教育部人文教育革新中綱計畫

人文社會學科學術強化創新計畫

【兒童中心教育思想之重要名著研讀計畫】

□期中報告

■年度成果總報告

補助單位：教育部

計畫類別：□經典研讀課程

■經典研讀活動

執行單位：臺北市立教育大學教育系

計畫主持人：但昭偉

執行期程：96.08.01-97.07.31

日期：中華民國 97 年 8 月 29 日

教育部人文教育革新中綱計畫

人文社會學科學術強化創新計畫

【兒童中心教育思想之重要名著研讀計畫】

□期中報告

■年度成果總報告

補助單位：教育部

計畫類別：□經典研讀課程

■經典研讀活動

執行單位：臺北市立教育大學教育系

計畫主持人：但昭偉

執行期程：96.08.01-97.07.31

日期：中華民國 97 年 8 月 29 日

目錄

計畫總表 3

計畫名稱 4

計畫之價值 4

計畫目標 4

導讀文章總表 5

研讀成果 6

目標達成情況與自評 6

期許與展望 6

經費運用情形 7

附錄-導讀文章 8

附錄-照片 396

一、 計畫名稱：

兒童中心教育思想之重要名著研讀計畫

二、 計畫之價值：

（一）、就教育本身延續文化財的使命而言，經典閱讀是博雅教育的傳統：

1、大量的文明與文化資產累增，族群經驗成為人類追求快速成長必備的知識。

2、記載人類寶貴智慧的經典，培養高雅的氣質，豐富的靈感與智慧。

3、經典閱讀是學校教育中重要的內容與形式。

（二）、就教育外在的演變，兒童中心思想改變了教育內容與教育的方法：

1、受教個體(兒童)真正的本質未受關注

2、教育史上的諸多經典的觀點值得探究

3、從經典中的陳述內容，有利於尋找解決現今教育實踐問題的方法。

（三）、兒童中心教育思想在教育史上的重要貢獻：

1、「兒童中心教育」又被稱之為「新教 育」，為近代重要教育思潮。

2、兒童中心教育間接促使課程與教學研究領域、兒童心理學領域等教育相關理論的發展。

3、新教育思想在歐洲與北美皆有重要的發展，是近代教育改革的重要力量。

4、我國教育改革的理論依據與價值取向。

三、 計畫目標：

本研讀兒童中心教育思想之典籍計畫，以影響兒童為中心的重要教育家之重要經典文獻為範圍，主要目的如下：

1、釐清兒童中心教育(新教育)思想的要旨。

2、重新檢視重要關鍵字的解釋與意涵。

3、解讀同時代思想家的共同理念。

4、探討兒童中心思想發展的重要脈絡。

5、分析兒童中心思想的實踐方針。

6、剖析兒童中心思想的可行性。

7、思考兒童中心思想的現代意義。

四、 導讀文章總表：

蘇永明 Rousseau, J. J.(1948). *Emile.*(translated [from the French] by Barbara Foxley ; introduction by P. D. Jimack)New York：Dent : Dutton.

林麗珊 Rousseau, J. J.(1948). *Emile.*(translated [from the French] by Barbara Foxley ; introduction by P. D. Jimack)New York :Dent : Dutton

林吟霞 Pestalozzi, J. H. (1805/1898).*How Gertrude Teaches Her Children.* N.Y. : C.W. Bardeen.

方永泉 Frobel, F.(1899/2000). *The education of man.* Bristol : Thoemmes Press.

鄭玉卿 Key, E. (1900). *The century of the child.* New York: G. P. Putnam's Sons.

方志華 Montessori, M. (1912). *The Montessori method : scientific pedagogy as applied to child education in "The Children houses's house"* Cambridge : Bentley.

簡良平 Parker, F. W. (1969). *Talks on pedagogics.* New York: Arno Press.

楊州松 Dewey, J. (1943). *The School and society.The child and the curriculum.* Chicago : University of Chicago Press

王俊斌 Dewey, J.& Dewey,E. (1915).*Schools of Tomorrow.* N. Y.: E.P. Dutton & Co.

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

張鍠焜 Kilpatrick,W. H. (1936). *Foundations of method: Informal talks on teaching.* New York : Macmillan

郭實渝 Neill,A. S.(1960). *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing.* New York: Hart.

林建福 Neill,A. S.((1992).*The New Summerhill.* London: Penguin Books

洪仁進　Nunn, T. P. (1920/1945). *Education, its data and first principle.* London : E. Arnold.

黃　藿　Russell, B. (1926). *Education and the good life.* New York :Liveright.

五、 研讀成果：

1、提供兒童中心教育經典的重要內容，(請上網參考) 提高經典書籍譯述的正 確性與可讀性。

2、整合及促進國內教育理論研究者之跨校性的學術對話與交流。

3、出版研讀成果專輯，提供理論研究與實務工作之參考。

六、 目標達成情況與自評：

1、結構性內容產出與尊重專業自由的兩難。

2、以議題為主軸的經典閱讀，其敘述內容有高度的相似性，雖有利於相互對照，卻也容易產生混淆，難以凸顯和區辨各思想家的特色。

3、研讀時間冗長，容易削弱參與者興趣。

4、若能有更彈性的規定，將有利於計畫的執行。

七、 期許與展望：

1、本研讀計畫結束後，未來將由導讀人分別就負責書籍撰寫專題文稿出版或公布網站上，歡迎關心此議題之人士參閱並隨時補充，假以時日其成果必相當可觀。

2、臺北市立教育大學的教育哲學研討會持續進行，歡迎大家參與。

【附錄-導讀文章】

【導讀人-蘇永明】

《愛彌兒》導讀[1]

壹. 背景

在《愛彌兒》一書於 1762 年出版之前，盧梭(1712-1778)已寫過的相關著作是「論科學與藝術」(A Discourse on the Arts and Sciences, 1750)，此為得獎作品，也稱為第一論述(The first discourse)。第二論述為「論不平等的起源」(A Discourse on the origins of Inequality, 1755)，但未再得獎。《社會契約論》(The Social Contract)與《愛彌兒》一書同年出版。因此，盧梭的一些主要觀點在*愛彌兒*中都會出現。

由於盧梭對當時的社會持批判的態度，《愛彌兒》一書對教育所持的立場是認為一個人可以經由教育成為獨立的個體，並能追求自己的幸福和自我實現(Dent, 2005:85)。而我們今天仍把它當做是兒童本位教育或開放教育的藍本，顯示出今日社會對人的束縛並不比當時少。《愛彌兒》一書是小說，且一出版就成為禁書，並迫使盧梭到處流亡！我們應當把它當成一種教育的理想看待。

盧梭對當時社會的批判喊出了「回歸自然！」(Back to nature！)的口號，認為當時的社會太虛假、造作。本文就以此一主軸來區辨他所同意和不同意的，希能有助於對《愛彌兒》一書的理解。

貳. 《愛彌兒》一書的主要議題

一. 盧梭對「自然」的界定

盧梭的教育思想所喊出的口號是「回歸自然！」(Back to nature)。稻川榮次郎指出，盧梭對自然的定義有三種：神學的、自然史的、心理學的(劉焜輝譯，

[1] 本讀書會有專人導讀《愛彌兒》的第五章，因此本文不含此一部分。

1972:24)。所謂神學的自然是指《愛彌兒》一書一開始所說的：「出自造物主之手的東西，都是好的，而一到了人手裏，就全變壞了。」；自然史的自然是指人類在原始狀態下的原始。心理學的自然是指與後天養成的習慣之區隔。稻川榮次郎有以下的歸納：

> 總之，盧梭所謂人類的自然性，係從與生俱有的感覺或理性內在的必然性所產生的，趨向於完整和幸福的根本傾向，就是未受後先習慣性所影響的純粹人性。(劉焜輝譯，1972:26-7)

然而，所有人所界定的自然可能都"不自然"。因為，沒有人知道原始狀態為何，才會有那麼多關於「自然」的版本。筆者看來，盧梭只不過是以自然來寄託他的理想狀態。由於盧梭是以小國寡民為理想，似乎是比較接近"原始"狀態，"自然"就便成是他的訴求了！自然與文化的對立是人類社會永恆的問題，每個時代都有「回歸自然！」的呼聲。因此，盧梭喊出此一口號，在某種程度上就讓他立於不敗之地。然而，如果自然那麼神聖，人類就不太需要努力了。本文打算從這個角度來評估，盧梭所認定的自然在今天看起來是否仍值得我們學習。

二. 自然的政治制度—小國寡民

一般認為，法國大革命可以算是盧梭思想的開花結果，也就是他對當時社會的批判激發起人們革命的意志。如果從這個角度來衡量，那麼盧梭絕不輸給今天所謂的「批判教育學」。可是，他對「普遍意志」(general will)的界定偏向集權，而對既有社會的指控又趨向無政府狀態。盧梭的政治理想同時有集權(absolutist)和無政府(anarchist)的傾向(Ansell-Pearson, 1991:79)。在這種矛盾的傾向下，解釋其教育理想時必須非常小心的來定位。基本上，盧梭是以小國寡民為其政治理想，這樣也比較接近他所謂的自然狀態。在盧梭的第一論述中，他認為人們沒有文彩但具有美德的只有當時的瑞士(Strong, 1994:21)。

三. amour-propre(自尊)與 amour-de-soi(自愛)的分野

在對自然及人性本善的堅持下，盧梭要從心理的層面來解釋何以惡會產生。

他用這兩個概念來說明。在自然的狀態下，人的欲望有限，而且只是為了求生存。

> 我們的慾念(passion)是我們保持生存的主要工具...我們的自然的慾念是很有限的，它們是我們達到自由的工具，它們使我們能夠達到保持生存的目的。所有那些奴役我們和毀滅我們的慾念，都是從別處得來的；大自然並沒有賦予我們這樣的慾念，我們擅自把它們作為我們的慾念，是違反它的本意的。(李平漚譯，民 78:289-90，參考 Rousseau, 1979:212)

以「自然」為界限，就足以區隔好壞的兩種慾念。而自愛則都是好的，因為它為生存所必須。

> 我們的種種慾念的發源，所有一切慾念的本源，唯一同人一起產生而且終生不離的根本慾念，是自愛。它是原始的、內在的、先於其他一切慾念的慾念，而且，從一種意義上說，一切其他的慾念只不過是它的演變。從這個意義上說，要是你願意的話，就可以說，所有的慾念都是自然的。但是，大部分的演變都是有外因的，沒有外因，這些演變就決不會發生；這些演變不僅對我們沒有好處，而且還有害處；它們改變了最初的目的，違反了它們的原理。人就是這樣脫離自然，同自己相矛盾。自愛始是很好的，始終是符合自然的秩序的。(李平漚譯，民 78:290，參考 Rousseau, 1979:212-213)

而這種多出來的慾念是怎麼來的呢？那就是因為和別人比較，想要贏過別人。因此，amour-propre 會被翻譯成「自私」或「自傲」，這樣的意義就全然是負面的了！

> 到現在為止，我的愛彌兒是只管他自己的，因此，他向那些同他相似的人投下的第一道目光，將使他把自己同他們加以比較；這樣一比，首先就會刺激他產生一種處處要占第一的心。由自愛(amour-de-soi)變成自私(amour-propre)的關鍵就在這裡。(李平漚譯，民 78:327)

事實上，amour-propre 也非全然不好，它也是在維持適當的「自尊」。也就是，適度的 amour-propre 仍是好的。在這樣的區分之下，人們就是要明瞭此一界限，而做適當的節制。

> 現在，把我們明智地運用我們慾念的要點歸納如下：(一) 既要從人類也要從個體去認識人的真正關係；(二) 要按照這些關係去節制心靈的一切感情。(李平漚譯，民 78:301，參考 Rousseau, 1979:219)

所謂真正的關係是要能平等相待，才不會產生自傲、自大等負面的情感。因此，

盧梭所謂的「自然」，就已等於是節制欲望了！

四. 消極教育及適時教育的藝術

盧梭在《愛彌兒》一書開頭就認定人性本善。要保持這美好的本性，則要遠離人為的造作。因此，「消極教育」是適合兒童早期的教育。他的界定如下:

> 所以，最初幾年的教育應當純粹是消極的。它不在於教學生以道德和真理，而在於防止他的心沾染罪惡，如果你能夠把你的學生健壯地帶到十二歲，這時候，即使他還分不清哪隻是左手哪隻是右手，但你一去教他，他的智慧的眼睛就會向著理性睜開的；由於他沒有染上什麼偏見或習慣，因此在他身上不會有什麼東西能夠抵消你的教育的效果。他在你的手中很快就會變成一個最聰明的人；你開頭什麼也不教，結果反而會創造一個教育奇蹟。(李平漚譯，民 78:93-94)

以上說明了「消極教育」的好處，「消極教育」並不代表完全沒有學習，而是要兒童自行主動的去探索是要回歸自然。盧梭所認定的積極教育幾乎等於我們所謂的"揠苗助長"。盧梭所界定的「消極教育」是延續到十二歲:

> 愛彌兒長到十二歲還不大知道甚麼叫書。也許有人說: 「至少他應該識字呀。」我同意這種說法；當讀書對他有用處的時候，他是應當識字的；不過到現在為止，讀書除了使他感到厭煩以外，是沒有其他好處的。(李平漚譯，民 78:130)

盧梭認為十二歲以前是理性睡眠的時期(李平漚譯，民 78:115)，「如果延到明天教也沒有什麼大關係的話，就最好不要在今天教了。」(李平漚譯，民 78:94)。這種消極的教育就是「要按照你的學生的年齡去對待他」(Treat your pupil according to his age) (李平漚譯，民 78:89，參考 Rousseau, 1979:91)。

五. 斯多葛主義(Stoicism)：縮小欲望與現實的差距

盧梭在道德理論用欲望與現實的差距，等於預示了後來康德的嚴格主義，而其根源則是斯多葛主義。此一主義主張節制欲望，認為現實世界的資源有限，欲望是不可能完全滿足的。

人愈是接近他的自然狀態，他異能力和慾望的差別就愈小，因此，他達到幸福的路程就沒有那樣遙遠...真實世界是有限的，想像的世界則沒有止境；我們既不能擴大一個世界，就必須限制另一個世界；因為，正是由於它們之間唯一的差別，才產生了使我們感到極為煩惱的種種痛苦。(李平漚譯，民78:73，參考 Rousseau, 1979:81)

在這樣的要求下，愛彌兒所應具備的道德特質如下：

這樣，即使在他得不到他所希望的東西時，你也可以使他心平氣和，覺得沒有關係，得不到就算了，因為人在天性上可以安心地忍受物品的缺乏，但不能忍受別人的惡意。(李平漚譯，民 78:90，參考 Rousseau, 1979:91)

盧梭用 patient, steady, resigned, calm 等字眼來形容斯多葛派認命的態度。他並且希望這種態度可以延伸到成人(O' Hagan, 1999:79)。

六. 朝向獨立自主(autonomy)的教育目標

以自主最為教育目標是現代教育一個非常大的主流，尤其是自由主義、個人主義都是以個人的獨立、自主為理想。但是，盧梭的獨立自主卻是以職業的性質來考量。他在決定愛彌兒的職業時，選擇了手工業。其中的一個考量是可以獨立自主，不必完全受制於人。而據說這樣的界定也影響後來馬克思把人的本質定義為「勞動」(arbeit)。愛彌兒雖然受到許多的管制，但其最後的教育理想仍是要能獨立自主。

對愛彌兒的教育理想，在職業選擇上也反映出以獨立自主為目標，因此「木工」為業。盧梭對於此一行業有許多讚美之辭。他說：

在人類所有一切可以謀生的職業中，最能使人接近自然狀態的職業是手工勞動；在所有一切有身份的人當中，最不受命運和他人的影響的，是手工業者。手工業者所依靠的是他的手藝；他是自由的，他所享受的自由恰好同農民遭受的奴役形成對照，因為後者束縛於土地。而土地的產物完全憑他人的支配...；然而，不論在什麼地方，誰要是想折磨手工業者的話，它馬上就捆起行李走掉了。(李平漚譯，民 78:261)

不管盧梭用甚麼溢美之辭來形容，此一行業應該是最符合他做為獨立自主的個體

這樣的理想，他可以到處執業，不必仰人鼻息。手工也是比較符合盧梭的"自然"概念。不過，這裡的自然是比較接近身體的活動，相較於智能(intellectual)和抽象(imaginative)的活動(Parry, 2001:257)。這樣的界定和亞理斯多德以人的本質是理性(其他動、植物都不具備)，因此，理性的活動才是最高級的智德(intellectual virtue)，身體的活動只能算是道德(moral virtue)。

從這個角度來看待今天各種強調自然的教育都注重身體的活動，與大自然親近。這在表面上看起來是合理的，因為身體的發展是先於智能的發展。然而，最後的職業選擇或是所謂最高級的活動，就未必是可截然二分。愛彌兒即使當木工也不代表沒有智能的活動。在這種身、心二元的區分下，亞理斯多德和盧梭的立場都站不住腳，教育在這兩方面的活動都應注重，至於學生的職業選擇則必預設立場，學生應有相當的自主權。如果是兒童本位的教育，在這方面，學生應該有相當大的自主權才對！

七. 《愛彌兒》一書中的教師角色

在書中，愛彌兒的老師 Jean-Jacque 具有相當高的權威，雖然他的任務是要愛彌兒在"自然"的情境下學習。既然是"自然"，那就表示沒有權威壓迫的狀態。可是，卻完全在教師的掌控之下進行。老師把愛彌兒帶離社會情境，在大自然中學習，這時唯一的權威就是 Jean-Jacque 了！只有在幾個情況是由愛彌兒自行去做決定，如對宗教信仰的選擇(李平漚譯，民 78:365)。

這樣的教師角色與開放教育或兒童中心教育所期望的老師有很大的差異。在書中，愛彌兒不是有個性的學生，他只是照著他的老師所期望的在做。這樣的做法等於是傅科所說的住校，這是最嚴厲、最有效的規訓方式，可避免「一傳眾咻」，學生的選擇權也被減到最少。因此，這與"兒童本位"教育中的教師角色有很大的落差，不可能是那麼權威型的。

參. 各章重點

以下將就盧梭在《愛彌兒》一書中所列的項目一一呈現，以便於用來衡量。同時也加以評論。為方便查閱，以中譯本的翻譯(李平漚譯，1989)為準。筆者個人若有評論則附於條目之後，並用*起頭。由於盧梭是以"自然"之名來辯護，因此將其原文之中出現「自然」或相關的概念時用藍色字呈現。

一. 第一卷所列的項目(嬰兒期：出生到 2 歲)

1 嬰兒不要包得緊緊的(10 頁)

2 授母乳(11 頁)

* 以上兩者在今日看來仍是正確的，在盧梭是符合自然的要求。

3 婚姻不僅是夫婦之間的一項契約，也是同大自然訂立的一項契約(26 頁)

* 從動物學角度來看，有各種組合，婚姻只是其中一種，因此不是同大自然的契約。

4 要素食(33 頁)

* 人在自然狀態應是雜食性，不是素食。

5 城市是坑陷人類的深淵(35 頁)

* 這是盧梭一貫以鄉村為自然，城市為不自然之劃分。

6 無論夏天或冬天都可以用冷水甚至冰水洗澡(36 頁)

* 這是要長期培養的習慣。

7 先感性後理性：只有理性才能教導我們認識善和惡...在達到理智的年齡以前，我們為善和為惡都不是出於認識的(47 頁)

* 這是一般的自然原則，但有人可能一輩子都是感性強過理性。

二. 第二卷所列的項目(兒童期：2 歲到 12 歲)

1 只有在這種原始的狀態中，能力和慾望才獲得平衡(73 頁)

* 這只是臆測，或是對他所謂的自然狀態之美化。

2 最初幾年的教育應當純粹是消極的(91 頁)

* 這應是指不要揠苗助長，符合自然成長的定律。

3 這裏還有一個我為什麼要把愛彌兒帶到鄉間去培養的理由，那就是，我要使他

遠遠地離開那一群亂哄哄的僕人，因為除了他們的主人之外，就算這些人最卑鄙；我要使他遠遠地離開城市的不良風俗...(97 頁)

4 教歷史太遙遠了(118-9 頁)*在盧梭的界定，不是切身有關的變成是不自然。

5 如果孩子們還不懂得你所講的字眼，就不宜於拿你的功課去教他們(121 頁)

6 愛彌兒是絕對不背頌什麼課文的，即使是寓言(122 頁)*這與今日有人提倡的小小狀元的讀經運動是相反的，筆者比較同意盧梭的觀點。

7 愛彌兒長到十二歲還不大知道什麼叫讀書(130 頁)

* 這是消極教育的原則，只是從今日看來是太慢了些！

8 noble savage:有兩種人的身體是在繼續不斷地鍛鍊著的，而這兩種人，對心靈的培養當然都很少注意，這兩種人就是農民和野蠻人(133 頁)

* 這是對 savage 的過度美化！

9 讓學生保持無知的狀態：我教給我的學生的，是一項需要在很長的時期中刻苦學習才能學會的藝術，而這種藝術，你們的學生準定是學不到的；這項藝術就是保持其無知的狀態(145 頁)

* 仍是消極教育。

10 在發育中的身體各部分，所穿的衣服應當寬大；絕不能讓衣服妨礙它們的活動和成長，衣服不能太小，不能穿得緊貼著身子或捆什麼帶子(146 頁)；不要穿太多(148 頁)

11 牛頓爵士一生都保持了這種冬天穿夏天衣服的習慣，而他是活了八十歲的(147 頁)

12 每當愛彌兒渴了的時候，我就叫人給他水喝；我希望給他喝的是清水，水裏不加任何東西(149 頁)

* 符合自然原則。

13 孩子們睡眠的時間要長...開頭就要習慣於在不好的地方也能睡(150 頁)

14 在百般照顧之下成長起來的年輕人全部要學騎馬，其原因是由於這是很花錢的；可是，他們當中幾乎沒有一個人學過游泳，因為游泳一個錢也不用花(154 頁)

* 在當時，騎馬應該是有炫耀的成份。

15 多在夜間做遊戲(157 頁)

* 旨在增進適應自然的能力。

16 但願愛彌兒無論在什麼季節，每天早晨都赤腳跑出房間，跑下樓梯，跑過花園；我不但不責備他，反而要學他的榜樣(164 頁)

17 感官的訓練：在所有的感覺中，視覺是很難同心靈的判斷分開的一種感覺，因此需要花很多的時間去學習觀看，需要常常把視覺同觸覺加以比較，才能使它熟練於觀察形狀和距離之間的正確關係(170 頁)；我們有一些幾乎在任何地方都可應用的天然尺度，那就是：我們的腳步、兩臂伸直的總長和我們的身軀(171 頁)

18 幾何學是不能被孩子們所理解的(173 頁)

19 愈是自然的口味，就愈為簡單(183 頁)；對肉類的嗜好，並不是人的天性(186 頁)

* 這和他的素食主張一樣。

20 他的態度是多麼的開朗和大方，沒有一點傲慢或虛浮的樣子；由於我們從來沒有叫他把頭埋下去啃過書本，因此他決不會把他的頭低垂到他的胸前：我們用不著對他說：「抬起頭來」；他沒有什麼可羞可怕的事情使他低下頭去(196 頁)

* 盧梭把小孩讀書一事用負面來描述。

三. 第三卷所列的項目(青少年期：12 歲到 15 歲)

1 你為了教這個孩子學地理，就給他弄了許多地球儀、天象儀和地圖。多麼完備啊！為什麼要用這些代表實物的東西呢？你開頭應當使他先看原物，以便使他最低限度能夠知道你給他講的是些什麼！(218 頁)

* 教地理要從周邊環境開始，從小孩周遭所能親自看到的開始才算自然。

2 純理論的知識是不大適合於孩子的...不要叫他去深入鑽研理論物理學(212 頁)

3 所有一切有關道德秩序和社會習慣的東西，都不應該告訴他們，因為他們還沒有理解這些東西的能力(234 頁)

* 盧梭認為還不懂的就不要教，但筆者認為基本規範還是要教，只是還不到講道理的階段。

4 就我所知，要提早學習是不可能的，因為，我們真正的老師是經驗和感覺，一個人只有根據他所處的關係才能清楚地覺察哪些東西是適合於他的(235 頁)...

一個小孩子不能理解的事物，就絕不能告訴他(241 頁)

5 有一本書在我看來對自然教育是論述得很精采的。我的愛彌兒最早讀的就是這本書...《魯濱遜漂流記》(244 頁)

* 這只是這一本書剛好符合盧梭的自然教育原理，它也不是兒童書，更不是啟蒙的書。應該還不符合智能上"自然"的要求。

6 自然的技術，是單獨一個人就可以操作的，但是，自然的技術的實踐將導致工業的技術，而工業的技術，操作起來就需要許多人合作了(245 頁)...所以才使社會成為非有不可的東西(246 頁)

7 現在，他仍是一個自然人，我們繼續這樣看待他(248-9 頁)

8 大自然是從來不製造什麼國王、富翁和貴族的(259 頁)

9 在人類所有一切可以謀生的職業中，最能使人接近自然狀態的職業是手工勞動；在所有一切有身份的人當中，最不受命運和他人的影響的，是手工業者(261 頁)

* 這在前文有專門討論，從今天的角度看則是未必如此。

10 他所學的手藝，必須是魯濱遜在荒島上也是使用得著的(265 頁)

11 凡是待在房間裡坐著做的職業，都是敗壞身體的，所以這樣的職業，他既不喜歡也不適合於他做(267 頁)

* 就健康而言是可以這麼說。

12 經過很好地考慮之後，我認為我最喜歡而且也最適合我的學生的興趣的職業是做木工。這種工作很乾淨，也很有用，而且可以在室內做；它使身體有足夠的活動量，它要求工人既要有技術，又要勤勤懇懇地幹；在以實用為主的產品中，也不排除典雅和美觀(269-70 頁)

13 愛彌兒只具有自然的知識，而且純粹是物理的知識。對於歷史，他連這個名詞都不曉得，他也不知道什麼叫形而上學和道德。他不大會概括觀念，也不怎麼懂得做抽象的思考。他能看出一些物體所共有的性質，但他不推究那些性質的本身。他借助於幾何圖形而認識抽象的空間，借助於代數符號而認識抽象的數量。這些圖形和符號是抽象思考的支柱，所以他的感官要依靠這種支柱(281 頁)

四. 第四卷所列的項目(青年時期：15 歲到 18 歲)

1. 我們的自然的慾念是很有限的，它們是我們達到自由的工具，它們使我們能夠達到保持生存的目的。所有那些奴役我們和毀滅我們的慾念，都是從別處得來的；大自然並沒有賦予我們這樣的慾念，我們擅自把它們作為我們的慾念，是違反它的本意的。我們的種種慾念的發源，所有一切慾念的本源，唯一同人一起產生而且終生不離的根本慾念，是自愛(amour-de-soi, self-love)(290 頁)
2. 然而，自私心(amour-propre, 又譯為「自傲」)則促使我們同他人進行比較，所以從來沒有而且永遠也不會有滿意的時候，因為當它使我們顧自己而不顧別人的時候，還硬要別人先關心我們然後才關心他們自身，這是辦不到的。可見，敦厚溫和的性情是產生於自愛，而偏執嫉妒的性情是產生於自私(292 頁)
3. 現在，把我們明智地運用我們慾念的要點歸納如下：(一) 既要從人類也要從個體去認識人的真正關係；(二) 要按照這些關係去節制心靈的一切感情(301 頁)
4. 經過細心培養的青年人易於感受的第一個情感，不是愛情而是友誼(302 頁)
5. 正是應該通過這些同別人走過的道路截然相反的途徑去深入青年人的心，以便激發他最初的自然的情感，使他的心胸開闊，及於他的同類；我還要指出，重要的事，在他的自然的情感中，盡量不要攙雜個人的利益，尤其是不要攙雜虛榮、競爭、榮耀以及那些使我們不能不同別人進行比較的情感(312 頁)
6. 現在，回過頭來談我所採用的方法。我認為，當年輕人快要達到懂事的年齡時，我們就只能夠讓他們看到一些可以克制而不刺激其慾念的情景，就應當拿一些不僅不刺激他們的感官，而且還能遏制他們想像力的活動的事物給他們看...遠離大城市...(回到)鄉村(319-20 頁)
7. 我們終於進入了道德的境界；我們剛剛以成人的步伐走了第二步路。如果現在的時機恰當的話，我就試想指出從心靈的最初的活動中是怎樣產生良心的真正呼聲的，從愛和恨的感情中是怎樣產生善和惡的觀念的。我將闡明「正義」和「仁慈」不僅不是兩個抽象的辭，不僅不是由智力所想像出來的純粹道德的概念，而且是經過理智的啟發的真正的心靈的愛，是我們的原始的情感的循序發展；我將闡明，如果單單通過理智而不訴諸良心的話，我們是不能遵從任何自然的法則的(326 頁)
8. 人之所以能夠獨立自由，不是由於他的臂力而是由於他的心靈的節制。不論

什麼人，只要他的慾望少，他就可以少去依賴別人(327 頁)

9. 當我看到青年人在最活潑的年歲只學習純理論的東西，而在他們還沒有一點實際的經驗的時候一下就投入社會和擔當事情，我認為，這種做法的違反理性，一如它的違反自然(348 頁)

10. 我要不厭其煩地一再說明這一點：要以行動而不以言辭去教育青年，他們在書本中是學不到他們從經驗中學到的那些東西的(351 頁)

11. 如果要使愛彌兒愛真理，要使他能認識真理，我們就必須事事使他遠遠地離開他自己的利益去考慮問題(353 頁)

12. 雖然是我想把他培養成一個自然的人，但不能因此就一定要使他成為一個野蠻人，一定要把他趕到森林中去。我的目的是：只要他處在社會生活的漩流中，不至於被種種慾念或人的偏見拖進漩渦裏去就行了(357 頁)

13. 洛克要我們從研究精神開始，然後再進而研究身體。這是迷信的方法，偏見的方法，錯誤的方法；這不是理智的方法，甚至不是井然有序的自然的方法；這無異乎是蒙著眼睛去學看東西。必須對身體經過長期的研究之後，才能對精神有一個真正的概念，才能推測它的存在(358 頁)

14. 我早就料到，有許多讀者會覺得奇怪，因為他們看見我從我的學生的童年時候起就一直跟隨著他，但一點沒有向他講過宗教。在十五歲的時候，他還不知道他有一個靈魂，也許到了十八歲的時候，我認為還是不應該把這件事情告訴他，因為，如果他孩沒有到需要知道的時候就提早知道的話，也許他就永遠不會真正地懂得了(360-1 頁)

15. 我們不要向那些沒有能力理解真理的人宣稱真理，因為那樣做，等於是散佈謬誤。他寧可對上帝一點觀念都沒有，而不可對上帝產生鄙俗的、荒誕的、侮辱的和不尊敬的觀念：不知道上帝的存在，總不如褻瀆上帝的害處大(361 頁)

16. 那麼，我們要培養他信什麼宗教呢？我們使這個自然的人加入哪一個教派呢？我覺得，對這個問題的回答是很簡單的：我們既不叫他加入這一派，也不叫他加入那一派，而是讓他自己正確地運用他的理智去選擇(365 頁)

17. 只要我們不屈從於人的權威，不屈從於我們所生長的那個國家的偏見，在自然的狀態中，單單憑理智的光輝就能使我們不超出於自然宗教；而我要向我的愛彌兒講解的，也就是以自然宗教為限。如果他要相信另外的宗教我就沒有權利去指導他了，因此，要由他自己去選擇了(444 頁)

* 這裡就比較有兒童中心的味道，讓愛彌兒有自由抉擇的機會。

18. 我們這個時代的錯誤之一，就是過多地使用了冷靜的理智，好像人除了理智以外，就沒有什麼可利用的了(455 頁)

19. 如果可以的話，我要叫整個的大自然來為我們的談話作證；我要那永恆的存在—自然的創造者—證明我所講的話是真理，我要它做愛彌兒和我之間的裁判(458 頁)

* 這說明盧梭所根據的是他心目中的"自然"原理。但是，每個人所界定的自然未必一樣，這仍是歧義的所在。

20. 在二十歲以前，身體一直是在成長，需要使用他的全部的精力；因此，在這個時期節制情慾，是由於自然的法則使然的，為違反這個法則，就不能不損害身體。二十歲以後，克制情慾就是一種道德的行為了，其目的是為了教導一個人怎樣律己，怎樣做自己的慾念的主人(476 頁)

21. 再沒有哪一個人能夠比愛彌兒更得體地按照自然的秩序和良好的社會的秩序而對人表示其尊敬了；不過，他始終是先暗自然的秩序而後按社會的秩序去尊敬人的；他對一個比他年長的平民，比對一個跟他同年的官員更尊敬。作為社交場合中的年輕人之一，他始終是極其謙虛的，其原因不是由於想在表面上做得謙卑，而是由於他具有一種以理性為基礎的自然的情感(482 頁)

22. 一般地說，愛彌兒是更喜歡古人的著作而不喜歡讀我們今人的著作的，唯一的原因是：古代的人既生得早，因而更接近於自然，他們的天才更為優異(491 頁)

* 這好像是為了歌誦"自然"就把所有的好東西都說成是"自然的"。

23. 我時時刻刻以要盡量地接近自然，以便使大自然賦予我的感官感到舒適，因為我深深相信，它的快樂和我的快樂愈相結合，我的快樂便愈真實。我選擇摹仿的對象時，我始終要以它為模特兒；在我的愛好中，我首先要偏愛它；在審美的時候，我一定要徵求它的意見；在蔬菜中，我將選擇已經由它添加了美味、從而盡可能少經人手的烹調便能送上餐桌的食物(494 頁)

肆. 評論

1. 本文以盧梭所界定的「自然」概念為主軸，看到他所提倡的一些主張已成事

實，並為人們所遵循。如授母乳、青少年的性教育、接近自然的教育、在理性未成熟前不施以宗教教育、不要揠苗助長、不要把小孩子當「小大人」對待等。這在當時還是相當革命性的說法，難怪書一出版就被禁。在道德教育上，以對欲望的適當節制為自然，過多的欲望是被不當誘發的。這些主張在今天看來仍有可取之處。

2. 在他的自然觀念之下，卻以手工為職業上的首選，顯然又把自然的觀念定的太狹隘了！那麼其他行業怎麼辦？一個社會是眾人的集合，每個行業總要有人做。或許，各種行業都已是人為的造作，都不能算是自然了，所以盧梭只是選一個他認為比較接近自然的行業。如果再加上他對 Sophie 的教育觀點，就很難以"自然"的名義稱之了。至少他對女性的態度還是逃脫不了時代的限制。

3. 盧梭所賦予「自然」的善性和孟子的說法有些類似，此一善性是還需要呵護、培養的，要在"適當"的情境才會成長，而不是天生自然的表現出來。問題是，此一自然也是難以捉摸的。盧梭是以對愛彌兒的教育方式對比於當時他認為"腐化"的教育方式，照此推論，每一個時代都有比較"自然"和"不自然"的教育方式。畢竟，把好壞用「自然」(nature)和人為的「文化」(culture)的對立這種二分法來區分是有些粗糙，說服力也不夠。

4. 再者，盧梭對於人性本善的假設在今天動物學者的眼中是站不住腳的。Matt Ridley 指出：

> 盧騷是十八世紀中最稀奇、也最有影響力的烏托邦論者。他在 1775 年出版的《論不平等》(Discourse on inequality)中，把人類描述為基本上是有道德的生物，只是已經受到文明的污染腐化。他心目中蒂高貴野蠻人，在受到財富與和社會生活的罪惡污染之前，原來都生活於和諧自然狀態之中。這根本就是白日夢...盧梭的高貴野蠻人的觀念，影響力在 1768 年達到頂點，這時布建威(Louis-Antoine de Bougainville)發現大溪地(Tahiti)，除了以愛神出現的島為之命名之外，還把它比喻為伊甸園。他的同伴都說當地的土著美麗、多情、衣著曝露、和平而且生活富足，引起巴黎的無窮想像。...反動當然無法避免。庫克船長第二次航行時，大溪地土著的黑暗面就曝露無

遺：以人祭神、教士階級的殺嬰、殘殺、強烈的階級制度、女人在男人面前進食的禁忌、偷竊白人財物以及性病...土著從盧梭式的高貴搖身一變成為霍布斯式的卑鄙了。(范峰譯，2000:261-263)

每個人心目中都有他的「桃花源」，只是難以成真！

5. 盧梭以人的自然狀態是獨立自主，這也是沒有甚麼根據的！反而可以說是，盧梭借由自然之名在為個人主義的理想推波助瀾。《愛彌兒》一書所宣揚的教育理想很明確地是個人主義的，以個人的獨立自主為目標。尤其，在愛彌兒選擇職業時，認為唯有獨立自主才會有自由。這樣的教育目標可以說是西方近代以來所宣揚的，其背後的假設是個人主義。盧梭所引用的《魯賓遜漂流記》表面是時符合其「回歸自然」的教育理想方式，事實上，這本書並不是兒童入門的讀本，盧梭卻說是愛彌兒到 12 歲為止可以讀的唯一的一本書。而就西方個人主義的倡導，《魯賓遜漂流記》卻有推波助瀾的效果。所以，真正符合盧梭本意的是個人主義的內涵，但未必合乎不自然。至少，個人主義是西方近代的產物，並不是人類在自然狀態下是個人主義。盧梭在此有牽強附會之嫌！

6. 盧梭在《愛彌兒》一書的主要論證方式是，只要是合乎自然就是好的。這樣的論證過於簡單，也未必有說服力。因為，他將自然美化了，而且也無法完全證實自然真的是那樣的美好，如「人性本善」就無法證明。再者，他有些地方甚至於將好的東西就歸諸於是因為符合自然，而他也無法證明是否真的符合自然，這等於是誇大了「自然」的功效。例如，他說「愛彌兒是更喜歡古人的著作而不喜歡讀我們今人的著作的，唯一的原因是：古代的人既生得早，因而更接近於自然，他們的天才更為優異」(491 頁)。古籍經典之所以經得起時間的考驗被後代的人認為是好書，其原因應該是很多，而盧梭所說的「既生得早，因而更接近於自然」則是未必。原始部落也會把人打扮的很不自然(如黥面、穿戴各種裝飾)，而即使盧梭的說法成立，也只是各種因素之一，絕非是單一因素或是主要因素。因此，他對自然的歸因是有誇張之處！

7. 再就今日常以兒童本位來看待盧梭的教育觀點，這也是很有問題。雖然書中處處以愛彌兒為念，我們卻聽不到愛彌兒的聲音。雖然，盧梭在許多地方都還

有讓愛彌兒自行選擇的空間，可是其預期的結果仍是要符合"自然"的法則，也就是完全受到其家庭教師的操控，看不出愛彌兒有甚麼個性。主張兒童本位的人可能要換個神主牌了！

參考書目：

李平漚譯，盧梭原著 (1989) *愛彌兒*。台北: 五南。

范　峰譯，Matt Ridley 著 (2000) *德性起源：人性私利與美善的演化(The origins of virtue)*。台北：時報文化。

劉焜輝譯，稻川榮次郎著 (1972) *盧梭的教育思想*。台北：商務。

Ansell-Pearson, Keith (1991) *Nietzsche contra Rousseau: a study of Nietzsche's moral and political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cranston, Maurice (1991) *The noble savage: Jean-Jacque Rousseau 1754-1762.* Chicago: The University of Chicago Press.

Dent, N. J. H. (1988) *Rousseau: an introduction to his psychological, social and political theory*. Oxford: Basil Blackwell.

Dent, N. J. H. (1992) *A Rousseau Dictionary*. Oxford: Blackwell.

Dent, N. J. H. (2005) *Rousseau*. London: Routledge.

O' Hagan, Timothy (1999) *Rousseau*. London: Routlege.

Parry, Gerant (2001)"*Émile*: learning to be man, women, an citizens", in Patrick Reily (ed.)(2001) *The Cambridge companion to Rousseau*. Pp. 247-271.

Riley, Patrick (ed.)(2001) *The Cambridge companion to Rousseau*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rousseau, Jean- Jacques (1979) *Emile or On education*. Introduction, translation, and notes by Allan Bloom. London: Penguin Books.

Rousseau, Jean- Jacques (1966) *Émile ou De L'Éducation*. Édition établie par Michel Launay. Paris: Garn ier-Flammarion.

Strong, Tracy B. (1994) *Jean-Jacques Rousseau: The politics of the ordinary*. London: Sage Publications.

【導讀人-林麗珊】

Rousseau, J. J.(1948). ***Emile.***(translated [from the French] by Barbara Foxley ; introduction by P. D. Jimack) New York : Dent : Dutton.

第一部

盧梭的男子教育

Book I

<摘要> The first period of life, infancy.

一、主要學習——學說話、學吃東西、學走路（p. 74, to talk, to feed himself, to walk.）。真正的保姆是母親，真正的教師是父親（p. 48）。

二、強調母親的責任——盡責的母親將可獲得丈夫堅定的愛情，孩子真誠的孝順（p. 46）。

（一）不負責任的母親（p. 45）：交給雇用的保姆撫育，違反天性。

（二）爭寵爭權的母親（p. 45）：教唆孩子視保姆為庸人，忘恩負義。

（三）過渡溺愛的母親（p. 48）：一哭百應將使孩子學會權勢與奴役的支配慾望。

三、父親的三個任務——為人類生育人、為社會培養合群的人、為國家造就公民，應做而沒做是有罪的（p. 49）。

四、回歸自然教育有四個準則——這些準則的主要精神是培養他們獲得真正的自由，盡量避免想要駕馭支配他人（p. 68）。

（一）孩子的力量尚不足以滿足大自然的需求，需先讓他們善用大自然賦予的力量。

（二）對孩子的智慧和體力進行幫助，以彌補其不足。

（三）真正的幫助要用在孩子真正的需要上，而非胡亂、沒道理的慾望上。

（四）研究孩子的語言和動作，在尚未學會偽裝前，區分出他們自然的慾望和想像的慾望。

<討論>

一、女性資源的利用，父系利益的延伸[2]

中國在廣興女學堂方面，最早設立的應該是西方人為傳教之目的所開辦的女私塾，據考證，1884年，由美以美會設於鎮江寶蓋山的女子學校，是最早的女學堂。甲午戰後，西方教會在中國開辦女學堂蔚為風潮，女性受到知識的啟蒙，眼界大開，紛紛以新時代兒女自居，鼓吹新思想，推動新觀念，女權運動的號角顯然已經響起。然而，如果我們仔細探究，將不難發現，這個時期的女權運動，究其實仍然是站在父權意識下所做的考量，是父系利益的延伸，並非真正以女性意識為後盾的改革。以當時鼓吹最力的梁啟超為例，在他所著的〈論女學〉[3]一文中，他提出興女學的目的主要有四個意義：

（一）「凡一國之人，必當使之人人各有職業，各能自養，則國大治」，而今卻是「女子二萬萬，全屬分利，而無一生利者」，所以，為減輕男人的負擔，需要培養女子的職業技能，以便累積民富，民富則可望國強。

（二）為學可以「內之以拓其心胸，外之以助其生計」，女子因為沒有接受教育，欠缺這方面的薰陶，所以造成「家庭之間，終日不安，入室則愀，靜斯歎，此其損人靈魂，短人志氣」，即使是豪傑倜儻之士，長年累月下來，會「志量局瑣，才氣消磨」。因此，教化女子，可免婦人之拖累男子。

（三）「治天下之大本二，曰正人心，廣人才，而二者之本，必自蒙養始，蒙養之本，必自母教始，母教之本，必自婦學始，故婦學實 天下存亡強弱之大原也」。這是以婦學來提升母教，以母教來正人心、廣人才。

（四）一個國家想要擁有強兵，莫不令其「國中婦人，一律習體操，以為必如是，然後所生之子，膚革充盈，筋力強壯也」，所以「婦學為保種之權輿也」。

從以上四個理由看來，女子求學、強身、就業，是為了要保教、保種、保國，這並非女性意識的伸張，女人非但沒有因此獲得解放，反而更加深女性本身的可利用性。換句話說，在自由、平等的名目下，其實是婦女資源的重新發現，強調女性地位的重要及教育女人，是為使她們更能扮演賢妻良母的角色，更有增產報國、富國強兵的能力，至於傳統性別角色的社會結構，並未受到認真的質疑，進而提出批判。

---

[2] 參見林麗珊，《女性主義與兩性關係》，台北：五南圖書，2007 三版，頁 32~33。

[3] 收錄在李又寧、張玉法主編之《近代中國女權運動史料》(上冊)，台北：傳記文學出版社，1975，頁 549~555。

二、「母愛」是女人的天性或是神話？[4]

法國女教授依莉莎白・貝丹黛（Elisabeth Badinter）於西元1980年發表《母愛：神話與事實》（Mother Love : Myth and Reality；法文原名：Amour en plus）一書，引經據典，從歷史記錄與實際數據，下了一個結論說，母愛因時因地而有不同的表現，與女子的天性並無必定的關連。的確，如果母愛是與生俱來的天性，中國在「母以子為貴」、「養兒以防老」、「補助一胎化政策」的年代，也不應該出現溺殺女嬰的現象。貝丹黛認為，考諸人類歷史發展的事實發現，對母愛的重視與強調，隨著時代發展條件的不同而有所不同，充分說明母愛同人類其他情感一樣，往往因應現實的考量而決定意志的表現，並非全是天性所使然。依據她的意見，我們可以瞭解：

（一）母愛是「嚴厲管教」

中古基督教強調禁慾的觀念，當人們看見敞開衣襟餵奶的母親自然流露出愉悅滿足的表情時，就警告婦女不可溺愛小孩，必須扳起臉孔，以嚴謹肅穆的方式來樹立威信，讓小孩對母親心生恐懼，乖巧聽話，將來才不會為非作歹，否則就是母親的過失（中國電影「秋決」也有如出一轍的觀念），當時的母愛是「嚴厲管教」。

（二）母愛是「奶媽的職責」

母愛如果不能表現出情感上的滿足，就只剩下養育照顧的辛苦，這種母職是很容易由別人代勞的，因此，從中古時期開始，貴族家庭就盛行奶媽制度，根據文獻記載，法國在十三世紀時就有奶媽介紹所，到了十七、八世紀時，一般的中等家庭也僱請奶媽，奶媽還曾經出現供不應求的現象，當時的母愛是「奶媽的職責」。

（三）母愛是「非道德價值」

西元1780年巴黎警察局的數據顯示，在二萬一千名新生嬰兒中，母親親自撫育的不到一千名，當時已把僱請奶媽視為地位顯貴的象徵之一，家境富裕的就讓奶媽住進家中，或將小孩送往近郊的奶媽家，家境差的也要想辦法送到偏遠的鄉下地區，母子經年難得見上一面，母愛在當時並未被標榜成崇高的價值，女性不能親自撫育的理由很多：體質羸弱、妨害夫妻生活、辛苦沒有時間、單調無趣、損害美貌、無法交際應酬...，都可以是正當的理由，當時的母愛並未被列為道德

[4] 參見林麗珊，《女性主義與兩性關係》，頁 121~124。

價值，或優先於其他價值。

（四）母愛是「愛國行為」

十八世紀末，當資本主義興起，國際之間的爭霸戰也如火如荼展開時，人力資源被高度重視，當時的主政者開始注意到人口的問題，就如同中國滿清末年時的「富國必先強種，強種必從母教始」的觀念一樣，「富國」和「強種」的觀念一旦聯繫起來，為了確保人口的興旺，就必須設法催促女性「增產」報國，鼓勵女性好好的看養照顧幼童，把母親們親自哺育兒女的行為，美化為報效國家的愛國行為，透過各類出版品，廣泛宣傳，喚醒母愛的「本能」，將母愛和天職畫上等號，威脅利誘，挑撥失職的歉疚感。

（五）母愛是「日月光輝」

近代以來，世界各國幾乎口徑一致的說服女人負起為人之母的職責，歌頌母職的偉大如甘霖雨露、日月光輝，灌輸女性把「成為一個母親」視為女性一生最大的榮耀，無法生育的女人就是有殘缺的人；而一旦有了兒女，女人就應該放棄工作，全心全力的照顧家庭，「你是個好媽媽」就是對女性最大的讚美、最大的成就，慈母的形象成為一種神話。因此，男人外遇、青少年犯罪、家庭不美滿，都成為女性最嚴重的失職，是人生的一大挫敗。

母職的辛苦經常必須以自我犧牲為代價，才能成就母愛的光輝，而如果沒有外在的壓力，女性是否願意如此義無反顧的付出？如同上述，對母愛的要求和時代的氣氛密切相關，因此，正如蒙田在著作中曾說過的：「我們這般頌揚母愛，但經驗告訴我們，那根基是很薄弱的」，母愛如果是天性，不應有如此大的轉折變化。所以，與其不斷的把養育的責任強加在女性身上，不如也一起喚起女性和男性在撫育幼兒上的興趣，把「母職」和女性的必然關連分開，以便讓有育兒興趣的男性也能參與，如此一來，不論男女，如果是心甘情願的養育幼兒，雖辛苦也會甘之如飴。

Book II

<摘要> The second period of life, puer.

主要學習——

一、「忍受傷痛」：受傷的痛苦不在於皮肉而是心情的恐懼，所以大人看見兒童受

傷，要從容以對，注意自己的態度對兒童心理的影響（p. 77）。

二、「增強體力」：在大自然中學習增強體力，不要為不確定的未來束縛兒童，令他活在痛苦的當下（p. 78）。

三、「平衡慾望」：越接近自然狀態，人的能力與慾望差別越小，人越有幸福指望；通常減少超過能力的慾望，使能力與慾望達到平衡，人才會快樂；痛苦不在於缺少而在於需求（pp. 80~81）。

四、「避免軟弱」：軟弱是從關係上來看，對自己現有力量滿足即是強者，想勉 強行事即感力有不足之軟弱（p. 81）。真正自由的人他能做的就是他喜歡做的，這是所有教育的基本法則，社會使人軟弱，就在於他剝奪個人運用己力的權利，且使己力不夠滿足需求（p. 84）。

五、「做自由人」：權力依賴輿論，想擁有權力就必需順應別人的意見而改變自己的看法，以他人的意志為自己的意志（p. 83）。

<討論>

自由主義女性主義（liberal feminism）

一、自由主義[5]

人類社會為何及應如何組織，與當時代人們所持有的信念密切相關。例如，古希臘時期的雅典居民普遍認為，公民保育及德行修養，是城邦建立的最終目的。為了達到此一理想，言論自由與對異議的寬容，都應維持在一定的程度。西方人民歷經專制體制、宗教迫害之後，對自由與寬容的要求更甚於遠古時代，它們被賦予更高的評價，並積極落實於社會生活中。因此，關於自由的觀念，可說自古即有，只是在近代被特別的強調。尤其是十六世紀以來，由單一「民族」（nation）或多個民族為基礎，所發展出來以中央集權為統治形式的「國家」（state），它能隨時代的變遷，成功的制訂和廢除法律，精確的界定個人的權利和義務範圍，藉助壟斷的合法武力促其順利執行，使得國家的權威既普及且緊密的控制住所有公民的生活。於是，對自由的要求，乃跨越各種領域蓬勃的開展起來。現代社會，各類主張自由的理論已取得了相當的優勢，例如，經濟上資本主義的經濟自由、政治上契約論式的人權理念、宗教上信仰的自由與寬容、倫理學中強調如何成為自己真實主人的道德自由觀...等等，自由主義逐漸發展為成熟的

[5] 參見林麗珊，《女性主義與兩性關係》，頁 138~142。

理論，成為當代的主流思想。

自由主義視自由為最重要的價值，但關於自由的概念卻是歧異的。一般而言，自由可分為內在的與外在的。內在的自由是指人的意志能不受限制而自為原因，所以內在的自由又稱意志的自由；外在的自由是指人在與他人的互動中能不受限制而自為原因。並非主張人有內在自由即是自由主義，自由主義涉及的是外在的自由，但外在的自由必須預設內在的自由才有可能，所以自由主義也承認人有內在的自由。另一方面，自由常要以個人為主體來行使，所以自由主義也常是個人主義的。自由主義視自由為人作為人的尊嚴所在，是人在與他人的互動中首要保障的權利。然而弔詭的是，自由卻要藉由限制來發展。人人在與他人的互動中皆不受限制，反而會使人人處於受限、失去自由的狀態，所以公共機制（國家、社會、政府、法律、規範等），便成為「必要之惡」（necessary evil）。自由要藉由它們才得以發展，所以是必要的；但它們卻是對自由的限制，所以是惡。由於人是經由社會的互動、學習且發展出思考及意志能力，個人是在其認知和欲求皆具社會性時，才能理會自由，所以自由是不存在於社會之外；加上個人很難脫離社會組織的影響，因此自由的意義是被置於與社會規範、國家法律等權威勢力相抗衡的尺度中來考量，自由的意義顯現在個人對抗權威的事實上。因此，彌爾（John Stuart Mill, 1806~1873）對自由一詞所提出的主張是：人類自由的適當領域有三：（一）思想的自由，（二）意願的自由，（三）人與人之間集會結社的自由；任何一個社會，不論其政府形式如何，上述之自由若未受到尊重，就不算是自由之社會；唯一名符其實的自由，乃是按照我們自己的方式追求自己幸福的自由，只要我們不試圖剝奪他人的這種自由，或試圖阻礙他人求取這種自由的努力[6]。依照彌爾之見，自由不僅包括思想上的絕對自由，還包括一個能自主地下決定的意志，只是人必須學習自我約束，以不傷害到他人並且不剝奪他人的同等自由為條件，才能享有最高度的自由。換句話說，人是在受制於社會的規範之下，同時保有自由。

透過國家法律的干涉有助於保障自由，但也同時造成自由的限制。自由主義者較關心的不是如何防範國家管制太多，而是如何讓國家法律有效地幫助人們達到所要求的自由，在國家控制與個人追求自由之間如何取得平衡點的探討中，反

---

[6] John Stuart Mill, ***On Liberty.*** Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc., 1978, Chapter I.

映出個人權利的標準。針對此一問題，歷來自由主義者對於個人之社會權利與政治權利的內容特別重視：言論出版、集會結社的自由、投票權利的取得、生命財產的保障...等等相關議題，豐富了自由主義的主張。洛克（John Locke, 1632~1704）在《政府論次講》（Second Treatise of Civil Government）中指出：人生來即享有完全自由的權利，任何人不但可以保有個人的所有物──即生命、自由和財產──不受其他人的破壞和侵犯，而且在其他人犯下罪行時，有加以裁判和處罰，甚至罪大惡極者可以處以死刑的權利；每一個人放棄這種自然權利，交付給其所存在的政治社群，由自然的狀態進入國家的狀態，透過明確不變的法規，公正和平等地仲裁一切當事人，但當此一國家政府無能力執行交付的權利時，人們即應起而行動，阻止其繼續存在[7]。孟德斯鳩（Charles Louis de Secondat Montesquieu, 1689~1755）和盧梭（Jean Jacques Rousseau, 1712~1778）繼洛克之後，發展出自由主義的理論系統。孟德斯鳩提出：所謂自由，就是有權利去做法律所允許的事情，假如人有權利去做法律所禁止的行為，則自由將立即喪失，因此自由的意義是在法治的範圍之內[8]。盧梭在《社會契約論》（The Social Contract）中開宗明義地指出：人生而自由，社會秩序乃是為其他權利提供基礎的神聖權利，這項權利絕非出於自然，而是建立在約定之上[9]。他們由對自由的立論出發，發展出平等的觀念，認為人不但在政治上、在法律上平等，也力求機會的平等，人人應彼此尊重，故少數人的特權和專制的力量應該予以禁止，主權在民的理念也據此逐步演繹，它落實成為革命權利的主張，以及立憲政府的出現。現代民主國家往往立基於超越法律之上的憲法，提供人民權利的保障、規範公民的義務，也是政府的結構，國家的基本國策之最高指導。

柏林（Isaiah Berlin, 1909~1997），在其《自由四論》（Four Essays on Liberty）書中，提出兩種自由的概念：一為「消極的自由」，在何種限度內，個人或群體可被允許做他能做的事，或為他能為的角色，而不受到他人的干涉之自由稱之；一為「積極的自由」，什麼事物或人，有權控制或干涉進而決定，某人應去或不應去做某事或成為某類人之自由屬之[10]。以前者而言，自由主義者皆有一個共

---

[7] John Locke, ***Second Treatise of Civil Government.*** Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc., 1980, Chapter VII.

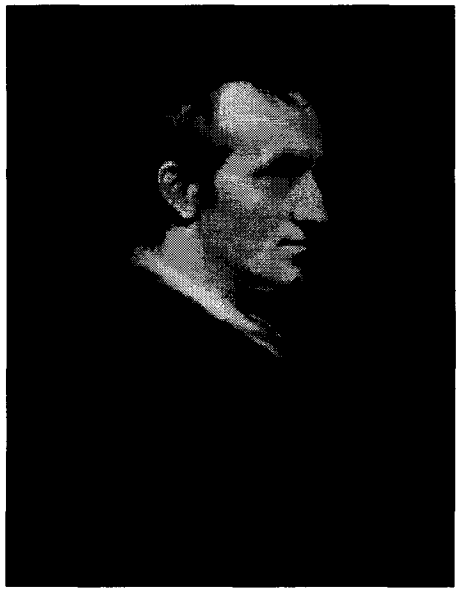
[8] Charles Louis de Secondat Montesquieu, ***The Spirit of Laws,*** in ***Great Books of the Western World.*** R. M. Hutchins (ed.), B. Jowett (trans.), Chicago: Encyclopedia Britannica, Inc., 1952, Vol. 38., Book XI, Chapter III.

[9] Jean Jacques Rousseau, ***The Social Contract.*** New York: Hafner Press, 1947, Book I, Chapter I.

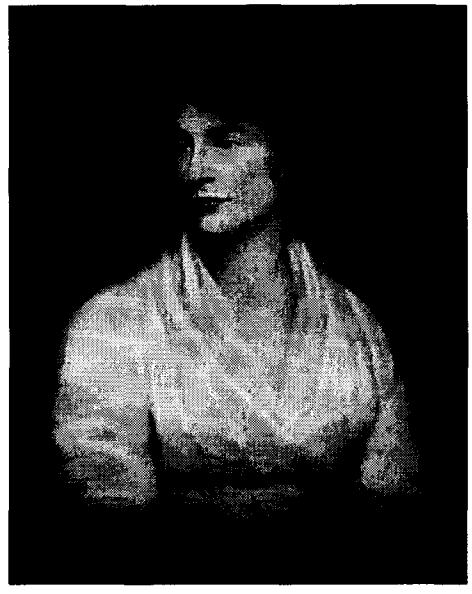
[10] Isaiah Berlin, ***Four Essays on Liberty***. Oxford: Oxford University Press, 1969, Chapter IV.

識，即是對人之約束應盡可能的減至最低，以使人享有最高度的自由，因此，他們大多有傾向於「管得越少的政府越好」的觀念，公共機制是實現自由的工具，不能保障自由者，即應修改或推翻；就後者而言，柏林認為自由的積極意義，源自於對自我之主控權的考慮，亦即，個人力圖做自己的主人而不受制於他人的希望，如果希望成真，則是自由的，反之則是被奴役的。根據柏林的這種說法，社會實有責任提供個人受教育、形塑人生理想，並且使之感覺滿足的條件，使自我實現成為可能。這應是自由主義經由幾個世紀逐步落實政治自由的理想後，繼續關注的主題[11]。

二、沃史東克拉夫特《女權辯》(A Vindication of the Rights of Woman, 1792) Vs. 盧梭《愛彌兒》(Emile, 1948) [12]



William Godwin, 1756~1836



Mary Wollstonecraft, 1759~1797

關於人的定義，可以孟子說的：「人之異於禽獸者『幾希』」作為開端，而這「幾希」的部分，一般公認的見解即是「理性」，人是「理性的動物」，從希臘三哲開始，就一直被視為人與禽獸主要的區別所在。所謂理性，主要是指人的「判斷」和「選擇」能力，判斷是非善惡，選擇何者可為何者不可為的自主能力。

[11] 本段關於〈自由主義〉曾應邀撰寫收錄於，哲學大辭書編審委員會主編，《哲學大辭書》(III)，台北：輔仁大學出版社，1997，頁1761~1763。

[12] 參見林麗珊，《女性主義與兩性關係》，頁 143~150。

「自由主義」(liberalism)首先即是肯定人之理性，視理性為人的一種能力、一種力量，使人類在源遠流長的發展中，逐漸脫離動物領域，創建語言、文字、歷史、文明，並且這樣的發展也將持續下去，人類的進步與希望是無可限量的。其次，自由主義視自由為人類理性的極致表現，是人之所以為人的尊嚴與價值所在[13]。

「自由主義女性主義」(liberal feminism)顧名思義，即是將自由主義的主張和特色，從只是侷限在男性權利的討論上擴展到女性的議題當中：既然理性是人類共同的特性，何獨將女性排除在外？既然自由是人類存在的重要價值，何以只屬男性獨享？此外，自由主義所鼓吹的「尊重個體自由保障機會平等」、「正視先天差異提供福利補助」的主張，也成為女性主義的口號。自由主義女性主義追求教育、就業、經濟、參政.....等各方面機會的平等，以及將女性歸屬為一獨立團體爭取福利補助的努力，成為各類女性主義議題的基本宣言。

（一）生平

對女性主義稍有研究的人，不會不知道沃史東克拉夫特(Mary Wollstonecraft, 1759~1797)這位十八世紀英國女權運動的健將。沃氏從小家庭環境十分困苦，母親管教嚴格，父親有酗酒習慣，每次喝完酒就有暴力傾向，沃氏是家中第二個小孩，不過是長女，自然成為弟弟妹妹們的保護者，這個經驗讓她日後對捍衛弱勢者的角色並不感到陌生。母親去世，父親續絃後，二十歲即離家自立更生，二十五歲時成立一所學校，雖兩年後因經營不善倒閉，但卻擴展她的視野，讓她變得更加獨立，日後也結識許多倫敦文壇上的才子佳人，深受他們的影響與啟發，尤其是，社會主義思想家葛德文（William Godwin, 1756~1836）和麥可蕾（Catherine Sawbridge Macaulay-Graham, 1731~1791），前者成為她的丈夫，後者雖未曾謀面，卻深為其作品所吸引，激發後來許多精彩的創作。

沃氏從小目睹父親對母親的施暴行為，雖對婚姻抱持悲觀的看法且發誓永不結婚，卻不斷陷入情感的泥沼中無法自拔。她先是不顧一切的瘋狂愛上一位有婦

[13] 自由主義有許多的定義與主張，例如，若以理論來區分，強調自由競爭的社會自有一隻「看不見的手」(invisible hand)掌控一切的「資本主義」，和主張「隱藏的手」(hidden hand)，隱藏起來有計畫的操控社會之計謀的「極權主義」，皆以人類「理性」的角度談論自由主義；若以時代來區分，那麼自十七、十八世紀以來，希望政府的干預越少越好的「古典自由主義」，和希望政府透過政策、立法保障經濟自由的「當代自由主義」，也是自由主義的延伸。這裡主要援引自由主義最基本的定義，以方便說明。

之夫（浪漫主義畫家 Henry Fuselis, 1741~1825），兩年後被拋棄；法國大革命時，沃氏前往巴黎考察，又與一位美國商人（Gilbert Imlay, 1754~1828）陷入熱戀，並與他生下一女，可惜不久又遭到遺棄；沃氏痛苦絕望，兩次自殺未遂幸運獲救，三十七歲時與葛德文結為夫妻。葛德文不僅愛她也非常瞭解和縱容她，婚後為了讓她自由、專心的創作，除了偶爾前往她的住所短暫相聚外，盡量不干擾她，讓她有充裕的時間和自由的空間專心寫作，並從事她的女權運動。可惜好景不長，沃氏在生下第二個女兒十天後因產褥熱而去世，年僅三十八歲，葛德文後來還為她著書立傳，二女兒成人後也成為一位傑出的女作家，即著名的詩人雪萊（Percy Bysshe Shelley, 1792~1822）之妻瑪麗・雪萊（Mary Shelley, 1797~1851），她最有名的作品就是已經被改編成許多影片上映的《科學怪人》（Frankenstein）[14]。

（二）主張

沃氏的代表作就是長達三百多頁的《女權辯》一書，1792年甫一出版，立即洛陽紙貴造成轟動，其中的主張更是今日女性主義的磐石。在沃氏之前也有幾位著書立說、頗負盛名的女作家，例如有英國奇女子之稱的麥可蕾，對沃氏的影響甚深。麥可蕾學問淵博、著作等身，其中以長達三千五百頁的《英國史》最令人折服，她曾草擬女性平權理論、教育理論、雙親理論（parentalism）、社會契約理論...等等，是一位創作豐富的作家。她對沃氏最大的影響是針對當時十分流行的「性別互補論」的嚴厲抨擊，「性別互補論」是盧梭在《愛彌兒》（Emile）[15]一

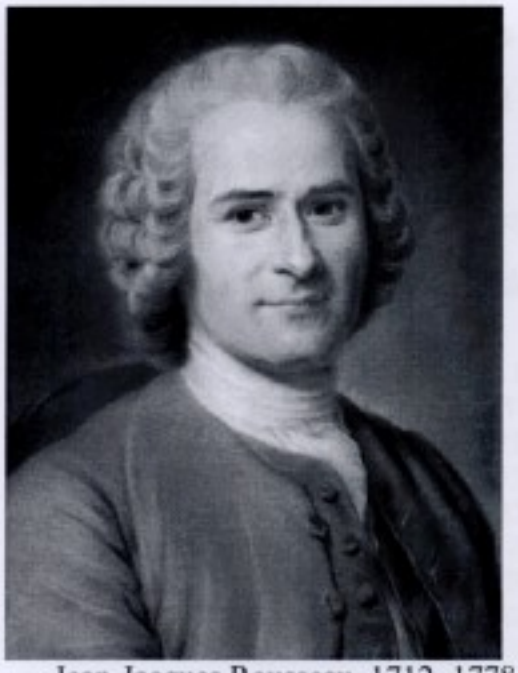
---

[14] ***A History of Women Philosophers, Volume III.*** Mary Ellen Waithe (ed.), pp. 153~170. 和朱虹、文美惠主編，《外國婦女文學辭典》，頁468~470。瑪麗・雪萊出生僅十天母親就過世，父親爲撫育她，在她四歲時續弦，沒想到竟讓她長期遭受繼母虐待；瑪麗並未接受過正式教育，她是從父親的文人圈中耳濡目染長大，十七歲時遇見父親的粉絲雪萊，兩人一見鍾情，不顧雪萊已是有婦之夫，兩度私奔，後雪萊妻子投河自盡方正式結爲連理；育有一女三男，僅一男長大成人餘皆夭折，雪萊過世後，瑪麗靠寫作爲生，生活清苦（《外國婦女文學辭典》，頁495~496）。

[15] 盧梭出生於瑞士日內瓦的鐘錶家庭，父親於盧梭長兄出生後，即「前往君士坦丁堡當土耳其蘇丹王的御用鐘錶匠」（盧梭，《盧梭懺悔錄》，余鴻榮譯，台北：志文出版社，2005，頁 27），而盧梭就是闊別約六年的父親「剛回來時所鑄成的惡果，因十月之後，一個體弱多病的小孩——我，便宣告誕生，同時也奪去我母親的生命」（《盧梭懺悔錄》，頁 28）。盧梭與唯一的哥哥不睦，哥哥離家出走下落不明，而盧梭又從小被送往教會寄宿，與父親長期分離，由於命運多舛，盧梭未受系統教育，當過雕刻學徒、雜役男僕、家庭書記、私人教師、流浪音樂家...，約有十幾種工作，三十八歲時，以《論科學與藝術》（Discours sur les sciences et les arts）一文獲得論文徵選首獎而聲名大噪。盧梭天生是個文學才子，作品常讓讀者欽嘆不已，康德（Immanuel Kant, 1724~1804）就曾經誇讚他「有一個無比完美的敏感的心靈」、詩人雪萊把盧梭看成「卓越的天才」（保羅・約翰遜（Paul Johnson），《所謂的知識分子》（Intellectuals），楊正潤等譯，台北：究竟出版社，2002，頁 052），康德甚至因爲讀到盧梭的《愛彌爾》時，簡直如獲至寶、不忍釋卷，竟然忘了自己極爲守時、風雨不誤的作息，以致拿他對錶的街坊鄰居誤會他發生意外而紛紛打聽。

書當中提出來的論點，盧梭認為：男性和女性具有先天上的根本差異，使得彼此必須相互補充成為一個整體，但相對而言，男人較優越，女人較劣等，天生的劣等事實造成女性附屬於男性的現象，夫唱婦隨、男尊女卑是合理的規範。

盧梭於1762年以小說形式發表《愛彌兒》一書，倡言以自然主義的觀點，順應兒童的天性施教（他著名的口號正是「回歸自然！」），教育不應以社會與國家的價值觀強加在兒童的身上[16]。《愛彌兒》全書分成五章，以男學生愛彌兒的受教歷程為主軸，五章分別代表了孩童成長與受教育的五個時期，第一章是出生到二歲的嬰兒期（infancy），第二章是二到十二歲的孩童期（boyhood），第三章是十二歲到十五歲的少年期（approach to adolescence），第四章是十五到二十歲的青年期（adolescence），第五章是成年期（marriage），在最後階段愛彌兒即將告白單身，所以就從這章開始，盧梭切入對女子教育的看法，因為愛彌兒已經成人必須學習與伴侶相處，同時也必須培養出與之相匹配的女子典範——蘇菲（Emile is a man. Sophie has to be given to him.），因此第五章專論女子教育。



Jean-Jacques Rousseau, 1712~1778



Catherine Macaulay, 1731~1791

[16] 盧梭三十三歲時遇見二十出頭歲的旅店幫傭黛麗莎（Thérèse Levasseur），盧梭形容她：年幼無知被男人所騙而失身、稟賦太差無法受教、雖能寫得一手好字但讀書不行、不會看時刻、十二月令次序弄不清楚、出外購物不會算錢、說話詞不達意、十分愚笨...（《盧梭懺悔錄》，頁275~276）。雖然如此，盧梭坦承與她生活十分愉快、撫慰了空虛的心靈。但是，同居三十三年直至盧梭過世，盧梭只在第二十五年時與她舉辦一個形式簡單的婚禮，期間生了五個孩子，以爲了避免黛麗莎未婚生子遭人恥笑爲由，通通丟棄到棄嬰收容所的「巴黎育嬰堂」，盧梭說：「對於此事我既吝於自責，也不求別人寬諒。...我心理一點也不覺得難過」（《盧梭懺悔錄》，頁280）。大談兒童教育的盧梭，事實上卻是個連續遺棄五個親生孩子、不負責任的父親。

麥可蕾認為盧梭所有的論述都建立在一套錯誤的假設上，亦即將「自然」定義為一性「隸屬」於另一性，兩性之間必有一性在智能上較為劣等的偏見上；盧梭認為男性並不是完美的生物，容易成為反覆無常的暴君，「自然」為了創造事物間的平等，乃賦予女人吸引人的魅力和阿諛奉承的談吐天分，以平衡天平的另一側，兩性必須予以結合，以創造一個完人的形象。麥可蕾認為這是充滿矛盾與荒謬的立論，它不是理性的推理，而是充滿了誇張與色慾的主張，盧梭的「性別互補論」，其實只是在鼓吹、誘導女人征服男人的虛榮心，而不是在促成女性自身完滿的自我實現[17]。

沃氏深受麥可蕾批判的影響，她在《女權辯》一書中，也極力駁斥盧梭將男學生愛彌兒教養成剛毅節制的「理性」氣質，而女學生蘇菲則依其天性培養出溫柔順從的「感性」美德之主張。沃氏並非反對盧梭所有的教育理論，事實上，她經常讚嘆盧梭優美的文筆與對當時社會風氣、教育理念精湛的評述，只是當閱讀到有關女子教育時就讓她火冒三丈：「盧梭宣稱，女人永遠都不應該認為自己是獨立的，她應該在恐懼的支配下運用她與生俱來的狡猾，並且變成一個賣弄風情的奴隸，以使自己成為一個更具誘惑力的慾望對象，每當男人想要放鬆自己一下的時候，女人就成為讓男人更加滿足的伴侶。...這真是胡說八道！」[18]。

沃氏認為，人之所以可以從動物當中脫穎而出，就在於人類有「理性」與「道德」，此兩項特質人人皆有無一例外，任何階級與性別的形成和人的自然天性無關，那是後天形塑的結果，女人有軟弱、依賴、情感氾濫的病態現象，是因為女人沒有接受和男人一樣的教育訓練。她主張，男女教育不僅要平等，內容更要一樣，使女性也能訓練出理性能力，成為完整的個體之機會：「如果允許男孩子和女孩子在一起進行同樣的學習，那麼從早期開始就可以向他們灌輸文雅莊重的思想，這種文雅莊重會產生出謙遜謹慎的品質，而不會產生那些腐蝕心靈的性別差異的觀念」[19]。若有人對此看法持相反意見，無異於是否定上帝依其形象造人的信念，上帝創造男人、女人，僅在於「力氣」上區別，女人愛美愛裝飾不是天性所使然，而是從小被灌輸的結果，因此，不該將女孩子教育成一個具有依賴性、只知打扮取悅他人的角色。我們不能以女性的「天性」為理由，而將女性貶抑為

---

[17] A History of Women Philosophers, Volume III. Mary Ellen Waithe (ed.), pp. 217~222.

[18] 瑪麗・沃斯通克拉夫特，《女權辯護——關於政治和道德問題的批評》，王瑛譯，北京：中央編譯出版社，2006，頁 20。

[19] 瑪麗・沃斯通克拉夫特，《女權辯護——關於政治和道德問題的批評》，頁 220。

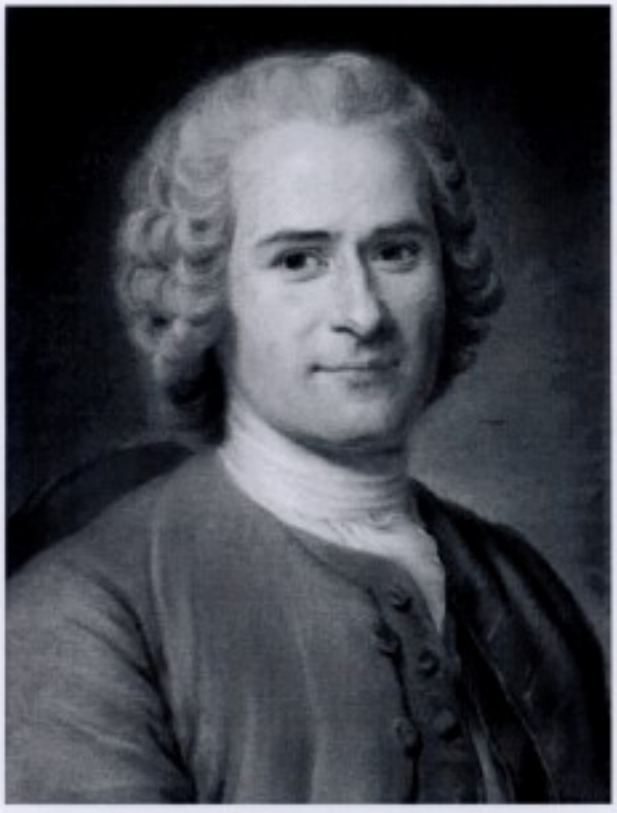
附屬的、取悅丈夫的角色。沃氏的名言：「如今應該把女性氣質加以一番革命，讓她們恢復失去的尊嚴成為人類的一分子，為全世界的改革做出貢獻」，為了讓女人成為對社會真正有貢獻的一分子，「應該通過大規模地培養她們的理智，來引導她們得到一種建立在知識基礎之上的對於她們國家的理性情感。...除非理智上讓人們的心靈變得開闊起來，否則他們永遠也不會恰如其分地履行他們的個人責任」[20]。

《女權辯》一書不斷強調人生而平等的主張，譴責階級特權和不平等的社會現象，沃氏認為貴族階級是社會的寄生蟲，而國家教育簡直是罪惡的溫床，因為只偏重知識的傳遞，卻忽略了健康的維護和道德的培養。尤其是，女性自幼所受的教育相當不健全，男人認為女人天生柔弱，生來即要受男性的保護，所以女性從小就被教養要服從、貞節、整齊、修飾，以便吸引男性的青睞，以致於忽略其理智的訓練，使女人目光如豆、思緒混亂、自私諂媚，自小就受到束縛，及長又自覺不如男人，經濟無法獨立，又缺乏公民權，只好搖尾乞憐、崇拜男人。教育不能只為了教出一些聰明人卻忽略了多數人的利益，在課程的設計上，應著重於思考能力和人格的塑造，而基於男女兩性的平等，男女受教育的機會也應該一樣，使男女之間建立一種「合理的伴侶關係」而不是「主奴關係」。一如麥可蕾的說法，她也認為，暴君和好色之徒都希望女人愚昧無知，因為暴君只需要女奴，而好色之徒只想玩弄女人。所以，婦女一要受同等教育成為有理性的人，二要爭取到公民權，並對婦女開放所有的就業機會。沃氏的《女權辯》針對社會、政治、教育廣泛批判，也指出當時男女生活、態度的各種弊病，並同時提出她的改進措施與國民教育應具備的基本內容，沃氏的睿智之見，幾乎就是近兩、三百年來婦女運動奮鬥的主要目標。

第二部

盧梭的女子教育

[20] 瑪麗・沃斯通克拉夫特，《女權辯護——關於政治和道德問題的批評》，頁 258。



盧梭（Jean-Jacques Rousseau, 1712~1778）

前言

有一位獲得生物學博士學位，且可能是下一位諾貝爾獎得主的年輕人，對他的哲學家父親說，因為父親是哲學家，母親是藝術家，所以他從小就接觸許多才華橫溢的傑出人士，「可是他們雖然在自己的領域中都是天才，但才華未必使他們在生活中達到人性的完美。具有那麼多的才華，那麼多的知識和藝術性的技巧，並不能讓他們成為好的人。一位偉大的詩人可能是一個混蛋，一位偉大的科學家可能對自己很不滿，一位藝術家可能充滿著自戀的驕傲」（頁19）。於是，這位前途似錦的青年就在獲得博士學位後的第二年（1973年），前往喜馬拉雅山追隨西藏高僧，尋找他的人生意義，後來成為十四世達賴喇嘛的法文翻譯至今。1996年在尼泊爾加德滿都一個叫哈堤班的寧靜山間，出家二十多年的僧侶兒子與哲學家父親，有了一場關於「知識與道德」的精彩對談，就是《僧侶與哲學家──父子對談生命意義》（Jean-Francois Revel, Matthieu Ricard著，賴聲川譯，台北，先覺出版社，1999年）成書出版的由來與內容。

出生於瑞士日內瓦的鐘錶家庭，父親於盧梭長兄出生後，即「前往君士坦丁堡當土耳其蘇丹王的御用鐘錶匠」(《盧騷懺悔錄》，p. 27)，而盧梭就是闊別約六年的父親「剛回來時所鑄成的惡果，因十月之後，一個體弱多病的小孩——我，便宣告誕生，同時也奪去我母親的生命」(《盧騷懺悔錄》，p. 28)。

盧梭與唯一的哥哥不睦，哥哥離家出走下落不明，而盧梭又從小被送往教會寄宿，與父親長期分離，由於命運多舛，盧梭未受系統教育，當過雕刻學徒、雜役男僕、家庭書記、私人教師、流浪音樂家...，約有十幾種工作。

一、盧梭與女人

(一) 藍伯舍小姐的體罰——意淫、受虐與暴露狂

八歲時，寄宿在波塞（Bossey）牧師藍伯舍（M. Lambercier）先生家中時，被藍伯舍妹妹（亦是其教師）鞭罰，發現「體罰並不如想像中的那麼可怕，更可怪的是還引起我的快感。...有誰會料想到，一個三十歲的女人對一個八歲的小孩子所施加的體罰，竟然會影響到他一生的興趣、情慾和個性」(《盧騷懺悔錄》，p. 36)，從此，盧梭一生都渴望被女性鞭打。

十六、七歲時，他曾在杜林（Turin）偏僻街區遊蕩時，向婦女裸露自己的臀部，也曾躲在暗處偷窺女性，意淫、自慰，有時還大膽的調戲井邊汲水的婦女，最後被四、五個婦人和一個男子拿著掃帚、木棒追打，狼狽至極，謊稱自己神經有問題，方逃過一劫(《盧騷懺悔錄》，pp. 108~109)。

(二) 維西利斯公爵夫人家的女僕瑪麗——偷竊、說謊、嫁禍

十六歲左右，在維西利斯公爵夫人（Madame de Vercellis）家擔任夫人信稿的抄寫員，因偷竊一條紅絲帶被發現，而嫁禍於在廚房燒飯的女僕瑪麗，謊稱瑪麗暗戀於他而贈送紅絲帶，最後兩人皆被解雇，因為主人認為「那個真正有罪者的良心會永遠受到懲罰」(《盧騷懺悔錄》，p. 104)，女僕瑪麗遭受打擊很大，聲譽受損，無人敢再雇用，而盧梭「即使四十年後的今天，依然使我感到慚愧不安；事實是隨著年紀的漸老，那份痛苦反而更加深刻」(《盧騷懺悔錄》，p. 103)。盧梭後來經華倫夫人介紹去當家庭教師時，惡習難改，每天偷葡萄酒喝，經主人發現自慚形穢而辭職(《盧騷懺悔錄》，p. 244)。

（三）華倫夫人——恩人、媽媽、情婦、導師



Francoise-Louise Warens, 1699~1768

十六歲時初遇二十八歲的華倫夫人（Madame Françoise-Louise de Warens），依賴她的庇護、接濟至少有十四年之久。二十一歲左右，華倫夫人擔心他因為沒有性經驗會被女人欺騙，主動要求與他圓房，這是盧梭的「初體驗」，他感覺「由於我還沒有和女性接觸的經驗，所以那種美好的憧憬與好奇，便催促著我等不及地想要去做一個大男人該做的事」（《盧騷懺悔錄》，p. 197），但「卻不知為什麼那份愉悅之情老是會被一股無名的鬱悶給抑壓下去，總覺得自己像犯了亂倫之罪似的」（《盧騷懺悔錄》，p. 199）。盧梭、華倫夫人與她的管家還「三人組成了一個世上僅有的結合，我們的希望、關懷和情感都是一致的，彼此都已習慣生活在一起，而形成和外界相隔的小圈子」（《盧騷懺悔錄》，p. 203），管家有次上山採藥中暑生病而死亡。

二十九歲時，華倫夫人有了新歡，一位幫人做假髮的青年，盧梭形容他：「沒受過什麼教育，而且氣質卑俗，所以很難和他講道理，更別談做朋友了」（《盧騷懺悔錄》，p. 242），兩人於是分手。多年後，盧梭得勢華倫夫人手頭拮据向他求援時，盧梭以怕她身旁的「誣賴」、「吸血鬼」拿走為由，給了一點錢之後就拒絕再接濟（《盧騷懺悔錄》，pp. 278~279），華倫夫人最後兩年在病榻度過，可能於1761年（或1768年）六十一歲左右死於營養不良（《所謂的知識份子》，p. 040）。

（四）黛麗莎——庸人、妻子、五個被遺棄孩子的媽

1745年，三十三歲時遇見二十出頭歲的旅店幫傭黛麗莎（Thérèse Levasseur），盧梭形容她：年幼無知被男人所騙而失身、稟賦太差無法受教、雖能寫得一手好字但讀書不行、不會看時刻、十二月令次序弄不清楚、出外購物不

會算錢、說話詞不達意、十分愚笨...(《盧騷懺悔錄》, pp. 275~276)。雖然如此，盧梭坦承與她生活十分愉快、撫慰了空虛的心靈。但是，同居三十三年直至盧梭過世，盧梭只在第二十五年時與她舉辦一個形式簡單的婚禮，期間生了五個孩子，以為了避免黛麗莎未婚生子遭人恥笑為由，通通丟棄到棄嬰收容所的「巴黎育嬰堂」，盧梭說：「對於此事我既吝於自責，也不求別人寬諒。...我心理一點也不覺得難過」(《盧騷懺悔錄》, p. 280)。

二、盧梭與女子教育

Book V

<摘要> Emile is a man. Sophie has to be given to him.

(一) Emile vs. Sophie

1. 男女自然本性不同

女性對男性的服從不是因為社會或經濟原因，而是大自然的饋贈，大自然把男女兩性做的那麼相像卻又那麼不同，他們彼此是互補的關係，而且不可能絕對平等，尤其是大自然賦予女性生育的能力，女人自然應當負起養育的責任；男女是同一「物種」(species) 不同的「性別」(sex)，由此一性別之區分而有不同的作用 (p.358)：

(1) 攻防有據各得其所

男要身強力壯，女需嫵媚柔順 (大自然賦予弱者制服強者的利器)，且女性必須以欲拒還迎的「可愛」模樣，抵抗男性的追求，以刺激他展現雄性陽剛的本能；一個「進攻」(attack) 另一個「防禦」(defense)，一個勇敢另一個羞怯，這是大自然最美妙的節奏，「自尊心與慾望合而為一時，彼此在對方的勝利中取得各自的成功」(Then amour-propre unites with desire, and the one triumphs in the victory that the other has made him win.) (p. 358)。

(2) 慾望與節制並在

上帝賜予男性旺盛的色慾以及節制色慾的理智，賜予女人挑逗男人的春情以及羞恥心，若非如此，雙方皆要同歸於盡；例如女多於男的熱帶地方，女人的情慾若不加以節制，男子將被摧殘致死 (p. 359)。

(3) 曖昧是美德之始

強者實際是受弱者所支配，男人最感甜蜜的是不知道是否已經擄獲女人芳心，女人更以曖昧為樂，讓男人大獻殷勤，原始粗暴的性侵行為轉化為在疑團中戰戰兢兢的求偶遊戲，這種遊戲規則正是美德教化的開始（p. 360）。

（4）男女混雜弊端叢生

Plato在"Republic"篇中因為取消了家庭，而不知道如何安置女人，只好讓女人接受和男人一樣的運動，將女人改造成男人；殊不知大自然賦予女性生育的能力，就是要女人負起養育的責任，女人原本就是要忠實於丈夫、生育孩子、照顧家庭，有好兒子、好丈夫和好父親，才會有好公民，而也因為愛家才會有愛國之情操（p. 362）。

2. 男女道德責任不同

男人的美德是節制、公正和誠實；女人則是端莊、嫻熟與溫柔。孩子真正的教師是父親，真正的保姆是母親（p.48）。

（1）父親的三個任務

為人類生育人、為社會培養合群的人、為國家造就公民，應做而沒做是有罪的（p.49）。

（2）母親的主要責任

盡責的母親將可獲得丈夫堅定的愛情，孩子真誠的孝順（p.46）。

A. 不負責任的母親（p.45）：交給雇用的保姆撫育，違反天性。

B. 爭寵爭權的母親（p.45）：教唆孩子視保姆為庸人，忘恩負義。

C. 過渡溺愛的母親（p.48）：一哭百應將使孩子學會權勢與奴役的支配慾望。

（3）回歸自然教育

父母應該讓孩子回歸自然教育，主要有四個準則，這些準則的主要精神是培養他們獲得真正的自由，盡量避免想要駕馭支配他人（p.68）。

A. 孩子的力量尚不足以滿足大自然的需求，需先讓他們善用大自然賦予的力量。

B. 對孩子的智慧和體力進行幫助，以彌補其不足。

C. 真正的幫助要用在孩子真正的需要上，而非胡亂、沒道理的慾望上。

D. 研究孩子的語言和動作，在尚未學會偽裝前，區分出他們自然的慾望和想像的慾望。

3. 男女教育目標不同

教育的最終目標是按照自然培養不同的性別角色，若違反自然，後果不堪設想；「始終遵循大自然的指導」（Then always follow nature's indications.）（p. 363）就是最好的教育方針；女人的缺點正是她們的優點，「女人越想學男人，就越不能駕馭他們，反而讓男人成為女人真正的主人」（The more women want to resemble them, the less women will govern them, and then men will truly be the masters.）（p. 363）；總之，男女是互補的，賢明的母親千萬不要違反自然把女兒教養成像男人，那是在害她們，而慧黠的女人也絕不會放棄柔順所帶來的權利與利益（p. 364）。例如德・朗克洛小姐（Mademoiselle de l'Enclos）大家為了誇讚她才華出眾，竟然說她已經變成一位男子，不管她的聲望如何如日中天，「我既不願她做我的情人，也不願與這樣的男子為友」（I would have no more wanted that man for my friend than for my mistress.）（p. 386）

男女雖互相依賴但程度不同， 男人沒有女人仍能生存，女人則不行，因為女人必須有男人的肯定與評價，才能獲得生活必需品、社會地位與尊重，所以，男人可以不在乎別人的議論，女人的品行則必須有他人的稱許才算完整，「世人之議論，是男人美德的墳墓，卻是女人的冠冕」（Opinion is the grave of virtue among men and its throne among women.）（p. 365）。

（二）Sophie的養成教育

Emile在孩童時期一開始就要學習：

1. 「忍受傷痛」

受傷的痛苦不在於皮肉而是心情的恐懼，所以大人看見兒童受傷，要從容以對，注意自己的態度對兒童心理的影響（P.77）。

2. 「增強體力」

在大自然中學習增強體力，不要為不確定的未來束縛兒童，令他活在痛苦的當下（P.78）。

3. 「平衡慾望」

越接近自然狀態，人的能力與慾望差別越小，人越有幸福指望；通常減少超過能力的慾望，使能力與慾望達到平衡，人才會快樂；痛苦不在於缺少而在於需求（pp.80~81）。

4.「避免軟弱」

軟弱是從關係上來看，對自己現有力量滿足即是強者，想勉強行事即感力有不足之軟弱（p.81）。真正自由的人他能做的就是他喜歡做的，這是所有教育的基本法則，社會使人軟弱，就在於他剝奪個人運用己力的權利，且使己力不夠滿足需求（p.84）。

5.「做自由人」

權力依賴輿論，想擁有權力就必需順應別人的意見而改變自己的看法，以他人的意志為自己的意志（p.83）。

Sophie則不相同：

1. 鍛鍊身體培養靈巧

鍛鍊強健的體魄才能有健全的心智和容光煥發的美貌，也才能生育健壯的子女。從幼年起就要學習舞蹈、參與遊戲。女人身體好有許多好處，可以生出健壯的子女並撫育他們，能夠適時輔助丈夫使其生活有樂趣，而女人可因此贏得愛與尊重。男女皆要鍛鍊身體，但男生是為了能身強力壯，女生是為了培養靈巧。所以女修道院內的「寄宿生」（boarders）有後花園可以蹦蹦跳跳玩遊戲，當然比住在自己家裡的女孩終日不敢喧鬧、跑跳來得好。古希臘斯巴達（Sparta）的女孩必須和男孩一樣接受軍事訓練，並不是為了讓她們去打仗而是為了生出能忍受艱苦戰爭的兒子（p. 366）。

全世界只有古希臘婦女是既聰明又可愛、既賢淑又漂亮，她們穿著寬鬆的衣服呈現自然的體態，不像現今婦女的「鯨骨束腹」（whalebone corsets）把身體勒得喘不過氣來，像「黃蜂」（wasp）一樣被切成兩段，不但沒有品味還有礙觀瞻。任何年齡的裝扮都應該合乎自然，「生命、健康、理性和福利應該勝過一切，不舒適就不優美」（Life, health, reason, and well-being ought to go ahead of everything. Grace does not exist without comfort.），想要獲得他人的喜愛就是要活潑、健康（pp. 366~367）。

2. 依照天性約束管教

（1）學習屈服於禮俗、屈服於男子；但不是「奴性的屈服」，而是要有適當的智巧駕馭丈夫並成為他得力的助手。

（2）培養治家的能力；治家是女子的天職，能盡此天職才是理想的婦女；所謂

的治家是指烹煮、縫紉、雜役...樣樣皆行，又精於理財、管家。

（3）樹立優美文雅的風範、觀察分析的判斷力，智慧是女子真正的財富。

女性有其獨特的學習傾向與惡習，學習傾向是指：

（1）小女孩專注於打扮洋娃娃的行為，正是在等待自己成為洋娃娃的投射反應（p. 367）。

（2）幾乎所有的小女孩都不想讀書、寫字，但只要針線在手就十分起勁（p. 368）。

（3）可以學繪畫，但不是畫風景或人物，而是樹葉、水果、花朵和圖案之類即可，以增加她們將來在服裝上的美感（p. 368）。

（4）可以學算數，因應將來理家的需要，若她不想學，就以做完算數題材有櫻桃吃，或不做就把衣服給妹妹穿，一定奏效（pp. 368~389）。

惡習方面主要有：

（1）「懶惰」（idleness）和「違抗」（disobedience），一旦有此惡習就很難糾正，所以從小就必須加以管束，使其習慣於被約束，遵守禮節與規矩，並服從他人的意志（p. 369）。

（2）「任性」（capriciousness）和「痴迷」（infatuation）（p. 370），女性經常喜新厭舊、好惡無常，所以必須訓練她們在玩得正開心的時候，可以立即停止且毫無怨尤的去做其他事情，以養成女性首要的特質——「溫順」（gentleness）（p. 370）。

（3）「狡黠」（Guile），可加以培養但要防止濫用，因為機靈可成好伴侶而非奴隸（pp. 370~371）

3. 適宜的打扮與才藝

（1）「裝飾品」（adornment）可使女人出點鋒頭，但要真正贏得人心需靠品德，追求時尚是不好的習慣，裝飾品只要能掩飾缺點即可，真正的美是從內心散發出來的神采（p. 372）。

（2）珠光寶氣的裝扮正顯示該女子的醜陋，女人之所以花上六個小時打扮，是為了排遣無聊的時間而非愛慕虛榮，所以使女人勤於持家，她就沒有閒暇濃妝豔抹（p. 373）。

（3）女子學習唱歌、跳舞，可以拴住丈夫想向外尋歡作樂的心、增添家庭情趣（p. 374），至於由男老師或女老師教，則無定論（p. 375）。

4. 學習時之基本原則

（1）「男人說話要有學問，女人說話則需風趣」（Man says what he knows；woman says what pleases. He needs knowledge to speak；she needs taste.），女人只能說討人喜歡的話，不過不能說謊（p. 376）。

（2）「男人處處要為別人效勞，女人則是要愉悅他人」（Man appears to make more of an effort to serve you, and woman to please you.）（p. 376）。

（3）所有的女孩都要信她母親的宗教，所有婦女也都要信她丈夫的宗教，將其父親和丈夫的話當作宗教話語來遵守（p. 377）。

（4）千萬不能將女兒培養成神學家和詭辯家，只要讓她經常意識到上帝就在其面前，是其一切美德的見證者即可，這才是真正的信仰（p. 381）。

（5）學習在內在的「情操」（sentiment）和他人的「議論」（opinion）間取得平衡，只重視前者無法贏得稱譽，只在意後者會變成虛偽不實（p. 382）。

（6）學習的書就是周圍的人，「世界正是女人的教材」（The world is the book of women.）（p. 387），而且先學習看透人情世故，將來才會心如止水，不被誘惑，若不如此，一如以前的女修道院壓抑過久，一旦接觸世俗反而變成浪蕩的小妖精（p. 388）

（三）理想的Sophie之特質

1. 捍衛貞操

美德可以鞏固愛情猶如保衛自然權利一般，女性之美德首推「貞操」（chastity），心靈高貴的美女應該愛好榮譽、捍衛其貞操（p. 391），不能輕賤自己的身體，這可以帶來很多的利益，因為規規矩矩的行為，不但可以豎立威信、贏得尊重，同時可以獲得偉大且堅強之男子的愛慕，從而指揮、控制他們（pp. 392~393）。

<討論>[21]

[21] 參見林麗珊，《女性主義與兩性關係》，頁 23~25。

中國周朝制禮之初，即以男子為中心，迫令女子遵守片面貞操的觀念，以免亂倫紀、亂宗支，而傳之古聖先賢們，也多著書立說、穿鑿附會，責成婦女守貞盡節，加強禮教的規範。例如，西漢劉向的《列女傳》、東漢班昭的《女誡》，是最早也是影響最廣的專論女教之作。尤其是班昭的《女誡》，把婦女的「三從四德」之說發揮得淋漓盡致，是一套相當有系統的灌輸男尊女卑之觀念的著作。婦人的卑弱，是全書的立論中心，「陰陽殊性，男女異行。陽以剛為德，陰以柔為用，男以強為貴，女以弱為美」(《女誡・敬慎》)，由此再延伸出對女性的諸種限制與德行要求，特別是在守貞盡節方面，也費力著墨，大力鼓吹。

所謂「貞節」，就如同「忠臣不事二君」般，強調「烈女不事二夫」的觀念。女性的貞節是為其丈夫所獨佔，「夫有再娶之義，婦無二適之文」(《女誡・夫婦》)。婦之於夫，不但視之如天，不可逃、不可離，而且要服從他、侍奉他，對他忠貞不二，即使夫亡亦不得隨意改嫁。貞節是女性的專利，也是對女性最高的評價，「餓死事小，失節事大」，於是，手臂被男子觸引，就舉斧斷臂，以表節烈[22]，被男人以言語戲弄，就投河自盡，以示堅貞[23]。情勢、時代不同，行為卻如此驚人的一致，女人的生命因困守禮教而變得緊張脆弱，但也因世人的旌表節烈，更反襯出婦女奉行禮教的堅毅信念。

外在禮教規範在父權社會不斷鼓勵與強化下，早已落根為內在深層的心理結構，就以今日社會來看，許多男性常以貞操觀念已經落伍的托詞來鼓勵女性解除武裝，但是打破「貞女烈婦」的荒誕，或拆解「處女崇拜」的圖騰，除了讓男人

---

[22] 根據宋朝歐陽修的《新五代史・雜傳序》:「予嘗得五代時小說一篇，載王凝妻李氏事，以一婦人猶能如此，則知世固嘗有其人而不得見也。凝家青、齊之間（筆者按：古代北方之意應屬今山東地區），爲虢州司戶參軍，以疾卒於官。凝家素貧，一子尚幼，李氏攜其子，負其遺骸以歸。東過開封，止旅舍，旅舍主人見其婦人獨攜一子而疑之，不許其宿。李氏顧天已暮，不肯去，主人牽其臂而出之。李氏仰天長慟曰：『我爲婦人，不能守節，而此手爲人執邪？不可以一手並汙吾身！』即引斧自斷其臂。路人見者，環聚而嗟之，或爲彈指，或爲之泣下。開封尹聞之，白其事於朝，官爲賜藥封瘡，厚恤李氏，而笞其主人者。嗚呼，士不自愛其身而忍恥以偷生者，聞李氏之風，宜少知愧哉！」

[23] 《列女傳》卷五〈節義傳〉記載「魯秋潔婦」的故事：魯人秋胡，結婚五日就從軍戎守邊疆，隔了五年後返家途中，臨時起意戲弄路邊美麗的採桑婦，並以金銀誘惑她「力田不如逢豐年，力桑不如見國卿。吾有金，願以與夫人」，沒想到採桑婦卻怒斥他不要有邪惡之念，她只知侍奉雙親供養丈夫毫無淫泆之心，秋胡自討沒趣回到家後叫人把妻子找來，才發現採桑婦正是自己的妻子，妻子大罵他「好色淫泆，是污行也，污行不義。夫事親不孝，則事君不忠。處家不義，則治官不理。孝義並亡，必不遂矣。妾不忍見子改娶矣，妾亦不嫁」，說完跑出家門投河自盡。秋胡戲妻的故事最早出現在西漢劉向的《列女傳》與晉葛洪的《西京雜記》，以此故事爲主軸，衍生出許多歌頌貞節婦女在桑野拒絕誘惑的故事基型，例如晉傅玄曾以相和歌辭清調曲作〈秋胡行〉二首，唐高適則有〈秋胡行〉一首，漢朝佚名作品〈陌上桑〉中羅敷和使君的精彩對白，曾是筆者中學時期必須背誦的詩詞名作。

更可以隨心所欲的逢場作戲外，女人對於非「完璧之身」的自卑陰影，依然會殘存在日後與非同一男人的婚姻生活中。貞操觀念的解放，絕不是行為態度的改變即能臻至，如何從對傳統文化的認同中覺醒才是首要針砭之處。

2. 秀外慧中

長相普通但深得人緣，乍看之下並不美麗，但一經相處卻記憶難忘。出生良好家庭，心地善良、生性敏感，喜歡音樂（教師是父親）、舞蹈（教師是母親）（p. 393~394）。

<討論>[24]

宗法制度以「子」相傳，婦人非子，子是男子的專稱，他是傳宗接代的主體，女人是寄生且依戀於男子底下，《白虎通・嫁娶》云：「男女者，何謂也？男者任也，任功業也；女者如也，從如人也。...夫婦者，何謂也？夫者扶也，扶以人道者也；婦者服也，服於家事，事人者也」，女人是要服從男人接受男人統治的，所以「女子無才便是德」、「女人識字多誨淫」，無知無識，唯夫命是從，是女人的美德。按照陽統陰、陰服從於陽的陰陽之理來看，女人自己根本無獨立性可言，「陰卑不得自專，就陽而成之」(《白虎通・嫁娶》)，女人的一生幾乎都是依附在男人身上，「幼從父兄，嫁從夫，夫死從子」(《禮記・郊特牲》)。

為維護家族制度而制禮立說，不但顯示出男女地位的懸殊，且禮教越來越繁縟的結果，究其實是對女子之順服更加極端的要求。所謂「婦順者，順於舅姑，和於室人，而后當於夫，以成絲麻布帛之事，以審守委積蓋藏。是故婦順備而后內和理，內和理而后家可長久也，故聖王重之」(《禮記・昏義》)。嚴父慈母的角色從此定型成為傳統的家庭型態，父權之大，不但擁有懲罰、生殺之權[25]，也可以出賣其妻妾子女，或將他們當作抵押品以償還債務，更總攬家中的經濟大權，

---

[24] 參見林麗珊，《女性主義與兩性關係》，頁 21~22。

[25] 春秋戰國時代，齊桓公最倚重的宰相管仲生病了，齊桓公前往探視並向其請益，管仲說希望桓公能夠疏遠易牙、豎刁、常之巫、衛公子啓方等這些人，因爲易牙把自己的兒子烹煮了以便讓桓公嚐嚐人肉的滋味、豎刁閹割了自己以侍奉桓公、常之巫能占卜生死去病除災、衛公子啓方服事桓公多年連父親過世都不願回家奔喪，這些事情管仲斥之爲違背常理、違反天命之舉，桓公卻認爲是對他忠貞的表現。原文參見《韓非子・十過》、《呂覽・知接》、《說苑・權謀》、《管子・戒》。易牙殺其子以做羹湯，眾人斥責他殘忍，桓公卻稱其無罪，理由是，父之殺子，無傷於義；吳起得魯國國君賞識，後遇齊魯交戰，吳起爲博得魯人信任以保住將位，乃殺了有齊國宗氏血統的妻子，殺妻求將，魯人譖之。父權之大，可見一般。

「子婦無私貨，無私畜，無私器，不敢私假，不敢私與」(《禮記・內則》)，一切俸祿收入，盡歸家長處理分配。

因此，教導女人「婦德、婦言、婦容、婦功」以便利女人學習事人，服從男人的領導，這不僅是禮教的規定，更是父母必須耳提面命、從小教育，社會必須督促責成的倫理道德。

3. 裝飾打扮

具備高度的審美能力，頗費心思的裝飾打扮，不是錦衣華服而是淡雅素樸中凸顯個人獨特的品味，尤其在配戴的飾物上顯見匠心獨具，素樸中展現風華（p. 394）。

<討論>[26]

民國前九年（1903年），署名「愛自由者」之金一，撰寫《女界鐘》[27]，建議婦女應該改變傳統生活的方式，作自己的主人，他的論述實在相當精彩，在許多堅持傳統的衛道人士之口誅筆伐中，更顯現其見解的獨樹一格。他認為中國婦女有「四大障礙」:(1)是纏足，「吸煙纏足，男女分途，皆日趨於禽門鬼道」;(2)是裝飾，「皆足以玩物喪志，借瑣耗奇，夫安有餘暇以攻書史談天下事也」;(3)是迷信，「日念普門大士湄洲聖母，不如自為大士聖母之為愈也，楊枝甘露，灑遍大千，披髮仗劍，逍遙海上，慧眼微觀，眾生之苦惱如此矣」;(4)是拘束，「權力圈限，去筐笥數十步，即不敢聞問，出門半里了，不辨方向，世間普通情事，說之猶多茫昧，此非其生而愚也」。

4. 勤勞潔淨

擅長廚藝、精於理財，喜歡裁縫（女性專長的工作），尤其是做花邊可以訓

---

[26] 參見林麗珊，《女性主義與兩性關係》，頁 23~25。

[27] 金天翮，《女界鐘》，陳雁編校，上海：古籍出版社，2003。「愛自由者」之金一本名金天翮，是一位詩人也是學者，曾短暫擔任過吳江縣教育局長、江南水利局局長，主要從事教育工作，曾在蘇州國學會講學，任教於上海光華大學。所著的《女界鐘》一書內容大綱爲：第一節緒論，第二節女子之道德（所謂女訓、相夫、閨範之意義），第三節女子之品行（探討中國女子之品行的養成須先屏除之四害——纏足之害、裝飾之害、迷信之害、拘束之害），第四節女子之能力（引用醫學理論「身體越大者，腦之比例越絀」，以證明女子天賦優於男子），第五節女子教育之方法（說明爲何而學、學成之用，以及教育所希望培養的女子特質），第六節女子之權利（有六項權利），第七節女子參與政治（駁斥自古反對婦女取得參政權的因素，並提出理想中的中國女權之發展和期望），第八節婚姻進化論（探討婚姻自由之風的源起和發展），第九節結論。

練手指的靈活，並且愛乾淨，寧可讓飯菜燒焦也不願弄髒衣袖，不喜歡整治菜園，因為怕泥土的髒污與施肥的怪味，時時注意保持身上甜美的氣味（pp. 394~395）。

5. 理性感性

頭腦聰明但非天才，心思細膩略嫌浮躁，嚴以律己寬以待人，態度坦率開朗，能夠忍讓男子不公正的行為（p.395）。

6. 宗教信仰

信仰很理性且簡單，沒有教條、無須天天禱告，重點不在知識的得學習，而是真正具體實踐的德行：孝順、貞潔、誠實與謙卑（p. 397）

<討論>[28]

在傳統的中國文化裡，孟子曾經以「居天下之廣居，立天下之正位，行天下之大道」（《孟子・滕文公下》）勾勒出「大丈夫」的形象，至於女人呢？女人大致說來就是欠缺大丈夫性格的「小女子」。這兩類印象的對立組合，並非為男女兩性的本性所固有，文化上的塑造是主要的形成原因。

（1）從易經思想發端

《易經・繫辭上傳》開宗明義言：「天尊地卑，乾坤定矣。卑高以陳，貴賤位矣。動靜有常，剛柔斷矣」。以乾為天，為純陽之卦，象徵尊貴與剛健，動為其常性；乾坤對待，坤為地，為純陰之卦，象徵卑下與柔順，以靜為常性。《說卦傳》云：「乾，天也，故稱乎父。坤，地也，故稱乎母」；又云：「乾為天，為圜，為君，為父，為王，...。坤為地，為母，...」。《家人》彖曰：「家人，女正位乎內，男正位乎外。男女正，天地之大義也。家人有嚴君焉，父母之謂也。父父子子，兄兄弟弟，夫夫婦婦，而家道正，正家而天下定矣」。易首乾坤，以乾坤之義定男尊女卑之名，尊卑之分，由此而來。天道為乾，地道為坤，乾為陽，坤為陰，陽成男，陰成女，故男性應該剛強，女性應該柔順，男子是主動積極的，女子則是被動消極，陽剛陰柔，因此而定。乾為天、為父，坤為地、為母，一家之中，子視父母皆為其尊長，然父親在子對母不能伸其私尊，所以，父親才是一

[28] 參見林麗珊，《女性主義與兩性關係》，頁 19~29。

家之長、家中至尊，母親應該統帥家中其他成員服從父親的領導。父、夫、男人是家中的統治者，子、婦、女人是被統治者，如此分理陰陽，教化成俗，內外和順，天下就可得治。

眾所周知，易經強調陰陽合和、剛柔相濟的原理。易經上的卦，陽卦多陰，陰卦多陽，例如「復」(震下坤上）為陽卦，只有主爻一爻為陽，其餘為陰；又「姤」(　巽下乾上）為陰卦，只有主爻一爻為陰，其餘皆陽[29]。這是以陽剛入於坤柔體內（復卦），以陰柔入於乾剛體內（姤卦）的剛柔相濟之理。舉凡宇宙萬物，其能生生不息、不斷發展，皆是得力於這個原理，所謂「剛柔相推而生變化」(《繫辭上傳》)。將這個原理應用於人事猶見其重要，生命的延續不輟與社會的和諧進步，正是有賴於男女各守其分，尊卑分明，一如陰陽之理，男主陽剛女主陰柔，相反卻相生相成，剛柔相濟，因此「一陰一陽之謂道。繼之者善也，成之者性也」(《繫辭上傳》)。中國傳統社會中，陽剛陰柔、男尊女卑、父嚴母慈的雛形肇端於此，但這個粗糙的理論之所以能成為嚴密紮實的宰制力量，則要溯因於禮教文化的形成。

（2）從禮教文化盤根

乾坤陰陽的觀念在最初並不是那麼具體的成為支配人倫的哲理，惟自周朝以降，「宗法精神」的形成，規定於制度，筆之於詩書，久而久之深入人心，乃成為中國社會盤根錯節、難以撼動的潛在勢力。所謂「宗法」，意指嫡系長子繼承的制度。宗為祖廟，主祭者為宗子，即嫡長子，它以家族為單位，無論天子或平民皆循此精神，尊嫡立嗣。這種建立在宗法精神上的社會，實際是一個以父系之家族系統為主的社會，家族內統於一尊，由父而子，子而孫，子子孫孫，一系相承，期於不絕。男子因負有傳宗之使命，其地位之重要乃逐漸衍生出重男輕女的觀念，並在易理中尋得男尊女卑的理論基礎，而進一步加以演繹發揚。此外宗法社會的嫡庶之分，在於母親而非父親，如為妻所出則為嫡子，為妾所生則為庶子，為免嫡妻無子，系統中斷，所以男子可以擁有無數的小妾，無嫡有庶，可以立庶繼承，以免絕後。家中成員既然眾多，為維護彼此之間的和平共處，也為避免女人出軌以亂本根，所以女人的安守本分、溫柔順從，乃是成全父系正統的必然要

---

29 「復」(震下坤上）䷗「姤」(　巽下乾上）䷫。

求，它藉助於陽剛陰柔的原理而逐漸成為理所當然的規範。

（3）從法律制度規範

男尊女卑的文化型態，透過法律制度的建立，更加牢不可破。

從出生之時的待遇說起，生男可繼承香火，是載寢之床，故曰「弄璋」，生女只是傳宗接代的工具，是載寢之地，故曰「弄瓦」，宗法觀念使古代「溺女」之事屢見不鮮，因此，元代特為此設立溺女之禁令[30]。次就財產的繼承而言，「唐宋元明暨清代法律關於財產之繼承，只承認嫡庶子男分析家財，除嫁資外，女子未有明文規定」[31]。女子經濟權沒有保障，生命權也附屬在父兄的命運上，「一家之中父兄犯罪，其女或姊妹均不免被誅累」[32]。

就夫婦之間的關係而言，「夫婦間彼此之犯罪，其處罰以不相平等為原則。即夫犯妻者，其處罰較夫犯一般人為輕；而妻犯夫者，則較妻犯一般人為重」[33]。若是妻毆打夫之父母，其罪也較夫之毆打父母為重[34]，而且也可能因此而被強制離婚[35]，夫妻之間的不平等，在法律條文方面昭然若揭。此外守貞盡節的觀念，也透過法治之干涉與獎勵，成為天經地義的善良風俗。秦朝只是勸導貞節，漢朝是封建禮教形成的重要時代，直接用法律來獎勵貞節，例如西元前58年（漢神爵四年）詔賜「貞婦順女帛」，這是中國有史以來第一次褒獎女子的貞順；西元118年（漢元初六年），又有旌表貞節的紀錄，《後漢書・安帝本紀》上記載：「元初六年二月，詔賜貞婦有節義穀十斛，甄表門閭，旌顯厥行」，朝廷威脅利誘促進貞節，加強對女子的控制[36]。各個朝代也幾乎都有表彰貞女烈婦的記載，在清代時，連「未婚夫死，聞訃自盡者」及「未婚夫死，哭往夫家守節者」，都在表揚之列。

「男主外女主內」的禮教規範，形成女子與社會的隔絕與對政治的無知，所以，在中國，女子為皇帝者，僅有上古神話時期的女媧氏，和篡唐為周的武則天。雖然歷代沒有明文規定女子不得參政，但事實上，卻是已成共同墨守的禁令。女人不得拋頭露面，不得與男性爭權，她們的社會地位是從其夫而定的，「凡婦人

---

[30] 趙鳳喈，《中國婦女在法律上之地位》，台北：食貨出版社，1977，頁6。
[31] 趙鳳喈，《中國婦女在法律上之地位》，頁12。
[32] 趙鳳喈，《中國婦女在法律上之地位》，頁16。
[33] 趙鳳喈，《中國婦女在法律上之地位》，頁62。
[34] 趙鳳喈，《中國婦女在法律上之地位》，頁70~71。
[35] 趙鳳喈，《中國婦女在法律上之地位》，頁52~53。
[36] 陳東原，《中國婦女生活史》，台北：商務印書館，1994，頁45。

無爵，從其夫之爵位」(《禮記・雜記上》)，或者因其夫、子或孫的品官高低而封贈，「妻以夫為貴」的觀念循此衍生。凡此種種，皆是法律制度的實際規範，它助長禮教文化所宣揚的價值觀念，更加烙印於人心。

