

超越二元對立的教育目的觀

鮑清源

國立臺灣師範大學教育研究所研究生

一、前言

眾所周知，教育目的於教育中的地位，就如同引領教育工作者在茫茫大海中航行的指南針。因此，對教育實踐活動的順利推行，教育目的發揮著至關重要的作用。就價值選擇而言，教育目的有社會本位與個人本位之分。這亦是教育史上眾多教育者論爭的重點問題之一，不同的人基於不同的思考，對社會本位亦或是個人本位的教育目的各有偏重，有時甚至形成不可調和的衝突。

二、社會本位的教育目的觀

孔德（A. Comte, 1798-1857）、涂爾幹（E. Durkheim, 1858-1917）等抱持社會本位觀點的人認為，人是作為社會當中的人而存活，因此，人的成長與發展不能脫離社會。而一個社會若要維持它的均衡、幸福與繁榮，需仰賴於這個社會中的人們擁有各司其職且成功合作的能力，社會上不同職業各自正常運行，社會文明方能得以延續。因此，學校的職責在於要為社會提供一種教育，讓每一個人都能學會如何在這個世界上分擔責任，使自己適應他人與整個社會。換言之，教育的主要目的是培養適合社會需要的公民。

也因此，持這種教育觀的人，往往將國家經濟或產業的快速發展作為教育首應配合的目標，而將學生自身的利益與福祉置於次位（黃藹、但昭偉，2002：98-99）。例如，在傳統教育中，由於將人看成是實現各種社會目的的工具，於是，教育者為了能更大量的「生產」出適合社會生活需要的人才，將學生當成是沒有情感的機器，不顧其興趣、能力與需要，一味地灌輸符號式的書本知識。當「學習」僅僅成為「傾聽」和「被動接受」，「教育」淪為「訓練」，不僅損傷學生的尊嚴與價值，也不利於學生對於知識的吸收，更會阻礙其創造力、智慧與德性的良善發展。

三、個人本位的教育目的觀

十八世紀，盧梭（J. J. Rousseau, 1712-1778）看到當時的教育以知識與成人為中心，教學活動常常不顧兒童身心發展的自然規律，漠視兒童的興趣、能力與需要，致使兒童的主體性與能動性受到壓制。盧梭對於壓制兒童天性、束縛兒童自由發展的傳統教育給予嚴厲批判，並提出教育的一切措施都要從兒童出發，依據兒童身心發展的自然規律而展開，這是西方教育史上首次「看見」兒童的壯舉（劉黎明、劉茹萍，2013：29），也是個人本位教育觀的代表思想。持個人本位觀點的人認為，人天生就具有不斷完善自身的本能，教育的任務就是要維護和張揚這種本能和天性，因此，個人的價值與需要遠重要於社會生活的需要。

近年來，隨著教育創新和實驗教育理念的興起，學生內在價值的發展愈來愈受到廣大教育者所重視。目前東亞地區盛行的學習共同體的教學方式，在很大程度上便是對以往以書本、教師以及成人社會的需要為中心的傳統教育的改革。在學習共同體的課堂上，學生成為了教育的中心與主體，他們的情感受到空前的關懷與照顧，「用你喜歡的方式讀」、「別急，慢慢想，我們等你，我來幫你」等諸如此類的語言大量出現在課堂之上。但是，筆者發現，在目前的一些實踐場域，這場改革似乎也慢慢出現了一些過度「兒童中心」的「主體性神話」¹現象。課堂完全成為學生的舞台，完全成為學生實現自己意願、情感與需要的地方，而教師的指導、教科書的資源價值（社會的需要），都變得微不足道。

