

教育即進步—田培林的觀點

施宜煌*

摘 要

杜威指出「教育即生長」，然而田培林卻不同意杜威的觀點，而揭櫫「教育即進步」。為了瞭解其中的原委，筆者首先敘述杜威「教育即生長」觀受重視的背景脈絡；繼之，敘說田培林對杜威「教育即生長」觀的不同觀點為何？最後，則闡釋田培林「教育即進步」觀的思想哲學觀點，並說明其「教育即進步」觀的意涵。

關鍵詞：田培林、杜威、教育即生長、教育即進步

*本文作者為經國管理暨健康學院幼兒保育學系助理教授
Email: shih123@ems.cku.edu.tw

壹、前言

教育上的觀念論(Idealism)與唯實論(Realism)之流行時間皆不甚久。一般而言，此兩種學說的思辯性色彩極為強烈，也過於保守。因而，並不適合二十世紀的氛圍。黑格爾學派及赫爾伯特學派的思想家，本身皆易於將教育視為「安於現狀」(status quo)的工具。在美國，二十世紀之初正是社會不滿及社會改革的年代，人們期待利用科學及科學方法來重建教育哲學。19 世紀繞了形上思辯之學後，教育哲學現在要回歸自然之路。這種新運動有許多名稱，最早的一個名稱可能就是「實用主義」(Pragmatism)，¹其後謂之「工具主義」(Instrumentalism)，再其後又稱為「試驗主義」(Experimentalism) (Brubacher, 1966)。

進一步來說，實用主義是從希臘詞 *πραγμα* (行動) 派生出來的。產生於 19 世紀 70 年代的現代哲學派別，在 20 世紀的美國成為一種主流思潮，對於法律、政治、教育、社會、宗教和藝術的研究引發很大的影響，而美國實用主義最具代表性

¹ 關於「實用主義」，在美國，可以追溯到包爾士(Peirce)，下至今日的羅荻(Rorty)。在英國，可上溯到邊沁(Bentham)，下至提倡常識哲學的鳩德(Joad)。實用主義的重大缺失，是他們明明知道價值、意義、觀念、理想的重要，可是堅決不願討論這些問題。可能出自以下理由，即他們爲了避免西方「唯心論」的缺失，只企圖建立空洞的理論系統，但對於實際人生遭遇的困難，若不是視若無睹，便感於束手無策。再者，他們深恐一旦涉及討論人生價值與意義問題，便陷入形上學思辯的迷思。又一旦陷入此項迷思，便免不了不得不討論「神學」。而他們心目中的「神學」指的是西方紀元以來所討論的、至十三世紀聖多默(Saint Thomas)集大成的「神學」

的人物則為詹姆斯 (James) 和杜威 (Dewey) (程石泉 , 1994)。其中 , 杜威的哲學一般稱之為試驗主義 , 主要原因是在知識論上 , 偏向於知識的獲得是證驗的結果 , 或稱之為工具主義 , 將知識看成實現某一目的的工具 , 知識是為用 , 而非為純粹的認知 (徐宗林 , 1991)。再者 , 杜威自命是一位社會「改良主義者」(meliorist) , 他曾指出其「改良主義」為「科學的人文主義」(scientific humanism) , 他主張把教育和社會打成一片 , 在教育上要「重建」(reconstruction) , 在社會方面要「改良」(melioration)。至於 , 在什麼基礎上重建教育 ? 在什麼目標之下來改良社會 ? 杜威卻沒有說明。他高喊「重建」、「改良」, 實際上他是在反傳統 - 杜威心目中的傳統是西方的基督宗教(西方文化中希伯萊成份)及其所派生的道德規範。他反對讀書 (books) , 因為他把一切書看成是不合時宜的古人思想之糟粕。主張教育應從「經驗」中取得 (程石泉 , 1994) , 教育是個人經驗的重新組織或改造的歷程 , 教育使得個人的經驗發生了改變、成長與再組織的活動 (徐宗林 , 1991 ; Dewey, 1966) , 或者說教育是從事於獲得有用之知識 , 而有用之知識皆從「嘗試錯誤」(trial and error) 中獲得。所以 , 杜威又自稱自己的學派是「試驗主義」(程石泉 , 1994)。

