

教育研究集刊

第四十九輯第三期 2003 年 9 月 頁 93-111

J. Dewey 教育目的論的辨明與詮釋

林秀珍

摘 要

J. Dewey 的教育目的主張曖昧模糊，常常引起誤解和爭議，有必要加以討論與釐清。所以本文主要目的有二：第一是以 Dewey 的學說意旨和歸納前人研究的成果，對 Dewey 教育目的論再作討論澄清。第二是跳脫有、無二元對立的思維與語言文字的考掘，從超越性的詮釋立場，來衍釋 Dewey 教育目的論中隱而未顯的深意，期能開啓創造性的詮釋視野，啓發吾人的教育思考。爲了達成前述目的，本文內容主要分成兩大部分，第一部分針對「教育無目的論」、「教育無外在目的」，以及「無目的的合目的性」等三種稱述 Dewey 觀點的說辭加以討論。第二部分是將 Dewey 教育目的論中有待商榷的論證與疑義「存而不論」，直接藉由老莊哲學的超越觀點，通過「萬竅怒號」、「無待於外」，以及「長而不宰」的理解，來開顯「生長」的人文意蘊，期能深化 Dewey 教育目的論的內在精義，開展新的詮釋視野。

關鍵字：Dewey、教育目的、教育似生長

本文作者為國立臺灣師範大學教育學系副教授

電子郵件為：t04036@cc.ntnu.edu.tw

投稿日期：2003 年 4 月 30 日；採用日期：2003 年 8 月 15 日

Some Clarification and Interpretation of J. Dewey's Aims in Education Concepts

Show-Jane Lin

Abstract

The vagueness of John Dewey's terminology produces difficulties in capturing the spirit of his philosophy. In this article, the author clarifies Dewey's concepts of aims in education and presents a humanistic interpretation of his metaphor, education as growth, from the perspectives of two ancient Chinese philosophers of Taoism-Lao-tzu and Chuang-tzu.

Keywords: John Dewey, aims in education, education as growth

Associate Professor, Departement of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: t04036@cc.ntnu.edu.tw

Manuscript received: Apr. 30, 2003; Accepted: Aug. 15, 2003

壹、前言

Dewey 是近百年來對我國教育學術發展影響深遠的學者。他曾在 1919 至 1921 年，在弟子胡適與蔣夢麟的熱心引介下，於中國大陸講學兩年，足跡遍及十一省。他在北京的長期講演錄兩年之間發行十餘版，「Dewey 兩字在當時幾於婦孺皆知」（舒新城編，1992：240），其影響力可見一斑。臺灣也有許多篇論文和專著介紹 Dewey 思想，所以教育界對 Dewey 並不陌生。在 Dewey 的教育哲學中，有關教育目的論的主張，曖昧、模糊，引起諸多討論和爭議。1919 年 10 月假太原舉行的第五屆「全國教育聯合會」，與會人士曾以「施教者不應特定一種宗旨或主義，以束縛受教者」、「故今後之教育，所謂宗旨不必研究、修正或改革，應毅然廢止」的高論，建請教育部廢止教育宗旨（周予同，1992：31）。這項建議雖然未被教育部採納，不過其中仍可窺見 Dewey 的影響力。事實上教育不應特定一種宗旨或主義，和教育「無宗旨」、「無主義」之說大有不同，前者提醒施教者不要執著僵化於一套固定的「標準」；後者從根本上否定了教育宗旨的必要性。與會人士將二者視為同一，進而倡議廢止教育宗旨，顯然他們認為 Dewey 主張「教育無目的論」。學術界也有學者以「教育無目的論」來稱述 Dewey 的觀點（田培林主編，1969：108-109），這種說法很容易讓人以為，教育沒有或者不需要有目的。有多位學者（伍振鸞、高強華 1999：30-31；林玉体，1995：704；林逢祺，2003：241-242；單文經，1988：216-217；歐陽教，1991：180）曾提出澄清，Dewey 並非主張教育「沒有」或「不要」目的，一般人認為 Dewey 提倡「教育無目的」，這是一種誤解。也有學者（Ozmon & Craver, 1990: 136）明確指出，Dewey 認為的教育目的就是生長（growth）。不過吳俊升（1960：16-17）認為，生長的概念不能代替教育目的的概念，作為教育實施的指導。因為 Dewey 以更多的生長或繼續的生長為標準，來辨別生長的善惡，以代替實施教育的指南針，在理論上有不可克服的困難。他指出假如一種生長是壞的，決不因其有更多的生長，或引起其他方面的生長，而變成好的生長。任何生長不能因為量的增加而變其質，是很顯明的道理。所以生長不能作為衡斷教育實施的標準，因此不能具有教育目的的作用。他進一步指出，Dewey 的教育目的論有很多不能克服的困難，需要改變或修正。

凡此種種討論反映出 Dewey 教育目的論的晦澀與疑義。

本文主要目的有二，第一是以 Dewey 的學說意旨和歸納前人研究的成果，對 Dewey 教育目的論再作討論澄清。第二是跳脫有、無二元對立的思維與語言文字的考掘，從超越性的詮釋立場，來衍釋 Dewey 教育目的論中隱而未顯的深意，期能開啓創造性的詮釋視野，啟發吾人的教育思考。爲了達成前述目的，本文內容主要分成兩大部分，第一部分針對「教育無目的論」、「教育無外在目的」以及「無目的的合目的性」等三種稱述 Dewey 觀點的說辭加以討論。第二部分是將 Dewey 教育目的論中有待商榷的論證與疑義「存而不論」，直接藉由道家哲學的超越觀點，通過「萬竅怒號」、「無待於外」以及「長而不宰」的理解，來開顯「生長」的人文意蘊，以深化 Dewey 教育目的論的內在精義，開展新的詮釋視野。

