

教育研究集刊

第五十三輯第一期 2007年3月 頁87-118

追尋教學的藝術——從J. Dewey思想 衍繹教師角色與教學的美感特質

陳閔翔 洪仁進

摘要

本文旨在討論Dewey思想中所含蘊的教學藝術原理。全文的目的有三：首先，梳理Dewey哲學中關於經驗、自然與藝術等概念的基本涵義，特別是《藝術即經驗》一書的美學要義，以便說明其對理想教學特質的啓發性；其次，根據Dewey的教育信念，衍繹出Dewey的「教師哲學」，主要著重在三種教師角色的勾勒與分析：藝術家、民主服務者與具有關愛的師者；最後，希望能透過「藝術」這個融貫於Dewey經驗哲學的核心概念，開展Dewey教育思想的美學論述。由於藝術對Dewey來說不僅是一種表現形式，具有經驗特質，同時也是對道德、政治、社會與教育等各種關係的實踐，因此，若能敘明藝術在前述關係中的意義與應用，將有助於我們瞭解Dewey的教學藝術觀。

關鍵詞：一個完整經驗、教師哲學、教學的藝術

陳閔翔，國立臺灣師範大學政治學研究所博士候選人

洪仁進，國立臺灣師範大學教育學系副教授

電子郵件為：892100004@ntnu.edu.tw; renjin@ntnu.edu.tw

投稿日期：2006年9月30日；修正日期：2006年11月24日；採用日期：2007年1月6日

In Search of the Art of Teaching: The Implications of J. Dewey's Thought for the Aesthetic Qualities of the Practice of Teaching

Min-Siang Chen Ren-Jin Horng

Abstract

This article develops some “artistic” (or “aesthetic”) teaching principles based on J. Dewey’s thought, through a discussion of three different yet related topics. Firstly, it analyzes the core concepts in Dewey’s philosophy including “experience,” “nature” and “art” with a view to explaining their role in revealing the essence of an ideal teacher, especially in *Art as Experience*. Secondly, based on Dewey’s pedagogy, the paper interprets his philosophy of teaching by explaining how a teacher can be an artist, a servant of democracy, and a “lover.” Finally, by further investigating Dewey’s concept of “art” which is closely related to his philosophy of “experience,” the paper explores the aesthetic dimension of Dewey’s educational thought. For Dewey, art is not only a form of expression containing empirical elements, but also the embodiment of various relations present in the practice of morality, politics and education, and in all social interactions. Thus, illustrating the role of art in these relations will help us to understand Dewey’s concept of the “art of teaching.”

Keywords: an experience, philosophy of the teacher, the art of teaching

Min-Siang Chen, Doctoral Candidate, Graduate Institute of Political Science, National Taiwan Normal University

Ren-Jin Horng, Associate Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: 892100004@ntnu.edu.tw; renjin@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Sep. 30, 2006; Modified: Nov. 24, 2006; Accepted: Jan. 6, 2007

壹、緒論

J. Dewey (1859-1952)¹作為二十世紀最重要的教育哲學家之一，在其後期教育理論中，最大的貢獻之一是對藝術（art）概念的哲學建構，以及其美學理論在教育學上的啟發。對此，近年來學界已有了初步的研究與共識²。細觀學界之研究，發現其對Dewey美學探索，有一個清晰的主軸：亦即沿著R. Rorty與I. Hassan的後現代詮釋路徑，嘗試讓Dewey「脈絡主義」（contextualism）的動態特徵能與後現代教育或文藝批評理論接軌與對話，這與當代思潮從現代到後現代的發展若合符節³。

不過，就Dewey思想發展與文本著述來論，Dewey的教育美學早在《我們如何思維》（How we think）中即略見一二。例如Dewey談到思維方法時，即指出：「教學是一種藝術，真正的教師就是藝術家」（Dewey, 1986: 348）。一般認為，他的美學理論主要體現在《藝術即經驗》（Art as experience）（Dewey, 1987: 1-366）一書中，廣泛說來，該書主要是從日常生活的經驗出發來勾勒什麼是「藝術」，是延續《經驗與自然》（Experience and nature）（Dewey, 1981: 1-437）的集大成之作，並與《經驗與教育》（Experience and education）（Dewey, 1988: 1-62）

¹ 本文原典引用南伊利諾州立大學所出版的Dewey全集，該版本乃是目前Dewey著作較為完整與權威的版本，分為早期作品、中期作品與晚期作品。

² 國內這幾年，對Dewey的美學思想研究有日漸重要的趨勢。主要分為兩部分：其一是Dewey思想的發展與探討，其二是伴隨著教育哲學的美學關懷。早期有劉昌元（1986：113-128）對Dewey的審美經驗論、劉文潭（1996：103-118）從《藝術即經驗》分析Dewey的美學，都算是從美學切入的重要詮釋。晚近則有江合建（2000：117-152）及謝攸青（2003：119-133），前文是對Dewey美學的深入介紹，後者則討論Dewey「藝術即經驗」概念及其美學在後現代藝術教育的應用。此外，尚包括林逢祺（2004：45-76）的《教育規準論》及其單篇論文（林逢祺，1998a；1998b），透視教學原理而深富啟發性。

³ 例如，大陸學者郭小平（1994：73）從「哲學與方法」角度認為，Dewey跳脫傳統哲學，和後現代思潮的見解有許多不謀而合之處。

成爲論證「經驗—藝術—教育」的三部曲。在重要性上，不僅是Dewey最爲成熟的思想結晶⁴，在教育理論發展上，更是對「教育哲學與教育美學」有深遠的影響。質言之，在《藝術即經驗》中，Dewey立足於「自然主義經驗論」(naturalistic empiricism)的基礎上，指出藝術是生活經驗的體驗和表現，藝術作爲人類獨特的覺識途徑，可以打破人與環境之間的二分，讓生命獲得完整而真實的實現。

對於教育學來說，Dewey教育哲學在美學面向的影響，不僅在課程與學習，亦可鮮明地見諸教師與教學議題的思考。他認爲，「依照嚴格的字面意義，教育始於自外部建造心靈的教導(instruction)」(1980: 75)。Dewey (1986: 329)相信：

對教師來說，能留給學生最恆久的印象，是因為她喚起學生新的智識興趣，是因為她能把自己對知識或藝術領域的熱忱傳遞給學生，是因為她能給學生求知的渴望及發現到學生他自己的動能。

故所謂的「教學」，應是指「教師能夠傳播知識，激勵學生藉由意識知覺和身體活動的窄門，進入更爲豐富與更有意義的人生」(Dewey, 1986: 352)。對教師來說，要做到這點因此需要專業知識與技巧方法，同時也需要教學熱忱與信仰。事實上，不僅教學是門藝術，其實學習與思維也都是一種藝術，這是Dewey晚期作品中，反覆重申的核心觀念⁵。

最近從這個角度，完整發揚Dewey教育思想之「教學藝術」概念的，當屬Simpson、Jackson及Aycock (2005)所合著的《John Dewey與教學的藝術：導向反思與想像的教學實踐》(John Dewey and the art of teaching: Toward reflective and imaginative practice)一書。該書作者透過Dewey對教學技巧與教師本質的看法，

⁴ Burnett (1988: 203-207) 認爲Dewey成熟哲學之一就是討論美學經驗的角色，而Dewey教育理論的邏輯與思想就在這些晚期作品中完成。

⁵ 根據Brigham (1984) 的看法，Dewey關於特質(或質性)(qualitative)此一概念的思想，即是藝術教學的基礎。

批判性的轉化與構思出一種具「美感／美學」(aesthetic)的教師形象，成為應用Dewey教育思想頗為成功的範例。倘若教育的核心問題可以分為三大面向：教師（含師生關係）、教學與課程的話，那麼，Simpson等人對Dewey的闡釋，正是一種「理想教師」圖像的探索，這雖與「教學」有所關聯，但其要旨並不停留於具體的教學活動設計或學習內容安排，而是一種揭顯「教師」要追求教學的藝術境界或美感層次的「哲學」——從教學來看教師，這種「哲學性教師」與「藝術性教學」的教育意念，形成教師的哲學基礎——這個「教師哲學」(philosophy of teacher)⁶，反應出教師應遵循的教育原則、基本精神及應具備的教學技巧與特質。就如Simpson等人所言，「意念與圖像能夠幫助我們理解藝術家的工作——不論是劇場裡的導演或教室裡的老師，正向與負向的意念都能澄清那些我們希望去促進的與勸阻的內容」(Simpson et al., 2005: 7)。