然而 , 無庸置疑 , 杜威是二十世紀最重要的教育哲學家 , 對現代教育的影響更是

(程石泉 , 1994 ; Brubacher, 1966)。

深遠。他在教育理論和實施方面的影響，不僅及於美國，還延伸至全世界。他的影響之大，當代很少教育家可以和他相比（吳俊升，1972；Ulich, 1968）。當然，臺灣的教育學術界亦受杜威教育思想的影響，如有諸位研究生（王怡婷，2007；江合建，1999；林秀珍，1999；洪笙僑，2008；單文經，1988；蔡逸珮，2006）是以探討杜威教育思想而完成學位論文。在期刊論文方面，如祝若穎（2010）探討日治時期杜威教育思想在臺灣之引進與實踐（1919~1930）。施宜煌（2008）從杜威教育觀出發探討幼兒課程設計的理念。林逢祺（2003）衍釋杜威《思維術》（*How We Think*）一書的方法論，並探究其在教學原理上的蘊義。而有學者（高廣孚，1989；程石泉，1994；歐陽教，1992）的教育哲學專著皆有論及杜威。此外，臺灣有教育機構是以「杜威」命名的學校，如位在彰化縣員林鎮的「杜威美語學校」。由此，當可窺見杜威對臺灣教育的影響。

其實，在近代與現代教育家當中，有很多學者從生物學、或生物類推（biological analogy）的觀點，來解釋教育的歷程或目的。認為有機體，亦即身心的健康發展或生長，就是教育的重要工作，這個工作歷程也自為目的（end-in-itself），亦即教育活動，以此生長或發展歷程為其內在目的。這種說法，一到杜威，就更建立出一套生長說的

理論 (歐陽教, 1992)。也因此, 關於教育的歷程, 杜威將教育比喻為「生長」, 認為「教育即生長」(Education as growth)。此一觀點不僅影響了美國的教育理論與實際, 也成為當時中國教育工作方面的指導原則 (田培林, 1995 ; Dewey, 1966)。

杜威將教育比喻為「生長」, 這是藉生物現象來解釋「教育」一辭的含義 (林玉体, 1993), 即教育本身似是一種「生長」歷程。但是, 田培林有著異於杜威的觀點, 田培林認為「教育即進步」(Education as progress), 應該較為合適。為了瞭解其中的原委, 筆者將從以下幾個面向探討之, 意圖以這些探討為基礎, 以致讓人們更加瞭解田培林「教育即進步」觀的基調, 讓人們更深入瞭解教育的本質。

貳、杜威「教育即生長」觀受重視的背景脈絡

杜威對於美國以及世界的教育貢獻是甚麼呢? 在教育史裡, 杜威承繼了一種長遠的教育改革運動, 這種改革運動起自文藝復興時期, 從蒙泰涅 (Montaigne) 經過盧梭 (Rousseau)、裴斯塔洛齊 (Pestalozzi)、福祿貝爾 (Froebel), 直到在歐洲起源而在美國發展的所謂「新教育運動」(New Education Movement), 乃是一脈相承的。杜威便是

教育即進步 - 田培林的觀點

在二十世紀中承繼並發揚光大此一教育運動的教育思想家。他在這運動中，批判和校正了傳統教育中的學究主義、形式主義和嚴格主義，而在現代學校中引發了更多的生氣、更多的自由、和更多的實際經驗。這一運動如不推進至極端，而能保存傳統教育的優點時，對於青年的教育頗有助益。對於這一現代化、人道化和具有解放作用的教育運動，給予一個比較完整嚴密的教育哲學體系，即是杜威（吳俊升，1972）。而關於教育的目的，杜威將生長視為教育的目的。但是，教育的含義和生長的本質，二者既不相符，何以杜威竟提出了「教育即生長」這一類口號式的教育主張，而且這種主張，又相當普遍的在教育方面受到重視呢？要想瞭解這個疑問，必須從近代教育思想史以及杜威教育理論整體中去探究，否則就不免有些惶惑了（田培林，1995）。

就學校教育而言，無論任何文化國家，都不免受「主知主義」（intellectualism）影響，把知識傳授視為學校教育的重心。所謂受教育，即等於學習一些知識。同時，在教師的教育實踐中，總是盡量的以自己的主觀標準，選定一些代表知識的教材，運用各種教學方法，注入到學生的心靈之中。而這些代表知識的教材，既然是以教師的主觀標準選擇出來，自然不一定會完全符應兒童的興趣，滿足兒童的需求。因此，在過去長時期學校中的教學工作，難免是以勉強的方式，強迫兒童接受一些他們不十分需

要，而且不太明瞭的知識。這樣以教師為主體，以教材為中心的教育活動，普遍存於一些文化國家的學校中間（田培林，1995）。

在十八世紀，法國的盧梭（Rousseau）以自然主義者帶有浪漫主義色彩的立場，對於過去那種以勉強的方式，重知主義的教育傳統，提出了激烈的誹議，倡導一種近於消極的，自然主義的教育主張（田培林，1995）。然而，盧梭的教育論並非教育否定論，其是適應自然發達的各階段施予最適當的教育，排擊忽略人之本性的教育思潮（黃遙煌，1964）。於是，立即在教育範圍中激起了很大的波浪，一般教育工作者心中想說而不敢說的話，盧梭替他們說出了，於是很輕易的就得到了大多數教育工作者的贊許。再加上二十世紀的瑞典女教育家愛倫凱（Ellen Key）²那種兒童中心（Child-Centered）的教育理論，以自然主義與生機主義（Vitalism）為基礎，使盧梭的教育理論更為生動。因此，在近兩世紀中，盧梭的教育思想乃成為一派很有力的教育思潮。有盧梭這一派自然主義的教育思想作開路先鋒，杜威「教育即生長」的教育主張，普遍受到人們的重視，就無足怪了（田培林，1995）。以上所述，是杜威「教育即生長」的主張受到人們重視的背景脈絡。

