

教育研究集刊

第五十二輯第三期 2006年9月 頁1-20

教育哲學的傳統與現代—— 古典人文主義與J. Dewey

俞懿嫻

摘 要

不同的文化會產生不同的教育哲學，不同的教育哲學也會影響其文化的發展。就我們所生活的現代社會而言，其教育與文化和傳統的教育與文化有相當大的不同。不同的文化決定了人們對於教育的目的、功能與價值的不同信念，進而影響人類文明的發展方向。傳統文化以人道、倫理、精神、理想為本，而現代文化則以民主、自由、科技、資本主義為其特色。傳統中西教育哲學均具有深厚的人文思想和信念，現代的教育哲學思想則十分分歧。本文擬以中國儒家的六經之教與西方的人文傳統教育理想，作為傳統文化中教育哲學的代表，以美國哲學家Dewey的教育哲學作為現代文化中教育哲學的代表，探討教育哲學在傳統與現代、人文與科技衝突和對立之間所扮演的角色，進而尋求化解這種衝突對立之道。

關鍵詞：人文主義、文化、Dewey

俞懿嫻，東海大學哲學系教授

電子郵件為：arche@thu.edu.tw

投稿日期：2006年1月9日；修正日期：2006年5月26日；採用日期：2006年7月6日

Bulletin of Educational Research

September, 2006, Vol. 52 No. 3 pp. 1-20

Philosophy of Education in Traditional and Modern Cultures: Classical Humanism vs. J. Dewey

Yih-Hsien Yu

Abstract

Education being an integral part of a culture, its aims and functions are unavoidably affected by various elements of the culture. Then, the educational ideals that guide the educational practices of a society will necessarily contribute to the future development of the culture. This relationship of mutual influence between a philosophy of education and a culture can be easily found in both traditional and modern societies. Traditional cultures are characterized by humanistic ideals and an ethical spirit, whereas modern cultures are characterized by the rapid development of science and technology within a capitalistic economy and democratic political system, and above all by a strong commitment to human liberty and equality. This disparity between traditional and modern cultures has long been discussed by scholars in the fields of the humanities and especially philosophy of education. The present paper proposes to take Chinese Confucianism and classical Western humanism as the representatives of the traditional culture, and the Dewey's philosophy of education as the representative of modern culture. Through a general analysis of their different views on education we

may understand more clearly, and within a broader cultural context, the reasons for the ongoing confrontations between humanistic and scientific-technological attitudes.

Keywords: humanism, traditional culture, Dewey

壹、前言

教育可說是伴隨人類文明最古老的文化活動；自有文明以來，人類就透過教育傳遞經驗、累聚經驗，從而更新經驗，追求進步（田培林，1976：16-18）。雖然如此，對於什麼是教育？如何教育下一代？教育的目的何在？有何作用？這些有關教育的本質與規準、教育的方法與內容、教育的目的與功能等等問題，卻是古今中外最常引起爭議、也最不容易取得一致答案的問題。對於這些問題的答案，也會深切影響教育實務的進行。處理這些有關「教育哲學」的問題，不是其他領域（如教育心理學、教育社會學）可以取代的。又以文化與教育之間關係如此密切，我們可以說，不同的文化會產生不同的教育哲學，不同的教育哲學也會影響其文化的發展。就我們所生活的現代社會而言，其教育與文化和傳統的教育與文化有相當大的不同。傳統文化以人道、倫理、精神和理想為本，而現代文化則以民主、自由、科技及資本主義為其特色。不同的文化決定了人們對於教育的目的、功能與價值的不同信念，進而影響人類文明的發展方向。傳統與現代文化的差異，不僅造成人類文明歷史的斷層，也使得現代文明全然受到科技物質生活的支配，使人的心、知、情、意無法得到平衡的發展。綜觀近二百年來的世界歷史，科技與物質文明的進步雖然一日千里，但人文道德的式微也時時威脅著現代社會。這裡我們可以借用一段D. Bell（引自Habermas, 1985: 81-82）所作的生動解釋¹，「現代化」的危機正在於資本主義運動對新教倫理的毀壞，已傷害其持續發展的內在動力。資本主義運動之所以趨於自我毀滅，是因為這項運動導致現代「文化」和「社會」的撕裂。「現代社會」是一以經濟和行政理性（economic and administrative rationality）擅長的社會，「現代文化」卻致力於破壞這理性社會的道德基礎。兩種現代性（「社會」和「文化」的現代性）都靠世俗化的歷程（the process of

¹ Bell是一位自由主義派的社會理論家，Habermas（1985）在論及「美國的新保守文化批判論」時，特意引用Bell在1976年的著作以界定「新保守主義」的基本論點。由於他和Habermas都不贊成「新保守主義」的論點，因此，在此只能說是「借用」他的解釋。

secularization) 達成，但對於世俗化社會（也就是資本主義社會）有益的事，對傳統文化卻是個災難。因為傳統文化會因現代文化顛覆叛逆的態度，受到世俗價值的褻瀆。確實，資本主義的社會是個享樂主義 (hedonism) 和個人主義 (individualism) 超越一切的社會，傳統文化價值無不因為有礙個人慾望和權利的伸張，而被顛覆推翻。當現代文化陷入病態瘋狂的狀態、走向自我毀滅之途時，教育作為文明機制，究竟應該發揮什麼作用？而指導教育發展、決定教育政策、評量實際措施的教育哲學，應當為現代文化開出什麼樣的藥方？確實值得吾人深思。

