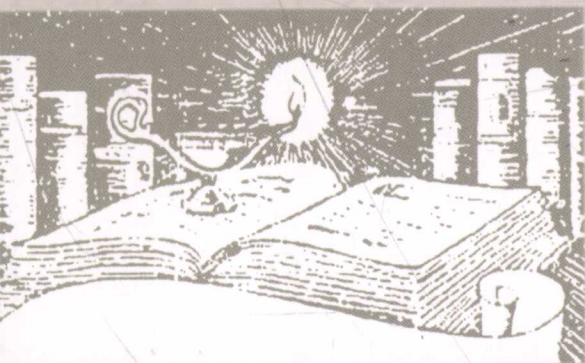




“十二五”国家重点图书出版规划项目
新视野教师教育丛书

陆有铨著作集

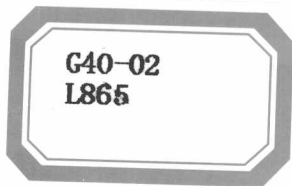


现代西方教育哲学

陆有铨 著

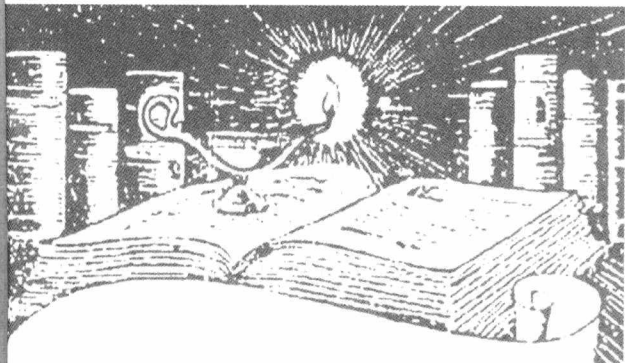


北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS



郑州大学 *04010777311V*

陆有铨著作集



现代西方教育哲学

陆有铨 著



G40-02
L865



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

图书在版编目 (CIP) 数据

现代西方教育哲学/陆有铨著. —北京: 北京大学出版社, 2012. 4

(新视野教师教育丛书)

ISBN 978-7-301-20278-4

I. ①现… II. ①陆… III. ①教育哲学—哲学思想—教学研究—西方国家

IV. ①G40-02

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 026774 号

书 名: 现代西方教育哲学

著作责任者: 陆有铨 著

丛 书 策 划: 姚成龙

责 任 编 辑: 姚成龙

标 准 书 号: ISBN 978-7-301-20278-4/G · 3370

出 版 发 行: 北京大学出版社

地 址: 北京市海淀区成府路 205 号 100871

网 址: <http://www.pup.cn>

电 子 信 箱: zyjy@pup.cn

电 话: 邮购部 62752015 发行部 62750672

编辑部 62752013 出版部 62754962

印 刷 者: 北京鑫海金澳胶印有限公司

经 销 者: 新华书店

787 毫米×1092 毫米 16 开本 17.25 印张 430 千字

2012 年 4 月第 1 版 2012 年 4 月第 1 次印刷

定 价: 42.00 元

未经许可, 不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有, 侵权必究

举报电话: (010) 62752024 电子信箱: fd@pup.pku.edu.cn

祝贺陆有铨七十寿诞

黄 济

陆有铨同志是我的挚友和知己，从20世纪80年代相遇，至今已有三十多年，我们一直情同手足，在学术和生活上相互砥砺，相互帮助和支持。今逢他七十寿诞，约为其著作集作序。作序不敢，仅就所感略陈一二，作为对他七十寿诞的衷心祝贺！

有铨同志，被其弟子称为“批判型的思想者”，这是名副其实的称谓。在学术上他学贯中西，而且有自己的独到见解，特别是对西方的教育思想，更有深厚的研究。他的《躁动的百年：20世纪的教育历程》一书，是对近现代中国和西方教育发展的全面分析与总结，曾获得上海市哲学社会科学一等奖和中国图书奖。

他的著作集，所涉及的教育问题是极为广泛的：大至近现代世界和中国教育的发展趋势，小至各级学校教育工作的方方面面，都有所论述；尤其对“教育哲学”思想有更深刻的思考和研讨。例如，他曾写过《中国教育哲学的世纪回顾与展望》，对教育思想的引进和传播，中国教育哲学学科的创建与发展，以及教育哲学的发展与功能等，都做了精到的论述，这是一篇指导中国教育哲学学科建设的史论结合的重要论文，对我国教育哲学学科的建设和发展有着重大的指导意义和作用。

他对西方近现代教育思想的研究，尤具特色。我在撰写《教育哲学通论》一书时，有关“西方教育哲学流派”部分，就深得陆君之助，得益匪浅。

他长期担任中国教育学会教育哲学专业委员会主任委员，对教育哲学学科的建设与发展，对专业队伍的形成和壮大都起到了极大的组织和推进作用。在教育哲学学科建设方面，从对学科体系的探讨到专题讨论，从对历史的回顾到现实和未来问题的研究和展望，他对问题的研讨是越来越深入，其影响也越来越大。

