

心理分析在教育上的運用與評析^(註1)

張淑媚

【摘要】

發源於十九世紀末的心理分析學說，在心理學以及兒童發展心理學上都影響深遠。但是其究竟如何與教育連結，在教育上應用，卻一向為人所忽略。在教育上通常強調人性健全發展的概念，Freud病態又怪異的人類圖像，如何在教育上應用？而且心理分析起始於對精神官能症患者的治療，頂多侷限在醫學範圍內，如何又轉移到教育領域上？本文即欲證成心理分析已經跨出醫療範圍應用在教育上，有其教育史的發展脈絡。然而因為其教育活動的失敗，理論上無法克服的問題，社會環境的轉變以及發展方向又轉回醫療領域等原因，導致心理分析導向的教育已經式微。儘管如此，並不表示它已經終結，心理分析對現代教育改革的影响仍在。

關鍵字：心理分析、心理分析導向的教育、佛洛伊德、安娜佛洛伊德、教育改革

發源於十九世紀末的心理分析學說，在心理學上影響深遠，在兒童發展心理學中也居重要的一席之地。但是其究竟如何與教育連結，在教育上應用，卻一向被人忽略（Freud, 1933, 536）。其學說本身不但怪誕，又歷經多種轉變，以及內在歧異性甚大，也無怪乎其發展艱辛，不易被接納。可能有的質疑是，在教育上一向強調人性健全發展的概念，而Freud所提及的病態而怪誕的人類圖像，如何能在教育上應用？而且心理分析本身起始於治療精神官能症患者，頂多局限在醫學治療的範圍內，如何又轉移到教育領域上應用？

然而從教育史來看，可以發現心理分析學說在教育上發展的軌跡：20年代心理分析導向的教育在歐洲盛極一時。在英國頗享盛名的夏山學校也深受其影響，60年代後期德國盛行一時的反權威教育同樣也和心理分析脫不了關係。德國著名的心理分析學者Bernfeld（1932, 143）曾說過：「今天沒有一種教育學或心理學的思想不受到Freud的影響。」現代教育學的重要元素——以兒童作為教育主體，並且重視教育過程，Nohl（1949, 152）認為，心理分析學派功不可滅。

本文欲證成的是心理分析能夠，並且已經應用在教育上，有其教育史的發展脈絡。然而因其教育活動的失敗，理論上無法克服的問題，以及又轉回醫療範圍內發展，使得心理分析導向的教育在二次大戰後沒落。儘管如此，其在教育改革上所發揮的影響，對教育的理論與實踐仍有極大的助益。

本文論述方式如下：先行說明心理分析學派如何解釋其與教育的關係；再簡述此學派的教育史，以明其從興盛到衰微的發展脈絡；然後評析其沒落的原因；最後，則論及心理分析導向的教育雖已沒落，但並未終結，並描述其對兒童教育改革的影响。

因資料皆來自德國，所以論述範圍雖廣及歐洲，但仍以德國為主。依此，本文的脈絡如下：

- 一、心理分析與教育——心理分析學派如何證成其與教育的關係。
- 二、心理分析的教育發展史——從繁華到沒落。
- 三、評析心理分析導向的教育。
- 四、心理分析在教育上的影響。

壹、心理分析與教育——心理分析學派如何證成其與教育的關係

原本心理分析是一種醫療的學門，專門針對心理困擾，特別是精神官能症（Neurose）患者發展而出的。然而為何奠基於精神官能症以及疾病學上的心理分析，跨出其醫學上疾病治療的範圍，在發展上建立了普及性，可以類推到一般人的身上使用？對此，Freud自己的解釋是（1932, 52）：

經由病理學的研究，使我們注意到普遍性的關係。病理學所顯示的病症，背後通常有其結構（Gliederung）。就如晶體破裂後，仍可循其裂痕查出先前的結構。精神病患正如這些破損的晶體結構。他們雖和現實疏離，但是也正因為如此，他們知曉更多內在的，心理事實，因而能透露一些我們一般人不得而知的事情。

在1955年寫的另一篇文章中，Freud（引自Lenzen, 1989, 1220）也提到心理分析首先是藉由治療的名義才能進行心靈發展（Seelischer Vorgaenge）的探索，藉此了解許多向來不得其門而入的心靈運作過程；也由此探察，才發展出精神官能症的治療方法；而這一系列發展的心理學觀點逐漸成為一門新興科學。

由此可見，Freud認為藉由精神病人開啓了了解人心靈運作及發展的可能性，而這一系列的了解不僅成為治療精神官能症患者的基礎，也因此而發展出一門「人」的科學。

繼續追問的是，這樣的論點所建立的人類圖像和教育過程中的受教者——兒童有何關聯？也就是在教育實踐上的基礎點何在？在這點上，Freud（1933, 536）自述：

心理分析為何導向教育上的應用，是常被忽略的。在治療精神官能症患者的過程中，為了探求其病徵的關鍵，經常病人將我們導回其早期的童年記憶。……所以我們不得不將孩童時期的特殊性發表出來，而且我們獲悉許多只有透過心理分析才能得知的事情，也藉此修正許多對兒童的既有定論。

