

# “进步教育”再解读：一种后现代的视角

原 青 林

(肇庆学院外国语学院, 肇庆 526061)

**摘 要:**关于美国“进步教育”的历史背景和理论意义,一些后现代主义教育史学家们指出,“进步教育”的发端时间可以上溯至宗教改革时期,同时它又在某种程度上加入到了与现代公立教育体系的共生关系中去。作为教育学上的一种变革,它代表着一种连续不断的建构,而不是一种理论上的革命,其核心目的自宗教改革以来始终未变。这些新见解值得关注,对于教育工作者尤其是从事教育史研究的人们来说,具有重要的启迪作用。

**关键词:**进步教育;教育改革;共生关系

1995年,德国教育史家勒尔斯(H. Rohrs)和伦哈特(V. Lenhart)的《洲际间的进步教育》英译本的问世给一些西方教育家带来了重新思考“进步教育”的良机。<sup>①</sup>究竟什么是进步教育?对今天的大多数美国教育史家来说,这一问题在克雷明(L. Cremin)的《学校的变革》一书于1961年出版时,便已引起人们的广泛关注。该书将美国的进步教育描绘成“扩大化的美国进步主义在教育方面的表现”,并视之为美国现代文明史的重要组成部分。然而克雷明又强调指出“对‘进步教育’进行具体而微的界定是不可能的。”<sup>②</sup>不过,包括勒尔斯和伦哈特在内的许多当代西方教育学者都试图通过研究弥补这种不足。笔者拟就部分学者关于“进步教育”的一些新观点作一评介,以期对“进步教育”进行重新解读。

## 一 进步教育的历史背景与理论意义

关于进步教育的历史背景问题,不同的教育学者有不同的看法。克雷明对发生在美国的进步教育运动的历史,作过十分简要的概述。他认为进步教育运动“兴起于美国南北战争后的几十年间;19世纪末20世纪初,在知识分子中具有广泛的吸引力;第一次世界大战前10年间,聚集了政治力量,赢得了有组织的教师的支持,并对美国公立和私立学校、学院产生了深刻的影响;在20年代—30年代间分裂;第二次世界大战后最终瓦解。”<sup>③</sup>勒尔斯对进步教育的发展过程大致作了这样的界定:进步教育作为传统教育的激进的对立面出现于1890年前后。本着教育改革和职业训练的目的,它从夸美纽斯、卢梭和裴斯泰洛齐的教育思想中寻找理论支持。它的儿童中心论使教师变成了发起者、观察者和顾问,使教学变成了有条不紊的工作。随着医生和心理学家加入到教育者行列中来,发展心理学的观点渗透到教育学和含有社会和情感成分的智育中来。学校建筑避免了整齐划一的模式,寻求开放和多样化,传统的学习原则被来自儿童世界的刺激物所代替。进步教育思想直接和间接地从学校传播到教养院、成人教育中心和图书馆,并盛行于公立教育系统,尤其是欧洲和美国的公立教育系统。<sup>④</sup>

克雷明和勒尔斯的观点似乎已得到现代教育领域的广泛认同。然而德国教育学者厄尔克斯(J. Oelkers)的《中欧进步教育的起源与发展》一文对进步教育的历史背景和理论意义进行了切实有效的探

\* 基金项目:2010年教育部人文社会科学研究规划基金项目“基础教育领域公私合作伙伴关系的建立与教育公平研究”(10YJA880171)。

讨,提出了与众不同的见解,令人耳目一新。他指出,16世纪欧洲宗教改革时期的学校教师本着育人的目的,开启了现代教育的传统。它作为一种改革教育学,绝不可能满足当时的教育现状。宗教改革以来,尤其是18世纪末以来,为了国家的利益,政府掌握了管理教育机构的权力。在教育科学坚持以教育个人为目的的条件下,它只能继续掀起改革的浪潮。19世纪末,随着教育科学对城市化运动、综合性公立学校系统的发展和教育中公众利益的日益强化所作出的反应,它导致了欧洲新教育和美国进步教育的产生。厄尔克斯因此强调说“改革教育学代表一种连续不断的结构,而决不是一种理论上的革命。……其核心目的自宗教改革以来始终未变。”<sup>⑤</sup>这一观点对教育史家来说十分重要。

