

教育研究集刊
第六十九輯第二期 2023年6月 頁91-128

杜威的身心連續性理論及其 在教育上的蘊義



張鎧焜

摘要

本研究旨在探討杜威的身心連續性理論，並據以檢視教育之重心輕身的問題。杜威身心連續性理論的發展，最早是以心靈來整合人的身心，其後轉向身體與心靈交互作用的連續性，再擴展至身心與社會文化交織的經驗連續性，最後形成全面統整的身心連續理論。對於杜威身心連續性理論，本文探討以下四方面：一、意識與身體的協成；二、極致經驗的身心協成狀態；三、習慣、性情與性格的身心協成；四、身體修鍊與健全身心功能。最後，關於該理論對教育的蘊義，本文主張：一、省思身體因素在教育的適當定位；二、發展適當身體技法以促進學生身心功能的健全；三、發展有關身心協成關聯性的研究。

關鍵詞：杜威、身一心、亞歷山大技法、教育、連續性

張鎧焜，臺北市立大學教育學系副教授

電子郵件：chk@utapei.edu.tw

投稿日期：2023年02月15日；修改日期：2023年03月28日；採用日期：2023年05月12日

Dewey's Theory of Body-mind Continuity and Its Implications for Education

Huang-Kun Chang

Abstract

This research firstly explores Dewey's theory of body-mind continuity, including the development and the important aspects of the theory, and then examines the problems arising from the incorrect body-mind relation in education based on this theory. Dewey initially proposed the integration of body into mind in his early body-mind theory. He then shifted his focus to the continuity of the interaction between body and mind. Gradually, Dewey expanded this concept to the continuity of transactions between the body-mind unity and society-culture. Finally, Dewey developed a comprehensive and integrated theory of body-mind continuity in his later works. Regarding the contents of Dewey's theory of body-mind continuity, this paper discusses four main aspects: (1) the coordination of body and mind; (2) the coordination of body and mind in consummatory experience; (3) the coordination of body and mind in habits, dispositions and characters; (4) the practice of body techniques and the soundness of the body-mind connection. Finally, in terms of the implications of this theory for education, this paper advocates for the following: (1) rethinking the appropriate role of

physical factors in education; (2) developing suitable appropriate physical techniques to enhance the soundness of students' physical and mental functions; (3) conducting further research on the coordination of body and mind.

Keywords: J. Dewey, body-mind, Alexander technique, education, continuity

壹、緒論

一、教育中的身心二分問題

教育的根本目的是引導個人的全面發展，然而，多數教育所關注的大部分在於心靈或精神層面，較少關注身體層面。以當前《十二年國民基本教育課程綱要》來看，其所關注的學習內容絕大部分皆在心智方面的認知、情意、態度、能力、心理素質等，對身體的育成與發展只有「健康與體育」一科，且是與其他能力、素養相區隔的單獨領域，由此可見，我們的教育觀其實潛藏著身、心分離，且重心輕身的觀念。

事實上，心身分別及重心輕身的觀念源遠流長，在古希臘哲學中即已出現。柏拉圖也抱持心身二分的觀點，他在《費多篇》（*Phaedo*）、《理想國篇》（*Republic*）、《費德羅斯篇》（*Phaedrus*）等討論了靈魂議題，凸顯靈魂之有別於身體。柏拉圖的理念與實在二元世界觀衍生出靈魂與身體二分的人性觀，其重理念、輕實在的觀點，則造成重視理性與靈魂，輕視感性與身體。在他的《理想國》教育藍圖中，身體教育包括兒童時期的運動體育，以及軍人的軍事體育，但這些並不是教育的關鍵部分。柏拉圖看重的教育內容是算術、天文、幾何與哲學辯證，而這些都是超越身體的心智層面教育。另外，柏拉圖在《饗宴篇》（*Symposium*）中對人生之愛的闡明，則指出對身體與現實物質的愛是最初階的，愈遠離身體與物質、愈接近理念的事物才是愈有價值的愛的對象，而終極至上之愛的對象則是完全精神性的「最高善」理念。自柏拉圖以降的教育哲學與實踐，大體上都蘊含著心身二分與重心輕身的觀點。

從日常生活經驗來看，心身二分其實是很自然的觀念。Johnson（2006）指出，人們之所以會有心靈與身體二分的觀點，主要是因為在日常經驗中常會感受到心意與身體狀態不一致的情況。例如，心裡想要努力工作，身體卻疲憊怠惰，因此，心裡會動念要去「控制」身體，這時似乎有一個進行控制的「我」（I）和一個被控制的「自己」（self），所以，在概念和語言中會形成身心二元論（Johnson, 2006, p. 47）。再者，人類的生命意志也引領人們趨向身心分離

觀，因為如果心靈與身體不相屬，則可以設想人死後繼續存在的可能，雖然身體朽壞，但靈魂—精神仍然持續存在。許多秉持靈魂不滅的宗教或哲學即本於身心二分的觀點。另外，身心二元論可以解釋人的自由意志與道德責任，因為如果心靈、理性、意志可以脫離身體，不受肉體羈絆，而超越自然律的控制，就能做出自由的選擇和行動。這一觀點是康德的超越性自我（transcendent ego）與自由意志道德理論所循的取向（Johnson, 2006, p. 47）。

身心二元觀的結果是形成重心輕身的觀念。許多人生哲學、教育學說或一般通俗人生觀都把人性發展的重心放在心靈部分，而忽略身體。雖然人們確知沒有身體則心靈無法獨存，沒有身體的配合就不可能心想事成，但仍然將身體視為消極存在，只是心靈的工具，總是隱然假定人類一切作為的關鍵在於心靈，心靈的問題解決了，身體自然能隨心靈的指揮而正確實踐。所以，各種人生哲學與教育學說總是偏重心智層面，極少同等看重身體，也不曾形成身心整合的生命發展學說或教育理論。

時至今日，由於人類學術對身體、生理—心理關係有了更豐富的認識，並興起了身體與知覺的哲學，因而對身心二分的觀點產生深刻的反思與批判。Johnson（2006）認為，身心二元論的根本問題在於其認定身體與心靈不同質、不相屬，但它無法解釋各自獨立、本質截然不同的心靈與身體如何互相連結、互相影響。Johnson指出，當前的認知神經科學告訴我們沒有無身體的心靈（no mind without body）（Johnson, 2006, p. 54），如果沒有特定的身體條件，則知覺、推理、感受和談話等活動都不可能實行。假如有脫離身體的靈魂，他要如何去感覺、體驗與思考呢？沒有了身體的靈魂就不是原來的那個人，因為缺乏原有的身體感受、情緒和記憶。因此，當前的認知哲學主張身體性的心靈（embodied mind）、具身性的認知（embodied cognition）（Johnson, 2006, p. 46）。身體與意識或心靈是統合的，身體運作與心靈運作是交織整合的。據此，身心整合的觀點要比長久以來的身心分離論更加合乎人類生命的實況。

如果瞭解身心二元論的不合理或錯誤，那麼過去基於身心分離及重心輕身預設的教育理論與實踐，就有必要加以檢視與改進，重新建構一種身心整合的教育觀。而這種整合的教育學說其實已蘊含在我國教育界所熟悉的杜威教育學說中。杜威哲學的核心精神是連續性或整合原則，因而一向質疑各種訴諸區分的觀念或

學說。對於人類身心的問題，杜威自其學術生涯初期即開始關注，並逐漸發展出一種身心連續性的學說，瞭解這一學說將有助於我們重新發展一種身心整合的教育理論與實踐。

二、杜威對心物／身心整合問題的關注

杜威思想的特點在其一貫傾向於連續性或統整性觀點，追求各種要素的連結與融貫，而對任何獨立要素或本質性區分的主張深表疑慮。然而，在杜威年輕時，當時美國流行的學術思想卻是傾向於區分式思維，如種種二分法觀點，杜威對此感到相當苦惱難耐，亟欲尋找能統一這些區分性思想的途徑。他在1929年〈從絕對主義到實驗主義〉（From Absolutism to Experimentalism）回顧自己的學術發展，提及在他求學期間，當時學術思想充斥著種種區隔與分離，像自我與世界、心靈與身體、自然與上帝等的二分思維（Dewey, 1984b）。杜威對此難以接受，而希望能從學術上找到一條不同的途徑，克服這種二分或區隔的思維，以滿足他對思想統一的強烈渴望。後來，杜威在約翰·霍普金斯大學（Johns Hopkins University）受其導師G. S. Morris（1840-1889）引領，接觸黑格爾與德國觀念哲學，因而在黑格爾主義的統合性哲學中獲得暫時的慰藉（Dewey, 1984a）。杜威回憶說：

黑格爾哲學對主體與客體、物質與精神、以及神與人的綜合，不只是一種理智的準則，對我來說，也是一種極大的紓解和釋放。黑格爾對人類文化、制度與藝術的疏理，同樣化解了堅固的分隔之牆，對我有一種特殊的吸引力。（Dewey, 1984b, p. 153）

雖然後來杜威的思想逐漸遠離黑格爾，發展出獨樹一格的哲學，但他也指出：「熟習黑格爾為我的思想留下了一個永久的積澱」（Dewey, 1984b, p. 154）。

由於黑格爾觀念論的影響，杜威最早的身心整合論偏重心靈的主導性，他主張心與身並非各自分立的實體，而是一體的內、外兩面，心靈內在於身體，而為身體的內在目的與指引，身體機制則是心靈能力的體現。這一主張近似於黑格爾