正因如此，所以心理分析的對象從起初的精神官能症患者轉移到對一般兒童的觀察，兒童成為心理分析研究的對象。Bernfeld (1932, 144-5) 也曾論及心理分析方法的特點是，在精神官能症患者的治療過程中時，必須喚回其整個童年記憶。並且所要喚起的不只是已經遺忘的部分，而是從起初即有卻被壓抑，甚至是經由教育所扼殺的記憶。藉由這段童年記憶獲悉幼兒的發展過程，也得知教育過程中關鍵性的部分，心理分析將之視為一般人發展的關鍵階段。

這個關鍵期指的是出生後到五歲左右的幼兒階段，這關鍵期明顯透露出教育和心理分析學派的關係。其原因有三 (Freud, 1933, 536-7)：

首先，性生活已具體而微的呈現在此階段中，並對成熟期的性生活具有決定性的影響；其次是此時期虛弱而未成熟的自我 (das Ich) 無法處理情緒的激動，只能透過壓抑的方式防衛，也正因此導致日後患病或心理機能有障礙 (主要指的是精神官能症)；第三，孩童時期的發展任務是必須在短期之內學會掌握數千年來的文化發展結果，學會掌握自己的欲力以及適應社會，除了一部分是自然發展的結果外，其餘的都得靠教育的幫助，困難之大可想而知。所以無須訝異小孩對這樣的任務經常無法完滿達成。

在這段陳述中，Freud一方面說明兒童的能力尚不足以處理外在種種的要求，其壓抑成為精神官能症的主要源頭，但是他未否認兒童適應社會的必要，反而是他們在這樣的艱鉅任務上必須仰賴教育的幫助，因而肯定教育的必要。由此也導出其教育目標：幫助兒童掌握自己的欲力以及順應社會的需求，以預防精神官能症的產生。Schulze (1968, 308) 曾對心理分析與教育的關係進一步探討：在教育上，父母一方面滿足小孩不成熟的需求，同時也要幫助小孩逐步發展出其昇華自己慾求的能力。換言之，一方面父母是小孩滿足慾求的媒介，另一方面也是孩童理性的代理人。

另外，心理分析也將其重視的價值中立態度運用到教育過程上：為了獲知個人童年發展的關鍵記憶，心理分析學派從治療過程中，體會到以一種不加評斷的態度和病人談話，才能讓病人暢所欲言，探出真正的病因。而「價值中立」也成了心理分析學派強調的基本態度。Bernfeld提到 (1932, 144) 用這種方式和孩童相處在教育上有極大的意義：在傳統的教育方式中，父母不管有意無意，常立刻對兒童的表現下判斷。當孩子一作錯事時就擺出一副

嫌惡的表情或下令制止，也許對孩童的行為有立即嚇阻的效果，但是卻壓抑了孩子本有的慾求，無法客觀的觀察教育事實，了解孩童本身。所以他認為應對兒童保持中立的態度。

由上可知，原本屬於醫學上疾病治療的心理分析，從精神官能症及疾病學的理论，轉化為對一般兒童的觀察。而兒童面對艱困的發展任務時，必須仰靠教育的幫助，由此來肯定教育的必要性。順此，心理分析與教育的連結，似乎順理成章。

Freud (1925, 534) 在為Aichhorn的專書所寫的序言中也提出心理分析指出許多兒童發展上的困難，於是造成許多人的期待，認為可以因此幫助兒童成長，並且避免其成長過程中可能的錯誤。無怪乎在心理分析的所有應用中，最受關注，最有希望並且吸引最多人投入的即是兒童教育。以下即簡述其在歐洲 (以德國為主) 的教育發展史。

貳、心理分析的教育發展史——從繁華到沒落

心理分析學派的教育意義在一次大戰後漸為人所關注。雖然Freud在其著作中時或提供教育上的建議，但心理分析在教育上的應用，實是由其學生或同事所致力推動的 (Engelmeyer, 1973, 50; Flitner, 1996, 133)。以下嘗試理出心理分析在教育史上的發展脈絡 (Engelmeyer, 1973, 50; Ertle, 1985, 16-17; Flitner, 1996, 24, 134; Fuechtner, 1978, 196; Lenzen, 1989, 1224-1230; Keller, 1993, 228; Peller-Roubiczek, 1933, 98-99)：

二十世紀初以兒童為中心的想法開始浮上檯面，以Ellen Key在1902年所著的《兒童的世紀》一書為先鋒，此種想法集合了當時在知識，藝術以及社會各種新興的思潮，使得教育改革的呼聲甚囂塵上。在1908年奧地利薩爾斯堡第一次的心理分析國際會議中，即透露了心理分析者教育改革的意圖：此次會議的主題為「心理分析與教育」，會中Ferenczi (匈牙利) 提到要透過一種內在革命才能讓小孩免除不必要的壓抑。所謂的內在革命不是從政治著手，而是徹底改變現行的教育。當時心理分析學派和其他的教改運動者 (Montessori, Korczak等等) 關注的是如何讓下一代有一個新的開始，不再將他們擠壓到腐敗的成人世界；另一方面，一次大戰後許多流離失所的遺孤成了不容忽視的社會問題，不但有大量的「實驗品」可供教育實驗，另外教育安置也是解決社會問題的好方式。因緣際會使得各種教育實驗蓬勃發展，