有關教育哲學的確立及其與文化之間的關係，是一巨觀的教育問題。當代德國詮釋哲學家 H.-G. Gadamer (1960/1975: 5-19) 曾明白指出，「文化」是人文傳統 (the humanistic tradition) 中的重要概念。「人文傳統」和「自然知識」 (Naturwissenschaften) 相對，前者傳承了理想主義的精神概念，後者則以歸納法尋求自然現象的規律，本質上是截然不同的。如果以「科學方法」研究「人文現象」，必將喪失其中的精神本質，這是人文傳統的基本立場。然而，現代文化受到科學至上的影響，所有人文社會的研究，包括教育在內，不免以科學知識為典範，以科學方法為求取人文社會現象規律的途徑，以「批判」、「求真」的態度，質疑傳統的人文思想。在現代化的過程中，科技幾乎成為取代所有傳統信念的新宗教。這種情勢在最近一波現代化運動，也就是全球化運動 (the movement of globalization) 中益形嚴峻。

簡單地說，「全球化」是指原為某地某社會的思想、信仰、藝能、生活方式、社會風習和經濟政治制度等，超越國界地傳播到其他地方。自有歷史以來，人類曾多次經歷「全球化」的運動。中國古代四大發明曾遍及世界，是所謂的「全球化」；佛教、基督教與回教信仰的傳播，也是一種「全球化」。十七世紀以來，因歐洲科學興起，帶動種種社會、政治、宗教和經濟的改革，也就是 M. Weber 所說的「現代化」 (Weber, 1978)，則是另一具有超越國界影響力的「全球化運動」。現代的全球化運動最初以工業化、資本主義經濟以及政治民主化為主，同時伴隨著 K. Marx 的共產主義以及世界各地的共產革命。最近新一波的全球化運動，則是在現代科技（尤其是通訊、交通、資訊與傳播方面的科技）和跨國企業經營的影響下，全球各地幾乎形成了一個高度同質性生活文化的「全球社會」 (global

society)。這一波的「全球化」成為現代性的普及法則（universal logic），我們可以將之視為引介抽象方法、忘卻過去（disembedding）、致使日常生活意義空洞化的一種「普遍意志」（universal will）的勝利。具體的說，在工業化之後的資訊世界，過去許多實質的勞動工作都被虛擬的資訊產業所取代，這使得許多人失去生活的憑依。其次，在核心國家資訊系統的強大影響之下，許多邊陲國家失去了自身的傳統與文化認同（Featherstone & Lash, 1995: 2）。而這「全球化」的趨勢在後現代主義（postmodernism）的推波助瀾之下，帶領著人類文化走向否棄傳統的虛無主義（nihilism），可說是現代社會文明病真正的病灶所在（俞懿嫻，2000）。

回到教育的脈絡裏，傳統中西教育哲學均具有深厚的人文思想和信念，現代的教育哲學思想則十分分歧。以美國著名的教育哲學家Dewey為例，他相信現代科技知識與民主制度足以取代傳統文化，在世界各國競相追逐現代生活、交往頻繁密切的情況之下，必將拉近彼此的距離，使人們得以共同經營繁榮和平的生活。Dewey的想法頗能代表現代教育哲學思想的主流，也可以說早在二十世紀初，他便已預期到科技知識與民主制度可能帶來的「全球化運動」。然而，Dewey的思想充滿「科學主義」（scientism）的色彩，對西方的人文傳統也常不假辭色，這點對於我們瞭解傳統與現代、人文與科技之間的對立，頗有幫助。本文擬以中國儒家的六經之教與西方人文傳統的教育理想，作為傳統教育哲學的代表，以Dewey的思想作為現代教育哲學的代表，探討教育哲學在傳統與現代、人文與科技衝突和對立之間所扮演的角色，進而尋求化解這種衝突對立之道。

貳、傳統文化與教育哲學

在《禮記》〈經解篇〉有這麼一段話：「孔子曰：『入其國，其教可知也。其爲人也，溫柔敦厚，詩教也。疏通知遠，書教也。廣博易良，樂教也。絜靜精微，易教也。恭儉敦厚，禮教也。屬辭比事，春秋教也。故詩之失，愚。書之失，誣。樂之失，奢。易之失，賊。禮之失，煩。春秋之失，亂。其爲人也，溫柔敦厚而不愚，則深於詩者也。疏通知遠而不誣，則深於書者也。廣博易良而不奢，則深於樂者也。絜靜精微而不賊，則深於易者也。恭儉莊敬而不煩，則深於禮者也。』」

屬辭比事而不亂，則深於春秋者也。』」這段話暗示了古代教育與文化之間的密切關係，而古代經典正是貫通兩者之間的孔道。《詩》、《書》、《易》、《禮》、《樂》、《春秋》六經含括了夏、商、周三代文化的歷史與精神，蘊涵中國古代重要的哲學理念，孔子以之講學授徒，影響後世深遠。

