

# 為了誰的教育？ 學生作為教育主體之探討

陳延興\*

## 摘要

近年來我國教育改革推陳出新，看似擺脫過去由上而下的教育管理模式，轉而重視教育之主體性。然而學生作為教育活動的施教對象，教育實施是否確實彰顯學生之自主性？作者透過理論進行探討與教育實際之敘事探究，分別從哲學面向探討積極自由的誤用，藉此提醒家長與教師避免以父權主義的方式，將個人的特定價值觀強加在學童身上，因而剝奪其施展自由的權利。其次，從心理學面向談童年受到師長負面的教養經驗所產生「有害的教育」，師長宜自省，避免以「為了你好」為藉口，對於學童進行諸多要求或過度處罰，甚至造成傷害。最後，作者主張在華人教養的社會文化脈絡下，確保學生自主性自律，藉以彰顯學生作為教育之主體，建議宜培養學生的批判性思考能力以察覺自由是否受到剝奪，進而塑造學生的自主性自律，以達到真正為了自己的好而努力。

**關鍵詞：**教育主體、自主性自律、為了你好、批判性思考

---

\*陳延興，國立中正大學課程研究所暨師資培育中心助理教授

電子郵件：cysk@ccu.edu.tw

來稿日期：2010年8月8日；修訂日期：2010年9月7日；採用日期：2010年10月7日

# For Whose Education? A Discussion on Students as the Subjects of Education

Yen Hsin Chen\*

## Abstract

In recent years, many efforts are made for educational reform in Taiwan. The government seems to be emphasizing the subjectivity of education rather than the top-down model of educational management in the past. However, as students should be the subject of education, we cannot but ask if students actually enjoy their subjectivity? The author tries to discuss this topic from both theoretical and practical dimensions through narrative inquiry. First, the author, through a philosophical discussion on the misuse of 'positive liberty, asks if teachers or parents impose too many personal values so as to limit children's rights to exercise their freedom'. Secondly, the author discusses the 'poisonous pedagogy' resulted from childhood's negative early experience, such as severe punishment imposed with "for your own good" as excuses. Finally, the author tries to discuss how to ensure students' autonomy in order to manifest their subjectivity of education in the Chinese social-cultural contexts. The author suggests students be helped to develop their critical thinking skills to perceive if their freedom is deprived, and learn to work hard for their really own good.

**Keywords:** subject of education, autonomy, for your own good, critical thinking

---

\*Yen Hsin Chen, Assistant Professor. Graduate School of Curriculum Studies & Center for Teacher Education, National Chung-Cheng University

E-mail: cysk@ccu.edu.tw

Manuscript received: August 8, 2010 Modified: September 7, 2010; Accepted: October 7, 2010

## 壹、前言

從1987年政治威權解嚴以來，台灣在社會、文化、教育與經濟等面向產生結構性之轉變，社會各界對於僵化的教育制度與升學主義大肆撻伐，之後澎湃洶湧的教育改革風潮由民間人士揭竿而起。1980年代末期人本教育基金會透過編輯雜誌、創辦森林小學等方式宣達人本教育的理念；隨後於1994年四月由民間人士發起的「四一〇教育改造聯盟」訴求「落實小班小校」、「廣設高中大學」、「推動教育現代化」、與「制訂教育基本法」。同年行政院籌組成立「教育改革審議委員會」，由當時擔任中研院院長的李遠哲召集各部會首長、教育專業人士，於1996年向行政院提出《教育改革總諮詢報告書》，其中以教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質及建立終身學習為五大訴求（行政院教育改革審議委員會，1996）。之後，教育部著手進行「小班小校精神」、廣設高中大學、訂定教育基本法、實施九年一貫課程改革等措施，此時期可謂台灣教育史上最為風起雲湧的時代。

九年一貫課程綱要的基本理念中開宗明義指出：教育是開展學生潛能，培養學生適應與改善生活環境的歷程。而在基本能力一節更明確揭示：

國民教育階段的課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心，培養現代國民所需的基本能力。（教育部，2010）

當前學校教育發展與課程革新看似擺脫過去獨斷與由上而下的教育管理模式，轉而重視學生作為教育之主體，事實上，教育當局仍舊採取由上而下的集權式命令（彭煥勝，2009）。從近年來各式各樣標榜教育品質卓越與評鑑的運動，實質上卻是更偏重教師教學績效、學校效能的表現，學校教師忙於處理或是應付各式各樣的評鑑資料，對於許多教學準備則感到力有未逮，有時無法兼顧以學生作為教育施為之主體，甚至行政單位因為有「業績壓力」會假「改革、品質、追求卓越」之名，行「霸權、偏重績效表現、控制」之實，導致所展現的教育樣貌與教育本質之間大相逕庭。

我國的教育發展受到民主政治變革、社會思潮影響甚鉅，依據溫明麗（1999）剖析台灣教育的發展脈絡，並將影響教育發展的哲學典範依照時間順序區分為四個時期：一為重視統治者需求的殖民典範；二為講求績效的實用典範；三為重視彰顯主體意義與自我決定的民主典範；第四則為考量主體客觀條

件與重視多元意涵的重建典範。然而，典範是秉持相同的規則或理念，但是這四個典範不盡然是線性的發展進程，會隨著新近社會、政治與文化脈絡環境的發展，因而出現相互消長的情形，甚至可能會出現同時存在的狀態。任何哲學典範的發展應是動態的歷程，依據前述對於我國教改重視學生為中心的理念，應該是重視如何彰顯主體意義與自我決定的民主典範，同時也是重視多元意涵的重建典範，但是教育行政的作法難免仍帶有統治的殖民色彩，而家長與社會對於子女升學表現與學校辦學績效的殷切要求，仍然擺脫不了績效實用典範的束縛。

依據簡成熙（1999）針對教育哲學的研究方式區分為「啟示」（implication）、「論證」（argument）與「敘事」（narrative）三種。本文從理論的角度關照教育實務的議題，且關注以學生作為主體的意涵，與敘事研究重視從女性主義的角度關注弱勢學生的立場一致，因此採取哲學的敘事方式進行討論。「敘事探究」（narrative inquiry）係深入瞭解被研究者以說故事的方式敘述他或她的生命意義，是一種對於過往經驗與意義形塑歷程的回溯性探究（Chase, 2005）。至於評斷敘事研究的規準，本文採用Lieblich, Tuval-Mashiach與Zilber於1998年提及的廣度、一致性、洞察力與精簡性四個規準加以評估。廣度係指證據是否綜合全面，以確保訪談與分析的品質；一致性係指對不同部分的闡釋，能組成完整有意義的圖像；洞察力則是在呈現故事與分析時能夠引起讀者對自身生命的共鳴；在精簡性方面則是避免冗長與贅述，以精簡的概念進行分析，以展現優美動人的故事（吳芝儀譯，2008）。本文採用學校教師敘說教育現場的故事、作者自我敘事（self-narrative）個人的教學經驗與生命故事、以及學者和學生發聲的報紙投書意見等，對於教育現象進行哲學反思。本文除了作者自我敘說之外，針對採取立意取樣的方式找一位國小校長進行訪談，並遵循前述的四項規準進行分析與詮釋。

