

## 作者简介

---

### 区应毓

美国达拉斯神学院神学、哲学博士，  
现任国际教育计划组织主任，城北华  
人基督教会顾问牧师。

### 张士充

中国辅仁大学及燕京大学宗教学院毕  
业，任北京大学燕京研究院顾问兼研  
究员，现任燕京神学院副院长兼伦理  
学教授，北京海淀区教育科学研究所  
学科理论研究室主任。

### 施淑如

美国纽约州立大学哲学博士，主修特  
殊教育理念，现任美国尼加拉大学教  
授，美国、英国、加拿大和澳洲、亚  
洲各地大学的客座教授。

---

## 作者简介

---

### 邹永恒

美国南方浸信会神学院教育博士，主修基督教教育及领导学，现任纽约神学教育中心基督教教育及领导学系主任，加拿大天道神学院客座教授。

### 区方悦

美国达拉斯神学院基督教教育硕士及圣经研究硕士，主修儿童和基督教教育，现任立基中心主任、加拿大多伦多亲子会顾问、加拿大安大略省亲子会导师。

---

# 献给

终身奉献于

教育、社会、教会的

陈鸽夫妇



# 绪论

HULRICHS

ZWINGLIUS

HELVETIUS

1493. Cæsus ab hostib.

XI. octob. an. 1531

an.

Zwinglius ex calamo & fons dum pugnat  
Victo & vincenti par' data palma fuit.





教育理念可以用点、线、面、体这四个层次来探讨，我们尝试在绪论中圈点出教育理念的探索起点，此起点引出第一编中有关教育理念的纵横历史线，我们尝试申述一个宏观的历史线索思路。从这条纵横线展开第二编的全面探索，我们从微观的横切面来认识教育理念的方方面面。然后，在第三编中我们尝试建构一个整体的基督教教育理念。

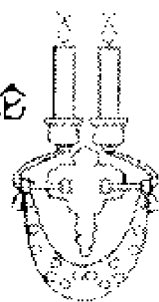
### “学问”

教育理念的起点在于如何去“学问”，就是学习如何去发问。古人曾子谓：“君子学必由基业，问必以其序。”（《大戴礼记·曾子立事篇》）美籍华人、诺贝尔物理学奖得主李政道说：“学问者就是去学如何提问。”古希腊哲学家阿基米德亦曾说过：“给我一个支点，我就能举起地球。”教育理念的起点在于一个人在成长过程中持定寻求真理的心志。真理既有客观的一面，亦有主观的方面；客观真理包括自然界的定律和宇宙的来源等，主观真理包括人性的发展和道德的培育等。主体与客体都是有关生命素质的问题，因此教与学亦必须引进生命的改变、提升、充实、升华。

素质教育之目的就是要求改变生活，使一个学生能建立起做人的准则。人必须要有诚信、忠信、信实、信用、信誉等美德。人的言语行为要一致，知行要合一，要光明磊落。中国人常说：“一言九鼎”、“一诺千金”，都是提倡做人要有信用。又说：“人而无信，不知其可也。”（《论语·为政篇》）又谓：“朋友有信。”（《孟子·滕文公上》）“忠信者，交之庆也。”（《管子·戒篇》）古罗马的西塞罗说：“没有诚实何来尊严？”美国的杰佛逊亦说：“诚实是格言的第一章。”印度的瓦鲁瓦尔也有如此的格言：“言忠信而行正

绪

论



道者，必为天下人所心悦诚服。”

## 历史纵向观

我们以历史纵横的宏观视角在第一编“古代教育理念的历史纵向观”中拉出一条线索，盼望透过研究古代的教育理念能以古鉴今，并且本着古为今用的理念去进一步深入探究近代之教育理念。西方古希腊与古罗马的教育理念，曾与犹太教和基督教的教育理念融会贯通。斯巴达人尚“武”（体育），雅典人尚“文”（智育），罗马人的教育理念则尚“情”。这里所谓的“情”，拉丁文称谓 *gravitas*，指的是罗马人对所崇尚的神明和国家的激情、情操、情义、忠情、气节、顺服等表现，可以称之为“群育”。犹太人则尚“教”，重“灵育”，所谓“教”者就是宗教、教示、教法；犹太人的教育就是宗教教育；所谓“灵育”就是注重灵性、灵命、灵修、属灵、灵程发展。中国人的教育理念重文育德，重视人文教育，提倡“天人合德”、“天地人参”等以人为中心的天人感应的理念，这就是所谓的德育。

因此，我们有必要将古今中西的教育理念作一历史性的陈述，以使我们所讨论的近代教育理念，既广博又深远，并与历史的教育江河汇流接轨，这样就可以源远流长地影响 21 世纪。在这一编中，我们将古代中西的每一个教育理念都加以扼要的评论，并且将它们的优势长短圈点出来，以便使我们可以舍短取长，去粗取精。英国历史学家汤恩比说：“不懂得历史的人就常常会重演历史上的错误。”中国的唐太宗于忠臣魏征死后曾说：以铜为镜，可以穿正衣服戴正帽；以历史为镜，可以知道国家兴亡盛衰的经验教训；以人为镜，可以明白何为得，何为失。寡人常得此三镜，以防自己的过错。今魏征死去，使我失掉一镜了！真理的“道”贯通古今，我们尝试从历史的纵横线去观看教





育理念的发展。这是以宏观的视角来描绘过去不同文化体系内的教育理念。

### 理念横切观

第二编主要是阐释近代教育理念与儿童、人性发展学及特殊教育的横切面，尝试从儿童教育开始，探讨六位近代西方重要人物对儿童教育理念方方面面的影响。他们分别为柯门纽斯的“儿童为中心之理念”、法国卢梭的“儿童为主动”之理念、捷克斐斯塔洛齐的“儿童为全人”之理念、德国福禄贝尔的“游戏为教学”之理念、意大利蒙特梭利的“发现教学法”之理念、美国杜威的“实验学校”和多元智能之理念。

我们进一步探索了人性发展学对教育理念的贡献。人性发展学包括瑞士皮亚杰“智力发展学”的理念、美国马斯洛“心理发展学”的理念、美国艾理逊“群体发展学”的理念、美国科尔伯格“道德发展学”和美国冯勒“信心发展学”的理念。这些近代发展学的研究成果都需要经过评估才可以加以应用，因此每一位人性发展学的理念我们都评论其优点与缺点。

然后，我们尝试介绍有关特殊教育的课题。所谓特殊教育就是专门研究孩童因生理及心理上的缺陷或残障带来的学习问题。我们尝试专注讨论特殊教育的种种学习上的障碍，例如学习失常症、注意力失常症、超级活跃失常症、情绪和行为失常症、自闭症、弱智失常症、视力失常症、听力失常症、语言失常症、生理和卫生失常症等。

### 整合教育观

第三编进一步探讨基督教整体的教育观。首先我们涉猎近代基督教教育理论及实践家的理念，介绍及评论李察

绪  
论



斯、韩霍华、甘肯尼、彭米路、李露懿等人的基督教教育理念。基督教教育的讨论是建立在这些人的基础上，借他山之石以助吾人对中国基督教教育理念的认识。这些人物都是当代积极参与基督教教育的前沿工作者。我们提出来作为个人反省的范例，以丰富我们对当代中国基督教教育理念的认识。然后，我们提出基督教整合教育理念建构的一些基本建议。

本书五位作者尽量以简明的手笔去将一个比较学术的课题整理出来。理念属于基础的研究，一切实际的方法都必须有一个紧密的理念根据。本书采用“纵与横”的方法去表达教育理念的面面观，既有教育的历史“纵向观”，又有教育的主题“横切观”。“纵向观”与“横切观”都是方法论的用词，“纵向观”的英文是 diachronic，此字由两个希腊文组合成：dia 是指时间的进程，chronic 是指时间的内涵，即是指于时间的进程内有关的历史演变，故亦称为“历时观”。“横切观”的英文是 synchronic，也是由两个希腊文所组成：syn 是指综合之意，chronic 是指时间，即是指于特定的时间内有关的综合课题，亦称作“共时观”。

### 后现代教育观

我们尝试在第四编中引进目前东西方社会趋向研究的后现代教育观。后现代主义是否会演变成一股社会革新的潮流尚未能定论，并且这走势的内涵如何，仍未定形。我们试图以先见的角度，去分析后现代主义的历史沿革和特征；并且将后现代主义的大解构和建构计划描绘出来。解构的拆卸工程容易，建构的重组工程艰巨。后现代主义者所进行的大解构，在 21 世纪初期如火如荼，他们试图把启蒙时期以来所建构的现代社会极力批判。他们认为若不先





拆毁，就不可能重新建造。于是，后现代主义者不遗余力地进行空前的大拆毁行动。

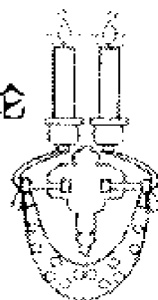
我们尽量把后现代主义的解构工程和建构计划引申出来，阐释后现代主义的基本观念、社会观、宗教观、哲理观、解构论和建构论等课题。这些解析主要是让我们可以响应后现代主义的教育观，我们并不是一概否定后现代主义的思维；我们尝试将后现代主义可取之处保留下来，借助后现代对现代社会的批判来矫正现今的时弊。与此同时，我们亦以基督教的本位立场批判后现代主义的流弊。我们本着学贯古今中西的心志，尝试与古希腊、古罗马、中国固有的教育理念对话。我们亦希望用目前后现代的思维来观察问题，并与后现代主义者同步建构 21 世纪的教育理念。

五位作者各有专长，施淑如是美国纽约州立大学哲学博士，主修特殊教育理念，现任美国尼加拉大学教授，她以其专业提供儿童教育、人性发展学、特殊教育等材料。区方悦为美国达拉斯神学院硕士，主修儿童与基督教教育，现任立基中心主任，她提供儿童教育和人性发展学部分材料。张士充是中国北京燕京神学院的副院长，伦理学教授，北京大学研究院的董事及研究员；张教授着重教育的整合观。区应毓是美国达拉斯神学院哲学与神学博士，现任国际教育计划组织主任，他着重教育理念发展史和基督教教育理念等部分资料；而邹永恒为美国南方浸信会神学院教育博士，主修基督教教育及领导学，现任美国纽约神学教育中心助理教授，主要负责基督教教育部分。五位作者紧密合作，共同创作撰写。本书内容构成一个统一、协调的整体，探讨了教育理念的方方面面课题。最后全书由区应毓主笔编写成书，李荣亮做了一些编辑工作。

本书的对象是一般教育和基督教教育工作者，譬如基

绪

论



督教学校的教师及同工、基督教教会的主日学老师及同工、关心子女教育的家长、特殊教育工作者和家长、学龄前儿童教师、华人教会的牧者、儿童事工的同道、儿童心理辅导者、对儿童心理发展学和中西文化教育有兴趣的朋友等。希望读者在教与学的相互关系上有所裨益。

作者

2005年1月

教育理念与基督教教育观





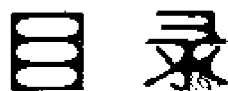
绪论	/	1
<b>第一编 古代教育理念的历史纵向观</b>	/	<b>1</b>
<b>第一章 希腊的教育理念</b>	/	<b>5</b>
第一节 斯巴达的教育理念	/	7
一、斯巴达教育理念的特点	/	8
二、斯巴达教育理念的制度	/	9
三、斯巴达教育理念的评论	/	10
第二节 雅典的教育理念	/	11
一、雅典的教育目标	/	12
二、雅典的教育方针	/	13
三、雅典的教育典范	/	17
四、雅典教育理念之评论	/	20
<b>第二章 罗马的教育理念</b>	/	<b>25</b>
第一节 罗马教育理念的目標	/	28
第二节 罗马教育理念的制度	/	29
一、家庭教育	/	29
二、师承教育	/	30
三、正规教育	/	31
第三节 罗马教育理念的典范	/	32
第四节 罗马教育理念的评论	/	34
一、罗马教育理念之优点	/	34
二、罗马教育理念之缺点	/	34
<b>第三章 犹太教的教育理念</b>	/	<b>37</b>
第一节 犹太教育理念的目標	/	39
第二节 犹太教育理念的制度	/	41
一、家庭教育	/	41

# 目 录

*The Ideas of Education and the View on Christian Education*

二、教育制度 / 42	
第三节 犹太教育理念的典范 / 44	
第四节 犹太教育理念的评论 / 45	
一、犹太教育理念之优点 / 45	
二、犹太教育理念之缺点 / 47	
第四章 中国的教育理念 / 49	
第一节 中国教育理念的特征 / 52	
一、重教尊师 / 52	
二、重文育德 / 52	
三、重古兴今 / 53	
第二节 中国教育理念的发展 / 54	
一、儒家的教育理念 / 54	
二、道家的教育理念 / 56	
三、法家的教育理念 / 58	
四、墨家的教育理念 / 59	
第三节 中国教育理念的典范 / 60	
一、孔子的教育典范 / 60	
二、韩愈的教育典范 / 62	
三、朱子的教育典范 / 64	
第四节 中国教育理念的评论 / 65	
一、中国教育理念之优点 / 65	
二、中国教育理念之缺点 / 66	
<b>第二编 近代教育理念的横切观 / 69</b>	
第五章 儿童教育理念的探索 / 73	
第一节 捷克柯门纽斯 (Comenius):	
儿童为中心的教育理念 / 76	
一、儿童为中心的教育理念之缘起 / 76	
二、儿童为中心教育理念的要点 / 77	





三、儿童为中心的教育理念之评论	/	83
第二节 法国卢梭 (Rousseau):		
儿童为主动的教育理念	/	84
一、儿童为主动的教育理念之缘起	/	84
二、儿童为主动的教育理念之要点	/	85
三、儿童为主动的教育理念之评论	/	91
第三节 捷克裴斯塔洛齐 (Pestalozzi):		
儿童为全人的教育理念	/	92
一、儿童为全人的教育理念之缘起	/	92
二、儿童为全人的教育理念之要点	/	94
三、儿童为全人的教育理念之评论	/	100
第四节 德国福禄贝尔 (Froebel):		
游戏为教学的教育理念	/	101
一、游戏为教学的教育理念之缘起	/	101
二、游戏为教学的教育理念之要点	/	103
三、游戏为教学的教育理念之评论	/	108
第五节 意大利蒙特梭利 (Montessori):		
发现教学法的教育理念	/	109
一、发现教学法的教育理念之缘起	/	109
二、发现教学法的教育理念之要点	/	111
三、发现教学法的教育理念之评论	/	119
第六节 美国杜威 (Dewey):		
实验学校的教育理念	/	122
一、实验学校的教学理念之缘起	/	122
二、实验学校的教学理念之要点	/	123
三、实验学校的教学理念之评论	/	128
第七节 美国葛特拿 (Gardner):		
多元智能的教育理念	/	130
一、多元智能的教育理念之缘起	/	130

# 目 录

*The Ideas of Education and the View on Christian Education*

二、多元智能的教育理念之要点 /	132
三、如何发掘及培育子女的多元智能 /	133
四、葛特拿多元智能教育理念之评论 /	134
第六章 人性发展学的教育理念 /	137
第一节 瑞士皮亚杰 (Piaget):	
智力发展学的教育理念 /	143
一、智力发展学的缘起 /	143
二、智力发展学的观点 /	144
三、智力发展学的阶段 /	145
四、智力发展学的要素 /	151
五、皮亚杰智力发展学之评论 /	154
第二节 美国马斯洛 (Maslow):	
心理发展学的教育理念 /	157
一、心理发展学的缘起 /	157
二、心理发展学的要点 /	158
三、心理发展学的教育理念 /	161
四、马斯洛心理发展学之评论 /	163
第三节 美国艾理逊 (Erikson):	
群体发展学的教育理念 /	165
一、群体发展学的缘起 /	165
二、群体发展学的要点 /	166
三、群体发展学的教育理念 /	171
四、艾理逊的群体发展学之评论 /	173
第四节 美国科尔伯格 (Kohlberg):	
道德发展学的教育理念 /	176
一、道德发展学的缘起 /	176
二、道德发展学的要点 /	177
三、道德发展学的要素 /	182
四、道德发展之转折 /	185

# 目 录

*The Ideas of Education and the View on Christian Education*



五、科尔伯格道德发展学之评论	/ 190
第五节 美国冯勒 (Fowler):	
信心发展学的教育理念	/ 193
一、信心发展学的缘起	/ 193
二、信心发展学的要点	/ 195
三、信心发展学的要素	/ 198
四、冯勒的信心发展学之评论	/ 199
第七章 特殊教育的教育理念	/ 203
第一节 特殊教育的发展缘源	/ 205
第二节 特殊教育的分类研究	/ 209
一、学习障碍 (Learning Disabilities, LD)	/ 209
二、注意力障碍 (Attention Deficit Disorder, ADD)	
和过度活跃障碍 (Hyperactive Disorder, HD)	/ 211
三、情绪和行为障碍 (Emotional and Behavioral Disorder, EBD)	/ 213
四、自闭症 (Autism)	/ 215
五、弱智障碍 (Mental Retardation, MR)	/ 217
六、视力障碍 (Visual Impairments, VI)	/ 219
七、听力障碍 (Hearing Impairment, HI)	/ 221
八、语言障碍 (Speech and Language Disorder, SLD)	/ 222
九、生理和其他卫生障碍状况 (Physical & Other Health Impairments, POHI)	/ 224
<b>第三编 基督教教育理念的整合观</b>	<b>/ 227</b>
第八章 基督教教育理念	/ 231
第一节 西方基督教教育理念的代表人物	/ 233



# 目 录

*The Ideas of Education and the View on Christian Education*

- 一、李察斯 (Richards): 互动基督教教育理念 / 233
- 二、韩霍华 (Hendricks):  
改变生命的教学法理念 / 243
- 三、甘肯尼 (Gangel):  
全方位的基督教教育理念 / 253
- 四、彭米路 (Pazmino):  
建基于三一神的基督教教育理念 / 262
- 五、李露懿 (LeBar): 话语为主、学生为重、  
圣灵为师的基督教教育理念 / 269
- 第二节 中国基督教教育理念的研究 / 275
  - 一、张士充的教育整合论 / 275
  - 二、中国教会的基督教教育事工发展 / 293
- 第九章 基督教教育理念的建构 / 305
  - 第一节 全备的教育哲学 / 307
    - 一、基督教教育理念以《圣经》为基础 / 307
    - 二、基督教教育的哲学 / 310
  - 第二节 全人的教育理念 / 315
    - 一、从《圣经》启示看全人教育 / 315
    - 二、从门徒训练看全人教育 / 316
    - 三、从教会职事看全人教育 / 316
  - 第三节 全面的教学方法 / 318
    - 一、活用教学心理原则 / 318
    - 二、选用合宜的教学法 / 319
    - 三、使用五大教学目标 / 321
    - 四、善用教导的职事 / 322
  - 第四节 全盘的教育取向 / 328
    - 一、“信仰教导”取向 (Religious Instruction Approach) / 329

# 目 录

*The Ideas of Education and the View on Christian Education*

- 二、“信仰群体”取向 (Faith Community Approach) / 331
- 三、“圣灵建立”取向 (Spiritual Development Approach) / 332
- 四、“转化社会”取向 (Social Transformation Approach) / 333

## 第四编 后现代教育理念的探索观 / 335

### 第十章 后现代的历史沿革与特征 / 339

#### 第一节 前现代时期的发展与特征 / 342

- 一、查理曼复兴的罗马帝国 / 342
- 二、经院哲学 / 342

#### 第二节 现代时期的发展与特征 / 344

- 一、文艺复兴 / 344
- 二、启蒙时期 / 345
- 三、浪漫时期 / 346

#### 第三节 后现代时期的发展与特征 / 349

### 第十一章 后现代主义的解构与建构 / 353

#### 第一节 后现代的基本观念 / 355

- 一、解构 / 355
- 二、糅合 / 356
- 三、相对 / 356

#### 第二节 后现代的社会观 / 357

- 一、网络群体 / 357
- 二、多元选择 / 357
- 三、环境生态 / 358

#### 第三节 后现代的宗教观 / 359

- 一、多维向度 / 359
- 二、虚无泡影 / 360

# 目 录

*The Ideas of Education and the View on Christian Education*

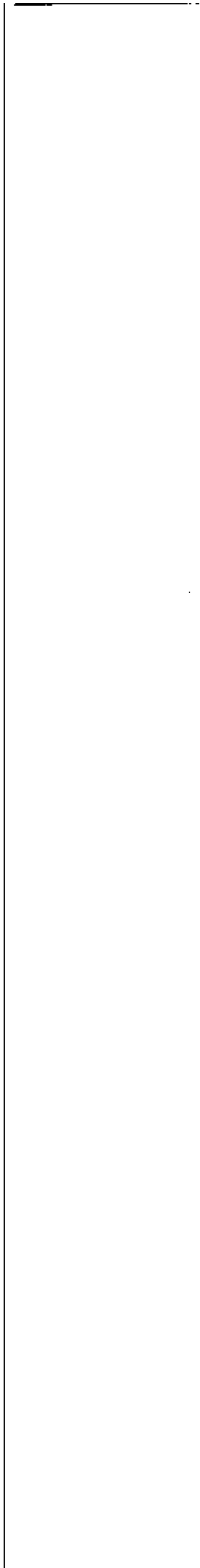
- 第四节 后现代的哲理观 / 360
  - 一、反基础论 / 360
  - 二、人道主义 / 361
- 第五节 后现代的解构论 / 362
  - 一、否定真理的绝对性、客观性、可知性；  
人不能把握知识 / 362
  - 二、否定道德的普遍性、标准性、文本性；  
人不能制定准则 / 362
- 第六节 后现代的建构论 / 363
  - 一、肯定知识的开放性、创意性、实用性、对话性  
/ 363
  - 二、肯定人生的激情性、主体性、关怀性、相互性  
/ 364
- 第十二章 后现代教育的探索 / 367
  - 第一节 后现代教育的解构 / 369
    - 一、解构基督教 / 369
    - 二、解构读写危机 / 370
  - 第二节 后现代教育的建构 / 370
    - 一、教学诠释学 (Pedagogical Hermeneutics) / 370
    - 二、对话教学法 (Dialogic Pedagogy) / 372
    - 三、关联阅读法 (Relational Reading) / 372
  - 第三节 后现代教育的评论 / 373
    - 一、《圣经》的确认 / 373
    - 二、恩情神学 / 374
    - 三、人性的整合 / 375
    - 四、彼此的观念 / 376
    - 五、信息的建构 / 377
    - 六、生态学的教育观 / 378
- 结论：学海无涯教育心 / 379



The title page features a large, ornate oval border with floral and scrollwork patterns. Inside the border, the name 'HULRICUS ZWINGLIUS' is written in a semi-circle at the top. On the left side, there is a date 'XII. Octob. an. 1531'. At the bottom, there is a Latin inscription: 'Zwinglius ex calamo & pennis dum pugnat Dicitur & vincens per data palma fuit.' The central text is in large, bold Chinese characters.

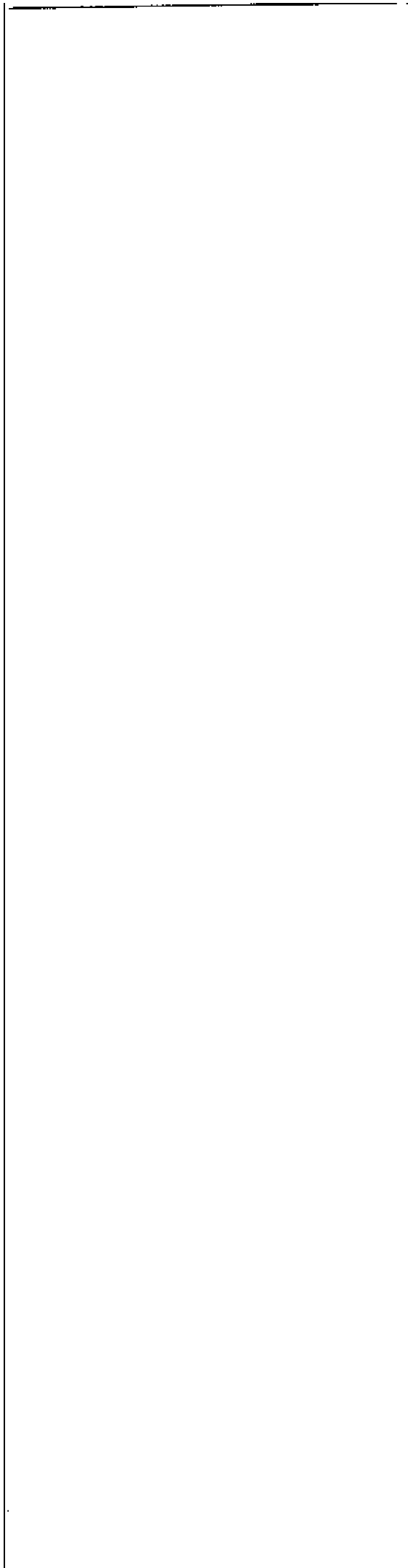
# 第一编

# 古代教育理念的 历史纵向观





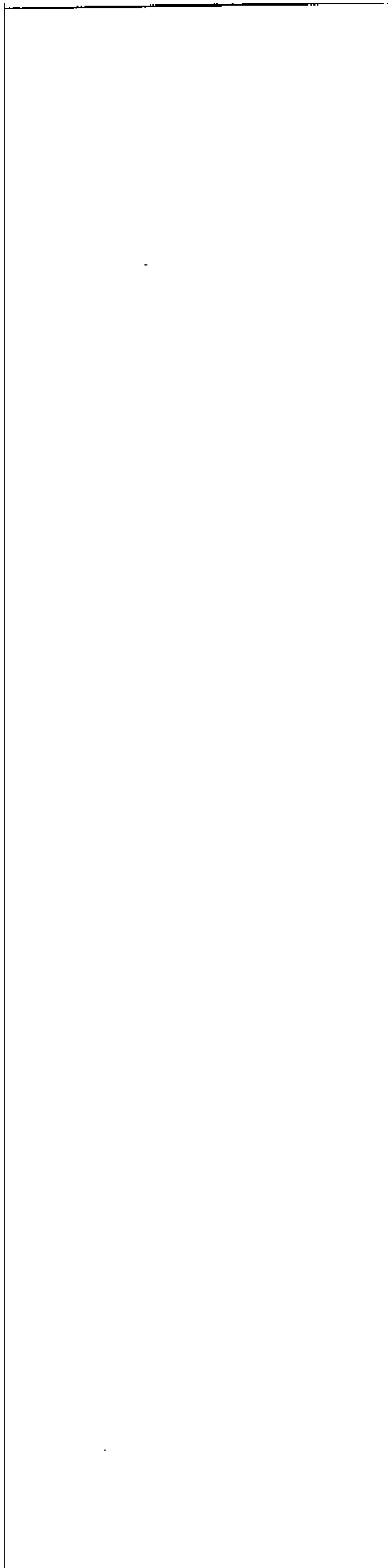
本编从宏观的角度来研讨教育理念的历史纵贯观。我们以历史的起点拉出一条纵贯线来探讨古往今来的中西教育理念，希望通过研究古代的教育理念能以古鉴今、以史为镜，以便我们进一步深入地探究近代之教育理念。西方古希腊与罗马的教育理念，曾与犹太教和基督教的教育理念融会贯通，以后西方的教育理念又伴随着西方传教士介绍至中国，促使了中国教育的现代化发展。因此，我们有必要将古今中西的教育理念作一历史的陈述，以使我们所讨论的近代教育理念，既广博又深远。因为古代的教育理念源远流长地影响到 21 世纪。



# 第一章

## 希腊的教育理念







当古希腊走出了远古的黑暗时期（约为公元前 12—公元前 9 世纪），<sup>①</sup> 进入一个崭新的纪元时，邦国城邑（polis）遂产生。邦国中有一政治、军事与宗教中心，以维系整个民族并制定此民族的道德和政治意识。一般而言，古希腊的邦国强调公平（dike）及公正（eunomia）的政治意识。个人融入邦国公社的制度中，为整体的国族主义所支配。荷马（Homer）笔下所描绘的就是一个邦国贵族及军事政权的时代，<sup>②</sup> 那时人民崇尚武事、运动、纪律、法制。荷马之神话英雄故事在民间流传广泛，这些英雄人物及神祇传说虽然道德上十分放任，却影响着古希腊的孩子成长。譬如身穿甲冑的女战神阿西娜（Athena）、孔武有力的大力士赫拉克莱斯（Heracles）、除了脚踝外全身刀枪不入的亚奇里斯（Achilles）、凶残好战的战神阿瑞斯（Ares）等。<sup>③</sup> 这段时期最典型的例子就是奥林匹克的竞技，一般史学家将奥林匹克定期于公元前 776 年开始，但其竞赛的大小不同项目应该是于此时期之前就进行的。

## 第一节 斯巴达的教育理念

于公元前 8 世纪至公元前 7 世纪时代，希腊最显著的

① 一般西方史学家断代古希腊迈锡尼帝国时期（Mycenaean）为公元前 1550—公元前 1050 年，黑暗时期为公元前 1150—公元前 750 年。参见 Chester Starr, *The Origins of Greek Civilization: 1100—650 B.C.* New York: W.W.Norton & Co. 1991.

② 荷马（Homer）将古希腊的迈锡尼文化及神话传说保留下来，现在所流传的计有 Iliad 及 Odyssey。目前盛行的学说认为荷马并非只有一个诗人，而实际上是一组诗人，于公元前 750—公元前 550 年间，将这两本长篇史诗撰写完毕。参见 Chester Starr, *The Origins of Greek Civilization*, pp.46—47.

③ 劳斯著，周作人译：《希腊的神与英雄》，海南出版社，1998 年。



邦国就是斯巴达 (Sparta)。斯巴达位于马其顿半岛的末端，奥林匹克的南部。当远古的希腊迈锡尼帝国 (Mycenaean) 瓦解后，传说孔武有力的赫拉克莱斯 (Heracles) 之后代多利人 (Dorian)，占据了希腊的南部彼洛普尼斯 (Peloponnesus)，并且设立了斯巴达城作为他们的政府中心。斯巴达与雅典都是古代爱琴海一带的重要政治邦国，斯巴达代表着极权的制度，而雅典却代表着民主的制度。

### 一、斯巴达教育理念的特点

据亚里士多德记载：“斯巴达似乎是当时唯一的邦国，其施法机关全力以赴去重视教育及公民的纪律。”<sup>①</sup> 斯巴达人刻意计划有纪律的教育制度，主要之目的是因为他们经常处于备战的状况中。这个邦国提倡国家主义远超过个人主义，国家的公益胜过私人的利益。斯巴达人如蜜蜂般，个人是整体的一部分。为了成全国家的“大我”，个人的“小我”是需要牺牲的；个人的尊荣必须向国家的荣耀让位。这是早期出现于国际舞台的极权主义，教育之目的只是为了维持国家的尊荣而已。

有关斯巴达的历史记录，从两个来源中略有所闻：普鲁达 (Plutarch) 及色诺芬 (Xenophon)<sup>②</sup>。普鲁达生于公元 50 年，他对斯巴达文化十分同情，因此他所描绘的亦是相当友善的一幅图画。色诺芬则生于公元前 430 年，他是苏

① Aristotle, *Nicomachean Ethics*, 10.9.13, edited by Richard McKeon, New York: The Modern Library, 1947, pp.308 - 545。亚里士多德对斯巴达的描述是负面的批判，他与 Plutarch 及 Xenophon 之记载截然不同。

② 参见 *Plutarch's Life of Lycurgus*, 及 *Xenophon's Constitution of the Lacedaimonians*。此二书均在 H. I. Marrou, *A History of Education in Antiquity*, English translation by G. Lamb, London: Sheed & Ward Ltd., 1956 有详细申述。Plutarch 对斯巴达之理念直接影响了柏拉图，柏拉图之《理想国》(*Republic*) 就是源于斯巴达的理念。



格拉底的门生，曾居留于斯巴达，所以他写的是亲身的体验。据他们两人所描述的，斯巴达的子女都是公有的、属于国家的。当时的社会进行优生学，弱智与残废的孩子国家有权将他们抛到河里溺死。孩子为国家所拥有，他们的一生是为了对国家效忠。

## 二、斯巴达教育理念的制度

一个斯巴达的孩子由出生后至 30 岁都要接受国家所安排的教育，而一切的教育都是国家安排的。当孩子成长至 7 岁时，他就要由国家接管，被安排离开家庭，转移到一所寄宿学校，由青年监督（Paidonomos）所监管，开始接受军训式的纪律训练，一般分为两队（ilai 和 agelai），而比较勇猛的孩子就会被委任为队长（louagor）。他们要进行严格的品行训练，他们要绝对地服从命令、言词简明（英文称为 laconic）、主动自觉地负责任。当孩子成长到 12 岁时，他们的训练更严厉，通常是转由刚毕业的年轻人（Eirens）负责。他们不准洗澡，一年只能配给一件衣服，集体睡在宿舍或在户外露宿，晚上要卧在草床上。男女都要接受相同严格的体能训练，至 20 岁后女子就不需要进一步受训，然而男子要继续服役到 30 岁。

教育集训的目的乃是为了作战用的，这无疑就是军训或所谓全民皆兵的制度。他们要学习搏击、野战、杀戮、作弊、传谣、偷窃、凶悍等战事使用的技巧。这种以国家为主导而牺牲个人的教育，人民只有外在的国家道德标准，而没有内在的个人道德准则。因此，斯巴达人变本加厉地越来越凶暴残忍、排外封闭，战士压抑奴隶，残忍不仁。他们常常进行一些所谓夜间军事活动（krypteia），借此到奴隶的村庄夜袭，杀害无辜的人民。

斯巴达提倡公田制，人民平均划分土地进行农耕。他



们亦进行计划生育来控制人口，通常是采用优生学的观念，将弱智与残疾的婴孩杀戮。他们不重利，金与银都不是社会所重视的财富。斯巴达实行原始的公有制度，每天都享受公社的供给（*phaidilia*），各人将自己的土特产与牲畜带来共享，甚至连帝王也是如此。那时有两位王帝共同掌政、互相制衡，并且由民选的五位代表（*ephor*）所监管。<sup>①</sup> 斯巴达的教育与文化在当时的希腊社会中颇受欣赏，柏拉图视之为“理想国”的楷模，不过亚里士多德却极力反对及批判这种极权的国家制度。

### 三、斯巴达教育理念的评论

#### （一）斯巴达教育理念之优点

斯巴达所提倡的君主制约、社会公有、纪律法制、不重利等理念是值得后世推崇的。柏拉图甚至将斯巴达定为《理想国》的模式，以此希腊城邦推崇为他的政治理想。当然，后来 18 世纪英国和法国的政治哲学家，譬如卢梭（*Rousseau*），德国的浪漫主义者及美国立国的总统与政治学家都深受斯巴达理念的影响。后来英国、法国、德国、美国等教育家及理想社会主义者，都以斯巴达的优良社会制度及教育理念为人类追求的理想。这些后世的学者皆将斯巴达的理念美化了，然而我们却要去粗取精地吸收其优良传统，并要以古鉴今地避免其负面因素。

#### （二）斯巴达教育理念之缺点

斯巴达衰落的主要原因并不是外敌的入侵将之毁灭，

<sup>①</sup> 可参照 William Barclay, *Educational Ideals in the Ancient World*, London: Collins Clear-Type Press, 1959, pp. 76 - 77 及 Bertrand Russell, *History of Western Philosophy*, London: George Allen & Unwin Ltd., 1961, pp. 112 - 121. 巴克理（*Barclay*）及罗素（*Russell*）的分析皆十分详尽细腻，可以作为这段时期的最佳介绍，本文多取材自他们的研究成果。







而是内在道德的腐败致使社会崩溃。斯巴达的历史可谓之负面教材，前车可鉴，我们当以古鉴今。斯巴达的优生学理念与狭隘的计划生育方案，将劣种残疾的婴孩灭绝，后来影响了尼采（Nietzsche），而尼采所提倡的“超人哲学”更直接影响了希特勒的纳粹主义，将 600 万的犹太人杀戮。此种由国家来掌握生死权，很容易被一些野心家或独裁者所利用，以实现个人的政治目的。

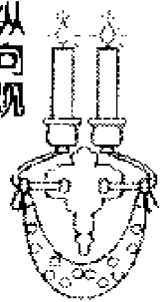
我们当领会人的生存及教育本身并非只为作战而准备，个人的价值也不只是国家的财产而已。国家的“大我”与个人的“小我”是相辅相成的，人亦不能被任意剥夺其权益。自闭排外、阶级观念、奴隶主义、凶悍无道等都不是近代社会所能接受的理念。斯巴达的社会制度是属于贵族专政的阶级制度，奴隶阶级永远是为贵族阶级服务的。而这个社会的存在只有在处于备战的状态中才能维持下去，一旦这种备战状况被消解，整个社会就会失去其存在之意义与动力。

## 第二节 雅典的教育理念

据希腊哲学家赫拉克利特（Heraclitus）所言：“教育就是拥有它的人之第二个太阳。”安提峰（Antiphon）直言：“我相信人类首要的是教育。”<sup>①</sup>对雅典而言，教育就是人基本的权利，也是不能被剥夺的权益。

雅典的教育理念并非为作战而备，也不是专为传授一些技能而设，甚至亦不是只为谋一己之生而作的。简言之，

<sup>①</sup> Kathleen Freeman, *God, Man, and State, Greek Concepts*, London, 1952, pp.170, pp.180.





斯巴达人尚武，雅典人则尚文。雅典人认为每一个雅典公民都拥有无限的空间，可以去任意发展和享用自身所创建的文化。于雅典人而言，教育就是文化的教育。若言斯巴达人只推崇国家而忽略个人，雅典人则将个人推延至极限。教育之目的乃是成善，以达致个人的完全自由。雅典被誉为自由民主社会的先驱，阶级观念、极权主义、霸权主义不存在于雅典。

### 一、雅典的教育目标

雅典的教育目标是培育人的个性品德、思维发展、身体健美，对教育之实用性与利益性并不重视。雅典的教育并不重视专业技能的培育，而重视仁人君子的修养。<sup>①</sup> 柏拉图在《普罗塔戈拉》中直言：“当你接受这些专业老师的训练时，不要只关注专业技巧的工夫，乃是要重视进德践仁成为一个仁人君子的修行。”<sup>②</sup> 柏拉图进一步指出：“教育本身是培育孩子美善的德育，目的在于促使他成为社会的良好公民，能够按照公义去统治与被统治。”<sup>③</sup> 甚至亚里士多德在《政治篇》亦如此说：“去探求教育的实用性并非放诸四海皆通行的，也不是一个君子所渴求的金科玉律。”<sup>④</sup>

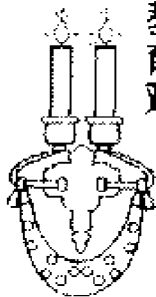
雅典人所追求的教育理念并非教育的利益性、职业性

① E. Guhl and W. Koner, *The Greeks: Their Life and Customs*, Senate: UK, 1994, pp.195-199.

② Plato, *Protagoras*, 312b, in *The Loeb Classical Library*, ed. G. P. Gould, Massachusetts: Harvard University Press, 1931 & A. E. Taylor, *Plato: The Man and His Work*, New York: Meridian Books, Inc. 1960, pp.235-262.

③ Plato, *Laws*, 643e, 644a, in *Loeb Classical Library*; A. E. Taylor, *Plato: The Man and His Work*, New York: Meridian Books, Inc. 1960, pp.463-502.

④ Aristotle, *Politics* 8. 3. 2, translated and edited by John Burnet in *Aristotle on Education*, London: Cambridge University Press, 1973.





与实用性，也不是一般的知识传授。雅典的教育理念就是如何去栽培一个雅典人——既是良好的公民，又是仁人君子。雅典人崇尚美学与德育，对智能和体能并重，希望培育出来的雅典人既有哲学家的风范，又有体育家的俊杰。

因此，雅典的教育目标在于塑造一种高贵的雅典人生。此理想是建筑于荷马所描述的游侠骑士理念之上的，但以体育代替了战斗训练。这种理想只有少数贵族雅典人中可以领略到，尤其是骑术和狩猎，一直都是权贵子弟才有资格去享受。雅典的教育目标只能在社会中十分之一的人口内实现出来，至于广大的人民只得在此精英教育的门槛之外。

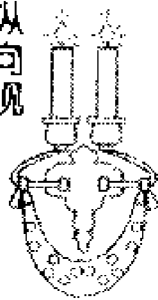
## 二、雅典的教育方针

### (一) 启蒙教师

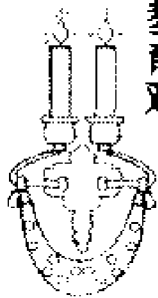
雅典的教育制度不侧重社会的学校制度，而是以家庭教育为主导思想。普鲁达所撰写的《孩子教育》一书中，直言家庭与良好的父母才是教育下一代不可缺少的环节。<sup>①</sup>可惜，雅典的妇女及母亲并没有接受良好的教育，不足以将雅典的教育理想实现出来。再者，雅典的男人亦经常闹婚变，他们认为兄弟姊妹的关系比夫妻的关系更密切。一个父亲并不费心于教养孩子的事上，他终日忙于事业，如政务、军事或法庭上。

于是，家中的孩子在7岁时就交给一位启蒙教师(paidagogos)去监管。这位启蒙教师可能一直带着孩子长大至17岁或18岁为止。他负责接送孩子上学，启蒙他识字，指导他学义，照顾他的身体等事务。柏拉图指出：“正

古代教育理念的  
历史纵向观



<sup>①</sup> Plutarch, *On the Education of Children*, 1 b, c (1, 2), in The Loeb Classical Library.



如羊需要牧羊人一般，孩子亦需要启蒙教师。”<sup>①</sup>因此，雅典人极重视启蒙教师的选择，他很可能是雅典人十分信任及成熟的人，或许是一个奴隶，或者是一个自由的雅典人。

柏拉图曾在《普罗塔戈拉》中将希腊的理想教育理念详尽地描绘出来，这是古文献中有关希腊教育理念比较详备的一段记录。他说：“教育与训导是由孩童的第一年就开始，然后一直延伸至此人生命的终结……当孩子渐长时，父母就将他送到启蒙教师那里，学习处世之道，并包括阅读与音乐。然后，当孩子可以阅读时，就教导他学习古代伟大的诗歌及伟人的丰功伟业。孩子需要将这些诗歌和事迹背诵在心，好让他能够效法这些伟人们的功德，这些诗歌及颂辞配上孩子能懂的音乐与和弦，可使小孩懂得谦逊、和谐，因为人生的方方面面都要谦逊、和谐。”<sup>②</sup>

## （二）学龄前教育

柏拉图指出：“为要塑造3岁至6岁孩子的个性，我们需要借助游戏……这个年纪的孩子对游戏的喜爱是自然的倾向，他们通常在一起的时候就会自己发明一些游戏规则来。”<sup>③</sup>他认为孩子若能自发地创造新的游戏与游戏规则，他们长大后就能创新地掌管他们自己的前途。亚里士多德亦有相同的看法，他直言：“大部分孩子的游戏应该是模仿长大后的职业。”<sup>④</sup>因此，一个雅典的小孩子于3—6岁年间就由启蒙教师带到神庙内，在那里与其他孩子一齐玩耍作乐，于游戏嬉笑间成长。

另外一个学龄前的影响就是借助故事来引导孩子向善。

① Plato, *Laus*, 808 d, e.

② Plato, *Protagoras*, 325c - 326d.

③ Plato, *Laus*, 793e, 794a, b.

④ Aristotle, *Politics*, 7.15.4 - 6, edited by Louise Loomis, Aristotle, *On Man In The Universe*, New York: Walter J. Black, Inc. 1971.



普鲁达指出：“应当趁着孩子尚年幼时教导他们高贵的故事……年轻人的思想是有弹性并且可以塑造的，当他们一旦硬化后就很难再软化过来。正如印章烙印在柔软的印泥上，我们也要将功课烙印在孩子幼嫩的心田上。”<sup>①</sup> 亚里士多德甚至强调这些儿童故事必须经过政府的审核批准，柏拉图亦提倡童话故事必须是正当的。他极力批判荷马史诗内的神话传说，他认为这些神话故事不应该充满巫师的法术或言行不道德的神祇与人物。<sup>②</sup> 他力倡真理应该凌驾在一切虚伪之上，而小孩子需要效法美善的事。

### （三）学校制度

亚里士多德极力提倡政府要立法制定教育制度，并且教育孩子是公立的学校制度，我们将在下文讨论亚里士多德的教育理念时再详细论述其教育与政治的关系。当时的希腊已经拥有统一的学制及教学内容，一般而言，一个希腊的孩子会同时经由三个不同的老师或班制去教导他：文法（Grammatistes）、音乐（Kitharistes）、体育（Paidotribes）。

文法老师教导孩子学习阅读、写作、算数、诗文，通常学习阅读的对象是伟大诗人的作品。首先孩子要学习字母，希腊的字母可以编成音乐以唱吟的方式教给孩子。24个字母都配上发音，并根据每一字母的字形来排列音乐的效果。又每一个字母都配上猜谜，以增添学习兴趣。<sup>③</sup> 当孩子学会字母后，他就要开始写字及背诵。他要阅读及背诵伟大诗人的作品，他们认为诗词是古人的哲学入门，可以

① Plutarch, *On The Education of Children*, 3e, f.

② Aristotle, *Politics*, 7.15.5, Plato, *Republic*, 377b - 385, translated by B. Jowett & edited by Louise Loomis in *Plato: Five Dialogues*, Roslyn, New York; Walter J. Black, Inc. 1969.

③ Athenæus, *Deipnosophistae*, 453 c, d and K. J. Freeman, *Schools of Hellas*, pp.88 - 90.





教导人学义并塑造人的个性、感情、行为，并且极富于娱乐性。<sup>①</sup> 因此，希腊的启蒙教育理念让小孩子的思维充满着古人各种的诗词。后来，柏拉图认为古希腊的诗词尽是神话故事，并且内容是极不道德的贪婪与杀戮，他极力反对用这些诗词作为教材。

音乐老师教授基本的音乐与唱颂，希腊的音乐 (Mousike) 基本上是将这些伟大诗人的诗词配上乐章，有时亦加上舞蹈的节奏。柏拉图指出音乐并非只为个人的娱乐享受而设，他认为音乐具有善导孩子的语言倾向温和、仁慈、和谐的功能。因此，他将音乐作为神明 (Muses) 来敬拜，并以此神明来影响孩子的心灵。柏拉图说：“诗歌与音乐在教育上占有决定性的重要地位，旋律与和弦深深烙印在孩子的心灵内，致使孩子的身心都能孕育出仁慈来……借着音乐孩子可以吸取真善美进入他的心灵内。”<sup>②</sup> 亚里士多德亦同样指出，音乐有力量在人的心灵里产生陶冶作用，致使他的道德心灵能够提升。<sup>③</sup>

体育教育是发展孩子体能的训练，而体能训练亦是智力成长的预备。苏格拉底曾经严厉斥责有些年轻人，认为他的身体既不适宜在战场上为国效忠，亦不适合在书桌前为真理尽责。他指出：“当身体的状态不佳时，就会产生失忆、情绪低落、抱怨不满、精神失常，并且将思维内已有的知识也驱赶丧失掉。”<sup>④</sup> 一般而言，孩子于 6 岁就交给体

① Aristophanes, *Frogs*, 1030; translated by B. B. Rogers quoted in T. R. Glover, *Greek Byzants*, London: Cambridge, 1932, pp.122-23.

② Plato, *Republic*, 398a-402d; 有关柏拉图对音乐的贡献，可参见 Plato, *Gorgias*, 501e-502a; *Timaeus*, 47d; *Protagoras* 326b.

③ Aristotle, *Politics*, 8.4.; 8.5.9. 亚里士多德主要在《政治篇》的 8.4.3-8.5.9. 中论述到有关 Mousike 的事。

④ Xenophon, *Memorabilia*, 3.12.1-8, in The Loeb Classical Library.



育老师教导，学习骑马、射箭等体育活动。不过，希腊人不会过分强调体能教育只为追逐体育竞赛，成为奥林匹克的胜利者为至终之目的。柏拉图直言：“身体需要有适切的营养，心灵亦要有适度的学习和道德训练。但身体的训练并非只为奥林匹克之胜利而设。”亚里士多德亦提出一个小孩子尚未成长至青少年时，不宜给予过多的严格体能训练。<sup>①</sup> 体能与音乐训练是相辅相成的，希腊人认为光是体能教育只会培养凶悍的公民，光是音乐的陶冶只会产生柔软的个性。因此，两者要平衡并重。<sup>②</sup>

### 三、雅典的教育典范

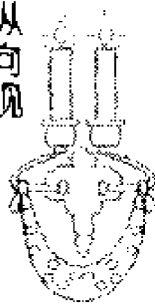
#### （一）柏拉图的教育理念

柏拉图力倡道德教育的重要性，他认为教育的基本理念就是培养“智慧与美善”（kalos kai kathagos）的人生；教育并非只为一技之长或谋生的职业而已。他针对当时智慧派（Sophists）的实用教育理念，而倡导道德公民的教育理念。智慧派的教师提倡以辩证的批判法（dialectic）与雄辩的演说法（rhetoric）去建立实用与实利的教学法。他们认为教育应该是为了栽培一群对社会、政治、经济、商业有贡献的人才，并且施教的老师亦应该理所当然地得到应得的报酬。于是公开的演讲、高薪的报酬、实利的教育观成为时尚的潮流，雅典人趋之若鹜、争先恐后去学习此风气。柏拉图尝试力排众议、力挽狂澜，但他于政途失意时，退而求其次，在公元前 387 年设学执教。

柏拉图所办的学院（Academy）并不像当时智慧派之教师般以谋利为前提。他希望以宗教的理念为主，崇尚缪斯

① Plato, *Law*, 807 c, d; Aristotle, *Politics*, 8.4.1, 2; 8.3.3-5.

② Plato, *Republic*, 410, 411.





(Muses) 或希腊文 Musai (弥撒)。弥撒为希腊司文艺的女神，亦司掌历史、天文、艺术等方面。所谓的弥撒祠 (Mouseion) 就是艺术学院之意，后来引申为博物馆 (Museum 即拉丁文写法)。<sup>①</sup> 柏拉图所采用的课程可以从《理想国》(Republic) 及《法制》(Laws) 两书中略知一二。

上文所述有关雅典的教育方针亦有概括介绍柏拉图对教育理念的三分法：文法、音乐、体育。不过，柏拉图进一步强调了数学的重要性，他认为一个人的教育至少要有 30 年的数学训练才算为完整，如此，他的思维理性才正式经得起抽象逻辑的考验，然后去尝试研究哲学。柏拉图坚持要管制诗词、音乐的选择，荷马和赫斯艾 (Hesiod) 的诗内容充满各样的罪恶及恐惧而不适宜让小孩子去背诵。吕底安 (Lydian) 及伊尼安 (Ionian) 浪漫奔放的音乐亦被柏拉图所禁止，不准小孩子接触。他盼望孩子在美善的熏陶下成长为一个美满的仁人君子。

这与柏拉图所提倡的美善形式或理念有关，他认为世上每一件现实事物皆有自存之“共相” (Universals) 形式或理念，超越世间之“殊相” (Particulars)，并且构成一独立自存且永恒不变的真实世界。世上一切万变的“殊相”皆是此永恒不变的“共相”之复制品，无论是个人或是国家都是如此。因此，柏拉图的教育理念乃是尽量与此超越的“共相”一致。一切与美善的“共相”认同的就是真知识，不能与美善的“共相”认同者只能称为个人的意见而已。文法、音乐、体育、算术都能训练孩子的思维，好让他能擅用理性去获取此永恒不变的真知识。

柏拉图所提出的《理想国》实际上是一个共和国，他



<sup>①</sup> 劳斯著，周作人译：《希腊的神与英雄》，海南出版社，1998年，第276页。



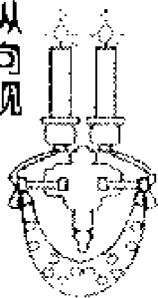


将人民分为三类：平民、士兵、执政者。柏拉图所关注的是执政者的教育，因此他的教育理念及方针皆是为培育执政者而设的。至于一般老百姓及士兵的教育未有详细的介绍，有可能这些教育方针是普及至社会的每一个阶层内。这种冗长的训练过程只能适用于富裕的贵族子弟，而柏拉图的学府亦只能提供给少数的人专用。难怪后来兴起的伊苏革迪斯（Isocrates），极力提倡以实务的教学法及人生观去设学言教。伊氏强调恩慈、聪敏、细致为教学的重点，将柏拉图的纯数学几何的方式改革过来。他亦提倡古典诗词之训练，但与柏拉图不同，他比较重视荷马的诗及雄辩的演说法。伊苏革迪斯的学制介乎智慧派与柏拉图之间，并尽量将两者的长处优点吸收过来。

## （二）亚里士多德的教育理念

亚里士多德与柏拉图皆认为教育理念应该是国家政府的一部分，亚里士多德甚至提倡个人的美善就是国家的美善，并且个人只能在国家的里面体现他的全部。因此，他将教育的理念放在《政府篇》内来讨论。他将人生划分为享乐人生、思维人生及政治人生，而政治人生则是体现三者的至关重要的一环。<sup>①</sup> 社会的教育制度乃是培养国家的良好公民，学校就是实现此理想的最佳制度。可惜，我们目前所存留下来的《政治篇》只是残缺的一部分而已。亚里士多德计划讨论教育的三部分：体育、德育、智育，不过《政治篇》内只存留下体育篇，至于德育与智育则失传不见了。

亚里士多德指出学龄前的孩童应该多以游戏故事来熏陶他们的心灵，但这些游戏与故事必须与日后的成长和发展有



<sup>①</sup> Aristotle, *Ethics*, I.3-7, *Politics*, VII.1-3.



关系，并且不能有任何不道德或不正当的言语。他甚至提倡所谓“非礼勿言、非礼勿视、非礼勿听”等思想，时尚的谐谑话剧或所谓的伊暗比（Iambi），一概不准小孩子接触。<sup>①</sup> 亚里士多德对孩子的头五年成长是非常重要的，当孩子渐渐长大时，就可以送他们去公立学校受教育。他十分强调教育必须是公立的，由国家政府来负责孩子的教育。亚氏的教育方法提倡阅读、写作、体操、音乐及绘画。《政治篇》所保存最完整的就是体育篇与音乐篇，他认为体育应该按孩子的成长进度来设计，重点不能放在求胜，而是在乎美育。音乐亦是如此，借着休闲的音乐，孩子的个性可以塑造为美善。

可以说，柏拉图是一个数学家，而亚里士多德是一位生物学家，因此于教学的内容上柏拉图偏重数学，而亚里士多德着重科学。柏拉图的教育理念以超越真理为目的，而亚里士多德则以今生人格的塑造为至终之依归。亚里士多德的教育理念深受其形而上学之影响，真知识并非是超越世上永恒不变的理念形式。他认为真知识的真理本质是在于世上一切事物的自身之内。

#### 四、雅典教育理念之评论

##### （一）雅典教育理念之优点

希腊的基本教育理念是一个育人成德践仁的理念，属于道德人格教育。这个理念原是非常崇高的教育方针，并且希腊人注重个人及国家的关系，由国家主导去执行教育方案，应该是相当全面的。而且，这种人文教化兼容并蓄理性的训练、体能的操练、艺术的熏陶与个性的培育，整体全方位的平衡发展，原是值得推崇备至的。文法、音乐、



<sup>①</sup> Aristotle, *Politics*, VII.17. Iambi 为一些言语粗俗不雅的短剧，一般在节庆时作娱乐之用。



体能之总体训练可以让孩子全面地发展。孩子的求学并非只为考试或求职，教育本身是为培育完善的人格而设。

柏拉图与亚里士多德都关注到孩子成长的不同阶段，虽然没有一套完备的儿童发展学的近代理论支持，仍不失为古代儿童心理学与儿童发展学的先驱。柏拉图与亚里士多德皆重视孩子受古典诗人之影响，因此他们极力禁止不道德的神话传说毒害孩子的心灵。他们都提倡以伟大诗人的优良作品来熏陶孩子的个性，让孩子可以自小就有善良伟大的英雄对象作为效法的目标。

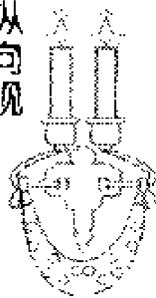
## (二) 雅典教育理念之缺点

可惜，希腊教育理念的薄弱环节就在于个人与国家之间的最重要且基本的单位——家庭。一方面柏拉图与亚里士多德都没有强调家庭教育之重要，另一方面希腊人的家庭生活并不如我们所想像的那样完美。母亲未有足够的学养去栽培下一代，父亲亦忙于在外的工作或政务，而启蒙教师也是非常不足。他们的工资十分低廉，因此所付出的奉献精神与对孩子教导之贡献亦不大。并且有些启蒙教师的品德亦不高尚，柏拉图曾抱怨有的启蒙教师只顾宴会而不尽职。<sup>①</sup>他认为波斯的启蒙教师制度比希腊的好。他表示曾看见过一个人在路上遇到一名从树上掉下来的奴隶，脚踝断了，于是这个人就对此奴隶说：“现在你可以作为我孩子的启蒙教师。”<sup>②</sup>

由此可见，希腊的教育理念因为不重视家庭教育而面临虚有其表。尤其是希腊的教育强调道德人格的塑造，家庭是不可取代的社会单位。常言道：“育善在家”或“价值

<sup>①</sup> Plato, *Lysis*, 223 a, b in A.E. Taylor, *Plato: The Man and His Work*, New York: Meridian Books, Inc., pp.46 - 74.

<sup>②</sup> Plato, *Alcibiades I*, 122 a, b.



始于家”。道德伦常的教化孕育必须自小从家庭开始，学校及政府是有其功能，但绝不能代替家庭与父母的熏陶。

再者，希腊的教育理念只是为追求真理、陶铸人格、塑造社会良好公民。但是，希腊的理念过分强调教育之本质性而忽略了教育的实用性。虽然我们并不是为谋生求职而接受教育，然而教育也必须对社会有直接贡献。学问本身是有实用的价值的，孩子亦需要将所学的东西与日常生活相结合，才能产生实际的意义。因此，希腊的教育理念过于偏重教育的理想，而疏忽了教育的实践。

古希腊以人文主义为中心，强调以人为本的教育观。这种以人为本的教育观后来影响了西方的文艺复兴和启蒙时期。尤其是工业革命引进的现代社会及 20 世纪后现代的世俗社会中，以上帝为中心的教育理念已经不为人所称道。世俗人文主义与基督教的价值观有天壤之别，人文主义提倡人定胜天、人为万物之尺度、人具备道德无限性、人就是道德之标准；他们认为宇宙产生于机缘，生物是循着物竞天择之进化法则而形成的，因此人的本性只有动物性。人虽然有道德的本能，但此本能的来源并非神的创造，而是进化的必经过程。他们认为人的最高责任只是为了今生及人自己，故此无所谓永恒及来生的事。人生既是短暂的，人的目标也只有目前与现时，一切价值只要是对人有所贡献的，就是有意义的。道德价值并没有绝对的标准，一切都是相对的；人是有绝对的自由去决定自己的前途与人的价值观。

世俗人文主义高举理性之权威，否定神的存在，不信《圣经》是神的启示。有些人文主义者亦会否认人有不灭的灵魂，或死后有永生或天堂地狱。因此他们认为人不需要救赎，人死只如灯灭，一了百了，如禽兽一般。他们觉得人与动物没有本质之分别，都是由进化演变出来的，因此





没有什么所谓创造。人是物竞天择过程中最优秀的，也只有人才拥有自主权。人不独享有自主权，人也是一切尺度之尺度，道德没有绝对的标准，一切都是相对的。

兹将基督教与人文主义以图表对比如下：

对照专案： 人的……	基督教	人文主义
终极起因	上帝	机缘
始源过程	创造	进化
本质属性	像神	像动物
时序期间	永恒不灭	缘起生灭
主要责任	向神负责	向人负责
最终目的	永恒快乐	短暂享乐
至终指引	神的启示	人的理性
救恩途径	借着救赎	借着教育
最后盼望	天国	乌托邦
至终依归	得着荣耀	虚无缥缈
生存意义	至终在于神	至终在于人
真理观念	绝对真理	相对真理
价值观	由神的标准决定	由人的自由决定

古代教育理念的  
历史纵向观

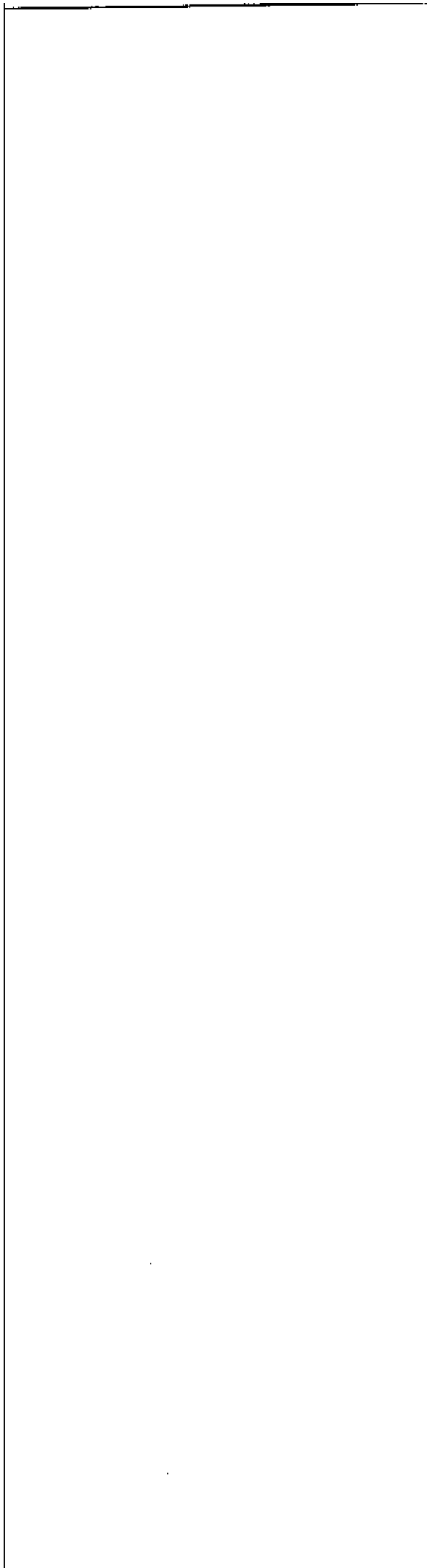




## 第二章

# 罗马的教育理念









斯巴达人尚武（体育），雅典人则尚文（智育），罗马人的教育理念则尚“情”。这里所谓的“情”，拉丁文称谓 *gravitas*，指的是罗马人对所崇尚的神明和国家的激情、情操、情义、忠情、气节、顺服等表现，可以称之为群体教育，简称为“群育”。罗马历史学家贺拉斯（Horace）谓：“罗马同志啊！当你顺从神明时，你就能统治世界了。”<sup>①</sup>对罗马人而言，理想的教育就是训练一个罗马年轻人去顺从罗马的神明，并在罗马帝国中发挥一个罗马人应尽的义务。

有一则历史片段最能将罗马人的激情表达得淋漓尽致：当希腊的亚历山大大帝死后，希腊帝国就被四名大将所瓜分，其中掌管叙利亚的西流基与统治埃及的多利买经常陷入霸权的争夺战中。有一回叙利亚的安提阿四世·以彼芬尼（Antiochus Epiphanes），挥军南下意欲夺取埃及，埃及的多利买六世向罗马求救。罗马政府只差遣一名参议员连诺斯（Popilius Laenas）与几名侍从出使游说安提阿四世。连诺斯在苏伊士运河畔与安提阿四世会面时，手无寸铁，也无大军靠山，只凭着三寸不烂之舌及无比的激情，就将安提阿四世的大军折回。那时，他首先直指安提阿未登基作叙利亚王时，曾有13年之久在罗马作叙利亚的人质。然后，当安提阿问及他的来意时，他就呈示罗马参议院的议决，希望安提阿撤军，化干戈为玉帛。安提阿当然不肯，支吾其词以推辞；但连诺斯从容不迫地将手中的树枝，在安提阿所站之地上划出一个圆圈，斩钉截铁地表示他必须于离开此圈前作出答复。安提阿踌躇片刻，于衡量得失轻重后，就愤愤不平地班师回朝；并且，在途中作出了《但以理书》所预言的褻渎圣地、行毁坏可憎之事（《但以理书》十一30-31）。连诺斯所表现出来的气节激情就是典型罗马人的

古代教育观念的历史纵向观



<sup>①</sup> Horace, *Odes*, 3. 6. 5. in Loeb Classical Library.

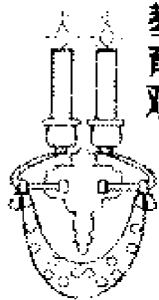
品性：临危不乱、机智灵巧、能言善辩。

## 第一节 罗马教育理念的目标

罗马的教育目标在于培养孩子在日常生活中，务必追求卓越和德行，自觉弃恶从善，执著择善。孩子自小就要学习敬畏神明、尽忠爱国、忠诚爱家、勤奋务农。一位与保罗同期的罗马演说家西塞罗（Cicero）说：“罗马教育的目标是培养一个有节制、自律的孩子，对国家尽忠义，对父母尽孝义，对朋友尽仁义。”<sup>①</sup> 此教育目标自小就在孩子的学习过程中培养着，因此罗马人极注重幼儿教育。一句罗马格言最能表达此宗旨：“孩童极需要最崇高的尊崇。”<sup>②</sup>

罗马人的观念指出孩子是属于家庭的，而家庭是属于国家的；因此孩童在家庭所受的教育就是父母服务国家最崇高的表现。一个罗马父亲对孩童的管理权实际等于国家对罗马公民的权益一样，甚至包括了对孩子的生与死之操纵、将孩子贩卖为奴隶、婚嫁事宜等。这种特殊的权力，拉丁文称为 *patriapotestas*，只要孩子活着，父亲就可以行使此父权。罗马史学家里韦（Livy）如此形容：当双方争战时，王帝宣告不准与对方作单打肉搏战。可是，他的儿子却在对方的挑衅下单独搏斗，并将对方杀了。当他得胜回来时，本以为可以领大功，哪知他的父王却认为他违命而将他处刑。

教育理念与基督教教育观



<sup>①</sup> Cicero, *De Officiis* 2.13.46, Loeb Classical Library.

<sup>②</sup> Juvenal. "maxima debetur puero reverentia", *Satires*, 14.47, 引自 Aubrey Gwynn, *Roman Education from Cicero to Quintilian*, Oxford, 1926, p.17.



由此观之，罗马所重视的父权教育直接引申出罗马人对传统的执著。“传统”的拉丁文是 *mos maiorum*。西斯诺直言：“罗马人的力量建基在古旧的传统和下一代的孩童力量上。”<sup>①</sup> 当一个罗马人去世后，他的儿子要肩负一位先人的塑像，在他的遗像前游行，然后向公众宣读先人的丰功伟业。罗马社会的凝聚力就是传统的力量，教育就是对过去的传承及对未来的传递。

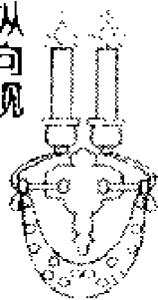
## 第二节 罗马教育理念的制度

### 一、家庭教育

希腊的母亲因教育水平不高，以致未能在家教育孩子；而希腊的父亲却忙于事务，亦未能在家好好教育孩子，因此希腊人需要依赖外来的奴隶作为孩童的启蒙导师。但罗马孩子的启蒙教育是由家庭开始的，父母的责任非常重大；罗马的幼儿教育也因此缺乏完整的课程及学制。

当一个孩子诞生后，他的父亲需要表示愿意承担他的教养；于第9天就要进行洁净礼 (*nundinae*)。父亲要为孩子献上祭牲，并为孩童取名；然后将一把刻有父亲名字的小金刀赐给孩子。母亲即负责乳育孩子，罗马教育家坤提瑞安 (*Quintilian*) 指出，孩童的母亲或乳母必须是一名哲学家或有文化的人。罗马的文献显示，母亲对孩童的教育是非常重要的，罗马人多歌颂他们母亲的养育大德。<sup>②</sup> 孩子9岁前的教育都是由母亲来负责的，她会将一块金或银的

古代教育理念的  
历史纵向观



<sup>①</sup> “*Moribus antiques res stat Romana virisque*” in Cicero, *De Republica*, 5.1.

<sup>②</sup> Tacitus, *Dialogue on Oratory*, 28.



圆形饰物挂在孩子的颈项上，拉丁文称作 bulla。此饰物的作用乃是保护孩子不受邪念恶习（ascination）所影响，能使孩子洁身自爱、谨言慎行。<sup>①</sup>当孩子7岁以后，父亲就逐渐介入，发挥其应有的教养功能。父亲是代表着罗马的传统、权柄、法制、荣誉来教养孩子。

罗马哲学家普鲁达（Plutarch）在以生动的手笔描绘卡度（Cato）的生平时，将罗马理想的教育理念表白出来。他形容卡度是理想的父亲、典范的丈夫和尊贵的参议员。他亲自花时间教导儿子学习，不会因为家中的奴隶众多而将责任推卸给仆人。那时，他拥有一名极出色的奴仆，他可以放心将孩子交给此人。但他仍坚持亲自作孩子的启蒙老师，教导他们学习文字、体育、政策等罗马时代的教育内容。<sup>②</sup>

## 二、师承教育

当孩子长大至14岁到16岁之间，他就正式进入一个长大成人的阶段。于每年的3月份，罗马人就会举行一个“自由庆典”（Liberalia），他们要将孩童时穿戴的饰物脱下，把饰物献给家神；然后列队前往罗马的首都，并将他们的名字正式刻在广场的石雕（tabularium）上，以示正式成为罗马的公民。

进入成年的罗马人就会被转交给一位有名望、权势、家势的朋友，让他成为此年轻人的榜样。这个阶段称为 tirociniumfori，<sup>③</sup>他就在这位导师的家中居住约一年的时间，学习如何在罗马社会内作一个良好的公民。著名的演



① Plutarch, *Roman Questions*, 101; Suetonius, *Rhetorica*, 1.

② Plutarch, *Cato Major*, 20.

③ Barclay, *Educational Ideals in the Ancient World*, pp.157-158.



说家西塞罗 (Cicero) 就曾被父亲送到参议员斯卡沃拉 (Scaevola) 的家中学习。这种导师制度 (Mentoring) 一直都流传在罗马时代, 导师制可谓罗马的正规教育, 其重点在于传承罗马的生活习俗, 而非知识的传授。

### 三、正规教育

所谓罗马的正规教育, 一般而言包含三部分。

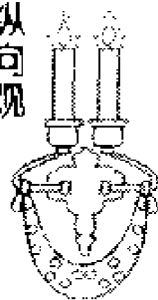
#### (一) 基本教育 (literator)

基本教育包括阅读、书写、数学。孩童首先学字母, 然后发音、认字。学生通常有一块石板, 可以在石板上学写字; 他又有一个算盘 (abaci) 学习数学。不过, 罗马并没有完善的正规教育制度, 甚至罗马史学家卡蒿披卢 (Carcopino) 亦如此直率陈言说: “总的来说, 我们得承认罗马帝国至强盛辉煌时, 我们的学校确实未尽上我们所期望的教育责任。学校并未强化反而弱化孩童的道德水平, 并未发展反而放任孩童的身体。倘若学校真的在智力上提供给孩童一些数据, 但未能促使孩童趋向更崇高的目标。”<sup>①</sup>

#### (二) 文法教育 (grammaticus)

文法教育包括基本文法与各类学科。文法知识包含演说的基本知识、发音的准确、文字的演变等。初时罗马并没有自己的拉丁文法, 他们只是借用希腊文法; 希腊的文法书, 在罗马采用了达 13 世纪之久。再者, 他们要学修辞学, 修辞学中的措辞用字尤为注重。罗马的文法知识包罗万象, 统括了古代百科全书的知识, 由天文到人文、科学到地理、音乐到艺术等都包括在内。为了要达成此百科全书之目的, 据说波里奥 (Pollio) 首先开设图书馆, 后来奥

古代教育理念的  
历史纵向观



<sup>①</sup> Carcopino, *De Re Militari*, 2.19, The Loeb Classical Library, or *Daily Life in Ancient Rome*, English translation by H. T. Towell, p.106-107.



古斯都 (Augustus) 又再开设两所图书馆；到公元四世纪，罗马已有 28 所规模颇大的图书馆。<sup>①</sup>

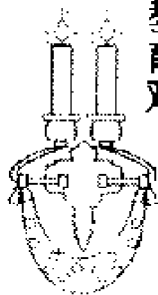
### (三) 演说教育 (rhetor)

演说教育包括逻辑学、辩论学、演讲学等。学生需要接受音乐训练，主要的目的是让他在韵律、发声、感情、神韵等基本演说的功夫上有所造诣。再者，音乐本身是可以陶冶人的性情品格；坤提瑞安是借助音乐去培养孩童的精神人格。

## 第三节 罗马教育理念的典范

罗马教育家坤提瑞安 (Quintilian) 的著作《演说学》 (*Institutio Oratoria*) 最能将罗马时代的教育理念表达出来。坤提瑞安生于公元 35 年，在西班牙的卡尔固利斯 (Calgurris) 诞生；后来，他移居罗马，任职于当时著名的参议员和演说家亚发尔 (Afer) 的幕僚。当亚发尔死后，坤提瑞安被委任教授希腊与拉丁的修辞学，并于公元 90 年被委任为王太子的启蒙老师。

坤提瑞安撰写《演说学》时，不单积累了 20 多年的教学经验，更是发自破碎心灵的写照。那时，他年轻的爱妻去世，儿子先后死于孩童时期。他化悲愤为力量，发愤图强将理想的教育理念撰述出来。他开宗明义地指出，作为一个成功的罗马演说家，首要的要素就是他必须是一个善



<sup>①</sup> E. Guhl and W. Koner, *The Romans: Their Life and Customs*, Senate: UK, 1994, pp.533-546; L. Friedlander, *Roman Life and Manners Under the Early Empire*, English translation by J. H. Freese, A. H. Gough: London, 1913, pp.36-38.



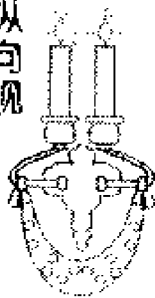
良的人，具备卓越的品格；然后再加以演讲的技巧训练，必成大器。他所谓的卓越品格包含勇气、正义、自律、节制等美德，若要培养这些美德，孩童就必须自小陶冶于文学名著中。<sup>①</sup> 这些名著应该从小就开始灌输给孩童，让他们去背诵学习，致使他们的人格操守和写作的技巧都同时受到塑造。坤提瑞安十分推崇罗马大演说家西赛罗（Cicero）的著作，他认为西赛罗是文学奇才，可以作为写作的榜样，学生会非常喜爱他的著作。

坤提瑞安非常强调导师的责任。他认为，作为学生的老师必须品学兼优，处处要做学生的榜样。老师生活的言行比他教学的内容更为重要，他要先行其言然后教之。他需要由浅入深，发音讲话正确流利，能与学生切磋琢磨；教学时不过快，也不过沉闷，简明易懂。坤提瑞安指出，希腊亚历山大大帝的父亲就是聘请了当时最出色的哲学家亚里士多德作为年轻的亚历山大的老师。<sup>②</sup> 坤提瑞安非常重视希腊文的教学，他强调孩童未学拉丁文之前必须要学会希腊文。其实，希腊文已于公元前 270 年征服了罗马，史学家苏多尼斯（Suetonius）写道，一名叫利维斯（Livius Andronicus）的奴隶，被送到罗马去教导罗马城中的一些贵族子弟。他到处找不到可用的拉丁教材，于是他就亲自动手从希腊文学中翻译教材。那时，正好摩洛哥（Mallos）派了一位大使苛艾迪（Crates）去罗马，他是一位博学多才的图书馆主管，在罗马的演讲获取多方的好评，并且引起一阵学习希腊文学的风潮。<sup>③</sup>

① Quintilian, *Institution Oratoria*, 2.2.3 - 8, The Loeb Classical Library.

② Quintilian, *Institution Oratoria*, 1.1.23.

③ Suetonius, *Grammarians*, 2.



## 第四节 罗马教育理念的评论

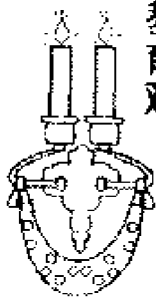
### 一、罗马教育理念之优点

若是坤提瑞安的教育理念能完全在罗马时代推行出来，罗马的教育体制就会十分完善。他以德育为教育的始与终，孩童的启蒙导师以德任教，用他高尚的品格来影响孩童。教育的目标乃是要塑造一个良好的罗马公民，对家庭与国家都有忠贞操守。因此，自小的家庭教育能培育出一个充满爱国激情的公民，并且责任是由父亲以身作则去陶铸一个孩童的心灵。这种导师身教的影响力是十分巨大的。

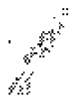
罗马的文化虽不如希腊文化，并且很早就被希腊文化所征服；但罗马人不重“以理教育”，也不尚“以武教育”，而推崇“以情教育”。他们的教育理念就是以自己生命去影响孩童的生命，让他们能长大成人，成为罗马帝国内的良好公民。因此，罗马所征服的民族对罗马公民权都非常注重。这种公民意识是以父师承的方式，世世代代传承下去。甚至在保罗时期，他仍以罗马公民的身份来作福音使者的工作。一方面他不以福音为耻，另一方面他不以罗马人为辱。保罗生长在大数，与著名的演说家西赛罗同乡，并且是同时代人物，只是保罗比较年轻一点罢了。

### 二、罗马教育理念之缺点

可是，坤提瑞安的教育理念只是一个空的理想，并未真正在罗马社会中实现。父亲制的家庭教育，因着帝国的扩建、拓展，男儿都要服役当兵，留在家教养孩童的时间不多，致使整个教育制度失调。再者，此家长式的教学法





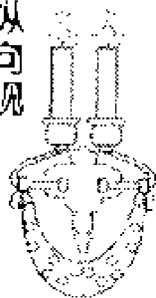


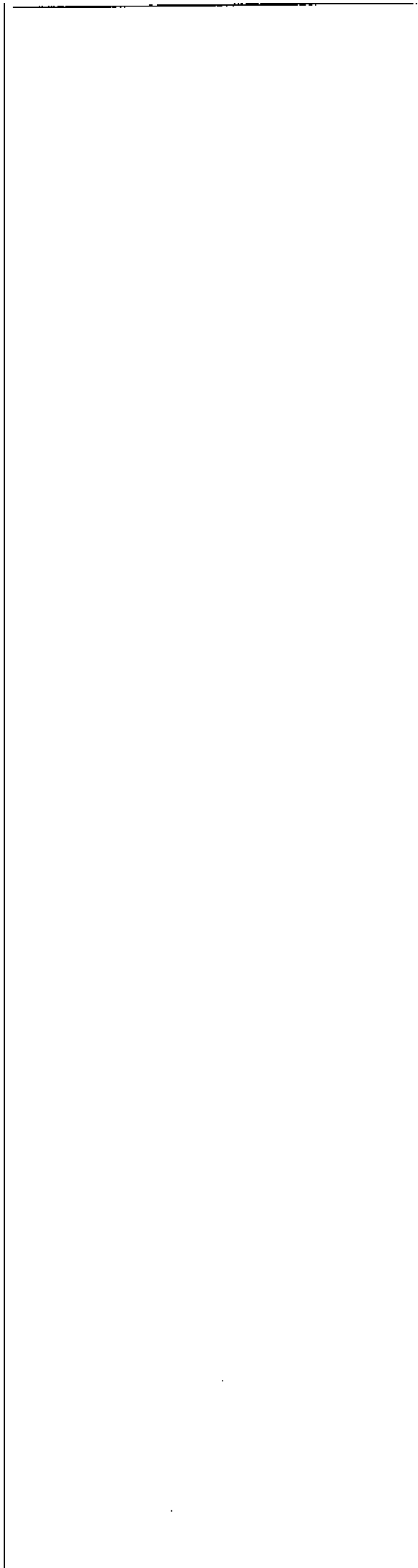
在于父亲本身的素质，倘若父亲的文化水平不高则会出现严重的问题；又倘若父亲早死，孩童的教育就受到影响。

父亲制与师承制都拥护传统，因此这种教育制度缺乏灵活与创新，孩童只能承受前人所遗留下来的基础，而未能为自己的将来独创一番事业。因着师承的关系，门生或徒生就成为了老师延伸其影响力的一个工具。关系网络就因着师承的渊源在罗马社会内架构起来，关系学也因此而产生。血缘关系、地缘关系、师缘关系、人缘关系等就充斥在整个罗马帝国内。罗马人就此落在关系的罗网中，人们离不开关系，于是众人纷纷拉关系，但又怕关系、恨关系。结果，整个罗马社会就在家族、氏族、师族等关系上支离破碎。

再者，教育制度在整个罗马社会中未能完善地推展出来，致使各家有各法，良莠不齐。罗马人未能在希腊文化的基础上展开理性、哲学、科学，他们只注重演说的重要，致使整个教育理念单方面倾向于个人的表达能力。教育就演变得机械化、专业化、表演化，而失去了深度及内涵。罗马本身的文化已经被希腊文化所征服，斯巴达人尚武重体育、希腊人尚文重智育、犹太人尚教重灵育、中国人尚道重德育，但罗马人尚情重群育。结果，虽然有国家，却缺乏了国家的文化、德性、宗教的支柱，至终未能发展出平衡的教育制度。

古代教育理念的历史纵向观





## 第三章

# 犹太教的教育理念







斯巴达人尚武重体育，雅典人尚文重智育，罗马人的教育理念尚情重群育，犹太人则尚“教”重“灵育”。所谓“教”者就是宗教、教示、教法，犹太人的教育就是宗教教育；所谓“灵育”就是注重灵性、灵命、灵修、属灵、灵程发展。犹太人的教育理念离不开耶和华的律法与典章，这是犹太人的教育目标。无论他们是在迦南地或是被掳到巴比伦，或散居在世界各地，他们都非常重视教育下一代认识耶和华的律法。犹太人熟识自己的历史，热衷他们的信仰。虽是亡国达 2000 年之久，仍能在 1948 年从新复国，恢复他们的语言，重建他们的国土，振兴他们的文化。这一切的成果与他们对教育的重视是不可分割的。

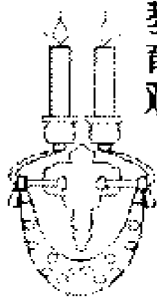
## 第一节 犹太教育理念的目标

《圣经箴言书》开宗明义展示出“敬畏耶和华是知识的开端”（箴一 7）。犹太人的教育理念不只是在于传授知识，也不只是教人处事之道；犹太的教育理念就是认识及敬畏耶和华，并在神祇的圣洁中生活。犹太的教育理念就是宗教教育，并且要在孩童小的时候就要在家庭中开始，教导他们认识耶和华的律法。

犹太拉比莎麦（Shammai）对小孩子说：“将研读律法作为你一生的事业。”另一个重要的犹太拉比赫里（Hillel）说：“一个对律法无知之辈不可能是敬虔的人。”他又说：“越多认识律法，越多生命；越多在学校学习，越多有智慧；越多有智慧，越多有合理的行为。”犹太史学家约瑟法（Josephus）说：“若有人询问我们有关律法的事，我们可以如数家珍的回答他们，因为我们刚出母腹后就学习律法；

古代教育理念的历史纵向观





这些律法仿佛烙印在我们的心灵中。”<sup>①</sup> 另一位犹太哲学家菲罗 (Philo) 说：“犹太人认为律法是耶和华所启示的，因此必须从小就教导孩童认识律法；他们的心灵就存留着律法的影子。”

犹太人的教育理念既然是宗教教育，因此他们的教科书就只有律法和《圣经》。《圣经》是犹太人的经典，所以儿童教育就必须基于律法的细则来教导孩子认识耶和华的法则。犹太人的经典基础摩西五经之《申命记》宣告：“以色列阿！你要听：耶和华我们神是独一无二的主，你要尽心、尽性、尽力爱耶和华你的神。我今日所吩咐你的话都要记在心上，也要殷勤教训你的儿女，无论你坐在家里、行在路上、躺下、起来，都要谈论；也要系在手上为记号、戴在额上为经文；又要写在你房屋的门框上，并在你的城门上。”（申六 4-9）

《诗篇》更充满对耶和华的律法、典章、诫命、训词、法度的启示：“耶和华的律法全备，能苏醒人心；耶和华的法度确定，能使愚人有智慧；耶和华的训词正直，能快活人心；耶和华的命令清洁，能明亮人的眼目；耶和华的道理洁净，存到永远；耶和华的典章真实，全然公义。”（诗十九 7-9）“上行之诗”的 128 篇展示：“凡敬畏耶和华，遵行祇道的人便为有福。”

《诗篇》119 篇围绕着耶和华的律法、典章、训词、法度、道理、律例、命令、判语，反复申述。作者用希伯来文的 22 个字母来排列此诗篇，每 8 节为一段，每段都以一个希伯来字母起首顺序安排。“行为完全，遵守耶和华律法的，这人便为有福。遵守祂的法度，一心寻求祂的，这人便为有

<sup>①</sup> Josephus, *Against Apion*, 1.12, in *Complete Works of Josephus*, Grand Rapids: Kregel Publications, 1978.



福。这人不作非义的事，但遵守祂的道。耶和华阿！你曾将你的训词吩咐我，为要我们殷勤遵守。但愿我行事坚定，得以遵守你的律例。我看重你的一切命令，就不至于羞愧。我学了你公义的判语，就要以正直的心称谢你。我必守你的律例，求你总不要丢弃我。”（诗一一九 1-8）。

## 第二节 犹太教育理念的制度

### 一、家庭教育

犹太拉比非常注重孩童的教育，拉比犹大说：“整个世界的存在只是为了孩童的教育。”或说：“孩子学习的气息比献祭的馨香更亲近我。”<sup>①</sup> 犹太经典《他尔目》（*Talmud*）直言：“当孩童肯在学校殷勤学习时，以色列的敌人就不能得胜。”<sup>②</sup> 甚至，他尔目有如此的话：“圣所可毁坏，但孩童必须上学校学习。”<sup>③</sup>

对《旧约》而言，培育下一代的宗教素质与道德情操，责任是落在父母的肩膀上。《箴言》常常提到父母管教孩子的责任：“不忍用杖打儿子的，是恨恶他的。疼爱儿子的，随时管教。”（箴十三 24）“趁着有指望，管教你的儿子。”（箴十九 18）“教养孩童，使他走当行的道，就是到老，他也不偏离。”（箴二十二 6）“不可不管教孩童，你用杖打他，他必不至于死。”（箴二十三 13）又说：“杖打和责备，能增加智慧，放纵的儿子，使母亲羞愧。”（箴二十九 15）

<sup>①</sup> *Talmud* Pes.R.29b. quoted in *A Rabbinic Anthology*, selected by Montefiore and Loewe.

