能。（註五）由此觀之，唯有注意兒童及青年目前之生活需要及興趣，始爲教育實施之根本要點。

二、培養自由創造之智慧 杜威稱：「教育之目的須能轉變爲一種環境，使青年之能力得以自由，得以組織。」又謂：「由外面加強之教育目的，此種惡習有極深之根據。教師由更高之當局，接受此種目的，而此等當局係根據當時社會之風氣，接受此種目的。充任教師之人，復將此目的強加於兒童，結果首使教師之智慧不能自由；教師僅准接受上面所規定之目的。教師之能避免當局之掣肘，教法指南之牽掣，規定科目之阻撓，使彼之心與學生之心及教材，而能發生密切之關係者甚少。此係教師經驗之信任；此種不信任復反映於不信任學生之反應。學生所受之目的，久由於兩重或三重之強迫；學生依自己之經驗，自有其自然之目的，現在却受人教訓，服從由外面強加之目的，在此兩種目的互相衝突之中，常感迷惘，不知所從。」（註六）在杜威之心目中，認爲社會所加於學生之目的，教育當局所加於學生之目的，父母所期望於學生之目的，以及教師所加於學生之目的，對學生本身而言，均有強迫之性質。此種學校教育，不但不能達到預期之效果，反而妨害學生之自由，壓抑學生之個性，戕殘學生之智慧。本來個人在重疊之社會中，現存之制度及傳統，常與個人當前之生活發生嚴重之衝突。在此一切衝突之現象中，智慧活動之真正目的，即須知如何將阻碍及敗壞個體生長之勢力除去，故學校教育之根本目的，係如何謀求個體之發展。若個體在接受教育中，一味受外在之目的之擺佈，喪失個體之自由能力，則人與機械及其他低級生物有何異哉？杜威相信兒童創造活動之可能及其重要性。但亦知兒童之心智並不能憑空有所創造，必須根據過去之經驗而工作。在杜威民主教育之信念中，極力反對以成人之勢力、信仰及習慣強行灌注給兒童，使此等信仰與習慣不能作繼續之改造以適應經驗之發展。任何宗教、經濟或政治之主義，如果機械地注入兒童之經驗，使其不能作批評之思考，等於剝奪兒童之自由。彼曾謂：「實施教育時，須使學生在作業中用其自然之傾向，同時並須注意此種作業須用觀察，須藉知識，須用建設之想像力；此即改良社會狀況所最需之教育。」（註七）又謂：「現代

生活即民主，民主之意即求獨立之效果——個體從事工作時之精神解放——及自由之智慧。誠然，吾人常將民主與自由活動自然地連在一起，但在自由活動之後，如無自由思想之能力，則祇有混亂而已。如果在活動上放棄外在之權威，必因內心真理權威為理性之發現及了解所取代。」（註八）由此觀之，在杜威心目中，認為民主教育貴在培養兒童青年之自由創造之智慧。使其能隨時隨地以自己之思想及智慧，解決面臨之一切問題及困難，充實個人之經驗，改造個人之思想方法。個人創造智慧之活動，直接促進社會之發展，造福社羣中之其他分子。霍恩（H. H. Horne）云：「真正之自由與鼓勵個人盡其自己之特別貢獻於團體利益之條件有關。真正自由之個人，其心理態度如其參加團體活動之社會指導。彼之行爲並非以上所稱之具有權威者。就所施之心理範圍而言，自由之意義主要係指個人在學習方面之思考作用，如個人之創造力，獨立之觀察，有思想之發明，先見之明，以及獲得彼等之創造方法。」（註九）在杜威視之，教育之目的，即預見之明，與利用此種預見之明來指導視察與實驗，由外面強行加入活動歷程之目的，此種目的不能在一個情境中喚起人之智慧作用，不過順從外面之指揮命令，依樣葫蘆而已。此種目的不能直接與現在之活動發生關聯，遼遠而不切合實際。此種目的不但不能激發自由創造之活動，改造人類之智慧經驗，反而阻碍個人活動之進行，戕害個人理智之發展。

三、改造經驗充實生活 杜威認為學校教育之作用，在於養成能使生長繼續進行之能力，由此使教育亦能繼續進行，不至一離學校即行停止。學校教育使人能從生活中學習，並將生活之條件造成一種境界，使人人一面生活，一面學習，此即學校教育最良好之產物。（註十）人類學習之目的，在於增進及改造個人之經驗。每人均有自經驗中學習之能力，此種能力能從經驗中保持用以對付後來困難情境之事物。在杜威視之，經驗或知識係用以解決疑難問題之工具，問題之順利獲得解決，人類之經驗便得以增進；若以往之經驗使吾人尚不能解決當前之疑難，吾人亦可憑卓越之創造智慧，隨時使現有之經驗加以改造或重組，以適應當前之情境，使面臨之問題終至解決而後已。由於經驗之改造與重組，使吾人之經驗愈加充實。人類之生活內容之豐富，賴於彼此經驗之互相交換，情感之互相交流，知識之互相傳遞，品德之互相影響。經驗之交換不但可促進人類之共同諒解，更可充實人類之精神遺產及傳統文化，此等教育之要點，均為民主社會中所不可缺少之努力方向。故知在民主社會中，學校教育之功能，不祇在傳遞人類以往之經驗，而尤為重要者，在於如何培養學生改造經驗之能力，負擔起社會之重建工作。

二、論學校教育如何負起改造社會之任務

杜威認為使教育發揮以上之功能，一切教育設施上之重點，必須注重兒童及青年之一切活動及動作，以兒童青年為學習活動之主體。根據民主社會之原理，社會中之每一分子，欲求達到經驗交換與知識情感交流之目的，必須使其實際參加各種活動，參與各種交往，使個人發生自己為社會中一分子之感覺，自貢獻與分享中去了解各人地位之重要性。學校中之學習活動，亦須以此

(48.)

