

## 第二章 文獻探討

本研究主要探討加拿大兩位宣教師杜姑娘及德姑娘，在純德女中（1948—1956）的關懷典範，因此根據第一章中所陳述之研究目的與問題，本章對相關文獻作更進一步之探討。第一節首先探討關懷倫理學三位重要學者姬莉根（C. Gilligan）、諾丁（N. Noddings）以及崇托（J. C. Tronto）的思想。第二節則介紹純德女中這所全台最早的女子教育學校在光復初期的情形，由於純德女中的歷史背景橫跨清朝、日治與民國，所以陳述中也對照當時整個台灣女子教育發展的情況。第三節則從有限的資料中整理出純德女中時兩位外國宣教師杜姑娘及德姑娘的生平事略。

### 第一節 關懷倫理學

關懷倫理（an ethic of care）首先由哈佛大學學者姬莉根（C. Gilligan），於1982年以心理學立場提出後，史丹福大學學者諾丁（N. Noddings），也於1984年提出關懷倫理學（ethics of care）教育哲學理論的建構，接著又有其他社會學者如崇托（J. C. Tronto）及黑克曼（S. J. Hekman）等的論述與開發，關懷倫理學現已儼然成為女性主義倫理學的核心（Brabeck, M. M. & Ting, K., 2000）。本節將分別介紹姬莉根、諾丁及崇托對於關懷倫理學的主張，以作為本研究對於關懷典範的基本觀點。

#### 壹、姬莉根的關懷倫理

##### 一、郭爾堡的道德認知發展序階

西方的道德認知發展心理學者郭爾堡（L. Kohlberg），以他著名的道德兩難故事如「漢斯的妻子瀕死，他是否該偷藥救妻？」的認知判斷作為研究工具，作了跨文化跨年齡的訪談研究，建立訴諸正義價值的道德認知發展序階。其將道德認知發展分為三個主要發展階段，每個階段又區分成兩個小段，這三個階段分別為

(曾漢塘、林季薇譯，民 89)：

- (一) 成規前期：從害怕被懲罰或期待獲得獎賞中戒慎其舉止。
- (二) 成規期：體認到自己所處文化的規則與要求，並依此型塑其行爲。
- (三) 成規後期：超脫特定文化的繁文縟節，並建立正義的普遍原則。

根據上述，在道德教育的重點上，郭爾堡提倡讓學生面對一道德情境時，刺激他們做各種道德認知的演繹推論，學生若能習得道德推論的形式，隨著年齡與認知的提升，會逐漸往較高的序階發展；相反地，若不重視這種形式邏輯的推演，學生雖然習得各種道德內容，也無助於道德認知的提升（簡成熙，民 89）。

## 二、姬莉根對郭爾堡理論的批判

然而郭爾堡的研究助理姬莉根（Gilligan,1982）在兩方面不滿這個研究：一、在研究分析方面，由於女生樣本回答的脈絡不合研究假設的需求而常被捨棄，使得研究是以男生的答案去推論於所有的人；二、研究結果男生平均達到第 4 階段，而女生平均卻只達到第 3 階段（乖男巧女的人際取向階段），予人以女性的道德發展比男性落後的印象。

於是姬莉根另起爐灶，重作道德發展的研究。她以女性關切的墮胎問題作為道德兩難問題，來訪談多位曾面臨此經驗的女性，而建構女性道德發展的序階。姬莉根所建構的關懷倫理主要分成三個階段（簡成熙，民 89）：

（一）利我：姬莉根發現婦女知覺自己懷孕時，無論是悲喜，都會先考慮到自身之利益，此階段的特徵是自利取向。

（二）利他：進入第二階段時有一個轉換期，在自利的過程中女性進一步思考，會逐漸對自我及他人產生依附性的責任。墮胎與否，關係的不僅是自己未出世的嬰兒，還有另一半（配偶）以及其他所涉及的人（父母），社會的期望、規範、價值產生很大的影響力，在面臨抉擇時，「自我犧牲」（self-sacrifice）也就成為重要的考量。

（三）人我兼顧：第二階段到第三階段也有一轉換期，那就是女性把善界定成自我犧牲與和諧關係，自我犧牲是手段，其目的在於滿足自己和別人的需

求，加深加廣對責任的概念，道德責任感的提升，正是對自己對他人負責後油然而生的普遍性關懷。

所以女性是以人際關係取向來陳述其道德的想法，她們重視的是「人—我」關係中的關懷關係、責任、與承諾。姬莉根稱此發現為「不同的聲音」(different voice)，表示女性和男性的道德認知本有不同，不可厚此薄彼。於是討論正義和關懷之間的異同，和如何在倫理學中定位這兩種德目的從屬關係，成為倫理學的熱門議題。而男性和女性在道德主張上、表現上的差異，到底是生物性的影響？還是文化的結果？已成為生物學、社會學、心理學等研究的方向。關懷倫理學因著姬莉根這個心理學研究的啟發，也成為哲學中漸漸開發的領域（方志華，民89）。

## 貳、諾丁關懷倫理學的教育理論與實踐

### 一、諾丁關懷倫理學的理論

諾丁在 1984 年首先以關懷為主題，提出關懷倫理學的哲學內涵和教育實踐，而諾丁的理論兼具存在主義、女性主義與實用主義傾向。

諾丁的關懷倫理學是以存在主義對人存在的處境，以及人與人「相遇」的真實存在感為立論基礎，進一步指出：「關懷最重要的意義在於它的關係。」這一關係主要牽涉「關懷者」與「被關懷者」。就關懷者而言，他需有兩項心理特徵：「關注的」(engrossment)及「設身處地」(displacement)。而被關懷者心理特徵則為：「接受」(reception)、「確認」(recognition)及「回應」(response)。所謂「關懷關係」的發生，關懷者必須有關注的對象，樂意設身處地的思考其立場，也就是很真誠的傾聽、感受、考量被關懷者的利益與需求而給予可能的協助。當被關懷者知覺到了關懷者所投以的關注後，並有了適當的反應，二者就共同構成了關懷的情境。因此關懷倫理主張關懷並非完全決定於關懷者一方的態度，而必須考慮到這份關懷在被關懷者身上產生了什麼樣的效果（Noddings,1984）。

關懷倫理學提出道德實踐的人性來源，是道德情感的發動與流露。而道德情感包含了兩個層面：一是「自然的關懷之情」，一是「道義的關懷之情」，前者

出於人性本能，有如人性實然的層面，後者則是人性的反省之情，視為人性的應然層面。道德之情是建立在自然之情之上，但又加上了對道德自我（ethical self）的期許之情（方志華，民 93）。

