

第三章 Dewey 民主教育之內容與困境

Dewey (1966) 在《民主與教育》中指出，民主之成長與科學之實驗方法、演化論、工業重組等有所關連，這種關連也影響到教材與教學方法之發展。換言之，Dewey 的教育理論涉及到他的經驗與科學的主張，以及對社會和民主的見解。本章對 Dewey 分析的焦點在於《經驗與教育》、《民主與教育》、《學校與社會·兒童與課程》等主要的教育著作，輔以《公眾及其問題》、《確定性的尋求》、《哲學的改造》等著作互為補充。下面兩節將分別從經驗與科學、民主與社會等兩大 Dewey 教育理論之主題剖析其內涵，並於第三節指陳其不足之處。

第一節 教育的經驗、科學性質

Dewey (1957: 17-18) 認為教育哲學要作為指導教育的一種計畫，就要把握經驗在教育發展中的重要性。經驗是理解如何決定教材，決定教學和訓練的方法，以及決定學校設備和社會組織的計畫，這種計畫必須是具體確實可行的，否則，就只是流於空談的言論而已。從 Dewey 教育理論的經驗探討出發，研究者將逐步循序介紹 Dewey 的經驗是如何與理智搭上橋樑，而後又是怎樣跟科學成為密不可分的關係。

壹、以經驗為開端的教育理論

Dewey 是用一種完整個體的形象去談論經驗，為了區別傳統哲學二元論的區分，他還用生物學的角度把人理解為有機體，也就是把行動與思考看成是同一件事情的個體之概念。在《民主與教育》裡，Dewey 從兩個方向來談經驗。第一，經驗有積極和消極的面向，積極面是指主動地嘗試 (trying)，消極面則是被動地經歷 (undergoing)。Dewey 以為一種完整的經驗不只是單純的行動而已，還要能聯繫到行動的後果，而且當事人本身還要能認知到那種「行動—後果」的關係。Dewey 提到的「從經驗中學習」便是強調個人要對各種生活中偶然遭遇到的經驗有聯繫、組織的能力，這種從個人行動到理解後果的過程就是主動地嘗試；至於

被動地經歷則是一種教學，因為裡面存在各種經驗的連帶關係。第二，評量經驗的價值即在於上面提到的關係以及個人持續地嘗試、經歷之過程。這裡 Dewey 毫不留情地批判身心二元論的缺陷，他認為身體跟心靈不能分成兩種教育方式，學生是同時帶著身體和心靈進入學校的，要提供的教學內容應該是伴隨身體和心靈運作的東；若依照上面第一項的說明，唯有身體與心靈的經歷有一致的感受，才算是真正的經驗（Dewey, 1966: 139-141）。

大致來說，Dewey 的經驗理論有兩項原則。一是指經驗的連續性（*experiential continuum*），其是以習慣為基礎，習慣會改變經驗的性質。習慣包含態度的形成、情感和理智的態度，也包含應對各種生活情況的感受能力和方法。經驗之連續性意味著從過去經驗中採納了某些東西，同時又以某種方式改變未來經驗的性質（Dewey, 1957: 26-27）。經驗連續性原則與成長（*growth*）的概念是一致的，教育的過程即為成長的過程。只有某一特殊面向有助於成長時，才合乎教育即成長的標準（*Ibid.*: 28-29）。Dewey 也承認由於經驗具有連續性的特質，因此有可能使人侷限於低級的發展水準，限制以後的發展能力；然而，經驗若是激起好奇心，增強進取心，那經驗就成為推進的力量。判斷經驗的價值要從其所推動的方向來看，而教育工作者就是要看到經驗所指引的方向（*Ibid.*: 31-32），並選擇好的、有益的經驗內容作為教材。

這樣看來，經驗對有機體而言是一種融貫的個人生活內容，並且具有無法切割的整體性。從上述說明來看，便能把教育看成是與生長原則相一致（*Ibid.*: 20-21）Dewey 把教育看作是一成長的過程，成長意味著各種可能性存在，只有能促進成長的經驗才符合教育所要求的成長標準（*Ibid.*: 28-29）。促進成長的經驗並不是透過強迫的方式灌輸，Dewey 用「交互作用」的概念來說明經驗的第二項原則，在個人與諸種人、事、物的互動經驗中，對個人內在產生影響，而不僅只是使個人從屬於外在客觀條件。綜合上述，經驗的連續性與交互作用兩原則構成了 Dewey 對教育經驗論述的經緯。因為經驗的連續性，所以可確保學習經驗

的遷移、延伸和擴大；且藉由各種經驗的交互作用，構成了個人與他人、與環境的健全人格（Ibid.: 42-44）。

經驗的兩種面向——嘗試與經歷；以及經驗的連續性、交互作用等原則，都說明了人需要通過觀察、評估、判斷等思考過程去理解經驗的細部的環節，這樣才能在教學內容中規劃有益的經驗。考量隱藏在經驗裡的訊息屬於反思的範疇，除了對經驗細節的考察外，反思也顯示出對某議題的關懷。Dewey 整理出了一連串思考的步驟，也就是對問題的感受、情境的觀察、假設性的論點、理性的推敲，和具體實驗的驗證過程。他認為經由思考產生的知識，都需要能經得起上述步驟的檢證；換言之，這世界上所有的知識都是能被反思的，當人類欲尋求更穩固、安全、幸福的生活時，便有此必要（Dewey, 1966: 144-151）。Dewey 談論經驗與思考的關係讓我們注意到下面兩件事情，一是運用思考的能力，另一是運用思考的態度和方法；前者與理智的探討有關，後者則是和科學有密切關係。兩者的關係其實是一體的，唯這裡將其分開來敘述，以利於更清楚理解 Dewey 是如何發展其經驗理論的。