² 愛倫凱的思想受盧梭的思想影響很大，尤其在教育思想上受自然主義的影響；同時，也受達爾文（Charles Darwin）進化論的影響，把達爾文的進化論應用在她的發展理論上。愛倫凱的中心思想為：自由教育的思想、未來學校的構想、以兒童的出發為中心（詹棟樑，2000）。

參、田培林省思杜威「教育即生長」的觀點

關於田培林省思杜威「教育即生長」的觀點，本文將先探討田培林對「生長」一詞含義的省思；之後，探討田培林對「教育即生長」觀的省思。

一、田培林對「生長」一詞含義的省思

杜威哲學偏重方法，不重目的。他心目中的方法，凡事裨益個人「生長」(growth) 的，都是好的方法 (程石泉，1994)。而關於「生長」一詞含義，田培林 (1995) 指出「生長」一詞可有各種不同的解釋，若從生物學觀點來解釋，那麼「生長」就是生物有機體自己的成長。這樣的成長，其基本動力存在於生物自身之內；雖不免有外來之影響力量，可是這種影響力量只不過是一些從旁輔助的功用。同時這種生長歷程所經過的階級，乃是出生期、幼稚期、再慢慢的進而至於成熟期；成熟以後，維持一段相當時間的壯年期，就轉入了衰老期而至於死亡，已經走了下坡的道路。任何生物有機體的生長歷程都是如此。所以，我們可以說生物學意義的生長，並不是直線的向上進展，乃是生長至頂點之後，就不免向下衰退了。這樣的生長情形，乃是自然界的現象，是必然的，是近於機械的，不自由的，無論用什麼力量，都不易加以改變。因而對於

此種自然的現象，教育活動也會失去其功用。而且，在這樣的生長歷程中也不需要教育，如同森林的成長不需要教育，野獸的生長也同樣的不需要教育。

二、田培林對杜威「教育即生長」觀的省思

就教育的目的來說，杜威在其《民主與教育》(*Democracy and Education*) 一書中曾言，教育即生活 (education as life)，而生長是生活的特質，教育因之與連續不斷的生長有關，此外別無目的。杜威之所以把生長視為教育的目的，即認為在生長之外無任何目的，而不是生長還有一個預懸的、固定的目的。生長是一種動態及變化的歷程，於是杜威把生長換成另外一種觀念，亦即經驗不斷地「重組」(reorganization) 與「改造」(reconstruction)，此就是生長的歷程。杜威認為經驗是一種「主動」的歷程，若把經驗當作一個整體來看，其存有一種傾向或意向，即向帶有意義的事物前進，而每一個繼續性的經驗或活動，都具有教育意義 (Dewey, 1966)。由此可看出，如從教育的立場而言，生命個體經驗的「重組」與「改造」也是「主動」地往具有教育意義的方向不斷地去「重組」與「改造」，而在「重組」與「改造」的歷程中實已隱含了改變、發展及進步，亦即價值創造。

因此，我們可確認對杜威來說，教育猶如生長，就是自我更新，就是經驗不斷地

教育即進步 - 田培林的觀點

「重組」與「改造」，就是使生命個體能夠獲得更多的教育。換句話說，生長、自我更新、經驗的不斷改造、以及使人能夠獲得更多的教育等，都是同義詞。其中任何一項，都可說是教育歷程的自然結果，也是教育目的(韓景春，1996)。但是，值得注意的是，經驗與教育二者間並不能直接等同，因為有些是在錯誤的教育方式所產生經驗。而任何在錯誤教育方式所產生的經驗，將扭曲更多經驗的生長(Dewey, 1938)。

然而，生物的生長是自然現象，以自然現象來說明價值規範的教育活動，似有混淆「實然」與「應然」之嫌(林秀珍，1999)，因之，後來杜威對生長的觀念有所修正，若依杜威對生長觀念的修正看法來說，教育的歷程已受教育意義與教育價值的規範約束，亦即知德體的規範價值，教育歷程不能向反認知、反道德及反生理價值的方向生長。若此，「教育即生長」這個口號，已被定義化，不再是一種教育上的宣傳口號，用以盲目地打倒一切傳統式的教育。那就是知德體的生長是教育內在而普遍的目的，此與杜威本來的教育無目的說並不相悖，這也正是一種無目的的合目的性(purposiveness without purpose)(歐陽教，1992)。