四、調和「社會本位」與「個人本位」的教育目的觀

杜威（J. Dewey, 1859-1952）曾指出，人們總是習慣以一種非此即彼的二元對立的思維方式去思考問題，並認為在這兩個極端之間沒有互相調和的可能性（Dewey, 1938/1988: 4），歷史上關於「社會本位」與「個人本位」的教育目的的衝突亦是如此。事實上，我們若以一種連續、發展的眼光看，二者從來就不是相互對立且排斥的，而是互為因果、相輔相成的關係。對於「個人本位」而言，他們尊重個體能力、興趣與需要的理念值得讚賞，但若走向極端，任由兒童自由生長，完全摒棄社會生活，則會喪失教育的價值。因為兒童不僅是作為「個體」而存在，他同時也是社會文化孕育的生命體，也是未來社會文化的建構者，他無法成為一個脫離社會影響的生命。對於「社會本位」而言，他們看重客觀的社會環境與文化價值值得推崇，但若走向極端，否定了教育的對象——「個人」，則同樣失落了教育的意義（伍振鷺，1979：143）。正如杜威所言，兒童身上若沒有了社會因素，就會變成一個抽象的東西；而若社會離開了個人的因素，就會成為死氣沉沉的集體（Dewey, 1897/1972: 87）。

因此，筆者認為，「社會本位」與「個人本位」之間並不存在必然的衝突，它們雖互為起落，彼此卻都不能否認對方的存在與價值。教育目的不能只追求社會利益，以專斷的和強加的命令式的計畫代替個體良善的發展；同時，也不能只注重個體的生長與福祉，甚至過度放任兒童的要求和衝動，而完全無視社會發展的正常要求，放棄一個成人應有的責任。

那麼，究竟如何在二者之間尋得一個平衡，如何使學校成為一個兼顧個人發展與社會利益的場所呢？以筆者之見，教育目的的訂定還是應回歸到兒童自身的

¹ 「主體性神話」，是佐藤學在《靜悄悄的革命》中提出的概念，指的是「教育成為僅僅針對學生的需要、願望、態度等學生自身的性格取向來進行的神話，成為把學習理想化為只有學生內部的『主體性』來實現的神話。」

心理發展狀況。早在十九世紀，裴斯塔洛齊（J. H. Pestalozzi, 1746-1827）就曾提出「教育學心理化」的主張，隨後福祿貝爾（F. Froebel, 1782-1852）、赫爾巴特（J. F. Herbart, 1776-1841）等教育者透過教育實踐與理論研究，進一步強調教育活動的推行應與兒童的心理發展相協調（高覺敷、葉浩生，1996：109）。此觀點對於當今我們思考教育目的的價值選擇，依然具有醍醐灌頂的作用。

在國小低年級階段（7-9 歲），此時兒童的心智與人格處於不斷完善與發展的時期，他們活潑好動、精力充沛，由於尚未進入形式運思期，學習常常遭遇困難（溫世頌，2007：66-70）。若在此階段違背其身心發展的特點，強制施行填鴨式的書本教學，則極有可能造成兒童的厭學情緒，同時也扼殺了兒童的想像力與原創力（林秀珍，2007：114）。此階段的教育活動應利用兒童旺盛的好奇心，更多考慮兒童的興趣與需要，將社會的需要與要求潛放到兒童喜聞樂見的綜合性活動中，避免過於強勢的教育目的游離於教育過程之外，成為限制兒童天性發展的因素，阻礙兒童良好性格、情感與態度的養成。總體而言，此階段的教育目的應更突顯個人本位的色彩。而隨著兒童年齡的不斷增長、受教階段的不斷升高，到了國小高年級階段（10-12 歲）或國中時期（13-15 歲），兒童的生理與心理日趨成熟，經驗與知識的積累日益增多，邏輯思維相應提升，良好性格逐漸養成。此時，教育目的中的社會價值觀念與必備要求可以逐步加深。

參考文獻

- 伍振鶯（主編）（1979）。**教育哲學**。臺北：師大書苑。
- 林秀珍（2007）。**經驗與教育探微——杜威（J. Dewey）教育哲學之詮釋**。臺北：師大書苑。
- 高覺敷、葉浩生（主編）（1996）。**西方教育心理學發展史**。福州：福建教育。
- 溫世頌（2007）。**教育心理學**。臺北：三民書局。
- 黃藿、但昭偉（2002）。**教育哲學**。新北：空中大學。
- 劉黎明、劉茹萍（2013）。彰顯童年的價值：盧梭兒童觀新探。**寧波大學學報**，35（1），26-30。
- Dewey, J. (1972). My pedagogic creed. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The early works, 1882-1898* (Vol. 5, pp. 84-95). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1897)

- Dewey, J. (1988). Experience and education. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 13, pp.4-63). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1938)