(4) 從生理結構形塑

陽剛陰柔的觀念也從男女兩性的生理結構，推論到人格特質的表現上。

從生理結構來看，男人顯然比女人高大、壯碩、肩膀寬厚、肌肉發達，女人則相對的體型較為嬌小、手腳纖細、肌膚細膩。根據醫學上的研究指出，男人不僅在外表上比女人魁梧，其內臟也比較大、比較重，新陳代謝的速度也較快，因此男人需要較多的食物，其蓄積潛在能源的力量因而提高，所以男人顯得孔武有力是有其原因的。男女兩性不論就身材比例、第一第二性徵，或從生理學、解剖學上來看，都有著明顯的不同，此雖為不爭的事實，但不能因此而類推到精神、心理方面的差異上。換句話說，男人的肌肉較為發達，並不意味著在性格上就比女人剛強，在智力的發展上也比女人進步，何況生理上的差異，也非那麼絕對，經由後天的訓練是可縮小差距。

目前針對男女兩性的差異研究，傾向以兩種方式區分，一是指生物學上的差別，簡稱之為「性」(sex)，一是指文化上的或心理上的差別，簡稱之為「性別」(gender)。首先，就「性」而言，男女兩性在生物學上的差別是多層次的，但不管從哪一方面解剖分析，都不能證明叔本華(Arthur Schopenhauer, 1788~1860)說的：大自然偏愛男性，給男性較高的智力、體格，甚至外貌，女性則是發育不良的劣質性別。男女雙方真正的區別主要有四項：月經、生育、哺乳和射精，以生物性的區別來看，只能說明男女有別，並不能做價值性的分判。其次，以後天社會發展出來的「性別」分析，男女兩性在文化上的差別也是多樣的，能夠清楚顯示確實的差別不但有限，且也因近來女性主義帶來的社會變革，個體的多元發展早已打破許多既定的印象。例如，一般認為，女性的語言表達較好，男性的數學能力較高，女性較乖巧聽話，男性較喜競爭支配.....等等，已有許多專論指出，這歸因於社會化的結果比認定是生物性的決定要有意義，換句話說，透過社會要求的轉變，男女的性別差異也會跟著轉變。

由於父母對男孩的教育傾向「期望型」，對女孩則是「保護型」的，加上男女因性別的差異造成性心理發展的歧異，都使得男性的自我意識發展較女性早也

較明確[37]，所以，我們不但應改變傳統對女性的錯誤認知，更應在教育上視個別能力因材施教，而非因性別而產生不同的對待。

（5）從藝術作品渲染

男女性別外在線條的剛柔對照，在成為各項藝術作品的創作題材後，更合理化文化中的規範。例如，在戲劇上，男子威風凜凜的裝扮，女子柔順賢淑的公開示範；在雕塑、繪畫上，男子的外貌大多是體態剛健的，與虎、豹同其象徵，代表力量與權勢，女性則以展示柔美的曲線為主，表現嫵媚、典雅、賞心悅目的和諧之美。這種創作上的表面取樣，在日常生活中的反覆再現，乃從欣賞的角度逐步深化成男女理想的永恆形象。

文學作品也常見到對男尊女卑之觀念的極度誇張與渲染，它們在潛移默化中，不但助長傳統禮教文化的影響力，更使婦女的形象遭受扭曲。例如，歷史上夏桀因寵愛妹喜，為她築瑤臺、建瓊宮、造酒池，而以暴虐荒淫之名遺臭千古；商紂王設炮烙之刑，藉囚犯的體膚之苦以博取妲己一笑，終為文王、武王的「仁義之師」取而代之；周朝不幸也同樣出現一位足以迷亂君王的大美女褒姒，使得幽王亦難逃眾叛親離、天下崩裂的命運。舉凡貌美或用權之女性，皆非善類，這是史家主觀記錄的歷史，但卻在許多文學作品中反覆出現，或是奉勸人君，或是警惕世人，皆無非是在強調「女人是禍水」的歷史見證，督促人們女人如不善加管教，易惹禍端。即使是在通俗小說中，許多作者也肆意渲染「紅顏禍國」的觀念，例如《水滸傳》就有「美女不好，好女不美」之論；《封神演義》將妲己寫成是千年狐狸精轉世，以她的陰狠、殘酷.....襯托出「紅顏禍國殃民」的主旨。

女人形象受到扭曲，是多管齊下的。傳說中的洛神，有閉月羞花之貌、沈魚落雁之姿；唐朝的楊貴妃，李白讚揚她美如白雲、花朵、春風、瑤臺仙女，白居易形容得更傳神，說她「回眸一笑百媚生，六宮粉黛無顏色」，她嫵媚動人令玄宗「春宵苦短日高起，從此君王不早朝」；明末蘇州名妓陳圓圓，美豔絕倫、傾國傾城，冒辟疆在《影梅菴憶語》中描述道：「其人淡而韻，盈盈冉冉，衣楸繭，

---

[37] 根據佛洛依德（Sigmund Freud, 1856~1939）的《性學三論》（Three Contributions to the Theory of Sex, 1920），以及後來精神分析學派的分析，男女性心理發展的首要關鍵，在於兒童對於「伊底帕斯情結」和「閹割情結」解決方式的不同，男童因有害怕被父親閹割之恐懼，故能內化父親所代表的社會價值，在「本我」和「超我」的衝突過程中建立「自我」意識，女童則欠缺陽具不會害怕被閹割，或者已經認爲和母親一樣早就被閹割，因此認同母親，與母親共生而未能感受自我。

時背顧湘裙，真如孤鸞之在煙霧」。從這些文人的讚嘆中，可以嗅聞出男性的審美標準：美女是出塵絕俗、不食人間煙火的神仙佳人；是風姿綽約、千嬌百媚的狐狸精；是溫柔飄逸、孤高清雅的夢中情人。這些描述，實在說來，期望的成分多於事實的陳述，在以男性為主的社會中，不但造成女性竭力隱藏自己的真性情，紛紛效顰，也催生出「女人是玩物」的觀念。以致於，清初李笠翁竟然囂張的以男性立場大談女性美為何物，公開表示「美人是五官四體皆為人設的」[38]，從皮膚顏色、眉目濃淡潤澤、手腳纖細無骨.....等等，描述女人的姿色容貌，強調女人嫵媚柔順的重要。這不但是對女性人格美的漠視，更使生活在男性威權主義下的女人，不得不趨附於這些價值觀，而掩飾自己原有的盼望。

（四）當Emile遇到Sophie

Emile必須經過一番的尋覓，才會對女人有所認識，Sophie則需等待，因為女人的幸福掌握在男人手中，彼此以「共同的喜好」作為初次觸電的訊息（Mutual inclination ought to be their first bond.）（p. 400）。十全十美的佳偶並不存在，倒是必須考慮是否「門當戶對」（suitability），這主要有三種情形：自然條件下的相配、社會習俗下的相配和大眾輿論下的相配（Some kinds of suitability are natural, others come from convention, and some depend only on opinion.）（p. 400），後兩者父母必須代為判斷，一般而言，男性的社會地位與財富都應該優越於女性，而前者則是依賴自己內心真誠的喜愛，才能共度人生各種考驗、白首偕老。內心自然產生的共鳴、自己自由的選擇終身伴侶，遠重要於父母的判斷與大眾輿論。不過萬一她愛上小說中虛構的人物怎麼辦？

1. 出發

Sophie並非想像出來的人物，而是確有其人，不過名字不一定叫Sophie（p. 402），她不喜歡都市的奢迷繁華，寧願呆在純樸靜謐的鄉間，她對大獻殷勤的男生興趣缺缺，卻鍾情於《泰勒馬庫斯冒險記》[39]（The Adventures of Telemachus）

---

[38] 陳東原，〈男子眼中的女性美〉，收錄在李又寧、張玉法主編之《近代中國女權運動史料》（上冊），台北：傳記文學出版社，1975，頁1。

[39] 泰勒馬庫斯是荷馬史詩《奧狄賽》（Odyssey）中的故事人物，敘述特洛伊戰爭結束後，其父親奧底修斯（Odysseus）在外漂泊未歸，他乃出發尋父。

裡的泰勒馬庫斯（p. 404）。

長大成人的Emile必須出發前往找尋他理想的妻子，在自然條件下，彼此的喜好、脾氣、情感、性格都要匹配；但在社會地位和財富方面，女方比男方優越是沒道理的，那只會帶來許多折磨，就像亞洲國家中與皇帝的女兒聯姻，可憐的丈夫晚間只能蜷伏在床腳（pp. 407~408）；社會地位差異懸殊也不會幸福，尤其是下層社會的女人，沒有接受適當的教養、欠缺美善的觀念，不會思考更遑論可以培養出優秀的下一代，所以不宜與之結婚；但有才華的女人對每個人來說都是有如瘟疫的災難（A brilliant wife is a plague to her husband, her children, her friends, her valets, everyone.）（p. 409），因為，她會不守本分、會越權，會侵犯丈夫的尊嚴與地位，在大眾輿論的批評下，使家人蒙受羞辱。

巴黎沒有Emile心目中的Sophie，所以，離開混亂失序的巴黎，一路旅遊尋找Sophie（p. 410）。

2. 相遇

Emile與Sophie初次相遇在群山幽谷之中的小房舍，Sophie的家人為疲累的旅人準備溫馨的晚餐、潔淨的衣服與暖和的臥鋪，充分顯現主人的殷勤好客、Sophie的端莊賢淑。而言談中，Emile率真的高貴品質也自然流露，讓Sophie驚喜於她終於等到了她的「泰勒馬庫斯」，於是開始運用她女人的本能，柔情蜜語讓Emile不知不覺的飲下令他意亂情迷的「毒汁」（poison）（pp. 412~415）。

調情的戲碼於焉展開：Emile親吻Sophie的衣袖、觸碰她的身體、臉頰，終於親吻到小嘴（p. 427），Sophie賣弄風騷、欲擒故縱；Emile有優良的品行和傑出的技藝，他體態均勻、肌肉結實、熱心助人，會修理樂器、繪畫並且博學多聞



Telemachus Recounting His Advantures to Calypso（1699）
Oil on canvas, 73.2 x 91.5 cm
Henri de Favanne, French（1668-1752）
泰勒馬庫斯向女神卡禮波斯敘述其冒險記（1699）
油彩，畫布, 73.2 x 91.5 cm
亨利・德・法畹, 法國（1668-1752）

又富有，Sophie雖貧窮，但溫良恭簡讓、愛乾淨、身手靈巧、善做家事，具備女性應有的美德，而且還是個好學生，會很安靜的聆聽Emile為她講解哲學、物理、數學、歷史，敬重他為老師，可惜Sophie在這方面資質有限，她只會粗淺的推理無法深入探究哲理，物理學只能略微通曉，倫理和藝術倒是比較擅長（pp. 425~426）。

3. 離別

最後一道難題：「如果有人告訴你Sophie死了，你怎麼辦？」（What would you do if you were informed that Sophie is dead?）（p. 442）

<討論>

伊莉莎白・庫伯勒蘿絲（Elisabeth Kubler-Ross, M. D., 1926~）是當代研究臨終醫學的權威，她在 1969 年出版了《論死亡與臨終》（On Death and Dying）一書，提出「臨終五階段」說之後，使「生死學」（life-and-death studies）或「死亡學」（thanatology）研究逐漸成為顯學。1993 年，已故的傅偉勳教授以一本《生命的尊嚴與死亡的尊嚴：從臨終精神醫學到現代生死學》（正中書局）一書，將生死學研究正式引進國內，並在嘉義的南華大學創辦全國第一所「生死學研究所」。傅教授曾經提出「生死學三部曲」的構想：（1）是面對人類共同命運的死之挑戰，表現愛之關懷的「共命死亡學」（destiny-shared thanatology）（例如，自殺、死刑、安樂死...等相關法律、倫理學、醫學...的探討），（2）是環繞死後生命或死後世界奧秘探索的種種進路（例如，神話學、民間信仰、心理學、科學宇宙觀...），（3）是從「死亡學」轉入「生命學」，面對死的挑戰，重新肯定每一單獨實存的生命尊嚴與價值意義，以「愛」的教育，建立個人健全的生死智慧[40]。

目前，生死學研究不但是門熱門科學，更如上述是一門建立生死智慧的藝術，其積極的一面是為了要肯定愛的力量，重新確立生命的意義。古希臘哲學家認為哲學是追求愛慕智慧之學，這裡的智慧，引用柏拉圖（Plato, 427?~347? B.C.）的說法：「哲學就是對死亡的練習」，他在《理想國》（Republic）一書中曾提到：人之將死，心中會充滿前所未有的恐懼與擔憂，來世的傳說和今世行為的賞罰，

[40] 參見肯內斯・克拉瑪（Kenneth Kramer），《宗教的死亡藝術──世界各宗教如何理解死亡》（The Sacred Art of Dying: How World Religions Understand Death），方蕙玲譯，台北：東大圖書公司，1997，總序頁 1~5。

從前可能只是笑料，如今卻迫降眼前而備受折磨，這使得人不得不開始認真思考自己可否曾經惡形惡狀，若是罪大惡極就會經常從夢中驚嚇醒來，反之若發現自己一生仰不愧於天俯不怍於人，就會充滿甜蜜的希望。

柏拉圖的體會和現代臨終醫學的研究不謀而合，依照庫伯勒蘿絲的「臨終五階段」說，提到人面對自己的死亡時，所可能經歷的五個心理過程是：

（1）否定（denial and isolation）—「不！不可能是真的！」「不要告知家人！」。

（2）憤怒（anger）—「為什麼是我？」

（3）討價還價（bargaining）—「對，是我，但...」「請再給我一些時日，我將...」。

（4）沮喪（depression）—「有什麼用呢？」

（5）坦然接受（acceptance）—「我再也無法抵抗了...」

這五個過程，主要是心理層面的部分，而且不是人人都會到達「坦然接受」的階段，常常有人是帶著對上天的不滿、怨懟不公平的氣憤中離世。庫伯勒蘿絲後來在她的自傳當中提到，那些臨終者對我們的教導是什麼？「絕症病人告訴我的不僅僅是臨終的感受、死亡的感覺。.....他們向我訴說：這一生中有很多事情他們該做卻都沒做，直到一切都太遲了，他們病了，身體虛弱了，配偶過世了，才開始後悔。回首自己的一生，他們教導我，人生中哪些東西是真正有意義的」[41]。「人生唯一的目的是『愛』」[42]。所以，每一個臨終者所給予我們的最大啟示是：

「好好活著，免得將來後悔糟蹋了自己的生命。

好好活著，免得將來為自己做過的事情感到懺悔，希望能夠重新來過。

好好活著——誠實地、積極地活著。

好好活著吧！」[43]。

4. 重逢

周遊列國考察政治制度、風土民情，並考驗彼此的愛情是一時迷亂或真誠相愛，真誠相愛必能忍受煎熬、抗拒誘惑。

---

[41] 參見伊莉莎白・庫伯勒蘿絲（Elisabeth Kubler-Ross, M. D.），《天使走過人間—生與死的回憶錄》（The Wheel of Life: A Memoir of Living and Dying），李永平譯，台北：天下遠見出版公司，1998，頁202。

[42] 伊莉莎白・庫伯勒蘿絲（Elisabeth Kubler-Ross, M. D.），《天使走過人間—生與死的回憶錄》，頁198。

[43] 伊莉莎白・庫伯勒蘿絲（Elisabeth Kubler-Ross, M. D.），《天使走過人間—生與死的回憶錄》，頁175~176。

三、貢獻與批評

教育是國家的事，公民是孩子、國家是父親。

（一）貢獻

1. 提倡自然教育釋放出兒童的活力，喚起一個教育新時代的來臨。
2. 以兒童為教育中心而非教師和成人。
3. 實現教育主體的轉換：兒童是有自己意識和情感的「人」，應該尊重兒童，並讓他們「回歸自然」，藉由親身經驗認識周圍的事物與自身活動的結果。

（二）批評

1. 回歸自然與社會制約，即自然人與公民的對立有失偏頗。
2. 不同年齡階段的劃分與施教過於機械呆板。
3. 女子智力、體力不如男人，女子教育針對男子需求而設，不僅與他人人平等的社會理想自相矛盾，更是最受抨擊的偏見。

<討論>[44]

身為哲學界的女性研究者，當讀到男性哲學家們說到：「善良的原則成就了制度、光明以及男性；相對地，邪惡的原則產生了混沌、黑暗以及女性」（Pythagoras, 582?~500? B.C.），「要女人與男人共事，無疑就像是要求野獸幫忙做家事一樣的愚蠢」（Aristotle, 384~322 B.C.，《政治學》），「抽象及推理的探詢，科學的原理，以及一切歸納性的理念，都不是女人所擅長的...，她們的工作是使用這些男性所發明出來的原理，以及等著男性繼續建立其他原則」（J. J. Rousseau, 1712~1778），「女性缺乏美學的素養，不論在音樂、詩歌或是藝術中，她們都沒有任何知識或感受性，因此我們實在不知道該如何頌揚她們的美」（A. Schopenhauer, 1788~1860）[45]...，這些批評讓女性讀來不僅難堪驚訝，也同時應證了西蒙・波娃（Simone de Beauvoir, 1908~1986）所說的：男人已將自己命名為「自我」，將女人貶抑為「他者」（the other）；女人淪為客體，只能在男性的眼光中尋找自我的意義，失去其自身的主體性。當代心理學家主張：個體在成長的過程中，如果未能辨識自我，失去其主體性的意義，容易導致精神分裂、壓抑自

---

[44] 林麗珊，〈女性主義的理論與實踐〉，《哲學與文化月刊》，台北：五南圖書，2005 年 3 月，370 期。

[45] 以上引自 The Guerrilla Girls，《游擊女孩》，謝鴻均譯，台北市：遠流，2000。

閉、自戀...等心理疾病的出現，無怪乎波娃要說「他者便是地獄」。

歷史上為何沒有「女性哲學家」？就如同提到「人」，指的是「男人」一樣，「哲學家」一詞似乎就是「男性哲學家」的專利。哲學上女性傑出人物的名字會在男性的傳記中驚鴻一瞥，她們很多是以男性哲學家的「情婦」姿態出現，例如家喻戶曉的沙特（J. P. Sartre, 1905~1980）的伴侶波娃，去世之後秘密戀情才公諸於世的海德格（M. Heidegger, 1889~1976）的學生情人漢娜・鄂蘭（Hannah Arendt, 1906~1975）。在西方哲學的開創時期，人們只記得蘇格拉底（Socrates, 470~399 B. C.）、柏拉圖（Plato, 427~347 B. C.）和亞里斯多德，卻很少人提及柏拉圖曾經讚譽有加的「第十個繆斯」、「美莎佛」（Sappho, 約 628~568 B. C.）；莎佛是古希臘傑出的女詩人，她的作品在當時曾被譽為「細膩典雅、清新飽滿，和元音和諧的典範」[46]。教父神學或中世紀哲學，我們似乎也只知道聖奧古斯丁（St. Augustine, 354~430）、聖多瑪斯（St. Thomas Aquinas, 1224~1274）的鼎鼎大名，卻無從知曉有「德國第一位女醫生」之美譽，在當時相當活躍且頗負盛名的女思想家西爾德卡兒（Hildegard of Bingen, 1098~1179）的生平、著作；作為一位神學家修女，西爾德卡兒致力於調和新、舊約之間的衝突，這種努力，對於基督宗教的理論能夠邁入新的紀元，功不可沒，但史家卻吝於記載，而她在醫學方面的作品，更鮮少被提及[47]。根據研究調查，從五世紀到十世紀，在歐洲地區，只出現一位戲劇作家，名叫蘿斯薇塔（Roswitha of Gandersheim, 約 935~1001），是一位德國修女，光她本人就寫了十幾部的戲劇作品[48]，但同樣因為是女性出家人，蘿斯薇塔修女也是名不見經傳。這樣的例子不勝枚舉，在男性主導的歷史（History）中，這些優秀的女性，要不是從未被注意到，就是被刻意的遺忘。

如果上述的女性傑出人物，不算是「專業哲學家」的話，那麼與笛卡兒（Rene

---

[46] 莎佛曾經創辦女子詩學堂，認爲女子學琴、跳舞、吟詩，可以培養良好的情操和個性。一如其情感世界的繽紛多彩，她鼓勵學生在詩文之中，藉助大自然的水火、花草和星月，盡情宣洩真摯的情感，所以因作品的大膽與坦率，中世紀的教會，曾以淫亂之名大量焚燬其作品，詩文得以完整保存的並不多，作品部分章節因歷經歷代文人的引用，方得以讓她的聲名流傳至今。參見朱虹、文美惠主編，《外國婦女文學辭典》，桂林：漓江出版社，1989，頁 374~376。

[47] 參見 *A History of Women Philosophers*, Volume II, edited by Mary Ellen Waithe, Kluwer Academic Publishers, Boston, 1989, pp. 27~65。

[48] 參見 Joan McNamara & Suzanne Wemple, *Women in European History*, Houghton Mifflin, Boston, 1977, p. 96。蘿斯薇塔修女劇本中的女性，大都是堅強、無畏、睿智、貞節的代表，她強烈的意識到經驗世界裡存在著看待男女兩性的雙重標準，亦即男女不僅能力有別，期望亦不相同。蘿斯薇塔修女是透過戲劇表現，傳達她個人的主張：男女兩性都擁有相同的智慧和道德，不同的只是有沒有加以培養罷了。於是，她常會以詼諧劇描述小女子似是而非的裝模作樣，以反諷的手法表現女性強勢的一面。參見 *A History of Women Philosophers*, Volume II, edited by Mary Ellen Waithe, Kluwer Academic Publishers, Boston, 1989, pp. 309~312。

Descartes, 1596~1650)、霍布斯（Thomas Hobbes, 1588~1679）同一時期，且在當時早已鼎鼎大名的英國紐卡索公爵夫人卡文蒂西(Margaret Cavendish, Duchess of Newcastle, 1623~1673)，應該可以名列為女性哲學家的代表。由於丈夫紐卡索公爵的支持與「縱容」，卡文蒂西可以說得天獨厚，能夠在當時仿效男子發下誓言：「要開創出一片屬於自己的天空」，「要和男人同樣自由、快樂、揚名於世」；不過卡文蒂西也發現，在她那個時代獲得名望只有三種方式：政府的領導者、軍事的征服者和哲學的創新者，前兩者法律明文規定女性不得參與，她只能選擇哲學發展；因此她出版六本有關自然哲學的書和一些劇本、詩集。卡文蒂西的哲學思想主要是自然哲學的部分，可分成三個重點：(1) 她是個徹底的唯物論、物質主義者，主張自然是無限量的原子微粒所構成，而每一個原子微粒皆具備自動力，可以自己運行；(2) 她是個無神論者，世界僅有一種基本的元素，即物質存在，物質本身即具備知覺，反對笛卡兒的二元理論，摒棄神是超自然現象和有超越經驗以外的精神領域之說法；(3) 沒有一個物質部分可以獨自存在，每個部分皆是巨大整體中的一個要素，不贊成霍布斯的理性主體與物質客體的區分，一切皆屬物質，物質即是理性即有知覺[49]。

今天當我們翻閱西洋哲學史時，毫無意外的，卡文蒂西之名從未被提起過，更遑論這類與男性見解相抗衡的精湛論述了。近二、三百年來，雖然女權運動蓬勃發展，傑出女性學者越來越多，但是女性哲學家已經能夠改寫哲學的歷史，藉以突顯女性學者的主體性了嗎？人存在於無法自做決定的處境中，直到人懂得以自覺意識做選擇後，才能彰顯其自身的本質，在女性的存在經驗方面，由於世界是由男性所主導，女性議題是隨著父權體制而起舞，所以今天女權運動的大張旗鼓，並非表示女人作為第二性的結構已產生變化，父權體制尚未發生真正的變革之前，女性議題一直存在著是女性資源的再認識與再開發的負面作用。難怪女性主義的成就，在波娃看來仍未見根本的改革，更不用說女人已經能夠介入歷史；法律和政治的變革只是抽象的權力轉移，在心靈層面若沒有足夠的空間容納不斷的省思，女人仍無法進入歷史、掌握世界。亦即，就個人發展而言，女人缺乏自覺自然喪失其主體性的資格，而改寫哲學史讓傑出優秀的女性哲學家，在歷史中現身，同時也擠身進入正在進行中的歷史，這對提升女性的主體意識，自是刻不

[49] 參見 *A History of Women Philosophers*, Volume III, edited by Mary Ellen Waithe, Kluwer Academic Publishers, Boston, 1991, pp. 1~20。

容緩之務。

現在仍有許多人對女性主義並不了解，甚至窄化女性主義為反對男人的主義，大學中開設的女性主義課程，選讀學生仍是以女學生居多，兩性之間對這個議題存在著嚴重的意見分歧。究竟什麼是女性主義？簡單的說，女性要求擁有身而為人的完整權利之主張就是女性主義；而女性主義起源於何時？可以說，當女性開始自覺地建立組織，並且透過組織產生足夠效率以改變婦女處境時即已展開，但這卻經過了好幾個世紀的努力，而且依然持續不斷在進行之中。歷史上雖然曾經出現過許多傑出優秀的女性，她們擁有獨特的權力、勇氣和才華，但她們卻無能影響或改進當時大多數受壓迫婦女的社會狀況與地位。直到十八世紀以來，女性主義運動才真正鼓舞了許多女性攻下男性獨擅的領域，並且在醫學、人類學、社會學、文學評論、政治哲學...等等各種領域當中，發展出前所未有的學術成就。對於女權運動和女性主義的研究，有助於因應未來兩性關係的轉變。截至目前，各項文獻、著作早已琳瑯滿目，它不同於以往的婦女問題研究，現在有關性別問題的研究，已廣泛涉及到生物學、醫學、心理學、社會學、文化人類學、文學...等等，幾乎橫跨各項學科，不僅研究與女性有關的各種問題，把女性本身作為研究的對象，且更透過精細的社會福利主張和規劃，力圖消除迄今妨礙女性進行社會參與的各種因素（例如陳腐的偏見和刻板印象、男女不平等的社會習慣及法律），為女性提供符合其需求及特點的教育和就業機會，使男女兩性達到新的協調發展。

【導讀人-林吟霞】

J. H. Pestalozzi

"Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" (1801)

裴斯泰洛齊作品《葛姝如何教育她的孩子》[50]

台北市立教育大學

課程與教學研究所助理教授

壹、《葛姝如何教育她的孩子》導論

一、內容摘要

裴斯泰洛齊(Pestalozzi，1746-1827) 出生於瑞士，畢生從事教育工作，有豐富著作，是西洋教育史上重要的教育學家與實踐者。重要的教育作品包括《隱士者的黃昏》(Die Abendstunde eines Einsiedlers, 1780)、《林哈德和葛姝》(Lienhard und Gertrud, 1781-87, 1790-92, 1819-20)、《有關立法律和孩童自殺 》(Über Gesetzgebung und Kindermord, 1983) 、《葛姝如何教育她的孩子》(Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 1801) 和《天鵝之歌》(Pestalozzi's Schwanengesang, 1826)等，其中較為完整地探討教學方法的論著應屬《葛姝如何教育她的孩子》一書(Weimer, 1992: 148)。

裴斯泰洛齊年輕時在新庄（Neuburg）建立農莊，嘗試他的貧童教養工作。他將教育和生產勞動結合在一起，他一方面教導孩子農業耕作、紡織、手工等生活技能，另一方面也教導他們學習讀、寫、算等基礎知識，並授予品德教育。但最後由於經濟困頓，不得不在 1780 年終止他的第一次教育試驗。1798 年裴斯泰洛齊接受瑞士政府的邀請，到施坦茲（Stans）負責孤兒院的教養工作。在施坦茲期間，他從事第二次教育實驗，開始實踐他在名著《林哈德和葛篤德》一書中所堅持的教育理念。在 Stans 的孤兒院學童人數眾多，有時將近八十位，但裴斯

50 本文結合九十六年度上學期兒童中心教育經典名著研讀會中《葛姝如何教導孩子》前八章討論內容，對整部作品進行綜合分析。

泰洛齊身邊的助手卻很少，為了提升教學的效率，他嘗試一些不同於當時一般學校的教學方法。透過對兒童的觀察，他「在孩子各式各樣、開放的遊戲中看見人類本質的力量和的特質」(Pestalozzi, 1972: 233) 並根據孩童個別特質和需求，開始發展各種的教學方法和教學內容。

1800 年裴斯泰洛齊接受瑞士政府的安排，開始在布爾格多夫 (Burgdorf) 學校任教，該校為一寄宿學校、同時也是一所教師學校和孤兒院。他在這兒繼續發展先前的各種教育嘗試，尋找一種自然的、符合學生心理發展的教學技巧。他的教育方法強調頭 (Kopf)、手 (Hand)、心 (Herz) 三者和諧發展，獲得許多人士的認同和支持，並取得當地政府的協助，使得他的新式教學法的嘗試與改良在 Burgdorf 得以進一步的推展。裴斯泰洛齊和他的同事們希望能將他們在 Burgdorf 的教育嘗試與成果公諸於眾，散播其理念，以改進當時的國民教育，使更多的孩童受益。《葛姝如何教導孩子》即是裴斯泰洛齊於這期間寫給他的一位出版商朋友葛斯訥 (Heinrich Geßner, 1768-1813) 的書信，文中主要論述 1799-1801 期間他第一次學校教育嘗試和教學法的發展。

裴斯泰洛齊一路走來面對無數的挑戰、挫敗、無力感與孤獨，當他書寫《葛姝如何教導自己的孩子》一書時，已經年過五十。該作品書名《葛姝如何教育自己的孩子》是在葛斯涅未徵詢作者的同意下所決定的，名稱由來源自於裴斯泰洛齊之前的名著《林哈德和葛姝》一書。這本裴斯泰洛齊創作於 1781～1787 年期間的教育小說《林哈德和葛姝》，描述農村婦女葛姝懷抱崇高的理想、奉獻犧牲自我，改善家庭以及農村的故事。裴斯泰洛齊透過葛姝的良行善德，描繪出他所要求培養的勤奮努力、不為惡劣環境所屈服的高尚品格，並在書中提出他長期關注的社會問題：如何改善農民生活的思想。裴斯泰洛齊認為將兒童教育與農業、技藝操相互結合是改善農民生活最適當、最根本的方法。《林哈德和葛姝》一書出版後，風靡西歐，此書漸漸成為各地關懷教育或從事教育工作者必讀之書，裴斯泰洛齊也因此聲名大噪。《葛姝如何教育自己的孩子》則是一本有關教育方法的論述，書主要在闡述裴斯泰洛齊當時在教育方法上的革新和嘗試，說明他的教學方法理念和原則，他本身將這些書信視為「引導母親教育自己小孩的引言之嘗試」(Ein Versuch Muettern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten)

（Silber, 1957: 126），事實上並非《林哈德和葛姝》的續集小說。出版商葛斯涅在未取得作者的同意下使用《葛姝如何教育自己的孩子》作為書名，應該是出於行銷的策略，而非出自內容上的考量，當時裴斯泰洛齊對此甚表不滿（Reinert, 1996; Liedtke, 2002）。然而此書出版之後的確引起當時各國教育學者和政治家的注意，許多有名的教育學者和當時重要的政治人物或者親自前往，或者派員至裴斯泰洛齊的學校參觀、學習，許多著名教育學家都受到他的影響和感照，使得裴斯泰洛齊的教育理念更為遠播，裴斯泰洛齊在當時也被視為西歐教育改革的先鋒（Blankertz, 1982）。

裴斯泰洛齊在這本書中，對教育方法基本原則以及教學技巧如何應用在各個學習科目等，做了深入的分析。然而 Pestalozzi 此時思想還未完成，他使用了許多哲學與數學術語，然而這些都不是他的本行，因此他的論述有時會令讀者難以掌握不明，甚至部份術語用詞會誤導讀者的理解。例如智性教育佔整部作品主要篇幅，智性教育又分成三個部分，分別是語言教法、圖形教法與數字教法(在第 7-8 信中)。此處的論述看似結構分明，實際上敘述是跳脫的、重覆的和任意性的，在加以裴斯泰洛齊在分析教學方法中常抒發他的感慨，使得這些方法、原則的論述被打斷。同時書中例子演練的部分也過於冗長（第七與第八書），使得主要的教育思想論述往往無法連貫，表達不具系統性。

此外，Pestalozzi 此時思想還未完成，他使用了許多哲學與數學術語，然而這些都不是他的本行，因此他的論述有時會令讀者難以掌握不明，甚至部份術語用詞會誤導讀者的理解。例如書中最大的困難在於理論不一致：他一方面接受從康德的觀念論得來的信念，相信個人/個體有一種內在的獨立性，自足而存在，可是他在整部作品中的一貫態度確又相信一種有機的生命秩序，如此一來，人的個體性也是整個自然秩序的一部分，這與前面所述的獨立性相互衝突。這兩種理論傾向在這本書中都出現，Pestalozzi 也試著協調這兩種論點，但並未成功。因此，要在《葛姝如何教育她的孩子》不明確的外行術語，以及有時鬆散有時嚴密的論述中，想要整理出裴斯泰洛齊系統性的教學原則與運用，並轉換成現代我們可以掌握的語言，並非容易之事。裴斯泰洛齊是一個情感豐富的人，他的論述中常常夾雜各種感慨與情感的抒發，在加以他對當時的哲學、數學等嚴密科學又是

外行，許多該作品所談論的思想論點，在他後來的作品中往往有進一步解釋、修正和擴展（Silber, 1957）。現代的教育學界對於《葛姝如何教育她的孩子》一書較少單獨研讀，而是將之與其他的論著一起分析討論。

裴斯泰洛齊後來自己評論這本書「是當時的產物，也被當時所否決」，此時尚未掌握到最後的見解，但「...作為教育方法發展過程中的一個階段，還是有閱讀的價值」(Silber 1957：126)。裴斯泰洛齊認為這部作品的「是當時的產物，也被當時所否決」，就此書論述的不完善和裴斯泰洛齊教育思想的過度狀態來說，是如此沒錯。但另一方面，《葛姝如何教育她的孩子》有關教學法的發展過程和教學原則來源基礎的論述，奠定了他後來教育思想的重要基礎，從西方教育史的觀點而言，也對接下來的西歐教育發展也產生深遠的影響，當時西歐學校教育的教學改良奠下重要基礎(Gruntz-Stoll, 1987)。因此，對於原著文章的理解與探析，從這部作品中認識這些原則最早被提出的模樣，對於進一步掌握裴斯泰洛齊教育思想的形成，以及國民教育教學法的發展，還是有其重要性。正如裴斯泰洛齊所言「...作為他教育方法發展過程中的一個階段，還是有閱讀的價值」。

這一部充滿熱情、語氣澎湃的教育論著由 14 封書信構成，論述方式看似鬆散似的閒談，各章節自成一篇，但內容其實是有結構性。第 1-3 書是有自傳性質的導論，4-11 書是鋪陳智性的教育(佔全書最大篇幅)，第 12 書是身體的教育訓練(與智性教育不成比例)，最後兩書 13、14 書則談論道德與宗教教育。表一為《葛姝如何教導孩子》整部作品各章節大綱簡述。

表一《葛姝如何教育她的孩子》章節大綱

內容	章節概要
引言	Pestalozzi 說明教育思想產生的背景。第一書至第三書的篇幅約佔整部書三分之一，乃一歷史的、自傳性的回顧，內容主要描述 Pestalozzi 的教育工作、嘗試，以及教育方法形成的過程，同時介紹他在 Burgdorf 時期重要的教育工作夥伴：克俞斯（Hermann Krüsi, 1775-1844）、特博樂（Johann Georg Tobler, 1769-1843）、布斯（Johann Christoph Buß, 1776-1855）。首先說明這些工作伙伴之前的教學經驗，並透過這些描述說明當時國民教育在一般鄉村學校狀況和教學方式。接著裴斯泰洛齊介紹克俞斯、特博樂、布斯嘗試他所發展的教學法的經過，並經由這些教育伙伴對裴斯泰洛齊教學法的看法，說明他自己的教育工作歷程和成果。
第一書	
第二書	
第三書	
第四書	第四書至第六書說明智力教育的基本理念。智力教育乃是將孩童由模糊、黑暗、交雜不清的觀點逐漸引導向清晰的概念。知識是透過觀察而來，亦即由孩童最直接的好奇、興趣中產生，教育應該讓孩童們用感官體驗周圍環境，真實的自然世界觀察與思考應該先於書本的閱讀，知識的認識要建立在直觀（Anschauung）的基礎上。（Die erste dieser Quellen ist die Natur selber, vermöge welcher sich unser Geist von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen emporschwingt.）
第五書	
第六書	
第七書	第七書與第八書則具體說明語言、形狀、造型與藝術和數數等教學方法。理解最重要的基礎即是形（Form）、數（Zahl）、字（Wort）/ 語言（Sprache）訓練。第九書至第十一書中裴斯泰洛齊進一步對上述這些新教學法進行探討分析與說明。
第八書	
第九書	
第十書	
第十一書	
第十二書	第十二書說明兒童教育的根本問題在於，如何給小孩子知識與技能(能力、技巧)Kenntnisse und Fertigkeiten，使他能夠把最重要的事情弄好，以便達到內心的自我滿意，並對技能教育的重要性進行論述。
第十三書	最後兩書第十三、四書則談論品德、宗教教育方法。裴斯泰洛齊認為人性同時具備善的神性與惡的動物性，教育者應致力於善的誘導，而品格教育的最基本的元素是愛（Liebe），品德、人格教育都在緊密的照顧和信任的關係中（母子關係）產生，教育應儘可能地維持孩子對母親真誠地、深深的信任關係。品德教育是教育最重要的一環，它具有主動性，亦即當孩童在家庭中經驗並保有與母親之間的親密與信任關係，孩童將會產生自動能力（Selbsttätgikeit）、和自主能力（Selbstbestimmung）。
第十四書	

貳、《葛姝如何教育她的孩子》智性教育教學基礎內容與方法

有別於當時社會中傳統的教師中心、教義問達式的教學方法，裴斯泰洛齊嘗試透過對人身心發展狀態為出發，以近似現代心理學式的觀察和試驗為基礎，建構一種有別於當時的教學方法和內容。他認為學習的內容和能力的培養具有層次性，最根本的教學內容為數（Zahl）、形狀（Form）、語言（Sprache）。教育者應教導孩童將他所認知到的任何一個對象和事物作為認識外界的基本單位，讓孩童瞭解物的形狀和關係，並且儘早教導孩童認識所有他接觸到的事物的名稱（比較 Pestalozzi, 1972: 283）。在語言的學習順序上，要具備閱讀能力之前要先具備說話能力，在具備說話能力之前要先學習會發聲（Schall）和認識字彙，因為「聲」是人類學習的第一個基礎教材，包含發音學（Tonlehre）、字彙學（Wortlehre/ Namenlehre）、語言學（Sprachlehre）。而形狀的學習順序則是，要具備書寫能力前，必須要先具備繪畫能力（Zeichen），在具備繪畫能力之前，則要先用有基本的測量能力和技巧（Meßkunst）。《葛姝如何教育她的孩子》中所分析的教學內容的層次，如圖一所示。

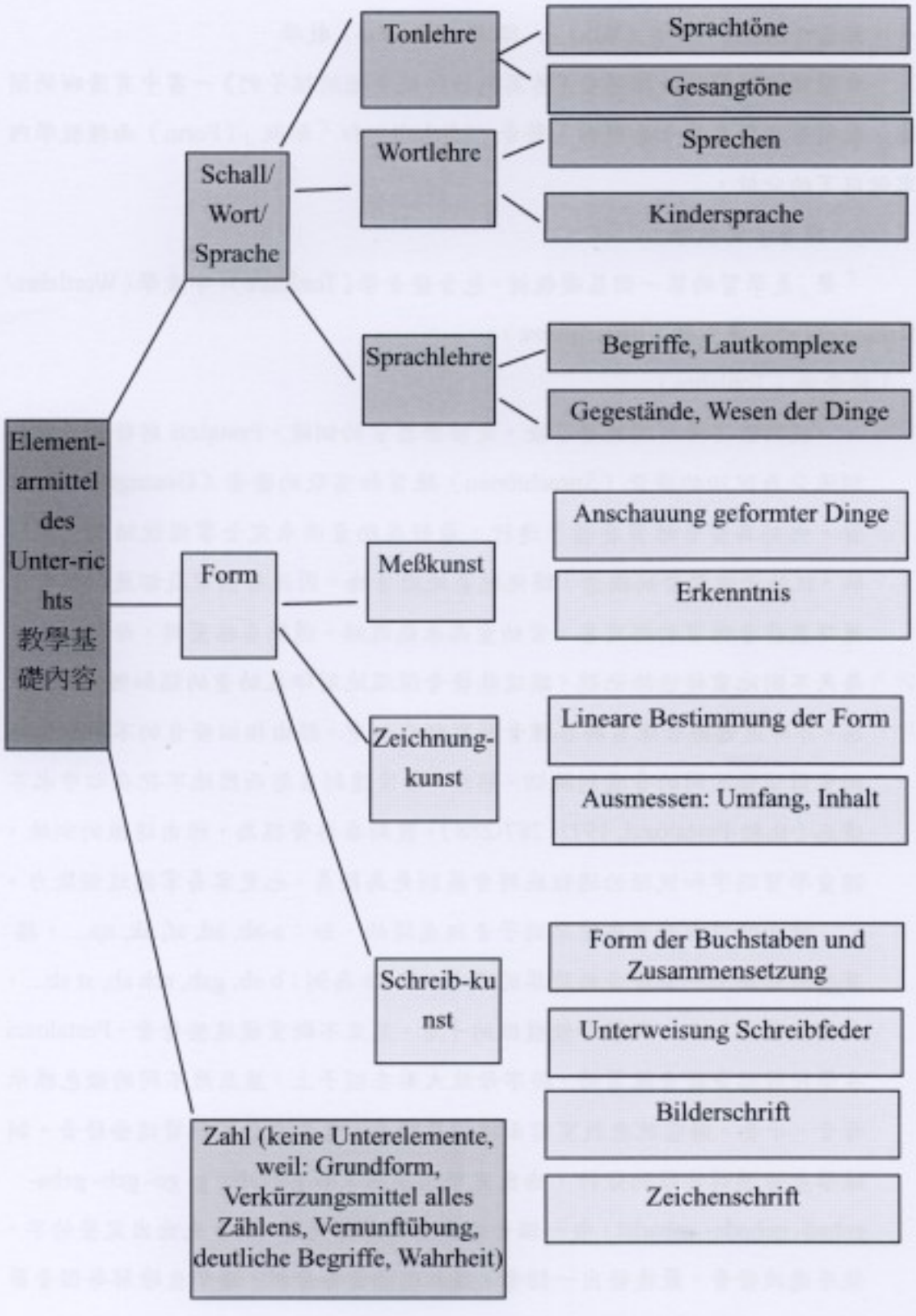
裴斯泰洛齊認為智力教學的目的在於將孩童由晦暗、模糊、紊亂不清的概念中走出來，漸漸對事物產生清晰的概念。他認為知識乃透過觀察而掌握，而所有的知識都源自於三個基本的要素（比較 Pestalozzi, 1972: 284）：

（一）知識源自於聲的力量（Schallkraft），它是的語言能力的基礎。
（二）知識源自於非特定的、感官理解的力量（unbestimmte, sinnliche Vorstellungskraft），透過它可以察覺到所有的形體。
（三）知識源自於特定的、理解的力量（bestimmte Vorstellungskraft），透過它能夠掌握單位並且發展數數和計算的能力。

《葛姝如何教育她的孩子》整部作品佔最主要篇幅的是裴斯泰洛齊對「形狀」、「數」與「語言」學習內容的分析，以及教學原則和方法。他認為在當時學校裡流行的讀寫、算術的教學，並不能當成學習的起點，這些教學內容脫離孩童的認知世界，而應該從更基本的原則、元素開始。裴斯泰洛齊透過心理學化的方

式，創造了數學、語言與書寫等系統性教學方法，他指出智力教育乃是引導孩童從黑暗、模糊不清、交錯的觀點漸漸到清晰的概念，所有的知識乃是透過觀察而掌握。

《葛妹如何教育她的孩子》對於「形狀」、「數」教學的分析甚為繁雜，值得一提的是，裴斯泰洛齊許多語言教學內容的分析，有一個很有趣的現象。以裴斯泰洛齊的觀點來說，字母與音節是比單字和字彙更為基本的東西，在這部作品中他一再強調字母與音節的根本特質，並對於字母與音節教學優先性和教學法有很詳盡的說明。然而以現今的教育觀點而言，小孩子的語言學習並不是從字母與音節學起，一個字母與個別音節對牙牙學語的孩子而言沒有固定具體的意義，小孩子自然的語言學習是從有意義的字彙開始的，然而這一點在《葛妹如何教育她的孩子》中並沒有意識到。因此裴斯泰洛齊的語言教學，雖然說是要從最簡單最基本的地方著手，實際上卻最多只是發音與描字母的練習，還談不上語言教學。裴斯泰洛齊在晚年承認了這部分的錯誤。接下來針對《葛妹如何教育她的孩子》的教學內容做進一步說明。



圖一 裴斯泰洛齊《葛姝如何教導孩子》教學基礎內容（參考 Reinert, G. (1996). *Johann Heinrich Pestalozzi. Anthropolog. Denken und Handeln. Ein pädagogisches Konzept über die Zeiten.* Donauwörth: Auer. S. 70)

一、聲音（Schall）/ 字（Wort）/ 語言（Sprache）教學

有關語言教學法的描述在《葛篤德如何教育她的孩子們》一書中有清晰的闡述，裴斯泰洛齊在第七卷中對「聲音」（Schall）和「形狀」（Form）兩種教學內容做以下的分析。

（一）「聲音」的教學

「聲」是學習的第一個基礎教材，包含發音學（Tonlehre）、字彙學（Wortlehre/ Namenlehre）、語言學（Sprachlehre）。

1.發音法（Tonlehre）

裴斯泰洛齊所謂的發音法，是發聲器官的訓練。Pestalzzi 將發音器官的訓練分為說話的發音（Sprachtönen）練習和唱歌的發音（Gesangtönen）練習。他認為發音練習要儘早進行，最好在幼童尚未完全掌握說話能力的時候，就給予他發音的概念，讓他輕易地跟著唸。因此每個家庭都應該要有清楚詳盡發音練習的拼寫書，當幼童尚未能說話、還躺在搖籃時，母親就應該每天不斷地重複唸給他聽，讓這些發音深深地刻印在幼童的認知裡，牢記不忘，亦即透過拼音練習將各種音節牢記在心中。經由相似發音的不斷重複讓幼童對這些不同的音感到親切、熟悉，最後達到自然而然地牢記在心中永不遺忘（比較 Pestalozzi, 1972: 287-288）。裴斯泰洛齊認為，經由這樣的訓練，孩童學習認字和說話的過程感將會感到更為輕易，也更容易掌握這個能力。

發音練習由母音與簡單的子音組成開始，如：a-ab, ad, af, ak, ap...，接著在前面加上一個發音較簡單的子音，以 ab 為例：b ab, gab, sch ab, st ab...，之後在前面加上一個發音較複雜的子音，並且不斷重複這些發音。Pestalozzi 在學校教孩童發音練習時，將字母放大貼在板子上，並且用不同的顏色標示母音、子音，將它放在教室前面供學童觀看。當學童已經熟習這些發音，訓練學生透過對音節的分析，唸出完整的字詞，如 gebadet: g- ge- geb- geba- gebad- gebade- gebadet，由一個音依序唸到完整的字，或者先唸出完整的字，依序遞減發音，最後發出一個音。並且透過音節分析，讓學生瞭解每個音節如何發音，或者透過將部分音節遮起來，讓學童練習發音，加深孩童對於不同子音和母音拼音的印象。裴斯泰洛齊認為這樣的拼音練習是學童日後語言的學習的第一個基礎。

2.字彙學（Wortlehre/ Namenlehre）

字彙學是訓練孩童對個別物體認識的教學。要教導孩童對個別物體的認識，裴斯泰洛齊認為母親應該要有一部字彙書，當中要包含世界上基本事物的詞彙，並且以不同的類別編排呈現。他收集自然、歷史、地理、人類職業和人類關係等生活中各種領域重要基本詞彙，整理出以不同的類別呈現的辭典，作為教師、母親教學的依據。根據裴斯泰洛齊的教學嘗試和經驗，一旦孩童完成「聲音」的課程就應該立即給與他這本字彙書，孩子便可以迅速地讀出這些名詞，並且記憶深刻。

3.語言學（Sprachlehre）

語言學即說話的方法，也就是教導孩童瞭解並說出所認識的物體的性質。對於語言的教學構想裴斯泰洛齊從兩個問題出發。第一，***培養語言能力的最終目標為何？***對於這個問題裴斯泰洛齊認為，培養語言能力的最終目標在於，透過語言使人類由晦暗不清的直觀（Anschauungen）走出來，漸漸對事物產生清晰的概念。第二個問題是，***什麼樣的方法可以達成這個目標？如何依據自然的原則、系統性漸進方式發展語言能力來達成這個目標？***裴斯泰洛齊認為要達成這個目標，首先要使孩童能辨別事物，將之視為一個對象（亦即 Pestalozzi 在前面談的字彙學）；接著讓孩童漸漸瞭解事物的性質，並學習如何稱呼它；最後則是培養孩童透過語言的能力，以進一步使用語詞來形容、辨別事物的特質。後面兩個方法即是這裡所談的語言教學。

裴斯泰洛齊採取下面的語言教學方法：

(1)引導孩童瞭解事物性質，並學習如何稱呼它的教學方法上，詞彙和學習的範圍主要為大地的描述、歷史、大自然和自然歷史，並提出三個教學原則（比較 Pestalozzi, 1972: 292-305）：

i. 教導孩童能以「數」（Zahl）和「形」（Form）表達，因為「數」和「形」是自然界事物兩個基本特質。

ii. 教導孩童能以「數」和「形」以外的特質來表達事物，基本的方法為「名詞—形容詞」對應教學，以及「形容詞—名詞」對應教學，例如：rund - Kugel, Hut, Mond, Sonne。

iii. 教導孩童能運用語言靈活地以數、時間和關係等特質清楚表達事物。

(2)使用語詞來形容、辨別事物特質的教學方法，Pestalozzi 提出的建議為：

i. 句子複誦、提問練習(例如：母親首先唸出完整的句子，然後孩童跟著

唸，直到他的發音、語調很順暢之後，母親接著從句子中提問，由簡而繁。

(3)動詞造句練習

包含漸進式造句練習(例如：Ich werde. Ich werde erhalten. Ich werde meine Gesundheit nicht anders erhalten. Ich werde meine Gesundheit, nach allem, was ich gelitten, nicht anders erhalten.)、動詞變化練習和動詞釋義。

二、形狀 (Form) 的教學

裴斯泰洛齊提出的第二個學習的基礎內容是「形狀」(Form)。他認為在開始談形狀的原理之前，要先對事物的「直觀」(Anschauung)有意識。當我們在課堂中描述這些事物時，要順著人「直觀」的本性，或是以一定教學目的方式來描述。他認為我們的認知源自於：

(一) 源自於我們的五種感官偶然接觸到的印象；這個「直觀」的印象是無序的、紊亂的、有限制性且緩慢的形式。

(二) 源自於父母和老師，他們以技巧和引導將之至於我們的感官面前的東西。這種「直觀」方式並非偶然出現，而是由父母和老師較廣泛地、或多或少具有心理學性的。

(三) 由自己的意志力所學到的，這種「直觀」所得之知識有其內在價值。

(四) 透過工作、實驗、以及學習以外的活動，這些「直觀」所得的知識通常和工作場所和活動連結在一起。

(五) 非直接透過感官經驗所得知的，而是透過類比的方式轉化而來的「直觀」知識，透過內在的認知經驗所建構出來的。

裴斯泰洛齊認為「形狀」和語言一樣是人類智力教育最基礎的一環，可是在當時卻遠不如語言教育那般普遍受到重視，因此教育工作者更需要正視「形狀」教育的重要性。裴斯泰洛齊認為當我們對有形式的物體有「直觀」的意識時，就會產生一種對物體衡量技巧（Meßkunst），透過衡量會產生自由模仿的行為，因此會產生繪畫技巧(Zeichenkunst)，書寫技巧(Schreibkunst)(比較Pestalozzi, 1972:

306-317)，這三種技巧分別為：

(一) 衡量技巧

Pestalozzi 認為透過「直觀」看到各種形式、大小不一的東西時，我們會自然產生一種衡量的技術，以分辨、簡化和確定這些對象。衡量技巧透過對幾何圖形的觀察、觸摸、和模仿畫作進行，先從方形、直線、直角開始，漸漸擴展為不同形式的長方形、圓形、橢圓形等等。教學上有三個階段：

1. 引導孩童認識教授的形狀，並且能正確地說出名稱。
2. 引導孩童能獨立地運用這些幾何圖形。
3. 與繪畫技巧與數學教學連結，引導學童根據視覺上所看到的幾何圖形摹仿描繪，並在進行大小不同幾何圖形衡量時，連結分數、倍數概念。

(二) 繪畫技巧

一旦孩童對於字母的形狀有了解，並且可以從字母上可以判斷水平線和垂直線，就可以開始教導孩子畫線條。透過對形狀的模仿，一種自然的本能使得孩童可以漸漸地產生繪畫技巧。

(三) 書寫技巧

字母的書寫比線條、圖形的繪畫更需要精確的衡量技巧，裴斯泰洛齊認為在孩童有了純熟的繪畫技巧之後，便可以進行書寫的教學，在練習使用羽毛筆之前要先讓孩子用石筆在石版上練習，以符合孩童生理的發展。裴斯泰洛齊在當時為書寫技巧撰寫了一本教科書《Vorschriftenbuch》，以漸進的方式引導孩童進行書寫的練習，但此書已失傳。

三、數字 (Zahl) 的教學

裴斯泰洛齊提出的第三個學習基礎內容是「數字」。《葛妹如何教育她的孩子》一書中對於數字教學內容不像前面的教學內容「語言」和「形狀」，能區分更細微的教學細項，因為裴斯泰洛齊認為數字是一切的根本，無法在細分。對於計算技巧（Rechenkunst）的教學，他反對當時學校中流行的教學方法，以背誦的方

式教導孩童計算的原理。裴斯泰洛齊認為應透過具體的實物操作，使孩童理解加、減、乘、除的計算原理。他運用手指、豆子、小石頭等隨手可的物品，讓孩子進行實際的操弄和演算，並將數的概念和計算的練習同時融入在語言教學和形式教學中。並透過孩童早期時所進行的訓練，將基本的數的概念和計算的技巧深刻在孩童的腦海裡。裴斯泰洛齊所使用的方法是漸進式的，並且從日常生活中的事物導入數的概念，例如語文教學中，透過音節的練習，可以導引出基數和序數的概念連結（比較 Pestalozzi, 1972, S. 320：Wieviel Silben hat das Wort? Wie heißt die erste? die zweite? die dritte?）。

參、《葛姝如何教育她的孩子》裴斯泰洛齊教育思想與教學原理

一、教學原理核心概念

《葛姝如何教育她的孩子》教學原理核心概念是「Natur」，這個德文字譯成中文可以是「自然」，或者「本性」。裴斯泰洛齊撰寫這本書最原先的動機是因為他觀察到，當時社會上思想的膚淺、工作技能的低落、社會行為的惡劣等現象，造成了人民普遍的無知、貧困以及國家的混亂。他認為這些問題的源頭是人的教養的偏差，因為教育沒能把焦點放在「個體」以及「本性/自然(Natur)」，而是著眼於大眾以及伴隨著大眾而有的敗壞。具體來說，就是學校所造成的社會、國家問題。裴斯泰洛齊認為這種教育的問題，不能用半套的改革來拯救，而必須從根救起，從頭建立一套方法。「歐洲的學校這輛馬車，不只應該要用更好的馬來拉，而且還必須走上一條全新的、更好的馬路。」裴斯泰洛齊這裡所謂的馬路，指的是「自然/本性的道路」。

「Natur」這個概念是裴斯泰洛齊在此書中的教育法的核心理念，所指的內涵用中文來表達，包括外在的大自然，也包括人內在的心理秩序與法則。這個「自然」，對他來說，是永恆、不變動、不可搖撼的東西。裴斯泰洛齊甚至用過一個概念組合「自然的機制」(Mechanismusder Natur)以及自然的「物理機械法則」(die Gesetz des physischen Mechanismus)來說明他對自然概念的構想。不過後來他把這個過於機械主義的自然概念做了修正，轉而使用「自然的有機運作」(Organismus der Natur)。這樣的法則，存在於人(主體內)的感官結構與認識過程

裡，也存在於外在的客觀的自然世界裡。這表示裴斯泰洛齊在這部作品當中尚未認識/沒有理解到「發展」或「演化」這樣的概念。

裴斯泰洛齊認為教育應順應兒童身心的自然法則。人本身具有發展的能力，教育應遵循自然，順應兒童的本性，透過不同活動的引導，讓孩童每一種能力均獲得充分的、正確的發展。教育的目的在於順應個體身心的自然法則，引導孩童和諧且全面地發展其天賦力量。裴斯泰洛齊談到在布爾格多夫時期的教學嘗試，以及尋找一種符合自然原則的、學生心理發展特徵的教學技巧的過程：

...我每天從早到晚扯著嗓子高聲地教著我的 ABC，並且無計畫地、嘗試性地向前邁進，執行我在施坦茲未完成的工作。我不厭其煩地組合音節的順序，我照著書本身的順序和數字的順序描述整本書，並且嘗試各種方式，使基礎的拼字和計算具有最高的簡單性和規則性，引領孩子經由這些最符合心理性的基礎方法由第一步慢慢地、紮實而無跳躍地到達第二步，並在孩子完全理解掌握的情況下，由第二步迅速且確切地到達第三步，然後第四步。現在我不再如同在施坦茲教學時讓孩子們用石筆寫字母，而是讓孩子們畫角、長方形、線條和曲線。（Pestalozzi, 1972: 237）

裴斯泰洛齊在第四卷中提到，要發展教學方法需要先找出並瞭解人的精神發展法則，並認為「這些法則跟物理、感官的（physisch-sinnlich）本性的法則是一樣的東西。我相信一定可以在這當中找到線索，從中可以得出普遍的、合乎心理的教學方法。」（Pestalozzi, 1972: 275）他認為教育者對兒童所進行的教養方式，必須符合兒童的本性，使兒童能自然地發展，而不應該使用抽象的、超越兒童理解的方式將知識強灌輸予兒童。因此裴斯泰洛齊認為，教學最重要的責任在於幫助孩童成長，這個成長的力量是一種內在本來就存有的，但需要透過外在的刺激和協助才能獲得適當的發展。而課堂中知識和技能的教導，應該建立在孩童能理解的經驗上，並符合孩子身心發展的狀況。人的教學不外乎是一種技術，一種藝術，它是建立在給小孩子傳遞的印象和他已經發展出來的特定能力和層次，這兩者之間比例的和諧之上。因此在課堂所呈現給小孩的這些印象一定要有順序：

...同樣地我體認到，在製作這些書時首先要注意到，所有課程應該要按照小

孩的發展力量去區分，並在所有的三個科目要準確決定，(Pestalozzi, 1972: 239)

在我經驗的發展過程中，一天比一天更清楚意識到，我心理面會漸漸發展出確定的原則–也就是對於年紀小的孩子不要用抽象性的說理，而是要顧慮到他們的心智發展：

(一)慢慢增加小孩子所觀看和理解的學習範圍。

(二)他所意識到的這些東西，要讓他確定不混淆地記住。

(三)對於所有自然和人為給與他的這些事物，給予足夠的語言知識。

根據這三個基本原則，裴斯泰洛齊認為教學首先需要給童年最初階段的小孩可理解的圖畫書，而這些圖則需用確定的解釋方式呈現，並且在孩子還未學拼字前，經由這些書和解釋的引導，讓他們熟悉相關的名字和字的知識（Pestalozzi, 1972: 244)。

Pestalozzi 認為課程和教學的原則即在於，將這些學習的內容以最符合自然的原則，以漸進的方式呈現給孩童。

裴斯泰洛齊在《葛姝如何教育她的孩子》一書中提出的心理化（psychologisch）的教學法與思想體系（比較 Pestalozzi, 1972: 276-277)，認為要發展教學方法，需要先找出並瞭解人的精神發展法則：「這些法則跟物理、感官的（physisch-sinnlich）本性的法則是一樣的東西。我相信一定可以在這當中找到線索，從中可以得出普遍的、合乎心理的教學方法。」(Pestalozzi, 1972: 275)，並在第五卷中進一步說明，他所發展的心理學化教學法乃源自三個思想泉源（比較 Pestalozzi, 1972: 277-278)，自然、人個感官性和人的社會關係：

（一）自然：第一個來源是自然本身，它使我們從晦暗不清的直觀達到清楚的概念。裴斯泰洛齊說明這個知識形成過程的自然特性：

1. 一切感官所接觸到的事物，感官所認知的東西，只有當這些事物的出現能將其永恆不變的本質彰顯出來時，才能使我們達到正確的理解。反之，在某一個程度下，它表現出來的也可能是假象，亦即當其顯現一種表

面性的，任意、變化不定的特質時。

2. 隨著這種映象深刻、無法忘記的直觀，可以輕易地、不自主地產生或多或少相關的附屬概念。

3. 如果一個孩子所接觸的事物，其彰顯的永恆不變本質遠超過那些表面性，任意、變化不定的特質，那麼透過這種自然的機制，他將漸漸掌握真理。反之，將使他日復一日地走向錯誤。

4. 透過不斷地與自然事物本質的接觸，將能夠對於事物真理的瞭解愈來愈拓展、清晰掌握並更加確認。當我們對各種事物的本質能更正確地掌握，就不易被表面性，任意、變化不定的假象所矇騙。

5. 即使最複雜的現象也是由簡單的部分所形成，若能掌握這些基本的部分，這個複雜性會變成得清晰、簡易。

6. 透過越多感官去研究事物，就能越正確掌握對該事物的理解。

（二）人的感官性：在求知、享樂之間猶豫搖擺。

（三）人的社會關係：認知器官與外在處境之間的關係，人如同蜘蛛做網的中心點，人認識世界上的種種對象，這是跟對象離這個網中心點的遠近有關。

裴斯泰洛齊認為人的精神以及自然的秩序，從古到今以及從小到大都遵守恆定不變的規則。雖然他也使用「心理學的教學法」這樣的辭彙，但主要是指稱一種符合人內心永恆不變的法則而進行的教學方式，也就是說，一種順應內心法則的教學法。裴斯泰洛齊所說的「心理的」意思差不多也就是「自然的」，指的是內心的自然法則，包括感官、觀看、認知等知識過程等。

二、裴斯泰洛齊的「直觀/觀看」(Anschauung)

在所有認知能夠進行之前，裴斯泰洛齊認為必先有一個「直觀/觀看」(Anschauung)。這個詞可能是裴斯泰洛齊的教育理論裡面最難以翻譯和掌握的詞。不只現代中文沒有相應的概念，就是在德文裡，裴斯泰洛齊的用法也跟當代日常用語差異甚遠。這個詞照裴斯泰洛齊的使用，主要有兩個面向。一方面「直

觀/觀看」指的是「認識主體對於在他面前的對象的觀看」，因此主要是一種感官的接受，一種感官的觀看。這是固有的用法。但另一方面，這個 Anschauung 在這裡，又有從康德借來的主動、主觀的意思，是說認識主體在這「直觀/觀看」中，有一種直接的掌握，對這被觀看的內容產生了一種建構的認識。也因此，康德的 Anschauung 在現代的中文翻譯裡面常常被翻成「直觀」，就是訴諸這層直接把握、直接認識的意思。此處無需詳細討論這個詞的各種理論使用，我們需注意的是，Pestalozzi 的「直觀/觀看」兼具這兩種意思：一方面是被動的、感官的觀看，一方面又是從認識主體出發的、主動的認知行為。Pestalozzi 有時會用「直觀」(Intuition)或「想像力」(Einbildungskraft)這樣的詞來交換使用。所以，從主動性的一面來說，「直觀/觀看」也是認識主體把握對象與世界的能力。因此，裴斯泰洛齊所指的「直觀/觀看」包含了一切感官對於外在事物的知覺，以及內在意識的體驗)(Kuhlemann & Bruehlmeier, 2002)。裴斯泰洛齊認為人對外在事物的認識從感性的觀察開始，是一種對事物所顯現的表像進行加工而獲得概念，是一種知覺或觀察，即所謂的直觀，這是一切知識的起點，也是教學的基礎。

裴斯泰洛齊一再強調「直觀/觀看」(Anschauung)在兒童發展與教育方法上的重要意涵。裴斯泰洛齊認為感官對外的知覺、觀察的「直觀/觀看」，是兒童直接認識事物的最佳途徑，是一切知識的出發點，也是一切教學的基礎。所謂符合兒童本性發展的教育方法，即是引導兒童由運用感官知覺的觀察、理解開始。對於這些心理性的教學方法和有關「觀看」能力的訓練，他認為首先要找出順序、步驟，避免讓小孩子感到混亂和複雜。

三、裴斯泰洛齊的認識理論

裴斯泰洛齊的理論受到當時哲學思想的影響，」。《葛姝如何教育她的孩子》中可以看到他受康德認識論的影響，並論述他在教學嘗試和經驗中所體認到的的認識理論。裴斯泰洛齊認為人觀看的對象的遠近，對於認識是有影響的。近的事物容易認識，也最先被認識；遠的事物較難認清，也較晚認識。而對自己的認識與意識，比起其他一切知識與認識，是最近的，也是最先認識的。所以，知識是從自己出發，「人對真理的知識是從人對自己的認識開始」。「直觀」是初步的認識階段，接下來要被提升成為「技術」Kunst；簡單的觀看(經過引導與訓練)可以

從不明確變成明確，再從明確變成「明白的表象」(klare Vorstellung)，再變成清楚的概念(deutliche Begriffe)。換句話說，裴斯泰洛齊的認識理論有三個層級，明確或不明確的「直觀」、明白的「表象」與清楚的「概念 」。「直觀」接近感官印象，「表象」是對個別直觀對象的判斷，「概念」是對判斷對象產生的普遍知識。這三個認識層級是從低到高，後者預設前者的，普遍的概念知識要以正確的表象作為基礎，而正確的表象又必須先有明確的觀看才能產生。對裴斯泰洛齊來說，人的智性認識到普遍的概念知識，即真理，但這真理又必須有表象與觀看作為基礎。

確立了認識的階層順序之後，裴斯泰洛齊提出了教學的規則。他認為教一個小孩子，必須先從簡單的開始，然後才教困難的，而且難易之間的層次差別，必須儘量小，先前的基礎必須完全吸收融入，以使得小孩子對困難渾然不覺。這一點從現在一般的經驗我們也可以認同。但對教學原則的論述中，裴斯泰洛齊同時把兩個相對概念統合進來：他認為教學同時必須先從近的開始，然後才是遠的，而且本質性的東西，比附屬的、偶然性的東西更為重要；他因此主張，本質性的東西是比較近的，因而也是比較容易的，而附屬的、偶然性的東西是比較遠的，因而也屬於比較困難的。這一組「本質」「附屬、偶然」的相對概念，其實是西方傳統哲學的固有說法，從現在看來，在教學法中整合這種古典哲學的概念素材，是有相當問題的。這裡其實也可以看見 Pestalozzi 過於努力把當時還流行的哲學材料放進他的教學思想裡來，所套用的術語，繁複而纏繞，並不清晰。

四、裴斯泰洛齊的人性觀

在《葛姝如何教育她的孩子》最後兩書有關品德、宗教教育的分析中，裴斯泰洛齊認為人性同時具備神性的「善」與動物性的「惡」，教育者應致力於善的誘導，使人能脫離惡性。而品格教育的最基本的元素是愛（Liebe），品德、人格教育都在緊密的照顧和信任的關係中（母子關係）產生，教育應儘可能地維持孩子對母親真誠地、深深的信任關係。品德教育是教育最重要的一環，它具有主動性，亦即當孩童在家庭中經驗並保有與母親之間的親密與信任關係，孩童將會產生自動能力（Selbsttätgikeit）、和自主能力（Selbstbestimmung）。

裴斯泰洛齊思想中有許多基本問題討論是來自西方的哲學、神學傳統。因此

他也面臨人性的善惡的問題。人性既然是自然、不變的，那怎麼解釋有的人善良，有的人為惡？裴斯泰洛齊認的看法是，人的本性有兩個層次，較好、較高的是神性的一面，較低的是動物性的一面。他在書中說「人是善的，也尋求善；如果他變成壞人，那是有人把他本來向善那條路給扭曲了」。但是人的動物性、向下性畢竟也是他的本性之一。所以如果一個人的善良的本性完全沒有得到外力的協助，那他還是會變惡。這個外力協助，裴斯泰洛齊認稱之為「技術」(Kunst)。「技術」一詞是裴斯泰洛齊認用來說明與「自然」相對的一種概念，也就是這種技術是人為的努力。從教育者的角度來看，這「技術」也就是一種有意識的引導與干涉，用於引導他所教導的學生；從被教育者的角度而言，這「技術」就是一種由外在而來、經由人為教導而形成的某種力量。

裴斯泰洛齊這裡所謂善的引導「技術」就是教育，也就是說教育是一種人為的人為的作用。但這「技術」雖然是人為的，卻是一種引導、摹仿、疏通自然本性的作為，是在人的本性旁邊進行協助的助手，目的是讓人的本性更容易、更順暢地走回他自己本生具有的「善」的道路。因此，裴斯泰洛齊認為教育者要運用「技術」引導被孩子把他本來內在、獨立、自足的善良本性發展出來。

五、教育目標與理想

《葛姝如何教導孩子》的教育理念源自於 Pestalozzi 真正的教育實務工作經驗，是他在長期的孤獨中和挫折中所發展出來的一套教學方法，這一套教學法建基於他對孩童心理活動、成長特徵的觀察。受當時哲學思潮的影響，Pestalozzi 在論述中所使用的語言有其抽象性，但卻非純粹的哲學性、邏輯脈絡清楚的意涵。然而由於他以實際的教學經驗與情境為例，將抽象的意涵以具體的操作和行動進一步說明，因此論述中仍可窺見其思想洞見。裴斯泰洛齊不只探究智性教育(4 至 11 封信)，也主張智性教育要跟身體教育(第 12 封信)、道德宗教教育(第 13,14 封信)取得整體的一致性。他的目標因而是發展一種全面性的教學法，以對應於他所構想的一種人的自然本性的全體。可以想像，裴斯泰洛齊給自己設定的教學任務是非常巨大而困難的。這本書就是他為了實現這個教學目的而發展的教學、教育思想的一個過程。《葛姝如何教導孩子》第一書中裴斯泰洛齊朋友對他的教育評論可以說明他教育目標和教學理念（比較 Pestalozzi, 1972: 245-250）：

(一)他想要以深刻而強烈的方式去提升孩子的精神力量，而不是用廣泛的各種表象去碰觸孩子的精神力量。他希望藉由各式各樣的方式達成這個目標。他常常大聲地朗讀字彙、解釋、短句和整串的長句子給孩子聽，讓孩子跟著複誦，他這麼做是要鍛鍊孩子的知覺能力、注意力和記憶力（但除此之外，每一個步驟也有它特定的目的）。也就是因為這些原因，他讓孩子們在練習複誦的時候，自由地用石筆在石版上畫畫或寫字母。

(二)除了對自然真實的「觀看」之外，他視語言為人類第一個獲得知識的工具。

(三)他想要將教與學的歷程簡化。他希望教材應該盡量簡單，使得每一位母親以及之後的每一位老師，隨時都有能力去教導孩子，可以同樣的理解、誦讀、解釋和組織這些教學內容。

(四)他想要試著達到讓所有人具有過一獨立、有智慧的生活所需要的理　解和思考能力。

《葛姝如何教育她的孩子》中裴斯泰洛齊所談到的教育目標和教學思想，以現今的眼光來看仍是極具價值。他的智性教育的目標設定，從一開始就具有道德與政治的意涵。裴斯泰洛齊不只是要教育小孩子的知識能力，而是要讓他成為一個能獨立思想、獨立行為的個體(用 Pestalozzi 的話來說就是讓他的本性得到完全的開展)。他要讓人靠自己的能力站起來，讓人能掌握自己的生活與幸福。因為只有當人具有個別的獨立人格，才會產生文化；相反地，把沒有消化的知識一股腦地塞給孩子，他們將成為沒有發展出獨立人格的大眾，文化便無法開展，在裴斯泰洛齊的眼中，這正是當日社會衰敗與野蠻的原因(Liedtke, 2002)。他相信當時的歐洲文化的破敗，就是因為當時的學校中缺乏「直觀」，這個他認為是一切知識基礎的東西(由此也可看見這個概念在裴斯泰洛齊的教育思想裡是多麼根本與、廣闊與不容易解析)：唯有把當時學校中盛行的膚淺、缺漏與哄騙式的教學完全改掉，重新認識這「觀看」才是一切知識的基礎，我們才有辦法阻擋當前橫行的市民社會的、道德與宗教的混亂狀態。

裴斯泰洛齊**的教育思想帶著平民教育的色彩**，主張教育是社會上每一個人，

無論是貴族或平民，所有人都可以具備的資產，並且希望透過國民教育，讓每一個人都可以擁有知識和技能，成為獨立的個體，改善大眾的生活。他的教學方法貼近學童的生活，去除當時以聖經為主要教學內容的教育方式，希望以簡單清晰的教材教法，經由知識的培養、手工的操作、宗教的陶冶，以及藝術的薰陶，啟發孩童天賦，使其智力和人格能和諧發展。Pestalozzi 同時注重身體訓練、手工藝教育和品德教育，為教育的核心，且三者都不可忽略。在宗教、品德和人格教育方面，他特別強調孩童與母親之間的真誠和信任關係，認為透過這種由愛所產生的堅定不移的信念，可以引導孩子建立一種正面的、具自動性（Selbsttätgikeit）和自主性（Selbstbestimmung）的人生態度和價值觀。

參考文獻

Gruntz-Stoll, J. (1987). *Pestalozzis Erbe – Verteidigung gegen seine Verehrer.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kuhlemann, G. & Bruehlmeier, A. (Hrsg.) (2002). *Johann Heinrich Pestalozzi.* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.

Liedtke, M. (2002). *Pestalozzi.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Pestalozzi, J. H. (1972). Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. In: Pestalozzi. J. H. *Werke in vier Bänden. B. III.* Zürich: Consortium AG.

Reinert, G. (1996). *Johann Heinrich Pestalozzi. Anthropolog. Denken und Handeln. Ein pädagogisches Konzept über die Zeiten.* Donauwörth: Auer.

Silber, K. (1957). *Pestalozzi. Der Mensch und sein Werk.* Heidelberg: Quelle und Meyer.

【導讀人-方永泉】

Froebel 的《人的教育》與兒童中心教育思想

(國立臺灣師大教育系)

壹、前言

在西洋教育史上，著名教育思想的源起大抵可以分為兩類，一是來自於專業哲學家的教育理論，另一則是來自教育學者或是教育工作實踐者對於教育活動所進行的哲學思索。在近代教育史的發展中，前者可以 J. Locke 及 I. Kant、J. Herbart 等人為例證，後者則可以 J. Pestalozzi 及 F. Froebel 等教育家為代表；惟後者在提出教育思想的論述時，除了自身的教育實踐經驗外，也都會輔以當時風行的哲學理論為基礎，故能在理論思索及實務經驗上兩相兼備，進而對於後世教育思潮的發展及教育工作者的活動產生深遠的影響。

我國知名教育學者田培林先生在其分析兒童本位(中心)的教育思潮發展趨勢的一篇文章中(田培林，1987:751-752)，曾提及 Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852) 這位十九世紀中期的德國著名的教育家時，認為在他的教育理論中有著很顯著的「重視兒童」的傾向，Froebel 主張教育不是有計劃的，而且也不是近於強迫地自外注入教材，相反的，教育應該是純粹地自內而發的連續發展過程。Dewey 就曾這樣評論過 Froebel 的教育學說：「在哲學觀點，對於『絕對』的觀念，有兩個主要的勢力，二者都是根據一種『全體』、一種『絕對』的概念，認為二者都內在於人類的生活之中。持這種觀點的人，認為，完美的理想典型不僅僅是理想，它是存在我們現在的時空之中。不過它是內蘊的、潛在的未開展狀態。發展就是逐步地把這些內蘊的特質開發展出來。Froebel 與 Hegel 是這一種理論的代表。」Dewey 因而將 Froebel 的教育學說視為教育裡的「開展說」代表。(Dewey 原著，1989: 53-54)。除了重視兒童內在特質的「開展」外，Froebel 在幼兒教育方面所進行的種種創新性實驗，也有助於啟蒙的兒童本性概念（an enlightened concept of the nature of childhood）的形成（Gutek, 1991: 221），正是由於 Froebel 的大力推廣，幼兒或幼兒教育的重要性才逐漸深植人心，而他的教育思想也隨著幼稚（兒）園運動在西方世界（特別是美國）的盛行，其影響力在十九世紀以後更遠遠地超出了德國的範圍，成為國際間兒童中心教育思潮中的領導動力。由於 Froebel 在建立幼兒教育方面的卓越貢獻，他因而常被譽為是「幼

兒教育工作者的先驅」(pioneer early childhood educator) 甚或是「幼稚(兒)園之父」(Founder of the Kindergarten) (Gutek, 1991: 226)。

貳、Froebel 的生平及思想背景

從教育思想史的角度來看，十九世紀的教育思想往往被稱為「新教育」(the new education)，而所謂的「新教育」實質上又立基於三位人物的思想上：Pestalozzi (宣揚者)、Herbart(思想者)以及 Froebel。在這三個人物中，Froebel 似乎走的是中道路線，即在宗教態度與研究精神上是介於 Pestalozzi 與 Herbart 之間的。不過在宗教態度上，Froebel 要比 Herbart 更接近 Pestalozzi，但在研究的動力上，Froebel 則較為接近 Herbart。教育史家 Ulich 便認為，這種追求智識的動力使得 Froebel 得以去鑽研不同的思想領域，並且將其統一在哲學統合（philosophical synthesis）之中(Ulich, 1968: 284)。

除了追求智識的動力外，Froebel 之所以有此追求「統一性」(unity)的想法，應也與其出身背景有關。他 1782 年生於德國 Thuringia 邦的 Oberwiessbach 小鎮的一個宗教氣氛甚為濃厚的家庭中，他的父親是位新教的牧師，而家族的祖先也多半是當地的神職人員、農民或林務員。這使得他自幼便有與宗教活動及大自然密切接觸的經驗，對於其日後崇尚宗教與哲學中的神祕體驗應有一定的影響。加上他年輕時工作並不安定，從學校離開後曾分別擔任過見習林務員、土地測量員和農場祕書，這種工作上的不安定所導致的動盪生活，也使得他在一定程度上受到浪漫主義的影響(孫祖復，1995: 252-253)。

而在 Froebel 生活的當時，正值德國尚未統一，各邦分崩離析，政治上又居於弱勢之際，這種國家分裂的態勢，深深地影響到當時德國的年輕人，滿懷熱血的 Froebel 也不例外，是以在他的心中一直堅信著德國應該統一在一個國家的旗幟之下的信念(Gutek, 1991: 221)。加上 Froebel 年輕時(1813-1814)亦曾從軍，參加了對抗拿破崙的軍伍，從軍的體驗過程使他更加發展出了民族意識與愛國熱忱，不僅在其日後的著作中充分地展露了對於「統一」追求的渴慕，而且也顯示了對於民族主義思想的忠貞。他無論是從教育著作或是從教育實踐來說，都屬於最徹底的德國民族教育家(孫祖復，1995: 255-258)。

Froebel 的教育理論充滿了浪漫主義及民族主義的色彩，但並不表示其教育理論不具學術或哲學的深度。由於他曾進入 Jena 大學研習哲學，受過專業哲學

的訓練，在其教育思想仍有不少深奧難解之處，因而一些教育史家常用「神祕」、「浪漫」等字眼來批評他(田培林，1987: 690-691)。田培林先生認為，Froebel 思想不易了解的主要原因，在於 Froebel 本人從來不曾明白地建立一套哲學體系。所以我們在探討其思想源流時，只能從各方面來找出其來源，以獲取輪廓般的認識。大體來說，Froebel 在教育理論上常被視為 Pestalozzi 的繼承者 (Froebel 本人也自承受到 Pestalozzi 影響)。但在 Pestalozzi 外，根據田培林的歸納，在其教育思想的形成過程中，Froebel 也受到了同時代的一些哲學家影響，這些哲學家包括了(田培林，1987，691-694)：

一、F. Schelling 的「同一哲學」(Identitätsphilosophie)與 K. Ch. F. Krause 的「萬有在神論」(Panentheism)：Froebel 與 Krause 雖為同學，但其哲學卻深受後者的影響，而 Krause 的哲學又來自 Schelling 的「同一哲學」。同一哲學不承認「主觀與客觀」、「實在與理想」、「自然與精神」等相反的對立，這些對立，在一個「絕對」底下都是同一的。Krause 進一步闡釋了 Schelling 的「同一哲學」，主張「自然」與「精神」之上還有一個統一的「全體」，這統一的全體就是「神」，就是「本質」，哲學的任務便在於認識「絕對」。Krause 又使用了一個名詞：「萬有在神論」來說明自己的哲學理論。

Froebel 在成長的過程中，有孤獨靜觀自然的體驗，也曾擔任土地測量員及森林管理員，對於礦物的結晶學有一定的研究，所以深信自然界生物的成長有一定的秩序，礦物的結晶也有一定的規律。在此神祕思想的背景下，Krause 的萬有在神論乃很容易地影響了 Froebel 的哲學思想。此外，在 Krause 的思想中，還認為人類的發展是朝向「大同」的境界而發展，Froebel 也接受了此種觀點。「人類之愛」與「祖國之愛」在 Froebel 的哲學思想中占有同樣的地位與價值，這不能不說是受了 Krause 的影響。

二、J. G. Fichte：Froebel 曾受教於 Fichte，自然會受到其思想上的影響及啟發。Fichte 的哲學常被稱為「立的理論」或「行動哲學」，他將「行動」當成哲學的開始。Froebel 接受了 Fichte 行動哲學的要義，不再像過去學者一樣，將「兒童」和「行動」視為主從的關係，反而認定兒童就是行動，Froebel 因而建立了他在教育理論及哲學思想中的「行動」原則。

三、其他的哲學家或學者，如詩人 F. Novalis 的神祕理想主義，E. M. Arndt 的民族主義及人間的樂觀思想，F. Schiller 的自由思想與文化哲學等，也都曾對於 Froebel 的思想產生一定的影響。不過田培林也認為，在諸多的哲學家中，仍以 Krause 與 Fichte 對 Froebel 的影響最為重要。

如前所述，在教育理論的發展方面，Froebel 受惠於 Pestalozzi 處甚多。例如在其晚年所創立的刊物〈Froebel 周刊──為從事真正人的教育工作之同志所刊行的聯合報導〉中，Froebel 就述及他致力兒童教育工作的原因及理想。他說：「本刊的發行人有下列信念：第一，Pestalozzi 式的教育，一方面特別重視對於世界全體的直觀，一方面又把生活中各個方向當作一個統一來看。我們應該把 Pestalozzi 的這樣對於教育的看法，當作我們從事教育工作的原則。因為根據這個原則去推行教育工作，才能夠獲得正確有效的結果。第二，現在的情形乃是學校與家庭、私人生活與公共生活之間，都存有一種空隙彼此不能聯合；只有採用本刊發行人所主張的幼稚教育的原則，才能夠把這種空隙填補起來。為達到填補這樣空隙的目的，有系統而且有意義的遊戲，乃是一種最適當的工具。第三，本刊發行人受這種願望的驅策，乃把他一生的精力，貢獻給兒童教育工作以對於婦女或母親的訓練事業。只有在這一類的工作中，才能夠把人自內而外的發展成獨立自由的人。」(田培林，1987: 695-696)。從前述這段話看來，可以了解 Froebel 承認了他的主要教育原則來自於 Pestalozzi 的「直觀教學」。事實上 Froebel 在參觀了 Pestalozzi 於 Yverdun 所辦理的教育機構後，就留下深刻的印象，他因而堅信 Pestalozzi 對於兒童尊嚴及價值的重視，並且也目睹 Pestalozzin 創造出一個充滿愛與安全的學習環境，故也想予以效法，將其融入自己的教學中(Gutek, 1991: 228)。

而除了 Pestalozzi 之外，Froebel 也從 J.-J. Rousseau 那裡承繼了「人性本善」的自然教育學說，主張人的「內在」力量的發展應為教育的主要任務。這個重要的教育觀點在 Froebel 的教育學說中也是一再出現的。

簡言之，Froebel 的教育思想來自哲學之處甚多，他一方面受到 F. Schelling 以降的德國哲學傳統，包括 Krause 與 Fichte 等人的影響，追求哲學中的「統一性」與「整體性」，體認到「行動」在人類生命中的重要性；另方面他在教育思

想傳統中，接受了 Rousseau 以後的性善的自然教育觀點，包括了 Pestalozzi 所最重視的「直觀」原則。根據田培林及孫祖復的歸納，Froebel 所接收的各種思想影響，使得他的教育哲學中含有「非教條式的基督教教義」、「人文的同時又是民族的精神」的成分，其組成可說相當複雜，到最後則形成了一種「浪漫的、神祕的萬物在神論」，故他的教育理論可說充滿了宗教神祕主義的色彩（田培林，1987：696；孫祖復，1995：261）。透過不同哲學及教育觀點的綜合，Pestalozzi 因而逐步地形成了他的兒童中心教育思想。

參、Froebel 哲學觀及教育理論中的基本特徵

前面曾提到，Froebel 本人從未建立獨立完整的哲學體系，他的教育思想組成相當複雜，不過整體說來，他的教育理論其實也明確地反映了當時德國古典哲學的影響，仍有其基本特徵存在。Gutek 就將 Froebel 集大成後所形成的教育哲學名之為「幼稚(兒)園哲學」(kindergarten philosophy)，Gutek 以為 Froebel 的「幼稚(兒)園哲學」可說反映了哲學上的觀念論(philosophical idealism)以及 Froebel 本人在語言學及礦物學方面背景的影響；而在他的教育主張中，Froebel 又試圖將觀念論、基督教的神祕主義(Christian mysticism)、浪漫主義(romanticism)與當時的科學等因素融入他的教育哲學之中(Gutek, 1991: 232)。

田培林及孫祖復曾歸納了 Froebel 的哲學觀及教育原理之特徵如下(田培林，1987：696-706; 孫祖復，1995：261-268)：

一、強調生命的統一性，認為上帝就是萬物的統一體：Froebel 認為個別「生命」中含有「自然」的全體，同時也含有「人性」的全體；任何一個「生命」內，多少都有「上帝的精神」在內，因此一切的生命都含有相同的精神與力量。這種統一性形成了 Froebel 的人生觀及教育原理。Froebel 以為在極端紛歧的表面之下，仍可能找出一個大的統一來；任何人只要能感覺他自己和一切人類、一切自然現象之間都有著內在的關係，形成一種生命統一的意識，自然便會有一種「民胞物與」的人生觀(田培林，1987：698)。而孫祖復則認為，Froebel 整個教育活動所依據的最重要哲學思想就是「上帝是萬物的統一體」，教育的作用就在於順應人的本性，去激發與推動他表現上帝的精神並加以發展，指明達到此一目的的途徑(孫祖復，1995：261-263)。

二、發展的重要性：Froebel 雖然主張宇宙中一切的生命本質上並無任何的差異，

然而從發展的程度來看，彼此間卻有很明顯的不同。在發展的過程中，每一階段都是前一階段的延續，發展是循序漸進的進程。Froebel 以為，人的發展和自然界的萬物類似，就是要表現出本身內在的本質，人的任務就是要引導原有的內在本質趨向明確的理解。因此，教育的使命，甚至人的全部生活，都是在不斷的發展歷程中，這種發展乃是從「有限」到「無限」、從「暫時」到「永恆」、從「地面」到「天上」、從「人」到「神」(田培林。1987：698-699)。基本上這種發展的過程，隱含有「對立」的意味，但是對立是可以「連結」、可以「和諧的」，Froebel 認為，「對立融合」是自然萬物（包括人類）必須服從的普遍法則。在實現「生命統一」的過程中，精神作為一種衝動，從「內」而「外」發生作用，自然作為一種刺激，從「外」向「內」作用，精神與自然的對立通過人的活動達到統一或融合，從而使人得到發展（孫祖復，1995：263-264）。

三、人透過活動來達成生命的統一：兒童具有「活動」的本能。Froebel 的哲學受到 Fichte 主觀觀念論與行動哲學的影響，認為「創造的本質」是唯一的永恆本質，此一「創造的本質」就是神性，它不斷地在進行活動（田培林，1987：701-702）。而在諸多活動中，Froebel 又特別強調「勞動」的重要。值得注意的是，Froebel 所謂的「勞動」並非只是為了經濟利益，而是為著「認識自然與人」和引導入「上帝的統一體」的「自我認識」和「自我表現」(孫祖復，1995：700-701)，因此它與培育兒童內在的「積極性」、「自動性」及「創造性」有著密切關連。

四、教育旨在適應自然：從《人的教育》(Education of Man)一書中可以看到，Froebel「教育要適應自然」的思想。Froebel 主張教育應順應自然，有兩層意義，一方面人是自然萬物的一部份，在人和自然中起作用的力量來自同一來源，故人與自然必然服膺於同一法則，教育也因而必須順應此一法則；另方面，人作一個特殊的生物，具有自我意識，人具有四種獨特本能──活動本能、認識本能、藝術本能與宗教本能，人的本性是善良的，教育必須順應這四種獨特的本能(孫祖復，1995：266-267)。而在這四種本能中，宗教本能又可說是前三類本能的歸宿，Froebel 主張教育的目的，就是要發展兒童的宗教本能，進而達成一種生命的統一(田培林，1987：702-703)。

簡言之，Froebel 所發展出的教育哲學可說是一種觀念論(idealist)的幼兒教育哲學。而按照 Gutek 的分析，這種觀念論教育哲學又有下列的重要主題：(一)所有的存在都源於神，並且與神同在；(二)人類擁有一種內在的精神本質(spiritual essence)，是一種活活潑潑的生命力(life force)，可以促成發展；(三)所有的存有與觀念都是彼此連結的，是一個鉅大、有序的及系統的整體中的一部份(Gutek, 2002)。這種將教育視為「內在」精神本質「開展」的觀念論主張，的確是 Froebel 教育思想的精髓所在。但是我們必須要理解的是，Froebel 畢竟是屬於新時代的一位教育家，除了德國觀念論的傳統外，他又在唯實論(realism)主張幾已整個支配西方教育思想的情形下，吸納了 Rousseau 以及 Pestalozzi 等人重視兒童身體活動及感官發展的教育主張。他主張兒童內在精神本質的開展，也可以借助於外在的活動及教育，透過將外在活動的內在化，可以使得兒童的身心獲得進一步發展，進而實現人性中的內在神性。這種「內外兼修、身心並重、人神合一」的看法，正是 Froebel 教育學說中的最大特色。

肆、Froebel 與《人的教育》

1816 年時，Froebel 在 Griesham 創辦了一所學校，他命名為「德國普通教養院」(the Universal German Educational Institute)，第二年他又將這所學校遷至 Keilhau。Froebel 在 Keilhau 學校(部份中文文獻稱其為「開荷學園」)中致力實現 Pestalozzi 關於兒童天性自然發展的教育原則，並且重視兒童的自我活動和自由發展。在 Froebel 及其同僚(包括 Middendorff 與 Langethal)的努力合作下，Keilhau 學校有了長足的發展，在短短的數年內，學生人數激增到 50 名以上。在 Keilhau 學校長達 13 年的教育工作經驗中，Froebel 得以測試他的某些教育觀念，並且展出其對於兒童本性乃至學習過程的新穎洞見，這其中包括了：每個兒童都應被視為一個個體，並且應該依循其需求與興趣來受教；應該有一些普遍性的法則在支配著兒童的成長與發展；配合著兒童發展之普遍的法則，我們應該找出一些教學方法，讓每個兒童可以基於自己的需求來更有創造力地表達他們自己等(Gutek, 1991: 230)。而透過在 Keilhau 的辦學經驗，Froebel 遂撰寫了一系列有關人的教育之重要文章，包括他的教育名著《人的教育》(Menschen-Erziwhungl; The Education of Man)一書在內(Froebel, 1899: xi-xii; Gutek, 1991: 230; 福祿貝爾原著，1991: 6-7)。

《人的教育》於 1826 年時出版，可以說是 Froebel 最重要的教育代表作，這本書完整地表達了他的「幼稚(兒)園哲學」教育主張(Gutek, 1991: 232)。原文為德文，而根據 Hailmann 於 1899 年所出版的英文版譯本其結構來看，《人的教育》一書包括了七章，其中第一章為「導論」(Groundwork of the Whole)，第二章為「孩提期的人」(Man in the Period of Earliest Childhood)，第三章為「兒童期的人」(The Boyhood of Man)，第四章為「學生期的人」(Man as a Scholar or Pupil)，第五章為「各類的教學科目」(The Chief Groups of Subjects of Instruction)，第六章為「學校與家庭的關係及與其有關的學科」(Connection between the School and the Family and the Subjects of Instruction it Implies)，第七章為「結論」(Conclusion) (Froebel, 1899, xxi-xxv)。其下共有 105 節，每節均有節名來敘述該節的主要內容。而孫祖復譯的中文版，則分五章，其中英文版中的第五章及第六章歸入第四章「學生期的人」中。

至於在本書的內容方面，《人的教育》英文版一書的編輯 W. T. Harris 將該書概分為兩大部份：第一部分處理的是一般的原理(general principles)的問題，並討論了幼兒期及孩提期的人的發展；第二部分(開始於該書的第 60 節)則討論了各類教導的學科，並將其分為(一)宗教；(二)自然科學與數學；(三)語言；(四)藝術等四類。Harris 並推薦，該書的第一章及第二章(Part Ⅰ & Ⅱ)包含了該書最重要的原理在內，值得所有教師及教育工作者的讀書團體細細品味。Harris 建議的讀書計畫是，先形成一個 3-8 人左右的讀書團體，然後每週會面討論兩小時，對該書進行逐句的討論。讀得愈慢，成長愈快。他認為當讀者愈細細咀嚼該書的內容，就愈能增進其思考力量，甚至提昇其閱讀深刻、艱澀著作的能力(Froebel, 1899: ix)。

而就筆者自己本身的閱讀經驗來看，Froebel 這本代表作的確傳達了相當深邃的教育思想，對於一般未曾接觸過觀念論思想的讀者來看，可能一開始就會被一些哲學用語搞得頭昏頭脹，例如什麼「本質」、「生命統一」或是「永恆統一體」等概念或是他在闡述教育時所用的諸如「內在外在化」、「外在內在化」等令人費解的用語(見下節)，再加上 Froebel 運用了自己的德文知識及當時流行的結晶學來闡釋各個科目的教學原則，致使得該書中某些章節顯得有些過時或零碎，這些都增加了讀者閱讀時的困難度。不過就像前段的 Harris 所說的，Froebel 畢竟是個哲學家，特別是與 Pestalozzi 相較之下，Pestalozzi 重視的是直觀(anschauen;

immediate perception)，但 Froebel 則希望透過學生的自我活動(self-activity)來教育學生，讓學生達到理性思考(自我活動的最高境界)的程度(Froebel, 1899: vi)。讀者在讀這本書時，除了認知到本書是兒童中心教育思想的重要經典外，或許也可以將其視為是一個透過讀者的「自我活動」，來增進理性思考能力的挑戰與契機。

從下一部份開始，即依照 Froebel 在《人的教育》(英文版)中的章節畫分順序，來說明 Froebel 教育學說的重點。基本上，根據兒童身心發展的特點，Froebel 把受教育的人，劃分為孩提期(嬰兒)、兒童期(幼兒)、學生期(少年)及青年四個時期，他特別針對了前三個時期兒童身心發展的特點及教育任務進行了論述[51](吳式穎等主編，2000：331)。而在本文的最後，將再殿以其教育學說對於兒童中心教育思想的啟發作為結語。

伍、Froebel 論教育的一般原理

根據 Gutek 的分析，Froebel 的對於人性的基本看法是，所有的存在，包括人類的存在在內，都是源自於神，並且與神同在的。Gutek 認為，Froebel 此種對於人與神的看法，可說結合了路德的人格神(也是創造者)的傳統神學理論以及 Hegel 對於「絕對者」的看法。人類稟受了神的創造，因而賦有一種神聖或精神本性(它是生命的力量)，但同時也具有肉體的存在，這使得他們又成為自然及物理世界的一部份。對於 Froebel 而言，人類的命運(human destiny)就是要覺察到精神本性的存在，並且將其以外在化的方式揭露出來，而正是在這樣的過程中，人才能一步步地更接近神(Gutek, 1991: 232)。在該書的第一章中，Froebel 即闡述了前述的人與神(或稱永恆法則)間的關係，其可視為《人的教育》的導論，Froebel 並且也在此章中闡述了他的基本教育觀。

首先，Froebel 論述了永恆或普遍法則與人性及教育的關係。依英譯者 Hailmann 的解釋，在 Froebel 的著作中，生命統一(life-unity)的原則可說是其最重要的原理。從這個角度來看，教育就變成了生命邁向「統一化」(unification)的過程，這也是 Froebel 為何會就將其教育方法稱為「發展的，或是一種為著生命各個層面得以統一的人性陶冶」(human culture)的緣故(Froebel, 1899: 2)。Froebel 相信，在人世間有一永恆法則(eternal law)存在，此一法則又奠基於無所

[51] 本段雖引用自吳式穎所編的《外國教育思想史》中對於 Froebel 教育分期的論述，不過本句主要是根據筆者對《人的教育》不同章節或教育分期的翻譯用法，括弧中才是吳著中的用法。

不在的、自覺的永恆統一體(eternal Unity)，此一統一體便是神(God)。神是所有事物的來源；所有生靈也都因神而存在，並因其「神聖的流出」(divine effluence)而生存，這種「神聖的流出」便是每一事物的本質(essence)。Froebel 又提到了人的特性，他認為人生活在這個世上，有其命運(destiny)及生命任務(life-work)存在。而人作為一種思考的、具智慧的存有，教育是必要的。

我們可再將 Froebel 於第一章中提到的重點進行下列的歸納：

(一) 教育工作的重點就在引導人進入自我意識(self-consciousness)之中，能夠純粹地、完美地、自由地展現其內在的神聖統一的法則，並且教導他其入這種境界的方法與方式(Froebel, 1899: 1-2)。在此情形下，Froebel 又說明了何為「教育科學」(science of education)、「教育理論」(theory of education)以及「教育實踐」(practice of education)的意義。他認為教育應包括了「教育自我」與「教育他人」，教育應該培養個人的自我意識、自由意志與自我決定的能力，讓人可以出於自願地去遵循神聖的法則，並且在自己的生命中實踐神聖的法則

(二) Froebel 認為教育應該引導人清楚自身，能與「自然」和平共處，並進而人達到與神合而為一的境界。(Froebel, 1899: 4-5)

(三) 在教育的方法上，他主張教育應以最內在的事物(innermost)之考量為基礎。事物的本質是要透過人的內在靈魂在外在的表象中來認知。故所有的教育、教導與訓練等工作，包括自由成長的生命，都開始於人和事物的外在表象(outer manifestations)，由外而內，最後形成有關內在的判斷。

(四) 原則上，理想教育的性質應該是一種「被動的」教育。Froebel 以為，教育必然是被動的(passive)、遵循的(following，作用在護衛與保護神聖的法則)，而非命令的(prescriptive)、至高無上的 (categorical)、干預的(interfering)教育。他認為，所謂的「被動」教育應該具有下列的特徵：它必須去適應年輕人的狀況，亦即適應他的性向、力量與方式。

(五) Froebel 在本章中也強調教育對於「發展」應有的重視。他認為在教育中，我們不能失去人類身上純粹、確實與穩定的進步發展，這種「發展」就是人身上「神聖本性」的自由與自發展現，後者正是人的一生所有教育的最終目標。

(六) 不過 Froebel 也指出，良好的教育往往帶有某些對立的成份在內。Froebel

認為良好教育具有所謂的「對立律」(law of opposites)。教育本身必須遵循法則，但絕不能流於專制。我們必須注意到，良好的教育即便是帶有必然性，也應該要能喚起自由；即便含有法則的成分，也應該能引發學生的自我決定；即便有外在的強迫力量，但也應培養受教者內在的自由意志；即便有時有著外在的恨意，但也要以能引發內在的愛為主。不良的教育則反是。而為了避免不良教育的產生，所有教育上的指令都必須適應學生的本性與需求，並且獲得他們的合作。

因此，所有真正的教育都是兩面的，它包括了給與及獲得，統一與分裂，命令與遵循、主動與被動、積極介入但又給予空間、給予束縛但又能適時退讓。而在教師與學生、在要求與服從之間，還是有一不可見的「第三事物」在統治著，這所謂的「第三事物」就是「正確律」(law of right)。它是種「對的」(the right)、「最好的」(the best)的觀念，它不是任意受到環境中的各項因素所制約的。第三事物應該不斷地在教師的行為與觀念中展現出來，教師的教學也必須一再地強調它 。

(七) 教育應該符應精神發展的法則(law of spiritual development)。Froebel 主張教學(instruction)的普遍公式是：**作這件事，然後觀察從你的行動這個案例中，會產生些什麼，以及它會導引你獲得怎樣的知識**。同樣的，適用於一般生活及每個人的格言則是：**就是要透過你行動的外在表現，觀察你內在存有及本性的要件，在外在世界中展現你精神上的本質與生命**。至於達成此項格言的方法則是(pp.15-16)：**教育者和教師，應該要使得個殊者普遍化，使普遍者個殊化**[52]**，並且在生命中能夠闡發此兩者；他應該使得「外在內在化」，使得「內在外在化」，並且能展示此兩者必然的統一性。他應該能在無限者的影響下，思考有限者，在有限者的影響下，思考無限者。他應該能看到並知覺到神聖的本質，並且了解它也是人性的，他能夠將人的本性追溯至神，並且尋求在生命中同時將兩者(神性與人性)展現出來**。是以對 Froebel 來說，「如何在有限者上顯現無限者」，可謂教育的唯一目標。

(八) 在教育過程中，每個人都應該被看待為神聖精神(Divine Spirit)之人類形

[52] 譯者註，就是「使每個人身上的普遍神性都能突顯出來，使普遍的神性都能在個殊的個人身上展現出來」的意思。

式。每個人都是愛的祝福(pledge of the love)，而且是和神十分親近的，人類的存在，都是出自神的恩典(grace of God)與神的恩賜(gift of God)。也的確，在早期的基督教觀點中，他們的孩子多半都是以此方式來看待，這從他們所給予孩子的名字就可看出。即便是一個孩子，每個人都應該視為是人性中的重要一員。父母是每個孩子的保衛者，他們必須向神、向孩子、向整個人性負責。

父母應該從「必然性關連」的角度來看待每個兒童，人應該被看待**為與神、與自然、與整體人性有關的。神是統一體(unity)，自然是多元體(diversity)，人則是個體(individuality)**，人與神、自然與整體人性的關係包括了現在、過去及未來等三個向度的關係。

(九) 人的發展是不斷地在延續著的。Froebel 認為每一個下一代都必須經過人性發展與陶冶(human development and culture)的過程，這不是一味模仿或抄襲得來的，而是必須透過實際的生活(living)、自發性的自我活動(spontaneous self-activity)得來的(Froebel, 1899: 18)。

事實上，在該書的第一章中，Froebel 除了闡述教育的一般原理外，也揭櫫了部分嬰兒期(period of infancy)教育的重點：

(一) Froebel 特別強調兒童早期教育的重要性。Froebel 認為，兒童生命的發展具持續性，同時這種發展也應該是整體的發展。在發展的過程中每一點都應該應該受到看管與保護。對於此一持續性過程進行嚴格的限制與僵化的區分是有害的。Froebel 堅稱，我們絕不應輕看兒童早年發展的價值。惟有健全的前一階段的發展，才會產生健全的下一階段。人的未來活動在兒童身上就已蘊含種子。

(二) Froebel 在此處便已開始強調自我活動(self-activity)的重要性。他認為，兒童從其出生開始，就應該正視他的本性，正確地對待他，提供他自由的、全面運用其力量的機會。在教育過程中不應給予兒童太多的協助，致使其能力受到桎梏甚至糟蹋，也不應為了強調某些能力和肢體的運用而犧牲了其他的能力或肢體活動。兒童應及早發現自己身上所有力量及各部份的支點，以便能夠自由的活動。Froebel 指出，兒童最初的表現就是「力量」(force)的展現。包括兒童的哭、以手去推任何抗拒的東西，在

溫暖明亮及新鮮的空氣下生氣蓬勃，都可視為其力量的表達，它是自我意識的萌芽。兒童一些正面情感(如安全感、快樂等)應順其自然發展，而培育與保護這些正面的情感，應該是所有教育的首要之務。負面的情感則應儘量避免其發生。不過面對現實，服膺人性的精神與命運，每個人也都必須接受訓練來學習，透過忍受少量的痛苦，學習如何忍受更重大的痛苦與負擔。

(三) 兒童發展的最初階段是乳兒或嬰兒(suckling)階段，吸吮幾乎是該階段幼兒所有的活動，此一發展的最初階段也是整個人生最重要的一個階段。兒童所處境都應該是穩定、確定，具有啟發性的信任感，必須是純粹和乾淨的：新鮮的空氣、明亮的光線、清潔的房間等。在第一個階段中，人日後所會面對到的最困難或最壓抑的事件，幾乎都是根源於此一階段。所以照顧幼兒是十分重要的。

(四) 宗教精神的培育也是教育的重點。Froebel 主張，宗教精神開始於人與其他人的一體感(feeling of community)，透過與他人的契合，兒童也可以了解到這種一體感還有一種更高的精神基礎，就是人與神的契合。此外，母親的祈禱對於培育兒童的宗教精神也頗有助益。Froebel 主張宗教教育應與生產活動方面的教育一樣重要，有宗教而無工作活動，可能會淪為空想，有工作而無宗教，則可能會使得變成負重的畜牲和機構。人的力量，不只是在內部(例如宗教)發展，也不只是在外部效率發展，也必須展現在克制、節制與簡樸上。Froebel 認為，「宗教」(religion)、「勤勉」(industry)、「節制」(temperance)三合一，會使人一生受用不盡。從 Froebel 對宗教的重視來看，Harris 甚至稱 Froebel 是一位宗教教師(religious teacher) (Froebel, 1899: viii)

(五) 實用活動(practical industry)的重要性。神以其自身形象創造了人，人也應該如神一樣從事創造生產的工作。工作的目的不只是為了保全身體，更重要的是在工作中，人的精神性、神聖性本質才有可能外放出來，人也才能藉此認知其自身的神聖本性以及上帝的內在。因此，幼兒應該趁早開始接受訓練，以從事外在的工作，進行創造性及生產性的活動。主要有兩個原因：一是內在，另是外在；前者包括後者，因此也是最重要的。幼兒的感官與肢體活動是第一個種子，可以帶來「形成性的衝動」

(formative impulse)。至於遊戲、建造、模型則是年青之花的首次綻放，這也是為未來生活、工作、勤勉的準備期。每個兒童、男孩、年輕人，無論其條件為何，每天至少應該有一或兩小時的時間，投入某些工作的嚴肅活動(serious activity)中。

陸、Froebel 論「孩提期的人」(Man in the Period of Earliest Childhood)

《人的教育》第二章是「孩提期的人」。在 Froebel 的用法中，所謂的「孩提期」應該包括了「嬰兒期」與「幼兒期」。Froebel 並詮釋了此兩個發展階段的特徵有何不同，其中「嬰兒期」可說是「轉變外在為內在」(外在內在化)的時期，而「幼兒期」則是能夠「自動地向外在表現內在的本質」(內在外在化)。

由於在第一章中，Froebel 已說明了嬰兒期的教育重點，是以在第二章中，Froebel 主要著重於幼兒期教育的論述。Froebel 似乎認為，從幼兒期才開始了真正的人的教育（actual education of man）(Froebel, 1899: 50)。

對剛出生的嬰兒來說，最初的外在世界是混沌未明的。藉著字詞(words)的幫助，孩子逐漸能夠將自己視為特定的對象，而與外在其他事物有所區隔。Froebel 還注意到，兒童的發展過程與整個人類族群的發展歷史間有著一致性，每個人的發展都應該被視為一個遵循神聖法則的持續性整體。

在本章的開始，Froebel 便提到了「使內在外在化」(make the internal external)、「外在內在化」(make the external internal)等觀念，他強調將此兩者的結合[53]，可說是人類必須要完成的一項任務。

首先是「外在內在化」，為了要將外在事物內在化，必須重視感官的發展。兒童感官的發展有其次序，聽覺是兒童首先發展的感官，然後在聽覺的引導下，所產生的第二種感官是視覺。由於兒童此兩種感官的最先發展，遂使得父母或其他照顧者能夠在物體及其對立物(指字詞及符號)間建立起聯繫的關係，進而可以引導兒童認識它們。伴隨著感官發展的，則是兒童身體肢體的運用，而這與兒童的本性及物體的特質有關。Froebel 以為，「站立」可說代表了身體與四肢在其最完整的狀態。在兒童年幼時，小心地使用其身體四肢及感官，並不是為了某些特

[53] 用 Froebel 的話說，這可以說是「對立融合的法則」（law of connection of contrasts），按照英譯者 Hailmann 的解釋，它有時指「發展的法則」（law of development）或是「統一的法則」（law of unification）。在 Froebel 那裡，對立的融合，不再只是如 Hegel 所言的思想的律則，也是生命的律則。

定的目的，而是為了日後的發展。他主張從孩子很小時開始，就不應該待在床上或搖籃中太久，同時卻沒有任何事物供他們玩耍。他也強調兒童的床不要太軟，以免使其失去活力。

嬰兒期之後，便進入了幼兒期(childhood)。一旦孩童的肢體發展到某一程度，讓他可以用自我活動表現其內在時，嬰兒期就結束。在此之前，人的內在一直是無組織的、也未經過分化的，不過由於語言的使用，兒童可以開始進行內在的表達，也可以開始以固定的形式或材料來表達自我的內在。Froebel 以為，在整個孩提期，兒童透過外在來表達內在的傾向其實是十分明顯的。他甚至以德文中的「兒童」(Kind)為例來說明，Kind 一詞本身就意味著「通過自己的力量自發表現內在本質」(吳式穎等，2000：332)。

Froebel 特別提到，幼兒期的教育主要應交由父母與家庭來負責，後兩者構成了一個不可分割的整體。雖然幼兒口頭上會講話，但其還不知道語言本身可以離自己而存在的。Froebel 提醒，由於幼兒期這個階段由於是兒童與周遭人們和事物發生聯繫的最初階段，幼兒也首次開始能將自己的內在進行詮釋與理解，因此這個階段對於人來說是十分重要的；也因此，在幼兒期裡，兒童應該學習能夠正確地看待所有的事物，並且清楚地正確地稱呼所有的事物，包括時空中事物的關係在內(Froebel, 1899: 51-52)。在這個階段中，「遊戲」(play)與「說話」(speech)兩項能夠展現兒童內在的重要活動，構成了幼兒生活的主要因素。這段時間內，兒童開始進行將內在向外展現的活動，他甚至會以為周遭所有的事物都和他一樣能夠進行相同的活動。

Froebel 尤其推崇「遊戲」的重要性，他認為遊戲是幼兒期發展的最高階段，因為**遊戲就是對於內在的自我活動之展現（self-active representation of the inner）一它是一種出於內在必然性與衝動所而生的對於內在的展現**。遊戲是高度嚴肅、具有深沈涵意的（highly serious and of deep significance），透過遊戲，我們可以對孩子日後的發展一葉知秋，所以為人父母者一定要小心呵護，遊戲給予兒童喜悅、自由、滿足、內在與外在的休息、以及與世界共處的和諧關係(Froebel, 1899: 55)。

除了遊戲之外，也該注意幼兒的飲食，幼兒的食物對其日後的發展首重要。母乳之後，幼兒的食物應該儘量單純，不要有過多的人工成份；並且應該按其身體與心智活動的量來給予食物。在幼兒的衣著方面，為了讓兒童能夠自由的活動

與遊戲，沒有任何阻礙，他的衣著應該不要有任何的飾帶或過緊的情形，否則就會壓抑束縛他的靈魂。包括兒童期在內，幼兒及兒童的衣著都不應該限制住他的身體。而衣著的外在形式、顏色與剪裁也不應該成為穿衣的主要目標，否則會使兒童只注重外表而變得浮華(Froebel,1899: 56-64)。

質言之，Froebel 非常強調孩提期家庭教育的重要性，「**孩提期階段父母照養兒童的主要目的，是在喚起、發展、強化兒童的能力與天賦，發展他的肢體與器官，得以因應其在能力與天賦方面的要求**」。在 Froebel 的心中，家庭教育涉及兒童的身體和精神方面的發展。事實上雖然母親不需特別的教導可能就會進行家庭教育，但她還是應該要去刻意地達成這項任務，特別是母親應該了解她的工作的本質、重要性與各項關連性。Froebel 認為，母性的本能與母愛，可以自然而然的引領兒童進入他的小小世界中，從整體到部份，由近及遠。此外，Froebel 也認為，無所不包的母愛還應該喚起孩童與其父親、兄弟姐妹間的「一體感」，因為一位真正的、天生的母親會小心翼翼地遵循兒童生命發展的所有面向（Froebel, 1899: 64-71）

而在談到父母如何實際教養子女的方面，除了一些實例外(如畫畫、寫字、數字觀念的發展)，Froebel 也特別提到，為人父母者不要總是直接立即地回答孩子的問題，而是一旦孩子聚集了足夠的力量與經驗後，提供他們方法，讓他們能以自己的知識來發現答案 (Froebel, 1899: 87)。「引領兒童及早開始思考，我認為是兒童教養的首要目標(Froebel, 1899: 87)」，Froebel 引用某位父親的說法如是說。此外 Froebel 也特別強調和兒童在一起生活的重要性，大人甚至還可以從與兒童的相處中獲得自己所需要的東西(Froebel, 1899: 88)。