是以，杜威「生長」的概念不僅止於生物有機體的自然生長概念，實已包含知、德及體的生長。而知德體的生長，實已包含了改變、發展及進步。亦即無論是人格培

育或品德陶冶並不是死板地遵守生物生老病死的生長歷程，而應繼續精進，以臻於至善。所以，田培林認為杜威「生長」一詞，不只有生物學的意義，也含有文化的意義，只是田培林認為杜威「生長」這一概念相當曖昧，容易使人誤解為只是生物有機體自然現象的生長（只包含改變及發展），而田培林認為教育的歷程不僅只有改變及發展，更含有進步，因此才會主張以「進步」一詞代替「生長」，認為教育乃進步（田培林，1995）。

肆、田培林「教育即進步」觀的內涵

關於田培林「教育即進步」觀的內涵，筆者將分別從思想的哲學觀點與「教育即進步」觀的意涵探討之。茲分別探討如下：

一、思想的哲學觀點－歷史綿延進步觀

（一）歷史綿延進步觀的意涵

田培林哲學觀點，不能像一般講哲學的那種說法，分什麼本體論（Ontology）、知識論（Epistemology）等等來說。因為田培林一生從事教育工作，在德國柏林大學鑽研教育以後，所論述的更以教育為主。言及教育時，便必然以人為主，由人而談到與人

教育即進步 - 田培林的觀點

有關的各方面。所以，從內容的範圍來說，有和哲學一樣的性質，無所不包；從思想體系來說，卻不像哲學中的論題般，必定分為形上或形下的論點。總之，田培林的哲學觀點，是以歷史為骨幹，以文化創造為實質，建構成文化整體的觀點。而其哲學觀點約可分為文化價值總體觀、歷史綿延進步觀、創造的道德義務觀及歷史哲學的方法觀（賈馥茗，1976b）。筆者認為田培林的「教育即進步」思想之哲學觀是以「歷史綿延進步觀」為其論調的基礎。

其實，文化是在時間延續的歷程中，逐漸改進而生的，因此田培林非常重視歷史。因為歷史中的事件是人所製造的；歷史中的觀點和主張是人所創造的。簡單的說，人創造了觀念，這些觀念流傳下來，便成為後代人精神的憑依，和據以再創造的素材。在歷史的流傳之下，人類的精神得以保留；在歷代繼續不斷的創造中，才有無窮的進步。田培林重視前人的經驗，也推崇前人中有價值的經驗，故而對歷史哲學，非常留心（賈馥茗，1976b）。可由田培林特別撰寫「啟示」在歷史哲學研究中的影響，及尋繹出裴斯泰洛齊（Pestalozzi）的歷史哲學作為專文，便是最好的例子（田培林，1995）。

進一步的來說，田培林的歷史哲學，是文化進步的觀點。文化演進的歷程，是由簡單趨向複雜，由粗陋趨於精密。譬如就生活方式來說，從早期的群居生活，形成習

慣，蔚為風氣，成為風俗。到了使用文字列述出來，遂成了典章制度，規約禮法。就生活的方法來說，從早期的簡陋工具，而逐漸改良和發明，到了蒸氣機問世，是技術的一大改革。俟電力發明，更對生活有了很大的改善。內燃機的發明，代替了笨重的蒸氣機，在動力方面又一次的進步。現代以原子為動力，技術達到空前的進步程度。這些固然屬於文明，可是產生文明的觀念，乃是精神作用的結果，仍然涵蓋在文化之中。依目前的情形看來，日後必然還會進步下去（賈馥茗，1976b）。

歷史演進，也就是文化的演進。近年來由於自然科學的發明所造成的、空前的技術進展，曾經引起很多人的殷憂，深怕人應用技術不當，導致世界的毀滅（賈馥茗，1976b）。田培林則不採此種悲觀看法，其接受狄爾泰（Dilthey）歷史哲學的觀點，相信文化延續的歷程中，人類一面去蕪存菁，一面創造更新，而成為歷史。歷史中所記載的觀念，成為精神的流傳，也就是文化的綿延。所以，人類歷史是進步的，而且是一個永恆的連續。只是進步的趨勢，不似直線般的一往直前，會有深沉互見的現象，間或出現高原，或跡近停滯，這種現象不是真正的停頓或衰落，卻可視之為下一步的醞釀階段。是以，田培林頗不認同史賓格勒（Spengler）在《西方的沒落》（*Der Untergang des Abendlandes*）一書中所說文化有春、夏、秋、冬，從萌芽、茁壯、而衰萎，以至死

