

教育資料與研究

Educational Resources and Research

雙月刊 第 66 期
中華民國 94 年 10 月
Bimonthly Volume 66
October 2005

編輯弁言

教育研究

主題論文：教育哲學

- 台灣教育哲學的回顧與前瞻：1949~2005 年
- 英國近來教育哲學的興起、發展與研究特色
- 當前德國普通教育學的發展及其啓示
- 分析教育哲學的兩個論辯
- 後現代思潮對教育哲學的衝擊
- 批判取向教育哲學的發展、議題及展望

一般論文

- 日本幼托制度發展歷程與現狀

期刊評介

- 英語系國家唯一 SSCI 教育哲学期刊—《教育哲学期刊》
近五年（2000—2004）論文內容分析

教育資料

教育名詞

- 國民教育向下延伸
- 幼托整合

教育法令

教育訊息

- 國內教育輿情
- 國外教育訊息
- 館藏資料（書類、非書資料）
- 館務活動

教育名家講座

- 講演實錄：網路對校園文化的衝擊—解析「非校園化」的校園文化
- 名家小傳：人文主義教育的領航者—郭為藩教授

溫明麗

簡成熙

黃 霍

梁福鎮

郭實渝

楊洲松

方永泉

闕百華

林仁傑、陳伊琳

吳清山、林天佑

吳清山、林天佑

王清標

譚以敬、張素貞

徐玉芳

徐玉芳、陳智榮

王清標

郭為藩

梁恆正

目次

編輯弁言／溫明麗

教育研究

主題論文：教育哲學

- 台灣教育哲學的回顧與前瞻：1949~2005年／簡成熙 1
- 英國近來教育哲學的興起、發展與研究特色／黃 藹 25
- 當前德國普通教育學的發展及其啓示／梁福鎮 37
- 分析教育哲學的兩個論辯／郭實渝 65
- 後現代思潮對教育哲學的衝擊／楊洲松 77
- 批判取向教育哲學的發展、議題及展望／方永泉 91

一般論文

- 日本幼托制度發展歷程與現狀／闕百華 111

期刊評介

- 英語系國家唯一 SSCI 教育哲學期刊—《教育哲學期刊》近五年（2000—2004）
論文內容分析／林仁傑、陳伊琳 129

教育資料

教育名詞

- 國民教育向下延伸／吳清山、林天祐 145
- 幼托整合／吳清山、林天祐 146

教育法令／王清標	147
----------------	-----

教育訊息

國內教育輿情／譚以敬、張素偵	148
----------------------	-----

國外教育訊息／徐玉芳	154
------------------	-----

館藏資料（書類、非書資料）／徐玉芳、陳智榮	157
-----------------------------	-----

館務活動／王清標	164
----------------	-----

教育名家講座

講演實錄：網路對校園文化的衝擊—解析「非校園化」的校園文化／郭為藩 ...	173
---------------------------------------	-----

名家小傳：人文主義教育的領航者—郭為藩教授／梁恆正	183
---------------------------------	-----

Contents

EDUCATIONAL RESEARCH

Thematic Articles : Philosophy of Education

- Retrospect and Prospect of Educational Philosophy as a Discipline in
Taiwan: from 1949 to 2005 / *Cheng-hsi Chien* 1
- A General Review of the Rise, Development, and Characteristics of British
Philosophy of Education Research / *Hwang Hwo* 25
- The Development of German General Pedagogy Currently and Its
Implications / *Frank Liang* 37
- Analytic Philosophy of Education / *Shih-yu Kuo* 65
- The Impacts of Postmodernism to the Study of Philosophy of Education
/ *Cchou-Sung Yang* 77
- The Development, Issues and Perspective of Critical Philosophy of
Education / *Yung-Chuan Fang* 91

General Articles

- Development and Present Condition of the Kindergarten and Nursery
School System in Japan / *Pai-Hua Chueh* 111

Journal Review Article

- Content Analysis of Journal of Philosophy of Education from 2000 ~ 2004
/ *Ren-Jie Lin, Yi-Lin Chen* 129

EDUCATIONAL MATERIALS

Terminologies

- Downward Extension of National Education / *Ching-Shan Wu & Tien-Yu Lin* 145
- The Policy of Integration of Early Childhood Education and Care Systems
/ *Ching-Shan Wu & Tien-Yu Lin* 146

Laws and Regulations / *Ching-Piao Wang* 147

Important Events

Domestic Events / *Yi-Chin Tang & Su-Chen Chang* 148

International Events / *Yu-Fang Hsu* 154

Educational Materials / *Yu-Fang Hsu & Chih-Zong Chen* 157

Activities of NIOERAR / *Ching-Piao Wang*..... 164

WISDOM OF PROFESSOR TSEN-TSO WU

Lecture : The Impact of Internet on Campus Culture—An Analysis of
Decampusization of University Campus Culture / *Wei-Fan Kuo* 173

The Portrait of A Humanistic Educator / *Harry Liang* 183

編輯弁言

教育資料館是國家教育資料的集散地，也是提供國內外學者專家和教育工作者瞭解台灣教育的資料庫藏。有鑑於發揮教育資料館資料蒐藏和研究發展，達到教育資料館以文會友，以資料提供比較研究與國際理解之目的，教育資料研究雙月刊致力於達成該目的之重要窗口。

走過近半個世紀，王世英館長接掌教育資料館，站在前人的堅實基礎上，不但期望能維護過去的成就，更期盼開創未來的新局，俾能對教育政策的推展，理論的建立，以及教育實務經驗的分享和問題解決，盡其棉薄之力，故相當借重國內各行各業的學者專家及實務工作者一起投入。王館長除了感恩各界歷年來的支持、協助與無怨無悔的付出之外，更期盼各界能一本初衷，對本刊及教育資料館能隨時提出建設性的建言，讓國家教育政策更能有效且優質的落實。同時，教育資料館在教育部范巽綠次長蒞臨交接時的期勉，更讓教育資料館應走的方向更為明確、更具前瞻。

基於上述的體認，本刊本期以教育哲學為主軸，其目的在於廣泛的從理論面與實務面，瞭解國內外教育思潮的主流與趨勢，間接的也彰顯教育已經不是侷限於校園內的教學活動，更應該走出校園，與企業結合，締造教育更廣泛的市場。哲學不是艱深的學問，而是生活點滴背後隱藏的價值判斷和真理認識，甚至是合理信念的堅持。所以，教育哲學應該被視為教育的精神和價值所在。無論廣義或狹義的教育，都需要哲學的檢證和洗禮，方能更臻周全、更開展主體性，也更能結合理論與實踐。

本期所刊出的教育哲學論文，篇篇都是經過教育哲學論壇的發表、討論和一再地修改又修改的傑作。畢竟，教育是需要經過論述之後才容易形成共識，這也是個人從事哲學研究數十年逐漸形成和堅持的路線。有鑑於此，本期很榮幸的與台灣教育哲學會的會員們一起努力，透過整學期的教育哲學論壇後，擇其優者做為本刊教育研究之主題論文，分別涵蓋台灣教育哲學的回顧和展望，英美分析取向的教育哲學、英國教育哲學的發展、以及德國批判理論和後現代思潮大本營的法國教育哲學等面向，對台灣教育理論、政策、課程、研究或教學，均提供比較、批判、和反思的參照。雖然仍然未能涵蓋教育哲學的全面，但已掌握其梗概。尤其本期上述學者皆在教育哲學界鑽研多時者，其為文簡潔扼要，思想精鍊，相信可以提供國內教育研究和教學重要的參考。

惟本刊的篇幅有限，國內尚有為數不少在教育哲學界的專家學者們的大作，本期未能納入，難免有遺珠之憾，尤其是台灣教育哲學的開創者，以及若干新生代的研究，均值得我們進一步

理解，更值得本刊的鄭重推介，本刊日後期盼這些學者、第一線的工作者、以及年輕的學者們，能不吝賜稿，豐富本刊的內容，無論是教育政策的落實和建設性建議、課程與教學的創新與行動研究、教育行政與理論的建構、或各級學校教育問題與實務等，均是本刊邀稿的範圍；同時，為打破教育限於圍牆內的狹隘形象，本刊也歡迎各行各業，包括托兒幼教界、醫學界、企業界、農業與科技界等的加入，共同來帶動台灣教育的活化。

為慶祝教育資料館五十週年的館慶，王館長和其團隊已經展開相關前置業務，無論研究、各類教育指標的建立、資料庫的彙整、中央與地方的媒合等，皆是今後本刊的重點。質言之，本刊一則提供教育界理念與經驗的交流，再則促進教育政策的加速落實，也帶領教育研究與發展的前瞻，更是教育與其他行業溝通的橋樑。本人雖然已經擔任國內外期刊的編審多年，但對於王館長的託付和讀者的殷殷期盼，絕不敢怠惰，也希望關心台灣教育的朋友們一起來經營，多多賜稿；當然，教育部長官的肯定、各編輯委員們的辛勞付出、以及資料館同仁和幕後為本刊默默付出的伙伴們共同的心血，都是讓本刊能不負前人努力，還能層樓更上不可或缺的要件。

本期承蒙國內學者的賜稿，感恩審稿委員的嚴格審查，投稿者本著學術精益求精的精神，多次來來回回的修改，此等學術的精神是本刊品質的保證；吳清山和林天祐兩位教授多年來對於教育名詞的分析和釐清，對建立教育界語言的共識，功不可沒；至於國內外輿情部分更感恩教育部和各縣市教育局，尤其國際文教處各駐外單位的鼎力協助，得以提供本刊讀者他山之石可以攻錯的珍貴資訊；最後，更感謝教育部前部長郭為藩教授，為二十一世紀數位學習的校園文化提出的期許和建言，為本刊增色不少，尤其現任文化大學圖書館的梁恆正館長，對郭教授的介紹，更能啓迪教育工作者發揮人文的精神和教育熱忱，於此一併致謝。

總編輯

溫明麗 謹誌

2005年10月於太極軒

教育資料與研究雙月刊

第 66 期 2005 年 10 月 頁 1-24

台灣教育哲學的回顧與前瞻：1949~2005 年

簡成熙

摘要

教育哲學是教育學術的理論基礎之一，本文藉著回顧政府遷台後五十年來教育哲學的學術發展以前瞻未來。研究者約略把民國四十年代即已卓然有成的學者列為第一代；而把其學生輩，在民國六十年代執教高等學府者為第二代；而求學於民國七十年代，學成並執教於高等學府，成為國內現今中壯教育哲學主力者為第三代。研究者初步的掃描是，第一代大師已奠定了歐陸與英美雙途發展的歷史因緣。第二代教育先進繼承此一傳統，不僅更為多元化，也能同步於歐陸與英美 1960、70 年代最新的學術成果。第三代教育哲學工作者得天獨厚，得利於前兩代的深厚基礎與國家經濟實力的研究條件，部分作品已展現了建構個人教育理念與開拓新的教育哲學研究典範的視野。當然，千禧年之後，教育哲學也面臨到一些危機。本文最後根據教育哲學學術發展的內涵及教育哲學學術建制兩個層面，分別提出研究者個人的歸納與看法，期許教育哲學在台灣，能突破危機，重振教育哲學在中西教育史上的光榮地位。

關鍵詞：教育哲學、教育史

簡成熙，國立屏東教育大學初等教育學系教授

電子郵件為：chenghsi@mail.npue.edu.tw

來稿日期：2005 年 6 月 25 日；修訂日期：2005 年 9 月 22 日；採用日期：2005 年 10 月 13 日

Retrospect and Prospect of Educational Philosophy as a Discipline in Taiwan: from 1949 to 2005

Cheng-hsi Chien

Abstract

Philosophy of education is one of the educational theory foundations. The purpose of this paper is to outline and review the development of educational philosophy in Taiwan. The author defines those scholars who had ever taught in university since 1950s as the first generation, those who had been the students of the first generation scholars and got their Ph.D. and taught in university since 1970s as the second generation, those who had been the students of the second generation scholars and got their Ph.D. and taught in university since 1990s as the third generation. Because the first generation scholars earned their academic degree both in America and Europe, the development of educational philosophy reflected the profound tradition of and Continental philosophy English speaking world since post-war in Taiwan. Besides the further studies of the two approaches, the second generation scholars still established the discipline of educational philosophy a divine position. It is worth to appreciate that some scholars of the third generation have developed their personal educational ideals and new research paradigms of educational philosophy. The author provides some suggestions according to the content of educational philosophy as a discipline and the development of educational philosophy as an academic institute. The author sincerely hopes we, the third generation scholars in Taiwan, could reestablish the position of educational philosophy which has been glorious in western educational history from Plato to Dewey.

Keywords: educational philosophy, philosophy of education

Cheng-hsi Chien, Professor, Department of Elementary Education, National Pingtung University of Education

E-mail : chenghsi@mail.npue.edu.tw

Manuscript received: June, 25, 2005 ; Modified: September, 22, 2005 ; Accepted: October, 13, 2005

「教育哲學」在台灣正面臨一種極其微妙的局面，一方面它是極少數具有哲學興趣的教育學者鑽研的課題，一方面它又是廣大修習各類教育學程的師資生檢定考試之必考科目。學術界的冷門學科，同時也是師資班及碩士班的熱門考科……鈕則誠（2004：17）

壹、緒論

當某一門學術領域燦然備至，成熟的學術社群所發展的「典範」（套用 T. Kuhn 語）一方面對學術成員會有所引導，但也有可能會限制了成員的視野。定期的對某一種學術領域反省，回顧過去以前瞻未來，也幾乎是西方學術發展中學術社群定期的重點。美國國家教育研究會（National Society for the Study of Education）分別在 1941、1954、1980、1999 年以「教育哲學」作主題。在 1941、1954 年的選集中廣列了各種學派（Henry, 1942；簡成熙，1996a：20）。1980 年的論文選集則是以「課程理論」、「教學理論」、「美學」、「邏輯」、「倫理學」、「社會哲學」、「科學哲學」，以及「形上學」等哲學範疇內的教育主題，由名重一時的學者撰文（Soltis, 1981）。至於 1999 年則是建構主義的專號（Phillips, 2000）。除此之外，美國教育哲學會（Philosophy of Education Society, PES）從 1940 年代創建以來，不乏對教育哲學發展的討論，有些是對美國教育哲學開課情形、人員等的反省（Broudy, 1967）；有些是對 PES 發展的回顧（Nelson, 1992）。而 PES 年會的主席論文，也是重要的指標。像 Pratte（1981）重新探討「分

析的教育哲學」之發展，Martin（1982）質疑「教育人」（educated person）反映了男性的認知，均帶動了許多更細緻的討論。而美國教育哲學的代表性刊物《教育理論》（Educational Theory）更是不乏此類的討論，在 1991 年 41 卷 3 期，以及 2000 年 50 卷 3 期，均有非常豐富的歷史回顧討論。

英美名重一時的教育哲學家對於教育哲學的呼籲、期許、回顧，更有著畫龍點睛的意義。Scheffler 在 1954 年正式標舉〈邁向教育分析哲學〉（Scheffler, 1954），具有里程的意義，在他的主導下，《哈佛教育評論》（Harvard Educational Review）1956 年春季號，展開對「教育哲學」學科性質、功能的討論。而在邁向 1980 年代，Scheffler（1980）也在一篇短文中，回顧了英美世界在課程與教學、心靈理論、社會理論、哲學史本身相關的教育哲學論述。英國的 R.S. Peters 分別在 1966、1983 年兩度檢討英國教育哲學的發展（Peters, 1966, 1983），認為教育哲學不能流於哲學派別的化約；不能停留在思想或人物的鋪陳；也不能只停留在少數大師智慧格言（Peters 是舉 A.N. Whitehead 為例）。Peters（1966）認為教育與心靈哲學涉及的概念（學習、發展、思考、興趣、需求、品格、人格、全人、自我實現……）；教育與倫理學涉及的概念（自由、民主、均等、權威、灌輸、懲罰、紀律……）；及知識論與教育的相關概念（訓練、受過教育的人、博雅教育、知識的形式……）等，才應該是教育哲學著力的重點。而在 1983 年，他也呼籲同道，不要為分析而分析，要更為重視與其他學科、教育實務的關聯。R.F. Dearden 在 1980 年代也曾經考察大英教育哲學會的機關刊物《教育哲學期刊》（The Journal of Philosophy of

Education) 從創刊到 1980 年止，共刊載了 113 位作者的 169 篇論文 (Dearden, 1984: 25)。Evers (1998) 也在 90 年代從「後分析」的立場，檢討了英倫教育哲學的發展。類似的檢討，在英語系世界，一直不曾間斷。P.H. Hirst 也在倫大慶祝開設「教育哲學」講座五十週年，撰寫了一篇回顧性的文章 (Hirst, 1998)。我們不要輕忽這些「回顧與前瞻」的文獻，他們有時的確能反省過去以指引未來，例如，N. Burbules 在 90 年代前夕，檢討美國教育哲學的課題與趨勢時，曾經列出了四項教育哲學的研究重點，分別是：女性主義對教育哲學的反省、吸收科學哲學之成果反省教育研究之方法論，重視教師們日常教學的實際推理、基進 (radical)、批判式教育理念的探討 (Burbules, 1989: 236-247)。證之 90 年代美國教育哲學的發展，也的確洞燭機先。

筆者不厭其詳地說明，除了是為有興趣研究「教育哲學」學術發展的人提供一些基礎文獻外，主要仍是為本文的撰寫做個對照。台灣戰後並沒有像美國「教育哲學會」或是英國「大英教育哲學會」的專業組織，也沒有像《教育理論》、《教育哲學期刊》¹ 的代表性教育哲學刊物，可茲檢視教育哲學發展的成果與趨勢。而國內的教育哲學先進也很少為文探討國內教育哲學的發展，無怪乎國內中生代蘇永明在邁向千禧年之際所作的國內教育哲學回顧中即坦言：(蘇永明, 1999a: 251-252)

由於所評論的對象都是以往的師長和前輩，這種做法在中國文化上，一向不被鼓勵的。然而，基於學術發展的需要，仍有必要針對此一學門的現狀加以評估之後，才能導出未來的發展方向。在態度上，筆者將秉持就事論

事的立場來從事，若對前輩有所批評，也必以「吾愛吾師，吾更愛真理」的立場出發。

蘇永明 (1999b) 謙稱並不是最適合撰寫該文之人，筆者又何嘗適合？筆者在前面已經指出了回顧與前瞻性文章的重要，也同時指出了國內撰寫的困難點，在此也只有硬著頭皮勉力為之了。筆者把政府遷台之後，即已取得博士學位且擔任教育哲學教學者視為第一代教育哲學先進；在民國五十年代，受教於第一代教育哲學先進，而在民國六十年代取得學位或以教育哲學為研究、教學職志者為第二代；受第二代教育哲學先進啟蒙，而於民國八十年代前後取得學位，擔任教育哲學課程者為第三代教育哲學工作者，也是國內現在教育哲學的主力。筆者將以這些學者所撰寫的教科書、專著、論文為主要分析依據。要說明的是對前輩的學術論斷，姑不論筆者學養及態度是否躁進，其實也涉及了相關史料的鑑定與有關人物的互動。筆者暫時無法做到 J. S. Kaminsky (1993) 風塵僕僕於英倫、澳大利亞與美國之間，所追逐的教育哲學發展史。再者，受限於篇幅、學養與個人的學術興趣及視野，本文的評述也當然無法避免主觀，特別是無法概覽二、三代所有教育哲學工作者的成果，遺珠的前輩或同道，只有在此抱歉了。最後，筆者直呼前輩及同道師長大名，也是期待能展現客觀於歷史文獻的洪流中。誠摯地期待獲得師長及同道的體諒與指正，若是能吸引部分學子因此踏入教育哲學的探索園地，那更是筆者不敢預期的目的了。

貳、哲人日已遠！第一代哲學先進

政府遷台前的著作，筆者不敏，未能深究²，但這些著作之中，吳俊升於 1934 年出

版的《教育哲學大綱》，毋寧影響台灣最為深遠。他所揭示的三種教育哲學研究程序：

（一）以哲學裡與教育有密切關係的各個主要問題，如心靈論、知識論、道德哲學、及社會哲學等等為綱，以各派哲學對於這些主要問題的解答為目，然後評述各派哲學對於此等問題的解答，在教育上所生的影響；

（二）以各派哲學如自然主義派、理想主義派、實用主義派、社會主義派、個人主義派等為綱，以各派對於教育有關係的各個主要問題的解答為目，然後評述此各派哲學體系在教育上所生的影響；（三）以教育本身的根本問題如教育本質論、目的論、方法論、價值論、課程論為綱，以和此等根本問題相關涉的各派哲學的解答為目，以期闡明何派哲學，對於教育本身何種問題，有何主張，有何影響，最後更就教育上的實際結果，加以批評。至今仍然廣為人所持循（吳俊升，1972：38）。

吳俊升本身在序言裡自承身受杜威實用主義及法國涂爾幹的影響，在台的增訂版中，又新增了「教育哲學新頁」—存在主義與邏輯實證主義。根據已故先進盧增緒（1990：9）的看法，該書「其內容與精神毫不遜當時西方之教育哲學論著」。而吳俊升在台增訂版序言中，也指出其論著較美國知名教育哲學家 J. Brubacher 之《現代教育哲學》（*Modern Philosophies of Education*）及 V.C. Morris 之《哲學與美國學校》（*Philosophy and the American School*）更早。Morris 之著作第二版與 Y. Pai 合著（Morris & Pai, 1976），筆者曾仔細研閱，也深覺就深度而言，吳之著作毫不遜色。不過，由於吳俊升並沒有長期在台服務，他的影響力毋寧是在文字上的。1970年代為了因應九年國教的師資培育，由編輯

小組（1976）掛名，多位學者共同撰述的《教育哲學》，仍然深受《教育哲學大綱》的影響。

相較於吳俊升，田培林在政府遷台後近三十年，一直服務於師大。田先生生前並沒有教育哲學的專著，賈馥茗所編的《教育與文化》上下冊，大致代表了田培林的哲思。值得我們注意的是，田培林似乎認為「教育哲學」這個名詞並不恰當，他說：（田培林，1976：12）

向來講教育哲學的，所講的或者是教育的哲學基礎，或者是教育和哲學的關係，或者將哲學家的教育思想彙集起來，名義上稱為教育哲學，實際上並不是教育哲學；而且把教育和哲學劃分開來，根本上已經失去了教育哲學的意義。……教育哲學是哲學家個人所提出的教育上的問題，只代表個人的哲學，所以教育哲學必須冠上個人的名字，成為某某人的教育哲學，否則便不能存在。

這裡無法仔細討論田培林對英美習稱的「教育哲學」學科名稱不滿的確切理由。馮朝霖曾經介紹德國教育學門課程的內容，指出德國雖然沒有「教育哲學」之名稱，其實是已經分化為若干領域，諸如「教育人類學」、「教育學術理論」（或後設理論）、「教育實踐學」（或教育倫理學），哲史份量達三分之一（馮朝霖，1993：148）。田培林早年留學德國，應該也是類似的情形。如果不拘泥「教育哲學」名詞之爭。田培林所倡導斯普蘭格（E. Spranger）的文化學派及其特重教育與文化的關聯，使師大教育研究所在台灣一直是教育哲學研究的重鎮。

田培林對於西方近代教育思想的派別及

重要人物的介紹，影響深遠，諸如培斯泰洛齊、福祿貝爾、孟特梭里、開善施泰耐……等教育人物廣為民國六、七十年代學子耳熟能詳，由此可見端倪。

《教育與文化》一書中上冊，田培林對於德國教育制度，諸如大學推廣教育、師範教育、職業教育，乃至教師組織等教育實際問題，都有相當的討論，「理論」與「實踐」之間，田培林作了最好的整合。筆者的史識尚不足以論斷田培林基於哲思加上其留學經驗，所引介的德國教育實際風貌，在民國四、五十年代是否具體影響國內相關教育政策（例如國內民國四、五十年代的技職教育是否受德國技職教育的影響？）立基於本土的教育哲學與實踐，實有必要對於思潮引導教育政策作一歷史文化的省察。其間的相互搓揉、滲透、得失，均有助於我們現階段對於新思潮或國外新制度的引介。田培林留學德國，主導師大教育研究所多年，作育英才無數，值得我們後學用更宏觀的角度去定位其教育事功。

吳俊升留學法國，他的著作深受涂爾幹影響，除此之外，吳俊升很少介紹法國的思潮及教育風貌，其《教育哲學大綱》吳俊升雖謙稱「述而不作」，不在於抒發個人學說，但仍可看出其心儀實用主義的教育精神，也能精確反映同一時期美國教育哲學的水平。政府遷台後，第一代的教育哲學大師，英語系世界（美國）與歐陸（德國），各自發揮了其學術的影響力。同一時期，政治大學也是人才齊濟。吳兆棠與王文俊均留學歐陸德國，王文俊且直接受教於斯普蘭格，他的著作（王文俊，1983）展現了德國新人文主義的精神，與田培林有共同的旨趣。趙一葦留學美國，師事哈佛 U. Ulich（Ulich 原在德國來比錫大學任教，不見容

於納粹，受哈佛大學禮聘，迄高齡退休，其位由 I. Scheffler 接任），博士論文以懷海德（A.N. Whitehead）為主題（趙一葦，1988a，1988b；Chao, 1988）。政大的教育哲學傳統，也是歐陸與英美齊聚，分庭抗禮，在民國四、五十年代，也吸引了多位研究生投入。趙一葦（1967）也譯出了 J. S. Brubacher 的名作《現代教育哲學》（Modern Philosophies of Education）第二版。只不過，趙一葦本身的教育哲學專著是在他離台多年後才正式出版（趙一葦，1993，1998），而趙一葦也很早就離開了台灣，其對國內教育哲學的影響，可能是在早年的教學生涯，而不在於晚期的著作。相較於師大的田培林，王文俊、吳兆棠、趙一葦等的後學，較無具體的闡述這幾位教育先進的思想與學習點滴。

第一代教育大師中最早期的弟子之一，於民國 46 年在台即完成碩士學位的賈馥茗。第二代早期先進，不一定直接受業於她。不過，賈馥茗是目前碩果僅存的國寶級教育先進，至今弦歌不斷，影響力甚至及於第三代、第四代學子，筆者在此仍把她列為第一代。賈馥茗在民國 47 年到 53 年間分別在美國奧立岡大學、加州大學進修，主修輔導、人格等領域，根據其口述史，賈馥茗認為當時國內教育學的教授以專精哲學居多，心理學方面的人才很少，且當時美國的學風強調實證取向的調查研究，賈馥茗乃決定主修教育心理學領域（王萍，1992：71-72）。當代思想家，前中研院院長胡適，自承他早期赴美習農，也是有感於科學報國，賈馥茗的志向毋寧反映了自民國初年以降學子留學，心繫祖國企求貢獻所學於國家的歷史傳統。民國五、六十年代，《兒童發展與輔導》（1967）、《心理與創造的發展》

(1968)、《英才教育》(1976)、《教育與人格發展》(1977)俱為心理學取向的著作。1977年是一個重要的轉折，賈馥茗(1978)發表〈從學庸中所見的教育準則與情懷〉，重新回歸(中國)哲史的研究，《教育哲學》(賈馥茗，1983)及《教育的本質》(1998)都反映了作者深厚的國學素養，相較於其他第一代教育哲學先進，賈馥茗無疑更有著建構中國教育哲學的自我期許。走筆之時，賈馥茗(2005)的新作《教育倫理學》出版。我們後學謹在此祝福賈老師身體健康。

參、典型在夙昔！第二代教育哲學先進

民國五十年代，在前述諸位先生的教導下，師大與政大有多位研究生投入教育哲史的研究，黃光雄、歐陽教、邱兆偉、林玉体、楊深坑、張光甫、陳迺臣、王連生、韓景春……這些學者或出國留學或直接執教於師範院校再行出國深造，在民國六十年以後，都發揮了相當的教學影響力。如果從他們的碩士論文算起，可算是國內戰後教育哲學研究的高原期。在引介新知及學術創發方面，較之第一代教育先進，有過之無不及。難能可貴的是，第二代的教育哲學學者，大多也以教育哲學為終生職志。

國內第二代教育學者歐陽教 1965 年負笈英倫，而這一年也正是其師 R. S. Peters 在倫大創立大英教育哲學會的第二年，I. Scheffler 著《知識的條件》(Conditions of knowledge) 的同一年。歐陽教在 1969 年回國，第一手且同步地把英國「倫敦路線」(London Line) 的觀念分析帶回國內。他在回國第二年，可能是應學生刊物的邀稿，而作的〈教育哲學的哲學〉一文，可看出歐

陽教很急切的想把「分析的教育哲學」帶入國內教育哲學園地，他說：(歐陽教，1973：200)

試翻閱任一本中文的「教育哲學」，其題材內容百分之八十以上是史實堆砌，而這百分之八十的教育思想史實其原作者大致又是建立在一種思辨的方法論上。引述這種不嚴謹的教育信念的題材，實在是不引也罷，要引，當然是加以深刻的分析批判，不然，將陷讀者於思想的迷陣裡，而無濟於教育哲學的創新。可是，我們這裡編「教育哲學」的課本及任教該科目者，有幾位真正受過嚴格的哲學專技訓練，有幾位能對史實作較有深度的分析與批判？他們十之八九，一天到晚傳授的僅是一種似是而非的思辨的教育思想，而最可憐的是，他們還不知道這是思辨的「信念」，而誤認為道道地地的可論證的「知識」。這種教育哲學，如果也是「一種」教育哲學，怎不叫人越學越糊塗。

歐陽教在民國五十九年寫出這樣具批判性的論述，對「尊師重道」的國內教育生態，是需要相當的學術勇氣。歐陽老師的弟子都知道，歐陽老師謙沖為懷，待人和善。其實，了解 1960、70 年代「分析的教育哲學」的人都可以體會，分析的教育哲學當年正是以排山倒海的姿勢，企圖逆轉傳統以學派或是思辨取向的傳統教育哲學。歐陽教(1973)的《教育哲學導論》，對於教育的三大規準，道德教育的程序原則、以及教師哲學涉及的權威、自由等問題，都有開風氣之先的論述，他也較偏向倫敦路線 R.S. Peters 的德育方向 (P.H. Hirst 則偏向在知識論、課程

討論上)，《德育原理》是代表性的著作（歐陽教，1985）。而在1969年回國之後近二十年，歐陽教（1988）在〈觀念分析學派的教育思潮〉一文，有更為翔實且中肯地對倫敦路線的評價。此外，歐陽教（1986）的〈教學的觀念分析〉一文，深入淺出的把英語系世界在1960年代對「教學」的分析，畫龍點睛，並結合許多實例，也算是歐陽教影響深遠的論文。筆者曾在1993年，對「教學」的西方觀念分析文獻，作了更繁瑣的處理（簡成熙，2005：147-189），方能體會歐陽教所介紹的觀念分析，其實已經過其個人的去蕪存菁，觀念分析後來在英美走入死胡同，不是沒有道理。

不過，民國六十年代，統計套裝軟體的逐步引進，台灣的教育學術圈也正承繼美國實證取向的研究典範，在碩士論文的選擇上，相較於民國五十年代以教育思潮人物為主的「高原期」，歐陽教所倡言的「分析的典範」，似乎只有教學上的意義，並沒有形成一股與英美同步的研究風潮。民國六十、七十年代，歐陽教的嫡系弟子單文經的碩博士論文分別是道德判斷與杜威的道德教育，另一弟子梁恒正也並沒有從事教育哲學的研究。不過，單文經在博士後的教學生涯裡，著作一直充塞著教育哲學的智慧³；直接承繼歐陽教觀念分析傳統要到民國七十六年以後林逢祺、洪仁進、李奉儒的碩士論文。

邱兆偉在1973年從美國歸國以後，一直在高雄師大服務，逾三十年，無論是大學部、進修班、研究所均教授教育哲學科目，對於南台灣教育工作者的哲學素養，影響深遠。筆者忝為邱老師學生，在其主編的教育哲學著作問世前（邱兆偉主編，1996，2003）。邱老師一直以吳俊升的《教育哲學大綱》為主要讀本。實用主義、存在主義、

分析哲學是其主要上課的核心，這也大致反映了美國在1960、1970年代的教育哲學態勢。結合教育哲學派別，直指教育問題的方式，大致反映在邱兆偉的教育哲學論述中，他對於實用主義（邱兆偉，1981）、存在主義（邱兆偉，1988）及分析哲學（邱兆偉，1986），都有專文探討，而邱兆偉（1980）也開風氣之先地很早把教育哲學觸角擴展到美學領域。此外，邱兆偉也很早在南台灣開設「教育人類學」之課程，主要是以美國的文化人類學為主軸，也開啓了學子對「多元文化」的視野。可能受到田培林的影響，邱兆偉對於技職教育、師範教育等投諸了相當的精力。美國在1980年代的教育改革，邱兆偉也曾深入的作過哲學省察（邱兆偉，1993）。時序邁入千禧年，建構主義當道，邱兆偉更持續的從哲學立場引介及評述建構主義（邱兆偉，2003：163-207）。由於邱兆偉在美國同時受過嚴格的量化方法學訓練，他也是國內教育哲學界裡少數同時從事量化研究的學者。一言以蔽之，邱兆偉對於教育哲學派別與量化研究的兼容並蓄，都對南台灣的學子有深遠的影響。

承繼著田培林歐陸的傳統，楊深坑負笈希臘⁴，於雅典大學取得博士學位後歸國。放眼國內（包括哲學界），楊深坑是少數能直接從希臘文與柏拉圖、亞里斯多德神交的學者。而楊深坑赴德國作博士後研究，把當代戰後西德最豐富的教育哲思介紹到國內，諸如詮釋學、批判理論，使 J. Habermas、H.-G. Gadamer 等人物在1980年代後，成為國內教育學圈內耳熟能詳的人物。更重要的是，歷經二十年左右的量化研究典範，國內教育學圈內的量化也面臨了質疑（伍振鶯、陳伯璋，1987）。楊深坑（1988，1997）的著作，使教育學者更能體會哲學對於教育

學研究方法論的導進功能。教育哲學可能給人的刻板印象是重「質」輕「量」，重歷史文化，輕科學實證。其實，當代德國學術傳統，經驗科學的實證傳統也是很大的勢力。楊深坑所介紹的 Habermas 的學術重點，雖然是從批判的角度去質疑實證取向「工具理性」(instrumental rationality) 的合理性。不過，楊深坑並沒有忽略經驗科學的各種「後設理論」，他的《科學理論與教育學發展》(楊深坑，2002)，巨細靡遺的把當代戰後德國經驗科學的各種後設理論作了最完整的探討。田培林著重西洋教育史上歐陸重要教育人物的思想及二十世紀前半葉德國文化學派的蘊義，楊深坑則對戰後西德教育學術的態勢、問題，有最精準的描繪，筆者個人認為這是歐陸思潮在戰後台灣的第二個高峰。楊深坑也在比較教育理論與實務方面，作了許多的努力。在教學啟蒙方面，其弟子赴德深造如梁福鎮、朱啟華、張炳煌等均已返國任教。而固定「楊門弟子」的學術聚會，更是值得稱道。

以歐陸思潮而言，也不宜忽略詹棟樑的引介，相較於楊深坑以學術論文的方式呈現，詹棟樑勤於筆耕，撰寫多本教科書(1996, 1999)，均對普及歐陸教育思潮有相當的貢獻。

第一代教育哲學先進，王文俊、吳兆棠、趙一葦均服務政大，政大教研所在民國五、六十年代，也有多位研究生投入教育哲學的研究，葉學志、張光甫、陳迺臣、王連生是其中的代表。葉學志(1985)的《教育哲學》主導了民國七十年代國家考試方向，影響深遠。張光甫在高雄師範大學從民國五十年代後期起，一直擔任中國教育史的課程。筆者忝為張老師學生，尤記得在大學課堂上，對於老莊思想、五四運動、當代新儒

家，乃至方東美、錢穆、余英時等當代大儒之認識，均得力於張老師。張老師也有很高的文學修為。充滿感性的人生觀是張老師教育哲學的典範。1988年從美國取得博士學位，更有助於其融合中西思潮。《教育論叢》是重要論文的集結(張光甫，1998)。而在退休前夕完成的《教育哲學》其副標題為「中西哲學的觀點」，雖是教科書體例，但是對於教育本質目的，充分展現了作者對儒家、道家孺慕之情的反芻心得，對於「知識份子」的期許，也發人深省。西方教育哲學所流行的「損學校教育」(deschooling)、「不上學的社會」(deschooling society)⁵、女性主義，張光甫也有持平的論述。文字運用流暢優美，更不是我輩「第三代」學者所能望其項背。《教育哲學—中西哲學的觀點》，絕不僅只是教科書，更是作者漫游教育園地三十年的言志之作。

與前面諸學者相較，陳迺臣是唯一在培養小學師資的學府服務。民國六、七十年代，對於國小老師而言，可能陳迺臣的相關作品，影響更大也說不定。在1987年張光甫老師出國深造時，當時所上聘請陳迺臣兼課，所以我也有幸課堂聆聽陳老師的教誨。陳老師也是著作等身，學貫中西，與其筆者泛泛的介紹，不如引述陳老師在其著作中，關於其學思的自我省察：(陳迺臣，1997：12-13)

我少年時即對哲學及宗教感到很大的興趣。幾乎可以接觸到的這兩方面的書籍，都會迫不及待加以閱讀，故曾接觸儒家和道家經典，也曾在教會聽聞基督教教義。大學時甚至修習過伊斯蘭教的可蘭經，同時研讀西洋哲學書籍。初讀西洋哲學史，後始分別研讀柏拉圖、亞里斯多德、康德及存在

哲學等之作品。研究所碩士班時受教於王文俊教授，接觸到德國斯普朗格的教育思想；此時又修習各家的教育哲學，而杜威是當時國內的顯學。後到美國進修，真正接觸到分析哲學和英國的經驗主義。博士論文受教於佛羅里達大學的 Dr. Robert R. Sherman，.....在民主教育的理念、教育哲學的基本概念、學術方法、研究態度及美國當代教育哲學的理解等方面，他對我有很大的影響。.....早在民國五十三年，在台南縣港明中學教書，隨林修老師學習靜坐，迄今練習不曾間斷。.....近幾年來便發心有系統地研讀佛教經典。在這方面，我受到印順師父及星雲上人影響最大；而內人同修胡梅子女士，在學佛上，與我互動最大。另外，梅子在東海大學讀博士學位時，幸運地受教於程師石泉教授。她因此得到程師易學的真傳，而我也透過梅子間接學到了易經。這是很特殊的一種學習方式，但是我卻真的因此了解了易。

古希臘哲學，儒道思想、宋明理學、易經、當代教育哲學，陳迺臣都留下了相當的學術著作，他也譯出了 G.F. Kneller 的《教育哲學》(Introduction to the Philosophy of Education) (陳迺臣譯，1988)。我至今仍覺得坊間多本國外教育哲學教科書的翻譯中，陳迺臣的這本最為典雅、精準、流暢。而陳迺臣也先後完成了兩本教育哲學(陳迺臣，1990，1997)。1997 年的著作更展現了隨喜、飽滿的佛教智慧。約略在同一時間，同樣服務於學術研究環境較為匱乏的師專，王連生(1985，1988)也致力於教育哲學的研究與教學。⁶

伍振鸞、林玉体分別在中國教育史及西洋教育史方面有很大的貢獻，二人不僅對於思想人物多所著墨，也對中西大學教育之發展，持續關心，也各有代表性的著作。林玉体在 1980 年的《西洋教育史》，對於第三代教育學者而言，影響力可能不遜於其他教育哲學著作。《西洋教育思想史》、《美國教育史》、《美國教育思想史》是近作。⁷

整體而言，國內第二代教育哲學先進，大體上中壯年學成歸國或甫執教於學院殿堂時，也正值台灣經濟起飛，相較於第一代學者，他們更有餘力在比較穩定的環境下，展開學術的志業。受到時代氛圍，他們少年或青年、大學的求學生涯，文言文或「古書」的薰陶，也並不陌生，在相關的著作中，也都展現了中西融合的精神。無論從留學國別或研究的主題，也都呈現多元的風貌；就學術的引介及創發方面，並不遜於第一代先進。而在實際教學的影響力及啓迪後學方面，更不遜於第一代先進。第二代哲學先進有些正值學術的巔峰，千禧年之後，有些功成尚未身退。我們誠摯的祝福與期待第二代教育哲學先進——也就是我們的老師們，能不吝惜地為文反思個人的求學歷程與智慧，能不藏拙地彙集個人多年相關的論述(就我所知，許多第二代先進散見的文稿，未有系統地整理)，這些作品反映了特定時空的價值，也反映了作者的學術發展，應該都具有教育性及本土性史料的意義。

肆、後生可畏乎？第三代教育哲學工作者

民國六十年代以後，隨著統計套裝軟體的普及，整個教育研究走勢已邁向量化研究的典範，而教育學也有更為專業分殊發展，教育行政、課程教學、諮商輔導、測驗統計

等領域，幾乎吸引了大多數教育學子。就教育哲學而言，其發展反而不如民國五十年代熱絡，這種現象一直持續到民國七十年代中期，並沒有太大的改善⁸。由於量化研究氾濫，許多研究生習慣用「加工」的方法，任意改變一些研究變項，就「生產」出研究成果，深深為有識者所詬病。質性研究的學者也起來呼籲要更為重視教室生活世界的討論。楊深坑的論文所引介的詮釋學、批判理論，對實證論取向的批評，廣為學者持循、這也吸引了一些研究生轉而重新投入教育哲史的研究。由於歐陸語言的隔閡，傳統教育思想人物在民國五十年代已經被網羅殆盡，一群研究生反而轉向他們熟悉的觀念分析學派的人物中。有趣的是，歐陽教所倡導的觀念分析特色，在於對教育概念或主題的討論，而不在於對思想人物的鋪陳。但是，民國七十年代中重新回歸哲史的研究生們如林逢祺、李奉儒、洪仁進等分別以 R.S. Peters, R.M. Hare, J. Wilson 等學者的道德觀為主題，之後 P.H. Hirst, I. Scheffler 也有研究生跟進，我們自然不能苛責，因為即使到今天，在博士論文階段，不以學派或人物作主題，直接針對教育議題作哲學論證的，也不多见。這些年輕學者大部分出國深造，也構成第三代教育哲學的主力群。

但昭偉在 1991 年學成歸國，他的博士論文主題是有關兒童受教權與義務教育、強迫教育證成的論述，就筆者所知，這也是 1980 年代英國政治哲學與教育哲學的重要主題。但昭偉回國後，發表了多篇論文，除了繼承其博士論文主題外，主要重點在（一）道德教育領域，已集結成專書（但昭偉，2002a）；（二）運用哲學論證處理實際的教育政策、主題（但昭偉，2002b）；（三）儒家文化與教育的關聯，也累積了多

篇的論文。但昭偉大體上認為儒家文化陳義太高，對道德教育，乃至教師形象，會造成太大的緊張，他認為應該用自由主義的方式，建立最起碼的道德意識，方不致於造成教育工作者知行不合一的窘境。（四）但昭偉對於西方學術的引介，也不遺餘力，不過，他認為早年的翻譯文體，無法讓年輕人親近，由於中西文的概念歧義，與其生硬的直接翻譯或是支離破碎的論文引介，不如由學者根據自己的學術興趣與專長，精熟原典之餘，半譯半敘的用流暢的文體改寫經典，以利學子親近哲學，J.S. Mill 的《自由論》（On Liberty）與《效益主義》（Utilitarianism）是其暫時的成果（但昭偉，2002c，2003）。但昭偉的文風最能體現歐陽教所揭示的分析精神。他深受英國觀念分析後期的學術訓練，但卻不拘泥於觀念分析，對於「你的意思是？」（What do you mean?）、「你為何知道？」（How do you know?）的第二個問題，尤其重視，在概念分析之後，這也是進一步的探討重點。但昭偉自己倒是用「思辯」一詞：（但昭偉，2002b：序）

教育哲學的論述可以依「議題」來發展；例如，我們可以評述與分析當下教改的目的及思想基礎，或任何我們感到有興趣的議題。這種依議題來進行論述的方式起碼有兩個好處：一是對教育實務有所反省與檢討，使得教育哲學工作者不至於把自己困在象牙塔中，也使得其它理論工作者和實務工作者知道教育哲學工作者的觀點；二是哲學的論辯精神在這種論述方式中，最容易展現。這本書中的各篇章，均是以思辯的方式，針對實際議題展開論辯的結果。所以書名就取為「思辯」的教育哲學。

就但昭偉的學術主張而言，也呈現一些歧義的現象。以道德教育而言，他深受自由主義的影響，強調最低限度的道德（但昭偉，2004）；有時也受多元文化的影響（但昭偉，2002a：ii，第七章）；有些時候他又心儀亞里斯多德系統下社群主義的一些主張（但昭偉，1995）。或許，這不是真正的矛盾，但也顯示了我們中生代教育哲學工作者，多方吸收不同學理之餘，要建構出自足完善的教育體系，所必須不斷遭遇的挑戰與困難。雖則如此，我們教育哲學工作者仍應勇於提出自己的學術主張與對教育的看法，這點但昭偉倒是做了最好的身教。但昭偉近年來也開始探討無政府主義的教育理念。