爲根據。在學習之活動中，學習者必須立於主動之地位，自願參加團體之活動而共同學習。由於學習者之親自參加，在活動中，兒童及青年可親身嘗到自我解決困難與問題之喜悅，可親自體驗到知識與經驗之改造與其內容之繼續不斷之充實。杜威之「由做中學」或「行以求知」之語，其本意即在此。

在智識教育方面，杜威認爲訓練學生之思想及培養學生之創造智慧，乃異常重要之課題。彼主張學校中之各種教學法，如果均能集中於養成良好思想之習慣，各科即能因此而統一聯貫，不至自分畛域，脫離關係。欲使學校教育發揮此種功能，學生要有一種與實際經驗相關之情境，在此種情境中有前後相關與繼續之活動，使學生對於此等活動之本身發生興趣，自動參加工作。而且在此種情境中，須能發生真正之問題，喚起學生之思想。因此，杜威云：「民主主義欲使人人得自由之交易，使社會聯絡一貫，以求闡發一種知識論，在此知識論中所主張之知識方法，能使此一經驗獲得其他經驗之指導，因此增加其本身之意義。近代生理學之進步，生物學之進步，實驗科學之進步，均可供給吾人以特別之理智工具，用以構成及表述此種知識論。在教育上與此種知識論相應之方面，即學校中不讀死書，須同時利用在『共同生活環境』中進行之一種種活動或職業。」（註一一）

依杜威之意見，在學校中，學生無論學習何種科目，如欲喚起彼等之思想，並非僅只從事於文字之學習，而且極力設法避免咬文嚼字之流弊。欲使學生了解經驗之意義，以及經驗情境之意義，必須注意校外之實際情境，亦必須注意日常生活中所從事之一切作業。在學校中教習數學、誦讀、地理、物理或外國語等科目，若細心考察此等科目教學法之所以有永久而良好之效果，端賴其能與校外日常生活之情境相類似，由此而喚起學生之思想。學校中之學習活動若與校外之實際情境發生關係，學生自覺爲社會中之分子，便可在極爲自然之情形下，自動運用智慧與思想，以求解決當前所面臨之困難或問題。尋常學校中若忽略此一要點，便缺乏能够引起真正問題之教材與作業，教師所給學生之問題，並非學生自己之問題；即使是學生自己之問題，亦不過因爲她是一個學生，始給予此種問題，並未將其視爲人類之一分子。於是在學校中所學得之本領，一旦應用到社會上，便格格不入。故杜威稱：「若干教師遵守所謂『開展作用』（developing）之方法，使學生爲自己憑空想出解決困難之方法，似乎學生能用自己之頭腦，憑空造成此種方法。彼等不知思想之材料並非思想，乃係動作，事實與事物間之關係。換言之，一個人如欲作有效之思想，必須已有或現有許多經驗，使其有所憑藉，用以對付所遭遇之困難問題。困難雖爲喚起思想所不可少之情況，但困難亦有不同之程度，並非無論何種困難，均能喚起思想。有時困難反而使人茫無所指，挫折頹喪。故爲學生所設之困難情境雖新，亦須與學生所已見過之情境大致相似，使彼等有所憑藉，用以對付此新情境之問題。教學法有許多應須注意之地方，即供給學生解決之新問題，須有相當之困難程度；既須使此問題之難度不可過小，以要求學生運用思想；又須使彼等問題之難度不可過大，因新情境既含有新奇之要素，均不免有令人覺得昏迷之地方，但總須具有若干爲學生所習見之要點，生出暗示，助其想出解決問題之方法。」（註十二）杜威認爲學校必須與社會環境密切聯繫，在學校中，隨時供給實際之社會問題，使學生面臨此等問題時，有切

身利害之感覺，必須運用思考智慧以及過去之經驗，設法解決之。如此，則學校成爲社會之縮影，學校中所供給之一切材料，即爲人類在日常生活中所必需之智識及技能，而學校與社會間之隔閡則自然消除矣。

杜威認爲人類在傳統上，由於受心物二元論之影響，在觀念上便產生一種錯覺，以爲心物各自分離，並不聯絡貫串，成爲一體。在教育上影響所及，遂發生以下嚴重弊端：在教育目的方面，有「自然發展」與「社會效率」之衝突；在學習上有「興趣」與「訓練」之衝突；在教學活動中有「教材」與「教法」之對立，在教材上有「理智科目」與「實用科目」之對立，在課程理論上有「心理方法」與「邏輯方法」之分別，在知識論中有「經驗」與「理性」之衝突，在道德論上有「主內」與「主外」之矛盾。在教育上如不將此二元論之弊端，加以徹底之消除，教育思想與教育實際便永遠陷於分離崩析之境地，使人有徬徨困惑之感覺，而教育本身亦難期其發揮改造民主社會之功能。杜威曾云：「吾人見種種勢力使人將工作與閒暇牽強劃分，使人將知與行牽強劃分，將教育之教材亦分爲各不相聯之科目。此等勢力亦可見於種種哲學；此種哲學主張身心相反，理論知識與實踐相反，物質之機構與理想之目的相反。在哲學方面，此種二元論之最後結果，復將個人之心與物完全劃分，因此，復將各個人之心彼此完全劃分。此種哲學之趨勢與教育之進行程序有關，雖不若前三章所論之要點顯明，但在教育上亦有若干方面與哲學趨勢相應：例如有人以爲教材（與物相應）與學習方法（與心相應）彼此相反，又如有人將興趣視屬私人所有，與所學習之材料原不相關。」（註十三）杜威有見於二元論對教育所發生之不良影響，乃以「聯續」（Continuity）之概念加以補救之，以糾正衆人在教育上之錯誤觀點，使教育得以發揮其正常之效能。茲就「自然發展」與「社會效率」、「興趣」與「訓練」、「教材」與「教法」、「知」與「行」等項，分別論述如後：