自然的關懷是道德情意的根源，而其最具體的體驗和表現，就是在家庭日常生活中養育、照顧等的關懷活動。這些活動因歷史的因素，責任大部分落在女性的身上。諾丁認為女性日積月累所得來的價值體會與經驗，其中有值得擴展，以作為全體人類關懷力量來源的內涵，但也有因長期以來男、女分工於公、私領域空間，而各自需要重新調整學習，以重塑男女整全的人格去從事相互關懷的部分。因此諾丁強調關懷是一種關係，而不當作是一種美德。關懷倫理學是解放的，而不是剝削的。因為它是期望所有的人都可以成為關懷者，而非只有女人是關懷者（Noddings,1992；方志華，民 89）。

此外，諾丁在教育哲學上以日常生活經驗出發，以建構的知為真知，對於杜威實用主義學說有所繼承和開展，使得關懷倫理學理論與實踐的關係，不是傳統上以原則演繹指導行為的知行二分，而是回歸到有真行即有真知，即在實踐中去創造地印證理論的互動關係。西方倫理學的主流是強調知識的理性作用而建構種種道德原則，貶抑了情感的價值。諾丁指出：道德普遍化法則的論證與論證後所形成的義務法則，都有賴「相同」（sameness）的假定，之所以強調道德論證，正是假定了人們所面對的道德抉擇情境是相同的，這也是道德能夠普遍化的基礎，而關懷倫理學不認為有這樣的基礎，事實上每一個道德情境都是獨特的，普遍化法則並沒有辦法具體指引。從人類本有的被關懷經驗中所滋生的感同身受之關懷原則，才是各種獨特的情境衝突中，最後抉擇的最大動力（簡成熙、侯雅齡，民 86）。

關懷倫理學重視關懷、關係、責任、脈絡、溝通、情意、個體表達的聲音、差異中的公平對待等，都是女性主義者在各種論述中重要的取向。然而由以上所述可知：關懷倫理學的運用不只限於女性主義的領域，諾丁用一種日常生活的言說脈絡，去承接與批判傳統哲學的論述，來突顯自己的主張，使得關懷倫理學也融攝了如存在主義與實用主義等領域的理論與實踐中。

## 二、諾丁關懷倫理學的教育藍圖

諾丁根據關懷倫理學的觀點，在教育實踐上，描繪出學校教育的理想藍圖如下（Noddings,1992；方志華，民 93）：

### （一）對我們的目標瞭然於心：

教育的主要目標應是培養出有能力、關懷的、有愛心的、可愛的人。

### （二）照顧聯繫的需求：

1. 在師生雙方同意下，共同在一起數年；且儘量讓學生處在一起。
2. 讓學生長時間在同一建築內；且協助學生認為學校是「他們自己的」。
3. 讓在建築內的時間是從事與關懷信任有關聯的事。

### （三）放掉想控制的衝動：

1. 給師生更多的責任去練習作決定。
2. 免除競爭性的打分數，只留下設計良好的測驗，以評量學生是否能勝任他們所想從事的任務。
3. 鼓勵師生一起探索，老師並非要知道所有的事，再去教學生。
4. 用更廣泛和更工具性的定義，來定義專業。如生物老師應能教生物學中可能需要的數學。
5. 鼓勵自我評量。
6. 讓學生有機會自治班級和學校。
7. 經由教學生想學的事物，接受關懷的挑戰。

### （四）提供多元的教育計畫：

要為所有的學生提供優良的計畫，對不升大學的計畫，也要和升大學的計畫一樣地豐富可行和嚴格。

### （五）每天至少留一點時間給關懷的主題：

1. 自由地討論存在的問題，包括精神面向的事。
2. 幫助學生道德地互相對待，讓他們練習關懷。
3. 幫助學生了解團體和個人如何創造出對手和敵人。助他們如何去「為雙方設想」。

4. 鼓勵去關懷動物、植物、環境，其與關懷人類是一致的。
5. 鼓勵去關懷人爲的世界：幫助學生對技術、自然和文化世界感到熟悉。培養對人爲世界的驚異和感激。
6. 幫助學生深刻地關懷他們所參與的理念。

(六) 教導學生每個領域的關懷都代表著能力：

當我們關懷時，被我們關懷的接受者—人、動物、物品，或理念等就被我們所促成或增強了。關懷不是嘮叨感傷，關懷是人類生活的強健志氣。

### 三、諾丁關懷倫理學的教育方法

諾丁認為教育工作者如何運用方法去增進學生的關懷理想，進而培養出有關懷能力的人便是關懷倫理學教育的重點，諾丁提出了四點道德教育的方法（Noddings, 1984），雖然這四點在教育方法上並不特別新穎，但是從關懷倫理的觀點，卻可以賦予這些方法嶄新的意義，這四點即：身教（modeling）、對話（dialogue）、實踐（practice）和肯定（confirmation）。

#### (一) 身教

根據諾丁（Noddings, 1984, 1992, 1998）的陳述，身教對於大多數的道德教育來說是相當重要的，但是就關懷而言，就如同對於品德教育一樣，教師有否以本身作為學生的模範，相形之下則更為重要。相對於認知發展理論者，我們主要關切的並不是道德的推理，當然，這也不是說我們不重視推論，只是我們最關心的是學生成為關懷者與被關懷者這中間的過程。我們必須以自身的行為讓學生了解什麼是關懷的意思，並非一味地要求他們去關懷別人，並塞給他們一大堆教科書，要他們來研究這個主題。我們無需告誡學生去關懷，我們只需與學生建立一種關懷的關係，從而來示範如何關懷。

還有一個原因可以說明為什麼榜樣是如此重要。關懷他人的能力高低或許取決於有多少被關懷的經歷。即使一個孩子年齡太小，不能成為一個關懷者，他也可以學會如何成為一位會反應的被關懷者。在道德教育過程中，我們不可避免地成為榜樣。每當我們對此角色有所懈怠，我們就會提醒自己振作起來。當我們

試圖解釋在道德教育中我們的所作所為及其原因時，榜樣的功能自然凸現出來。以關懷者的身份對學生的需要做出反應，這是源于我們內心的道德反應。

## （二）對話

根據諾丁的看法（Noddings, 1984, 1992, 1998），對話不僅僅是雙方在一起隨意聊天，當然也不是一方長篇大論，另一方洗耳恭聽。對話是無固定答案的，是開放性的。在一次真實的對話中，參加者在對話的開始並不知道對話的結果。作為父母或者教師，我們不能先作出了決定，然後才來與孩子們對話。對話是雙方共同追求理解、同情和欣賞的過程。對話可以是輕鬆的，也可以是嚴肅的；可以富于邏輯性，也可以充滿想像力；可以偏重結果，也可以著重過程。但是對話永遠應該是一個真正的探尋，人們一起探尋一個在開始時不存在的答案。

對話允許我們表達各自的心聲。它給學習者問「為什麼」的機會，也幫助雙方互相探索，最後達成某種意見和決定。儘管不是所有錯誤行為都源于無知，但是，很多道德偏差確實是決策失誤造成的。這種情況在年輕人身上尤其常見。所以，對話不僅能夠幫助決策者深思熟慮，充分論證，也幫助人們養成一種習慣，那就是作出任何決定之前，必須充分占有信息。

