



助（增）產本土教育理論

何福田／國立教育研究院籌備處主任

前言

理論是引導行動的指南針。教育理論就是泛指引導教育活動的指南針，包括教學理論、訓育理論、教育與學校行政理論等等。所以，一國之某一教育措施必與其背後所持之教育理論有密切之關係。然而一國之各種教育措施，不知同時使用了幾千幾百種教育理論，或明知或暗合，且其中不乏相互牴牾之處。

這些教育理論，或出自本土，或來自國外。幾乎沒有哪一個國家所使用的教育理論純粹是出自於本土而絕無來自於國外，反之亦然。即使是高度獨裁專政的政府，其各種教育措施中，也可找到幾個符合民主政體思想的教育理論；而在高度民主自由的國家，其各種教育措施中，也難免會出現幾個不符民主思想的教育理論。也許在初民時代，國家剛剛形成不久，沒有國際交流經驗，甚至不知有他國存在，是時之教育沒有成熟之教育理論可用，只能以政治領袖、官吏、耆宿耄耋之言論為教材，自然沒有來自國外的教育理論。除此之外，特別在今日世界有如「地球村」的世紀，每一個國家的教育，必然充斥外國的教育理論。本文所欲討論者，乃本土與外來的教育理論，在比重上，孰輕孰重的問題，不是該不該有本土的教育理論，或該不該有外來的教育理論之問題。

教育理論的共相與殊相

教育理論是人為的，不論是一人之創見，或為多人所共創，基本上，都不是真理。因此，所有教育理論都應該接受兩大考

驗：其一為是否具有普遍價值？其二為是否切合當前需要？

所謂「具有普遍價值」，是指該理論雖非真理，但無法指其錯誤，猶如在百分法裏得到90分，雖未滿分，卻是個好理論；所謂「切合當前需要」，是指該理論已經具有普遍價值，而且在此時（時）此地（空）與時空交互作用的當下，經過考驗，這個好理論可以適用而言。

有時，好理論不一定適用於當下的情境。譬如：孔子（前551-前479）的「有教無類、因材施教」理論，誰能指其錯在何處？其「具有普遍價值」應無可疑。但事過2500多年，當今世界各國還有許多國家沒有「足夠的條件」實現這個理論。亦即：有些國家條件較佳，並已實施這個理論因而獲益；有些國家根本沒有實施的條件，只能「心嚮往之」卻無能為力；有些國家已經走上這條路且獲初步效果。足見孔子的「有教無類、因材施教」理論對某些國家而言，因條件不足（如無足夠的人力、物力）而不能「切合當前需要」。又如孟子（前372？-前289）的「民貴君輕」理論，杜威（John Dewey, 1859-1952）的「民本主義」理論，兩者內涵極為相似，也都是好理論，但也都遭遇如同「有教無類、因材施教」理論，不能立刻實施同樣的困境。

很明顯的，好理論並不一定都好用，更不一定誰都可以用：條件適合就好用，條件不適合就不好用。有時候所謂條件適合不適合，與當前常用的「配套」有密切的關聯。如配套夠不夠？配套好不好？都會影響其使用的結果。



在各種教育理論中，有的只要是圓顱方趾的人類都可適用，有的只適用於東方世界或西方世界，有的只適用於已開發國家而不適用於未開發國家。為什麼呢？因為教育理論既然是人為的，則其理論的形成，便有人同此心，心同此理的一面，故而只要是圓顱方趾的人類都可能有其適用的一部分；但也因為是人為的，故其理論的形成，便少不了受其語文、歷史、地理、文化背景、意識型態等等的影響，而有其差異，就如有些藥品，未必適合各類人種服用一樣。

又很明顯的，某一時一地產生的教育理論，未必能放諸四海而皆準：試驗過後，發現利多於弊，就準；試驗過後，發現弊多於利，就不準。其關鍵在「試驗」，故無試驗的貿然使用外來教育理論，只怕會碰到「橘逾淮為枳」的現象，不僅走樣，而且受害。

開礦顯能或開店增能

個體接受教育為什麼成為可能？這是「認識論」所討論的議題。很明顯的有兩個極端的理論。一個是個體本來就有這個東西，另一個是個體本來沒有這個東西。

法國哲學大家合理派之祖笛卡兒（Descartes René, 1596-1650）的天賦觀念說就是前者的主張，所以教育只是把原有的東西開採出來，把它擦亮，使它的本然能做充分的、良好的展現。教育就好像開礦，這個礦場蘊藏金子，只能開出金子，不能開出銀子。你不開採它，它就永遠深藏地下，無由顯露。故教育就是「引出」，就是「顯能」，就是開發「潛能」（potential）。教育工作者愈能了解教育就是開礦的本質就愈能把個體的潛能開發出來，個體受到正確的引出就愈能顯現其能耐，洵至把潛能變顯能。古希臘大哲學家蘇格拉底（Socrates，前470？-前399）有名的「產婆術」說老師猶如產婆，不能使學生有孕，只能幫助學生順利產出胎