他在担任山东师范大学教育系主任期间，由于工作成绩卓著和学术上的造诣，被评为“山东省拔尖人才”。

有铨同志，对待老师、学生和朋友，真正做到了尊师如父，爱生如子，与朋友交往真诚备至。

有铨对导师傅统先先生，真正做到了无微不至的关照和爱戴。在傅先生在世时，对其生活及全家是全面照顾；傅先生逝世后，对葬礼全面负责安排。特别应当提出的是：傅先生和张文郁先生合著的遗作《教育哲学》，是在傅先生逝世之后，由有铨进行了整编，并联系由山东教育出版社出版。这是对傅先生的最大安慰，使其在天之灵得以安息。

他对学生是爱生如子。仅就其培养研究生来说，前后共培养了研究生（包括硕士生、博士生、博士后）七十余人，大都是博士生，外加访问学者十余人，这些同志已成为各个方面的骨干。他对学生真正做到了爱之深，责之切，对学习和为文的要求是一丝不苟，不允许有半点松弛。但对学生的生活，又是关怀备至，从饮食起居直至经济困难，都尽力给予关照和资助。他讲的“好好生活就是好生活”，已成为学生塑造人生的座右铭。

在我和有铨同志的交往中，我从他那里深深体会到了如曾子所说的“君子以文会友，以友辅仁”之圣训的意蕴。我们曾一起编撰《教育大辞典》中的教育哲学分册；并合作写过《我国教育哲学的回顾与前瞻》一文，刊登在《教育研究》1988年第11期上；现在《我国教育哲学的回顾与前瞻》一文又被选为《教育研究》创刊30周年的杰出论文，刊登在《教育研究的时代足音》专集上，并获得“杰出论文”的“荣誉证书”，这些宝贵经历令人难以忘怀。

使我永远不会忘怀的另一件事是：在我离家四十余年之后，适逢我去山东乳山参加教育学年会，有铨同志陪同我返家（即墨县）探亲，一同睡在我儿时住的房间里，情同手足。

我将此拙文作为祝贺陆有铨同志七十寿诞的献礼！祝贺他永葆青春，在教育事业上为祖国和人民作出更大的贡献。

2011年冬日

前言

1988年，北京师范大学黄济教授担任国家教委博士点专项研究基金资助的“教育哲学系列研究”项目的负责人。黄先生的研究思路是，先对中国和西方的教育哲学思想分别加以整理、研究，在此基础上再写一本教育哲学教程。为此，黄先生鼓励、支持我对现代西方教育哲学流派方面的资料加以整理，并对我将从事的这项工作的进行程序，以及成果的基本框架、结构提出了具体的要求。受命以后，我即在黄先生的指导下开展资料的整理研究工作。

关于本书的写作，除了上述缘由外，还必须感谢引导我进入教育哲学领域的傅传统先教授和张文郁教授。我于1979年师从傅先生和张先生攻读教育哲学专业硕士学位课程。当时，两位先生命我除学好校方规定的各门学科之外，着力于西方教育哲学思想的学习，并把它作为今后的研究方向。傅先生要求我阅读梯利的《西方哲学史》和杜威的《民主主义与教育》的原版书（尽管它们已有中译本），并以他自己珍藏的杜威著的《价值论》作为我专业外语的教材，逐句逐段地加以讲解。1982年取得硕士学位去山东师大工作后，遵从师命开设教育哲学课，主要讲授现代西方教育哲学。本书就是在我上课用的讲稿的基础上，结合“教育哲学系列研究”课题的要求，加以补充，修改而成的。回山东工作以后，由于傅先生和张先生远在上海，自己的业务进修又就近请教山东师大的潘伯庚教授、章益教授和其他老师，得到了他们很多的帮助。在完成本书的写作、回顾成书过程的时候，对于许多老师在我成长过程中给予的指导、

帮助和鼓励，深表感谢。现在，傅统先教授、章益教授和张文郁教授三位恩师都已先后辞世，而他们的音容笑貌，仍历历在目，每念及他们，尤感凄然。

本书主要叙述 20 世纪以来西方主要的教育哲学流派。原先计划在开始部分对 20 世纪以前的西方教育哲学思想的发展作一概述，此外，20 世纪以来西方教育哲学流派还有一些，由于本人在这方面材料的收集、整理不够完善，加以 1991 年返沪以后许多事务需要处理，时间、精力不济，未能实现原定计划，这是一个很大的缺憾。

本书“分析教育哲学”一章是在我和华东师大马荣根同志合作的一篇论文的基础上作适当的补充而完成的，马荣根同志为此付出了辛勤的劳动，在此表示感谢。征得张家祥教授允许，附录“当代西方‘新马克思主义’教育观述评”一文选自张家祥、王佩雄编著的《教育哲学研究》（1990 年出版），作者是王佩雄，特此说明并对他们表示感谢。

