

# 《教育哲學》

## 試題評析

今年的教育哲學高考和往年的題型來看變動不太，同樣是以分析哲學的考題居多，題一(哲學與教育的形式邏輯關係)和題四(Peters論民主價值與教育)便是典型的考題。另外兩題則是與存在主義有關(題二)，或與批判教育學相關(題三)，原則上都是在現代哲學中的幾個主要流派，因此不算是太偏或太冷門的題目。只要同學能對不同的哲學立場有清晰的理解，也掌握住上課要求和提醒的部份，分數應該不會太差。

一、哲學與教育的關係，向為探討教育哲學之學術造型的核心議題。試從哲學與教育的形式(邏輯)關係，釋明兩者之間的可能關係。(25分)

**答：**

哲學與教育向來就具有密切的關係，因為許多偉大的哲學家，如柏拉圖、亞里斯多德和杜威，同時也是教育家。但為更清楚哲學與教育的關係，以下個人將從分析哲學的角度來看哲學與教育的形式邏輯關係。

### 一、何謂哲學

#### (一)哲學的轉向

自1908年孔德(Comte)提出實證主義以來，解釋自然成為科學家的工作，而使得哲學遭到前所未有的衝擊。就如馬赫所言：「現象就是唯一的真實，知識的內容應當僅限於感官經驗，因此我們沒有理由再去尋找支撐我們概念後面更深層的實體/實在界」。馬赫的想法就是認為在自然科學的研究當中，應以實證科學為主，而「自然哲學」(即哲學家對自然界的形上學觀點，如黑格爾的「自然哲學」)則應從自然科學的研究中被排除。也因此，哲學自此產生所謂的「語言學的轉向」，而這些人也就是我們所稱的「分析哲學家」。

#### (二)以數學邏輯為分析工具

分析哲學之興起，則和數學邏輯有極大相關。因為哲學家雖然不從事實證工作，但卻可從事分析工作。這樣的想法源自哲學家認為，邏輯和個人的心理思想無關，所以數學也就不會被視為是形上學哲學的一種。例如早先最有名的是劍橋學派之羅素、懷特海，在1914年出版的「數學原理」。他們就企圖用數學來做為實證主義的分析基礎。在該書中，他們宣稱：「數學本身只有形式，沒有內容，所以不需要實證」。而藉著數學邏輯來分析語言，哲學家便可以找到語言中的真理。

#### (三)在語言分析中找到真實世界的對照關係

分析哲學家的想法，在哲學上也引起了很大的迴響。後來維根斯坦就以羅素的想法為基礎，在1921年寫出了《邏輯哲學論》一書，被稱為「邏輯實證主義的宣言書」。而這些邏輯實證論者最核心的想法就是想要找出**世界圖像的結構**。原因是他們認為文藝復興以來，世界被逐漸化分為小單元的結構。因此，他們不僅是想分析世界的組成部份，他們還想找出世界各組成部份之間的「關係」。而這世界各個部份之間的關係，基本上他們認為就是以邏輯上的「原子命題」所組成的。透過命題所呈現出來的不同概念間關係，這些邏輯哲學家認為，世界的樣貌就能被更清楚的揭露。簡言之，邏輯實證論者主要的想法就是想建立起一套「語言」之間的邏輯命題關係，用來再現「世界」或「實在」。

### 二、何謂教育

#### (一)教育是真實世界中的一部份

教育是人類社會世界的重要事務，其中也涉及許多重要的語言概念，如：教學、灌輸、教條、體罰與懲罰…。而人們經常用這些概念來指稱教育的現象或原則。

#### (二)教育概念有其社會脈絡與共通性

只有人類有互動，就會形成某些概念，所以概念具有某些共同的成份，而且與社會脈絡是相關的。教育的概念也是如此，其概念的使用必然也和特定的社會脈絡有關。

#### (三)概念有其模糊性

但由於我們在使用概念時經常是從某個角度或某種社會脈絡來看概念，這也導致我們的概念的使用有所歧異，且愈來愈複雜，甚至產生不需要的衝突。

### 三、哲學與教育的形式關係

#### (一)哲學可用於分析教育概念

既然哲學是用來分析真實世界中的概念語言，而教育也是真實世界中概念語言的一部份，從這個角度來看，哲學可做為分析的工作，而教育則可以是哲學分析的對象。而這也是教育分析哲學所謂的要將真正的哲學帶入教育之義。

(二)概念分析可釐清教育活動

因此我們需要對教育概念進行分析，也就是從既有的概念著手，找出原概念的邏輯要素來進行分析。只要這些概念釐清後，教育哲學的問題也就能因此釐清。

在分析哲學重視語言及概念的邏輯分析下，Hirst&Peters(1970)認為：「哲學關注概念分析的問題，以及知識、信念、行動、與活動之基礎的問題」。簡言之，教育分析哲學最主要的工作和方法，就是把概念分析的邏輯方法運用到教育研究的問題上。