教育即進步 - 田培林的觀點

亡的觀點(賈馥茗, 1998)。因為史賓格勒認為一個完全實現自己理想的文化, 其概念、內在可能的內涵都已完成, 並且外顯之後, 就會形成一種固定、僵化的狀態, 於是就等於「沒落」(Spengler, 1962)。

史賓格勒所說的歷程是: 開始時先生出文明, 著重在技術; 由此進而為文化, 形成合群生活; 再進而為高級文明, 失去團體生活, 等於失去國家民族; 人與人雖然很相近, 可是忽視血統關係, 文化體系趨於沒落。這種文化有形成、發展、成長和死亡的觀點, 和我國的觀點不同。我國以為文化是為往聖繼絕學, 為萬世開太平的, 這是中西思想的大不同之處(田培林, 1995)。因而, 田培林肯定的說:「文化不會死亡, 歷史將永遠繼續下去, 世界也不會有末日」(賈馥茗, 1998)。由此, 我們更可以肯定, 田培林對歷史進步的觀點, 是抱持樂觀的態度。也只有以樂觀的態度來面對歷史的演進, 人們才能為歷史的發展, 找尋到夠多的生命力, 導引歷史往前推演、進步。

總言之, 田培林認為人創造了歷史和文化, 教育傳遞歷史和文化, 而且不斷的推陳出新, 繼續創造。歷史是無限的綿延, 文化是無休止的進步, 所以人也將永遠進步下去(賈馥茗, 1976a)。

(二) 釋疑: 田培林的「歷史綿延進步觀」不是「啟蒙直線進步觀」

在此，筆者要進一步探討的觀點是田培林的歷史演化觀點—歷史綿延進步觀。筆者覺得有必要加以論述，否則可能誤解田培林所主張的歷史綿延進步觀與啟蒙直線進步觀，在精神上完全吻合。如果說文化的演進，也就是歷史的演進，田培林認為歷史進步的趨勢，不似直線般一直往前，而是會有深沉互見的現象，間或出現高原，或跡近停滯（賈馥茗，1998）。所以歷史進步，或是文化進步，是呈曲線，但大方向是向上的。為了要更進一步探討田培林之歷史綿延進步觀不同於啟蒙運動以來的直線進步觀，實有必要對啟蒙直線進步觀有所了解。而在探討啟蒙直線進步觀前，則有必要先從十七世紀的西方世界談起。

西方世界從十七世紀以降在自然科學研究方面突飛猛進，天才輩出，素有「科學革命」之稱，並且有些人視科學的發現為一種進步。其中較顯著的發展如培根（Bacon）和笛卡兒（Descartes）發展了新的思想方法；伽利略（Galileo）發現自由落體定律，並發明望眼鏡觀察天體運行，證明哥白尼的太陽中心說；開卜勒（Kepler）發現星體運行的三大定律；牛頓（Newton）發現萬有引力定律，其成就代表十七世紀科學革命的巔峰，並主導了日後十八世紀的科學發展；巴斯卡（Pascal）發現流體力學原理；惠更思（Huygens）倡議光波理論。十七世紀的科學革命，其對十八世紀啟蒙思想家和十九世

教育即進步 - 田培林的觀點

紀社會學家的影響結果之一就是樂觀進步論。啟蒙思想家對人類理性及未來充滿信心，相信科學技術及工業的發展，可以讓人類各方面持續不斷進步，最後臻於完美的境地（黃瑞祺，2000；Stables, 2003）。

似乎歷史是綿延不斷地進步，文化是綿延不斷地進步。但是歷史是否真如啟蒙運動以來，直線綿延的進步？後現代主義（Postmodernism）提出了不同的看法。後現代主義者是反歷史主義的，一方面他們否認傳統文化所確認的歷史秩序，否認存在著某種方向、有目的和有意義的歷史過程；另一方面他們也反對啟蒙運動以來基於歷史主義所揭示的「進步」（progress）口號和基本原則，反對將歷史視為「規律性」的事物。在此基礎上，後現代主義者也往往反對傳統的時空觀，反對各種將歷史和時間當成連續不斷的流程和基本觀點。嚴格地說，他們主張歷史的時間結構並不是連續的和歷時的，更談不上有先有後的必然順序；而是相互間隔和斷裂的（高宣揚，2000）。而湯普生（Thompson）（1992）論及什麼是後現代主義時作了十二項的敘述，其中言及後現代主義是線性、連續時間概念的喪失和瞬間衝擊的追尋，是一種深度的喪失。由此，我們似乎可以說後現代主義是不贊成歷史是綿延不斷的進步。歷史的主角人類，是否真如啟蒙運動所樂觀期待的無止境進步呢？然而，早在1944年阿多諾（Adorno）和霍克

