

《教育哲學》

試題評析

本次考題很活潑，基本上沒有太冷門的考題，都在上課的教育哲學講義和補充教材裡。這次考試多半是要學生能比較、分析和應用所學的哲學理論，這樣的考試對平常有在反思及比較理論的同學會是較有利的。

第一題：是較後設性、較哲學基本問題的問法。這種問題沒有特定的標準答案，有很大的空間，端看學生對教育哲學和科學研究的定義。作答時宜先清楚論述該兩者的關係與定義，再進行作答。

第二題：以知識為核心，來比較赫思特和傅科的理論。這種考法很常見，例如考題也可能要學生去比較培根與傅科的知識觀點。像這種考題，最好的寫法是清楚的呈現兩方關於「知識」的論點，不是單單只把所知的雙方論點都寫出來就好，因為這樣很容易出現失焦。

第三題：與第二題有同工異典之妙，都是扣住同一概念來比較不同理論。此外，最後題目也要求要申述己見，像這類題目最好不要過度批判，最好要提出雙方利劣之處，若能融合會更好。

第四題：考生如果沒有對理論有深刻的理解，可能容易寫錯理論。這題要解的好，就要能捉住各位老師所用的詞和論述與哲學理論的關係，如果平時同學沒有對一個理論的概念和論述有清楚的掌握，很容易會捉住某個點就大做文章，結果可能就會寫錯理論。

一、試分析「教育的哲學研究」和「教育的科學研究」之異同，並說明兩種研究類型對於教育行政人員的重要性。(25分)

答：

基本上，教育哲學研究是教育科學研究的基礎，以下便就兩種研究的關係、差異，及其對教育行政人員的重要性說明。

(一)「教育的哲學研究」和「教育的科學研究」的關係

根據楊深坑教授對於教育科學及教育哲學關係的說明，教育的哲學研究是教育科學研究的基礎，其關係如下：

1. 教育的科學研究是以教育科學理論為基礎。

在任何教育科學研究的背後，總有一套關於該研究該如何思考、判斷、進行的論述。而這些論述則是源自其科學理論的基礎，這些科學理論中涉及的概念及方法通常就是該科學研究進行所用的思維與研究方法。

2. 科學理論則是以哲學為基礎。

科學理論雖是科學研究的依據，但科學理論的提出則又是建立在一套更根本的哲學立場。例如：詮釋學、實證主義、批判理論等不同的哲學基礎思維，常會導致不同的科學理論，故哲學可說是科學理論的基礎。

3. 故「教育的哲學研究」和「教育的科學研究」的關係是：教育哲學研究是教育科學研究最根本的基礎和依據。沒有教育哲學研究，教育科學研究的本體預設、認識論、方法論都難以被證實和論述。

(二)「教育的哲學研究」和「教育的科學研究」的差異

基於上述的關係，「教育的哲學研究」和「教育的科學研究」的差異主要如下：

1. 抽象vs具體：

教育哲學研究是較為形上學的、後設的、認識論的、方法論的抽象思維論述，目的在提供教育科學理論更根本的思維基礎。但教育科學研究則較為是針對具體的對象與問題所進行的實徵研究，是為了解決特定問題、並有特定對象所進行的研究。

2. 研究對象與問題的依賴與否：

也由於教育科學研究和特定的對象與問題有關，因此教育科學研究在進行時所採用的方法，應該是根據其對象與問題是屬於那種哲學問題的範疇來界定。也就是說，教育科學研究不應是以「研究方法」為原則來解決問題，反倒是要把研究方法置於最後，先思考較適合解決該問題及適合研究對象的哲學基礎，而來考慮其研究方法。因此，教育科學研究是較依賴研究對象和問題的，而教育哲學研究則是較不依賴研究對象與問題的。