从厄尔克斯的文章中可以得出这样的结论:进步教育是教育科学的改革传统,它起源于宗教改革的个人主义精神,在19世纪后期的城市化运动和公立学校体系发展的影响下,逐步形成自己的特色,它高举儿童中心的旗帜,反对当时教育体制的组织制度。自问世以来,进步教育名目繁多,形式多样,对官方确立的学校体系时而表示反对,时而表示支持,但可以肯定,它始终是对公立学校体系的一种补充。在这一结论中,有两点很重要:一是进步教育的发端时间上溯至宗教改革时期;二是进步教育在某种程度上已加入到与现代公立教育体系的共生关系中去。

对厄尔克斯“将宗教改革视为现代教育科学的起点”这一论断的重要性应作何种估计?它对教育史和教育学的意义何在?如果照他所说,强调个性决定着教育现代性的发端,那么文艺复兴中的人文主义或宗教改革中的新教教义是否也应被视为教育现代性的开端呢?如果厄尔克斯指的是加尔文、马丁·路德和梅兰克森(P. Melancthon)的教育改革——它们在教育机构方面导致公立普通教育体系的产生,那么他无疑是正确的。毫无疑问,正是个人主义教育学与国家在教育机构的监督之间的联系标志着教育现代性的开端。此外,这种联系从一开始就具有内在的对抗性,这一点成为教育现代性的主要特征。另一方面,这种对抗性随着政府效率的日益提高、学校体系的发展壮大、以及家长和公众对公立教育的更加关心而得到逐步强化,并于19世纪末在对新兴的都市文明的反应中,迫使改革的传统表现出现代的改革教育学和进步教育的形式。这种分析并不会弱化人们对其早期存在的关注。厄尔克斯指出,城市化运动引起教育状况的根本变化。对此,改革教育学不得不做出新的反应。他引证了克雷明的观点,即“这种新的反应根植于对都市颓废的不满”。<sup>⑥</sup>厄尔克斯的结论由此将教育改革传统的起点定位于宗教改革时期的教育学中,并对“它于19世纪末呈现出现代形式”这一观点进行了确认。总之,厄尔克斯这一观点对教育史研究者来说具有很大的启迪作用,值得进一步考究。

## 二 进步教育家其人其事

这里着重从后现代的视角对部分进步教育家、教育模式和教学方法作一评价。首先是蒙太梭利。众所周知,蒙太梭利的教育思想极大地影响了美国的教育,但其教育实践被国人接受的程度却与她在海外的声望形成了反差,这是令人费解的。德国教育学者伯姆(W. Böhm)指出,在德国,蒙太梭利以一位在实践中发展其理论的教育实践家而著称。勒尔斯认为,20世纪初蒙太梭利的名字首次在美国传颂期间,是她的方法及其对商业的实用性在起作用。同样,由于对儿童在社会合作方面的需要可能缺乏了解,导致美国教育家克伯屈对蒙太梭利实践的斥责,结果导致美国蒙太梭利研究的进一步发展于1915年前后被中断。20世纪50、60年代蒙太梭利影响的复兴正值美国进步教育的衰落之际。而有趣的是,这一时期她在欧洲的学术背景却对她非常有利。这种背景使她的思想填补了教育学的空白。

伯姆指出,在蒙太梭利的祖国意大利,她的声望与其说归因于其教育实践活动,毋宁说归因于其理论科学家和大学教授的身份,她的研究工作,包括她的方法,建立在一种“明确而系统表述的教育人类学”的基础之上。由于她的研究对象是弱智的和处于社会不利地位的儿童,其方法便具有医学意义和治疗目的。甚至早在她1907年开办第一所“儿童之家”之前,她已经在课堂上和文字材料中从理论的

角度提出了这一设想。然而在她的故乡,其教育实践的理论来源却于她不利,尤其是当人们将她的教育实践与阿加齐(C. and R. Agazzi)姊妹的教育实践进行比较的时候。阿加齐姊妹开创了一种具有强烈的活动意识的切合实际的进步教育模式。意大利的学人和常人都难于接受蒙太梭利的教育理论,而对阿加齐姊妹创设的注重实践的儿童天地却感到更加轻松自在。