心理分析導向的教育活動也在當時盛極一時。譬如Vera Schmidt在莫斯科的實驗幼稚園，August Aichhorn的孤兒治療，Zulliger 學校班級及附屬幼稚園的治療 Siegfried Bernfeld為戰後的猶太孤兒在維也納設立的幼稚園（Baumgarten）等。其目標皆強調適時滿足兒童的欲望，避免其焦慮，以預防精神官能症的產生，這是Anna Freud所言的心理分析的樂觀主義時期。此時，也出版了心理分析的第一份專門刊物《心理分析的教育期刊》（Zeitschrift fuer psychoanalytische Paedagogik, 1926年出刊，1938年在納粹壓力下停刊），專門從心理分析的觀點探討教育問題。然而這些教育活動成效卻不彰，Bittner認為這些心理分析導向的教育活動在一種不嚴謹的自我理解及幻象中觸礁了，其貢獻僅僅是治療工作的預備，預先解決尚未變成病態的衝突而已。20年代後期及30年代只有在一些社會救助的教育機構（比如兒童之家Fuersorge-und Kinderheimen）盛行心理分析。

一方面由於其教育成效不彰，再者對性慾的強調也一直備受質疑，也逐漸引發心理分析學派的反省，1937年時歷經一次明顯的修正：該年在布達佩斯舉行的研討會中，以「心理分析在教育上的修正」為主題，表明心理分析的教育旨趣應轉移為增強「自我」的功能，就是幫助兒童克服享樂原則，導向現實原則的實現，而不再強調孩童天性中性驅力的解放或精神官能症的預防。Bornstein-Windholz在會中也強調挫折的經驗對小孩發展的重要。教育者應促進孩童和現實世界的接觸，將外在世界的要求傳達給孩子。這意味著教育過程對孩童是一種限制與修剪，從一種外在的約束與限制開始，逐步在孩童發展的過程中內化為其內在的約束。這樣的說法聽來又回到傳統教育的觀點，不再強調個人自由，從壓抑中解放，而是重視社會的規範與要求。

心理分析學派的另一種發展走向則是和社會批判的傳統結合，首要人物是Bernfeld。此種發展其來有自：其崛起之時的教育對象即是孤兒或勞工階級的孩童，在他們身上所看到的不僅是醫生病人或老師學生的關係，也是社會和政治的問題，中產階級的文化與規範如何對弱勢階級壓抑與宰制。Bernfeld在1925年即寫成《薛西弗斯或教育的界限》（Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung）一書，將心理分析視為批判的社會心理學，並連結馬克斯的社會批判以及心理分析的教育觀點與實踐。一方面他認為兒童及青少年在不同的社會環境中有不同程度的發展可能性，在教育和社會化的過程中不能忽視階級差異所帶來的影響；另一方面，心理分析導向的教育其教育目標的建立，必須顧及孩童的可塑性，教育者的教育能力以及社會環境三種條件的限制。然而此書以及此種批判方向在當時未受注目。一直到60年代末

才又抬頭。

由於心理分析學派的分化以及二次戰時受到納粹驅趕，許多成員轉移到美國發展，因而戰後在歐洲僅餘一些心理分析導向的教育活動，並且幾乎集中在教養院裏中重度障礙兒童及青少年的教育上。1945年其專門刊物《兒童的心理分析研究》（The Psychoanalytic Study of the Child）出版，一般將之視為心理分析的後繼刊物。不但改為英文出版，而且在刊名中不再有教育的字眼，有關教育的文章也慢慢減少，方向集中在兒童心理學以及兒童心理分析的理論與實踐。

在60年代後期心理分析的教育活動經歷了一次「文藝復興」。在當時所爆發的大規模學運中，對資本主義的批判盛行一時，連帶的心理分析結合馬克思主義所開展的社會批判也再度復甦，引發一股反權威的教育風潮。當時在法蘭克福，斯圖加特，柏林等大城市相繼崛起的「兒童商店運動」（Kinderladenbewegung）^{（註2）}就是心理分析導向的教育。雖然不同的兒童商店走向有些不同，但大致說來，他們皆強調幼童撫摸或玩弄性器官只是一種以身體取樂的方式，和成人具生殖功能的性行為無關，教育者不應強加制止，而應視之為平常。在教育目標上重視兒童的性自由，希望幫助他們感受，表達並滿足自身的性需求，藉此讓兒童幸福快樂。在重視兒童性慾的同時，也特別抨擊社會及家庭對兒童的性壓抑。例如Reich認為性壓抑只是幫助父權文化的形成。他進一步批評人類的驅力結構是由社會文化所形塑的，資本主義的階級社會為了自我保存，於是透過宗教的，政治的各種權威來壓抑人的性需求，塑造其所謂的性道德，在家裡，這樣的壓制尤其明顯。Reich所追求的是人的自律（Selbstregulierung），認為只有自律人才能真正自由。一個自由人並不需要道德上的管制，當其慾求滿足後，就不會強暴或侵犯他人，這就是Reich所謂的「新道德」。其想法對當時的反權威教育有很大的影響。在此風潮中，並未顧及心理分析在教育上曾有的失敗經驗以及30年代自我心理學的修正走向。而這股風潮不久之後也沈寂了下來。