Froebel 後來又再次說明了在孩提期發展過程中字詞(word)的重要性。因為外在世界的事物是與字詞連結在一起的，也正是透過了字詞，我們才能與其他人相處。Froebel 重申，**幼兒期另項主要的發展任務正是說話能力的發展**。因此在兒童的一切所作所為都必須能夠清楚正確地以字詞來指陳；而且他也再次強調，作為一個人，在認識事物時，不只是將其當成一個獨立的整體來看待，也必須將其看成一個具更高目的全體的一部分；他不僅應該認知事物的外在條件與連結關係，也應該能認識其內在的關係與統一性(Froebel, 1899: 90-91)。

本章進入尾聲時，Froebel 說明了本章的「孩提期」與接下來要提到的「兒童期」不同之處。**他認為，「孩提期」是將人與物統一在一起，將物的名字及物**

本身結合在一起；但是兒童期則將人與物分開(外表分開，內在又結合)，將物的名字及物的本身區隔開始(了解字詞與物其實是不同的事物，但是它們又是可以連結在一起的)。在兒童期，語言開始有了獨立存在的地位。「當人學習到將名與物、物與名、說話與說話者、說話者與說話可以予以分開時；在此之後，他又學習到語言可以外在化、具體化為記號及書寫，因而具有一種實質存在的性質後，他便脫離了孩提期，進入了兒童期(boyhood)」(Froebel, 1899: 93)。

柒、Froebel 論「兒童期的人」(The Boyhood of Man)

《人的教育》一書的第三章是「兒童期的人」[54]。在本章的一開始，他又以「內在」與「外在」的關係，來說明兒童期與孩提期、嬰兒期有何不同。他認為，**孩提期的主要任務在「生活」(living)，是在「使內在外在化」，至於兒童期主要則是「學習」(learning)的時期，是在「使外在內在化」。**而在父母及教育者的工作方面，嬰兒期(period of infancy)主要是在「**保育**」**(fostering care)**，而在將人視為統一體(unity)的孩提期，主要工作是在「**訓練**」**(training)**；至於兒童期則重在認識特殊的關係與個別的事物，以便其日後能夠發現它們內在的統一性，因此兒童期的工作，「**教導**」**(instruction)**為先。「教導」必須服膺那些外在於人類的確定條件，它代表了知識、洞察力，以及對於某個領域進行有意的、完全的探查。這樣的過程，也構成了最廣義的「學校」(school)。Froebel 以為，學校是在引導人們去認識外在的事物，認識這些外在事物如何服膺於特定及普遍律則的本質；同時透過對於外在事物的呈現，在教導的過程中，也讓人們可以獲得內在的、統一性的、普遍性的知識。因此，在進入兒童期的同時，人也成了學童(school-boy)。

依 Froebel 之意，所謂的「學校」，指的不是硬體的「校舍」(school-room)或是「學校管理」(school-keeping)，而是一種「**有意的知識交流，這種知識的交流有其特定的目的，且具有確定的內在關係**」(Froebel, 1899: 94-95)。至於兒童期教育的主要目的則是「**在人性的發展過程中，堅定、活化意志，使其意志能夠更加純正、堅強與堅忍，是學校教育中引導兒童的主要工作及目標。**」(Froebel, 1899: 96)。

---

[54] 本章雖以 boyhood 爲名，但實則應該包括了男女孩在內。而從 Froebel 的論述來看，「兒童期的人」其發展階段似乎是與「學生期的人」有部分重疊之處(前段引 Froebel 的說法：「在進入兒童期的同時，人也同時成爲了學童(school-boy)」)。不過從筆者的角度來看，「兒童期」與「學生期」間仍然存有一些差異，例如「學生期的人」中 Froebel 對於學校各類課程的論述較爲詳細；此外「兒童期的人」似乎較偏重於幼稚(兒)園的教育，而「學校期的人」較屬於小學階段的教育。

在兒童期的教育方面，Froebel 非常強調「意志」(will)的重要性，他認為意志是一種心智的活動(mental activity)，他相信，意志的發展應該與人性的整體發展一致，故所有孩子的意志活動(will-activity)也都應該植基於內在的發展。Froebel 認為，兒童期的教育中，教育工作者(包括父母、教師)可以運用範例(example)與格言(precept)來進行教學。不過他也提醒，兒童期的教育還是必須植基於早年的孩提期，如此這些孩子才會有一顆良好與純正的心靈。他提醒，美好的家庭生活可以讓兒童心靈獲得健全的發展，兒童在家庭生活中可以看著自己的父母或其他成員進行各項工作、生產活動及行事為人，最終他會將這些與自己連結在一起，因此健全的家庭生活是十分地重要的(Froebel, 1899: 97-98)。

接下來，Froebel 又比較了孩提期與兒童期在自我活動上的不同。**孩提期是為了活動而活動，但兒童期開始為活動的結果而活動**，孩提期的活動本能，因而變成了兒童期的「形成性本能」(formative instinct)[55]，而這也占據了兒童期所有的外在生活。Froebel 對於父母發出了警語，他說這段期間的男女童特別喜歡分擔父母的工作，父母此時不應該將之視為孩子氣而拒絕，不要對孩子說：「你們只會妨礙到我!!」這樣兒童的內心活動會被打斷，他們會感到自己被拒於他們感到與之密切聯繫的整體之外，他們可能會感到惱怒、變得怠惰，內在力量也會受到削弱。他呼籲：「為人父母者，如果你希望你的孩子最終可以協助你，那麼就在其年幼時在他們的身上培養活動的本能，特別是兒童期的形成性本能，即便它可能需要你作出某些努力與付出，它將會價值百倍..」(Froebel, 1899: 100-101)。在活動的過程中，兒童會嘗試用自己的力量，他的身體因而得以茁壯，他的力量因而得以增長，他會獲得某些知識。從他的口中會問出某些問題：How? Why? When? What for? Of What? 他們所獲得的每一滿意的答案對他們而言都會開啟一個新的世界。語言因而處處與之產生關連。

Froebel 又指出，一個健康的兒童，可以讓他大膽冒險、敢於嘗試新的事物。在這段時間內，對兒童特別有幫助的是讓他擁有一個自己耕耘的園地(garden)，讓他們為著生產而耕耘，因為在這塊園地中，他將可以第一次看著他的工作開花結果(在邏輯的必然性與法則下)。園丁的工作可以使兒童更貼近自然，滿足他的好奇心與求知欲，並且使他能更體貼關注植物與花朵的生長。即便他沒有自己的

[55] 所謂的「形成性本能」，應該指的是 Froebel 希望兒童的活動最終能夠成爲他的一項本能，亦即兒童經過學習或練習後，能夠將身體的活動當成是一項本能而進行。

園地，也應該用盒子或瓶子栽種一些植物。**Frobel 認為，一個有過保護照顧其他生物經驗的孩子，日後將會更容易地保護照顧自己的生活**(Froebel, 1899: 111-112)。

Froebel 又比較了孩提期與兒童期在遊戲性質上的不同。**孩提期的遊戲就是為了活動，但兒童期的遊戲現在則有一個確定的、有意的目的，就是透過活動來表現事物(representations)**，這在所有與身體活動、跑跳打鬥、球戲、賽跑、獵捕與戰爭有關的遊戲中都可看到。在遊戲中，不只身體的力量獲得滋長，智識與道德力量也獲得穩定成長與控制。他也建議每個城鎮應該有自己的公共遊戲場地(Froebel, 1899: 112-114)。

除了外在的活動外，Froebel 也指出，在人的身上還有一種靈魂的欲望是不能被外在活動所滿足的。孩子有了解歷史的欲望(年長者告訴他故事)、有將無生命事物賦予生命(神話故事、童話)的欲望、有用言語或歌唱表達自己心中模糊感覺的欲望、有了解自己的欲望、有認識世界與自然的欲望(Froebel, 1899: 114-119)。

近本章末了時，Froebel 提到了他的性善說。「**人的本性確然是善的，人身上的特質與傾向也是善的。人絕非生來便是惡的，也絕非生來的特質與傾向便是惡的。除非我們將那些有限的、物質的、短暫的、肉體的事物稱之為惡...**」(Froebel, 1899: 120)。人身為屬世的現象，在他的生命中他命定必須要致力於身體與靈魂的理性發展，這個發展必須是對稱與和諧的。人之所以發生錯誤，原因來自人的兩個方面間的關係受到干擾所致。這兩個方面一是人的本性(nature, that which he has grown to be)，一是人的本質(essence, his innermost being)。人的錯誤是來自於他的善性被壓抑扭曲所致，要消弭人的錯誤，是要對於習性(habit)進行艱難的對抗，而不是對抗先天的邪惡。「要使真正的友愛、純真、充滿信賴與愛的高貴情操、友善、堅忍，對他人的尊重在人的身上重獲優勢，只有將目前潛藏在每個人身上的共有之同情心(common sympathy)的情感激發起來，並且小心培育。」(Froebel, 1899: 120-122)父母與兒童間的這種共同情感在早期時不能破壞。兒童犯錯的另個主要來源是來自他的魯莽、不小心、輕浮、未經思考，，但不能就說他們是惡的，他們的內心還是有強烈的欲望要為善行德的(Froebel, 1899: 123-125)。

最後，Frobel 認為，**兒童期的人心中有共同的渴望與特性，他要尋找能夠統一所有事物與生靈的統一性(unity)，他要在所有的事物中找到自己。教育者不應忽視這種渴望的培養**(Froebel, 1899: 126-127)。

捌、Froebel 論「學生期的人」(Man as a Scholar or Pupil)

在本章的一開始，Froebel 說明了學校的任務。**學校的任務在使學生充分意識到自然、意識到萬物和他自己的內在生命，教導他認識萬物之間、萬物與人、萬物與他自己、萬物與神的內在關係；教導的目的在使他能夠看到統一性**。Froebel 似乎對於當時傳統的學校及教學有所不滿，「不要忘記，學校的主要任務並不是在於提供各式各樣事物的教導與傳達，而是要關於存在於所有事物中永恆的統一性(ever-living unity)」(Froebel, 1899: 134-135)孩子成長的過程中，學校的存在是必要的，因為學校可以引導我們朝向成為一個有思考的、自覺的、合乎理性的，進而能夠謹慎行動之人。

Froebel 接下來又比較了學齡前的兒童教育與學校教育的不同。他認為**學前教育主要目的在透過發展兒童的外部感官，使他們能認識事物的外部特徵；至於學校教育則應使兒童的認識自事物的外部特徵轉到其內在本質，要求兒童能同時關注作為外在世界的「自然」與作為內在世界的「精神」兩方面，自然與精神之間的媒介物是「語言」**。但學童進入學校後，並不表示家庭從此之後便無任何教育責任，由於孩子在成長至兒童及學齡期前都是在家庭中長大的，所以**學校應與家庭有所聯繫，學校與生活的結合，家庭生活與學校生活的密切聯繫，可說是此期教育臻於完美的必要條件**(Froebel, 1899: 230)。

而在學校應當教什麼方面，Froebel 認為在思考此一問題時，需先考量兒童期之人類發展的本質與條件，才能對此一問題提供回答(Froebel, 1899: 137)。**Froebel 認為學校中的教學應該包含心靈(mind)、外部世界(outer world，首先是自然)與語言(language)三方面的知識**，因為這三者可說是人類成熟過程中第一階段的生活核心(Froebel, 1899: 138)，藉以引導兒童期的人從欲望到意志的確立，從意志活動到意志的鞏固，持續地不斷地前進以實現其命運與天職，俾使其達成塵世中的完善。

根據 Froebel 在書中所述，學校中的課程應包括下列部份(Froebel, 1899: 140-229)：

(一)宗教與宗教教學(religion and religious instruction)的目的：Froebel 認為，宗教包含在人的本質之中，與人是完全和諧統一的。「上帝與精神性的事物是不可分割的整體，包含人的本質之中」。雖然宗教包含在人的本性之中，但由於人也具有肉體及物質性的存在，所以人們要完全認知和理解宗教的本質其實也有其

困難度，所以需要進行宗教的教學。在 Froebel 的心中，宗教教學應以宗教信仰為前提，只有人的心中有真正宗教信仰時，宗教教學才會有成效。而**宗教教學的目的，首重宗教意識(religious sense)的喚起，讓兒童藉著與上帝合一的意識因而感受到一切事物必然的統一性，並依照此種統一性進行生活和活動。**

這以喚醒宗教意識(religious sense)為目的宗教教學方法，Froebel 建議的是，善選宗教格言進行教學，他認為學生期的宗教教育在使兒童能掌握宗教格言（特別是祈禱用的宗教格言），主張讓學生記住能觸及其內心的、能被期理解的簡單的宗教格言。

（二）自然學科和數學(natural science and mathematics)：**自然學科應著重對自然本質的掌握。**兒童期的人就應當在內心熟悉自然，不是按照自然的個別細節和表現形式，而是按照在自然中呈現並支配著自然的神的精神去熟悉自然。在此一部份，Froebel 運用了他所熟知的晶體學或結晶學，發現到產生於自然事物的結晶發展的整個過程和人的心靈的發展間有著非凡的一致性；就像結晶一樣，人的身內具有活生生的統一性，而人所呈現出來的，先是單面性、個別性、不完整性，後來才上升為全面性、和諧性與完整性(Froebel, 1899: 173)。Froebel 認為，認識外在世界，必須由近及遠(Froebel, 1899: 235)。

在促進思維發展的數學方面，Froebel 認為數學是認識自然界多樣現象間內在關係的可靠引導與起點，數學是在內在世界中呈現外在世界(Froebel, 1899: 226)，故它可說是人與自然、內在與外在世界、思維與知覺之間的媒介(Froebel, 1899: 204-205)，它的本質必須在生命中予以研究，而生命也應藉著數學來進行探究(Froebel, 1899: 206)存在於。Froebel 認為可由兒童的繪畫活動自然地發展出數的教育活動，兒童由繪畫中認識數，因為來回重覆同一種東西就是數存在的原因。兒童對數的認識與關心，會使其內在的數學能力逐漸發展，讓他的知識範圍日益擴大，也拓展了他的生活領域。Froebel 認為，人對於數、形狀、大小、顏色、韻律、形態的認識，最初萌芽在兒童期，這種萌芽通過學生期的相關教學方式的指導才得以健全的發展。

（三）語言(language)：語言是人與周圍環境間的媒介，它一方面是對於人的整體內外世界的描摹，另一方面也是人類自身的產物，是人類心靈的表達。「一般而言，語言是對於內在所進行的自我活動外在表現(self-active outward expression of inner)」(Froebel, 1899: 210-211)，「**語言就像數學一樣，具備兩個方**

面，它同時屬於內在與外在的世界....當人的精神進入意識時，必須產生語言，而語言與精神(spirit)是分不開的。」(Froebel, 1899: 212)「語言所關注的主要是內在知覺的外在表達，它更多地與理性有關」(Froebel, 1899: 226)而人只有透過讀與寫的行為才會成為具有人格的人，受教者也才能成為真正的學習者。在語言教育方面，Froebel 相當重視語言和說話練習，他建議運用日常生活的事例來講述各種歷史故事、傳說、童話等。兒童要學會包括自然與生活之短小詩歌的表現，並可透過歌唱的方式去學會這些語言形式所蘊含的意義。

（四）藝術與藝術的對象(art and objects of art)：Froebel 認為人類生活的目標表現在三個方面：一是追求心靈平靜與生命的傾向(主要是宗教傾向)，二是表現在探究理解外在世界的傾向(主要是對於自然的思索)，三是直接表現內在世界的傾向——主要是自我發展(self-development)與自我思索(self- contemplation) 。其中第三方面的傾向呈現了人的內心世界，也呈現了全體人類的內在一面，它是在藝術中完成的(Froebel, 1899: 225-226)藝術的課程應包括唱歌、素描(drawing)、繪畫(painting)與造型藝術(modeling)等在內，它們應該及早地受到重視，並正式放入學校的教學課程中。藝術教育的目的不是在使得人在某一領域成為藝術家，而是使其獲得完整全面的發展，使他從其本性中的普遍性與全面能力來認識人類，並且能夠理解與欣賞真正的藝術(Froebel, 1899: 228)。在各項藝術活動中，Froebel 特別重視繪畫的活動，因為他認為繪畫是兒童表現自我的活動，也是創造的活動。透過繪畫活動，兒童能調和心情，促進思考、比較、判斷、知覺等精神作用的發展，同時也可培養兒童的觀察力，訓練其把握個體的力量，回想或記憶的能力、想像力、發現的能力等。繪畫也可以藉著遊戲來表現，兒童可以將他們所看到的事物畫出來。此外，在觀察兒童的經驗中，Froebel 發現，繪畫也常與兒童的語言連結在一起，兒童用口說不出的，卻可用繪畫來表現。

除了前述的課程外，Froebel 還特別注重勞動教育與遊戲教育的重要性。其中在勞動教育方面，他認為人的勞動與連續發展的原理有密切關係。人之所以從事勞動生產，不只是維持衣、食、住宿而已，其實更要藉此來實現人本身的使用。他認為，人的使命就是要把隱藏於內在的精神、神性表現出來，因為神也從事創造的工作，人的勞動就有如神的創造，所以人絕不能懈怠而應該勤勉工作。他主張，兒童應很早就開始過著勤勞的生活，而為了培養兒童的勞動精神，Froebel 更設計了恩物（gift），讓兒童進行活動、思考與創造。

在遊戲教育方面，Froebel 又再次地強調了遊戲教育的價值，他認為遊戲是兒童自我活動的表現。**但兒童的遊戲要有價值，不可漫無目的，遊戲材料應先確定，教育者並應善加指導，讓兒童在從事遊戲活動及在遊戲活動中流露出的情感都能有秩序與層次、合乎規範。**「...這個年紀的遊戲，應該在特別的引導下進行，兒童也應獲得培養以適合遊戲──亦即是無論是兒童在校內外的生活，都應該儘量使其豐富，就像含苞待放的幼苗，它會在從喜悅與在喜悅之中迸發出來。這段時期的兒童，其每項活動的精神都是喜悅(joy)。」(Froebel, 1899: 304)Froebel 將遊戲分為下列三類：一是身體的遊戲(physical plays)，鍛練力量與靈巧，或是表現精神的抖擻，二是感官的遊戲(sense plays)，鍛練聽覺與視覺；三是智識的活動(intellectual plays)，鍛練反省與判斷力(Frobel, 1899: 304)。這三類遊戲都有其價值與目的。

玖、Froebel《人的教育》對於兒童中心教育思想的啟發

在《人的教育》結語裡，Froebel 再次強調了兒童教育的重要性。由於兒童的心靈也屬神聖的領域，「因而我們必須將我們的注意力放在我們兒童心靈(spirit)的全面(universal)培育上，放在其心靈的純正(pure)培育上，特別是身為一個人，因為他是神性的個別展現...」(Froebel, 1899: 328)。他認為進行兒童的教育並不嫌晚，透過他的方式來教育，即便是在兒童期，人就已為最高與最重要的目標的實現作好準備，為實現他的使命與天職作好適應(Froebel, 1899: 331-332)。

雖然 Froebel 在《人的教育》一書中只寫到進入學校之後屬於初等教育階段的「學生期」。而根據他的看法，要使得實現人性使命的能力更加熟練，發展完整清晰的意識，上升入一種創造性的自由，應該是之後的人的發展。在本書的末了，他似乎也有計畫要繼續撰寫本書的續篇，不過此一計畫最終並未完成，致使得 Froebel 的「人的教育」其實只是「早期發展階段的人的教育」，在人的終身教育的描述上還不夠完整。但是由於 Froebel 相信人的發展關鍵階段是在早期，因而特別重視幼兒的教育這個角度來看，我們還是可以從 Froebel 在《人的教育》一書中關於幼兒及兒童教育原理的詳細論述中，以歸納出下列對於兒童中心教育思想的啟發，而且這些啟發可說是極有價值的，且值得我們深思的：

一、Froebel 主張，**兒童中心的教育者首先必須正視兒童身上所具有的「神性」。**

他相信，兒童身上所蘊含的神性等同於自然的法則與上帝的精神。由於兒童具有這種神性，所以兒童的本性必然是善的。但是我們也要注意，Froebel 雖主張性善說，但他也一再地強調，兒童的「性善」仍必須予以善加引導。

二、在 Froebel 的看法中，**所謂的兒童中心的教育應該是「順應自然」的教育。**他認為，兒童中心的教育必須遵循自然的秩序與法則，這種順應自然的教育不是一種「命令式的、強加式的、或是干預式的」教育，而應該是一種以「被動的、消極的」原則為主的教育。但是我們在這裡也要指出的，這種「被動與消極的」教育絕非完全放任、無所限制及沒有任何要求的教育，在教師的心中仍應念茲在茲的問題及考量是，「何者對於兒童是最好(the best)或是最適當的(right)？」Froebel 認為真正的教育都是兩面的，它包括了給與及獲得，統一與分裂，命令與遵循、主動與被動、積極介入但又給予空間、給予束縛但又能適時退讓；這種觀點與 Locke 的「給予自由但又限制自由」的教育觀點實有異曲同工之妙。惟 Froebel 心中的理想教育仍必須堅守「培養受教者內在的自由意志」的基本原則。

三、所謂的兒童中心的教育必須「慎始」，亦即教育工作者必須正視幼兒教育的重要性。根據 Froebel 的發展理論，由於人的發展是持續不斷的過程，其必須歷經不同的階段，而前一階段又是後一階段的基礎，故教育工作者絕不能輕忽人性萌芽的最初階段。

四、兒童中心的教育思想不只是以知識的培育為主，它與人性的整體發展有關，包括情感、道德意識及宗教意識都必須同時顧及。家庭與學校教育的基本目的，是在促進兒童的全面發展(all-sided development)與其本性的完整開展(complete unfolding)。

五、惟兒童中心的教育也不是一切以兒童為中心，事事幫其準備周詳的教育。而是應該教導兒童尊重自然、關愛生命、勤勉負責的教育過程。在兒童的教育中，除了一般的科目的教育外，勞動教育及遊戲教育應該占有相當的重要性。Froebel 主張，讓兒童藉著實地的勞動生產活動，不只學習到勇於任事的態度，同時也能在保護其他生命發展的過程中，了解生命與宗教的真諦。

六、兒童中心的教育中，家庭教育至少與學校教育具有同等的重要性。在兒童發展的最初階段中，父母必須負起照養及教育的主要責任，即便在子女入學之後，教育也不完全只是學校教育的責任，家庭與學校間仍應持密切的聯繫，人的教育才能完整與完美。簡言之，在教養子女的責任方面，父母責無旁貸。

七、兒童中心的教育必須以宗教的精神或情感的喚起為基礎。由於 Froebel 深受宗教信仰的影響，故他認為兒童中心的教育應該包括了宗教的教學在內。與 Rousseau 的自然教育不同的是，Froebel 主張，兒童的宗教教育應及早實施，而且這種宗教教學必須以培養宗教信仰為前提，特別是應該注重宗教意識的喚起。Froebel 相信，透過宗教格言、宗教故事的講述以及宗教祈禱儀式的進行，兒童的宗教精神才會被培育出來。當然，從現在的眼光來看，富含宗教意味的教學可能是 Froebel 學說中最具爭議的一部份，而在 Froebel 所引發的幼兒教育運動日後風行於美國的時候，當地的幼稚(兒)園也是因著逐漸將 Froebel 幼兒教育中的宗教意味予以擺脫後，才受到社會大眾的歡迎。

然而，當我們在重新省思 Froebel 兒童中心教育學說時，或許也可從另一個角度來詮釋及看待 Froebel 教育思想中的所謂的「宗教性」，那便是 Froebel 並不因兒童的「年幼不懂事」而忽略了其教育中應有的「深度」；在他的教育理念中，幼兒教育不僅應該與幼兒的生活、身體活動和感官經驗相結合，同時也應該正視幼兒教育中的「內涵」及「深度」。Froebel 認定，即便是小小幼兒的心中也仍然有與成人乃至整個大自然相同的神聖本性，教育就是要去導引兒童能夠將其美好的本性開展出來。而且為了要引導兒童發現生命及知識的深度，Froebel 極其用心地設計了各種教具及活動，希望能夠提昇教學的效果。他的這種孜孜不倦、追求教學創新的精神，應該是值得所有今日教育工作者來效法的。

參考書目

Dewey 原著，林寶山譯(1989)，**民主主義與教育**。台北市：五南。

Froebel 原著，孫祖復譯(1991)，**人的教育**。北京市：人民教育出版社。

Froebel 原著，陶明潔譯(1992)，**人的教育**。台北市：亞太。

田培林(1987)，**教育與文化(下)**。台北市：五南。

吳式穎、任鐘印主編(2000)，**外國教育思想通史—19 世紀的教育思想(上)**，長沙市：湖南教育出版社。

孫祖復(1995)，福祿貝爾，載於趙祥麟主編，**外國教育家評傳(二)**。台北市：桂冠。

Froebel, F. (1899, 2000), The Education of Man, (tr. W. N. Hailmann). N. Y.: D. Appleton and Company.

Gutek, G. L. (1991), *Cultural Foundations of Education—A Biographical Introduction*. N. Y. : Macmillan.

Gutek, G. L.(2002), Friedrich Froebel, *Encyclopedia of Education*. The Galen Group Inc.. Online. Available: http://www.answers.com/Froebel.

Ulich, R. (1968), *History of Educational Thought*. N. Y.: American Book Company.

【導讀人-鄭玉卿】

Ellen Key 兒童教育思想內容述要

台北市立教育大學教育學系副教授

壹、前言

盧梭(Jean-Jacques Rousseau,1712-1778)的《愛彌兒》(Emile)，極力反對傳統人文主義的文字訓練，被譽為西方教育史上「兒童的福音」(李平漚譯，1989:21)，而其內容主張尊重兒童天性的自然教育，亦拉開了近代重視兒童發展的新教育理念之序幕。事實上，細觀教育史上的重要教育經典，或可發現自然教育觀並非盧梭的獨自創見，早在盧梭之前便有思想家已開始關注受教個體的身心發展(蕭昭君，2007:88-89)。在十八世紀以前，較著名教育思想家有：洛克(John Locke,1632-1704)、康米紐斯(John Amos Comenius,1592-1670)，而至十八、十九世紀的裴斯塔洛齊(Johann Heinrich Pestalozzi,1746-1827)、福祿貝爾(Friedrich Froebel,1782-1852)等人也都秉持相近的理念(Darling,1994:2)，而在十九、二十世紀交替之際，愛倫凱(Ellen Key,1849-1926)乃為自然主義的新教育理念承先啟後的重要倡導者(田培林，1987:754)，其出版的《兒童的世紀》[56](The Century of the Child)亦間接宣示了二十世紀的教育重要趨勢(Wikipedia,2007)。

以歷史的鉅觀角度，兒童中心的新教育理念幾乎主導著二十世紀的教育發展，包含對傳統教育、學科本位、教師本位教學的不滿，皆受這股理念的影響。雖然這些強調以學習者為思考出發點的教育理念，不一定是很嚴謹的哲學思想體系。但大體而言，其共同重點在於尊重兒童為一個個體，重視兒童的生長和發展，並將兒童的發展視為循序漸進的自然歷程。不僅賦予兒童期正面的評價，強調兒童天性是活躍的、主動的，教育的設計應該反映兒童的本質，肯定兒童是天生的創造者，亦提醒教育工作者勿做不必要的干預，而破壞兒童與生俱來的潛力，扼殺其表現自我的機會(Darling,1994:2)。

放眼二十世紀初，西方許多先進國家率皆瀰漫一股新教育改革的氣氛，此為

---

[56] 愛倫凱的教育理念，主要載於在 1899 年的除夕所出版《兒童的世紀》(The Century of the Child) 一書中，而其中第三章教育又爲其教育觀點的匯集。其教育主要想法除了陸陸續續與許多思想家接觸所得到的啓發外，主要是來自於她自二十多歲開始擔任中學老師的實際經驗，以及在 1868 到 1875 期間至各地旅行的所見所聞。從整體內容來看，其教育思想除了導源於洛克、盧梭、歌德、...等人之外，也包含了達爾文之演化論和葛拉頓的優生學等當時矚目的新觀念。

兒童中心的新教育思想，注入相當大的發展力量(Boyd & Rawson,1965)。其中，美國的進步主義教育運動便是其中相當重要的代表之一，隨著教育改革運動的積極發展，兒童中心教育理念成為教育界重要的討論議題。在克萊明(Lawrence Cremin,1925-1990)所著的《學校的變革》(The transformation of the school)中，便提及源自盧梭、斯賓塞的新教育思想，對抗著傳統的學校教育觀，對當時美國教育改革趨勢產生深遠的影響，(Cremin,1964:92-94)。然而，教育改革要能成功，並非只依靠學校的力量，杜威(John Dewey,1859-1952)為落實其實驗學校理念，而特別對學校家長安排幾次重要的演講，最後出版了《學校與社會》(School and society)一書，可知家長的教育觀與價值觀，對兒童教育成功與否站著舉足輕重的地位，或可推知親職教育也在社會關注兒童教育的同時備受矚目。

美國《婦女家庭雜誌》(Ladies Home Journal)主筆伯克(Edward Bok)，曾讚許愛倫凱的作品是關於兒童教育問題方面的經典，值得作為指點父母教養孩子迷津的好書，還因此將愛倫凱《兒童的世紀》(The century of child)第三章部分抽印〈兒童的教育〉[57]發行。從整體內容來看，本文的內容篇幅雖不長，但有關愛倫凱自然教育思想依據，以及結合實驗心理學的發展，反映當時矚目的演化論和優生學等新觀念(雷通群，2007:392)皆包含其中。因此，試從導讀的角度出發，耙梳文章脈絡中愛倫凱所呈現的教育理念，以作為有意進一步探索愛倫凱思想者之參考。

貳、秉持自然教育的精神

一、強調教育應依循自然的本性：

和所有的兒童中心教育思想家一樣，愛倫凱相信兒童良善本性，在文章一開始即引用歌德的想法[58]，認為孩子是良善的，其所犯的過失是包裹良善根苗的外殼，原初的想法是良善的，只是表現出的行為不符合成人們的期望。但是，愚蠢的成人們卻誤以為那些過失是孩子天生的劣根性所造成的結果。因此，想要用禁止、馴服、壓抑的方法，來遏阻他們眼中兒童的那些與生俱來的劣根性。可惜成

[57] Edward Bok 曾節錄《兒童的世紀》的第三章內容，印成單行本，書名爲《兒童的教育》(The Education of the Child)。而有關此抽印本的成因，乃可參考 2007.07.02 取自 http://www.chinesebook.info/english/academic_readings/k/ellen_key1849_1926/the_education_of_the_child.txt 的導論介紹。

[58] Key 站在個人主義的立場，引述歌德在《少年維特的煩惱》(Werther)的論點，指出瞭解個性與心理對教育的重要性。而其強調個人主義的理念，則可從她《人格的自由》(Freedom of the Personality) 一書內容中進一步了解。

人們如此以惡治惡、以暴治暴的方式來對待兒童，不僅無法改善其被認定的那些問題行為，反而變本加厲。愛倫凱在此告訴施教者之所以會導致這樣的結果，乃是長久以來，他們一直用錯了方法，她建議成人們應該使用新教育的方法，那便是要讓「自然」安靜的、慢慢的幫助兒童自己。(Key,1909:107)

若要進一步說明這個新教育的理念，簡單地說，教育必須要遵循自然的道理，相信兒童的自我中心(egoism)是一種相當正常的表現，並且順著其發展的演化歷程，透過對環境的適應，慢慢地讓個體有所改變。為了確實落實這樣的新教育理念，首先，施教者必須使自己完全成為兒童群體中的一份子，讓自己能真實地感受兒童所感受到的種種經驗；其次，施教者應以對待成人的信任和平等的態度來對待兒童，讓兒童能按照自己的本性，直接接受周遭環境的影響。成人們千萬不要欺騙兒童，或用暴力的方式對待兒童，使他們在這個世界裡自由自在地生活，直到進入社會而與其所屬的權利有所接觸為止。(Key,1909:108-110) 愛倫凱強調：假如我們能審視到兒童發展的時期與程度，而不做過度的要求，抑或是把兒童當成成人來看待，相信他們的自制力和能力，也和對待成人們一樣，重視並尊重他們的休閒、工作和自處時間，那麼，教育將會是一種簡單而有無窮效果的藝術。絕不是像眼前的教育現象一樣，是一種虛偽的操作，存在著兩種不同標準的道德規範：一種為兒童設的，一種為大人設的，給予不同的要求，常常不是對小孩太嚴格，對大人太寬厚；就是對小孩太寬厚，對大人太嚴苛，是非常複雜而奇怪的作法。她提醒教育者，教育既不是為了自己的利益，把自己的思想、意見和理想成功地複製到孩子身上；也不是使孩子像他們理想中的好人；而是使孩子像他們自己，依循著自然本性的過程中，成為一個擁有更豐富的想像力、更好的創造力的獨立個體。(Key,1909:172-174)

不過，愛倫凱特別提醒施教者：千萬別以為以上所說的方法是簡單而輕而易舉的。因為孩子深藏不露的本性，不輕易讓教育者瞭解是一種自衛的本能。所以，若是粗暴地直接問孩子：「你心裡在想什麼？」，那是無法得到誠實的答案的。孩子面對那些想要主宰他們，或不知尊重他們思想和興趣的人，會自然地產生自我防衛的舉措，刻意掩飾自己的真正想法。愛倫凱指出瞭解兒童是維繫父母與孩子間的愛之最重要的元素，但瞭解卻是親子間最常缺乏的東西。她說絕大多數的父母幾乎都不知道，兒童時期是人一生中最需要平靜而不受干擾的時期，是一個外在活潑好動而內在尋求安靜的時期。因此，大人最需要且正確的作法，是讓兒童

隨著他自己的本性自由地去探索，而不是不斷給予干涉或糾正，逼迫兒童往大人們所設定的方向去做。大人如此誤用教導的方法，過度熱心地想要幫助孩子成長的結果，只會造成適得其反的效果，並不能真正幫助兒童。(Key,1909:110-111)因此，她強調符合自然教育精神的做法，就是兒童犯過十次，成人們必須故意忽視九次，而將全部的注意力置於為兒童設計一個良好的成長環境上，讓他們於其中得以自由生長，大人僅僅在一旁觀察，避免立即性的干涉。(Key,1909:113)愛倫凱強調教育是一種掌握把靈魂生死大權的工作，對兒童來說，在成長中，損害他的路是無窮的，一點點的不信任、不溫和、不公平的行為或輕蔑的嘲笑，都可能在兒童稚嫩的心靈上，留下難以磨滅的傷痕。(Key,1909:114-116)藉此告誡施教者必須小心謹慎地完成自然教育的工作。

二、重視兒童本身的發展：

愛倫凱引用盧梭的說法，指出人生的種種行為，充其量只是一個習慣而已，這是芸芸眾生代代相傳，而沒有太大改變的原因。她以這個道理解釋當前教育上一直存在的病態現象。她說這種病態現象是人類一直習慣用強迫的手段來管束孩子，自以為這樣的方式能將惡性連根拔除，因此，一代代不斷地用壓抑的方法期望抑制人的獸性。但是，經過這麼長的時間，人類除了不再吃人之外，其原始的獸性依舊存在，並未有太多的改善。(Key,1909:117-118)由此，她奉勸父母應該改變原來以壓抑和限制教訓兒童的習慣，採取新的方法來教育兒童，不但重視兒童個體的發展，確實重視兒童存在的目的，而且千萬別把兒童當成父母愉悅、虛榮的對象，執意地想將孩子塑造成擁有好名聲、有用的社會成員，如此才能防止兒童失去自我，並且開展更良好的發展與表現。所以，她呼籲當時的施教者應平衡斯賓塞對人生為適應環境和尼采(Friedrich Nietzsche,1844 - 1900)強調人生為保持權力的意志的論點，教導兒童對環境負責任，經由適應環境的過程，發展自我獲得發展，表現出自我特質。(Key,1909:119)其具體的作法，可分為以下幾點說明：

(一)教養的原則

首先，是教養的原則。教養兒童最重要的要訣可分二方面說明，在消極方面，應做到少干預孩子的行動；而積極方面，則應提供兒童建構他人格所需的材料，幫助兒童成長，並以信任的態度放手讓他自己去進行此一建構的過程。簡單地說，這是教育的藝術。然而，說到所謂干涉的方法，愛倫凱認為最壞的方法就是

恐嚇。她提醒家長--口頭警告要有效，就是簡短而且不常使用的那幾句，千萬別反覆且慣性地恐嚇或嚇阻兒童。她指出父母最好的教養技巧，就是等兒童犯錯一段時間後，用婉轉的方式針對錯誤的地方加以指正，那麼兒童就會自己改正過來，並且知道錯在何處；即使父母的勃然大怒要發揮有效的責罰效果，也必須選擇適當的時機。(Key,1909:160-162)

(二)教養的環境

自然主義的核心要旨之一乃源自洛克環境萬能說的理念，愛倫凱承襲如此的脈絡，亦十分重視教養環境的安排。她極力的呼籲最有效的教育，就是把兒童安置在一個祥和、有秩序、和平、有責任感的家庭之中。在這個家庭中，大家敞開心胸、勤勉、努力向前，這樣能發展兒童良善意志、工作慾、質樸的性格。她指出父母和子女應該一起自由、互相信賴地生活在純淨、溫暖的氣氛中，每個人都有完全的自由發展自己的興趣，不能出現有人的興趣因其他人而放棄或隔絕的情形；每個人都應樂於協助家人，但不能侵犯他人的權利。在這種氣氛下，利己和利他便能達到最好的發展，每個個體也能得到恰當的自由，如此的家庭環境便能塑造良善的兒童。然而，要如此的家庭發揮作用，首先必須讓兒童回到家庭才行，要讓兒童在學校的時間越短越好，在家的時間越長越好。在此，她批評當時的學校教育，將家庭當作兒童上學前的準備室，並剝奪家庭與父母的教育權利。她極力呼籲無論是假日，或是兒童有空閒的時間，家庭必須負起充分利用時間教育兒童的責任，讓兒童能在遊戲中，或在作業的引導中，順利成為家中的一份子。簡單地說，應該把兒童從學校、街道、工廠帶回家重新安置，母親也該從工作或社交活動中，回到孩子身邊來教養他們。在此，愛倫凱發出驚嘆之語，給予家庭教育一個重要而無可取代的地位，她認為如果能這樣，那麼盧梭及斯賓塞自然教育的理念，講求全人生教育、家庭生活的精神就會被實踐。(Key,1909:160-164)

(三)教養的方式

至於教養的方式，愛倫凱藉由古代原始部落的教育方式，進一步具體說明他理想中的教育圖像。她主張應讓兒童在真正的勞動和危險之中，直接參與成人的工作，以激發兒童旺盛的精力，並從生活中體驗團結的精神。可惜當時人們的作法卻完全相反：人們不但為兒童設計特別的玩具和用具，企圖照料兒童的一切，

幫兒童做每一件事；甚至幫兒童想遊戲的點子，並且在背後完全地給予保護與協助...等等。這些看似進步的現代文明教養方式，其實是一種退化。因為學校和家庭那些矯揉做作的環境和無微不至的照護，反而導致兒童的工作慾望、耐力、發明和想像...等，屬於人的種種本能削弱殆盡。依據她的觀察與分析指出，教育兒童最重要的一件事，就是要分派給他們真正的家務工作，讓他們在週末或是假日時，不用別人監督就能自動自發地去完成工作，培養盡責且獨自完成任務的習慣。在上學以前，必須能整理好自己的房間、洗淨自己的衣物；而上學後，父母也無須提醒他和學校有關的任何事物，他也能自己處理好該做的事，家庭和學校必須有系統的結合起來，讓孩子自己因自己的怠惰而受苦。她提醒家長千萬別把兒童變成習慣受人侍奉、只接受服務而不懂回報人，再反過來埋怨他們自私而輕浮，不知感恩的舉動。簡單的說，自然的教育需要做的事，其一，是要培養兒童自我獨立的能力，壓制兒童利己性的要求，絕不讓他們用擁抱和糾纏不休，奪取成人們工作或休息的權利。總之，成人們絕對不要過度照顧兒童。其二，是要使兒童恢復對自然的感覺。愛倫凱主張教育另一件重要而且又意義的一件事，就是把住家搬到鄉間，而且最好不能隨意搬遷，讓孩子得到深切的印象。其三，家中要有一個藏書豐富的圖書館，放著適合孩子不同的年齡都有適合他閱讀的書，以及充分的工具和材料，以使他們擁有利用種種廢物創造有價值物品的想像力之機會。(Key,1909:164-168)

(四)建立正確的親子關係

為了自然教育的順利進行，愛倫凱特別強調施教者的態度。她指出成人務必要信任兒童的能力，才能給予兒童適當而正確的對待。她一再地批評當時一般家庭，允許兒童把所有的房間當成遊戲的地方，還常常需要大人想辦法引起他們的興趣，她認為如此是過於溺愛兒童，是一種非常危險的對待方式。由於大人過度地想要教育兒童，不但使兒童變得很自私，也失去其獨立性，更令兒童的人格變得遲鈍。她強調自然的教育是應重視兒童的自由，但絕非放縱兒童。因此，有關兒童室內活動的空間，她主張只有在育嬰室或兒童房，那各屬於兒童自己的世界裡，才可以自由活動。一旦離開那裡，兒童就得受到父母親的習慣、意志、工作、睡眠、作息的限制，如此他們才能發展成比當時一般年輕人更強壯更體貼的人。愛倫凱強調有價值的教育，並不是喋喋不休的叮嚀兒童小心，或隨時限制兒童的

行為，而必須使他們在生活中養成習慣，知道自己必須體貼和關心別人，並且實實在在地幫助自己和他人。(Key,1909:168-170)因此，如果能從小在日常生活中，隨時培養自我克制與相互尊重的態度，將有利於兒童更良善的發展。

此外，有關生活習慣方面，愛倫凱提醒父母應重視兒童生理的發展，培養行為、秩序、營養、睡眠、空氣、水、服裝和肢體動作等方面，簡單而正確的習慣，讓兒童領略身體健美是一種崇高的道德。但依照自然教育的精神，她反對當時那種由大人主導的各種規定，例如：什麼時間吃飯、一定得吃什麼東西、吃多少份量、多少溫度得穿什麼衣服、幾點鐘一定得上床睡覺...等等，由大人想像出來卻對兒童沒有好處的一大堆規定。她強調這些規定並不是兒童自己本身需要的，而且每個兒童的需求量也不一樣，如此一大堆的規定，只是把兒童變得緊張神經質，刻意遵守習慣的奴隸而已，並沒有達到幫助兒童成長的目的。在這部分，愛倫凱主張父母應相信人的本能中有自我保護的能力，兒童會依自己的需求要求與汲取他們所需要的，父母無須刻意干預或操縱。此外，提醒父母和所有施教者，應該培養兒童面對小挫折時，懂得釋懷，能夠將生活中的不平等、不舒服視為一種合理的磨練，以培養刻苦耐勞的能力。在愛倫凱看來，生活中的起起伏伏是自然的事，事情的苦樂是隨心境變遷的，無須把一件小小的挫折當成不得了的事而愁眉不展。她提醒父母，如果父母能輕鬆地面對枯燥乏味的義務和職責，輕鬆的忍受困苦或意外的差事，孩子也就會跟著那麼做。孩子是善於學習大人的，大人們都在做好事，孩子們也會做好事。所以，假如為人父母的自己能做一種高尚的生活，那便是對子女最好的示範。(Key,1909:170-172) 換言之，這便是自然教育最核心的精神和指導原則，教育即潛移默化的示範。

因此，針對當時絕大多數孩子，不管是年幼或年長的，都在混亂的家庭中被犧牲，因單板嚴格的機械訓練，而逐漸失去自制力。愛倫凱提出她深切的呼籲，勉勵父母務必注意兒童的生涯規劃、家庭的秩序、習慣、與他人往來、目標，並且關心兒童的需求...等等，種種幫助孩子發展的重要事情。她強調家庭是兒女們最溫暖的庇護所，父母應容許孩子擁有自己的意見、自己心目中理想的幸福，以及自己的興趣與地位。她指出父母應建立一個正確的觀念，那就是孩子和父母都不是因對方而存在的。誰都不能對誰專制；也無須忍受誰的專制。家庭中的每一份子都應謹守這個道理，彼此允許對方完全地享受生活，這才是一個健康且能帶給人幸福的家庭。而關於這一點，愛倫凱進一步提到，下層階級的家庭或許比上

層階級的家庭做得更好，因為上層階級的母親很少能以爽直、溫和而快樂的性格，很輕鬆的過日子。就她的觀察，那些受過高等教育的母親，或在社會上嶄露頭角的母親，因自認為可以幫孩子謀求更多幸福，因不放心孩子按照他們自己的方式去成長，而不斷地干預孩子的想法，反而成為孩子埋怨的對象。因此，愛倫凱非常鄭重地提醒這些母親，應非常謹慎地思考他們參與孩子活動的時機，別自以為是熱心加入孩子的成長，其實上是使孩子的神經系統一直處於緊繃的狀態。父母孩子是需要有自己獨處和探索的機會，許多時候他們的加入，使工作變得困苦，遊戲失去了趣味；而當孩子需要父母去陶冶他們的心靈時，卻反被父母送去學校，父母完全不知如何與孩子相處時，家庭就失去了它的教育功能。所以，愛倫凱在此不斷強調真正健全的家庭教育，父母應重視兒童的自由與發展，讓兒童從與父母共同生活中，獲得自己成長所需的元素，進而活出兒童個人本身的特質。(Key,1909:174-182)

總之，若要擁有這樣的家庭教育，那麼愛倫凱強調父母就應該約制自己，不能產生讓孩子完成父母心願的那種補償心理。在教育的過程中，父母應含蓄地將自己的建議和經驗提供給兒童，讓兒童自己做選擇和探求真理。在此過程中，如果成人的忠告被兒童拒絕了，也不要表現出驚訝或情緒失控。這就如同我們的祖先讓我們自由地選擇我們的發展，我們也要讓我們子孫站在自由人的地位，由他們自己去決定人類未來的命運。因此，愛倫凱主張父母必須採取全新的教育方式，才能實現這個理想，此包括兩方面：其一是成人們必須了解兒童的天生特質；其二，成人必須設法保存兒童純真的特質。如此才能使那舊有的社會秩序能夠自我革新。(Key,1909:182-183)

參、批判體罰對個體的嚴重傷害

一、體罰並不能解決問題

環顧當時十九世紀的普遍現象，體罰似乎是件司空見慣的平常事，只要兒童做出讓成人不滿意的行為，必遭受嚴厲的體罰。愛倫凱在文中指出當時教育最大的錯誤，是將「兒童」視為一個抽象的概念，是可任意揉捏或改變的形象。因此，會肆無忌憚的體罰兒童，以期「塑造」成人們心目中理想的個體。愛倫凱質疑這種錯誤概念，更說明體罰將導致無可彌補的缺憾。她指出鞭打對於孩子的品行的純潔，有著深遠的影響。例如：一個父親若毆打他的女兒，日後看到她變成一個

墮落的女人，那是因為女孩對於身體是神聖不可侵犯的情操已遭受傷害。又例如體罰將使懶惰的兒童更懶惰；固執的兒童更固執；頑強的兒童更頑強，它會加強憎恨和恐懼這兩種情緒，只要體罰被當作是教育的同義詞，那隨之而來的便是一連串負面的情緒。當孩子的固執不肯順從，我們最常使用體罰，兒童幾次答不出成人要的答案時，成人就威嚇要打他，直到兒童說出成人要的答案，然而，這只是兒童因畏懼，突然靈光乍現暫時增加了自制力而已。愛倫凱在此強調，許多兒童因害怕鞭打而含冤認罪，許多冒險的精神與探索的機會，將因恐懼而受到壓抑。她提醒成人們只有常常被溫和對待的兒童，才會知道如何不用暴力強迫的方式對待他人；只有讓兒童知道教師不會使用暴力，才能教會他使用武力是可恥的行為。換言之，體罰本身所犯下錯誤是無法彌補的，沒有人可以逃避自己犯下的錯所帶來的缺憾。(Key,1909:145-148)

為了根除體罰的使用現象，愛倫凱勸導成人們如果發現兒童顯現出與眾不同的傾向時，應該高興才是。因為人類社會之所以能進步，是社會有許多不同想法的人彼此激盪和分工合作，教育應特別注意喚醒個體的獨立精神，重視這些不同於群眾的傾向。只要這些個人傾向不至於妨礙他人的權利，或只是一種為了引人注意所表現出的行為，都應該受到保護與鼓勵。因為自古以來，許多擁有特異才能的天才，其童年在家庭與學校裡，似乎都受盡歧視與奚落，但後來這些特異的能力，卻往往對人類社會有許多貢獻，並促使社會進步。不過，愛倫凱也同時表示，她根本不期望那些社會上的迂腐之士，能接受她的說法，採取新的教育方法，認真地去觀察兒童能力的發展。她只期望那些願意接受新思想，或不執著於舊方法的人，能夠聽聽她的建議，至少試著不要使用體罰，以防止兒童因虛弱受傷而使身體變形。(Key,1909:121-124)為了證明不用體罰亦能教養出有禮貌的好兒童，在文中她進一步舉日本人為例，說明日本人如何溫柔對待兒童，因此，喚起了兒童的自治精神與尊重態度，長大後便成為剛強正直的人；另外，也特別強調當時有許多女校都已經廢除體罰，只靠規律來教養，而這些學校的學生亦皆養成自願服從的習慣，並獲得充分的發展。(Key,1909:158-160)可見並非一定要以體罰為手段，才能有效地進行教育。

二、以嚴格訓練代替體罰

雖然愛倫凱反對體罰，不過，他也強調如果必要的話，可以在兒童時期前幾

年，實施嚴格的訓練(drill)。因為兒童在此時，感覺器官最發達，一點點的痛苦或快感，都能像語言一樣直接且準確傳達成人們，成人們應善加利用。因此，這時必須先使兒童學習服從(obedience)，而且是絕對的服從。如果從兒童最柔弱的時期養成這種特質，那以後一個表情、隻字片語或給予一點暗示，他就知道要規矩地做事。她特別強調對於很小的兒童，千萬不要跟他辯論，只要始終如一地矯正他。最好而有效的方法，就是參考盧梭和斯賓塞的方法，藉由環境的安排，讓兒童親身去體驗，並從過程中確實地養成好習慣。例如：關於兒童哭泣，只要確定不是因為病痛，可以選擇將兒童帶到安靜的地方隔離，讓兒童知道如果把自己變得不可愛，就必須忍受孤獨的懲罰，藉此教導兒童人類社會生活的相互尊重的重要原則；又例如未養成餐桌上的好習慣，或未經他人允許任意碰其他人的物品也是，必須及時給予相對等而直接相關的懲罰。總之，要先讓兒童明白要自由活動，必須以不妨礙他人自由和生活為前提。(Key,1909:124-126)

三、明訂法律禁止體罰

愛倫凱批評當時施教者最不能讓人原諒的作為是，不僅未提供兒童妥善且安全自由的環境，讓兒童居其中發展自我；還使用許多與實際經驗無關的方法來折磨兒童—毆打(blows)便是最常見的方式。她指出那些成人們還為自己體罰兒童辯解，認定體罰是比自然懲罰輕且能留下深刻記憶的方法。愛倫凱強烈抨擊這種自圓其說的理由，她說人不願意廢除體罰，其實是人們認為兒童與動物差不多，所以，想要用教動物的方法教兒童。可惜人們卻不知道，即使是教動物也不需要用到毆打的，而必須採取直接相關的方式。她呼籲成人們注意近十年已經發現兒童自殺的原因，常是出於對體罰之恐懼，或是因為受體罰控制所致。體罰將是兒童的羞恥心更加遲鈍，使野蠻性質更有顯著，體罰對身體及心靈造成同等的傷害，尤其是精神上的打擊最為嚴重。在此，她引用康米紐斯的形容，提醒成人們若對兒童使用體罰，就像一個音樂家不用耳朵和手去調整一個走音的樂器，而是用拳頭猛敲這個樂器一樣，是粗魯且毫無效果的。簡單地說，如果要進行真正的教育，最重要的就是要廢除體罰。因為當教育者永遠不會想到鞭打，甚至連偶然的一點念頭都沒有時，他才會絞盡腦汁去研究各種教育的方法。而只有當人們用腦子去思考教育的工作，而不是用手臂，這樣才能促進教育的進展。因此，她建議國家明訂法律，把亂打兒童的教育者或教師全部革職，如此一來，學校教育才能有清

新的氣象。(Key,1909:134-140)對照現今台灣教育當局「零體罰」的呼籲，愛倫凱關於明訂法律廢除體罰的建議，可謂相當進步的理念。

肆、重視懲罰與教育間的因果關係

由上述內容中可知，愛倫凱不斷強調環境的重要，那麼對兒童有益的空間環境應如何設計呢？由於要發展兒童的性格和能力，她建議成人們可以參考日本和式房，布置一間又明亮又寬敞嬰兒室。房間的四周用美麗的印刷物、木雕裝飾，只有簡單的傢俱等，讓兒童在室內即能享受充分的自由，那就不會一直聽到「不可以」、「不要動」等斥責語。不過，她同時強調兒童只有在自己的房間能隨心所欲的自由行動，如果在父母的房間，而不聽父母的話，依舊我行我束，那就得好好地給他一些教訓，以便讓兒童知道尊重他人的道理。除此之外，其他事物也同樣要把握自然懲罰的道理，視實際需要彈性處理的原則。例如：關於危險的事情，如果可以讓兒童去經驗一下，就不妨讓他們去試試。如玩火，玩刀，因受點小傷後，他們就不會再碰了，所以，可允許兒童在大人的照護下接觸它們。但若長大後，如果還亂玩，就可以沒收這些東西。又如應讓孩子穿寬鬆又耐磨的衣服方便活動，但稍大後若污損衣物，就不讓他們再到外面去玩，或讓他們把衣物處理好，或用他們賺來的錢去買新的，這也是自然的懲罰。總之，一切社會生活中的重要習慣，都能用這種因果相關的自然懲罰原則，讓習慣變成第二天性。(Key,1909:127-129)

愛倫凱提醒父母關於和兒女的互動，只要多回憶自己小時候的感覺和印象就能避免許多傷害兒童的情況，也能避免使用和體罰一樣愚蠢的行為，以物質的報酬去賄賂兒童的情形。成人們對於要求兒童去做的事，應使事情變得有吸引力，個體才會去執行，做出合乎道德的行為，美德(virtue)就是行為本身最好的報酬。所以，唯有使孩子知道他所受到的責罰是因為自己的行為，他才會改變自己的行為。(Key,1909:141-144)簡言之，唯有針對不當行為本身給予的處罰，而非外界對行為的毀譽，才能使兒童確實改過。所以，父母應避免兒童在家裡做錯了一件事，父母未加以指正，在外面犯同樣的錯時，卻會被處罰的情形；或兒童從事冒險的競技遊戲失敗時打他，當獲勝時又讚美他的情況。(Key,1909:154-155)

愛倫凱特別強調，視實際需要彈性處理的原則，並不是毫無標準，完全依據成人自己的情緒來對待孩子。她批評當時的父母對待孩子的態度非常情緒化，

好像把玩一個皮球將兒童亂丟亂擲，一會兒愛不釋手地抱在懷裡，一會兒又無情地自責處罰。就這部分，她便表示舊的教育方法固然不好，但至少是一致的，有利於養成固定的性格。她反問成人們，如果有人也如此對待他們，他們是不是會瘋狂？因此，尊重兒童就應該如同尊重成人一般，基本上，應注意以下幾點：1、兒童不應被命令地去做某事，應該被像成人般有禮貌地對待，這樣兒童才能學到禮貌。2、不可以強迫兒童接受不喜歡的事，如強迫他被撫愛被親吻。3、誠懇回應兒童誠摯表露的情感。4、不用暴力強迫兒童乞求原諒，而要重視自願悔過的價值。5、尊重兒童對於自己情緒的支配權，不需要責難他對於母親生病、兄弟去世、父親離家的反應，他可以對事物產生同情或是反感。6、當兒童失禮於別人時，要讓他設身處地地感受，使孩子感受其中的痛苦。7、贈送兒童禮物應作為個人工作或犧牲的報酬，使他們瞭解因付出而得到報酬的道理。相對地，成人也不可輕易收下兒童贈送的禮物，以免兒童產生大人可以不勞而獲的錯誤觀念。(Key,1909:129-133)總之，愛倫凱不斷強調應該讓兒童時時和人生的真實經驗相接觸，才能真正地幫助兒童自然成長。

伍、反對無意義的競賽活動

愛倫凱在文中反覆強調凡是用考試及獎勵而定勝負的比賽，都是不道德的教養方式。因為透過舉行考試或競賽，都是錯誤的學習手段，只能喚起邪惡的情緒，讓許多人產生忌妒或傲慢自大的心態，對學習本身毫無幫助。她特別強調只有為了做事而去做事的兒童，是真正有能力的兒童，那些為了成績而學習的孩童，並不能真正了解學習的真諦，而能從學習中獲得實質的成長。因此，她強調教育的真正目標應該是讓兒童認識自己的資質及特殊的天賦，加強自己的天賦，而不是用毫無意義的競賽，逼迫原本處於不同立足點的人一起競爭，讓弱勢的兒童和優勢的兒童一較高下，這是多麼不公平且不道德的事；更何況學習的成功與失敗本身，都已經包含了懲罰及獎勵的成分在內了，何須有外在多此一舉毫不相干的獎勵或懲罰。(Key,1909:156-158)

陸、回應兒童自然教育的傳統理念

一、強調生理心理的缺陷影響兒童行為的表現

愛倫凱在文中指出成人應了解導致兒童不當行為的原因，以方便對症下藥。

以說謊為例，若是明知故犯的，那就非責罰不可；若是因興奮或強烈的幻想表現出的，那麼應矯正他而不應責罰他；若是無心說謊的，則可能是因為疾病或錯誤觀念所致，那就要有其他的對待方式。她說明是會有這種毛病的兒童，因為在記憶或意識上有缺陷，以致無法對外界的事物有完整的想法，或完全沒有想法，而常誤會大人的行為，在不知道如何回答的情況下只好說謊。試想原本非常複雜的心理學問題，卻被成人們認為是故意說謊，而簡單地用體罰來解決，怎可把兒童教好呢？愛倫凱在此強調只要讓兒童未聽過家人說謊、未看過虛張聲勢、不被暴力脅迫，看到人們對說謊者投以不屑的眼神，並輔之以心理學的方法，就可輕易地矯正兒童不誠實的習慣了。此外，她進一步強調許多孩童說謊是因神經過敏，他們需要的是營養的食物及開放的空間。(Key,1909:149-153)

二、強調兒童自然教育的理念

為了強化自己立論的根據，文中愛倫凱也提及教育史上有關自然教育主張的理念。她指出在兒童教育心理學的理論上，從蘇格拉底(Socrates,470 -399 BC)開始已有很長的發展，近代自文藝復興有蒙田(Michel de Montaigne,1533-1592)、洛克、康米扭斯、巴斯多(Johann Bernhard Basedow,1724-1790)、裴斯塔洛齊、福祿貝爾、赫爾巴特(Johann Friedrich Herbart,1776-1841)、歌德、康德(Immanuel Kant,1724-1804)、斯賓塞(Herbert Spencer,1820-1903)等，都是主張自然教育的專家。在此，愛倫凱特別推崇斯賓塞所著的《教育：智育、德育、體育》(Education; intellectual, moral, and physical)一書，認為此書集蒙田、洛克、盧梭及其他德國教育專家之大成，是十九世紀最有價值的教育書籍。(Key,1909:183-185)由此可知，此書中內容乃足以代表愛倫凱之教育理念，亦足以反映出十九世紀末西方先進國家教育界重要的價值思維趨向。

三、肯定依據自然科學研究成果所制定的教育制度

筆者認為愛倫凱的理念實反映當時的社會氛圍，文章最後她指出在她所處的時代中，最新奇的而未預料到的事，就是關於兒童的心理研究和從這研究中所發展出來的教育制度。他指出當時科學家已對兒童心理學有了新的研究成果，不但詳細地研究了兒童的語言，也廣泛地收集人們童年的回憶，最後直接以兒童做試驗，觀察他們心理和生理的疲倦與持久的程度，感覺力、體力、智力，研究人生

各時期對情緒與思考的注意力...等等。當大量兒童心理研究成果出爐時，學者開始以遺傳心理學，來代替原有的兒童心理學這個名詞，相信生物在演化過程中所經過歷程，必然在生物個體本身重演，而斯賓塞的描述社會學(descriptive sociology)或衛爾提(Eudora Welty,1909-2001)的人類學中所提出的觀點，皆對兒童心理的研究具有非常大的啟發性。自從心理學的科學研究方式興盛後，兒童心理的相關研究在這個世紀開始突飛猛進。例如：自一八九四年起，著名的《心理學時報》有特別的專欄討論兒童心理與教育心理；一八九八年，相關領域所發表的論文已達 106 偏，而且該領域的研究學者和研究成果皆不斷快速增加中。此外，在世界先進國家皆紛紛設立具備心理測驗器材和探究方法的心理學實驗室。除了第一個實驗室於一八七八年在德國成立之外，比奈(Alfred Binet,1857-1911)也在巴黎大學成立實驗心理學實驗室，而美國的實驗心理學更是蓬勃發展，至一八九四年已有 27 個實驗室，4 個重要的期刊，其他如兒童心理學的研究團體，也在德國、美國、英國紛紛成立。(Key,1909:185-188)整體而言，當時社會在達爾文主義(Darwinism)的刺激下，瀰漫著以科學研究探索真理的趨勢，而影響著教育學者的理念與實踐方法(Cremin,1964:101)。

柒、展望自然科學研究為兒童中心教育帶來新契機

文章最後，愛倫凱指出她相信經由日益發展的科學研究，人類總有一天會放棄人們一直引以為傲的那種惡殺人腦力之學校課程。她認為兒童教育必須變成心理生理的科學(psycho-physiological science)，才能真正為兒童教育找到改革的有力依據。因為科學的相關研究將證明，在疲勞狀況下所進行得一切的工作，都是不經濟的。不管是考量質或量，休息就是休息，應該讓一個人去做他想做的事，或是什麼事都不做；而關於恐懼方面，也將證明肉體的體罰、言語的恐嚇或嘲笑，將使兒童變成一個懦夫，必須完全廢除不可。一旦科學成果能提出有力的證明，那麼將可毫無疑義地廢除學校制度中種種不合理的教育方式。最後，愛倫凱呼籲希望能透過實際經驗或觀察式(empirical)的研究，幫助我們更了解兒童的本質，也藉此釐清學校和家庭對兒童需求及性格的誤解，免除造成兒童身心痛苦的想法，如此才能把兒童從學校和家庭中，那些自稱有良心、有思想的人們口中的「教育」之錯誤的觀念中拯救出來。(Key,1909:188-190)

捌、尊重學習者本質是教育進步的象徵(代結語)

從鉅觀的教育史演進角度來看，教育活動一直扮演著文化傳承的重要角色。西方[59]尤其是在學校教育建立以後，教育目的的重心一度幾乎完全轉移至傳統文化與客觀價值之上，學校教育的任務便是藉由特定的方法，把人類社會中所認同的普遍文化與價值，注入到個別的兒童心靈之中。當文化遺產隨著時間的演進而越趨複雜，為了顧及有效知識與文化，學校逐漸成為一種講求效率與社會目的的活動，為了因應知識傳遞的現實需要，知識不得不進行切割與選擇，也因此與生活間的隔閡越來越大，而個別的、主觀的兒童，便在不知不覺中被納入一種普遍的、客觀的文化體系之內。(Toynbee, 1960:271)換言之，當教育被當成是延續前人經驗的重要途徑，以傳遞文化與維繫社會秩序為主要職責，受教者變成了傳遞文化的媒介，那麼論及傳遞文化，自然無法脫離對人的關注。因此，高倡復古又創新的文藝復興人文主義，在強調把人作為一個整體進行全面培養，也同時注意到人的特性與概念。(楊亮功，1993:13)。雖然當時的人文主義學者強調革新教育內容與教學方法，善用獎勵的方式引導學習，但並未「發現」兒童本身有其個性價值的存在，而把兒童看是成人的「雛形」，處於「附屬地的地位」。然而，人文主義者對「人的發現」，乃為兒童中心觀發展的重要前提。文藝復興時期對人主體的認識，正開啟人們對兒童本性的注意，進而在往後的教育發展中逐步實踐。筆者以為就歷史思維是一種漸進修正的角度，二十世紀注重學習者心理與特質的趨勢，似乎符合歷程發展的自然法則，是進步的一種重要象徵。愛倫凱於世紀交替中，出版《兒童的世紀》一書，而被推崇為宣示二十世紀是兒童世紀的第一人(Wikipedia,2007)，其實是早期兒童中心教育的重要倡導者之一，為當時的教育趨勢所發出的一種宣誓。更具體的說，她只是兒童中心思想承先啟後的一位倡導者，執著地為自己的教育理想付出努力。然而，這些結合同時期很多人的教育共識，卻形成一股兒童中心思潮，於二十世紀前葉掀起在西方國家中紛紛掀起教育改革運動。

---

[59] 本文中所指的「西方」，採取田培林在〈西方近代教育思想派別〉的說法：係代表一種文化體系，指歐洲人從中世紀後半期以來，創造演變而來的所謂西方文化—遠承希臘文化的理智，融合羅馬文化的組織力，透過基督教的狂熱向上追求的熱誠，日耳曼創造性的生活力而成的文化體系。西方思想經過文藝復興，宗教改革，啓蒙運動諸階段，理性逐漸抬頭，個性日漸重視。結果，科學研究蔚然勃興，工藝技術迅速進步，各種動力的發現與利用，擴充了人類支配自然的力量，是人類的生活方式，特別是西方社會的文明整個改觀，是觀念與制度上也起空前的變動。（田培林，民 76，頁 415-416）

參考書目

田培林(1987)。**教育與文化(上)(下)**。臺北：五南圖書公司。

李平漚譯(1989)。**愛彌兒**，Jean-Jacques Rousseau 著。台北：五南圖書出版公司。

楊亮功譯(1981)。**西洋教育史(上)(下)**。台北：協志工業叢書出版有限公司。

雷通群(2007)。**西洋教育通史**。北京：東方出版社。

蕭昭君譯(2007)。**兒童的消逝**，Neil Postman 著。台北：遠流出版事業有限公司。

Boyd, W. & Rawson,W.(1965).***The Story of the New Education***. London:Heinemann.

Cremin, L. A.(1964). ***The transformation of the school***. New York: Alfred A. Knopf, Inc.

Key, E.(1909).***The Century of The Child***. New York：G.P.Putnam's Sons.

Darling, J.(1994).***Child-centered Education and its critics***.London：Paul Chapman Ltd.

Nyström-Hamiltom, L.(1913).***Key—Her life and Her Work***. Trans. by A.E.B.Fries. New York and London：G..P.Putnam's Sons.

Toynbee, A. J. (1960). Education in the perspective of history. In Myers, E. D. (ed.). ***Education in the perspective of history.*** N.Y.: Harper & Brothers Publishers.pp.269-289

Wikipedia(2007). Ellen Key. 2007.07.03 取自 http://en.wikipedia.org/wiki/Ellen_Key

【導讀人-方志華】

蒙特梭里如何看學習中的意志力

第七章意志力　第 170-193 頁

如果一個孩子等待其他孩子某個工作完成後，再輪到他的過程中，表現出耐性和安靜；如果他肯等著別人叫他的名字，再不慌不忙走向工作區，去完成他的工作，或是訂正自己的錯誤；這在在顯示他內在意志力的作用。這種堅持的態度建立在內在一直持續的注意力上（p170）。

意志力的主要因素，可分析如下：意志的外在表現，包含在移動或動作中。一個人的坐臥行走、讀書寫字說話、張眼張望或閉眼不看，都是由動作來表現他的行動。意志的行動也會是動作的約束，如不隨意生氣，和別人爭奪東西時絕不放手，這些都是自願的行動，然而意志不只是動作的衝動而已，它還有著以智力去導引動作。(p171)

沒有行動的完成，不算是意志力的呈顯。有人想行善，但沒有去做；有人想揍人，但沒有真的去揮拳；有人想出門去、打個電話、或寫封信給朋友，結果他還是一直在忙著別的事，所想的一樣也沒有做；光是想去做和希望去做是不足的，只有行動本身才算數，俗語說：「**通往地獄的路上，鋪滿了善意**。」就是這個道理。(p171)

意志力、決斷力的生活，就是行動的生活。行動表示有衝動的力量在背後，然而持續不斷的行動，**最後會變成習慣性的、無意識的行動。**如凡事能依禮行事之人，我們就稱之為「教養好的人」。例如：我們突然想去找個朋友，可是知道他現在不方便，就不會去打擾他了；我們本來坐在畫室一角，突然有人進來，我們也會起身讓個路；我們對某位女士並無好感，但我們仍會禮貌上向她點頭或吻手致意；鄰座正在享用美食香肉，我們垂涎不已，但也不會表現出來。這些都不是因衝動而去做、或因太累而不去做，而倒都是考慮過的結果。沒有衝動，我們不會去參與社會生活，另一方面而言，沒有壓抑，我們也不能修正、導引、運用我們的衝動。(p171)

這兩種相反的動力（指**衝動和壓抑**），是不斷練習的成果，是遠古以來留在我們身上的習性。我們不須特別努力或是具有特別的知識，自然而然就會如此

了，幾乎像是反射動作一樣順。那不是大自然的成果，而是習慣造成的。我們都知道那些不是在習慣上養成行為、而只有受到口頭上被教以知識的人，常因各種犯錯和墮落而感到內疚。因為他被迫要去做必要的配合動作，要戒慎即刻地控制自己的意識，但就算再怎麼努力，也無法比得上那些熟悉禮數、有著習慣動作的人。在我們的意識之外或邊緣地帶，意志力將我們長期的努力儲存起來，或是讓意識在沒有阻礙之下，繼續去認識或努力。**於是我們不再視那些習慣為意志力的證據，然而其實那些習慣，曾經是有意識的**，是要小心注意去配合的外在規範的規則行為。一個受過教育的人，正是一個盡己之人，是一個「心智健全」之人。（p172）

事實上，只有疾病會讓一個人格原來健全而適應環境的人，變得前後不一起來，導致他原來的社會常規行為都不見了。一個神經衰弱的人出現妄想的徵兆時，剛開始時會出現沒規矩的動作。（p172）

然而那些受教養規範的人，我們不會說他是「有意志力的人」，而只會說他是個正常人，這樣的人的意識常會受到考驗，因為那些機械化行為，處於意識的邊緣，我們不稱之具有「意志的價值」。（p173）

然而小孩正要學習使用手臂時，他們的人格特質和我們之前所述不同。和成人比起來，小孩是發展不平衡的生物，他們往往是自己衝動的犧牲品，有時會因固執行為而誤事。意志力的兩個相反衝動（指衝動與壓抑）無法在他們身上形成新的人格，在***精神胚胎***上仍分屬於兩個不同的元素。最重要的是，這二者的結合和適應，必須要發生，並且形成意識邊緣的一條連結帶。因此，越早去引導動態的練習越好，因這對生長發展有基礎性的影響。不是要將小孩帶成小大人，而是要引導他們練習運用他們意志的力量，也要儘快儘可能地將衝動與壓抑二者作交互的接觸。重要的是這種內在建構本身，而不是在這個建構下所獲致的外在結果。（p173）

事實上，這只是一個手段到一個目的：目的是，小孩應該與別的小孩一起，在日常生活中鍛鍊意志力的體操。正專注在某項工作的小孩，會將其他所有無法達成此項工作的動作壓抑下來。他運用他可以協調的肌肉，並且永久保留下來。這和一個小孩任性地表現衝動是非常不同的。當他開始尊重別人的工作時，他可以耐心地在一旁等待，而不是去搶別人的物品；當他在教室中走動時，不會驚擾別的同伴而衝來衝去時，他正在組織他的意志力，讓衝動與壓抑達到一種平衡狀

態。這樣的態度正是為了社會生活而作準備。如果只是讓小孩排排坐，安靜不動，就達不到這樣的效果，**而「孩子之間的關係」就無法建立**，小孩的社會生活也不得發展（p174）。

正是這種自由的互動、真實的練習，可以讓小孩學習自己的限度和別人的限度，社會習性於是形成。光是作文章寫出應該要讓孩子作什麼，是不會有意志的建構的；光是灌輸有禮貌的概念或是權利和義務的觀點，也不會讓小孩形成優雅的動作。如果這些都行得通，那就只要花一分鐘講解一下動作，就可以學會彈奏貝多芬的奏鳴曲了。**「形塑」（formation）是其中重要的元素，意志力是建立在練習之上的。**（p174）

教育上，要在幼年時期形塑人格，則組織所有有用的機制是很有價值的。就像動作一樣，孩子的體操是必要的，因為肌肉不用就不靈了，而用來維持精神生活之類似的體操活動系統，也是必要的。（p175）

未受教育的有機個體很容易就會發育不良，肌肉虛弱的人就會不想活動，遇到困難很容易就退縮了。意志力薄弱的小孩，很能適應一個叫小孩排排坐、安靜聽講的學校。然而這樣的小孩有的就進了醫院，病因是神經失調，而學校檔案的記載會是「行為良好，成績無進展」，有的老師會下這樣的評語：「他們其實還不錯的」，而且會盡力保護他們，不受干擾，讓他們日漸虛弱到像是被流沙所吞沒。

其他小孩，極盡調皮搗蛋之能事，老師的評語是「頑皮」，而我們看看他們頑皮背後的真實事蹟卻是「不肯乖乖坐好」，更甚的作為是「欺負同學」。而他們真正想做的事是：叫同學起來，一起去玩。也有的小孩是受到壓抑的，膽小至極，都不敢回答問題，偶而有外在刺激逼著他們回答，他們就用蚊子一般的音量回答，然後就嚇哭了。（p175）

以上這三種例子所需要的都是自由活動。對於神經虛弱的小孩而言，最好的刺激是持續而有趣的朝向他人行動；對於太衝動的小孩而言，導向有秩序的練習，可以發展他們壓抑的力量；對於太壓抑的小孩而言，讓他自由自在私下行動，從監督中解放出來——也就是說，**移開所有外在刺激，再去練習壓抑，可以讓小孩自己發現這兩種相反意志力量的平衡點。**這對所有人而言都是個解救方法，讓弱者變強，讓強者表現更圓滿。（p176）

在病理學中，衝動和抑制間的平衡需求問題，不只是一個熟悉而有趣的事實，它也會發生在正常人身上，只是程度較輕，就好像在社會領域中常有人教育

受得不足一樣。(p176)

衝動會導致對他人作惡，然而多少正常人都會悔恨自己魯莽衝動的行為，造成悲劇！由於衝動而無法嘗到自己才能的甜果，他知道自己受著奴役的痛苦。

因著自己病態地壓抑自己的力量，這樣的人一定更不快樂，他總是安靜而沒有動力的，可是其實他的內在是想要行動的。他多麼想表達，但話到嘴邊就沒了，他感到一種活死人的壓迫感。問題是有多少正常人也正是如此地活著！有多少機會他們該活出自己的價值，但卻坐失良機！他們多想讓高貴的靈魂看到自己，安慰自己，了解自己，但一看到對方，就又說不出話來。當對方邀請他、鼓勵著他、請問他，結果這樣的邀請，卻徒增他內在的苦惱罷了。他的內心深處意識到「說啊，說啊，快說啊！」這樣的衝動，但壓抑卻更是一股無法阻擋的真實力量抑制著他。(p177)

如能在意志正在形塑的年齡，經由自由練習的意志教育，讓衝動將壓抑平衡過來，如此應可治療這個狀況。(p177)

* * *

在意識邊緣所建立起來的平衡機制，可以讓一個人的行為恰到好處，但又決不是一個「憑著意志力行事的人」，他的意識仍是空閑的。一位儀態高貴典雅的淑女，可能不過是一位看來「沒有運用意志力」的人，甚至是「沒有特別突出個性的人」。雖然事實上她在面對外來的對象時，已經得到最嚴格的機械化的意志鍛鍊。(p178)

有一種自願的人性基礎品質，不只維繫人和人之間的表面關係，卻也是社會的基石。這種品質叫做「**連續性**」，社會結構建立在每個人可以穩定地工作和生產上，以達到個別的經濟平衡。能讓我們種族生命延續的社會關係，則建立在父母聯姻的維持上。**家庭和生產工作：二者是社會的中樞，需要依賴最大的意志品質──堅定和持久力。**(p178)

這種品質實在是內在人格可以維持一致性、不受外在干擾的最佳說明。沒有這種意志力的品質，生活將變得混亂而片段：就像一副身體，細胞之間都不協調，而不像一個有機體，內部雖有變化，它仍能持續運作。這種基礎品質，它支持著個人的情感、和觀念的方向，也就是，他自己的整體人格，即我們所說的品德。

一個有品德的人，是一個有持續力的人，他信守承諾並忠於自己的信念和情感。（p178）

現在，這些各種持續力運作的總和，說明了一種社會極大的價值：工作上的持久力。(p178)

一個人變壞了，在他有犯罪衝動之前，在他背叛了自己情感之前，在他不守信用之前，在他再也不能讓人相信他靈魂的高貴之前，他會先有一個視他為迷失的、變壞的污名：他是懶惰、工作總是做不久的人。原來是一個誠實而行為良好的人，開始為頭疾所苦，在他出現任何暴力衝動之前，行為失序，他有個前兆：他已經沒有辦法繼續工作。

我們都會這樣想，一個好女人只要勤儉持家就是個好妻子，一個好男人只要老實可靠、辛勤工作，就能提供生活保障給他的妻子。這裡所謂的好，不是能力的問題，而是持恆穩定、堅忍不拔。例如：一個有高超技巧創造小幅作品的冒牌畫家，卻沒有好好工作的意志，就不會被視為是好的配偶。人人都知道他不但無經濟能力，品德也有問題，很可能會是個糟糕的丈夫、父親和公民。另一方面，一個卑微的工匠，專心地工作著，他正在創造生活中的快樂和安全。正如羅馬頌詞所言：「她在家裡織毛衣。」意思是說，她是個品格高尚的人，值得成為有成就者的良伴。

現在這個小孩正堅持地做著他的工作，正在從事著建構他精神生活的第一個動作，並以之為基礎，成就他內在的秩序、平衡、人格成長，正在證明他自己是對這個社區有價值的。這個堅持在自己工作上的小孩，專心一致、顯然正在發揮為一個堅持的男人、品格好的男人，他發揮了所有人性中美好的價值，因為他正在打地基：對工作有所堅持。不管他選哪個工作都是一樣的，重點是他的堅持，因為有價值的不是工作本身，而是這個工作可以作為一種手段，去建構一個人的精神層次。(p180)

有人會打斷正在專心工作的小孩，叫他們去學大人準備好的教材；有人會打斷正在算數學的孩子，叫他去學地理等等，這些作法都是認為應該要指導孩子學習大人所認為重要的文化內容，然而大人因為自己的自負，將手段和目的混淆了，而毀了原本可以成就的人的品質。需要去教導的不是文化內容，而是人本身。（p180）

如果堅持是意志力的真正基礎，我們會認出：**作決定**，是意志力最極致的行

動。為了完成我們有意識的行動，我們必須要作決定。決定是選擇的結果。如果我們有好幾頂帽子，出門前總要挑選一下，看戴哪一頂出門。不論是用顏色還是別的來決定，我們總要挑一頂，這樣的選擇伴隨著有**動機**，最後的決定一定和動機有關；有時我們幾乎沒有意識到自己挑選的動機。**決定是一瞬間的事，根本感受不到努力的成份。**(p180)如再加上我們對戴帽子的常識，如是早上還是下午、是去看戲還是去運動，那麼選擇時內心的衝突無形中就更少了。

但如果我們要花一定的預算買禮物，狀況又不同了。在這麼多東西中我們該選什麼呢？如果我們對這些東西又不熟，就會焦慮起來。想買個有藝術氣息的禮物，但自己又沒有什麼藝術品味，也怕被人騙了，如我們對禮俗又不熟，就也不知道一塊蕾絲布還是一個銀碗比較不失禮。於是我們想著需要一個人來諮詢一下，讓我們聽取一下忠告。這樣的忠告，對應的是我們的**無知**，而不是去煽動我們的意志要努力做些什麼。**意志力**是我們慎重地專門保留給我們自己的，它和作**決定**時需要的**知識**是截然不同的兩回事。我們在聽取別人意見後的決定加上了我們自己的印象，所以是我們的**自我或自我意識（our ego）**所下的決定。(p181)

一個女主人在為客人準備晚餐時所作的選擇是一樣的性質，如她對於客人和作菜都很拿手，品味也很不錯，就可以愉快地決定菜單，無須別人幫忙。(p181)

但**一個決定，是一個內在的勞務，一個真實的努力**，所以意志力薄弱的人會避免之，就像避免掉令人生厭的事一樣。如果可能的話，這位女主人會把菜單的決定交給廚師去處理，至於該穿哪一套晚禮服則交給裁縫師決定，裁縫師在經歷過考量之後，會提出說：您就選這套吧，非常適合您的。而這位女主人也會欣然答應，她也不再去傷腦筋了，因為那套衣服的確好看。**我們一生都一直在作決定。**當我們出門時，我們會把門鎖好，我們對鎖門的動作會很有意識，因那代表我們確認這房子是安全的，然後我們就**決定**出門去了。(p182)

我們對於**作決定的練習**越強而有力，我們相對於別人就越顯**獨立**。清楚的腦袋、習慣成自然、讓我們有種自由之感。最重的枷鎖是，我們無法下決定，讓我們有種像是奴隸般的受辱感，而能有成果還得歸功於別人。**害怕犯下錯誤**，就像在黑夜中摸索，要背負我們不能確定的錯誤結果，使得我們像是一條被人牽著的狗，趕快逃到主人的背後那樣可憐。最後，我們會淪落到一種**依賴**的困境之中，即使處理一封信或只是買條手帕，都得問問別人的意見才行。(p182)

但是在這種意識當中，當一個實際的衝突升起，又必須立刻作決定時，軟弱

會讓人無法下決定，並臣服於別人較強的意志之下，於是就屈服了。這幾乎微妙地變成我們的心理負擔：**我們的犧牲是步向無底深淵的開始，意志力的薄弱使我們冒了下地獄之險。**(p182)於是越是教年輕人要順服，讓力量無用武之地時，他們越容易成為這個危機處處的世界的犧牲品。

讓抵抗的力量變強，非關***道德眼光***，而是***意志力量的練習***，這樣的練習就存在於生活的例行瑣事之中。一位成天得忙於家務的母親，和一位養尊處優、不必作家事、凡事以先生意見為依歸的妻子比起來，前面這位忙碌的母親更能在道德衝突的事務當中，作出勝利的主張。雖然有可能這兩位女子的道德立場相同，但第一位女子，假設是位寡婦，可能還得熟練地作著她丈夫留下來的生意；而第二位女子總是在監護之下行事，冒個險就像大難之將臨頭。為了保證道德上的救贖，一個人一定要靠自己，因為在危急當中，我們是***單獨一人***的。而力量又不是說要就有的。一個必須要與人打鬥之人，得常練練自己的拳頭力道和技巧，作為準備。他不會坐以待斃，因為他知道這樣他一定會輸，或者他一輩子就得靠別人如影隨形的保護，然而這又是不可能的。(p183)

但丁神曲的第一幕地獄中，Francesca 說：有那麼一刻，是要來征服我們的。

...堅持的工作、觀念的澄清、把各種衝突的動機都撤進意識中的習慣，甚至是生活中一個小動作，我們每秒都在小事上作著決定，漸漸地對自己行動的精熟，在不斷重覆的動作中讓自我引導的力量漸增，這些都是結實的小石頭，讓人格的強健結構得以建立其上。於是道德正可棲息其中，正如一位公主或女王住在佈陣以待的城堡中，有條護城河圍繞，一直處於防衛軍備狀態，但是總能保護住這位高貴的女子（或女堡主）。**如果蓋了一棟道德可以住在裏面的房子，則身體的精熟度也是需要的**，例如：要禁酒，這是我們主要應該禁絕的有毒物質，會使我們變弱；要去從事戶外活動，這可以讓我們遠離我們所製造的有毒環境。作為賦予生命力、恢復精神力的手段而言，還有多少基本的持續的意志鍛鍊要去做呢？(p184)

經由一連串的自我教育，我們的小孩們正在建構他們自己的意志，他們內在作出複雜的比較和判斷等行動，在智力上則成就秩序感和清明感。這正是一種「知識」可以讓小孩準備好去形塑他們自己的決定，作出不受他人左右的判斷。然後

他們在日常生活中可以決定每一個行動，他們決定要或不要、決定是否隨著音樂節奏起舞，想要安靜時則決定放下每個衝動。(p184) 建立起他們人格的是***持續的工作***，那是由決定的動作所構成的。這代替了原來是混亂的原始狀態，也說是說，***行動***是***衝動***的結果。一個自動自發的生活逐漸在他們的內在成形，而懷疑和膽小不見了，還有原始心智混淆的黑暗也消失不見。(p185)

這種意志力的發展將會不可能，如果——我們並非如上所述的，允許他們心智上的秩序感和清明感漸進成熟，而是——用一堆觀念去混淆他們，或塞一堆課程教他們背誦，不讓他們為自己作出決定。會這麼做的老師認為這麼說是對的：「一個小孩不應該有自己的意志。」而且老師也真的正在教小孩「沒有『我想要』這回事」。不錯，他們正在阻礙幼兒意志的發展。這樣做是讓小孩覺知到有一股力量會禁止他們所有的行動；他們變得膽小且沒有他們所依賴之人的幫忙和允許，就不敢去做任何事情。一位女士曾問一個小孩「這些櫻桃是什麼顏色啊？」小孩其實知道就是紅色，但因為膽卻、緊張、沒自信，小朋友只敢小聲地說：「我要問老師。」(p185)

為作決定而預備的意志機制，是我們意志力中最重要的機制；它本身就有價值，應該多多加加強和建立。病理學可以為我們說明這一點，不管意志力的其他因素為何，我們可將這個因素放在我們面前，當作是支持人類人格特質的重要支柱。所謂的「焦躁的疑心病」，是精神異常中最常見的病症之一。(p185) 有時真的會比較固執，使得他們強迫地出現不道德或傷人的行為出來。但也許有一種簡單型的疑心病，在作決定的過程中，會讓人顯得心疲力竭，雖然這個決定非關道德，但卻因害怕自己會有道德上的錯誤而顯得顧慮重重。我在醫院看過一個疑心病的例子，是和道德有關的。他是作資源回收的人，老是擔心害怕不小心將太貴重的東西放到垃圾桶裏去，於是他疑神疑鬼的，在挨家挨戶敲門問是否有東西要回收時，敲過門總是要回頭再敲一次確認沒有遺漏。他來看醫生，希望醫生能增強他的意志力。我們不斷告訴他，他的回收物沒有問題，那些東西真的都是人家不要的才給了他，他不須想太多。他的眼中突然閃現一絲光芒，說：「我應該放鬆的！」他邊說邊離開，但一會兒又回來了說：「我真的可以放鬆嗎？」他妻子帶他離開，我們看到在遠遠的街上，他們倆不知在爭吵著什麼，不久他又出現在醫院說：「我應該放鬆了吧？」(p186)

但即使在正常人身上，也常看到他們的心智棲息著這樣的躁症吧！有人出門

把門鎖好了，還是不放心再回來看看鎖好了沒；小孩子上床前都要先看看床底下有沒有躲著貓或什麼的，睡到一半還要再看一下才安心。這樣的病原，就像肺結核菌藏身在我們腺體中很小的地方，但被藏身的有機體卻整個變得非常虛弱。這樣的損害雖然會造成不適，卻是看不見的，就像蒼白的臉色會一時被胭脂所掩飾一樣。

如果我們了解到：**意志力**應該由身體有效率地去做出行為動作，我們也應了解到：人格的**形塑發展**，必須由有機體本身的運用才有用。

我們意志的形塑和生理結構中動作的協調一條紋肌，此二者有著完美的對應關係。我們的動作要精確，一定要經過操作練習。像跳舞、彈鋼琴，就要練習大肌肉和小肌肉。像走動和抓取物品一定要在幼兒期時練習。對於我們意志力的發展而言，尚未有證據顯示還需什麼其他類似的準備。

我們肌肉的生理機能，就隨意肌而言，它們是由一對相反相成的肌肉組成的，能屈能伸。我們可以將動作發展到最大的協調，使之如我們所要的：充滿生機活力的、文雅的、優美的。不但表現出身體的高貴氣質，也讓肌肉的節奏充滿了令人愉悅的協調律動。

要達到這樣的效果，就需要練習。我們的確可以教導動作，然而要達到上述效果，必須讓協調自然而然地發生，如此我們在跳舞、運動時，肌肉也能進一步發展新的動作。不只在於優雅，還有力道的拿捏，都需要反覆練習。如果舞者想跳到爐火純青的地步，想和舞伴能有翩翩起舞的境地，想要達到這種「隨心所欲」的境界，就要持續地練習。練到身體的肌肉，可以很自然地跟隨意志之所欲而動作。(p188)

我們很難想像要教一個小孩動作的最好方法就是叫他不要動，限制他的手腳不動，坐在那裏聽著我們說著各種動作的刺激精彩故事，像拳擊手、搏鬥手等，好燃起他們的熱情。這是再荒謬不過的事了。(p189)

我們大人幫他們選好事情，然後一個口令一個動作地教導他們，又跟他們說，意志力就是要去做。又跟他們說著種種冒險的故事，好像記得這些故事就能保證他們能創造奇蹟似的。(p189)

當我進入小學就讀時，有位女老師很疼我們，她也是傳統地叫我們排排坐，聽她說著各種女英雄、女偉人等的故事，想要說服我們都可以成為像這些模範那樣，因為歷史上出過這麼多有名的女子。這位老師的臉色蒼白總是病懨懨的樣

子，她最後總會說：「你們也很想成名，不是嗎？就像這些名人一樣，難道妳們不想功成名就嗎？」後來我長大後有一天，我冷淡譏諷地對她說：「不，我一點都不想變成那樣，我只關心孩子們的未來，在那樣的名單上加入我的名字，我一點興趣也沒有。」(p190)

* * *

在上次的教育與心理國際研討會上，與會人士都憂心忡忡，認為目前年輕人缺乏道德感，是人類最大的危機。然而並非年輕人沒有道德，而是學校教育扭曲了他們身體的需求，削弱了他們的精神力。他們所需要的只是**行動上的解放**，如此人性中潛在的力量就會發展出來。(p190)

．．．．．．(舉義大利男女名人之例)

我相信，教育者的工作主要在於**保護和引導這股力量**，不要在孩子展開力量時干擾他們（揠苗助長），並且要**帶領人類與他們自己內在的精神接觸，這股精神力將伴隨一生。**(p194)

閱讀反省──特色

1. 運用女性經驗、以及男女交往、組成家庭來舉例，有何意義？──過去女人的生活處境，她們一輩子的事，就是在瑣事中展現意志力，而不是在國家大事上，而所有的人長大的歷程亦如是。女性的經驗可以用來談論教育事證，這是非常罕見的。(ps 如果這些經驗是不重要的，為何都在女子身上發生；如果這些經驗是重要的，為何過去都不被提及。)
2. 將正常狀況和病理學狀況作對比，有何意義？──精神或心理活動，真的建立在身體和動作的基礎上。教育和醫學有密切的連結，正如現在認知神經科學、以及特殊教育的進路一樣，對於意志和道德的關係，可以有更務實、更操作性和更全面的洞見。

譯述的文獻來源：

Montessori, Maria（1918/1919/1995）. The advanced Montessori method: Scientific pedagogy as applied to the education of children from 7 to 11 years.（Volume

I：Spontaneous activity in education）.（trans. from the Italian by Florence Simmonds and Lily Hutchinson）London：Thoemmes Press.(第七章意志力，第 170-193 頁)

【導讀人-簡良平】

導讀 F. W. Parker：Talks on pedagogics

台北市立教育大學教育系 副教授

一、作者生平：

本書乃為 1891 年演講稿，1894 年出版，1969 年再版。作者 Francis W. Parker（1837-1902），美國教育家，杜威盛讚無人能出其右。主要著作為「Talks on pedagogics」及「How to study geography」(2000 年再版)二本書。曾任 Cook County 師範學校校長（1883-1899）。1899 年創立芝加哥研究所，該所並成為芝加哥大學教育學院的一部分，Parker 的思想影響了杜威無庸置疑（Ellis, 2004:31）。

Parker 於擔任 Quincy 學校的督學時，將其教學理念具體實踐，目的在協助學生習得表達能力。這種不同於文法學校訓練學生的新奇方法，稱之為「Quincy 系統」，由於教學成效卓著引起全國注目。他相信教學的方法奠基在兒童學習的本能上，他採取教導閱讀的方法。之後，他讓學生學會演說，不再以文法為主要教學內容，只教導兒童說與寫。不同於傳統講授法，會話的時間佔了大部分課堂時間；寫作的目的都是在描述孩子的活動、經驗、與感受，拼字的能力自然而然在寫作過程中習得。雖然有人批評 Parker 的思想不具有原創性，不過是將 Froebel 的理論付諸行動，但他卻是第一個在歐陸以外實現 Froebel 理論的人，企圖將理論系統化於學校實施，並賦予理論新血。Parker 的「Quincy 系統」設立了課程發展里程碑（Tanner & Tanner, 1990: 92-93）。基於知識之本質作為課程組織的原則，即便是現在仍覺得是嶄新的觀點，是課程學者追求的目標。在討論學校應該教什麼內容時，他已經注意到科目之間聯結的必要，激發了相當多的討論；他能明白指出兒童是聯結課程每個部分的核心，力戰倡導以科目中心的課程論調（Tanner & Tanner, 1990:96-97）。

二、本書產生的脈絡及自序部分：

本書 Parker 在 1883 認為教育進步的方向應該是親近及接觸孩子的心靈，這個理念之下有幾點堅持：(一) 有關課程的部分：1、自然科學及歷史應放在基礎教育階段，成為八年課程的部分基礎；2、閱讀及語文課程可以從研究核心科目

時延伸出來，閱讀及寫作、與所有語文的教學都應該與科學課程連結，其他科目像是地理、歷史、神話（myth）亦然；（二）強力主張：1、學生在適當的情境之下能自我管控；2、懲罰、獎賞是不必要的。

作者認為赫爾巴特（J. F. Herbart, 1776-1841）心理學[60]，以及有關專注力（Concentration）的學說及應用，是指導一般教師教學的重要原則；從福祿貝爾（F.W. Froebel, 1782-1852）那裡我們得知人類精神是個大統一體（unity）的觀念；創造物與造物者之間有基本的統一；所有人的生命中含有人性與自然的元素，雖然在天賦之中有程度上的差別，在發展中並無根本的不同。因為人與自然能夠統一，人與人之間就沒有性質上的差別了（王連生，1990: 337）。

就教育即科學的研究乃要求所有教師必須體認，義務教育的學校就是在維護及貫徹真正的民主制度。教師將來勢必走向專業，當此刻來臨之際，正是教師專研存在的法則（the laws of being）且具有智慧及勇氣將真理之發現運用在教學上。本書就是要幫助想成為專業教師的人，他們知道想要讓孩子更好，是個永無止境的展望。本書所提出的問題、內容的討論及標題都是為了讓孩子更能理解文本（text），以致於所有人都能夠適當及正確的評論（*criticism*）。同時希望經由本書的出版，獲得校正及修正意見。

三、各章導讀：

第一章— 孩子（The Child）

統一體（unity）[61]—孩子是什麼?—有機體決定發展—外在的力量—自主的活動—音樂—想像—創造力—神話（myth）—什麼是神話?—種族中神話的發展—神話開啟歷史—神話及科學—神話開始宗教—聖誕老人—神話開始，真理是結尾—孩子研究人類學—孩子跟歷史—動物學—植物學—比較—物理—地質學—礦物學—地理學—孩子很自然地對思想事物感興趣—環境的限制—三歲前身體的發展—學習語言—片

[60] 赫爾巴特認爲心靈最重要的功能是統覺的能力（the power of apperception），心靈以舊觀念來了解與同化新觀念的能力。統覺就是心靈的類化作用，它就是個人覺知、觀念和觀念叢（idea-complexes），藉此促成個人先前的知能與感情生活，發生關聯作用，同化此生活，而產生清晰的生活、活動更廣與意義更大的心理活動（王連生, 1990:332）。本書中，Parker 對孩童學習歷程的解釋乃以赫爾巴特的學說爲基礎，並強化感官、意識、與外在力量的刺激之間所發生的交互作用，強調有機體本來就有各種傾向及潛能開展自主性活動。

[61] 赫爾巴特認爲教育方式可以相關性的學習及四段教學法爲主。相關性乃指學習之間相互連接的觀念，依此，思想的統一體（the unity of thought）乃從不同的知識中產生出來（王連生, 1990: 335）。此處將 unity 譯爲統一體，是因爲 Parker 在之後論述中即提出相關性學習的核心課程概念。

語—孩子在注意及表達的方式尚無意識—學習寫字—形式—準備學習數數—行動的統一體—孩子融入活動—表達的方式—手工作品—孩子是天生藝術家—孩子自主參與活動的課堂教學—跟隨自然—孩子喜愛什麼—死的形式

第二章— 核心科目（The Central Subjects of Study）

簡單定義教育—教育結果的效益—無效的努力—專注力教義的目的—統一體—核心科目—所有研究是可見的研究—地理學—地理的定義—有必要更確實的定義—地質學—Chamberlin 教授的說明—地質學與地理學的關係—因果關係—孩子直觀的行動—地理學於心理學的定義—了解地質與地理學的機會—礦物學—研究礦物學的機會—礦物學與地理學的關係—改變—物理與化學—大氣—光與熱—定義氣象學—非組織性事物，與科學相關的科目—非組織性事物與科學的關係—生活的環境—植物學—植物仰賴環境條件—古生物學的記錄—動物的闢護—動物學研究—人類學—社群生活—民俗誌—地球是人類的家—結構的影響—歷史與地理有心理上的關係—記憶—孩子本能地開始學習所有學科—形式與核心科目的關係—知識形式對所有研究是絕對必要的—數數—核心科目的統一體有其功能—因果關係—自然法則—所有研究都是自然法則或上帝法則的研究—研究的統一體

第三章— 形式即判斷的方式（From as a mode of judgment）

摘要—空間中充斥著物質—事物的定義—所有事物恆定改變中—物質不會自變—力學（energy）—力學法則（laws of energy）—形式，力學產物—物質的條件決定外在力量的條件及其作用—感官—嗅覺及味覺—聽覺—視覺—觸覺—知識形式乃觸覺的產物—所有感官都是觸覺—所有感官的開展始於觸覺—Laura Bridgman—Helen Kellar—觸感，精緻的感官—意識活動無空間—二種神話：物質及生命—知識形式對力學知識絕對必要的—個別概念的原料—Agassiz 跟他的學生—形式即判斷的方式—形式概念的教育價值—想像—仰賴觀察的產物及想像的產物—嚴謹概念的關聯價值—想像，超越感官所掌握的力量—幾何—數學地理學—Froebal—無限機會研究形式—學生弱勢沒有力量想像—研究生物的形式—真實的形式及典型的形式—文法學校的幾何學—結論

第四章— 數字及它與核心科目的關係（Number and its relations to the central

subjects）

教育中重視算術—教授算數的演進—發現算術—算術是人類進步的基礎—算術對所有實踐的重要性—真正的實踐—什麼是數字?—準備數數仰賴孩童自主的活動—數字開始—仔細定義的必要性—形狀及大小—大小—首先孩子想要知道距離—距離，面積，體積—爬行及走路—精確測量的必要—確實及精確的必要—形狀與大小的關係—地理中的數字—陸地的面積—演練算術的機會—想像—數學地理學中的算術—尋找圓心—密度與重量—大小及重量—測量—時間—歷史—單一事物—感覺正確—同等的價值—錢—延伸研究錢的價值而有自私感—數學與科學的關係—數學與地理的關係—感受數字的必要—只要回憶沒有判斷—所有數字實際應用到所有核心科目中

第五章— 能用數字做什麼?（What can be done with numbers?）

調查即數字的本質—可以用數字做所有事情—除法—把數字均分—整數變分數及分數加起來變整數，兩者之間的差異—了解兩者之間的差異更重要—減法—三種方式—可以用數字做什麼?—數字可以連結起來—五種算法的定義—定義均分的意義—分割—分割定義—分割的因素—分割說明—除法定義—乘法定義—說明乘法定義—加法—注意真理的定義—算術句子應該指出兩種事物嗎?—估算，在算術裡面是個抽象的數字嗎?—我們藉由判斷學會下判斷—注意力的定義—所謂數字的事實只是回憶嗎?—練習下判斷—種族發展的數字觀—孩子怎麼發展數字能力? –始於確實的知識—怎麼樣才叫做知道數字—什麼樣的情況下自動知道數字? –孩子應該藉著數錢學會數字—數數的技巧—五種算法一起教—說明五種算法的關係—符號與計算—分數—心靈行動的必要性決定什麼應該教—教科書安排不合邏輯—複雜的形式，混淆不清的語詞—每個步驟都應該教分數—小數—美金—複合數字—實踐的科目及教育的科目是連結的—百分比—利息—比率—平方根—立方根

第六章— 注意力（Attention）

注意力有二個階段：暫時性的、意識性的。暫時性的注意力是心靈立即回應外在事物刺激的歷程。這些外在事物包括諸如顏色、聲音、基本觀念、物質等等刺激。當心靈透過感官得知這些刺激，並經由意識（consciousness）判斷，甚至細微地辨識，意識的運作即是判斷，而後有回應，回應包括態度及內在動能的運作。這都是大腦的特殊功能。大腦具備生理的基礎、及存有的可能性或潛能，乃

因外在刺激而有動能。大腦動能裡的意識動能已知是「自我（ego）」所發動。大腦的運作不只是官能的感應與回應，而是心靈的運作，心靈的基礎是觀念（idea）。即便是感官的能力喪失，人一樣可以學習，此可證明心靈的運作不只停留在感官對刺激的回應，而是意識的活動。因此觀念的獲得，而理解外於心靈的事物，掌握知識的道理。生理機制接受外再事物的刺激，並維持觀念的運作；心靈的動能將觀念整合，或整理為個體的概念。

第七章— 觀察力（Observation）

觀察是注意力的一種形式，與核心科目的研究及教學相關連，有教育的價值。觀察包含基礎觀念或個體的概念，作用於意識上，其實也是意識作用在事物上，心靈符應事物，而有了概念。自我動能產生的意識作用包括認知、分析、比較、分類、概括，以形成概念。通常兒童的概念發展是不完整的，需要透過教育引導兒童成長與發展智力的力量。

理想型的思考認為概念的充分條件包括：（1）概念的內容，概念有符應的對象；（2）有基礎觀念，且彼此相關連；（3）符應關係有助於概念之強化或活化概念本身。所有認知、分析、比較、分類、概括等心智活動都在意識中發生，但是這些假設都是純粹的型態。實際上，所有的事物都依循宇宙的力量（All Engergy of the universe）運行，而不是大腦的發展。所有的發明與發現都是發現不同的力量，這些亙古以來早已存在的力量。而且這些偉大的發現與發明都是透過嚴謹的觀察而來，進化論就是密集觀察的產物，人類學是民俗誌觀察的結果，心理學的內容也是觀察的結論，換言之，知識的獲取言，觀察與調查具有無上的價值。

第八章— 語文及聆聽（Language and hearing-language）

從教育史的研究中發現，討論最多的是教語文的原則及方法，受到人文主義影響。但是教育活動中更重要的是學習者的情緒，參與任何活動的時候會有不同的情緒，愉快代表正向的態度，害怕表示負向的態度，情緒會影響生理與心理的發展與成長。語文教學裡缺乏有關學習者興趣、情緒的討論與建議。

兒童語文的發展絕對需要思想的發展，以及掌握表達方式的法則。字，本身就是思想；片語或俗諺屬於特殊面向的思考；科目是人類進步的紀錄；每個字與詞在不同的脈絡裡有嶄新的意義；一個民族的語文發展也是該民族文明化的表徵；在不同領域的研究裡，語文有其不同的延續發展；研究語文就是研究人類精神。學習語文就是學習語文使用的方法，甚至學習思考及生活形式。然而，兒童

如何學習語文呢？觀察兒童的發展發現：嬰兒創造自己的語言與人溝通，之後聆聽週遭的語言，幾乎毫無困難地理解口語的意義，在聽與說之間建立連結，逐漸從模仿當中會說。會說語言，還包括發音、音節、語調等等。所識得的內容也從片語到句子，熟悉字及語句的運用。嬰兒掌握的是字在活動中的功能，而能表述及與人溝通。說出來，是學習的基礎，包括發音、拼字、使用語言，最後嬰兒習得文法。

第九章— 閱讀及閱讀與核心科目的關係（Reading and its relations to the central subjects）

閱讀是注意力的一種模式，包含連續性的心智活動，由文字引起的意識活動。朗讀及演說不只是觀察及閱讀而已，而是表述的形式。觀察是思考；聆聽是思考；閱讀是思考；核心科目當中的朗讀都必須當作一種表達方式，給予適當的地位。

閱讀在每個科目都有，閱讀的價值要看科目如何強化意識活動。閱讀本身是一種活動，不涉及道德問題。放在正確的條件之下，閱讀可以成為最高層次的發展，及發展評鑑的方法。具備教育性的、有價值的閱讀必須包含（1）閱讀什麼內容；及（2）如何閱讀。

閱讀什麼內容，這個問題要看核心科目如何安排。詩、文學是人類成長的基礎。核心科目的閱讀內容，應該是可以引發個人概念及判斷再現於意識，能夠重新連結及聯合的內容。文字會作用在心智上的結果是由讀者的心智決定，而不是讀者直接獲得閱讀內容。簡言之，讀者不是獲得作者的思考，而是進行自己的想法。閱讀就是讀者的思考，思考，仰賴個人心靈的能量。

研究（study）與閱讀在程度上稍有不同。閱讀，出現在所有科目的學習歷程當中，而研究，是由意願（will）所主宰，文本的研究是自我(ego)把句子串聯起來之外，還包括鮮活的想像及有價值的推論。朗讀是為了研究作準備，為了進一步觀察的感官運作。

第十章— 表達的方式（Modes of expression ）

注意力及表達是人類行為的兩種模式或者是兩種過程，而其起源都是來自*動機*。注意力及表達加在一起就是整個心靈及身體驅動產生的行動及反應。表達就是思想及情緒修飾之後藉由身體表現出來。表達的方式有：（1）手勢（2）聲音（3）演說（4）音樂（5）操作（6）模式（7）圖顏色（8）素描（9）寫作。這些手動的作品都是大腦表達形式。語言是思想及表達之最偉大的結果，同時也是

研究人類發展的重要面向；每個字、片語、令人驚奇的故事及奮鬥史都在努力表達思想。人類的語言可以說是靈魂透過身體創造的結果。

次於語言的是工具（tools and instruments），因人類的需要及渴望而產出的結果。最古老的年代或最近的年代，都可以追蹤到人類技術及智慧的成長，這些創作品豐富了人類生活及人類精神，透過這些產品可以讓我們了解人類每個階段的成長與發展。我們透過建築、著作、詩集等等說明文明史，同時也傳遞人類的智慧。

第十一章— 表達行為的統一體（Unity of expressive acts）

精力的經濟原則—自由—自我努力—超越努力—行為的統一—行為統一於注意力中---存有發揮功能—行為統一的界定—教學界定—訓練—技能—表達中的反應—獨立的行動—優雅—優雅的元素—自在—精確—限制及緊張—自在及平衡之規則的說明—勇氣—來福槍(掠奪)—農夫—收割機—鐵匠—伐木工—過度緊張—優雅及拙劣—發展的秩序—平衡—受訓練的士兵—Delsarte（優雅的姿態與動作）—融入力量—極端訓練的危險—獨立—真誠—孩子闡明真誠—孩子的聲音—演說者—Wendell Phillips—行動者—Salvini—闡明行動的統一—學校應該可以寫得漂亮—不能表達思想—本能的訓練—朗讀—打破統一—一個手勢—Delsarte—激勵—列出打破行動統一體的方法—心理學如何解釋打破連結—為什麼學生可以寫得很好卻無法表達思想—自我意識—自我意識的界定—賣弄學問—自我意識的培植—巴結—公開抨擊—害怕—錯誤的謙遜—說明不必要的害怕—害怕侷限了心靈—自大—遲鈍的孩子會成功—膽小鬼 Jupe and Bitzer—最大的罪惡—獎品—模仿的畫畫—負擔過重—教育工作健康的—負擔過重因為心靈乏味工作所引起—自我意識是一種疾病—第一個假設—第二假設—有可能克服自我意識嗎?—浪費精力—自信被破壞—害怕犯錯—遲鈍的孩子--「我們不要思考」--動機的影響—教師技能的影響—技能的最佳取代品—慎思熟慮引導教師去研究—只有動機會克服自我意識—動機如何被改變—工作的動機—利他的動機維護了行動的統一

第十二章— 獲得思想表達的形式（Acquisition of the forms of thought expression）

兩個假設：

第一假設	第二假設
學生必須被訓練，能夠形成思想表達的形式、語言形式、藝術及數學，及與思想表達形式間接相關的形式。此形式的目的是因為未來需要利用這些形式表達思想。	表達的技術是所有充分表達形中的必要條件，是來自原初思想的立即性衝動之下完全習得，或者是在核心科目及附屬科目中展開。

第一個假設有幾個不同的陳述

（1） 字形必須以模仿及機械式地練習而來; 有模仿的要素、原則、字詞及句型。

（2） 於演講及閱讀當中展現理解能力及應用語言的能力, 也可以在獨立的及形式的文法研究中獲得這些能力。

（3） 口語拼音及文字拼音要不斷地持續練習，絕對需要超過 8 年的時間。

（4） 數字計算及計算過程，以及加減乘除都無關於推理能力的運作。

（5） 個人概念表達出來的能力，可以藉由模仿雕塑、繪畫及彩繪的方式予以獲得。

（6） 音樂音調的機械式的練習不是完整地表達思想與情緒的方式，也不能靠單純地學習數拍—這些聲音的符號—基本上是聲樂的基礎涵養。

（7） 特別要強調的課程是演說術(elocution)、手勢、語調、所有這些聲音的特質都無關於思想，而是充分表達思想的準備，都可以藉由朗讀及演說來表達。

總結言之，時間要花在表達形式研究上，目的都是為了獲得表達思想的能力。

第二假設的陳述如下：

（1） 學生在學校的時間與精力都應該*集中在本質的思想上（concentrated upon intrinsic thoughts）*，這些思想包含在核心科目裡面。藉由本職的思想意指心靈自由運作到達真理，並縮短抗拒之路。

（2） 表達的功能是倫理的；它決定及發展心靈集中在本質思想上的動機。當教育行動在行動的統一體發生，反身的行動發展身體為一表達的工具，心靈即思想力量的核心，而且動機或靈魂即意志的指揮者。

（3） 每一次的教育行動強化了本質思想、培植了身體的力量、訓練意志及強化動機。

（4） 個人的精力被轉化為必要條件，想要去修飾想法是充分條件，當科學地指導，克服了所有形式的技術困境。

A. 寫作—包括拼音、發聲、使用大寫字母，逐漸熟練之後可以連續第表達思想。

B. 技術上的文法—同音字、同義字的辨認，當熱切想要吸收想法時，在形式及外形當中發生辨識的功能。

C. 數數—有效的數學能力及技能在連續判斷的運作當中發生，推論是應用數學能力成為核心科目基礎的必要條件。

D. 發聲—音樂裡的發聲練習及演說術應該立即被控制，且受到思想與情緒的掌控。

E. 藝術—在雕塑、繪畫、彩繪裡的藝術形式最好是可以受到想法刺激且被修飾之下獲得。

第十三章— 演說與寫作（Speech and writing）

第十四章— 學校控管及道德訓練（School government and moral training）

第十五章— 專注力之教義的總結（Summary of the doctrine of concentration）

第十六章— 民主與教育（Democracy and education）

評述：

本書詳細地說明 Parker 在培訓師資，除了哲學與心理學的基礎論述之外，具體說明如何實踐兒童中心之課程與教學，貢獻厥偉。回顧歷史發展軌跡，Parker 是美國早期進步主義思潮的健將之一，甚至是教育學開路先鋒（Tanner & Tanner, 1990:91）。此思潮源自於 Rouseau、Pestalozzi、Froebel 等著名教育家的思維，提倡以兒童為中心的學習。儘管後來進步主義結合了浪漫主義、行動主義和實用主義的思潮，仍堅持主張學校經驗應該更準確地反映真實生活，這種趨勢很自然地在課程中強調社區參與、生活技能、應用課程、家政工作等等，最重要的是整合性學習。除了杜威在芝加哥大學的實驗學校工作之外，另一批學者乃屬於哥倫比亞師範學院進步主義學校的實驗工作。而 Parker 正是後者運動核心人物之一，以其名所設立的學校仍屹立不搖。Parker 的思想不全然是 Pestalozzi、Froebel 教育思想的實踐，他著重現實生活層面的態度也可以說是 Darwin 顯然受到 Herbart(1776-1841)的影響，特別是強調新觀念及技能必須與孩子的經驗聯結起來

的重要性（Ellis,2004:30-31）。

就課程內容與學習過程來說，顯然 Parker 認為學習過程是指：與知識或人類活動有關的、隨機的或有次序的運作，知識是在變動的過程中學習，此變動的過程有創造知識的無限潛能（方德隆譯, 2004:43）。正如 Parker 在本書中所強調的，學習在習得表達形式，重要的是與孩子的經驗聯結，起自於兒童生存動機引發感官經驗的歷程。後來學習者中心課程（learner-center curriculum）的關鍵概念也多承襲 Parker 等人所強調的重點：（一）以個體為核心，強調個人成長與發展、學習者的興趣及情感表達；（二）教師為促進學習者，溫和的與信任的師生關係，放棄嚴厲懲罰；（三）強調隨機教學，透過環境的刺激，激勵學習興趣、培養創造力、自由與自主；（四）學習的結果評鑑基於學習者自發的活動，強調紀錄學生學習軌跡，是經驗的紀錄而非競爭的結果（Ellis, 2004:42）。在尊重學習者自我意識、自由、動機及興趣的堅持之下，而有稍後開放教育的延展及激進教育的主張。

Parker 擴散他 1870 年代的 Quincy 經驗，後世咸認為這是進步主義教育的濫觴，後來 1885 年之後教育圈熱切討論「新教育」的可能性（Tanner & Tanner, 1990:104）。兒童中心的教育發展拓展到不同層級的課程發展，最後以學習者中心課程為核心概念。學習者中心課程最大的難度不是學什麼，而是如何引導兒童學習，培育師資成為課程實踐成功的基本條件。本書的目的在改變教師對學生的信念，以及提出教學上的建議，其改變師資以提升教學的目的昭然若揭。Parker 在本書中一再強調：教師必須相信學生。有效的教學法不是嚴格的訓練，而是要有自由，順著孩童的好奇的天性轉變成有趣的學習，因此，重要的是教師要了解學生，要研究學生（方德隆譯, 2004:114；Ellis, 2004）。把學生放在自然的環境發揮本能與天性吧！地理就是很好的田野調查的開始，利用隨手可得的環境資源，引導孩子學習地質學、礦物學、動物學、植物學等等，善用觀察、紀錄與學習衝動，而創造出屬於孩童自己的知識。甚為理想與浪漫的思想有賴教師的信念與營造能力，更為重要的是提供學生參與課程的選擇權力，課程的重心不在教師能夠教什麼，而在於學生受到多大的激勵學到什麼。教師在教育現場需要的教學能力，是如何引導學生理解學習，激勵學生的動機與興趣、覺知學生的潛能，並有適當的措施及資源支援學生學生。如 Parker 所言，教師應該反省自己學習知識的歷程與態度，因為教師所秉持的學習觀點影響教師是否呈現學習條件給學生的

能力，同時也實質地形塑學生的學習方法及學習態度（潛在課程）。

Parker 在 19 世紀末與 Herbart 追隨者發展的課程架構，奠立在知識的統一上，所發展之兒童中心的核心課程實為統整課程之基礎。而此課程統整的觀點，有助於我們澄清與說明目前統整課程的盲點。整個來說，兒童中心的課程與教學絕非以快樂學習為終點，而演變為純粹活動為主的學習，而是從活動導引至各種思考形式的學習。不同的思考形式代表著不同的語言，利用語言的抽象符號表述概念，裡面不乏科目或學科的知識內涵。課程的目的在於兒童習得表達思想的模式—包括所有的基本學科及技能，都是表達思想的模式，是兒童將來必須要應用的表達方式。學習過程的重要性重於學習知識內容，要引發學習的衝動，要在最具經濟效能的模式中發揮精力予以學習，學習著重動機的、學習興趣的，並且是從兒童的身體的能力所及開始的學習，與兒童經驗聯結的學習。簡言之，兒童中心的學習起點是活動，發揮兒童的各種創造性，而終點在習得表達思想的模式。如果誤以為兒童活動是快樂學習的目的，那是誤解了 Parker 對課程與教學的主張。由此可以審視目前統整學習課程快樂學習而無目的的現象，是因為誤把起點當作終點，而徒流於課程形式卻無認知之課程目標的奇特現象。

不論是課程的核心是知識中心的、社會中心的、學習者中心的，到最後都有混合的趨勢，因為課程的建構無法完全純粹的、或絕對的方式存在。因而，學習者中心的課程也必須回到生活的脈絡來，重新連結兒童與社會之間的關係。最為可貴的是，在著重知識與社會建構的主流框架之下，出現了來自於尊重兒童人權的呼籲，教育學家並將此理念付諸實施，以之演講說服教師，這也是 Parker 令人景仰之處。早在 1894 年 Parker 指出普通學校是融入哲學與民主的教育，實為人類進步的關鍵。本書第 16 章提出民主與教育中說明：兒童的學習因素主要是社會因素，來自不同階級的孩子在同一所學校上課，彼此互相認識；透過課程的形塑成為負責任的公民，打破彼此的偏見，終而產生融合的力量而能提升民主生活。簡言之，培養公民應該是教育的目標（Tanner & Tanner, 1991:112）。透過教育兒童產生力量提升民主生活的素質，早於杜威的倡導，之後也成為美國進步主義教育發展的重要目標。

參考書目：

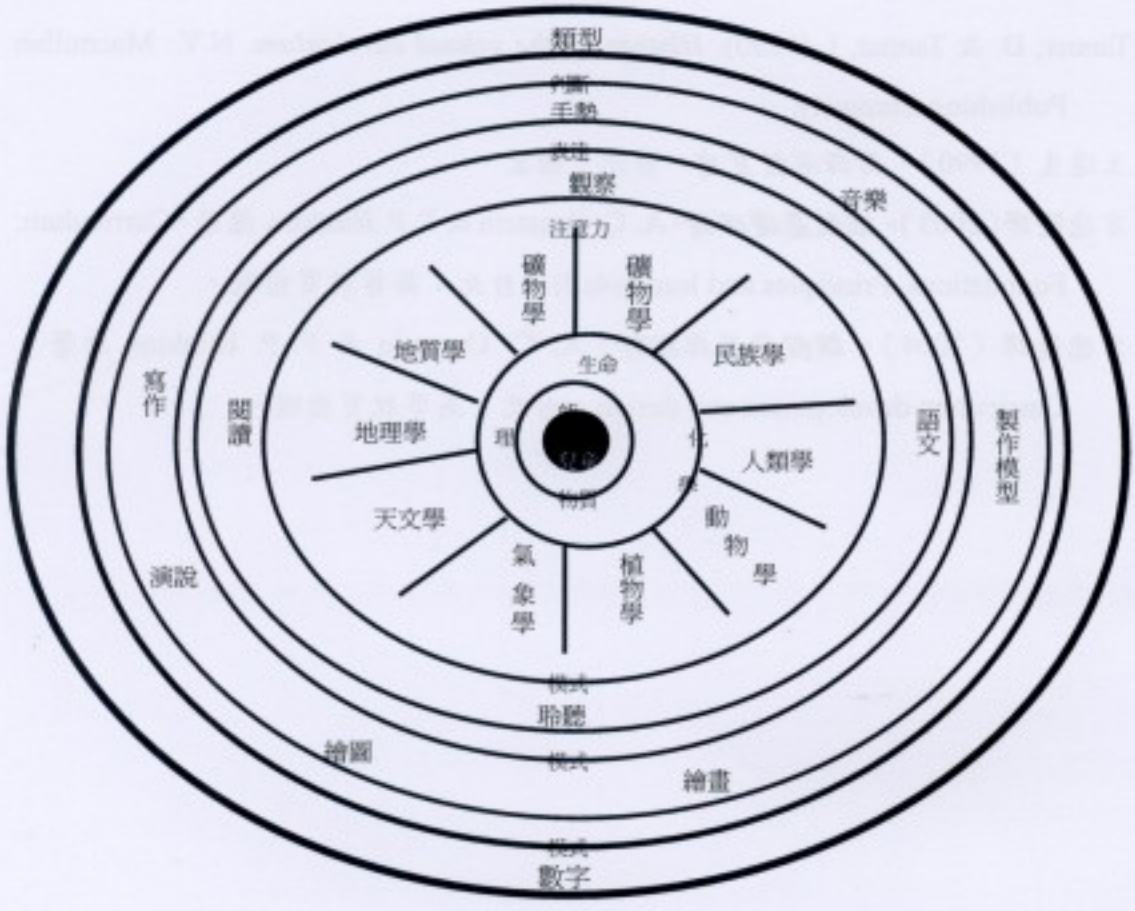
Ellis, A. K.(2004)。***Exemplars of curriculum theory***. N.Y.: Eye On Education, Inc.