(三)兩種研究類型對教育行政人員的重要性

- 1.教育哲學研究可提供教育行政人員面對教育問題時，更多本體論、認識論及價值論的反思。由於教育哲學研究是涉及更根本的本體論、認識論和價值論的問題，提供教育科學理論及科學研究具體的思維及技術方法。所以，若是教育行政人員有更多的教育哲學研究能力，在處理問題時，就能反思問題的本質，而不是受限於特定科學方法與技術的層面，只會用特定的方法與技術來解決問題。
- 2.教育科學研究提供教育行政人員更具體處理問題的合適方法。有了教育哲學研究的能力還是不夠，教育行政人員在面臨具體的對象和問題時，除了要判斷該問題與對象是屬於什麼類型的哲學議題，另外也應該有能力使用特定的科學研究方法來處理與解決該問題。故教育科學研究在具體層面上，提供了教育行政人員處理解決問題的方法與技術。

總而言之，「教育的哲學研究」和「教育的科學研究」雖然有其根本的差異，但做為一個教育行政人員，應該精通兩種研究能力，以在處理解決問題時，能同時具有哲學反思和具體的研究方法技術的能力。

二、赫思特(P. Hirst)知識結構分析中的「知識」和傅柯(M. Foucault)知識/權力關係探討中的「知識」有何不同？兩者在教育決策過程中各有何重要？試詳加闡釋。(25分)

答：

(一)赫思特知識：結構中的知識觀

- 1.赫思特認為知識是內在天生理性的展現：
赫思特依循希臘哲學的腳步，他認為教育的基礎應該回到心靈與知識間的關係。他屬於理性主義者，認為心靈的認知乃是人類原本就具有的理性能力，而其目標是要追求「善」。
- 2.赫思特認為心靈由知識的形式所建構：
基於其理性主義的假設，赫思特認為：心靈的本質在追求知識，這是心靈才具有的獨特活動。也就是說，知識獲得的過程，是透過理性的作用，為的是了解那永恆不變的實在界，並達到最高的人生理念「善」。而在理解的過程中，心靈就這樣被知識的形式給建構出來了，而這些知識雖然包含著不同的知識形式，但它們最後會形成一種更綜合與和諧的整體。
- 3.赫思特知識形式的分辨方式：
赫思特發現一般人對知識或理性能力的形式區分又沒有什麼合理的標準。因此，他便透過概念分析的方式，希望指出知識形式的區分標準及特徵。共有以下四點：
 - (1)每個獨特的知識形式都有其各自的概念。
 - (2)每個獨特的知識形式的概念與概念間有其邏輯關係，這些關係可以使我們的經驗更容易被理解。
 - (3)每個獨特的知識形式，有其特別的概念和邏輯，故在真偽判斷上，也有其特定的邏輯規準。
 - (4)每個獨特的知識形式都有其各自的研究方法，且在不斷的探索與研究中，各知識形式也累積了大量的符號知識。

(二)傅科知識：權力中的知識觀

傅科的知識觀不同於西方傳統啟蒙運動的知識論，反而是對西方啟蒙運動以來的理性主義提出深刻的批判。其重點如下：

- 1.關心的是知識、權力與道德如何形構主體：
傅科的批判主要集中在西方社會對主體影響的三大軸心：知識、權力與道德，簡單來說，就是自我是如何在社會的過程中，成為知識的主體、權力的主體、和道德的主體。
- 2.對權力與知識關係的特別著力
傅科的思想其實集中在「權力」上。從最早期他致力於知識與權力的分析、逐漸形成權力的理論，最後則是提出可能對抗權力的策略。
- 3.知識與權力永遠是危險的
對傅科來說，他雖不完全認為權力是負面，但他自始至終提醒我們，權力是危險的，因為權力會阻礙個人主體的開展與啟蒙。雖然傅科也從未明確告訴人們，應該如何避開危險的權力問題，他的目的只在揭露，而讓人們自行去決定如何對抗與建構。尤其是那些人文科學或準科學，也就是那些打著科學名號，但卻與權力密切掛勾的知識。
- 4.從真理轉向權力：真理政權(regime of truth)

過去西方的知識論都是企圖發現真理，認為真理和權力無關，它可以讓我們免除愚昧的狀態，進而獲得自由。但傅科卻不認為知識是獲得真理的方式，相反的，知識總是與權力共生，產生更多對主體的限制。他說：「真理應被理解為一套有關論述的生產、規範、分配、流通及運作之程序的體系」。所以，他把論述視為是權力網路和知識的結合，也可以用「真理政權」來形容：「『真理』與製造及維繫它的權力體系，以一種循環的關係聯繫著，形成一個真理政權」。