對話在道德教育過程中還發揮另一種功能。它把人們聯繫在一起，從而使我們有可能建立一種充滿關懷的人際關係。對話使我們得以相互了解，這是關懷的一個基礎。關懷他人既需要知識和技巧，也需要一定的個性態度等非智力因素。當我們深刻地了解對方的需要及其來龍去脈，我們才有可能成爲一個好的關懷者。對話需是「關注的」（engrossment），但是它並不代表一種失去理智、一心一意的狂熱態度，而是指一種許可他人與之建立關係的非選擇性（nonselective）關懷。當對話一旦展開，我們就開始進入彼此相互關係的建構過程中，這其中牽涉到人與人之間完全的接納、深刻地反省、審慎評估、不斷修正、以及深入的探索。

## （三）實踐

諾丁（Noddings, 1984, 1992, 1998）認爲，實踐在道德教育中的地位也同樣舉足輕重。由教育活動所帶來的經驗，會改變我們對事物的看法，或稱「心態」（mentality）。關懷不會自然發生，它需要我們去計劃，去準備。

有些學校意識到這種需要，發展了「社區服務」的實踐活動。這是一個好主意，但是它也可能帶來一些問題。社區服務必須是一種倡導關懷的實踐。我們並不是只想通過社區服務來培養孩子們一些簡單的服務技巧，我們的目的是要培養他們關懷他人的態度。因此，服務活動必須從培養關懷的角度來安排。

另外，關懷的實踐活動應該有助於變革學校，並且最終變革我們生活的社會。如果實踐囿於現行的學校結構，那它自然會失去其變革性。實踐本身也可能被變革，甚至被扭曲。假如我們給關懷行為打分評估，那麼學生們很可能會爲了分數而彼此競爭。如此一來，他們就會將注意力從被關懷的人或事物轉向他們自己。可是，另一方面的問題在於，如果我們不給這樣的努力打分或進行任何評價，那麼它在學校裏又不可避免地淪爲被忽視的事情。只要我們的學校仍然按照傳統的等級體制來運行，仍然強調獎勵和懲罰，那麼推行實踐活動就會面臨很多困難。

近來相當強調「合作學習」，認爲這樣的學習方式可以促進關懷他人的能力。如果要使用這種團體合作的學習方法，那麼教師必須明確地告訴他的學生說，團隊工作的主要目的就是要彼此互相幫忙、相互地了解、分享和支持。

#### （四）肯定

諾丁（Noddings, 1984, 1992, 1998）提到，肯定使關懷在道德教育中和其他的方法有極大的不同。肯定是一種對他人的確認和鼓勵，當我們肯定他人時，我們就是在確認別人擁有一份更好的本質，並鼓勵這個本質繼續發展。爲了做到這樣，我們必須對別人有相當的了解，否則我們就看不出對方事實上努力達到的目標，以及他所希望實現的理想是什麼。

要肯定別人，我們需要推測對方最有可能的動機是什麼。當某人做出可惡的行爲時，我們會自問是什麼樣的動機會產生這種行爲。通常，找出一連串的動機並不是件困難的事，這些動機從最污穢不堪到可接受，甚至崇高的理由都有可能。我們是如何找到這些動機的呢？這一些並非憑空想像，而是經由對那人的了解，以及仔細傾聽他或她所說的話。所推測的動機必須具有很大的真實性與可能性，如此一來我們才可以像這樣展開對話：「我知道你原本是想幫助我的朋友……」或「我瞭解你想要做什麼……。」很明顯地，我們將清楚傳達這樣一個



信息：我不贊成你的做法，但是我肯定你的動機。聽到這樣的話後，對方會鬆了一口氣，他在心理會認為：「這是一個敏銳並願意理解人的人，他能看透我行爲的渺小和卑微，並且一直看到我的內在本質，而我的本質是好的。」沒有對一個人良好自我的確認，怎麼可能使這個人變得更好呢？

肯定需要信賴與持恆，持恆的需要是爲了要瞭解他人，而此外我們還必須信賴對我們付出關懷的人，因此老師與學生應該要長時間地相處。以關懷倫理爲指導原則的道德生活，必須建立在彼此關懷的關係上，而這份關係需要不斷地建構、維持並豐富其內容。

### 參、崇托社會政治觀點的關懷倫理學建構

社會學者崇托（Tronto, 1993）對於諾丁以人際關係爲主的關懷倫理學，是有所批判與繼承的。在批判方面，主要提出關懷倫理學應要有策略去解決兩個重要問題：（1）要正視權力宰制的脈絡。（2）要能改變女性和私領域的糾葛關係。

崇托繼承諾丁關懷倫理學之處，呈顯二者的共通前提：（1）皆以「關懷」實踐來處理「與他人的相互關係」這一重要的現代道德核心問題。（2）皆以「人有相互依存的關係」作爲道德或政治上關懷實踐的前提。（3）皆以「關懷實踐」爲基礎，以建立「關懷社會」爲目的。但崇托是在政治社會的鉅觀層面立論，與諾丁放在具體人際關係中不同。

要重構社會政治觀點的關懷倫理學，必須對於關懷是什麼，有一基本的認識。崇托提出關懷的定義爲：「在最一般的層次，我們建構視關懷是種活動，其包含我們所做的每件事，以保持、繼續和補充我們的世界，如此我們可以盡量過好日子，這世界包括我們的身體、自我和環境，我們在一個複雜的維生網絡中去交織這全部。」此定義的特徵包括：（1）關懷活動的範圍很廣，不止於人際。（2）關懷是文化的、生活的網絡交織下的產物，不只是自然的關懷之情可以概括的。（3）關懷有行動、有歷程，不只於人格情操的表現而已。

可以看出崇托對關懷的定義，有超越諾丁注重人際互動侷限的企圖。在此定義下，可以再將關懷分爲四個面向，包括：

一、關心 (care about)：注意到有人有需求應該被滿足，所以此面向的特徵是關懷者的「注意」。

二、照料 (take care of)：對於別人的需求，認為有滿足的責任，並決定如何回應之，所以此面向的特徵是關懷者的「責任」。

三、關懷 (care-giving)：直接去滿足需求，需要身體力行，讓關懷者和受關懷者有面對面的接觸活動，所以此面向的特徵是關懷者的「能力」。

四、受關懷 (care-receiving)：將受關懷者對整個關懷活動的回應，視為關懷過程的一部分，才知道需求是否被滿足了，所以此面向的特徵是受關懷者的「回應」。