赵祥麟教授和张家祥教授分别审阅了本书的一些部分，向我指出了许多具体的修改、补充意见，并给我提供很多宝贵的材料。瞿葆奎教授也从治学、写作的态度和经验方面对我加以指点。对于诸位老师的耳提面命，“感谢”一词岂能容纳得了！

尽管得益于老师、同志和家人的许多帮助，由于本人的理解能力和学术水平有限，书中定有许多不当和错误之处，恳请读者给予指正。

陆有铨

1993 年 1 月 16 日

于上海教育学院南部

目 录

前 言	(1)
第一章 进步主义	(1)
第一节 进步主义教育的产生和发展	(1)
第二节 杜威与进步主义教育	(9)
第三节 思想基础	(14)
第四节 进步主义的基本主张	(21)
第五节 评论	(43)
第二章 要素主义	(52)
第一节 要素主义的产生及其发展	(52)
第二节 思想基础	(58)
第三节 要素主义的基本主张	(62)
第四节 评论	(76)
第三章 永恒主义	(80)
第一节 永恒主义的思想渊源	(80)
第二节 永恒主义教育的产生及其“复古”的特征	(86)
第三节 永恒主义教育的基本主张	(94)
第四节 评论	(114)
第四章 改造主义	(120)
第一节 改造主义的产生和发展	(120)
第二节 思想基础	(126)
第三节 改造主义的基本主张	(132)
第四节 评论	(142)
第五章 新行为主义	(148)
第一节 新行为主义的产生	(148)
第二节 理论基础	(151)

第三节 斯金纳对有机体的行为的分析	(158)
第四节 新行为主义的教育主张	(162)
第五节 评论	(173)
第六章 存在主义	(179)
第一节 历史的发展	(179)
第二节 存在主义哲学的主要论题	(187)
第三节 基本的教育主张	(194)
第四节 评论	(206)
第七章 分析教育哲学	(210)
第一节 分析教育哲学的历史背景	(210)
第二节 分析教育哲学的发展	(216)
第三节 对几个教育概念的分析	(225)
第四节 评论	(231)
附录 当代西方“新马克思主义”教育观述评	(235)
一个批判型的思想者(代后记)	(255)

第一章 进步主义

进步主义 (Progressivism) 是影响美国 20 世纪教育最重要的教育哲学流派之一。进步主义教育有时也被称为“新教育”或“新教育运动”。

进步主义教育的含义非常复杂, 美国的教育家始终未给进步主义下过一个明确的定义。此外, 由于进步主义教育理论家在不同时期强调的重点不同, 因此人们很难对进步主义作一个简明而确定的界说。一般说来, 进步主义的理论和进步教育的实践旨在反对 19 世纪末、20 世纪初美国沿袭欧洲形式主义占统治地位的旧传统学校教育, 以便使美国的教育适应日益工业化、都市化和大量移民的需要。因此, 有人也认为“进步教育是用来表示……学校中所发生变化的一个名词。这些变化是要使学校教育实际些, 也就是说, 使教育更能够处理普通人日常所关心的事情。”^①

第一节 进步主义教育的产生和发展

一、美国教育的传统主义及进步教育的孕育

自哥伦布发现美洲新大陆以后, 美洲逐渐成为欧洲的殖民地。英国于 16 世纪末染指北美, 至 17 世纪初, 形成东部海岸 13 州的殖民地, 然后经过独立战争, 北美 13 州脱离英国独立, 建成美国。

17 世纪英国去北美大陆的移民多为主张脱离英国国教、反对英国宗教压迫的清教徒。这些清教徒认为, 世界万事万物的变化, 人的前途、命运都是由上帝的意志决定的。上帝全知全能。上帝是真正的真理, 但世俗的人不可能理解它。由于亚当和夏娃在伊甸园中故意违背上帝的意志, 所以人有原罪, 人的心灵和精神生来就是堕落的, 需要加以训练。家长要强迫儿童接受宗教的戒律。英国殖民的成分以及他们的宗教信仰, 使北美殖民地早期的社会成为一种以宗教为中心的社会, 教会是重要的社会机构, 并拥有极大的权威。

这种以宗教为中心的社会不仅要求教育维护既存的社会秩序, 而且要充满宗教的精神。既然人有原罪, 人的本性是邪恶的, 所以, 出于儿童自然欲望的任何活动, 如哈哈大笑、跳舞、游戏等, 都将是邪恶的, 学校应该对学生的这些活动加以控制。学校的课程也以宗教为中心。教学生识字的目的是为了能够阅读圣经, 因此, 学校使用的教材便多为诸

^① 罗伯特·梅逊. 西方当代教育理论. 陆有铨译. 北京: 文化教育出版社, 1984: 62.