參、評析心理分析導向的教育

由心理分析的教育發展史可知，心理分析導向的教育發展一直在轉換方向：由起初的一般教育轉換到特殊教育的領域，從一種個人心理事實的層面轉換為對外社會環境的批判，這和實施成效未如預期，理論本身的問題以

及社會情勢的演變皆有關聯。以下則逐一說明：

一、實施成效不彰的原因

20年代是心理分析的樂觀主義時期。許多人相信經由心理分析可以避免教育錯誤的重蹈覆轍，甚至也有些大眾讀物誇張的描述在美國有些「無挫折小孩」(non-frustration-child)，父母怕任何一個小挫折或不高興會傷害了孩子，因此小孩的所有要求照單全收。但是心理分析在教育上所燃起的希望之火不但很快就熄滅了，甚至有些人還悲觀的重估教育的可能性，認為父母只不過是無法擺脫衝突命運的象徵(Flitner, 1996, 134)。Bornstein-Windholz(1964, 77)則指出，為兒童排除所有困難，小心翼翼的為他們處理各種障礙，想經由此方式去除小孩的焦慮，結果卻發現，這些嬌生慣養的兒童在面對現實時顯得特別懦弱。

若再細察，其教育實驗的失敗，原因或有以下數端(Keller, 1993, 287-288)：

1. 父母，老師以及教育工作者自己也陷入潛意識的衝突與焦慮中。
2. 在高度競爭的社會中不可能做到精神官能症的預防與實行無焦慮的教育。
3. 心理分析想治療潛意識的衝突為孩童帶來的痛苦，然而欠缺父母的合作卻無法達成。
4. 由於心理分析本身的爭議性，受到許多父母，學者甚至社會機構(譬如教會)的大力抨擊。

以上原因中，前三點偏於外在的配合因素，第四點涉及的是學說本身的爭議性，以下則針對其教育學說予以評析。

二、學說本身的問題

以下嘗試從四方面來談其學說在教育上的問題：

(一) Freud所建構的人類圖像

十七世紀的改革教育學先驅Rousseau宣稱「出於自然的兒童是善的，一經人手即腐敗了。」(Rousseau, 1995, 9)；在二十世紀所謂「兒童的世紀」中，Montessori賦予兒童救世主般神秘而尊貴的意涵：「兒童是永恆的彌賽亞，他們一再回到墮落的人群中，為要引導人進入天國」(Montessori,

1952, 302)。在兒童中心的教改思潮中，兒童的本性常被視為善的，但心理分析學派卻用「性驅力」的說法打破了兒童的完美圖像，教育的課題不在是如何將兒童的理想原型發揮出來，而是如何將兒童的性驅力導向社會認可的行為(Nohl, 1926, 158)。Freud的發現對教育人類學固然有有重大影響，但是這樣的轉折是由病人出發的。藉由對病人的分析他發現兒童時期的重要性，因而將研究主體轉移到兒童身上，也由此而有助於對人類圖像，尤其是孩童有完整的認識。Freud雖然有其自圓之詞，但此種由特殊的病人推衍到一般人的方法，不免讓人質疑；而且，這種角度也推演到他對個人與道德文化的看法：一方面他認為本我欲望的放棄是人類文化發展的前提，也是個人及全體人類提升的必要條件；但是另一方面他又認為此舉必須付上失去幸福的代價，因為欲望的放棄是經由內在或外在的權威所強迫，伴隨著罪疚感及焦慮而達成的。所以當我不能滿足時，即具有壓抑性格，因而放棄欲望為一種病態的機能(Engelmayer, 1973, 72)。這樣的看法未免太過負面，將人對道德規範的遵守只化約為一種必然而痛苦的強制，這只是一部分實情，若由此即推及普遍性的人類結構不免偏於一隅。

其次，Freud對超我和本我的說法也有其矛盾，超我一方面作為與本我的欲力相抗衡的反作用結構(Reaktionsbildung)，另一方面它所有能量又是從本我中而來(Engelmayer, 1973, 73)，此種說法相互矛盾，也減少其可信度；再者，心理分析只提出孩童早期的發展理論，童年的性慾在5歲後消退，到了青春時期又顯現出來，青春時期則是童年時期的再發現。而成年之後呢，這點心理分析學派並未著力，因而使其所描繪的人類圖像並不完整。其實Freud自己(1925, 535)也曾坦承：「心理分析學說還有待繼續調查，以糾正錯誤以及過多不實的期待」。

(二) 關於教育目標的設定問題

Freud認為在兒童早期的發展中，其虛弱而未成熟的自我無法處理種種情緒的激動以及本我和超我之間的衝突，只能透過壓抑的方式防衛，因此兒童大多經歷過精神官能症的時期，所以在衛生保健的要求下，將教育目標界定為對兒童作精神官能症的預防。這種教育目標後來也多所分歧，導致心理分析在教育發展上的歧異。一來可因為精神官能症主要導源於焦慮與壓抑，所以在教育上應儘量去除讓兒童焦慮的可能，安排一種無焦慮，無壓迫的教育環境，重點放在兒童性慾的解放；另一方面，可強調幫助兒童增強自我的功能，適應外在現實的要求，以預防精神官能疾病的產生。第一種方向的嘗試，

