

學習自由

譯者：洪如玉

對某些人而言，學習自由與現實相距甚遠，「人本質上並不自由」一看法為今日之趨向。從文化觀點來看，人不自由，人受制於政府、群體，把他塑造成具有某種意見、信仰的人，他是階級的產物——下層、中產或上層階級——而他所屬之階級形塑了他大部份的價值及行為。

由科學觀點而言，人亦不自由，行為論認為人的所有行動及思想均為以前的條件所決定，人是被無法控制的力量所驅策，人完全是自由的。

然而我們要討論之自由本質上是內在的，活生生的，而非外在的選擇所建構之自由。它是一種令人能步入未知的勇氣，為己抉擇之承擔，它使人認知到自己是一種活動歷程，而非靜態結果。

能夠深刻並勇敢的獨立思考、成為獨特個人並為自己選擇負責之人，可能有幸面臨數百種選擇機會，也可能很不幸的一個機會都沒有，但這都無礙於他的自由。

這種自由的經驗並不與講求因果的心理學世界對立，反而是其補充，自由是人生各種事件的實現。

人是因為自由才能在世界上扮演一個負責而自願的角色，以實踐所分派任務。

人似乎可以在大專院校中學到這種意義的自由，我認為目前教育的趨勢完全脫離自由，今日有許多文化或政治的壓力要求一致性、服從性及嚴格性，以便要求技術訓練過的學生來打敗俄國人（註一）——

而這些關於教育的荒唐言論根本無助於人際的互動！這種要求只注重冷靜、智者的訓練和科學的熟練。

對大眾與許多教育工作者而言，學習自由並非他們會選擇的目標，但假使文明的文化要能延續、個人要能生存，它應當是教育的目標。

因此我從許多教育實驗和心理治療之研究抽象出某些本質性的條件，用以向學生說明內在自由之性質，這些條件說明如下：

首先，個體必先面臨問題，才會主動內在的學習，成功的教學通常與此因素有關，專業人士會聚在工作坊中解決共同問題即是一例，我將會描述他們在支持性的氛圍中工作，使其對自己的學習懂得負責，然後他們會掌握機會並表現得超出原先期望。

此外，修必修課程的學生習於保持被動，因此當他們享有自由時反而困惑不安，「要自由做什麼？」是他們的問題。

唯有內發自動學習的學生才會關心他所學習的主題是否有意義、是否重要，不管他是什麼程度。我們在傳統上習於把學生從真實問題中孤立出來，如此反而構成一個難題，如果我們希望學生成為一個自由而負責的個體，他們應該要面對真實生活和實際問題，不論我們談論的是幼兒、少年學習組合音響或大學生面臨國際政策的觀點，這些真實的問題才是學習所需。

我已談了太多牽涉學生方面的本質性條件，現在要看教師可以提供哪些條件，

以促進此種學習，首先，教師應深刻相信人是動態的有機體。否則，我們會以自己的認知來束縛學生，深認他走錯路；但如果我們相信他有發展自己潛能的力量，我們便會容許他獨立學習並選擇。

教師另一要件是誠懇——不重表面之真實，與學生建立真誠關係；他可能會不欣賞某件學生的作品，並不因為在客觀上作品很差或因學生很壞，而是因為作為一個「人」，教師不是一個沒有血肉傳授課業的工具。

能夠成功促成此種學習的教師會欣賞學生、誇讚學生，接納他們的意見和感受，不論學生是懷疑恐懼的面對問題或心滿意足的解決問題，教師都予以接納；他能接受學生無心的冷漠和學生探索知識的方式，不論他用認真嚴謹的方式或粗糙的方法。他也能接納學生無禮卻有助於學習的感受——與手足競爭、厭恨權威，他關心個別需要。

換句話說，教師所接受的是學生的全部——尊重這個具有許多感情、潛能的不完美的人。此種尊重接納即是教師對人類是動態有機體的真誠信心。

教師還有一項要件：能從內在去了解學生的反應，亦即在教學的過程中發展揮出同理心。這點在教室似乎很少見，但是當教師能為學生設身處地著想，反而對教室氣氛有極大助益。

當孩子沮喪的說：「我做不到！」教師應當自然而即時反應：「你害怕學不會，對不對？」但是最常見的反應是否定孩子的感受：「哦！我確信後做得到！」如此反而無助於改善情況。