5視知識為論述(discours)

由於傅科對知識的觀點從傳統的真理轉向社會權力網路的運作，因此他用「論述」來表示過去的真理。而「論述」就是：「某人、在某一情境下、就某事、向某人、為某事而說或寫出的『話』。」所以論述不是真理的知識，而是各種不同人、時、空條件下所產生的話語。傅科也曾用「事件」來形容它：「我們必須將論述看作是一系列的政治，透過這些政治事件，論述承載著政權，而政權又會反過來控制著論述。」簡言之，做為各種社會科學知識的語言論述並不代表真理，而是在特定社會歷史的條件下，透過社會權力網路的散播而建構出來的。所以，我們可以說知識論述與權力是共生的：「權力與知識直接包含彼此，沒有一種權力關係不關聯到知識領域的構造，也沒有任何一種知識不在同時預設了權力關係」。

(三)對教育決策過程不同的重要性

1.就赫思特的知識觀來看

(1)教育決策應符合知識與教育的目的

赫思特的知識觀是建立在「善」的基礎與目的上，也就是，教育目的是以善為目標，其知識論最終與價值論是不相違背的，最終知識只是成就該目標而已。同樣地，教育決策過程也應時刻勿忘以善為目的，若是脫離了該目的，教育的價值就會消失。

(2)教育決策過程應考慮知識本身的獨特性

此外教育決策也避免不了關於知識的問題，例如：那些知識是該教的知識、知識該如何被分類等？赫思特的知識觀則提供此類教育決策一個好的基礎。具體來看，學校該教的知識應是有助於學生開展理性心靈的那些知識。而知識也應該考慮其概念、邏輯關係、真偽判斷的方式、研究方法的不同，將不同的知識分類。

2.就傅科的知識觀來看

(1)教育決策是在社會關係中運作的

教育決策是由複雜的利害相關成員所決定，且由於這些成員的社會關係，其間就會有不同的權力關係產生，亦會產生因權力差異造成的不同運作影響力。

(2)教育決策也是權力鬥爭過程

由此看來，教育決策的過程是權力鬥爭的過程，就如傅科所謂的真理政權，「『真理』與製造及維繫它的權力體系，以一種循環的關係聯繫著，形成一個真理政權」。教育決策涉及了整個權力過程的生產與分配，更是突顯了這種真理政權的特徵。

(3)教育決策不能決定何謂真理知識

就傅科的角度來看，真理總是與權力共生。所以，即使人們想要透過好的教育決策過程，傳遞好的知識、真理的知識給學生，但其中還是會有權力伴生其中。從這個角度來看，教育決策的結果還是不能決定何謂真理知識，它只是一種論述的過程。

三、文化教育學者斯普朗格(E. Spranger)強調精神陶冶(Bildung)在教育過程中的重要；後現代主義者李歐塔(J.-F. Lyotard)卻反其道而行，否定「陶冶」的價值。兩者立論的基點有何不同，試加以比較分析，並申述己見。(25分)

答：

以下茲先論述斯普朗格關於精神陶冶及李歐塔反對陶冶的觀點，再論述兩者立論基礎的不同，並申述己見。

(一)斯普朗格精神陶冶的立論基礎

1.精神陶冶係源自其文化教育說

要了解斯普朗格對精神陶冶的看法，就需先了解其文化教育說，因為陶冶說是起源自其文化教育說。最基本來看，文化教育說認為教育是一種文化活動，因為教育的作用正是在文化的保存、繁衍、與創造。

2.教育的功能在於喚起學生內在精神力量，開創其生命體驗與創造
對斯普朗格來說，文化的活動就是一種精神的活動。而為了文化能夠保存、繁衍、與創造，教育的功能就需使學生有能力體驗其文化精神，並開創新的文化。

3.教育過程即是文化的陶冶

為使上述教育的功能可達成，教育中所提供的課程與教材內容就需要有陶冶的功能。所謂的陶冶功能就是要讓客觀文化財成為學校的課程，讓學生能在其中體會、內在，並創造出新的意義。如此一來，客觀文化既能被保存，同時也能使客觀精神成為成就個人主觀精神的基礎，而這就使得文化的創造成為可能。