在斯堪的纳维亚半岛上也发生了类似的事情:德国学者赫纳(H. Hörner)指出,爱伦·凯《儿童的世纪》一书的出版使她在国际上一举成名,甚至在有些人看来,它标志着进步教育的开端。但在她的故乡瑞典,该书带给她的却是谴责和讽刺。一些人认为其中“全是些危及现行社会、政治制度及宗教的空洞语言和难以消化的思想”。<sup>①</sup>其实这一定程度上是性别主义在作怪:因为蒙太梭利和爱伦·凯这两位杰出的进步教育家都是女性,她们的教育思想较之各自国内由男性主宰的教育制度更富于人性和理性。她们的这种“冒犯行为”足以招致男性同仁的蔑视。奇怪的是,勒尔和伯姆在论及蒙太梭利以及赫纳在论及爱伦·凯时,都没有提及这一明白的事实。

德国的瓦尔多夫或鲁道夫·施泰纳学校(Waldorf or Rudolf Steiner schools)强调“教师的自主权”、“家长的参与”和“创新教学”,令世人耳目一新,在一定程度上丰富了进步教育的理论宝库。而吉伯的奥登瓦尔德学校(P. and E. Geheeb's Odenwaldschule)及其在纳粹时代为生存所作的斗争自然也在世界教育史上留下了感人至深的佳话。吉伯怎么能够将其坚实的德国古典理想主义哲学基础与其激进的人文主义及为国际团结所作的奉献结合起来,着实令人费解。吉伯早期热衷于教育改革,而不是参政,实为其因。这种对政治的厌恶心理使他对纳粹分子接管他的学校一事毫无防备。而后,他信奉的人文主义使他在瑞士找到了新的校址。1943年他在那里成功地创办了他的人文主义学校(*Ecole d'Humanité*),该校成为奥斯维辛和特雷西因施塔特集中营受难者遗孤的家园。

德国的彼得森(P. Petersen)及其耶拿计划(Jena Plan)同样具有启迪作用。作为魏玛共和国初期的产物,该计划汇集了今天所谓的自由综合小学的各种成分。彼得森打算把该校办成一个“社区中的生活中心”,在这里,每个儿童都能够吸收欧洲的文化遗产。1928年,彼得森开始关注美国的进步教育,并学习和吸收了道尔顿制和文纳特卡制的多种成分。耶拿计划学校如今依然存在,尽管为数不多。它们的特色在于拒不服从任何预先设置的模式。教师可以服从自己的教育良知,因为他们坚信这样的教育事实:即一个人对自己的智力水准是充分了解的,他可以在不损害道德和智能的条件下,十足地表现自己。因而,每所学校都有自身的工作重点和需要解决的问题,并努力追求自己的教育特色。耶拿计划学校所包括的那些成分并没有在德国得到推广。而在荷兰,这一计划却得到了教育部的承认,荷兰的5所大学还在教师教育中采纳耶拿计划的教育模式以使受训人员能够取得最后文凭。

最后值得一提的是设计教学法、分组教学制和成人教育。美国教育家诺尔(M. Knoll)再一次提醒人们,关于进步教育的所有界定和描述皆存在值得争论的疑点。例如,据多数人所知,设计教学法是美国进步教育的一项革新。作为它的倡导者,克伯屈使它引起了教育领域的注意。但诺尔坚持认为,设计教学法其实是16世纪后期发端于意大利的建筑教育运动的产物。此后该方法被欧美一些工艺大学所借鉴,后又应用到手工课或手工艺训练中去,克伯屈只是从心理学角度对它进行了分析和诠释。该方法后来传到前苏联,被苏联教育家N·K·克鲁普斯卡亚所采纳,又于1931年遭到苏共中央的谴责。20世纪60年代,该方法在欧洲和美国得到复兴。诺尔将它比作一项自然科学的实验或法学的个案研究。美国教师一度称之为“有目的的活动”,其中,儿童和儿童的积极性——而不是教师和预先设计的课程计划——一起决定作用并构成它的特性。<sup>②</sup>至于分组教学制,迈耶(E. Meyer)认为,它可以被理解为“由学生实施的学生教育”,并提醒我们关注德国教育家凯兴斯泰纳及其关于学生自制的教育思想。凯兴斯泰纳曾经说过“教育应该用最少的教材培养最多的能力、最高的熟练程度和最大的为社会服务的热情。”<sup>③</sup>迈耶呼吁人们因此应更多地关注教育中的合作,分组教学应包括小组推动过程(group dynamic

process) 和小组救助过程(group therapeutic process)。<sup>⑩</sup>最后,德国教育家波格莱(F. Poggeler)指出,成人教育应当与新的终身教育体系相结合。令人遗憾的是,过去在这方面所作的努力都是徒劳的。波格莱列举的一些教育家——如格伦特维(N. F. S. Grundtvig)、弗利特纳(W. Flitner)、布伯(M. Buber)、许西(E. R. Huessy)等——主要因为他们初等后教育机构和中等教育机构的工作而著称。<sup>⑪</sup>

