

臺灣三十年來教育學研究的檢討

林 玉 體

一、前 言

在臺灣人文及社會科學的園地裡，「教育學」的地位是不太確定的；它不像心理學、社會學、政治學、人類學、或經濟學等受到學界公認為一門「學」。有些學者不把教育的研究列為一種「學術」研究，但也有不少學者認為教育「學」之成立，已是不容否認的事實，教育學與其他人文社會科學一般，已够稱為「學」的資格。儘管這種爭論時有所聞^①，並且這種爭論也發生在海外的學術先進國家^②，但臺灣

①臺灣研究教育的學者，曾為此問題有過討論。見《臺灣師範大學教育研究所集刊》，第一二、一三輯。

不過該期的為文者大都認為教育「學」是能够成立的。至於一向瞧不起教育「學術」研究的名學者，如傅斯年曾發表「教育崩潰之原因」一文，見鄧維楨選輯，獨立評論，第一冊，臺北長橋，民六十九年，頁六三～六九。唯傅文發表於民國二十一年。

②美國哥倫比亞大學之接納「師範學院」(Teachers College)，也引起學界之爭論。當時反對把「教育」列為大學的一個「學」院最力的教授，來自於哥大文學院的教授。見 John S. Brubacher, *A History of the Problems of Education*, 2d ed., N. Y. McGraw-Hill Book Company, 1966, pp. 489~492. 或林玉體譯《西洋教育史》，臺北教育文物，民六十九年，頁六一七～六二〇。

三十年來，至少有下列幾種事實，使得教育的研究，不管它是否已達到「學」的地步，總令人文及社會科學界注目：第一事實是，大學設立「教育」的科系，除了臺灣師範大學的教育學系、教育學院，及政治大學的教育學系外，各在這兩大學設立「教育研究所」碩士班及博士班，開始培養「教育碩士」(M. Ed.)及「教育博士」(Ed. D.)。如果教育本身不是「學」的話，則研究教育的學位論文，怎能授予學術性的學位？第二，除了原有的兩大學（即師大及政大）設有教育的研究機構外，臺灣這三十年來又增設了高雄師範學院及彰化教育學院。這兩所新設的學院，也設有教育研究所、輔導研究所、教育學系、科學教育系、或特殊教育系等學系，進行教育的「學」術研究。第三，全臺灣的所有師範學校，也在這三十年內一律改制升格為師範專科學校，師專課程名稱之號為「教育」者，比比皆是。第四，三十年來，臺灣教育性的刊物雖不甚多，但教育論文之數量却甚為龐大，各種教育學報所刊載的教育論文，以及坊間出版的教育書籍，有汗牛充棟的現象。所以即令中央研究院設有近代史研究所、經濟研究所、或民族學研究所，却不設立「教育研究所」；中央研究院的民族學研究所包括人類學、社會學、及心理學，唯獨沒有教育學；但臺灣研究教育的學者，却也默默耕耘，在學界蔑視下辛勤學習，三十年來的收穫，也相當可觀。本文旨在檢討這些成果，並對未來的教育研究，提出個人的看法，以使臺灣教育學的研究能躋入「學」林，並受到學界的重視。

一門學科之研究，必須具有系統的知識，方才可以稱之為「學」；若是經驗談而已，或僅及技術層面，則不能扣「學」之門檻。吾人不能有「打字學」或「汽車駕駛學」等名稱，否則貶低「學」的尊嚴。

「教育」活動在長久的歷史裡，都只是一種「教學技術」性的活動，

並且所謂的「教學技術」，也只不過是代代相傳的經驗談而已。因此，教育「學」之不能為學界公認，是有歷史因素的。其次，一種嚴謹的學科，必須含有客觀性的事實敘述；換句話說，它必須是一門「敘述學科」，如此才不會眾說紛紛，人云異於己云。教育研究，容或有許多內容屬於教育「事實」的發現，但「教育」一詞，却染有甚濃的「價值」色彩。依英哲休謨（D. Hume, 1711-1776）對「科學」與「哲學」的分野，認為「敘述學科」屬於「科學」，而「價值學科」屬於「哲學」^③；則「教育」因有強烈的「價值」味道，要入「科學」之林，恐怕並非易事。誠如田培林所言：「教育學的本質始終不能完全脫離『規範科學』的範圍而成為嚴格的『敘述科學』，……教育學的研究，儘管不斷的進步，但是還不能夠成為嚴格的科學，是教育學的缺點，也正是教育學的特點。」^④田氏所言之「規範科學」，正是以「價值」為研究領域的學科。

從以上的敘述，說明了教育成為一門「學」的困難。這種困難是外因；依上面的解釋，外因有二，一是教育只是常識性的學科，無法與大學各「學科」並駕齊驅；二是教育研究的本身性質使它受束於主觀的價值判斷上，與科學精神不合。但這兩種外因並不能阻擋教育之成為一門「學」，因為一來教育只是一門「經驗談」，這是任何學科在進入科學研究的必經過程，試問其他嚴謹的科學不也如此嗎？人文社會科學自不必說了，即如自然科學如「化學」（Chemistry）之前身，不就是「煉丹術」（alchemy），「天文學」（astronomy）之前身不就是

③ David Hume, *A Treatise of Human Nature*, ed. L. A. Selby. Bigge, Oxford, 1888, pp. 469~470.

④ 田培林，《教育與文化》，賈馥茗編，臺北五南，民六十五年，頁九。

「占星術」(astrology)，都屬「技術層面」，也可以說是「經驗」累積而已。因此如有人說教育學也只不過是一種「前科學」(prescience)，那正是表示教育「學」之成立，是時日問題，却非永遠不能有成爲「學」的一天。其次，就如田氏所言，教育學是一門「規範學科」；但規範學科也是「科學」，它之成爲「科學」，就如同「敘述學科」之成爲科學一般。晚近由於各種學科研究，受到「科學」研究態度與方法之衝擊，各門學科都有採取科學態度與方法予以研究的趨勢。只要運用科學的方法與態度予以研究的學科，都可享有「學」之名，教育也不例外。作爲「規範學科」大本營的「哲學」，都有「科學的哲學」之名了，難道不純爲「規範學科」的教育研究，就不能享有「學」(即「科學」)之名嗎？(教育研究的另一部份，屬「敘述學科」領域)

教育研究的另一項「內因」，使得教育研究的「品質」無法令學界刮目相看，就是教育研究者本身的不爭氣。當年胡適等學者看輕教育研究作品，即因教育研究者爲文大多是斷爛朝報，了無意義；既不深入，且識見太窄，教育文章形同垃圾，不但未發生「教育」讀者之作用，反而產生「反教育」效果。這是當前教育研究者應加警惕的。不幸，翻開三十年來的教育文章或「論著」，犯了此種毛病的，却到處可見。「人必自侮，而後人侮之」，教育研究者本身應擴大視野，應勤加研究，且教育文章更應深入淺出以便發生「教育」作用，這是獻身於教育研究者應時加檢討之道。許多教育書籍，令讀者莫測高深，「常見有些書的作者，在用字遣詞時爲了炫耀自己的文采與博學，不惜使用過多的、甚至不相干的專門術語，並附帶太多的外國文字；結果反而弄巧成拙，徒增讀者困擾，致使語言傳達思想的功效大爲降低。」^⑤

^⑤張春興，《心理學》，臺北東華，民六十四年，頁一六五。

張春興此種批評，可能是針對教育「書」而說的，筆者深有同感，因此爲文總以「淺白易懂爲主，絕不出現艱澀難解的語彙或文字，也不以掉弄玄虛或空洞抽象的文字遊戲出現。作者總以行文必須言之有物，且言之有意義爲目標。如果寫書的人有意無意讓讀者看不懂，這已失去『教育』意義。」^⑥這種反省，尤其適用在「教育」性的書籍、雜誌、或刊物中，因爲教育帶有「知識普及」之功用。如果閱讀教育書刊的人發現閱讀教育作品，除了不知所云之外，又了無內容，則只好束書不觀，或棄之如敝履了，如此那能贏得學界之尊重？又如何能讓學界公認其研究品質已臻「學」之境界？

自1779年，德國學者特拉普（Ernst Christian Trapp, 1745-1818）於號稱爲「第一所現代化的大學」（The First Modern University）——哈列大學（University of Halle）開教育學講座以來^⑦，又經世界各國教育學者的努力，教育著作已蔚爲大觀。不過，教育學的領域，是一種「科際整合」（interdisciplinary approach）的園地，它缺乏很明顯又截然與其他學科不同（clear and distinct）的研究範圍，它必須建立在心理學、哲學、社會科學、及史學基礎上。教育先進國家培養師資或鼓勵學者從事教育研究，也以「教育心理學」、「教育哲學」、「教育社會學」、及「教育史」作爲必修科或主修科^⑧。教育學的研究如要奠定穩固又深厚的根基，必須在這四大科目中戮力以赴。臺灣三十年來的教育學研究，在這四方面也卓然有成，但缺失仍多。本文如下的篇幅，擬針對這四大學科在臺灣三十年來的研究情形，作一番評介，並就正於高明。