關於精神與實在世界的整合觀，黑格爾認為精神是實在世界的內在目的，世界則是精神的體現，精神引領著世界的發展。杜威這個時期的身心觀頗符應於黑格爾精神哲學的模式。後來，杜威開展其經驗哲學，因而逐漸從黑格爾主義的觀念論模式走向以現實經驗為核心，形成其獨具特色的身心整合理論。

杜威的身心整合理論與其經驗哲學有密切關係，或者說是其經驗哲學的一個特別面向。瞭解其身心整合論，將有助於更深入認識其整體哲學，並循以洞察其教育學說。因此，本研究嘗試探究杜威的身心整合理論，包括其理論發展過程及其主要觀點與內容。研究方法主要為對其相關文本的詮釋理解，進而對其分別於不同時期闡述的觀點，進行時間性及系統性兩方面的疏理，以尋繹其發展線索及其理論的各面向與結構。研究材料則以《杜威全集》（*The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*）為本，系統地研尋其中與身心議題相關的論述，過濾與精擇身心理論之關鍵性論著進行研究。最後，在有系統地理解杜威身心連續性理論後，進一步據此觀念檢視教育之重心輕身的問題，反思身體因素在教育的適當定位，以及教育領域身心研究的方向。

貳、杜威身心整合理論的發展

本節將追溯杜威身心整合理論的發展概況。杜威最早傾向於以黑格爾主義的唯心取向來整合人的身心，其後逐漸轉向身體與心靈交互作用的連續性，進而再擴展至身心與社會文化交織的經驗連續性觀點，最後形成其全面統整的身心整合理論。以下將循此發展，闡述杜威的身心整合理論。

一、早期觀念論取向的身心整合理論

杜威早期的身心整合理論受到觀念論影響，偏向以心靈統合身體。1886年的〈心靈與身體〉（*Soul and Body*）是杜威關於身心整合的最早觀點，該文主張心身一致，心靈是身體的主導，身體運作則是具現心靈的目的，心身合一共同完成人的生命發展目的。本文的身心整合觀點主要有以下四項重點：

（一）心靈內在於身體

杜威指出，心靈是以神經與身體連結，在神經的連結下，心靈遍布於身體內

部而影響著身體。杜威說：「心靈透過神經呈現在身體的所有部分。這意謂心理內在於身體」（Dewey, 1969, p. 96）。

（二）心靈指引身體朝向某個目的

杜威認為心靈指引身體運作，心靈有其目的和方向，透過神經指導身體的運作和各種活動。他指出：

心理內在於身體，內在地指導它朝向某一目的。為了這個目的，選擇某些活動，抑制其他活動；回應某些活動，控制其他活動，適應與協調複雜的整體，從而以最簡單而最少浪費的方法來達成所選定的目的。因此，我們發現在最簡單的神經活動形式中，蘊含著超越物質的範疇。……在神經活動中，我們發現目的的範疇。神經活動……是由那必然的目的所決定。我們已從純粹身體型態，轉向心理內在於身體、並由心理指導身體朝向其（心理）目標和目的。（Dewey, 1969, p. 100）

心靈設定的目的引導身體的運作和行動，以達成心靈所趨向的目的。身體並不獨立存在，而是完全符應於心靈的指引，身與心是以心為主的統一。

（三）心靈所指引的目的是個體的生存與發展

杜威指出，各種神經活動都有一個根本的內在目的，就是維護「有機體的持續生存與發展」。他說：

我們有許多神經中心相互協調地活動著，而所有的神經中心都服從於一個既定活動的執行，這個活動是有機體保存與發展所必要的。（Dewey, 1969, p. 100）

心靈並不是無端地、任意地設定目的。心靈是人生命的心靈，所以心靈的內在或本然目的就是此生命的持續存在與發展。心靈的各種動向最終是導向整個生命的存在與壯大，這是每一個生命的預定目的，也就是心靈的內在目的。心靈以這一總目的啟動許多行動意向，而在身體中實現出來。心與身整合地實現其生命的發展。

(四) 心靈將身體建構為體現心靈能力的器官

身體的組織結構、活動型態都受心靈所左右，配合著心靈的作用，因而身體成為心靈的反映。身體其實是被心靈建構的，身體的各種功能正是心靈能力的展現。身體是心靈的器官。杜威說：

心靈內在於身體，構成身體的統一性與目的；並且超越身體而依據心理目的來轉化身體活動。心靈以身體為質料建立自己的結構，以身體為資源滋養自己的生命。（Dewey, 1969, p. 107）

不僅整個身體是心靈的器官，並且身體的各種結構都是對應於心靈的各種能力與傾向的分化的器官。（Dewey, 1969, p. 108）

雖然心靈以目的論的方式指引著身體的所有活動，但另一方面，心靈的力量必須透過身體活動才能實現，沒有身體，心靈就是空洞虛無的東西。心靈與身體是一體的，心靈是身體的內在動力與目的，身體則是心靈力量的展現與實現。

身體並不是心靈偶然遇見而後加以運用的外在工具，就像鋼琴家面對一架鋼琴。身體是心靈的器官，是因為心靈是透過身體表現與實現它自己的本質。身體是心靈的外在形式和活生生的展現。（Dewey, 1969, p. 112）

身體並不是物質的、肉體的身體，而是有心靈蘊含於其中、受到心靈引導形塑、並體現心靈本質的「精神的身體」（the spiritual body）（Dewey, 1969, p. 115）。

杜威對於身心二元對立的整合取法黑格爾關於精神與實在的整合思想。黑格爾主張，世界的發展是依循精神發展的進程所指引，或者說精神的發展體現在現實世界的發展。精神與現實是一體兩面。杜威本於這樣的模式，而主張心與身也是一體兩面的關係，心是身的內在目的與指引，身則是心的運作機制，心與身互相符應。然而，這一觀點雖然使身與心不再處於分離對立的狀態，但仍有重心於

身，或心為主、身為從的「唯心」意味。杜威後來逐漸遠離黑格爾觀念論的唯心取向，而發展出新的身心整合觀。

二、身體感官刺激與心靈反應的協成

杜威思想的另一重要趨向是關注現實世界的狀況，這使他逐漸走出黑格爾觀念論的影響，而將焦點放在人的經驗及其動態運作。由於W. James（1842-1910）等人的影響，杜威的學術發展相當重視心理學方面，因此他對經驗連續性的研究首先在心理學方面獲得突破。1896年的〈心理學中的反射弧概念〉（The Reflex Arc Concept in Psychology）是杜威思想發展的關鍵作品，他在當中確立了關於經驗統整性和連續性的觀點。

該文探討人類經驗的基本現象：刺激與反應。杜威批評當時心理學所主張的「刺激—反應」的「反射弧」概念。「反射弧」概念認為心理的基本歷程是人從外在接收感覺刺激，傳遞至中樞神經——大腦，大腦辨識後，指示身體做出動作反應，其中，感覺刺激和動作反應是各自獨立的部分，而由中樞神經來連結。杜威認為感覺刺激、中樞連結、動作反應應該被視為完整、有機統一體的局部或功能因素，而非各自獨立的實體（Dewey, 1972, p. 97）。這些功能因素是統整而連續的，應當稱為「協成」（co-ordination）（Dewey, 1972, p. 97）。杜威指出：

刺激是構成協成的一個層面，呈現出刺激順利成形所必定要遇到的條件；反應也是形成協成的一個層面，是符應這些條件的解答，促成了成功的協成。因此，刺激和反應是完全相互關聯及同時性的。刺激是被發現、被認出的東西。……達至刺激與反應的任一方，都意謂協成本身已經完成。並且，正是動作反應促成刺激的發現與形成。在某個階段的運動建構了刺激，運動反應使刺激明顯起來。……正是協成將反射弧概念所提供的零散片段統合起來。正是迴路將刺激與反應的區別變成其內部的自身調解與完成的功能層面。（Dewey, 1972, p. 109）

當身體收到外界訊息而形成刺激，這時，這個刺激的性質尚未確定，必須要等意識「認出」這個刺激，並依據對刺激的認定而發出反應指令，且身體「施

行」了這個反應，這個刺激的性質才最終確定。例如，兒童的手觸及燭火，對這個兒童造成的刺激究竟是什麼呢？只有從兒童後續的反應動作，才能確定這個刺激的性質和意義。刺激與反應是相依相成的，刺激與反應是一個「迴路」，兩者是相互確定、相互完成的。刺激提示了反應的可能方向，但要到反應形成，刺激的意義才真正確立。

杜威強調感覺刺激、中樞神經的辨識與連結、動作反應並不是各自獨立的心理存在，而是同一行動過程中的運作環節。杜威建議將「反射弧」改稱為「有機迴路」（organic circuit）（Dewey, 1972, p. 102），一則因為這些運作環節的接續發生是經驗的有機性發展。再則，「反射弧」並不能被當作一個獨立單元，而是與其他感覺—反應系列相連結的一個環節。感覺刺激—辨識—反應動作的過程是一個不斷展開的迴路，且是經驗的連續歷程。先前的行動造成了刺激，刺激又指引動作，動作成為新刺激而影響下個動作，如此相續不斷形成經驗的動態連續。刺激與反應不是存在的區別，而是目的性的區別、功能的區別。它們的連續發生是某種目的性行動的歷程，每個刺激、反應都推進這個目的的達成，它們是一個行動的整合運作中的一系列步驟（Dewey, 1972, p. 106）。作為刺激的感覺和作為反應的動作都不是心理實存，而是一種功能（function）（Dewey, 1972, p. 107）。

從刺激與反應的協成性，可以進一步理解身體與意識，或心靈與身體的協成性。身體方面的「刺激」與意識方面的「反應」並非經驗中的分立元素，而是互相作用、互相確立的「協成」（co-ordination）整體，兩者不能獨自成立，而是共同構成一個整體。同時，刺激與反應必然連續不斷地交替向前進展，形成經驗連續體，而這經驗連續體是由身體與意識的協成運作所發展形成的。所以，杜威在探討刺激與反應的協成整體性時，也開展出身體與意識的協成整體性。