如前所言，很快就發現成效不彰。Anna Freud這位致力於把心理分析推行到教育上的女先鋒，在她1968年的一篇文章中透露了將免於焦慮與衝突作為教育目標的錯誤（轉引自Flitner, 1992, 134）：

這些在新國度中長大的孩子也許在有些方面和較早年代的孩子不同。然而他們並未從焦慮與衝突中釋放，因而精神官能和其他的心理困擾也並未中止。錯誤並不在於教育行動的失敗，而在於我們未經證實的期待。嚴密的心理分析思想應該體認到：想探究出確切的精神官能症根源，正如預期教育成為精神官能症的預防措施般是不切實際的。心理分析的經驗顯示，精神官能症的產生是人類的文化發展所付出的代價。

至於另一種走向，教育目標的設定應適應現實，以預防心理疾病的產生。那麼就意涵著教育目標應隨社會的改變而改變，這又淪入只向既有社會規範的妥協。在回應此種質疑時，Freud（1933, 539）曾表明，這種要求已超過心理分析的能力範圍。因為心理分析的只是從醫療的觀點出發，想幫助病人重新適應既有的社會規範，並盡可能的健康，並無意使孩童成為反社會的革命分子。Freud 的回答其實凸顯了心理分析和教育兩個領域的差異。然而因為心理分析的產生本來就是革命性的，其關於性慾，親子關係或潛意識的說法在在都挑戰了當時的傳統價值觀，其學說即隱含了叛逆因子，無怪乎只求個人向社會「妥協」的精神分析學派，在後來卻也成了60年代反權威教育的「罪魁禍首」。

（三）在教育上「價值中立」的態度

雖然Bernfeld（1932, 143）認為透過這種不加評斷的觀察方式才能客觀觀察孩童的言行舉止以及避免用道德命令去壓迫孩童。但是，人不可能沒有價值判斷，當心理分析者宣稱人的慾求被壓迫，此種論斷難道不含價值意味嗎？二來價值判斷並不必然導向對孩童的壓制。不讓孩童作某件事可以用壓制的手段，也可以用說理或轉移注意力各種其他的方式，這涉及的是教育方法的問題。心理分析如此看重所謂的不加價值判斷是從心理分析的治療過程中得到的啟示。此種態度應用在教育過程中甚好，在教育目的上必含價值引導，所謂的價值中立不免淪為相對論，使教育失去指引的方向。

（四）心理分析和教育學本質的差異

我們可先釐清「心理分析」一詞的含意：Rombach（1977, 21）提到心理分析原先指的是一種心理治療的方法以及一種心理病理學（Psychopathologie），後來逐漸推演為一種普遍的心理學理論，探討人格的功能，結構及發展，Freud 稱之為形上心理學（Metapsychologie）。

從狹義的心理治療的內涵來看，明顯可見心理分析和教育學走向的不同：心理分析重視的是個人內在心理事實的探究，一對一的深入關係以及潛意識的了解及分析，但是教育過程中著重的是群體師生關係的建立，教學情境中的師生互動以及當下教育行動的決定。Koerner也認為教育工作和心理分析活動在本質上就有差異，不可能有獨立的心理分析教育學，第一教育行動是目標導向的，心理分析卻沒有特定主題的設定，而讓病人暢所欲言，以探究病因，兩者性質截然不同；其次，在教育過程中現實導向的師生關係為首要，但心理分析關注的是治療過程中病患如何將其情感轉移（uebertragen）到治療者身上，以利治療過程的進行，而且針對的是病患內在的心理現實；再來，心理分析的環境安排和分析方法是密不可分的，必須在特定條件下才能進行心理分析（引自Lenzen, 1989, 1228-30）。Freud（1925, 535）就曾論到：

對孩童的心理分析只能作為教育上的輔助，不能取代教育的地位。……為成年的精神官能症病患作分析不等同於一種再教育，無人管教的或行為不軌的兒童也並非精神官能症患者，對兒童的分析只是對兒童更深入的了解，但是卻不等同於教育。

可見，Freud也認為心理分析只能幫助教育的實施，不能取代整個教育過程。

但是，有沒有可能心理分析跳脫心理治療的範圍，直接建立教育學呢？Zulliger曾經想作這方面的努力。在他1936年所寫的一篇文章〈論心理分析教育學的缺失〉中，提到心理分析的教育實踐，必須放棄一對一的深入關係，而強調全體師生的互動，並且教育目標是教導兒童認識自己不僅是個個人，也是全體中的一分子，並學會如何社會化（引自Fuechtner, 1978, 202）。但是其看法未有進一步的論述，不知道其強調的社會化教育目標如何達成？心理分析一直未建立其教學方法，在教育上未能有實際指引的內容。這樣的困境，事實上從早期心理分析在發展教育活動時就已存在。Anna Freud

(1930, 52) 在1930年曾言及：

暫時還沒有一種建基於客觀事實的心理分析教育學。所有現在進行的教育活動都是由曾經接受過心理分析並且對教育有興趣者所從事的，他們嘗試由自己的親身體驗去教導孩童。要等到理論建構完整並且發展出實際的教育指南作為普遍的應用，還有一段時間。