基於對Dewey哲學的關注與當代教育思潮的發展，本文的目的有三，首先，梳理Dewey哲學中關於經驗、自然與藝術等概念的基本涵義，特別是《藝術即經驗》一書的美學要義，以說明其對理想教學特質的啟發性；其次，根據Dewey的教育信念，衍繹出Dewey的「教師哲學」，主要著重在三種教師角色的勾勒與分析：藝術家、民主服務者與具有關愛的師者；最後，希望能透過「藝術」這個融貫於Dewey經驗哲學的核心概念，開展Dewey教育思想的美學論述。由於藝術對Dewey來說不僅是一種表現形式，具有經驗特質，同時也是對道德、政治、社會及教育等各種關係的實踐，因此，若能敘明藝術在前述關係中的意義與應用，將有助於我們瞭解Dewey的教學藝術觀。

貳、從教育哲學到教育美學

Dewey的思想奠基於「經驗論」，瞭解這個與知識論息息相關的背景與哲學立論，有助於我們理解Dewey對教學的基本看法。大體而言，「知識論」關心的

⁶ 本文所談論的「教師哲學」主要是指對教師角色的哲學性探索，目的在指出教學的內涵與特質，英國學者Tubbs (2006) 所建構的教師哲學也有相似的觀點。

是知識的性質及其形成的條件，但西方傳統哲學著重在「主體與客體的互動」，意即採取二元論的思維，傾向將原本具象的認識方式抽象化。相對於此，Dewey 反對任何二元對立的理性哲學，他認為人在本性上與在常態中是一個整體，「只有理性與感性、意義與價值、事實與想像融合一體，才能形成品性與智慧的整體」（1986: 341）。他對經驗主義知識論的提倡，反對的正是西方二元論形上學傳統所帶來的種種科學與價值的衝突而設定的一種形上學（劉昌元，1986：114）⁷。

一、經驗、自然及教育

宏觀來看，深受唯心論影響的Dewey，後期哲學的目標是希望去掉G. Hegel 抽象式的反覆思辨，將「知識」放在寬廣經驗的背景上，成為對經驗探索與生活反應的結果。在當代思潮的發展中，Rorty曾評論：自R. Descartes、J. Locke與I. Kant以降所發展出來的系統哲學，奠定了非經驗性的科學、道德、宗教與藝術知識，成為一種理性主義的真理，但相對於這種基礎主義知識論，二十世紀的L. Wittgenstein、M. Heidegger與Dewey等哲學家，則試圖將哲學放回到日常生活中，目的在希望幫助讀者或社會整體，擺脫過時陳腐的語彙和態度（1979: 11-12, 365-371）。換句話說，Dewey對哲學的改造，目的不僅在提出一套論述來證成自由社會的實際基礎——特別是以美國為主的民主社會，且欲保留啓蒙自由主義的文化生活特徵，拋棄傳統理性論的枷鎖，將哲學置放在對時代的洞察，進而能夠對社會現象做出具體改善的論述。正是在這個意義上，才是Dewey強調「共同經驗」（common experience）的生活面向，產生連結藝術與文明（civilization）的力量，因而饒富教育的意義（Dewey, 1987: 329）。

Dewey根據經驗、自然與藝術，逐漸發展出他的「教育哲學」。Dewey之所以從「自然」來探索「經驗」，最主要的目的與要旨有二：第一，揭示哲學的實用導向，在《經驗與教育》前言中，Dewey即表明：「教育哲學的工作，並不意指把對立的思想學派相互調和，也不是在尋求中庸之道，它的任務意在引導出一

⁷ 關於Dewey的形上學思想，可參考李常井（1987）與Boisvert（1988）的分析。

套新秩序觀，以便指導新實踐模式的需要」(1988: 3)。這種思維在《民主與教育》(Democracy and education)中也有類似的定義(Dewey, 1980: 340-341)：

就實踐系統有根本不同的來源與目的來說，「教育哲學」不是一種現存觀念的外在應用，它只是一個關於當代社會生活困難所形成的正確心態與道德習慣等問題的清楚陳述。

Dewey認為學習的動機或求知的欲望，主要是人類遭遇到問題，而欲尋求理論或哲學來測試其是否能夠對實際問題有所解釋或解決困難。是以，Dewey認為「哲學」與「教育」的關係，正好就在理論與實際兩者的整合之上，慎重的說，「哲學是作為指引實踐的教育的理論」(1980: 342)。

第二個也是更為重要的意義是，Dewey相信經驗研究可以掌握人與環境互動的真實性——即人類行動與社會的關係，進而藉「自然消解理性與經驗的對立」(江合建，2000：124-125)。Dewey相信形上學研究也可以是經驗研究，這是因為自然代表的是整體的存有(being)，包括人、環境與事件等，自然乃人類生活真實現象的一種反應，人無法脫離自然，由其組成的社會關係與互動過程，其實都是自然的一部分。故Dewey經驗意涵中的「自然」包括人所屬的各種脈絡，而所謂的教育，便代表我們可藉由經驗與自然的各種體現，從人的過去、現在與未來的發展脈絡中，找到我們在社會生活之中的結構特徵，並將之用於藝術實踐及教育等各種社會活動的探索之中⁸。

在《John Dewey：晚期作品集》第四卷中，S. Toulmin的導言就指出，Dewey這種觀點有一個特殊性：亦即從知識「真理」的判斷上，社會環境涉及到的「偶然」(contingency)與「必然」(certainty)之命題，代表著一種「知識與行動的關係」(1985: vii-xxii)。從自然主義經驗論來理解知識與教育時，學習行

⁸ Dancy (1985: 125) 認為，只要依經驗主義所建立的知識便有邏輯體系，就符合外在論與內在論的一致性。限於篇幅與重點，本文不擬深究Dewey這方面論證的問題，關於他自然主義哲學之證成與批判，可另見Dalton (2002: 147-251) 從藝術、政治與科學的意識潛在轉變之討論。

動仰賴的是建立有效的思維方法，而思維方法在「偶然」和「必然」的脈絡中，又是一種需要明智判斷的藝術，因而Dewey才說：「思維即是一種藝術」（1986: 182）。準此，「藝術—經驗—自然」是三位一體的概念⁹，之所以具「教育性」，主要在於其必然回歸學習歷程與對真理的探求。Dewey（1986: 176, 277-278, 306）清楚的寫著：

學習就是要學會思維（learning is learning to think）。……。教育的定義應該是經驗的解放和擴充。……。學習，它的正確涵義不是學習事物，而是學習事物的意義。

綜上所論，我們應該可以理解Dewey為何認為經驗富含教育的意義，因為他相信真正的教育來自經驗，教育是經驗持續不斷建立、重組、轉變與發展的歷程，故「以經驗為根基的教育，其中心問題是從各種現存經驗中選擇那些隨之而來豐富又具創造性的生活經驗」（Dewey, 1988: 13）。在Dewey（1988: 13）心中：

教育是從經驗之中（within experience）、藉由經驗（by experience）和為了經驗（for experience）的一種發展，藉此我們對於經驗是什麼愈有清晰的概念，就愈能表述明確與真誠的主張。

由此可見，Dewey的思想由一種根源於自然的經驗哲學所支撐。不過，這並不表示所有的經驗都具有教育性，Dewey認為，只有經驗的「連續性」（continuum）與「互動性」（interaction）才是生活與教育聯繫的樞紐。為了更深入瞭解經驗所產生的教育意義，以下我們將對「經驗的連續性」與「經驗的互動性」做更具體的闡述。

⁹ 這是Alexander（1987）對Dewey理論很重要的詮釋。Alexander指出這三個要素是我們「感知的地平線」（horizons of feeling），亦即生命邏輯、心靈認知與意義理解的眼界。故“aesthetic”這個字在Dewey教學美學上的意義，其實包含了感情（emotion）與感覺等情感層面，關於這點，非常感謝審查人提供的詮釋角度。

二、美感經驗的追求——五種經驗之解析

對Dewey來說，藝術與其他人類活動形式是同在社會中發生，並不是存在於另一個領域而與人類日常活動斷裂。藝術脫離不了自然，也脫離不了人們的日常生活的經驗（Dewey, 1987: 11）。對於藝術的生活經驗與藝術家的察覺特質，Dewey（1987: 53-55）曾如此界定：

藝術意指作為或創造的過程。……。藝術包含黏土的型塑、大理石的雕琢、青銅的鑄造、顏料的塗抹、建築的構造、歌曲的吟唱、樂器的彈奏、舞臺上角色的扮演，以及在舞蹈中的律動。……。當察覺結果的本質是如預期一般，能控制其產生的問題之特質時，作為與創造就是藝術性的。……。當藝術家在工作時候，藝術家在他自己工作中體現這個察覺者的態度。