杜威詳細描述幼兒初見燭光的過程，以說明經驗中的身心統整性與連續性。杜威描述說，幼兒初次看見燭光，受到光的吸引而伸手想觸摸，突然感到灼熱而猝然縮手，這整個過程屬於一個連續的整合行動。在反思理解上，可以將這一整合行動分析為一連串個別的感覺與反應單元，但實質上這是諸多因素交織的連續發展歷程。幼兒先因某些原因而有「看」的行動，身軀、頭、眼、手、足相互協調地動作，以共同實行這一「看」的行動。當看到了燭火，眼睛受到火光的刺

激，大腦辨識出那是如同以前所見亮光，於是伸手想要觸摸那個光。手開始與眼睛相協調，伸向那光源，身體其他部分也同時配合做出相應的動作，以實行這伸觸的行動。這時，視覺是刺激，手的動作是反應。當手觸及燭火，突然感覺到極度灼熱，這一刺激促使大腦迅即指令縮手，手與身體乃快速反應動作，完成縮手。而後，這個幼兒仍會有隨之而來的連續行動。杜威認為這整個是連續、交織而協調的協成運作。在心理學的知識分析上區分為感覺刺激、中樞連結、動作反應等不同單位，只是為了理解方便，但事實上它們是交互影響、融合連續的統一歷程。

〈心理學中的反射弧概念〉一文是杜威連續性經驗學說的關鍵作品，文中確切地闡明了人與環境交互作用所引發的經驗連續歷程、刺激與反應的連續發展動態、身體與心理的統整運作，這些構成了杜威身心整合觀的基本思維，在後續有更精微的發展。

三、人的身心與社會環境的連續性

杜威認為，「連續性」貫穿於經驗的各面向，不僅刺激與反應、身體與心靈是連續的，人的身心與社會環境也是連續的。人的身心所開展的行動投射到外部，而與其他人的行動交互作用、相互影響；眾多人類的行動交織成為社會網絡及文化內容，成為人類身心的延伸與具現。而社會與文化又影響人的身心，促發人的進一步行動；行動則再投射於社會與文化，對其有所影響，如此相續不斷形成連續的發展。

關於人與社會及文化的連續性，杜威在1916年的《民主與教育》（*Democracy and Education*）中有明確的闡釋。杜威指出，社會及文化是人類長期發展所建構形成的，社會及文化又透過對個人的影響而延續及擴展，其中的關鍵機制就是教育。杜威認為，有機體與環境的互動促成了物種的綿延與發展。而人類除了是生物有機體外，也是具有社會與文化經驗的存在，且生活於社會文化環境中，並須與之持續互動。在互動中，既增益個人自己的文化經驗，也參與了整體社會的文化發展。所以，杜威以有機體為範式，闡釋人類作為社會文化存在的連續性發展。

杜威首先指出，生命存有與無生命存有的最大差別就在生命存有透過更新來

維持自身的持續存在。只要生命存有持續，就會為了自己而盡力運用周圍環境的能量。它會為了自己的持續活躍而利用與控制各種能量。然而，個別生命的更新延續並不能永遠持續，個體終究會消逝。物種總體生命的延續並不仰賴任何個體，依恃的是賴生育繁衍才能綿延不絕。但是，物種的綿延也不是必然的，個別物種也可能滅亡，然仍有其他不同類的物種會繼起而興。自然中的生命就是在各種物種及生命體與環境奮鬥及自我更新中持續，「生命就是透過對環境的作為而持續自我更新的歷程」（Dewey, 1980a, p. 4）。

杜威進一步以有機體模式闡述人類的精神與文化生命的發展，他指出：

「透過更新而持續」這一原則不僅適用於純生理意義上的生命，也適用於經驗。就人類而言，伴隨身體存在（physical existence）的更新，信念、理想、希望、幸福、苦難及實踐也持續再創造。一切經驗都透過社會團體的更新而綿延不絕，這是個明顯的事實。教育就其最廣義層面而言，正是生命之社會性延續的手段。（Dewey, 1980a, p. 5）

教育使個體生命與人類集體的社會生命形成連續體，亦使個人的身心經驗與群體的文化精神形成連續體，所以，人的身心連續體並不是獨立存在的存有，而是具有社會文化性質的存有。個人身心是與社會文化相連續、已經社會化及烙上文化印記的存有，而不是從個體獨立內在本質所開展的存有。

杜威關於人的存在的觀點迥異於近代的主體存在論，這一理論提出一個 *conatus essendi* 觀念，即認為存有的本質就是確保自身存有（being）或存在（existence）。這觀點的典型範例是斯賓諾莎（Spinoza）的說法，他在其《倫理學》（*The Ethics*）第三部分的第六、七命題指出：

命題六：任何事物在本質上都竭力堅持其自身的存在。（Spinoza, 1960, p. 270）

命題七：任何事物竭力堅持其自身存在的這種努力正是那事物的真正本質。（Spinoza, 1960, p. 271）

杜威批評這一conatus essendi觀念忽略了存有持續的實在歷程，以及環境因素（Dewey, 1980b）。杜威指出，這一觀點抽象地把生命視為個體自身內在本質的開展與保存，而忽略生命持續存在的實在歷程其實是動態、開放地與環境互動，使內外因素交互作用，以開展一個不斷更新的存有。再者，傳統的觀點完全從個體的角度來看待生命持存，而忽略集體的文化與精神生命面向，個人的精神生命必然融入、參與集體的精神文化生命，才能實現自己的持續，並助成集體生命的開展與綿延。

由於杜威將個體的生命與集體的社會與文化生命聯繫在一起，所以他的身心整合觀便從單純的身心協成與連續觀擴大到社會與文化層面。他認為，社會及文化是與個體身心連續體交織在一起，個人的身心是與社會文化互動而發展成形的，並且身心的各種行動與作為都必須在社會與文化環境中實現。於是，人的身心連續體便有了更廣闊的範圍及多層次的面向，也就是個人的身心整體不僅是自己身心經驗的整合體，也是其社會與文化經驗的整合體。這種多層次的身心整體觀在後來的《經驗與自然》（*Experience and Nature*）中有全面的闡釋。

四、物質—身心—精神文化的連續性

杜威在《經驗與自然》一書中探討了人的身心的多元面向，這些多元面向是由演化發展而來，但並不是各自分立的部分，而是一個整體的多面向性質與功能。杜威認為，人的身心整體具有三個面向的性質與功能（Dewey, 1981, p. 208）：

（一）物質（matter）：物質性的（physical）—無機物的性質與功能，其功能運作是數學—機械性的。

（二）生命（life）：心理—身體性的（psycho-physical）—生命的性質與功能，主要功能特徵是不同強度、複雜度的感應性。

（三）心靈（mind）：心智的（mental）—人的性質與功能，包括群體行動、溝通、社會參與等。

人類身心整合體具有三個面向：以身心生命層面為準，一方面回溯至更基礎的物質層面，另一方面延伸至社會與文化的精神層面，從而形成多元的身心整合體。

杜威認為，人的總體身心運作同時具有這三層面的性質與功能。首先，人的身心基礎具有「物質性」，物質性是無機物的功能，例如，強酸物質會與許多東西發生化學反應而具有溶解功能；人體胃酸消化作用就表現出這種功能。人體的許多生理性功能，分析到底，都是一些物理、化學功能。例如，肢體動作與運動的根本原理是物理運動力學；各種組織液的交換遵循滲透原理也屬之。這些物質性功能是人的不可或缺的元素。

其次，人的身心具有「心理—身體性」，這是有機生物體的活動特性與功能，它的特徵是「需要—要求—滿足」的連結運作狀態。杜威舉例說，鐵是無機物質，當它遇到水分時，會自然發生化學作用而變成氧化鐵。但它不會像生物那樣有自己的需要和作為，所以，不會抗拒或改變氧化作用，而完全聽任氧化作用的發生。而如果是植物，就會有維持某種生存特性的需要，它就會調節自身，應對環境變化，以繼續保持自己的特性（Dewey, 1981, p. 195）。植物的本性具有維持其生存特性的需要，面對環境變化，它有一種動力要求自身調節，以滿足其根本需要——持續保持自己的生存特性。同樣地，人會運用各種方法積極覓食，也是出於這種自我維持的需要和活動。再者，「心理性」是從原來的「物質性」功能進一步發展出來的新功能。「心理—身體性」的生命體並未捨棄物質層次的物理—化學性質和功能，例如，人的大腦和各身體器官是以蛋白質、脂肪和許多有機物為材料，而這些材料最終是由一些無機物質所組成，所以，人在根本上是物質的。然而，人在物質性之上發展出「心理性」，而表現出無生物所沒有的性質和功能。但「心理性」或生命的性質與功能仍是建基於「物質性」，沒有物質性，生命功能也不會存在。生命是「物質性」與「心理—身體性」的複雜統合體。

「心靈性」面向是由「心理—身體性」的進化發展而形成的新特質與功能。杜威指出：

生命（life）是特殊有機性狀況下的事況所具有的特性，感受（feelings）是生命形式的一項性質，這些生命形式是以複雜變動而有差別的反應為特徵；當具有感受的動物（a feeling creature）達到了那種與其他生物的有機化互動（即語言和溝通），他就具有了「心靈」（mind）這進一步的性質。（Dewey, 1981, p. 198）