在教育目的方面，一般人常以「自然發展」與「社會效率」之兩種理論，如同方枘圓鑿，彼此不能相容。以杜威視之，此爲最大之錯誤。彼曾謂主張「自然」能供給真正之教育目的，以爲社會所供給之教育有不良之影響。此種觀念當易激起反動。主張「社會效率」之人，以爲教育之責任乃供給「自然」所不能使人獲得之事物。使個人慣於受社會之制裁，使個人之自然能力受社會之管理。後者之觀念，其價值即在反抗主張「自然發展」觀念之錯誤之處；但若用「社會效率」之觀念，抹煞「自然發展」觀念中所含之真理，則必謬誤。吾人須留意社會生活之事業與成功，始能尋得能力發展之意義，此誠爲一件事實。主張「社會效率」之觀念，其錯誤乃在主張吾人須使自然能力受制於社會，並非利用自然能力以獲得效率。倘若承認「社會效率」之獲得，並非由於禁止人之自然能力，乃係積極地利用人之自然能力，使其使用此種能力時，含有社會意義，則此種觀念便適當矣。（註十四）由杜威此段文字中視之，彼認爲發展個人之自然能力，正所以達到擴大社會效率之目的。蓋主張「自然發展」之教育學者，認爲以自然發展作爲教育之目的，可能有下列之幾種優點：(1)能使人特別注重兒童之身體器官與健康之需要；(2)能使人重視兒童身體之活動；(3)能使人重視兒童之個性；(4)能使人注意兒童之嗜好與興趣之根源、發展及衰落。誠然，注意兒童自然之傾向與本性

(50)

之發展，因有如此多之優點，但若因此而趨於極端，作為社會制度之手段，以為政治制度及社會生活有矯作與貽害之性質，有阻碍及壓抑個人本性發展之不良結果，則又陷於極大之錯誤。惡制度與惡風俗固可給人以不良之教育，但不可因此即使教育與環境隔離；吾人須設備一種環境，在此種環境中，使兒童之固有才能，能獲得更善之發展。

在學習之理論方面，一般人亦有兩種不同之觀點。有人注意興趣，有人注意訓練或努力。注重興趣者，認為學習之前，不但注意教材之難度、內容及編排之方式，使兒童因教材本身之趣味，而激發其內心之學習興趣，以達成學習之效果。注重訓練者，着重在兒童之意志及努力，兒童之學習，貴乎使其有鍥而不捨之毅力，有百折不撓之恒心。以後天之努力，克服當前之困難，便可達到學習之目的。以上之兩種論調，多立於衝突之地位，彼此不能相容。在杜威視之，此又犯了教育理論上之嚴重錯誤。彼以為「興趣」與「訓練」彼此相關，並非彼此相反，並曾列舉以下兩點理論加以說明：

(1) 即如較屬理智方面所訓練出之能力——對於做事結果之領會能力——如無興趣，亦不可能。因兒童對於所做之事既無興趣，即使其審慎考慮，亦不過膚淺浮泛，敷衍塞責而已。父母與教師往往埋怨，謂「兒童不願意聽，不願意了解。」殊不知兒童之所以不肯用心，乃因所用之教材與兒童無關。此種情形確須補救與改良，但改良之方法，不可應用反使兒童不注意，反使兒童壓煩之方法。即尋常有人因兒童不肯用心，加以責罰，亦須使兒童感覺此事並非與其毫無關係。此亦為一種方法，喚起兒童之「興趣」，或使其感覺此事之關聯。但此種方法有無長久之價值，須視其是否僅在形體上刺激兒童，使其專依成人所喜之方法而行，抑係能使兒童知道回想其所作之事，了解其所作之事之目的。

(2) 人要有堅毅之實行能力，尤不能缺乏興趣，此尤為明顯。譬如僱主，決不肯僱用對於所做之事而不感興趣之人。又如有人聘請律師或醫生，倘被雇之人於事不宜，勉強從事，則不能依良心而堅持以赴。視某人作事之興趣，即可度量其所預見之結果能否使其積極進行，以謀實現。（註十五）

依杜威之見解，興趣乃努力之動力，而努力正所以表現個人興趣之濃厚。不但學習為然，作任何事，亦復如此。在繼續不斷之努力中，而仍興趣盎然，不減開始之時，此種興趣始有其永久性。惟有永久之興趣，始能產生鍥而不捨之毅力，故興趣與努力，同為成功必需之秘訣。

關於教材與教法之理論，前已述之，普通人總以為教師之教學方法是一回事，而教學時所使用之教材又是一回事。教師在教學時亦常以為將靜態與死寂之知識，灌輸給學生，便已完成本身之任務，至於學生之如何反應，是否能將前人之經驗知識活用於現實之生活中，學生是否在接受經驗知識之後，成為社會之一員，擔負起民族文化承先啓後之神聖使命等，教師以為並非自己所能過問之事。事實上教學法與教材之關係異常密切，一個教師如果在教學時，能活用教材，便可使死板之知識，成為活生生之經驗。因此，教學法之意義，即係安排教材，使其應用起來最有效果。杜威在討論教學法之性質（The Nature of Teaching

Method)時稱：「在未討論之前，先請讀者注意，關於教學法之理論，含有一種重要之意義；即教材與教法彼此間有互相之關聯。有人主張「心」與「物界」及「人」乃兩個分離而獨立之境界——此一理論即哲學上所熟知之二元論——隨二元論而來之結論，即教學法與教材乃兩相分離之事。於是教材變成自然界與人類之事實及原理作有系統之分類，成為現成之材料。教學法亦有其自己之領域，考慮各種方法，使所領定之教材，可能最有效地提示學生，以感動其心靈。」（註十六）在杜威之心目中，教學法乃教師思想之運用，思想可指導教材之發展，使其能達成有效之結果。原來散漫及死寂之材料，經過教師之思考作用，將其加以組織及安排，使其成為有系統之知識，再運用有效之方法，使教材變為兒童或青年之切身經驗，以應付當前之問題，解決實際之困難。從此一觀點出發，以視教材教法，自可不容分裂。若硬將教材教法牽強劃分，實為根本之錯誤。杜威認為「教材本為包含『供給現在社會生活內容』之種種意義。所謂『社會生活之繼續』（Continuity of Social Life），乃指在此種意義中，有許多以往所聚集之經驗貢獻於現在之活動。當社會生活發展得更為複雜時，此種要素在數目方面與意義方面亦隨之增加。要使其適當地傳與新起之後代，需要將其特別地加以選擇、表述與組織。」（註一七）又謂：「教學法乃方法之敘述，藉此使經驗之教材發展得更為有效，更有結果。吾人所以能獲得此種方法，乃由於觀察經驗而來；在此種經驗之中，個人之態度與所對付之材料，乃融合為一，不覺有何區別。有人以為教學法與教材彼此劃分，不相關聯，此種武斷之假設，乃由於將「心」與「自我」、「物界」牽強劃分，使個別獨立，不相關聯。此種武斷使教學與學習均成為形式的、機械的、勉強的事情。」（註十八）因此在選擇教材時，注意適應現代社會生活之需要；選擇教材之標準，須以改良公共生活為宗旨，使得將來之社會較以往之社會為優，杜威認為與人類公共利益有關係之教材，始為「人類化」之教材。使此種人類化之教材，切實成為實際經驗之一部份，端賴教學法之運用，故杜威云：「教學法即一種藝術之方法，亦即根據目的，應用智力指導動作之方法。」