換言之，藝術嵌合在生活經驗之中，而Dewey以為「我們大部分的人不能成為藝術家，所缺乏的並不是起初的情感，而僅僅是執行的技術能力。這個能力是能夠使模糊的觀念與情感轉化成某些明確工具的條件」（1987: 82）。

在《藝術即經驗》第三章，Dewey解釋了「一個完整經驗」（an experience）的特質與內涵。簡言之，他是以「是否具有美感」來辨明我們真實生活經驗裡的各種「共同經驗」。所謂的「經驗」與「一個完整經驗」是有差異的，唯有具美感的特質才稱得上是一個「完整經驗」：「美感並非閒置的奢侈或卓越的理想，它闡明且增強了每個完整經驗的特徵」（Dewey, 1987: 46）。故只有美感經驗才是完整經驗，而「藝術家真正的工作，便是在恆定變動的發展中，促進與之理解相符的一個完整經驗」（Dewey, 1987: 57）。

具體而論，Dewey主要是以「突出、圓滿與自我主觀之經驗」、「經驗的內在統一性」、「情感的融入與整合」，以及「作為（doing）與感受（undergoing）之平衡」等四組概念特質來說明一個完整經驗（1987: 42-47）。前兩者表示，一個完整的經驗是能完成一件事，當我們完成一件事時會有滿足且特別突出的感受，同時因為它具有連續性，所以不僅能與外在的歷史脈絡連繫，也將個人內在的生

命經驗統一起來。而後兩者則表示，這個完整經驗能夠使情感融入並整合其他自我持續變化的特質，這是一種互動作用下的經驗，即它不單只是「作」或「受」而已，完整經驗的形成與結構是兩者的共同組成。

進一步分析，根據Dewey的「連續性」與「互動性」兩項原則，Simpson等人（2005: 132-138）將「學習經驗」描繪成五種形式與進展¹⁰：（一）麻木經驗（anesthetic experience）；（二）無美感經驗（non-aesthetic experience）；（三）經驗（experience）；（四）一個完整經驗（an experience）；（五）美感經驗（aesthetic experience）。前兩者缺乏與外界真實互動，因此有經驗之名卻無經驗之實，故是「假的經驗」或「非具有經驗內涵」；後三者是「真的經驗」，但層次略有不同，第三種「經驗」過於平淡而無突出性，第四種完整經驗因具有前述四種特質，成為教學所要追求的目標，並且對教師來說，終極鵠的是希望能達到第五種「美感的經驗」。以下，我們可以透過「經驗光譜」的圖示表明其特徵與差異，並據以解釋：

（一）麻木經驗

指的是毫無生氣與反應的經驗。例如，在上課中打瞌睡。在圖1最左方代表這樣的情況，學生的臉孔呈現眼神呆滯。

（二）無美感經驗

教學活動是機械化的，雖比麻木經驗較有「反應」，但由於師生無互動，也缺乏與生活連結，使得學生感受不到有興趣或任何意義。例如，學生的表情可能

¹⁰ 審查人提醒：Dewey思想有「中庸圓融，不喜歡極端的概念和機械的分類」特色，故介紹Dewey思想應「避免延伸過度」；並指稱不應將「藝術」與「非藝術」明確切割，「美感經驗」與「非美感經驗」也不必清楚二分；進而認為這裡的五種經驗解析，比起二分法，「只是五十步笑百步，仍然背離Dewey的思想特質」。然必須澄清的是：本文此處的意圖，並不在於分類學上的範疇解析，而是在說明經驗內涵的各種面貌，我們承認任何「藝術」或「美感經驗」之中也會有「非藝術」或「非美感經驗」成分，反之亦然。因此這裡僅在表明經驗的「特質」，而非證成經驗的「類型」。對於審查人的教正，筆者認為有必要闢此註腳來回應，而更為細節的論證，則有待來日另文探究。

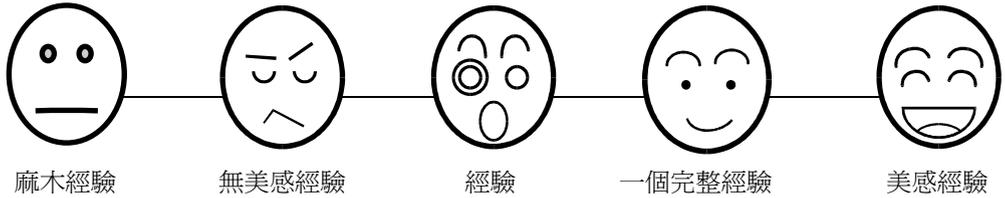


圖1 真實經驗的連續性光譜

資料來源：改編自Simpson等人（2005: 132）表10.1。

會出現哈欠連連、獨自神遊冥想或甚至不以為然的樣貌。

（三）經驗

這個經驗層次雖不像前兩者如此呆板，但由於教學是片斷、碎裂與鬆散的，故學習是沒有體系的。它讓上學變成只是跟吃飯或睡覺一樣的平庸，雖有所得，但下了課學生就可能記憶模糊，也無法具體完整地說出學習心得。

（四）一個完整經驗

它的經驗歷程有「連續性」與「互動性」，因此學生會露出微笑或同意（或不同意）的表情，成為「永難忘懷的經驗」。例如，教師講解到「守法」的時候，學生願意分享他曾經闖紅燈的經驗，也願意傾聽其他人犯罪坐牢的心情，因而對「民主法治」有更深刻的理解。Dewey特別用斜體*an*來標示「一個」完整經驗對個體的特殊性，因為完整經驗統合、實踐、完滿與自我實現了經驗的內容，使個人成為有意義且有價值的整體。

（五）美感經驗

它更進一步把完整經驗變成美妙與具創造性的藝術經驗。學生的反應將更為明顯回饋到老師身上，學習將不是只有單向的表達、雙向的互動討論，它進一步結合自身的生命經驗，產生反省、批判或轉化活用的可能。因此，美感經驗就是一種藝術經驗，它延伸與擴大了完整經驗的藝術性，讓教學與學習更有想像力與創造性。當教學能到達這個境界，這種學習經驗就具美感特質且深具教育意蘊。

誠如Berube（1998: 211）所言，Dewey在《藝術即經驗》的目標是描繪出美感或藝術經驗的本質。而從完整經驗到美感經驗的提升過程，作為與感受是任何

經驗最重要的兩個元素（林逢祺，1998a：66），Dewey稱之為「作為」與「感受」在美感之中的「韻律調和」（rhythm）（1987：178），它讓一個完整經驗達到某種適當的「動態平衡」，同時也是高度「情緒」的充分表達（Berube, 1998: 212），這就好比欣賞《悲慘世界》¹¹舞臺劇的時候，透過演員生動的肢體表達，當劇情落幕的瞬間，只要對人性與生命苦難有所共鳴的觀眾，都會感動於演員的演繹而落淚，而演出者感動謝幕與觀眾融合在一起的景象，是情緒舒展達成平衡的狀態，象徵著藝術創作者與欣賞者（觀賞者）之間的互動美感，此即是作為與感受的極致顯現。Dewey相信，「美感經驗是文明生活的顯示、紀錄與慶祝，是促進文明發展的媒介，同時，它也是文明素質的最終判斷」（1987: 329）。

因此，對經驗內涵的詮釋與判斷將是審美觀的展現。在Dewey的思想裡，教育就像是藝術創作，只是它的對象是「人」（特別是兒童與青少年），若要具備美感的教學特質，唯有透過藝術經驗才有可能達成。

參、追求教學的藝術

以上大致分析了Dewey教育思想的基本論題。接下來，我們將就相關的教學「藝術」¹²內容展開教育美學的推衍。誠如林逢祺（1998b：156）所言：

教育活動不僅要合乎真理和道德的規準，還應在美感上追求卓越。而教育美學的任務即在協助教育活動實踐美感的要求，其關照面至少有兩個：一是提升審美能力及美感創造力的美育部分；二是教育過程，內容與環境如何美化的教育藝術部分。

¹¹ 《悲慘世界》是十九世紀法國大文豪V. Hugo的名著，描寫當時中下階層的社會現實生活，是一部充分展現思想、歷史、藝術和生活經驗的小說。

¹² 在討論「藝術」這個字之前，我們有必要釐清它的意義。在Dewey文本中的用法，藝術是很廣泛的概念，大部分的地方指藝術（少數地方指技藝或工藝），而“aesthetic”（美學的）多以形容詞結合名詞出現，偶爾用“artistic”（藝術的）來描述藝術創作，但“esthetic”（美感的）最常出現，多用於藝術的欣賞或感受的說明。