上述事例使当代西方一些教育家重新认识到关于进步教育的所有定义的可疑性。设计教学法显然既不符合勒尔斯所认定的百年教育框架,也不适用于单纯的初等和中等教育。迈耶所描述的分组教学制从课堂教学法到其他场合的医疗方法,种类繁多。成人教育通常在现有学校系统之外发挥作用,而不属于该系统的组成部分。这一切向我们提出一个问题,即进步教育的范围需要扩大到何种程度才能将其名义下的各种活动全部包括进去?难道世上就不存在“包括”和“排除”的可行性标准吗?一切事物都符合这种定义的尺度吗?这些都是我们必须面临的问题,并应设法找到一种可操作的界定方式,因为它将有助于我们正确认识进步教育在教育史中的地位。

### 三 进步教育与原有教育体制的共生关系

厄尔克斯将进步教育与不同国家和地区的原有教育体制联系起来,他认为,只要哪里不存在按照宗教改革时期的模式而建立的义务教育体系,哪里就不可能存在进步教育。勒尔斯指出,进步教育对教育改革运动的发祥地——欧洲和美国——所产生的影响较之对非洲或亚洲的影响更加直接和具体。<sup>⑫</sup>这暗示着,进步教育存在的先决条件是原有的欧洲—美国式的教育体制。克雷明指出“义务学校教育既对进步主义者提出了问题,也为他们提供了机会;这是义务学校教育的存在,不可避免地决定了第一次世界大战前几十年里教育改革新方面的每一个尝试。”<sup>⑬</sup>美国教育家霍姆斯(B. Holmes)在论及英、美原有教育体制时,同样指出“新教育联合会和进步教育协会成立后的半个世纪内,进步教育的某些成分已贯穿于英、美两国公立学校系统的某些方面。”<sup>⑭</sup>在美国,霍姆斯指的是公立“普通学校”;在英国,他涉及的是1968年普洛登报告(The Plowden Report)中所讨论的公立初等学校和公学——一种私立寄宿学校。伯姆在论及西班牙时,引用了另一个略微不同的实例。其中,在一个由官方发起的竞赛活动中,进步改革运动通过一种外来的改革哲学渗透到公立学校系统中去。<sup>⑮</sup>

进步教育对众多国家的学校改革所产生的影响均反映出它与公立教育之间的多样化的共生关系。英国教育家特纳(D. Turner)在论及英国的教育发展时指出,20世纪70年代中期,虽然英国政府对进步教育持反对态度,但英国社会对教育改革必要性的普遍认同迫使政府提高学校对学生及学生家长需求的适应性,英国的教育部门也果断地开展进步教育的宣传和实验。<sup>⑯</sup>瑞典教育家马克隆德(S. Marklund)指出,二战以后瑞典政府发起的学校改革运动之所以未能实现预期目的,是因为在统一的综合公立学校中推广进步劳作学校的方法和理念时受挫。<sup>⑰</sup>习惯于拘泥刻板的传统教学方法的教师没有从劳作学校中发现很多能够在他们学校推广应用的东西。原有教育与进步教育互相碰撞,但却未能融合在一起。而在法国,进步传统仿佛总是从属于官方学校。正如法国教育家加斯东·米亚拉雷所言,在法国,由于占据统治地位的笛卡儿主义不关心心理学和教育方法的研究,忽视人的情感因素的作用,使得法国一直未能成为一个最有利于新教育发展的地方。齐默尔曼(A. Zimmermann)也指出,进步教育模式一旦被法国学校当局所采纳,便被立即吸收并最终使“传统的结构、内容和方法保持稳定”。<sup>⑱</sup>