本文將分別陳述學生作為教育主體的聲音；其次，從華人社群中對於所謂的「好」進行討論，並且討論英國學者John White（1934-）分析所謂「好」的意涵（White, 1982）；再者，將分別從哲學面向：積極自由的誤用，與心理學面向：有害的教育等理論討論所謂「為了你好」的概念；最後，作者從彰顯學生自主性自律（autonomy）的角度，對於教師或家長過度為他人做決定的作法進行討論與提出建議。

## 貳、主體的吶喊

近年來台灣在全球化和多元文化浪潮的衝擊下，開始重視以學校為單位的主體性，於是近年來許多學者與各校行政人員積極推動學校本位教育、特色學校或特色課程等，標榜「由下而上」的改革模式，教育發展「似乎」愈加重視教育的「主體性」。然而在使用「主體」(subject)一詞時，不同哲學家有不同的觀點，作者認為主體係一種對於自我的定位。而「主體性」(subjectivity)則指一個主體本身的特定觀點、情感、信念與欲求。具體來說，一個主體如何從各自的觀點看待世界，從自然、文化與個別經驗來定義主體所認知的世界(Solomon, 2005)。因此，主體性係指「主體」一詞的構成內涵，當前教育改革強調以學生為主體，試圖改變將學生置於「客體」的狀態，進而重視對於學生的自我定位，以彰顯個人在教育場域的價值；而學生的主體性是指學生作為主體如何在世界中自處，以及理解自我角色在世界中受到重視的程度。依據蘇永明(2006)的看法，強調主體的概念之所以會產生爭議在於主體本身即蘊含了正當性與排他性。換言之，在重視「以教育為主體」的概念下，與「以教師為主體」或「以學生的主體」的概念之間會產生衝突，因為當行政當局或教師以貫徹教育理念來施行作為時，假如一味以「教育理念」或「教育改革措施」為主時，因為過度強調某一個主體，可能會忽略學生的主體性或自主性，也可能會削弱另一個主體的重要性。

作者在此說明主體的意涵，在強調校本精神的課程發展中，教師與學生的自主性真的受到重視嗎？透過訪談教育現場的聲音，有助於研究者瞭解事情的真相與全貌；作者訪談一位初任一年的小學校長——王校長（化名），問他對於當前學校行政與課程實施的看法，他以歷經八年的主任經驗感慨地指出：

有很多學校是這樣，這個校長在這間學校，他什麼東西很強，所以這間學校就發展什麼，等這個校長調走之後，這個東西也就沒有了……今天來了個（重視）足球的校長，學校就開始踢足球；來了一個放風箏的，學校就開始放風箏，那……學校的主體到底是什麼？這樣子推動這些東西是教師和孩子的需求嗎？還是說只是校長的需求而已，滿足校長個人的成就感，還是滿足校長調動的需要？（20100715訪）

從王校長的敘說中反應出當前學校革新或課程改革的一個問題：這幾年

如雨後春筍般蓬勃發展標榜學校本位或特色學校的教育措施，本文質疑究竟是誰的本位？誰的特色？是地方政府的？校長的？或是主任的？或只是特定教師的？是否真的以重視學生為主體出發？王校長的看法是：

如果我經營一個（教師）團隊，那這個團隊在我離開之後，或是這個團隊的重要成員離開之後，這個團隊仍能繼續存在，而且它會持續的運作下去，產生持久的影響力，然後這個效果也會產生在學生身上，會發揮在教育上面，這樣才是真正的成功。（20100715訪）

作者認為王校長的看法值得重視，在一所學校裡校長不會是待最久的人，儘管校長對於學校行政有一定程度的影響力，但是在實際運作的歷程中經常忽略教師和學生才是主體，教師與行政人員要將各項的教育措施或理念傳遞下去，進而傳承累積的知識與經驗，一旦學校的良好氛圍形成，將會影響學生的學習氣氛與變化學生的氣質，對學生的影響，一代接一代，是持續且有效的。換言之，作者認為教育的主體應該是教師與學生，不可否認校長確實扮演關鍵性的舵手角色，但是畢竟學生才是教育的對象與學習的主體，教師則是實際進行課程與教學的主體，只有當學校教育確實瞭解教師與學生的需要與欲求，並且讓學生明瞭教育措施對其個人的意義與內在價值，這樣的教育改革或課程運作才是有意義的。如同前述王校長的看法，所謂的學校本位課程或特色課程，經常是校長以個人的意志或興趣專長決定，較少或甚至沒有參考學校教師、學生或家長的看法，進而擬定屬於學校大多數人希望且可以永續發展的學校本位課程，一旦校長調校可能就把特色與本位帶走了。

更有甚者，近日台北縣政府以標榜全球化脈絡下英語教育的重要性為由，強行要求全校加課強化實施所謂「活化課程實驗方案」，忽略了許多教育實際的問題，更疏於和學生與教師進行直接的溝通瞭解；影響更甚的是教師週三下午進修時間與部分彈性學習時數竟被英語課佔去，產生所謂「全縣本位課程」，地方長官以所謂「今天不做，以後就會後悔」等口號訓令各校要一致施行（今日新聞網，2010），漠視教師之專業意見與忽略學生的聲音。作者認為，這又是一種「假改革之名，行霸權之實」的即興式作法。提升國民英語能力與素養本身並無爭議，但是問題在於行政措施是否過於躁進、獨斷，一味試圖籠絡家長人心，忽略教師專業的意見，特別是課程的銜接度、課表的安排與規劃、是否真屬「活化」的教學方法、師資的數量與品質等因素，否則打著

「為學生好」的旗號，卻不問是否會對其它科目學習產生排擠效應？也不問師資是否良莠不齊，特別是偏遠鄉下地區的師資？甚至因為大量需求而排擠地理與經濟條件弱勢的縣市之師資，而造成另一程度的不公不義，也不考慮究竟是否需要能力分組，忽略對於學習困難學生進行補救輔導等施行上的重要問題。

近年來，我國學校教育盡力擺脫威權桎梏，重視民主意涵與自由氛圍，鼓勵學生發表個人的看法，作者留意到逐漸有越來越多的中小學生，勇於在報章發表個人對於教育的看法，從教育「主體」的實際感受表達或控訴他們對於學習自由的渴望，他們的陳述主要來自對於課業壓力與升學主義的不滿，既然教育革新重視台灣教育的主體性，並且鼓勵學生要具有判斷力與創造力，身為教育研究人員與教師的確要聆聽學生的聲音，師長要能時時自我提醒，不要過度以自己所認為所謂的「好」進行種種的教育施為，宜透過傾聽與瞭解學生的看法，讓教育研究與教育理念之推行能更為符合貼近學生的需求。

一位高中生發表〈緊咬成績的教育——給了學生什麼〉一文（鄭國權，2010），指陳台灣教育的表面重視創意與全人發展，事實上，課業壓力仍大到壓縮自由與創造空間，因為教育現實仍緊咬著成績不放，年輕學子漸漸成為升學主義下的考試機器；另有一位國中生發表〈為何是蒼白的十五歲？一個國三生的告白〉一文，該生曾經在國一時到美國讀書一年，獲得快樂且充實的學習經驗；回到台灣，在準備國中基測的歷程中卻陷入茫然與不安，他不知道自己為了什麼目標而努力？即使辛苦考完試，他卻沒有開心的感覺，因為他已經忘了開心的感覺。他說：