貳、Dewey 教育目的論的討論和澄清

一、動態宇宙觀與教育目的的「成長性」

Dewey 的哲學是建立在動態宇宙觀的基礎上，對自然世界的動態理解，反映出他的思維邏輯，也間接形塑了他的教育思考。Dewey（1982: 110-114, 145-146）認爲，傳統靜態封閉的世界觀，在價值導向上崇尚永恆真理，貶抑變化不定的事物。16 世紀開始到 20 世紀，物理學和生物學的發展爲科學帶來劇烈變革，也改變人類的宇宙觀。現代科學揭示一個開放的宇宙，內部無限複雜，所以無法找到一套可以將宇宙概括說明的公式。過去認爲「變化」帶來不穩定，造成歧異、對立與毀滅，現在「變化」代表著新的可能性與進步，也預示一個更好的未來。現代科學修正了自然的固定目的說，讓人對自然的觀察和想像獲得解放。Dewey 接受現代科學的觀念，把變化、不確定與偶然性也視爲宇宙的特徵。他（Dewey, 1958: 147-160）承認宇宙有確定、有序的規律存在，但是另一方面，宇宙也變幻莫測、模糊不定，只是人性有戀棧明確與穩定的保守性，不確定的變化往往被排除在「實在」（reality）之列。傳統哲學家彰顯宇宙的穩定性和統一性，同時也遮蔽了多變的自然中所蘊含的潛在可能性。Dewey 肯定「變化」的意義與價值，他把宇宙視爲持續發展的歷程，穩定和秩序是發展中的階段性終結，不是終極的結

束（林秀珍，1999：9）。從動態的宇宙特性來看，人類的教育活動也是持續進展的歷程，教育目的在指導切近的階段性發展，目的本身也在成長的歷程中，具有動態的活力。傳統所謂「終極」、「究竟」的教育目的，很難因應瞬息萬變的宇宙現象與社會需要，所以 Dewey（1959: 118-129）強調教育目的要從教育歷程的現實條件中產生，才能具有動態權宜的成長空間。

二、哲學改造與「因時因地制宜」的教育目的性

Dewey（1982: 94; 1991: 1-3）認為，哲學的目的不是探討永恆終極的實在，而是立足於生活世界，指導生活作為，解決社會困境。他從問題解決的觀點思考哲學意義，提出哲學重建的必要，目的不在否定傳統哲學，而是因應當前文化背景與社會衝突，尋求針砭之道。由於問題是思考的起點，問題情境千變萬化，沒有一套既定模式，研究者只能從探究過程中，尋找適當的方法，無法依循一定的邏輯形式來解決問題，哲學重建的邏輯也是如此。Dewey（1959: 384, 386）認為哲學是教育的普通原理，教育是哲學的實驗室。既然哲學是生活與行為的指導，具有實用的性質，所以教育的思考也是依循相同的理路，避免預設終極遙遠的教育目的，著重結合當前生活情境與文化環境因素，考量學生身心條件，在教育歷程中以問題解決的反省思維以及手段—目的交互為用的繼續性原理來通權達變，以求因時因地制宜，達成切近目標為要。

「因時、因地制宜」的教育目的，能夠切合當前學生身心條件與環境因素，讓學生成為主動的探究者，而不是被動的接收器。配合教育目的的達成，Dewey（1959: 192）在教學上也提出幾點策略：第一，提供真正且持續的經驗情境，讓學生覺得有興趣。第二，在此情境中有真正的問題刺激思考。第三，學生蒐集資料並作必要的觀察。第四，學生有責任將擬議的解決方案循序發展。第五，學生有機會和情境將自己的觀念加以應用，一方面使觀念的意義明晰，另一方面能自己發現觀念的有效性。這些教學策略反映出 Dewey 以問題解決為導向的探究邏輯，也藉著問題解決的需要，刺激學生思考手段與目的的關係，進而形成有意義的經驗。誠如 Dewey（1982: 94）所言，哲學的任務是使人明瞭自己時代的社會衝突與精神衝突，提供推動社會前進的精神力量，使人更能達到有序與理智的幸

福之境。教育既然是哲學的實驗室，教育目的的訂定，自然也會「因時、因地制宜」，強調思想與行動緊密連結的必要性。

從變動的宇宙觀和哲學改造的邏輯可以發現，Dewey 的教育目的具有持續發展的成長性與因時因地制宜的權宜性，不會固守單一「標準」，作為教育歷程的究竟終點。對於 Dewey 的教育目的論以「無目的」、「無外在目的」或「無目的的合目的性」稱之，是否妥當？以下將提出討論。