成就關懷倫理學，必需整合關懷實踐的各個面向，這其中關懷和受關懷，在諾丁的理論體系中是道德行為的核心，而關心和照料，被諾丁視為在關懷關係中是不足的 (Noddings, 1984)，因沒有人際間的接受與回應。崇托則將之接納，視為整個關懷活動歷程重要的一部分，使得關懷關係從個別的、家庭的私領域，轉化到社會的、政治的公領域中。

對於人性需求的評估，是處理社會政治層面事務的重要課題。過去多以社會正義去衡量此課題，崇托 (Tronto, 1993) 認為並不是有了關懷的觀點，就要捨棄正義的觀點，而是加入了關懷的觀點，可以看出正義觀點之不足而去補正之。正如崇托所言：「正義的說明，會使我們想到去關心、去照料，但卻忽略了去關懷和受關懷。於是誰去做關懷之事卻無人聞問，而受關懷者在整個關懷過程中也處於無奈的消極處境。」

崇托的理論應用在教育上，提供了一個檢視的規準，尤其可以從教育行政方面去檢驗是否將「關心、照料、關懷、受關懷」都納入教育的歷程中。過去行政多是由上而下的，對於學生能做到關心和照料的層面就已不錯，至於是否將關懷落實到教學中，去培養教師應有的能力，並注重學生真正的心聲、回應是不注重的。崇托的觀點，強調教育過程中應將關懷和受關懷也納入考量，才不會出現上有政策、下有對策的形式主義，也才能將教師及學生的真正需求考量進來 (方志華，民 93)。

而針對關懷倫理學能整合公、私領域的觀點，許美瑞（民 87）在家政教育上也有所論述：家政課程的核心是要處理個人、家庭、與其切身環境及大環境間的關係，不僅關心個人與家庭的關係，也關心環境與個人及家庭間的交互關係。如果彼此間的交互關係，能以「關懷」為基礎，必能有利於形成建設性的，而非破壞性的關係。我們被鼓勵關懷我們的環境、鄰居、家人、自己，以及愛好和平與正義。關懷能及於人、事、物、觀念、主體、因果、機構與環境等。根據柏克（Beck, 1994；許美瑞，民 87）的說法，「關懷」的目的有二：一是促進人的發展，另一是反應人的需求；關懷某人，基本上是要協助其成長與自我實現，並滿足其需求。

#### 肆、黑克曼後現代觀點的關懷倫理學建構

後現代主義是追隨現代主義之後，重視實用甚於理論，重視文化甚於實證，重視精神甚於物質，重視詮釋甚於工具，且重視相互主觀甚於客觀的一種思潮。現代主義與後現代主義最大的差異在於，前者講求簡單、穩定、普遍、永恆與固定不變；而後現代主義的觀點是複雜、渾沌、個殊、暫時與多元變化（許美瑞，民 87）。

黑克曼（Hekman, 1995；方志華，民 93）從後現代的觀點，將女性主義關懷倫理學對後現代社會的貢獻和地位加上論述。黑克曼指出，道德理論應具備的特徵為開放、接納、設身處地、對話、傾聽，找出理解的契入點，而非以判斷作為道德的終結。因此，應停止在道德理論上爭辯孰是孰非，而應去探問：多元的道德聲音如何組成與互動。

黑克曼反省由關懷出發的女性主義道德哲學發展，提出：以男性、理性、權威、原則為唯一聲音的道德哲學雖已不符時代所需，但不應該是完全的取代，去建立另一個以女性觀點為權威、唯我獨尊的關懷倫理學。而應該建立一種倫理學，可以讓所有「不同的聲音」說出來，而且被聽見，這也應是關懷倫理學的初衷。

在黑克曼的分疏下，不只姬莉根所言的「不同聲音」，開啓了民主多元社會

的新訴求；諾丁強調女性歷史實踐所保留的關懷、情意、接受、重視具體經驗的感受，讓受關懷者自由地表達和表現；以及崇托認為在公領域中如何去建構關懷實踐的理念和規準等，都可以在後現代社會中作為人類共同珍惜與學習的內涵。

而具有後現代主義特質的關懷倫理學，與多元文化的教育觀念是如出一徹的，因為都是主張所有不同族群或文化背景的學習者，均應獲得平等的學習機會；在學習過程中免於歧視，培養接納、尊重並欣賞不同文化的差異（黃政傑等譯，民 83）。

在家政教育上，許美瑞（民 87）也主張：隨著社會的變遷，無論是家庭的結構與功能、日常生活中待解決的問題、或人際及人與環境的關係，均日趨複雜、動盪、而形成兼具個殊性與多元多樣的特點。家政教育既為協助解決日常生活的問題，以提升生活素質，課程本身自然須具有後現代主義的特質，必須以尊重自己及他人為前提。

## 第二節 從淡水女學堂到純德女中

提到淡水女學堂到純德女中的歷史，要先介紹加拿大首位來台的海外宣教師偕叡理牧師 (Rev. George Leslie Mackay)，人稱馬偕博士。他於 1872 年 3 月 9 日乘「海龍號」輪船入淡水，並決定以此地為宣教、醫療和教育之基地。其中與女子教育相關的重要事蹟，是他於 1884 年（光緒十年）創設全台第一所女校：淡水女學堂。

馬偕博士所創立的「女學堂」在歷史的更迭中，走過三個世紀，校名也由「淡水女學堂」、「淡水女學校」、「淡水女學院」、「淡水高等女學校」、「純德女中」，轉變成為今天與男校合併的「淡江高中」。以下將分成晚清、日治、及光復初期三個時代，先介紹整個台灣女子教育的發展，再對照當時女校的情況，如此陳述是期望能對這所全台女子教育首學有全面性之瞭解。

### 壹、晚清時代的淡水女學堂

#### 一、晚清時代的台灣女子教育

台灣在 1895 年的馬關條約割讓給日本，成為日本的殖民地，馬偕主持的淡水女學堂為 1884—1901 年，所以主要是在清末時代。台灣的女子教育是至日據時期才納入學制系統，在未納入學制系統前，清代的婦女經由傳統或新式教育設施得以讀書識字，前者來自家庭或私學，後者源自基督教長老教會建立的女學校，但因缺乏傳統社會的鼓勵，能獲得教育機會的婦女極其有限，現將家庭教育、私學及基督教長老教會所建立的新式教育介紹如下：

##### （一）家庭教育

家庭教育是傳統用以教育婦女的主要方式，其目的在於涵養婦德，協助婦女扮演順從、守貞的賢妻良母角色，而非提供求知的管道。教育的內容包括三字經、昔時賢文、女論語、孝經、閩則、列女傳等，頗重視道德倫理的陶冶。其中列女傳和女論語均是女教必讀之書，尤偏重貞節、柔順的婦德教育。由此可知，家庭