基測……在之前可能是一個遙遠的名詞。

基測……在之中可能是一種嚴酷的刑罰。

基測……在之後可能是一個早已被淡忘的敵人。

我是一個國三生，這三年中的我有如在驚濤駭浪中的一艘小船，似乎沒有目標、沒有方向，只能隨浪漂流。這三年中我很疲倦，不管是精神上還是物質上。經過這些波折般的考驗，以前所認為不屈不撓的不敗精神已被無情的摧毀，我累了！（〈為何是蒼白的十五歲？一個國三生的告白〉，2009）

作者並不否定考試與適度的學習壓力有助於學生學習，但是當多年教改進行下來，教育當局的許多措施仍然無法減緩這樣的問題，導致學生身心不自

由。不過另外值得注意的是，我們除了關注學習壓力對於一般學生的影響之外，更要思考大部分學習成就表現低落，在當前教育現場中可能被放棄的學生，以及一些缺乏個人主見的青少年。當社會、家長與教師過度重視升學、考試、排名等競爭方式對於學生產生有形無形的箝制之外，許多干預學生自由的可能係來自於教師的潛在課程，無形中讓學生在潛移默化中順應教師的要求與一味符合教師的心中的好學生形象。

廖玉蕙（2010）曾敘說在台灣學校教育制度下，學生往往學會如何揣摩上意以獲取高分，像她的兒子在中學寫日記時不願寫出心中真正的抱怨一樣，經常撰寫與其靈魂背道而馳的偽善言詞，她痛陳：「教師正用分數餵養順民，只要複製書上的道德教條，就能得高分！」此種模式逐漸摧毀學子的想像力、真誠與批判思考能力。不過幸運的是，她的孩子在高中遇到一位會挑戰學生「偽善寫作」的教師，逐漸將學生個人的本真、多元思考與批判思考激發出來。學生為了符應在教師心中所謂好學生的形象，不能或甚至不懂得表達內心真正的看法，因為學校的分數與教師印象制約了學生對自我的陳述。這與作者所做的一項實徵研究獲得的教師反思一樣（作者札記20081107）：

這群小學教師要學生寫品德教育學習單，教師們卻不約而同發現，有些學生懂得如何寫教師要聽的話，寫字端正工整並且加上插畫或電腦排版，表面效度頗高以獲取高分，可是遺憾的是，教師發現有些學生竟是說一套做一套，空有品德的認知或高超寫作業技巧，但卻是缺乏道德實踐與真誠的道德態度。

如果教育人員都只要聽標準答案，或只聽所屬意的答案，似乎就是一種教導學生如何學會偽善的反教育，無形中教師成為阻礙學生進行批判思考的幫凶。其實這樣的情形與我們過去所受的教育或被形塑的價值觀有關，像是過去禮教約束孩童要「有耳無嘴」，要順從長輩的意見，不得忤逆師長的意見，因此學生也學會只要聽師長的話就是對的。廖玉蕙的例子提醒我們身為人師影響頗大，除了要鼓勵學生思考與說真話，更要引導學生論述自己的想法，避免過於依賴師長的觀點，更重要的是教師要自我省察與真誠面對自己，也同時面對學生真心的吶喊。教師在學生學習批判性思考的歷程上扮演重要的角色，而教師的自省活動需要透過批判性思考，方得以深入意識型態的解放（溫明麗，1998），否則儘管教師要求學生要有「批判性」，本身卻無法省察到自身的盲

點與意識型態，進而在無形中將貶抑學生主體性的作法與價值觀，一再滲入一般的教學中而不自知，如此一來，學生的主體性仍然無法彰顯。

### 參、「好」的分析

2010年四月，台中曹姓女童被母親帶去燒炭自殺身亡，因為家中經濟困頓且得不到小孩父親的關注，儘管該女生試圖表達她的抗拒，然而悲劇依舊發生（黃寅、紀文禮、江良誠，2010）。究竟父母對於未成年子女有多大的權限可以主宰他們的生死？兒童權益如何真正獲得彰顯？針對這個悲慘案例，依據賴清標（2010）分析，母親不忍心留孩子在世上受苦，自覺這樣做是有愛心的偉大母親，其實動機是「恨」、是攻擊，是對遺棄自己的小孩生父之報復，是將對對方的強烈恨意轉嫁到孩子身上，以無辜的孩子作為犧牲品，是非常殘忍的行為。類似由至親攜帶子女同赴黃泉路之例子卻屢見不鮮，既然學生作為教育的主體，學校教育除了努力彰顯教育的價值之外，更需要瞭解家庭教育、家長與社會的價值觀，究竟教師與家長有多大的權力決定所謂學生的好？

身為家長、教師或者關心教育的人士，經常口口聲聲說：我們的出發點都是為了孩子「好」，為了學生的未來著想，然而，究竟怎樣的好才是真正為了學生？台灣受到儒家文化之洗禮，孕育出重視文風與禮教的環境，但是大部分家長太過重視子女成績與排名，甚至為了讓孩子未來能夠進入好大學、就讀好科系，當醫生、律師、工程師，導致補習班林立，儘管歷經多年教改，學生壓力依然沈重，升學主義氣息依舊濃厚，根本問題仍在於大多數家長過度看待學生的學業表現，並認為所謂對於子女的「好」就只要好好讀書，有時甚至忽略教導子女的生活知能。本文認為這與華人社會特有的教養觀息息有關；華人父母普遍認為義務重於權利，重視長輩對於子女的責任，習慣透過引導與示範樹立權威由上而下掌控子女，而學習不是為了彰顯自我的獨特性，而是為了光宗耀祖或增進社群利益，因此卻也減少子女嘗試錯誤的機會（吳毓瑩，2008）。

由此可見，「一切都是為了你！」是許多華人父母經常對子女所說的話，張秋政（2003）認為，這事實上是父母「假呵護之名，行操控之實」的病態犧牲，也是「華人父母症候群」（Chinese parents syndrome）的明顯病癥。因為華人父母老是把子女看成自己的財產，一心一意想要主導子女的一生，總認為子女不爭氣就是父母的失敗；而子女若能成材則是父母最大的榮耀。因此，使

得華人父母普遍對孩子保護過度、限制太多，並且屢屢強加其個人價值觀於子女身上，這種對待孩子的方式，不僅剝奪子女獨立成長的機會，也可能因此扭曲子女的未來生活。大多數家長從小就送子女進入各式各樣的補習班，加上少子化現象中大多只生一個小孩，越來越多家長過度重視子女的教育，成為所謂的「直昇機父母」（helicopter parents），父母像直昇機一般每天盤旋在子女頭上過度焦慮、過度介入子女的學習與生活（李雪莉，2007）。或者像日本校園所出現的「怪獸家長」（monster parent），過度要求教師重視子女的需求，對於學校與教師予取予求，導致教師壓力大增，甚至有教師因而自殺（劉長菁，2008）。作者認為上述類型的家長除了給子女過度學業上的要求與壓力，亦產生對於教育專業的不信賴感，就像子女犯錯受到處罰時，許多家長選擇只聽子女的片面之詞，卻棄教師的說法與教育方式於不顧，著實影響學生的學習態度與價值觀。