<sup>②</sup> *Talmud* Ber. Rab.65.

<sup>③</sup> *Babylonian Talmud Shabbat* 119b.

古代教育理念的  
历史纵向观



“管教你的儿子，他就使你得安息，也必使你心里喜乐。”  
(箴二十九 17)

对犹太人而言，家是教养孩童的中心。犹太作家艾斯顿 (Epstein) 说：“家必须是培育犹太美德的场所。世上并没有别的宗教及民族像犹太人般，如此强调父母对孩子教育的重视。”<sup>①</sup> 除了教导孩子耶和华的律法以外，犹太父亲尚有责任教育孩童一门手艺技能，使他可以有职业，可以养活自己。犹太人他尔目如此说：“凡不教导孩童养生技能的父亲，就是教育他们去偷窃了。”又说：“父亲的三重职责是：教导儿子律法、养育儿子成婚、传授儿子养生技能。”<sup>②</sup>

## 二、教育制度

一般来说，在以斯拉之前，犹太人并没有正规的学校制度或公共教育体制。以色列人以农立国，围绕着宗教为中心，以敬拜耶和华为他们生活的重点。耶和华神是宇宙及人生的主宰，地上一切都是属于耶和华的，祂是统管万有的主。犹太人的生活节奏围绕着三个宗教节期来进行：逾越节、五旬节、住棚节。

犹太人的教育就是借助这三个节期来推行，一个犹太父亲要按照律法上所吩咐的来作，在逾越节时：“当那日，你要告诉你的儿子说：这是耶和华在我出埃及的时候为我所行的事。这要在你手上做记号，在你额上作纪念，使耶和华的律法常在你口中，因为耶和华曾用大能的手将祂们



① Isidore Epstein, *The Jewish Way of Life*, London, 1946, pp.196 - 197.

② *Eruvin 29a; Kiddushin 30b*; also Adin Steinsaltz, *The Essential Talmud*, English translation by Chaya Galai, New York: Bantam Books Inc. 1977, pp.261 - 267.

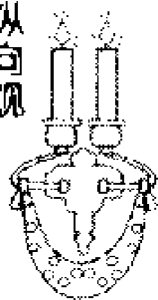




从埃及领出来；所以你每年要按着日期守这例。”（出十三 8-10）五旬节是于每年的六月举行：“你们到了我赐给你们的地收割的时候，要将成熟的一捆庄稼带给祭司；祭司要在安息日的次日，把这捆摇一摇……你们要从安息日的次日，献禾捆为摇祭的那日算起，要满了七个安息日。到第七个安息日的次日，共计五十天，又要将新素祭献给耶和华。”（利二十三 9-11, 15-16）住棚节是每年的九月举行：“你们要住在棚里七日，凡以色列家的人都要住在棚里，好叫你们世世代代知道我领以色列人出埃及地的时候，曾使他们住在棚里。”（利二十三 42-43）

后来，到了犹太人被掳归回时，文士以斯拉将摩西五经（耶和华的律法书）向百姓宣读，并要求他们恒心遵守（以七 25-26）。据犹太史学家所论，以斯拉不独对旧约正典之奠立有重大贡献，他对后来犹太教的教育亦有显著的建树。<sup>①</sup>他在百姓前宣读律法书（尼八 1-6），并招聚利未人去教育犹太人（尼八 8）。此模式成为了后来犹太会堂的典范，犹太传统推崇以斯拉在《尼赫迈亚记》第八章九至十节的聚会为“那大会堂”。<sup>②</sup>犹太哲学家菲罗（Philo）指出：“会堂就是犹太人教育的所在。”<sup>③</sup>在会堂里，犹太人学习律法，并操练敬虔、敬畏耶和华就是智慧的开端，这里所谓的智慧并非希腊人所谓的理性逻辑，而是崇高的宗教生活和高尚的道德情操。对犹太人而言，智慧是实践的人生体验，是以敬畏耶和华为本的幸福人生。智慧就是人生的操练、生活的教养、处世之道，教育的理念就是要培育

古代教育理念的  
历史纵向观



① 区应毓著：《以斯拉记注释》，香港天道出版社，1998年，第35-37页。

② Zeitlin, "The Origin of the Synagogue," *Studies in Early Judaism*, I, Ktav; New York, 1978, pp.1-13.

③ Philo, *Life of Moses*, 3. 27.

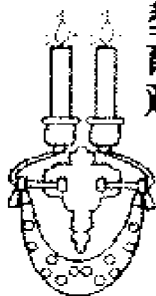
孩童认识耶和华，并能按照耶和华的准则来生活。

### 第三节 犹太教育理念的典范

据泰勒 (T.C. Taylor) 的研究，犹太人的孩子刚学语言时就要背诵：“耶和华我们的神是独一无二的主，”5岁就开始学《旧约圣经》，10岁学《米士那》(Mishnah)，13岁学十诫，15岁学《他尔目》(Talmud)，18岁结婚，20岁从业做生意。<sup>①</sup>一般而言，一个犹太孩童7岁就入学，首先要佩戴 Mezuzah，这是一个橄榄木造的圆锥形盆子。按照《申命记》所述，要将它系在手上为记号，戴在额上为经文，又要写在房屋的门框上以及城门上。在此橄榄木的盆子上刻着《申命记》六4-9和十一13-21的经文，共21行文字，其中耶和华的名字出现共10次。此圆锥形盆子的中央显示的就是“全能者”(Shaddai)一字。孩子离家出门及进门时，务要以敬虔的态度去摸一下门框上的盆子。

学校统称作“圣书之屋”(Beth Ha-Sepher)，通常是附属在犹太会堂之内或在教师的家中。学校主要的教材就是《旧约圣经》，教师基本上以口授的方式来教学，学生要开声诵读，用心背诵经文。后来，罗马时代有一个拉丁文格言如此说：“重复背诵是学习之母。”总体上讲，一个犹太孩子需要背诵以下几点：(1)“听啊！”(Shema)《申命记》六4-9；十一13-21之经文；(2)“赞美”(Hallel)《诗篇》一〇三——一八；(3)“创世颂”(Creation)《创世纪》一章至五章；(4)“利未律法要义”(Levitical Law)，《利未

教育理念与基督教教育观



<sup>①</sup> T.C. Taylor, *Sayings of the Jewish Fathers*, Cambridge, 1897 (reprint 1977), p.97.



记》一至八章；(5)“个人经训”，这是孩子的名字的第一个字母为首和最后一个字母结尾的一节经文。

犹太教育以宗教为“体”，以德育为“用”，重点在于塑造孩童的个性品格，教师以他个人的品格去影响孩童的品格。犹太人肯定为人之师是大贤大圣的职务，犹太人的孩子务要尊师重道。《米示那》直言：“尊敬师长的礼仪比尊敬父亲尤甚。”<sup>①</sup> 犹太教育者认为，“夫子”的尊敬犹如敬天，教师的地位自以斯拉之后被提升到与先知同等。<sup>②</sup> 孩子的启蒙导师以他仁义的品格，发放出敬虔的火热，能将孩童冰冷的心溶化，使之充满良善、温柔、怜爱。

## 第四节 犹太教育理念的评论

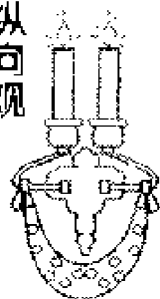
### 一、犹太教育理念之优点

犹太教育理念的中心以耶和華的道为“体”，以犹太人的道德品格为“用”，这是值得肯定的事。犹太人相信这个世界以外尚有一个实在的创造者，祂按着自己的权能与智慧，创造宇宙尘寰。上天下地谓之宇，这是从空间方面来讲；古往今来谓之宙，这是从时间方面来探索。“诸天述说神的荣耀，穹苍传扬祂的手段。”（诗十九1）神将灵魂赐予世人，叫人成为有灵的活人。这也是中国人的智慧所谓：“人为万物之灵。”此灵魂是永恒不灭的，它的功能包括了高级智能、道德本能和宗教情操。

犹太教育者认为，宗教情操对超越有一追求及景仰，

① *Kerithoth* 6.9.

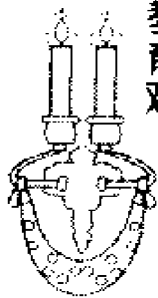
② *Talmud Shabbath* 119b.



人不独可以回顾过去的历史，人亦可以影响现在的生活，人更可以向着未来迈进。人的道德本能并非所谓的道德无限性，道德的标准并不在人的里面。人不可能自决善恶的价值，人以外尚有一绝对的道德标准，此标准就是神自己。神的道德标准也就是祂自己的属性，祂是爱，因此世界有爱；祂是公义，因此世界有公义；祂是圣洁，因此这世界也有圣洁。并非在神以外另有一标准，甚至神本身也要符合此标准。若是如此，这标准就比神更绝对、更根本。神的准则是按照祂的神性而定的，神自己就是一切标准的标准。神将祂的道德标准向世人启示出来，《圣经》就是神的启示。有关神对人的一切要求，都记载在《圣经》里面。

犹太人的价值观是以神为本，一方面重视道德的选择过程，另一方面亦不忽略道德的规范内容。我们强调《圣经》是神的话语，也是我们道德规范的标准。人不需要也不可能自我制定何为道德的标准。神才是我们的准则，人只是去发现神在《圣经》中向人启示的规范。神所定下的道德守则是非常具体的，可以适用于我们日常生活的细节中。《圣经》记载三类有关我们道德基础的材料：（1）神的律法：十诫与旧约其他的律例典章；（2）人的典范：《圣经》记载一些人的道德规范与神的教导；（3）基督的教导与典范：耶稣基督的生平与祂对门徒的教导。

神将道德的准绳赐给人，使我们知道当如何去选择。《圣经》就是人的价值观及道德标准。这些原则都是十分清楚可见的，并不像有些人所提倡，《圣经》是含糊不清的古代经典。当然，人亦需要使用神赋予人的理性去分析与分辨。神期望人可以成熟地运用智慧，去作出合乎《圣经》之决定。作出合乎《圣经》的道德抉择，乃是一个人所要





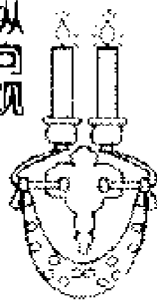
作的。<sup>①</sup>

## 二、犹太教育理念之缺点

犹太人的教育理念只着重单一的向度，以宗教教育涵盖一切；所谓的“德、智、体、群、美”等五育都只能借着“灵”育来表达出来。当然，灵性的成长可以指一个人内在本性的成熟，此内在本性也就是人灵性的内涵。它是一个人生命的实质，也是人生的导航。灵性导引着人的生理、心理、理性、群体、美术及德性各方面之发展的。我们可以用一只手去形容这几方面的关系，一只手的五个手指代表着人性的五个要素，而手掌代表中央作主导的灵性。整全的人性包括了以上各方面，并且每一方面都直接影响着其他每一方面。人不能将自己剖开，只管人的生理吃喝，而不提心理或其他方面的需要。伦理的抉择虽然是道德的范畴，但它也涵盖了理性，所以有时我们用道德的理由来描述德性的成长。

灵性占主导地位。当神造人的时候，神将生气吹入人的鼻孔里，使人“成了有灵的活人”（创二7）。人为万物之灵，此灵性并非只是人性内在经验可以体察到的部分，譬如：心理、智力、德性等。灵性乃是主导人性各方面活动的中心枢纽。倘若失去此控制中心枢纽，人就只有生物的活动机能，而没有一个主导的核心。《圣经》以神的形象来描述此中心枢纽，人是具备神的形象。此形象蕴涵着高等智慧、道德本性与宗教情操。因此理性的分辨、道德的抉择与灵性的提升，都互相紧密地关联着。

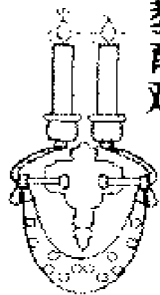
<sup>①</sup> 犹太教与基督教不同之处在于他们不承认耶稣基督是上帝的儿子，也不接受他是弥赛亚教主；因此犹太人否定三位一体、耶稣基督的神性、《新约圣经》的启示、因信称义的教恩、耶稣基督的再来等五方面基督教基要真道。





灵性与人性各方面的要素都是息息相关的，我们不能将某一方面分割出来。常言道：“牵一发而动全身。”某一方面的牵动都会影响另一方面的发展，因为人是一个生命的有机体。譬如：一个人的身体患病，他的心理也会受影响。当一个人的灵性低落时，他的群体生活也会受影响。人是一个整全的个体，我们需要强调全人的成长。因此，犹太人以灵育挂帅，而将其他的人性发展压抑，犯了以偏概全的毛病。人活着不是单靠食物，但人也不能不要食物而生存。教育的理念需要顾及人性发展的方方面面，灵性不能取代其他地位。灵育不能取代德育、或智育、或体育、或群育等方面。

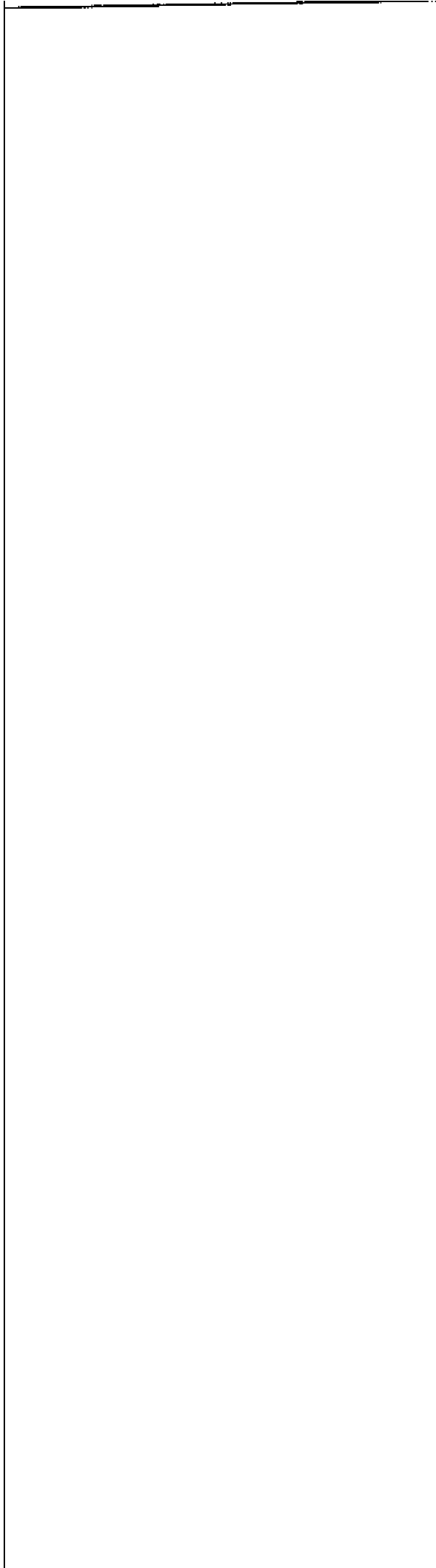
教育理念与基督教教育观



第四章

中国的教育理念









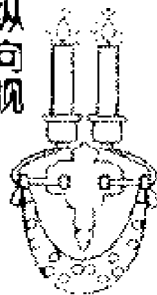
夫万民之从利也，如水之走下，不以教化堤防之，不能止也……古之王者明于此，是故南面而治天下，莫不以教化为大务，立太学以教于国……教化行而习俗美也。

——董仲舒《对策》

教育与人类的文化、社会、家庭、生活、道德、宗教、政治息息相关。《说文解字》<sup>①</sup>谓：“教：上所施、下所效也。”教就是一个社会或文化体系将其累积的知识传递与下一代，由父母或师长施教，子女或学生受教。《说文解字》又谓：“育：养子使作善也！”教字从孝亦从文，孝字则从爻、从子。爻（音姚，易经象区别的名称，六个爻组成一卦）代表阴阳，亦表示天地之意；而子则代表世人，意指天地人三道之汇合点为孝。因此从字源而言，“教”蕴涵着社会文化之稳定发展，而“育”即有家庭道德的观念。

于广义来看，教育泛指影响人类知识与道德的家庭与社会活动。于狭义及后来社会发展之专有特定意义来看，教育是指学校教育及社会教育。教育则是依循有规律的教材与方法，循序渐进以达至训诲与成才之目的。所谓“先生施教，弟子是则。”（《管子·弟子职》），又谓：“得天下之英才而教育之。”（《孟子·尽心》）<sup>②</sup>

古代教育理念的  
历史纵向观



① 许慎著：《说文解字》，中国书店，1996年。

② 韦政通著：《中国哲学辞典》，台湾大林出版社，1980年，第580～582页。



## 第一节 中国教育理念的特征

### 一、重教尊师

中国的王政皆重视教育，自汉朝始统治者提倡王道教化：“太学者，教化之本原也。”兴办太学，为的是要培养巩固中央领导集权专制所需要的施治人才。因此，贾谊谓：“教者，政之本也。”（《贾谊·大政》）“帝王敷治，文教是先。”（《清朝文献通志·学校》）要培育人才就要提倡教育，所谓：“人才以教导为先。”（《明史·选举志》）

王政教化必引进尊师重道，孟子把师长的地位与君相并提，荀子将君、亲、师序列：“天地者，生之本也；先祖者，类之本也；君师者，治之本也。”（《荀子·大略》）“师尊则言信。”（《吕氏春秋·尊师》）因此，有事师如父，世称“子贡庐家”、“程门立雪”等教育史上学生尊师重道的佳话；又有所谓“至圣先师”、“万世师表”等的崇高地位。<sup>①</sup>

### 二、重文育德

中国教育理念重视人文教育，提倡“天人合德”、以人为中心的天人感应理念。天道被人格化、伦理化，天道就是人道；宇宙自然科学的探索被人伦道德的修养所取代，“天道远，人道迩”（老子），或谓“宇宙便是吾心，吾心便是宇宙”（陆九渊），或称“心即理，性即理”（王阳明）。道德伦理为主的修身之道成为了格物、致知、诚意、正心、



<sup>①</sup> 王炳照编：《中国传统教育》，湖南中南工业大学出版社，1999年，第6-13页。



齐家、治国、平天下之根本基础。

教育的理念就是“学则三代共之，皆所以明人伦也”（孟子）。“明人伦”就是教育的目标，“学人伦”就是学生的依归，学就以人伦道德为基础。故有所谓：“圣贤所以教人为学之意，莫非使之进明义理以修其身。”德育成为了办学兴国的目标，认识人性就是教育之目的、内容与方法。教育主要之目的就是培养人的道德品行，将人自身既有的仁义礼智之善端存养扩充，使之能发扬光大。

在农业社会里，贵农贱商，炎帝被尊为中国教育的鼻祖之一；而农耕是维持国家和宗法家庭经济生活必需的基础。因此，古代帝王多教民耕稼，躬耕亲犁；并以尊儒贵学，贵农务本为治国方针。农耕经济决定了以家庭、家族、氏族为基础，逐渐形成父权、族权、君权的宗法政治制度。故此，“明人伦”就是明白君臣、父子、夫妇、长幼、朋友之间的关系。君臣、父子、夫妇的三纲，仁、义、礼、智、信的五常就成为了古代封建社会的基本人伦关系和道德法则。中国古代的教育目标就是“仕”（做官）和“君子”（做好人），学习的理想就是“修己以安人”，学习的目的就是“学而优则仕”。

### 三、重古兴今

儒家主张“述而不作，信而好古”（《论语·述而》），言必称师、道统师承等观念支配着国人的治学态度。中国的传统受到尊重，孔子是反对“不知而作”的妄作非为，但他是在继往开来的基础上来求变革改善；孔子所谓的“好古”，并非“复古守成”、墨守成规、一成不变、一潭死水。墨子更进一步提倡承先启后的道理，他说：“吾以为，古之善者则述之；今之善者则作之，欲善之益多也。”古时优秀的事情务要发扬光大，今时美善的事物更要发展。这可以

古代教育理念的  
历史纵向观





说是“古为今用”的一种实用的教育理念，“继往”为的是要“开来”，“承先”之目的是为“启后”。

## 第二节 中国教育理念的发展

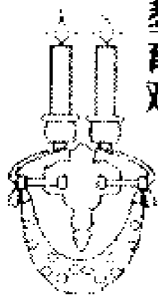
### 一、儒家的教育理念

孔子的教育理念是提倡教育对社会的作用，他指出国家富强的三个要素是“庶、富、教”<sup>①</sup>。国家的富庶、经济的发达、民生的改善，都是建筑在教育的基础上的。“教”是提高人们道德素质与精神文明所必须的条件。他认为“性相近”，人是赋予先天的平等，都是禀赋可塑、可教的资质；人的差异只在于“习相远”，这是在于人是否肯勤奋学习受教。因此，孔仲尼倡导“有教无类”的教育理念，这里所谓的“类”就是指种类、族类。他认为人不分庶鄙贵贱，人的先天素质是没有多大差异的，他都热心教诲，一视同仁。他指出只要合宜地启发诱导学生，他就能积极主动地触类旁通，举一反三，闻一知二。朱熹说：“孔子教人，各因其材。”<sup>②</sup>因此，孔子倡导以德治国，为国以礼等政纲，希望借着道德礼仪的教化力量，去施行仁政，使人心悦诚服地来建立理想的社会。

孟子的教育理念是“存心养性”。他倡导存人的善心，

① “子适卫，冉有仆。子曰：庶矣哉！冉有曰：既庶矣，又何加焉？曰：富之。曰：既富矣，又何加焉？曰：教之。”（《论语·子路》）。

② “性相近也，习相远也。”（《论语·阳货》）“不愤不启，不悱不发，举一隅不以三隅反，则不复也；”（《论语·述而》）愤是指学生处于思考之中，急于解决而又尚不得解决之际；悱是指学生有所思考，尚未成熟，欲言而又无法表达之际。

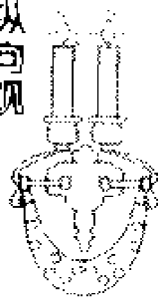




养人的善性。学问的功夫就是发扬人内在的善心善性，他说：“学问之道无他，求其放心而已矣。”从而达至“人皆可以为尧舜。”（《孟子·告子下》）在教学方面孟子主张学生的主观能动性，像射箭般“引而不发”，以启发学生的主动性。他指出教学应有规矩标准，他说：“大匠不为拙工改废绳墨。”（《孟子·尽心上》）再者，他主张“由博返约”，教学应有渊博的学识，但必须能归纳返回简单概括的结论，并且不可盲从：“尽信《书》，不如无《书》。”（《孟子·尽心下》）学生才能“深造之以道，欲其自得之也。”（《孟子·离娄下》）“自得”就是让学生积极主动地学习求知，循序渐进，穷本究源，才能取之不尽。孟轲力倡“善政不如善教之得民也。善政民畏之，善教民爱之；善政得民财，善教得民心。”（《孟子·尽心上》）善教就是申孝悌，明人伦；他说：“父子有亲，君臣有义，夫妇有别，长幼有序，朋友有信。”（《孟子·滕文公上》）教育的作用就是使人认识“人人亲其亲，长其长，而天下平。”人伦能建立，社会就能稳定，天下就能太平。这是“导之以德”的教育理念。

荀子持着性恶论的观点，谓“人之性恶，其善者伪也。”（《荀子·性恶》）他力倡“积渐一致”的教育理念，“积”者就是个人的努力，他说：“积土而为山，积水而为海……积善而全尽谓之圣人。”（《荀子·儒效》）人可以借着教育“化性起伪”，使人能达至圣人的境界。“渐”就是环境的作用，荀子说：“君子不近，庶人不服，其质非不美也，所渐者然也。”荀况所谓的“伪”就是后天教育的转化功夫，透过人主体的努力和客观的环境，使人人皆可以为禹。荀子的教育目标是“德才兼求，言行并重”，教学的方法是“锲而不舍”，即目的方向明确后，专一不二地完成。

《礼记·学记》对教学理论的论述也颇有独到之处，《学记》源于《礼记》，是中国最早教育理论的著作。《学记》



倡导“教学相长”，学生务要“善学”，学而知不足；教师则要具备“豫、时、孙、摩”的教学方法。“豫”就是指教学时预先的准备工夫，“时”即是抓住恰当的时机及时施教，“孙”就是要有计划、不杂乱无章、不超越学生的学习能力，“摩”就是安排学友之间的互相切磋研究。教师尽量以合宜的比喻来启发学生，所谓“君子之教，喻也”。教师需要“长善救失”，表扬学生的长处优点，鼓励他们去克服缺点，达到“善教者，使人继其志”之目的。<sup>①</sup>

## 二、道家的教育理念

老子是中国私人讲学和办学的鼻祖之一，他以“道”为教育理念的中心，并编成《老子》一书。其教育理想是“上上闻道，勤而行之”，此“道”无名无状，是自然界万有的本源，也是一切发展变化的规律，更是掌管人世社会规律的天理。老子李耳谓：“人之所教，我亦教之。”“圣人处之事，行不言之教。”无为与不言就是老子所提倡的教育理念，任凭万物自然生长发展而不人为地去限定，按自然规律施教。他直言：“人法地，地法天，天法道，道法自然。”因此人要“唯道是从”。

老子是通过“不言”和“希言”达到“有言”和“善言”；借着“无为”而达“无不为”。无为不言的教育理念是尊重学生的自然本性，重视其自然的思悟，充分发挥其主观内在的潜能，以自主意识去达到自然人格的完善。老子说：“知人者智，自知者明。”

老子的“为学”之道有三个阶段：①“观”即是以物观物，并要观其妙；这是一种直接观察现象与对象的方法，

<sup>①</sup> 张海鹏著：《中国传统文化论纲》，安徽教育出版社，1996年，第159~181页。



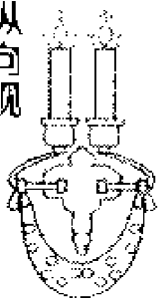


从有形象之物去观照“道”的精妙端倪。②“明”即是自知者明，能自知所无知的是大智（“知不知，上”），但不知而自以为知，这就是毛病了（“不知知，病”）。因此，他强调“大智若愚”、“大音希声”、“进道如退”。③“玄览”即是真道不是感官所能感知，也不是理性思维所能推测得到的。人需要把内心打扫干净，像一面明镜清台般，一尘不染方可直觉领悟。因此他说：“涤除玄览”。

老子主张返璞归真，自然朴素就是教育的至高目标，因此他提倡①“不争”：不争个人的名利，他说：“上善若水，水善利万物而不争。”不争就是“不自见”，不与人争观察正确，就能事事物物看得明白；“不自是”，不自以为是就能是是非非判断得清楚；“不自伐”，不与人争功名利禄，就能获取真正的功绩；“不自矜”，不自吹自擂，就能赢得别人的信服。②“知足”：凡事不要走极端，时常注意知道满足才不会遭挫败。老子说：“知足之足，恒足矣。”③“贵柔”：老子认为最好的教育是人经常保持“柔”的姿态，他提倡“柔之胜刚，弱之胜强”。

庄子在老子的基础上进一步发展其教育理念。庄子所提倡的教学理论有四个阶段：“知、谩、神、行”。①“知”是认知的最初阶段，是人从接触的事物中产生感性的认识。人不应勉强，必须顺其自然，使其“自知则知之”。②“谩”就是从事物的接触中进行思辨推究，辨明其本质，由感性认识提升到理性认识。③“神”即心领神会，所谓的神遇直觉，这是直接掌握事理的本相真貌。④“行”是知识实践的活动，庄子指出“行之而成”①。庄子特别注重教育的主体性，一个人在学习过程中的自然发展是庄子所关注的，庄子十分注重人在学习时把握事物的整体本质。由

① 王世舜编：《庄子译注》，山东教育出版社，1995年，第476页。

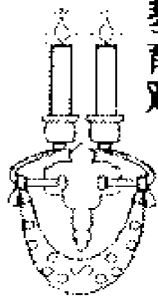




此而得出庄子教育理念中“自知独化”的教学理论是：①“莫若以明”即是自求自得，守真抱一的观念，庄子主张只要能把握“道”的本质，就能有自知之明。②“知通为一”就是掌握万物千差万别中的共通规律。道贯通一切事物，只要领悟贯通此理就可以得到真知识。③“论而不议”即是不武断判决，随着虚通的“道”施之以教。庄子说：“教必随机”，又谓教学必须“知不言之辩，不道之道。”④“化声相待”就是顺应自然，行不言之教，让自然规律作主导地位。⑤“传其常情”就是实事求是的原则。施教传授者必须深察常情，实事求是。⑥“精诚之至”即是为师施教者必须真情实意，以情感人。此所谓：“精诚所至，金石为开。”

### 三、法家的教育理念

法家的代表是韩非子。韩非子是荀子的弟子门生，他接受了荀子的性恶论和改造论。他以箭与轮比喻人民，箭不会自直、轮也不会自圆，箭与轮和人相同，都需要经过一番改造和管制才能成为可用之材。韩非子指出人物之成材，皆非天生的；价值根源内不归于心、外不归于天。他倡导借着改造和管制的教化方法，调教人计较利害的基本心态；借着君主的权威，制定“治”民之“术”。韩非子提倡价值化归外在条件，重“势”过于“材”，他说：“夫有材而无势，虽贤不能制不肖。”他认为只须造成一个合乎治之势，则可治天下；此合乎治之势就是所谓的“良好之势”或“抱法处势”。此“法”就是赏与罚“二柄”。他说：“二柄者，刑德也。”（《韩非子书》卷二）一个明主需要善用刑







与德，就能得其势。<sup>①</sup>

韩非子的法家思想直接影响了秦朝的李斯，李斯以此推行法治政制，统一六国。为了统一全国，秦始皇推行文字统一，即所谓的“书同文”：以周时的大篆为基础，加以减省笔画，称为秦篆或小篆，通行全国。秦统一中国后，进一步推出“秦律”以取代“周礼”。秦始皇五度出巡，立石刻碑，宣传法治，倡文字，禁私学，发布挟书令。“挟书令”的措施是规定除了官方手中的藏书和医书外，民间所收藏的诗书、百家经典尽数烧毁。“禁私学”是以法为教，禁止儒生聚徒讲学，以铲除危害中央集权的统治。然后，秦始皇设三老以掌教化，“三老”就是在全国乡设置专门掌管教化的机关和官吏，以推行法令政策和伦理教育。

#### 四、墨家的教育理念

墨子以“兼爱”为立论的基础，力倡教育平治天下的理念。他重视教育和环境对人的个性形成的影响。他以染丝为例，人的自然本性如素丝，染于青则青，染于红则红，“故染不可不慎”。《墨子》中的《墨经》强调“博乎道术”，道术就是后来所谓的科学技术，书中包含几何学、光学、力学、机械学等。他力倡继承先祖前人的精华，创造新的成果，承先必引进启后，继往必须开来。若要达到此境地就必须提倡积极、主动、自觉的教育方法。教育必须注重实践的价值意义，并在事物的变化中力求探索规律的所在。

由此可见，墨翟是实干派的实证学家，他重视经验的探索，提倡所谓的“显学”。以现代用词来形容，墨翟的教育理念就是科教兴国。除了培育一群“专才”外，更需要

<sup>①</sup> 冯友兰著：《中国哲学史》，香港太平洋图书公司，1956年，第397~398页。



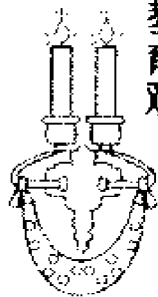
有一批“通才”；不单有“工匠”，亦培养“将帅”，更注重“大师”。“匠”只是技工的专才，“帅”是统领的管理阶层，但“师”却是以德育人、以身作则的精神支柱。

### 第三节 中国教育理念的典范

#### 一、孔子的教育典范

为人师表的孔子提倡“性近习远”的平等人文教化，“有教无类”的普及教育理念；他更具体倡导“因材施教”的实践教学方法论，他指出学习要“学而不厌”，教学要“诲人不倦”。他认为教师与学生都要每事问，不耻下问，他说：“三人行，必有我师焉。”孔子那孜孜不倦的学习态度真是值得敬佩，他于晚年时仍“发愤忘食，乐以忘忧，不知老之将至”。

他力倡教学必须启发善导，循循善诱，教师与学生要采取互动法，积极鼓励学生的主动参与。他说：“不愤不启，不悱不发，举一隅不以三隅反，则不复也。”朱熹注释谓：“愤者，心求通而未得之意；悱者，口欲言而未能之貌；启，谓开其意；发，谓达其辞。”启发需要抓时机，捕捉学生的求知欲，尽量调动学生的主动性与积极性。“愤悱”就是善用学生已有的知识，去启动他们尚未获取之新知识；以生动有趣的比喻、具体事物的实例、形象化的言语来阐释抽象的概念及事理。譬如：“岁寒知松柏之后凋也”。（即人在任何艰难困苦中他要保持高尚的气节）这是何等的具体、形象、生动；又如：“一以贯之”是归纳思维的总结。孔子的启发式教学法是将学习放在教学对象的自身位置上，让学生自觉去学习。因此，钱穆如此说：“孔子





“生在教，孔子之教生在学。”

至于“学”的学问，孔子归纳为四大点：“学、思、习、行”，做学问要经过四个基本阶段。

①“学”是由简至繁的求知过程。孔子主张“多闻”、“多见”的博学，他说：“多闻，择其善者而从之，多见而识之。”多闻是间接的学习，多见是直接的认识；闻见之目的在于“博学于文”。这种博学见闻的求知心态，是建立在“每事问”及“不耻下问”的虚心笃实的求学态度上。他说：“知之为知之，不知为不知，是知也。”（《论语·为政》）学问者乃是学习如何去提问，能够合宜地、合时地、合理地、合情地发问就是学习的基本起点。②“思”是指思维活动的独立思考能力。孔子倡导学与思的结合，他说：“学而不思则罔，思而不学则殆。”（《论语·为政》）读书不思考则茫然不知；反之，只有主观思索而不用功去学，则会陷入空空如也。因此，学习必须实事求是，务要坚持“毋意、毋必、毋固、毋我”的原则（《论语·子罕》）。“毋意”就是对问题不任意猜测；“毋必”则是不专横武断；“毋固”就是不固执己见；“毋我”则是不自以为是。③“习”是指如何将所提问获取的知识保存起来，这是巩固知识的阶段。孔子提倡：“学而时习之，不亦悦乎？”又说“温故知新”（《论语·为政》）。经常的练习、操练、温习、重复、反复学习乃是求知的必经过程与手段。学习者乃是以复习来达到将学问知识内在化、个人化、主体化。客观的事理是借着反复的温习而得以主体地存留在学生的内心，成为他个人的一部分。④“行”是学问的终点，知识必须与生活行为结合，并且落实在日常的生活中，影响一个人的行为。知识是实践性的，是有实用价值的，知行要合一。孔子说：“先行其言而后从之。”（《论语·为政》）又说：“君子耻其言而过其行。”（《论语·宪问》）《中庸》更进一步归纳学问的

古代教育理念的  
历史纵向观



步骤：“博学之、审问之、慎思之、明辨之、笃行之。”

孔子的教育理念基本上是道德教育，他的最高理想就是“仁”，整个教育体系以“孝悌”为本、“礼”为规范、“忠恕”为一贯、“中庸”为准绳。孔子所提倡的道德教育规律蕴涵了“立志乐道、克己复礼、身体力行、择善从之”等方面。“立志乐道”指志向是人学习的原动力，“三军可夺帅也，匹夫不可夺其志也”（《论语·子罕》）。因此，孔子强调“志于道”、“志于仁”、“志于学”、“志士仁人……有杀身以成仁”。学生立志才能够达到“乐道”的境界，学问者“知之也”，但“知之”不如“好之”，“好之”不如“乐之”。乐道就是把道德观念和道德准则内在化、个人化、情感化。

“克己复礼为仁”是指通过自我反省来克制人的欲望，从而达至“执礼守仁”的理想。孔丘倡导平日遇事常省思，他说：“吾日三省吾事，为人谋而不忠乎？与朋友交而不信乎？传不习乎？”（《论语·学而》）又说：“见贤思齐焉，见不贤而内自省也。”（《论语·里仁》）反省的结果乃是反求诸己的道德践行，孔子说：“听其言而观其行。”（《论语·公冶长》）又说：“讷于言而敏于行”、“言必信，行必果”（《论语·子路》）。立志力行，并要求之于“有恒”（《论语·子罕》），不能半途而废。

“择善从之”就是一个人要勇于改正、善于选择，孔子说：“择善从之，见恶戒之。”世上没有完人，只要一个人能勇于改过，孔子说：“过而能改，善莫大焉。”（《论语·卫灵公》）并且，当一个人愿意悔改更正时，就应该接纳他，不要盖棺论定，孔子说：“过则勿惮改。”

## 二、韩愈的教育典范

唐朝的韩愈著有《师说》、《进学解》等教育论著。他





提倡“性三品说”，认为人的性情可分为上中下三品，因而教育方法也需要因材施教。他提出上教、中导、下制的教育思想，借此就可以达至“学道明教”。学道就是尊崇孔孟仁义礼智之道，明教就是先王之教，以安身立命，报国效家，匡济万民。<sup>①</sup>

韩昌黎主张：①要勤学，他说：“业精于勤，荒于嬉；行成于思，毁于随。”（《进学解》）勤学就是要口勤（多吟诵）、手勤（多翻阅）、脑勤（多思考）、时勤（多用时）。②要博学，他说：“自《五经》之外，百氏之书，未有闻而不求、得而不观者。”又说：“遂得穷究于经传、史记、百家之说。”他也要求专精，读书要“提要”（抓住要领）、“钩玄”（突出重点）。博学是博览群书、博古通今，打下广阔宽厚的基础；专精是深入研究，使外在的知识转化为内在的系统，形成自己的体系。③要善学，他说：“由统要中”，即是要掌握关键，切中要害；“闲中肆外”即是写文章要内容丰富、新颖独特、生动活泼。④要深思，他说：“行成于思”，学问务要深思熟虑，三思而行。他主张学习古人，但不要拘泥古言古文，所谓：“师其意不师其辞”；但要“诵其文则思其意”，以达到通览诵读古人文章，探研其神会道理。并且，要建立自己的系统，“自树立，不因循。”又谓“抒意立言，自成一家新语。”

韩愈在《师说》一文中指出“师者，传道、授业、解惑也。”“传道”就是传授正统的儒家道德思想，这是教育之目的；“授业”就是讲解正统儒家的经典五经和六艺，这是教育的过程；“解惑”就是解答学生对“道”“业”的疑难，这是教育的方法。韩愈强调“学者必有师”，因此学生

<sup>①</sup> 周德昌著：《中国教育史纲》，广东高等教育出版社，1998年，第94~98页。





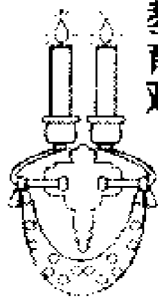
要虚心学习师长之所长、避其所短，“不耻相师”、“从师而问”；如此，就必能“青出于蓝而胜于蓝”，他说：“后生可畏，当仁不让于师”。

### 三、朱子的教育典范

朱熹集儒家之大成，就教育著作而论，计有《近思录》、《记疑》、《白鹿洞书院揭示》、《小学》、《童蒙须知》、《朱子语类》等。朱仲晦的教育理念就是要“学为圣贤”，而“圣人千言万语，只是教人明天理，去人欲”。（《朱子语类》）<sup>①</sup>

他主张教育需要分“小学”与“大学”两个阶段进行，张伯行说：“古者有大学、小学之教。八岁入小学，十五入大学。”（《朱子小学集解序》）朱子解释说：“小学者，学其事；大学者，学其小学所学之事之所以。”学其事就是学当然的事，即是学问“是什么？”；学其所以然就是明其理，即是学问“为什么？”所学的道理有高低、上下、深浅、先后、缓急等分别，然而要紧的是“穷其理”。“小学”是学其事，“大学”是穷其理；事理要分明，这就是学问的功夫。

朱子读书法之功夫有六：①循序渐进，由易到难、由浅入深、由近到远，他说：“如攻坚木，先易者而后其节目。如多乱绳，有所不通则姑置而徐理之。此读书之法也。”②熟读精思，他说：“须先熟读，使其言皆若出于吾之口；继以精思，使其意皆若出于吾之心，然后可以有得尔。”③虚心涵泳，虚心者就是虚怀若谷，静心思虑；涵泳者就是反复咀嚼，深入领会神通。④切己体察，就是身体



<sup>①</sup> 范寿康著：《朱子及其哲学》，中华书局出版社，1983年，第144—

156页。



力行的实践功夫，他说：“读书不可只就纸上求义理，须反过来就自身上推究。”⑤着紧用力，要有发奋忘食的精神，抓住时间，振作精神，集中精力。⑥居敬持志，就是要专一致志，他说：“为学须先立志。志既立，则学问可次第着力。立志止定，终不齐事。”又说：“读书须收敛此心，这便是敬。”若守之以恒，就能达至格物，即人在事物上的理会，这属“零细”上的认识；致知即人心明复，这属“全体”天理透彻认识，并且“积累有渐”，进而“豁然贯通”。

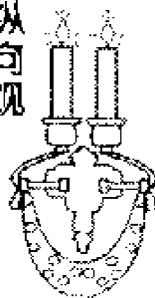
朱熹著名的读书“三到法”将心与理合为一，学问永远不忘。他说：“余尝谓读书有三到：心到、眼到、口到。心不在此，则眼看不仔细；心眼不专一，却只漫漫诵读，绝不能记，记亦不能久也。”至要紧的是学生积极主动地自求、自得、自我发展、自我完善，透过博学、审问、慎思、明辨、力行的学习方法，去自我提升。朱熹根据《中庸》指出：“博学之、审问之、慎思之、明辨之、笃行之，右为学之序。学问思辨四者，所以穷理也。”① 教师只是提供学习的方向与方法，从旁观察指导，在学习过程中为学生解惑。

## 第四节 中国教育理念的评论

### 一、中国教育理念之优点

中国自古以来都是以教育为治国之本，以培育人才为国家长线的投资。因此，中国人尊师重教，倡学利民，这是中国的优良传统。儒家的教育理念是以德育仁的人文教

① 朱子：《白鹿洞书院揭示》。





育，为政以德的仁政成为儒家治国的理想。从这套理想而出的就是普及的教育理念、有教无类的教育平等论及平民教育制度。

儒、道、墨都提倡学生的主动性、自觉性、积极性、内在性，重启发、诱导、自我发展、自我完善。教学理论重视博、精、熟、行等基本功。学生除了求知学会做事外，更需要求真学会做人。学问功夫既以德为体，亦以实践为用；体用并兼，理论与实际并行，个人与社会并进。此博大精深、源远流长的教育理念，实在是人类的伟大贡献。

道家更注重人的主体性，物各有宜，人尽其性，顺应其自然本性，就能发挥至大的主体能动性。人们可以热爱自然，效法自然，以物为师，万物齐一；人可以从大自然中细致观察，体悟真知。教育不再只是“知识型”的灌输，而是“智能型”的体会。人格是返璞归真，恬淡无欲，解脱功名利禄，心胸豁然开朗，善良温柔，力戒奢侈，崇俭节欲，潇洒自如，安时处顺。

## 二、中国教育理念之缺点

中国教育理念是基于人文教化的观念，只重视德育的发展，而没有一个灵育的基础。因此，人道强，但天道则不足。孔子言“敬鬼神而远之”、“性与天道、不可得闻”。自此儒家划定其方法论，不以外在超越的神论为起点，而以人内在的超越的自觉为出发点。以人的心觉知其道德之本性为善，去认定人的心体为普遍的、无限的、自律的、自由的。儒家的人本进程预设了人心能自觉向善，也是有能力自律去行善。人既“是”善，就“能”行善，或谓人的善性“实如此”，行善的“应如此”就“能如此”。可是，此先验性或超验性的心性学，只能构成一个崇高的道德理想与精神文化，并未能确保可以付诸行动，以达至知行真







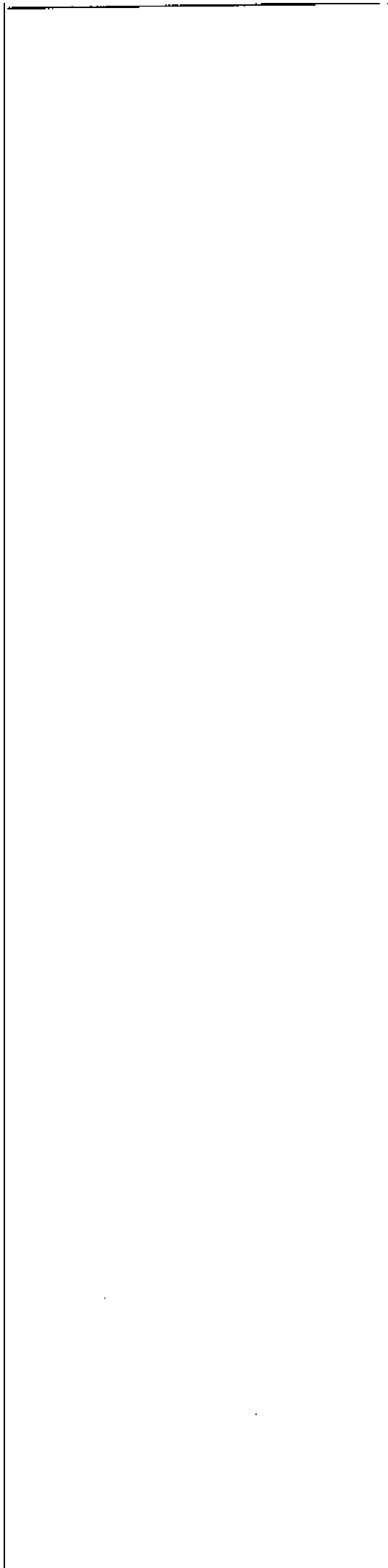
正能够合一之境界。儒家必须自我肯定此“本心”为无限的、有本能的，可以自我超升的。可是，经验告知我们，“立志为善由得我，只是行出来由不得我”。人的“道德自我”立志要为善，可是我们的“实际自我”就是意志软弱。我的本心不要作恶，却总是情不自禁地做了出来。<sup>①</sup>


道德文章固然写得有声有色，伦理口号呐喊得非常响亮；道德泛化的教育理想，将道德要求推向极限，让人可望而不可即，助长了虚伪之风。礼教文化，让女性缠足千余年，习惯了以丑为美的奴役生活。好端端的天足，硬要把脚掌的主要部分挤压到脚踝部，形成丑陋的畸形。据说自五代南唐后主李煜起，令宠妃用布带把脚缠成状如新月的小脚，在莲花上面回旋舞蹈。千余年来，多少中华女儿为之付出礼教的代价。<sup>②</sup> 儒家的教育理念陷入困境，理想固然崇高，但实际情况则不理想。



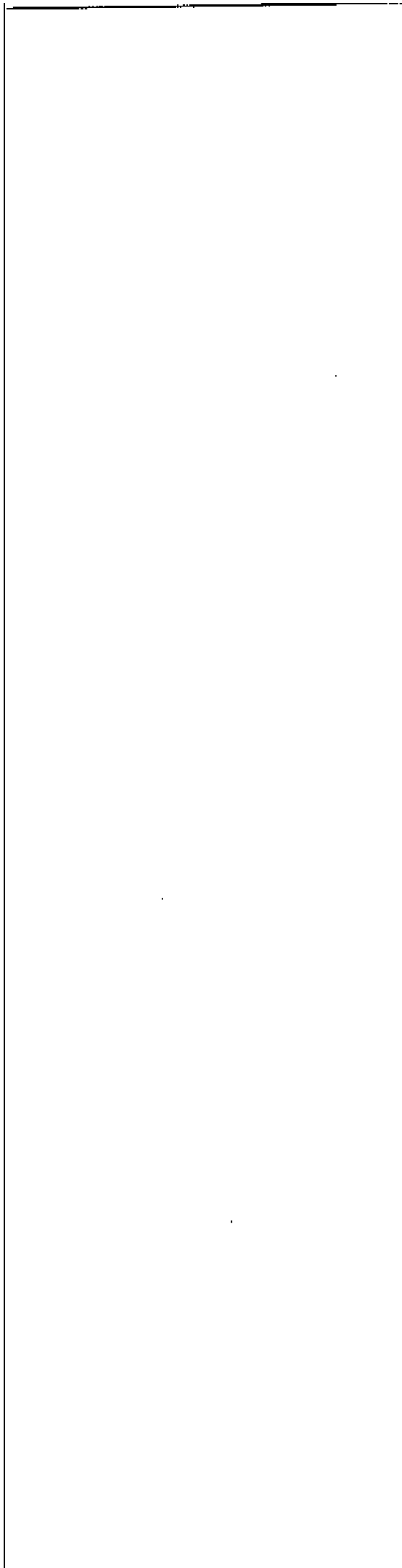
① 区应毓著：《苦海无边有情天》，加拿大恩福协会，2000年，第92~99页。

② 秦弓著：《中国人的德行》，华龄出版社，1997年，第53~58页。



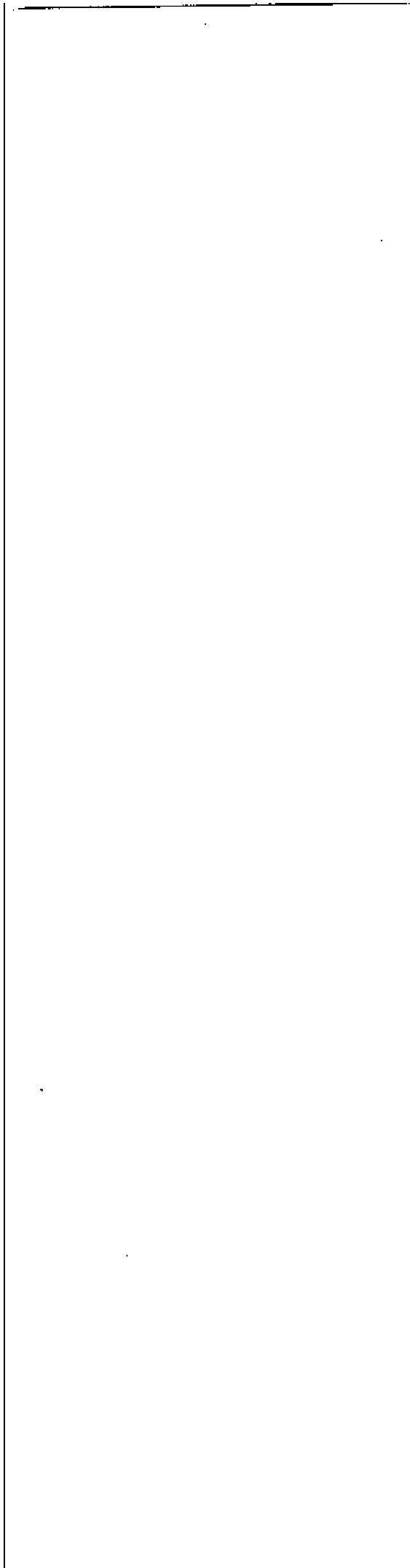


**第二编**  
**近代教育理念的**  
**横切观**



第一编以宏观的历史纵向来探索教育理念，本编我们采取微观的横切分析方法处理教育理念的一些实际具体课题。

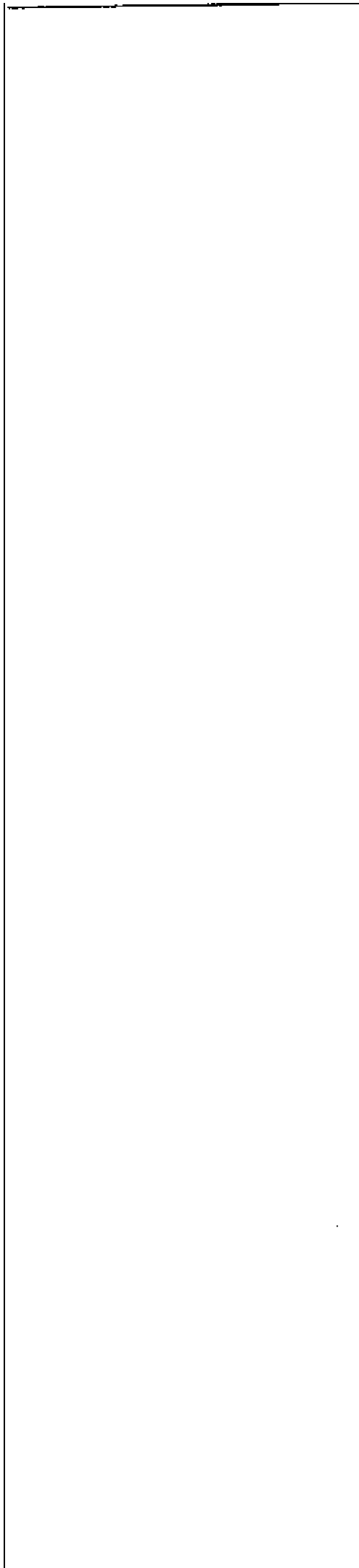
本编主要是论述近代教学理念对儿童及人性发展学的认识，将焦点集中于近代教育理念的一些重要课题上。我们尝试从儿童教育开始，探讨几位西方教育学家对教育理念的影响；再进一步承接儿童教育探索人性发展学对教育理念的贡献。最后，我们尝试探讨有关特殊教育的不同课题。特殊教育的研究对象就是因生理及心理上的缺陷或残障带来学习障碍的孩童。



# 第五章

## 儿童教育理念的探索









玉要经过悉心雕琢，方能成器。玉石是古代珍贵的宝石，古人常以它来形容人的美德，因为，玉像“仁”般的温和润泽、玉像“勇”般的不屈不挠、玉像“智”般的圆融通达、玉像“信”般的表里合一、玉像“义”般的光明正直。玉是矿石的一种，于自然状态下被岩石包含着，它的色彩不会显露出来，因此，宝玉必须经过切割琢磨，才能将它原有的光泽表露出来。《诗经》中有“如切如磋、如琢如磨”的诗句，描绘宝石的加工工序。玉石虽有优秀的质量，若不加以琢磨，仍然只是一块没有光泽的石头而已。孩子也是如此，虽有天赋的优良品质，然而仍未成器。父母与教师就是工匠，从孩子幼小时就要开始悉心地对之加以雕琢塑造，越早越好。

中国古人提倡胎教，近代儿童心理学家亦重视胎儿尚未出生前，母亲对胎儿的熏陶。颜之推（公元 531—590 年）的《颜氏家训》有如此记载：“人生小幼，精神专利，长成以后，思虑散远。故须早教，勿失机也。”而“人不学、不知义”则是《三字经》中承接上文“玉不琢、不成器”的下联。义就是道理、道义、道德，这一切并非与生俱来，乃是自幼从父母师长身上学习得来的。学习除了端坐书桌或是照书阅读，尚有个人的体验、模拟、感化、熏陶；这些工夫都是自小培养出来的。岳飞有词：“莫等闲，白了少年头，空悲切。”颜真卿亦说：“黑发不知勤学早，白首方悔读书迟。”一如《三字经》中所说“幼不学、老何为？”<sup>①</sup>

这些训海的话都在提醒我们教育儿童要越早越好，儿童教育理念是探讨教育理念的首要起点。虽然，本章是以

<sup>①</sup> 顾静著：《儒学三字经注释讲解》，上海古籍出版社，1997年，第12~14页。





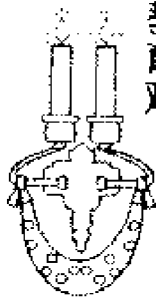
讨论西方的教育理念及其教育实践家为主，但我们亦不断进行近代西方儿童教育理念与中国固有文化的融通，为要达至中体西用及古为今用的著书方针。

## 第一节 捷克柯门纽斯 (Comenius): 儿童为中心的教育理念

### 一、儿童为中心的教育理念之缘起

柯门纽斯 (Johann Amos Comenius, 1592—1670 年) 是 17 世纪捷克杰出的教育家。他生于当时宗教气氛十分浓厚的摩拉维亚 (Moravia)，是基督教弟兄会的成员。弟兄会一向追求个人敬虔，奉行平等互助，而摩拉维亚则十分重视教育。但柯门纽斯自小缺乏教育的机会，因此当他长大成人后就立志投身于儿童教育事业。柯门纽斯 16 岁那年才正式进入摩拉维亚弟兄会所办的普雷奥 (Prerau) 拉丁学校，18 岁时转去德国研读哲学与神学。当时，神学院的一位神学家介绍他接触荷兰著名的教育家诺特克 (Ratke) 的教育理念，并且认识荷兰的教育制度。柯门纽斯在神学院期间亦受培根 (Bacon) 的《新工具》一书的影响，推崇以感官经验为起点的哲学理论。他称培根的实验归纳法为“探求自然秘密的道路”。<sup>①</sup>

柯门纽斯 21 岁时转回海德堡大学，毕业后即返回摩拉维亚，任职母校校长。不幸的是，柯门纽斯的妻儿于捷克反



<sup>①</sup> Francis Bacon, *A Selection of His Works: The New Organon*, Toronto: Macmillan, 1965, pp.326-393. 曹明伦著：《培根随笔》，四川人民出版社，1997 年，第 144~146 页。



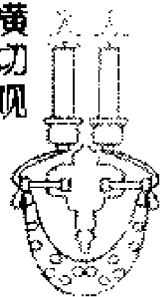
异族统治的“三十年战争”(1618—1648年)中去世。他于1624年再婚,流亡国外,后立志与妻子去波兰潜心著作,并致力改革儿童教育,实施分班教学制与导师制。1642年他协助瑞典政府编纂教科书,并重整瑞典的教育政策,挽回当时即将衰落的教育制度。1650年应聘匈牙利,改革其教育制度,1654年回波兰,因波兰与瑞典交战,财产与文稿付之一炬。后来,逃到荷兰的阿姆斯特丹。那时,美国的哈佛大学正式办学,邀请他出任第一任校长,只是他立志致力于儿童教育,就留在欧洲发展儿童教育,直至1670年逝世。

柯门纽斯一生致力于儿童教育,不但改编教材,创新教学法,而且潜心写作有关儿童教学的论著,出版了154本书。他于1630年写成《母育学校》一书,1631年以拉丁文写成《语言入门》一书,1632用捷克文写成《教育学大全》,这是一部颇具规模的教育学论著。后来,他又从《教育学大全》的第28章中引申出《幼儿学校》一书,为幼儿教育奠定了基础。1654年完成《世界图解》,这是历史上第一部依据直观原则编成的幼儿启蒙教育的看图识字课本。柯门纽斯的其他著作众多,总的来说,就是要促进教育的现代化,以符合现代社会的需求。<sup>①</sup>

## 二、儿童为中心教育理念的要点

柯门纽斯认为教育之目的乃是人生之目的,而人生之目的就是活出上帝所赐丰盛的生命。因此,教育的重点就是培育孩子不断成长,并超升向上,能与神同在,以达至享受永生的福乐。柯门纽斯指出孩童已赋予认知、道德、

近代教育理念的横切观



<sup>①</sup> 卢美贵著:《幼儿教育概论》,台北五南图书出版社,1988年,第29~30页。周采著:《外国学前教育史》,北京师范大学出版社,1999年,第69~86页。



宗教之本能，借着教育的启发与培养就能发挥完备。所以，柯门纽斯致力提倡幼儿教育，他认为幼儿时期是知识的播种期，父母与教师需要善加把握，否则，一旦错过良机，就很难达到理想的教育目的。

柯门纽斯倡导孩童学习自然论，他认为教育必须依循自然的秩序与法则进行，而自然的法则就是依赖孩童感官知觉与理性的发展。他以自然界的法则列举出四个教学原则：“确切、容易、彻底、简速”。

### （一）“确切”的教学原则

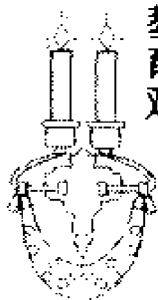
就是如何让孩童确实受益，教学内容及教学方法必须与孩童的成长年岁与吸收能力吻合。那时，儿童理性认知发展学尚未流行，柯门纽斯已经倡导教学需要与儿童的理解能力配合，并且以渐进的方式进行。他认为儿童的理解需要培养记忆力及语言表达能力，教学应由普遍进升至特殊。柯门纽斯更进一步提倡教育应结合知识、道德、宗教三方面。

### （二）“容易”的教学原则

就是如何让孩童容易获取知识与智能。柯门纽斯提倡道德教育应为首要，知识的传授为次。教师的功能只是激发孩童求知和求学的愿望。教材的编排应由易到难、由浅入深、由近至远、由熟至生。柯门纽斯指出孩童应首先运用感官功能去探求事物，不应强记未理解的事物。感官是理解的入门，记忆只是理解后的结果。“易”就产生求知的欲望，有了求知的欲望，学生就能自觉和主动地去求学。

### （三）“彻底”的教学原则

就是教与学都必须与具体生活结合，他认为教学必须生活化、实际化、应用化。理论要与实际生活相结合，若不然，道理只是空中楼阁，学生难以捉摸。这个说法在现





今而言，似乎是平淡无奇，但在 17 世纪看来却是一鸣惊人的思想，当时的教育界不一定立即接纳此言论。柯门纽斯指出不单理论要与实际结合，各种学科和知识都要彼此相连，这是综合性的教学法。学习应注重部分与整体之间的相互关联性，此部分与其他部分之差别性。

#### (四)“简速”的教学原则

就是采取分班制，按着孩童年龄的划分来制定教材。这些教材需要简明易懂，相关的题目要有紧密的联系，质量良好，知识的学习应以实用为取向。柯门纽斯对死板的教材不满意，他提倡图文并茂，在教科书内设置不少插图，这是 17 世纪前所未有的。他认为知识需要系统化，他指出教育需要提高水平，教学就必须系统化。教师需要协助学生有条理地收集、储存、研究和分析知识。

兹将柯门纽斯的教学原则归纳后以图表列举如下（见表 5-1）。

表 5-1 柯门纽斯的教学原则

教学法	特性
确切	如何让孩童确实受益？
容易	如何让孩童容易获取知识与智能？
彻底	如何让孩童可以将知识与生活结合？
简速	如何让孩童有兴趣去学习？

#### 1. 平等普及教育

柯门纽斯一生致力于提倡平等普及的教育制度，他认为人人都应该有自由接受教育之权利，不应该受年龄、性别、阶段、地位、经济等因素的影响。柯门纽斯最伟大的贡献可算他对妇女平等教育及贫民教育的提倡。这是欧洲启蒙时期的一个大跃进，知识与权力不再是集中在一小撮人的手中。普及教育和扫荡文盲就成了 18 世纪及 19 世纪的重要社会运动，而普及教育是带动整个人类社会现代化





的一项不可磨灭的因素。柯门纽斯的世界观统称为“泛智主义”(pansophia)，意指将一切有用的知识教授给所有的人们，并使其智慧得到普遍发展。柯门纽斯的世界观是承接文艺复兴以来欧洲新兴的资产阶级的世界观，他们提倡反对教廷的权威，以科学精神来创建新一代的思潮。

## 2. 教育顺应自然

柯门纽斯的教学法亦是划时代的，他模拟自然法则的教学法，并宣称为“教育顺应自然”，或称为“教育之自然适应性”，这就是后来儿童心理发展学的雏形。自然适应性据柯门纽斯所言，就是遵照自然界及人类社会的秩序规则，去培育孩童。人既是自然界的一部分，就理应顺应自然规律而发展。这是孩童的天性和身心发展的内在规律。柯门纽斯认为教育是发自内在的需求，学生求学应以其本人内化动机为出发点。

柯门纽斯所谓的自然法则和孩童内化动机的原动力在当时而言实在是先见性的真知灼见。自然法则就是尽量让实物呈现在孩童的面前，让他去以感官触摸实物，促使孩童对事物有一具体的认识。内化动机为学习的条件就是人性发展学的依据。孩童天赋有学习的本能，只要善于诱导，孩童就能发展和发挥此本能。这种人身内在发展，据柯门纽斯而言，是依循着有规律的阶段发展的，虽然柯门纽斯并没有开展出一套完整的儿童心理发展学来，他的理念却影响着后来的儿童心理发展学。

因此，柯门纽斯重视实际生活与学习的结合，这也开辟了后来实用主义的先河。他倡导感官经验的学习方法，以实物教学法来引导孩童，开创了实验学校的前身。柯门纽斯力倡教育应以儿童为中心，他所写的论著《幼儿学校》影响了后来的卢梭、裴斯塔洛齐等人的教育理念。柯门纽斯提倡幼儿一岁至六岁时为一生最重要的时期，父母于这段时期占有决定性的因素，尤其是母亲更是在主导的地位上来引导孩童的成长。





### 3. 教育方法论

柯门纽斯将孩童比作种子和嫩芽，他认为要培养孩子成才，必须在孩童身心形成的初期阶段就开始教育。他说：“任何人在幼年时代播下什么种子，那他老年就要收获那样的果实。”<sup>①</sup> 柯门纽斯提倡从孩童出生到6岁时应接受家庭教育，他谓之“母育学校”。然后，到了6岁至12岁时就要到村落的国语学校去接受初步教育。到了12岁至18岁时，就要到城市去接受拉丁语学校的正规教育。当孩子18岁至24岁时，就可以通过省级或国家级的大学来接受高等教育。

柯门纽斯认为孩童集体教育是有必要的。同龄的孩童在个性和思维上相似，能互相促进对方的学习及智力的发展。孩童彼此没有控制感、强制感、恐惧感，所以在学习的过程中可以互相激发。他们在聚集、追逐、嬉戏时就能产生学习的功能。柯门纽斯指出父母应当为孩童进入学校作良好准备，用各样方法增加孩童对教师和学校的信心。

柯门纽斯于17世纪时就提倡三育的平衡教育，三育即体育保健、德育实践、智育发展。他对每一方面都有详尽的描述并配有适当的教材设计。他所写的《教育学大全》包罗万象，《母育学校》一书亦十分详细地阐明了他的教学方针。《母育学校》一书是母亲教育儿童的指南，也是为人师表的教学指南。后来的蒙特梭利深受此书的影响，另一位儿童教育学家福禄贝尔的许多教学理念都是受此书的影响。《世界图解》一书更借助图像帮助事物在孩童心灵里留下深刻的印象，并促使孩童更有效地学习语言文字。全书共150课，由187幅插图解说拉丁语及民族语的基本词汇。此书迅速译成欧洲各国的文字出版，影响整个欧洲的学前教育达200年之久。甚至德国的伟大诗人歌德也称此书为

<sup>①</sup> 任钟印选编：《夸美纽斯教育论著选》，人民教育出版社，1991年，第22页。中国台湾地区译作柯门纽斯，我们采用柯门纽斯此译名，因为它比较接近原文的发音。





他童年时代儿童们“唯一的一本书”<sup>①</sup>。

柯门纽斯对游戏、活动和玩具的教育价值评价非常高，他认为这些都是母育学校不可缺少的方法与器材。柯门纽斯提倡不应该限制孩童的活动，安静坐在教室内听课是有其作用的，但不应呆板得一成不变。孩童的世界是充满活动的，他们精力旺盛，应该多激发他们去活动。只要对孩童没有害处的事物，也是他们喜欢做的，就应鼓励他们去做。柯门纽斯甚至提倡通过玩耍去满足孩童的求知欲。借着活动，孩童可以锻炼身体，增进健康，也可以透过活动来增进孩童的智力发展。他认为孩童可以透过活动及游戏，产生积极的学习态度，并能克服困难，学习团队精神。

柯门纽斯对玩具有独特的见解，他提议要为孩童的眼、耳、手等感官提供一些作业。玩具能帮助孩童增进他们的创意、学习兴趣、求知欲望。因此，他设计了不少泥土、木块、木片、石头等材料，让孩童可以搭棚盖房子。柯门纽斯亦设计了一些器材，让孩童可以将这些东西卷起来、展开、折弯、弄直、戳穿等，借着活动与劳动使孩童学会手、眼、脑的配合运用。

兹将柯门纽斯的教学方法以图表列举如下（如图 5-1 所示）。

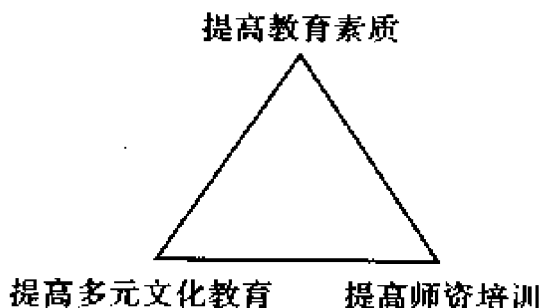


图 5-1 柯门纽斯的教学方法

<sup>①</sup> 克伯雷著、任宝祥译：《外国教育史》，华中师范大学出版社，1991年，第 395 页。







### 三、儿童为中心的教育理念之评论

#### (一) 儿童为中心的教育理念之优点

柯门纽斯所提倡的平等教育是基于他对基督教信仰的认识而产生的。基督教重视上帝的慈爱，并且认为每一个人都是按照上帝的形象被造的，都是有灵的活人，在神面前是有尊严地位的。柯门纽斯又按照《圣经》对人性的启示，倡导人性内在的发展性；因此教育需要顺应人的自然本性，培育人内在自发学习的机能。虽然，柯门纽斯并未开创出一套儿童心理发展学，但他的教育理念及人性观影响了后来的人性发展学及学前教育理念。

柯门纽斯的儿童教学法非常具有前瞻性，他看重游戏与学习的关系，他认识到群体共学的重要性。柯门纽斯的《世界图解》更是划时代的著作，对孩童的启发甚大。《教育学大全》一书发展出一套完整的教育理念，既兼顾理论层面，亦融通实践层面。柯门纽斯亦体会到活动对孩童学习的重要，手、眼、脑的配合，创意学习和趣味学习对儿童教育是不可缺少的。

#### (二) 儿童为中心的教育理念之缺点

柯门纽斯限于时代的局限，未能发展出比较完善的师范学院机制来培育新一代的教师，并推行他的教育理念。当时，在捷克进入反外族统治的“三十年战争”时，不得已他逃到波兰。虽然，他在瑞典时可以一展其长，但他毕竟身处乱世，未能如愿以偿。倘若他能发展出一套完善的师资培育制度，有一群新一代的教师与他共同推进以儿童为中心的教育理念，整个教育局面可能会不同。

再者，文艺复兴以后的启蒙时期深受人文主义的影响，人本的思想逐渐支配了欧洲大陆的思想文化界，以致教育界亦受到人文主义的影响。结果，整个欧美后来的教育理念都只有以儿童或人本为中心。至于信仰与道德却被推到

近代教育理念的横切观



边缘地位，教育遂渐变成知识的传授而已。

## 第二节 法国卢梭 (Rousseau): 儿童为主动的教育理念

### 一、儿童为主动的教育理念之缘起

卢梭 (Jean Jacques Rousseau, 1712—1778 年) 是 18 世纪法国启蒙时期的哲学家和教育学家，他的父亲是法国人，母亲是瑞士人。卢梭出生时母亲就离世，由父亲抚育成人。他的父亲是一名钟表匠，性情怪僻，家贫无力养育他，于是交由他的叔父来抚养。在他十岁那年，父亲因犯刑事案件而逃亡，由此，卢梭就被送到日内瓦城外一个村庄的牧师那里受了两年教育。卢梭自小没有机会进正规学校就学，这是他一生中唯一受教育的机会，其他完全是靠自学成才的。16 岁的时候，卢梭独自一人离开出生地日内瓦，在欧洲各国流浪，最终在巴黎定居下来。那时他贫病交迫，以做粗活糊口。颠沛流离的生活使他在感情上受尽挫折，倍感孤苦伶仃。卢梭后来的人生哲学来自对社会的不公正、不平等的经历。

1749 年卢梭应征科学院的征文比赛，撰写的《科学和艺术的进步是否有助于道德的净化?》一文使他声名大振。他立论批判科学徒示人技巧，而艺术徒昭人浮华；他倡导人性的自由和本性的发展，后世称其为自然主义哲学。1753 年卢梭参与第二次征文比赛，题目为：《人类不平等的原因何在?》他言论独特，认为在原始社会中，人与人不平等的程度不大。但是自文明发生后，不平等的社会现象层出不穷，尤其是私有制度产生后，弱肉强食，强者以法律道德之名逼使弱者不敢反抗。卢梭提倡返璞归真，回到自然的本性中就能消除不平等的现象。





1761年卢梭写成《新爱洛绮丝》(la Nouvelle Heloise),以小说体裁讨论家庭教育问题。1762年卢梭又完成《爱弥儿》(Emile),提倡以自然教学取代形式教学,并完成倡导政治伦理的《民约论》(Contract Social)。书中有不少言论对当时而言是邪说谬论,遭遇当时政府焚书的命运。1770年卢梭模仿奥古斯丁的手法写成《忏悔录》,书中直率坦诚地叙述了自己的一生。1778年卢梭逃亡时于贫病交加中与世长辞。<sup>①</sup>

## 二、儿童为主动的教育理念之要点

### (一) 自然主义教育观

卢梭的自然主义是他政治、宗教、教育、伦理思想的基本原则。他认为人之初,性本善,他以性善的观点为出发点来树立他的教育理念。卢梭在《爱弥儿》一书中开宗明义地指出:“上帝创造万物皆是美善的,然而因着人的干扰而变坏了。”因此,卢梭力倡返璞归真,回复自然的理念。他认为教育是要发掘与发挥孩童天赋的自然本性,自然的教育是最理想的教育,也是最完善的教育。

他说:“我们的才能和器官的内在的发展是自然的教育;别人教我们如何利用这种发展是人的教育;我们对影响我们的事物获得良好的经验是事物的教育。”<sup>②</sup>卢梭倡导这三种教育法:自然、人和事物,需要保持平衡一致,方能产生良好的教育。卢梭称自然为原始的倾向,或内在的本性。他强调教育需要适应孩童内在本性的自然发展,当

<sup>①</sup> 杨敏著:《幼教思想之演进》,台北市立师专出版社,1986年,第13页。卢梭的著作如下: *Oeuvres complètes de J. Rousseau*, 13 vols. (Paris, 1865—1870), *Oeuvres et correspondance inédites de J. - J. Rousseau*, *La Nouvelle Heloise*, *La Profession de foi du vicaire Savoyard*, *Les Reveries du promeneur solitaire*, *Emile*, *Confessions*.