雖然就學科性質來說，「美學」一般劃歸在「哲學」，但就概念範疇上，對教學藝術的美感討論，其實涉及的是人與人（師生）之間關係的確認，它關心的是個體與群體關於「善」（good）的「普遍性」價值判斷，因而呈現出倫理學的向度¹³。換言之，唯有在普遍性的基礎上，對教學的運用才較貼近Dewey倫理學的「實用性」意義（Welchman, 1995）。據此，我們不妨分別從教學基本信念、教材教法之選擇與講課等三方面來勾勒¹⁴。

一、教學基本信念

首先，根據Dewey在《我的教育信條》（My pedagogic creed）的說法，教學並「不是單純的個體訓練，而是從事適當的社會生活之型塑」，他相信「每個教師都應該瞭解她職業的高貴，在於她是一個社會服務者，專門維持適當的社會秩序，確保正確的社會成長」（1972: 95）。可見教師不只是教室裡的教學者，她更肩負建造和維持民主的責任，教育目的隱含某種社會服務。在該信條的宣示中，Dewey（1972: 84-86, 94）簡單明瞭地指出了他的教育綱領¹⁵：

所有的教育之所以開始，主要是透過個體參與民族的社會意識。……。進而轉變他們能夠以社會服務的方式成為他們的社會價值。……。因之，我相信，這個藝術所形塑的人類力量，並使人們得以適應社會服務是最高的

¹³ 例如Kant在《判斷力批判》（鄧曉芒譯，2004）中，就把對善的鑑賞能力當作審美判斷，而不論是審美判斷力或目的論判斷力，都是倫理學的範疇。關於美感判斷過程的主觀性與客觀性問題，有興趣讀者可參閱林逢祺（1998b: 161-166）的解說。

¹⁴ 本文不擬從芝加哥大學實驗學校的設計教學立論，關於Dewey實驗學校與課堂上的教學實踐之問題，可見Fishman與McCarthy（1998）、Russell（1998: 193-210）、Tanner（1997）與Wirth（1989）。尤其是Wirth（1989: 119-305）該書第二部分對Dewey實驗學校的「課程」與「方法」的討論。

¹⁵ 分五大部分，包括教育、學校、主科教育、教法本質、學校與社會過程等，以條列的方式呈現他的基本信仰（Dewey, 1972: 84-95）。

藝術。一個能召喚服務的最佳藝術家，若沒有識見（insight）、同情心、機智與執行力，就不會有這樣極偉大的服務。

這意思是說，教育最主要是讓一個個體（或兒童）變成一個「人」，能夠理解他的生活處境，啓發他的社會責任，並進一步具有服務參與的「公民意識」。Dewey相信教學藝術來自於教師有這四種理想特質：以其洞悉世事的遠見、豐富的同情心、敏銳幽默的機智及其恆毅的執行力來從事教學。可見，「教育—藝術—民主」也是環環相扣的，教育扮演社會功能，教師的職責是為民主服務，而「教學藝術」便是實現這個公民生活教育的重要手段。

Dewey非常強調教學與生活的連結，他主張「教育即生活」，生活是經驗持續不斷的重組和改造（1980: 14-45）。因此，回到教育的本質，教學若完全脫離生活經驗層面，是無法具有學習上的共鳴。換言之，教學必須是一種經驗的學習，例如對一個自然科教師，要學生分辨各種蝴蝶的生態或植物的生長過程，最好的教學是帶他去森林裡實地觀察；而對一個社會科教師，要學生明瞭多元公民生活的各種民主參與，最好的教學是帶學生到議場旁聽席親身聆聽開會的實景。不論如何進行教學，最重要的原則是：回到學生能夠感受的日常生活。

因之，對一個想要追求藝術性教學境界的教師來說，所必須具備的「教師哲學」，就是一種「哲學性教學」，對學生之引導具有啓發性、思考性、邏輯性與懷疑性。Dewey說道：「哲學可說是在驚奇（wonder）中開始而在瞭解中結束，藝術則始於所能瞭解的而在驚奇中結束」（1987: 274），故根據Dewey的信念，教學不僅是一門學科，更是一門如何能「生活化」的藝術，重要的不是教師「如何教」，而是學生要「如何學」。生活化的教學，往往一場精彩的足球賽、一曲動人悅耳的音樂、一部引人入勝的小說情節、一次慈善的社區服務、或一次參與古蹟保存的社會運動，都足以讓學生留下深刻的印象，造成良好的教育認知與學習效果。對Dewey來說，這種情境的教學設計，在教育的應用上取得了相當程度的社會意義（1980: 14-45）。

二、教材與教法

在教材教法方面，Dewey相信有美感的教學是能提供解惑、引發知識欲望的反省思維。傳統教學最主要的問題在於：把教育當作一種紀律，例如考試測驗，教師設下標準與規範，學生的「學習」就是以達到其標準的訓練，因而教育活動淪為空洞的、機械式的、奴隸化的勞動，例如死讀教科書，這會讓教師與教材之間、教材與教法之間相互分離。教師若能妥善運用教材與教法，則將收事半功倍之效，他（Dewey, 1980: 170-177）寫到：

教學的過程應該整合在如下的層次上：集中於讓學生產生良好的思維習慣，……。簡言之，教學方法是一種直接朝向知識性目的活動的藝術方法。

Dewey深信老師單向的傳播、師生之間沒有互動、學生被動吸收而無內在反思，都是讓學習沒有樂趣、教師失去熱情與教育性喪失的主要原因。他曾舉《小婦人》（Little woman）的故事為例說明，一個受過教育的婦女，把她在工廠當工人的經歷紀錄下來，想要講給女工們聽，但女工們興趣缺缺，反而，女工們想知道的卻是富豪名流的生活世界（Dewey, 1986: 349-350）。這個例子說明了，學生對已知或熟悉的教材是比較沒有興趣的，反而對新的或未知的事物比較好奇。對教師來說，教學上就必須善用人性對新奇的熱愛，來誘發學習與思考的動力。一般而言，我們常用舊的或現成的觀念或素材來解決問題，但卻可能因為新鮮的知識刺激學習動機。關於這點，Dewey認為遠和近的問題，重要在於新與舊之間保持平衡，亦即「近的提供觀察，而遠的提供想像」（1986: 351）。教師透過觀察學生的反應，必須在教材的新、舊之間，以及與學生生活經驗遠、近之間取得一種平衡——這個教材、教法之取捨便是老師教學藝術的展現。

不論使用何種教材與教法，Dewey認為關鍵之處在於：能不能激勵學生反省思維的能力，而評斷的方式在於學生是否能「活用」而非「死記」。這種使材料變成知識的技巧，Dewey認為對心靈而言，它像是一座橋，從懷疑過度到發現答案，教師在此就扮演某種智識上的仲介者（1980: 196）。歸納而言，Dewey認為

學習者如果能具有主動性、目標性、完整性與繼續性¹⁶，那麼，教師基本上就達到讓學習產生趣味而又能讓學生發揮欣賞的能力。

三、講課

再者，根據這些教學理念，那麼一位想要追求美感教學的教師應該如何講課（lecture）呢？在整個教學過程中，Dewey認為講課所展現出的方法，便是對教師的教育技巧一個嚴峻的考驗（1986: 326）。例如，教師如何判斷學生理解現狀的能力，以及為引起學生理智的反應而提供種種情境的能力等。

對此，Dewey批評傳統記憶性或複述性的講課教學是一種被動性的學習，其弊病就像留聲機的唱盤，上面印著一套文字，一到考試時一句不差的復現；或把學生當作池塘，用一套導管把知識機械性注入，需要的時候又用另一套導管把知識抽出，教師所擁有的技巧便以學生操作這種輸入與輸出的能力來評定（1986: 327）。Dewey認為記憶與複述雖不可少，但卻只是養成反省思維態度的偶然因素而已，然而，這對學生卻造成一種「被動性學習態度」，而「被動性不僅表示缺少判斷和理解，也表示好奇心的減弱，導致思想混亂，使學習成爲一樁苦差事而索然無味」（1986: 327）。準此，Dewey提供了教師在講課時應注意的三項目標或作用（1986: 327-333）：