貳、理智作為判斷經驗的指針

對 Dewey（1957: 69-76）來說，理智自由才是具有永久重要性的自由。理智的自由是指對於真正有內在價值的目的，能夠做出觀察和判斷的自由。也就是說，自由不是單純的活動自由而已，Dewey 把自由看成是要求教育使人能達到自我控制（self-control）的程度，藉由理智的思考、觀察、判斷去影響衝動的一種內部控制。與理智自由有直接關係的便是對目的的追求。目的與原始的衝動和慾望是不相同的。目的的形成是複雜的理智作用，首先，要觀察周遭情況；其次，熟悉過去的相似情境；最後，綜合觀察和回憶的結果，並做出判斷。目的與所謂的先見之明相類似，是一種預見的結果；同時，目的的形成也是理智運作的過程，此過程依據的便是社會理智的過程。衝動和慾望也許會引發目的，但誠如上述說明，觀察、理解、回憶等理智的作用才是目的形成的主要內涵。在此意義下，教

師的任務在於運用理智自由來形成目的；並教導學生能自由運用理智。另外，爲了要避免強迫學生按照教師的目的去行動，Dewey 以爲可從下面兩項策略著手：首先，教師應該明確意識到學生的能力、需要和過去的經驗；其次，有效組織社群成員的建議，使其成爲一種計畫的整體。如此一來，教師與學生便形成一種互惠關係，彼此相互的影響而能導致目的的形成（Ibid.: 77-85）。

參、科學作為組織經驗的手段

Dewey（1957: 97-103）提過，教育者的工作在於同時看待兩件事情：一是在不超過學生能力的狀況下，從現有經驗提出問題；二是，這種問題能夠激發學習者主動探究的動機。Dewey 用自然科學的例子說明上述立場，更進一步地強調藉由社會經驗作爲理解科學教材的途徑。可以這樣說，此時的 Dewey 已經把經驗逐漸導向科學體系的經驗；對他來說，科學應該要被大量、普遍地運用於社會情境中。這種想法是出自於對人性的懷疑，人類常受情感與習慣的影響而無法運用理智籌畫出大規模的社會計畫。按 Dewey（1966: 225-228）的看法，科學若用於教育上，在於創造出一種指導人類事物的理智。科學代表著理智運作的所在，用來控制與計畫新經驗；而在系統探討的過程中，還可以擺脫習慣的影響。Dewey（Ibid.: 167-168）還從三件事情來說明哲學與科學應該合作，並藉此來成爲教育的基礎：第一，在哲學上應用科學的觀點，就要避免採用孤立於學生自身之外的經驗；第二，科學的教材內容不應該區分事實與真理，在教學的過程中應該加入科學理智的核心（也就是觀察、探究、反省、檢驗等能力）；第三，教育哲學與科學的合作，才能克服知識與行動、理論與實踐的分裂。

整體而言，上面三件事情就是要把學生的生活經驗轉化爲教學內容，如此一來才能使學習經驗與生活經驗融爲一體。另外，科學的教材講究的是一種生長的隱喻，也就是說，所謂的事實或真理都是有待驗證或是未臻完全的發展，科學的教材給予學生的是生動的學習內容，而非只是靜態的事實或真理。最後，哲學所提供的是教育的一般理論；科學則含有應用性的目的，爲達到那些目的，需要採

取一連串的假設與驗證。關於哲學與科學的合作，Dewey 清楚地指出：第一，哲學要取科學當前發展狀況以批判當下的社會目的；第二，哲學要能闡釋，若當前發展某種科學，那社會要承擔何種後果；是故，哲學的任務便不是提供某種真理和絕對的價值，而是著重反思科學的應用（Dewey, 1966: 328-329）。

若是採取科學式的經驗理論，將會使人相信有組織過的教材內容比那些零散的經驗片段更有助於實際的學習。這裡 Dewey 提到音樂的「轉調」(modulation) 概念，也就是把以社會和人為中心的活動轉向更客觀且合乎理智的組織計畫中。大致來說，組織教材是一種手段，為的是要促進各種社會關係的理解。舉例來說，Dewey (1957: 104-107) 指出一種因果 (cause-and-effect) 原則的科學概念，任何理智活動都符合因果原則。判斷和理解能力的增長也就是應用因果原則的結果。教育的工作就是在於創造學生能符合因果原則的機會，如提供教學方式、教具、各種特殊教室等等。此外，為使教育工作不至於漫無目的，Dewey (Ibid.: 108) 以為要系統地利用科學方法，並把這種方法看成是探索理智和開發經驗內在之可能性的模式與理想。

整體來說，Dewey (Ibid.: 109-112) 認為科學方法是認識和瞭解生活經驗的唯一可靠方法。系統化的科學是建構新經驗的工具，同時也與意義的轉化相配合 (Dewey, 1966: 228)。科學的實驗方法重視觀念的指導，觀念是作為一種假設而非真理。透過科學的方法，觀念會遭受到更為細心的檢驗；同時，作為一種假設的觀念，也就需要被不斷地加以檢驗和修正，使之能被較為精確的表達出來。另外，要對於觀念或假設所進行之活動的細心觀察及反省，才會有助於觀念的延伸擴大與個人理智的增長。強調科學方法的教育，便是著眼於經驗持續不斷改造，把經驗擴展到教材的內容中。