<sup>②</sup> 卢梭著,李平枢译:《爱弥儿》(上卷),商务印书馆,1983年版,第8页。



孩童的自然本性不受到外界因素所干扰时，就能自觉主动地进行学习。卢梭认为违反这种自然本性的规律就会产生不良的教育，不良的教育就是过分以人为的方式去干扰孩童自然的发展。

## （二）教学原则与方法论

基于人性本善的观点，卢梭认为教育并不仅在于传授外在的知识，他指出真正的教育乃是善导孩童发掘和发挥他内在的善端本性。他指出：“一切教育中，最伟大、最有用的法则就是缓缓迂道而实际适用的儿童教育法。”<sup>①</sup> 这种教学法被评为消极的教学法，因为卢梭反对实施灌输注入式的教育。他提倡要启发孩童的内在自觉性，以孩童为本位，让他们主动地去求学。卢梭认为，最初几年的教育应当纯粹是消极的。卢梭要求教师采取自己不教，也不让他人教育的方针；只求锻炼孩童的身体就够了，他们的心尽可能闲着不用，卢梭认为能闲多久就闲多久。他认为孩童能放任无为方可一切有为，是为无为而无不为的消极教育方法。

在另一个层面来看，卢梭的教学法是积极教育法，他是顺应孩童自身的本性，用适合实践的方法去引导他们。他坚持认为孩童与生俱来就有自觉与自动的学习能力，他持守着孩童内在本性具有自发主动的有机能力，教师只要促进诱导孩童的有机体本性就能产生自发的学习功能。此自动自发的内在本能是卢梭对人性的认识观点，他认为人具备自由的天性，这种自由天性是由人的意志的自动所产生的。顺应该童自由天性的教育就是自由教育，所谓自由的教育并非放任的教育，卢梭指的是有节制的自由。

## （三）直观感觉教育的理念

卢梭认为幼童的理性处于睡眠状态，他们只能依据具



<sup>①</sup> 卢梭著，李平权译：《爱弥儿》（上卷），商务印书馆，1983年版，第81页。



体的事物去直观了解事物的道理。卢梭将人的认知过程分为两个阶段：感觉与判断。人先有感觉，然后才有判断的观念。他说：“知觉就是感觉；比较就是判断。”<sup>①</sup>感性的体会是认知的基础，理智的判断是认知的结果。所以，卢梭强调必须锻炼孩童的感官，然后通过感官去达至正确的理性判断。

卢梭指出感觉教育可分为触觉、视觉、听觉、味觉、嗅觉等五方面。这五觉中，卢梭至为重视触觉。他认为触觉发达最早，并且有较多准确性，所以它的判断亦最可靠。卢梭强调使用触觉的教学法，因此绘画、玩具、塑泥、几何等具体的方法与用具都是卢梭所提倡的。他指出，孩童真正的学习存在于围绕孩童四周的具体事物。卢梭大声疾呼道：“儿童教育并不是要读用文字所写的书籍，乃是要读自然的书籍。唯有自然的书籍才是知识的泉源。”所以，卢梭极力推荐一书，他认为《鲁滨孙漂流记》才是一本真正实施自然教育的最理想的教科书。

#### （四）身心调和、身体力行

卢梭认为教育最大的秘诀就是使身体锻炼和思想训练得以相互调和。若要培养孩童的智力，首先要锻炼他们的体力；孩童良好的体格才能产生良好的人格和敏锐的智力。他指出孩童是一个主动有智能的生物，因此活动的本能就是教育的所在。他强调教师需要为孩童提供活动的机会和自由。让孩童在大自然中活动，也让他们使用大自然所赋予的活动力量。卢梭直言：“真正的教育不在于口训而在于实行。”<sup>②</sup>孩童可能很容易就忘记别人所说的话，但若透过他们的活动及行动，就能牢固记忆在心中。卢梭认为凭一

近代教育理念的横切观



<sup>①</sup> 卢梭著，李平枢译：《爱弥儿》（上卷），商务印书馆，1983年版，第410页。

<sup>②</sup> 卢梭著，李平枢译：《爱弥儿》（上卷），商务印书馆，1983年，第401页。

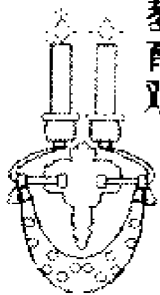


些空洞的格言和不合理的清规，并不能引导孩童学善，反而会导致他们产生偏见。他们必须经过自身感官的体验，然后才能产生独立的判断力，这些知识才算是他们的知识。后来，皮亚杰高度评价卢梭以活动为教学的方法，他说：“儿童具有他自己的真实活动，不真正利用这种活动并扩展它，教育就不能成功。的确，这个公式使卢梭成为教育界的哥白尼。”<sup>①</sup>

卢梭极力提倡乡村教育，他认为城市是坑陷人类的深渊，只有乡村才能更新人类。他鼓励父母不要溺爱和娇惯孩童，要锻炼他们的体格。卢梭在《爱弥儿》一书中强调幼儿出生至5岁时，襁褓不应将婴孩包裹起来，因为这会妨碍婴孩四肢的自由活动。他指出孩童能独力去做的事，不必假手大人。应尽量给予5~12岁的孩童体育、活动、感官、经验教育的机会。让孩童去接触外界事物，利用绘画去培育孩童的感官技能。

#### (五) 道德教育

卢梭认为孩童的成长是依循着不同的阶段发展的，因此教师需要按着适当的孩童成长阶段来施教。他说：“我的方法是根据一个人在不同的年龄时的能力，根据我们按他的能力所选择的学习内容而进行的。”<sup>②</sup> 据卢梭的观察所得，孩童可依循四个不同的阶段来发展：①婴孩期（出生至2岁），父母和教师应以身体的养护为要，任何限制幼儿心灵自由的或违反幼儿天性的都要避免；②儿童期（2~12岁），教师应以体能锻炼和感官训练为主，多让孩童接触外界的实物；③青年期（12~16岁），教师应以智育为重，这是知识教育时期，又称为理性时期；④青春期（16~20



① 任钟印编：《世界教育名著通览》，湖北教育出版社，1994年，第1519页。

② 卢梭著，李平枢译：《爱弥儿》（上卷），商务印书馆，1983年，第257页。



岁), 教师应以德育、宗教及感情为主。<sup>①</sup>

卢梭认为人的灵魂深处与生俱来就有一种正义感及良知本心, 他称之为良心。他指出良心的内容是对自己的真爱, 对痛苦的忧虑, 对死亡的恐惧和对幸福的向往。卢梭认为此良心的作用直接与理性有关, 他说: “只有理性才能指导我们认识善和恶, 我们好善恨恶的良心, 尽管它不依存于理性, 但没有理性, 良心就不能得到发展。”<sup>②</sup> 卢梭认为孩童的理性处于睡眠状态, 直到长大至青春期, 一个人才开始运用理性的良知功能。卢梭指出理智年龄的前期是善恶不分的时期, 孩童的行为无所谓善与恶, 童年期只能作为道德教育的奠基而已。

卢梭认为道德教育是青春期的工作, 他指出孩童需要尽早养成自己多动手和少要求别人替他们做事的习惯, 促使能力与欲望能保持平衡, 就可以把欲念导向为善, 防止自爱心变成自私心。卢梭建议孩童应培养博爱精神和为人忠厚的品质, 让孩童知道简朴不奢侈的道理。他主张用榜样的方法去激发孩童模仿行善; 又要以自然结果的管教法去遏止和纠正孩童的不良行为。所谓的自然结果就是让孩童去承担他们行为所带来的结果。卢梭的自然结果律与英国洛克的恶有罚的管教法异曲同工。卢梭说: “我们不能为了惩治而惩治孩童, 应当使他们觉得这些惩戒正是他们不良行为的自然结果。”<sup>③</sup>

#### (六) 个人与社会的关系

卢梭因着自身的际遇坎坷, 对个人满足需求甚大, 而对社会的感情相对来说并不显著。他认为一个人最高的目

<sup>①</sup> 滕大春著:《卢梭教育思想述评》, 人民教育出版社, 1984年, 第95页。

<sup>②</sup> 卢梭著, 李平枢译:《爱弥儿》(上卷), 商务印书馆, 1983年, 第56-57页。

<sup>③</sup> 卢梭著, 李平枢译:《爱弥儿》(上卷), 商务印书馆, 1983年, 第109页。





标就是追求个人的满足与成就，真正的幸福就是自我的喜悦，一种超脱社会关系的自我，一种“独钓寒江雪”的意境。这是一种个人主义，以“自爱”为人生追求的最高目的。所谓“自爱”就是一切感情的泉源，最纯真的感情。卢梭指出社会上的礼节都是人为的东西，将人变得虚伪。他主张返璞归真，任其自然的发展，他说：“这是纯灵的崇高科学”。自然的纯真与社会上的造作虚伪形成强烈的对比，社会充满着权力与财力的争夺。因此，纯洁的“自爱”（amour-desoi）遂演变成“傲慢”（amour-propre）的表现。“自爱”是人自然本性中纯净的感情，也是一切情绪的泉源。当此纯洁的自爱与人的理性配合起来时，就是天衣无缝的关系，人就能达到真正的自我成就。可惜，人的傲慢促使人要与别人比较，就进入竞争的欲望中。结果，人不但与他人疏离，亦与自己疏离。

卢梭在《科技失调》一文中指出，科技的进步不但对人类无益，反而对人性的自由有所危害。他批评知识越多，政府领导人权力越大，个人的自由和尊严就越受到压制；物质越丰富，人与人之间的真诚就越被贬低。结果，人类社会就产生嫉妒、恐惧、疏离、焦虑、争斗、不安等社会现象。卢梭后期的作品并不像前期那样批判社会、埋怨政府、责备文明，他以积极的态度去提倡高尚的道德操守。他指出一个社会若要提高市民的素质，必须首先提倡高尚的道德情操。一个国家若没有法规就会动乱，一个社会若没有法律就会不稳定，一个民族若是没有伦理法则就是暴戾的民众。他提倡物竞天择，适者生存的常规；他力倡人类要和平共处，彼此尊重，纪律分明，众人受益。这就是他在《社会契约》一书中所发展出来的理念，兹将卢梭《社会契约》的大纲列表如下（见表5-2）。







表 5-2 卢梭《社会契约》的大纲

自然现象	人类本性善良，可惜好人没有好结果
社会现象	虚伪、贪污、道德败坏造成人类的悲剧
科学与技术现象	进步却给人类带来不良的影响
政治现象	政治与道德伦理是不可分割的；知识的跃进大大加强了政府的势力
人际关系现象	物质丰富为人类带来嫉妒、隔膜、恐惧及怀疑
教育现象	现代化思想逐渐形成；贬低书本教材的教学方式；提倡先行心理教育，然后智力教育

### 三、儿童为主动的教育理念之评论

#### (一) 儿童为主动的教育理念之优点

卢梭的教育理念充满自由、平等、博爱、向善、积极的精神，他的自然主义促使人返璞归真，秉持自然天赋的善良本性，去创建一个真挚纯净的人生。形式主义和封建制度都是卢梭所反对的，顺应自然才能得到真正的自由。中国教育家赵祥麟谓：“卢梭的教育主张被视为新旧教育的分水岭，改变抑制天性的教育为尊重天性的教育，是教育上的巨大变革。在这个历史转折点上，卢梭是关键性的人物。”<sup>①</sup>

卢梭提倡孩童应处于主动地位去发挥他们内在的本能，让孩童能够真正过一个属于他们的生活，这是卢梭教育理念的优点。他重视孩童的个性，因材施教，肯定每个孩童皆有其个别的差异。教师需要尊重孩童自身的人格和地位，并于施教时顺应其自身的需要与能力。卢梭强调孩童身体心灵的活动，尤其学龄前的孩童更需要注重他们身体的锻炼，因为健壮的身体是后期感性与理性教育的基础。

<sup>①</sup> 赵祥麟著：《外国教育家评传》（第一卷），上海教育出版社，1992年，第600页。





## (二) 儿童为主动的教育理念之缺点

卢梭的自由主义并非放纵主义，他的性善论并非无神论。他认为自然是上帝所创造的世界，一切都是美好的；人的理性和感性都展示出上帝的存在。他的性善说与《圣经》及教会所传递的信息有出入。他认为人的善良本性可以自救，而不需要人以外的救主。卢梭的教育理念就是基于此乐观的性善说之基础上，他认为人所需要的只是教育而不是救赎，教师的地位比救主的地位更高。当然，卢梭是生于 18 世纪启蒙时期的乐观环境中，人的理性与感性被提高到极崇高的地位，教育也成为了人自我超升的手段与方法。可是，当人类进入 20 世纪后，出现了两次的世界大战，人性底层的黑暗面被完全显露出来。经过了两个世纪的自由教育理念和制度的影响，人性并没有因此而自我超升。

卢梭的自然主义支配着他对感觉认知及其价值的认定，他指出孩童在 12 岁之前不应在理性上灌输知识给他们，只要在感性接触上设定环境就够了。这种感觉训练与知识学习的脱节过于漫长，显然在教学法上有所偏颇。

## 第三节 捷克裴斯塔洛齐 (Pestalozzi): 儿童为全人的教育理念

### 一、儿童为全人的教育理念之缘起

裴斯塔洛齐 (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746—1827 年) 生于瑞士的苏黎世 (Zurich)，5 岁时丧父，由母亲抚养成人。他深受虔诚的母亲和祖父母的影响，对贫民及困苦的人们有着悲悯的同情心，自小就养成悲天悯人的情怀。1754 年裴斯塔洛齐进入拉丁学校就读，1764 年进入苏黎世





大学的哲学系。那时，他拜读了卢梭的《爱弥儿》和《民约论》，深受这些理念的影响。1769年结婚，次年生子，取名为约克，斐斯塔洛齐就按照卢梭的《爱弥儿》的教育理念去观察和教养他的儿子。

1774年斐斯塔洛齐在自己的家乡购置了一块土地，称为“新庄”（Neuhof），并设立一所实验劳动学校，收容孤儿和贫困学生，教他们读书、耕耘、纺织，试图以此途径帮助他们摆脱贫穷。因着经费来源的困难，“新庄”未能成功，宣告停办。不过，“新庄”的体验坚定了斐斯塔洛齐对贫民教育及儿童全人教育的使命感。此后，斐斯塔洛齐从事教育写作，1780—1798年间他发表了多篇有关社会与教育的文章与著作。1780年斐斯塔洛齐出版《隐士的黄昏》（*Die Abend studende eines Einsiedlers*），此书被誉为教育界之巨著及教育学的信条。书中阐释了卢梭自然主义的教育理念，并发展出斐斯塔洛齐个人对实验全人教育的理念。

1782年，斐斯塔洛齐又出版《林哈德与葛笃德》（*Leonard und Gertrude*）。这是一本社会政治和教育小说，书中主张教育为改革社会的基础。1791年间斐斯塔洛齐发表了《我对人类发展中自然进程的追踪考察》一书，详尽地将他的教育理念及哲学基础表明出来。1799年著有《斯坦斯通信》、1800年出版《葛笃德怎样教养她的孩子》、1802年著《拼法、读法教学指导》及《母亲的书》、1818年著《母子篇》、1826年出版《天鹅之歌》及《我的生涯》等书。<sup>①</sup>

<sup>①</sup> 斐斯塔洛齐的德文原著可参考 *Samtliche Werke*, Buchenau ed. Berlin, 1927及 *Gesammelte Werke in zehn Bänder*, Emilie Bosshart ed. Zurich, 1944 (47)。中文可参夏之莲译：《斐斯塔洛齐教育论著选》，人民出版社，1992年版；布律迈尔编、尹德新译：《斐斯塔洛齐选集》，教育科学出版社，1996年版。

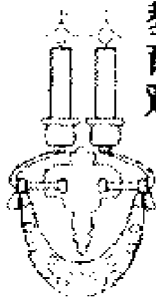


## 二、儿童为全人的教育理念之要点

### (一) 二重本性与三种状态论

斐斯塔洛齐认为人兼有动物本态性与人类崇高性，前者是一种较低的机能本性，后者则是追求自我完善及实现真善美的崇高本性。高等天性是建基在低级本性的基础上的，因此教育的任务就是将人从低级的本性提升到更高层次的本性上，促使人不断向上一个层次攀升。此崇高本性就是所谓的潜能，他说：“使人类本质的内在力量提升为纯洁的人类智慧，才是一般教育的目的。”（《隐士的昏暗》）人内在的这股力量能催促孩童“自动发展”，或“自我提升”，依斐斯塔洛齐而言，教育的任务就是尽可能把孩童低级的本性提升至高级的天性。

斐斯塔洛齐进一步提出一个人生存在三种状态中：自然状态、社会状态、道德状态。一个人的成长是依循着这三种状态发展的，首先是自然状态的需求，人和动物都是一样需要生理上的满足；因此人在这个目标状态中只关注他自身的利益。然后，人会进升到社会状态中，以权益和义务来制约人的行为；因此人会用法律方式去追求个人与大众的利益。斐斯塔洛齐指出，人需要往更高层次提升。道德状态就是至高的层次，在此道德状态中，人可以胜过个人利益和自身矛盾，达至个人和谐及社会和平。斐斯塔洛齐强调教育的目标就是将道德个人化及内在化，而能够达到此目的就是将之提升到人的自由。道德化的教育就是斐斯塔洛齐一生所追求的目标，他的教育理念就是让孩童能达到全人的发展，使人可以追求个人及社会的和谐。他说：“教育就是如何严肃对待一个人的本性和如何和谐发展每个人的才能。”<sup>①</sup>



<sup>①</sup> 转引自卓晴君编：《教育与人的发展》，教育科学出版社，1995年，第7页。



## (二) 教育全人化

斐斯塔洛齐的教育目标就是培育一个完整的人。他说：“我希望人们能了解教育的目的在于发展人类的本性，适当的培植其能力与才智，以及帮助他成为一个完整的人。”（《葛笃德怎样教育她的孩子》）全人的教育是让孩童可以得到和谐的发展，首先是手、脑、心的和谐发展。手代表整个人的身体生理的发展，包括体力与技能的训练；脑代表智能，包括思想和知识；心代表人的精神，包括心理、道德、宗教等方面。手、脑、心需要在和谐中彼此配合，以达至平衡的发展。因此，教育之目的在于体育、智育、德育的均衡发展，并且德育的发展占有主导地位。德育包含伦理教育、道德训练、宗教陶冶、文化塑造等方面。道德化的教育就是达至人性化的目标，此教育理念是将人提升到和谐的境界。

为要达到此教育目的，斐斯塔洛齐提倡直观教学法，他认为直观法包含数、形、名三个要素，即实物的数量、形状、名称为起点，然后才进升到抽象的概念、符号与文字。斐斯塔洛齐承接着卢梭的直观法去发展他的感官实物教学法，他指出教学的方法最好是采用直接的实物接触，透过经验的体会才进升到概念的分析。因此，孩童的学习在于实物的接触与生活的体验。这种教学法不是刻板的书本教学法，他鼓励孩童以团结友爱的精神去做体操。主张孩童在游戏中学习，他认为孩童的学习与自由玩耍需要结合起来，充分利用孩童好玩的天性，让孩童去自行选择不同的活动、游戏、玩具，借此引起孩童对学习的兴趣。一旦能够引起孩童的学习兴趣，他就会自觉地去探索知识，自我发挥地去求知。<sup>①</sup>

手脑结合就能发挥大脑的能力，发展孩童的潜能，增

<sup>①</sup> 布律迈尔编：《斐斯塔洛齐选集》，教育科学出版社，1996年版，第254页。

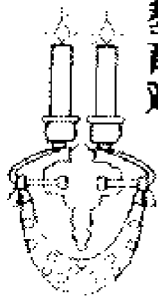




进他的认识能力、语言能力和思考能力。这是裴斯塔洛齐所谓的智育，而智育是建筑在直观经验的基础上的。他说：“思维能力是从客观物体给我们造成的感觉印象开始的……智力的起源就是分别在感觉和说话的自然发展连续阶段以及思维中发展的。”这就是裴斯塔洛齐所提倡的“近环境教育法”，从生活所体验的感官接触中，进升至言语的表达和思维的探索。因此，裴斯塔洛齐主张把感官的训练与说话器官的训练结合起来，将体育发展与智育发展并重。他强调教师与家长要避免用恐吓的方法来强迫孩童学习，免得他们产生厌学症。教师应鼓励孩童共同参与更多的教学活动，共同开动他们的脑筋。

### （三）教学心理化

教学心理化是裴斯塔洛齐教育理念的大前提，他直言：“我试图将人类的教学过程心理化。”<sup>①</sup>首先，裴斯塔洛齐探索了孩童心理发展的规律及与之相适应的教学方法。他认为一个简化的大众教学法是必须的，这方法以感官经验的实物接触作为起点，以清晰的简单要素来发展。这简单的要素来自数、形、词三方面，数是量，形是直线，词是音。由简至繁、由易至难，让孩童能够逐渐提升他们的思考判断能力。这种简化的教学法又称为要素教育法。裴斯塔洛齐说：“尽管我们缺乏幼儿教育的工作经验，我们可以极其自信地说，要素方法简单的程序使任何年龄的儿童都能够与其他儿童共享他们所学的东西。”<sup>②</sup>裴斯塔洛齐强调教育心理化就是对孩童心理发展有所认识，教学必须要与孩童对事物亲身的经验有机地联系起来。裴斯塔洛齐的教育理念直接影响以后西方的教育理念及心理发展学。



<sup>①</sup> 夏之莲译：《裴斯塔洛齐教育论著选》，人民教育出版社，1992年，第189页。

<sup>②</sup> 任钟印编：《世界教育名著通览》，湖北教育出版社，1994年，第530页。



斐斯塔洛齐除了作了不少临床试验以外，尚有许多调查和研究。他在1801年出版的《葛笃德如何教育她的孩子》一书中，描述了如何用各种不同的教学方法去启导孩童，包括首先关注孩童的心理需要。他再三强调自由发挥、引导而不是说教的重要，这样才可以培养出孩童敏锐的思考和判断力。斐斯塔洛齐所谓的自由发展并非后世所滥用的放任纵欲的无规律主义。

#### （四）教育道德化

斐斯塔洛齐提倡的手脑心联合的全人教育理念关注孩童的心灵发展，教师与家长如何培养孩童充满信任与责任、爱心与恒心、智力与毅力、理性与感性等方面，激发孩童从低级的需求提升到高层次的需求上。斐斯塔洛齐认为首先要唤起孩童的道德感情。所谓的道德感情就是对爱、关怀、信赖等方面的培养。幼儿在母亲的爱抚中学习爱到信任，斐斯塔洛齐指出爱对道德教育具有最重要的意义，他认为爱是全部教育理念的基础。并且，爱是不能透过强迫压力学会的，爱是借着“共鸣原则”去体验得到的。教师与家长通过自身的内在道德感情去触发孩童心灵上的道德精神，使孩童在爱中自我升华，不独爱自己，也爱他人。斐斯塔洛齐强调人和上帝垂直的关系是一切人与人、人与自然之间联系的基础。他批评启蒙时期的思想为过分的自我欣赏，而缺少了对上帝的颂赞。

教育道德化进一步的任务是培育孩童自我的制约力，养成孩童克制自己的习惯。自我克制力不是光靠口授言谈就能达到，必须是借着教师和家长以身作则的生活典范，潜移默化地影响孩童的心灵。这是道德伦理的内在化、个人化、独立化、自觉化。因此，斐斯塔洛齐提出道德教育的三个发展过程：①心与情的调和；②手与心的结合；③手与脑的联系。首先是纯道德感情为道德教育的起点，然后进升至思想与意志的活动，最后达至行动的表现。

斐斯塔洛齐提倡以美育来进行道德和智力教育，他认



为音乐是德育最有效的辅助。美术、绘画、泥塑都能帮助孩童天赋的创意力、想像力、观察力和忍耐力。当孩童绘画写生、捏制加工模型时，他的心灵便因此得以舒展，性情亦得以陶冶。

### (五) 教育家庭化

斐斯塔洛齐开宗明义就说：“起居室是人类教育的圣地”，他赞扬母亲是教育的第一位力量，是培育人性最重要的一环。因此，斐斯塔洛齐直言我们应争取最强大的母亲同盟，然后让母亲把孩童天生亲近母亲的情感，逐步引导他们达到美好的事业和仁爱的感情上。父母能在孩子的心中燃起爱和信仰的力量，斐斯塔洛齐认为家庭生活是进行真正良好教育的天然基础。他说：“在起居室这块圣地，人的各种力量在发展过程中仿佛自然地建立起平衡，并保持平衡。”<sup>①</sup>

因此，斐斯塔洛齐指出教育父母是教师最重要的任务。他认为首先要激发父母的自觉性，提高父母的道德水平。所以他提倡大量出版有关父母教养子女的书籍，去改善每一个家庭，让起居室真正能产生教育下一代的作用。他力倡家庭教育才是科学教育的出发点。家庭教育虽然不是全备的，但仍然是孩童启蒙的重要起点，也是学校教育不能取代的地方。家庭与学校、起居室与教室不可分割。斐斯塔洛齐如此中肯地写着：“正是在家庭圣洁的感情中，自然本身为人类能力发展的和谐性和方向性作好了充分的准备，我们必须在家庭中寻找我们教育科学的出发点，尔后教育科学才能成为一种全国性的力量。”<sup>②</sup>

斐斯塔洛齐指出完善的教育兼容了学校教育与家庭教



① 布律迈尔编：《斐斯塔洛齐选集》，教育科学出版社，1996年，第218页。

② 夏之莲译：《斐斯塔洛齐教育论著选》，人民教育出版社，1992年版，第336页。





育两方面，两者是互相配合弥补的。他主张国家最迫切的任务就是为家庭创造一个美好的条件，让父母可以履行他们那神圣的天职。因为，孩童的全人教育、和谐的家庭教育、完善的国民教育都是互相关联的。

### (六) 教育整全化

总的来说，斐斯塔洛齐的全人教学基本原则包含了以下几点：

- (1) 以儿童为主；
- (2) 以全人发展为要；
- (3) 以爱为基础；
- (4) 依据儿童心理发展，由简入繁，由易到难；
- (5) 直观感觉法，以经验实物来学习；
- (6) 感觉与言语相辅相成；
- (7) 由内至外，发展儿童的潜能；
- (8) 知识必须适合儿童实际的生活。

兹将斐斯塔洛齐的全人教学基本原则以图表示如下(如图 5-2 所示)。

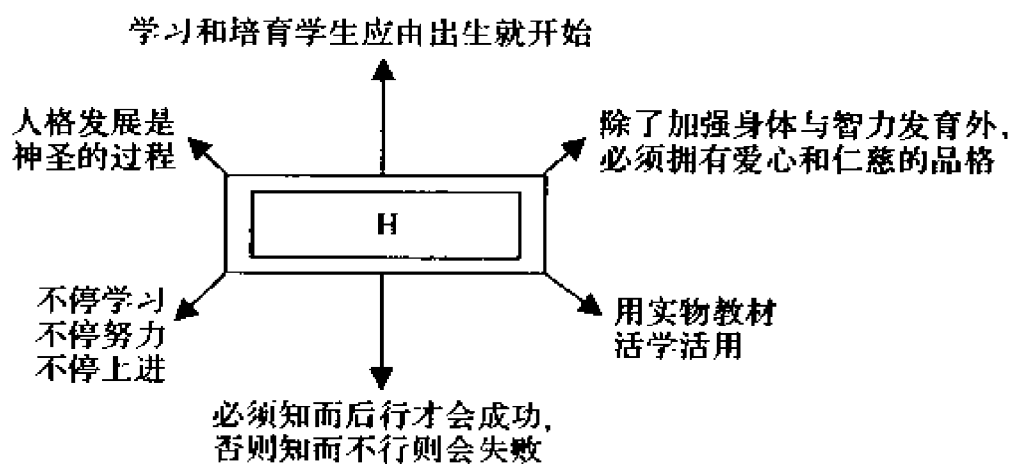
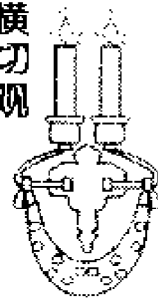


图 5-2 斐斯塔洛齐的全人教学基本原则

近代教育理念的横切观



### 三、儿童为全人的教育理念之评论

#### (一) 儿童为全人的教育理念之优点

斐斯塔洛齐极力提倡教育，以教兴国才能提高人民的生活素质，社会始有太平盛世。因此，教育必须平民化、普遍化、简易化、人性化、和谐化、道德化、心理化。这一切都是斐斯塔洛齐的教育理念所包含的要素。教育不单是学校课室的教育，也是日常生活起居中经常进行的重要活动。手、脑、心并重，德、智、体齐观，这是全人教育的雏形。平衡、和谐、潜能、经验等方面都是斐斯塔洛齐所倡导的。

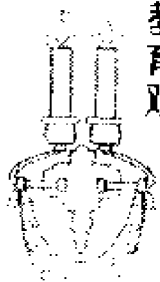
以爱为基础、家庭为中心的教育理念是值得大力推崇的。斐斯塔洛齐的全人教育理念可谓抓住了教育宗旨的要义，将教育理念推至一个完善整全的地位。他深思熟虑所倡导的教育理念带给了世人不朽的贡献。他的教育理念也直接影响着瑞士的平民教育、德国福禄贝尔的儿童教育、英国欧文的幼儿学校、法国的普鲁士公共教学、美国的国民教育等方面。

斐斯塔洛齐所提倡的女性培训中心成为后来女子师范大学的雏形，他力倡一个社会需要多培养年轻人从事教育工作。这种教育培植的机构，是推展教育不可缺少的环节。当一个人通过教育得以改善时，整个社会亦会因此而改良。

#### (二) 儿童为全人教育理念之缺点

斐斯塔洛齐对孩童群体教育的言论不多，只是在体育团体活动中提及过。群体的心理发展要到 20 世纪的时候才由艾理逊研究出来。斐斯塔洛齐的全人教育只强调体、智、德三方面的平衡发展。他把群育与体育混在一起讨论，并未将群育视作一重要的人性及社会的要素来探讨。斐斯塔洛齐对人性的看法比卢梭更踏实，卢梭认为罪恶只有社会性，故此借着教育就可以改善；斐斯塔洛齐认为罪恶是

教育理念与基督教教育观





在人性内。因着此个人的内在本性影响了斐斯塔洛齐对群体性、社会性的適切重视，以致后来西方人文主义发展时过分的强调个人主义及个人教育的理念。

由于斐斯塔洛齐重视家庭教育，因此他认为父母的地位非常重要。但是这也是实践一个教育理念的流弊。广大贫民家庭都没有完善的教育基础，要实际去推行这一套教育理念就出现一个现实的问题。斐斯塔洛齐不像柯门纽斯所提倡以农村教育为起点，然后扩展到城市教育。柯门纽斯比较有计划、有系统地推行他的教育理念，他能按部就班地展开他的理想教育，但是斐斯塔洛齐却没有这一套实际的扩展步骤。

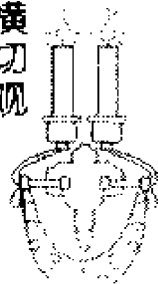
#### 第四节 德国福禄贝尔 (Froebel): 游戏为教学的教育理念

##### 一、游戏为教学的教育理念之缘起

福禄贝尔 (Friedrich Wilhelm Froebel, 1782—1852 年) 赞成“游戏起于快乐而止于智慧的学习”。这是 19 世纪这位幼儿教育思想家的至理名言。福禄贝尔出生于德国的杜林杰亚 (Thuringia)，父亲是一位路德会的牧师，母亲于福禄贝尔 10 个月大时就因病离世。童年时的福禄贝尔非常孤单寂寞，整天都在大自然的怀抱中度过，与花草树木、山石鸟兽的接触塑造了他以后的思想和哲学。10 岁时才正式进入城中公立学校接受正规的教育。15 岁的那年，他花了两年时间学习林务，从观察自然界的规律中，他看到四时运转、日出日落、潮涨潮退，福禄贝尔逐渐意识到自然造化里是有一位创造者上帝。17 岁时，他进入耶拿 (Jena) 大学念数学、自然科学和哲学。

20 岁时父亲去世，23 岁时曾去福兰克弗的一所斐斯塔

近代教育理念的横切观

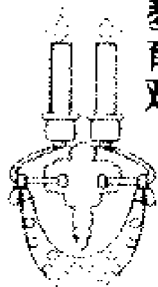




洛齐式的学校任教一段时期。就在这段时期，他深受斐斯塔洛齐的影响，自此将他的一生献身教育。福禄贝尔 1811 年到哥廷根（Göttingen）大学进修，1812 年去柏林大学攻读物理系、矿石系和人类学。毕业后，福禄贝尔在一间矿石博物馆工作，每天都接触到奇形怪状的石头。他运用以前林务工作的经验，亲自动手设计出不少孩童的玩具，为孩子提供实物教材。他制作的实物玩具令小孩子爱不释手。这些玩具不独吸引孩童去触摸对象，并且帮助他们学习形状、线条、颜色、设计等概念。福禄贝尔将他的发明向各地的学校介绍、提供，并游说校方采纳他的教育理念，推动幼儿教育。

1816 年，福禄贝尔回到杜林杰亚创立德国普通教养院，1826 年 44 岁时发表他的代表作《人的教育》。1837 年 55 岁时在布朗根堡设立幼儿学校，专收留 3~7 岁的孩童。这一时期，福禄贝尔孕育出他所倡导的“花园即学校、花草如幼儿、教师即园丁”的教育理念。1840 年，福禄贝尔正式将这所幼儿学校定名为幼儿园（Kindergarten），这是全世界首所幼儿园。1843 年时，福禄贝尔写成《母亲与儿歌》一书，这是一本幼儿教育的教科书。书中积极推介幼儿教育的重要性及儿童教育的方法。该幼儿园因经费不足在 1844 年停办，但在福禄贝尔的影响下，德国境内出现了约 40 所幼儿园。

1849 年，福禄贝尔获得朋友协助，在马里恩达（Marienthal）兴建了一所规模稍大的幼儿园。可惜，基于其自然主义的教育学说和其侄儿卡尔的解放政治思想，他被当时的普鲁士政府疑为革命派，突然下令停办。他因此深受极大的打击，次年就与世长辞。1860 年，普鲁士自由主义的新政府上台，取消对幼儿园的禁令。1861 年，福禄贝尔的幼儿园又再次复校，并且得到他生前好友的协助，将他于 1838—1840 年间所撰写的文稿发表出版，书名为《幼儿





园教育学》。<sup>①</sup>

## 二、游戏为教学的教育理念之要点

### (一) 福禄贝尔的哲理

福禄贝尔在耶拿大学求学时，深受当时的哲学家影响，譬如歌德（Goethe, 1749—1832年）、薛林（Schelling, 1775—1854年）、菲希勒（Fichte, 1762—1814年）、黑格尔（Hegel, 1770—1831年）、克劳斯（Krause, 1781—1832年）等。当时积极乐观的“浪漫主义”（Romanticism）之哲学观与“灵的神哲学”（Philosophical Theology of the Spirit）之宗教观深深地影响着他；在教育理念方面，福禄贝尔亦受到柯门纽斯、卢梭、裴斯塔洛斯等人的影响。因此，福禄贝尔集大成而自成一宗，成为19世纪的教育理念大师。

福禄贝尔开宗明义的肯定“上帝是万物的统一体”，这一理念支配着福禄贝尔的整个思想与教育理念，他直言：“这个统一体就是上帝。”<sup>②</sup> 每一事理的里面都有上帝为其精神的统一，据福禄贝尔言这“上帝的精神”就是“力”或“场”，也是一切事物的本质和最终原因。他说：“一切事物只有通过上帝的精神在其中发生作用才能存在。在每一事物中发生作用的上帝精神就是每一事物的本质。”<sup>③</sup> 他又说：“有一条永恒的法则在一切事物中存在着、主宰着。这条法则无论在外部即在自然中，或在内部即在精神中，或者在两者的结合中即在生活中，都始终同样地明晰和确定。”在自然界中的外部因素，福禄贝尔称之为物质，它是事物的形式和结构；而在内部精神中的因素，福禄贝尔称为力或场。他认为事物虽有千姿百态，又千变万化，但是万物并

近代教育理念的横切观



<sup>①</sup> Irene Lilley, *Friedrich Froebel: A Selection from His Writings*, 1867.

<sup>②</sup> 福禄贝尔著，孙祖复译：《人的教育》，人民教育出版社，1991年，第1页。

<sup>③</sup> 福禄贝尔著，孙祖复译：《人的教育》，人民教育出版社，1991年，第2页。

非千头万绪，也非千篇一律的。万物都有一个内在的统一，根本原因及内在的力场就是上帝的精神。

福禄贝尔的哲理就是当时盛行的黑格尔哲学，即认为上帝将他自己倒空在时空的宇宙中，然后借着他的灵运行在其中，使他的精神能够孕育出人类的理性思维。又再借着人类的自我反省，上帝的灵可以得到自我实现。福禄贝尔认为一切事物都在展示上帝的精神。人更是天赋具备自觉和自决的意识能力，他能感受到和理解到他自身存在的意义。教育就是要唤醒和提升此内在的意识，触摸到上帝的精神。

## (二) 教育目的论

福禄贝尔确定了他的哲学理念后，就将它采用在其教育理念中。他说：“教育应指导人对他自己及其本性有清晰的了解，又引导人与自然相和，并与上帝成为一体。”福禄贝尔认为人性既源于神性，因此人性就是善良的，人是天赋完美性与健全性的。所以教育应该顺应人自然的本性，不要干扰人的自由与自决本性，让上帝的精神可以自由地流贯在孩童的心灵内。福禄贝尔指出人具备三个要素：统一性（unity）、多元性（diversity）、个别性（individuality）。教育就是引导人逐渐形成具有智慧、能自我意识，拥有自由的个体，并且能与宇宙相互和谐。

因此，福禄贝尔提倡教师不要干预孩童人性的自由发展，不要违反孩童自然的规律，要让孩子的自然创意尽量得以发挥。他认为学校并非只是提供给孩童外在知识的所在。福禄贝尔强调教师应该让孩子可以在学校内得到万物事理和谐的关系，让他们体验到上帝、万有、人类的统一调和。他指出学校应以人格的塑造为目标，提供给孩子们学习的真正原动力与动机。

福禄贝尔归纳教育的目标为以下四大点：

- (1) 教育需要统一人格，使人能得以和谐；
- (2) 教育需要充分地发掘人的潜能；





(3) 教育需要培育人具备良好的社会关系；

(4) 教育需要培养有胆识且有智慧的人。

### (三) 教学方法论

福禄贝尔重视孩童的自我发展，他认为人是依循一个自身提升的规律发展的，由低层次升华到高层次，从简单到复杂，并且是分阶段进展的，他说：“每一个先行的发展阶段上的人的充分发展，才能推动和引起每一个后继阶段上的充分和完满的发展。”<sup>①</sup> 福禄贝尔提出这些循序渐进的阶段可分为婴儿期、儿童期、少年期及青年期。

婴儿期是幼儿感官发展的时期，他们的言语表达亦同时开展，孩童此时可以用名称来了解周围的事物。游戏是这个时期一项极重要的活动，因为游戏是孩童内在自我活动的表征。福禄贝尔认为游戏是最纯洁、最赋精神性的活动，可以带给孩童以欢乐、自由、满足，使孩童的内在与外在世界得以休息及和谐。游戏就是一种自发性的自我教育方法。福禄贝尔指出游戏有三项价值：(1) 孩子在游戏中培养责任感和秩序规律的观念；(2) 幼儿在在游戏中可以开放心胸，使他们的心灵得以自由发挥，提高学习的效率；(3) 孩童在游戏中对事物的动作和对人的合作都有所认识，孩子的自我表达和言语表达能力都能因此而提高。

福禄贝尔十分重视玩具和手工，他认为这些工具能够实现孩童的人格理想，借着感官的接触，孩子的想像力和创造力可以较好的发挥出来。福禄贝尔指出上帝是充满创造精神的，因此上帝所创造出来的人类亦是充满创意的，故应充分发挥创造性的活动，增强孩童的体力和智力。福禄贝尔亲自创制了一套孩童使用的玩具恩物 (gifts) 作为教学用品。恩物意指上帝所恩赐之物，通过这些恩物，孩童可以由易到难、由浅入深、由简至繁，循序渐进地认识



<sup>①</sup> 福禄贝尔著，孙祖复译：《人的教育》，人民教育出版社，1991年，第20~21页。



上帝所创造的大千世界之奇妙。福禄贝尔提出 20 种恩物来帮助孩童学习，譬如绒线织成的六色球可以帮助孩子分辨颜色、数目、方向；木制三体形（球体、圆柱体、正方体）可以帮助孩童辨别形状和性质；木制立方体可以帮助孩童对数量和体积的认识；薄板做成的色板面可提供给孩童对平面和立体的观念；线、曲线（环体）、点（粒体）等可帮助孩童认识长度、方位等观念。

福禄贝尔的教育方法论是基于对孩童自我活动的认识，一方面恩物可以组成有系统的活动，以启发孩童的创意和想像力，让他们认识到规律、零与整、聚与散的观念；另一方面，他认为教师应该多提供孩童接触自然界的的机会，让孩子可以在大自然中吸取学习的经验。福禄贝尔肯定教育是由内至外的自我发展，自然界的接触有助于这方面的发展。借着孩童在大自然的活动，他的内在潜能亦同时发挥出来。

#### （四）幼儿园教育学

福禄贝尔受斐斯塔洛斯的影响，非常注重家庭教育在孩童早期发展的作用。1829 年间，福禄贝尔就提出需要为 3~7 岁的幼儿设立专门的教育机构，此梦想终于在 1837 年得以实现。他认为幼儿园不能取代家庭的位置，幼儿园教育与家庭教育应该是一致的。福禄贝尔创建了一套幼儿游戏的儿歌和次序连贯的恩物及作业。后来，福禄贝尔受到自然界的启迪，以花草比喻幼童，花园比喻学校，园丁比喻教师。他认为孩童在幼儿园中可以借着自我活动来成长。他指出人的自我活动就是一切生命的基本特性，透过自我活动的方式，孩子可以认识自然、人性、上帝。

福禄贝尔进一步提倡幼儿教育应该是自我表现的活动，自我活动的本能可以激发孩子对新知识的兴趣与欲望，亦可以鼓励他们的自信和自尊。游戏就是孩子自我活动的集中表现，游戏的教育价值是福禄贝尔高度重视的。他认为游戏是幼儿期人性发展的最好手段，也是人的善端根源之







处。游戏是孩童内在本质的自发表现，是一种精神产品。游戏能使孩童得到自我满足，使他的内在心灵与外在活动得以协调发展。因此，游戏本身就是教育，玩具就是教材。体力发展与智力发展相辅相成。

#### (五) 社会参与之重要

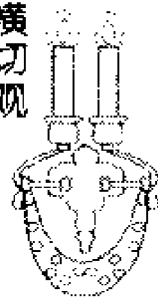
福禄贝尔认为人是群体动物，必须要与别人共同相处；因此，教育必须社会化，主张教室是社会的雏形，孩童需要在教室里学习互助、合作、团队生活、礼让、社会公约等活动。福禄贝尔尝试从整体与个体的相互关系来说明教育社会化的重要。他指出孩童是一个完整的个体，同时他也是这个社会大整体中的一部分。孩童需要在与人交往的相互关系中认识到他的自我人性。因此，群体教育是幼儿教育的重要一环，他提倡孩童在小组生活中学习相互帮助的功课。社会参与促使孩童团体的合作精神，进而使孩子认识到他是与万物和谐共存的。

福禄贝尔重视孩童的内在本性的发展，亦重视儿童外在活动的舒展。幼儿的个别活动与团体活动互相紧密地结合在一起。福禄贝尔强调儿童个人和社会的参与，一方面幼儿的自由受到尊重，另一方面团体合作的真谛与纪律的培养得到充分的协调。这种平衡的教育理念可以培养一个内在安宁的个人，同时亦可以为社会带来安宁。

兹将福禄贝尔所提出的教育要点归纳如下（见表 5-3）。

表 5-3 福禄贝尔的教育要点

家庭	人类神圣的祭坛
成长	必须经过长时期的发展，不可操之过急
游戏	透过游戏的方式，学生可以从中学到重要的知识
远见	必须有远见，有系统的教学，才会栽培出成功的孩童
创作	培养自我创作能力，让孩童自我解释
经历	教师应该先找出儿童的学习经历，然后因材施教
管制	必须要学习“自我管制”的能力



### 三、游戏为教学的教育理念之评论

#### (一) 游戏为教学的教育理念之优点

福禄贝尔重视儿童教育及幼儿的平衡发展，这承接了裴斯塔洛斯以来的优良传统。他更进一步设计出玩具恩物和制定游戏活动，使幼儿教育臻于完善。这些实物教材配合自然界的观察发现，可以让孩童进入一个自我发现的境地。这种配合儿歌、唱游、玩具、作业、游戏、恩物、活动的活泼教学法，让孩子可以发挥所长。再者，福禄贝尔十分重视幼儿的言语发展，他认为感官经验的活动需要提升到言语的发展，这是非常重要的，因为言语的发展与智力是息息相关的，在这一点上他显然比裴斯塔洛斯的教育理念更进一步。

福禄贝尔对宗教信仰的重视比卢梭更彻底，他以上帝为统一体，将人的个体与万有的多元体统一起来。这种整体的教育理念带给幼儿内在的和谐，又为孩童开展出外在安全稳妥的感觉。这对孩子的成长是非常重要的，因为孩子内在心灵世界与外在自然世界吻合，就能在一个内外和谐的环境中自由发展。

当时的欧洲各国都争相开办幼儿园，奥地利、匈牙利、德国、瑞士等地都先后仿效福禄贝尔的幼儿园，为贫民的幼儿开设免费的幼儿园。1860年间，福禄贝尔的幼儿园观念传到美洲，那时正是经济衰退期，学龄儿童往往因为家境清贫而被逼辍学。有一位名叫伯卢（Blow）的女子有鉴于此，就勇敢地向社会各界人士发出呼吁，计划正式成立免费的幼儿教育。于是，她就在圣路易斯（St. Louis）成立第一所幼儿园，将一群街头流浪的孩童及移民儿女收留起来，供给他们良好的教育，对社会贡献甚大。福禄贝尔对幼儿教育的贡献可谓是划时代的，直接影响了20世纪的教育家蒙特梭利、杜威等人。





## (二) 游戏为教学的教育理念之缺点

福禄贝尔所发明的恩物游戏教学法灵活有趣，引人入胜。可是，后来的福禄贝尔主义的幼儿园，将这灵活的恩物演变为“恩物主义”，恩物就制定为硬性的游戏教材，落入形式主义的圈套里。一旦将这些引人入胜的恩物制度化，其原先的作用就失去了。恩物遂变成一种衡量孩童成绩的工具，这就脱离了福禄贝尔原来的意愿。正因如此，20世纪的美国幼儿园要恢复提倡“回到福禄贝尔基点”的口号，不要拘泥形式，而强调福禄贝尔的教学方法。

再者，福禄贝尔的社会幼儿园逐渐制度化，成为政府部门的一部分，幼儿教育成了强迫教育。福禄贝尔的原意是让幼儿可以有机会在家庭以外的安全环境中自由发挥。可是一旦制度化以后，幼儿教育就成为政府机关的一个单位，一切都需要有制度的管理，教材及教学方法都显得规律化。这问题并不存在于福禄贝尔本身的教学方法，而是执行时各地方的实际问题。

## 第五节 意大利蒙特梭利 (Montessori): 发现教学法的教育理念

### 一、发现教学法的教育理念之缘起

蒙特梭利 (Maria Montessori, 1870—1952 年) 生于意大利的罗马，父亲是一名有宗教信仰的军人，对天资聪敏的女子的教育尤为关注。中学毕业后，蒙特梭利毅然投考罗马大学的医学院，并于 1895 年成为意大利第一名获取医学博士学位的女子。后来，蒙特梭利在罗马大学附属精神科任助理医师，经常要接触弱智白痴的儿童，因而潜心研究低能儿童的智能需要，并认真研究当时法国心理学家伊

近代教育理念的横切观



达 (Itard) 和塞根 (Seguin) 的教育思想与方法。1898 年, 蒙特梭利出任国立特殊儿童学校校长, 并在杜林 (Twin) 教育会议上发表论文《低能儿童教育》。她首次提出低能儿童的治疗主要是心理和教育治疗而非生理治疗。此论文引起各界的瞩目, 于是蒙特梭利进一步前往伦敦和巴黎, 研究低能和特殊儿童的教育问题。

那时, 蒙特梭利领悟到她所研究的低能儿童的方法, 亦可以尝试应用在正常儿童的学习方面。于是, 蒙特梭利就潜心将其研究特殊儿童的心得应用于正常的幼儿教育上。1901 年蒙特梭利正式完全放弃精神治疗学院的工作, 再次回到罗马大学深造。她认为幼儿教育的关键应在于实验心理学的研究上, 于是在罗马大学时她就专修这方面的学科和人类学的课题。1906 年, 蒙特梭利被邀请策划罗马住宅改善协会所修建的平民公寓内有关幼儿教育机构的工作。于是, 1907 年间她就在公寓内创立“儿童之家” (Casa dei Bambini), 将她早期研究低能儿童的方法配合近代的实验心理学的方法去试办此所幼儿园。蒙特梭利一鸣惊人, 取得初步的成果, 引起举世瞩目。1909 年, 蒙特梭利出版《科学教学法》, 后来此书简称为《蒙特梭利教学法》。<sup>①</sup>

1911 年蒙特梭利离开“儿童之家”去传播她所创建的蒙特梭利“科学教育法”, 或称作“发现教学法”, 借此去改革世界各地的幼儿教育。蒙特梭利的足迹遍及欧洲各国、美洲、巴勒斯坦和印度等地。后来, 她在丹麦正式成立国际蒙特梭利协会, 并任职会长长达九届之久。蒙特梭利进一

<sup>①</sup> 蒙特梭利的原著计有: *Method of Scientific Pedagogy* 《科学教育方法》(1909 年), *The Montessori Method* 《蒙特梭利方法》(1912 年), *The Advanced Montessori Method* 《蒙特梭利高级方法》(1917—1918 年), *The Secret of Childhood* 《童年的秘密》(1936 年), *Education for a New World* 《新世界的教育》(1946 年), *To Educate the Human Potential* (1948 年), *La mente assorbente* (1949 年, *The Absorbent Mind*)。有关蒙特梭利的生平及贡献, 请参照 Mortimer Standing, *Maria Montessori: Her Life and Work*, 1957。





步将她研究幼儿的成果应用在新生婴孩和青少年身上。第二次世界大战之后，蒙特梭利仍不辞劳苦，到处奔波，推广以教育兴国来改造世界、促进和平的理想。

## 二、发现教学法的教育理念之要点

### (一) 蒙特梭利的教育理念

蒙特梭利将人分成两个胚胎期，一个是生理的胚胎期，是人出生前在母腹中孕育而成的过程，这一生理胚胎期是人与一切动物所共有的。另一个是心理的胚胎期，是人出生后至3岁期间，蒙特梭利认为这是人所特有的本性。蒙特梭利后期的时候提出这种观念，她认为婴孩出生时的心理状况是空白的，后天环境的影响占有主导作用。她认为幼儿心理变化是通过有机体与环境之间相互作用而产生的，并且她强调只有通过对环境进行的自由活动所得的经验才能完成。<sup>①</sup> 蒙特梭利根据临床心理学的依据提出，幼儿的心理经过吸取外界刺激和信息后，才形成感受点和心理器官。

蒙特梭利认为此过程是无意识的心理状态，这是幼儿生命的本能，他能吸取身上的文化养料来建造自己的心理。因此，蒙特梭利指出，幼儿是可以自己教自己的，这是他生命的潜能。据蒙特梭利所言，此取向是极具革新性的观念，因为幼儿不再被视作弱不禁风的低能生物；她认为幼儿具备天赋的巨大创造本能。此创造本能虽然在这阶段中是无意识的心理活动，然而通过活动和与外界的接触，幼儿逐渐建立起他们的心理意识。

蒙特梭利对这一心理状态有所发现后，就公然发表她的教学观点。她指出教师既然不能透过文字语言来达到教学目的，就不要干预幼儿这段时期从无意识到有意识的过

<sup>①</sup> 蒙特梭利著，任代文译：《蒙特梭利幼儿教育科学方法》，人民教育出版社，1993年版，第410-411页。中国国内翻译蒙特梭利的名字为蒙台梭利，本书采用比较切合其发音的蒙特梭利译名。





程。她毅然提倡“教育并非教师的过程，而是人的本能发展的一种自然过程。不是通过听，而是依靠儿童作用于环境获得的经验；教师的任务不是讲解，而是在为儿童设置的特殊环境中预备和安排一系列有目的的文化活动”<sup>①</sup>。因此，蒙特梭利直言：“儿童教育所要求的第一件事就是为儿童提供一个能够发挥大自然赋予的力量的环境。”<sup>②</sup>

蒙特梭利教学法包括以下方面，如图 5-3 所示。



图 5-3 蒙特梭利教学法

## (二) 蒙特梭利的方法论

基于以上的观念，蒙特梭利进一步指出，幼儿与其他各类生物一样，在发展过程中对特殊的环境刺激都有一定的敏感时期。在指定的敏感期出现时，幼儿就会对一定的环境刺激或操作目标产生特殊的兴趣与反应。于是，幼儿就经常重复此活动，使之能操作自如，并且熟练掌握此事物。蒙特梭利认为这是幼儿学习的最佳时机，因此教师所要作的就是去观察和等待此敏感时期的出现，加以介入并引导幼儿学习。蒙特梭利进一步列出几个孩童发展阶段，这些发展阶段就是教育的重点。

蒙特梭利指出第一个时期是出生至 6 岁时，她认为这



① 蒙特梭利著，任代文译：《蒙特梭利幼儿教育科学方法》，人民教育出版社，1993 年版，第 327 页。

② 蒙特梭利著，任代文译：《蒙特梭利幼儿教育科学方法》，人民教育出版社，1993 年版，第 405 页。



是幼儿个性形成的关键期。她提出幼儿的前3年的心理胚胎期中，儿童不能接受成人任何直接的影响。在后3年的时期内，儿童才逐渐能够接受成人的一些影响。因此，教师在幼儿的前3年中，只能观察他们的成长而尽量不要介入到他们的成长过程中，以免阻碍了他们的成长。蒙特梭利又指出第二个阶段是孩童6~12岁，孩童开始变得比较稳定些，开始具有抽象思维能力，道德的责任感和社会意识逐渐形成。这是孩童求知学知识，培养艺术才能的良好时期。第三个时期是12~18岁的青少年期，他们身体逐渐成熟，心里充满理想，求知欲达到空前之旺盛，并且按照自己的兴趣取向来发展。

蒙特梭利强调儿童的主体能动性教学法，特别主张生命的最初几年当中，儿童有一种内在的敏感性作为他们心理精神发展的驱动力。蒙特梭利认为她的方法是科学教学法，她说：“科学的教育学的基本原则应该是学生自由的原则——这一原则允许个性发展，允许儿童天性的自发表现……这种自由是我所提倡的教育体系不可动摇的基础。”<sup>①</sup>因此，蒙特梭利指出，作为父母和教师必须耐心等待，让孩童可以自由发展他的内在潜能，不要干涉他们的尝试与努力。这一“自由的本能”可导致儿童不断地学习，不停地尝试，使他们终于走向成功的学习。错误的引导或过早压抑儿童的自由发展都会带来学习的困难，并且消灭儿童学习的敏感性。

蒙特梭利的座右铭是“实现儿童的自由”，这是教育的关键。她认为“自由就是活动”，心理与智力的发展要借助各类的活动才能成长，幼儿是通过活动来吸收知识的。因此，提供给儿童安全自由的场所有助于儿童自我发展。蒙特梭利就是专门为幼儿精心设计一个特殊的活动世界。

<sup>①</sup> 蒙特梭利著，任代文译：《蒙特梭利幼儿教育科学方法》，人民教育出版社，1993年版，第597页。



在这个儿童天地里，所有东西的大小都是与儿童的身材成正比的，并且都轻巧别致，可爱有趣，让儿童随意选择取用，以进行他们自由发挥的活动。蒙特梭利努力将儿童安置于成人干扰最少而儿童自我教育机会最多的环境中，这就是蒙特梭利发现教育理念的基本方法。

### （三）发现教学法之内容

蒙特梭利的教学内容基于以下的三个前提：①儿童教育必须有效地发展儿童的运动功能、感觉功能和身体适应功能；②儿童教育应遵循从肌肉系统到神经和感觉系统，从感觉系统到一般概念，由一般概念到抽象思维，从抽象思维到道德训练的过程；③儿童教育必须整全地发展，各方面同步成长。这三个前提引申出三个环境的要素：①物的环境条件：身体与精神都要平衡，教学要生活化，事物要切合民族色彩，具有吸引力，属于自然界的；②人的环境条件：鼓励儿童相互学习以养成合作精神，年长的儿童扶助年少的儿童以培养年长的责任感，尊重每个儿童的潜能及自发性；③教学内容的环境条件：建立可以自由选择目的物的环境，安置儿童可以自己进行活动的的环境，设计可以让孩童反复操作的环境，培养可以让孩童肃静的环境。

蒙特梭利力倡要为儿童安置一个实际生活的环境，她说：“从整个方法考虑，工作必须以为孩子适应社会生活方式作准备开始。”<sup>①</sup>日常实际生活的操练包括清洁、秩序、安静和会话。清洁是个人卫生和环境卫生，之后儿童就要各回自己的座位，由教师讲解有关正确端坐的姿势，如何保持安静、如何小心拿东西及有礼貌。当教师讲解完这些基本准则后，教师就不再评论和指导儿童；若要干预，就是纠正一些不规矩的行为。一天结束前，教师就聚集学生让他们进行会话活动，儿童有机会个别与教师交谈对话，

<sup>①</sup> 蒙特梭利著，任代文译：《蒙特梭利幼儿教育科学方法》，人民教育出版社，1993年版，第131页。







让孩童可以讲述当天所做的事情。谈话的内容由学生自己来决定，目的是鼓励孩子主动地表达自己。

蒙特梭利又指出孩童需要肌肉的训练，幼儿的体形尚未发育完备，骨骼仍未完全骨化。因此，体操既可以帮助孩童保健，又能活动他们下肢的肌肉，不致使下肢因疲劳而变形。再者，蒙特梭利认为肌肉的训练还可以促进幼儿心理的发展，她说：“心理发展必须与运动相结合，而且有赖于运动。这一观念对于教育理论与实践是非常重要的。”<sup>①</sup>蒙特梭利肌肉锻炼的方法为体操，包括锻炼下肢的各样活动、自由体操、教育体操和呼吸体操四项。锻炼下肢的运动包含日常生活的活动，例如走路、掷物、趴楼梯、起立、跳栏等动作；自由体操包括在口令下做的体操或游戏活动等；教育体操和自然教育结合在一起，如栽种植物和饲养动物等活动；最后，呼吸体操是调节呼吸的运动，此体操有助于孩童的说话习惯。

肌肉训练与自然教育非常有关系，蒙特梭利开辟园地，让孩童学习锄地、种植、林务等工作。她说：“农作物和动物的培育本身就包含着道德教育的宝贵手段。”<sup>②</sup>蒙特梭利强调自然教育能引导孩童去关心生物，培养他们对人与大自然的密切关系。自然教育亦可以通过孩童的劳动参与，学习对大自然的预见和责任感，增加他们的耐心和耐力。自然教育离不开体力的劳动，因此自然教育本身就是体力锻炼的一种方法。孩童的双手和心灵都可以同时间培养起来。



<sup>①</sup> 蒙特梭利著，任代文译：《蒙台梭利幼儿教育科学方法》，人民教育出版社，1993年版，第452页。

<sup>②</sup> 蒙特梭利著，任代文译：《蒙台梭利幼儿教育科学方法》，人民教育出版社，1993年版，第154页。

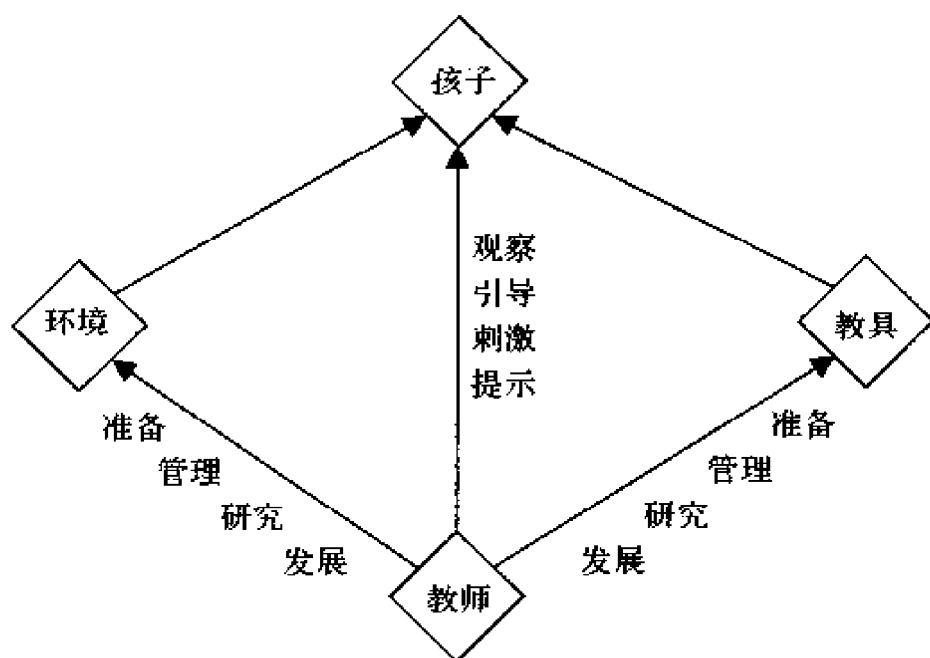


图 5-4 教师、学生、环境、教具之互动关系图<sup>①</sup>

#### (四) 感觉教育

感觉教育的课题在《蒙特梭利方法》一书中占的篇幅比较多，这是蒙特梭利教学法的一项重点方法。感觉教育是训练学生的注意力、比较力和判断力的方法，能使学生的感应更敏捷、准确和精练。蒙特梭利指出幼儿在 3~7 岁时正处于感觉器官的形成期，也是发展感官能力的敏感时期，应借此时机有系统地给予幼儿适当、直接的感觉刺激，以帮助他们感官的发育。并且，感觉训练能及早发现和纠正感官发育的缺陷。蒙特梭利进一步表示，感觉训练能培养儿童的观察能力，使他们更能适应这个现代科技发达的时代。

蒙特梭利指出感觉训练主要是教会孩童使用教具去进行自我教育的过程。于是，蒙特梭利设计了 16 种教具，计有圆柱体、粉红塔、棕色梯、长棒、彩色圆柱、色板、几

<sup>①</sup> 卢美贵著：《幼儿教育概论》，五南图书出版公司，1988 年，第 66 页。



何图形嵌板、几何立体图、触觉板、重量板、实体认识袋、音筒、味觉瓶、嗅觉筒、音感钟等。她认为教具的合理及適切性是非常重要的，要从对比强烈的刺激开始，然后逐渐引进一些刺激差别比较细微的教具。蒙特梭利认为教具不单能唤起幼儿的行为和智力，教具亦可指导幼儿的行为。但使用教具时必须强调孩童的自由性、主动性、自发性、自决性等基本的观念。教师不要过早介入，他需要安静等待、耐心观察，让孩童自己去选择适合他个人的教具。然后，教师要让孩童反复不断地练习玩弄。

在蒙特梭利的感觉训练技巧中，有一项颇具争议性的特点。她提倡所谓“感觉隔离”。她认为可以将某一感觉隔离，单独去刺激孩童，让他能专注这一感觉刺激。蒙特梭利会将3~5岁的孩童蒙眼或单独放在室内，使他的注意力集中在某一指定的刺激感觉上。蒙特梭利提出，此方法可大大提高孩童对刺激的兴趣。但她又指出，这方法不适宜应用于有缺陷的儿童身上，免得加重他们的身体负担。

感觉训练的最终目的乃是从感觉引向概念，孩童不能单是停留在感觉经验上，教师必须帮助他们提升到思维的层面上。因此，蒙特梭利要求教师帮助孩子用准确的语言名称去描述他们的感受。她提出三个不同的教学阶段：①将感觉和名称相连在一起；②认识相应名称的物名；③记忆相关的物名。

#### （五）文化教育的功能

有人误解蒙特梭利教学法没有文化课程，其实他们只是不明白蒙特梭利的整体课程。蒙特梭利说：“阅读和书写是人类学习文化的基础，如果没有这些，我们就无法学习到文化，但文化具有另一方面，那就是数学的领域。”蒙特梭利重视利用教具去启发数学教学，并借此去培养孩童的思维能力，使抽象的事理可以具体化。这些教具和孩童日常生活所接触到的事物，能帮助孩童熟悉数量的区别，并且从认识数量提升到思维的概念。蒙特梭利指出数学教育





的最终目的乃是培养孩童对整体文化的吸收、学习、接纳、内化以及形成一个完美的人格，使人充满想像力、理解力、判断力。不过，蒙特梭利肯定地认为数学教育是建筑在感觉训练基础上的。孩子在自由发挥中，接受外界感官的刺激，进而提升逻辑的思维、道德的修养、文化的升华。

蒙特梭利设计了不少数量概念的基本练习，她制作数棒以启发孩童对长度的认识，砂数字板帮助孩子掌握十位数字，纺锥棒与纺锥棒箱启发孩子对应数棒的连续量。蒙特梭利又做了金色串珠和数字卡片，帮助孩子认识十进法的结构。她还制作了一些塞根板，教导孩子连续数的排列和称呼。其他的数学教具计有正方形彩色串珠、立方体彩色串珠，加法组、乘法组、减法组、除法组、几何卡片等。

#### （六）自由与纪律

蒙特梭利认为：“自由与纪律如同一枚徽章的两个面，因为科学的自由会导致纪律。”<sup>①</sup> 蒙特梭利指出自由不等于放任或无所不为，自由并非孩子想做什么就做什么。孩子需要纪律，但不是静态的纪律，所谓静态的纪律就是教师命令做什么就做什么。纪律并不是靠权威来树立的，纪律乃是透过间接的方法以及活动的方式建立起来的。蒙特梭利认为良好的纪律需要经过一系列完善的活动来内在化，需要自觉地建立。她提出三个树立良好纪律的步骤：①首先让孩子在思想上分清事情与活动的好坏；②自由选择孩子有兴趣的活动，以建立起应有的纪律行为；③用“肃静”来巩固纪律的成果。

蒙特梭利主张真正的纪律应来自工作，当孩童全力以赴，并全神贯注在所喜欢的工作上时，纪律就由此产生。遵守纪律的心态是借着孩子对感兴趣的事物而产生的，因为它对孩子是有意义的。纪律的要求并非由外至内地借着



<sup>①</sup> 蒙特梭利著，任代文译：《蒙特梭利幼儿教育科学方法》，人民教育出版社，1993年版，第584页。



权威加在孩子身上，而是透过对孩子有意义的活动，纪律的行为方能内化在孩子的心中。

因此，自由、工作、纪律、秩序、责任、尊严都是蒙特梭利所提倡的，尤其是自由、工作和秩序更构成儿童成长的三根主要支柱。蒙特梭利以工作为中心，将自由与纪律协调起来，构成一完整的体系。故此，蒙特梭利说她所提倡的自由是控制良好的自由，正与卢梭所提倡的自由有异曲同工之妙。

### 三、发现教学法的教育理念之评论

#### (一) 蒙特梭利发现教学法的优点

蒙特梭利发现教学法重视孩童的自发、自主、自由的本性，让学习成为以儿童为中心，主动、主导的一个过程，孩童不再是被动地去接受一些知识的传授，衡量孩子的成绩也不只在于硬性刻板的考卷习作。教育并不限于智力的发展，乃是全人整合的成长发展。蒙特梭利所强调以儿童自动自发的学习精神是值得肯定的，传统的教学法只注重强迫学习，扼杀了儿童的创意和个性。蒙特梭利承接了柯门纽斯、卢梭、裴斯塔洛斯、福禄贝尔等欧洲儿童教育学家的理念，并且将此教育理念建立在生理、心理、医学、自然科学的基础上，使儿童教育理念科学化。

蒙特梭利的教学法对孩子个别的关注是值得提倡的，她所设计创制出来的教具教材别具一格，且能适合孩子在不同年龄的需要。蒙特梭利重视学习与生活的结合，借助日常生活的实际活动来进行学习，学习对孩子而言就形成适切性、生活性、实用性、恒常性、习惯性。再者，蒙特梭利保持着对自由与纪律的结合与平衡的关注，自由不再被视为放任的行为，纪律也不会被滥用为压抑性的活动。

蒙特梭利所创制的感官教育训练，让儿童的视觉、触觉、听觉、味觉、嗅觉的五官感觉都能得以全面均衡的发展。这些教具都比前人的教学法更完善和全备，并且教具



本身对儿童的感官发展确有科学的根据。

蒙特梭利亦十分注重家庭教育，她认为家庭是儿童生命中最重要的桥梁。适当地让儿童参与家务对儿童的心智和心灵发展都有一定的帮助。譬如饮食起居的细节、预备早餐、洗盆碗、清洁餐桌、园艺、洗衣服等，既能促进孩子的责任感，亦能训练他们的自立和自主的精神，这样就无形中增加了孩子的自信心。

难怪，蒙特梭利的发现教学法自 1907 年由意大利传入美国后，发展十分迅速。虽然，蒙特梭利教学法曾一度被当时美国的教育权威所批评而陷入低谷。不过，到了 20 世纪 60 年代美国蒙特梭利协会成立，一股“蒙特梭利热”再度掀起，蒙特梭利教学法被誉为“公共教育的文艺复兴”。现时全美国约有 4000 所持有专业执照的蒙特梭利学校，全世界约有 7000 所蒙特梭利学校。有些蒙特梭利学校是教会资助办的，有些是私营的，有些政府公立学校亦采用其教学法及认可其教材。根据一些教育协会的调查显示，经过蒙特梭利教学法训练出来的学生成绩优良，社交心理平衡，对事负有责任感，对人有爱心，对学习有热忱，对社会循规蹈矩，对人生乐观。蒙特梭利亦因此两度被提名为诺贝尔奖的得奖人。<sup>①</sup>

兹将蒙特梭利教学法与传统的教学法对比见图 5-5。

## （二）蒙特梭利发现教学法的缺点

蒙特梭利的感觉隔离法受到各界的关注，因为她将孩童隔离于暗室中或将其他的感官蒙蔽着，只单一刺激某一特定的感觉。但这样是否会引起孩童不平衡的发展呢？孩子的心理在暗室内是否得到安全的发展呢？固然蒙特梭利认为，隔离并单一的刺激某一感官的作用，是要集中孩子的注意力，让学习的效果更明显。

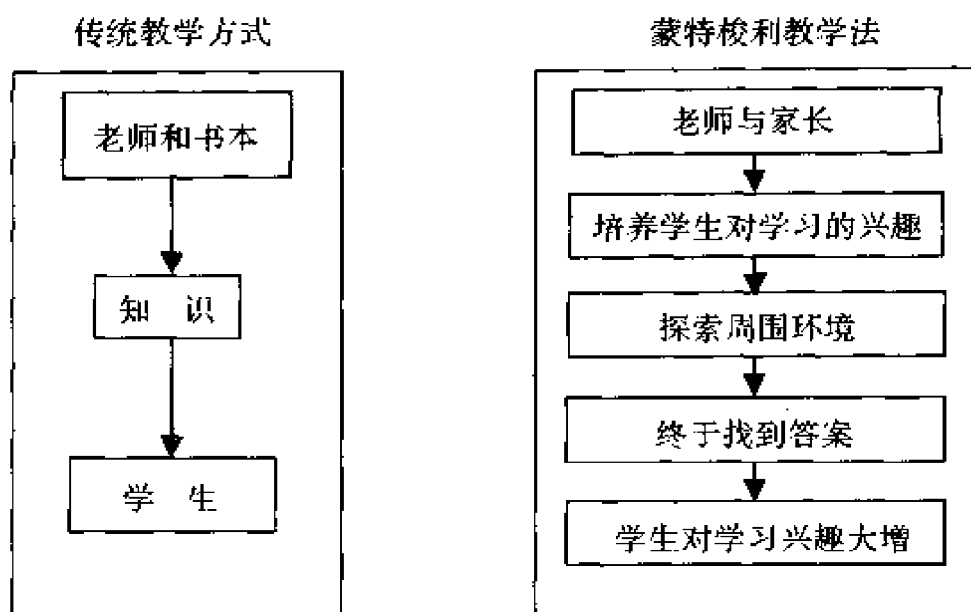


图 5-5 传统的教学法与蒙特梭利教学法对比

再者，蒙特梭利提倡教师不要干涉孩子的自我发现、自我选择、自我表现的本能，教师需要细心观察和耐心等待孩子敏感的学习时刻，然后才加以适量的介入。这套理念需要培育一批新的教师、新的师范大学、新的校社设施、新的观念思维、新的社会制度，因此蒙特梭利的发现教学法需要适宜的配套才能完善地发挥其功能。在中产阶级比较多的社会，父母对子女的教育比较重视的环境中，蒙特梭利成功的机会比较大；但是在较落后的第三世界国家，或在一些功利较重、父母责任较轻的社会中，蒙特梭利法实施时会遇上不少困难。蒙特梭利法注重个别的观察，因此师生的比例不宜过大，在一般的公立学校里比较难以实施。于是，蒙特梭利学校成了私立学校、尤其是一些贵族学校，因为只有较昂贵的学费才能支持一个师生比率较低的学习环境。

最后，儿童主动或被动、自主或他主、内发或外发、自律或纪律等观念都是心理学、教育学、生物学、哲学、神学等方面的重要课题。近代欧美的教育取向偏向儿童单

近代教育理念的横切观



向的自主、自发、自学、自律的教育理念，此路向本意是将传统填鸭式、被动式的教学法纠正过来。但是否会矫枉过正，产生一代以自我为中心的学生，个人主义过分提倡而未能让孩子得到平衡整全的发展？这些教育理念都受性善说所支配，环境及外界的干预成为恶的源头。但是，性善说并不能完全反映一个人的真正本相。人性里面既有善、亦有恶的本性。蒙特梭利及其他的儿童教育理念对人的罪性并不重视，甚至忽视其存在，致使教育理念完全倒向自由、自主、自律、自我发展的一方。这是以偏概全的单向发展，未能真正面对现实，以整全的观念发展教育理念。

## 第六节 美国杜威 (Dewey): 实验学校的教育理念

### 一、实验学校的教学理念之缘起

杜威 (1859—1952 年) 是芝加哥实验学校的创始人，他以实用主义为哲学基础架构教育理念的体系，以适应当时美国转型中的工业化与民主化社会。杜威生于美国佛特蒙州 (Vermont) 柏灵顿市的一个零售商人家庭，父亲虽然经商却好学勤读。因此杜威自小就培养出每事必问的习惯。他于 1884 年在霍金斯 (Johns Hopkins) 大学获取哲学博士学位，求学期间深受赫胥黎 (T. H. Huxley)、摩尔 (Moore) 及皮尔士 (Pierce) 的哲学影响。毕业后曾在明尼苏达、密西根、芝加哥、哥伦比亚等大学任教哲学、心理学及教育学。当他被邀请来华讲学时，胡适和蒋梦麟等人官称他为“教师之教师”。

他曾前往中国、日本、俄国、土耳其、墨西哥及南非一带考察当地的教育制度，并于 1896 年在芝加哥设立一所实验学校，他希望可以建立具有美国特色的教育理念及体







制。杜威的教育理念发表成书，定名为《我的教育信条》（1897年）。后来他又提倡所谓“从做中去学”的实验学校，《学校与社会》（1899年）一书就是这时期的作品。1902年间，杜威发表了《儿童与课程》一书，他在哥伦比亚大学任教时出版了《我们怎样思维》（1910年）、《明日之学校》（1915年）、《民主主义与教育》（1916年）及《进步教育与教育科学》（1928年）。

1930年退休后，杜威仍孜孜不倦地写作，于1933年间修订了《我们怎样思维》一书，1936年出版《芝加哥实验的理论》，1938年完成《经验与教育》，1946年写成《人的问题》，于临终前杜威出版了《教育资源的使用》（1952年）。杜威一生著作颇丰，共出版40多种著作和700多篇论文，内容涉及哲学、心理学、形而上学、认识论、逻辑学、伦理学、美学、科学哲学和教育学等范围。但杜威的主要影响乃是教育理念的建构。<sup>①</sup>

## 二、实验学校的教学理念之要点

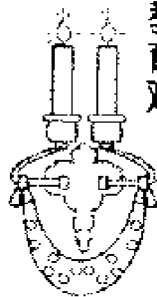
### （一）杜威实验学校教学理念之理论基础

杜威的教育哲学背景是“实用主义的经验论”，杜威指出哲学与教育之相关意义：一方面他认为哲学是教育理念的普遍性理论，另一方面他又强调教育是哲学的具体表现。<sup>②</sup>至于“经验论”，杜威认为教育是哲学检验的实验室。经验既是主体的领会，亦是客体的分析；主体是精神的内涵，而客体即是物质的运作。主客的调和、精神与物质的统一，有机体与环境产生相互的作用和互动就形成所谓的

<sup>①</sup> 有关杜威的介绍可参考以下书目：M. H. Thomas, *John Dewey: A Centennial Bibliography*, Chicago, 1962; Richard Bernstein, *John Dewey*, New York, 1966; George Geiger, *John Dewey in Perspective*, New York, 1958; Sidney Hook, *John Dewey: An Intellectual Portrait*, New York, 1939.

<sup>②</sup> 赵祥麟、王承绪编译：《杜威教育论著选》，华东师范大学出版社，1981年，第230页。





“经验”。因此，经验是人类主体对客体的反应之结果，其过程充满能动性和连贯性，这是认识过程中的重要关键。<sup>①</sup>杜威认为知识理论之适当与否，完全在于知识能否应付环境的需求和解决困难。这种实用性的经验就是学习的关键，他称之为“从做中去学”（Learning is Doing）。

杜威的主体实验观是建立在他所提倡的“机能主义心理学”的基础上。1896年间，杜威发表了一篇文章，题为《心理学中的反射弧概念》。他反对当时的心理分析学派，认为心理分析只会将人的各个单元分解为独立部分，不能完全理解人内在的心理与外在行为的活动。他提倡人的心理和生理活动是一个连续的整体，是人对外界的反射活动。他主张心理学应研究人的整体机能如何对外界适应而产生的活动，以满足他个人的需要。这种反射弧的相应活动是基于人的原始本能之作用，人的本能活动就是他内在本能的发展过程。孩童的学习实质上是他内在本能活动的发展，并且这发展过程是依循着有规律的阶段进程的。因此，教育应该顺应人本能发展的规律，提供及协助其自然的成长。

杜威的实用主义是他用来改善社会的途径与手段，他认为透过机能教育的自然发展，人的心就会得到改善，人的行为经过一点一滴的改善使之渐趋完善，而社会亦会因此得以逐渐进步。杜威坚持教育是达至教化的最佳方法，学校就是社会进步和改革的最基本和最有效的工具。个人的改善可引进个人的自由，因而导致民主的社会；他力图建构一个民主的理想社会，教育的理想就是民主社会的理想。杜威认为民主社会与教育学校是相辅相成、互为条件的因素。教育是实现民主主义社会的基本途径，而民主社会必须建立在教育的沃土上。

<sup>①</sup> 赵祥麟、王承绪编译：《杜威教育论著选》，华东师范大学出版社，1981年，第17页。



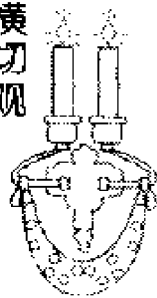
## (二) 杜威实验学校之教育理念

上文提及杜威把教育与社会紧密地联在一起，他认为教育就是社会应有的功能，并且是社会生活延续的工具。他主张教育本质上是使个人的特性与社会的共性调和起来，因此他认为教育就是个人因素与社会因素协调和平衡的公式。杜威所提倡的实验学校就定为是正式“有意识的教育”，学生在学校直接受到教师的教导；他指出正式教育必须与非正式且间接的环境教育调和平衡（他称此非正式教育为“偶然的教育”）。正式与非正式、有意与偶然两方面教育形式都要保持恰当的平衡发展。

杜威所主张的实验学校就是希望能够将正式与非正式的教育模式结合起来，他批评当时美国的学校教育过分与社会生活脱节隔离。他提倡的口号就是“教育即生活”，他要建立学校社会化，因此他直言“学校即社会”。他设计实用的学习课程，将传统的家政纳入在学校的教育课程内，譬如烹饪、缝纫、木工、修理等项目都归入正规的学校课程内。他力言“人应在生活过程中学习，这就是学校教育的最好产物”<sup>①</sup>。教育是社会历程中不可缺少的一环，也是人类社会秩序和演进的必要工具；教育是最有效的社会活动，与人类生活紧密相关。

社会因素要与个人因素相结合。杜威提倡“教育即社会”的另一面就是“教育即生长”，他认为教育是各种自然倾向和能力的正常生长。生长是人类的特性，孩童的生长有很大的依赖性和可塑性，需要从实际的经验中去学习。教育就是尊重孩童生长的需要和时机，并且重视生长的规律，培养孩童适应社会环境的能力与养成惯常的反应。因此，杜威归纳教育的手段为“教育即经验的改造”，他主张透过实际经验继续不断地改组，孩童就能得以与环境更相

近代教育理念的横切观



<sup>①</sup> 杜威著，赵祥麟等译：《学校与社会·明日之学校》，人民教育出版社，1994年，第156页。



适应。他指出经验的“连续性”和“交互作用”是衡量教育的意义和价值的两个标准。

所谓“连续性”是指经验作为一个活动过程，后来的结果揭示前面活动的意义；此经验的结果又形成一种活动的倾向性或习惯性，进而影响后来的经验。这是一个连锁反应，每一种经验在一定程度上都会影响更多经验的客观条件。至于“交互作用”则是内在主观与外在客观条件皆具备同等的权利。杜威主张教育应同时关注有机体与环境间的相互作用，并借助个人在所参与情境中的整体互动关系。杜威力图克服个体发展与社会整体之间的矛盾性与片面性，强调个体与整体的结合及相互作用之有机关系。对杜威而言，教育的目的就是调和两者之间的矛盾，使个体与整体统一起来。

### （三）实验学校的教学法

杜威的实验学校就是要提倡一个教学观念即“从做中去学”。他认为人最初的知识，也是人类最根深蒂固的知识，就是如何去做的知识。人类原始的和最初的教材就是一种主动的身体运作和材料的处理。他指出人类在自然发展的过程中，总是从做的情境中去学习的；孩童自出母胎就是从做中去学习。杜威提出孩童获取最初经验知识是与生活有直接关系的，显然他在学校中的学习也应该与实际的生活相结合。“做中学”就形成了杜威实验学校教学法的金科玉律。他主张教育之目的乃是发展孩童的本性，而不是学科成绩；他指出孩童的本性就是要适应环境和解决困难。因此，教育需要启发和培养孩童如何去与所处的环境相适应，怎样帮助孩童服务社会，成为社会的良好公民，以增进人类的幸福。

“做中学”的教学法并非被动教学法，杜威提倡学生主动地参与，在活动的进行中去学习。他又指出教学课程的设计并非将学科分门别类，只考虑学科本身的内在逻辑性而忽视了学生生活的实际关联性。因此，他主张把烹饪、



缝纫、木工、手工等生活的活动引进各学科的教学范围内，使之成为一种媒体，以抓住孩童的注意力和兴趣。教师与书本并非学生唯一的导师，学生自己的手、眼、耳等器官都是知识的真正泉源，而教师和书本即成为学习的发起者和检验者。他认为学校的课程培养学生的活动能力，教材必须源自学生的需求，引发其内在的学习动机和真正的学习兴趣。<sup>①</sup>

“做中学”的教学法必须唤起学生的思维，思维就是明智的学习方法，此方法必须是经验方法。但经验并不局限于对外在世界的感官经验，而思维亦不只是高级理性语言的官能。杜威强调激发孩童的思维必须提供一个引起学生思维的情境，以实际材料和做事的机会去引导学生的思维。他指出教学的步骤必须依据思维的步骤。他把思维的过程分为五个步骤。

#### 1. 疑难的场景

这是困难或问题的情境所产生的意识，学生要有一个真实的经验情境，就是一个对活动本身感到兴趣的连续活动。

#### 2. 疑难的定位

这是确定困难或问题所在及其性质的过程，学生需要在这个情境内部产生一个真实的问题，作为思维的刺激物。

#### 3. 疑难的解决方案

这是提出解决困难或问题的假设与方法，学生需要掌握知识的数据，从事必需的观察，来对付这个问题。

#### 4. 疑难的实证方法

这是将解决困难或问题最好的方案加以实验，学生需要进一步从实证的经验中去解决问题。



<sup>①</sup> 陈乃臣著：《杜威教育思想》，台湾市立师范学院出版社，1988年，第225页。



### 5. 疑难的检验

这是对实验结果的归纳与总结，学生需要有机会通过应用来检验他的想法，使这些想法的意义能明确，并且让他自己去发现解决方法的有效性。

这就是所谓的“五步教学法”，或一般称作“杜威教学法”。杜威承接了洛克、卢梭、裴斯泰洛、福禄倍尔等前人的经验，提倡以学生为主导的直接经验教学法。他尝试将学习经验与思维方法具体应用在实际的生活当中，以实用为检验真理的标准。

兹将杜威的教学法以图归纳列举如下（如图 5-6 所示）。

互相操作的自然律	大自然一切人和物都有一定的关联和相互之影响
学习过程	必须主动寻求和搜索答案
求问过程	<pre> graph TD     A[面对难题] --&gt; B[反省思维探索]     B --&gt; C[分析研究]     C --&gt; D[解决难题]           </pre>
社会分析	人类社会依赖记号操作运行，这记号系统就是“语言”
遗传分析脑部发展	分工合作，言语沟通
伦理分析	必须要有远见，通过活动去作客观的分析

图 5-6 杜威的教学法

### 三、实验学校的教学理念之评论

#### （一）杜威实验学校教学理念之优点

杜威的实验主义与民主主义的教育理念影响着美国的





教育制度及其设施，使美国学校教育产生了莫大的变革。他试图透过教育改革去改良社会，使教育能积极适应美国社会的经济、政治、文化和科学发展的需要。杜威创建了现代西方最庞大的教育理念与体制，并尝试去统一古今教育理念所面对的“两难”问题：个人与社会、主体与客体、有意与偶然教育、自由与纪律、兴趣与努力、科学与传统、游戏与学习、学生与教师主动性等问题。他试图摆脱非此即彼的形而上学模式，将二元论的内在联系结合起来。

他所提倡的“儿童本位教育论”、“教育即生活论”、“从做中去学”等观念都是值得教育界重视的。教育的目的并不只是为教育而教育，教育乃是要塑造一个对人类社会有贡献的公民，因此杜威的实用主义有可取之处。教育本身必须有其实用性，学习不能与生活脱节。

## （二）杜威实验学校教学理念之缺点

从杜威的生平及著作中可以看出他的教育理念是反传统的。他将教育的重点放在人文方面，即是人自身本性的发展、人与人、人与物和环境之间的关系。他以达尔文的进化论为人类发展的依据，认为人是性善的、绝对自由的。人为本的哲学不需要上帝的存在，社会的改善乃是基于教育的改革。可是，如此乐观的自由主义经不起现实的考验，第二次世界大战将杜威的乐观性善说摧毁了，他所提倡的民主自由、个人自由、教育自由在西方发展成一种极端的个人主义。

教育固然是“有教无类”，不论天才与顽童都是一视同仁地施教。中国的伟大教育家孔子亦提倡“因材施教”的人文教化，即按照个人所拥有的天赋潜质去引导启发，培育成为健全的人格，可以在社会上造福人类。中庸的教育观更清楚地表述出“天道之谓性、率性之谓道、修道之谓教”的人文教化之进路。故此，国人重视“对天溯源”，穷一生以达天人合德的境界，因为人是天生而得的道德本体。此道德本体就是天下之本，也是“未发之性”，需要透过

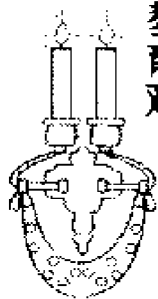


“率性”的实践工夫，才可去恶行善。当一个人能率性、“对己存体”时，他就能将“未发之性”“发而中节”，“对人达用”，甚至天下达德。

国人所提倡的整全教育观念——对天溯源、对己存体、对人达用的教育观，于20世纪20年代起受到西风东渐的实利主义所影响。当时杜威曾多次赴华，宣扬他的实用主义（Pragmatism）。简言之，实用主义倡导凡是可行的、有好结果的，就一定是真理实在的。对杜威而言，他不管对天溯源、对己存体的事，只讲对人达用的实用进路。

杜威的教育论不独影响了欧美，更影响着中国。他提倡宇宙是自然演绎出来的，进化论是金科玉律的自然律。他认为伦理道德是相对的，只要对某人、某社会、某文化适用就是真理。杜威认为社会是会不断进步，人类持着理性及科学，是可以不断地开创既乐观又前进的境界。故此，超自然的上帝论、创造论、救赎论都被否定。他力倡人类唯一的救法就是教育，此教育的方法是实利的教育。

美国的教育制度受杜威的影响，经过了70多年的实验，社会各界人士逐渐醒悟过来。只讲实用而不教基本的文法、数学的教育课程，会使学生缺乏稳固的基础；只讲相对的实利放任伦理，而不讲客观的规范、放之四海皆通行的伦理原则，会导致学生自私自利，只求进步的成果，而不讲现实的人生，导致学生成为空泛的理想主义者，经不起挫折的考验。



## 第七节 美国葛特拿（Gardner）： 多元智能的教育理念

### 一、多元智能的教育理念之缘起

传统上，人类的智能（intelligence）一直都是以智能商

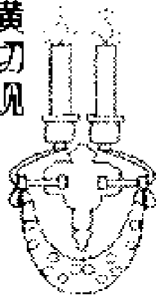




数 (Intelligence Quotient) 来量度, 可是, 智商只是量度人的语言传意及逻辑数学的能力。美国哈佛大学教授葛特拿 (Howard Gardner) 于 1983 年提出“多元智能” (Multiple Intelligences) 理论, 认为除了语言传意及逻辑数学外, 还有另外五种的智能。<sup>①</sup> 他的理论直接影响着全球的教育界, 对多元智能的研究如雨后春笋一般在全球各地展开, 教育内容亦随之而作出修订。但葛氏并没有停止他的研究, 并于 1999 年修订为十种智能。<sup>②</sup>

自小就喜欢音乐的葛特拿 1943 年生于美国宾夕法尼亚州史昆顿市 (Scranton, PA), 父母为逃离纳粹德国的犹太裔难民。中学毕业后, 进入美国哈佛大学, 受教于心理学家艾理逊 (Erik Erikson) 门下。后来受到布拿 (Jerome Bruner) 及其恩师皮亚杰 (Piaget) 的影响, 在研究院中进修智性心理学 (Cognitive Psychology)。早期从事发展心理学研究, 后来转到精神心理科 (Neuropsychology), 主要从事认知学习 (Cognitive) 及图像表达 (Symbol-using) 的研究, 包括研究一般儿童与天才儿童的分别, 脑部受损的成年人。他将这些研究结果发展成为多元智能理论, 并于 1983 年发表, 对教育界带来震撼性的冲击。并同时任哈佛大学教育研究院的“零计划 (Project Zero)” 研究小组<sup>③</sup> 继续研究多元智能理论及如何能将此理论实际应用在教育工作上。葛特拿于 1986 年回到哈佛大学教育研究院任教, 并同时担任哈佛大学心理学系及波士顿大学医学院精神科客座教授。他曾获取无数奖项及荣誉学位, 当中包括特拉维

近代教育理念的横切观



① Howard Gardner. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. NY: Basic Books, 1983.

② Howard Gardner. *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st Century*. NY: Basic Books, 1999.

③ 哈佛大学教育研究院 (Harvard Graduate School of Education) 于 1967 年成立“零计划” (Project Zero) 研究小组。葛特拿一开始就参与此小组的研究工作, 现在是此研究小组的主席。

夫大学颁赠的以色列复国 50 周年国庆荣誉博士学位。葛特拿共有 18 本著作及著有数以百计的论文于不同学术期刊中发表。

## 二、多元智能的教育理念之要点

葛特拿给“智能”的定义是：“一种在一个或多个文化处境中得以解决难题或创造新事物的生物心理潜力 (Biopsychological potential)。”<sup>①</sup> 一直以来，透过智能测验而得出的智商结果，往往成为显示一个人智能多寡的根据。事实上，智商的高低，的确能预计出一个人在学业上可能达到的成就。可是，若我们细心观察，就可以发现一般的传统学校，都是以语言传意及逻辑数学为教与学的基本媒介的。由于智能测验的内容亦是测试人在这两方面的能力，智商高低自然会反映出学业的成绩。

葛特拿就他对脑部有缺憾者的研究发现，这些人在语言传意及逻辑数学上的能力也许较别人为低，但却在很多方面仍能发挥其潜在的能力。根据他的研究，人类的智能大致可以分为 10 个类别（见表 5-4）。

根据葛特拿的多元智能理论，每一个人都是独立的个体，拥有这 10 种智能的程度各有不同，都有自己独特的智能组合。因此不同的人，在不同的学习环境下，自然会有不同的学习结果。勉强要不同的人用同样的学习方法来达到同样的效果是不切实际的。所以父母及教师不单只需要从多方面来培养儿女成长，亦不应只以量度某一两种智能来作为考核成绩的根据。

<sup>①</sup> Howard Gardner, *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st Century*. NY: Basic Books, 1999, pp.33-34.