關於「知」、「行」相反之論調，來源已久。古代希臘哲學家柏拉圖以為知識發源於較高之根源，非發源於實用之業務，以為知識具有較高而偏於精神方面之價值。其實後於柏拉圖之亞里士多德，亦持此種主張。彼等均以為經驗與純粹知識相反，經驗純屬於實用方面，因此經驗之目的在物質之興趣，經驗之器官為肉體。至於智識則與經驗不同，智識為智識之本身而存在，與經驗無關。經驗來自感官，所給予人者乃零碎片斷之資料；純粹之智識則來自理性，自身完備，概括一切。此種觀點，傳至近代，影響所及，在知識論之派別上，遂有經驗主義與理性主義之爭。理性主義者總是卑視經驗，以為經驗經常變化，與「繁多」、「歧異」不能分開。此種變異多端之經驗，常予人以幻覺及誤見，不足信賴。彼等以為「行」或「實踐」必屬於經驗，吾人之有所作為，均由於有所需要，志在產生變化。「變化」與「差異」均與「行」有關。「知」則不然，「知」與「真理」有關。「知」之對象有永久性，在理智方面，或在理論方面，對於某事物有所知，有所了解，即超越「變化」與「差異」之範圍。真理自身完備，無待外求，不與知覺間發生接觸。真理千古不變，普遍永恒，此種「知」「行」分離之思想，杜威以為出於「心」「物」二元論之弊端，反映於社會方面，遂有自由階級與勞動階級之分；反映於學校教育之上，遂有文雅教育與職業教育之別；反映於

(52)

學校課程之中，遂有理智科目與實用科目、社會科目與物質科目之分。迄至近代，有培根 (Francis Bacon) 及洛克 (John Locke) 等人出，一反過去傳統之見解，以爲所謂理性，所謂普遍之原理，所謂先天之觀念，直如一張白紙，須將經驗填入，須將感覺之觀察填入，始有意義，始有真正之內容。不然，僅爲固執不化之成見，徒憑權威之武斷，藉「理性」之名，徒自文飾而已。主張凡事應訴諸經驗，即可脫離權威之束縛，痛斥傳統之理性概念，主張合理之概念，必須包括具體之經驗，否則便無價值。此種觀念之轉變，示人以「知」「行」理論之新意義。晚近實驗科學之進步，認爲真正之知識與有效果之了解，必由「有所作爲」而後始能發生。說明「智識」必由「行」中去求。種種事實之分析與重組，始可增進知識，增長解釋與適當分類之能力。而此種分析與重組却不祇心理之作用。如欲尋求某種事物之意義，對於此種事物必須有所作爲，必須改變情況，此即實驗室方法所給予之教訓，亦即一切教育所應遵守之教訓。在實驗室中，可發現種種情況，在此等情況之下，可使勞動能增加人之理智，並非僅有表面之生產作用。因此，此種實驗方法，對往者「知」「行」劃分之權威見解，予以最直接之打擊。故杜威云：

「經驗不再僅將過去多少碰巧所做之事物，合攏起來；經驗乃握有控制之能力，使我等所遇之事物對於我等之作爲，與我等對於此等事物之作爲，使之盡量有效，既使富有暗示之意義，又使可藉此試驗此種暗示之真確。我等之嘗試行爲，或實驗行爲，既不受衝動或習俗所蔽，既有某種目的作指導，既有計劃與方法作爲進行之根據，此種行爲便合理矣。當吾人自事物方面遭受到困難，從事物方面接受到經驗，便非一偶然情形下之事實，乃變成我等以前有意努力之結果，變成更爲合理之意義，而有啓迪及教訓之作用。從前人類之情境，給予『經驗主義』與『理性主義』相反之意義與辯護，現已失去其支持。」（註十九）

由杜威上述之意義中視之，科學之實驗方法，使過去「知」「行」分離之說爲之彌合，以爲由行或實踐中所求得之知，始爲真理。此種見解，在教育上之影響，不但使文雅教育與職業教育之對立爲之消除，而且亦使理智科目與實用科目之隔離，在課程方面獲得合理之解決。唯有如此，始可符合民主社會中之教育理想。

三、評 論

在杜威所主張之學校教育中，有若干特性，在此須加以說明者，計有下列數端：

(一) 注重輔導兒童經驗之發展 兒童生後即與社會之周圍發生密切之關係。在其發育之過程中，成人應善加指導，佈置良好之社會環境，以充實其豐富之生活內容。杜威曾謂：「兒童必須逐漸與更多之成人及兒童接觸，儘可能使其過最自由及最豐富之社會生活。再者，家庭環境之職業及關係，應爲兒童之生長特別加以選擇；……在學校中，兒童之生活成爲『完成控制之目的』，一切需要之中介，在此用以增深兒童中心之生長。」（註二十）蓋兒童之生活範圍狹隘，除非與周圍之家人及友伴常密切相處，則一切事物不易進入其經驗之中。人類之經驗異常豐富，若一一使其成爲兒童本身之經驗，自非可能。因此，學校課程之設計，