Tanner, D. & Tanner, L.(1990). ***History of the school curriculum***. N.Y.: Macmillan Publishing Company.

王連生（1990）。***新西洋教育史***。台北：南宏。

方德隆譯(2003)。***課程基礎理論***。A. C. Ornstein & F. P. Hunkins 原著，Curriculum: Foundations, Principles and Issues(4ed)。台北：高等教育出版。

方德隆譯（2004）。***課程發展與設計***。A. C. Ornstein & F. P. Hunkins 原著，Curriculum development and design。台北：高等教育出版。


類型
判斷
手勢
共注
觀察
注意力
音樂
礦物學
礦物學
地質學
民族學
生命
寫作
閱讀
地理學
理
人類學
語文
製作模型
天文學
動物學
氣象學
植物學
模式
聆聽
模式
繪圖
繪畫
模式
數字
演說

【導讀人-楊洲松】

《明日的學校》(Schools of Tomorrow, by John Dewey & Evelyn Dewey, 1915)

（國立暨南大學課程教學與科技研究所副教授）

壹、Dewey 生平與重要著作

John Dewey(1859-)1859 年 10 月 20 日出生於美國 Vermont 靠近 Burlington 的一個中產階級家庭。1859 年正是 Charles Darwin 出版《物種原始》(Origin of Species)、Karl Marx 出版《政治經濟學批判》(Critique of Political Economy)及 J. S. Mill 出版《論自由》(On Liberty)同一年，而這三本書在 Dewey 生涯中都扮演了重要的角色。1859 年同時也是 Horace Mann 過世的一年。

Dewey 在 16 歲時進入了 Vermont 大學就讀，1879 年獲得學士學位，隨後兩年時間在賓州一所高中教拉丁文、代數學與自然科學。1881-1882 年間的冬天，他在 Vermont Charlotte 的村莊學校教書並在 H. A. P. Torrey 教授的指導下研讀哲學。1882 年春夏，Dewey 發表了兩篇文章在 Journal of Speculative Philosophy，其中一篇摘要並被翻譯為法文發表在 Revue Philosophique 上。

Dewey 在 1882 年秋天進入 Johns Hopkins 大學就讀，受教於 G. S. Morris 與 G. S. Hall 學習哲學與心理學，博士論文的題目是《Kant 的心理學》，他並在 1884 年獲得密西根大學哲學助理教授的位置。他的第一篇有關教育的著作〈教育與婦女健康〉(Education and the Health of Women)發表於 1885 年的《科學》(Science)上，就在他遇上他的學生 Alice Chipman 幾個月後，兩人後來並成為夫妻。

1888-1889 年間，他成為 Minnesota 大學的教授，之後回到密西根大學繼任 Morris 教授成為哲學系主任，他第一本有關教育的著作完成於之後的 1889 年。1894-1904Dewey 是 Chicago 大學哲學、心理學與教育學系主任，此時他成為了教育學者，1896-1903 年間，他指導了一所實驗學校去連結教育理論與實務。他以前衛的方式實驗了許多的方法、課程與組織。尤其重要的是他將家長組織起來參與教育。他對於家長的演講 1899 年以《學校與社會》(The School and Society)名稱出版，是他第一部偉大的教育經典。其他重要著作還有《興趣與意志的關係》

(Interest as Related to Will, 1896)、《我的教育信念》(My Pedagogic Creed)、《教育中的倫理原則》(Ethical Principles Underlying Education)(1897)、《兒童與課程》(The Child and the Curriculum)、《教育的處境》(The Educational Situation)(1902)。

作為一個思想家，Dewey 拋棄了 Hegel 的觀念論，投入實用主義陣營。認為所有的思考都必須由結果來檢驗而不是建立在永恆不變的真理之上。這個基本原則成為他在哲學、政治與教育上的基本準則，因此他的思考系統一般被稱為是實用主義(pragmatism)、實驗主義(experimentalism)或是工具主義(instrumentalism)。

1904 年 Dewey 到了 Columbia 大學當哲學系教授並在師範學院教學，在這裡他影響了無數的後來美國教育的領導者，包括他最傑出的詮釋者 W. H. Kilpatrick 教授。1930 年 Dewey70 歲退休，但並未終止講學、寫作與參與公共事務直到 1952 年 6 月 1 日以 93 歲高齡病逝於紐約。

Dewey 一生獲得許多榮譽並影響了全世界的教育、政治與社會。他當過美國心理學會(American Psychological Association)(1899-1990)與美國哲學學會(American Philosophical Association)(1905-1906)主席。他是全美大學教授學會(American Association of University Professors)創辦者之一並擔任第一任主席，他也參加了紐約的第一個教師工會(Teachers' Union)。

Dewey 的思想與著作的價值不斷地在世界各地的教育機構與組織中被認識。1919 年，他受邀至東京帝國大學講學，1919-1921 年間則受邀至北京與南京大學及中國各地講學。他的思想在這兩個國家都有深遠的影響。之後又受邀至 Mexico、Turkey、U.S.S.R.等國訪問。終身並獲許多大學頒授榮譽學位，他的著作也不斷被翻譯為各國語言。被譽為是「大師教育家」(master educator)與「國家教育家」(educator of nations)。

Dewey 一生著作等身，以教育領域而言，《教育中的道德原則》(Moral Principle in Education, 1909)強調學校的工作在於孕育道德的可能性。《思維術》(How We Think,1910,1933)討論了思考過程在教育上的實際運用。1913 年《教育中的興趣與努力》(Interest and Effort in Education)強調吸引學生注意是不夠的，還要維持住，若能發現兒童的立即需求與力量，若能提供材料、設備與資源的環境—包括心理上、社會上與知識上的—來指導他們適當地操作，就不必思考興趣的問題。

1915 年《學校與社會》再版，同時出版了《明日的學校》(The School of Tomorrow)，隔年 Dewey 出版了最重要的著作：《民主與教育：教育哲學導論》

(Democracy and Education: An Instruction to the Philosophy of Education)，在這本書中 Dewey 討論了教育的性質、功能、目的、方法、教材與價值。《民主與教育：教育哲學導論》一書被認為是自 Plato 理想國以來教育上最重要的經典，而 Dewey 也被認為是有史以來最傑出的思想家。該書隨後也被翻譯成多國文字在各國盛行。

Dewey 另一本重要著作是《經驗與教育》(Experience and Education, 1938)。在本書中他批判性地檢視了以過度使用進步教育之名所進行的教育活動。他認為教育者必須思考「教育」這個詞本身而不是教育的「主義」(-ism)。他指出自由的教育哲學若沒有建立在批判性地檢視其潛藏之原則之上，將會成為像其所反對之傳統教育的教條。Dewey 並不認為要對過去教育經驗消極以對，而是在經驗與教育潛能的理論基礎上積極地與建構地發展目標、方法與教材。

J. L. Meriam 教授曾經整理 Dewey 的學校特色有：1.「有生命力的學校」(a living school building)，學生每天在其中與教師透過不同型態的活動接觸；2.民主互動的社區生活及教師輔導下的合作；3.很少及很短假期的長期學校生活；4.廢止傳統學科；5.鼓勵每個孩童追求更高成就標準與不斷增進的政策；6.規訓是內在而非教師強加的；7.身心健全是學校課程的統整部分；8.身心健全在嚴格的傳統教育中是屬於非正規的部分。總結 Dewey 思想可以用其在 1897 年《我的教育信條》中所言：「我相信，教育最終必須被認為是經驗的不斷重組，教育的歷程與目標是同一件事情。」

貳、《明日的學校》一書主旨

《明日的學校》一書是 Dewey 與其女兒 Evelyn Dewey 在 1915 年合著的，Dewey 時年 56，他在本書序言中說，本書並不打算提出一個完整的教育理論，或對教育系統進行分析，也沒有提出新的教學方法，本書的目的在於告訴辛苦的老師或不滿的家長教育應該如何繼續下去，儘管如此，本書仍處處可見 Dewey 的教育哲學。《明日的學校》寫作的背景在於 20 世紀的美國進步主義教育運動中出現了許多新型的實驗學校，這些學校無論在教育目的、教育內容與教學方式上都有許多明顯的多樣性。《明日的學校》一書正是 Dewey 父女針對當時正在實驗中的一些較具代表性的新型學校所做的詳細記述。這些新型學校主要有 Fairhope

的 Johnson 女士的「有機學校」(organic school)、Columbia Missouri 大學由 Prof. Meriam 初等學校、Indiana Gray 學校、Chicago 的公立學校、紐約 Pratt 小姐的「遊戲學校」(Play School)、Columbia 大學師範學院附屬幼稚園、Chicago 的 Parker 學校等。Dewey 及其女兒所描寫的雖然是「今日的學校」，但正可作為「明日的學校」，因為這些代表著未來學校教育改革的趨勢。Dewey 在本書中指出，這些學校基本上都是受到 Rousseau、Froebel、Pestalozzi、Montessori 和其他教育改革家的影響。Dewey 根據這些學校取得的成果與他自己的哲學與心理學的分析指出，若在一個民主的社會中，教育機會均等的承諾必須實現，則教育改革就是必須的，這樣的觀點更加詳細地在之後的《民主與教育》中獲得闡釋。

Dewey 論述的主軸在第一章「教育即自然生長」中即已表達出來，這主要是 Dewey 針對 Rousseau「愛彌爾」一書中的教育理論的闡釋。Dewey 指出，Rousseau 有關教育必須依據受教育者能力的主張，是現代一切教育改革者努力的基調，Rousseau 之後許多教育改革者的主張都是從這個基本概念來的。Dewey 認為，教育並不是單純地知識的累積，理想的補充方式並不是固定、機械、貧乏的教學，而是要拋棄我們想將所有知識都列入課程以期「包括一切」的狂熱願望。我們必須去除這種有害無益的奢望，代之以較好的理想：把少數的經驗加以充分運用，使學生掌握學習的工具，同時提供種種環境，使學生渴求更多的知識。根據 Rousseau 的觀點，按照傳統的教學法來教，學生學習的是地圖而不是世界，學的是符號而不是事實。但是學生所真正需要的，並不是關於地形學的精密資訊，而是如何自己去發現。即如 Rousseau 所說：「你的學生學習地圖，我的學生製作地圖。這就是你的學生有知識和我的學生無知識間區別。」所以學校中求資訊的真正目的，不在資訊本身，而在學得製作知識以應需求的方法。

中間幾章 Dewey 進一步闡釋了 Rousseau 的追隨者 Froebel、Pestalozzi、Montessori 對於遊戲、自由、個性等的觀點與作法。Dewey 指出，無論任何時代任何人對於兒童的教育，尤其是幼童的教育，無不在很大程度上依賴於遊玩與遊戲。Froebel 就強調遊戲的積極使用，與 Pestalozzi 一樣，兒童有必要參與社會活動，要去從事創造性的生產活動，從工作中學來的課程，從生活中得到的教訓，最具學習成效。而在自由的部分，Dewey 接續 Rousseau、Froebel、Pestalozzi、Montessori 人的觀點，認為教育的功能就是幫助一個不能自助的年輕人成長，使之成為幸福的有道德和能力的人，則教育就應當充分允許給予自由以促進生長。

例如 Montessori 認為「自由就是活動」，活動就是生活的基礎，因此訓練兒童活動就是訓練他們生活，這是學校教育的正當職責。自由的目的就是整個集體的最大利益，允許兒童自由，也就是這個緣故，凡是無助於此目的的必須予以禁止。同時，對於促進每一項有益的活動必須給予最大的關注。為使學生能最充分地從事這類有益活動，就得允許他們在教室中有大量的自由。最重要的是，每個學生都可以選擇他想做的事情，且想做多久就做多久。

接下來 Dewey 闡釋了教育與社會的關係，他認為教育必須被視為是更新社會的最好手段，經由將教育社會化(socializing)使學校成為真正的實際生活的部份，以期發展一種社會的精神。Dewey 指出，要使學校工作富有生氣的最直接方式，就是與當地利益及職業建立密切的聯繫。這種緊密關連可以豐富學校活動，增強學生動力，增進給予社會的服務。而當社區意識到學校是公民活動中一個強有力的因素，就會做出回應並給予支持與援助，而這樣與社區密切結合的學校也會成為改善社區的重要中心與機構。Dewey 指出，學校的社會化取得了成功且喚起了兒童的熱情，因此擴大學校工廠的嘗試作為教育手段的價值獲得了確認，讓地方人民切實參與學校活動並利用學校設施，就成為一種可靠的方式，可以培養地區公民一種更為明智的公共精神，並喚起其對於這塊土地上的年輕人的教育權利給予更大的關注。

在本書的最後幾章，Dewey 對於藉由產業進行的教育和有關問題做了廣泛的論述，進而引出他對民主社會中教育的觀點。Dewey 指出，現行教育的許多問題和方法是在過去社會條件下產生的，以往的教育是有錢有閒階級的教育，在這種社會條件下形成的一種關於知識與心智的觀念是，身體運用越少就意味著這種智力活動的級別越高，真正的知識和思想完全是心的運用，而無須軀體任何部分的運用，因而僅有少數身體的學科才屬於自由高貴的學科。但是隨著 18 世紀民主思想的廣泛傳播，教育上逐漸形成了一種普及化的觀點，認為教育不再是上層階級、有錢有閒人的特權，而是所有人民都可以享受的權利。而民主時代中的學校教育，都應該在學校與維繫人們的社會活動的網絡關係中顯現出來。全書最後歸結到「民主的教育」這個議題上，他的結論就是：以機會均等為理想的民主教育，將學習與社會應用、觀點與實踐、工作和對於所從事工作的意義的認識，從一開始並且始終如一地結合在一起。

參、各章重點摘要

本書共有十一章，章節名稱分別是：

I.教育即自然發展(Education as Natural Development)

II.教育即自然發展的實驗(An Experiment in Education as Natural Development)

III.自然成長中的四個要素(Four Factors in Natural Growth)

IV.課程的重組(The Reorganization of the Curriculum)

V.遊戲(Play)

VI.自由與個性(Freedom and Individuality)

VII.學校與社區的關係(The Relation of the School to the Community)

VIII.學校作為社會改良的機構(The School as a Social Settlement)

IX.產業與教育的改造(Industry and Educational Readjustment)

X.透過產業實施教育(Education Through Industry)

XI.民主與教育(Democracy and Education)

第一章、 教育即自然發展

第一章闡明教育即自然發展的要義，主要像是 Dewey 針對 Rousseau「愛彌爾」一書的讀書心得與闡釋。

「我們對於兒童毫無所知，只用我們錯誤的見解去辦教育，越辦越錯。那些最聰明的著作家，竭盡心力去討論一個人所應知道的為何，卻不問一個兒童所能學習的是甚麼。」Rousseau 認為當時教育的敗壞係因父母和教師只想著成年人要的東西。Rousseau 認為教育應當根據受教育者的天賦能力，研究兒童以發現這些天賦能力的主張是現代一切發展教育事業的努力的基調。教育不是把外界的東西強迫兒童或青年去吸收，而是要使人與生俱來的能力得以生長。

首先，他使人注意到教育者常忘掉的事實，就是學校教育不過是教育的一小部分，但其卻成為社會中人為的區別，使得人們輕視日常生活所得的經驗而誇大了

學校的學習。要糾正這些誇大，就必須注意日常生活中的有用訓練，以改進學校教育。進入學校前的幾年，兒童的學習進行的快且穩，因為跟他們自身能力所提供的各種動機以及自身處境所促成的各項需求密切相關。Rousseau 是第一個認為學習是一種需求的事務，是自我保存與生長過程的一部份。若要明白教育怎樣才能成功地進行，就要從兒童的經驗著手。於此，學習是一種需求；而不是求助於學校的實際作法，因為學校教育大部分是一種裝飾品、一種多餘的東西，甚至是一種不受歡迎的強迫接受。

但是一般學校中進行的方向與此原理相反，他們不去研究兒童在生長中所需要的究竟為何？只是拿了很多成人所積累的學問，和成長毫不相干的東西，強加給兒童。Rousseau 說：「成人確實必須知道許多對兒童似乎無用的東西，成人所應知道的一切，難道兒童都該學、都能學嗎？把作兒童時用得著的東西教給兒童，已經佔掉他所有的時間。為何還要叫他去學習那也許終身也用不著的學問，而忽略那些他目前所需的呢？...教的太早是不行的，我們真正的教師是經驗和感情，既使是成人，要不是適合他本身的情況，也絕不會去學對他有益處的東西。兒童知道他一定要成人，他可能有的關於成人的種種思想，都是使他受教育的機會，但是對於他所不能領會的思想，卻不該使他知道。全書就是反覆闡明這教育上的根本原理。」

我們最常犯的錯誤，恐怕就是忘記學習是處理現實情況的一種需求。成年人如果繼續保持學習的慾望，要比沒有到成年期就給予他成年人的學問知識，而喪失了求知慾望，一定更加願意去學習他所應該學的東西。我們不斷地對於成人所知道的東西感到不安，深恐兒童不會去學它，就用訓練的方法把它灌進去。如果我們真正相信，注意當前生長的需要，就可使兒童和教師都有事作，並且對將來需要的學習能夠給予最好的可能的保證。

Rousseau 勸我們必須情願失去時間。他說：「最大最重要的而又最有用的教育法則是：不要愛惜時間，要失去時間。」「我們現在所使用的方法全是殘酷的，因為它是為了遙遠而不可捉摸的將來而犧牲現在。」

簡言之，如果教育就是天性與能力的正常生長，那麼注意他在生長過程中每天中所具有的特殊形式，是使成年時期的種種成就牢固可靠的唯一方法。人的成長是各種能力慢慢地生長的結果。成熟要經過一定的時間，揠苗助長反而會遭致傷害。兒童時期的意義時在就是生長和發展的時期。所以為了成年生活的事務而不管兒童的能力與需要，是一種自殺的政策。因此 Rousseau 說：「要尊崇兒童時期，不要急於斷定是好是壞，沒有到你接替自然的工作時，要讓自然有時間作工作，以免干擾它的措施。」尊崇兒童時期就是尊崇生長需要與機會。我們可悲的一個錯誤就是急於要得到生長的結果，以致於忽視了生長的過程。「自然要求兒童在成年前保持兒童的本色，如果我們要顛倒這個順序，就會產生不自然的果子，沒有成熟、沒有果味，不到成熟就爛了，兒童自有兒童的思想、觀點和感受。

身體的成長和心靈的成長並不是同時的，而後者沒有前者是不可能的。假使我們必須尊崇兒童，第一個規則就是要確定身體的健康發展。兒童的第一個工作就是自我保存，這不僅意味著要他維持生活而已，還是自我作為一個生長與發展存有的保存。兒童的活動是他熟悉世界的手段及學習自己能力的使用與限制。

指導自然生長的教育和強行注入成人事物的教育，二者間還有一層不同之處必須注意，後者很重視積累許多符號式的資訊，強調知識的量而不是知識的質，所要求的只是表現作業的成績，而不是個人的態度和使用的方法。至於發展所注重的是要真切而廣泛地親自熟悉少數典型的情境，以求掌握處理經驗中各種問題的方法，而不是積累許多現成知識。Rousseau 當時代的教學方法，不使兒童去領會事物的關係，只從事物的表面去指示，Rousseau 說：「你以為你在教他世界是甚麼樣子，其實他只是在學地圖。」

課本和教室中所講授的正式別人發現的成果，似乎可以作為獲得知識的捷徑，但其結果正如鏡子裡毫無意義的反映出許多符號一樣，學生對於事物本身一點也沒有瞭解，再進一步，就弄得學生思想混亂，失去了內心原有的把握，他對於實在的感受被傷害。Rousseau 說：「第一句叫學生記憶的意義不明的話，或第一件叫他盲從而不讓他自己瞭解意義的事物，就是使學生判斷力毀滅的開始。」又說：「你把思考的事情都替他作完了，你還要他去想甚麼呢？」「他所有的一點推理

能力，你再叫他用於對他似乎極少用處的東西上去，這一來，你叫他不相信他自己心中所有理智工作就作完了。」

以知識本身為目的，「學海無涯」。如在 Rousseau 的時代是如此，則 Rousseau 之後科學日益發展，更可確信將單純積累知識和教育等同起來乃是荒唐的。對於現行教育常有之批評，說教育不過是替大量雜亂的科目留下一種膚淺的印象，此批評是公正的。但要補救此弊病，則必須放棄我們想將所有知識都列入課程以期「包括一切」的狂熱願望。我們必須去除這種有害無益的奢望，代之以較好的理想：把少數典型性的經驗加以充分運用，使學生掌握學習的工具，同時提供種種環境，使學生渴求更多的知識。照傳統的教學法來教，學生學習的事地圖而不是世界—學的是符號而不是事實。學生所真正需要的，並不是關於地形學的精密資訊，而是如何自己去發現。Rousseau 說，你的學生學習地圖，我的學生製作地圖。這就是你的學生有知識和我的學生無知識間區別。」所以學校中求資訊的真正目的，不在資訊本身，而在學得製作知識以應需求的方法。

第二章、教育做為自然發展的實驗

Fairhope 的 Johnson 女士根據 Rousseau 的理論作了實驗。在 Greenwich 也以實物課程辦了實驗學校。他所根據的原則是：兒童為成人生活的最好預備是藉由去經驗對作為一個兒童有意義的事物，因此兒童有享受他童年的權利。因為他是一個正在生長的動物，他必須盡力發展，將來才能很順遂地過他的生活；所以對於他不應當有干涉他生長的事情，只可盡力幫他，使他身心兩方面有充分的自由發展。身心兩方面是一起發展、無法分開、同等重要的。

Johnson 女士因此主張無論是工作或遊戲，務須讓兒童自由活動，讓他自己去模仿，讓他自己去發現。這個世界在兒童眼裡看來並不像在成人眼裡那麼平淡無奇。所以當兒童肌肉柔嫩，心地容易感受的時候，要讓他自己去觀察那些自然的和人為的種種事物，因為這就是他知識的來源。Johnson 女士因此想要設法使個人能充分的自由發展。因為兒童肌肉柔軟，諸種官能尚未成熟，不適合從事細密艱難的工作，所以他的學校生活不應當開始就叫他學習讀書及寫字，也不應該就

叫他學習處理纖細的玩具和器械。他必須繼續他在家庭中所做的自然活動，從這件有趣的事物到那件有趣的事物，探索這些事物的意義，尋求各種事物之間相互的關係。

按照這種自然生長的途徑，兒童由他自己的求知慾導引至讀寫算與地理等功課上去。Johnson 女士說：我們必須要等候兒童的慾望產生，然後必須提供支持使其慾望得到滿足。所以不到兒童已經具有更大的事物關連性的經驗和知識之基礎，不讓他學習讀書。Johnson 女士認為要避免兒童太早讀書。他以為到八、九歲時，兒童會像以前尋求實物一樣去探討書籍。此時他們瞭解到書中所有知識的用處，並且知道捨此之外無法求得這種知識。於是兒童會自己去教育自己，我們教他讀書就不是個難題。閱讀對於兒童而言不再是一種獨立的功課，而是一種探求更多慾望事物的方法。Johnson 女士稱他這種教育方法是「有機的」(organic)，因為這方法是順著學生的自然生長。學校的目標在於提供兒童在每個階段能有機會與必要的活動去開展。因此他主張以普遍的發展取代所得資訊多寡作為分級的依據。所以他按照兒童自然的結合把他們分為若干團體。這些團體叫做「生活班級」(life classes)以代普通的學級。第一級生活班級的年齡至八九歲，第二級生活班級以十一二歲之間為止，青年時期則因其興趣與嗜好有顯著變化，所以特別設立高中班級。

強迫的作業與指派的功課以及照例的考試在這學校中都沒有。所以兒童沒有厭惡求學及不信任教師與課本的弊病。學校中的兒童人人快樂、熱愛學校。不但一切作業對於學生全體都有興趣，並且沒有一個小孩曾受強迫得去作他不願作的事情，每個學生只要不妨礙他人都盡可隨意作他喜歡的事情。但學生也不是慢無節制，他們在學校時必須常常工作，時時互相輔助，並且處處留心不去擾害同伴的業務。在這種良好健全的管理之下，自然不容兒童有「無恆」及懶惰的習慣。Johnson 女士覺得兒童在幼年時並無所謂道德與不道德，他們還沒有道德這一種觀念，也不能有辨別是非的識見。所以應當讓他們盡量自由。學校禁令對他們是毫無意義的，只會讓他們學會欺瞞與詐騙。應當讓他們多作讓兒童有益健康的活動。「自我意識的缺乏」(lack of self-consciousness)就幸福而言是有積極的好處。兒童工作要事出於自願，他們就能把學習與工作融為一事。這種生活對於道德上

有積極得價值是無庸置疑的。這樣可以養成兒童對於業務有果決及愉快的態度，可以養成遇事不嫌惡、不推卻的能力。這在品格陶成上，比使他作艱難的功課或強迫注意、強迫服從，真正的價值高多了。

這所學校與眾不同的地方就是教室內沒有背書的方法。功課是兒童自己去作的，教師不過是輔導的地位，考試並不是要知道兒童所能記得的有多少，不過要查出他們用書能力的進步如何。這種訓練這種讀書其結果所以能遠勝於用「三 R」的舊式學校，因為在知識方面、道德方面學生皆缺乏自我意識，得以將他的才力及熱誠都灌注在工作上，並且能夠專心好學，他的生活常常愉快、自信、堅強，使他能用全力去作功夫。這所學校用以下的活動代替學校的課程：體操、自然研究、音樂、手工、田野地理(field geogragphy)、說故事、感覺文化(sense culture)、數的基本觀念、戲劇表演、競賽(games)。第二班加上畫地圖與描述地理(descriptive geography)。體操是很重要的，天天要有，且在早上實施。體操並不是甚麼正式的體操，而是提供輔導與場地讓他們伸展肌肉，學校只需要提供這種機會並留心不要讓他們運動過渡受傷就好。自然研究與田野地理幾乎都是在戶外學習。運用直接觀察的方法去認識自然界的事物，遇到不認識的學起來回來寫出名稱就和寫字課連結。田野地理也差不多，用直接觀察的方法，課本不大有用，要用也是觀察後用來說明與推廣學生所見過的事物。手工的價值與注重身體發育極有關係。用手作東西時需要節制且系密的肌肉活動，就可以慢慢學習調節肌肉運動以發育至健康。男生女生都要作家政與木工，因為這工作的目的並不是要訓練他們成為一種專業，而是陶冶他們使他們成為社會中有能力且快活的人。十歲以前的兒童以故事及表演取代書本。選擇與而同年齡相當且有文學價值之故事講給她們聽，同時也要他們把在校外所聽見的故事講出來。Johnson 女士相信，能夠把兒童學習書寫算數的時期盡量延後對於兒童身心兩方面之自然發展是相宜的。數的基本觀念是口頭講授的，最小兒童先教他們數眼前的人或實物。其次用實物或黑板所劃白線教他們學加減。感官訓練就是兒童肢體與肌肉的特別訓練，使他們對於所要作的某種肌肉動作或感覺動作有準確的反應，就是感覺與動作的一致。除了手工體操之外還可以用特別的遊戲來練習不同的感官。有一個全校都歡迎的好遊戲是各年齡兒童分為幾班用石頭去丟一棵大樹，一方面有競爭性，一方面鍛鍊手眼並用，也運動了全身。

第三章、自然生長中的四個要素

本章所述的是在 Columbia Missouri 大學由 Prof. Meriam 主持的附屬小學。他的跟本觀念跟前章 Johnson 女士一樣，就是「教育應當遵循兒童的自然發展」。但實際組織與設施就不同。

他認為學校的工作及遊戲應當與兒童的心理相合，應當使兒童覺得學校是一個快樂的地方。學校的生活不但應當與校外生活一樣，且比校外生活更好，因為在校內，他們受了指導，知道怎樣去作適當的工作和適當的遊戲，並且還有同伴可以通力合作。在這所學校中兒童學習都在需要的時候才去作。學生在這學校中所做的事情就與他們在家裡作的一樣，不過學習的好些罷了。要是沒有學校，任其自然，這些兒童會作何事？Prof. Meriam 根據這問題來訂其課程，其中只有一像是在一般課程中有的，就是手工。學生學習的東西都與他生活有密切關係，將這些材料編入課程就很自然了。他把每天時間分為四期，叫兒童去作這些事：遊戲、說故事、觀察及手工。這所學校最初三級學生的時間分配如下：九點到十點半觀察、十點半到十一點體操、十一點到十二點遊戲、一點半到三點說故事、三點到四點手工。觀察期內只從事一個題目，這題目也許一早上也許幾個星期完成。課程是可以伸縮的，是為了滿足個人及團體的需要，所以若兒童提出要研究的主題，對他而言是是何且重要的，教師就停調原有的課程來幫助學生研究他們的問題。研究的方法各種功課都是一樣的。第一，兒童在教師的輔導下對於其所要研究的題目先把自己所知道的事情通通說出。

Prof. Meriam 認為兒童對自己所住社會加以研究，本身就有教育價值，並不是專為教授讀寫線而社的假面具。至於讀寫算若不是對兒童當時所做事情有幫助與直接效用絕不勉強教授。體操能用經熟動作求眼前實效。遊戲有競爭性質可以導引到讀寫算。說故事不是要教他們讀書寫字。會延伸到表演。且為了故事說的好，會不斷去閱讀。兒童常會想「製造東西」，這便可作為充分的根據將手工歸入課程。

第四級學生課業比較不同，可以分為三期以從事實業、說故事與手工。實業是從

觀察來的。第四級學生用研究鄰近環境的方式去研究鄰近的實業。就會學到讀寫算、地理。第五、六級的實業研究推到了世界主要的實業。逐漸書報代替實查，讀寫算與地理就重要起來了。由地理學習就需要用到圖書館，圖書館就重要了。第七、八級實業的研究就成為歷史功課。開始研究食衣住行的實業史。校內一切功課無一部可練習英文。法文與德文也當作故事的一部份教授。這所學校教室不多，所有教室都用大折門相連。通常有三班至少有兩班同在一間教室做事。學生可以自由行動及互相談話，只要不要擾亂他人就不去禁止。

在教育上提倡一種新試驗，其目的原在改良舊有制度。若仍以學生有無能力學習舊有功課來作標準，來評判新試驗之成敗，這種辦法實無價值可言。新試驗的目的不在發明一種新方法，使教師能在同樣的時間內把加倍的功課教給學生，也不專為使學生預備入大學的功夫格外的愉快。其主要目的是要給學生一種適當的教育，使他知道自己有甚麼能力，怎樣可以在宇宙中或社會上把他的能利用的恰當，使他成為一個更好、更快樂、更有用的人。這些試驗都是為了一個大目的，就是培養完人即所以扶持社會。個人全好了，社會全體也就好了。教育上所行新試驗的成敗只有一個辦法可以試出來，就是檢查受過新教育的兒童，看他們的生活是否有益於社會。

第四章、課程的重組

Rousseau 認為兒童應該再和他年齡相和的事物上度過他得歲月固然沒錯，但教師要問：這些事物究竟為何？要怎樣才能提供機會給兒童自然發展？機會的內容又為何？這就關係到課程。Pestalozzi 與 Froebel 就是熱心將 Rousseau 學說精神應用到教室去的大教育家。因為他們在理論與實際都有貢獻，因此要分清楚兩點：一是他們闡發「教育即生長」的觀念，一是因為要提供一種實施的程序使人人有所遵循，所以不能不用各種機械與外表的方法。

Pestalozzi 認為，社會關係越親切，則其教育價值越高，因此家庭生活是教育之中心，並且可以間接作各種教育組織的模範。家庭生活中的種種物體都有其社會意義，因為其能提供人類公共使用且影響人類公共的舉動。以事物對於社會的功

用為標準而實施教育，是養成道德、增長知識所絕不可少。兒童所學與社會情況越密切的關係和直接的聯繫，則其所得知識更加真確與實用。人類的智慧靠兩樣東西作基礎，一是從近身環境中所得之親切知識，二是從訓練中得來處理環境的能力。人的心理若照此養成，一定單純而明晰，處處腳踏實地，絲毫不苟，故有成就而能適應將來一切情境。他認為教育要從各種情境中求得種種定律，再按照這些定律進行。這有三種不變的東西：幾何的形體、數目和語言。語言係指各種事物性質之說明。Pestalozzi 熱衷編製各種「實物課程」(object lesson)的教案，要使兒童學得一切物體空間之關係和數目之關係，並各種說明事物性質所需用之文字。「實物課程」就是將各種實物陳列於兒童之前使其得到一種觀感，這是他教育的初級要項。Pestalozzi 在研究方法時悟得一個道理，以為「自然的秩序」(order of nature)是由簡單到複雜的。他因此要找到各種事件中可以著手觀察的ABC，即是五官所能接觸之最簡單的元素，學習了這些元素後再去學這些元素所組成的各種複雜東西。Pestalozzi 稱此為「教學的心理學化」，但實在說來還是叫做教學的「機械化」比較適切。他也認為教學要從早做起，因為之後成長的狀態都是在小學開頭幾年就奠定基礎了。但是這些學習必須跟兒童心中所願作的事情有關係才有意易。Pestalozzi 的教學法由於不能引起學生自己的動機而給予真正的能力，因此許多教師又回到他早期的觀念上去，認為學問應該從參與社會事業中得來，所謂社會事業就是日常生活應該作的事情，或與很多人合作的事情。大多數學校的課程是介於機械式教學與學生直接需要之間。兒童一定要發展且發展得很自然，但社會一天一天越來越複雜，對於兒童的要求也越來越重大而無止境，因此許多地方兒童的發展要靠人家幫助。自然界又是遼闊與細密，包括兒童複雜的物質環境與社會關係。要如何使兒童學習這些東西？所用方法與材料都要非常扼要足以代表組成兒童世界很精密的自然。兒童和課程是兩種動力，同時發展，互相為用，相反相成的。如何才能使兒童適應其環境並對一切處置得宜？「從作中學」(learning by doing)可以用來描寫教師想讓學生適應環境的方法。兒童所應學習最難的功課就是關於實用的。所謂實用就是應付親友、處理職務的問題。實用的方法就是解決上述問題最妥當適切的方法。平常學校的課程要把前人的經驗重行組織使其有系統而不是將積累之瑣碎或相互隔離之經驗零碎教給兒童。所以兒童平日經驗和通常的生活與教室內所學之課程是同樣的東西。不過彼此代表不同，一個是代表人生最初之步調，一個是代表人生最後趨向。兩者是不衝突不

矛盾相反的。

一切課程都是表現兒童平日所有簡單經驗的充分發展。學校的工作就是將粗糙之經驗組織為課程，把兒童的經驗變成有意識之知識，這是最自然有益的教學法。「兒童怎樣得到知識？」這問題可以認為「發現學校中自然方法的一個要訣」，答案是：由做事情得來的，因此教師都認為兒童在學校應當要叫他做事情。教師若不顧兒童所固有之生氣勃勃的衝動，就很容易流於經院式的玄虛教育。一件事情若未在兒童生活中佔過重要位置，現在勉強提出做為教材是乾燥無味沒有生氣的。從作中學並不是以各種粗細手工將「課本研究」完全代表。書本仍要研究，但有機會就讓學生去作他的手工，讓他隨地注意常有趣味。

Indianapolis 的第四十五公立學校就試驗從作中學。該校的功課也是按照國家規定進行，但是教師常找新的途徑，不讓教學成為僅照書本的訓練或僅為了準備考試，他們常會利用學生實際生活中的材料來說明課堂上的功課。例如五年級的功課是要蓋一座平房，其中就包含了各種知識的學習。Chicago 的學校也有類似新方法的實驗。教師僅是顧問，遇到有錯誤發生時才會給予幫助。關於手工或工業的課程並不是為了職業訓練為目標，而是遵循「從做中學」的原則。這樣的例子在今日許多追求進步的學校中都可以見到。另外也有許多學校進行更具體的英文教學實驗。例如 Indiana，Gray 學校的 Wirt 在原有課程外增加了所謂的「英文應用時間」(application periods in English)，也就是英文融入其他實用課程的教學之中。又像是 Chicago 的 Francis Parker 學校、伊利諾的 Cottage 學校，英文都不是單獨教學的學科，而是融入到各科教學之中。Bryn Maur College 附設 Phoebe Thorn 實驗學校就獲得了相當的成功。他們的課程表上並無文法課，而是讓學生藉由發問，教師在引導學生去發現文法規則。目前進步學校的一般趨勢似乎是朝向將單獨教學的文法課刪除，將其作為是其他課程的一部份。Indiana 的 Interlaken 男童學校有句格言說：「教兒童生活」就是「從做中學」。教師提供讓學生可以去完成各種有趣事物的環境。學校的校舍、設備、農事、管理、新聞編輯等幾乎都是由學生參與完成。學生做這些並不是為了未來生活，而僅就為了使用器具、變換工作、面對不同問題、戶外活動、以及學習供給日常需求的方法。這些都有教育上的影響，以發展技能、啟發性、獨立精神、與強健身體，一言以蔽之，即是

發展人格與知識。

自然研究(nature study)在許多學校也持續地改良中。嘗試著去讓這個課程更生動，以讓學生可以確實地獲得對於動植物的感受以及一些真確的科學知識，而不僅是一些文獻的閱讀而已。若要使自然研究成為科學，學生手邊就必須要有真實的材料，要有實驗室提供實驗與觀察之用。在鄉間學校這是很容易的，因為戶外就是大自然。自然研究的功課可以用完整的方式加以組織，例如前述的 Fairhope 與 Columbia 學校。伊利諾的 Cottage 學校及康乃狄克 Greenwich 的森林小學(Little School in the Woods)都很強調自然研究。前者學校中有花園給學生學習種植植物與蔬菜，而可以提供烹飪課之用。對於動物也是一樣，他們還養了小鳥與山羊。學生就被鼓勵去觀察與報告這些學校寵物及森林中所發現的動物。森林小學的戶外課是整個學校組織的基礎。自然研究扮演者重要的角色。學生分組地在四季及各種天氣中去深入森林以學習各種花草樹木的姿態。他們學習認識鳥類及其習性，同樣地去研究昆蟲與星星。學生多數時間都在戶外，獲得了第一手的自然知識。校長稱這門課為「樵獵」(woodcraft)，他相信樵夫與獵人們的經驗可以發展學生良好品格，讓他更強健與獨立，並獲得有關自然之美的真實感受。大都市中要進行自然研究就比較困難，因為城市中動植物比較少，城市中的小孩缺乏時既與自然界接觸的機會，現代的教師可以從課堂上熟悉的事物開始教起，像是籠中鳥、缸中魚或是操場中的樹木，都可以引導更認識自然直到他們真正獲得鄉村的觀念以及在每個人生活中所扮演的角色。蔬菜園也是城市兒童研究自然最好的起點。

Indianapolis 及 Chicago 的公立學校都已經瞭解這些工作對於學生的價值。在 Indianapolis 園藝課是七、八年級及高中的正式課程。該市購置了一塊土地提供學生從事園藝理論與實作的學習。這樣研究自然的方法在許多鄉村已經成為一種課程方式。Chicago 的公立學校並不是像 Indianapolis 一樣的有組織，很多學區的作法是大部分強調透過花園來進行自然研究。許多學校都有花園提供學生從事實務的園藝學習，園藝課成了自然研究的基礎。這樣的課程進一步產生了市民的轉變，無論是經濟上、環境上還是知識上，成為一種「市民的自然研究」(civic nature study)。當自然研究被用來輸入成為科學的元素之一時，主要是要去培養學生對

於生活周遭動植物的同情理解並去發展出情感與美學上的興趣。大都市中的狀況不同於鄉村生活。許多學生相信水泥與磚塊是自然地覆蓋在土地上的，樹木及草地則是不自然且人工的。他們只知道牛奶與雞蛋等都是從商店中買來的而不知道牛與雞。在這種情形下要使自然研究的科學問題有趣是很困難的，兒童的經驗中並無那種情境可以有這些事實與原則。自然研究在城市中的情形比較像是美學的藝術品而不是直接且實用的。「自然」在兒童行動上沒甚麼作用，除非是跟市民有利害關係，很難有學科上的價值。Pratt 女士在紐約的「遊戲學校」(play school)按照前述目的進行了一個有價值的實驗。他完全不教小朋友自然研究。假使小朋友去公園或養了寵物種花等，那是因為這些事情讓她們覺得好玩、美麗與趣味。若學生問了就趁機給予教導。他所利用的教材都是學生生活周遭會遇到的。這些都與學生生活息息相關，重要的是學生要理解這些東西的意義與其跟學生生活的關係，且可藉此訓練兒童的觀察力。

Columbia 地區的小學已經根據同樣的原則進行課程的改造。兒童所研究及運用的自然素材都是來自於學校旁邊或家中得來的，對於天氣的研究也是一樣。更重要的是，兒童研究自己居住城市及關於衣食住行各方面的基礎並不是由老師所教的，而是來自於學生自己的發現。這些素材與其生活息息相關，對於教導學生如何生活更有用。像這樣教導城市孩童與藉由園藝教導鄉村孩童是一樣的理由，都是藉由理解他們自己的環境，孩童或成人學到了有關自身的美麗與秩序的尺度，並尊重真實的事物，建立起他自己對於控制環境的基礎。

第五章、遊戲

Dewey 在本章中主要是藉由 Froebel 的觀點來論述遊戲的特性與重要性。他指出，無論任何時代任何人對於兒童的教育，尤其是幼童的教育，無不在很大程度上依賴於遊玩與遊戲。遊戲是如此自然與不可避免，以致於很少有教育著作從理論上賦予其在實際中所佔的地位。

Froebel 就很重視兒童生活中的本能表現，他相信，自然發展就是將已經蘊藏(enfolded)兒童身上的絕對的和普遍的原理逐步顯露(unfolding)出來。他也相信，

外部物體的普遍特性與蘊藏於心中的品行間存在有一種嚴密的一致性，兩者同為絕對實在的表現。這樣的觀點產生兩種結果而使得他將自己的興趣置於兒童興趣之上。既然發展法則可以被規定，則在具體現況下研究兒童的自然發展就不重要了。若兒童發展與普遍法則要求不符，就只能歸咎於兒童，而不是法則。另一種結果是，根據既定公式，呈現與掌握外部材料就成為確保適當發展的詳細方法，如此一來，就算是有教育價值的兒童自發的遊戲，也並不是因為遊戲本身，而是因為他們是普遍實在的某種法則的象徵。Froebel 強調遊戲、表演、唱歌、說故事等都涉及了教材的積極使用，也深刻地感受到兒童社交關係的重要性，這些都是他不朽的貢獻。Froebel 與 Pestalozzi 一樣，兒童有必要參與社會活動，要去從事創造性的生產活動，從工作中學來的課程，從生活中得到的教訓，最具學習成效。

全國的學校都在利用兒童的遊戲本能，將有組織的競賽、玩具製作或其他以遊戲動機為基礎的活動列入課程的一部份。而這唯一自然的方是就是將遊戲做為幼兒的主要作業。幼兒花時間在學習或自己發明的遊戲，遊戲的快樂出自於尋找和製造必要東西的過程之中。這種遊戲的教育價值是顯而易見的，能教給兒童他們生活於其中的世界。遊戲玩得越多，玩具材料就越精巧，遊戲也就成為一個相當精確反映其家長生活的畫面。通過遊戲，他們瞭解成人世界的工作和娛樂。且認識了許多保持這個世界前進所必須的種種活動和過程。但是，雖然模仿性的遊戲對於兒童注意其環境及維持環境所必須的某些過程而言，具有極大教育價值，但若環境不好，兒童就會學習到壞的習慣、錯誤的思維與判斷方式，這些方式是難以消除的，因為是在遊戲中固定下來的。現在的幼稚園都將遊戲不僅是作為一種使工作對於兒童更有吸引力的方法，且使遊戲所包含的活動具有教育價值，能給兒童有關日常生活的正確觀念與思想。

Columbia 大學師範學院附屬幼稚園進行了許多實驗以回答：在兒童顯然是無目的無價值的自發活動中，有可能發現一些東西可以被用來作為有公認價值的目的的起點嗎？這些出自天性的動作表現，若指導得當，其中有些東西是否可以發展為美術與工藝的開端呢？若要保持兒童的個性及自由，自發的活動需要到甚麼程度？教師有可能完全像孩子一樣去確定適合生長方式的問題和目的，並且鼓勵兒

童懷抱同樣熱忱，伴隨自發的活動，去選定這些問題與目的嗎？實驗的結果顯示，當兒童的本能活動與社會利益及社會經驗結合在一起的時候成效最大。對年幼的兒童而言，社會利益與經驗的中心就在於家庭。與他們個人有關連的東西，對他們而言最為重要。而男孩跟女孩對所有活動都表現出同樣興趣，沒有所謂哪些遊戲和活動適合於男生或女生。

在匹茲堡也有以同樣方式管理的幼稚園，附屬於城市大學，叫做「童年學校」(The School of Childhood)。這所學校對於兒童身體健康發展十分重視。幼稚園的工作以兒童自發的興趣為中心，安排了許多個人的遊戲活動。紐約的 Pratt 小姐指導的「遊戲學校」(Play School)中的兒童工作也都是圍繞著遊戲活動而組織的。Pratt 小姐的計畫是：提供一個機會讓兒童拾起他社會中的那條生活的線索，且以其特有方式表達他所獲得的東西。實驗關注的是得到第一手的材料，假定兒童一開始就有很多知識，使這些知識一天天增多，就有可能指導他的注意力，以致於他可以用一種更多聯繫的方式得到知識；要將這些知識結合有關的玩具和積木，應用餘各種遊戲方案之中，且通過像是繪畫、表演、口頭表達等方式表現自我。這些學校的兒童活動是真正個人的，他有各種材料可以去做喜歡的東西，教師的作用就是教兒童掌握各種程序和工具，不過不是先安排好的，而是他們在建造過程中有需要才進行教學。教師隨時觀察學生的弱點與能力，並在適當時機去阻止或激勵他們的活動。除了由於把握材料使得學生動作控制得到發展外，其靈巧與創造也不斷的提高了。兒童的遊戲慾望在低年級時最為強烈，但是遊戲本能中還有另一個因素，高年級中也在使用，就是演戲活動。所以兒童都喜歡演戲，並藉由演戲將抽象觀念表達出來，亦即從做中學要比從聽中學更好。Francis Parker School 就利用學生表演的興趣幫助歷史教學。表演也有其社會價值，學生在表演行動中學會社交能力、珍視能力、表達能力、表演能力與情感想像力。除此之外，Chicago 附近的 Howland School 也有類似的表演活動。

第六章、自由與個性

學校中「自由」與「權威式規訓」(authoritative discipline)論爭歸結到底是怎樣來理解教育的問題。Dewey 指出，人們反對學校中的自由的理由似乎是出於對自由

的誤解。批評者將身體的自由與道德及智力上的自由搞混了。長期以來，學校中的學習總是與溫馴的或被動的心理聯繫在一起，而認為學生的說話或蠢動會影響教學。但若教育改革者是對的，認為教育的功能就是幫助一個不能自助的年輕人成長，使之成為幸福的有道德和能力的人，則教育就應當充分允許給予自由以促進生長。當兒童需要時就該給他活動與伸展身體的自由，且從早到晚都能提供真正練習機會，如此當聽其自然時，他就不會過於激動興奮，以致於急躁無目的的喧嘩吵鬧。

每個兒童都有很強的個性，每個學生都必須有機會顯露他的真實面貌，教師就能發現學生在成為一個完全的人的過程中需要做些甚麼。教師只有熟悉他的每個學生，才有指望理解兒童，也才能去發展任何一種教育方案，使之達到科學標準或藝術的標準。而這有賴教師給予每個學生機會去表現他們自己的特質。對兒童而言，自由就是提供機會，使他能嘗試他對於周圍的人與事物的種種衝動與傾向，從中他感到自己充分的發現那些人和事的特點，以致於他可以避免那些有害的東西，發展那些對自己和別人有益的東西。要給兒童自由，讓他在能力能及的和別人所允許的範圍內，去發現甚麼事可以做，甚麼事不能做，這樣就不至於枉費時間去做那些不可能的事情，而將精力集中於可能的事情了。兒童的體力和好奇心能夠引導到積極的道路上去，教師會發現，學生的自發性、活潑與創造性將有助於教學，而不像是在強迫制度下那樣要成為被抑制的討厭的東西。現在感到阻礙教學的東西將會成為教師所要培養的積極品質。

目前視自由為兒童工作時不可缺少之東西的學校是以 Montessori 學校為主。Montessori 相信，假如教師要瞭解每個學生的需求與能力，假如兒童在學校中要受到全面的、能使其心理、性格和身體都得到最好發展的訓練，則在教室中自由是必不可少的。她也認為，若要創造一種科學的教育，兒童的自由是必不可少的，因為沒有自由就不可能蒐集種種素材，也就不可能建立起一條條的原理，為了學生的身體健康，或為了充分發展品行以養成獨立人格，自由是不能少的。Montessori 認為，「自由就是活動」，活動就是生活的基礎，因此訓練兒童活動就是訓練他們生活，這是學校教育的正當職責。自由的目的就是整個集體的最大利益，允許兒童自由，也就是這個緣故，凡是無助於此目的的必須予以禁止。同時，

對於促進每一項有益的活動必須給予最大的關注。為使學生能最充分地從事這類有益活動，就得允許他們在教室中有大量的自由。最重要的是，每個學生都可以選擇他想做的事情，且想做多久就做多久。如此一來，就要建立一種強調積極訓練而不是消極訓練的方法。

Montessori 認為，兒童要在日常生活方面得到訓練，因此一部份的工作要以此為目的；另外，兒童具有許多才能，這些才能要得到充分的發展，所以有部分的工作要設計使這些才能得到充分發展。而在這兩者之間，培養兒童內在潛能方面更為重要。教育得真正目的就在於給兒童的生活提供積極的幫助，使之得到正常的發展。為了幫助幼兒學習自我照料，她設計了一些「教學材料」(didactic material)供幼兒練習，這些教具成為兩種練習之間的橋樑，也是感官教育的原理。

自由體現在兒童對待材料的使用上。教師的作用就在於做到與兒童在教室中的自由相互協調，教師要被訓練的不去干涉學生任何自發的活動，且絕不強迫他去注意不能自然注意到的地方。Montessori 使他的教材具有自我糾正的性質，其教育目的就在於引導兒童去注意其在使用的教具的各部分的差異。需要個人觀察、反省與實驗活動的科學興趣，將增進教師對於兒童的幸福懷有同情的興趣。學與做相結合的教育將會取代傳授他人學問的被動的教育。Montessori 的思想正表明了民主精神廣泛發展的重要性。

第七章、學校與社區的關係

Dewey 認為，工作的性質是社會性的，因為人們所從事的各種職業都是為了滿足人類種種需要和目的。這些職業都在維持構成我們所生活之世界的種種事物與其他事物之間的種種關係，甚至維持生存所需的各種活動也要被適當地安排在一個改變了人類一切本能活動與思維的社會結構之中。結果是必須將教育社會化，因為每個人都必須學會使自己適應他人與整個社會。但學校教育卻忽略了這一社會生活的基礎。這些學校強調抽象而非具體的工作而變成非社會化的，工作因此不再與所有從事種種職業的人群發生關係，而變成孤立、自私與個人主義的。

公立學校的第一任務是教導兒童在他發現自己所在的世界中生活，理解他在這世界上分擔的責任，使他在適應社會上有好的開始。公立學校創始於自由民主精神的覺醒。但舊式學校卻容易成為屬於有錢有閒階級的教育。Dewey 認為，若學校要反映現代社會，學校必須變革的有三件事：教材、教師處理教材的方法、學生掌握教材的方法。首先，身體的成長與愛護是與心靈發展一樣重要的；其次，課程教材必須考慮各種新要素與社會的需要而加以擴充；教師必須從一個嚮導和指揮者變為一個觀察者和幫手，兒童也變成不是被動而是主動的詢問者與實驗者。

所有追隨 Rousseau 的教育改革家都將教育視為是更新社會的最好手段，經由將教育社會化使學校成為真正的實際生活的部份，以期發展一種社會的精神。例如，Gray 的學校並不是為了鋼鐵公司培養好工人，而是因為這些工作中確實有教育的價值。Writ 認為，教育並不是要傳授每個人具體工作所需的知識，而是要保持童年的自然興趣與熱情，使每個人可以駕馭自己的身心，並保證能夠為自己做其他的事情。能成功的做一個人和國家公民是創立公立學校的目的所在。Writ 另外的改革是將校舍充分的利用，因而有了夜校、週末班、暑期班等。Gray 學校最大的特點是「兩校制」(two school system)，一校從上午八點到下午三點，另一校從九點到下午四點。兩個學校輪流在一般的教室上課，不上課的另一半時間學生就去從事那些使 Gray 學校出名的職業活動。如此一來省下許多經費可以用在裝備學校工廠、聘請教師、支付增設班級的費用。學校並在晚間、假日、節日等向成年人開放。校舍中都有健身房、游泳池與操場，體育訓練與其他活動一樣都是學校日常活動的一部份。兒童沒課時可以在學校中進行各種遊戲，而不用到校外去閒晃浪費時間。學校每天八小時，教師只上六小時課，體育人員則全天候值班。學生四小時進行課堂活動，一小時到大禮堂聽演講，一小時用於應用性活動或遊戲，還有兩小時學生可以自由使用各種遊戲設備。這樣的兩校制教學型態，教師並不對某組學生負責，而是對她所教的科目負責，學生則對自己負責。而這有賴師生的合作精神與良好的校務管理。因此 Writ 認為，學校校長應該是個企業管理者，只負責行政管理事務。

Gray 學校與教會及家庭合作，利用所有可用經費與社區資源追求最好的教育目的。學校是個小小的民主社會，安排得當使得學生都想上學，兒童進學校就如同

在家裡，對作業就如同在家裡具有同樣興趣與責任感。每所學校也都有推舉出來的學生會注意學生群體的利益，維持學校秩序。一般公立學校的僵化制度會將學生推出門外，學校課程不能適應學生需求。Gray 學校則非常靈活地適應學生的需求。學校也有分級制，但是根據學生學習狀況的快慢而分，12 年的功課中，快班的學生 16 歲可以學完；普通班學生 18 歲可以學完；慢班學生則學到 20 歲。這樣的彈性學制讓兒童有興趣且快樂的從事學習。Gray 學校的課程也與社會利益及日常生活事物間保持緊密聯繫。班級則是混齡編班，這樣一來，低年級生可以當幫手或觀眾，高年級生則是從照顧低年級生中學到了責任心與合作精神。而在大禮堂一小時的時間可以形成公共意見供一般社會公眾使用，以邀請周圍社區的所有社會機構來校。Gray 學校的公民課是透過幫助維護校舍、制訂公約、上公共圖書館及聽在 Gray 工作的人講正在進行的工作。這種實際的公民課有雙重價值，因為 Gray 有許多外國移民，透過學生的公民學習可以試圖將公共衛生的知識與美國的生活準則透過學生教給家長。

第八章、學校作為社會的改良機構

Dewey 指出，全國各地的學校都意識到，要使學校工作富有生氣的最直接方式，就是與當地利益及職業建立密切的聯繫。這種緊密關連可以豐富學校活動，增強學生動力，增進給予社會的服務。學校為民主目的而存在，為公民利益而存在已成為事實。社會意識到其學校是公民活動中一個強有力的因素，就會做出回應，給予支持與援助。

Indianapolis 第 26 公立學校的校長努力要使學生成為健康、幸福且有經濟與社會能力的人，且家長與兒童都可以直接認識到教育與社會生活的聯繫。Valentine 校長的學校位於貧窮與有色人種眾多的地區，但他並不打算去解決種族問題，而是結合了附近地區的條件來做安排，對學生的特殊需求進行調整。他感興趣的是，彌補學生家庭生活中的種種缺陷，給他們提供各種能為較好前途作準備的機會，提供大量健康有益的活動與娛樂，以及使學校工作為改善周遭環境迅速做出反映，因而對所在社區而言學校成為一個社會改良的機構。學校的課程安排與社區緊密結合，許多講師來自社區，學生所學成果也回饋到社區，並回過頭來裝備

學校。學校教給學生日後謀生所需技能與責任，學生對到學校感到興趣，家長也開始要求其子女必須上學，學校逐漸成為培養社區精神的動力而成為社區的中心。

這所學校在社會改良方面的成功說明了一個事實，即學校是個自然而合乎邏輯的社區中心，教師比起社區其他工作的人，更有可能與兒童及家長保持緊密及自然的聯繫。學校與社區家庭都建立了關係，開展社會活動就容易多了。而比起經濟利益，其作為社會改良機構的學校已經成為一個民主的社區，真正地反映了社區的各種狀況，學校也不再是個與世隔絕的機構而對社區有重大的意義。

Gray 與 Valentine 的學校都還有一個遠大的理想：尋求一種公民都是富裕、自主的社區，社區也不至於因為貧窮落後而無法培養出良好的公民。要實現此理想，首先要改變社區的條件，而學校所提供的教育正是可以幫助實現改革的自然與可靠的方式。目前有許多學校都在做同樣的工作，利用社區活動作為豐富課程的手段，且使學校內的工廠成為附近社區的活動中心。例如 Chicago 的公立學校、Illino 州 Riverside 鎮的 Cottage School 等。

學校的社會化取得了成功且喚起了兒童的熱情，因此擴大學校工廠的嘗試作為教育手段的價值獲得了確認，讓地方人民切實參與學校活動並利用學校設施，就成為一種可靠的方式，可以培養地區公民一種更為明智的公共精神，並喚起其對於這塊土地上的年輕人的教育權利給予更大的關注。

第九章、產業與教育的改造

一切教育改革的主要努力是要引起現有學校機構與方法的重新調整，使其可以適應一般社會和智力的條件的變化。學校機構容易有慣性而缺乏適應，但是由於經濟上的變化，導致人與人之間一種更為密切相關依存的關係並加強了相互服務的觀念。這些變化都使得與產業教育有關的問題變成美國公共教育最為重要的問題。

現行教育的許多問題和方法是在過去社會條件下產生的。在貴族與封建制度的國家中，初等以上學校教育的課程與方法是為有閒階級設計的，手工勞動則是由奴隸和農奴所承擔的，對這些人的訓練就是一種奴隸式的教育。在這種社會條件下形成的一種關於知識與心智的觀念認為，身體的運用尤其是手和感官的運用越少，就意味著這種智力活動的級別越高，真正的知識和思想完全是心的運用，而無須軀體任何部分的運用。因而僅有少數身體的學科才屬於自由高貴的學科。按照這樣的標準，西方傳統七藝：文法、修辭、辯證、天文、幾何、算數、音樂等是重要的學問；而繪畫、雕刻、建築等需要技術與手工的訓練則是下等的學問。Dewey 指出，雖然上述這些想法的政治與經濟條件已經逐漸逝去，但前述的觀點與思想仍存於傳統的教育思維中。隨著 18 世紀民主思想的廣泛傳播，教育上形成了一種觀點，認為教育不再是上層階級、有錢有閒人的特權，反而是所有人民都可以享受的權利。Dewey 指出，在民主的時代，學校教學的所有項目都應該在學校與維繫人們的社會活動的網絡關係中顯現出來。

改造教育以適應現代條件的問題，從產業的角度而言是最重要的，其可概括為三條一般的道德原理：一、從來沒有像現在這麼重要的是一個人應該能夠自尊、自立、明智地工作，每個人都應該為自己和為那些有賴於自己努力的人生活，且對她從事的工作有明智認識和做好的興趣。二、從來沒有像現在這樣一個人的工作能對別人利益產生這麼廣泛的影響，這是一種文明世界相互依存的形式。因此要提出一個以前從未存在的要求，即學校教學的項目都應該在學校與維繫人們社會活動的網絡關係中反映出來。三、產業方法和過程比起以往都在更大程度上仰賴自然科學與社會科學的知識，人們必須對其所使用的材料與器具的物質及社會事實有所瞭解。

教育的再造要讓學生養成一種能將他們所獲得的有限知識與生活的各種活動聯繫起來的習慣，且獲得將有限的人類活動領域與此活動要能成功所必須依賴的各種科學原理結合來的能力。作為教育者，關心的是學生應當認識到其所學的知識是與社會活動聯繫一起的。教育再造的目的對於現存社會條件而言，是要補充那些當其走出學校後可以明智地追求其從事活動的人們。最根本的問題不是要去訓練個人去從事某種特別的職業，而是要使他們對於必須進入的職業產生興趣。既

然真正的問題在於對所有教育進行改造，以適應隨工業革命而來的科學、社會與政治生活條件的變化，則在進行的具有這種目的各種實驗，就值得去加以同理的理解與明智的考察。

第十章、透過產業實施教育

本章 Dewey 主要考察了 Gray 的學校，旨在闡明普通公立學校的教育並不是為了某種職業而訓練工人，而是為了提供這項工作的動機與意義來利用整個的環境。

Gray 的教育局長 Writ 相信肌肉與感官訓練對於兒童的教育，但他並不是為了這個教育目的而安排各種矯揉做做的練習，而是讓兒童去做其父母所做的同一類事情，要求他們獲得肌肉的熟練與在日常生活活動中的良好合作精神。Gray 學校中的所有學生都能看到學校裡設備齊全的各式各樣的工廠，而且一到年長，他就能承擔他的一份管理和保持校舍清潔整齊的工作。由於實施「兩校制」(two school system)，裝備與管理這些工廠所需的經費可以節省下來，而學校為了維護與包工所需經費也可節省下來，作為教授學生之技術工人的工資。學生除了在工廠裡學習各種技術之外，也擔負起維護和保持學校工廠的責任。

三年級的學生每天花一小時作手工訓練與繪畫；五年級學生要在手工訓練和繪畫上花加倍的時間；六年級生的年齡與身體狀態足以開始做修理與保持校舍方面的實際工作，所以他們不再是幫手與旁觀者而是成為真正的工人。工廠和學校的科學課程僅佔三分之一，且還有五週短暫的見習課。學生在教師建議下選擇去那個工廠上課，五週後也可以另做選擇。一年中學生必須改選兩次，如此一學年學了三個工廠的課程，這樣學生可以學習到這個年齡所能學到的工業原理，並保證全面的肌肉與感官訓練。要不斷的成長就必須不斷從事那些可以鍛鍊全身，提出問題，不斷教給新的工作就可以發展他的思維與判斷力。任何一種體裡勞動，若成為完全熟悉和自動的東西，就不再具有教育價值。學生必須在學校工廠中做滿若干小時的工作才可以畢業。為了適合學生的需要，課程學分數不僅僅根據學生是否出席而定，而是由工廠的教師根據每個學生完成一件工作的時間而定出學生學分數。七年級開始，學生就成為所有工廠的負責任的工人，學生知道他在八年級

後必須離校，因此他會開始專門在某個部門的工廠裡工作。

在 Gray 學校中，學生從第一天入學起就看見許多學生在中學的最後一年仍在學校學習怎樣做正在做的工作，這些工作也許就是他希望最後要從事的工作。通常學生在讀完四年中學以後就知道其所從事的工作的目的。在學生離校前，他都有機會學習較多種職業中的任何一種，但從他入學起，他就在從事教給他的社會環境利用物質世界的動機與原理的工作。這樣就使得他所從事的工作不是為了工資而是一門真正終身的職業。對於絕大多數學生而言，至少從事某種能將其學校課程與日常生活活動結合起來的工作是必要的。

Chicago 市也有很多類似 Gray 學校的實驗，不同學校為了滿足所在地區的需求或校舍設備的原因，課程略有不同，但是在一所學校中的學生學習同樣的內容，當他畢業後就學習到了良好初學者應當具備的兩到三門職業的原理與過程的知識。這些是要使兒童通過理解供給人們日常所需的各種職業的基本要素，認清其自身社會的生活脈絡，而不是通過教導他某種精巧的技術而侷限於所在地區的某些工業。這其中實驗室很重要，學生可以瞭解到現代工業的基礎，懂得將其環境作為整體來看待。兒童必須具備有這種綜合理解力，認識到不同類型工作的地位及其間的相互關係，才能真正選擇出他所要從事的職業。Chicago 有五所中等技術學校，四所為男生，一所為女生而設。這些學校都有「職業預備」(prevocational)的課程。這些課程是為那些已達到法定年齡，但學業落後不該離校，卻又因為學業落後不願待在學校的學生而設立的。

第十一章、民主與教育

Dewey 所關心的是要去喚醒學校認識其工作應該是為兒童將要在世界上所過的生活作準備這樣一個事實。要在智力追求中度過一生，且將其家庭環境中獲得必要的實際生活方面鍛鍊的學生，其數量是如此之少，以致於學校中的全部工作為他們設計是十分不智的。本書中所討論的學校都在致力於拋棄哪種僅是合於少部分人和專門階級的課程，而是朝向一種將真正地代表一個民主社會的需要和條件的課程。這些學校的精神是相似的，雖然方法不同。真正重視民主的教育家們看

來，極其需要的是要使兒童與他周遭環境盡可能完善和明智地聯繫起來，這既是為了兒童的利益也是為了社會的原因。因而所採用的方法當然要按照地區的條件，且依教育者的氣質與信念而變化。Dewey 認為，這些學校的差異或許很大，但相似的東西更為重要，因為這正闡明了目前正在進行的教育改革方向，且因為其中有許多是近代科學與心理學改變了觀察世界的結果。這些相似處早在 Rousseau 的理論中就已見到，這些相似之處有：

1.注意學生身體健康的重要性，並以此為基礎來培養其他品質與能力。
亦即 Rousseau 的主張認為，兒童的教育主要依據是否允許他可以「自然的發展」。而這也獲得了現代心理學的證明：人的固有本能是他學習的工具。本能是透過身體表現出來，抑制軀體發展就是抑制本能，也就妨礙了自然的學習方法。因此運用學生的自然活動就是運用了自然發展的方法作為培養判斷力和正確思維能力的手段，學生是從做中學的。

2.從做中學的重要性。
Dewey 認為，為了學習，兒童必須從事有教育意義的活動，這些活動能夠再現真實的生活情景。當一個學生從做中學時，精神上與肉體上他都在體驗某種被證明對人類有重要意義的經驗，且由於他做了這些事，他明白了結果也即是事實的價值，這是書本教育無法經歷的。

實際活動的教育方式給予學生更大的自由，而這是學生智力與道德發展的積極性因素。學生藉由活動看到了工作的價值，也就看到自己的進步，而激勵他進一步的追求。錯誤將不再令學生洩氣，反而是作為下一次活動的有力幫助。兒童也不再僅為了獎賞或懲罰而活動，也就不存在有不誠實的工作動機，為工作而工作的價值比為獎賞而工作的道德價值更高。

3.注重學生興趣。
注重學生興趣並不是要一昧地去迎合學生的興趣，而是要作為教育活動選擇的基礎。因為兒童對於他們需要學習的東西是感到興趣的。由於兒童必須使周遭事物適應自己，因此其興趣與其需要是一致的。良好的適應能力意味著一個人的成

功，所以人們本能地對學習適應比對其他事物都要有興趣，因此凡是他所感興趣的就是他需要去做的。因此為兒童選擇作業，從兒童環境中選擇能喚醒其好奇心與興趣的事物作業，也是智慧的一部份。給學生一個問題去解決將給他一種直接的成就和滿足了的好奇心的感覺，他將會全力以赴地投入工作，目的本身將提供他堅持單調乏味工作所需要的刺激。

4.民主與教育的關係。

Dewey 認為，在一個民主社會當中，每個人必須接受一種能使他滿足去管理社會與政府的責任，且發展那些能確保他適當地參與政府工作的品質的訓練。兒童在學校裡必須允許自由，這樣當他們可以控制自己身體時，將會知道自由的運用意義為何，他們也必須允許去發展積極的品質，例如主動、獨立與善於應變的能力。民主與教育之間的關係說明了對於普及教育的興趣，以及對前述改革的科學與心理學構成了有力的支持。隨著民主觀念的傳播，每個人都有權利要求一種能滿足自己所需要的教育，且國家為了自身的緣故必須滿足這種要求。

Dewey 指出，近 150 年來（Dewey 寫作此書時），發生了兩件改變人類生活與思維的變化：1.民主思想的發展要求教育上的變革；2.科學發現所帶來的變化必須在課堂中獲得反映。因而正如本書中所描寫的那些學校一樣，不僅要教學生自從科學發現以來導致社會種種變化的各種科學定律，且要用教給學生生活知識的實際工作，來代替已在書本中分類的各種知識的學習與記憶。民主的教育要培養的成功工人是必須具備一種能培養他技能的普通教育的基礎，但並不僅是狹隘的工業或職業訓練而已。

5.繼續教育有其價值與重要性。

但僅能作為治標和權宜之計。因為兒童不應該在 14 歲時就離開學校，而應該待到 16 或 18 歲，並且應當得到幫助能明智地運用其能力與適當地選擇工作。學生離校的理由與其說是因為經濟負擔，倒不如說是因為學校無法給予其任何好處的信心。學生離開學校的理由是其不喜歡學校而急於獲得真正的工作，因此必須對普通學校工作進行重新的組織，以滿足這些階層學生的需求。產業在教育中的地位並不是要急忙地為每個學生各自的職業利益做預備，而是用作給每個學生應該

具備的理論知識賦予實踐的價值，並給予他一種對周遭環境的條件和制度的理解能力。學生因而能夠具備正確選擇工作和引導自己努力去獲得必要技能所不可少的知識和智慧。

Dewey 最後總結說，不能存在有一種制度是為有錢有閒階級子女，而另一種是為那些靠工資維生的人的子女的制度。聲稱教育機會均等的民主制度需要一種教育，能將學習與社會應用、觀念與實踐、工作與工作意義的認識，從一開始就始終如一地結合起來。而這類的學校正迅速地在美國各地實現全民平等機會的理想。

【導讀人-王俊斌】

《兒童與課程、學校與社會》導讀

◎閱讀資料：Dewey, John (1956) . *The Child and the Curriculum*、*The School and Society*. Chicago : The University of Chicago Press.

有關**《學校與社會》***(The School and Society)*一書首次出版於 1899 年，後來又各於 1900 年、1915 年再版修訂以及 1943 重刷等；另外，**《兒童與課程》***(The Child and the Curriculum)*一書則是於 1902 年出版。而兩書最早的合訂本則是 1956 年的版本。而就中文譯本而言，目前已有的類似版本包括：(1) 由林寶山、康春枝採取 1971 再刷版本進行翻譯並 1990 年出版之正體中文版本(台北：五南出版社)，只不過他們將原先英文合訂本的編排對倒(將**《學校與社會》**置於前，而將**《兒童與課程》**置於後)。(2) 1994 年由北京人民教育出版社的《學校與社會、明日之學校》，這個簡體中文版係將**《明日學校》***(Schools of Tomorrow)*一書納入。(3) 第三個找得到簡體中譯版本則是被收錄於 1981 年趙祥麟，王承緒主編的《杜威教育論著選》之中，不過其就只有**《兒童與課程》**的翻譯全文(華東師大出版社，頁 75-96)。另外，在網路資源方面，在人民出版社的課程教材研究所的網站之中，我們則是可以找到 Dewey**《兒童與課程》**一文的中譯全文。(相關網址為：http://www.pep.com.cn/jdwx/index.htm)

《學校與社會》一書中的章節論內容包括：1.學校與社會進步(The School And Social Progress)、2.學校與兒童生活(The School And The Life of The Child)、3.教育中的浪費(Waste In Education)、4.初等教育的心理學(The Psychology Of Elementary Education)、5.Froebel 的教育原理(Froebel's Educational Principles)、6.工藝或勞動心理學(The Psychology Of Occupations)、7.注意力發展(The Development Of Attention)、8 初等教育的歷史教學目標(The Aim Of History In Elementary Education)。

相較於**《學校與社會》**8 個章節的討論內容，**《兒童與課程》**則是可以算是一篇短文章(共 31 頁)。就在這一本書中，Dewey 全文並未分段或分節逐次論述，故在閱讀上實際有必要更仔細區分其論證的層次，藉此來獲致更好的理解。相較於英文版本，林寶山、康春枝的譯本也係依 Dewey 的原有行文來翻譯，只不過他們在文中重要的論述部分採取粗黑體標示的方式，提醒讀者注意。而在簡體中

文譯本中，譯者則是將**《兒童與課程》**全文區分成如下的主題：1.理論上的分歧、2.兒童的生活、3.兒童的教材、4.兒童的心理因素、5.兒童的經驗、6.兒童現有經驗中的事實和真理、7.解釋與指導、8.評價兒童的變化、9.舊教育的影響、10.經驗的系統敘述、11.課程與兒童的相互衝突、12.三種典型的弊病、13.兒童與課程的爭論怎麼樣呢？藉由這些層次的區分，它應可以協助讀者閱讀並理解 Dewey 所欲闡述的意旨。

就**《兒童與課程》**而言，Dewey 認為矛盾或對立的情形總是在所難免，因此只有嘗試從一種新的角度來觀察與分析，我們才有可能擺脫原有概念意涵的局限並得出新的見解。探取這種方法其實對於問題的思考而言卻是極為辛苦的。要我們放棄和已知的事實，轉而去尋找一些新的論點和理據，也就試圖拋棄已形成概念和擺脫已熟悉的事實，這自然是吃力的工作。相反的，依循既有的概念也就相對容易許多。說明這些，其實 Dewey 便是企圖表明自己努力的志業即在於開創一種前所未有的觀點。

接著他認為在教育過程之中存在著兩種基本要素：其一是未成熟且未發展的個體；成人成熟經驗中所含有的具體社會目標意義與價值。教育過程便是這些基本要素交互作用的結果。如何協助並促進各種基本要素能夠以最完全且自由地交互作用，這便教育理論應該掌握的本質。

Dewey 認為我們通常都太受自己的立場與所處情境的局限，或為堅持自己的觀點而犧牲他人。例如，太過堅持兒童的天性、或者堅持成人已發展成熟的意識、或者又太過堅持某些議題的核心關鍵、這其實都是不好的，因為它們都忽略了一個重要的問題：即交互作用的問題。顯而易見，兒童生活在相對狹隘的世界裏，除非是生活中能有密切地接觸，否則其他事物是很難進入到他的經驗之中。兒童的世界是一個與他個人興趣有關的世界，這不是一個事實和規律的世界。兒童世界的主要特徵，不是什麼與外界事物相符合意義上的真理，而是感情和同情。學校裏見到的課程所提供的材料，卻是無限地回溯過去，同時從外部無限地伸向空間。人們在兒童離開他所熟悉的幾乎不多於一平方裏左右的自然環境以後，便使他進人一個遼闊的世界--甚至可以說，使他進入太陽系的範圍。Dewey 言下之意即在於批判現行的學校課程並未能與學生實際的生活經驗緊密地扣聯在一起。兒童應該是一個統整而完整的個體，無論何時，兒童所關心的皆在於反映其自身生活的全部，但是學校的學科分化卻把兒童自己擁有的完整性給徹底區分了。

針對兒童和課程間的明顯脫節與問題，就此我們大約可以從三種型式來分析：第一，兒童世界是狹小且個人化的，但是課程卻是將涉及的空間和時間無限擴大；第二，兒童生活的聯貫且一致的，但是課程卻是專門分化；第三，兒童的生活的實際且極富情感的，但是課程卻是強調抽象的邏輯分類和知識排列。故而，這些些衝突因素，就產生了各種不同的教育理論派別：例如強調課程教材內容遠甚於兒童自己的經驗內容，根據此種看法，兒童只是避等待成熟的未成熟個體，教育的目的即在於擴展其狹隘的視野，而兒童本身只是能夠按部就班地聽任安排，他便是已經算是盡到責任了。與此種學派相較，有人則是認為兒童才是學習的起點與中心，同時他也是終點。任何的學科皆以輔助學生成長為目的，也就是說，只有當學科教學是兒童成長所需的，教材才能被視為是有價值的工具。

探究兒童與課程之間的關聯性與引發的的爭論議題，Dewey 在該書的最後，他則是主張有三個方面必須進一步說明：首先、學校若僅強調形式地理解符號和反復記憶的作用，這造成許多學生的學習問題。其問癥結正源自課程教材與學生個人的心理具體狀態況缺乏聯繫所致。因此，我們自然有必要對教材和心理之如間如何保持有效聯結加以發現和仔細研究。其次、若要學生能夠對課文教材發生興趣，其關鍵若不在材料本身，那麼它至少要有一種相對性的對比：即與學習課文相比，受責罵、受嘲諷、課後留校、扣分數或留級等可能是更讓學生不感興趣的。有許多以「規訓」為名的方法反對「軟教育」(soft pedagogy)，而強努力與責任，另外它也強調興趣反面觀之—也就是學生對於痛苦的恐懼。其實，教材本身不直接與興趣相關；它並不直接發生在生長的經驗之中，該如例把兒童與課程教材的關係聯繫在一起，這也是值得關心的。最後，從興趣角的角度上來看，如何使找出最適當方式修正教材，便它心理化，也就是說如何在兒童的生活經驗內去設計和發展教材，這便是探討兒童與課程的原因所在。

【導讀人-但昭偉】

Democracy and Education

John Dewey

CH.1 Education as a necessity of life（教育為生活之必要）

1. Renewal of Life by Transmission（藉由傳遞更新生命）

地球上的物體可以分為兩大類：生物與非生物。兩者間最大的不同之處在於，生物為了維持生命，必須在與外界的接觸中，時時注意地保有、甚至擴展得以維持生命的能量。換言之，「生命（life）」就是生物在與環境的交互作用中，不斷「自我更新」的歷程。

然而，"單一個"生物終究會有死亡的一天，此時生命將如何延續呢？幸好，雖然一個「個體」死了，但是在一個「群體」中卻也會有新生命的誕生；或者，即使一整個族群都滅亡了，但仍會有新的物種得以適應變動的環境。「生命的延續」即代表生物有機體與環境間不斷地重新適應及調適。

「life」一詞如同前面所陳述的，有其生理學上的意義。不過接下來，杜威將把「life」的意義放在另一個著眼點上：「life」意指個體與種族（譯註：尤指人類）的所有經驗。這樣的「life」便稱之為「生活（life）」。而延續整個社群生活的手段，便是廣義的「教育」（Education, in its broadest sense, is the means of this social continuity of life）。杜威指出，由於社群成員不可避免地有生有死，因此教育有其必要性，且教育的必要性在現代更為重要，原因有三：（1）無論是過去或現在、是原始部落或文明社會，未成熟的兒童與掌握知識、習俗的成人二者必然有能力上的差異，假使成人不去教育兒童，那麼二者間能力的差距是不會自動消失的，由此可見教育之必要性。（2）教育對一個族群的意義是，除了維持族群的生存外，並且得以使族群的特色延續下去。（3）隨著文明的進展，兒童的原始能力與成人具有的能力間的差距日益加大，唯一能夠幫助我們跨越這條鴻溝的就是「教育」。

杜威認為「社會」的存在仰賴於傳遞（transmission）------由年長者向年幼者傳遞其所在社群的行為、思考及感受的習慣（habits）。假使沒有這種傳遞過程，那麼一個社會也就無法繼續存在，因此，透過教育傳遞經驗為每個社會所必要。

2. Education and Communication（教育與溝通）

由上可見，社會的存在需要有傳遞的過程，杜威更進一步的說，社會不僅是藉著傳遞而得以延續（exist *by* transmission），社會根本就是存在於這種傳遞的過程中（exist *in* transmission），而延續整個社群生活的方式便是廣義的教育。因此，杜威認為「社會」的存在仰賴於「教育」。

杜威指出，一個社會的形成代表這個社群（community）中的人具有「共同的理解（a common understanding）」；相反地，地域上的接近並不代表一群人一定會形成社會。在形成社會的過程中，一群人需要經常地「溝通（communication）」以形成共識；在有了共同的理解之後，這群人就會考慮到社群的共同目的來調整自己的活動，那麼，這樣的一群人很可能就得以形成一個社會。

因此，社會的形成需要溝通。杜威認為，當社會中的成員彼此溝通時，每個個體自己的經驗必然會隨之擴展與改變，如此的經驗的擴展與改變便具有教育性質，也就是說，社群生活中的溝通具有教育性。

在杜威對於溝通的看法當中，有一點十分值得教育工作者們深思，杜威認為，由於成人與小孩間能力的不對等，因此需要教導小孩，而在這傳遞經驗的過程中，擔負著教育者之責的成人必須要能夠將其認為有必要傳遞的經驗，化為最能有效傳遞給兒童、使兒童能夠明瞭的形態，如此，兒童接收到的經驗才會是真正對兒童有用的教育內容。

3. The Place of Formal Education（正式教育的地位）

杜威雖然認為生活中的事物與經驗具有教育性，不過他也認同，由生活中獲得的教育與正式教育二者顯然有所不同。由生活中獲得的教育只是社群生活的附屬品，並不是生活的主要目的；然而對於兒童而言，正式教育（學校教育）則有其必要性，這是因為：第一，現代社會的複雜性極高，成人與兒童間的能力差距越來越大，若兒童只依靠在原始社會中所使用的模仿學習的話，絕對是不夠的。唯有透過正式教育，才有可能將所有的社會要素傳遞給兒童。第二，正式教育可以提供兒童在日常生活中沒有機會獲得的經驗。由於這些必要性，因而有了正式教育機構------學校，以及特定的學習內容------教材的出現，教學者的角色也由父母轉移到某些特定者------教師身上。

不過，儘管正式教育有以上的必要性及長處，杜威也指出實行正式教育時需

特別注意以避免的流弊------與日常生活完全脫離。原始社會中的非正式教育------在生活中自然形成的教育，例如：小孩模仿成人，來自於人類維生的需要，因此與日常生活緊密相連；現代的正式教育卻往往成為一種符號表徵（symbol）的學習，這些學習材料與日常生活相距甚遠。換言之，正式教育的教材就僅僅只是"學校中的學科"，而正式教育也就變成了與生活經驗毫無關聯的"死（dead）" 教育。於是，教育竟成了不顧社會需求、不管人類社群互動，而只傳授一些學習者根本不知其意義何在的知識，以及使人具有讀寫能力的"教育"。

由於正式教育與非正式教育各有其優缺點，因此杜威指出，教育哲學所要處理的最重要的問題之一便是：找到使正式教育與非正式教育得以取得最佳平衡點的方法。同樣地，避免正式教育與非正式教育間的分裂，也就成了學校教育發展的重要課題。

CH.2 Education as a social function（教育的社會功能）

1. The Nature and Meaning of Environment（環境的性質與意義）

由上一章的討論，我們已經了解到，一個社群或社會團體是藉由不斷地自我更新以延續自身，而更新同時也意味著該群體中未成熟成員的"教育性生長(educational growth)"。透過各種機構，社會可以使其成員得以掌握該社會的重要知識，並有能力擔負起延續社會理想的責任。如此看來，教育是一種培育(fostering,nurturing,cultivating)的過程，是一種動態性的生長。「教育(education)」一詞在字源上的本意是引領(leading)或養育(bringing up)的過程，當這些過程對人的心靈產生影響時，教育便可稱為是一種形塑(shaping,forming,molding)的過程------使人的活動符合社會的標準。杜威在本章中的討論重點便著重在社會使其未成熟成員社會化的教養方式。

杜威在此不是要探討外在的形塑，而是要探討經驗品質的轉變------轉變至個體的經驗與整個社群的經驗融合在一起。人的思想不像物體一樣可以輕易地由 A 移轉到 B，我們也不大可能對人的思想進行灌輸，那麼，人的思想與經驗究竟是如何進行交流的呢？這便是杜威要研究的課題：找出年輕人吸收成年人觀點、以及成年人同化年輕人思想的方法。

一般說來，我們會認為上述這個問題的答案是：利用環境(environment)的作

為使人產生某些特定的反應。亦即，雖然思想無法灌輸，然而個體生長的環境(medium)卻往往能夠使個體在不知不覺中遵從某種思想或行為模式；如此，個體才得以在社會中順利生活。在此，杜威特別提醒我們注意"環境"一詞的意義，杜威指出，"環境(environment,medium)"指的不見得是個體所處的週遭("surroundinds")，換言之，環境並不限於在物理時空上接近人的那些事物，杜威認為，會使人隨之改變的事物，對個體而言，才是真正的環境(genuine environment)，而這些環境對人的影響也許是正向的促進、刺激，也許是負向的阻礙、抑制。生命不僅是一種靜態的存在，更是具能動性的存在，因此，總的來說，「環境」指的是那些會對生物的活動產生影響的事物，不管這些影響是促進或是阻礙生物的生存。

2. The Social Environment（社會環境）

杜威認為，在人與人的活動彼此緊密相關的地方便存在所謂的「社會環境(social environment)」。在社會環境中，一個人的所作所為必須符合社會期待、社會要求、社會規範，也就是說，在社會環境中，一個人不可能不考慮到他人而隨意作為，因為每個人的作為都是息息相關、牽一髮而動全身的。那麼，社會環境是如何培育其未成熟成員的呢？

首先，杜威認為外顯行為習慣的塑造是顯而易見的，由對動物的制約實驗中就可以看到。人的行為也可以用類似制約的方式來塑造，不過這種方式並不是杜威所謂具有教育性的教學(educative teaching)，頂多只能算是一種訓練(training)。訓練與教育的主要差別在於，受訓練者只是在外顯行為上有所改變，而非行為的內在動機有所變化。

杜威指出，現在有許多的"教育活動"都只是為了使兒童具備一些有用的習慣(useful habits)，這些活動的進行方式都像是在"訓練動物"，而非"教育一個人"，兒童在這些活動中所表現出符合社會期待的那些作為，充其量只是遵循快樂原則而已。相反地，杜威認為真正的教育應該是，使兒童確實融入及參與社會活動。在社會活動中，兒童的原始衝動才會有所改變，而且不僅是外顯行為符合於社會規範，其行為背後的思想及感受方式也會與其他社會成員相似。這是因為，一個個體在社會中為了獲得認同、獲得讚賞，因此他的所作所為會盡量符應於社會所喜好的特性，換言之，個體性格中的某一面會逐漸增強，其他方面則逐漸減弱，

個體的思考方式也會變得以該特性為出發點。為了成為社會認同的一員，個體似乎不得不遵從該群體的社會模式，久而久之，一個人的心理特質(mental habitudes)也就逐漸同化(assimilate)於整個群體的心理特質了。

因此，杜威認為，社會環境不是透過直接的灌輸而對人產生影響，其影響的重點也不在使人的外顯行為有所改變，社會環境對人產生影響的第一步在於：創造一個情境，使其中的人表現出某些明顯可見的行為模式；而當社會環境中的個體深深地認同自己是這個社會的一份子，且以社會的成功為自己的成功，以社會的失敗為自己的失敗時，那麼社會環境就充分發揮它的影響力了，此時，個體便會認同社會目標、遵守社會的行為模式，一個人的思想將落在整個社會的思想體系中，知識的追求亦然。

杜威指出，以知識的追求來看，「語言(language)」無疑是造成人們誤以為可以直接將知識由一個人傳給另一個人的主要原因，人們經常以為只要把話說給另一個人聽，他人就可以接收到我們所傳遞的訊息、想法，這樣看起來，知識似乎是可以直接移轉的；然而真的是這樣嗎？構成語言的最基本元素是「聲音(sound)」，而這些聲音對於新生兒而言是不具任何特殊含意的，對不同族群而言，也代表了不一樣的意義。「聲音」要成為可作為溝通工具的「語言」，則這個聲音必定是與社會活動中成員某個共同參與的行動相連結，換言之，「語言」之具有意義在於它代表了一種人類的共同(shared)經驗。也就是說，某個聲音、某個東西、某個字之所以能夠代表某個特定的意思，一個人之所以能夠理解另一個人說的話、做的事，都是因為社會成員在彼此的活動中對於某個意思有著共同的領會與了解。總的來說，語言、聲音、文字、符號之具有意義，都是因為它們在人類活動中扮演了使人們得以互動、溝通的角色，且其意義能夠經由與相關活動的連結而更加擴展。因此杜威認為，語言之所以能夠成為傳遞思想的方式，是因為各種事物經由人類的共同經驗、共同活動獲得其意義，並且不斷地在擴展與精煉其意義。

3. The Social Medium as Educative（社會環境的教育性）

由前面的討論，我們已經知道社會環境形塑個體行為背後的心理及情感傾向的方式是，使個體浸淫在會增強個體的某種衝動、具有某種目的、或是會導致某種特定結果的活動中。杜威指出，在原始社會裡，直接參與社會活動是傳遞社會

習俗給兒童的最主要方式，即使是在學校教育發達的今天，這種直接參與仍是影響兒童基本教養的重要因素。

社會活動(association)本身並不會使人產生新的好惡衝動，但是它提供了好惡依附於其上的各種東西，而我們所在的社會就在影響我們該去注意哪些東西，相反地，使我們感到陌生或是奇怪的東西，便成為了不可信的、或是我們的道德所不容許的事情。人的性格主要便是在這種社會環境的影響下所形成，而非藉由學校教育。換言之，刻意的教學(conscious,deliberate teaching)所做的只是使這些已形成的能力更充分地發展，或是消除這些性格中不良的地方，並提供一些使人的活動更具有意義的東西。

既然環境在不知不覺中對人的性格、心靈所造成的影響如此之大，因此杜威認為有必要討論幾個環境影響的主要層面：(1) 語言習慣(the habit of language)。一個人的語言模式、常用的字彙，大都是在與人相處的日常生活中建立的，是基於社會生活的需要，而非來自於刻意的教學與學習。一個人的語言習慣或許會在有意教學(conscious teaching)中有所改變，但我們可以看到一個有趣的現象：當遇到緊急情況時，我們使用的往往是母語(native tongue)，而非刻意習得的那種語言模式。(2) 儀態舉止(manners)。要養成好的態度，最重要的是在個體所處的環境中有好的榜樣，亦即身教重於言教；環境氛圍(surrounding atmosphere and spirit)才是形塑個體態度的最主要因素。(3) 品味與審美能力(good taste and asthetic appreciation)。讓人經常處於一個美的環境中，則人的品味與美感自然而然就會生成。有意的教學雖然也想使人具有品味與美感，然而它所能做的頂多是傳授一些二手知識，這樣的方式無法使人自發性地生成自己的思想，而毋寧是使人成為記憶他人思想的人罷了！除了以上三點，還有更深層的價值判斷標準的形成，之所以不把它列為第四點的原因是我們不妨將它視為前述要點的總和。許多我們視為理所當然以致於很少去反思、探究的事物，事實上正是決定我們的思考與判斷的關鍵，這些我們幾乎不需思考就會做出的習慣(habitude)，就是在我們長期與他人相處的日常生活中形成的。

4. The School as a Special Environment（學校作為一個特殊的環境）

杜威上述所言，其實就是希望讓讀者知道：成人若想控制(control)兒童所接受的教育，唯一的方式便是塑造環境(control the environment)。換言之，人們是

被動地等待剛好適合的環境，或是主動地去創造想要的環境，兩者間有著很大的區別。以家庭而言，一個知道該如何教育孩子的家庭將會刻意營造家中的生活習慣。不過，學校仍是一個最典型的例子，學校環境的營造就是希望對於學童的心理及道德傾向產生其預設的影響。

大致上來說，學校的出現是文明演進的產物，由於社會文化的積累日益複雜，故須藉由文字符號來加以記錄與傳遞。因此，一代一代所累積下來的資產也就存在於文字當中。不過，由於地域上的隔閡與時代的轉移，人們無法在日常生活中將所有的人類資產都傳遞給下一代，學校所扮演的角色便彌補了這項不足。於是，一個特殊形式的社會機構------學校，因而建立。

杜威指出，學校與其他社會機構比較起來有三項特點：(1)由於文明的進化，社會生活日益複雜，人們不可能學會每一項事物，因此學校第一個要扮演的角色就是提供一個"簡化的(simplified)"環境。透過學校選擇一些最根本、且兒童有能力接受的事物，如此，學校便能逐步建立一種次序：藉由已能掌握的基本要素，進一步去了解更複雜的事物。(2) 相對於第一項而言，學校不僅要選擇適合孩子接收的素材，更要扮演過濾的角色，將現行社會中不當的事物去除掉，也就是說，學校的第二項特點是：建立一個純淨的行為環境(purified medium of action)。社會中有太多不重要的瑣事、過時的想法、長期累積的錯誤成見，因此學校有必要去除這些東西，甚至是透過學校的力量來抵抗這些東西對社會造成的不良影響。當透過學校的力量使得社會有所改善時，或許社會中的成員就會了解：社會要傳遞與保存的不是"所有的"現有成就，而應該是只去保有那些能使社會的未來"更好"的東西。學校便是促使社會做到這件事的主要機構。(3) 學校的第三個特點是：平衡社會環境中的各種元素，並使每個人都有機會跳脫出他所在社群的限制，以接觸到更廣闊的環境。在此，杜威提醒讀者需特別注意一個詞，也就是當人們看到"society"或是"community"這一類的字時，很容易誤認"society"或"community"只有一個，但杜威指出，現代社會實際上是由許多大大小小的社會連結而成；凡是一群具有相同目標的人都可能形成社會，而這樣的社會當然也就對其成員性格的形成具有一定的影響。在古代，族群的多元通常是由於地域上的分隔所造成，當時也有許多社會，但與現代比較起來，古時候在一個地區內形成的社會，基本上是由一群同質的人所組成；隨著各族群間的遷移、交流，今天許多像美國這一類的國家，都是由具有不同習俗的族群所組成。正因為社會的組

成有了如此的轉變，因此現代社會有必要營造一個同質化、均衡化的環境------學校。唯有透過學校，社會中各族群的對立才有可能消失，因為在學校中，人們開始有了共同的話題、共同的願景，也因此有了不限於自己族群的更寬廣的視野。換言之，這種多元族群的學校對所有學童而言便是創造了一個新的且更寬廣的環境。

除了以上三點，學校還有協調個體性格的功能。一個人的性格可能會同時受到各種不同環境的影響（家庭、工作、宗教），當一個人由一個環境到另一個環境時，他在價值判斷、情緒感受上，可能都會發生混亂的情形。因此，學校有必要扮演一個具恆定性及整合性的角色。

CH.3 Education as direction（教育的引導作用）

1. The Environment as Directive（環境的引導性）

在本章當中，杜威將談論教育所具備的特定功能，意即教育具有引導(direction)、控制(control)、或指引(guidance)的功能。其中「指引」一詞的意涵是，透過合作的方式，協助受引導者發揮其天賦能力。其次，一般人通常會認為「控制」帶有利用外力去強迫個人的意味，然而杜威認為，雖然「控制」的確最為突顯，但其達成的方式則是個體在自身的本能與他人的影響間來回地分析、判斷，最後找出他所欲的一方。再者，「引導」可說是一個較為中性的字，它所代表的意思是，受引導者會朝某個特定的方向持續地邁進，而在進行過程中，引導可以是一種助力，卻也可以是一種強制性的規定或掌控。

一般而言，每個刺激(stimulus)都會引發人做出某些行為，不過杜威在此所談論的刺激，指的不僅僅是誘發我們行為活動的刺激，更是希望透過我們的行為活動達成某個目的的刺激。同樣地，杜威所談論的反應(response)當然也就不只是生理上的反應，而是一種回應(answer)。回應是與刺激相呼應的，亦即刺激與回應之間是相互調適(adaption)的，因此，這樣的刺激對接收者而言，是使接收者的能力得以適切地發揮，而不會是一種外在的干擾。由這種刺激與回應間的關係來看，則引導與控制二者對於具有某種行為傾向的有機體而言都是一種協助，協助有機體達成他自己想做的事情。

杜威指出，上述所說的刺激與反應（或是所謂的回應）之間的關係，有兩點需要特別注意：(1)未成熟者一開始所接受到的刺激通常不會引發他們做出某些

特定的反應，換言之，在刺激與反應建立連結的過程中，個體可能會花費許多不必要、甚至是有反作用的精力。杜威認為，真正能夠產生引導作用(direction)的方式應該是，使人的行為專注於某個特定的面向，並去除那些不必要且會造成困擾的行為。(2) 刺激與反應之間需要有適當的控制(adequate control)，適當的控制意指，某個回應行為不僅呼應當時的刺激，而且也有助於下一個行為，換言之，回應行為必須具有連續性。

由此我們可以知道，引導不僅發生在某個特定的時間與空間(simultaneous)，也同時具備了時間上的連續性(successive)。接下來杜威將對此作進一步的解釋。杜威認為「simultaneous」意指人會由刺激所引發的反應中選取某些反應，然後將精力花在這些值得注意的反應上；而「時間上的連續性」則是指每個反應行為能夠順利地彼此接連，使一連串的行為活動具有次序(order)。因此，杜威主張聚焦(focusing)與次序(ordering)是構成引導的二個面向：聚焦是就空間而言，次序是就時間而言；聚焦確保人們關注於目標上，次序使行為活動得以連續。杜威雖然把這二個面向分開來談，不過他也提醒讀者，在實際的引導活動中，這兩者很明顯是不可分的。

我們可以將杜威在這個部分中的主張歸結為以下二點：(1) 杜威認為單只有外界的刺激，是不可能產生引導作用(direction)的。環境所做的就只是提供刺激，至於刺激所引起的反應，則是來自於原先已存在個體心中的各種傾向，而這些傾向的形成則是個體在自己個人的天性、本能與社會的習俗、規範間反覆考量所得的結果。因此杜威認為，所有的引導(direction)都是「再引導(re-direction)」，引導的作用只是將原本已在進行的一種活動導往另一個方向，而除非引導者認清這一點，否則引導很可能會產生偏差。(2) 習俗、規範對人所造成的控制可能是短視近利的。我們很容易忽略這一點的重要性，也就是說，控制在當下可能是有效的，卻可能在日後造成反效果；因此，受到引導的行為應該具備連續發展性。

2. Modes of Social Direction（社會引導的模式）

杜威指出，當人們看到他人在做自己不喜歡的事情，或是他人違背自己的想法時，人們通常就會想用自身的優勢力量去控制他人，這樣的情況就是一種最直接的「控制」。當這種控制發生時，可能會造成兩種結果：一種是使外顯行為(physical)產生改變；一種是使道德意識(moral)產生改變。外顯行為的改變不能代

表內心道德意識的改變，因此杜威認為必須要清楚地區分這兩者，否則引導作用將無法適切的發展。

杜威認為，上述所言那種直接的、有意的控制，應該限於人類本能性的行為，不過這種顯而易見的控制方法不是杜威要討論的重點，杜威要討論的重點是存在於社會環境之中的控制，換言之，杜威要去探討與未成熟者一起生活的那些人使用東西(use things)的方式，以及他們使用了哪些可藉以達成其目的的工具。

杜威明白地指出，個體所賴以維生的社會，便是最有效地引導著個人活動的場所。那麼，社會的意涵究竟是什麼？許多人常會把生活的環境分為物理環境(physical environment)與社會環境(social environment)兩類，但杜威認為，這樣的區分方式會導致兩種極端的看法：一種是過於張揚人可以直接控制另一個人的可能；另一種則是過於誇大透過人與物理環境的接觸，就能發展人的智能的想法。杜威主張，物理環境與社會環境在影響一個人的過程中是不可分割的，而且是相互依賴的，換言之，形塑兒童性格的最主要方式是，使兒童參與人類共同的社會活動，並藉由事物的使用(the use of things)來了解其在社會活動中所扮演的角色。

杜威指出，人的行為反應大致上可分為二種：一種是對物理刺激的反應，一種是心理反應(a mental act)。兩者的差別在於，心理反應是對某事物的意義(meaning)做出反應，而前者則非如此。當事物對人而言是具有意義的，那麼人就知道自己想作的、正在做的是什麼事；反之，則人的行為就只是一種生理反應了。也就是說，如果人不了解自己所作的事或行為的意義何在，那麼即使可以藉由不斷地重複練習以建立一個習慣，甚至使習慣成為一種自動的反應，都不能稱作是教育，頂多只是訓練罷了。因此，人必須了解事物的意義(an idea of a thing)，這種意義不僅來自於生理上的感覺，更應該是要能夠預見那些作用於人身上的事物、以及人的行為所可能產生的後果。

此外，杜威認為，人要成為社會的一員，就要對事物的意義有著與他人共同的理解，並且要與其他社會成員有相同的行為模式。一群人在一起活動並不見得能稱作是共同活動(a shared or conjoint activity)，所謂的共同活動指的是，每個人了解彼此行為之間的關聯性，在做一件事時也懂得將他人的作為納入考量。因此，共同活動代表在一個團體中的一群人有著共同的想法、共同的行為傾向，也就是說，這群人有著共識，而這種共識也就控制了每個人的行為。當社會中的成員了解彼此的行為活動，開始關注他人的行為活動，並且也開始關注自身的行為

與他人行為之間的關聯性時，那麼每個人所做出的就都會是一種運用理性的(intellgent)、而且符合社會性的行為。

杜威對於社會引導模式的說明可歸結為以下幾點：第一，生理性的行為並不會影響或形塑人的心靈、想法、信念，除非這些生理性的行為與人為了達成某個目的所做出的行為有所關連。他人的行為對每個個體來說，都可能只是一種單純的生理性行為，當人不去或是不想去關注它時，這個行為對個體而言不具任何意義；相反地，一旦個體關注這些行為，那就表示個體開始與這些行為有所關聯了。換言之，個體會盡力去找到他人的行為與自身行為之間的關聯性，並且去判斷這些行為所代表的意義，藉以決定自己下一步的行動，此時，個人的行為也就具有社會性了。第二，人類唯有透過環境的營造，才可能改變一個人的性格。人類的"心靈(mind)"是一種有組織的習慣(organized habits of intelligent response)，習慣是理性回應方式的組成，而回應方式則是在社會生活的待人處事中形成，換言之，社會形塑社會成員的性格，而且沒有人能夠脫離社會的控制。總而言之，社會控制來自於社會成員對事物意義的共同理解，以及對彼此行為活動的相互理解，在這樣的過程中所形塑出的心靈，也就成為了社會控制的憑藉(the method of social control)。

3. Imitation and Social Psychology（模仿與社會心理學）

杜威指出從前的學習心理學有一種缺失，他們以為人心如白板，心靈只要透過與外在事物的直接接觸，便可使心靈在彼此的互動過程中獲得知識；直到近代，人們才注意到人與人之間的聯結關係(association)在一個人心智與道德的形成過程中，扮演著主導的角色。不過，至今仍然有一種誤解的想法存在，這種想法以為人最主要的學習方式是透過與事物的直接接觸，因此人與人之間的關係只是次要的，杜威認為，這種把人與物完全區分開來的想法是極為荒謬的。在之前的討論中，我們曾經將杜威的主張歸結為二點：(1)有意義的活動與生理習慣有所區別；(2)透過環境的營造才有可能形塑一個人的心靈。為了加強這兩點論證，接下來杜威將與那種把人與人的關係視為人與物關係之附屬品的理論相比較，而由於該理論所認為的社會心理學是立基在「模仿」的概念上，因此接著杜威首先要討論該理論所謂的「模仿」，在一個人的心智形成中扮演了什麼樣的角色、具有什麼樣的特質。

該理論的看法是，人類具有模仿他人的本能，會以他人作為學習的楷模，這樣的模仿可以使個人受到社會控制。然而依我們看來，這種理論所說的"模仿"會使人產生誤解，因為其所代表的含意其實就是：一個人會看到社會中的其他成員如何使用東西，於是產生共識。在社會的形成過程中，處於同一個環境的一群人本來就是因為具有相近的想法、相似的行為才得以形成一個社會；然而這樣的事實由外人看來，便會覺得每個人的行為都像是在相互"模仿"。因此，這種"模仿"最根本的錯誤在於它倒果為因，並沒有真正說出"為什麼"人會相互模仿。

一般而言，人們認為「模仿」意味著人的動作具有相似性，以及人在與他人的行為、想法一致時會產生滿足感；由這樣的外顯事實來看，人們於是認為必然存有一種心理力量，因而使人產生這樣的相似性。然而，這種模仿其實就是生理構造相似的人，對於相似的刺激會有相似的反應，相對而言，處於不同環境的人由於接收到的刺激不同，反應自然也就有所不同；此外，人類刻意的教導與社會風俗的規範力量，亦無時無刻影響著身於該社會群體中的個人，個人為了能夠順利生活，必然會順應於該群體的思考及行為模式，因此實在沒有必要把這種現象冠上模仿一詞 。

接下來我們可以用玩球的例子來解釋兒童的模仿行為。實際上，兒童會去模仿或學習他人的行為是出自於自身的意願與需要，也就是說，在某個活動情境中，兒童觀察的是整個情境，而不單單只是他"模仿"的那個人，根據自己希望達成的目的，兒童可能會去模仿他人達成該目的的方式，但模仿並不是他的主要目的。由此我們應當可以料想的到：兒童從出生開始，為了達成自己的目的，他必然會使自己的行為符合他人的行為模式，以期獲得認可；在這樣的情況下，自然而然地，兒童的行為就越來越像大人了，因此我們也不需要說兒童就是在"模仿"大人。

再者，如果兒童模仿的對象只是行為的結果，那麼這樣是無助於其心智成長的，相反地，假如兒童模仿的對象是可藉以達成目的的方式，如此才是一種真正的心智活動；這種心智活動必須具備幾個要素，包括敏銳仔細的觀察以及明智地判斷，以選出有助於達成目標的行為。也就是說，模仿這種本能一旦成為有目的性的模仿時，便稱得上是促進有效行為發展的要素之一了。

由上述的討論，我們應當可以更加確信以下這個結論：真正的社會控制意指個人會形成某種特定的心智傾向，以某種特定方式來理解事物和行為的意義，以

便有助於自己參與社會生活。

4. Some Applications to Education（在教育上的應用）

有些人認為原始社會之所以停留在原始狀態，文明社會之所以能夠形成文明的原因是因為原始人智力較低，但杜威認為這種說法不足以解釋兩者文化上的差異。從某個方面來看，原始人的心智相對於其落後的文明而言是果而非因，也就是說，當時的生活環境、社會活動侷限了他們觀察與注意的範圍，也缺乏有助於心智發展的刺激，使得他們只會利用少數的自然資源，而且也不是應用地很好；相對而言，文明發展所代表的意義便是人類懂得運用許多大自然的資源，使其成為人類達成目的的工具。因此，杜威主張，與其說原始人與文明人是在天生能力上有很大的差距，不如說是因為文明人接收到較多有助於引發及引導人類能力發展的刺激。