如教义问答手册、主祷文、圣经中的诗篇等以宗教内容为主的材料。教师教学所遵循的过程是“布置作业—记忆—背诵”三部曲，不存在现在意义上的教学活动。教师也无须高深的学问，因为在学生背诵的时候，教师可以看书。

在殖民时期后期，由于科学的发展，人民教育水平的提高，人们越来越关注自身世俗的生活，这样，以宗教为中心的社会便逐渐转向世俗化。自 1776 年美国独立至南北战争（1861—1865）结束，美国逐渐形成统一的国家。在这段时期内，由于被人誉为“公立学校之父”的霍瑞斯·曼（Horace Mann）以及亨利·巴纳德（Henry Barnard）、卡尔文·威利（Calvin Wiley）等人的努力，人们逐渐认识到学校乃是一种有助于美国自由社会成长的强大力量，使公立学校成为美国的公共教育机构。学校教育的实践上也逐渐摆脱宗教势力的影响，由以宗教为中心的伦理训练逐渐转移到以学科为中心的理智训练。

南北战争以后，美国逐渐完成由农业社会向工业社会的过渡。与此同时，科学的各个领域，如物理学、化学、天文学、地质学、医学等都有了长足的进步。这一方面影响了人们对物质世界的看法，那种认为物质世界是上帝的造物的说法从根本上受到了动摇。另一方面，科学的成就也鼓励人们对人和社会进行实验性研究，人们不仅开始对人的行为进行化学、解剖学、生理学的研究，而且着手用“科学”的方法来研究人类的社会组织。杜威在《学校与社会》一书中对当时的社会变革作了如下描述：“首先引人注意的那个笼罩一切甚至支配一切的变化，是工业上的变化——科学的应用导致了已经大规模地和廉价地使用各种自然力的重大发明，以生产为目的的世界市场、供应这个市场的大规模制造业中心及遍布各地的廉价而迅速的交通工具和分配方法在发展起来。这个变化，即使从它的萌芽时期算起也不过一百多年；许多最重要方面的变化还是属于最近的事。人们难以相信，在整个历史上有过这样迅速、这样广泛和这样彻底的革命。经历了这个革命，世界的面貌、甚至它的自然形状都在改变着；政治疆界被抹掉或移动了，似乎它们只是绘在地图上的线条一样；人口从世界的各个角落急匆匆地集中到大城市；各种生活习惯也正在发生着惊人的突然而彻底的改变；自然真相的研究无限地被刺激着、鼓励着，它们在生活上的应用不仅是切实可行的，而且也为商业上所必需。即使那深入人心的最保守的道德和宗教观念以及各种爱好，也深刻地受到影响。因此，认为这个革命对于教育只有形式上的和表面上的影响，那是难以想象的。”^①

然而，社会的发展并不意味着该社会包括教育在内的所有方面都发生着同步的变化。在 19 世纪，欧洲移民大量涌入美国，这些来自欧洲的移民不仅为美国工农业的发展带来劳动力，而且也带来了欧洲资产阶级启蒙时期的理性哲学和德国的观念论哲学。这些对美国的教育界产生了很大的影响。南北战争以后美国公立学校最有影响的人物威廉·脱里·哈里斯（William Torrey Harris.）强调的是权威、纪律和传统的教材，认为纪律和权威对于促进人的自我实现具有崇高的意义。在教育实践方面，随着城市的日益增多和扩大，美国的中小学（graded school）得到了普遍的发展。这种分年级的学校带来的一个问题是，人们如何来衡量学生的学业成绩以确定其能否升级。然而，人们能够测定的只是学生对于一些事实材料的记忆程度。虽然教师也要求学生掌握某些政治、历史以及有道德意义

^① 华东师范大学教育系、杭州大学教育系编译：《现代西方资产阶级教育思想流派论著选》，北京：人民教育出版社，1980：16—17。

的教材,然而他却无法对学生实际的道德品质作出判断。在实际的教育工作中,教师只有根据教学大纲、教科书的要求给学生布置作业,要求他们反复练习、记忆,并在考试时背诵出来,而学生注意的也只是印在书本上的字词,而不去理解与人生意义有关的问题,如人的本性和命运,人生活在其中的宇宙的性质和他们周围的世界。曹孚先生在1963年写的《美国“教育改革”剖视》^①一文中说,根据美国白恩斯(H. W. Burns)和布劳纳(C. T. Brauner)在《教育哲学阅读资料选集》中分析,在过去150年里,美国的教育理论在相当长的时期内是稳定的。结果是理论和实践脱节了。另据《美国人民教育史》的作者梅耶尔说,1800年以前,教师对学生一个一个地教背书,在整个18世纪和19世纪的大部分,死记硬背始终是最流行的方法。

概括地说,虽然南北战争以后美国的教育发生了较大的变化,但20世纪以前的美国教育以传统主义为主流。然而这并不是说,传统主义教育在这段漫长的时期内并未受到任何挑战。正如杜威所说的那样,历史从来没有一个时期少得了自由主义的活动。旨在摧毁传统教育的进步教育之所以能够推陈出新,在19世纪末和20世纪初开始成为主宰美国教育思潮的主流,绝不是一件偶然的事情,其间经历了一个长期的此长彼消的过程。