三、Dewey 是否主張「教育無目的論」？

Dewey 的教育目的主張被冠以「教育無目的論」之名，其實和 Dewey 自己曖昧不明的說法有關。這種模糊的說法可以從以下摘錄的兩段話看出來。第一是：「只有成人、父母、老師等才有目的，像教育這樣的抽象概念並沒有目的。」（Dewey, 1959: 125）；第二是「除了更多的生長之外，別無其他所謂的生長；除了更多的教育之外，別無其他所謂的教育。」（Dewey, 1959: 60）根據第一種說法，讀者很可能推得出教育無目的的結論。不過根據文意的前後脈絡，這段話是在總結前幾段的說明。Dewey（1959: 122-123）在前幾段中談到，老師或父母如果只是根據自己的想法來為孩子訂定教育目的，這就像農人無視於土質、氣候條件來訂定農作的理想一樣荒謬。任何有價值的目的意味著有助於觀察、選擇和能讓活動持續進行下去的計畫。就此看來，Dewey 強調抽象的教育概念沒有目的，只有成人等才有目的，這段話的文意應該重在突顯教育活動是人為的活動，教育目的是人為所賦予，成人在訂定教育目的時不能自以為是，不顧孩子身心發展的條件因素。更進一步來說，有價值的目的要能提供教育者觀察與前瞻的建議，或者可以轉換為方法，來結合教學活動的進行（Dewey, 1959: 117-129）。所以如果根據「像教育這樣的抽象概念沒有目的」一語，而推衍出 Dewey 主張教育無目的論，有斷章取義之嫌。

第二種說法引起的討論最多，這種說法與「教育似生長」（Education as growth）的見解有關。Dewey 以生物性的生長特性來說明教育的屬性，這是類比的用法，雖然藉由譬喻的方式能讓教育的涵義變得淺顯易懂，容易掌握，但是生長和教育的屬性畢竟只是相似，相似性再高，也不可將二者混淆或等同視之。由

於 Dewey 對於生長的譬喻用法並未加以清楚定位，因此很容易讓人誤以為 Dewey 主張教育和植物的生長一樣，不需要有價值目的的性質。生物生長是自然天性，也是本能的展現，但是教育活動是後天人為有意的計畫活動，帶有文化傳承與「長善救失」的價值導向，二者其實不可等量齊觀。Dewey (1959: 1-11) 提到，教育是延續社會生活與文化再生所必須，顯然他也同意教育是價值導向的活動。所以他不是以自自然然，不帶價值目的的生長特性來類比教育，而是以「更多的生長」作為生長目的，來類比「更多的教育」是教育的目的。這種比喻突顯了教育本身自為目的的特性。還有在 1938 年的《經驗與教育》(*Experience and Education*) 一書中，Dewey 提出生長的繼續性原則和互動原則作為教育經驗的規準，所以繼續性和互動性也是 Dewey 用來類比教育的重要屬性。再者，他在《民主與教育》(*Democracy and Education*) 一書的第八章，專門討論教育目的的訂定規準；在 1933 年再版的《我們如何思維》(*How We Think*) 的第二章，更明白提出反省思考必須作為教育目的的理由；另外在《經驗與教育》中，Dewey (1963: 64) 也曾出現「教育的理想目的是創造自我控制的能力」一語。這些證據都足以說明，Dewey 並非主張教育「不要」或「沒有」目的，以「教育無目的論」來稱述 Dewey 的觀點，不僅不能開顯其思想要義，反而徒增誤解與困擾。

四、Dewey 是否主張「教育無外在目的」？

根據教育價值論的型架，教育的目的性可以從內在價值與外在價值加以分析，前者是從教育之所以為教育的立場來說，也就是教育本身自為目的，側重受教者的內在價值發展；後者著重教育的應用價值，強調教育的工具實利性（歐陽教，1991：35-45）。Dewey (1959: 59) 曾經指出：「1.教育歷程沒有本身以外的目的，它就是自身的目的；2.教育歷程是繼續不斷重組、重建和重新形成的歷程。」從這段話可以發現，Dewey 強調教育歷程本身自為目的，其實是在突顯教育的內在目的性，也就是彰顯教育要能獨立創造發展，才能使受教者在身心各方面的成長受到基本保障，不會囿限於成人社會的「職業準備」、「人力開發」等實利觀點，讓教育工具化，進而扭曲了受教者生命歷程自為目的的價值。由此觀之，Dewey 是從根本上掌握了生命成長本身至高的價值意義，進而推衍出教育的目的和理想

應該側重受教者的內在價值發展，也就是以確保受教者成長的繼續性來思考教育活動的進行，而不是像傳統教育一樣，以成人標準來主宰孩子的成長。所以 Dewey 強調教育的內在目的殆無疑義，但是 Dewey 是否主張教育無外在目的則需進一步釐清。

教育的內在目的與外在目的不必然衝突對立，二者可以相輔相成，並行不悖。誠如 Dewey (1971: 50) 所言：「一個活動如果本身並不具自為目的的價值，就不能有效地作為其他事物的準備。」換言之，只要每個活動的意義在當下充分展現出來，這個活動自然而然就會成為有效的「工具」，來促成更進一步的結果。所以 Dewey 是以教育歷程或成長歷程自為目的的意義為基礎，只要每個成長階段的品質獲得保障，工具性效益或實利的結果也隨之而生，這種自然的結果與教育的外在目的並無二致，因此教育的外在目的並不需要特別強調出來。尤其 Dewey 對於教育強調外在目的所產生的種種流弊洞察深入，他 (Dewey, 1959: 60) 指出以成人環境變成孩子成長的標準時，孩子天生本有的能力會被忽略。著重服從性和一致性的結果，讓教育變成機械化的技能練習，結果犧牲了學生的覺知性，也導致學生的原創力無法發展。所以他 (Dewey, 1959: 129) 謹慎的提出忠告：「一個真正的目的在任何一點上都反對在行動過程中由外而加的目的。後者僵化、固定，在既有的情境中不能刺激智慧。……在教育上，強調為未來而準備的觀念，以及造成師生機械性和奴性的狀況，應該由當前流行的外在強加的目的來負起責任。」Dewey 對於教育外在目的的思考充分反映出他對現實環境的針砭批判。傳統教育所強調的外在目的相對於當下而言，顯得遙遠而不切實際，既不能兼顧現實學習者的身心條件，也無法轉換為方法，更有可能限制了教師展現智能的自由度 (Dewey, 1959: 120-129)。由此觀之，Dewey 確實對教育的外在目的說抱持保留的態度。

