

美國民本主義教育思想研究

徐宗林

西方社會政治的理想是民主政治制度的實現。至其歷史的淵流，當可回溯至古希臘雅典城邦的民主政治經驗。然而，由於歷史的嬗變、社會文化的演進、雅典式的民主政治制度曾經爲之中斷。一直要到十八世紀民主思想的浪潮，始再度出現於西方政治的舞台之上，終於演變成爲近世民主國家誕生的催化劑。

教育爲政治理想實現的一種手段。從西方近代民主國家歷史上論，尤其是美國，每每以全民教育之推展，作爲民主政治制度之磐石。故有識之士，未嘗忽略教育與民主密切之關係也。

本研究主爲歷史研究方法之應用，以近代美國教育與民主思潮之結合爲經，並以民主思潮之發軔爲緯，探求民主思想之淵源、意義、條件、民主與教育的關係，民主教育的哲學基礎及民本主義教育之思想。最後提出一結論作爲本研究之結束。

美國民本主義教育思想研究

壹、西方民主思想的淵源

徐 宗 林

民主是現代人的口頭禪，同時也是現代進步社會所致力追求的一項政治理想。對於那些尚處在集權式的國家而言，人類追求民主的熱望和努力，從過去二千四百年的文明史中，不難發現到這股力量的壯闊。人們深信人類的努力，將會隨著時間的脚步逐漸前進；民主的政治制度，終將為絕大多數的人類所樂於享用。

雖然民主是西方較早實施的一種政治制度，不過時間上已有二千餘年的歷史了。在不同的時間和不同的地方，所實施的民主政治情形，也並不是相同的。民主政治制度的運作是極其廣袤的，因為沒有兩個國家，在實施民主政治制度上是相同的；也沒有二個國家，在實踐民主政治的步驟上是一致的。誠如美國學者李普生（Leslie Lipson）在其「民主的文明」（The Democratic Civilization 1964）一書中所說的：

「當一個人考量到民主意義的範圍是多麼地因時、因地、因文化而遼闊時，一項明顯的真理，就是沒有二種民主政治是完全同一型式的。民主政治制度的差異性，乃是值得予以分析的事實之一。」（註一）

依據李普生的看法，現今通行於世界各地的民主政治制度，不論是就政府組織、政黨系統的運作、各種不同操作性的理想之意義及其重要性、公民與官員之間的關係、社會秩序和政治秩序之結合的特性等等，是不會有二個民主政治制度是相似的。因為，就國家的體制而論，有單一政體的國家而實施民主政治制度的；也有數個邦聯合成為聯邦政體的。在行政權力制度上，有採總統制者、有採協同制（Collegial）者、有採內閣制者。次就政黨系統來講，有：二黨組織運作者；亦有六個政黨或多於六個政黨運作者；至於投票的方式，則有依比例而選舉代表制、有優先投票制（preferential voting）及以選區多數投票而決定選區所屬者（註二），真是不一而足；顯現了「民主」一辭的單純性而其涵義及所衍生的制度則極為複雜。

一、民主的淵源

就西方世界而言，民主政治制度的濫觴是在古希臘的雅典城邦。英文的「民主」（democracy）是來自於希臘文。從希臘雅典城邦的民主政治史上去了解，雅典式的民主政體，大約在紀元前六至四世紀逐漸為之成熟。雅典人從所羅王（Solon）到狄摩森尼斯（Demosthenes）王之間，使得民主政治制度初具規模。

古希臘時的中亞波斯人兼歷史學家赫羅道特斯（Herodotus 484 ~ 425 B.C.），就曾首先系統地處理政權權力的分類問題：即超越個人的權力，究竟應

該握在何方？握於一個人之手？抑或屬於少數人之手？還是屬於多數人之手？這種數字上的對比，以政權名詞來說明就是君主政體、貴族政體及民主政體三種。赫氏相信民主政治制度最能符合此一美名之處即：法律的平等性以及不會蹈犯君主政體所犯的任何過錯。（註三）

其次，古希臘時期哲學大家柏拉圖（Plato 427 ~ 347 B.C.）的著作，也提到了民主政治制度的問題，不過由於柏拉圖家庭背景的關係，使他的政治主張，比較傾向於貴族政治理想。此乃因為他的叔父克里特斯（Critias）是貴族及母親方面的親屬是所羅王（Solon）的緣故，再加以他對恩師蘇格拉底（Socrates 469 ~ 399 B.C.）竟在雅典式的民主政治制度下，遭受了民主政治制度下法律的迫害，因而使他對民主政治制度，喪失了信心，反而對斯巴達式的貴族政治制度心懷好感。

依照柏拉圖的看法，在一個民主政治制度中，同一的要求是排除了的，因為，民主政治的主要原則是自由。在民主政治的要求下，人人從事他所期望的活動，因而各種的人格，各種的生活方式，都會由於自由的原則而發展出來。是故在一個民主的城邦中，就整體社會而言，強制或陶冶，就難以要求其社會分子一一具備了。（註四）

亞里斯多德（Aristotle 384 ~ 322 B.C.）將政治制度大致區分為三種型式：君主政治制度、貴族政治制度及國家政體（Polity）。前兩者的變體，又可稱之為專制政體及獨裁政體。民主政體則認為係由國家政體變形而來。民主政治制度就是由人民治理的政府，係以人民的利益為治理的準則。亞里斯多德曾給民主政治制度和寡頭政治制度作了一個區分，即民主政治制度是窮人治理其政府，因為窮人是佔絕大多數的，而寡頭政治制度則是富人治理的政府，因為，富人是屬於少數。顯然，亞里斯多德是將政治的權力和經濟的條件結合在一起了。

其次，亞里斯多德以為民主政治的特徵有三：其一為平等；其二為自由；其三為多數人統治。平等乃是就其物質財富而言，因為一般民衆（demos）擁有的財富是極其平等的，不會有著過份的貧富差距；自由乃是因為一般民衆並非屬於奴隸階級。是故他們是自由民，因而享有自由。多數人統治乃是因為貧窮者佔絕大多數。這些人的結合乃是權力的來源。（註五）

李普生對古希臘時期所實施的民主政治制度，曾就古希臘學者赫銳道特斯、柏拉圖、亞里斯多德諸人的意見，作了一個歸納性的結論，並從三方面，列論了古希臘人的民主政治見解：

從社會背景言：民主是由一般窮人治理其城邦；剝削富人權力；廢止債務性奴隸及取消依財產條件而任官的規定；儘量提供個人稟賦得以發展的機會；不依家世或財富而任官職。

從政府制度言：公共事務及其決定係由全體公民裁決，故視為多數人主政；

由多數人投票贊成而擔任公職；公職人員均須盡忠職守；多數公民組成的陪審制以維護司法制度。

政治哲學的理想：平等；言論自由；否定無知；自由和易變受到讚揚；放縱和無秩序受到貶抑；服從法律及公職人員的權威；不斷地參與公民事務的活動。（註六）

英國哲學家、政治思想家洛克（John Locke 1632～1704）對於西方民主政治的思想，有著不少鼓吹的作用。他從自然律的普遍見地，認為：

「人類經營共同的生活，不是受著地面上一個共同的優越者的權威而作其判斷的，而是依著人的理性；依理性而經營社會生活是極其自然的。」（註七）這裏洛克對於一般君主所握的優勢權威，顯然提出了強烈的質疑。從自然律中，他認定了人人平等的信念，雖然不見得這就是民治理想的要求，不過平等原則的實現，即是民主政治理想的一項重要標的。

其次，從洛克於一六九〇年出版的第二論文（The Second Treatise）中，可以發現他認識到每一個個體都可以說是神的資產。個體需要經營其生存的必要活動。這也就是個體在履行自然所交付給的使命——生命的維護。爲了個人生命的維護，個體就得仰仗於財產的保護。在洛克看來，一個良好的、理想的政府，其功能就在於保護個人的生命、自由和財產。在一個理想的、自然的政治組織中，一切的律令規章，都是來自於神。在自然的國家中，當人們面對神及其同胞時，人人都享有著自由與平等。在人人均充份享有自由的條件下，自然的規律，就顯得非常重要了。因爲如果沒有自然律的限制和約束，人們所享受的自由，就失去了保障。人人都享用自由的結果，反而使得自由爲之淪喪了，變成了混亂的狀態。（註八）

在自然狀態下的政府，由於各人都以自己的立場來判定事物，爭論之事，也就不會終止。藉由政治的力量，釐訂人們共同遵守的法律，一方面維護個體的生命與自由，一方面也使個人的財產得到保障。

「人們結合成一個共同的社會，使他們在政府的治理下；而其最大及主要的目的，就是財產的保護。」（註九）

人們爲了個人的安全與財產的保障，同時爲了接受因政府而制定的法律，以免使社會在各自獨享自由的狀況下變得混亂，故個體是有賴於政府的設立，以爲之保護。

以社會民約論（The Social Contract）名噪一時的大思想家盧騷，對於西方民主思想的影響亦至爲深遠。盧騷的「愛彌兒」（Emile）是一部教育的名著，也是一部討論兒童成長過程的書，更是一本以人的培養爲主的書；而「社會民約論」則是一部以社會中之公民的造就爲中心的書。「社會民約論」的思想，反映了他對社會的組織，個人與政府間的關係等的看法。

盧騷以爲國家的最高權力，並不像洛克及孟得斯鳩（Charles de Secondat Montesquieu 1689 ~ 1755）所主張的要加以限制。他並不主張對國家的權力以基本的律則去限制之。因爲他強調的公意：民衆的權力是要超越任何形式的權力。他覺得人民在任何時間，都有權力來更迭甚至改變政府的行政形式。就是國家的根本大法，人民認爲不妥當時，也是可以予以修正的。其次盧騷所主張的公意，並不是全體人民的意志而是結合者的意志之顯現。（註九）

在盧騷論述到民主政治制度時，往往是以古希臘的城邦所推行的民主政治制度爲例。這種直接民主的政治制度，他並不以爲可以完全地加以實行。因爲人們絕不可能完全出席集合而參與公衆事務的討論。至於藉由代議制的方式，來實施民主政治制度，盧騷則稱之爲選舉式的貴族政治制度。盧騷以爲在無法實施直接民主政治制度下，代表制的民主政治制度，無疑的是最好的一種政治制度。（註十）

從以上所列舉的幾位西方思想大家對民主政治制度的主張看來，不難發現他們對民主政治制度的主張爲：

1. 古希臘城邦的民主政治制度，是他們所認爲的一種直接式的民主政治制度。由於城邦規模不大，人口集中，故較易於實施之。
2. 民主政治制度，在於多數人分享政治的權力。民衆對公衆事務具有積極的參與權和決定權，故可以反映出多數人的意見。
3. 權力的分享，注意到了平等的原則；公衆事務的權力來源是多數人而非少數人。
4. 在民主政治制度下，人們是自由的，可以自由地表達其意見和決定。自由意志的顯現，就在充份表露個人的意見。
5. 選舉適任的人員，擔負特定的公務，也是民主政治制度的一項準繩。
6. 民主是人民自己治理自己的事務。這裏的人民就是大衆之意，不是少數富有的人，也不是少數承襲權力的貴族，而是一般的社會民衆（demos）。
7. 政府的組成是藉由法律的規定使然。人民與政府間的關係是種約定的關係。當人民將其權力委諸於政府時，政府就是以人民的意旨爲意旨。人民在適當的時機，可以修正其與政府的約定關係。
8. 立法是民主政治制度下人民所具有的一項權力。法律顯示了人民的公意。一個爲人民服務的政府，其司法的權力是須與行政的權力相分離的。行政、立法、司法三權分立的雛型，漸漸成形。

三 民主的意義

民主政治的制度，在理論上和實踐上，都顯示了極大的紛歧。同時民主政治的實施，在不同的時間、不同的地點和在不同的文化環境中，都會有著實際上的差異。是故在民主意義的探討上，也就不易理出一個確切而通用的定義來。不過