美国进步主义反对传统教育的“进步”精神最早可见之于古代罗马教育。古罗马人注重实际,注重教育的实践性,认为教育要与人现世的生活相联系。古罗马演说家、教育家昆体良(Quintilianus)认为学生是拥有一定权力的人,反对教师以粗暴的态度对待学生,而“应该谨慎地、细心地对待每一个学生。教师应该是有学识的,应该热爱儿童,不要轻易给学生以奖赏或惩罚。教师应当以身作则并研究学生的成长”。^②此外,14—15世纪时出现于意大利的文艺复兴时期教育冲破了中世纪经院哲学和教会蒙昧主义教育的统治,主张以人为中心,要求个性解放,重视现世生活,崇尚理性和知识。这种教育在一些根本的问题上都与传统主义相异趣,可以说是进步主义教育之先绪。

对美国进步教育具有直接影响作用的是欧洲的自然主义。法国自然主义教育家卢梭(Jean-Jacques Rousseau)在其教育代表作《爱弥儿》中开宗明义便说,“上帝创造的一切都是善的,而人滥于作为,便变为丑恶的”。既然人生来是善的,具有天赋的自由、理性和良心,顺性发展就可成为善良的人,实现善良的社会,如果按照成人的标准来塑造儿童,教育便不会成功,所以,教育要顺应儿童的天性,儿童不应受戒于成人,而只应受到自然的惩罚。卢梭的自由主义教育观经裴斯泰洛奇(Pestalozzi)和福禄倍尔(Froebel)的理论和实践活动得以发扬光大。其中以前者对美国的影响为大。

裴斯泰洛齐认为,教育不仅仅是学习书本,它应该包括儿童的情感、智慧以及身体等各个方面的发展。教育应从儿童直接的现实开始,师生间要有爱的气氛。他在《林哈德和葛笃德》以及《葛笃德怎样教育她的子女》中集中地表达了自己的教育思想,认为教育应该是有机的,应做到体育、智育和德育的一体化,教育的作用就是通过对于手、头和心的训练以使人适应生活。他还断言,认识从感性的观察开始,通过对对象的加工而获得概念。有效的教学需要运用具体的事物,只有在得到儿童自己经验支持的时候,他才学得最好。裴斯泰洛奇的思想最早由英国教育家尼夫(Joseph Neef)于19世纪初期介绍到美国。

① 瞿葆奎,马骥雄,曹尧珠编.曹孚教育论稿.上海:华东师范大学出版社,1989:490—491.

② 中国大百科全书(教育卷).北京:中国大百科全书出版社,1985:214.

尼夫曾在瑞士与裴斯泰洛奇共同工作过，返美后在费城、路易斯威里（Louisville）等地教书。^①

霍瑞斯·曼在他担任马萨诸塞州教育厅长期间，于1843年对英国、比利时、荷兰、法国、德国和瑞士的教育进行了几个月的考察。回国后，于1844年写了“第七个年度报告”（Seventh Annual Report）。报告中，霍瑞斯·曼作为州教育厅长公开地表达了自己对于裴斯泰洛奇教学法的热情。虽然他对裴氏教学法的介绍和热情曾招致波士顿的校长们的不满，然而，他并不气馁，在他于1848年成为众议员辞去教育厅长之前，始终支持这种新的教学法，这对推动美国的教育改革发生了很大的影响。

传统主义教育由于自身存在的缺陷所造成的对于变化了的美国社会的不适应，以及欧洲自然主义教育思想的传入，为进步教育运动的兴起创造了条件。

二、进步教育运动和“进步教育协会”

虽然在以传统主义教育为主流的情况下，孕育了进步教育的思想和实践，然而，进步主义作为一种反对传统教育的运动，并在社会上蔚成风气，那还是19世纪70年代以后的事。

进步教育始于1875年帕克（Francis W. Parker）在马萨诸塞州昆西（Quincy）市任督学时所倡导的新教学法的实验。帕克反对被动的学习，反对死记硬背和强迫纪律，主张对传统教育进行改革。1872—1875年间帕克游历欧洲并在柏林研究教育学，受到裴斯泰洛奇、福禄倍尔、赫尔巴特等人教育思想的影响。回国后，帕克领导昆西市的学校改革，并取得了成功。1883年改任芝加哥的库克县师范学校校长。在此期间，他不仅同杜威建立了友谊并向杜威传授他的新教育的宗旨，而且把学校办成了教育示范和师资培训中心，他的思想和精神也因此而得以传播。

“帕克的贡献有四个方面。首先他坚持认为，学校在制订计划时必须以孩子为中心。其次，孩子的发展必须处于一种人们协力而经常不断地‘建立民主’的温暖集体气氛中。第三，学校的课程应该尽量源自实践活动，例如根据结合地理学的远足、对自然的观察、由孩子自己编写的课本；而课程内的各种活动应该建立在跨越好几门寻常学科的广阔基础上，从而相互联系起来……最后，他极有兴趣地提倡通过艺术、文学和体育运动来进行表现。”由于帕克在反对传统学校，进行教育改革方面的贡献，他被人称为进步主义教育运动的奠基人，并被誉为“进步教育之父”。^②

19世纪后期，越来越多的人开始反对传统教育，同时也出现了“进步教育”这个名词。当时的进步主义者实际上是一群信奉自然主义教育思想，主张对教育革新的自由主义者。他们没有统一的组织；所谓“进步教育”也只是泛指一切针对传统主义教育的教育。杜威在论及传统教育与进步教育的对立时，对传统教育作过概略的表述：“第一，把过去已经拟定好的知识和技能的体系作为教材，因而，学校的主要任务是把这些知识和技能传授给新一代。第二，在过去，已经建立了各种行为的标准和规则；道德训练就是形成符

^① William H. Howick. *Philosophies of Western education* [M]. Danville: Interstate Printers & Publishers, 1971: 31.