Dewey (1959: 118-129) 認為，良好的教育目的是從教育歷程的現實條件中產生，具有權宜的彈性度，在行動檢測中持續成長。未達目前的手段是暫時的目的，達成之目的又作為下一階段活動完成的手段。他以可見的目標 (end in view) 作為逐步推進的階段性任務指標，以避免傳統終極性目的所生的僵化、固定、孤立、遙遠與忽略現實之弊。從 Dewey 動態的宇宙觀與哲學重建的邏輯可以了解，

強調教育中眼前可見的目標是直接面對當前處境，提供因應的指導方針，一方面切合實際需要，另一方面避免現階段活動歷程的失序和混亂。但是秩序和穩定性的建立只是教育活動發展中的階段性終結，不是最後的句點。因為宇宙的變化時時刻刻在進行，設定終極目的，除了容易忽略或扭曲當前活動的意義之外，也無法回應外在環境複雜多變的可能性。Dewey 明確提出教育無外在目的，主要針對時弊，以及多變的自然現象而發。不過教育無外在目的之意，有待進一步釐清。

教育無外在目的的涵義至少有兩種可能。第一，教育「沒有」或「不要」外在目的。第二，教育的外在目的可以存在，不過不能被當作唯一標準，來限制或扭曲當下的活動。第一種涵義是對外加的教育目的持完全否定的態度，也就是從根本上反對外在目的存在的價值和合理性。第二種涵義是教育可以有外在目的，但是強調「放下」或「消解」對外在目的的執著，確保自為目的的內在價值有發展的空間和可能性。筆者認為以第二種涵義來詮釋 Dewey 的教育無外在目的的說法，比較貼近 Dewey 哲學的精神。因為 Dewey (1963: 17) 曾經提到，從教育哲學的發展史來看，教育理論中常常存有非此即彼的對立思維，這些對立思維在校正對方的缺失時，自己也走向另外的極端。Dewey 的思想體系始終以繼續性原則來調和對立的觀點，他的許多著作，例如：《經驗與自然》（*Experience and Nature*）、《學校與社會》（*The School and Society*）、《經驗與教育》等都是運用繼續性原則，以有機的整體來包容和連貫彼此的關係（吳俊升，1960：9）。所以他對教育目的的看法應不至於落入非此即彼的強或邏輯。如果從繼續性的觀點來理解，教育的內在和外在目的可以相輔相成，同時並存於教育活動中。不過就「生長」的涵義而言，自為目的的教育價值應該優先於外在工具性的發展，以確保一切教育活動合於基本的價值，不管外在目的為何，總是不會逾越「繼續性」和「互動性」的教育規準。由於證諸事實，外在強加於教育活動之上的目的常常變成唯一標準，因此遮蔽了教育人員的視野，限制了理智開展的自由度。所以 Dewey 「反對」由外而加的教育目的，應該不是完全否定教育外在目的的價值或需要性，只是對獨尊外在目的的嚴重惡果提出嚴正批判，希冀力挽狂瀾於既倒。其次，Dewey（胡適譯，1970：114-115；Dewey, 1919-1920/1973: 210-211）曾經在訪華的演講中談到：「總括說，特別是在民主國家中，教育的目的是養成良好的公

民。……我對於良好公民舉出了幾個條件，因為我想要強調，教育的目的不是培養學者或書呆子，成天以閱讀為滿足，而是培養有用的社會成員。」顯然 Dewey 在強調教育的內在目的之餘，也未忽略教育的社會功能，也就是藉著教育的力量來改良社會，促成民主理想的實現。Dewey 主張教育歷程沒有自身以外的目的，但是他在訪華演講中又以公民的培養作為教育目的，這兩種說法是否矛盾？依筆者之見，Dewey 有關教育無外在目的說辭，主要針對被視為「終極」、「最後」與「僵化」的外在目的所衍生的問題嚴厲批判，不過他所批判的著眼點是人為執著造作所生的流弊，不是根本否定外在目的的價值。從消解或放下執著的觀點來詮釋 Dewey 的教育「無」外在目的說，除了能夠切合其學說主張的一貫性，保留教育目的繼續成長的空間，更能開顯 Dewey 思想的要義。

五、Dewey 的教育目的論屬於「無目的的合目的性」？

在 Dewey 的主張中，「生長」被視為關鍵性的教育價值與道德價值（Hook, 1959: 12）。但是生長的概念是從生物學領域所借用，所以引起不少討論與質疑（田培林，1986：148-151；吳俊升，1960：14-15；高廣孚，1991：40-44；Peters, 1981: 74）。Dewey（1963: 36-37）後來補充說明，提出「更多的生長」與「繼續生長」作為教育性生長的規準，生長不只是身體的，也是智能和道德方面的發展。Dewey 的答覆說明了「生長」是教育活動內在且普遍的目的，包含所有正向的身體、智能、情感與道德的發展，不是任意而為的生長。歐陽教（1991: 180）認為，依照 Dewey 對生長觀念的修正看法來說，Dewey 的教育目的論是一種「無目的的合目的性」（purposiveness without purpose）。以「無目的的合目的性」來稱述 Dewey 的教育目的論是否妥當，以下將討論之。