^⑥林玉體，《西洋教育史》，臺北文景，1980，自序二。

^⑦同註④，頁二一一，二三二。

^⑧陳奎憲，《教育社會學》，臺北三民，民六十九年，序言一。

二、教育心理學之研究

自德國教育哲學家赫爾巴特（J. F. Herbart, 1776-1841）倡議教育科學應植基於心理學及倫理學以來，心理學的發展影響於教育的，即功能大著。心理學在擺脫哲學的束縛後，它在社會科學的研究上，就異軍突起，有一日千里的發展趨勢。

三十年來，臺灣心理學及教育心理學的研究，在整個教育學的研究圈子裡，成效最顯，著作數量最多。臺灣教育心理學者之研究成績，可以說在全部教育學術中，名列第一。除了教育心理學本支之研究上，發表著作不少，且在教育心理學的分支探討上，問世之論文亦指不勝屈。如人格心理學、自我心理學、社會心理學之專書發表之外，單篇論著之出現於學報及雜誌上的，簡直不可勝數。他如特殊教育、輔導、諮商、測驗、統計、及其他有關心理學或教育心理學之報告，也頻頻在教育刊物上出現。

儘管心理學之研究，心理學者都自稱是「所有科學中……最有深度而且也最困難的一門科學。」^⑨這句話難免有自吹自擂、或戲臺裡喝采之意。但心理學之成爲一門科學，乃因它自命是一門研究行爲的科學。此種心理學之定義，國人是完封不動的襲取外國心理學界對心理學之界說而來。因之，三十年來雖然臺灣心理學界對心理學之探討，在人文及社會科學中堪稱最爲熱門，但坦率而言，却絕大多數都是舶來品。除了譯書之外，署名爲「著」的，也多半是外國資料，鮮有國人對心理學研究之「創見」。

^⑨同註⑤，頁一三及一九。

但最近有一趨勢，即「心理學中國化」的主張漸受重視，發起者是臺大心理系教授楊國樞。楊氏研究心理學素著績效，除了專門性的心理學著作之外，經常在報章雜誌上發表有關社會、政治、及教育的文章，他以心理學的角度來解釋各種人類活動的現象，但特別重視心理學的「中國化」^⑩。心理學既發源於國外，國外的心理學家之研究作品，每每領先國人對心理學之研究成果。外人領頭，國人後隨；不止如此，在介紹某種心理概念或實驗過程、對象、及性質時，也取用外國內容，甚至採取外國教科書作為教本供上課教學討論之用。如此作法，漸使國人有不自在之感，或有民族自尊受損之「心理」作用發酵其間，因此心理學中國化的問題乃應時而生。其實，心理學既作為科學的一種，且是一門嚴謹的科學，而科學又無國界，所以心理學中國化的提出，非但荒謬，且也是無稽。因為吾人不知中國物理學及美國物理學究有什麼區別。同理，以為中國心理學有別於美國心理學，則不知何所指了。但國人之心理活動產生在社會行為者是否與外國人相同，則有賴心理學界深一層去探討。這種情況，尤其在社會心理學的研究上更顯重要。社會心理學的研究者已發現，「中國人與外國人對相同的社會刺激常有不同的反應。如美國心理學者 Madson 研究美

^⑩有關楊國樞心理學的中國化論文，如李本華、楊國樞，〔臺大學生對他族或他國人民的刻板印象〕，國立臺灣大學心理系研究報告第十二期，民五十九年，頁七～二三；李亦園、楊國樞合編，《中國人的性格》，南港中央研究院民族學研究所；楊國樞，〔工業化過程中中國人在性格及行為上的矛盾現象〕，收於現代人與其工業環境研討會報告，臺中東海大學，民六十七年；楊國樞、李本華，〔五百五十七個中文人格特質形容詞之好惡度、意義度、及熟悉度〕，國立臺灣大學心理系研究報告第十三期，民六十年，頁三六～五七；及楊國樞、瞿海源，〔中國「人」的現代化；有關個人現代性的研究〕，高雄衆成，民六十三年。

國兒童的合作、競爭傾向與年齡的關係，發現美國兒童的競爭傾向隨着年齡的增加而加強，合作傾向則相對的減少。」然而李美枝於民國六十七年以臺灣、香港的國小級學童為研究對象，却得到相反的結果，高年級的學生比中、低年級的學生更多合作的反應^①。

不過，却有更多的實驗證明研究對象雖有國籍之不同，心理現象却無大異。心理與教育測驗也發源於西方，測驗對象當然是外國人，當測驗內容改編為中文並以中國人為測驗對象時，所得的結果與外國比較，却是大同而小異^②。這是否印證了明代大儒陸象山於幼小時就體認的一句話：「東海有聖人出焉，此心同也，此理同也；西海有聖人出焉，此心同也，此理同也；南海、北海有聖人出焉，此心同也，此理同也；千百世之上，有聖人出焉，此心同也，此理同也；千百世之下有聖人出焉，此心同也，此理同也。」象山是說古今中外之「聖人」心理皆同，而國際性的心理學研究，大概也可以證明古今中外之「俗人」心理亦同吧！

心理學之中國化，有使國內心理學者在介紹心理學概念時有落實感及本土感，這種情緒性的滿足作用，是不可厚非的。但筆者建議三事：(1)不可因「心理學之中國化」而有「扶土滅洋」習氣；(2)如研究中外心理現象而發現有所不同，應提出造成所以不同的理由，且是足以服人的理由；(3)不可只是一味的把外國心理測驗或實驗轉移對象（不以外國人作對象而以中國人作對象）而已，更應該有所突破，否則只是檢拾他人牙慧，未見創新。心理學之中國化如只停止在換換外衣而已，則中國心理學之獨立化，將指日無期。

①李美枝，《社會心理學》，臺北大洋，民七十一年，序言頁一～二。

②程法泌，《五十年來心理測驗在中國的發展》，中國教育學會主編，〔近五十年來之中國教育〕，臺灣復興書局，民六十六年，頁一三六～一八一。

至於教育心理學之發展，最近更有一項趨勢，即在擺脫心理學之附庸角色，而謀求成爲一種獨立學科研究的領域。心理學排除了哲學的羈絆而獨立成爲一門學科，現在教育心理學也擬步後塵，來一個「不認母親」運動而獨立謀生。教育心理學者張春興說，本世紀的前五十年，教育心理學的研究者，囿於「借用理論心理學的知識以解決教育問題」的觀念，致使教育心理學本身迄未建立獨立的方法與理論的體系。「所幸近十年來教育心理學者多已覺悟到此一問題的重要性。他們已揚棄了以往『借用』與『等待』的態度，改而從教學情境中，以學生行爲爲對象，以帶有價值觀之行爲改變的教學目標爲範圍，從而研究，以期了解、預測、控制學生的學習行爲，並分析有關影響學習效果的因素。此一轉變至爲重要。雖目前距建立系統教學理論之目標尚遠，但予教育心理學發展的前途已指出了正確的方向。」^⑬換句話說，教育心理學不只是心理學在教育上的應用，不只是以心理學作理論而以教育學作印證的一門學科。相反的，教育心理學却應有自己獨有的研究範圍及對象，而形成一門嚴謹的「學」。

其實，純粹心理學的研究，與教育的關係太密切了。一本心理學的書與一本教育心理學的書，在內容、份量的比較上，二者重疊的部份，可說不勝枚舉，這是人盡皆知的事實。比如說，心理學探討「行爲的發展」，教育心理學則研究「身心發展與教育」；心理學的書中有「學習原理」一章，教育心理學的本子也有「學習原理與教學」一單元；心理學教科書列有「語言、思考、創造」部份，教育心理學的教本就有「語文與概念學習」及「思考與創造力的培育」兩章^⑭。可見

^⑬張春興、林清山，《教育心理學》，臺北東華，民七十年，初版序，頁七～八。

^⑭根據同註^⑮及同註^⑯兩書的比較。

教育心理學要完全拋棄心理學的影響，是不可能的。二者即令想藕斷，但也會絲連。當初心理學遠離哲學而去，心理學在研究行爲時，可以不必有哲學素養，也不必要有哲學基礎，而自能在心理學界建立碉堡，並昂首於學界。但教育心理學如不與心理學發生和諧關係，或「借用」心理學的研究成果，則可能產生的一個弊端就是教育心理學者自以爲已經有了獨自的研究領域而不遑或不暇他顧，置心理學的研究於旁，則對教育心理學的發展，可能是禍而不是福。即就社會心理學的研究而言，「刻板印象 (stereotype)」對於班級導師之輪換問題，「認同 (identification)」對教科書有關聖賢故事之選材問題，道德判斷對於道德教學問題 (如 Kohlberg 之理論)，傳播訊息與說服之研究對於思想或反共教育問題，社會權力之研究對於學生管教問題，「道德的錯覺」 (illusion of morality) 對於權威之使用問題，環境與人際行爲之研究對於教室課桌椅的安置排列問題等，都有啓人深思的價值^⑮。教育心理學者如不涉獵及此，將是嚴重的損失。