(三)藉由教育概念的釐清來發展教育理論

此外倫敦學派之教育分析哲學也企圖藉由概念的分析來建立其教育理論，使得他們的分析哲學跳脫工具上的使用，成為理論建構的基礎。他們認為：只要找到「教育」概念之真理，其中就蘊含著教育目的。

也因此，Peters曾說，其教育分析哲學的主要目標有二個：第一：努力使教育哲學成為真正的哲學，避免教育哲學與純哲學之間脫離。第二：努力使教育哲學能和學校實務結合，與教師工作產生密切的關聯。透過分析哲學的方法，教育將可被漸漸釐清，並改善實務問題。

二、試說明存在主義 (existentialism) 的共同思想特徵，並衍釋其在教育上的「蘊義」(implications)。(25分)

答：

存在主義起源於歐陸，反映當時兩次世界大戰人們對科學理性的看法及對世界的某種悲觀，因而提出了有別於從啟蒙理性的不同觀點。以下便就題目說明：

一、存在主義的共同思想特徵

(一)反對啟蒙理性造成的客觀主義

存在主義認為在啟蒙理性的發展下，主客之間被二元對立了，且主體也被要求用一種客觀的方法來認識所在的客體世界，因此，使得主體經驗被排除在外。例如，海德格就指出，過去的啟蒙理性是一種形上學的思考，是建立在科學方法與程度的基礎律之上，結果主體的原初性的思考與經驗反而被排除。尼采則認為啟蒙理性過度重視阿波羅的太陽神的理性精神，而把人類另外一面的酒神精神，如感受的、悲劇的部份給否定了。

(二)回到主體存在本身

為了對抗客觀主義造成的問題，於是許多存在主義者便開始把主體拉回到理論的核心。例如在海德格的理論中，所謂的「真理」永遠只是主體的一種揭露，是主體根據其生命的前結構或經驗，而對世界進行的一種表露。這些揭露並非完全的真理，而只是個人對真理的理解。所以，科學方法和程序也只是一種揭露，其知識並非真理。重要的反而是個人如何去揭露，因此，個人的存在經驗才是真正的核心，而非科學工具或方法。

(三)強調主體與他人間的共同重要性(互為主體性)

但主體的經驗並非憑空而來，事實上，存在主義認為主體一直就是與世界共在，而不是二元對立的。由此看之，人們所處的社會中的他人，一直與主體共在。而每個主體在這樣的過程中，彼此都有同樣的價值。人們不該把他人當成只是客體，用工具理性的方式來對待之，而是視為與自己一樣具有感受和想法的主體，並在此前提上與之互動。因此，布伯才提出「吾-汝 (I-Thou) 關係」及「吾-它 (I-It) 關係」來說明兩種主體與他人間的關係。

(四)我在故我思

也因為「存在」的經驗是如此核心，因此存在主義者也認為應該把過去笛卡兒所說的「我思故我在」替換為「我在故我思」。因為人們的思考是受他人影響的，社會總是先於個人而存在，所以在人們思考之前，就處於一種與世界他人共在的經驗。以此看來，是因為存在的經驗讓我們開始思考，而非思考後人們才存在。

二、存在主義在教育上的蘊義

在受到啟蒙理性過度宰制的教育體制中，存在主義提供了許多重要的意義：

## (一)承認師生主體性的重要性：

從布伯之吾與汝關係來看，師生皆是活生生的主體，皆有其個人意義和想法。故師生的關係應首重於重視師生的主體性，教師不是行政命令的執行者，學生也不是被動的學習容器。

## (二)教師權威的再思考：

此外，過去將教師視為高高在上的權威觀念，也可能成為師生吾汝關係的障礙。因為在教師權威至上的關係下，學生的主體性自然就容易被忽略，一切皆以教師的意見為主。但是吾汝關係重視的卻是一種「相遇」，一種藉由互動過程所產生出來的相遇歷程，不是由單方決定的權威關係。因此，布伯的教育關係也要教師能在適當權威和學生主體性之間，尋找一種更平衡的關係。

## (三)以學習者的歷史存在經驗做為學習的基礎

過去教育總是把知識看成是客觀的事實，在學習過程中，學生的任務就是要把這些客觀知識消化吸收，而完全沒有考慮到海德格所強調的學生個人生活世界的存在經驗。但當代詮釋學指出，個人是歷史的存有，我們不僅受限於社會文化的歷史，我們也必須基於這些歷史的視域做為我們理解世界的可能。所以，教育亦應試圖將個人生活世界的經驗納入，用個人的存在體驗來做為理解課程的基礎。