兒，這種理論乃典型的開礦顯能說。

另一個極端的理論是個體之悟性有如一張白紙，染於蒼則蒼，染於黃則黃，你教他什麼，他就有「可能」學會什麼。個體又像柔軟的陶土，你想把它捏成什麼形狀，它就依你所願成為什麼形狀。亦即個體具有可塑性（plasticity），不像前述另一極端說法：個體具有與生俱來的性向（aptitude），「牛牽到北京還是牛」，你想把牠變成馬是不可能的。人如一張白紙是英哲經驗派大家洛克（John Locke, 1632-1704）的主張，所以教育工作者應該選定優良的教材指導學生學習，你「灌輸」他什麼，他就擁有什麼。學生就好像開一家雜貨店，店裏本來空無一物，進什麼貨才能賣什麼東西，而且你愛進什麼貨都可以。這與開礦有別。礦場本身就具有某種礦物，雜貨店自己不生產物品。此說認為：知識由外而內，外加給他什麼，他就能有什麼，故如開店一般。雜貨店能否開成百貨公司，就看你如何累積（增能）與如何經營。

「認識論」（Epistemology）是學習所以可能的基本理論，可有心理學派、論理學派與形而上學派等等之別。上述「開礦」與「開店」兩極端之說法，西方學界固然針鋒相對者有之，而融和之者亦有之，如：實在的經驗論（Realistic empiricism）、實在的合理論（Realistic rationalism）、觀念的經驗論（Idealistic empiricism）、觀念的合理論（Idealistic rationalism）者是（商務印書館編審部，1971，p.858）。

在我國，孔子「因材施教」理論的前提是每個學生的材質不同，故宜運用不同的方法，授以不同的教材，最後才能「各顯其才」。如果只就這一說法而論，孔子可算「開礦顯能說」的鼻祖，因為孔子比蘇格拉底（也屬「開礦顯能說」者）早生82年，且孔子卒後10年，蘇格拉底才出生。甚至「產婆



術」與西方所謂教育Education之字義，乃出自拉丁文Educare（e和ducere兩字組成）引出之意，皆假設學生原有某些東西可以「引出」或「有孕可以生產」，其前提都與「因材施教」同一個想法。然而孔子的「材質不同」之說，一方面有「天賦資質不同」之意，另方面也有力學、經驗之後的「材質不同」之意。如孔子曰：「生而知之者，上也；學而知之者，次也；困而學之，又其次也；困而不學，民斯為下矣！」（《論語·季氏第十六》）這種說法不難看出孔子也對後天的力學與經驗一樣可以造成「材質不同」，所以孔子也是「開店增能說」的鼻祖。又若從漢儒許慎（30-124）所著《說文解字》對「教育」所下的定義：「教，上所施下所效也；育，養子使作善也。」則可明顯看出儒家文字學大師對「教育」的看法與經驗論較為接近。可見我國學界對於認識之起源（即學習之所以可能）既有先天說法，亦有後天說法。

除孔子在一開始就有統合二者之說外，孫中山（1866-1925）先生的「知識論」有極為獨特的見解。國父知識論是以「知難行易」學說為其思想中心。他在《孫文學說》一書中，以飲食、用錢、作文、建屋、造船、築城、開河、電學、化學、進化等十事糾正傳說（殷高宗武丁之賢相，約在西元前1200多年）「知易行難」說與王守仁（1472-1528，浙江餘姚人，學者稱陽明先生）「知行合一」說的錯誤（葉學志，1985，pp.93-94）。他更引孟子（前372？-前289）的「行之而不著焉，習矣而不察焉，終身由之而不知其道者，眾也。」（《孟子·盡心上》）以證明「行易知難」為宇宙之真理（中國國民黨中央委員會黨史委員會，1973a，p.457）。他分人類進化為不知而行，行而後知，知而後行三個時期，顯而易見，極為重「行」，似屬「經驗派」無疑。但是

若從孫中山先生在《軍人精神教育》一書中所說，亦有統合「合理派」之意味。

智由何生？有其來源，約言之，厥有三種，一由於天生者，二由於力學者，三由於經驗者。中國古時學者「生而知之，學而知之，困而知之」之說與此略同。凡人之聰明，雖各因其得失厚薄之不同稍為差別，得多者為大聰明，得少者為小聰明，其為智則一，此由於天生也。若由學問上致力，則能集多數人之為聰明，不特取法現代，抑且尚友古人，有時較天生之智為勝。例如：甲乙二人，甲聰明而不好學，乙聰明不如甲而好學過之，其結果乙之所得必多於甲，此則由於力學也。而由經驗得來者，諺云：「不經一事，不長一智。」故此經驗之事既多，智識遂亦增多，而增益其所不能者，此由於經驗也。要而言之，智之來源，不外此三者而已。（中國國民黨中央委員會黨史委員會，1973b，p.484）