上述現象如同英國記者C. Honoré訪問台灣後發現，台灣父母過度重視子女的教養，指出許多家長唯恐埋沒子女的天份，盡可能供給子女最好的一切，但是也極力地要求子女達到父母的標準，像這樣的過度親職行為（hyper-parenting）對於學童產生莫大的壓力，因此Honoré主張要思索教育的目的，在家長的教育方式與對兒童本身的意義和價值之間取得平衡，因而主張在慢活中開展出減少壓力的「慢的教育」（薛綯譯，2009）。相較於慢的教育，「快的教育」意指「不要輸在起跑點」、「揠苗助長」等過於「急躁」的教養措施，此等教師或家長可能直接為學生做決定，卻忽略學生的學習意願與自主性。

儘管教育學者一再強調兒童本位、學生主體的教育理念，社會上的普遍價值觀與教師對於所謂對學生「好」的觀點深深影響課程改革的推行。因此，當課程目的揭櫫以學生為主體，究竟教育目的、課程內容、教學與學習要怎樣規劃，才是真正符合學生的需要？才是對於學生是有益的（the good of pupil），而非一切只是依照家長或教師所認為的「好」或學業成就表現優異，或是僅是由大學教授所認定的學科中心、知識中心的內容，這些概念或問題均有待釐清，否則手段與目的之間常常會被錯置。依據許美華（2006）實徵研究指出：教師看事情的方式與學生不同，教師覺得對學生好的事，學生不一定覺得好，教師希望學生接受他的意見，自己卻不接受學生的想法等等。

我們深知教育的主體是學生，教育目的除了要增長學生的知識與促進理解能力之外，更需要提升學生的福祉。因此，教育要強調內在價值，亦即重視哪些內容有益於學童的學習？怎樣做才是真的對學生好？儘管諸多家長、教師

或教育學者均一再宣稱重視「兒童為中心」的教育，然而White（1982）認為事實上卻很少能夠真正強調所謂對學生的好，畢竟需要同時考量陶冶學生的品德，以及兼顧學生未來對於社會經濟繁榮的貢獻。換言之，人們對於學生的教育有各種不同的考量，甚至可能會產生衝突，像是在強調教育的內在價值或增進社會效益的價值觀。

究竟家長認為怎樣做才是對子女好？White（1982）指出有些人認為教育應該重視子女未來是否可以找到所謂的「好工作」，因為可以提升個人的社會地位、或者是藉此讓子女未來可以享受更快樂、更舒適的生活等。然而，有些家長則較不重視未來的就業問題，而是主張子女的潛能是否得以充分獲得開展。顯然抱持不同價值觀的家長，會影響對於子女的教養方式、教育安排與規劃選擇。

就教師而言，White（1982）認為應該大部分教師都是主張屬於學童中心的，但是在中等教育階段有考試與升學壓力，教師不得不重視藉由考試成功，提供學生不同的生活發展機會或就業前景。他舉當時的英國為例，小學教師大多以學童為中心，強調快樂學習與均衡發展；其次也重視涵養學生的品德、常規、禮儀與態度。但是所謂的「快樂」學習，是指給予兒童當前的快樂，或者是身為大人之後的快樂？什麼是快樂？是家長所認定遙遠未來的「快樂」？還是當前的快樂？

就以學生為中心的教育理論，White（1982）提出三個主要面向：首先，進步主義的兒童中心教育，受到生物學的影響，強調教育即生長或發展、重視學生個性的培養、強調學生潛能的最大開展；其次，強調學生個人與社會的關係，反對進步主義的生物學觀點，重視教師扮演在學生與社會之間的橋樑，主張教師引導學生學習相關的社會習俗或規範，以形塑學生的整體心智生命。儘管如此，這樣的觀點亦重視學生個人的自主性，因為教育目的重視培養學生為個人著想、透過理性思考個人的生活規劃，而非受到他人或權威所左右；最後，屬於社會批判的面向，特別反對學校教師將中產階級的價值觀強加在勞工階級的學生身上，換言之，重視學生個人自覺意識的反省，反對中產階級意識的霸權對於學生的灌輸，因此教育任務鼓勵學生從任何社會壓制的宰制情境中解放出來。上述三種觀點都重視學生為主體，都有一個共識：即如何增進學生的個人福祉與美好生活。

但是美好生活的意涵為何？White（1982）指出許多用詞與福祉有關，像是「地位」、「好工作」、「快樂」、「個性」（individuality）、「自我實

現」、與「個人自主性」，有必要將這些概念清楚的區分討論與進行批判。像是許多家長或教師認為對於學子好就是拼命補習、專心好好讀書以後「晉升」到醫師、律師、工程師等，有「好」的工作，獲得較佳的社會地位；而有一些師長則認為不要給學生太大的讀書壓力，要快樂的生活、培養青少年的個性發展、或者給予子女較多的自主性。因此，以兒童為中心的教育不是唯一的教育目的，這與其它不同的教育目的之間的關係為何？究竟教育應該如何促進學生的福祉或美好生活？

綜言之，前述家長或教師認為對於兒童所謂的「好」是有特定意涵的，端視家長或教師本身對於「好」的界定為何而定。像是直昇機父母、怪獸家長所認定的好比較偏向學生在學業等方面表現良好，未來能夠進入好的學校、找到聲望佳、待遇好、穩定的工作，比較重視表現與成效，偏向外在價值的想法。而教師對於學生的好，有些是從教育的內在目的來看，重視學生全人的身心發展，並非僅側重智育方面的學習，但是也有部分教師偏重升學主義，看重學生的考試結果、排名、升學表現是否優異。而就學生而言所謂的好，像是許美華（2006）研究中指出學生有他們對於好的詮釋，可能是功課少一點、考試少一點、多一些歡樂時光等，換言之，學生與教師所認定的好有時會產生衝突，或者有各自的著重點。

就福祉的內涵而言，基本的善（basic goods）或需求（基本內涵）究竟包含哪些內涵？除了食衣住行等基本需求之外，必須從更廣義的角度來看哪些是對於人好的東西，換言之，個別的福祉需要含括許多自為目的的善，亦即具有內在價值的善（intrinsic good）。作者認為師長所認定的好應該是重視內在目的的善，既然重視以學生為主體的教育發展，就應該確實以學生為主，重視兒童的權利與權力，教師、行政人員與家長難免會以「我都是為了你好，長大你就會感激我」的態度要求學生或子女，但是從學理上如何看待師長的過度要求？作者接下來要就概念進行探討。

#### 肆、「我是為了你好」的概念探討

近來依據新聞報導，台灣學生升學壓力不減反增，甚至往下戕害到國小學生，拼命準備報考私立明星國中或擠「假資優班」等方式；而學校為了生存與符應家長需求，過度標榜考試學科，挪用藝能科授課時間，因為大多數家長過