即設法精鍊人類共同之經驗，依據兒童身心發展之程序，依次漸進，由簡至繁，由易至難，由具體而至抽象，使兒童作有計劃之接受。在杜威之心目中，認為學科即人類之經驗，彼曾謂：「……各種學科如數學、地理、語言、植物等，為其自己之經驗——即其種族之經驗。學科之組成，係人類之努力，奮鬥及代代相繼之累積目的。學科不祇是一種累積，不祇是個別經驗雜多之累積。而經驗乃依照有組織有體系之方式——即經過考慮之有系統之陳述。」（註廿一）有人謂，兒童經驗與成人經驗之間有明顯之裂痕，課程有如一座橋樑，有銜接雙方經驗之功能。每種學科如果使其能充分發揮此種功能，必須善為編排。杜威在談及何為「學科」時稱，兒童與課程正如兩點之決定一直線，於是兒童之現在立場與學科之事實與真理決定教學。自兒童現代之經驗而繼續重組移動至所表示之真理組織體，此種真理之組織體，吾人稱之為學科。（註廿二）自兒童或青年發展至成人時期，在生理及心理之發展方面應極為自然，決不能以人之力量而故意加以阻撓，或促起其提前發展，否則即有戕賊身心或揠苗助長之弊，兒童經驗之發展，乃循生長之歷程，在發展之歷程中，兒童有充分之自由，按照一定之順序，使其由兒童時期發展至成人時期，在經驗之生長歷程中，了無裂痕。

（二）倡導兒童中心教育理論 杜威謂：「兒童為起點」(The Starting Point)，為中心，為目的。彼之發展及生長即其理想。祇有發展生長始能供給標準。對兒童生長而言，一切學科乃輔助之性質；學科為工具，當其能供給生長之目的始有價值。」又謂：「人格、品性勝過教材，知識並非目的，而兒童之自我實現 (Self-realization) 始為目的。」（註廿三）由此觀之，在杜威之心目中，以為教育之進行，既不能以教材為中心，亦不能以教師為中心，教學之活動應處處以兒童為中心。蓋教育之對象為兒童，故教學時不能偏重教材之灌注問題，而重要者須視所採用之教材是否真正切合其需要及興趣，是否真正為兒童能力所了解以及是否真正能融合成兒童本身之經驗。舊教育之缺點，將兒童視為小成人，以成人之眼光衡量兒童之程度，以成人之經驗強行注入兒童之腦海中，不顧兒童是否了解，忽視兒童學習之興趣，在初學時，即以艱深之教材，強迫兒童接受，結果曠口持久，祇收事倍功半之效。確實言之，兒童之身心既隨時均在發展之中，而兒童之能力興趣亦無時無刻不在變化。在教學時，則應視兒童身心發展之程序而決定學習之教材及內容。故杜威云：「決定學習之質與量者，並非教材，而為兒童。」此語確為至理名言。康茨 (Counis) 曾認為新教育之優點之一，即關心「學習者之興趣」，而兒童之生長為教育之基本目的。（註廿四）但杜威之本意，並非專注重兒童之興趣，忽略課程之內容，祇顧兒童之目前生活，而忽略兒童未來之發展。杜威認為「教育即生長」，生長表示經驗發展之歷程，在兒童目前之生活中，即含蘊着其本身未來發展之要素，因此，注意兒童現在之生活及興趣，亦即等於重視兒童未來之發展。

（三）重視兒童創造之智慧 一般人以為杜威之教育觀點，忽視基本科目之學習及理智之訓練。以彼注重兒童之興趣及活動，即含有反理智主義 (anti-intellectualism) 之傾向。其實不然，在杜威之思想中，雖極力反對過去理智主義在教育上所形成之權

威勢力，但此種不滿，係表示反對理智主義之本身，而並非表示對「理智」及「理性」之反對。蓋自教育之發展史視之，在數千年理智主義之影響下，學校教育僅以教材為本位，忽視兒童及青年之需要及興趣，在教法上祇作知識之注入，罔顧兒童及青年身心發育之現況，不但妨害學生之自由創造之心智，而且摧殘學生生理之發育。杜威認為新學校教育應關心兒童各方面之生長，其中包括身體、情緒、社會、道德以及理智各方面之發展。兒童之習慣、技能、欣賞力、興趣、信念及態度等，均在經驗及學習之歷程中獲得良好之發展。但此並不表示杜威在學校教育中反對理智之訓練。在思想之訓練上，杜威反而注重培養兒童之「創造智慧」(Creative intelligence)，彼認為思想之開始起於困難問題之發生，自困難之發生以至困難之獲得解決，在歷程中大致經過五個實驗之階段，在困難發生之初，先擬定解決問題之假設，困難之獲得解決，證明假設之真，困難之不能解決，證明假設之不當，而必須重新改變解決問題之方案。假設之變更，便促進經驗之繼續改造。由此觀之，杜威之教育理想，乃注重經驗之自新。在兒童時期，此種經驗之改造，使兒童感覺其經驗在意義上有不斷之擴張，並且使兒童控制其經驗能力不斷之增長。教育目的不在告訴兒童控制其經驗能力不斷之增長。教育目的不在告訴兒童所從事及思想之事物，而貴在使其能夠自動處理其活動及思想。相信如果實施經驗之改造，個體一定能够應付變遷之境，因其一切之實際經驗，使其相信有能力以解決所遭遇之問題。由個體對環境之施為與感受中所獲得之知識，及對活動結果中間關係之認識，來不斷修正其經驗之理論中，即可證明杜威平日對理智訓練之重視矣。

