



再思《禮記》〈學記〉教學觀 對當前教師教學實踐的啟示

施宜煌／耕莘健康管理專科學校幼兒保育科助理教授

黃邦瑞／國立台灣大學化學系學生

一、前言

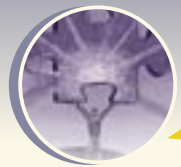
我國教育學者賈馥茗指出絕大部分的教育功能在教學，因而教學的效果有左右教育成敗的作用。自從正式或學校教育形成後，教師一如傳統般負起了教學任務。傳統教育沿襲約定成俗的觀念，即是不管教師怎麼教都是對的，學生只能被動的接受（賈馥茗，2001：賈序iii）。以如此的教學方式看來，教師根本沒有以學生為主體而來關照其學習的需求，也就是以往的教學活動，只關注老師的「教」，並以此為教學活動的全部，但是卻忽略了學生的「學」，毫無關注學生在教學活動中真實的感受及生命需求。所以，我國教育學者黃光雄指陳今後我國課程與教學的改革勢必以學生學習品質的提昇為思考主軸。因而，教師必須體認到，教學的工作不再是僅以教師的「教」為重點，而應以學生的「學」為重點（黃光雄，2001：黃序vii）。誠如人們所知，在教學活動中之師生應是彼此互為主體。因之，當今之班級教學似乎不應再以教師為中心；相反地，教師應能尊重學生，以學生的「學」為核心，也視學生為教學活動的主體之一，尊重並關注學生本身的學習需求，如此才能使教學活動更合乎理性及人性。

在我國，「教學」二字合用最早見於《禮記》〈學記〉篇：「君子如欲化民成俗，其必由學乎。玉不琢，不成器；人不學，不知道。是故古之王者，建國君民，教學為

先。」由此可知〈學記〉一篇在我國教學思想的重要性。再者，當人們仔細探究〈學記〉一篇時，可以窺見〈學記〉一篇呈顯出以學生為主體的教學理念。因之，筆者認為實有必要再究〈學記〉之教學理念，並尋繹出其教學之精神意涵，以為當前教師教學實踐之參酌。職是之故，本文分為二部份。首先，本文先詮釋〈學記〉之教學觀；之後，論述〈學記〉之教學觀對當前教師教學實踐的啟示。希冀經由本文探討《禮記》〈學記〉之教學理念，能對當前學校教學提供諸多啟示，並為當今教育工作者在營造人性化教學活動時之參酌。

二、〈學記〉教學觀的探討

《周禮》、《儀禮》、《禮記》合稱「三禮」，而《禮記》凡四十九篇，是戰國後期到秦漢之際儒家著作的一個總集，一本匯編。其內容包括兩部分：一部分是儒家討論禮制、禮意的文章，另一部分是儒家的哲學與教育的論文。正義引六藝論曰：「戴德傳記八十五篇，則大戴禮是也；戴聖傳記四十九篇，此禮記是也。」班固說《禮記》為七十子後學之書，又多存儒家舊籍。讀之，即可知孔門之經義，又可考古代之典章，實為可貴（呂思勉，1996：43-55；郭齊家，1990：110）。其中，〈學記〉一篇，雖僅僅大約一千一百二十字左右，實已闡述了教育的作用、學制的體系及教育與教學的原



則、方法。在筆者閱讀〈學記〉文本時，可以感受到其文中所顯露以學生為教學主體的精神理念，而以往的學者在探討〈學記〉的教育思想時，也都較偏向整體教育思想的探討，較少深入或聚焦於探究〈學記〉的教學觀，令人甚感可惜。因之，筆者遂一改以往的探究重點，試圖聚焦於探究〈學記〉之教學觀，茲闡述〈學記〉之教學觀如后：