教育心理學者不擬再「借用」心理學的理論而可能產生二者之不相連繫，這種擔心，容或是筆者之過慮，教育心理學的研究者也知道一般心理學的研究提供給教育心理學的，貢獻不小。不過，下面却有一個具體實例，倒是筆者所認爲的隱憂。這實例就是，同一作者的兩本著作——心理學與教育心理學，在心理學的著作中提到「抱負水準」時，作者說：「影響抱負水準高低變化因素的研究，也是心理學專家的興趣之一，特別在教育心理學上，對如何培養學生建立切合實際的抱負水準，一向被認爲是主要目標之一。」^⑯但在教育心理學的著

^⑮同註⑪，頁六九，一一八，一五四，二二〇~二二一，三四五，三四七~三四八，三五二，四四六，五二五~五二六，及五九五等。

^⑯同註⑤，頁四二七。

作中有關於同一主題的討論，却只有九行，而却花許多篇幅在討論不屬於教育心理學的範圍（至少沒有直接關係），如教育目標之擬訂、教學過程設計，（屬課程與教學法，或教育哲學領域），並擴充教育心理學的研究功能在於「解決教學上的實際問題」^⑰，「建立系統的教學理論」^⑱。教育心理學如擬有私有的研究領域，倒不如先鞏固自己地盤（如抱負水準的研究）不遲，切忌攻佔或侵犯別學科的研究城池。當然，教育心理學的範圍也有與其他學科疊床架屋的情形，如師生關係之研究，與「教育社會學」的此一部份幾乎雷同。

教育心理學的研究，最能趕上時代；近三十年來，國外心理學或教育心理學的研究成果，都能在國內看到有譯介文字。如皮亞傑（I. Piaget）的認知發展論、柯柏格（L. Kohlberg）之道德發展期學說，都是國內研究教育心理學者耳熟能詳的觀念，這是三十年前所未曾聽聞的。

在一般性的教育心理學著作中，張春興與林清山合寫的「教育心理學」是可供參閱的一本。該書說明較為清楚，舉例也大部份較為恰當，並且內容實用，每以當前發生的實際問題作為討論資料。雖然書中對於「習慣」之解釋認為「熟能生巧」^⑲；有關邏輯思考時所言：「邏輯思考必須根據事實」^⑳；以及該書雖標為大學用書，但書內例子都有「兒童」字樣，似乎是以為閱讀該書的對象是國小師資訓練班的

⑰同註⑬，頁二五三～二五四。

⑱同註⑬，頁六，一五。

⑲同註⑬，頁一〇〇，cf. J. Dewey, *Human Nature and Conduct, An Introduction to Social Psychology*, N. Y. The Modern Library, 1930, p. 72.

⑳同註⑬，頁一五七～一五九，參見林玉體，《邏輯》，臺北三民，1982。

成員。不過這些都是疵掩不住瑜的。作者之努力，吾人也應予以一番敬意才對。當然，其他教育心理學的研究者，對臺灣三十年來教育心理學的建立，也是功不可沒的。不過，筆者期待的一點，國內心理學界及教育心理學同仁，不應只作外國心理學及教育心理學的接枝工作，更應該培本植苗；不應只是介紹外國的研究成果，或僅是將心理研究的對象轉移外國人爲本國人爲已足，却更應該創造心理學或教育心理學的新理論，開拓新境界，好使苗長枝壯，開花結果，並令外國心理學及教育心理學界刮目相看，這才是「心理學中國化」或「教育心理學中國化」的真正意旨吧！

三、教育社會學的研究

教育心理學側重「個體」行爲之研究，對於學生個別差異的心理認識，貢獻甚大，對於教學法之改善，建功最偉。但近百年來的教育發展，在數量上強調教育普及化，故個別教學已爲班級教學所取代；在質的提高上，又改變以前心理學所側重的「個性」發展而加強「群性」的陶冶。「班級化教學」及「群性」教育，就是「教育社會化」。教育心理學的研究使得「教育心理化」，教育社會學的研究則促使「教育社會化。」史密斯（W. R. Smith）所言：「師範畢業生只懂得心理學上求優良的教學法之秘訣，而不知社會學有效的教學法，是一樣的重要。」^①教育社會學在臺灣教育學的領域內，是異軍突起，另樹一幟，也是臺灣學術研究及教學機構新加的一種科目。

^①W. R. Smith, *Educational Sociology*, 1917, p. 669. 見謝徵孚，《社會學》（上下），臺北中國新聞出版社，民四十八年，頁九〇。

近世以來，教育活動都是大規模的社會羣衆活動。社會學既以整個社會爲研究對象，則教育之受社會學研究之影響，自不待言。從而其他人類社會活動之研究所形成的學科，如政治學、行政學、經濟學、人類學、及生物學等，也各自成爲教育政治學、教育行政學、教育經濟學、教育人類學、及教育生物學。一時，教育學的膨脹，有昔非今比之趨勢。三十年來在臺灣的教育學院及師範學府裡，也陸陸續續的開設上述科目，頓然有使人眼花撩亂之感。不過平實言之，上述科目，除了「教育社會學」之獨立成爲一門「學」還差強人意之外，其他的「學」，都離「學」的目標還有一段遙遠的距離。臺灣三十年來教育學圈子裡馬上擠進來這麼多「學」，除了開設那種科目的人勇氣可嘉之外，不論就著作的水準或是教學的內容而言，似乎都不够資格稱爲「學」。

自孔德（August Comte, 1798-1857）倡言實證哲學，並以社會學爲實證哲學的最高層學科之後，社會學的研究即一日千里，教育學之研究亦受社會學的研究所波及。「教育社會學」雖屬新興科目，它之研究，旨在 1. 利用教育社會學的知識作爲構成教育學理論體系的重要部份，2. 促使教育決策者重視影響教育的社會因素，3. 應用教育社會學的知識來幫助工作人員瞭解其角色任務^②；但臺灣教育社會學的研究者也筆路藍縷、披荆斬棘，在教育社會學的園地裡，收穫頗多。就以《教育社會學》的書名出版的，就有朱滙森、尹蘊華、林清江、李緒武、郭爲藩、林義男及王文科，及陳奎憲諸人。其中尤以林清江對本科目的研究所發表的著作最多，除了譯有《教育社會學》一本之外，另有《教育社會學》及《教育社會學新論》各一冊。

^②同註^①，序言一～三。

此外，陳奎憲的教育社會學可供參考之處也不少。

現在的教育社會學之研究，也排除研究者主觀的臆測，而代以實徵性的客觀資料，不只強調社會學「思想」，且更注重社會學之「理論」²³。但社會學既在探討社會「發展」，且「教育社會學也不諱言價值問題」²⁴，則教育社會學要作到一門純科學的地步，恐怕不太容易。尤其教育社會學因以「教育」為主題，因此避免不了的一定會談到利用教育的社會化以帶動社會進步，透過教育活動以達成社會的民主化等問題。「民主」與「進步」等觀念，都是價值判斷的領域。教育社會學之討論這些事情，是順理成章且是義不容辭的職責。所以談到教育的政治功能時，應強調「民主式」的教育可以達成民主式的政治，培養政治上容忍的風度，及民主式的教育制度可以孕育民主式的信念等。不可只言「教育」可以達成民主式的政治、民主式的信念，及容忍異見的雅量。換句話說，應該在「教育」之前加上「民主的」這個形容詞。因為專制式的教育非但無法達成上述功效，且將造成獨裁式的社會。陳奎憲所著「教育社會學」如再強調此點，則較為醒目²⁵。民主的重要意義就是讓人人有「參與感」(sense of participation)，陳奎憲在論及教育領導的民主化而比較中英兩國教師對教育領導的看法時說：「我國教師比較保守。他們不願積極參與學校事務，其中因素固多，而校長未能提供機會，有效鼓勵教師參與，可能為最重要之原因。」²⁶這的確是正確之論。在談到教師專業地位時，強調教師的「獨

²³ 郭為藩，《社會學理論大綱》，臺南開山，民五十八年，頁三一—二；陳奎憲，《教育社會學》，同註⁸，頁一九～二〇。

²⁴ 陳奎憲，同註⁸，頁三〇五。

²⁵ 同前註，頁六八，七九～八一。

²⁶ 同前註，頁二一六～二一七。

立自主性」，而批評我國中小學教師在此方面擁有的權力極其有限，以及「純粹由教師組成的教育會，力量薄弱」，這種詞句更深獲我心。他如「尊重教師人格，給予較大的教學自由」，^②更是改善教師地位的不二法門。