六經之教，《詩》有十五國風、二雅、三頌，孔子曾讚美說：「詩三百，一言以蔽之，曰思無邪！」、「關雎，樂而不淫，哀而不傷。」、《詩》可以興觀群怨。質而言之，《詩》是中國最古老的文學總集，包含了地方歌謠、貴族會飲燕歌、民族史詩與宗教祝禱之詞。其內容皆以高雅的韻文，以象徵隱喻的方式表達情思。因此孔子說《詩》的教育功能，在使人「溫柔敦厚」。但《詩》重感情，要精深於詩教的人，才能不流於愚痴。《書》是中國最古老的政治歷史文獻，據載孔子曾觀書於周室，得虞、夏、商、周四代典、謨、訓、誥、誓、命之文。其內容含上古歷史、治國的宏規和施政的理想。因此孔子說《書》的教育功能，在使人「疏通知遠」，借前人的史觀洞見，明興衰成亡之道，藉為殷鑑。但《書》因涉歷史人事，要精深於書教的人，才能免於誤解誤傳。《樂》今已失傳，孔子本人擅長音律樂器，曾學於齊太師及魯太師。《禮記》〈樂記〉中曾形容「樂」的功能在「感人心之心」，透過和諧樂音的感動，調節人的情緒，養成穩定的人格。因此孔子說《樂》使人「廣博易良」。但「樂」是精緻的貴族文化，因此要深於樂教的人，才能免於驕奢淫蕩。《易》是上古的卜筮之書，到了孔子手中成為哲學寶典。孔子晚而喜《易》，於〈十翼〉中，抉發其中形而上的「德義」，是哲學義蘊最為深刻的經典。因此孔子說《易》的教育功能，在使人思考宇宙人生的普遍原理，與神明相通的契機。但《易》既有其卜筮之用，除非深通易理的人，否則不免流於迷信。《禮》是指周禮，其內容含周文化的所有層面：宗教祭祀儀節、政治軍事制度、社會風俗習慣及人情道德倫理。因此孔子說「禮」的教育功能，在使人「恭儉莊敬」。以宗教的情懷，待人接物。但《禮》多繁文縟節，要深通於禮教的人，才能免於繁瑣拘泥。最後《春秋》是魯史，也就是孔子當時的現代史。孔子據魯史作《春秋》不只是為了留下本國歷史，而寓意褒貶，臧否時事人物。因此孔子以為《春秋》的功能在教人「屬辭比事」，根據歷史典範，針對當前時事做出價值判斷。但《春秋》既記載時事，不免涉及亂臣賊子、社會黑暗之事，要精深於春秋之教的人，才能知

8 教育研究集刊 第52輯 第3期

所去取，不至於淆亂是非善惡。根據〈經解篇〉的這段話，我們可以管窺蠡測，孔子之時，中國確有一高度發達的精神文化，這文化所反映的教育具有極高的人文品質，以及豐富的人文要素。受過教育的人在情感上溫柔敦厚，能愛人，能敬人；在理智上疏通知遠，能判斷，能評價。因而受過教育的人，情理和諧，人格健全，也是個文化人。這樣的教育與文化的背後，雖不必預設複雜的理論體系，但卻預設了深度的人文自覺，以及與宇宙人生有關的普遍原理和哲學思想。也正因為這文化含有哲學的、精神的永恆元素，才能使人透過教育實現人道、完成人格。因此，本於六經之教的儒家精神，我們可以肯定地說：教育即文化，文化即教育。

另一方面，在西方人文傳統思想中，我們也可以發現「教育即文化，文化即教育」的信念。這可從字源學（etymology）上得到佐證。「文化」一詞原為西文 culture 的譯文，衍生自拉丁文 cultura、cultus，本意「用犁耕鬆土，以利作物栽培」，引申為「培養助長個人心靈之發展」。比拉丁文 cultura 更古老的希臘文 Paideia 以及現代德文 Bildung，也可以佐證這項關係。Paideia 原意是「人的教育」（education of man），引申義為「文化」（Jaeger, 1954）。因為古希臘人認為，唯有透過文化陶冶、德智雙修，才能使人有別於禽獸，得到真正的自由。希臘人所提供的文化價值，包括律法的神聖、人類的尊嚴、思辨的理性、高貴的榮譽、欲望的節制，乃至和諧的美感等等，不僅見於古希臘人的史詩、悲劇、哲學理論、歷史、宗教信仰等成就之中，也見於他們在政治、體育、音樂、工藝、建築、雕刻等藝術方面的表現。希臘的文化理想在西方文藝復興之後，深深影響歐洲諸國，德文的 Bildung 正是本著這理想而來。根據 Gadamer 的說法，德文所謂的 Bildung（即「文化」），與「教育」同義。這個概念出自深厚的德國古典主義（German classicism）的傳統，承接著歐洲十六世紀人文主義的思想。德國的古典主義不僅超越十八世紀啓蒙運動的理性主義，且提出了一人道的理想。J. G. von Herder（1744-1803）所主張的「完成人道」（reaching up to humanity），正代表其核心思想（Gadamer, 1960/1975: 10）。其所謂的「文化」或「教育」，是指自我涵養的理念，以及追求崇高精神境界的生活方式。

事實上，Bildung（衍生自Bild，建築、圖形之意）一詞原指「自然的形貌」

(natural shape)，也就是事物的外貌，這與現代Bildung的涵義頗有距離。現代的Bildung與文化的觀念密切相關，意指培養(cultivate)人的天賦才能，尤其是指人內在精神的涵養，包括理性的認知、道德的情感、堅忍的意志和美感的品味等，是為構成健全人格的要素(Gadamer, 1960/1975: 11)。Bildung的這些涵義是經過長期發展而來，德哲I. Kant (1724-1804)最早提出發展個人與生俱來的天賦才能，是人人對自己應盡的義務。在《論教育》(On education)一書中，他明確地指出「文化」是「教育」的最高層次(Kant, 1800/1960: 1)。Kant根據西方哲學的傳統，承認人有動物性的層面(古希臘哲學家Aristotle曾將「人」定義為「有理性的動物」，中國哲學家則以「人為萬物之靈」。嚴格地說，西方人肯定「人」屬於動物類，中國人則自覺有別於禽獸)，而「教育」的作用便在使人受到文化的洗禮，以擺脫這「動物性」，得到真正的自由。