李奉儒在 1994 年從英國學成歸國後，主要的研究領域除了道德教育外，還兼及批判教育學。他的《教育哲學：分析的取向》（李奉儒，2004）是繼歐陽教《教育哲學導論》之後，國內第二本標榜分析取向的教育哲學專著。除了首尾外，是以「教育」、「知識」、「課程」、「教學」、「灌輸」、「情緒」、「自律」等概念為章，熟悉英國教育傳統的人都能體會，這正是英國倫敦路線的教育哲學體例（Barrow & Woods, 1989；Schofield, 1972）。對於想要更進一步了解倫敦路線二、三十年來重要成果的讀者，李奉儒的新作，值得參考。倫敦路線後期，學者們已不孤懸「分析」，不僅常援引各種實質理論，也會處理實際問題，如 R. Pring 對技職教育的探討，D. Bridge 對課程實務的探討，J. White 對兒童心智的探討。當然，倫敦路線也飽受多元文化、後現代主義，乃至女性主義的強力圍剿。李奉儒（2003）近年來也有多篇論文評論批判教育學者如 P. Freire 的觀點。這不禁令我想到 1970 年代倫敦路線「差點」與 M. Young 所

代表的知識社會學論戰，後來好像沒戰成，這其實相當可惜。李奉儒在 1990 年代於英國求學，也應該感受到來自倫敦路線外的學術壓力。觀念分析與批判教育學的互通，也許值得李奉儒進一步的耙梳。此外，李奉儒（1994）也志於學術翻譯，他譯了其師父 R. Straughan 名作《兒童道德教育》（Can We Teach Children to be Good?）的專著。

林逢祺（2004）的《教育規準論》，也算是一本教育哲學的專著，他承襲著倫敦路線的傳統，從真善美三個向度，希望在 R.S. Peters 教育的三大規準的基礎上，更上一層。在智育規準上，林首先界定了傳統對「知識」的界定，並從 J. Dewey 的《思維術》中，引申出適切的思考教學原理，也對目前市場導向扭曲教育，導致教育市場化的現象作了反省。在德育的規準上，林相當有創意的探究德育在道德的高標（美德倫理）、底標（權利倫理）和失去標準（非道德化）的情境中所面對的問題，並提出對應之道。林並提出德育的教學也應該結合美感，甚具特色。在美育的規準上，林甚至於認為這較之 R.S. Peters 之「自願性」規準，更為廣泛，而豐富了教學藝術性的學術討論。林的《教育規準論》代表了作者想要建構圓滿教育理論的企圖。此外，林逢祺也一直致力於哲學推廣的翻譯事業。I. Scheffler 的經典《教育的語言》，即由其譯出（林逢祺譯，1994）。

彭孟堯（2003）既不滿意傳統教育哲學學派取向的論述方式，也認為「概念分析」本身有其限制。他特別重視教育問題的哲學研究。在教育目的方面，他揭示了「手段一目的」的分析路徑，進而論述國家與個人教育目的可能的衝突與化解。對於「理性」作為教育理想也作了相當的評論。在知

識論、價值論與教育的關聯上，彭駁斥了日益流行的哲學相對論立場。最後，彭對於教育的科學性研究，作了相當精采的辯護（彭並沒有因此否定質的研究，他只是強調因為個人的意向性或意志自由原因，而否定教育的科學量化研究，理由並不成立）。放眼西文世界的教育哲學專著，彭孟堯所展現犀利的論證也絕無僅有。而他對於「工具理性」的說明，也讓人一新耳目。在中文世界裡，「工具理性」一詞在教育學圈早被賦予了一種意義淪喪、物化人性的負面意涵。若沒有受過晚近相當的專業哲學訓練（特別是心靈、認知哲學）或相當的邏輯素養，可能無法運用彭孟堯所心儀的哲學方式進行教育探究。筆者相信彭的著作具備了引領「新」教育哲學論述的里程意義，也一定會更帶動類似專業哲學背景的學者或研究生，進入教育哲學的園地。

若說彭孟堯的著作太「硬」心腸了，那林建福（2001）的《教育哲學》就代表著「軟」心腸，這不是說林建福的著作好讀，而是林建福從「情緒層面的特殊觀照」來建構其教育哲學。林建福也同樣深受倫敦路線觀念分析方法論的學術訓練，但他卻是運用觀念分析的方法去處理傳統歐陸較為重視的情意領域，成績斐然。書中有一章介紹紅得發紫的H. Gardner的多元智能理論，是國內少數不隨波逐流，從哲學觀點認真檢視的佳作。林建福的研究也讓筆者更堅信了歐陸與英美哲學，縱使關懷的重點不同，也可以透過「分析」的方法匯通，相互之間展現「和而不同」的交鋒。此外，林建福譯出了D. Nyberg主編的《開放教育的哲學》（*The Philosophy of Open Education*）（2004），該書是1970年代有關開放教育的哲學思考，對於把「開放教育」（無論是贊成還是

反對）視為口號的台灣而言，實在值得有心者細細品味。

蘇永明雖也是留學英國，他心儀後現代主義，特別是M. Foucault，並不拘泥倫敦路線。分別從後現代Foucault的觀點，評論了教育學術、德育等議題。在一片後現代解構的時髦聲浪中，蘇永明也是少數能從Foucault原典中耙梳的認真學者。由於蘇永明有相當的基層教育行政經驗，他所探討的主題雖然深奧，但文風流暢，不吊書袋，所發表的多篇論文，大體上均是從後現代的立場出發，也對許多教育政策，提出了哲學上的反思。後現代思潮源起於歐陸，1980年代以後，也迅速遍及英美世界，蘇永明對後現代主義的關注，也將能為歐陸與英美思潮的匯合，作出更多的貢獻。

從但昭偉以降諸位學者大致代表了英語系世界教育哲學的發展態勢。民國四十年代，政大與師大各有遊學歐陸的大師。馮朝霖在民國八十年代從德國波昂大學返國，算是繼承政大歐陸的遺緒。有趣的是，政大在民國七十年代，受到馬信行的影響，非常突顯量化研究在教育上的價值，而馬信行也是留學德國。我們不要忘記，二十世紀英美「分析哲學」的源頭之一正是來自於歐陸。德國教育學術界也有非常濃厚的經驗科學取向勢力。馮朝霖可算是繼承了王文俊引介德國新人文主義的傳統。馮朝霖（2003）的專著《教育哲學專論：主體、情性與創化》，企圖從後現代教育學與批判教育學對主體性困境的挑戰、宗教情懷、情意教育所形構的教育美學，以及藉著「系統—建構論教育學」的自我組織理論，彰顯教育的自我創任意義。馮朝霖不只是在介紹這些學術思想而已，他企圖說明教育始於人初始的未完成性（未確定性），尊嚴在於人的自我完成性，

而此一教育歷程當然也存在著「依他啓性」（隨機性、適然性）的可能陷溺，透過走出主體中心的思維模式，人們在創化的教育過程中，更加體會他者與包容，圓滿的教育美學圖像於焉產生。相較於楊深坑著力於詮釋學、批判理論在教育理論、實踐與方法論上的蘊義，馮朝霖則致力於教育本質的討論。筆者認為林逢祺的《教育規準論》與馮朝霖的《教育哲學專論》可大致反映作者所承繼的英美與歐陸學術傳統對教育本質的看法，如果再對照賈馥茗東方取向的《教育的本質》，其間的互通，實在值得進一步的研究。歐陸的傳統，當然有其教育實踐的深厚面向。楊深坑從德國深厚的學術傳統中，探討了 Habermas 對公民教育、德育及認同諸議題；馮朝霖則參與了教育組織、教師會等理念之建構。楊深坑的弟子，也有多人赴德留學，梁福鎮、朱啓華俱已學成歸國。梁福鎮也勤於筆耕，他巨細靡遺的介紹德國主要學派及人物，《普通教育學》（1999）、《審美教育學》（2001）體例完整，對學子瞭解德國教育學術，提供方便的法門。馮朝霖的學生王俊斌致力於歐陸教育哲學，已發表多篇論文；另一學生劉育忠（要算第四代了）也已學成歸國，雖是留學英國，卻集中火力在傳統歐陸「主體性」之探究。

讀者從前文的鋪陳中應該可以看出，筆者很期待英美與歐陸教育哲學在「兄弟登山，各自努力」之下，能相輔相成，執兩用中。在英美與歐陸的整合下，溫明麗也作出了原創性的貢獻。溫明麗在民國七十年代中期，就已涉獵了批判理論並完成其碩士論文，而後在倫大進修，取得了師大與倫大的雙博士。相較其他留英學者，溫明麗似乎並不想侷限於倫敦路線的傳統，他持續地對批判理論，J. Habermas 的論辯倫理學著墨，

並以「批判性思考」作軸心，企圖整合中西重要哲學思想（溫明麗，1997）。而溫明麗（1996）也譯出了 W. Carr 融合倫敦路線、批判理論、後現代主義以及亞里斯多德傾向的傑出作品《新教育學》（For Education）。批判理論、批判思考、自主性自律（autonomy）的確過於「陽剛」，溫明麗近年來已致力於從女性主義的立場來加以調合，她借調慈濟大學服務時，也發抒了慈濟大愛的教育哲學，凡此也都看出了其想要建構全方位教育哲學的用心。溫明麗近年來也很重視基因工程及網路科技的倫理意涵。以溫明麗所受的學術訓練與其學術關懷層面，筆者期待她能持續匯通英美與歐陸的教育哲學。

教育哲學在理想上雖一直被視為教育學的理論基礎，但是在後現代各種學術界限逐漸泯沒的狀況下，教育哲學也不能太孤芳自賞。楊洲松（2000）從後現代出發，也把觸角放到伯明罕文化研究學派（楊洲松，2004）。方永泉也是一「全方位」的教育哲學學者，其所發表的論文，幾乎涵蓋了教育哲學的各個層面，比較獨特的是方永泉（2002）結合教育哲學後現代諸思潮，為比較教育學方法論開創了多元的視野。方永泉（2003）也譯出了 P. Freire 的經典《受壓迫者教育學》（Pedagogy of the Oppressed）。林志忠（2004）則發展了教育行政哲學。教育行政本來就不能只淪為技術運用，國內教育行政學者黃乃熒、黃宗顯對於此一領域的開拓，都已卓然有成。而 R. S. Peters 在 80 年代檢討倫敦路線發展時，也鼓勵教育哲學工作者要與學科專家們共同發展學科教學哲學。國內這方面的成果除了科學哲學、劉一民（1991）專注運動哲學的開拓外，成果還很有限。

最後，筆者也願意在此自我省察。博士學位取得（1994）後，開始了教育哲學學術與教學之旅。《理性、分析、教育人》是博士論文的改寫，也代表筆者心儀的是分析的傳統（簡成熙，1996a）。在此一階段，筆者也譯出了 J. F. Soltis 分析取向的成名作《教育概念分析導論》（An Introduction to the Analysis of Educational Concepts）（簡成熙譯，1995）及 J. Maritain 傳統取向的《十字路口的教育》（Education at the Crossroad）（簡成熙譯，1996c）。為了一般教學的需要，也譯出了 G.F. Knight 學派取向的美國暢銷著作（簡成熙譯，2002）。自 1996 年開始對「關懷倫理學」展開系列研究⁹，也開啓探究女性主義的興趣，並以此對公民教育、道德教育、技職教育等作初步的探討，《教育哲學：理念、專題與實務》（簡成熙，2004）、《教育哲學專論：當分析哲學遇上女性主義》（簡成熙，2005）是近十年來的成果。拙著《教育哲學》一書設計成三篇，第一篇是教科書的體例，為初學者介紹教育哲學知識，第二篇則分別針對道德教育、公民、人權教育、技職教育、性別教育、學制及教育改革等提供個人的相關論文，使學子能領略哲學論證的精神。第三篇則藉著筆者個人對教育時事的文化短評，甚至於是電影、音樂等文本中，讓年輕學子能從輕鬆又多元的生活世界中，享受哲學批判的智慧。筆者不敢滿意這種安排，只代表著筆者在後現代多元風貌，且又殘酷市場競爭的教師甄試下，唐吉訶德式推展教育哲學的赤子之心。

第三代教育哲學工作者正值壯年，從以上未窮盡而有遺珠的敘述中，也可以看出有些學者已有建立個人教育哲學的雄心與氣魄，也有些學者有著企圖引領新的教育哲學

取向的野心，至於引介教育哲學新知，更是不在話下。追撫前賢，垂望後學，我們需要前輩的指正，需要後學的接棒，更需要的是對自我的深自期許。的確，我們正站在教育哲學的轉捩點上。¹⁰

伍、哲學人力與學術建制

在民國四、五十年代，有許多學者不一定受過專業的教育哲學訓練，或許執教於師範院校，或許有其他的因緣，這些受純哲學或漢學訓練的學者如陳大齊、吳康、崔載陽、黃建中、黃公偉等先生，都有相當的教育論述，崔載陽（1952）、黃建中（1954）、黃公偉（1969），甚至於有教育哲學的專著。大概到了民國六十年代以後，台灣高等教育學府的各專業學門初步成形，「純」哲學，特別是西洋哲學的學術人力反而並未開發教育哲學園地（師範院校因為有中國教育史的課程，熟諳古籍或研究中國儒道法墨等思想的教授，一直持續發揮教學的影響力）。郭實渝，原在台大哲學系任教，而後在南伊大研讀教育哲學，返國後逐漸以教育哲學為主，她最先是以倫敦路線為探索重點（郭實渝，1997a，1997b），繼之最早引介 J. R. Martin 的女性主義教育哲學（郭實渝，1991a），又把重點放在後現代思潮中較為保守的以生態教育哲學為主的 C.A. Bowers（郭實渝，1994a）以及科技對教育的衝擊（郭實渝，2000），也曾為文探討批判教育學奠定者 P. Freire。郭實渝幾乎很全面探究 1960 年代以後英語系世界重要的教育哲學論述。國內「純」哲學界把研究主力放在教育哲學領域，實無出其右。

中央大學的黃藹最先受士林哲學的訓練，是國內中壯年研究亞里斯多德的好手。黃藹曾在 Glasgow 大學進修碩士，主修教

育哲學，可能是這個因緣，黃藹在民國八十年代以後，幾乎把研究主力放在教育哲學之上。近年來，隨著 A. MacIntyre 所倡導的德行倫理學 (virtue ethics) 日益受到重視，黃藹以亞里斯多德的深厚基礎，信手拈來，發表了多篇德行倫理學取向的情緒教育、道德教育論述。而黃藹對於翻譯的要求，一向以嚴謹著稱，已主譯了多本哲學論述，現在正主譯 D. Carr 之《Making Sense of Education: An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching》一書。

當代新儒家第三代代表性人物林安梧，早就對於通識教育的提倡不遺餘力，在民國八十年代中期，各大學教育學程紛紛啟動，林安梧在清華大學也擔任教育哲學的講授，並由學生錄音，輯為《教育哲學講論》(林安梧，2000)，林安梧自述為「後新儒家哲學思維向度下的教育理論」，也結合 M. Buber 的「我與您」(I and Thou)、J.S. Mill 自由主義的基底、J. Habermas 的批判理論，甚至於女性主義的旨趣，對教育展開論述與重建，林安梧期許《講論》不是西方當代教育哲學的介紹，也不是教育思想史上諸家思想的湊合，而是「在我們自己的文化土壤長出來的教育哲學」(林安梧，2000：ii)。《講論》中第三章是對「德智體群美」五育作為中小學教育目標的哲學思考。接下來幾章分別是「兩性教育」、「情感教育」、「道德教育」、「公民教育」、「宗教教育」及「校園抗爭」等。林安梧不賣弄其精湛的國學根基，企圖運用淺顯哲學話語來探討實際教育問題的誠意，令我這「專業」的教育哲學工作者心懷敬意。也許受到當時清華大學網路情感詐欺事件的影響，林安梧在「道德教育」一章裡，用了很多篇幅談兩性教育，反而沒有突顯新儒家最

致力的道德功夫。筆者衷心的期待林安梧能在《講論》之後，更有系統的建構一套新儒家，乃至本土取向的教育哲學專著。

鈕則誠也是一位「哲學中人」，專業在科學哲學與應用哲學，也在銘傳大學擔任教育哲學課程，他深感鮮有哲學同行願意涉及教育哲學園地，也鑒於時下的教育哲學著作過於反映西方的論述，他的新作《教育哲學－華人應用哲學取向》特別著重對生命教育的關懷，而每一章後的心靈會客室，也每每呈現作者的赤子之心。作者特別期許本書的寫作能「激勵大陸學者涉足教育哲學的探究興趣，並提供台灣學子在師資培育氛圍中擺脫應試教育的情意體驗」(鈕則誠，2004：ii)。我深深以為然。

徐光台、俞懿嫻與前面已述及的彭孟堯是國內少數師範教育背景留學國外主攻「純」哲學領域的學者。徐光台的專業是科學哲學，俞懿嫻是現象學，彭孟堯是心靈哲學，他(她)們也各自從心儀的哲學立場，回馬槍式的論述教育哲學。此外，陳幼慧留學德國，目前服務政大師培中心，可預見的未來，國內哲學界與教育哲學界，相互之間會有更密切的互動。

美國在 1956 年的《哈佛教育評論》對於哲學家與教育哲學家之間的定位與分工，已經有了非常豐富的討論。有些哲學家認為教育哲學深度不足，而看輕教育哲學。持平的看法是哲學家若能放棄成見，用其專業投身到教育哲學，當然會有助於教育哲學的學術發展。英美已有多位學者指出，如果哲學工作者沒有對教育問題深思熟慮，僅憑其豐富的哲學知識，不一定能適切的指引教育實踐。傳統教育哲學(相對於分析的教育哲學)被人最為詬病的即是泛泛的從哲學立場引出對教育的啓示。哲學工作者以其深邃的

智慧，當然可以對教育作各種規範性的建議，如對通識教育、大學精神以及長遠的教育走向等，但我們期許哲學工作者的還不僅止於此，我們更期待哲學工作者能一本其哲學專業思維，全面而持續地關切教育議題，只有如此才能真正有助於教育哲學的深化（例如，在民國六十年代，台灣大學也有很深厚的分析哲學傳統，但卻無人留意倫敦路線的研究成果）。教育哲學的發展絕對有賴哲學工作者的共同投入。郭實渝、黃藹、林安梧、鈕則誠、彭孟堯等先生樹立了很好的典範。

無論是美國的「教育哲學會」及英國的「大英教育哲學會」都能凝聚全美或全英各地執教教育哲學相關課程的學者，其成效有目共睹。而國內目前並沒有教育哲學的相關組織。中研院歐美所在郭實渝的策劃下，於民國八十三年召開「當代教育哲學」第一屆學術研討會，每兩年召開一屆，至九十三年已舉辦了六屆，前兩屆並有專門的論文集（郭實渝主編，1994b, 1997c），儼然已有美國教育哲學會論文集的雛型。從學術建構機制的觀點，中研院兩年一度的研討會，已能初步凝聚學術人力。市北師但昭偉在民國八十年回國後，即以個人的力量辦理「哲學與教育」的討論會，後來得到郭實渝與黃藹的支持，也形成了內部凝聚力很強，以英美議題為主的非正式學術社群。而楊深坑的楊門弟子，在民國八十年代末，也形成了讀書社群，楊深坑老師常親自主持，其精神令人感佩。師大教研所周愚文、林逢祺等也號召了對哲史有興趣的研究生們定期討論彼此的作品，這些非正式的學術社群，若是能更有效率的持續或整合，一定能對國內教育哲學注入新的活力。

目前國內並沒有教育哲學的專業期刊，

《教育研究集刊》自 90 年代開始，每年秋季號以「教育哲史」為主題。而經由但昭偉所帶領的讀書會在五南圖書出版公司的贊助下，從民國八十九年開始，一年兩期，出版《教育哲學與文化》¹¹，雖然定有主題，但是以國內的教育哲學人力，仍然未能在一個主題下，充分的從不同的觀點加以論述。以後應該擴大編輯群，也期待國內的同道能共同灌溉。

此外，林逢祺、洪仁進在教育部顧問室的支持下，申請「人文社會科學史料典籍研讀會：教育哲學學門」，以 P.H. Hirst 與 P. White 在 1998 年主編之《教育哲學：分析傳統中的主要論題》（*Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*）四巨冊為內容，廣集同道加以研讀，已正式出版第一、二冊（林逢祺、洪仁進主編，2003、2005）。該四巨冊雖標明為「分析的傳統」，其實是整個英美世界過去三十年來，教育哲學的文獻精華，假以時日，中文的引介出齊，對於學子的導讀、「非專業」教育哲學教學者的參考以及其他教育學門學者一窺教育哲學的堂奧，都有莫大的貢獻。

陸、前瞻未來

筆者從博士學位取得（1994）至今已逾十年，也一直致力於教育哲學的教學與研究。筆者的學養當然不足以臧否前賢，但亦期待一愚之見能就教同道與後學。以下僅從兩方面以前瞻未來。

一、教育哲學的研究內涵

筆者在 1996 年曾經歸納英美教育哲學的發展趨勢，當時列出：（一）教育研究方法論之深刻反省；（二）重述或解構以理性

主導的教育觀；（三）女性主義教育哲學的建構；（四）教育問題的倫理反思；（五）教育理論與實踐的進一步整合；（六）資訊教育隱喻之引入與反省（教學科技的哲學反思）（簡成熙，1996b：287-292）。近十年來，個人對於這些議題，大致都有涉獵，同道們在前述議題上，也都有精采的斬獲，在未來的十年，前述的議題應該值得持續的關注。此外，（七）結合傳媒、影像等文本，作科技整合式的「文化研究」，也值得教育工作者投入。（八）傳統教育人物的再詮釋，隨著詮釋學的發展，教育哲學工作者應該時時用新的思潮與視野，針對不同的時代需求，去發揚、詮釋、批判、翻轉或解構已有的教育經典或人物，重點不在於「如實」的考證原經典或人物的確切意義，而是能藉著重新詮釋，賦予許多教育經典或人物思想新的生命力。（九）比較教育哲學的建立。國內的比較教育已卓然成型。不同國家的教育制度，當然受到不同的哲學思潮與文化的影響。國內暨大的比較教育系所創立以來，有許多教育哲學工作者投入，也將有助於比較教育與教育哲學的整合。英美德日俄等國幾乎都有選修教育哲史的學者歸國，如果能旁及法國，甚至於非洲、東南亞……以國別為範疇，建立「比較教育哲學」，應該有助於吾人更明智的引介國外制度。（十）建立教育哲學發展史。個人在撰寫本文時，重新閱讀了許多前輩的著作，突然對第一代教育哲學先進起了孺慕之情，這是以前沒有的經驗。學術的新鮮感，使得我們常會追求新異，而不在乎「老」著作。重新閱讀吳俊升（1972，1973），覺得很汗顏，我們喊了J. Dewey 很久，但似乎並沒有在前輩的基礎上更進一步，實在值得向第二代教育哲學前輩進行「口述史」，一定可以得到許多饒富

生趣的史實與史識。師大「教育名家講座」，第三代的同仁已開始為師長們作傳，這不僅是尊師重道，更有著教育哲學學術發展與傳承的積極意義。

二、教育哲學的學術建制

（一）英美與歐陸思潮的對話

我們發現台灣戰後五十年來，英美與歐陸的哲思各擅其長，相互輝映。思想寄寓在語言之間，歐陸語言的表述也迥異於英美，本來這也不需要其共同。不過，筆者還是認為應有對話的空間。「存有美學」、「審美教育」，馮朝霖、梁福鎮都有相當的說明，崔光宙、林逢祺也多所著墨；歐陸的解放教育學與英美的批判教育學，也應該有互通之處。我們不一定完全接受倫敦路線早年過於狹隘的分析傳統，但是超越語言文字的迷障，在不同國別、語言所載負的教育哲學傳統中，建立互為主體又相互諒解的契機，仍應是不同國別學者們努力的目標。

（二）教育哲學與其他學門的對話

教育哲學工作者很容易因為哲學在歷史中的百科之王地位，而流露出學術的優越意識，也許我們常會指責其他教育學門過於技術取向，見樹不見林……其實哲學心靈論所涉及的心、情緒，特別是晚近的認知哲學等概念，都可以與教育心理學有更高層次的互動；而教育哲學與教育社會學，對於文化再製、權力、社會實體……也應該有共同的語言。而多位行政學者也已開發出了「教育行政哲學」。個人覺得教育學環繞著「美好的生活」、「人的特性」、「社會發展」三個主題。教育哲學、教育心理學、教育社會學應共同致力於這三個主題與教育的關聯（簡成熙，2005：73-74）。H. Giroux 等後現代學者也認為學門之間的「界線」，有時

只是不當權力規範下的運作而已。國內的教育哲學界宜多與其他教育學門對話。筆者也期待國內各類型的教育研究所，能提供更多的機會，讓教育哲學的人力投入，互為主體的學術交流，一定更有助於教育的圓滿發展。

（三）教育理論與實務者的對話

筆者不認為要在「尊重」基層的口惠下，減輕對基層教育工作者在職進修或學位追求的學術訓練。等而下者，「上下」交相賊，廉價授與學位更不足取。理論建構者與實務工作者本來看待教育的層面就會不同，但筆者也指出，教育理論一縱使不是全部，其實具備實踐理論的性質（簡成熙，2005）。教育哲學工作者要啓蒙新的理念，一定得進入基層工作者的生活世界中。當然，這也不意味著理論工作者一定得屈從於實務者基於現實的想法。二者的關係仍應是互為主體。實務工作者的各種想法、故事、經驗、敘說……正是我國教育生態的具體展現，教育理論工作者更可以從中尋覓出許多的靈感，從而建構出更適切的教育理論。由於教育哲學與其他教育學門相較，抽象性更高，也愈容易遠離基層實務，教育哲學工作者與基層實務工作者對話時，必須發自內心的諒解、同理並欣賞來自基層的訊息。

（四）國內宜盡速成立教育哲學學會

歐美先進國家相關的教育哲學學會，對於凝聚學術人力、形成教育決策、培養後進、學術分工，以及檢討教學等，都有不可抹滅的貢獻。在學會的贊助下，若有定期的學術研討，並發行專業刊物，也將更能記錄台灣教育哲學的發展，並為本土教育理念的型塑，留下歷史的文獻軌跡。第二代教育哲學先進應該起來號召。

（五）師資培育檢定考試的危機與契機

考試領導教學是我國很普遍的現象。從早年的高考、特考與研究所的考試，教育學門裡，教育哲學就佔有相當的比重。現在各縣市的教甄及將全面實施的檢定考試，大體上是以選擇題為主，受制於題型與教育哲學部分內容的爭議性與開放性，標準答案的「公平性」要求，使教育哲學的命題不外是一些記憶性的訊息，這當然也會影響到教育哲學的教學。同時，雖然師資培育多元化，但是一般大學師培中心的教育學程，教育哲學不一定競爭得過教育心理學、課程與教學等學科，即使有教育哲學的專業人力投入到一般大學教育學程，勢必也要擔負起非教育哲學課程的教學義務。而且，一般大學（特別是私立大學）受限於整體資源，也很難在短時間內提供足夠的研究資源。而傳統的師範學院改制升格成「教育大學」，也面臨著縮減教育學術人力的轉型壓力。一言以蔽之，對於甫獲得教育哲學學位，初擔師培課程的學術新鮮人而言，外在環境並不利其繼續從事更專業的教育哲學研究。無論是教育哲學新興人力，或是因應教甄、檢定考試，坊間補習班對於教育哲學課程的剪貼、拼裝、速成的講義式重點，嚴重影響大學部學子「愛智」的赤子之心，都是現在及可預見未來，必須解決的問題。

雖則如此，筆者仍然期待國內教育哲學界，能減輕相互之間的門戶之見，群策群力。哲人日已遠，典型在夙昔，期待同道們能共同努力，恢復教育哲學在中西教育史上的光榮地位。

（本文感謝單文經老師的邀稿，並惠賜鴻文。在市北師宣讀時，也蒙諸位同道指正。又蒙匿名審查人惠賜高見。我也要特別謝謝屏東教育大學教育行政所博士生楊千儀快速的文書處理。）

參考文獻

- 王文俊（1983）。**人文主義與教育**。台北：五南。
- 方永泉（譯）（2003）。**受壓迫者教育學**。高雄：巨流。
- 方永泉（2002）。**當代思潮與比較教育研究**。台北：師大書苑。
- 方志華（2004）。**關懷倫理學與教育**。台北：洪葉。
- 王連生（1985）。**現代教育思潮**。高雄：復文。
- 王連生（1988）。**教育哲學研究**。台北：五南。
- 王萍訪問（1992）。**賈馥茗先生訪問記錄**。台北：中研院近代史研究所。
- 田培林（1976）。**教育與文化（上冊）**。台北：五南圖書。
- 伍振鷺、陳伯璋（1987）。我國近四十年來教育研究之初步探討，載於陳伯璋（著），**教育思想與教育研究**。台北：師大書苑。
- 李奉儒（譯）（1994）。**兒童道德教育**。台北：揚智。
- 李奉儒（2003）。Poulo Freire 的批判教學論對於教師實踐教育改革的啓示。**教育研究集刊**，49（3），1-31。
- 李奉儒（2004）。**教育哲學：分析的取向**。台北：揚智。
- 吳俊升（1972）。**教育與文化論文選集**。台北：商務印書館。
- 吳俊升（1973）。**教育哲學大綱**。台北：商務印書館。
- 但昭偉、蘇永明（主編）（2000）。**文化、多元文化與教育（教育哲學與文化 1）**。台北：五南。
- 但昭偉（主編）（2001）。**弱者的聲音－環境、女人、兒童與教育學術社群（教育哲學與文化 3）**。台北：五南。
- 但昭偉（1995）。國民學校應該有什麼樣的道德教育？從亞里斯多德的理論出發。載於郭實渝（主編），**「當代教育哲學」論文集**（頁 89-117）。台北：中研院歐美研究所。
- 但昭偉（2002a）。**道德教育：理論、實踐與限制**。台北：五南。
- 但昭偉（2002b）。**思辯的教育哲學**。台北：師大書苑。
- 但昭偉（2002c）。**重讀彌爾的自由論**。台北：學富。
- 但昭偉（2003）。**重讀彌爾的效益論**。台北：學富。
- 但昭偉（2004）。**邁向以權力語言與最低限度道德為核心的道德教育**。論文發表於中研院歐美研究所舉辦「第六屆當代教育哲學」專題研討會會議手冊與論文，台北。
- 邱兆偉（1980）。美育的哲學探討與國民中小學的美育目標。**教育文粹**，9，5-13。
- 邱兆偉（1981）。實用主義的源流、哲學與教育。**教育文粹**，10，77-90。
- 邱兆偉（1986）。分析哲學的起源、發展與教育。**高雄師院學報**，14，245-274。
- 邱兆偉（1988）。存在主義的教育思潮。載於中國教育學會（主編），**現代教育思潮**（頁 93-118）。台北：師大書苑。
- 邱兆偉（1993）。**美國教育改革**。台北：師大書苑。
- 林安梧（2000）。**教育哲學講論**。台北：讀冊文化。
- 邱兆偉（2003）。建構主義的教育哲學。載於邱兆偉（主編），**當代教育哲學**（頁 163-207）。台北：師大書苑。
- 林志忠（2004）。**教育行政理論：哲學篇**。台北：心理出版社。
- 林建福（主編）（2004）。**教育專業倫理（2）（教育哲學與文化 7）**。台北：五南。
- 林建福（譯）（2004）。**開放教育的哲學**。台北：五南。
- 林建福（2001）。**教育哲學：情緒的特殊關照**。台北：五南。
- 林逢祺（譯）（1994）。**教育的語言**。台北：

- 桂冠。
- 林逢祺、洪仁進（主編）（2003）。**教育哲學評述**。台北：師大書苑。
- 林逢祺（2004）。**教育規準論**。台北：五南。
- 林逢祺、洪仁進（主編）（2005）。**教育與人類發展：教育哲學述評（二）**。台北：師大書苑。
- 張光甫（1998）。**教育論叢**。高雄：麗文文化。
- 張光甫（2004）。**教育哲學：中西哲學的觀點**。台北：雙葉書廊。
- 崔光宙、林逢祺（主編）（2001）。**教育美學（教育哲學與文化 2）**。台北：五南。
- 陳迺臣（譯）（1988）。**教育哲學**。高雄：復文。
- 陳迺臣（1990）。**教育哲學**。台北：心理。
- 陳迺臣（1997）。**教育哲學導論：人文、民主與教育**。台北：心理。
- 崔載陽（1952）。**教育哲學**。台北：中華大典編印會。
- 梁福鎮（1999）。**普通教育學**。台北：師大書苑。
- 梁福鎮（2001）。**審美教育學：審美教育起源、演變與內涵的探究**。台北：五南。
- 郭實渝（1991）。女性主義與教育哲學理論的重建。載於郭實渝（主編）**美國婦女與社會研討會論文集**（頁 1-46）。台北：中研院歐美研究所。
- 郭實渝（1994a）。以生態為本的教育哲學：論包華士的後自由教育理論。**歐美研究**，24（4），39-77。
- 郭實渝（主編）（1994b）。**「當代教育哲學」論文集**。台北：中研院歐美研究所。
- 郭實渝（1997a）。教育是什麼？分析式教育哲學的論證。載於簡成熙（主編），**哲學和教育－20世紀末的教育哲學**（頁 15-28）。高雄：復文書局。
- 郭實渝（1997b）。兩個教育論據理論的分析與比較。載於簡成熙（主編），**哲學和教育－20世紀末的教育哲學**（頁 29-48）。高雄：復文書局。
- 郭實渝（主編）（1997c）。**「當代教育哲學」論文集 II**。台北：中研院歐美研究所。
- 郭實渝（2000）。現代科技在教學上之應用與生態教育理念之推動產生的兩難。**歐美研究**，30（2），頁 111-144。
- 黃公偉（1969）。**比較教育哲學**。台北：帕米爾書店。
- 單文經（2005）。我所認識的歐陽育之老師。**教育資料與研究**，64，頁 184-195。
- 程石泉（1994）。**教育哲學十論**。台北：文景。
- 彭孟堯（2003）。**教育哲學**。台北：學富。
- 黃建中（1954）。**教育哲學**。台北：中國。
- 鈕則誠（2004）。**教育哲學：華人應用哲學取向**。台北：揚智。
- 馮朝霖（1993）。德國教育哲學史科目教學與研究之探討。**教育與心理研究**，16，145-174。
- 黃藹（主編）（2004）。**教育專業倫理（1）（教育哲學與文化 6）**。台北：五南。
- 溫明麗（譯）（1996）。**新教育學**。台北：師大書苑。
- 溫明麗（1997）。**批判性思考教學－哲學之旅**。台北：師大書苑。
- 楊洲松（2000）。**後現代知識論與教育**。台北：師大書苑。
- 楊洲松（2004）。**當代文化與教育：文化研究與批判教學論的取向**。台北：洪葉。
- 楊洲松（主編）（2005）。**人權教育與師資培育（教育哲學與文化 8）**。台北：五南。
- 楊深坑（1988）。**理論·詮釋與實踐**。台北：師大書苑。
- 楊深坑（1997）。**溝通理性、生命情懷與教育過程：哈伯馬斯的溝通理性與教育**。台北：師大書苑。
- 楊深坑（2002）。**科學理論與教育學發展**。台北：心理。
- 詹棟樑（1996）。**現代教育哲學**。台北：五南。
- 詹棟樑（1999）。**教育哲學**。台北：五南。

- 楊龍立(2003)。**九年一貫課程與文化(教育哲學與文化5)**。台北：五南圖書。
- 葉學志(1985)。**教育哲學**。台北：三民書局。
- 賈馥茗(1978)。**從學庸中所見的教育準則與情懷**。**孔孟月刊**，16(5)，8-14。
- 賈馥茗(1983)。**教育哲學**。台北：三民書局。
- 賈馥茗(1998)。**教育的本質**。台北：五南圖書。
- 賈馥茗(2005)。**教育倫理學**。台北：五南。
- 趙一葦(譯)(1967)。**現代教育哲學**。台北：正中書局。
- 趙一葦(譯)(1988a)。**懷海德的哲學，教育與宗教論文集**。台北：文源。
- 趙一葦(譯)(1988b)。**懷海德的價值哲學與教育**。台北：文源。
- 趙一葦(1993)。**現代教育哲學大綱**。台北：世界書局。
- 趙一葦(1998)。**當代教育哲學大綱**。台北：正中書局。
- 劉一民(1991)。**運動哲學研究：遊戲、運動與人生**。台北：師大書苑。
- 歐陽教(1973)。**教育哲學導論**。台北：文景。
- 歐陽教(1985)。**德育原理**。台北：文景。
- 歐陽教(1986)。**教學的觀念分析**。載於中國教育學會(主編)，**有效教學研究**(頁1-29)。台北：台灣書局。
- 歐陽教(1988)。**觀念分析學派的教育思潮**。載於中國教育學會(主編)，**現代教育思潮**(頁1-50)。台北：師大書苑。
- 編輯小組(1976)。**教育哲學**。台北：文景。
- 盧增緒(1990)。**教育哲學的時代使命**。**現代教育**，5(1)，3-15。
- 簡成熙(譯)(1995)。**教育概念分析導論**。台北：五南。
- 簡成熙(1996a)。**理性·分析·教育人**。台北：師大書苑。
- 簡成熙(1996b)。**教育哲學的綜合建構與發展趨勢**。載於邱兆偉(主編)，**教育哲學**(頁277-299)。台北：師大書苑。
- 簡成熙(譯)(1996c)。**十字路口的教育**。台北：五南。
- 簡成熙(2004)。**教育哲學理念、專題與實務**。台北：高等教育。
- 簡成熙(2005)。**教育哲學專論：當分析哲學遇上女性主義**。台北：高等教育。
- 蘇永明(1999a)。**台灣教育哲學之發展：從國際化和本土化來衡量**。載於台灣師大教育系暨教育部國家講座(主編)，**教育科學的國際化與本土化**(頁249-275)。台北：揚智。
- 蘇永明(1999b)。**台灣教育哲學的回顧與前瞻**。**教育研究**，70，頁54-62。
- 蘇永明(主編)(2002)。**科技對教育的衝擊(教育哲學與文化4)**。台北：五南。
- Broudy, H.S. (1967). *Philosophy of education in the United States*. In F. T. Vilemain (Ed.) *Philosophy of education 1966* (pp.1-10). Edwardsville, IL. :Philosophy of Education Society.
- Barrow, R. & Wood, R. (1989). *An introduction to philosophy of education*. London and New York: Routledge.
- Burbules, N.C. (1989). *Issues and trends in the philosophy of education*. *Educational Administration Quarterly*, 25(3), 229-252.
- Chao, I.V. (1988). *A.N. Whitehead's theory of value and education*. Taipei: Wen Yuan Book Company.
- Dearden, R.F. (1984). *Philosophy of education 1952-1982*. In *Theory and Practice in Education* (pp. 22-36). London: RKP.
- Evers, C. W. (1998). *Analytic and post-analytic philosophy of education: Methodological reflection*. In P. H. Hirst and P. White (Eds.), *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition*, Volume I : Philosophy and education (pp. 120-132). London: Routledge .
- Henry, N. B. (1942). *The forty-first yearbook of na-*

- tional society for the study of education.* (Part I), *Philosophies of education*. Mass: The Pilmpton.
- Hirst, P.H. (1998). *Philosophy of education: The evolution of a discipline*. In G. Haydon (Ed.) *50 years of philosophy of education-Progress and prospects*. London: Institute of Education, University of London.
- Kaminsky(1993). *A new history of educational philosophy*. Westport, CT.: Greenwood Press.
- Martin, J.R. (1982). The ideal of the educated person. In D.R. DeNicola (Ed.), *Philosophy of Education 1981*(pp.3-20). Normal, Illinois: Philosophy of Education Society.
- Morris, V. C. & Pai, Y. (1976). *Philosophy and the American school*. Boston: Houghton Mifflin Co..
- Nelson, T.W. (1992). *Philosophy of education 1958-1990*. In M. Buchmann & R. E. Floden (Eds.). *Philosophy of education 1991* (pp. 26-39). Normal, IL.: Philosophy of Education Society.
- Peters, R. S. (1966). *Philosophy of education* In J. W. Tibble (Ed.), *The study of education*. (pp. 59-90). London: RKP.
- Peters, R. S. (1983). *Philosophy of education* In P. H. Hirst (Ed.), *Educational theory and its foundation discipline*. (pp. 30-61). London: RKP.
- Pratte, R. (1981). Getting the fly out of the bottle: Criticism of something called analytic philosophy of education. In C. J. B. Macmillan (Ed.), *Philosophy of Education: 1980*. Illinois: Philosophy of Education Society.
- Phillips, D.C. (Ed.) (2000). *Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues. Ninety-ninth Yearbook of the National Society for the study of Education, Part I*. Chicago: University of Chicago Press.
- Scheffler, I. (1954). Toward an analytic philosophy of education. *Harvard Educational Review*, 24, 223-230.
- Scheffler, I. (1980). *Philosophy of education: Some recent contributions*. *Harvard Educational Review*, 50 (3), 402-406.
- Schofield, H. (1972). *The Philosophy of education: An introduction*. London: George Allen & Unwin.
- Soltis, J.F. (1981). *Philosophy and Education: Eightieth Yearbook of the National Society for the study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.

附註

- 1 美國的 Educational Theory，荷蘭發行的 Studies in Philosophy and Education 以及澳大利亞發行的 Educational Philosophy and Theory 也是英語系世界重要的教育哲學期刊。
- 2 根據崔載陽（1952）及吳俊升（1973）的著作書目，也大致可看出民國二、三十年代學者的研究成果。
- 3 以上對歐陽教的介紹，部分得力於單文經（2005）。
- 4 楊深坑是歐陽教早年的學生，在此仍列為第二代。大部分第二代教育哲學先進執教逾三十年，其早期學生可能也同時是第三代教育哲學學者的老師，同樣地，本文並列第三代者，也可能相互之間有師承關係。本文的重點在於通觀台灣戰後五十年教育哲學的發展，有限的篇幅也無法更精確的巨細靡遺，相信能得到國內教育哲學界的諒解。
- 5 這是張光甫獨特的譯法，饒富生趣。
- 6 師大系統的李雄揮，從東師（台東大學）服務多年甫退休，也一直致力於教育哲學的研究。
- 7 雖然文史哲不分，我在本文中暫時無法處理中西、台灣教育史學的發展。黃光雄、徐宗林、林玉体以及伍振鸞、周愚文都是國內教

育史學的翹首。他們對教育哲學的興趣與貢獻也不遜於教育哲學工作者。

- 8 其實，民國七十年代前期，師大研究生對教育哲學的興趣，一直未曾間斷。徐光台、俞懿嫻、但昭偉、洪庸皖都以教育哲學完成其碩士論文。崔光宙也在此時完成其先秦樂教的博士論文。崔光宙音樂素養極深，學貫中西，是國內教育哲學界中少數鑽研美學有成的學者。
- 9 除筆者外，方志華也致力於關懷倫理學的研究，已集結專書，見方志華（2004）。
- 10 本節對第三代的介紹，實在是掛一漏萬，楊忠斌、吳靖國、張鎧焜、陳碧祥等都有代表

性的著作。他們也各自引介了許多重要但國內較為陌生的思潮或人物如 E. Levinas, G. Vico 等，民國九十年以後，不斷有新血輪完成博士論文，值國內教育學程萎縮，期待後學們謀職順利，繼續堅持在教育哲學崗位上。

- 11 目前以「叢刊」專書的方式發行，尚未發展成專業的期刊，已出至八期，分別是：但昭偉、蘇永明主編（2000），崔光宙、林逢祺主編（2001），但昭偉主編（2001），蘇永明主編（2002），楊龍立主編（2003），黃藹主編（2004），林建福主編（2004），楊洲松主編（2005）。

教育資料與研究雙月刊

第 66 期 2005 年 10 月 頁 25-36

英國教育哲學的興起、發展與研究特色¹

黃 藿

摘要

英國教育哲學作為教育學中的學術專業分支領域，可從倫敦大學教育學院設置教育哲學講座的 1947 年算起，迄今約有 58 年的時間。英國教育哲學在一群優秀而熱心的學者辛勤的耕耘下，逐漸茁壯，其影響力不僅及於整個英語世界，還進一步伸展到世界各地。經過本文研究歸納，英國教育哲學的研究有下列幾項特色：1) 專業取向。2) 多元取向。3) 分析作為該學科研究訓練的基本方法。4) 注重與教育學其他分支學科的交流與互動。本文共分四部分：首先，說明本文探討的範圍與研究的方法；其次，指出英國教育哲學研究興起的背景與成為專業分支學科研究的由來與發展情況；接著，我們從英國近幾年來《教育哲學學報》的期刊內容，歸納出英國教育哲學研究的方向與特色；最後的結論，則以英國教育哲學發展的模式和軌跡來作為我國教育哲學研究往專業之路邁進的學習典範和借鏡。

關鍵詞：英國教育、教育哲學、大英教育哲學學會

黃 藿，國立中央大學通識教育中心教授

電子郵件為：hwang227@ms13.hinet.net

來稿日期：2005 年 6 月 25 日；修訂日期：2005 年 9 月 20 日；採用日期：2005 年 10 月 13 日

A General Review of the Rise, Development, and Characteristics of British Philosophy of Education Research

Hwang Hwo

Abstract

The rise of philosophy of education research as a separate discipline in Educational Studies in the UK may be dated back to 1947 when the chair in Philosophy of Education was established at the Institute of Education, University of London. The British philosophy of education has made a great progress since then, and it has made great contributions not only to the English speaking world, but also to the whole world. The author has found the following features in the British philosophy of education research: a) professional oriented; b) pluralistic oriented; c) analytic oriented; d) interdisciplinary oriented. The paper consists of four parts: 1) a brief sketch of the scope and methodology of this investigation; 2) a detailed investigation of the rise and development of the British philosophy of education research; 3) characterization of the British philosophy of education research based on a review of *the Journal of Philosophy of Education* in the recent three years; 4) a conclusion with a reflection on what can we learn from the British philosophy of education research.