（一）學生「生命主體性」的彰顯

〈學記〉言：「故君子之教喻也，道而弗牽，強而弗抑，開而弗達。道而弗牽則和，強而弗抑則易，開而弗達則思：和易以思，可謂善喻矣！」

「道而弗牽，強而弗抑，開而弗達」可以說明確地彰顯出〈學記〉之以學生為教學主體的精神，亦可說是〈學記〉之教學理念的精髓。「道而弗牽」的「道」即「導」，也就是「引導」的意思，亦即以引導的教學方式取代強制的教學方式。從以上的論述，人們似乎可以知悉一位人性化的教師，應是善於使用各式各樣的引導方式來教育及導引學生，以取代強制及宰制學生的教學方式，而能使得師生間的教學互動不致淪為一種宰制性的關係，因為老師能在師生互動的每一瞬間，尊重學生生命的需求及自主性，因此也才能在教學活動中彰顯出學生亦為教學的主體之一，而使教師的教學不致淪為一種「獨白理性」的教學活動。

（二）學生「學習關鍵期」的強調

〈學記〉言：「大學之法，禁於未發之謂豫，當其可之謂時，不陵節而施之謂孫，相觀而善之謂摩：此四者，教之所有興也。…時過然後學，則勤苦而難成；…。」

「當其可之謂時」之「時」，乃意指教師的教學應是能符應學生的身心發展，在適當的時機接受適當的教育。亦即，意謂教師應適時地進行教育，切勿錯失學生學習的關鍵期，若是錯過良機，將來想再補救時，似

乎為時已晚且事倍功半，而將造成學生一輩子的缺憾，為人師者實應慎思之，切莫因為自己本身疏忽，卻讓學生一生遺憾。

（三）「教學序階性」的關照

〈學記〉言：「大學之法，禁於未發之謂豫，當其可之謂時，不陵節而施之謂孫……雜施而不孫，則壞亂而不脩；…。」

所謂「孫」，意謂教師的教學應當循序漸進，不越級，如亞里斯多德（Aristotle, 384-322B.C.）就認為知識應有層次，經由感官經驗，循序漸進教給學生。雖然，亞氏認為教給學生的知識不能只有具體的，還應有抽象的。而且，亞里斯多德偏重於建立知識之須經由經驗之價值始可，亦即其知識是建立在經驗的領域，有其實在的涵義在內，而不完全歸屬於思辨。言下之意，對於人之認識萬事萬物，亞里斯多德認為應從感官經驗開始，而後至抽象思辨。瑞士心理學家皮亞傑（J. Piaget, 1896-1980）也認為人的思考歷程是由具體到抽象的逐漸轉移（Dembo, 1981：308）。從亞里斯多德至皮亞傑的觀點，更讓人們知悉教學序階性的重要性。

（四）「同儕學習」的關注

〈學記〉言：「大學之法……相觀而善之謂摩……。」

「相觀而善之謂摩」的「摩」，就是能夠相互學習、取長補短。其實，除了相互學習、取長補短外，還意謂著教師應讓學生同儕間擁有一起學習的機會。人們都知道，在學生學習的歷程中，人際關係發展的良窳似乎將影響著學生的人格發展，所以為人師者絕對不能將學生與外在的世界隔絕與孤立，應讓學生有機會與同年紀的同學相處，讓其學會如何與人相處？如何發展人際關係？這對將來的成長是非常重要的。

（五）學習自願性的回歸

〈學記〉言：「善歌者，使人繼其聲。善教者，使人繼其志。其言也，約而達，微



而臧，罕譬而喻，可謂繼志矣。」

「善歌者使人繼其聲。善教者使人繼其志。其言也，約而達，微而臧，罕譬而喻，可謂繼志矣。」即在闡釋教師應使學生能自願，並積極的跟隨其學習，而非強迫學生跟隨其學習，此即符合「自願性」的規準。英國觀念分析學派皮德思（R. S. Peters）在其「教育的規準」（Criteria of Education）一文曾提及教育的三大規準——合價值性（Worthwhileness）、合認知性（Cognitiveness）、合自願性（Voluntariness）。所謂「價值性」，即指教育是象徵著有價值事物的傳遞歷程，並且能使受教者喜歡其正在學習的科目；「認知性」即指教育應包含知識與理解的傳遞，並擴展受教者認知的洞見，而這些必須不是了無生趣；至於「自願性」，指教育至少應排除若干不符教育要求的程序，即是排除學習者意識到及非出於其自願性的程序（Peters, 1966: 45）。因之，在教師的教學活動中，除應遵守價值性及認知性的規準外，實也應尊重學生學習的自願性，符合教育要求的程序。