第二節 教育的社會、政治功能

在 Dewey 的觀念裡，「個人」是代表那些在共同生活影響下產生和固定的各種各樣的人性的特殊反應、習慣、氣質和能力。「社會」是許多東西的集合，與上述「個人」的概念不同，社會具有普遍的包容性，它是人們聚在一起並共同享受經驗和建立共同利益和目的的一切方式。社會的能動性在於使經驗、觀念、情緒、價值得以互相傳授，而致彼此共同的結合。Dewey 認為個人與社會是相互從屬的關係。也就是說，個人要與他人交往，才能覺察經驗；而社會要能增進人與人的相互接觸，否則便會成為僵化、呆板的組織。構成社會的是許多大小不同的組織，彼此共同的溝通與行動結合在一起，為的是要實現因為共同參與而擴大與穩固的經驗型式。是故，就道德之善而言，只要禁得起公開與傳播，就足以成為決定其真偽的證據或標準。Dewey 認為每一種善都有其獨特性，所謂善的普遍化並不是某種形而上或是邏輯上的普遍化；正確來說，普遍化即是社會化，就是人們彼此共用善的範圍的增加與擴大。如此一來，各種組織的目的是要促進成員們彼此的團結，增加成員的接觸的機會並指導交往溝通，藉由上述諸種手段以獲得最大的善（Dewey, 1948: 188-200）。大致理解 Dewey 對個人與社會的看法後，現在要探討他是如何把社會的重要性融入教育理論中。

壹、教育所扮演的社會功能

Dewey 認為教育中關於個人與社會的概念要從整體脈絡來探討才有意義，他曾探討歷史上三種重要的教育哲學並切中地指陳其問題所在。首先是 Plato，他的教育是將自我實現視同為社會的整合與穩定，但卻妥協於以階級取代個人作為社會單位。其次是 18 世紀的教育哲學，當時強調的是個性，這是出自於相信組織化的社會可提供人性完美之可能性的社會理念所影響，唯這種理想的發展並非出自於理想的機構，而是訴諸返回自然的口號。最後是談到 19 世紀早期受到德國觀念主義的啟發，認為受過文化洗禮的人格得到充分自由之發展，與遵守社會及政治約束是同等重要的；可是在實踐方面卻構築在民族國家上，導致國家與社

會目的一致化，窄化了社會目的，亦使個人也必須屈服於制度之下（林玉体譯，2000：103-104）。

這一簡短的歷史背景分析主要有兩項要點值得注意：首先，Dewey 指出前人教育舉措顧此失彼之處，可以看到不同時代的背景與思潮對當時教育的發展方向影響甚大。從此處便可以理解為何 Dewey 為何諸多強調社會對於教育的重要性。其次，Dewey 想要凸顯出下面的見解，也就是民主社會的教育在於使個體能在社會的關係與控制中，都能保有私人的樂趣和利益；此外個人還要能習於不會導致社會失序的變遷之存在（Ibid.: 106-107）。就 Dewey 的分析來看，個人與社會的關係始終牽制著教育的動向。值得一問的是，個人與社會的關係究竟為何？也就是說，所謂的個人與社會的張力究竟是什麼樣的情況？若尋求 Dewey 的答覆，可以說他把個人與社會的問題理解為兩個不同社會、不同團體的衝突，兩者的差別在於某一方目前擁有較大的社會所認可之優勢與權力，另一方仍在發展之中，尚未得到社會多數的認可。如近代宗教與世俗政治的衝突，或是不同政治理念之間的角力，還有思想自由等，也還包括經濟上個人主義對個人利益與其他人的衝突（Dewey, 1973b: 73, 76）。

照上一段的說法，Dewey 從未將個人與社會關係之問題看成是獨立的個人對上整體社會的問題，而是把兩者視為社會中不同的兩種群體，個人之所以為個人，乃是其主張尚未受到社會的認可而已。如此一來，Dewey 似乎巧妙的化解了長久以來自由主義與社群主義的在個人與社會問題上的爭論，因為當代自由主義、社群主義以及多元文化主義的論爭其實源於不同社群理想（蕭高彥，1996：257）。大體來說，社群主義反對自由主義原子式的個人主義，而自由主義除了反駁社群主義的偏見外，也質疑社群主義可能會妨礙個人權利的發展。Dewey 的民主是建立在高度社會化的民主中（Rorty, 1998: 47）。嚴格說來，Dewey 的民主是介於自由主義和社群主義之間，他同時看到追求善與幸福的社群生活理想，但也強調理智指導個人經驗發展的重要性。可以說，Dewey 試圖透過「民主」把自由

主義與社群主義的理想編織成一幅和諧的社會圖像。如果對上述 Dewey 的個人與社會關係有清楚認識後，那教育究竟要扮演何種社會功能便會有所瞭解。

既然社會的諸種環境因素對教育發展有重要之影響，Dewey (1963: 29) 便主張教育的基礎在於學生，教育之目的是為培養社會良好的公民，而學校要成為社會生活的雛形。此一想法貫串了他《民主與教育》的整體內容，也呼應前面幾段的說明。若具體實踐在學校中，有三件工作需要強調：首先要讓兒童能發自內心對社會盡義務；其次是在知識上，讓兒童知道社會的生活和需要是什麼；最後還要訓練去適應社會需要的能力。無論是「發自內心對社會盡義務」、「知道社會的生活和需要」、還是「適應社會需要」等學校工作之內容，都可看出 Dewey 對於公民教育的注重，以及一種以社會為本位的教育訴求。