表 5-4 葛特拿多元智能简表

智能类别	类别范畴	
语言传意 Linguistic Intelligence	语言表达 阅读能力	写作能力 演讲技巧
逻辑数学 Logical/Mathematic Intelligence	科学研究 逻辑推理	数学运算 理论分析
视觉空间 Visual/Spatial Intelligence	想像力 艺术创作	图像设计 空间掌握
肢体动觉 Bodily-Kinesthetic Intelligence	身体技能 身体语言	
音乐节奏 Musical Intelligence	音乐能力 乐器弹奏	声音掌握 音乐欣赏
探索自然 Naturalistic Intelligence	爱护自然生态 自然科学	大自然创作
人际交往 Interpersonal Intelligence	明白他人 人际技巧	领袖技能
内省自知 Intrapersonal Intelligence	了解自己 自我改进	
属灵认知 Spiritual Intelligence	明白宗教信仰含义 掌握生命意义	与灵沟通
终极人生 Existential Intelligence	明白存在的本质 了解死亡的意义	掌握终极存在 (Ultimate reality)

多元智能理论指出，智能是一种人生的潜能，但要在合适的环境下才能引发出来。合适的环境是指身处的地方，主要有以下几方面：

- (1) 文化背景；
- (2) 普遍价值观；
- (3) 所能提供的机会；
- (4) 父母或家庭的价值观；
- (5) 个人心理因素。

### 三、如何发掘及培育子女的多元智能

葛特拿博士指出，要发掘子女的多元智能倾向，并不



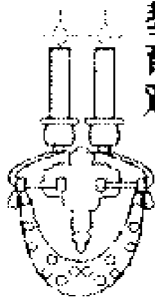
能单用测试智商的问卷方式，因为除了语文及逻辑数学之外，其他八方面的智能都难以通过问卷方式来评估。葛氏提出评估儿童多元智能的有效方法，是通过制造一个吸引儿童的丰富环境，内里布满各式各样启发十种不同智能的材料和玩具，如大自然样本、棋类游戏、美术、音乐，并备有足够空间让他们有运动、跳舞、唱歌及玩耍等。儿童会自然地被这些东西及环境所吸引，再自发性和这些东西产生互动，从而显示出儿童的独特的智能倾向。当然，时间愈长，结果就愈明显。

由于不是每一个家庭都能够按葛特拿的建议来设计一个丰富环境，因此，可以在不同时间让子女多尝试启发不同智能的材料或玩具，并从旁观察，慢慢就能够了解子女的独特智能倾向。因此，要培育子女的多元智能，父母应该先让子女做多方面的接触，并在旁作细心的观察，了解他们对不同事物的反应及兴趣，并按观察的结果安排合适的活动给他们，这样，自然就能让子女发挥其潜能了。

#### 四、葛特拿多元智能教育理念之评论

##### (一) 葛特拿多元智能教育理念的优点

葛特拿对人的智育采用多元智能为前提，摆脱了传统单元智商的路向，这是十分重要的尝试。人性发展是多元性及多样化的，人既有德、智、体、群、美、灵等方面的发展，人的智能亦可以依循多方面去理解，而不会局限于单向只从智商方面去理解人的理性。传统的智商只着重语言词汇的传意和逻辑数学的运作。葛特拿却打开此局限，开阔教育学者的视野，让父母和教育者可以依循别的途径，或是更全面的视野去理解孩子的智能。除了语言表达能力和逻辑思维能力以外，我们亦可以通过视觉空间、肢体动作、音乐节奏、探索自然、人际交往、内省自知、属灵认知、终极人生等不同的领域去明了了一个人的智能。于是，智能不再只是智商的一个数字代表，而是人性方方面面都





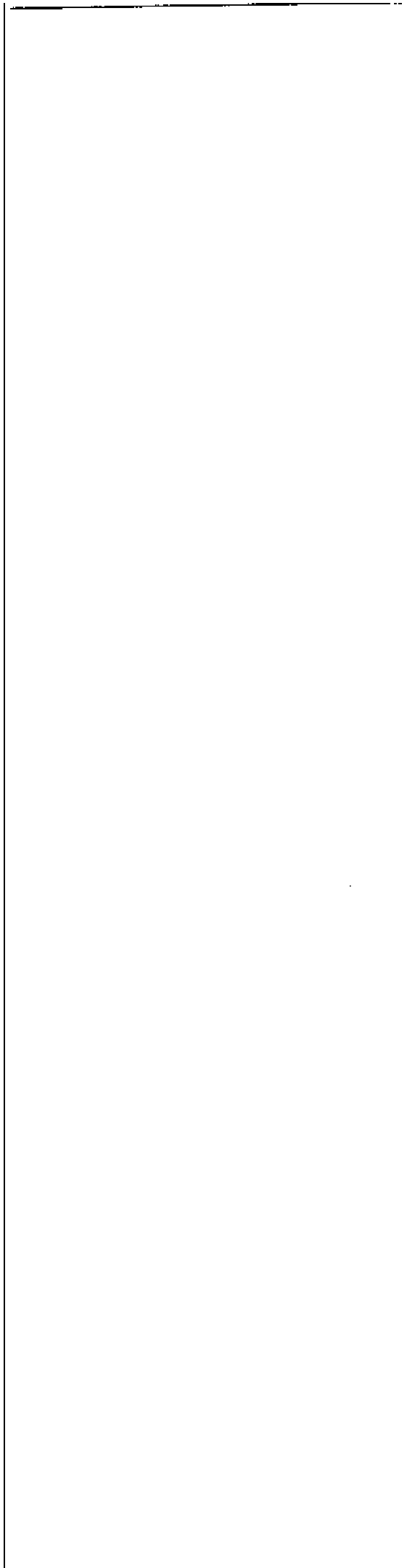
可以彰显出来的。这是革新性的尝试，亦是值得鼓舞的路向。许多孩子就是被一个智商数字判定了他的智能。一个多小时的一笔一纸，卷上的测试就断定了一个孩子的优劣，这是何等不可靠及不合理的评判。

再者，葛特拿重新揭开教育学中有关智能是先天性或是后天性的课题，若是先天性的就是与生俱来的天赋特质，人不能改变的；而后天性就是借着环境可以改变的智能。葛特拿提倡的视觉空间、肢体动觉、音乐节奏、探索自然、人际交往、内省自知、属灵认知、终极人生等方面都是后天环境可以影响改变的。葛特拿成功地将人们传统的观念扭转了过来，将智能这一领域开辟了一片新的天地。这是值得我们雀跃的，难怪美国心理研究协会颁发给葛特拿荣誉奖。

## （二）葛特拿多元智能教育理念的缺点

葛特拿所倡导的多元智能理念仍属雏形，他所引中的智能八大方面或心智力天分的八个层次仍缺少客观的科学测试准则。葛氏尝试将人性发展学与这八个智能层面综合研究，然而目前尚属起步的阶段；皮亚杰曾致力以客观科学的方法去研究智能，但仍逃不出理性的层面；科尔伯格曾致力钻研道德本性的发展，但仍规范于理性的层面。可见，将葛特拿的多元智能的八个层面都作客观的科学研究不是一件轻而易举的事。因为人是一个整合体，不可能将一个人割裂为智能理性的层面、人际群性的层面、伦理德性的层面、属神灵性的层面。这些不同的层面都互有关联，牵一发而动全身。相同地，于智能范围内的不同层面也是互为内在、彼此互动的；若要将这些个别的单元划分出来去研究，就失去了其他部分的互动功能。盼望葛特拿的多元智能理念以后会得以进一步发展，形成一壮大的体系去探索理解人的智能。

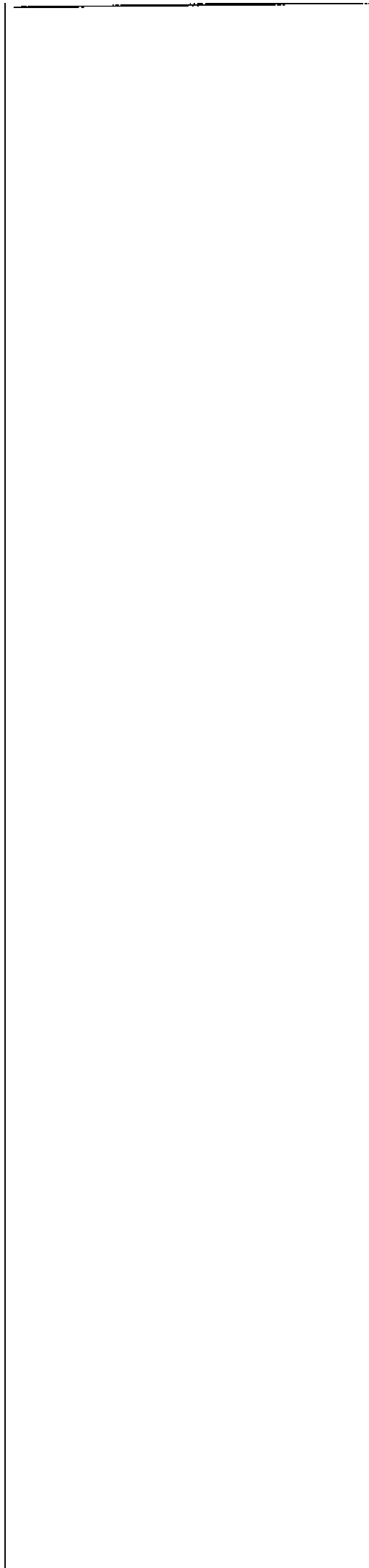




# 第六章

## 人性发展学的教育理念









中国人的五育包括了德、智、体、群、美五方面的发展。近代的人性发展学亦将人类的成长归化为：生性发展（即生理成长）、心性发展（即心理成长）、理性发展（即智力成长）、群性发展（即群体成长）、德性发展（即道德成长）。这几方面都可以用实际的观察及科学的方法来拟定其发展的不同阶段。简言之，生理的发展可以划分为婴孩阶段、孩童阶段、少年阶段、青年阶段、成年阶段、中年阶段、老年阶段等不同的人生阶段。每一个阶段都有其独特的需要，并且阶段与阶段之间亦会产生因转折所引起的危机。<sup>①</sup>

近代科学，以自然科学为代表，对事物进行分解研究：分解到分子、原子、基本粒子，分解到细胞、染色体、基因，这些研究取得了辉煌成就。对于人，也分别以生理学来研究其身体的结构和功能，用心理学来研究其一般心理过程和个性素质。但是现代科学，如教育科学，还需重视整合的研究。孩子作为教育对象，其生理成熟和心理发展在彼此影响，一般心理过程和个性心理素质相互联系。只进行分解研究，难以获得整体认识作为教育的科学依据。

由于对孩子身心的分解研究和陈述，也常常导致对体、智、德、美、群五育的并列、分离以至于相互干扰的认识，失去了对其整体性的理解。例如，认为体育只是以学生体质为基础，增进身体健康和运动技能；智育只是结合认知过程来传授知识，训练思维，培养能力；德育只是结合意向过程，培养道德品质，形成良好态度、行为和习惯；美育只是结合情绪过程来升华情感，陶冶性格，提高审美能力。这就导致了认识上的偏差，似乎是：体育只是或主要

近代教育理念的横切观



<sup>①</sup> 区应毓、方悦、温育德著：《育善在家——孩子价值观之建立》，香港，天道出版社，2000年，第10~14页。

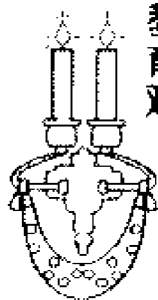
是在体育课上进行，德育只是或主要是在政治思想课上进行，美育只是或主要是在音乐、美术课中进行，灵育只是或主要是在教会内进行。从前面关于学生身心的整体性的探讨，可看出这种对五育并列、分离以至可能相互干扰的认识是有一定的片面性的。整体性的理解应包括结构层次性和功能互补性等方面的理解，我们要采取分析性的研究和整合性的探讨。

### 理性之发展

瑞士儿童心理学家皮亚杰（Jean Piaget, 1896—1980年）对人的理性、智力、认知、思维发展研究尤有成效。他采用“临床对话”方法去观察小孩子的智力发展，他认为适应是理性发展的一个基本要素。这适应包括了两个相互联系的过程——同化与顺应。他发现孩子于婴儿期时，智商与他的肌能发育有直接关系；当他要适应这个世界，他就要以简单的吸吮运动来顺应环境。那时，小孩子是透过手脚肌肉机能的发展与手眼控制的配合来发展他的智商的。当孩子进一步长大时，他的智力即发展至具体的思维，他可以具体地回忆过去的事物、联想相关的对象、事物的推理断定等思维的步骤。孩子智商发育的后期，即发展到抽象思维的功能。他可以用名称或符号来代替对象，并且可以进行较复杂的抽象推理。

### 心性之发展

至于心理发展研究，美国心理学协会的马斯洛（Abraham Maslow）对人的个性作了深入的研究。他指出一个人的行为，往往能把他的整个人的个性都表达出来。这些行为





受到他个人内在个性品格的影响，所谓的内在个性包含了人的基本需求、心理状态、欲望等方面。他将人心理的基本需求划分为五个层面：生理肉身之需求、安全感之需求、爱与归属感之需求、尊严自重之需求、成就价值之需求。低一层次之需求满足了以后，才可以提升至另一较高的层次。一个人心理的障碍，主要是因为他在任何一个层次上的需求未能得到完全的满足。马斯洛的教育理念就是要注意这些人性的基本需求，由基础的生理往上移动，使一个人可以提升至更高的心理层次。一个成功的教师需要对学生的心理需求了若指掌才能逐渐协助他提升。

### 群性之发展

群性的发展是指一个人的社交群体生活的成长。人是群体动物，不能离群独居。虽然近代人提倡“我是孤岛”的高调，但独行侠独来独往的生活是很孤独的。艾理逊(Erik Erikson)专门研究人的自我与他人、群体及社会的关系。他提倡人的群性发展是依循八个阶段来成长：自信(信任感)、自主(选择)、自动(主动)、自力(勤恳)、自身(身份角色)、自亲(亲密)、自宽(宽恕慷慨)、自足(诚实真挚)。每一个阶段都有其负面的发展，若不能正常发展就会产生：不信任、怀疑、罪疚感、自卑感、角色混淆、孤独寡居、滞碍、沮丧。

### 德性之发展

德性发展研究有成效者，首推美国芝加哥心理学家科尔伯格(Lawrence Kohlberg)。他认为人的道德抉择是建立

近代教育理念的横切观



在人的理性思维基础上的，因此他所提倡的道德发展学又称为道德推理学。他将人的德性发展划分为四个不同的成长阶段：孩提时期为道德前期，小孩子是以自我为中心的，然后进入公约前期，孩子是以赏罚为标准的；再者，进升至公约期，孩子的取舍是以互惠与法规来衡量的；最后进升至公约后期，人是以社会公约的原则来规范生活。道德的抉择是由外在的规范延伸至内在的伦理约束。

### 灵性之发展

基督徒可以将灵性的成长加进人性成长的范畴内。灵性的成长可以指一个人内在本性的成熟，此内在本性也就是人灵性的内涵。它是—个人生命的实质，也是人生的导航仪。虽然，我们在此不能详细将此灵性的内涵解释得透彻，但它却导引着人的生理、心理、理性、群性及德性等方面的发展。我们可以用一只手去形容这几方面的关系，一只手的五个手指代表着人性的五个要素，而手掌代表中央作主导的灵性。整全的人性包括了以上各方面，并且每一方面都直接影响着其他各方面。人不能将自己剖开，只管人的生理吃喝，而不提心理或其他方面的需要。伦理的抉择虽然是道德的范畴，但它也涵盖了理性，所以有时我们用道德来描述德性的成长。





## 第一节 瑞士皮亚杰 (Piaget): 智力发展学的教育理念

### 一、智力发展学的缘起

皮亚杰 (Jean Piaget, 1896—1980 年) 生于瑞士的纳沙特尔, 早年对心理学很有兴趣, 尤其是对弗洛伊德的心理学实验及儿童智力测验感兴趣。当他在巴黎着手对儿童进行测试, 研究他们思维和心理的发展时, 他认为需要从哲学的层面去解释儿童心理的系统。后来, 他去了日内瓦大学卢梭学院任教教育学及儿童心理学, 并创建了一套新的方法, 把“临床谈话法”应用在儿童智力发展研究上。从 1925—1931 年间, 他以自己的 3 个孩子为研究对象, 仔细观察了孩童心理和智力的发展。在 1954 年举行的第 14 届国际心理学大会上, 皮亚杰被推选为心理学会主席。20 世纪 50 年代后期, 皮亚杰致力智力发展学理念的研究, 并成立了国际发展认识论研究中心。

皮亚杰一生的著作丰富多产, 重要的有: 《儿童的言语和思维》(1923 年)、《儿童的道德判断》(1932 年)、《儿童的智力起源》(1936 年)、《智力心理学》(1947 年)、《儿童心理学》(1966 年)、《结构主义》(1968 年)、《发生认识论》(1970 年)、《教育科学与儿童心理学》、《了解即发明, 教育的未来》(1972 年) 等。<sup>①</sup>

<sup>①</sup> 周采著: 《外国学前教育史》, 北京师范大学出版社, 1999 年, 第 386—388 页。





## 二、智力发展学的观点

皮亚杰的思想受到多方面的影响，就哲学而言，他受亚里士多德、黑格尔、柏格森、詹姆斯、康德等影响；就自然科学而论，他受生物学的拉马克、达尔文、沃尔顿等影响；就心理学而言，他受精神分析论、发生心理学等陶冶；在教育学上，他受卢梭、福禄贝勒、蒙特梭利等人的影响。

皮亚杰提倡以结构论的观点研究儿童智力思维的发展，他认为人性的结构是以整体系统来发展的。他指出，人的认知结构有三大特色：整体性（Wholeness）、转化性（Transformation）、调节性（Self-regulation）。他说：“结构是由具有整体性的若干转换规律组成的一个有自身调整性质的图式体系。”所谓的图式体系就是人认识事物的主体结构，包括其外在的活动功能和内在的思维能力，因此一个图式就是一个有组织的活动系统。外在的活动功能称之为感知运动图式，内在的思维活动称为认知图式。皮亚杰指出一个人与生俱来就有感知与认知图式的本能，然后再经过环境的适应进一步使图式不断地改善和发展。这个后天适应环境的功能透过同化（Assimilation），把新的知觉要素或刺激物整合到原有图式中。同化是人将客观的事物纳入主体图式中的过程，并且产生对客观环境的调节适应。

这个调节或适应过程，皮亚杰称之为顺应（Accommodation），儿童因着新的知识或观念促成既有主体内在结构和图式的改变，使他能容纳新的事物，修正原有的结构图式，使之更能适应环境。这个过程最终产生一个平衡状态（Equilibrium），因此儿童的智力发展就是在不同阶段中的同化、顺应、平衡的过程。





### 三、智力发展学的阶段

人的理性发展是与其他人性各方面息息相关的，并且这些发展可追溯到人的整个成长阶段。虽然每个人的进展速度不相同，但都大同小异地沿着指定的阶梯发展。瑞士的儿童发展学大师皮亚杰发现，人是按照四个不同的智力成长阶梯发展的。<sup>①</sup> 这些阶段不会间断性的跳跃，而是逐渐持续的变化。随着儿童从初级向高级阶段发展，他们由一个不能思维、仅依靠感觉和肌肉活动来认识周围世界的有机体，逐渐发展成为一个具有灵活思维和抽象推理能力的独立个体。

#### (一) 观念待成的感官肌能阶段

此阶段至少从婴孩诞生后即开始，大概延伸至2岁。一个刚生下来的婴孩，只是一团感管的神经系统，他也只能依赖此感官的功能。透过踢脚、动手、吮吸、啜舐等感官的功能，婴孩逐渐体验到外在的世界。那时，他主要是以反射的动作，去响应四周环境所引发的神经刺激。这些反射动作，很快演变为一些适合环境的行为。逐渐地，此适合环境的行为不再是无意识的行为，到了约6个月左右，这些行为已经是有意义的动作。当婴孩约18个月时，婴孩已经可以运用他的脑子去解决简单的问题。

善用儿童智商成长规律的父母，就会在这个阶段中以多样化的刺激，去引发婴孩的感官肌能之发展。轻轻地用手挑逗婴孩的手脚，或是用不同的悦耳音乐来吸引婴孩，或是将缤纷的颜色放在婴孩视线可达之处，或是把一些硬

近代教育理念的横切观



<sup>①</sup> 皮亚杰的重要著作如下：Jean Piaget, *The Psychology of Intelligence*, Puterson, New Jersey: Littlefield, Adams & Company, 1963; *The Moral Judgment of the Child*, New York: The Free Press, 1948.



度适中的奶瓶给婴孩吸吮。这一切都可以刺激婴孩的反射动作，并能建立其感官肌能。

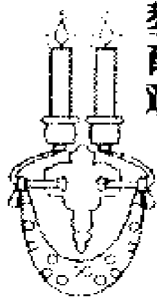
这一阶段的婴孩逐步透过直接感觉和运动的经验，开始理解周围的世界。通过伸手和抓等肌肉的活动，开始注意到空间的关系；通过先后因果的关系，逐渐觉察到时间的观念。他进一步获取对眼前对象继续存在的知识，得知客体的永存性。婴孩的身体运动就是他用发现和组织现实世界形成有关现实知识的基础。皮亚杰进一步将这个感官肌能阶段划分成 6 个细微的阶段：

1. 反射活动阶段：新生婴孩出生后头一个月基本上在重复先天的活动，譬如吸吮的反射动作或伸展手脚等活动。

2. 初级循环反应阶段：婴孩 1~4 个月时就借着重复和修正的偶然动作，来逐渐提高他的机能。这些偶然即兴的动作初时可以带给婴孩满足的感觉。例如：无意中吸吮自己靠近嘴边的手指等动作，由于这种经验是愉快的，他便重复吸吮自己的手指。这些动作都是婴孩自身的反射和运动的基本功能，属于初级的反应；不过婴孩借着重复动作，因而形成循环的学习过程。在这一阶段的循环动作中可以看出同化和顺应功能的作用。

3. 中级循环反应阶段：婴孩到了 4~8 个月就开始将注意集中在对象的操作上，并且不再限制于自身的反应活动。这一时期的婴孩可以找出偶发行为的刺激物来重复进行这些活动。譬如：婴孩为了要听有趣的铃声，就会伸手去抓铃来摇动。他逐渐开始有意识地摆弄对象和改变环境，以重复他们感兴趣的事情。

4. 中级图式的协调阶段：当孩童到了 9~12 个月大时，就开始有意识地应用过去情境的图式来解决新的情境中的问题。譬如：应用已形成的对物体的击打图式来移动玩具前的障碍物。孩子亦开始模仿重复他人所作的动作或







所发的声音。

5. 高级循环反应阶段：婴孩逐渐在 12~18 个月时，以尝试错误的方法去学到更多有关对象特性的知识。好奇心促使他去实验各种对象及经验，他尝试去扔下不同的对象，并试图更换扔掉对象的方式和变化去探索顺应新环境的同化图式。

6. 智能综合阶段：此阶段开始萌芽出符号表象的思维，孩童可以按部就班，一次一个动作来处理对象。他逐渐增大灵活性，瞬息间把握过去、现在和将来的一系列事件。他能自如地应用具有社交意义的符号系统来与人交往。

## (二) 逻辑运用前期阶段

当孩子进入 2~7 岁时，他们就开始以符号或言语来代替实物，并且可以将不同的符号语言自由组合，形成合理的思想。你尝试去聆听一下 4 岁大的孩子，他们会用非常老练的词汇去表达他们的感受，你会十分惊讶他们的表达能力。虽然他们未能用极复杂的思想去推理事件，但是他们却能以惊人的速度，学习如何使用言语表达自己。此时的孩童可以将过去、现在与将来的事件井然有序地陈述出来。

这个阶段的孩子只是以自我为中心，他们未能推己及人，也未能自我检讨。他们的思想只能集中在某一细节上，而未能顾全大局。他们只能看见事态的表象，而未能洞察事态表象后的种种变化。他们常常以固有的心理状态，去衡量新的事态，于是所得的结论总是以偏概全。他们的思维尚未能够摆脱符号所代表的实物，一般是以具体的实物引进具体的符号。这个年纪的孩童通常是透过延伸模仿的活动去尝试解决问题而不是透过符号或象征的思维方法来处理问题。孩童在这个阶段的学习关键在于模仿，模仿时他们不单重复模仿对象的动作，他们是把所模仿的行为加

近代教育理念的横切观



工重组和加以诠释。孩童需要具体的实物来模仿，因为他们的智力发展尚未能够完全脱离具体的实物，以纯抽象的符号观念去思维。

皮亚杰将此阶段划分为两个亚阶段：2—4岁的“前概念阶段”和4—7岁的“直觉阶段”。

1. 前概念阶段：这个阶段的特征是表象符号功能的发展，表象符号功能是孩童开始运用“信号物”来代替实物的能力。此阶段的主要表现是语言和想像游戏的发展，当孩子开始采用语言符号时，他解决问题的能力就迅速发展起来。想像游戏是符号运用的明显表现，当孩童看见火车经过时，他会以砖块来模仿真火车，并模仿火车的鸣号声音。符号游戏是孩童有效和妥善处理现实世界的手段。

2. 直觉阶段：4—7岁的孩童采用直觉思维方法，其特征是孩童的思维直接受知觉到的事物所制约。此阶段的孩子可以完成分类和数量化的智力操作，但仍未明了为什么要使用这些方式来解决实际问题。孩童的语言符号日趋复杂，但在执行任务中仍表现出推理和思维上的局限性。譬如：孩子不能根据维度的特征来排列东西，或未能解决守恒的问题。守恒概念是指孩子能辨认物体固有的本质特性不随其外在形态的变化而产生改变的特征。这个阶段的孩子亦不能明了逻辑运算的“可逆还原性”，他们更不会注意到对象的变化或转化过程，只关注到知觉变化的最终状态。

### （三）具体逻辑运用阶段

当孩子进入7—11岁时，他们的思维就逐渐成熟。他们可以做出将具体的事理进行分类、加以组织、归纳分析、综合结论等比较复杂的逻辑运作。他们逐渐对事理有一综合性的整体观念，并且条理分明，内在的组织架构十分清晰。这种群体结构的分类思维系统逐渐形成，他们开始懂得如何根据物体多种特性结合的复杂规则进行分析。他们



亦开始建立起自己的道德思考能力与个人的价值观。他们逐渐可以推己及人，甚至与别人建立起有意义的交谈和交往。

不过此段时期的孩子，思维仍未能摆脱具体的事件与实物。这种具体的思考能力，影响并限制了他们，使他们尚未能完全操作抽象的概念。他们的具体逻辑尚未能综合成一套完整的系统与完善的架构来，以致他们仍未能处理较复杂且多层次的问题。

一个9岁的女孩子开始对属灵的事情颇有兴趣，她向父亲问及三位一体的教义时，她的父亲举了一个既具体又切合她需要的例子。他知道女儿喜欢音乐，于是就以音乐的和弦来形容此真理。他说：“当三个独立不同的音符组合起来，就出现了一个新的和弦。譬如C、E、G组合起来即成为了第一大调和弦，这三个音符仍保持它们个别的特性，但却又组合成为新的和弦。正如三个不同的位格（圣父、圣子、圣灵）组合而成为一个本体（无限的神）”。这个既具体又适合孩子年龄所能明白的例子，就能帮助她去明了三位一体。

#### （四）形式逻辑运用阶段

当孩子进入11岁以后，他们的智商已经发展至成熟的阶段。他们可以不需要依赖具体的事物，去进行逻辑的推理。他们可以透过符号与语言，掌握抽象的观念。于逻辑学而言，这是达到形式逻辑思维的阶段。他们可以假设演绎推理，也可以借着语文命题去分析与综观事理的真相；他们可以超越现实的状况，推敲各种的可能性；他们可以预计此事件的潜在问题，并且加以预防；他们更能从不同的角度去观察事件，并以整全的观点去分析事理。

青少年的思维在灵活性和抽象性方面日益发展，在解决问题情境中可以同时提出多种解决问题的可能性和方案，



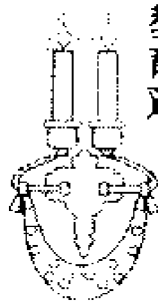
并能预设其结果。他们更可以同化和综合各种来源的信息，事物的内容和形式能够顺利区分出来，并可以在各种可能性的假设中推导出结论来。

此时孩子会提问一些有关生命的问题，“我是谁呢？”、“我的人生意义是什么呢？”、“真理是什么呢？”、“我的将来又如何呢？”。这些都是哲理与宗教的问题，青少年可以与父母进入较深入的沟通。可是，这段时期父母往往因为忙得不可开交，没有合适的时间给予孩子交流，以致他们转往别处去找寻答案。有时我们又只会以权威式的教导方法，硬要子女接受我们的那一套。结果孩子因着反叛我们的权威，也会反抗我们的信仰。

皮亚杰的理性认知发展顺序阶段具体见表6-1。

表6-1 皮亚杰的理性认知发展顺序阶段

年龄	阶段	皮亚杰所观察儿童的认知特征
1~2岁	观念待成的 感官肌能阶 段	依赖感官肌肉功能，模仿大人的言语。 实物是固定的，不了解对象角度不同的 体验
2~7岁	逻辑运用前 期阶段	语言和思想与感官经验联系。 能辨认实物的持续性，但仍凭直觉去 解释事物。 数字概念已发展，但不能理解时间、 空间、速度之互动性关系
7~11岁	具体逻辑运 用阶段	能理解连锁演变的关系。 能接纳别人的意见观点，并融合他人 的角度。 能理解主观和客观的变量，对事物、 数字、时间、空间的理解有重大的发 展。 以机械原理去解释事物
11岁以 上	形式逻辑运 用阶段	产生因果、模拟等形式逻辑的运思





#### 四、智力发展学的要素

我们要明了智力发展学一些基本要素，皮亚杰的研究展示出一个孩子智力的发展包含了四个要素。身为父母及老师的，要明了这四方面的重要性，才能具体地辅助孩子们的成长发展。<sup>①</sup>

##### （一）遗传方面之要素

孩子承接了父母亲的遗传基因，成长的原动力已经蕴藏在他们的本性内。孩子的生存就是要成长，并且是依循着指定的规律迈进的。当然，这些成长的原动力只能提供一个概括的成长进程，实际上每一个孩子都有他们独特的进程及不同层面与阶段之突破。于理性的发展而言，孩子是会逐渐开展他们抽象与创意的思维的，但是此思维能力之强与弱即因人而异，并且此思维能力之具体操作亦不能纯以遗传基因去解释。遗传基因对成长很重要，但不是我们可以去随意支配控制的。

##### （二）经验方面之要素

经验对一个人的成长有非常重要的作用，因为智力与理解力都是与经验有着紧密关系的。我们做父母的需要提供给孩子多方面的经验，并且在家庭的活动范围内来深化这些经验。倘若孩子所吸取的经验与家庭完全无关，他们与父母的感情就不能建立起来，家庭亦会失去紧密的合一。经验是在于我们的所作所为与身体力行的体验，观察与聆听固然重要，但经验本身是建立在一个人对事情的实际参与中。因此，于小孩子而言，游戏与运动都是他们学习中不可缺少的元素。因着小孩子对社会的参与及贡献，他们逐渐理解到所

近代教育理念的横切观



<sup>①</sup> 贝里曼 (Berryman)、哈格里夫 (Hargrave)、赫伯特 (Herbert) 著，陈萍译：《发展心理学与你》，北京大学出版社，2000年，第129~144页；俞筱钧著：《人类智能探索者——皮亚杰》，台湾允晨出版社，1986。



身处的社会。这种直接与积极的参与是不能被电视或电子游戏所取代的。可惜，目前这些先进的科技发展，将小孩子塑造成为被动的接受者，他们失去了应有的自觉主动、创意发挥、团队精神、音乐灵感等宝贵的经验。我们的世界就是由自身体验的观点所塑造而成的，除了通过多样化的人生体验，我们不能真正掌握到人生的真谛。

### （三）社交方面的要素

于动物界而言，社交发展乃是成长至与同类动物的行为一致。动物的家庭成员间彼此扮演着不同的角色，并且这些角色都十分固定的，种类亦非常有限。可是人类的成长却不同，人类活动的范围与角色的多样化，是远超过动物界的。

当我们成长时，我们并非变得越来越相同，相反，我们是越来越个人化、专门化、多样化。这分化的成长过程会使一个人变得离群孤独，因此人需要建立社交活动，使人与人之间的关系可维系起来。借着社交群体的发展，我们可以于多样化的成长中求取彼此之共同与相似。于相互的接触中，我们互为内在地的彼此影响。好像秦始皇之阜陵外所建的兵马俑，工匠互作模型来塑造，亦互相映照出陶瓷的艺术。这也好像一个人投掷球时，他手臂的肌肉本来并不会因着球而变化的，但是当他不断投掷此球时，他的手臂因着投掷的动作而得以健壮。

当我们与别人交往时，我们被整个交往的过程所影响着。我们所言所语、所作所为都直接影响着我们社交群体的技巧。并且这是一个连锁反应，一个良好的经验是会导致另一个良好的经验，如此类推即可以构成我们与别人交往之群体性生活。孩子们亦需要从多样化的经验中去建立起他们的自我认识，也因此建立起他们正常的个性及健全的群性。当父母过于溺爱小孩子，使他们未能与不同年龄及不同性别的孩子正常接触时，他们的社交技能便未能展开，他们就会显得孤独离群与怪癖，甚难与人相处，他们



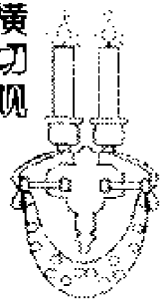
的智育发展亦会因此而受到伤害。几年前在美国有一件新闻，一个母亲每天都将婴孩放在电视机前面，以电视机作为婴孩的保姆。结果，此婴孩只懂得与电视机内的人物交接，言语未能正常发育，他的智力亦受到严重摧残。

#### (四) 平衡方面的要素

人生充满各式各样的经验，有时这些经验不一定与我们平常所理解的事物相符合，甚至会使我们措手不及、惶惶不可终日。当我们遇上这些不协调的经验时，我们的内心世界及平衡架构便受到冲击，一个人的成长往往就是发生在这些冲击的急湍中。人生若只有平顺安稳，什么事物都是可以预测与控制的，人就不会成长。成长是脱胎换骨的蜕变，毛虫要吐丝成茧，然后又破茧而出，最终才能成为美丽的蝴蝶。这些蜕变的过程都是从平衡的架构中突破出来的，崭新的事物冲击着我们原有对事物理解的平衡架构。我们必须因着这些崭新的资料去重整自己原有的思考架构，以能迎合新的进展。有时候我们需要去粗取精，把旧有的东西扔掉；有时，我们需要以新的楷模 (Paradigm) 去重整我们对事物的理解。这一切都是成长过程中不可缺少的因素。

当我们被崭新的事物冲击时，我们的思想就处于一种张力之中。正如一个人驾驶自行车 (脚踏车)，他会左右摇摆来保持平衡。在平地奔驰时，比较容易保持平衡地跑动，就会自如地驾驶了。可是倘若他遇上逆风或不平的路面，他就需要左右摇晃去维持平衡。他不可能坚持一个硬生生的方法与方向去驾驶，他必须顺应路面的情况。故此，这是一个如何去保持心境与思想平衡的问题，人生的不同阶段有可能都会失去原先的平衡，而进入一个新的失调状态。

于人性发展而言，失调是不可缺少的重要元素，也是促进成长的动力。当一个人遇上不协调的事物时，他的内在架构就需要重新调整。甚至有时候他需要义不容辞地去粗取精，将一些旧有的观念除掉。这包括一些思想形态或道德判决的理念，这种自我反省或内在的调整过程，是一





个人迈向更高的道德架构所不可缺少的一环。当这些崭新的冲击劈头而来时，它就能将原有的平衡倾覆，促使我们从失调中再度调整，以达至新的平衡。成长就在此过渡转折时期内产生了，我们的理性及德性也因此进升到新的层面上。然后，当更新颖的事物出现时，我们的内在架构又要做出再次的调整。

出于爱子女的心，有时父母会尽力去保护他们，不愿意见到他们遇上困难的处境。但是如此会导致反效果，使他们未能独当一面地去面对这些难处。因此，我们其实是阻拦了他们的成长。当然，我们做父母的也不必刻意为孩子营造困境，但是亦不要忽视了困难对孩子成长的重要。我们不能代替孩子踩脚踏车，更不能一辈子在他们的旁边扶着他们的手去踩踏脚板。我们需要学习把手放开，让孩子自己去体验一下失调与平衡的技巧。这是成长必须经过的路程。成长就是如何让失调转化为平衡，又于平衡中如何面对失调的冲击。<sup>①</sup>

## 五、皮亚杰智力发展学之评论

### (一) 皮亚杰理性认知发展学之优点

皮亚杰最大的贡献是帮助我们了解孩童如何有组织地认识我们这个世界的生活，他们并非被动地去接受新鲜事物，而是主动地与环境产生互动的关系。这种互动的关系是人与环境、人与他人及人与自己内在平衡相互适应的过程。此互动关系是学习的结构性理解，可以用科学的方法去观察得到的结果。人的理性思维亦因此得到较合乎科学的认识，并且孩童主动性的学习理念也因此获得正式的确认。

皮亚杰所提出的叙述架构可以帮助我们更加了解儿童的理解力，我们需要更准确地聆听孩童真正想要表达的思

<sup>①</sup> 王文科著：《皮亚杰认知发展理论在儿童发展上的应用》，台湾师范大学教研所，1983年。





想，不致照着成人的思维方法去解释孩童的说话。这对教师所制定的教学课程有重要的影响，教师可以制定“远程的教学方案”来设计儿童教学的方针。兹将一些相关的远程方案以表列举如下（见表6-2）。<sup>①</sup>

表6-2 长程的教学方案

方案	说明
观察	测试学生：“请看这是怎样的……”教师也示范：“仔细看我在做什么？”
标示	说出一个单独的物品或事件的名称：“你会如何称呼他所做的事呢？”
描述	详细说明单一实例的资料，并加以定义：“你在做什么？”或“这是什么？”
解释	赋予或解释事物的意义：“你的意思是什么呢？”
列序	列出事件的时间顺序或事件的完成步骤：“接下来……然后……起初……最后”
重复	组合前述的经验，事件之互动关系或互相倚赖的因素：“此事是怎样形成的？”
比较 a. 共同点 b. 不同点 c. 隐含的共同点 d. 隐含的不同点	a. 注意明显的共同特性（透彻的分析） b. 注意明显的差异（透彻的分析） c. 注意不易注意到的共同点（概念性的认识） d. 注意不易注意到的差异（概念性的认识）
提出其他的选择	主要字眼是：其他，另一个，不同于前的是……
综合 a. 对称的分类 b. 不对称的分类 c. 综合	a. 辨认出同类实例的共同点 b. 安排一些与前后次序有关的实例，按次序或关系排列 c. 把各要素重新组成一个完整的系统，把明显的因素组合在一起

近代教育理念的横切观



<sup>①</sup> Irving Sigel & Rodney Cocking, *Cognitive Development from Childhood to Adolescence*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1997, pp.179-185.

续表 6-2

方案	说明
评量 a. 结果 b. 影响 c. 隐含的因果 d. 情绪 e. 效果	a. 估定结果的品质 b. 评定个人的喜好、品质 c. 指出不明显、看不见的特性或关系 d. 预测他人会怎样想 e. 预估某原因的效应
解决冲突	呈现出矛盾或冲突的资料和解释，让学生学习解决问题
归纳	把这些知识应用在其他场合或对象上
权变	改变实例的性质、功能或外观
计划	安排一些情境以便使次序做出一连串动作，实际做出儿童正在从事的工作
原则	安排做出工作的原则，尤其是非言语的工作
结论	概括地把动作、物体或事理连上关系，作简略扼要的总结

(二) 皮亚杰理性认知发展学之缺点

皮亚杰假设了人的行为必须具有逻辑性的特征，可是人的行为比较复杂，并且他忽略了人的创意和创造性。左脑的思维能力与右脑的艺术能力是有所不同的，左脑的思维称之为垂直思考力，而右脑则称为侧面思考力：

表 6-3 左右脑的分别

左脑思维	右脑艺术
逻辑推理、单线思维 实事求是、严肃认真 二度空间、单元时间观 按部就班、计划预排	真知灼见、复式直觉 幻想憧憬、轻松安憩 三度空间、多元时间观 创意洞悉、现场即兴





左右脑所引出的工作方式亦有所不同：

表 6-4 左右脑工作方式的差异

左脑方式	右脑方式
资料研究、逐步实行 一个计划、贯彻一致 个人工作、工作至上 首要次序、有条不紊	自发灼见、新颖创意 多个计划、首尾不接 团队分工、人际至上 选择换序、有理不清

皮亚杰的研究侧重于左脑的思维与工作方式而忽略了右脑的艺术能力。我们需要肯定孩童的理解力，同时亦要鼓励他们发展想像力，垂直与侧面、左右脑、理性与感性都要联系在一起发展。线形的逻辑思维法需要配合复式的网络思维法，二度空间与三度空间都需要有整合的认识。智商与情商需要并重，这样才能培育出一个平衡的人生。

实际上，婴孩所知的比皮亚杰所报告的还要多得多，皮亚杰有关婴孩认知发展的许多推论是在观察婴孩运动和活动的基础上建立起来的，然而婴孩的活动技能不一定能完全反映出其认知能力。再者，认知能力亦不是完全依循一个不变的渐进质变的系列进展，有些孩童以一种重复循环模式来发展。

## 第二节 美国马斯洛 (Maslow)： 心理发展学的教育理念

### 一、心理发展学的缘起

马斯洛 (Abraham Maslow, 1908—1970 年) 所提倡的人本主义心理学派，在 20 世纪被誉为是与精神分析学派和行为主义学派并列的第三思潮。马斯洛的学说重视全人动态的观念，他所关注的是把人性的各方面是分别加以研究

近代教育理念的横切观





还是整合来研究。譬如：人的胃可以从肚腹中割出来研究，但又可以保留在人体内，以整全活动的观点去研究。前者对认识胃的结构是有帮助的，后者对其功能与全身的关系大有裨益。马斯洛认为他的研究方法就是类似后者的整全动态方法。他说：“人性是整合全面的，而不是支离破碎的；功能性的，而不单是结构性的；动态的，而不是静态的因果关系；目的性，而不是纯机械性。”<sup>①</sup>

马斯洛所谓的整全是指人性及人格于学习的经验中得以调整改变，输进人的内在心理架构的经验，会直接影响着人性的各部分。他说：“人将事物的因吞下去，然后将反应的果吐出来”。因此，人的经验结果不会与经验前因成一对一的关系，我们可以肯定地说，当一个经验在人的内心产生后，他的人格是会受到一定的影响的。

## 二、心理发展学的要点

### （一）重视人性与道德价值观

马斯洛对人性的价值和推崇使他的学说与行为主义及弗洛伊德的精神分析学分道扬镳。行为主义主张人性是后天获得的，并排除道德和价值这些所谓属于主观的概念；行为主义将人性的认识只建立在客观的观察上，而远离主观的道德及价值观。弗洛伊德的精神分析论则提倡人性只有生与死的本能，生引出性欲，死引申出仇与恨。所谓的道德、善、美等观念都是人类文化的产物，用来抑制人类侵略仇恨的手段，而不是自然而来的本性。<sup>②</sup>

但马斯洛则鲜明地力倡人被赋予共同的、基本的、潜在的、跨文化的价值标准，对真、善、美、正义、仁爱等

<sup>①</sup> Abraham Maslow, *Motivation and Personality*, New York: Harper and Row Publishers, 1954, p.27. 中文译本为马斯洛著，许金声译：《动机与人格》，华夏出版社，1987年。

<sup>②</sup> 费兰克·戈布尔著，吕明译：《第三思潮：马斯洛心理学》，上海译文出版社，1987年，第49页。



的追求是与生俱来的本性。因此，人所需要的归属感、爱、尊严、成就感等都是人类基本的需求，并且，一旦这些基本需求得不到，人的成长及心性的发展就会受到影响。

### (二) 心理需求直接影响人的行为

马斯洛认为人的行为不能好像行为主义所提倡的，只用客观的环境来解释；对行为主义来说，人只是文化、环境、刺激的产品，可以用简单的机械公式来说明和解释。他又反对弗洛伊德所谓人的行为是由无数未知的、内在的、强有力的潜意识的本能和冲动所支配控制。他指出行为主义与精神分析说都是一种心理宿命论，使人的行为受外在或内在的因素所控制。马斯洛认为人所做出来的行为是由人性内与生俱来就有的需求所驱动的。这些行为的驱动力不仅是生理上的需求，同时也是心理上的需求，并且这些基本需求有不同层次的排列，每一层次内都有特定的需求。当低层次的需求得到满足后，才能提升到较高的层次上。

### (三) 人性需求层次论

马斯洛指出驱动人的行为的直接因素就是人类基本的需求，这些需求有外在的生理需求，也有内在的心理需求。人的需求包括以下的层次：

1. 生理需求即人对生存的基本需要，例如：衣、食、住、行、睡眠、生育等方面。

2. 安全的需求即是生活上稳定、保障、安稳、妥善等，这些安全感是基于外在的环境及内在的心境所支配。因此，一个孩子需要生活在一个有规律、平稳的环境中，他每天都有固定的生活节奏和规律。倘若父母经常吵闹、虐待孩子、闹离婚等，都会引起孩子失去安全感。

3. 归属感与爱的需求即人与人之间的关系。人需要别人的接纳、亲近、爱护、同情。通常每一个人都需要与别人建立起亲密的关系，能够满足这一内心的需求就能建立健全的心理状态。倘若失去归属感与爱就会产生不平衡的





心理状态或是变态的行为。

4. 尊重的需求即是自尊心和他人的尊重，自尊就是自重、自信、自由、成就、本领等；而别人的尊重即是人的接纳、关怀、承认、许可、地位、赏识等方面。若未能满足到尊严的需求，一个人就会产生自卑、自怜、自怨、自恨。

5. 自我实现的需求即是充分发挥个人的潜能、满足现状、达到知天命的最高境界。此时，人是自动自发的、自由自在的、自信自重的，充满人生使命的，认知和审美的需求都得到满足。认知的需求就是求知、理解、好奇心、探索的愿望。审美的需求即是厌恶丑恶、追求美善、和谐、秩序、美感等。

马斯洛的人性基本需求的层级如图 6-1 所示。

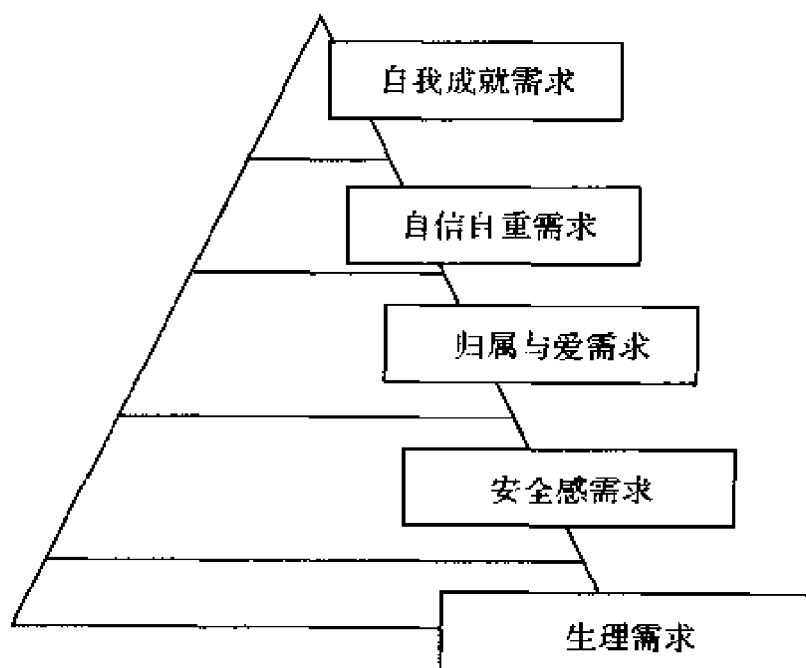


图 6-1 马斯洛的人性基本需求



#### (四) 发展人的潜能

马斯洛认为人的潜能是人内在价值的体现，潜能实现



即是价值的实现，而人的潜能决定了人基本的需求。人的潜能和人的价值之实现与社会环境的关系有内因和外因的互动关系：潜能是主导的因素，而环境是限制或促进潜能发展的条件。马斯洛认为人基本上是善良的，一个人的恶是因为他的基本需求被剥削而不能满足，才导致恶性的衍生。人的需求除了自利外，尚有他利的因素。所以，个人的价值与社会的价值息息相关。一个人的需求越能往高层次提升，他的自利心就越低，他的公益心就越高。当人充分实现他全部潜能和达到他全部价值时，此人就获得了真正的自由，也就是一个仁人君子了。

马斯洛指出，人内在潜能的实现与人性基本需求的满足成正比的关系，尤其是孩童时期更为重要。他说：“幼年时期就得到安全感，孩子会形成坚强的自信；在以后的生活中无论遇上何种冲击，都会因着这坚强的自信去保持其心理平衡，他的性格亦会健全地发展。”<sup>①</sup> 马斯洛进一步提示孩童的高级需求是人类天性中固有的本质，是文化中不能扼杀的内在本质。

### 三、心理发展学的教育理念

#### (一) 教育之目的

马斯洛认为教育之真正目的在于人性潜能和人的内在价值的实现，他说：“这过程是唤醒存在的价值”，并促进“完满人性的形成”及“个人达到所能达到的最高度的发展，这就是达到他最全的状态”。若能发挥教育应有的功能，社会就会改善，人们就会活得更和谐美满。因此，教育就是帮助孩子“找到他的真实愿望和特征，并在特定的生活方式中将此特征表现出来”。马斯洛对孩子进行了大量的调查，结果显示出：“有创造性的孩子就是那些有较强激

近代教育理念的横切观



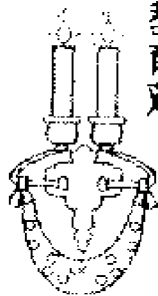
<sup>①</sup> 周采编著：《外国学前教育史》，北京师范大学出版社，1999年，第381页。

动的声音，提示他们什么是对，什么是错，并促使他们自觉对错善恶的良知”；反之，只会附会外在的标准而缺乏个人内在准则的孩子，往往会失去创造力和自觉力。他认为教育就是培养孩子成为真诚忠实的一个人，让他的言行由内在的感受与价值自发地表现出来。<sup>①</sup>

## （二）教育就是发展潜能

马斯洛主张教育就是培养孩子的潜能，并且帮助他们去发掘、发挥、发展这些基本的潜能价值。人性潜能的发挥与人性基本需求的满足感有直接正比的关系，基本生理的需求就是生存和生活所需要的身体需求。生理的需求包含了生理环境的安全保障，当幼儿跌倒、受异常声音刺激、在母亲怀中失去支持或受到干扰的惊吓时，就会产生焦虑不安。因此，为了满足孩子安全感的需求，家庭、学校、社会要通力合作，给孩子提供和平安宁的环境。这样，孩子就能产生安全感、归属感、被爱感。这些都是人性基本的需求，缺乏爱与关怀，孩童就会抑制他的成长及其潜能的发展。他说：“我们必须懂得爱，能教会爱，创造爱，预测爱。”这是涉及个人心理成长的问题，也是关系到社会安宁的重要问题。

马斯洛避免教育以孩童为中心，但强调家长与教师需要细心倾听孩子“内在的呼声”，尊重孩子的人格尊严，使他们产生出自尊、自重、自信的表现。当孩子的自尊需求得到满足时，就会导致一种自信的感情，使之“觉得自己在这个世界上有价值、有力量、有能力、有位置、有用处、不可缺少，从而更有独立性和创造性，更往成功迈进”。马斯洛的教育理念肯定孩子天生的好奇心，认知的好奇是一种内在的动力，而不是教师教学的结果。他认为孩子比成人天赋好奇，这是人的本性。学习本身就是好奇心的赏



<sup>①</sup> 马斯洛著，林方译：《人性能达到的境界》，云南人民出版社，1987年，第185页。





赐，当好奇心得到满足时，孩子就感到快乐，他的人生观亦会乐观。智力能力需要借着智力与体力的活动来提高。当孩子融合在有意义的活动中时，他的智力、体力、心力都同时得到培养。

再者，马斯洛倡导教育的目的应该是人生价值观的建立，孩子需要有一个明确的价值观、一个清晰的理解系统、一个可以定向的人生观及一个有意义的宇宙观。当然，马斯洛是基于人文主义的价值观、人生观及世界观来申述儿童心性发展学及教育理念的。

#### 四、马斯洛心理发展学之评论

##### (一) 马斯洛心性整全发展学之优点

首先，马斯洛的心性整全发展学重视人性的整体发展，并且以科学的方法去描述此发展的阶段。再者，马斯洛对人性的价值和推崇使他的学说与行为主义及弗洛伊德的精神分析学分道扬镳。显然，这是马斯洛的心性整全发展学的优势，马斯洛并没有将心性发展局限于儿童阶段对性的需求方面，也没有将人的心理发展限制于行为的主导。马斯洛的心性整全发展学直言人性的尊严和价值，并以爱为中心促进各阶段的发展。

教师及父母都需要明了孩子心理发展的内在需求，并且尽量引导孩童满足这些心理的需要，让孩子可以进升至更高的层次，并实现他的内在潜能。马斯洛的研究成果可以帮助我们去了解一个人的成长过程中所遇见的障碍，并实际地消除这些不必要的障碍物。

##### (二) 马斯洛心性整全发展学之缺点

当然，马斯洛的人文主义哲学不是我们可以完全接纳的。以人为本的价值观、人生观、世界观重在满足个人的需求，很容易导致人自私自利，乃至以自我为中心的个人主义。一个只有现今而没有来世，只有今生而不知永生的



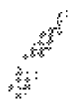
人生观也只能是满足自我的自利的价值观。人类的宗教思想，纷繁众多，但综其要义，可分为两大类型：人本宗教及神本宗教。这也代表着人类对真理及终极实在的两条追寻进路。

人本宗教是以人为中心主宰，主导着宇宙人生的一切运作。《周易》曾记述：“观乎人文，以化成天下。”（贲卦象辞）由此引申出“人文化成”的观念，则以人自身为出发点、凭着人本身的力量，去制定一套实践工夫、文化体系，这既可存心养性、明德修身，又可齐家治国、以平天下。故此，人本宗教不求他力、不寻他法，首先肯定人以外无准则，人乃万物的尺度。一切客观的伦理标准都不存在，人是自行创制自己的标准。

中国文化开宗明义就肯定人的价值，于思想而言，也具备人文或人本主义的特征。“人者、天地之心也。”（《礼记·礼运》）何承天说：“天地非人不灵”（达性论）。以人本为中心的思想必肯定人性的善良，由人天生的德性去感通天地的德。既然，人成即理成，人就是具备足够的力量，进行自我提升、自我救拔。故此，无需有超然的助力，也不需要上帝的律法。人可以凭着自身的道德本性，自建其规范，从心性的工夫去教化社会，臻于至善。大同世界、小康之家都是可以借着此人文教化而实现于人间的。

西方文化也不难找到人本主义的脉络。古希腊论辩派——洛泰哥拉夫（Protagoras）的名言：“人为万物的尺度”，更成为西方人本主义的金科玉律。流传至近代，人文主义者于1933年正式发表《人文主义宣言之一》（*Humanist Manifesto I*）。开宗明义，此宣言否定神及创造论，他们认为宇宙是永有的、生生不息的进化动力，宇宙将天、地、人紧密地构成一个有机体的生命网。人定可胜天，人不需依赖上帝的拯救，人是自己的救主。于1973年间，他们进一步发表“人文主义宣言之二”，否定超然的存在、永死及永生，肯定伦理的自主、以人为中心的主张。





综其要义，人本主义否定基督教、犹太教及伊斯兰教超然的神，自然的天地万有是自然而生的，一切的生命都是由进化而来的。既然没有神，也没有绝对客观的法律，一切伦理抉择都是相对的，由环境制定其标准。人不独有此权力，更有足够的权力去解决人类问题，大同世界的理想并非高不可攀。

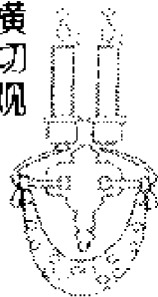
### 第三节 美国艾理逊 (Erikson): 群体发展学的教育理念

#### 一、群体发展学的缘起

人非孤岛，一个人需要于跟别人的交往中建立更大的责任感，这是群体社交成长的规律。小孩子不可能长久和谐地在一起玩耍而没有纠纷的。当孩子渐长时，他们不再动手了。他们进一步以言辞争吵，互相攻击骂战。又长大些时，他们就学会了彼此让步，以谈判协议的方式去解决问题。他们的社交群体生活逐渐成长了，此群性的发展亦是依循着可预测的阶段迈进的。

艾理逊 (Erik Erikson) 是哈佛大学成长心理学的教授，他运用心理分析的提问法去研究人的心性与群性之发展。他采纳弗洛伊德的一部分人性观，但他进一步修正弗洛伊德负面的人性观，力倡儿童是探索者，而不是弗洛伊德所谓的病态。他提倡人的心性与群性发展依循八个进升的阶段迈进。这八个群性发展阶段并非绝对的、不可更易的金科玉律，但仍可以帮助我们了解一个人成长过程中的种种心理与社交的变化。艾理逊的人生阶段可以提供我们

近代教育理念的横切观



一个参考的架构，帮助我们明了人的心性与发展。<sup>①</sup>

我们将艾理逊的八个人生阶段归纳为以“自”字为首的表达方式。一方面比较工整，另一方面亦能反映出艾氏的理念。艾氏的研究主要在于人心性与群体性的自我成长，因此以“自”字为首亦可以忠实地表达他的原意。我们不必就此预设，这是以自我为中心的人文主义。虽然，艾氏的理念是受弗洛伊德的心理分析学所影响，我们仍可以去粗取精地把他的研究成果加以运用于了解人的群体性之发展上。

兹将艾理逊的群体发展学以表归纳如下（见表6-5）。

表6-5 艾理逊的群体发展学

年岁	特征	特性	重要人物
0-1岁	自信与自弃	希望	母亲
2-3岁	自主与自疑	意志	父母
4-5岁	自觉与自责	目标	家庭
6-11岁	自力与自卑	能力	邻居、老师
12-16岁	自身与自滑	忠诚	同伴、英雄
青年	自亲与自离	爱心	朋友、异性
成年	自宽与自闭	眷顾	配偶、子女
老年	自足与自绝	智能	人际关系

## 二、群体发展学的要点

### （一）自信与自弃

这是婴孩0-1岁时的特征。基于母亲无微不至的爱，婴孩逐渐对自己、他人及外界产生信任感。当他不舒适时，

<sup>①</sup> Erik Erikson, *Childhood and Society*, New York: W. W. Norton & Company, 1950.





母亲料理他；当他惧怕时，母亲在旁陪伴他；当他寂寞时，有人与他谈话……这一切都渐渐地在他细小的心灵中，培育着信任感。通过与母亲温馨的接触、抚摸、微笑、柔声、照料等关系，孩童就能建立起信任感和自信心。父母若能一致地提供婴孩一个可靠的环境，他就会逐渐建立起自信心来。孩童于这个阶段中必须发展出足够的信任感，方能健康地成长。可是，倘若父母未能贯彻地提供此可信赖的环境，婴孩即会产生自弃感，他会对自己、别人及外界环境失去信心。

### (二) 自主与自疑

第二个阶段是2~3岁，一个孩童逐渐形成他的自主行为。他的手脚机能渐渐成熟，他可以自由自在地行走、爬行、检拿、抛掷东西等。这些肌肉活动的的能力，同时把孩子的智能也提高了。当父母注意到孩子这方面的发展时，并加以鼓励，小孩子就能发展及逐渐发挥他的自主能力。因着父母谆谆善诱的引导，并提供适度的界线范围，孩子的自由选择能力就可以正常地发育。但是倘若父母不经心地忽略了孩子自主的需求，或是过分姑息溺爱，每件事都替孩子去做，他们就可能产生自疑或自疚。有时父母对孩子过于挑剔，拘泥于生活细节，也会导致小孩子怀疑自己是否能够掌握这个外在的世界。

### (三) 自觉与自责

第三个阶段是孩子4~5岁的时期，此时孩子已经可以相当自如地进行一些体能活动，如走动、踏自行车、跳跃等。他可以主动地控制自己的身体和机能，而无需模仿别的孩子或成人。一般来说，一个人的自觉能力就是在这年纪内培育出来的。自觉和自发的行动会因着别人的反对而产生冲突。孩童是活泼好动的，有时会做出一些具有破坏性的事情来，若父母能自制而不至于过分抑制和责骂他们，他就能产生自动自发的心态。倘若父母能够支持他的个人



观察力、肌能的活动能力、参与作决定、发表个人意见等家庭功能，他就可以培育起正常的自觉能力。但是当孩子的活动与意见常常被取笑、讥讽、看轻、蔑视时，他就会产生被动、自责、自卑、自怜等心理来。

#### (四) 自力与自卑

第四个阶段是6~11岁的时期，此时孩子已进入学龄阶段。他们开始发展逻辑演绎的思维能力，并且逐渐懂得一般游戏的规则。他们喜欢自力更生，勤勉精励地做事。倘若父母主动地邀请他们分担家务，并委托他们独立去操作一些事务，他们就能发挥这种自力更生的本能。他们亦会学习如何遵守工作的守则，并在工作完成后获取应得的成就感。可是，当他们的工作被忽视时，他们也会十分沮丧。倘若父母不加以鼓励，并且不慎言重加以批评，他们就会产生自卑。当然，他们的经验有限，所作的不一定是最佳。我们做父母的就需要多给他们一点空间，让他们可以在做错事以后，重新爬起来。不然，他们与人的交际时就会感到相形见绌、自觉不如别人。

#### (五) 自身与自清

当孩子进入青少年期时（约12~16岁），他们的智力与体力的发展突飞猛进。这些改变引进了崭新的感受、革命性的新形象与突破性的新渴求。他们开始关注到别人的感受与看法，并且他们对别人的评估与看法十分重视。他们充满理想地去构思自己的圆满家庭、理想的社会、完美的宗教，并且他们会将自己的憧憬，与现有不完整的家庭、社会和宗教作比较。他们会成为理想主义者，有时激进，成为愤世嫉俗的人。于此风潮奋起的年代，父母需要结合以前所有的努力，让青少年可以顺利建立起自身健全的形象、认清楚他们的身份与角色。借此转折的时期，父母需要在惊涛骇浪中保持冷静，以极大的忍耐与爱心，与小孩共度这段岁月。倘若青少年不能建立起他们个人自身的形



象，他们就会产生自我混淆。自我混淆就是不能认定他是谁、他属于何处、何事属于他等混淆不清的关系。因此有些青少年就吸毒、滥交、纵酒甚至犯罪。

#### (六) 自亲与自离

当青少年脱离以上的阶段时，他们就进入青年及成年期（约16~20岁）。这段时期的青年人不再为自身的角色与形象而困惑，他们逐渐关注到更广阔的社会，他们亦同时需要建立更亲密的关系来。自亲的关系并非只有男女的爱欲，还蕴涵了能够爱护及关怀别人，而自身不会因此失落等等。于此期间，朋友是非常重要的。这些朋友不独是异性的，青年人也需要建立同性的友谊，彼此共同陪伴走过一段人生的路程。倘若父母未能鼓励他们建立更广泛的友谊网络，青年人就会显得个性孤僻、离群寡欲。他们与别人的关系疏离，甚至有时亦会自我疏离，形成怪癖的性格，不懂得如何去爱与被爱。

#### (七) 自宽与自闭

这是成年期（约21~36岁），“自宽”就是将自我的意识推广至自身以外的社会、下一代、环境生态、世界动态等问题上。他们愿意为下一代谋幸福，希望所身处的社会能够更好。于是有些成年人愿意参与社会的建设、社区的福利、社团的发展等事务。这是一个人最能奉献给社会的时期，他仍有青年人的抱负，且具备了成年人的经验与智能。因此，他可以为社会谋求更进一步的发展。倘若他未能如期地自我宽广起来，他就会变得自我封闭，成为只顾自身利益的一个守财奴。正如狄更斯之名著《圣诞颂》里面的主人翁一般，视财如命，对他人的需要吝啬，不愿拔一毛而利天下。

#### (八) 自足与自绝

一个自足的人就是对今生无悔，能为自己所经营的事而满足与喜乐的人。正如传道书所言：“我见人莫强如在他



经营的事上喜乐。”他能够将过去这七个不同的阶段总结起来，一方面满足于自身的努力，另一方面亦可以关注到他人的需要。他的过去可能充满了成功与失败，但是他对人生仍抱着一个积极进取的态度。正如保罗所说：“我无论在什么景况，都可以知足，这是我已经学会了的。”（腓立比书四 11）

一个不能自足的人，在回顾他或她的一生时，可能会感到错失了许多的机会、犯了不少的错误、破碎了不少的关系，常会摇头晃脑地叹息，产生绝望与莫名的失落感。

艾理逊的群体发展学的进程图（见表 6-6）<sup>①</sup>：

表 6-6 艾理逊的群体发展学的进程图

年龄	正面影响	负面影响
0~1 岁	自信：爱的接纳与关怀就产生自信	自弃：缺乏信任与爱就产生自暴自弃
2~3 岁	自主：鼓励活动及安全环境就产生自主	自疑：抑制及姑息溺爱就产生自疑
4~5 岁	自觉：支持和同情就产生主动的自觉	自责：讥讽和蔑视就产生自怜与自责
6~11 岁	自力：委托与信任就产生自力更生	自卑：批评与忽视就产生自卑感
12~16 岁	自身：看重与珍重就产生自身健全形象	自混：拒绝和纷扰就产生角色混淆
17~20 岁	自亲：亲密关系就产生与人自亲的关系	自离：疏离关系就产生自我疏离怪癖性格
21~35 岁	自宽：贡献社会就产生自我开放宽广	自闭：离群孤立就产生自我封闭
36~老年	自足：美满人生就产生知足常乐	自绝：失落破碎就产生自绝丧志的人生观



<sup>①</sup> 参考 David Shaffer, *Social and Personality Development*, Monterey, California: Brooks/Cole Publishing, 1979.





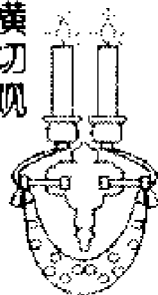
### 三、群体发展学的教育理念

#### (一) 教育社会化

群体发展学的教育理念重视儿童成长时与他们周围的人所产生的互动关系。孩子的语言、技能、人格、才干等方面的发展，是经由社会人际互动的关系来开展的。因此，群性的向度是教育理念所不能忽视的。一个人是在人群的活动之中来成长的，脱离了群体的生活，人就不能正常地发展。艾理逊的群性社交发展学就是将这方面的因素加以科学方法的研究。由于孩子与父母家人的接触至为亲密，家庭对孩童成长的影响也是最大的，所以，家庭、学校、教会、社会等团体都不可忽略它们对孩子成长的重要。

孩子借着观察、模仿、适应、服从社会的典范，得以学习和塑造成他自身的行为。在孩子选择接受或拒绝某些行为规范时，爱与温情是整个过程中重要的因素。当孩子感受到爱里的接纳时，他就自然流露出学习的愿望。孩子亦会接受他认为爱护他的人的价值观与人生观，这是借着潜移默化取得的学习，是所谓的身教。孩子的眼睛是雪亮的，他们会看得出我们所讲的与我们所行的是否一致。我们口传教授的道德价值观，只占孩子所领受的一小部分而已。要建立孩子的道德价值观，除了口授外，更重要的是要身授。我们身为父母所身体力行出来的道德标准，就是孩子所吸收的价值观。譬如一个父亲口中挂着一枝香烟，然后对着他的年轻孩子说：“不要抽烟。”他的孩子心里在想：“父亲既然可以做的，为什么我不可以做呢？”或者他更灵巧一点地想：“我现在只要口头上承诺就够了，当父亲不在时，我就可以做自己喜欢的事。”

因此，言行一致与身体力行的教法是最有效的，尤其是孩子小的时候，他们都是模仿父母亲的言谈举止、生活习惯、为人处世、伦理价值的。虽然孩童尚未有道德的意识，但是他们因着父母的价值观，而逐渐形成他们自己的



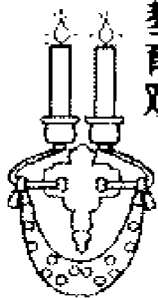
道德架构。道德的教化是由认同外在的道德规范，转化至内在的道德实际。父母亲以身作则地以自己的价值观感化孩子，并经常不断地与他们谈论为人处世的原则。

社会认知的发展是从非自我中分化出自我、从无生命物中分化出人类以及从群体中分化出独立的个体。婴孩社会认知的萌芽可以看作一个逐步分化的过程，即由自我为中心的世界分化出非我的世界。婴孩逐渐能体会到自我与非我的区别，开始意识到自身是一个独特的个体，与其他物体是有分别的。他逐渐意识到“我是谁”，这是自我认知的发展。随着孩童的发展，他对自身的看法逐步转向动机、意念、价值和其他内在心理的发展。到了青少年期，他们已经对自我形成一个较有条理并且颇复杂的观念。他们可以考虑到决策、筹划、制定长期目标等方面，充分表现出自我调控和自我定向。

## （二）教育内在化

教育之目的不外就知识、真理、伦理内在化、个人化、生活化，让孩子能够将道德规范内在化。这一内在化的过程并非凭着感情意气，乃是经过深思熟虑，将外在的规范转化为个人、内在、普遍、一致的准则。我们中国人一般称之为“良知”、“良心”，良心为一切道德判决的核心；这是一个人道德成长的顶端尖峰处。这些普遍性的规范包括了公正、平等、互惠、友爱、互重等放诸四海而皆准的金科玉律。

中国人以此道德本体为起点，良知首先被确定为人基本的道德自我。人是与生俱来就赋有道德本体性，这一本性在人生占有主导地位。孟子谓：“不学而能谓之良能、不学而知谓之良知。”中国人常以“心”来涵盖道德意识，孟子说：“虽存乎人者，岂无仁义之心哉？其所以放其良心者，亦犹斧之于木也，旦旦而伐之，可以为美乎？”道德良知是与生俱来的天赋本性，其内容则包含了恻隐、羞恶、辞让、是非等善端。心是人的身体主宰，心治即身治、心





安即身安。人的道德行为取决于人的道德心；此道德良知需要透过不断修养的功夫，以达至成德践仁的境界。伊川称之为：“涵养须用敬、进学在致知”，此乃圣人之途。透过这些成德践仁的修养功夫，人的善端就可以扩而充之，使之成为大贤大圣了。

#### 四、艾理逊的群体发展学之评论

##### (一) 艾理逊的群性社交发展学之优点

艾理逊将人性群体发展的内在矛盾性发挥了出来。人的本身是潜伏着一内在的矛盾：一方面我们充满着理想，但另一方面现实却是与理想相违。理想的我与现实的我常常处于一种交战的矛盾关系中，理想的我愿意作的善由不得我，我不能如愿所从地作出应作的善。但是，理想的我所不愿意作的恶却在现实的我中作出来。这也在中国文字中反映出来，当仓颉造字时，他将“我”字以“手拿着戈”或“干戈两个部首”所组合形成。“我”就是由于干戈这两个古代兵器所组合而成的矛盾。

艾理逊将此内在的矛盾分为不同的发展阶段来研究，自信与自弃相应、自主与自疑相应、自觉与自责相对、自力与自卑相反、自身与自混对应、自亲与自离呼应、自宽与自闭相接、自足与自绝相应。这种展示出人性发展的内在张力的研究有助于其明了内在互动的因素，以促进他的群性成长。

艾理逊的群性社交发展学倡导了整个社会认知发展学的先河，社会认知发展学关注个体对自我、他人和人际关系的认知。人通过社会认知来了解自己、了解他人、了解人际关系、文化习俗和社会制度。它蕴涵了人对自己和他的内在心理的认知，又包括人的外在社会行为、人际关系和社会组织的认知。社交发展亦概括角色获取论。角色获取是指从心理上把自己置身于别人的立场上着想，认识到别人的观点，设身处地以别人的眼光看待问题。

近代教育理念的横切观



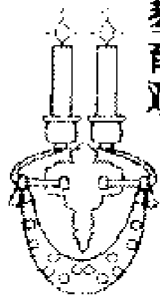
孩童需要学习去除以自我为中心的倾向，增强“角色承担”的能力。美国儿童发展学家霍夫曼（Hoffman）指出“关于他人意识”的四个阶段：①最初在自我与他人之间的混淆；②对他人存在与永久性的认识；③意识到他人有着与自己不同的内部状态、思想、情感；④意识到他人有着影响他们内部状态的个人环境和生活经历。这种分化、反观、整合的过程是孩童不断成长的必经过程。

## （二）艾理逊的群性社交发展学之缺点

艾理逊的群性社交发展学只能描述人性的内在因素，而缺乏一种积极的内在动力去促使人向正面的方向迈进。因此，艾理逊的群性社交发展学也只是一种描述的工具而不能产生上进的原动力。教育的社会化及内在化也只能停留在学术及理论的层面，而未能提升到实际生活的动力层面。

艾理逊的群性社交发展学作为一种认识自我及教学工具尚可以，但作为一种生活素质的提升则显得缺乏力量。艾理逊的群性社交发展学只能指出人性群体的“必然性”而未能提供其实际的“当然性”，更不能上升为人的“实然性”。这也是时下一般的心理发展学的流弊，我们知道当如何去行，只是知道未能产生行道的力量；知行未能一致，我们尚需要一股原动力，从上头而来的推力，使人可以实际行出他所知道当行的事。“当然”与“实然”如何能结合起来并不是教育理念可以解决的问题。

《礼记》曾记述：“中国戎夷，五方之民，皆有性也，不可推移。”（王制篇）故此，常言道：“江山易改，本性难移。”中国的传统哲学常以“习”去言“学”，就是透过“习行”去“知学”，并且得以“性成”。章学诚说：“必习于事而后可以言学。”（《文史通义·原学中》）到了17世纪更发展成颜习斋的“习行论”，他说：“圣人无他法，惟就其性情所自至，制为礼乐，使之习乎善以不失其性。”（《存学篇》，年谱卷上）



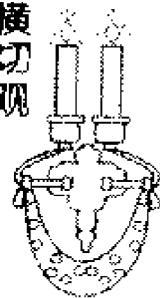


若以近代的观念来讲，以“习行”去“知学”至“性成”的方法，就是一般心理学所谓的“行为改造”（Behavioral modification）。著名的哈佛心理学家斯坚勒（B. F. Skinner）力倡人性各种表现都可以归纳于生理的变化所产生的反应。譬如人的食欲，可以从胃酸的分泌得以解释及控制。人的一切本性与行为都可以透过生理的科学分析而得以解释。遗传与环境，先天与后天的相互影响，就产生人类一切的行为。正如国人梁寅所言：“人之得天之生理者其性也。”（《养生篇》）

斯坚勒认为人类的思维、伦理、宗教都是受人的行为及环境所支配。<sup>①</sup> 故此，一切的准绳只在于事件的实用性；或是对人类有功能就是有价值，若是对人类的行为有正面的影响就是有道德，若是能以科学实证可以支持的就是真理。他认为人的本性受其生理及环境的控制，我们若能掌握到影响人的生理和环境因素，就能以科学的方法去改造人性。将来的乌托邦境界乃是借着行为改造，引进一个至善至美的大同世界。

若是要改变我饮食的恶习本性，斯坚勒可能建议我去进行“行为改造”的计划。一方面以负面惩戒我的恶习，另一方面，以正面的奖赏使我服之以礼教，不再做戎夷。“行为改造”可能会改变一些行为上的恶习，然而人的本性是否因此就可以得到改造呢？这确是一个很难解答的问题。生理与环境的改造实在非常的有限，保罗申述此事实，他说：“立志为善由得我，只是行出来由不得我。故此，我所愿意的善，我反不作；我所不愿意的恶，我倒去作……我真是苦啊！谁能救我脱离这取死的身体呢？”（罗七：19-25）

近代教育理念的横切观



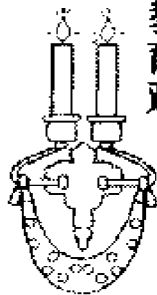
<sup>①</sup> 勒坚勒的言论可参考其著作 *About Behaviorism* 或 *Beyond Freedom and Dignity*。

## 第四节 美国科尔伯格 (Kohlberg): 道德发展学的教育理念

### 一、道德发展学的缘起

当发展学家科尔伯格 (Lawrence Kohlberg) 在哈佛大学研究一群孩子与成人时, 他对这些研究对象的道德思维特别感兴趣。他承接了皮亚杰的研究成果, 认为人的德性成长也可能跟理性发展有相关性。人的理性成长是依循着有规律的四个阶段发展的, 那么道德成长是否也有类似的阶段呢? 当他钻研下去时, 他即发现道德内容的规律不如道德架构之明显。<sup>①</sup>

他使用采访及提问的方法, 去分析一个人的道德判断是否依循着指定的规律进行。他认为人的道德本性是不断成长的, 并且道德成长是与人的智力发展有关的。按照此研究结果, 他将人的道德判断列分为三个不同的层面或可称为架构。每一个层面都是可以预测得到的, 并且一个层面内也可划分出两个不同的阶段。虽然每个人的成长过程都不同, 然而都是随着这些成长次序迈进的。他发现这些道德思维, 是由外面具体实在的关注开始, 然后延伸至内心对道德规范的委身。我们越能明了它们之间的关系, 就越能帮助我们去面对自己的道德抉择。这也能帮助做父母或老师的更有效地明白孩子所有过的挣扎。以下所列举的



<sup>①</sup> Lawrence Kohlberg, *Development of Children's Orientations Towards a Moral Order*, 1963. *The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years 10-16*, Chicago: University of Chicago, 1958. *Collected Papers on Moral Development and Moral Education*, Toronto: University of Toronto, 1970.



年龄并非绝对不能更易的标志，其实每一个人的道德成长都是不相同的，这些年龄只是参考而已。

## 二、道德发展学的要点

(一) 第一个层面——公约前期的道德判决 (Preconventional Judgment)

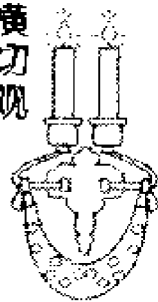
科尔伯格根据杜威对道德成长的分类 (公约前期、公约期、自主期)，将公约定为一分水岭。公约前期为 5~10 岁的孩子所采用的道德判决，公约乃是一般家庭、朋友、同伴、社会所公认的道德守则或游戏规矩。5 岁以前的小孩子只以自我为中心，需要发展感官肌能。他们是按照个人的喜爱与好恶感来作出好与坏的评价。这种方式，纯粹以直觉与个人的爱恶为标准，科氏不以此为理性道德判决之出发点，他称这段时期为自我中心之判决期，其中又可以划分为两个不同的阶段。

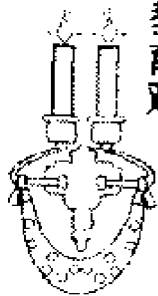
第一阶段：赏罚与顺服之倾向。

孩子有意识地响应规范守则，是以 5 岁左右为起点。但他们刚开始时，仍是以个人的得失为中心。不过，5~7 岁的孩子，所关切的得失多在乎赏与罚，并且肉身的赏罚及后果的承担，占主导地位，由此决定事件之好与坏。孩子是依据他个人之喜爱或受害，来判定事件是善与恶。倘若他得到好处、感受很好、别人称赞，他就认为这是一件好事。倘若他得不到好处、感受很差、别人责罚，他就会觉得这事不好。

科尔伯格称此阶段为“赏罚与顺从的倾向”。事件的好坏与善恶没有客观的意义，这些价值的衡量完全在乎赏与罚方面。孩子抉择好坏的标准，也只在于此行为所引进的后果如何。逃避责罚与惩戒就是孩子顺服的目的，接受权威的命令也是要避免责罚。惧怕被抓受罚是孩子在这阶段中行善的一个不可忽略之动力。他们对事件本身是否好与坏、对与错、善与恶，尚未建立起一个完整的认识。

近代教育理念的横切观





### 第二阶段：相对途径之倾向。

当孩子进入7~10岁时，他就会认为凡是带给他有好处、或能够满足他个人之需求的事件，就是好事。别人若能照顾他个人利益，就是有益的。好处、利益、需求等都是相对的工具与途径，以此来达到他个人的喜爱。孩子也开始注意公平、互惠、平等观念，不过他们只从实用方面去考虑这些观念。互惠平等观念并非基于忠信、公正等美德方面来看。孩子纯粹以“我对你好，你也要对我好”。

### (二) 第二个层面——公约期的道德判决 (Conventional Judgment)

当孩子发展到此层面时，他们就逐渐脱离了以自我为中心的道德判决。他们开始将注意力放在他人的身上。第二个层面的特征是顺应、符合、效忠于家庭、同伴、社区、社会、国家等团体的标准。道德的判决在乎顺应团体的要求。为了要使利益小组或团体接纳他们，孩子们会尽一切的力量去服从、认同与效忠于它们，甚至不顾一切后果，去跟随这些同伴的作风而为。科氏提出二个鲜明的阶段来描述第二层面的道德架构。

### 第三阶段：人际谐和之倾向。

一般而言，当孩子到了10~12岁时，他们就需要得到同伴的接纳。好行为就是能够取悦同伴、帮助朋友、效忠团体的表现，这些行为是他人或团体所认可的，并且也是所期望的。当孩子如此做时，他们的同伴就会赞许他们为“好孩子”、“忠义团员”等。一般来说，这些行为是团体里大众所认可的行为，属于所谓“正常”的行为。孩子所关注的就是朋友对他们的看法与评语。因为这些评语都直接地影响着孩子的个人感受，他们需要被接纳。

倘若流行青少年穿黑色衣服，所有青少年都穿起黑色衣服来；如果时兴长头发，于是所有年轻人都留长头发。



假若，时装界推出“迷你裙”，所有女孩子都穿起膝盖以上短短的小裙子。此阶段之重点乃是要求被接纳，一切的道德判断都是以此为准则。孩子所关注的是：“我如何能够满足大众的期望，我应做些什么去顺应朋友的要求。”难怪有些女孩子为了要取悦男朋友，不惜出卖自己的贞操。也有些黑社会的入会礼是要新人会的青年，在高速公路上亡命追逐某些车辆，以示其诚意。年轻人奋不顾身地如此做，为的是要被接纳为会员。

第四阶段：法纪与秩序之倾向。

当孩子进入 12~16 岁时，他们就会关注到对社会法纪与秩序的遵守。他们会认为去服从并维持社会的安宁是天经地义的事。法纪与规范就是道德标准最高的表现，因此每一个公民都要遵守。他们需要纪律、权威、法治、规条来拟定道德的标准。有时，他们不惜为了遵守法令而要求绝对顺从，并且不顾一切地服从，也不管这些法令是否正确。父母若能鼓励这个时期的青少年去参加童子军、红十字会、青年短期宣教等一些有纪律的活动，对年轻人的体格、意志训练是肯定有益处的。

有些青年人进入 16~19 岁时，即会将前一阶段的法纪摧毁。他们会显得十分反叛或是对传统的价值观重新衡量评估。这是波动的年代，青年人会显得异常的反传统。一切的道德标准都被视为相对的，他们会抗议、示威、游行、吸毒，表现出愤世嫉俗。我们做父母的不要用权威性的高压方法去管制他们。总要用爱心及忍耐的心表示愿意接纳他们。这段波涛汹涌的日子是会过去的，漆黑隧道的尽头将是黎明破晓的光辉。

(三) 第三个层面：公约后期（或称为自主期）的道德判决 (Postconventional Judgment)

此层面的特征是道德的内在化与个人化，道德的抉择是基于个人所接受的道德规范。这些规范是一个人行为的

近代教育理念的横切观



主导基础。个人的价值观与道德标准，不再受某些权威人士或某些团体规章的约束，而是经过深思熟虑后，接受一些价值观与道德标准作为其个人标准。科氏进一步划分出两个不同的阶段：

第五个阶段：社会公约与大众利益之倾向。

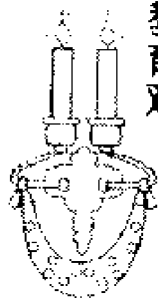
当孩子进入成年期时（约 20 岁以后），他就会注意到个人的权益及社会所公认的标准。他开始认识到每个人都有的一些基本的权益，而不同的人亦有不同的价值观及道德标准。他知道一个社会若要保持社会秩序与大众的利益，积年累月所凝结的规范、公约、守则是应该遵守的。并且，这些守则不单是国家社会的规章，它更应该是个人的价值与观点。此阶段与第一阶段有所不同之处，因为这些规范是经过个人所慎思明辨评估过的，这评估的准则是依照大众的公益为实用的前提，然后个人心甘情愿地采纳这些规范。此阶段比较上一阶段显得更灵活，而且个人的认可十分重要。

一般而言，社会经过人民投票选举所拟定的宪法，就是大众所认可的规范，每一个公民都有义务去遵守。至于一个社团所拟定下来的章程，也是会员经过审议后，共同投票而成立的规范，成员是需要遵照章程办理的。

第六阶段：普遍性道德规范之倾向。

此阶段是一个人进入成熟期（约 30 岁以后），他能够将道德规范内在化。道德规范不再是外在的规条，而是经过人道德理性的判断，将外在的规范转化为个人的、内在化、普遍性的道德准则。科氏提倡此普遍性的原则为抽象的道德范畴，它并非具体的诫命（如十诫）；科氏认为这是个人道德发展的成熟期。这些普遍性的道德规范包括公义、正直、平等、互重、友爱等，都是放诸四海皆通行的金科玉律。

科氏的普遍抽象的道德范畴类似中国的“良心”或“良知”，所不同之处乃在于进程路向的差异。科氏将此普





遍的道德本心放在整个道德发展的终极顶点，而中国人却以此道德本体为起点。中国人对外在的法律一向缺乏信任，可是对内在的良心就坚信不疑。有句通俗的话：“天不怕、地不怕，只怕良心来说话。”中国人常以“心”来涵盖道德意识，人是与生俱来就赋有道德本心，此道德本心构成人道德判别的主导地位。心是人的身体主宰，心治即身治、心安即身安。人的道德行为取决于人的道德本心。

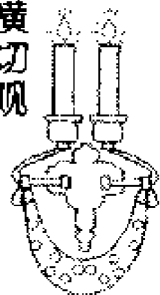
说良知是与生俱来的，只是一种先验性的说法，其内容包含恻隐、羞恶、辞让、是非等善端。但落在具体生活中时，此与生俱来、先验性的良心就显得无定时，又无定所。当一个人神清气定时，此道德本心就悄悄地呈现出来；当人神浊气躁时，它就悄悄地隐没。因此，道德良知需要透过不断修养的功夫，方能达至成德践仁的境界。整个儒家的道德进程就是依循“内圣外王”的进路，透过成德践仁的修养功夫，人的善端就可以扩而充之，使之成为大贤大圣。科氏的第六个阶段就是人道德进展的最高境界，这也是中国人的成德践仁的途径。两者都十分重视道德的本心可以经过一些成长的进程，逐步提升至更高的阶段。

科尔伯格道德认知发展学图表见表 6-7。<sup>①</sup>

表 6-7 科尔伯格道德认知发展学图表

层面	特征
第一个层面：公约前期的道德判决 第一阶段：赏罚与顺从之倾向 第二阶段：相对途径之倾向	儿童把受到惩罚的行为判断为错误行为。孩子是为服从而服从，他们服从是因为成人有高于他们的权威

近代教育理念的横切观



<sup>①</sup> A. Colby & L. Kohlberg, *The Measurement of Moral Judgment*, New York: Cambridge University Press, 1987.