三、再思〈學記〉教學觀對當前教師教學實踐的啟示

〈學記〉是《禮記》四十九篇中的一篇，〈學記〉成書於戰國後期，是先秦時期儒家教育經驗和教育思想的總結。但在〈學記〉短短的文章脈絡裡，實已彰顯了諸多教學的原理。我國教育學者賈馥茗就曾指出《禮記》〈學記〉一篇所啟示的是最佳的「教學原理」，是每一位從事教學工作的同仁，都應該細加體會的道理（引自單文經，2001：自序xiii）。在對〈學記〉教學原理的詮釋之後，筆者試著走入歷史脈絡中，重建並再思「學記」之教學觀對當前教師教學實踐可以提供的啟示，茲分別闡釋如后，以為教師在從事教學活動時之參酌。

（一）教師的教學活動應尊重學生生命之主體性

〈學記〉言：「導而弗牽，強而弗抑，開而弗達。」那即意謂教師應引導學生、啟發學生，而不是強制及宰制學生，要尊重學生的生命需求。誠如佛家所言：「個人因緣皆不相同。」以此觀點來省思教育活動，教育就是要讓學生依其本身的根器、志趣及需求來開展其生命。仔細省思，〈學記〉一文中所流露出的生命主體性，也可以說與美國進步主義教育運動「兒童中心」的理念，在精神意涵上不謀而合，都能尊重學生學習的需求。

說實在地，我們實在無法且不應該去範圍別人的生活方式，即使為人師者在教育其學生時也應如此。每個生命個體應該都是其自身生活領域的主人，應該都是其生活方式的設計者。然而，揆諸當今教學現場的教學活動，是否已經尊重學生生命之主體性，是否時時關照學生生命的需求，想必並未如此，教師往往在工具性目的的引領之下，使學生生命的主體性隱而不現。例如教學現場很多教師只圖班上整潔、秩序比賽得名，只圖如何提升班上的升學率。在這種教學價值觀的引領下，教師在其教學活動中也就沒有去思索學生生命的主體性。近來，政府擬提倡中小學教師的考核不能通通有獎，有一部份之人考績必須列為乙等。若學校的考核，是以班級升學率高低等等為規準，只是將使我們的教育在這迷惘年代的十字路口，一二再再而三地沉淪下去。因之，教師實不能以工具性的目的來把握教學活動，否則將會扼殺教學活動中學生生命向上發展之生機。

（二）教師的教學活動應關注學生學習的關鍵期

〈學記〉言：「當其可之謂時」，意指教學應是能符應學生的身心發展，在適當的時機接受適當的教育。的確，綜觀人之一



生，有著許多的機緣，當機緣來臨，若是沒有好好把握及珍惜，當機緣已成過往之時，伸手想要抓取，也抓不住任何的吉光片羽，最後可能徒留千古恨；同理，學生在其學習過程中，也有一些其學習的關鍵性機緣，若是錯過這些關鍵性尖鋒時刻，教師要將時空轉換，回到學生原初之狀態，根本就是不可能之事，最後只會使學生與其學習的關鍵期擦身而過，讓學生悔恨一輩子，教師願意看到學生恨你一輩子嗎！若有這種情形發生，可以說是教育最大的失敗。

其實，教學活動是由兩方面所造成，亦即由教師與學生所建構而成的。就學生的學習而言，學生學習機緣的產生，是憑藉很多因緣的會合，除了學生本身的認知發展到達一定的程度，此時正適合學習某一知識及技能外，實也包含教師時時注意學生學習的關鍵期，知道何時要給學生哪種教育。因之，如果教師與學生能夠緊密結合，相信必能創造學生學習成功的契機。但是，今日的教學現場，世俗的權力機構常會因其本身的需慾，而影響到學校教師之教學，犧牲學生上課之時間。這樣無視於學生的學習權，這樣犧牲學生關鍵性的學習時間，真是令人痛心。因之，學校教師應盡力利用上學時間來從事教學活動及引發學生學習之活動，學校教師對於世俗機構及學校行政單位之請求應多加比較，假如有諸多不妥，則教師應勇於發聲，勇於說「不」。如此，才能保障受教學生的學習權。而這樣的教學歷程，才有關注學生學習的關鍵時刻，也才有思索到學生的學習需求。