由上述可知，對每一位學生而言，學校生活就是一種社會學習的過程。Dewey 將個性化與社會化的議題統合於學校教育中，而學校教育本身即是一種社會生活；更進一步說，他以為學生之個性化與社會化就在學校中展現，個人對於社會要有某種犧牲自己利益的精神 (Dewey, 1973a: 211, 300; 胡適譯, 1999: 109-110、177)。就 Dewey 的想法來看，正如權利伴隨著義務一樣，在擁有私人財產的同時，不能去侵害他人的財產。個人權利是依賴整個社會的支持與法律的賦予，在此意義下的個人權利有三種：個人或自然權利 (personal or natural rights)、公民權利 (civil rights)、政治權利 (political rights) 個人權利包含下列四項：生活的權利、行動的權利、財產權、立契約之權利。公民權利由個人權利延伸而來，四項個人權利並非由某種道德或理想來自由行使，而是要透過社會公眾的認可與法律規範 (Dewey, 1973b: 148-149)。Dewey 談上述權利是要提醒人們注意到只有作為社會一份子的個人，才能擁有那些權利；也正是因為處在社會中，才有行使自身權利的空間。

行使權利需要依賴個人的理智判斷，因而 Dewey 以為個性發展的過程中，不應該在學生自身之外加諸多餘的教育內容；而對於社會化之教育目的的重視，

原因則為社會生活乃人類之必須。是故，在個性化與社會化中，Dewey 選擇以社會的整體來含括這兩者的關係，由社會消融彼此的分歧，也透過社會使個性發展能與大環境的進步相一致。整體來說，Dewey 沒有忽視個性化與社會化的重要性，他同時也瞭解這兩者隱含張力，但是在解決的策略上仍然交由社會的力量；換言之，每個人殊異性的展現也就是社會發展的一部份（Dewey, 1966: 305；林玉体譯，2000：346-347）。在此狀況下，個性如要淋漓盡致地展現似乎只能期待一個完美的社會生活才有可能。

貳、教育負有民主化的責任

前面一直談著 Dewey 對社會的主張，無庸置疑的該社會指的是民主社會。正如不同歷史背景而產生特殊的教育主張一樣，Dewey 也對民主社會的教育有獨到的見解與有效的主張。Dewey（1973b: 180）認為教育是民主的基礎，因為民主的信念在於相信人人都是可以接受教育的；更進一步說，民主本身便是教育原則、策略與政策（Dewey, 1946: 34）。民主在 Dewey 的心目中是道德、宗教、政治、教育等諸多領域的終極理想，他是一位徹底的民主主義者，也可說是社會民主主義的倡導者。在 Dewey 眼中，民主不是一種政府的型式，也非社會的權宜之計；民主就其本質來說，是個人與其經驗關係的形而上學（引自 Rorty, 1998: 18）。也就是說，Dewey 把民主看成是道德和社會信念的唯一型式，民主社會最適合增進人的經驗發展，在此意義下，諸種經驗本身無法被某種外部的、永恆的權威所控制（Ibid.: 29）。

Dewey 認為社會是由彼此共享不同經驗之群體組成，包含了各種大小不同的組織型態，如：家庭、社群、甚至是國家等範疇。每個人都是在共享利益和目的的前提下進行自由的溝通互動，藉此來使彼此共同之目的得以實現。在 Dewey 所構思的「大社群」（great community）中，個人尋求自身權益的保障以及參與公共事務等活動，需要依賴政治教育以及各種工會與職業團體的建立（楊貞德，1995：153）。Dewey 的民主是建立在一種把個人與社群密切結合的社會生活中，

真正的民主在於某個團體的成員們共同分享資源並創造目的。強調社群團體的重要性是要確保工業社會中的民主發展成果不被少數人所佔據 (Ibid.: 161-162)。作為一種合乎 Dewey 理想的民主社群要體認到三件事情：首先，組織或互動 (association or interaction) 是社群存在的先決條件；其次，組織中要能產生分享的行動 (shared action)，就像是參與一場遊戲、對話，分享彼此的行動、價值等內容；最後，社群生活的人們彼此都能感受到與他人的密切關係，如共同的興趣、理想、價值等，進而與他人成為休戚與共的群體關係 (Campbell, 1998: 33-34)。

這種民主理想體現在其教育理念中，便是要創造學生對於普遍善的興趣，使學生能理解除了實現自身的幸福外，也要能增進他人的幸福。Dewey 在個性化的主張被認為使學生成為廣義上的好公民，承認自己屬於社群的成員之一，肩負公共的服務與責任，此即為一種公共意志的展現 (Ibid.: 39)。Dewey 的民主教育圍繞在公民教育的內容上，而公民教育的目的應該是為了實現共同生活 (associated living) 的理想。Dewey 曾提過，人類行動的三個廣泛的判斷標準：一是習慣與習俗 (habits and custom)；二是社會建制 (social institutions)；三是共同生活。一般來說，習慣與習俗最易於保存人類經驗，而調節習慣與習俗的需求在於使其不妨礙人在諸種自由的發展，也就是不使習俗與習慣成為僵化人發展的枷鎖。社會建制賴於透過各種組織結構的運作促使社會進步；唯建制若太過，便容易阻礙甚至危害個人發展。共同生活的最大功能即是引導習慣與習俗、社會建制能符合對每個人都是有益的方向發展，也就是一種能使個人自由與社會互助達到一致 (Dewey, 1973b: 85-89)。Dewey 的民主理論就在於共同生活的基礎上，建立自由發展的相互關係，為彼此的利益、情感奉獻所長；對他來說，這種型式的民主社會不但穩固，還有助於彼此交流，減少因為缺乏溝通而產生的隔閡或是種種可能出現的弊病 (Ibid.: 98)。

Dewey 的民主觀是建立在持續改造的激進觀點中 (Stuhr, 1998: 87)，反映在教育上，便是要求使學生更有批判力，也就是更有能力去認清諸種價值，以及更