教育社會學涉及教育活動所帶來的「社會變遷」。變遷是一種「事實」，但透過「教育」而產生的「變遷」，應是具備「價值」的變遷。如把專制社會轉變為民主社會，把奴役社會轉變為自由社會，如此的變遷才是「進步」；否則光是變遷，並不代表進步。教育社會學不僅是研究社會變遷的事實而已，更應引導社會變遷的方向或目標。這就與進步的「標準」發生密切關係了。教育社會學若不討論這個問題，是不免美中不足的。不幸，在現有的中文教育社會學著作中，都難免有此缺憾^③，倒不如純社會學的著作中有此項研究。謝徵孚所著的「社會學」提到社會發展時就提出三指標，即「自由、幸福、進步」。且也引用孔德所論社會進步的規準為：

- (1) 秩序的增進。
- (2) 社會分化與團結的增進。
- (3) 理性勝於獸性的發展。
- (4) 人類征服自然力的擴張。
- (5) 人口增加時欲望滿足的增進。
- (6) 抽象思考力及綜合能力的增進。
- (7) 對於社會改良所必要的合作與努力的社會性的發展^④。

^②同前註，頁二八〇～二八一，二九八。

^③同前註，頁一二六，一三八，一三九。

^④謝徵孚，同註^②下冊，頁二八四，二九九。

由此可見，更需要研究社會進步的「教育社會學」，反落在純「社會學」著作之後了。

以教科書的題材標準來衡量林清江與陳奎憲分別所著的《教育社會學》，各有參閱價值。兩人在敘述上都相當流暢，惟陳奎憲的書中有關教育社會學的理論，說明得較為簡略，文字稍嫌晦澀，不能具體的解說，有些則是一筆帶過，不能加以闡釋，易使讀者有茫然之感；且專有名詞過多，更增迷糊。作為一本通俗性的著作，在出現某一概念或詞彙時，必須深入淺出的解說，千萬不要變成名詞的堆積。名詞不出現則已，一出現則應交代清楚；否則節外生枝，徒生困擾。或者作者以為研讀教育社會學的讀者，必先具備有社會學的知識基礎，因此在教育社會學的著作中如出現社會學的名詞，則教育社會學的研究者，不必負責解釋。著者有此心意，也未嘗不可。不過，環顧國內研讀教育社會學的初學者，以及開設此種科目的研究及教學機構，並未以「社會學」為研讀「教育社會學」的先修科目。因此，「教育社會學」的著作者，應該說明每一個出現的社會學名詞或理論，倒是責無旁貸，不容推卸的。

教育行政及教育制度之研究，亦是教育社會學中的一種重要領域。臺灣三十年來在這方面的研究的後起之秀，有黃昆輝、林文達，及謝文全教授，但孫亢曾教授在「比較教育」上，却是愈研愈精；老來為文，還是銳氣不減當年，且識見更為精深與廣博。這是年輕一輩學者應該效法的。孫亢曾研究各國教育制度之比較，側重「內在因素」及「無形勢力」之研究，如此才不會有膚面、瑣碎、了無意義之憾。他感嘆比較教育最受忽視的一環，乃是「教育的宗旨和價值比較」^③，

^③孫亢曾，〔五十年來比較教育研究的發展趨勢〕，同註^②，頁一～二〇。

這種說法，是很有洞見的。

孫亢曾的見解，恰好說明了臺灣三十年來教育行政及教育制度之比較研究，應該與以前的研究有所分別之點；尤其近幾年來的研究，更有趨向「核心問題」、「根本問題」的比較研究之趨勢，而不侷限於表面、枝節的資料搜集工作而已。這種趨勢，是受國際上的研究趨勢所指引。根據謝文全的研究，教育行政及制度之比較探討，分成三期，而皆受「組織理論」(organization theory)的影響。一是傳統之組織理論時期，1900—1930，二是行為科學組織理論時期，1930—1960，三是系統理論時期，1960—。第一期以偏重組織「靜態」面而忽略組織「心態」面的研究與應用，偏重正式組織而忽視非正式組織，強調法定職權而罔顧其他權力，偏於物質及生理而不計精神及心理之獎懲，喜愛專制而非民主式的領導作風，是封閉而非開放系統，偏重組織目標而忽略個人目標。第二期則在補救第一期之缺失，因此是偏重組織心態及動態層面而忽略靜態層面之研究與應用，重點放在非正式組織而不放在正式組織上，是開放而非封閉系統，強調專家權及參照權而較不注重法職權，因此是民主式而非專制式的作風，獎懲重點放在心理或精神上而非以物質或生理上的滿足為誘因，並且個人目標重於組織目標。至於現代時期則兼採二者之優而去除二者之劣^③。謝文全的著作，不但文理流暢，且資料豐富，分析力更強，對於每一種理論，皆詳加介紹其來龍去脈，對其得失的批判，是相當精闢的。臺灣介紹系統分析理論在教育行政及組織上的應用，却約自民國六十五年才開始，首由黃昆輝發其端，葉學志、林文達，及謝文全等接其後，而以後二者作比較完整的評述。

^③謝文全，《教育行政》(下)，華視文化事業出版社，民六十七年，頁三四～二四四。

不過，一般討論教育組織之特色，就形同教育活動之特色一般，與其說這種研究屬於教育行政範圍，不如說是一般性的教育學範圍。其次，教育行政組織之內容，乃是一般行政組織理論在教育上的應用，是否教育行政組織理論是一般行政組織理論的附庸。教育行政的研究者有無膽量向教育心理學者看齊，宣稱教育行政是一門獨立的「學」？第三，許多教育行政組織之觀點，多半徘徊於「管制」（集權）與「彈性」（分權）之間，本來這正是教育的基本性質。因此，教育行政理論有必要植基於教育性質之探索，如此才能使教育「學」的各種分門學科，變成完整的學科體系。這三種問題，是否可供教育行政及組織的研究者深思。

在臺灣，有關教育制度之研究論文，在品質上就沒有教育行政組織理論之研究那麼高明。雖然研究者也聲明各國教育制度之研究或比較研究，應該注意「背後因素」及「潛在因素」^②，但多半都是資料的拼排，只講表面，不明究裡。只知其然，不知其所以然。讀來索然無味，有失「學術」作品之資格。這是教育行政、組織、制度的研究者，該引以為戒的。

四、教育史的研究

不容諱言的，臺灣三十年來在教育學的園地裡，教育史的研究是最荒蕪的，不只無人耕耘，也無人播種。作為教育學的根基歷史最悠久的教育史，竟然在臺灣教育學術中落到此種地步，的確是該徹底檢討的。

^②謝文全，〔教育行政制度比較研究〕，高雄復文，民七十年，頁一四，一九～二〇。

教育史的研究，就地區而分，可分為臺灣教育史、中國教育史、及西洋教育史三部份。就臺灣教育史的探討而言，成書者只有一本汪知亭所作的「臺灣教育史」，其中分日據以前、日據時代、及光復後的臺灣各種教育設施之發展狀況，評論的地方也不少。如對荷蘭人創造了「新港文字」，是方言拉丁化的嚆矢，即令荷蘭人離臺（1661）後145年，荷人所傳授的羅馬拼音字仍流傳於麻豆以南下淡水河一帶的土著之間；且提到荷蘭人據臺期間，土著已較少叛亂，可見殖民教育之成功；敘述日據時代的教育則譴責日人之高壓及歧視差等之教育政策；但日人在辦理教育事業時，一來有計劃，二來教育經費相當充裕，三來注重教師之獨立自主權，及教師之教育熱忱等，都是日本辦理臺灣教育成功之處；但日本人進入較高貴的學校，臺灣人入低劣的學校，以及各級學校之校長及教師，幾乎清一色是日本人，這是日本帝國主義殖民臺灣的特色，也是該攻擊之點。臺灣光復後，即行全民普及教育，在量、質上都進步非凡^③。但該書太過簡略，且有好多地方語焉不詳，深度與廣度都嫌不足。這幾年來，年青學者研究臺灣教育史較見成績的，有王啓宗與吳文星兩位，尤以後者發表的單篇論文較多，不但資料較翔實，且分析力也較強。假以數年，吳氏在這方面的成就，也是未可限量的^④。

中國教育史的成書作品中，以王鳳喈的著作最簡明扼要，也最具條理。余書麟的上中下三巨冊，頁數最多，可見作者用功之勤；不過

③汪知亭，〔臺灣教育史〕，臺北臺灣書局，民四十八年，頁五，三一，三三～三四，三八，四六，一五〇，一五一，一五六～一五七，一七五。

④吳文星，〔日據時期臺灣的教育與社會領導階層之塑造〕，師大歷史學報第十期（民七十一年），頁三六七～四〇四，〔日據時期之臺灣師範教育—教學與訓育〕，師大歷史學報第八期，民六十九年，頁二五一～三一二。