「心靈」包含思考、想像、表達、溝通、參與等功能運作。人能積極地與環境交互作用，除了承受環境影響而調整自身內在狀態外，也能改變環境，使之更適於自己，並能從經驗中學習，不斷擴展身心的內涵。更進一步，人還能從自我身心經驗出發，與他人分享經驗，在溝通交織下，使身心的範圍從個人延伸到群體，並且共同思考籌劃，以改變社會文化環境，持續拓寬社會文化，進而延伸到時間維度，形成歷史與文化發展領域。杜威將這些社會文化與歷史等領域統稱為人的「心靈性」面向。

人的物質性、心理—身體性、心靈性是連續與統整的三個層面，它們是人類生命統整體的不同面向，而不是人內部有物質、身心生命、心靈三種不同的存在實體。這三方面的功能交互滲透、交互推動，也交互支持，形成了統體的人。而身心整合體也涵蓋了物質與文化精神，成為多元的整體。

杜威從生命演化的觀點來說明這三個面向的發生。他指出，這三種面向是逐漸演進發展而出現的，從無機物質，到有機生物，以至有心靈的人類。人類同時具有這三種的特性，但這三者並不是斷裂分立的，而是連續性的。杜威以從兒童到成人的生長歷程來比喻這三層次的發展，進而指出這是一個連續體的不同方面，兒童階段與成人階段不是各自獨立的不同實體，所以，人的物質、心理—身體、心靈三層面也是連續與統整的（Dewey, 1981, p. 210）。

許多哲學思想認為物質、生命和心靈代表不同類的存有（Being），這種觀點是把陸續發展的功能（eventual functions）實體化了。杜威指出，「這種謬誤把事況交互作用的結果變成產生這些結果的原因」（Dewey, 1981, p. 200）。例如，把感知作用變成一種感知能力的實體。事實上，人就是個統整體，他會表現出不同的運作功能，胃酸溶解食物的化學作用是物質性的，對美好食物的愛好是心理—身體性的，對各種食物進行分類與營養評價是心靈性的，這些不同面向的功能都是人的生命運作的一部分，所有功能共同構成人的生命展現。它們是人類生命統整體的不同面向，而不是說人內部有物質、有機生命、心靈三種不同的存在實體。心靈演進時，「它必須運用有機體與環境之生物學適應所形成的結構，作為它自己唯一的器官」（Dewey, 1981, p. 201）。在這裡，杜威再度強調了人生命各層面的連續性與統整性。

人不僅是身心統整的連續體，人與環境也是連續性的連結。杜威指出：

身體—心靈（a body-mind）的結構是依照它存在於其中的那個世界的結構發展出來的，所以，身體—心靈會自然發現它的某些結構與自然是一致而協調，而且也會發現自然的某些方面與它本身是一致而協調的。

（Dewey, 1981, p. 211）

杜威認為，人之所以能理解世界，就因為人的身心與世界的連續性。他說：

這個世界是知識的題材，因為心靈就是在這個世界中發展出來的。

（Dewey, 1981, p. 211）

總而言之，杜威認為自然、生命與心靈是連續性的。

每一個心靈都出現在與某個有機身體的連結中，這一有機身體又存在於某個它與其保持適應性連結的自然環境中，就好像植物之於空氣、水和陽光的連結，或動物之於這些東西與植物的連結。沒有這些連結，動物會死去；「最純粹的」心靈也無法持續。（Dewey, 1981, p. 212）

沒有身體、沒有物質的環境，人的生命就不存在了，所謂心靈也就煙消雲散了。杜威再次提醒我們傳統哲學重精神輕身體的荒謬，並在此建立其完整的物質（自然）、生命（身心）與心靈（意識與文化）連續性的理論。

Johnson（2006）指出杜威的身心連續性觀點與當前的具身性認知學說相當契合。杜威將所有認知的連結稱為「連續性原則」（principle of continuity），Johnson詮釋指出：連續性意謂對心靈性質與運作的解釋必須基於有機體的知覺、情感、操作行為、身體運動等能力。杜威在《經驗與自然》中關於人的「物質性、心理—身體性、心靈性」的討論，即充分闡述了人的身心連續性和統整性。Johnson認為，杜威（在《經驗與自然》中）主張「觀察自然中的有機體、有機體中的神經系統、神經系統中的大腦、大腦中的皮質，這就是對那糾纏著哲學的問題的回答」。這一主張完全符合認知神經科學的觀點，Johnson表示：

杜威嘗試以非二元論的方式來解釋「心靈」及其一切運作與活動，他認為心靈及其運作是植基於活生生的人類的身體運作。而人類本身是先前演進歷程的結果，他們經歷了一系列關鍵發展階段，這些階段形塑了人的認知能力和獨特性質。（Johnson, 2017, p. 39）

Alexander（1987）認為，杜威這種多層次的身心整合論屬於「突現論」（emergentism），他指出：

任何更新、更複雜、或更高的層次都確實會有某方面是不能以先前的層次來加以化約或解釋的。自然在人的身上展現了不能以先前的生命形式來呈現的特性。感覺變成經驗，這是對意義的有意識覺知，且是以有方向性的活動來實現，也是透過象徵互動、社會參與和文化來表達和形塑。但是，也有某方面是與自然的其他部分保持連續的。我們作為文化性存有，並非就不再是生物性存有；作為生物性存有，並非就不再是物理性存有。儘管意識或許是自然中的嶄新特性，但也是對可能成為意義事件的那些材料的重組和利用。（Alexander, 1987, p. 107）

在人的境況中的「對意義的直接覺察」（意識），就是在生物境況中的與環境「交涉」（involvement），也是在單純物理境況中的「交互作用」或「原始存在」（brute existence）。（Alexander, 1987, p. 107）

人除了生物性層面對生命持存的追求之外，還進一步發展至心靈層面的對文化意義的探尋。杜威將意義歸於「心靈性」面向，也就是社會及文化領域，它是來自以象徵為媒介的社會互動，但是，人的象徵媒介的社會互動又是產生於人的生物性活動的條件結構（Alexander, 1987, p. 122）。所以，「意義」也是複雜、多元功能的結果，內含著「物質—身心—心靈」多重層面，它是從人的物質、身心基礎湧現出來的，而不僅僅是抽象地產生自文化精神領域。

由於肯定「物質—身心—心靈」的連續性與統整性，杜威認為對於人生的改善不能僅關注心靈或精神層面。他強調為了積極改善我們自己的生命，必須由

基礎層面著手，即由物質、身體等具體狀態開始調整改善，從而逐漸影響上層狀態，讓各面向的功能充分發揮。杜威說：

控制複雜事態的發生，有賴於將複雜事態分析為更基本的要素，生命、感覺性和心靈對「物質」的依賴便因而是實踐性與工具性的。較小、較外在的交互作用場域，比起較大、較切近的交互作用場域，更加易於管理。並且只有藉著管理前者，我們才能指引後者的生成。因此，只有藉著那被稱為「物質」的事況（events）的特性，我們才能判別心理—身體性事態和心智性事態。因此，有關生命與心靈對身體事況之實際依賴的每一項發現，都將增益我們（管理身心）的資源。如果生命與心靈沒有機械性層面（mechanism），教育（細緻的調教、矯正、預防、建設性的抑制）就毫無可能了。因為對精神的崇尚而厭棄「物質」，這不過是頌揚目的而貶抑（目的所仰賴的）手段那種舊習慣的翻版。（Dewey, 1981, p. 201）

這段頗為抽象的話，意味著對心靈與精神的教育不能脫離或忽視對身體的經營。杜威認為，從身體教育著手，可以讓我們更合宜地處理感知與心靈方面的發展。而為有效實施身心整合體的教育與發展，我們必須深入研究「生命與心靈」的「身體」條件或基礎，瞭解其中的關係。

杜威進一步指出，思想不是純精神性的（非物質性的）的活動，而必須立基於大腦與身體。他表示：

正如同知覺與感覺器官的關係，思想運作與大腦也有同樣的關係。不論是結構或功能，眼耳與中樞神經器官都不相分離，因此，不可能認為知覺是準物理的，思想是純心靈的（也就是非物質的）。（Dewey, 1984a, p. 184）

如果認知是一種作為（doing），那麼它就與其他作為一樣，要包含身體工具（bodily instrument）。（Dewey, 1984a, p. 198）

生命、感受和思想永遠不會與身體事況相分離。（Dewey, 1981, p. 201）

總之，意識並非獨立於身體之外的實體，而是具現於身體，與身體共同運作形成統一整體。而意識與身體協成的身心整合體並不僅止於個體生命範圍，而是下有物質性的物理生化運作功能，上有與社會及文化層面交織的精神功能，所形成之「物質—身心—心靈」多元面向整合體。

參、杜威之身心連續性理論

本節綜合杜威對身心關聯的諸多論述，從四方面闡釋其身心連續性理論：一、意識與身體的協成；二、極致經驗的身心協成狀態；三、習慣、性情與性格的身心協成；四、身體修鍊與健全身心功能。

一、意識與身體的協成

在杜威身後出版的《非現代哲學與現代哲學》（*Unmodern Philosophy and Modern Philosophy*）一書中，〈心靈與身體〉（*Mind and Body*）這篇文章討論心靈功能及其具身表現的問題。杜威指出，所謂心靈或心理，並不是心理學家和哲學家所說的人的內在狀態，而是可以被觀察到行動特質（Dewey, 2012, p. 207）。心理狀態或運作並不是單純內在意識的動態，而是一個人整體行動的一個面向。用心理性語詞來稱述這種活動，是要凸顯這個活動的某些特質。例如，「留心」（*mind*）是指一種行動，即個人與周遭環境的警覺性互動，它包括環境的某些因素激發個人加以注意，以及個人因注意這些因素而更深入覺察環境的狀態，其中涵蓋感官、運動官能、神經、內分泌等身體層面的複雜運作。所以，「留心」不單純是心理活動，而是人整體身心的行動。

再者，「注意」（*attention*）也不是單純心靈層面的「精神性」活動（*psychical activity*），而是一個有機體行動的可觀察的性質（Dewey, 2012, p. 207）。另外，關心（*care*）也是涉及外在環境的外顯行動，它通常有兩個層次：一是對所關心對象的保護與助益行為；另一是對所關心對象的喜愛之情（p.