续表 6-7

层面	特征
第二个层面：公约期的道德判决 第三阶段：人际和谐之倾向 第四阶段：法纪与秩序之倾向	家庭或孩童所属的小群体变得重要。道德行为是指按你所被期望的那样去做，为了表现好而表现好。儿童倾向于看重信任、忠诚、尊重、感受和维持相互关系。青年人从自己的家庭关注到更大社会团体的转变。好是指履行所允诺的责任，并要遵守
第三个层面：公约后期的道德判决 第五个阶段：社会公约与大众利益之倾向	这涉及到最大多数人最大限度谋福利的行为。儿童意识到有不同观点和不同价值观。为了维护社会秩序应该遵守纪律规则，但法律规则是可以改变的
第六阶段：普遍性道德规范之倾向	年轻人不断发展，在判断是非时，他们恪守自己所选择的道德原则。道德伦理开始内在化、个人化、私有化

### 三、道德发展学的要素

德性与理性的发展都是循着类似的过程进展的。科尔伯格研究的成果显示出四个德性成长的要素，这些要素都直接影响着一个人的道德判决。

#### (一) 公义的体验

我们所处的道德环境，往往决定了我们所体验的道德成长。当个人于成长过程中经历过公平的待遇，他对道德要求的响应比另一个未有经验过平等待遇的人较为敏锐。倘若我们自小就被父母爱护尊重，我们就能体会到尊严之宝贵，也可以推己及人地去爱护尊重他人。假定一个人从小就受到公平与诚恳的待遇，他长大后亦会以公平与诚恳去对待别人，也就是会推己及人。“己所不欲，勿施于人”，这是一个德性成熟的人的表现，一个德性不成熟的人只会





不择手段与不负责任地讨他人的便宜，并且自圆其说地为自己维护申辩。他的不成熟之表现很可能是因为自小就在一个不公平的环境中长大。

一个人在公平的环境中成长，公义与公平也成为了他的道德判决不可缺少的一环。不过，我们对公平或公义的观点，亦可能随着个人的成长而有所改变。于一个小孩子而言，他是活在道德成长第一层面上的，公平只能持有一个以自我为中心的表现。公平与公正也纯粹是孩子个人好恶的标准，他只是期望与别的小孩子有共同的对待而已。与此同时，家里其他的成员就需要额外的忍耐与体谅，因为5岁大的孩子只持有这种心态去发问关于公平的问题。

## （二）社交的体验

群体的社交活动对德育的培养有着重要的影响，一个离群寡居的人，其德性之发展亦会显得缓慢。反之，当我们与别人交往时，我们就能觉察到别人的观点立场，这对我们德性的成长有极大的帮助。倘若一个人从来未曾接触过别人的观感，他会潜意识地认为自己的观点才是唯一正确的，他不能客观地处理问题，亦不能完全地将他的观点解释得透彻清楚。

有些父母非常爱护自己的孩子，于是将他们与其他孩子疏离，使他们不受外界的恶习所影响。可惜，如此却将自己孩子的成长也拖延下来，甚至导致他们武断独裁，不能容纳别人的异议。固然，我们每个人都要注重所结交的朋友，中国人所谓：“近朱者赤、近墨者黑。”滥交了不良的朋友，可能会导致自己也染上不良的陋习。但我们亦不能将自己与外界完全隔离，闭门造车，自说自话。正常的成长需要我们与别人交流，于相互接触中，建立起自我的主见立场。我们不必恐惧与自己看法观点不相同的见地，甚至一些跟自己的道德标准有差异的见解，我们也可以让孩子有所接触，并且教导他们如何去明察分辨，又如何去尊重他人的立场。



### (三) 商讨的体验

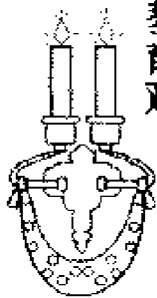
有时我们会听到一些父母说：“这是不对的，因为我如此说过了，我也不需要多讨论这事了。”这番话对孩子德育的发展，可以说一定会产生副作用。盲目地顺应权威的命令只能促使孩子停留在德性最底的层面上，孩子并不能学会如何作出道德的判决。

神赐予我们言语沟通表达的能力，我们需要协助孩子用言语去表达他们内心的感受。与孩子一起商讨道德的问题可以提升他们的道德意识，孩子不独只需要知道做些什么，他们更需要知道为什么要那样做。坦诚开放的交谈，可以促进孩子德性的成长。做父母的不必采取极权或愚民之法，而应耐心地指引孩子去思考道德的判决。孩子具备天赋之道德良知，这是与生俱来的道德本性。但是道德判决就并非自然而然就会做的，我们的道德判决是需要经常不断地进升的。此进升的路径就是透过父母与子女之间的沟通，父母的价值观就能够逐渐影响孩子们。

做父母的应该鼓励孩子去思考与沟通他们个人的感受，不要抹杀他们的表白能力。当他们正面对抉择某道德涵义时，我们最好是尽量去引导他们思考对错的道德意义。因此，鼓励孩子提问与发言，就是协助他们在德性上成长。一个既坦诚又开放的家庭气氛，是孩子德性成长所不可缺少的。家庭会议是我们可以制造的机会，让父母与子女可以共同分享近日所发生的一切事情。我们可以通过游戏、角色扮演、发问、辩论等有意义的活动，去激发孩子们分享他们的心声。

### (四) 角色的体验

每一个人都扮演着不同的角色——也许我们是父亲或母亲、哥哥或妹妹、女儿或儿子、学生或老师、工程师或会计师、铁路工人或地盘工人、售货员或总经理等等不同之角色。你还记得小的时候，扮演牛仔吗？或是穿着母亲





的衣服打扮成古典美人的模样吗？或是拿着玩具听筒去扮演医生诊断吗？或戴着工人帽子手拿玩具锤子去建造房屋吗？或拿着卡拉 OK 的麦克风摇摆着身子去梦想一下自己就是某某明星吗？我们现在虽然长大了，然而这一切记忆犹新、尚未褪色。

借着角色的扮演，我们尝试去模仿长大后在社会里应有的功能。我们所要扮演的人物都是心中所景仰、崇拜的对象，他们无形中成了我们追求的目标。在整个扮演游戏过程中，我们逐渐发掘、认识别人与自己。当我们越能设身处地去了解他人时，我们也更能体验别人的感受。道德的成长就始于此，我们开始理解到自己以外，尚有他人的存在，并且我们需要学习与别人一起和谐地生活。这也是科氏的道德成长律，由第一自我层面进升至第二公约层面所必经的步骤。

做父母的不妨多欣赏孩子们所扮演的不同角色，也可以刻意地鼓励他们尝试从这些角色中遵守一些应有的原则。譬如在扮演医生时，遇到一些生命的抉择应如何作出合宜的决定；或扮演歌星时，娱乐场所的一些物质主义、拜金主义、吸毒、性放纵等问题。这些都是我们可以于玩乐之余，提供给孩子们的一些道德的教化。通过角色的扮演，孩子可以发掘他们由行为引进的一些后果。他们也可以学习到责任感与一些基本的游戏规则，这都是道德成长所不能缺少的。

#### 四、道德发展之转折

若将科氏的三个道德成长层面与道德影响主力合并在一起，我们可以得到以下的图表（图 6-2 所示）。此图表以三个不同的地带或时期，显示科氏的三个不同道德层面。图中波浪式之波长，显示于不同时期内的主导道德影响力，犹如潮水波浪般汹涌而来。第一波代表着道德第一个层面，孩子以赏与罚为道德判决的准绳。第二波为道德第二个层



面，孩子以公约与模范为标准。第三波即是以人际关系与彼此互相对话为道德判决的主导影响力。此图表以最简易的方法，把道德成长律与道德影响力综合为一体，让为人父母的可以一目了然地因材施教。

道德发展层面与主导影响力：

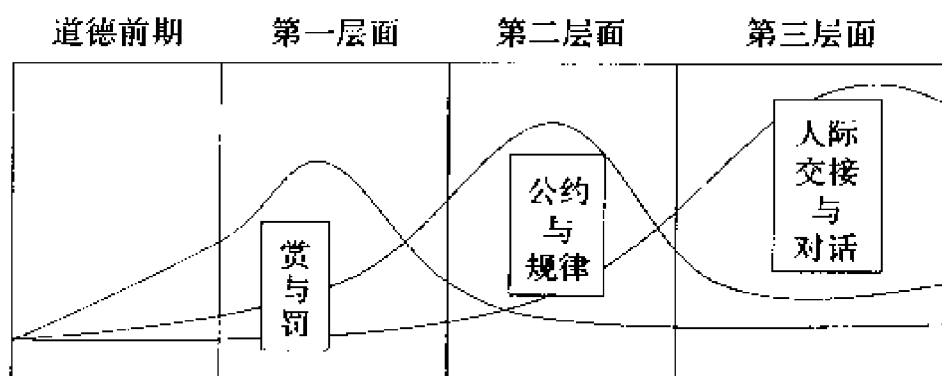


图 6-2 道德发展层面与主导影响力

此图表可以提供给我们不少实际的建议<sup>①</sup>。试想的儿童主日学里面，哪一个年纪的孩子会对奖罚感兴趣的呢？谁对贴纸星星的奖励有良好的反应呢？哪一个年岁的孩子，会对讨论诚实的道德涵义有响应呢？哪些孩子对宣教士的见证感到有意义呢？谁会注意你所表现出来的好榜样呢？谁对你所剖白坦诚的分享感到有兴趣呢？若以属灵的成长来看，试想哪一个年纪的孩子对上帝的愤怒容易有适当的响应呢？谁对耶稣基督所教导的榜样有合适的响应呢？哪些孩子会认定《圣经》如此说，我们就要如此作呢？谁对每日的灵修及与神同行的生活感兴趣呢？

图表又显示这些道德主导影响力是逐渐引入孩子的道德判别能力内的。我们不可能立刻将第一层面的判断力关掉，然后开启第二层面的判断力。我们的德性成长是循序



<sup>①</sup> 区应毓、方悦、温育德合著：《育善在家——孩子价值观之建立》，香港，天道出版社，2000年，第136页。





渐进的，一个层面尚未完结前，另一个层面即已经激活了。譬如说：人际对话的主导影响力可以从小时候就引进小孩子的思维中，虽然那时他尚未能完全领悟得到，但这种对话的种子就已经撒在孩子的幼小心灵内了。

图表亦展示出就算我们已经进升至更高的层面，我们并没有完全失却较低层次的道德判断力。譬如说：成年人仍会对赏与罚有所响应，若在公路上超速就会带来交通告票的刑罚。我们长大后仍会保留着对赏罚的观念，进升至较高的层面不会因此就抹杀了较低的道德判决力的。我们只是将较低的道德判断力归纳进较高的判别范畴内。皮亚杰亦称之为“直的综合性”（Vertical Integration）。一棵树长大后不会因此就否定了以前种子时期的生活力，长成了的树是将种子的生命涵蕴在一起。

故此，当一个人进升至第二层面的道德判断力时，并非表示他不能以第一层面的判断力去作决定。但是他基本上是以第二层面的判别能力作为主导的影响力，至于第一层面的判别能力即退到幕后比较隐藏的位置里。当然，有时候此人亦会回复至第一层面，以自我为中心的判断力去作决定。甚至当一个人已经提升至第三层面，可以按照事理的原则去办事，他仍有可能故态复萌地跌回以自我为中心的第一层面去作决定。因此，我们最好不要将自己判定为已经进程至某一层面上，或把自己置身于某一固定的层面。我们只可以说自己有能力作出某一层面的道德判决。我们也要认清另一可能性，随时随地我们都可能会滑落到较低的层次内的。

我们身为父母或是作老师的，可以提供给孩子一个环境，让他们能够正常地发掘自己的道德判决能力。我们并不能由外界直接改变他们的内在道德架构，但是我们却可以协助他们去意识到自己所身处的道德层面。道德成长是一个人与生俱来的内在功能，当孩子原有的平衡架构被激发时，他就会从失调转化至新的且更高的平衡境界内。教



育的体验就是让孩子们自觉地，从失调转至平衡。当孩子自觉到自己所采用的道德判断思考能力时，他们就可以跃升至较高的层面上。

塞尔曼 (Selman) 归纳艾理逊的群性社交发展学和科尔伯格道德认知发展学，提倡孩童成长过程中对社会关系的理解与认知是循着五个阶段或水平成长。他用讲故事和提问的方式来探讨儿童如何采纳某种社会观点。以下是他所归纳的社区认知学：<sup>①</sup>

表 6-8 塞尔曼的社会认知学

年龄	社会理解水平	儿童社会理解的特征
3~5岁	0	儿童只能采取一种自我中心的观点。他们或许认识到他人对事物的体验在肉体意义上与自己不同，但还不能意识到他人所感所想与己不同
5~7岁	1	现在儿童能够采取一种主观分化的观点，他们懂得他人的所感所想与己不同，并且意识到他人的所作所为并不一定要符合他们所感所想。但儿童尚未意识到他人对自己也有上述自己对他人一样的看法
7~10岁	2	现在儿童开始采取一种自我反省和交互性的观点。他们懂得在社会关系及交互作用中存在一种双向交流，即双方都觉察到另外一方有不同的想法。人际交往关系被视作真正有交互性的关系



<sup>①</sup> Robert Selman, *The Growth of Interpersonal Understanding*, New York: Academic Press, 1980.



续表 6-8

年龄	社会理解水平	儿童社会理解的特征
10~15岁	3	儿童可以采取一种第三者和相互性的观点。他们逐渐脱离某种特定的关系，而置身于该关系之外，以一种第三者的观点来看待事物。人际关系展开相互协作和相互满足的关系
15~成年	4	现在儿童能够采取一种深入的社会象征观点。他们了解到他人的行为受其成长经历、人格、环境、文化、社会力量等因素的影响

因此，另一位研究社会道德的学者如此总结：“那些重视教养又富有道德感的成人，愿意与儿童坦诚地讨论有关道德伦理的问题，并且在他们中间建立起明确合理的道德规范，能以身作则地持守的人，必能成为孩童学习道德行为最有力的典范。”<sup>①</sup> 所以，父母对子女道德发展的影响尤甚，至少有三方面的影响：①父母扮演直接示范道德选择及道德生活的角色；②对子女的行为发挥道德管教的功能，实行赏罚作用；③父母管教的方法在子女的道德行为上有普遍的影响。

美国儿童心理发展学家莱斯特（J. R. Rest）以科尔伯格的道德发展理论为基础，编制了一种测定个人道德判断发展水平的简明方法，简称为“DIT 测验”。通过测查一个人对不同的道德命题的反应，莱斯特可以评定他的道德发展水平。DIT 测验包括 6 个道德两难的故事，每个故事附着 12 个反应项目，共 72 个项目。他还提供一个根据科

近代教育理念的横切观



<sup>①</sup> J. Sieber in Myra Windmiller, *Moral Development and Socialization*, Boston: Allyn and Bacon, 1980, p.155.

尔伯格道德发展学来制定的道德训练课程。<sup>①</sup> 中国的程学超和王美芳依据科尔伯格的理论制定出中国儿童的道德测试，甚至发现中国儿童的社会道德推理水平略高于美国的同龄儿童。

## 五、科尔伯格道德发展学之评论

### (一) 科尔伯格道德发展学之优点

道德判断涵盖了道德内容与道德架构两方面，内容是指我们价值判决所要做的“什么”（即什么是有价值的），架构即是指我们“为何”要如此做这些价值戒条。因此，道德判断是一项理性的思维过程，德性的成长也与理性的成长有着不可分割的关系。科尔伯格的道德成长规律，也被称为德性教育的理性成长方法。

据他在美国、加拿大、英国、以色列、土耳其、印度、中国台湾地区等不同的文化区域所作的研究，发现人类的本性中有一内在的成长结构。此道德成长架构是有规律的层次，并且是不受文化差异影响的。他认为此基本架构可以划分为三个不同的层面及六个不同的阶段。

每一个人都由第一个层面开始，当小孩子开始激活他们的道德意识或道德良知时，他们就是按着第一个层面去作出道德判决的。6岁大的孩子要练习弹琴，因为父母亲喜欢他好好地学习。当他不练习时，父母亲就会责备他。他的道德判断纯粹是出于赏与罚的关系上。

当孩子的年龄渐长，他的道德判断便逐渐成熟起来。他会由第一个层面进升至第二个层面，然后，又会进一步

<sup>①</sup> 其中一个道德两难的问题如下：“小莉是一个八岁大的女孩，她最会爬树；但有一次当她从树上摔下来后，她就承诺父亲以后不再爬树。后来，有一回小莉的好朋友小恩的小猫被困在树上，快要摔下来；小莉是唯一可以爬上树把小猫救下来的一个。试问小莉应如何作出合宜的决定呢？爬上树救小猫就违背了对父亲的承诺，不爬上树就让小猫摔下来，也伤了好朋友的心。这个两难的问题就是道德的抉择。”





提升至第三个层面，这进程是可以客观地观察与预测得到的。当然，有时一个人会停留在较低层次的水平上作出道德判决的，他不一定会进升到较高的层次上。其实，大部分的人们都是停留在第一个层面上作出他们的道德判决。又有不少的人们停滞在第二个层面上，他们只希望留在颇舒服的法纪与秩序的阶段中生活。你要他们往上进升，他们也不愿意，他们认为留在第二层面上作道德判决是最安全的。

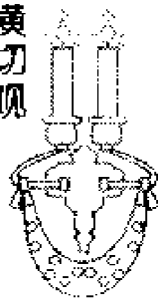
当孩子升高一个道德判决之层面或阶段时，他仍保留着旧有的架构。所不同者，乃是在旧有的道德架构上，加上了一个新的架构。旧有的架构只是深埋于新的架构以下。每一个层面都代表着一个新的意识、思想、价值、组织形态，此架构本身是完整的，并且与较低一层次的架构有着质量之不同。

除了第一个阶段以外，一个人不会只持有单一的阶段来进行他的道德判决。他可能在 60% 的情况下使用第三个阶段的道德判决，20% 使用第四个阶段，又 15% 使用第二阶段，甚至 5% 的情况使用第一个阶段来作道德判决。这表明他正是处于进升至第四阶段的转折期，他仍以第三阶段为主要的道德判决功能，但已经逐渐提升至第四阶段的运作上。

譬如一个女孩子很喜欢追上时兴的潮流，她穿的是时下高跟圆头的鞋子。她处于第三个阶段作出道德判决，她需要同伴的接纳，于是所做的决定以倾向人际的谐和与取悦他人作为前提。后来，当她加入了红十字会时，她就逐渐注重纪律。她的道德判决也开始以遵守法纪为目标，不过她仍是以取悦同伴为主，只是有二成的情况使用所谓第三阶段的标准来作出决定。这说明她处于进升至第四阶段的转折期。

## (二) 科尔伯格道德认知发展学之缺点

基督教认为，一个人的成长过程，由呱呱坠地的孩童，



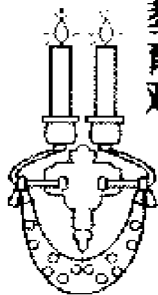
经过不断成长直至成人，此成长过程不只是肉身的变化而已，更是内在思维、群体、德性、灵性等方面的更新变化。基督教也是按着人的成长过程而向人启示，《圣经》本身就是一个渐进的启示。按着人所能领受的展示出来。神向摩西所启示的真理与向保罗所启示的救赎计划显然有所不同，此启示的过程就是按着人成长的不同状况发展出来的。

摩西所领受的是律法，神向人所要求的是什么呢？就是有关法纪与规律，人只要按着此律法上的指示生活就能蒙受神的赐福，社会也因此得着安宁。当然，后来犹太人将神的律法发展为一套律法主义，以行律法为称义的要求准则。这是人类成长过程的一个阶段，可是人不能老是停留在此阶段中，人必须要长大。于是人被引导至一更高的层面上。人不光是外面行善就够了，人更需要内心向善，动机比行为更重要。简言之，《圣经》内涵着一个德性成长的规律，人是渐进地提升到一个更高的道德层次上，以实践神对人之要求。

科氏之研究成果与《圣经》的观点基本上有共通之处，人是依循着一个成长的过程迈进的，并且，科氏所强调的基本公义、正直、平等亦与《圣经》的价值有所共通。他认为人的道德发展乃是对权威的一个响应，这也颇接近《圣经》所提倡之神的主权及人的责任。

但是，科氏所言之公义、正直、权威主要是在人文的哲学基础上立论，并且只强调在民主法制社会里的价值观。他对价值的来源及为何要服从权威的原因，未能适当地处理这些问题。道德的来源与道德的架构都是同样重要的，人是与生俱来就具备着寻觅来源的本能。人会问：“我是从何处来的？”这就是来源学的问题。人亦会问：“我现在作什么？”这就是意义价值观的问题。人更会提问：“我将来要去那里？”这是终极未来学的问题。

当人们要处理价值观的问题时，人们不能忽略此价值的来源。《圣经》展示出一切的价值都是从神而来的，人要





服从神的要求而生活。若要合理地处理“我要作什么”这一有关价值观的问题时，人们必须同时要处理“我从哪里来”这一来源学之问题。道德的来源与道德的架构和实践是不可分割的，科氏所研究的成果是道德的架构与实践的问题，《圣经》可以提供及补充科氏之不足。

若以价值之来源去重新鉴定科氏所提倡三个德性成长之层面，可以得到以下的分类：①第一个层面可称为“以主观自我为中心的道德标准。”②第二个层面即“以主观自我以外之客观原则为道德标准。”③第三个层面就是“将主观自我以外的客观原则转化为内在的道德动力。”按基督教的说法，德性的成长就是摆脱以自我为中心的标准，转移为以神的律法为中心的准则，并且进一步转化为圣灵内住，将神的律法烙印在人们心中的道德动力。

就以一个人对权威之响应而言，亦可以按照《圣经》的启示来补充科氏不足之处。①第一个层面之道德判决表现出一个人对权威是以赏与罚来响应的；②第二个层面之道德判决即以权威本身为标准去响应，人应该去服从社会的公约或神的律法；③第三个层面之道德判决是以爱去响应神的道德要求，基督徒以顺服神的律法为爱之最高表现。

## 第五节 美国冯勒 (Fowler):

### 信心发展学的教育理念

#### 一、信心发展学的缘起

生于1940年的詹姆士·冯勒 (James Fowler) 一直被认

近代教育理念的横切观



为是当今最具启发性的宗教心理学研究学者。<sup>①</sup> 他曾任教于美国哈佛大学 (Harvard University) 及波士顿学院 (Boston College), 现任美国艾慕理大学 (Emory University) 信心及德性发展研究中心主任 (Director of the Centre for Research in Faith and Moral Development)。

冯勒在哈佛大学的时候认识了科尔伯格 (Lawrence Kohlberg), 并与之成为好友。因此, 冯勒在研究心理因素如何影响人对生命意义的探求上, 受到科尔伯格的影响, 认为这些心理因素亦会按着阶段顺序发展。<sup>②</sup> 冯勒称他所研究的心理因素为“信心” (Faith)。根据冯勒的观点, 信心是人类普遍性的自然现象, 因为每一个人在一生中必定会相信一些东西。虽然所信的不一定与宗教有关, 但人一生中必定会相信一些人或事物, 这是无可置疑的。而这些“相信”, 就是“信心”。<sup>③</sup>

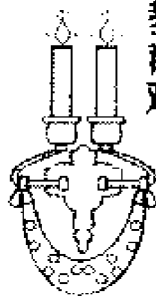
冯勒对于信心的研究主要是由认识“为什么人会相信” (Why people believe) 进而探讨“人如何相信” (How people believe)。至于“人相信些什么” (What people believe) 则不在他的研究范围之内。可以说, 冯勒的研究主要是要找出“人如何相信”的可预计之发展阶段 (predictable developmental patterns)。<sup>④</sup> 他的“信心发展学” (Faith Development Theory) 提出信心发展的六个阶段, 并指出不是每一个人的信心都会发展到后期的阶段, 因此, 每一阶段的年龄指针只可作为参考之用。

① Perry G. Downs, *The Power of Fowler*, in *Nurture That is Christian*, edited by James Wilhoit & John Dettoni, Grand Rapid: Baker Books, 1998, p.75.

② Perry G. Downs, *The Power of Fowler*, in *Nurture That is Christian*, edited by James Wilhoit & John Dettoni, Grand Rapid: Baker Books, 1998, p.75.

③ James W. Fowler, *Stage of Faith*, San Francisco: Harper & Row Publishers, 1981, p.14.

④ Perry G. Downs, p.76.







## 二、信心发展学的要点

冯勒将皮亚杰、艾理逊及科尔伯格等的结构发展心理 (Structural Developmental Psychology) 理论应用于人类信心成长之上, 建构出“信心发展学”<sup>①</sup>。他自称是“传统自由派基督徒” (Classical Liberal Protestant), 并称自己对信心 (或信仰) 的理解是受到神学家田立克 (Paul Tillich)、李察尼布尔 (Richard Niebuhr) 及哲学家康德 (Immanuel Kant) 的影响。<sup>②</sup> 冯勒的理论基于两个假设: 首先, 他认为信心是与生俱来的东西, 每一个人都对某些事物产生信心; 其次, 信心是自然成长的, 并且是有规律地成长, 是借着与社会、文化、宗教仪式及教导的相互影响而成长。<sup>③</sup>

冯勒的信心发展理论基本上有六个阶段, 但他加上一个“阶段前期” (Pre-stage) 来指出幼童的信心开始建立的原始阶段。<sup>④</sup>

### (一) 前期阶段: 原始信心 (Primal/Undifferentiated Faith)

冯勒指出幼童 (0~3岁) 是处于信心初建的阶段, 他称这阶段为“阶段前期”, 是由于这个时期无法透过实验探求 (Empirical inquiry) 的方式来了解幼童的信心。在这个时期, 幼童乃是建立其对外在环境的把握或信赖 (Confidence)。意思是说, 幼童所在意的只是外在的人或事物是否能满足他的生存需要。若是生存需要得到满足, 对外界的信心便开始萌芽; 但若是生存需要得不到满足, 对外界就失去信心, 亦对外在环境缺乏信心和把握。因此, 这个

近代教育理念的横切观



① William R. Yount, *Created to Learn*, Nashville: Broadman & Holman Publishers, 1996, p.122.

② Perry G. Downs, p.76.

③ William R. Yount, p.122.

④ James W. Fowler, p.119-211.

时期的信心建立，在于与父母或照顾者（Caregiver）的相互关系。基本上，这一“阶段前期”的观点与群性社交发展学的第一阶段“自信与自弃”如出一辙。<sup>①</sup>可以说，冯勒对幼童信心发展的理念其实是受到艾理逊的影响。<sup>②</sup>

### （二）第一阶段：直觉、投射式信心（Intuitive-Projective Faith）

儿童踏入2~3岁，开始牙牙学语。语言不单只成为他们接触外面世界的一种新的媒介，更改变了他们与世界的关系。透过与人对话，儿童每天都吸收到新的讯息。这个阶段的儿童拥有极高的想像力，对故事、影像及其他形象对象均有着莫大的兴趣。他们的世界里并没有逻辑性的思考，反而事事按着自己的情感和感觉来作决定。因此，在这个阶段中，父母及主日学老师对他们的信仰有着极大的影响力。他们的信心来自于父母是否让他们感受到满足、快乐和安全。

### （三）第二阶段：神话、字面式信心（Mystic-Literal Faith）

到了7岁，儿童开始进入具体逻辑思维的阶段，开始对周遭的事物产生合乎理性的观念而非只凭个人感觉，冯勒称这阶段的信心为神话或字面式的信心。与第一阶段一样，这个阶段的儿童对父母及师长所讲的信仰故事深信不疑，但也比较实际化，追求故事的字面意义。若父母告诉他们神是赏善罚恶的，他们就可能会认为神在天上拿着计分板，为每个人所作的事情评分。也因为这个缘故，这阶段的儿童较看重公平（Fairness），若不小心引导，很容易对神产生一种互惠式（Reciprocity）关系的理念，认为只要自己做得好，就必定从神那里得到好的回报。



① 参考本章艾理逊《群性社交发展学要点》之一及之二。

② William R. Yount, p. 123.



#### (四) 第三阶段：综合群体式信心 (Synthetic-Conventional Faith)

当进入青少年期 (12~18岁)，按皮亚杰的理论，人就开始进入形式逻辑思维的阶段，意思是说，人开始理解及应用抽象的理念进行思维。青少年将他们对世界上各事物的观感及理念系统化，从而建立个别的自我形象。这个时期的青少年需要群体的接纳，他们的信仰亦受到所属群体的影响，由起初的父母、师长，进而到同学、朋友等。一个在有信仰的家庭中成长的青少年，在这个阶段中容易对信仰产生怀疑；若相熟的朋友均没有信仰或信仰不同的宗教，所产生的怀疑或会更厉害，主要原因即为群体关系所致。

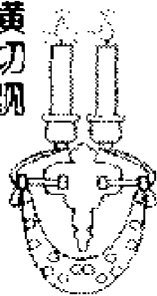
#### (五) 第四阶段：个人反思式信心 (Individuate-Reflective Faith)

这个阶段是由青年期进入成年期的开始 (19~30岁)。青年人到了这个年纪，开始意识到人需要对自己负责任，不能单单依靠在上的权威来为自己作决定。换句话说，在这个阶段中，人会将在上的权威，如父母、师长等的权威，转到自我权威化。因此，这个阶段的青年人一般都会就自己的信仰作出反省，不再依赖别人或群体的意见，而是自我探索信仰的真谛，期望信仰是属于自己的，而非别人的。

#### (六) 第五阶段：契合式信心 (Conjunctive Faith)

根据冯勒的观点，当一个人能够从第四阶段的反思中，体会到人生并不是在自我与他人的两极中选取其中一方向时，便能进入第五阶段的综合性思想之中。在这个阶段，成年人 (30~40岁) 开始意识到人生的复杂性，既在上一阶段中肯定了自己的信仰立场，亦同时了解到别人也有其信仰立场。可以说，这个阶段是第三阶段及第四阶段的综合体。

近代教育理念的横切观



### (七) 第六阶段：普世式信心 (Universalizing Faith)

进入这最后阶段的人，已经脱离了自我中心。信仰由只顾个人灵命追求而进到胸怀普世。着眼点由自我成长，推进到将爱的实践延伸至所接触的群体甚至整个世界，包括信仰其他宗教者。冯勒以甘地、马丁·路得·金、德兰修女及潘霍华等作为进入到第六阶段的代表者。

信心发展阶段可用表 6-9 来表示。<sup>①</sup>

表 6-9 信心发展阶段表

阶 段	年 龄	特 性
投射式信心	3~6	将对神的感受投射在父母或长辈身上
神话、字面式信心	7~11	接受父母或师长所教导的关于神的一切
综合群体式信心	12~18	将以往所信的综合起来成为自己接受的信仰
个人反思式信心	19~30	反思上一阶段的信仰是否合理
契合式信心	30~40	承认真理是复杂的、抽象的及多面体的
普世式信心	40 以上	完全放弃自我，追求普世性的信仰

### 三、信心发展学的要素

冯勒的信心发展学无疑受到皮亚杰、艾理逊及科尔伯格等的结构发展心理理论的影响，其对信心发展的阶段亦大致上按着三者理论中的阶段来制定。因此，信心发展学的主要要素，应是冯勒对信心本身的理解。

冯勒认为“信心（信仰）是人类普遍性的产物” (Faith

教育理念与基督教教育观



① James Fowler, p.122 - 211.



is a human universal)<sup>①</sup>，是人寻求生命意义的途径<sup>②</sup>。意思是说，在冯勒的观念中，“信心”不一定是各种宗教信仰，相反，他的理论并不在意哪一种宗教信仰，他所关注的是信心的形成，而非信心的对象。这是在了解信心发展学的时候必须注意的地方。

#### 四、冯勒的信心发展学之评论

冯勒的理论固然有其不周之处，但其对人信心成长的研究，确实对我们信心的建立有一定的提醒与帮助。

##### （一）人人都有“信心或信仰”

基督教的信仰者相信，人对神的信心形成并不是个人成长的必然结果，而是上帝的工作，借着圣灵的感动，人的响应而产生。但无可否认，神所造的人，是会思想、会感受、会相信的受造物（Thinking, feeling, and believing creatures）<sup>③</sup>。冯勒的理论让我们了解到每一个人都有信心、都有信仰；换言之，所有人都有信仰基督的可能性（Potential）。基督徒的责任，就是要让人认识基督，找到或将人带到真正可信的基督面前。

##### （二）接受宗教信仰不等于有信心

冯勒的信心发展理论将信心如何建立（How）与信心的对象（What）分开，正好提醒我们信心的大小与信仰的内容并不是相等的。一个人可以公开承认某一个宗教信仰，但他是否真的对这个宗教信仰存着信心，就只有他自己才知道。基督徒之所以是基督徒，不是因为他在公开场合中接受了基督作为救主，并在众人面前以浸礼表明信心，而是在于个人与神的关系，在于个人是否真正从心里相信。可

近代教育理念的横切观



① James Fowler, p. xii.

② Perry Downs, p. 82.

③ Perry Downs, p. 85.

以这样说，真正相信基督的人必然会公开承认及借浸礼表明信心。但一个公开表示相信及参与浸礼的人，不一定必然真正相信基督。基督教教育的主要目标之一，就是让信徒更清楚自己的信仰，更委身于所信的基督，而不是单以行为来表白。

### （三）信仰不单是灵命成长，也是全人成长

冯勒理论的最后阶段不是单单指基督信仰而说的，而是指基督信仰并不只是个人灵命的追求而已。得救诚然是个人的问题，没有人能代替别人归信基督。但信徒生活并不只是终日埋首在《圣经》当中，过修道式的生活。相反，信仰与现实生活是分不开的。要灵命成长茁壮，不单要在读经祷告上下功夫，更要将真理活出来。《马太福音》22章37~40节中，耶稣清楚指出律法与先知一切的总纲，即人生在世的目的，就是爱神爱人。真正在信心中成长的人，离不开爱神爱人这真理。

### （四）人性发展学的结论

基督徒强调人的灵性占主导地位，因为当神造人的时候，神将生气吹入人的鼻孔里，使人“成了有灵的活人”（《创世记》二·7）。人为万物之灵，此灵性并非只是人性内用经验可以体察到的部分，譬如：心性、理性、德性、群性等。灵性乃是主导人性各方面活动的中心枢纽。倘若失去此控制中心枢纽，人就只有生物的活动机能，而没有一个人主导的核心。《圣经》以神的形象来描述此中心枢纽，人是具备神的形象。此形象蕴涵着高等智能、道德本性与宗教情操。因此理性的分辨、道德的抉择与灵性的提升，都是互相紧密地关联着。

冯勒的理论强调，一个人若只具备生物的活动范畴（包括生理、心理、理性、道德、群体、美学等方面）而没有与神契合的关系，他仍不是一个“有灵的活人”。《圣经》甚至称这些未蒙基督耶稣救赎的人“死在罪恶过犯



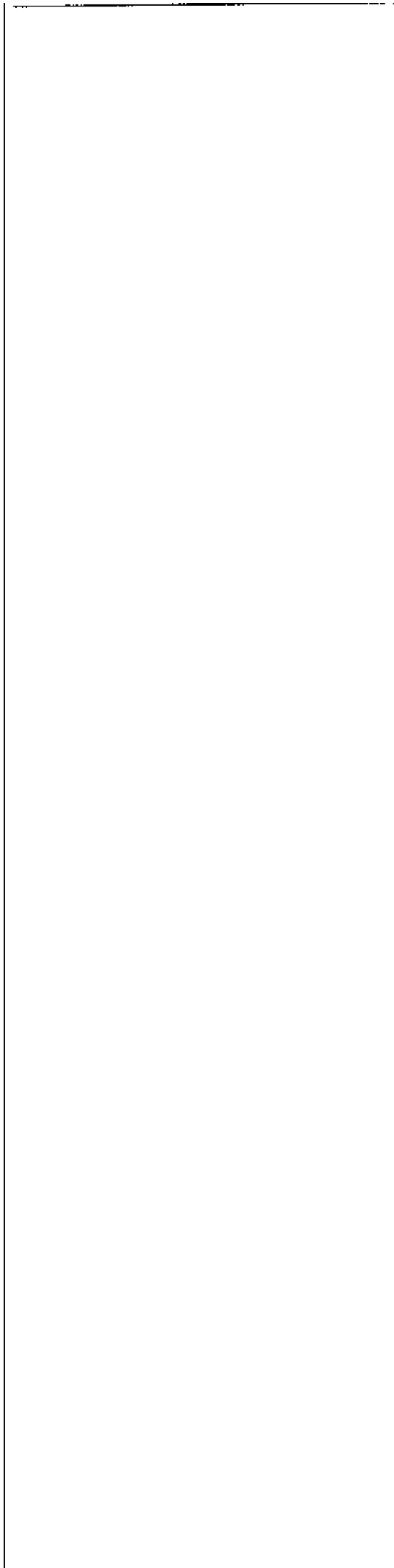


中”（《以弗所书》二1）。此等人的灵性尚未复苏，他们只有今生的活动机能，而没有与神和好的关系。但是，当一个人因信靠耶稣基督而获重生，他的灵就复苏过来。正如诗人大卫所言：“祂使我的灵魂苏醒，为自己的名引导我走义路。”（《诗篇》二十三3）灵性的功能因此再度恢复其正常主导的地位，去导引人性其他各方面的成长。

人性发展学家认为，灵性与人性各方面的要素都是息息相关的，不能将某一方面分割出来，自圆其说的。“牵一发而动全身”，某一方面的牵动都会影响另一方面的发展，因为人是一个生命的有机体。譬如：一个人身体患病，他的心理也会受影响。当一个人的灵性低落时，他的群体生活也会受影响。人是一个整全的个体，需要全人的成长。

近代教育理念的横切观



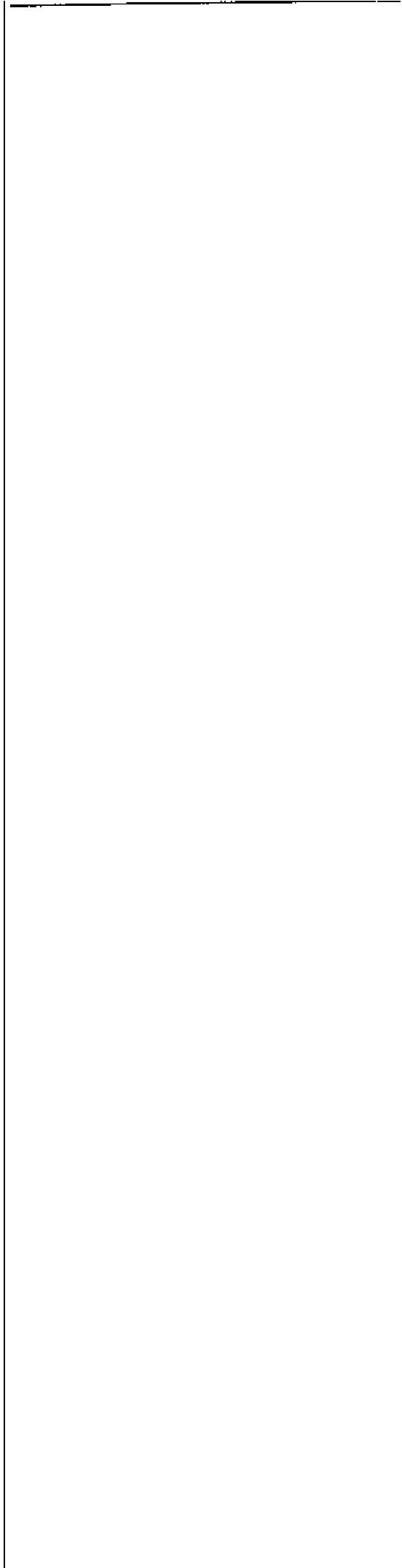




# 第七章

## 特殊教育的教育理念





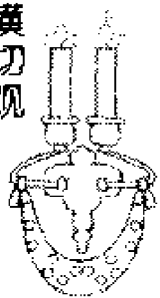


特殊教育英文称为 Special Education, 这是近代的专门教育学科, 主要针对那些有特殊需要的学生。所谓特殊需要是指孩童因生理或心理上的缺陷或残障导致学习受到一定的影响而需要特别帮助。历史上许多杰出的人物都有一些特殊的缺陷或学习困难, 譬如发明电话的贝尔 (Alexander Bell)、发明电灯的爱迪生 (Thomas Edison)、提倡相对论的爱因斯坦 (Albert Einstein)、英国首相丘吉尔 (Winston Churchill)、美国总统罗斯福 (Roosevelt)、作曲家贝多芬 (Beethoven) 等都有学习的障碍或身体的残障。他们凭着坚强的意志, 排除万难, 并克服了自身的局限, 终于获得了成功。特殊教育就是希望帮助残障人士可以接受正常的教育, 并且能够克服他们的障碍, 学有所成, 使他们对自己及社会都有所裨益。<sup>①</sup>

## 第一节 特殊教育的发展缘源

特殊教育是为有特殊需要的儿童而设的教育课程和服务。所谓社会认可的“正常”儿童, 可以采用一般集体的教学方法去培养他们, 成为社会的栋梁。一般性的普及教育所能提供的有效服务只限于“正常”的儿童, 可是对于

<sup>①</sup> 本文根据施淑如所著的 *The Special Needs Toolbox: A Handbook for Teachers*, North America Research Publications: New York, 2002. 文中对特殊教育的分类是按照美国过去 30 年来的法例编写而成的, 这些法例法规计有 1974 年的《教育修正案》(Educational Amendments Acts, EAA), 1975 和 1986 年的《残疾儿童教育修正案》(Education for All Handicapped Children, EAHCA, EHA), 1990 年《美国残障教育修正案》(Americans with Disabilities Education Act, ADA) 及 1990 年及 1997 年《个人残障教育修正案》(Individuals with Disabilities Education Act, IDEA)。





那些有特殊需要的儿童，就照顾不过来。特殊教育就是基于这种环境而产生的，主要目的是要为所谓“不正常”或“特殊”的儿童争取受教育的平等机会和权益。

特殊教育专门为有特殊需要的儿童设计一套适合他们个人特定需要的计划书，书中详述儿童特殊的情况、健康、环境、家庭和学习状况，继而寻求解决困难的方法。特殊的儿童有共通之处，他们因为个别的障碍而影响到学习能力和进度。常见的障碍包括学习障碍（LD）、过度活跃症（ADD）、自闭症（Autism）、弱智（Mental Retardation）、脑受损（Traumatic Brain Injury）、语言障碍（Speech Impairment）、情绪障碍（Emotional Behavioral Disorder）、失明（Blindness）、耳聋（Deaf）、身体残疾、骨骼残障等。

以上几种不同的残障，造成不同的学习障碍和教学难度。教师需要接受特殊的训练才能掌握特殊教育的知识和技能。有些国家甚至立法规定，公立学校必须接受残疾学生并提供特殊教育，譬如美国和加拿大等国的教育制度。这些先进国家严禁学校以经济、政治、宗教、种族、个人信念或社会地位等因素拒绝有残疾的儿童入学。除了提供免费的优质和普及教育课程外，他们更进一步为特殊儿童提供最合适、且有弹性的学习课程和理想环境，配合特殊教育的需求，以协助有残障的儿童克服他们的学习障碍。当社会福利许可时，有些国家还提供支持服务，譬如专业的社工服务、医疗服务、心理治疗、特殊语言服务、职业训练和各种有效的交通工具服务等。服务机构包括公立学校、特殊教育补习班、疗养院等。

一些教育界人士认为在特殊儿童分类中加上标签是等于火上加油。这些被“点名”的特殊儿童，一旦被人称为“伤残”儿童，无形中会成为社会的笑柄或被藐视的对象。因此，教育界人士和家长们在某些情况下，情愿儿童被列





为有“特殊倾向”，也不接受诸如“伤残”这类称号。如今“弱智”、“低能”、“伤残”、“残疾”、“残废”等称号，一般都不为教育界所接受，因为这类称号对特殊儿童的心理有极大的伤害和破坏作用。现代教育界人士常会提醒各界，我们应先看人，然后才看人的能力。就算一个有缺陷或残疾的人，他也有被尊重的权利。因此，当我们描述特殊儿童时，我们应该说：“这是一个患有某些症状的儿童”，而不是说：“这是一个什么病的人”。譬如说称呼“一位精神病患者”比称呼他为“一位精神病人”更合宜；称呼“一位患有视力障碍的儿童”比称呼他为“一个盲眼的儿童”好得多。

#### (一) 特殊教育的历史背景

我们尝试以美国为个案讨论特殊教育在美国的发展，以此作为参考借鉴。早在18世纪，美国已经有特殊教育存在；当时社会上的特殊儿童只有几种：智力低弱、耳聋、失明、身体缺陷和有顽劣的行为等。到了18世纪的末期，盲人触摸文字（Braille）开始普遍被采用。第一次世界大战后，退伍军人就业和转业训练、康复治疗服务等社会服务逐渐出现。1960年电影开始出现字幕，帮助听觉有障碍的人。1965年美国首次提供资金支持中小学的教育经费，并且将特殊教育列入经费支持的预算内。1970年，美国政府颁布“康复条例”（The Rehabilitation Act of 1973 [Section 504]），以确保个人权利，包括提供免费或资助有学习障碍的儿童和青少年特殊教育的方案。1975年美国正式颁布“伤残儿童教育条例”（Education for all Handicapped Children Act [PL 94 - 142]），此条例后来改为“个别残疾条例”（Individuals with Disabilities Act），简称为“重要条例”（IDEA）。



## （二）重要条例

残疾人士法案的“重要条例”（IDEA）是特殊教育兴起以来最重要的一条法案。该法案详细描述四个教育重点：①法案保障每一个有残障的人士得到“免费优质”的特殊教育机会和服务。②法案保障伤残儿童和家人的权益，希望他们可以得到公平合理的待遇。③法案透过不同政府机关向残疾人士提供有效的支持和补助。④法案同意运用国家基金支持残疾人士。

该法案指示学校必须每年要向残疾人士的家庭提供以上的权益，并包括家长有权投诉不平。该残疾法案在过去25年来曾经修订过数次，近年来更加增添了科技支持和利用科技去教育残障儿童的内容。任何有关特殊儿童的学习进度、习惯、方法等都一一收录在“个人教育的白皮书”内（Individual Educational Plan, IEP）。美国甚至提倡特殊儿童到14岁时，学校就需要向他提供特殊职业训练计划，帮助他去面对未来的工作和前途。此项计划则列入“个人就业教育白皮书”内（Individual Transition Educational Plan, ITEP）。

“重要条例”亦规定不可歧视残疾人士，无论是求职机会、职业场所、大学或其他工作机构，都不能以求职者是伤残人士就拒绝他的求职。1990年，美国伤残人士法案（American with Disabilities Act, ADA）加强保障人权，下令不准因为个人在种族、性别、年龄、宗教、社会地位等方面的因素歧视他们。法治之下，人人平等。

美国进一步成立了特殊儿童教育委员会（Council for Exceptional Children, CEC），以推广特殊教育的师资训练。该机构的宗旨在于培养优秀的新一代特殊教育教师，教导培养有特殊需要的儿童学生。美国大学特殊教育的教师训练课程有以下原则：





- (1) 特殊教育的理论、哲学、法案和实践；
- (2) 特殊儿童的学习能力和症状；
- (3) 特殊儿童的测试；
- (4) 特殊教学方法；
- (5) 特殊教育的校园、教室、设备和组织；
- (6) 特殊儿童操行的维持；
- (7) 教师、家长和有关服务人员的沟通；
- (8) 专业德行。

特殊儿童教育委员会亦建议，当教师评估特殊儿童的进度时，应以“个人教育白皮书”（IEP）里面所列举的要点作为标准。特殊教育在美国的历史不长也不短，其中变化也颇多。当我们明了特殊教育的背景和历史时，就更能明白法律和家庭的重要性。因着前人不断的努力与奋斗，特殊儿童得到不少应有的公平学习机会。

## 第二节 特殊教育的分类研究

### 一、学习障碍（Learning Disabilities, LD）

学习障碍包括各类有关儿童学习和学业失常与困难的状况，其中包括严重的阅读障碍（Dyslexia）、书写障碍（dysgraphia）、计算障碍（dyscalculia）等。一般而言，学习障碍并不包括视力失常、听觉失常、弱智、身体残障、情绪、环境、文化、经济等因素所导致的学习障碍。美国《个人残障教育修正案》指出：“儿童学习障碍包括其基本心理过程中出现一个或多个理解力或语言（书写或讲话）上的失常，这些症状表现于不完整的听觉、思考、言语、写作或计算的能力上。”





据美国的统计数据来看，全美国约有 280 万的儿童患有学习障碍而需要特殊教育治疗，占美国学龄儿童的 52%。至于这些患有学习障碍的学龄儿童，85% 是属于阅读方面的困难。据统计显示，男女的数字相等，但男孩子则比较容易诊断并接受治疗。再者，研究显示，当父母发现儿女患有学习障碍时，他们通常要等一年多才开始承认儿女的学习问题，然后寻求援助。别的国家及社会文化可能存在更大的问题，有需要特殊教育的儿童未能得到及时的诊断和治疗。

具体来说，患有学习障碍的儿童可能会出现毛病有：听觉不灵、记忆力不行、单字发音混淆，图像、单字或数字辨别有困难、阅读有障碍、手肌写字有困难等。这些患有学习障碍的儿童亦会出现组织能力上的困难，譬如理解教师的指令有困难、时间安排有问题、责任管理不当、对困难的工作感到厌倦、学习没有效果、注意力短暂且容易分散、过分活跃、坐立不安等。

兹将学习障碍有关的问题及解决办法以图表列举如下，父母及教师可以使用这个图表作为参考（见表 7-1），帮助孩童去解决学习的困难。

表 7-1 学习障碍有关的问题及解决办法

问 题	办 法
听觉和连锁记忆反应有困难	尝试用不同的方法与途径传递数据
对单字或数学计算有困难，或手肌书写有问题	尝试使用多元化的教学工具，例如计算机、计算器等，让学生多练习
对图像、单字或数字作出迅速反应有困难	教导学生采用不同的记忆方法，并提供视觉教材



续表 7-1

问 题	办 法
对单字发音或个别字母发音有问题	提供机会让学生可以有更多练习的时间和应用的机会
对理解和听从指令有困难	提供一个学习的架构与环境, 让学生可以理解和听从教师的指令
对时间的分配和工作的管理上有困难	可采用更高层次的组织指令, 或教导尝试分配的技巧
对困难的工作感到厌倦	将工作分解完成, 提供细小而可达到的步骤
学习策略运用不当	示范学习的策略和步骤
注意力短, 并且容易分散注意力	教导学生自我约束和自我检查的方法, 调整工作量和时间
过分活跃和激动, 或阅读能力低	让学生运用多元化的学习方法

## 二、注意力障碍 (Attention Deficit Disorder, ADD) 和过度活跃障碍 (Hyperactive Disorder, HD)

患有注意力障碍或过度活跃症的儿童通常会出现坐立不安的现象, 他不能控制自己的行为 and 举动, 注意力非常分散。这些学习困难一般在 7 岁以前就会呈现出来, 但有时 7 岁以后才会表现此症状。有些科学家和学者认为, 注意力障碍或过度活跃症是由于孩童的大脑缺乏足够的神经来输送化学元素, 以致使他们不能控制自己的行为。一般而言, 每 100 名学生中至少有 5 位孩童患有注意力障碍或过度活跃症, 并且男孩患有注意力障碍或过度活跃症的机会比女孩多出三倍。

注意力障碍或过度活跃症的患者通常有三种预兆或病征: ①不能集中注意力; ②过分活跃, 不能控制行为; ③不假思索就行动, 即兴去做为快。据美国《精神病患的诊



断和统计手册》<sup>①</sup>显示，一般注意力障碍或过度活跃症患者约有三类：①注意力不足型：就是不能在一件工作或活动中集中注意力，他们也不注意细节；对所指令要做的事不能妥善安排，容易分心，以致不能完成；他们很容易遗失玩具、学校作业、书本等东西。②过度活跃及激动型：就是非常活跃的孩子，他们经常在动；常常即兴就做，毫不经心，因此常会处于危险困难的处境中不能自拔，亦无所谓，完全不知道为何会落在如此情景中。他们善变易迁，爬高爬低，走上走下，东张西望，说长话短。教师尚未问完问题，他们就首先抢着回答，对自己的先后次序不明了，往往于别人尚未讲完就插话，或胡乱插入别人正在进行中的游戏。③混合型：就是注意力不足，又加上过分活跃，且即兴冲动。这些问题往往使孩童在家庭、学校、教会、社会中都出现困难。患有注意力障碍或过度活跃症的孩童常会产生焦虑，缺乏自信心，患得患失。

注意力障碍或过度活跃症并没有简单、容易、快捷的治疗方法，但其症状却是可以安定管理的。患有注意力障碍或过度活跃症的孩子的父母和教师需要更多认识此症状及有关的问题，他们需要联手创建出一个适合孩子的特殊教育课程来帮助他成长。若有需要，父母就当与医生配合，以药物去控制患者的症状。表 7-2 是一些对注意力障碍或过度活跃障碍者的教学指南，父母与教师可参考使用：<sup>②</sup>

① *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 简称 DSM。

② K. J. Rooney, "Teaching Students with Attention Disorders", *Intervention in School and Clinic*, 30 (4), pp.221-225.

表 7-2 注意力障碍或过度活跃障碍者的教学指南

问 题	解 决 方 案
聆听	提供视听教材，于每一章结束前预备问题或作业指南
分心	尽量使分散学习注意力的视听干扰减少。不要当学生在一个角落中学习时，在另一个角落进行有吸引力的活动；或为学生提供没有干扰的学习空间
注意力时间短	让学生在短时间内进行学习，并给予适量的休息时间。教学的当中，加插一些相关的活动
短线记忆	创建一个独立的温习计划，尝试以记忆卡帮助学生记忆
完成作业的方式	将作业简化为细小部分，按部就班，并依照定期指令去完成整个计划。给予短时间完成作业。教师除了口述作业的要求外，尚提供文字、模范、日程表等帮助学生按时完成
即兴激动	示范给学生如何去控制活动，让学生有流程表或行事历来分配时间。每完成一个阶段就予以奖励，鼓励学生继续努力
对细节不经心	可尝试将细节部分用不同颜色区别出来，或将重要的细节部分分出来处理
准备考试的方式	帮助学生将重要的细节和主要部分填写在特殊的记忆卡上，让他经常温习

### 三、情绪和行为障碍 (Emotional and Behavioral Disorder, EBD)

一般而言，患有情绪和行为障碍的孩童在一长段时间中，显著地呈现出一种或多种的行为上的问题，影响着他的学习表现。通常当一个学生的学习困难不能从他的智力、体力或健康情况来解释时，就要关注他的情绪是否失常。有些学生与其他学生和教师之间的不良矛盾关系亦是一个指标，以此来探索他的心理感情是否平衡。尤其是一些不良行为或怪异行径在正常的环境下表现出来，教师就需要格外注意。当教师发现学生的品行操守有异常的表



现、注意力有问题、群体社交有不正常的表现、不成熟行为、焦虑退缩、成长有障碍时，就要留意。

通常在一个都市中，约有3%—6%的学生患有情绪和行为障碍，男孩比女孩患者多8倍。尤其是家庭有问题，父母闹离婚、婚外情等家庭的孩子，常有情绪和行为障碍的出现。孩子变得情绪不稳定、退缩、害羞、低潮、恐惧、紧张、焦虑等。至于外在的行为表现即有尖叫、打闹、激动、怪异、干扰其他孩子等表现。

以下是一些常用的教学方法，可以帮助患有情绪和行为障碍的学生，兹用图表列举如下（见表7-3）。

表 7-3 情绪和行为障碍的解决方案和教学策略

问 题	解决方案与教学策略
教室环境因素影响学生的学习	创造一个有组织、有结构的学习环境，让学生的工具、书本、个人用品可以排列整齐，使学生对学习产生规律感、预测感
教师与学生的负面不良关系	创造信任，彼此信任是成功学习的基础。教师的指令有规律性，言出必行，对事不对人，就事论事；认清楚情绪与行为之区别
教师对不感兴趣或不激发的学生	创造一个感情上安全的环境，学生可以接纳对方的长短处，互相尊重，以耐心去聆听，响应学生的感受而不是针对他的行为
破坏性行为	建立条规及后果，清楚指示所犯的次数及后果将会如何；赏罚分明，不要使用恐吓；帮助学生用理智、原则、爱心去处理决策
争斗和偷窃	解决矛盾，提倡自律；让学生参与拟定不良行为的决策；让学生自行填写矛盾的报告

续表 7-3

问 题	解决方案与教学策略
坐立不安	使用定时器来计算学生做作业的时间。
危机处境	及时介入，善用幽默来处理危机，尽诉心中情，彼此谅解，大事化小，安静处理。有时可用角色扮演的手法让学生自己发现危机所在。

#### 四、自闭症 (Autism)

自闭症属于脑部功能发育不正常的现象，患有自闭症的孩子通常会有以下三种类型的表现：①与人交往的社交能力低，②言语和非言语的沟通表达能力差，③活动能力和兴趣范围窄。自闭症的表现一般是在3岁前就出现，并且可能会继续持续下去。虽然就目前而言，医学界和教育界尚未有明确的医疗方法，不过父母和教师若能尽早察觉到学生患有自闭症的情况，并加以合适的教育和医疗的介入，孩子的社交发展是可以改良的，不良的行为亦会减少。患有自闭症的孩子也可以活到正常的寿命。

据统计数字显示，每1000个孩子中就可能会有1~2个患有自闭症，并且男孩子患有自闭症的比率超出女孩子4倍之多；此数据跨越了种族、社会、教育的界线。自闭症并没有单一的形成原因；有的可能是遗传基因的不健全，有的可能是后天环境的因素，有的可能是胎儿在母腹内脑部发育不正常所导致，有的可能是神经激素 (Serotonin) 不正常。有少数个案显示自闭症是由于基因 X 的脆弱、管状纤维硬化症 (tuberous sclerosis)、先天性麻疹 (congenital rubella) 等因素造成的。患有自闭症的孩子通常亦会有相关的学习障碍或注意力障碍等症状，但这些并不是导致自闭症的原因。患有精神分裂症状的人有时会有自闭症的表现，通常在青少年时期显露，精神分裂的病人会有幻觉，但自闭症的人却不会有幻觉的现象。





一般而言，患有自闭症的孩子 50% 的智商（IQ）只有 50 分，20% 在 50~70 分之间，30% 在 70 分以上。当然，衡量自闭症孩子的智商是极其困难的，因为他们的言语表达能力不高，社交能力也不强。故此，我们常会发现一些患有自闭症的孩子可能会成为博学之士，他们的活动能力虽然不高，但在特定的范围内，他们可以成为杰出的音乐家、艺术家、设计家、数学家等。

当然，有不少个案是属于温和型的自闭症，类似情绪障碍或人格失调症。他们可能不会响应自己的名字，亦不会以正视的目光去面对别人。自闭症的孩子不大会察觉到他人的面部表情，亦不会正常地响应别人的反应。他们的言语表达能力比一般正常孩子发育慢，有时不会用第一人称的“我”来称呼自己，只会呼叫自己的名字。他们的谈话内容有限，可能只是自言自语。他们对外界及他人采取隔离的响应，将自己封闭起来，因此称为自闭症。有些自闭症的孩子会不断地重复操作一个动作，譬如前后或左右移动身体，不停地拉扯或卷动头发等。但患有严重自闭症的孩子会导致个人自我摧残行为，将自己的头撞向墙壁或用口咬自己的手，或显露一些不寻常或反复无常的动作，这会致使父母、教师或料理孩子的人束手无策，极其困惑不安，苦不堪言。

目前而言，自闭症是没有明确的医疗方法的，所谓的疗法只是针对个别的病征，通常需要久经训练的专人来负责。这些疗法尝试帮助自闭症的孩子去发展他们的言语和社交能力，一般来说孩子越早开始就越理想。研究结果显示，尽早开始的疗法可以帮助自闭症孩子的脑部发展，因此自闭症可能会发展缓慢。至于药物只在于帮助自闭症的孩子去控制他的行为，不使他伤害自己的身体或他人的安全。这些教学疗法可以用图表列举如下（见表 7-4）。

表 7-4 对自闭症的教学策略

问 题	教 学 策 略
自我伤害的行为	首先不要让这些行为过分支配你的精神，要架构起一个管理行为的方案，然后逐步执行这些管理方案。要确定哪些行为暂时可以忍受，哪些行为必须立即停止，哪些需要按部就班去管理
重复或异常的行为	有规律、有系统地要求学生做出被期望的行为
复杂的处境状况	与学生的家长和其他教师交换意见，以求找出哪一些教学法对学生是有效的，哪一些曾经尝试过而不行
严重限制活动和兴趣	逐渐在日常作业中引进一些改变，并且预先让学生知道这些改变将要来临
沟通上的问题	做出一张图表或流程表帮助学生处理每日的活动，并且使用图表让学生接受新的改变
社交上的问题	将学生接纳为班上的一分子，让他感受到有归属感

### 五、弱智障碍 (Mental Retardation, MR)

弱智障碍指的是孩子的智力和相应的行为于发展期中产生不正常的功能，以致孩子的学习受到严重的影响。具体来说，一个弱智障碍的孩子坐、爬、行都比一般正常的孩子慢，语言发育迟钝，讲话有困难，记忆力比较差，一些基本的社交生活技巧都有问题。他看不出他们行为所引起的逻辑结果，更不用说去解决简单的生活问题，或逻辑思维的问题。据统计数据显示，每 100 个人中间就有 3 个弱智孩童，每 10 个在特殊教育课程注册的学生中就有 1 个是弱智的孩童。这是相当惊人的数字，他们是值得我们去关注的一群。

一般来说，弱智障碍是基于遗传因素形成的，也有一些是母亲怀孕期的特殊恶劣因素导致孩子生产后的弱智。近年发现，一些弱智障碍是由于健康因素、营养不良、环境污染



或中了铅毒。专业医疗人员通常与教师及父母合作，评估测试孩子的智商（IQ）和他的适应能力。他们会探询孩子强弱的地方，并实地调查明了他在家中、学校里及社区内的种种生活，以明确地分析孩子是否真的属于弱智障碍。

弱智障碍的学生仍可以在特殊学校或设有特殊教育的一般学校内成长，美国设有一种服务称为“个别家庭服务计划”（Individualized Family Services Plan, IFSP）。通常社会工作者（简称社工）会坐下来与父母和孩子一齐探索如何建立一个适合弱智障碍学生的学习计划。弱智的孩子、父母、教师和社工都要联手合作，来协助弱智障碍的孩子尽量在特殊教育计划中得到最大的受益。弱智障碍的学生需要学习如何跟别人沟通，怎样照顾他个人的基本需要，例如穿着、梳洗等生活起居的需求。我们也要注意弱智障碍的患者基本的卫生与安全问题，他们家居的生活、社交的圈子、学习的技能以及将来在社会中工作生活的问题都需要关注。兹将一些对弱智障碍者的基本教学方法以图表列举如下（见表7-5），作为参考之用。

表 7-5 对弱智障碍者的教学策略

问 题	应 对 策 略
突发行为	提倡弱智障碍的认识，为弱智障碍的学生提供一个朋友合作社，在教室中以伙伴制来帮助弱智障碍的学生
依赖和无意义的行为	可以建立一个工作行事照片计划：为每一个工作摄影拍照，将照片依次序排列，然后让学生按着照片的次序去作业，每完成一个作业就将那照片删去，直到工作完成为止
沟通困难	可以尝试使用照片沟通或用图像符号来表达，将这些照片或图像张贴在布告栏上，让弱智障碍的学生可以用视听的方法来沟通





续表 7-5

问 题	应 对 策 略
感官困难	建立一个可触觉的学习日程，每日的活动都以一件实物来代表。这实物可以用来教导如何选择、传递信息、适应环境、领取数据等方面。让弱智障碍的学生以一件可触摸到的实物作为他个人身份的代表。教室或家具都有相关的实物作为指引，鼓励学生使用健全的感官去表达，多用身体的接触去示意活动的开始或终结
缺乏基本功能	教导弱智障碍学生基本的实际生活功能，譬如健康、安全、理财、交通、饮食、打电话、言语表达、工作谋生等
无关紧要的活动	提供基本技能训练的机会，让弱智障碍的学生可以亲手去操作事务
严重情况	父母、教师、社工一起与弱智障碍的学生合作，盼望可以逐渐改善
弱智障碍的中学生	建立伙伴学习制度，让正常的伙伴学生参与设定一些可以协助弱智障碍学生的学习。经常与这些伙伴学习的导师一起开会商讨有关弱智障碍学生的问题和进度

## 六、视力障碍 (Visual Impairments, VI)

视力障碍是指孩童的视觉出现不正常的现象，譬如弱视症（弱视症是指学生的视力不能用眼镜来纠正）。有些视力障碍的孩童甚至被诊断为法律上认证的眼睛，其视力低于 20/200。这些学生需要用盲人触摸点字法 (Braille) 或其他供盲人写作阅读的器材来阅读。据统计数字显示，每 1000 个 18 岁以下的学生中就有 12.2 个患有视力障碍，而法律上认证为眼睛的学生，每 1000 个中有 0.06 个患有此严重的眼疾。

视力障碍对学生的学习有不同程度的影响，这在于他的视力损坏的程度以及年龄、家庭背景等因素。不少视力障碍的孩子都有其他方面的弱智表现，以致他们的智力和



社交技能的发展都受到一定的影响。倘若一个幼小的孩子患有视力障碍，他对四围的环境事物就会失去相当的求知兴趣，他的学习经验就相应失去不少机会。这状况若得不到纠正或特殊教育的介入，视力障碍的学生就会产生厌学的表现。由于他的视力不足，影响他与父母、教师、同学的交接；他不能正常地模仿父母的言语行为，也不能从教师的教学中受益，更不能与同学交接时得到正常的反应。因此，患有视力障碍的学生会产生依赖感、畏缩症、缺乏自信心、学习有困难等问题。

特殊教育的早期介入，可以让视力障碍的学生得到及时的纠正，计算机技术、视听教材、视力纠正器、特殊眼镜等近代科技产品，都可以给视力障碍的学生一线生机。特大印刷的书本、朗诵的书本、盲人阅读和写作触摸点字法等传统的方法都可以帮助视力障碍的学生尽量争取学习的机会。这些学生需要学习如何保护他们剩余的视力，并熟悉如何去使用其他有关的学习器材。他的学习重点可能偏重于个人生活的需要及技能，并且人们应鼓励他多用聆听的技巧，多以言语去沟通，发展其他方面的专长。

表 7-6 对视力障碍者的教学策略

问 题	适 应 策 略
视力失常	学习使用盲人点字法，此点字法是法国人贝里 (Louis Braille) 于 1829 年为盲人发明的
环境不熟悉	教导环境适应的技能；教导学生明了自己的身体状况，身处的空间环境，居住地方的环境；并教导他认识上下楼梯的技能，过马路的方法，使用公车的途径等
室内阅读上的困难	教导他使用合宜的眼镜或阅读器，采用特大印刷的书本和特深的字体，保持阅读的正确头部位置，使用适宜的光源等





续表 7-6

问 题	适 应 策 略
对光源敏感	帮助学生使用合宜的帽子或遮光镜以减低光源，采用黄色字体以增加对比，使用算盘计算，及其他相关的学习教材来扶助
对教室的摆设有困难	教师需要宣布他的出现到场，提供足够的空间给特殊需要的学生，让学生可以在小组内共同学习，给予适合的实物教材，让视力障碍的学生可以用录音带来交功课作业
对环境适应有困难	教导学生使用望远镜去视察远景，使用放大镜去观看近景，眼镜必须适合学生的需要

### 七、听力障碍 (Hearing Impairment, HI)

听力障碍与耳聋失聪症是有分别的，听力障碍是指永久或变化中的听力失常，直接影响学生的学习能力；通常听力障碍的学生仍可以拥有相当的听觉能力和语言的表达能力。但是耳聋失聪症的孩子即比较严重，他完全失去聆听或语言表达的能力，他对声音或扩音器都没有反应。一般而言，听力障碍包括声音传递的失常 (Conductive hearing loss) 及听觉神经的失常 (Sensory-neural loss)，声音传递的失常可能是由于中耳或外耳的患病，以致影响声音的频率不能正常地输送到内耳。通常借助外科手术或助听器就可以纠正。听觉神经障碍就不同，孩子的内耳听觉神经受到伤害，以致一些声音的频道完全接收不到。声音的频率受到干扰，以致听觉失常，甚至助听器亦无效。有时一个听力障碍的孩子患有传递和神经障碍，以致他的外耳、中耳和内耳的功能都不健全。更严重的就是一个听力障碍的孩子患有中枢神经的毛病，甚至大脑神经失常等严重问题。

听力障碍可能会影响不同年岁的人，由婴孩至成人都有机会受到影响。据统计数字显示，约有 1.3% 登记的特殊教育学生患有听力障碍，通常听力障碍的学生同时亦患

近代教育理念的横切观



有其他学习的症状。听力障碍的患者可能是只有一只耳朵不正常，但亦可能是两只耳朵同时不灵光。声音是由音量和音质来测量的，测音量的单位称为 decibel (简称 dB)，测音质频率的单位称为 Hertz (简称 Hz)。一般而言，轻微的听力失常是 15~40 dB，温和的是 40~65dB，严重的是 65~90dB，超过 90dB 就是属于法定的眼盲，学生需要特殊的教育。

患有听力障碍的学生对发音、词汇、语言的沟通都有障碍，他的学习能力不足，常会出现白日梦的现象，注意力不集中，散漫不经心，常受情绪影响，不能接受简单的指令，语言表达能力低，对教师的发问不能回应，自信心不足；社交活动受影响，男女感情不稳定等表现。兹将一些基本的教学法以图表列举如下，见表 7-7。

表 7-7 对听力障碍者的教学策略

问 题	教 学 策 略
背景噪音	鼓励学生使用助听器，让听力障碍的学生可以正确地聆听教师的教学指令
听觉困难	让听力障碍的学生可以靠近教师，并且远离噪音；让他可以看到教师及视觉的教材，减少视觉反光
环境杂音	在教室内铺设地毯，使用窗帘，减少不必要的杂音
活动时失落	尽量使用视觉教材和实物示范教材，教学时面向听力障碍的学生
科技教材	尽量多使用视觉教材、电视、计算机等近代的科技设施，让听力障碍的学生可以使用不同的学习器材
误解或误会	让听力障碍的学生复述他所接收到的信息，多尝试聆听他的心声，让他书写出他的感受和意见



### 八、语言障碍 (Speech and Language Disorder, SLD)

语言障碍是孩子的语言沟通及表达能力失常，这失常



现象可能只是单音的失误，或是不能正常地运用语言的功能。通常语言障碍与听觉障碍有关，有时与神经障碍、大脑震荡受损、弱智障碍亦有关系；另外一些情况可以与生理和基因遗传有关，譬如兔唇症。有些情况是孩童误用或滥用药剂，甚至是吸毒所带来的后果。更有些语言障碍的个案是由于父母或监护人滥用语言伤害孩子所致。

据统计数字显示，美国至少有 100 万学生因患有语言障碍而需要特殊教育；此统计数据并不包括那些因别的原因（例如听力障碍）而导致语言障碍的学生。语言障碍可能与弱智障碍、自闭症或痒症有关。有统计数字展示，在美国每 10 个孩子中就有 1 个患有语言障碍或听力障碍。

通常一个孩子的语言发育、吸收和表达能力与同年的孩子比较显得迟钝时，就会被检定为语言障碍。有些孩子的吸收能力比他的语言表达能力为强，他可能对某一个发音、音质、音量有困难，有时他可能患有口吃结巴症。一般来说，倘若孩子对发音有困难时，父母就要注意，尽早找专家鉴别，趁早介入纠正。

有语言障碍的孩子对句子运用、词汇表达等言语活动有困难，他们不能清楚地表达自己的意见。他们可能听到或见到某些字句，但不能明白它们的意思；或许他们在表达的时候，不能将自己的意思准确地讲明白。这都属于语言障碍常见的征兆。兹将面对语言障碍的一些基本教学法列举如下，见表 7-8。

表 7-8 对语言障碍者的教学策略

问 题	教 学 策 略
学习的张力和焦虑	创造一个轻松舒畅的学习环境，避免学生之间彼此竞争，尤其是言语方面的争论。与语言障碍的学生建立一些沟通的渠道，让他们可以显示自己接受张力的程度
表达不顺畅	缓慢、从容地诵读，经常重复

近代教育理念的横切观



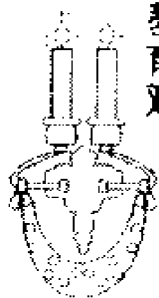
续表 7-8

问 题	教 学 策 略
说话有困难	给予学生充裕时间说话，让学生有充分时间思考和组织他所要讲的话
没有机会说话	灵活运用不同的组合让学生有机会发言，提示小组的同学特别注意有特殊需要的同学
言词上的毛病	避免在教室内取笑有语言障碍的学生，也不要学用学规讥讽这些学生。不要批评他们言语上的错误，他们讲话时不要插话打断他们的思路。以正确的发音或言词去重复和纠正学生的错误
错误词藻或词意	尝试用不同的游戏方法或障碍赛的表达法去更正学生的错误
词不达意	帮助学生明白和运用概念，教他们在语句中间有合宜的停顿，尝试要求他们使用简单直接的句子，并用具体的词汇。尝试教导他们用面部表情和手势配合一起来表达他们的意见

### 九、生理和其他卫生障碍状况 (Physical & Other Health Impairments, POHI)

有些孩子的生理发育与卫生状况失常，导致学习受影响，他们的个人卫生、饮食习惯、衣着失调、交通问题等都会引起学习的困难。或者头部受伤，导致神经系统有毛病，以致他们的注意力受到一定的影响，容易疲惫，失去求知的主动性等。有些孩子因为家庭出现巨变而产生过分的依赖性，或受到父母的虐待而变得不敢表达自己；甚至父母闹离婚亦会影响孩子的情绪和社交的技能。一般的生理和卫生障碍可以分为三类：

(1) 小儿畸形症状可能是先天的小儿麻痹、胚胎发育障碍，或后天的发育障碍、受伤骨折等问题所导致身体的畸形。这种生理的毛病引致孩子在家庭、学校、社区内不能正常活动。



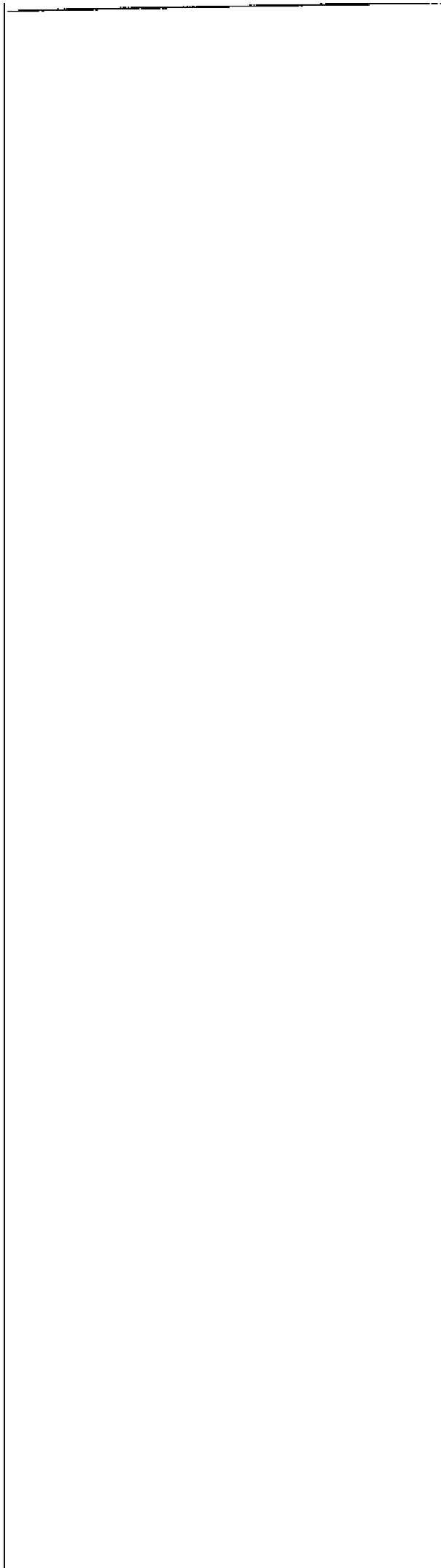
(2) 卫生障碍可能是经常性的健康问题，影响孩子的发育，致使他们的学习能力受挫、精力受损、警觉力受伤。这些生理健康的问题包括心脏病、肺结核、哮喘、癫痫、血友病、血癌、艾滋病、糖尿病等。

(3) 剧烈大脑受损 (Traumatic Brain Injury, TBI)，是孩子的大脑受到外界严重的击打后出现的脑部受伤，严重影响思维、记忆、言语、社交、学习、行动等。这可能是由于严重的交通意外、运动受伤、枪击、虐待等。


表 7-9 对生理或卫生障碍者的教学策略

问 题	教 学 策 略
不能抄写学习材料	安排同学或义工协助抄写
书写作业困难	尝试使用口头测试
对细小物件的困难	设计特殊书桌，不让书桌上的书籍和写作工具掉下来
唾液过多	请父母预备一条毛巾系在学生的手腕上，可以擦拭唾液
座位摆设	尝试将有生理和卫生障碍的学生从轮椅上抬下来，使他可以与其他同学一齐坐在地毯上或卧榻上，与同学的距离拉近
同舟共济	对不同的服务有所认识，并要知道孩子需要什么服务，与服务者同心协力，大家同舟共济



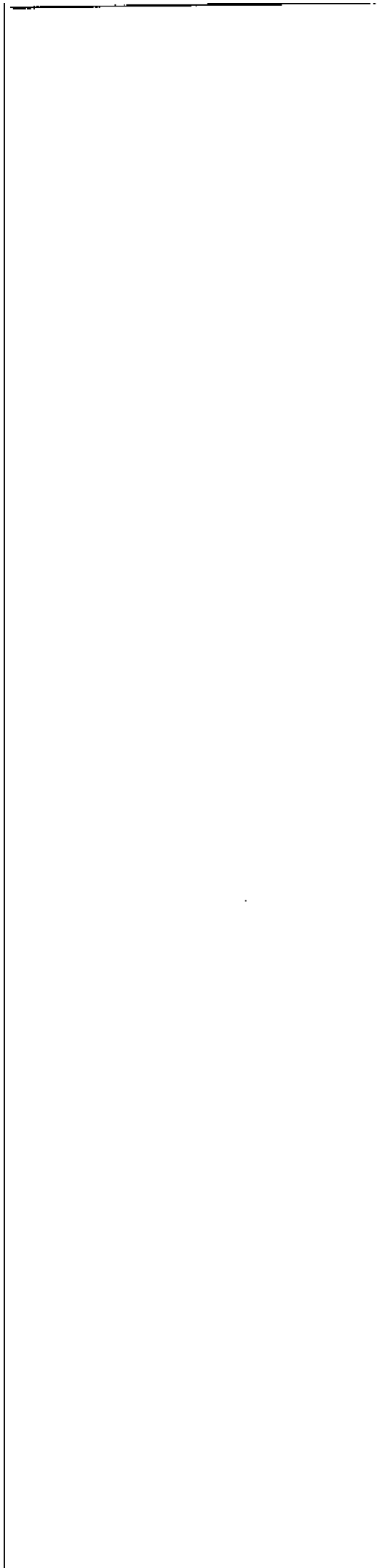






第三编

基督教教育理念的  
整合观



本书第一编尝试从古代的智慧中吸取养料，因此我们广泛涉猎了古希腊、罗马、中国的教育理念。我们存着博古通今的心志，认定古为今用的方针，以纵向观的方法论，借鉴古文化教育理念中的智慧与经验，并借此丰富我们对基督教教育理念的认识。

在第二编中，尝试将教育理念引进近代中西各类有关教育的研究课题，采取横切观的方法论探索近代教育理念方方面面的内容。由儿童教育切入，以历史进程为经、重要人物为纬，探讨近代儿童教育的成果。儿童教育涉及心理学、哲学、人性学，因此我们将近代人性发展学的四位重要代表刻画出来，并且以理性（智力）、心性（心理）、群性（群体）、德性（德育）四方面去排列，希望能构成一个整合的观念。

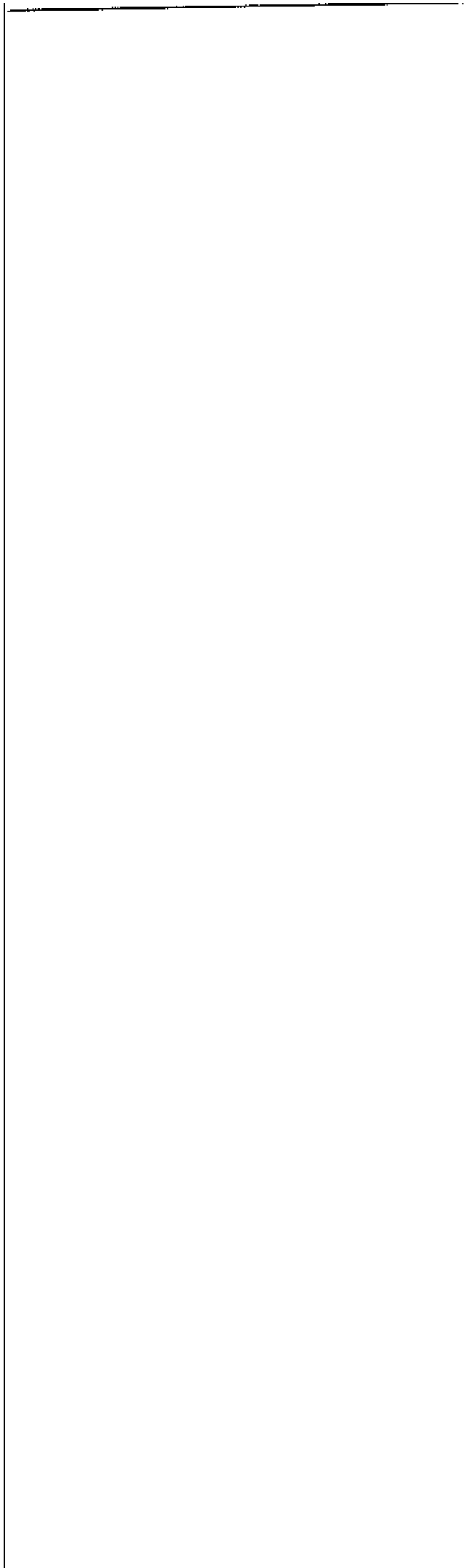
本编进一步探讨基督教整合的教育观，首先我们涉猎近代一些基督教教育理论及实践家的理念，然后探索一个崭新的后现代领域。最后，提出建构基督教整合教育理念的一些基本建议。



# 第八章

## 基督教教育理念







当代基督教教育理念首推美国的基督教教育理论及实践家，他们尝试融合近代教育理念研究的成果与基督教基本的信仰，发展出基督教教育的理论根据和实践要素。本章所讨论的课题是建筑在这些人的研究基础上，借他山之石，帮助我们认识基督教教育理念。这些实践家都是当代积极参与基督教教育的前锋工作者。由于接近他们的写作年代，因此在介绍和评论中，可能会缺乏历史的客观性及全面性。我们提出来只是作为个人反省的范例，以加深对当代基督教教育理念的认识。

## 第一节 西方基督教教育理念的代表人物

### 一、李察斯 (Richards): 互动基督教教育理念

李察斯 (Lawrence Richards) 拥有密执安州立大学、达拉斯神学院硕士及美国西北州立大学哲学博士学位，并在惠顿学院任教多年。自 20 世纪 70 年代起，李察斯在基督教教育、教会事工、基督徒生活等方面发表众多论著，其中，不少著作被翻译成中文。本文的立论基于中国主日学协会所出版有关教育事工的神学丛书：《教会教育事工》(原著 1975 年版，译著 1996 年版)、《领袖教育事工》(原著 1980 年版，译著 1996 年版)、《儿童教育事工》(原著 1983 年版，译著 1996 年版)。



### (一) 李察斯互动基督教教育的要义<sup>①</sup>

#### 1. 以全人为方向

李察斯指出，人格方方面面的表现都是互相关联的，人的内在结构包含着智力、心理、德性、群体、美学、体质、灵性、行为等方面，并构成一个整合的互联网。每一环节互为内在，互相牵动，即所谓牵一发而动全身。李察斯提醒行为科学教育者不能以单一的向度，只用人的大脑枢纽神经反应去衡量一个人的整体作用。他提出实质的研究数据去支持他的论点：认知、情感、行为、概念都是互有关联的。

李察斯指出，人的内在位格是一个平衡的系统，这系统包含了一个人的信念、态度和行为。信念、态度和行为构成一个内在平衡的系统，当崭新的信息或外在的张力推动此系统失去平衡时，人就会产生相应的反应，自动调节，以进一步维持这一内在平衡系统。他指出，此内在的调节是属于“有机体”的回应，一个人是整体全人地投入由外来挑战所引发的失调。人内在系统的失调与整合是处于一种动态的状况中，经常不断地发展与调和。教育本身需要协助这个内在系统重新调和，因此系统中的三方面要素都是教育所关注的。

一个人的生命是一个结合体，包括了人的物质身体和非物质的内在体系。李察斯的基础著作《教会教育事工》，英文原著名为《基督教教育之神学》(A Theology of Chris-

<sup>①</sup> 李察斯著，魏玉琴译：《教会教育事工》，台湾，中国主日学协会出版社，1996年，第62-134页。中国主日学协会的译名是劳伦·李察翻译的；为译名的统一性，本书采用李察斯的译名；又鉴于翻译上的差异，本书对李察斯的教育理念采用其原著为标准。英文原著为 Lawrence Richards, *A Theology of Christian Education*, Grand Rapids, Michigan: Zondervan Publishing House, 1975.







tian Education), 其第一部分就是神学的商榷, 而第一章就是有关生命的要素。一个生命的有机体不能四分五裂为个别的单元个体, 生命本质的内涵包罗万象, 理性的认知、感性的情怀、德性的情操、群性的社交、体性的活动、灵性的复苏等都是互相紧密地关联着的。外在环境的变化会导致内在的改变, 一个人就是一个紧密的互联网, 各种生命有机体的内涵都是息息相关的。<sup>①</sup>

兹将这三合一的内在系统与外在张力的关系, 以图的形式表达出来, 如图 8-1 所示。

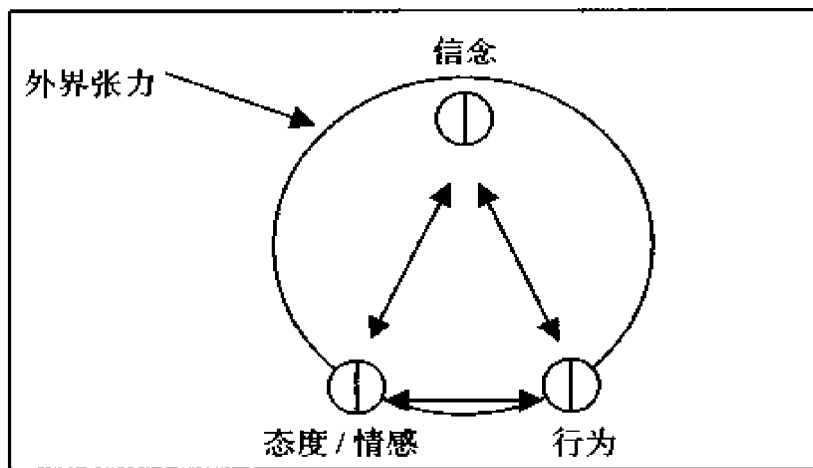


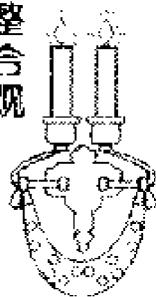
图 8-1 内在系统及外在张力的关系

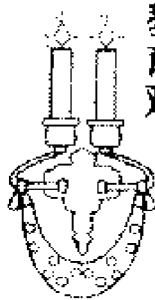
## 2. 以培育门徒为方针

李察斯倡导基督教教育必须以全人为关注, 其目标乃是让耶稣基督的形象成形在信徒的心中, 活现于信徒的日

<sup>①</sup> 李察斯著, 魏玉琴译:《教会教育事工》, 台湾, 中国主日学协会出版社, 1996年, 第6~12页。中国主日学协会的译名为劳伦·李察翻译的; 为译名的统一性, 本书采用李察斯的译名; 又鉴于翻译上的差异, 本书对李察斯的教育理念采用其原著为标准。英文原著为 Lawrence Richards, *A Theology of Christian Education*, Grand Rapids, Michigan: Zondervan Publishing House, 1975.