I. Kant（1724-1804）曾以「無目的的合目的性」來說明美（優美）的形式條件，這種美是自由美或純美，也就是不依附在其他外在目的而存在之美，這是一般美學家所謂「為美術而美術」之純美的本質觀念（歐陽教，1964：209）。歐陽教的碩士論文是研究 Kant 哲學，所以他以「無目的的合目的性」來稱述 Dewey 的教育目的論，或許是受到 Kant 美學的啟發。如果就 Dewey 主張「為生長而生長」、「為教育而教育」的純然教育本質觀念而言，「無目的的合目的性」很貼切的

反映出 Dewey 對於教育本身自為目的的強調與重視。不過就字面涵義而言，這種說法也可能讓讀者「望文生義」，以為 Dewey 反對教育的應用價值或認為教育「不要」、「沒有」目的。由於語言文字是彰顯，也是遮蔽，這是語言本身的限制，言簡意賅的話語能切中核心要義，卻也可能失之簡略，讓讀者產生誤解。

此外，筆者認為，如果以「無目的的合目的性」來稱述 Dewey 的教育目的論，可以對教育工作者的自覺、自省產生提醒作用。誠如 Dewey 所言，只有父母、老師等才有目的，教育的抽象概念並無目的。目的既然是人為所賦予，成人在訂定教育目的時很容易以自我為中心，通過成人主觀的標準，把孩子的不成熟視為匱乏、不足，因此不顧孩子生長的條件，自以為是的作出種種設計和控制。就此而言，成人能夠看到孩子在每個成長階段本身的活力和精彩，才有可能給出尊重的空間。Dewey (1959: 59) 也提到：「就處理特殊科學和經濟問題的能力發展而言，我們可以說孩子應該成長為成人。就富有同情心態的好奇、無偏見的反應和開放的心胸而言，我們可以說成人應該復歸於孩童。」所以成人和孩童都在繼續成長的歷程中，只是成長的模式不同而已。「不同」是順應身心發展而成的事實，孩童和成人各自呈顯不同人生階段的精彩，其中無高下之別，更無優劣之分。然而衡諸人情之常，不同於己的性別、種族、膚色、省籍、宗教信仰、黨政流派等，常被貶抑為「不對」的異端，這種強分「你」、「我」的對立結果，已經在人類歷史上造成多次浩劫。把「不同」當作「不對」的思維模式，在教育上造成的悲劇之一，就是以成人為中心，抹煞孩子的獨特性，結果孩子變成成人的「複製品」，失去了童年的天真與青少年的浪漫。

「無」的涵義至少有兩種，第一是「空無」、「沒有」、「不要」；第二種涵義是道家哲學所強調，對人為造作與心知執著的「消解」與「放下」。筆者認為，從教育目的的成長性與通權達變的「時中」(timing)性而言，Dewey 的「無」目的之說比較適合第二種「無」的涵義。通過「無」對個人執著、偏見的消解作用，老師或父母不會拘泥於成人的眼光和價值標準，在思維上有容受「異己」的空間，才可能「看到」孩童的天賦潛能，進而留給孩童成長的餘地。所以「無目的」是不把自己訂定的目的當作唯一標準，「合目的性」是通過「無」的作用確保有目的的引導活動合於教育價值，不至於宰制孩童的成長，帶來反教育的結果。以自己

爲中心來作思考是人之常情，成人通過自己的思維，「自以爲是」的認爲孩子所需要的，事實上不一定是孩子真正的需要。如果缺乏「無目的」的消解作用，成人的目的往往變成強制與獨斷，不容許孩子的「創意」與「異議」，結果親子關係或師生關係陷入緊張、對立，學習對孩子而言，也變成痛苦的負擔。誠如 Dewey 所言，不只是孩童需要「成長」，成人也應該繼續「成長」，學習孩童所具備的好奇心與開放的心胸，以提昇生命的品質。只有成人不斷的自我提昇，才有能力爲孩童指點迷津。

綜合前述討論發現，無論是以「教育無目的論」、「教育無外在目的」或者「無目的的合目的性」來說明 Dewey 的教育目的論，難免都會引起誤解，讓人以爲 Dewey 主張教育「沒有」、「不要」目的或者否定、反對教育有工具性的應用價值。誠然 Dewey 對於「教育似生長」及教育目的的觀點，在論證與說明上因爲不夠周延清楚而受學者批判（吳俊升，1960：12-17；高廣孚，1991：40-48；Peters, 1981：74），不過筆者認爲，這些瑕疵無損於 Dewey 真知灼見的教育思考。尤其對於教育目的論的詮釋，如果能夠通過道家式的消解作用來理解「無目的」的涵義，就不會陷溺於「有」、「無」的二元對立中，遺忘了 Dewey 教育哲學的精髓。

參、超越有、無的二元對立來詮釋 Dewey 的教育目的論

Dewey 以生長來比喻教育，生長的各個階段有其獨有的價值與意義，各個階段的教育也應該像生長一樣，展現出特有的亮麗精彩，以導向繼續生長爲標的。對於「生長」的觀察和領悟啓發了 Dewey 的教育哲思，生物性的生長是自然事實，生長本身自爲目的的價值與意義，則是人文意蘊的揭露。這一點與老莊哲學通過生長的自然事實，尋繹萬物存有的價值根源，頗有相似的思考理路。雖然雙方處理的問題範疇不同，不過老莊有關「生長」的人文思考，有助於激盪讀者對「教育似生長」的深度理解。以下擬藉由老莊提出的「生長」蘊意，來開掘 Dewey 教育目的論中隱而未顯的「言外之意」，期能開啓創造性的詮釋視野，啓發吾人的教育思考。