藉由前人的努力，人類逐漸克服大自然的限制，創造或改造出有利於人類生活的器物與工具，並一代一代的傳承這些經驗，於是今天兒童的活動便受到這些選擇過、衡量過的刺激所控制，也因此才得以在短短的一生中就吸取到前人歷經長久奮鬥所得的寶貴經驗。

人類所創造的器具本身，或者甚至是所有器具的總和，並不會直接構成所謂的文明；但是相對而言，文明的形成卻也少不了這些東西，由於這些東西的使用才產生了文明。藉由前人遺留下來的成果，使後人不需要再和前人一樣把心力花在對大自然的幻想、想像上；因此，只要現代人懂得運用這些產物，並且以之促進整個社群生活的利益，那麼這些產物便是促進文明發展的有效資源了。無論是在原始時期或是文明時代，這些產物都塑造了人類日常生活的教育情境，並指引著人類心智與道德傾向的形成。

在眾多前人的產物中，「語言」佔了一個極重要的地位，這是因為語言最能夠顯示出事物由原本的用途，變成有助於社會利益的社會性工具的轉變過程。語言不僅記載了過去的社會成果，也預示著人類社會的未來景況；由於語言涉入社會生活甚深，因此文盲與未受教育幾乎成了同義詞。

不過，過於強調語言文字學習的學校教育，往往造成如下的一種景象：教育現場的老師採取一貫的講述法，進行灌輸式教學，學生在學習時只是被動的接收者。要解決這樣的困境，則學校必須有對應於教育信念的軟硬體設備與教材、合

適的教學法及有效的行政管理；杜威並非反對語言文字的學習，而是希望語言文字應當保有它在真實社會中原有的、該有的連結性，學校教育應該以共同活動為核心。

兒童到學校當然是要去學習，但是如果兒童在學校中所學的東西到了校外毫無用處，那麼他們必然會變成毫無一點社會精神的書蟲；況且，至今仍無人可以證明學習在與社會生活分離時最為有效。假如學校教育真的將人的學習與社會生活分開，使人無法透過共同活動發展出社會意識，那麼學校教育也就偏離其目標了。一個獨立於社會生活之外的人，或許仍會有肢體活動與感官知覺，也可能習得專精的技術，但他絕對無法理解經由社會生活才可體會到的意義，而且也不會具有一種智慧------一種可指導人使用能力以達成目標的智慧。總而言之，唯有透過共同活動的參與，人才懂得去參照他人運用能力及使用東西的方式，因而使人性格的形成獲得社會的指引。

CH.5 Preparation,Unfolding,and Formal Discipline（預備說、開展說與形式訓練說）

1. Education as Preparation（教育即預備）

杜威主張「教育即生長」，這個想法與其他教育哲學截然不同；杜威在本章中便要藉由討論其他的教育概念，來加強自己的論點。

杜威首先要探討「生活預備說」的論點。「生活預備說」主張教育是一替未來成人生活作準備的過程，杜威認為，這樣的說法毋寧是將兒童未成熟的狀態視為一種缺陷，接下來杜威將分述此學說在教育上所造成的惡果。

第一個惡果是兒童缺乏學習動力。俗話說：「人要活在當下」，未來的事物對兒童而言是遙遠的、模糊不清的，要他們捨棄現有的東西而去追尋遙不可及的未來，兒童當然會缺乏學習動力。第二個惡果是，使兒童急急忙忙地為未來作準備，反而犧牲了兒童每一個當下經驗充分發展的機會。第三個惡果來自於忽視兒童現有能力的個別差異，而以一致的標準看待兒童；採用這種想法的人以為如此能使兒童作好未來的準備，但杜威指出，事實上正好相反，忽視個別差異代表教育無法符合學習者的能力，因此學習者根本不可能"作好未來的準備"。第四個惡果是，「預備說」必須仰賴苦樂原則作為兒童學習的動機。預備說主張替"未來"作準備，但是"未來"與兒童當下生活相距甚遠、沒有直接的關聯，因此，為了使兒

童願意遵從根據「預備說」而採取的教育作為，成人可能會安撫兒童說：現在的努力在將來一定會看到成果，然而，若是兒童不願遵從，則成人往往訴諸於懲罰以使兒童就範，或者採用另一種完全相反的方式，用一些根本無關乎學習的獎賞來吸引兒童。

在杜威看來，「教育應不應該替未來作準備」這個問題根本就不需要討論，因為「教育即生長」，生長是一連續性的進展，教育亦然。只要我們營造一個使兒童能力得以充分發展的環境，則個體自然就會具備足以適應未來生活的能力。總而言之，只要使兒童每一個當下的經驗都得以充分、良好的發展，那麼，隨著時間的積累，兒童的能力自然也就逐漸增長，未來所需之能力便在其中矣！

2. Education as Unfolding（教育即開展）

其次杜威要來討論「開展說」。「開展說」論者自稱開展說建立在發展(development)的理念上，然而他們所言的發展並非杜威所謂的「持續生長」，而是指「開展人的潛能至一完美的終極目標」，因此杜威認為開展說不過是「預備說」的另一種說法罷了，兩者的不同僅在於「預備說」著重在為一個人未來生活的責任、義務作預備；而「開展說」則強調開展的理想性與靈性（the ideal and spiritual qualities of the principle which is unfolding）。

杜威認為開展說的貢獻在於它促使人們的生活觀開始由靜態轉變至動態，並且談論了許多發展、過程、進展的觀念。不過，開展說仍有其美中不足之處，首先，它沒有拋掉「生長是朝向一固定不變之終極目標前進」的想法，這個想法使開展說將生長過程僅視為達到目標前的過渡時期，因而只在乎遙遠、抽象的未來，而完全忽視兒童當下現有的能力。其次，開展說為了使看來"遙不可及"的目標能夠在現實生活中落實，於是主張兒童的一切作為是由內而外的開展，而且這種展現的本身是神聖的。再者，為了要判斷兒童的生長是否確實朝向那個完美的目標前進，則必然需要有一判斷之標準，成人的想法於是就成為了這個標準；在這樣的思維底下，教師經常使用"暗示性的問句"去"引出"兒童的答案，杜威告訴我們，這種看似使兒童說出其"內心想法"的教學方式，實際上只不過是想要兒童說出"成人希望"聽到的答案，因此，兒童的所作所為並非出於本身的自發性，而是投成人所好的表現。

杜威指出，在哲學思想中，有兩位學者的想法便是上述「開展說」的典型代

表，其一是福祿貝爾，其二是黑格爾。兩人想法的共同點在於，他們都主張有一種潛藏著的"整體(whole)"------"絕對(absolute)"的概念，並且認為完美的、完全的理想(ideal)適用於任何時空，只不過這種完美理想是處在一種潛藏著的、尚未開展的狀態。若要進一步區分兩人的想法，則最大的不同點在於，兩人所認為的實現或開展完美理想的途徑不同，以下杜威將對此進行解釋。

主張「開展說」的學者之一是福祿貝爾。福祿貝爾認為實現理想的動力來自於符號表徵的呈現，因為這些符號顯現了絕對(Absolute)的基本特徵，這些符號大多數是數學符號；一旦這些符號表徵呈現在兒童面前，則原本沈睡於兒童心中的整體(the Whole)、完美(perfection)便會甦醒。杜威承認，福祿貝爾對於現代教育影響甚大，包括他對兒童的關注、認同兒童天賦能力的重要性、以及促使許多教育學者開始研究兒童等，這些都使後人了解到生長的概念。不過杜威也指出福祿貝爾想法中的侷限；首先，由於福祿貝爾認為發展就是開展既定的潛能，因此他無法認清「生長的過程/繼續不斷地生長就是生長，發展的過程/繼續不斷地發展就是發展(growing is growth,developing is development)」的事實，於是，福氏設定了一個實際上阻礙生長的"生長目標"，以及一個必須轉換成抽象符號公式才得以引導當下能力的標準。其次，杜威認為「開展說」所設定的遙遠目標是先驗的(transcendental)；換言之，終極目標與人的直接經驗及認知能力相距甚遠，因而顯得十分模糊，福祿貝爾為了解決這個問題，只好訴諸於主觀的先驗法則(a priori formula)，並且宣稱經驗的具體事實就是先驗理想的表徵。

上述理論的錯誤接著便造成實際教育措施的失誤；在教育實施上，為了使兒童體認出符號表徵的內在意義，因此需要制定一些明確的技術，於是，規定符號意義的成人也就自然而然地成為這些技術的制定者與控制者。總而言之，福祿貝爾的教育學說造成兩種不當的教育後果：（1）過於著重抽象的象徵符號（2）以一種主觀、外在命令式的觀點來解釋發展的意義，而這種自稱具正當性的學說在實際教學上所產生的負面影響，可能比之前的教育方式都更為嚴重。

主張「開展說」的學者之二是黑格爾。與福祿貝爾一樣，黑格爾在闡揚生命過程的概念上有一定的貢獻；不過，不同於福祿貝爾的主張，黑格爾認為展現絕對(Absolute)的具體事物是機構(institution)，而非福氏認為的符號表徵。黑格爾之所以如此主張，一來是因為黑格爾看到福祿貝爾那種抽象而以個人為核心的哲學思惟中的缺失，二來是因為黑格爾認為人不可能完全脫離歷史機構，而且在歷史

中自然形成的機構也不是由貪腐的專制制度所造成。受到黑格爾歷史哲學影響的一批德國學者，從此開始重視人類文化遺產在教育上的意義，並且不再視機構、文化為虛假的人為產物。黑格爾指出"客觀心靈(objective mind)" 在個體心靈形成過程中的重要性，這個說法徹底顛覆了傳統心理學視"心靈"為個體與生俱來之既定物的觀點。由此我們可以知道，黑格爾認為人類偉大的文化遺產是培養人類智識心靈的主要因素，這個想法在教育哲學上貢獻良多，我們甚至可以說，黑格爾的想法超越了盧梭，因為盧梭認為社會環境的一切都不是自然的，因而不應該使之影響個人的發展。

不過，黑格爾的學說亦有其缺失。杜威指出，黑格爾認為發展有一完全且含括一切的最終目的，因此即使黑格爾在理論上放大了抽象的個體(The Individual)，然而實際上卻是隱沒了個人具體的獨特性。其後，有一些黑格爾的追隨者希望藉著視社會為一有機體，來調和整體與個體的對立，不過杜威認為，雖然沒有人會否認社會是由眾多得以適切地發揮才能的個體所組成，但這個說法在另一層面上卻也意味著個體能力的侷限，換言之，每個個體僅被視為組成社會有機體的一部份。黑格爾學派中這項"有機體"的概念，後來也影響了社會學及教育，社會階層的主張以有機體的說法作為其哲學依據；在教育上，這套有機體的說法仍舊是外在命令的展現，而非生長意義的發揮。

3. Education as Training of Faculties（教育即官能訓練）

在杜威「教育即生長」的說法出現之前，「形式訓練說」曾是一種相當盛行的教育理論。杜威認為「形式訓練說」的理念是正確的，亦即其理念所希望的教育結果是使人具有更好的能力，這樣的想法就如同杜威所言之「習慣(habit)」的形成。不過杜威也指出「形式訓練說」的問題：首先，「形式訓練說」將獲致能力視為教育的目標，而非生長的結果，因而羅列出各種需要加以訓練的能力，並認為教育的目的就是要訓練這些能力；其次，「形式訓練說」主張只要不斷地重複練習便可使能力充分發展。由以上兩點，我們可以看出「形式訓練說」的"訓練"具有二種意含：(1)意指能力經過訓練後的成果。(2)意指重複練習的訓練方法。

洛克是「形式訓練說」的主張者之一，他認為人的內在心靈原本就具有某些官能，而外在世界會提供感官所接收的知識材料，當心靈能夠辨識材料原有的性質並加以組合時，就產生了知識，因此教育的目標便是要不斷地訓練這些官能，使這些官能成為習慣。「形式訓練說」論者最常舉的就是運動員的例子，運動員

以同一種方式重複使用某些部位的肌肉，最終便可使肢體動作達到自動反應的地步，他們認為思考能力亦然，例如洛克就認為數學提供了許多訓練思考能力的機會。事實上，洛克「形式訓練說」的想法與當時代的二元論若合符節，而在洛克之後，這種教育理論及心理學觀點成為一種普遍的思維，並由此形成一套教育方式，簡單來說，其教育方式是讓學習者不斷重複練習各項官能，並使每一次練習的難度稍微高於前一次。

以下杜威將從五個面向來批評「形式訓練說」在基礎理論與教育應用上的缺失。(I) 杜威認為「形式訓練說」所說的官能是想像的產物，實際上並沒有這些等待訓練的既有能力。杜威並不否認人有先天的原始本能，但他認為(a)這些傾向不是各自分離、互不相干，而是彼此交織影響的。(b)這些傾向不是透過訓練就能臻完美的潛在智能，而是個體必須視環境變化作出合適的反應，如此在往後遇到其他情境時才有能力應對，也就是說，人對於外界刺激所做出的回應不是單純的刺激------反應聯結，而是因應有機體自身需要的，這也就是杜威在談論環境的控制時特別強調的一點。因此，杜威認為「形式訓練說」所用的「心理的、心智的、認知的」等字眼都忽略了個體與環境交互作用、相互影響的關係，其所謂透過重複訓練便能增強心靈之各種能力的說法亦無法成立。

(2) 透過練習以增強肌力的例子並不適用於心靈的塑造。杜威認為心靈形成的過程應包含以下兩點：(a)由刺激所引起的各種反應中，選取最有利於當下情境的幾種反應來作為主要的心靈反應，亦即個體會專注在某些選擇性反應(selective response)上。(b)其次，反應中包含許多元素，各個元素在個體的反應過程裡會產生一種特定的協調作用(specific coordination)。杜威以一個看到火焰而知道不能伸手去摸的人來作說明；這樣一個行為的背後代表了好幾種特定的協調作用，首先，人在第一次看到火焰時會伸手去摸，表示個體受到火焰的視覺刺激，然後產生動手去抓的反應，也表示個體在產生手的反應之外，同時排除了其他的反應；此外，當個體摸到火焰並感受到火焰的溫度時，這個溫度的感受也就與他看到火焰的視覺刺激做了連結；因此，個體在日後看到火焰時，他心中便能夠直接將火焰的視覺刺激與動手去摸會燙到的反應相連結，因而不會伸手去摸火焰。

(3) 杜威反駁「學習遷移理論」。「形式訓練說」認為只要訓練人的官能，則這些能力自然能夠應用在各種情境中，杜威認為事實上正好相反，理由如下：第一，如果學習者只專注且侷限在單一的學習事物上，而忽視該事物與其他東西

的關聯，那麼學習者學到的就只是那單一事物，根本沒辦法應用到其他情況裡。第二，當接受「形式訓練」的學習者只針對單一事物進行練習時，其實也就排除了其他能力發展的機會，因此，當學習者在不同情境中需要使用其他能力時，這些能力根本無從發揮。第三，杜威認為，單一方面的能力根本不能遷移到其他方面的能力上。總而言之，杜威認為真正能使人具備應對各種情境之能力的方式是，使刺激與反應之間產生各種相互配合的可能性，也就是說，人在做出一個行為時能夠運用到越多、越廣泛的相關因素，那麼不需"能力的遷移"，人的反應自然會具有彈性，而不會狹隘、僵化。

（4）杜威指出，「形式訓練說」最根本的錯誤在於其「心物二元論」的哲學觀點------把人的活動、能力與相關事物分開。杜威認為人並不具有一種無所不包的能力，人只有看、聽或記住"某些事物"的能力，「形式訓練說」主張能力的訓練可以和能力所作用的事物相分離的這種說法是毫無意義的。舉例來說，一個人可能藉由辨識字形來訓練拼字能力，也可能藉由文章的上下文意涵、字的起源來記住一個字，前後兩種方式的差別在於，前者只是一種僵化制式的機械反應，而後者則具備了隨時視情況調整的彈性，也就是說，因為在後一種訓練方式的過程裡，牽涉到較廣的範圍、較多的相關因素，因此一個人由此所獲得的能力較能"通用(general)"於各種情況。

（5）杜威指出，所謂的「能力」事實上是人的感官與事物交互作用後的結果，因此能力當然也就會隨著事物的不同而有所變化；換言之，單去訓練固定不變的能力是沒有意義的，教育的首要之務應該是去討論學生應該學習哪些東西，以及學習這些東西的目的為何。在此，杜威再次重申其一貫的理念：應以"社會性"(social relationships)作為評斷教材的依據，以使個人成為一位有能力的社會成員。

總歸來說，杜威認為學習遷移是不可能的，但是，只要一個人參與的活動具有以下兩個要件：第一，每個活動涉及的範圍夠廣，亦即活動中會牽涉到許多元素與次活動(sub-activities)之間的協調，第二，每個活動的面向盡量有所不同；那麼，人的心靈在活動過程中就會具備通用的特性------寬廣且負有彈性，於是通識教育(general education)自然會產生。在本章的最後，杜威要特別提醒讀者，教材孤立於社會環境之外，是目前教育之所以無法使人具備通識心靈的最大阻礙。

CH.6 Education as conservative and progressive（保守教育與進步教育）

1. Education as Formation（教育即外鑠）

在第五章當中，杜威談論了「開展說」與「形式訓練說」，接下來的這一章，杜威要來談論其他不同的教育學說。第一種學說是「外鑠說」，「外鑠說」否定官能的存在，強調教材(subject matter)在人的心理及道德傾向發展中的地位，並且主張「教育」是由外而內地形塑一個人的心靈。杜威不否認教育是所謂心靈的形塑，但杜威認為「外鑠說」的主張會使人們誤以為心靈的形塑是一種由外向內運作的結果。

「外鑠說」的代表人物是赫爾巴特，他認為人的心靈會對各種作用於心靈之上的實物有所反應，這些反應稱為「呈現(representation)」，當有較新、作用力較強的「呈現」出現時，原有的一些「呈現」可能就會落到人的意識覺閾("threshold" of consciousness)之下，不過這些意識之下的「呈現」仍會持續地運作。因此，在「外鑠說」論者眼中看來，官能心理學所謂的各種官能其實都是潛在的「呈現」彼此交互作用，或是潛在的「呈現」與新的「呈現」交互作用所產生的排列、聯合的結果。

換言之，「外鑠說」認為人的心靈特質便是各種「呈現」之不同組合的展現，因此，一個人的心靈為何，就端看其心靈的"內容(contents)"為何。「外鑠說」的這種主張在教育上有三重意義：(1) 心靈的形成取決於我們採用何種引起心靈反應的物件，以及各種心靈反應間形成什麼樣的組合，也就是說，心靈的形成端看教材是否能夠適切地引發「呈現」。(2)「外鑠說」認為較早形成的「呈現」會組成一個人的"統覺器官(apperceiving organs)"，以控制「新呈現」的吸收(assimilation)，因此早先的「呈現」的性質相當重要，而「新呈現」的作用是去增強那些已形成的統覺團(apperceptive mass)。應用到教育上，老師的首要之務是選擇適合的教材以確立學生原初反應的性質，其次再根據學生具備的觀念去安排之後的「呈現」出現的次序；換言之，「外鑠說」認為心靈是由於先前的「呈現」影響之後的「呈現」所形成，而不是像「開展說」所言的朝向一個終極目標而去。(3) 教學有一套固定的順序。「外鑠說」的主張者認為，知識就是新教材與意識之下的舊呈現交互作用所得的結果，因此，形成知識的第一個步驟是"預備(preparation)"，亦即使欲吸收新呈現的舊呈現浮現到意識之上，使之與新呈現互動，經過互動之後所形成的內容則可再應用到往後知識的形成。更進一步來說，

「外鑠說」認為所有的知識都是依照這樣的過程而形成，因此他們主張有一套可適用於所有年齡的學生、可適用於所有學科的教學法。

杜威承認赫氏在教學法及教材上具有相當偉大的貢獻，因為赫爾巴特，教學從此不再只是墨守成規或誤打誤撞。赫氏提出明確而有程序的教學法，也使人注意到教材的重要性，並且指出教學法與教材之間的關連性，亦即，教學必須有程序地呈現新教材，以確保新舊教材之間能有良好的互動。

不過杜威也指出「外鑠說」的理論缺失。首先，杜威認為「外鑠說」最根本的缺失在於忽視一個生物體所具有的主動能力，這樣的能力是一個人在與環境的互動中所發展出來的。其次，「外鑠說」偏重教師的地位，杜威認為這個觀點有利有弊，分述如下：(1) 「外鑠說」 強調教師教導學生的責任與義務，然而隻字未提學生的主動學習傾向。(2) 「外鑠說」 強調認知環境(intellectual environment)對心靈的影響，但卻未注意到人的共享經驗(a personal sharing in common experience)是構成環境的要素。(3) 「外鑠說」 誇大其教學法的有效性，而低估學習者主動學習態度的重要性。(4) 「外鑠說」受困於舊經驗，忽視新奇事物對心靈可能產生的作用。總而言之，杜威認為「外鑠說」談論了許多教育問題，但卻忽略了教育的本質------人具有一種主動尋求機會以使自身潛能充分發展的能力。在杜威看來，教育會形塑人的性格、心智、道德，而形塑的過程在於選擇及協調人的先天能力，使人懂得運用社會環境中的教材；換言之，教育的形塑是在人的先天能力與環境的互動中形成，這也就是杜威所謂的「教育是不斷地重組與改造」。

2. Education as Recapitulation and Retrospection（教育即復演）

杜威要談論的第二種教育學說是「復演說」。「復演說」包含兩類，一類是生理上的復演，一類是文化上的復演，前者是生理發展的自然現象，後者則需要藉由教育使之發生。「復演說」的主張者認為，人最適當的發展歷程就是復演過去動物生命及人類歷史的進化經過；動物生命的復演意指個人的生理發展與整個動物史進化的歷程相符，而人類歷史文化的復演便以此作為其理論依據。根據文化復演說的看法，小於某個年紀的兒童，其心理及道德狀態和原始人差不多，而此時兒童所擁有的本能也就是人類祖先曾經具有的行為；因此，人類每個階段的教育應該符合整個人類史發展的歷程，也就是說，在每個階段中所提供給學習者的

教材，必須對應於該發展時期的人類產物。如此一個階段一個階段的推移，直到個體發展至符合現代生活、現今文化的階段。

「復演說」不是個盛行的學說，只有德國的一個小學派（大多是赫爾巴特的追隨者）支持這個理論。「復演說」的基本觀念有三：(1)教育是復演的過程；(2)著眼於過去的人類生活，尤其是文學成就；(3)認為人類心靈的成熟程度端賴其是否遵照過去的文化成就。杜威認為「復演說」對高等教育的影響甚大，因此以下他將要加以檢視此一極端的學說。

首先，杜威指出「復演說」在生理學基礎上的謬誤。杜威承認嬰兒胚胎確實保留了部份低等生物的特徵，但他認為，不能夠僅由這個現象便宣稱人的一生是復演過去歷史的歷程；簡單來說，假使真有"復演"的法則，那麼顯然人類不可能有所進化，亦即每個新世代都只是在復演祖先的生活罷了。杜威的想法是，人類之所以能夠逐步發展(development)，是因為人類懂得參考前人的生長模式並加以調整，找到一種更便利的生活方式。由這個觀點來看，則教育的目標就應該是要使人的生長更加順利；而教育的任務就是要幫助未成熟者不再重蹈覆轍，使人類不需再走一次老祖宗走過的冤枉路。

其次，杜威認為「復演說」中其實有二項正確的觀點，只是「復演說」誤用了它們。這二項正確的觀點分別是：(1)從生理學的角度來看，新生兒確實有許多衝動的行為，而且因為這些行為還是盲目的，於是行為與行為間可能彼此衝突，因此這些行為尚無法使人適應環境。(2)歷史遺產是前人經驗的結晶，因此，懂得善用有助於未來發展的歷史遺產，確實是人類智慧的展現。舉例來說，只要當今的人仍在使用過去的文化作品，那麼這些歷史產物對人而言就是"現今(present)"環境中的一部份；在此，杜威特別提醒我們注意以下這個問題：我們是利用這些產物作為現今的資源，或是把它們視為模仿的標準，這兩種想法將會帶來截然不同的結果。

以下杜威將開始討論「復演說」如何誤用了前二項正確的觀點。(I)「復演說」誤用了遺傳概念。「復演說」的主張者以為，「遺傳」代表過去的人類生活預先決定了人的主要特徵，因此這些特徵是固定且難以改變的；他們也因此認為遺傳與環境對人的影響是相互對立的，而遺傳的影響力大過環境的影響力許多。杜威指出，遺傳在教育上所代表的意義是一個人的天賦能力，而每個人的天賦能力有所不同是一項事實，如此看來，遺傳因素似乎確實是教育的限制，教育不可能

也不應該違反人天生能力所及。不過杜威也指出，雖然教育受到遺傳因素的限制，但是目前人所開發出來的潛能比起人所受到的限制還少的多呢！換言之，教育仍然大有可為。總而言之，教育所著重的不是一個人天賦能力的來源，而是如何使每個人的天賦能力得以充分發展；杜威告訴我們，要想達成這個目標，則教育必須建立在了解每個人先天優缺點的基礎上，然後，很重要的下一步是，提供一個適合個體活動的環境。

（2）「復演說」主張過去的文化遺產是最合適的教材，杜威指出，這個說法顯然犯了將生長過程與生長結果截然二分的錯誤，也就是說，「復演說」切斷現在與過去之間不可分割的關連性，拿過去與現在相比，並且以為現在只不過是過去的模本；在這樣錯誤的想法底下，歷史文化於是成為人們逃避現實的庇護所，人們不會運用文化遺產去改善現實生活，而只活在想像的美好世界中。

總而言之，杜威認為由於人類在現實生活中遇到一些問題，因而導致人們希望藉由探索過去找到解決之道。而過去可能就只是過去，但是杜威告訴我們，假如演進中的現在(the moving present)懂得利用過去來引導自身的發展，那麼現在也就包含了過去；或者，假如我們能夠把過去視為與現在有所關聯的過去，而非只是一個毫不相干的世界，那麼過去便是我們的一大資產，足以擴充生活的視野。其次，杜威指出，由於「復演說」不明白活在當下的意義與重要性，導致其設定的未來目標既遙遠又空洞，所以才會著重在過去。最後，杜威提醒我們，要隨時保有一顆能夠領會現今實際生活的情況及需求的心，如此我們便會對當下保持高度的興趣，而不會想要回到過去，因為實際上現在與過去一直都是緊密相連的。

3. Education as Reconstruction（教育即重組與改造）

杜威在第五章與第六章中談論了「開展說」、「外鑠說」、「復演說」，他認為這些學說都有其缺失。杜威的主張是「教育即生長」，因此教育的意義應該依據生長的理念來思考，由此，杜威主張「教育是經驗不斷地重組與改造」，亦即，教育活動必然使人的經驗品質有所轉變。

接下來，杜威將進一步說明「教育是經驗不斷地重組與改造」的兩個意涵，其一是經驗意義的增長；其二是，具教育性的經驗將使人具有更多引導或控制往後經驗的能力。(I) 經驗意義的增長代表人對於自身行為的相關性與連續性有更

深一層的認識。人類原初的行為是一些本能性的衝動，換言之，是一些盲目的行為，我們不知道行為的目的何在，也不了解行為與行為之間發生什麼樣的交互作用；相對而言，具教育性的活動則使人得以知覺到行為間的關連性，而這些關連可能是人們之前從未注意到的。舉例來說，一個摸到火而燙傷的小孩，他以後就會知道(know)當摸東西和看東西這兩個行為連在一起時，就代表了熱和痛，或者，他會將光和熱的意義連結在一起；同樣地，一個在實驗室中做火焰實驗的科學家也會知覺到事物之間的關連性、自身行為與事物的關連性，甚至還會主動控制或塑造自己所欲的行為結果。透過經驗的歷程，人類了解到事物的意義，而這些意義便自然而然地成為一個人認知內容(intellectual content)中的一部份。

（2）第二個意涵是，具教育性的經驗將增添一個人引導或控制往後經驗的能力。在此，杜威以一個人不經思考的慣性行為(routine activity)及無常行為(capricious activity)來與真正具教育意義的經驗做對比。(a) 無常行為：一個行為無常的人往往任意而為，不在乎行為的後果，也就是說，這種人忽視自身行為與行為後果間的關聯性。杜威認為這種行為的起因來自於一個人對環境適應不良，例如當一個人受制於外在命令而非出於自由意願，而且也不知道自己所作所為的目的何在時，就可能會出現無常行為。杜威指出，人的學習來自於人在做出一個行為之後，能夠注意到以往未注意到的行為結果；然而，當今學校中所訂定的許多規則卻是反其道而行，學生往往找不到行動結果與行動本身之間的關連性，那麼想當然爾，學生在這樣的環境下所做出的行動必然是無常的行為，養成的也就是無常行為的習慣了。(b) 慣性行為：慣性行為也就是一種機械式行為，這樣的行為或許能夠提升一個人做某些事的技巧，因此乍看之下慣性行為似乎具有教育意義。然而，當杜威進一步分析慣性行為之後，他發現兩個現象：第一，慣性行為無法使人知覺到行為之間的相關性；第二，由於環境不斷變動，因此人的行為方式必然要隨之應變，以取得人與環境之間最佳的平衡點，也就是說，一成不變的慣性行為在許多情境中可能都是不適用的，甚至會造成失敗的結果。

杜威自述，「教育是經驗不斷地重組與改造」與其他教育學說最大的不同在於，前者認為教育目的(結果)就是教育過程，教育過程也就是教育目的(結果)。杜威認為，經驗是一連續不斷的歷程，後來的經驗會補足先前經驗中所不足的部份，換言之，經驗具有關連性及連續性，後來的結果會呈顯出那些隱含於先前行為中的意義。由此，所有連續性的經驗或活動都具有教育性，而教育也就仰賴這

些經驗而存在。

最後，杜威告訴我們，經驗的改造不僅限於個人經驗，更可以擴及社會的經驗。在一個穩定不變的時代，我們或許只需讓兒童接受目前社會既有的風俗習慣、知識即可；然而，在一個快速變動的時代，這樣的教育對兒童而言是不夠的，我們應當使兒童具備更好的習慣(habits)，以期他們能夠創造一個更好的未來社會。杜威語重心長地指出，雖然人們早就知道教育是促使社會進步的動力，然而，要使教育真正發揮其改進社會的功效，要使人們真正領會到教育成果不僅代表兒童的發展，更代表未來社會的發展，我們還有一大段路要努力呢！

CH.7 The Democratic Conception in Education（教育中的民主觀）

杜威在本書前六章所談論的是普遍存在各個社會的教育，而在本章當中，杜威將要討論各種不同社會形態中的教育差異，包括教育的精神、教材與教法。而為何杜威要討論不同社會中的教育差異呢？因為杜威指出，假使我們相信教育是一種社會功能，亦即未成熟個體會透過參與其所在社群的生活，而獲得指引、有所發展，那麼可想而知，教育當然會因為每個社會的不同而有差別；舉例來說，一個懷抱著理想、希望使生活有所改進的社會，與一個只希望保有傳統習俗的社會，二者必然有不同的教育準則及教育方式。

1. The Implications of Human Association（人類群體生活的意涵）

杜威首先指出，「社會」(society)一詞顯示了諸多意涵，包括：(1) 人們因為各種不同的目的，以各種不同的方式而結合為群體。(2) 一個人可能同時隸屬於許多不同的社群。(3) 一個較大的社會組織裡通常包括了許多較小的團體，例如政治、工業、科學、宗教等團體。杜威認為，由於「社會」或「社群」(community)的意涵甚多，因而使其意義有些籠統而模糊不清。

其次，杜威指出，在社會學中通常比較強調「社會」的正面意涵，例如稱頌社會的共同福祉與目的、社會成員相互依賴的關係，因而使人以為「社會」就是這樣的一個概念，於是忽略了社會的實際情況，亦即，事實上有許多不同的社會，有好的也有壞的。

杜威接著便從各種社會的實際情況觀察起，並從而指出所有社會都具有的二個現象：(1) 社群成員必然有某種共同利益；(2) 一個社群或多或少會與其他社群有所交流。杜威於是以這二個普遍事實作為衡量社會好壞的標準，亦即杜威認

為，成員有越多樣的共同利益，以及與其他社群有越多平等和自由交流的社群，是最好的社會。（譯註：這樣的社會便是杜威所謂的「民主社會」，杜威在其後第二部分中有所說明。）

找出衡量社會好壞的標準之後，杜威於是再回過頭來檢驗社會，並且說明為何越符合上述二個標準的社會是越好的社會。

I. 由第一個標準來看，杜威指出，在一個專制統治的國家中，以及在一個把人們區分為特權階級與奴役階級的社會裡，社會成員缺乏多樣的共同利益，也缺少自由的交流，這樣的情況是不利於所有社會成員的。因為杜威認為，多樣的共同利益會帶給人們自由平等的交流機會，而交流的機會越多，人們所接收到的認知刺激就越多，思考也就會越頻繁、越全面；相反地，假如人們缺乏多樣的共同利益，那麼人們之間也就缺少了自由平等的交流，如此將會造成人們所接收到的刺激是片面的，於是所做出的回應想當然爾也就是片面的，這種片面、狹隘的認知不利於所有社會成員，當然也就不利於社會。（由此可知，能讓成員自由平等交流的民主社會是最好的社會。）

II. 由第二個標準來看，杜威指出，一個只顧自己而斷絕與其他團體互動的社會，以及一個只想維護既有遺產，無意藉更廣闊的互動謀求改造與進步的社會，會因為對外的孤立而使生活變得呆板且制式化，而且會形成以自我為中心並從此靜止不變、不再進步的社會理念。杜威舉了一些例子來說明前述的社會，例如：閉關自守的國家；自掃門前雪的家庭；不顧家庭和社會需求的學校；把外來人都當成敵人的原始部落等等。而相對於閉關自守的社會，杜威也舉出因社群交流帶來進步的實例，例如：興盛的大時代；因戰爭而帶來的相互學習、拓寬視野。

最後，杜威要提醒讀者二點。第一，有一個大家都懂的道理，亦即人與物理環境的接觸面越大，則人的心智活動越靈活、心智活動的範圍越開闊；但杜威認為，人們往往忽略了這個道理在社會互動的層面，而社會互動毋寧是更加重要的。第二，因為時代的發展，現今的旅行及貿易已經打破不同族群和階級間的有形隔閡；而杜威認為，有形的空間距離縮短後，人們現在更應該思考的問題是，如何利用有形距離的消弭，使人們在心智上和情感上也有更緊密的連結。

2. The Democratic Ideal（民主理念 ）

在第一部分中，杜威指出二個衡量社會好壞的標準，在此，杜威則明白地指

出，這二個標準都指向所謂的「民主」(democracy)，亦即這二個標準都是民主社會的特徵。

接下來杜威將說明民主與教育的關係。杜威指出，民主社會重視教育是眾所週知的事，不過對於民主社會之所以重視教育的原因，則往往只有表面的認識，亦即認為一個仰賴民眾投票的政府要成功，則投票的社會成員必須接受教育；杜威對民主與教育的關係則有更深一層的認識，他認為民主不只是一種政治型態，民主基本上是一種人類共同生活的模式，一種共同交流的經驗。民主的生活模式使人們懂得參照他人的行為來引導自己的行為，因而打破存在於階級、種族、國家之間的屏障；而當一個人得以和各式各樣的人接觸時，他所接受到的刺激就越多樣化，於是回應的方式也就越多元，一個人的多元能力也就因而展現。相反地，假使人們處在一個沒有共同利益、與外界沒有互動的社會，那麼人們所接收到的就只是片面的刺激，當然也就無法發展出多元的能力。

最後，杜威點出教育對於維持一個民主社會的重要性。杜威指出，民主社會是一個流動的社會，處處都有變動的可能性，因此教育對民主社會而言格外重要，必須透過教育使社會成員具有主動行為以及適應的能力；因為，假使成員缺乏這些能力，那麼遇到變動時將會不知所措，從而造成社會的混亂，於是最終的結果便是，多數人的行為是盲目的、受外力驅使的，而少數人以逸待勞地奪取多數人的成果。

CH.8 Aims in Education（教育的目標）

1. The Nature of an Aim（目標的性質）

在本章當中，杜威要來談論教育的目標。杜威首先指出，他在前幾章所談論的教育，實際上就是一種民主社會的教育。為什麼這麼說呢？因為杜威認為，教育的目標就是使人持續接受教育 (continue their education)，就是使人具備不斷成長的能力，而這樣的教育理念只有在民主社會中才有可能落實，而且是落實到所有的社會成員身上。再者，由於杜威認為教育的目標是使人持續接受教育，因此教育目標必然內在於教育過程，以及來自於個人自身經驗的成長，絕不是由外力強加而成；在本章當中，杜威將會把內在於過程的目標，以及由外力所強加的目標作一對比，使讀者更了解二種目標的不同與優劣。

接著，杜威開始進入本部份的主題------目標的性質。杜威首先以結果(results)

與目的(ends)作對比，來定義何謂目標（譯註：杜威在本章中所說的目的和目標是同義詞，可相互替換使用）；而在此須先提醒讀者的一點是，杜威所定義的目標是內在於活動本身的目標，而非由外力強加的目標。

杜威以蜜蜂的活動作為說明目的(ends)的實例。杜威指出，蜜蜂每一步的行動都在為下一步的行動作準備，例如：築巢、在巢裡下蛋、孵蛋、餵食剛孵出的幼蜂，也就是說，蜜蜂的整個活動過程是有意識的連續性活動，因此，牠們最終的行為結果可以稱作目的(ends)，目的的達成確實是由先前的行動一步一步累積而來的。杜威認為，人們對於生活中的事物太過習以為常，以致於往往忽視了每個事件中的重要特徵，亦即忽視事件發生之先後順序所代表的意義，也就是說，人們忽略了事件與事件之間的前後關連性，忽略了目的的達成事實上是引領整個活動過程的要素。

杜威接著以沙子受到風吹而移動的例子來說明何謂結果(results)。杜威指出，所有能量的展現都會造成一種結果，例如風吹沙漠上的沙子，會使沙子的位置改變，這便是能量展現所造成的一種結果，一種影響，但這並非杜威所謂的目的(ends)。杜威認為，結果與目的的區別在於，造成結果或目的的活動過程是否具有有意識的連續性；也就是說，在產生結果的活動過程當中，前一個動作或狀態與後一個動作或狀態比較起來，並無優劣高下之別，因此後一個動作並非接續前一個動作而來，亦即在整個活動過程中並沒有初始狀態與達成目的的分別，活動過程中的行動者當然也就不會去思考要透過什麼樣的方式來改變現狀，以達成目的。

總而言之，杜威藉由前面的討論所要告訴讀者的觀念是，要判斷一件事是否能稱之為目標，首先便要檢視在達成目標的活動過程中，所有作為之間是否具有有意識的連續性，以及這些作為與目標間是否也具有有意識的連續性（譯註：意指每一個作為與目標的達成都是息息相關的）。以這個判準來看，則目標有二個特點：第一，目標預設著有步驟、有次序的活動，這些步驟與次序的安排，便是為了能夠逐步完成整個活動過程；第二，目標也意味著行動者所預見的目的或行為可能的結果，杜威認為這是目標所需具備的一項要素，因為，行動者若能預見行為的目的何在，那麼目標便能指引整個活動的進行，使活動過程中的每個作為都與目標的達成緊密相連，如此，則目標便不會是一個高高在上、與活動過程毫無相關的東西。

杜威接著提出預見行為目的的三個功用：(1)預見行為目的會使行動者仔細地觀察其所處的情境，看看有哪些是可供達成目的的資源，有哪些是活動過程中可能的阻礙；(2)預見行為目的會幫助行動者採取最合適、最有效的順序，來使用可供達成目標的資源及手段；(3)行動者可以透過各種途徑與方式達成目標，預見行為目的則可供行動者比較各種途徑與方式的優劣。杜威同時也提醒讀者，這三個功用是同時並進、交互作用、相輔相成的。總之，預見行為目的的行動者在整個活動過程中，便是一個具有主動性的參與者，能夠採取積極主動的作為，達成自己所欲的目標。

最後，杜威做出一個結論，行動者心懷目標而採取的行動，便是一種運用心智能力的行動，是一項展現智慧的行動，也就是說，行動者在規劃整個活動之前懂得"停、看、聽"，而非僅單純地憑感覺去猜測事情可能的結果，這也就代表行動者是有意識地在做一件事，他很清楚自己在做什麼，因此，這樣的行動也就是富有意義的。

2. The Criteria of Good Aims（判別良好目標的規準）

了解目標的基本性質之後，杜威接下來便提出三個判別良好目標的規準。(I)設定的目標必須是現有條件自然發展的結果，也就是說，目標的設定必須立基在現有條件之上，以現有的資源及阻礙為考量。基於這個規準，杜威指出當時教育理論的缺失在於，由外力去設定一些外在於(outside)活動本身的目標。杜威認為，如此的目標立意過高，未考量實際的情況，於是造成一些問題，首先，這種由外力所設定的目標，會使人覺得目標是某些"應該(ought)"去做的事情；再者，一旦人們認定"目標" 是某些"應該(ought)"去做的事情，那麼所謂的"目標"便限制了人們的心智活動，因為這樣的"目標"也就變成一些外力加諸於人身上的既定事物了。

(II)剛開始預設的目標只是實驗性的，必須經過實踐的過程來判別目標的價值。也就是說，假若預設的目標能夠順利地引導活動的進行，那麼這個預設的目標便沒有什麼需要修改之處；然而，如果在活動進行的過程中，行動者發現預設的目標忽略了某些需要注意的地方，那麼此時便需要修正原先的目標。換言之，目標是具有彈性的，是能夠隨時調整，以符合情境的需要與限制的。相反地，外在於活動本身的目標則往往是僵化的，行動者毫不考慮現有的條件與情況，活

動過程與目標之間也沒什麼關連性，而且一旦制定了目標，就只一股腦兒地想著要達成"那個目標"，假使發現目標不可行，就把錯通通都歸咎於環境的限制，卻不會回頭想想預設的目標是否符合那樣的環境條件。由這個規準來看，杜威再度指出外在教育目標的問題，杜威認為，外在的教育目標對參與活動者而言太過抽象，且與實際生活脫節，因此外在目標的問題之一便在於，它無法落實於可能出現各種狀況的教育現場。

（III）目標必須能夠帶動活動的開展。杜威指出，人們通常需要藉助目標的確立來界定一個活動，例如視鵠的為射擊的目標；但杜威要提醒讀者的一點是，目標只是一個指引性的標誌，只是讓行動者在心中約略知道，經過一連串的活動之後大概會有什麼樣的結果，因此，嚴格說來，射擊的目標實際上是"射中鵠的"，而非"鵠的"本身。總之，杜威認為，目標是動態活動進行的一端，為的是使活動得以順利進行，這也就是杜威所謂目標必須能夠"開展活動"的涵意。

談完了良好目標的三個規準之後，杜威將以外在於活動的目標來與內在於活動本身的目標作一對比。杜威指出，對行動者而言，外在目標通常是固定的，是某些必須要達成的東西，而一旦人們如此認定目標的意義之後，活動本身就失去其意義及重要性了，因為行動者以為，只有目標本身才是有價值的，活動過程只不過是達成目標之前不得不走過的一段路罷了，於是行動者僅僅將活動視為達成某個外在目的的手段。換言之，杜威認為外在目標導致了手段與目的的分離，使得活動本身失去意義，活動對行動者而言，變成了一件繁重乏味的工作，於是乎行動者自然巴不得能夠早日逃離這種活動。就杜威的觀點而言，內在於活動本身的目的事實上不僅是目的，也是手段。杜威認為，目的與手段的區分只不過是為了方便起見，實際上，當行動者成功地執行手段後，每個手段的達成都可稱作達成一個暫時的目的，而每一個已達成的目的都可作為其他活動進行時的手段。總而言之，杜威認為目標與活動中的其他部份一樣，同樣是一種行為的手段。

3. Application in Education（教育上的應用）

何謂良好的教育目標呢？杜威首先指出，與所有的活動一樣，教育者必須考量現有的條件，包括可供利用的資源，以及必須排除的阻礙，接著，教育者的目標便是要想辦法利用並整合這些資源，使這些資源產生有助於活動進行的作用力。因此，在設定教育目標時，首先要考量每個孩子的成長情況；再者，藉由目

標作為一個指引，幫助教育者在教育活動過程中隨時觀察、選擇、計畫活動的進行。在此，杜威要特別提醒讀者注意的一點是，「教育」就其活動本身而言並沒有目標，目標實際上是參與活動的人（如：家長、老師）所設定的，因此教育工作者應該要謹記：教育目標不是僵化不變的，教育目標只是一個參考，用以協助教育工作者得以最有效地運用既有的資源，使教育資源發揮最大的功效。

了解了教育目標的基本理念之後，杜威接著提出三項良好教育目標的特點。

（I）教育目標的制定必須以受教者個人的能力及需求作為考量的出發點。從這個特點來看，杜威指出「生活預備說」的主張在教育目標制定上的幾個問題，首先，杜威認為「生活預備說」忽視兒童現有的能力，所制定的教育目標太過高遠；其次，「生活預備說」所制定的教育目標是以成人的好惡為考量，而非以受教者的能力為考量；再者，「生活預備說」制定的是一種僵化制式的目標，無法符合每個個體的能力與需求。杜威認為，成人在兒童教育中所應扮演的角色是，觀察兒童的能力所在，換言之，成人在兒童教育中的重要性在於，成人能夠利用他較廣的見識與成就作為參考的依據，幫助他了解兒童行為的意義；但杜威也提醒讀者，成人的成就只是一個參考，絕不是要照此成就設定一個固定不動的目標，受教者才是教育的主體，教育目標的設立必須以受教者的具體活動為依歸。

（2）教育目標的制定應觀照到受教者所能從事的活動。首先，目標的功用之一在於，指引教育者營造一個最有利於發揮受教者能力的環境；其次，目標有助於設計一套程序，透過程序的實施，可檢驗目標適切與否。相對而言，若目標是由外力所強加，則教育者便只會關注在那個固定的目標上，而忽視現有的情境與條件。

杜威指出，外在目標是由一連串的外力作用所造成。對學生而言，老師的命令是外在目標；對老師而言，他們必須聽從上級教育機關的指示；對上級教育機關而言，他們設定的目標是順應當時的社會潮流。杜威認為，這一連串的外力作用會造成幾個後果，第一，老師無法自由運用心智能力，而只能夠遵從上級規定的教育目標、教學方法、課程內容，使得原本理應最了解學生學習情況、能夠視學生學習情況調配學習內容的老師，毫無施展之力。第二，伴隨著對老師的不信任而來的現象便是，對學生的自然反應缺乏信心。人們要求學生必須遵從的外在目標往往與學生學習當下的經驗相抵觸，造成學生認知上的衝突。

（3）在設立普遍的(general)、終極的(ultimate)目標時，教育者必須特別小心。

杜威指出，每個活動既有其獨特性，也有其普遍性，亦即必然與其他事物有所關連；但"普遍"往往也意味著"抽象"，意味著與特殊情境不相干，在這樣的想法底下，"普遍的目標"將使得老師的教與學生的學都只是一種手段，為的是要達成一個與活動過程毫無關連的目標。相對於外在於活動過程的"普遍目標"，杜威認為，教育的目的就是為了教育，不是為了其他的目的，因此真正有意義的普遍目標應該要能夠擴展人的視野，足以使人廣泛地觀察及考量各種條件。

了解普遍目標的真正意義之後，杜威接著討論一些當時流行的教育理論中的普遍目標。杜威認為，不須將這些目標視為互斥的、相互排擠的，因為在活動過程當中，雖然每個階段可能都必須選擇採取某些作為，但那只不過是用不同的角度在看同一件事。杜威要告訴讀者，有越多的普遍目標，則每個目標之間可以相互彌補不足之處，越有利於目標的達成。

CH.9 Natural Development and Social Efficiency as Aim（以自然發展和社會效能為教育目標）

1. Natural as Supplying the Aim（以自然為目標）

在第八章當中，杜威已經對「目標」的意義做了一番說明，簡而言之，杜威反對設立一種孤立於活動歷程之外的固定目標，杜威認為，目標是作為了解個體下一步行動的參照點，而這個參照點與整個活動過程息息相關，也就是說，個體在心中所設立的目標，就好像一把無形但如影隨形的尺，可以協助個體有目的的觀察現有情境所具備的條件，並評斷這些條件對於個體達成目標的可能作用，包括是否有利於個體達成目標，及其有利的程度；基於目標作為參照點的這種特性，杜威認為每個人可能擁有好幾個目標而不相衝突。杜威指出，目標的設定是因時因地制宜而生，因此，沒有哪一個目標最好或最有價值，每個目標都有其獨特的價值；更進一步來說，杜威認為目標的指陳（the *statement* of aim）基本上是個體在人生的特定時期對特定事物的強調，而個體之所以會特別強調某種事物，通常是因為個體在某個當下感到有所不足或有所需要，因此個體希望透過目標的設立與實行來彌補這種不足。

總而言之，杜威認為目標的設立是因應各個時代與社會的需求和不足而生，當社會普遍有某種傾向時，人們通常會開始反思這個時代與社會的問題及缺失，於是，希望朝著相反方向進行以消弭缺失的聲音就會出現，這種目標與現實之間

相互補足的情形會不斷地反覆出現，並達成平衡。以下杜威將討論三種在當時較具影響力的目標，第一種是以自然（Nature）為目標；第二種是以追求社會福祉、有效服務社會（social efficiency）為目標，第三種則是以文化（culture）為目標。

（I）盧梭的自然發展教育觀。盧梭的自然教育觀起因於對當時人為社會的不滿，他厭惡那些矯揉造作的社會制度；基於這種不滿，盧梭主張與人為社會相對的「自然」才是一切的準則，盧梭以為，「自然」本身具有一套法則，人應該照著「自然」的法則行事，並以「自然」作為生長的目的。盧梭認為教育的來源有三：自然、人、事物，首先，人類身體器官與本能的自然發展便是所謂「自然」的教育；其次，他人教導個體如何應用天生的能力稱之為「人」的教育；最後，個體在環境中與事物接觸所獲取的經驗便是「事物」的教育。在盧梭看來，唯有這三種教育一致地朝著同一個目的前進時，個體才得以自我實現，而對盧梭而言，那個最終欲達成的目的便是「自然」的教育，因此，換句話說，盧梭認為「人」的教育和「事物」的教育都應與「自然」的教育相符，「自然」的教育是一切教育的主宰。盧梭並將「自然」定義為，個體"在尚未受到人為因素影響前"所擁有的的天生能力與傾向。

杜威指出，盧梭以自然發展為教育目標的概念可細分為以下四個主張。

（1）重視生理器官與身體健康

一反過去重視心靈而忽視身體的觀點，盧梭的主張使人了解到，個體的生理構造與生理活動是教育的基本條件，因此，教育活動若要對個體的發展有所助益，則必然要清楚地了解這些基本條件，並根據這些條件來發展教育活動，否則即使有再崇高的教育理想，也都只是空談；盧梭也告訴家長與老師：「正常的發展必須仰賴健康的身體。」從此，身體健康也開始受到人們的重視。

（2）尊重身體的活動性

盧梭說：「兒童永遠都在活動；禁止兒童活動將有害於他們的生長。」因此，自然發展的概念使人懂得尊重身體的活動性。盧梭又說：「自然企圖在使人運用其心智前，先強壯人的身體。」這句話聽來容易使人感到疑惑，不過杜威認為，這句話的真意是指，人們應該要關注到，當個體在進行各種活動時，其生理器官發揮了什麼功能、與活動之間有什麼樣的關係。

（3）考量兒童之間的個別差異

每個個體的天賦能力有所不同是一項顯而易見且不容忽視的事實，而且除了在

「量」(intensity)上有所不同，更有「質」(quality and arrangement)方面的不同，誠如盧梭所言：「每個個體生來便有其獨特的秉賦。.....假使成人不考慮兒童的個別差異，而對每個兒童施以相同的教育，那麼這樣的教育將會損壞每個個體獨特的天賦能力，最後只產生一群毫無自我獨特性的受教者，而那些受到損壞的天賦能力將再也無法恢復。」

（4）注意個體喜好與興趣的起源及發展情況

個體基本的心理傾向以及其後所展露出來的能力，大多奠基於其童年時所受到的對待方式，尤其某種能力剛剛開始萌芽時，更是奠基的黃金時期，然而，個體每項能力的發展情況有其差異；各種能力首次展露的時間，以及發展的速度快慢，均有不同；因此，注意兒童各種喜好與興趣的起源以及發展的情況，是教育上相當重要的課題。

杜威肯定盧梭的主張對於教育的貢獻，不過相對而言，杜威也認為盧梭的主張有其缺失------盧梭不僅將「自然」視為教育的起點，同時也將「自然」視為教育的目的(end)。盧梭主張的可貴之處在於，他使人了解到受教者的生理器官與天賦能力是一切教育活動的基礎，因此教育活動必須關注個體的天生條件，且應順著這些條件來發展教育活動，以免阻礙個體的生長、或是揠苗助長；然而，杜威指出，盧梭將「自然」視為生長目的的想法阻礙了能力的生長，杜威認為，個體的天賦能力會有所成長，但決不是隨意發展、獨自發展(independent growth)或自動(spontaneous)發展，而是透過個體在社會環境中運用這些能力，而使得能力有所成長、充分發展。以人的語言發展為例，一個人要能說話，首先必須具備發聲器官和聽覺器官，這是語言發展的基本條件，再者，具備發聲器官和聽覺器官的嬰兒天生就會從口中發出一些聲音，這是語言發展的起點，然而，假使根據盧梭以「自然」為教育目的的想法來看，那麼這些嬰兒天生發出的聲音不就是語言發展的目的嗎？試問，不斷重覆這些聲音的嬰兒能夠"自然"變成一個語言流利、文詞通暢的成人嗎？因此，不同於盧梭認為教育必須完全順其自然的主張，杜威認為教育不應脫離社會環境，個體的能力也不可能脫離那些能力作用於其上的事物而獨自發展，諷刺的是，盧梭雖然宣稱「自然」的教育、「人」的教育、「事物」的教育三者應該並行不悖，然而盧梭所謂的"自然"發展，實際上卻是分別獨立看待三者的運行。

杜威更進一步指出，盧梭之所以會以「自然」為教育目的(end)，是因為在

盧梭的想法中「自然」就等同於「上帝」，上帝所創造的一切都是善的、完美無缺的，因此上帝所賦予人的生理器官和能力就是能力發展的準則，人應該要遵循這些準則，盧梭更以為，所有人為的社會制度都是破壞上帝旨意、敗壞個人的淵藪。杜威對此有不同的看法，首先，杜威不認為所有的天生傾向(natural tendencies)一定都是好的(desirable)，杜威只承認，天生傾向的存在是一項事實，因此是教育或生長必須納入考量的條件之一，進一步來說，若想判別某種傾向是否有發展的必要，杜威認為應思考以下二點：(1)檢視有無可資發展該傾向的環境(2)判斷該傾向有無引導其他傾向發展的功能。其次，杜威認為人的天生能力(primitive impulses)無分善惡，善惡需視個體將能力作用在什麼樣的事物上而定；杜威相信，個體的天生傾向通常展現在兒童自發性的言語及行為上，杜威也認同教育必須符合個體能力的概念，但與盧梭想法的不同之處在於，盧梭認為符合個體能力的教育就是任其"自然"發展的教育，但杜威則以為，教育所應當做的是提供一個使個體得以組織其能力的環境。

最後，杜威認為盧梭的「自然發展說」隱含了二種不相干連的概念，第一種概念是關於心靈的看法，第二種概念則是一種政治信念。杜威指出，從前的人們認為所有人都具有相同的心靈、理性和理解力，因此他們認為，之所以會有種族、階級以及個別差異，是因為接受的訓練和練習不同所致，也因此在盧梭之前的教育改革家多倡言教育的偉大，認為教育的效力無窮；盧梭提出「自然發展說」之後，改變了人們對於心靈的看法，大眾逐漸相信個別差異的事實，隨著近代生物學、生理學、心理學的發展，人們也更加清楚地了解到，雖然後天教育的影響力極大，但畢竟一切教育活動仍需以天生能力為基礎。此外，杜威認為盧梭的「自然發展說」其實也是一種政治信念，代表盧梭對現有虛矯的社會制度、習俗、理念的反抗，盧梭曾說：自然人具有絕對的價值，自然人本身就是一個整全、獨立、為自己而存在的個體；相反地，文明人的價值必須仰賴其所在的社會才能顯現，而造成自然人失去其本然價值的原因便是人為的政治制度。因此，杜威認為，盧梭所謂的「自然的一切都是好的」，只有在與其相對的「一經人手就變壞了」一句同時並存時才顯現出其意義。總而言之，杜威同意盧梭理念的起源------敗壞的社會制度與風俗必然會帶給兒童許多不良的教育，這種不良影響對兒童的傷害是再好的學校教育都無法彌補的；但杜威認為，解決方式不是讓孩子在脫離社會環境的情況下受教育，而是提供一個良好的環境，使個體將其天賦能力運用到良好

的方面上。

2. Social Efficiency as Aim (以追求社會福祉為目標)

另一個相對於「自然發展說」的目標則是以「社會」為其關注的焦點，這種想法起因於對以順應自然為教育目標的反動，是故，此種想法的主張者強調，教育的作用就是要提供那些個體天生所缺乏的東西，包括使個人養成受社會控制的習慣，以及使個人的天生能力遵循社會規範。杜威指出，這種想法若趨於極端，則容易產生一種誤解，即是人們誤以為必須以服從社會為目標，並認為達成社會福祉的方式就是限制個人；相反地，杜威認為，唯有使個人的天賦能力在具有社會價值的職業(occupations having a social meaning)中充分發揮，才是獲致社會福祉的真正方式，杜威並依其主張舉出以下二項需注意的要素。

(1) 重視個人的就業能力(the importance of industrial competency)

杜威認為，一個人決不能沒有謀生能力，因為生產能力與生產方式對於人際關係的建構有很大的影響。首先，一個沒有謀生能力的人很可能會成為他人的累贅、社會的寄生蟲；其次，缺乏謀生能力的人失去參與其生活中最富教育性的經驗之一的機會；因此，一個缺乏謀生能力的人，將對自己和他人造成極大的危害。是故，謀生能力的培養絕對是教育規劃必須考量的要點之一，對此，杜威指出當時高等教育的缺失------打著"高等"教育之名，重視"心靈"而輕視謀生能力的培養；杜威更進一步指出，在今天這個民主的時代，我們現在應該重視的是，如何透過教育使每個人經濟無虞，並且具備良善管理及運用自己資產的能力。

杜威認為，一個民主社會必須使其成員具備選擇及創造自己的職業的能力，而職業選擇的標準當然也必須符合民主的準則，亦即以每個人的天生能力為基礎，然後協助其發展該能力以成為個體所從事的職業；相反地，假使一個社會是根據個人的家庭背景(包含父母的經濟狀況與社會地位)去預設每個人應該從事的職業，那麼便不符合民主的準則。杜威指出，當時產業結構最大的問題在於充斥著不平等的情況，是故，杜威認為打破這種不公平、不正義的情況是進步教育的一大要務。最後，杜威提醒讀者，應該避免使「社會控制」的本意再次落入以階級決定職業的謬誤中，以免重蹈柏拉圖的覆轍。

(2) 良好的公民素養(Civic efficiency, or good citizenship)

杜威首先說明公民素養與就業能力之間的關係，也就是說，就業能力與公民素養其實並非截然二分、毫無相關的二件事，他之所以分成二項來陳述，主要是

為了以「公民素養」一詞來指稱那些不像就業能力一樣明確可見的個人特質。接著，杜威指出公民素養所含括的範圍，其含括的範圍很廣，且不僅止於一般認定的意涵，包括一個人參與制定及遵守法律的能力、能夠明智地做出判斷的能力，甚至藝術創作及藝術欣賞的能力、懂得運用休閒時間與安排休閒活動的能力，都是杜威認為的公民素養的要素。由於公民素養涉及的面向極廣，因此杜威認為，以良好的公民素養作為教育目標，最起碼可以避免教育只以訓練心智能力為務，換言之，公民素養的概念使人們注意到：透過個人所從事的活動，能力才得以成長，而與能力成長最為相關的活動，便是有關人際關係的活動。

前面已經提過，以追求社會福祉為目標，可能會使人誤以為個人與社會相衝突，在此杜威提出另一個可能的誤解，即是以為追求社會福祉與科學發展相衝突，杜威提醒讀者，不應忘了社會進步仰賴於科學進展的事實。為避免誤解的產生，杜威在最後特別強調他所謂的「以追求社會福祉為目標」的意涵------意指每個人具有彼此交流、共享經驗的能力，廣義的來說，便是指「心靈的社會化」(socialization of mind)，以打破階級的藩籬，促進社會成員間經驗、利益/興趣(interest)的交流；而形成「心靈的社會化」的主要因素便是由於人們具有同理心或善意(intelligent sympathy or good will)，使得人們彼此有感同身受、休戚與共之感。總而言之，杜威認為，「以追求社會福祉為目標」不代表忽視個人，反而更應該承認社會生活對每個人具有不同的意義，而每個人若能明智地做出自己的選擇，則也對社會發展有所助益。

3. Culture as Aim (以文化涵養為目標)

杜威首先釐清文化涵養與自然發展及社會發展三者涵義的異同。第一，由於「文化」最起碼是指一些經過涵養、培育的事物，因此，假使「自然」指的是天然的狀態，那麼「文化」便與「自然」相反；第二，由於「文化」也指培養對於理念、藝術、人類興趣/利益的欣賞能力，因此，假使社會發展只注重外顯可見的行為表現，而非行為活動所蘊含的精神與意義，那麼「社會發展」便不符合「文化」的意涵；但是，假如能夠注意到每個人必然有其獨特之處的事實，並協助個體發展其特長，那麼，對個人而言可使每個人發揮所長，對社會而言，構成一個人才濟濟的社會，社會提供個人發展長才的機會，個人也利用其所長對社會做出各種貢獻，則此時「文化涵養」，或稱為「人格的整全發展」(complete development

of personality)便與「社會發展」代表同一件事了。

其次，杜威指出，個人人格高度發展(high worth of personality)(譯註：即指個人的文化涵養)與社會發展相對立的觀點是封建社會下的產物，是由於封建制度將人區分為上層階級與下層階級(譯註：自由民與奴隸)所造成------由下層階級負責一切物質生產的事物，並以物質生產的情況衡量「社會發展」的程度；相對地，上層階級有許多閒暇時間和機會使自己發展成一個所謂的「人」(human beings)，結果，階級的區分便造成個人人格發展與社會發展的對立。由於這種對立是過去封建社會下不當的產物，因此杜威認為當今(杜威當時)這個民主時代不應延續這種錯誤；「民主」期望每個社會成員都能為社會出一份力，而社會也應提供每個個體充分發展自己獨特才能的機會，是故，教育不應視個人的整全發展與社會進步為二種截然劃分的教育目標，否則將嚴重危害民主的進展。

「經驗」是貫穿杜威思想的中心概念，在此，杜威同樣以「經驗」來解釋「個人的文化涵養」與「社會的發展」，亦即杜威認為「個人的文化涵養」與「社會的發展」皆在人與人互動、交流的「經驗」過程中生成；從這個觀點來看，杜威再次提出「個人的文化涵養」與「社會的發展」可能受到的誤解並加以解釋之。第一，杜威認為若單以物質生產去衡量「社會發展」，而忽略個人在生產物品的過程中所獲得的經驗，則這種社會很可能會變成「物質主義」的社會；進一步來說，杜威認為物質生產只是每個人各發揮其所長之後的副產品，因此儘管物質生產也是社會中一項重要的元素，但畢竟不應以之作為教育的目標。第二，人們經常誤以為「文化涵養」純粹是個人內心(inner)中的事，因此忽視人與人之間的關係，使得人與人之間缺乏經驗的交流；杜威反對這種想法，他主張個人的發展(what one is as a person)其實就在個人與其他人的相處、互動中生成。

總而言之，杜威反對二元對立的觀點，包括「個人文化涵養」與「社會發展」的對立，以及自我完成(self-perfecting)與自我犧牲(self-sacrifice)的對立，杜威並以「經驗」的概念來解決這種二元對立的情況。雖然杜威也知道，要推翻這種長久以來根深蒂固的二元觀點並不容易，但他相信「教育」足以且必須擔此重任------教育必須努力使「個人文化涵養」與「社會發展」成為同一個教育目標，而非對立的教育目標。

CH.10 Interest and Discipline（興趣與紀律/訓練）

1. The Meaning of the Terms（興趣與紀律的意義）

在本章當中，杜威將要談論教育上的興趣論與紀律的問題。杜威首先說明「興趣」(interest)一詞的涵義，第一，「興趣」意指參與者參與事務的態度；人對待事物的態度約略可分為二種，一種是旁觀者的態度，一種是參與者的態度，旁觀者往往對於各種事物漠不關心，因為他認為其他事物與自身毫無關係，相反地，參與者則認為事物與自己有密切的關連，事物的發展情況會對自己造成很大的影響，因此會盡力去影響事物的發展情況。舉例來說，旁觀者就好像一個在牢房裡看著天空下雨的人，他並不在乎天氣如何，因為對他而言根本沒有差別；而參與者則像是一個計畫明天要出外遊玩的人，因為下雨將會影響他的計畫的進行，因此他會關心天氣的情況，也會想辦法處理天氣變化對計畫所造成的影響，當然，一個人不可能改變天氣，但是這個人可以調整自己的計畫，比如延後出外遊玩的日期也是一個辦法。杜威認為所謂的「關心」(concern)或「興趣」(interest)便是指這種參與者的態度。換言之，一個參與者、一個對事物有興趣的人有以下幾個特點：認為事物的發展與自身密切相關；關心事物的走向以及事物對自身的影響；努力作為以使事物的發展符合自身的期待。

從「興趣」的這個涵意來看，杜威認為「興趣」(interest)與「目標」(aims)、「關心」 (concern)」與「目的」(purpose)二者間有必然的關連性，只是二者強調的面向不同；目標、意圖、目的(aim, intent, end)等字詞強調的是個體所希望、所努力達成的「結果」(*results*)，而興趣、喜好、關心、動機(interest, affection, concern, motivation)等詞語則是強調事物發展的可能結果與個體之間的關係，以及個體希望採取主動作為以獲致自身期待結果的那種渴望。杜威指出，雖然「目標」通常是一種客觀存在的事物，但是對一個參與者而言，由於他會主動參與形成結果的過程，因此參與者往往會對他所參與的事物產生一種情感上的偏好，這種情感上的態度也就是所謂的「興趣」；換言之，杜威認為，雖然我們或許會說個體對事物發展的可能結果的預期是屬於智能運作的範疇，而關切事物的態度則是一種情感傾向，然而在現實生活當中，這二者必然是同時發生、不相分離的。

第二，「興趣」通常用以表示以下三種意思：(1) 指人主動發展的一種狀態，例如一個人所從事的職業或活動。(2) 意指個體所預見或希望達成的結果，以及攸關個體利益的事物。(3) 意指個體的情感傾向。

從這一點來看，杜威認為教育的興趣論之所以未為大眾所肯定，便是因為人們過度擴張其中的第二種意涵，並且單以第二種意涵來解釋「興趣」的意義所造成；換言之，由於人們將「興趣」的意義侷限在事物對個體利益之影響的層面上，誤以為「興趣」所代表的就只是個人心情狀態的喜悅或痛苦(personal states of pleasure or pain)，結果造成人們以為「興趣」在教育上的重要性在於：必須添加一些有吸引力的東西在教材上，必須利用一些學生喜好的東西去吸引學生的注意力或促使學生用功努力，杜威承認，如果「興趣論」是這種涵意，那麼的確是一種"軟性(soft)"的教學，不過，杜威主張的「興趣」當然不是這種涵意。

杜威指出，上述人們所誤用的「興趣」意涵其實隱含著一個背後的基本假設------人們認為學習教材本身毫無樂趣(interest)可言，亦即教材與學習者的學習活動(normal activity)毫無關連。杜威認為這種基本假設是錯誤的，換言之，杜威認為解決問題的根本之道不在於額外找一些有吸引力的東西，去建立學習者與教材之間的關連，而是應該找到教材本身與學習者之間的關連，也就是說，教材必須符合學習者現有的能力，引發學習者的興趣，使學習者持續參與活動(The function of this material in engaging activity and carrying it on consistently and continuously is its interest.)。

第三，從辭源上來看，「興趣」(interest)意指居間聯繫二件有距離的事物的一些東西(what is *between*)。那麼，教育上有哪些事物之間是有距離而需加以聯繫的呢？杜威指出，有一件明顯可見的事實便是兒童與成人之間的差距，也就是說，兒童當然會長大成人，不過在兒童長大成人的過程中必然有一段路要走；此外，從兒童學習的當下來看，在兒童現有的能力與教師所設定的目標(the aim of the teacher)間也有一段距離，要想跨越這段差距必然需要一番努力，人們想跨越這段差距的傾向便是「興趣」之所以能發揮其功能所在，更精確地說，透過「興趣」使人的現有能力得以充分發展。

談完「興趣」的意義之後，杜威接著談論「紀律」(discipline)的意義。杜威指出，在一個人開始從事一件事到完成一件事的過程中，有許多可供其達成目標的資源，但同時也有許多的阻礙，因此，個體在活動過程中必然需要不斷地進行分析、判斷，且竭盡所能地排除阻礙，這樣的態度便是所謂的「紀律」或「意志」(will)。換言之，當我們說一個人有「紀律」時也就表示：個體能夠謹慎地考量自己行動的過程與後果，審視各種可供利用的資源以及可能面臨的阻礙，然後善

用資源、克服困難、不為外物所惑、一心一意地行動。不過，杜威要特別提醒讀者，「頑固」(obstinacy)不等於「紀律」或「意志堅定」，二者的差別在於後者經過全盤性的深思熟慮，而前者則否。

透過前面對於「興趣」與「紀律」意義的說明，杜威認為「興趣」與「紀律」二者關係緊密相連的這項事實應當已十分明顯，換言之，杜威認為「興趣」與「紀律」絕不是對立的，二者都代表促使個體且使個體堅持下去以達成目標的動力。

2. The Importance of the Idea of Interest in Education（興趣在教育上的重要性）

在第二部份當中，杜威將以「興趣」的真意來檢視傳統教育對於心靈(mind)、教材(subject matter)、知識(knowledge)的看法。首先，傳統教育視「心靈」為一獨立存在、獨自運作的物體，人們可以藉由心靈去認識外界的事物；其次，傳統教育認為「學習教材」是外在世界中的完整事物(something complete in itself)；於是，傳統教育對「知識」的看法便由此而生，有一派的主張者（譯註：理想主義）認為「知識」是心靈對外在事物的理解，另一派的主張者（譯註：經驗主義）則認為「知識」是外在事物在心靈上所留下的印象(impressions)，或者有些人認為前面二種作用都會產生「知識」。

杜威反對上述傳統教育的看法，他主張「心靈」是產生於個體經驗中的一種能力，這種能力使個體預測未來可能的結果，並盡力去掌控這些結果的產生，然後藉此回應當下的刺激；而所謂的「教材」則意指所有與產生預期結果有關的事物，包括有利與不利的因素。舉例來說，一個不太熟悉打字或所使用的打字機有問題的人，因為他有預期達成的結果------打出他想要的字句，因此打字者不會沒有分別地注意所有的事物，而必然會去注意那些與達成預期結果有關的條件------打字機的按鍵、打字的動作、打出的字句等等，換句話說，為了達成預期結果，打字者必須注意現存環境中可供利用的資源以及可能的阻礙，這種根據預期結果所做的觀察便是所謂的「心靈能力」(This foresight and this survey with reference to what is foreseen constitute mind)。相反地，假如在個體心中沒有預期達成的結果，也沒有根據預期結果所做的詳細觀察，不知道有哪些有利與阻礙達成結果的條件，那麼杜威認為，在這種情況下所做出的行動不是一種慣性行為(a matter of habit)，就是一種盲目的行為，也就是說，這種行動必然是不經大腦思考的、愚蠢的行為。

從以上的例子來看，杜威認為「心靈」並非如傳統教育主張者所言，是一個本身就已完整、完成的東西(mind is not a name for something complete in itself)，而是指運用智慧的行動過程(a name for a course of action in so far as that is intelligently directed)，也就是說，個體行動時會選擇有利於達成目標的工具與方法。因此在杜威看來，沒有所謂獨立於個體而完整存在的「智慧」(intelligence)，「智慧」其實是有機體展現出來的一種狀態，意思是，「智慧」(intelligence)並不是個體所具有的某項具體事物，反之，應該把個體放在他所參與的活動中來看，假使個體在活動中展現出運用智慧的特質，那麼便可稱這個人是「懂得運用智慧的」(intelligent)。總而言之，杜威認為一件事情的結果是由個體的作為與其他相關因素交互作用所造成，而「心靈」和其他相關因素一樣，都是影響結果的因素。

在本書的第五章當中，杜威曾經指出「形式訓練說」(formal discipline)的缺失，在此，杜威則再以本章中他對「心靈」和「興趣」的主張來說明「形式訓練說」的錯誤所在。杜威認為，「形式訓練說」的錯誤基本上可分為二大類，首先，第一類錯誤以「訓練」之名合理化所有的教學內容與教學方式，也就是說，教師只要宣稱其教學是為了「訓練」學生，則人們所有可能的疑惑，諸如：該訓練是否在生活中無實際效用、是否無益於學習者自身修為等，似乎都不構成問題。進一步來說，這種以「訓練」為最高指導原則的觀點往往將過錯推到學生身上，換言之，假使經過「訓練」後的學生毫無長進，那麼教師不會認為是教學的內容或教學法出了問題，而會認為是學生太不努力，於是主張需要施以更多的「訓練」。杜威指出，這種教學方式是一種齊頭式的平等，教師要求所有的學生必須符合「訓練」的標準，卻忽視每位學習者實際上有不同的需求。

「形式訓練說」的第二類錯誤在於忽略 discipline 正面意涵，而完全以負面意涵看待之。這一類的錯誤起因於「形式訓練說」誤解了「意志」(will)的意義，在杜威看來，「意志」代表個體對於目標堅持不懈的態度，也代表個體為達成目標所做的各種努力，然而，「形式訓練說」卻將「意志」努力的範圍侷限在個體眼前的事物上------教師提供給學生的教材；這樣做的結果是，教材不符合每個個體的需要與能力，學習者本身也不了解教材對他的意義，因而缺乏學習的動力，在這樣的情況下，教師便自然而然地大聲疾呼意志訓練的重要性，卻忘了根本的問題在於，他們所提供的教材完全不符合學習者的需求。

「形式訓練說」在教育上盛行已久，且有著根深蒂固的錯誤，因此杜威認為，

要改變這種錯誤的教育觀點，就必須使人們重新理解「心靈」的真正意涵，使人們重新看待「心靈」的形成過程。再者，基於杜威所主張的「心靈」觀點，他指出有效教學與學習的關鍵在於找到使學習者投入的活動，也就是說，學習者感到活動與自身有密切的關連，對活動充滿興趣，在活動當中會主動思考，判斷並選擇需要注意的事物，如此，則這些事物自然而然會成為個體學習的教材，那麼教材也就是個體達成自身期望的有利條件，而非只是一些無關痛癢的技能操作了。

總而言之，杜威認為傳統教育的問題在於，以為心靈、學習活動、學習教材彼此毫不相干，也以為各門學科之間各自獨立、不相關連。而相對於傳統教育的看法，杜威認為心靈、學習活動、學習教材之間有著緊密的關連，因此杜威以為，假使只由教師單方面地提供學生學習的教材，那麼這種學習是無效的、是虛假的；相反地，唯有學生了解教材與活動之間的關係，才是真正有效的學習，這也就是杜威所主張的「興趣」原則。

3. Some Social Aspects of the Question（一些社會面的問題）

杜威指出，上述傳統教育的錯誤觀點其實是傳統社會的產物，是在一個將人分為有閒階級與勞動階級的社會裡必然存在的現象。接下來杜威將解釋這種二元觀的形成。首先，杜威指出，一個人看待世界的基本態度通常繫諸於個人所參與的活動特性，以藝術活動而言，杜威認為，藝術原本不是純然內在或純然外在、純然心理或純然身體的事情，人類許多的社會活動，諸如工業活動、政治活動等等，也都是如此。不過，由於參與藝術活動的人以及會受到藝術活動影響的人可能因為某些原因，例如不知活動的目的為何，而無法在活動中充分運用自己的智能，於是缺乏對該活動應有的充分、自由的興趣(full and free interest in their work)。結果，人們由於無法在其所參與的外在事物中得到滿足，因此只好轉而追求內在心靈的慰藉、內在情感的發洩，換言之，人們並沒有應用這些表現去從事外在環境的改變，杜威認為，這種只展現在個體自身上的情感表現並不是藝術的，而只能稱作是美的(They are asthetic, but not artistic)；杜威指出，甚至連科學研究都可能只是人們逃離現實生活困境的庇護所，而非真的為了要改善世界。於是，人們開始誤解了「藝術」一詞的涵義，以為「藝術」就只是個體的幻想或情感的宣洩，遺忘了「藝術」原本代表著個體使外界事物有所改變，並因而使心靈有所成長的真意。杜威認為，所有活動都涵蓋內外部份，假如強制區分二者，那

麼便會造成哲學上的二元論，以及傳統教育的諸多問題，包括：各級學校的目標倚重有所不同，小學教育以實用為導向，高等教育則傾向文化陶冶；博雅教育與職業教育對立；認為智能活動與生活、實作完全無關等等。

杜威並指出，這種社會情況的不平等其實到今天都依然存在，因此杜威也很清楚，要改變這種社會情況不是一蹴可幾的事，但是杜威相信，透過教育的改革，則不僅可以改變傳統學校教育的弊端，還可以藉由學校教育改善社會情況；最後，杜威要特別提醒教育工作者，即使教育改革是一條漫長的路，在過程中也會遇到不少困難，但是從事教育工作的我們，應該堅持信念、力行到底。

Ch.11 Experience and Thinking（經驗與思考）

1. The Nature of Experience（經驗的性質）

杜威指出，要說明經驗的性質，首先必須了解經驗是由二個要素共同組成，一是主動面的要素，一是被動面的要素：「經驗」的主動面意指「嘗試」(trying)、「實驗」(experiment)，被動面則意指「承受」(undergoing)。換言之，當我們說一個人有某個「經驗」時，代表這個人主動對事物有所施為，並且承受事物的後果對他所造成的影響。這也就是說，單只有個人對事物的主動施為，造成事物的改變，並不構成所謂的「經驗」，一定要事物的結果也對個體產生影響，使個體的感受有所改變，才構成「經驗」------個體了解到主動作為與所承受的結果之間的關連性。舉例而言，一個小孩用手去碰觸火焰並不構成杜威所認為的「經驗」，而是當這個小孩感受到摸火焰所造成的灼熱感、疼痛感時，才算是一個「經驗」，因為小孩從此知道用手去摸火焰代表手會燙傷。因此，總而言之，所謂的「由經驗中學習」(learn from experience) 代表個體了解自身作為與前因後果的關係。

說明了「經驗」的性質之後，杜威接著指出「經驗」在教育上的重要性：(1)「經驗」本身乃由主被動作為所共同構成，而非以認知為主；(2)但是，判斷「經驗」的價值時則關乎認知，也就是說，「經驗」價值的高低端視個體由該經驗中所知覺到的各事物間之關連性的多寡。由以上二點，杜威指出傳統學校教育的錯誤觀點------誤以為受教者可以直接藉由心智吸取所謂的「知識」，不了解學習實際上來自於個體的經驗。杜威在說明經驗的性質時已經說過，個體的學習、個體所了解到的事情的意義，來自於他對自身作為與所承受的後果二者間之關連性的認識，然而，傳統教育的主張者卻以為二者毫無關連，以為智能運作和認知純然

是心靈的事，與身體活動完全無關，甚至認為身體活動會干擾智能活動。

杜威認為，這種「身心二元論」所造成的惡果極大，他以三點說明之。

（a）「身心二元論」誤以為身體活動與心靈活動無關，甚至會干擾心靈活動，因而主張個體不應有任何的身體活動。於是，學校中的"訓導問題(problem of discipline)"由此而生，老師將大部分時間花在限制學生的身體活動上，獎勵安靜、不亂動、姿勢標準的學生，換言之，老師的任務只在要求學生遵守這些規定，並處罰不符合規定的學生。在杜威看來，這種想法與做法有著根本上的錯誤，也就是說，身體和心靈同樣都是個體的一部分，身體原本就是個體活力的泉源，個體必然會運用身體去從事活動，然而傳統的學校教育竟然禁止個體的身體活動，這樣的要求顯然極不合理，同時也造成師生之間的緊張關係。結果，在這樣不合常理的教育情境下，由於學生的體能無法循正常管道發洩，於是產生了一些胡亂喧鬧的行為，杜威認為，這些行為其實根本不是兒童身體活動的正常展現。最後，老師依照學生身體活動的情況將學生分成了二類，一類是好動、不守規矩的學生，另一類則是安靜不亂動、所謂"乖巧認真"的學生；在杜威看來，這種傳統教育下的"好"學生只學會消極地壓抑身體的活動，而不懂得積極地善用身體活動。

（b）「身心二元論」忽略了一項事實，亦即，即使是運用"心靈"去學習的事物，也不免需要使用到身體活動。以最簡單的例子來說，個體必須藉由眼睛去看書上寫了什麼，藉由耳朵去聽老師說了什麼。再者，由於傳統的學校教育相當要求學生讀、寫、算的能力，而讀、寫、算又涉及肌肉與感官的使用，於是學生必須反覆以同樣的方式訓練其肌肉與感官，以使自己達到能夠迅速將心靈中的知識表達出來的程度。杜威指出，這樣的教育方式顯然會造成一種後果，亦即，身體活動或多或少會變成一種機械式的活動，而造成這種後果的根本原因在於，誤以為感官只是知識在外界與心靈間的通道。

在杜威的想法中，身體的感官、肌肉決不只是心靈與外界的通道而已，而是個體經驗中的一份子；換言之，杜威認為所謂「感官是知識的通道」，並非意指外界事物經由感官"傳達到"大腦，而是指個體在有目的的從事某件事時，使用到了感官；也就是說，個體會運用感官去注意其所見所聞之事物的特性，假使個體知覺到該事物會對其從事的事情造成影響，那麼該事物對個體而言便產生了意義。根據上述這個主張，杜威再次提出傳統學校教育的問題。杜威指出，兒童在進入學校之前，原本會在日常生活中學習著運用自己的感官，例如：一個放風箏

的兒童為了使風箏成功地飛起來，很自然地會運用眼睛去注視風箏，以及注意各種會影響他手中風箏線的力量，這些感官活動對他而言是具有意義的；然而，接受學校教育之後，老師為求速效的教育成果------要求學生看到字就會讀、就會寫，於是學生的學習變成一種機械反應，根本不在乎字的意義，杜威認為，是這樣的教育才使得身體活動、感官知覺變成不具意義的機械動作。

（c）「身心二元論」認為"心靈"與實作活動毫無關連的想法，會使人只單獨看待各個事物(*things*)，而忽略事物之間的關連性(*relations* or connections)。杜威指出，過去有一種普遍的想法，認為人先有了知覺、觀念後，才能夠藉此進行判斷；換言之，這種想法以為個體的心靈可以分別了解每件孤立的事物，並在個體心中形成觀念，而形成各種觀念之後，個體再進行判斷、思考，以找出各種分離"知識"間之相似性、關連性。杜威則以為不然，他主張人所具備的知覺和觀念來自於個體對事物的影響、用途和起因的理解。(As matter of fact, every perception and every idea is a sense of the bearings, use, and cause, of a thing.) 舉例來說，杜威認為人並不是藉由椅子每一項單獨的特性去認識一張椅子，或具備「椅子」這個概念，而是藉由椅子的各種特性與其他事物的關連去認識何謂「椅子」，譬如：比較椅子和桌子二者用途的不同，或者舉出椅子所代表的"時代背景"等。再舉個例子，即使我們把組成一輛貨運馬車所須具備的零件全都列出來，也無法使人了解貨運馬車的意義；杜威認為，是透過各種零件之間相互組成的特殊關係，以及其他與馬車有關的事物，例如拉車的馬匹、馬車所承載的貨物等，才使人了解貨運馬車的意義。總而言之，杜威認為判斷與知覺是不相分離的，人對事物有所知覺也就表示對事物有所判斷；相反地，不經判斷的知覺只能稱作是一種感官刺激，稱不上是真正的知覺。

指出過去的錯誤想法以及說明自己的主張之後，杜威便以此來解釋傳統教育的一項問題------以文字取代觀念本身。杜威認為造成這個問題的原因有二，其一是因為人們往往習慣於一知半解、不求甚解，以致於喪失許多運用心智能力去觀察事物間之關連性的機會；其二則是錯在人們以為心靈可以直接領會事物的關係，而無需關注事物所在的情境。總之，杜威認為在這樣的情況底下，人們無法透過完整的「經驗」過程去了解各種「觀念」的意涵，使得文字、符號取代了真正的「觀念」，使得流於符號公式的理論取代了完整的「經驗」。

2. Reflection in Experience（經驗中的反思）

在這個部分當中，杜威要談論他對思考的看法。杜威首先說明思考、反思的意義，他認為，所謂的「思考」或「反思」，其實就是個體洞察其作為與其作為所造成之後果間關係的能力。換言之，「思考」意指個體有意地找尋其作為與結果間的特定關係，找尋其作為與行為後果間必然的連續性；藉由思考的過程，個體得以清楚地了解各事物間的關連性，因此往後遇到相似的情形時，便能有效地預測事情發展的走向。

再者，杜威指出，所有的經驗之所以具有意義，便是因為個體在經驗中有所思考；不過，個體在各經驗當中的思考程度可能有所不同，於是杜威便依照思考程度的深淺，將經驗分為二類。在分類之前，杜威首先說明所有經驗的特性，亦即，所有經驗必然都有嘗試錯誤的階段，這種嘗試性的作為可能成功也可能失敗；假如失敗了，則個體會嘗試其他的做法，且不斷地嘗試直至成功；成功之後，個體便會記取這種成功的經驗，作為往後遇到類似情境時的解決方法。而經驗除了嘗試錯誤的共同特性外，也依個體思考程度的不同而有所分別，杜威接下來便要說明二類經驗的不同。在有些經驗當中，個體只是"碰巧"成功地達成目標，在成功之後，個體或許知道他的作為與結果間有所關連，但並不清楚確切的關連為何，並不知道作為與結果"如何(*how*)"產生關連，換言之，個體洞察其作為與結果間之關係的能力十分粗劣，純粹是因為幸運，個體的作為才得以有效達成目的，相反地，一旦其所處的情境產生些許變動，則個體原本的作為很可能就無法奏效，這種情況便是杜威所界定的第一類經驗。相對地，另一類經驗則是指個體在該經驗中，十分清楚自身作為與結果間的因果關係，知道有哪些要件是達成所欲結果所必需，也懂得採取有利於達成目的的主動作為，因此在詳細觀察所處情境之後，個體一方面能夠補足情境中缺乏的有利要素，一方面也懂得消除不利的因素，藉以節省許多無需耗費的精力。

接著，杜威指出，一個人從嬰兒時期開始就在進行思考、判斷的活動，也就是說，當嬰兒開始有所期待(*expect*)的時候，也就表示他已經知道現在所見的某件事物將會引發某個結果，他知道二者間有所關連。杜威認為，個體往後所有的思考、判斷都是這種簡單的思考狀態的延伸與深化，即使是最聰明的人的思考活動亦然。

其次，杜威指出，個體思考的對象通常是個體尚未確定其結果為何的事、尚

未有所定論的事，也就是說，個體希望透過思考料想出事情可能的結果，思考便是在尋找現行事物與可能結果間的關連，因此，思考其實就是一個探尋(inquiry)的過程，每個人的思考對自己而言，都可以稱的上是一種具原創性的研究。不過，也就因為思考是對未知事物的探索，因此，在未經行動證實之前，思考所得的結論都只是一種假設。

此外，杜威認為，思考其實並不受限於空間或時間上的距離。杜威以當時各國間的戰爭為例，當一個關心戰爭動向的人聽聞戰爭消息而有所思考時，表示這個人正在推敲戰爭可能的結果，雖然戰爭的場域可能與這個人相距甚遠；而這樣的思考也不僅限於戰爭發生的當時，譬如對一個歷史學家而言，雖然戰爭已經結束，然而當他在考察戰爭發展的情勢時，他仍然是在推測戰爭當時各個事件發生的前後關連。

再者，個體會去思考某件事，代表個體關心這件事發展的結果，亦即個體認為這件事情的結果會對自身有所影響。杜威接下來將從這個面向來說明「教育」對於個人思考的重要性。杜威指出，由於人在情感上往往有所偏好，對於自己思考的事物亦然，這種情感上的偏好與思考所需的客觀性，於是造成個體思考時的衝突；杜威認為，要解決這種衝突的現象，必須仰賴教育，藉由教育擴大個人的同理心，當個人的同理心逐漸擴大至社會範圍時，個人在思考時所關注的就不會只是狹隘的個人利益了。

最後，杜威提出反思經驗的五個特徵作為本章的總結。五個特徵如下：(1)因為反思產生於一個尚未有所定論的情境中，因此反思經驗是困惑的、混亂的；(2)反思經驗是根據現有的已知條件所做的推測，推測可能的未來結果；(3)反思經驗是對所有已知條件進行詳細的觀察、探索、分析；(4)反思經驗幫助個體更精確地制定一個符合現有條件的假設；(5)反思經驗必須訴諸行動，檢驗假設是否能有效地獲致自身期望的結果。

Ch.11 Experience and Thinking（經驗與思考）

1. The Nature of Experience（經驗的性質）

杜威指出，要說明經驗的性質，首先必須了解經驗是由二個要素共同組成，一是主動面的要素，一是被動面的要素：「經驗」的主動面意指「嘗試」(trying)、「實驗」(experiment)，被動面則意指「承受」(undergoing)。換言之，當我們說

一個人有某個「經驗」時，代表這個人主動對事物有所施為，並且承受事物的後果對他所造成的影響。這也就是說，單只有個人對事物的主動施為，造成事物的改變，並不構成所謂的「經驗」，一定要事物的結果也對個體產生影響，使個體的感受有所改變，才構成「經驗」------個體了解到主動作為與所承受的結果之間的關連性。舉例而言，一個小孩用手去碰觸火焰並不構成杜威所認為的「經驗」，而是當這個小孩感受到摸火焰所造成的灼熱感、疼痛感時，才算是一個「經驗」，因為小孩從此知道用手去摸火焰代表手會燙傷。因此，總而言之，所謂的「由經驗中學習」（learn from experience）代表個體了解自身作為與前因後果的關係。

說明了「經驗」的性質之後，杜威接著指出「經驗」在教育上的重要性：(1)「經驗」本身乃由主被動作為所共同構成，而非以認知為主；(2)但是，判斷「經驗」的價值時則關乎認知，也就是說，「經驗」價值的高低端視個體由該經驗中所知覺到的各事物間之關連性的多寡。由以上二點，杜威指出傳統學校教育的錯誤觀點------誤以為受教者可以直接藉由心智吸取所謂的「知識」，不了解學習實際上來自於個體的經驗。杜威在說明經驗的性質時已經說過，個體的學習、個體所了解到的事情的意義，來自於他對自身作為與所承受的後果二者間之關連性的認識，然而，傳統教育的主張者卻以為二者毫無關連，以為智能運作和認知純然是心靈的事，與身體活動完全無關，甚至認為身體活動會干擾智能活動。

杜威認為，這種「身心二元論」所造成的惡果極大，他以三點說明之。

（a)「身心二元論」誤以為身體活動與心靈活動無關，甚至會干擾心靈活動，因而主張個體不應有任何的身體活動。於是，學校中的"訓導問題(problem of discipline)"由此而生，老師將大部分時間花在限制學生的身體活動上，獎勵安靜、不亂動、姿勢標準的學生，換言之，老師的任務只在要求學生遵守這些規定，並處罰不符合規定的學生。在杜威看來，這種想法與做法有著根本上的錯誤，也就是說，身體和心靈同樣都是個體的一部分，身體原本就是個體活力的泉源，個體必然會運用身體去從事活動，然而傳統的學校教育竟然禁止個體的身體活動，這樣的要求顯然極不合理，同時也造成師生之間的緊張關係。結果，在這樣不合常理的教育情境下，由於學生的體能無法循正常管道發洩，於是產生了一些胡亂喧鬧的行為，杜威認為，這些行為其實根本不是兒童身體活動的正常展現。最後，老師依照學生身體活動的情況將學生分成了二類，一類是好動、不守規矩的學生，另一類則是安靜不亂動、所謂"乖巧認真"的學生；在杜威看來，這種傳統教

育下的"好"學生只學會消極地壓抑身體的活動，而不懂得積極地善用身體活動。

（b）「身心二元論」忽略了一項事實，亦即，即使是運用"心靈"去學習的事物，也不免需要使用到身體活動。以最簡單的例子來說，個體必須藉由眼睛去看書上寫了什麼，藉由耳朵去聽老師說了什麼。再者，由於傳統的學校教育相當要求學生讀、寫、算的能力，而讀、寫、算又涉及肌肉與感官的使用，於是學生必須反覆以同樣的方式訓練其肌肉與感官，以使自己達到能夠迅速將心靈中的知識表達出來的程度。杜威指出，這樣的教育方式顯然會造成一種後果，亦即，身體活動或多或少會變成一種機械式的活動，而造成這種後果的根本原因在於，誤以為感官只是知識在外界與心靈間的通道。

在杜威的想法中，身體的感官、肌肉決不只是心靈與外界的通道而已，而是個體經驗中的一份子；換言之，杜威認為所謂「感官是知識的通道」，並非意指外界事物經由感官"傳達到"大腦，而是指個體在有目的的從事某件事時，使用到了感官；也就是說，個體會運用感官去注意其所見所聞之事物的特性，假使個體知覺到該事物會對其從事的事情造成影響，那麼該事物對個體而言便產生了意義。根據上述這個主張，杜威再次提出傳統學校教育的問題。杜威指出，兒童在進入學校之前，原本會在日常生活中學習著運用自己的感官，例如：一個放風箏的兒童為了使風箏成功地飛起來，很自然地會運用眼睛去注視風箏，以及注意各種會影響他手中風箏線的力量，這些感官活動對他而言是具有意義的；然而，接受學校教育之後，老師為求速效的教育成果------要求學生看到字就會讀、就會寫，於是學生的學習變成一種機械反應，根本不在乎字的意義，杜威認為，是這樣的教育才使得身體活動、感官知覺變成不具意義的機械動作。

（c）「身心二元論」認為"心靈"與實作活動毫無關連的想法，會使人只單獨看待各個事物(*things*)，而忽略事物之間的關連性(*relations* or connections)。杜威指出，過去有一種普遍的想法，認為人先有了知覺、觀念後，才能夠藉此進行判斷；換言之，這種想法以為個體的心靈可以分別了解每件孤立的事物，並在個體心中形成觀念，而形成各種觀念之後，個體再進行判斷、思考，以找出各種分離"知識"間之相似性、關連性。杜威則以為不然，他主張人所具備的知覺和觀念來自於個體對事物的影響、用途和起因的理解。(As matter of fact, every perception and every idea is a sense of the bearings, use, and cause, of a thing.) 舉例來說，杜威認為人並不是藉由椅子每一項單獨的特性去認識一張椅子，或具備「椅子」這個

概念，而是藉由椅子的各種特性與其他事物的關連去認識何謂「椅子」，譬如：比較椅子和桌子二者用途的不同，或者舉出椅子所代表的"時代背景"等。再舉個例子，即使我們把組成一輛貨運馬車所須具備的零件全都列出來，也無法使人了解貨運馬車的意義；杜威認為，是透過各種零件之間相互組成的特殊關係，以及其他與馬車有關的事物，例如拉車的馬匹、馬車所承載的貨物等，才使人了解貨運馬車的意義。總而言之，杜威認為判斷與知覺是不相分離的，人對事物有所知覺也就表示對事物有所判斷；相反地，不經判斷的知覺只能稱作是一種感官刺激，稱不上是真正的知覺。

指出過去的錯誤想法以及說明自己的主張之後，杜威便以此來解釋傳統教育的一項問題------以文字取代觀念本身。杜威認為造成這個問題的原因有二，其一是因為人們往往習慣於一知半解、不求甚解，以致於喪失許多運用心智能力去觀察事物間之關連性的機會；其二則是錯在人們以為心靈可以直接領會事物的關係，而無需關注事物所在的情境。總之，杜威認為在這樣的情況底下，人們無法透過完整的「經驗」過程去了解各種「觀念」的意涵，使得文字、符號取代了真正的「觀念」，使得流於符號公式的理論取代了完整的「經驗」。

2. Reflection in Experience（經驗中的反思）

在這個部分當中，杜威要談論他對思考的看法。杜威首先說明思考、反思的意義，他認為，所謂的「思考」或「反思」，其實就是個體洞察其作為與其作為所造成之後果間關係的能力。換言之，「思考」意指個體有意地找尋其作為與結果間的特定關係，找尋其作為與行為後果間必然的連續性；藉由思考的過程，個體得以清楚地了解各事物間的關連性，因此往後遇到相似的情形時，便能有效地預測事情發展的走向。

再者，杜威指出，所有的經驗之所以具有意義，便是因為個體在經驗中有所思考；不過，個體在各經驗當中的思考程度可能有所不同，於是杜威便依照思考程度的深淺，將經驗分為二類。在分類之前，杜威首先說明所有經驗的特性，亦即，所有經驗必然都有嘗試錯誤的階段，這種嘗試性的作為可能成功也可能失敗；假如失敗了，則個體會嘗試其他的做法，且不斷地嘗試直至成功；成功之後，個體便會記取這種成功的經驗，作為往後遇到類似情境時的解決方法。而經驗除了嘗試錯誤的共同特性外，也依個體思考程度的不同而有所分別，杜威接下來便

要說明二類經驗的不同。在有些經驗當中，個體只是"碰巧"成功地達成目標，在成功之後，個體或許知道他的作為與結果間有所關連，但並不清楚確切的關連為何，並不知道作為與結果"如何(*how*)"產生關連，換言之，個體洞察其作為與結果間之關係的能力十分粗劣，純粹是因為幸運，個體的作為才得以有效達成目的，相反地，一旦其所處的情境產生些許變動，則個體原本的作為很可能就無法奏效，這種情況便是杜威所界定的第一類經驗。相對地，另一類經驗則是指個體在該經驗中，十分清楚自身作為與結果間的因果關係，知道有哪些要件是達成所欲結果所必需，也懂得採取有利於達成目的的主動作為，因此在詳細觀察所處情境之後，個體一方面能夠補足情境中缺乏的有利要素，一方面也懂得消除不利的因素，藉以節省許多無需耗費的精力。

接著，杜威指出，一個人從嬰兒時期開始就在進行思考、判斷的活動，也就是說，當嬰兒開始有所期待(*expect*)的時候，也就表示他已經知道現在所見的某件事物將會引發某個結果，他知道二者間有所關連。杜威認為，個體往後所有的思考、判斷都是這種簡單的思考狀態的延伸與深化，即使是最聰明的人的思考活動亦然。

其次，杜威指出，個體思考的對象通常是個體尚未確定其結果為何的事、尚未有所定論的事，也就是說，個體希望透過思考料想出事情可能的結果，思考便是在尋找現行事物與可能結果間的關連，因此，思考其實就是一個探尋(inquiry)的過程，每個人的思考對自己而言，都可以稱的上是一種具原創性的研究。不過，也就因為思考是對未知事物的探索，因此，在未經行動證實之前，思考所得的結論都只是一種假設。

此外，杜威認為，思考其實並不受限於空間或時間上的距離。杜威以當時各國間的戰爭為例，當一個關心戰爭動向的人聽聞戰爭消息而有所思考時，表示這個人正在推敲戰爭可能的結果，雖然戰爭的場域可能與這個人相距甚遠；而這樣的思考也不僅限於戰爭發生的當時，譬如對一個歷史學家而言，雖然戰爭已經結束，然而當他在考察戰爭發展的情勢時，他仍然是在推測戰爭當時各個事件發生的前後關連。

再者，個體會去思考某件事，代表個體關心這件事發展的結果，亦即個體認為這件事情的結果會對自身有所影響。杜威接下來將從這個面向來說明「教育」對於個人思考的重要性。杜威指出，由於人在情感上往往有所偏好，對於自己思

考的事物亦然，這種情感上的偏好與思考所需的客觀性，於是造成個體思考時的衝突；杜威認為，要解決這種衝突的現象，必須仰賴教育，藉由教育擴大個人的同理心，當個人的同理心逐漸擴大至社會範圍時，個人在思考時所關注的就不會只是狹隘的個人利益了。

最後，杜威提出反思經驗的五個特徵作為本章的總結。五個特徵如下：(1)因為反思產生於一個尚未有所定論的情境中，因此反思經驗是困惑的、混亂的；(2)反思經驗是根據現有的已知條件所做的推測，推測可能的未來結果；(3)反思經驗是對所有已知條件進行詳細的觀察、探索、分析；(4)反思經驗幫助個體更精確地制定一個符合現有條件的假設；(5)反思經驗必須訴諸行動，檢驗假設是否能有效地獲致自身期望的結果。

CH.13 The Nature of Method（教學法的性質）

1. The Unity of Subject Matter and Method（教材與教學法的一致）

杜威指出，學校中三個主要且不可分的課題為教材、教法與行政管理，在本章中杜威將討論教材與教法二者的性質；而在此之前，杜威認為有必要先說明教材與教法二者間的關連。杜威首先指出，心物二元論的想法使得人們將教材與教法截然二分：認為教材是一套對萬事萬物所作的系統性分類，這種分類是固定不變的；認為教法是對教材所作的考量，考量教材與心靈之間的作用方式。（杜威在此所指的是傳統知識論的二大派別：理性主義與經驗主義。理性主義認為心靈會主動去理解教材，因此教法便是在考慮如何使心靈理解教材；經驗主義認為知識來自於教材在心靈上的呈像，因此教法考慮的便是如何使教材最有效地呈現給心靈，及作用於心靈之上。）杜威接著再從理論面與實務面來說明教材與教法的二分。杜威指出，從理論面來看，相信心靈本身獨立存在的這套科學的人，自然會得出一個結論，認為有一套完整的學習方法的理論，而且在建立這套理論時完全毋需考量到教材（儘管教法是要應用到教材上的）；相對地，從實務面來看，那些十分精熟教材的老師則認為根本不需要有教法的存在，甚至認為教法只不過是某些老師用來掩蓋自己不精熟教材的做法。

杜威反對上述將教材與教法二分的看法，他認為教材與教法是不可分的，接下來杜威將論證他的主張。

首先，杜威指出，假如教材是經過編排、組織的材料，那麼很顯然地，人們

在編排教材時必然運用到他的心智能力，也就是說，教材是透過一套方法編排出來的；相對而言，教法也就是人對教材所作的安排，為的是使人有效的運用教材。因此，不管是從教材或是教法的面向來看，讀者們應當都可以看見：教材與教法是不可分的。杜威更進一步提醒讀者，討論時可以獨立看待「一套行動的方法」，不過不應忘記，實際上「方法」是伴隨著所要處理的「材料」而生的；換言之，教法就是一套處理教材的方法(a way-of-dealing-with-material)。

其次，杜威以鋼琴家為例來說明：教法用以引導教材，使教材徹底發揮，藉以達成個體的目標。鋼琴家彈奏鋼琴的目標是完美地演奏歌曲，鋼琴是他達成目標的材料，而鋼琴家使鋼琴發揮得宜的方式便是他達成目標所用的方法，這樣的方法顯現在彈鋼琴的過程中；杜威指出，鋼琴家在彈奏鋼琴時不是胡亂地敲打鍵盤，而是有次序地彈琴，而這種次序感不是鋼琴家在彈琴之前就已經能夠掌握的，而是在彈琴的過程中藉著手腦並用所摸索出來的。杜威藉由彈鋼琴的例子來比擬教學法，要強調的重點仍然是：教法是個體有效運用教材以達成目的的方式。

至此，杜威認為，上述教材與教法不可分割的情況，可以「經驗」的概念來統括說明。杜威在第十一章中提過，經驗包含二個要素，其一為個體嘗試去做某件事，其二為個體做了某件事後，該件事的結果對個體造成的影響，個體的經驗便來自於他對這二部份之間的關連的了解。延用上一段鋼琴家的例子來看「經驗」，則我們可以發現，一位善於演奏的鋼琴家，絕不會把自己的演奏技術和鋼琴所呈現出的聲音視為兩件事；同樣地，當我們說一個人在"吃"的時候，指的當然是一個人在"吃東西"；換言之，個體絕不會將自己的使用方法與他所使用的材料分開來看。

上一段談論的是經驗實際運作的情況，不過，由於人會對「經驗」進行反思，因此接下來杜威將說明人在進行反思時的情況。杜威指出，不同於經驗實際運作時的情況，個體在反思時，會將自己所經驗到的東西(*what* we experience)與自己如何經驗這些事物(the experiencing---the *how*)分開來看，此時才有所謂「材料」與「方法」的區分。

杜威指出，反思時所作的區分，是造成人們分開看待「材料」與「方法」的第一個原因。也就是說，由於人們在思考時太習慣把「材料」與「方法」分開來看，久而久之便造成人們以為「材料」與「方法」原本就是無關的兩件事，而遺忘了其實「材料」與「方法」只是在思考時所作的區分；結果，人們也就把自己

(a self)與自己所處的世界和環境(the environment or world)做了區隔，而這樣的區隔又回過頭來造成「材料」與「方法」的二分。

另外一個造成人們分開看待「材料」與「方法」的情況，則發生在人們希望控制經驗的走向。意思是說，在一些如走路、吃飯的日常生活經驗中，雖然個體並沒有一套走路或吃飯的「方法」，但是個體仍然可以察覺到，這些行為裡有一些使自己得以有效控制行為的「要素」，於是個體會特別注意這些要素，當個體在心中排列出這些要素的順序時，個體也就具備了一套行事的「方法」。

最後，杜威要強調，「經驗」不是心靈與外在世界二者的結合，不是主體與客體二者的結合，也不是教材與教法二者的結合；「經驗」是各種能量單一的連續性互動。

談論過自己的主張，以及造成「教材」與「教法」二分的原因之後，接下來杜威將提出「教材」與「教法」的二分所帶來的四個惡果。

（i） 忽略經驗的具體情境

誠如之前所言，「方法」必然是在個體處理事情的過程中發展出來的；然而實際的教育情境卻往往違反這種正常的經驗情況。杜威指出，在實際教育情境中，兒童很少有充足的機會去獲得直接的、正常情況下的經驗，於是，兒童的經驗受到了限制，老師也無法根據學生經驗的正常發展情況，去找出一套最適合學生的教學法；結果，"教學法"變成一套由權威專家來告訴老師怎麼教的方法，而非老師透過自己的觀察與思考所生，因而也就變成一套機械化的制式作為，使得老師以為一套教學法可以適用於所有學習者。

面對上述實際教育情境的問題，杜威提出解決之道。杜威認為，學校應該提供一個讓學生從事活動的環境，使學生在該環境中能夠充分地發展自己的經驗，在從事活動時展現自己的特色，如此，則老師也就能夠發展出符合每位學習者特性的教學法。

（ii） 「教材」與「教法」的二分造成人們誤解興趣與紀律的意義

杜威指出，假使人們認為有效編排教材的方式（亦即教法）與教材本身無關，那麼人們便可能會用以下三種方式，去建立兩者間的關係：(1) 以外在刺激吸引學生；(2) 以懲罰不用功學生方式，促使學生學習；(3) 告誡學生說：「你就是應該用功」。

（iii） 「教材」與「教法」的二分造成人們以為「學習」本身自為目的

杜威認為，在正常的情況下，「學習」(learning)是個體處理教材所得的結果與回報。舉例來說，兒童並不是刻意地學習走路或說話，他原本的目的是想要與他人溝通、互動，學會走路和說話則是他與他人溝通、互動下的產物。因此杜威認為，比較好的教學法是，順著這種學習模式，讓學生在一個完整的情境中，透過親身參與活動而不自覺地學習；在這樣的一個完整情境中，學生也就會認為教材是經驗的一部分，是對自己有意義的東西。

相對於正常的學習情境，杜威指出不當的教學方式。有一種不當教學方式是，教材無法配合學習者自身的衝動和習慣，因而也就無法引導衝動和習慣成為對學習者有意義的結果，於是，教材就變成學習者受強迫而不得不學習的東西了。杜威指出，可想而知，這種與學習者的衝動相衝突的教學方式，必然十分不利於學習。

（iv）「教材」與「教法」的二分使得「教法」簡化成一套僵化的公式，規定人只能按著固定的步驟做事。

杜威認為，給老師一套固定的教學模式，要求老師照著這套模式去教學，是對教育理論的莫大侮辱。因為，當老師固守一套教學法，規定學生必須照著這一套方法學習時，也就使得學生在學習時不能嘗試自己的方法，而不能利用自己的方法處理教材以達成自身目的的學生，也就失去了主動學習的動機，於是老師的教法、學生處理教材的方法落入僵化的反應模式，也就是想當然爾的事了。

2. Method as General and as Individual（普遍的方法和個人的方法）

杜威認為，教學是一門藝術，教學法也就是一種藝術方法、一種運用心智能力朝向目標邁進的作為。那麼，什麼是藝術的方法呢？從藝術創作的過程來看，藝術創作絕不是天外飛來一筆，在創作之前，個體必須對這門藝術有所研究，了解前人有哪些成功的作為與方法，對這門藝術中所要使用到的材料和方法也須十分熟悉。這些對於過去成果的了解、對現有技術的認識、對最佳方法的知悉的種種認知，便構成所謂的「普遍方法」(*general* method)。

杜威指出，「普遍方法」可說是前人智慧的結晶，因此，這些方法絕對對個人有很大的助益，就看個體能否善加運用。假如個體懂得善用，那麼這些方法將能夠幫助個體去評估其所處情境中所需的資源和所需排除的困難，或者個體也能夠立基於普遍方法之上，而使之產生新的用途，這些都是善用普遍方法時，普遍

方法所能發揮的積極作用；相反地，假如個體只是墨守成規，那麼普遍方法的使用也很可能流於僵化，甚至反過來使個體受制於方法。以醫生的診療為例，每個病人的病例都是獨特的，沒有二個病例完全一模一樣，但是，醫生在遇到每個獨特的病例時，可以利用已知的普遍方法為根據去檢查病人的病情，也能由普遍方法得知有哪些可供治療的方法，由此可以看出，普遍方法的使用可以減省醫生檢查病情的時間與精力；換言之，只要使用得當，則普遍方法可以輔助及指導個別的情境，亦即普遍方法與個人方法是不相衝突的。

說明了「普遍方法」的意涵之後，杜威接著便以之說明教育上的普遍方法；而杜威指出，教育上的普遍方法包含老師的教學法，以及學生的學習方法。首先來看老師教學的普遍方法，這些普遍方法包括心理學上的方法，以及老師由過去經驗所驗證出的有效教學方法等，杜威指出，假如這些普遍方法妨礙老師在教學時的常識判斷，使得老師不顧實際情況而只墨守成規地使用這些方法，那麼這些方法就無助於教學；相反地，如果老師能善用普遍方法去估量每個不同情境中的需求，那麼普遍方法便成為老師教學時的助力了。其次來看學生學習的普遍方法，這種普遍方法指的主要是，其他人在類似的求知過程中所發展出的有效方法；而同樣地，這些普遍方法可能對個人有益，也可能有害，全看個體如何使用這些方法，假使個體能藉助普遍方法而作出比較明智的反應，那麼這些方法便對個體有益，相反地，假如個體只會依賴普遍方法，因而不練習自己作判斷的話，那麼普遍方法便有害於個人的學習了。杜威再次強調，普遍方法與個人方法是不相衝突的，使用普遍方法並不會損及個人方法的主動性和原創性；反之，普遍方法是能夠輔助個人方法的，也就是說，只要個體是知其目的地去使用普遍方法，那麼普遍方法的使用便不會是一種外在的強制規定，而反而是心智能力的運用了。最後，杜威提醒讀者，要善用普遍方法與個人方法------不要強制規定所有人使用普遍方法，以免扼殺個體的原創性，而使所有人變得一樣平庸；但原創性也不等於古怪，因此個人方法中仍然夾雜普遍方法的成分。

3. The Traits of Individual Method（個人方法的特點）

杜威在上一個部分所談論的主要是普遍方法，而在這個部分中，杜威則要談論個人方法。杜威首先指出，個人方法因人而異，隨著個人天生能力和傾向的不同、既往經驗的不同、所養成的習慣和興趣的不同而有差別，假如老師能夠藉由

普遍方法而更加了解每個學童的個人方法，那麼將有助於老師的教學；不過，雖然每個人的個人方法皆有差異，但杜威認為其中仍有一些共同點，這些共同點也就是學生在學習有效使用教材時的關鍵態度，亦即個人方法中四個最重要的特點，包括：直接(directness)、開放的心胸(open-mindedness)、專心一志或全心全意(single-mindedness)、責任感(responsibility)。

I. 直接(directness)

「直接」的意思是，一個人心無旁騖地專注於所從事的活動上，在從事活動時不會分心去想別人如何看待自己的表現，也不會意識到自己每個個別的動作。不過杜威要提醒讀者，有意地意識到自己每個個別的動作不見得是壞事，假使運用得當，則這樣的察覺將有助於個體改進其正在使用的方法，以更有效地達成目標，例如打網球的人會有意地要抓到「球感」。

從上述「直接」的意涵來看，則杜威認為「自信」(confidence)一詞恰如其意。「自信」表示一個人對於該做的事所抱持的坦然態度；對於所處情境的發展可能性抱有不自覺的信心；願意迎戰過程中的困難。