基督教教育理念的整合观





常生活中。促进信徒长大成人，满有耶稣基督的样式，就需要做耶稣的门徒，仿效基督。李察斯提倡基督教教育就是门徒培育的路向，其方法并不能只局限在信仰认知的层面上。门徒训练是全人的训练，不只是在教室内的口授传讲，而是生命影响生命的过程。认知的信念必须与个人的态度和感受连接起来，以推动一个人的外在行为和生活习惯。门徒训练就是让信徒借着跟随耶稣基督的样式去生活。

全人训练是人 与所身处的环境之间的互动关系。李察斯指出人拥有内在认知的架构，会主动探求知识；而环境亦有自然的架构与超然的启示两方面。人与环境就构成一个四层架构的生命系统，李察斯称之为“互动性与架构性”的学习系统。这是李察斯的基督教教学理念，它与行为科学教学理念的单向或双向环境反应不同，亦与皮亚杰的个人内在架构及环境互动反应不同。李察斯的基督教教育理念包含着超然的因素，构成四个层面互动的教学理念。人与环境各自分布为两个层次，人的层面包含有人的主动性和环境架构性两方面，而环境的层面则蕴涵着自然环境的架构和超然的启示两方面。李氏强调基督教的教育理念是以上帝超然的启示为主导地位，上帝即是一切万有的真源，祂所启示的实际才是真正的实际。因此，启示才是鉴定人与环境的决定性因素。

然而，上帝的启示是通过人所身处的社会、环境和文化的载体传递出来的。李察斯强调当信徒要接受门徒训练，学习跟随耶稣基督的样式时，也需要在一个社会环境与文化背景中进行。他直言口授的真理只是一部分而已，门徒需要将口授认知的真理转化为影响社会的力量。口传身授乃是基督教教育理念的金科玉律，个人与环境采取互动关联的作用；自然与超然并重，但超然的启示占主导地位。



表 8-1 李察斯的四层学习系统

人的主动性	环境的自然架构性
人的架构性	环境的超然启示性

## (二) 互动与架构性的基督教教育理念

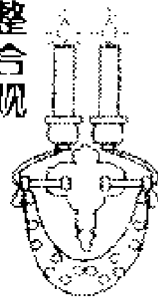
### 1. 以身作则的方法

李察斯认为基督教教育既然是生命影响生命的过程，那么，口传固然需要，身授更是不可缺少的一环。充满生命的信仰必须在实际的生活体现出来，从人群生活的实践中塑造对真理的认知、宗教的情操、道德的升华、行为的规范、价值的确立。这是信徒人生观、价值观、世界观的建构过程，此过程并不能单用口授教化的方式实现，它必须在一个信仰的群体中，借着信徒的彼此交接，以身作则来塑造生命。

李察斯认为社会认知学者所提倡的三重互动关系对人的学习有重要的关系，社会认知学者指出个人的信念和行为与环境是不能分割的，三者构成一个三角形的互动关系网。个人的自主学习能力直接影响着人的行为，所身处的环境与其信念和行为亦有直接的关系。当个人与社会或教会的价值观吻合时 (compliance)，就产生认同感 (identification)；认同感会进一步导致价值观的个人化和内在化 (internalization)。认同感是个人与社团价值观的情感维系，是门徒长期接触学习对象时所产生的亲切回应。这是生命交接时，门徒对学习对象的内在心态的内化。门徒需要从其典范身上观察到一致的价值、言行、意念，并且愿意将这些外在的价值观纳入他个人的内在体系中，成为他人生的的一部分。

以身作则的学习模式及教学理念就是耶稣基督所使用的方法，身教的榜样与生活的体验构成了口授话语学习的场景。真理不再是抽象空洞的观念，真理本身是日常生活可以触摸到及通过经验得到的实际体验。神的话语保存在

基督教教育理念的整合观



信徒的心中，反映在信徒的生活上，成为信徒的生活方式。因此，基督教教育的重点放在言传身教的范例楷模上。

这三重的关系网络可用以下的图表示<sup>①</sup>：

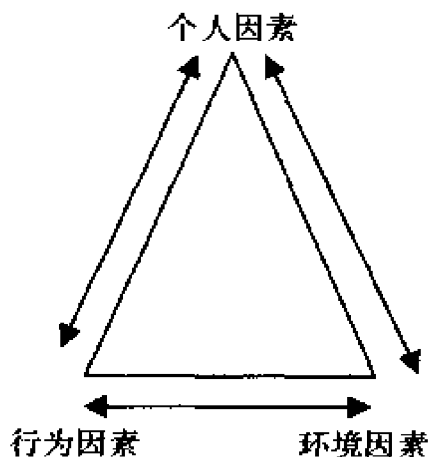


图 8-2 三重的关系网络

## 2. 以人际关系为方位

李察斯检视了过去以学生为中心的教育理念，总结了教学理念的成果；然而，他发现以学生为中心的学习方法必须与以内容为主导的教学方法配合使用才能产生预期的效果。两者不能用“非此即彼”的二分法划分。他引用了哲宁（Jansen）的分类，指出教导团体的成员可以发展出五种类型的关系：①问题解决与工作的关系；②决策有关的关系；③相交沟通的关系；④社交心理有关的关系；⑤相互影响的关系。<sup>②</sup> 这五种类型的关系都重视人与人之间相互



<sup>①</sup> 李察斯引用 Bandura, Hoffman, Sears, McDonald, Walters 的社会认知学论点，有关社会认知学（Social Cognitive Theory）的典范可参 A. Bandura, *Social Learning Theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1977; *Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures*, Cambridge: Cambridge University Press, 1981; *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1986.

<sup>②</sup> 李察斯引用 Jansen, *Educational Sociology*, 《教会教育事工》，第 114 页。



影响的关系。无论是以学生为中心还是以教师为中心，以经验为导向还是以内容为主导的教学法，都离不开人际的关系。一个人必须在特定的人际关系网络中去探索学习，他不仅需要借着经验的交流来成长，更需要在与他人交接中掌握想像力和刺激理性的思维。

李氏强调，教育者越是把学习看作认知与情感的结合，他就越关注人际的关系。无论是在正规的学校或非正规的门徒训练课程中，人际关系都是不可缺少的环节，这是基督身体交流的体验。当一个信徒越像耶稣基督的样式时，他就越能关心别人的需要，也越愿意关心未信者灵魂的重要，亦更愿意将基督耶稣丰盛的生命分享出去。

### （三）李察斯互动教育理念与其他基督教教育理念之对比<sup>①</sup>

#### 1. 寇伊的民主国教育理念

寇伊（George Coe）指出传统的基督教教育理念只重视拯救儿童的灵魂、教导儿童认识《圣经》或预备儿童成为教会的成员等方面，而他却主张基督教教育理念应以“神的民主国”为出发点，实现神的民主国就是实现神的国了。因此，儿童教育就是促使儿童能够融于神的民主国里，以达至实现自我。

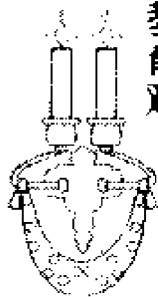
他认为《圣经》是达到此目的的最佳途径，儿童的《圣经》教学法应注重《圣经》的当今实用性；教师应指引学生在每一个人生的转折点上，以《圣经》为解决问题的指引。他认为《圣经》是人类宗教经验的历史记载，因此可以帮助我们处理现今的问题。基督教教育课程应提供适当的人际关系和互动作用，以促进神的子民的建立。<sup>②</sup>

基督教教育理念的整合观



<sup>①</sup> 李察斯著，吕素琴译：《儿童教育事工》，台湾，中国主日学协会出版，1996年，第46~50页。

<sup>②</sup> George Albert Coe, *A Social Theory of Religious Education*, New York: Arno Press, 1969.



## 2. 李根的基督品格教育理念

李根 (Ernest Ligon) 强调基督徒品格的建立为基督教教育理念的宗旨, 他指出基督教教育不等同教导《圣经》。他主张基督教教育应以塑造基督的品格为最高宗旨, 因此教师需要用极大的信心和爱心影响儿童。<sup>①</sup> 李根制定了一份“父母须知”, 他认为成功的基督教教育必须是教会与家庭联手合作。

除了《圣经》的教导以外, 李根还采用不少客观的教学科学研究成果与方法。他认为教育心理学、教育理念、社会科学、人类学等对基督教教育是有益的。一个教师需要因材施教, 因此必须了解孩童发展过程中不同阶段的需要, 并且要根据这些成长阶段施以适宜的教学内容和方法。他特别重视福音书和耶稣的教训, 他认为福音书的内容和故事能够提供说明基督品格的典范。

## 3. 法斯的全人基督教教育理念

法斯 (Sophia Fahs) 提倡基督教教育应以全人发展为宗旨, 她指出信仰是个人对生活各方面、各层次的体验。因此, 宗教就是一种人生哲学或生活方式, 而基督教教育亦应该关注全人的发展。<sup>②</sup>

可惜, 法斯认为古老的《圣经》只强调神对人的命令和要求, 因此不合时宜。她提倡所谓的“新圣经”, 透过《圣经》的批判获证《圣经》是人类宗教经验的记录集。“新圣经”能提供给现代人参考古代的人对神、世界、人生的观感, 这些观感可以启发现代人的心灵。就法斯而言, 《圣经》只是众多教材中可取的教材之一, 《圣经》本身并没有不可缺少的地位。

<sup>①</sup> Ernst Ligon, *A Greater Generation*, New York: Macmillan Press, 1948.

<sup>②</sup> Sophia Fahs, *Today's Children and Yesterday's Heritage*, Boston: Beacon Press, 1952.



#### 4. 卫斯德霍夫的信心群体教育理念

卫斯德霍夫 (John Westerhoff) 认为基督教教育不只是传授基督教教义, 而且要传授基督徒信心, 并影响基督徒团体的生活和基督徒的行为。因此, 基督教教育的目标在于建立整个信徒群体的生活和敬拜。<sup>①</sup>

卫斯德霍夫所关注的是如何建立基督徒信心群体的生活, 他所采用的教科书就是《圣经》。卫氏认为《圣经》之所以成为基督徒信心的关键, 是因为《圣经》记录了上帝的作为。然而卫氏并没有把《圣经》视为绝对的权威, 他认为教会传统的教义和信徒个人的经历是最高的权威。卫氏将教会所身处的文化群体看为承载上帝启示的工具, 因此, 基督教教育的目标乃是要适应文化。

兹将以上各基督教教育理论家与李察斯的理念对比如下:

表 8-2 基督教教育理论家与李察斯的理念对比

教育理念家	教育目标	课 程	《圣经》的性质	《圣经》的用处
寇伊 (Coe)	建立神的民主国民	提供人际关系和互动的条件	人类宗教经验的历史记录	可以帮助信徒现今的经验
李根 (Ligon)	建立基督的品格	设计建立品格的特殊条件	没有提及	提供说明基督品格的来源
法斯 (Fahs)	全人发展	提供有助于全人发展的经验	人类信仰冲突的记录	教育资源之一而已
卫斯德霍夫 (Westerhoff)	信仰的文化适应	整个信心群体的生活和敬拜	记述神在历史中的作为及人的反应	帮助信徒认识和应用这些史实
李察斯 (Richards)	全人互动的发展	提供互动的教学法	全部都是神所默示	于教导、督责、使人学义都是有益处



<sup>①</sup> John Westerhoff III, *Will Our Children Have Faith?* The Seabury Press, 1976.



#### (四) 李察斯互动教育理念之评论

##### 1. 李察斯互动教育理念的优点

李察斯的教育理念重视《圣经》的权威，确认全人发展的重要，肯定人际互动的关系，提倡以身作则、言传身教的价值观念。李氏虽看重《圣经》的权威性，但不武断地提倡唯独《圣经》的教学法。他承认近代人性发展学研究的成果，但又不盲目地追逐世俗的学术研究。他的著作经常引用当代儿童心理学家及教育学者的论著，但又批判地加以吸收。因此，他的论说博大精深，既合乎情，又合乎理。

李察斯的互动教学法肯定学生的主动学习能力，但又不排除教师在教学功能中的重要。他承认近代儿童心理学的成果，认为儿童可从活动的经验中学习；但他亦强调内容在教学方面的重要。活动与内容两者兼容并蓄，牡丹与绿叶相得益彰。李氏还进一步将人的内在架构与环境的外在刺激连贯起来，避免了行为学和架构学的流弊。他更将耶稣基督的启示定位为主导的地位，使他的互动教学法有了一个稳固的基础。

他对教会及信徒彼此的影响有精湛的阐释，将学习理论与教学法引进群体的互动关系中。这一理念与近代社会认知学的理念相符。李察斯认定学习和教学必须发生在一个特定的文化体系内。如此的教学法就能切合时宜，学习的内容对学生有实用的意义；学生所学的对教会和社会亦同时产生相应的贡献。

##### 2. 李察斯互动教育理念之缺点

李氏的互动教学法对学生处理信息的过程未作科学的分析，这可能局限于李察斯写作的年代。他写作于计算机出现的初期，因此对信息处理的分析尚未成熟。有关人的短程和长程记忆、儿童注意力的问题、心理图像的作用等有关数据处理的问题，李察斯都未详细讨论；孩童语言发展、符号译码、语言学习等问题，李氏也没有恰当的讨论。







孩童解决问题的方法与策略的研究也没有全面的处理。

李察斯虽然讨论了科尔伯格的道德发展学，不过在实际的课程设计上，他未有采纳科氏的研究结果，也没有探讨诸如：如何在教会的儿童事工中进行道德教育？《圣经》的实用性如何在儿童主日学的教学中实际应用出来？学生的学习动力（Motivation）在于什么？如何推动孩童的学习兴趣？如何促进学生自动学习的本能（Self-efficacy）？如何让学生产生自我约制（Self-regulation）的学习精神？如何处理学生厌学的问题等等。对这一系列学习和教学的课题，在其著作中未见适当的指引。

## 二、韩霍华（Hendricks）：改变生命的教学法理念

韩霍华（Howard Hendricks）毕生于美国达拉斯神学院，任教归纳查经法、改变生命教学法、领导学等极受学生欢迎的课目。曾任基督教教育系系主任及资深教授，后任达拉斯神学院基督教领袖中心主任。韩教授教学约50年之久，桃李满天下，受教门生遍布五湖四海。他的著作《改变生命的教学》<sup>①</sup>及他编著的《学习教导》<sup>②</sup>，都是家喻户晓的基督教教育经典作品。韩教授所影响的另一位伟大的教师魏根逊（Wilkinson）于《改变生命的教学》的序言中如此说：“韩教授就是如此专心地将自己投注于观察学生的学习，因此如果有人不是和他一样专心，就会使他分心。并且在学习的过程里，他会使出浑身解数，让那位学生回

① 韩霍华著，张淑惠译：《改变生命的教学——教师七大定律》，台湾，中国主日学协会出版，1992年。英文原著 Howard Hendricks, *Teaching to Change Lives*, Portland, Oregon: Multnomah, 1987. 译本采用的名字为“韩君时”，本书为求译名统一，采用“韩霍华”这一译名。

② 韩霍华编，吕鸿基译：《学习教导——基督教教育者手册》，美国中华圣经教育协会出版，1997年。英文原著 Kenneth Gangel and Howard Hendricks (ed), *The Christian Educator's Handbook on Teaching*, Victor Books, 1988.





到正轨。这是献身；不，这才是教导。”<sup>①</sup>

### （一）韩霍华改变生命的教学法之要义

#### 1. 教师的定律

韩霍华指出：“教师的定律，一言以蔽之，就是：一旦你今日停止成长，明日你就得停止教学。”<sup>②</sup> 他提出这一教师定律的主要目的就是要强化教师的成长。韩氏认为成功的教学离不开不断成长的教师，因为上帝所使用的教学工具与载体就是一个属灵生命活泼的人，要经常不断地让生命的活水流贯涌溢出他的生命，使他所接触到的学生生命受到感染。

韩氏认为一个基督徒教师需要全人的成长发展：他的认知理性领域需要扩充；他需要经常不断地研究和阅读、努力不歇地进修、从不间断地认识学生；也要在身体生性上成长。比如，他是否在运动上持之以恒？他是否有适量的休息？他的饮食进餐是否适当？他的时间是否管理妥善？他个人的私生活、思想、性生活等是否合宜？韩霍华还进一步指出，教师的社交生活层面是否正常？是否与他人建立深切的关系？韩氏最后提示基督徒教师要处理好心灵的问题，灵性、理性、生性、群性等方面都要经常不间断地成长，如此的教学事奉才会以生命影响生命。因为教师生命不断成长的缘故，他所教导的学生亦会受感染而成长。

#### 2. 教育的定律

韩霍华主张：“人们学习的方式就决定了你教导的方式，这就是教育的定律。”<sup>③</sup> 韩氏认为一位成功的教师必须激励学生自动自发地学习，教师的角色也就是一位推动者、



<sup>①</sup> 韩霍华著，张淑惠译：《改变生命的教学——教师七大定律》，台湾，中国主日学协会出版，1992年，第5页。

<sup>②</sup> 韩霍华著，张淑惠译：《改变生命的教学——教师七大定律》，台湾，中国主日学协会出版，1992年，第14页。

<sup>③</sup> 韩霍华著，张淑惠译：《改变生命的教学——教师七大定律》，台湾，中国主日学协会出版，1992年，第44页。



激发者、刺激者，学习的过程在于学生是否能够自己去学、去做。

韩霍华提出心理学家马斯洛的学习四个层次方法，以此来引申他所提倡的张力就是学习的原动力。马斯洛指出学习的起点是从无意识无能力的基本层次开始的，然后提升到有意识但无能力的层次，进而升华到有意识且有能力的层次，最后即是无意识但有能力的学习层次。教学就是让学生既有的心理平衡失调，让他处于适量的张力里面。内在的张力就成为学生学习的原动力，促使学生自主自动地去探求知识。

因此，身为教师的任务就是教导学生如何思考、如何学习、如何实行所学习到的事理。韩霍华指出教学不单是在正规的教室内进行，教师还应捕捉各种教学机会，刺激学生的思维、启发学生整合综观所学的事理、尝试将真理付诸实践。一位成功的教师要愿意聆听学生的心声，鼓励学生精益求精，明白失败为成功之母的道理，克服内在的自卑感，让学生在自我发掘当中享受学习的喜乐。

### 3. 活动的定律

韩霍华宣告：“活动的定律告诉我们，最大的学习总是因着最大投入所带出的结果。”<sup>①</sup> 最大的投入就是让学生在对他有意义的活动中，达到自我学习的功能。每一个活动都必须有教学目的，这才会引出有素质的活动来。常言道：“我听见，我会忘记；我看见，我会记得；我做过，我会明了。”事实上，当一个人亲自做过一件事，他不单明白事理，他更因之而改变。人是从“做”中去学的，换句话说，学习是从“做”中获取的。

因此，成功的教师不仅给学生良好的指导，而且还提供他合宜的活动环境和条件。这些活动强调活动的功能与



<sup>①</sup> 韩霍华著，张淑惠译：《改变生命的教学——教师七大定律》，台湾，中国主日学协会出版，1992年，第67页。

实用的价值，让学员可以学以致用。故此，安排活动必须事先有周详的计划，目标明确才能产生如期的结果；并且还要检查结果，所做的活动是否真的能解决当前的问题。

#### 4. 沟通的定律

韩霍华说：“要想真正地传授知识，必须先建立桥梁。”这就是沟通的定律。<sup>①</sup>他指出所有的沟通包含三方面的要素：思想（我知道的事）、感情（我感受的事）、意愿（我要做的事）。沟通就是将个人的思想、感受和意愿借着语言表达出来。语言是符号、工具、器皿和载体，它所传递的不仅是言语的信息，也是生命的信息。除了言语（说的话和写的字）的媒体以外，我们尚有非言语的媒体（行动和身体的言语）。言语的沟通只占我们沟通的7%而已，非言语的沟通往往是被忽略的重要桥梁。

成功的教师需要平衡言语和非言语的沟通媒体的关系，所表达的内容和承载内容的媒体必须合宜。教师的准备（Preparation）与讲授（Presentation）都是十分重要的。沟通前的预备是成功沟通的最佳保证。我们将要说些什么，如何说出来，都需要经过思考。这种教学的装备和包装是沟通的艺术，也需要技巧。一个好的引言往往能达至如期的效果；一个好的结语常常将所要表达的信息完整地传递出去。成功的沟通者往往是对接收者敏感的人，他可以对对方的面貌表情观察入微，能掌握对方所输送出来的回馈信息（feedback），甚至主动要求对方给他回馈，以达到完美沟通。

#### 5. 心的定律

韩霍华提倡：“教学所影响的不是头脑对头脑的传递，



<sup>①</sup> 韩霍华著，张淑惠译：《改变生命的教学——教师七大定律》，台湾，中国主日学协会出版，1992年，第88页。



而是心与心的交流。”<sup>①</sup> 韩氏所谓的心包括人格的全部，即有理性、感性、德性等方面。因此，教学正是心对心的交往，以达至生命的改变。韩霍华引用苏格拉底的三个概念于教学的沟通方面，他指出教师的高尚人格（Ethos）可以树立他的威信；教师悲天悯人的同情感（Pathos）可以唤醒学生对学习的情怀；教师所教授的道理（Logos）可以引人入胜地紧扣学生的思潮。这三方面代表着一个人的生命素质。教师就是以他崇高的生命去塑造学生的生命。

韩氏强调教学即是引起学生学习的意念动机，然后由学习意念转化为学习行动，并付诸实现。因此，若要检视教学的成败，我们不是要看教师所做的是好或不好，我们应该检视学生经过学习后所做的是好还是不好。这就是考检教师最中肯的方法，也是至为科学的检察方法。因为学生经过学习后所做的就是教师教学的成果。学习就是改变，而教学就是导致改变的途径。保罗直言：“心意更新而变化。”（罗十二2）

教师就是要改变学员生命的人，因此教师必须首先认识所要教导的学生，再进一步以高尚的人格操守赢得学生聆听的尊重。当然，教师本身也是人，有人的软弱，他也愿意在学生面前流露出他的软弱，使他更显得平易近人。让学生对教师的教导更愿意接纳，教师的人格操守与教学的内容兼而有之，就能产生如期的教学效果。

## 6. 鼓励的定律

韩霍华提倡鼓励就是激发学生学习的动力（Motivation Quotient MQ）。他说：“鼓励的定律是：当赋予学习者适当的动机时，往往会带来最有效果的教学。”<sup>②</sup> 此定义的重点

<sup>①</sup> 韩霍华著，张淑惠译：《改变生命的教学——教师七大定律》，台湾，中国主日学协会出版，1992年，第108页。

<sup>②</sup> 韩霍华著，张淑惠译：《改变生命的教学——教师七大定律》，台湾，中国主日学协会出版，1992年，第128页。



应该在“适当”一词，因为适当的鼓励用于适当的场合时，就能产生高效率的学习；反之即会产生不良的依赖性或不正确的动机。

动机有两种层面，其一是外在的动机，其二是内在的动机。内外的动机都可构成学习的动力，通常第一步是借着外在的动机去引发内在的动力。因此，教师的责任就是帮助学生意识和感受到他自己的需要，激发学生的动机。可以先讲明学生的实况，然后活生生地展现学生未来的前景，并在一个控制好的场景中指导学生，最后将学生放在一个未经控制的情景内，让他自己去解决问题。

教师将责任交给学生，然后伴着他走一段路，并且在一个安全的环境下，让学生去面对问题。然后，教师多次多方地鼓励学生，让他可以在失败中再次站起来。我们相信每一个人都有被激发求上进的心，只要教师信任他，并释放他去面对挑战。

#### 7. 准备的定律

韩霍华强调：“准备的定律就是：在教学的过程中，当学生与教师双方都做了适当的准备时，将产生最大的效果。”<sup>①</sup> 教师要求学生做作业主要是促进他们思考，为他们建造一个学习的基础，并培养学生独立的研究习惯。但作业与学习之间存在一个张力，当教师的预期力（Predictability）高时，他的冲击力就相应地低；当他的预期力低时，学生无法预测教师的内容，他对学生的冲击力则相应地提高。

准备妥善的教师亦会遇上沉默的学生，当学生沉默不语时，可能是他们不懂，但也有可能是学生的信心不够，或是文化因素导致他们不愿意开口发言。因此，教师不必为学生不发言而感到失落，而是需要忍耐，进一步用参与



<sup>①</sup> 韩霍华著，张淑惠译：《改变生命的教学——教师七大定律》，台湾，中国主日学协会出版，1992年，第150页。



来鼓励学生，并且肯定学生的参与。即使教师尽心备课，在教学时仍会有学生问一些无法回答的问题，此时教师需要以坚定温柔的语气，首先肯定问题及发问的人，然后表明自己目前不能回答，并承诺找出答案。

兹将韩霍华改变生命教学法的教师七大定律与葛理奇(Gregory)的教学七大定律以图表列举如表8-3：<sup>①</sup>

表8-3 韩霍华改变生命教学法的教师七大定律与葛理奇的教学七大定律

韩霍华教学法	韩霍华改变生命教学法	葛理奇教学法	葛理奇教学七大定律
教师的定律	一旦教师今日停止成长，明日就得停止教学	教师的定律	教师必须明白所要教的是什么
教育的定律	人们学习的方式就决定了教师教导的方式	学生的定律	学生必须对所学习的感兴趣；教师真正的功能乃是创造对自我学习有利的环境
活动的定律	最大的学习总是最大投入所带出的结果	言语的定律	教学所采用的语言必须是教师与学生所共有的
沟通的定律	要想真正地传授知识，必须先建立桥梁	内容的定律	教学的道理必须由已知的道理入门学习
心的定律	教学所影响的不是头脑对头脑的传递，而是心与心的交流	教学过程的定律	教学乃是激发和指引学生从自我活动中去学习
鼓励的定律	当赋予学习者适当的动机时，往往会带来最有效的教学	学习过程的定律	学生必须在自己的思维中将所学到的事理重新处理出来

基督教教育理念的整合观



<sup>①</sup> John Milton Gregory, *The Seven Laws of Teaching*, Grand Rapids: Baker Book House, 1981. 中文译本：葛理奇著，徐松人译：《教学的七大定律》，香港浸会出版社，1995年。

续表 8·3

韩霍华教学法	韩霍华改变生命教学法	葛理奇教学法	葛理奇教学七大定律
准备的定律	在教学的过程中，当学生与教师双方都做了适当的准备时，将产生最大的效果	温故知新的定律	教学的完成确认必须建立在教学后的温习和应用上

### (二) 韩霍华改变生命的教学法<sup>①</sup>

#### 1. 言行一致

韩霍华举出耶稣基督是最伟大的教师，因为他言行一致，他的所言所行从不会矛盾冲突，将知行完全合而为一，一切学习都遵行天父的旨意（约七 15-17）。耶稣基督对门徒所颁发的爱的命令简洁明了：“我赐给你们一条新命令，乃是叫你们彼此相爱，我怎样爱你们，你们也要怎样相爱。”（约十三 34）此命令与众不同之处乃是在于耶稣基督的一生，将爱的真谛表露无遗。耶稣乃是爱的本体，他的本性就是爱，并且他以道成肉身、牺牲舍己来表明他的爱。

#### 2. 注重实际

韩霍华指出，耶稣基督的教导符合实际，研究基督的一生可以让信徒返回实际的人生中。他所关注的是现实人生所面对的种种问题，如生死、金钱、忧虑、儿童等都是他经常提出的课题。他所引用的例证都是当时信徒所面对的活生生的实例。他不用专业术语表白真道，却选择最简单的语句和日常易见的事物申述真理。他不以出类拔萃的门生为号召，却挑选了平庸的渔夫、贫穷的农夫、无学问的主妇、社会唾弃的妓女等人去阐释真道。他没有宽敞的

教育理念与基督教教育观



<sup>①</sup> 韩霍华编，吕鸿基译：《学习教导——基督教教育者手册》，美国中华圣经教育协会出版，1997年，第13-29页。





教室，却在自然环境中教导天父的真理。加利利海边的山坡、客房的一隅、湖上的轻舟，都是祂随时授课讲学的教室。耶稣采用实际的场景来喻道，祂使用天地穹苍、田野山林、群鸟走兽、暴风骤雨等说明真道。

### 3. 亲切近人

韩霍华指出，耶稣基督既看见工作，更看重工人；既讲理念，亦以人为重；既有真理，又重真情；既有观感，还有动感。祂常用游历式的教学法，与门徒们一起生活，于游历中共同谈道，以达至最高的教学效应。以启迪的方法唤起人内心深处的需要（约五 1 - 15）。祂冲破当时文化、民族、宗教的障碍去呼唤一个撒玛利亚妓女（约四 1 - 26）。以平易近人的气质、温柔的个性表现出不平凡的勇气、坚韧的决心，这些都深深烙印在人们心里。

### 4. 信息感人

韩霍华指出，耶稣基督的信息充满启发性、相关性、权威性、功效性，启发人的心向善。常用带有使命感的用词去吩咐人：“要做醒祷告”、“要预备”、“要看”、“要去传”等信息总是一针见血地切入人心的深处。耶稣基督的话语从不仓促胆怯，宣告时不结舌，使听者无不为之动容，惊奇祂的话语带着权柄能力。因为祂的讲道总是催促人以委身来响应，顺服并付诸行动。祂以永远不变的慈爱去感化人心，以饶恕赦免接纳人的过失，以肯定的呼召唤人起来跟随。

### 5. 方法合宜

韩霍华认为：耶稣基督的教学法充满创意性，祂使用提问法直指问题的核心（可八 27 - 32）；灵巧运用兴比法以解除听者的防御（太十二 1 - 11）；合宜采用矛盾法回答敌意的提问（太十二 38 - 45）；机警动用讽刺法反驳试探祂的人（太十六 1 - 3）。耶稣每次的讲话都经过精心的设计，以适合听者的需求和实际。他因材施教，对不同的对象使用不同的风格。譬如：祂面对法利赛人尼哥底母、撒



玛利亚妇人、迦百农的大臣这三种不同背景与个性的人时，就采用三种不同的技巧将真理与听者的生活连贯起来，把永恒的道理融入现实的生活当中的教学方法充满弹性，不拘泥于方式，具有参与性、发展性、挑战性。耶稣基督的教学法能包涵世界，洞察人心，精通内容；祂热忱相教，以身作则。

### （三）韩霍华生命改变的教学法之评论

#### 1. 韩霍华生命改变教学法的优点

韩霍华《改变生命的教学》之“教师七大定律”是根据葛理奇的《教学的七大定律》进一步发展出来的。他以简练的笔法，生动活泼的实例，说明基督教教学的基本方法。书中没有高言大智，但却充满了30多年教学经验的结晶，以平易的教学理念与平实的教学方法，启发听者与读者参与此神圣的基督教教育使命。<sup>①</sup>

韩霍华的生命改变教学法采取以学生为主动的直接参与教学法。学生不再是被动的观众，而是主动的演员；学生不是消极的旁观者，而是积极的参与者。参与就产生改变，生命的参与就引进生命的改变。韩霍华所提倡的是教育的实践，他所关注的不是学位和学分，而是学问和学做；他所要求的不是教学内容的包装，而是人成长的装备。

因此，韩霍华认为，教学必须是一个生命改变的过程。首先教师本人是一个真理的学习者，以身作则地用个人生命的成长去感染学生的生命成长。一个成功教师的教学法是以人为中心，并且教学内容与生活息息相关。他认为“授之于鱼，不如授之于渔”；教师与其给予给学生消化和处理过的材料（一条鱼），不如教导学生自己去解决问题（如何去钓鱼）。



<sup>①</sup> 我与师母有幸受教于韩老师门下，他是我们的启蒙导师。25年的岁月已经过去，但是韩老师的教学热忱仍记心中。——区应毓注



## 2. 韩霍华生命改变教学法的缺点

韩霍华是基督教教育实干工作者，他提倡理念与实践要平衡结合，唯于写作方面则偏重实际的应用<sup>①</sup>，这与他对教会的承担有密切关系。他认为基督教教育本身不能与教会脱节，因此，他的著作比较少地提到基督教教育的理念，写作的重点是放在基督教教育的实践问题上。韩氏也无意要写出一套完整的基督教教育论著，故此他不像李察斯般创建一套理念与实践的系统。他是一个基督教教育的推动者，其毕生的精力用于推动教会关注基督教教育事工，以实干来达到他的目标。

## 三、甘肯尼 (Gangel): 全方位的基督教教育理念

甘肯尼 (Kenneth Gangel) 毕业于美国密苏里大学的教育系，任职达拉斯神学院副院长及基督教教育系主任。他是资深的基督教教育理论者及教授，著作甚丰，桃李满天下。他在基督教教育的神学和哲学层面上提供了极宝贵的论著，写作范围涉及基督教教育的历史、神学、哲学、领导学、管理学、教学法、成人教育等领域。他的教学游踪遍及五湖四海，曾在千余间教会、大学、神学院、培训中心讲学。<sup>②</sup>

### (一) 甘肯尼全方位基督教教育理念的要素

#### 1. 上帝为中心的形而上学

甘肯尼指出，基督教教育的哲理不能离开以上帝为终

<sup>①</sup> 韩霍华编，吕鸿基译：《学习教导——基督教教育者手册》，美国中华圣经教育协会出版，1997年，第233~246页。

<sup>②</sup> 甘肯尼的著作计有：Kenneth Gangel, *Christian Education: Its History and Philosophy* (coauthor), *Leadership for Christian Education*, *Building Leaders for Church Education*, *24 Ways to Improve Your Teaching*, *Communication and Conflict Management in Churches and Christian Organizations*, *The Christian Educator's Handbook on Adult Education*, *Feeding and Leading*, etc.



极的实在，祂是万有的“真际”，这是关乎哲学的形而上学。<sup>①</sup> 基督教教育的哲理是以上帝为中心的形而上学 (Metaphysics)，甘肯尼坚决表明基督教教育必须是建立在三位一体的真神的信念上。不同的宗教都有不同的世界观和终极论，但基督教却是以三位一体的上帝论为始为终。世界观就是探求终极实在的真理，也是以此终极的实在来解释世界上的物理现象、人生价值、存在意义、社会趋势等问题。终极实在是否有神呢，而这位神又是如何的一位神呢？这些都是宗教哲学的问题。

甘肯尼指出，祂的属性（或称为本性、本体、本质）是永恒、无限、无量、无穷、无边（以上的属性是从负面来看）的，全能、全知、全在、全德、全权、全善、全爱、全圣、全真、全义、全纯、全一（以上是从正面的属性来看）。这些属性有一部分是可以与人共有的，一般称之为“道德的属性”。这类“道德属性” (Moral Attributes) 包括了神的慈爱、圣洁、真实、公义、美善、恩慈等。另一部分是只有神自有的，这些属性是不能与人共有的，称之为“形而上的属性”或“道体的属性” (Metaphysical Attributes)。这些单独属于神自有的属性，计有祂的全能、全知、全在、全权、永恒、无限、自存、不变、纯一、合一、超越、临格等。甘肯尼强调基督教教育理念是不能在上帝的属性上妥协的。

## 2. 《圣经》为本体的认识学

甘肯尼指出，永在的上帝是维系着一切万有的终极实在，这位上帝主动地向人宣告启示有关祂的创世及救赎计划。因此，基督教教育的哲理是以上帝为中心的形而上学，并且是以《圣经》为上帝启示的认识学 (Epistemology)。

<sup>①</sup> Kenneth Gangel, *Building Leaders for Church Education*, Chicago: Moody Press, 1981, pp.31-40. 冯友兰将终极实在翻译为“真际”，参见冯友兰著：《中国现代哲学史》，广东人民出版社，1999年。





世人是借着《圣经》的启示来认识上帝的真实和祂的真理的，上帝是“真际”而祂所启示的《圣经》就是真道。基督教教育的本质就是借着《圣经》的真道，去认识这位“真际”的上帝。《圣经》的真道是源于“真际”的上帝，基督教教育若不借着《圣经》的真道去认识上帝的真实，就是舍本逐末。神的话语为神的子民生命成长的本体。基督教教育必须建立在《圣经》的启示上，教会教育的课程也必须以《圣经》为中心。

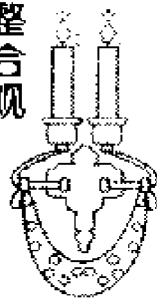
教会需要培育信徒，不单认识真道，也要遵行真道。认识真道是始，遵行真道是终；始终要如一，方能有生命的成长。信徒需要认识真道，教会的领袖亦要以身作则为榜样影响他人遵行真道。这不单表现在客观的认识上，也表现在主观的体验上。诗人说：“少年人用什么洁净他的行为呢？是要遵行你的话……我将你的话藏在心里，免得我得罪你”。（诗一一九 9-11）耶稣于离世前在马可大楼上，讲出其惜别宝训（约十三至十七）：“你们若爱我，就必遵守我的命令……人若爱我，就必遵守我的道。”（约十四 15, 23）

### 3. 互动为教学的方法论

甘肯尼指出，基督教教育的信息是永恒不变的，然而传递此不变信息的方法却是因时制宜的。应提倡“以不变的真道响应万变的世代”，同时亦需要“以万变的方法去响应万变的世代”。甘肯尼虽然不同意杜威的哲学前提，不过他认为杜威的方法论仍有可取之处，并指出以下可取的要点：

- (1) 强调教学内容的適切性；
- (2) 教学课程需要实用；
- (3) 学生学习需要有活动和参与；
- (4) 教学以解决问题为学习过程；
- (5) 教师与学生需要进入对话的互动关系中；
- (6) 教育制度可尝试多有民主的意识；

基督教教育理念的整合观





(7) 关注学生个别的特性；

(8) 强调创意教学法。

#### 4. 爱心为动力的管教法

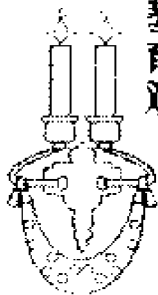
甘肯尼指出，“管教”并不是刑罚，此词原意是将道路收窄，好让行路的人可以选择走上一条正路。基督教教育理念建立在基督的爱上面。耶稣基督的爱乃是神本的爱（Agape），此爱源于神。《圣经》直言：“神就是爱。”（约四8）神的本质就是爱，此爱是无条件、永恒不息的。

甘肯尼指出，基督教教育以上帝的爱为出发点，就是当教师管教学生时，他是基于上帝的爱去管教的。《圣经》说：“因为主所爱的他必管教……万灵的父管教我们是要我们得益处，使我们在他的圣洁上有分。”（来十二6-10）因此，爱的管教才显出真情，教师也需要在爱心里说实话。出于爱心的管教是负责任的教学，没有爱心的管教只是权力的张扬，而只有爱心而没有管教的教学法就是姑息纵容的溺爱。基督教教育是既有规律，亦有爱心；责任与爱心相辅相成。

#### 5. 成长为历程的发展学

甘肯尼认为，基督教教育的目标就是在基督里长大成人，因此成长就是教育的衡量器；成长的明显指标就是生命的改变，这与韩霍华生命改变的教学法不谋而合。《圣经》说：“你们却要在我们主教主耶稣基督的恩典和知识上有长进。”（彼后三18）知识是客观的真理，而恩典却是主观的经历，两者兼容并蓄才是基督教教育的要素。成长和发展都是衡量基督教教育的指标。作为教师就要经常提问：学生是否真的明白真道呢？他们有没有将所学的真道实行出来呢？学生对客观的真理有没有主观地接受呢？他们是否把《圣经》与日常生活结合起来呢？

人的成长除了内在的因素外，尚有外在的表现，而且是明显可见的，并且对教会与社会都产生良好的结果。基督徒教师需要明白和运用人性发展学的研究成果，按部就





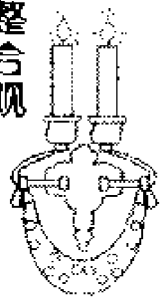
班，并因材施教，将《圣经》教给学生。近代人性发展学、儿童心理发展学、道德认知发展学等的研究成果都是不可忽略的。

本书第二编第二章所提及的人性发展学的内容可以成为教师的参考，以丰富教学的内容。于生理而言，人的身体逐渐长大，他的体质循序渐进地按着指定的规律成长。心理也渐渐演变得更复杂，其敏感度与自觉力更成熟。此时此际，他可以在更广泛的心理领域内遨游；他亦逐渐形成自我的个性，这些独特的个性反映出人内在极其复杂的情绪反应。至于情绪的成熟也就是一个人对生活的适应能力。人性是不可能被割裂的，群性的发展可以影响心理的成长，理性的长大亦同时影响着德性的发育。掌握这些人性发展规律是基督教教育理念与实践不可缺少的环节。

#### 6. 全人为宗旨的整合观

甘肯尼强调，教学不单是传递客观的真理，更是将这真理转化为主观的个人体验。若用基督教神学的观念来说明，基督教教育是以因信称义为起点，然后迈进成圣之路，最后以基督的荣耀为依归的。这也是全备的救恩观。全备的救恩包括过去、现在及将来的救赎。于过去而言，我们是因信称义的（Justification），即信主的时候，我们的罪得以赦免，不再被定罪。称义是针对罪的审判（Penalty of Sin）而言的，因为基督的公义被称在信徒的身上。于现在而言，信徒走在成圣的路上（Sanctification），圣灵会帮助信徒，使信徒得胜罪的力量（Power of Sin）。于将来而论，则主再来时，信徒的肉身将会改变成不朽坏的身体，罪再不会存在于信徒身上（Presence of Sin），此乃救恩最后荣耀的改变（Glorification）。

全备的救恩观是基督教教育理念的基础，此理念整合全人的认识，以完整一致的人类学和世界观去建构基督教教育系统。理性的认知、感性的情绪、群性的社交、体性的发育、德性的成长、灵性的长进都包罗在里面。全备的



救恩观引出全人的教育观，只有全人的教育才能成全圣徒，各尽其职，建立基督的身体（弗四 12）。教会需要一套整合的全人教育理念，既合乎《圣经》，又合乎情理，用诸般智慧将人完完全全在基督耶稣里引到上帝面前（西二 28）。

## （二）甘肯尼全方位基督教教育理念的建构

### 1. 全方位基督教教育的宗旨<sup>①</sup>

甘肯尼坚决肯定《圣经》明显的命令是基督教教育的基础，基于这些《圣经》的命令，基督教教育者制定宗旨目标，然后，按照当前处境的需要再拟订实际具体的目标，并且设立合用的课程，安排合宜的行政组织。这个基督教教育架构建立后，就可以找出适合的教师、场地、材料、方法去推行。执行基督教教育一段时期后，亦需要检讨商议，再拟订新的需要和计划。这就形成所谓的基督教教育循环系统，也就是基督教教育的哲学理念。此教育理念既合乎理（《圣经》的真理），又合乎情（人的情感需要）；合情合理的教育理念就是一个全方位整合的基督教教育理念。

甘肯尼认为，基督教教育的实践是建立在实际的基督教教育哲学理念的基础上的，而基督教教育的哲学理念亦是建立在巩固的《圣经》神学的基础上的，而《圣经》神学是基于上帝的启示的。基督教教育理念必须忠于《圣经》、源于神学、明于哲理、勤于文化、合于情理、善于方法、富于爱心。如此的基督教教育理念就是有根有基的，建立在基督的盘石上，经得起各种考验。

兹将此基督教教育理念的层次以图表表示（如图8-3所示）。



<sup>①</sup> Kenneth Gangel, *Building Leaders for Church Education*, Chicago: Moody Press, 1981, pp. 41-46. 冯友兰将终极实在翻译为“真际”，参见冯友兰著：《中国现代哲学史》，广东人民出版社，1999年。



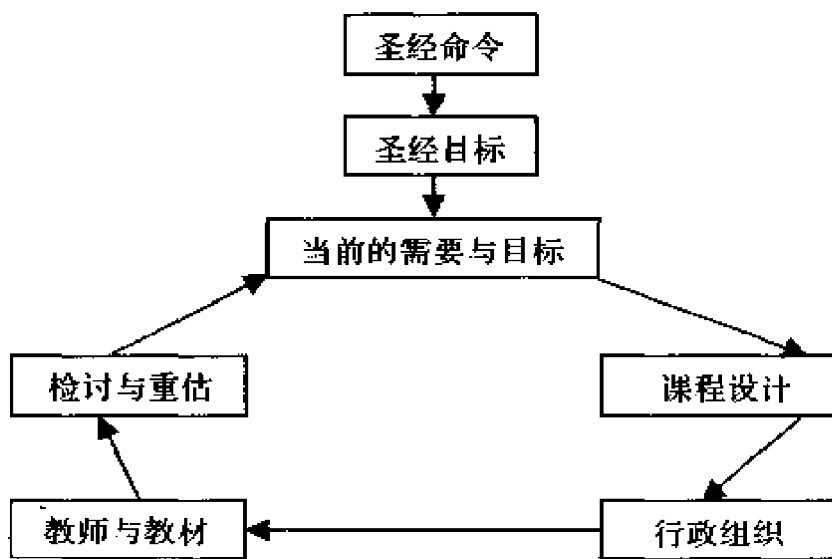


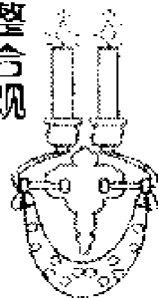
图 8-3 基督教教育理念的层次

## 2. 全方位基督教教育的架构<sup>①</sup>

甘肯尼指出全人的基督教教育理念需要架构在两大原则上：整合（Unification）与相关（Correction）。整合就是教会的各类基督教教育活动必须朝着一个共同的大方向和整体目标迈进；而相关即是各部门和活动必须互相紧密地联系着。甘氏用一个轮胎来形容两者之间的关系。教会的基督教教育活动众多，包括成人和儿童主日学、唱诗班、团契、崇拜、暑期圣经学校、特别讲座、夫妇家庭营等活动。这些聚会和活动都有一共同目标，就是在真道上同归于一。

甘肯尼强调，教会的基督教教育能否成功，关键在于各部门和活动是否能够合一，大家是否能够同心，朝着共同的目标前进。教会的合一是基于上帝是三位一体的，保罗在劝勉信徒要合而为一时，首先把合一奠定在巩固的基础上。因为上帝是合一的，所以信众也要合而为一。三位

基督教教育理念的整合观



<sup>①</sup> Kenneth Gangel, *Building Leaders for Church Education*, Chicago: Moody Press, 1981, pp.177-188. 冯友兰将终极实在翻译为“真际”，参见冯友兰著：《中国现代哲学史》，广东人民出版社，1999年。

一体的真神保证了教会的合一性，普世教会不是支离破碎的，因为上帝是合一的神。人要学习沟通，正面表达感受与意见；又要学习聆听，快快地听、慢慢地讲。要教会与其他信徒同工，要学习多欣赏别人可取之处，多为同工祷告、少讲批评的话；多为别人祝福、少讲闲话。不可为恶所胜，尽量以善胜恶（罗马书十二 21）。以善意对待那些曾经伤害过的人。

兹将甘肯尼所谓的整合与相关环以图表表示（如图 8-4 所示）。

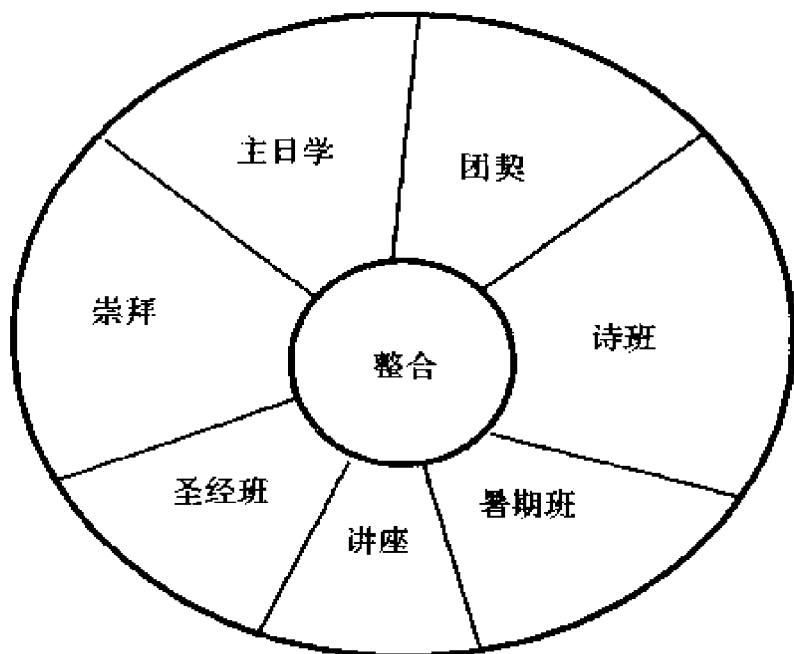


图 8-4 甘肯尼所谓的整合与相关环

### （三）甘肯尼全方位基督教教育理念的评论

#### 1. 甘肯尼全方位基督教教育理念的优点

甘肯尼全方位基督教教育理念比韩霍华和李察斯的理念更具全面性。他试图从传统的认知理念中释放出来，以整体全方位的坐标去展现基督教教育观。甘氏首先将基督教教育奠基于三一真神和《圣经》真道的基础上，然后再引申至实存的层面，关注近代人性发展学、行政管理学、





教育心理学等领域。甘氏重视个人的成长，亦看重群体的素质成长。他希望建构一个比较完整的系统或架构，让不同大小的教会都可以拟订适合他们的基督教教育体系。故此，甘肯尼以全方位的整体为起点发力去推动。

他意识到事工固然重要但必须配合工人，因此他写了一本巨著名为《为教会教育建造领袖》<sup>①</sup>。工人与工作两者息息相关，工人是做工的，工作是由人去完成的。没有工作的工人是闲懒不结果子的人，然而没有工人的工作只是刻板机械的运作。属灵的工作需要有属灵的工人来带动，属灵的工作就是有生命的事奉，必须由有生命的工人来执行。不然，属灵工作就会僵硬化、形式化、职业化、政治化。属灵领袖既是神的工人，也是培育神国的工人以完成神的工作的人。事奉神的工人要注意三重关系——与神的关系（属灵方面）、与人的关系（属人方面）、与工作的关系（属工方面）。此三重关系的贯通与感应构成一个神的工人的成败。若只顾及圣灵的恩赐，而忽略了圣灵的果子，就会导致不平衡，甚至本末倒置。这三方面犹如三根合成的绳子，构成一个完整的工人及美满的工作。<sup>②</sup>

## 2. 甘肯尼全方位基督教教育理念的缺点

甘肯尼的发力重点在于整体全人的教育理念，并且他借助行政组织的建构来推动基督教教育的发展。因此，他在其他相关的教育理念及教学法上则显得发力不足。譬如人性发展学的各方面研究成果如何与全人的基督教教育理念配合，或如何帮助学生自发地去解决学习的问题，或教师如何以身作则去影响学生，或教师如何发挥群体学习的力量等都是值得进一步去探索的。

<sup>①</sup> Kenneth Gangel, *Building Leaders for Church Education*, Chicago: Moody Press, 1981, pp.177-188. 冯友兰将终极实在翻译为“真际”，参见冯友兰著：《中国现代哲学史》，广东人民出版社，1999年。

<sup>②</sup> 参见区应毓著：《使徒信经之诠释》，加拿大恩福协会，2002年，第160-163页。

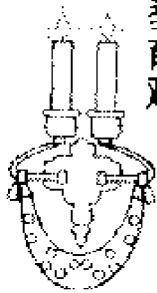


再者，家庭如何与教会同步搭配来推动基督教教育呢？父母在家庭及教会内所扮演的角色又如何呢？教会如何协助弱智残障的孩童呢？怎样去帮助厌学的孩子呢？如何去开导注意力偏低的学生或过分活跃的孩子呢？<sup>①</sup>

这些教学上比较细微的问题，就不是甘肯尼发力所至之处，因而有挂一漏万的感觉。当然，我们不能强求甘肯尼的体系十全十美，这些问题都是后人需要继续努力的。甘氏已经为后人建构描绘了一幅完整的基督教教育理念的图画，细节就需要他人继续不懈地去完成。

#### 四、彭米路 (Pazmino)：建基于三一神的基督教教育理念

生于 1948 年的彭米路 (Robert W. Pazmino) 先后毕业于美国哥顿康威神学院 (Gorden Conwell Theological Seminary)、哥伦比亚大学 (Columbia University) 及纽约协和神学院 (Union Theological Seminary)，获道学硕士及教育博士学位。曾任美国浸信会 (American Baptist) 的牧师及哥顿康威神学院的基督教教育教授，现任美国波士顿艾都华牛顿神学院 (Andover Newton Theological Seminary) 的基督教教育专任教授。彭米路可以说是现今福音派基督教教育神学的代表人物，他的著作亦集中于建立稳固的基督教教育基础。他于 1997 年写成的巨著《基督教教育基础问题》(Foundational Issues in Christian Education) 一书中，详细勾画出基督教教育的七大基础，包括：圣经学 (Biblical)、神学 (Theological)、哲学 (Philosophical)、历史学 (Historical)、社会学 (Sociological)、心理学 (Psychological) 及课程学 (Curricular)，且业已成为绝大部分神



<sup>①</sup> 参见施淑如著：《特殊儿童教学工具书——教师版》，原著是英文 Susan Sze, *Special Needs Toolbox: A Handbook for Teachers*, New York: North America Research Publications, 2002.



学院采用的基督教教育基础课本。美国基督教教育历史学家波格斯 (Harold Burgess) 在其《基督教教育模式》一书中将彭米路与久负盛名的艾菲 (Charles Burton Eavey)、艾芬尼 (Finley Edge)、李察斯 (Lawrence Richards)、甘肯尼 (Kenneth Gangel) 等同列为福音派基督教教育传统的代表人物, 足见他的影响力。近代教学法专家更认为他是现今对基督教教育神学影响至深的人物。

经过多年的研究, 彭米路终于在 2001 年写成他的基督教教育神学巨著《神——我们的教师》(God: Our Teacher)<sup>①</sup>。他以神与人的关系作为出发点, 从六方面探讨基督教教育神学。这六方面分别是:

- (1) 我们的神 (God For Us: The Trinity and Teaching);
- (2) 救恩的神 (God Despite Us: Sin and Salvation);
- (3) 同在的神 (God With Us: Jesus, the Master Teacher);
- (4) 内住的神 (God In Us: The Holy Spirit and Teaching);
- (5) 充满的神 (God Through Us: The Church and Teaching);
- (6) 超越的神 (God Beyond Us: Our Future in Christian Education)。

而这六方面中, 又以“我们的神”为主; 其余五点, 均是由这一点所引发出来的。<sup>②</sup>

#### (一) 彭米路建基于三一神的基督教教育理念要素

彭米路认为要明白基督教教育的神学基础, 必须以“三一神乃是人类的神”来作为起点。“三一神乃是人类的



<sup>①</sup> Robert W. Pazmino, *God: Our Teacher*. Grand Rapids, MI: Baker Book House, 2001.

<sup>②</sup> *ibid*, p.15.

神”强调神与人的关系的重要性，离开了神，人的生存就失去了意义。基督教教育的目标就是要建立人与三一神的关系；要建立这种生命的关系，就必须由认识三一神来入手。对彭米路而言，认识三一神并不是一件容易的事情，因为以受造物的有限去理解创造主的无限，根本是没有可能的。人类唯一可对三一神有所认识，就是透过《圣经》的自我启示。对于认识三一神，彭米路相信“父、子、圣灵”是不能分割之神的本体，<sup>①</sup>《圣经》亦经常强调父、子、圣灵合一的关系，因此，必须要认识神的“一体”性（unity）。<sup>②</sup>但另一方面，三一神的启示却同时强调人与神的三个位格（persons）的个别相遇（individual encounter）。这种相遇所带来的结果，就是人虽然是与父、子、圣灵建立个别的关系，但这种关系却同时反映出父、子、圣灵的合一性及共有性（common life）。

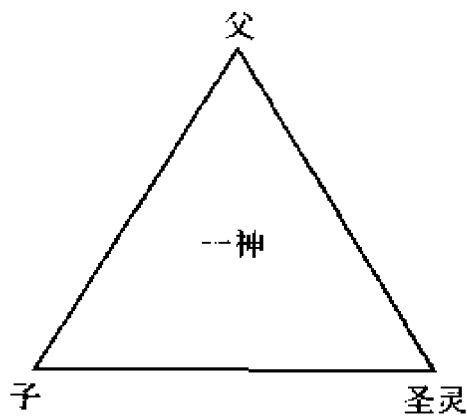
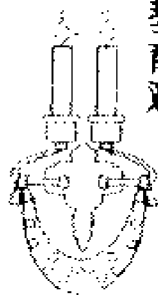


图 8-5 父、子、圣灵的合一性及共有性

这种三而一的关系，启发出彭米路的“三一代模式的基督教教育基础”（Trinitarian Model of Christian Education Foundation）。他以基督教教育的六个基础问题作为这个代

① *ibid.*, p.28.

② *ibid.*, p.25.





模的架构：<sup>①</sup>

1. 何事：基督教教育的本质 (What: Nature)

按彭米路的定义，教育就是与受众在其社区的独特处境中分享学习内容的过程 (A process of sharing content with persons in the context of their community and society)，而“内容、受众及处境”就是认识基督教教育本质的其中一个主要途径。

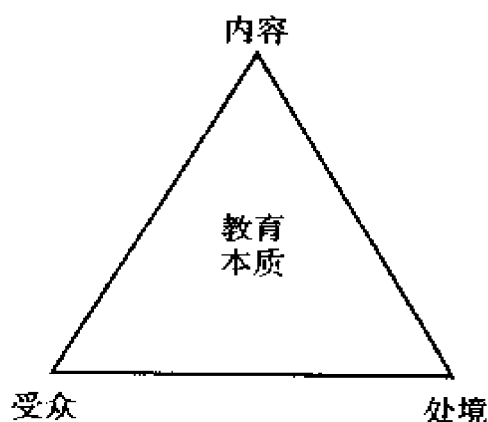


图 8-6 内容、受众及处境

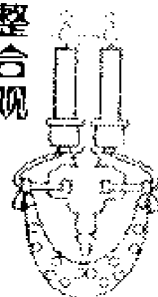
就基督教教育而言，父神就是学习内容的创造者及设计者，祂是真理的源头。子是那道成肉身的模范教师 (The Master Teacher)，透过祂的生命，让教育者了解受众的生命，亦懂得如何教导教育者。圣灵就是那位保惠师，保护教育者在所在的社区为基督教教育做出贡献，完成上帝托付的使命。

2. 为何：基督教教育的目标 (Why: Purpose)

彭米路套用李露懿及庄素姗 (Susanne Johnson) 等人的理念，提出基督教教育目标的三一模式，分别是：宣讲 (Proclamation)、建立 (Edification) 及使命 (Mission)。

就彭米路而言，“宣讲”是将人（基督徒及非基督徒）

基督教教育理念的整合观



<sup>①</sup> ibid, p.32-35.

领到基督面前，使生命得以不断改变，更像基督。“建立”是帮助他们在基督里成长，使生命得以成熟，在生命中享受基督。“使命”是作基督徒的生命流露，以基督化的生命影响这个世界。

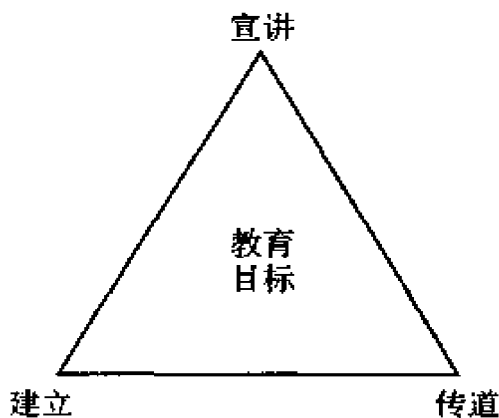


图 8-7 宣讲、建立、传道

### 3. 如何：基督教教育的方法 (How: Methods)

方法常常是教导工作者最重视的地方。彭米路提出的基督教教育方法的三一模式包括：预备 (Preparation)、教导 (Teaching)、检讨 (Evaluation) 三方面。<sup>①</sup>

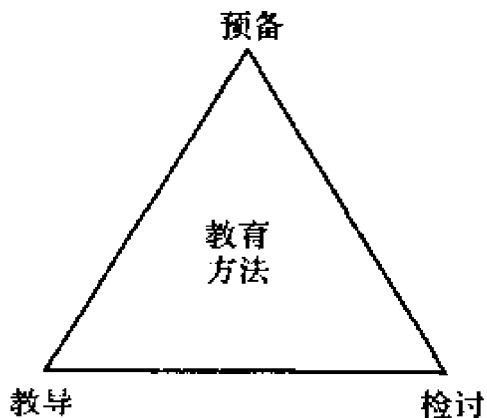


图 8-8 预备、教导、检讨

教育理念与基督教教育观



<sup>①</sup> 可参阅 Robert W. Pazmino, *Basics of Teachings for Christians*. 1998. Grand Rapid, MI: Baker Book House.





#### 4. 何地：基督教教育的处境 (Where: Context)

彭米路相信基督教教育主要在三个不同的处境中进行，它们是：家庭、教会及学校。很多时候，我们都误以为基督教教育的工作是教会及学校（指基督教学校而言）的责任，其实并不尽然。家庭其实也是信仰学习的基础地点，是从小培养子女属灵成长的主要环境。

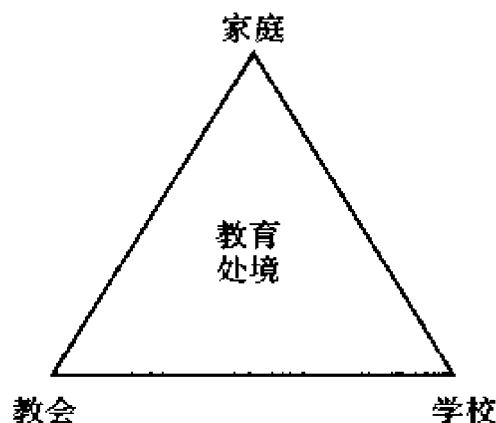


图 8-9 基督教教育的处境

#### 5. 何时：基督教教育的时机 (When: Readiness)

彭米路提出过去、现在、将来是基督教教育的三个主要时机。过去、现在及将来是互相关联的，过去影响着现在、现在影响着将来。基督教教育是全时间的教育，在适

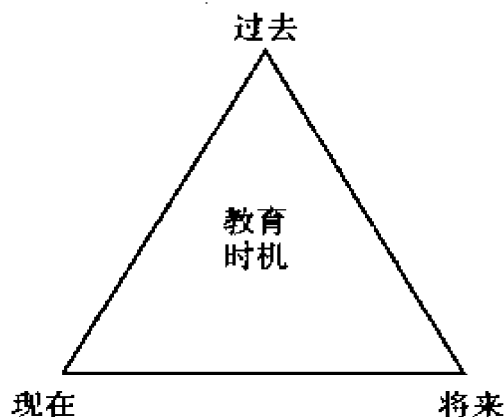
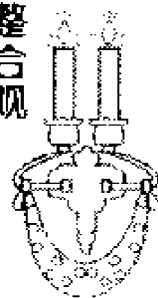


图 8-10 教育时机

基督教教育理念的整合观



当的时机进行适当的教育，便会得到理想的效果。

### 6. 何人：基督教教育的参与者 (Who: Persons)

究竟谁在其中参与基督教教育的过程呢？不少学者的“三一模式” (Trinitarian paradigm) 都倾向儿童、青年、成人。彭米路却选择不单以受众为主体，反而强调整个教与学过程的参与者。

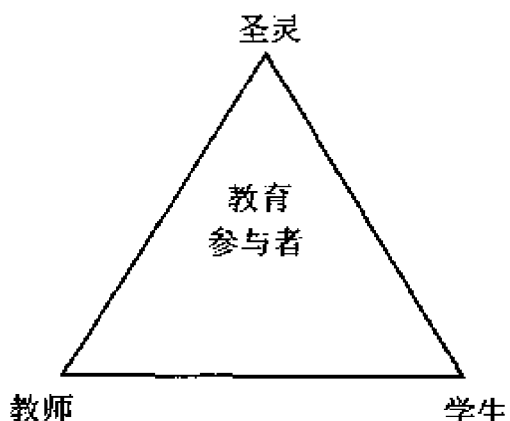


图 8-11 教育参与者

彭米路相信一个理想的基督教教育，不单有教师与学生，更必须有圣灵的工作。教师除了要忠心备课外，还要有圣灵的感动与敏锐的触角。同一时间，学生亦应开放自己让圣灵在自己身上工作，让圣灵透过教师的说话来触摸自己的心灵。

### (二) 彭米路建基于三一神的基督教教育理念之评论

#### 1. 彭米路建基于三一神的基督教教育理念的优点

彭米路的基督教教育理念强调回到三一神的启示当中，强调神的主权及其对信徒灵命成长的主导性，让人明白一切都是恩典，原没有什么可夸的地方，包括灵命成长在内。他指出若不是出于圣灵的工作，教师对学生灵命的影响将会大打折扣。

彭米路的著作理论与实际均等，各善胜长。在理论方面，他著有《基督教教育基础问题》及《神——我们的教

教育理念与基督教教育观



师》；理论与实践兼备有《基督教教育的原理与实践》（*The Principles and Practice of Christian Education*）及《教导者的权威》（*By what authority do we teach*）；而侧重于实践的，有《基督教教育基要》（*Basics of teaching for Christians*）、《拉丁美洲之旅》（*Latin American Journey*）及《城市中的神学院》（*The Seminary in the City*）等。在理论与实践两方面，彭米路都掌握得非常恰当，是基督教教育学者中少有的。

## 2. 彭米路建基于三一神的基督教教育理念的缺点

彭米路理论的缺点也许就是过分着眼于三一神的“三而一”的观念之上，以致他刻意地将基督教教育神学的六个主要范畴都套在“三而一”的观念之中。就以基督教教育的参与者为例，是否整个教学过程只是“圣灵、教师、学生”三方面的关系呢？父母在教学过程中的角色又是什么呢？学生与学生之间的关系是否也在影响学习的进程呢？圣灵与基督的工作是否真的分工得这么清楚呢？刻意地强调“三而一”的观念，也许限制了彭米路之教育理念的进一步发展，亦似乎将这六方面过分简化了。

## 五、李露懿 (Lois LeBar)：话语为主、学生为重、圣灵为师的基督教教育理念

李露懿 (Lois Emogene LeBar) 于 1907 年 10 月 28 日生于美国纽约州的奥伦市 (Olean)。她有两个妹妹玛莉 (Mary) 及珍妮 (Janet)，其中玛莉成为她一生在基督教教育事奉路程中的亲密伙伴。<sup>①</sup>姊妹俩同于美国惠顿学院 (Wheaton College) 取得基督教教育硕士学位，同于纽约大学取得教育哲学博士学位，并同于 40 年代至 70 年代任教

<sup>①</sup> David Setran, "Lois LeBar: Progressive Conservative," *Christian Education Journal*, Series 3, Vol. 1, No. 1, LaMirada, CA: Talbot School of Theology, 2003, p.121.





于美国惠顿学院，桃李满天下。两人在退休后亦同往非洲作短期的宣教工作，<sup>①</sup> 并先后于1997（玛莉86岁）及1998（露懿90岁）年离开世界。

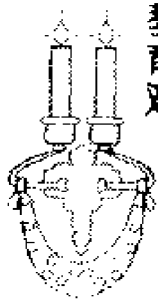
李露懿对基督教教育哲学及理论的研究极有使命感，当她担任惠顿学院研究院的基督教教育系主任的时候，发觉以福音派神学为基础的基督教教育理论书籍实在凤毛麟角，因而决心写作。她以《基督教教育哲学》（*Philosophy of Christian Education*）的内容为蓝本（该课程是她所任教的主修课），辅以与学生们一同研究的四福音中耶稣基督如何与人交往的内容，于1958年写成《基督教的教育》（*Education: That is Christian*）一书。这本书的出版震撼了整个基督教教育界，<sup>②</sup> 1989年由李露懿的学生，亦是接替她担任惠顿学院研究院基督教教育系主任的贝道民（James E. Plueddemann）增修再版。时至今日，《基督教的教育》一书仍是大部分神学院及圣经学院的基督教教育理论学科的必用课本。

### （一）李露懿的基督教教育理念要义

李露懿的基督教教育理念，可以称为“话语为主、学生为重、圣灵为师”（Word-centered, Learner-focused, Spirit-filled）的理念。<sup>③</sup> 因为她相信，真正的基督教教育，必定是以上帝的话语为依归，以学生全人成长的需要为引导，并依靠圣灵的能力来进行。

#### 1. 话语为主

李露懿相信《圣经》是信徒生命成长的最重要的元素，教学的过程就是让学生聆听到上帝对他们个别的讲话，又



<sup>①</sup> Eugene S. Gibbs, *A Reader in Christian Education: Foundations and Basic Perspectives*. Grand Rapids, MI: Baker Book House, 1992, p.21.

<sup>②</sup> David Setran, p.125.

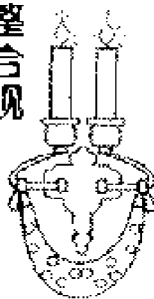
<sup>③</sup> Michael J. Anthony, ed. *Evangelical Dictionary of Christian Education*. Grand Rapids, MI: Baker Book House, 2001, p.422.



让他们个别地对上帝的话有响应。<sup>①</sup>可是，她提出话语为主（Word-centered）而非《圣经》为主（Bible-centered）的教育理念，并不是在故弄玄虚，而是出于她的个人体会。李露懿认为《圣经》对很多人（包括基督徒）来说，只是一本记载着上帝话语的一本书（Written Word），因而未能与《圣经》建立关系。她强调《圣经》是上帝的话语，而且是活着的话语（Living Word）。李露懿相信信徒培育的最大问题，就是未能帮助信徒从以《圣经》为“记载上帝话语”的书，突破了《圣经》是上帝“活着的话语”。换句话说，就是从以为《圣经》是讲论真理的书，突破至体会《圣经》就是真理的本身。对李露懿来说，《圣经》并不是教义（Doctrine），乃是生命（Life）。而基督教教育的责任，就是帮助信徒与这“活着的话语”建立生命的关系。<sup>②</sup>因此，教会教育事工，就不能够只停留在教义的明白和金句的背诵上，而是要让信徒透过“记载的话语”，认识“活着的话语”，即耶稣基督。祂就是真理、生命（约十四6）。

## 2. 学生为重

传统教育一般是以教师为主导，教师按着自己的计划与预备向学生讲授。可是，对李露懿来说，学生之所以成长，并不是因为聆听到教师所讲授的内容，而是学生如何响应从教师讲授中所听到的内容，从而影响其内在生命的发展。<sup>③</sup>实际上，学生有选择接受教师讲授内容之主动权。对于教师的讲授，学生的响应可能会是全部接受、部分接受或完全不接受。这些回应，就成为学生成长的基础。因此，教师的责任，并不是单单将自己所预备的课堂内容讲授清楚，而是更需要就着学生接受的程度来选择教学的方



① Lois LeBar, *Education: That is Christian*. Colorado Spring, CO: Chariot Victor Publishing, 1995, p.142.

② *ibid.* pp.142-143. Also, Michael Anthony, p.422.

③ *ibid.* p.166.

法，以致学生能达至生命的成长。李露懿相信一个理想的教师，必须具备指引 (directing)、带领 (guiding) 和帮助 (helping) 学生学习的技巧，以致透过理想的外在 (行为) 建立达至内在 (生命) 的建立。<sup>①</sup> 李露懿提出四个步骤，并认为是教师在教学设计时必须注重的地方：<sup>②</sup>

(1) 让学生对真理有接触 (Being exposed to the truth)

李露懿相信教会教育事工必须将真理带到学生面前。主日学或教会其他的教导媒介，必须以宣讲《圣经》真理为主，并且鼓励学生亲身接触真理，而不只是单靠教师的“二手”真理宣讲。

(2) 让学生对真理有兴趣 (Being interested in the truth)

宣讲真理固然重要，但若不能引起学生的兴趣，教学过程就不能产生预期的效果。因此，理想的教导必定会留心学生的需要。一个成功的教学过程就是让学生的需要与上帝的话语联上关系 (Connection)。

(3) 让学生对真理有行动 (Doing something about the truth)

除了头脑上的认知外，下一步就是借行动来深化学习的内容。理想的教学过程必定引导学生如何将学习到的真理化为实际的行动，在生活中经历真理的实践。

(4) 让学生对真理有委身 (Being controlled by the truth)

教会教育事工的目标，并不是叫信徒明白各真理及懂得如何活出真理，而是整个生命让位于真理。

### 3. 圣灵为师

李露懿相信基督教教育的特点在于圣灵的充满。她认为圣灵在两方面工作：

① *ibid.*, pp. 166 - 167.

② *ibid.*, p. 175.

### (1) 圣灵在教师的生命中<sup>①</sup>

第一，圣灵掌管的生命。

《圣经》教师当然需要圣灵的帮助，但最需要的是让圣灵掌管自己的生命。只有让圣灵掌管的生命，才能明白真理、活出真理、分享真理。

第二，圣灵借《圣经》高举基督。

只有透过圣灵才能真正认识基督，《圣经》教师必需借着圣灵来认识基督。

第三，圣灵透过教师来工作。

就基督教教育来说，圣灵的参与是必须、且是最重要的。教师的教导固然重要，但若没有圣灵的参与，学生将不可能有属灵生命的成长。

第四，教师应预备好让圣灵借他们来工作。

一般教师都会尽力备课，甚至等候圣灵的感动与提醒，以便教学的时候能发挥应有效果。可是，李露懿发现，很多时候并不是教师不想得到圣灵的带领，而是教师根本未预备好自己让圣灵借着他们来教导。个人经历、教学经验、灵命程度等都会成为教师能否让圣灵透过他们来工作的因素。

第五，教师应学习主动顺服圣灵。

顺服圣灵并不是一朝一夕的事情，也不是自然而有的，而是需要借着不断的学习来达至的。常常借着研读《圣经》来寻求神的心意是《圣经》教师不可或缺的学习。

### (2) 圣灵在教学的过程中<sup>②</sup>

第一，圣灵让教师以基督为中心而非基督的工作为中心。

基督徒在委身基督上的最大阻力，就是委身于基督的事工上。服事神固然重要，但事奉只是一个过程，终极意



① *ibid.* pp.278 ~ 282.

② *ibid.* pp.282 ~ 287.



义却是委身于基督。理想的《圣经》教师必定是一个积极委身于基督的教师。

第二，圣灵让教师深入了解学生。

心理学理论固然对了解学生有帮助，但只有圣灵能帮助教师了解学生的实际需要，特别是属灵层面的需要。教师必须多为学生祷告、多接触学生，借着了解及圣灵的引导，预备切合学生需要的教学。

第三，圣灵进入教学过程之中让学生的内在生命得以成长。

没有人能叫一个人内在生命成长。因此，教师所作的是预备学生的心田来让圣灵工作，并且不成为圣灵工作的阻碍。

第四，圣灵在教学过程中的参与并不等于教师可以轻视备课。

圣灵工作的重要并不等于教师在教学过程的参与不重要。好的备课、合适的教学法、理想的教学环境与气氛，都是配合圣灵工作的良方。

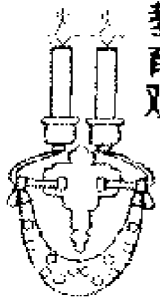
第五，教师在课堂中亦应留心圣灵的感动。

圣灵对教师的提醒不止于备课的时间。在整个教学的过程中，教师应敏感于圣灵的工作，以致能随着圣灵随时的感动与提醒，对教学的过程做出实时修改。

## (二) 李露懿基督教教育理念的评论

### 1. 李露懿话语为主、学生为重、圣灵为师的基督教教育理念的优点

李露懿比她所在的年代走得更快更远。在以讲授式教师为主要的五六十年代教育理念时期，她率先提倡学生为重的互动教学模式，指出理想的学习必须让学生直接参与教学的过程，而非被动式的聆听教师的讲授。在她的最后一本著作《以人为重的教会教育事工》(Focus on People in Church Education)中，李露懿一再强调了解学生需要是教育的起点。这理念在她的时代并不是容易被接纳的，但却







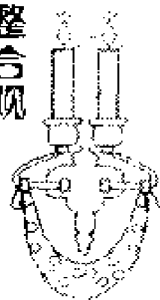
是今天所有教育所强调的基础。

高举《圣经》及圣灵的工作是李露懿基督教教育理念的主要范畴。她坚决相信基督教教育绝不能离开《圣经》，更不能忽略圣灵的能力，因为只有圣灵才能叫人明白真理。值得注意的是李露懿强调信徒不应只学习《圣经》的内容，而是透过《圣经》与那“活着的话语”——耶稣基督——建立个人的关系。她深信真理的学习只是基督教教育的过程，其最终目标是叫人与基督建立生命的联系，是以内在生命的改变为根本。

## 2. 李露懿话语为主、学生为重、圣灵为师的基督教教育理念的缺点

李露懿的著作可以说是尽量以理论及实践兼备为主，但正是这个缘故，导致她在某一些理论层面上未能够更深入地探讨，特别是神学方面着墨不多。如关于“活着的话语”（Living Word）与“记载的话语”（Written Word）的关系这一类的神学课题，李露懿就未能从《圣经》神学方面做出更详细的探讨。话虽如此，但基督教教育神学方面的书籍实在是凤毛麟角，时至今天，认真探讨基督教教育神学的书籍仍是寥寥可数。即使李察斯（Lawrence Richards）的名著《基督教教育的神学》（*A Theology of Christian Education*），也不是详细探讨基督教教育神学的。也许需要后人继续开拓这些基督教教育先贤所打开的领域。

基督教教育理念的整合观



## 第二节 中国基督教教育理念的整合研究

### 一、张士充的教育整合论

#### 1. 教育整体性和教育目标

学生的身心是一个整体，这是体、智、德、美、灵五育应构成整体系统来作为教育目标的客观根据；同时实施

以五育整体系统为目标的素质教育才能促进学生身心整体的发展。对学生身心发展的整体性认识，有助于形成科学的学生观；对五育整体的认识，可促进正确教育观的建立；对两个整体性及其相互关系的探讨，能推动学生观和教育观的彼此适应，同步更新。

## 2. 身心整体性的探讨

近代科学，以自然科学为代表，对事物进行分解研究：分解到分子、原子、基本粒子；分解到细胞、染色体、基因，并取得了辉煌成就。对于人，也分别以生理学来研究其身体的结构和功能，用心理学来研究其一般心理过程和个性素质。但是现代科学，如教育科学，还重视整合的研究。它看到学生作为教育对象，其生理成熟和心理发展在彼此影响；一般心理过程和个性心理素质相互联系。若只进行分解研究，则难以获得整体认识以作为教育教学的科学依据。

## 3. 生理成熟与心理发展和教育

学生的身心素质，是以其生理成熟为根据，以环境影响为条件，且作为整体而得到培养和发展的。针对学生在家庭、学校和社会三环境中的学习、劳动和娱乐三过程而营造教育环境，提供施加影响的条件，必须既适应其生理成熟，又针对其心理发展各阶段的情况。因此，在教育内容的选取和教育方式的采用上，都要从学生的生理成熟和心理发展作整体性的考虑。例如，在内容方面，为什么要并用感性直观数据和理性思维数据，并使两者密切联系？这是因为学生处于逻辑思维发展阶段，应以直观引起他们的注意，而用思维深化兴趣，这样才能克服他们的厌学情绪而强化学习动机。又如，为什么要以表扬为主？这是因为在少年时期，是自我认识的建立阶段，而对自己的看法多建立在别人的评价之上。中肯的表扬、鼓励有助于确立自信、自尊和主体意识。反之，过多的批评、压制，易使他们产生自卑情绪或逆反心理，形成身心发展的障碍。所



谓成功教育、快乐教育、和谐教育，其根据都在这里。当然，在以成功为主时，也可使其遭受某些失败；以快乐为主时，也可使其经历一定艰苦；以和谐为主时，也可使其体验某种矛盾，这些都有助于培养其耐挫能力。

#### 4. 心理过程与倾向特征和教学

单就学生的心理而言，它也是一个整体。所以，虽然在普通心理学科中，分别来讲一般心理过程（知、情、意）和个性心理，但对后者又分为个性意识倾向和个性心理特征，这些都是从各个侧面、角度来描述人的心理整体活动与性质。所以在教学中要明确所面对的是学生的心理整体，而不只是无关的几个过程、倾向或特征。

首先，知、情、意只是从三侧面来看统一的心理过程。所谓“知”的过程，通常是指从视觉、知觉、表象到概念、判断、推理；所谓“情”的过程，通常是指从人的情绪、情感、感情到情调、情操；所谓“意”的过程，通常是指从人的意向、意愿、意志到毅力、气魄。在每一过程的初级层次，如视觉、情绪和意向，可认为三者之间联系不大；但到高级层次，如毅力、气魄，就明显的有情调、情操和概念、判断的内涵；对于概念、判断或情调、情操，也同样各包含其他两过程的内容。所以在教学中，虽然是结合认知过程进行，也必须要有适当情意过程的状态相配合，才能达到好的效果。同样，在情感的培养中也离不开认知的活动。所以，在教学中要注意三过程的相互渗透、相辅相成的整体性状态。在个性心理方面，虽然也分别讲比较稳定的心理特征（气质、能力、性格）和变化递升的意识倾向（需要、动机、兴趣、信念、理想、世界观），但是，这两方面的相互关系是显而易见的，即：一个特征即使意识倾向带上了个人色彩，又在意识倾向的活动中得到一定的发展和塑造。

一般来讲，教学过程应沿着意识倾向序列，由引起需要、诱发动机、培养兴趣、建立信心等等，从低到高地进





行，但其目的却在于针对个性气质（胆汁质、多血质、黏液质、抑郁质）的不同进行分类教导，以培养各种能力，塑造特色性格。所以在教学过程中要从整体上注意到个性心理的两个方面，把握意识倾向和心理特征的相互关系，把教学过程和培养目的有机地结合起来，以收到较大的效益。

总的来讲，在教学中，既要看到知、情、意三过程是心理活动整体的相互联系的三个侧面，也要看到动态的个性意识倾向和稳定的个性心理的相互关系。并且，进一步明确是带有个性心理差异的学生，通过一般心理过程来进行学习的。这种对学习心理的整体性的认识，有助于建立全面的学生观，提高教学中的科学含量。

总之，从教育来看，要注意学生身心成长的整体性，明确生理成熟与心理发展的相互关系；从教学来看，要注意学生心理活动的整体性，明确一般心理过程和个性心理状态（个性意识倾向与个性心理特征）的彼此影响的整体关系。虽然科学理论研究常要分解地进行，但教育教学实践所面对的学生具有种种身心的整体性，这就必须基于整合的认识去实施操作。

### （一）五育的整体性的探讨

由于对学生身心的分解研究和陈述，也常常导致对体、智、德、美四育的并列、分离以至于相互干扰的认识，失去了对其整体性（结构层次性和功能互补性）的理解。例如，认为体育只是以学生体质为基础来增进身体健康和运动技能；智育只是结合认知过程，来传授知识，训练思维，培养能力；德育只是结合意向过程，来培养道德品质，形成良好态度、行为和习惯；美育只是结合情绪过程来升华情感，陶冶性格，提高审美能力。并且好像是：体育只是或主要是在体育课上进行；德育只是或主要是在政治思想课上进行；美育只是或主要是在音乐美术课中进行；灵育只是或主要是在教会内进行。从前面关于学生身心的整体





性的探讨，可看出这种对五育并列、分离以致可能相互干扰的认识，具有一定表面性和片面性。至于把某育限定在某课程的教学过程中，则是混同了教育目标和教育过程（课程教学中的学习过程）的结果。

### 1. 体育和其他的关系

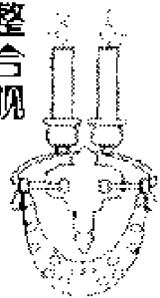
体育作为教育目标，其基础不仅是学生的体质，更是学生的身心整体；要产生的效益也不只是增进身体健康和提高运动技能，而是使身心全面发展。

体育课中要教给学生有关生理、力学和心理学的知识，所以有智育内容；要训练学生遵守纪律，团结合作，培养体育道德，发扬爱国精神，所以有德育内容；要从体态、动作，到整套运动，达到外部的体形美或内在的机体和谐与心情舒畅美，所以有美育内容。这样，体育课作为教学和学习的过程，就有了体、智、德、美、灵五育的内容；并且在实施操作中应建构五者相互渗透、相辅相成的整体教育目标来进行。

### 2. 智、德两育之间的关系

对智育和德育的关系，从过去到现在，从家庭中对待独生子女到学校中教育小、中、大学生，这些都还困扰着某些家长、教师和一般教育工作者等。把两者并列、分离以至认为会相互干扰的看法仍然存在。问题的关键在于对两者的内容及其相互关系的全面理解。

智育的内容，在类别上包括传授知识、训练思维、培养能力，在结构上包括“学、才、识”，这些都和进行德育有关。特别是“识”，指的是对规律性的认识。从对日常学习、工作规律，学科发展规律，到对自然、社会发展规律的认识，都是形成科学的价值观、人生观和世界观的认识基础。难道我们还能说智育对德育没有关系，不具促进作用而仅是并列、分离的单独进行，甚至会干扰、削弱德育吗？形成这些错误看法的原因是把智育仅仅看作为积累知识，应付考试，而认识不到智育的全面内容，那也就看不



到它作为德育的认识基础和行为自觉性的来源等对德育的积极作用了。

德育的内容有道德认识、道德行为、道德意志、道德情操等多层次的培养和爱祖国、爱人们、爱科学、爱劳动、爱护公共财物等方面的内容。对它们的理解都要有一定的智能基础；同时，它们的发展也能帮助学生树立宏伟的学习目标，保持端正的学习态度，形成和谐的人际关系，而这些又都是有效地进行智育的保证。特别是形成以崇高的学习目的、端正的学习态度和高效的学习方法三者间的良性循环为标志的学风，可认为是德、智两育结合进行的、相辅相成的例证。

### 3. 美育和其他的关系

随着对美的本质和形式的认识的深化，美学在音乐、文艺、美术等领域之外，也向自然、社会科学领域扩展；审美活动也不再局限于直观意境和形象思维，而是伸延到理性认识和逻辑思维。于是，一方面美育和体、智、德、灵四者之间不再是并列关系，而是有层次关系；另一方面，美育又可以普及到结合各学科来进行。

由于审美是“自由意识”的活动，也就是说认识必然达到自由意识活动，所以不论是在健身、求知或从善过程中都可以达到这种境界。如体育的艺术体操之美、水上芭蕾之美是认识肢体运转和水中活动的必然而达到自由的表现；智育中写作挥洒自如的美、解题简捷灵活的美是在相应的学习活动中，认识必然达到自由的表现；德育中道德情操的自足舒畅美、道德行为的优雅和谐美，则是在自我修养和人际关系中，认识必然达到自由的表现。所以审美是在体、智、德、灵育中都可以达到的层次，和四者间不是并列的关系。达到这种层次的境界，则美感既是自发的动力，又是对自己的报偿。

从这种对美育的认识返回来看，在音乐、美术和文艺课的教学和学习中，若停留在为得到分数，并无认识必然



达到自由的意识活动，只觉得学习是负担而无美感，就是未曾进行美育。反之，在自然、社会科学的教学和学习中，若在相应理论认识和逻辑思维以及实验操作中，能够认识必然达到自由而产生美感，则同样进行了美育。所以经历了教学和学习过程，不等于就是达到了教育目标（对体、智、德、灵育也是这样）。

总之，体、智、德、美、灵五育虽可以分开地进行理论研究，但在实施操作中却必须以整合的理解去进行。所以要提出体、智、德、美、灵五育相互渗透、相辅相成的总体系统，以此作为全面实施素质教育的目标。

本书探讨学生身心的整体性，是为了建立科学的学生观；探讨五育的整体性，是为了建立科学的教育观，并且认为二者是相辅相成的。本文说明，对于现代人文科学而言，不能只效法近代自然科学的分解研究，还要进行整合处理；同时认为，在做学术理论研究时，仍要运用分解方法，但在教育实施操作中必须基于整合认识，因为教育的对象和目标都具有整体性。

## （二）美学发展和美育普及

在信息时代，随着知识经济的发展，对脑力劳动，特别是创新思维和能力的重视，使人们在生产和生活中，操作科学概念、理论、方法、技术的比重越来越大；在科学领域中认识必然达到自由的情况越来越普及。这就使对美的欣赏与创造日益在科学领域的实践中产生，并促使美学在科学领域中发展。于是，美育将普及到艺术、文学、音乐等学科之外的，属于自然、社会、思维等科学的学科教学中。