Kant (1800/1960: 1-32) 區分「教育」有三重義涵：一是養育(nutrition)，使孩童的生命得到保障與發展；二是紀律(discipline)，透過行為習慣的養成，將孩童的動物本能轉化為人性；三是文化(culture)，使孩童培養理性，透過理性追求自由。文化使人成其為人，因為這個等級的教育不只是教導(instruction)與紀律，更包含發展人與生具有的天賦，使之盡善盡美。我們甚而可以說，透過教育可以改良人性。十年樹木，百年樹人。如將教育作為改善人性的工程，能代代相承，努力不懈，必可善化整個人類。所有的文化都是從個人開始的，進而能逐步地影響及他人。如果文化人知道什麼是普遍的善，自能引導他人向善。於是Kant認為教育首在使人受到「紀律的訓練」。紀律使我們節制動物的、不守法的天性。其次，教育必須提供文化，包括知識與教導，使人天賦才能得以發揮盡致。同時，教育必須培養人審慎的行為、高尚的氣質，使人為社會所尊重。最後，教育必須予人以道德訓練(moral training)，使他擇善固執，不會選擇「善」以外的目的。需知教育既不是機械的訓練，也不是純粹灌輸，而是啟蒙開導。也唯有透過教育，個人的天賦才能得到充分的發揮，個人才能夠充分地自我實現。

Kant認為教育的最終目的在使人獲得真正的自由。這自由來自實踐理性的自律，是意志的自由，而不是無拘無束，無法無天。唯有無條件服從道德法則的人，才是真正自由的人。而「教育」與「文化」便是使人得到這真正自由的不二

法門。Kant的構想完整地型塑了現代的人文傳統，其後Hegel強調自我教育（Sichbilden），W. von Humboldt強調「文化」（Kultur）與「教育」的不同，均本諸Kant的理念（Gadamer, 1960/1975: 11-12）²。Kant的理念與中國古代儒家的教育思想不謀而合；根據這個理念，「文化」預設了「教育」，而「教育」也預設了「文化」，同時兩者都建立在「人道」的基礎之上。沒有「教育」將前輩的經驗傳遞給後輩，「文化」無法薪火相傳，繁衍更新；沒有「文化」提供社會人群的各種經驗，「教育」便失去傳授的實質內容，也就沒有「教育」可言。「人」創造了「文化」，而「教育」則造就了「人」。「文化」是人所創造建立的人道世界，人文環境，個人不經「文化」的洗禮，不接受教育，便無法成其所以為人。而人能特立於天地之間，正在於他是精神存有、道德存有、理性存有。由是可見「教育」、「文化」與「人道」三者之間的密切關係：「文化」提供教育內容，「教育」提供傳承方法，使人終能實現人的根本價值（俞懿嫻，2000：239）。

參、現代文化與教育哲學

以上所述，均屬「古典的人文主義」（classical humanism）的教育文化觀；無論是孔子或是Kant，都肯定人道理想與道德範型是教育與文化的基礎。這樣的人文構想，顯然與以「科學與民主」為特色的現代文化有所不同；使得現代教育也不同於傳統教育。現代社會是科技社會，科學與技術決定現代人的生活方式。科學方法和科學態度也深深影響人文與社會知識，教育哲學的發展自然無法自外於這個潮流。現代社會是民主社會，首重教育的平等與自由。教育不是特權階級的專利，也不是保障統治者的工具，而是為了提供民主社會的公民，一個公平發展與競爭的機制，於是「平等與自由」成為現代教育的首要原理。對於上述課題，Dewey在其晚年一系列的著作中，曾提出他個人的觀察³。他的教育哲學是「科學

² Humboldt認為「教育」是指某種較高層次、較為內在的心靈態度，從中知識、道德和理智的情感得以和諧的發展，並以感性和人格的形式呈現。至於「文化」則專指天賦才能的發展（Gadamer, 1960/1975）。

³ 本文所引用Dewey的著作，主要是他在第二次大戰期間，從1935年到1945年間撰寫的

主義」和「民主主義」的教育哲學，是植基於現代科技民主文化之上的教育原理。爲了闡明這現代的教育哲學，Dewey曾爲科技對人文所造成的危害作辯護，也曾嚴厲地批判傳統的人文思想與價值觀。然而，他試圖以科學的和民主的人文主義取代古典的人文主義，這樣的作法並沒有解決任何問題，反而使得傳統與現代文化之間的對立益形尖銳。