Keywords: British education, philosophy of education, the Philosophy of Education Society of Great Britain (PESGB)

壹、前言—本文研究的範圍與對象

英國的教育哲學成爲教育學當中的一門獨立的學術專業分支領域，大概可以從倫敦大學教育學院設置教育哲學講座的 1947 年算起，迄今約有 58 年的時間（黃藿，1999：104-115；Haydon, 1998: vii-ix）。不可諱言的，英國的教育哲學研究從一開始基本上是以分析哲學方法爲導向的。不過經過這五十多年的發展，分析取向的研究並非今日英國教育哲學的唯一或全盤內容，除了對教育基本概念語詞進行語意分析與意義釐清外，英國教育哲學其實也非常注重教育理論與實務相關問題的反省與論辯。另外，英國的教育哲學也一直陸續受到歐陸各國哲學思潮的影響，因此在研究內容與方法上實際是充滿著多元豐富的內容與色彩。

要對英國近來教育哲學的發展作一經驗性的考察，如果不是一項不可能的任務，至少也是一項超難的任務。爲了在短期內完成邀稿單位交付的任務，有必要將探究的範圍盡量縮小，以免落入眼高手低的困境。筆者決定的策略是：將本文的探討範圍暫以「大英教育哲學學會」（the Philosophy of Education Society of Great Britain, PESGB）所負責主編出版的《教育哲學學報》（Journal of Philosophy of Education）爲限，並且是以 2002-2004 這三年出版的期刊爲範圍作爲研究分析的對象。這份學報是以季刊形式出版，每年四期，所以從 2002-2004 這三年的時間，共有 12 期的內容是本文作爲探討研究分析的範圍。

至於爲何選擇這份期刊作爲探討對象？理由有三：一、這份刊物是英國教育哲學專業社群與團體「大英教育哲學學會」的專屬與代表性刊物，而該學會將英國各大學當中

從事教育哲學教學與研究的學者凝聚起來，發揮了學術專業團體的功效。二、大英教育哲學學會每年四月初固定在牛津大學的新學院（New College）舉辦年會與教育哲學研討會，是該學會每年一度的盛事，而教育哲學專業學術社群透過對該學會所舉辦的學術研討會與年會的積極參與，表現出強烈的向心力與凝聚力。而在研討會中發表過的文章，經過專家的審查與篩選後，刊登在該學報中，所以這份刊物幾乎囊括了英國教育哲學年會學術研討會中的精華。三、除了單篇論文外，該刊物的書評也對教育哲學方面相關的專書予以介紹並評論，所以可以獲得有關英國教育哲學出版的最新資訊。有一點要特別說明的是，當我們翻閱這份學報時，可以發現，其實並非所有文章發表者都是英國人或者在英國大學中任教，除了美國學者的文章佔有相當的比率外，還有歐洲各國的作者，甚至亞洲國家如日本的學者在該刊物上發表文章。本文對於「英國的教育哲學」的界定其實是採取較爲寬鬆的立場，亦即凡是以英文作爲媒介在這份英國教育哲学期刊上發表的文章，都視爲英國教育哲學的範圍與內容。

本文擬對該學報近三年當中發表的單篇論文作一概略式的綜覽與分類，並選擇其中有特殊意義與價值的數篇文章進行評析。由於限於筆者個人時間與能力的因素，本文僅能算是對於英國近來教育哲學發展的初探，無法做到全面、周延而深入的研究，只能期待未來能有更充分的時間，將其中不足之處進一步補足並加強。

貳、英國教育哲學專業研究的興起與發展

英國教育哲學在二次大戰後的成長與發

展，可以說受到二十世紀初分析哲學運動的影響，一直帶有濃厚的分析色彩。當然，英國哲學家對於教育議題的關心，早期可推到洛克（John Locke, 1632-1704）²，近者則如羅素（Bertrand Russell, 1872-1970），不過他們並沒有把教育哲學當作他們全部的學術研究重點，更沒有想將教育哲學當成一門專業學術領域來發展。

英國教育哲學開始成爲教育學當中的一門專業分支領域，一般公認起自1947年，瑞德（Louis Arnaud Reid）接任倫敦大學教育學院的教育哲學講座教授。他擔任這個職位一共十五年，直到1962年退休，由皮德思（R.S. Peters）接掌他講座的職位爲止。如果說瑞德是英國教育哲學倫敦學派的奠基者，皮德思以及後來的赫斯特（Paul Hirst）便是將倫敦學派，甚至英國的分析教育哲學發揚光大的重要人物。皮德思從1962到1983共22年的時間擔任教育哲學講座的職位，也將教育哲學在英國教育學界的影響力推到極致。當時不分職前與在職，所有師資培訓班的學員都必須修習教育哲學，皮德思因此對英國師資培育界的影響力是極深、極廣的，而且從英國一直擴大到整個英語世界。

在1947年，當倫大教育學院的院長傑佛瑞博士（Dr. G.B. Jeffrey）敦聘瑞德教授擔任教育哲學講座時，他認爲教育學院不僅要設教育哲學講座，而且應敦聘國際知名的頂尖哲學家來擔任此一職位。而擔任該講座者不僅應運用其哲學專業知識專心從事教育相關議題的研究，也應向參加職前或在職的教師學員講授教育工作相關的各種哲學層面的問題。瑞德憑藉他在哲學界已有的聲望與地位，向教育學院的師生講授如何運用哲學的質疑與推理方法，來從事教育目標與價值

的探討，並對教學的活動進行反省。所以當皮德思在1962年繼任此一講座時，瑞德已經爲倫大教育學院的教育哲學專業研究奠定了良好的基礎。

當皮德思接掌倫大教育學院的講座職位以後，透過系列的演講，以及他的名著《倫理學與教育》（Ethics and Education）（Peters, 1966），很快地就成爲學院中炙手可熱的人物，也引發了教育界對教育哲學的濃厚興趣。他提出教育哲學的四項任務是（Hirst, 1998: 10）：一、對教育特定概念的分析，這是哲學心理學與社會哲學共同的任務；二、將倫理學與社會哲學應用到可欲的教育內容與程序假設上；三、對教育心理學家所使用的教育方法，概念架構與假設進行哲學的檢驗；四、從哲學角度來檢驗課程的內容與架構，以及各種學習相關的問題。

所以從皮德思訂定的教育哲學任務來看，英國教育哲學探討的內容與範圍早就不只限定在概念分析方面，對於結合倫理學、社會哲學，甚至政治哲學與教育理論與實務的關聯性研究，早就是他設定好的方向與目標。對於教育心理學家的理論假設進行哲學的檢視與批判，也是從皮德思到懷特（John White）所共同致力的研究興趣，前者1970年出版《動機的概念》（The Concept of Motivation）一書，而後者則出版過一本小書《賈德納的多元智慧有道理嗎？》（Do Howard Gardner's multiple intelligences add up?）（White, 1998）。而從哲學角度來檢驗課程的內容與架構，以及各種學習相關的問題，這則是赫斯特的研究興趣，他在1975年出版了一本《知識與課程：哲學論文集》（Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers）。由此可見，英國教育哲學研究朝多元面向的發展

早在 1970 年代就展開了新頁，絕非到 80 年代之後才改弦更張的。

從 1960 年代末端到 1970 年代初期，皮德思與赫斯特，透過彼此的合作與努力，以及他們各自的貢獻，成為開創英國分析教育哲學傳統的兩位領導人物。70 年代是教育哲學倫敦學派的黃金時期，教育哲學因師資培育與教師在職進修作為必修科目的需求，倫大教育學院教育哲學專任教職人數曾高達十人。80 年代教育哲學繼續健全發展，而它作為一門專業學術領域的地位更形穩固。不過 80 年代中期以後，英國高教經費縮減，使教育哲學的發展連帶受到影響。由於主政者柴契爾夫人注重實效的取向，大學中純理論研究的系所逐漸裁減，教育哲學在整個教育學領域中也不再受到向以往那般重視，教育哲學科目也從師資培訓課程中取消，這對於教育哲學的發展打擊很大。儘管如此，倫大教育學院在教育哲學領域方面的領導地位還是沒有其他大學可以取代，在倫大教育學院專任的教育哲學教職缺雖少（1997 年時只剩兩個半教哲職缺），但是以兼任形式留在學院繼續任教或從事研究的學者仍有多位²。另外在教哲領域來自世界各國的研究生一直維持在 30 人上下，使她在英語世界教育哲學的龍頭地位始終屹立不搖。

另外，大英教育哲學學會的成立，在凝聚英國各大學從事教育哲學教學與研究的專業學者方面，以及在建立專業學術水準方面，發揮了極大的功效。該學會近年來每年四月初固定在牛津大學新學院（New College, Oxford University）召開年會，並舉辦為期三天的學術研討會，是該學會的盛事⁴。經常吸引上百位來自英國各地，甚至世界各地關心教育哲學的學者參加，而每年

發表論文的篇數不下四十篇。筆者曾經躬逢其盛，參加過 1998 年的年會，並在會中發表論文（Hwang & Campbell, 1998: 305-314.）。而由該學會負責編輯出版的《教育哲學學報》（*Journal of Philosophy of Education*），更是一份具有高品質與水準的教育哲學專業期刊。值得一提的是，該會多位核心成員要不是來自倫大教育學院，就是與後者保持相當密切的關係。

參、英國教育哲學研究的方向與特色

如果從《教育哲學學報》這三年的目錄來作一基本的審視，我們大概可以歸納出五項重點：

- 一、教育意義、目的與理想的探討：這類主題相關的文章共有十餘篇，其中 2002 年第 36 卷第 3 期的特刊標題為：「人性教育：後現代的教養」（*Educating Humanity: Bildung in Postmodernity*），其中十一篇文章都是圍繞在探討 *Bildung*（教養、教化、教育、陶成）這個德文字所代表的概念（Standish, 2002: iii.）⁵。這份特刊中的文章是原本發表在丹麥教育大學（*The Danish University of Education*），2000 年五月舉辦的一場名為「後現代社會中的教養概念」（*The Concept of Bildung in a Postmodern Society*）學術研討會，而該期的作者也因此多半來自歐陸各國，特別是北歐的學者。而在其他各期中也都一再出現一、兩篇討論教育目的與意義的文章，譬如，在 2003 年第 37 卷第 1 期中，有名的牛津教育哲學家 John Wilson 發表了〈再論教育的概念〉

(The Concept of Education Revisited) 一文。還有倫大國王學院 (King's College, London) 的文屈 (Christopher Winch) 分別發表過兩篇有關教育目的的文章，一篇名為〈教育的經濟目的〉 (The Economic Aims of Education) (Winch, 2002: 101-117)，另一篇名為〈工作、人生的目的與教育的目的：對克拉克與米爾曼的回應〉 (Work, the Aims of Life and the Aims of Education: A Reply to Clarke and Mearman) (Winch, 2004: 633-638)，後者其實是針對克拉克與米爾曼兩位學者針對他第一篇文章的批評作出答辯 (Clarke and Mearman, 2004: 249-255)。克拉克與米爾曼的文章批評說，文屈的文章犯了許多的錯誤與疏失，特別是他為工作的定義是有問題的，會導出一種「教育應以非常狹隘的就業目標為導向」的結論。他的論證對於教育目的的根源作出一項未明白說出的假設，是有爭議的。文屈在答辯的文章中則說 (Winch, 2004: 633-638)，工作並不必然是一種沒有效益的事，雖然有酬的職業會因不夠賣力未能達到成效。人生的目標並不一定是教育的目的，可是教育的目的卻可以是人生的目標，並且也可以包括職業的準備，這種看法其實也是皮德思的看法。這樣的目的也可能，與克拉克和米爾曼的看法相反，包括了追求性伴侶的準備，後者是盧梭所贊同的。從上述提到的這些文章看來，教育目的與意義的探討，不但是教育哲學中永恆的核心議題，也是在任何時代、任何環境，或任何社會，凡是關心教育的人士，都會不斷提出來反省並討論的課題。

二、教與學整合的哲學探討：這類主題相關的文章共有約十篇，其中 2003 年第 37 卷第 2 期的特刊標題為：「教育與實務：支持教與學的整合」 (Education and Practice Upholding the Integrity of Teaching and Learning)。如同主編史丹迪希 (Paul Standish) 所說，教學究竟是一種具有自身恰當自主性的實踐，或者根本上只是一種從屬的活動？那些具有教育性的行動與目標，要如何與非教育性的行動與目標區分開來？什麼又是好的 (或優質的) 教學？在各級學校 (包括大中小學) 面對著各種不同的目標，譬如：經濟的繁榮發展、民主的素養與精神、和諧的公民社會等目標，特別在當今許多學者認為教學與學習只不過是一套機械式的技巧時，上述的問題也就變得重要而又迫切了。這些年來國內也非常重視教學與學習，不過基本上從事這方面研究的人員多半是教育心理學背景，或是從課程與評量觀點，而且從事的多半是屬於方法與技巧性研究。由於國內教育哲學圈從事這方面議題反省與探討的並不多見⁶，因此英國教育哲學界對這項議題的探討，特別是在該刊物上的發表值得我們去閱讀、重視，並進一步研究。

三、環境倫理與環境教育的研究：2003 年第 37 卷第 4 期的特刊標題為：「搶救自然：後人本主義時代的教育」 (Retrieving Nature: Education for a Post-humanist Age)。該期特刊共分十一章，全由一人擔綱，即波聶特 (Michael Bonnett) 執筆。該特刊後來由同一出版商 Blackwell Publishing 公司，另以專書形式出版 (Bonnett,

2004)。作者在導論中引用馬歇爾 (Peter Marshall) 的警語作開頭：「人類在其悠久而充滿困擾的演化過程中正面臨著最大的挑戰。人類透過自身製造工具的聰明本事，改造了地球，而且無論海洋深處或是高空，無處沒有留下人類的印記。世界的人口已經擴增超過五十億，而且還一直不斷地增加。他們將地球開膛破肚，開採金屬與礦石，他們縱橫四海竭澤而漁，他們將森林砍伐殆盡爲了栽種牧草，並且破壞了天空的臭氧層。人類正站在災難的門檻上，如果人類的意識與社會不作徹底的改變的話，就無法阻止人類走向生態滅絕 (ecocide) 的路子上去。」 (Marshall, 1995: 448; Bonnett, 2004: 551) 作者繼續在這本即時而具挑戰性的特刊中質疑：教育應如何回應今日人們對於環境的關懷。他指出，解答此一問題所需要的那種研究探討，揭示了有關自然意義與我們與自然間關係的深刻形上議題。他還說明，這些議題的解決對於我們人類了解自身以及了解人類在這整個宇宙架構中的地位，事關重大。作者探討了所謂在人類與自然間建立一種正確的關係是什麼意思，而所謂的「永續」 (sustainability) 不應只是一種政策，而應是一種心態 (a frame of mind)。他主張 (Bonnett, 2003: 675) 這種心態是一種真人意識 (authentic human consciousness) 的主要特徵，深入知識、真理與價值的核心。透過這種方式，作者發展出一套後人本主義的觀點 (a post-humanist perspective)，對於教育的本質、目的與實務提出了根本的質疑。

四、道德與品格教育的研究：這項主題並沒有以專刊形式出現，而是在幾乎每一期中都有作者提出有直接或間接相關的研究。譬如，冰島學者克利斯提安生 (Kristjan Kristjansson) 發表一篇名爲〈捍衛「非擴張性的」品格教育〉 (In Defence of 'Non-Expansive' Character Education) (Kristjansson, 2002)。所謂擴張性的與非擴張性的品格教育的區別，作者說明如下⁷ (Kristjansson, 2002: 137)：(一) 非擴張性品格教育的理論基礎是有限而表面的，而擴張性品格教育的理論依據則比較細膩而寬廣。(二) 非擴張性的品格教育注重基本的德行與價值，而擴張性的品格教育則超越基礎而根本的德行與價值，注重品格與德行比較複雜的性質。(三) 非擴張性的品格教育強調並優先注重健全道德習慣的培養，而非抽象的道德推理，反之，擴張性的品格教育則強調道德推理與論述的本質與範圍。作者維護非擴張性的品格教育，主張這種教育有兩項主要特徵：一是道德世界主義 (moral cosmopolitanism)，另一是方法論的實質主義 (methodological substantivism)。非擴張性的品格教育其實是要恢復從古希臘柏拉圖與亞里斯多德到多瑪斯的德行論傳統，強調道德的教導與品格的陶成是整體教育過程的一部分。另外，荷蘭學者司徒德 (Jan Steutel) 與史匹克 (Ben Spiecker) 共同發表的一篇〈透過亞里斯多德的習慣養成教育培養情操氣質〉 (Cultivating Sentimental Dispositions through Aristotelian Habituation) 文章 (Steutel & Spiecker, 2004: 531-549)，是從德行

倫理學 (virtue ethics) 的傳統結合道德教育與情感教育 (sentimental education)，文中認定情感教育是道德教育的核心，而習慣養成教育又是情感教育的核心。作者探討，亞理斯多德的習慣養成教育如何，以及為何是培養情操氣質的有效方式，而後者又是道德德行的構成要素。因此要養成良好的習慣，首先要根據德行的要求行事，其次，要經常而持續地依德行而行，第三要接受有德者的指導。

- 五、宗教教育與宗教學校相關議題的探討：宗教教育相關議題討論的文章在該學報出現的頻率相當高（三年內超過十篇），顯示英國教育哲學界對此一議題的關心與重視。以潤治 (Colin Wringle) 的一篇名為〈有所謂靈性嗎？靈修能夠成爲教育的一部分嗎？〉 (Is there Spirituality? Can it be Part of Education?) (Wringle, 2002: 157-170) 爲例，這類文章是對 1988 年英國教育改革法案 (The British Education Reform Act 1988) 的一種回應，因爲該法案規定，中小學校課程，在促進學生道德、文化、身心的發展之外，應同時促進學生在學校與社會上的靈性發展 (spiritual development)。可是到底什麼是「靈性」 (spirituality)？學界迭有不同的看法。有學者⁸認爲「靈性」這個詞根本是個空洞無意義的詞彙，政府根本不應該介入。作者卻不贊同把靈性當做空洞的語詞，而在文中探討該詞幾種不同的含意，包括：導入某種特殊的宗教、對根本問題的考量、一種自我的知覺、某種幾乎無法言喻的心境，以及學生在非物質層面的福祉。在注重多

元文化的公立學校體系脈絡中，上述各種意義，除了第一種意義不甚明確外，都能證明具有某種可能的有效性，可有作進一步引伸說明的空間。其次，有作者探討宗教學校是否會有礙社會的凝聚力，如薛爾特 (Geoffrey Short) 的〈宗教信仰本位的學校是否對社會的凝聚是一種威脅？〉 (Faith-based Schools: A Threat to Social Cohesion?) 一文 (Short, 2002: 559-572)。英國是少數對各種不同宗教信仰團體所辦的學校進行補助的國家，到底用國家的經費補助宗教學校適不適當？英國政府近年來還宣布進一步擴大對宗教學校的補助，其中包括對少數民族辦校的支持，如伊斯蘭教或錫克教學校的設置。這樣的政策引起英國社會相當大的爭議，其中反對意見認爲宗教學校會加強社會的分化與隔離，並且有害社會的凝聚與融合。薛爾特則在其文中反駁這種看法，並進一步構作論證證明宗教學校其實可以幫助促進團結與整合。作者還試圖反駁，一般非宗教的學校會比宗教學校，更有助於建立一個寬容社會的看法。另外，兩位荷蘭學者容格 (Johan de Jong) 與史尼克 (Ger Snik) 共同發表的〈國家爲什麼要補助各種教派的學校？〉 (Why Should States Fund Denominational Schools?) 一文，則主張在一個自由的國家 (liberal state) 中，政府的補助不應與自由主義的中立原則相衝突，而只有在某種限定的條件下，可以補助宗教學校。

除了上述五項重點之外，其實還有其他許多研究面向的文章，包括多元文化教育、杜威實用主義哲學、後現代主義與解構主

義、學校教育選擇權、全球化問題、兒童權利、教育私有化、建構主義、批判思考、公民教育、知識論與教育、教育的社會功能、教育的敘事研究等主題的文章，我們可以說英國教育哲學的研究是充滿著多元而豐富的色彩。其實在重要性方面，這類主題的文章，並不一定會因為刊登的數量較前五類少（主要是因為多元而分散的關係）而減輕。相反的，這些主題的文章對當今社會的教育，無論是英國、西方，或國內，都可能具有同等或更大的重要性。只是限於時間與篇幅，在本文中無法一一介紹。

肆、結論——我國教育哲學往專業途徑發展的省思

綜觀上述，我們可將英國教育哲學的研究歸納出下列幾項特色：一、專業取向，透過大英教育哲學學會的組織與發展，已經確立了該學科領域的專業要求水準與方法。二、多元取向，從以往以分析為主要的研究內容與方法，逐漸吸納了歐陸各國哲學的研究方法與內容，譬如現象學、詮釋學，存在哲學、結構主義、批判理論、後現代主義，甚至女性主義等的思潮。三、分析雖不再是唯一的面向，但仍是英國教育哲學研究重要的基礎與方法，特別是英國教育哲學研究學位的訓練，這一方面的要求仍然存在。四、注重與教育學其他分支學科的交流與互動，能主動關心如教育心理學、環境教育、教與學、課程理論、道德與品格教育、公民教育等領域的哲學理論基礎研究。

從英國教育哲學發展的經驗來看國內教育哲學的發展，教育哲學在師範院校與後來的教育學程，以及師資培育中心作為一門必修的科目，在台灣也有超過五十年的歷史了，不過由於在整個教育學界所發揮的影響

力與所受到重視的程度，則遠遠比不上英國，更不要說在走向專業學術領域的發展步調，更遠遠瞠乎其後。雖然國內現已有大約十個教育相關領域的學會成立，唯獨缺少一個教育哲學學會。

不過這並不表示國內教育哲學專長的學者沒有付出過努力。相反地，由市北師但昭偉教授召集的並進行的教育哲學研討會與讀書會的小團體，雖然人數不多，經常參與的成員不過一、二十人，但已經持續了十幾年。在這個以發展教育哲學成為專業研究領域的核心團體中，不少成員曾經留學英國取得學位，受過正統英國分析教育哲學的訓練，我們希望即使不成立學會，也能朝向專業學術研究團體的組織發展。值得欣慰的是，這個核心團體這些年來共同努力合作的結果，除了成員借助於各任職單位的行政資源舉辦教育哲學相關議題的學術研討會外，在研究成果的出版上也已有了初步的成果。透過五南出版公司的贊助，出版了系列「教育哲學與文化」叢書，而且已經出刊了八期，雖然沒有期刊的形式，卻有期刊的實質內容⁹。期望國內教哲的同仁能夠繼續努力，以英國教育哲學學會為師，建立我國教育哲學專業的地位與水準，並對整體教育學術研究作出貢獻。

總言之，除了發展並建立專業的學術團體組織或學會之外，我國教育哲學同仁可以努力的方向有下：一、鼓勵青年後進投身教育哲學領域的研究，讓教哲研究的人才培育不致斷層。由於教育哲學的同仁多半任教於教育相關系所，能夠吸引一些研究生從事教育哲學主題的論文研究，除了多給予方向上的帶領與指導外，必須多給予鼓勵與支持，因為在教育學領域中，教育哲學的研究是困難度最高，且物質性的投資報酬率偏低的學

科。教育哲學的教師固然不能要求學生不食人間煙火，但是在為學生爭取到基本的生活資源（如擔任研究計畫助理）時，能給予更多精神方面的鼓勵與支持，會對後進有更大的提攜作用。二、攜手合作進行重要議題的共同研究，其形式可以是透過國科會或教育部的專題研究方案，也可以是完全自發性的組合。待有了研究成果，再透過與出版商的合作，出版並進一步推廣教育哲學的研究。三、結合華語地區的教育哲學學者與同好，進行學術研究合作與交流。筆者在 2004 年 9 月初，曾會同台灣學界七位同仁，參與中國教育哲學學會在長春東北師範大學所舉辦的教育哲學學術研討會¹⁰。在會議結束後並前往北京，與北師大、北大，以及首都師大的教育哲學同行進行座談交流。同年 11 月，大陸兩位重要的教育哲學學者金生鈇與石中英兩位教授，曾同時來台訪問，參與了不同單位舉辦的學術與教育交流活動。而今（2005）年 9 月中旬，將有另外八位台灣學界同仁，前往南京師大參與道德教育國際學術研討會，並發表論文¹¹。希望在未來，這樣的交流活動能夠持續並擴大，而且也能在研究成果的分享與出版上更進一步地合作。四、進一步推動教育哲學與英國或他國等國際間學術研究與文化的交流。前面提及國內不少教哲學者曾留學或訪問過英國，與英國教育哲學界本來就存在著良好的私人間來往與關係，希望這種關係能進一步地拓展為學術團體之間的來往，則可讓我國的教育哲學研究更密切地與國際社會接軌，提昇教育哲學研究的水準與品質。

參考文獻

傅任敢（譯）（2002）。洛克著。**教育漫話**。台北：五南。
黃 藹（1999）。教育哲學家對教育改革能有

什麼貢獻？**哲學雜誌**，29，104-115。

- 楊龍立（2000）。教學的意義。**台北市立師範學院學報**，31，17-30。
- Bonnett, M. (2004). *Retrieving Nature: Education for a Post-Humanist Age*. London: Blackwell Publishers.
- Clarke, P. and Mearman, A. (2004). Comment on Christopher Winch's "The Economic Aims of Education", *Journal of Philosophy of Education*, 38(2), 249-255.
- De Jong, J. & Snik, G. (2002). Why Should States Fund Denominational Schools? *Journal of Philosophy of Education*, 36(4), 573-587.
- Haydon, G. (Ed.). (1998). *50 Years of Philosophy of Education - Progress and Prospects*. London: Institute of Education, University of London.
- Hirst, P. (1975). *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*. London: Routledge.
- Hirst, P. (1998). Philosophy of Education: the Evolution of a Discipline. In G. Haydon (Eds.), *50 Years of Philosophy of Education - Progress and Prospects*. London: Institute of Education, University of London.
- Hwang, A. Houh & Campbell, D. (1998, April). *Friendship in Aristotle and Confucius and Moral Education*. Paper presented at The Philosophy of Education Society of Great Britain Annual Conference. New College, Oxford University, England, UK: PESGB.
- Kristjansson, K. (2002). In Defence of 'Non-Expansive' Character Education. *Journal of Philosophy of Education*, 36(2), 135-156.
- Locke, J. (1999). *Some Thoughts Concerning Education*. Oxford: Oxford University Press. (New edition.)
- Marshall, P. (1995). *Nature's Web*. London: Cassell.
- Peters, R.S. (1966). *Ethics and Education*. London: Allen & Unwin.
- Peters, R.S. (1970). *The Concept of Motivation*.

London: Routledge.

- Short, G. (2002). Faith-based Schools: A Threat to Social Cohesion? *Journal of Philosophy of Education*, 36(4), 559-572.
- Standish, P. & Lars L. (2002). Introduction: Bildung and the idea of liberal education. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 317-340.
- Steutel, J. & Spiecker, B. (2004). Cultivating Sentimental Dispositions through Aristotelian Habituation. *Journal of Philosophy of Education*, 38(4), 531-549.
- Winch, C. (2002). The Economic Aims of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 36(1), 101-117.
- Winch C. (2004). Work, the Aims of Life and the Aims of Education: A Reply to Clarke and Mearman. *Journal of Philosophy of Education*, 38(4), 633-638.
- White, J. (1998). *Do Howard Gardner's Multiple-Intelligences Add Up?*. London: Institute of Education, University of London.
- Wringe, C. (2002). Is there Spirituality? Can it be part of Education? *Journal of Philosophy of Education*, 36(2), 157-170.

註釋

- 1 本文曾於 2005/6/25 發表於台北市立師範學院國民教育研究所舉辦之「教育哲學研討會」，原本題目為：〈英國近來教育哲學的發展初探〉，經過進一步修訂，並感謝研討會現場專家同仁的賜教與指正。
- 2 洛克有關教育的論述為：《Some Thoughts Concerning Education》，中文譯為《教育漫話》。
- 3 以目前來說，譬如已經專任退休的 John White 教授，其夫人 Patricia White 皆為兼任（後者職銜為 Research Fellow）；另外如 Paul Hirst 教授亦長期以 Visiting Professorial Fellow 名義駐在教育學院。還有曾在 2000-2002 年擔任教哲講座的 Harry Brighouse 教授在辭職回美後，仍受聘擔任 Visiting Professorial Fellow。原先還有一位兼任講師 Steve Bramall 現已離職。
- 4 1992 年之前，其年會曾在倫敦的福祿貝爾學院（Froebel College）召開。
- 5 該學報主編史丹迪希（Paul Standish）提及，德國教育家洪保特（Wilhelm von Humboldt）曾對 Bildung 概念作過下列的詮釋：「在德文中 Bildung 這個語詞具有比較高尚與比較內在的意義，意指從對整個理智與道德層面的努力作出的認知與感受出發，自然流露出通情達理的人品，而型塑出的心態。」有英譯者提議以「liberal education」（即博雅教育）來翻譯這個德文字，但是這種譯法無法表達出該語詞與中世紀神秘主義的字源意義，它來自 Bild，即圖像或肖像之意，意指人為上帝的肖像，而且透過啓蒙運動轉化成爲一種新人本主義（neo-humanism）。
- 6 國內學者楊龍立教授曾用分析的方法來探討教學的意義，他主張教學其實已經包括了「教」與「學」，因此，"teaching and learning" 就翻成「教學」或「教與學」。國內有某大學設立「教學與學習研究所」其實是對這些教育的基本概念根本沒有正確的掌握。參閱楊龍立（2000）。《台北市立師範學院學報》，31，（頁 17-30）。
- 7 這些區分其實來自 MacLaughlin 與 Halstead 兩位學者。
- 8 譬如，作者提到至少有 Gilliat, Lambourn, 以及 Mackenzie 三位學者是持這種看法。（Wringe, 2002: 159）
- 9 這八本書的主編與主題如下：1) 但昭偉、蘇永明（1999）。《文化·多元文化與教育》；2) 崔光宙、林逢祺（2000）。《教育美學》；3) 但昭偉（2001）。《弱者的聲音：環境、女人、兒童與教育學術社群》；4) 蘇永明（2002）。《科技對教育的衝擊》；5) 楊龍立（2003）。《九年一貫課程與文化》；6) 黃薈（2004）。《教

育專業倫理(1)》；7) 林建福(2004)。《教育專業倫理(2)》；8) 楊洲松(2005)。《人權教育與師資培育》。以上系列皆納入五南圖書公司出版之【教育哲學與文化叢書】之中。

10 台灣同行的八位成員，除了筆者之外，包括

溫明麗、黃乃熒、方永泉、但昭偉、張鏗焜、楊洲松，以及姚振黎。

11 此次台灣同行的八位成員，除了筆者之外，包括溫明麗、但昭偉、郭實渝、俞懿嫻、簡成熙、楊洲松、王俊斌。

教育資料與研究雙月刊

第 66 期 2005 年 10 月 頁 37-64

當前德國普通教育學的發展及其啓示

梁福鎮

摘要

當前德國普通教育學的發展，可以說百花齊放盛極一時，令人眼花撩亂目不暇給。主要的學派有連琛的反思教育科學、德拉維的現象學教育學、波姆的人格教育學、海德的生態教育學、萊恩的系統教育學、萊希的建構主義教育學和特雷姆的普通教育學。目前已經陸續被引進和介紹到台灣來，也有學者帶領研究生進行系統的研究。雖然，還有德波拉夫的綜合教育學、費雪爾的懷疑—先驗教育學、拉尙的普通教育學、狄克普的個人—先驗教育學、嘉姆的唯物主義教育學、羅斯納的實證—效益論教育學、紀塞克的後現代教育學、隆巴赫的現象學教育學、布朗穆爾的反教育學尚未引進台灣，但是相信透過教育學者的通力合作，德國普通教育學完整而詳盡的探究，將不再是遙不可及的夢想。這些普通教育學的理論，不僅有助於台灣教育學術視野的擴展，同時有助於教育實際問題的解決，對我國教育科學的學術觀點、研究方法和理論建構具有重要的意義。因此，相當值得我們加以重視。

關鍵詞：普通教育學、生態教育學、系統教育學

梁福鎮，國立中興大學師資培育中心副教授

電子郵件為：liang@dragon.nchu.edu.tw

來稿日期：2005 年 6 月 25 日；修訂日期：2005 年 9 月 20 日；採用日期：2005 年 10 月 13 日

The Development of German General Pedagogy Currently and Its Implications

Frank Liang

Abstract

The Development of German general pedagogy is booming currently, that bedazzles the people very much. The main schools are Dieter Lenzen's reflective educational science, Käte Meyer-Drawe's phenomenological pedagogy, Winfried Böhm's pedagogy of Person, Helmut Heid's ecological pedagogy, Rolf Huschke-Rhein's systematic pedagogy, Kersten Reich's pedagogy of constructivism and Alfred K. Tremml's general pedagogy. They have been imported and introduced to Taiwan now. There are some scholars who guidance students systematic to research them. Although, there are Josef Derbolav's synthetic pedagogy, Wolfgang Fischer's skeptic-transcendental pedagogy, Rudolf Lassahn's general pedagogy, Karl-Heinz Dickopp's personal-transcendental pedagogy, Hans-Jochen Gamm's materialistic pedagogy, Lutz Rössner's empirical-utilitarian pedagogy, Hermann Giesecke's postmodern pedagogy, Heinrich Rombach's phenomenological pedagogy and Ekkehard von Braunmuhl's anti-pedagogy not introduced to Taiwan yet. But through educational scholars' cooperation we believe that's no more dream for complete and detail to research German general pedagogy. These theories of general pedagogy not only can enlarge Taiwan's educational horizon, but also can solve problems of educational practice. That has important meaning for Taiwan in academic perspectives, research methods and theories construction of educational science. Therefore, that deserves our regard.

Keywords: general pedagogy, ecological pedagogy, systematic pedagogy

壹、前言

當前德國普通教育學的發展，可以說百花齊放盛極一時，令人眼花撩亂目不暇給。除了連琛的反思教育科學、德拉維的現象學教育學、波姆的人格教育學、海德的生態教育學之外，還有萊恩的系統教育科學、萊希的建構主義教育學和特雷姆普通教育學的興起。邊納爾¹（Dietrich Benner）從實踐學²（Praxeologie）的觀點出發，主張普通教育學是一種「系統教育學」（Systematische Padagogik）；系統教育學的課題在於發展一種教育學的基本思想，以說明教育思想和行動的結構、教育行動理論的待答問題，以及教育實際、教育行動理論和教育科學研究三者的關係（Benner,1998:117；Benner,2001:9-10）。溫克勒（Michael Winkler）受到詮釋教育學³的影響，主張普通教育學必須澄清什麼是教育、陶冶和教學，說明真正的教育現象，以及這些概念如何形成，才能取得人們的信任（Winkler,1998:62）。柯魯格（Heinz-Hermann Kruger）從實證教育學的觀點出發，認為普通教育學在於整合教育科學核心的學科，探討其具有普遍性的基本思想（Kruger,1998:107）。這種普通教育學必須探討下列五個課題（Kruger,1998：107-112）：一、重新定義普通教育學的对象範圍；二、在鄰近學科中進行理論辯論，聯繫教育科學的學科，並且系統的加以關聯；三、在教育科學相關學科合作下，進行經驗的研究；四、繼續進行科學研究，並且從事學科發展的自我考察；五、在科學研究環境中提出研究與訓練的問題，以促進普通教育學的進步。連琛（Dieter Lenzen）受到後現代主義的影響，主張在教育學史中有兩種普通教育學的觀念：第一種觀念將普通教

育學當作教育科學的部分學科，討論教育科學的歷史、方向、基礎和研究方法。第二種觀念將普通教育學當作教育科學的主要學科，以表達教育行動的規準。連琛認為這兩種觀念今天已經過於狹隘，而且不能符合時代的需求了。他主張普通教育學是一種「生命科學」（Lebenswissenschaft）或「自傳科學」（Lebenslaufwissenschaft）。因為普通教育學已不再是教育規範的確定，或實施時特定規範條件的經驗研究；而是有關自我組織過程或自我創化系統知識的生產和溝通，假設與結果或較佳實施的反省，以作為有機體環境結構的教育準備（Lenzen,1998:33-50）。綜合而言，普通教育學是一門從教育學的主體性出發，批判教育實際的各種現象，沉思教育理論的後設問題，想要將教育學建立成為嚴謹科學的學科。

貳、德國普通教育學的取向

在探究德國普通教育學的發展之前，有必要說明普通教育學與教育哲學的關係，以往普通教育學探討的幾種取向，才能幫助我們了解當前德國普通教育學發展的趨勢，並且探究其所呈顯的意義。茲詳細說明如下：

一、德國普通教育學與教育哲學的關係

普通教育學自 1806 年赫爾巴特（Johann Friedrich Herbart）創立以來，已經有近兩百年的歷史。在英美等國稱為「教育哲學」（Philosophy of Education），這是受到美國教育學者布瑞克特（Anna Callender Brackett）的影響。她將哲學家羅森克蘭茲⁴（Karl Rosenkranz）1848 年所著的《系統教育學》（Die Padagogik als System）譯成英文出版，而且還加上「教育哲學」這個副標題。因為這本書非常受歡

迎，對美國的教育造成很大的影響，因此教育哲學的名稱逐漸確定下來，同時被許多國家沿用至今（詹棟樑，1995：38；伍振鷺，1998：9）。普通教育學與教育哲學的關係可以從兩方面來看：一方面教育哲學雖然來自於普通教育學，但是兩者之間仍然有些差異；教育哲學主要借用哲學的觀點來探討教育問題，是一門介於教育學和哲學之間的學科，因此，教育哲學比較注重哲學理論的研究；普通教育學則從教育的觀點出發，是一門教育科學的學科，不主張直接借用哲學理論，而必須經過適當的選擇和轉化的過程，才能應用哲學的觀點來建構教育理論。因此，普通教育學比較注重教育理論的分析。另一方面從邊納爾（Dietrich Benner）的觀點來看，普通教育學的內容包括「教育理論」（Theorie der Erziehung）、「陶冶理論」（Theorie der Bildung）、「教育機構理論」（Theorie pädagogischer Institution）和「教育學理論」（Theorie der Pädagogik）。其中，「教育學理論」就是教育哲學。因此，普通教育學的範圍要大於教育哲學。但是，英語區所謂的「教育哲學」也討論教育方法和教育本質的問題，並未刻意的自教育哲學中區分出探討教育方法的「教育理論」和研究教育本質的「陶冶理論」。因此，我們可以說，英語區的「教育哲學」與德語區的「普通教育學」是相同的。目前德國大學普遍設有研究所、講座或相關的部門來進行普通教育學的教學、研究與推廣，只有受到美國制度影響的柏林自由大學在普通教育學研究所之下，設有一個教育哲學部門來研究相關的教育問題，其他德國大學尚未見到類似的研究機構或部門。

二、以往德國普通教育學的取向

根據邊納爾的分析以往德國普通教育學的發展，可以分為下列三種取向（Benner, 1995:1234-1235）：第一個取向是將普通教育學視為教育科學的「科學理論」（Wissenschaftstheorie）或「後設理論」（Metatheorie），從科學理論的層次出發，來探討教育相關的問題。其中康德的《教育學演講錄》、赫爾巴特的《普通教育學》、史萊爾瑪赫的《教育理論》、狄爾泰的《論教育學的普效性》是典型的代表。他們從解釋教育學、知識理論、倫理學和政治學的關係中，建立教育思想與行動的自主性，促使教育學擺脫應用科學的性格，成為一門獨立的科學；第二個取向是將普通教育學看作教育實際的「行動理論」（Handlungstheorie），從行動理論的層次，來建立指引教育行動的理論。其中佛利特納（W. Flitner）從哲學出發的《普通教育學》、朗格費爾德（M. J. Langeveld）來自精神科學教育學的《理論教育學導論》、皮徹特（A. Petzelt）奠基於新康德主義的《系統教育學基本特徵》、巴勞輔（Theodor Ballauff）從海德格存在本體論建構的《系統教育學》、芬克（Eugen Fink）從存在哲學出發的《系統教育學基本問題》、嘉姆（H. -J. Gamm）建立於唯物論上的《普通教育學》和邊納爾（Dietrich Benner）從人類整體實踐提出的《普通教育學》，都是典型的代表。第三個取向是將普通教育學作為「科學理論」和「行動理論」的連結，從理論和實踐兼顧的層次，來探討教育相關的問題。德波拉夫（Josef Derbolav）的《教育科學範圍中教育人類學的問題與課題》、《綜合教育學大綱》、羅特（Heinrich Roth）的《教育人類學》、柏

克曼 (H. Bokelmann) 的《教育學：教育，教育科學》、莫連豪爾 (Klaus Mollenhauer) 的《教育過程理論》、邊納爾的《教育科學主要思潮》、柯瓦奇克的 (W. Schmied-Kowarzik) 《辯證教育學》和克拉夫基 (Wolfgang Klafki) 的《批判——建構教育科學的觀點》等都是著名的經典。除此之外，也有愈來愈多的學者提出不同的看法，他們主張普通教育學不僅只是一門理論與實踐兼顧的科學，而是一門理論沉思、行動實踐與審美創造兼顧的科學 (梁福鎮, 2001; Lenzen, 1996; Prondczynsky, 1993; Tremml, 2000)。連琛的《行動與反思》、布隆德欽斯基 (A. v. Prondczynsky) 的《教育學與創化》和特雷姆的《普通教育學》都是這個取向的代表作。

三、當前德國普通教育學的取向

當前德國普通教育學的七個學派中，德拉維的現象學教育學從科學理論的觀點出發，反思現象學與心理學觀點的不同，重新檢視學習歷程和教學歷程的意義，使我們深入的了解學習和教學歷程的真相。萊恩從科學理論的觀點出發，探討系統理論和建構主義下教育概念的涵義，將教育科學視為諮詢的科學。因為這兩派普通教育學都從理論的層次出發，探討學習歷程、教學歷程和教育概念的意義。所以，德拉維和萊恩的普通教育學屬於注重科學理論取向的教育理論。海德從行動理論的觀點出發，說明人類與自然的觀點，指出環境教育和生態保護的重要，以作為教師實施生態教育的參考。萊希從行動理論的觀點出發，提出互動建構主義的理論，指引學校教育活動的進行。由於這兩派普通教育學都從實踐的層次出發，企圖建立一套生態教育和教學歷程的理論，提供教師

作為實施教育活動的參考。所以，海德和萊希的普通教育學屬於注重行動理論取向的教育理論。波姆從科學理論和行動理論的觀點出發，注重教師與學生之間的對話和溝通，既強調建立人格形上學，也重視教師如何培養學生健全的人格。所以，波姆的人格教育學屬於連結科學理論和行動理論的教育理論。連琛的反思教育科學既注重理論層次的反思，批判系統教育學的缺失；也重視教育理論實踐層次的行動，指出自我創化和參贊化育的意義，可以指引教師進行教育的活動，同時呼籲教育科學應該朝向教育美學發展。特雷姆主張普通教育學不僅只是一門理論與實踐兼顧的科學，而是一門理論沉思、行動實踐與審美創造兼顧的科學。所以，連琛和特雷姆的普通教育學屬於兼顧理論、實踐和審美取向的教育理論。

參、當前德國普通教育學的發展

根據個人對波瑞利 (Michele Borrelli) 與魯洛夫 (Jorg Ruhloff) 主編的《德國當代教育學》(Deutsche Gegenwartspädagogik)、布林克曼 (Wilhelm Brinkmann) 與皮特森 (Jorg Petersen) 主編的《普通教育學理論與模式》(Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik) 和馮朝霖《教育哲學專論》三書內容之分析，能夠將哲學的理論與方法融入普通教育學中，形成一種獨創性的學說，而且在當前的德國相當受到重視的，主要有下列幾個學派 (馮朝霖, 2000; Borrelli, 1993; Borrelli & Ruhloff, 1996; Borrelli & Ruhloff, 1998; Brinkmann & Petersen, 1998)：一、連琛的反思教育科學；二、德拉維的現象學教育學；三、波姆的人格教育學；四、海德的生態教育學；

五、萊恩的系統教育科學；六、萊希的建構主義教育學；七、特雷姆的普通教育學。本文將採用達奈爾（Helmut Danner）在《精神科學教育學的方法》一書中提出的教育詮釋學方法（Danner, 1994），對這些普通教育學的內涵進行探討，茲詳細說明如下：

一、連琛的反思教育科學

連琛⁵ 1996年在其《行動與反思》一書中，提出其反思教育科學的主張。連琛的反思教育科學深受李歐塔（Jean-Francois Lyotard）後現代主義、傅柯（Michael Foucault）權力關係哲學、盧曼（Niklas Luhmann, 1927-1998）社會系統理論、羅遜（Richard Rorty）後現代主義、布迪爾（Pierre Bourdieu）後現代主義、布魯門貝爾格（Hans Blumenberg, 1920-）現象學和衛爾希（Wolfgang Iser）後現代主義的影響，屬於一種後現代主義的教育學。連琛反思教育科學主要的觀點如下：

（一）指出教育科學理論發展的危機

連琛主張德國教育科學的研究從多年以來，自身已經察覺到陷入一種持續的危機之中，那就是許多機構對教育科學研究的補助正在衰退。而且由於大學院校教育科學單位的擴張，使得這種機構的危機更加尖銳，嚴重影響教育研究成果的增長和大學院校組織化教育研究的進行。由於行動相關研究的停滯不前，無法從學術上支持教育改革的活動。因此，造成教育科學信任的危機，不僅使得許多機構對教育研究的補助，採取退縮迴避的態度。同時讓教育主管當局對改革計劃相關教育研究的參與，採取公開與教育科學陳述對立的態度。甚至造成未來教育職業角色準備急速的下降和教育學門學生無法理解教育科學研究結果和理論的問題。1960