### 1. 美学发展史

人类在生产劳动中对物质和语言工具的操作，先是感到可靠（真），再是追求有效（善），最后对它们产生情感并加以装饰（美）。物质工具如旧石器时代的石斧，形同坚硬的鹅卵石，但确实（真）可用以劈开木材和兽骨。到新



石器时代，石斧就被加工得更锋利，可以更有效地使用（善）。以后人们对青铜、铁器运用自如，就加以装饰美化，如在剑柄、剑套上镶嵌金、银、宝石，挂上璆珞等。及于近代，对汽车、飞机以及厂房，都在实用（真）、高效（善）之外，还讲究造型装饰（美）。这样，在操作物质工具的漫长历史过程中，发展出种种工艺的和一般的造型艺术及相应的美学。

人们在生产劳动中，还要操作语言工具和进行体态活动，在能表情达意（真）、励志告慰（善）之后，也对这些进行美化，发展音乐、文学、舞蹈等艺术及相应的美学研究。从文明社会开始，人们便组织起来进行生产劳动。所以，关于人格和人际关系的从真、善到美，也反映在音乐、美术和文学等艺术门类的创作和欣赏中。

在过去长期的文化史中，自然和社会科学也发展起来了。但是，对有关它们的概念、理论和方法等抽象工具的操作中，能够认识必然达到自由的，只是出现在少数专业工作者和科学家行列里。因此，虽然它们也深深地体验到种种学科美，但科学美却未形成，也难以将美育普及到属于社会、自然科学的各学科教学中。

## 2. 美的本质

什么是“美”，好像每个人都有所感受，却又很难说清楚。许多哲学家、美学家对此都有不同的见解，无怪乎古希腊美学的奠基者之一柏拉图曾感慨地说：美是一条鱼，好像捉住了，又让它滑脱。

在公元前的整个先秦时期和古希腊年代，从天体运行至音乐节奏开始，认为美是运动或音律的“和谐”；以后发展到与善相结合的人际关系和内心情思的“和谐”。在长期的文化史中，美是什么及其与真、善的关系，美与自由及美与快感的关系，始终是探讨不休的内容。

在中国，有的用美在主观（或主观客观相互作用），是“移情”来说明自然美；有的以美在客观，是“典型”来说







明文学和造型艺术中的美；也有的强调美的社会属性，特别是文艺作品中的人物美。当提出美是“人的本质力量的对象化”时，就把主观、客观和社会性三者统一起来了：是人的本质，而且所指的不仅是自然人，乃是社会人的本质，这就包含了美的社会性；是“对象化”，显然是由主观性（美的意识）到客观性（美的形式），所以主观、客观、社会三性都有了。但这里仍存在一个问题，就是美与真、善的区别与联系。真（科学原理的发现、事物的创造）、善（道德范畴的建立、行为的实践）不也是人本质力量的对象化吗？

于是回到了美与自由的关系这个古老的话题，从心理学来看人的下意识（或无意识）、意识（现实意识）以及自由意识（认识必然达到自由时的意识）。庖丁解牛，深知“彼节者有间，而刀刃者无厚；以无厚入有间，恢恢乎其于游刃必有余地矣！”所以能够达到“以神运而不以目视，官知止而神欲行”的境地，是所谓认识必然达到自由了，所以解牛之后有“提刀而立，为之四顾，为之踌躇满志”的美感。不言而喻，把这种自由意识对象化为解牛操作可以作为美的形式而供人欣赏，当时诱发出文惠君的美感而赞叹：“嘻，美哉！技善至此乎？”我们在观看水上芭蕾和艺术体操及杂技表演时，不也有类似的审美感叹吗？

因此，可以说“美是人的自由意识的对象化”，而真和善则仅是现实意识的对象化。适应水性，会游泳了，就是真；游得快捷可谓善；完全认识水性和游泳规律，达到自由认识，才能对象化为水上芭蕾，成为审美形式。这样深化对美的认识，自然会想到不仅在解牛、游泳、体操、杂技等体能操作中，在音乐、文学、美术等活动的形象思维过程中，即使在自然、社会 and 思维科学等活动的逻辑思维过程中，也同样能够达到认识必然获得自由的境界，而使自由意识对象化为科学美的形式。

基督教教育理念的整合观





### 3. 科学美的本质和表现形式

从美的本质是人的自由意识的对象化这一认识出发，那么科学美，不论是自然科学、社会科学还是思维科学的美，都是在相应的科学领域中认识必然达到自由，获得的自由意识的对象化。从几何原理到非欧几何是如此，从牛顿力学到量子力学、相对论也是如此。认识社会历史发展规律，而从顺应历史到能推进其发展；认识思维活动规律，而从复制思维到能创造人工智能等等，也都是如此。在过去，这些对象化的科学成果、科学美的表现形式多半只是在科学家本身和他们之间，是其自由意识的对象化，美的创造成果与欣赏对象。

康德从天文学看到宇宙的整体美，拉马克体验生物的渐进美，居维叶感受生物的剧变美，法拉第追求电、磁、光、热的统一美，门捷列夫给出元素周期表的清晰和谐美，高斯酷爱他的正十七边形美而刻于其墓碑上，狄拉克反复玩味海森堡的矩阵力学美。又如爱因斯坦被迈可尔逊的物理实验所感动，说：“我总认为迈克尔逊是科学中的艺术家，他最大的乐趣似乎来自实验本身的优美和使用方法的精湛。”他也在洛仑兹诞生 100 周年纪念会上说：“这位卓越的人物讲出来的，总是像艺术作品一样美丽，而表现得那么流畅平易，那是在别的任何人那里从来没有感受过的。”社会科学，如历史上的先进人物的精神状态，伟大战役的以少胜多等；思维科学，如思维的主观性与历史（事物）发展的客观性，达到逻辑上的统一，而有远见和预见等。这些也都体现着认识必然达到自由的美的创造。但是对一般人而言，这些科学实验或理论成果常常只是当作“真”来学习，或用它们达到功利的目标（善），而不一定有美的欣赏。不过随着信息时代的来临、高科技的广泛运用和科学美学的发展、美育的普及，科学审美将为一般学生和工作人员所分享、共有。



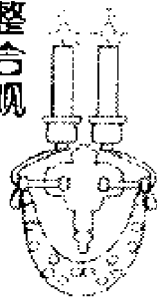


#### 4. 科学美育的内容和途径

从美的本质是人的自由意识的对象化这一认识出发，就会看到这种自由意识不但在形象思维中能获得，而且在逻辑思维活动中也能获得。从而可以得出结论：各种科学的理论或实验的成果，都具有美的表现形式，可以作为教学和学习中的美育内容，即是说美育可以普及到各个学科的教学来进行。问题是如何使学生（当然首先是教师）对这些内容产生美感，再逐步使自己的学习过程和成果体现美的欣赏和创造，也就是怎样在学习中认识必然而获得自由意识，并将它对象化为学习成果，成为美的表现形式。

正像音乐作为审美内容，可以训练出审美的听力；绘画作为审美内容，可以培养出审美的视力一样，科学成果也能作为审美内容，培养出审美的理论思维能力，训练出审美的实验操作能力。因为科学成果，从局部到整体都蕴含着科学家美的创造因素，只是学生要以审美的态度，以追求自由意识的态度来对待它们。对待单项内容，不但要学会，还要会学；不但要能用，还要用得自如。对待整体内容，要明确其结构层次和各局部功能，探寻其统帅观点，以求能化繁为简，再以简驭繁，而在整体的理解和运用上都获得自由。

例如，在中学代数中，不但数、式、方程、不等式、函数等各系统中的单项内容，且其中的各个概念、性质、方法、技巧、应用等都要用得自如，而且在各系统的整体上也要做到领悟其整体思路，而能以简驭繁。如用“数的概念的发展及其表现形式的多样化”观点，统帅从有理数到实数再到复数的数系整体系统，明确其结构层次和发展脉络而能综合运用；用“保持同解化到最简形式”的观点统帅从一元低次到多元高次分式、根式等代数方程和方程组，再到指数、对数、三角方程和方程组的方程整体系统，明确其结构层次和发展脉络而能综合运用等等。有的学生掌握了这样的学习思路之后，感到这些整体思路，有如交





响乐的主旋律，在演奏中反复出现，成为乐章的灵魂；这就表明他产生了数系审美意识。于是，在解题操作中能从准确（真）、规范（善）进而达到简捷、灵活（美），成为自由意识的对象化，可作为审美对象。在自然科学，如物理、化学、生物等，社会科学，如历史、政治、经济等的学习中，也有类似的美育内容和相应的进行途径。

自然、社会、思维科学的各局部内容和整体系统，都可以作为美育的内容；其途径则是在教学和学习中从局部到整体、从低层到高层地追求自由意识的获得。

#### 5. 提高美育水平的教学过程

美育水平的提高体现在两个方面：一是从美的欣赏到美的创造；二是从内容的局部到其整体的欣赏与创造，再从低层整体到高层整体的欣赏与创造。

在论及从美的欣赏到美的创造时，要先明确审美和快感的联系与区别。快感是客观的颜色、声调、形象、气味等刺激人的视、听、嗅、味等感官而产生的生理反应。新鲜的、适度的刺激可以产生快感而启动审美情趣；重复的、过分的刺激则会导致厌烦、疲劳。孔子听韶乐而三月不知肉味，说明是审美而不止于对音调的快感，故能胜过对食物的味觉。所以在美育中，特别是在科学美育中，要及时地把快感引向审美，即启动思维而追求自由意识。

思维是在理解过程中提高其自由程度的。教学中若使学生对科学内容从说明性（由教师讲解而）理解，提高到启迪性（经教师点拨而）理解，再进步到发现性（由学生探求而）理解，则学生在学习过程中会逐步启动、活跃、深化思维而获得自由意识，从而对内容产生美感，使学习成为审美过程。于是，学生们在运用所学内容时，不论是用于解题或实验，都会逐步感到自如，并追求其结果的精美，使其成为自由意识的对象化而具有美的形式，可以彼此共同欣赏所创造的美。



对象从知识系统的局部到整体，再从低层系统到高层系统。为此，思维活动要从理解系统各局部间关系（结构），理解各局部在系统中的作用（功能）到同时理解关系和作用（结构和功能），即掌握系统的整体性。整体美是科学美的相对较高形式。然后从低层次系统的整体性到高层次系统整体性（这在教材中常是从单元整体、章节整体到全学科整体）的审美。

科学知识的局部内容，如概念、理论（原理、定律、定理、法则、性质）、方法、技巧、应用等，从科学史来看（如第三部分所举例子），都凝聚着科学家们的自由意识。对它们的理解和运用，都会经历认识必然到达自由的思维过程，从而体验美的欣赏和创造。这些须由各学科的美育来作详细的探讨。现以物理学科的力学为例稍作说明，其中概念如力、功、能、位移、速度、加速度等，理论如牛顿三定律、万有引力原理、能量守恒原理等，这些单项内容都体现从现象到本质，从常识直观到科学抽象等对必然性的认识，有着丰富的审美内容。对由它们导出的种种解题和实验方法、技巧以及综合应用，如若达到操作、运用自如也能体验到自由意识；所得到的成果也会有美的形式。如果能理解运动学、静力学等系统各自的整体结构和功能而体验其整体美，再进一步达到掌握力学总系统的整体性，则整体审美水平也会得到层次性的提高。

由于各学科内容美的形式各有特色，各学科提高美育水平的教学过程也有各自的独特方式，这些教学内容须由各学科美育来分别设计。以上只是从由欣赏到创造、由局部到整体两个方面，论证提高科学美育水平的教学过程的共性。

追寻美学发展的历史轨迹，可以看到科学美学发展滞后的原因和今后发展的必然。由于深化了对美的本质的认识，确定了它是人的自由意识的对象化，故能在认识美与自由，即美与真、善的关系的同时，更看到在科学领域的



理性活动与逻辑思维中，也能获得自由意识而对象化为科学美的表现形式。所以，各门自然、社会、思维科学的教学都有其美育的内容和途径。在认清快感和审美的区别与联系后，各学科都可以设计提高其美育水平的教学过程。总之，到现代化以至后现代化社会，美学的发展和美育的普及是必然的。

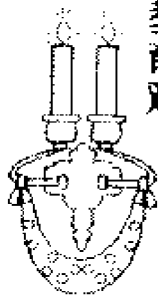
由此可以预见，21 世纪的教育将以素质教育为基础，创新教育为导向，审美教育为动力。因为有了全面发展的素质作基础，才能进行经常的、有价值的创新；同时以明确的创新目标为导向，素质也会更快速地提高。创新不能只靠一时的快感、兴趣，必须深化而产生审美意识，才有强劲、持久的动力。同时，处在不断创新的过程中，最能获得认识达到自由意识，并对象化为美的形式。受教育者若能以审美为动力而不断创新，将导致其素质的全面、高速、优化发展；而教育科学的新课题将是怎样形成素质基础、创新导向和审美动力三者之间的良性循环。

### （三）灵性教育的目标、过程和环境

凡教育都有其欲达到的培养目标，为达到目标而进行的教育过程以及实施教育过程的环境。三者及它们的相互关系都有其客观规律性，明确这些才能提高教育的效能。教会灵性教育与一般教育的分别在于“四育”以外尚有“灵育”。

#### 1. 教育目标

对一般教育来说，教育目标应是包含体、智、德、美四育的综合系统。所谓综合系统，即四育虽然可分别进行，却要相互渗透、结合以使受教育者达到身心全面健康发展。智育求真、德育从善、美育审美，不但由于客观上真、善、美有相互联系，而且主观上人的心理也为一完型，心理与身体是不可分的整体。所以，要以四育的综合系统作为教育目标，才能体现全面素质的内涵：体是身体的锻炼，智是技能的学习，德是端正的修养，美是豪情的体验。体、





智、德、美的排列顺序，并不表示对它们的主、次、轻、重的区分。四育在教育目标的总系统中，如耳、目、口、鼻在人体官觉总系统中一样，是不能如此区分的。顺序的排列只表示其发生的顺序和素质提高的层次。从婴儿诞生起，即需健康成长的体育；能分别色彩、形体、度量、真伪则能接受智育；有自我意识并进入家庭和社会关系而能分辨善恶，才好对之进行德育；在三育的健身、求真、从善中，从认识必然达到自由而产生自由意识（因为审美不同于获得快感），于此开始美育。从层次上看，以审美的心态来健身、求真、从善，则美感既是动力又是报偿；不须升学的压力和分数的鼓励，是达到四育成就的最高层次。

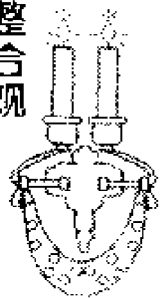
教会的教育目标是在体、智、德、美之上还有灵，是由体、智、德、美、灵五育组成的综合系统。因此，不但要明了体、智、德、美四育间的渗透结合问题，还要能够明确灵与其他四育间的关系。至于传统的五育则包含群育。群是一个实践效应，而不是单独的目标。要搞好群众关系，也是要体（如精力充沛等）、德（如热爱群众等）、智（如善解人意等）、美（如身心优雅等）和灵（如超越世俗等）五方面的素质。

于是，对于教会教育目标的特殊研究在于明确灵的涵义及它与体、智、德、美的关系。显然，体、智、德、美、灵的顺序，也不是要分出主、次、轻、重，而是要表现其发生顺序和层次关系；最高成就是灵对体、智、德、美的超越和成全。

## 2. 教育过程

一般教育过程有三：游戏（文娱）、学习和劳动。学前儿童主要在游戏过程中接受四育，在校学生主要在学习过程中接受四育，而参加工作后，则主要在岗位上的体、脑劳动过程中接受四育。但儿童也有积木造型、看图识字等学习，生活自理、参与家务等劳动；学生则将游戏升级为文娱活动，而校内服务和社会服务则属劳动；各岗位上的

基督教教育理念的整合观





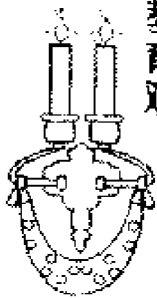
工作者，也有业余文娱和继续教育等过程。所以广义的游戏（文娱）、学习和劳动三过程，以各种形式体现在人生各个时期，都应该使其有四育的内容。但对学生来说，学习应该是主导过程，使他们在文娱和劳动中也能自觉地进行四育。

基督教教育在三过程外还有灵修过程，如读经、祈祷、崇拜、默想、团契等；也就是要在文娱、学习、劳动、灵修四过程中进行体、智、德、美、灵五育。要注意的是，灵修过程和灵育是有区别的，灵育也可能（而且有必要在文娱、学习和劳动三过程中进行和接受）。基督教教育的学习有灵育目标，文化课学习中也进行灵育的作用；至于高尚的文娱和服事神、人的劳动也有灵育的作用。在这方面对灵的正确、全面体验和理解是区别灵修过程和灵育的前提。同样，对主日学学生和神学生来说，学习过程仍是主导过程；在这过程中的五育成果，使他们在其他三过程中也能自觉地进行和接受五育。所以主日学及神学院的学生的学习，绝不应只是积累知识、训练思维和培养能力的智育过程，而要有五育的学习目标。

### 3. 教育环境

对一般教育来说，四育要在三过程中进行，三过程又要在三环境中实施。这三环境是学校、家庭和社会，其中以学校为主导环境。在学校中通过三过程进行四育的成果，使学生在家庭和社会环境中也能自觉地（至少也要有可能）实施三过程，进行或接受四育。当然，家庭要配合学校，社会也要提供条件，使三过程得以实施，且可能进行四育。

对基督教教育来说，除学校、家庭和社会三环境外，还有教会这一环境。教会也要在其中对学生实施文娱、学习、劳动、灵修四过程，从而进行体、智、德、美、灵五育。至于神学教育，神学院与教会更应密切配合，使神学生参与教会活动（平时的各种事奉和假期实习，特别是在做学习阶段的年度实习），而能于其中实施四过程和进行五







育。当然，神学教育也是以学校为主环境，要求在学校中实施四过程和进行五育，使学生在家庭、社会、教会三环境中，也会自觉（至少可能）实施四过程，进行或接受五育。

不把家庭和社会作为教育环境是神学教育的一大失误。不把家庭作为教育环境，会使毕业生成为神职人员以后处理不好家庭成员间的关系，特别是教育不好子女，在育人方面产生负面影响。不把社会作为教育环境，会使毕业生成为神职人员后处理不好种种社会关系，更难辅导信徒在特定的社会、经济、生活中做好见证。所以，主日学教育和神学教育都要加强基督教伦理课程，特别是加大家庭伦理和社会伦理部分的分量，使学生可以接受相应的教育。因此，基督教教育应重视基督教伦理课的教学，使其主导的学习过程，要有体、智、德、美、灵五育并重的效能。

#### 4. 灵与超越

基督教认为人的灵或灵性是神所赋予的，人借以与神交通（林前三 12 - 13），有属于密契而不能用理性分析和语言表达的体验。

耶稣被圣灵充满后，圣灵又将祂引到旷野。祂胜过了三个试探：①体现了对养生物欲的超越——“人活着不是单靠食物，乃是靠神口里所说出的每一句话。”②体现了对自我偶像的超越——“当拜主你的神，单要侍奉祂。”③体现了对理性实证的超越——“不可试探主你的神。”（路四 1 - 13）祂进一步以“一粒麦子不落在地里死了，仍旧是一粒；若是死了，就结出许多籽粒来。”“我若从地上被举起来，就要吸引万人来归我”作比喻（约十二 24, 32），以十字架上的胜利来实现对生死的超越。在登山宝训中（太五 - 七 28）宣示的永生伦理和天国伦理，体现了对世俗伦理（包括以色列历史中的律法和先知）的超越。祂和撒迦利亚妇人谈话，启发她对世俗观念、历史的超越，而认出了祂是弥赛亚（约四 7 - 30）。

基督教教育理念的整合观



### 5. 超越并非脱离而是成全

基督的道成肉身，是“灵”体现出超越，而并非脱离乃是成全的最伟大而神圣的显示：“儿女既同有血肉之体，祂也照样亲自成了血肉之体，祂要借着死，败坏那掌死权的，就是魔鬼。并要释放那些一生因怕死而为奴仆的人，祂并不救拔天使，乃是救拔亚伯拉罕的后裔。

基督耶稣有与神同等的神圣的灵，但他所体现的超越，却不脱离与弟兄同有的血肉之躯，也受试探之苦。所以能借着死，释放怕死为奴的人，经常搭救被试探的人，从而成全救赎之功。在此基础上，登山宝训中的伦理道德得以超越，也恰恰使他们得以成全：“莫想我来要废掉律法和先知，我来不是要废掉，乃是要成全。”同样，耶稣在走向十字架之前为门徒祷告时也说：“我不求你叫他们离开世界，只求你保守他们脱离那恶者。”显然，没有不脱离的超越是不能成全的，这是对基督教教育及神学教育的启示。

### 6. 灵育要成全四育

灵育与体、智、德、美四育的关系，是它要超越四育，而超越不是脱离乃是成全；脱离则不能成全，是非真正的超越关系，难以体现灵育的作用。

这样，就可以得出结论，基督教教育和神学教育虽有独特的、别于一般教育的灵修过程，但它不是全部的灵育过程。所以学习以至于文娱和劳动，都应当具有灵育因素，分担灵育任务。这些因素、任务，并不脱离体、智、德、美四育的内容，而是结合四方面的因素，使四方面的任务得以圆满完成。反之，若其他的四育不能很好地完成，则不能说灵育取得了成效。追求密契或神秘经验，只是灵育的一个方面，并且这里所得的体验能有助于成全四育，可被肯定为属灵的经验。

既然灵育的超越性体现为不脱离而结合四育、成全四育，那么基督教教育和神学教育，也要研究普通教育的四育整体目标，并在其中进行四育的学习、劳动、文娱等二





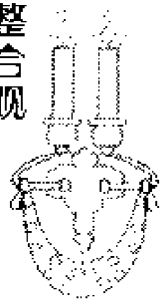
过程。这样才能使基督教教育和神学教育所特有的灵修过程与其他三过程，教会环境与其他三环境相互联系配合，以实现五育的总体目标。

## 二、中国教会的基督教教育事工发展

### (一) 主日学与中国教会基督教教育事工发展

更正基督教 (Protestant Christianity, 以下通称基督教) 在华的发展, 可以说是于 1807 年伦敦差会 (London Missionary Society) 的传教士马礼逊 (Robert. Morrison) 从美国来华开始的。<sup>①</sup> 从那时起, 不同基督教宗派及差会所差派的传教士陆续抵华, 传播福音, 发展信徒。其中被广泛采用的方式, 就是主日学事工。<sup>②</sup> 严格来说, 中国教会的基督教教育事工是由主日学运动开始的。

没有人确实肯定主日学是什么时候在中国开始的, 但一般学者相信在传教士来华的初期, 就已经有主日学校的创办。根据萧克谐博士的研究, 第一个有确实记录及组织的主日学校, 是由美以美会的传教士柯林士 (J. O. Collins) 于 1848 年 3 月 5 日在福州创办的。<sup>③</sup> 与主日学在欧洲及北美洲的情况一样, 主日学在中国的发展异常迅速。1907 年, 不同宗派的约 1000 位传教士在中国聚首一堂, 庆祝马礼逊来华宣教 100 周年纪念。当中与会者热烈地讨论了如何能将福音更快传遍至整个中国, 结果, 大家一致认为应成立一个主日学的组织, 来推动全国的主日学运动, 并借此达至福音遍传中国的目标。来自伦敦的传教士杜诺



① 林治平编:《基督教入华百七十年纪念集》,台湾,宇宙光出版社,1977年,第3页。

② 萧克谐著:《基督教宗教教育概论》,香港,道声出版社,1989年,第47页。

③ 萧克谐著:《基督教宗教教育概论》,香港,道声出版社,1989年,第47页。



博士 (J. Dorroch) 被推选为筹备委员会的主席,<sup>①</sup> 并于 1909 年出版第一套主日学教材《国际主日学课程》(*International Lessons*)。<sup>②</sup> 三年后, 即 1910 年, 中国主日学合会 (China Sunday School Union, 以下简称“合会”) 于上海正式成立。第一任总干事是美国传教士杜春圃博士 (Elwood G. Tewksbury), “合会”以马可福音 10 章 45 节“不是要受人的服事、乃是要服事人”为“合会”的口号, 为的是提醒传教士们来华的目的, 乃是要服事中国人。<sup>③</sup>

中国主日学合会的信仰立场正统而坚定, 强调唯独《圣经》的权威。“合会”所出版的主日学教材, 则以能适合不同宗派之堂会采用为目标。当时“合会”的主要财政来自英国主日学合会, 而“合会”头 20 年的工作重点可分为两方面:

#### (1) 出版主日学教材

早在成立之始, “合会”就致力于出版主日学教材, 供全国大大小小的主日学校采用。当中包括了“统一课程” (Uniform Lessons) 及“分级课程” (Graded Lessons)。“统一课程”是指各级主日学都采用相同的课程中心 (包括经文), 只是按年龄而修改教学的内容及步骤。“分级课程”则是按着不同年级的学生的需要, 独立编写适合他们的教材。这两种主日学课程编写方法一直沿用至今, 在东西方的主日学课程中仍然相当普遍。短短 4 年间 (至 1915 年), 每主日学校平均就有超过 9 万名儿童采用这些课程来上主



① 吴扬道著:《中国主日学协会简史》。笔者于 1993 年前往美国罗省访问退休来华传教士吴扬道牧师 (Rev. David Woodward) 时取得, 第 1 页。

② W. H. Clay, “The China Centenary Conference Sunday School Committee” in *China Mission Year Book*, (1910), p.263.

③ 吴扬道著:《中国主日学协会与我》, 载“中国主日学协会八十周年纪念特刊”。台湾, 中国主日学协会, 1987 年, 第 27 页。



日学。<sup>①</sup>

此外，为配合课程及方便教师教学的需要，“合会”亦出版辅助性的教材工具。根据杜春圃博士在1935年的报告显示，“合会”每年要印制500万张小挂画及10万张大型挂图才能足够供应教会的需要。<sup>②</sup> 辅助教材需求之大可见一斑。

## (2) 培训主日学教师

“合会”于1911年开始出版师资训练材料及研经工具书籍，以满足教师的需求及需要；并同时在中国各地举办师资培训班，培训合适的主日学教师。

1929年“合会”与自1910年开始支持“合会”事工的普世主日学联合会（World Sunday School Association），因事工的取向产生分歧，导致关系破裂。“合会”与普世主日学联合会脱离关系的原因，有说是“合会”的作风过于保守，<sup>③</sup> 亦有说是普世主日学联合会受到自由主义神学的影响。<sup>④</sup> 无论如何，1931年7月，在普世主日学联合会支持下，在上海举行了一个全国宗教教育会议，并且成立了另一个组织——中华基督教宗教教育促进会，由缪秋笙博士任执行干事。主要事工是编写适合儿童、青年以至成人的主日学课程及教材。虽然“合会”失去了普世主日学联合会的经济支持，但事工并没有停止。总的来说，这时期的绝大部分教会仍是采用“合会”出版之主日学课程。<sup>⑤</sup>

① 萧克谐著：《基督教宗教教育概论》，香港，道声出版社，1989年，第49—50页。

② E. G. Tewksbury, “China Sunday School Union” in *China Christian Year Book 1934-35*, (1935), p.261.

③ 萧克谐著：《基督教宗教教育概论》，香港，道声出版社，1989年，第53—54页。

④ 吴扬道著：《中国主日学协会与我》，载“中国主日学协会八十周年纪念特刊”。台湾，中国主日学协会，1987年，第27页。

⑤ 萧克谐著：《基督教宗教教育概论》，香港，道声出版社，1989年，第54页。



1937年，抗日战争开始，杜春圃博士死于日军的集中营，“合会”委员会的所有成员亦全部罹难。因此，“合会”的工作由本来以外国传教士为主的方式转而以华人同工为主；<sup>①</sup>在抗战的整个过程中，“合会”的工作从未间断，继续供应主日学课程及教材。<sup>②</sup>战争结束后，教材需求迅速增加，“合会”遂聘请美国长老会传教士孟约翰博士（John Montgomery）及福音联盟差会（Evangelical Alliance Mission）传教士费艾荣牧师（Edwin Fisch）负起领导的工作。1949年前夕，“合会”决定差派孟约翰博士前赴台湾建立分会；一年后，孟约翰博士于香港成立另一分会。1949年以后，台湾及香港的“合会”改名为“中国主日学协会”（China Sunday School Association，以下简称“中主”），由孟约翰博士担任首任总干事。<sup>③</sup>

“中主”的工作在台湾及香港继续发展，由于已经与上海“合会”分开，大部分出版工作遂交由香港的中主分会负责。1958年，世界宣教使团的传教士吴扬道博士（David Woodward）接替了退休的孟约翰博士，出任总干事一职。吴扬道博士首先在台港两地开设书室，不单供应主日学教材，也供应中、英文属灵书籍，让一般信徒能得到属灵读物。<sup>④</sup>由于两地的事工日益繁重，香港分会的工作遂交由海外基督使团负责，而其中一项重要的工作，就是出版北美畅销之福音光主日学课程（Gospel Light）的中文版。鉴于华人文化与北美文化的差异，福音出版社特别允许“中主”

① 吴扬道著：《中国主日学协会与我》，载“中国主日学协会八十周年纪念特刊”。台湾，中国主日学协会，1987年，第27页。

② 萧克诺著：《基督教宗教教育概论》，香港，道声出版社，1989年，第61~62页。

③ 吴扬道著：《中国主日学协会与我》，载“中国主日学协会八十周年纪念特刊”。台湾，中国主日学协会，1987年，第28页。

④ Anthony W. H. Chow, "Chinese Christian Education: The emergence and development of the Christian education ministry of Hong Kong Christian Communications Limited (1971—1991)", Master Thesis (1996), p.15.





自行按需要增删课程的内容，这是当时出版界中少有的慷慨做法，对当时亟须要新编主日学课程的华人教会实属很大的帮助。<sup>①</sup>

1967年，吴扬道博士鉴于华人教会日渐成熟，是传教士将事工交给华人教会的时候了，遂将香港分会的事工交由薛孔奇先生主理。<sup>②</sup>薛孔奇先生接任后，深觉仅仅出版主日学课程及教材较为狭隘，书室的经营方式亦太保守，加上华人教会对基督教教育普遍缺乏关注，形成对中主事工发展的限制。因此，他找来了黄继荣先生，负责推动华人基督教教育事工的发展，亦同时成为中主与教会之间的桥梁，并于翌年开设了《基督教教育中心》作为推展上述工作的媒介，一直服事了当时香港的华人教会4年之久。<sup>③</sup>1971年4月，在各方面时机均成熟的时候，吴扬道博士得到董事会的支持，决定让香港中主与海外基督使团的证道出版社合并，完全交由华人管理及发展，这在当时来说可以算是开创先河之举。合并后的董事会决定将新机构命名为“福音证主协会”（Christian Communications Limited，以下简称“证主”），以纪念两个机构过去的工作。董事会亦一致议决由香港“中主”的薛孔奇先生出任“证主”的首任总干事。<sup>④</sup>

其实，自20世纪50年代起，主日学出版及推动工作已不再是“中主”独力支撑的局面。前面提及的中华基督教宗教教育促进会交由广学会广泛地出版教材，证道出版社及个别宗派的出版社均参与教材出版的工作。但可以说，

① Anthony W. H. Chow, "Chinese Christian Education: The emergence and development of the Christian education ministry of Hong Kong Christian Communications Limited (1971---1991)", Master Thesis (1996), p.15.

② 邹永恒编：《吴扬道牧师访问录音》，1993年。

③ 邹永恒编：《薛孔奇先生访问录音》，1993年。

④ Research Department of Christian Communications Limited, *Early Literature Work of CIM/OMF*, Unpublished record, (1992), p.2-3.



华人教会的主日学工作，仍是以“中主”的推动为主。进入60年代，华人教会渐渐成长，主日学运动亦进入本土化的阶段。1960年，“中主”出版了由西教士与华人合著的“道光教材”，成为第一套本土化主日学教材。其后，香港信义宗联合出版部出版了由萧克谐博士编著的“佳音教材”，成为第一套全由中国人参与制作的主日学教材，意义实在重大。<sup>①</sup>

虽说主日学并不能完全代表基督教教育，甚至有不少人说主日学的发展导致华人教会普遍地误将主日学等同于基督教教育。但无可否认，主日学运动的确是华人教会在基督教教育发展中的启蒙老师。至此，基督教教育开始由以主日学事工为主，逐步转为全面化的信徒培育事工，华人教会的主日学运动亦可算是正式结束。

#### 1. 团契与海外华人教会基督教教育发展

团契是海外华人教会中一种极具特色的组织。这种组织在人数上介乎全体会众（如主日崇拜）及小部分会众（如细胞小组）之间的中型组织，在西方教会中可以说是愈来愈少。由于近年来小组教会的兴起，不少华人教会亦开始以小组取代团契。其实早于20世纪80年代，就已经有人形容团契是教会的“夕阳工业”，但时至今日，团契仍旧在绝大部分华人教会中担当着重要的角色。原则上，一般教会都会按照其会众的背景，设立不同类型的团契，务求每一位会众都能够参加一个适合自己的团契。<sup>②</sup>

我们没有确实记录有关第一个称为团契的组织究竟在何时何地出现，但以现今的团契组织，我们可归纳出三个团契存在的主要目标：

<sup>①</sup> 萧克谐著：《基督教宗教教育概论》，香港，道声出版社，1989年，第67-68页。

<sup>②</sup> 谭天佑著：《教会教育事工简介》，香港，天道书楼，1983年（第二版），第71-73页。





### (1) 相交

团契，顾名思义，首要目的就是信徒相交。<sup>①</sup> 通过定期的团契聚会，信徒就能彼此相交。借着团契活动，信徒能彼此认识、彼此了解、互相关心，一同在耶稣基督下成长，也一同面对生活上的难处。可以说，团契是一个让信徒以生命影响生命的地方。

### (2) 学习

团契由于是定期聚会，很自然就成为门徒训练的好地方。<sup>②</sup> 一般来说，团契每年都定下主题，而该年的所有聚会，都是围绕着该主题而设计。可以说，信徒能够在每一年都学习到与既定主题有关的一些《圣经》知识。此外，由于团契是一个特定的组织，所以大都设有职员会，负责拟订、策划、组织团契的各项活动及关心个别团友的需要。严格说来，团契行政就是教会行政的缩影，是训练未来教会领袖的基地。<sup>③</sup> 另一方面，由于团契一般聚会都有特定的程序与形式，因此，团契就成为训练信徒担当领唱诗、司琴、聚会主席等事奉岗位的基地。换言之，团契是训练信徒知识学习及事奉技巧学习的温床。

### (3) 外展

团契的组成往往是以个人背景为主，因此，亦容易成为吸引拥有同样背景的未信朋友进入教会的踏脚石。要邀请未信者参加崇拜聚会并不容易，要邀请未信者参加小组活动亦不容易，因为人数较少，对未信者所产生的压迫感也较大。但要邀请未信者参加团契聚会并不太难，而且由于背景相似，未信者与其他团友的关系很快就能建立；加

① 陈佐人著：《团契：《新约圣经》字义浅释》，载“今日华人教会”，1984年2-3月号，第4-5页。

② 郭志文著：《团契面面观》，载“今日华人教会”，1984年2-3月号，第16-17页。

③ 谭天佑著：《教会教育事工简介》，香港，天道书楼，1983年（第二版），第72页。





上人数较多，活动形式多元化，所以团契是友谊布道的最理想地点。有些团契甚至组成布道队，让团友彼此搭配。<sup>①</sup>

可以说，团契是数十年来在主日学以外，为海外华人教会培育信徒最有效的媒介。

## 2. 21 世纪的中国教会基督教教育发展——全人教育

今天，主日学与团契虽然仍是大部分华人教会主要用作培育信徒成长的媒介，但自 20 世纪 90 年代起，华人教会的基督教教育工作便开始百花齐放。根据香港建道神学院基督教教育系主任黄硕然博士于 1997 年的研究发现，华人教会的基督教教育事工类别，已达 30 多种。<sup>②</sup> 已故华人基督教教育家萧克谐博士指出，现今华人基督教教育发展趋势是走向“全面化、整体化、多样化及本色化”。<sup>③</sup> 他指出，华人教会教育事工已从起初以儿童为主，后发展到涉及教会的全会众。主日学开创的时期本是以儿童为主要对象的，如今却是全会众接受造就的地方。<sup>④</sup> 而学习的内容，亦由只学习《圣经》（指经卷研读），进而包括信徒的教会生活及日常生活的学习，以求达到全人培育的目标。<sup>⑤</sup>

什么是全人教育呢？《圣经以弗所书》四章 11 节指出：“他所赐的有使徒、有先知、有传福音的、有牧师和教师。为要成全圣徒，各尽其职，建立基督的身体，直等到我们众人在真道上同归于一，认识神的儿子，得以长大成人，

① 谭天佑著：《教会教育事工简介》，香港，天道书楼，1983 年（第二版），第 71~72 页。

② 黄硕然编译：《基督教教育与生命塑造——基督教教育意义新探》，福音证主协会，1999 年，第 5~6 页。

③ 萧克谐著：《现代基督教宗教教育发展之趋势》，收录于黄硕然编《提升生命素质的培育》，华人基督教宗教教育促进会，2001 年，第 81 页。

④ 萧克谐著：《现代基督教宗教教育发展之趋势》，收录于黄硕然编《提升生命素质的培育》，华人基督教宗教教育促进会，2001 年，第 78 页。

⑤ 萧克谐著：《现代基督教宗教教育发展之趋势》，收录于黄硕然编《提升生命素质的培育》，华人基督教宗教教育促进会，2001 年，第 76~77 页。



满有基督长成的身量。”使徒保罗在这里提出神赐下五种恩赐的原因。这五种恩赐的共同点，就是它们都与神话语的教导与宣讲有关。神赐下这五种叫人明白神话语之恩赐的目的，是要叫信徒成长；而成长的目标，是“满有基督长成的身量”。全人培育的目标，就是叫人“满有基督长成的身量”。

可是，什么是“满有基督长成的身量”呢？在哪方面成长呢？《圣经》的作者似乎是刻意地隐藏了基督自小成长的过程，对耶稣的成长着墨不多。综观四卷“福音”书，祂12岁至30岁的成长过程就只有《路迦福音》二章52节：“耶稣的智能和身量、并人和神喜爱祂的心，都一起增长。”

#### (1) 知识学问

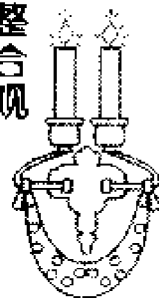
耶稣第一方面的成长是“智能”的增长。“智能”(Wisdom)，原文有知识、学问的意思，表示是智性方面的成长(Cognitive Development)。信徒必须有知识、有见识，方能有智慧地面对人生各种问题和挑战。

#### (2) 体格健壮

耶稣第二方面的成长是“身量”的增长。保罗也提醒信徒身体的重要，“岂不知身子就是圣灵的殿吗？”(林前六19)这段经文显然是指着圣洁生活说的，但也同时指出了身体的重要，需要信徒爱惜、保护它健康成长，才有能力来事奉神。多少热心的信徒都只顾废寝忘食地拼命为神工作，而忽略了身体的健康，以致容易染上疾病，事工的发展也因此受阻。不错，保罗在提摩太前书四章8节指出“操练身体、益处还少”，但益处还少也是有益处啊！况且保罗并非叫信徒不要操练身体，只是比较操练身体和操练敬虔两者的轻重而已。

#### (3) 人际关系

耶稣第三方面的成长是“人喜爱祂的心”的增长。当然，这里不是指耶稣是人见人爱(至少大部分法利赛人不



爱祂)。喜爱 (Favor)，原文有恩典、感谢的意思，表示耶稣对人的态度足以叫别人喜爱和欣赏，这是人际关系的艺术。与人相处是一门似易行难的学问，需要不断学习，并通过经验和反思而改进。人不是一个孤岛，保罗也常用身上的肢体来形容信徒相互关系的重要性。因此，要有“基督长成的身量”，就必须在人际关系方面下些功夫。

#### (4) 与神同行

耶稣第四方面的成长是“神喜爱祂的心”的增长。很明显，这是指耶稣与父神亲密的关系。这在于信徒用多少时间与上帝相交。今天信徒的灵修生活常依靠一些灵修工具书，有时甚至不用翻《圣经》，这是不对的。灵修是与神的约会，试问有谁与心爱的人约会时是借助第三者在当中传话而非直接与心爱的人倾诉心曲呢？要“满有基督长成的身量”，必须与上帝建立深厚的关系，过着讨上帝喜悦的生活。

过去，华人教会大都是以有组织的教育活动为教会教育事工的重心，当中有以主日学为主的，亦有以团契、小组为主的。可是，由于以活动为主，自然无法兼顾不同信徒的个别需要。因此，自20世纪90年代起，不少华人基督教教育家均提倡以人为本的信徒培育路向。<sup>①</sup>所以，21世纪的中国教会基督教教育发展，可以说是由以教育活动为本，转为以人为本的全人教育取向，让每一个信徒，均能在属灵知识、身心健壮、人际关系及与上帝相交这四方面均衡成长，“满有基督长成的身量”。

如何拓展全人教育事工呢？黄硕然博士提出“分龄培育”的策略，<sup>②</sup>分龄培育本身，其实并不是什么新的理论。

① 陈衍昌著：《以人为本的信徒培育》，载“今日华人教会”，1988年11月号，第33~38页。

② 黄硕然著：《分龄培育的教牧领导策略》，载“教牧期刊”，2000年5月，第9期，第213~234页。





现今全球社会的教育制度，基本上都是以分龄培育为主导。而教会的教育事工，亦大多以年龄来区分。就以主日学为例，一般都是采用按年龄分级的制度来设计。可是，大部分的教会只是以“分龄”来方便进行“培育”，而非实践分龄培育的理念。黄硕然提出实施分龄培育的两个主要重点：

(1) 拟定清晰的目标和进程

黄硕然指出，教会实行分龄培育策略的首要任务，是要拟定清晰的培育目标，为各类别年龄之信徒设计出一个可行的培育进程。<sup>①</sup>有了清晰的目标，就有实质的方向。不少的教会教育工作只留于表面化，主要原因就是没有清晰的目标。教师只为教导而教导，对于为何教导、谁人教导和教导的结果等问题都没有深究。结果非但事倍功半，学员亦因方向模糊而逐渐流失。因此，教会为各类别年龄之信徒拟定培育目标及策略是刻不容缓的。

(2) 关顾信徒在成长、改变、更新过程中的需要

黄硕然指出现今教会需要认识信徒“全人”及“全面”的发展需要。以往教会只是教导自己要教导信徒的《圣经》知识，没有理会信徒的背景、不同年龄阶段的独特需要，很容易造成努力地去做了，却得不到任何效果，更会埋怨信徒没有好好委身学习的情形。因此，黄硕然提出教导者们应对信徒成长过程中的身、心、灵的需要有一定的掌握，才能在培育事工的设计、内容的制定上达到效果。

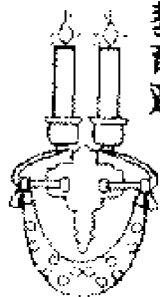


<sup>①</sup> 黄硕然著：《分龄培育的教牧领导策略》，载“教牧期刊”，2000年5月，第9期，第213~234页。



表 8-4 分龄教育与全人发展课程范围<sup>①</sup>

儿童教育 (6~11 岁)			
敬拜	社交	个别差异发展	家长与家庭教育
信仰经验	《圣经》知识		
青少年教育 (12~17 岁)			
德 生活与行为	智 《圣经》知 识与价值观	体 身体成长	群 社交生活发展
成人教育 (18~65 岁)			
福音/慕道		初信栽培、门徒训练	
《圣经》知识	信徒生活与生命见证	神学与训练	
耆英教育 (65 岁以上)			
身体保健	灵命巩固与成长	生活与关顾	生命与事奉

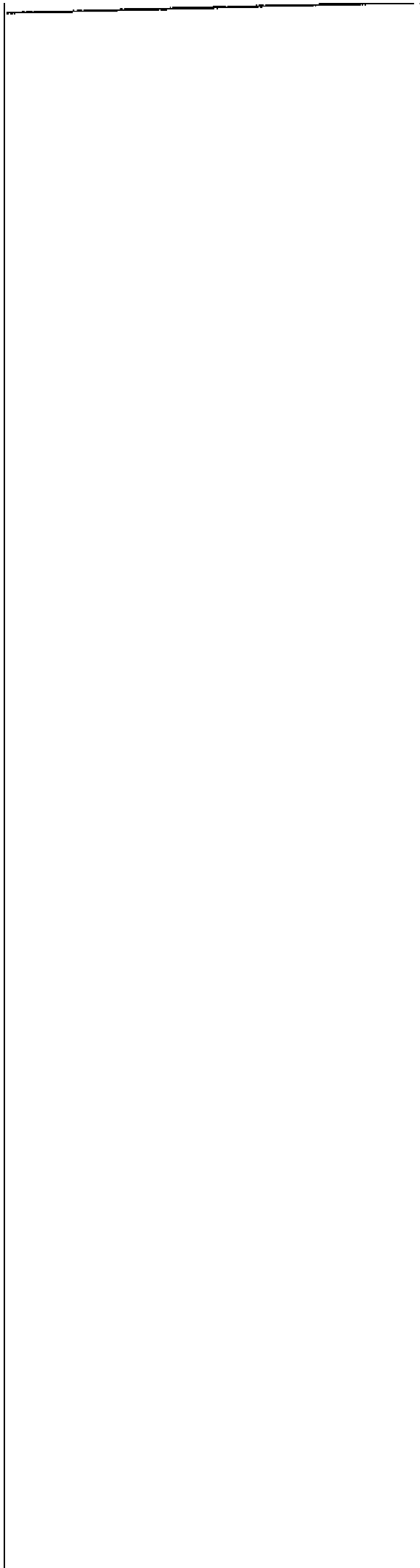


<sup>①</sup> 黄硕然著：《分龄培育的教牧领导策略》，载“教牧期刊”，2000年5月，第9期，第213~234页。

# 第九章

## 基督教教育理念的建构









基督教教育的理念是指以基督教的信仰为中心的教育。基督教教育的一切活动都是以基督教的信仰为中心，借着基督教教育去认识基督教的信仰。而基督教教育之目的，是要通过教与学的过程，使人认识基督，得着基督的生命，并使这生命不断更新和成长，“直到长成耶稣基督长成的身量”。

基督教教育者认为，基督教教育理念建立在《圣经》的基础和基督教教育哲学的基础上，理念本身不能提供信仰的内涵。教育理念的重点在于其实效可用性，信仰的内容需要由理念以外的来源提供。因此，在为基督教教育理念建构时，首先提出全备的教育哲学，以《圣经》和基督教教育哲学为基础去探讨基督教教育理念。

## 第一节 全备的教育哲学

### 一、基督教教育理念以《圣经》为基础

#### (一) 基督教教育源于上帝的本体属性

《圣经》展示上帝是伟大的教育家，祂的教导无人可比拟。约伯记指出：“神行事有高大的能力，教训人的有谁像祂呢？”（伯三十六 22）上帝的教导是要叫人得到真正的知识；上帝的管教亦是要叫人得到真正的平安。（诗九十四 10-13）譬如：农夫聪明地按着种子的类别，以不同的方式，在不同的时间和土壤撒种、灌溉与收割；同样，上帝也用祂全然的智慧，以特定的方法对待祂的百姓，借此管教、教导、引领他们。先知以赛亚说：“他拉平了地面，岂不就撒种小茴香，播种大茴香，按行列种小麦，在定处种大麦，在田边种粗麦呢？因为上帝教导他务农相宜，并且



指教他。”（赛二十八 25-26）上帝是创造者，祂创造人的口舌，又赐给人口才，并教导人当说的话（出四 12, 15）。上帝把律法赐给祂的子民，教导子民遵守祂的法度（出二十四 12）。

《圣经》启示上帝教导世人如父亲一般，祂以父亲的心肠教导祂的儿女，好叫他们顺服上帝的教导（赛六十三 16）。上帝对祂的百姓的教导和保护，好像父亲对所爱的儿女一样，充满了慈爱的眷顾（何十一 1-4）。对于那些不顺服的子民，上帝的心好像父亲一样，爱之深，责之切（玛一 6）。对信祂的人，上帝又好像慈父疼爱子女一样，爱惜和怜悯他们，并没有因他们的过犯加以惩罚（诗一〇三 13）。

《圣经》又显示上帝的教导犹如裁判者，祂裁判的权能是基于祂绝对的公义本性，“祂要按公义审判世界，按正直判断万民。”（诗九 8，九十六 13，九十八 2, 9）

### （二）基督教教育是基于耶稣的命令

耶稣基督赐给教会一个大使命，要使万民作耶稣的门徒。此使命必须包含“出去”和“教导”（太二十八 19-20）。因此，前者是差传宣教，而后者是基督教教育。宣教与教育相提并论，且相辅相成；两者并重，并驾齐驱。门徒要遵行耶稣的大使命，就要“出去”广传福音，并要“教导”万民，把耶稣基督的教训都教导他们遵守，直到耶稣的再来。基督教教育以基督教信仰为本，全人教育为末；以知识为始，道德为终；以学问为体，生活为用。本末不能倒置，更不能舍本逐末；始终要如一，体用要分明。如此就能完成耶稣基督所托付教育的大使命。

### （三）基督教教育是基于家庭与教会的联手合作

基督教教育者认为，教育首先由家庭出发，家庭必须





基督化，以耶稣基督为一家之主。然后，各人各尽其职，夫妻相爱尽忠，父母看守家里的葡萄园，子女在孝顺父母，齐心建立一个充满基督恩爱的家庭。家庭对基督徒来说是非常重要的，因为上帝与人之间的关系，首要是在家庭中落实的。于旧约而言，培育下一代的属灵素质与道德情操，责任落在父母的肩膀上。箴言书常常提到父母管教孩子的责任：“不忍用杖打儿子的”是恨恶他的；疼爱儿子的“随时管教”（十三 24）；“趁着有指望，管教你的儿子”（十九 18）；“教养孩童，使他走当行的道，就是到老，他也不偏离。”（二十二 6）“不可不管教孩童，你用杖打他，他必不至于死。”（二十三 13）又说：“杖打和责备，能加增智慧，放纵的儿子，使母亲羞愧。”（二十九 15）“管教你的儿子，他就使你得安息，也必使你心里喜乐。”（二十九 17）

摩西嘱咐百姓说：“我今日所吩咐你的话，都要记在心上，也要殷勤教训你们的儿女，无论坐在家里，行在路上，躺下、起来，都要谈论。也要系在手上为记号，戴在额上为经文，又要写在你房屋的门框上，并你的城门上。”（申 六 4-8）因此，基督教教育者认为，要推行基督教教育就必须从家庭开始。要教导信徒明白建立基督化家庭的重要性、《圣经》对婚姻观念、婚前的预备、婚后的生活、金钱的管理、子女的教养等事宜。

基督教教育包括儿童主日学、成人主日学、门徒训练、灵命进深班、小组查经班等活动。教会需要使用各样的方法去教导信徒，目的是要叫信徒完全认识耶稣基督，明白福音，站稳立场，做个生命稳固的信徒（西—28）。

基督教教育理念的整合观



## 二、基督教教育的哲学<sup>①</sup>

### (一) 上帝采取主动向人启示和沟通

基督教教育的理念认为，当人犯罪堕落后，上帝亲自主动地向人发出呼吁：“你在哪里？”（创三9）整个人类历史就是救赎的历史，是上帝如何在历史中彰显祂的救恩的历史。至终，上帝的儿子耶稣基督亲自主动地“道成肉身”，来到世上，住在人中间，带给世人恩典、真理和荣耀。耶稣来到人间，不仅要成为人类的救赎，还赐下丰盛的生命和更美好的生活。救赎是上帝拣选人类的工作，人类的生命也由祂来负责（创一26-29；二7-8；18-21；约十9-10；加四4-5）。

### (二) 上帝肯定人的价值和尊严

基督教教育的理念认为，上帝与人立约展示出上帝肯定人的价值。《圣经》提到神看重个人的价值和尊严（创六18-22，九11，十二1-3，十五18；出十九3-6；申三十二10；诗八4-8；太六26；约十28-29；约十二26）。按照《圣经》的启示，人是按着上帝的形象被造的（创一27）。上帝的形象涵盖了人的理性、自由、超越性、道德本性、宗教情操等方面。人天赋具备自身反省的意识、身外世界的意识以及身外超越之上帝的意识。人自觉自己有抉择的自由意志，他可以选择“是”或“不是”、“善”或“恶”。这里所谓选择的自由，并非源于人自身或出于自然，乃是仿照上帝的形象。上帝是绝对自由的，而祂所创造的人类能够分享到上帝的属性，故此人也是赋予自由的。

按照基督教教育的理念，人的自由受到上帝的道德本

<sup>①</sup> 邓敏著：《认识基督教教育》，台北福音证主协会，1993年，第25-28页。



性和规范所约束。人可以选择顺从上帝的道德标准，也可以选择违背上帝的规范生活。然而，当人选择了拒绝上帝的道德标准时，他就是犯罪了。正如一个人在公路上超速驾驶，他就是选择了违背社会的法律标准，他就犯法了。人有自由可以选择违背上帝而犯罪，奥古斯丁说得十分精辟：“人能不犯罪，较之人犯罪，其自由更大。”<sup>①</sup>

### （三）上帝是知识、真理和智能的源头

按照基督教教育的理念，当人活在敬畏上帝和凡事倚靠祂的光景中时，他就能肯定生存的真实价值和意义（箴九10；约十五5）。基督教的价值观以上帝为本，一方面重视道德的选择过程，另一方面亦不忽略道德的规范内容。信徒强调《圣经》是上帝的话语，也是信徒道德规范的标准。人不需要、也不可能自我制定何为道德的标准。上帝才是信徒的准则，人只是去发现上帝在《圣经》中向人启示的规范就行了。上帝所定下的道德守则是非常具体的，可以适用于信徒日常生活的细节中。《圣经》记载了三类有关道德基础的材料：

（1）上帝的律法：十诫与旧约其他的律例典章；

（2）人的典范：《圣经》记载一些人的道德规范与上帝的教导；

（3）基督的教导与典范：耶稣基督的生平与祂对门徒的教导。

上帝将道德的准绳赐给人，使信徒知道应当如何去选择。《圣经》就是信徒的价值观及道德标准。这些原则都是十分清楚可见的，并不像有些人所提倡的，《圣经》是含糊不清的古代经典。当然，信徒亦需要使用上帝赋予人的理



<sup>①</sup> Augustine, *On the Spirit and the Letter*, Chapter 55.



性去分析与分辨。上帝期望信徒可以成熟地运用智慧，去作出合乎《圣经》之决定。作出合乎《圣经》的道德抉择，乃是每一个基督徒所要作的。

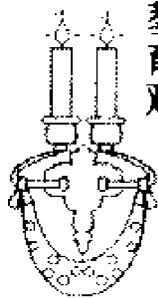
#### (四) 上帝能对人内在做彻底的工作

圣灵是人经历重生和过圣洁生活的恩赐，若不借着祂，人有限的知识和力量就无法达到合乎上帝标准的良善。圣灵在人身上所成就之超自然的改变是基督教教育的真正动力（约三 5-8，十七 17-19；罗六 23，七 18-24）。当一个人信上帝时，不独他是重生得救了，同时圣灵亦内住在他的生命中。保罗说：“我们所领受的并不是世上的灵，乃是从上帝来的灵，叫我们能知道上帝开恩赐给我们的事。”（林前二 12）圣灵内住在每个信徒的里面，这是信上帝那一刻发生的事。保罗说：“所赐给我们的圣灵，将上帝的爱浇灌在我们的心里。”

基督教认为只要一个人真心信靠耶稣基督，圣灵就内住在他的心中；就算他有软弱跌倒，甚至犯罪远离上帝，圣灵仍会住在他的里面。当保罗提到“你们的身子就是圣灵的殿”时（林前六 9），他是包括了上文所言及陷在罪中的信徒（五 5）。保罗并没有将此等犯罪的信徒划分出来，认为他们的身子没有圣灵的内住。耶稣更清楚地明说：“我要求父，父就另外赐给你们一位保惠师，叫祂永远与你们同在。”（约十四 16）

#### (五) 上帝是无限的，而人却是有限的

人是极有限和渺小的，无论在世上曾享受过多少富足或快乐，经历过多少贫穷或苦难，这一切都将成为虚空与无益，最后仍然要“归于尘土”。按照基督教教义，接受基督就能得享永生，否则就要接受灵魂灭亡的结局（创三 19；传二 11；约三 36）。人终极的命运不是回到上帝那儿，



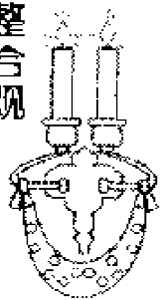


就是永远与上帝隔绝。

基督教认为历史是线性发展的，现在统括了过去的总和，也展现了未来的可能。《圣经》指出：“如今常存的有信心、有望、有爱，这三样、其中最大的是爱。”爱是最大，因为爱统括了信心与盼望、过去与未来；爱就是“永恒的现在”。这种线性历史观及爱为永恒现在的观念，能够化解人对过去的罪疚感，亦能启导人果断地面对未来的恐惧感。

古希腊的历史观认为时间是循环不息、周而复始地运转着的。荷马（Homer）的长篇史诗、历史学家希罗多德（Herodotus，公元前5世纪）、修昔底斯（Thucydides，公元前5世纪）、柏拉图（《国家篇》，269c）、亚里士多德、蒲理比尔（Polybius，公元前2世纪之《历史》38章21—22段）等希腊学人皆以历史巨轮描述时间、事件、人事的循环轮回的观念。罗马史学家利维（Livy，公元前59—公元17）、塔西图（Tacitus，公元54—公元116）指出圆形循环的历史观（Cyclical Historiography）的希望只是在于等候此循环过去后，另一循环的复出。<sup>①</sup>譬如一年四季的流转，冬去春来的回复，人类在严冬寒夜时的希望乃是大地回春。可是，这种圆形循环的历史观不能产生目的论及未来论，更不能提到末世论。时间的法轮常转，人只能冀望从此循环中解脱出来。然而，《圣经》所开展的线形历史观（Linear Historiography），以创世为始、十架救赎为中心、耶稣再来为终结，从根本上与圆形历史观不相同。时空的延伸不再只是循环流转；上天下地谓之宇、古往今来谓之宙的宇宙时空，充满着上帝创造的计划与目的。一个人的

基督教教育理念的整合观



<sup>①</sup> John Montgomery, *The Shape of the Past: A Christian Response to Secular Philosophy History*, Minneapolis: Bethany Fellowship Inc. 1975, pp.20 - 33.

一生也与整个宇宙的进展息息相关。<sup>①</sup>

一般教育哲学的目的乃是去探讨并不断反省教育的理论和实践二者互动关系的问题，以帮助人能获得更好的生活，共享一个更完美的理想社会。基督教教育哲学与一般的教育哲学相比有其独特的一面。因为它不仅把上帝的话作为教育理论的标准及皈依，在教育内容的实践上，还有圣灵的帮助成全。基督教教育哲学尝试用《圣经》真理，就是以上帝的话为本去阐释达成信仰与生活协调的可能，并借此达到以下目的：

(1) 使人肯定上帝的知识、真理与智能，认识祂是万有的源头（约十六 13，十七 17；罗十一 33-36）。

(2) 使人认识自己、接纳自己，明白生存的意义和目标；把握永恒的价值，并倚靠上帝的大能（约十五 4-5；罗十三 14，十四 7-8；林前三 11；弗六 10）。

(3) 使人接受自己的责任（弗四 13、20-24；西三 23-24）。

(4) 使人思念和追求属天的价值和远离罪恶与世俗（腓三 12-14；西二 8-9，三 1-9）。

(5) 使人效法基督，带着奴仆的形象和心志，委身个人的生命去实践爱人如己的命令（可十 45；路十 27，二十二 27；罗十五 2；弗六 6-7；腓二 5-8）。

(6) 使人在连于基督的原则下，彼此建立（弗四 12、15-17；腓二 1-8）。

(7) 使人乐意完成“宣教”和“教导”的大使命（太二十八 18-20；提后一 11-12）。



<sup>①</sup> 区应毓著：《苦海无边有情天》，加拿大恩福协会出版，2000年，第240~241页。



## 第二节 全人的教育理念

基督教认为上帝起初造人是照着祂自己的形象造的，赋予人灵魂、身体、思想、情感与意志，并给人充分的自由和丰富的创造力。人的每一部分都彼此关联、相互影响，是不可分割的。“全人教育”就是强调整全、结合、统一、相融的“人学”。<sup>①</sup>

### 一、从《圣经》启示看全人教育

基督教教育者认为，从旧约到新约，处处可见上帝看重“全人”的观念，信徒要对上帝完全、全部、整全地顺服与敬畏。摩西与耶稣基督前后呼应，要求信徒“尽心、尽性、尽意、尽力爱主你的神”。上帝通过先知多次直接告诉信徒，上帝所要的是信徒的理智、情感和意志完全一致地爱祂、顺服祂、遵行祂的道。信徒要全人表里一致地与上帝同行，在现实生活中没有虚假、也没有保留地运用信徒的自由意志选择跟随祂（申十12-13；弥六8）。

耶稣一生心口一致、表里如一、完全顺服上帝，祂为信徒在凡事上作了榜样。保罗更进一步说明，在基督里重生的人是一个新造的人，要全人转向神，全情降服主，全程一生效法祂。他不厌其烦地强调，一个新造的人应有的性格特质就是要结出圣灵的果子（加五22、23）。保罗指出此新造的人，他或她的婚姻家庭及亲子关系应有的教导（弗五、六章）工作与金钱观、（提前六）社会国家观（罗

基督教教育理念的整合观



<sup>①</sup> 高忻著：《基督徒的教育观》，台北《新生命》杂志，第十册，1990年，第9~11页。



十三) 合一相爱的肢体生活，合神心意的教会与事奉，都有详尽具体的教导。

## 二、从门徒训练看全人教育

单注重熟悉《圣经》知识的灵性教育，只会导致信仰与生活的冲突，甚至产生分裂的现象。一个人的生活可分为工作、家庭关系、朋友交往、休闲娱乐、社会参与、国家责任、进修学习等层面。一个人需要在不同的角色与责任之间取得相应的和谐才能有平衡健康的生活。如果顾此失彼就会产生问题与冲突。

人的价值观、人生观、世界观及道德观支配着他一切的抉择和言行举止。许多人从未深思过自己生命是什么，只是随着大众潮流而前进，其实他已选择了让时尚风气和潮流习俗控制引导他的人生。一些人信耶稣后，在纷杂的生活中“加上”了信仰或教会活动的部分，但其他部分仍然一成不变。他们生命中心的价值观依旧，表面上却“加了”些“该做什么、不该做什么”之类所谓的基督教伦理规范，但生命的整体、人生的方向实际上并没有什么重大的改变。因此，当初信后，又易故态复发回到旧有的生活形态。并且信仰或教会活动与现实生活，因时间或优先级之争而不时产生冲突；或旧有的价值观与新加入的基督教伦理格格不入，造成信仰与生活的分歧。明显地，《圣经》知识对此人而言，只是生命外围的添加物之一而已，并没有影响他内在的价值观、人生观、世界观和道德观。

## 三、从教会职事看全人教育

不少教会领袖早已注意到全人教育的重要性，并已踏实地造就信徒。使热心信徒不致因忙于外在的服事与活动而牺牲了内在灵命的塑造、个性的健全与属灵的成长。全





人教育是借着上帝的话语中去认识自己、调整自己，并在现实生活中踏实地作门徒。

### （一）重视释经式讲道

主日崇拜是信徒聚集的最整齐的聚会，除了用心于敬拜的安排，使信徒经历心灵与诚实的敬拜外，更要注重《圣经》的宣讲。主日讲台的首要目标是把人带到上帝的话语前，把上帝的话解开，使人真切地认识这位说话的上帝，深刻地明白并顺服祂所说的话。释经式的讲道能帮助信徒听到上帝的声音，认清基督才是世界宇宙的主宰，配居人心中的首位，也能因经历上帝话语的大能而真正尊基督为主。

### （二）看重研经训练

主日学首要的目标就是提供信徒研经的装备与操练，而不是代替信徒查经，让他坐享其成。信徒所参与的主日学需要激励信徒看重上帝的话，将之视为信徒的生命灵粮。主日学需要加强信徒独自研经的能力与纪律，督导信徒操练、默想并应用上帝的话在生活中的每一抉择上。查经小组需要帮助信徒心意更新，建立合乎《圣经》的思想架构和价值观。

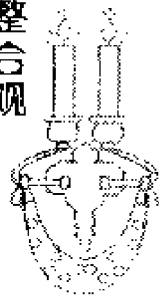
### （三）正视门徒塑造

“门徒塑造”是全人教育的关键环节，信徒跟随耶稣的足迹，效法祂的榜样，肯花时间将生命投入在少数“个人”的身上。门徒的塑造比艺术家雕塑一个作品更艰巨、复杂，更需要生命心血的投入，故信徒要学习耶稣的样式以生命塑造生命。

### （四）重建家庭祭坛

教会中有太多的家庭问题，也有不少的问题家庭。全人教育不应把人从家庭中抽离出来，而要帮助家庭基督化，

基督教教育理念的整合观



帮助信徒认清自己在家中的角色，学习以爱相待及沟通。需要让基督在家中居首，建立美好的婚姻关系及亲子关系。教会要重新思考，如何强化家庭的力量，使家庭不但成为个人的爱之窝，也成为社区中福音的中途站。

### （五）恢复团契功能

团契生活在全人更新的过程中扮演着极重要的角色，因为团契的目的正是在小组中操练“相爱”与“合一”这两大门徒标帜。以基督为中心的团契，必须强调“爱人用物，分享分担”的价值观，与世界“爱物用人，唯我独尊”的价值观正相抗衡。也只有在真爱的接纳与扶持中，才可能有坦诚真实的互动，也才有勇气面对生命中的扭曲与丑恶，进而到上帝面前得医治和洁净。这是新造的人不可或缺的生命经历。

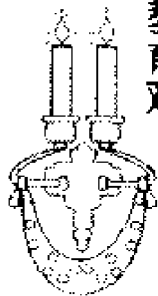
基督教教育工作者认为，解经式讲道、研经操练、门徒塑造、家庭祭坛、坦诚团契这五个环节不但需要加强、调整，更需要圣灵的更新与联系，把这五个环节平衡紧密地配合在一起，以基督为中心，以《圣经》为根基，以全人的关怀、成长为优先，齐头并进，同步建造。

## 第三节 全面的教学方法

### 一、活用教学心理原则

#### （一）了解

了解学生是“以学习者为中心”的教学理念最基本的部分。教师对学生的了解乃是涵盖身、心、灵和社会层面的全面性的了解。了解学生是要确知学生的问题、困难、需要和个别差异等的实际状况，以助教师提供更具创意的





教导和辅助。了解能带来师生之间真实的接纳和互动，使教学过程收获更加有意义的回应，从而达到灵命成长的目的。

### （二）刺激

此乃激发学习者的学习动机，引起学习者感觉需要学习的重要性，而让学习成为有兴趣、有价值、有必要的行为，并成为生活上的满足和享受。

### （三）指导

《圣经》教师不仅要提示和预备充足的学习材料、教具等，更重要的是还得熟练地指导对课文和有关的教材的学习。指导学生在直接或间接的环境中，实践信仰与生活的见证，这是基督徒教师所应担负的属灵指导的责任。事实上，教师的身教榜样即为最佳之属灵指导。

### （四）鼓励

鼓励是引发最好学习心理的条件之一。学生在正面加强的鼓励之中必能维持长久的学习兴趣，而且还会愈学愈好，并发挥影响他人的力量。

### （五）代祷

代祷是教师对学生之最贴切的关怀行动。教师的奉献或热诚的教学皆无法取代圣灵亲自于学生内在所做之更新工作的地位。《圣经》教师对“教人”的热爱应当是更胜于“教书”的。圣灵是随时的教导者，圣灵在学习者身上所施行之奇妙作为，是借着《圣经》教师的祷告而来的。

## 二、选用合宜的教学法

教学因内容和目的不同，而需采用各种不同的教学方法。选用合宜的教学方法可依据以下五个基本的因素去考虑：

基督教教育理念的整合观





### (一) 教师的技术和兴趣

教师本身的技巧和热诚，将扩张或限制其教学方法，此乃教师自身恩赐和才干的表现。

### (二) 所用的课程

课程内容常会决定采用的教学方法。譬如，有些课程是为讨论而设计的，有些则为作演讲教学而制定。课程的组织不同，所应用的传达方式自然有所区别。

### (三) 学生的年龄

学生的年龄往往是决定使用某种教学方法的重要因素。譬如，对成年人用讨论、座谈或演讲法，可以收到很好的效果，但对幼小儿童而言，使用图片或故事的教学方法则更恰当。

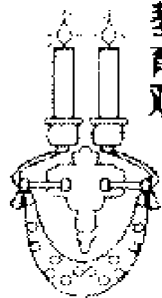
### (四) 课程的特别目标

教师不仅要关心基督教教育的一般目标，还要关心所教授的每一课程和每一进度，所期望学生于学习之后应有的改变。

### (五) 环境和设备

环境和设备对于教学方法的选择也有影响。影音教材就得有合宜的软、硬设备，并在不干扰其他班级上课的情况下使用。现有的教学方法种类繁多，诸如演讲、讨论、问题、戏剧、手工、故事、讨论、座谈、黑板画、角色扮演、视听教学、脑力激荡等方法。教学方法是传递课程和教材必须应用的媒介。

教师要选择适合学生的理解力和接受程度的教学法才能在师生之间达成学习的良好效果。再者，双方形成良好的沟通，就可以达到教学的目标；并且可以满足学习者的学习动机和目标，达到教师与学生一同长进的目的。若要达到成功的教导，至少要付出七样代价：一个奉献的生命、





忠于所负的责任、认真地研习《圣经》、爱我们所教的人、甘心乐意地工作、有合作的精神和态度以及掌握最好的教学方法。

### 三、使用五大教学目标

#### (一) 以“知识”为目标

“我要我的学生知道些什么？”《圣经》教师将知识放在学生的脑子中，学生吸收了知识之后，就将它们融入学习的过程中，成为教学和学习中第一步有生命力的步骤。

#### (二) 以“感动”为目标

“我的学生怎样感觉？”《圣经》教师引导学生用个人的感情去接触知识，使之成为有生命、有活力和有属灵的感动力，使学生接受圣灵的感动。

#### (三) 以“决志”为目标

“我要领导学生作何决定？”《圣经》教师必需提醒学生，他们知道知识和感动若无坚强意志的配合，感动就会逐渐消失。《圣经》教师在学生的意志决定上予以鼓励和肯定是很重要的。

#### (四) 以“应用”为目标

“我希望我的学生做什么？”当学生学习了《圣经》，有了感动，就要将所作的决定付诸实行。行道是对所学习之属灵原则的积极响应。

#### (五) 以“奉献”为目标

“我的教导当产生哪种的品格？”《圣经》教师帮助学生达到将身心献上作为活祭的事奉，乃是责无旁贷的，而这也是基督教教育的最高目标之一。

确立优良的目标，正如选择优良的教学材料一样重要。一个明确及有活力的目标是很容易使课程与属灵生命发生

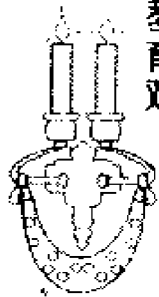




直接关系的。明确的目标，能使教师获得别人的信任和合作精神；教师由于他的职责而成为领袖，而领袖最简单的定义正是：“一个有目的的人”。缺少目的，或许仍能挑起兴奋的情绪、吸引人的注意力，或使演说有力量，但不久他就会被人弃绝。许多教师觉得奇怪，为什么他的学生离开他？或许他很小心地预备功课，写出大纲，设法使他的教导有兴趣，有吸引力，但他的那一班学生却退步。这就很可能是因为他忽略了学生发觉他领导无方的这个事实。一个没有目标的教师，必定是一个失败的教师。《圣经》教师的失败，的确是因为一直在教导那些模糊不清的观念，致使来到他班级的学习者，总无法明确地通过做什么（付诸具体的行动）来实现所期望达成的目的，达到标准。倘若教师在教学的开始，就明确地知道他要得到怎样的效果，那他就能把握到明确的教导方向了。

#### 四、善用教导的职事<sup>①</sup>

教导是一项神圣的使命。《旧约圣经》一再提到父母、先知、祭司、族长和诗人等，担负着教导的重任。《新约圣经》仍然继续强调教导工作的重要（提后二 15, 24；四 2）。保罗训示提摩太要教导那忠心能教导别人的人（提后二 2），同时指出教导是上帝所赐给教会的五种恩赐之一（弗四 11）。上帝托付教会的责任就是要宣扬天国的福音，并且教导上帝的话以实施于生活之中。基督教教育最大的目的，乃是要达到使学习者认识和实践上帝的旨意的目标。因此，教会的教导工作，必然以教导《圣经》的信息为基础来满足世人灵魂的需要。



<sup>①</sup> 邓敏著：《认识基督教教育》，台北，福音证主协会，1993年，第73-82页。





四本福音书展示了耶稣基督是一位理想教师的典范楷模。耶稣基督给当时代的人留下了一个很深刻的印象，即祂身体力行，作为真理的榜样。耶稣的一生也贯彻了一件最值得世人效法的事情，那就是祂以上帝为祂生命中的第一优先。耶稣基督在世时，人尊称祂为夫子（教师）。祂经常在会堂、圣殿、海边、山上、路旁，或某人家中做教导的工作；祂还亲自拣选 12 位门徒，训练他们做福音的使者和信徒的教师。耶稣基督的教育目标，就是要完成对世人的救赎，建立属灵的国度，使人和上帝恢复和好的关系。由四福音中可以看出耶稣言教和身教的教学是那么的真实、自然、亲切、生动和有效；祂总是因人、因地、因时地去发挥教学的功能。

#### （一）以德服人

耶稣施行人格感化教育原则，可由好些祂的生平事迹中看出。譬如耶稣受施洗约翰的洗礼，为的是“尽诸般的义”。（太三 13-15）保罗也描述耶稣谦卑的身教：“祂本有上帝的形象，不以自己与上帝同等为强夺的，反倒虚己，取了奴仆的形象，成为人的样式；既有了人的样子，就自己卑微，存心顺服，以至于死，且死在十字架上。”（腓二 6-8）耶稣也用祂自己的见证告诫门徒：“人子来，不是要受人的服事，乃是要服事人；并且舍命，作多人的赎价”，以及“要爱你们的仇敌，为那逼迫你们的祷告。”（太二十 28，五 44）耶稣在十字架上为人类的罪受死，就是见证祂爱的教育最有效的一点。人格感化的教育重点在于以身作则，以德感人。

#### （二）仁者爱人

关心祂周围的人 是耶稣生平中一个明显又常见的特色，也正因为祂对人关心和有兴趣，以致祂施教之时总是大得



人心。四福音书内记载许多耶稣医治人、安慰人、劝诫人和鼓励人的见证；祂也从不轻视任何一位来到祂面前的人，反而视个人的情况、问题和需要，亲切地帮助他们，这些都证实了祂爱的教育的成功（太八 5 - 16，十九 13 - 15；路五 17 - 26，八 43 - 48，十 57 - 62，十九 1 - 10；约十一 1 - 45）。

### （三）言行一致

耶稣的一生完全实践、遵行天父的旨意；祂在世的生活，全都吻合了祂所传扬的信仰。耶稣不曾唱过一句高调或提倡过任何一个口号，那是和祂的信仰或行道的生活相违背的。以身教实践言教是最具体和最有力的教学方法。《圣经》是基督教教育的“教科书”（text-book），而耶稣基督就是最好的“教科人”（text-people）。

### （四）引人入胜

使用比喻或例证是引人进入学习兴趣的妙法之一。耶稣也发挥了这方面的教学原则和艺术，应用在祂的传道和教导的事工之中。祂用过天空飞鸟与野地的百合花的比喻，让人省思不忧不虑的信心（太六 25 - 34）；祂也使用过芥菜种和酵面的比喻（太十三 31 - 35）、浪子的比喻（路十五 11 - 32）等。各个比喻都是那么生动和生活化，让听道的人很容易就明了祂的教训，并激起他们内心的共鸣。

### （五）引经据典

耶稣在传道或教导之时，经常引用《旧约圣经》的话，使人更能了解上帝对世人的心意和计划（太四 1 - 11，二十一 4 - 5；可十二 10 - 11；路四 16 - 20，十七 22 - 23，十九 46，二十 17、42、43）。《圣经》是上帝的话，也是信仰的依据和教育的内容。保罗曾在给提摩太的书信中指出：“圣经都是上帝所默示的，于教训、督责、使人归正、教导





人学义，都是有益处的；叫属上帝的人得以完全，预备行各样的善事。”（提后三 16-17）《圣经》是教导属灵信仰和生活的权威教科书，基督教教师当重视这本圣书的教学价值。

#### （六）学以致用

耶稣选召 12 位门徒，或差遣 70 位传道者，都是鼓励人与祂一同参与圣工的最好例子（可六 7；路十 17-20）。让学习者参与是教学过程中不可忽略的原则。参与不但能使学生有个人化的贴切学习，而且能让学生体验到学习的乐趣和满足。当年耶稣除了分派门徒四处传道和作见证之外，也经常邀请人和祂一同参与各式有关建造上帝国度的事工。譬如，祂邀请门徒与祂一同做醒祷告（路二十二 39-40）；邀请门徒参与分送五饼二鱼的服事（可六 30-44）。对门徒而言，学以致用是极有意义、极深刻的学习。

#### （七）学而思之

学习和思考也曾经是耶稣教导门徒或众人时，所常暗中提醒和明白吩咐的。耶稣时常利用某种比喻或某种问题，来引导或启发门徒思考另一件重要的事情。祂用过羊进入狼群的说法让人思考运用灵巧的智慧（太十 16-20）；用无酵饼的说法，要门徒防备法利赛人和撒都该人的教训（太十六 5-12）；用孩子的事情，要门徒思考真实的谦卑和接纳（太十八 1-5）；用一个王和他仆人之间所发生的事情，要门徒思考真正的饶恕的问题（太十八 21-35）；用人盖房子的真理，要人思考遵行上帝话语的价值（路六 46-49）等。在《论语·为政篇》中，孔子说：“学而不思则罔，思而不学则殆。”由此可见学习与思考要一同发挥，才能产生真正的智慧。

#### （八）有教无类

耶稣基督的传道和教导对象，包括了各行各业、各种



身份的人士。譬如，有为人轻视的税吏、渔夫、娼妓、罪人，也有出身高贵或有学问的贵族、医生、军官、文士、法利赛人以及一般庶民百姓等（太十七 24-27；可七 1-23；路三 1-18，十八 28-38）。由于耶稣怜恤世人失丧的景况，他就乐意接纳他们，并赐给他们永生（可六 34；约十 10）。不论在怎样的场合或时间，也不计较受教者的出身背景，耶稣都乐意亲近他们，并运用“因材施教”的原则，教导他们认识真理。

#### （九）激励自发

耶稣曾经说：“若有人要跟从我，就当舍己，天天背起他的十字架来跟从我。”（路九 23）跟从耶稣必需出于个人的意愿；当时也有人不肯跟随祂（太十九 16-22；约五 40）。不勉强人跟随祂，不勉强人接纳祂，而是尊重人自动自发地跟随祂、向祂学习，这也是耶稣的教育原则之一。凡是甘心情愿听从祂和乐意遵行父旨意的人，祂非但不摒弃他，而且还应许赐下今生及来世的福气给他（太十二 46-50；可十 28-30）。

#### （十）以身作则

耶稣的教导是心口如一、以身作则的教导。例如耶稣要求施洗约翰替他施洗，正是因为祂要“尽诸般的义”（太三 15）。当耶稣面对魔鬼的试探时，祂以神的话来胜过试探，留给信徒最好的榜样（太四 1-11）。论到祷告的功课，祂教导众人，不要像那些假冒伪善的人一般故意叫人看见（太六 5-13）；祂所教导的祷告，祂自己也去实行。《圣经》记载，祂常独自上山祷告（太十四 23）。上述的例子，让我们知道耶稣是能言、能行的教师；祂的生活就是一篇教诲，祂的言行就是祂教导的内容，所以叫人心服口服。但愿我们都学耶稣，做个以身作则的老师。



### (十一) 灵活教学

耶稣的教学生涯，不只向我们展示了完美的教学原则，同时也示范了具体的教学良方。教学方法是实施教学原则之有组织、有效的媒介，也是用来指导学习者的学习过程的。

表 9-1 列举的是耶稣基督常用的多种教学方法：

表 9-1 耶稣基督常用的教学法

教学方法	经文出处
讨论教学法	太十九 16-17; 约三 1-15, 四 1-30
演讲教学法	太五 1-12, 二十三 13-36; 路六 27-38
辩论教学法	太二十一 23-27; 路二十 27-43; 约六 41-58
反问教学法	可二 1-12, 三 33-35; 路十四 1-6
譬喻教学法	太二十五 1-13; 可四 1-29; 路十五 11-32
游戏教学法	太十四 13-14; 路八 1, 九 10-11
类化教学法	太十三 44、47, 二十五 1-14; 可四 30
设计教学法	可十四 12-26; 路八 22-25, 十九 8-35; 约十三 1-15
神迹教学法	太八 1-13; 可十 46-52; 约二 1-11
视听教学法	太六 26; 可十二 15-17; 路廿二 19-20; 可十三 1-2

教导职事的主要目的，就是借着属灵的教导，将信徒带到基督的面前，让信徒明白上帝的旨意；又在基督里得蒙建立，使信徒的生命充满基督的美德和荣耀，而能在每日的生活中为祂而活、向祂尽忠。教导不光是满足信徒于知识方面的需求，更要紧的是设法满足灵命方面的成长。因此，一位成功的教师，可以借着一般的接触、课室内的研讨、学生亲友们所提供的资料，或是借着家庭探访等去了解学生。《圣经》教师不是担任“教书”的工作，而是担任“用圣经教人”的使命。

基督教教育理念的整合观



#### 第四节 全盘的教育取向

美国基督教教育学者史摩亚 (Jack Seymour) 说：“基督教教育的年纪，其实与基督教信仰一般大。”<sup>①</sup> 其实，从《圣经》中可以清楚看见“教育”与基督教信仰有着不可分割的关系。华人基督教教育家萧克谐指出，宗教教育可以说是以色列人生活的中心，他说：

宗教教育是上帝用来教导、维护并引导祂的选民的方法。借着教育，上帝教育以色列人明白祂的启示；借着教育，上帝维护以色列人不被异教同化；借着教育，上帝引领以色列人走当走的道路。

其实，上帝自己就是一位教师。在以色列先祖的时期，上帝直接教导亚伯拉罕、艾萨克、雅各布。祂的教导不单在言语上（例：创十二1），更在行动上（例：创三十二22-32）。到了出埃及时期，神又借着摩西来颁布律例典章（出二十至四十），让以色列人懂得过与神立约的生活，并世代教导儿女们恒心遵守这律法（申六1-9）。在王国先知时代，律法一直是以色列人教导的中心。

进入新约时代，宗教教育仍是信仰生活的中心。耶稣自己就是一个“拉比”，祂到处宣讲、教导、劝勉、警戒。祂不单被称为最好的教师（Eldridge 1995, 21-42），更在



<sup>①</sup> Jack Seymour, *Mapping Christian Education: Approaches to Congregational Learning*, Nashville: Abingdon Press, 1997, p.11. Quotation: “Christian education is as old as Christian faith.”



离世之前颁布的“大使命”中，强调教会的责任是要将所有祂自己的教训“都教训他们（门徒）遵守”（太二十八29-30）。保罗也强调教导职事的重要性（西-28），并指出“教导”乃是圣灵恩赐的其中一种（弗四11）。因此，身处的教会时代，教育事工仍是教会的重要一环。究竟采用那一种取向（approach）来进行基督教教育更能产生效果呢？西方的基督教教育学者们各持不同的观点。根据近代基督教教育的发展，大致上可归立出四种进行基督教教育的主要取向：第一是采用“信仰教导”取向；第二是采用“信仰群体”取向；第三是采用“灵命建立”取向；最后是采用以“转化社会”为主的基督教教育取向。<sup>①</sup>

### 一、“信仰教导”取向（Religious Instruction Approach）

信徒如何在日常生活中活出基督的样式呢？这是每一位信徒都希望找到答案的问题。以“信仰教导”为取向的基督教教育就是通过有系统的教学模式，让信徒对信仰由认知（Identify）、解释（Interpret），进到内化、具体化（Incarnate）的阶段，从而在生活中活出基督的样式。

“信仰教导”取向强调四个重点。

#### （一）基于《圣经》教导

今天不少信徒所追求的是属灵成长的快捷方式，但事实上这种快捷方式并不存在。信徒必须在《圣经》上痛下苦功，才能在面对俗世洪流时，仍能有属灵的洞察力。“信仰教导”取向认为必须通过有系统的《圣经》教导，才能帮助信徒建立稳固的属灵根基，并以《圣经》作为日常生活的准绳。

<sup>①</sup> 可参考上面 Jack Seymour 一书，亦可参考 Jack Seymour & Donald Miller, *Contemporary Approaches to Christian Education*, Nashville: Abingdon Press, 1983 及 Harold BURGESS, *Models of Religious Education*, Wheaton: A Bridgepoint Book, 1989.