教育主要在於傳承儒教「男尊女卑」的禮教規範（羅芝芸，民 87）。

## （二）私學

在私學方面，則可透過私塾或書房來獲取知識。私塾或書房是普存於台灣民間的私學，多半由教師在自宅開設，或由富紳獨立延師授課，或由街坊集資聘師設學。其教育的目的是為培養學生讀書和識字的能力，以及預備學生日後應考所需課程，因此以男子為主要的教育對象，偶有一、二女生間雜其內，其修習的科目全與男生相同，書房課程內容不外是讀書和習字，前者由淺近的三字經、千字文、百家姓，漸進為四書經文和古文，另外是臨摹字帖的習字課。此外，書房的組織和制度雖採放任態度，但仍有一定的作息時間和規定，遂使書房女生享有較正規的學習環境。

根據日人的調查，1898 年台灣全島就讀書房的女生有六十五人，只佔就書房總人數的 0.2%。當時受教女生具有兩項特徵：第一是均為富紳之女，第二是每到十二、三歲時便輟學在家，從事裁縫或洗濯等家事。可見此種教育僅限少數上流家庭的女孩，而且就學的時間很短暫，故未能提供完整的教育（游鑑明，民 76）。

## （三）新式教育

關於台灣新式教育的源起，必須談及基督教的宣教史，自十九世紀至二十世紀初的一百年間，是基督教宣教史上蓬勃發展的一段時期，歐美教會掀起向殖民地和異教徒傳教的熱潮，基督教遍傳世界各地，台灣亦成為其宣教的教區之一（林治平主編，民 87）。

此時來台的基督教為長老教會，隨著差會母國的不同，分為南北兩教會，北部（大甲溪以北）為加拿大長老教會（The Presbyterian Church of Canada）的教區，南部（大甲溪以南）為英國長老教會（The Presbyterian Church of England）的教區。來台的宣教師，為了消泯台灣人對基督教的偏見，以及兩者對立的鴻溝，在差會母國經濟的資助下，無不盡心盡力積極從事各種醫療、教育與社會服務的工作，對後來台灣社會有不可忽視的影響和貢獻。尤其在倡導新式女子教育觀念、興辦女學方面，扮演了近代台灣女子教育先驅者的角色（Geddes,1994）。

清末基督教會興辦的女學，除了加拿大宣教師馬偕博士於 1884 年（光緒十年），於淡水創辦「淡水女學堂」外，還有由英國長老教會創辦，位於台南的「新樓女學校」，這所學校首先是由宣教師李庥牧師（Rev. Hugh Ritchie）希望藉由倡導女學校來改善婦女地位而發起，在積極籌備之際，李庥於 1879 年病逝。後由兩位女宣教師朱約安姑娘（Miss Joan Stuart）和文安姑娘（Miss Annie E. Bulter）接辦，於 1887 年（光緒十三年）成立。該校規定入學的條件為「禁止纏足」，課程內容為包括聖經、漢文、羅馬字、地理、家政、生理學、體育、數學、家庭衛生、育兒法、天文學等，以上課程除了育兒法、家庭衛生及家政課以外，其餘課程皆與宣教師在附近早先兩年開設，專收男子的「長老教中學」雷同（台灣基督長老教會總會歷史委員會編，民 54）。

綜觀加拿大及英國基督教長老教會所創設的新式教育，對台灣女子教育之影響與貢獻有三（鄭淑蓮，民 88）：

- （一）較國人先體認到社會陋俗，如：鬻女、賣妻、溺嬰及纏足等對婦女地位的不利影響，欲藉教育力量加以改善。
- （二）提供婦女受教育機會，以提升她們的社會地位及領導能力。
- （三）提供女子新式教育的課程。

## 二、馬偕治校的淡水女學堂（1884—1901）

馬偕博士目睹台灣婦女地位低落、知識閉塞，因此向加拿大長老教會爭取經費，從事女子教育工作，1883 年馬偕的理想獲得了支持，由加拿大海外女宣道會提供 3000 美元的捐助。於是就在牛津學堂（馬偕於 1882 年於淡水創設，專收男生的學校）的東鄰，這所女學校的新校舍開始動工興建，1884 年 3 月 3 日這所被公認為開創台灣女子教育先河的「淡水女學堂」（Tamsui Girls' School）正式開學。開學典禮由當時的英國領事主持，一共有 34 名婦女入學，大半是來自宜蘭地區的平埔族人（台北縣私立淡江高級中學主編，民 86）。

當時台灣民智未開，民眾大都依循禮教，不願女子拋頭露面，「女子無才便是德」的觀念根深柢固，再加上學校沒有高牆保護，因此女學堂雖然以學費全免、

代付旅費、供膳宿服裝等優厚條件來鼓勵就學，來就讀的漢人女子還是很少，人數最多時也僅達 80 人。長遠看來，女學堂的意義，啓蒙觀念之功大過一切（馬偕著；陳宏文譯，民 85）。

女學堂由馬偕博士擔任校長，馬偕夫人和幾位傳道師師母擔任舍監和教師，牛津學堂的教師也來此授課，課程有閱讀、寫字、算術、歌唱、地理、婦女技能、歷史和聖經教義。基本上這所學校無學年及學分制，入學年齡也無限制。為適應部分婦女因時間與經濟狀況無法至學校受教育，還特別開辦「夜學」之短期班。此外，信徒也常將女兒送來學校，許多回牛津學堂進修的傳道師也讓家眷住在女學堂一起學習，淡水女學堂可說是一個活潑、多元的學習環境（台北縣私立淡江高級中學主編，民 86）。日本佔領台灣後，也欲開辦教育，總督府伊澤學務課長曾率團到淡水參觀女學堂，對學校讚佩不已（陳宏文，民 71）。

女學堂除了中法戰爭和乙未割台時，因時局動盪而一度停課之外，一直到馬偕博士 1901 年逝世才停辦（台北縣私立淡江高級中學主編，民 86）。

## 貳、日治時代的淡水女學校、淡水女學院及淡水高等女學校

### 一、日治時代的台灣女子教育

日據時期，教育在台灣總督府的文治措施中扮演重要角色，因為日本人試圖藉教育取得台灣人的合作和信任，並進一步達成同化目的，所以引進明治維新的西式教育。台灣在日據時期的女子教育政策均以台灣總督府的施政方針為依歸，大體可分成三個階段（游鑑明，民 76）：

#### （一）漸進主義時期（1895—1918）

1895—1918 年為日本在台樹立政權的時期，在教育方面也以總督府的漸進政策為導向，設立學務部，作為教育行政機構，但未建立確切的教育方針和完整的學制系統。日本政府將女子教育視為既可改造女性，又可間接同化下一代的重要途徑，對於女學校的興辦很熱衷。雖然日本政府積極拓展女性受教育的機會，但就學率並不高，最主要的原因是反對女子讀書的傳統觀念、家庭對女性勞動力的需求，以及家長擔心學校會帶給女兒不當的觀念與人際關係。於是在總督府的積