，基本上，民主乃意謂著主權在民的一種政治制度，則是可以被大家所接受的。

(一)從西方歷史的發展上看，民主政治的涵義乃是：

1.希臘城邦中，人民治理政務之意，即由公民決定與大眾相關之事務。

2.由於現在國家疆域遼闊，直接民主政治制度不易實行，故採間接民主制，經由選舉代表為之，故有代議民主制（Representative Democracy）。

民主政治制度之實行，既然有賴於選舉制度之運行，因而選舉的方式，關乎民主之能否貫徹至為重大。在判定一個政治制度是否合乎民主的規準時，下列條件可以提供作為參考：

(1)選舉是否自由地進行？是否有定期性？是否常常舉行？公民是否均有權投票？在野黨是否可自由與執政黨競爭？投票是否採秘密投票方式？

(2)選舉是否提供了有效的選擇？候選人是否僅限於一個政黨？若多數人反對統治者，是否能導致執政者的更迭？

(3)代議者的組織，諸如國會、議會、國民大會，是否有立法之權？控制預算、投票決定稅收法案之權？是否有權質詢、討論、批評、反對政府施政而免除干涉及被拘捕？

3.民主係依個人價值之尊重的信念而來；是否民主？即在取決於個別公民權利之保障（不止於法條而在於實際）。言論自由、出版自由、集會自由、個人安全之獲致、不許濫捕、監禁；並有請願自由、結社自由、宗教自由、講學自由，另外民主政府中，司法獨立，法庭地位超然。（註十一）

(二)民主乃政府的一種形式。

在紀元前四世紀希臘雅典城邦所實施的民主與字彙的意義甚為接近。雅典人的demos 實際上有著較多的權力（kratos）。此乃因係直接民主的政治制度之故。當雅典人民聚集在一起時，亦即城邦集會式的民主，主在決定公共事務。在聚會中，數千位公民表示他們的贊成與否決。城邦市民的集會，祇是外表的現象，實際上此一集會，可以使全體的決定，成為個人遵循的決定；而個人的意見亦有機會成為全體的決定。「全體要求個人，而個人反過來要求全體」，正如亞里斯多德所說的，在民主政治的運作下，權力之有效地運用，主要的由於官員的更迭。分享權力的制度，也是有效的，因為大部份官員都是經由投票而被選擇的。

在希臘人的民主意義上，一方面有自治之意（self-governing）；另一方面個人亦有輪到成為治理者的機會。是故，古希臘式的民主政治制度是一種實際參與政府的直接民主制度。

現代民主政治制度，則完全不同，非植基於直接參與而係植基於代議制；非直接運作權力，而係採取代表制；非自治式政府，而係對政府加以控制與限制。（註十二）

(三)哲人對民主的看法：

1.亞里斯多德對民主的意義，有下列的看法：

「在一個民主的政治制度中，最高的權力是操諸於全體人民。」

「一個城邦會墮落到一個暴政的城邦；一個貴族式的城邦，會成爲一個寡頭政體的城邦，而一個城邦，也會成爲一個民主的政體」。

「就像一般人所想的，如果自由和平等主要的可以在民主政治社會中找到，則祇有當全體人民均能完全地參與政府的事務時，自由和平等才能獲得」。

「民主政治之形成，乃是由於人們認識到，如果人是有平等的地方，那麼各方面就都應該平等」。

2.盧騷對民主的說法是：

「嚴格的講，一個完美的民主政治制度是從不會存在的，而將來也不會存在。多數人治理而少數人被治理是違反自然的」。

「如果有一個神的國家是存在的，該國是可以以民主的方式來治理的。一個如此完美的政府是不適合於人類的」。

3.伏爾泰 (Francois M. A. Voltaire 1694 ~ 1778) 的看法是：

「民主政治的最大缺失，當然不是專政統治及對人民的殘酷：曾經有居住於山區的民主共和國民是野蠻而殘酷的；但是這並不是共和國人的精神使之如此，而是自然使之如此」。

4.傑佛遜 (Thomas Jefferson 1743 ~ 1826) 的說法：

「民主政治的信奉者，認爲人民乃是擁有權力的最佳保有者；他們珍惜既有的權力，而且期望將所有的權力，都交由人民去運用」。(註十三)

(四)杜威對民主的看法：

美國的民主政治制度是歐洲民主政治思想發展下的結果。基本上，美國政治的民主化是受到了歐洲啓蒙運動思想家及洛克、盧騷、孟得斯鳩、彌勒 (John Stuart Mill 1806 ~ 1873) 等人的影響。至於廿世紀杜威對民主的看法，則基本上是前述思想傳統的延伸與發揮。杜威從經驗的交流上來看民主，在意義上就不限於政府的一種型式了，其所著重的是經驗能否自由地去溝通。倘若社會是處在專制政府型態下，則各社會團體之間的經驗溝通，要不是採取單向式的溝通方式，顯示權威機構對下屬單位的溝通，就是採取隔離的、孤立的，互相不溝通的方式，因爲各社會團體之間的利益是處在相互牴觸的狀態中之故。基於這種看法，杜威對於民主政治的了解，就不是一般著重政府型式的民主政治的意義了。

杜威以爲民主政治制度的意義是：

「一個民主政治制度，並不限於一個政府的型式而已；一個民主政府的制度，主要的是社會結合生活的方式和相互溝通經驗的方式。」(註十四)

從前述引用的資料看來，杜威對於民主一詞的意義，較爲強調社會團體間的

溝通。杜威以爲在一個民主政治制度下，各社會團體中的分子，具有共同的利益，此乃是社會控制的一種方式。在一個民主政治制度的社會裏，各分子所享有的利益是較多的；所享有利益的種類亦是較多的。其次，在民主制度下的社會團體裏，各分子之間，各分子與團體之間以及各社會團體與團體之間，皆能自由地交互活動。在各種相互交往的活動中，隨著交互活動而能引發出新的情境，進而需要繼續地調適各社會團體間的交互活動。

杜威爲民主政治制度所定的規準，因而就與一般學者爲民主政治制度所定的規準有所不同。他以爲一個民主政治制度，其應具備的規準爲：

1.自由交換經驗：不論是社會中的個人或團體，都可以自由地，毫無限制地交換其經驗，使經驗成爲開放性的，繼續使經驗成長的資產。經驗不是僅僅屬於某一分子，某一團體而沒有分享的溝通方式，這當會阻礙了經驗的充實和擴大。

2.經驗的共享：閉鎖的社會或專制的政治制度下的社會，其個人或社會團體的經驗是閉鎖的，不願意提出來作爲各分子、各團體間共享的資產。專制政治制度下的個人或社會團體，在利益衝突下，各自保守各自既得的經驗，深恐他人竊得，損害到自身的利益。但是在民主政治制度下的個人或社會，經驗是要共享和共有的，以便增進社會大眾的福祉。經驗不會成爲某一社會團體的專利品或壟斷下的利益。

3.利益爲社會所共享：民主政治制度中的社會，其所獲致的利益，不會成爲社會中某一階級或某一團體所專享的利益。在社會團體間，若發生利益衝突時，亦能注意到以社會整體的利益爲利益。處此情形下，民主政治制度下的社會利益是普遍地分享給它的構成分子，祇要他能維護共同社會利益的話。

杜威對於「民主」(democracy)一辭的用法，並沒有一定的、精確的意義。胡克(Sidney Hook)在「杜威全集」(John Dewey Edited by Jo Ann Boydston 1976)卷五的導言中曾說道：

「有時民主被用在狹義的政治意義上；有時民主被用在廣義的解釋上，當作開放的經驗；而有時民主一辭與教育視作同義語。」(註十五)

在此，要提的是民本主義(democracy)一詞，實係針對一九一六年杜威所著的「民本主義與教育」一書中，將民主與教育之結合而欲引申的一種教育思想，所欲陳述之理由，有下列幾點：

1.美國教育思想中，杜威堪稱爲代表人物，這一思想脈絡，可以涵蓋了美國早期開國諸先哲的部分教育思想。

2.民本主義與教育已不僅是一個地區的教育思想了；它已擴張到了凡是自由、民主的國家，莫不競相使兩者有一圓融的結合，以期理想社會之獲致。

3.將教育視爲達成民主社會的一項手段，並致力於民主社會的實現，已是廿世紀民主社會應用教育或謀求與教育配合的一項政策了。

基於前述的論點，吾人試圖從民本主義與教育之結合上，來了解美國近二百餘年教育思想的更迭，未嘗不是一項新的嘗試。

三、美國的民主

美洲在一七七六年以前，尚未有獨立的國家出現。就在這一年的七月四日，美利堅合衆國終於掙脫開英國的羈絆而正式成為美洲的第一個共和國了。美國的獨立精神和立國理想，充分地顯示在它的獨立宣言中。獨立宣言中的政治理想，正是十八世紀歐洲啓蒙運動思想家的理想；同時也反映了十八世紀歐洲人，尚未能享受到的自由、平等和博愛的價值上的理想。

美國獨立宣言起草委員中有傑佛遜（Thomas Jefferson）、謝爾曼（Roger Sherman）、富蘭克林（Benjamin Franklin）、利溫史頓（Robert R. Livingston）及亞當姆斯（John Adams）等人，不過，主要的起草工作是由傑佛遜執筆。從一七七六年六月十一日被國會任命起草至七月九日正式發佈，在不到一個月的時間裏，傑佛遜的初稿經過亞當姆斯及富蘭克林的潤飾，終於成為震驚世人的一篇鉅文。宣言中所揭櫫的崇高理想，包括了英國哲學家洛克的社會民約哲學思想，提出了人人皆平等的天賦人權說，主張民約式的政府形式，尊重被治者的政治允諾，強調被治者具有革新政府的基本權利——一旦人民認定政府的治理，已失去了公正時。（註十六）這些政治理想，在當時雖然算不上是新鮮的理論，可是值得注意的是這些政治理想，却第一次被正式地表達在一份重要的歷史文獻中。

美國在從殖民地轉變成為一個合衆國的過程中，受到了歐洲移民至美境的殖民者的種族、文化、宗教、政治信仰等因素的左右，而使得殖民地地區的發展，有著主觀上的不同現象。再加上各殖民區域在自然地理環境上客觀因素的差異，因而影響到了爾後各州的發展。不過，基本上，早先移民於新英格蘭地區的英國移民，由於他們教育程度較高，宗教信仰強烈，追求自由的意願堅強，民治的思想亦較為濃厚，因而，獨立的、民治的政治理想，也就能在新英格蘭區奠下了基礎，成為其他隨後建立州自治組織的始點。例如：早在一六二〇年，從英國移民至新英格蘭地區馬色秋塞斯（Massachusetts）州朴來茅斯（Plymouth）的一百廿位清教徒，曾經實施直接民主的政治方式，來處理他們間的事務。另外，在詹姆斯鎮（Jamestown）成立十二年之後，就有維吉尼亞自治院（The Virginia House of Burgesses），仿效英國議會之型式，自治組織即告成立。（註十七）

基本上，美國式的民主政治制度，是當時歐洲民主政治思想和殖民於美國的歐洲移民，針對實際環境而孕育出來的一種政治制度，其主要的特徵為：

1. 人民是主人，政府是僕人：起草美國獨立宣言的傑佛遜，有著下列的一段話：

「政府不祇是人民的僕人，而且政府還是一位不可信託與不可信任的僕人。人民不能給政府完全的自由，以經管其主人的事務。相反的，必須以各種方法，來限制其權力；在每一方面，都須加以檢視，而且必須時時以懷疑的態度對待之，否則政府就不再是僕人而變成爲主人了。先前人們對政府的恐懼是不能不予以重視的。因爲他們認爲歷史上的偉大教訓，就在警惕政府成爲一個壓制人民的組織進而會成爲個人自由的最大敵人。」（註十八）

2.政府是人民所有、人民所治與人民所享：這是美國解放黑奴運動中，最受人民擁戴而具有卓見的政治人物林肯（Abraham Lincoln 1809 ~ 1865）在蓋次堡（Gettysburg）演說中最爲世人所稱道的民主一辭的詮釋。

3.三權分立的政治制度：一切法律都由人民代表爲之制定、審定而交由行政機構去執行。司法是獨立於行政權力之外。行政機構則依法而執行事務，接受人民代議士之監督。

4.權力的制衡：美國是實施總統制的行政體制，但是在民選總統的制度下，爲了深恐其權限過於膨脹，故其權力在運用時，會受到議會——國會、參、衆兩院——的節制：即總統的提案，有被國會否決之可能，而國會之提案，亦有被總統否決之可能。

5.聯邦式的共和國：美國是由各自獨立的五十州（State），亦即五十個獨立的自治體組合而成。各州有各自的法律與行政體制。聯邦政府與州政府間的關係，有著憲法作爲明文之規定。五十個獨立的地方政府，提供了人民參與和監督的機會。

6.定期的選舉活動：美國行政上的負責人，高至總統，小至鎮長，都是由人民的選舉爲之決定。因此，定期的選舉，不祇是選舉行政上的負責人，就是各級立法機關的代表，如：參議員、衆議員、州議會之成員等，亦經由選舉爲之決定。選舉在美國政治制度上，是頗爲顯著的一項政治活動。