(二)李歐塔立論基礎

1.始於社會的轉變

李歐塔立場是建立在社會的轉變所帶來的知識與教育的變化。李歐塔認為，社會已經邁入所謂的後工業時代，而後工業時代最明顯的就是「資訊工業的興起」，而這將取代過去以機器生產為主的工業時代，也就是知識技術將取代機器技術。

2.教育目的的轉變

李歐塔認為傳統知識在網路空間、資訊學、電信傳輸和電腦的發展下，使得傳統知識的傳遞與價值產生了極大的變化。因為知識的傳遞必須被轉化為電腦語言而在網際網路上販售，而也使得知識的生產成了消費交易的一環，令知識失去原有的目的和價值，不再以求知識自身與心靈智慧的「陶冶」為目的，而是為了成為可被消費的商品。

3.以實作性/成效性(performative)做為知識的判準

李歐塔認為在資訊工業的社會中，知識科技已成為一種商品，而其依據的就是成效性，也就是最小的成本和最大的生產。此時，後現代的科學知識所依據的將不再是真理或正義，而是知識生產的成效性。

(三)斯普朗格與李歐塔對「陶冶」看法的不同

從上述理論立場的說明來看，斯普朗格背後是為了文化的保存、繁衍與創造。但就李歐塔而言，後工業社會帶來的衝擊，已經使商品化成為教育活動的新目標，故文化陶冶的教育也就不再重要。

(四)個人已見

1.社會的確正在轉型

個人認為，李歐塔所提的後工業時代其實很接近現今的知識經濟和網路時代的狀況。在這種時代裡，商品化不可避免地成為知識生產與分配過程中最重要的考量。如果沒有成效性，那這些知識恐怕也就失去價值。

2.成效性有賴文化陶冶

但個人同時也認為，李歐塔將陶冶與商品化過程的二分確是過於簡單。知識的成效性其實並不排斥文化的陶冶過程，就如斯普朗格所言，只有客觀精神的融入，以能使主觀精神有創造和實現的機會。而知識經濟的時代，我們確實也看到不同的文化所帶來的創意，是有可能成為有成效性的知識的。

3.文化有多樣性

其實李歐塔也很強調差異論述和小型論述，認為不同的文化有其不同的規則。而同樣的，斯普朗格也認為，多元文化的陶冶也很重要。若是我們不把西方主流文化當成文化陶冶的唯一內容，其實不同的文化陶冶與對話或許更能為知識的成效性增添許多分數。

四、以下故事是發生在某中學教師休息室的一個場景，請仔細閱讀後，就您所熟悉的當代教育哲學思潮，評論故事中王、李、張、陳四位老師立論的哲學基礎。(25分)

「在教師休息室中，**王老師**感嘆現在的學生程度低落，連最基本的孟子、莊子、墨子、蘇格拉底、柏拉圖是什麼人都不知道。真該精編一些影響中西文化發展重要人物生平及學說的讀物給學生閱讀，來培養他們的基本文化素養與基本能力。**李老師**也附和說，學生的基本知識確實很缺乏，現在有人提倡從小開始閱讀原典的古今經典，不失為補救之道。**張老師**反駁說，拜託！那些老掉牙的經典，怎麼可能引起學生興趣？教學不建立在學生的經驗基礎上，是沒辦法進行的。這時，**陳老師**也加入戰局：經驗！經驗！學生根本搞不清楚什麼才是他們自己的經驗。還不是聽老師說的、課本上寫的、電視上傳播的、政令上宣導的，就以為都是真的。教學還是要

好好引發學生自己的深思與反省，比較重要。」

答：

(一)王老師的哲學基礎：以精粹主義為主

1.重視文化素養

王老師的哲學應是受到精粹主義的影響頗深，其中一個原因是王老師強調文化素養。就如精粹主義的 Hirsch 就曾提出文化素養說，認為教育就是要培養有文化素養的人，並提倡核心知識來達到卓越與公平。