海默 (Horkheimer) 所撰述的《啟蒙的辯證》(*Dialektik der Aufklärung*) 一書，就已經對啟蒙所引發的負面效果提出深刻的省思與批判。啟蒙原來意圖在發揚人類理性榮光，然而開展出來的卻是人類理性的算計功能系統，其結果卻使人類本身陷入成被算計的對象。互相算計、上下交征利的結果，使人犧牲本性，陷入新野蠻狀態。事實上，早在 1970 年代「羅馬俱樂部」(Club of Rome) 就已經指出人類的成長有其限度，未來人類可能步入福山 (Francis Fukuyama) 所謂的「歷史的終結」(楊深坑，2000)。所以，歷史是否能如啟蒙所預期地不斷進步？人類是否也能無限的進步？勢須重新檢討。

整體而言，田培林對歷史的演進抱持樂觀的態度，而啟蒙運動亦對歷史的演進持樂觀的態度，此點在精神上是吻合的。但是，田培林認為歷史的演進，其間會有深沉互見的現象，間或出現高原，間或跡近停滯，但整體的方向還是向上的，所以歷史的演進猶如曲線似的演進。然而，啟蒙運動所樂觀期待的歷史是永無止境直線式的進步，似乎又與田培林之觀點不同。而筆者所以會論及後現代主義的歷史觀，只是要突顯出除了啟蒙運動以來的直線進步觀以外，後現代主義也提出了歷史是不連續及斷裂的觀點。因每個人都有自己的歷史觀，當自己的歷史觀與別人不同時，也不能就認為自己的歷史觀就是對的，別人的歷史觀是錯的，必須認同我的歷史觀。然而，人總是要對

歷史，對未來充滿希望、心懷樂觀。

二、「教育即進步」觀的意涵

無論就狹義或廣義的解釋來看，田培林（1995）指出教育的本質都是一種外來的影響力量。而且這種影響的力量，乃是存在於主觀和外在的客觀兩方面之間。自外而來的一種影響力量，使主觀接受之後，在經驗或行為之中有所改變，才可稱之為「教育」。在原始的教育活動中，是上一代的人無意的，或者可以說是無計畫的來影響下一代的人。迄學校教育制度建立之後，負責進行教育工作的人，乃是一些受過專業訓練的成年，這就是一般所說的教師了。

就教師而言，教師的知識、技能、品性與行動，皆需優於一般受教的學生，所以自然而然的，教師在學生面前就形成了一種「權威」。由於這樣根據知、能所形成的「權威」，產生一種影響力量，使受教育的學生在知識、能力以及生活習慣上，都有所改進，這就稱為「教育」。所以，在教育本質上來看，教育活動是源於一種外來的力量（田培林，1995）。

田培林（1995）在〈教育與文化〉一篇裡，即對教育一詞，歸納出一個解釋，這可以說是田培林給「教育」所下的定義，即是：「教育是一種人類之間，相互影響的活

動，透過這種影響，可能使人類的思想、行為發生一些改變。這種情況，尤其在兒童與成人或下一代與上一代之間，表現得更為明白。所以，我們可以說，教育活動乃是存在人與人之間的一種影響作用」。對教育作了這樣的定義之後，再來省思教育的本質，便易於瞭解教育的精神意涵，亦即教育活動是源於一種外來的力量。至於，生物學意義的生長，則是發自個體本身所潛存的力量，並不一定要接受外來的影響力量。所以，我們可窺知教育絕不是生物學上所說的生長（田培林，1995）。

就實而言，杜威的學說在喚醒世人注意教育的實施應與實際的生活密切配合這一點上，功不可沒（黃昆輝，1976）。然而，杜威說「教育即生長」，不過生長這個概念相當曖昧，所以田培林另外用三個概念來代替。這三個概念即是改變、發展與進步。田培林（1995）進一步言，就教育的觀點而言，變化是存在的。如人在身高及體重上的變化發展、一些生理現象的變化，植物發芽、生長、茁壯的變化發展。

杜威的教育理論和哲學思想是不能分開的。他的哲學思想是以黑格爾的哲學為出發點，發展而成為一種「經驗主義的—生物學的」哲學，最後則成為實驗主義與工具主義。所以他的哲學主張，雖然屬於經驗主義這一派，可是他卻並不是極端的個人主義者，他仍然看重人類生活中「社會」那一方面的價值。因此，杜威雖說「教育即生長」，

教育即進步 - 田培林的觀點

可是他使用生長一詞時，並不是把生長看作個體方面的生物現象。他不是也說過「教育即經驗不斷的改造」這句話嗎？是以，我們可窺見杜威所用「生長」一詞，不只是生物學的意義，乃是更有文化性的含義在其中（田培林，1995）。