杜威指出，「直接」或「自信」對於學校教育的啟示如下：第一，學校教育應儘可能讓學生沒有意識到自己正在"學習"；因為，學生越意識到自己在學習，則其心思就越分歧，也就無法真正地學習。第二，老師的教學法不應破壞學生的「直接」態度，也就是說，老師不應打斷學生專注於其原本注意的事物，然後強迫學生去做老師規定的事情；杜威認為，這樣的教學方式將會使學生的注意力分散，造成學生在學習時不斷張望教材以外的事。而想當然爾地，接受這種教育方式的學生在面臨生活中的困難時，也就缺乏「自信」的態度去解決困難，而只能依賴外來的建議與引導。

II. 開放的心胸(open-mindedness)

「開放的心胸」意指一個人的心靈願意廣納各種有助於釐清問題、有助於確認行為後果的說法。）杜威認為，一個願意敞開心胸接受新觀點的人、一個願意改變的人，他的心智能力才可能有所成長；相反地，固守成見則只會妨礙心靈的成長。（這裡十分符合杜威「教育即經驗不斷重組與改造」的觀點）

杜威接著指出，「開放的心胸」在學校教育中所面臨的問題是：學校教育過度要求統一的步驟和立即可見的學習成果。對老師而言，使用這種教學法可以確

保學生的學習成果快速、正確，而且可檢測，換言之，之所以會產生這種僵化的教學法，是因為老師迫切地想要讓學生知道正確答案。杜威認為，假如老師一味地採用這種教學法，而不鼓勵也不允許學生以各種方法解決問題，那麼將會侷限學生的心智發展，使所有學生都只能按照老師的規定去做，於是想當然爾的結果就是，扼止了學生原有的靈活多樣的智能興趣。最後，杜威提醒教育工作者，直接告知學生學習的結果（答案、解決方式）很容易，但事實上學習的過程是急不得的、是不能以外力強行推動的、是必然需要一段時間以逐步成熟的，因為，個體是否有真正的教育性的成長，必須依其心智變化的「質」來衡量，而不是看學生是否會複述正確答案；杜威並認為，假使所有的教育工作者都能明白這一點，那麼也就達成一次教學上的革命了。

III. 專心一志或全心全意(single-mindedness)

在說明「專心一志」的意涵前，杜威首先指出，「專心一志」與「直接」的意思大致相似，不過「專心一志」所要特別強調的是興趣的完整，以及目的的穩定一致，「專心一志」的態度通常顯露在個體從事其有主動興趣的事物時，接下來杜威將進一步說明。

杜威指出，一個生活在社會當中的人，一方面有自己想做的事，另一方面有他人的要求與期待，當這二方面有所牴觸時，個人可能會基於社會本能（想搏得他人的讚賞或認同）、社會訓練（個人有需負的社會責任、必須遵從社會權威）或擔心受罰，而遵從他人的指令；然而，要一個人完全遵從別人的要求與希望，幾乎是不可能的事，因此，受到壓抑而潛伏在個人內心深處的渴望也就不時地出現。杜威認為，這樣的情況會使人搞不清楚自己真正的意圖和興趣，造成個人注意力的分歧，使人浪費許多不必要的時間和精力，從而造成私人興趣和公共考量的二個標準，甚至使人以為有意識的思考和專注，與本能的情感慾望是壁壘分明的；可想而知，這種情況十分不利於個人心智能力的發展。

杜威接著指出，上述情況在學校教育中十分普遍，所有認為學校教育是為了替其他目標作準備的教育方式，都會造成個人心智的分歧。亦即，因為學生被迫專注於其不感興趣的課業上，學生自己的喜好受到壓抑，因此學生的注意力經常無法集中，而會不時地跑到自己想做的事情上；然而，由於學生是在私底下進行自己的思考，因此這些想法無法受到公開而適當的引導，於是乎這些想法很可能

會變的紊亂且缺乏紀律，因而對個體造成不良的影響。換言之，學校教育不僅沒有發揮其養成紀律的功能，反而造成反效果------不僅使得學生心智反應中天生的、自發的、活潑的部分無法發揮、無法受到檢驗，而且學生養成的習慣也無法應用到公共目的上。

IV. 負責(responsibility)

「負責」意指一個人在行動之前會事先考慮每個行事步驟的可能後果，並且願意承受這些後果。相對於「負責」的態度則是，一個人不加思索地接受他人提供的說法，因而對於所要承擔的後果僅有十分粗略的認知。

接著，杜威以「負責」來檢驗學校教育，並指出其中的問題。杜威認為，學校教育的學科過份複雜，而且學科內容都是一些事實------一些成人假定學生必須接受的東西，這樣的教學不僅使學生感到緊張、憂慮、只學到皮毛，而且更糟的後果是，學生無法在學習過程中建立負責的態度，也不知道如何真正認識一件事物。杜威認為，學校應該盡量創造一些讓學生可藉由真實經驗啟發信念的情境，使學生在其中徹底地了解每一件事，並且貫徹實行自己領會到的意義，以建立負責的態度。

Ch.14 The Nature of Subject Matter(教材的性質)

1. Subject Matter of Educator and of Learner(對教學者和學習者而言的教材)

就「教材」的基本性質而言，subject matter 是在人類求生存和求生活改善的過程中所觀察、回憶、閱讀、談論到的事物，以及預想到的結果；具體而言，學校教學的材料以及構成課程的學科，便符合上述 subject matter 的意涵。

在之前的章節，杜威曾經談論過二個要點。第一，杜威指出，老師所扮演的角色在於提供一個會引發學生回應，並且能夠引導學生適當的回應做法的環境；換言之，老師所能做的就是形塑(modify)給予學生的刺激，以便接收到刺激的學生，能夠儘可能地形成施教者所期待的心智與情感傾向。因此，顯而易見地，學科或教材與環境的營造有密不可分的關係。第二，個人會在社會環境中形成有價值的習慣（the necessity of a social environment to give meaning to habits formed）。從非正式教育來看，非正式教育中的教材就在人與人的交流、互動當中，也就是說，在與其他人互動的過程中，他人的行為及談話方式都是個人學習的教材。我

們可以藉此來理解正式教育的教材。原始社群中的故事、傳統、歌曲和禮拜儀式等，可說是非正式教育與正式教育在教材方面的中介橋樑，這些事物不是明顯可見的日常生活作為，而是成人刻意教導兒童的；而成人之所以要傳授這些事物，是因為當中蘊含著前人寶貴的經驗，這些經驗形成了人們對其社群的認知(which are so prized by the group as to be identified with their conception of their own collective life)。

隨著社群的日益複雜，社群中所需的技能也越來越多樣化，因此，此時成人若想達成「教導」兒童的目的，則必須將社會生活的內容有條理地整理出來；誠如杜威先前所言，人們之所以會特別看重群體生活，從中抽取出他們認為重要的意義，並將這些意義作有系統的排列，最主要的動機或許就是為了教導兒童，以使兒童延續社群生活。其後，文字與印刷術的發明更大大地推動了這種教育過程。如此演變下去，最後，由於學校中的學科教材與社群生活習慣的關係太過鬆散，以致於二者間原有的關連便逐漸隱而不見，使得後來的人們幾乎以為二者是無關的；以為教材知識是獨立存在的；以為學習就只是熟習那些教材，而完全忽略了教材原本的社會價值。為了改善這種學科知識與日常生活分離的情況，因此杜威接下來將進一步闡明二者原有的關連，以及學科所具備的社會意涵及功能。

杜威從老師與學生二個面向來討論。首先，從老師的面向來看，學科知識的重要性在於提供老師一個明確的標準，以及讓老師藉此看到未成熟學生原始活動的發展可能。(i) 學科教材將其欲傳達的社會生活意義，轉化成具體的項目，透過這些項目，老師可以很清楚地知道自身文化所欲保存的基本要素，不會無所適從或徒勞無功。 (ii) 有系統的知識是前人實際活動後的成果，有了這些知識作基礎，則老師可以看出學生看似衝動、無目標的反應所蘊含的意義，然後提供可引導這些反應正面發展的刺激。舉例來說，一個越懂音樂的老師，越能夠看出一個學生所具有的音樂潛力。有組織的教材代表的是成熟者的經驗成果，這些成果不見得百分之百完美，或是毫無缺失，不過，從某些方面來看，這些教材最起碼是優於兒童當下所擁有的知識的，因而這些教材可以作為引導兒童經驗發展的新經驗。

簡言之，杜威認為，對老師而言，學科教材是老師教學時的有用資源；而假使我們由此來檢視當今的教育情況，則在教材方面的一大問題便在於：這些可作為資源的學科教材與兒童的親身經驗脫節了。杜威要提醒讀者，「教材」要依學

習者的經驗而調整，因此這些教材當然不等於那些既成書本或作品中的素材；後者是前者「可能」的發展結果，而非等同於前者。杜威認為，就是因為人們往往忽略了老師和學生在教材立足點上的不同，才會產生許多誤用既成教材的情況。

接下來杜威將更進一步說明老師與學生在教材方面的不同態度。杜威指出，學生正在學習的那些教材是老師已經會了的東西，因此師生二者在教學和學習過程中所面臨的問題是大不相同的。對進行教學的老師而言，他必須對教材瞭若指掌，而在教學過程中，老師的注意力應放在學生學習的態度及反應上；換言之，老師教學的任務在於了解學生與教材之間的互動情形，了解學生的學習需求及能力，然而學生自己則是要專注在學習的事物上。因此杜威認為，老師單單只有學問是不夠的；杜威甚至更認為，老師如果只注意自己所擁有的學問知識，以及所熟習的學科教材，而忽略學生自身經驗的話，那麼這些學問和教材很可能反而會成為教學時的阻礙，使老師無法落實真正有效的教學，杜威從以下二點說明之。第一，老師所擁有的學問知識，原本就超乎學生能夠理解的範圍，這些知識往往是學生難以理解且不感興趣的。第二，對老師而言，學生學習的那些教材是他已經理解的東西，因此老師與學生組織教材的方法必然大不相同。從組織教材的方法不同來看，杜威首先要澄清一種誤解，有這種誤解的人認為兒童的經驗毫無組織，只不過是一些孤立片段的組成，杜威則要反駁這種想法。杜威以為，兒童的經驗也是有組織的，只是組織的方式與成人不同；兒童是以直接的實際興趣（direct practical centers of interest）作為連結及組織各種經驗的中心。舉例來說，兒童的家就是他組織地理知識的中心，而其他如兒童在其居住地的活動、到國外的旅遊、他人所述說的鄉土故事等，則幫助兒童建構出一套他的地理知識；相對於兒童根據各種親身經驗的週遭事物去組織地理知識，地理學家的地理知識則不是這樣組織的，由於地理學家已經可以擺脫親身經驗的侷限性，因此他是根據各種事實間的相互關係去建構他的地理知識。總而言之，對已經學過（learned）的人而言，教材是範圍廣泛的、正確定義的、有邏輯關連的；而對正在學習（learning）的人而言，教材則是尚未定形的、片段的、藉由學習者的親身經驗相互連結的。杜威認為，老師教學的任務就在促使學生的經驗朝向專家知識的方向發展，因此老師必須既熟悉教材，又了解學生學習的需求及能力。

2. The Development of Subject Matter in the Learner(學習者教材的發展)

杜威認為，學習者的經驗在教材方面的發展可分為三個階段：在第一個階段，知識意謂著一種有意識地行動的能力（power to do），這一類的教材通常也就是人們所熟悉的那些事物；接著，透過別人所傳遞的知識或資訊，第一階段的知識會加深加廣，這便是所謂的第二階段；最後，第三階段指的是，知識會擴展為有邏輯、有組織的知識，也就是所謂的「專家知識」。

I. 杜威認為，人類最先具備且最根深蒂固的知識是「如何做」（*how to do*）的知識，例如：如何走路、說話、閱讀、寫字、騎腳踏車、賣東西等，都是屬於這一類的知識，本能行為就是這類知識具體存在最好的證據。

由這一類的知識來看，杜威指出人們對於知識的一項誤解，亦即，由於學院派只承認符合科學化的事實才是所謂的「知識」，因此，在這種想法的影響之下，教育也連帶著拒絕承認初級教材的「實作」形式，包括個人肢體的運用，以及親身操作教材（the handing of material），於是老師教學的教材也就變成一些不顧學生需求，只要求學生背誦、記憶的東西了。相對地，假使人們認同人類在自然發展的過程中，原本就會歷經「實作」的階段，那麼人們就會懂得在教育情境中營造「做中學」的環境。杜威指出，藝術創作和操作性活動就屬於這一類實作課程，透過實際操作，學生會逐漸學會如何達成目標。

杜威要提醒讀者，一般所謂的「知識」（knowledge）通常離不開「運作能力」（ability in action）。首先，從字意來看，"ken"和"can"是相關連的字；其次，從實務來看，則在所有工作中，「知識」與「實作」（doing）從來就不是相分離的，例如農人、水手、商人、物理學家、實驗學家等皆然；唯有在教育當中，人們才把「知識」視為與「實作」無關的純粹'"資訊累積"。

杜威指出，假使個人在實作過程中有運用其心智能力，那麼這樣的實作過程通常能夠使人十分熟悉實作的事物，換言之，我們最常使用到的東西也就是我們最熟悉、最了解的東西，例如：桌子、椅子、鉛筆、紙張、衣服、食物、刀叉等。由於我們經常使用這些東西，而且是知其目的地使用，因此我們十分了解使用的方式，以及使用後會產生的結果，我們所熟知的事物意義也就是來自這些對於事物的理解。面對熟悉的事物，我們很清楚該如何使用，也能預期使用後的結果，這種熟悉感將使人們在使用這些事物時感到親切、愉快、溫暖；相對而言，碰到不熟悉的事物時，我們通常會感到陌生、冷酷、抽象、有距離感。

II. 接下來杜威將說明，對學習者而言，知識的第二階段為何。杜威指出，

第一階段中所謂的「有目的的實作活動」，事實上包含了個人與事物以及與他人的互動；為了與他人有效地互動，個人必須適時地調整自己溝通的本能和習慣，個人所具備的社會知識（social knowledge）也就在此過程中累積起來。換言之，個人可以從與他人相互交流的過程裡學到許多經驗，包括他人所述說的親身經驗，以及他人從別人那裡聽來的經驗，一旦個人對這些經驗有興趣或是有所關注，則這些原本屬於「他人」的經驗，也就成為了自身經驗的一部分。「個人經驗」與「他人經驗」就是這樣的相互關連、密不可分，因此杜威認為，我們根本不可能明確地區分二者，在二種經驗中劃一條線說：「這邊是我的經驗，那邊是你的經驗。」總而言之，藉由與他人的交流，個人可以獲得許多間接經驗，可以了解許多自己沒有親身經歷過、非自己親眼所見的事情，而這些間接經驗與個人的直接經驗一樣，同樣有可能影響個人的行為方式；甚至，當個人懂得利用這些間接經驗去解決自己遇到的問題時，這些經驗也就成為了與我們切身相關的個人經驗了。

杜威接著指出，我們通常將上述那種間接經驗稱為「資訊」（information），而且誠如上段所言，「資訊」也可以是「教材」的一種，只要「資訊」符合以下二個條件：(1)這些資訊是學生在處理自身所關注的問題時需要的；(2)這些資訊與學生的親身經驗大致符合，以使學生能夠藉由這些資訊加深其經驗的意涵，那麼這樣的「資訊」便是負有教育性的「教材」。杜威認為，提供給學生的資訊數量多寡並不是最重要的，重要的是這些資訊是學生所需要的，而且是能夠應用在學生自身經驗中的。

杜威並非陳意過高，他也很清楚，在實際情況中「資訊」要符合上述二個條件是不容易的。杜威指出，隨著時代的進步，人們可以相互交流的距離範圍擴大了；各種工具的發明與創新，也使人們可以跨越時空的限制，去研究遙遠的天體或進行考古；印刷等資訊傳播設備的普及，更產生了大量可傳遞的教材。面對這種資訊爆炸的情況，杜威認為學生很可能會被大量的資訊所淹沒，也就是說，這些資訊對學生而言，很可能只是一堆與自身經驗無關的事物，但是為了符合學校教育的要求，學生只好死記硬背這些片段的資訊，以求獲得好成績；顯而易見地，這種"資訊"與原本應納入學生自身經驗中的「資訊」，二者意涵大相逕庭。因此杜威說：「對大多數現代人而言，『知識』所指的大概就只是那些已經他人驗證過的事實；那些放在圖書館書架上的書及其內容罷了。」

杜威所要提醒讀者的是：上述那些大量的資訊，在不知不覺中影響了人們對於「知識基本性質」的概念。杜威認為，「知識」原是對疑難問題進行探討的成果，然而後來的人們卻把書本紀錄等，當成了知識本身，並且將這些"知識"當作最終的知識，而沒有體認到現有的知識其實是讓我們探索未知事物的踏板。

對於「知識」意涵的誤解，連帶地影響到教育施為。由於人們誤以為"知識"就是那些關於事實的陳述，因此便安排了各種分門別類的資訊，作為學生學習的課程，而每一門課程又依順序分為好幾課。杜威指出，17 世紀時，資訊的數量還不算太多，因此人們能夠以精通百科作為教育理想，但在現代這個資訊爆炸的時代，顯然沒有人能夠通曉所有的資訊；儘管這項事實如此明顯，現代的教育方式卻沒有做任何的調整，從小學到大學，人們都還是以「分科」作為編排課程的原則------每一科都學一點；簡單的課程內容先學，難的後學。

杜威並不否認「文字」當中承載了許多「知識」，「文字」是溝通的媒介，杜威所要指出的教育問題是：假如這些知識都只是別人經驗所得的成果，而無法融入學習者的自身經驗當中，那麼，對學習者而言，這些二手知識將只是一堆不具意義的「文字符號」，或者只是引發學生回答出"正確答案"的感官刺激。總而言之，杜威認為，「資訊類的知識」（informational knowledge）當中承載了許多前人的智慧結晶，因此可在個人有疑問時提供參考；但個人是否真正獲得「知識」，則要視個人對這些資訊如何回應了。

3. Science or Rationalized Knowledge(科學與理性化的知識)

杜威指出，「科學」是最能展現「知識」特有形式的語詞，也就是說，「科學」所呈現的是最完美的求知結果；是一些已經確定的事物；是我們在思考時可利用的東西，而非我們思考的對象。因此，對人們而言，「知識」與一般的意見、推測或想法不同，「知識」具有較崇高的地位。但杜威要提醒讀者：科學知識的客觀確定性與人對事物認知的確定性 ，二者有所不同。杜威指出，由於人生來就喜歡確定感，不喜歡擔憂、懷疑，因此即使沒有足夠的根據，也很容易"相信"一些事情；這樣的「無知」使人容易固執己見，造成比「無知」更嚴重的學習阻礙。杜威更引用二位哲學家的話，來說明學習應有的學習態度------蘇格拉底曾說：「體認自己無知是愛智的開始」；笛卡兒說：「科學產生於懷疑」。

杜威認為，一個人所學習的教材、資料，或是所擁有的想法，都應該經過實

驗的檢證，然而，由於人們天生喜好確定，討厭猶疑不決，因此很容易未經檢證就相信他人的說法，杜威把這個問題再分為二方面來說明：第一，由於人們很容易滿足於速效的表面成果，因此當人們發覺，自己的想法在實際運用上所顯現的成果還不錯時，人們就心滿意足地認為自己的想法是經過驗證的、是正確無誤的；第二，就算運用自身想法後獲致失敗的結果，人們也往往歸咎於運氣不好或環境不佳，而不會回頭反省自己------是不是自己的思慮不周，對整體情況沒有充分的了解。

杜威認為，「科學」可以防止人類容易輕信、不加求證的天生傾向，以及這種傾向所帶來的惡果。因為，從人類歷史來看，「科學」當中包含了人類長期以來為了應對各種情況所發明的種種工具和方法，而這些工具和方法也在各種情境中經過了長期的試驗。換言之，「科學」是人為學習的成果，而非自然發生的結果。因此，「科學」在教育上有其獨特的地位及難以估量的價值；不過，科學的特殊性質卻也同樣可能造成人們誤用科學的危險。從好的方面來看，「科學」帶給人類許多好處。杜威就指出，沒有科學精神的人將不懂得利用前人的智慧結晶，於是，這種人不僅在探索學習的過程中喪失許多機會，無法運用到前人思考所得的最佳工具，更無法透過那些工具的運用，體認到知識的完整意義。也就是說，沒有使用過科學工具的人，將無法分辨自己的認知到底是真正經過檢證的「知識」，或者只是相信或贊同權威的意見。相對而言，「科學」也可能因其特殊的形式，使人在學習科學知識時產生誤用的危險。亦即，「科學」所呈現的是最完美的知識型態，是人在使用專精技術後的求知結果，然而，正因為這樣的特性，使得科學與人們的日常經驗相分離，使得人們通常認為「科學」是抽象的。杜威認為，當這種「科學」與日常經驗相分離的情況反映在教育上時，所謂的「科學知識」將比其他型態的知識更危險，更可能帶來那種提供既成教材給學生所產生的危險。

一般而言，「科學」的定義是「探索和檢驗的方法」(method of inquiry and testing)。杜威指出，這個定義雖然看來與現在對「科學」的概念有所不同，現今的看法認為「科學」是有組織、有系統的知識，然而，事實上這二個定義的意涵是相同的，以下杜威便將對此進行說明。杜威認為，「科學」之所以不同於其他形式的知識，是因為科學在探索方法上的組成方式與其他知識不同，而不是因為其他的知識都沒有「組織」。舉例而言，一位農夫的知識是從實用的角度建立

起來的，也就是說，農夫的希望在於五穀豐收、牲畜興旺，這是他想要達成的目的；而當一位農夫知道他該用什麼樣的方式來達成目的時，則他所了解的方法與目的之間的關係，便是農夫所擁有的「知識」。相對於農夫的知識，具有科學性質的教材則是針對求知、探索而組織起來的。

杜威指出，「科學」的確認是理性的（*rational* assurance），合乎邏輯的，因此，建構科學的原理原則是：每個概念和陳述都是由其他概念或陳述而來，並且能夠導入下一個概念或陳述。換言之，概念與命題二者是相互支持的，這種「導入與支持」的雙重關係便是「合邏輯」、「合理性」的意涵。以「水」為例，在日常生活中，「水」是用來喝的、用來洗東西的、用來灌溉的，這就是我們在日常生活中對於「水」的概念，我們不會像化學家一樣，以 H2O 這種分子式來思考「水」。但是，相對地，當我們從探索的角度出發時，便有必要以 H2O 的形式來思考「水」，因為，分子式可以讓人了解「水」由何組成，並藉由水的組成與其他知識的關聯，去了解水的性質。總而言之，假使我們認為科學必須是有組織的，那麼構成組織的「方法」便是「科學」所不可或缺的條件了。

4. Subject Matter as Social(社會性的教材)

由於前面所談論的主要是教材與個人心智能力發展的關係，因此接下來杜威將補充說明教材的社會意涵。杜威首先指出，即使是那些最重要的知識、那些關乎實際問題的資料和想法，都不免有廣度和深度上的差異，而造成差異的最主要原因便是：各種知識的目的所牽涉到的社會範圍不一，以及各種問題的社會重要性不等。再者，因為社會範圍的廣泛，人們可以從中汲取各種可能作為教材的事物，因此，為了選取適當的教材，教育必須有一套衡量社會價值的標準。換言之，雖然所有的資訊和系統化的科學教材都是在社會生活當中產生及傳遞的，但這並不表示所有的資訊和科學教材，對於社會成員所造成的影響都是一樣大的。因此杜威認為，在編排課程時應該要考慮到以下幾點：第一，考慮各門學科是否適合現今社會生活的需要，並選擇能夠改善人類共同生活，能使未來比過去和現在更好的學習教材；第二，編排課程時應以最基本必要的教材為優先，專門化的教材為其次，最基本必要的教材意指大多數人在社會生活中的共享經驗，相對而言，只符合某些特定團體和技術需要的事物，便是次要的教材。針對上述的教材順序，杜威要特別提醒讀者，雖然也有人說，教育在第一步是為人而設的活動，然

後才進而至專業技術的教育，但這其中所謂的「人」往往是屬於某個高度專精階級的人，這種教育的教材並沒有真正考慮到人之為人的共同興趣/利益（the common interests of men as men）。

在本章的最後，杜威指出，民主社會的維繫特別需要仰賴一套關注到所有人的課程標準；相對而言，杜威認為，假如人們選擇教材的主要依據是實利的目的、少數精英或某些特定階級的利益，那麼「民主」將無法興盛。在傳統教育中，初等教育的"基本要素"(essentials)是所謂 3R（讀、寫、算）的能力，杜威認為其成因是因為：1.人們不知道實現民主理想的要素有哪些，以致於認為民主理想無法實現；2.人們認為未來只會跟過去一樣------"謀生"表示人們從事一些不重要、無法自由選擇、不會使自己高貴、不知目的為何、只為了賺取金錢而接受他人指使的工作，因此只好妥協於現實，只好培養社會成員具備適應這種生活的能力。換言之，杜威認為，是為了適應這種"不民主"的社會生活，教育才會將具備如機械運作般熟練的讀、寫、算能力，以及靈活的手工技巧，視為教育的"基本要素"。總而言之，杜威認為這種只培養讀 寫、算能力的教育是偏狹的，無法使人關注到最深層的人類問題。杜威主張，假使我們體認到教育所擔負的社會責任，那麼就應該讓學生藉由課程認識人類共同生活所遭遇的問題，並且提供足夠的資訊以及觀察的機會，使學生得以發展其對社會的洞察力，與其對社會共同利益的關心。

CH.15　Play and Work in the Curriculum（課程中的遊戲與工作）

1. The Place of Active Occupations in Education（主動活動在教育中的地位）

本章的一開頭，杜威首先說明教育課程的演變，以及影響課程演變的三個主要因素。影響課程演變的三大因素分別為：(1)教育改革者的努力；(2)兒童心理學日益受到重視；(3)教育現場的實際經驗。杜威認為，這些努力、趨勢以及實際經驗使人們逐漸了解到，學習應從學習者的經驗和能力出發，從而認為應多採用各種類似校外生活的活動式課程。杜威更指出，實際的教育經驗證實了這種活動課程的正確性：假使兒童能夠從事一些得以展現其天生傾向的活動，那麼上學便成了一件快樂的事，對老師而言，秩序管理不再是沈重的負擔；對學生而言，學習也將更容易且有效。

上述杜威所謂的活動課程主要可分為二種形態：一是工作(work)；一是遊戲(play)。杜威接著指出，近年來人們雖然已經採用遊戲和工作等形態的活動課程，

但實際上往往誤解了遊戲和工作的真正意義，因此在本段中，杜威將對遊戲和工作的意義作一番說明。杜威首先指出，學校教育中雖然已經有遊戲和工作等活動課程，但人們通常只將遊戲和工作視為煩悶學校生活的調劑，而忽略其具備的教育意義。杜威以心理研究的成果為證據指出，人的天生傾向如：探索、操作工具與材料、建構、表達情緒等，都有其根本價值，因此杜威認為，假使這些天生傾向所激發的個人活動也就是學校課程的一部分，那麼學生必然會有良好的學習效果------學生會全心投入於學習活動；校內生活與校外生活間的隔閡會縮小；學生有強烈的學習動機，因而會關注各種學習教材和學習過程；透過相互合作的共同活動，學生會習得各種社會意義。簡言之，杜威認為遊戲和工作的重要性有其心理學與社會性的根據，因此不該將遊戲和工作僅視為一種權宜之計，或是一種使學生獲得短暫快樂的活動。其次，杜威更以他在上一章所論述的求知階段作為依據，點出遊戲和工作所具備的知識性。杜威在上一章曾經說過，他認為求知的第一階段是在學習「如何做」，以及認識實作過程中的事物、了解實作過程，而本章所談論的遊戲和工作便符合「如何做」的意涵。

接下來，杜威再提出一種人們對遊戲和工作可能會產生的疑問，並對此作出回應。杜威指出，有些人認為，既然兒童在校外生活中就已經在遊戲和工作了，那麼為什麼不讓兒童在學校中從事一些不同的呢？也就是說，這些人認為，校內的學習時間十分寶貴，不應該花費在那些兒童本來就會去做的事情上面。對於這種說法，杜威認為有其道理，不過並不適用於所有的社會情況，而需依時代及社會變動的情形去衡量。杜威隨即以美國的拓荒時期與當時的美國比較說明之。杜威指出，在拓荒時期，人們在校外所從事的活動本身就具有培養心智能力、涵養道德等功效，而書本則是人們在那樣困苦的環境中，能夠認識外界的唯一通道，因此當時的學校教育會偏重於書本內容的學習。相對於拓荒時期，現代社會的情況則大不相同，杜威舉出二項改變來說明。第一，杜威認為，現代兒童在校外所從事的活動大多是反教育的；這一點從人們把禁止童工視為社會責任便可看出。第二，杜威認為，由於現在的印刷品已經相當廉價，且流通廣泛；再者，培養心智能力的管道也十分多元，因此現在已經不像過去那樣仰賴書本作為學習的主要方式了。總而言之，透過過去與現代社會情況的對比，杜威所要告訴讀者的是：現代學校教育不需過度仰賴書本，而應多提供一些有益兒童心智及道德發展的活動。

在本書的開頭幾章，杜威曾論述過社會生活的教育功能，在此，杜威則更進一步指出：在校外生活當中，教育性的成果往往只是兒童從事遊戲和工作的副產品；換言之，這種教育成果只是社會生活附帶、偶然的結果，因此，處在社會環境中的兒童，很可能會既學到成人社會中好的一面，同時也學到壞的一面。相對於社會生活，學校則是一個刻意設立的教育機構，因此杜威認為，為達成學校特定的教育任務，有必要將學校營造為一個良好的環境，使兒童透過在學校中的遊戲和工作，發展出良善的心智和道德傾向。是故，杜威要提醒讀者，單是在學校中實施各種遊戲和工作還不夠，關鍵在於「採取何種方式」去實施這些活動。

2. Available Occupations（可用的活動方式）

在本章的第二部份，杜威首先指出學校中各式各樣的活動。在這些活動中，學生會使用到各種材料；運用到各種操作方法；此外，還有一些富含社會意義，而不僅僅只是讓學生學習技能的活動。指出各種活動後，杜威接著說：「老師的任務在於讓學生參與這些活動，使學生透過活動的參與習得手工技能、獲得立即性的滿足(immediate satisfaction)，並同時為未來做好準備。」上述這句話可能使讀者產生誤解，以為杜威將手工技能的習得、替未來做準備等，視為教育的目的。事實上杜威並不是這個意思，因為，杜威緊接著說：「教育真正的目的在使兒童的心智能力及社會意向獲得發展，其他的收穫並非教育的首要目的，而是教育的附產品。」杜威將此稱為教育的原則，接下來杜威將對此原則作進一步的說明。

根據上述的教育原則，杜威首先指出一些不符合此原則的教育活動。杜威認為，那些要求學生必須完全遵照規定及指令行動，以及要求學生原封不動地複製樣本的活動，或許可以訓練肌肉的靈活度，但卻絲毫不能增進學生心智能力或社會意向的發展，因為學生在從事這類活動時，根本就不清楚從事該活動的目的為何，也無由運用自己的判斷力，去選擇適合達成目的的方式。因此，杜威認為這種教育活動不符合教育原則，而這一類教育活動的代表包括一般所謂的手工訓練，以及傳統幼兒園中的活動。從上面的陳述，我們可以得知，杜威認為學生所從事的活動應該是學生知其目的的活動，如此學生才能透過從事活動學習到各種達成目標的方式，以及學習運用自己的判斷力。因此，杜威接著便指出，這樣的學習過程顯然需要給予學生犯錯的機會。杜威的意思當然不是希望學生犯錯，而是因為杜威體認到，假使成人都幫學生把他們所要學習的教材、所要使用的工具

選擇好了，那麼將會使學生喪失許多主動探索與判斷的機會；再者，假使成人強迫學生使用那些與他們自身生活脫節的方法，那麼即使學生學會了那些方法，卻也很難靈活地運用在自己的生活當中。杜威並不否認，兒童往往眼高手低地做一些超乎自己能力的事，但杜威認為，就跟學習所有事情一樣，讓兒童親身去體驗，他們才會知道自己能力的有限；杜威也很清楚，讓兒童從事太過複雜的事，則兒童很可能會把事情弄得一團糟，甚至養成不負責任的態度，對此，杜威認為，幫助學生了解自身能力的不足之處，並提供學生展現其長才的機會，正是老師的職責所在。總而言之，杜威認為，老師應該要幫助學生保有其主動積極的學習態度，而非只是斤斤計較於學生的外在表現是否百分之百完美。

在上一段中，杜威已經指出一種錯誤的教育方式，在這種教育方式底下，學生只能遵照成人已經選擇好的教材、規定好的方法去學習；在本段中，杜威便接著說明這種教育方式的成因。杜威認為，其根本原因在於成人對兒童的本能經驗缺乏信心，因此才會採取強烈的外在控制去安排兒童的學習教材及學習方法。杜威指出，在一般學校的實驗室、各種手工訓練坊、福祿貝爾幼兒園和蒙特梭利學校中都有這樣的問題------採用最終完美形式的教材。杜威承認，提供這種完美形式的教材給學生，可以避免學生在從事學習活動時出錯；但杜威認為，學生不可能從這種教材中學習到真正屬於自己的智慧，杜威主張，唯有讓學生從教材最原初的樣態摸索起，透過自身有目的地運用教材，學生才可能獲得那些蘊含於最終完美形式教材中的智慧。杜威更進一步指出，老師過度強調完美形式的教材，將會使學生汲汲營營於記憶各種事物的物理特性，而使學生誤以為自己知道這些性質後，就具備了關於這些材料的知識；杜威所要強調的是，對各種事物性質的了解，應該是一個人在有目的的活動過程中的收獲，也就是說，是因為活動中有應用這些性質的需要，因此一個人會特別去認識這些性質。總而言之，杜威認為，一個人的學習越符合自己日常生活經驗的需要，所獲得的才是越實在(real)的知識；相反地，假使學習只侷限在記憶事物固定的性質，那麼這種知識只能夠稱作技術性(technical)的知識。

行文至此，杜威都是以他所提出的教育原則作為中心，來檢視當時的教育情況及闡述他的教育主張；在此，杜威則提出，他所堅守的這個原則，也可用另一種說法來表達，亦即「主動性的活動應從整體(*wholes*)來考量」。杜威首先要釐清「整體」的意涵，他指出，對教育目的而言，所謂的整體指的並不是所有有形的

事物(physical affairs)，而是來自於學習者對整個學習活動和學習情境的關注與興趣。我們可以從杜威以這個原則去對各種教育實況所作的檢視，更清楚地了解杜威所謂的整體。首先，杜威指出，實驗室中的實驗方式往往只要求學生精確測量，以獲得基礎物理單位的知識，然而杜威以為，這樣的學習方式無法讓學生體會到那些物理單位的重要性，因為杜威認為，唯有在一個有目的的問題情境中，唯有在為了探索而需要運用到這些物理單位時，學生才能真正體認到這些物理單位的意義所在。其次，杜威認為在幼兒園中也有類似的問題，亦即，當中的幼兒教育工作者只在形塑兒童某些操作教材的習慣，但這些操作對兒童而言，實際上並不帶有什麼意義；雖然福祿貝爾的信徒或許會宣稱那些教材是有象徵意義的，但杜威認為這種理由並不充足。再者，雖然杜威主張讓兒童親自去操作各種材料，但杜威也指出，不當的手工訓練往往使這項活動變成呆板的機械式操作，也就是說，老師將操作步驟分解成一個一個的指令，以使學生精熟各種工具和技術。總而言之，從以上三種教育活動來看，杜威所要指出的一個共同錯誤就是：人們以為兒童必然要先知道事物的各種性質，才有操作這些事物的能力；也就是說，人們不相信兒童可以從實際操作的過程中，學會各種運用工具的方法。杜威認為，這樣的想法很明顯是錯誤的，因為，每個人在有目的地運用事物時，必然會運用自己的感官去認識事物的特性，因為這些特性是與完成該目的息息相關的。舉例而言，一個自己動手作風箏的小孩，與一個在課堂上學習木頭性質的小孩，二人的學習態度必定截然不同，由於木頭的特性將會影響做出來的風箏好壞，因此自己動手作風箏的孩子會深入地了解木頭的質地等特性，也會注意各部份的大小、角度和比例；相對地，對在課堂上學習木頭特性的孩子而言，木頭的功能和性質就只是他這一堂課的教材內容罷了，與他沒有什麼直接的干係。

接著，杜威再指出，由於人們不明白學習情境對於建構「心靈目的的整體」而言的重要功用，以致於教育中長期盛行一種錯誤的觀念。杜威首先闡明自己的論點，他指出，對一個學習者而言，其最簡單、最單純的目的就是學會使用材料、工具或操作過程，換言之，無論達成目的的過程如何複雜，牽涉到多少的要素，終究都是圍繞著目的而生；因此杜威認為，各種元素的意義，包括：各個元素的特性、與其他元素的關係.....等，都必須從整個活動來考量。相對地，杜威所指的錯誤觀念便是，長久以來，教育者往往採取"專家"的立場，只提供各個獨立於活動過程之外的元素給學生，而沒有讓學生親身經歷各種有目的的活動，並從中

體認各種元素的意義。

其次，杜威指出，主動活動之所以具有教育意義，其中一個原因便是因為，各種主動活動也就是社會生活的典型。從這個主張出發，杜威要反駁另一種錯誤的想法，抱持這種錯誤想法的人認為，課程中的園藝、編織、木工、烹飪等活動，只具有謀生的價值。杜威則以為不然，他指出，人們之所以會覺得這些活動是為了謀生而不得不做的工作，其實真正的問題出在整個大環境，而不在這些活動本身，也就是說，因為人們有謀生的壓力，才導致人們誤以為這些活動只具有謀生的意義。相對於有謀生壓力的成人，在學校中從事主動活動的學生則沒有賺錢謀生的壓力，而是純粹在學習這些活動的內容，因而能夠體認到各種活動經驗的本質意義。杜威更指出，與過去的社會情況相較，經濟是當代社會中日益重要的一環，因此更應透過教育，彰顯出經濟活動所負有的科學內容和社會價值。舉例來說，讓學生學習園藝並不是為了培養學生成為園丁，園藝活動也不單純只是一種虛度光陰的消遣，杜威認為，學生可以從園藝活動中了解到農耕和園藝在人類歷史上及現代社會組織中的地位；再者，假使實施園藝的教育環境安排得當，則兒童便可從中習得各種與植物生長有關的知識，例如：土壤的性質、陽光的角色、空氣的角色、水的角色、對植物而言的益蟲與害蟲等。換言之，小學課程中所有與植物學有關的知識，都可以在活潑生動的園藝過程中介紹給兒童。由以上的例子，我們可以看出，杜威認為，學生學習的材料並非侷限在某一門學科中，而是與人的生活息息相關的；杜威更指出，當學生再成熟一點，則他們可能就不單純是對園藝活動有興趣而已，而是能夠進階到更高層次的探索，亦即進行有意義的研究。

上述杜威對「園藝活動」的說明，可以套用在其他的積極性活動身上，例如：木工、烹飪.....等等，杜威接著便指出這些活動所顯現的一個共同特點，亦即，在整個人類歷史當中，各種科學都是由實用的社會性活動發展而來。例如：物理學是由工具和機器的操作發展而來；電學近幾十年來的快速發展，與通訊、運輸、照明等社會用途脫不了關係；化學的發達與各種工業用途密切相關；數學在現代雖然是一門高度抽象的學科，但數字的產生其實是為了計算和測量等實用目的。杜威之所以要指出各種學科的演化歷程，並不是希望人們復演人類演化史，而是要提醒讀者：人們可以從積極性活動中學習到科學及社會科學，而且現在比過去更有可能從中學習。舉例來說，要讓兒童學習公民和經濟學，最直接的方式便是

讓他們去認識工業活動在社會生活中的角色與地位。總而言之，杜威認為，不要把社會科學當作一門學科、一套知識來教，而要使學生學習的教材盡量貼近其日常生活經驗，如此，社會科學對學生而言便不會那麼抽象。

在本章的第二節中，杜威花了很大的篇幅來說明積極性活動與學習教材的關係；而在第二節的最後，杜威則要指出積極性活動與科學方法的密切關係。首先，從科學的發展史來看，杜威認為人類建構知識的方式可分為二個階段。第一，在人們鄙視日常生活事物和手工勞動的時代，科學的發展相當緩慢，因此當時的人們通常是透過近乎憑空想像的邏輯推論去建構知識；第二，科學及實驗方法在十七世紀興起之後顯示，在控制情境的條件下，實驗方法較邏輯推論具有更高的正確性，因而取代邏輯推論，成為人們更為信賴的求知方式。其次，可以想見地，需要採用各種工具去應對事物的積極性活動，無疑是兒童練習實驗方法的最佳入門方式。是故，由此可見積極性活動與科學方法的密切關係。

3. Play and Work（遊戲和工作）

杜威在前文中已經提過，所謂的「積極性活動」可分為遊戲和工作二大類；在本章的最後一節當中，杜威則將進一步闡明遊戲和工作的意涵及二者的異同。杜威首先要澄清遊戲和工作對立之說。他指出，從二者的根本意涵來看，遊戲和工作從來就不是相互對立的，杜威更指出，二者之所以會被認定為相互對立，其實是肇因於不當(undesirable)的社會條件。澄清二者對立之說後，杜威接著說明二者的異同。他認為，二者的共同點在於，在遊戲和工作當中，人們都有某個希望達成的目的，也都會根據該目的去選擇及調整達成目的的材料和方式；而二者的差別則在於活動時間的長短，以及受活動時間長短所影響的手段與目的間的直接關連性。杜威承認，誠如人們所言：「遊戲本身就是遊戲的目的，遊戲並非為了其他外在目的。」，人類對於遊戲的興趣是較為直接的；不過杜威要提醒讀者，這並不代表遊戲就只是一種短暫、不具前瞻性和目的性的活動。舉例來說，打獵是一項相當普遍的成人遊戲，而我們很明顯地可以看到，打獵的人有其預見的目的，而且該目的也指引著獵人在整個遊戲中的行動。總而言之，杜威希望指出，「遊戲」是有目的的，而且這個目的就在個人遊戲的過程中扮演著指引的角色，指引遊戲者一連串具連續性的行動，換言之，遊戲者的行為並非只是一些純粹的肢體活動，而是有目的地在嘗試做一件事；再者，杜威指出，遊戲者預期達成的

結果是由一連串連續行為累積而成，而非由某個單一特定事物改變所造成，因此，遊戲的性質是開放的，是充滿各種可能性的。

其次，杜威指出，在人的嬰幼兒時期，根本沒有所謂「遊戲時間」與「工作時間」的區分，只不過是時有所偏而已；再者，不管是在遊戲或工作，兒童都有其希望達成的特定結果。從偏向工作的一面來看，兒童會藉由和他人一同從事活動來達成自己的期待，例如小孩子喜歡"幫忙"父母親便是一個最明顯的例子，當孩子看到成人在從事一些造成明顯可見的外在變化的活動，例如：擺碗盤、洗碗、照顧動物時，他們便會迫不及待地想要參與這些活動；從偏向遊戲的一面來看，則兒童喜歡創造屬於他們自己的玩具和器具。杜威接著指出，隨著兒童日漸成熟，他們會開始對那些沒有明顯可見的成果的活動失去興趣，在這樣的情況下，遊戲很可能變成胡亂嬉鬧，以至於對兒童的道德發展有不良的影響。杜威所要說明的是，對個人而言，活動必須要有一個明顯可見的結果，個人才會持續地全神貫注於活動中，因為，這個結果是個人了解及檢測自己能力所在的根據；相對而言，那些要人憑空想像的活動是無法使人長時間專注於活動中的。

上述杜威對「活動必須要有一個明顯可見的結果」的指陳，也就說明了遊戲與工作二者由原本無刻意劃分到完全切割的歷程，亦即，當個人有一個明確的預見結果，並能夠為達成這個結果而長時間持續努力時，「遊戲」就變成了「工作」。由此可見，遊戲與工作二者都是有目的性的活動，而且工作的目的也並不是如大眾所認為的那樣，是為了其他的外在目的；杜威再次提醒讀者，二者的差別其實只在活動歷程的長短，也就是說，從事工作比從事遊戲需要更長時間的專注，以及花費更多的心力。至此，我們不禁要問，如果遊戲和工作都有其內在目的，那麼究竟為什麼人們會認為工作是為了其他外在的物質利益？接下來杜威便將對此進行說明。

杜威認為，要說明人們對工作的誤解，可以從「drudgery」一字下手。「drudgery」意指繁重乏味的工作，我們可以想見，個人在有外在壓力或是受迫的情況下所從事的活動，絕不會是為了該活動本身的意義而做，換言之，活動過程本身並不會讓活動者感到滿足，而純粹只是一種避免懲罰或換取報酬的手段。杜威接著指出，這種為了外在目的而從事工作的情形，是在經濟不自由的社會中的必然現象，也就是說，在那樣的工作環境中，人們無法將情感與想像投入工作中，只會一心想要趕快完成工作，於是，所謂的工作最後就變成了那種為了外在

目的而不得不做的工作了。

在本章的最後，杜威指出，假使人們所從事的活動真的近似於苦役，或者真的受迫於某些外在壓力而無法適當地發洩情感與想像，那麼人們的確會有遊戲的需求，不過必須防範遊戲的濫用，例如訴諸於賭博、酗酒，或是一些虛度時間、只能帶來短暫快樂的活動。杜威並藉由「recreation」一字之意------「恢復元氣」指出，休閒是人類不可或缺的需求，因此不但不應加以抑制，反而更應藉由教育提供人們休閒活動的機會，因為，假使教育沒有提供這種機會，沒有訓練個人尋求健康休閒活動的能力，那麼，那些受到壓抑的本能將會另尋出口，而以不適當的方式發洩出來。總而言之，杜威認為教育的重責大任之一在於提供適當的休閒活動，這些休閒活動不僅要能夠有益兒童的健康，更要對兒童的心智習慣有持續性的影響；在杜威的認知中，「藝術」就屬於這一類的休閒活動。

Ch.16　地理與歷史的意義與重要性

1. 實作活動意義的展延（Extension of Meaning of Primary Activities）

在這章的一開始，杜威做了一個生動的比喻。他把「小孩子以望遠鏡向天空張望」與「天文學家利用望遠鏡眺視天際」做了一番比較。從外觀來看，兩者的動作雷同，所利用的工具也類似，觀察的對象也都一樣，都是遠方天空中的微光。但兩個相類似的動作卻有著迥然相異的意義。天文學家關心的也許是個星體的誕生，他關心的內容具有天文學的意義；相形之下，小孩子利用望遠鏡向天空張望所代表的意義卻不同。杜威在這裡真正想說的是：人類的文明對這地球所造成的影響並不大，但這有限的影響所代表的意義卻不同凡響，代表的是人類已經從野蠻過渡到文明，在文明世界中的人類活動有著無窮豐富的意義。但這意義來自於我們對各種事物之間關連性的掌握；我們的想像力可以無止境的去理解事物之間的關連性，意義的體現也就因此有其各種的可能。

話題回到教育。杜威認為，教育活動之所以為教育活動，正在於教育是讓受教者去掌握或獲取”意義”的活動。教育活動不同於動物的訓練，也不同於工具的製造，其不同處就在於教育活動著眼於讓受教者接受到許多的資訊素材．．，受教者能以他所學到的東西來擴展及豐富他既有的經驗，受教者也因此能對他所參與的活動掌握更多更深刻的意義。換言之，教育活動使受教者能汲取前人的經驗來豐富他自己的經驗，而被充實改造過後的個人經驗，可使個人更有能力吸收

前人或旁人的經驗，如此這般，個人對事物的了解及意義的掌握就會愈形豐富。

在上面兩小段的陳述，杜威告訴我們，人類的活動意義擺脫不了人所處的空間及時間。在這樣的認識下，教育活動中就有必要讓學生來學地理和歷史。地理和歷史的學習，可以提供學生一個較寬廣的視野，讓學生了解人類的諸多活動與自然環境及歷史傳承之間的關連，也因此可避免見樹不見林的缺憾。總之，對杜威而言，史地的學習可使個人的日常生活經驗不致狹隘短淺。

縱然歷史與地理的學習有那麼大的好處，但若在教學時不顧及學生的個人經驗，那麼史地的教學就不會有教育的意義，因為如此的教學不能為學生用來了解自身的經驗，也無法擴充學生對意義的掌握。不僅如此，歷史與地理教學的不當還可能產生反效果，杜威認為，我們日常生活中的經驗也許偏狹，但起碼充滿生機，但若在教育活動中接收了太多與自己生活經驗沒有關連的訊息，反到會使心靈遲鈍、失去彈性，甚至失去了學習的意願。

再次的回到教育工作的本質。杜威指出，在一般情況下，若我們所從事的活動著眼的不是外在的目的，那麼我們從事活動的經驗必然的會引發我們的好奇心，促使我們更進一步的去掌握活動的意義和活動與其他事物之間的各種可能關連，從事如此活動的人不會被動的等待別人告訴他們與活動相關的資訊，他們會主動的搜尋。在交代了這項觀察後，杜威接著就說，教育工作者的責任即在提供良好的環境，俾使學習者向外探索時，他們能獲得豐富的回饋，並進而‥擴充經驗的活動。杜威告訴我們，有某些環境會限制處在其中的人，使他們的經驗侷限在有限的經驗中，但教育的環境不應該如此。在教育的環境中，教育工作者提供相關的知識，以便使受教者能了解他的參與活動所可能產生的結果及與其他事物產生的關連性。依照這個理路，地理教學的目的就是在使學生了解人類活動與空間或自然環境的關連性，而歷史教學的目的就在使學生能了解人類活動與前人的關連性。透過史地的學習，我們於是能了解我們的生活方式、習俗及社會生活中的各項組織和機構。

2. 地理與歷史的互補性（The Complementary Nature of History and Geography）

對杜威而言，在學校課程中，地理（包括自然科學，nature study）和歷史提供了學生最多的訊息，地理及歷史之所以能被納為學校課程的一部分，在於它們

說明了人類生活與自然環境及過去歷史的緊密關聯，而歷史與地理教學的良窳也繫諸於它們...能與學生的經驗做緊密的結合。杜威指出，一般人會因為史地早已成為學校課程一部分的事實，而忽略掉它們的真正意涵及教育上的作用！為了避免...史地科目落入槁木死灰的田地，杜威呼籲我們要認清史地的真正功用，並以之來做為挑選教育素材及教學方法的規準。

地理與歷史之間有什麼關聯呢？杜威告訴我們，地理強調的是人類生活的自然層面，而歷史關心的是人類生活的社會層面，兩者關切的重點都是人類群居的生活。杜威強調，人類的群居生活不是在真空的環境中進行的，人類的群居生活是在這個地球上發生的。人類的生活在地球這個自然環境中發生，自然環境是人類社會生活中的一個變數，人類社會生活的成形及人類社會運作的方式無不受自然環境的影響，文明代表的就是人類對自然環境的掌控，相對的，人類的社會生活也會給大自然帶來許多刻痕。杜威指出，由此我們可以看出地理與歷史的關係。而若我們忽略了史地之間的這種關聯，歷史則會變成事件的紀錄與文字的聯想而已，失去了它應有的生命與活力；同樣地，在地理教學中，若我們忽略了人類社會生活與自然環境之間的互動關係，地理的教學也會流於地理資訊的提供。

杜威這一節的標題雖然是「歷史與地理的互補」，但他把重點放在地理的說明上。對杜威而言，地理這門學科指述的是經過人類釜鑿後的地球。在教育活動中，地理教學的最佳切入點是學生所在的鄉土地理（local or home geography），但鄉土地理的教學目標絕不僅止於讓學生了解鄉土中的地理事實而已，鄉土地理的學習只是一個起始點，地理教學的目的在於以鄉土地理為起始點，激發學生的想像力，加上其他地理的教學，讓學生的經驗不受限於自己所居的方圓之地，而更能及於異邦及諸多的遙遠之地。鄉土地理固然要和學生的經驗做聯結，地理學中的各個分支領域（如政治地理、經濟地理、地形地理.....），在教學活動中，其重點也要置於它們與人類生活之間的關係。只有如此，地理的教學才不會流於事實的交代。

在這一節的最後，杜威提到「自然科」（nature study）。他認為「地球」（the earth）與「自然」（Nature）的指涉其實是同一樣東西，依此，把「自然科」放到地理教學中也是名正言順的事。到底自然科的內容是什麼呢？杜威在這裡並沒有詳細交代，但依稀指的是鳥獸蟲魚花草之類的東西。同樣的，杜威告訴讀者，在教這些東西時，千萬不要失之於零碎，在進行教學時，要把這些東西與人類生

活的關連勾勒出來，只有如此，才不須訴諸一些花俏的教學技巧。

3. 歷史與當下之社會生活（History and Present Social Life）

對杜威而言，歷史的研讀是了解當下社會的關鍵。就以了解美國社會為例，杜威認為，要了解當下的美國，最好就是去掌握美國形成的過程，從被發現、探索、殖民、西部開發到移民整個過程的理解，可以來協助我們理解當下複雜的美國。杜威指出，假如歷史與當下的社會生活沒有聯結，那歷史就會是死的，對我們不會產生...的意義。杜威在這裡的觀點其實是以進化論中的發生論（genetic method）為基礎，照這個方法，要了解一個複雜的個體，最好的方法是追溯它的發展階段，將這個方法運用在歷史研究上，我們就可以很清楚地看到現在與過去之間的關係。對杜威而言，歷史的起點其實是當下情境中的問題。（The true starting point of history is always some present situation with its problem.）

歷史的研究與教學假如不和當下的問題有聯結，這樣的歷史就不會有生命。杜威以另一個例子來說明這一點。在歷史研究中，很常見的就是以...的研究成果，偉人或歷史人物的傳記可以協助我們爬梳複雜的歷史過程，但若這樣的歷史研究沒有把被研究的人物放在一個時代脈絡中來解析，這樣的研究也就會失去意義。

另一個研究歷史的切入點是掌握原始社會的生活（primitive life）。杜威說，當下社會的複雜過程通常不易掌握，但若我們能透過對原始社會的了解，也許可以讓我們了解到當下社會的最基本的結構和運作方式。但杜威也提醒我們，若我們在研究原始社會生活時，忘了我們研究的原初目的（也就是要了解當下社會），如此的研究也就只會停留在野蠻社會的事實交代。

原始社會歷史的重要性也提醒了我們產業史（industrial history）或經濟史（economic history）的重要性，對杜威而言，這兩個詞在此可以通用。杜威指出，從產業史的研究可以讓我們了解兩項與我們當今社會息息相關的事情：一是人類重大發明的歷程，人類的重大發明多是理論性的科學知識應用於控制大自然的結果，了解這些重大發明就等於了解社會進步的歷程；另一是人類求生存的歷程，每個人都會求生存，每個社會也都會力保它的存在與發展，而這求生存的歷程關係到的就是各種職業活動、財富及人類價值觀，了解了這些活動的發展過程，也就等於了解了人類社會全體求生存的過程。在多種歷史中，杜威特別強調產業史

或經濟史的重要，相形之下，政治史、軍事史都只解釋人類的部份活動，但產業史或經濟史解釋的是全面的人類活動，也是整個人類文明史的核心，假如我們的歷史不交代人類求生存的歷程和產業發展的情形，這樣的歷史必將趨於空洞飄渺。

產業史或經濟史的重要性...已如上述，杜威在此接著又強調另一廣為忽視，但也很重要的歷史領域，這個領域是智能史（intellectual history）。這個領域不僅包括了對科學家和發明家的交代，也涵蓋了對藝術家和詩人的說明；前者發明或發現了許多東西來增長人類的經驗，後者則以各種方法來讓大眾了解人類發展的經過。杜威告訴讀者，產業史的研究成果有助於智能史，這是因為產業史告訴了我們，人類文明的進程仰賴的就是知識的進步與運用，所以學生可以從產業史的教學，了解到人類智能的基本性質。杜威在此似乎很感慨的說，以往歷史所認定的人類智能是靜態僵滯，不因知識的進步而有所精進，大部分的歷史也不關心人類智能的發展，反而把不重要的議題當作主要的議題來討論。

在這一章的最後，杜威談到歷史與道德教育的關係。杜威認為，假如學生能掌握歷史的真意，那麼他們一定能對當下社會的特性及運作的因素會有適切的了解，而這樣的了解就可以協助學生來掌握道德。換言之，歷史教育的意義就在提供學生了解當下社會的智能。杜威以為，歷史的道德作用不在於提供素材來培養學生的德行，這種方法頂多可以暫時鼓動學生的道德情操，但也可能讓學生對道德產生冷漠。

CH.24 Philosophy of Education（教育哲學）

1. A Critical Review（回顧）

在本章（第 24 章）當中，杜威首先將交代前二十三章呈現順序的邏輯性，並作摘要式的敘述，以呈顯出其中的哲學議題。其次，杜威將在本章中仔細地討論教育哲學的性質、以及哲學的定義。至於本書的最後二章（第 25、26 章），杜威將對傳統的知識論與道德論作一整合性的批判。

1~23 章可分為以下三大部分：

I. 1~6 章：

前六章的主要觀念是：教育存在於社會環境之中，教育是社會所必需。杜威

透過前六章來說明，教育作為一種維持社群生存的工具所具有的普遍特徵。教育維持社群生存的方式是，透過傳遞的過程以更新經驗的意義，而傳遞過程可能伴隨在成人與小孩的日常相處中，也可能是經由有意建置的機構而來。在此，杜威並未區分各種社會的不同特質，只著眼於教育是社會生存與發展所必要的觀點，接下來杜威便要對社會的形態作進一步的分析。杜威將社會分為二類，一類是保守的社會，這類社會只求保存現有制度，其社會中的成員是受到控制的；一類是求進步的社會，與保守社會相較起來，求進步的社會中的成員擁有較大的自由，每個人享有自己的利益，但成員們也知道，在享有個人利益的同時，也必須要找到一個最佳平衡點，取得一種有利於社會的共同利益，換言之，在求進步的社會當中，個人與社會不相衝突，而能保持平衡。由此來看，力求進步的社會具有民主的特質，杜威在本書第二部份所要討論的，便是所謂有利於民主社會發展的教育。

II. 7~17 章：

所謂有利於民主社會發展的教育，其教育理念即「教育是經驗不斷地重組與改造」。因為教育具備這種特性，因此能夠豐富民主社會所認可的意義，並增長個人的能力，使個人有能力指引經驗的重組與改造；這種特性也透露了民主式教育之教材與教法的基本原則，教材與教法是一體的兩面，教法就是將學科教材所蘊含的的經驗加以重組的歷程。

III. 18~23 章：

本書的第三部份，杜威將談論以民主為依歸的教育在目前實施上的困境。杜威認為，實施上的侷限與困境來自於人們的誤解，人們誤以為經驗是由許多相分離的領域所組成，每個領域彼此相互抗衡、不相關連；若再探其本源，則我們可以發現，這種想法導因於人們將社會切割成諸多分隔的階級與團體，因而阻礙了原本整體而有彈性的社會互動及社會交流，也因此造成許多對立情勢的產生，例如：勞動與休閒、勞心與勞力、人與自然、個人與群體、文化與職業等等的對立(labor and leisure, practical and intellectual activity, man and nature, individuality and association, culture and vocation)，而這些對立情況也就是古典哲學中所處理的對立問題，包括心靈與物質、身與心、心與世界、個人與個人和他人的關係(mind and matter, body and mind, the mind and the world, the individual and his relationships to others, etc.)。杜威指出，追根究柢，所有的二元觀點都是因為人們認為心靈與物

理環境相分離所造成。

指出問題的癥結之後，杜威提出自己的看法，他主張心靈的起源、地位、功能來自於人控制環境的活動中。由此我們可以看到，杜威的主張是一以貫之的，他對心靈的看法可以說明本書第一部份中的許多概念，同時也與他在第二部份中視智慧(intelligence)為有目的的經驗的重組之理念相符（This conceptions are consistent with the philosophy which sees intelligence to be the purposive reorganization, through action, of the material of experience）；此外，我們更可以清楚的看出，杜威的學說與那些二元論哲學是完全不同的。

2. The Nature of Philosophy（哲學的性質）

介紹完前二十三章的三大架構後，杜威接著便要開始闡述哲學的意義。誠如前文所言，杜威在交代 1~23 章的內容時，其實也在呈現其中的哲學議題，根據這些哲學議題，我們可以看出哲學是在處理哪些問題；哲學處理的問題是人在社會生活中所遇到的困難與衝突，也就是說，整體而言，哲學系統就是在描繪人類當代社會生活中的主要問題。

追本溯源，歐洲哲學源自於希臘時期的雅典城，當時遊歷四方的辯者(Sophist)運用早先"自然哲學家"所用的思考方法來探討人的行為，主要的目的是為了處理雅典人社會生活中實際的教育問題。辯者是歐洲地區第一批專業的教師，他們教導年輕人知識與品德、探討事物的關係、並提出許多與實際教育有密切的關連的思考問題，是故，由此一脈相承的歐洲哲學本身其實就是一套教育理論，哲學的起源在在呈現了哲學與教育二者間的密切關係；然而，經過了二、三個世代之後，人們卻將哲學與教育的關係割離了，哲學從此脫離實際，變成一種獨立的理論探究，這也就是傳統哲學的問題所在。總之，杜威希望闡明一個觀念：哲學與教育的起源及目的是相同的，二者都是在探討人們該用什麼樣的心態面對生活中的困難，只不過哲學處理的是理論層面，而教育處理的是實踐層面；因此杜威說：哲學是教育的普遍原理，教育是哲學的實驗室，而教育哲學就是將教育與哲學所處理的問題明文化地表達出來，教育哲學絕不是像大多數人所誤解的那樣------將一套既定的思想硬套到實際的教育上。

闡明哲學與教育生於同源的關係之後，杜威接下來將進一步解釋二者相輔相成、相互配合的關連性。首先，教育實踐了哲學理論，使哲學理論不會只是一些

浮華的空話；哲學討論則使教育實踐更符合社會需要，而不會流於制式作為。其次，教育關心的是哲學討論的實質內容，而非那些技術性的哲學用語；杜威在此特別提醒我們，研究哲學的人不應將哲學僅視為一種智能訓練，或者只去記憶那些哲學家所講的話，相反地，研究哲學的人應該要懂得由教育的角度來看待哲學問題，才能看清那些引發哲學問題的實際社會生活情況。

杜威指出，人們通常認為哲學具有整體性(totality)、普遍性(generality)、以及終極性(ultimateness) 等特性，接下來杜威將先說明哲學與科學的分別，再進一步解釋哲學的這三項特性。哲學與科學的區別在於：第一，哲學與科學所處理的對象不同。科學提供人們認識世界的知識，哲學則賦予人們應對各種人事物的態度。第二，哲學訂定社會所欲達成的目的，科學則供應達成目的的手段；如果沒有哲學來決定目的，那麼無論採取什麼樣的手段與作為，都將徒勞無功，因此相對於科學而言，哲學具有雙重目標，其一是評斷當前有無不可行的目的，其二是預測未來可藉由科學實現的目的。第三，科學是一種知識，其所呈現的是已知的、固定的、有秩序的事物；哲學則是一種思考，是一種對未知事物的預測式的想望，透過哲學，人們思考可以採取什麼樣的態度來回應現有的條件，能夠嘗試哪些可能的作為來應付當前的困境；哲學的拉丁字源意指「愛智」(the love of wisdom)，換言之，哲學就是一種知道如何應對人生的智慧。

在杜威談論哲學與科學的區別之後，哲學的第一項特性------「整體性」(totality)的含意也就呼之欲出了。哲學中的整體性指的顯然不是各種事件之量的總和，整體性指的是對於諸多事情有一致性(consistency)的回應方式，「一致」不是「相同」，「一致」代表人的行為模式具有連續性(continuity)------意指行為雖然延續自先前的行為習慣，卻也隨時因應變動的環境而作最適當的調整，「一致」代表各個行為之間隨時保持平衡、相互關連；因此，「整體性」代表「一致」、代表「連續」、代表一個人具有開闊的心胸，願意接受新的事物。那麼，為什麼哲學、或者人需要有「整體性」的態度呢？杜威接著便回答了這個疑問。人類生活中有各式各樣的興趣/利益(interest)衝突，當衝突十分明顯時，人們就有需要整合這些衝突，此時便是哲學「整體性」特性發揮功用的時候了；「整體性」能幫助人找到一個看事情的制高點，由此則較容易整合各種分歧，以回復經驗的「一致性」及「連續性」。一個人能夠適切地解決自己生活中的各項紛爭，於是形成自己的「個人哲學」；而當紛爭影響所及的範圍擴大至整個人類社群時，便會形成

一套符合大眾普遍需要的適應模式，於是一套「哲學系統」就此產生。

在詳盡地描述哲學的第一個特性------「整體性」之後，杜威利用同樣的觀點來談論哲學的另二個特性------「終極性」(ultimateness/finality) 與「普遍性」(generality)。哲學與科學不同，科學提供的是一種可能窮盡所有事物題材的知識，哲學提供的則是一種面對各種事情的態度，因此哲學中的「終極性」指的絕不是一種窮盡所有哲學題材的性質；「終極性」意指人具有一種能夠深入事物底層、探究事物深層含意、找尋各種事物間之關連性的能力，並且能夠一直維持這樣的態度面對所有的事物，這才是所謂「終極性」的真正含意。同樣地，「普遍性」也不是指所有哲學題材都具有同一種普遍的性質；「普遍性」意指不應單獨看待任何事物，應將所有事物都放在其所在的脈絡中去看，如此才能顯現事物的意義。

杜威指出，他所說的哲學的這三項特性，卻也經常成為批評哲學的人攻擊的論點，杜威要對此作一番澄清。批評哲學的論點包括：(1) 認為哲學只是個人的思索；(2) 認為哲學有各式各樣的論點，長期爭論不休；(3) 認為哲學只不過是舊調重彈，以不同的方式陳述同樣的問題。杜威認為，由他對哲學的三項特性所作的說明來看，這些批評顯然不足以成立，而且，與其說它們是反對哲學的論點，不如說它們反駁的是人性本身(human nature itself)以及構成人性的世界，杜威接下來將分別對反駁哲學的三個論點作進一步的說明。(1) 哲學只是個人的思索：杜威指出，哲學起源於人所面臨的生活難題，不過世界如此之大，"同樣"的一種生活困難很可能發生在"不同"的社會環境之中，為了解決問題，每個人、每個社群自然會去思考各種可能的解決方式，各種哲學自然也就於焉產生。(2) 哲學有各式各樣的論點，長期爭論不休：杜威認為，不同的階級、不同的團體、不同的社會、不同的國家、有著不同生活形態及不同生活經驗的人，自然會形成不同的哲學觀，這是毫無疑問的事情，在杜威看來，那些認為哲學長期爭論不休的反駁聲浪，批評的毋寧是人在大千世界中的各種生活形態的可能。 (3) 哲學只不過是舊調重彈，以不同的方式陳述同樣的問題：類似的問題似乎總是重複出現在不同的時代中，不過杜威指出，類似的只是那問題的形式，至於問題的內容實際上已隨著時代的改變而有差別了。

在本章的開頭，杜威很明白的說出他在本章中所要闡明的兩個概念：哲學的定義，以及教育哲學的性質，經由一整章詳盡且追本溯源的探討，我們已經清楚

地了解到哲學與教育二者的密切關係；哲學起源自教育，哲學與教育探討的是同樣的人生問題，哲學理論化地描述社會生活，教育則實踐了人們應對社會生活的應對態度，因此哲學是教育的普遍原理，教育是哲學的實驗室，而教育哲學就是將教育與哲學處理的社會生活問題明文化地表達出來。在本章的結尾，杜威則指出當時「教育哲學」的處境；由於時代在變動，社會生活在改變，科學的進步、工業革命的出現、民主政治的發展，所有與時俱進的一切在在都透露出：教育需要重建、教育需要改革，而由於教育與哲學之間密不可分的關係，教育的重建也就意味著哲學的重建，傳統哲學系統中的諸多觀念都需要加以重新檢視。杜威《民主與教育(Democracy and Education)》一書，就是在這樣的時代背景下寫成，為的就是要處理變動社會中的"教育哲學"問題，這樣的寫作理念貫串了全書，而在本書的最後二章（第 25、26 章），杜威將統整 1~23 章的討論，有系統的呈現他對於知識論與道德論的觀點。

CH25

杜威(J. Dewey, 1859-1952)的民主教育理念，是要培養美國民主社會中具備充分發揮才幹的人才。杜威想要培養的人才，不是虛無、抽象的概念，是現實中活生生的個人。從杜威對職業與教育的論述中可以發現，杜威強調的是人人必須具備良好的公民素養、有民主的理想、有參與民主政治生活的能力。杜威認為，職業能力的教育範圍很廣，從使一個人成為令人滿意的夥伴，到具有政治意義的公民訓練（如能明智地判斷人選和各種施政措施的能力，能解讀法律和服從法律的能力）都包含在內。兒童更應培養參與民主政治的能力，才能避免民主政治的濫用和失敗。

杜威求新求變的哲學取向，推翻傳統的、靜態的、以教師和課程為中心的教室教育，代之以兒童經驗為中心的民主教育，以因應當時都市化、高科技、資本主義民主社會的快速發展，引發美國教育界「進步主義教育」的風潮，強調民主的五四運動風起雲湧之時，也席捲中國，杜威的「從做中學」和「教育即生活」成為當時流行的口號(俞懿嫻，2007：309)，可見其對中國教育界所產生的影響。

杜威認為，人與人之間平等參與社會活動與互相交流的能力、個人創作藝術

和欣賞藝術的能力、娛樂的能力、有意義地利用閒暇的能力等，也是訓練學生成為良好公民的重要內容。杜威認為廣泛的職業素養，亦即從事某職業來展現個人能力時，就能為民主社會作出貢獻。杜威為了因應美國工商業的發展，需要新的公民工作能力，教育就必須配合加強職業訓練，所以杜威積極支持職業教育，他將職業訓練稱為教育上的革新，認為是教育界為了適應正在形成中的新社會必須付出的努力。

杜威不同意將職業訓練看作一種單純的職業技能訓練，但認同職業是一種不得不為之的謀生手段。杜威重視結合職業訓練與文化修養，使人能從職業中獲得樂趣，並能藉著從事一種職業服務社會。杜威的職業教育理念也強調要掌握科學思維的方法，具備解決實際問題的能力，適應整個不斷變化的社會，另外還要具有良好的道德品格、處理個人與社會的關係，才能落實為社會服務的理想。本文即對杜威這種「教育的職業觀」的論述加以分析，並以 Horne、Whitehead 和 Higgins 的相關評論加以對比，再提出本文的結論。

二、論述及批判

杜威在其所著《民主與教育》第二十三章「教育的職業觀」(Vocational Aspects of Education)的論述中，對「職業」有特別的定義，與一般人不同，他在不同的敘述中表示職業意義的字分別有 vocation, occupation, social calling, career 等，除了包含中文「職業」的含義外，杜威的定義顯得更為抽象、更令人費解。在杜威的哲學中，教育應該做到讓學生得到自由和解放(liberating education)，以提高學生未來的生命品質和益處為依歸，所以杜威認為「職業」(vocation)的定義很重要。

要進入杜威的「職業」世界之前，必須先了解亞里斯多德(Aristotle, 384-322 B.C.)所提出的「博雅教育」(或譯「自由教育」, liberal education)的概念，那是指一種自由民(freeman)的教育，目的是為了讓自由民的心靈能完美地展現。博雅教育是涵養一個人的心靈，使其能從事「休閒」(leisure)的活動而非「職業」(occupation)的活動。人文學科在古希臘時代被認為是休閒階級所研究的文化活動；這些活動是以心靈的活動為主，不涉及身體也不關係到實用的活動，是以勞心為主的活

動。這些活動，如修辭、文法、邏輯、音樂等的探討，是自由民所專享的文化內容，非為當時奴隸所能學習的。當時奴隸及其子弟所從事的各項事務及學習內容，則多涉及運用身體的活動，多與實用、技藝有關。

人文學科在希臘雅典時代，指「文法、修辭、音樂、天文、算術、幾何、文學、哲學、辯證、邏輯」等學科。羅馬繼承了希臘文化的遺產，將具有實用、技藝性的醫學、建築排除於人文學科之外，選擇「文法、修辭、邏輯、音樂、幾何、天文、算術」七門學科，作為教育的主要內容，即所謂的羅馬七藝 (seven liberal arts)。中世紀由天主教會提出培育心智能力的這七種學科，因滲入神學的內容，其所重視的「自由」，並不是指充分發展人的理性，而是指擺脫塵世的羈絆，回歸基督的神性。所以到了文藝復興(Renaissance)時期，人文學者為了打破教會的這種神學束縛，倡導人性的解放，主張教育應該以「希臘文及拉丁文」為主要的教育內容，認為這才是發展個人身心的教育，使受教者獲得德性及智慧，喚醒、訓練及發展高貴身心和才能的教育。(伍振鷟，1988)

18、19 世紀以後，由於自然科學發達，自然學科逐漸與人文學科並駕齊驅，「博雅教育」的概念有了進一步的發展。英國學者赫胥黎(T.H. Huxley, 1825-1895)解釋「博雅教育」是文、理兼備的普通教育。而「通才教育」源自「博雅教育」，在概念上與「通識教育」相通，不僅訓練謀生的技能，也是一種為個人未來的全面生活作好預備的教育，與學習各種專門知識的專業教育不同。

一般學者認為通才教育的真正本質，並不在於「廣博」或「文雅」，而是「自由」與「解放」，單單只是在課程中安排多數看似齊備的科目，並非真正的「通才教育」。真正的通才教育除了追求外在學科的解放外，更要追求內在心靈的自由解放，唯有教育擺脫經濟掛帥或謀生技能的考量，並在教育的方式和過程中，做到心靈開放與自由，通才教育的理想才能真正的實現。由於傳統政治上的階級劃分，導致教育上博雅教育的職業觀教育壁壘分明，杜威認為在民主社會中，應該兼重博雅教育的職業觀教育。杜威從來就沒有排斥過廣博學科知識的學習，教育在他心目中是解放心靈的活動。他和其他博雅教育學者最大的不同，在於他認為博雅教育應透過各種活動（職業活動、工作和遊戲競賽）來落實。(但昭偉，

2002)

此外，杜威的教育即生長(growth)的觀點，是融合盧梭（J-J. Rousseau, 1712-1778）的自然主義、達爾文（C.H. Darwin, 1808-1882）的進化論，黑格爾（George Wilhelm Friedrich Hegel, 1770-1831）的辯證唯物論等各家精華而發揚光大，所以杜威說「教育是尊重個體內在需求的生長。」「教育本身沒有目的，以保障學童個性之自由發展。」

附帶一提，在我國稱之為技術及職業教育（technological & vocational education，簡稱技職教育）是「為職業生涯準備的教育」，有系統的提供有關專業知能、態度和理想的教育。在類別上包括農業、工業、商業（含服務業）、家政、海事水產及醫事護理等幾個大項，主要類型有職業陶冶教育、職業準備教育、職業進修教育等三種。

Horne (Herman Harrel Horne, 1874-1946)，哈佛大學哲學博士，主張唯心主義的觀點，與杜威及其追隨者的實用主義形成鮮明的對比。杜威是自然主義的哲學家，相信科學方法的重要性，否定先驗觀念，強調「變」(change)的概念，認為在自然和社會環境中，會因為「變」而有新的問題產生，所以學校教育應著重在學習解決問題的經驗，一旦學生喜歡學習，就會付諸努力，求得解決的方法後，學習的興趣就越加濃厚，是積極的循環論，杜威認為這種問題解決的教學法，能培養學生利用知識、經驗和技術，獲得解決學習活動中所模擬的各項問題的能力。

Horne 是強調「觀念」(idea)的唯心論者，主張唯心是世界的本源，外在世界乃觀念所生；人的知識是先天就有的，或於人的腦中主觀自生的，否定知識源於外部物質世界；精神、意志或動機是歷史發展的決定力量，人類歷史是某種先天原則和原理的實現，或是傑出人物意志的產物；所以，學習的目的在發展受教者的心智能力，認識這個真實的世界至為重要，學生應學習永恆不變的真理，例如，在學校中除了應該學習教師的所長，還要學習尊敬教師的職權，在未來的成人社會中，才會成為一個有責任感的個體。

身為基督徒的 Horne 即仿照耶穌的登山寶訓，提出老師身份的「八福」：(1)為人師者有福了，因為你找到了你的工作；(2)為人師者有福了，因為你已逃離金錢的誘惑；(3)為人師者有福了，因為你是孩子們的國度；(4)為人師者有福了，因為你是孩子與世界之間最佳的牽引者；(5)為人師者有福了，因為你的工作使你更認識你自己；(6)為人師者有福了，因為你以身作則、引人走向光明；(7)為人師者有福了，因為你正在分享人類靈魂間的親密關係；(8)為人師者有福了，因為你擁有一位全世界最棒的老師耶穌，祂是你的弟兄。(Marlow, 1996)

（一）職業的意義(The Meaning of Vocation)

杜威反對傳統教育將思與行、理論與實踐、興趣與紀律、知識與經驗、勞心與勞力，以及博雅與職業教育截然二分的作法。杜威強調教育必須與我們生活的全面經驗有關，教育是人類經驗不斷的改造、自我更新的歷程。學生是能適應和解決問題來應付各種環境挑戰的生命有機體。所以杜威強調「實踐」、「從做中學」，視人類經驗中的實踐層面，為教育不可或缺的成分。一般人認為勞動與休閒、理論與實踐、身體與心靈、職業教育與文化素養是彼此對立，通才教育與現實社會無關，杜威認為必須把職業的意義界定清楚，以免造成錯誤的印象，以為為就業而有的教育，是只顧實用的，甚至是只顧賺錢的。

杜威認為，職業的意思是一個人有系統性地從事與社會生活有關的活動，是按著一定的方向，為要達成一些結果，使個人看出這樣的行為有其重要的意義，這樣的行為也對其他的同伴有用。杜威認為與職業(career)相對(opposite)的詞，不是悠閒，也不是文化；一個有職業的人，就不會是無所事事、任意妄為、沒有經驗累積成果的人；在社會中表現出無聊、寄生蟲般地依賴他人的人，不可以視之為有職業的人。工作(occupation)包含很多彼此有關聯的具體活動及其所指涉的內容，工作可以指職業活動，支持家庭的活動等，都是工作。培養藝術能力、科學能力、公民基本智能、專業或工商業上的營生活動、一般事務，所指涉的範圍非常廣大，涵蓋事務性的工作，任何需要一技之長、專門科學能力、有效的公民職權等發展的工作，以及使用勞力或營生的工作。

杜威認為，在社會中做有用的人，就是讓自己從群體生活中得到的與自己對群體的貢獻互相平衡。他既是一個人，一個有欲望、情緒、想法的人，他在群體中得到的與貢獻的並不是看得見的財物，而是使生活更有深度，能夠更深刻地、更有紀律地、更開闊地實現生活的意義。

杜威強調，一個人一生只能有一種職業的想法是極其荒唐的，每個人都有多樣化的智能可以發揮，只活出一種面向生活的人，不是一個完整的人，可算是個怪物。因為人的一生總會經歷多重的身份和角色(callings)，職業只是凸顯出他特別與眾不同的一個面向而已，職業不應與他的其他興趣隔離，否則就只是沒有意義的機械化動作而已。一個人要將其特別的專長表現的越出色，就越必須在其他的生活經驗中，有深刻的體會與靈敏的回應，才可能做到。人生在世，必然曾經是家庭的一份子，必然有朋友或同伴，必然要養活自己或是倚賴別人，是有謀生之道的，也是某種有組織的或政治單元中的一份子，還有其他種種的身份。

所以杜威說，「職業」具有多樣化的內涵、廣泛的背景，不應受限於「職業」字面上的意義，以免輕忽個人在職業以外所可能投入的活動；但也不應過分重視技能與專業教育，而忽略其中所蘊涵的意義。一個以繪畫為職業的人，只是他的多種不同才能的活動之中特別專門的一項，所以他在這件事上的效率高低（就人文意義而言的效率），取決於這件事與他做的其他事的關係。他必須有經驗、必須生活，他的藝術才華才不至於只停留在技巧造詣的地步而已。他不可能從他的作品裡面找到他下一個繪畫的題材；題材必須是表達他在其他感情關係中的苦與樂，而這些關係又取決於他對自己的各種興趣，是否有靈敏契合的回應。畫家是如此，其他任何專門的職業也是一樣。一般而言，凡是有特色的職業之所以變得唯我獨尊、排他、佔用太多時間和精力，就是因為過於重視技能與專門方法，忽略了其中的意義。教育不應助長這種傾向，應該防止它，以免探究科學的人只會做科學家、老師只會教書、神職人員只會神職工作等等。

Horne 說杜威在這裡的論述，有三個主要的問題：

1.杜威對眾所皆知的字，下了一個無人熟悉的定義，事實上「職業」就是人為了營生所進行的工作。大家都知道，每個人都會有除了工作以外的興趣，例如

休閒保健、專業活動、藝術欣賞、社交生活、培養第二專長和宗教信仰。這些與他的職業是否成功也都有關，但這些不是他的職業，杜威卻把職業視為一個有用的人生命的全部，教育的活動一定關切到職業的部分。Horne 說每個人都有權利去定義他所要定義的字，但杜威把「職業教育」定義成「博雅教育與技職教育的混合體」，Horne 並不認同，主張應該回到職業的原始定義來討論。杜威認為所有的教育都是與「職業」有關的教育，所以「職業」以外的活動就是不重要的和無益於社會的。Horne 因此提出質疑：難道只對個人而言是重要的、不是「職業」的活動，就一定對全體社會沒有益處了嗎？不能解決社會問題的知識，就沒有其存在的價值嗎？可以說職業教育是全人教育，但若職業只能包括有價值的工作項目、不包括「沒有價值」的工作項目，這種定義實在顯得沒有意義，也不切實際。

2.既然杜威對職業的定義過於廣泛，廣泛地包含了所有生命中有價值的活動，也廣泛地排除所有沒有價值的活動。當然，杜威認為必須能加深和加廣的經驗才是有價值的經驗，但是，Horne 戲稱詐騙集團、走私販毒、私釀假酒、搶劫偷竊等墮落的、無益於社會的活動也是屬於「商業行為」、「職業」和「使命」，因為許多人是以犯罪「謀生」的。政府取締他們不是因為他們沒有職業或不誠實，乃是因為他們這些來路不正的錢財並沒有繳納稅款。

除了「職業」，Horne 認為杜威對「經驗」和「生活」的定義也一樣模糊不清，何況「第一手經驗」有好有壞。杜威說「學校即生活」，然而許多生活的價值並不能在學校中經歷得到，Horne 說，杜威的這種說法是相當不負責任的。

3. Horne 說杜威顯然反對將未來的職業當成訓練課程，放在現行的學校教育中教授，這樣的反對顯然就不切「實際」(practical)、不符合經驗原則了。

與 Horne 的批判相似，任教於哥倫比亞大學教育學院教授教育哲學的 C. Higgins 教授也認為依杜威對職業的定義不妥適，可以說杜威所謂的教育就是職業教育，而且僅僅是傑出人物統治論(elitism) (Higgins, 2005:443)，但我們一生中總從事於許多未支薪的工作，而且杜威認定的「職業」最明顯的特色是與從業人員(practitioner)的興趣相結合。(Higgins, 2005:444)根據杜威對職業所下的「有目

的的、持續性的活動」的定義，杜威拒絕承認職業具有自我犧牲的成份，Higgins認為杜威對職業的定義是「亂成一團的令人困惑」(blooming, buzzing confusion)(Higgins, 2005:445)

（二）教育的職業目的(The Place of Vocational Aims in Education)

杜威認為職業有各種不同的和互相關聯的內容，各行各業都有其廣泛的背景和內涵；至於有關個人特別才能的教育，杜威提出三個觀點：

1.一個人的特別專長若要對社會有益，必須就業(occupation)。「幸福」是知道自己適合做什麼，而且得到伸展志趣的機會，並且獲得滿足的成就感。「不幸福」則是不知道自己的長處，或被迫做不喜歡做的事，或並未發現自己已經隨波逐流地從事不合自己志趣的職業。杜威所謂合適的職業，是指一個人的潛能性向得到適當的發揮，工作中遇到的挫折感最少、得到的滿足感最大。對社會中的其他成員而言，他們能從這個人所從事的職業中得到最好的服務。

單純地就經濟的觀點來看，奴隸的工作是一種浪費，因為這個職業並沒有提供足夠的刺激，引導奴隸發展他們的潛能，浪費奴隸身上其他的精力，他們只能做一些被指派的工作，所以還有許多的才能未能顯露而用之於社會，杜威認為這是個損失。所以一個人如果不能在工作中發揮自己的特長，就如同奴隸制度下所產生的浪費一樣。從事於被人看輕的職業，杜威認定他們必不能完全發揮他們的所長。柏拉圖說教育的任務在於發現各人的特長，並且訓練他能盡量發展自己的特長，因為這種發展最能和諧地滿足社會上的需要。杜威說，柏拉圖教育哲學的基本原理並沒有錯，錯在於把社會需求的職業範圍設想得太狹窄，無視於人類本能中其實存在著無限大且多樣化的差異和潛能。

2.杜威強調「職業」(occupation)是有目標、持續不斷的行為。所以，藉職業來教育，比用其他的方法，更能結合增長學習動機的各種刺激因素。因為職業能喚起人的本能和習慣，使人發揮潛能，不只是被動地接受訊息而已。職業有目標，又必須產生結果，所以，職業促使人思考。職業要求人要達到既定的目的，因此

工作就不是機械性的動作或任意妄為的舉動。杜威繼續推論說，既然職業是一種向前邁進的活動，從一個階段前進到另一個階段，所以在每一個階段都需要觀察力和敏銳力，來調整行動並克服困難，並發現最有效率的執行方法。如果職業的目的在於活動的實際運行、了解行為背後的意義，而不只在於外在的產品，為了達到職業目標，杜威相信人們就自然會關切週遭所發生的事物，因而靈活地組織資訊和運用觀念在他們所從事的職業上。

杜威肯定「職業」(calling)有一種特質，會把資訊和想法組織起來，因為知識和智能都是會增長的。職業如同一個中軸，貫穿極多樣的枝節，使各種不同的經驗、事實、訊息都排出次序來。不論律師、醫生、實驗室裡的化學家、父母親、關注本地事務的公民，都受著某種持續作用的刺激影響，使他們注意和聯繫一切與他們專業有關的事物。他們會不知不覺地從自己的職業動機出發，走向一切相關的資訊，並且把這些資訊牢牢住記。職業就好像磁鐵一樣吸住資料，又好像膠水一樣黏住資料。這樣組織知識的方法是有生命力的，因為它和「需求」相連；它表現於行動，又在行動中不斷自我重新調整，永不停滯。凡是為了純粹抽象目的而刻意地將事實加以分類、選擇、排列組合，都不可能像基於職業的需要而組織的知識那麼實在而有效；若將兩者相比，為抽象目的而做的知識組織是拘泥於形式、表面化、了無生趣的。

3.杜威認為最適當的就業(occupation)訓練教育，就是用透過「就業」(occupation)本身來訓練。學校教育的過程，本身就是目的。杜威說正因為教育的過程本身就是目的，所以善於利用當下的生活智慧，好為日後的職業做有意義的預備，這也是職業教育的原理。因此，杜威認為自古以來人類的首要職業乃是生活，是智能與道德上的成長。這個事實在兒童和青少年身上最昭然若揭，因為這些人比較不會感受到經濟的壓力。如果預先決定他們未來的職業，再把受教育完全當作為就業做準備，這會妨礙他們目前智能的發展，使為未來就業所做的教育功能大打折扣。這種教育可能只會培養出將來工作所需的機械式技能（只是可能，不是確定，因為這樣的訓練也可能引起反感、厭惡、心不在焉），同時可能荒廢未來從事職業時，所必需具備的靈敏觀察與連貫思考的智能。

杜威感慨獨裁統治的社會階級，往往限制人們的自由與責任，由少數幾個人訂定計畫、下達命令，其餘的大多數人聽命行事。這樣的獨斷政策增進上層階級的威勢和利潤，限制受統治階級的智能發展，其實也會使統治階級的智能日形僵化，對整個社會都是有害無益。

杜威舉例，當一個人發現自己對工程的事物有理性和感性的雙重興趣時，決定把工程當成將來一生的職業，這只不過是刻畫出一個將來可能發展的輪廓和活動的草圖。這樣的發現，就好像哥倫布踏上美洲海岸時，雖然說他發現了美洲，其實未來還有無限的、詳盡的和廣泛的探險等待他往前邁進。杜威說，如果教育者以為職業訓練可以使學生對職業作出確定的、無可改變的和完全的抉擇，那麼，教育的內容和所選擇的職業都會流於呆板，阻礙學生將來的發展潛能；如此所選擇的職業，會使人只處於從屬的地位，只會執行別人所下達的命令。

杜威說，雖然平常人慣用的語言不會把「能靈活運用智能以重新調整方向的能力」稱為一種未來的職業，實際上確是如此。如果成年人不希望被自己的職業壓垮，生活內涵不因職業的限制而枯竭，那麼，教育人員必須格外注意對青年人的職業訓練，就是要訓練他們能學會自我繼續不斷地學習、能重新調整學習方向的方法。

杜威認為唯一解決的辦法，就是一切職業的預備，在初期都採間接性，而不是直接性的，意即藉著學生目前的需要和興趣所主動表現出來的行為來教育他們。這樣，才能發現受教者的真正能力和傾向，並且顯出日後可能選擇的職業。只要個人的生長還在繼續，潛能和能力傾向的發展就會持續。杜威認為在某一個特定的日期就發現以後要選擇的職業，是一種傳統的、也是武斷的見解。

Horne 指出杜威有關「教育的職業目的」的說法，問題如下：

1.有關"occupation"杜威所賦予的兩個意義(meanings)中，其一是「有目的的、持續性的活動」，其二是「人一生中的 vocation 或 calling」。第一個意義，杜威所提的，有三個原則，第一個原則是「職業是個人能對社會貢獻服務的能力」，用在第二個意義(sense)上。杜威的第二個原則「人最佳的學習管道是透過職業

(occupation)」，同時使用了兩個意義。第三個原則「職業的訓練是透過職業(occupation)本身」，是第一個要求(instance)用在第二個意義(sense)，和第二個要求用在兩種意義上。Horne 指出杜威的第三個原則可以改寫成：「人的就業能力應與社會和個人的一生經驗協調，最重要的是有目的性的活動，並且透過職業本身來實踐。」

2.「職業的訓練是透過職業本身的原則」(the principle of training for occupations through occupations)，這句話有邏輯和時空上的限制。邏輯上的問題是，許多令人喜愛的和有用的知識，根本不必藉著職業訓練的驅力就可以獲得，例如藉著閱讀本身和敘事的過程，許多問題都可以得到解答。因此一個七歲的孩童會聰明地將史前時代的動物，如翼手龍和始祖馬等，轉化為他能理解的形象。當然若他能畫出牠們的樣子，更能澄清他們的觀念。時空上的限制是，當人為了從事醫學、法律和化學的專業，而進入專業學校就讀，放棄兒時的興趣，這並不算是在實現他的專長，他所受的教育確實是預備教育。一個人要學得專長，唯有捨棄當下的學徒制才能跟得上專業的發展(only under the now discarded apprenticeship system did one learn to follow a profession by following it)。

3.Horne 的第三個評論，是關於「生活成為職業化」(life becomes vocationalized)的概念。Horne 質疑職業所包含的成份再怎麼多，都不會大過這個人一生的全部事物，即使他的休閒娛樂和嗜好興趣也是他職業的一部份。某些人就有許許多多的興趣。 Horne 舉出兩個人物為例：聞名的亞述學專家 R. W. Rogers 的嗜好是蒐集瓶罐、瑞士刀、奇石和郵票；出版商 Johnsonia，同時也是位小提琴手和栽種玫瑰花的專家。Horne 說，許多人在興趣和嗜好各方面，都顯得更出色和更有能力。

Horne 說，從杜威這麼廣泛的職業定義中，一個人會迷失自我存在的獨特價值和意義，因為我們所有能為社會貢獻的服務，總是會有人做的比我們好。然而沒有人可以代替我「這個人」存在的價值，我之所以為我，和我之所以能對這個社會的貢獻，都是無人可以取代。「全部的我」大過「我所有的專長和特點」，因為自我存在的知覺，還包括我所有的態度、性向和意識。杜威的哲學認定「職業

是人能做的事，和人所選擇去做的事，而且取決於個人的性向」。然而 Horne 認為，每個人的職業都沒有客觀的、普遍的和終極性的目的論，意即每個人的職業是一個呼召，但包含無限的意義，可以是對任務的回應，但也不只於此，許多領導者都有同感。Horne 又舉出兩個歷史人物的「職業」為例：聖女貞德解除「奧爾良之圍」後，進軍理姆斯，為法王查理行加冕禮之事；喬治華盛頓解放美國等，即使不算正確的解釋，也不能算為有誤。如此解釋宇宙與個人的關係，就是賦予個人生命更高的品質和價值，和對社會服務有意義的活力。(So to interpret the universe in relation to the individual is to add a quality and a value to life and dynamic to social service otherwise available.)

杜威認為人是被所處的環境所決定的，Higgins 則舉一個反例，一位在海邊渡假小屋裡，利用電腦與正在大都市內辦公的人進行視訊會議的人而言，他當時所處的環境與他的職業並不相配。(Higgins, 2005:446)

Higgins 也認為杜威用巧妙的詞句為職業下一個全新的定義，並指出選擇一個職業即是選擇一個特定的世界，杜威所謂「持續的」意義，意指經驗不再是單調和千篇一律的，而且是碎裂成許多片斷的。(Higgins, 2005:447)杜威認為職業與環境有關，只要分辨哪一個經驗是整體的、複雜的、持續的和發展的，這就是最適合的職業。於是 Higgins 質疑，如何評判不同職業的不同相關經驗呢？如果一個木匠，他同時是足球隊員、劇作家和一位叔叔，到底哪一個興趣最為突顯呢？(Higgins, 2005:449-450)

Higgins 說，杜威故意要讓人認為審美的經驗是使人的生活更充實(Aesthetic is a name we give to any experience which makes us feel fully alive.)，事實上只是一個麻醉劑(anaesthetic)而已。(Higgins, 2005:448)Higgins 不以為然地批評杜威的職業觀麻痺了人的生活價值，人類只是醉生夢死般地生活，例行地為了別人的需要而陷入行屍走肉，把烏托邦的理想建立在一塌糊塗的現實生活中。套句蘇格拉底的名言：「這不是無聊的問題，這是攸關一個人如何生活的問題。」(It is not a trivial question, what we are talking about is how one should live.) (Higgins, 2005:449)

杜威認為職業「能組織資訊和概念」的原則，意即：「人類最優異的職業就是生活，就是心智和道德的成長。」也就是說，我們選擇職業的終極目的是為了成長。Higgins 不平的說，當杜威提到木匠業時，他分析了木匠的經驗；當他指向醫療業時，他思考的是醫生的發展；但當杜威討論教育時，他只是探討學生的經驗！為何杜威要漠視教師的成長和教育的職業？Higgins 分析說可能杜威陷入複雜的循環邏輯的錯誤之中：如果一位教師注意學生的需要，並努力於滿足學生的需要，那麼這位教師關心的焦點就會和學生關心的焦點一致。(Higgins, 2005:450)到底教育關心的核心是什麼？對教師而言，怎麼樣的狀態才是有效率的教學呢？教師如何去關注究竟是什麼影響著學生的學習興趣呢？教學環境是否為擴大學生經驗的重要因素呢？(Higgins, 2005: 451)

為什麼要上學？Higgins 引用 Oakeshott 的定義：「從學習有關這個物質世界、人類的情感和道德，以及文化的遺產開始，進而學習、認知和參與人類各式各樣的言論和說法。」(beginning to learn our way about a material, emotional, moral and intellectual inheritance, and as learning to recognize the varieties of human utterance and to participate in the conversation they compose.) (Higgins, 2005:452) Higgins 強調「幫助別人成長、自己就會成長」(the help others grow, you must be growing yourself)。(Higgins, 2005:454)

Higgins 認為杜威對職業過度空泛的定義加以反思後，反而開啟現代參與教學行為的新思維方式，並賦予對現行學校制度和課程安排全新的批判語言，比起未經訓練的眼光和未曾委身的心志，教師可以在長期投入的教學實踐中，學習如何去思考和去感覺，而獲得更優異的教學表現。Higgins 最後批判杜威的職業觀是：破舊的環境論(shabby surroundings)、持續性和目的之分裂觀點(disruptions of continuity and purpose)、挑剔的苦行主義(nagging asceticism)、極其庸俗的作品(distinctive kitsch)，使得受影響的教育界不斷地窄化教師的心智和情感的生活。(Higgins, 2005:460-461)

（三）目前的機會與危險(Present Opportunities and Dangers)

杜威認為以往的教育雖然沒有職業教育的名稱，實質上卻更像職業教育的原因是：

1.當時的教育環境顯然是以實用為主的學徒教育，主要是從經驗中學習，每個人所領受的讀寫算的能力訓練，為的是使未來的勞動者能識字、寫字和計算。而在外人指導下學習某種專門的工藝，是離開學校以後的事。狹隘又拘泥形式的學校內教育和學徒學藝式的學校外教育，兩種教育是互相連貫、彼此互補的。

2.貴族學習如何領導統御和如何享受休閒生活，也屬於職業教育的內涵。杜威說，當時以體力勞動、賺取金錢或為特定人服務的工作才叫職業，所以內外科醫生和僕役或理髮師的職業，被列為同一個等級，因為這些職業都是與身體有關，都是為了獲得報酬而為特定的人服務的。杜威認為當時的高等教育，成為為那些將來要從事高官厚祿的人進行的預備訓練，其他如師資培育和專門研究工作等，也算職業教育。杜威批判人們迷信甚至捍衛這些培育領袖、作家、教師和專門研究人才等的教育不算是職業教育，叫文化素養教育。許多教師或作家，專寫文章為文化素養和人文學科辯護，抵抗專業的和實用的教育，他們稱自己所受的教育是通才教育，不承認這種教育本身正在訓練他們所從事的職業。杜威指出這種不當的傳統觀念源於：有些人以為只有為「特定人群」服務的行業才叫職業，而為「整個社會群體」服務的就不叫職業。

因此，杜威重新定義和強調「職業教育」的論證如下：

1.付出勞力、工商業活動、對社會具體有益的各種職業，在民主社會越來越受尊重。人們越來越認同個人應具有社會責任，個人對社會培養他們的智能和提供經濟上的支持應該給予回報，而將個人的時間和才能回饋於社會。許多有正確道德觀念的人，已經不齒於過著懶散或奢華的生活方式了。

2.由於工業革命帶來的環境改變，越來越多優秀的人才把大量的精力投入工商業的行列。世襲貴族的統治地位已逐漸被企業界的新興領袖所取代，勞資雙方產生新的社會關係，舊有的教育制度和生活模式都必須隨之重新調整。

3.杜威一再強調，現代工商業社會中各種機器生產的技術，比以往的方式更為進步，根據數學、物理學、化學和病理學等學科的發現而有的生產理論，與以往只根據經驗、多做就能懂的生產方式已大大不同。人們對機械的應用更具理性，激發科學的發展，而科學的發展又促進生產機器的改良，產生極大的利潤。於是與工商業相關的職業，比過去需要更多的智能訓練和文化素養。所以學校迫切需要提供能提升知識與智能的職業教育，使學生了解各種職業背後的理論基礎和社會意義，使他們未來不只是個會操作機器的學徒而已。

4.杜威指出強調目前應該重視職業教育的另一個證據是，科學知識多屬於實驗性質，包含更多的科學教材和產生知識的方法。工廠中的工人不可能和實驗室的研究人員擁有相同的產生知識的機會；杜威相信學校中的學生，主要的學習目的是增長見識，所以學生接觸機器和各種產業製造方法時，都會以求知為目的。學生在學校的實驗室和工作坊裡，比實際在工廠或公司裡工作的人，擁有更多思考和求知的空間，因為在這裡可以提供學生探索科學原理和激發更多研究興趣的機會。

5.杜威發現，當前強調探索、實驗和親身經歷的學習心理學和兒童心理學的研究成果，與日趨重要的工商業化生活是同步呼應的。杜威相信實務工作（work）對年齡較大的學生，正如遊戲對較年幼的學生一樣，具有啟發本能的教育功用。從遊戲過渡到實務工作應該是逐步的，不應該是激烈巨變的，是在實務工作中帶有遊戲的成分，另為提高學習效能，也應該不斷調整教育的方法。

基於上述五點，杜威認為當前教育成敗的關鍵，在於逐步地重建學校的教材內容和教學方法，以未來職業所需要的各種智能和道德素養做為主要的教育內涵，但又不能是技能訓練，要解決這個問題是頗為困難的，可行的方法之一是：降低純粹書本式教法（如教科書）和辯證方法的重要性，讓它們是必要的輔助工具就好。

杜威的改革理想是形成一種這樣的社會：人人都從事於一種使別人的生活更有價值的職業，每個人對他自己職業的興趣不是出於勉強，乃是出於理智，是和

自己的能力傾向與志趣相投的，杜威自己也承認可能永遠達不到這種理想的狀況，但他強調至少社會的改革應朝這個方向進行，而且只要人們願意，要實現這樣的社會不是不可能的。

杜威也指出若按照目前各行各業及各種專業所需要的知識技能，只給予學生技術上的預備，這樣的教育改革不可能成功；學校若只是模仿現有的工商業現況，教育改革更難成功。重點是要如何利用現存的工商業技術和環境，啟發和教導學校中的學生，使他們具備更有利於銜接和改變未來就業環境的能力和創意，而不是進入職場後，只能在無法扭轉的成人社會中，聽命行事。

要成功地實現這種社會改革，關鍵在於採用可以實現這種社會改革的教育方法，這種改革是心理思維的改革，是一種富含教育意義的改革。不是離開目前的工商業現況和政治狀況而進行的改革，也不是直接利用學校的教訓和勸化，來改變學生的性格和思維模式。因為杜威一向堅持人的性格和思維模式，是在參與社會事務時的反應和心態。杜威認為可以將學校塑造成將來要實現的一種新社會的縮影，在此塑造青少年的心靈，逐步改變成人社會中已經不易轉變的某些特質。

接著杜威提出現存社會制度中，最大的禍害不是貧窮，也不是因貧窮所帶來的苦難，而是有許多人的職業不是他們所喜愛的，他們從事這些職業只是為了獲得金錢的報酬。這種職業常常令人厭惡、心存歹念、怠忽職守、逃避責任，既不能專心工作，又不願意努力工作。另有一些人，物質條件比別人好，極度地（或壟斷地）控制著許多人的活動，這些人的生活模式與社會現況是有隔閡的。他們沉溺於縱容嬌養的態度，以財產向人炫耀；他們企圖藉著顯示權力和較多的財富與享受，使人們留下印象，以縮短他們和別人生活之間的藩籬。

因此，可以說杜威整個民主教育的思想著重於反抗社會宿命論。他強調要改變的是人的心智和意向，以及教育意義的質變。杜威認為，做不喜歡做或不想做的事，會使人因循怠惰、反感憎惡、缺乏工作效能和職業洞察力。這樣的職場生態是：雇主只在乎如何賺取更多的錢和掌握更大的權，而受僱者只在乎能得到多少工資，利令智昏，二者的情感和智能都受到限制，二者同樣缺乏同理心和人道

的情懷。

狹隘的職業教育計畫就會延續勞資雙方的這種劃分，並使之更形僵化，因為這種計畫是根據社會宿命論的教條，認為有些人生來就該當雇傭、勞動者，這種教育只是讓他們受所謂的工藝教育，使他們擁有更高的工作技術和效率而已，杜威的理由是「沒有一個人願意做他不能做的事」。杜威在此也指出「效率」的差別：有的效率只限於「眼前的工作」，有的效率擴大到「認識工作的社會意義」；有的是「執行別人計畫」的效率，有的是「擬定自己計畫」的效率，這些有很大的區別。任何從現在工商業制度為出發點的職業教育計畫，只會延續這種階級的劃分和缺陷，成為實現社會宿命論封建教條的工具。若把教育制度割裂開來，使處境比較不幸的學生只受特殊的工藝預備教育，就是把學校視為一種機構，用於將舊時勞動與休閒的劃分、文化修養與社會服務的劃分，繼續轉移到號稱已經採行民主主義的社會中去。

杜威說，有人認為把科學和歷史的相關知識放入職業教育中，不過是在浪費時間；而注意這些知識內涵的人，又不切實際；這些知識的發展應該留給那些因有優越的經濟能力而有閒暇可以自由支配時間的人。而且這些知識可能會危及統治階級的既存利益，因為這些會喚起那些受人指揮的人，對現狀產生不滿，或存有想要踰越階級身分的奢望。然而杜威依然堅持職業教育要包括：(1) 有關目前狀況各種歷史背景的教學；(2) 相關的科學訓練，使學生擁有生產原料和製造機器的智慧和創意；(3) 經濟學、社會學和政治學，使未來進入職場後能提出改革社會的各種方法；(4) 訓練學生具備適應未來不斷變化的環境的能力，不再只是盲目地聽天由命。

杜威深知他的這種理想，不僅要與現存種種的教育傳統鬥爭，還要與那些盤踞既得利益者的反抗鬥爭，因為這些人已經意識到這樣的教育制度，若能普及和推行，將嚴重地威脅到他們利用別人以達到自己目的的權力架構。

總之，杜威強調若要在民主化的社會中，重組更開明和平等的社會秩序，關鍵就在於教育制度的重建，讓相信社會秩序能改進的人來推動職業教育，不再依

循現行教育制度的舊規，是要教育學生利用科學的知識，培養對社會和職業的應變能力和再適應能力，開發學生能勇敢面對挑戰的潛能，也就是具備能實地工作、也能發展管理潛力的智能。

Horne 說杜威「目前的機會與危險」中的論述是杜威教育哲學的高潮，杜威在職業教育舊有的觀點中，綜合了他的新觀點和特定問題的應用。Horne 指出，很明顯地，杜威的主要興趣在於科學而非人文的、在於社會而非個人、在於經濟而非文學的、在於自然主義而非先驗主義的，但杜威並沒有給讀者想像整體的生命價值和邏輯思考的空間。

Horne 說，明確而言，杜威的意思是，以往的階級教育和大眾教育，只有在「包含生命中特定目的的活動」如此「廣泛的」的職業教育的定義下，才算是「職業教育」。如此擴大的定義，顯得十分沒有意義，因為一個名詞的定義如此地包羅萬象，就會失去它的定義。如果以往的博雅教育也稱之為職業教育，那麼職業教育的定義應改為「取得生活的技藝的活動，而這種技藝又區分為職業性和非職業性的成份」。古往今來的學者，如柏拉圖、亞里斯多德、文藝復興時期的人文主義者、英國的大學教授、美國的學院教師等，他們都明確知道什麼是博雅教育、什麼是職業教育；什麼是廣義的生活、什麼是狹義的維生。維生只是生活的一個階段，而追求真理本身，擁有真理的喜樂，面對生活中的問題而追求解決之道，這些在人的態度上所表現出來的面向是不同的。

有人可以因為喜愛數學而自由地學習數學，也有人因為成為數學家後，為了職業上的需要而學習數學，這是兩種不同的學習態度，有人二者兼具，但不可以因此就推斷說所有的人都當如此。也許下一代可以比上一代在職業的應用上更自由、效果更好。總有人因為愛好知識而追求、並且獲得知識。正如 Sheldon 所言：「求知的樂趣不會因為硬生生的科學訓練而減少；西方民主的光芒，是透過熱情和堅定而大放異彩。」(Nor can the pure aesthetic delight of knowing be abolished by apotheosis of experimental sociology; it is as intense and persistent as the gregarious impulse which Western democracy glorifies.)