能意識到社會進步的本質（Campbell, 1998: 40）。Dewey 認為教育具有使學生社會化的崇高社會功能，因此必然與政治有關，且也會伴隨著衝突。然而，衝突的化解在於社會不同群體之成員彼此有共同的利益與目的。Dewey 以為要衡量一個民主社會可從兩方面來看，一是成員們意識到所分享的利益與目的是多樣的；另一是每位成員們所屬之不同組織彼此之間的互動皆有充分參與的自由（Garrison, 1998: 77）。概言之，Dewey 希望能不斷地進行社會建構的工作，使各種論述的實踐（discursive practices）能深入人心，並不斷地創造使人們幸福的社會條件（Rorty, 1998: 31）。Dewey 激進民主的社會建構理想在於達成一種圓滿的教育；也就是說，只有在人們能按能力參與所屬社會團體的目的和政策的決定時才有可能。民主的意義既不能被看作宗派的或種族的事情，也不能被看作已經得到憲法的認可的某種政體的推崇。民主意味著全民參與公共事務，每個人並為此而組成各種大小不同的社群團體；且只有在這種時候，人性才能遂其發展。

第三節 公共的問題與私人的不足

綜觀 Dewey 的教育哲學，乃是奠基在民主社會的基礎上，個性的發展在民主社會的自由開放下得以伸展，民主社會也能使人類經驗得到較好的品質（Dewey, 1957: 25）。如果聯結到 Dewey 在《經驗與教育》的說法，也就是教育和個人經驗之間的有機聯繫（Ibid.: 12），可以說民主社會重要的教育內容是教導適應生活的經驗，因為那些經驗能調節個性發展與社會環境的差異。從這些敘述來看，Dewey 透過社會的力量將個性化與社會化彼此的張力淡化，可能產生的問題在於，民主社會本身也包含複雜多樣的問題，社會往往不只是單純的各種組織結合在一起而已，還包括歷史、文化、族群等諸種不同元素在其中；且同樣的民主，在不同的國家與社會都有不同的方式展現。Dewey 對民主社會的自信也許來自於對美國社會發展的自豪感，若是其追隨者一時失察，就很容易忽略其中細微的個人與社會關係之問題。

壹、社會或是個人的經驗？

研究者以為可從下面一段敘述來理解 Dewey 經驗理論的問題。Dewey 希望將生活的諸種經驗透過系統化教學的過程，使學生能有系統、有效率地學到社會所需的生活經驗；學生似乎可以毫不猶疑地去接受那些已經被揀選好的，有益於社會發展的經驗。在這段敘述中可以發現兩點問題：首先，Dewey 強調學習經驗要與學生的生活經驗相結合，因而他特意指出經驗之連續性與相互作用的特性，就是希望能鼓勵不斷向外擴大、延伸的學習，藉由各種經驗的交互作用，構成了個人與他人、與環境之間的健全人格。這裡的問題在於，系統教學真能合乎經驗之連續性與交互作用的原則嗎？有計畫的教學活動就能使學習經驗與生活經驗結合得天衣無縫嗎？也就是說，各種經驗能完全被系統的教學過程概括嗎？如果沒有可資依據的指導方針，教師還可能有什麼方式能讓學習經驗與生活經驗配合的恰到好處？

其次，Dewey 強調科學能指導理智的發展，科學應用於教育上可以使我們注意到避免採用孤立於學生自身之外的經驗，重視科學的觀察、探究、反省、檢驗等能力的應用，還有透過教育哲學與科學的合作，來克服知識與行動、理論與實踐的分裂。Dewey 用心良苦在科學與教育的協同上，但對學生來說（特別是那些小學、中學年紀的孩子），成長發育的困擾、同儕與異性關係的交往、與家人的互動關係等才是真正的生活經驗。僅憑藉科學與理智未必能真正讓上述問題得到抒解。換言之，原本 Dewey 的經驗理論可以開展出寬廣的討論空間，但在他加以理智化、科學化的過程中，使得經驗的範圍慢慢縮小，許多尚未或無法被系統化、科學化的經驗內容也未受重視。原先 Dewey 是想透過教育與科學的合作，把理論與實踐集合在一起，但是從上面的敘述來看，愈是科學化的組織經驗，愈是把經驗局限在合乎科學意義的範圍與內容而已。大致來說，上面兩項問題都指向 Dewey 經驗理論中的科學因素，然而我們是否可以把所有關於經驗的問題都歸到科學上？又如果不是科學的關係，那 Dewey 經驗理論的問題又在那裡呢？

Bernstein (1991: 271) 曾指出 Dewey 對於科學與民主社群的說明並不清楚，對於可能威脅民主社會的工具理性、科學主義等並沒有很清楚的體認。Bernstein 希望 Dewey 能對科學所帶來的問題有更多的討論，但是 Bernstein 可能忽略了工具理性本身是工業化與追求經濟效益下的產物，科學並沒有直接涉入這種問題中。至於科學主義的質疑在 Dewey 那裡似乎並不明顯，因為科學的方法只是作為一種達到社會目的之手段。概言之，Dewey 希望能藉由科學的方法與力量來改造哲學與社會。在哲學方面，Dewey 提醒人們對於各種社會價值要抱持審慎的判斷、驗證等思維能力；更進一步地他把社會進步與系統的理智作用結合在一起，也就是以科學方法建立起一套系統地公共討論制度，以科學態度從事懷疑、驗證之工作。值得注意的是 Bernstein 洞察到一個問題，那就是 Dewey 對於太過依賴或是濫用科學的情況沒有清楚地描述；他雖然承認過度的建制與系統化會導致僵化，但在這方面的討論仍比不上他談論科學精神與方法的清楚。