一、「生長」的教育寓意是「萬竅怒號」之境

綜合 Dewey 的觀點可以推知，生長的內在目的與最高價值就是活出各成長階段的生命精采，這種精采不是與他人比較而得，也不是外在的成績排名所能比擬。讓孩子本身的潛能，藉由教育的力量，提供充分發展的機會，以促成最好的內在發展與繼續成長的生機，這是教育的目的。這種理想境界可以通過莊子「萬竅怒號」的寓言來加以理解和詮釋。「萬竅怒號」是〈齊物論〉中的主題寓言，大意是說宇宙天地吐了一口氣，那就是宇宙長風，除非此風不起，一起則吹向大地萬種不同的竅穴，發出萬種不同的聲音。這樣的大地交響樂就是「地籟」；人世間的每一個人，也有不同的才情性向，就像竹管樂器般，會譜奏出自家獨有的生命樂章，這是「人籟」。無論是有聲之聲的地籟或人籟，都從無聲之聲的天籟而來。天籟是發動者，是萬竅發聲的根源，只有通過天籟的長風吹拂，萬物才能各依自身「竅穴」，奏出自己的生命樂章（王邦雄，1993：52-56）。

天道「自然無心」的包容與接納，讓萬物回歸自身的生命節奏，自在自得，萬物有各自的獨特，人人有自身的精采。無聲之聲的天籟啟動了「萬竅怒號」的大地交響樂，讓宇宙萬物呈現多采多姿、和諧共存的生長樣貌。在人文世界中，教育就好比無聲之聲的發動者，通過教育的啓蒙，每一個受教者依其「吹萬不同，咸其自取」，儘管人人的曲調風格迥然有異，卻同樣受惠於教育的「春風化雨」。如果風不來的話，萬籟俱寂，每一個人的生命樂章也無法展現。就此而言，教育的存在對個人或社會皆為必要。Dewey 在《民主與教育》中也有專章討論教育的必要性，他（Dewey, 1959: 1-11）認為無論個人或社會的生存與「再生」都需要靠教育。沒有教育，個人智慧的結晶與文化命脈的傳承都會出現危機。不過教育只是「發動」而不是「主宰」，教育的理想是從受教者內在促發學習的意願，把成長的力量回歸給學生，讓他們在興趣與努力的相互為用中，活出自己豐富的人生。誠如 Dewey（1986: 328）所言：「讀書或理智活動最根本的動力是從內在而來」。所以老師和父母只是從旁協助，藉著各類工作和活動設計引發孩子自動自發探索與試驗探究的反省思考，培養經驗重組與改造創新的能力，以確保繼續成長的可能性。當老師或父母在發揮「發動者」的角色功能時，應該考慮孩子的生命節奏，

給出「咸其自取」的空間，教育的園地裡才能有「萬竅怒號」的多元展現。

二、「無待於外」的生長蘊意

莊子曾經說過一個「罔兩問景」的寓言故事。大意是說影子的影子問影子，你一下子走動，一下子停下來，坐下來沒多久，馬上又站起來，為什麼這麼沒有獨立的性格？影子回答，因為自己有待於外，所以情非得已，只有隨著所待之物而起舞（陳壽昌，1977：42-43）。依莊子的話來說，生命主體的獨立自主在於跳脫等待的羈限，那就是無待於外，不等功名利祿，不等未來前景，直接把握當下生命的美好。莊子的「無待於外」著重人生修養功夫，Dewey 的「教育似生長」雖然不是討論人生修養，但是生長的自為目的說，也隱含著「無待於外」的意蘊。因為植物不是為了成為家具或造橋之用而生長，生長本身就是自己的目的，不必等待完成一個外在目的，才能顯現自身的價值。所以生長的價值和意義當下即是，所在皆是，每一個生長時刻都有自身完足的意義，不必依附在外在事物上，使生長的價值工具化。把生長工具化的結果不僅窄化生長的價值，更有可能為了達成工具性的目標，而扭曲了當下的生長。

教育就像生長一樣，是經驗的繼續性改造與重組的歷程，以導向繼續性成長為目的。繼續性的成長意義在教育歷程的每個當下展現出來，所以教育的價值不必寄託於遙遠的未來，也不必等待完成某個外在目的，當下就是價值創造的契機。如果老師或父母不能體認這個道理，在求好心切的情況下，用成人觀點為孩子安排各種才藝與課業補習，希望提昇孩子的競爭力，以免輸在起跑點上。結果孩子的書包愈來愈重，臉上的笑顏愈來愈少，成長的足跡除了書本知識的記憶背誦外，只留下積累成堆的考試測驗卷。五花八門的才藝補習與考試練習變成身心無法承受的重擔。過度的教與學徒然使知識學習淪為無意義的資訊累積，不僅如此，還造成挫折、痛苦與阻礙心智的發展。

為了達到成人的期望，孩子學會了等待。父母與老師告訴學生：「吃得苦中苦，方為人上人」、「十年寒窗無人問，一舉成名天下聞」，眼前學習的煎熬痛苦與考試磨難總有苦盡甘來的一天。於是少年等著學成；中年等著創業；老年等著退休；等到最後驀然回首，發現自己在歲月中老去，卻未曾真正的活過。等待意味著期