## (四)學習的過程是視域融合的理解過程

傳統教育目的大多視學生為個別學習主體，將學習視為是個人的事務。這種情況在強調個人主義和獨立自主的西方文化下，無形當中更在人與人的交流與溝通劃下不可跨越的界線。但詮釋學認為理解的循環與開展，並無法在個自的努力下進行，而是需要不同主體之間對話溝通，如此才能超越原有的視域範圍。因此，學習也不應該是個別式的進行，而應在老師與學生、學生與學生之間的互動下進行。

## (五)以「遊戲」的方式來看待課程與教學

傳統的教學方法是將學生視為被動的知識接收者，由老師傳遞給學生，學生並沒有主動的參與其中。甚至，連老師也沒有參與其中，因為老師只是被動的將課程裡的專家知識呈現出來，沒有包含老師自身的經驗感受。而高達美曾經用「遊戲」來譬喻理解如何可能產生，他認為遊戲是一種超越主客二元對立，但卻同時保有個體自我表現的活動，而遊戲者就可以透過這樣的活動來達到新的理解。所以，課程與教學也不應將老師或學生視為被動的接收者，而是由師生共同形成一個具有主體性的遊戲，在遊戲當中開啓新的理解。

## (六)探索知識的真理不應過度依賴特定方法程序

海德格曾說，西方形上學思考的問題就在於依賴一套數學或邏輯的「基礎律」。高達美也說，理解先於方法，真理會逃避堅持方法之人。但是現今教育中所傳授認識知識與真理的方式，大多數是依賴特定的方法程序，特別是自然科學的實驗法。這也容易造成學生將真理獲得等同於方法程序，而讓方法預設了我們對真理的理解。所以，學校教育不應讓學生過度依賴方法程序，而應教導學生將方法程序視為解釋經驗的參考之一。

### 三、何謂「非學校化社會」(deschooling society)？其所批判的「價值神話」(myth of values)有那些？試加說明並評析之。(25分)

**答：**

《去學校化社會》是Ivan Illich在1971年出版的一本書，書中主要是在批判目前官僚體制下的公立學校問題，並嘗試提出新的解決方案來面對這些問題。以下便就題意分述：

#### 一、去學校化社會的要義

##### (一)反對制度化的教育

Illich的去學校化社會是在反對十九世紀以來的公立學校制度，他認為這些教育制度受到當時對科學的信仰、資本主義的影響，並有過度重視學科知識等問題，導致學校並未能有效提昇人們的學習，故而認為我們應當以不同於當前公立學校制度的方式，重新思考教育的精神與方式。

##### (二)以恢復人性為目標

Illich的去學校化教育也受到解放神學大師Freire的影響，Illich並稱Freire為其精神導師。其主要目標就是要能恢復人性，因為目前制度化的學校教育會導致人性的扭曲。也因此，Illich相當強調人的職責，認為應培養學生的責任感，使其懷有愛、信任、責任與不平等的信念，如此才能學會自我控制，不會過度的放縱個人自由。



## (三)以學習網絡來替代操作網絡

Illich認為制度化的教育是一種操弄的模式，透過教學和學習的操弄與掌控，他們會使教學和學習都陷入困境。因而Illich提出一種學習網絡的概念，認為人們可由自己的興趣與人性出發，然後在學習網絡中相互學習。

## 二、價值神話

另外，Illich也指出目前制度化的社會與教育，有以下一些價值神話：

## (一)制度價值的神話

Illich認為學校會帶來進步是一種錯誤的神話，它會使人過度依賴學校，進而也依賴社會中的其它制度。因為，責任就是從自己的身上轉移到制度，因此，人們就不再學會負起責任，以為制度會處理好很多事。

## (二)可測量的神話

由於學校制度採用的是分科且可測量的學科知識課程為主，這導致人們以為一切有價值的學習都是可測量的。實際上，那些許多無法測量的經驗(unmeasured experience)才是人們經驗中重要的東西，如希望、良知…等。因此，這些可測量的神話將會威脅到無法測量的經驗，使之無法在學校中被接受。

## (三)套裝課程的價值神話

另外，Illich也批評目前課程生產的過程就像是生產中的組裝線，老師像是組裝線上的操作員，負責將這些課程傳遞給學生這些消費者。這種情況就好像課程是套裝好的知識，只要好好的行銷給廣大群眾即可。但這麼一來，許多關於課程的批評和觀點也就會被排除在外。

## (四)自我不朽的進步神話

最後，Illich認為學校課程也散佈著一種自我不朽的進步神話。彷彿人們只要不斷的接受和消費課程，從小學、中學、大學到碩博士，就可以得到知識的進步與成長。但Illich認為這種課程的消費根本是沒有盡頭的消費，它是無止盡的歷程。因為人們絕對不可能在這種教育中獲得任何的成熟與發展。