战后东、西德国的教育发展向人们展示的是进步教育与已建立学校体系之关系的不同方面。在60、70年代的西德,进步教育者被指控为前法西斯的、非现代的和无理性传统的代言人,对此他们不得进行自我辩护。选择性学校也被指控为企图通过融入公立教育机构而对反对派实行归化并使他们的批评中立化。在批评者看来,惟有私立幼儿园这种反权力主义的学前机构是可以接受的。德国教育家斯基拉(E. Skiera)指出,虽然在进步教育阵营中出现了这种混乱,但北莱茵—威斯特伐利亚地区和

石勒苏益格—荷尔斯泰因州已成立的学校系统倾向于采纳进步教育的课程理论和教学方法。这并不意味着进步教育者屈服于现行教育体制,相反,他们能够继续对它开展有效的批评并促使其内部形成新的思想。<sup>⑩</sup>与此同时,东德的教育形势却完全不同:德国教育家佩恩克(A. Pehnke)的考察结果表明,进步教育可能和只能处于一种权力主义状态。东德的进步教育依靠社会主义统一党内部盛行的信条而存在。在早期的苏占区,进步教育代表着魏玛时代德国民主传统的复兴。东德成立以后,社会主义统一党制定了用苏联教育学取代德国原有的教育体制,宣告进步教育为“民主学校发展的绊脚石”。<sup>⑪</sup>然而50年代中期,进步教育重新受到青睐,不过由于1956年匈牙利事件的发生,进步教育再一次被镇压。但是,关于进步教育的讨论并没有完全终止,尽管它的拥护者不能充分享受发表言论的自由。

从日本和巴西的教育发展状况中可以看出,当欧洲教育体制传到北美以外的地区以后,同样表现出进步教育与原有教育体制之间的共生关系。不过在日本,进步教育一直从属于原有教育体制。日本政府一方面谋求实现本国的工业化和现代化,另一方面又坚决维护日本帝国的传统价值观。因此,希图借鉴欧洲和美国进步教育思想的改革家们只得逆水行舟,以谋求目标的实现。日本教育家乔神治和白合子指出“进步教育在日本被积极而有效地提倡了一个时代以后却意外地遭遇夭折的厄运。这是一个不幸的历史事实。”<sup>⑫</sup>虽然当今日本又一次听到了提倡教育改革的言论和呼声,但在乔神治和白合子看来,它们只不过是“进步教育在日本留下的残迹”。在巴西,进步教育改革家们将矛头指向天主教会及其专制主义教育学和对男女同学制的抵制。他们与教权主义为敌,与政府结成同盟,并根据当地的特殊情况,呼吁建立由政府监督的多样化的私立学校。巴西的进步教育者因此致力于一项在全国教育系统中的自上而下的改革运动。但由于他们缺乏广泛的支持,所以于1961年又不可避免地在公立学校中实行宗教教育。一些正直的进步教育家,如弗莱雷(P. Freire),自下而上地组织教育改革,并取得成功。1989年,弗莱雷成为圣保罗市的教育秘书长,但两年后又辞去该职。他的受挫是行政上的惰性和政治集团中无法调和的激进主义使然。他未能压服教师中的组合主义利益集团(corporatist interests)和一些学生家长的反对,这些家长认为,大众化的进步学校对他们孩子的高升构成威胁。

一些西方教育家认为,进步教育对第三世界国家的影响从反面进一步证明了厄尔克斯论点的正确性。德国教育家勒尔斯和伦哈特指出,进步教育之所以不能在第三世界存在,是因为这些国家不具备面向所有学龄儿童的义务教育体系这一先决条件。因此,二战结束之前,进步教育在发展中国家一直是一种例外现象,而非普遍现象,其中包括蒙太梭利方法在印度和阿富汗的传播,这种传播又得力于蒙太梭利本人于二战期间在印度的逗留。印度其他进步学校的成立得益于与欧洲学校的私人关系。就非洲的教育形势而言,伦哈特发现,从非洲的相关文献中看不到关于借鉴进步教育的迹象。当教育改革发生时,它们都被打上“社会发展”的标签。二战以后,非洲的大多数教育革新运动往往是自发的,未必与原有教育体制相关联。因此,对于博茨瓦纳教育大合编(the Botswana Brigades)、坦桑尼亚成人扫盲计划、卢旺达初等学校的实用课程以及尼日利亚全国开放学徒制计划(National Open Apprenticeship Scheme)等教育革新运动是否应归入“进步教育”改革的类别这一问题,人们还有许多争论。