除了上述的要件，教師仍須提供許多資源使學生學習自由，教師不只是編寫教案，更重要的，他提供管道讓學生主動去學習，書、場地、工具、地圖、電影、錄影帶等等均包含在內，最重要的資源是人類——唯有人能貢獻知識。

在人類資源中首要為教師本人，他獨特的知識及經驗都對學生具有啟示性，但不能以強迫方式灌輸。

教師應注重創造有利學習的氣氛並提供資源，同時應幫助學生接觸有意義的問題，他不應很定作業、他不應只是講解課文（除非在某種要之下）、他不應評斷學生除非是學生本身要求、他不應考試也不打分數。

教師不是只動口的工作，他應該給學生機會去學習負責的自由。

當教師能建立此種態度和教室氣氛，提供學生相關的有用資源，那麼便會導致某種典型過程：

首先，如果學生曾接受傳統方式教學，才接觸此種方式，他可能會有一段時間感到緊張、挫折、失望和不信任。學生可能會想：「我對這樣的教學過程完全沒興趣」，「我根本沒辦法參與」，「課程好像沒計劃、沒目的」，「我真希望能『上課』」。

我在拙著《成為個人》（On Becoming a Person）中曾提到：一位熟練的參與觀察者山姆·田納堡（Samuel Tenenbaum）描述了一個團體為學習自由而努力，它經過了前述的內在時期：

歷經了四個困難挫敗的階段。在期間，全班似乎毫無進展，學生想到什麼

便說什麼，整堂課看來混亂、無目的，浪費時間。有個學生想導入某個主題，第二位完全否定前者而想引全班到一方向，而第三位又全然否定前二者，從別的科目下手。

偶爾也出現短暫而一致的討論，但教室內大多數時間似乎缺乏秩序和目標，教學者接納了每個學生的意見，但沒有一個建議有任何作用。

這個班並不以為要這樣沒有結構的上課，他們不知如何進行，在困惑疑慮下，他們要求老師再度扮演傳統的角色：老師以權威的語調說明孰是孰非、孰好孰壞。

上段文字清楚描述出在學習自由的過程中，不可避免的混亂階段。

逐漸的，學生開始了解，這不是噱頭，他們真的被放鬆了，他們幾乎忘記了教師，因為學生可以自己改作業、學習喜歡的東西、在課堂上表達內心感覺、討論對他們有真實感的題目而不是課本規定的題目。當他們了解這一切，課堂上便充滿了朝氣。

當學習持續時，學生會朝向主動性和自由產生個體的變化，以下是一名接受此課程的學生的感言：

你和我們相處的方式對我就是一種啟發，在你的課堂上，我覺得自己很重要、成熟，並有能力獨立做任何事。我開始思考，而這一切無法由課本和講課引生。我認為你把我當作一個有感情和需要的人，一個個體。我的所言所行都是出自內心，你能了解。你沒有任何計畫，但我仍然學到了東西。當這個學期

開始，我感到更有生命力、更真實，我享受獨處，也喜愛同他人共享……。

除了上述的課堂經驗，我也要提及教學者本身的感動，有一名教師如是說：

老實說，我完全被內心的感覺所震撼，我已教書多年，但是……從未在教室裡發覺這麼多人在一起，如此深的投入、如此熱血沸騰……我只能說，我非常感謝並欽佩此次經驗。

雖然前述的實證研究並不多，但仍可說明：學生中心的教學遠比傳統教學更有助於個人的心理成熟，而且也更能促進內發的課外學習、創造力和自我負責。

然而就事實性的、課程範圍內的學習，學生中心與傳統教室的表現差不多，有些研究報告二者有少許差異。因此，最公平的結論是：如果我們只關心教師所要教的教材，自由取向的教學法與一般課堂無異；但如果我們關心的是人格發展——自動自發、原創力和責任感——自由取向則有更大的影響力。

顯然我們已明白，想要培養有彈性的、有適應力的、有創造力個體，我們應如何起步。我們應當在教育情境中，鋪設出學習自由的條件和氣氛。

參考文獻

- 譯者註一：本文發表於1963年，當時美國與前蘇聯仍為世上大對峙陣營
原文：Learning to Be Free
出處：Contemporary Issues in Educational Psychology pp.13-16
(譯者：苗栗縣育英國小龍騰分班教師)