度重視子女的學業表現，導致教育失衡的現象再度產生（薛荷玉，2010）。弔詭的是既然一再強調教育要重視個別差異、要適性發展，要培養學生獨立自主，但是為何教育依然重視成績、考試與排名？朱敬一（2010：A4）也指出：教改這一路十幾年不是原地踏步，而是「繞著公園散步」，繞一圈回來一切沒變；就像教改專家不斷繞圈圈，甚至因而傷害許多在繞公園的「白老鼠」，一種由部長或教改人士即興之作所造成的傷害。

其實作者認為根本問題還是在於家長與社會大眾仍重視唯有讀書高的傳統觀念，不管教改如何改變，升學制度如何設計多元，當社會的價值觀仍趨向於以成績至上的一元論時，再多的改革可能都是徒然，甚至更走向回頭路，如同張秋政（2003：18）所指稱的，「社會單一標準」造就台灣的補習文化與中國父母症候群，像是「會考試的就是好學生」、「成績不好的就是壞孩子」、「高學歷等於有能力」等，家長與社會盲從唯一普遍的標準，導致其它專長與技術被忽略，也是發展人類各種天賦的最大桎梏。下述一位學校教師對於學生壓力的陳述，不禁令人感嘆故事中的直昇機媽媽過度介入女兒的生活，究竟是「為了誰好」？（陳延興，2002：35版）

一個六年級的女生求助於輔導室，她高雄的小堂妹只有小學二年級，竟然告訴堂姊說她好想「自殺」。因為她除了必須應付學校的課業外，課餘時間還要學英文、西班牙文、德語，以及其他各項才藝。小孩曾多次向媽媽哭訴說受不了，媽媽的回答都是：「我是為了妳好，妳以後就會知道媽媽的苦心了。」可憐的孩子只有向遠在台中的堂姊訴說委屈。像這樣的小孩根本不快樂，因為大人以自己所認定的目標為小孩規畫所謂「光明燦爛的未來」，可是這位小女生就快要活不下去了，哪看得到遙不可及的未來？

作者試圖從學生與教育人員的真實敘說中，彰顯在我國存在已久的學習壓力問題，即師長以「為了學生好」為藉口，過度介入學生的主體性與其生活。然而，既然本文關注「以學生作為主體」的意義，如何讓其自我得以自由施展其主體性，避免受到師長可能看似合理權力之過度介入，作者認為可以從哲學與心理學的面向中涉及「為了你好」（for your own good）的相關概念進行論述。

## 一、哲學的面向：積極自由的誤用

當前教改既然強調以學生作為教育的主體，學生擁有多大的自由度得以施展其意志，便決定了學生作為主體的程度。就自由的相關概念，儘管許多哲學家作出諸多的討論，當代已故英國哲學家Isaiah Berlin（1909-1997）對於自由的概念有頗為深入的討論，他對於自由的消極與積極兩個概念進行說明，所謂消極自由係指無論是個體或一群人，身為一個主體，在不受到他人的阻撓情形下，能夠施展其自由的空間有多大？（Berlin, 2002）換言之，消極自由是一種免於（free from）受到他人任何形式的阻礙、壓制或干涉的自由，主體不受阻撓的空間愈大，則其得以施展自由的空間也愈大。然而Berlin（2002: 38）亦提醒我們，自由絕非毫無限制，他舉例說明「當狼群擁有絕對自由，羊群將難逃一劫」，因此如果團體中自由毫無節制，將會嚴重損害社群或團體中個人的自由。作者認為就像蜂窩中一格一格的蜜蜂巢穴為何呈現正六邊形？如此一來每一隻蜜蜂得以在一定的空間範圍限制中施展其最大的個人自由，也因此得以確保他人的自由，進而維繫蜜蜂社會的分工合作。

Berlin所強調的是實質自由，自由乃作為決定自我是否具有獨立自主性的主要條件。換言之，Berlin認為自主性自律是一種人類抗拒被決定的能力（引自溫明麗，1998）。然而個人擁有自由並非意味有能力與充足的條件可以施展其自由，因為也要考慮個人的社會經濟背景、運用自由的知識與能力是否足夠，如此一來，經濟條件不好、身體虛弱或施展自由的知能不足，都會影響個人施展自由的能力，因此，Berlin（2002）指出，透過增進教育發展、改善醫療健康與促進正義、提升生活水準等促使施展自由的可能性，將有助於增進個人施展自由的條件。

既然消極自由重視每個個人能夠自己作主施展個人的「自主性自律」，積極自由（positive liberty）的概念係關切個人如何能夠自由去做自己（free to）。然而Berlin（2002）提醒我們：究竟誰可以作自己真正的主人？人們受到誰的管理？在怎樣的情況下，誰可以控制或介入他人並決定如何做？Berlin（2002）進一步指出，有些人以偉大的目標或以整體社會之名，因而忽略或甚至戕害個人的自由。Berlin（2002）舉例說，有些校長可能以團隊精神為名，要求學生以團結、達成共同目的為理由，因而需要藉此對於學校效忠；甚至有些學校會透過懲罰或設定嚴格標準藉此要脅學童遂行其意志。換言之，Berlin提醒我們有些教育人員會以自由或自我管理之名或以全校、全班之名聲或集體

榮耀為藉口，因而要求所有學生要效忠或奉獻；然而個人的消極自由可能因而被加以剝奪，減少其行使自由的空間。

究竟在個人真正的自主性自律要如何彰顯？要如何避免「以自由之名行專制之實」之作法？透過講求團隊精神固然有助於促進整體的榮譽或提升學童的學習動機，然而作者認為Berlin（2002）提醒我們要避免以團體之名卻傷害個人的自主性自律，換言之，自由即是自由，任何假借其它價值取代自由的概念均應該小心謹慎。像是有些學校或班級會以校譽或班級榮譽為名，舉辦一些缺乏教育實質內涵的活動，因而犧牲許多個人的自由時間，事實上可能只是為了滿足學校行政人員或教師為了個人榮譽、升遷，要求師生花費心力進行各項活動，甚至耽誤學生課程教學與學習進度。

舉凡以「我是為你好」為理由來干涉他人的自由、限制他人自由的態度或作法，都是一種「父權主義」（paternalism）的表現（但昭偉，1997）。Dworkin（1988: 121）界定父權主義為：

當我們干預別人的自由行動時，我們將理由歸之於我們之所以如此做，完全是為了被干預者的好、福祉、幸福、需要、權益或價值。

Berlin（2002）批判父權主義，因為它貶抑一個人之所以身為人的價值，以及忽視個人能夠依據自為目的而作自己的決定、過自己的生活；換言之，父權主義意指有人會「以職責所在」或「管理為名」替他人做決定。

前述陳延興（2002）所發現在教學現場的故事，因為家長過度介入子女的生活所導致幼小學生的沈重壓力，家長以為為了子女好為由安排過度的學習活動，事實上都是一種父權主義的心態在作祟。此問題較為複雜，可以從文化差異的角度來比較，亦即西方社會較重視個人的主體性，教師和父母比較不會去「逼」學生唸書，而是強調學習是學生自身的「職責」。而在「華人父母症候群」的心態下，父母過度看重子女表現的「望子成龍、望女成鳳」心態，家長索性將子女教育與學習的「責任」往身上攬，以為子女不懂得自己的未來，而將子女可以展現自我的積極自由加以限縮，因而出現直昇機父母與怪獸家長等現象。