回顧Dewey所處的時代，正是十九世紀下半葉與二十世紀上半葉。那是歐美科技突飛猛進、工商生活日益繁榮的時代，也是帝國主義橫行、獨裁政權方興未艾的時代。Dewey（1944/1975e: 23）認爲現代人常將戰禍歸咎於科技，實乃出於謬誤的哲學理想。十九世紀末的社會理想主義者往往鼓吹只要靠科技，人類便可弭平戰禍。他們認爲科技使人類的貿易溝通愈加頻繁，關係日益密切，終使人們必須放棄敵意，以求共存共榮。其次，科技知識啓迪民智，使人理性大開，自由與理性攜手合作，建立民主社會，終將使自由平等的政治體制遍佈全球。而民主思想一旦深入人心，獨裁政體便無容身之處。再者，科技帶來的工業革命，能大量製造生產物資，民眾的生活水平必然提高，消除極度的貧窮。如此一來，衣食足而後知榮辱，人民的健康與道德水準必能提升。Dewey所說社會理想主義者的構想，正預期了資本主義經濟推動的一波波「全球化運動」。而最近一波後現代的自由經濟、民主制度、資訊科技和跨國企業，促使世界各地的文化發展同質性越來越高，正與他們所做的分析一致。

然而，就Dewey實際所經歷的時代而言，上述的理想都沒有實現。隨著科技的發展，獨裁政體蜂出湧現，兩次世界大戰荼毒生靈無數。Dewey指出，社會理想主義者的錯誤，在於以爲科技發展與社會進步，純然是由「自然」決定的，忽略了其中涉及了人類的因素。Dewey（1944/1975e: 26）說：

……不管是科學還是技術，都不是非人的宇宙力量（impersonal cosmic

20餘篇以討論「人類問題」爲主題論文，本文引用了其中的8篇（詳見參考文獻）。這些論文明確的展現了Dewey晚年（76歲到85歲）的教育哲學思想，是「科學的」和「民主的」人文主義。至於他的教育哲學名著，1916年出版的《民主與教育》（Democracy and education）一書，也可爲這項思想特色作佐證。

force)。它們只有藉著人類的慾望、遠見、目的和努力才能發揮作用。科學與技術是人和自然合作的產物，在其中人類的因素不斷受到修正，改變自己的方向。人在發明、製作器物、工具、工業機械與貿易上，都需配合自然條件，這是不容否認的。

這便是Dewey的「科學人文主義」(scientific humanism)。「科學」是人的活動，人所犯下的錯誤不能讓科學來承擔。無論是處理國際紛爭或是國內的衝突，人們都不願承擔起責任，也不願將科學的觀察、詮釋和實驗的方法應用在社會事物和人際關係上，於是造成了自然科學知識與社會道德知識不平衡的狀況，戰禍不安也於焉發生。在這樣的情勢下，Dewey (1944/1975e: 27) 指責人們不但不反省到現代社會亟需道德與理智的態度來適應變局，反而將科學當作替罪的羔羊，想要恢復前科學(pre-scientific)和前技術(pre-technological)時代的信念與習慣。

又反對科技的人士以為科技背後預設了唯物論，唯物的思想否定精神與道德，也是反人文的。但Dewey則以為這樣的說法是將人與自然分離，且無視於自然條件與人類福祉之間的重大關係。反科技的人士將「人文」等同於「語言文章」，更是最大的謬誤，因為空洞的文字根本不能反映廣大群眾在生活壓力下的心聲。而現代反科技人士的前驅者，便是一路反對天文學、生物學的宗教家。他們之所以反對科學，都是因為不能接受科學的結論破壞了前科學時代的信念。然而，科學不是空洞的理論，而是我們在日常生活中所使用、所享受的事物。因此，在科學中並不存在與人性為敵的唯物論；自以為是的人文主義者開始攻擊科技，便已劃地自限，無法包容科技所能提供的豐富的、安全的人類生活(Dewey, 1945/1975h: 160-163)。

於是，Dewey呼籲教育要和經驗的、實驗的哲學站在一起，以科學方法與科學態度進行改革。教育是經驗繼續不斷的改造、重組與再重組，為了適應新的時代，課程、教材、教法和學校組織各方面，都當結合理論與實務，進行改革。如此一來，教育哲學便成為活生生的原理，與科學結盟，對抗哲學真理、專斷權威、風俗習慣、例行公事及現實環境的壓迫。這樣的教育改革和學生自身的經驗密切

結合，以對抗現成的教材，因此可說是一項「教育的進步運動」（the progressive movement in education）。進步的教育是科學的教育，其教材能保證學生取得持續成長的能力，使學生和老師都能根據自身的生活經驗，發展自己的意圖、慾望和行動，以有效地處理自身所面臨的問題。能和這樣科學教育的哲學相呼應的，便是實驗哲學（experimental philosophy）（Dewey, 1916: 321-332; 1938/1975g: 166-168）。

現代社會的另一項特徵便是「民主」。Dewey（1916: 81-110; 1938/1975b: 34）認為現代教育與「民主」之間有密不可分的關係，事實上，「民主」本身就是一項教育原理，是一種教育的方式與政策。「民主」的目的在保障個人的政治自由，只有通過人民的同意授權所建立的政府，才能維護人人想要表達的自身需求、慾望與對公共事物意見的權利。「教育」則是一種社會功能（social function），其作用在確保未成熟的社會成員發展其生活品質的方向。而「民主」與「教育」之所以密不可分，不僅因為「民主」本身是一項教育原理，也因為民主制度想要可長可久，必有賴於教育使學生知道並珍惜民主社會的價值，及其想達成的目標。因此，民主社會中的學校有責任傳遞民主的思想，並養成學生民主的人格與行動能力。