年末到 1970 年初，德國教育學術界爲了更緊密的結合理論與實際，發生了「日常生活轉向」（Alltagswende）教育科學研究的風潮。溫修（K. Wunsche）、胡斯曼（I. Husmann）、提爾希（H. Tiersch）和布朗穆爾（E. v. Braunmuhl）等教育學家，都從日常生活的觀點出發，將日常生活視爲實際，以進行教育科學的研究。但是由於他們未經批判的採用日常生活的術語，忽略了理論的重要性。所以產生了學術理論的危機（Lenzen, 1996: 29-31）。

（二）對教育科學研究型態提出批判

連琛認爲教育科學研究將日常生活轉向轉化到典範時期，需要滿足這個研究組織的一些條件，這些條件必須能夠在自律的基本假設中被綜合。在後典範時期將必然使要求機構的自律產生動搖，自律對於典範時期的研究是建構的。在 1970 年代初期，美國首次對自然科學和社會科學的大型研究中，明確的增加外在目的設定的要求，造成基礎研究補助實際上的停頓或衰退，麥恩柏格（A. M. Weinberg）對這種發展曾經強烈的批判，同時爲基礎研究比其後的可利用性重要辯護，並且主張基礎研究是一種促成高級文化的文化。這種觀點對今天教育科學研究的努力而言，不僅可以使基礎研究成爲典範，同時對教育學具有深遠的意義。基礎研究一方面經由媒介的分化，在大學研究機構中確定下來；另一方面在大學中作爲「小型科學」（little science）受到確定。但是當前卻有兩種趨勢反對這種確定：一種是受到各邦文化部下屬單位的資助，經由許多研究機構的建立，反對教育科學研究的自律。從 1971 年起就在教育學中發生，當時柏林就建立了許多科學中心，後來這些科學中心受到了檢視和批判。另一種是大學中的教育科

學家，爲了使這種趨勢更加尖銳，他們專注於學生職業教育的改善，將這種目的作爲其研究的對象。經由學生要求的支持，其參與基礎研究的義務相當小。而且受到學術媒介建立停頓的影響，研究成果根本無法提供存在確定的保證。連琛認爲這種兩難困境，只有透過政治的途徑才能解決，例如：提供工作機會給學術後進，經由媒介應用來引導基礎研究，或者在大學新建一些高級的研究機構。教育學者如果不能重新找到教育科學研究的對象和方法，說明教育行動的結構，將使教育科學研究的重要性喪失。因此，日常生活轉向也許是解決教育科學危機的最後機會（Lenzen, 1996:39-42）。

（三）批判系統教育學觀點的錯誤

連琛在《行動與反思》一書中指出當前的教育科學由於侷限在前人觀念的探討中，因此無法在「獨創性」（Originalität）上得到超越，陷入缺乏教育學特性的危機，而成爲一種喪失生命意義的事實科學。連琛主張教育科學的興起，來自於啓蒙時代康德的構想，到了今天已經和時代的生活脫節，無法反映我們現代的生活，如同胡塞爾在其危機著作中所說的：這種科學無法說出我們生命的痛苦。或者像是莫連豪爾所說：教育學的危機在於它還停留在十五世紀開始的現代計畫中。面對哈伯瑪斯（Jürgen Habermas）所謂「現代計畫」的教育科學之式微，有必要超越政治趨勢轉向的敘述方式，詢問思想歷史的條件是否已經改變，以協助系統教育學、普通教育學、教育理論和陶冶理論，成爲教育科學的核心部分（Lenzen, 1996: 79）。連琛主張系統教育學承繼了啓蒙時期的意識型態的內容，混淆了符號與指謂，矇蔽了實在的真相，使系統教育學忽略教育實際的探討，成爲一種隱喻的研究和實在的模

擬，在這種情況下，系統教育學不能成爲理性的主體，而成爲頑固的意象，因此無法觸及教育深層的實在，使得教育理論與教育實際分離。由於系統教育學混淆了符號與實在，注重虛擬實在的模擬與建構，使得系統教育學的理论產生模擬、幻象與幻覺，造成教育實際的喪失。精神科學教育學所謂的「教育實際」（Erziehungswirklichkeit）、存在本體論所謂的「在此存有的系統學」（Systematik des Daseins）都成爲一種虛擬實在。這種系統教育學的理论作爲符號的整體，會使其參照的實在因而喪失（Lenzen, 1996: 86-93）。因此，系統教育學應該放棄現代主義的論述，從後現代主義的觀點出發，才能滿足當前教育實際的需要。

（四）主張教育科學應該轉向教育美學發展

連琛指出德國教育科學到了 1980 年代，逐漸受到教育美學概念的影響，以美學來引導教育的發展。連琛和郎格望（A. Langewand）受到庫恩（Thomas S. Kuhn）、羅遜、柏拉圖、梅洛龐迪（M. Merleau-Ponty）、衛爾希、和布迪爾等人哲學思想的影響，將教育科學視爲一種教育美學的觀點。他們從科學的概念上，將教育學或教育科學當作藝術加以理解。連琛主張經由庫恩，我們可以觀察藝術與教育學之間的關聯，從「技術」的意義而言，由於教育與藝術歷史的連結，使得教育科學成爲一種「教育美學」（Erziehungsaesthetik）。這種教育學與美學關係的歷史，幾乎總是被工具主義的化約，而將美學的理解置於人類教育施爲的思想之下來進行。連琛在其反思教育科學中提出「參贊化育」（Methexis）的觀念，以批判系統教育學中教育的觀念和教育科學中科技理性宰制的偏頗。他主張「參贊化

育」作為「世界的分有」(Teilhabe der Welt)，在將教育相互理解的指導傾向生產觀點的作為上深具意義。它不在於人類的形成或可能性的創造，而是使自己去形成，以朝向較高的教育，使人類與自然和諧相處，而且參與世界的演化。這種自我形成的能力早就已經存在人類的機體中，這種本體發生不需要教育或陶冶的協助，這種觀點與本體發生的概念化作為自我組織歷程的看法是相容的。連琛相信教育是一種自我組織、自我宣稱和自我建構的活動。因此，教育科學將是一種連結批判傳統，以分析權力關係的科學，並且逐漸朝向教育美學發展(Lenzen, 1996: 16-25)。

(五) 提出教育的三種知識和參贊化育的觀念

連琛認為傳統的系統教育學建立在啟蒙時代的思想基礎上，造成悖離後現代社會實際經驗的問題，產生許多教育理論的危機，因此必須轉向一種反思的教育科學發展，才能化解這些教育科學發展的危機。反思教育科學主張三種知識：第一種是「教育的風險知識」(Risikowissen der Erziehung)，這是一種對教育風險評估、迴避和分攤的知識，在幾乎所有教育層面高度科學化的情況下，教育的風險知識有其迫切的必要性。這種知識不在對抗實證科學的教育學，而在於透過教育的風險知識，去確定教育失敗的政治責任。第二種是「教育的神話學」(Mythologie der Erziehung)，透過歷史的方式處理支配性的教育神話，讓個體從過去的權力中解放出來，將教育的神話學作為一種可以實踐的知識來使用。教育神話學的任務是在論辯中，揭露親戚關係、世代關係、性別關係、教育機構和教育科學中有關兒童、生命、疾病、權利、信仰的基本結構。

第三種是「教育創化的知識」(Poietisches Wissen der Erziehung)，這種知識放棄了實踐哲學(praktische Philosophie)，將教育或教育學視為一種藝術，主張教育藝術的觀念，注重人的創造。這種觀念和啟蒙時代教育理論的觀點相同，強調教育就是「自我教育」(Selbstbildung)，將教育視為自我活動性的要求。可惜這種教育的理念無法解決我們今天面臨的問題：因為今天的教育不只講求從異化的統治要求中解放，而根本在於要求控制，不能免除從自我的決定做為自我的控制。為了解決「知識的創化」(wissende Poiesis) 偏重行動和「創化的知識」(poietisches Wissen) 偏重知識的對立，連琛因此提出「教育的參贊化育」(pädagogische Methexis) 概念。不僅注重個體自我決定，同時經由個體的參贊化育，結合科學與藝術，建立教育知識的形式，調和個體行動與反思的對立，達成人類教育的理想(Lenzen, 1996: 122-131)。

綜合前述，連琛反思教育科學的主要涵義在：指出由於教育經費補助的衰退，使得教育科學研究的成效不彰，不足以指導教育改革的進行，教育當局逐漸對教育科學失去信心，同時由於部分學者未經批判的使用日常生活的觀點，忽略教育理論的重要性，偏重應用研究的型態，造成教育科學發展的危機。連琛不僅批判系統教育學奠基在康德的構想上，混淆了教育中的符號與實在，根本無法反映當代教育實際的問題。而且，指出教育科學偏重實證觀點的缺失，主張教育科學應該朝向教育美學發展，才能培養個體自我創化和參贊化育的能力，調和人類反思與行動的對立，使人類與自然和諧相處，共同參與世界的演化。

二、德拉維的現象學教育學

現象學教育學有許多不同的支派，實證教育學時期的費雪爾（Aloys Fischer）和羅赫納（Rudolf Lochner）受到胡塞爾早期現象學的影響，從現象學經驗的觀點出發，提出教育的事實科學之主張。行動教育學時期的夏勒（Klaus Schaller）則受到康美紐斯（J. A. Comenius）教育學思想、海德格（Martin Heidegger）現象學哲學、巴勞輔（Theodor Ballauff）教育學思想、布伯（Martin Buber）對話哲學思想和勒維納斯（Emmanuel Levinas）他者哲學的影響，從人類「共同在世存有」和「原初互動性」的觀點出發，提出溝通教育學的理論。德拉維（Kate Meyer-Drawe）⁶1996年在〈從他人學習：教育學中的現象學考察〉一文中，提出其現象學教育學的主張。德拉維的普通教育學先後受到胡塞爾（Edmund Husserl）、海德格和梅洛龐迪現象學、康德（Immanuel Kant）實用人類學、李歐塔後現代主義、朗格費爾德（Martinus J. Langeveld）人類學的影響，從現象學經驗的概念出發，致力於學習和教學現象學問題的探討，屬於一種現象學教育學。德拉維現象學教育學主要的觀點如下（Meyer-Drawe, 1998:85-86）：

（一）學習如果從不同實證研究的結果來加以理解，將會停留在晦暗不明的狀態，因此德拉維想從現象學的觀點來探討學習的歷程。（二）從行為主義的觀點來看，學習經常被視為是行為的改變；而從皮亞傑（Jean Piaget）發生認識論的觀點來看，學習則是知識能力的改變。這兩種描述都只涉及事物能力的提升，而忽略其他問題的探討。現象學的詮釋則不僅注意學習者對學習對象的體驗，而且也注意學習者自己作為認識者經驗的探討。（三）在教育專業的理解中，也有

許多人從弗雷勒（Paulo Freire）提到「囤積的觀點」（Bankiersauffassung）出發，將教學描述為囤積的工作，主張教學是教學者將文化資本逐漸的灌輸給學習者的活動。現象學的描述則將教學視為教學者與學習者的互動，學習的結果既非學習者的佔有，也非教學者的佔有，而是兩者能夠在互動中共同建構出意義來，使學習者和教學者都能有所改變。德拉維現象學教育學主要的內涵如下（Meyer-Drawe, 1998:85-98）：

（一）提出學習歷程的現象學詮釋

學習的現象學理論主張學習總是在特定的情境中形成，對於教學者和學習者都具有重要的意義。學習總是從不確定的先前知識出發，而且不是從完全空白的零點出發。學習具有先前設定的知識存在，柏拉圖（Plato）在其對話錄的〈梅諾篇〉（Menon）已經指出。知識明顯的具有雙重的意義：知識將自己分化為生活世界的熟識（Auskennen）和科學的認識（Erkennen）。科學知識利用生活世界對其信任，從生活世界的事物中獲益，但是從法則知識的觀點來看，科學知識逾越了它的界限。在探究的活動中不需要「先前的知識」（Vorwissen），這種探究在界限和認識上違反了生活世界的知識，因為先前知識不是事物唯一標準的觀點。蘇格拉底（Sokrates）的探究即在摧毀素樸的信念要求、思想的習慣和臆想的確定性。在我們轉向以科學法則化和控制世界之前，我們以特定的觀點經驗、體驗和處理我們的環境。這種與我們世界發揮作用的互動，也一定是形成知識可能的空間，這種空間明顯的受到特定歷史和文化的影響。這也說明了為什麼我們能夠繼續進入其他的生活型式，在世存有不僅只是認知的（kognitiv），同時也是一種身體的

(leiblich) 結構化。

(二) 現象學對一般學習意義的批判

假如我們從數學和物理學的「先前圖像」(Vorbild) 獲得習慣，以這種觀點來解釋我們的世界，雖然能夠使我們的生活世界富有表現性，但是會使學習者遺忘了一種重要的經驗結構。為了避免對學習作出先前判斷，而且能夠在科學觀點中加以說明，現象學的探究把焦點放在學習的過程。為了不讓人們陷入錯誤的觀念，認為人們已經從學習獲得許多經驗。因此，現象學理論返回到學習過程反省的立場，拒絕一種針對學習的直接觀點。不同於理論將學習只是作為主題化的結果，現象學的分析強調過程與主題化的衝突關係，探究什麼在學習中相對於明確的知識阻礙了行為，使學習者不直接的去注意，而能夠將主題化和過程的差異在記憶中保留，這種差異的注意標記了現象學考察的特殊性。這種現象學考察的核心概念稱為「經驗的過程結構」(Epagoge)，它能夠使我們注意到先前知識的改變。從每一次學習的這種極端性來看，它開啓了一個新的觀點和經驗，學習將被理解為令人失望的不當預期的背景之前的「重新學習」(Umlernen)，學習是事實經驗中標準經驗視野的否定，絕對不能從單純的、沒有斷裂的和新知識堆積的觀點來看待學習(Meyer-Drawe, 1998:87-89)。

(三) 從現象學觀點對學習重新定義

學習作為「重新學習」總是經由一種疑難的過渡加以標誌：我們生活世界的知識與其自身陷入衝突之中，亦即在衝突中包含了迄今對象的事實方式和我們習以為常的信任性，證實的經驗相反的僅只導向提出先前理解的確定。學習作為經驗的過程總是在改造中注入，在轉變中進行經驗視野的修正，而

非經由他者進行一種經驗的替代。經驗過程的消極性在兩種觀點中是積極可以經驗的：在涉及對象中作為生產性和自身意識可能性的啓發，這種雙重性當然存在於衝突和學習進行的危機性中。學習者自己體驗了預期的失望、視野的感動和經驗領域的危機。我們可以將學習區分為兩個層次：學習的第一個層次將首先開啓理解和行動的視野；第二個層次是內在於一個已經建立的視野之中，經由非連續性和不一致被標誌，但是並不像學習的第一個層次那麼奇特的和確切的。學習在此也不是新知識的堆積，而是一種奠基在新事物的刺激、已知的未知和已能的未能上的重新學習。學習作為經驗停留在一種疑問的過程中，學習者總是必須不斷的應用生活世界的證據和科學的經驗加以克服，使自己能夠獲得未說出的確定性而成為有知者(Meyer-Drawe, 1998:89-91)。

(四) 現象學對兒童學習過程的研究

德拉維的學習現象學非常注重兒童學習過程的研究，她注意到兒童和成人在學習上的差異，將兒童當作哲學家或藝術家來看待，探討兒童學習過程的問題。德拉維主張自從發展的思想在我們的觀點中出現之後，我們就不可能不從這個觀點出發。兒童並不是像許多成人強調的「未成長」(nicht-erwachsen)，這一點是沒有爭議的。但是值得我們去探討的是兒童和成人有何不同？德拉維借用康德的觀點，指出有些學者渴望停留在兒童期，以便對自我的意識能夠有更多和更佳的了解，使這些學者流連在發揮作用的成人圖像之中，但是成人的回憶無法使人類在時間上回到兒童期。因為這種回憶不是經驗的時間，而僅僅只是不同知覺對象概念下的消遣。德拉維批判皮亞傑的觀點，反對將兒童當作是一位孤獨的學習者，因為在

這種概念下的兒童沒有什麼可怕的，他只是位孜孜不倦進步的保證人而已。除了兒童的學習特性之外，德拉維也注重事物性質的探討。她援引朗格費爾德的觀點，指出兒童被浸入到呼籲的事物世界中，他人對事物的認識是非常重要的，不僅當對象成爲我們的夥伴時，而是因爲有時對象會被成人所監督和解釋，經由事物可以讓兒童對人類生活新層面的意義再度去認識（Meyer-Drawe, 1998:93-94）。德拉維主張「自然我」（Das natürliche Ich）或「軀體我」（Das leibliche Selbst）不是孤獨的存在，而是與他人共同存在這個世界，「社會性」（Sozialität）是人類存有的基本模式，人類並不是孤獨的學習者，事物和語言都是互爲主體性的媒介。想要拉近兒童世界與成人世界的距離，重點不在於認識與知識，而在於懷疑或享受、夢想和創造之中。能夠讓兒童和成人有可能在表現的世界中相互的瞭解，而不必要求達到真正的理解，這就是梅洛龐迪意義下「前分析的同感」（praanalytische Teilnahme）。所以，學習是互爲主體的行動，人類可以經由社會性的互動過程，從他人的身上獲得學習，而作爲一個教學者也是如此（Meyer-Drawe, 1998:94-98）。

綜合前述，德拉維現象學教育學的主要涵義在：指出傳統的學習理論只注重個體事物能力的改變，忽略其他相關問題的探討，根本無法真正的了解人類的學習歷程，因此從現象學的觀點出發，批判行爲主義和皮亞傑認識論對學習歷程的解釋，主張學習歷程的研究應該注重認識者經驗的探討，而教學的歷程應該是教學者和學習者的互動，而且說明成人學習歷程和兒童學習歷程的不同，建立了學習現象學和教學現象學，使我們對學習的歷程和教學的歷程有更深刻的了解。

三、波姆的人格教育學

波姆（Winfried Bohm）⁷ 1997 年在《人格教育學大綱》一書中，提出其人格教育學。波姆的人格教育學深受艾蘇格拉底（Isokrates）教育理論、奧古斯丁（Aurelius Augustinus）的宗教哲學、維柯（Giambattista Vico）的歷史哲學、裴斯塔洛齊（Johann Heinrich Pestalozzi）教育理論、席勒（Friedrich Schiller）審美教育理論、布伯（Martin Buber）對話哲學和莫尼爾（Emmanuel Mounier）人格主義⁸ 的影響。波姆人格教育學的主要觀點如下：

（一）人格概念的起源及其意義

波姆主張「人格」（Person）最初指的是戲劇語言中的「面具」，其後被羅馬人引進拉丁文中。公元兩百年左右開始被基督宗教神學引用，當時稱爲「位格」，「位格」具有兩種功能：第一用來作爲關係的概念，以說明上帝三位一體的內在相關概念；第二用來指示耶穌人格中神和人兩種性質的緊張關係。在教父學（Patristik）的基督教著作研究文獻中，里昂（Irenee de Lyon）首先贏得了位格概念的教育意義，然後在「德國神秘主義」中與德國的教育概念混合，最後進入到教育思想之中，成爲康美紐斯和史萊爾瑪赫教育學使用的基本概念之一。「人格」與自然決定的個人和環境限制的社會化不同，「人格」是個人經由理性、自由和語言辯護所做的選擇決定，以作爲人類自己生命歷史真正的作者。教育人格主義的奠基者德艾（Giuseppe Flores d'Arcais）主張「人格」主要包括四個層面：一是自己的內在性（我）；二是它的社會性（你，我們）；三是世界思考的觀點（理論）；四是它的行動（實踐與生產）。這四個層面彼此相互的影

響，成爲一個完整的人格。在教育和陶冶的過程中，這四方面應該同樣和諧的發展。波姆強調這種人格的理解如今受到現實主義、自然神話、享樂個人主義和分析哲學的質疑，但是這些質疑不僅有許多錯誤，而且無法改變人格在教育中的重要性。他主張人格教育的內涵如下：首先是倫理行動的自律；其次是對他人尊重、友善和愛的傾向；最後是具有分配正義的理念（Bohm, 1997: 124-132）。

（二）自我實現概念的批判反省

波姆在〈自我實現概念的批判反省作爲後現代教育的目的〉一文中，主張自我實現的單子論概念，在一個多元的社會和價值不確定的時代根本無法實現，因此教育和陶冶需要培養團結、無私、妥協、無我和放棄直接需求的滿足。強調人類共同生活對話的觀點，主張我們對於人類的理解，既非從個體的概念，亦非從社會角色扮演者的概念來描述，因爲這兩者都無法讓我們將人類做爲自身的存有，或作爲自身的作品來理解，而是將人類作爲被自然或被社會所決定的產品來看待。人作爲自身的作品，作爲他自己歷史的作者，只有站在自我的立場和堅持人格的人格概念中，才能作爲經由自我意識、個人良心、自我控制和自我決定的形式被標示，個人自由的與客觀的義務對立，不再是既與秩序的意義，而是原理提交的意義；不再是一種扮演的義務或德行的學說，而是將理性共同的影響，作爲一種「最高善」的理念來思考。超越人類在團體中自己對人格的理解，同時必須從這種理解出發，彼此相互的對待、討論和行動（Bohm, 1997: 58-59）。

（三）歐洲人的誕生來自音樂精神

波姆在〈歐洲人的誕生來自音樂精神〉一文中，主張如果想要了解歐洲人，就必須

持續不斷的注意其教育的發展。從機構史的觀點來看，三種歐洲學校的嘗試、形成和發展各具特色，在類型上差異非常大，而且符合不同的精神。「大學」（Universitat）來自古代的哲學和科學；「古文中學」（Gymnasium）⁹來自義大利文藝復興的人文主義；「民眾學校」（Volksschule）則來自法蘭西的啓蒙思想。從理念史的觀點來看，從古希臘帶來三種理想類型的教育思想：一是辯者實用主義—功利主義的教育理論；二是蘇格拉底和柏拉圖的哲學—倫理的教育理論；三是艾蘇格拉底的人文主義—修辭的教育理論。辯者注重實用的真理概念，將可用性作爲人類教育的標準。柏拉圖注重絕對真理的概念，而蘇格拉底則強調陶冶和教育的倫理層面。相反的，艾蘇格拉底從強烈的政治實踐思想出發，明白實踐規範的可轉換性和社會秩序的易損壞性，因此將人類生活中的語言和相互理解擺在其教育學說的中心。這些不同類型的學校和不同類型的教育理論都重視音樂在人類教育上的功能，而且音樂在歐洲教育中佔有重要的地位。從古希臘時代的畢達哥拉斯、柏拉圖；中世紀的奧古斯丁、波提烏斯（Boethius）、康美紐斯；近代的盧梭、黑格爾、赫爾巴特、史萊爾瑪赫、祁克果、叔本華；到現代的尼采和阿多諾無不重視音樂和教育的關係。波姆主張音樂在神話和傳奇中喪失其本質，因此從兩方面來思考音樂的本質：一是音樂具有神奇和無法克制的力量，能夠影響控制人類和外在的大自然；二是音樂具有超越克服「陌生性」（Fremdheit）的力量，能夠馴服原始的要素和安撫眾神與群魔。培利克勒斯（Perikles）和蘇格拉底主張音樂不同的節奏和旋律，可以對人類的心靈產生不同的影響。因此，教師可以經由音樂的改變來塑造

未成年人的格 (Bohm, 1997: 71-74)。

(四) 人權教育和對陌生人的仇恨

波姆主張當前社會中出現人權的傷害、文化的對立和對陌生人的仇恨，多來自傳統文化概念的錯誤。傳統文化概念經常採用「轉化」(Konvertierung)、「孤立」(Gettoisierung)和「清除」(Liquidierung)的方式，消滅其他民族的文化，使我們對陌生的文化和陌生的個人產生害怕、恐懼、敵意和仇恨。波姆從傅柯文化史、佛洛伊德心理學、社會學的觀點，說明人類對陌生人產生敵意的原因。波姆提出「人格化」(Personalisierung)的觀念來解決傳統文化概念的缺失。這種「人格化」的形式從「人格的理念」(Idee der Person)出發，主張人與人在交往互動的過程中，應該無條件的將「他人」(Anderen)作為「有人格的人」來加以尊重，將他人視為「客人」(Gast, hospes)而非「敵人」(Feind, hostis)，從「存有」(Sein)的觀點，而不是從「擁有」(Haben)的觀點，經由人的自由、理性和語言，尊重人類的基本權利，進行對話溝通的活動，以達到不同文化之間的相互理解。如此，才能解決人權傷害和對陌生人仇恨的問題，實現多元文化教育的理想。但是我們不要過度高估教育的力量，因為人格教育無法單獨解決所有的問題，仍然必須和其他的措施配合，才能解決當前社會所遭遇的問題(Bohm, 1997: 135-145)。

綜合前述，波姆人格教育學的主要涵義在：指出自然主義和社會主義教育的缺失，批判實證教育學偏重理性的錯誤，提出人格形上學的原則，從人格優位的觀點出發，將他人視為客人而非敵人，批判傳統文化概念的偏頗，尊重其他文化的價值，主張愛與道

的觀念，利用對話與論辯的方式，培養理性與感性和諧人格健全的個體，以解決人權傷害和對陌生人的敵意，實現多元文化教育的理想。

四、海德的生態教育學

海德(Helmut Heid)¹⁰ 1998年在〈生態教育學？環境教育思想與行動假定的批判說明〉一文中，提出其生態教育學的理論。海德的生態教育學深受康德批判哲學、黑格爾(G. W. F. Hegel)辯證哲學、畢恩(G. Bien)環境哲學、雷莫特(H. Remmert)生態學、希伯特(H. Siebert)環境生態理論和漢恩(G. de Haan)生態教育學的影響。海德生態教育學的主要觀點如下(Heid, 1998:3-22)：

- (一) 人類及其環境的關係：海德主張人類喜歡被詮釋為進化的產物和要素，但是人類也是進化理論的創造者。在環境教育的爭論中仍然尚未受到注意，所有這些自然真正的確定、人類的天性或人類世界的關係之爭論，都在對象語言和後設語言的語意學層次，亦即在理論詮釋爭論的脈絡中發生，不允許將其和臆想的無可質疑的客觀實在相混淆，對象是一種競爭的和需要不斷檢視的詮釋。人類自然的歸屬性在許多方式中被打破，第一，自然存在著很少自己能夠依賴的事物，對人類而言只能經由其知識來超越自然。第二，人類不只是自然詮釋及其自然關係的主體，而且也是自然的對立面。第三，人類是生理發生的和本體發生的外存者，在其求生需要的物質交換與自然永恆的型式中也能夠使自然中止。因此，人類不只是產物，同

- 時也是進化的因素 (Heid, 1998: 3)。
- (二) 人類侵犯自然說法的批判：海德認為所謂的「為反對自然而戰」，並不是真的能夠去反對自然，而只是在自然給予的條件和法則標準之下，一方面尊敬和利用自然；另一方面反對自然導向特定的狀態和性質。所謂「自然的破壞」(Zerstörung der Natur) 是表達出一種目的決定的評價和一種自然狀態轉化的方式。科技的發展和應用明顯的造成對自然的侵犯，雖然這種觀點廣泛的被傳播開來，許多人認為自然的破壞或環境的破壞是迄今科技發展的結果，但是這種理解可以說過於簡化。海德認為有下列幾個原因：1. 必須解釋在何種意義中和何種程度上科技或技術的發展使主體產生破壞的行動。2. 誰確定了技術發展是環境破壞的原因。3. 科技有無可能並非反對自然，而只是想要使用自然力去改變特定的自然狀態而已 (Heid, 1998:5-6)。
- (三) 自然有其獨特的權利：海德主張誰要是同意自然具有獨特的權利，根本無法從確定的意義，而只能從一種理由需要決定的意義加以說明。在真理中只有一項事物能夠完全的確定，那就是將自然的侵犯當作有問題的行動。人類無法做別的事，只能根據人類可以決定的判斷、評價、意願和行動來作為。責難強調反對自然獨特權利的傷害，在確定脈絡中強調人類自然的歸屬性，但是人類還是一方面站在自然的對立面去反對自然；另一方面返回到條件的關係要求按照自然去行

動。人類使自己超越自然法則的需要性去設計一套自然想像的準則，自然不再是對象或條件，而成為目的確定的人類行動之主體。因此，自然和人類相同，都擁有獨特的權利 (Heid, 1998:7-8)。

- (四) 自然有其獨特的價值嗎？海德對於環境教育學 (Umweltpädagogik) 「自然有其自身價值」的主張提出質疑，因為我們知覺、判斷和形成的集體對象，有一大堆我們對它評價的特徵。但是這些特徵中沒有一項是自然自己的說法，所有的評價都不是自然提出的，而是人類認識、判斷和評價的結果。人類是無能為力者 (Auserstande)，處於自然創造自身存在的條件之外，最多只是對人類存在的自然條件加以尊重，而且對自然利用的法則之標準加以形成和優化罷了 (Heid, 1998:8-10)。儘管如此，人類自身對其與自然互動的準則的決定、建立和實現仍然負有責任，人類對其世界關係的法則負有責任，出於這種責任他不能對於自然強調的權利和獨特的價值提出客觀性和權威性的異議。自然事件研究的結果可以對實踐行動的規範既非決定，亦非代替。然而，變通可能性責任行動的前提和結果的解釋所產生的可靠之知識，對於經由人類行動能夠影響的自然事件是必要的。人類的行動同時總是社會的行動，生態的問題也同時是社會的問題。生態期望價值的行動無法單獨奠基在自然科學重要的知識上，社會科學有關社會實際的目的、結構和原理特殊性的控制知識也同樣

重要，如果沒有這些知識環境問題根本不會出現。在此，人類無能為力於他生活的進行，無法中止生態重要的行動。因此，人類無法完全現在化和揚棄他生態的責任（Heid, 1998: 12-13）。

- (五) 環境問題存在哪裡？海德主張環境問題的主體或場所只能夠是人類，精確一點來說則是人類批判的判斷。人類作為環境問題的主體或最終的原因，不在於人類對招致事件的參與，而在於人類是最終原因批判判斷的當事人。因為人類不僅決定真相問題化的規準，而且在應用中給予這個規準。當你能夠對一項行動的規範或目的的決定加以批判時，才會產生事實確定的問題。環境問題存在於所有消費的大眾、環境傷害的受難者、尚未能夠傷害環境的兒童和學生。因此，我們應該對這些人實施環境教育的活動，使他們了解環境保護的重要，具有道德化的觀念，同時批判青少年消費的和要求的態度，呼籲他們要有放棄錯誤觀念，為了環境保護而犧牲的準備（Heid, 1998:13-15）。

- (六) 環境問題教育解決的貢獻：海德主張「教育」（Bildung）是解決環境問題最重要的工具，經由環境保護觀念和生態倫理思想的教育，可以影響社會大眾的觀念，改變環境政策的方向，減少對自然環境的傷害，解決環境破壞的問題，對環境的保護做出積極的貢獻。但是，教育很難影響環境破壞的最終原因，只能夠使社會大眾產生環境保護的責任感。環境教育的課題在於批判的啓蒙，希望經由這種

啓蒙，使社會大眾產生環境保護的行動，促成環境保護「實踐的政治化」（Politisierung der Praxis），以產生符合生態期望的行動，使實際的和教育的目的能夠實現，而非教育行動直接的目的（Heid, 1998:16-22）。

綜合前述，海德生態教育學的主要涵義在：指出人類與自然的關係，不應該是對立的，而應該是和諧相處的。他從生態教育學的觀點出發，說明自然有其獨特的權利，人類是整個生態環境問題的核心，雖然人類在自然中顯得無力，但是依然必須經由教育的活動，培養個體環境保護的觀念，使人類與自然和諧的相處，避免生態破壞的問題，才能達成生態教育的理想，而教育是環境保護最重要的力量，它在生態教育中扮演著非常重要的角色。

五、萊恩的系統教育科學

萊恩（Rolf Huschke-Rhein）¹¹ 1993年在《系統—生態教育學》（systemisch-ökologische Padagogik）一書中，提出其系統—生態教育學，用來說明其教育的理論和教育的實踐。1998年他將其「系統—生態教育學」的理論基礎進一步發展，修正為「系統教育科學」（systemische Erziehungswissenschaft）。隨著協同理論（Synergetik）、神經生物學、大腦研究、進化理論和混亂研究等領域在「自我組織」科際整合研究上的發展，對教育學及其實踐產生令人興奮的結果，2003年再度將其「系統教育科學」修正為「系統和建構主義教育學」（systemische und konstruktivistische Padagogik），將諮詢的方法用到不同的教育學科中，提供監督的概念給所有的教師，而且將危機管理的觀念用

到學校中。主張諮詢、監督、系統分析和自我組織的概念，強調教育學是一門諮詢科學（Huschke-Rhein, 2003: 7-8）。萊恩的系統教育科學深受維納爾（N. Wiener）模控學、羅特（G. Roth）認知神經生物學、馬杜拉納（H. Maturana）的生物學和盧曼（Niklas Luhmann）系統理論和華茲拉維克（P. Watzlawick）溝通理論的影響（Huschke-Rhein, 2003）。萊恩系統教育科學的主要觀點如下：

（一）普通教育學的問題和課題：萊恩主張現代教育科學逐漸朝向職業能力的專門化發展，教育科學的學科也開始分化，不僅提高了整個系統的複雜性，而且相對於整個系統也提高了部分系統的自律。狄爾泰為科學的教育學建立了標準：1.教育學科學建立問題的回答，同樣必須能夠處理其日常生活實際的課題。2.了解教育學時間史的依賴性和相關性，不能倒退去尋求無時間性的解決，教育學問題的解決針對這種性質。3.教育學學科的能力也必須具有科際整合對話的能力。4.教育學奠基在兩種進化的基本系統和相應的相關科學上，使得教育學具有科際溝通的能力。5.教育學必須使用詮釋的方法和實證的方法，不能片面的或獨斷的確定在單一方向上。

（二）普通教育學新的課題：萊恩認為傳統普通教育學的課題如下：1.整個教育學範圍的導論和概觀。2.教育學作為科學科學理論的奠基。3.教育、陶冶、社會化等基本概念的導論。4.主要論述和教育科學理論的導論。到了今天，普通教育學新的課題在發展「後設的觀點」（Meta-

Perspektive）和部分系統的「系統化」，教育學變成一種「商議的科學」（konsultative Wissenschaft），不僅注重普遍有效性的理論，同時強調後現代實際的探討。教育活動領域從傳統的範圍擴展到諮詢、監督、自我監督和治療的領域（Huschke-Rhein, 1998: 168-175）。

（三）系統導向普通教育學的重建：萊恩希望從系統理論的觀點重建普通教育學，認為系統教育學可以解決現代教育科學理論與實踐的問題，從系統的觀點來看，教育學的基本概念有下列新的意義（Huschke-Rhein, 1998: 181-182）：1.自我：個人是具有自我組織能力的原初系統，在脈絡中具有先驗性。2.教育：標誌著一種奠基在時間上外在控制的歷程，以便面對規範時，能夠產生期望的行為。教育的目的是在自我組織的增強，以便揚棄外在的控制。3.陶冶：是指自我參照系統中自我組織過程的型式和結果。4.學習、教學法和教學：學習是服務於自我創化系統環境的建構，系統的教學法注意學習者自我控制能力的可能性，有時一種所謂的直接教學是不可能的，系統性的學習是整體性的。5.發展不只是帶著期望的結果和行為直線過程的進步，而是階段性的搖擺過程，不是直線的結果，而是一種混亂的系統過程。6.施教者職業的理解：教育行動是教育系統的組成要素，傳統教育責任的觀點是非常重要的。

（四）系統教育科學實踐的概念：萊恩主張系統實踐的理解如下（Huschke-

Rhein, 1998: 183) : 1.實踐是一種建構的原理。2.實踐過程的控制是間接的，而且在自我創化原理的注意之下。3.行動目的的表達必須符合系統的邏輯。他認為教育學中理論與實踐的問題是教育的問題，一方面在教育學的導論之中，也涉及普通教育學；另一方面是學習中教育實際的組織，也是一種實用的問題（Huschke-Rhein, 1998: 184）。

- (五) 教育學作為商議的教育科學：由於社會發展的關係、終生學習、諮詢的需求、教育課題的擴張和教育知識與行動的專精，教育角色的理解和職業的理解已經和以前不同。萊恩強調傳統教育學必須轉變為一種商議的教育科學，才能符合時代潮流的需要（Huschke-Rhein, 1998: 185）。商議的教育科學的主要觀點如下（Huschke-Rhein, 1998: 180）：1.系統的論述可以超越理論與實踐的分離。2.系統論述是科際整合的，它包含了數學、物理學、生物學、心理學、社會學、哲學、神學等各種科學的論述。3.系統論述來自現象的多面性，特別是教育現象的多面性，這重現象的複雜性可以較佳的表達世界的複雜性。4.系統論述不僅能夠包含教育過程的社會文化條件、教育過程的脈絡、個體的動力、自我組織的能力，而且能夠對教育科學的傳統論述加以考量。5.系統論述提供了一個新的教育控制和誘導的課題之概念，給予教育學中傳統控制和權威控制的問題一個回答。6.系統論述提供了一個專業教育工作不同的觀點。7.系統論

述提出一種商議科學的觀點：將教育學視為一種諮詢的科學。

綜合前述，萊恩系統教育科學的主要涵義在：指出傳統教育學的錯誤，從後現代主義的觀點定義教育的概念，主張教育研究不能片面的偏向詮釋的方法或實證的方法，從系統理論和溝通理論的觀點重建教育的概念，主張教育應該培養學生自我組織和自我建構的能力。在教育活動中，教師只是一位諮詢者，他應該提供學生諮詢、監督、自我監督和治療的服務，而學生是一位行動者，他具有自我組織能力，應該主動的向教師提出諮詢，進行學習的活動。因此，教育科學是一門商議和諮詢的科學。

六、萊希的建構主義教育學

萊希（Kersten Reich）¹² 1996年在《系統—建構主義教育學》一書中，提出其建構主義教育學。萊希的建構主義教育學深受盧曼系統理論、馬杜拉納（Umberto Maturana）生物學、維納爾模控學、杜威建構主義和弗雷納（Celestin Freinet）建構主義的影響，他的教育理論奠基在文化的建構主義之上，是互動建構主義的代表人物。萊希在早期的著作《教育與知識》一書中，從葉爾朗根學派（Erlanger Schule）方法的建構主義出發，受到批判理論（kritische Theorie）和心理分析（Psychoanalyse）論辯的影響，明顯的轉向文化奠基的建構主義發展。從九〇年代開始，批判的接受了建構實用主義的觀點。萊希建構主義教育學的主要觀點如下（Reich, 2002: VII-XII）：

- (一) 建構主義觀的意義是奠基在知識論改變的關係中，探討教育過程。建構主義不但從真理實在性、考察者的意義、考察系統的參與者、知覺的模糊

- 和真實的強調中，而且從科學新的「不可概觀性」(Unuberschaubarkeit)中得到結果，找出對教育學具有重要意義者。
- (二) 系統—建構主義教育學的核心是「內容層次」(Inhaltsebene)和「關係層次」(Beziehungsebene)。萊希認為此讓我們反省教育工作的關係層次和提出人類溝通的必要性。雖然已經有許多關於內容層次和關係層次溝通觀點的文獻存在，但是依然有必要綜合這些文獻，說明內容和關係的區別對系統—建構主義教育的重要性。溝通的系統特性將在教育過程中，被用來處理內容與關係，以便與系統—建構主義的「溝通理論」(Kommunikationstheorie)銜接。
- (三) 從關係的角度來看，教育學是一門仍在發展中的學科。施教者總是存在關係中，這種說法令人感到相當驚訝。理論教育學(theoretische Padagogik)從學科科學化的觀點出發，與關係方面有密切的關聯。因此，必須將溝通理論的模式引進教育學中。同時必須將這種模式繼續的引導，以證明它對於教育的需求過於狹隘。這對於後設溝通的角色是有效的，在此它應該與其他的定義有所不同。從教育的觀點來看，它對我們是非常重要的。在關係方面自我和他人的交互扮演，必須在教育任務中加以強調。
- (四) 這種繼續引導顯示出萊希的建構主義是一種「互動的建構主義」。此系統的概念不能從盧曼(Niklas Luhmanu)的系統理論來理解，而是

指一種系統諮詢的概念。當我們對互動角色進行仔細的考察，會發現我們對教育工作者不僅應該進行認知的考察或能夠化約符號的過程。因此，萊希從符號世界的觀點來探究互動的關係，因為教育工作者知道思想的建構和真實的事件經常是相反的。不同於系統理論或生物學取向的建構主義，萊希將其建構主義朝向心理學和教育學取向的「文化理論」。

- (五) 系統—建構主義教育學不描繪知識，也不可能產生完整的「教學計畫」(Lehrplan)，不描述價值中立的模式，不宣告參與者在參與前已知的「啓蒙教育學」(Aufklärungspadagogik)。希望教育工作者在應用這種論述的時候，能夠考察自己的立場，進行高度的「自我反思」，但是此並沒有普遍的法則可以依循。系統—建構主義教育學主張建構、重構和解構三種概念。建構作為所有教育行動的基礎；重構作為現存他人建構主動的接受；解構作為潛在批判新的取向。
- (六) 從事教育工作的建構主義者，不能忽視生活世界中建構關聯的社會角色，因此教育工作者必須詢問重構的文化勢力以免陷入虛幻之中，使得所有的事物能夠有新的創造。在此，有些狹隘的模式比較缺乏社會批判和複雜的論證，萊希期望不同的論述能夠注意「社會建構主義」，不能忽略文化歷史的脈絡。因此，系統—建構教育學處理自我強制和外在強制、結構暴力和勢力、以及其他社會相關考察範疇的問題。

- (七) 萊希主張教育學是一門特殊的學科，在理論上必須將複雜性化約以要求清晰的內容。但是，複雜性的提高對教育工作者是非常重要的，可以使他們在文化的複雜性和矛盾的實踐中，不會導向理論的「引導圖像」(Leitbilder)，而強烈的去簡化教育的實際。
- (八) 系統—建構主義教育學雖然是一種新的論述，但是卻受到杜威建構主義哲學觀念的影響。其次，從方法的觀點來看，系統—建構主義教育學也受到弗雷納建構主義觀念的影響。系統治療和系統諮詢的論述可以補充教育學在關係溝通論述方面的不足。他們是改變傳統考察者立場的出發點，教育工作者可以借用和轉化系統諮詢的方法，將其應用於教育工作的領域中。
- (九) 系統—建構主義教育學也要有教學法的觀點，以便實際上能夠在不同領域中實施教育和陶冶。此觀點有助於我們思考「系統—建構主義教學法」應該做哪些改變，才能夠應用到師資培育和教學中，使系統—建構主義教育學能夠真正的落實。
- (十) 萊希主張系統和建構主義的論述近幾年來受到廣泛的注意，經由模控學(Kybernetik)、生物學、系統理論的影響，不僅促成系統治療和諮詢的實際應用，同時被應用到教育學之中。這種論述第一個階段著重在自然科學或功能論的奠基上，幾年前開始有了文化理論的轉向。在這個階段建構主義自身對文化方面的理解做了反思，自然科學也能夠對文化歷史實際的背景進行重構。建構主義者必

須避免其自然主義的推論，才能符合建構主義知識批判計畫的要求。系統—建構主義的反省和實踐企圖超越「徹底建構主義」(radikales Konstruktivismus) 和精神科學理論之間的斷裂¹³，這種建構主義不在於精神科學和人文科學的論辯，不在於教育應用的銜接或生物—認知的建構，而在哲學、心理學、社會學和教育學的思想傳統中關聯內容的過程和關係的過程。

綜合前述，萊希建構主義教育學的主要涵義在：指出傳統教育學的缺失，批判一般教學理論的錯誤，主張教育是一種師生互動和自我建構的過程，調和徹底建構主義偏重學生和精神科學偏重教師的觀點，提出互動的建構主義，應用建構、重構和解構的概念，分析教育的內容和教育的關係，注重個體自我建構和自我反思能力的培養，並且發展出建構主義教學法，以指導學校教育活動的進行。

七、特雷姆的普通教育學

特雷姆¹⁴ (Alfred K. Tremel) 2000 年在《普通教育學》一書中，提出其普通教育學的理論。特雷姆的普通教育學深受康美紐斯教育理論、康德批判哲學、達爾文 (Charles Darwin) 進化論、斯普朗格 (Eduard Spranger) 教育理論和盧曼系統理論的影響。特雷姆主張普通教育學的基本結構包括時間和空間兩個部分，就時間方面來看，注重的是時間的先後順序，可以用進化理論來解釋，強調時間中的事件和歷程，探討的學科是「歷史教育學」。就空間方面來看，注重的是空間彼此的關係，可以用系統理論來解釋，強調空間中的事物和結構，探