有好多資料是與教育史無多大關係的；且在評述教育家的教育思想時，有不少牽強附會之筆，這應該動用「奧康剃刀」(Occam's Razor)大大剷除一番。陳青之的作品雖成書於民國十九年，但臺版却是民國五十二年，且是懷疑精神頗強的一本份量不輕的書，該書共八一〇頁，作者寫書態度是較具個性的，有獨自的見解。比如他說：「在商代以前，……當然沒有學校的形式，即在西周時代，後儒所盛稱的教育如何發達，學校如何完備，我們也只當着一種傳會，決非信史」。且第二章標題竟然是「漢人臆造之上古教育制度」，第四章標題也是「後人傳會之西周教育制度」。以為「臆造」是幾乎為假，「傳會」則有部份是真³⁵。這種說法真够勇氣，與余書麟之書從原始人之教育說起之看法，有天壤之別。但該書之取材，也不無可議之處，如敘述孔子只佔7頁(48—54)，與敘述張橫渠(249—256)、程明道(257—263)同，但却少於程伊川(263—273，共11頁)，朱熹(291—307，共17頁)，張南軒(307—314，共8頁)，這是不應該的。至於陳東原之《中國教育史》及任時先之《中國教育思想史》，都發表在三十年前，故不在本文討論範圍之內。

最近有兩本有關中國教育史的書籍問世，一是胡美琦的《中國教育史》，一是鄭世興的《中國現代教育史》。胡書簡直是一本中國文化史而非中國教育史，且是錢穆(胡女士之夫)的《中國文化史》。因為該書敘述太泛，內容太籠統，無明顯的「教育」史實貫穿其間，又無史識之評論，這種現象尤以論東漢兩大教育家時為然³⁶。許多教育史實，只是列述資料，並未探討底細，如南北朝時北朝重經學研究，南

³⁵ 陳青之，《中國教育史》，臺灣商務，民五十二年臺版，頁五，一四，二四。

³⁶ 胡美琦，《中國教育史》，臺灣三民，民六十七年，頁一九一～一九五。

朝重文學研讀，其故安在，不詳其因。且屢言時人「避談政治，以免惹禍；不談經濟，以免俗氣」，故多言文藝及老莊^⑳，但並無舉出政治迫害學術的史實以資佐證。第五篇第五章敘述印刷術的提倡，直如敘述印刷術的發明史，却對印刷術所帶來的教育影響，說明太少，比例上十不及一，形同喧賓奪主^㉑。對於教育史實更以有色眼光處理之，如詆譏留學生對國家建設之功，尤其是留美學者。「辛亥革命無留美學生之流血，五四運動無留美學生之犧牲。人家吃盡辛苦而留美學生要坐享其成。」^㉒這種話都有甚為強烈的情緒語調，那裡是一本學術著作所應有的文筆呢！

研究中國教育史所遭遇的困難很多，其中之一即是中國過去文字之難以領會。所以唸中國思想史非先研究文字學不可。而寫中國教育史書的人必須自己先能懂得教育史料之意義，以及中國經典之有關教育者之意含，然後才有資格寫書。不幸，要滿足此種只是「基本」的條件的人，簡直是鳳毛麟角。一般讀者之看古文，猶如一般中國學生之看學術性的英文，不詳加解釋，而只是原文照抄，原封不動的把古代資料呈現在讀者面前，何能讓讀者心領神會中國過去文化及教育的精髓？連帶使研究中國過去的文化與教育的興趣消失殆盡，這能够怪學生不喜歡研究中國的思想史、文化史、或教育史嗎？這能够指責新一代的學子沒有能力研究中國教育的過去發展史嗎？恐怕寫書的人要負泰半的責任吧！

鄭世興的書取名為《中國現代教育史》，時間斷自清末設立新學校制度起。他把這將近一百二十年（清同治元年，即1861年，到民國

^⑳同前註，頁二三五。

^㉑同前註，頁二九八～三〇一。

^㉒同前註，頁五一四～五一六。

六十九年，即1980年）的中國教育史稱為教育的現代化期，而又細分為輟始期（同治元年到清亡）、盤施期（民國元年到民國十五、十六年）、植基期（民國十六年到二十五、二十六年）、挫折期（民國二十六年到民國三十七、三十八年）、及確立期（民國三十八年到民國六十九年）。不管此種分期之名稱是否足以代表該期教育發展的特色還有待商榷，但作者之此種分期，倒是一項獨特的創見。書中對中國教育之現代化，提出許多原因，如政治的動亂、經濟的劇變、文化的輸入、社會的變遷等，都有過交代^⑩。這幾個章節是全書當中比較可看的部份。不過，全書對於清末以還教育制度之興革演變，却像斷爛朝報一般，無甚意義。對於中國「現代」以前之教育措施而與「現代」發生關係者，也略去不論，使得「新」「舊」之間如同斷根的飄萍。舉例言之，清末各省改設大學之「書院」，以及入大學學生之為「貢學生」者^⑪，這兩種名詞，都有很深遠的教育史實，且支配中國過去的教育活動至深且鉅。因此該書雖「斷」自清末始，但教育史是不可「斷」的。當前的教育活動，乃係延續過去的教育活動而來；因此敘述清末以來的教育發展，也應說明清末以前之教育活動而與現代有關者。此外，該書在提及學風時，只是談到學制架構而已，却未有學校生活及師生行為之評述，似乎不重視教育發展的血肉部份。而在清末民初思想及制度之巨大轉變時期中，影響於中國現代教育發展的傑出學者如嚴復及梁啟超之功勞，所佔份量太少；民初以後，杜威及其他名聞遐邇的國際學者來華講學的經過，也很少在書中出現，這是選材方面的重大疏忽^⑫。其次，對各期教育思想之評介不夠深入，對大學區制之

⑩鄭世興，《中國現代教育史》，臺北三民，民七十年，頁九～一六。

⑪同前註，頁五八，六二。

⑫同前註，頁九一～九二，一一三。

批判亦然；尤對三民主義教育政策及思想教育之功過，只作單方面的敘述，有失超然公正的爲學立場。不過，該書也有作者之「見」，如對現代中國之教育，評爲政府之努力多而民間及私人之貢獻少，以及有關教育獨立性的看法，都是應予讚美的。

臺灣師範大學教育研究所早期的碩士論文，大多以中國教育思想家的教育思想之研究爲題目，他們之努力與精神甚可嘉許，但因受到研究方法、時間、資料、與功力的限制，創見不多。

西洋教育史的論著，是成績較差的。早期的作品中有王克仁、劉伯驥等的《西洋教育史》，楊亮功、吳康等人的西洋教育史翻譯。這幾年來則有徐宗林、林玉體的作品。林玉體除了翻譯美國密西根大學(University of Michigan)教育史名家布魯巴克(J. S. Brubacher)之 *A History of the Problems of Education* 而取中文書名爲《西洋教育史》之外，另也將自己研究的所得出版一本《西洋教育史》。前書之值得翻譯，一來書中內容甚具價值，二來敘述條理井然，且具深度。不過最重要之點乃是該書是以「教育問題的歷史發展」爲章節來作每一教育問題的歷史敘述，這種寫法，是匠心獨運的。不只在中文教育史的著作中沒有類似作品，即如在西文著作中，也不多見^④。這是有必要一提的。楊亮功譯的西洋教育史，取自 E. P. Cubberley 所著的 *The History of Education*，譯筆相當流暢，Cubberley 之書是美國三十年前的重要教育史參考書。但現在美國教育史的著作甚多，且以歷史角度來敘述教育史，而不似 Cubberley 之只就教育而言教育，故當前美國大學教育科系之研究教育史，已不把 Cubberley 之著作看成非看不可的參考用書。徐宗林譯的西洋教育史，是當代美

^④林玉體譯，《西洋教育史》，臺北教育文物，民六十七年，譯者序。

國名教育史家 R. F. Butts 的 *The Education of the West*, 1973 年版。Butts 是 Columbia 大學的教育史權威，現已退休至 Stanford 大學的胡佛研究中心 (Hoover Institute) 當客座研究員。徐宗林另外譯有哈佛大學名教授 R. Ulich 之名著 *Three Thousand Years of Educational Wisdom* 一書，側重教育思想的介紹。

在西洋教育史的研究中，筆者認為在選材方面，應注意四方面，1 是教育思想家的教育理論，2 是教育工作者的實際教育活動，3 是教育運動的時代背景，4 是教育理論與教育運動帶給當時及其後的影響^④。一方面作客觀公正的報導教育「史實」，但也應提出作者對教育活動的「史識」。所以在敘述希臘的 Sophists 這批歷史上第一群專業化的教師時，不稱他們為「詭辯家」；因為「詭」是含有貶抑之意的，而稱他們為「辯者」；在提及中世紀的 Scholasticism 時，不譯為「士林哲學」，那是天主教的學者喜愛的譯名，也不譯為「煩瑣學派」，那是攻擊此派主張的研究者樂意採用的譯名；而改譯為「教父哲學」，因為該批哲學家都是教會裡的神父。而中世紀大學是西洋中世紀留給後世最珍貴的文化及教育禮物；不幸，在一般的中西文教育史著作中，却未能給它以應有的地位，這是頗為不公平的。在處理教育上的「名人」時，筆者認為應該注意，1. 在教育理論上有突創的見解者，2. 實際從事教育工作而精神感人者。前者是立言的貢獻，後者則是立德的榜樣。在培養師資而開設教育史的材料中，尤以後者之份量應注重。具有教育奉獻精神的偉大教育家應該在教育史上留下一席之地，這是教育史的研究者應予重視的。在這方面，筆者以為裴斯塔洛齊 (J. H. Pestalozzi, 1746-1827) 的教育愛是應大書特書的，筆者在《西