作者並非否定師長對於學子的教育權限與教導職責，而是提醒師長避免以集體或社群優先的文化，棄個人施展自由的界限於不顧，因而產生各種師長「越界」的行為。年幼的學生仍然有其施展自由與自我做決定的空間，不過相

較於年紀較長的學生，則較為有所限制；許多決定仍需要長輩以自身累積的經驗與智慧協助兒童作判斷，像是對於有音樂天分的兒童，究竟是否在10歲左右就需決定要長時間練習樂器，這樣的問題還是要由師長幫忙決定。因此師長所謂的「為了你好」的想法與作法並非都是負面的，而要權衡兒童的身心發展與個性，而非僅以看重兒童好的表現為「職志」，進而作為論斷師長教養方式的成敗。作者認為讓兒童理解所謂「都是為我好」的同時，是師長確實考量未成年學童的權益、當下感受與欲求，透過傾聽、討論與溝通，而非專斷地強壓長輩的想法或信念。

## 二、心理學的面向：有害的教育

作者在擔任小學三年級導師時曾經處理過一件案例：班上有一位表現平平但是頗為乖巧的女孩——小婷（匿名），受到家長的暴力體罰（作者札記20100707）。

有一天我發現她身上有多處淤青，我便主動詢問她原因，而她支支吾吾佯稱是跌倒所致，但從傷痕來看顯然是受到鞭打，於是我認為有義務要與家長溝通。母親一臉愁容地告訴我小婷可能又受到父親的責打，因為父親過去參加聯考遇到諸多挫敗，因而沒有達到他家人與個人所預期的學業表現；後來在夜市擺攤，他一直希望他的一雙女兒表現更好，以完成他過去所未能實現的夢想；於是經常要求女兒要背誦課文，有時未達到要求，便體罰小婷。作者當時擔心衍生成為家暴的問題，便提醒家長這樣可能會觸法，之後情形就有所改善，而小婷似乎也知道我對她所做的事，日後還曾送教師節卡片給我。

這件事情的確值得省思：這位父親期待他的女兒有好的表現，希望能夠填補他個人過去在學業表現上的缺憾，質言之，家長過於將子女視為遂行其個人意志之「工具」，表面上似乎是為了小孩好，但是在作法與理念上卻值得商榷，否則對於幼小心靈所造成的傷害將無法衡量。

從心理學的面向來談，身為一位教師或是一位教養者，多少會受到過去身為子女時，父母或監護人的教養方式所影響，德國學者A. Miller（1923-2010）從童年的成長經驗點出這方面的重要性，因為家長經常會以「為了你好」為理由，對子女作出許多要求，甚至有打罵、責罰與過度情緒

的反應，其實都會對幼童造成不良的影響，Miller（2002）稱之為「有害的教育」（poisonous pedagogy）。Miller進一步指出成人對於小孩的教養或訓練，許多人基於所謂的為了小孩的利益或權益著想，但是認為其中潛藏成人的真正動機有七種（Miller, 2002: 97-98）：

- 1.無意識地將個人過去所受到的羞辱傳給別人；
- 2.想要對過去受到壓抑所造成的影響找一個出口；
- 3.想要去支配或操弄別人的生活；
- 4.自我防衛：像是以自己過去在童年生活與父母教養視為理想的方式，且將父母的教條規則運用在自己的子女身上；
- 5.對於自由的懼怕；
- 6.對於個人過去的壓抑之再現感到恐懼，因而極力避免出現在子女的身上；
- 7.對於過去所承受的苦楚進行報復。

像前述小婷的父親可能是為了過去所受到的壓抑或羞辱找一個出口，以為是為了子女的未來著想，不希望子女她們重蹈他過去學習失敗的覆轍，可是作法卻有待商榷，甚至可能對於至親造成傷害。Miller（2002）提醒我們，童年所受到的養育歷程對於一個人的影響頗鉅，因為兒童會學到過去所受到的「訓練」，並在日後用來訓練別人；將過去所受的告誡、責罰、揶揄、甚至是遭受到的羞辱與心理傷害，學會如何用來對付別人，正所謂「媳婦熬成婆」的扭曲心態。從Miller的觀點確認了親子關係或師生關係不應該以所謂「為了孩童好」的方式，這種以「關懷」、「愛」對方作為藉口，不同於所謂的溺愛，而是忽略子女或學生當下的感受，而將成人所認定的美好與獨斷的價值觀一味地強壓在子女或學生身上，甚至造成兒童的傷害。因此，家長或師長的愛應該如何拿捏，過與不及均可能會產生問題，不應該成為所謂「愛之適足以害之」，造成令人遺憾的結果。

N. Noddings（1929-）在論述如何學習被關懷的時候，提及強迫與關懷的關係，透過自身的權威或強迫的好意所展現的「關懷」，可能反而是有害的（Noddings, 2002）。Noddings進而舉Miller（2002）所言「有害的教育」說明：教師試圖以教師的意志、以高道德論調的方式來聲稱他們所作所為都是對的，即使他們使用強迫與殘忍的手段，那也是必要的，因為都是為了孩子好。Noddings（2002: 29）引伸Miller的看法提到：就像很多大人或師長會說：「親愛的，我所做的一切都是為了你好，就照著我的吩咐或決定去做就好了！」、「有一天你會感謝我為你做的事情！」，而我們往往未經仔細分析

或進行批判，就接受或拒絕了大人或教師的要求，當我們成年後，卻又用同樣的理由套用在自己和其他年輕人身上。

然而，這並非意味著兒童的自由毫無限制，重點在於如何得到師長或照顧者的尊重、對於學童想法或感覺的體諒、察覺到學童的需求與不平、由父母所表現出來的真誠或可信賴感，讓未成年的學童與青少年能夠健康的成長，並且形塑正向與良善的價值觀。Miller屬於精神分析學派的觀點，指出童年的成長經驗對於一個人的人格發展影響甚鉅，因此提醒家長與教師對於兒童的教養方式，特別是是否有來自師長本身在過去所潛藏的負面經驗，在無形中顯露在對於學子的管教經驗或相處之道中而不自知。

## 伍、學生自主性的彰顯

透過討論家長或教師對未成年學子所謂的「好」，作者欲強調的是教育的主要任務在於彰顯學生的自主性，然而面對全球化的衝擊，儘管台灣民眾隨著知識水準提升與媒體網路資訊的迅速流通，家長知曉西方較為自由開放的教育理念，但是處在華人社會對於教養過度重視學業表現的脈絡之下，針對教養子女之道仍有各自的詮釋，台灣教育以父權主義為本質的立場轉變不大。家長與教師可以標榜以兒童中心的教育理念關係學子，但是卻可能以他們所作所為都是為了學子好為由，依然壓抑或限制未成年者的自主性，導致學生的主體性未能充分彰顯。換言之，儘管歷經多年教育制度與課程改革，但是核心問題在於台灣的家長普遍仍抱持社會單一標準，以重視升學主義、重視學業成就的價值，以華人父母症候群的心態教養子女，導致中學重視考試、排名與升學率，家長以學生的學業表現評斷教師的教學成效，因此教學方法也偏重「技術」與「管理」惡性循環下，呈現下列現象：