Anna Freud所提出的不僅是沒有受專業訓練的師資，更指出了其尚沒有一套教育理論的窘境。由此可見，儘管心理分析在教育上多所應用，但只限於心理治療的範圍中無法等同一般教育領域；再者，雖然心理分析也曾企圖跨出醫療範圍建立一門普遍的教育學，但只有教育目標及原則，並未發展出可指引教育的實際內容，所以心理分析不是一門獨立的教育學。

若擴大來看，將心理分析視為廣義的探討人格功能，結構及形成的心理學理論，同樣的，其作為一門教育學仍有疑慮。因為心理學和教育學即有根本上的差異：兩者的關係如Roth (1966, 48-49) 所言，應然與實然之間的關係：教育學包含人應該成為什麼？（涉及的是教育目標的問題）以及人性如何表現出來？（教學理論及方法的問題）相對而言，心理學研究的主旨在於「人是什麼？」包含對人的經驗，行為等層面的了解，雖然人的心理狀況和學習會交互影響，但是範疇仍有不同。從醫療關係出發的心理分析學說，首重的是心理健康的達成，至於人的應然性則不在討論之列。所以如前所提，Freud也承認這種應然性的問題已超出心理分析的範圍，因為心理分析只想幫助人適應現實達成心理健康而已。

所以心理分析不論從狹義或廣義來看，都和教育有所不同，因而若心理分析化約為一種教育學，實在失之妥當。

三、社會環境的轉變

心理分析導向的教育其崛起和一次戰後許多流離失所的孤兒有關，他們關切的是如何安置及教育這些孤兒，當這樣的問題變小後，發展重點也轉移到特殊教育領域。30年代受到納粹的迫害，成員大多屬於猶太人的心理分析學派，諸多流亡到美國，在美國其發展趨勢也有所轉變：心理分析師，心理治療師和醫學院的心理學者及護理人員合作密切，這種趨勢無形中改變了心理分析師的養成系統，1938年之後在美國學教育的人再也沒有可能受訓為心

理分析師了。此種專業化趨勢將心理分析再度框限於醫學治療的範圍內，也因而將學教育的人排除在外，歐洲稍後也受此影響（Fuechtner, 1978, 196）。在此種社會脈絡下，雖然心理分析師的角色欲形專業，但卻也讓心理分析和教育漸行漸遠。到了60年代後期的學運，批判風潮大興，心理分析的社會批判取向重新受到注目。Bernfeld的書也重新印行，廣受歡迎。在這波潮流中，看來心理分析又回到教育領域，但是因為反權威教育的實施不過幾年，所餘下的影響是對外在社會文化環境的批判，此種方式基本上已經將重心轉移到社會環境上，和心理分析原先重視的個人心理層面有所不同，也無法對教育過程提供實際的指引。潮流過後又復平靜，看來心理分析導向的教育已經沒落。

綜上所述，因為實施成效不佳，其學說本身的諸種問題以及社會情勢的演變，導致心理分析導向的教育已經沒落，正如Fuechtner所說的在二次大戰後就沒有心理分析導向的教育了。儘管如此，就廣義而言，心理分析在教育上的影響仍在。

肆、心理分析在教育上的影響

在狹義層面上，我們可以贊同Fuechtner所說的在二次戰後就沒有心理分析導向的教育了：所謂狹義，指的是有心理治療的活動才算心理分析導向的教育，這幾乎只出現在20及30年代。心理分析的教育者不但為小孩辦心理治療的團體，同時更重視對教育者的心理治療：譬如在莫斯科創辦實驗幼稚園的Schmidt 就認為讓老師先經由心理治療理解自我，從既有的成見中釋放出來，在和小孩互動時才不會讓自己潛意識中曾受的傷害及壓抑再度回到孩童身上，造成其心靈的創傷，以確保心理分析的教育品質（Auchter, 1973, 19-21）；而Ammon (1979, 299) 的心理分析幼稚園甚至也為家長辦理治療團體，因為「父母的自我結構正符應了兒童的自我結構。所以若沒有解決父母的問題，要讓孩童改善現況，發展健全，是不可想像的」。這類的心理分析教育活動在30年代後幾乎銷聲匿跡，而戰後受到美國的影響，心理分析師養成的專業化趨勢已經將學教育的人排除在外，並且心理分析在戰後的後繼刊物幾乎也不再論及教育了。狹義而言，我們可以說心理分析導向的教育已經失勢了。

但是若廣義來看，將會發現心理分析的影響仍在不同教育活動中，特別

是在教育改革的活動中。例如知名的英國夏山學校其創校校長Niell (1970, 222) 的教育理念即受到Freud極大的影響。他不作心理治療，但是他同樣贊同Freud的性觀念，認為父母對兒童性活動的壓抑與斥責只是將自身的罪疚感投射到兒童身上而已；而成人私下對各種猥褻的性笑話或影片感興趣其實是一種壓抑之下不健康的狀態。所以他不限制兒童撫摸性器，自慰或裸體等活動^(註3)，希望兒童在自我滿足的情況下快樂的成長。我們可以說夏山學校的教育受到心理分析學說的影響。