「民主」的理想在於以尊重彼此間的利益來凝聚社會共識，並隨著情勢的改變，調整人群之間的自由互動（Dewey, 1916: 80; 1938/1975b: 37）。換言之，「民主」不是靜態的概念，「民主」的意義必須持續更新，不斷被發現、被再發現、被修正、被再修正，它是一不斷改變的生活方式。受到「民主」的挑戰，教育必須不斷改變更新，不能因循成規，率由舊章。學校教育必須和實際的社會生活結合，從教材、教法、課程，到組織、行政各方面配合社會的變遷，如此教育才能切合學生的實際社會經驗，成為有意義的社會機制（Dewey, 1916: 10-22）。表面上看來，「民主」是一種政治體制，是一種施政方式，是以通過立法、根據大多數民意和民選官吏執行政務的制度，實則「民主」有更深刻的義涵，Dewey（1937/1975c: 57-59）說：

民主政治與政府組織只是一種手段，是我們所能採用最好的手段，藉以達成擴展人際關係與發展個人特質的目的。我們常說「民主」是一種生活方

式，一種個人的和社會的生活方式。其重點在於藉這種生活方式，透過每個成熟的人的共同參與，以形成著眼於個人發展與集體幸福的價值。……

「民主」的基礎在於對人性中各種官能的信賴，相信人的智能和人的合作經驗。這不是說我們相信人的能力是完美的，而是說（在民主的制度下）他們能不斷擴展知識與智慧，以指導集體的行動。

這可說是Dewey的「民主人文主義」（democratic humanism）。「民主」是人的生活方式，其目的在確保人人自由與平等，來對抗獨裁、權威與壓迫。

根據這項教育原理，Dewey（1944/1975f: 83-85）對「傳統教育」提出嚴厲的批判。「傳統教育」區分「自由人」與「匠人」的教育，也就是「博雅教育」（liberal education）與「工技教育」（mechanical education）。Dewey則認為傳統的「博雅教育」強調事物的本質，是一種使人昏沈的鴉片煙。它的鼓吹者以為知識是純粹理智直觀所把握到的事物本質，但這種說法早已被科學新發展給否決掉了。而傳統教育是屬於「前科技時期」的教育制度，嚴格地區隔「博雅科目」（liberal arts）和「有用科目」（useful arts）的不同，並把「有用科目」看做是學徒手藝，這是因為前科技時代的社會文化條件使然。但現代科技進步，「有用科目」的發展也隨之一日千里，豈可再加以輕視？現代社會歷經變革，「博雅」與「有用」學科的區分是傳統階級社會的產物，現代科學民主社會已無法再接受這樣的二分法了。不僅如此，前科技時代的教育特別崇尚理論權威，而「權威」（authority）正是「自由」的敵人。傳統的權威，不僅是政治上的獨裁專制，宗教上教會的壓抑，且代表社會希望穩定的保守態度。因此，Dewey認為「自由」和「權威」之間的衝突，是人心中的保守因素和追求解放的因素之間的衝突。人心的保守是出於傳統習慣的惰性，不願改變現狀的心理。而「民主自由」的鼓吹者在「保守權威」的壓迫下，不得不起而抗爭，為爭取個人自由而推翻各種政治的、經濟的和社會的特權勢力。

根據這民主自由的原理，Dewey（1944/1975a: 143-146）進而對傳統人文主義的教育提出批判。他先駁斥反對現代教育思想的一些論點。有些人以為現代教育中的科學學科侵蝕人文學科，是有害於人文的。對於實際與功利事物的追求導致

學生一窩風地學習職業科目，而那種科目只是爲了謀生，不是爲了做人。整個教育趨勢越來越傾向唯物主義和一時的利益，而遠離人道理想和永恆的理性。Dewey 卻認爲雖然他對現代教育也感到不滿，但問題卻不在上面所說的這些。現代教育的問題是在於科學教育缺乏統整性，而不是人文教育的式微。他甚而說所謂的「博雅教育」是由兩千五百年前的希臘立下的標準模式，又經過六、七百年中世紀封建時代的傳承。古希臘人所謂的「博雅」，便是和「實際」無關者，是他們劃分了「博雅教育」和「工技教育」的不同。要知道從現代民主社會的觀點看來，這古希臘「博雅」或者「自由民」的教育是不適當的。因爲在古希臘社會裡，自由民只占少數，多數人都是奴隸。因此在古希臘，職業的和實際的教育是「非博雅的」，不自由的，是奴隸階級所受的訓練。但到了現代工業社會，人們不斷應用科學改變工作的方法，已不容許理性科學和無理性的例行公事之間再對立起來。真正的「博雅教育」，不應當將職業訓練隔絕於社會的、道德的和科學的脈絡之外。

至於古典人文主義者以爲「博雅教育」是以「人道」爲本質的說法，也是站不住腳的，這可見於Dewey(1944/1975a: 150)對當時的理想主義者Hutchins(1943)所提出的批評。他先引用Hutchins的一段話：

我們知道有一個自然的道德法則，且我們能認識這法則，因為我們知道本諸人的天性，便可認識這法則。人的天性到處都一樣，雖然不是很明確的，但不會被不同文化習俗所抹殺。這人性的特質便是人是理性的、精神的存有。

根據這項說法，生活在任何時代、氣候、文化中的人都是一樣的，任何自然的、生物的和社會的環境都不會影響人的天性。Dewey(1944/1975a: 150-154)認爲Hutchins的說法是出於一種權威心態，因爲他假定有一固定不變的原理作爲道德行爲和信念的依據，而這原理超越由科學方法和實驗觀察所取得的有關自我、社會和自然界的事實。這只是一種傳統的想法，一種前科學文化的信念，已無法對抗科學革命的挑戰。現代文明的永恆價值是實驗科學和以科學方法所取得的知識，這些知識也包含特定道德倫理的知識。現代文明的第二項要素是民主精神，第三項要素是以技術控制自然，以遂人類利用自然的目的。「科學」、「民主」和「技