極推動下，一方面勸導入學，一方面進行制度的改革，如加入涵養婦德及增進縫紉等技藝的實用課程，再加上社會領導階層基於提高婦女地位的考量下，也倡導女性入學，女學生就學率才慢慢成長。此期台人女子教育制度偏重初等教育機關的建立和綜合性女子教育機關的創設。

### （二）同化主義時期（1919—1936）

1919—1936年總督府對台採行的是同化主義，在教育方面，於1919年及1922年前後兩次頒布「台灣教育令」，第一次教育令的內容確立台灣人教育制度的方針，偏重普通教育與職業教育的發展；第二次教育令則以「日本人台灣人的共學」與「高等教育機關的興辦」為其特徵。1922年的女子教育，在日台共學的原則下，將台、日女子中學，改稱為「高等女學校」。自1922至1930年代，為配合總督府的同化政策與共學制度，加強台灣女子學校的日語訓練與日本國民性格的養成。女子中等教育的目標即在培養賢淑溫雅的「日本」女性，將台灣女性日本化列為女子學校的最高教學原則。此期的女子學制以強化中等以上教育為主體，包括女子中等普通教育、女子師範教育和女子職業教育。

### （三）皇民化時期（1937—1945）

1937—1945年為日本發動戰爭，加強對殖民地的控制，實施皇民化的時期。對於台灣教育採內外一體、教育一元化的方針，著重初等教育的改革，於1937年廢除公學校的漢文科；1941年發布「國民教育令」，將小學校、公學校一律稱為「國民學校」，並於1943年實施六年的義務教育，培養台人為日本皇民。在中等以上教育方面，1943年將師範教育機構升格，並頒布「中等學校令」，將中學校、高等女學校和實業學校一統，以「鍊成皇國民」為目的。在女子教育方面，特別注重女子在國防、生產和生活上的訓練，以因應日本的戰時體制。此期側重女子初等教育和女子職業教育，並加強女子中等以上學校的國防訓練和實務教育，以配合日本的「戰時體制」。

## 二、教士會治校的淡水女學校（1907—1922）、淡水女學院（1922—1937）

1905年11月加拿大派金仁理姑娘（Miss Jane Matilda Kinney）與高哈拿姑娘

(Miss Hannah Connell) 兩位女宣教師來到淡水，以從事婦女教育工作，學校的經營，也由過去馬偕博士一人主導，改爲由「教士會」(Mission Council) 團隊領導的模式(黃武東、徐謙信合編；賴永祥增訂，民 84)。

符合日本政府教育新制度的女學校在淡水女學堂舊地，增建六呎高的圍牆而創立，並以金姑娘爲第一任校長，於 1907 年 10 月 1 日開學。教員有高姑娘、吳威廉師母(北部教會音樂之母)、偕以利女士(馬偕博士女)及幾個日本女教師。學生一共 24 名，台灣第一位女醫師蔡阿信便是首屆入學的新生之一(葉晨聲，民 93)，入學年齡限 12 歲以上，是所中學教育的學校。當時小學在台灣還未普及，而教士會卻已注意到中學程度的女子教育，實在是一件很有意義的事。

教學內容除一般中學課程外，還有漢文、聖經、音樂等，並且用台語授課。學校在 1908 年招待家長們參觀，他們對學校的環境、設備、教學與生活管理，都表示感謝與滿意(台北縣私立淡江高級中學主編，民 86)。

到了 1915 年，馬偕時代所蓋的女學堂校舍不僅年久失修，也不敷使用。當時決定重新改建，女學校因此暫停一年。1916 年，吳威廉牧師(任馬偕博士所設立之男校校長，淡水著名的英國領事館之設計者)所設計的新校舍竣工，6 月 1 日重新開學，正式更名爲「淡水高等女學校」。學制分爲預科 4 年與本科 4 年兩種，仍由金姑娘擔任校長，高姑娘與吳師母教音樂，另外請兩位日本教師，四位本地教師，和 1910 年由加拿大派過來的黎瑪美姑娘(Miss Mabel Claizie)。大半的教學都用日文，以便畢業的學生可到日本進大學。學生與年俱增，程度也愈來愈高，1922 年共有 78 名學生(台灣基督長老教會總會歷史委員會編，民 54)。

1922 年總督府重新頒行「台灣教育令」，對私立學校諸多限制，非官方之學校不得再用「學校」之名稱，女學校因此改名爲「私立淡水女學院」(陳宏文，民 71)。

金姑娘與高姑娘在台灣工作了 23 年之久，奉獻了她們最寶貴的歲月，爲女校打下了良好的基礎。可惜，1927 年加拿大本國之教會，因爲對教團組織間的分合產生歧見而導致組織的改變，爲此也波及海外的台灣，不少宣教師爲此離職。1928 年，金姑娘、高姑娘離職歸國，由黎瑪美姑娘接任校長三年。1931 年

再由杜道理姑娘（Miss Dorothy Douglas）繼任校長（台灣基督長老教會總會歷史委員會編，民 54）。

1936 年當時的台北知事今川淵以學校缺乏日本精神為由，脅迫加拿大教士會將淡水中學（前身即牛津學堂）與淡水女學院，讓渡於其所組織之團體經營，同時暗示教士會若不服從的話，將有嚴重之後果。教士會不得已只好讓步，將兩校校地以九萬元銀行券讓予日人（當時兩校光是地皮就值四十萬元以上），而兩校之建物及設備，也以無償讓渡供其使用。至此，淡水女學院結束了宣教師時代，進入日本人治校的時代（台北縣私立淡江高級中學主編，民 86）。

這段教士會主持學校的歷史，據加拿大宣教師 Geddes(1994)陳述：1905 年台灣的日本總督宣佈了本地的私校法規，與日本的私校法令一樣都有嚴格的條款，但並不是一開始便嚴格執行，而是逐步地對私立學校施加壓力以減少它的地位及優勢。因為教會學校數量不多，日本人也滿足於將這些學校置於私校教育法規的規範下，但是與日本情況不同的是，這些學校仍被允許他們的宗教教育課程。日本總督似乎頗受宣教師們的好感。事實上，在日本挾其軍威以強權統治台灣的前 30 年，宣教師們持續對日本抱持正面的態度。

然在 1931 年日本發動「九一八事變」，次年又在上海發動「一二八事變」，一直到退出國際聯盟，到 1937 年的「七七事變」，日本進入反西方國際的軍國主義時代之後，情況便有了轉變，有西方背景的「淡水女學院」，自然成了鬥爭的對象，最後更以缺乏日本精神為理由，被迫為日人接收。

### 三、日人治校的淡水高等女學校（1937—1945）

1937 年元月，曾在台南一中教英文並任教務主任的日人有坂一世，受今川淵之邀請到淡水出任淡水中學和淡水女學院兩校之校長。

1937 年（昭和 13 年）台灣總督府修改教育法令，認可私立中學之創設。淡水男女兩校終於可以立案，兩校各改名為「私立淡水高等女學校」和「私立淡水中學校」（陳宏文，民 71）。