7.法治的國家：民主政治制度的落實，有賴於法律的維繫。美國聯邦的憲法和州的法律是維繫社會共同生活的依據，而法律的制定則是由人民的代表爲之擬定或審定，因而民主的政治是藉由人民自己的意願，來治理自己。

8.個人的自由：爲了實施共同的社會生活，政府在獲得人民的允諾下組成了。政府的職能，就在於保護人民的生命、自由和財產的權利。人民在社會生活中，具有表達其思想的權利，例如：言論自由、出版自由、集會自由、宗教自由。另外，法律之前人人平等，沒有社會階級的存在。

美國的獨立，開啓了美洲第一個共和國的出現，亦且引導出美國後人對其開國先驅所揭櫫的政治理想的追求與恪遵。處在美國日益發展的歷史軌道中，一些美國的思想家、教育家，深覺民主政治制度的維繫，有賴於教育的實施。他們深信，民主社會理想之貫徹，有賴於接受良好教育的公民，否則民主的理想，甚難

完全實現。這就是民本主義教育思想所要關注的一些問題。因而，基本上，民本主義教育思想就是美國教育思想家對民主與教育必須結合的一種認定。

四 民主的條件

在西方世界裏，民主政治制度的形式，雖然隨著時代的不同而不同，但是作為以人民為主體的政治制度，在實施上，其涵義則持久不衰。不過從西方民主政治制度的發展上去了解，並不能說民主政治制度已經普遍地為西方世界所完全接受，否則歷史上就不會出現專制的政府，也不會出現第二次世界大戰中的納粹及現在的共產國家。民主政治制度並未完整地為西方世界的國家所接納，因而，在廿世紀的今日，提倡民主政治制度的價值，並利用民主政治制度下的教育，來推動並發揮其功效，以期民主政治制度能廣泛地為世人所接受，則世人所能享有的權利，自然又會為之擴大而加多。

不過，一個良好的民主政治制度，並不是社會自然發展下的結果，而是社會在追求進步，所獲致的一項產物。民主政治制度的建立，民主政治制度的實踐，也需要一些先置的條件。例如：

(一) 經濟的發展：

一個社會在推展民主政治制度時，往往和該社會的經濟發展條件有所關連。利普賽特（Lipset）就以為一個社會愈是富裕，就愈有較多的機會來實行民主政治的制度。在現今較為民主的國家中，諸如：英、法、美、瑞士等國家中，經濟的、工業的及都市的現代化都是相當的高。值得注意的是這些例子僅能作為說明來用，因為，一個社會的民主與其經濟發展之間的關係，究竟關係到什麼程度，實在難以確定。再者，一個社會民主化的程度和經濟發展之間，亦甚難完全說是有著一定的因果關係。是故，吾人所能作而較為確切的一種說法，就是一個社會在推進民主政治制度時，經濟發展的確是其中的一項條件。

在經濟發達的社會中，大眾傳播媒介眾多，交通狀況良好，人民收入較高，物質產品較為豐盛的狀態下，都或多或少對民主政治制度之運作和推展有著一些關連。

(二) 中間的結構（intermediate structures）：

在一個民主政治制度的社會中，常常有些社會團體或社會結構是居於政府和人民之間的。這些社會團體或社會結構，在民主政治的社會中，充任了政府和人民之間的橋樑。通常的情況下，這種居中的社會團體或社會結構，其所扮演的角色，是將社會大眾的意見，通過一些通徑，反映給執政的政黨及其所主政的政府。社會中的知識分子或中產階級，就是一個溝通者。由於民主政府在行政措施上，往往以民意為導向，是故民意的探尋，民意的反映，民意和施政政策的結合，就是一個民主社會所應關注的地方。除了中產階級和知識分子之外，在民主社會中，尚會發現到一些自願性的社會團體。這些自願性的社會團體，不僅致力於社

會改革運動之推廣，而且透過社會團體的活動，參與了社會民主化的運動，例如：扶輪社等團體，往往以促進社會之和諧發展為目標，對於社會民主運動之強化是有所貢獻的。

(三)領導的角色：

民主的政治制度，在實施上是會因著社會、文化、歷史、經濟環境的不同而不同。民主政治制度在運作上，往往藉由人民代議士的選舉、立法、質詢施政、審議預算、民選代議士的提名、投票等，都須顯示行政的運作及領導的技巧或藝術。

民主政府之可貴，即在施政上能以民意為依歸。民主政府的施政在付諸於實際時，其行政的運作，當以講求效率為優先。倘若一個毫無績效的政府，在實施民主政治制度時，各項提名候選人的作業、投票選舉、開票統計及各項選舉有關的法令，不能明確地界定而建立，那麼此一民主政府的功能就大大地為之受損了，因此難以順適地發揮民主精神的真諦。

(四)教育的功能：

教育在推動民主政治制度的建立與實施上，也能顯示出其一定的功效來。民主政治的實施，有賴積極參與政治活動的經驗提示。教育的實施，就是提供此一經驗的最佳途徑。教育對於青少年的政治活動經驗，雖然不能提供真實的參與經驗，不過藉由類似經驗的提供，青少年在學校所舉辦的各項選舉活動中，多少可獲致到一些類似將來政治活動參與的經驗。民主政治活動之推行，也有賴於具有獨立思想與判斷之個人的培養。因為，在個人參與政治的活動中，在督導政府的施政中，在提供民意作為施政的參考中，在有機會成為代議士，作為人民的代表時，莫不需要有對各項爭議性的問題，提出個人意見作最完善的決定。民主政府的價值，就在容許個人充分地表達意見，以期滙合成民意，作政府最佳的施政參考。

其次在民主政治制度下，個人須是一位獨立的判斷者而不是一位權威下的服從者。獨立的判斷者，需要有能力作最好的智性判斷。這就需要有足夠的知識，協助個人去作智性的判斷；需要足夠的能力，去獲致知識，以了解各項社會事務的途徑。當然，教育也擔負了培植民主政治意識的功能。民主政府所涉及的一切制度之建立與實施，也需由社會大眾透過教育來認識民本政治的制度及其運作；同時也要了解到個人與民主政治之間的關係如何。有了民主政治的意識，對於推行民主政治，自然是具有功效的，因為，在共識的條件下，較易有相近的意見和態度。因此，教育對民主政治制度的關係，可以說是一個建築物的基礎和建築物之間的關係了。在教育普及的社會裡，個人的獨立思考和積極參與民主政治活動，如此，民主政治始能得到保障。

(五)在華蘭（H. G. Warren）等人所著的「我們民主的運作（Our Democr-

acy at Work 1967) 一書中，作者曾經就民主政治制度的條件，提出下列的一些要求來：

1. 受教育的公民：民主社會中，注重個人對政治事務的參與，重視民意的表達與採納。爲此，一個民主的政府就得經由教育使其公民具備前述政治活動的能力。是故，一個民主政治的國家，教育的普及當有助於民主政治的推行。

2. 思想的自由：專制政府下的社會，人民思想的自由往往受到限制。人民常常不能違背執政者及其團體的政治見解。然而在一個民主的社會中，法律必須給予人民思想上的自由，才能期望人民自由地表達其思想，以作爲執政者施政的參考。在民主政治制度下，相異的思想是被允許的，因爲民主的特徵，就是自由受到尊重之故。

3. 經濟的安定：人民私有財產受到保護，容許人民有追求幸福的權利，那怕人民視財富的追求即爲幸福，民主政府亦得妥爲保護之。在財產得到保護之下，人民的生活才有所謂幸福可言。

4. 多數人治理：民主政治就是多數人治理政治之意。不論多數人治理的方式是透過直接的參與或透過選舉適宜的代表以參與立法、行政等事務。

5. 組黨的自由：民主政治的另一種方式，就是藉由政黨政治的運作，而展現民意。英、美二國就是典型的政黨政治的民主方式。

6. 民主的意識：民主政治制度之紮實，需要人民對民主有強烈的信念。另外也需要對民主政治制度各方面，如政府、選舉、法律等有近似的認識，始能有助於民主政治制度的有效運作。（註十九）

貳、民主與教育的關係

先前曾提過，近代發揮民主教育思想的杜威於一九一六年著有「民本主義與教育」（Democracy and Education）一書，其副標題爲「教育哲學導論」（An Introduction to The Philosophy of Education 1916）。這一本書，時至今日，依舊成爲美國大學中講授教育哲學課時的一本必讀參考書。該書在教育哲學上來說，委實規劃了美國本土教育哲學的輪廓，引申了美國早期開國見哲所醉心的民主社會之思想。杜威在該書的序言中，就指出他著述的本意，乃致力於探求並陳述民主社會中的思想及其應用於教育事業上的各項問題。杜威以爲民主的政治制度是社會發展而來的。由於民主和科學實驗方法的結合，已經促使社會的發展，有了新的變化而帶動了教育上的變遷。（註二〇）

教育活動基本上是一種社會現象。社會和教育之間的互動，充分地表現在教育深受社會發展的影響上。當社會處在農業社會環境中時，教育的目標、教育的內容、教育的方式等，莫不受着社會型態的影響。在二十世紀初期，西方教育深受工業社會發展的影響，教育活動的基礎，也就需要奠立在科學實驗的方法、生

物進化的理論以及實用的哲學基礎上。

基本上，美國的教育實施，就在於：保存先民開國創業的文化傳統，使民治的理想，不致因時間的變遷而為後人所遺忘了；其次，充實民主社會生活的內容，因為，從實用哲學的角度，世間一切的事物，都是處在變異的過程中，社會隨著生活經驗上的變動，難免不會產生變化；因此，在一個變動不居的社會中，教育的功能就不全在保存文化了。教育的另一項功能，就是充實社會生活，帶動社會生活的變動，使之迎向理想社會的實現。

教育和民主政治制度之間的關係，是相當密切的。現僅就美國一些思想家的觀點，作一綜合性的論述：

一、民主社會與教育：

起草美國獨立宣言的傑佛遜，對於教育的推廣至為重視；以一七七九年他提案的法律為例，「知識的更廣備」（A Bill for the More General Diffusion of Knowledge）即為其提案的標題。傑佛遜以為廣設學校即可打破當時美國殖民地貴族式的教育型態。在致維吉尼亞州的法案中，傑佛遜的教育平等是限於美國歐洲殖民者的子弟，而他的獎勵英才教育，也是為了教育的普及，期使歐洲殖民者的子弟，能享有較多的教育。

崇尚天賦人權的傑佛遜，相信人權的運用，需要良好的政府給予保護，使人民自由地運用其權利，但是為了避免政府陷入暴政，最好的途徑，就是讓人民具有知識，特別是讓人民具有歷史的知識。另外，傑佛遜認為有最好法律的人民，而且實行法治最好的人民，應該是最為幸福的人民。十八世紀後期的美國開國先驅，非常重視普及文雅教育的內容，因為他們覺得文雅教育的實施與個人德性的發展至為相關。另外，傑佛遜對於稟賦較為優越者，亦至為珍惜，亟欲透過教育，以使其才能充分發揮出來而有助於民主政府的實現。

在民主的意義上，傑佛遜式的民主政府還是精英人才組成的有限權力的政府。他不希望政府的權力過於龐大，以免人民無力駕御政府，不能為人民服務。

傑佛遜之所以在維吉尼亞州提出法案，藉由教育而擴散知識，乃是期盼人民有足夠的知識來駕御政府，使政府成為人民最好的僕人，以便真正貫徹民主政府的本意。

傑佛遜所希望於其社會精英人士具備的廣泛知識，計有：道德哲學、自然律、純粹藝術、法律、警政、歷史、宗教史、教會史、數學、解剖學、醫學、自然哲學、自然史、古典語文及現代語等。（註廿一）

傑佛遜所論述的教育與民主關係，可以總結為：假如要使人民真正能夠駕御政府，使政府服務於人民，則人民需要充分而必備的知識，以期藉由立法等途徑，來增進政府對人民的服務與人民對政府的控制。其次，政府的行政部門是需要優秀的人才去參與其事的。這些社會精英人士的培養是需要教育的協助。因此，

民主政府之建立、維繫與發展，都繫乎教育之良窳。這就是傑佛遜強調將知識更廣泛地擴散給人民的理由。

杜威對於民主政治的意義，比較強調一個真正的民主政治制度，必然能容許人們自由地交換經驗，以期使經驗能為各社會分子所共享。就這一層意義來看，杜威認為教育就是經驗，繼續不斷的改造和重組的一種過程；而教育活動不啻是在社會環境下，協助個人的經驗，作適宜的改造和重組而已。在民主社會中，個人是被容許分享社會經驗的。如此，個人才能反饋於社會，提供個人的經驗，以期促成社會經驗的不斷成長。