術」構成現代文明的實質內容，推翻前科學文化所做的「高低層次」、「精神物質」、「理智實踐」的二分法。

肆、教育哲學與文化反省

由上述可見，Dewey（1916: 250; 1960: 3-15）所主張之植基於現代科學、民主、工業社會的教育哲學，是反傳統、反權威、反古典人文主義的，是所謂的「科學的」和「民主的」人文主義。Dewey的想法反映了現代教育家崇拜科技、輕視人文的心態，也突顯傳統文化與現代文化之間的對立和衝突。他認為傳統的、權威的、古典理性的教育思想是屬於前科技社會文化的產物，其中充滿保守、獨斷和階級壓迫的因素。而傳統教育對於勞心與勞力、理論與實際、博雅與職業教育的二分，重視語言文字，輕忽經驗事實，均與現代科技發展背道而馳。

表面上看來，Dewey自稱他也重視「人文」，並主張唯有科學與民主才能真正實現人道主義。但他心目中的「人」是沒有內在本質、沒有理性、沒有精神、不受傳統宗教道德約束的人，人必須為了適應環境、解決困難，時時改變生活方式與價值信念。他認為強調人性的永恆面與普遍性的理論，是靜態的、權威的、出於社會階級意識的，實不足取。更重要的是古典的人文思想是「前科學」的，在現代科技文化中已無立足之地。因此，雖然他也承認現代文化的危機是出於科技與人文發展的不平衡，但他對此不平衡所下的藥方卻是將人文社會的研究全盤附庸於科學研究之下；儘管他正確地指出人類戰禍頻仍、危機四伏，不是科學的錯，而是人的錯，但他本人卻陷溺在這嚴重的錯誤之中。我們可以同意「科技」是人類所發明使用的工具，本身只有有用無用的差別，並無善惡是非可言。但役用科技的人，其動機、意圖、採取的行動、造成的後果，卻都涉及道德倫理的問題。誠如Dewey所說，現代社會已不可能倒退回到前科技時代，因此真正的人文主義者不會「反科技」，只會「反科學主義」（anti-scientism）。反觀Dewey的論點，都是出於「科學主義」的立場。他以「科學」作為一切知識的典範，認為「科學方法」足以研究所有事物，無論是自然的抑或是社會人文的。這項「科學主義」的心態，使得「科學」成為新的權威、新的壓迫勢力，正是造成現代社會反人文、

不幸福、不和諧的根源。又現代科學預設的唯物論，因其否定精神價值、道德理性，而飽受詬病。「唯物論」對人道的斷傷，不是Dewey將之與大眾生活結合便可規避的。其實「唯物論」本身是抽象空洞的理論，而大眾的生活是具體的、活生生的，與各種精神物質層面都息息相關，不是倡導「唯物論」便可解決的。而Dewey維護科技的唯物論，實際上是出於一種「戡天役物」、剝削自然的功利心態。其功用可收效於一時，卻不能長久。Dewey在二次大戰期間發此議論，尙未能預見人類運用科技、役用自然所造成地球生態破壞，成為「豐富的、安全的人類生活」最大的威脅。

其次，Dewey認為他所主張的「民主主義」是「人文的」，因為「民主」的理念不僅出於對人的信賴，且相信人們透過社群的合作，足以發展出確保人人自由平等的制度。然而「民主信念」背後究竟預設了什麼樣的人文概念？卻值得我們深思。事實上，Dewey的民主主義所強調的「自由」，指的是「個人自由」與「政治自由」。「個人自由」與「政治自由」意指個人言行不受外力（無論是政府、社群或其他個人）干涉和脅迫的狀態，由此衍生而出的「個人主義」（individualism）與「自由主義」（liberalism），均以保障個人權利與言行自由為主要目的。道德理性反而成為達到上述目的相對的、工具性的條件，不是本質性的、內在的要求。正如Dewey自己所承認的，所謂的「自由」不只是一個觀念，一個抽象原理。「自由」是一種權力，一種去做特定事情的力量。因此，沒有所謂的普遍自由，「自由」指的是在特定時間裡，個人得到什麼能作、什麼不能作的一種條件。簡而言之，追求自由便是在追求權力，追求個人擁有行動或擴張行動的權力（Dewey, 1935/1975d: 111-112）。Dewey並認為人類社群的自由權力是守恆的，也就是說只要有些人的自由權力比較大，就會有些人的自由權力比較小。因此自由制度的設計，必須著眼於如何約束或者控制自由的分配。而個人所擁有的自由，便取決於現實社會在政治和法理上所做的權力分配（Dewey, 1935/1975d: 112-113）。由此可見，Dewey所謂的「自由」，實質上是一種「外在的自由」、「他律的自由」。「自由」作為一種行動權力，繫於外在條件的約束，而非內在自我的覺醒。這樣的「自由」概念，與古典人文主義者所謂的「意志自由」、「道德自由」，相去甚遠。意志與道德的自由是內在的、自律的自由，是植基於超越精神的自我要求。根據Kant