## (二) 理想的教学环境

教学的环境往往直接影响教学的效果。一个理想的学习环境必定是一处凝聚着学习气氛、方便采用各式各样的教学法、能让学员安静和反思的地方。

## (三) 适合的教学方法

方法是将内容传递到学生的途径。适合的教学方法必须根据教学的内容、教师的能力、学生的背景和教学的环境而编排，务求达到理想的教学效果。

## (四) 信仰与生活的整合

理想的教学是让学员将所学习到的《圣经》真理，实际应用在日常生活之中。“信仰教导”取向强调信仰内容与信徒生活的整合，将神的爱、公义、和平等价值观在生命中活出来。

要让以“信仰教导”为取向的基督教教育产生理想的效果，就必须从两方面入手。第一方面是教师的培养。要有理想的教学效果，首先是要有优秀的师资。优秀的《圣经》教师应具备的要素，在“全面的教学方法”的部分中已经阐明，这里不再重复。第二方面是学习群体的建立。要达至上面所提出的四点，必须建立一个理想的学习群体。一个理想的学习群体必须具备以下的条件：

### 1. 尊重学习的空间

学习的空间不单是指课室，而是指整个教会生活的每一个层面。也就是说，教与学渗透在教会不同的地方，主日学、团契、小组、崇拜等均是教导进行的场所。

### 2. 渴望成长的气氛

学习不再是个别学生追求成长的途径，而是全体会众的脉搏。整间教会都洋溢着学习的气氛，成为一间“学习的教会”。

### 3. 共同参与的学习

学习不是某一些人的专利，而是需要全体会众共同参





与的。在学习的场所中，每一个人都投入在其中，通过专心聆听、深入讨论、开放分享来互相建立互动关系。

#### 4. 个别经验的交流

教学不单是数据的传递，更是生命的交流；不单是教师对学生，更是学生与学生甚至学生对教师的交流。真正的学习是通过生命实践后的分享来达成的。

## 二、“信仰群体”取向 (Faith Community Approach)

“信仰群体”是指基督教教育的内容及过程 (Seymour 1997, 19)，因此，信仰群体的参与必然带来信仰的学习。以“信仰群体”为取向的基督教教育就是通过参与教会生活，在服事 (Service)、反思 (Reflection) 与联合 (Communion) 的动力 (dynamic) 中来建立合乎《圣经》的人与神、人、社会和大自然等的关系。

### (一) 服事 (Service - Hands)

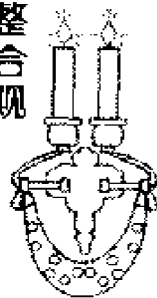
在这里，服事并不是狭义的事奉岗位，而是广义的服事别人。“信仰群体”取向强调服事乃信徒生活的一部分而非外添的，并且意识到所做的事情及它如何实践信徒应有的生命本质。而服事的对象包括信徒每一天在工作上、家庭中、教会里所接触的人，甚至包括偶尔遇见的人。严格来说，服事就是信徒活出基督的样式，并且信徒群体因着服事而得以建立成为基督的身体。

### (二) 反思 (Reflection - Head)

反思是现在与过去并将来的整合。通过对《圣经》、教会传统及教会生活各层面 (如敬拜、圣礼等等) 的反思，信徒们对群体的身份 (Identity) 有更强的认同感与归属感，懂得欣赏教会的属灵传统，明白教会生活中各聚会活动的意义，深刻体会福音的使命，积极建设将来的教会。

### (三) 联合 (Communion - Heart)

信徒群体的联合性正是今天人与人关系疏离的反照，



它打破了人际相交的表面化。来自不同国家、不同文化、不同家庭的人走到同一个地方，成为上帝家里的人，成为一个身体。“信仰群体”取向相信通过信徒群体的联合，信徒之间的彼此相爱、彼此勉励、彼此提醒等成为个别信徒得着教导的途径。

### 三、“灵命建立”取向 (Spiritual Development Approach)

基督教信仰是以个人为基本单位的信仰。得救是个人接受基督的代赎，没有人可以代替其他人信主；成圣是个人与神关系建立的最终结果，也没有人能够代替别人赚取功德以至成圣。以“灵命建立”为取向的基督教教育就是强调对每一个信徒个人的灵命造就，通过个人内在的培育，影响外在的世界。

#### (一) 安静

保罗提醒，神的灵乃是叫人安静的灵（林前十四 33）。生活在繁忙的世界里，不少信徒从来没有机会享受片刻的真正宁静，难怪与上帝的关系日渐远离。“灵命建立”取向强调个人静修的重要。

#### (二) 聆听

安静的最终目的不是为了得着宁静，而是要聆听。这里所指的是内在的聆听 (Inward listening)，借着内在的聆听带来外在的响应 (Outward response)。聆听也不是指耳朵的聆听，乃是通过研读及默想神的话语来用心聆听。

#### (三) 安息

根据非正式的统计，有每天实行个人灵修的信徒只占所有信徒的 10%。不少信徒以为只要每星期有参加崇拜聚会、主日学班、团契小组等，灵命就会自然成长，其实不然。这些有组织的群体活动固然是重要的，也是不可停止的，但若没有实行个人灵修，灵命成长就会大打折扣。耶稣基督本身的生活就是最好的例子。他在繁忙的布道、栽





培、牧养及护教工作中，仍然不忘分出时间来与天父相交（太十四 23；路五 16）。

#### 四、“转化社会”取向 (Social Transformation Approach)

以“转化社会”为取向的基督教教育强调建立信徒成为社会上的好公民，让社会更美善。教会教育的责任就是帮助信徒看见、判断，并付诸行动。

学习的过程就是通过对各种彰显神公义之行动的计划 (Plan)、参与 (Engage) 及反思 (Reflect)，以“神的使命”作为基督教教育的出发点，先叫信徒生命转化，继而转化整个社会。

##### (一) 在上帝的眼目中成长 (Growth in the vision of God)

《圣经》告诉信徒上帝爱世人，信徒成长的目标，就是愈来愈懂得以父神的眼目来看世界。教会教育事工就是叫信徒更深入地以《圣经》为滤镜来看世上的事物，更深体会上帝的心肠。

##### (二) 在基督的品德中成长 (Growth in the virtue of Christ)

这里的品德所指的是道德的真诚与力量。信徒的品德直接反映其个人的信仰及属灵深度。品德的成长就是信徒在生命中不断地被建立，并转化到像基督的地步，在生活中显出基督的公义、和平。

##### (三) 在圣灵的工作中成长 (Growth in the vocation of the Spirit)

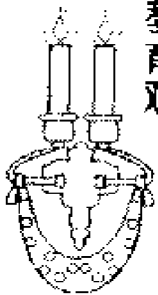
这里所指的工作是指上帝对人的呼召。信徒的责任是与神同工，创造 (creative)、释放 (liberating)、持守 (sustaining) 上帝对世界的旨意及计划，并同时指信徒对上帝呼召的全人响应。






我们曾经在一次公开的教育事工研讨聚会中，以问卷形式了解来自数十间教会的参加者之教育事工取向，发现超过七成的回卷显示出倾向以“灵命建立”及“信仰教导”为主要取向。这或多或少地反映出华人教会一向较为重视把个人灵修、主日学及门徒训练等作为教育事工的主要媒介。近年来，华人教会亦开始盛行小组模式，中国香港、中国台湾以至北美等地的华人信徒亦因着社会趋势在社会中发出耶稣基督的声音，华人教会教育事工更趋多元化及全面化。

教育理念与基督教教育观

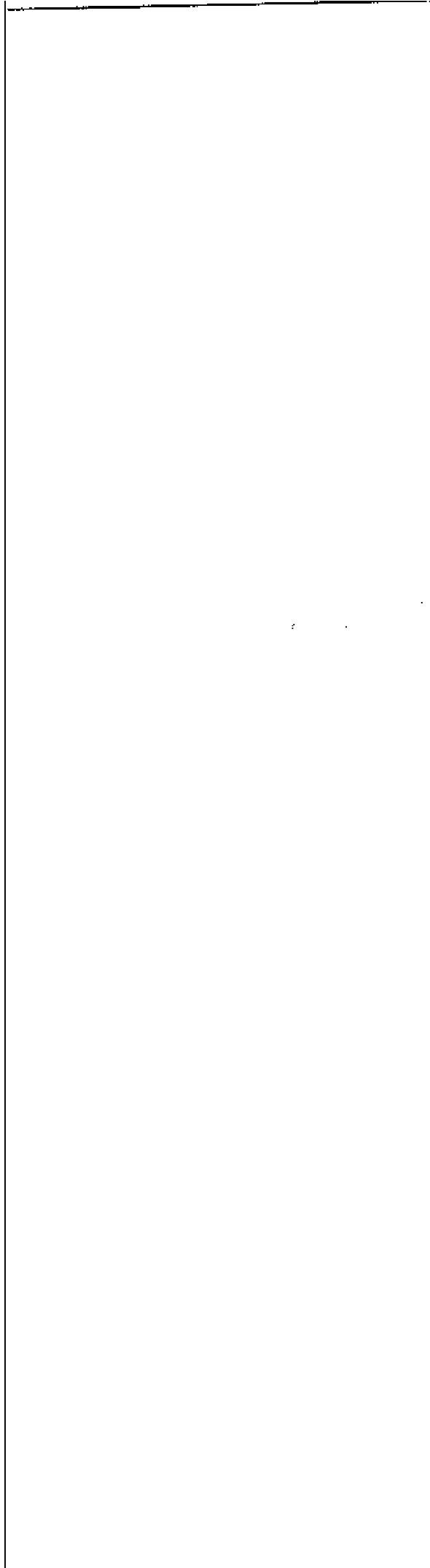




The background of the page features a large, faint watermark of the seal of Friedrich-Wilhelms-Universität Erlangen-Nürnberg. The seal is circular and contains the text "FRIEDRICH-WILHELMS-UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG" around the perimeter. In the center, there is a cross and a shield with a crown on top. Below the shield, there is a Latin motto: "VERITAS LIBERABIT VOS".

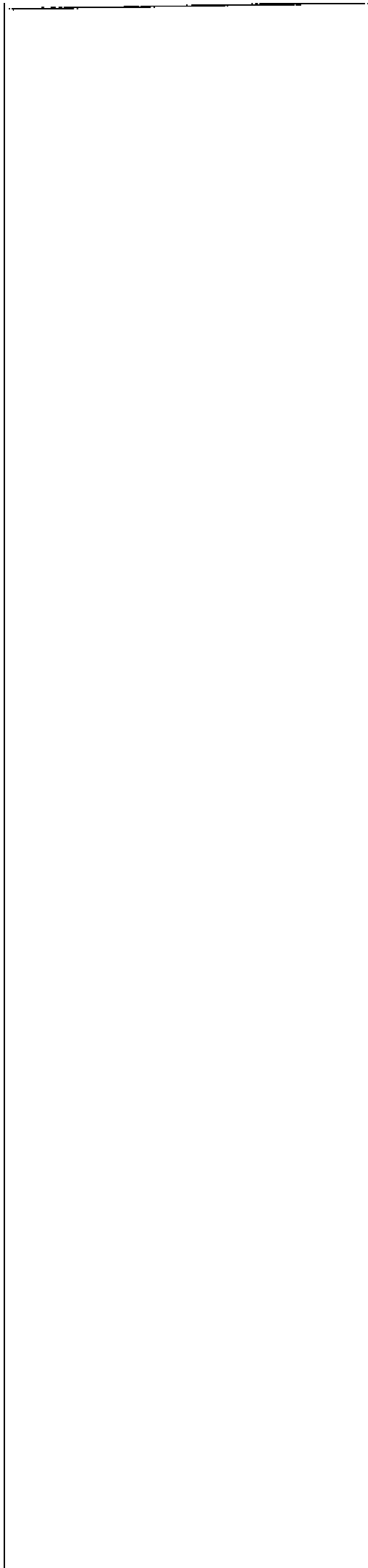
# 第四编

## 后现代教育理念的 探索观



20 世纪中期至 21 世纪初叶，人类进入了后现代社会意识形态中。后现代是什么意思呢？这一社会现象该如何解读呢？后现代的社会现象对教育理念有什么影响呢？大众文化宣称现在是信息时代，即所谓“e 时代”、“网吧时代”或“dot com 时代”，这是从正面来描绘 20 世纪后半期到 21 世纪的社会转型状态。信息时代的重点在于高科技的“七资”：①信息发达，②资源丰富，③资质高低，④资料多元，⑤资产剧变，⑥资金雄厚，⑦资格暴涨。自从个人计算机逐渐流行后，互联网成为了新兴潮流，电子邮件、网上购物、网络信息、网吧设施等成为 20 世纪及 21 世纪家庭生活、学校教育、商业贸易、科学研究等领域不可缺少的一环。所以，后现代社会（Postmodern world）被称为信息时代（Information Age），这“七资”就是从信息、资源、资质、数据、资产、资金、资格七方面去探索 20 世纪后半期以来的社会形态。究竟信息发达是福还是祸呢？资源丰富是喜还是忧呢？资质高低可圈可点呢？资料多元可东可西呢？资产剧变是吉是凶呢？资金雄厚是褒是贬呢？资格暴涨是实是虚呢？这些现象对社会、经济、文化、艺术、建筑、科学、音乐、教育等领域的冲击将会如何呢？

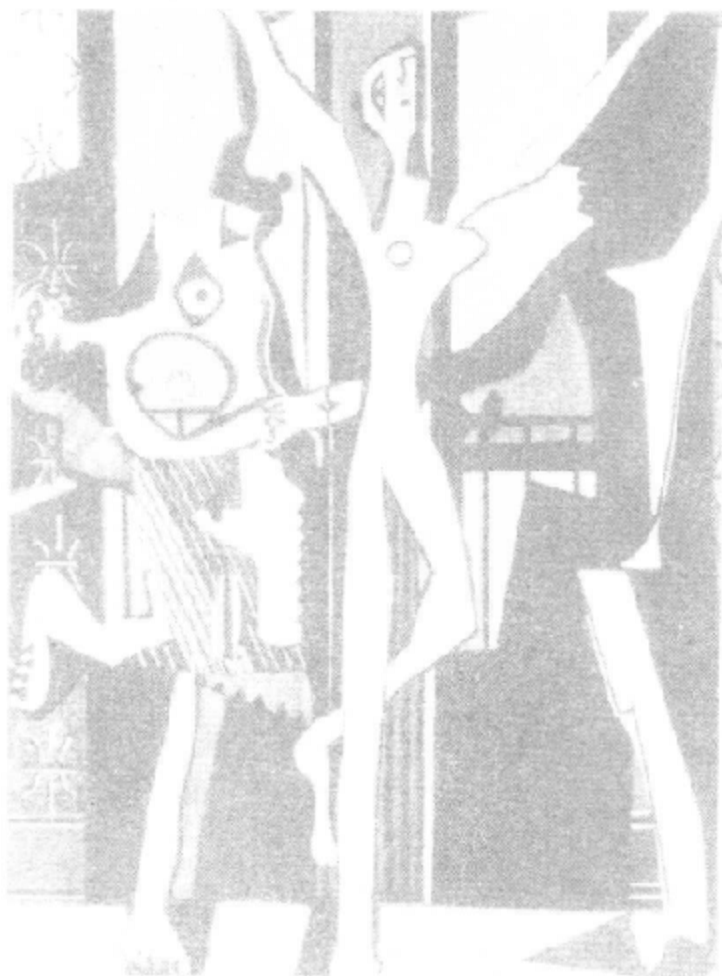
中国称后现代社会中成长的一代为“网吧一族”或“冲浪一代”，欧美称之为“X 世代”。X 是数学中的未知数，表示这一代的青年人百感交集，又百思不得其解。他们的流动感颇大，善变，拒绝制定界线。社会批判学家以负面的“后现代时期”来形容西方资本主义社会，开始解构文艺复兴及启蒙时期所建立的“现代社会”。我们先从西方历史的现代社会开始探讨，进一步研讨现代社会如何转变到后现代时代。

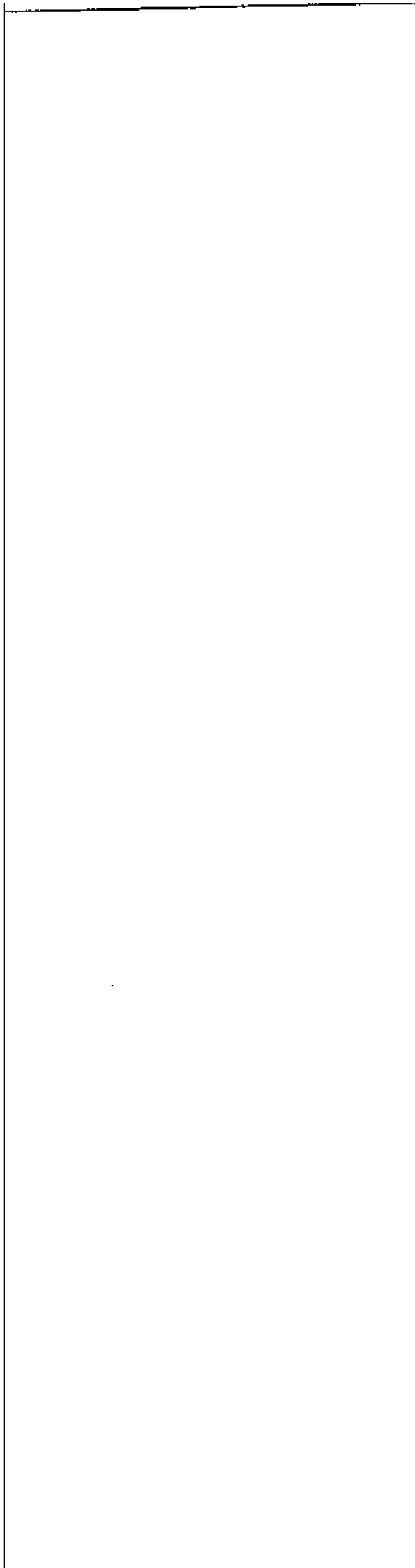




# 第十章

## 后现代的历史沿革与特征







顾名思义，后现代是与现代作为对比的；这一社会现象展示出西方社会自16世纪文艺复兴始，经过18世纪启蒙时期，19世纪浪漫时期所建构的现代社会之意识形态，到了20世纪中叶就出现逐渐解构的现象。如此类推，我们可以想像到16世纪时，当现代主义和现代社会正展开对前现代社会的意识形态进行解构，同样出现了不少社会形态的转折点。因此，我们尝试以“前现代社会”、“现代社会”和“后现代社会”作为断代的方法来阐释后现代的历史沿革。这一断代方法以大手笔来描述思想、文化、社会、意识形态的进展，年代并不是“一刀切”的硬性划分，而是象征性地代表着社会的转型。本书的着眼点是教育理念，因此对历史的申述在于让读者对后现代社会的历史沿革有一概括性的认识。现代社会源于西方文艺复兴及启蒙时期，兹将西方中古称为“前现代”时期，文艺复兴及启蒙时期始至20世纪中叶即称为“现代”时期，而20世纪中叶至21世纪则称为“后现代”时期。兹将这一历史转折过程以概括方式列举如图10-1所示。<sup>①</sup>

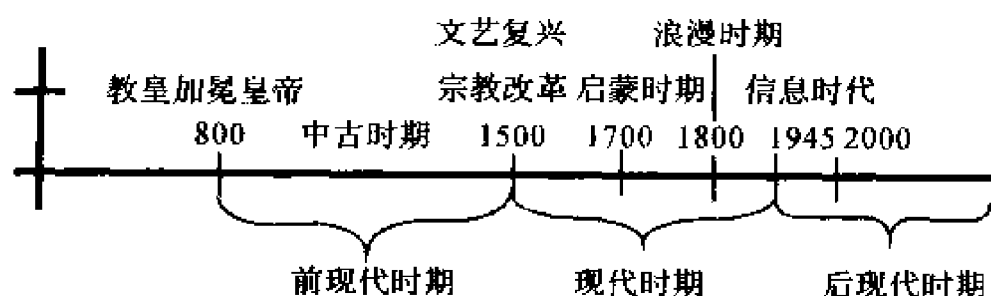


图 10-1 西方社会发展史断代图

<sup>①</sup> 此断代方法可参照区应毓著：《使徒信经之诠释》，加拿大恩福协会出版，2002年，第148页；区应毓著：《苦海无边有情天》，加拿大恩福协会出版，2000年，第60页。

后现代教育理念的探索观





## 第一节 前现代时期的发展与特征

### 一、查理曼复兴的罗马帝国

西方中古时期的社会表面上统一于共同的政权之下，文化上则呈现出统一的拉丁基督教文化。这一时期可以由查理曼大帝（Charlemagne）于公元771—公元814年执政掌权时开始划分。那时，这位法兰克人查理曼将古罗马帝国的版图重新定位并扩大，又把当时的文化统一起来，且于公元800年接受教皇加冕为罗马帝皇，御玺上刻着“罗马帝国的复兴”（renovatio Romani imperii）。查理曼大帝意识到，他所复兴的罗马帝国就是奥古斯丁《上帝之城》（*De Civitate Dei*）一书中所说的上帝的国度。<sup>①</sup>

查理曼的复兴可以说是将古希腊文化、罗马文化与基督教结合起来，并进一步将罗马文化基督教化的时期。他奠定了整个中古时期文化、神学、哲学、教育的进路。在他所征服的土地上，他使用神职人员推行基督教教育，并借此巩固他的统治。西方中古时期以神学为主导地位，哲学为神学的婢女，其他学科亦是如此服役于神学之下。如此，在思想上，中古时期统一在神学之下，基督教维系着百姓与统治者的联系，知识与信仰的结合。这一时期产生出众多精湛的文学与神学著作。

### 二、经院哲学

中古时期展开一套经院哲学（Scholasticism），采用亚

<sup>①</sup> Kenneth Latourette, *A History of Christianity*, Vol. 1, New York: Harper & Row Publishers, pp.354-364.



里士多德的逻辑辩证法来推演神学的命题和建立神学系统。那时的“实名论”(realism)与“唯名论”(nominalism)之争影响并支配着整个中古时期的思想界与学术界。“实名论”指出普遍的名称观念存在于个别的实体里面，故谓名副其实。“实名论”强调普遍观念的实在性，譬如人类是个人的普遍观念，并且是实在的；教会是个别堂会的统称观念，并且是实在的。但“唯名论”即认为普遍的观念只是抽象的名称而已，不存在于个别的实体内，一切的实在只有个体实在而没有普遍的实在，故谓名可不副其实。

安瑟伦(Anselm, 1033—1109年)就站在“实名论”的立场反对当时的异端罗斯尼(Roselin)。罗斯尼以“唯名论”为根据反对三位一体的上帝观，他提倡三位三体的三神论。那时，安瑟伦等在欧洲各地建立大学(universitas)，将文学院的三艺(文法、修辞、逻辑)与法学院、神学院、医学院和科学院的四艺(天文、算术、几何、音乐)综合集中在一所学院内。故此，大学的名称为uni-versity，即是将各类学科汇集综合在一起，在欧洲首推巴黎和牛津这两所大学。<sup>①</sup>弥漫着整个前现代时期的就是这一神学的整合观念，知识与神学是完整合一的。

到了中古时期，经院哲学的巅峰巨人阿奎那(Thomas Aquinas, 1225—1274年)将亚里士多德的哲学系统与基督教结合，引申出一套完整的自然神学，包含各方面的知识。这是前现代时期最显著的特征，统一的帝国、合一的教会、

后现代教育理念的探索观



<sup>①</sup> 华尔克著：《基督教会史》，中国香港基督教文艺出版社，1976年，424—426页。另参照 Helen Hemingway Benton, The New Encyclopaedia Britannica, Vol 6, Publisher: Chicago, 1974, pp.336—339. 大学最初的意义是指一个教师集团(Universitas Scholarium)。

整合的信仰构成中古时期的社会结构和思想形态。<sup>①</sup> 当时另一个代表性的人物圣方济 (Francis of Assisi, 1181—1226 年) 亦是如此将神学与自然结合, 形成了独特的神秘主义。<sup>②</sup>

## 第二节 现代时期的发展与特征

### 一、文艺复兴

欧洲中古时期在帝国分裂和教庭分割的局面下进入现代时期。当时有两个平行的运动在西方冲击着社会的进展: 其一是文艺复兴 (Renaissance), 其二是宗教改革 (Reformation)。西方的文艺复兴与宗教改革之关系非常密切, 文艺复兴与宗教改革同期, 重点放回到文化与宗教的源头去。文艺复兴回复到古希腊的哲学, 而宗教改革即回复到《圣经》的根源。因此, 文艺复兴与宗教改革成为了西方思想与社会发展的两大主流。文艺复兴的始创人依拉斯母 (Erasmus, 1466—1536 年), 其哲学要点提倡: ①回到源头 (ad fontes), 他印制第一版的希腊文《圣经》, 又推出介绍

① Maurice Keen, *The Pelican History of Medieval Europe*, Penguin Books Ltd.: England, 1969, pp.149-160.

② Julien Green, *God's Fool: The Life and Times of Francis of Assisi*, Harper & Row, Publishers: San Francisco, 1983. 圣方济 (1181—1226) 是中古时期的一名修道士, 他出身于雅斯斯 (Assisi) 的商人家庭, 企望成为一名骑士, 但当上帝的爱临到他时, 他就毅然放下他的一切去跟随。他本着耶稣基督召唤: “若有人要跟从我, 就当舍己, 背起他的十字架, 来跟从我。” (马太福音十六 24) “身上带着耶稣的印记”, (加拉太书六 17) 甘愿与基督所忍受的苦难认同。他效法耶稣基督的样式, “狐狸有洞、天空的飞鸟有窝, 人子却没有枕头的地方。” (马太福音八 20) 他效法基督的贫穷, 并与一切地上的贫穷人认同, 为的是要将耶稣丰盛的恩典赐给他们。





教父们的丛书，并提倡重视古典文学；②基督哲学（Philosophia Christi），他提倡基督教人文主义，基督教为普世人类的伦理宗教。<sup>①</sup>而宗教改革的倡导人马丁·路德（Luther，1483—1546年）则提倡：①唯独《圣经》。他力指《圣经》是上帝的启示，上帝的默示是以命题与字句表达出来的，并且全本《圣经》都是上帝所默示的。②唯独信心。人之所以能够在上帝面前称义，并非依赖行为与功德，乃是完全以信心仰赖耶稣基督，就能在上帝面前称义。

## 二、启蒙时期

这两个运动将天主教庭的绝对权威性拉下来，取而代之的是个人的良知和理性。承接文艺复兴而进一步发展的就是启蒙时期的理性主义与经验主义。两者皆直接对《圣经》信仰产生冲击，当人的理性被高举过上帝的启示时，《圣经》批判学也因此产生。启蒙时期的口号是“勇于思考”、“思维要自主独立，不受制于外在权威”。“启蒙”的直译是“光明”，就是“理性和知识的光”。启蒙时期崛起的理性主义与经验主义，其思想源头是古希腊的哲学家柏拉图和亚里士多德。笛卡儿（Descartes，1596—1650年）的系统怀疑方法和培根（Bacon，1561—1626年）的归纳方法奠定了近代科学方法的基础。培根的《新方法论》（*Novum Organum*）提供给后来启蒙时期的经验主义者（Empiricists）重大的实验方法，并将近代科学革命引进一崭新的里程。

哥白尼（Copernicus，1473—1543年）、伽利略（Galileo，1564—1642年）、科伯勒（Kepler，1571—1630年）和牛顿

<sup>①</sup> E. R. Chamberlin, *Everyday Life in Renaissance Times*, G. P. Putnam's Sons: New York, 1965.

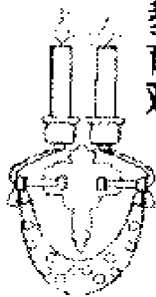


(Newton, 1642—1727年)等进一步推翻“地心说”的宇宙观,并确定“日心说”、“椭圆形行星轨迹论”和“万有引力”等天文科学的定律。巴斯葛(Pascal, 1623—1662年)与牛顿分别独立地创建了微积分和统计学,这对近代的理论物理学影响尤深。勃勒(Boyle, 1627—1691年)所发现的定律更是奠定了气象学和化学的基础。赫根(Huygens, 1629—1695年)提倡的光波论与牛顿的万有引力论并驾齐驱,成为近代光学的基础理论。

柏拉图之先验存有论由理性主义者笛卡儿(Descartes, 1596—1650年)、斯宾诺萨(Spinoza, 1632—1677年)及莱布尼兹(Leibnitz, 1647—1746年)承接发展。而亚里士多德的归纳法即由经验主义者洛克(Locke, 1632—1704年)、伯克莱(Berkeley, 1685—1753年)及休谟(Hume, 1711—1776年)承先启后地发展。后康德(Kant, 1724—1804年)集两家之大成,将先验之理性与后验之经验综合而论,认为人所知晓的事物属现象界的事物(Phenomina),至于事物自身的本体即是不可知的(Noumena)。现象界的一切知识乃是人心关照而成的“超觉”、“唯心”的世界。因此,事物自身的“存有性”(Being)为不可知,只有现象界的“存变性”(Becoming)乃是人内心的知识。

### 三、浪漫时期

康德在西方的哲学界产生了类似的“哥白尼之革命”(Copernican Revolution),将客观绝对真理之探索,转化为对主观(或主体)唯心的研究。以后的理想主义者费希特(Fichte, 1762—1814年)、黑格尔(Hegel, 1770—1831年)、谢林(Schelling, 1775—1854年)、叔本华(Schopenhauer, 1788—1860年)等,皆以唯心去讲解存有及存变之关系。黑格尔以后的伯德莱(Bradley, 1846—1924年)与







麦特格 (McTaggart, 1866—1925 年) 更以达尔文的进化论为科学理论基础去阐释存变的哲学。斯宾莎 (Spencer, 1820—1903 年) 将进化观念引申到宇宙的进化, 伯格森 (Bergson, 1859—1941 年) 更以“生之冲动” (Elan Vital) 为宇宙之本体生命力, 推陈出流转不息的创造进化。杜里舒 (Driesch, 1867—1941 年) 亦倡导“生机论” (Vitalism), 以人体细胞之新陈代谢、生生不息为中心, 申述宇宙人生。

这些重要人物引进了所谓的现代时期, 以启蒙时期为标志的 18 世纪和浪漫主义的 19 世纪是一个乐观的时期。科学和科技带给人生活的便利, 商业和殖民贸易日益发达。伏尔泰指出“地上的天堂就在我们所在之处”; (《世俗人》) 意大利哲学家维柯 (Vico) 指出启蒙时期标志着历史发展的顶峰“凡人阶段”, 人类可以摆脱以前“神的时代”和“英雄时代”的约束, 以理性和知识逐步迈向完善。<sup>①</sup> 那时, 人的理性和意志高昂, 将中古时期的宗教与政治权威摒弃, 力倡人定胜天的理念, 认为人仗着理性与科学, 可以掌握人的前途, 而不需要人以外的、超然的力量来控制。启蒙运动倡导人的理性会战胜偏见, 文明和进步将会取代野蛮和落后, 科学和知识的光芒将会驱散愚昧和迷信的黑暗。随着科技的进步, 人类必然会经历由低级到高级的进程, 亦会从野蛮走向文明。启蒙时期创造了一个“理性人”的形象, 他拥有与生俱来、不可剥夺的权利, 所谓“天赋人权”的平等、人权。现代时期的特征是乐观的、个人主义的、理性当家作主的, 真理是可知的, 并且是客观的。宇

后现代教育理念的探索观



<sup>①</sup> 孔德亦把人类历史划分为三个阶段: “神学阶段”、“玄学阶段”和“实证阶段”。他认为欧洲从 18 世纪开始就由第二个阶段的玄学时期走向科学理性时期。人逐渐取代了神的地位, 以人感觉的实在和科学的实证代替了神的权威。



宙是有规律、可预测的，历史是沿着直线前进的。

兹将断代史与关键的思想界泰斗人物以图表列举如下：<sup>①</sup>

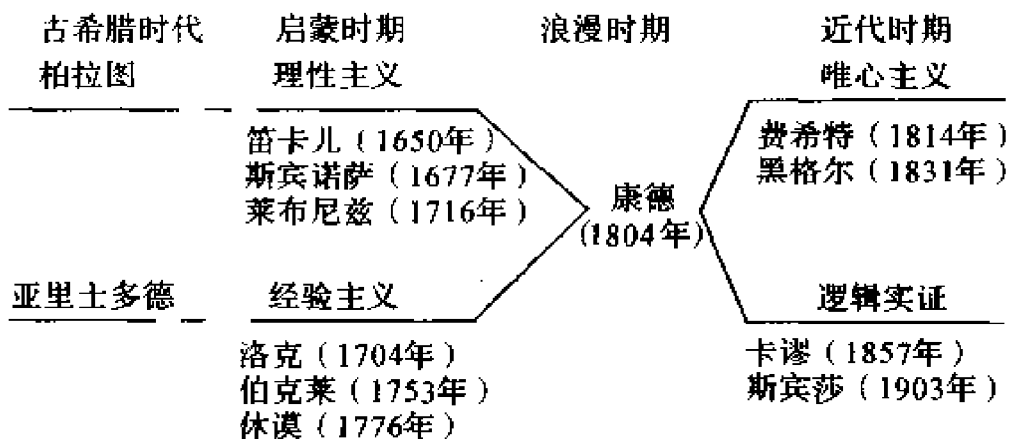
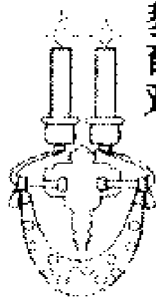


图 10-2 启蒙时期的重要思想家

启蒙时期的“理性人”逐渐发展成“单维人” (unidimensional man)，人类只有理性上的向度和维度的发展。于是，现代人只能与时间竞争，一切事物都要快，正如法国大文豪雨果 (V. Hugo) 所描述的一列快速飞驰的火车外人们目不暇接的变换；19 世纪英国大画家特纳 (W. Turner) 所画的名画《雨、蒸气和速度》；或是马里奈蒂 (F. Marinetti) 所说“速度是我们的上帝……我们宣告，宏伟的世界获得了一种新形式的美——速度之美”<sup>②</sup>。意大利画家波奇奥尼 (U. Boccioni) 1910 年画成的名画《城市在上升》，现悬挂在纽约现代艺术博物馆二楼处，此画象征着现代主义的理念，

教育理念与基督教教育观



<sup>①</sup> 区应毓著：《苦海无边有情天》，加拿大恩福协会出版，2000 年，第 172~173 页。

<sup>②</sup> 马里奈蒂著：《未来主义创立和宣言》，1908 年 2 月 20 日刊登于法国《费加罗报》，转引自《现代艺术理论集》 (Theories of Modern Art, ed. H. B. Chipp, Berkeley: University of California Press, 1968, pp.289-290.)



城市要上升、再上升，要大、还要更大的心态，向前、更快、更远、更高、更大的理想代表着现代人的心灵。这种自我膨胀、自我扩张的心态在科学、艺术、文学、军事、城市等领域内都明显表现出现代主义的精神。我们可以归纳出以下几点：<sup>①</sup>

- (1) 提倡人类中心主义，试图征服自然宇宙的世界观；
- (2) 以个人中心主义为主导思想，确认个人的绝对自由；
- (3) 倡导乐观进步论，憧憬人类日益美好的未来；
- (4) 以速度主义为金科玉律，极力歌颂快速和成就；
- (5) 趋向单维主义，以“理性人”自居；
- (6) 渴望求新主义，对“新”的崇拜，以先锋意识去突破崭新的领域，破旧立新去创造新的观念。

### 第三节 后现代时期的发展与特征

到了 20 世纪的初叶，人类历经了第一次世界大战，30 多年后又爆发了第二次世界大战，人们开始对现代主义的乐观产生质疑。一些社会批判家认为 1973 年的十月战争，或称为“斋戒战争”，是西方社会正式进入后现代的一个划时代的标志。当时，埃及军队利用以色列斋戒赎罪日发动西奈半岛战线，同时叙利亚军队在北面发动戈兰战线，阿拉伯国家在科威特宣布，对亲以色列的西方国家，如美国、英国等禁运石油，短短数月内石油出口价上涨 4 倍。顿时，整个西方工业国家的经济受到严重影响，市面一片混乱并

后现代教育理念的探索观



<sup>①</sup> 河清著：《现代与后现代——西方艺术文化小史》，中国美术学院出版社，1994 年，第 14 页。



趋于瘫痪。1973年显然是一个标志性的年头，西方社会开始从无忧无虑的乐观心态中转入焦虑不安、危机四伏的悲观状况。

正如上文所指波奇奥尼的《城市在上升》一画所展示出的现代社会的特征，里希特（G. Richter）在1983年的画作《两支蜡烛》，也展示出后现代社会的情怀：烛焰在沉默的气氛中静静地冉冉上升，意味着进步神话的幻灭。在幽幽的烛影下，人们沉思反省着现代社会快速、升腾、高昂、乐观、向前等心态，逐渐消失在现实危机的幽灵里。石油危机无情地撼动着西方乐观繁荣的经济局势，西方人开始意识到石油并非无穷无尽的天然资源。

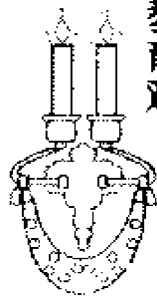
现代人在征服物质的空间上确实取得不少辉煌的成就，但人类的精神空间却没有如预期地进步或完善。物质的富裕并没有带给人类心灵的满足，现代人的心灵仍是空虚，活得也不快乐。表面上喧闹，内心却郁郁寡欢。这是一个“空虚的时代”。

兹将现代时期与后现代时期的社会心态和对真理的态度以图表展示出来：

表 10-1 现代和后现代时期对比图

现代时期	后现代时期
客观、绝对、统一、个人 乐观、规律、恒常、建构 整全、亲密、科学、前进 理性主义、逻辑实证、直线历史观	主观、相对、多元、群体 现实、混沌、多变、解构 肢离、疏离、玄学、复古 感性主义、神秘直觉、循环历史观
人为中心，剥削大自然 役物主义 新的崇拜 进步论 个人中心主义	生态为中心，人与大自然 天人和谐 怀旧 轮回论 他人哲学主义

教育理念与基督教教育观

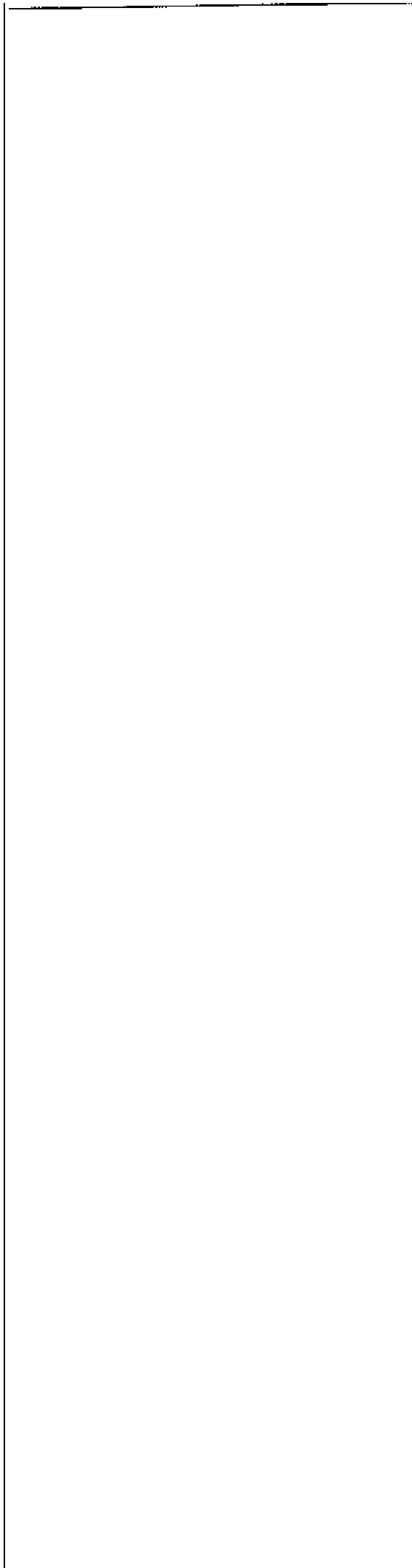


续表 10-1

现代时期	后现代时期
欧洲文化中心论	多元文化论
同一性、单一性、集中化	差异性、多样化、分散化
科学万能主义	承认科学的局限性
反传统、反过去	回归传统
崇尚大、速度快	追求小、宁静美
工业化、机器化	手工的价值
大都会化	大自然化
抽象	形象
实验性、武断性	折衷性、兼容性

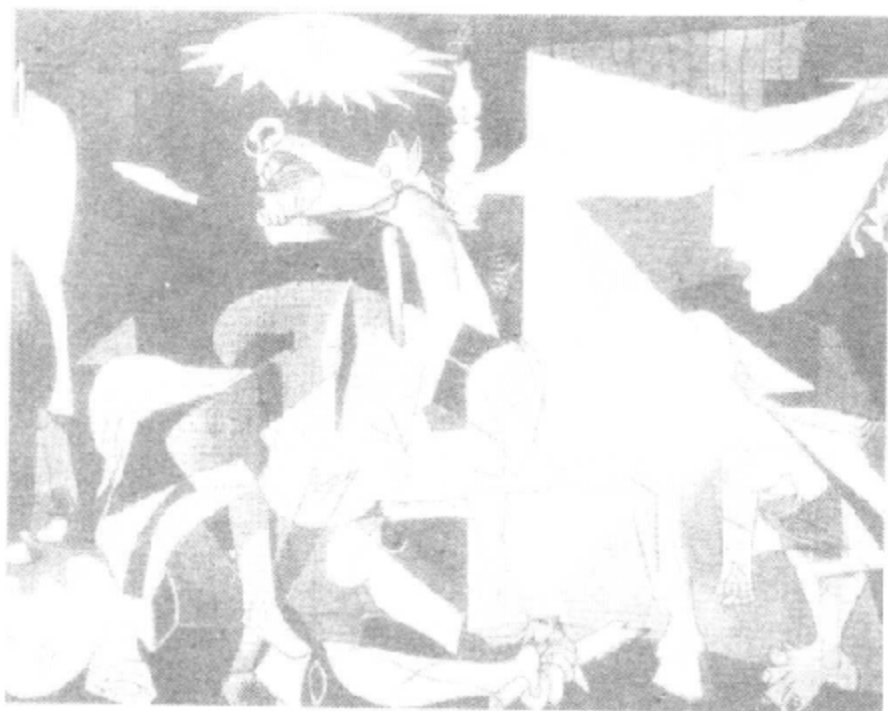
后现代教育理念的探索观

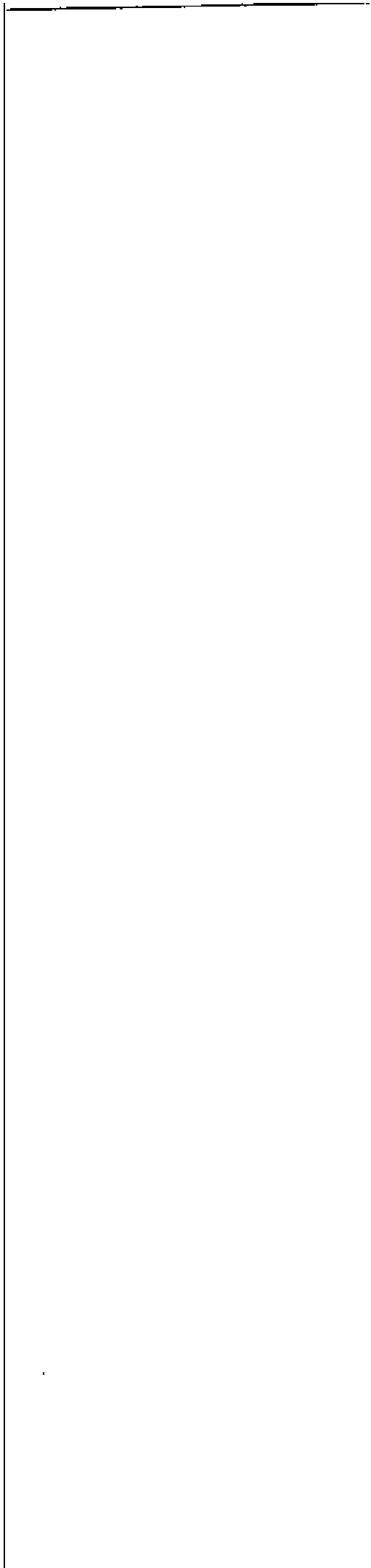




# 第十一章

## 后现代主义的解构与建构









## 第一节 后现代的基本观念

现代主义在物质文明的扩张中竟然自己陷于困境。自浪漫时期开始，思想家就提出现代思想的内部质疑，康德以来所提出的主体意识引进了狄尔泰（Dilthey）提倡的意识重建和知识的诠释。尼采进一步认为启蒙主义是骗局，人的意志权力才是至终的权威。马克思提出意识形态的批评，认为理性是资本主义建构的工具。于是，20世纪后半期的思维倡导怀疑诠释学，将休谟的怀疑主义、康德的主体论、尼采的权力意志论结合为“后现代主义”的解构理论根据。

### 一、解构

解构（deconstruction）是后现代主义的一个标志，基本上后现代主义者要将文艺复兴、启蒙时期和浪漫主义所建构的世界观、价值观和人生观拆除。他们要将以理性为首的不相应之世界观解放出来。法兰西艺术史家于依格与日本创价学会会长池田大作于1980年发表“当代危机的东西方对话”，他们宣称，西方的“理性物质主义”只注重外在的物质世界而忽略了内在的精神世界。因此，导致了“空间上和时间上的混乱”。<sup>①</sup>后现代主义者就是要将现代主义所建构的世界观、价值观、人生观进行大解构、大拆除、大清洗。

后现代教育理念的探索观



<sup>①</sup> 拉斯奇（Christopher Lasch）著，陈红雯译：《自恋主义文化》，上海文艺出版社，1988年，第2页。



## 二、糅合

后现代思想对现代的唯一性主义进行反抗；他们倡  
大结合、大混沌、大糅合，真实与虚幻含糊，人与机器混  
合，大混乱理论，含糊的逻辑。后现代建筑师詹克斯  
(Jencks) 1977 年发表《后现代建筑的语言》一书，评估现  
代建筑为“纸板箱”、“文件柜”等单一形式或单一内容的  
符号。<sup>①</sup> 他鼓吹后现代的建筑应该注入感性，并以糅合不同  
风格建构所谓“双重译码”(double code)，就是糅合精英性  
与大众性、创新与古典、多元与折中的双重意义。另一个  
后现代建筑师文丘里 (Venturi) 进一步展示后现代的思想，  
他以复杂反对简化，以模糊反对条理，以多元反对单一，  
以多维反对单向，以混杂反对纯粹，以浑然的生机反对铁  
板一块的统一。<sup>②</sup>

## 三、相对

法国后现代哲学家利奥塔 (Lyotard) 在 1979 年发表  
《后现代条件——一个关于知识的报告》，他提出西方自启  
蒙时期开始就种下了“学说的危机”。<sup>③</sup> 他反对启蒙思想所  
创建的“大学说”或“超级学说”，不再认为有普遍真理的  
存在。真理和公理不再具有绝对性的标准和普遍性的应用。  
他强调“差异性”的概念，一切都是阴阳、大小、黑白、  
高低、明暗相对，这种差异性的概念应广泛应用到各国各

<sup>①</sup> Charles Jencks, *Le langage de l'architecture post-moderne* (*The Language of Post Modern Architecture*), Denoel: Paris, 1984, p.9.

<sup>②</sup> Charles Jencks, *What is Post-Modernism?* Academy Editions: London, 1986, pp.31-32.

<sup>③</sup> Jean - Francois Lyotard, *La condition post-moderne*, Minuit: Paris, 1977, p.7.



个领域，产生所谓的道德、宗教、知识相对论。

## 第二节 后现代的社会观

### 一、网络群体

后现代主义反对现代的个人主义，对启蒙思想的个人逻辑思维提出质疑。后现代主义者格农（Rene Geunon）直言：“正是个人主义是西方没落的决定性原因。”<sup>①</sup>这种以自我为中心的个人主义引进自我的偶像崇拜。后现代主义者提倡他人哲学，洛诺（Renaut）反对启蒙思想的单子论（monadology），他创建“相互主体性”（Intersubjectivity），指出自我与他人的关系所构成的主体性。这一相互主体性就是一个网络的关系，后现代主义强调群体的网络生活。法国后现代主义作家莱维纳斯（Levinas）坦言人们要“超越自我”，高扬“他人神圣”，自我要开放给他人。人要承认自己是“脆弱易伤”，人的脆弱易伤性促使人靠近他人，与别人建立起不可分割的紧密群体关系，后现代主义者称之为“网在一起”。<sup>②</sup>

### 二、多元选择

现代个人中心主义被后现代派解构，认为这是帝国主义、殖民主义、霸权主义、一元主义。于是，后现代主义者不遗余力地攻击现代主义的思想。他们提倡多元选择的

后现代教育理念的探索观



<sup>①</sup> Rene Geunon, *La crise du monde moderne*, Gallimard: Paris, 1946, p. 90.

<sup>②</sup> 洛诺（Alain Renaut）：（*L'Ere de l'Individu*）《个人的时代》，Gallimard: Paris, 1989, 第234页。



伦理观，就婚姻观念而言，后现代主义者认为传统婚姻观的一夫一妻制缺乏多元选择性，于是致力提倡多元的婚姻选择，包括同性恋、多性恋等大胆的尝试。后现代主义认为单一是霸权主义，而多元选择才是开放的思想。文本诠释亦要采用多元化、多可能性、多意义性的后现代诠释学。

### 三、环境生态

现代社会迷信科技，科学家利用科学成果剥夺自然，政治家好大喜功，于是自工业革命之后，地球上出现不少环境生态的灾祸。后现代主义者特别关注生态环境的问题，认为人与自然构成一个生命网，息息相关地共存在地球村内。《时代》杂志（TIME）于1989年指出当前人类共同所面临的危机——地球被捆绑了：①物种的绝迹：地球上平均每天有100种的生物消失，直接威胁到人类的存在。②人口的爆炸：近年来人口剧增，速度惊人，1987年是50亿，公元2000年达到60亿。③园林的锐减：全球的森林、园林都因城市经济的发展及谋利砍伐而消减，致使耕地锐减，导致全球性饥荒与食物的不足。④气候的异常：因为二氧化碳与氯氟化碳的空气污染，大气层产生温室效应，致使地球暖化，全球的平均温度提升 $2^{\circ}\text{C} \sim 5^{\circ}\text{C}$ ，因而出现地区性的热浪、水灾、飓风、旱灾等现象。基于臭氧层的减薄，人类的健康与寿命都会受到影响。⑤废物的困惑：现代人浪费资源，社会提倡消费主义，特别是一次性消费，每天所制造的垃圾不断地增多。⑥环境的污染：自然界因为工业发达而饱受污染摧残，大地、溪水、海洋、空气及外层空间都受其害。人们忘记了地球与人类息息相关，唇亡齿寒。

我们不能因为科技文明的发达而对地球无情地剥削摧残，最终的受害者就是人类自己。这是后现代主义者及所有





关心地球人类命运的人所关注的。<sup>①</sup> 后现代主义者提倡“新生态学”，指出人应该从生态学的角度去理解后现代社会，社会不再是一部机器，而是一个充满活力的节网（nodes），网状的特性构成后现代的意识形态。<sup>②</sup>

### 第三节 后现代的宗教观

#### 一、多维向度

后现代主义认为启蒙时期的宗教过分理性，后现代社会的宗教需要感性至上，多元选择，相对混合。他们不太愿意委身，无固定教会，不信任任何教义。但是，后现代的人们却重视宗教意识、灵界探索、神秘主义。近年盛行的“新纪元”运动（New Age Movement）最能代表后现代主义的宗教观。“新纪元”的一些通用名号包括：新认知（New Consciousness）或宇宙意识、新东方主义、宝瓶革新（Aquarian Conspiracy）、神秘人文主义、革新创意会、人性潜能运动、全人类健康运动等不同的名称。新纪元之意识乃是神人合一，万物齐一的一元论及泛神论。人的内心蕴藏着神的神性。一位新纪元作家罗斯萨（Roszak）谓：“新纪元之目的乃是要唤醒沉睡在各人根底里的神。”故此，人需要“觉悟”过来，“转化”人的思维，“启发”人的“超人性”，内在“宇宙能量”及“生命能源”，发挥“人的潜能”，使人能够“全人”发展。他们认为罪恶是不协调、苦

后现代教育理念的探索观



<sup>①</sup> 区应毓著：《天经地义》，加拿大恩福协会出版，1999年，第103—104页。

<sup>②</sup> B. Commoner, *The Closing Circles: nature, Man and Technology*, New York: Knopf, 1971.

难即是恐惧感，需要凭借自身的“生命泉源”，透过“心灵内在醒觉”或通灵（Channelling）、瑜珈、冥想、超觉静坐（Transcendental Meditation）等法门，解脱人性的束缚。最终的目标乃是实现人内在的无限潜能，人的创意与宇宙创新的灵力相感相融，最高的境界乃是与神冥合而为一。<sup>①</sup>

## 二、虚无泡影

后现代主义时代又称为信息时代。人们的脑袋里塞满了知识，求知欲却不强；只有信息而没有智能。科技可以提供给人感官刺激上的高度兴奋，但却使人的反省能力十分低下。信息复杂频繁，但许多都是重复的讯息。人在众多信息中，诚如法国存在主义者萨特，在他的作品《飞蝇》（The Flies）中感叹的“是一个失去了自己影子的人”。人在重视实际的年代中，不知所措，只是一个“虚无海洋中的泡影”而已，“于虚空里的自由”。萨特也承认这不过是荒谬的自由。后现代主义的宗教意识十分强烈，但只是虚幻的自由开放主义而已。后现代主义的信仰私人化，却引起宗教相对主义；他们提倡灵性网络化，但只有孤立割裂主义。

## 第四节 后现代的哲理观

### 一、反基础论

后现代主义者认为启蒙时期所倡导的“教条式、规范式”的认识论和形而上学，到了20世纪已经穷途末路。自

<sup>①</sup> 《时代》杂志，1987年12月7日，第62~72页。参见区应毓：《超觉静坐之真相》，原载《汇流》，1985，第九期，第4~6页。区应毓、蔡凌云合著：《异端与邪教》，四川人民出版社，2003年，第257~269页。





结构主义崛起后，西方的哲学家就开始对基础主义（foundationalism）产生批判和怀疑。19世纪初期的施莱尔玛赫（Schleiermacher, 1768—1834年）提出阐释过程中部分与整体之间的相互关系，文本与诠释者的统一，所谓的“阐释学循环”（hermeneutic circle）。到了19世纪后期，狄尔泰（Dilthey, 1833—1911年）进一步提出阐释学的社会历史意义。20世纪后现代主义诠释学者转向怀疑主义、实用主义、反权威论、反本质论。伽达默尔（Gadamer）指出只有等我们的整个文化首次发现自身遭受着激进的怀疑和批判的威吓时，阐释学才具有普遍的意义。<sup>①</sup>他认为传达者是以一个特定的“视界”（horizon）去理解世界，当诠释者的视界与传达者的视界相融合（fusion）时，就能形成共识和相互理解。因此，伽达默尔反对基础论，致力提倡创造性的对话。这些观念对后现代的教育学者都有深远的意义，尤其是后现代主义的发言人之一的德里达（Derrida）。<sup>②</sup>

## 二、人道主义

后现代主义者反对启蒙思想的人文主义，譬如德国后现代哲学家毕希特（Picht）对人文主义提出尖锐的批判，他指出启蒙时期以来西方的人文主义把人凌驾于一切以上，这就决定了人类的自我毁灭。<sup>③</sup>后现代主义提倡，真正的人道主义应该与天道和谐、与自然平等共存。他们否定西方人本主义的金科玉律——古希腊论辩派洛泰哥拉夫（Pro-

<sup>①</sup> H - G. Gadamer, *On the origins of philosophical hermeneutics*, in *Philosophical Apprenticeships*, Cambridge, MA: MIT Press, p.100.

<sup>②</sup> H - G. Gadamer, *Dialogue and deconstructionism: The Gadamer - Derrida encounter*, Albany, NY: SUNY Press, 1989.

<sup>③</sup> 毕希特（Georg Picht）：《深渊边缘的沉思》（*Reflexions au bord du gouffre*），Beauchesne: Paris, 1980, p.137.



tagoras) 提倡的“人为万物的尺度”。后现代主义者提倡人类的生存与自然万物息息相关,存亡与共。人类没有权利去剥夺大自然,亦不能去剥削他人的权益。他们倡导“多维视野”的人道主义。<sup>①</sup>

## 第五节 后现代的解构论

### 一、否定真理的绝对性、客观性、可知性;人不能把握知识

后现代主义极力反击启蒙思想对真理绝对性、客观性、可知性的确认。后现代思想讲究事理的关联性、生态性、网状性、对话性、神秘性,他们坚信事物的表面下包含着深层的结构意义。人要从表面的文本事理中释放出来,以期更充分揭示各种可能的意义。后现代主义的真理观不求真理的绝对性,只求真理的相对性。人不能完全把握知识,因此人只要把握知识的整体性就够了。真理可以是混沌不清的,内容可能是朦胧的(ambiguous)。他们认为真理就好像一副画像,可以有许多不同的诠释。后现代主义者坚决否定事物的全部真理为某些人或某些团体所拥有,他们亦同样反对某些真理拥有不可动摇的基础。

### 二、否定道德的普遍性、标准性、文本性;人不能制定准则

后现代主义试图将现代主义所建构的社会进行大解构,

<sup>①</sup> 庄锡昌:《多维视野中的文化理论》,浙江人民出版社,1987年,第182页。





将社会道德重新改写，把现代社会封闭的世界观和价值观打开。后现代主义者称此大解构为“文本的杂糅”，把道德的普遍性打破，采用道德相对主义，或所谓的“综合的矛盾”。因此，后现代社会“意义消亡”，结果什么都是空空然，失去了一切的标准。后现代主义倡导道德的相对性、开放性、自由性、多元性。几年前美术艺术馆曾发生一场风波，一位后现代画家的展览因作品多有意淫、同性恋及奸童的画面被禁止，不准在艺术馆内展出。艺术馆的管理人认为他的作品并非艺术，而是卖淫的作品。一些支持画家的人士，振振有词地以言论自由、艺术自由、发表自由的论点向当局抗议。他们认为禁展就是法西斯的独裁禁令，扼杀艺术家的言论自由。当时，他们援引近代哈佛大学文化人文主义大家拉慕（Lamont）的言论，据理力争言论发表的自由。拉慕认为将艺术套上道德规范是阻碍文化的进步，并且都是缘于清教徒式的宗教约束。故此，基于人权至上的论点，任何的艺术制裁都与人权及人性自由背道而驰。他指出这是审美眼光的不同，不应冠以道德观念。<sup>①</sup>

## 第六节 后现代的建构论

### 一、肯定知识的开放性、创意性、实用性、对话性

后现代主义者否定西方启蒙思想对事件的固定、封闭、可命名的观念。他们极力反对柏拉图和笛卡儿的理性主义，认为传统的西方思想过分的客观化、公式化、条理化、可

后现代教育理念的探索观



<sup>①</sup> Corliss Lamont, *The Philosophy of Humanism*, New York: Philosophical Library, 1949.

操纵化。后现代主义倡导者德里达 (Derrida) 指出这种传统的思想为“逻各斯中心论” (logocentrism); 厄尔默 (Ulmer) 称为“帝国的体制”。<sup>①</sup> 他们力倡知识应该采取开放的态度, 需要不断打破事物表面的稳定性和统一性, 以期更充分地揭示各种可能性。后现代主义的建筑师詹克斯 (Jencks) 指出, 自 20 世纪 70 年代开始盛行的后现代主义是一种“回转的延续体” (reversible continuum), 他提出 10 条后现代主义的建构论:<sup>②</sup>

- (1) 不和谐的和谐, 或不和谐的美, 又称为碎片的整体;
- (2) 多元主义的多样化、差异性、他异性和杂糅性;
- (3) 文雅的城市规划, 回复人与自然和谐相处的都市生活;
- (4) 人形装饰, 捡回人的原形真相;
- (5) 回想 (anamnesis) 历史的延续性;
- (6) 回到主题和内容中;
- (7) 双重译码 (double coding);
- (8) 多义性 (multivalence);
- (9) 重新解释传统, 解构启蒙思想;
- (10) 返璞归真。

## 二、肯定人生的激情性、主体性、关怀性、相互性

哈贝马斯 (Habermas) 反对现代艺术和美学的专门化、



<sup>①</sup> Jacques Derrida, *Writing and Difference*, Chicago: University of Chicago Press, 1978. Gregory Ulmer, *Writing and Reading Differently*, ed. G. D. Atkins, Lawrence, KS: University of Kansas Press, 1985.

<sup>②</sup> 詹克斯著:《后现代主义——艺术和建筑中的新古典主义》,第 11 页; C. Jencks, *The New Classicism in Arts and Architecture*, Academy Editions; London, 1987.

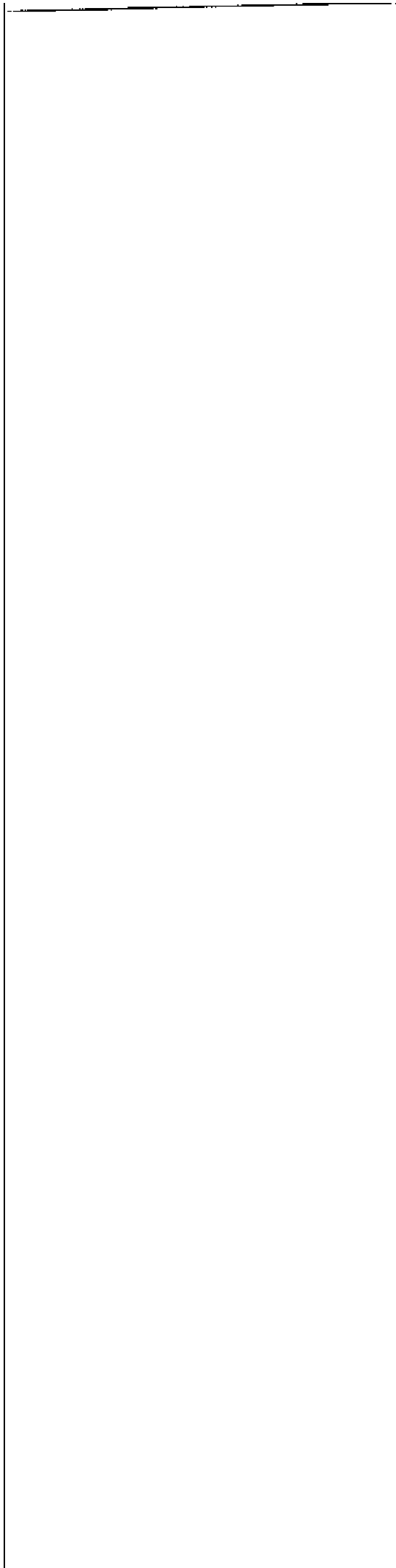


职业化、标准化，他认为“美学的现代性”是个失败。故此，他提倡以“交流的理性”（communicative rationality）的概念来解决西方现代文化的困境。所谓的交流理性就是加强文化的三方面的相互影响：科学、道德和艺术。后现代主义者不断提倡事物之间深刻的关联性（relationalism），事物只有从相互接触的关系中才能真正得到理解和领悟。后现代主义者认为人需要主动地以激情投入群体的互动关系中才可以找到真正的意义。<sup>①</sup> 后现代主义认为人类社会处于互动的多元性中，深刻体验着人与人、人与物、人与天的互联性（interconnectedness），万事万物都是相互关联在一起的。

后现代教育理念的探索观



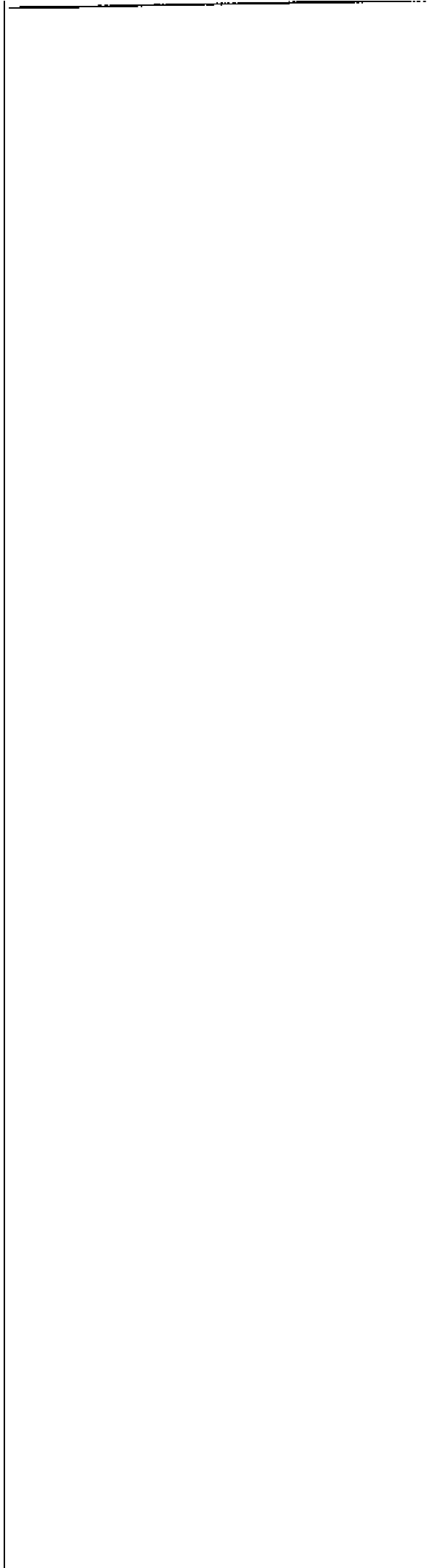
<sup>①</sup> “Die andere Zerstörung der Vernunft (The second destruction of reason)”  
Jurgen Habermas, Die Zeit Nr. 20-17, Mai 1991. 英文译本取自网站。

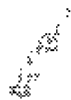


## 第十二章

# 后现代教育的探索







## 第一节 后现代教育的解构

### 一、解构基督教<sup>①</sup>

后现代主义者认为现代主义依仗着三股力量来发展：其一是火药；其二是印刷；其三是基督教的新教。他们认为新教打开了个人和个性自由的大门，并且是通过摒弃他者的共生关系来争取到这一自由的。后现代主义者认为这是不成熟的自由，这会促使个人与社会、自由与规律、人与自然、个体与集体之间充满着紧张的局面和关系。因此，现代人就运用所发明的火药去征服他人，形成殖民主义、帝国主义、霸权主义等历史表现。他们认为西方文明的发展是片面地向外扩张，结果就是以政府或商业的意识形态来建构教育理念。

就印刷而言，文本的产生导致了人际关系的疏离，促使人与人的交往越发抽象。识字成为衡量教育水准的标准，学生只是拼命向读写能力投放资本。无限的书面文字将人本身和人际关系分裂。后现代主义者就是要从这三股现代的力量中释放出来，反对文本的固定性、排他性和控制性。他们提倡教学的游戏性、叙述性、对话性。他们不会问：“这文本的意思是什么？”他们却会问：“这文本有哪些地方使其陈述具有意义？”或是“文本与读者之间所建立的是什么关系？”再者，文本并不只有一个作者的意思，后现代主义者提倡文本多意义化、解释多样化、涵义多重化。

<sup>①</sup> D. Jardine, "Awakening from Descartes' Nightmare: On the Love of Ambiguity in Phenomenological Approaches to Education," *Studies in Philosophy and Education*, 1012 (1990), pp.15-25.



## 二、解构读写危机

印刷的兴起引起读写的危机，学校变成纸张工厂，师范大学变成咬文嚼字的场所。西方文化变成逻各斯中心的文化，意义驱动着教学理论。网络科技将教学转化成“不在场、离线、遥距”的学习，这会导致“文化孤独症”，剥夺了主体交互感应的快乐权益。学生的学习进度以读写的表现来衡量，学校就成为一台庞大的筛选机器，教育就成为产生社会中产阶级和上流人士的机制。后现代主义者就是要揭竿起义，力挽狂澜。他们认为皮亚杰（Piaget）的儿童智力发展学是一种形式的教条主义，导致教师以传授式和控制式的教学法来传授知识。后现代主义的教育者认为学生必须从这些以现代主义为模式的教学理念中释放出来。文本（text）教学需要转化为互动教学，以实际的具体生活为场景，所谓的“生活文本”（living text），借着对话的方法去引导学生。教师不仅要教话语（word），更需要教导话语世界（world）。

## 第二节 后现代教育的建构

### 一、教学诠释学（Pedagogical Hermeneutics）

后现代主义教育者反对传统的文本诠释学，重视读者对“诠释学循环”（Hermeneutical circle）的贡献，强调部分与整体间的相互关系。他们认为解释和理解都是创造性



灵魂的活动，诠释者将意义重新灌输入文本之内。<sup>①</sup> 后现代主义者否定“逻各斯中心论”（logocentrism），不接受文本“逻各斯”（话语）的标准性，而提倡“声音中心论”（phonocentrism），人的说话被置于文本语言之上。因此，对话性的交互主体交谈成为教育的方法论。人对知识的认知只是从一个视线（horizon）上来观看，解释世界上的事物亦只是借着此视线去理解，沟通也是因为视线的融合连接而得以完成。

后现代的诠释学强调话语的游戏规则，游戏成为理解和沟通的基本方式。传统的逻各斯形而上学被后现代主义解构。语言的社会交往性被重视，语言是一个人得到释放，并且获取其他能力的媒介。作为一个教育者需要在现实的生活中，协助学生去释放其本身的能力，在教学的过程中建立互相关联性（relationism）的环境，共同创建语言的意义。<sup>②</sup> 教学就是在这对话式的旅程上得以确立，由于对话是不会结束的，意义也不是停滞静态的。后现代诠释学要求教师与学生在对话中学习，构建大家认同的现实意义。

因此，教师需要进行解释性的探究（interpretive inquiry），借着叙述性的谈话，打开“谈话之窗”，注意声调、情绪、谈话背景、间隔、结构等方面。<sup>③</sup> 如此就能打破传统的固有、单向、灌输、教条式的教学法。教师需要学习倾听学生的心声，听取学生所叙述的事件，逐渐形成大家对

① John Caputo, *Radical Hermeneutics: Repetition, Deconstruction, and the Hermeneutic Project*, Bloomington, IN: Indiana University Press, 1987.

② Paulo Friere and Donaldo Macedo, "Literacy and Critical Pedagogy," in *Education*, ed. Fred Schultz, McGraw - Hill Co.: Connecticut, 2001, pp. 192 - 194

③ 史密斯著，郭洋生译：《全球化与后现代教育学》，教育科学出版社，2000年，第19、129页。英文原著：David Smith, *Globalization and Postmodern Pedagogy*.



意义的共识。

## 二、对话教学法 (Dialogic Pedagogy)

巴西教育学家保罗·弗雷尔 (Paulo Freire) 宣称只要将每一个字和词都灌注实用和政治含义, 他有把握在 40 分钟内教会任何一个成年人学会阅读。他的方法是首先让人原原本本地描绘出现实生活的具体情况, 然后就该现实情况所提供的人、事、物之间的权力关系去发问; 进而就各人自己与所描绘的人、事、物之间的关系进行回顾和反思。学生就会看出这个世界原来是一个被解释的世界, 当他有能力按着他的真实感受来真切地给世界命名和组织这个世界时, 他就能掌握到语言的创造性。这样, 就可以自我推动地去学习阅读和表达写作。<sup>①</sup> 对话式的教学法可以说是沿自苏格拉底的对话式的提问, 但是后现代的教育家进一步发展出相互的平等对话。听、说、读、写等教学的范畴成为了缜密的联合体, 因为关心学生的语言进而关心学生与教师之间的人际关系, 如此就能结合成人类的群体。保罗·弗雷尔称之为“阅读世界”, 不仅让学生掌握到表面的语文规范, 而且让他通过解读与他人进行跨时空的交流。<sup>②</sup>

## 三、关联阅读法 (Relational Reading)

读写文化不再是识字和写作, 后现代教育家提倡借着互联的关系, 教师与学生创建一个教学的完整性 (wholeness)。学生要学习如何向他人开放, 与别人交流。透过叙述世事的故事性, 而不是借着抽象的命题, 学生学会如何

<sup>①</sup> Paulo Freire, *Educational for Critical Consciousness*, New York: Seabury, 1978.

<sup>②</sup> Paulo Freire and Donaldo Macedon, *Literacy: Reading the Word and the World*, New York: Bergin and Garvey, 1987.





与他人交往，进入创造性的关系和真正关心对方的可能性之中。这是一个无限的互联关系网络，同时亦是互为因果的关系。如此的后现代教育观可以避免学生堕入纯理性的歪曲中，学生就能真正勇于正视自我、面对他人，乐意建立和谐的人际关系。借着语言的对话阅读法，教学并不仅仅是教师在讲，后现代主义的教育观认为语言本身是负载着人生活经验的载体。教师开出一条路，而学生经由此路以理解他们自己生命的那条路。

### 第三节 后现代教育的评论

后现代社会已经进入人们的思想、词汇、艺术、建筑、文学、教育、文化、神学等领域内，这一解构和建构的工程展开在 21 世纪的中西社会中。虽然后现代思潮仍在演变中，尚未经定形，但是，教会和基督教教育界人士认为，基督教在当今的社会应产生重要的推动力和塑造力。纵使后现代主义多方面针对基督教而言，教会仍不能因此就一概而论否定此现象。基督徒更需要知己知彼，在社会转型的过程中产生应当有的先知功能。

#### 一、《圣经》的确认

基督教教育界人士认为，后现代的多元选择中，需要合情合理的基督教信仰。情与理并重、感性与理性并进、神秘和理智并行、群体与个体并肩、整全与部分并存。这样的信仰才是圆满的信仰，不偏重单方面，也不走极端，与其他宗教在平等对话中表示出基督教信仰至深的真理。于本体论而言，坚持上帝的绝对性；但于知识论来说，于平等地位中和互相尊重之下来获取异文化的同情和不同宗



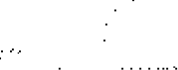
教的谅解。

善用代表普遍启示的“麦基洗德原则”，并糅合代表特殊启示的“亚伯拉罕原则”。麦基洗德代表亚伯拉罕以外属上帝的祭司，他领受了普遍性的启示；而亚伯拉罕代表神的选民，领受了上帝特殊的启示。普遍启示是福音预工，而特殊启示是福音实工，两者兼容并蓄。兼容并蓄的原则接近后现代的思维，但又不至于犯上后现代的流弊。后现代主义者批判启蒙时期的现代主义过分的理性化；然而，后现代主义却矫枉过正，将理性丢弃，同样犯上了现代主义的流弊。

教育之目的乃是追求真善美，并且将此真善美的理念化为个人和社会的实际体验。教育若摒弃了真理的基石，就像无舵的船随风漂泊。教师若不将真理持之以恒，学生就失去楷模典范。

## 二、恩情神学

后现代主义者认为现代社会人性疏离，世态炎凉、无情无义。基督教教育界人士认为，基督教重视“无情天地有情天”，发展挚友真朋的恩情神学。基督教以十架大爱的观念发展出神人的关系，神是爱，这是《圣经》所强调的基本信念，基督教要以此来响应后现代的世态炎凉、疏离割裂的心态。《圣经》说：“神就是爱”（约一四8）。神的本质就是爱，此爱是无条件、永恒不息的。神的爱无量无穷，亘古常新。耶稣道成肉身，亲临人间，就是要将神的爱有形有体地表明出来。神先主动地表明了祂的爱，《圣经》又说：“我们爱，因为神先爱我们。”（约一四19）神首先以此无量的大爱，无条件地爱我们。此爱在历史中显露出来，就是“惟有基督在我们还作罪人的时候为我们死，神的爱就在此向我们显明了”（罗五8）。



世人言爱，都是以人伦为基础，实属人本的爱 (Eros)。它的进路是以人自身的本性去实践升华，以达致真善美的崇高境界。故此，爱成为成圣的过程，甚至是一种手段，以致成仁、成佛、成圣。若是把它剖开以窥全貌，人本的爱是人为出发点，去寻找神，以满足人自身的渴望，致使人能得以提升解脱。所以归根结底，人本的爱是以自我为中心、自我更新、自我升华、自救自拔。但是耶稣所言的爱乃是神本的爱 (Agape)，此爱源于神，甘愿付出而毫无条件、不惜代价牺牲舍己，并且被爱者不是可爱的；世人都沉沦陷溺在苦海罪网中，本应接受神公义的审判。但是，神仍是愿意赦免人们的不义，赐给人们有永生；此乃是神本之爱的表现。

### 三、人性的整合

后现代主义者倡导以感性来平衡启蒙时期以来所注重的理性生活，然而后现代主义亦将钟摆摇晃到另一个极端去。现代与后现代社会呈现两极化的现象，现代主义重理性，而后现代主义则重感性。基督教认为需要发展多向度的人生，开拓德、智、体、群、美、灵的不同向度；开展人的心灵医治，建立健全的人格；并且提倡人左右脑的协调，左脑重视逻辑、严肃认真，而右脑则注重真知灼见、轻松幽默。左脑属思维型的结构，而右脑属艺术型的表现。

教育需要培养学生平衡发展，左右脑并重，人性需要在整合的理念下建立起圆满的人生。启蒙时期过分倾向理性发展，导致现代社会的流弊；我们不能因此就将理性完全摒弃，舍本逐末。教育需要整合的发展，左右脑都需要培育，才能达至平衡、成熟、持久、深远的发展。兹将人性左右脑的结构以图表列举如下（见表 12-1）。



表 12-1 左右脑结构的对照

左脑思维	右脑艺术
逻辑推理、单线思维 实事求是、严肃认真 二度空间、单元时间观 按部就班、计划预排 工作方式 资料研究、逐步施行 一个计划、贯彻一致 个人工作、工作至上 首要次序、有条不紊	真知灼见、复式直觉 幻想憧憬、轻松安憩 三度空间、多元时间观 创意洞悉、现场即兴 工作方式 自发灼见、新颖创意 多个计划、首尾不衔 团队分工、人际至上 选择换序、有理不清

#### 四、彼此的观念

后现代主义认为基督教的新教倡导个人主义，导致西方社会误入歧途。他们提倡人非“孤岛”，不能独立自存；人亦非孤岛，不能离群独居，但他们却忽略了《新约圣经》对教会的启示。基督教肯定教会是一个爱的群体，一所健康的教会更需要建立人与人之间和谐的关系，在爱中彼此建立和谐关系。“圣徒相通”就是一个网络的相交关系，新约以希腊文 *alleilon* (one another “彼此”) 形容这一网状关系。此字在新约出现 58 次，而保罗即用了 40 次之多，可见“彼此”这一观念在保罗的教会观中占有重要的地位。“彼此”一词在中文《圣经》有不同的翻译，有译作“彼此”、“互相”或“共同”。譬如：“彼此互作肢体”（罗十二 5）、“彼此亲热”（罗十二 10）、“彼此推让”（罗十二 10）、“彼此同心”（罗十二 16）、“彼此相爱”（罗十三 8）、“彼此不论断”（罗十四 19）、“彼此建立”（罗十四 19）、“彼此接纳”（罗十五 7）、“彼此劝诫”（罗十五 14）等。<sup>①</sup>

教育理念与基督教教育观



<sup>①</sup> 区应毓著：《使徒信经之诠释》，加拿大恩福协会出版，2002 年，第 171~204 页。



亦有牧者强调，教会需要建立基督徒的群体生活，人与人之间要彼此信任。基督徒需要培养群体友谊的关系，以感性去作合宜的身体接触。善用小组动力的群体生活去处理肢体的冲突。<sup>①</sup>教育的方向需要从理性的推敲转化为关系的互联，把上帝的爱在小组中体验出来。

## 五、信息的建构

后现代主义反对单向的逻辑思维法，并开展网络的思维法。然而，单向的亚里士多德逻辑思维与复式的网络思维并非是水乳不融的。摒弃了逻辑思维就是否定了人类基本的人性，进入混沌的朦胧中。基督教肯定上帝是智能的源头，重视信息就是财富，并且《圣经》启示敬畏耶和华就是智慧的开端。逻辑思维就是中国人所谓的理，而网络思维就是所谓的情；合情合理就是圆满成熟的表现。若启蒙思想过分重理，后现代主义就过分重情，基督教需要的是情理并重，两者兼容并蓄。

教育本身不应偏向单方面的发展，平衡的教育就是开展出德、智、体、群、美、灵的教育观。信息时代的后现代更需要持开展人性方方面面的潜能，人基本上是一个理性个体，摒弃理性就是反人性；偏重理性也不能成全人性。唯有制定理性当有的位份，把理性定位于合宜应当的位置上，就能使智能发挥其应有的功能。

基督教认为，知识和信息都必须以敬畏耶和华为开端，上帝是整合众多信息的焦点。若失去此定点，人的理智和世界的信息就会失去诠释的钥匙。阿基米德曾说：“若给我一个不变的支点，我就可以将整个世界举起来。”上帝就是知识和信息的不变恒点，祂能使各种学问统一过来，并且成为人生的指标，生命的领航。



<sup>①</sup> 李耀全著：《心灵辅导》，建道神学院出版，2002年，第69~72页。

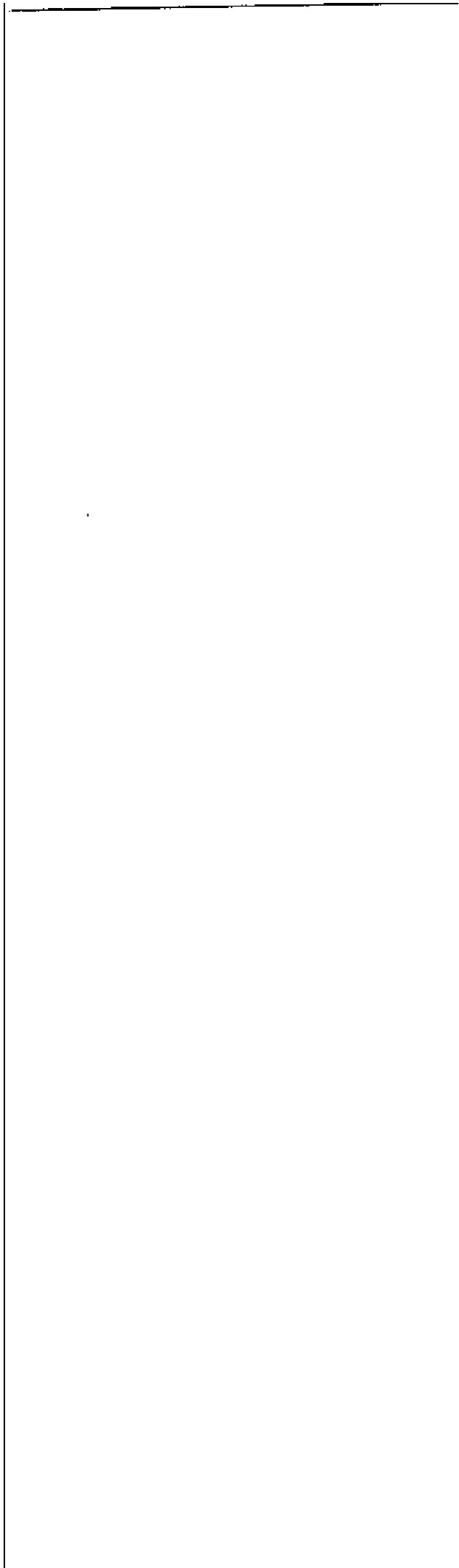
## 六、生态学的教育观

后现代主义认为启蒙思想引进剥夺大自然的工业革命，因此后现代社会需要强调人与自然的和谐。就《圣经》启示而言，基督教提倡人类是大地的管家，既不崇拜自然，亦不能剥夺自然。基督教是基于此大地管家的观念去探讨人与大自然的和谐。地球环境生态与人类社会文明，这两个系统并非独立自存的。人类是地球的一部分，生态环境的循环更新、新陈代谢与人类的发展息息相关。人类的科技文明不可能独自发展：忽略环境的循环调节系统，就会出现不协调、互相对峙以至排斥的局面。环境若被破坏，生态系统若失调，人类的前途必定受影响。一方面我们要肯定科技文明的价值与功能，不然我们就会倒退至上古时代茹毛饮血的生活。然而，我们亦需要提高警觉，人类与自然环境同属共同的生命网。地球环境生态的系统与人类社会科技系统，就如牡丹绿叶、相得益彰。故此，两者并非鱼与熊掌，取一则不能兼其二。我们要肯定地球环境生态与人类科技文明，两者息息相关、相辅相成。再者，人类既然被赋予反省意识，自我觉察到人类与自然环境同属此生命网时，就更应背负起保护自然环境的重任。一方面是唇亡齿寒的人类存亡的问题，另一方面也是尽上了人类身为地球管家的责任。后现代的教育观既要关注环境生态学，让学员对地球产生大地管家的责任，也需要运用环境生态学的观念去开展生命网络的关系。基督教认为人与自然、人与人、人与神都构成一个生命网络，彼此息息相关。



# 结 论

## 学海无涯教育心





我们每个人从呱呱坠地到撒手人寰，都不断处于教与学的相互关系之中。小的时候，我们从父母的身教与言教中学习；后来在学校，从教师与同学的言传身教中学习；当我们进入社会工作后，仍然不断地在同事同仁中学习。一旦人停止学习，就失去了生存的动力，就会僵化停滞。常言道：“学海无涯，惟勤是岸”，或“活到老，学到老”。我的座右铭就是“不要停止学习”。这就是所谓“好学之道”。

古人杨雄亦谓：“学以治之，思以精之，朋友以磨之，名誉以崇之，不倦以终之，可谓好学也已矣。”（《法言·学行篇》）“敏于思而慎于言，就有道而正焉，可谓好学也已。”《论语·学而篇》陈确也有如此精湛名言：“人之成以学。”（《警言·性解下》）

但是，学习只是人生的一部分而已，另一部分是教学。虽然，不是每一个人都处于正规的教室内去教徒授业；然而，我们每天都不断地在进行教导。我们在家里教育下一代，在公司里教导同事或顾客，在主日学中教导学员《圣经》的知识。这种非正规的言教和身教都是人生不可缺少的一部分，故谓：“学海无涯教育心。”古人亦谓：“玉不琢不成器，人不学不知义。是故古之王者，建国君民，教学为先。”（《礼记·学记》）

既是如此，我们就需要明了教与学相互关系的理念和实践。本书就是基于此信念来构思并撰写而成的。我们以集思广益的心态，分别以不同的专业来处理教育理念方方面面的课题；亦尝试涉猎古今中外教育理念的丰富养料，阐释基督教教育理念的内涵。

中文的基督教教育丛书多注重方法和实践，有关理念的书却是凤毛麟角。这固然反映出国人重实践、轻理论的固有心态，但也同时显示出以市场为主导的出版界的取向。

结论：学海无涯教育心



本书希望能突破这些固有的樊篱，开辟理念的视野；与此同时，我们仍顾及实际的因素和市场的取向。

当我们与加拿大福音证主协会的陈刘玉茵分享本书的出版计划时，她义不容辞地予以承诺。为此，我们对福音证主协会献上衷心的感谢。我们亦愿意将本书献给一位对中国的教育、社会、教会有深厚贡献的资深同工陈鹤先生。他与其夫人将毕生的精力都奉献给中国的基督教事业，我们为此表示感谢。