「在一個專制的社會團體中，各分子間沒有太多的共同利益；在社會團體中，沒有自由往來的溝通。刺激與反應完全是單向式的。為了具有共同的利益，社會團體中的各分子，必須享有同等的機會，將利益分享予他人。因此，必須享有多種的共同行動及經驗，否則，就會影響到教育一些人成為主人，教育另一些人成為奴隸。」（註廿二）

就杜威而言，關閉了社會經驗交流的管道，一部分人就會失去了經驗的成長機會，淪入無知或無能的狀況。這也就是專制社會中會出現愚民的原因。民主社會的建立、維護與發展是需要社會團體中各成員均能同等地分享這種社會經驗。教育在協助社會中未成熟分子的民主生活經驗的成長，自然扮演了一個重要的角色。

三自由公民與教育：

民主社會是一個強調個人價值、重視個人尊嚴的社會。在民主社會中，個人需要有獨立判斷的能力，需要自由思想的能力。在各種紛擾意見的爭議上，個人需要辨識是與非、利害與得失，以便作最好的判斷。民主社會中的教育，一方面透過適宜的教育，使個人成為一個西方文化傳統中的所謂自由人，一方面教育的功能，就在培養民主社會中的共同見識，以便形成民主政治信念的共同基礎，一如推動平民學校（Common School）的賀銳斯·曼，對此提出的下述看法：

「所有具有感性及理智的人、所有愛國者、所有真正共和主義者，均必須贊同共和論中的那些條文，因為這些條文，均須由大家接受，大家相信，這便形成了政治信念的共同基礎，故而也需教導給大家。」（註廿三）

不過，單是共同的政治信念，對於一個民主政治社會的發展，還是不夠的。民主社會為了本身的發展，必須培養自由的公民和獨立思想的公民才行。這種自由思想的公民，不是一蹴而成的，必須在教育和生活互相連貫的情形下，藉由教育的實施，使個人及早地參與民主社會生活的活動，才能逐漸形成自由思考的公民。

所謂自由的公民，在意義上即指不受外在權威的左右，自己能夠形成獨立的判斷或見解。其次，自由的公民表現在智性的活動上，亦即他不是一個無知者，

難以運用其智慧來辨明事物。

「就政治而言，我們認識到這個國家不會容忍一半人民是自由的，另一半是奴隸的。吾人將會同樣的發現到鼓勵自由、獨立及創造力的困難，如果學校依然教導學生要依靠外在的權威。」（註廿四）

民主社會中的學校，不是孤立於民主社會生活經驗之外的機構。民主社會中的學校，應該充分地將社會生活的經驗，反映在學校生活的內容中。爲此，在培養自由公民的前提下，學校生活的內容及教學的活動，就應該注意到個人自由原則的應用。在尊重團體的規範下，學校可容許個人作適當的自我選擇，並賦予其自由，以便養成能夠運用自由，順從團體規範的自由公民。如此，才能充實自由的意義，而不至於養成濫用自由，或唯權威爲馬首是瞻而失去獨立自主的個人。

三 民主經驗與教育

民主社會像其他社會一樣，是有著一些特爲該社會分子所共同接受的認識或經驗的，否則，在極爲不同的認識和經驗下，一個社會就難以成立經營共同的生活了。美國早期開國的諸先哲，多醉心於單軌的公共學校（Common School）的設立，因爲公共學校意謂著突破了貴族和平民間的差距，並且注意到了啓蒙運動思想家所強調的平等原則。

在美國新西澤州的道尼司教（Bishop George W. Doane）就曾說道：

「公共學校是共同的，但却不是水準低的學校，也不是專爲貧民子弟而設的學校；公共學校乃是像光線及空氣一般是屬於大家的。」（註廿五）

在殖民時期的美國教育家眼光中，公共學校不祇是由大眾的經費支助，而且應該提供近似的教育內容。公共學校的教育內容，應該提供民主社會中的生活經驗，以期學生的經驗，能夠及早地成長，且與社會的民主經驗相切合。

在課程的設計上，學校除了提示民主社會生活的理想外，尚需提供有關民主運動的歷史，提示先民實施民主政治的經驗。

經由學生自治團體的活動，諸如：選舉、立法、議會組織活動等，學校可給學生提供民主生活的經驗。

學校可藉由安排的活動，使學生從學校生活中，陶冶民主社會生活中所需要的合作、負責、勤奮及守秩序等習慣。

總之，民主生活的經驗是可以透過教育使之繼續生長的，不過，這種生長是在經驗相似的情況下以及產生經驗的活動，在相似的情形下才能。學校就是最好的場所，用來提供學生民主生活經驗的成長。

四 民主參與及教育

民主政治是全民主政的政治形式；民主政治也是人民積極參與政治活動的一種政治方式。隨著政治活動形式的日益繁雜，人民參與政治活動的方式，也就日益而複雜。然而人民參與政治活動是需要具備一定的能力，諸如：表達思想的能

力、運用語言文學的能力、分辨爭議問題的能力等。故參與民主政治活動，事先必須具備此等能力，才能充裕地應付民主政治活動的挑釁。

在民主參與及教育的關係上，教育似可從下列幾個層次，發揮其應有的效能：

在教育的實施上，透過課程的設計，來引發學生對公衆事務產生興趣，並經由教育的實際活動，積極鼓勵學生參與校內公共事務之討論、辯論、計劃與推動。

教育活動之設計上，可以專為激發學生對公共事務參與之責任上，來設計課程的內容，以使學生認識到公共事務與個人利害得失之間的關係。

其次，公共事務的推動，有些需要少數學生為之領導與策劃，有些則需要校內一般學生的支持，不過，推動任何一項與公共事務運動有關的活動，都需要整體中多數成員的響應與支持。公共事務參與的活動，因而，也需要有著近似一致的認識才行。為此，許多意見溝通上的活動，就成為民主政治制度運作當中，不可缺少的一部分了。

參與者面對公共事務時的責任感、義務感及奉獻精神，也是有賴於學校培養的一些民主社會中個人的特質。教育雖不能承擔這一切的責任，以使民主政治活動之參與，能夠盡善及盡美，不過，就如先前所提過的，教育對民主活動經驗的承傳，都是可經由學校來實施的。經由學校裏民主生活經驗的涉獵，終而能在社會生活中，有益於民主政治活動之推展。

三 民主思想與教育

民主政治的運作，也需要民主觀念的指引，在此，教育的功能即需提示民主的思想，以及安排民主生活的活動，以期民主政治的經驗，能夠及早地持續地發展。正如在新英格蘭地區推行公共教育的賀銳斯·曼（Horace Mann）所說的：

「為了使成人能夠準備從事自治政府的各項活動，他的民主特質陶冶，必須從兒童期開始。自治政府的一些特性，不是生而有之，也不是一天就培養起來的；如果學校中兒童不予以陶冶，那麼吾人將來所期望於成人者，必定是令人失望的。」（註廿六）

賀銳斯·曼顯然清楚地認識到自治政府——民主政治的一種制度——理應及早讓兒童認識到，尤其是自治政府的各項特性。民主政府的特性是全民所有的政府，就如美國林肯總統所主張的：民有、民治、民享。民主政府的特性、民主政府的理論、民主政治制度的比較、民主政府的理想、民主政府的運作等，都是教育中有關科目的內容，諸如：公民、政府、憲法、比較政府制度等。這些認識都應該成為教育的關注所在。

教育也負擔著民主思想的傳導任務。民主也可以簡約的說就是一種社會生活

的方式。例如：在傳導民主思想時，有需要檢視一下社會生活中，有那些活動是可以與民主思想相結合？就以家庭中一些事務的決定，如果充分的將家庭中各成員的意見作一交流，從而作成決定，這就是民主思想的貫徹。民主思想如能充斥在實際生活的活動中時，對於整個社會之民主化，當會有不少的幫助。顯然，教育在這方面是可以提供一些助益。

民主和教育的關係，從前述各論點中，可窺見兩者的相互影響之深切。鑑於現代自由國家在追求進步時，莫不將政治的民主化列為一重要目標，而欲達到此一目標時，亦多利用經濟的發展、文化的提昇與乎教育的發展。故教育發展之良窳，不難想像到其對民主政治之推展是否順利？這也就顯示了民主和教育間的關係性。

先前的討論，著重於民主社會之建設，有賴於教育者頗多之論見。於此吾人可就教育之實施，對民主社會之發展，提出一些剖析，以論證教育與民主間關係的密切。

一、教育可培養民主社會的公民：

在一個民主社會中，教育所扮演的角色乃是對其所屬分子的社會化；而單就政治層面的意義言，個人系統地接受政治文化的陶冶，捨教育莫屬，就以美國一九一九年教育協會所訂之教育目標而言，在其人際關係一項目中，即有「家庭民主」之目標；在公民責任一項目中，有「篤信民主」之目標。為此在系統而繼續的學校教育實施下，一個兒童歷經十餘年政治文化的薰陶，其對民主社會之價值、理想及行為模式，必有一清晰的認知與確實的實踐；成為民主社會一分子的要求，雖不見得全部均能達成，但是至少絕大多數的受教者，會具有民主社會所需之公民條件則可認定。

二、教育提供民主生活的經驗：

在教育的實施中，尤其是正規的學校教育，可經由設計性的課程安排，提供學生民主生活的經驗。從歷史的教學中，認識到古雅典人的民主生活經驗。從活動的課程中，如：講授「政府」一單元中，可令學生明瞭在一個民主的政治生活方式下，個體與政府的關係為何？個體與民主政府之發展會如何？個體在民主社會中的權利與義務又如何？正規的學校教育，可利用課程的編製，選擇英國大革命、法國大革命以及美國獨立革命的史實，以加深學生對這些民主運動的認識。同時正規的學校教育，在其例行的學生自治政府的選舉中，協助學生吸取類似民主社會中議會立法的經驗。學生在學校舉行的各種學生選舉中，可以領略選舉活動中如何被提名？如何參加競選？如何聆聽候選人的競選演說？如何選擇理想的候選人？如何進行投票等等。這一連串的活動，不啻就是一個成人在民主社會中所作的具體經驗之參與，因此，美國一般學校，特別是大學，對學生自治能力的培養，多所注意，這未嘗不是富有民主教育思想教育家的影響所致。

三 學校爲一雛型的民主社會：

杜威在一八九九年就出版了「學校與社會」(The School and Society)一書；揭示學校爲社會組織的一種，學校不能孤立於社會之外的論點。在一個民主的社會中，學校中的社會生活，自然會反映出社會生活的經驗；而從積極的觀點言，學校教育亦具有促進社會變遷的功能。因此具有民主政治理想的教育家，如：傑佛遜、賀銳斯·曼、杜威、克伯屈(Kilpatrick)，多強調教育對民主社會建設上的助益。學校教育即可使受教者在近似民主社會的生活經驗中，體會到民主生活的種種。在雛型的學校社會中，民主的氣氛，充斥於學校生活的各處。學生從學校生活當中，漸漸養成民主個人的習性：能獨立思考、服從多數人的決定、守法、互信、互助、且能克盡一己的責任。

四 教師是民主政治理想的闡述者：

教育的主要活動乃是教學，而教學的計劃、設計、執行與評量又得依賴於教育人員——教師。由於美國憲法規定教育是人民的事務，故教育活動之監督權，操諸在人民之手。因而教師在自由的條件下，有著較多的自由，去決定教材或選擇方法以實現教學的目標。因此學生在教室中的經驗，就和教師的經驗活動息息相關。教師在其教學的活動中，提示民主社會的價值、民主政治制度的優越性，自較其他可利用的方式更能爲學生所接受。教師甚至可以利用教學方法，讓學生自由地討論問題，發展其表達能力，演練其思考能力，並注意個別學生之能否尊奉多數人的意見？從民主生活的經驗見地來論，教師利用教室環境，一方面闡述了民主政治的理想，一方面也培養了民主社會中個人參與團體生活所需的行爲方式。

五 課程爲提供民主生活經驗的工具：

教育的材料或內容，對受教者的影響是不容置疑的。因此教育家相信教育內容，經過組織安排後的課程，就是達到教育理想的工具。爲了貫徹民主政治理想的實現，教育家相信在課程中可以編排有關民主政治制度介紹之內容、民主社會與其他專制社會之比較、學生自治團體之組織與運作、政府、經濟、社會諸相關問題的說明等；甚至可以從歷史的見地，討論個人自由之發展、人權之由來及平等理想的實現。這些教育內容的提示，無疑的會對未來社會一分子的青少年，提供正確的民主觀念和實際體驗民主社會生活方式的機會。