的說法，那「自由」是內在目的性的、無條件的。

又Dewey認為傳統教育區分自由人的「博雅教育」與奴隸的「職業教育」，也與現代民主的工業化社會扞格不入，真正的人文主義者也會同意他的這項觀點。然而，如果要化解「博雅與職業」、「理論與實用」、「勞心與勞力」之間的種種對立，應當使之互補相成，而不是以「權威心態」、「階級思想」、「前科技社會的產物」種種污名加諸「博雅教育」，或以「科學知識」、「工業技術」便足以作為職業教育的支柱。不容否認地，傳統社會因生產物資不足，接受教育往往成為統治階級的特權。在人類歷史上，由少數菁英份子主導教育與文化的發展，也是一種常態。隨著現代民主思潮的發展，Dewey反對傳統菁英教育，推崇民主主義的教育，也未可厚非。但現代科技既然創造了豐富的物質生活，提供人們普遍受教育的機會，也就給予現代人推廣人文教育最佳的條件。原來貴族階級才有機會接受的教育，現在人人都有機會接受，且都有成為精神貴族的可能。Dewey卻無視於古典人文理想超越時空和社經條件的長久價值，且輕視人文精神和道德理性的永恆面，令人遺憾。須知「博雅教育」所傳授的古典文學，其中含藏了豐富的人文思想與情感，是人接觸歷史文化的最佳媒介。而現代人因自限於狹隘的階級意識，輕忽人類偉大的精神遺產，不僅是現代教育最大的損失，也是道德與理智教育、博雅與職業教育失衡的真正原因。

什麼是人？我們應當如何認識人？如何把握人文精神與價值？對現代人而言，這些問題的答案既清晰又模糊。如果我們相信現代文明的永恆價值唯有科學、技術和民主，那麼現代文明將永遠與過去的歷史文化脫節，使人永遠喪失「人的身分」（human identity）。科技文明雖不可逆轉，但人與科技之間究竟是「役物」或是「役於物」？這關係仍取決於人。而民主社會只能提供分配權力的制度，無法確保運用權力者的人格品質，也無法維護民主社會的品質。徵諸目前人類社會的種種紛亂，便可見「徒善不足以為政，徒法不能以自行」。雖然空談人道理想無助於現實，但盲目地崇拜科學與民主也不能解決人類的問題，更何況侈言追求人生幸福，維護世界和平呢？我們期待二十一世紀的教育哲學，當有更廣大的視野，更長遠的眼光，以二十世紀反人文的科學主義和民主主義為戒，重新評價傳統的人文主義，為現代文化打開新的局面。

參考文獻

- 田培林（1976）。*教育與文化*。臺北市：五南。
- 俞懿嫻（2000）。從文化哲學論現代教育的困境。《東海學報》，41，233-262。
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1960). *Quest for certainty*. New York: Capricorn.
- Dewey, J. (1975a). Challenge to liberal thought. In *Philosophy of education: Problems of men* (pp. 143-159). Totowa, NJ: Littlefield. (Original work published 1944)
- Dewey, J. (1975b). Democracy and education in the world of today. In *Philosophy of education: Problems of men* (pp. 34-45). Totowa, NJ: Littlefield. (Original work published 1938)
- Dewey, J. (1975c). Democracy and educational administration. In *Philosophy of education: Problems of men* (pp. 57-69). Totowa, NJ: Littlefield. (Original work published 1937)
- Dewey, J. (1975d). Liberty and social control. In *Philosophy of education: Problems of men* (pp. 111-125). Totowa, NJ: Littlefield. (Original work published 1935)
- Dewey, J. (1975e). The democratic faith and education. In *Philosophy of education: Problems of men* (pp. 23-33). Totowa, NJ: Littlefield. (Original work published 1944)
- Dewey, J. (1975f). The problem of the liberal arts college. In *Philosophy of education: Problems of men* (pp. 83-87). Totowa, NJ: Littlefield. (Original work published 1944)
- Dewey, J. (1975g). The relation of science and philosophy as the basis of education. In *Philosophy of education: Problems of men* (pp. 164-168). Totowa, NJ: Littlefield. (Original work published 1938)
- Dewey, J. (1975h). The revolt against science. In *Philosophy of education: Problems of men* (pp. 160-163). Totowa, NJ: Littlefield. (Original work published 1945)
- Featherstone, M., & Lash, S. (1955). Globalization, modernity and the spatialization of social theory: An introduction. In M. Featherstone, S. Lash, & R. Robertson (Eds.), *Global Modernities* (pp.1-24). London: Sage.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and method* (G. Barden & J. Cumming, Eds. & Trans.). London: Sheed & Ward. (Original work published 1960)
- Habermas, J. (1985). Neoconservative culture criticism in the United States and West Germany: An intellectual movement in two political cultures. In R. J. Bernstein (Ed.), *Habermas and modernity* (pp. 68-78). Oxford, UK: Basil Blackwell.

Hutchins, R. M. (1943). *Education for freedom*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University Press.

Jaeger, W. (1954). Introduction. In G. Highet (Ed. & Trans.), *Paideia: The ideals of Greek culture* (Vol. 1, 4th ed.). Oxford, UK: Basil Blackwell.

Kant, I. (1960). *Education* (A. Churton, Trans.). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. (Original work published 1800)

Weber, M. (1978). The origins of industrial capitalism in Europe. In W. G. Runciman (Ed.), E. Matthews (Trans.), *Weber selection in translation* (pp. 331-340). London: Cambridge University Press.