以下再列出一些心理分析在教育上的影響：

1. 心理分析提醒教育者，理解小孩的心靈世界並且感同身受是教育的前提。教育過程中不應只是對兒童下令或要求，教育者也應重視兒童本身的需求，否則突然多增教育者和兒童之間的衝突或兒童的心理壓抑，造成其人格發展的不健全。因而兒童成為教育的主體，在教育傳遞的過程中，不僅要順應社會的規範與要求，同時也不能漠視學生的需求，這也是現代教育的重要精神。
2. Freud對1-5歲的幼兒性心理發展時期的描述以及「本我-自我-超我」心理層級的說法成了了解人類圖像的重要基礎，也將教育的發展關鍵階段往下延伸到幼兒，這和傳統教育的看法大相逕庭。Anna Freud (1932, 154) 曾經提到在30年代時的狀況：幼兒教育一直不受重視，幼稚園老師也常被當成幫手看待，不看重其專業性，也沒有獨立的地位；Peller-Roubiczek (1930, 106-107) 則論及一般盛行的看法是對愈小的孩童施予愈嚴格的訓練，才能及早養成良好習慣。比如說要求小孩安靜不動的坐在課堂上聽課，要求寫字的坐姿及讀書時間等等，但是年紀愈小愈好動，愈坐不住，這些要求常違背他們當時的發展階段。反而對年紀較大的兒童或青少年放鬆的多，甚至他們可以做小小孩不能做的事，而且年紀愈大，才享有愈多尊重，這當中隱含了對幼兒意願的不尊重。Freud則提醒幼兒時期是發展的關鍵期，必須避免過多的壓抑造成日後心理的不健全，此說賦予了早期兒童發展重大的意義以及凸顯了幼兒教育的重要。
3. 心理分析用「關係」的角度來看待兒童其人格發展的過程，先是受到親子關係（特別是母親及兒童）所影響，然後父母關係，和其他兄弟姊妹的關係也都有影響。因而了解小孩和父母，以及和其他人的互動及相處情形是了解兒童的必要途徑。但是Freud將各種行為的根源歸結為性驅力的說法受到許多批評及阻力，在其後也較不受到學生的關注。

特別是在教育實踐上，一些受Freud所影響的教育學者關注的是兒童的生活史及其如何建立社會關係。換言之，驅力模式受到教育學者的修正，嘗試用兒童生活史的事件來豐富驅力模式的內涵 (Flitner, 1985, 73)。

4. 另外，經由心理分析也對兒童有更深一層的了解，知道孩童的行為不能只用一些表面的外在因素來解釋，特別是在小孩攻擊行為和心理焦慮的背後常隱含看不見的衝突。教育者應注重的是找到現象背後的原因，亦即每個現象是如何演變而成的。而不是只把孩童的問題簡單化，用一些所謂的教育方法達成當下的教育目的即可 (Keller, 1993, 292)。
5. 傳統教育注重的是智育的發展，從心理分析的角度看來，它遠不及情感教育來的重要，透過後者才能培養出個人的情感以及發展出處理衝突的寬容態度 (Groothoff, 1971, 911)。
6. 心理分析也對兒童的遊戲賦予特殊的意義。Freud首次提出潛意識的概念，成人在平日的理性思考及意識活動下，潛意識的想法很難釋放出來，必須特別透過對夢以及聯想的處理才能對潛意識的層面有所了解；相較之下，兒童（特別是年紀較小者）的潛意識會不自覺地在活動中流露出來，特別在遊戲中 (Flitner, 1996, 130)。遊戲是孩童接近事實的方式，遊戲也提供孩童由被動角色轉化為主動角色的可能，使兒童成為情境中的主宰，也讓某些強烈的感受宣洩出來 (Peller-Roubiczek, 1933, 116)，這彰顯了遊戲在教育中的意義。
7. 另外，在60年代晚期盛行的社會批判路徑，心理分析也居重要角色。這種理論走向可監督批評教育工作以及教育機構，一方面對教育事實的心理層面，另一方面對教育機構與政治，經濟，社會的關係加以反省 (Lenzen, 1989, 1228-1230)，有助於教育理論與實踐的省思。

由上可知，雖然在二次戰後已經沒有所謂「正宗」的心理分析導向的教育，但是心理分析的教育觀點仍繼續發揮其影響力，在教育的理論與實踐上彰顯其意義。

伍、結 論

綜上所述，心理分析將其精神官能症及疾病學的理论，轉化為對一般兒

童的觀察，並且指出兒童發展上的困難必須仰靠教育的幫助，由此來肯定教育的必要性。順此，心理分析與教育連結，並且造成許多人的期待，認為可以因此幫助兒童健康的成長，無怪乎在心理分析的所有應用中，最受人關注的即是兒童教育，並且在20年代帶動教育改革，盛極一時。但是後來因為理論上無法克服的問題，實施成效的不彰，社會環境的演變以及發展方向的轉移（又回到醫療領域中）諸種原因，使得心理分析導向的教育日趨沒落。

儘管如此，心理分析在教育改革上所發揮的影響是不容忽視的，它對現代幼兒及兒童教育的發展影響深遠，並且其後期所發展出的社會批判路線，有助於對教育和政治，經濟，社會各層面的關係進行反省。