許與希望，等著達到未來的目標，或可給出眼前努力的動機，不過問題是，殷殷期盼等著考上大學，等成家立業，等子女成人，就像攀爬人生高峰，一心只想衝上山頂，無暇欣賞沿途的花草，等到千辛萬苦到達山巔卻可能遇到雲霧遮日，茫茫一片，什麼都看不到。把人生的美好寄望於變化不定的未來，不僅讓人遺忘當下的存在，也可能出現未來不如預期的傷感與挫折。尤其時間在等待中流逝，等到大夢初醒，恐怕為時已晚。

Dewey 對生長本身自為目的的體悟，能讓吾人從等待的桎梏中超離，回歸生長歷程當下的價值、意義來思考。人生的「起跑點」不是孤立存在的一段時間，而是繼續性的歷程，每個階段的完全發展成為下一個階段的起跑點。所謂的幸福美好就在此時此刻的學習與成長，接受教育的歷程，就蘊藏著無窮的樂趣與價值，不必等到考上大學或學成就業，當下即是價值意義的開顯。學校教育過度的教、學與過度賞罰、考試的流弊，常常是因為等待完成外在的升學或就業目標而起，所以 Dewey 提出「教育似生長」，對於學校教育的導正有如暮鼓晨鐘。「無待於外」的生長蘊意，把父母和老師的視野從追逐天邊的晚霞，重新拉回來欣賞自己腳邊的玫瑰。Dewey (1959: 49-54) 再三強調，孩子的未成熟其實具有積極的意義，代表他們具有成長的力量，無論是依賴性或可塑性都有正面價值，不是一般成人所認為的匱乏與不足。父母與老師能夠正視孩子天生本有的成長力量，體會生長的深意，就不會把孩子的成長工具化，只是為未來作準備。孩子不是被動的等待長大成人，他們有屬於自己成長階段的身心需要和條件，每個階段都有自為目的的意義，所以教育只是提供保證生長的條件，以確保繼續成長的可能性。父母和老師永遠不能取代孩子走成長的路，孩子必須具備繼續生長的能力，才能在變化萬千的未來世界中，獨立的解決自身的問題。就此而言，Dewey 以生長的自為目的導出教育自為目的而「無待於外」的哲學思考，實有其獨到之處。

三、「長而不宰」的消解作用

老子曾言：「生而不有，為而不恃，長而不宰。是謂玄德。」《老子第 51 章》他認為，天道為而無為，生成萬物而不占有，作育萬物而不恃功，使萬物成長而不操控，這是道的玄妙至德（吳怡，2002：326-331）。老師與父母如果能像天道

一樣，以「不有、不恃、不幸」的超越，來消解積極作為中可能的執著與陷溺，不僅個人生命境界提昇，也為師生、親子間的互動留下寬廣的空間。老師和父母的職責是指導孩子走成長的路，這種指導者的角色尤其需要「長而不幸」的消解作用，才能避免一意孤行，完全操控孩子的成長。從變動的宇宙觀來看，宇宙是在持續性的生成變化中，人的有限能力無法完全掌握未來的變化，如果父母或老師著眼於未來考試或生活的準備，把孩子「訓練」成某種固定模式的「產品」，等到孩子長大，面對瞬息萬變的環境改變，很可能因為缺乏繼續成長的應變能力而適應不良。其次，每個人天生稟賦與才情性向皆不相同，重視個別差異與因材施教的原則雖然已是教育的共識，不過「適性適才」強調的是配合孩子成長的節奏與身心發展的條件，來提供多元機會，而不是用決定論的立場，根據種種「標準化」測驗，就認定了孩子的能力與性向，進而作為「分類」的依據。這種做法美其名是因材施教，實則是一種變相的宰制。因為人的潛能極限遠遠超越了測驗的預測性，即便在科技進步的今天，仍然無法完全度量一個人的能力與發展。尤其孩子都在繼續成長的歷程中，成長本身充滿著許多變化性，所以教育者不能根據孩子今天的表現，來決定他的未來。成長歷程中可能有很多轉折，教育只是提供試探與發展的機會，不是幫孩子全權作決定，來主宰他的發展。主宰是限定，一旦限定就剝奪了潛能開展的空間和機會。

Dewey (1959: 28-47) 認為，兒童天賦本能的衝動往往和社會習俗規範不一致，所以需要成人的指導或輔導。不過教育性的指導是提供適當刺激，例如：讓孩子參與團體活動，將孩童漫無目的的衝動導向某種特殊有價值的目的上。在這種共同活動的社會情境中，孩子需要與人合作來完成共同目標，完成目標的興趣、需要，促使兒童從內在產生主動學習的動力，這時外在的強迫與控制都是多餘的。Dewey 肯定成人指導對孩子成長的重要性，不過教育性的指導是透過有意義的活動安排，讓孩子在主動參與中培養理智思考與繼續成長的能力。在某種意義上，指導雖然也是一種控制，不過這種控制和主宰並不相同。Dewey (1959: 32) 曾經分辨道德結果 (moral result) 和行為結果 (physical result) 之別，前者是讓學生在活動參與中對事物的意義作反應，進而帶來內在氣質的改變；後者僅是外在行為的順從，沒有氣質改變或教育的成效。教育性的指導為學習者帶來正向的氣質