（三）教師的教學活動應配合學生的認知發展
〈學記〉言：「不陵節而施之謂孫。」所謂「孫」，意謂教師的教學應當循序漸進，不越級。德國哲學家哈伯馬斯（J. Habermas）闡明自我認同概念（the concept of ego identity）的發展，大致分為三種理論

傳統，其分別為：（一）分析的自我心理學（analytic ego psychology），如蘇利文（Sullivan）及艾瑞克森（Erikson）；（二）認知發展心理學（cognitive developmental psychology），如皮亞傑（J. Piaget）及郭爾堡（L. Kohlberg）；（三）符號互動論（symbolic interactionist theory of action），如米德（Mead）、布魯默（H. Blumer）及高夫曼（E. Goffman）（Habermas, 1979：73）。其中，在認知發展心理學方面，皮亞傑認為認知發展階段有四個發展序階：即感覺動作期（sensorimotor stage）、前運思期（preoperational stage）、具體運思期（concrete operational stage）、形式運思期（formal operational stage），皮氏認為此是一階段性的連續歷程，並且依階段順序發展。所謂的認知發展（cognitive development），是指個體自出生後在適應環境的活動中，對事物的認識以及面對問題情境時的思維方式與能力表現，隨年齡增長而逐漸改變的歷程。研究認知發展的的心理學家們業經發現，兒童們吸收知識時的思維方式，與成年人大大不相同（張春興，1997：84）。所以，在師生共同建構的教學活動中，教師如能使自身的教學活動依據知識本身的難易程度、邏輯順序而逐步深入，則能提昇學生學習的動機及成就感。此外，教師不應以成人的認知觀點來看待學生，應能深入學生的認知世界，配合學生的認知發展來施教，學生也才會視學習是一件快樂的事；否則，當學生一再地遭受挫折，最後可能形成「習得無助感」，從此喪失學習的動機，喪失學習的內在驅力，最後學生只會視學習活像為一件苦差事。但是，今日教師的教學活動，往往沒有進入學生的生命史去關注學生的認知發展是否適合學習一些高難度教材，只是一味地強制將這些教材灌輸於學生身上。當然，如此的作為並沒有從以學生為主體的立場來考量。



（四）教師的教學活動應讓學生擁有同儕學習的機會

〈學記〉言：「相觀而善之謂摩。」其中「摩」的意涵，就是能夠相互學習、取長補短。其實，除了相互學習、取長補短外，還意謂著教師應讓學生同儕間擁有一起學習的機會。人們似乎可以說在學生人格養成的過程中，人際關係的良窳扮演著重要的角色。因之，學生絕不能與外在的世界隔絕，應有足夠的機會與同年紀的學生相處，學會如何與人相處？如何發展人際關係？這對將來的成長是非常重要的。我國《易經》〈蒙卦〉六四爻辭曰：「困蒙。吝。」象曰「困蒙之吝。獨遠實也。」此爻辭及象傳即意謂人不應孤獨無依且距離現實太遠，就教育的觀點而言，即教師應能讓學生間彼此相互學習及觀摩，獲得同儕學習的機會。從《易經》〈蒙卦〉與《禮記》〈學記〉所展現之教育意涵，更讓人們知悉發展良好同儕關係對於學生學習及健全人格養成的重要性。此外，教學品質的良窳，實關係著學生學習的成敗，所以教師應思索如何組織各種關係以改善教學品質，並促進學生之學習，而同儕關係即是各種關係之一。

教師若能幫助學生與其他同學建立良好的人際關係，對於學生以上之難題，將有某種程度的助益。所以，在教師的教學活動中，應能讓學生同儕間彼此擁有相互學習的機會。值得注意的是，當今之教學似乎是給予學生極多的同儕學習機會。但是，老師有無注意到學生是如何去發展其同儕關係，在發展其同儕關係的過程中，遭遇到那些難題，老師是不是應去釐清這些難題，並幫助學生走出這些難題；而不是讓學生在一起遊玩，就等於其已經在同儕學習，這是當今教師應當深刻省思之議題。當教師能夠關照並意識到學生同儕關係發展之良窳，似乎也才以學生為主體的立場出發，進而實踐其教學活動。