(四)培養兒童自由習性 在學校教育之理論中，杜威對於培養兒童之自由精神極表重視。彼曾謂：「今日在教師與學生方面關於自由之教學與學習，對於培養智慧之公民，以參加社會之重建工作，乃極為重要之事，否則民主即將消滅。現在之問題，即在目前事務繁雜，以經濟力量為中心之時期，使民主成為一種社會形式是否有可能。因心靈之自由及發表之自由為一切自由之根本，在教育上否定自由為反對民主之一項罪惡。」(註廿五)但杜威所主張之自由並非放任之自由，專投學生之所好，使其在言語行為上呈現一種散漫放浪之狀態。彼認為學校教育應培養兒童之「智慧自由」，使其有自動觀察及判斷之能力，養成判斷及選擇之自由，在活動與行為中，充分表現其明智之抉擇，決斷果敢之毅力，以及行之在我之自由。彼曾不滿意於前進教育某一派別所主張之放任自由，而曾加以批評謂：「在批判前進學校時，難以一概而論。但有若干學校確曾放縱學生，使其耽溺於言語、行動、以及儀態方面毫無限制之自由。有若干極偏左之學校，確將其所謂自由帶至無政府狀態。但此種放任、此種行動之外部自由，僅為我等所談及之較大問題所包括之一部份而已。當具有本身價值之經驗，自客觀之教材獲得真正之控制及指導時，外部行動之過分自由，自然就範。就根本而言，正由於未曾通過有意義之教材以獲得理智之控制，便助長可悲之自私、自負、魯莽及不顧他人權利之種種現象，却為人誤認為與自由相伴而起之不可避免之現象，此非自由之根本要點。」(註廿六)又謂：「在若干進步之學校中，恐懼成人干涉已成為一種確實之病象。……主張極端自由之學校(許多學生家長亦在盲從)幾乎將彼等所認為之自由引

至一種無政府之狀態。」（註廿七）由此可見，杜威對於極端之自由，早已表示深惡痛絕。目前美國若干學者，認為現在社會上不良犯罪少年之日漸增多，乃由於受杜威之影響所致，實有曲意誣蔑之嫌。杜威認為學生之自由行動，必須得自由智慧之指導，始可獲得合理之自由，否則必發生混亂及散漫之結果，因而妨害他人之自由。蓋人類營社會生活，必須羣居同處，若某人之行為越規，勢必影響他人之權益，擾亂社會之秩序。故杜威謂：「關於有效地發展與民主生活有關之智慧，余在前文中已述及其重要性。我之所以有意如此者，實由於民主在吾人心中與自由行動中有如此經常及自然之協合，使吾人將自由智慧之重要性幾乎遺忘，實際上需要自由智慧以指導及保證自由之行動。個人行動之自由如無智慧與智識之信心以支持之，行為所表現之結果一定混亂而無秩序。民主之自由概念，並非個人有行其所好之權利，甚至尚須增加：『倘若彼不妨害他人同樣之自由。』但尚不祇如此，觀念不常表現於文字中，基本之自由係心靈之自由，及行為經驗自由之程度對於產生智慧之自由乃必要之舉。」（註廿八）杜威在「今日教育」（Education Today）中亦謂：「余發現當前學生之基本需要，在於亟需承認智慧自由之原理。」（註廿九）蓋自由活動之後，必須有自由思想之能力為之後盾，否則祇有混亂而已。故在民主社會中之學校教育，首須培養學生了解自由之正確觀念，觀念或思想乃行為之指針，有合理之自由觀念，始發生合理之自由行為。就大體上觀之，杜威對二元論之批評，試圖以「繼續」之概念，將歷年來在教育上矛盾分裂之觀念加以統一，而思一舉徹底解決多年之積弊，對教育當有重要之貢獻。其思想上之許多要素，對於人類社會及個人經驗之理論，在哲學上有調整之功能。克瑞明（Lawrence A. Cremin）曾謂杜威「攻擊歷史上之勞動與休閒，人與自然，思想與行動，個人與社會，教法與教材，心與行為之劃分。為求調停此等二元論，乃創立一種哲學，此種哲學視智慧乃經由行動，對經驗資料作有目的之重組，祇有此種哲學始可供給銳意求進步之社會以利益。」（註三十）杜威為求使其教育理論獲得實驗之機會，曾於一八九六年創立芝加哥大學實驗學校，此種課程之實驗，對其教育思想之印證工作上當有極大之裨益。但亦有人對其實驗學校之成就發生懷疑。其中本傑明（Harold R. W. Benjamin）曾謂：「余不同意以此一學校為極重要之觀點，實驗學校除受杜威本人思想之刺激，及受其『學校與社會』（The School and Society）著作之誘導外，此一眾所週知之教育工作——實驗學校在教育革命之途徑上並無任何重要之影響，實驗學校所假想之影響，係叨杜威在哥倫比亞事業之光。尚有許多其他學校，著名者如庫克郡師範學校（Cook County Normal School）。其創辦較晚者有與哥倫比亞大學師範學院合作之曼恩學校（Horace Mann School）及林肯學校（Lincoln School），密歇根大學所創辦而由懷特尼主任（Dean A. S. Whitney）負責之學校，及由勃克（Federick Burk）擔任校長之州立舊金山師範學校（San Francisco State Normal School）等，均較杜威指導下之芝加哥實驗學校更有影響力，較杜威管理得更有技巧。」（註卅一）吾人須知任何教育理論使之成為實施之方法，因在實際及行政方面可能遭遇到不可克服之技術上之困難，再加以事先如無周密之計劃，尤不易發生預期之效果。故良好之理論，尚須配合人為之因素，杜威實驗學校之受人指責，其故蓋在此乎！

(56)

附註：

1. John Dewey, *Democracy and Education*, pp. 100-101
2. *Ibid.*, pp. 16-17
2. *Ibid.*, pp. 22-26
4. *Ibid.*, pp. 63-65
5. *Ibid.*, p. 60
6. *Ibid.*, pp. 126-127
7. *Ibid.*, p. 161
8. John Dewey, *Education Today*, p. 62
9. H. H. Horne, *The Democratical Philosophy of Education* p. 423
10. John Dewey, *Democracy and Education*, p. 60
11. *Ibid.*, p. 401
12. *Ibid.*, p. 184
13. *Ibid.*, p. 340
14. *Ibid.*, pp. 138-139
15. *Ibid.*, p. 152
16. *Ibid.*, p. 193
17. *Ibid.*, p. 226
18. *Ibid.*, p. 211
19. *Ibid.*, p. 319
20. John Dewey, *The Child and The Curriculum*, p. 36
21. *Ibid.*, p. 12
22. *Ibid.*, p. 11
23. *Ibid.*, p. 9
24. John L. Childs, *American Pragmatism and Education* p. 220