變化與內在成長動力的發動，反教育的主宰則完全由外力操控，其結果只有表面屈從的效應，無法深入心裡，帶來真正的成長與進步。

每個孩子成長的步調不同，科學工具也無法完全度量他們的能力，在孩子長大之前，他們都還會有重大的變化，不能太早就下定論。所以成人應該謙虛面對自己的限制，避免不當指導變相成爲一種宰制和壓迫。Dewey (1986: 339) 也提到，老師需要熟悉心理學、教育史和各種教學方法，以孩子的心智爲考慮，以便敏銳而正確的詮釋孩子的言行。只有虛心的開放心胸 (open-minded) 與消解自我的執著，才有可能尊重孩子獨立自主的生命人格，避免把他們當作成人的所有物或者只當作社會的「人力資源」來看待。「生而有，爲而恃，長而幸」是人之常情，Dewey (1986: 337) 認爲，傳統教育傾向於把教師視爲獨裁者，事實上教師應該是社會團體中明智的領導者，其領導地位來自於廣博、深入的知識與成熟的經驗，不僅能夠觸類旁通，同時還能把知識熱誠的感染力，傳導給學生。專業教師是以圓熟的教育智慧來指導學生，促發其知性與感性的繼續成長，指導是引導發展而不是主宰與操控。「長而不幸」的消解作用確保指導的合理性，也爲孩子的成長留下寬廣的餘地。

肆、結 論

Dewey 的教育目的主張曖昧、模糊，常常引起誤解和爭議，有必要加以討論與釐清，所以本文主要針對 Dewey 的教育目的論加以辨明與詮釋。筆者以國內學者用來稱述 Dewey 教育目的論的三種說法——教育無目的論、教育無外在目的與無目的的合目的性，分別探討其適用性與限制。研究結果發現，Dewey 並非主張教育不要或沒有目的，他強調教育自爲目的的內在目的性，同時提出「可見的目標」作爲教育歷程的階段性指引。他對外在強加於教育之上的目的雖然多所批判，不過以 Dewey 的「時中」哲學與他在中國的演講內容來看，他並非否定教育的外在目的或應用價值。此外通過變動的宇宙觀與哲學改造的邏輯也可以發現，一旦執守於固定、唯一的外在目的，就會變成僵化與停滯，這是 Dewey 批判的重點。所以筆者認爲，「教育無外在目的」或者「無目的的合目的性」之說，只有通過「消

解執著」來理解「無」的涵義，才能貼近 Dewey 哲學的精神。

此外，本文從 Dewey 哲學的繼續性原理與道家式的消解作用，超越有、無二元對立的思維，來詮釋其教育目的論的微言大義。筆者通過老莊的「萬竅怒號」「無待於外」與「長而不宰」的詮釋視野，來開顯「生長」的人文意蘊，期能深化 Dewey 教育目的論的要義，激盪吾人的教育思考。

參考文獻

- 王邦雄（1993）。**莊子道**。臺北：漢藝色研。
- 田培林（主編）（1969）。**教育學新論**。臺北：文景。
- 田培林（1986）。**教育與文化（上）**。臺北：五南。
- 伍振鶯、高強華（1999）。**新教育概論**。臺北：五南。
- 吳 怡（2002）。**新譯老子解義**。臺北：三民。
- 吳俊升（1960）。Dewey 教育思想的再評價。**新亞學術年刊**，2，頁 1-27。
- 林玉体（1995）。**西洋教育思想史**。臺北：三民。
- 林秀珍（1999）。Dewey 經驗概念之教育涵義。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北。
- 林逢祺（2003）。Dewey——生活教育的實驗者。載於賈馥茗等（編著），**中西教育思想家**（頁 229-252）。臺北：國立空中大學。
- 周予同（1992）。中國現代教育史。載於周谷城（主編），**民國叢書（第一編）**。上海：上海書店。
- 胡 適（譯）（1970）。J. Dewey 著。**杜威五大演講**。臺北：仙人掌。
- 高廣孚（1991）。Dewey 教育思想。臺北：水牛。
- 陳壽昌（1977）。**南華真經正義**。臺北：新天地。
- 單文經（1988）。Dewey 道德教育理論研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北。
- 舒新城（編）（1992）。近代中國教育思想史。載於周谷城主編，**民國叢書（第四編）**。上海：上海書店。
- 歐陽教（1964）。Kant 的哲學與教育思想。**臺灣省立師範大學教育研究所集刊**，7，頁 163-268。
- 歐陽教（1991）。**教育哲學導論**。臺北：文景。

- Dewey, J. (1973). *Lectures in China, 1919-1920* (R. W. Clopton & Tsuin-Chen Ou, Trans.). Honolulu, HI: The University Press of Hawaii.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover.
- Dewey, J. (1959). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: The Collier Books.
- Dewey, J. (1971). Self-realization as the moral ideal. In J. A. Boydston (Ed.), *The early works of John Dewey, 1882-1898* (Vol. 4) (pp. 42-53). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1982). Reconstruction in philosophy. Repr. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works of John Dewey, 1889-1924* (Vol. 14). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1986). How we think. Repr. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works of John Dewey, 1925-1953* (Vol. 8). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1991). Logic: the theory of inquiry. Repr. In J. A. Boydston (Ed.), *The latter works of John Dewey, 1925-1953* (Vol. 12). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Hook, S. (1959). John Dewey: Philosopher of growth. In S. Morgenbesser (Ed.), *Dewey and his critics: Essays from the journal of philosophy* (pp. 9-17). New York: Journal of Philosophy.
- Ozmon, H. A. & Craver, S. M. (1990). *Philosophical foundations of education*. Columbus, OH: Merrill.
- Peters, R. S. (1981). *Essays on educator*. London: George Allen & Unwin.