生物學的生長，一開始是向上的、進步的，一達到「頂點」之後，就由停滯而趨進死亡。至於杜威所說「經驗的不斷改造」，則已經不是一種「事實」，而是有進步意義的「價值」，已是一種文化現象，而非一種自然現象。杜威在闡明「教育的必要」時，曾臚列兩大理由，一為人有「生」，二為人必「死」，人因為生活，需要教育，我們可以不必再多作解釋。因為人有「死」，所以教育有必要，那可以證明杜威肯認教育是延續人類文化的一種方法，而且承認人類文化也有延續的可能。文化能一直的不斷延續傳遞下去，這樣的情形，與其稱之為「生長」，倒不如名之為「進步」。生長的歷程有時傳遞向上，有時則向下，至於進步的歷程則是一直向上，而且只是向上發展（田培林，1995）。

生長歷程是自然現象，是一種事實。「事實」能夠自己存在，不需外來的力量就能夠存在，可以說和教育沒有什麼必然的關係。所以說「教育即生長」，是不太符合常理的。進步的歷程是人類創造的成果，是一種價值。「價值」則是由創造而來，離開教育

就沒有繼續不斷的創造，就沒有高一級的價值。所以說教育乃進步，才能顯示出正確合理（田培林，1995）。言下之意，田培林視教育為創造的工作，並肯認教育能夠繼續不斷的創造價值，教育是「好還要更好」的價值創造工作。

是以，人和生物不同之處乃是進步。發展是實際的演變，進步則有價值的意義。人的發展相同，民族的進步卻有分別。發展是自然現象，屬於個體；進步則為文化創造，是歷史生活。只有人才有歷史生活，不過文化低落者除外。所以，就自然界各物來說，在改變、發展和進步上，有下述的差異：人含有改變、發展及進步；生物有改變及發展；無生物則只有改變。其中，發展是自然現象，是個別的事實。進步是教育的成果，由此而產生文化創造和歷史生活。生物的發展常憑藉人力，人的進步則依賴人獨具的教育（田培林，1995）。從田培林的以上論述中，不難看出田培林認為「教育即進步」，並論述教育對於文化創造的重要性，及對於人之歷史生活的重要性。

綜言之，田培林以精神科學的見地，糾正了杜威的一偏之說，揭櫫「教育即進步」，給後世學者深遠的啟示。而文化教育學由於田培林的大力倡導，始為國內教育學術界所重視，也才漸漸發散了積極的影響力（王文俊，1976；黃昆輝，1976）。更甚者，田培林指出教育是創造價值的工作，讓受教者主觀的心靈在與客觀的文化價值互動過程

中，教師以其教育愛的實踐，不僅幫助學生創造價值，也讓學生將來可以幫助人類創造價值，如此教育才能進步，人類的文化才能進步，不斷持續的進步。

伍、結語

經由本文之探討後，可以瞭解在盧梭與愛倫凱之教育思想作開路先鋒下，杜威「教育即生長」觀這一種教育主張，普遍受到重視的背景脈絡。再者，田培林認為杜威「生長」的概念不僅止於生物有機體的自然生長概念，實已包含了知、德及體的生長。而知德體的生長，實已包含了改變、發展及進步。所以，田培林認為杜威「生長」一詞，不只有生物學的意義，也含有文化的意義，只是田培林認為杜威「生長」這一概念相當曖昧，容易使人誤解為只是生物有機體自然現象的生長（只包含改變及發展），而田培林認為教育的歷程不僅只有改變及發展，更含有進步，因此才會主張以「進步」一詞代替「生長」，認為「教育即進步」。而以上所述，即是田培林對於杜威「教育即生長」觀的不同觀點。

再者，田培林「教育即進步」觀的基調，是立基於其思想的哲學觀點 - 歷史綿延進步觀。田培林對歷史的演進抱持樂觀的態度，對教育的發展亦抱持樂觀的態度，希

望教育可以不斷的往前進步，不斷的創造價值。然而，衡諸教育實際，教育的發展有時可能因為決策者不明瞭教育現場的情形，引發人為的錯誤決策，而致使教育反而退步。所以，「教育即進步」可當為一種理想的追求，而在追求這種理想時務必與教育現場的情形結合，才不致淪為一種烏托邦式理想的追求。

此外，在細究田培林所指陳之「教育即進步」觀後，對於臺灣當前教育理念發展的啟示，即教育是延續人類文化的活動，而在此活動中我們必須讓教育向上發展，讓教育的發展邁向美好之境地。若能如此，才能教育活動中的讓學生受益，教師受益，以致社會與國家受益，人類的歷史文化不斷往前推演、進步。

參考文獻

中文部分

王文俊 (1976)。敬悼我國文化教育學導師田培林博士。載於中國教育學會、師大教育研究所主編，*田故教授伯蒼先生紀念文集* (頁 22-28)。臺北市：中國教育學會、師大教育研究所。