^④林玉體，《西洋教育史》，臺北文學，民六十九年，自序頁二。

洋教育史》一書中，提到裴氏時，敘述重點並不放在他的教育思想上，而却花了不少筆墨來歌頌他的教育熱忱，這是其他教育史著作中少有的，但却是其他教育史教科書中所犯的缺點，並且這種缺點是不可原諒的。

在教育「史識」的論述上，自應以追求自由、進步為指標。所以對於教育史實上有關學術自由的提倡，及民主式教育作風，都應予以醒目的敘述；而對於壓抑學術自由，及進行專制式的教育措施，則予以不容情的指斥。所以對於蘇格拉底的為真理犧牲生命，亞里士多德的「吾愛吾師，吾更愛真理」的說法，中世紀巴黎大學名教授亞培拉（Peter Abelard, 1079-1142）的批判精神，哈列大學及柏林大學之注重「學術自由」（academic freedom），都應特別強調。至於專制獨夫之箝制教學如希特勒及墨索里尼之流者，都給予苛評。而羅素提醒世人的學術迫害，更應特別予以發揮^⑤。

伍振鷺有《英國的公學》一書出版，對於影響英國教育、文化、政治無遠弗屆的公學發展史，有一平實的報導，尤對於公學校風之特色，學生活動之多采多姿且富紳士風範之培育，描述很精采^⑥。但對於形成此一特殊學校的文藝復興精神及古文學研讀的特色，却鮮涉及，這是不無遺憾的。此外，李園會的《教育家裴斯塔洛齊》一小冊，對這位國民教育之父之生平事蹟及各種教育遭遇，也有詳細的敘述。不過，對於這位教育實踐者的真正教育情懷，却未能盡力宣揚，

^⑤林玉體，《教育價值論》，臺北文景，民六十九年，頁一一七～一一九。

^⑥伍振鷺，《英國的公學》，臺灣師大中等教育輔導委員會，民六十年，頁七四～八〇。

在介紹的深度上，遠不如田培林的文章^①。且李書取自日文，田書則直接採自德文。黃光雄的《蘭開斯特與導生學校運動》一書，是一篇教育博士論文，對於英國十九世紀初期蘭開斯特（J. Lancaster, 1778-1838）之倡導導生制（monitorial system）而有功於普及教育，有翔實的報導。該書取自一手資料，內容也算豐富，的確是給當前臺灣研究教育史（尤其是西洋教育史）的不景氣打下了一針強心劑。對於形成導生學校運動的英國社會背景敘述甚詳，且以統計數字及百分比說明英國在十七、八世紀之交，貴族與平民收入之懸殊^②。這種寫作方式，殊為可貴。該書如能採取比較研究的觀點，可能效果更佳，且更見深度與廣度。1. 應該與同時期之貝爾（A. Bell, 1753-1832）所倡導的同樣制度作一番對比，但該書只在第94頁有少許此類資料而已，更應與裴斯塔洛齊的教學方法及教學精神作一番比較，可是該書提到裴氏的地方太少。其實，導生制之影響力小，時間也短之主因，就是由於這種制度與裴氏方法與精神相較，是不堪一擊的。且書中充斥著蘭氏旅行演說之日期、地點、聽眾數目，形同流水賬，而對於蘭氏本人性格缺點致使他所創辦的學校不得不關閉的這種致命傷，却未見深入探討。有些資料及文字且重複^③。而蘭氏影響力更大的美國地區之教育活動狀況，敘述比例未見合乎恰當的份量。導生制之部份，也說明太過簡要，這種制度所盛行的「競爭」法，應與「耶穌社」（Jesuits）之教學方法作一個比較，才能在教育史實上取得聯繫感。

^①李園會，〔教育家裴斯塔洛齊〕，臺中師專，民五十七年。田培林，《裴斯塔洛齊的歷史哲學》，〔裴斯塔洛齊教育學說〕，收於田培林著，《教育與文化》（下）賈馥茗編，臺北五南，民六十五，頁六一九～六七七。

^②黃光雄，《蘭開斯特與導生學校運動》，高雄復文，民七十一年，頁九～一〇。

^③同前註，頁九七，一一八～一一九。

當然，書中對於同時主張導生制之蘭開斯特及貝爾兩人及兩學派之紛爭，提出的理由還屬正確。該書文字敘述還算生動，且又有不少插圖，對於研讀該書也有「提神解勞」之功。

研究西洋教育史所面臨的阻礙，不下於研究中國教育史。二者之探討，都需要有哲學史的素養及歷史的根基。西洋教育史之研究，在文字理解上的困難，就如同研究中國教育史一般。西洋先進國家很多，最少有英、美、法、德等國，如要從一手資料當中去研讀，則必須先具備有英、法、德文之基礎。雖然研究者可以透過權威學者的英文翻譯，但這是退而求其次的，不該以此作為藉口而只選用英文資料而已。其次，西洋教育的發展歷史相當悠長，教育理論家及實行家又輩出，每一種教育事件及每一本教育著作都研究過才有資格寫教育史，這種要求雖很高但却也相當合理，這種困難就如同研究哲學史一般，羅素老早提過^⑩。第三，研究中國哲學史而有成就的學者，大部份皆有西洋哲學的根底，他們借用西學方法來整理國故，因此成績斐然。但現有之中國教育史的研究者，每與西洋教育史之研究發生疏離作用，吾人很少看出在中國教育史的著作中，出現與西洋教育史實或史識上的比較與評判，而這在中國哲學史書中，却屢見不鮮。並且在大學教育科系裡，是先修西洋教育史而後修中國教育史；因此如果在學生有了西洋教育史觀念之後，在研讀中國教育史的資料中，也能看出二者之比較，則對研讀者概念之清晰，會有不少幫助。第四，研究教育史者，應勤讀原著，不應抄襲，寫書如沒有己見，不如不寫。最近國立編譯館已編寫師專用教育史的教科書，編撰者除了少數例外，向皆以過去已有的教育史中文書作為取材對象，由這一點也可看出臺灣

^⑩Bertrand Russell, *A History of Western Philosophy*, Simon and Schuster, 1945, Preface, x.

三十年來研究教育史成績之低落^①。此種積病不除，則研究成果將每下愈況，除了厚顏自稱為「研究者」之外，將引起其他學術界人士之羞與爲伍。

五、教育哲學的研究

教育史的研究必須要有史學作基礎，教育哲學的探討則必須要有哲學爲其底子；教育史的研究已經乏人問津，教育哲學的攻讀更是後繼無人。臺灣三十年來在教育哲學的研究領域中，可說是成績最不能令人滿意的。最具價值的一本教育哲學著作，應是吳俊升的《教育哲學大綱》，該書於民國二十三年完稿，雖不在本文討論的時間範圍之內，不過因該書影響力甚大，現在臺灣有關教育哲學的書籍，價值無出其右者，且作者又於民國六十二年增訂，補上了兩章有關當代的顯學，即存在主義的教育學說及邏輯實證論的教育觀念，因此也有必要把它劃歸本文的討論時間範圍之內。著者的著書態度是「在學派的傳述上，凡是他（指作者，筆者註）所提及的觀念，都是他自己所了解的；在學派的批判上，凡是他所發表的見解，都是他自己所確信的；這一點『知識的真誠』，可請讀者放心。」^②這種作風，筆者真是心有戚戚焉！北大校長蔣夢麟評本書爲「思想的清楚，文字的暢達，傳述的忠實，實爲近年來出版界不可多得之書。」^③誠非虛言。書中分哲學與教育之關係，並以心靈論與教育——心靈實體說，心理狀態說，唯物主義的心靈論，試驗主義的心靈論；知識論與教育——理性主義，

① 國立編譯館，教育史，民七十一年。

② 吳俊升，《教育哲學大綱》，臺灣商務，民五十一年，自序頁三。

③ 同前註，蔣序，頁三。

經驗主義，試驗主義，社會學派的知識論；道德哲學與教育——快樂主義，康德的道德學說，杜威的道德哲學；社會哲學與教育——個人主義，社會主義等為教育哲學的根本問題。這些資料是作者在北京大學教書的講義，却是幾十年來中文教育哲學界最具權威的作品。筆者在大學受教期間及參加各種考試及留美考試，有關教育哲學的知識，多半從該書之閱讀中得來，這是筆者應該向作者表示敬意與謝意的；其實，受本書嘉惠的學子，當不只限於筆者本人而已。