（五）教師的教學活動應尊重學生學習的自願性

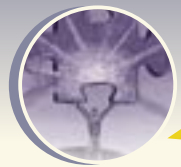
如果教師不尊重學生學習的自願性，只是讓學生更加討厭學習，並永遠讓學生體會不出學習的樂趣。所謂的合自願性，亦即「自願的歷程」（voluntary process），從心理學上來說，是要合於身心發展的歷程，相機給予教育，而不勉強給以揠苗助長。也就是說，在這「自願的歷程」裡，能夠給予學生學習的自由。

但是，今日的教學活動做到了嗎？揆諸今日教學現場的一些教師雖然懂此教育理念，但從理念的形塑到實踐的過程中，教師卻可能因著許多教學本身及外在因素的介入，而產生所謂的質變及量變，亦即在無形中從以學生為教學主體的教學活動又退回至以教師為中心的教學活動，抹殺了學生學習的自願性。例如，有些教師為了有效及快速地經營班級，常會以高壓及控制的手段來完成其目的，無形中教師對學生生命的敏感度也不見了，只是將學生當作沒有自由意志的生物，而教師也成為沒有情意的動物。因之，筆者認為教師實應實踐合乎自願性的教學理念，並以此教學理念形塑其教學風格，由此教學風格貫穿其整個教學活動，容許學生有彰顯其學習自願性的權利。

以上之論述，是筆者探究〈學記〉一篇以教學理念對當前之教學活動可以提供的啟示。若是在教師的教學活動中，能夠落實以上所論述之教學實踐，相信學生再也不會淪為教學的客體，而能成為教學的主體之一。

四、結語

省思人類教育活動的進展，總會存在著教育理想與教育現實的落差，在理想與現實的鴻溝中，端賴教育工作者不斷修正彼此的距離，才能為教育的發展注入更多的活水源頭；而在教學理念與教學實踐中，一樣存在



著落差，只有靠師生共同努力來縮短彼此的距離，才能為教室現場的教學覓得更多的生機，進而實現教育的理想。尤其，身為人師者更需要懂得教學理念，不能漠視學生之主體性。並且，當教師漠視學生之主體性時，也就甚少會去關注學生的學習需求。

本文從〈學記〉所顯露的教學理念，詮釋以學生為主體的教學活動應觀照到的一些面向，並希冀這些面向可以對當前教師的教學實踐有所啟示，如尊重學生生命之主體性、關注學生學習的關鍵期、配合學生認知

發展來教學、讓學生擁有同儕學習的機會、尊重學生學習的自願性。如教師欲營造師生互為主體的教學活動時，能關照到以上之面向，遵循上述所言之教學理念，相信將能夠使其教學向符應教學的規準之路邁進。總之，教師應營造一自由的教學活動，讓學生能夠快樂地學習，進而使師生彼此互為教學活動的主體，並應謹記切勿使自身的教學活動淪為製造師生關係疏離的工具。更重要地是，在其教學活動中，應讓學生成為自動自發的學習主體。

參考文獻

- 呂思勉（1996）。經子解題。台北市：商務。
- 張春興（1997）。教育心理學—三化取向的理論與實踐。台北市：東華。
- 郭齊家（1990）。中國教育思想史。台北市：五南。
- 黃光雄（2001）。教學引論—黃序。載於單文經著，教學引論。台北市：學富。
- 賈馥茗（1978）。率性節情的教學。載於國立台灣師範大學教育學系、教育研究所（主編），教育學研究（頁469-487）。台北市：偉文。
- 賈馥茗（2001）。教學引論—賈序。載於單文經著，教學引論。台北市：學富。
- Dembo, M. H. (1981). Teaching for learning: Applying educational psychology in the classroom. CA: Goodyear Publishing Company.
- Habermas, J. (1979). Communication and evolution of society (Thomas McCarthy trans). Cambridge: Polity Press.
- Peters, R. S. (1966). Ethics and education. London: GU.