208)。所以，關心並不是單純的意識或心理狀態，而是體現在具體的保護、幫助、關愛等身體動作中。類似地，像焦慮、害怕、煩惱等，都是與環境互動所引發的身心整體運作。杜威的這些討論都是強調心靈活動不是內在隱性的歷程，而須表現於外顯的身體行動，否則就不會是完整的心靈活動，而只是一種虛無的幻想。

杜威既然認為心靈與身體是統一整體，當然就不會落入傳統身心二元論的難題，即物質性的身體如何與精神性的心靈相互聯繫或相互影響。杜威指出，如果將整個身體與特定神經系統和大腦視為生命行為的器官，則問題就不會是「物質」如何激發心靈、精神性的意志如何能驅動身體肌肉、生理性的神經運作如何轉譯為「心理的」感受和觀念，問題將會是嚴謹的科學探究方面的、須持續觀察實際狀況才能予以解決的問題（Dewey, 2012, p. 216）。例如，在「留心」時，人的心理狀態和身體動態各有何特徵？兩方面的關聯是什麼？有何種交互作用或連動狀況？而身心與所留心對象及環境的交互作用又是如何？這些複雜的動態變化進程，都需要嚴謹的科學研究，才能一一釐清。在此，杜威主張對身心統整作用的研究要以經驗科學的方法來進行，這是否意謂著杜威的觀點有可能接近今日認知神經科學取向？或者他會認為認知神經科學太偏重身體面向，有將心靈化約為身體功能的疑慮？這一問題應值得關心杜威哲學者深入研究。

二、極致經驗的身心協成狀態

杜威在《藝術即經驗》（*Art as Experience*）一書中曾論及人的最豐富、最深刻的經驗是與美感經驗相通的。美感經驗是一種極致化的、深刻的經驗，代表一種理想的經驗狀態。杜威指出：

當經驗真正是經驗時，它是強化的生命力。這不是指封閉在自己的私密感受與感覺之中，而是指積極而活躍地與世界的交流；其極致是自我與事物世界的完全相互滲透。……經驗是有機體在事物世界中奮鬥與成就的完成，它是藝術的萌芽。（Dewey, 1987, p. 25）

極致的經驗不只是精神或意識上的狀態，它是總體身心或生命的經驗，且來

自於身心整體與環境的深刻交互作用。美感也屬於這樣的經驗。

極致經驗與美感經驗的關鍵條件是「專注」。杜威認為，「專注」不是單純心理狀態，「專注」必須在身體行動上實現。當一個人想要「專注」，他必須調整身體上的許多姿態和動作，與心理狀態同步協調，使自己進入身心的穩定凝聚，達到「專注」狀態。所以，「專注」是身心整合運作完美的狀態。杜威在《藝術即經驗》中描述了動物與原始人的「專注」身心狀態。動物的飽滿豐盈的經驗狀態就表現在牠們的身體動態中，杜威描述說：

動物在所有行動中都是完全活在當下的；在它戒備的目光、敏銳的嗅覺、突然豎起的耳朵，所有的感官都保持著警覺，動作融入感覺，而感覺融入動作—構成了人所難以匹敵的動物的風姿。（Dewey, 1987, p. 24）

動物「完全活在當下」，所有感官動作與感受都同時執行著「專注」行動，所以，能隨時保持專注。原始人能讓「全副身心活躍著」，使看與聽的身體動作及心理的能量引導同時保持凝聚集中，因而能實現「專注」行動。專注的經驗是身體與意識的同時作用，這種飽滿充盈的狀態是身心所共同協成的。杜威描述說：

原始人在最活躍的時候，對周圍世界最敏於觀察，精力最為集中。當他看到周圍的刺激事物時，他自己也被激動起來。他的觀察既是行動的準備，也是對未來的預見。他在看與聽時，就像在追蹤獵物和躲避敵人那樣，全副身心活躍著。他的感官是緊接著思考與行動的哨兵，而不像我們的感官常常只是為了久遠的可能目的而積存材料的通道。（Dewey, 1987, p. 25）

杜威的鮮活描述讓我們瞭解意識活動的身體性質：意識體現在身體之中，調動意識同時也在調動相應的身體動作，意識與身體運作是協成過程。敏銳感知或美感能力不是單靠心靈或意識就能形成，也須有多方面身體機能的相應配合。知

覺或美感能力的培養不僅是心智層面的調整或陶冶，也涉及身體機能的鍛鍊，才能建立身心協成的美感能力。

三、習慣、性情與性格的身心協成

杜威在《人性與行為》（*Human Nature and Conduct*）這本書中探討人性（或說人的身心特質）、行為的因素和性質、身心特性與行為的關係等（Dewey, 1983a）。杜威本其一貫的統整式思維，認為行為是人的身心特質與環境交互作用所產生的，行為一方面反映了自我的身心性質，另一方面也帶著環境的作用因素，而回頭影響了自我的身心狀態。再者，就杜威的經驗主義觀點來看，所謂人性或身心特質，其實是籠統而無法捉摸的概念，因此他提出了「習慣」這個因素，作為人性或身心特質的具體內容。

「習慣」是自我與環境因素相調適而形成的行動模態，具有習慣的自我就能以一些持久而穩定的行動模式來表現自己，自我總是一再地依習慣做出同樣模式的舉動，便使自己的行為有某種程度的一致性和穩定性，同時也構成自我本身的一致性與穩定性。如果沒有任何習慣，自我的行為將是隨機不定的，自我本身也會是渾沌不定的狀態，因著習慣，才使得自我有成形的憑藉。

杜威指出，「習慣壓倒我們的正式決心和有意識決定，因為它是我們自己身上非常密切的部分，所以具有這種力量。它掌握了我們」（Dewey, 1983a, p. 21）。我們自以為是自己的主動意志決定行動，但其實是習慣在引導我們意志的方向和動力。杜威說：

習慣就是意志，它們形成了我們實際的欲望，並提供我們實行的能力。
（Dewey, 1983a, p. 21）

我們所能想到的行動結果的樣態，都是在我們熟悉的習慣範圍之內，超出習慣之外的行動，其實行動狀況與結果是我們較難以想像的，所以較不可能以之為明確的目標。我們的各種行動都受到習慣的深刻影響和引導。

我們對於身體行動、道德行動的目的和命令，都是經由身體習慣和道德

習慣的折射中介而形成。(Dewey, 1983a, p. 26)

習慣能成為人行為的自然反應機制，是因為它已經深植於身體，才能隨「意」表現出來。如果沒有已融入身體的習慣，我們就無法做出所意願的行為。

杜威指出，單靠思想和意志並不能讓一個人確實做到他所意願的行為。杜威以端正站立為例，當一個身姿體態不正的人被要求要端正站立，這時，他雖然想要好好站直，但並不能確實做到。如果他從未有端正站立的經驗，或者因長期姿態不當而使身體的不端正定型了，那麼他不可能憑著思想和意志就讓自己端正站立。杜威指出，一般認為憑著思想設定和意志命令就可以把不正確的自我狀態改過來，這樣的看法是荒謬的。只有當一個人曾經能端正站立，他才明確知道端正站立的身體狀態是什麼，他才能使身體各部位執行相關動作而實現端正站立的意願。這一事例告訴我們，意識不能絕對支配身體，除非身體曾經歷這種狀態，有能力實踐這種狀態，並形成該項習慣，意識才能使身體執行這一習慣而達成所要求的動作。如果身體已失去這種習慣，就必須重新調整身體，並有足夠的練習以建立這一習慣(Dewey, 1983a, pp. 26-27)。

根據以上的例子，我們可以再推想另一個可能的事例。如果有位教師希望教導學生細心、嚴謹的心理品質，而要求一位粗心的學生在植物觀察學習活動中必須要細心、嚴謹，學生是否能做到呢？答案是不能的。學生有粗心的常態，代表他缺乏細心、嚴謹的習慣，以致無法瞭解細心、嚴謹是怎樣的身心狀態，也不知道要如何執行細心、嚴謹的心理與身體運作。如果教師期望讓學生做到細心的行為，就必須幫助這位學生建立細心的習慣。而細心的行為不僅涉及心理意識面向，也涉及了身體動作面向。細心當然要有不急躁、耐心、和緩有序的心態，但必須體現在眼睛的細緻而有序的觀察動作，以及身體姿勢能靈活調整，以便提供眼睛適宜的觀察角度。所以，如果教師要學生表現出細心觀察的行為，就應當協助他同時在心理與身體方面建立適宜的運作能力。學習細心、嚴謹，需要教師清楚地指出身心狀態的要領，進而讓學生確實練習而形成習慣，才能常態性地表現這樣的行為。

依杜威觀點，習慣需要改變或重建，乃是因為面對了一個新的要求，但我們既有的習慣狀態與條件無法滿足這一要求，所以，需要調整或建立新的身心習

慣，以因應這種新狀況。杜威指出，人在面對環境變化時，其原有習慣遭遇衝擊，既有習慣結構下的身心準備狀態及行動模式無法適用於新情境，這就會引起情緒及激發思慮（Dewey, 1983a, p. 125）。環境中的新因素會使人出現一種衝動（impulse），想要去啟動一種不同的新作為，重新組織自己的行動方式。在此杜威以身體運作來闡釋這種調整的轉機：