叁、民本教育的哲學基礎

民本主義乃單就政治哲學而論述的一種思想體系，不過，若以美國開國諸先哲的思想而言，則又多傾向於洛克、盧騷的政治理想，如信奉自然律及崇尚天賦人權的信念。然而，早期的美國先哲，在哲學思想上，多不及近代杜威的哲學，較能代表美國本土的哲學思想。因此，在敘述民本主義的教育哲學基礎時，此處

即以杜威的實驗主義爲圭臬，以期便於陳述。

一、哲學與教育

從西方哲學史上去探討，哲學乃是愛哲之學。哲學家們致力於探究人類經驗的整體性、全面性及終極性。由於哲學在以往較爲著重對生活經驗的展望，因而，哲學與人的關係，也就顯得關係非常密切。哲學研究上，給人們的一個印象就是哲學期望對普遍的和一般的經驗，能夠提供一些規則上的建立。在早先的哲學研究上，除了熱衷於一般規律的尋求外，哲學也試圖在人的經驗領域內，形成一些內容上的認識，這也就是以往哲學家渴望於建立偉大思想體系的緣故。

杜威對於哲學的認識，可以說是著重於哲學的功能及其動態性的思考活動和解決問題的作用，而不單從靜態的角度，去確定哲學的意義。是故，在杜威看來，哲學不是着眼於認識吾人所身處的世界，而是要有助於人如何去控制、改造吾人所處的世界。哲學的研究，不應孤立於人的問題之外，而應將其研究的重點，放在社會衝突的一些問題上，特別是民主問題、工業化問題及科學問題，對社會所形成的一些交互影響。

從功能的立場來論，哲學即在清理人們實際生活當中，有關社會和道德的各項爭議性的問題。另外，哲學也在將人類的經驗，作一合理化的處理。由於哲學的研究，並非以事實作爲其探究的對象，因此，在研究哲學時，人們的態度、方法等，反而顯得重要了。杜威就強調一個富有哲學態度的人，其心胸是開拓的，不會偏蔽於某一特殊的論點，而且一位有哲學態度的人，對新思想是會敏感的。哲學家在思想上的冷靜、沉著，才能使他具有忍受困難及錯失的能耐。

由於這些認識，使杜威在討論哲學和教育時，有了下列的看法：

「如果我們樂意認定教育乃是人對於自然及人的心智及情緒基本特質之形成歷程，則吾人可將哲學界定爲教育的一般原理。」（註廿七）

哲學可爲教育的實施，提供一個原則或一個理論，作爲教育實施時的一些假定。同時，杜威強調在哲學成爲教育的一般理論時，哲學並不僅是提供現成的知識材料，應用於教育活動的指導而已，而是以哲學問題處理的心智和道德習慣，來解決教育上的各種問題，這就顯現了杜威確認哲學和教育的關係，乃是教育在實施上，需要哲學提供一些假設及解決教育問題時的心智習慣和態度。

二、變異哲學

從存有論的角度，民本主義者的哲學，認爲吾人所面對的存有，並不是一個固定不變的存有。相反的，存有界的一切，均處在一種變化的過程中。人們所活動的世界，就是一個充滿變異現象的世界。因此，照民本主義思想家杜威來論，除了人們所經驗的世界外，並不存有著另一個世界。不管人們喜歡或不喜歡，個人所經驗的世界，就是一個不容懷疑的真實世界。

在變異的哲學思想下，下列兩點可以說是信奉實驗主義哲學家杜威所承認的

(一)無目的性：人們所經驗的世界，就是唯一的實存世界。因此，一連串的和繼續不斷的變異現象，就是存在於一個變異的歷程當中。變異是沒有目的的；不是事先設計好的變化；也不是趨向於一個固定的目的。這個永不休止的變化歷程——人，因而，就提供了不少的可變性與可能性。

(二)開放性：信奉實驗主義哲學思想的民本論者，認為整個的實在，就是一個沒有終極目的而開放的存在。由於一切均在變化的過程當中，人們經驗性的認識，也是隨著變化的歷程而不時的在演進。人們不應將過程中的認識結果，視為終極的眞知。由於知識或經驗的可變性，因之也就不會有不變的眞理了。

變異的哲學思想，使民本思想家杜威放棄了絕對不變的眞理論，也捨棄了信奉終極的實體論。在一個充滿可變性與可能性的宇宙當中，許多事物變化的目的，往往就因人而有所不同了。此處強調人對變異價值的認定，使美國本土彩色較為濃厚的實用主義，帶上了人文思想的論調。

三、歷程特性

由於杜威的哲學思想，深受達爾文（Charles Darwin 1809～1882）強調歷程的影響，故在其一九一九年出版的「哲學之改造」（Reconstruction in Philosophy 1919）一書中，曾明顯地對傳統哲學中每每視實在（Reality）為一固定不變的存在，因而發出了下列的意見：

「現在，科學所提示給吾人的乃是一個無限空間與時間的宇宙，而不是一個封閉性的宇宙。宇宙是沒有限制的；不論宇宙的內部構造及外在構造，都是極其複雜而不是單純的。因此，宇宙是一個開闊而無限複雜的存有；絕不能再以舊有的觀點，來衡量此一宇宙了。宇宙是如此的複雜而難以捉摸，吾人是不能以一個簡單的公式來概括的。如今，是變異而不是固定，來作為度量實在或有能量的存在的方法了。現代科學家所熱衷的律則，是動的律則、通則及結果。」（註廿八）

從以上這段話裏，吾人似乎可以得到以下的幾項認識：

1. 宇宙是一無限的存在，不論其外在的構造或內在的結構，都是極其複雜的。
2. 宇宙不應視之為一封閉的存有，而應認定宇宙中的變化是一永不休止活動的歷程。
3. 變異是實在的一個特性，因而任何存在，都會顯示在功能上及活動上。
4. 現在應該以動名詞來描述實在，以顯示實在的繼續不斷的變化。
5. 一些變化和另一些變化之間有其關係時，變化的繼續性就形成了所謂的歷程。
6. 歷程是由一連串相關的變化所組成，至於向何方變？這是沒有固定的發展方向，也沒有終點的，除了目的性的活動以外。

肯定變異的歷程，才是真實的實在，這使民本主義的信奉者杜威，深信實在就是歷程的開展。實在不是靜態的、不變的、固定的事物，就像人們追求「健康」一樣，健康絕不是靜止不動的一種狀態，而是一連串的活動，所構成的追求健康活動的歷程。在一切都是變異的狀態下，杜威覺得不要用一個名辭去陳述實在，而最好是用動名詞去陳述實在，以便顯示出變動不居的程序特性來。

知識觀點

知識是人與環境交互作用而形成的認識，由於人與環境間的不斷交互作用，故隨著交互作用而使認識發生了演變；復加以沒有一個真實不變的客觀實在，因而，人們對於認知的結果，也就不應形成一個永恒不變的認知結果。知識在杜威看來，於其說是固定的，不如說是變異的、精進的；於其說是純認知性的，不如說是解決問題、克服困難的工具、手段或方法。

概括來說，知識的觀點，可以用以下的一些說明來表示：

1. 認知是一種永無休止的經驗活動。個體在認知活動上，知識的形成，絕不是一蹴而就的；認知是一種反復的求真過程。它是不會休止的；也是不會有終極的終點。

2. 認知到某些事物時，祇是對此一事物，有一暫時性的了解，同時，所獲得的認知結果，將不能視之為一成不變的結果。

3. 在個人與環境的交互活動中，其所形成的知識，僅能作為再行認知的一個出發點，而不能視之為一終極的或固定成形而不會改變的知識。

4. 個人所獲致的知識是暫時性的認知結果。它是具有試驗性或試探性的；也是個人進一步求知的一個始點。

5. 認知者與所知者，不是二個對立的實體。所知者和認知者是結合在一起的，因為認知在經驗上的改變，也會影響到認知者的認知活動。

6. 知識是具有工具的性質，因為知識的真假，決定於認知者是否對於他的問題、疑惑、困難得到了解決。因此，有用的知識，是會對問題、疑惑、困難產生解決或解答的實效。

7. 認知是個體參與了認知情境的活動，因此，認知者在投入認知情境，對所知者發生認知活動時，實具有重要的影響力。在所知者沒有確切的、客觀的真假情形下，認知結果的真假認定，就繫於參與認知的個體了。

8. 知識也可以視之為一種探究的過程，故不必完全從認知結果的觀點來討論之。

另外，在知識的獲取上，程序的、方法的活動，因此就顯得重要了，因為若將知識視為成形的、固定的結果，就不會顯出知識的方法性了。當此，知識的獲得，可視之為一問題的解決，疑惑的澄清或困難的消除，其重要步驟如下：

1. 待解決的問題：在個體與環境的交互活動中，一旦個體遭遇到了一個尚未

解決的問題、或一個疑惑、一個不確定的狀態時，個人在迷惑的情境中，急欲從疑慮、不安、焦急的情緒中，獲致一個明確的認知結果，以釋其疑慮。就是在這樣的處境下，開啓了個人求知的歷程，從而覓求所欲的知識。

2. 界定疑難的問題：根據個體認知活動的資料，從而尋求問題的確定，此時個體會利用舊有的經驗、觀察到的發現，找出資料間的相關性，從而希求對問題的確定，明白所疑惑的境況，以便精確地說出問題的性質來。

3. 提出問題的假設：從與問題相關事物的觀察與了解當中，個體可以根據已有的資料，構想可能的假設，以解釋個體所面對的疑難問題或困惑。在此一過程中，個體藉由想像的運用，利用推理的活動，以形成對問題的假設，這種假設也就是對問題的解決，提出一個初步的、可能的解決之道。不過，此處假設的提出，應在有事實性資料的情況下爲之，這樣的建構假設，自然會使得假設有所依據了。

4. 從假設中推出結果：從個體所面對的問題中，運用思考的活動，建構解決問題的假設，然後就需從問題的假設中，推論出可能的結果來。此處所謂的結果，仍尚未得到應有的驗證程序，爲了確定可能的假設結果，須從事實的蒐集中，驗證前述的結果，這就是下一步的程序了。

5. 求證假設的結果：以蒐集到的事實或利用邏輯思考的方式，來查驗可能的結果。如若得到了事實的佐證，先前的假設就可以成立，而問題的答案，於焉獲得。早先不確定的狀況，亦可明朗化，而予以界定，是故困難亦可獲得消除。

六 價值問題

致力於民主政治理想實現的杜威，在價值問題上，就像主張知識是可以訴諸於科學研究一樣，故強調價值也是在經驗方法的研究範圍內。這就使價值的研究，可劃歸於使用科學的研究方法了，亦即不認爲價值問題是超越於人類經驗範圍之外的一個問題。

在人的經驗活動範圍內，價值並不是一項孤立的問題。價值在人的許多經驗活動中，是會出現在許多行動的選擇上。其次，個人在與環境交互活動的過程中，難免會發生認知以外的其他經驗活動，諸如：人會有需求、期望、恐慌等方面的情感經驗，在交互活動的歷程中，屬於價值性的判斷，就像認知性的判斷一樣。

價值是屬於經驗的範疇，因此，價值並不是一成不變的實體，價值會隨著個人所處的情境以及個人經驗的重組而有所變化。在杜威看來，以歷程和變易來看事物時，價值就像事物一樣，也是處在一個變異的歷程中。爲此，杜威以爲用動名詞的價值（Valuing）是勝過用名詞的價值（Value）來描寫價值，因爲，前者更能顯露出變異的特性來。基於這項認識，價值就不是永恒而不變的存有了，因爲價值是個人生活經驗的一部分，故而，他所生活的社會環境，對個人價值的形成、發展與變異，都是深具影響的。

價值既然是個體生活經驗的一部分，因此，除了此一經驗活動的世界以外，是沒有其他價值的領域，也沒有絕對的價值觀念，能脫離開經驗活動的範圍，就跟知識一樣，人們可以運用經驗，來組織知識，改造知識。人們也可以利用經驗來組織價值、改造價值。由於價值是繫於個人所處的環境與所作的判斷，故而價值的判斷，就不宜作為普遍性的論斷。最佳的價值判斷，就是附著於價值判斷的情境了。在價值情境中，所顯示的價值判斷，並不是單方面僅屬於個人的因素而已。它也包含了情境的因素，以及兩者交互活動的相互影響。