有坂是一位極富理想與才能的校長，他一上任立刻大刀闊斧進行整頓，並尋

找一切可能的管道爭取資源。除了向台北州教育課及總督府文教局爭取經費，用以改善教室、充實教學設備之外，並自日本本土聘請優秀的教師，強化教學陣容，以替代因日人治校而陸續離職的原兩校教員。

淡水男女兩校自創立後，雖日人設校條件嚴苛，兩校無法取得立案，但在日據時代，由於日人對台籍學生採差別教育政策，抑制台人再入中學深造的機會，因此兩校成爲台人子弟難得的就學管道，取得立案後，再經有坂校長諸項具成效的改革，兩校更成了台灣人爭讀的學校，特別兩校是寄宿學校，所以招生遍及台灣各地。

日本人雖將淡水男女兩校經營得有聲有色，但無可否認的，日人處心積慮奪取這兩所中學，主要目的還是在爲日本帝國主義推行皇民化運動。日人接管兩校後，立即改變教學內容，並撤換原有教師，對學生改採斯巴達式管理，無論服裝、儀態、作息都採軍事化，並要求學生修練武士道精神。另外更嚴格實施軍事課。除了校內的軍訓課程，日本人也利用日本神道崇拜來變換兩校的精神內涵，並提振愛國思想。每年有坂校長和教官都率兩校師生前往淡水神社和海軍墓地參拜。

到了太平洋戰爭後，隨著戰況的發展，學校更加強使學生做皇民的信念和決心，每週有坂校長親自主持「必勝鍊成會」，學生也組成「奉公隊」到校外協助民防，救災演習。到了寒暑假學生還得下鄉參與「勤勞奉仕」。當時兩校曾被分派往水梘頭建雷達基地，白天做工，夜宿今水源國小，極爲辛苦。到了戰爭末期，日人更將學年由五年縮爲四年，以便學生及早投入戰場。隨著戰線的逼近，1945年8月15日，有坂校長和學生在校園裏一起聽到昭和天皇的「玉音放送」，得知日本已戰敗無條件投降，此也等於宣佈淡水男女兩校日人治校的時代結束（台北縣私立淡江高級中學主編，民86）。

## 參、光復初期的純德女中

### 一、光復初期的台灣女子教育

光復初期台灣女子教育的情況：根據李妙虹（民91）的陳述：

戰後，國民黨政府遷台，爲去除台灣的殖民地色彩，將戰後初期台灣教育

的首要目標放在「鏟除日本文化」的殘餘影響，以中華民國教育宗旨和三民主義教育為最高指導原則，著重於民族精神教育和國語教育的推行，並增進教育機會的均等。

1946年，政府在各縣市鄉鎮區分別設置「強迫入學委員會」負責推行義務教育。1947年，省政府在教育上的兩大措施：一為免費供應國校學生課本，以推行義務教育；二是公立各級學校一律免收學費，以求教育機會的均等。1956年，政府又公布「台灣省學齡兒童強迫入學辦法」，作為實施強迫義務教育的依據。另外，政府也規定以逾學齡，未受國民教育之國民，一律受補習教育，在國民學校附設的補習學校實施，免納學費。

女性的初等教育因政府一視同仁的政策而獲得普及，然在中等教育上，由於政府對中等以上的教育擴充是以配合經濟建設的人力需求為目的，並未考慮兩性教育的公平性，女性在缺乏義務教育政策的保障下，男女的教育程度有了差距。戰後初期的台灣為農業社會，農村家庭通常人口眾多、經濟困窘，在傳統重男輕女及結婚是女性最終歸宿，不需讀太多書的觀念之下，父母對男孩子總存有較高的期望，女性受中等以上教育的機會因此相對之下被剝奪。但女性在教育中的弱勢地位，在光復初期並未被重視。

## 二、台灣長老教會北部大會主持的純德女中（1948－1956）

日本投降後，台灣長老教會北部大會立刻組成董事會，進行接收工作，將淡水男女兩校合併為「淡江中學」並分男女兩部，但短期內仍然無法克服兩校長期以來獨立經營的事實。兩校無論在歷史淵源，或當年經營兩校的教士會、教職員及董事組織都是不同的。1948年台灣長老教會北部大會時，重組男、女兩校董事會，男女兩部遂分開經營（台灣基督長老教會總會歷史委員會編，民54），女子部正式改名為「純德女子中學」，聘請陳清忠為校長。（1951年陳清忠校長因政治迫害辭去校長之職，由著名音樂家陳泗治繼任校長。）

純德女中的師資在當時可說是一時之選，包括前淡水女學院的校長杜道理姑娘負責英文教學及宗教活動，女學院時期即已來台的音樂家德明利姑娘主持音樂

教學，配合幾位優秀的本土教師，如：音樂及運動家陳清忠、音樂家陳泗治、排球好手洪金生、畫家陳敬輝和牙醫作家王昶雄等（台北縣私立淡江高級中學校友會編，民 91）。

純德女中的教職員人數，根據 1948 年純德女中陳清忠校長向長老教會北部大會的報告：教職員為 27 名，學生為 283 名（黃六點主編，民 61）。當時的校園，除了今天淡江中學原女生部校區外，還有現已成爲真理大學校區的牛津學堂和前宣教師宿舍。

教會方面爲了培養音樂人才，1947 年在純德女中高中部另外創辦音樂科，由德明利和陳泗治兩人負責。第一屆音樂科入學時有 13 名學生，他們的課業很重，除了音樂的專業科目，也必須和普通科學生一起學習國文、英文、數學、歷史等科目，因此很多學生就中途轉到普通科或索性轉往他校就讀，以致畢業時只有 7 人（盧維姪，民 84）。

1948 年，在音樂科之外，純德女中又增加了家政及美術兩個專科，由杜道理姑娘及陳敬輝主持，純德女中儼然成了一所具備多元教學的完全中學。不過由於當時法令不允許在中學內設立專科，所以音樂專科只維持五年就被迫停辦。爲了彌補這樣的缺憾，純德校方乃於 1953 年將以上的三個專科改成「純德女中附設藝術補習班」，由名畫家陳敬輝主持，讓有心學習的學生可以獲得更多進修的機會（台北縣私立淡江高級中學主編，民 86；台北縣私立淡江高級中學校友會編，民 91）。也有很多學生是高中畢業，特別爲學專科而來。

此外，純德女中在體育方面也有傑出的表現，由洪金生老師訓練的純德女籃隊，連獲多屆省運冠軍，並遠赴東南亞比賽而享譽海內外（葉晨聲，民 93）。

1950 年 4 月，長老教會北部大會接納淡江、純德兩中學董事會所請，計畫將兩校合併爲一校，並於 1956 年 10 月 05 日舉行合併典禮，尙分男女生兩部，後因校舍的整修和增建完成，又於 1958 年廢男女兩部之分，成爲一所男女合校的中學校（台北縣私立淡江高級中學主編，民 86）。