25. John Dewey, *Philosophy of Education* p. 78
26. John Dewey, *How Much Freedom in New Schools*, *The New Republic*, July 9, 1930.
27. John Dewey, In *The New Republic*, LXII, No. 814, p. 205, July 9, 1930.
28. John Dewey, *Philosophy of Education*, p. 41
29. L.A. Cremin, *The Transformation of School*, p. 123.
30. Horald R.W. Benjamin, *John Dewey's Influence on Educational Practice*, See *John Dewey and The World View*, Edited by Douglas E. Lawson and Arthur E. Lean pp. 23-24.

參 結 論

杜威之教育理論對教育實際方面之影響，已為全世界各教育學者所熟知。截至目前為止，杜威之各種著作，業已譯為許多國家之文字，流通甚廣，在其生前死後，從大數之教育學者，對其思想及言論之討論中視之，表現出極大之興趣。

質言之，杜威實為現代最偉大之教育思想家之一，其教育理論之影響，幾遍及世界各國，即使在東歐及蘇俄等鐵幕地區，亦不例外。考諸杜威思想影響之所以如此之廣，蓋由於其弟子衆多，散居世界各地，在教育工作崗位中，多居於領導之地位，對於杜威思想之傳佈，幫助甚大。杜威之弟子或同事，如克伯屈 (William H. Kilpatrick)、柴爾滋 (John L. Childs)、康茨 (George S. Counts)、布立克邁 (William W. Brickman) 等，在學校服務期間，從事於教師及教育行政人員之培養工作，對於杜威思想之推廣，無論直接間接均有莫大之助力。

在行政、視導及課程發展方面，尚有許多其他教授，亦曾接受杜威之教誨。其中如克伯萊 (Ellwood P. Cubberley)、斯托雷爾 (George D. Strayer)、恩高華德 (Nicholas Engelhardt)、漢德 (Harold C. Hand)、寇京 (Walter Cocking)、羅吉爾 (Virgil M. Rogers)、羅梭 (William Russell)、格文斯 (Willard E. Givens) 等領袖人物均是，在目前美國教育界中，許多學校行政人員、教育顧問、學校視導，以及各教育行政機構之主官等，均出自彼等門下。對於國家教育、教法及課程方式之設計，均有莫大之影響。

在比較教育方面之領袖人物如美國之坎德爾 (Issac L. Kandel)、孟祿 (Paul Monroe)、伍德 (Thomas Woody) 等，英國之克拉爵士 (Sir Frederick Clark)、智利之拉巴卡 (Amanda Labarca) 及薩拉斯 (Irma Salas)，以及許多在哥倫比亞大學師範學院中就讀之外籍學生，多曾接受及了解杜威之教育觀點，將其思想傳佈至歐洲、南美及亞、非等地。此外杜威本

(58)

人之遊歷，及在若干國家擔任教育方面之諮詢工作，對其本人教育思想之介紹，亦有極大之幫助。

就更廣泛之意義言之，在美國、加拿大，每所學校中之男女教師，以及各大陸其他學校中之許多教育領導者，大都為杜威間接之學生。彼等閱讀杜威之著作，而且教授其專業課目者為杜威以前之學生，彼等所服務之學校及大學，擔任行政工作者亦多為杜威過去之學生。（註一）

柴爾滋教授云：「在討論美國教學時，寇恩教授（Professor Morris Cohen）曾謂，如果美國仿照許多歐洲國家之實際情形，建立本國之哲學，僅有一人可提名高據美國哲學之寶座，此人即為杜威。」（註二）布立克邁（William W. Brickman）亦曾謂：「杜威之教育觀念及活動已為世界之教育學者所熟知。由大多數討論及許多國家語文翻譯其著作中，表示多人對杜威大感興趣。杜威在美國雖則有不良之批評，但彼在各國所獲得之令名仍舊維持不衰。」布氏認為杜威之思想對蘇俄及東歐等鐵幕國家之教育亦有極大之影響；對中國而言，杜威在哥倫比亞大學執教時，曾有許多中國學生親受教益。一九一九年，杜威訪問日本之後，曾應中國政府之邀請，來華講學二年，對我國教育界之影響頗鉅，布氏並舉出杜威停留在中國時之一般成就，係與中國思想家作成功之知識交換，了解中國人之思想及行為之能力，加強中美間之聯繫。（註三）就實際情形而言，杜威之教育思想，在我國教育界中確曾引起極大之反應，而其中尤為中國教育家所樂於討論者，即其「教育即生活」、「兒童中心課程」及「學校即社會」等理論，我國現代學者如胡適之及吳俊升二位先生均曾親炙杜威之教益，後者對於杜威教育思想及理論之闡揚批評，貢獻尤大。

杜威之教育思想與其民主理論之關係至為密切，蓋杜威謂教育即生活，謂民主即生活之方式，因此，教育之本身即具有改造民主社會之功能。民主社會之優點，不但注重共同之利益，羣衆之機會，而且在生活之本身，時求改造，以適應社會之共同需要。柴爾滋曾謂：「哲學任務之概念反映出杜威之觀點，民主社會乃民治、民有、民享之政府，係一種特殊之社會。其突出之特性之一，不僅關於保持其接受之習俗及制度，而且培養所需建立之生活方式之修正，要使其所享受之善及機會更多，使其有更多之共同享受。如若干杜威之同事所觀察者，一個民主社會尋求其制度化，以及由此而理性化之歷程，其變化——甚至為革命性之轉變——係在歷史制度中形成者。因此，組織教育之計劃，負有啓迪及傳遞，改造及延續之任務。因杜威之『生活適應』（life-adjustment），極為注重教育之創造及改造之使命。」（註四）民主為一種共同之生活方式係杜威思想上之重要信念，所謂共同之生活方式，其中包括相互關係，共同目的，以及共享之利益。被認為人為社會之動物，深受過去及現在社會及自然環境之陶冶。由於交通之發達，個人與個人之間始有交往，因為利用交通，故能在共同目的及事業之下，形成相互之聯合，因此而創造了文化，交通不僅促進共同生活，且可融合不同民族之思想，破除種族間之歧見，加強全人類之諒解，使其更易接近大同世界之理想。唯社會之交往，必須以種種公共參與之利益為前提，否則即違背民主社會之真諦。在階級社會中，人類之活動僅限於一個階