其次，價值一經評定，隨著變異的情境及參與情境的個體而仍然會繼續發生一些再評量的經驗活動。它不能被視為一種永不改變的評斷。因為，一項價值的認定，有時、空、事、物、個人以及個人所生活的社會環境等複雜的因素。無可諱言的，個人所生活的社會環境，對個人價值的評斷是具有影響的。正如一顆金剛鑽，對於毫無經驗的落後社會中的一個土著來說，他所能體認的，祇是這顆發亮的石頭是很少看見過的一種石頭。至於金剛鑽的價值，由於土著社會生活經驗的不足，也就難以評定其價值了。但是，當這顆金剛鑽拿到一個文明的社會時，由於社會生活經驗的豐富，對於此一特殊的石頭，自然會產生出全然不同的價值評量來。價值的認定，單憑個人的認定，會失之於專斷；單憑於絕對的觀念，會失之於孤立，惟有訴諸於價值判斷的情境，才能作出合乎持平的價值判斷來。

六 道德判斷

道德的判斷也是屬於價值研究的範圍，因為基本上，道德的判斷是涉及到善的選擇的問題。由於道德判斷的問題，即：「我應該如何做？」乃是個人面臨價值選擇時所謂善的問題，而且也是個人生活經驗中的一個問題。因而本質上，此一問題是存在於成熟的個體社會生活活動中，所以，這不是一個抽象的或空泛的問題。在研析「我應該如何做？」的問題時，個人的行為目的為何？個人是否有能力處理此一行為情境？個人在其決定行為時，行為結果的效益是如何？這些與「我應該如何做？」有著極為密切的關連而對於道德的判斷，能提供實質上的參考價值。

在道德判斷上，實驗主義者的杜威是較為著重於行為的結果，單單一項道德判斷上的原則，能否產生實質的效用，頗為值得懷疑。因此，任何一項道德判斷的原則，是不能以觀念作為評量的參考。對道德行為作一判斷時，必須將道德行為的情境，作一了然。一個道德行為的情境，也就是一個社會性的情境。個人的行為，能否被視為一善的行為？往往需要將此一行為，劃歸在社會性的情境中。換言之，個人行為的評量，必須以其所涉及的週遭相關連的環境資料作一評斷。這就顯示道德的判斷，有其所屬的特質，即：

1. 道德判斷所依據的原則，不是超越於社會生活經驗之外。道德判斷的原則乃是產生於社會經驗活動之中。

2.道德行為的認定是與社會環境相呼應的，往往一個道德的行為是取決於對社會所發生影響的性質為何？因而，個人行為的評定，是要在一個社會性的情境下，始有意義。

3.道德判斷的原則，必須從產生實際效果的各項條件上加以評量，故不是具體及有效的評定，對道德行為之適宜與否，亦無由判定。

4.必須認識到道德判斷所依循的原則不是絕對的；亦不是普遍的。

5.道德判斷的依據是有其變動性的，就如價值的演變一樣，非一成不變的。

民本主義思想中，傾向於實驗主義的道德哲學家，會認為價值是社會大眾所分享的；其意即任何價值的確定，均具有公眾性並開放給社會大眾去釐定、質疑、批判，而且還需經由人的生活，不時地加以試驗。（註廿九）由是而知，一項道德的判斷，必須訴諸於道德行為所發生的社會情境。同時亦需受社會生活的試驗，在個人與社會環境相互活動下，不時地調適個人的行為以期使社會中各個人的行為，能作最佳的選擇。

肆、民本主義教育思想

教育是一種社會的現象，它離不開人的社會環境，因為在純自然的環境中，教育根本就不會存在的。自然中沒有文化，故結合不起社會團體；沒有社會的人也就沒有傳遞文化的人，故也就沒有接受文化的受教者。因此，倘若教育脫離了社會的基礎，教育的實施，就好像是浮萍一樣，不但沒有根而且沒有發展可言。教育除了社會是它的重要基礎以外，教育還有個人的心理基礎。因為，一切教育活動中，最顯著的一個活動，就是教學和學習互相結合的一種心理活動。這就是杜威在「我的教育信條」（My Pedagogic Creed）一文中特別強調教育有二端的論點。為此，在進入民本主義教育思想之探討前，將先行對社會與學校、經驗與教育幾個基本概念加以探討，然後再擴及到民本主義教育思想中有關教育的意義、目的、內容和方法的說明。

一、社會與學校

基本上，社會是一個籠統的語詞，但是社會却包含有許多的事物。社會的形成，並不是基於單一的目的，人們為了不同的目的而組織有不同的社會，有為了同一嗜好而組成的社會團體；有為了同一利益而組成的社會團體；也有為了同一興趣而組成的社會團體，這許多不同的社會團體，都可以概括在社會一辭中。因此，社會是一個籠統性的名詞；真正值得注意的是那些為了不同目的而組成的社會組織及其相互之間的關係。

社會的生存，是依靠社會的遺傳，而生物個體的延續則是藉著生物的遺傳，社會的延續就有賴於社會對其分子所實施的社會化了。上一代將社會文化傳授給下一代，這就是所謂教育的方式了。在社會化的過程中，未成熟的社會分子，經由

教學的過程，獲得了生活的經驗、技能、態度、信念和行為規範等。一方面社會的遺產，保留下來；另一方面共同的社會生活經驗，使社會各分子為之結合在一起，社會就在經驗的傳遞過程中，維持了生存與發展。因此，吾人可以說，社會的延續是有賴於個體的社會化——教育。

(一)賀銳斯·曼對於學校的基本認識

十九世紀中期的美國，尚致力於公共教育的推廣，顯然對學校的看法，賀銳斯·曼是會有著不同的主張。賀銳斯·曼深信共和國的基業，有賴於教育的奠立。但是，當時教育機構，多半操諸在宗教團體的手中，因此，賀銳斯·曼所嚮往的學校乃是：

1.學校是公共的，而不是某一社會團體所據有的教育場所，他強調的是公共性（Public）。

2.學校是大眾的（Common），而且是一視同仁地為各社會階層子弟所服務者。

3.學校是自由的（Free），這是指學校的功能，在於發展人們的智性，使其不會受到無知的蒙蔽。

4.學校是共有的，故不能由少數人維持、支援，而須經由公共賦稅，作為學校維護的經費來源。

5.學校是公民養成之所，共和政府的主人——公民，須由公共學校培育之。

6.公立學校是不傳授宗教教育的機構，因為，公立學校是全民所有的學校。

秉持天賦人權觀念的賀銳斯·曼，對於學校所提供的教育機會是從眾人平等，人人皆能享有的普遍律來論教育的。在賀銳斯·曼的心目當中，免於無知而真能奉獻於民主社會的自由民，是需要從公共學校中培養的。因為，它沒有宗教教派的色彩，同時在公共經費的支應下，當會受到全體社區人民的監督，是故學校必定是社會的公器而不致於淪為禁錮人心的迫害工具，這樣才不會使民主社會受到任何的傷害。

(二)杜威對於社會的基本認識：

1.民主的社會裏，存在著顯著的流動性。社會中有充足的管道，分配社會的經驗，因而在教育實施上，較能注意到教育其分子具有個人的創造性與適應性。

2.民主社會中，社會的利益，被社會中各分子廣泛地享用到；利益不是由某些社會團體所獨佔。

3.自由民主的社會中，社會團體間的交互活動的自由性，大於專制社會中團體的。

4.杜威強調社會經驗的交流。他以為一個社會的存在，乃是藉由社會經驗的傳遞而繼續存在。社會的存在，亦有賴於團體之間的溝通，如此，才能使同一區

域的人民，有著共同的生活經驗。

5.社會團體間的溝通是社會團體組織結合的一種方式。社會組織間的溝通是負有教育的意義，因為在溝通的過程中，社會組織中的個體，會從溝通中，分享他人的經驗，領受他人的思想，因而對個人發生了態度上的轉變。杜威深信的一個道理，就是與他人溝通時而未受其影響者是不會有的。

杜威說道：

「因此，實在地而言，任何社會的安排，如果是有社會性的或與人共享時，對那些參與者而言，必具有教育性。」（註三〇）

6.社會和教育發生密切的關係，充分顯示在社會環境影響個人社會經驗的成長上，一個無生命的物體，對其週遭現象的改變，並不關心，並不在意。然而對於一個社會中的個體，情形却是不然的，他留意於社會環境對他的影響，而這些影響是藉著社會傳播媒體，來影響個體的，顯著的例子如語言。因為語言是學習事物的重要工具之一，個體從社會交互活動中，助長了個人社會經驗的重組及生長。

杜威對於學校的基本認識：

1.學校為一特殊的社會環境。社會中充斥著各種交互活動而來的經驗，未成熟的個體，或無意地藉著社會性的交互活動而使個人的經驗成長；或有意地在成人控制的社會環境中，使個人的經驗繼續不斷地重組、成長。因此，學校可以說是一個設計性的社會環境。一個好的家庭環境，勝過另一個家庭環境，主要的是前者對環境作了一番選擇，顯示了智性的作用與意義。

2.學校是一個限制環境中，對心智習慣產生影響的社會機構。學校在使環境發揮教育的功能上，必須審慎選擇適宜的環境因素，剔除環境中不適當的因素，如此社會的進步才有可能。

3.學校是突破個人所處社會環境的一個場所。現代社會是在大社會中包含了許許多多，形形色色的小社會。每一個小型社會，都有它的社會環境及與社會環境交互活動而產生的個人經驗。學校是將個人從不同的社會環境，集合在一起，從而接觸其他社會環境的一個場所，這也就是說學校提示了各種不同社會環境及其經驗給受教者，如此，突破了個人所屬社會環境的侷限，開拓了個人經驗的領域。

4.學校是協調和統整個人不同社會經驗的機構，例如：個人從同儕得來的信念，可能與學校生活的規範牴觸，也可能家庭中的行為規律與同儕的行為規律有所衝突。學校的功能就在統整這些鄰居、宗教團體、社區、街坊間的經驗衝突。

5.對學校的了解，不完全從靜態的物質環境上去了解，反倒要從動態的、功能的、歷程的層次來了解。這樣看來，學校應該較著重它的傳遞作用，強調學校的媒介作用，因為學校是提供個人社會經驗成長與發展的一個最佳機構，在人為

的、控制的環境下，個人的社會經驗才能獲得有效的重組與成長。

6.學校是帶動社會進步的一種社會組織。倘若學校充分地達到了它應有的功能，那麼學校在將個體引導至社會而使其成為社會的一員時，在教育歷程中個人所薰陶到的服務精神，自我指導方法等，將來都會對大社會產生影響。換言之，如教育成功的話，未來社會生活就更有價值，更和諧而令人喜愛。（註卅一）

三經驗與教育

傳統哲學上，比較強調經驗的認知性，因而往往將經驗視為認知活動的一種結果，加重了經驗具體性的意義。不過，主張變異哲學思想的杜威，較為傾向於以認知歷程來取代認知結果，他從生物學的見地，來了解人與環境的作用。他覺得人和其他生物體一樣，不時地與環境產生著交互的活動。但是，這種活動不是單向式的作為，人對環境的作為，會導致環境對人的施為，在作為與施為的交互作用過程中，人會產生經驗。

「在主動方面言，經驗是試探——其意與試驗的意義相同；在被動方面言，經驗即施為（Underdoing）。當吾人經驗一事物時，吾人會產生作用，而事物也會做出一些反應，然後吾人會遭受或經歷前述作為的結果。吾人對某事物有所作為，然後事物對吾人有所反應。此即為一特殊的結合，這二個經驗層面的連結，可以估評經驗的豐盛性及價值性。因此，單單活動，不會構成經驗。」（註卅二）

杜威對於經驗的重視是無以復加的，因為，他深切地認識到經驗才是真實的存在，至於經驗的重要意義，可列述如後：

1.經驗是具有成長性的。人們在與環境產生交互活動時，所獲致的認識是會應用在類似的情境中。幼兒看到燃燒的蠟燭，用手去觸摸，在熱灼之後，蠟燭對幼兒所引起的燒灼的認識——二種現象間的關係，是會繼續增加的。這裏也就肯定了新舊類似經驗的關連性。

2.經驗是有預測性的。在相似情境下所獲致的經驗，個體可以將之應用在以後類似情境的認識上。這就形成了對隨後情境的預測能力。個體從行為與反應間的因果關係上，能夠了解到隨後可能要發生的現象的結果。

3.經驗是有行動性的。個人與環境交互活動中，對環境作了一些行動，他會從行動所引起的反應，產生了意義上的認識。因此，經驗就有著二個先前提到的層面，即其一是主動的作為；其二是被動的施為。換言之，個人經驗的活動是會引出環境的反應——施為來。