第一，講課要刺激學生理智的熱情，喚醒其對理智活動和知識及愛好學習的強烈意願。

第二，講課要指導學生形成良好的學習習慣，如果學生具有這種興趣和感情，並且相應地受到鼓舞，那麼，講課就會引導他們進入完成理智工作的軌道。

第三，講課要有助於組織理智已經取得的成就，檢驗它的質量，特別要檢驗現有的態度與習慣，從而保證它們將來產生更大的效果。

據此可知，Dewey主張的經驗學習核心在引起動機、發展興趣、認識自我與培養個性，而非記憶背誦、不思懷疑或只信守唯一答案。講堂上，教師要做的是「問問題」，而不是「給答案」，這種提問的藝術，Dewey認為就是教學所表現的

¹⁶ 這四點觀察指標，詳見林逢祺（2003：235-248，2004：65-71）。

兩種藝術：「向學生提問，指導他們的探究和養成他們獨立探索的習慣」。故所謂「提問的藝術，完全是一種指導學習的藝術」（1986: 331），Dewey（1986: 333-334）繼續寫道：

問題的衝擊與刺激，將會強迫心智竭盡所能地思尋，若沒有這種智能的熱情，即使最靈敏的教育學方法也無法奏效。……。教師的實踐問題是在如下之間保持一種平衡：既不能表現和講解太少，以致於無法激勵起學生的反省思維，同時也不能表現和講解太多，從而壓抑學生的思維。

在教學過程中，教師如果能善用這種平衡，講課所散發出來的魅力，往往就是能對學生產生具有吸引力的教學，因為根據美感經驗，教師已不是在教書本了，而是在進行一場美妙的創作活動。

四、小結——教學的美感特質¹⁷

從「教與學」的角度來看，最後，我們可從兩方面來總結其美感特質。一方面，Dewey教育理論最重要的遺產乃是「做中學」（learn by doing）這個概念¹⁸，亦即從「經驗」之中去學習與實踐（Jackson, 1998: 166），「做中學」意指學習強調學生主觀與直接的生活經驗，以及實作與摸索的體驗過程。Dewey相信，讓學生花三個小時自由地英文詩創作，學習成效遠甚過於教師單純講解英詩的寫作技巧與理論。「做中學」在教育的深層意義乃是讓學生成為學習主體與知識的參與者，有表達與動手實作的空間與能力。延伸而言，當教師在介紹F. Nietzsche的藝術救贖論時，儘管講解日神與酒神之內容多麼精彩，最關鍵的環節還是要讓學生親自去閱讀《悲劇的誕生》，讓學生直接從原典中感受文字所傳遞的訊息，爾能讚嘆與體會出各種面向的生命態度與審美哲學。

¹⁷ 這小節原題「追求美感的教學」，審查人指出本文在「教學的美感特質」部分草草帶過，且標題上也沒有一個單獨的段落充分發揮。作者非常同意，故這裡從善如流將標題置換，並用將近兩頁的篇幅討論其內涵。非常感謝審查人細心的指正，讓文章結構更為嚴謹與完整。

¹⁸ 關於「做中學」的解釋，感謝審查人的提示。

另一方面，若是與教育美學放在一起審視，學習本質上是一種非常獨特而迷人的個人「認知經驗」，教師最主要的工作是促進意義的理解，不只是世界的意義，更是經驗的意義（Jarrett, 1977: 430-434），而任何意義的學習一定都來自事件（events）的理解¹⁹。故「有美感的教學」，與其理解成是對教師教學的目標追求，不如把它視為是一種教育情感自然散發的投射，因為「意義可以如同認知一樣用感覺的」（Jackson, 2002: 168），它之所以獨特是因為完整經驗的學習所深入的，不僅是客觀理智也是主觀情感的層面，「感覺與意義的各種形式相連結，不只是外加於我們人類理性的多餘東西，它們是一把完全理解而非部分理解某物意義的鑰匙」（Jackson, 2002: 168）。也就是說，當教師透過電影〈美麗境界〉（A beautiful mind）多媒體教學時，片中諾貝爾經濟學獎的故事所觸發到的，不會只有精神分裂與親情等可怕又溫馨的震撼感受，更可能進入到學生心靈最深處對人生價值與自我認識之反芻，若是學生有相似的生命經驗，則潛藏的教育性將裨益揮發。因而有學者評論說，「感官的發展與整合變成有意義的經驗，就是美感的經驗」（Shearer, 1977: 405）。

綜合觀之，藝術具有實用的價值。Dewey歸納說：「藝術是最普遍的語言形式，也是最普遍與最自由的溝通形式，藝術對人的貢獻在於，它表示人們知道並應學習社群聯合的起源與命運的力量與重要性」（1987: 275）。Costantino（2004: 402-403）指出，Dewey所強調的行動、實驗與實踐，本質上都是為了學習與成長，因為藝術是一種活動，它訓練的是「關係的認識」或「意義的構造」等「領悟力」（perception）。Dewey的藝術論述，反映出他對教師教學的深切期許。

然在追求教學藝術的過程，教師必然遭遇手段與目的的衝突，也就是「要如何教才能讓學生學到」的問題。Dewey曾經用了一個生動的譬喻來解釋「什麼是教學」。他指出，我們可以把「教學」和「出售商品」來比擬：教與學相對，賣與買相對。一般來說，東西沒人買，就不可能有人可以賣出商品，但如果有一位

¹⁹ Cunningham（1994: 215-221）指出，晚期Dewey對自我觀的重要隱喻是從「事件一意義」連結到個人的反思經驗，最後成為一種自我個性與發展的「獨特潛能」（unique potential）。

商人聲稱，即使沒有人買他的東西而他還能夠賣出商品，這應該會是個天方夜譚吧！對應在教學上，Dewey提到：「然而或許有些教師，他們不問學生學到了什麼東西，而竟自認為他們做了良好的日常教學工作。其實，教與學兩者的『值』正好是相等的，就像買和賣兩者等值一樣」（1986: 140）。對教學來說，教師不可能只單向考慮自己的因素，想要提高學生的學習，必須認知到（Dewey, 1986: 140-141）：

教師是嚮導和指揮者。教師掌舵，不過驅策前進的能量必然來自正在學習的學生。教師愈是瞭解學生過去所期待、所想要及主要興趣的經驗，將愈可以更好地理解在教學時，其所需要指導並利用型塑學生反思習慣的動力。

Garrison（1997）將這樣的教學藝術標誌為「實踐智慧」（practical wisdom）或「實踐理性」（practical reasoning）的能力展現，教師所權衡的是「教」與「學」的動機與欲望，以及兩者之間的關係，教師是啟發者與指導者，重在誘引學習，而不是命令者與強迫者。借Garrison的用法，教師的角色就像愛神「邱比特」（eros），擁有愛、熱情、職業之善與邏輯才能，但永遠只是媒合者，不能越俎代庖。然這些特質如何在一位教師身上展現呢？或許，答案就在想要追求教學藝術的教師身上找尋。

肆、教師哲學之建構——三種教師角色的衍繹

根據《John Dewey與教學的藝術》一書的勾勒，教師的角色可歸納成十三種形象：藝術家、愛者、聰明的母親、領航者、園丁、教育拓荒者、服務者、社會工程師、創作者、有智慧的醫生、建造者、領導者以及教室裡的老師（Simpson et al., 2005）。細觀這些角色，主要是運用隱喻（metaphor）的方式來描繪藝術性教師（artistic teacher）的特質，而隱喻正是藝術常見的表現方式，它透過某種特徵、顏色或符號，例如以青綠色代表原野大地，進行曲代表莊嚴肅穆，據以理解「任何意識對比下的行為結果」（Dewey, 1987: 82）。

所以，我們常把老師比喻為園丁，有時又期待她成為社會工程師，這一節，我們將根據Dewey的思想邏輯，適度地深化Simpson等人的看法，提煉出三種最具代表性的教師典型，來捕捉理想教師的哲學圖像。不過，必須先說明的是：我們無法窮盡教師的所有角色，而只能延伸出教師較為顯著的象徵性內涵，易言之，任何角色的舉例只是在說明在各式各樣的角色中：「教師是什麼？」，以便幫助我們思考「教學是什麼？」²⁰。

一、教師即藝術家

教師需要追求「教學的藝術」，表明了Dewey的教師哲學有一個清晰的意念：教師即藝術家（teacher as artist）。Dewey同意要教師保持像有創意的藝術家是困難的，但正因為藝術性教學不容易達成，所以反倒更值得去追求。Dewey（1982: 186-187）寫道：

成為有創意的藝術家總是困難的。然而，倘若我們明白這點，我們應該更快地起而行，如果教育要配得上稱作專業的話，教育就必須被當作一份藝術工作。這就像音樂家、畫家或藝術家一樣，都需要熱忱與想像力等個人特質。這些藝術家或多或少都需要機械性的技巧，但若到了喪失個人視野的程度時，就成為其技巧支配的附屬品，將降低藝術家的層次與水準。