討的學科是「系統教育學」。因此，普通教育學究包含了「歷史教育學」和「系統教育學」兩門學科（Trembl, 1998:204）。進化的系統可以區分為三個層次（Trembl, 1998:205）：（一）生理基因：受到物種的影響，注重基因的學習。（二）社會基因：受到文化的影響，注重社會的學習。（三）本體的基因：受到個體的影響，注重大腦的學習。不同的進化系統有不同的學習型式（Trembl, 1998:207）：（一）生物的進化：注重遺傳，強調自然的賦予，重視生理基因的特徵。（二）文化的進化：注重社會化，強調功能的教育，重視社會基因的習慣。（三）個體的進化：注重教育，強調意向的教育，重視本體基因的教導。普通教育學既是一種實踐的科學，也是一種理論的科學，普通教育學不僅是一種技術學、藝術學說和科學，同時兼顧審美（*poiesis*）、實踐（*praxis*）和理論（*theoria*）三種性質（Trembl, 1998:215）。特雷姆普通教育學的主要觀點如下：

（一）教育的功能與型式：從達爾文的進化論出發，主張教育進化的三個層次是特定的天賦（Gene）、個體學習歷程（Phane）和選出的文化財（Meme）。在系統形式上，特定的天賦是生物的，體學習歷程是心理的，選出的文化財則是社會的。在儲存的場所上，特定的天賦儲存於人類的「去氧核酸」（DNA）中，個體學習的歷程儲存於人類的記憶中，選出的文化財則儲存於人類的傳統、語言和著作中。在運作形式上，特定的天賦透過化學的過程；個體學習的歷程透過意識的過程；選出的文化財則透過溝通的過程。在主要的科學上，

特定的天賦屬於生物學；個體學習的歷程屬於心理學；選出的文化財則屬於社會學。使人類能夠存活的優化奠基在三個層次進化學習過程上，這種存活能力的優化就是教育的基本功能（Trembl, 2000:20）。特雷姆主張教育的一般型式包括教學（*Lehren*）、學習（*Lernen*）與教育（*Erziehung*）。從系統理論的觀點來看，教學與學習存在著差異的概念：有時教學是固定在環境上，而學習有時是固定在系統上。教學是可見的，而學習是不可見的。經驗是可以知覺的經驗之改變，而學習過程是不可見的系統過程。教育是不可觀察的，而且需要較多的時間。學習與教育的差異在於：學習是一種心理系統的選擇，教育的穩定則在社會系統中決定基本的學習過程。教學可以方法化，而教育則無法方法化（Trembl, 2000:25）。

（二）教育的層面：包括時間和空間，人類在生物系統上具有身體，可以進行教育的活動。人類在心理系統上具有精神，可以進行思考的活動。人類在社會系統上具有團體，能夠在其中進行溝通的活動。空間可以提供人類行動、想像和抽象的場所，時間可以在生物系統上提供人類週期，在心理系統上提供人類暫時，在社會系統上提供人類年代的觀念（Trembl, 2000:53-56）。

（三）教育的基本概念：特雷姆主張教育是一種意向的教育、一種功能的教育和一種延伸的教育。意向的教育有特定的目的和觀點，以一種特定的行動來達成，在教育領域中具有很大的支配

- 性；功能的教育則經由社會化的過程，實現特定的一些功能，使學生適應社會的生活。延伸的教育是一種間接的教育，施教者並不一定在場，而是經由情境來影響學生，以達成教育的目的（Treml, 2000:62-81）。
- (四) 教學的一般型式：主張教學的一般型式包括有計畫的組織、空間的隔離、主題的區隔和時間的限定，教師在教學時要善用指示和說明的方法，才能收到良好的教學效果（Treml, 2000:83-94）。
- (五) 教育的機構：特雷姆認為教育的機構主要包括家庭和學校，雖然家庭的重要性逐漸喪失，但是從教育的觀點來看，家庭仍然是一個重要的教育機構，因為家庭是一個照顧和互動的團體，能夠發會保護和養護的社會功能。學校實施組織性的班級教學，從埃及發現學校的組織至今，已經超過五千年的歷史。學校是一個非常重要的教育機構，對於人類文化的傳承貢獻相當大（Treml, 2000:103-128）。
- (六) 教育基本的問題：特雷姆認為教育中存在著一些基本的問題，例如：教學與學習、平等與不平等、獎賞與處罰、知道與無知、保留與遺忘的對立問題（Treml, 2000:130-162）。
- (七) 教育的隱喻：特雷姆指出教育中存在著許多教育的隱喻，有人將施教者比喻為園丁和建築師，有人將施教者比喻為手工業者 and 技術師，特雷姆主張施教者應該是一位指導者和伴隨者，才能引導和幫助受教者達成預定的教育目標（Treml, 2000:164-182）。
- (八) 教育的媒介：特雷姆強調教育的力量、教育愛、教育的幽默、教育的智慧和教育的樂觀都是教育重要的媒介，施教者必須妥善的運用這些教育的媒介，才能順利的幫助受教者達成教育的理想（Treml, 2000:185-209）。
- (九) 教育的類型：特雷姆主張認知教育、審美教育、倫理教育、政治和宗教教育都是重要的教育類型，施教者要能善用這些教育的類型，才能達成預定的教育理想（Treml, 2000:215-249）。
- (十) 第三個千禧年開始教育的要求：特雷姆強調作為一個教育工作者應該了解社會的變遷，反對畫地自限，注意全球化的趨勢，避免事物自身價值的貶低，重視人類環境的維護，注重個體化的教育，讓受教者能夠從意識型態控制中解放出來，獲得真正的自由（Treml, 2000:251-280）。

綜合前述，特雷姆普通教育學的主要涵義在：指出傳統教育學的理論，忽略人類生物學的基礎，從達爾文進化論的觀點出發，重新定義教育的概念，主張教育進化的三個層次是特定的天賦、個體學習歷程和選出的文化財。他強調一個教育工作者應該了解社會的變遷，反對畫地自限，注意全球化的趨勢，避免事物自身價值的貶低，重視人類環境的維護，注重個體化的教育，讓受教者能夠從意識型態控制中解放出來，獲得真正的自由。主張普通教育學是一門兼顧審美、實踐和理論性質的科學。

肆、對我國教育哲學發展的啓示

本文介紹的普通教育學七大學派中，連琛的反思教育科學已經有馮朝霖（2000）在

其《教育哲學專論》和梁福鎮（2004）在其《改革教育學》加以論述。雖然，詹棟樑（1995）曾經在《現代教育思潮》中，介紹費雪爾（Aloys Fischer）、謝勒、史坦（Edith Stein）、舒茲（Alfred Schutz）、芬克（Eugen Fink）等人的現象學教育學，但是並未引進德拉維的現象學教育學。在波姆的人格教育學方面，國內已有梁福鎮（2005）撰文評價其人格教育學的優劣得失。有關海德生態教育學的引進，雖然郭實渝（1994）曾經撰文討論包華士的生態教育哲學理論，馮朝霖（2000）曾經在《教育哲學專論》一書中介紹波莫（G. Bohme）的生態教育學，楊深坑和洪如玉（2004）也曾經撰文探討生態教育學的問題，但是有關海德生態教育學的探究則尚未見到。在萊恩的系統教育學和萊希的建構主義教育學方面，國內雖然已有馮朝霖（2000）也曾提及，但是缺乏詳細和深入的論述與評價。至於特雷姆的普通教育學到目前為止，則尚未有學者對其進行綜合的分析和評價。綜觀以往台灣對德國普通教育學的引進，可以發現下列幾項特徵：一、在教育理論的引進上都是單打獨鬥，很少看到彼此合作的情況，而且由於台灣學者人數稀少，因此對於德國普通教育學的引進普遍缺乏完整性。二、在教育理論引進之後，並未實施相關的配套措施，例如：結合教育實際、教育改革或教育決策，因此並未對台灣的教育實際產生重大的影響。三、在教育理論引進之後，由於未能實施邏輯學、哲學和德文基礎的教學，台灣學生普遍缺乏閱讀原典和研究思考的能力，因此無法讓德國的普通教育學在台灣繼續生根發展。四、德國普通教育學的引進的確對台灣的教育學術視野、研究方法、學術觀點和理論的建構產生相當程度的影響，有助於台

灣教育學術的發展。五、在德國普通教育學引進之後，雖然大多數的學者都能夠闡述這些教育理論的意義，而且應用這些教育理論來解決教育實際的問題。但是只有很少數的學者能夠對這些教育理論提出批判，同時說明這些教育理論對台灣教育學術的啓示，進而能夠超越這些教育理論，提出獨創性和系統性的見解。

德國普通教育學的引進，對我國教育哲學的發展具有下列幾項重要的啓示：

- 一、普通教育學的名稱由赫爾巴特提出，他希望借助倫理學來決定教育的目的，同時借助心理學來發展教育的方法，使教育能夠發展成爲一門獨立自主的學術，從哲學領域獨立出來，形成一門普通教育學。這種主張使得德國的教育學術不僅強調教育學的主體性，同時嚴格的區分教育學和哲學的不同。因此，教育學在德國和歐洲許多國家的學術界是被承認和尊重的。但是，我國的教育學者尚未建立這樣的觀念和想法，教育學的學術地位也尚未獲得承認，值得所有的教育學者繼續努力。
- 二、如果要能完整的引進德國的普通教育學，必須結合所有研究德國普通教育學的學者，設立專門的研究機構或組成研究的團體，帶領一批優秀的學者和學生，系統的研究德國的普通教育學，才能完整的介紹和引進德國的普通教育學，而且客觀的對德國的普通教育學進行批判和補充，這樣才能真正的有益於台灣教育學術的發展，超越歐美先進國家教育理論的研究。
- 三、過去由於一般教育系所的學生普遍缺乏邏輯學、哲學和德文課程的訓練，因此不敢輕易投入德國普通教育學的研究，

造成德國普通教育學無法在台灣生根發展的原因。有鑑於此，今後台灣如果想要讓普通教育學有好的發展，應該加強教育系所學生邏輯學、哲學和德文的能力，設立普通教育學研究所或普通教育學組，才能培養更多研究德國普通教育學的人才，擴展台灣教育學術的視野，促進我國教育哲學領域的發展。

- 四、台灣如果想要完整的引進德國的普通教育學，還需要廣泛的蒐集普通教育學領域的書籍，訂閱普通教育學相關的雜誌，引進普通教育學的資料庫，建立教育哲學會，創辦相關的學術刊物，設立讀書會組織，從事經典的譯註，進行學術交流，同時給與研究經費的補助，才能建立一個良好的學術環境，有利於普通教育學的教學、研究和推廣，而且提升台灣的教育學術水準。
- 五、我國對於德國普通教育學的引進，雖然已經有相當不錯的成果。但是在德波拉夫 (Josef Derbolav) 的綜合教育學、費雪爾 (Wolfgang Fischer) 的懷疑—先驗教育學、狄克普 (Karl-Heinz Dickopp) 的個人—先驗教育學、嘉姆 (Hans-Jochen Gamm) 的唯物主義教育學、羅斯納 (Lutz Rossner) 的實證—效益論教育學、紀塞克 (Hermann Giesecke) 的後現代教育學、隆巴赫 (Heinrich Rombach) 的現象學教育學、布朗穆爾 (Ekkehard von Braunmuhl) 的反教育學¹⁵...等教育理論的引進上還付諸闕如，仍有待相關領域學者繼續的努力，才能完整的掌握德國普通教育學的趨勢，吸收歐洲學術觀點的精華，批判德國普通教育學的不足之處，促進台灣教育學術的發展。

伍、結語

總而言之，普通教育學不僅強調教育科學理論的建立，注重教育實際行動理論的發展，而且強調圓融教育智慧的培養。因此，普通教育學是一門兼顧理論、實踐與審美的科學，其教育理論的建構不是來自於憑空的想像或是無中生有，而是以教育實際的事實為依據，逐漸發展起來的。在形成系統化的教育理論之後，再進一步的應用於教育實際的情境，以驗證教育理論的正確性，並且作為教育理論修改的參考。邊納爾認為教育領域隨著學科的分化，產生了各種不同的教育學科。雖然這些學科都在研究教育問題，但是彼此之間卻缺乏一致的任務和系統的劃分。教育學是一門科學，它具有特殊的對象，想要建立教育科學系統的一致性，必須成立普通教育學對教育思想和行動加以探究。教育思想的連接既非經由歷史科學和社會科學的重建，亦非通過詮釋學對我們的存有做超越時間的本質的確定，或是對教育問題理性論述先驗地反省，而應該透過行動理論和問題史的方式來加以證實 (Benner, 1987: 14)。當前德國普通教育學的發展，已經逐漸從「教育本位模式」(Model of Educational Base) 走向「綜合發展模式」(Model of Synthetic Development)，強調普通教育學是一門獨立自主的科學，教育學者不僅要自己積極地發展教育理論，同時也要與其他相關科學多作溝通，如此才能促進普通教育學的發展。當前德國的普通教育學深受辯證哲學、系統理論、進化理論、溝通理論、現象學、生態理論、環境哲學、批判理論、認知神經生物學、建構主義、模控學、後現代主義和對話哲學的影響，可以說百花齊放盛極一時，令人眼花撩亂目不暇

給。主要的學派有連琛的反思教育科學、德拉維的現象學教育學、波姆的人格教育學、海德的生態教育學、萊恩的系統教育學、萊希的建構主義教育學和特雷姆的普通教育學。目前已經陸續被引進和介紹到台灣來，也有學者帶領研究生進行系統的研究。雖然還有德波拉夫的綜合教育學、費雪爾的懷疑—先驗教育學、拉尚的普通教育學、狄克普的個人—先驗教育學、嘉姆的唯物主義教育學、羅斯納的實證—效益論教育學、紀塞克的後現代教育學、隆巴赫的現象學教育學、布朗穆爾的反教育學尚未引進台灣，但是相信透過教育學者的通力合作，德國普通教育學完整而詳盡的探究，將不再是遙不可及的夢想。這些普通教育學的理论，不僅有助於台灣教育學術視野的擴展，同時有助於教育實際問題的解決，對我國教育科學的學術觀點、研究方法和理論建構具有重要的意義。因此，相當值得我們加以重視。

參考文獻

- 伍振鸞（1998）。教育、哲學與教育哲學的界說。載於伍振鸞、黃坤錦、林逢祺、蘇永明（合著），**教育哲學**（頁 3-14）。台北：五南。
- 梁福鎮（1998）。吳爾夫狄特里希·史密特—柯瓦奇克普通教育學評析。載於歐用生（主編），**新世紀的教育發展**（頁 401-416）。台北：師大書苑。
- 梁福鎮（1999）。**普通教育學**。台北：師大書苑。
- 梁福鎮（2001）。**審美教育學—審美教育起源、演變與內涵的探究**。台北：五南。
- 梁福鎮（2002）。邊納爾普通教育學探究。**教育科學期刊**，2（2），1-35。
- 梁福鎮（2004）。**改革教育學—起源、內涵與問題的探究**。台北：五南。
- 梁福鎮（付梓中）。波姆人格教育學之探究。**彰化師大教育學報**，8。
- 郭實淪（1994）。以生態為本的教育哲學：論包華士（C. A. Bowers）的後自由教育理論。**歐美研究**，24（4），39-77。
- 馮朝霖（2000）。**教育哲學專論—主體、情性與創化**。台北：元照。
- 楊深坑、洪如玉（2004）。生態中心論的哲學解析及其在生態教育學建構上的蘊義。**師大學報教育類**，49（2），1-18。
- 詹棟樑（1995）。**現代教育思潮**。台北：五南。
- 詹棟樑（1999）。**教育哲學**。台北：五南。
- Benner, D. (1987). *Allgemeine Padagogik*. Munchen: Juventa Verlag.
- Benner, D. (1991). *Hauptstromungen der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Benner, D. (1995). Ansätze systematischer Padagogik. In Lenzen, D. (Hrsg.). *Padagogische Grundbegriffe. Bd.2.* (pp.1231-1246). Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Benner, D. (1998). Systematische Padagogik und historische Rekonstruktion. In Brinkmann, W. & Petersen, J. (Hrsg.). *Theorien und Modelle der Allgemeinen Padagogik*. (pp.117-136). Donauworth: Auer Verlag.
- Benner, D. (2001). *Allgemeine Padagogik*. Munchen: Juventa Verlag.
- Bohm, W. (1997). *Entwurfe zu einer Padagogik der Person*. Bad Heibruun: Julius Klinkhardt Verlag.
- Bohm, W. (2000). *Worterbuch der Padagogik*. Stuttgart: Alfred Kroner Verlag.
- Borrelli, M. (Hrsg.) (1993). *Deutsche Gegenwartspadagogik. Band I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Borrelli, M. & Ruhloff, J. (Hrsg.) (1996). *Deutsche Gegenwartspadagogik. Band II*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Borrelli, M. & Ruhloff, J. (Hrsg.) (1998). *Deutsche Gegenwartspadagogik. Band III*. Bal-

- tmannswiler: Schneider Verlag.
- Bohm, W. (2000). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Alfred Kroner Verlag.
- Brinkmann, W. & Petersen, J. (1998). *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Brugger, W. (1978). *Philosophisches Wörterbuch*. Freiburg: Herder Verlag.
- Chen, H. M. (2000). *Die Bedeutung des erzieherischen Verhältnisses bei Pestalozzi*. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.
- Danner, H. (1994). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München: Universität Taschenbuch Verlag.
- Derbolav, J. (1987). *Grundriss einer Gesamtpädagogik*. Frankfurt/M.: Moritz Diesterweg Verlag.
- Heid, H. (1998). Okologische Pädagogik ? In Borelli, M. & Ruhloff, J. (Hrsg.). *Deutsche Gegenwartspädagogik. Band III*. (pp.3-25). Baltmannswiler: Schneider Verlag.
- Huschke-Rhein, R. (1998). Allgemeine Pädagogik als Systematische Erziehungswissenschaft. In Brinkmann, W. & Petersen, J. (Hrsg.). *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik*. (pp.168-195). Donauwörth: Auer Verlag.
- Huschke-Rhein, R. (2003). *Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik*. Mannheim: Beltz Verlag.
- Kaiser, A. (1976). Praxeologie: Integrationstheorie der Gesellschaft-Zwangstheorie der Politik. In Derbolav, J. (Hrsg.) *Kritik und Metakritik der Praxeologie, im besonderen der politischen Strukturtheorie* (pp.64-68). Kastellaun:Henn Verlag.
- Kruger, H.-H. (1998). Wozu noch Allgemeine Pädagogik ? Notizen zur Entwicklung und Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In Brinkmann, W. & Petersen, J. (Hrsg.). *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik* (pp. 101-116). Donauwörth: Auer Verlag.
- Lenzen, D. (1996). *Handlung und Reflexion*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Lenzen, D. (1998). Allgemeine Pädagogik-Teile oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft ? In Brinkmann, W. & Petersen, J. (Hrsg.). *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik* (pp.32-54). Donauwörth: Auer Verlag.
- Lin, T. M. (1994). Die Waldorfpädagogik und Rudolf Steiner-Ein "Reform" Pädagogischer Versuch Unter dem Aspekt der Anthroposophischen Entwicklung des Menschen. *Soochow Journal of Foreign Languages and Cultures*, 10, 219-254.
- Lin, T. M. (1998). "Zum Menschen Erziehen"--Die Bedeutung Dieser Aussage Bei J.H. Pestalozzi und R. Steiner-Ein Vergleich. *Soochow Journal of Foreign Languages and Cultures*, 13, 117-146.
- Lin, T. M. (2003). Möglichkeiten und Grenzen der Lehrbarkeit bei Leibniz. *Soochow Journal of Foreign Languages and Cultures*, 18, 235-252.
- Meyer-Drawe, K. (1998). Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In Borelli, M. & Ruhloff, J. (Hrsg.). *Deutsche Gegenwartspädagogik. Band II*. (pp.85-98). Baltmannswiler: Schneider Verlag.
- Oelkers, J. & Lehmann, T. (1990). *Antipädagogik. Herausforderung und Kritik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Prondczynsky, A. v. (1993). *Pädagogik und Poesis. Eine Verdrängte Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses*. Opladen: Leske+Budrich.
- Reich, K. (2002). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Krefeld: Luchterhand Verlag.

- Treml, A. K. (1998). Allgemeine Padagogik. Ein systemtheoretischer Entwurf. In Brinkmann, W. & Petersen, J. (Hrsg.). *Theorien und Modelle der Allgemeinen Padagogik* (pp.196-221).
- Treml, A. K. (2000). *Allgemeine Padagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Berlin: Verlag W. Kohlhammer.
- Winkler, M. (1998). Maria und die positive Haltung auch ein Zugang zur Allgemeinen Padagogik. In Brinkmann, W. & Petersen, J. (Hrsg.). *Theorien und Modelle der Allgemeinen Padagogik* (pp.55-86). Donauwörth: Auer Verlag.
- Wulf, C. (1983). *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa Verlag.
- 註釋**
- 1 邊納爾 1941 年生於萊蘭的諾伊維德 (Neuwied) 鎮，1965 年獲得奧國維也納大學哲學博士學位，曾經擔任德國教育科學會會長 (1990-1994)，現任柏林洪保特大學第四哲學院院長兼教育科學研究所講座教授 (梁福鎮，1999；梁福鎮，2002)。
 - 2 實踐學 (Praxeologie) 是一種經驗法則的哲學學說，來自亞里斯多德的哲學，主要在描述人類如何能夠形成特定的行動方式和對其做倫理的辯護。這個概念在 1890 年受到法國社會學家艾斯皮納 (Alfred Espinas) 的影響，現在與奧地利經濟自由主義學派米塞斯 (Ludwig von Mises) 的作品和追隨者關聯在一起。凱薩 (A. Kaiser) 主張實踐學是一種社會理論，主要的目的在於從整合的觀點出發，深受社會系統各個實踐過程功能的興趣所影響 (Kaiser, 1976: 68)。德波拉夫 (Josef Derbolav) 首先將實踐學引進教育學領域 (Derbolav, 1987:18-22)，邊納爾則批判的修正了德波拉夫實踐學的內涵。本文所謂的實踐學觀點是指從人類整體實踐的情境出發，以建立教育理論的方式。
 - 3 詮釋教育學 (hermeneutische Padagogik) 也稱為精神科學教育學 (geisteswissenschaftliche Padagogik)，是指狄爾泰從精神科學和歷史詮釋學觀點出發所創立的一派教育學。
 - 4 羅森克蘭茲 (Karl Rosenkranz) 1805 年出生於馬德堡 (Magdeburg)，1879 年死於寇尼斯堡 (Konigsberg)。他曾經就讀於柏林大學、哈勒大學和海德堡大學。後來，成為寇尼斯堡大學的哲學教授，終生擔任這項職務，一直到退休為止。羅森克蘭茲早年受教於史萊爾瑪赫，後來成為黑格爾的信徒。他將黑格爾的方法應用在教育學、歷史學、文學、神學和哲學之上，後來成為黑格爾思想的發揚者，羅森克蘭茲的主要著作，除了《系統教育學》之外，尚有《黑格爾傳》(Georg Wilhelm Friedrich Hegels Leben) 等書 (詹棟樑，1999：3)。
 - 5 連琛 1947 年生於柏林，1966 年進入敏斯特大學就讀，學習哲學、教育科學、德國、英國和荷蘭古典語言學。1970 年獲得敏斯特大學的碩士學位。接著繼續攻讀博士課程，在布魯門貝爾格 (Hans Blumenberg 1920-) 的指導之下，1973 年獲得該大學的哲學博士學位。然後留在敏斯特大學擔任助教，1975 年晉升為該大學的教育學教授，當時年僅 28 歲，成為德國大學最年輕的教授。自 1977 年起轉任柏林自由大學普通教育學研究所教育哲學講座教授，曾經是日本東京大學和廣島大學的客座教授 (1993-1994)，洪保特學會會員，美國紐約科學院院士，美國教育哲學會會員，英國教育哲學會會員，歐洲教育研究學會理事，並且擔任德國教育科學會會長 (1994-1998)，1998 年創立「教育科學雜誌」(Zeitschrift für Erziehungswissenschaft)，曾任柏林自由大學副校長 (1999-2003)。自 2003 年 8 月起，擔任柏林自由大學校長 (Bohm, 2000: 341)。
 - 6 德拉維 1946 年 6 月 6 日出生於畢勒斐，1950

年就讀畢勒斐的基礎學校，1954年進入當地的文理中學就讀。1963年通過高中畢業會考，進入畢勒斐教育學院就讀，主修教育學與哲學。1977年以「生命相近概念及其對學習與教學的教育理論之意義」(Der Begriff der Lebensnahe und seine Bedeutung für eine pädagogische Theorie des Lernens und Lehrens)一文，獲得畢勒斐教育學院教育學博士學位，同年應聘波鴻大學擔任助教的工作。1983年通過波鴻大學的「任教資格審查」，自1984年起擔任波鴻大學普通教育學教授。

- 7 波姆(Winfried Böhm) 1937年出生於斯陸克瑙(Schluckenau)，在接受銀行和音樂教育後，進入班貝爾格大學、伍茲堡大學和帕杜亞大學學習哲學、神學、教育學、心理學、歷史學和音樂科學。1969年獲得哲學博士學位，1971年應聘擔任美國猶他州楊百翰大學(Brigham Young University)講師，1973年通過大學任教資格審查，1974年應聘德國伍茲堡大學教育學研究所，擔任教育學正教授。曾經到歐洲、非洲、北美洲和南美洲的大學擔任客座教授，並且應聘義大利里維爾(Gardone Riviera)的歐洲教育研究所，擔任所長的職務。1987年獲頒阿根廷哥多巴天主教大學哲學榮譽博士學位，1987年至2002年擔任德國蒙特梭利學會會長。
- 8 人格主義(Personalismus)一詞有學者譯為「位格論」，個人認為在一般哲學和教育學領域，由於探討的對象是人類的人格，譯為「人格論」或「人格主義」應該比較適當；而在神學和宗教哲學領域，由於探討的對象是上帝的三位一體問題，譯為「位格論」或「位格主義」應該比較適當。從哲學的意義來看，Person是指具有精神性和不能為別的個體所共有的特質之個別存有者，而personality則是指與人的形上人格相對應的經驗事實，亦即一切肉體的與心靈的、意識的與潛意識的活動、過程、情況與稟賦(Brugger, 1978)。因此，personality和

Person的意義有所不同。

- 9 由於當時的Gymnasium主要在學習希臘和羅馬的語言文字和古典著作，所以譯為「古文中學」，這種學校與今天的「文理中學」(Gymnasium)在學校性質和學習內容上都不同。
- 10 海德1934年出生於科隆，1940年進入基礎學校就讀，1944年進入科隆古文中學就讀。1954年進入科隆大學攻讀經濟科學和社會科學，1958年獲得科隆大學的商學文憑。同年通過國家教師資格考試，在一所經濟學校擔任教師的工作。1964年獲得科隆大學的哲學博士學位，應聘科隆大學擔任助教的工作。1968年通過科隆大學的「任教資格審查」，應聘柏林自由大學經濟教育學講座，繼布蘭克茲之後，擔任講座教授的職務。1969年應聘到雷根斯堡擔任教育學講座教授，1978年成為德國教育科學會的理監事，1982年至1986年被選為德國教育科學會會長。1988年至1994年擔任德國教育科學會科學研究部門的主管，1991年至1993年是德勒斯登科技大學教育科學院創立委員會的成員。1991至2000年擔任德國研究學會教育學學科委員會的主席，2002年從雷根斯堡大學教育學講座退休下來。
- 11 萊恩(Rolf Huschke-Rhein)目前應聘於科隆大學教育學講座，擔任普通教育學教授。他指出1998年的《系統教育科學》一書隱藏了建構主義的名稱，主要有三個原因：一是因為在系統諮詢的實踐中，到處預設了建構主義出發的基礎；二是因為系統的關係動力和系統脈絡的重構在其科學和實踐的概念中佔有重要的地位；三是因為稱呼「系統教育科學」比「系統和建構主義教育學」簡單。但是，後來他在2003年將其改為《系統和建構主義教育學》。他認為這樣的書名比較精確，而且可以描述理論和實踐兩種途徑的共同性和差異(Huschke-Rhein, 2003: 5)。
- 12 萊希1948年8月14日出生於漢堡，1954年在漢堡就讀基礎學校。1962年進入柏林的文

理中學就讀，後來在英格蘭取得中級成熟證書，通過高中畢業會考。在斯圖特嘉和柏林的大學學習政治學和藝術教育。1973年通過國家教師資格考試，開始擔任美國語文學學科教學法的教師。1974年在柏林教育學院跟隨多瑪斯（Helga Thomas）教授，擔任學校教育學學術助理的工作。1975年隨多瑪斯教授轉到柏林科技大學，擔任教育科學學術助理的職務。1976年獲得柏林科技大學哲學博士學位，1977年通過柏林科技大學教育科學部門的「任教資格審查」（Habilitation），1978年應聘柏林科技大學擔任教育科學部門私聘講師。自1979年起應聘科隆大學，擔任普通教育學教授，從1986年到1991年多次到中國大學擔任客座教授。

- 13 徹底建構主義和精神科學理論在許多問題上持相反的意見，例如：在師生關係上，徹底建構主義主張以學生為主，而精神科學理論則主張以教師為主。在課程內容上，徹底建構主義主張學生內在的自我建構，而精神科學理論則強調外在文化財的應用。所以，兩派在教育觀點上有斷裂存在，並不是一脈相承的。
- 14 特雷姆（Alfred K. Tremel）1944年9月25日

出生在羅莫斯巴赫（Rommelsbach），1981年通過杜賓根大學的「任教資格審查」，應聘擔任杜賓根大學教育科學研究所的私聘講師。1983年應聘擔任巴登—烏騰堡邦的「科學與藝術部」部長，同時晉升為副教授。1984年應聘慕尼黑科技大學，擔任教育學和教育社會學講座教授。1988年晉升為教授，曾經代理杜賓根大學教育科學講座教授一年，並且應漢堡國防大學之邀請，擔任普通教育學講座教授。1989年共同主編「歐盟倫理學與教學雜誌」（Zeitschrift für EU-Ethik und Unterricht），1995年至1996年曾經應邀到奧地利羅倫茲進化與認知研究所擔任客座教授。特雷姆目前仍然擔任漢堡國防大學普通教育學研究所教育科學教授。

- 15 反教育學（Antipädagogik）興起於1970年代，主張兒童具有自我教育的能力，傳統的教育會傷害兒童的本性，反對教育萬能的承諾和教育學的建立。著名的代表人物有布朗穆爾（Ekkehard von Braunmühl）、庫普佛（Heinrich Kuffer）和歐斯特麥爾（Helmut Ostermeyer）等人（Oelkers & Lehmann, 1990: 6-9）。

教育資料與研究雙月刊
第 66 期 2005 年 10 月 頁 65-76

分析教育哲學的兩個論辯

郭實渝

摘要

本文我將提出兩個論辯，第一個論辯，指出在分析哲學的歷史發展過程中，分析教育哲學採取的路徑是後期維根斯坦的一些主張以及由牛津大學的一些對日常語言分析哲學思考，而不是早期 B. Russell、G. Frege 及邏輯實證論者的主張。其次，我要論辯的是到了二十一世紀，教育哲學無論採取什麼進路，對於教育問題的討論更離不開分析哲學對概念之論辯與證成的要求。首先簡述分析哲學發展的歷史，提出確實的證據，說明第一個論辯。其次，若論辯與證成是分析哲學的明確特徵，則在討論有關教育的理論，任何教育議題時，必須在論辯與證成上具說服力及確定性。最後指出今日的教育哲學仍是以分析取向的思考來處理教育議題，這種討論方式是我們思考方法的導向。

關鍵詞：分析哲學，分析教育哲學，維根斯坦，論辯與證成

郭實渝，中央研究院歐美研究所研究員

電子郵件為：sykuo@sinica.edu.tw

來稿日期：2005 年 6 月 25 日；修訂日期：2005 年 9 月 21 日；採用日期：2005 年 10 月 13 日

Analytic Philosophy of Education

Shih-yu Kuo

Abstract

Two arguments will be stressed in this paper. First, I argue that it is the philosophy of later Wittgenstein and ordinary language philosophy as focal point of the analytic approach in philosophy of education. Second, in discussing educational concepts and problems, we follow what many analytic philosophers do, that is based on sound argument and valid justification.

Keywords: analytic philosophy, analytic philosophy of education, Wittgenstein, argument and justification

壹、緒論

從歷史的發展看，教育哲學成爲一門學科的時間並不長，大約只有一百年左右，尤其是作爲大學或師範學校的修習科目，也是近百年而已。這並不是表示探討教育的目的，教育理論的建立是二十世紀以來的論述。我們由人類思想史上來看也發現，幾乎所有的哲學家們，或思想家們都希望將個人的觀念推廣出去。我們不是常說宗教家在勸服人們皈依，他們是我們的導師嗎？而每位哲學家或宗教家們在勸服人們時都有自己一套做法與說法。我們可以說他們都有一套教育哲學。這時我們是將「教育」一詞的用法推到極爲廣義，指以有系統或組織的方法將個人理念推廣到願意接受其教導的人，那麼教育哲學概念的發展是相當久遠的。若我們將範圍縮小，以純哲學的領域來說，哲學家們可以說都是教育家，尤其以人本主義立論的思想家，以教人爲志業。即使是以無爲思想爲基礎的道家，老子或莊子，都著書立論來抒發個人理念，以及教導他人，孔子也從師於老子。西方的希臘哲學家，雖然我們認爲人性論是起自於希臘三哲，但是與蘇格拉底同時的許多詭辯學者，都是以教導年輕人爲職業。

教育，或者說是傳遞資訊、技術、理念，甚至作爲他人榜樣等，是有著長遠的歷史。任何教育活動都有它的原理、方法及目的。有一句俗諺：「人之患在好爲人師」，不論其正確與否，多少可以表達出，人們希望將自己的理念、信仰傳遞給他人，能擁有一批信眾，展示其成就。如何吸引信眾或學生，如何將理念傳遞，以及爲何自認其理念有傳遞之必要，這些都構成個人的教育方法與哲學，因此，傳統對教育理念的討論是有

著長遠歷史的。然而，在科學與理性思考發展之後，將教育活動單獨作爲研究對象，並發展成爲思辯的項目，是在二十世紀初開始。

作爲一門新興的學術論題，教育哲學有著各種研究取向的可能。形成之初是以哲學的發展爲經，探尋各種教育理念的哲學根據，因此，我們看到的是傳統之觀念論、實在論，與當時美國發展的實用主義取向的教育理念。漸漸的，教育哲學的探討由哲學轉向到以教育爲主的討論，純粹的教育理論，不再歸屬到某個哲學的學派，如永恆主義、重建主義，以及精粹主義等。另一方面，西方哲學的發展，也由形上學、知識論到了二十世紀初的語言哲學的轉向，分析哲學的產生，影響幾乎整個世紀的哲學思索方向，在各個人文學域的發展上，分析及實證主義的取向漸漸占了相當多的討論篇幅。

同時，我們也看到教育理論的發展漸漸遠離哲學性思索，分離出各種教育技能的討論，教學論、課程理論、教育心理學等的發展，教育哲學不再受到重視。雖然如此，仍然有不少教育學者致力於探討教育的根本理念，其成立之可能性與方向，以及相關的知識問題。到了五十年代，分析哲學之發展已臻成熟，而且探討的對象一部分由技術性的形式語言轉到日常語言。在教育活動中，離不開語言的使用，尤其是語言的不同使用方式，開始了教育哲學的不同思考方向。本文將就教育哲學在分析哲學的影響下，探討發展的走向及趨勢。

本文我將提出兩個論辯，第一個論辯，指出在分析哲學的歷史發展過程中，分析教育哲學採取的路徑是後期維根斯坦的一些主張以及由牛津大學的一些對日常語言分析哲學思考，而不是早期 B. Russell

(1872-1870)、G. Frege (1848-1925) 及邏輯實證論者的主張。其次，我要論辯的是到了二十一世紀，教育哲學無論採取什麼進路，對於教育問題的討論更離不開分析哲學對概念之論辯與證成的要求。下一節則簡述分析哲學發展的歷史，提出確實的證據，說明第一個論辯。若論辯與證成是分析哲學的明確特徵，則在討論有關教育的理論，任何教育議題時，必須在論辯與證成上具說服力及確定性。最後指出今日的教育哲學仍是以分析取向的思考來處理教育議題，這種討論方式是我們思考方法的導向。

貳、第一個論辯

分析哲學一直到 1990 年左右，才可以說被承認是一個哲學的學派，也就是由 M. Dummett 提出分析哲學的起源 (Dummett, 1994) 以後，大部分哲學家才認同分析哲學是有起源及相對來說較為一致的說法。在此之前，哲學家們都未能對「分析哲學」一詞提出肯定而且被認同的定義 (Munitz, 1981)。然而 Dummett 的處理方式及內容仍然引起不少的疑問，如他提出分析哲學的祖父是 Frege (Dummett, 1994:26)，但並未提到 Russell 及 G. E. Moore (1873-1958)，這兩位公認為分析哲學思考的領導人物。無論如何，在二十世紀的後半世紀已經漸漸接受分析哲學是一個具有研究範圍，固定思考模式的哲學學派，而且在哲學史上具有一定的地位及力量。

目前討論分析哲學的發展歷史上，較為公認的看法，首先，它是屬於英語系國家的哲學系統，雖然，不可否認的，Frege 是最早的分析哲學家，但是，將其理論推廣，並應用在對語言的分析及實在論的理念上是 Russell。同時，它應算是二十世紀的故事。

甚至維根斯坦的影響最深切的也是英語系國家。深受邏輯實證論影響的思想也是以美國為主。其次，分析哲學的開始是在反對觀念論。在哲學史上發展到十九世紀末，康德與黑格爾的影響力仍然很大，我們知道，杜威早期也是熱衷於黑格爾的哲學，尤其是其絕對觀念論。歐洲方面，英國及歐陸都在兩人的影響之下。Moore 首先在 1903 年提出反對觀念論的理念 (Moore, 1903)。Russell 的哲學一開始也就是在問「What there is?」的問題 (Russell, 1994)，認為世界是由不同的具體對象組成的，描述的是這些對象間關係的結合。但觀念論者卻認為若討論實體之多元性就是否證它，結果，只有整體，絕對具有實體性。就像 Russell 的老師 J. M. E. McTaggart 認為時間的概念是不一致的，因此不能在實體上表現出來 (Donnellan, 2003)。Moore 及 Russell 都提出反對觀念論的意見，認為外在物理世界都有獨立存在的可能。但是兩人的共同點也只在於此，對於解決問題的方法上，兩人有不同的取向。Russell 採取的是形式邏輯的分析，在引介 Frege 的想法，同時，個人發展其數學理論，或者說希望以科學或邏輯來解決哲學問題，從他與 Whitehead 合著的《數學原理》一書，就可看出。對於外在世界的認識，Russell 認為應用符號邏輯為基礎來說明或描述世界，符號邏輯可建構完美的語言。換言之，世界是藉著語言來描述，而語言指設到世界的各種實在，我們需要的是確定的語言，語言、語句的結構就是分析的對象，他提出邏輯原子論，由多篇論文組成，彰顯語言的各種結構及功能，其中最著名的是「確定描述詞理論」(theory of definite description)。而 Moore 的走向，不使用技術性的工具，也不將哲學視為科學，為對抗

懷疑論，主張「常識」觀點的正確性，為「常識」辯護，我們由其〈A defence of common sense〉(Moore, 1925) 一文中，指出一些常識的看法是正確無誤的，如同「我知道我有兩隻手」一樣。曾經擔任劍橋大學的哲學系主任，也是提攜維根斯坦的主要人物，但是其主張大部分被牛津大學的一些哲學家所接受。他們發展日常語言應用的討論，對心靈的研究等。Russell 及 Moore 兩人的差異走向，正好展現在維根斯坦 (Ludwig Wittgenstein, 1889-1951) 的思想發展上。

在二十世紀的哲學圈中，維根斯坦是位舉足輕重的人物，他的影響不僅在哲學界，同時也影響到許多學域上，在教育理念的思考上，他也是一位重要的人物。他的著作，《Tractatus Logico-Philosophicus》是在 1922 年出版，出版的過程頗為困難，除了此書之外，其餘的著作都是在他死後 (1951 年) 才集結出版。因此，在 1950 年以前，僅僅他的學生、同事，及哲學界的同好們受到其影響。之後，其影響力才擴及到其他學域。他的著作在由他人集結出版之後，一共有十五冊，以數量而論並不多，以影響力而言，卻是相當明顯的。

一般來說，維根斯坦的哲學可分成兩期 (雖然有人會細分為四時期，如 Munitz)，早期以《Tractatus》一書的思想為代表，晚期是以《Philosophical Investigations》為主要著作。在他早期，與 Frege 及 Russell 的熟識，其思考方面，有著 Russell 的邏輯原子論的影子，及 Frege 對於將哲學數學化的想法。對於《Tractatus》一書，有各種看法，但以他主張先將語言上「能說的」說清楚，則他是在處理三個哲學基本問題--語言、世界及邏輯。世界是由事實構成，事實

是以語言之命題表達，命題及事實具備無法說只能表 (show) 的邏輯結構。如此，價值不在世界意義之中，事實的產生都是適然性的。語言與思想的關係是以圖像理論 (picture theory) 說明，每一個命題就是一個 picture，而每個圖像就是一個實在 (reality)。在這段時期，維根斯坦認為哲學雖然不是科學，但也不是形上學學說，哲學只是在說明世界、澄清有關世界之語言及邏輯，因此，哲學不是學說，而是一個活動。(Wittgenstein, 1963: 4.111-4.112) 這一方面的探討，維根斯坦雖然認為 Russell 不了解他，但是基本上，兩人的立場差異不大，都可以說是屬於邏輯原子論者。這方面的討論，維也納學派 (Vienna Circle) 或邏輯實證論的學者吸收最多。1925 年，維也納學派的領導人物 M. Schlick 開始與維根斯坦接觸，接著許多該學派之學者也在熟識並討論《Tractatus》的每一個命題。R. Carnap 曾說過 (Munitz, 1981: 225) 《Tractatus》對於該學派學者的影響力非常大，尤其是他自己。實證論者接受維根斯坦承繼 Frege 及 Russell 的上述理論，以邏輯與嚴謹的科學分析說明世界，發展其實證原則 (principle of verification)。如此看來，在二十世紀後半葉發展的教育哲學並未承繼此一傳統。

另一方面，《Tractatus》也彰顯出另一方面的哲學思考。維根斯坦曾經提到，在書中約略看到他對生命及倫理方面的思考，這些問題也出現在其後期思考中。他曾說「倫理學不能用字來表達。倫理學是超越的。(倫理學及美學是一樣的)」(Wittgenstein, 1963: 6.421) 更進一步的解釋是在下面一句，倫理學的命題，如「你應該.....」等，無關乎懲罰及獎賞，也無關於世界的事實。生命的意義無法使用科學方法

分析、歸納及了解的。這些在早期，維根斯坦都認為是在世界事實之外的，不能說的，但他也談到不少。在 1927 年到 1929 年之間，維根斯坦與 *Sehlick* 及 *Waismann* 等人的一些對話及討論是他開始轉變的時期，1929 年回到劍橋大學，與 *Moore* 更加熟悉，尤其是後者的常識哲學觀點，多少造成他對語言及哲學有了另一種立場的產生。後期維根斯坦哲學所發展的一些主張，與教育哲學探討的問題更為接近。這些主張包括：對日常語言之肯定、特定案例的探討、語言及思想是著床 (*embedded*) 在我們的生活形式 (*form of life*) 上，語言是如其如何使用來分析，非形式上的分析、語言之使用有文法規則，文法規則是約定俗成，具自主性、認知在於獲得了解，其條件以外在行為為標準，因此沒有「私人語言」等，這些主張構成他的「語言遊戲」 (*language games*) 的理論。

維根斯坦後期理論大部分是在劍橋大學講堂上發表，受到影響最深的也是劍橋大學的師生，這並不表示其他學校師生未受到影響，*G. Ryle* (1900-1976) 就是一位將分析哲學思想引介到牛津的哲學家，他的作品清楚、深入，首先將日常語言的使用方式帶入概念的分析，與後期維根斯坦的說法接近，尤其是他在《*The Concept of Mind*》一書中，是以日常語言做為分析工具的名著作。雖然，嚴格說來牛津哲學家們並不算是維根斯坦學者，但他們使用的分析方法可以說是訴諸日常語言，也可以被歸為日常語言學派哲學家 (*Donnellan*, 2003)。*Ryle* 反對笛卡兒的二元論，在著作中試圖說明人們使用記憶、知覺、想像等心靈概念時是不能脫離身體的，需要以人們的行動及行為作為標準來認知的 (*Donnellan*, 2003)。因此，

「*knowing that*」是以「*knowing how*」來決定的，這樣的說法，有著接近行為主義的立場。

上面簡單論述分析哲學的二種取向，二者之間雖然沒有也不能明確的分界，但其思考的取向是相當清楚的，在二十世紀的發展都有明顯的軌跡。以形式邏輯及科學性思考為主的理想語言之分析，意義理論之建構是其中之一，哲學邏輯目的在數理邏輯之發展，邏輯實證論雖被批判，但在二十世紀哲學上具相當重要的地位。另一方面，不再以理想語言為分析對象，而以日常語言，其意義與世界的關係，思想，甚至表現在生活上的行動作為主要分析對象，此一取向的研究影響到語言學，及心理學上行為主義的出現，甚至認知科學的發展、教育哲學，或更確切的說，以分析取向的教育哲學是採取第二個取向的。下面將提出一、兩個證據。

一般公認分析教育哲學的創始者，在英國是 *R. S. Peters*，*P. Hirst* 等人，在美國則是 *I. Scheffler* (1923-2003)。這些哲學家領導與教導出不少分析與澄清教育概念的教育哲學家，有別於傳統對教育理念建構的體系。基本上，他們採取的哲學觀點，是藉著分析哲學家發展出來對概念、意義、生活等的仔細分析方式來處理教育的概念，因此，雖然有少數藉著形式邏輯的推演討論之，但大部分是針對在教育活動中產生歧義，或模糊的教育概念的分析與釐清。*Peters* 在 1959 年發表的論文〈*Must an educator have an aim?*〉就很清楚的看出來。針對教學的不同情境，教育者不是在對「教育」概念闡述個人的價值觀，或者指出什麼是「被教育」的經驗，而是在目的與手段的程序上，我們能達到什麼樣的行為目標。換言之，教育者是靠著某種個人的程序原則以達到將知識、技