4.經驗是要有連結性的。個人對環境的作為與環境對個人作的施為，這兩者之間的連結，能產生意義，才是個人獲致經驗的真正意義。有意義的經驗，就是指兩者所產生的連結為個人所認識到。前者對環境作了一些試探和嘗試，後者則提供了一些教導和學習。如此，經驗的內容，才能豐富起來。

5.經驗是有繼續性的。說得清楚一點，經驗是存在於作為與施為所交織的歷程當中，而且，經驗是繼續地發展著的。因而，經驗不能視之為一靜止而不動的結果，它是隨著人的作為，繼續發展著的。

由於將經驗採取較為廣泛的意義來看，因此，杜威對經驗的界定，就不限於認知的一隅了。個人在環境中的作為所引起的種種環境施為，不論是認知的、情感的、感受的、苦痛的、行動的種種，都是經驗一辭所要概括的。由此可知，個體對環境的參與乃是產生經驗的一個主要條件，不管這種參與是直接的參與或是間接的參與。

經驗與教育的關係，吾人可以從杜威對於教育所下的一個專技性定義中看出來，杜威為教育意義的界定，有下列的說法：

「教育即經驗的重組或改造，以便增加經驗的意義並增進爾後指導經驗或控制經驗的能力。」（註卅三）

就杜威的觀點言，個人所從事的活動，會隨著個人的經驗而增進對活動和結果間連繫的認識。個人對活動初初開始的狀況並不甚了解，甚至會有些盲目性的試探行動在內。在活動的過程中，個人甚至對於活動所引起的相互性的活動，認識不夠。當然，對於活動的結果如何，更是所知不多了。個人從經驗活動中，能夠認識到活動間的關連，對於尚未發生的行為結果，如有了較為清楚的認識，這就是經驗的改造或重組，亦即教育的意義。

另外，經驗和教育的關係，顯現在經驗具有指導或控制爾後所發生的經驗，此亦可謂教育性的經驗。當一個人不僅知道他所為何事，而且，還能夠預先了解到活動的結果，並預先使活動的發展，能朝著個人所欲的方向發展；亦即期望所發生的結果，令其發生而避免所不欲發生的行為結果。在利用所欲發生的行為結果和避免所不欲發生的行為結果上，個人就控制了行為引發的經驗。因此，教育和經驗的關係是極其密切的。概括地說，兩者的關連性在於：

- 1.當個人認識到經驗的意義時，這種經驗就具有教育性了。
- 2.教育即在提供個人認識經驗的意義，並提供經驗的繼續重組或改造。
- 3.經驗的結果，倘若並未提供行動者一些預見和控制經驗的能力，那麼這種經驗，就沒有改造或重組的價值了。
- 4.經驗的重組或改造是需要經驗所在環境的改變。因此，教育的活動，不單是個人內在能力的發展，而且也是個人外在環境反應的配合。
- 5.教育既然是經驗的重組或改造，因此，經驗活動就是此時、此地個人與環境交互活動的開展了。處此情況下，教育就不是過去經驗內容的吸收和未來經驗的事先預備了。

這就是杜威對教育的了解。這顯示了教育的了解不單應從過去和未來來了解教育，更應該從現在了解教育。

三 教育的意義

民本主義教育思想的代表人物，可以杜威為首要。故有關教育的意義，亦可以杜威之「民本主義與教育」一書中的教育涵義為範例加以說明，現摘錄數則如下：

1.「教育的歷程就是一個繼續重組、重建和轉變的歷程。」（註卅四）

2.「教育即經驗的重組或改造，以便增加經驗的意義，並增進爾後指導或控制經驗的能力。」（註卅五）

3.「就廣義而言，教育乃是社會生活之繼續。」（註卅六）

另外，就教育的狹義觀點而論，杜威有著下列的一個定義：

「一般人都了解到學校教育的目的，就是透過確保成長的能力，使教育繼續下去；使受教者傾向於從生活本身獲得學習，而且使生活的環境，成為學習的歷程，這乃是學校教育宗旨之所在。」（註卅七）

從前面的一些教育定義看來，杜威把握住了教育即生活的特性，他捨棄了教育的回顧（retrospective）論點，也否定了教育的展望（prospective）論點。他採取的論點，可以說是現實的論點，因為從回顧的論點來看教育，往往以為教育是將人類社會生活的經驗，加以傳遞、保存，甚至以過去形式化了的社會經驗，作為陶冶個人心智的一些材料。在這種教育論點下，教育活動的重點，放在過去的經驗、知識、技術，因而往往與現實社會的生活經驗相脫節，故教育所關注的事項是過去的那些形式化了的知識。教學的活動，當然也就侷限於熟稔這些有價值的形式知識。

其次，從展望的論點來看教育時，難免會將教育的活動，視為一種未來社會生活的預備。教育活動的重心，就放在未來而不是過去，更不是現在了，因為，一個未成熟的社會分子，所要形成的一切特質，都是以未來社會理想一分子為其範型。這種教育的論點，一方面抹殺了現在社會生活經驗的價值，亦未必能和爾後的生活經驗相互有連貫的事實；一方面也忽略了個人經驗是一種繼續不斷的發展歷程。在現實社會生活經驗和未來社會生活經驗之間是沒有一個隔絕的鴻溝。將教育活動的重心，置諸於未來，難免會使個體的學習心理驅力為之延宕下來。

杜威經驗的繼續成長說，使他將教育活動的重心，放在與現實生活經驗關連的活動上。在杜威看來，教育既不是為未來生活作準備，也不是以過去的生活經驗，來形成一個認知性的心靈；也不是複演人類過去生活經驗的軌跡，更不是開展個人先天的稟賦。教育就是個體在社會生活環境中與環境不時地作出交互活動而使個體增進了因交互活動而來的經驗，有着更充實的認識，並具有控制經驗的能力。在這一連串繼續重組經驗的過程中，個體經驗的繼續重組、改造、轉變，於是不會休止。這種教育的涵義，當然矯正了過去視教育與現實社會生活不相干的弊端。「教育即生長」、「教育即生活」，這些耳目一新的教育涵義，才漸漸為

人們認識到。

四 教育目的

重視歷程真實性的杜威，對於目的在開展歷程上，所扮演的角色，提出了與前人不盡相同的見解。目的不能被視為存在於歷程之外的；目的也不是事先預懸於活動之外的。目的是具有智慧的性質，在歷程的開展上，目的具有指導活動的作用。在杜威看來，要使活動具有智性，就得對活動有一縝密的詳實計劃，否則活動在嘗試與錯誤的動作下，會無法使活動完滿地照所願的開展下去。

在「民本主義與教育」中，杜威曾經提到了良好目標的一些規準，即：

1.一個良好的目的，必須是從現存的條件中產生的，目的必須與已經進行的事物相關連；必須與當時情境的有利條件和困難條件相連結。

2.初初出現的目的，僅是一個試探性的草案或大綱。在活動中，經由測驗以定其價值，外來的或插入的目的是不會與情境的實際情況，有任何關連的。

3.目的必須經常表示活動的有效性。在一連串的活動中，目的即在使活動有其成效的意義，期使此一活動，成為下一活動有效開展的條件，就使下一個有效的活動實現之後，成為再下一個有效活動的基礎，如此連續有效地開展下去，目的才真正有意義。（註卅八）

至於將上述目的的規準，應用在教育上，有關教育目的的重要觀念則有下列幾點：

1.一項教育目的，必須奠立在受教育個人內在的活動及需求上（包括原有的本能及習得的習慣）。

2.一項教育目的，必須能夠將正在進行的教學活動與實現目的的方法互相配合。

3.教育家必須反對一般性及終極性的教育目的。（註卅九）

在討論到教育目的時，人們必須首先想到民本主義教育哲學家杜威的一些觀點。從教育即生活的觀點來看，教育本來是與社會生活相互密切地關連著，由於社會生活經驗的急遽增加，再加以社會生活經驗在教育上的抽象化和符號化，愈發使得教育的內容，走上了形式化。這種情形的存在，加速了教育和生活經驗的脫節。在杜威強調教育應與民主社會生活經驗繼續的交互活動下，教育應該成為民主社會生活歷程的一部分。民主社會生活的經驗，必須與教育有著密切的關連。教育的歷程即在提供個體在民主社會生活經驗歷程中更多的經驗之成長與重組。

教育即生長，除了生長以外，是沒有其他目的的。教育上若有所謂的目的，那乃是父母、教師、人們所有的目的，而不是在教育歷程中，接受教育的個體所擬定的目的。因為在教育歷程中的個體，其所具有的教育目的，即是具備更多的民主社會經驗之成長和重組。簡要地來說，民本主義教育的目的，可以提示如下：

1.民主不是理論而是實際的社會生活。因此，教育的目的，就是繼續此一社會生活經驗的成長、重組和改造。

2.作為經驗繼續成長的教育，即在民主社會生活中發現價值，並使個體確認其為目標而予以追求並實現之。（註四十）

3.培育具有獨立而批判思考的能力及積極參與民主社會生活的個體。

4.民主和教育是互相影響的二個社會變異歷程。教育的目的即在使民主社會的意義更為彰顯；使民主生活的經驗更為創新。

5.民主社會生活中，需要熟悉社會生活經驗的個體，尤其是需要具備智性判斷事物的能力及溝通經驗的能力。

6.民主社會生活中的個體，須是一位自尊的、自主的、自足的及自由的個體。他能忠於工作、獻身於民主、與人合作、樂於分享其經驗。

總之，從教育歷程中特定地列出一系列的教育目的，是不太切合於杜威對教育目的的看法。不過，教育活動如能真切地與民主社會生活經驗歷程之開展相互參照，則教育活動所組成的一連串的歷程，就不會溢出於社會生活經驗的範圍之外了。總之，教育就是民主社會生活經驗的重組、改造與成長。

教育內容

教育內容可以說是達到教育目的的一種工具。民本主義中的近代學者，在信奉實用主義的哲學思想下，諸如杜威、克伯屈（William H. Kilpatrick）、波德（Boyd H. Bode）等人，在教育內容的論點上，就比較傾向於不以固定型式的知識、絕對的觀念及實體性的事實，作為教育的內容。由於社會經驗多是處在尚未確定而繼續發展的狀態下，故最為符合這些學者的是將宇宙視之為一繼續演進歷程的觀點。

從一個簡單而樸實的觀點來論，教育內容就是生活在民主社會中的個體與其他社會分子在生活結合時所說、所做的種種內容而已。基本上，教育內容不能脫離開民主社會的生活經驗。

民本主義者相信，真正符合民主社會的教育，不能祇由少數社會菁英分子去接受形式化了的教育內容——抽象的知識就算可以了。教育的內容，必須與受教者的社會環境相符應。因此，教育者的主要工作，就是設計適切的教育環境，提供學習者所要接受的刺激，以指導學習者的學習進程。在受教者接受刺激、指導反應的過程中，以期形成思想上、道德上及情緒上的性質。

關於教材方面的論點，下列意見，頗有值得注意之處：

(一)討論教材方面的問題，傳統上祇是從教師、成人或形式化了的知識見地出發，往往未能兼顧到學習者的立場。如此，會使教材和未成熟社會分子的實際生活經驗相脫節。

(二)基本上，學校是社會的雛型。學校所教授的內容，必須切合於社會生活的

經驗，尤其是活生生的社會問題爲甚。

(三)教學的內容，如果能夠出自於學生所關注的問題，而這些問題是自然地引發出來，則教材的選擇，就頗能迎合學習者的需求了。

(四)教材的選擇應以學生個人直接經驗認識者爲佳。此種認識方式得來的教材，能增進學生應用經驗的效用及擴大其經驗的意義。

(五)民主社會是要將知識落實在社會的基礎上。因此，不論是何種資料，也不論是何種系統化了的知識，都是在社會環境下形成的，而且均由社會媒介爲之傳遞。

(六)民主社會中，教育的材料不是少數人所專享的，而需以常人爲前提，選擇材料，然後才顧及到專業的需求。

(七)民主社會注意到教育的不同，往往造成了不同的社會階級。鑑於基本知識應爲大眾所共享，因而教材的選擇，必須以多數人所能共享者爲原則。

(八)從教師的觀點言，教材是指有用的資產，可用的資源，確定了的認識或邏輯上有其一定關連性的材料，不過，這些對於學習者却會有著經驗上的鴻溝。

(九)從學習者觀點言，教材是浮動的經驗，不完整的經驗，需要與個人的工作活動相連結。因此，所教的與所學的材料，這其間是有所差異的。

(十)就教材和教學的關係言，教學即在使學生的經驗趨向於教師所有的經驗之謂。

由前面論述可知，民本主義教育家所重視的教材，並不是那些與社會生活經驗相隔絕而系統化的知識，而是強調在學校教育中，教材的選擇，須從社會生活經驗作爲開始，就是已經組織和系統化了的知識，也是先從生活經驗上相關連的地方開始。至於構成教材內容的一些科目，現在擬列舉如下：