將生活能力的擴展與提升變成考試的預備，將啓迪人性的教育方法變成學校圍牆內工具性與功利性的教學方法；其中最大的關鍵就是生活的「窄化」與方法的「殘缺」。（陳伯璋、盧美貴，2009：3）

儘管課程與教學改革以來，愈來愈多教師採取課程統整、創新教學等，但是大多數仍以小學為主，中學仍擺脫不了升學主義的桎梏，學校教育仍以智育

掛帥，輕忽生活能力的擴展與提升，情意面向與美感教育受到壓抑，教師與家長以這樣的價值觀指導學生，除非透過自省或歷經他國文化的洗禮，否則學生長大成人，依然將重視成績的意識型態匯集成社會的主要價值觀。

儘管社會價值觀與家長的態度不容易調整，但是作者認為強調學生的自主性方能彰顯以學生作為教育主體的意涵，並且作為涵養學生未來美好生活的基礎。然而autonomy一詞放在中文的脈絡中僅譯為自主性是不足夠的，依據溫明麗（1998：151）的看法，在「中國社會下所看到的自主性是欠缺自律之自主性」，因為真正具有自主能力者必須合理地處理其與生活環境，以及與他人的關係；質言之，要能達到自主性的理性本質，即能展現自我理解、自我反省與自我實現之功能。因此，作者認同將autonomy譯為自主性自律，兼具自主與自律之意涵。

所謂個人自主性自律，R. Dearden（1934-2005）認為，自主性自律是一種依據理性判斷的選擇，而非被動地服膺於特定的威權（Dearden, 1968）；而White（1999）認為每個個體應該作為個人生活的主人（self-directed），為個人自身的重要目標進行決定，避免迫於社會習俗或他人威權的壓力而作出決定。就個人自主性的詮釋，White（1973）反對將個人的主觀偏好強加在他人身上，並且強調每個人有權自由地選擇他們想過的生活方式，而透過教育讓孩童成為自主的人，毫無疑問地，孩童需要透過完整的教育歷程成為自主的個體，至於是否要選擇過自主的生活則由個人決定，White認為重點在於教導學生自主性自律的過程，學校教育必須進行合乎教育價值的活動。

White（1973）認為，對於兒童的選擇權應該有所限制，否則將會招致傷害，因此，有兩個條件需要先加以確認的是：（一）學生本身知曉可以依照個人的需求自行從各種活動與生活方式作出選擇；（二）學生可以反思上述選擇的優先性，不僅可思索當前的觀點，也可以個人生命的全體性加以思考。因此對於個人選擇的自由有所限制，反倒可以給予學生越多的自主生活。除此之外，如何確實培養學生的批判思考態度與能力，亦是頗為重要的課程，因為落實到真正的自主之前，應該讓學生有能力省察家長或教師可能以父權主義的心態主導學生的決定。換言之，培養學生批判性思考的能力方能使得學生的自主性自律得以成真。

儘管White的主張來自西方的觀點，但是就以學生作為教育的主體的概念，作者認為應該沒有文化上的差異，我們依然可保有華人文化教養方式中如父母關心子女的教育、尊師重道的禮節等的優點，透過White對於自主性自律

的探討，提供家長與教師在教養未成年者時進行省思，提醒成人能從以父權主義的心態強調學習壓力的一端，向光譜的中間擺盪。具體來說，當教師或家長要表明對於學生或子女的好，宜較為謹慎且自我反省，思索是否保有足夠的空間與機會，可以提供學子自己作主或自行選擇，而非一味地以長輩所認定的「好」強迫兒童接受。中小學生儘管尚未成年，也未具有完全自主的能力，家長和教師在許多情境下仍須為他們作出決定，只是這些決定需要以學生的權益作為考量，且盡量與學生或子女進行溝通，尊重當事人的意願才有正當性（蘇永明，2006）。換言之，年紀較輕者自由決定作主的空間就較少，但是年紀愈接近成年者能夠自由進行決定與選擇的空間就較大。

進一步來說，家長與教師應該要敏銳進行自我省察，不宜凡事以「為了你好」，用自己認定的「現在」框限住子女或學生的未來，應像Honoré提醒我們如何思索學童與家長之間對於教育的看法，多思索子女的個性與溝通彼此的看法，不要一味地以父母的想法主宰子女的選擇權，因而錯失在陪伴子女成長過程中更寶貴的感動（薛絢譯，2009；陳延興，2009）。而當家長或教師在幫兒童或學生做決定時，究竟要幫到怎樣的程度？必須時時留意在過程中與學童做好溝通，尊重當事人的感受且讓其有選擇的機會，不能一味認為「為了你好」即具有正當性（蘇永明，1999，2006）。因此，當家長或教師與學子的看法有所不同時，理性的溝通氣氛則是家長與教師應該協助營造的，因為家長與教師仍帶有權威，進而透過真誠溝通與尊重包容的態度面對爭議；而身為學生與子女者亦懂得如何在中華文化的脈絡下，以敬重師長與顧其顏面為前提，秉持謙虛有禮的態度、避免採取激烈且失去理性的方式，有時採取以退為進、兼以柔軟的姿態，學習與長輩溝通的技巧，反而能避免不必要的衝突與對立。

就社會與師長的價值觀方面，重視成績與考試競爭是東亞諸國受到儒家文化影響的華人社會所共有的問題；然而家長偏愛明星高中、偏重普通高中，而技職教育體系卻依然得不到應有的尊重與重視（彭煥勝，2009）。教育人員與傳播媒體可以多報導除了學業成就之外的另類表現，包括國人在體育、音樂、飲食、設計、發明、電玩等各方面有所表現的典範事例，強調這些在各領域有傑出表現的人才，不見得要專注於學業表現，如何瞭解子女與學生的性向與優勢智能，提供與鼓勵學生朝各自的興趣與專長發展，進而逐步調整家長的社會單一標準。近年來，我們有越來越多的非主流人物，有別於學業成就的卓越表現獲得國際社會的肯定，像是導演李安、世界麵包師父吳春寶、服裝設計師古又文、吳季剛、歌手林育群（小胖）、電玩高手劉祐辰、運動員王建民、盧彥

勳、蘇麗文、林義傑、曾雅妮等人的成果（遠見雜誌，2010）。作者要強調的是，教師首要擺脫以學業表現評定學生成就的唯一標準，因為我國的學校教師過去絕大多是考試的常勝軍，有時較難體會與理解學科學習表現差的學生，進而忽略學生可以採多元發展的方式教育之。

當社會大眾不解為何教改十餘年，學生壓力仍然沈重不減時，作者除了希望透過這篇文章提醒家長與教師避免給子女和學生過多的壓力，其實也是自我警惕。作者從小有時就是受到父親以「我是為了你好」的口吻要求我在學業上要表現良好，永遠記得小學曾因為考試未達其標準而受到辱罵、被焚燒考卷、甚至體罰，儘管作者處在威脅與害怕之下不敢鬆懈，但是親人昔日以這樣的負面情緒與作法相待時，一輩子在心中烙下傷痕是無法抹滅的，這也是如 Miller（2002）警醒家長對於子女的負面管教經驗所可能造成的傷害。現在我也為人師、為人父，也透過不斷自省與控制情緒的方式，避免將過去的負面經驗複製在下一代身上，但是內心仍然如履薄冰般不斷提醒自己：這麼做究竟是為了誰好？