杜威之所以有上述的論點，Horne 認為其實杜威想要反對的是任何人為了休閒享樂而浪費別人勞力的權利。只要不混淆博雅教育和職業教育的歷史意義，就倫理學與權利的論點，就可以立刻接受杜威這樣的觀點，這也是社會改革的重要教條。杜威在乎的是要為所有勞力者的職業加上文化的背景，這種對文化價值的看法，也很容易讓人接受。

但在這節中，Horne 說杜威對職業(occupation)仍然存有雙重的定義。第一個定義是孩童或成人所追求的有目的的活動；第二個定義是因個人性向而對社會付出的特定的貢獻，這個定義中的「職業」就不適用於孩童階段的「職業」。然而杜威把這雙重定義同時應用在學校的職業教育中，用以解決社會的問題。因此，Horne 認為杜威的說法可以解釋成：「透過職業，孩童可以獲得最好的學習效果，透過職業，成人也可以獲得最好的學習效果；也就是，社會問題可以透過職業教育和法律而得到解決。」

當然，孩童可以就讀職業化的學校無庸置疑，但是否可以因此學習得最好則令人懷疑，這點從兒童缺乏所需知識和先備知識之間的斷層可以得知。杜威這種藉著職業訓練的教育方法，其學習效果是令人無法認同的。一般學校中的專題(project)模式的教學方法，例如因為興趣和喜好而去讀書本、聽故事、看圖片、問問題等，並不需要透過職業活動，同樣可以達到「聆聽」(listening)和「實踐」(doing)的效果。

杜威認為職業學校可以改革社會的看法，同樣令 Horne 十分質疑。即使與社會結合的學校真的存在，也只是一種獨立出來的社會。其實孩童受社會價值的影響，遠勝過受學校教育的影響，例如柏拉圖認為要改革社會就必須先將學生隔離，因為孩童很難將在學校所學到的社會化心態，帶進成人的生活中；學校只能反映社會，不可能改變社會；社會只會被成人的基本態度所改變，而不是被學校的教育態度而改變。

社會只是利用學校來達到社會自身所要的目的，學校從來沒有徹底改變過社會。許多研究社會變遷的報告指出，由成人主導的社會運動，是由成人主動透過

學校的教育來改變下一代。杜威提倡經濟改革，所以倡導職業學校來達到經濟改革的目的，這種存有期待的建議，並不能達到其理想的目的。社會的改變，永遠都是由成年人來改變學校，不是學校來改變成年人。Horne 說曾有兩位提出道德教育的法國人，反而在世界大戰中興起了兩支法國軍隊，可見杜威的推論實在太過牽強。

美國的公立學校曾經被社會大眾禁止教導孩童「節制」，這些只是許多例子中的一個而已。Horne 並非要貶低學校的功能，只是檢視學校的功能而已。學校的教學內容總是落後於社會的需求，甚少能並駕齊驅，可以說，幾乎沒有領先過。美國大革命、法國大革命、俄國大革命，以及最近的西班牙大革命等，都有豐富的研究成果出爐，其中學校的角色在哪裡呢？

如果社會的改革不是透過學校，是透過什麼呢？Horne 堅信是從成人的態度而來。這種態度的養成，只有在年幼時曾受過學校的影響而已，大多數是透過與成人相關的社會事件和組織言論形成的，例如家庭、國家、報紙、圖書館、教會、科學發明、經濟生活、休閒活動、臨近國家的社經事件以及地理因素等影響，這些問題所帶出的影響力才是巨大的。簡而言之，社會的改變是出於成人的態度，其中還有許許多多複雜的因素互相交織而成。

有些支持杜威的人認為批評杜威「只有大略原則性的方法(method)，沒有實際具體的規劃(program)」的說法是不公平的，例如有人說杜威是方法論者而非形上學者，但方法論包括形上學，一個方法包含一組計畫，所以杜威的職業教育方法，是出於其對理想社會的規劃，這個理想社會是：人人都適得其所、各司其職，各人付出各人對社會的貢獻。對此，Horne 要求應該要檢視其執行的結果。極端個人主義者，在極端社會化的情況下，都會成為高度效率的工作者；但一個人要顯出他的才幹，總需要有他人的同時配合才有可能，因為人不可能獨立活動，何況杜威說「沒有增進別人生活價值的活動，不算是職業」。

杜威列舉的有價值的職業清單，包括歷史、科學、經濟、公民、政治和重新調適；但健康、文學和藝術完全被忽略，雖然可能已經隱含在前者之列。休閒完

全摒棄在外，雖然勞動中可能也有休閒。社會經驗顯然故意排除了哲學思維，雖然研究社會的矛盾現象時，需要使用哲學的思辨能力。宗教，對終極存有者的禱告、讚美和敬拜，也不包括在其內，雖然宗教顯然是社會情感的一部份。

Horne 認為：從職業的觀點來看，偉大的、理想的人類社會，應該還包括健康生活的維持、文學藝術的欣賞、休閒時間的運用、形而上思維的培養、對無限超越者的尋求等。所以 Horne 給予杜威的評論是：杜威所描述的理想社會是單調、鬱悶、沒有想像力和不吸引人的，是沒有感情的、嚴苛的自然主義，是人類想要藉著一己之力改造社會、控制自然，是對人沒有愛和對宗教沒有禮讚的孔德實證主義者。然而，根據杜威在該書中其他相關的論述，可以清楚看出，杜威其實很強調對藝術的鑑賞和審美觀念的培養，極排斥低俗的活動。

Horne 指出，與柏拉圖的《理想國》(Republic)、摩爾（Sir Thomas More）的《烏托邦》(Utopia, 1516)、培根(Bacon)的《新大西洋大陸》(New Atlantis, 1627)、康帕內拉(Campanella)的《太陽之都》(City of the Sun, 1637)、哈里頓(Harrington)的《歐西安娜》(Oceana)、貝拉密(Edward Bellamy)的《回顧》(Looking Backward, 1888)、威爾(Well)的《未來世界》(New Worlds for Old)等的烏托邦理想世界相比，杜威想要改革進入的職業化社會剛好反其道而行。杜威想要把互相競爭的工業主義改變成相互合作的社會主義，而且杜威認為使用新奇的、未經檢定的科學方法，是他至高無上的法寶，那些已經古舊傳統的生活藝術，只是用邏輯猜測的推理、沒有事實根據的論調。如此看來，Horne 說，杜威的教育哲學變成社會學，科學變成宗教。

杜威認為，只有使用科學和社會學的方法所推測出來的經驗，才能使人類的生活更有價值，凡是出於個人的哲學的和宗教的方法，都屬白費力氣。根據杜威這樣的說法，Horne 感嘆，如此人終將失去自我、失去上帝，只賸下適應社會的行為和肉體而已！

三、結論

本文論述杜威《民主與教育》第二十三章「教育的職業觀」中的觀點，杜威定義的職業是：泛指所有能服務他人、為達目的而付出能力、持續不斷的行為。杜威認為教育的職業觀的關係猶如思維與行為、個人意識與社群生活、謀生與休閒、知識與道德的彼此關聯。只注重職業訓練的教育，是固守貴族統治的封建想法。如今工商業生活密切影響人類的生活作息和人際交往，所以應當利用科學方法來擴展思維、培養德行，運用教育的影響力，增進智能，配合立法與行政的力量，除去因工業革命帶來既得利益者對社會有害的影響。使從事勞動職業的人，因此有意願與能力參與社會事物，並成為有能力主宰命運的人。本文也分析了 Horne、Whitehead 和 Higgins 等人對杜威有些觀點的錯謬之處或其失之公允的批判。

杜威的理想是，正確的職業教育，可以使從事勞力工作的人，體會技術理論和機械理論的豐富意涵，這有利於目前處於經濟弱勢的人。而處於經濟優勢的人，也可以因此而增加對勞動者的同理心，從有益的活動中發現文化的內涵，增進對社會的責任感。面對當時職業教育問題的爭議，杜威一貫的立場始終是：智能的最佳發揮，是在人類駕馭自然、使之為人類服務之時；個人文化素養的最佳發揮，是在實際的社會環境磨練之中。

Higgins 則指出，杜威以兒童為中心的教育學，只是換成另一種型態的奴役制度，學生不再是「蠻橫」教育學下的附屬品，但代價是要從教師的身上挪出學生的自主權(Students are no longer subject to the imperious pedagogue, but the price of their autonomy is 'borne by teacher'.)。許多研究都指出，兒童天生就是喜愛玩耍的，現代的文化也支持他們應該自由地遊戲，教師似乎成為教學環境和教育設施中的「木製品」。教師的存在只是為了學生的自主權和自由發展，那麼教師自己的需要和計畫何在呢？Higgins 指出杜威的教育哲學是攔阻教師成長的典型範例。杜威將職業的概念展現成存在主義的、美學的和教育的層次。令人震驚的是，杜威自始至終都沒有將教師本身視為一種職業。Higgins 指出杜威對教育的論述所遺漏的部分對後世的影響是：導致今天教師在教學的環境中不斷經歷挫敗感、教師的需求不斷被漠視。(Higgins, 2005:441-442)

19 世紀下半至 20 世紀上半，杜威和懷德海(A. N. Whitehead, 1861-1947)所處的時代正值專才教育(技術教育)凌駕博雅教育的轉型時期，面對如此對立的偏失，杜威和懷德海二人同樣著眼於全人教育，認為教育應切實與個人全體經驗結合，二人皆強調經驗(practical)的重要，認為知識應與經驗合一，知行一體，二人也同時反對傳統將通才教育與專才教育對立二分的作法，二人也都不滿傳統教育中重視書本知識、灌輸刻板的教育，認為這種教育必須改革，皆提出通才教育與專才教育是一為二、二為一的構想。

當杜威於 1916 年出版《民主與教育》的同時，懷德海發表《教育的目的》一文，主張要注重智育和全人教育(holistic education)，抨擊零碎(fragmentary)、呆板(inert)的知識灌輸，理想的智育作為德育、美育乃至宗教教育的基礎。懷德海認為傳統通才教育的最大缺失在於提供不相連屬、零碎雜多的死知識，其中充斥著呆板觀念，因死背書本、沒有創意，如此不僅無用，而且有害人心。懷德海也強調社會進步賴於教育提供整全的知識，養成善美的人格、審美的能力、宗教的情操。(俞懿嫻，2007)

但與杜威「教育即生長」、「教育無目的」的論點相反的是，懷德海認為教育必須「以全人發展目的」，據以指導教育實施，且不主張「放下書本從做中學」，反而認為智育才是全人教育的基礎，懷德海也認為杜威的唯物論教育主張會使人喪失美感欣賞、道德良知和思辨直觀的能力，教育的目的不僅不是為特殊目的培養有用的專家，更在於培養有能力欣賞各種美感價值的個人，懷德海認為教育的本質在培養美感欣賞的能力，使追求美感價值成為個人生活的動力。證諸日後進步主義教育的失敗，懷德海的教育思想應屬較為合理周備，可惜未得應有的重視。(俞懿嫻，2007)

就杜威、Horne、Whitehead 和 Higgins 所處的時代，大多數美國公民是基督徒，和杜威一樣，大多數基督徒是贊成和看重教育的，而且是從根本地、普遍地、一貫地投入教育。他們討論教育、在教育上下功夫，也願意為此付出努力。十七世紀時，第一批清教徒在美洲麻塞諸塞灣登陸開始，六年後即創建了一所大學，就是哈佛大學。他們航海來到一個新世界，這時大地尚未修整，長滿荒草，天寒

地凍，到處都是危險的印第安人。然而，在建立起 他們臨時的房屋和教堂之後，他們緊接著做的，是去設立一所高等教育的大學。

不同的是，杜威雖然看重職業與教育的理想關係，卻忽略人們的現實情況：人們經常面臨思想上傾向於閒懶、心靈滿足於無知、身體受壓於權勢、時間只用來積聚錢財，不肯為教育付出學習代價等等的誘惑。為何要強調教育？杜威也強調不應該只是為了賺錢，事實是現今的名校，最受人歡迎的學科都是可以找到最高收入工作的。法律、醫學、商業、工程、資訊等都擠滿了學生，而宗教研究、社會科學和文學卻非如此。學商業、讀工程當然沒有問題，問題是這樣的高等教育的目標只是為了賺大錢，學校成為一個動機強大的職業培訓機構。

教育不應是為了致富，應是為了成為一個更好的人，基督徒的觀點是每一份工作都是上帝的一個呼召，因為工作是上帝給的，所以必然都是神聖的。(Ryken, 1986)人為什麼要工作？不是杜威說的各人發揮所長的理想狀態，因為事實上大多數人工作是為了賺錢，如果他們有了足夠的錢，他們就也不再工作。有些人更高級一點，他們是因為熱愛工作而工作，或者是為了養家而工作。這都是合情合理的看法，人們需要金錢，人們有自己的需要、也需要去照顧所愛的人。儘管這些事情是必需的，卻不應是工作的最高目標。

有多少學生讀書就業是如同杜威所說的，為了使別人得益處的呢？很少。如前所述，最受歡迎的學科都是能賺大錢的，如商科、資訊、工程、法律、醫學等等。這沒有什麼不對，他們也能大大地為公眾服務。但有多少人是為了公益服務而去研究這些學科呢？人們應該工作，但不是只為了自己的好處，而是為了別人的好處！工作不是為了金錢或名聲，而是為了生命的價值和意義。

如果這是工作的目的，那麼應該小心地選擇工作，不是順著自己的「喜好」去選擇工作，不要選擇那些在這個世上成為最富有、最有名聲的職業，要選擇那些能在其中行出最多善事的工作，並且要努力工作，上帝祝福的是人的勤奮，不是人的懶惰，但也不要太努力於工作，以致不能照顧家人，或服務社會，那就是工作過度了。

總之，和杜威的職業觀點不同的是，基督徒相信一切的工作都是神聖的，從傳講福音到換尿布，每一樣工作都是重要的，工作的目標不只為了個人的信仰，為了其他人的益處。成功不只是個人的努力，職業也不是一切！

可以說，杜威在20世紀初所推動、針對傳統班級教學，以成人和教材為中心的缺失，主張應以「兒童興趣、多樣化整合教學」為主，使兒童生活經驗與教學結合，學校與社會結合，現時教育與未來職業相輔相成的教育改革風潮，雖然立意良好、多有創新，然而推行結果並不如人意，後來許多美國教育家將學生程度低落、青少年行為偏差、乃至高離婚率、美國在第二次世界大戰之後整體國力不如俄國等，均歸咎於源自杜威教育思想的進步主義教育(俞懿嫻，2007)，也有人認為，美國公立學校教育的失敗是兒童本位教育施行的結果，而杜威就是應負起責任的罪魁禍首(但昭偉，2007)，當我們在參考借鏡杜威的職業教育觀點時，也應去蕪存菁才是。

Ch26 道德的理論 (Theories of Morals)

1. 內與外

文章的一開始，杜威就表達了他的憂慮。他說哲學中的二元論（dualism；mind v. activity）不免的會影響到道德理論，而這受到二元論影響的道德理論也會被用來支持道德訓練（moral training）中的一些具體作法。對杜威而言，這是不好的，所以他要在這裡花些時間來批判這樣的道德主張。此外，杜威告訴我們，學校裡的教導（instruction and discipline）著眼的就是品格的陶成，而為了達成這樣的目標，我們就必須要特別注意那些在智能（intelligence）與品性關係上持二元論看法的主張，也須關心達成教育目標的主客觀條件。

對杜威而言，道德理論當中有兩派主張的受採納會妨害學校道德教育目標的達成。一派是主內派，另一派是主外派。主內派強調「道德關切的是內心意識的狀態、行為的動機、人的品格」；而主外派則以為「道德繫諸於外在的行為和行為的結果」。杜威認為，這兩派都是一偏之見，它們忽略了行動（activity）是一個過程的結果，內在的動機與外在的行為是一橛的兩端。杜威在此舉了一個跨越二元對立的實例，來說明內心的狀態、思量、考慮、權衡暨選擇，原來和行動構

成一個連續的整體；從內心的發展到具體行為的出現不是一蹴可及，而是連續系列的發展。杜威說，我們意識內容當中的思考、觀察、願望乃至嫌惡，代表的就是具體行動的開端，它們是發展過程中的起點。在現實情況中，杜威指出，當我們處在一個新情境時，原有的習慣或反應往往不能像以往般的成其功，在這種情況下，我們就會重新調整我們的態度和想法，以便能採取具體行動來適應新的情境。就此一意義而言，我們意識中的思量和願望是我們行動的前置作為，是我們在不確定情境中的適應工具。

在交代了內在心靈與外在行動不能截然二分後，杜威接著描述另一個情況。那就是，當我們碰到外在環境的阻力、而內在心靈的反應並不得當時，內在心靈就可能落在一個不切實際的想像狀態，這想像狀態可以提供我們心靈的滿足，但卻會矇蔽心靈，讓我們不能處理現實狀況，事情發展到如此地步，我們的內在心靈或思想跟外在行動就會產生斷層。杜威在此指出，上述所描述的斷裂也反映在道德理論上，因為在道德理論中，有些理論也傾向於把「內在心靈」與「外在的行動作為和結果」視為互不相關的兩端。

在前一小節裡，杜威說明的是發生在個人身上的狀況。但這種發生在個人身上的狀況也會發生在社會階級或團體上。杜威告訴讀者，當某一群人或某一特定階級遭遇到外在困難時，有可能不能盱衡情勢、採取積極調適的作為，反而以一種仇視外在環境的退縮作法，回到自己的內心世界，從內心世界當中找到心靈的慰藉，並對現實世界採取鄙視不理的態度。為了證明他所說的不是空穴來風，杜威以史實來舉證。他說，在基督宗教發展的早期，就出現了上述的情況，斯多葛主義（stocism）、經院哲學（monasticism）及主流基督宗教的道德體系，都是在上述情形下形成的。杜威在此的說法頗有知識社會學的味道。他指出，上述道德體系中的想法並無助於採用這些體系的人在現實生活中的作為，也就是愈是如此，這些道德體系的建構就愈發與這世界無關，終至於讓他們去認定「道德關切的是個人內在的動機，即使這動機不能改變真實世界」。更具體的說，杜威告訴我們，十八世紀末和十九世紀初的德國就有上述的情形，而這種情形就導致了康德學派的人去堅持「善的意志（the good will）才是唯一的道德善（the sole moral good），而這道德意志的本身是完滿自足的，與現實世界所發生的事實並無關連」。最後，杜威指出，黑格爾做為康德學派的支持者，也主張「只要是理想的機構體制，一定就是人類理性心靈的具體展現」。

道德主內派的發展自然地會引起批判；與主內派相左的主張有快樂主義（hedonism）或效益主義（utilitarianism）。根據杜威的說法：道德主外派認為，道德關切的不是個人的內心狀態（如善意），而是行為的結果，主內派認定的良心道德根本就是任意獨斷、主觀情緒的東西。

根據杜威的觀察，由於一般人不明究理，所以日常生活的道德規範或學校裡的道德要求，往往是主內派和主外派觀點雜亂交錯和妥協的結果。一般人會同時認可兩種衝突的立場，如「只要個人居心良善，即便行為並不妥當，也毋庸負責」和「每個人一定得表現出特定的作為，不管我們願不願意或有什麼特定的動機」。

在這一小節的最後，杜威點出，他在這本書所彰顯的主張已經提供了擇兩用中之道。在道德領域中，個人的作為與個人的內心狀態一定要產生有機的互動聯結，只有如此，個人的表現才不會流於僵滯呆版，也不至於與真實世界脫節。

2. 義務與利益

在有關道德的討論中，依義而行（或依道德要求而行；acting from principle）和依利而行（acting from interest），常被視為是完全對立的兩種作為。杜威在這一小節中，告訴我們這是錯誤的認知。一般人會認為，依道德原則（或依道德律）而行動的人，他在行動時不會顧及自身的利益，也不會考慮他自己；而依利益而行的人是自私的人，他考慮的是他一己的福祉。杜威指出，在本書的第十章，他已交代這種對立起因於一般人對利益這觀念的錯誤認知，但在這一節中，他要就這些問題的道德層面做更深入的探討。

杜威認為，認定道德觀關切的是個人利益的人，通常錯誤的將利益等同於自利（self-interest），這些人的想法是這樣的：驅使我們採取行動的是我們對特定事物感到興趣或認定那特定事物是有利的，所以即便一個人宣稱他是依義而行或依義務感而行，骨子裡他還是為了自己的好處才採取了行動。但在另一方面，杜威也指出，主張道德的要旨是依義而行的人，他們會認定人是能自我犧牲與不顧一己利害的，所以人的行動可以不摻雜對利益的考量。杜威說，上述兩種推理，前提都是對的，但結論都是錯的，而這造成錯誤結論的原因，在於對自我（the self）與利益兩者之間關係的錯誤認知。

杜威認為，上述兩派道德主張都認定「自我」的存在是固定（fixed）與孤絕的（isolated），是先於「行動」而存有的。依此認定，有的人就會以為，依利益

而採取的行動，就意味著自我要為本身來攫取那些有價值的事物（如名、利、快樂.....）；與這觀點相對的主張就會以為，如此攫取的自我是可鄙的，真正高貴的行動一定與個人的利益無關。對於上述的認知，杜威不表苟同。他以為，一個人的行動一定起於他對該行動有興趣或該行動有利於他，否則他根本不會採取該項行動。杜威在此以實例來說明他的看法。一個醫生假如在危及自己生命的情況下，仍然繼續他的醫療行為，那麼我們就可以說，該醫生所關切的是他的專業表現，而不是他對自己生命的看重；假如有人說，該醫生真正關心在意的其實另有他物（如名、利.....），而不是專業表現，面對這樣的說法，我們應該是不會接受的。杜威告訴我們，「自我」不是先天的存在、一成不變的，而是透過行動的選擇（choice of action）而形塑出來的成果。再以上述的醫生為例。假如醫生甘冒生命危險而繼續他的醫療行為，這意味著他的工作展現了他的自我；而假如他放棄了行醫，選擇了安逸的環境，他的選擇反映的是另一種自我。杜威以這個例子告訴我們，我們的利益和自我只是一體的兩面，我們對一己福祉的關心反映出我們的自我。杜威說，假如我們了解了上述的說明，道德理論中的對立也不會出現了。

緊接著上一小段的陳述，杜威告訴我們，一個人的無私（unselfishness）並不表示那個人所從事的活動與一己之利沒有關係，也不表示他完全沒有自我。一個能表現無私的人，他的自我彰顯了兩個特性：一是包容性（inclusiveness），也就是他不會將他自己與他所從事活動中的其他要素做切割，他會關懷外在世界；二是擴展性（expansiveness），也就是他會隨著外在世界的變化而擴充自我。（杜威的例子是：醫生原先沒有預見會在危險情況下來行醫，但當危險出現時，他願意調整原來的想法，接受新的挑戰。這表示這醫生的自我是積極而有成長的）。

做為實用主義健將的杜威在這裡要讀者來想像一個動態的場景。不錯，依道德原則而行不必然的會和個人的利益相牴觸，但在外在情境發生轉變時，依原有的原則而行卻可能不利於我們。杜威是這樣說的：當我們習慣用一種固定的模式來應付生活所需，在外在環境發生轉變時，我們自然而然的不會有興趣來改變我們的習慣，這原是人情之常，但由於外在環境的改變，假如我們仍然堅持既有的慣性來應付新情境，那麼所產生的結果就絕不會是好的，對我們也當然的不利。杜威說，在這外在情境轉變的過程中，我們一己的利益和對道德原則的堅持才會有衝突。

在這最後的段落中，杜威讓讀者回到學校的場景。他仍然強調「利己」的重要。利己的動機會促使學生學習，即使碰到困難和阻礙，為了一己之利，學生還是會努力的去克服；沒有興趣做後盾，縱使以「盡義務」來鼓勵學生，最後也是沒用。

3. 智能與品格（intelligence and character）

杜威在這裡要陳述道德理論中看起來對立的第三組概念。在有關道德的理論中，有一派人主張理性（reason）是道德行為的核心。更具體的說，這派人主張，理性是道德直觀（moral intuitions）或道德動機的源頭；衍伸而來，在道德的範圍中，我們的認知能力和道德知識扮演了重要角色。但另一派人則以為，道德與我們的知識和理性無關（因為一個道德知識完備的人卻可能在道德上有缺陷）。杜威指出，假如知識與道德能做切割的話，那麼道德教育所受到的影響一定會很大。更詳細一點的說，杜威在前面已提過，學校道德教育的目的在陶成學生的品德，杜威指出，如果我們接受這看法，但卻又認為知識的獲得和認知的發展與品德的陶成無關，那麼道德教育的目標勢必無法達成。

在杜威的主張當中，知識和品德的陶冶有著密切的關係，但道德知識的教學也一定要在實踐活動中進行。杜威以為，知識大約有兩種，第一種知識是透過我們個人親身經驗而得來的知識，第二種知識則是透過書本或他人而來的二手知識。蘇格拉底和柏拉圖所主張的知即德（knowledge is virtue）中的知，指的就是上述的第一種知識。杜威指出，在柏拉圖的理論中，有關善的知識（knowledge of the good）絕不可能從書本中得來，而是在長時間教育過程中，透過習慣養成和訓練的結果，這樣子的知識是以個人的親身經驗為基礎。假如道德的知識是透過上述的過程得來的，這樣的知識就一定可以促成道德行為的產生。杜威告訴我們，亞里斯多德曾批評蘇格拉底及柏拉圖「知即德」的主張，認為「道德的知」不一定會產生「道德的行」，杜威認為亞里斯多德的批評是錯的，因為亞氏誤以為「知即德」中的知是上述的第二種知識（即二手知識）。

杜威之所以要處理「知即德」所引發的公案，主要是在提醒我們，學校道德教育的重心應置於道德知識的取得，只不過這裡的「道德知識」不是從讀書得來，而是從活動中的「做中學」得來。

在這一小節的最後，杜威提醒了我們幾點。

第一，杜威認定的「道德知識」其實是廣義的。設想我們處在於一個需要與他人合作的團體中，而這團體又有很明確的目標，杜威認為，在這團體中，大家朝向目標邁進過程中所學到的或所運用到的知識，都稱得上是「道德知識」，因為這樣的知識促成的是團體福祉（social interest）的落實。在杜威的理論中，學校裡的課程和整個社會產生了有機的聯結，所以學生在學校學到的東西不僅具有道德之利（moral interest），也可以增進他們的道德察覺能力（moral insight）。

第二，道德品格（moral traits）在杜威看來也是廣義的。杜威很明確的說，在本書第十三章談到了學習方法，而在學習過程中所需的心靈特質（the qualities of mind）也全都是道德特性。這些具有內在性的道德特質（品格）如開放的心胸（open-mindedness）、專心（singlemindedness）、誠懇（sincerity）、開闊的眼界（breadth of outlook）、心細（throughness）等。

第三，杜威對傳統由上而下的權威式道德教學不以為然。他認為，這樣的教學或許會有短期的成效，但這樣的教學對學生品格的陶成卻沒有任何助益，在民主社會中，這樣的教學尤其不可取。

4. 社會與道德（The Social and the Moral）

這一小節總結了前兩三個小節的講法。杜威一開始還是批判有關道德論述中諸多二元對立的講法。杜威重申，道德絕不只是我們內心的感受或狀態，也絕不僅是僵滯的常規或行為要求。杜威提醒我們，道德的涵義很廣，凡具體影響我們與他人關係的作為，都與道德有關。杜威的邏輯是這樣的：所有的行動都會影響我們內心的穩定狀態（disposition），會讓我們養成特定的習慣，因此而養成的習慣會進一步地影響到我們與他人之間社會關係的良窳；而道德關切的就是我們社會活動的是否能順利運作。

在確定道德與社會實在是一體的兩面之後，杜威進而告訴我們下列幾點。第一，我們平常所特別強調的那些品德，如真實（truthfulness）、誠實（honesty）、貞潔（chastity）和親和（amiability），特別的會影響我們與他人之間的相處關係，所以我們特別冠之以品德之名，但也不只是這些品德會影響我們與他人之間的社會關係，這些品德與我們的其他態度也都有關係，而這些其他的態度也會影響我們與他人的關係；第二，我們認定的品德的作用在撐起我們的社會生活；第三，道德關係到的是我們整體的態度和品格，品德的擁有可以協助我們社會生活中各

個層面的運作。

話題回到教育。在杜威交代過道德與社會是一體的兩面之後，他告訴我們，教育是否能達成其功能，關鍵點就在於學校的運作（如學校行政、課程、教學等）是否能彰顯社會精神（social spirit），假如教育活動中缺乏這種精神，道德教育根本就窒礙難行。但要如何讓這社會精神出現呢？杜威指出兩點。很簡單的，第一，學校的本身就是一個小型社會，學校中的活動不能與真實的社會活動相左，在學校的活動裡，我們要著力的是營造學生的共同經驗，各式各樣的活動要著眼於學生的互動、合作和彼此之間的關係。

第二，學校也不能自外於大社會之外，兩者之間必須要有交流與互動，這一點在以往做的特別差。

最後，杜威語重心長的告訴我們，假如我們對「道德」沒有正確的認識，那麼我們就無法了解「教育的本身就是道德的事業」，教育的要務就在涵養學生的「紀律、成熟、文化素養及效率」等特質，而這些特質就是道德的特質。教育的目的在培養好人，但這好人的好是具體的落實在個個的社會活動中，而要能如此，受過教育的人一定是要能具備有像樣的能力和經驗。

杜威最後說，教育不是在為生活做準備，教育的本身就是生活，道德的本義就是在促使每個人能參與像教育這樣的社會生活。

※杜威「科學課程」的論述

1、邏輯層面和心理學層面（The Logical and the Psychological）

這一小節開始，杜威先對科學下一個定義：科學是經由觀察、反思及檢驗的方法所得到的知識，可以用來修正一般大眾所認為的信念，也可以淘汰人們錯誤的想法。更重要的是，杜威指出，科學能讓我們看得出許多不同事實彼此間的關聯性。接著杜威說明科學和知識的基本性質，他說，科學就像所有知識一樣，是活動的結果，而這個活動的結果可以帶來環境的改變。而且，我們所得到的知識基本上是精心策劃，經過嚴謹控制的結果，不是在活動中隨意偶然發生的。所以就邏輯和教育的觀點來看，科學是我們精益求精，努力求知過程的最終成果。

簡而言之，科學意謂著知識的邏輯意涵的充分展現，而知識的形式是藉由邏輯次序展現出來的，如果能夠掌握知識的本體大要，我們可以有一些知識的線索，藉由科學的陳述（statement），理解它的前提是什麼，會導引出什麼結論。舉例來說，好像一位能力高的動物學家，他可以憑藉一些骨頭重新建構出一隻動物的原貌；而一位數理專家也可以憑藉數理上的一個敘述形式，就能形成一套以事實為基礎的真理系統。

然而，杜威也說，對非專家而言，讓學生直接接觸這種以邏輯架構為主的科學知識，容易造成學生學習的困難，因為知識的安排越具邏輯性和完整性，其內容著眼的是專門知識的促進，並不關心日常生活的經驗。杜威延續上一段所提到的動物學家為例，說明對一個不懂動物學原理的門外漢來講，他無法理解動物的骨頭和動物本身的聯結性，所以動物的骨頭對他而言，只不過是新奇的東西而已。如果他想利用動物的骨頭重建出一隻動物的原貌，勢必徒勞無功。所以杜威從另一方面以學習者的觀點來看，認為以邏輯架構為主的科學知識是學生學習的最後結果，不是學習者開始學習的起點，可是在實際教學上，我們給學生的知識系統卻都以此為起點，隔離了具有意義的經驗，以不改其邏輯順序的知識內容基礎教起。這樣的教學次序，讓學生只學到了符號，卻無法掌握到符號所代表的意義；只學到了專門技術，卻無法和日常熟悉的事物做進一步的結合，造成學生只學到一堆怪異的詞彙而已。

杜威接著批評傳統式的教學法，杜威認為學生不應該一開始就學習已安排好有架構適合成人學習的教材。杜威清楚地告訴我們，在一般傳統教學裡，如果將學習的教材（subject matter）以邏輯次序為主，原封不動的架構呈現出來，似乎可以提供學習者一條容易學習的路。因為對於未成熟的學習者（the immature）而言，從一些能力強的人（competent inquirers）已經研究好的結果開始著手，可以節省他們的時間和精力，也可以避免不必要的錯誤。事實上，這樣的情形，從教育的歷史來看，比比皆是。學生開始學習科學時，他們所用的教科書就是按照專家所定的次序編排組織而成的，一開始就介紹專門技術性的概念和定律，至於這些概念和定律是如何形成的，頂多做一些少許的提示。學生學了「科學」，卻沒學到運用科學的方法來處理日常經驗中熟悉的事物。所以這種教學方法第一步

是在大學裡實施，而大學的教學方法又傳遞到中學，這樣一路傳下來，科學的教學常常省略了形成的過程，表面上看來，雖然讓學習可能容易些，但與日常生活經驗脫節，與學習本質完全是相違背的，不是讓學習者真正容易學習。

這一節的第二個重點討論是以學習者經驗為主的心理層面的學習方法，這部份有別於前面我們所談的以專家為主的邏輯層面的方法。所謂強調學習者心理層面的學習方法，指的是按照學習者本身的年齡發展與學習經驗加以學習，雖然這樣做顯然會浪費時間，但卻可以獲得比較好的理解與確保學習興趣，凡是學生所學到的內容，都是他所能理解的。杜威更進一步說明，從日常生活中熟識的材料挑選問題，再遵循科學家獲得知識的方法，將方法與問題產生聯結，便能獲得獨立能力來處理日常生活內的事物，也可以避免因為只學習符號而莫知其意義，而導致心理上的困惑及學習上的厭煩。杜威認為，大多數的學生未來不會成為一位科學專家，因此讓他們具備科學方法的洞察力，遠比要他們抄寫複製科學家已研究好的成果更為重要。學生也許不會學到很多知識，但是他們對已經學到的知識是確然明白的。而對於少數繼續努力成為科學家的人而言，這樣緊扣學習者學習的心理方法會讓他們有更好的準備，而不是只學了一大堆的專門技術或符號的知識而已。事實上，這些成功的科學家，都是真正能掌握科學，避免自己陷溺於於符號系統的表面。

和一、二世代之前的人們的期望做比較對照，當時人們很努力的在教育領域上為科學爭取一席之地，但是所獲得的成果卻是令人不滿意。斯賓塞（Herbert Spencer）曾探究何種知識最有價值，結論是，從各種角度來看，科學的知識是最有價值的。他不自覺地認為科學知識可以依照完整的知識邏輯系統來教學傳授，忽略了這些事物從日常生活當中轉變為科學形式的過程及方法。杜威也指出，在學校裡的科學課程大致上也都是按照這樣成形的知識邏輯系統的計畫進行。然而，把教材按照知識的邏輯系統來編寫，這樣的教材是不會吸引人的，產生不了魔力，學生如果在這種狀況下學習，學到的只不過是一套沒有活力的資訊而已。更甚者，這樣編寫模式只會使科學知識無法與日常生活經驗連接，比文學的敘述模式還不如呢！

和傳統的教科書以演繹法有系統的編排來做比較，杜威倡導的接觸實物與實驗室操作有重大的改進，但是這樣還是不夠的，雖然這二者是科學方法不可或缺的部份，但不必然地就代表科學方法的全部，為什麼這麼說呢?因為即使學生以科學器具操作實物，然而因為學生在校外的日常生活中並未使用過實驗室的操作，所以沒有辦法產生連結，學生處理的問題只是表面上的科學問題，會產生真正的科學問題只有實際對科學知識掌握，了解問題的人才會（The problems dealt with may be only problems of science: problems, that is, which would occur to one already initiated in the science of the subject.）。而我們也可能只注意到專門操作技術的獲得，而沒有顧慮到這個科學課程的問題和實驗室操作之間的聯結，所以實驗室操作只是個形式，好比一個不是虔誠的異教徒去做禮拜一樣。

科學化的敘述和邏輯形式都包含了記號（signs）或象徵符號（symbols），當然，敘述（statement）是可以用語言的任何形式表達出來，但是在日常生活的習慣用語上，我們可以直接從象徵符號了解它所要表示的事物，這是因為我們與這些日常生活材料有密切的關聯，一看到符號就知道它所代表的事物。而科學的術語，卻有另外的用途。科學術語將事物放在我們的認知系統上，是為了增進了人類的知識，而不是為了直接用來表示實際經驗中的事物。當然，終極地來說，這些符號也表示了日常生活的事物，但是並沒有放在日常生活情境當中，而是轉變並成為科學探究的專有名詞，已經看不出它和日常生活之間的關聯性了。舉例來說，H2O，這個符號代表的是日常生活中的水，當我們一看到 H2O，並不能直接看得出他所代表的意義，它是一個科學的專有名詞，我們可以藉由 H2O 來學習更多化學方程式，這是科學知識的價值，然而，當我們把它與日常生活中的水結合，我們不只學到 H2O 符號的意義，也學到其生活的意義，所以物理學研究上的原子、分子、化學方程式、數學的定理等，這些最主要的功用是知識上的價值，沒有直接的日常生活經驗價值，因為它的目的是為了促進知識的學習，和日常生活經驗沒有直接相關性。這些專有名詞或符號都是研究科學的工具，和別的工具一樣，必須被使用，才能顯現出學習這些專有名詞和符號的重要性。也就是說，我們無法一看到工具就知道它的意義，必須把它用在實際的工作上，作為獲得知識技能的一部份，才能理解其意義。根據杜威上述的說法，我們必須要將科學的知識運用在日常生活當中，才能真正了解科學的意義，而不是只學到符號的

知識而已。

杜威最後舉一個例子再詳細說明，要獲得知識，一定要理解這些符號的使用意義，以及可以解決哪些問題。他以機器為例，他說，一個人絕不能因為他說得出機器裡的零件名稱，就能獲得有關這部機器的知識，只有懂得這些零件如何運用以及為何要這樣用，才算獲得這部機器的知識。知道一部機器所有零件的名稱而不知道它的功用，就像一個人雖然懂得定義、法則和公式等高深知識，卻不知道它能解決什麼問題以及如何運用一樣，都是無法獲得真正的知識。就像現在的數學教育，很多學生會列式子、會計算，卻無法理解這個式子的真正意涵以及為何要這樣使用。所以我們需要了解數學概念在解決問題上的確切功用，才真正懂得這些數學概念。

2、科學與社會進步（Science and Social Progress）

杜威在這一小節一開始先問了一個問題：一套有邏輯架構的知識系統和經驗有什麼關係?杜威說，這個問題的答案是：這套有邏輯架構的知識系統──科學（science），使我們的心靈不再專注於過去經驗而可以從其中解放出來，當我們不再完全遵循過去的經驗後，我們就可以用這套知識系統（科學）來追求新的知識，形成新的目的。所以，科學是實現進步的動力，而進步可以讓我們達成目的。不過，這樣的進步只是次要的，因為只改進了行為的手段和技術更新，更重要的是，進步是為了讓原來舊有的目的更豐富，並且可以形成新的目的。為什麼這麼說呢？杜威認為，因為人的慾望是無窮的，如果只是為了得到更多的滿足，這只是進步的次要目的，更重要的是，當我們看到文明的增長和對大自然有更多的掌握，會產生新的慾望，要求的滿足也不一樣。而這些改變，讓我們看見新的機會，尋找新的方法來滿足新的慾望，在這追求的過程裡，我們發現從未使用過的事物，如此這般地又引導我們想到新的目的，進步於是產生了。

杜威為了闡述科學是實現進步的動力，他以科學改善了人類生活為例，說明當人類逐漸駕馭大自然之後，所產生的大量發明便是最好的證明。例如：工業革命當中生產和分配的驚人改變，就是實驗科學的成果。鐵路、輪船、電動機、電

話、電報、汽車、飛機、飛船，都是科學應用在生活上的重要證據。

但是，杜威也說：我們必須承認這樣得來的進步，往往只限於技術面，只是提供更有效率的方法來滿足物質的慾望，科學並沒有改變人類追求精神層次的目的。舉例來說，現代文明，從各方面來看，並不能和從前的希臘文化並駕齊驅，那是因為科學發展是近代的事，還來不及吸收想像與情感的意向，也就是說，人類現在可以更快更有把握地了解自己想要追求的目的，但是，大多數的目的，仍然與科學啟迪前沒有什麼改變，仍然只是追求物質的滿足，所以杜威認為，教育要承擔重大的責任，不要讓科學只是有形物質的擴充，而是藉由科學來提升人們文化的想像和情感的意向，改變人類舊有的追求目的。

從上一段的說明，我們已經了解到科學的進步，改變人們對生活目的和好處的想法，人們也已經了解科學教育的任務和要達成此任務的方法。科學對人類活動的影響，已經擴展了交流的範圍，也增加彼此的依賴性。人類也因此相信，我們可以支配自然界來為人們所用，這樣的想法，促使我們向前看，而不再回顧過去。所以，在展望未來的同時，也堅信只要我們善用智慧能力，必能去除從前比較不好的部份。所以，運用科學治療重大疾病不再是夢想，消滅貧窮也不是空想。科學已經使人們了解進步與發展的概念，知道科學會不斷地發展，逐漸改善人類的生活。

杜威認為，如果將科學應用到教育上，就是要發展出智能，相信運用智能可以導引人類發展的方向，並透過教育來培養科學方法的習慣，使學生擺脫過去一成不變的想法與經驗。杜威說，empirical（經驗的）這個詞，不是指「和實驗相聯結的」(connected with experiment) ，通常指的是粗糙的、不合理性的，杜威說明，在從前還沒有實驗科學的時候，所有各派的哲學，都認為經驗(experience)與理性對立，認為經驗的知識是由過去的許多實例累積而成的，但在智能上，卻沒有發現這些實例當中的原理原則。舉例來說，醫學上的經驗沒有使用科學方法，只是觀察了許多疾病和隨機開藥方的用藥經驗所累積的知識，這種醫療靠的只是運氣，容易產生欺騙的行為，形成江湖醫生。在產業方面，也是用舊有經驗的方法管理，不容許智能做創造性的發揮，一切都是盲目遵從過去所訂下的模式

來管理，但是實驗科學不是如此，實驗科學是讓過去的經驗為我們的心智所用，而不是用來支配我們的心智，也就是說，理性在經驗裡面操作，使經驗具有理智的或合理的性質，科學就是讓經驗變得更合乎理性（Science is experience becoming rational.），所以杜威認為，經驗與理性並不是對立的。因此，科學的作用是改變人們對自然界的想法，也改變對於經驗固有可能性的看法，同時，也改變了我們對理性的想法與操作，杜威最後下了一個結論：理性不是經驗以外的東西，也不是超然與生活經驗沒有關係。理性是經驗中固有的要素，可以將過去的經驗提煉，使過去的經驗成為發現新事物與進步的工具。

「抽象（abstract）」這個詞在日常用語中，是一個不好的詞，常常被用來指深奧難懂、距離生活遙遠的事物。但是，杜威在這裡指的是，在活動進行中，指導活動的原理原則，所以，抽象化（abstraction）是不可或缺的特性。很多情況不會一成不變地重複發生，但是習慣卻把新的情況當作舊的情況一樣處理。當不同的或新的情況產生時，如果只是為了眼前的目的而忽略了新的情況時，也許習慣還足以應付，但是當新的情況發生，需要特別的注意時，就要靠抽象化才能解決新的情況。在這裡，也許讀者似乎不太明白杜威想要表達的想法，譯敘者可以舉一個例子來說明，例如：學生學會了 2+2=4，當新的情況是 2+2+2+2+2+2+2+2=？時，誠如杜威所說的，如果只是為了眼前的目的而忽略了新的情況時，也許習慣還足以應付，學生依然可以用加法算出來，但是，如果新的情況是 2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2.....，連續加 100 個 2，這時候學生要運用加法的經驗來學習乘法，才足以解決新的情況，而我們也將乘法用符號紀錄成"×"。所以，杜威說：抽象化是指從先前經驗當中，挑選出可以幫忙處理新情況的部份，也就是說，將過去經驗隱含的意義搬到新的經驗上，是有目的地用一個經驗來導引另外一個經驗。

杜威也指出，科學進行這種抽象過程是大規模的，目的在於使經驗不單純屬於個人的或限制於目前的目的，而是把一個經驗中與其他經驗有共通之處的題材全部抽取出來，以備進一步使用。因此，科學是社會進步不可或缺的因素。當然，杜威也提出許多的經驗是珍貴特別的，也無法複製，但是從科學的眼光來看，這種經驗只是偶然發生的，不是最主要的經驗，最重要要保留下來的是眾人經驗中

共通的部份，而這些共通的部份必須加以抽象化，並且用適當的符號確定，(例如，上一段譯敘者所舉的數學例子)，否則，很多有價值的經驗都是過了就消失不見了，無法長期保存。所以，杜威認為，藉由抽象化與符號記錄，可以把個人經驗永久保存供人類利用。至於人類什麼時候會用到以及如何使用，是誰也無法預見的。

概括作用（generalization）與抽象化（abstraction），這兩種概念是相對應的。把抽象概念應用在新的具體經驗上，這個作用就是概括。概括乃是抽象化的延伸，用以闡明並導引新的經驗情境。抽象化必須能用於新的情境，才能發揮其效用，才不會變成毫無幫助的形式主義。杜威說，概括作用，基本上是一種社會機制（social device)，如果人們只認同一小群體的利益，那麼能概括的範圍也就變得狹窄，因為他們的觀點不容許寬廣自由的視野，他們的思考也會束縛在狹窄的空間和短促的時間裡，離不開自己那些已經根深蒂固的習慣，會用習慣來衡量所有可能的價值。所以，杜威認為，科學的抽象化和概括作用，是在人類社會活動中發生的，而且當接受社會中任何人的觀點時，科學的抽象化和概括作用是同等重要的。

杜威進一步說明，抽象化的事物要用專門用語和陳述來記錄、確定與傳遞。意義不能脫離原來的經驗，不能懸空，必須給它一個符號或名字，有了符號或名字，抽象的意義就有它自己的位置和形體。所以把意義做明確的陳述並不是事後才想出來的（after-thought)，也不是附加產品（by-product)，而是整個科學思考工作的基本要素。我們可能知道許多我們不知道如何表達的事物，這樣，這些知識就會停留在實用、直接與個人的階段。但這種知識是個人的，不能轉移的。如果有人要把一個經驗的意義確切的說明，必須要有意識地將別人的經驗也考慮進去。他必須設法找到一個能把自己與別人的經驗都納入的立足點，也就是說，用雙方都能理解的經驗來說明，否則他說的意思，別人無法了解，就如同他使用他自己懂，而別人卻不懂的語言來說話。文學可以陳述美麗的經驗，使別人深受感動，但是科學詞彙的作用方式卻不同，是用研讀科學的人都看得懂的符號來傳達經驗的意義。美學的陳述把過去的經驗意涵加以美化並提高其價值，而科學的陳述是為了提供工具，轉化意義而建構新的經驗。

杜威最後做個總結，科學代表著運用智能（intellectual)，是有系統地、有目的地，不受習慣限制而大規模地描述與控制新經驗。科學是獨特有意識的進步工具。科學雖然展現出有些專門技術性，且帶有些冷漠，但是與玄思冥想(speculative theorizing）卻大不相同。杜威認為，玄思冥想永遠與實踐隔絕；而科學只是暫時脫離實踐，其目的是為了在以後的具體實踐中能更廣泛地自由應用。杜威一再強調，玄思冥想與實踐是對立的；而真正的科學是在實踐活動中擴展，並且導引出新的可能性。

3、教育上的自然主義與人文主義

杜威說，在課程上，一向存在著科學與文學歷史對立的教育傳統，這兩者之間的爭論，從歷史上來看，很容易找到原因來解釋。在實驗科學未誕生以前，文學和語文哲學早已在較高的學習機構中佔重要的地位，而實驗科學當然想要為自己爭取一席之地，可是地位已經鞏固的文學怎可能輕易讓步呢？然而雙方都認為文學和語言在本質上純屬於人文的，科學純屬於物理的，杜威認為這是一個錯誤的觀念，同時會妨礙這二者在教育上的功用。杜威使用隱喻來說明為何這個觀念是錯誤的，杜威說：「人的生活不會發生在真空中，自然界也不會只是在戲劇中的一個布景。」杜威這句話的意思是說，人類的生活是發生在自然界當中，是離不開自然界的變化過程；而自然界也不會是人類生活中的一個布景，人類生活的一切和自然界是交融的，所以人類的成敗在於是否能將自然界融入他的生活裡，而人類控制生活事物的力量也在於人類是否能使用自然界的能力，這個能力則依靠人類是否能洞察自然界變化的過程。杜威說，也許自然科學是為了專家的使用，但是在教育目的上，我們可以認為是為了理解有關人類行動情況的知識。如果我們為了瞭解社會交互作用的進行以及促進社會進步發展的方法與障礙，這些知識的本質上是屬於人文學科的，這樣的說法是沒有錯的，但是，我們不能對科學的歷史完全不知道，如果我們對科學歷史毫無所知，那麼，就如同我們對人類的奮鬥一無所知，這些的奮鬥包括了：人類歷經了自然界的規律與善變、歷經了自然界的迷信而屈服於自然、歷經了如何運用自然界的努力，到最後才能運用智能掌握了自然界。杜威認為，也許科學被教成是技術上的練習，是事實的，然而，這是因為將科學資訊的取得當做是上課學習的目的才會這樣，所以杜威明白指

出，科學教育未融入人文，並不能說明科學知識與人文關懷是對立的，只能證明科學教育的態度是錯的。

杜威說，在人類的工作中不採用科學知識，是因為大家認為貴族文化生活裡，重視的是人文、語言的哲學，認為科學知識只是貴族文化中的殘留物，一點兒都不重要。杜威說明，在過去傳統的貴族社會裡，認為應用的知識比純理論的知識較無價值，因為有關實際勞力的工作都是奴隸或農奴在做，產業上也被習慣既定的模式所掌控，不需用到智能，所以科學很容易就被定義為純理論的，與人類生活的應用是分開的，至於與實用技藝相關的知識，都被階級化了，認為是下階層的人所做的事。這樣的科學概念一直持續著，甚至在科學採用了實用技藝來發展知識之後，以及在民主興起之後，人們依然還是認為科學是純理論的。就理論上而言，關心人類的人文主義比關心物理自然世界更重要得多了，如果採用文學知識的評判規準，而遠離了大量人類的實際生活需求，這樣，身為科學教育的教育工作者當然處於不利的地位。杜威認為，只要科學教育工作者，採用的科學概念適合科學的實驗方法，適合民主和工業社會的轉移，那麼，毫無困難地，可以顯現出自然科學比起為了休閒的貴族階級的特殊興趣所設計的教育更具人文了。

杜威說，人文學科和自然學科如果對立，會造成妨礙與束縛，會將自己縮減到只有文學與語言的課程，甚至更縮減到人類已不再用的古典語言，而現代人們所使用的語言是屬於實用性的，不具文學性，當然也是被禁止的，從歷史來看，我們很難發現比認定人文學科只限於學習希臘文和拉丁文的知識更為諷刺的事了。古希臘羅馬的藝術與制度對我們文明的貢獻很重要，我們應該盡量去熟悉，但是，如果將它們視為人文學科學習的優良標準，無疑是故意忽略了社會大眾可以學習的教材，而且容易形成學習有階級之分，且造成狹隘勢利的心態，也就是說，只有貴族階級才可以學習得到的教材內容，而一般社會中下階層的人卻沒有機會可以學習到的內容。杜威接著談到，知識在性質上是人文的，並不是因為知識是有關於人類過去以來的產物，而是因為知識解放了人類的智能與同理心，如果學習的學科內容可以實踐以上所說的結果，這樣的學科就是人文的，反之，如果無法做到，無法解放人們的智能與同理心，那麼，連教育都談不上。

二、Horne 對杜威「科學課程」論述的批判

1、邏輯層面和心理層面

Horne 認為，我們要特別注意邏輯（logical）和心理（pshchological）這兩個詞彙在討論使用上不同於平常的意義。邏輯在這裡的意思是指：用科學有系統架構方式來安排的教學教材及教學方法，也就是說，邏輯指的是正確思維的系統知識，而邏輯學（logic）是哲學的分支。心理這個詞意指：透過學習者的個人經驗來教科學的模式，更進一步來說，心理學是指人類行為的科學，現在它已經脫離哲學的範疇，成為生物科學的分支。

再者，Horne 提醒我們要注意一個事實，也就是我們在這裡強調的心理層面的學習方法和早期談論到的「學習者用自己的學習方法來安排學科知識」是一致的。邏輯方法本身並不能引導學習者依據個人經驗促進個人學習的發展。

接著，Horne 提出對杜威的批評，Horne 認為，雖然杜威關心哲學的問題，但是對於有關學習者心裡學習方法如何運用在不同典型的科學範疇裡，卻很少例子說明，所以 Horne 認為如果杜威可以再舉一些例子，多做一些說明會對我們更有幫助。比如，杜威可以再說明「普通科學」（General Science）如何進行才能掌握以符合關注學習者學習心理經驗的狀況。

Horne 進一步說明實驗室的部份，除了在學校使用實驗室不成功的狀況外，他們所使用的各項設備和經營過程所花費的成本比社會科學領域研究所花費的成本大得多，成本的壓力引導教學方法回到傳統教室教學的趨勢。所以 Horne 認為，當一個人想要做科學專家的研究工作時，如果他採用有關學習者學習心理方法去做，就不需要很多裝備。

Horne 在這個議題上，最後提出一項考慮，他認為：教育活動當中，如果關照學習者的心理層面的學習將會引發出學生對知識更多邏輯的學習。意思是說，從學生學習的第一手經驗出發，會引發出更多其他經驗。Horne 認為學生在學習

剛開始，經歷個人經驗是必要的，但藉由實驗方法來發現每件事情反倒是不必要的，此外，藉由邏輯的組織方法來反思他所學習全部的內容也是不必要的。Horne 認為單單使用關注學習者心理層面的學習方法太慢，但使用邏輯方法又太抽象。但是學生需要知道許多關於我們的世界，可是學生因為缺乏時間，所以他無法自己親身去發現。所以 Horne 認為我們學生和我們自己不能像 Compton, Milikan, Eddington, 和 Einstein 的學習科學的過程，但是我們仍然需要知道他們所說的有關於我們居住的世界。所以我們不能單獨以關注學習者心理的學習方法獲得這些知識，對於初學者和專家而言，邏輯的方法必須去支援補充上述的關注學習者心理的學習方法，尤其是成人必須依賴更多的花費時間很少（abridged）的、強調知識邏輯為主的方法。所以 Horne 認為 Spencer, Huxley, Youmans 和 Eliot，他們提倡我們所熟知的科學調查研究方法，事實上並沒有錯。

2 科學與社會進步（Science and Social Progress）

Horne 一開始說：對於杜威所說的這些事情，我們能說些什麼呢？因為 Horne 認為杜威過於讚頌科學和實驗方法，似乎已經超過科學與實驗方法本身的價值了。在思考這個問題時，Horne 提到下列幾點：

一、杜威雖然使用我們所熟悉的專有名詞來說明意義，但是並不是我們一般人所熟悉所能接受的意義。杜威說，抽象化這個詞，習慣上是用來指出要達到一個概念或原則的過程，這個概念或原則是從許多類似的經驗當中抽取出來的，但是， Horne 認為，這個過程，我們會稱它為「概括（generalization）」或「歸納（induction）」，包含了從具體到抽象化。

而杜威所說的概括（generalization）這個詞是用在文本上，來描述抽象化用於新的情境上的過程，而這個過程，Horne 認為應稱為「應用（application）」，甚至稱為「演繹（deduction）」。所以，Horne 認為，杜威在使用名稱時，應該不能讓人在認知上產生混淆。

二、杜威在這一章節所提到的習慣（habit）一詞，指的是對於熟悉舊有情況的反應，是以刻板印象的意義去處理，而這個習慣不能適當地處理新的情況。

Horne 認為，杜威這個說法和他自己以前所說的主動的習慣（active habits）的學說並不一致，之前所說的習慣有兩種意涵，一種是指身體的（physical）和被動的（passive），另一種是心靈的（mental）和主動的（active），但是在這一章節，杜威對於習慣一詞，只提到身體的和被動的部份，而對於心靈的和主動的，卻用另一個詞──抽象化（abstraction）來說明，Horne 說杜威在觀點上並無矛盾之處，只是在名稱的使用上不一致，容易產生混淆。

三、杜威在文本上的討論過於理性和深奧難懂，如果可以有更多的例子說明，會幫助我們更清楚杜威所要說明的內容。杜威哲學強調的是貼近一手經驗的學習，重視具體化生活與實際的行動，但是 Horne 認為杜威並沒有奉行自己主張的哲學，杜威文本的說明偏向於智能的和深奧難懂的，不夠具體化，讓讀者無法了解。

四、Horne 認為，杜威對於概括（generalization）的說明似乎存在著矛盾。因為杜威說，概括作用是少數專家所掌握的工具，一方面又說，概括作用是社會機制不可或缺的要素（essentially a social device），也就是說，概括作用是在社會活動中發生的，是大多數人都必須學會的能力，這樣，豈不是前後矛盾嗎？杜威似乎認為，有一種強調社會的力量來主張重視邏輯過程的概括作用，是社會的性質。Horne 卻認為，概括作用對所有的人來說，是一種思維模式，概括作用會依照人的能力和訓練，對於不同的人的成功的程度，也會有所不同，當然，最成功的應是少數的專家了。而且，當文明進步，產生了更豐富的社會經驗，而這些社會經驗是人類及社會概括作用的基礎。所以，Horne 認為，概括作用的過程仍然是屬於邏輯層面，不是社會層面的性質。

五、杜威重複他所熟悉的觀點，認為玄思冥想永遠與實踐隔絕。Horne 認為這樣的說法，在實用主義和先驗哲學上顯現出衝突。杜威的實用主義觀點在這一章節裡，並沒有成立，因為人類的歷史發展受到先驗的思維的影響最多，更貼近於真實地來說，人類的玄思冥想是在歷史活動實踐當中說明的。Horne 認為這個爭論必須從原始的靈魂論和不同的歷史哲學以及東西方的宗教信仰來看，而後來持反對意見的哲學家之所以興起，是為了否定先驗的。

更進一步來說，如果玄思冥想永遠與實踐隔絕，那麼實踐是不會被玄思冥想所影響的，而玄思冥想既然是無害的，為何又要攻擊它？但是不，Horne 認為真正反對的不是玄思冥想，而是玄思冥想以一種不健全的方式影響了實踐，所以從這個觀點來看，問題更清楚：我們是否活在先驗價值的宇宙中？

Horne 又更進一步闡述，玄思冥想是存在的，如果玄思冥想是不妥的、沒有價值的和妨礙的，然而人們卻已經在使用它，最聰明的人也從事這樣的心智活動。

六、Horne 認為杜威是否對科學期望過高？科學真的能如他所建議的可以轉化的人類的態度、信念和觀點嗎？科學真的是唯一可以促使社會進步的因素嗎？就我們的判斷而言，杜威對科學的看法似乎陳義過高，我們可以給予科學最佳工作所需要的自由，但是我們不能給予像杜威所說的過高的角色。畢竟，科學只是實驗探究的方法和改變知識本身的結果罷了，這就是科學的全部了。科學本身並不美好、不具有道德性、不是社會性、不是愛，也不是價值的理解與鑑賞。科學是智能上的方法與智能的結果，所有這些其他的事物可以用科學化的方法來研究，但是科學化的研究無法替代真實世界的研究，也許有價值的科學，但這價值的本身是感覺的經驗或先驗的客觀（transcendent object），而不是科學。真實是我們賴以生存的生命，科學只是研究我們生命的方法罷了。想要掌握大自然的渴望以及幫助人類是科學研究的動機，而不是科學。

科學確實是幫助我們了解我們目的的工具，但他無法決定我們的目的，也就是說，科學是一個次要的，不是主要的進步的手段。科學如同我們使用炸藥讓一個人變成片段支離破碎，也如同使石頭爆炸一樣。我們的目的是在可能的滿意度之間選擇的表示，我們的選擇會使用科學的資料，但是這些選擇是受我們的訓練、態度和我們的科學知識所影響的。

「科學是唯一促使科學進步的因素」這個說法不會被保留下來的，因為社會的進步有一部分是歸因於偉大的個體，這些偉大的個體並不是科學家，也不是使用很多的科學資料，例如：盧梭、華盛頓、林肯和威爾森等。更進一步來說，也有許多有關社會進步利益的運動，也不是因為科學的動機所引發的，例如：希伯來的先知主義、基督教教義、文藝復興、宗教改革和法國大革命。這些並不是去否認科學在教育和生活上的大的和合法性的地位，只是科學對於改進人類仍有一些限制，科學仍然無法與美好漢崇高尊敬連結一起。所以社會的進步不是由於科

學的最近，而是科學的本質以及許多其他的原因，而科學的進步並沒有被更多的道德進步所追隨。

七、實用主義哲學的目的在於教導人類依靠自己，而且只有自己，而科學却要藉由教育以確保這樣的結果。杜威說：「如果將科學應用到教育上，就是要創造出智能，相信運用智能可以導引人類發展的方向。」（p.263）這不是歷史性的信仰，而是孔德的實證主義的擁護者，實用主義哲學是一種新的人文主義的信仰，認為人是宇宙的中心，沒有對神的讚美、祈禱與崇拜的場合機會，雖然當人們理解的這樣的信仰，可能鼓舞他心中對生命中事物虔誠的態度，但是信仰不會是具體的目標（Object），是可以提供我們新的視野及開闊我們的視野。

Horne 最後說明，杜威認為人們使用科學的社會力量，但缺乏了來自於人類對宇宙中精神實體的類似感覺的力量，而這個精神實體是舒適和權力的來源。在面對這個生命中不可抗力的災難——人們無法掌握科學，必須要有斯多亞哲學（Stoic）的禁慾主義的忍耐和堅毅的態度。杜威也缺乏了一個觀點，人類的科學其實是神性思想的再思考。雖然科學可以用在教育上，創造出智能的信仰，雖然科學是在宇宙中對於理性具體化的反思，然而，仍然要在科學中加入哲學。

3、教育上的自然主義與人文主義

Horne 認為杜威的這一小節是事後想出來的，因為寫得不完全，沒有總結，很可能是寫完整章摘要後才插入這一小節，而且這個主題——自然主義與人文主義在後面的第二十一章又再討論一次，所以，很明顯地，可以看出杜威的目的是為了促進科學課程的研究，但是，Horne 認為杜威寫的過於好辯以及在為自己辯護，因為杜威並沒有提出適當且充分的理由來支持他所主張的科學課程中的人文主義。杜威提出了科學可能是也可能不是人文主義的想法，以及希臘、拉丁的人文學可能不是人文主義的，而沒有強調希臘、拉丁的人文學也可能是人文主義的，更甚者，杜威壓根兒都沒有提到人文學可以使用科學方法來研究的部份。Horne 舉一個個案來說明，President Hadley of Yale 聲稱他的父親是希臘文法的作者，自從他父親引用歸納方法後，是國家第一個使用科學方法應用在各個領域

上的第一人。從歷史背景來看，在大學的課程裡，數學和古典文學是聯結的，而且是科學的，也是科學的工具。人文科學之一的歷史，更具有科學調查的嚴格標準的責任，應該考慮反省性思考的步驟：興趣、問題、資料、假定和驗證。Horne 說，如果有歷史的科學，那麼也有語言的科學，文學、甚至是宗教也可以用科學化方法來研究，當然，除了應用科學方法在人文學科的研究，另外一個是順便詳論其重要性。Horne 最後說：每樣事物可能都有科學，但是任何事物的價值都超過科學的本身。(There may be a science of everything, but anything is more than the science of it.)

參考資料

(一)中文部分

伍振鷟（1988）。**教育哲學**。台北：師大書苑。

但昭偉（2002）。**思辨的教育哲學**。台北：師大書苑。

但昭偉（2007）。**教育意義的重建**。台北：學富。

林志穎（2005）。**杜威的社會論教育理念之探討**。南大學報，39(1)，頁 41-62。

俞懿嫻（2007）。**道德教育與哲學**。台北：文景。

陳迺臣（2001）。**教育哲學導論**。台北：心理。

薛絢(譯)（2006）。杜威著。**民主與教育**。台北：網路與書。

(二)英文部分

Bower, S. E.(1991).*The child, the school, and the progressive educational concept of community:* 1890-1920. New York: Columbia University Teachers College.

Ediger, M.(1996). *John Dewey versus. H.H. Horne on education.* Alabama: Project Innovation.

Hendley, B.(2002).The education of John Dewey: A biography. *Canadian Journal of Education,27*(1):142-144.

Higgins, C. (2005). Dewey's conception of vocation: existential, aesthetic, and educational implications for teachers. *Journal of Curriculum Studies, 37*(4): 441-464.

Horne, H. H.(1931). *The essentials of leadership.* Nashville: Cokesbury.

Heman, H. H.(1976). *The democratic philosophy of education: Companion to Dewey's Democracy and Education, exposition and comment.* Westport, Conn.: Greenwood.

Kliebard, H. M.(1999). *Schooled to work: Vocationalism and the American curriculum, 1876-1946.* New York: Teachers College Press, Columbia University.

Ryken, L. (1986). *Worldly Saints - The Puritans as they really were.* MG: Zondervan.

Spring, A. R.(1994). *Public intellectuals in the culture of personality: Democratic discourse, moral authority, and intellectual vocation.* Iowa: The University of Iowa.

CH25 知識的理論

1. 連續性 vs.二元對立

在這一章中，杜威以哲學的語言來論述知識論中二元對立觀點的不妥，他所主張的實用主義排斥二元對立，強調連續性(continuity)的概念。

在一開始，杜威點出他認為的關鍵處：知識論中二元對立論述的起源是社會團體之間彼此的對立（甚至是同一團體中不同階級的對立），比如說貧富的對立、性別的對立、出身的對立或統治者及被統治者之間的對立；這種社會生活條件的對立會讓處在不同團體或階層中的人產生不同的生活方式，而在不同的生活方式中，不同團體有各自不同的生活目標、生活素材及不同的價值標準，不同團體中的人也因此會有不同的生活經驗；由於哲學關切的是經驗，社會生活的對立自然地會形成二元對立的哲學(dualistic philosophy)；社會生活的二元對立及二元的哲學思維不免的會反映在教育活動當中，在本書的第十八章，就有詳細的描述。

點出了這關鍵點之後，杜威進而指示了知識論中五項人為的對立。

第一項是實徵性知識(empirical knowing; empirical knowledge)和理智性知識(rational knowing;rational knowledge)的對立。所謂實徵性知識指的是日常生活當中一般人所擁有的知識，如此的知識可協助一般人生活中之所需，但知性程度不高，也沒有重大的用處；相對的，理智性的知識指的是處理終極實存(reality)的知識，有很高的抽象程度，這種知識的價值不繫於它的實用性，它的本身就有其內在價值。兩種知識中，勞工階級的心智能力僅止於讓他們擁有實徵性知識；勞心階級的心智能力可以讓他們來追求理智性的知識。

第二項對立是特定性知識(the particular)和普遍性知識(the universal)。杜威指出，一般人會認為，經驗是我們接觸諸多特定事項的結果，而理性則是我們用來處理通則或抽象性原理原則的工具，在教育領域中，學生要學的不僅是有關特定事物的知識，也要學通則性知識；特定性知識的代表學科是地理，數學則是通則性知識的代表；兩種知識代表的是兩個不同的領域。

第三項對立的是「已然成形的學習結果」和「個人所從事的學習活動」。已然成形的學習成果可以在書中或有學問的人的腦中找到，好像是可以被存起來的物資，就此一角度而言，學習就是從倉庫中搬取物資的過程；相較於客觀的、外在的學習成果，學習可以是個人內心的活動，這活動是主觀的，內在於個人的心理活動中。這兩者的對立在教育中展現出來的就是學科知識(subject matter)和學

習方法(method)；學習已然成形的知識表示學習者要屈服於權威，而個人所從事的學習活動可以完全操之於學習者之手。

第四項對立的是學習的被動層面和主動層面。一般人會以為，前面提到的實徵性知識和特定事物的知識，是可以用被動的方式學到的，而這被動的方式就是靠著灌輸和刺激感官的方式進行的；而理性的知識則是靠著學習者自我學習的方式而習得，在學習過程中，不需仰賴感官或實物的刺激。這種二元對立，反映在社會中，就是有些人會被迫的以被動的方式學習。而在教育活動中，凡以感官訓練、實物教學、實驗演示的方式所進行的教學，都可說是被動的學習方式；而以讀書方式要求學習者運用其心智來了解書本內的知識，則可以說是主動的學習方式。

最後一項常見的對立是情緒(the emotions)與智能(the intellect)的對立。在一般人的心目中，情緒是依附於個人的內心狀態，關心的是一己的利害，與掌握事實和真理沒有什麼關連（知性的好奇心是情緒的一種，但這種情緒與認知有關，可是這是一種特別例外的情緒）；相對的，智能是讓我們掌握真理的利器，像是純淨的光。這種看輕情緒、看重智能的現象，表現在教育上，就是學校設計了很多的外在獎懲機制，來抑制隨情緒而起舞的個人興趣，使學習者能一心向學。

上述諸多的二元對立也總結性的表現在知與行（knowing and doing）、理論與實踐（theory and practice）、心與身（mind and body）的區分。在陳述了諸多二元對立的概念後，杜威接著要說明在三種力量的影響下，二元對立的思維及概念系統再也不能成立，連續性的概念(the idea of continuity)才是正道。

第一種力量來自生理學及心理學的進步。這兩種學問的發現，證實了心靈活動和神經系統是有關連的。心靈活動是透過腦而展開，肢體動作的活動則由神經系統所主導；腦的作用可以使我們一方面知覺到環境中的刺激變化，另一方面也可協調指揮身體，使之能針對刺激而作出恰當的反應。換言之，假如在外在環境中的改變刺激了有機體的感官，那麼腦就會針對這刺激物而有相對應的反應，反應的結果的本身就會是另一個新的刺激。杜威以木匠為例說明上述的抽象概念。木匠會在第一步端詳他手中的木材，然後會依照他腦袋中的想法，運用他的手藝來改變手中的材料，而經過改變木材的本身又形成了一個新的刺激物，面對一個新的狀態，木匠再一次的須依照新的狀況來進行回應；如此這般的，形成一個連續性的行動，終至於成品的完成。在木匠如此的活動中，他對素材的認知是第一

個動作，接著他會依他的認知來展開肢體的動作，這是第二個動作，第二個動作的結果會改變素材，新的素材再度會被木匠察覺，木匠於是會再次的依他的認知展開動作……。在這樣的連續性過程中，木匠的作為絕不是任意的作為，也絕不是呆板的反覆動作，而是腦與環境互動的連續性作為。總之，杜威告訴我們的是，我們的認知作用與環境之間的互動是透過我們的神經系統和肢覺動作來進行完成的，知的活動絕不是完滿自足的發生於我們的腦中而已。

杜威認為，生物學當中演化論的發展是祛除二元對立思維的第二股力量。依照演化論的觀點，人類是簡單的有機體在環境中逐步演化後的結果，人類在環境中，為了要求生存，勢必須了解環境，並依環境的實況來調整自己的行動。依此觀點，做為有認知能力的個體，人類所建構出來的知識從一開始就是人類與環境互動之後的結果，知識的產生並不是人類冷眼旁觀環境的產品，而是人類參與環境的成果。依此觀點，演化論強調的是連續性思維，而不是人的心靈活動與外在環境的二分。

祛除知識上二元對立的第三股力量是實驗方法的發展。在杜威的認識中，實驗方法是建構知識的一種主要方法，透過實驗方法，我們可以來確定何者為知識或何者為信念。杜威指出，實驗方法有兩項重要的面向。第一，知識之為知識，即在於我們能倚之來改變現實世界的事物，假如我們所倚靠的東西不能改變現實世界的事物，那麼那些東西就頂多只是假設、理論、建議或揣測而已，那些東西充其量指出了我們應該去實驗的領域。第二，思考在實驗方法中扮演了重要角色，思考可以協助我們做現況的觀察，然後依觀察結果來預測未來的結果，在實驗的過程中，我們須依賴思考做為觀察與預測的利器，如此的實驗才不會流於盲目；如此來看，實驗方法的要義在於我們能利用智能(intelligence)進行實驗的操弄，科學的實驗方法在本質上是觀念的嘗試(trial of ideas)，所以即使實驗失敗，我們仍然可以有觀念上的收穫。

在這一小節的最後，杜威告訴我們，實驗方法在科學知識建構方面是個新的東西，但在我們的真實生活中，實驗方法卻是行之久遠的工具。也就是因為如此，杜威說，我們對實驗方法所能運用的範圍還不是十分了解，實驗方法不僅可運用於自然科學和事物的改變，也可運用於人文社會和道德的領域；在後者中，實驗方法關切的不是自然界的事物而是觀念。最後，杜威很感嘆的說，直到今天(1916年左右)，一般人在生活中還是要仰賴那沒有經過檢驗的信條(dogma)，學生在學

校中也沒有被當作是探索者來看待。但杜威很樂觀的指出，隨著實驗法的進展，過往學校所依賴的求知方法和建構知識的方法一定會被淘汰，實驗方法會擴大我們的觸角。

2. 有關求知方法的各種學派（Schools of Method）

在「求知方法」（method of knowing）一事上，哲學領域中有許多不同的主張，士林哲學(scholasticism)、感覺主義(sensationalism)、理性主義(rationalism)、觀念論(idealism)、實在論(realism)、經驗主義(empiricism)、先驗主義(transcendentalism)、實用主義(pragmatism)等是杜威在前面章節中提過的哲學主張，在討論相關教育問題時，杜威也批評了其中某些主張。

在這裡，杜威先簡要的交待知識的功能。杜威告訴我們，只要我們能將「知識」與「習慣」做一比較，知識的功能就會突顯出來。一個擁有某項習慣的人，他在生活經驗中養成一種特定的行動傾向，這種特定的行動傾向會讓他在未來朝著固定的方向採取簡易而有效的行動。照杜威的說明，習慣的功能在於提供一種特定的經驗來引導生活中的後續經驗(subsequent experiences)，在外在環境固定之下，習慣可以成功地協助我們生活的進行。但若外在環境發生了改變，我們既有的習慣受到了過去慣性的制約，那習慣就會成為我們調適環境的阻礙；但擁有知識的人卻可以有不同的表現。對杜威來說，知識的擁有也代表著經驗的擁有，而擁有的經驗也可以用來引導後續的經驗；但知識的擁有與習慣的擁有的不同，在於前者可以使當事人不拘泥於單一既有的經驗，他可以在盱衡新的局面時，很自由的利用既有的經驗來適應新環境的改變。

杜威再以實例來說明習慣的養成與知識的取得有著根本的差異。野蠻人在看到拖著火光的彗星時，會以敲鑼打鼓、尖聲驚叫的方式來嚇走彗星，這種反應模式，照杜威的解釋，是他們生活中在面對威脅生命安全時一種制式的習慣反應。但文明人在看到同樣的天文現象時，卻有截然不同的反應。文明人會把彗星看作是天文現象的一種，也能掌握彗星現象的意義，所以文明人的反應會視情況而定，不會拘泥於一種固定的反應模式。在這裡，杜威要強調的是，當我們針對某一對象而擁有相當的知識時，我們能掌握的是該一對象與各種事物之間的各種關聯，這種掌握可以使我們在恰當時機，運用我們的知識來行動。在杜威的想法中，知識的掌握就是經驗的掌握，以過往經驗為基礎的知識可以協助我們來處理各種

新情境，增進我們新的經驗。

上述可以協助開展後續經驗的知識還有兩個特徵。一是它可以增進我們掌控的能力，根據上一小節來看，知識的掌握代表的就是我們對事物關聯性的掌握，所以若我們掌握了某項事物的相關知識，我們對該一事物的掌控能力也隨之增強。二是它可以增加我們對後續經驗所蘊涵意義的了解，稍微仔細一點的說，假如我們對情境的反應是慣性的或是隨機任意的，如此的反應都不會充實我們對情境的掌握，也當然不會讓我們對新經驗的意義有任何不同的了解，但若我們依知識來面對真實的生活情境，那麼我們對後續經驗的了解必然會特別注意，即使沒有成功的控制住後續經驗的發展，也會對後續經驗的意義有較好的了解。

對杜威而言，知識的形成是動態的，知識的內容是我們將以往經驗焠煉出來的結果，但知識的用處卻在引導開展我們未來的經驗。知識提供了理解我們「當下進行活動」或「即將從事活動」的工具（means of understanding）。杜威明確的指出，假如知識不為我們所用或不能為我們所用，那麼知識就頂多只具有美感的價值，所提供的價值也就只會是情緒的滿足而已。對杜威而言，知識的用處及價值在於能為我們所用，能為我們用來了解及詮釋我們當下經歷的事件、活動和事物，不如此，知識的認知價值就會消失殆盡。杜威強調，知識的可用性在於讓我們了解不確定的當下和面對不確定的未來，假如知識不能在這些地方派上用場，那麼就是忽略掉了知識本身的特性和價值所在。

的確，杜威指出，有些哲學的主張傾向於以靜態的觀點來看待知識，他們否認了「知識就是過去經驗的整理」和「知識的用處在協助我們面對將來」，他們把知識看作是完滿自足的系統，與處理開展中的生活沒有任何關係，也就是執著於這樣的觀點，所以在學校中的學習活動，就沒有和學生切身經驗發生有意義的關聯。學生的確有在學東西，只是他們所學的東西對他們而言不見積極的意義，與他們的生活無關。

杜威接著述及三個哲學主張。第一個哲學主張是士林哲學。杜威說，士林哲學的產生原來有它的社會背景，基督宗教累積了許多基於權威而來的素材，而基督宗教人士感到有整理、分類並賦予合理性的需要。士林哲學就是在這種背景下出現的；但如今的士林哲學方法（the scholastic method）卻不附著於任何特定的學科素材，這方法強調的是以形式邏輯為手段，針對任何學科素材，加以分類、定義、區分，而不強調這些整理過後的素材的用處；士林哲學家認為思考是一個

純然的心靈活動、有它的獨特形式，將思考運用在處理各種素材上，就會形成各種知識成果，依此想法，在教育上，士林哲學的方法代表的就是學科知識的形式訓練（the doctrine of formal discipline）。

提過了士林哲學之後，杜威把注意力放到感覺主義（sensationalism）與理性主義（rationalism），這兩者在求知方法上有截然不同的見解。前者強調「感官對特定事物的知覺與掌握是求知的唯一方法」；後者則主張「理性對事物關係的通則性掌握是建構知識的唯一方法」。杜威是執兩用中的人物，他認為真正的知識一定包含上述的兩部份，我們一定要用感官來掌握特定的事物，然後在諸多事物分別被掌握後，就應該用理性來掌握這些事物間的通則性關係。換句話說，杜威認為，感覺主義和理性主義在對求知方法上，都失之於偏頗。知識的構成中，有特定事物的掌握和事物間通則性關係的鋪陳，兩者缺一不可；我們的感官和理性在建構知識時同樣重要。

在這一章的最後，杜威告訴我們，在諸多有關說明知識形成過程及知識性質的主張中，實用主義還是最周全的。提綱挈領的說，實用主義在知識的說明上有下列要義：一、「知」是一個連續的過程，知識的運用要放在真實的活動中來看，在真實活動中，我們求的是環境的改變；二、知識是我們認知的奧援，由於知識的運用，我們的行動才會有理性自主的成份，才能利用環境來達成我們的目標或願望；三、知識不是靜態的，它是動態的，知識與現實生活有關，可以協助我們了解當下問題、澄清我們與世界的關聯性。

※教育的價值（Educational Values）

壹、前言

杜威 1916 年出版《民主與教育》（Democracy and Education）時，正是美國的教育主張陷入新、舊兩派極端對立的局面。舊教育以傳統教育為主，主張以學科及教師為中心，重視過去的知識與技能的傳授；而新教育則以進步教育（progressive education）運動為代表，除了批判傳統教育忽略兒童的經驗和能力之外，並且主張教學活動與學科教材應重視兒童的個別性，以知識、技能作為完成活動目的的手段。雖然杜威的學說一直被視為進步教育運動的理論依據，但面對新舊教育之爭，杜威認為，人類的思維喜歡陷入非此即彼、二元對立的極端，在兩方極端中不容許有相互調和的可能性。他強調，教育真正的問題不在新教育

或舊教育主張上的爭辯，也不是傳統教育或進步教育的對立，而是教育本質的探索以及價值的掌握，這正是他在《Democracy and Education》一書第十八章當中所要探討的核心問題。

在進入探討本章有關教育的價值之前，我們先來談談「價值」的概念。「價值」是一種客觀的判斷，還是主觀的感受？一件事物，是因為它有價值所以我們選擇它，還是因為我們選擇了它所以它才有價值。根據杜威的分析，他認為價值可以區分為兩個層次：第一個層次是直接賦予價值（valuing）的行為，第二個層次則是一種評價的行為（valuation）。這兩者的不同，在於前者是一種直接的、自然發生的、未經「反省思考」的行為，例如珍視、喜好、鍾愛及關懷...等行為表現；這些行為發生時，往往只專注於某種對象（例如一個人，一種行為，一片自然的風景，一件藝術作品等等），而不顧它與其他事物的關係，也沒有考慮這種行為的後果。而第二個層次所謂評價的行為則是一種間接引起的「價值判斷」（value judgment），也就是對於「被直接賦予價值的對象」加以反省思考，分析它與其他事物之間的關係，以及對它的喜好（或拒絕）可能發生的後果。在杜威看來，沒有經過思考或判斷的直接喜好或珍視基本上還不能稱為價值。杜威後來更進一步提出一套評價理論來探究價值的相關問題。

在談完杜威對價值的論述後，接著進入杜威在《Democracy and Education》中有關教育的價值的討論。杜威在本章一開始即提到，教育的價值是所有關心教育的人所要思考的問題。雖然在先前討論目標和興趣的章節裡也談過有關價值的問題，但他認為先前的討論大多把教育的價值放在課程中各科目所佔的份量上來談，以致可能造成一種誤解，份量較重的學科就被視為教育的價值越高；所以杜威在這個章節當中試圖以文學和美術等特定的學科來做澄清。他認為，每一門學科其實在教學過程中都具有個別的意義，而學科的價值應該從這門學科是否能夠在學生的生活經驗當中產生意義來作為判斷的標準。而文學和美術之所以具有特別的價值，在於它們展現了人類經驗與行為中最高的境界，從選擇及專注的過程中深刻體會審美的價值與意義。

由於傳統教育忽略兒童的生活經驗，而課程內容更是以成人的觀點所安排及

規劃的，所以杜威在本章的最後一個段落希望從教育價值的觀點對當前的課程提出想法及批判。杜威指出，一般人經常把學科分為兩類，一類是具有內在價值的，另一類則是具有工具性價值的，而課程的安排必須兼顧這兩種價值；杜威則認為，課程的價值及意義不應該這樣被區分的。對學生來說，工具性的學科也有內在的價值或美學的價值，因此學科不應該被區隔及劃分開來，而是應該組織起來，就如同社會不是由許許多多孤立的團體所構成，而是由一個民主的社會團體所組成的道理一樣。所以杜威主張，教育所要扮演的角色，是讓教育的目標、學生的興趣及教育的價值和課程之間建立相互的關連性，進而讓各自的利益獲得增援及調和，這才是解決傳統教育與進步教育對立局面的途徑。

貳、內容摘要

杜威在這個章節一開始就指出，前幾個章節談到有關教育的價值，大多從學科是否有用的角度來探究，尤其為了證明某個學科應該納入課程當中，於是必須強調這個學科對未來的生活是重要並且有意義的。然而杜威在這一章當中希望能更深入探究教育的價值，除了回顧先前有關目標和興趣的討論外，並透過對課程的省思，進而把目標、興趣及價值和課程之間建立相互的連結。杜威在這個章節中從三個面向去探討所謂教育的價值：第一個部分是有關欣賞與理解本質的探討；第二個部分討論的是課程的價值；第三個部分則是討論價值的區隔和組織。最後杜威提出，從教育價值的觀點，我們所要關心的問題，是透過整合學校組織、課程內容、教材教法...，以達到豐富學生的經驗為目標。至於如何整合及重新組織杜威留待後面的章節去討論。以下我們就杜威所提到的三個面向來進行討論。

一、欣賞與理解的本質（The Nature of Realization or Appreciation）

在日常生活當中，我們對於某個事物的理解，往往是在真正體驗某個事物的意義後，才會進一步理解或欣賞這個事物，所以沒有直接的經驗或真正的體驗是無法理解和欣賞該事物及其本身的意義的。杜威認為，我們大部分的經驗都是間接的，這些間接的經驗依靠介於事物和我們之間的符號，而這些符號所代表的就是事物。以戰爭為例，有人親身參與過戰爭且經歷了戰爭的危險和艱難，這是一回事；有人則是聽過或讀過關於戰爭的故事，那又是另一回事。我們日常所使用的語言和符號其實都是間接經驗的工具；這些工具和我們實際參與的、第一手的

經驗形成對照。但是每個人直接參與的經驗實在有限，所以必須依靠媒介來描述我們經驗所欠缺的事物，這一點可以用來說明人類從野蠻走向文明的每一步，其實都是仰賴媒介的發明來擴大直接經驗的範圍。

因此，一些經驗是直接的，而其他的經驗則是間接的，只能透過符號來傳遞；然而杜威認為，透過符號作為直接經驗與間接經驗之間的媒介其實隱藏著一個危機，那就是符號有可能無法把人們所缺少的、未知的事物帶進現在的經驗當中，甚至讓符號取代了直接的經驗。所以杜威主張，要理解一件事務最好的方式就是擁有直接的經驗，就像閱讀有關一幅畫的專業描述和欣賞一幅畫，以及欣賞一幅畫而被它感動，這之間是有差異的。杜威認為，當前的教育正陷入代表性符號侵佔直接經驗的危險當中，尤其教師們總是錯誤地以為學生已經具備足夠的直接經驗，可以接受以間接經驗所建構出來的課程內容。然而事實上學生是必須先有充足的直接經驗，才能和教材中的符號內容作有效的銜接。

杜威認為，學校教育應該在運用符號傳達事實及觀念之前，提供實際的情境使學生能在親身參與中領會教材的含意，經過這樣的過程，學生所學習到的經驗才是有價值的。但是如何讓學科內容和學生的經驗產生連結呢？在第十四章教材的性質當中杜威大致提到，安排一些遊戲（play）和行動性的作業（active occupations）可以讓學習情境具體化，並作為欣賞和理解的背景要求。在學習的過程當中，有些基本的原則是每個學科都適用的，那就是提供學生感受新的事物，直接熟悉新的事實與問題；因為對小學生來說，學校的活動不是為了製造樂趣或減輕學習的負擔，也不是為了學習技能，而是為了使經驗的範圍擴大，並且保持學習過程中的興趣不會衰減。

談到「欣賞」，杜威提出欣賞的三個原則：首先是價值標準的本質是什麼；其次是想像力在欣賞和理解的過程中所扮演的角色；最後則是美術在課程中的重要性。

（一） 價值標準的本質：在討論價值標準的本質之前，我們先釐清價值標準有二個不同層次的意義，一個是實質的價值標準，另一個則是名義上的價值標準。

實質的價值標準取決於個人欣賞和理解的經驗，名義上的價值標準則是取決於符號及間接的經驗。杜威認為，每個成人都有特定的價值標準，這些價值標準來自於個人先前的經驗和教育。例如：我們會把誠實、敦厚、堅忍和忠誠...等看作美德的標準，也會把古典文學作品、繪畫、音樂...等視為美學的價值...。因為這些原則對新經驗的判斷標準來說是如此的重要，所以父母和老師總是直接把這些原則教導給孩子，卻忽略了這些原則能夠直接教導給孩子嗎？杜威批評，這樣教導給孩子的價值標準不過是一種名義上的價值標準，真正能對孩子產生作用的，是從個人的經驗以及實際的情境中讓孩子感受到這事物對他而言是重要的，這才是實質的價值標準。也就是說，真正的價值標準其實是取決於個人理解的經驗。

也許這樣說來有點抽象，所以杜威舉了以下的例子來作說明。如果一個年輕人一再經歷關懷別人、對人友好的經驗，而這樣的經驗深植在他的心中，那麼對他而言自然會產生一套關懷別人、對人友好的價值標準；但是如果他沒有這樣的經驗，而是透過別人教導給他所謂美德的價值標準，那麼美德對他來說只是一個符號而已，並不能轉化為實際的行為；杜威強調，如果我們要教導年輕人美德的價值標準，就必須以年輕人先前的經驗作基礎，所以在教育的過程當中，我們應該提供具體的情境和實際的經驗，讓學生能自己作判斷並且親身領會，進而建立實質的價值標準，否則所學會的不過是表面的知識而已，就像記住和背誦中國河流的名字對學生來說沒有任何意義一樣。杜威在這裡斷然指出，當前的學校教育過於重視外在的「紀律」(discipline)，重視分數和獎賞以及升級和留級，而忽略了生活情境的營造，更不用說會去注意讓學生從生活經驗中實際領會事實、觀念、原則及問題的重要意義。

(二)從實際經驗中體現價值和藉由符號所傳遞的經驗是不同的(Appreciative realizations are to be distinguished from symbolic or representative experiences)。從日常生活經驗當中我們可以知道，想像力可以幫助我們理解許多事物，透過想像力，許多事物的意義才能被察覺，甚至有一些事實必須透過想像力才能被理解。就拿牛頓發現萬有引力來說，萬有引力的存在是事實，雖然我們無法從感官經驗中察覺它，但如果我們想像樹上的蘋果是受到某種力量的拉扯使它從樹上掉落，那摸不著、看不見的力量透過想像可以讓我們感受到它的存在。在這裡杜威認

為，想像力是欣賞和理解的媒介，透過想像力的融入，可以讓許多活動不再侷限於機械化的形式。就教師的教學活動來說也是一樣的，倘若教師能運用想像力，將教材融入學生實際經驗及生活情境中，那麼教學不再只是傳授教材內容那麼機械化的活動了。杜威指出，我們常常犯了一種毛病，就是把想像力和不實的幻想劃上等號，而不認為想像力其實是幫助人們對一個情境能有深入且完整的感受；因為這樣的誤解，造成教學活動不過是獲取專門技能和堆積知識的工具，而把想像力在教學情境中所扮演的角色以及豐富人類生活這樣重要的功能擱在一旁。

杜威認為，要脫離機械化的教學方式，就是認清凡是實際經驗以外的事物，都需要依賴想像作為媒介。因為實際的行為如果沒有藉由想像力，是不可能和以符號代表的知識產生連結，那麼學生所學習到的知識便沒有意義。杜威在書中不斷強調活動的重要性，這雖然和當時的教育趨勢有相同之處，但是他認為，手工勞作、實驗操作以及遊戲等活動是否具有教育的價值，要看學生能不能覺察這些活動有什麼意義以及這些活動在培養實用的技能上的用處。杜威教育主張中為人所熟知的「做中學」在此可以略知端倪。

（三）在先前的討論當中，杜威並沒有明確交代文學和美術在課程中的重要性，其實杜威是故意略過不提的。其實一開始實用美術或工藝（useful or industrial arts）和美術（fine arts）之間並沒有明顯的區分，杜威在本書第十五章提到的活動，當中所談到的因素，可以作為分辨美術和工藝的參考。如果活動可以引起喜好和想像，那麼便具有美術的特質；如果這些活動必須有方法或技能以及含有技術成分，那麼便是所謂的工藝。從經驗的角度來看，這些活動都兼具藝術與美感的特質，如果這些活動所重視的是社會實用價值，那麼就是實用美術或工藝；如果這些活動發展的方向是增進美感的鑑賞特質，那麼就是美術。

杜威認為，欣賞（appreciation）具有獎賞的意味，和貶低（depreciation）的意義正好相反；貶低代表降低其價值，欣賞則是提高其價值。價值的增進正是文學、音樂、繪畫等在教育上重要的功能。這些學科不僅是體察和欣賞的媒介，更是用來強化與提高欣賞的能力；所以這些學科不但作為形成價值的標準以及日後經驗的參考依據外，更是用來彰顯教育的價值所在。

二、課程的價值（The Valuation of Studies）

杜威認為，關於教育的價值，不僅包涵價值的標準，還包括產生這些價值標準時做出判斷的行動。通常我們覺得這件事物可貴、值得重視，我們才會進行判斷的行為，這就是所謂的評價（value）；換句話說，評價是喜歡一件事物並且與其他事物進行比較的一種行動。評價後來延伸為所謂的價值判斷（valuate 或 evaluate）。評價（value）與價值判斷（valuate 或 evaluate）兩者的區分在於內在價值（intrinsic）與工具性（instrumental）價值的區別。內在價值是不能作比較，也不能分出多寡和優劣的，因為它們是無價的；但是如果無可避免地必須做選擇時，我們就要依喜好的先後順序、價值的多或少、好或差來進行判斷，這形成所謂的工具性價值。

杜威舉了以下的例子來說明內在價值與工具性價值的區別。一個人喜歡談天、聽交響樂、用餐、閱讀、賺錢等等，這些行為其實都具有內在的價值，在生活當中都佔有重要的地位，而且都有不可被取代的用途，所以也就沒有價值比較的問題，更沒有評價的必要。但是一旦出現競爭或衝突的情境，不得不在其中作選擇，這時候就要進行比較了。既然要作選擇，就得知道進行比較的每個項目所具有的條件，它有哪些特點強過其他項目；當這些問題產生時，其實也正代表這些項目不再只是它本質的目的或內在的意義，而考量的是它的工具性價值。因為如果它真的只有內在的意義，那麼其實它是無法進行比較的。這樣說來也許太過抽象，簡單來說，假如一個人剛吃過飯或是他平常就吃的很好，但欣賞音樂的機會卻很少，當他獲得難能可貴的機會去欣賞音樂時，他可能選擇欣賞音樂而不是吃東西。但是如果他現在正處於饑餓的狀態或者他平常欣賞音樂的機會很多，那麼這時他自然會判斷食物對他來說比較有價值。除了一些特別的情況必須作決定之外，一般來說，價值是沒有等級或順序之分的。

杜威批評，當時的教育理論習慣對不同學科進行價值的比較，其實這樣的作法是沒有意義的。他認為，每個學科對學生的經驗來說都有不可取代的功用，也具有豐富人生意涵的特性，尤其每個學科具有其獨特的內在價值，這是無法訂定一套標準來進行比較的。由於當時的傳統教育主張，教育的目的是在為未來生活作準備，所以學校的課程成了謀生的工具，而忽略了原本課程及教材內容作具備

的內在價值。杜威在這裡強調，教育的價值不是在獲取謀生的工具，而是在經營一個活得更有收穫、更有意義的生命；所以教育的終極價值（ultimate value）在於生命過程的本身，而學校所進行的課程及活動便是實踐生命價值的要素。杜威主張，教育是一種動態的歷程，學校的課程以及安排的活動應該以增加學生的經驗為出發，從活動中產生愉快的經驗，進而領略各種學科的內在價值，以豐富生命的意義。

杜威除了認為對不同學科進行價值的比較是沒有意義的，他更進一步指出，用不同的學科來區分價值的種類也是一種錯誤的作法。以科學為例，它可以是軍事的、也可以是工業的價值；它可以是商業的、也可以是慈善的價值，所以科學的價值是多面向的，這要視情境來判定。如果我們把上面所提到的任何一個價值拿來當作它真正或唯一的目的，杜威認為這樣的作法太過於霸道了！從教育的觀點來看，科學的課程之所以有價值，在於科學對學生的生活有其獨特的、內在的貢獻，所以當學校在進行科學的課程時，應該使科學與學生的生活經驗相連結，如此才能使科學在學生生活中產生意義。如果學校教育無法讓科學成為學生生活中的一部份，在杜威看來，這樣的教育是有缺陷的。（這一段脈絡不太對，內容沒有針對用不同的學科來區分價值種類是錯誤作法的批評）

杜威一向主張，學校的課程和教學的主題不但要提供引起學生興趣的內容外，更應該是以豐富學生生活為教育的價值所在；但就現實面來看，當前的課程或教材所呈現的往往是成人或上一代的價值觀，而與兒童或現今學生的生活脫離，甚至學校的課程是一些有權力的人或團體的利益互相角力下的產物。所以杜威強調，學校課程應該不斷的檢視（inspection）、批判（criticism）及修訂（revision），才能確保課程所應具有的使命。

雖然杜威強調，課程必須對學生的生活產生意義，這樣的課程才是有價值的，但是如果課程內容或教學方式可以對學生產生立即的吸引力，我們就不需要問這教材對學生有何益處。舉例來說，對一個飢餓的孩子而言，當下食物對他來說是需要而且有益的，我們不必刻意告訴他食物對他是有幫助來引起他吃的動機，因為在飢餓的情況下，食物自然與他的食慾產生連結，而這就是他吃東西的

動機。同理，對渴望求知的學生來說，不需要藉由老師或教材內容讓他知道學習的目的，只要想辦法讓他的學習動機能夠持續下去，那麼學科本身對學生生活所產生的意義及益處自然隨之而來。杜威認為，學科對學生是不是有益，最好的證明就是應用，也就是學生如何把學習到的知識應用在日常生活當中。

然而，學校進行教學的時間畢竟有限，我們如何去選擇既有內在價值又兼具工具性價值的學科來學習呢？杜威在這裡所強調學科的工具性價值，所指的是這門學科之所以有價值，是因為學習這門學科是為了達到某些目的。例如，一個小孩因為生病而吃不下飯，這時候我們就要讓他清楚知道，吃飯對改善他的病情是有幫助的。杜威認為，理想的教材應該做到立即呈現學科的價值，或者是讓學生清楚知道，他學習了這門學科可以為他帶來什麼好處；所以工具性價值是作為達到目的的媒介或達成目標的工具。（這裡邏輯還是有待釐清）

杜威的教育主張一向被視為實用主義的代表，他強調，學校課程應該提供實用的教材，才能讓學科知識和學生的生活經驗產生連結，所以杜威在這一段最後提醒我們省思一個問題，現行的教育體系在考量學科的價值時並沒有訂定明確的標準，有時太寬鬆，有時又過於狹隘；以致於有時候為了保留那些對學生生活沒有直接或間接目的的教材而找理由，有些時候卻又主張，除非找到教材在未來生活的實用價值，否則就應該從課程中刪除。杜威認為，不管哪種說法都忽略了一個事實，那就是生活本身就是它之所以存在的理由，而提出實用價值不過是因為它們不但豐富了生活經驗的意義、強化生活經驗的內涵，這正是實用價值之所以存在的理由。

三、價值的劃分與組織（The Segregation and Organization of Values）

杜威在上述談到有關課程的價值時，主張對不同學科進行價值的比較是沒有意義的，也認為用不同的學科來區分價值的種類更是錯誤的作法。但是杜威在這裡指出，把生活中各種不同的價值做分類是有可能的，而這樣的作法讓我們可以用更寬廣的角度來檢視教育目標，讓教育的作為有彈性。但是如果把達到生活中各種不同的價值當作是教育最終的目的，反而把學生生活當中具體的經驗當作是次要的，那麼就犯了嚴重的錯誤。例如健康、財富、效率、合群、實用、文化、

快樂...等，都是一些概念抽象的名詞，假如我們把這些抽象的名詞拿來當作評價學科價值的標準，這其實是本末倒置的作法；因為這些概念抽象的名詞原本就是從生活經驗當中歸納來的。舉例來說，當我們作了某件事覺得很快樂，於是我們便有了快樂的經驗，進一步對快樂這個名詞產生概念，如果我們沒有這樣的經驗，那麼快樂對我們來說只是一個空泛而抽象的名詞罷了。杜威在這裡仍然一本初衷地想要強調，不論是教育的目標或是教育的價值，如果不能具體實踐在學生的生活當中，那麼談教育的目標或教育的價值都是緣木求魚的作法。（這樣論述是否太過大膽而違背杜威的原意？因為原文的邏輯實在不懂）

杜威認為，當前有一種趨勢就是試圖把教育的價值作劃分。有些人認為不同的學科代表不同的價值，所以課程必須整合各種不同學科以顧及到各種獨立的價值。以下這段話雖然沒有用到「價值」一詞，但它包含了當前教育在制訂課程時的原則：課程具有許多各自獨立的目的，所以不同的學科應該以各自的目的作為評價的依據。例如：大多數的學科都可以用來訓練記憶力，但其中以語言及歷史科目最有效；雖然高階的語文課程可以培養品味，但是以英國文學最適合；觀察力可以藉由科學的實驗課程來培養，但是初階的拉丁文及希臘文也具有訓練的作用；就抽象推理而言非數學莫屬...。杜威在這裡指出，為了要顧及各種不同的價值，於是當前的教育整合了拉丁文、一種近代語言、一些歷史、一點英國文學以及一門科學。這樣的課程表面上看起來好像是完整的，但杜威卻認為，這樣的作法其實是一種狹隘的教育觀點，把原本應該組織起來的教育價值卻作了分割。

杜威接著繼續批評當時一些教育家的論點。有人一面主張「官能」是需要訓練的，也認為古典語文需要受重視，卻對人類所存活的地球及生活周遭的事物抱持輕視的態度。杜威認為這樣的論點和許多教育理論主張把學科作特定價值的分類，其實是有某些層面上的相似，那就是忽略具體事物對學生學習的重要性。當時的教育趨勢，一方面允許學科具有多元的價值，另一方面又為每個學科的價值進行分類及份量多寡的比較；在杜威看來，這其實正意味著教育的價值已經被劃分而呈現分裂的局面。（這兩段意思其實很接近，所以需要重複嗎？）

杜威認為，對學科價值作分類無疑是為自己所熟悉及規劃的課程作辯護進而證明它們是值得教的。以數學為例，它助於學生準確性敘述和嚴密性推理的訓練；它的實用價值則是讓學生熟練商業及工藝計算的技巧；它的文化價值則是增進想像力來幫助我們理解事物的相對關係；而數學中無限大的概念正蘊含宗教價值中所謂宇宙無止境的神秘意義。然而，數學這門學科會因為我們賦予它神奇的價值而達到上述推理訓練、熟練計算技巧、增進想像力...的種種結果嗎？照這樣看來，數學必須達到上述諸多的結果才能證明它是有價值的。這種說法往往會掉入一個陷阱，那就是為了把數學納入課程中而認為它原本就具有這些能力，不管這些能力是否達到，數學都應該是一門有價值的學科，假如這些價值或能力沒有被發揮出來，那過錯不在學科本身，而是學生不肯好好的學習。杜威在這裡是想要提醒我們，每一門學科都具有其獨特的價值，無須為了把一門學科納入課程中而把它的價值作種種的劃分。

杜威接著進一步說明，把學科作不同價值劃分的作法，就如同把經驗或生活視為許多獨立的興趣拼湊起來的東西一樣，這些興趣是並存但又互相牽制的。學過政治學的人都知道政治權力的牽制和平衡的理論。政府具有立法、行政、司法等獨立的功能，如果每一種功能都能各自運作，卻又互相監督，那麼就能創造一個理想的平衡，政府組織的運作也就不會出問題。從上述的理論我們可以知道，生活呈現各種不同的興趣，如果任這些興趣各自發展而不加以控制，那麼將會造成互相侵犯。所以理想的作法就是為每一種興趣規範一個特定的範圍，彼此不可越界。例如，我們日常生活當中有政治、商業、娛樂、藝術、科學、學術專業、社交、休閒等各種興趣，每一種興趣底下又有許多分支，就像商業可以分為勞動的工作、行政的工作、記帳、鐵路運輸、銀行業、農業、貿易和商業等等。因此，理想的教育就是各種方法，滿足這些獨立且分門別類的興趣。杜威在這裡提醒我們回頭檢視學校的教育，不難看出，我們許多教育的作為其實是從成人生活的觀點出發。為了達到滿足成人生活的需求，所以我們的課程規劃有符合政治和愛國主義的公民課程、有一些實用性的學科、也有一些科學、藝術、休閒以及道德教育等等。杜威認為，當前學校教育的爭論，在於每一種興趣都要受到重視，並且在課程當中佔有一席之地。假如這種作法在現行的學校制度中行不通，於是就主張重新制訂另一種學校教育來滿足這樣的需求。杜威在這裡一面批評傳統教育的

課程是以成人的觀點出發，另一面批評進步主義教育一味地想制訂新的學校教育只為了滿足各種興趣及不同利益的需求，在這樣各持立場、相互激烈競爭下，教育的本質似乎被忽略且遺忘了。

杜威認為，隨著政治、科學和經濟的快速變化，我們的教育也應該為新的價值做準備。雖然舊課程面對地位式微不免產生抗拒，但至少已經不再佔據壟斷的地位。但可惜的是，即使舊課程企圖想要挽回劣勢，企圖從課程內容及教育目的進行改造，但充其量不過做到學科「量」的減少，卻未察覺到真正的問題在於學科的教學是狹隘而孤立的，無法成就學生全面的生活經驗。然而因應舊課程之疏漏而添加的新學科，不但沒有進行教學方法與目標的改變，只是一味地加入舊課程，於是學校的課程表不過是新舊科目混合體的黏著劑，於是產生我們前面所談到有關價值劃分和價值標準的問題。

杜威指出，教育呈現這種情境，其實正反映社會生活中所存在的分工及分類。他認為，原本生活經驗當中所應該具備各式各樣的興趣被拆得支離破碎，分散到不同的機構或制度當中，並且各有各的目的及方法。例如，商業就是商業，科學就是科學，藝術就是藝術，政治就是政治，社交就是社交，道德就是道德，娛樂就是娛樂...。每一項都有獨立自主的領域以及特定的目標，對其他的領域而言，只有在偶然的狀況下才會產生關連互相輔助。舉例來說，我們希望從商業活動中賺錢，因為賺錢不但可以維持自己的生活、可以養家、可以買書畫和音樂會的門票，也可以繳稅、捐助慈善、做有益於社會的事。除此之外，商業行為還有其他特定目標嗎？假如我們認為商業活動本身就能陶冶想像力的深度和廣度，或是不必透過商業活動所賺的錢，它本身就能達到社會服務的目的，這是多麼不合情理啊！對於藝術、科學、政治或宗教等領域也有類似的誤解。於是每個領域都各自劃地自限並且呈現專門化的趨勢。杜威批評當前學校的課程以及我們教育價值的理論都在不知不覺中反映出興趣的分割現象（這一段不太懂）。

最後，杜威回到教育價值的探索上去尋求解決教育紛爭的途徑。他認為，教育價值理論有待解決的是經驗統整的問題。怎樣使經驗完整且多樣並保有一貫的精神？怎樣的課程不但可以統整學生的學習經驗又不致讓教學內容顯得狹隘和

單調？追根究底，有關教育價值及價值標準的問題，其實無非是生活經驗及興趣安排的道德問題。從教育方面來看，這個問題涉及了學校組織、課程內容以及如何使學生的經驗能夠加廣的教學方法。該如何能夠保有教育遠大的眼光而又不犧牲學校組織執行的效率？該如何在保有多元興趣的前提下，又不必付出孤立的代價？該如何使藝術、科學和政治能夠不至於因為各自獨立的目標而導致互不相容的地步？如何讓生活的興趣、和強化生活興趣的學科各個學科，既能夠豐富人們生活經驗，卻又不致造成彼此之間的分離？有關如何組織學校課程並與學生生活經驗相連結的相關問題，杜威在後面的章節將繼續討論。

【導讀人-張鎧焜】

William Heard Kilprtrick

生平與思想概述

克伯屈（**1871--1965**）是進步主義教育的重要推動人物。進步主義教育的思想是以杜威教育哲學為本，然而使杜威教育主張大受注意並獲廣泛實踐，其最大貢獻者實為克伯屈。

一、成長與思想發展

克伯屈的教育思想主要受杜威影響。不過，在遇到杜威之前，其成長過程，由於家庭、學校的教導，及某些師長的啟發，其實已逐漸孕育其重要教育理念。

（一）父母的影響

克伯屈的父親是牧師，性格堅毅、嚴肅、謹細，教導其子要謹慎細心地保存重要資料。克伯屈的性格與行事頗受其父之影響，養成長期寫日記的習慣，至1951年，累積了55本日記及許多與家人、朋友的通信。同時也養成清晰、嚴謹、細膩、深思熟慮的思考風格，勤勉力行的工作習慣，使其後來能不辭辛勞，勇於四處宣揚新教育的理念和方法，而促成新教育之廣泛實施。

另一方面，克伯屈也曾表示他在教學方面所受到的歡迎和成就，應歸功於其母親的影響，母親的薰陶使其對他人具有細膩感受能力（fine sensibility）。克伯屈之所以能使進步教育廣為流行，其重要因素之一便是他的教學感動了許多師範學生，影響了他們教育理念與實踐。此外，克伯屈和學生常能保持良好互動，有不少人與他終常相往來。H. M. Kliebard 曾稱克伯屈是 Teachers College 有史以來最受歡迎的教授。這些都是因為其細膩感受能力，使他常能待人以體貼關懷，而建立良好人際關係。

（二）大學教育

克伯屈就讀於喬治亞州的 Mercer 大學。就學期間最重大衝擊的大二時閱讀了達爾文的《物種起源》（The origin of species）。由於其父親的牧師身分，他的家庭具有極虔誠的基督教信仰和意識型態，因此過去所聽聞的都是對《物種起源》這本書的輕蔑之詞。然而由於好奇，使他認真地讀了這本書。讀後，大為震撼，深受其影響，更成為他日後教育哲學的基礎。克伯屈自述初讀此書的心情：

> 我愈讀愈相信其中的觀點，最後完完全全接受了。這就是說我完全

改變、摒棄了過去所接受的宗教規訓和哲學。接受了《物種起源》，我放棄了不朽靈魂、死後生命等整套觀念，拒絕所有與上帝有關的宗教儀式教條。

儘管他放棄了兒時的宗教信條，仍持續保持原有的基督徒的嚴謹道德信念。

Mercer 大學畢業後，克伯屈到約翰·霍布金斯大學接受一年學士後教育，深受其濃厚的學術氣息所感動，感到有某些偉大的事物在其中耀動。在此他發現現代先進科學，體會到自由研究的風氣，啟發其科學觀念和追求現世真理的志向，對其後來的思想亦有深刻影響。

（三）教職歷練與在職進修

克伯屈原先並無學術深造的企圖，約翰·霍布金斯大學畢業後，克伯屈回鄉擔任一所中學的代數與幾何教師，並兼任副校長。但克伯屈過去從未上過任何一門教育專業科目，所以被要求至師範學校上暑期學季課程。此後，在教書之餘，多次參加暑期在職進修，陸續接觸各種教育學說，親炙多位教育學者的教導。而教職工作經驗也使他有機會深入體察教育情境，與實驗教育理念。在這樣學習與實作並行的過程，克伯屈逐漸開展其教育思想

1. 裴斯塔洛齊教育理念的啟示

克伯屈第一年暑期進修期間，參加了一場關於裴斯塔洛齊教育理念的演講，獲得很大的啟示。他意識到有價值的教育應該是提供學生有意義、有趣的經驗，而非要求學生精熟書本知識。回到學校後，他開始到致力於設計學生感興趣的學習活動，提供對他們有意義的學習內容。此外，他也效法裴斯塔洛齊教育愛精神，關心學生，日後都能記得所教過的學生，並與許多學生保有父子般的關係。

2. Francis Parker 的影響

Parker（1837--1903）是十九紀末美國重要教育學者，曾在柏林大學研究裴斯塔洛齊、赫爾巴特、福祿貝爾的教育學說。後來擔任庫克師範學校校長，強調教育過程中的親歷體驗的價值。主張「教育要使學校適應兒童，而非兒童適應學校」；學校教育規劃應以兒童為中心；課程應重視實作；教學應依據兒童興趣，引發其學習熱情。1892 年，克伯屈參加了 Parker 的演講會，首度接觸其教育思想。他後來認為 Parker 是美國第一位進步主義的教育學者，是 Dewey 的先驅者。克伯屈指出 Parker 採取了裴斯塔洛齊的理念，並進一步將之發展得更為豐富，在杜威之前便提倡兒童本位的新教育。不過，杜威則建立了更完整精緻的理論。

3. 小學校長的治校經驗

1896 年克伯屈擔任喬治亞州一所小學的校長，並任教七年級課程，督導九位教師、四百餘位學生。其間克伯屈致力建立師生無隔閡的相互關係(reciprocal relationship)。然而，學校須評定學生成績，並發送成績單給家長，這樣的制式措施破壞了學生對教師的信任，影響了他所期待的師生相互關係。所以他說服教育行政當局同意他所教的班級可以免除評量活動，只提供家長有關學生缺席與遲到通知。這樣的作法避免了師生間的緊張，使他可以進一步發展與學生的和諧關係。

克伯屈治校主張教師應瞭解每位學生，乃能肯定學生的優點，使班上學生都有機會表現其優點。再者，教師應以真情對待學生，不宜疾言斥責；要努力教學，使學生有收穫，並使學生能感受到自己的進步，而建立起學習興趣和信心。克伯屈也強調要信任學生，尊敬學生如成人（Persons），訴諸學生之優質成分，給予機會表現自身之優點，並肯定、贊賞他們的良好表現。至於一般學校常用的管理與控制措施，克伯屈則反對於其校中使用。

4. 1897—1905 在母校 Mercer 大學擔任數學教授。持續於業餘研究教育。

5. 與杜威的初遇

1898 年參加芝加哥大學暑期學季，選修杜威課程。但此次上課的印象，克伯屈認為杜威的教學並不理想，無法提供學生明晰的觀念啟發，難以激發新來者追隨他的教育思想。

直到後來，克伯屈在 Teachers College 追隨杜威研究後，才充分體會杜威的思想，深受其影響，而改變了自己的人生哲學與教育哲學，並認為杜威對於思想與人生觀的貢獻足以與 Plato、Aristotle 並肩，而在 Kant 和. Hegel.之上。

6. Charles DeGarme 的影響

1900 年，在 Cornell 大學暑期課程，跟從 Charles DeGarme 研究，其中，《興趣與努力》一書給予克伯屈重要影響，他曾表示這本書為他「開啟了一個新世界」。該書認為興趣與努力並不衝突，而是不可分的；努力常隨興趣而來，所以教育的關鍵是興趣，尤其是能促進自我學習熱情的興趣。這些觀點影響了克伯屈後來關於興趣的教育理論。

7. 進入哥倫比亞大學師範學院

1907 年，由於桑戴克的建議，克伯屈申請了 Teachers College 的獎學金，從此進入教育學術領域。在此受到杜威、桑代克、P. Monroe 等人的教導和影響，

校中濃厚的教育學術風氣激發其投身於師資教育。1909 年擔任該校助理教授，1912 年獲得博士學位，後升任正教授，1918 年擔任教育哲學系主任。克伯屈在 Teachers College 長期擔任培育師資的工作，直到 1938 年退休，其間培育無數教師，宣揚進步教育理念，而廣泛地影響了美國的教育發展。

二、主要教育思想

（一） 民主與教育

克伯屈認為教育屬於更廣的政治、社會脈絡的一部分。政治、社會條件與教育相互影響。與杜威一樣，他心目中理想的政治、社會體制是民主制度，並且期望美國成為理想的民主社會。所以，民主理念貫徹於其教育觀之中。

克伯屈認為民主是一種生活方式，民主生活要求每個人具備共同和諧生活的能力、銳感受他人需要的素養。民主一方面求自制，要求個人具備智慧與良知以遵循社會道德的要求；另一方面，民主也允許個人在各種關係中有效地表達自己的主張，維護自己的獨特性。

教育者須關注培育民主素養--保持個人特性但不流於個人主義，使每個人都尊奉民主價值，做一個能為自己行動負責的公民。

本於民主社會理念，克伯屈反對極端個人主義，他不同意有全然獨立自主的個人，而認為個人主義不符合民主的條件，因為民主的本質是關注每個人及其福祉，尊重個人獨特性與人格。個人主義太重視個人而輕忽他人。民主體制不能接受此態度。民主素養是既關注自己的、也關注他人的福祉與平等權利。

（二）教師與哲學素養

在民主社會，每個人都可以有自己的主張，關鍵是如何提出理據（reasoning）來支持自己的決定。做決定時，我們會依據自己的價值觀，但同時我們也須考量我們所決定的方案將會帶來什麼價值。所以，決策常歸結為價值選擇的問題。而價值問題正是哲學最關注的。克伯屈將 Philosophizing 定義為：堅持尋找更加適當價值的過程。克伯屈認為教育哲學不僅應助我們思考，也應助我們做決定（一般教育政策或特定教育措施）。

克伯屈認為不同的社會、政治觀會形成相應的教育體制，以維護其固有生活形態。教育實踐不能脫離政治社會脈絡，特定的教育模式最終會延續該社會的生活型態。所以，教育人員應當具有批判的自覺意識，而常自問：自己所從事的學校管理與教學是依據何種社會觀？應該支持什麼樣的社會生活？為了支持這種

社會生活，應該採取何種管理、教學措施？

克伯屈指出教育不會是價值中立的：教育常會增強某些價值、觀點，從而增進了某些方面的利益，而妨礙了另一些方面的利益。所以教師不必自居中立，而應批判地檢視自己的信念與假定----應該依據何種價值來塑造班級風氣？應該鼓勵何種分析模式、思考方法、經驗型態？應該鼓勵學生養成哪些態度、互動方式？應該教導何種知識形式？

克伯屈強調教師、教育人員應當依某種教育哲學發展出他的教育觀點，以作為其從事各種抉擇的理據。此一主張迥異於通行的觀點----對教師最重要的是"什麼是教室中最實用的能力"（維持班級秩序、提高成績、符合州與全國性認證機構的標準，或遵循主流措施）。克伯屈希望教師成為哲學人（philosopher），把教育當做是一項需要最深刻、最完整、最清晰思考的任務。

（三）教育與生活

克伯屈本於實用主義教育的傳統而主張教育應本於生活。他曾表示：「我們學習我們所過的生活，學習我們所接納而親歷著的每一項生活內容，對各項生活內容的學習程度，就看我們對該項生活內容的接納程度。」（We learn what we live, we learn each item we live as we accept it, and we learn it in the degree we accept it.）。學習必須與生活有關，生活中愈為我們關注與感興趣的，學習愈深刻。

克伯屈認為傳統教育只注重書本的學習，學生學習的只是一些敘述的間接經驗，而缺乏親身體驗。這類間接經驗或知識常與現實生活隔閡，充斥著過多抽象或缺乏現實意義的細節，難以與學生的既有經驗脈絡相連結，使學生常以刻板的記誦方式來學習。鑑於這樣的問題，克伯屈提出了新式的學習理論，主要觀點下：

一、行動是學習歷程的主要部份；

二、學習應該在具體的生活情境中進行，才會有成效；

三、學習來自親身經歷的行動，而非來自他人所敘述的語言；

四、學習的成果表現於學生在生活中的實踐，亦即要確認學生是否學得什麼，端視其是否能將所學應用於實際生活中。

《Foundations of method》，1925

前言

克伯屈這本書的目的是探究一種通用的教學方法：適用於所有不同年齡學習

者的方法。可以讓教師、父母和各種指導者做為教學的參考。

在本書中，克伯屈的基本觀點是杜威的教育哲學和桑戴克（Edward Lee Thorndike, 1874-1949）的教育心理學說。如同杜威，克伯屈認為教學應著重引發學習者主動自發的反應；而對學習的歷程，他則嘗試以桑戴克的學習律來加以解釋。克伯屈強調學習者有以下性質：

1. 學習者的心理是複雜的，對於環境刺激的反應是千變萬化的。
2. 學習者個人的心向和態度會決定他的反應方式，而其反應方式則影響其習慣。

教學的重點是如何提供適當的整體環境，以喚起學習者的內在資質；並引導其經驗，以不斷提昇其知能。

本書的特色是採取對話體，藉由對話、問答、討論的敘述方式，克伯屈靈活而明晰地闡述了自己的教育主張。

Ch.1 廣義的方法問題和狹義的方法問題

一、狹義的方法：有效益的傳授或學習的方式

狹義的方法觀點是尋求學習的最佳方法。透過科學心理學、測驗、評量等方面的研究，可以使這種有效教學方法更具科學基礎。克伯屈以背誦字彙為例，由於方法的進步，學校已能用更有效率的方法來教導學生字彙。然而，這些方法只聚焦於字彙，無視於同時發生的其他學習，所以並不能達成真正理想的學習。