1.遊戲與工作：爲了打破傳統教育的窠臼，民本主義教育家希望以類似校外兒童從事的遊戲與工作，將教學的型態能有一突破性的改變，亦即以活動來實施教學。此處的遊戲及工作是指有建設性的活動而有助於學生身心及道德的成長者，例如：郊遊、園藝、烹飪、唱歌、演戲、鋸木、印刷、編織、繪畫、說故事、讀、寫等。基本上，這些適合於學前及初等教育的教學內容，都是從活動中及做實際的演作中，學習到了技巧和手藝，如何做？就被認爲是邁向成熟學習的一個開始。

就以前述的園藝來論，園藝的教材，並不是爲了培養園藝人才或純爲休閒而設計的課程內容。實則經由園藝教材，使學習者認識到耕種及園藝的土壤以及農耕在民族發展上的地位。由此而認識到植物生長的情形、土壤的化學知識以及光線、空氣、潮濕等對動、植物生活的有利或有害的影響。從園藝而再進一步的進入動、植物以及對人類生活關係之探究，乃是此一教材的真正作用。

2.物理學：學習物理學的知識，並不是從抽象的觀念作爲開始，而是從具體

及常用的工作器具上著手。物理方面的知識，係來自於利用機器及工具，學習者從槓桿、滑輪、斜面體的實用中發現知識。另外，從電學上了解到電子通訊、交通、照明等方面的效用。知識和社會的連結，就是民本主義學者所極為關注的一個教材環節。

3.數學：數學為極其抽象的知識之一，不過，數學中也有實用性的科目，如幾何最早就是運用在土地的丈量上。另外算術乃是對事物的計算時有所需要。由於科學研究的逐漸增多，利用數學知識之處，亦愈來愈多。

4.歷史：歷史教材的作用，就在於透過背景性的內容，對個人非直接及非個人接觸的生活能有充實，更有自由的意義。歷史所重視的是社會層次，而地理則重視的是物質層次。歷史描述了人類社會生活當中的成功與失敗；表現了過去人們經驗活動的功過得失。歷史所強調的，不是時間，不是過去的發明如何？而是了解以往人類如何在自然的限制下，作出了對自然的征服。

5.地理：在選擇地理教材時，必須將人與地球的關係，列在考量的範圍內。地球是人類的住所；也是人類追逐、探險、競爭的場所。地理的教材，必須兼顧到整個人所棲息的園地，而不可淪為瑣碎的資料，列述山有多麼高？河有多麼長？縣的界線在那兒等等。地理教材如果能夠將學習者引發至自然環境的認識，那就算是成功了一大半。是故，如何以整然的地理教材，作為學習者的資料，也就顯得格外重要了。

6.科學：科學知識構成了現代課程的一個重要內容。科學被認為是經由觀察、反省思考及試驗方法而形成的結果。同時，科學也是認知上以求取完美境界之意，作為教材內容的科學知識，就須注意到：

(1)科學知識在構成教材內容時，必須不可忽略了科學知識乃係利用科學方法而始獲致的知識。

(2)科學知識在教材內容中，必須注意到相互的關連性，不要使科學的知識陷於孤立、瑣碎及零散。

(3)科學知識是來自於人的經驗活動。在教材內容上，科學知識不應僅限於學習那些抽象的符號，而忽略了符號意義的掌握。

(4)科學知識是吾人對所欲認知者以科學方法而獲得者，不過，科學知識也有其社會層面的意義，如：科學的進步，促使人們具備了發展的觀念，改正了人們懷古的情懷及建立了前瞻性的人生態度。

(5)科學知識也帶有促進社會進步的功能，因此，將科學知識列入在課程內容時，切忌陷於抽象的、符號的及公式化資料的認知。

站在民本主義者的立場，科學知識和人文知識，在選擇教材內容時，必須予以同等的重視。二者不僅不是互相抵觸的，同時二者皆有助於學習者，明瞭人類經驗的多樣性。科學——以自然科學知識為例，其對社會中人與人之溝通，厥功

甚偉。其次，在認識到社會發展的工具及阻碍時，也有賴於完整的人文知識。總而言之，知識解放了人的理智，促進了人與人之間的了解與同情。因此，祇有合乎人性的知識，才是合乎教育的知識。

另外，依照杜威教育思想的闡述者克伯屈（Kilpatrick）的意見，有關教育內容方面，可從初等、中等及高等教育三方面作一敘述，其意見如下：

基本上，課程的內容，乃是達成教育理想的工具。在運用上，課程內容的主旨乃在達成：

1.完整性（All-Roundedness）：即視生活的內容愈豐富，意義愈充實，乃為生活的鵠的所在。

2.意識到的理想為目的（Conscious Ideals as Aims）：具體的行為是難以計算的。是故若欲求取每一行為的完美，必須訴諸於個人行為才行。於此，正如讓各個學習者自己認識到求取完美的理想以作為要求個人行為理想化的動機，因而，可促成個人興趣的成長。

3.繼續成長為目的（Continuous Growing as the Aims）：民本主義者相信，教育應視為一自我指導生活的歷程。依此一論點，學習者對於生活歷程中的任何學習，都不會產生「延遲性價值」（deferred values）而減弱了學習的成效。（註四一）

至於各個教育階段的教材內容，克氏雖沒有詳細列出課程組成的內容，不過，克氏對於課程之型態，倒是有所論述。

關於初等教育方面：以統合的知識為主，先不要強調知識的分化。因此之故，初等教育的課程，在實施上當以普通教育（general education）為主。蓋因生活經驗若過份分化，難免會產生支離破碎的感覺。同時，過份的將生活經驗割裂，難免形成了將教育視為工廠生產製品，分工製造產品之感。

是故，初等教育的教材，是以「充實的生活」（full living）為考量選擇教材之尺度。

關於中等教育方面：至於中等教育方面的課程內容，一方面要繼續初等教育中之普通教育的內容來實施，另外也須為專門化的生活經驗之學習預作準備。至於究竟用何種課程類型予以實施之？克伯屈則認為不妨以「核心課程」（the core curriculum），提示一般共同性之生活經驗。另外，對於將來打算進入大學的學生，則設計熟悉一些分科的知識內容。

關於高等教育方面：對於以學院為主體的高等教育，其教材內容，若以教育性質來區分，下列幾項可為主要範圍：

- 1.普通教育提供共同的知識及生活經驗；
- 2.職業導向的課程內容，為直接有關專業之預備者；
- 3.非職業性課程而陶冶個別興趣者，如：文學、音樂；

4. 工作經驗而為專門性之專業活動所需者。（註四二）

總而言之，民本主義的教育家，較為著重社會經驗作為教材的內容，一則由於社會經驗具有了開放性的特質，在教學討論過程當中，殊難理出一個絕對正確的論斷來；再則社會經驗是學習者生活內容的一部分，尤其是關於民主政治生活的經驗，更是與學習者不可須臾而離者。因為民主實即生活的一種方式也。基於這一原因，社會研究在初等教育階段，也就格外受到民本主義學者的重視了。

伍、結語

西方民主政治思想及其實施之淵源，起自希臘雅典城邦，就時間而言，已有二千餘年的歷史，無奈由於歷史的嬗變，民主政治思想及實際，並未繼續發揚光大。及至十八世紀以後，民主政治思想與實施，才在歷史的環境中孕育滋長，而開其先鋒者則為英、美兩國也。時至廿世紀的今日，民主政治的實施，已經成為多數國家所致力實現的一項政治理想矣。

就教育與政治的關係言，一個國家多有其建國的政治理想，此一政治理想，每每寄望於教育的實施予以實現之。職是之故，教育與政治理想之間，常見有一手段與目的的關係。然而在人類歷史的發展過程中，既然民主政治已經成為現今大多數國家政治努力的一個方向，因此，了解西方民主政治思想下其教育的思想，當有助於吾人「他山之石，可以攻錯」的借鏡作用。

次就民主政治制度下的個人而言，西方教育家不論是在教育的思想上或對民主政治實踐的批判上，多明確地體認到個人必須具備一些符合民主政治制度中社會一分子的諸種條件。一個民主社會中的理想人——公民的培育，就交付給教育予以完成。

綜觀美國一些具有民本思想之教育家的論見，每多傾向於著重養成具有獨立思想的個人，為實現民主政治理想的一項途徑。在配合教育理想、教育制度、教育材料及教育方法下，希冀教育成為協助推進民主社會的一項利器。

本研究為期對西方民主思想之淵源、民主的涵義、民主政治的條件、民主與教育的關係、民主教育的哲學基礎、民本主義的教育思想等，均有所探討，以便使教育與民主的關係能有更深一層的了解。至其重要的教育思想家則以美國杜威為列舉之主要對象。蓋因其畢生所致力理想，即在藉由教育以實現民主政治之理想是也。

註 釋

- 註一：Lesie Lipson The Demonatic Civilization New York Oxford
Universoty Press 1964 P.7.
- 註二：同註一。
- 註三：同註一，頁 22。
- 註四：同註一，頁 28～29。
- 註五：同註一，頁 33。
- 註六：同註一，頁 35～36。
- 註七：Bertrand Russell History of Western Philosophy The Southeast
Asia Book Co., Inc. 1960 P 64
- 註八：International Encyclopedia of Social Sciences Edited by David
L. Sills The Macmillan Company & The Free Press 1968.
Vol.9.PP 466-7.
- 註九：同註八，頁 567～8。
- 註十：同註七，頁 726。
- 註十一：The Fontaua Dictionary of Modern Thought Edited by Alan
Bullock and Oliver Stallybrass Fontana/Collins Alan Bullock
& Oliver Stallybrass 1977 PP 160-1
- 註十二：同註八，頁 115。
- 註十三：Saul K. Padover The Meaning of Democracy Frederick A.
praeager, Pullichers New York 1964, PP 79-90.
- 註十四：John Dewey Democray and Education The Free Press, New York,
1966 P 87.
- 註十五：John Dewey Edited by Jo Ann Boydston Southern ellinois
University Press London and Amsterdam Feffer Simons, Inc.
1976 Vol.
- 註十六：A. B. Saye & M. B. Pound Principles of American Goverment
Prentice-Hall., Englewood Cliffs, N. g. 1966. P 28.
- 註十七：H. G. Warren etc, Our Democracy at Work Prentice-Hall, Inc,
Englewood Cliffs, N. g. 1967. P6.
- 註十八：Boyd H. Bode Democracy As a Way of Life, The Macmillam
Company 1950, PP18-19.
- 註十九：同註十七，頁 8～9。
- 註二十：同註十四，見緒言。

- 註廿一：Frederick M, Binder Education in the History of Western Civilization, Collier-Macmillan Canada, Ltd, Toronto, Ontario 1972. P28
- 註廿二：同註十四，頁 84。
- 註廿三：R. Freeman Butts & Lawrence A. Cremin A History of Education in American Culture Henry Holt and Company New York 1953. P 217.
- 註廿四：John Dewey The Middle Works, 1899-1924 The Southern Illinois Unisersity Press 1977. P239.
- 註廿五：同註廿三，頁 194。
- 註廿六：The Republic and the School Horace Mann On the Education of Free Men Edited by Lawremce A. Cremin Teachers College, Columbia University 1957, P58.
- 註廿七：同註十四，頁 328。
- 註廿八：John Dewey Reconstruction in Philosophy The Beacon Press Boston 1964, P 54.
- 註廿九：Van Cleve Morris Philveophy and the American School Houghton Mifflin Company Boton 1961 P 272
- 註三十：同註十四，頁 6。
- 註卅一：John Dewey The School and Society The University of Chicago Press, Chicago & London 1943 P29
- 註卅二：同註十四，頁 139。
- 註卅三：同註十四，頁 76。
- 註卅四：同註十四，頁 50。
- 註卅五：同註十四，頁 76。
- 註卅六：同註十四，頁 2。
- 註卅七：同註十四，頁 51。
- 註卅八：同註十四，頁 104～7。
- 註卅九：同註十四，頁 107～9。
- 註四十：John L. Childs American Prag matism and Education Henry Holt and Company New York 1965 P 294.
- 註四一：William Heard Kilpatrick Philoesphy of Education The Macmillan Company New York 1951 PP320-22.
- 註四二：同註四一。