對上一段最後提到的問題，我們也許可回到《確定性的尋求》來理解 Dewey 的本意。首先，確定性的尋求是因為不安全而引起的 (Dewey, 1960: 254)，因為任何活動都無法被絕對地確定，活動並不能作出明確地保證，而只能提供保險。從事活動總會遭遇挫折與危險。當人們進行哲學思考的時候，只要有經驗存在，就得要面臨從事活動的風險。事實上經驗一直存在於人們可感知的生活環境中，人們總是在尋求最確實的知識來證明實在領域中理想善的絕對地位 (Ibid.: 33)。Dewey 提到若要得到有具體保障的價值，就要有改善行動的方法，而這種行動正需要理智的指導 (Ibid.: 36)。換言之，尋求理智的確定性為的是要在行動的結果中獲得安全 (Ibid.: 39)，行動與理智的一體性就在於此；更進一步說，哲學的工作中並沒有追尋終極實在的任務，哲學最大的幫助是在於竭盡所能地親近人性職能 (human office)。

Dewey 改造哲學的目的，是要引入科學來尋求一種去除絕對主義影響的確定性，他以為去除絕對主義的自由主義哲學主要有下面二項內容：首先，承認個人

是不確定的，被給定的現成之物。所以自由主義關心科學、藝術、法律、經濟等制度對個人發展的影響，並積極改造那些有益於社會文化的制度。其次，自由主義有其歷史相對性的觀念。個人和自由的內容隨著時代而改變，如果自由主義採取科學的實驗方法，那便會考慮到觀念與政策隨著時間變化（Dewey, 1946: 136-138）。從這裡可以察覺到 Dewey 是採取一種基本的態度來應用科學，也就是說，Dewey 考慮到生活中存在許多不確定性，以及伴隨而來的風險；他希望科學能提供人們生活上的指導，如審慎的思維方式、系統的組織經驗、完善的制度規劃，以及其它能使人們從容應對生活中各種變化的能力。在這種立場上，Dewey 的確具有遠見，因為他瞭解科學對人類生活的重大影響，並且調整哲學的探究方向，那就是積極地與科學合作，為教育奠定良好發展的基礎。

研究者在之前有提到「Dewey 希望能藉由科學的精神、方法與力量來改造哲學與社會。在哲學方面，Dewey 提醒人們對於各種社會價值要抱持審慎的判斷、驗證等思維能力；更進一步地他把社會進步與系統的理智作用結合在一起，也就是以科學方法建立起一套系統地公共討論制度，以科學態度從事懷疑、驗證之工作。」如上所述，科學的作用在於為普遍的社會價值建立更明智的判斷方式，並通過科學的公共討論之實踐，奠定追求進步生活的思維基礎。從這些敘述，科學的精神、觀念、方法等內涵的確具有讓人們在面對普遍的社會問題時，有較好的處理態度與行動策略。

如果追尋科學化是一種因應普遍社會問題的方式，那對於特殊的、差異的、私人的生活問題就未必是現有之科學發展所能處理的。也可以說，將經驗加以組織、系統化僅足以洞察和處理某些普遍的社會問題；而在生活中，更多的生活經驗尚無法有效率地用有系統的方式組織起來的。面對那些無法運用科學去組織的經驗，人們可以選擇更加依賴科學的態度和方法，但也要思考在這範疇之外還有其它選項。以 Dewey 的角度來看，相信除了現有之科學之外，還有其它東西可以解決社會中那些特殊的問題也能說是一種科學的精神，即人們透過自身的體

驗、嘗試去發掘問題，進而思考解決之道。Dewey 在科學方面的大力鼓吹，確實反映出某種時空背景的洞見，但是對於日益複雜的公共問題來說，科學化的決策未必能兼顧到人性、文化等的需求；且系統化、組織化的教學內容，在智性課程中幫助較大，但對身心發展、個性化的歷程、親密關係的建立等影響有限。另外，追求系統化的教學也無法完全因應從各個領域不斷衍生出來的新興議題。

貳、何種民主社會的自由？

Dewey (1946: 111-112) 談的自由主要有下面三點原則性的說明：首先，自由是一種力量。指稱某一時期的自由條件意味著人們要弄清楚什麼事可作，什麼不能作。換言之，要求自由的實際行動就是爭取權力、擴張或維持權力的表現。用更簡單的話來說，即自由是從個人參與中得來的 (Ibid.: 132)。其次，有那些追求權力的行動，顯示不同階級、群體的自由是相聯繫的，如此一來才能相比較、對照。最後，既然自由可以用來比較、對照，就說明沒有絕對的自由，這也暗示了某個地方存在自由，另一地方便有限制或控制系統。換言之，人能作什麼與不能作什麼必須要聯繫在一起，否則便會一事難成、寸步難行。上述三點原則意味著自由必須要伴隨著限制或是控制的機制。Dewey 堅信自由一定伴隨著社會控制，特別是對經濟的才會帶來平等，這種想法是爲了抑制當時資本主義的經濟活動無限制地發展 (Ibid.: 116, 121)。Dewey 反對的是傳統對經濟採取放任態度的自由主義，他支持給予更多的自由在於使人的潛能、創造力量得以被解放出來，要達到這種成果就必須要致力於改善社會的不平等，透過社會控制的力量去抑制、奪取那些掌握社會大多數利益、權力的人。Dewey 認爲如此將有益於每一位參與追求社會進步事業的個人得以解放 (Ibid.: 125)。

Dewey (1946: 77) 曾一再重申自由是一件社會的事情，而不僅是私人的一個要求。自由是有關實際權力的分配問題；而最後爭取自由的鬥爭是重要的，因爲它的結果影響到人們彼此之間產生一些比較平等和人道的關係。在民主社會中，爭取自由的鬥爭（也就是指變革）往往是緩慢且充滿荆棘的，以 Dewey 這