在這段引言中，清楚說明「藝術性教學」至少應具備四個重要的特質：熱忱（enthusiasm）、想像力（imagination）、技巧（technique）與視野（vision）（Simpson et al., 2005: 13-14）。Dewey期許每位教師與未來教師都應該擁有或培

²⁰ 審查人評論本文：「重新探討作為一位教師對教師角色應採取的思考方式，整理並衍繹三個教師藝術的取向」，但對「三個角色如何在一位教師的教學行為中彰顯」則認為討論的不多。對此，筆者認為三個角色之間的關係，正如P. Winch的觀點，不是類別上的區隔，而是程度上的分明，因此，在一位教師的教學行為中，或少至一種，或多至三種，都有可能彰顯，據以呈現教師角色的多元風貌。以上簡短回應，但仍要感謝這位審查人的肯定與指教。

養這些特質與意識，成為教師角色的基本認識，不僅提示了教學前的心理準備，也反應了教師的成熟度與專業發展。

進一步申論，首先，根據Dewey的看法，教師若要成為「藝術家」，先要熟悉教學素材，於是，「技巧」乃必備的能力。Dewey並不排斥低階的「教書匠」，反而他認為從「很會教」（匠）（*artisan*）到「教得好或教得具美感」（藝術家）勢必經過一番轉折與提升，如同林逢祺（1998a：61）所說的，「技巧只能成匠，要有『師』者之藝猶待博通」。但是教學不能一直停留在「很會教」，教師應該盡量提起或刺激學生的「興趣」、「動機」與「好奇心」等內在動能。故藝術「家」與「匠」的區別，最主要的差異在於工匠缺乏創意，像零售商一樣只在販賣知識，設定題目、照表講課——教師成為只會遵循他人藍圖的藝術匠——失去了教育過程中趣味與好奇的任何可能性。

教學並不是死板的知識傳授，而應去激發任何可能引起學習的潛質。根據Dewey，成為藝術家教師的關鍵在於是否具備「想像力」與「創造力」，這是構成藝術不可或缺的要素，有想像力必然會有創造力，兩者能從刻板公式化與機械性的慣性中跳脫開來，從已知的狀態進入新奇的境界（Dewey, 1987: 268-270）。有想像力與創造力的教師，培養出來的學生素質也較具想像力與創造力，沒有想像力的教學則容易成為枯燥的學習，不但無法提起學生的注意力，往往教師也會因此失去教學的動力或興奮感。所以說，「教師即是培養會思想的人」（Simpson et al., 2005: 7）。教師即藝術家代表了教師的基本態度與認知，驅使教師必須在教學技術上提升到一種「技藝或藝術」而不是「照本宣科」，盡量擺脫「匠」成為「藝術家」。舉例來說，當教師使用中文譯本上課，學生因有濃厚興趣或想要知道真正文本怎麼寫的，就會自己去找原文書來看，這種學習的轉變即是教學藝術。

其次，如果教師的教學目標與境界是達到藝術的層次，那麼，問題是「誰想要成為藝術家」？或者說「教師能成為藝術家嗎」？根據Dewey的看法，理想上，假如我們想要成為教師，每個人都可以成為藝術家。但這個問題不在我們是否有藝術能力，而是我們是否能鼓勵、培養、磨練與使用這些能力。由於教師的經驗與藝術經驗是相似的，教學過程就像雕塑一塊閃爍的璞玉，這種成就是難以

言語的。因此，如果我們渴望或練習成爲教師，我們就會夢想並有美學上的履行、情感上的敏銳、知識上的趣味與個人方面回饋的教育經驗（Simpson et al., 2005: 19）。在Dewey看來，這四種教學經驗，能讓教師享受理性（知識上的愉悅）與感性（情感上的滿足）兩者交織而成的教學活動，也更讓每位教師有挑戰更具美感的教學之動力。換言之，當教師散發知識迷人的風采，學生如沐春風地學習，這種具美感的教學讓師生之間就像親臨壯闊崇高的玉山一樣的舒坦、快感與驚奇。Simpson等人形容（2005: 23-25）：

最好的藝術是把教學當作一種具挑戰性的活動，在每一天、每一次的教學經驗中，教師去發展自己的見識、同情心、教學策略與執行力，進而內化成一種教學風格（manner/molding）。用Dewey的話來說，就是有藝術性的教學。

最後，好的教學要能具藝術性的特質，對教師而言就應具備一些能力，例如，理解與溝通能力、培養或創造的能力、教育知識與教學熱情，以及無窮盡的想像空間等，這些是成爲良好教師的先決條件。如能有這些意識與準備，教師將會透過教學活動，在不斷修正與努力中，展現出藝術性。Dewey深信，真正的教師，是對她所教授的知識有一份真誠的狂熱，願意毫不保留地傳授給學生，因而會自然散發知識的魅力；相反地，教師若對本身的教材毫無興趣，那麼她的教學可能就會敷衍了事（1986: 262-263）。Dewey以藝術家爲例指出，真正的藝術家不爲成見所囿，能悠遊於創作之中，又能承先啓後，讓作品具獨特性，這種既自由又符合規範的特性，才是藝術性教師的判準。

然而，教師的工作不是只限於教室裡，也有一些廣義的社會責任，凡是課程之外與教育有關的，能幫助更好學習的，都是其公眾服務事項。準此，Dewey的教師形象不全然都在高牆內，他認爲「社會即學校」，教師有其公共角色，因此，教師的第二個角色是：民主的守護者或民主的服務者（servant）。

二、民主的服務者

教育是一種社會實踐的過程，Dewey是從有機的觀點，即變動的、發展的、環境影響的角度來看待社會與個人的關係。根據Dewey，民主實際上是有一個生命循環，教育的角色即「產婆」(midwife)，「教師是民主的看護者(nurse)」(Simpson et al., 2005: 102)，也就是說，學校作為教育機構，主要在帶領新一代的個體學習民主地思考與行動。教育核心是「責任／義務」(accountability)的養成，讓學生可以有智識上的能力、個體上的獨立及社會上的責任，並且最終能讓學生有「適應社會」與「社會服務」的才能。

Dewey認為，每個人都是社會與倫理性的存有，都需要學習與他人「民主地」共處生活。所以，Dewey用塑造(shaping)、扮演(enacting)、適應(adapting)等概念，來描繪教師的教學活動，藉以反應「民主是一種生活方式」的主張(Simpson et al., 2005: 20-23)——這意味著教育活動應該是讓學生發展出民主的態度與氣質。在《民主與教育》第七章「教育中的民主概念」(The democracy conception in education)一節裡，Dewey (1980: 93)嘗指出：

民主不只是一種政府的形式；基本上，它是組合生活的模式，也是相互溝通經驗的生活模式。……。民主的特徵是這種共享關懷的領域之擴展，以及個體能力的更多樣化之解放。

因此，民主有兩項重要的價值：其一是共享的利益，其二是社群之間自由的互動，進而能達成集體生活的共識，教育的目的便是要培養能合作且守法的公民。換言之，民主除了是一種制度外，民主最重要的意義在於它是個人的生活方式與社會互動的模式，在此生活方式下，社群成員之間可利益共享與溝通共識。

因之，教學的藝術便是透過民主的生活方式與風俗習慣，把該社會傳統與個人在社會的功能角色傳遞給學生，這種社群經驗的學習、權利義務的養成，應該不只限於學校，反而更著重「社會實踐」，其目的在幫助學生適應社會，並有能力因應其變化。是故，教師的社會角色是可以透過不同場合去教導學生這些民主觀念，培養下一代的民主認知、想法、習慣、人格與態度。Simpson

等人評論說（2005: 100, 103）：

Dewey建議我們可以去促進一系列可培育民主精神（ethos）的價值：有與他人合作的意願、每個人有分享文化上與物質資源的權利、正義與人文社會的價值、共同理解的優點、相互同情與仁愛的重要性等——這些都是知識、道德與民主的價值。

顯而易見，Dewey強調的這些民主素質：合作、共享、正義、理解等，目標在建立多元平等與利益共享的公民社群。我們可以分為民主政治制度、共同生活方式與個人層次，透過表1清楚呈現其內涵。