再則，學習得有效，並不就是真正的學習。通過歷史、公民的考試，並不就具備歷史見識或公民素養。克伯屈指出成績優異的學生常常缺乏自信、不敢獨立思考與判斷。狹義的教學方法經常只有局部的效果，而非整體性的教學。

二、廣義的方法：統整的教學方法

克伯屈指出，學習從來不是分割孤立的，而是多種內容交織進行，各種學習互相密切連繫（8）。上英語字彙課時，不僅學習了英文生字，也同樣學到如何因應老師的教學方式，及學會如何與同學的相處。所以，教學不應只注意單一面向，而應考慮整體情境。

> 廣義方法的問題須考慮兩個因素。第一，當兒童以有意義的方式對一情境做出持續性回應時，他不是單面性的回應，而是多面性的回應，即針對情境中的諸多不同部分和層面作出多面性的回應。對於兒童藉多重回應而學習，我稱之為「同時學習」（simultaneous learnings）。第二，教師對學生學習情境的處理方式，對這些同時

學習的總成果會有或好或壞的影響。以上兩個因素是連在一起的，必須同時考量。這兩個因素對我們顯示了廣義方法的問題：教師應該如何作為，以達成最佳的同時學習總成果。(9)

狹義方法只單單對所要學習的特定項目加以考量。在此期間只關注那一特定項目，就好像這是當時唯一存在的事物。廣義的方法則瞭解在現實生活中事物從不會單獨存在。廣義方法要我們考量現實及真實世界。狹義方法總是注意抽象、非現實，即整體情境的一部分，而部分其實是無法獨立存在，就如同人的頭無法脫離身體而繼續存活。為了學習的效益，我們必須進行抽象化處理，但我們必須清楚我們的作為 ---- 我們絕不可誤以為這類抽象化的成分就是真實生活。廣義方法的問題是綜觀性的：由於兒童不僅學習我們為其選擇的內容，也同時學習許多其他（或許更重要的）事物，那麼我們應該如何對待兒童？（10-11）

這種教學主張正是我們當前倡行之統整課程的濫觴。

三、對規訓式教育的批判

克伯屈指出狹義式的教學方法運用到極致，會成為一種專斷的規訓。他批評當時德國軍國主義式的教育：

軍國主義的普魯士想要對某些兒童的注入某種生命型態，對另一些兒童則注入別的生命型態，但所有人共同要養成的是馴服而順從的心態。.....所有人都要毫不遲疑地服從皇帝的統治。所以學校主管致力找尋有效方式來使每個兒童能勝任工作，但都不能獨立判斷。有些人似乎希望我們的一部分同胞長大後特別具順從性，而另一部分則應該擅長於指揮那些較順服的眾人。(12)

這一批評反映了克伯屈對民主社會的期盼，以及對支配宰制的反感。

Ch.2 何謂學習？學習如何產生？

如何描述「學習」？克伯屈首先指出各種常識即是對諸多事物的描述，而科學則是對事物較周全而精細的描述。所以克伯屈準備以科學的觀點來描述「學習」。他表示「學習律」是對學習過程的極其周備細緻的描述。而克伯屈心目中對學習的最恰當描述是桑戴克的聯結論（theory of Connectionism）學習律。聯結論是將人的行為歸結為「刺激（S）→反應（R）」聯結，也就是把一切行為都以

「S→R」來描述。當人遭遇某種外來刺激，會引發反應行動，這些反應有的能有效因應刺激，而帶來滿意感；有些無法適切因應刺激，而帶來苦惱。後來，如果一再遇到相同的刺激，這個人會逐漸減少無效而帶來苦惱的行動方式，而趨於有效而帶來滿意的行動方式。最後，這個人會找到一個固定的有效反應方式，一旦再遇到相刺激，便立即以此方式來反應。依聯結論觀點，這就表示此人已建立一項「刺激（S）→反應（R）」聯結，也就是他學會了面對特定刺激的正確反應方式。例如，看到字母「A」，會做出正確的反應—讀出 [e] 音。對這個「學習」過程中，桑戴克區分出三個要素：（一）在面對刺激時，個體須處於將要對刺激作出反應的預備狀態；（二）不同的反應方式會造成滿意感或苦惱感，進而促成個體對反應方式的取捨；（三）個體須經歷多次同樣刺激，選擇以帶來滿意感的方式來反應，反覆行之而逐漸形成正確的反應方式。桑戴克對這三個要素分別稱為：準備律、效果律、練習律。三者統稱為學習律。

克伯屈指出：「獲取新聯結或改變舊聯結，即所謂學習。」（29）獲取新聯結即是學得對個別環境刺激採取有效的反應行動方式，學得的聯結愈多，因應環境的能力愈強。不過既有的聯結也不是永久有效的，當環境改變，有些反應方式已不合時宜，這類聯結就要將之改變或消除。所以在教育中，「最常見的工作是強化或消除聯結」（29）。

一、準備狀態和心向

準備狀態（readiness）：神經元的一種狀態，可以之來衡量神經細胞作出反應活動的迫切程度（25）。

準備狀態與所謂「心向」（set）含意近似，不過心向比準備狀態的涵義廣。準備狀態是單一「刺激--反應」聯結中的預備反應狀態；心向則是指整個心理（mind）的反應傾向。克伯屈說：

> 『朝向某一目標的心向』（mind-set-to-an-end）這個術語更能清楚表明心向的意思，這個術語強調有一個佔據整個心的目的，有機體決意要達成這一目的。……這種心理狀態會擴及許多相關的聯結上，使這些聯結都準備好要為實現此目的而發揮可能的作用。」（26）

依據張春興《張氏心理學辭典》，心向包含以下幾個層面：

（1） 性情（disposition）：個體在某些情境下經常表現的行為傾向。

（2） 定向（orientation）：個體自知其身心狀態的動向。

（3） 預備（readiness）：個體在某一行動開始前，其身心兩方已完成準備反應的警覺狀態。

（4） 催化作用（facilitation）：由於先前的神經興奮，而使神經軸突的衝動傳達更加迅速的現象。

（5） 固著作用（fixation）：個體學得的行為不能隨時機需要而表現出應有的變通性與適應性。

由以上區分，可以看出在心理學觀點中，準備狀態只是心向的一個層面。後者的涵義較前者廣。

二、準備律

處於準備狀態時，有很強的實行某種行動的意欲；而未進入準備狀態，則無行動的意願。

當一個聯結已準備要行動，則行動便會帶來滿足（satisfaction）；不行動便會帶來苦惱（annoyance）。當一個聯結未準備要行動，若被迫行動便會帶來苦惱。

據此，如果希望兒童學習，就必須使他入準備狀態。

三、興趣與準備狀態

克伯屈以「準備狀態」、「心向」等概念來闡釋「興趣」。「對某物有興趣，即是具有對此事物的心向。」（30）也就是從事某事的內在動力已處於預備狀態；或說是個體的感官與思想已經準備好要促成此事。克伯屈指出我們的感官和思想是依據我們的意向而發動的。我們總是會去聽、看、感知我們意向的事物。目的正是我們的意向所在，感官和思想對於與目的有關的事物，會比較敏感而有積極反應。

面對諸多眼前事物，眼睛只會挑出特定事物加以注意。亦即你的心向和準備狀態挑出對這些準備狀態具有意義的事物。……現實的、有效的觀看是根據當時的心向而有選擇性的。（31）

有了興趣，表示進入準備狀態，個體的動力已準備為達成目的而努力。所以克伯屈說：「興趣是努力的自然基礎，也是唯一基礎。興趣愈強，努力愈大。」（31）

四、練習律

在有限範圍內，對一情境的反應動作愈頻繁，情境與反應的聯結就會緊密。（32-33）

練習律的重點包括：重複次數、練習強度、新近性（recency）。每一次帶著滿足感行使一項「S→R」聯結，就是使此聯結復甦一次。（35）

五、效果律

一組「S→R」聯結是可改變的，如果其運作得到滿意感，就會強化此聯結；如果運作而造成苦惱，就會消弱此聯結。

學習首先要有目的，即一個想要達成的狀況。有了目的，整個心理都會處於準備狀態，或具備了達成此目的之心向。作出反應後，如果達成目的，就感到滿足，會強化此聯結，完成了學習。所以，這裏所謂的滿足，並不等於愉快（pleasure），而是指成功。

> 「朝向某一目標的心向」（mind-set-to-an-end）就是目的。若兒童具有強烈目的，此心向會促使他去實現目的。心向會使他的內在資源準備去實現目的。當成功了，這些準備好的神經元和成功均意謂滿足。而滿足即意謂強化了所運用的聯結。兒童從實作中學習，他的目的幫助他學習。心向、準備、成功、滿足、學習，這些是依序出現的。（30）

愉快的事物較易記得，這是因為依據效果律我們較願意去回味會帶來滿足的事物。不過行為的結果常是複雜的，可能同時帶來滿足與苦惱，例如指責朋友的過錯，一方面有著抒發正義的滿足感，一方面則有損害友情的苦惱。這類行為將來是否會重複，端視滿足與苦惱何者較強烈。

六、懲罰與效果律

懲罰的作用是給行為者造成苦惱。如果兒童做出了成人所不希望的行為，成人常會給予懲罰，希望兒童因為受罰的苦惱，而不再做出該行為。所以懲罰也是效果律的運用。然而，克伯屈指出，在兒童的心中，卻不一定會把懲罰的苦惱和其不當行為連繫在一起。較大兒童對被罰原因的判斷，不一定如成人所願。固然有的兒童會認為被罰的原因是自己不當行為，他們就會避免再同樣的行為。然而，有些較大兒童會把受罰和自己未機警掩飾連繫在一起，所以他們只會設法更機警地掩飾自己行為。因此，克伯屈認為懲罰並不能制止兒童的不當行為。

Ch.3 關於學習的另一種觀點

在這一章，克伯屈嘗試以神經生物學的詞彙與概念來解說學習律。刺激與反應聯結在此被視為神經突觸間的連結。強化聯結，意謂經由成功的練習，神經突

觸的連結愈益緊密；不加練習、失敗與苦惱則會弱化這種連結（50）。

準備意謂諸連結的即時活躍狀態（51）。例如：有人兼通英、法兩種語言。但當遇到別人以法語詢問時，則所有法語連結均即進入準備狀態，英語連結則進入休眠狀態。

心向：組織化的神經元以特定方式作出反應的持續傾向（52）。

意志：心向行動（action of a mind-set）之別名。

學習：心向行動與準備狀態所導致的結果。

習慣：由學習而來，是神經細胞突觸的牢固結合。

Ch.4 學習的簡單實例

克伯屈舉了一個學習活動的實例，以顯示好的教學必定符合學習律，且可達到同時多重學習的成果。這個活動是要四年級學生寫信邀請高年級學生來觀賞他們的話劇表演。由於目的明確，興趣強烈，學生們進入高度準備狀態，因而認真學習書信格式和規範，而完成邀請函的成就則使他們有著滿足感，從而能把所學內容牢固地保存下來。此外，整個活動還有其他學習面向，如表演當天的接待工作，引導入座、節目單設計等，這些都提供學生豐富的學習機會。

克伯屈建議要讓學生能為成功而學習（works for success）-- 以成功為目的，從而激發興趣和準備狀態，最後並因成功而滿足。為此，學校課業的安排應力求使學生都能從中獲得成功感。這樣的課業須是難易適中：有一定難度以激發學生努力；但也不可過難，以免使成功遙不可及。

團體的肯定與否定也是影響學生行為的重要因素。克伯屈指出公眾輿論的作用有二：（一）評斷學生行為是成功或失敗，而給學生帶來滿足感或苦惱；（二）團體壓力增進了實行正確之事的準備狀態，且促進練習，並形成更強的滿足感。（59）

教師提出適當問題要求學生解決，這也是很好的教學方式。求解答的目的會激發學生思考與蒐集資料的興趣，如果思考與資料足以獲得解答，則帶來滿足；若不能解答，則帶來苦惱，促使再一步思考與蒐集資料。

經典導讀

Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing

By A. S. Neill

New York: Hart Publishing Company. 1960

導讀人：郭實渝

全書共400頁，本篇導讀將分為兩部分，第一部分為按照原書的章節，依序將其中重要的觀點提出，作為仔細閱讀的綱領。第二部分為本人對本書的一些評論。

第一部分

Erich Fromm（批判社會學者）為本書寫前言，夏山學校在 A. S. Neill（1883-1973）於 1921 年創辦以來，始終堅持 Neill 體系。Fromm 為此體系整理出十條辦校的原則，說明 Neill 的自由學校理念，而且 Neill 與該校的老師們都能誠摯的遵行。學校以自我決定（self-determination）為教育目標。所謂自我決定就是以自由代替權威，不使用壓力教導兒童。Neill 的這個體系，在教養兒童上的確是一個激進手段。

下面是 Fromm 提出 Neill 的十項原則：

1、 Neill 堅決相信「兒童是善良的。」他相信，一般兒童不是天生殘缺、懦弱、及沒有靈魂的機器，而是充滿對生命的熱愛與興趣的個體。

2、 教育的目的—也是生命的目的—是快樂的工作與發掘幸福。

3、 教育上，只培養兒童的智能是不夠的，必須是智能與情緒的共同發展。

4、 教育必須配合兒童心理的需要與能力的訓練，對人們的兼愛是在兒童時期以後才會發展的。

5、 教條、規訓、及懲罰，加諸於兒童身上，會產生恐懼，恐懼造成敵意，這些雖然不一定感受到，但都會癱瘓兒童感覺的本然性與努力。

6、 自由並不是放縱（freedom does not mean license），這是 Neill 非常強調的，也就是人際之間的尊重是相互的，老師不會對兒童施壓，兒童也沒有權力使用壓力反抗老師。

7、 與上一原則連帶的是，老師必須是真心誠意的，如不對兒童說謊。

8、 健康的兒童發展遲早有必要離開父母，父母的角色被社會取代，最後能完全獨立的面對世界。

9、 歉疚的感覺會使兒童將它與權威連結，歉疚也妨礙個人的獨立。這些感覺造成反抗、悔改、順從、及新反抗等的循環行為。歉疚並非來自良心，而是來自認清了不服從權威的結果，與造成的恐懼。

10、夏山學校不提供宗教教育。按照 Neill 的說法，夏山學校並非不關心所謂人類的基本價值，只是「宗教理論是相信者與不相信者之間的爭執而

已。」下一代的小孩可能會有新的信仰，推翻現在的信念，如相信快樂超過了相信原罪。

Neill 的想法上，不以教育兒童來適應社會秩序，而是努力養育兒童成為快樂的人們。

Fromm 提到，他並不見得同意 Neill 書中每一句話，至少有兩點保留：(1)Neill 似乎低估了智性教育的重要，而只重視情緒上的快樂與本然性，以及對世界的感情與藝術價值。(2)過於藉助 Freud 的心理分析預設，如 Freud 過分重視「性」的意義。

總而言之，Fromm 對本書的評價是，Neill 是頗具有勇氣的教育實踐者，努力實踐他的理想。也是一位實驗家與觀察家，從不強調自我。他混和了教育與治療，向兒童展示了生命是值得把握，不是逃避的。

★　★　★　★　★

全書分為七章，其中許多重複。因為作者是在重述自己的經驗，文筆流暢，自然而且容易瞭解。在本書讀完之後，應該有時間看看有關夏山學校的最新文獻。因為日換星移，這所學校也經過了將近九十年的經營，兒童長大，教師也老了，世界也有不少的變動，人們的思考與容忍度有不少的變化。現在的狀況如何，與英國政府間的爭議是怎樣的，值得看看。

第一章是 Neill 陳述自己的夏山理念，及它與其他學校之不同。在敘述夏山學校的運作中，包括學生自治、男女同校、工作、遊戲、跳舞、運動等等活動、最後以英國政府的視察報告，與夏山的未來作結束。

第二章，以與兒童教養有關的問題為討論主題，包括課程、責任、行為、心理、獎懲、自由等等。

第三章，討論有關「性」教育的議題。

第四章，宗教與道德。

第五章，兒童的行為。

第六章，家長的問題。

第七章，面對其他問題，Neill 提出的答案，如婚姻、宗教、死亡、種族等。下面就各章節討論。

★　★　★　★　★

Neill 在緒論中，提出一句格言：夏山學校是一個治療不快樂兒童，使他們

能快樂成長的地方。本書就是這個地方的故事。

第一章　夏山學校　Summerhill

1、 夏山的理念，1921 年成立，人數為 45 人左右，分為三組：年齡最小為 5-7 歲，中間為 8-10 歲，最年長的是 11-15 歲。不少來自國外。

一律住校，成立之初的理念是：建立一個適合兒童的學校，並非為適合社會而設的教育兒童的學校。

課程—上課是隨性的，只有老師有上課表，學生有自由上課或不上課。

學生—沒有任何恐懼，大家都是平等的相處，相互尊重，沒有長幼之分，大家都是朋友。

2、 夏山的日程，學期開始，公布上課表。早餐為 8：15 到 9：00。上課至 1：00，下午為自由活動時間。週六晚上是學生大會時間（general meetings）。

3、 比照標準教育（standard education），主張遊戲中學習。

4、 成功與失敗的案例，成功的標準是能夠愉快的工作與積極的生活，自信的面對未來。夏山的畢業生，沒有什麼天才，有幾位頗具創意的藝術家。一般來說，十二歲以下，使用自由的方法教育最有效，超過十二歲，則要花許多時間丟棄傳統教育的影響。

5、 輔導課，個人課輔與輔導，包括情緒問題與性教育等。

6、 自我管理的形式，懲罰方式以罰錢為主。仍有一個重要問題，始終未能解決，即個人與社群的爭執。

7、 男女共同教育，沒有大問題。

8、 工作、課業、或課外活動，完全自動（懶惰的意義）。

9、 遊戲。

10、戲劇表演，完全自動，自己寫劇本、扮演角色等。

11、音樂與跳舞。

12、運動與比賽，如冬季的冰上曲棍球，夏季的網球等。

13、英國政府官員的報告，

並不能贊同此系統，問題在：

(1)年紀小的學生缺乏好的老師

(2)教學品質

(3)缺乏導師

(4)缺乏隱私

但在教學的一般成果上，也有不少優點：

如：藝術工作成績優良

創作

也有不少的體能活動

14、夏山的未來，夏山未來本身並不重要，重要的是夏山理念的未來對人文應有重要的影響。

第二章　兒童教養問題

1、 不自由的兒童　The Unfree Child

住在世界各角落的不自由兒童，被形塑、制約訓練、壓制的小孩，坐在無生氣的學校教室，日後，更會在無生氣的公司上班，然後，進一步將這種感受與生活形態傳給他的小孩。心理學家認為這種心理的傷害是在生命中前五年、甚至更小造成的。

出生時就是不自由的開始，將小孩形塑成一個有規矩的個體，將義務放在快樂之前。

我認為，不自由的教育造成無法完全的「活」(lived fully) 。這種教育完全忽視生命中的情緒，因為情緒是活的，缺乏表達的機會只會造成卑賤、醜陋與仇恨。只有頭腦受教育是不夠的，情緒要能自由，智慧會自己發展。

我堅決的相信，沒有問題兒童，只有問題家長。或許可以說只有問題人性(a problem humanity)。被緊緊包裹住的新一代將很困難和平相處的生活在一起，沒有仇恨。

2、 自由的兒童　The Free Child

自我管理(self-regulation)，相信人性的善良，相信人是沒有原罪的。

分辨自由與溺愛或寵愛，因此，Freedom does not involve spoiling the child.

一個迷思：小孩只有在壓力下才會成功、成長。夏山小學打破這個迷思。

生命中要表現誠意，教育兒童有誠意，兒童也會有誠意。

我發現，(1)小孩是具有誠意的動物，誠意也是唯一對待小孩的辦法。(2)

生命目標是快樂、生命的罪惡是限制與破壞快樂。誠意有困難，自由也不容易。(3)給予兒童自由，讓他們過自己的生活，克服無知。(4)允許兒童自私，以自己的興趣為先。(5)不要加諸兒童任何權威，讓兒童能自我紀律(self-discipline) 不需要書本教。

3、 愛與贊同　Love and Approval

認清兒童不是小大人，但要相信他們，愛與贊同、信任、了解他們

信任就是不說謊，對子女、對自己。

4、 恐懼　Fear

輔導學生排除恐懼

恐懼是自然界的律則，生存、永續都是因為恐懼。

打罵會強化兒童的恐懼。

分辨不安與恐懼，有些是自然的，有些是不健康的。自由能使小孩克服恐懼。

5、 自卑與幻想　Inferiority and Fantasy

小孩對其他人做到自己做不到的事會產生自卑，但性器官的大小也可能是原因之一。

幻想是自我中心的，逃避現實，假想玩伴等。這些都是替代品。

6、 破壞　Destructiveness

小孩對價值、財物沒有觀念。

兒童是原始的，沒有文明概念，女孩較不易損毀物品。

7、 說謊　Lie

說謊的小孩來自說謊的父母。

說謊大部分是因為害怕。

分辨 lying 與 being dishonest。可以是誠實且說謊者，生活上大事要誠實，小事可以說謊（如社會禮儀的要求），也就是一些 white lie 。

8、 責任　Responsibility

小孩應有負責任的概念，應有責任感。用常識判斷。

9、 服從與規訓　Obedience and Discipline

服從應是給予與接受雙方面的。

兒童不是服從權威，但自由的目標是每個人有自由作任何事，只要不侵

犯到其他人的自由。

服從是社會禮儀，出自內心。

規訓是工具，管訓是宗教性的。

小孩若在家也能自我規範，則不需要管訓。

在夏山，平等的對待兒童，兒童能聰明的分辨出愛與恨，若被給予愛，也會回報以愛。

沒有父母管訓的愛的環境，會安定許多麻煩的兒童。

10、賞與罰　Rewards and Punishment

獎賞是多餘的，應是出自內心，對工作完成之自我滿足就可以了。

罰也是一種不公正，同時是一種仇恨的行為。

11、排便與廁所訓練　Defecation and Toiler Training

小孩對糞便很有興趣，其實這也是自然現象

小孩的興趣會自然活過去的。

12、食物　Food

由兒童選擇食物，一週後，會選擇營養均衡的餐點。

在夏山，小孩有權決定食物單，三種主菜的選擇，因此很少浪費，也少有拉肚子或便秘的。（準備三餐仍是大人的工作，因此還不能算完全由學生自主。）

13、健康與睡眠　Health and Sleep

室外空氣新鮮的生活，快樂健康，很少有生病的情況。

睡眠較難控制。

14、清潔與衣著　Cleanliness and Clothing

男女生有別，15 歲以上男女生都關心自己的儀表。

衣著較不容易控制，仍然不應由父母決定應該穿什麼衣服。

15、玩具　Toys

幼兒房中充滿破損的玩具，中產階級的小孩有過多玩具，而且過於昂貴。

16、噪音　Noise

小孩是很吵的，這是自然的，到 14 歲應該可以度過這段時期。

17、禮貌　Manners

禮貌不能教，能想到他人，誠心的感受到他人，產生尊重。

禮節可以教，裝飾禮貌。

小孩之間會相互改正，在夏山社區的氣氛下，禮貌自然會出現。

18、金錢　Money

若以金錢為愛小孩的標準，給太多或太少都是問題。

年紀小的兒童不在乎金錢的價值，但盡量不要灌輸金錢萬能的概念。

19、幽默　Humor

幽默與玩樂對兒童來說是友善與同伴的表現，但幽默不能錯誤使用，或變成惡作劇，亦不能攻擊到對方的尊嚴。

第三章　性教育

1、 對性的態度　Sex Attitudes

將它視為人類自然功能的一部分，不是罪惡，或禁忌，甚至成為壓制兒童的根本罪惡。

在原始民族，對性是不會壓抑的，不但小孩被允許觀察動物交配，甚至父母的關係，因此也沒有什麼性犯罪的問題。

以愛為出發點的性行為是施與受的最高形式。

自我規律的學生的父母，在性教育上是不會產生危險及愚笨的錯誤，如將它與原罪放在一起。相反的情況也令人擔憂，如將它視為神聖的，精神面的理想主義，也顯示對色情的恐懼。

2、 性的教導　Sex Instruction

若父母能真誠無偏見的回答小孩問題，則性教導是自然的，兒童生活的一部分。

順其自然，不過於強調其負面，亦不過分重視，則兒童漸漸會失去興趣。

手淫問題在教育上若不能解決，其他活動都無效。

Freud 指出，性是自然的，手淫也是小孩的一種自然發現，父母禁止，使得問題更複雜。

在夏山的小小孩對手淫沒有內疚感，也沒有太多興趣，知道生命來源，接受這些知識，到 15-17 歲，男女公開討論，不會有做錯事的感覺及色情的態度。

3、 裸露　Nudity

裸體不應被阻止。

小孩裸泳也不應被社會態度禁止。

我們學校，沒有禁止裸泳，年紀較大，可以在晚間游泳。

夏日可以脫光工作，但開會時要求要穿褲子。

4、 色情 Pornography

所有小孩都是具色情性的，有時公開，有時秘密的。

我相信，我的學生在成長之後，對色情的衝動一定少於那些從小被禁止而成長的學生。

一位新同學對色情有興趣，但被其他人阻止，不是因為他講色情，而是妨礙其他更有趣的對話。

在夏山的自由小孩不會成為花癡，不會偷窺，有時會有小孩在廁所寫字。

在夏山，沒有不能提的，也沒有人會被嚇到。

5、 同性戀 Homosexuality

在夏山，沒有同性戀者，但是每一個兒童群體，有一段時間，是有下意識同性戀傾向的發展可能。如 9-10 歲男孩，認為女孩沒有用，只對男童有興趣，女孩也一樣，直到 15-16 歲。

同性戀的傾向可能產生在極小的時候，但夏山不收五歲以下的小孩，我們卻要照顧那些被錯誤看待的小孩。

6、 雜交、非法及墮胎 Promiscuity, Illegitimacy, and Abortion

雜交的性慾也是來自壓抑，常是不快樂或羞恥的，所謂自由愛，只是色欲(lust)而已，沒有溫柔、或真正愛的溫暖。

不合法的小還有困難的路，有些喪父的小孩是會感到受傷，一些不合法的小孩都會受到社會的指責，在夏山有一些學生的母親是未婚媽媽，但不值一提，在自由的情況下，這些小孩也快樂的成長。

墮胎是一種病態，偽君子的人性病症。避孕是一個解決的方法。

第四章 宗教與道德

1、 宗教 Religion

我不喜歡有人說夏山是一所宗教學校，因為對兒童施以愛。

我個人不反對相信神的人，我反對的是那些主張他的神是權威並限制人們成長與快樂。

宗教不是永恆的，有一天我們會有新宗教，雖然有人會反對。有一天，

新的一代會不接受今日的宗教與迷思，會拒絕身心的對立，肉體不是罪惡。

基本上，宗教就是怕生命，逃避生命，宗教與神秘主義都是說在地球上的生命是失敗的，個人能力不足以拯救，但是自由的兒童不會感到生命是失敗的，沒有人會教他們對生命說不。

我要家長採取最廣的觀點。不要將原罪的概念自小就灌輸給小孩心靈。排除贖罪的想法，人天生是善的，這個世界是可以改善的。

多餘的儀式是言不由衷，不必要的，如餐前的謝餐一事，絕大部分是沒有誠意的。

若要使小孩健康，則不能給他們假的價值。

宗教給小孩的只是恐懼。

2、 道德教導　Moral Instruction

從小，我們的孩子被一大堆限制系統控制，尤其是教會稱自然之聲是罪惡，道德教導是上帝之聲。我相信這種稱呼應該是相反。

我相信道德教導是使小孩變壞。我發現當我將一個壞小孩的道德教導打破之後，他變成一個好小孩。

使小孩成為無私是錯的，每個小孩都是自我中心，世界是屬於他的。看到蘋果，他的唯一想法是吃它，若母親鼓勵他與弟弟分享，那會使他恨弟弟。

我在夏山的經驗使我相信，不需要教小孩如何行為，小孩在不受壓力，按時序成長，會學到什麼是對、是錯。

價值是在學習環境中得到的，若父母自己是誠實而且道德的，其小孩自然會走到同一路途。

3、 影響小孩　Influencing the Child

小孩不是小大人，不可能從大人的眼光看事情。小孩是不能看到因果關係的。

父母應該常問自己。

我們從未能完全由情緒上解放，因為我們是從小受條件制約的。正確的問題是：我是否能自由的不闖入他人的生活中，不管對方有多小。我是否真的能自由且客觀。

4、 髒話與詛咒　Swearing and Cursing

對夏山的一個批評是小孩說髒話。

髒話有三種：性、宗教、排泄物。在夏山，宗教的髒話可以公開說。

新來的學生常會說髒話，造成夏山的問題，並不是說老學生都不會說髒話，只可以說他們會在對的時間說。

小孩接受說髒話是一種自然語言，而大人的苛責是因為他們自己的障礙比小孩更大。

5、 監察制度　Censorship

對小孩閱讀的讀物應該如何監察？

對於書籍，有些書在本地被禁，可是在其他地方可以買到，其實，書籍若被禁，反而使得人們要去找來看，若可以買到，便不會好奇了。同樣情形也產生在小孩身上。

我辦公室中有各種心理學與性的書，任何學生都可以借來看。

電影也一樣，但因為電影的影像比較鮮明，影響更大。有些讓小孩感到害怕，有許多暴力鏡頭，有些電影是需要被禁止的。

性電影是否有害，很難說，但對自由的學生是沒有什麼壞影響的。

延續 Neill 在本書的前面四章有關經營 Summerhill 小學之經驗敘述，在第五及第六章，討論兒童行為與家長的態度問題。基本上，Neill 的敘述沒有離開他的經驗之談，仍根據他對兒童教育的基本原則。首先就是兒童的本性是善良的，需要愛與寬容，也需要公開及自由發展的空間，沒有壓抑與懲罰。讓每位兒童依照自己的步調，自然成長，會成為一位受到社會認同，且負責的成人。另一個原則是，對造成兒童與家長之間裂痕或衝突的原因，Neill 以 Freud 的心理分析方法處理及解釋。那麼愛與恨、佔有慾、嫉妒等等所造成的問題，癥結所在有許多是來自「性」的不恰當發洩。只要家長能認清起因，自我檢討，就不容易產生衝突。也許並非每位家長都瞭解兒童心理，那麼，這本書應該有些幫助。

第五章　兒童的行為

1、 殘酷與虐待狂 Cruelty and Sadism

自由、快樂的小孩，不會殘酷。

殘酷的動機來自下意識，人沒有殘酷的本能。

殘酷是愛的反常，極端的虐待狂是性的反常。

行為上的殘酷或體罰可以用法律禁止，精神上的殘酷比較難處理，如父母的口誅。

惡作劇(practical joke)，在 Summerhill 很少發生。

2、 犯罪 Criminality

犯罪是愛的相反，是殘酷的極端，缺乏愛的表示。

犯罪是報復行為。要放棄犯罪，必須找出小孩要報復的是物，消除之。

3、 偷竊 Stealing

兩種形式：正常小孩的偷竊行為與神經型小孩的。

前者在滿足炫耀心理，想冒險，未分清你的及我的，此種狀況會自然消失。

後者為強制性的(compulsive)偷竊行為，需要治療。

因為缺乏父母愛或性愛受到壓抑，造成偷竊行為稱為竊盜癖(kelptomania)，需老師與家長一起處理，找出原因。

4、 少年犯 Delinquency

在能管理自己，自由學習，沒有人說教，不怕權威的學校成長的兒童，犯罪行為會減少，甚至消失。

環境的功效，環境給他們信賴、安全感、同情、不歸罪、沒有批判。

5、 治療小孩 Curing the Child

治療重心在病人，非治療本身。

自由、不是治療，就會治癒小孩的叛逆。

6、 快樂之路 The Road to Happiness

主張「沒有制裁、懲罰、道德規範，讓每位小孩按照自己的深層衝動而生活」。

自由不是放縱(freedom and license)。

做的是預防，非治療。

快樂之路：放棄權威、讓小孩作自己、不要逼迫他、不要教他、不要訓

他、不要抬舉他、不要強迫他做任何事 (Abolish authority. Let the child be himself. Don't push him around. Don't teach him. Don't lecture him. Don't elevate him. Don't force him to do anything.)

第六章　家長的問題

1、 愛與恨　Love and Hate

愛與恨不是相反，愛的相反是不關心，恨是愛的另一面。

因為害怕失去，或體罰等行為，造成恨，以及恨的壓抑。

每個小孩都會覺得處罰是恨，每次體罰使他多恨一點。相信「體罰」的，會發現一位恨的小孩。

恨生恨，愛生愛，只有靠愛治療恨。

2、 寵小孩　Spoiling the Child

寵小孩不是愛。

受寵小孩在長大後會比受過多限制的小孩更糟，在社會上是令人討厭的。

寵小孩是父母的第二個機會。

分清放縱與自由的不同。

3、 權力與權威　Power and Authority

小孩想成為大人，大人又想作小孩，逃避責任。

小時反社會，在自由環境下成長，長大會是強烈支持法律與秩序者。

八歲以下小孩不會自私，只是自我中心，不能要求他們不自私。

4、 嫉妒　Jealousy

嫉妒出自佔有慾。

嫉妒與力量有關

5、 離婚　Divorce

對於無愛的小孩，很難治療。

6、 父母之不安　Parental Anxiety

不安的父母不能給予—愛、榮耀、尊重、及信任。

許多學生，因為「親屬」而受苦，在自由學校，小孩遠離「親屬」。

未在不安與衝突家中生活的小孩，會以冒險的精神面對生命。

7、 雙親的認知　Parental Awareness

未曾教過小孩反抗家庭，是自由造成的。未認知的父母是不能面對此挑戰，也不瞭解自由。

我的大部分工作是改正父母的錯誤。

父母應常自問。

不能疏離小孩，一起玩，像小孩一樣。

教師與家長應常會面。

第七章　問題與答案　Questions and Answers

Neill 答覆一些讀者與聽眾的問題，表達了他個人的哲學理念，如生命、宗教等。

1、 一般的問題

有關生命，Neill 提出頗富哲理，或可以說呈現出接近存在主義的觀點。一般人或成人世界受到權威、權力、利益的影響，對生命產生害怕甚過害怕死亡，只有在教堂自認為罪人；在無趣的工作上，以賭博、犯罪來舒緩工作造成的情緒；更加上一些以頭腦作為婚姻基礎的無趣冰冷男女關係，在在都彰顯了反生命的人性。

2、 有關 Summerhill

Neill 堅持原則，不是沒有限制的絕對自由。在兒童成長之後，許多因為受過度壓抑的習慣及行為會自然消失，轉變為被社會接受及負責任的成人。

招收學生及教學原則與政策，不接受精神上有問題的學生，沒有童子軍的組織，不提倡宗教教學。大部分的學生都來自中產階級家庭。

3、 有關教養

Neill 再次提到家長的態度與心理是教養小孩的重大因素，此觀點接近進步主義的教學，不主張體罰。學生重視「做」的過程甚於其結果。

4、 有關「色情」

「色情」很難與性分辨。性是自然的行為，而色情卻是性加上罪惡。但許多性的故事都是色情的，因此很難定義，也很難劃界線。性教育的工作應該屬於家長的。

5、 宗教問題

不禁宗教，但若傷害小孩的心理則不鼓勵，如教導原罪、或使他害怕神。

6、 有關課業

不贊成小孩學拉丁文或高級數學。認為對一位日後修車的小孩，教他三角或四分法，是沒有意義的。不贊成家庭作業，除非是自願的。對學生的行為，Neill 仍舊使用性暗示的說法來解釋。

第二部分

評論

1、 由第二章開始，Neill 鉅細靡遺的討論夏山學校的各種事物，對兒童的認識與輔導，以 Freud 的心理學理論為基礎，深入分析個人的教育理念與應用在輔導兒童的實務上，成為兒童成長原則。這是非常活潑的質性研究報告，也是一位教育實踐家的經驗報導，全文非常有趣，也容易閱讀。

2、 仔細了解本書之後，會發現，Neill 的教育原則有大部分是在反對傳統以宗教教義為兒童教育的基本原則的想法，反對對於各種行為的限制，或者如以成為小紳士的制約性教導。以自然天性作為他的教育方法導向，同時並使用 Freud 的心理分析原理解釋兒童行為。不論同意與否，整體來看，是很一致的。也許是在對抗傳統的教育，因此，他的作法是走向另一極端。

3、 Neill 主張所有兒童成長的原則根據兩個概念，自由與快樂。在自由的環境中成長，結果是如許多原住民的兒童，沒有任何禁忌，自由玩耍、自願學習、不受拘束，對文明事物與外在價值沒有概念，也因此，日後，會更珍惜其得到的自由與自信。

4、 基本上，我們會贊同 Neill 的這些原則，想想看，我們是否反省過個人從小從父母或師長處所得到的多少虛偽價值，許多是人為或社會給予的，沒有真假可言的偏見與信念。

兒童在小時到十歲左右，能自由而且沒有教條式規矩限制的發展是我們相當羨慕的。

但是，他在第二章談到以嬰兒受到規律的餵食是造成他們不自由，或壓力的主因，日後產生一些社會禁忌的手淫等行為，這個說法，似乎過於武斷或激烈。嬰兒是否正如他敘述的情況，雖然來自於 Freud 的說法，但仍有質疑的空間。

5、 他的理論是一個理想，但不應是唯一的選擇。自由的小孩可以變成自我管理的小孩或青少年，在他的經驗中，似乎這是一定的過程。但其所謂的自我管理仍是藉著同儕之間的制約，每週六的學生大會就是一個辦法，連他自己與所有的教師都與學生有相等的發言權與地位，與學生是完全平等的。要求兒童僅早脫離父母，自己為自己負責，一方面沒有父母的虛偽倫理規範，另一方面，過早接受責任的壓力，也是一種壓力。

6、 Summerhill 小學受到教育界的重視，尤其是在一些實施傳統教育體制的國家中，更驚嘆其另類的教學方式與其成果。我們以研究教育學的眼光來思考，它的成績除了創始者本身堅持其個人的教育原則，與參與到兒童成長過程的生活及活動中，真正表現他對兒童的愛與開放心靈之外，我們也可以提出另一個主要原因。從 Neill 的敘述，我們發現，Summerhill 的學生有限，也有選擇性，是不可能成為公立學校的，這樣就限制了它的學生來源。學生家庭的社經背景是較為一致，學生大部分來自中產階級的家庭。到目前，這一點也許不再適用，一些來自國外的學生，其家庭環境可能更好，或可以說是中上階級。家庭狀況比較單純，有些維持著傳統的價值或宗教價值。來自這樣背景的小孩，許多是因為無法適應有規律，或者有壓力的一般學校的子弟。到了 Summerhill，在人數相當少的狀況下，Neill 實施一對一的輔導或治療。自然容易產生相當大的教育成果。

7、 近半世紀以來，全球各地的社會與學術有許多變化與進展。心裡學與生理學的進展，對兒童的了解，其學習與成長的過程都有不少的新觀點，是可以補充 Neill 的一些問題的。如，兒童的行為是否一定要用 Freud 的心理學理論去解釋？雖然 Neill 提到，因為該校的作風，不太可能造就出頂尖的科學家或數學家，但是，我們不禁要問，是否可能用一些壓力，可以改變學生在未來只以修車匠為職業的可能，也許他更喜歡研究車子的性能或設計，使他更快樂呢？

【導讀人-洪仁進】

《教育：教育資料與第一原理》：第一章

作者：Sir Percy Nunn

壹、Sir Percy Nunn 的教育事業

1902 年 10 月，「倫敦通學制師資訓練學院」(London Day Training College)正式成立，聘請 J. Adams 為首任院長。在以《師資培育》為題的就職演講中，Adams 對於師資培育的學術發展，提出兩項精闢的見解：第一，就教育研究來說，研究重心須自「教育作為一門科學的建構」轉為「教師是為教育理論與實務的協調者」，以教師生活與工作為研究主題；第二，從心理學發展來看，研究視野應擴及到修正後的官能心理學、J.F. Herbart 的統覺論、聯結論、及生理心理學等領域的探究，拓展心理學研究的新進路。此種將教師與心理學相提並論的主張，深深影響後來院內教育心理學的研究走向，甚至成為師資遴聘的重要考量之一。

1905 年，Adams 聘任 Nunn 為副院長，自此院務更趨蓬勃發展，逐漸躍登為英國師資培育的重鎮之一。1922 年，Nuun 接任院長(1922-1936)一職後，在賡續 Adams 治院理念的基礎上，主要的成就或貢獻有三：

一、延攬 C.L. Burt、H.R. Hamley、M. Richardson、F. Clark、S. Issacs 等著名學者來院任教，進而促成學院內部學門的逐步分化，且也奠定日後教育學術多元並進的礎石。

二、1928 年，Nunn 協調設置「師資訓練學院審議會」(Training College Delegacy)，除負責倫敦地區十五所師資訓練學院的課程教學與學生考查外，還負有審核新設師資訓練學院的權責，為學院樹立起主導師資培育方針的權威地位。

三、1932 年，Nunn 成功領導「學院」轉型為「倫敦大學教育研究院」(the Institute of education, University of London)，並擔任院長(1932-1936)一職，自此兼具師資培育與教育學術研究的雙重任務，開啟教育研究院邁向粲然發展的新里程。

事實上，Nunn 係為博通多學之士，根據 G.B. Jeffery 的描述，舉凡哲學、數學、科學、音樂等學科，皆有精湛的造詣，並曾擔任「英國數學學會」與「亞理士多德學會」會長，堪稱「百科全書式學人」(encyclopaedist)。同時，Nunn 謙虛

的個性與幽默的談吐，深得師生的喜愛。尤其在教學表現上，Nunn 總是熱切將他最好的成果，透過有趣的舉證方式教給學生，並一同分享，贏得師生的愛戴。正如 A.B. Robertson 的稱譽，Nunn 不僅是傑出的教育家，也是偉大的教師，誠為二十世紀上半葉英國最具影響力的教育工作者。

貳、《教育：教育資料與第一原理》的章次

《教育：教育資料與第一原理》一書，實為 Nunn 最具代表性的扛鼎之作。該書自 1920 年出版之後，十年之間，發行十三版，盛況可見。1930 年，將當時心理學的研究成果納入書中，是為修訂版。1945 年，加入 Nunn 在 1936 年所寫的英國教育的發展現況，進行第二次修訂，成為日後刊行至今的正版。此外，該書自 1920 出版以來，學術價值甚受教育學界的推崇，且為當時師資培育機構必教必讀的教育經典，儼然享有如「聖經」般崇高的地位，足見 Nunn 在當代英國教育史上的深遠影響。

至於《教育：教育資料與第一原理》的章次，共計十六章，茲臚列如下：

第一章　教育的目的 (The Aim of Education)

第二章　生活與個性 (Life and individuality)

第三章　生活意志 (The Will to Life)

第四章　鮮活的過去 (The Living Past)

第五章　策動與記憶的關係 (The Relations Between Horme and Mnemb)

第六章　慣例與儀式 (Routine and Ritual)

第七章　遊戲 (Play)

第八章　教育中的自由 (Freedom in Education)

第 九 章　稟賦與滋養 (Nature and Nurture)

第 十 章　心智的測量 (Mental Measurement)

第十一章　模仿 (Mimesis)

第十二章　本能 (Instinct)

第十三章　自我的生長 (The Growth of the Self)

第十四章　知識與行動的機制 (The Mechanism of knowledge and Action)

第十五章　智能的發展 (The Development of Intellect)

第十六章　學校與個人 (The School and the Individual)

參、第一章：教育的目的

• 在《宜高邁倫理學》第一卷「目的之區分」的第一章中，Aristotle 係以「每一種技藝皆以達到某種善為目的」為章名，Nunn 藉此表明教育亦為一種技藝，故須以探問所欲達到的善應指為何。在 Nunn 看來，有關教育目的之確認，往往難以究明。大致來說，對於教育目的或有三種見解：一是形成品格；二是為整全生活做準備；三是在健全的身體內，造就健全的心靈。然則，Nunn 指出，上述三種教育目的之敘述，仍有疑義待做進一步的確明，例如哪一類品格具有可欲性？整全生活包括哪些活動？健全的心靈有何特徵？凡此誠如 M.W. Keatinge 敏銳的洞察，欲求教育能有一普遍成立的目的，實為不切實際的虛幻之舉。因為在不同的人之所欲，便有不同的教育目的，各持己見，仁智互見。

• Nunn 主張作為一種實踐哲學的教育，必須要能觸及人類生活的每一個層面，才有真實的意義或價值。循此以推，任何能給予明確指導的教育目的，總與生活的理想息息相關。同時由於生活的理想往往處在變動之中，其所衍生的前後不一致或矛盾，常會反映在各種教育理論的對峙之勢，造成彼此相互競逐的情形。

• 追本溯源，上述困擾的根源，主要在於人性的複雜難解。這種複雜難解的人性，可以光譜的兩端做一分析。一端是離群索居的孤獨者，各自為鎮，活在自己的世界裡；一端是同在一起的參與者，彼此各有短長，故須相互補充，活在我們的世界中。Nunn 強調若無人我之間「借取」(borrowings)，我們不但難以維生，且缺乏人味。

• 關於生活的哲學思索，Nunn 選以 T. Hobbes 與 G.F. Hegel 為代表，做一說明。就 Hobbes 來說，他認為在自然狀態內，人們是自立自足的個體戶，且處於互相戰爭的實態之中。因此為能避離這種普遍爭鬥的情況，Hobbes 主張透過人我之間「信約」的訂定，將個人的權利（除自我維護的權利外）轉交一個至高的代表機構，也就是所謂的國家，據以保障共同的安全與利益。就 Hegel 來說，恰與 Hobbes 的觀點對立，所謂的社會，不再是人所發明的產物，而是人類精神存有的根源。在社會的共同生活中，每個人透過經年累月的精神生活，獲得逐級登進的解放及成長，帶動個人精神的昇華與精進。面對這兩種理論上的爭議，Nunn 認為首要之務，在於界明我們對於上述 Hobbes 和 Hegel 爭執所在的「態度」，亦即我們在「人之為何」的問題上，必須有一明確的態度或立場，作為後續探究的憑藉。

• 不管是「人是社會的動物」，或者是「人有群居的本能」，均為眾人習見的觀點。另外，有關「社會遺傳」的描述，強調傳統與制度對於個人的成長和心智有著深遠的影響，這也是不容否認的事實。不過 Nunn 指出，若是據此以為每一個社群皆有一種普遍一致的心靈，則會有價值強制的危險，影響個人發展的自主性。Nunn 認為我們必須堅持教育目的之評價，在既有的歷史傳統及社會制度的基礎上，應以能促成社會中個人追求最高程度的卓越成就為依歸。

• 關於一個穩定的教育政策於與實施，Nunn 提出三項重要的元素為其基礎：一、肯認每一個人具有無限可能的價值；二、確認每一個人擁有自身人生命運的最終責任；三、協助每一個人接納所有生活造成的必然結果。有此可知，人不僅是教育政策制定的主體，同時也是教育政策實施的主角。

• 儘管存在著「有多少人便有多少理想」的現象，但是教育仍以每一個人「個性」(individuality)皆能充分發展，作為必要限制的主要考量。易言之，教育的目的在於讓每一個人本諸稟賦，在良好的教育環境內，都能發揮最大程度的才能，呈現多采多姿的生活景象。

• 在 Nunn 看來，一位精明的教師除了基於教育次序的維持，必須做出一些必要的限制外，他不會本末倒置，誤以不斷提出不必要的限制，作為維持教育常規，由此主控學生的學習及生活。相反的，Nunn 強調在一些確屬必要的限制下，學生才能自我形成「個性」，並進一步展現多元的才華及識見，豐富學習的內涵，拓寬生活的視野。

• Nunn 指出，在近代英國教育發展的進程中，女性受到長期且強烈的阻礙或抑制，直至二十世紀初，才能享有較為完整的教育。儘管如此，女性的教育成就較諸男性，毫不遜色。甚且，Nunn 認為兩性教育平等外，女性一如男性，也有其「個性」。

• 教育在增進學生個性的滋長，以及教導學生尊重各人的生活外，Nunn 認為教育應成為維護個人自由的堅實堡壘，阻止暴行或強規的侵犯。Nunn 參照 G.K. C. Chesterton 析論藝術家的觀點，強調個性須在共同生活之中，擁有自由發展的空間，逐步邁向自我實現的理想。

• 個性與「反常」(eccentricity)絕非同一件事。我們絕不要求教師刻意去製造學童的個性，而是讓學童本於稟賦的素材，在不受阻遏的教育環境中，能夠充分發展。此種對於學童天性的尊重及關懷，亦可見諸於 J.-J. Rousseau 的自然主

義教育學說之中。

• 對 Nunn 來說，自由是為所有價值或善的必要條件。因為離開了自由，義務就沒有了意義，自我犧牲就沒有了價值，權威就沒有了作用。假如自由能為各民族之間的兄弟情誼提供一項厚實的基礎，那就是大家心手相連，一同打造一座「上帝之城」(取自 St. Augustine 的用語)，也就是一座人們同享共有的理想國度。

• 本章末尾，Nunn 引用了 R. Bridges 的論著《美的聖約》中的一段話，作為結語：

> 我們最大努力的最高目標在於達成心靈的崇高成就與個人的真正價值。不計一切代價，我們追求心靈的崇高成就與個人的真正價值。當我們達成心靈的崇高成就與個人的真正價值之時，一切的代價都是值得的。

而教育正是培養我們探求心靈的崇高成就與個人的真正價值時，必須具備的能力與個性。

第五章　策動與記憶的關係

- 自我表現的各項作為，既是「策動性」的，也是「記憶性」的。
- 「印跡複合」(engram-complexes)係為有機體表現穩定的保守作為，以及求新的創造作為之媒介。
- 人類與社會藉以不斷提升與進步的階石，從來不是他們的「逝去的自我」(dead selves)，而是他們具有記憶性的自我，鮮活且積極地持　續生長，亦即是所謂的「活著的過去」(living past)。
- 心理學家將「印跡複合」的直接影響稱名為「決定趨向」(determining tendency)，並以簡單的事例進行實驗研究。
- 例一，施測者說出或展示任意選擇的語詞，要求受試者用立即想到的語詞答覆，此為「自由聯想」(free association)之實驗。
- 例二，施測者說出或展示刻意選定的語詞，要求受試者就此語詞相關的範圍答覆，此為「限定聯想」(constrained association)之實驗。
- G. Wallas 的「思維術」(the art of thought)，將思維的建構歷程分為四個階段：

一、預備階段(the stage of preparation)；二、醞釀階段(the stage of incubation)；三、闡明階段(the stage of illumination)；四、驗證階段(the stage of verification)。

- W. James 的「不速之客」(saunter into the mind)說法：每個人都曾經歷過，常常有許多記憶所想不起來的事情，有時偶然地或不經意地會「閒盪到腦海中」，或是「浮上心頭」。
- 聯想在本質上既是「策動性」的，也是「記憶性」的。換句話說，思考與記憶的路徑大抵決定於記憶痕跡活躍的複合作用，兩者的呈現較不依賴餘次數的多寡或時間的遠近，而是憑依於在思考者或記憶者的經歷中所產生的作用。
- 記憶痕跡有時會藏伏在心靈深處，必須透過嚴格的、長期的分析，才能顯現出來。在這種情況下，一旦當事人刻意不回憶心靈中的痛苦經驗或挫折，讓其沉陷在潛意識中，逐漸形成無意識「希望」遺忘的情形，這便是心理學上所謂的「壓抑」(repression)。
- 擴而言之，學習記憶的兩種作用：「順攝作用」與「倒攝作用」，不管是「前面」的記憶降低「後面」的記憶效果；或者是「後面的」記憶降低「前面」的效果，其實便是一種「壓抑」的作用。
- 大多的癖好，本身的意義相當有限，惟從心理分析的角度來看，可以將其理解為某些不清晰的「情結」(complex)力求自我表現的象徵。舉例來說，廚房裡摔破碗碟的情形，可能象徵著女僕對凶惡主人的憎惡心理。
- 正如 S. Freud 指出的，在每個人的心理生活中有著一個領域，那裡埋藏著一些情結的象徵性活動，有時按兵不動；有時蠢蠢欲動。有時相互壓抑；有時互相生成。
- Nunn 以「夢」為例，比較 Freud 與 Yung 的觀點，Freud 分析「過去的」(past)的夢境對現在生活的影響或作用；Yung 則強調夢境不只指向從「過去的」到「現在的」，有時也會意指從「未來的」(future)回「現在的」。Nunn 採取與 Yung 觀點相同的立場。
- 「昇華作用」(sublimation)係指將相關的策動因素重新組成一個新的系統，其中每一個策動因素都有其一定的作用，並且帶著這種力量到更富價值的情結裡。
- 倘若一位教師能以明察、容忍的態度對待一個學生通過「困難的年齡」(awkward age)，那麼當他看到學生順利跨過後，自當感到滿足。如果在其間

教師能有處理學生偏差問題的經驗，則能增進該名教師的教育素養。

- 一所學校，如果管理得當，一方面能成為開展學生「智能的」與「審美的」興趣或衝動的場所，而這些衝動或興趣在學成就業後，往往會遭受壓抑，難以伸展；另一方面能提供一種健康的社會生活，銜接學生的家庭教育，拓展他們的生活視野及學習範圍，追求兼容個人與社會的美好生活。

◎ M. Kundera：記憶的強弱與速度的緩慢成正相關；遺忘的多少與速度的快速成正相關。

◎ F.A. Yates：記憶即是學會遺忘的歷程。

◎ 凡走（記憶、教、學）過的，必留下「痕跡」。

【導讀人:林建福】

本書內容（暫譯，詳讀各章內容後修正）

編者序言

編者導論：Neill 和 Summerhill

第一部分

導論

Summerhill 的想法

學校會議

自我管理

遊戲和自我管理

工作和真誠

問題兒童

更多問題

私人課業

健康議題

性和男女合校

戲劇和音樂

教師和教學

Summerhill 教職員

宗教自由

老 Summerhill 人

我們的督學

Summerhill 的未來

第二部分

蘇格蘭少年們

工作的年輕人

大學生活

一項專業

軍隊

一位校長

英雄與源泉

Homer Lane

Wilhelm Reich

愛與愛者

其他學校

近來的變遷

全世界

最後的話

序論

主要重點：

一、 今日 1971 年的 Summerhill 在實質上和 1921 年的 Summerhill 一樣未變；

二、 Summerhill 和一般學校的比較；

三、 六十年前後教師和學校的改變；

四、 兒童與教育；

五、 生病的社會與教師的任務—抵抗；

六、 人類的疾病要由治癒非由（心理）分析；

七、 本書的主旨。

Summerhill 五十年來維持不變的重要本質是自由、自我管理（self-government）：學校和教職員進行自我管理，學生自由決定上課與否、遊戲多久、免於宗教、道德、或政治的灌輸、免於品格的模鑄（moulding）。

在一般的其他學校中，教師們如同軍團，學校就像軍營或甚至更糟—士兵至少能夠走動，兒童卻大部分時間有違其年紀本能地端坐不動；同時，不僅學生害怕，諸如不好的等級、考試失敗、棍子、皮帶，教師也害怕—被認為通人情、被學生神秘的直覺發現；服從是德行，在紀律中模鑄品格。相對地，Summerhill 是自我管理的社群，師生之間或成人與小孩之間平等相待，學生不怕教師或更根本地生活中沒有恐懼，師生之間沒有尊卑的鴻溝，教師並不具有獨裁者或老闆大

人那樣的權威。

• • • • • •

Summerhill 的想法

主要重點：

一、Summerhill 的創立與學生；

一、 為何敘寫這個學校的故事；

二、 Summerhill 示範了自由的功效；

三、 學生自由選擇上課；

四、 人格與品格重於學習；

五、 典型的一天作息；

六、 世界上最快樂的學校；

七、 兒童要過他自己的生活。

Summerhill 建立於 1921 年。本校座落於 Suffolk 的 Leiston 鎮內，離倫敦約 100 哩。有些小孩五歲時來到 Summerhill，有些則晚至十二歲才來，一般都到十六歲才離開學校。好的時候會有 35 個男孩及 30 個女孩，許多來自外國。小孩依年齡分不同團體居住，每個團體有個住家父母。中等年齡者睡在石屋，年長者睡在小屋。學生們不必忍受房間檢查，但也沒有人代為收拾。他們自由進出，完全由自己決定穿著。

• • • • • •

學校會議

主要重點：

一、自由管理與民主；

二、學校常會；

三、非自我管理的狀態；

四、自我政府的另一項功能；

五、常會如何進行。

一、自我管理與民主

Summerhill 是一所自我管理（self-governing）的學校，在形式上是民主的。凡是和社會或團體生活有關的事物，包括人際的侮辱，都透過禮拜六晚上的常會解決。其中包括住宿父母、每個小孩、教職員在內不管年齡大小都有一票，而且票票等值。對小孩而言，自我管理代表處理起於共同生活的種種情況。會議中小孩能夠按照自己的意思來表達和投票，絕對毋須等待以觀察教職員如何投票。

抽煙一度在 Summerhill 是被允許的，而我在會議上提議十六歲小孩不能抽煙，我說出想法：一種麻藥、有害，不是兒童真正的食慾，但大部分成人會出現的一種嘗試，然而相反的議論蜂擁而至，一投票我被多數人打敗了。之後，一個十六歲男孩提案十二歲以下者不能抽煙，但是接下來的每週會議中一位十二歲男孩提案廢止新的抽煙規則，理由是：我們都坐在洗手間偷偷抽煙，這和其他學校裡的小孩所做的沒有兩樣，我想這違反了整體 Summerhill 的想法。這個提案獲得掌聲，會議廢止了這條法律。就像這種情況一般，我的聲音並不比一個小孩的聲音強而有力。透過這種方式，兒童不斷嘗試不同方式力求使這個社區有凝聚力並能融洽互動。

• • • • • •

遊戲和自我調適（self-regulation）

主要重點：

一、 Summerhill 可說是最重視遊戲的學校；

二、 童年是遊戲的時期（playhood），但是沒有一個小孩玩得夠；

三、 想像的遊戲（fantasy play）不同於競賽的遊戲（game），兒童在遊戲之中很難區分實在（reality）和想像；

四、 任何年齡的兒童所閱讀的書，沒有檢查（censorship）的必要；

五、 自我調適。

或許 Summerhill 是最為重視遊戲的學校，在此六歲的兒童整天遊玩，八至十四歲的男孩玩著強盜集團、紅印地安人（Red Indians）等遊戲，總是殺人或架著自己的木飛機在空中飛翔，女童則較少組織任何遊戲，有時會以想像的生活來代替遊戲。尤其是在陽光閃耀的日子裡，兒童的遊戲使 Summerhill 顯得喧鬧騷動，大部分的學校則壓抑了遊戲和喧囂聲。

• • • • • •

工作與真誠

主要重點：

一、兒童從事工作係出自自我利益（self-interest），利他主義、社群感、社會責任感等是逐漸發展出來的；

二、沒有懶惰的小孩，懶惰可能是兒童身體不健康或缺乏興趣；

三、健全的文明要在兒童至少十八歲之後才叫他們工作；

四、整個 Summerhill 的理念就是釋放（release），即允許兒童實現其自然的興趣。

兒童之所以不願意參與某些活動或認為有些工作是無聊的，主要是對此沒有感到自我利益，而當兒童沒有內發的興趣時，是無法強迫產生的。因此，當兒童從事他所討厭的園藝工作時，他可能是為了賺特別的零用錢、想要和一齊工作的大人在一齊等，也就是有利於自我利益。在這個起點上，真正的利他主義總是含有利己主義（selfishness）的成分，真正的社群或社會責任感要到十八歲或十八歲以上才能完全發展出來。

• • • • • •

問題兒童

主要重點：

一、人是善的，人們想要行善，想要愛與被愛，但是當愛或權力遭受阻礙時則出現恨和反抗；

二、恨和懲罰絕不能治癒任何事物，只有愛能夠治癒；

三、Homer Lane 的經驗；

四、兒童不是靜態的存在，完全是動態的衝力；

五、愛是站在他人的那一邊，是贊同，但自由和放任是完全不同的兩回事。

兒童生下來沒有任何犯罪的本能，也沒有為惡的自然傾向，兒童犯罪顯現出來是倒錯的（perverted）愛。也就是說，「如果我無法得到愛，我能得到恨。」兒童犯罪可以追溯到愛的缺乏。同樣的道理，兒童在家庭及學校中的不幸是他們種種反社會情況的根源因素，因此，應當在兒童小時候給予幸福，而不是懲罰與恐懼。Summerhill 早期有許多問題兒童，就是由於他們被愛，給予自由而快樂，所以進入社會成為正直的人。

• • • • • •

更多問題

主要重點：

一、兒童的說謊大部分為了保護自己，堅持兒童說真話使他成為一輩子的說謊者；

二、如同詛咒的情況，法律製造了犯罪；

三、兩種偷竊：自然的與習慣性而強迫的；

四、混合兩類型小孩子在一起的優缺點。

在自由的情況下，小孩並不會說很多謊，大部分的情況下他們說謊是為了保護自己，在恐懼的家庭中說謊盛行，消除恐懼說謊會衰退。小孩子剛到 Summerhill 時有時會說謊，因為害怕說真話。許多人們的謊話用意在救助他人的痛苦，可能會是誠實但成為一位說謊的人，即對生命中重大的事誠實以對，但有時候對較不重要的事不誠實。

• • • • • •

私下課業

主要重點：

一、什麼是「私下課業」？誰需要？

二、各式各樣的案例；

三、Summerhill 的學生在自由中治癒，不必要有私下課業；

四、不是在教科書上的心理學。

Neill 自己指出他自己早期的主要工作並不是教學，而是提供「私下課業」，以促進小孩子適應自由，尤其是針對來自他校的小孩。私下課業（PLs）是火爐旁邊的非正式談話，Neill 嘴裡啣著煙斗坐著，假使學生喜歡的話也可以抽煙，紙煙常常是突破沈悶打開話題的媒介。當一個小孩要求進行私下課業時，就可以有定期的上課期間，大部分年紀小的兒童不會提出要求，一些年齡較大的兒童就會這麼做。

• • • • • •

健康的議題

主要重點：

一、在 Summerhill，好的健康依序來自於自由、好食物、與新鮮空氣；

二、家長與專家說法不一，自然療法有其優點；

三、整潔乾淨；

四、保姆與隱私；

五、抽煙、飲酒、與睡眠；

六、工作與健康。

在過往超過四十年 Summerhill 的生活中，人們很少生病，理由是站在生命過程的一邊，即承認人性，重視快樂優先於飲食。甚至對於年齡最小的兒童，總是讓他能夠完全自由地從每日菜餚中進行選擇，晚餐時總是可以自兩個主餐菜中挑選，如此之下兒童除了比較健康之外，也比大部分學校小孩不浪費。在提供平衡的飲食之下，兒童零用錢買的甜食不致造成傷害。童年之中飲食的快樂是相當根本而重要的，因此不該遷就餐桌禮儀而破壞了其中的樂趣。

．．．．．．

性和男女合校

主要重點：

一、到達 Summerhill 的學生對性和身體的功能有病態的態度，小時候的不良經驗影響很大；

二、性的禁忌和恐懼產生性慾倒錯者；

三、在 Summerhill 不鼓勵也不阻止戀愛事件；

四、同意想要過完全性生活者有這種生活，但 Summerhill 不提供避孕用具；

五、沒有愛的性缺少恆久的快樂，少了愛或溫柔這類價值。

Neill 以自己親身經驗說明自己不知不覺對性持某種態度的起源，家庭中沒有任何性的教導。Neill 六歲時和五歲的妹妹 Clunie 裸體探索性的好奇，不幸被母親撞見，繼之的是嚴厲的懲罰，包括被鎖在幽暗的大飯廳中，於是形成性是萬惡之中最窮凶極惡的這種想法。Neill 自述要花數十年才能走出這個驚嚇，甚至懷疑是否已經完全走出來。此外，發覺來到 Summerhill 的學生對性和身體的功能都持有病態態度。

．．．．．．

劇場與音樂

主要重點：

一、Summerhill 的劇場；

二、演出是教育必要的一部分；

三、劇本當配合兒童的程度；

四、動作具有療效；

五、自然演出。

Summerhill 冬季星期晚上或學期結束慶祝會上，常常會有演出。Summerhill 的劇場是改造的小型牆球場，容納一百個人，具有移動的舞台與適當的照明設備，儘管沒有布景但有灰色的簾幕。在此女孩子比男孩子寫更多的劇本，而學生們具有高水準的演出能力。學生們投入演出，這裡的小孩沒有舞台恐懼這回事。

• • • • • •

教師與教學

主要重點：

一、我不是教師，我是人性忠實的信徒；

二、挑戰學校作業的觀念；

三、所有學校都是自由的，所有的課都是選修的；

四、家庭作業；

五、專精導致窄隘，認知與感受的分離。

Neill 自己拒絕被歸類為教師—知識的傳授者、品格的塑造者、年輕人的引導者，或者說是一位假冒的神，而把自己界定為人性的忠實信徒。相信兒童的情緒比他智力的進步更具有無限的重要性，可是學校忽略了情緒，把兒童的情緒交給外界的影響力、報紙、收音機及電視的低級趣味、商業電視廣告、及許許多多適合十歲心理狀態的雜誌。不幸地，班級圍牆及監獄般的建築使教師的見解狹隘，未能瞭解教育的真正根本精髓，只顧及兒童頭腦的部分，對重要的情緒部分則生疏不明。

• • • • • •

Summerhill 的教職員

主要重點：

一、在 Summerhill 的成人並非德行的模範，兒童與成人之間也常有衝突；

二、教職員不具有太強的佔有慾，事情上的衝突不會影響人與人之間的根本關係；

三、希望教師具有幽默而捨棄尊嚴，不要鼓動恐懼或成為道德的說教者；

四、生活在自由之中是相當不容易的，對教師而言也是如此。

在 Summerhill 的成人和其他每一個人一樣，所具有的脆弱之處也常常和自己本身的想法衝突。譬如說，有人會對小孩子借了書卻遺留在戶外雨中感到生氣，有人則對兒童借了工具不還感到憤怒。Summerhill 是一個混合年齡組成的社區，星期六晚上的常會上可以看到兒童和成人之間的衝突。如果要為了年輕兒童而犧牲全部，這會完全寵壞這些小孩。

• • • • • •

Summerhill 的舊生

有些家長總是害怕他的小孩學得太少，希望能夠有更多的鞭策而學多一點，否則會成生活中的失敗者。這樣的家長無法等待兒童依自己的步伐前進，不過 Neill 自述自己學會了等待且觀察兒童做出小小的進步，或甚至毫無進展，他相信如果沒有干擾或侵害，最終兒童會是生活中的成功者。當然，Neill 對成功有他的界說，即能夠高興工作與積極生活的能力。就此界說而言，他認為大部分 Summerhill 學生的結果是成功的。

• • • • • •

我們的督學

Neill 一開始稱讚英國是世界上最自由的國家，允許經營 Summerhill，能夠有如此大的空間進行私人的冒險行動，他樂於在這個國度生活與工作。然而，Neill 也提到所有學校都受到教育部（MOE）或教育科學部（DES）所控制，皇家督學（HMI）視察所以公私立學校。1939 年開始首次大視察，之後每隔十年有另一次的視察與報告。除了一次例外之外，視察 Summerhill 的 HMI 對這個制度的意義沒有任何了解，即生活第一學習其次。

Neill 總是感覺 DES 如果不是敵意的話則就是冷漠，而且視察的角度和 Summerhill 的角度不同。Neill 認為五十年來學生在生涯上是成功的，甚至所接

觸的許多問題兒童多半都轉好了。

• • • • • •

Summerhill 的未來

人們常提到這所學校不整齊，佈置設備不夠華麗，椅子大都是硬的等。對此，Neill 表明自己是最不整齊的人，一直到找不到東西時，他才會清理辦公室或工作場，他有一個自我安慰的想法—Van Gogh 的畫室是最不整齊的地方。Neill 認為兒童不整齊是因為他們通常有目的地從事某些活動，但是，他們不會終生不整齊，此刻其內在生命比任何外在裝飾更具有無比的重要性。而且，在期末宴會時他們都會盛裝出席，女生尤其如此。

• • • • • •

Neill 強調在 Summerhill 把小孩視為平等的人來對待，他承認這個理念是他個人的，但 Summerhill 是靠眾人協助才能把此理念發揚光大。在學校每日的活動中，Neill 覺得其太太 Ena 和教師們和他一樣重要，不干擾兒童的成長及不施給兒童壓力，這是使 Summerhill 成為現在這個樣子的理念。Neill 明白表示，Summerhill 的種種並不是他個人的獨角戲，作為八十八歲的即將往生的老人，他希望其家人能繼續 Summerhill 的存在。

（蘇格蘭少年時期）

A. S. Neill 1883 年 10 月 17 日出生於 Scotland，August 的 Forfar，1973 年 9 月 22 日逝世於 Suffolk 的 Aldeburgh。

時代環境不同：

生活步調快慢不同，所聽、所見等經歷各異。

Kingsmuir 生活單調，偶有婚禮或葬禮則為例外。

對死亡並不陌生，曾經參加家庭中幼小成員的葬禮，十歲前參加過三次（包括一位生下來已死者，家中一共十三位小孩。）

對四季變化沒有特別感覺，多霧的冬季則印象比較深刻，玩溜冰之類的遊戲。

不同階段玩不同遊戲，如彈珠、陀螺等。不熱衷於參與組織性的遊戲，如足球等。春天從事找鳥窩的活動，活動闖進禁入的領域是令人興奮的。Neill 生性膽怯，常常擔任警戒工作。

……

幼兒時記憶力差，學習能力不好，學不會拉丁文及讚美詩，到了市集則忘記了所要購買的家用品，即使有了記下來的單子，有時候甚至也遺失了。

（工作的年輕人）

兒童時期，Neill 深愛母親，甚至愛她愛得太多，但是卻不愛父親。父親努力向學，從來不玩遊戲。多年之後，Neill 總算愛這個老人。但在當時，父親未曾向孩子們提及他的童年，直到八十四歲臨終前才說出其生平首次的悲劇—童年時母親的逝世。不知為何父親如此一絲不苟且不快樂，不相信是經濟的因素造成，其悲觀必定起於對生命異常的恐懼與對生命的失望感。

……

Newport 學校校長 Harry Willsher 以悠閒作為紀律，Neill 從第一天就喜歡此校。Neill 覺得在 Dundee 南郊的這兩年或許可說是至今生命中最快樂的時光，Willsher 也成為 Neill 的音樂老師。Newport 是少數幾個 Neill 會帶著強烈情感回訪的地方，它帶給 Neill 平和且協助 Neill 無懼地從事教學工作，Harry Willsher 是一位良伴而非雇主。

（大學生活）

如今大學之門敞開，Neill 於 1908 年夏天傷心地向 Newport 說再見。雖存了些許錢，但經費有限，各項花費都力求省吃儉用，申請 Carnegie Trust 的補助金支付大學學費。珍惜學習機會，相當重視第一年化學和自然哲學(按即指物理學)的課業，不過對化學課的講課制度（lecture system）表示懷疑（一位好的化學家該努力從事研究，或者從事任何助理皆可勝任的教學工作？）。至於自然哲學，Neill

則完全不懂。期末考試考不好，但也通過了。可能是 MacGregor 不用心批考卷，如同他上課的情況一般。第一年結束，Neill 捨科學而下決心修英語學位（Honours English），這代表除了歷史之外，他要花所有時間上英文課。師生互動中 Neill 不再害怕權威，也會發脾氣。過程中是讀了一些英國文學的書，不過他認為寫一首拙劣的五行名謠要比能夠背誦失樂園（Paradise Lost）好，這是教育中重要的一件事，但大學從不要求學生們有原創的想法，甚至說作一首五行名謠。或許從 George Saintsbury 教授身上 Neill 學到一些東西，但決不是文學欣賞（appreciation），直至今日 Neill 無法從讀詩之中得到樂趣，無法從古典文學中獲得感動。

……

（專業工作）

Neill 自述新聞雜誌業是其未來。他在 Edinburgh T. C. & E. C. Jacks 謀得了副主筆的工作，總編輯是 H. C. O'Neill，他說服公司把編輯辦公室移至 London。1912 年星期日早上 Neill 到達 Kings Cross 車站。前往 Strand and Fleet Street，Neill 環顧四周而感到些許失望，比想像的還更差。擔任並完成一些事之後，沒有 Neill 可以寫作的部分，他旋即失業，但並不想回到 Scotland，剩下唯一可能的工作就是教學。

……

五月某日陽光耀眼的早晨，Neill 住宿地附近發生恐怖的軍隊訓練災難，死傷慘重，他加入搜救行列。那天早晨 Neill 一點也沒有情緒，包括憐憫，可能是忙於營救傷患所致。Neill 對此感到不安，稍後晚間坐在牧師屋子裡自敘自己是最自私的被創造物，早上自己變成了冷漠的石頭。Stafford 牧師看著 Neill 說他出現相同的情況。當在協助他人時，恐懼中的人們吸納了恐怖與憐憫，人們無法對完全陌生的人有深切感受。相反地，對於在此意外中喪生的一名學生，看到他的屍體時 Neill 感到真正的悲傷。

（軍隊）

1917 年原身體檢查不合格者再次接受檢查，Neill 通過了。由於腿疾的原因，請求進入砲兵單位，於是分派至 Greennock 的 Royal Scots Fusiliers（RSF）。在此 Neill 體會到士官（NCO）的無禮與傲慢，RSF 讓 Neill 想到的主要有兩件事：腳（feet）和恐懼（feat）。

……

Neill 覺得自己軍旅生涯的結局是不光彩的，回饋國家太少。甚至他領悟到神經崩潰是潛意識要使他免於危險的方法。意識層級似乎是要無懼地勇赴前線，事實上則感覺到擔任軍官向他人示範如何面對危險是比較輕鬆的。戰後幾年，朋友 Martin 告訴 Neill 一件 Neill 難以置信的事，即這位朋友在戰爭部門（War Office）把 Neill 的名字抽掉，使 Neill 不必上前線。Neill 來不及進一步詢問，Martin 就已撒手西歸。

（一位校長）

長時段的恢復期之後，Neill 開始找工作。有一位女士讀了 Neill 的 *Domini's Log* 之後，寫信給他，Neill 與她碰面時談到 Homer Lane，後者建立獨特的 Little Commonwealth—行為不良青少年的感化所。在學生軍訓學校時 Neill 知道離 Trowbridge 不遠位於 Dorrest 的 Little Commonwealth，他寫信給 Lane 表示要去拜訪 Lane。在獲應允之後，Neill 週末放假前往，他自述遇到當時生平中最為印象深刻的人，他聆聽 Lane 對其情況的介紹，為 Lane 的行為不良青少年所吸引，表示希望能在退伍之後至此工作。於是在覺得相當痊癒後寫信給 Lane 表示可以前去，但答覆卻是 Little Commonwealth 關門了，Lane 則身處 London 但健康狀況不好。由於這位女士也把 Neill 引見給 J. Russell（J. R.），即 King Alfred's 的校長，所以 Neill 寫信給 Russell 謀求工作，終於得償心願加入 King Alfred's 學校。

……

在 Walse，房子比在 Leiston 小，但有百位小孩在等待名單上，找不到更大房子只好每天拒絕小孩。生活艱苦，甚至有兩個月時間沒有電燈，生活中沒有水果、

木炭、可口可樂，而且 Neill 發覺教職員們無法配合。在此過於擁擠，食物需要定額分配，難買到香煙，Neill 的少年總是和村莊的少年有所爭吵。1945 年 Neill 回到 Leiston，他甚至認為這是生命中最愉快的時光。軍隊破壞了學校建築，居住五年的傷害程度超過小孩住十五年的情況，但回到心愛的舊 Summerhill 家，一切都沒關係。Neill 表明來到 Leiston 絕不後悔，氣氛使人神清氣爽，十一畝地可為小孩的天堂。在此大家就叫他 Neill，不用加上「先生」，城鎮對 Summerhill 有何想法他則不得而知。

（英雄與根源）

Neill 否認思想上的原創性，自承從 Homer Lane 身上學到許多，約於 1923 年發現心理分析師 Wilhelm Stekel，維持彼此友誼至後者過世為止。Neill 表示自己的興趣轉向較後來的發現，即 Wilhelm Reich 雖然以新方式進行治療，但他處理了一個更為重大的問題—社會的分析。Neill 認為這些都對他的所作所為產生了影響，但其中 Lane 和 Reich 最為重要。

.....

在 Vienna 期間，Neill 成為 Dr. Wilhelm Stekel 的病患，Neill 評論他的一本書，其中 Stekel 主張分析太昂貴且花太長的時間，提出分析不該超過三個月的說法。Stekel 是一位象徵論者，其夢的分析是迷人的，但 Neill 好奇它對病患有多大的幫助。當然，Neill 也提到他不同意 Stekel 的地方，譬如 Stekel 覺得夜晚小孩驚喊時都不要理他，但 Neill 則認為任何觀察敏銳的母親知道什麼時候夜晚驚喊是奮求權力的表現，她自然能有所回應。此外，Neill 也提到 Benjamin Spock, MD. 談嬰兒的好書，以及 Sage Bernal 傑出的科學想像。

(Homer Lane)

Neill 承認其一生中最影響他的人可能要算 Homer Lane，其雖為美國人，但卻在 England 更廣泛為人所熟知。Homer Lane 在美國的感化學校工作之後，即 Ford Republic，受邀在 England 創立行為不良兒童之家。Neill 於 1917 年訪問 Little Commonwealth 時和他相遇，1913 年時 Homer Lane 被任命行為不良少年社區的管理人，在其中 Lane 自己和每一個人一樣有一票。初次見面時，Neill 聆聽 Lane

敘述他的方法，包括兒童心理學等，直至凌晨三點。

……

總結來說，Neill 強調 Lane 帶給他許多：導入兒童心理學、以深度心理學處理兒童、自我管理的理念、深入了解不良行為之原因的必要性。但 Neill 喟嘆人們還是一代又一代地在模鑄兒童，持續告訴兒童如何生活，結果是充滿犯罪、恨、與戰爭的重病世界，如此惡性循環不斷在進行著。

(Wilhelm Reich)

首先 Neill 指出人們對 Wilhelm 看法不同，其差異程度比對 Stekel 的看法更大。Neill 承認他不懂 Reich 關於「bions」及「orgones」的科學作品，但他可以了解 Reich 所說人類的疾病主要起於性壓抑的論點。Neill 同意自己許多後期的作品深受自己對 Reich 的信仰所影響，但在遇到 Reich 之前已經辦學 26 年，而且經營的方式一直延續至今日。不過，Neill 覺得 Reich 使他意識到他自己由直覺所從事的事物。

……

和 Reich 的其他門徒、醫生練習生不同，Neill 和 Reich 的關係是特殊的，Neill 是唯一可以稱他 Reich 的人，1948 年 Neill 要最後一次離開 Maine 時，Reich 希望 Neill 能留下，他表示 Neill 是唯一他能說說話的人。由此，Neill 覺得他知道 Reich 的寂寞。由於 Reich 想到人們會使用親密來毀滅他，因此維持與人們正式的關係。Reich 的遺孀 Ilse 指出 Reich 最終瘋狂了。在美國，Reich 可說是遭受中傷毀謗致死，Neill 對此深感不平。最終 Reich 在獄中心臟病發而死，比起 Lane 的去世，Neill 的感受更為激烈。Neill 深覺一位偉大人物在不道德的監禁中逝世，至少要到下一世代 Reich 才能得到其所應得，他非常慶幸能認識、學習並喜愛 Reich。

【導讀人-黃 藿】

羅素論教育 Bertrand Russell's *On Education* 導讀稿

國立中央大學

於台北市立教育大學

羅素其人

1. 羅素（**Bertrand A. W. Russell, 3rd Earl Russell**，1872-1970）是 20 世紀最有影響力的哲學家、數學家和邏輯學家，同時也是活躍的政治運動家，致力於哲學的大眾化、普及化。無數人將羅素視為這個時代的先知，但他的許多立場卻又是十分有爭議性的，特別是他對基督宗教的批判，受到基督徒和教會不斷的反擊。
2. 羅素曾於 1950 年，獲得諾貝爾文學獎，以表彰其「多樣且重要的作品，持續不斷的追求人道主義理想和思想自由」。

羅素生平

1. 羅素出生於威爾斯的貴族家庭，祖父 Lord John Russell 在 1840 年代曾兩次出任英國首相，父親 Viscount Amberley 是一名無神論者。羅素的母親也出生貴族，她在羅素 2 歲時便去世了，2 年後，羅素的父親也去世。羅素是輝格黨家庭的次子，他的教父是哲學家 John S. Mill。
2. 雙親去世後，羅素與其兄長 Frank Russell 由祖父母撫養長大。與當時其他貴族子弟一樣，由家庭教師專門教授。羅素在 17 歲時認識了美國人 Alys Pearsall Smith ，很快在 1894 年結婚。這段婚姻在 1911 年結束，主要是因羅素不專情。
3. 羅素 1890 年進入劍橋大學三一學院研習哲學、邏輯和數學，1908 年成為學院的研究員並獲選為英國皇家學會成員。1920 年羅素訪問俄國和中國，並在北京講學一年，與美國人文哲學家杜威同時間在中國講學。回到歐洲後著有《中國問題》一書，孫中山因此書而稱其為「唯一真正理解中國的西方人」。
4. 1921 年，羅素與前妻離婚後與 Dora Black 結婚，育有 2 子。這期間羅素已經因為參與反戰活動而被劍橋大學開除，他通過出版各種有關物理、倫理和教育方面的書籍謀生。 1927 年，夫婦倆人共同建立了一所教育實驗學校畢肯山小學（Beacon Hill School）。羅素於 1932 離開該校，並於 1935 年與

Dora 離婚，後者繼續辦學直到 1943 年為止。

5. 1936 年羅素再與一名牛津大學女生 Patricia Spence 結婚，兩人育有一子 Conrad。1939 年羅素移居美國，到加州大學洛杉磯分校講學，並很快被任命為紐約城市大學教授。但是消息一曝光，紐約地方法院就取消了他的教授資格，認定他在道德上無法勝任教授一職。他在 1944 年再度回到英國，並重新執教於三一學院。
6. 1952 年羅素再度離婚，和一名美國英語教授結婚。1960 年代羅素出版了自己的三卷自傳。1970 年去世，骨灰被撒在威爾斯的群山之中。

羅素的哲學思想及其貢獻

1. 羅素最早對數學產生興趣，後才逐漸轉向哲學，在數學方面有很多重要的建樹。在數理邏輯方面，1910 年羅素與其師 Whitehead 一起發表了三卷的《數學原理》，在其中他提出了羅素悖論，並對這一概念做了初步的系統整理。
2. 哲學上羅素最大的貢獻是和 G. E. Moore 一起創立分析哲學，此外他還在認識論、形上學、倫理學、政治哲學和哲學史方面做出過貢獻。在劍橋時他信奉唯心論與新黑格爾主義，但 1898 年在 Moore 的影響下放棄了唯心論，轉而成為新實在論的倡導者。此後始終強調現代邏輯和科學的重要性，並批判唯心論。
3. 羅素的分析哲學認為：通過將哲學問題轉化為邏輯符號，哲學家就能夠更容易地推導出結果，而不會被不夠嚴謹的語言所誤導。羅素認為哲學和其他自然科學的不同只是在於研究的方向（哲學研究更廣泛的內容），但他們的研究方法應該是相同的。哲學和數學一樣，通過應用邏輯學的方法就可以獲得確定的答案，而哲學家的工作就是發現一種能夠解釋世界本質的理想的邏輯語言。

羅素對道德與教育的看法

1. 在倫理學與道路方面，羅素持開放的態度，認為過多的道德束縛是人類不幸的根源，道德不應限制人類本能的快樂，因此提倡試婚、離婚從簡和節育等，認為未婚男女在雙方都願意的情況下發生性關係並非不道德的行為，這種觀點使他在美國遭到激烈抗議，最終還導致他失去了紐約城市大學的教授職務。
2. 在教育方面羅素認為學生的言行舉止不應受到約束與限制，在這一思想的影

響下他和他的第二任妻子 Dora Black 於 1927 年一起創立了一所試驗學校 Beacon Hill School。

羅素著作一覽表

- 1896, *German Social Democracy*, London: Longmans, Green.
- 1897, *An Essay on the Foundations of Geometry*, Cambridge: At the University Press.
- 1900, *A Critical Exposition of the Philosophy of Leibniz*, Cambridge: At the University Press.
- 1903, *The Principles of Mathematics*, Cambridge: At the University Press.
- 1905 *On Denoting*, Mind vol. 14, NS, ISSN: 00264425, Basil Blackwell
- 1910, *Philosophical Essays*, London: Longmans, Green.
- 1910–1913, *Principia Mathematica* (with Alfred North Whitehead), 3 vols., Cambridge: At the University Press.
- 1912, *The Problems of Philosophy*, London: Williams and Norgate.
- 1914, *Our Knowledge of the External World as a Field for Scientific Method in Philosophy*, Chicago and London: Open Court Publishing.
- 1916, *Principles of Social Reconstruction*, London: George Allen & Unwin.
- 1916, *Justice in War-time*, Chicago: Open Court.
- 1917, *Political Ideals*, New York: The Century Co.
- 1918, *Mysticism and Logic and Other Essays*, London: Longmans, Green.
- 1918, *Roads to Freedom: Socialism, Anarchism, and Syndicalism*, London: George Allen & Unwin.
- 1919, *Introduction to Mathematical Philosophy*, London: George Allen & Unwin.
- 1920, *The Practice and Theory of Bolshevism*,London: George Allen & Unwin
- 1921, *The Analysis of Mind*, London: George Allen & Unwin.
- 1922, *The Problem of China*, London: George Allen & Unwin.
- 1923, *The Prospects of Industrial Civilization* (in collaboration with Dora

Russell), London: George Allen & Unwin.

- 1923, *The ABC of Atoms*, London: Kegan Paul, Trench, Trubner.
- 1924, *Icarus, or the Future of Science*, London: Kegan Paul, Trench, Trubner.
- 1925, *The ABC of Relativity*, London: Kegan Paul, Trench, Trubner.
- 1925, *What I Believe*, London: Kegan Paul, Trench, Trubner.
- 1926, *On Education, Especially in Early Childhood*, London: George Allen & Unwin.
- 1927, *The Analysis of Matter*, London: Kegan Paul, Trench, Trubner.
- 1927, *An Outline of Philosophy*, London: George Allen & Unwin.
- 1927, *Why I Am Not a Christian*, London: Watts.
- 1927, *Selected Papers of Bertrand Russell*, New York: Modern Library.
- 1928, *Sceptical Essays*, London: George Allen & Unwin.
- 1929, *Marriage and Morals*, London: George Allen & Unwin.
- 1930, *The Conquest of Happiness*, London: George Allen & Unwin.
- 1931, *The Scientific Outlook*, London: George Allen & Unwin.
- 1932, *Education and the Social Order*, London: George Allen & Unwin.
- 1934, *Freedom and Organization, 1814–1914*, London: George Allen & Unwin.
- 1935, *In Praise of Idleness*, London: George Allen & Unwin.
- 1935, *Religion and Science*, London: Thornton Butterworth.
- 1936, *Which Way to Peace?*, London: Jonathan Cape.
- 1937, *The Amberley Papers: The Letters and Diaries of Lord and Lady Amberley* (with Patricia Russell), 2 vols., London: Leonard & Virginia Woolf at the Hogarth Press.
- 1938, *Power: A New Social Analysis*, London: George Allen & Unwin.
- 1940, *An Inquiry into Meaning and Truth*, New York: W. W. Norton & Company.
- 1945, *A History of Western Philosophy and Its Connection with Political and Social Circumstances from the Earliest Times to the Present Day*, New

York: Simon and Schuster.

- 1948, *Human Knowledge: Its Scope and Limits*, London: George Allen & Unwin.
- 1949, *Authority and the Individual*, London: George Allen & Unwin.
- 1950, *Unpopular Essays*, London: George Allen & Unwin.
- 1951, *New Hopes for a Changing World*, London: George Allen & Unwin.
- 1952, *The Impact of Science on Society*, London: George Allen & Unwin.
- 1953, *Satan in the Suburbs and Other Stories*, London: George Allen & Unwin.
- 1954, *Human Society in Ethics and Politics*, London: George Allen & Unwin.
- 1954, *Nightmares of Eminent Persons and Other Stories*, London: George Allen & Unwin.
- 1956, *Portraits from Memory and Other Essays*, London: George Allen & Unwin.
- 1956, *Logic and Knowledge: Essays 1901–1950* (edited by Robert C. Marsh), London: George Allen & Unwin.
- 1957, *Why I Am Not A Christian and Other Essays on Religion and Related Subjects* (edited by Paul Edwards), London: George Allen & Unwin.
- 1958, *Understanding History and Other Essays*, New York: Philosophical Library.
- 1959, *Common Sense and Nuclear Warfare*, London: George Allen & Unwin.
- 1959, *My Philosophical Development*, London: George Allen & Unwin.
- 1959, *Wisdom of the West* ("editor", Paul Foulkes), London: Macdonald.
- 1960, *Bertrand Russell Speaks His Mind*, Cleveland and New York: World Publishing Company.
- 1961, *The Basic Writings of Bertrand Russell* (edited by R.E. Egner and L.E. Denonn), London: George Allen & Unwin.
- 1961, *Fact and Fiction*, London: George Allen & Unwin.

- 1961, *Has Man a Future?*, London: George Allen & Unwin.
- 1963, *Essays in Skepticism*, New York: Philosophical Library.
- 1963, *Unarmed Victory*, London: George Allen & Unwin.
- 1965, *On the Philosophy of Science* (edited by Charles A. Fritz, Jr.), Indianapolis: The Bobbs-Merrill Company.
- 1967, *Russell's Peace Appeals* (edited by Tsutomu Makino and Kazuteru Hitaka), Japan: Eichosha's New Current Books.
- 1967, *War Crimes in Vietnam*, London: George Allen & Unwin.
- 1967–1969, *The Autobiography of Bertrand Russell*, 3 vols., London: George Allen & Unwin.
- 1969, *Dear Bertrand Russell... A Selection of his Correspondence with the General Public 1950–1968* (edited by Barry Feinberg and Ronald Kasrils), London: George Allen and Unwin.
- Bertrand Russell, *The Problems of Philosophy* (Great Books in Philosophy), Prometheus Books (September 1988)
- 羅素，【哲學問題】，水牛出版社，1993 年。

羅素的教育著作

羅素有兩本與教育直接相關的著作：

1. 1926, *On Education, Especially in Early Childhood,* London: George Allen & Unwin.本書後來改名為：***Education and the Good Life.*** New York: W W Norton & Co Inc (June 1970) 繼續出版。

2. 1932, *Education and the Social Order*, London: George Allen & Unwin.

羅素的《教育論》

1. 世界上一定有許多像作者一樣的家長，他們渴望讓自己的子女 盡可能受到良好的教育， 但又害怕他們受到大多數現有教育制度的危害。從愛自己的子女逐步談論到政治與哲學較廣的範圍。
2. 本書內容包括：現代教育理論的假設；教育的目的；品格教育；恐懼；玩耍與想像；建設；私心與財產；誠實；懲罰；伙伴的重要性；愛與同情；性教育；幼兒園；智力教育； 十四歲前的學校課程；最後階段的學校教育；走讀學校與寄宿學校；大學。

羅素論現代教育

作者：劉福增/主編

出版社：水牛

出版日期：1988 年 02 月 28 日

羅素的辦學理念

1. 我恐怕大多數的校長和教育主管都把教育當作灌輸來了解。
2. 我自己的信念是：教育如要有意義，它就必須是顛覆性的。我的意思是說：教育必須向所有視為理所當然的事情挑戰，檢視所有公認的假設，挑戰每項神聖的事物，培養一種遇事質疑的精神。缺乏這種精神，只教導一些記誦的知識就會流於空洞。凡只培養年輕人成為隨波逐流庸才的企圖是有罪的。 *(The Life of Bertrand Russell,* 1978, p.527)

羅素 Beacon Hill School 的辦學原則

1. 嚴禁體罰，盡量使用勸說，而非強制，讓學生用功向上。
2. 學生間的糾紛與爭執，以及生活規範，皆由師生共組學校議會來解決或訂定。
3. 採行進步主義教育理念。
4. 為子女提供最好的教育。

◎ Beacon Hill School 從 1927 年開辦，直到 1943 年停辦，一共持續了 16 年。

Beacon Hill School 辦學失敗的原因

1. 財務不健全，只靠少數學生所收的學雜費不足以維持學校基本開銷。(每年虧損超過 1000 英鎊)
2. 羅素必須到處籌措經費，除了向家長募捐，必須靠在報章雜誌寫稿以及寫書的版稅來挹注。
3. 羅素夫婦共同辦學，篤信戀愛自由，婚姻其實是貌合神離，二人並不同心。
4. 羅素雖提倡民主平等，但仍有貴族身段與勞心勞力之分的觀念，與其教育理念不合。
5. 學校成為問題學生收容所，學生不是來自破碎的、父母離異的家庭，就是來自於非主流社會。

羅素對洛克與盧梭的批評

1. 洛克（Locke）與盧梭（Rousseau）都摒棄了當時流行的錯誤觀點，但他倆都沒有超越傳統的束縛。
2. 他們的思想都有自由主義和民主的傾向，但所談論的卻僅限於貴族教育，這種教育只適於特權階級，在現代平等的社會裡不可能存在。

現代教育理論的基本原理

1. 未來的理想的教育制度應給予每個兒童充分發展自己的機會，盡管它不能立即實現。
2. 堅持民主的教育，即使它是一種普及的教育，但也無須排斥精英教育。
3. 弄清楚民主與教育間的關係是很重要的，堅持僵硬的一致性是很危險的。
4. 教育上堅持民主的原則，並不表示贊成「誰都不該接受最優質教育」這樣的論調。
5. 堅持平等主義的教育觀會妨礙社會進步，並使大眾教育水平倒退一百年。
6. 我們不應犧牲進步來換取機械式的平等，而應逐步邁向民主教育，盡可能不去破壞那些與社會不公有關，但有價值的東西。

良好教育方法的特色

1. 良好的教育方法應該是可以普及的方法，一旦發現能產生良好效果的方法，就應加以推廣。
2. 良好的教育方法決不應該在本質上只限於少數特權階級，現代教育理論和實踐中的精華都有著民主性的來源，譬如蒙特梭利是從貧民區的幼兒園開始起步的。
3. 高等教育應為有特殊能力的學生提供特殊的機會，此外沒有理由讓任何一個兒童失去受教育的機會。

教育的目的是實用，還是裝飾？

1. 凡勃倫（Veblen）的《有閑階級的理論》（*Theory of the Leisure Class*）一書尖銳地將裝飾性與貴族統治相聯繫，但只有教育這方面的內容與我們相關。
2. 男生應主要學習古典學科還是現代科學？要想回答應考慮多種因素，其中一個就認為古典學科是裝飾性的，而現代科學是實用性的。
3. 教育是否應盡快地培養學生學會謀生？這又涉及實用性和裝飾性的問題，盡管不十分明顯。
4. 是應該教會兒童發育正確、舉止優雅，還是應將這些僅看作貴族統治的遺

物？藝術鑒賞是否只是藝術家的事？

5. 教學中拼字與發音是否應相似？這些問題在一定程度上都產生於實用性和裝飾性的爭論。

整個「實用與裝飾」的爭論只是空談

1. 一旦這些概念定義清楚，爭論便不復存在。
2. 根據環境不同，生命有好壞之分，只有當它成為過幸福生活的手段時，才具有實用性。
3. 教育當然具有實用價值，因為教育過程是通往目的的手段，它本身不是目的。
4. 將「實用性」的對立面稱為「裝飾性」意味著它或多或少不那麼重要，表示性質的形容詞「裝飾性」修飾傳統的概念「紳士」和「淑女」非常恰當。
5. 舊時的「裝飾性」教育的理想是貴族化的，因為它的前提是有錢且無需工作，現在沒有人會倡導這種狹隘意義上的裝飾性教育。

實用教育與其對手出現三個問題

1. 第一個就是貴族教育和民主教育的爭論。前者認為：特權階層的教育是愉快地享受閑暇，次等階層的教育是用勞動為他們服務。民主教育既反對貴族教育那些無用的知識，又認為勞動者的教育不應僅僅限於實用。
2. 第二個問題勞心者和勞力者的區分。除了一些受傳統影響的人外，大多數人都認為教育的目的就是生產更多的、各種各樣的產品，他們可能贊成醫學和衛生學教育，但對文學、藝術、哲學等沒有絲毫的熱情。
3. 第三個問題：只有不實用的知識才有內在價值嗎？所有有內在價值的東西都不實用嗎？

教育中人文學科與實用科學同樣重要

1. 要想充分發展想像力，了解一些關於文學、歷史、音樂、繪畫和建築的知識是非常重要的。
2. 而只有通過想像，人們才知道世界會是什麼樣子；沒有想像力，「進步」只能是機械的和微不足道的，但是科學同樣能促進想像。

羅素論教育的目的

一、羅素論教育的目的

The Aims of Education = the kind of person we wish to produce

- Dr. Arnold：humbleness of mind
- Aristotle: magnanimous man
- Jesus Christ: love
- Kant: no action of which love is the motive can be truly virtuous.

二、傳統中國與古希臘雅典教育目標的比較

- 雅典的兒童要熟記《荷馬史詩》；中國兒童同樣要背誦《論語》。
- 雅典兒童要敬奉神明，但只表現於外在的宗教儀式上，而其自由思考卻不受限制；中國兒童經常參加祭祖儀式，卻不被強迫相信儀式的含義。
- 雅典人和中國人都同樣希望享受人生，而且都具有因細緻的審美觀而變得高雅的享樂觀。
- 中國式教育帶來的是穩定和藝術，卻沒能帶來進步和科學。古希臘人的熱情追求固然帶來進步，也帶來了災難，而沒有帶來穩定。
- 中國文化只限於很少數受過教育的人，希臘文化則建立在奴隸制基礎之上。

三、近代列強以富國強兵為教育目標之批判，例一：日本

- 日本的教育目的是通過培養公民的愛國情操而願為國家獻身，同時透過知識的傳授使公民能為國家有用。
- 日本採取全盤西化的策略使她難以保存自己的文化，可是他們認為這是國家處於生死存亡關頭時，必須採取的方法。
- 日本教育太過死板，並且造就了特別賣力工作的機器，真正的教育固然不該成為懷疑主義，但也不能成為教條主義。

四、近代列強以富國強兵為教育目標之批判，例二：英國

- 英國公學貴族式教育目的是為大英帝國培養一批忠誠官員，以培養下列美德為目標：活力充沛、堅毅不拔、健壯體魄、信仰堅定、正直忠誠，堪負重任。
- 英國教育不鼓勵思辨，因為思辨產生懷疑，也不需同情，因為同情會妨礙統治殖民地的人民，為了強硬，捨棄了善良；為了意志堅定，捨棄了想像。
- 英國高等教育中存在的貴族傳統的影響是有害的，也許這種傳統會逐漸消失，也許傳統的教育機構會發現已經不能適應自己的要求。

五、近代列強以富國強兵為教育目標之批判，例三：美國

- 美國的公立學校成功完成了一項前所未有的任務：把不同種族的人改造成

統一的民族。這項工作完成得巧妙，實在應給予高度的讚揚。

- 美國的優點在於：人民生活富裕，沒有戰爭，沒有中世紀遺留下來的束縛人們思想的傳統，擁有濃厚的民主氣息和先進的科技。
- 美國教育的缺點是它培養排他的愛國主義，這是把學生當作達成目的的手段，而不是把培養學生本身作為目的。羅素認為應該把學生作為目的，而不是手段或工具。

六、為何要把學生當目的，而非手段？

- 兒童與年輕人內心能感受到真心為他們好和把他們當作達成某個目標手段之間的區別。如果教師不全心全意地愛學生，那麼學生無論在性格還在智力方面都不會全面、自由發展，如果把學生當作手段，就不會有全心的愛。
- 我們自己都有過這樣的體會，當我們渴望某種好的事物時，並不是因為得到它之後就能達到某個偉大的目的。
- It is not enough that the educator should love the young, it is necessary also that he should have a right conception of human excellence.
- （教育者僅有對年輕人的愛是不夠的，他還必須具備正確的人生卓越觀。）

七、教育的目的與普遍可欲的特質

- 有些品質是一部分人希望擁有的，而另外一些則可能是普遍應該具有的。
- 我們需要藝術家，也需要科學家；我們需要管理者，也需要農民、工人和麵包師，在某一領域極其優秀的人的品質對於常人來說可能就不那麼好了。
- 羅素提出四項特質作為人們普遍應具有的內涵，分別是：活潑、勇敢、敏感與理智。

八、活潑(vitality)

- 活潑或活力是生理上，而非心理上的性格特徵。通常人們認為只要有健康的身體就會有活力，但它隨著年齡的增長而衰退，到老年就幾乎沒有了。
- 除了某些特殊的環境下，只要有生命力，就會感覺到活著的喜悅。
- 活力能引起人們對外面世界的興趣，也有助於人們從事吃苦耐勞的工作。
- 活力還能防止嫉妒，因為它使人們感到自己生活的美好。

九、勇敢(courage)

- 勇敢有好幾種形式，包括無所畏懼與控制恐懼，當恐懼是合理時，無所畏懼是一回事，而恐懼不合理時，沒有畏懼又是一種情況。沒有不合理的恐懼固

然很好，能控制恐懼當然也很好。

- 勇敢的表現是後天訓練出來的，同時也是一種社會的要求，譬如男人不應該臨陣脫逃，應擅長各項運動，在火災、地震、輪船失事時必須保持鎮定等。
- 羞愧和屈辱是產生勇氣的兩個強大障礙，各種恐懼相互鬥爭之中，害怕受到大眾的責備的成分可能較大。恐懼不僅在行為上，更應該在感覺上，不僅在有意識的感覺中，還應該在無意識的感覺中，加以克服。
- 表面上克服恐懼符合貴族型教育的要求，將產生有害的扭曲反應，但大家卻認不清這種反應是恐懼的結果。上海租界發生英國軍官下令鎮壓中國學生的慘劇，其實並不是堅定勇敢的行為，而是一種恐懼懦弱的表現。
- 羅素相信，對常人進行教育，使之無畏地生活是完全有可能的，不過迄今為止，只有少數英雄和聖人能夠無所畏懼地生活。

◎ 要具備非壓抑性的勇敢需具備的因素

- 首先最簡單的是健康和活力，這二者盡管不是必不可少的，但對形成勇氣有很大的幫助。
- 其次，在危險下的經歷和體驗是必要的，但指的不是特定的勇敢，而是廣義的勇敢，要培養這種勇敢需要結合自尊和對生活的冷靜觀察。
- 自尊的人是為自己活著，而非為他人活著，可以為了達到一個共同的目的自願接受權威的領導。同樣我們的目的也不能強加於別人，命令與服從必須在保留個人的自尊與自願追求同一目標的情況下，才能成立。
- 要想獲得最高程度的勇氣，必須具備非屬個人的人生觀(impersonal outlook on life)。這是指平靜地面對死亡。傳統的辦法是壓抑自身恐懼的情緒，完全拋棄自我，抑制自己的情欲和放棄本能的快樂。羅素批評說，即使能夠做到，但後果卻是極其有害的。

十、敏感(sensitiveness)

- 在某種程度上，敏感是單純勇氣的補充。如果一個人對於所面臨的危險沒有認知或敏感度，勇敢的行為會變成愚蠢與魯莽。
- 敏感是外界刺激在人身上產生的情緒反應，它不見得是一種好的品質，要想使它成為一種好的品質，這種情緒反應在某種程度上就應該是適當的，而不僅僅是強烈的。
- 理想的敏感發展的第二個階段是同情。同情發展有兩個步驟：首先，即使當

受害者並不是關係很親近的客體時，也能產生同情。其次，當痛苦的發生僅為耳聞，並非目睹時，也能產生同情，這一步主要取決於理智。

- 認知的敏銳度同樣應該包含在敏感裡面，它與觀察的習慣幾乎是一回事，而且往往被認為與理智有很大的關係。

十一、理智(intelligence)

- 傳統道德的一個很大缺陷就是過分低估了理智。古希臘人在這方面倒沒有錯，但基督教會卻教導人們相信只有德行才最重要，而所謂德行也就是戒除一系列被稱為罪惡(sin)的行為。
- 所謂的理智包括實際的知識和獲得知識的能力，無知的成人往往難以受教，因為他們無法接受科學的觀念。
- 「理智」或「智力」一詞指的是求知的能力，只有通過不斷練習才能掌握。光傳授知識而不培養智力也有可能，這也是人們經常所做的。
- 我把開發智力看作教育的主要目的，這看起來很普通，實際卻並非如此。
- 灌輸所謂正確信仰的願望使得教育家往往忽視智力的培養。

◎ 培養理智的方法

- 智性生活的基礎是好奇心，其簡單形式動物也具有，智力所要求的只是一定形式的好奇。
- 所謂好奇，就是對知識的一種天生的熱愛，是與生俱來的本能。
- 兒童有天生的好奇心，動物、機器、雷雨以及各種形式的手工製品，都會引起兒童的好奇心。他們對知識的渴望會使最有理智的成年人都感到慚愧。沒有好奇心，也就沒有了活躍的智力。
- 盡管童年以後的好奇心在廣度和深度上都有所減退，但在質量上可長期得到提高。

◎美滿幸福人生的條件

- 人是群居的動物，這很自然，因為沒有這種組合，我們不會感到任何生命的樂趣。
- 我們往往都站在願與之合作的、感覺是同一類的人一邊，如家庭、鄰居、同事、政黨、還有國家等。
- 希望獲得愉悅和願意和人合作的願望應該是正常而且強烈的，但在某些特定的場合能由其它願望壓倒，譬如希望獲得愉悅的願望通常被認為與敏感性有

關。沒有敏感便會是行為粗魯的人，社會組織也不會存在。

- 最好的教育可以使人具備活力、勇敢、敏感以及理智，一個由具備這些品質的男人和女人構成的社會，在各方面都會感到幸福。

羅素論品格教育

◎ 兒童本位的教育觀：把兒童當作目的

- 教育不應成為政治或宗教的工具。
- 教師應當愛學生勝過愛國家或愛教會，否則就不是個好老師。
- 兒童能憑直覺分辨出誰真心對他好，或只是把他當成工具。
- 教師如果缺乏愛心，學生的品格與智力就無法充分自由發展。
- 教師有沒有愛心就在於他是否把學生當做目的。

◎ 道德訓練與學齡前的品格教育

- 羅素對於道德教育的看法深受 20 世紀初心理學知識與實用發展的影響。
- 心理學公認幼兒期在一個人品格形成具有關鍵性的地位，因此應給予更多的注意。
- 道德教育就是品格教育，而且在實施上愈早愈好。
- 反對用防堵的方法從事品格教育要引導兒童的衝動往好的方向發展，並盡力幫助兒童養成良好的生活習慣。

◎ 品格教育應從出生時開始

- 應培養良好的生活習慣，因為壞習慣一旦養成，後患無窮，且會妨礙好習慣的養成。
- 良好習慣培養應注意健康與品性兩項原則。
- 父母應明智地分辨幼兒的真正需求，對於身體的不適必須即時處理，若只是尋求安慰，則只應釋度給予滿足。
- 鼓勵自發性的活動，抑制對他人的要求，以免養成驕縱的習性。
- 現代教育主張將外在約束盡量減低，但就需要一種內在的自制力，這是幼兒階段較易養成的。

◎ 羅素主張 道德教育應在六歲前完成

- 羅素沒有細分道德教育與道德訓練，後者範圍較狹隘，而前者含蓋較廣，且包含前者。

- 我們對於學齡前的兒童所施予的主要是道德訓練，通常是透過孩子做他該做的事來培養良好習慣。
- 道德教育則偏重對道德義務的規定提出恰當的理由，讓孩子接受並認同這些理由。
- 道德教育與道德訓練當然可同時並行，但後者一般來得優先。

◎ 道德教育的內容：良好品德的培養

- 良好的品格包含下列德行：勇敢、活潑的想像力、尊重他人、忍耐、堅毅、公正、誠實、愛心與同情。
- 教育有雙重目標：一是教導(instruction)，二是良好品性的培養。不同社群的政治體制與社會傳統有著不同的良好品德觀。
- 中世紀強調的主要德行是服從(obedience)，現代人則重視合作(cooperation)，取代順服(submission)，以群居本能(herd-instinct)取代尊敬(reverence)。
- 群居本能發揮到最大的團體就是國家，可是先前教會的普世性卻視它為無足輕重。

◎ 勇敢德行的培養

- 勇敢是沒有恐懼，兒童的恐懼並非出自天生本能，而是後天的感染。
- 對於恐懼，及早獲得自制力及進取心至關重要。
- 勇敢的德行包括無懼與控制恐懼，無懼應是針對合理的恐懼而言的。如有人懼怕蟑螂與老鼠或怕高，都是不合理的恐懼。
- 羅素說：「恐懼不僅應在行動上克服，在感覺上也要克服；不僅應該在有意識的感覺上克服，還應該在無意識的感覺上克服。」

◎ 公正德行的培養

- 與公正之德鄉對的缺失是自私或私心。
- 私心是人本性的一部分，不能任由發展，也不能全盤否定或壓抑。
- 自我犧牲固然是受人稱讚的美德，但卻不宜作為道德教育推廣的目標，因為它無法普及。
- 與其強調自我犧牲，不如培養公正的觀念和習慣，因為公正可以普及且每個人在世上都擁有一定的權利。
- 公正之德必出自於人際間的互動，只有與他人共處，才有可能懂得處事公正的道理。

◎ 誠實德行的培養

- 不僅語言上要誠實，而且思想上也要誠實。
- 說謊往往是由於恐懼的心理，譬如兒童學校考試不及格，擔心向父母說實話會遭到處罰。
- 要培養兒童誠實的品格一定要給他們較多一點的信任，而且判斷孩子是否誠實要審慎，事實認定不要太過嚴厲。
- 要孩子不說謊，成人一定要誠實。對孩子的承諾一定要兌現，倘若有困難諾言無法兌現，應向孩子誠實解釋原因，並取得諒解。
- 要求孩子聽話，切不可出言威脅懲罰，卻無意實行。
- 唯有誠實的教育才可能培養出正直坦率真誠與自重的各項美德。

◎ 道德教育的方法

- 羅素主張啟發式的教育，充分尊重孩子的人格與發展，並透過良好習慣的培養，養成各種德行。
- 反對權威式的壓抑與體罰的教育方式。
- 以身教代替言教，以讚美代替責罰，以啟發代替灌輸。
- 品格教育的秘訣就在於培養本能，而非壓抑本能。

◎ 羅素對於體罰的看法

- 羅素基本上不僅反對體罰，而且任何嚴厲的體罰如訓斥和譴責，都是沒有必要的。而他之所以反對體罰有下列幾項理由：
- 理智的父母才能產生有理智的孩子，體罰顯現出父母或教師的不理智。
- 品格上的重大缺陷，如欺侮弱小或虐待動物，很難透過體罰的方式來改正。
- 體罰會讓孩子產生錯誤的觀念與態度，誤以為使用體罰可以解決問題。
- 體罰無法贏得孩子真心的愛戴，人際關係變得緊張而殘酷。

◎ 賞罰應審慎根據下列的原則

- 誇獎或責備都不應拿孩子和他人來比較，不應對孩子說，他表現得比另一個孩子好，或責備他不如某人。因為前者讓他產生藐視的心理，後者讓他產生嫉妒。
- 應多誇獎，少責難。
- 對理所當然的事不要誇獎，只有經過道德上努力達成的成就，如慷慨無私的舉動，或有勇敢的表現時，才給予讚美。

◎ 同儕學習－品格教育與人格成長的條件

- 在品格教育與人格成長上，父母與教師都扮演主要的角色，但是作為同伴的其他兒童，是少不了的。
- 當孩子與其他同齡孩子交往時，可熟悉人際間互動，並學習到相關道德行為。
- 與年齡較長孩子相處，能激發他的進取心，如果大孩子心地善良更可以成為他仿傚的對象。
- 與年齡較小的孩子相處讓他有機會實踐強者對弱者的德行
- 在同齡者當中，他可以在自由競爭和平等合作中學會自尊，而不專橫，體諒而不卑屈。

◎ 愛是道德教育最重要的要素

- 羅素說：「教育工作必須以愛為動力，以培養孩子的愛心為目的。」
- 愛是良好品格的本質，但愛不能作為各階段有意識追求的目標，而是恰當對待孩子的自然結果。
- 愛不能作為一種義務而存在，當愛變成一種義務，即使不會造成反效果，也會完全無用。
- 希望得到子女敬愛的父母，並不靠命令，而是靠無條件的付出關懷，與不期望回報的愛心，才能使子女自發地以愛來還報。

◎ 培養愛心應注意的原則

- 沒有任何方法可以強迫孩子產生同情心和愛心，唯一可能的辦法是觀察自然產生這兩種情感的條件，然後努力創造這些條件。
- 愛和同情是不同的，同情心是可以普及的，而愛在本質上必然是選擇性的，它無法被創造，卻只能被解放出來。
- 快樂和勇敢是釋放愛的泉源，我們必須善待孩子，使他們快樂和自由，他們就會自發地善待他人，而他人也會以友愛回報。
- 正確的品格教育必須具備真誠的愛心，唯有真正的愛心才會產生不可抗拒的魅力，並引起期望中的反應。

【附錄-照片】






24 1:18PM

