術，甚至智慧傳遞給他人的目的，其中包含著價值在內。那麼，教育的目的是反應在程序原則的不同，不同的原則造就的是不同的經驗王國。Peters 在本文澄清了「教育目的」，並指出對此概念的討論實際上是在對教育程序原則的討論而已。若我們將他的說法放在維根斯坦的語言遊戲理論來看，教育活動是具有許多不同的生活形式，雖然有家族相似性，但卻因為規則的差異而有不同的表達，顯示分析教育哲學是依隨來自牛津或後期維根斯坦的思想系統。

另一個例子，明顯的是受牛津哲學家之影響，J. R. Martin，接受 Scheffler 的思想傳統，於一九六一年發表的論文，針對 Ryle 對「knowing that」還原到「knowing how」的說法，若應用在教學的情境上，發現「knowing」的概念仍可以進一步分析及澄清。她不是提出應該教什麼或誰應該教，而是若按照 Ryle 對上述兩詞的分辨，「knowing that」與「knowing how」還可以細分具不同意義及行動。如 Ryle 的「knowing how」還可以涵蓋「knowing how to perform a task」及「knowing how to answer a question that....」的行動模式，以及「knowing that」可以指設「knowing that such and such is the case」及「knowing that killing is wrong」的模式。Ryle 是牛津大學的哲學家，由他引介的的分析哲學比較趨向於 Moore 的思想。

我們由歷史的縱線，分析哲學由十九世紀來到二十世紀的發展理出二條取向，其產生並沒有先後，而且都有著相同的探討主題，只是在探討主題，與處理方式有不同而已。以形式邏輯，甚至數學化的命題來分析我們表達的命題，使得其意義確定、清楚、推演正確，因此需要建構理想語言。而另外

一方面，同為實在論主張，日常語言或常識本身具有其意義表達的方式，也有其模糊與歧異性格，為日常語言分析的主要思考對象。在教育哲學的發展上，接續的是後者的取向，而非前者。

下面將試圖由橫面的討論，說明我的第二個論辯。

參、第二個論辯

分析哲學由一個對科學理念的思考趨向，到一九九〇年代，歷經將近一百年的發展，在哲學界已經漸漸接受它是一個思想學派。在有關其主要人物方面爭議不多，但仍要先面對「它是什麼？」及「為何要從事分析哲學？」的兩個問題。按照 Follesdal (1997) 的討論，確定分析哲學的範圍，首先他提出一些否定面的答案，它不是一個學院式學派，因為有人可以自稱為分析哲學家，卻從未讀過其他分析哲學家的著作，也不會對他人產生影響力，分析哲學也不能用特定的學說來定義，如新湯瑪斯主義，或新康德主義等，因為這些學說有共同的解釋與理解事物；它更不能用其發生或傳遞式的方式來定義。若要以哲學傳統的發起人來看，第一位分析哲學家是十八世紀奧國之數學哲學家 B. Bolzano，但他對其他分析哲學家沒有任何影響。

Follesdal 認為大部分分析哲學家並沒有共享的哲學觀點，它與其他學說的差異是在他們對哲學問題的探討取向卻相當一致。他提出，分析哲學是以分析哲學家對哲學問題之思考取向，及分析哲學的特徵來定義。主張分析哲學最強的特徵是注重論辯與證成 (argument and justification) (Follesdal, 1997: 7)。分析哲學家們在提出或評估一個哲學立場時會問：有什麼理由使我接受或反

對這個立場，由此展開一系列的分析、探討，也是特別關心語言分析的理由之一。哲學家的工作就是在澄清歧義或模糊的表達命題，從 Frege 開始的各個分析哲學家們都以此思考取向探討問題，他也提到，若有人想否定這個特徵定義，只需要提出任何一位分析哲學家不是在從事此種思考。但是相反的，他的這個定義會有人反駁太過於廣義，因為歷史上許多哲學家們都是在做此二項工作，但卻未被納入分析哲學家，如 Heidegger 及 Derrida，或一些詮釋學者，他的解釋是上面的辯解是可以接受的，但是若稱 Husserl 或 Heidegger 為分析哲學家卻是錯誤的，因為他們可以是在他們所提倡的學說中，具有分析思想的哲學家，但卻不能劃歸為我們所定義的分析哲學家。

若我們接受 Follesdal 的定義，那麼，分析教育哲學家，是否在探討教育概念分析時具有辯論與證成的特徵呢？我們先看看 Follesdal 的論辯與證成是什麼（Follesdal, 1997: 10-12）。根據 Follesdal 的廣義的解釋，哲學或其他學術領域，論辯不僅僅是演繹推論，演繹推論是發展其他論辯的基礎，又因為在演繹過程中若有新前題的提出，常常導致對未增加此前題前，提出的結論的懷疑，經由此程序，能證成最後之結論。同時也在此過程中，將我們的描述與分辨能與實在一致，使整個論辯能清楚與具整體性。他借用哥德的語句，指出在哲學中希望達到的是「如何使所有不同花紋設計，在交錯之間展現意義。」（Follesdal, 1997: 10）在哲學及其他學術上，我們需要對各種普遍的關係與細節之間仔細探尋，普遍關係的理論必須用細節契合，各個細節也要在普遍理論中找到定位，透過這樣子的「反省上的均衡」（reflective equilibrium），我們獲得哲學觀

點的證成。合理的論辯與有效的證成就成為分析哲學中的特徵。分析哲學家們，如 Bolzano, Frege 及 Russell 等人的思考都能表現著此特徵，他們提出一些普遍關係理論及細節方面的分辨。而 Moore 與維根斯坦的貢獻在於描述與細節上的分辨。（Follesdal, 1997: 12）

在教育哲學的探討上，我們同樣發現具有此特徵的學者。在此舉出二個例子。Scheffler 對教育定義的論辯，與 Soltis 對民主與教學的討論。

Scheffler 在 1960 年就發表了《教育的語言》一書，奠定他在分析教育哲學的地位。本書一開始即指出為解決許多教育上的問題，不在創造新的教育理論或學說，而是澄清我們使用的許多有關教育上的語言，從清晰及有效性的角度去檢查各種觀念。與教育有關的中心概念，需要澄清的有那些呢？如「知道」、「學習」、「思考」、「了解」及「解釋」等，這些不但屬於教育，也是一般人們常常使用的語詞或概念，另外還有一些專屬教育的觀念，如「成就」、「課程」、「訓導」、「人格發展」及「成熟」等，這些都需要確定的意義，需要哲學分析。Scheffler 在書中，首先探討或要澄清的是教育定義的語句，我們將以此為例，檢視它是否表現出分析哲學的特徵。（Scheffler, 1960: chapter 1）

Scheffler 分析出三種定義方式，一般定義（general definitions），簡單的說是指一個用詞在某個論述空間中獲得確實的了解，也稱為「明訂的定義」（stipulative definitions），其又分為二類，視其用詞是否曾經使用過而定，若未曾使用過，則是「創造明訂之定義」（inventive stipulation）；若曾經使用過，但又給予一個新的意義，則

是「非創造明訂定義」(non-inventive stipulation)。描述性的定義，大部分是屬於後者，要求澄清的工作。因此，也可以說一般定義是分爲明訂的形式及描述性形式之定義。第三類的定義是程式化定義(programmatic definition)，此類定義是具有道德與實踐的言外之義，也就是產生包括「應然」字意在內的語句。如對某項工作W，經過討論之後，發覺W的定義既非明訂，亦不是描述，而是包括下面詞句的定義：「W是否應該指設至今被稱爲『專業』的工作範圍？」(Scheffler, 1960: 23)

按照上述三種對定義的分析，那麼教育活動中的用詞是屬於哪一種，是否受制於該類定義合法性的限制？我們思考教育中使用的各種語詞及定義，首先發現它們不能歸屬於科學性的明訂定義，因爲幾乎每一個用語都有著以前曾經使用過的意義，但是對後兩者的定義，即非創造明訂定義與程式定義是有互相重疊的部分。如「課程」的概念，它是指由學校統籌設計的課程，還是指個人接受教育的有系統學習發展程式，在上述的兩個定義之下，有不少論辯可以探討。又因爲語言在社群或社區的使用上常常有不同的用法，對一些常有轉變或意義擴大可能的語詞，只訴諸某一種定義是錯誤的。如「宗教」、「財產」、「權威」等，它們既使有清楚的定義，但仍會發現一些邊緣的案例(Scheffler, 1960: 29-30)。

Scheffler (1960: 31) 認爲，若以描述性或非創造明訂式的定義爲「教育」提出一個定義，可能可以正確的應用到過去的使用上，這種定義雖可以說是正確的，不能用來判斷教育計畫的價值，卻可以作爲新教育計畫爭論的基礎。那麼，教育中的定義就像是藝術的定義一樣，可以容納藝術家的改變的

可能。依著社會，生活及風格的改變，其定義內容也有改變的可能。

另一個例子是Soltis於1993年發表的文章。〈Democracy and teaching〉他的論辯是爲教學找出正確或者是符合社會的模式，依照MacPherson的分類，將民主分爲三種模式。第一種是保護式的民主與發展式的民主。前者是指一種社會契約的民主形式，主要目的在保護個人的財產及權利，雖然是保護個人自由，但卻未能造成全民的自由。後者是自由主義式的個人自由發展的民主型式，個人的價值高於社區。第二種是以社群爲出發點的有限制之民主概念，以Dewey與Habermas的思想爲主，如Dewey的民主概念，認爲個人的自由存在於與社群的關係中，沒有社群就沒有個人(Putnam and Putnam, 1993)。第三種是二十世紀發展的平衡式民主模式(equilibrium model)，是接近於代議式民主的精神。在政黨政治系統，一些專業政治人物將自己賣給選舉人，代人民處理政治、經濟、社會事務，使得人民可以不再關心政治，然而又會受到一些不肖政客的宰制。造成一些社群主義者倡導個人參與式的民主型態。Soltis的立場是屬於第二種的形式，反映出大家對二十世紀以來代議式民主模式的不滿。他認爲個人行爲要思考自己對社群及他人的義務或責任來衡量，進而培養社區人們具備民主公民的資格。教育的力量是培養工作中重要的一環，尤其是教學的工作。

Soltis (1993: 152) 接著指出，教學也可以分爲三種教學概念，按照教師採取的教學方式或教學取向，可以分爲權威號令式的教師，治療者式的教師及自由主義式的教師。三種形式的教師在民主社會中都有其傳統，在教學過程中都有可能實施也可能獲得

效果，都有其優點與缺點。在複雜的教育環境中，我們釐清此三種教學傳統，也描繪出一些可能性。

從上面二個例子，我們看到藉由分析哲學的特徵，教育哲學家不是在提出教育的理論，或教育目標及規範，甚至也不會提出如何實施什麼教育，而是在澄清我們日常使用的概念，分析其使用典範，最後提出個人的見解。上面的兩個例子發表的時間相距有三十餘年，在分析傳統下，許多論文與書籍作者的立場一直是以追求正確的論辯與有效證成爲取向，這就是我所主張的第二個論辯。

爲支持第二個論辯，我提出附帶的觀點。既然相當多的論文或書籍都採取分析的取向，同時，我們也發現，因爲在近二、三十年來教育環境中產生許多不同的教育類別，有著不同的教育理論，加上各有其研究的方法與理論結構，這些理論討論領域已經由教育哲學領域分離出去。在教育哲學本身的領域將剩下應用分析與澄清概念的論辯或證成，那麼，我們可以說目前出現在重要的教育哲学期刊之論文更明顯的都是以分析爲取向的教育論辯，甚至，我們可以省略「分析」二字，而直接稱爲教育哲學了。

肆、分析教育哲學的今日

本節，將再提出一個例子說明上面的論辯。不論從縱面或橫面來看，以分析取向討論教育概念是目前教育哲學主要思考方式，既使教育學者希望建立個人的教育理論，設定教育目標，都要先經過完整的推論與證成的工作，否則這個理論是無法說服他人的。自從維根斯坦哲學思想被接受，受到不僅哲學界，甚至其他學域學者注意之後，不少觀點的提出都在於證明或否證維根斯坦的說法，而結論是前者居多。

在1995年，《Studies in Philosophy and Education》以維根斯坦哲學對教育哲學產生的影響爲主題，搜集了數十篇論文，探討維根斯坦的理念與教育上各種概念的關係，成爲一期專刊，並以論文集發行。在其導論中，編者首先簡介維根斯坦的一些理論（Smeyers and Marshall, 1995: 127-159），他們所綜合出來的維根斯坦哲學絕大部分是以其後期所提出的觀點爲主。而其他作者所探討的問題都是在二十世紀末教育界所面臨的實踐上或者理念上出現的。

在分析哲學涉入教育領域之後，面臨到許多概念的證成問題，當然，最基本的概念就是「教育」一詞了。我們要求子女要接受教育，就必須提出理由，證明接受教育是有邏輯必然性以及普遍有效性。可是許多教育家、教師、家長們所提出的理由都是適然性或規範性質的。以分析哲學所需要的證成來說，是無法證成的。E. P. Brandon就以維根斯坦設定證成的條件，指出訴諸價值的命題是無法證成的（Brandon, 1995）。我們更可以依照維根斯坦對倫理學命題的說法，應用到教育概念的證成上。我們固然無法爲「教育」概念找到事實證明教育的普遍有效性，但是我們仍要求子女接受教育，我們如何面對「何謂教育？」與「爲何要受教育？」的問題。在我們追求正當理由的論辯，推到最後，如維根斯坦所言，便是說服（persuasion），我們不是在做證成的工作，而是在證成的後面做說服的工作，或者如宗教上的佈道或傳教的工作了（Wittgenstein, 1972: 608-612）。其實 Scheffler 在分析教育的定義時，如上述的第三種定義—程式定義，他使用此詞的根據是 C. L. Steveson 在《Ethics and Language》中使用「說服」一詞。此詞的意義可能更接近我們對教育概念

的了解 (Scheffler, 1960: 20)。雖然, Scheffler 要強調的是一些社會上實踐活動的「認知」意義。

同樣思考取向也可以在另一篇論文中看出, McCarty and McCarty 的〈Wittgenstein on the unseasonableness of education: Connecting teaching and meaning〉。作者指出, 學生的學習過程是由懷疑到肯定, 但若面對堅決相信懷疑論的學生, 則如何使他相信呢? 依照維根斯坦的說法, 從懷疑到相信是認知的活動, 但是懷疑的產生必先有肯定的圖像, 之後才產生懷疑, 真正的懷疑必須有一不可懷疑的背景。任何經驗的命題是存在於我們的生活形式中。在不能懷疑的生活形式或世界圖像之下, 可以對在此形式中的經驗命題產生懷疑, 而不是沒有理由的懷疑。在學習上, 我們事先被告知去相信, 經過一段學習的時間, 然後才產生懷疑的技巧 (McCarty and McCarty, 1995: 194)。懷疑的出現也就是某些事實出現, 使原先的信念開始動搖, 開始要求證成, 此程序發展最後達到我們無須證成的基本信念, 這時就是由解釋走向描述的階段了。我們仍可以由其他期刊論文中提出其他論文證明今日之教育哲學思考方向是分析的導向。

伍、結論

分析哲學對二十世紀的哲學界有相當大的影響, 一度使得形上學的思辯或倫理學的討論受到輕視, 同時影響到科學及其他學域, 教育哲學也是其中之一。近年來, 在國內也有不少年輕學者也有深入的研究, 甚至著書立論, 如李奉儒的《教育哲學—分析的取向》(2004) 等。

就分析的教育哲學發展上, 它所承繼的分析哲學立場及近年來呈現的文獻, 我提出

的二個論辯應能成立。由縱面來看, 分析教育哲學是承繼英國牛津哲學家或者是後期維根斯坦的哲學論點, 而不是來自 Frege、Russell 或早期維根斯坦較為技術性對語言分析的邏輯原子論思想。由橫面來看, 分析哲學的特徵是追求論辯與證成, 而這也是許多分析教育哲學家們在處理有關教育概念, 教育命題的方法。同時, 目前教育哲學的相關文獻絕大部分也是以分析取向的方法處理它們的主題, 我們甚至可以說教育哲學家在近五十年來的思索方向是以分析的導向進行的。或許有人質疑教育哲學難道不再提出有關教育目的或教育理想的普遍理論了嗎? 或者有人懷疑在多元性思考的後現代, 是否有人另類的教育思想呢? 如以文學、情緒文字為導向的教育表達語句, 或者教育美學的思考。我可以提出一個論辯, 無論提出任何教育理念, 若沒有辦法或證據支持, 也就是說無法證成, 甚至於如維根斯坦的立場, 無法說服他人, 那麼, 這些理念也就無法成立。換言之, 任何理念、或美學、價值語句, 仍然需要正確的論辯或有效的證成。因此, 我的論辯仍然可以成立。

參考文獻

- 李奉儒 (2004)。《教育哲學：分析的取向》。台北：揚智文化事業股份有限公司出版。
- Brandon, E. P. (1995). The unjustifiability of education. *Studies in Philosophy and Education*, 14, 217-227.
- Donnellan, K. S. (2003). Analytic philosophy. In *Encyclopedia Britannica*. Retrieved from <http://www.culturaleconomics.atfreeweb.com>
- Dummett, M. (1994). *Origins of analytic philosophy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Follesdal, D. (1997). Analytic philosophy: What is it and why should one engage in it? In K. H-J

- Clock (Ed.), *The rise of analytic philosophy* (pp.1-16). Oxford: Blackwell Publishers, Ltd.
- Martin, J. R. (1961). On the reduction of 'knowing that' to 'knowing how'. In B. O. Smith & R. H. Ennis (Eds.), *Language and concepts in education* (pp.399-404). Chicago: Rand McNally Company.
- McCarty, L. P., & McCarty, D. C. (1995). Wittgenstein on the unreasonableness of education: Connecting teaching and meaning. *Studies in Philosophy and Education*, 14, 187-200.
- Moore, G. E. (1903). The refutation of idealism. In *Mind n. s.* 12(1903), 433-453.
- Moore, G. E. (1990, 1925). A defence of common sense. In R. R. Ammerman (Ed.), *Classic of analytic philosophy* (pp.47-67). Indianapolis, Indiana: Hackett Publishing Company, Inc.
- Munitz, M. K. (1981). *Contemporary analytic philosophy*. New York: MacMillan Publishing Co., Inc.
- Peters, R. S. (1959). Must an educator have an aim? In R. S. Peters (Ed.), *Authority, responsibility and education* (pp.83-95). London: George Allen & Unwin, Ltd.
- Putnam, H., & Putnam, R. A. (1993). Education for democracy. *Educational Theory*, 43(4), 361-376.
- Russell, B. (1994). What there is? In Ammerman, R. R. (Ed.), *Classics of Analytic Philosophy*. (頁 25-34) . New York: McGraw - Hill.
- Scheffler, I. (1960). *The language of education*. Springfield, ILL.: Charles C. Thomas Publisher.
- Smeyers, P., & Marsall, J. D. (1995). The Wittgensteinian frame of reference and philosophy of education at the end of the twentieth century. *Studies in Philosophy and Education*, 14, 127-159.
- Soltis, J. K. (1993). Democracy and teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 27 (2), 149-158.
- Wittgenstein, L. (1963). *Tractatus logico-philosophicus*. New York: The Humanities Press.
- Wittgenstein, L. (1972). *On certainty*. New York: Harper Torchbooks.

教育資料與研究雙月刊

第 66 期 2005 年 10 月 頁 77-90

後現代思潮對教育哲學的衝擊

楊洲松

摘要

本文即嘗試闡述後現代思潮對於教育哲學研究所產生的衝擊與挑戰，進一步從後現代的觀點來省思教育哲學宜有的取向，提供教育理論建構與教育活動實施的參考。本文指出，後現代思潮已經成爲了當代哲學研究的基本成員之一，無論其觀點、方法與內容都已經成爲了哲學教學與研究的一部分，教育哲學亦不例外，唯本文認爲，並不能發展出一種如分析取向教育哲學般的「後現代取向的教育哲學」，因爲後現代是多元、多向、混雜的，可能無法爲其找到一個像分析取向教育哲學以「分析」做爲主要的定向。因此本文僅嘗試從後現代的觀點來省思啓蒙現代性影響下的教育觀，首先批判了啓蒙現代性中的核心概念如普遍理性、絕對真理、整體性、同一性與主體性，進而提出「後現代的轉向」，要求重新檢視啓蒙理性主導的現代教育目的、更加注重對於差異的尊重與理解，以及提出「爲他者存」的他者倫理學，做爲另類的教育哲學思考。

關鍵詞：現代、後現代、教育哲學

楊洲松，國立暨南國際大學師資培育中心副教授

電子郵件爲：cruisong@ms34.hinet.net

來稿日期：2005 年 6 月 25 日；修訂日期：2005 年 9 月 23 日；採用日期：2005 年 10 月 13 日

The Impacts of Postmodernism to the Study of Philosophy of Education

Cchou-Sung Yang

Abstract

Through the theoretical approach, this paper aims at analyzing the impacts of postmodernism to the study of philosophy of education. Firstly, This paper points out that postmodernism has been a basic topic in the study of philosophy of education, but there is not a study approach called postmodernism for philosophy of education. Secondly, this paper criticizes the modern ideas in Enlightenment such as universal reason, absolute truth, totality, identity and subjectivity. Finally, it suggests a postmodern turn to reexam the aims of education, emphasize that respect and understanding for the others, and promote a view of being for the other in ethics.

Keywords: modern, postmodern, philosophy of education

壹、前言

教育哲學被認為是教育學三大基礎理論學科之一，是教育學研究的重心。其研究取向有從以哲學家所提出關於教育的主張或格言做為教育的原理原則的教育原理（principle of education）取向，也有主張教育哲學係為各大教育家的思想與裡論的介紹，而將其思想應用到當今的教育上的教育理念史（history of educational ideas）取向，以及認為哲學上的信念可以直接導引出教育實務上的蘊義的哲學與教育（philosophy and education）研究取向。長期以來，國內教育哲學之教學、研究及教科書之編纂亦多以此三種取向為主。唯此三種取向分別被 Richard. S. Peters（1919-）批評是「格言主義」（aphorism）、「歷史主義」（historicism）與「化約主義」（reductionism）。「格言主義」的問題在於這些格言或智慧通常是主觀的思辯，而缺乏嚴格論證；「歷史主義」的問題在於，教育理念是否即等同教育哲學所有的領域？「化約主義」的問題則是過於抽象、論證方式過於粗疏、對教育實務沒有幫助以及教育哲學成為哲學附庸，Peters 遂主張「語言的轉向」，提出以分析為取向的教育哲學。分析取向的教育哲學家們援引後期 Wittgenstein（1889-1951）的觀點，主張教育哲學的目的就在於從事教育有關概念及語言的分析與論證（李奉儒，2004：13-20）。經由 Peters 等教育哲學家的努力，分析取向的教育哲學在二十世紀六〇及七〇年代逐漸成為教育哲學研究的主流。就國內而言，隨著英國留學生的歸國，分析取向的教育哲學被介紹到國內，越來越多的教育哲學研究與教學，轉以分析取向為主，且

逐漸在國內形成一股教育哲學界的主流，至今不衰。

但是自二十世紀八〇年代以來，以英國倫敦學派為主導的分析取向教育哲學遭受到了一些困境與挑戰，一方面是來自學科內部的限制，一方面是源自外部的挑戰。學科內部的限制主要是以分析為主的研究取向，僅針對概念使用進行分析，忽略了對待哲學的本質與範圍，容易流為文字遊戲，為分析而分析，無法對教育實質問題提出建議（李奉儒，2004：318）；外部的挑戰則來自於各種歐陸思潮的衝擊，如存在主義、現象學、批判理論、結構主義、後現代主義、女性主義等。這都迫使分析取向的教育哲學在一九九〇年代晚期必須重視且相當程度地結合了其他哲學的成果（李奉儒，2004：317）。這其中，來自後現代的挑戰可謂最為巨大，在二十世紀九〇年代之後的相關研討會、研究論文或書籍，後現代已經成為一定會被列入的主題。以台灣的教育哲學研究而言，主要在 1995 年由比較教育學會主編之《教育：傳統、現代化與後現代化》一書出版後，後現代議題開始受到廣泛的重視，其後研究論文、專書論文陸陸續續出現，尤其在教育哲學與教育社會學的領域，後現代已經成為教學與研究中的基本而主要的議題之一。教育哲學在歷經「語言的轉向」而在二十世紀七〇到八〇年代風光一時的分析取向教育哲學之後，似乎產生了另外一次的「後現代的轉向」。

本文即嘗試闡述後現代思潮對於教育哲學研究所產生的衝擊與挑戰，進一步從後現代的觀點來省思教育哲學宜有的取向，提供教育理論建構與教育活動實施的參考。

貳、後現代對現代性的批判

「後現代」(postmodern)從字義上看來,是「現代之後」的一個時代,也是一種「否定」與嘗試「超越」現代理論與文化的「時代精神」(Best & Kellner, 1991:29)。Jean.-Francois Lyotard (1924-1998)在其討論後現代最重要的著作《後現代狀況-知識報告書》(The Postmodern Condition: a report on knowledge)中就直言:「後現代就是對於大敘述的不信任」(Lyotard, 1984: xxiv),是一種對於十八世紀西方啓蒙現代性思想爲主之大敘述的否定與超越,尤其是啓蒙現代性中所標榜的普遍理性與主體性的信念。他並指出(Lyotard, 1984:79),這種反動質疑的精神,是隨時都存在的,後現代並不是現代的終點,而是現代的初生狀態。因爲所謂的「現代」在其初生之時,是建立在相對於前現代或傳統之上,其充滿著積極反動的精神,這正是「後現代」的旨趣。因此, Lyotard 認爲,後現代本來就包含於現代性之中,但又要超越及批判現代性。而隨著現代性的開展,包含於現代性中的後現代精神也不斷膨脹,進而批判現代性體系(高宣揚, 1999: 59)。準此,後現代對於佔據啓蒙現代性核心地位的普遍理性、絕對真理、整體性、同一性與主體性等都進行了質疑與批判。

一、對普遍理性與絕對真理的批判

啓蒙運動的思想家們認爲,所謂的「現代」表示的就是運用合理性、科學與進步做爲其信念,建立數理秩序,以驅除愚昧、迷信與無知,進一步可以邁向無限進步的幸福大道。他們樂觀地認爲,外在物理實在只要經由量化處理,轉化爲客觀知識,就可爲人

類理性所認識(Best & Kellner, 1991:59)。而想要將紛雜的萬事萬物統一於客觀而簡易的法則知識,就要掌握並能運用適切的方法。Rene Descartes (1596-1650)即主張可被認識的世界必須是可以由「理性而客觀」的方法所證明。透過此種方法,可以發現唯一的真理,並獲得可以掌握並駕馭世界的「理」(logos)。而價值、判斷、意見、解釋、情緒等主觀的性質,都僅是人類世界的非理性運思結果,是不可靠的,必須排除在客觀的科學知識之外(Best & Kellner, 1991:60)。啓蒙運動以來的知識論即循著上述信念,強調建基在科學理性上的社會才有無限進步的可能,唯有人類走出愚昧、了解自身及世界,才能使生活更加美好(Hollinger, 1994:7)。

後現代質疑啓蒙以來此種唯理主義的知識論。Richard Rorty (1931-)在《哲學與自然之鏡》(Philosophy and Mirror of Nature)一書中就指出,啓蒙以來這種認識論是種「鏡喻哲學」。他指出(1979)自從Descartes 以來,認識論強調人類理性明晰的能力,在此種要求下,「心靈」(mind)是反映「實在」(reality)的鏡子,知識的目標就在於精確地反映實在,哲學因而成爲對於獲取知識的方法所進行的測試、維修與擦拭的活動。然而, Rorty 認爲(1979),此種再現哲學的問題在於,其自以爲是地認爲可以超越歷史環境,去尋求一種永恆不變的知識基礎。但是 Rorty 指出,在瞬息萬變的後現代社會中,還存在著一種關心最根本性問題的大敘述是相當值得懷疑的,繼續抱持有一種「第一原理」的看法而固守一種獨立於歷史及社會發展之外的永恆不變的哲學問題也不切實際。

Rorty 遵循 Wittgenstein、Martin

Heidegger (1889-1976) 及 John Dewey (1859-1952) 的後期哲學路線，強調他們放棄了作為精確再現結果之 Descartes 式的認識論與心靈哲學，而主張應該以歷史主義的精神，將知識、心靈與哲學等觀念分別置放於歷史的視野之內，尤其是特別強調 Dewey 實用主義的觀點，提出「不涉及實在界對應之真理論」(Rorty, 1993a)、 「不涉及實體或本質的形上學」(Rorty, 1993b) 以及「不涉及原則的倫理學」(Rorty, 1994)。就 Rorty 而言，「一切事物都是社會約定」、「所有意識都是語言表現」、「道德是跟團體意識有關」，世界的萬事萬物都不再是從先驗設定的框架中出發，而是從具體的、實際的事實出發。沒有一個客觀標準可以做為知識論或倫理學上的真理依據，所謂的真理係訴諸於社會實踐，即是在社會情境中所形成，此真理形成之過程則是經由不斷地詮釋、批判、反省與反諷而讓更多人接受(蘇永明，2003)，Rorty 的論述也因此常被稱為是「新實用主義」(Neo-Pragmatism)。

而在摧毀了第一原理的後現代情境中，西方理性中心的思想基礎將被瓦解，即如 Jacques Derrida (1930-) 在〈人文科學論述中的結構、符號和遊戲〉一文中所指出的 (Derrida, 1978: 280)：

必須開始去思考沒有任何中心，以一種「在場-存有」(present-being) 的形式的中心是無法被思考的，中心沒有自然的位置，中心並不是一個固定的，而是一種功能、無位點的、無止境地符號替代的遊戲。正是在此時，語言侵入了普遍性的問題；正是在中心或起源缺席之時，所有事物都成為了論述-我們可以同意使用這個詞-亦

即系統中的中心所指、起源或先驗的所指，絕不會在一個充滿各種差異的系統之外出現。此種先驗所指的缺場就無限地擴展了指謂 (signification) 的領域和遊戲。

二、對整體性與同一性的批判

Lyotard 在《後現代狀況-知識報告書》中指出，到了後現代，各種論述間具有「不可共量性」(incommensurability)，過去那種以單一標準去裁定所有差異進而統一所有論述的後設論述已被瓦解，啟蒙運動以來追求自由解放和真理的正當性神話或大敘述已經消逝。在後現代社會中，必須認真看待的是，科學真理其實只不過是眾多知識論述中的一種而已，它跟敘述性知識一樣，都不是絕對、單一的真理。所以重新給予後現代知識正當性的基礎，就意味著應該尊重各種論述間的差異，要依照不同的遊戲訂出不同的規則，各種遊戲都是平等的，沒有高低之分，也不可以互相侵吞 (Lyotard, 1984: 65)。

在此種狀況下，各種語言遊戲與論述的目的並不是像 Jürgen Habermas (1929-) 所要求的在於追求「共識」，而在於追求「悖理邏輯」(paralogy)。Lyotard (1984: 66) 認為，現代性以來如 Habermas 等啟蒙運動的捍衛者所追求的「共識」乃是一條遙不可及的地平線。所謂的「共識」其實不過是屬於討論時的某種特殊情況，並不是科學討論的終極目的；相反的，討論的目的應該是在追求「悖理邏輯」。所謂的「悖理邏輯」指的是知識語用學中的步法，它的目的在於打破追求「同一」的穩定模式，而強調「差異」的「不穩定性」(instabilities)，且要透過對抗與競

爭去不斷的發現與創造。換句話說，悖理邏輯所關心與創發的是「未知」，而不是「已知」(Lyotard,1984:60)。因此，所謂科學知識的工作其實就像是 Jameson 所解釋的，「簡單地製造出更多的工作，產生新的科學理論或陳述，不斷地創新」(Jameson, 1984:ix)。

強調多元、差異、未定與不穩定，反對整體、同一、固定與絕對的後現代觀點，對於源自於啓蒙現代性的主體認同也有所批判。現代性的主體認同假設了有一些內在的、穩定的本質性內容存在。然而，到了後現代，受到 Derrida、Michel Foucault (1926-1984) 等人的影響 (Hall,1996; Grossberg,1996)，否定了有普遍分享緣起與經驗的正統認同，而認為認同其實是一種文化的相對建構，認同永遠是個過程，且是不完整的。認同永遠是不穩定與關係的短暫效果，其是以 Ferdinand de Saussure (1857-1913) 所謂的「差異」(difference) 來定義認同 (Grossbeg, 1996)。Stuart Hall (1932-) 即指出，所有的認同都是仰賴排除，都是仰賴「他者」(the Other)，透過「他者」，個人才能知道自己所處的位置，知道自己屬於哪些而不屬於哪些群體，可以說，「是誰」是由「不是誰」所定義的 (Hall,1991;1996)。例如，男人之所以是男人的意義，其實是包含了男人「不是女人」的意義。因此 Hall 主張用「認同作用」(identification) 來代替傳統所謂的「認同」，其意味著過程、多元與建構，是充滿著流動性與複合性的 (Hall,1991;1996)。根據 Hall 的觀點，認同是在「化成」(becoming) 而非「存有」(being) 的過程中，其非「根源」(roots) 的問題，而是「路徑」(routes)

的問題。認同成爲更加流動、多樣、個人與不斷變化，這樣的認同是在歷史與文化中建構出來，不能自外於歷史文化。根據此一認同模型，單一認同的概念舊被多數認同的概念，也就是多元與流動的認同所取代 (張君玫譯，2001：183)。

Zygmunt Bauman (1925-) (1995) 就指出，後現代的主體認同是多元、流動，甚至是斷裂破碎的。他認為，現代性的主體問題在建構一個穩定堅固的認同，後現代性的認同則在避免固定下來而能夠維持認同的開放性。他 (1995) 隱喻地指出，現代性生活中的人們如同朝聖者，要解決的是「如何從此處 (世俗之城) 去到彼處 (上帝之城)」的問題；後現代生活中的人們則如漫遊者 (stroller)、流浪漢 (vagabond)、觀光客 (tourist) 及遊戲人 (player)，他們所面對的問題則是「我可以或應該到哪裡去？」、「這條道路會將我帶向何方？」。現代朝聖者的任務是蓄積能量、堅定信念、歷經艱辛、有目的地朝向聖城彼處前進，以完成明確的使命；後現代的諸人則是在最近的十字路口選擇一個轉折，在新的地方找尋新的經驗，同時將這些經驗所可能帶來的風險降至最低，因此，他們會將每次閒逛、暫停、旅遊與遊戲的經驗拆解成片段以避免風險。

Bauman (1995) 指出，後現代的隱喻有其共同點。首先，他們都不會在到達的地方停留太久，所有的停留也都是暫時的，都被不可知的未來希望吸引者，也被破滅的希望從後面推動著。其次，對於其所到達的地方而言，他們都是「陌生人」(stranger)。根據 Georg Simme (1858-1918) 的觀點 (費勇譯，2001：110-111)，陌生人是潛在的流浪者，他來到一個特定的群體，但他卻從一

開始就不屬於這個群體，並將一些不可能從群體本身產生的質索引進此群體；作為一個群體內部的成熟成員，陌生人是在群體之外卻又在群體之中。此陌生人情景一人與人之間存在著距離，該隱喻呈現後現代生活中人際關係的不連續與破碎，也否定任何影響的責任與義務。

三、對現代性主體的批判

後現代的觀點也形成了對於主體性觀念的再思考。按照現代性的說法，主體做為一個自律自主且具有普遍理性的載體，正是透過理性與自律而將自我認同與對世界的聯繫及認識建構起來。但是到了後現代中，主體被認為是一種社會的建構，其並非是固定不變的統一整體，而是處於不斷流動的、多元的、多面向的、暫時的、混雜的、差異的、變化的，甚至是衝突的狀態。自我的主體性不再是一個統一的整體，而被去中心成爲一種語言論述所構成的。

按照 Foucault 的分析，所謂的個人主體，「無疑的是一種社會意識型態式再現的虛幻原子；但他也是個實在，是由我稱爲『規訓』的權力特別技術所構築而來的。」（Foucault,1979:194）。個人因而同時是「權力的對象」及「權力賴以執行的工具」。

Foucault（1979: 170）認為，主體做為權力的對象，主要是經由各種學科規訓（disciplines）的訓練來運作。學科/規訓是生產論述的控制體系，並主宰了現代的種種操控策略及技術的更大組合。權力的施行就是透過「教育」人們爲特殊的「規訓體制」而不是以強制的手段來控制他們。而現代規訓權力的實施可以 Jeremy Bentham（1748-1832）所設計的「全景敞視監獄」

（panopticon）爲範例（Foucault,1979:200）。全景敞視監獄把知識、權力、對身體的控制與對空間的控制融匯進了一個監督技術的整體，其是一種對身體在空間進行定位、相互安置、層層節制及對權力重心和管道進行配置的機制，是一種群體進行秩序化及個別化處理的靈活而中立的技術（Dreyfus & Rabinow,1983:189）。

而規訓權力之所以能夠成功，主要是仰賴了三種技術：層級的監視（hierarchical observation）、規範化判斷（normalizing judgement）及檢查（examination）：層級監視以極其周密有致的的方式來行使權力，透過分工精細的部門圍繞著人們形成了一個觀察、紀錄和訓練的機構（Foucault,1979: 173）。因而像監獄、軍營及學校等機構的建築物，其都不再僅是了讓人從外部加以欣賞，而是爲了方便對內做清晰而細緻的控制。甚至在監獄的管訓活動、軍隊的訓練活動及學校課堂的教學活動中，此種層級監視的權力也不斷滲透。

而規範化判斷的權力行使的目的是要促成同質性。其藉由計算差距、決定層級、固定特性而使權力在看似形式上平等的系統中發揮功能，「因爲在一個由規則、規範所導引以作爲有用之強制及作爲計算之結果的同質性中，所有個別差異都被隱藏起來了。」（Foucault,1979:184）也就是說，規範化判斷是其經由排他而運作，其定義了一個標準及判別規準來區別符合要求與否，而提供了「好」、「壞」或是「不足」或「有缺失」等的圖像。因此，「規訓使對於個人進行考核、分類及懲罰並建立爲一個可加以區分及判斷之顯明可見性成爲可能。」（Foucault, 1979:184）藉由此種規範化判斷，就可以標示出品質、技巧及能力的不同而能據以進行

懲罰或獎勵以建立及整頓秩序。

檢查則將層級監視的技術與規範化判斷的技術結合起來。其是一種規範化的呈現，一種能區分資格、型格及懲罰的監視（Foucault, 1979:184）。檢查係藉由將主體不斷的秩序化、條列化及分類化的技術來完成；在其中，個人成爲由不同類別之檔案、文件、資料及紀錄所描寫建構的主體，「將個人放置在一個監視領域的檢查也將他們置放於一個書寫的網絡中；其促使他們成爲捕捉及固著他們的一團文獻」（Foucault, 1979:189）。在這種情形下，人們成爲一個個別的「案例」（case），「一個同時建構一個客體爲知識流派及掌握權力流派的案例」（Foucault, 1979:191），而受制於持續不斷的檢查與紀錄，因而導致知識生產及知識分類的分類化需求就不斷增加。如此一來，規訓權力未必需要表現爲對於主體的壓迫形式，卻反而能完成對主體更大的控管與宰制（Foucault, 1979:170-190）。現代性所主張的自律主體就被解構爲受權力控制與壓迫的對象。

參、邁向後現代取向的教育哲學？

後現代強調尊重多元與差異，反對整體、同一與中心，在教育哲學的取向上，有可能產生一種「後現代取向的教育哲學」嗎？從教育哲學的根本意義看來，教育哲學是對於教育根本問題所提出的質問與思考，並可能形成某些原理原則以規範教育活動的進行。基本上，這都是建立在啓蒙現代性所認爲的普遍理性與人文主義的脈絡之上，希望藉由人類理性的發揮，去尋找不變的、固定的、普遍的及本質上的教育上的第一原理。無論是思辯取向、規範取向，或是分析取向，基本上都分享了這樣的教育哲學意

涵。然而，這些觀點與思考，正是後現代所要質疑與批判的，如此一來，教育哲學的研究如何可能？雖然有學者曾提出教育哲學的「修辭學革命」（rhetorical revolution），指出在後學的影響下，教育哲學的研究轉向了從文學與語言中汲取養分，而主張教育哲學應該加入後現代的知識革命中（方永泉，2003），但這並不代表一種後現代取向的教育哲學可以成形。應該思考的是，根本就不存在有一種後現代取向的教育哲學，也無法存在後現代取向的教育哲學，而是從後現代的觀點來思考教育所應該走的方向，以及後現代思潮中，教育哲學所可能產生的改變與形貌。準此，本文並不打算提出或建構一套所謂的「後現代取向的教育哲學」，而僅是提出從後現代的觀點看來，教育與教育哲學可能有的意義。

一、啓蒙理性所主導的教育觀必須重新被檢視

從啓蒙現代性的觀點看來，教育是協助個人實現潛能，使主體得以自律自主以成爲自己命運之主人，當代重要的教育機構如大學等，也係建基於理性主義與普遍主義的基礎上，要求人類心靈的解放。而當代重要的教育學者如 Dewey 等人也都有著現代性的共同信念，強調個人批判性思考的能力、履行社會責任、以有益於理性和自由的啓蒙思想改造世界（Aronowitz & Giroux, 1991: 57-58）。二十世紀以來的主流教育哲學，基本上也都是注重啓蒙理性的發揚。

以分析取向的教育哲學觀之，其除了強調邏輯與理性的概念分析活動外，在教育目的上依舊是承接了西方啓蒙現代性以來的傳統，強調教育的目的在培養理性而自律的「教育人」（educated man）。教育人具有

一些特徵（簡成熙，1996）：（一）具有可觀的知識與理解；（二）對內在價值之體認；（三）自律之生活；（四）民主價值的生活態度與技能。

然而，啓蒙以來主張的理性的教育人，直至今日，已很難加以通則化而不會跟族群、性別、階級等觀念相衝突（李奉儒，2004：317），例如 Jane Roland Martin 即對於 Peters 所提出的「教育人」提出嚴厲批判。她認為，教育人的理想基本上是在男性的認知觀點，強調的是理性、客觀與分析，貶抑了女性情感、關懷與同情的特質，以雙重束縛（double bind）壓抑了女性。女性要先放棄自身的特質，成為「男性」才能成為教育人；若不想失去女性特質，就無法接受教育，也就不能成為教育人（Martin, 1998）。女性主義的教育學者們因此提出「關懷」（care）為中心的思考取向，據以提出不同於男性認知觀點的主張。

Carol Gilligan（1936-）在 1982 年《不同的聲音》（In a Different Voice）一書中，即提出了一種研究道德問題的不同取向，挑戰了以理性道德推論為主的 Lawrence Kohlberg（1927-1987）理論。她描述了一種建立在需求、關係和反應之基礎上的道德觀點。她認為，女性的不同聲音在進行道德推理時不會將自己、他們所愛的人以及人際關連排除在外。他們會從情境脈絡來進行考量與推理。

Nel Noddings（1929-）（1998）也闡述了一種以「關懷」為核心的倫理學。她認為，關懷關係（caring relation）是人存有的一種方式，身為一個人，我們同時是關懷者，也是被關懷者。關懷具有「專注」（engrossment）與「動機設身處地」（motivational displacement）的特性。在與

他人的「邂逅」（encounter）中，我們會專注於被關懷者的需求，設身處地的去瞭解他的動機，進而產生關懷關係。關懷除了一種關係外，也是一種能力，教育有責任協助學生發展關懷能力。

Gilligan 與 Noddings 主張以需求及反應為基礎的倫理學觀點，挑戰了許多傳統倫理學與道德教育的前提。首先，其關注點不同，其拒絕普遍性。所謂普遍性係指如果任何事情一旦被證明是符合道德的，那麼任何別人面對相似情境時都有義務作同樣的事情。普遍性認為無論我們是誰，關係到誰及我們處境如何，都與我們的道德決策無關，關懷倫理學拒斥這樣的普遍性觀點。其次，雖然關懷倫理重視結果，亦即會問說在關係上發生了什麼事，但並不是功利主義。最後，關懷倫理學並不是一種德行論倫理學。雖然關懷倫理學要求人們成為關懷者並發展關懷的德行與能力，但並不將關懷僅視為是個人的特性。關懷倫理學重視被關懷一方的角色，其是一種關係的倫理。

二、更注重與理解差異而不是同一

Liotard 主張多元差異，認為論述間不是任一個去消滅另一個，而是不同的遊戲有其不同的步法，以呈現出多元的局部性。引伸到教育上，呈現的將是「反抗」（resistance）、「顛覆」（subversion）（Usher & Edwards, 1994:174）的反集權主義特性（Rust, 1991:610）。教育因而要鼓勵學生發展新的觀念，且對於過去習以為常的知識提出質疑，並要能培養學生對於差異具有敏銳的感受（Smeyers, 1995:117-118）；進一步能以更開放的態度來對待個人及社會，並尊重「他者」，以賦予教育上少數及弱勢族群發言的機會，使其權益受到重視