可見中山先生承認人之「先天」理性有大聰明、小聰明，此即生而「材質不同」也，但他強調「後天」力學與經驗的重要性，故又融和了「開礦顯能說」與「開店增能說」。

從此可知，有些教育理論屬於「放諸四海而皆準」的接近真理，超越時空的界線。但是，有許多教育活動是不需教育理論引導的。在人類有教育活動而無教育史的時代，不知歷經幾千萬年，沒有教育理論的引導，卻有教育事實的存在。教育理論反而成為教育史實的「綜合觀察」或「錦上添花」。

產生本土教育理論的必要性

從經驗上來推測教育的起源，似可得到這樣的印象：原始人類，成人肚子餓了，自



己會摘果子吃；小孩肚子餓了，大人就「教」他也摘果子吃。這就是許慎《說文解字》中所說：「教，上所施下所效也。」的寫照。因此，我們可以合理推論：人類教育起源於滿足私人日常生活的需要。其性質是私人的、個別化的而非集體化的；其內容是日常生活的技能學習；其目的是為了存活的需要。從人類教育的起源來看，起先沒有各種各派的教育哲學，也沒有聖君賢相的教導。教育只是對自然界或人與人之間的自然反應，或竟是一種反射性的行為。教育哲學所討論的各類議題，諸如：關於學習的認識論、知識論，以及為何要學習的教育目的論，這些都是教育發達到相當水準之後的事情。

也許教育起源於滿足私人日常生活的需要，但在地球上的各個地方，歷經長久的時間發展，教育遂成不同的面貌。就像長江、黃河都發源於巴顏喀喇山，也都納百川而東流入海，但因流經區域的土質不同，結果便有不同的水質，而其滋養萬物的類別遂有變異。教育的演變，亦復如是，故當今世界各地之教育面貌不同，應與其族群之奮鬥歷史不同有關。因此，不同的文化背景產生不同的教育理論（包括教學理論、訓育理論、教育與學校行政理論等等），自是順理成章之事；且其理論，僅適合一時一地而未必皆能放諸四海而皆準，自然也是可想而知的時候。

現在回過頭來看看我們的教育，用了多少外來的教育理論？用了多少自己的教育理論？我認為外來的理論要永遠多於自己的理論，這樣才能表現我們不是故步自封，而且正在與日俱進。但是，假如我們幾乎沒有自己的教育理論，我們會不會成為人云亦云，

猶如無根的浮萍？我們的教育可以不要「自主」嗎？

結語：建立自己的教育品牌

無根的浮萍永遠只能隨波逐流，永遠只能趴在水面，沒有長成參天大樹的可能。

創發本土教育理論當然不是簡單易為之事，必須要有決心與毅力。我們因為習慣於廉價的模仿因而喪失了寶貴的創發能力，我們不是不能，而是懶於吃苦耐勞而不為。

我們自從在清朝末年受到列強入侵之後便喪失了民族自信心，一夜之間，整個教育徹頭徹尾的西化，決心刨根毀基，另起爐灶，恨不得學得比洋人還像洋人。我們應該學些洋人的東西以便截人之長補己之短，但我們不可能學得比洋人更像洋人，我們也不應該比洋人更像洋人。我們自己永遠是我們自己，我們不能因為要改善體質不佳的子女，因其不易改善而棄之不顧，乾脆去抱個體格健壯的「洋」娃娃來做自己的子女。

我們如果不能創造自己的教育品牌，在理念上只有外國人的教育理念，在實際作為上也跟人家亦步亦趨，除非我們真的瘋狂到想把我們的國民教育得比外國人更像外國人，甘願在教育上永遠沒有「自我」，否則，我們就應該認真地、嚴肅地思考我們需要什麼樣的教育。現在流行的「藍海策略」（Blue Ocean Strategy）（黃秀媛譯，2005）雖然也是外國人的研究成果，倒是提醒我們應該趕快找尋自己的「藍海」，不要一頭栽進「紅海」裏面去拼得血流成河。證之以往，我們是絕對有自創教育品牌能力的民族。



參考文獻

- 金偉燦、莫伯尼著，黃秀媛譯（2005）《藍海策略—開創無人競爭的全新市場》。台北：天下遠見。
- 孫文（1973a）。《孫文學說》。台北：中國國民黨中央委員會黨史委員會。
- 孫文（1973b）。《軍人精神教育》。台北：中國國民黨中央委員會黨史委員會。
- 商務印書館編審部（1971）。《哲學辭典》。台北：台灣商務印書館。
- 葉學志（1985）。《教育哲學》。台北：三民。
- 謝冰瑩等（1987）。《新譯四書讀本》。台北：三民。



師苑鐸聲