樣的自由主義者必定要堅信：自由不僅是目的，也是方法；只有通過個人自願性的合作，個性的發展才能安全持久（Dewey, 1946: 133）。Dewey 激進的民主立場是要去除自由主義哲學中的絕對主義，主張個人是不確定的，且自由的內容總是隨時代改變。個人的不確定性凸顯社會、文化陶冶的重要，所以自由主義關心那些與個人發展有關的各種積極與消極的社會制度，目的是要在實際的社會中培養出堅強的個體。就這種情況來說，自由主義要致力於消除社會的不公與壓迫，並積極在法律、政治和經濟等各領域的制度予以變革（Ibid.: 136）。整體來說，Dewey 以為一種不落入自欺、虛假的自由主義要做到下面兩件事情：首先，僅看重放任經濟自由的資本主義而忽略廣大的勞動者所受到的壓迫，是無法被接受的；其次，只有人們有充分的機會參與建構文明的一切文化活動，才能獲得人類精神以及在個性上完全的自由（Ibid.: 140）。

這一部份的第一段已經提過 Dewey 把個人與社會視為不同群體的關係，否定存在有自絕於社會的個人，也欲說明尋求社會普遍性地認可才是各種社群的出路。這裡需要追問的是 Dewey 是如何處理特殊的個人與共同生活的社會兩者之間的聯繫？可以這樣說，Dewey 並非由外力去強化社會的結構與穩定，而是堅信自由是從個人參與中產生的信念，從培養個性發展來加強社會的凝聚力。因為個人是組成社會的有機體，所以個人與結合個人之共同關係便同等重要。如果沒有強而有為的個人，那將沒有東西可維繫社會的聯結。若離開了共同關係，則個人將為社會所孤立，或是與他人敵對而妨礙個人發展。是故，法律、國家、教會、家庭、朋友、工業組織和其它制度組織都是個人生長和獲得特殊能力與職務所必須的（Dewey, 1948: 188）。

大體來說，當自我是一個能動的有機體時，社會的變革成為創造人格的唯一手段，此即是說社會組織應該加以改善，使利己和利他的思慮取得一致。制度的好壞視乎教育的效果，也就是透過制度的教育所養成的個人的性格。個人道德進步的利益和經濟、政治條件的客觀改革利益合為一體。當社會組織意義的研究取

得了正確的方向，人們從而能詢問什麼可作為特殊社會組織的特殊刺激、培育和教育的內容。既然社會組織、法律、制度是為人而設，人不是為它們而設，它們就是人類的幸福和進步的手段和工具。但它們卻不是為個人獲取什麼東西的手段，甚至不是獲取幸福的手段，而是創造個人的手段。只有從官能的分析中，個性才能被視為一個根本的與件。在社會的和道德的意義裡，個性是要被製造出來的。個性是指創造、發明、富於策略，信念取捨和行為選擇的責任所在。這些都不是天賦，而是成就。個性既屬成就的一環，那它們就不是絕對的，而是與它們的用途相對的，且這種用途也始終隨環境而變異（Ibid.: 188-203）。

可以明白在 Dewey 眼中環境對個人之影響甚大，他以為民主社會是由下面兩點特徵所構成（Dewey, 1966: 86-87；林玉体譯，2000：93）：第一，要分享共同的利益。社會控制的要素是高度認可彼此之利益，並致力於從事社會工作的事業，讓所有人都有機會做出貢獻，並對社會負有責任感與義務。換言之，社會控制的手段在於使每個人都能參與社會事務的諸種活動。Dewey 認為兒童天生就是能交際的，而真正的社群生活便是以天生的社交性為基礎。社群生活本身並不能完全自發地、持久地組織起來，所以教育者要對於個人、教材等相關知識有清楚瞭解，以便於選擇有益於社會組織的活動（Dewey, 1957: 61）。更進一步說，教育是一種社會過程，這種過程的實現在於社群組成的強度（Ibid.: 65）。

第二點民主的特徵是社群間能有充分自由的互動空間，並且強調社會習慣的改變，也就是指各種團體在不同的交流管道中不斷地產生新的情境並重新適應的過程。民主不僅是政府型式，同時也是共同生活的模式。共同生活的情境裡，人們彼此的經驗交流、互動都互相產生影響，自我會考慮到對他人的可能影響，別人的行為也時時刻刻會指導著自己。對此，Dewey 樂觀地認為可以打破階級、種族、國界的藩籬；因為當人們擴充自己的生活界限，開拓了共同關注的領域，每個人便能獲得解放與自由的力量。Dewey 的自信來自於各種諸如製造、貿易、旅遊、移民及通訊等科技產業的蓬勃發展。從教育面來看，Dewey 以為兒童成長有

賴於實踐下面四種興趣：對話或溝通；質疑或探尋；製造東西或建設；表達的藝術（Dewey, 1963b: 47-48）。這些興趣的培養有賴於學校能否提供一種足夠的經驗內容；也就是說，學校習得之經驗與日常生活經驗不應該有所區隔（Ibid.: 75），經驗具有連續性與整體的內涵，學習經驗與日常經驗的連續性、整體性不只是學校教育的工作而已，對於學習者本身來說，也有將經驗予以聯繫、統整的能力（Ibid.: 92）。