在討論教育哲學時，吳氏也一併釐清與「教育哲學」相類似的名稱彼此之間意義上的異同。因為有些書取名為《教育學》，有些則書名為《教育理論》，有些則又稱為《教育原理》；這些似乎也是「教育哲學」的作品。教育哲學的開山祖，德國十九世紀學者 Rosenkranz 的書名為《教育學的體系》(*Die Paedagogik als System*)，美國學者 Brackett 譯為《教育哲學》(*The Philosophy of Education*)。吳俊升曾辨明這些名詞之差異，他首先指出教育原理與教育哲學之不同：

「若是不先從淺顯處把教育的哲學基礎指示清楚，然後再回到教育本身的問題，恐怕結果不是只講了『教育』，根本未接觸到『哲學』而成為『教育原理』的重複品」⁵⁴。這是說，「教育哲學」必須涉及的「哲學」較濃，而「教育原理」則以「教育」為主體。但吳氏又說，有些教育哲學的著作稱為「普通教育原理」，而「教育哲學」與「普通教育原理」二者又可併存⁵⁵。至於「教育學」與「教育哲學」二者之關係，他說：「教育學乃是根據基本原則而制定的關於實施的原理。教育哲學乃是教育學所根據的基本原則的探討與批判。教育學所研究

⁵⁴ 同前註，自序頁一。

⁵⁵ 同前註，頁三二。

的僅限於教育歷程的本身，教育哲學則研究到影響教育歷程的社會歷程、和人生歷程。我們可以說教育哲學，乃是更深刻、更普泛的教育學。」⁶⁶其實如此費詞說明名詞之異同，是否有必要，有待商榷。筆者以為凡是教育根本問題的討論與批判的，都屬「教育哲學」，而任何「根本問題之討論與批判」，都會與「哲學」發生親密關係，尤其是「價值判斷」。

吳俊升的《教育哲學大綱》的確是一本帶有強烈批判味道的書。他在每一種教育哲學學說之後，都對該種學說的優劣予以褒貶，且引經據典，分條縷析，其論證甚具說服力。由於吳氏服膺杜威學說，因此他的批判，大多以杜威的學說為準繩；雖然吳氏自承他也為文批判杜威學說⁶⁷，但在《教育哲學大綱》中也只稍微指出杜威「做中學」(learning by doing)之不妥而已⁶⁸，但該種小評是與杜威的原意不合的。作者以為教育哲學問題的紛爭，如「要規定哲學與教育的正當關係，還得採用杜威的著作。」「試驗主義的心靈論對於教育的影響都是無可批評的。」而杜威的學說就是試驗主義，是「比較健全、比較穩當和比較富有意義的學說。」⁶⁹吳氏以杜威為教育哲學界的泰斗，自然就以杜威觀點來批判他種教育學說；這種作法，與杜威在他的教育哲學代表作《民本主義與教育》(*Democracy and Education*)一書中的作風，如出一轍。

但吳氏之書也難免有如下缺失，一是該書取材，幾乎清一色都是西方教育哲學著作，除了在第168頁引用一句董仲舒的話「正其誼不謀

⁶⁶同前註，頁三四。

⁶⁷吳俊升，〔近五十年來西方教育思想之介紹〕，同註⁶²，頁四二～四三。

⁶⁸同註⁶²，頁一四一～一四二。

⁶⁹同註⁶²，頁三〇，九五，九八。

其利，明其道不計其功」來符應康德的動機說之外，全書無隻言片語引用中國「教育哲學家」的智慧之言。難道中國沒有「教育哲學家」或教育哲學作品嗎？作者還在渝版自序頁3—4中提到該書的著作，能「對中國教育的何去何從提出見解」，但如果全書都是洋人的見解，則給國人有全是舶來品之感，那能對中國教育哲學的建立產生什麼幫助？其次，該書批判味頗明顯，但批判的標準如何，却又未清楚指出。雖在第36頁中說明教育哲學形同教育價值論，是進行價值批判的，但價值批判也有價值批判的標準，否則變成「個人為萬物衡量的尺度」了，不是變成主觀，莫衷一是的歧見爭論嗎？令人驚異的是作者又堅信價值判斷「是永久不會一致的」，「而哲學問題的解決，在哲學家之間永無一致認可的結論」⁶⁰。果真如此，則作者在該書的所有批評，也不能成為定論了；且大學開設哲學課，學生選讀教育哲學，也無任何客觀價值了。因為既然公說婆說都「永久不會一致」，人云己云也「永無一致認可的結論」，則那有「意見溝通」的必要？那有「民主式討論」之舉？又那有「互為主觀」(intersubjectivity)之形成？

包含有中西教育哲學材料的一本《教育哲學》，為黃建中所著。該書可讀性頗高，書中尤其對於中國人性問題與教育之間的關係，討論頗詳。這是可以補救吳俊升的書只採西洋學說而不提及中國思想之缺點的。在價值批判的標準上，歐陽教的《教育哲學導論》，提出價值規準有七，一是普效性，二是程序原則，三是恕道原則，四是吾一汝原則，五是公平原則，六是自由原則，七是自律原則。且討論道德判斷的普效性時說：「開誠佈公，互尊互諒，作個理智的討論，問問

⁶⁰同註⁵⁹，頁四三。

真正的道德理由，找出大家較能接受的理由」⁶¹。如此則價值判斷就不會「永無定論」了。林玉體的「教育價值論」也對此有樂觀的看法，他說「只要能言之成理，則各人的主觀性也有趨於相同的時候。各人的主觀會變成『互為主觀』，互為主觀就形同客觀。客觀的結論一得，人人也就能認同。」對於教育哲學所進行的價值判斷，他提出兩種標準。一是能幫助人類來控制、支配、及利用自然的變化，乃屬教育「進步」的變化。二是能從進人際關係使之更趨和諧者的改變，也是「進步」的改變。而「進步」就是教育所追求的「價值。」⁶²

哲學如定義為「根本之學」，則教育哲學就是「教育的根本之學」。教育的問題層出不窮，且多如牛毛；但如能抓住它的根，則比較能解決教育問題，否則只是作修枝剪葉工作，無補實際，應該大刀闊斧；切忌揚湯止沸，却應釜底抽薪。因此教育哲學的著作，在材料範圍上，不應只談各學派的教育學說而已，更應討論教育工作的核心人物——教師。因為教育的良窳，繫於師資之優劣。所以教育哲學如欠缺教師的討論，是不足的。歐陽教的《教育哲學導論》，闢有「教師哲學」專章，這是獨具慧眼的。他說：「一本不涉及教師論的教育哲學，定非完美之作⁶³。」該書又對教師權威的正用與誤用，有相當精彩的解說，實在是為人師表者非讀不可的部份。並且對學生自由權之運用，更言人之所不敢言⁶⁴。其實，臧廣恩的《教育理論》在第五章「教育工作

⁶¹歐陽教，《教育哲學導論》，臺北文景，民六十二年，頁二六～二七，六三～六四。

⁶²林玉體，《教育價值論》，臺北文景，民六十九年，頁二七～二八，三〇～三一。

⁶³同註⁶¹，頁九一。

⁶⁴同註⁶¹，第四章〔教師哲學〕，頁九一～一三七。

者論」中談到「教育愛」時，已有詳盡的解說教師奉獻精神之可貴。臧氏說：「彼此都具有熱烈的對於文化的思慕的師生雙方共同的感情，他們站在具有叫做對於文化的思慕的超個人的客觀的地盤之上，然後由愛來做媒介才能彼此結合，才能成立一個具體的教育活動，學生對於文化的渴慕之念，恰如『如果不把他抱在暖和的教師懷裡則只有凍死』一樣，有了愛的活動，然後教育才能實現⁶⁵。」對於教師享有傳統的體罰權，臧氏予以嚴厲的酷評。他說：「我們的心情，往往會由於悲痛而發生硬化現象，同此一理，由於懲罰所受到的恥辱、嘲笑、卑視，也會蹂躪了人性內面的根本衝動。」有人以為體罰使學生痛苦，因而可以使學生心生感恩之情，但「婦女也有由於對於生產的苦痛而喪失了對於子女的愛情的情形。」而「冷酷無情的學校制裁所引起的恐懼心情，充分可以誘導學生們去做偽善。」且「每當責罰學生子女的一剎那之間，父母對於子女，教師對於學生，都有一種憎惡的感情⁶⁶。」這種說法，直如給「藤條萬歲」者當頭棒喝。臺灣三十年來對於體罰問題，仍爭論不休，教育哲學應提出可行的解決方案。喜愛體罰者應警惕：1. 受罰者以後變成主罰者，代代相傳，且可能變本加厲。如同媳婦熬成婆一般，她明知婆婆虐待媳婦之不該，但一當自己成了婆，則照樣虐待媳婦；2. 師生形同虐待狂與被虐待狂者，這是變態的；3. 以為體罰時教師是基於「愛之深」的心情者，多半是藉口，在行罰時是無此想法的。因為「愛之深」所以「責之切」，多半是事後才為了掩飾自己「罪行」的理由化說詞而已。林玉體也在「教育價值論」中劃出專章（第三章）發揮教者與受教者應予珍惜的價值。他