(Rust, 1991: 610)。

Henry Giroux (1943-) 等批判教學論者即主張一種「差異的政治學」(politics of difference)，以理解主體是如何被複雜的方式所建構，且注意到不同群體間的差異是如何形成的。更重要的是，承認差異可以提供機會去不同地解讀世界，拒絕權力與特權的濫用。教育因此是個協助學生瞭解個人在廣大社會脈絡中的經驗及與他人之間的各種關係，據此認識自我與不同背景及價值觀的他人。後現代的教育哲學因而會主張要尊重不同理念與相異背景的邊緣論述，尤其是在西方二元論下被邊緣化的弱勢論述如女性、非西方、非白人等，賦權他們有發言的空間，而不是受壓抑的沈默，以重新界定複雜、多元及異質的生活世界，打破由階級、性別與種族所形塑的意識型態，此即「反文本」(counter text) 的「邊界教學論」(border pedagogy) 主張 (Aronowitz & Giroux, 1991: 120-121)。除了「反文本」外，「邊界教學論」亦提出「反記憶」(counter memory)，以質疑由某個世代、族群所共有的記憶所構成的文化，尤其是否定以歐洲主義為中心所書寫的人類文化史，因其已誇大為人類整體的歷史，忽略或抹煞了其他民族文化的局部 (local) 論述與歷史 (Aronowitz & Giroux, 1991: 118)。準此，從後現代的觀點看來，歷史脈絡、文化論述都是多元、異質、不確定與開放的，必須給予不同的、差異的、多元的種族、族群、性別、階級、地區等差異性論述的正當性地位，教育要培養尊重不同個人、群體、種族、文化的差異性的精神。

三、道德教育的重新思考

啓蒙以來的現代性主體觀形成了主體性

的倫理學，道德教育的最高理想是要成就自律的「自由人」。Peters (1998) 就指出，要完成這項工作則必須使學生作為一位理性的選擇者，展現真誠性、運用理性反省能力並在面對相反傾向時能有堅守原則的意志力。而從對 Jean Piaget (1896-1980) 與 Kohlberg 理論的反省，Peters 認為「他律」是要達到「自律」境界所必須經過的必要性階段。因此，自律或自由人的培養並不是如某些進步主義者所主張，完全不要有成人的限制，而是要經由學校教育與教師的引導逐步前進而臻自律之境。Peters 對於「自律」及「自由人」的觀點，基本上仍是延續西方傳統理性主義的路線，尤其是 Kant 的道德哲學。Kant 將「自律」作為道德最高且唯一的法則。他認為，一個個體若是自律人，則他必須為自己決定或「立法」(legislate) 一些行動法則，這些行動法則必須適合作為一個自由理性人的本質。且由此所得法則必須是普遍之法則，此即 Kant 自律之公式所亟欲表明的：「你必須如此去做，同時你的意志能夠視自己猶如正依照箴規在決定普遍的法則」。此一公式清楚表達，身為理性之人，不僅遵守普遍的法則，且遵守自己所決定的普遍法則 (李奉儒，1997)。此觀點假設人類具有內在理性的能力，能夠根據自己的理性判斷而做合理的意志，選取較有價值的活動，以成就「從心所欲不踰矩」之「自律」的「自由人」。

然而，啓蒙的主體性倫理學容易流於「為己而存」的自我中心獨斷論，而忽略了「他者」與對他者的義務及責任。Hannah Arendt (1906-1975) 曾在《集權主義的源起》一書中指出，人有權利僅當他不僅是個人。如果他不僅是個人，他就必須成為「他者」。然後「他者」就可能將他視為是他們

的同類。讓人們看起來相似，是因為每個人都帶有他人的形象。這樣的相似性是隨著彼此之間的差異而來的（轉引自 Lyotard, 1999）。換句話說，我是人是因為他者將我認可為人，我和他者都是世界中的一份子，世界是由我與他人所共有的世界。

若我的權利僅有與他人發生關係時才有意義，則他人的行為和權利就被預設為由我行使權利和認可而來。故當我的權利和同一性被權利組織起來時，我的義務也就產生了，我就得尊重他人存在的完整性。他人的存在先於我，使我受倫理的限制，此他者是唯一的，處於特定時空中，有性別差異，有歷史性，有需求及慾望，我的道德義務就是為了拯救和保護他人（Douzinas, 2002）。

換句話說，僅將「我-他者」視為是共存關係是不夠的，必須向他者傾斜與轉向，必須「為他者而存在」（being for the other）。「我」固然重要，但在面對「他者」時，我更必須負起對他者的道德義務，為他們爭取權利。如 Emmanuel Levinas（1906-1995）所指出的，道德的開端源自對他人的關係，此種關係即當他人的面孔（face）面對我時，我就負起對他人無可迴避之義務與責任。他者的無助與脆弱震懾了我，所有的理性思考都沒有了作用，此刻的他就是我的責任，且僅是我的責任，我必須為他的完整與幸福負責（Levinas, 1991）。因此，道德不再是建立在理性主體之上的「為己而存在」，而是建立在對於他者的責任與義務之上的「為他者存在」。如此一來，道德教育的重點也就應該轉移，不再僅教導自我的道德發展，更要教導學生視那些受苦受難的「他鄉陌生人」為我的鄰居，發揮「為他者存」的道德精神，將解除他者所遭遇之不幸與苦難作為我的道德義務。馮朝

霖（2003：126）認為，此種「民胞物與」的精神，正可以提供另一種突破啟蒙教育學困境的「人類圖像」。

相對於以自我啟蒙為目的的「主體性」倫理學，他者倫理學是以對他者尊重的「團結」（solidarity）為首要（馮朝霖，2003：206）。Rorty（1999）即主張要以情感教育來促進團結。他認為，透過情感教育將使不同民族的人們達到充分相互瞭解，以致於他們不太會將與自己不同的人看做僅僅是虛假的人。此種情感控制的目標在於擴大「我們這類人」和「像我們一樣的人」的指稱。教育正可以協助我們去產生數代善良、寬容、富裕、可靠、尊重他人的學生。但這並不是要去教導我們的學生對於那些不瞭解寬容的「他者」貼上「不合理性」的標籤，而是要教導他們，非善良的人們並不比我們這些尊重他者的善良人更不理性，他們的問題是在於，他們沒有像我們這麼幸運地生活在某些環境之中，他們是喪失接受良好教育機會的人。「安全感」與「同情心」是他們被剝奪的東西，對他們進行這方面的補救可能會比較好。「安全感」是充分避免風險的生活條件，「同情心」則是一種對於殘酷的直覺反應，二者是相輔相成的。因此，我們應該把「信任」（trust）而非「義務」（obligation）視為基本道德觀念，這不是要達成道德發則的要求，而是一種「同情心的進步」。依賴同情心暗示非依賴理性命令，也就是將強者停止壓迫他者或停止支持壓迫他人是僅視為出於善良，而不是對於道德法則的遵從。因此，道德問題不在於回答「為何我應該是道德的」，而在於回答「為何我需要關心一個陌生人？一個與我沒有任何關係的人，一個我對其習慣感到厭惡的人？」Rorty（1999）在這邊主張以敘事的

方式來回答：「因為他正處於一個離鄉背井、舉目無親的情境」、「他或許會成為你的親戚」或者，「因為他媽媽可能會為他感到傷心」。這些故事會引導著那些富裕、安全而有力量的去寬容地對待甚至珍視軟弱無力的人們。

肆、結語

二十一世紀以來，後現代似乎已逐漸退燒，從學術論辯的前線退居後方，取而代之的是「文化研究」的思潮。但這並不是說對於後現代的理解已經達成一致性的共識，後現代至今仍處於眾聲喧囂的狀態，它不可能被定義或產生固著下來的共識，因為這正是它所反對的。事實上，正如本文前言所述，後現代思潮已經成為當代哲學研究的基本成員之一，無論其觀點、方法與內容都已經成為了哲學教學與研究的一部分。教育哲學亦不例外，除了以後現代為題的教育哲學專論外，後現代主義與教育、後現代教育思潮等主題都成為教育哲學教學與研究的必備內容。本文的提出，並無太多新意，僅就後現代與教育討論之文獻再添一筆而已。本文認為，因為後現代是多元、多向、混雜的，可能無法為其找到一個像分析取向教育哲學以「分析」做為主要的定向，故無法發展出「後現代取向的教育哲學」。因此本文僅嘗試從後現代的觀點來省思啟蒙現代性影響下的教育觀，首先批判現代啟蒙的核心概念，如普遍理性、絕對真理、整體性、同一性與主體性，進而提出「後現代的轉向」，重新檢視啟蒙理性主導的現代教育目的，更注重對差異的尊重與理解，並提出「為他者存在」的他者倫理學，做為另類的教育哲學思考。

參考文獻

- 方永泉（2003）。英國哲學和教育哲學的革命述評。載於林逢祺、洪仁進（主編），**教育哲學述評**（頁 35-54）。台北：師大書苑。
- 李奉儒（1997）。自由與理性的正反論題：道德自律與道德教育的探究。載於簡成熙（編），**哲學和教育**（頁 153-174）。高雄：復文。
- 李奉儒（2004）。**教育哲學-分析的取向**。台北：揚智。
- 邱兆偉（主編）（2003）。**教育哲學**。台北：師大書苑。
- 林逢祺、洪仁進（主編）（2003）。**教育哲學述評**。台北：師大書苑。
- 高宣揚（1999）。**後現代論**。台北：五南。
- 張君玖（譯）（2001）。Storey, J. 原著。**文化消費與日常生活**。台北：巨流。
- 馮朝霖（2003）。**教育哲學專論-主體、情性與創化**。台北：高等教育。
- 費勇等（譯）（2001）。Simmel 著。**時尚的哲學**。北京：文化藝術出版社。
- 簡成熙（1996）。教育哲學的綜合建構，載於邱兆偉（主編），**教育哲學**（頁 277-299）。台北：師大書苑。
- 簡成熙（編）（1997）。**哲學和教育**。高雄：復文。
- 蘇永明（2003）。新實用主義的教育哲學-羅遜，載於邱兆偉（編），**當代教育哲學**（頁 61-90）。台北：師大書苑。
- Aronowitz, S. & Giroux, H.(1991). *Postmodern education*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bauman, Z.(1995). *Life in fragments: essays in postmodern morality*. Oxford: Blackwell.
- Best, S. & Kellner, D.(1991). *Postmodern theory*. London: Macmillan Distribution Ltd.
- Derrida, J.(1978). *Writing and difference*. London: Routledge.

- Douzinas, C.(2002). The End(s) of Human Rights. Retrieved October 19, 2004, from <http://www.austlii.edu.au/au/journals/OLD/MULR/2002/23/html>.
- Dreyfus, H. & Rabinow, P.(1983). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: Chicago University Press.
- Foucault, M.(1979). *Disciplining and punish: the birth of the prison*. New York: Vintage Books.
- Gilligan, C.(1982). *In a different voice*. Boston: Harvard University Press.
- Grossberg, L.(1996). Identity and cultural studies: Is there all there ss?. In Hall, S. & du Gay, P. (Eds.), *Questions of Cultural identity*. London: Sage.
- Hall, S.(1991). Old and new identity, old and new ethnicities. In King, A.(Ed.), *Culture, globalization and the world-system* (pp.41-68). London: Macmillan.
- Hall, S.(1996). Who need "Identity"?. In Hall, S. & du Gay, P.(Eds.), *Questions of Cultural Identity*. London: Sage.
- Hollinger, R.(1994). *Postmodernism and the social sciences*. London: Sage.
- Jameson, F.(1984). Foreword. In Lyotard, J.-F (Ed.), *The Postmodern condition: a report on knowledge* (pp.vii-xxiii). Minneapolis:University of Minnesota Press.
- Levinas, E.(1991). *Otherwise than being or beyond essence*. Kluwer.
- Lyotard, J.-F.(1984). *The Postmodern condition: a report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lyotard, J.-F.(1999). The other's right. In Savic, O. (Ed.), *The Politics of human rights* (pp. 181-188). London: Verso.
- Martin, J. R.(1998). The ideal of the educated person. In Hirst, P. and White, P.(Eds.), *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition I* (pp.311-327). London: Routledge.
- Noddings, N.(1998). Caring, in Hirst, P. and White, P.(Ed.), *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition IV*. London: Routledge.
- Peters, R.(1998). Freedom and the development of free man. In Hirst, P. and White, P. (Eds.), *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition II*. London: Routledge.
- Rorty, P.(1979). *Philosophy and the mirror of nature*. New Jersey: Princeton University Press.
- Rorty, R.(1993a). Truth without correspondence to reality. *歐美研究*, 23(3), 1-26。台北：中央研究院歐美所。
- Rorty, R.(1993b). A world without substances or essences. *歐美研究*, 23(4), 1-26。台北：中央研究院歐美所。
- Rorty, R.(1994). Ethics without principle. *歐美研究*, 24(1), 1-19。台北：中央研究院歐美所。
- Rorty, R.(1999). Human rights, rationality and sentimentality. In Savic, O. (Ed.), *The politics of human rights* (pp.67-83). London: Verso.
- Rust, V. D.(1991). Postmodernism and its Comparative Education Implications, *Comparative Education Review*,35(4), 610-626.
- Smeyers, P.(1995). Education and Educational Project. *The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 29(1), 109-119.
- Usher, R. & Edwards, R.(1994). *Postmodernism and education*. London: Routledge.

教育資料與研究雙月刊

第 66 期 2005 年 10 月 頁 91-110

批判取向教育哲學的發展、議題及展望

方永泉

摘要

本文的主要目的在說明當代西方批判教育哲學的發展。本文首先說明了批判取向的教育理論在當代教育研究中的重要性，其次再分析了批判取向教育哲學的形成過程，認為批判取向教育哲學的發展深受到批判理論（critical theory）的影響。而為了更完整解釋批判教育哲學的發展，本文分別從德國的批判教育科學及美國的批判教育學分別進行闡述，並比較了兩者在發展及重要觀點上的不同。其次，本文又針對批判取向的教育哲學中一些較具爭議性的問題進行省思與討論。最後，本文又根據當代社會的發展及特色，說明了新時代批判取向教育哲學所應該有的展望。

關鍵詞：教育哲學、批判教育學（批判教學論）、批判教育科學、批判、批判理論

方永泉，國立台灣師範大學教育系副教授

電子郵件為：t04007@ntnu.edu.tw

來稿日期：2005 年 6 月 25 日；修訂日期：2005 年 9 月 23 日；採用日期：2005 年 10 月 13 日

The Development, Issues and Perspective of Critical Philosophy of Education

Fang Yung-Chuan

Abstract

The main purpose of this article is to elucidate the developmental process of contemporary critical philosophy of education. Firstly, the author mentions about the significances of critical approach research on contemporary educational study, and explains the historical development of the critical theory and its influences on critical educational philosophy. Secondly, the author also expounds some main theses of critical educational from the perspectives including Kritische Erziehungswissenschaft in Germany and critical pedagogy in United States, and discusses some controversial problems of the critical educational philosophy. Finally, confronting the recent rapid changes of modern society and the coming of globalization and receiving some theoretical influences from postmodernism and post-structuralism, the author suggests that the critical educational philosophy make some adjustments to meet the challenges of new era, but need to maintain the fundamental mission of improving the human society simultaneously.

Keywords: educational philosophy, critical pedagogy, Kritische Erziehungswissenschaft , critique, critical theory

壹、前言

自從當代社會學大師 J. Habermas (1929-) 於 1968 年相繼出版了《技術與科學係意識型態》(Technik und Wissenschaft als Ideologie) 及《知識與人類興趣》(Knowledge and Human Interest) 兩書後，其對於人類知識的三種畫分遂成為當代教育與社會科學探討的三種研究典範立論的主要依據(楊深坑，2002：211)，而在這三種研究典範中，受到「解放的」(emancipatory) 興趣所引導的批判取向的科學研究正是其中之一。而在這兩本書都收錄的同一篇文章〈知識與人類興趣：一個一般性的觀點〉(Knowledge and Human Interests: A General Perspective) 中，Habermas 指出了：

「透過邏輯—方法論的規則(logical-methodological rules) 與知識—構成興趣(knowledge-constitutive interests) 之間的特殊關連，我們可以發現有三種探究過程的範疇。...經驗—分析的(empirical analytic) 科學取向，所包含的是一種技術認知的興趣(technical cognitive interest)；歷史—詮釋的(historical-hermeneutic) 科學取向所包括的是一種實踐的(practical) 興趣；至於批判取向的(critically oriented) 科學所包括的則是解放的興趣。」(Habermas, 1972：308)

個人認為，Habermas 對於人類知識興趣及其相關科學探究取向的畫分有其劃時代的意義。首先，他指出了所謂科學的探究，其實是與人類本身所具有的興趣是脫離不了

關係的。看似「客觀的」科學研究及知識，實則離不開「主觀的」人類興趣。其次，Habermas 也藉著對於這三種知識興趣的說明，重新地回復了理論的原始意義，亦即是理論必須是與人們生活世界的實踐緊緊連結在一起的。再者，Habermas 也指出了在經驗—分析的科學取向與歷史詮釋的科學取向此兩種傳統的對於科學取向的區別之外，還有「第三條路」的存在，這第三條路就是以批判為導向、解放為旨趣的科學探究。

雖然「批判」的觀念雖然在人類歷史上並非新詞，而且在人類的心理中，向來即存有相互「批判」的天性，但相較於經驗—分析的研究取向及歷史—詮釋的研究取向，將「批判」的觀念與「解放」的目標結合在一起的研究取向，在社會科學的方法論中仍可說是一種相當新穎的觀念。特別在國內傳統被認為是「以和為貴」、「中立超然」的教育領域中，富含「政治經濟及文化意涵」之批判取向的教育研究，更顯得有些激進甚至引人側目，因而分外具有「神祕」的吸引力。因此，當部分國內教育學者(楊深坑，1988；陳伯璋，1989；楊深坑，2002) 引介了前述之社會科學與教育研究三個「典範」的觀念進入了國內教育學界後，批判取向的教育研究遂開始吸引不少學者的關注，近年來沿用「批判」之名的教育方面的學術論文及書籍大量出現。其中一方面，這固然與國內政治解嚴開放後的社會情境有關，另一方面也離不開前述的學術及思想背景。

再加上，隨著千禧年新世代的來臨，人類社會正面臨了有史以來最劇烈的技術革命，這使得人們無論是在勞動的方式上、或是在人與人之間的溝通上，乃至從事閒暇的方式上都產生了巨大的變化，為了因應「資訊社會」(information society) 的來臨，乃

有學者倡議應發展出屬於新千禧年的教育的批判理論（critical theory of education），以形成一種教育哲學的後設理論（metaphilosophy），促成教育的民主重建（Kellner, 2003: 51）。

本文在論述批判取向的教育哲學或是教育的批判理論上，大體上是將其兩者視為等同的兩個名詞。雖然以批判為名的教育學說，尚包括了批判思考的教育理論在內。惟近年來，由於教育改革運動在台灣社會的風起雲湧，強調教師自我轉化或賦權（empowerment）以及重視社會與教育正義的批判教育學（critical pedagogy，或譯批判教學論）在國內教育學界愈來愈受到重視。若我們將批判教育學視為一種理論，無論就其理論淵源、涉及的學科領域及影響力來看，批判教育學一方面可屬於教育社會學的範圍，然而另一方面我們也可視為一種批判取向的教育哲學，因為它的理論源頭不只包括了介於社會學及哲學之間的批判理論，也包括了巴西著名成人教育家 P. Freire（1921-1997）的教育思想等成份在內。此外，作為批判理論發源地的德國，其批判教育科學（Kritische Erziehungswissenschaft）也有著相當程度的發展，雖然受限於語文的普遍性，但其在理論的深度或對於教育的啟發上，也不亞於前述的批判教育學，而且甚至其更具有教育哲學的思辨性。

有鑑於前述，本文在有關批判取向的教育哲學的分析上，將不限於批判教育學的範圍，也會將德國的批判教育科學亦視為批判取向的教育哲學之一。為了更有條理的敘述，本文擬分為下列幾個部分，除了前言外，第二部分將針對影響批判取向的教育哲學甚深的批判理論進行論述，並將包括「批判」一詞意義的歷史演變在內，第三部分將

進一步分析當代批判取向教育哲學的基本觀點。本文的第四部分則擬討論批判取向教育哲學某些爭議問題，至於結語則擬說明在全球化及資訊科技發達下的現代社會中，批判取向的教育哲學的展望及最新的發展情形。

貳、從分辨走向批判—批判理論的興起

一、什麼是「批判」？—「批判」意義的歷史發展

根據 D. Kellner 及楊深坑的說明，所謂的「critical」，其希臘字動詞 krinein（crinein）的意義指洞悉（discern）、反省（reflect）與判斷（judge）的意思，該字可溯源於古代的醫學和法學，歸納其原始意義就是「分辨清楚」。因此，在古代的希臘，「批判」可說是植根於其日常生活裡，最佳的例子就是 Socrates 對於社會生活、制度、主流價值及觀念所作的檢視（Kellner, 2003: 53；楊深坑，2002：199）。

到了啟蒙運動興起時，「批判」變成了一個重要課題，因為啟蒙計畫主張的就是對權威的批判以及對於個人智識與立場的辯護。其中最著名的，就是 I. Kant（1724-1804）對於批判的定義。Kant 在其三大批判中所使用的「批判」概念，雖然源於文學批評，其著重處在於理性自身的分辨功能，特別是要去分辨理性所能認識的範疇，換言之，就是要為理性的認識範圍「畫出界限」；由於這種對於理性自身的批判，也進而使得 Kant 的「批判」必須質疑理性、道德，乃至於宗教及美學等領域所有重要的概念，檢視它們是不是有根據及合理的。因此，Kant 之所以進行批判的目標，即在於追求能夠擺脫偏見及無根據之觀念的「自主性」（autonomy），並且能夠對於

自己的種種預設進行嚴格的反省（Kellner, 2003: 53；楊深坑，2002：199）。

批判的意義到了 G. W. F. Hegel（1770-1831）及 K. Marx（1818-1883）又有重要的轉變。在Hegel手中，批判變成了理性的「自我檢查」，這種自我檢查比Kant的理性自身的分辨更進一步，它一方面是要去批評單向的立場（one-sided position），另一方面則是發展出更複雜的辨證觀點，這種辨證觀拒斥了觀念中的錯誤，但也同時採納了正面與解放的層面（Kellner, 2003: 53）。基本上，Hegel的批判不是Kant式認識論或先驗意識（transcendental consciousness）（Habermas, 1972: 19）的批判，它變成了理性的自我反省與自我形成，因而形成存有論式的批判。而Marx的批判則與強調理性自我反省的內在化批判的Hegel亦有所不同，他的批判更進一步地強調了意識型態（ideology），進而指向外在的物質條件（楊深坑，2002：200）。

「批判」的意義發展到Marx後，終於具有實質的對現狀不滿的意涵，至此，它終於蛻變為一種有力的武器。原先手無縛雞之力的知識份子，運用著「批判」的武器，可以面對著社會生活各個領域中各種具宰制性的意識型態、社會關係或政經體系等，而毫無懼色。面對著這些「霸權」（hegemony），透過「批判」及其所欲達成的「解放」（emancipation）目標，知識份子甚至可以建構出另外一套理論與實踐方式，一圓自己淑世救世的夢想。

這種批判的武器，到了二十世紀三十年代，因著新政經情勢的出現、新媒體的發展，再加上新學說理論的滋養，遂具體化為一種更具體系的社會學及哲學理論——批判

理論。

二、從批判理論的發展看「批判」

雖然從歷史的角度來看，「批判」的原始概念以及Kant的批判哲學，其實並不與批判理論中的批判全然一致，然而，透過Marx對於批判概念的「外向化」，卻使得批判成為知識份子手中最有力的武器。而批判理論自從1930年代在歐洲社會出現之後，亦成為當代社會學及哲學界的一項顯學，而其透過對啓蒙運動以來之社會的病理性診斷，亦對當代教育學的發展，產生了重大的影響（楊深坑，2002：200）。

回顧批判理論的發展，其與當時德國的法蘭克福學派的興起脫離不了關係。「法蘭克福學派是一種複雜的現象，其社會思想所表現出的風格基本上與批判理論是緊密連結的。作為一種複雜的現象，法蘭克福學派受到許多不同方式的倡導與詮釋」（Bottomore, 1984: 11）。法蘭克福學派是以於1923年在法蘭克福大學設立的社會研究所（Institute of Social Research）為研究基地而得名。不過早年的社會研究所並不側重Marxism的哲學分析，而比較偏向社會科學研究，較具實證的色彩。一直要等到1930年代時，M. Horkheimer（1895-1973）繼任該所所長，以及一些重要人物如Adorno（1903-1969）以及H. Marcuse（1898-1979）紛紛加入後，該所哲學研究的色彩才被突顯出來。因受納粹迫害，該所成員於1933年至1950年流亡美國期間，逐漸地表現了新黑格爾主義（Neo-Hegelian）批判理論的特色。當該所又於1950年重返法蘭克福時，「批判理論」終於成為該所主要標舉的學說。此後，法蘭克福學派開始對於德國的社會思想產生深遠的影響，它的影響甚至遍及歐洲許多地方——尤其是在

1956年，所謂的「新左派」在歐洲出現之時。在此同時，法蘭克福學派的影响力也開始在美國發燒，因為 Marcuse 還留在美國。此段時間可說是法蘭克福學派在學術及政治影響最重大的時期，其影響力一直持續到 1960 年代後期，伴隨著當時激進學生的運動，更達到了高峰。在這個時候，Marcuse 在美國的影響超越了 Horkheimer 與 Adorno，成為新時代馬克思主義批判思想的最重要代表人物。

從 1970 年代開始，固然法蘭克福學派的影响力開始衰微，但是該派新起的代表人物 Habermas 以深具原創性的方式重新地對於社會知識的可能性條件進行了批判，並且也重新評估了馬克思主義的歷史及現代資本主義的理論 (Bottomore, 1984: 13)。透過 Habermas 的努力，也使得批判理論的影响力延續至今。

大體言之，法蘭克福學派的批判理論可說延續了馬克思主義對於資本主義的批判，但它還更進一步地針對了作為資本主義社會之思想基礎——實證主義 (positivism) 進行了批判。在資本主義興盛的時代中，實證主義往往被視為一種「進步的」力量；惟在晚近的社會中，實證主義已變成一種「物化」的源頭及支持現狀的一種理論。有時，這種批判主義甚至還擴及至 Marx 本身的著作上——因為他們認為 Marx 在其社會分析裡太少注意到統治的上層建築方面 (蔡伸章等譯, 1989: 383)。從法蘭克福學派發展的歷史來看，其所對實證主義的批判，可以上溯至 Horkheimer 於 1937 年所發表〈傳統理論與批判理論〉在這篇經典性的文章中，Horkheimer 比較了他所謂「傳統理論」與「批判理論」之間的不同。其中傳統理論可說根源於實證主義，最終目的在建立純數學

的符號系統。由於取法實證主義的自然科學獲得了巨大的成就，遂使得人文及社會的學科也一直試圖效法自然科學。但 Horkheimer 卻認為，傳統理論中帶有一種「異化」，會造成價值與研究、知識與實踐等的二分。相較於傳統理論，批判理論「從作為人類活動目標的歷史分析中，尤其是從那種將會合理地滿足整個社群之需要的社會合理組織觀念中推出某些觀點，而這些觀點內在於人類勞動中，但並未被個體或大眾精神所正確把握。」 (曹衛東編選, 1997: 187) 因此，批判理論其實是一種「社會批判理論」，所關注的是「生活與其他個體和群體間真實關係之中的個體」，由於「個體的活動是社會現狀的表現」 (曹衛東編選, 1997: 185)，所以批判理論會關注整體社會。它反對將社會及歷史中立抽離出來進行抽象的探討，而將社會及歷史當成主體與客體的統一，並且是不斷地發生運動的整體。

此外，Horkheimer 相信批判理論是一種政治實踐，也是一種教育實踐。他說：

「理論家的職責在於促進發展，引導社會走向公正。他可能發現自己同在無產階級中流行的觀點完全對立……要是沒有這種對立，理論也就是毫無必要的。……理論家社會地位既不是由其收入來源，也不是由他的理論具體內容來決定，而是由教育的形式因素來決定。……批判理論家的任務在於緩和他自己的洞見與他想要為之服務的被壓迫階級之間的緊張關係。」

(曹衛東編選, 1997: 193-194)

延續 Horkheimer 批判理論的思維，後來的法蘭克福學派的學者，包括 Adorno、Marcuse 與 Habermas 等人都在對於現代資

本社會整體的批判上展現了強大的批判火力，例如對於文化工業、現代社會的單面向性及晚期資本主義國家之合法性等問題，都進行犀利的批判，也使「批判」的風潮在西方學界得以歷久不衰。

今日，批判理論加入其他理論（特別是後結構主義）的養分之後，更顯示其探討內容的多樣化。例如教育學者 T. S. Popkewitz 在其所編之《教育中的批判理論》（*Critical Theories in Education*）一書中，從 M. Foucault（1926-1984）的觀點，廣義來看待批判理論。他將批判理論視為一種有關權力的論證（arguments about power）。這種與權力有關的論證，其問題包括：某些人群的邊緣化是如何透過學校教育、以及權力運作的不同形式來達成？此外，與權力有關的論證也要去詢問過去那些形塑我們習慣及行事方式的證據和公式，以消除我們日常的信念，並採取新的規則與制度（Popkewitz, 1999: 2; Foucault, 1991: 11-12）。換句話說，批判理論已從鉅觀的「社會批判」轉化為微觀的「權力批判」，相較於鉅型的社會批判，後者面對的是具有霸權力量的宰制性組織、社會制度或是意識型態與思想主義，但微型的權力批判所面對的則可能是無孔不入滲透在我們日常生活中的各種權力運作模式。批判也因而無所不在。

參、批判取向教育哲學的發展及其重要觀點

如 Horkheimer 所言，批判理論除了是一種政治實踐外，更是一種教育實踐。要達成社會的解放，必須透過教育的過程。出於對教育工作的重視，使得批判取向的教育哲學發展過程中，批判理論向來即佔有相當重要地位。我們可以這樣說，因著批判理論的

影響，從 1970 年代開始，教育研究開始針對教育體制和政治經濟與社會之間的關係進行深入的分析，進而開展了與精神科學教育學及經驗教育科學不同的研究取向（楊深坑，2002：230）。相較於其他取向的教育理論，教育的批判理論較具有一種規範性甚至於是烏托邦的面向，它通常會試圖提出教育與生活如何能建構出不同的觀點的理論（Kellner, 2003: 54）。批判取向的教育哲學亦是如此，簡言之，它通常具有一種「淑世」的面向與理想。

1848 年〈共產黨宣言〉（*Communist Manifesto*）中，Marx 與 F. Engels（1820-1895）就提出了勞動階級必須自布爾喬亞教育（bourgeois education）解放出來的主張，並且認為要拓展勞動階級的公共教育。此外他們也認為，當時的教育只是在再製資本主義—布爾喬亞的社會，因此要「將教育從統治階級的影響中解救出來」（Kellner, 2003: 54-55），而且也必須徹底重塑以產生新的教育。也就是說，在早期批判取向的理論中，教育與社會改造之間的關係已經特別受到重視，而且所謂「再製」的問題在 Marx 等人的著作中也可見到。

批判取向的教育哲學發展過程中，J. Dewey（1859-1952）民主與教育的理念也頗有貢獻。雖然一般美國的教育學界常將 Dewey 視為不具批判性的類型，但事實上這是對杜威哲學的缺乏理解所致（彭秉權譯，2005：10）。Kellner 認為，Dewey 連繫了民主和教育之間的關係，強調一切的民主社會都必須有教育存在；而每個人都必須有接受教育的機會，民主才能發揮功用。因此，教育應該是通往民主以及良好生活及社會的重要關鍵。除了教育對民主社會的形成有其關鍵地位外，Dewey 也強調教育的實

用及實踐功能，這亦是其被視為對批判取向教育哲學之貢獻（Kellner, 2003: 55; Dewey, 1995）。Kanpol 甚至將 Dewey 與法蘭克福學派理論相提並論，認為他們不管在理論與實踐層面，都注重教育應以民主為目的，發展出批意識，並且將教育與改革予以連結（彭秉權譯，2005：11）。

而在當代對於批判取向教育哲學之發展影響最大的教育學者之一，厥為巴西的成人教育學者 Freire，Freire 有時甚至還被視為當代的 Dewey（彭秉權譯，2005：16）。在 Freire 的看法中，受壓迫者（the oppressed）和下層階級者（underclass）並未接受到相同的教育利益，而且在接受教育時，受壓迫者也不應該將其當成統治階級的「恩賜」。相反的，受壓迫者必須學會自己教育自己，並進而發展出屬於自己的「受壓迫者教育學」（Kellner, 2003: 55; Freire, 1970）。相較於法蘭克福學派的菁英式、偏重知識份子的智識性，Freire 的學說更強調知識份子必須和受壓迫者階級站在一起，從事人性解放的鬥爭。相較於 Dewey 的學說，Freire 的教育學說較具有政治的意涵，因為「受壓迫者教育學」所需要的不僅是一種新的學習過程，來幫助個人發展自己；更希望能透過這種新的教育方式，達成社會改造（social transformation）及強化（empower）的目的，以創造出一個更好的人性生活環境（Kellner, 2003: 556）。

歸納而言，在前述的批判理論家中，不管從 Marx 到 Freire 等人，都強調教育在培育更佳的個人及更好的社會過程中所扮演的關鍵重要性，這樣的論點也使得教育哲學在社會批判及改造上扮演了重要的份量。我們可以這樣說，批判取向的教育哲學，不僅是理論上的教育哲學，更是注重實踐的教育活

動。就在西方社會的脈絡下，批判的教育哲學針對了現今社會中所謂「西方民主」之教育模式提供了徹底而激進的批判，而且也主張教育工作與社會改造之間有著密不可分的關係。惟隨著西方各國不同的文化及社會背景，批判取向的教育哲學亦有了不同的發展形式與內容。有鑑於此，本文將再進一步說明在不同西方社會脈絡下所形成的不同的批判取向的教育哲學及各自的理論重點，其中將包括德國的批判科學及美國的批判教育學在內。

一、德國的批判教育科學¹

德國批判教育科學（Kritische Erziehungswissenschaft）興起於 1960 年代中有關社會與學校中之權威問題的反省，其中特別是讓德國深受戰爭之害的極右派納粹遺毒的蠢蠢欲動，更使許多學者從批判理論的角度進行深刻的反省。加上德國具有批判理論歷史發展的傳統，這些都使得德國的批判教育科學幾可說是完全受到批判理論的影響。1958 年時，一群極右派的青年人在猶太人的院所及墓碑上塗抹納粹標誌後，引起當時德國社會的震驚與反省，也成了批判教育科學在德國出現的導火線。隨後，Adorno 發表一些演講與文章，指出教育的目標在於防止 Auschwitz 集中營慘劇的再現，加上 Habermas 也加入了教育問題的討論。此後，一直至 60 年代末，當時的學生運動吸收了批判理論思想，一方面形成大規模反權威運動的高峰，另一方面則又延伸到對社會權威的質疑，包括對教育問題的關注。此也形成批判教育科學在德國出現的背景（朱啓華，2005）。

根據 D. Lenzen 的觀點，德國批判教育科學的代表人物主要有：K. Mollenhauer

(1928-1998)，H. Blankertz (1927-1983) 及 W. Klafki (1927-) 等人 (朱啓華，2005)。楊深坑在論述批判的教育科學時，除前述三人外，又提及 Adorno 的半教育理論 (Theorie der Halbbildung; Theory of Pseudo-culture) (楊深坑，2002：230)。以下說明這些學者的主要觀點：

(一) Adorno 的半教育理論

Adorno 1959 年的《Theorie der Halbbildung》(後來英譯版於 1993 年以《Theory of Pseudo-culture》為名出版) 可作為其「半教育理論」的代表作。在該文中，他從一個廣博的古典博雅教育理念來分析當代文化中的「半教育」問題。Adorno 認為，當前文化或教育的危機不完全是某特殊學科或是一種文化社會學的課題，文化的衰微幾乎處處可見，它也不能完全由教育體系或教學方法來解釋。因此，要消除文化的危機，單只有教育方面的改革是不夠的。因此，Adorno 將其分析的角度擴大到對於當代資本主義經濟危機的分析上，他認為由於要因應經濟及資本累積的危機，使得當政者必須以經濟作為主要的考量，因而不得不貶抑教育中全人格陶冶之理想。特別是在資本主義自由市場經濟的推波助瀾下，更助長消費導向文化工業的形成。Adorno 注意到這種充斥文化工業的社會中的「半教育」中，文化商品化及物化的內容 (commodified, reified content) 已然取代了原有之真理內容及其與生命主體間的關連。面對著「半教育」的困境，Adorno 主張我們不能訴諸大眾文化或是傳統的博雅教育，應該致力於恢復受到壓抑的個體反省判斷能力。唯有透過批判反省能力的培養，才能發展出不為大眾文化所淹沒的獨立自主之知性文化 (Adorno, 1993；楊深坑，2002：233-235)。

(二) Klafki 的「批判—建構教育科學」(Kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft)

Klafki 在 1970 年時和其他的學者共同編撰了廣播教材《教育科學》(Erziehungswissenschaft) 系列共三本，此時他已開始發展出其所謂「批判—建構教育科學」的理論輪廓。後來 Klafki 又在 1971 年的《教育科學作為批判—建構的理論：詮釋—經驗—意識型態批判》(Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktiver Theorie: Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik) 及 1976 年的《批判—建構教育科學的層面》(Aspekte Kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft) 中作了系統的發展。在這些著作中，Klafki 認為理想的教育理論應能針對精神科學教育科學 (歷史詮釋學導向) 及經驗—分析教育科學 (實證導向) 所提出的教育論點及研究成果，進行批判地檢視，以發現其中的意識型態。由於教育理論及實踐，與經濟、社會、政治、文化過程息息相關，所以批判—建構的教育科學必須將社會批判與意識型態批判融入其方法論中。

對 Klafki 而言，對於社會上的不公、壓抑、宰制結構、物化、及疏離等現象的揭露及批判，顯得十分重要。但教育理論不應只是提供消極的「批判」，還需要有積極的「建構」；一方面使學習者能夠達到成熟與自我決定、解放，另一方面則希望使社會的公共決策更加開放、增強社會的凝聚力，實現民主化社會的目標。基於這樣的體認，Klafki 特別強調古代通識教育理念的重建，惟通識不應只限於認知層面的廣博，更應涉及批判及論證的能力、社會擬情的能力、道德決斷與行動能力的培養等 (楊深坑，

2002：235-239; 朱啓華，2005)。

(三) Blankertz 的解放教育學

Blankertz 是當代德國解放教育學 (Theorie der emanzipatorischen Padagogik) 的代表人物。解放教育學的教學 (育) 理論 (Didaktik) 注重的是教學相關問題的探討，強調教學情境中意識型態問題的分析，希望能培育未成年人反省批判的能力，以達到自由解放的目的 (梁福鎮，1999：229)。在 Blankertz 的解放教育學中，不只將教育視為個人的現象，更是社會的現象；而教育理論應該兼具行動科學 (Handlungswissenschaft) 及批判理性主義的意義，是以我們應從批判理論的角度進行教育的實踐論辯。Blankertz 提出，教育理論也不需排斥經驗研究，惟它必須奠基於「解放」與「獨立自主」的認知興趣，同時考量個人自主及社會功能，並且強調理性的優位原則 (楊深坑，2002：239-240)。

(四) Mollenhauer 的教育過程理論

1960 年代開始，德國教育學者 K. Mollenhauer 即特別關注學校與社會間的關係。他在 1964 年發表了〈教育學與理性〉 (Padagogik und Rationalitat) 一文，在這篇文章中他批評了經驗實證取向與精神科學取向的教育學忽視了相關社會脈絡的探討，進一步提出了理想的教育理論建構原則。Mollenhauer 認為，教育理論應當要能對教育實際背後的社會事實進行揭露，並且消除這些壓迫、造假、刻板印象及意識型態的「社會事實」。惟有如此獲得的教育理論及教育實踐，才能對於教育中不合理卻被視為理所當然的現象進行批判，也才能真正培養出批判社會及改造社會的學生 (朱啓華，2005)。雖然 Mollenhauer 這篇文章並未真正提出「批判教育科學」之名，但是其立論

卻成為後來德國批判教育科學的理論基礎。

1968 年，Mollenhauer 又出版了《教育與解放》 (Erziehung und Emanzipation) 一書，顯示其轉向了批判的教育科學，之後其更在 1972 年的《教育過程理論》 (Theorien zum Erziehungsprozess) 中予以系統化。在後者中，Mollenhauer 本於 Habermas 的「溝通行動理論」，將教育亦視為一種溝通行動，教育理論為一種符號溝通行為之理論，其基礎並不在於人際互動的規則，而在於社會歷史條件下，物質與社會的再製過程。因此，教育的關係必須與歷史、社會的物質基礎作緊密結合 (楊深坑，1988：49-50；楊深坑，2002：241)。

歸結說來，德國自從 1960 年代以來所發展的批判教育科學，主要源自對納粹威權主義對於德國青少年之影響相關問題的反省。由於德國是批判理論的發祥地，故其批判教育科學的發展可說受到批判理論傳統影響甚深，而其代表學者的教育學說也多以「意識型態批判」為其論說主軸，並探討了學校中的權威及宰制結構的問題，主張教育應以「解放」為其主要目的，最後並期待培養獨立自主與具有改造社會能力的理性個人。不過到了後來，隨著德國社會的日益民主化及各種教育改革措施的紛紛出籠，遂使得批判教育科學原有「透過教育，改造社會」的動人口號，不再特別具有吸引力 (朱啓華，2005)。加上，隨著「全球化」 (globalization) 現象的盛行，使得德國的批判教育科學自從 1990 年代以降產生了重大轉變，主要是將其研究焦點和「全球化」現象有關的問題的探討及解決方式上。

二、美國的批判教育學²

在美國，批判取向的教育哲學的發展雖

然亦與批判理論有關，不過它的發展可說是植基於美國進步主義教育（progressive education）的傳統，而這樣的傳統也孕育出批判思考（critical thinking）及批判教育學（critical pedagogy）兩種相關但又不同的教育理論。

（一）批判思考與批判教育學

近年來在美國教育學界盛行的批判取向的教育學說，除了批判教育學外，還有與批判思考有關的理論。基本上，批判教育學與批判思考雖然都以「批判」（critical）為名，但是兩者間還是有些許不同（Burbules & Berk, 1999: 46-553）。批判思考所重的「批判」，主要是指「知識上的」批判，它是要去認識到那些是錯誤的論證、那些是輕率的推論、那些是缺乏證據的假定、那些真理主張是來自於不可靠的權威、那些概念是模糊曖昧的等等。所謂批判思考的傳統，正如 H. Siegel 所言，是將目標放在「自足」（self-sufficiency）上，「一個能夠自足的人就是一個解放的個人（liberated person），他可以免於受到那些沒有根據、不對的未經證驗的信念之控制」（Siegel, 1988: 58）。

簡言之，批判思考與「理性」（rationality）的概念有關，它至少將「發展理性」（developing rationality）或培養學生批判思考的能力當成是教育及課程的主要目標。對於主張批判思考的學者來說，其所欲培養之「批判性個人」（critical person）就是「批判性的資訊消費者」（critical consumer of information），致力追求理性及證據。Burbules 等人認為這樣的教育目標，在西方其實自古希臘時代即已開始，經過經院哲學到今天，它也一直都是許多課程的重要目的。Burbules 等人並列舉了一些當

代重要的主要批判思考的美國教育學者，如 R. Ennis, J. McPeck, R. Paul, I. Scheffler 以及 H. Siegel 等人（Burbules, etc., 1999）。

至於批判教育學傳統其出發點則與批判思考有所不同，雖然它們都與 Dewey 的哲學及教育理論有關，但前者考慮的並不是要去評估某些特定信念體系的真理內容（truth content），而是去考慮這些信念及行動體系的某些部分在社會的權力結構中所產生的效應如何。它首先要問的是：誰從這些信念及行動體系中獲益（who benefits）？因此，批判教育學最關心的問題是社會不公（social injustice）的問題，以及我們該如何去改造這種不平等、不民主甚至是壓迫性的制度及社會關係的作法。對於批判教育學來說，其所要培養的「批判性個人」是一個被賦權（empowered）因而獲得強化的人，他（她）能致力追求社會的正義與解放。

當然，如果只以其重點在「知」或「行」來區分批判思考及批判教育學，對兩者都不公平。實際上，包括批判思考在內，此兩者所強調之所謂的「criticality」，都要求其學者不僅要「知」，更要去「行」。例如批判思考就強調要實際地從事嚴謹的理性思考，只不過從批判教育學的角度來看時，批判思考似乎過度強調了人類理性與行動之間的連結。對於批判教育學者來說，人類理性與實踐之間關係的問題要遠比想像複雜，所謂的思考與反省，它一定是與行動或實踐（praxis）連結在一起的，否則它就不是真正的批判思考。有鑑於此，本文的主要立場是將「批判思考」視為批判教育學發展的一個必要及準備的階段，並且將敘述的重點置於批判教育學上。