^② 康内尔. 二十世纪世界教育史. 张法琨等译. 北京: 人民教育出版社, 1990: 256.

合这些规则和标准的行动的习惯。第三，学校组织的一般模式，（我所指的是学生之间的关系和师生之间的关系）同其他社会机构相比，具有极为显著的特征。只要回想一下普通的教室、课程表、班级的划分、考试和升级的制度以及各种维持秩序的规则，我认为你就会理解‘组织的模式’的含义了。”^① 他还进一步概述了传统教育上述三个特点所规定的教学和训练的种种目的及方法：“主要的目的或目标是使青年一代获得教材中的有组织的知识体系和完备的技能，以便对未来的责任和生活上的成功，做好准备。因为，教材以及正当行为的标准是从过去继承而来的，所以，总的说来，学生的态度必须是温良、忍受和柔顺的。书籍，特别是课本，乃是过去的学问和智慧的主要代表，而教师们的机能则是使学生同教材有效地联结起来。教师们是传授知识技能和实施行为规则的执行者。”^② 当时，任何针对上述传统教育的目的和方法，反对极端形式主义的形式教育，反对被动学习和枯燥无味训练的人，都被称为进步派。

1896年杜威着手开办芝加哥大学实验学校。这不是一般意义上的旨在进行学习、训练的学校，而是作为检验其实用主义哲学和教育理论的实验室。杜威主张，实验学校要给儿童提供一个在合乎他需要的环境里进行学习的机会，同时也给教职员提供一个试验新的教育观念的场所。实验学校将当时的手工训练、新的教学方法，以及学校和社会联系等因素融合在一起。注重社会性和学生的活动；强调儿童的兴趣或冲动乃是儿童天赋的资源、未投入的资本，而儿童积极生长正是依靠这些资源和资本的运用；提出教育是生活的过程，而不是将来生活的预备，学校是社会生活的一种形式，教育的重心要从教科书、教师或任何别的地方转移到儿童。芝加哥大学实验学校虽然只存在8年，但对杜威教育思想的发展却具有极其重要的意义。在这段时期内，杜威本人对于美国和其他国家的影响都在不断增长，虽然他的教育理论和实践与当时的进步主义教育大异其趣，但其反对传统教育的精神实质，对于进步主义教育无疑也是重大的贡献。

20世纪初，美国出现了许多不同于传统学校的新型学校，许多旧的学校也纷纷转向进步教育。这些新型学校一般都具有四个共同的特征：^③ 第一，它们相当重视学生的身体康乐，而且认为智力的增长与身体发育和体力活动有重要关系。第二，所有的学校都包括活动课程，儿童们通过这些课程从实际经验中学习，因而使他们感到置身于“复演现实生活状况”的情景之中。尤其重要的是，活动课程的教育以及由此造成的学生的自由和责任心，对于智力和道德的发展都是极其重要而有助益的办法。第三，在选择学生的作业及完成作业的方式时，兴趣是主要的准则。第四，学校承担着向学生传授民主价值观与民主作风的义务。

1919年，为扩大进步教育的影响，推动进步学校的实验，进步主义者在华盛顿特区的一次会议上成立了“进步教育协会”（P·E·A），哈佛大学的化学家、教育家埃利奥特（Charles William Eliot）为第一任名誉主席。1920年，进步教育协会公布了体现自己主张的进步教育七条原则，至此，进步教育已逐渐形成一套自己的教育理论。

这个时期的进步教育体现了强烈的反对传统教育的精神。进步教育尊重儿童的个性、

① 杜威：《我们怎样思维·经验与教育》，姜文闵译，北京：人民教育出版社，1991：248。

② 同上书，249。

③ 康内尔：《二十世纪世界教育史》，张法琨等译，北京：人民教育出版社，1990：262—263。

鼓励儿童自由的和自然的发展和儿童的创造，以儿童的兴趣和需要作为教育活动的依据。然而，这种“过正”的矫枉，虽然没有完全排斥社会，但表现出了极端的个人主义和儿童中心的倾向。这个时期的进步教育给人以这样的印象，似乎只要反对传统主义就能使儿童充分的自由，并由此而带来个人最充分的发展。实际上这是一种错误的设想。