美国洛杉矶加利福尼亚大学科恩(S. Cohen)教授在其《进步教育对美国学校改革的影响》一文中也试图对进步教育进行界定和描述。在对结构主义和后结构主义哲学所作的附注中,科恩将语言和对话作为关注的对象,试图将“进步教育”完全界定为一种语言。这一研究结果具有启迪作用。科恩认为,传统教育和进步教育可以通过它们的语言容易地加以区分。他把传统教育的语言称作“教育的道德—理智对话或品格对话”,而把进步教育的语言称作“进步教育对话”。前者充溢着“品格”、“意志”和“智力训练”之类的术语;后者充溢着“创造性”、“成长”和“活动”之类的术语。<sup>⑬</sup>根据厄尔克斯的定义,科恩指出,这两种对话密切相关。它们是两种互相依赖的系统并存在于同一个对话域中。另一方面,它们又处于敌对状态。进步教育的命运取决于当前进步对话在它与品格对话之间所处的支配地

位。不过,20世纪50年代之前,克雷明所持的观点是:进步对话已经退化为一些“惯用套话”和“行话”,进步教育留下的只是些“口号”。但在科恩看来,正是这些占主导地位的“教师行话”成为进步教育占据上风的明证。

#### 四 结语

一百年来,进步教育究竟涉及到什么?它是如何演变的?我们是否需要对它进行重新界定?总之,现在该是我们讨论这些问题的时候了。学界一般认为:进步教育是指产生于19世纪末并持续到20世纪中叶的一种教育革新思想。它是作为进步主义的一部分而发端的,其教育理论源自卢梭、裴斯泰洛齐和福禄培尔等教育家的教育思想,并深受现代科学的影响。这一界定只代表了克雷明和勒尔斯等部分教育家的观点,而厄尔克斯等后现代主义教育史学家所提出的关于进步教育的历史背景和理论意义的新见解,同样值得关注。的确,进步教育作为教育科学的改革传统,始终是对公立学校体系的一种补充。它既可以上溯至宗教改革时期,又在某种意义上加入到了与现代公立教育体系的共生关系中去。虽然美国的“进步教育运动”终结于20世纪50年代,但进步教育思想仍然是当今众多国家的学校改革的重要指导思想。可以说,任何时候,只要学校教育中存在缺乏人性和生命力、缺乏对儿童主体地位的应有尊重的问题,进步教育便永远具有重要的指导意义和现实意义。

应当强调说明的是,关于进步教育及其在广泛的教育领域中的地位的研究必须在国际的、历史的、多维的、比较的和相互作用的框架中付诸实施。因为,教育问题既是全球性的问题,又是历史性的问题,既在不同国家之间相互关联,又在历史的长河中相互影响。我们只有采取分析、联系、切实、有效的方法谋求教育问题的解决途径,才能从中受益。

注 释:

①④⑤⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱H. Röhrs and V. Lenhart(eds.), *Progressive Education across the Continents: A Handbook*. Heidelberg Studien zur Erziehungswissenschaft, vol. 44 [M]. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1995, pp. 11—14, 32, 299, 229, 14, 52—53, 101, 333—339, 340—349, 357—369, 372.

②③⑥劳伦斯·A·克雷明著《学校的变革》,单中惠、马晓斌译,上海:上海教育出版社,1994年,第10页、第381页、第33页。

⑦⑧⑨⑲⑳㉑㉒J. Herbst, “Toward a theory of progressive education?” *History of Education Quarterly*, 1995, 35(1), pp. 50, 51, 52, 56, 57, 58.

⑨赵祥麟《外国教育家评传(第2卷)》,上海:上海教育出版社,2002年,第594—598页。

⑬赵祥麟《外国教育家评传(第4卷)》,上海:上海教育出版社,2002年,第581页。

## A Rethinking on “Progressive Education”: A Post-modern Perspective

YUAN Qinglin

(School of Foreign Languages, Zhaoqing University, Zhaoqing 526061)

**Abstract:** Concerning the historical background and theoretical significance of “Progressive Education” in America, some post-modernist educational historians hold that the progressive education can be traced back to the Reformation period, and it has become symbiotic, in some ways, with the system of modern public education. As a transformation in education, it represents a continuous construction but not a theoretical revolution, with its core intent never changed since the Reformation. These new perspectives are worthy of attention and very enlightening to educators, especially researchers in the field of history of education.

**Keywords:** progressive education; educational reform; symbiotic relationships