手受到眼睛指引，伸向一個（物體的）表面。視覺性質是主導因素，手碰觸到了物體，眼睛也沒有停止運作。但某種意外的觸感性質（一種讓人愉快的平滑或惱人的灼熱）促使重新調整，觸摸、操弄動作會爭取主導整個行動。在行動轉變的這些環節中，有意識的感受（feeling）和思想出現了，並且被強化而突顯。（Dewey, 1983a, p. 125）

將手伸向物體是原先的習慣，但意料之外的觸覺刺激促使重新調整。這時，經驗進展的主導因素變成身體動作，手的觸摸、探索是為了決定後續的動作。這時候，意識和感受隨之出現，幫助這個人統整地判斷後續的動作方式。杜威以這樣的闡釋方式告訴我們，經驗調適或動作調整的決定不只在於心智層面，也包含了更基本的身體層面（Dewey, 1983a, p. 125）。

杜威也提醒我們，習慣或傾向不只是可見的行為舉止方面，而是身心多方面的綜合慣性趨向。習慣包含理智、情意的面向，也有高度的身體性。由於習慣深植於身心各方面，所以它會成為自我性的持久、穩定的部分，或說整體組成的（integrate）部分。所以，杜威甚至有點武斷地說：「我們就是習慣（we are the habit）」（Dewey, 1983a, p. 21）。由此，杜威進一步將習慣延伸到關於性情（disposition）和性格（character）的討論。

在一般的觀念中，每個人都有他的性情，這是彰顯個人特性的重要面向。而在杜威看來，性情也屬於人的習慣，它是自我的思維、情意和行為的潛在習慣傾向，他說：

性情意指一種行動趨向（tendency）、一種潛勢動力（potential energy），如果有機會它就會躍動與顯現。（Dewey, 1983a, p. 34）

性情是習慣性的、持久的，因此它會顯現在許多行動和後果中。

(Dewey, 1983a, p. 34)

杜威進一步指出，代表個人自我性的性格是由他的所有習慣交織而形成的 (Dewey, 1983a, p. 29)。對此，他有以下的觀點 (Dewey, 1983a, pp. 29-33)：

(一) 習慣使人的行為具有連續性，而非孤立、散漫的動作，這是性格的基礎。

(二) 各種習慣相互影響而統整地形成性格。

(三) 把習慣的動力和各習慣之間的連續性結合起來，就解釋了性格與行為的統一性。

杜威認為，性格是自我的傾向、興趣等的總體，這些會使人偏向某些目標，而排拒另一些目標；關注某些結果，而忽略其他結果；偏好某些活動，而忽略其他活動。這些真實的行為就構成了自我的獨特實況，呈現了自我的實在。而這一切都是已存在的諸多習慣在發揮作用。所以，杜威說「我們就是習慣」。

習慣是身心協成的行為模式，而性情和性格都屬於習慣，因此在杜威觀點中，習慣、性情和性格都不是純粹心理、精神層面的，而是身心所共同成就的，其中亦包含「物質—身心—心靈」多元層面。

四、身體修鍊與健全身心功能

前文指出杜威認為，「如果生命與心靈沒有機械性層面 (mechanism)，教育 (即細緻的調教、矯正、預防、建設性的抑制) 就毫無可能了」 (Dewey, 1983a)，所以，他強調為了改善我們自己的生命，必須由物質、身體等基礎層面的具體狀態開始調整改善，從而逐漸影響上層狀態。這一觀點使杜威晚年甚為重視透過身體技法鍛鍊來矯正身體，從而重新開發身心整合的最大功能。

由於有機會親身體驗，杜威特別重視F. M. Alexander (1869-1955) 所發展出來的身心技法。杜威在1916年開始學習Alexander的身心技法，當時他長期苦於眼睛疲勞、背頸僵痛的折磨，這一技法治癒了他的病痛，並使他的身體功能和心理動能持續提升。杜威甚至覺得他之得以享有高壽，並在晚年能有精力新撰與修訂數部重要著作，都是得益於這一身體技法為他提高了身心的效能。因此，杜威

終身讚揚Alexander的身心技法（Rockefeller, 1991）。

杜威肯定Alexander的學說與身體課程，因此，陸續為Alexander的三部著作撰寫導論，包含〈人類的至上稟賦導言〉（Introductory word to Man's Supreme Inheritance, 1918）、〈個人的建設性自覺調控導論〉（Introduction to Constructive Conscious Control of the Individual, 1923）、〈自我的運用導論〉（Introduction to The Use of the Self, 1932）。在這三篇導論中，杜威呈現關於這一技法的理念要旨，也連帶闡述他自己的身體觀與對身體修鍊的看法。

杜威指出Alexander的身體技法是教導人們對自己的身體進行理智的調控，以治療並預防在身體調適上的多重失調狀況（Dewey, 1982, p. 351）。人們對身體的不當運用，除了會造成身體的扭曲與不健全外，連帶地更會影響心理的健康。他在〈個人的建設性自覺調控導論〉中說到：

在關於個人自我及其生活行為的各重要方面，有一種對我們自己和我們行動的有缺陷、不充分的感知與判斷，而這是伴隨著我們的錯誤調適的心理—身體運作機制。（Dewey, 1983b, p. 308）

由於對身體的錯誤運用（有時是不良的姿勢習慣，有時是過度役使身體），使身體失去正常的平衡狀態。而身體具有自動協調的機制，各相關部位會依著這失衡結構而調適，達到一種權宜的平衡。但這種調適是一種「錯誤調適」（wrongly-adjusted），在這樣調適下的心—身狀態是處於不正常的扭曲結構，這時，我們對自我與自我行動的覺知就會有誤差，或無法充分而正確地感知自我。簡言之，身體的誤用會影響意識層面的自我覺知和理性判斷。而Alexander的技法正可以幫助人們調整錯誤的身體狀態，從而正確地運用自己的身體，形成健全的自我覺知。

杜威認為，Alexander的身體技法符合科學的身體實踐原理。他說：

Alexander先生的學說就最嚴格的意義來說是科學的，他的方案符合科學方法的最嚴格要求。（Dewey, 1983b, p. 311）

Alexander先生的原則和理論及其操作的實際結果，兩者是同時發展並且密切關聯，兩者都是從有步驟的實驗方法發展出來的。（Dewey, 1983b, p. 311）

杜威指出，這一技法是Alexander長期持續以科學實驗與檢驗方法所發展出來的身體運作的科學技法，整套技法經過長時間嚴謹的實驗與觀察而發展完備，每個身體動作或步驟都經過進一步的實驗來檢驗、修正和擴展，因此，這種技法符合最嚴格科學方法所要求的條件（Dewey, 1985, p. 316）。

杜威稱這種技法是「活的有機體的生理學」，它是「對人體和人的習常動作所進行的持久、精確的觀察」（Dewey, 1985, p. 316），因此，是活生生的身體在運動中展現的生命律動原理，不同於醫學上非活體的、靜態的解剖生理學。Alexander的身體技法所蘊含的生理學符合一般解剖生理學的人體結構知識，但它並不只是靜態的結構原理，而是動態的、活生生的人體律動的原理。

杜威指出，現代自然科學與技術已能有效地控制物質能量，但對人體能量調控的研究則尚未如科學般發達。杜威認為Alexander技法是能幫助人們正確地運用自己的身體，以適切調控身體能量的人體技術（Dewey, 1985, p. 315）。Alexander以「個人的建設性自覺調控」為書名，意謂個人有意識地以一種正確技法調整自己的身體，讓自己的身體達到最佳狀態，發揮最佳效能。杜威深表認同以上述書名來稱述這一技法，他認為這種技法能確保每個人正確地運用他們自己的身體。

杜威以其親身體驗說明Alexander技法可以幫助學習者透徹瞭解身體，以及體會心身的統整。他說：

我在個人體驗中證實了Alexander先生所說的關於心—身關係中身體與心理的一體性、關於我們對自身的習慣性誤用，以及這種誤用所造成的各種不必要的緊張和精力浪費，還有關於我們感知能力的敗壞……；關於必須無條件地克制一些習慣行為，以及在抑制習慣行為時，或在某種身心整合運作機制已定型的狀況下要大幅改變道德與心理態度，所會產生的巨大心理困難。（Dewey, 1985, p. 318）

杜威指出一般人的身體運作都已習慣化成為各種自動反應，所以，除非發生病痛、障礙，我們很少會注意身體的運作情況。即使身體已被不正確運用，也會因其自動的「錯誤調適」而使我們無法察覺。杜威提醒說：

最難注意到的東西就是那最接近我們的東西，最穩定、最熟悉的東西。最接近我們的東西就是我們自己，我們的習慣、做事的方法。……我們自己、我們的心身傾向（psycho-physical disposition）並沒有被透徹研究過。（Dewey, 1983b, p. 315）

因此，杜威鼓勵人們應學習檢視與覺察自己的身體動作，並學習Alexander技法所教導的正確運用身體的原理與方法。

杜威認為，Alexander技法可以幫助人們確切地覺察身一心之間的各種關聯，並且可以創造對於新態度與習慣的新覺識（Dewey, 1983b, p. 314）。當持續修鍊，「新的領域開啟了，新的可能性被看到並逐步實現；他將會發現自己持續成長，並知道自己被導入一個無盡的成長歷程」（Dewey, 1985, p. 317）。

因此，Alexander的身體技法也是一種建設性的教育（constructive education）。它適合於年輕人，即成長中的世代，可以使他們盡早掌握到自我感知與自我判斷的正確標準，從而達到自我身心的協調平衡，進而感到樂觀、有信心與幸福（Dewey, 1983b, p. 315）。