2.重視基本能力

王老師所提的基本能力，也呼應了70年代精粹主義對「回歸基本能力」的主張。精粹主義向來認為基本的讀寫算能力是學校學習的基礎，有好的基本能力才有好的學習。

(二)李老師的哲學基礎：以永恆主義為主

1.重視百大經典名著

李老師的看法雖然看似支持王老師，但從李老師的說明中，個人認為他是受永恆主義的影響較深。

李老師提到，要從閱讀古今經典來提昇學生能力，這其實和永恆主義的看法是相當一致的。如：赫欽斯就相當提倡百大經典名著的博雅教育來做為教育核心課程。

2.學校應培養人的理性

赫欽斯認為，人性的本質是理性，而智德(啓迪智性、陶冶道德)即是理性的表現。而赫欽斯認為學校無法模擬實際生活中的經驗，故其主要任務是在培養學生理性與道德的思考。

3.最實用的知識

赫欽斯認為，智德在當代快速變遷的社會中，具有其重要性。因他認為：「社會最明顯的事實就是愈來愈技術化，變遷也愈來愈快。準備使兒童適應未來特定狀況，當然是無用的。因而最不實用的教育看起來好像是最實用的，最實用的反而是最不切實際的。…故在快速變遷的時代裡，唯一值得的教育便是博雅教育。」

博雅教育的課程內容基本上有二類。一是偉大著作，二是博雅科目，二者相輔相成。赫欽斯認為，偉大的著作包含著偉大的觀念，其價值在於它的歷久彌新和開啓視野，因此它是教育的核心。為了有更具體的課程內容，於是赫欽斯與阿德勒便邀請學者合作編纂了一系列的西方偉大的經典名著(Great books of the Western world)。

(三)張老師的哲學基礎：以進步主義為主

從張老師的論點來看，個人認為應該是美國杜威的進步主義。

1.反對經典名著的教育方式

杜威的進步主義有一大部分就是基於對傳統教育的反抗，也就是杜威認為當時的教育仍以古典經典做為內容，重視的是抽象形式與觀念，和學生的生活無關，也對學生的成長沒有幫助。這和張老師對古典名著的批判有相通之處。

2.重視學生興趣：

張老師也提到，經典名著並無法引起學生的興趣。這樣的說法，很像杜威對學生生活的重視。杜威在《民主主義與教育》中提到，兒童的生活與成人的生活具有內在的一致性、連續性和等同性。也就是成人與兒童的生活都同樣的真實、同樣的豐富、地位同樣的重要。因為兒童生活的重要，所以我們應去了解和同理兒童時期的真正本能與需求，並探索如何使這些本能與需求獲得滿足的條件。如此才能引起學生的興趣，並讓兒童的學習生活化。

3.教育即經驗不斷重組

而張老師最後提到，教學應建立在學生經驗的基礎，這也很像杜威所言：「教育即經驗的不斷重組」。杜威曾提出兩個經驗的判準，做為教育的依據：連續性、交互作用。

(1)經驗的連續性：

每種經驗既從過去經驗中採納了某些東西，同時又以某種方式改變未來的經驗。但連續性是否具備教育價值還要考慮到它是否符合生長的方向。因此，杜威還說，生長的經驗是連續性的，但連續性的經驗卻不一定是生長的。

(2)經驗的交互作用：

經驗產生需有外在的客觀條件和內在心理條件，而經驗的交互作用就是考慮到這種因素的交互作用，也就是經驗只有在這兩種因素交互作用下才能產生。

而符合上述這兩種判準的經驗，就會達成杜威所說：教育即經驗的不斷重組。

(四)陳老師的哲學基礎：以社會重建主義及批判教育學為主

陳老師的論述則像是社會重建主義及其後續發展的批判教育學。

1.潛在課程觀

就批判教育學的觀點看來，學生在學校的教育很多是透過潛在課程的方式進行的，學生是不自覺的。因此，這很像陳老師所講的，學生其實很多的經驗是在不自覺的情況下被灌輸的。

2.國家霸權觀

陳老師也提到老師、課本、電視上、政令上所講的都可能是有問題的，這些也符合批判教育學對國家霸權的論點。批判教育學者Apple就認為國家可能透過德性與知性的方式，來灌輸學生特定的意識型態，而學校中的課本就可能是這些意識型態進入的最好途徑。

3.反省與批判

而批判教育學承襲批判理論的精神，重視學生的批判與反省，這和陳老師提到的，要喚醒學生深層的反省能力也是相互呼應的。