註 釋

- 註 1：感謝德國友人 Bernd Kehle-Lalthey 在閱讀相關文獻上的協助。他已於1999年9月13日因腦癌逝世，僅以此文紀念這位友人。
- 註 2：兒童商店此名甚為奇怪。這是因為當時這些教育活動主要是租用無人用的店面進行因而得名。
- 註 3：夏山學校當然不許可所有的性活動，像性交還是禁止的。因為現實因為的考量，夏山還是得尊重國家的法律，否則它就無法繼續辦學了。

參考書目

- Ammon, G. (1979). Psychoanalytische Kindergaerten als Modell der Praevention psychischer Erkrankungen. *Dynamische Psychiatrie*, Jg. 12, 290-304.
- Auchter, T. (1973). *Zur Kritik der antiautoritaeren Erziehung: Informationen, Ueberlegungen, Konsequenzen*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Bernfeld, S.(1932). Die psychoanalytische Psychologie des Kleinkindes. In P. Ostereich (eds). *Das Kleinkind, seine Not und Seine Erziehung*. Jena, 142-153.
- Bornstein-Windholz, S. (1964). Missverstaendnisse in der psychoanalytischen Paedagogik. In G. Bittner und W. Rehm (eds). *Psychoanalyse und Erziehung*. Stuttgart.
- Brauner, K. (1989). Psychoanalytische Paedagogik. In D. Lenzen. (eds). *Paedagogische Grundbegriffe*. B.II. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1219-31.
- Engelmayer, O. (1973). *Die Antiautoritaetsdiskussion in der Paedagogik - Quellentexte,*

Kommentare, Analysen. Neuburgweier: G. Schindele.

- Ertle, C. (1985). Erzieherische Fragen aus der Sicht der Psychoanalyse - von Freud bis zur "Zeitschifte fuer Psychoanalytische Paedagogik". In G. Bittner and C. Ertle (eds). *Paedagogik und Psychoanalyse - Beitrage zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinaren Kooperation*. Wuerzburg.
- Flitner, A. (1996). *Reform der Erziehung, Impulse des 20. Jahrhunderts*, Munchen: Piper.
- Freud, Anna (1930). *Einfuehrung in die Psychoanalyse fuer Paedagogen*. -Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freud, Anna(1932). Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus. In P. Ostereich (eds). *Das Kleinkind, Seine Not und Seine Erziehung*, Jena, 153-161.
- Freud, S.(1925). *Geleitwort zu "Verwahrloste Jugend" von August Aichhorn*, Gesamte Werke, B.X., 534-5.
- Freud, S. (1932). *Neue Folge der Vorlesung zur Einfuehrung in die Psychoanalyse, 31. Vorlesung*. Frankfurt am Main: Fischer, 50-68.
- Freud, S. (1933). *Neue Folge der Vorlesung zur Einfuehrung in die Psychoanalyse, 34. Vorlesung*. Frankfurt am Main: Fischer, 536-9.
- Fuechtner, H. (1978). Psychoanalytische Paedagogik - Ueber das Verschwinden einer Wissenschaft und die Folgen. *Psyche*. H.3., 193-210.
- Hoeflich, E. (1971). Psychoanalyse und Paedagogik. In H.-H. Groothoff (eds). *Neues Paedagogisches Lexikon*. Stuttgart: Kreuz, 909-12.
- Keller, J. A. & Novak, F. (1993). Psychoanalytische paedagogik. In *Kleines paedagogisches Woerterbuch*. Freiburg im Breisgau, 287-92.
- Neill, A. S. (1970). *Theorie und Praxis der antiautoritaeren Erziehung. Das Beispiel - Summerhill*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Nohl, H. (1949). Gedanken fur die Erziehungstatigkeit des Einzelnen mit besonderer B-eruecksichtigung der Erfahrungen von Freud und Alder (1926). In *Paedagogik aus dreissig Jahren*, Frankfurt am Main:Fischer, 151-160.
- Peller-Roubiczek, L. E. (1933): Gruppenerziehung des Kleinkindes vom Standpunkte der Montessori-Paedagogik und der Psychoanalyse. *Zeitschrift fur psychoanalytische Paedagogik*, Jg.7, 93-121.
- Petruschkat, R. (1977). Psychoanalyse und Erziehung. In H. Rombach (eds). *Woerterbuch der Paedagogik*, Freiburg im Breisgau, 361-3.
- Roth, H. (1966). *Paedagogische Anthropologie*. B.I, Hannover: Hermann Schroedel, 19-23 and 48-61.

Rousseau, J. -J. (1995). *Emil oder ueber die Erziehung*. Paderborn: Ferdinand Schoeningh.

Schulz, Th. (1968). Haeusliche Szenen und kindliche Entwicklung. In G. Bittner (eds). *Erziehung in fruher Kindheit*. Munchen:Juventa, 291-310.

The Application of European Psycho-analysis in Education: Analysis and Criticism

Shu-Mei Chang

Abstract

This article discusses the relationship between psycho-analysis and educational theory. The psycho-analytical approach has been applied to educational praxis in the past and has left its mark on the history of European education. However, since World War II, the psycho-analytical education lost much of its significance, mainly due to three reasons: insufficiencies in educational praxis, unsolvable theoretical problems and the renewed efforts to apply psycho-analysis in medical sphere. However, psycho-analysis has had a tremendous influence on educational theory and praxis.

Keywords: psycho-analysis, Freud, Anna, Freud, Sigmund