儘管純德女中的校務穩定，但也不是沒有遇到問題，根據葉晨聲（民 93）所做的口述歷史資料，可以發現以下兩件事：

1949年（民國三十八年），當大陸政權易手後，許多金陵女中或上海聖約翰大學附設中學等教會學校的老師和學生紛紛來到純德，學校一時之間突然增加了許多外省籍的老師和學生。純德女中 1949 年的報告中，表示該年在學的學生達到 411 人，是該校有史以來學生人數最多的一年。這些學生當中不乏高官貴胄的子女，例如蔣經國總統的女兒蔣孝章就曾在純德就讀一段時間。她們的入學有時不免也給純德校方在學生管理上帶來一些困擾。

1951 年 5 月底，純德女中校園內突然湧入大批的軍人，大部分的校舍都變成臨時軍營，有八百名軍人住在裏面。學校只能利用一棟原為宿舍的建築繼續辦公，而學生上課的時間被迫縮短為一個星期三，利用宣教師宿舍等有限的空間進行教學活動。幸好這樣的情況沒有持續太久，到了七月間，所有的軍人都撤走了，學校乃召回學生集中趕課。

### 第三節 純德女中時代的外國宣教師

純德女中時代的外國宣教師有杜姑娘 (Miss Dorothy Douglas)、德姑娘 (Miss Isabel Taylor)、魏姑娘 (Miss Mildred Weir)、高姑娘 (Miss Margaret Mackenzie) 及李姑娘 (Miss Geraldine Greer)，由於魏姑娘、高姑娘及李姑娘服務的時間並不長，所以本研究所指的外國宣教師是以曾任淡水女學院校長的杜姑娘，與音樂教師德姑娘為主，以下將分別介紹她們兩位的生平事略。

#### 壹、杜道理姑娘 (Miss Dorothy Douglas)

關於杜姑娘 (如圖 2-3-1) 的生平紀錄目前留下的很少，謹就民國 72 與 73 年，在淡江中學校友通訊所留下的幾篇紀念她的文章，摘錄她的生平事略 (陳泗治；何秀鳳)：

杜姑娘，加拿大人，出生於 1899 年 05 月 18 日，畢業於加拿大多倫多師範學院。1928 年 09 月 22 日奉加拿大長老教會特派為宣教師來台，1931 年任淡水女學院校長至日本人接管學校而離開台灣，隨後又奉派到南美宣教。台灣光復後，於 1947 年第二次奉派來台，服務於淡水純德女中，擔任英文、家政教師及宗教主任，直到 1965 年七月退休歸國，1977 年 09 月 02 日逝世，她的家人遵照她的遺囑，將其身後所有的遺產，分贈給包括淡江中學在內的幾個台灣教會機構。



圖 2-3-1 杜姑娘的身影  
(照片提供：淡江中學校史館)



## 貳、德明利姑娘 (Miss Isabel Taylor)

關於德姑娘的生平事略，蘇文魁提供了尚未發表的文章：淡水姑娘樓與德姑娘（2004），摘錄如下：

德姑娘 1909 年出生於英國的蘇格蘭地區，剛十八個月大，就由其父母攜同移民往加拿大多倫多 (Toronto)，中學畢業後，入當地音樂學院，即今日皇家音樂研究院 (Royal Conservatory of Music) 之前身，主修鋼琴和聲樂。

加入加拿大女宣教師組織的德姑娘，1931 年六月大學畢業後，就在宣教會差派下，於當年九月十八日抵淡水，開始在淡水女學院教音樂和鋼琴。

德姑娘對在台的工作是相當用心的，她未到台灣之前已練好了台語說讀能力。來台之後，由於現實的需要，又專程到東京修習兩年日文，帶回標準東京腔日語。

德姑娘不僅教音樂，也致力於學生的宗教生活輔導，並身兼舍監（女學校是寄宿學校）和他們生活在一起，幫助他們生活與靈性問題。

1936 年日本推動皇民化政策，淡水中學和淡水女學院被迫移讓給日本財團經營，教會組織不得不退出這兩所中學。但是，德姑娘對台灣的影響，並不因此而終止。

她在校期間就發揮其音樂上的專長，組織並訓練男女兩所中學的合唱團，她見到台灣教會尚缺乏聖歌隊的組織，乃往美國西敏斯德聖樂學院 (Westminster) 修研指揮法。再次回到台灣後，經常到處奔波，先後輔導台北大稻埕、東門、和平、艋舺、淡水等教會聖歌隊。並於 1940 年組成各教會聯合聖歌隊，演唱耶穌受難清唱曲「彌賽亞」。〈台灣教會公報〉稱讚此次演出為「使台灣教會音樂向前邁進一大步，寫下了新的一頁。」

1945 年日本投降，台灣易幟。1947 年四月四日德姑娘與杜姑娘、孫雅各牧師夫婦一同返抵淡水。

她回到淡水，正是淡水中學和淡水女學校校務極為混亂的時期，兩校合併並改名「淡江中學」（國民政府法令，地區名稱只能用於公立學校），翌年兩校再分開經營。女子部稱為「純德女子中學」，在杜姑娘和德姑娘主持下進步極速，

此時德姑娘的音樂專才再次受到矚目，校方鑑於教會擁有的優勢和將來台灣社會需要，請德姑娘創辦音樂專科於純德女中內，並且享譽音樂界。1956年，淡江中學與純德女中合併為一校，並請陳泗治為校長。此後，德姑娘就一直在淡江中學，成為學校文化的一部份。

德姑娘對台灣教會的貢獻，除了輔導組織聖歌隊外，在培養聖樂及司琴人才也有不可磨滅的貢獻。她當時所教導出來的學生，如陳泗治、陳信貞、鄭錦榮、吳淑蓮、林淑卿、駱維道、郭淑道、詹懷德等，都是今日教會音樂的傑出人士。不少人也被奉為台灣第一代的音樂家，他們諸位再輾轉培養訓練出來的音樂人才，更是不可勝數。

1973年，德姑娘已是六十四高齡，不僅身體健康大不如前，而且得了肌肉萎縮症，連行動都感困難，就決定退休回國。六月時，德姑娘兩袖清風的回加拿大，與他弟弟，也是他唯一的親人團聚，她在台四十二年，沒有為自己留下一分錢。1976年，由教會負擔她的醫療和安養，入加拿大愛德蒙吞（Edmonton）「好撒瑪利亞人醫院」（Good Samaritan Hospital）安養，於1992年1月3日（星期五）以八十三高齡，走完人生路程。



圖 2-3-2 德姑娘的身影  
（照片提供：淡江中學校史館）