为进一步扩大进步教育的影响，宣传儿童自由学习的新方法，《进步教育》杂志于1924年问世。至20世纪20年代，进步教育的势力已由原先的私立学校波及公立学校，各种新的教学方法、新的儿童观、新的教育观层出不穷，美国初等教育的面貌几乎全部改观。

三、30年代以后的进步主义教育

进步教育运动之所以能够在19世纪末以来的长达几十年的时期内蓬勃发展，蔚成风气，是由于当时特定的经济、政治和社会力量共同发挥作用的结果。杜威在1952年回顾进步教育运动时指出，学校不可避免地要受到经济、社会和政治等一切制度的影响，不承认这一点那将是愚蠢的。“同样的道理，以为进步教育运动是教师们自己臆想出来并由他们自己搞出来的，这也是愚蠢的……在社会方面，进步教育运动是把个人和各种制度从压制人的生活形式的束缚下解放出来的那种广泛努力的一个部分。”^①这就是说，进步主义不纯粹是一种教育现象，它是当时美国广泛的社会改革风潮的一个部分，其产生和发展是有其深刻的社会背景的。事实上，进步教育反对传统教育压制儿童，强调“儿童中心”，同当时美国社会改革中的妇女争得参政权和黑人争取公平的就业机会、公民权利的斗争是互相呼应的。因为儿童也是人，他们应该拥有人之为人的权力，就这个意义来说，进步教育运动也是一种解放儿童的运动，于是，教育的实践必须与传统教育决裂，使儿童获得自由。

然而，美国资本主义社会在这个时期中表现出来的“勃勃生机”没有维持多长时间。1929年秋，美国率先陷入一场空前的经济危机。随后，资本主义各国陆续卷进这场灾难，使资本主义世界遭受2500亿美元的损失，其中美国受到的打击最大。

开始于1929年秋的经济危机，对美国社会的各个方面都产生了深刻的影响，教育当然也不能例外。首当其冲的受害者是公立学校。根据美国“全国教育协会”1931年11月的调查，尽管当时入学人数有了增加，但2/3的城市学校的经费预算还是作了削减，许多农村的学校不得不完全关闭，有些农村学校不得不缩短学生在校的学习时间，幼儿教育、特殊教育等也难以继，作了裁减。此外，诸如手工、音乐、体育等非“重要的”课程几乎全部放弃。经济危机还造成教师薪水的锐减，许多有经验、有才能的教师另谋他就，而代之以缺乏经验的人。此外，班级人数增加，教师负担加重，也严重影响了教育质量。

经济危机对教育事业的冲击曾经一度成为美国教育界关注的焦点，然而，经济危机所引起的教育经费问题很快就转移到教育自身性质的问题上来。30年代争论的教育问题主要有：学校如何对待政治、经济和社会问题的争论；学术自由；公立学校是否应该进行宗教教育等。其中最主要的是教育的社会作用和由来已久的进步教育和传统教育孰优孰劣的

^① 赵祥麟，王承绪编译．杜威教育论著选．上海：华东师范大学出版社，1981：431．

问题。参加这场争论的除了有专业的教育工作者之外，政府、宗教组织和其他行业的人员也参加了进来。

始于经济危机的出现并持续了很长时间的这场争论，使进步主义教育内部发生了分化，出现了以康茨（George Counts）为代表的社会改造主义或改造主义，同时，进步主义也受到了以赫钦斯（Robert M. Hutchins）、阿德勒（Mortimer J. Adler）为代表的永恒主义和以巴格莱（William C. Bagley）为代表的要素主义的攻击。在这种情况下，进步主义教育者面对新的形势，对进步教育运动表现出来的“儿童中心教育”进行了反思，并且力图重新阐述自己的主张，对此前的进步主义教育理论和实践进行修正。

应该指出，早在1930年以前，对于进步教育运动中表现出来的极端个人主义和儿童中心的倾向，进步教育运动的领导者如杜威、波特（Boyd H. Bode）、蔡尔兹（John L. Childs）、克伯屈（William H. Kilpatrick）等都提出了批评。“他们坚持实用主义的教育哲学必须包括教育控制的概念。但是，一些外行和学校的教师仍把进步教育解释成是一种任意的、不受控制的教育情境和对创造性的理想化。”^① 他们强调，必须把经验理解为有批判、有指导地去进行经验，按照科学的方法去进行学习。在民主社会中，指导生活和教育工作的道德原则只能是批评的、经受公众审查的和试验的方法。这些思想家不时地用“实验主义”这个名词来标示他们的教育哲学。

根据实验主义的立场，要克服进步主义教育实践中出现的缺乏秩序和失之过宽的现象，必须正确地理解和分析知识和理智的方法的价值。人并非生来就是自由的。只有掌握了那种使人能够控制自己命运的理智的工具，人才能得到自由。所谓理智的工具，就是来自过去经验的知识和理智的方法。因此，要使儿童获得真正的自由，就要使儿童学习经过检验的过去的经验或知识，并掌握理智的方法。