級之範圍，階級與階級之間，儼然劃有一道鴻溝，社會及文化之發展，遂呈畸形之狀態。杜威曾謂：「有種種公共參與之利益，始能發生自由及平等之交際；如缺乏此種自由平等之交際，理智之刺激作用即將失去均衡。若有多種刺激，即遭遇許多新奇之事情；有新奇之事情，即可喚起我等之思想。此即激發吾人之思考作用，或理智之刺激作用。如人類活動愈限於狹隘之範圍（社會中如有嚴格之階級，彼此經驗無適當之交換作用，彼此之活動便限於狹隘之範圍）。則低下階級之動作，愈易成爲呆板之動作；而在物質上佔得優越位置之階級，其動作亦因此易呈無恆、混亂及暴戾之現象。」（註五）嚴格言之，階級之觀念，爲實現民主社會之重大障礙。此種錯誤之思想，實導源於傳統之二元論。社會上之階級，政治上之專制，教育上之文雅教育與職業教育之對立，教法與教材之分離，實用科目與理智科目之對立等，癥結所在，均種因於此。杜威有見及此，以爲欲消除教育上此等矛盾之現象，首須破除二元論之謬誤。杜威之眞智灼見即表現於此，而杜威在思想界之最大貢獻亦即在此。

基於實驗主義多元論之宇宙觀，持變動之觀點以視萬物，民主制度及思想方式應隨時地之變異而改進，適用於十八世紀之民主思想，不能通用於今日，適用於甲地之民主制度，不能適用於乙地，截至現在爲止，民主之生活方式，仍在暗中摸索之途徑上徘徊，許多古代陳腐之生活方式及思想，仍舊殘存於目前之生活中，而且根深蒂固，一時不易剷除淨盡。生活方式與文化之聯繫，若就大處着眼，實無嚴格之界限，有何種生活方式，即有何種文化，生活廣積不斷，而文化亦呈有機之延續。生活之內容改變，而文化之實質亦變，生活之內容增加，而文化之實質亦變，生活之內容增加，而文化之內容亦隨之而豐富。藝術、科學、道德、宗教、政治、經濟、法律等要緊，爲文化構成之基礎，而文化之要素亦即形成人類生活之要素，故欲改進民主生活之方式，必須從各種文化要素之結構上着眼，視其是否配置適當，是否確已發揮其本身之功能，是否已隨社會型態之改變而有所改變，各種要素改變之速率是否一致，均爲極重要之問題。杜威對於民主與文化之關係，亦相當重視，杜威謂：「文化係使人能時時刻刻擴充其對於事物所知之意義範圍，能使其對於事物所知之意義格外準確。」（註六）由此觀之，文化之本身，即有「自求擴展與改進」之意義，人類唯有在觀念上澄清一切陳腐之思想，時常了解事物之新意義，始能適應現代民主之新潮流。

總之，民主爲杜威綜合之理想。欲求了解其民主之觀念及理想。必須了解其一般理想之概念。理想多爲想像及抽象思想之產物。要實現一種理想，必須以經驗之世界爲基礎。人必經驗一種理想之本質，而且承認其爲理想；則此種經驗或爲一種標準，以此標準可判斷其他種經驗。對一切人而言，理想亦可變爲一種刺激，使此經驗之本質一般化，祇有此等理想始可真正實現爲理想。故民主並非夢想，民主思想在本質上有其基礎，此等本質爲吾人所已確實實行及經驗到者，可用爲判斷其他經驗之標準。

在杜威之思想中，民主與教育之關係至爲密切，吾人可由其鉅著「民主主義與教育」(Democracy and Education)中即能見之。教育爲促進社會及道德進步之主要工具。教育可培養了解、情操及品性，對民主而言，至感重要。杜威曾謂教育即生活，教育乃人生及文化之本質。人類文化之延續，端賴一代代思想、情感、習慣、技術、理想及了解等之交通。教育可供給兒童及

(60)

青年以學習之機會，供給彼等各種活動之機會。杜威認為良好之學習，係供給共同參加之活動，其中包括真正之問題，意義之研究，姿態及語言之模仿，以及各種思想及行動之實驗嘗試，直至問題之被解決以及活動之被有效的執行為止，此即學習方法在基本上之本質。學習係行為之修正，由學習中可發展技術，變化態度，發展新日的及興趣，推廣了解，澄清混亂，破除障礙及困難，解決問題。因人為社會動物，有意義之學習，即分享共同興趣及目的之活動，因活動具有社會之性質，即使一個人自己學習一個問題，而問題之社會性並不能改變，因此種學習實際發生在社會之中。事實上個性化之本身即為一種社會化之功能；在各種社會關係中，個人本身係唯一及特殊之角色。在意義上，學習即經驗之生長。經驗之交換與改造，乃教育之本質，教育之功能，在促進社會之改造。

附註：

1. Harald R. W. Benjamin, John Dewey's Influence on Educational Practice, See John Dewey and The World View, Edited by Douglas E. Lawson and Arthur E. Lean, pp. 22-23.
2. John L. Childs, The Civilizational Function of Philosophy and Education, See John Dewey and The World View, p.3.
3. William W. Brickman, Soviet Attitude Toward John Dewey As an Educator, See John Dewey and The World View.
4. John L. Childs, The Civilization Function of Philosophy and Education, See John Dewey and The World View, pp. 7-8.
5. John Dewey, Democracy and Education pp. 97-98.
6. Ibid., p. 145.