⁶⁵臧廣恩，《教育理論》，香港亞洲出版社，民四十八年，頁七六。

⁶⁶同註⁶⁵，頁七六，八六，八七～八九，林玉體，〔藤條萬歲嗎？〕見《教育與人類進步》，臺北問學，民六十七年。

對於「教育愛」的解析，認為「有了教育愛，則教育園地裡是充滿生氣、活潑、祥和、歡樂、引人入勝的所在；缺乏教育愛，則學校變成冷酷、呆板、殺氣騰騰、怨氣沖天的場地。教育愛使師生相處樂融融，學生如沐春風，如淋化雨，教師安於其位，敬於其業^①。」教育愛的對象，應是學行低劣、家境清寒、流浪街頭、無家可歸、孤苦零丁、貧苦無依、甚至是身心殘廢的學生；這些學生「價值」低，但經過一番教育愛的「滋潤」後，却能提升價值層次，這是教育工作者體認教育神聖意義的最佳時刻，也是學生感懷師恩的最好時辰。換句話說，沒有教育愛的教師一定不是良師。

討論「民主與教育」以及「學術自由與教育」這種教育核心的哲學問題，在臺灣教育界的作品裡是甚為少見的。這個敏感地帶也很少人敢觸及。其實，「學術研究不得自由，則學者就被束縛了手脚，他只能就認可的知識範圍內去進行教學，既不敢探討真知，更無膽批判既有的知識。」限制學術自由的三大阻力，一是政治權力，二是經濟因素，三是宗教力量。對於這三方面的如何妨礙學術自由，在《教育價值論》中都有教育史實上的說明。而對於學生學習、研究、及討論上的自由，更有甚多的討論^②。一般而言，民主式的教育，臺灣最為不足。因為教育行政人員及教師皆未能充分體認民主教育的真正意義以及實施民主式教育必然會產生的教育現象——如師生參與校政，校長由老師互推、教師有權選教科書、及學生選課自由等。一個號稱為民主式的社會，如不進行上述民主式的教育活動，則民主社會也只是一句美麗的口號而已，甚至可說是在進行掛羊頭賣狗肉的勾當。

^①同註^②，頁六二。

^②同註^②，頁九一，一〇三～一一三，一一九～一二〇；一四三～一四六。

田培林的幾篇文章，是相當够水準的教育哲學著作，也是教育史的作品。如《論教育與文化》、《教育與文化》、《民族與教育》、《論人格教育和文化教育》、《自由與平等》、《西方近代教育思想的派別》等，都屬上乘。田氏認為文化教育與人格教育都在調和教育觀念上的二極衝突，如興趣與努力，兒童與課程，個人與社會。但人格教育有玄學色彩，有二元論調，把「個性」與「人格」看成兩「端」，而文化教育則無。文化教育是「主觀精神」（個體）作用於「客觀文化」（社會傳統）的表現，也是「客觀文化」影響於「主觀精神」的結果⁶⁹。因此文化教育的觀念，形同杜威的試驗主義教育學說，後者也是在調和各種教育哲學上的歧見的。田氏受學於德國文化學派大師斯普朗格(E. Spranger, 1882-1963)的門下，自以宣揚其師觀念為本份職責。他之師承斯普朗格，就如同吳俊升之發揮杜威學說一般。但田氏仍相當注重自由的教育價值，他說：「教育的終結是在予人的自由，即是解脫自然給人的束縛。」「缺乏獨立與自由這兩種特徵，就不是人格教育，就不是有效的教育。」「人類的特徵，就是追求自由」。所以當提到英國辦理成人教育的特色時，即強調社會中的個人，都能「尊重真理」，「一切為公」，「對人容忍」，「頭冷心熱」。也就是說，英人進行民主自由式的教育。田氏論及社會教育的原則時，就說切忌政府包辦，不能由上而下採命令式的措施。提到美軍的教育方式，是合乎教育的「自發自動」精神。「在美國的軍事訓練中，把自動的合作，看的比被動的歸屬還要重要一點。要把士兵看作一個獨立的個人，然後才能把他訓練的成為一個自動的合作者。」而所謂的「自動的合作者」，必須具有獨立思想和行動的能力。每次說及德國大學教育的突

⁶⁹同註⁴，頁八六，九〇。

出功能，即言大學的講學自由，學生的選課自由。這在田氏文章裡是到處可見，俯拾即是的^⑩。田氏並期望教育能領導社會進步，克服時代挑戰，不要怕有問題，而是怕逃避問題。他說教育思想不僅是一種教育理論或教育學說而已，而是一種「教育智慧」。在這教育智慧裡，「一般學者或先知先覺者，在教育範圍以外，從文化體系的另一角度來看已有的教育理論或實際，從而提出有關教育的建議或意見，也可以說是時代精神的有形反映。」因此「教育智慧」代表一種真知灼見，是「教育哲學」而非只是「教育科學」^⑪。這些話對於研究教育哲學者，都有暮鼓晨鐘的警醒作用。

不幸，臺灣這幾十年來，有志於「教育智慧」者却寥若晨星，而自稱為教育哲學研究者在這方面的努力還有待加強。數年前師大教育系為國中教師進修教育科目而編撰的「教育哲學」一書，內容除了歐陽教執筆的部份較為新穎之外，不是抄自黃建中的書，就是錄自吳俊升的著作。近年來「教育哲學」的文章也相當沈寂；後人實在愧對先賢。

六、結 語

教育學的領域很廣，又無明確的研究界限，它是需要科際整合的一門學科。為教育學奠立學科基礎的殆為心理學、社會學、史學、及哲學；而教育學的基柱，也就是教育心理學、教育社會學、教育史、及教育哲學。本文討論臺灣三十年來教育學的發展，也就把材料限定

^⑩同註④，頁二二，四四，八六，一二八，一四三～一四七，一五二，一八七～一八八，二六七，五六六。

^⑪同註④，頁四二〇～四二一。

在這四種學科的研究上。

就數量而言，教育心理學的成績最佳，但却在教育心理學之本土化上有待努力；就新興科目的研究風氣上，參與教育社會學的研究者有日漸增多的趨勢。而作為歷史最悠久的兩門教育學科——教育史及教育哲學，却呈頹勢，且敗象叢出，實在是教育研究上的隱憂，且後繼乏人，更該挽救。現在臺灣的教育學位論文，以教育史及教育哲學為主題的越來越少，有之，也品質甚差。雖然教育哲學的部份還算有不少人發生興趣，但不是文字晦澀，不知所云，就是功力有問題。在先天不足而後天又失調的教育環境裡，如何振衰起弊，的確是教育學術機關應該反省檢討的問題。

綜觀三十年來臺灣教育學的研究，筆者提出下列幾點建議：

(1) 教育研究及教學機關應該精簡科目，不該把教育學割裂成枝節的科目，使學生只見樹而不及林。傅斯年曾說與其讓學生吃小菜，不如供應他大餐。教育學上的大餐，應以上述四種科目為主。否則學生唸了好多的「教育××學」，好似走馬看花，且科目之間重疊太多，又無多大的「學術性」，徒費時間，也讓其他學術人士瞧不起教育科目的價值，以及作為一門「學」科的資格。

(2) 教育作品的文筆應嚴加講究，許多教育文章，尤其涉及「理論」、「思想」、「哲學」之文章，都是莫測高深，且謹守傳統哲學之「形上學」、「本體論」、「知識論」等來討論教育。未看似乎還對「教育××學」有點概念，可是「開卷」以後，非但「無益」，且味同嚼蠟。

(3) 研究者應有分析及批判能力，不要人云亦云。教育論文已够多，不必增加垃圾。凡是無己見無新說者，皆不應為文發表。對於各種資料，千萬不要只是「照單全收」，却應探討底細，且指明作者對

該資料之「見解」，如此才有意義，也才能滿足笛卡爾勸戒為學者所提之 clear and distinct 之要求。

(4) 教育學者應擴大視野，不要只侷限在教育學的園地裡耕耘，有時借用他學術園地的土壤來播種教育幼苗，更能開出芬芳撲鼻的花朵，或結出碩大無比的果實。教育學應與社會學、政治學、經濟學、心理學、史學、哲學、甚至自然科學合作。教育社會學的研究者如無社會學的根底，而純就教育社會學本身領域中去研究問題，可能就是教育社會學的窮途末路。尤必要探討邏輯及一般方法學的科目，使得在研究過程中避免推論上的謬誤。

(5) 教育研究當應有接受批評的雅量。有關教育作品，三十年來在臺灣未見一篇批判性較強的書評，却多半是歌功頌德，狼狽為奸之作。筆者是膽敢作批判思考的，雖然筆者不敢說自己之批判是「定論」，筆者也是希望行家予以批判的；但批判風氣之培養，本身就是民主教育的最佳方式。本文之作在拋磚引玉，不但希望國內研究教育者因批判而蔚成風氣，也期待因批判而提升教育學研究的品質。