杜威相信，教育應該依循正確的身體原理，並切實實踐正確的身體修鍊。他說：

如果不具備那些真正構成正常和健康的心一身生活的知識，我們所聲稱的教育很可能就會是錯誤的教育。……Alexander先生的技法給予教育者一種心一身健康的標準——我們所稱的道德也在其中。它也提供了「依循途徑」，可藉以逐步、永無止境地實現這一標準，成為受教育者的內在財富。（Dewey, 1985, p. 319）

肆、杜威身心連續性理論在現代教育上的蘊義

本於以上對於杜威身心連續性理論的認識，本節嘗試據以檢視教育之重心輕身的問題，反思身體因素在教育的適當定位，以及教育領域身心研究的新方向。

一、重新思考身體因素在教育中的定位

在大部分人心中，身體教育就只是關乎身體強健，所以，目前的身體教育是置於單獨實施的體育課中，讓學生操作與練習各種運動項目，鍛鍊身體各部位的功能性與協調性、肌肉的力量與持續耐力、關節的靈活，以及肺活量與心肌耐力等，所關注的都是純粹身體的調節、鍛鍊與提升。這種做法的深層理念乃是身、心分離的觀點，而非從身心協成的觀點來實施身體教育或身心整合教育，更未慮及身體對於人類心智的關鍵性，而將身體教育視為心智教育的陪襯，甚至視為調劑或消遣功能。

杜威認為身體是人的總體生命的必要基礎，沒有任何生命功能不涉及身體，各種所謂「理性」或「精神性」的能力也無不以身體為基礎，且身體的正確運用乃是心智、情感、人格健全開展的先決條件。然而，大多數的教育從未給予身體如此重要的分量，並且將身體教育視為一個與心智、情意、人格發展無關的領域。如何依據杜威身心連續性的觀點，及其對身體教育重要性的提醒，重新界定身體在教育中的意義，值得深入思考。

過去，我們通常將教育的範圍大致分為德、智、體、群、美等面向。其中，體育屬於獨立的一項。然而，按杜威的連續性觀點，人的品質或教育內容應當是整合與連續的，通常的區分只是為認知便利而採取的概念分析，因此，所謂五育應當是相互干涉與影響，以形成整全人格發展。尤其，杜威的身心連續性理論更強調身體是心理活動與心靈開展的必要條件或基礎。所以依據杜威觀點，我們應當以身心整合的觀點來重新審視與建構教育的實踐方案。首先，我們可以審視各教育面向中的身體基礎，以備思考教育方式的重構。以下試就德育、智育、群育、美育等面向，探討其中的身體要素。

（一）德育

長期以來，人們總是將德性和品格視為心理層面的事情，屬於心靈、精神或意識領域，很少注意其中的身體性基礎。杜威則強調道德行動不應區分內部與外部因素，或精神與身體因素（Dewey, 1980a, p. 356）。道德並非只是一種心理狀態或心性品質，而是必須展現於身體的行動。如前文分析，杜威指出對他人的「關心」包含喜愛之情，以及具體的關切與幫助的身體動作。另外，一般所理解的「尊敬」也兼有內在的敬意，以及外顯身體姿態、動作、眼神和語氣的恭敬儀態。所以，道德教育不應忽略身體面向，而須兼顧身心、內外，培養學生「誠於中（心）形於外（身）」的完備品德。

再者，杜威主張人的性情、德性與性格都立基於習慣，而習慣則是身心整合形成的行動或狀態模式，包含潛能條件、需要、興趣、理智、情緒、身體狀態與動作等（Dewey, 1983a）。習慣固然有心理與意識成分，但必須在身體中實踐。習慣是身心協成的整體，心理與意識體現於身體，身體完成了心理與意識的目的，兩者相協而相成。杜威認為，性情、德性都是習慣，而個人的性格則是他所具有的習慣的總和。所以，德性或品格的養成，不能僅止於心理與意識層面，而須真正達到身體層面的慣性實踐，亦即，須把心理所觀察及追求的良善狀態轉化為身體構造，在身體的一舉一動中顯現良善狀態。所以，德育必須將身體調適與行動納入其中，重視道德與倫理的「習行」，達到「知行合一」。

（二）智育

杜威認為，經驗及探究活動是全身心行動的歷程，包含意識與身體整合運作，並不存在不含身體因素的智性活動。杜威提倡的「做中學」（learning by doing），是真正身心並用的「做」，從行動中經驗而學習。雖然人們熟知杜威「做中學」的原則，但往往不夠重視「做」、「經驗」與學習的身體性面向。他指出：

即使是必須運用「心靈」來學習的課程，也一定要透過某些身體活動。必須運用感官（特別是眼與耳）來吸收書本、圖像、黑板、教師所呈現的內容。必須使用嘴唇及發聲器官和雙手，以講說與書寫來重述所存藏的知識。因此，感官被視為將訊息從外在世界導向心靈的不可思議管

道；它們被說成是知識的入口和通道。眼睛注視書本，耳朵傾聽教師的話語，這是理智美德的神秘泉源。再者，讀、寫、算這些重要的學校科目都需要肌肉與動作訓練。因此，眼睛、雙手、發聲器官的肌肉都要得到訓練，以便作為把知識從心靈帶出而成為外在活動。（Dewey, 1980a, pp. 148-149）

一切行動和經驗都是身心協成的經歷與完成，知識探究也是如此。所以，杜威不同意脫離身體的學習，學習就是要身心協成地行動起來。據此，我們應當重新界定學習活動，以身心並用的原則來引導學生的學習活動，讓學習包含心智活動及五官感受、知覺、反應動作等身體參與。例如，指導學生養成精確、細心的態度，與其要求他們經常在意識上檢視自己行動的精細程度，不如安排一些實際的測量、計數活動，使他們透過實作，同時在意識與身體上養成精細習慣。再如，要培養學生合乎邏輯的思維與行動能力，則可以讓學生參與科學實驗活動，依循實驗所要求的合理科學程序，嚴謹有度地執行各項動作，從而在心靈認知與身體舉動上同時習得理性行動的能力。當我們能同時重視學習的身心因素，便能真正落實杜威的「做」中學理念。

（三）群育

群育是群體參與及人際協調能力的養成，包括溝通能力、合群的品性，以及對社會規範理解、認同和遵守。杜威認為，群體合作的理想型態是民主生活，民主生活崇尚人人各盡其性、相互瞭解與欣賞、共同參與社會問題解決及社會整體發展、共同開展社會理智。其中的關鍵樞紐是溝通能力，這是相互瞭解、共同參與問題解決及發展決策、開展集體理智的中介。溝通行動即是群體合作的具體實踐。而溝通同樣是一種身心協成的行動，包含理智思慮及身體動態（身體姿態、儀表、承載情緒的語氣等）。我們在教導學生溝通能力時，經常只注意言說內容的可理解性、真實性、適當性、意義與價值，以及表述時的真誠性，但忽略與言說相協相成的身體動態。完備的溝通不僅要求合宜的言說內容，也需要適當的身體作為。所以，溝通能力的養成應當兼顧身心協成的歷程。

（四）美育

美感素養培育包括欣賞與創作兩方面，兩者都是身心協成的歷程。就欣賞而

言，美感欣賞是以感官知覺活動為基礎，就感覺訊息而覺察與理解其中的美感意義，產生美感的愉悅或感觸。所以，敏銳的身體感知能力是美感欣賞的基礎。培育美感能力就不能忽略鍛鍊身體感官的效能。再就創作而言，杜威認為，藝術創作是一種表現活動，即將心中想要表達的意義、情感、意境等，以具體的動作運用技法來塑造媒材，逐步以產製出作品，從而呈現所想表達的內容，且在過程中，時時用感官來覺察、檢視作品所呈現的效果是符合自己所要表達的內容，以引導後續的創造活動，由此不斷循環遞進地開展這一作品（Dewey, 1987）。綜上，美感素養培育中的欣賞與創作兩方面都是身心協成的結果，所以，美育的實施同樣不能偏重心理與意識層面，而必須同時重視身體行動能力面向。目前國小藝術與人文課程中的手工藝、唱遊、身體律動與表演藝術等，都是引導身心協調發展的美育活動。未來應更加擴大這類身心協成的教學，深化美感教育。

除了可以從上述德、智、群、美等領域來重新思考身體的教育意義外，我們也可就當前《十二年國民基本教育課程綱要》所標舉的「素養」來思考其中的身體因素。依據杜威的身心連續性觀點，素養不會只是心理層面的知識、態度及對實踐方法的認知，而是包含身體實作的身心統合能力。而課綱中「素養」定義所包含的「技能」，即強調實作的能力。只是對於技能的教導，似乎仍缺乏對身體因素的關注。事實上，每一種實作的技能都會涉及或多或少的身體因素。如果我們能仔細觀察分析，掌握各種素養技能的身體運作特性，在教導素養技能時，除了教導心智與態度方面，也同時指點身體的要領，應當可以獲得更好的教育效果。

總之，依據杜威的身心連續性理論，在教育上，我們應當更加重視身體要素，指導學生身心整合的學習，使其所學的素養能整合地體現在身心統合體上。

二、發展適當身體技法以促進學生身心功能的健全

杜威晚年力行Alexander身體技法的練習，從中獲得身心強健的效果。他根據自己的體驗及對該技法的長期考察，而大力支持與倡導該身體技法。這種技法的基本原理是以適當身體動作來自我矯正「錯誤調適」狀態的身體，以恢復身體健全運作。且由於身心連動關係，當身體恢復健全，也會同時提升心靈運作功能。