王怡婷 (2007)。杜威 (John Dewey) 美學理論及其在教學藝術上的應用。未出版之碩

教育即進步 - 田培林的觀點

士論文，國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。

田培林 (1995)。《教育與文化》(上册)。臺北市：五南。

江合建 (1999)。《杜威美育思想研究》。未出版之碩士論文，國立東華大學教育研究所，花蓮縣。

吳俊升 (1972)。《教育與文化論文選集》。臺北市：臺灣商務。

林玉体 (1993)。《西洋教育史》。臺北市：文景。

林秀珍 (1999)。《杜威經驗概念之教育涵義》。未出版之博士論文，國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。

林逢祺 (2003)。由思維歷程透視教學原理--杜威「思維術」方法論之衍釋。《教育研究集刊》，49(1)，1-29。

祝若穎 (2010)。日治時期杜威教育思想在臺灣之引進與實踐 (1919~1930)。《臺灣教育史研究會通訊》，68，3-10。

洪笙僑 (2008)。《John Dewey 知識論之於九年一貫課程的省思》。未出版之碩士論文，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義縣。

施宜煌 (2008)。幼兒課程設計的理念：以杜威教育觀出發的探討。《幼教資

訊，207，2-10。

高宣揚（2000）。*後現代論*。臺北市：五南。

高廣孚（1989）。*教育哲學*。臺北市：五南。

徐宗林（2000）。*西洋教育思想史*。臺北市：文景。

黃昆輝（1976）。懷念田師。載於中國教育學會、師大教育研究所主編，*田故教授伯蒼*

先生紀念文集（頁103-108）。臺北市：中國教育學會、師大教育研究所。

黃瑞祺（2000）。*現代與後現代*。臺北市：巨流。

黃遙煌（1964）。盧梭教育思想。*臺灣省立師範大學教育研究所集刊*，7，67-162。

程石泉（1994）。*教育哲學十論*。臺北市：文景。

單文經（1988）。*杜威道德教育理論研究*。未出版之博士論文，國立臺灣師範大學教育

研究所，臺北市。

賈馥茗（1976a）。痛失良師。載於中國教育學會、師大教育研究所主編，*田故教授伯*

蒼先生紀念文集（頁61-65）。臺北市：中國教育學會、師大教育研究所。

賈馥茗（1976b）。田培林先生的教育思想簡述。載於賈馥茗、黃昆輝主編，*教育論叢*

（二）（頁1-46）。臺北市：文景。

教育即進步 - 田培林的觀點

賈馥茗 (1998)。 *田培林傳*。載於國史擬傳第七輯抽印本。

楊深坑 (2000)。迎向新世紀的教育改革—方法論之省察與國際改革趨勢之比較分析。

教育研究集刊, 44, 1-34。

詹棟樑 (2000)。 *兒童哲學*。臺北市：五南。

歐陽教 (1992)。 *教育哲學導論*。臺北市：文景。

蔡逸珮 (2006)。杜威在《民主與教育》一書中的「民主教育」理念。未出版之碩士論文，臺北市立教育大學國民教育研究所，臺北市。

韓景春 (1996)。實用主義的教育哲學。載於邱兆偉主編，*教育哲學* (頁 81-120)。臺北市：師大書苑。

外文部分

Brubacher, J. S. (1966). *A history of the problems of education*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.

Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: The Free Press.

Spengler, O. (1962). *The decline of the west*. New York: Knopf.

Stables, A. (2003). *Education for diversity: Making differences*. Hampshire, England: Ashgate Publishing.

Thompson, K. (1992). Social pluralism and post-modernity. In S. Hall, D. Held, & T. McGrew (Eds.), *Modernity and its futures* (pp.221-255). Cambridge, England: Polity Press.

Ulich, R. (1968). *History of educational thought*. New York: The American Book Company.

施宜煌

文稿收件：2010年03月29日

文稿修改：2010年08月20日

接受刊登：2010年09月20日

Education as Progress : Pei-Lin Tien's Perspective

Yi-Huang Shih*

Abstract

Dewey pointed out “Education as growth.” Pei-Lin Tien, however, disagreed with this and preferred “Education as progress.” In order to analyze this difference between the two statements, the author, firstly, explains why most people emphasize Dewey’s perspective. Secondly, the author explains Tien’s disagreement with Dewey. Finally, the author interprets Tien’s philosophical perspective and the meaning of “Education as progress.”

Keywords: Pei-Lin Tien, Dewey, Education as growth, Education as progress

* Assistant Professor, Department of Early Childhood Educare, Ching Kuo Institute of Management and Health
Email: shih123@ems.cku.edu.tw