表1 民主的教育特質分析表

	民主政體	共同生活	個人生活
特質	<ul style="list-style-type: none">• 明智的投票能力。• 服從倫理、法律的氣質。• 經濟上有貢獻社會的能力。• 就像家庭成員般，能完全發揮知識的功能。• 有獨立思考的能力。• 像社會的一份子一樣，有同情心地服務才能。• 民主領導的傾向。	<ul style="list-style-type: none">• 傾向鼓勵每個人平等發展的機會。• 支持每個人生活型態的自由。• 促進相同或不同想法的人之間的開放溝通。• 發展共善的合作活動。• 藉由討論與互動尋求不同意見的解決。• 願意為每個人的基本需要工作。• 關心每個人的興趣與願望。• 支持共同與個人興趣的成長。	<ul style="list-style-type: none">• 提升民主價值的個人實踐之態度，即便合法的背景和社會環境不支持。• 使個人選擇民主理念之能力的性格勝過個人特權與社會尊崇。• 養成個人每天活動與選擇都在促進民主生活。• 能有運用自由、教育與討論的民主方法之信仰，而不用獨裁和專斷手段達成民主目標。

資料來源：整理自Simpson等人（2005: 107-109）。

學校是培養民主的最重要場所，而培養民主的精神與自由學習的心靈涵養，可能是在專業知能取得之外更重要的目標。畢竟，生長在民主的時代，由民主法治所引申的各種問題，並以民主的方式思考與解決衝突，才是民主教育的目標。然而，民主是很難教的，它更需要教學藝術的引介，把對人的尊重、服從多數、尊重少數、自我治理與容忍等概念融入生活當中，並表現在師生關係與互動之中²¹。

Dewey哲學的初衷乃是環繞民主社會的需要而發展的知識觀念。在一個多元社會中，民主教育已不是教條教育，教師須透過民主的過程，讓各種價值、思維、信仰或主張都可以有發表的空間，教導學生判斷、分辨與檢驗各種價值的內涵，給予獨立又自主選擇的「能力」，而非一味地道德灌輸。一言以蔽之，教師展現民主性格與態度，學生才有可能學習到民主性格與態度。就此而言，在民主教育理念上，Dewey與T. Jefferson都慣用「實驗」一字來形容美國的民主制度與生活方式²²。但更重要的是，Dewey對民主生活的敏感度，試圖透過語言文化與公共修辭來揭示其中藝術內涵的真面貌，尤顯難能可貴。對他而言，教育離不開社會與文化脈絡，而教師角色的認知，也無法忽略其在社會上所扮演的典範精神。可見，Dewey的教育哲學與民主生活是緊密連結在一起的。一方面，Dewey哲學思想的時代意義顯示民主制度已成為政治生活的主要內涵；另一方面，對Dewey來說，哲學的問題與教育的問題，都是「人的問題」，而人的問題則離不

²¹ 例如，Caspary (2000) 就指出，Dewey實用主義在民主參與過程中，可能最有幫助也最重要的功能之一就是「解決衝突」。Soltis (1993) 指出民主社會中有三個教學角色，而只有自由放任主義者 (liberationist) 的途徑最有潛力，能讓學生學習民主社會的各種知識。

²² 值得注意的是，「實驗」與「經驗」係出同字源，並非科學實驗之意，而是一種「動態」與「有機」的觀念，表明能動性與現實生活脈絡。在我們看來，Dewey與Jefferson、A. de Tocqueville等早期美國民主論者，反應了戰前美國式自由主義的精神傳統，Thayer (1985: 89) 曾評價說，雖然Dewey的分析與討論是抽象與艱澀的，但都是透過哲學化的關聯性在關照「人類生活的實際問題」，深深地影響了美國哲學與美國知識歷史。

開社會環境與公共文化而單獨探討。

三、關愛的師者

Dewey (1988: 344-345) 在〈給那些渴望教學專業的人們〉(To those who aspire to profession of teaching) 一文中提到教師的內在特質包括：

一種與年輕人接觸的自然之愛，……。溝通知識的自然愛好，與對知識本身的愛好。……。喚醒他人同樣在智識興趣和熱情的愛好。……。教師應該擁有與眾不同的愛，……。以及學習之愛。……。即使從沒有學習過教學的藝術仍然會是好老師。

對Dewey來說，所謂的教學專業，展現的是有愛心的教師 (the teacher as lover)，這是融合藝術性、人文性與社會性，而回到教育「愛」的本質。根據這段文字，主要可衍繹成八項「愛」：學習上的愛者、知識上的愛人、一個特殊的主體、能與學生互動、溝通或傳遞知識、引起學生智識上的好奇心，以及擁有對他者的愛 (即尊重) 與思考之愛 (Simpson et al., 2005: 29)。

這種理想的教學關係，提醒教師不僅要成為專業教師，也要成為能關懷學生的教師。也就是在教學過程，教師除了作為知識的引導者，也需要關心學生的生活，熱愛與學生相處，能瞭解學生的需要，有診治其缺失的能力，對於學生的疑問、價值選擇與困境，均有所回應並給予方向。這種抽象的「關愛」(care/love) 類似思想與精神上的導師，實與Tubbs所謂的「性靈教師」(the spiritual teacher) 有異曲同工之處 (Tubbs, 2005: 291-321)。即師生間的互動不限於知識上「經師」的交流或傳遞，還涉及一種人生經驗或生活方式的「人師」互動，這種互動溝通更需要教師的專業，例如，觀察力、同情心與溝通能力把知識「加工」，在與學生互動之間，感染出一種追求學問的興趣與對真實世界各種事物的好奇心。由於教師身上的感染力與豐富性，這種「擴大的愛」無形之中潛移默化地讓學生也種下同樣的愛與關懷之心。

若教師缺乏上述這樣的「愛」，很容易把教學當作一種複製 (replica) 而不自知，因此，為了保持這種「熱情之愛」(passionate love)，在教學即藝術的最

終意義上，Dewey認為教師就必須是「有愛心／慈愛的」(be loving)的人 (Simpson et al., 2005: 37)，它是一種存在狀況，提醒教師注意發展與培育這種愛與包容的能力。據此，我們可指明身為一個專業的、成功的、有藝術性的教師，不僅有教學的熱忱，喜歡跟學生相處，更重要的是要有包含尊重、寬容、平等、自由等民主價值在內的「同理心」。而教師要能有美感上慈愛情懷，其根本基礎在於教育本質上的「自由」。一方面，對教師來說，是教學的自由；另一方面，對於學生來說，則是學習的自由。這種自由的經驗，是Dewey所謂教學過程那種特殊感受的體驗，它是外在的形式，也是內在的樣態。正如林逢祺 (1998b: 160) 強調的，美感經驗象徵人類精神極高度的自由；而美感所以能自由，就在其能從孤立絕緣的事物中體會出一種脫俗的美，一種本質的價值。教學透過具有理性說服或導引的作用，才能激發想像力與創意的魅力或誘能。

總之，從一般性教師到藝術性教師，甚至對公共文化與社會秩序守護有所堅持的民主教師，Dewey深信，不論教師自身把自己想像成什麼，這些想像不能簡化成唯一與固定的圖像，就教師的特質來說，反而應是開放性與多樣態的，目的在期待每位教師，都能擁有理想教師的綜合特徵與氣質。而關愛者的角色，是每位教師最為基本的特質，因為Dewey認為教師身上所具備的教學性格、理念或態度，例如，包容心與愛心、願意傾聽、分析能力、給學生的信任感，以及教師有自我批判與修正錯誤的謙虛等「教育信念」，大多來自教師本身的教學熱情與對學生的熱愛。

伍、結論——Dewey、藝術與教師圖像

本文描繪了教學之美的教育精神，推衍出民主社會中教師角色的三種典型，在此分三方面做成結論。首先，Dewey在教育美學上最重要的兩項啓示，一是指出教師應追求的方向、信念與境界：「教學的美感」；二則是點出藝術在學習生活經驗的潛藏價值：「社群的融合」。他 (Dewey, 1987: 252-253) 說：

藝術的功能是整合、突破經驗世界根本共同要素的習慣隔閡，當發展中的

個體性以藝術來呈現所見所現的這些要素風格時，藝術對個人的功能是融合差異，驅除我們存有的孤立與衝突，進而利用人類相對的位置去建造一個更為豐富的個體。

換言之，好的老師就像好的藝術一樣，會激動人心、舒展情致與啓蒙理智。這種教育的層次感與藝術性，讓教學變成一種表演（Jenkins, 1970），即教師並不只是一份「工作」而已，當教師把自己當成藝術家時，例如，變成一場電影的導演或交響樂團的指揮，其所從事的教學就是一種藝術「創作」。不管如何做才能讓觀眾（學生）感動，但這個導向卻提醒了我們：教師的教學決定了學生的學習，而教師的品質決定了教育的品質。教師若能具備教學的藝術、提升教學能力，將使學習更有可能，而其中關鍵的那把鑰匙，是掌握在每個教師的手中。