身體技法的第一個重點是認真關注自己的身心。前文提及，杜威提醒人們要去注意最切近自身的東西：「我們自己，我們的習慣、做事的方法、我們的身心傾向」。所以，應當教導學生關注自己的身心動態，心情起伏、身體一各部肢體、肌肉、骨骼等的狀態、行為舉止的身體特徵。關注自我，不能僅止於意識上的自我，也要包含「身體性」自我，才能把握完整的自我。

長期研究杜威學說，也是大力提倡「身體覺知學」（somaesthetics）的學者 Shusterman（2012）本於杜威的觀點，主張透過對身體的正確覺知與運用，以重整自己的習慣與特質，獲致身心的完美統整。Shusterman表示，人們通常太忽視身體的狀態，他指出：

我們大多很不清楚自己身體行為的習慣方式，因為它們都潛伏於意識背景中，不會成為明顯的注意焦點。……我們不會注意我們的身體部位、動作和感覺等。……我們習慣於對外在事況做出直接反應，而不會分析自己的內在感受。（Shusterman, 2012, p. 64）

因此，Shusterman（2012, p. 64）呼籲「專注於省察自己的身體意識」。

身體技法的第二個重點是以正確的身體動作來重塑自己的健全的身體狀態。前文指出，杜威認為，Alexander的身體技法是一種建設性的教育，適合於年輕人，可以幫助他們回復身心平衡的正確狀態，掌握到身心自我覺知的要領。Shusterman（2008, p. 192）也認為，人們應當運用系統的身體技法，以細緻地覺察、調控自己的身體，從而改善對自我的運用及自我認知，這些方法包括對有害身體習慣的辨識、定位和克制，找出合宜的姿態與動作，以產生合乎我們期望的行動和態度，以自覺的調控來監督與控制身體的動作表現，直到建立了更好的身體習慣。

今天許多年輕人因為高度使用3C產品，而久坐少動，或忽略身體的正確使用，長期影響下造成身體「錯誤調適」狀態。許多人須透過復健、整脊等骨架調整做法，以暫時恢復身體正常狀態。如果能在學校教育中引入這類身體技法，使學生依循正確的身體原理進行修鍊，或許將能如同杜威所期望的，讓學生時時實踐「心一身健康的標準，成為受教育者永遠的內在財富」。

當然，身體技法並不只有Alexander技法一種。目前世界各地已出現許多類似的技法，有助於身體的修鍊。而歷史悠久的印度瑜珈、中國內外功武術都屬於身體技法。如果能對這些技法進行科學性研究與驗證，應可找到適合我國青少年的身體技法，以促進他們身心統整的健全發展。

三、發展有關身心協成關聯性的研究

杜威認為，心理與心靈活動都有其身體條件基礎，探究與發現這種身體條件基礎，才能使身心整體有健全的發展，他說：「有關生命與心靈對身體狀況之實際依賴的每一項發現，都將增益我們的資源」（Dewey, 1981, p. 201）。這是鼓勵對於心—身關聯性研究，這些研究的成果將有助於我們發展更適切的教育方法，改善、提升人類身心條件。當我們更充分地發現身體與心靈活動的各種關聯性，將使教育對人的開展不再只是偏倚於心理與意識層面，而能補足身體層面，形成整全的身心發展。

杜威認為，Alexander技法是這種研究的先行典範，他稱這一技法是「活的有機體的生理學」，它是「對人體和人的習常動作所進行的持久、精確的觀察」（Dewey, 1985, p. 316），因此，是活生生的身體在運動中展現的生命律動原理。杜威也親身體驗這一技法中的許多身體動作有助於身心整體活力與效能的充分發揮。所以，以Alexander技法及其他行之有效的身體技法為出發點，繼續探究人類活動的身體條件基礎，或許能讓我們朝向對身心關係的更廣闊而深刻的認識。

此外，當前興起的認知神經科學或許也有助於開展對身心關係的深入瞭解。Johnson（2017）認為，杜威的身心連續性理論與認知神經科學的主流觀點相當符合，他指出：

杜威的非二元論功能取向與當今認知神經科學的主流觀點相當符合。這種觀點認為有機體與環境相互關聯，只有在兩者持續互動下才能確定它們。心靈不能沒有發揮功能的身體與大腦；運作的大腦也不能沒有參與世界的認知活動。（Johnson, 2017, p. 41）

Johnson (2006) 也主張心靈是身體性的，身體因素對人的認知、推理、概念形成與想像具有關鍵作用。Johnson 並主張，由於身心是多面向的複雜整體，所以不能用單一的方法來研究，他建議應該以科際整合的途徑來探究人的身心。例如，認知神經科學研究經驗、思想、感受、意識、評價等功能運作的神經化學反應，生理學研究在思考時整個身體的知覺與動作過程，現象學描述經驗的結構與性質，認知語言學、心理學、人類學研究在認知與符號互動中的身體運作基模和感覺—動作運作型態 (Johnson, 2006)。這些學術領域的新發展都能幫助我們對身體、身心連續性有更深入的瞭解。

如同 Johnson 的上述提示，當代學術在身體面向已有多方面的進展。與教育有關聯的認知研究領域也逐漸關注身體性，而發展出「具身認知」(embodied cognition)、「具身智能」(embodied intelligence) 等新取向。另外，在哲學方面，二十世紀現象學家 Merleau-Ponty (1964) 開展出身體哲學，較杜威更加看重人的身體性，他認為在人的存在中，身體與知覺具有原初性或首要性 (primacy)，它們先於意識與反思，比意識與反思更基本。因此，Merleau-Ponty 對人的探討，聚焦於身體與知覺，並主張自我就是那自我的身體，自我與身體並無分別。他的學說重心是向世界開放的身體—那既能知覺又可被知覺，從而向世界敞開並與事物交流的身體。身體的靈動 (the body's animation) 來自於種種身體知覺與被知覺的交織 (Merleau-Ponty, 1964, p. 163)。這些聚焦於身體的新取向，都將有助於教育領域發展對身心協成關聯的研究，促成對人類學習的更完整瞭解。

杜威身心連續性理論讓我們瞭解身體與心理並非各自獨立的實體，而是整合的統一體。這一理論提醒我們要重新省思教育領域相對忽視身體因素的問題，重新建構一種身心交融平衡的教育實踐，並擴展對身心關聯的科學研究，以發展更適切的身心整合教育方法，促進學生健全發展。

致謝：感謝匿名審查委員、編輯委員會、責任編輯提供之寶貴修正意見；本研究為國家科學及技術委員會補助專題研究計畫「杜威身心連續性觀點下的身體學說及其在教育上的意義」(MOST 110-2410-H-845-015) 之部分成果，特此致謝。

DOI: 10.53106/102887082023066902003

參考文獻

- Alexander, T. M. (1987). *John Dewey's theory of art, experience and nature: The horizons of feeling*. State University of New York Press.
- Dewey, J. (1969). Soul and body. In *The early works of John Dewey, Volume 1: 1882-1898, Early essays and Leibniz's new essays concerning the human understanding* (pp. 93-115). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1972). The reflex arc concept in psychology. In *The early works of John Dewey, 1882-1898, Volume 5: Early essays, 1895-1898* (pp. 96-109). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1980a). *The middle works of John Dewey, 1899-1924, Volume 9: 1916 Democracy and education*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1980b). The need for a recovery of philosophy. In *The middle works of John Dewey, 1899-1924, Volume 10: 1916-1917, Essays* (pp. 5-48). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1981). *The later works of John Dewey, 1925-1953, Volume 1: 1925, Experience and nature*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1982). Introductory word to Man's Supreme Inheritance by F. M. Alexander. In *The middle works of John Dewey, 1899-1924, Volume 11: 1918-1919* (pp. 350-352). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1983a). *The middle works of John Dewey, 1899-1924, Volume 14: 1922 human nature and conduct*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1983b). Introduction to constructive conscious control of the individual by F. M. Alexander. In *The middle works of John Dewey, 1899-1924, Volume 15: 1923-1924* (pp. 308-315). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1984a). *The later works of John Dewey, 1925-1953, Volume 4: 1929 The quest for certainty*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1984b). From absolutism to experimentalism. In *The later works of John Dewey, 1925-1953, Volume 5: 1929-30* (pp. 147-160). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1985). Introduction to the use of the self. In *The later works of John Dewey, 1925-*

- 1953, *Volume 6: 1931-1932* (pp. 315-320). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1987). *The later works of John Dewey, 1925-1953, Volume 10: 1934 art as experience*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2012). *Unmodern philosophy and modern philosophy* (P. Deen, ed.). Southern Illinois University Press.
- Johnson, M. (2006). Mind incarnate: From Dewey to Damasio. *Daedalus*, 135(3), 45-64. <https://doi.org/10.1162/daed.2006.135.3.46>
- Johnson, M. (2017). *Embodied mind, meaning and reason: How our bodies rise to understanding*. University of Chicago Press.
- Merleau-Ponty, M. (1964). Eye and mind (C. Dallery, Trans.). In J. M. Edie (Ed.), *The primacy of perception, and other essays on phenomenological psychology, the philosophy of art, history and politics* (pp. 159-190). Northwestern University Press.
- Rockefeller, S. C. (1991). *John Dewey: Religious faith and democratic humanism*. Columbia University Press.
- Shusterman, R. (2008). *Body consciousness: A philosophy of mindfulness and somaesthetics*. Cambridge University Press.
- Shusterman, R. (2012). *Thinking through the body: Essays in somaesthetics*. Cambridge University Press.
- Spinoza, B. (1960). The ethics. In *The Rationalist: Descartes, Spinoza, Leibniz* (pp. 177-406) Doubleday.