在教育实践中，最好的方法就是围绕有意义的问题来组织学校的工作。在这个方面，有人把它解释为要围绕学生想要调查研究的问题来组织学校的课程，因为有充分的证据表明，如果人们做他想要做的工作或做他认为重要的工作时，他就比较努力。然而多数人认为，学生感兴趣只是教育或教学方法的原则，而不是组织课程的原则。学校工作计划的安排不能只围绕学生直接感觉到和直接表达出的兴趣，因为可能存在着个人没有觉察到的严重问题和个人没有意识到的重大需要。

胡克（Sidney Hook）指出，感觉到的需要和兴趣同客观的需要是有区别的。他认为，需要是客观的，不是幻想的产物；此外，需要不仅是个人的，而且也是社会的。从本质上讲，需要和社会的价值标准有关。如果客观的、社会的需要变成“儿童意识到”的需要，那么为了满足这些需要，个人和环境之间的相互作用过程将得到强化。如果它们变成“理智上”所感觉到的需要，那么个人在决定他的教育经验的质量和方向方面则表现出更大的主动性和责任感，而且满足需要的内驱力就变成自愿克服障碍的持久力量。从中可以产生一种纪律，而这种纪律比任何外部的报偿或惩罚所造成的纪律更得人心、更可靠。

胡克还指出，决定需要的因素有自然的结构、社会的制度和理智的运用。最初认识到这些需要的是父母、教师、家庭和学校，然后才由儿童以及学生的主动合作提出需要，所以，在儿童没有完全成熟之前，不能完全由儿童来决定他们的教育需要。

^① 罗伯特·梅逊：《西方当代教育理论》，陆有铨译，北京：文化教育出版社，1984：107。

根据这种理论,在课程设置方面,学生直接感觉到的需要虽然重要,但不是决定课程的必不可少的因素。所以,作为课程组织之中心的“问题”,应该是对当前具有客观意义的现实问题,而不是青年人一时的狂想。此外,还要强调教材的重要性,要重视教材的组织和系统地、有条理地讲授教材,然而,教材必须要与现在和将来的问题联系起来。

实验主义认为,问题产生于过去的事实,一切情境都要经历过去、现在和将来这样一个发展的过程。要想理解情境,就必须认识到:现在的情境是过去的产物;意义和事实材料是过去的产物;当前所有的情境都是过去的产物,只有根据过去才能理解现在,所以,对于未来行动的假设就必须认真地考虑过去的经验;所有的探究都必须毫无例外地建立在历史研究的基础之上,必须建立在彻底认识与当前问题有关的科学探究结论的基础之上。然而,专注于儿童自由和儿童中心的进步主义者由于不理解儿童生长和学习的规律,在促进儿童生长和发展的过程中,出现了忽视社会的过去和系统知识的倾向。虽然我们关心的是目前的情境,儿童目前的生活,但必须承认,我们用以处理如何适应目前生活问题的工具,乃是由过去提供的。

实验主义强调,现实具有有问题的、偶然的、变化的性质,要鼓励儿童去适应动态的、不断变化的宇宙,为此,除了要掌握社会的过去和系统的知识之外,还要充分认识到理智方法的至高无上的价值。理智的方法就是实验的方法,从一定的意义上讲,理智的方法即民主的方法,这就是说,要对普通人所关心的所有的事务进行充分的、公开的、群众性的批评。开放社会的一个特点就是对不同的意识形态和观点采取宽容的态度,那些在不同程度上不赞成民主方法的人也都应接受为民主社会的成员,他们的孩子也应该入校上学,研究各种社会集团据以解决问题的不同的价值、义务和信仰。

实验主义认为,每一个人都权利和义务提出自己的见解和信念以供公众审查和检验;只有经受公众审查和检验,并得到认可的意见才能成为真理。学校就是忠诚并信仰于批判、实验、公众检查、集体评议的机构,教育的最基本的价值就是培养学生的科学态度和习惯。

第二次世界大战以后,由于国际政治、经济形势的变化和进步教育自身存在的弱点,进步教育的力量日渐衰微。1955年6月,进步教育协会宣布解散,两年以后,《进步教育》杂志停刊,这些都标志了美国教育一个时代的结束。

尽管进步教育协会解散了,但进步主义对于传统教育的批评,对于儿童兴趣、活动的重视等许多重要的思想,仍然有其深刻的影响。由于美国后来的课程改革没有取得预期的效果,美国教育界又重新重视儿童个人的兴趣和需要的教育思潮,许多人称之为“新进步运动”。

除了进步主义教育思潮有复活的趋势之外,对于杜威的研究也逐渐引起人们的重视,根据博伊兹坦和波罗斯合著,1978年出版的《关于约翰·杜威著作的目录》一书资料,“在过去86年中研究杜威及其著述的作品大约有2200多份,每年平均为25种。但是从1973年2月到1977年1月这四年内已经出现了300多项关于杜威的研究,即平均每年为60多项。……对于杜威研究的质量和深刻性也在不断地增加”。^①

① 傅传统,张文郁.教育哲学.济南:山东教育出版社,1986:366.