其次，由於Dewey對教學藝術之描述並不是純粹抽象的，因此，我們循著Dewey後期思想所拼組出的「教師圖像」頗具真實感。誠如Jackson（1998）所說的，Dewey闡明了藝術的本質與力量，每一個教育工作者都應該要知道藝術如何型塑出教育實踐。重新揭示這個關聯性相當重要也具有理論意義，因為「教師哲學」雖是教育哲學的一環，但自Socrates以降到Hegel，教育哲學對於這個問題多從「主體」關係切入「師生關係」，而探討的不外乎「主僕關係」或教師的「教僕」角色²³，可是若從「教學」本質來看，「教學」指涉的不是只有「教」還包括「學」，教師的角色不只是「教師」其實也隱含著「學生」的身分，這代表教師想要成為藝術性教師，必須持續保持熱情與想像等創作力外，更重要的是也有願意學習的心志。如此一來，師生關係具有一種「互為主體性」（intersubjectivity），這使得教學的概念更為廣闊，教與學也不再是二元分離，反推的結果，對教師來說，則擴展了原本狹隘的教育「灌輸」或「陶冶」（Bildung）的單向用法，從而讓教師可以不斷去反思「什麼是教育？」、「什麼是教學？」，努力提煉其引人入勝的教學功力，以期達到博雅通觀後「信手拈來」處處是教學的境界。

²³ 可見Tubbs（2005: 243-290, 335-362）最近在《教育哲學期刊》精彩的解釋。

最後，整體來看，Dewey綜其一生從哲學、心理學、倫理學、教育學研究到藝術、民主、社會與科學，不論稱他是「實用主義的改革教育家」（單文經，1992：2）、「生活教育的實驗者」（林逢祺，2003：229）或「科學的人文主義哲學家」（李日章譯，2005），究其根本乃是對「人性」（humanity）的融貫觀察與社會關懷，因而展現濃厚的「人文主義」（humanism）教育思想。對此，好的教師不是只學些教學技巧，當個稱職的好老師而已，要成為「藝術家教師」，最重要的是認識到這份志業的人性價值，感染學生對人性與社會的覺識，進而展現哲學性教師的人文主義熱情與態度。不過，這種教育的藝術如何評定呢？我們可以改寫Dewey的一段話來作為結論。他說：「任何學科教學的檢驗，最後都要以學生對該學科生動的欣賞程度為依據」（Dewey, 1986: 341）。對於想要追尋教育之美的教師來說，我們也可以說，任何教學藝術的追求，最後都要以教師的美學素質與體會人性經驗的程度作為衡量準據。

致謝：感謝三位審查人的建議，並謝謝林逢祺教授悉心斧正初稿。本文係第一作者擔任94年國科會計畫「憲政爭議與司法判斷：布希控高爾案之研究」助理期間相關成果，感謝主持人師大政治所陳文政所長的支持與鼓勵。

參考文獻

- 江合建（2000）。杜威的美育思想。載於崔光宙、林逢祺（主編），*教育美學*（頁117-152）。臺北市：五南。
- 李日章（譯）（2005）。G. R. Geiger著。杜威：科學的人文主義哲學家（John Dewey in perspective）。臺北縣：康德。
- 李常井（1987）。杜威的形上思想。臺北市：中央研究院三民主義研究所。
- 林逢祺（1998a）。美感創造與教育藝術。*教育研究集刊*，40，51-72。
- 林逢祺（1998b）。美感經驗與教育。*教育研究集刊*，41，155-170。
- 林逢祺（2003）。杜威—生活教育的實驗者。載於賈馥茗、林逢祺、洪仁進、葉坤靈（編著），*中西重要教育思想家*（頁229-252）。臺北縣：空中大學。
- 林逢祺（2004）。*教育規準論*。臺北市：五南。
- 郭小平（1994）。杜威。香港：中華。

- 單文經 (1992)。實用主義的改革教育家—杜威。載於劉焜輝 (主編)，*人類航路的燈塔：當代教育思想家* (頁2-23)。臺北市：正中。
- 鄧曉芒 (譯) (2004)。I. Kant著。判斷力批判 (*Kritik der Uteilkraft*)。臺北市：聯經。
- 劉文潭 (1996)。藝術即經驗—詳介杜威的美學。《藝術學報》，58，103-118。
- 劉昌元 (1986)。西方美學導論。臺北市：聯經。
- 謝俊青 (2003)。杜威的美學思想及其在後現代藝術教育中的應用。《新竹師範學報》，17，119-133。
- Alexander, T. M. (1987). *John Dewey's theory of art, experience, & nature: The horizons of feeling*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Berube, M. R. (1998). John Dewey and the abstract expressionists. *Educational Theory*, 48(2), 211-227.
- Boisvert, R. D. (1988). *Dewey's metaphysics*. New York: Fordham University Press.
- Brigham, D. L. (1984). *Dewey's concept of qualitative thought as a basis for the teaching of art*. Ann Arbor, MI: UMI.
- Burnett, J. R. (1988). Dewey's educational thought and his mature philosophy. *Educational Theory*, 38(2), 203-211.
- Caspary, W. R. (2000). *Dewey on democracy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Costantino, T. E. (2004). Training aesthetic perception: John Dewey on the educational role of art museums. *Educational Theory*, 54(4), 399-417.
- Cunningham, C. A. (1994). Unique potential: A metaphor for John Dewey's later conception of the self. *Educational Theory*, 44(2), 211-224.
- Dalton, T. C. (2002). *Becoming John Dewey: Dilemmas of a philosopher and naturalist*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Dancy, J. (1985). *Introduction to contemporary epistemology*. Oxford, UK: Blackwell.
- Dewey, J. (1972). My pedagogic creed. In J. Dewey (Ed.), *The early works, 1882-1898*(5). (pp. 84-95). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1980). Democracy and education. In J. Dewey (Ed.) *The middle works, 1899-1924*(9). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1981). Experience and nature. In J. Dewey (Ed.), *The later works, 1925-1953*(1). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1982). The classroom teacher. In J. Dewey (Ed.), *The middle works, 1899-1924*(15) (pp. 180-189). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (1985). The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action. In J. Dewey (Ed.), *The later works, 1925-1953*(4). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1986). How we think. In J. Dewey (Ed.), *The later works, 1925-1953*(8). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1987). Art as experience. In J. Dewey (Ed.), *The later works, 1925-1953*(10). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1988). Experience and education. In J. Dewey (Ed.), *The later works, 1925-1953*(13). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Fishman, S. M., & McCarthy, L. (1998). *John Dewey and the challenge of classroom practice*. New York: Teachers College Press.
- Garrison, J. (1997). *Dewey and eros: Wisdom and desire in the art of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Jackson, P. W. (1998). *John Dewey and the lessons of art*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Jackson, P. W. (2002). Dewey's 1906 definition of art. *Teachers College Record*, 104(2), 167-177.
- Jarrett, J. L. (1977). Art as cognitive experience. In S. Morgenbesser (Ed.), *Dewey and his critics: Essays from the Journal of Philosophy* (pp. 430-437). New York: The Journal of Philosophy.
- Jenkins, I. (1970). Performance. In R. A. Smith (Ed.), *Aesthetic concepts and education* (pp. 204-226). Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Russell, D. (1998). Cultivating the imagination in music education: John Dewey's theory of imagination and its relation to the Chicago laboratory school. *Educational Theory*, 48(2), 193-210.
- Shearer, E. A. (1977). Dewey's esthetic theory. In S. Morgenbesser (Ed.), *Dewey and his critics: Essays from the Journal of Philosophy* (pp. 404-429). New York: The Journal of Philosophy.
- Simpson, D. J., Jackson, M. J. B., & Aycocock, J. C. (2005). *John Dewey and the art of teaching: Toward reflective and imaginative practice*. London: Sage.

- Soltis, J. F. (1993). Democracy and teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 27(2), 149-158.
- Tanner, L. N. (1997). *Dewey's laboratory school: Lessons for today*. New York: Teachers College Press.
- Thayer, H. S. (1985). John Dewey. In M. G. Singer (Ed.), *American philosophy* (pp. 69-89). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tubbs, N. (2005). Philosophy in education and education in philosophy. *Journal of Philosophy of Education*, 39(2), 183-420.
- Tubbs, N. (2006). *Philosophy of the teacher*. Boston: Blackwell.
- Welchman, J. (1995). *Dewey's ethical thought*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Wirth, A. G. (1989). *John Dewey as educator: His design for work in education (1894-1904)*. Lanham, MD: University Press of America.