學校是提供兒童真正的生活的地方，兒童也樂於為自己尋找有真實意義的生活經驗（Ibid.: 59）。若要增加認同的機會，以及使文化暢行於民主社會，Dewey 以為要讓本性與社會能共存於學校教室中，學習的工具和型式都需要隸屬於經驗的實體（Ibid.: 62）。日常生活與學校生活的結合意味著一切教育中心都應該以兒童為中心來組織（Ibid.: 34）。這就說明了兒童為生活的中心，並且要以此來組織其學習內容。此時的兒童就不再只是被動聆聽的生命（Ibid.: 36；林寶山、康春枝譯，1990：26）。Dewey 強調實作活動有益於兒童滿足兒童的想法、興趣、衝動等天生的本能。實作過程中，包含了克服阻礙，熟悉材料，運用才智、耐心、毅力和靈活機警，以及訓練（運力量）和提供知識（Dewey, 1963: 37）。而學校中可以運用的衝動大致上有四種：一為社會的本能，顯示於對話、人際交往、溝通中；二是語言的本能，在社交中最簡單也是最重要的教育資源；三為製造（making）的本能，屬於建設性的衝動，表現於遊戲、活動中；四是藝術的本能，在於優化並充分發揮溝通、建設的本能（Ibid.: 43-47）。

如上段最末之說明，社交的本能、實作的活動、溝通的行為在兒童的學習活動中扮演極重要的角色，這些都意味著教育的社會化功能。以語言來說，Dewey（1963b: 56）表示若從社會來發展語言本能，便能不斷的與現實接觸。如此一來，兒童總有想法可以表達；而一位總是有不同題材與事實要談論的兒童，其口語發展會更為細緻完全。Dewey 重視溝通言談的重要性可從下面一段說明中理解。言論自由的重要性在於其出於表達意見的理想，妨礙表達的自由，便會抑制到思想

的自由。另外，社會必須要在表達自由的空間中獲得進步的可能。僅只有思想，而無具體的表達是不足以體現言論自由所要求的社會進步理念。一種理念的價值是在與其它理念之間的討論與比較中得到成長，也只有透過討論與比較的過程，才能把理念系統地組織起來並引發其它理念（Dewey, 1973b: 175）。

如果自由可以相互對照，甚至通過討論的過程加以參照比較，使理念能被組織起來甚至引發其它理念產生，那追求自由的行動理所當然的會不斷向前邁進。上述 Dewey 的想法是相當有見地的，Bernstein（1991: 271）就曾提到 Dewey 的激進民主觀是爲了使公眾生活恢復生氣，並藉以重建在地的社區（local community）。Dewey 的激進民主觀與 Arendt 要求公共空間的論辯、討論及說服等活動是相一致的。Dewey 追求的大社群，並不是單一、無差異、抑制個性化的社群生活，而是一個由許多社群組成的大社群，實現大社群的理想在於展開一種面對面的、地方的公共社區生活。接受 Dewey 的大社群也就承認經驗與民主的重要性，任何價值在社群中都是相對、待驗證、需要加以組織的。一種把握個性化與社會化的教育經驗，其實就是從大社群出發，瞭解社會的需要，建立合乎社會生活的教學內容，以培養適應社會生活的學生爲主要目的。從這種意義來看民主社會所需要的人格，便是能使每個人發揮自己的能力，爲社會貢獻所長，任何具有創造性的個人活動，乃是彰顯自由的公民社會的面貌。Dewey 眼中的和諧、團結的大社群大致上便是如此了。

承上所述，研究者認爲理想的大社群不僅僅如 Dewey 想像的那樣而已，以公私領域的角度來看，人們不應該只爲了創造美好社會的方向而努力，還要在保有私人生活的情況下，爲自己與重要他人營造幸福愉快的生活。這與 Dewey 的民主理想並不違背，只是作爲一位公共的思想家，他對於私領域的關照實在太少⁸。Dewey 在很多地方都可以輕易地跨進私領域的討論範疇中，如對生活經驗之

⁸ 按本段的敘述脈絡來看，也許讀者會認爲只是從 Dewey 的大社群理念就妄下此斷言似乎有所不妥。Dewey 在私領域上的討論甚少這件事實，主要是依據本章討論之內容而下的評論，我們

內容有更為充實的描述；而探討共同生活時，可以再深入到家庭、親子、同儕等關係中；提到個人與社會關係時，應該還能夠繼續分析不同群體關係存在的必要性，而不僅是以認可與否帶過。用更概括的話來說，Dewey 民主社會的自由著眼於社會本位的群體之互動關係，在那種朝向公民社會的目標中，往往會不經意地忽略關於個人的自我瞭解，以及對情感歸屬、生活環境的認同等屬於私領域議題的探討。



可以就前面已經討論過的內容來說明為何 Dewey 在私領域上的立論不足。Dewey 的經驗理論是建立在社會文化發展的基礎，因此他特別注意到科學對於社會各領域之進步扮演重要的角色，科學的方法為改造社會提供一條穩健、可靠的道路。Dewey 洞察到個人是不確定的、被給定的現成之物，因此社會的制度的變革顯得格外重要，只有因應時代需求的社會制度，才能為不確定的人性提供指引。就上述的情況來說，Dewey 的看法接近於 Foucault 的自身關係倫理學。不過在前面的討論中，研究者便提過，Dewey 之成就在於洞察到科學方法對於社會發展的重要性，但也因此使其教育理論受限於科學方法的框架。除此之外，在 Dewey 的教育論述中，似乎沒有充分討論到個人的不確定性與人際的交往、成長及教育背景的關係。在接受教育的過程中，人究竟是如何為自己之不確定性尋找各種型式的認同，以及接受他人幫助對自身的種種影響，還有成長發育之過程存在的生理與心理的變化等，諸如上述議題在 Dewey 的教育著作中討論得實在不多。