## 三、個人評析

## (一)提醒教師和學校應更重視科學理性之外的學習

基本上Illich的評論是反應出當時人文取向的教育學者對當時科學理性和主智主義的反對。時至今日，在科學高度發展的現在，科學知識仍然是很重要的。但Illich的理論提醒了教育工作者，在科學理性或嚴謹的學術知識外，其實還有很多重要的學習是無法測量的。其實許多科學知識正是日後許多問題的工具，如果光有科學知識，沒有良知、希望、包容…的品格，科學知識的使用反而是危險的，這更是呼應了Illich當時對可測量神話的批評。

## (二)教師應更反思其教學目的

Illich的評論也指出，教師是學校套裝課程的傳遞者。在今日的社會，教師自主意識和學歷知識也較以往較高。因此，教師若能有意識的反思其教學是否是在傳遞套裝課程知識，還是其教學是為建立一個更具人性化、具希望及未來的社會，那麼改變現行教育的可能性和可行性就有機會實現。因此，教師的課程與教學反思是相當關鍵的。

## (三)教師可善用網路來建立學習網絡

Illich的評論已是40年前，但其學習網絡的概念卻和今日建構主義、數位學習的精神相當接近。善用數位學習的科技，學生較以往有可能建立其學習網絡。過去Illich的看法因此可能藉由今日的科技來達成。當然，這種學習網絡是建立在學習網絡和有意義的學習之上，是教師反思後的結果，而不是盲目的使用科技，否則可能又會落入另外一種被操弄的教育。

四、自1966年《倫理學與教育》(Ethics and Education)刊行以來，皮德思(Richard S. Peters, 1919-)使以教育、倫理及民主作為立說論述的主軸，試闡析皮德思關於民主價值及民主社會的教育目的之主張，並作一簡評。(25分)

**答：**

Peters的教育觀其實一直與其民主社會的期待是有直接關係的，或者說，Peters的教育觀和分析哲學是從其民主社會的想法演變而來。以下便從其民主社會的想法說明，再述其與教育之間的關係。

#### 一、Peters論民主

##### (一)民主的價值

民主的價值貴在它重視每個人的看法與聲音，在民主之前，人人平等，沒有人應該被漠視。特別是在具有民主傳統的英國，Peters因此更重視民主價值的重要性，並也認為應透過教育來實踐其民主的社會理念。

##### (二)民主的社會

民主固有其價值，但民主的價值要在社會實踐卻具有其挑戰。Peters(1966)認為，在一個自由民主的社會中，教育的目標應該是：「培養獨立自主的個人，以便能使個人有能力決定自己的生活」。特別是英國向來有自由主義、民主社會的傳統，認為個人是自己的主人，不應受外來力量左右，應用自己的理性來判斷做決定。所以，民主社會就是要培養這樣的自主公民，而這自然也成了其教育目標。

#### 二、Peters論教育

為了使民主社會成為可能，Peters更進一步的論述了教育如何使之成真的方式。

##### (一)學校應重視理性與認知能力

由上得知，學校在民主社會下，應非常重視個人的認知能力，因為它可喚起人的理性判斷，有了這樣的能力，我們才能說這些人有辦法做自己的主人，在民主社會中做出合適的判斷。

##### (二)教育人應有自律的能力

Peters在《教育人》一書中，也清楚指出教育人應有自律的能力，也就是能在道德上自我規範，並有自我判斷選擇之能力。因為民主的社會重視個人，但同時也重視如何不傷害他人。所以民主社會下的道德，也要求人能自律，而非強加個人想法與行動於他人。

##### (三)應培育人的意志力

意志力意味著一個自律的人必需要能夠培養足夠意志力來完成他所做的決定和判斷，否則這樣的自律可能只是短暫而無用的。也就是，教育要教人自我立法之外，還要有自我行政的能力。Peters說：「自律是指這個人不僅能決定自己的行事原則，也指他能面對相反的傾向時，仍然能堅守此原則」。

#### 三、個人評論

##### (一)提供教育者清晰的方向

許多教育者經常是盲目的、技術性的傳遞知識，而沒有考慮到教育背後的精神與社會意義。Peters的民主社會具有清楚的社會圖像，也有許多教育的直接論述，可做為當前教育工作者一些借鏡。

##### (二)似乎外少實踐的說明與運用

不過可惜的是，Peters的論述是相當哲學式的，許多的討論僅止於概念分析的層次。但民主社會中的許多問題經常是複雜的，要解決這些問題，除了要有足夠的知識背景，也要有足夠的人生經驗來支撐。雖然說要有意志力、自律和理性判斷能力，但實際上如何因應不同的民主議題，並發展出這些意志力、自律和理性判斷能力是相當具有挑戰性的。