我作為一位教育研究者、師資培育者、也曾擔任過中小學教師，目前也身為一雙子女的父親，值得自我反省的是：身為一位所謂的教育博士，就真得比較會教小孩子？其實本身也負擔頗大的壓力，如何才能把自己的孩子教「好」？才不會被人笑說教育博士不會教自己的小孩。但是有更深層要自我探索的問題是：我究竟要如何與自己的小孩相處？我要用怎樣的態度、價值觀，或是給子女怎樣的 education 方式，才能符合家長對於子女的期待但是又不能夠給予過度的壓力？（作者札記20100719）

## 陸、結論

面對一再推陳出新的各項教育改革，看似擺脫過去獨斷與由上而下的教育管理模式，轉而重視教育之主體性。然而作者從教師與學生的發聲得知，學生作為教育活動的施教對象，教育措施卻不必然確實彰顯學生之自主性。處在華人社會重視升學、考試、補習的社會單一價值觀之下，學校教師或家長有時會以「為了你好」為理由，強加給學童成人的價值觀、過重的學習壓力，更有甚者成為大人遂行其個人意志的藉口，看似為了學童好，但卻可能侷限孩童施展

自由的權利，甚至對於學童個人造成傷害。

作者從學理與教育實際進行探討並採取敘事分析，分析所謂「好」的意涵；接著分別從哲學面向探討積極自由的誤用，藉此提醒家長與教師避免以團體或達成師生共同目的為由，因而剝奪學生與子女施展自由的權利。再者，從心理學面向談有害的教育，避免長者會以所謂「為了你好」為藉口，對於晚輩進行諸多要求或過度處罰，甚至造成傷害。最後，作者主張從重視未成年學子的權益，在華人教養的社會文化脈絡下，確保學生自主性自律藉以彰顯學生作為教育之主體，建議家長與教師要時時自我省察，避免以父權主義的方式，將個人的特定價值觀強加在學生或子女身上。此外，如何在師生或親子之間營造正向的溝通環境，可以透過相互尊重的理念進行真誠的溝通，並且培養學生的批判性思考能力，以察覺自由可能受到的剝奪，最後藉由彰顯在學業成就之外表現良好的楷模，試圖轉變社會與家長對於成績與考試的偏執，進而塑造學生的自主性自律以達到真正為了自己的好而努力。

## 參考文獻

- 今日新聞網（2010，5月14日）。國小加英語課被金溥聰攔下？北縣教局：今天不做會後悔。2010年8月27日，取自<http://www.nownews.com/2010/05/14/327-2603081.htm>
- 朱敬一（2010，7月26日）。教改廿年 南柯一夢。聯合報，A4。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。台北市：作者。
- 但昭偉（1997）。父權主義、兒童義務與強迫教育。載於簡成熙（主編）。哲學與教育——20世紀末的教育哲學（頁105-125）。高雄市：復文。
- 吳芝儀（譯）（2008）。A. Lieblich, R. Tuval-Mashiach & T. Zilber著。敘事研究：閱讀、分析與詮釋（Narrative research: Reading, analysis and interpretation）。嘉義市：濤石。
- 吳毓瑩（2008）。華人教養之道的探尋——全球視野在地理解。載於呂金燮等著。華人教養之道——若水（頁3-24）。台北市：心理。
- 李雪莉（2007）。別當直昇機父母，天下雜誌，368，122-131。

- 為何是蒼白的十五歲？一個國三生的告白（2009，12月17日）。聯合晚報，A2。
- 張秋政（2003）。**A+下一個優質社會**。台北市：智庫。
- 教育部（2010）。**97年國民中小學九年一貫課程綱要：總綱**。2010年8月25日，取自[http://teach.eje.edu.tw/9CC/index\\_new.php](http://teach.eje.edu.tw/9CC/index_new.php)
- 許美華（2006）。**你我的故事：國小六年級學生學校經驗之研究**。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 陳伯璋、盧美貴（2009）。「慢」與「美」共舞的課程——幼兒園新課綱「美感」內涵領域探源。**兒童與教育研究**，5，1-22。
- 陳延興（2002，5月20日）。孩子 我是為了你好。聯合報，35版。
- 陳延興（2009，6月9日）。考不好……更需要被關懷。聯合報，A11版。
- 彭煥勝（2009）。台灣教育的過去、現在與未來。載於彭煥勝（主編），**台灣教育史**（頁415-465）。高雄市：麗文。
- 黃寅、紀文禮、江良誠（2010，4月19日）。母攜燒炭 女童求救無援。聯合報，A1。
- 溫明麗（1998）。**批判性思考教學——哲學之旅**。台北市：師大書苑。
- 溫明麗（1999）。當代臺灣教育哲學典範之轉移。**哲學雜誌**，29，48-69。
- 溫明麗（2008）。**教育哲學：本土教育哲學的建構**。台北市：三民。
- 廖玉蕙（2010，7月27日）。寫出文章的真精神。聯合報，A4。
- 劉長菁（2008）。日本怪獸家長，**親子天下**，1，12。
- 遠見雜誌（2010）。**新台灣之光100**。2010年8月27日，取自<http://www.gvm.com.tw/tw100>
- 鄭國權（2010，6月25日）。緊咬成績的教育——給了學生什麼。聯合報，A27。
- 賴清標（2010，4月20日）。最好的報復——和孩子勇敢活下去。聯合報，A17。
- 薛荷玉（2010，5月18日）。台灣中學失衡教育。聯合報，A7。
- 簡成熙（1999）。教育哲學方法論的建構——啟示、論證與敘事。**哲學雜誌**，29，82-103。
- 蘇永明（1999）。政治哲學與教育。載於歐陽教（主編），**教育哲學**（頁169-190）。高雄市：麗文。
- 蘇永明（2006）。**主體的爭議與教育：以現代和後現代哲學為範圍**。台北

- 市：心理。
- 薛絢（譯）（2009）。C. Honoré著。慢的教育：從慢活開始，養育從容的下一代（Under pressure: Rescuing our children from the culture of hyper-parenting）。台北市：大塊文化。
- Berlin, I. (2002). *Liberty*. Oxford: Oxford University Press.
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). (pp. 651-679). London: Sage.
- Dearden, R. F. (1968). *The philosophy of primary education: An introduction*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Dworkin, G. (1988). *The theory and practice of autonomy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, A. (2002). *For your own good: Hidden cruelty in child-rearing and the roots of violence* (4th ed.). (H. Hannum, Trans.). New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Solomon, R. C. (2005). Subjectivity. In T. Honderich (Ed.), *The Oxford companion to philosophy* (p. 900). Oxford: Oxford University Press.
- White, J. P. (1973). *Towards a compulsory curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- White, J. (1982). *The aims of education restated*. London: Routledge & Kegan Paul.
- White, J. (1999). In defence of liberal aims in education. In R. Marples (Ed.), *The aims of education* (pp. 185-200). London & New York: Routledge.