（二）美國批判教育學的起源及發展

批判教育學興起於 1980 年代，其理論

發展主要是來自於美國一些教育工作者的努力，這些學者包括 H. Giroux, P. McLaren, M. Apple, 以及 D. Kellner, I. Shor 等人。從理論的歷史淵源來說，批判教育學應可視為法蘭克福學派批判理論在學校及課堂中的具體實現 (Gur-Ze'ev, 1998)。不過，批判教育學在美國教育左派中的興起，卻與巴西成人教育者 Paulo Freire 有著直接的關連。1960 年代，Freire 曾因受政治迫害流亡海外，後來並受邀至美國 Harvard 大學講學。而他在 70 年代所出版的《受壓迫者教育學》(Pedagogy of the Oppressed) 更大受美國教育學界的歡迎。簡言之，Freire 的受壓迫者教育學連同其他在美國影響深遠的哲學及社會學理論，包括知識社會學、女性主義理論、新馬克思主義文化批評 (neo-Marxist cultural criticism) 與前述的批判理論，可以說共同形成了美國批判教育學的理論基礎 (McLaren, 1997)。

此外，根據 A. Darder 等人的歸納，除了 Freire 及法蘭克福學派的批判理論外，美國當地影響批判教育學出現的主要因素尚有下列兩項：1. 一些廿世紀的社會運動家及教育家的影響。前者如點燃美國民權運動 (civil rights movement) 的 Myles Horton、引發美國開放學校運動 (Open School Movement) 的 Herbert Kohl，身兼社會運動家及理論家的 Jonathan Kozol，後者則如 Dewey, Maxine Greene, Samuel Bowles, Herbert Gintis, M. Carnoy, Apple 及 Ivan Illich 等人。2. A. Gramsci 與 Foucault 的影響。在 Darder 等人的看法中，諸多影響批判教育學的經典性學者中，以此兩人最值得進一步討論，其主要原因他們的論點可以提供我們對於教育進行批判性的理解。這兩位學者拓展了我們對「權力」意義以及權力對知識建構

之影響的理解。其中 Gramsci 對於霸權概念的解釋以及 Foucault 有關知識及權力關係的解析都啟發了後來學者對於教育制度「再製作用」(reproduction) 及教育實際情境中權力關係的分析 (Darder, etc., 2003: 3-10)。

而首先使用「critical pedagogy」一詞的專書，則應該首推 Giroux 於 1983 年所出版的《教育中的理論與抗拒》(Theory and Resistance in Education)。在 1980 及 90 年代中，除了 Giroux 外亦有許多其他重要的學者針對了美國所謂的民主教育進行了批判教育學式的討論 (Darder, etc., 2003: 2)。近年來，批判教育學的發展更受到了 Derrida 解構理論及後結構主義的影響，產生進一步的發展 (McLaren, 1997)。

(三) 美國批判教育學的要旨

由於被歸為批判教育學者的人士甚多，所以本文在此並不擬針對個別學者的教育學說及理論進行敘述，而將以歸納批判教育學中的要旨或主要概念代之。根據 McLaren 及 Darder 等人的歸納 (MaLaren, 1997; Darder, etc., 2003)，批判教育學重要的要旨如下：

1. 教育是一種文化政治學 (cultural politics)：批判教育學將教育視為一種文化政治學，希望能發展出一種學校教育文化 (culture of schooling)，使那些位於文化邊陲、經濟不利的學生都能獲得賦權及強化。因此批判教育學試圖改造教室中的結構及那些不利民主生活發展的教學實踐。批判教育學亦相信，教育文化與社會中的政治及經濟脫離不了關係，而且學生及教師生活環境中的物質條件都會影響到他們對於學校及社會問題的理解。從政治經濟學的角度來看，批判教育學最關注的問題應是階級再製與學校教育兩者間如

何共謀，激化了社會的不平等現象。

2. 教育中的知識應具有歷史性與解放性：批判教育學認為，所有的知識都是在某個歷史脈絡下創發出來的，歷史事件與教育實踐是無法分開的。不過，除了知識所具有的歷史性外，批判教育學還採取了更積極的看法，那就是在批判的教育實踐中，應該要讓學生體會到人類才是歷史的主體，即便人會受到歷史的影響，但因著歷史背景所產生的不公義的狀況，人們也可以去改造它。對於批判教育學者來說，他們最感興趣的應該還是 Habermas 所講的「解放性知識」，因為解放性知識正是要幫助我們了解社會關係是如何受到權力關係的扭曲及操縱，進而透過深思及集體的行動，致力創造出可以克服非理性、宰制及壓迫的社會條件來。
3. 教育的實施應注重理論與實踐的辯證關係：批判教育學支持「理論應該是辯證的」說法，其意義係指，所謂的「理論」應該了解到社會中的問題不僅是孤立的個體有缺陷所致，這些問題也常反過來形成個人與社會之間互動脈絡（interactive context）的一部分。是以我們在進行理論分析時，個人與社會是不能分開的，而必須同時進行分析。此外，批判教育學也主張從辯證的角度來看待學校教育，學校既是宰制、也是解放的場所（sites），它不僅是被動地再製學生的階級，將其訓練灌輸為適宜在資本主義社會生活的一份子，而且它也提供學生在民主社會中進一步解放的可能性。從辯證的角度來理解「理論」時，理論就不再是 Horkheimer 所說的與實踐截然二分的「傳統理論」，而是成為與實踐充分結合的「批判理論」。這種批判理論強調

我們必須不斷地進行反省、對話及行動等實踐活動，進而改造人類的社會與世界。

4. 重視教育中意識型態的批判及對霸權的抗拒：批判教育學強調要對於社會中宰制的意識型態進行批判的工作。所謂宰制或主流的意識型態指的是社會中大多數人所共享的信念與價值模式（patterns of beliefs and values），例如在美國社會中就存有資本主義或父權的意識型態，不斷地透過大眾媒體、學校及家庭社會化的過程來「填塞」人們的心靈。有時這些意識型態甚至還會「內化」於人們的心中，成為其人格裡心理結構的一部分，因而對於教師來說，他（她）必須不斷地以批判性的眼光來面對這些主流的意識型態以及這些意識型態對於其教學實踐的影響。

此外，批判教育學也採用 Gramsci 對於「霸權」的分析，指出「霸權」是一種社會控制的過程，其透過某個宰制的社會文化階級對於其隸屬團體進行道德與智識上的領導來實行（Gramsci, 1971）。批判教育學藉由「霸權」解析了那些資以維持統治階級利益的不對稱權力關係（asymmetrical power relations）及社會配置（social arrangements），進而將政治、經濟、文化與教育之間的權力連結當成是「霸權」的展現。雖面對著這種「霸權」無所不在的控制，批判教育學還是提出了「抗拒」的可能性。相對於「宰制性意識型態」，「對立性意識型態」（oppositional ideology）確實存在於人們的心中，這種對立性意識型態會嘗試去挑戰質疑宰制性意識型態，進而打破既定的刻板形象。雖然大多數時候，宰制性意識型態會想透過霸權的方式來操控對立性意識型態，但是由於所有的人都應該具有生

產知識及抗拒宰制的能力，因此「反霸權」(counter-hegemony)仍有可能發生。所謂的「反霸權」，在批判教育學中代表一種智識及社會的空間，在這樣的空間中，原有的權力關係因而重塑，也使得那些傳統上被視為邊緣者的聲音及經驗重新獲得重視。

5. 教學方法上注重對話(dialogue)及覺醒，課程方面強調潛在課程(hidden curriculum)的分析：批判教育學主張的教育策略就是對話的方法，對話可以說是所有教育反省與行動的基礎。受到 Freire 提問式教育(problem-posing education)的影響，批判教育學認為師生間的關係應該是一種平等對話的關係——學生固然從教師那兒學習，但教師也從學生那裡學到東西。對話的目的則是為了使學生「覺醒」(conscientization)。在此，覺醒指的是學生能完成對於那些形塑他們生命之社會關係的深刻覺察，並且發現到自己也具備重新創造世界的力量。惟有透過覺醒，學生才能獲得重新解讀這個世界的力量，也惟有透過覺醒，學生才能相信並激發出自己具有轉化自己生命及改造社會的力量。

在課程方面，批判教育學認為課程不只是一套學習的計畫、教科書或是授課綱要，課程代表了對於某種特定生活形式的引入，它的重要目標之一就是預備好學生，讓其可以去接受現存社會中宰制或附屬的立場(McLaren, 2003)。批判教育學者所關心的問題是，教科書、課程材料及內容中的各種描述、討論與再現，以及在教學實踐過程中所展現的社會關係是如何有益於宰制團體、排斥附屬團體。是以，他們將課程視為一種形式的文化政治學，特

別重視潛在課程的解析。

綜合而言，從前面的敘述來看，可以發現德國的批判教育科學與美國的批判教育學間存在著許多的共通之處，包括對民主社會的政治理想、意識型態的批判、解放的追求、獨立自主人格的培養等，都可以視為兩者之間共同語彙，其主因在於他們有著共同的理論基礎——批判理論。然由於兩者不同的社會背景及文化脈絡，我們仍可就其細微之處，作出下列的比較：

- (一) 德國的批判教育科學主要起源於對於當地納粹精神之極權主義幽靈復甦的反省，認為人們無法擺脫對極權主義的依賴，是出自人性未能真正發展成熟、自主所致。批判教育學則與第三世界中各種社會改革(或識讀)運動的推行有關，後來在美國又轉為對資本主義高度發達社會中意識型態的批判，主張批判必須同時伴隨社會政經環境的改造工作而進行。
- (二) 從前述的兩者源起之差異的角度來看，雖然兩者都以 Marxism 為其思想孕育的母體，但德國的批判教育科學似與早期 Marxism 中的人文主義思想較為接近，更強調主體的能動性與自主解放。批判教育學則多採用晚期 Marxism 對於政經結構的鉅觀分析，對於資本主義社會進行徹底無情的批判，強調整體政治及經濟結構的改革工作。不過晚近的批判教育學亦提出了「抗拒」與「反霸權」的概念，拉近了兩者之間的距離。
- (三) 藉著「霸權」觀念的解釋，批判教育學細緻地分析了社會主流意識型態或國家機器的社會控制及階級再製的過程，主張教育或社會問題的解決，必

須同時透過教育及政治（或是說教育本身就是一種文化政治學）的手段來進行解放。批判的教育科學則將分析焦點集中在學校內威權體制結構及權威現象的分析，基本上還是試圖透過教育本身的手段達到「解放」的目的。

- （四）受到不同哲學傳統的影響，德國的批判教育科學較支持「普遍的」理性觀，強調不同文化的分野，重視具有內涵的「高級文化」，而貶抑文化工業生產的「通俗文化」或「半文化」。批判教育學則從受壓迫者、邊緣者的觀點出發，強調「差異」、「多元」、「發聲」的重要性。另外，他們也反對過度簡化的「高級／低級文化」、「古典／通俗文化」等的二元區分，容許「跨界」（border-crossing）的可能性，較具有多元文化主義的色彩。不過，面對著全球化議題的愈演愈烈，德國的批判教育科學已開始改絃易轍。

肆、批判取向的教育哲學面臨的爭議

雖然批判取向的教育哲學在教育哲學理論中已經是一個重要的流派，然而在它發展的過程中，也一直面臨著其他學者的「批判」。大體上，我們可以將這些批判和爭議的議題歸納如下：

一、批判取向的教育哲學對於「教育」的看法會不會太過政治化？

針對於批判教育科學的政治化傾向，德國學者 W. Brezinka 曾批評其將左派政黨的特定政治理念及路線引起教育理論中，因而

使得教育理論被過度政治化，也不具有實質的內容（朱啓華，2005）。而政治性格更明顯的批判教育學則一開始就飽受那些主張傳統教育或自由主義者的批評，批評其太過強調教育的政治性格，卻在實際的課堂中不具任何價值。若批評批判教育學不具實用的教學價值，這樣的批判其實對於批判教育學並不甚公允，因為批判教育學其實向來即關注實際在課堂中所發生的教與學的情形，而且他們也試圖去改造在教育結構、教育實踐及教育關係中所潛藏的權力關係，並且發展了許多實用的策略來進行這種改造。

比較可能產生爭議的是，一般人對於教育的看法多半是中立的、不應帶有任何政黨色彩的。因此若果如批判取向教育哲學所言，教育是一種政治行動，在「政治」一詞已被污名化的現代社會中，一般人所擔心的問題則是：難道教育不會成為政治的工具嗎？面對著這樣的憂心，批判教育學的回應則是重新定義所謂的「文化政治學」，例如 Giroux（1988: xxxv）即主張在這種文化政治學下，教育者應理解學生的主體性是如何透過歷史生成的社會形式而形成控制。換言之，教師不僅必須對於學校此一特殊社會環境如何形塑學生經驗有所探究了解，其也必須對於學校之外的權力是如何產生知識，而理解與探究某種特定形式的真理或生活方式合法化過程。

持平而言，教育的確應該儘量保持中立，不沾染任何特定黨派的色彩。但是由於教育的影響力極為深遠，任何掌握權力的政府或政黨也絕對不會棄守教育這塊園地。即便教育者聲明自己不碰政治，但政治人物絕不會放棄染指教育，因此實際上，任何教育必與政治活動間有相當的關連性。有鑑於此，批判教育學所講的文化政治學，重視外

在權力機器與知識生成間關係的剖析，使學生了解到自己所接受到的教育很可能實際上是一種社會控制的結果，這在喚醒學生的批判意識上，應能提供相當程度的貢獻。

二、來自不同理論立場者的批評

一些女性主義者對於批判取向的教育理論進行了種種批評。這些批評包括批判取向的女性教育學者過少（除了 M. Greene 之外）、未能直接討論與女性有關的議題、未能立基於女性的經驗及知識建構方式來進行研究等等問題。簡言之，在女性主義者的眼中，批判取向的教育學沒能真正地挑戰社會中的父權制度（patriarchy），而只是眼光短淺及浮面的分析而已。的確，從批判取向的教育哲學所承繼的思想傳統來看，可以說全盤接受了啓蒙運動中對於「理性」、「解放」及「自主」的看法，而這些看法也形成了其有關知識的論述基礎。相較於女性主義者向來強調的「關係」、「立場的知識論」，強調「獨立自主」、「普遍理性」的批判取向教育哲學在知識論的觀點上顯然與女性主義有所不同。從女性主義的角度來看，其對於批判取向教育學高舉理性、以理性作為知識建構的最終基礎的說法不以為然，亦可以理解。為補充批判取向教育研究不足之處，女性主義者強調應該重視個人性的傳記及敘述，並且對認知主體的歷史及政治位置進行探究（Darder, etc., 2003: 16），這應該也可以提昇批判取向學者的理解能力。簡言之，女性主義者的批評固然有其可取之處，然而在其與批判取向教育理論的爭議之中，或許可以針對下列的問題：「所謂的理性，是不是男性的專利？還是普遍人性所共有的？」作更深入的思考。

除了女性主義者的批評之外，其他族群

或邊界人士對於批判取向的教育理論也提出了不同度的觀察角。例如提出批判取向的教育學者大部分都是「白人」，這使得批判取向的學者無法真正從某些特定族群的觀點來解釋附屬文化（subordinate cultures）的問題。這些不同族群者可能是女性主義者，也可能是有色人種，他們指出批判的教育理論不僅常是種族中心的（ethnocentric），有時更是過份化約主義的（reductionistic）；他們認為種族／性別／性（race/gender/sexuality）的問題，都應該在美國學校教育中的批判分析中等量齊觀。包括發聲（voice）、能動性（agency）及認同政治學（identity）的問題，也應該要從跨越不同文化的觀點來觀察。（Darder, etc., 2003: 17）。

三、批判取向教育哲學所使用的理論及語言問題

批判取向的教育哲學雖然主張個人的啓蒙與解放，批判教育學甚至還主張要透過教育使受壓迫者「覺醒」，一起從事社會改造的奮鬥。但是諷刺的是，它們所使用的語言及理論卻常是高度學術性且艱澀難懂。對於勞動階級的人來說，這種學術理論式的語言不只未能促成這些社會邊緣人們的解放，反而造就一種新的壓迫形式。

事實上這類的批評也提醒了其他學術研究者，理論與實際之間其實是一直存在著差距的，學術的象牙塔與社會的勞動現場間的距離不是光憑理論及學術語言即可拉近。學術工作者若要發揮自己學說的影響力，他的理論不應該只在菁英的學術圈裡傳佈，而應該仔細思考更多其他的策略、更多實際與階級、文化、性別、權力有關的議題，將自己的學說理念用淺白的語言予以推廣出去。

四、當代重要思潮如後結構主義及後現代主義的挑戰

後結構主義及後現代主義對於批判取向教育哲學的影響，可說是兩面刃，一方面它們提供了解構的方法，使得後者在論述權力及其與知識關係的問題上有著更廣闊的空間，因而可以在智識上進行「跨界」的行動；但另一方面它們也質疑了西方啓蒙運動中的「聖牛」（sacred cows），包括理性、絕對知識的普效性等，使得所有的後設敘事（metanarratives）都成為可懷疑的。固然後結構及後現代主義可以幫助我們更深入地去探究文化混雜（cultural hybridity）、族裔化主體（racialized subjects）、性及差異政治學等問題，但是它同時也質疑了批判取向理論在政治上主張面對不同政治計畫時，應有統一行動方向的觀點。比較起來，批判取向的教育哲學較關心資本主義、資本日益國際化對於勞工階級所可能產生的總體影響，因而認為不應該將「階級」（class）問題從文化、種族、性別等討論中退出來。面對後現代的挑戰，批判教育學者以為，後現代所謂「權力遍在於各處，卻又同時不存在」（power everywhere and nowhere）的看法，將會使得我們無法聚焦於批判經濟結構之宰制及剝削的作用上（Darder, etc., 2003: 18）。例如 McLaren 就提醒批判教育學者，近十年來，批判教育學與後現代及後結構主義有著更緊密的連結關係，但是在這樣的關係下，馬克思主義式的分析卻逐漸消失，長此以往，終將使得批判教育學走上與過去自由主義者的改革運動相同的道路。McLaren 認為，在批判教育學中，階級分析與階級鬥爭還是應該占有中心的地位（McLaren, 2003）。

從前述爭議的討論內容來看，相關的批判，大體上是來自當代不同其他思潮主張者所提出的批評。這些不同思潮，包括一些保守主義者、自由主義者、女性主義者、後現代及後結構主義者等等，也包括了來自其他族群重視文化多元觀點的人士，甚至還包括了來自基層工作者的聲音。這些「異音」一方面指出了批判取向教育哲學的不足之處，另一方面也提供了其更多省思的可能性與空間。由於批判取向的教育哲學的理論母體仍是來自於 Marxism，而 Marxism 向來即強調「由下而上的分析」或「由下而上的歷史觀」，這與女性主義者或多元文化工作者的觀點其實有許多共通處，所以對於批判取向的教育哲學或教育理論而言，面對外在複雜多變的社會情境，擷取其他思潮的理論養分、產生新穎的發展，其實是相當自然的事情。以下本文即擬介紹批判取向的教育哲學的未來發展。

伍、批判取向教育哲學的展望

面對著變遷快速的現代社會及飛躍進步的科技發展，連德國的批判教育科學都不得不正視「全球化」的相關議題，考慮在全球化效應下，所產生的跨國經濟及商業化對於教育活動的影響；而在社會思潮及理論的發展上，批判取向的教育哲學也受到後結構及後現代所謂「解構」方法影響，在理論內容上產生了一些重大的改變。例如後結構主義中強調差異、邊緣性（marginality）、異質性（heterogeneity）與多元文化主義（multiculturalism）的重要性，使得批判取向教育學者重視過去在現代主義傳統下被壓制的經驗、團體與聲音，並且開啓新的批判理論對於性別、種族、性與多元文化差異等議題的研究之可能性。更具體地說，Giroux

在提出了 critical pedagogy 的名詞外，近年來更提出以跨界為目標的「邊界教育學」(border pedagogy) 一詞，試圖打破權力與知識的原有配置，將批判理論中的「解放」與「抗拒」結合，並且正視一般通俗文化中所具有的積極意義 (Giroux, 1992)。這些都代表了批判取向的教育哲學或教育理論最新的發展趨勢。

根據 Kellner (2003) 的分析，在這個全球化、高科技、多元文化而又高度競爭的世界中，人們的社會及心理條件都產生了劇烈的變化。這樣的世界有著全球性、強調數位文化 (digitized culture) 的特性，它充斥著新穎的認同觀念、各種社會關係與文化形式，以及各式各樣的社會運動。面對著這種激烈變動的新環境，Kellner 乃主張批判的教育理論必須植根於一種社會的批判理論，這種社會的批判理論必須將這些在今日經濟、政治、社會、日常生活甚至是主體性問題上的變動考量在內，因此它該是一種科際的 (interdisciplinary)、超越學科界限的 (transdisciplinary) 的理論，目的是為了創造出來一種足以透視當代社會的多元性觀點：它必須是跨越界限的，才能將許多不同的社會生活面向都統整入一種全面的批判性及歷史性思考之中。Kellner 因此提示了現代世界中三個重要面向的改變，強調教育學說必須重新思索這三個面向的重要議題，來進行理論的重構：一、針對年輕一代其所處的各種新式生活情境、主體性與認同的問題，進行清楚的闡釋；二、培養新的多元素養 (multiple literacies)，以能對新科技及全球化的挑戰作出回應；三、提出教育進行徹底重建與民主化的理論基礎 (Kellner, 2003: 58-63)。

對於批判取向的教育思想家而言，他們

都必須正視現代社會因「全球化」及「科技革命」(technological revolutions) 所帶來的各種影響。例如在面對因傳播科技發達而產生的電子空間 (cyberspace) 問題時，部分的學者主張批判取向的教育學應該改變其某些核心主題 (例如 Freire 論點) 來適應新的社會需求，這些學者包括了 Michael Peters, Michele Knobel, Colin Lankshear 等。不同的是，雖然 Kellner 還是屬於對現代社會裡所謂電子空間的樂觀者 (cyberoptimist)，惟其也不認為，為了成功地培養人們在電子空間具備的批判素養 (critical literacy)，批判教育學的核心主題應該要予以改變，Kellner 反而堅持要在電子空間中批判素養的架構下，實現古典批判理論 (以 Freire 批判教育學的形式) 的目標 (Gur-Ze'ev, 2000)。

總而言之，容或在面對不斷變遷中現代世界，不同的批判取向教育學者可能有其不同的因應及調整方式，但是我們應該可以這樣說，發展個體批判反省的能力，透過教育的重建達成社會的改造，使現代社會能夠成為真正的民主社會，應該仍是批判取向的教育哲學在發展過程中「一以貫之」的理想。批判取向的教育哲學，若是不能同時堅持個人自主解放、追求真正的社會平等與社會正義的「淑世」目標，它就不會是真正的「批判的」教育理論。

參考文獻

- 方永泉 (譯) (2003)。Freire 著。受壓迫者教育學。台北：巨流。
- 朱啓華 (2005)。從社會演變談德國批判教育學的興起及再發展-以其對權威問題之探討為例。國民教育研究學報，14，1-25。
- 李黎等 (譯) (1999)。Habermas 著。作為意

- 識型態的技術與科學。上海：學林出版社。
- 陳伯璋（1989）。**教育研究方法的新取向**。台北市：南宏。
- 梁福鎮（1999）。**普通教育學**。台北：師大書苑。
- 曹衛東（編選）（1997）。Horkheimer, M.著。**霍克海默集**。上海：遠東出版社。
- 彭秉權（譯）（2005）。Kanpol, B.著。**批判教育學的議題與趨勢**。高雄：麗文。
- 楊深坑（1988）。**理論·詮釋與實踐—教育學方法論論文集（甲輯）**。台北：師大書苑。
- 楊深坑（2002）。**科學理論與教育學發展**。台北：心理出版社。
- 蔡伸章（譯）（1989）。McLellan, D.著。**馬克思後的馬克思主義**。台北：巨流。
- Adorno, T. W. (1993). Theory of Pseudo-culture. *Telos*, 95, 15-27.
- Bottomore, T. (1984). *The Frankfurt School*. London: Tavistock.
- Burbules, N. & Berk, R. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. In Popkewitz, T. & Fendler, L. (Eds.), *Critical Theories in Education-Changing Terrains of Knowledge and Politics* (pp. 45-66) N. Y.: Routledge.
- Darder, A. , Baltodano, M. & Torres, R. D.(2003). Critical Pedagogy: An Introduction, in A. Darder, etc. (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader*. N.Y.: Routledge.
- Dewey, J. (1995). *Democracy and Education*. N. Y.: The Free Press.
- Foucault, M.(1991). *Remarks on Marx: Conversations with Duccio Trombadori*. (R. J. Goldstein and J. Cascaito, Trans.) New York: Semiotext(e), Columbia University.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. N. Y.: Continuum Books.
- Giroux, H.(1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Grandy, Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Giroux, H.(1992), *Border Crossing: Cultural Workers and the Politics of Education*. N. Y. : Routledge.
- Gramsci, A. (1971). *Selection from the Prison Notebooks*. N. Y. : International Publishers.
- Gur-Ze'ev, I. (1998). Toward a Nonrepressive Critical Pedagogy. *Educational Theory*, 48(4), 463-486.
- Gur-Ze'ev, I. (2000), Critical Education in Cyberspace? *Educational Philosophy and Theory*, 32(2), 209-231.
- Habermas, J. G. (1972). *Knowledge and Human Interests*(J. J. Shapiro, Trans.) London: Heinemann.
- Kellner, D.(2003). Toward a Critical Theory of Education. *Democracy & Nature*, 9(1), 51-64.
- McLaren, P. (1997). Critical pedagogy. *Teaching Education*, 9(1), 1-7.
- McLaren, P. (2003). Critical Pedagogy and Class Struggle in the Age of Neoliberal Globalization: Notes form History's Underside. *Democracy & Nature*, 9(1), 65-90.
- McLaren, P.(2003). Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts. In A. Darder, etc. (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader*. N.Y.: Routledge.
- Popkewitz, T. & Fendler, L.(Eds.)(1999). *Critical Theories in Education-Changing Terrains of Knowledge and Politics*. N. Y.: Routledge.
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. N. Y.: Routledge.

註釋

- 1 「批判教育學」(kritische Padagogik) 與「批判教育科學」(Kritische Erziehungswissenschaft) 一詞一般在德國批判教育學者的使用中並無太大區別。惟「批

判教育學」一詞在德國 1920 年代即已出現，那時的教育學者係用以標示教育學研究的一個新方向，以與經驗的教育學及思辨的教育學區別。不過當時的批判教育學還是屬以規範導向的教育學，且其研究對象是教育理論本身、是教育理論的再反省，並未涉及教育與社會關係的探討（參見朱啓華，2005）。

2 有關 *critical pedagogy* 一詞的中譯，國內學者大致分爲兩派看法，一派主張譯爲「批判教育學」，另派主張譯爲「批判教學論」。筆者在此採用前者的譯法，主要原因在於 *critical pedagogy* 的論述不僅止於教學方法或教學問題的討論上，實際上也包括了對於教育目標及教育本質的重新塑造。

教育資料與研究雙月刊

第 66 期 2005 年 10 月 頁 111-128

日本幼托制度發展歷程與現狀

關百華

摘要

在日本幼稚園與保育所是採用幼托分離的雙軌制，幼稚園是基於學校教育法屬於學校體系，而保育所則是童福祉法下的福利機構。關於幼托整合的相關議題，興始於 1960 年代。當時的議論，在於強調乳幼兒時期的養護教育是不可分割的，應注重保育的一貫性以及維護兒童利益。然而，近年來由於「少子化」問題日趨嚴重，加上職業婦女增多。造成多數幼稚園面臨廢校，0 至 2 歲托嬰機構卻供不應求的情況。由於日本政府財政不足，幼托整合的政策重點近年來轉換為民營化的導入，藉以改善保育服務在量的不足。主要推行的方案包括：減緩幼保機構的設備基準並且允許設備共用、延長托育時間、補助並活用非法保育所、促進幼稚園老師和保育士證照的同時取得等等。一連串政策鬆綁的結果，雖讓日本的保育市場變得多樣化，卻也引發教保品質低下、兒童權利受損的批判與疑慮。

關鍵詞：幼稚園、保育所、民營化

關百華，淡江大學日文系助理教授

電子郵件為：chmmk@mail.tku.edu.tw

來稿日期：2005 年 1 月 18 日；修訂日期：2005 年 8 月 23 日；採用日期：2005 年 10 月 13 日

Development and Present Condition of the Kindergarten and Nursery School System in Japan

Pai-Hua Chueh

Abstract

In Japan the dual system of the kindergarten and the nursery school has been adopted. But, recently in order to improve the decrease of birthrate, "unification of the kindergarten and the nursery school" is promoted. Especially, increasing the quantity of the nursery school is importance policy. Recently, flexible regulation and introduction of commercialization brought the diversification of the nursery school. But, from the point of view that child's right must be priority, Japanese's nursery procedure is criticized a cheap policy.

Keywords: kindergarten, nursery school, commercialization

Pai-Hua Chueh, Assistant Professor, Department of Japanese Language and Literature, Tamkang University

E-mail : chmmk@mail.tku.edu.tw

Manuscript received: January, 18, 2004; Modified: August, 23, 2005 ; Accepted: October, 13, 2005

壹、前言

近年來我國隨著都市化、小家庭化、雙新家庭的增加等家庭與社會型態的變遷，家庭外托育成爲現代社會必須提供的服務，於是全日制幼稚園與托兒所逐漸增多之勢。然而由於幼稚園和托兒所依循的法規不同，因此就讀幼稚園和在托兒所接受保育的同年齡兒童，將會因爲園所的制度差異，未能獲得相同品質保障的教保內容。加上我國兒童托育服務雖然在弱勢家庭方面有托育津貼，但對於一般家庭向來採取放任無作爲，造成公立機構非常少而私立幼稚園或托兒所又品質參差不齊且收費昂貴的狀況¹。爲改善上述問題，政府於近年來陸續發放幼兒教育券、提出「幼托整合規劃結論報告」、開辦「國幼班」、著手修改「幼稚教育法」、推廣幼稚園的公設民營等政策實施。

相對於我國此一幼托現況，日本也有統整幼稚園和保育所的保育制度、保育內容、行政管理機構等「幼保一元化」的改革。在第二次世界大戰前，日本的幼稚園的設置始於中上流階層幼兒的教育機關，托兒所起源於勞工階層幼兒的兒童保護設施，二者分屬文部省與內務省（1938年後改爲厚生省）所管轄。在戰後的教育改革之中，日本國內雖然陸續有實施保育一元化之議論，然而終究還是依據相關法規的規定，即幼稚園是基於學校教育法的學校，保育所是基於兒童福祉法的兒童福利機構，雙軌制沿用至今。此外，日本有關「幼保一元化」的論爭，向來都是以保障兒童的權利爲最優先考量。然而近年來，在兒童人數銳減、地方財政惡化的情形下，政府幼托政策的主要導向，轉變爲如何減輕財政負擔。特別是在步入21世紀後，由於政府與地方財源不足，小泉內閣的

教育政策，乃是以新自由主義的構造改革爲基調。在「由官改爲民」的趨勢當中，市場原理的競爭主義成爲教改的基本路線，因此日本政府的保育政策議論焦點，主要放在如何讓民間機構，以較節省投資成本的方式進軍保育市場，以解決保育設施在量方面的不足，同時減輕政府和地方的財政負擔。

簡單來說，在日本，由於現行的幼稚園無法因應各地域的多樣化需求，加上「少子化」社會提前到來，造成各地方的幼稚園面臨招生不足、乃至於廢校或合併等問題。再者，由於家庭結構變化以及上班婦女增多，迫使日本政府不得不致力於乳幼兒托育機構量的擴充，藉此讓上班婦女能兼顧事業與育兒，並改善「少子化」的現況。而在國家財政窘困的情況下，普設保育所的方式就是民營化爲主，公營爲輔。相較日本，現階段我國無論在教育券的發放、「國幼班」的設立，都是以5歲作爲實施的區隔點，公辦民營也是以普及幼稚園教育提升入園率爲主要目的，5歲以下幼兒的保育及教育問題似乎未受到應有的重視。事實上生育力的低下和國家財政的緊縮是日本和我國共通的課題。然而在日本，問題的來臨以及改善的步調較我國快速。爲了避免無謂的錯誤嘗試浪費國家資源，我國在探討、推行「幼托整合」時，應將普及托兒所（或「幼兒園」）一併納入，作更周詳的政策規劃。因此，本文將針對日本幼稚園和保育所的制度變遷、「幼保一元化」的政策推行、保育所的普及現況等加以分析，以提供我國作爲參考。

貳、日本保育政策之演進

1946年日本內閣設置教育刷新委員會，審議戰後的教改政策。關於幼教改革，會中有實施年齡別的保育一元化、5歲兒童

的保育義務化等相關提議。於隔年 1 月第 18 次總會，通過「幼稚園乃是學校體系的一部分，應依此修正幼稚園令。同時希望 5 歲以上幼兒的保育能實施義務制」之決議。1947 年 3 月「學校教育法」公布。依該法第 77 條之規定，幼稚園乃是「實施幼兒保育，給予其適當環境，以幫助其身心發展為目的」之學校，以「滿 3 歲起至小學學齡前的幼兒」（第 80 條）為招收對象。

另一方面，1946 年 9 月 9 日，厚生省公布「生活保護法」之後，托兒所不再是以教育為直接目的，而是以保護經濟生活上需要救助家庭之幼兒為主要目的。繼而 1947 年 12 月 12 日，厚生省依據憲法人權保障理念，公布「兒童福祉法」將托兒所改稱為保育所，並將保育所定位為「每天接受家長委託，以保育其乳幼兒為目的之設施」（第 39 條），至此保育所成為受到法律規範與保護的兒童福利機構。1951 年「兒童福祉法」部分修訂，保育所的入所對象限定為「欠缺保育之乳幼兒」（第 24 條）。而所謂的「欠缺保育」，係指家長因為就業或者疾病等原因無法親自照料乳幼兒的情況。

因此，依據「學校教育法」，幼稚園為 3 歲以上至小學入學前的學校教育機關；依據「兒童福祉法」，保育所為欠缺保育兒童之福利設施，管轄機構分別為文部省和厚生省的雙軌制。在此之前從事保育乳幼兒工作者一概稱為「保姆」，隨著保育設施的法制化，保育者的名稱也隨之改變。幼稚園正規教師稱為「教諭」，保育所則稱「保母²」，二者的養成方式與資格取得途徑也大不相同。

一、幼稚園制度的變遷

新制的幼稚園在設置之初（1947 年）

共計 1,480 所，10 年後的 1957 年暴增為 4 倍增加到 6,620 所。其主要背景為戰後開始的嬰兒潮，以及 50 年代左右戰後的日本社會由混亂轉為安定，重視幼兒教育的觀念普及，幼稚園的入園率也隨之大幅提升。為了確立幼稚園的指導方法，兼顧其質與量的發展，文部省於 1955 年修訂中小學「學習指導要領」（相當於我國「課程標準」）之際，將以往的「保育要領」改訂為「幼稚園教育要領」明示幼稚園的教育目標與教學領域。

1960 年代之後，池田勇人首相的私人諮詢機關「造人懇談會」（1963~1964 年）發表幼稚園教育應該為造人的基本等相關議論，引發政府以及輿論對於幼兒教育的高度重視。於是文部省在這個時期發布「幼稚園和保育所的關係」通告，以及振興幼稚園 7 年計畫。此計畫的最終目的是促進在一萬人口以上的市町村，其幼稚園的就園率都能達到 60% 以上。1971 年 6 月中央教育審議會發表「關於今後綜合擴充整備學校教育的基本措施」，要求積極充實、普及幼稚園教育。同年 8 月文部省開始展開振興幼稚園教育 10 年計畫。由於振新計畫推行成功，使得 1981 年該計畫的最終年度，希望進幼稚園就讀者幾乎都能順利入園。但是以 1982 年為分界，由於 70 年代末期以來的出生率下降，造成幼教界開始面臨幼兒人數銳減問題，於是陸續有幼稚園關閉，同時期日本全國的幼稚園也幾乎招生不足（佐藤順一、大田忠男，2000）。

於是有的幼稚園為了招攬園生，開始教文字、數字，或者導入蒙特梭利教育法、英語教育等，在競爭激烈的狀態下，也有不少幼稚園，推出「交通車、供餐、游泳池」這「三種神器」來招攬園生（平野智美，

2000)。然而對於讓小孩上幼稚園的家長而言，他們最不滿意的就是「保育時間過短」。因為這造成小孩從幼稚園放學後沒有玩伴。此外，想從事短時間兼職工作的母親們，也因為幼稚園的保育時間過短，無法工作。基於育兒情況的變化，以及考量到如果沒替上班的母親托育小孩的話，幼稚園的園兒人數將難確保，所以近年來陸續有一些幼稚園開始在下午進行「托育」（「預かり保育」又稱「延長保育」）。文部省於1997年修訂法律，改為即使是學年度已經開始，幼兒於滿3歲的生日隔日起即可入園就讀。

（一）實施托育之現況

1997年文部省之下設置了「因應時代變化當今幼稚園應有對策的相關調查研究者會議」，該會議報告書中指出，當今幼稚園教育有下列問題點：1. 幼稚園應該開放給地方，成為地方上育兒教育與問題諮詢的據點。2. 幼稚園的營運應該因應社會需求，加強托育的實施。3. 幼稚園與保育所的發展應朝向活動內容的共通化邁進。回應此會議的建議，文部省於1998年12月修訂「幼稚園教育要領」，幼稚園可以在通常的教育課程時間結束之後，繼續對有需要的幼兒實施教育活動，這就是所謂的「托育」（文部省，1999）。事實上，早在1990年代初期，特別是泡沫經濟破滅之後，由於經濟上的因素，母親需要外出工作的家庭激增，幼稚園方面接獲不少家長希望能夠延長保育時間的請求。此外，隨著女性上班族的增加，希望能讓小孩去讀幼稚園，以便繼續工作的需求也日益增加。因此，1996年中央教育審議會提議：為協助經濟上有困難，以及想同時兼顧事業與育兒的婦女，幼稚園應該盡量迎合他們的需求。

托育制度實施後，依據文部科學省（舊

稱文部省）的調查顯示，實施托育的幼稚園數量年年增加。2002年度平均有超過6成的幼稚園實施托育，2003年私立幼稚園實施托育的園數占85%，公立幼稚園則佔37%；從1993年至今的10年之內，實施托育的總園數，由平均19.4%攀升為65.5%，大約成長了3倍。而托育的實施天數以及托育的結束時間，分別是每週5~6天，下午5~6點為最多（柴崎正行，2004）。

（二）公立幼稚園的廢校與民營化

由於財政困難，進年日本有不少地區的公立幼稚園陸續廢校或轉為民營。以東京都為例，多摩市、三鷹市、太田區等，分別預計在2006、2007、2008年度廢除境內所有的公立幼稚園。其背景主要是「少子化」的發展速度過快。1989年日本的合計特殊出生率（1名婦女平均一生的生育數）為1.53，自此持續下降，2002年日本全國為1.32，東京是1.02全國最低。以東京而言，2003年4、5歲的兒童人口約有194000名，僅到達1973年最高峰的一半，這使得地方財政落入幼稚園經營的困境。例如多摩市，一所市立幼稚園一年需一億日元的營運經費，而7成以上為人事費支出³。

公立幼稚園的廢校或者轉為民營化，主要的目的在於節省經費。然而對於幼稚園民營化的推行，乃至於一些都市計畫將該地域所有的公立幼稚園廢園，大部分的日本學者、幼保團體以及家長等等，多抱持反對意見（全國保育團體連絡會，2003；日教組全國體表者會議，2004；豐中市の幼児教育を考える會，2004）。反對的理由可歸納如下：1. 人人都應有公平的受教權。幼稚園既然是人民最早接受教育的機關，除了私立之外，應該設有公家經營的幼稚園以供選擇。2. 雖然政府有津貼補助就讀私立幼稚園，但

公立幼稚園的學費顯然便宜許多。3.公立幼稚園可作為地方上其他幼兒教學機關的模範。公立幼稚園不像私立幼稚園有各自倡導的教學理念，能公平且確實地施行基本的幼兒教育。4.公立幼稚園能彈性配合文部科學省的指導。例如幼稚園與小學課程的一貫，已由公立幼稚園先行試辦，其成果可推展至私立幼稚園。5.公立幼稚園可作為地方上的育兒諮詢中心。應該運用公立幼稚園的設施、人才，解決現代年輕家庭的育兒問題。公立幼稚園的民營化將使得保育機關喪失地域性功能，造成社區育兒支援機能的衰退，使得養育問題更顯嚴重。6.公立幼稚園老師較私立的老師年長有經驗，家長較能放心。

二、保育所制度的變遷

依據「兒童福祉法」之規定，保育所義務的設置者為都道府縣，都道府縣聽取兒童福祉審議會的意見，可以命令市町村設置兒童福利設施。根據同法第4章規定，其經費由國家、都道府縣、市町村共同支付。國庫通常負擔80%，都道府縣負擔10%，其他由市町村負責。但是市町村通常會向家長徵收費用，徵收多寡則依照地區、幼兒年齡、家長的收入計算，由免繳到全額負擔都有。

戰後隨著婦女勞工的增加，保育所設置需求變大。1960年池田內閣提出「國民所得倍增計畫」（實施期間為1961年～1970年）之後，日本進入經濟高度成長的時代。1963年3月經濟審議會發表「經濟發展之人力開發的課題與對策」諮議報告書，其中提及應該有效地將婦女的能力活用於產業活動、經濟活動，莫讓育兒、家事等社會制約抹煞了開發、活用其能力之機會，造成社會損失。為了因應經濟高度成長期婦女人口大量投入就業市場之需要，1966年12月，厚

生省發表「保育所緊急整備5年計畫」，推估日本全國約有30萬嬰幼兒缺乏保育，於是計畫從1967年起5年之內，增設4000所保育所（日本保育學會，1971）。

在1960年代高度經濟成長政策的推行之下，女性上班族以及雙薪家庭劇增，造成需要保育的幼兒增加，相對地，保育所的設置以及政府相關經費的支出隨之增加。此外保育所也從低所得者的福利政策，轉變為確保經濟高度成長所需的勞動力對策。雖然女性勞工需求增加，但是日本政府要求的只是「社會所需程度的勞動力」，而不是鼓勵女性自立或者是要保障女性工作權（山縣文治，2002）。因此，本時期雖然配合經建計畫強化保育所設置，但開放對象以3歲以上幼兒為主，開放時間以8小時為原則。關於此，1963年厚生省在政府「造人政策」（人づくり政策）⁴一環的中央兒童福祉審議會當中，宣示「家庭育兒中心主義」（重視家庭保育機能）的立場，主張「充滿父母愛情的保育」、「幼兒受母親保育的權利」、「家庭保育的政府援助」等原則，開始對於廣設保育所的要求採取遏止的姿態。然而，經濟高度成長的結果造成女性就業人數激增，1966年推出的「保育所緊急整備5年計畫」緩不濟急。日本政府遂於1971年的「社會福祉設施整備緊急5年計畫」中，再加強保育所在量方面的供給。1960至70年代初期，保育所設置，雖然秉持一貫公營為主的方式進行，但是隨著保育所整備需求的迫切化，保育所的設置逐漸轉換為以社會福祉法人為主的型態。

進入1980年代之後，女性高學歷人口的增加以及職業婦女自我意識的抬頭等，要求普設公營保育所的聲浪更加強烈。雖然80年代上半期，政府推行保育事業的焦點

在於整備公營保育所，但是進入 80 年代下半期後，新設置的保育所幾乎全部為民營。由於公營保育所難以申請、民營保育所所費不貲，導致利用認可外（又稱「無認可」）非法保育設施者增多。1980 年代初期，陸續發生幾起俗稱「Baby Hotel 問題」的認可外保育設施嬰兒死亡事件，引起社會譁然。於是厚生省朝控管 Baby Hotel 的方向修訂兒童福祉法，明定認可外保育所的監督與指導基準，賦予厚生省進入設施內調查的權限，以及厚生大臣、都道府縣知事，命令其停止營業或關閉設施的權限。「Baby Hotel 問題」，讓日本政府不得不正視社會上多元化的保育需求，開始陸續推行特別保育對策相關事業，實施延長保育制度、夜間保育制度、讓幼兒於年度中途入所、廢除乳兒保育的所得限制等等。

平成時代，日本泡沫經濟開始破滅，自此經濟發展跌入谷底。1989（平成元）年的合計特殊出生率「1.57 危機」⁵ 少子高齡化社會比預期提早到臨。歸咎日本生育率低下的原因，除了晚婚、不婚之外，最大的因素在於日本的社會現狀，難以讓職業婦女能夠同時兼顧育兒和工作。此外，即便是有兒童的家庭，也因為經濟生活的不安定、小家庭缺乏長輩提供育兒援助等因素，造成父母的育兒能力不足、親子關係惡化等狀況，進而發生虐童、甚至是駭人聽聞的少年殺人事件。為了解決家庭育兒機能的低下以及少子化問題，現今日本政府的保育政策轉向為積極支援地方的保育服務。

1994 年 4 月日本政府批准加入「兒童權利條約」（1989 年 11 月聯合國通過）。此後，日本國內批評政府，應該在兒童政策上積極謀取「兒童最佳的利益」的聲浪日益增大。因此，政府開始正視育兒工作為社會

的責任，於 1994 年 12 月公布自 1995 起實施的「今後育兒支援措施的基本方向（天使計劃）」⁶ 10 年計劃，讓雙薪家庭的婦女能夠兼顧育兒與工作。為落實「天使計劃」，1995 年度展開「緊急保育對策等 5 年事業」，因應現代小家庭對保育設施的需求。這一連串的改革，和之前政府主張 3 歲以前的嬰幼兒應該是由母親在家裡自己帶，保育所是「必要之惡」（萬不得已才設置）的保育政策相較，是相當大的轉變（森田明美，2001）。然而，令人遺憾的事情是保育所的質雖然變得多樣化，量的增加還是不敷民眾所需。考慮大都市「待機兒童」（符合認可保育所申請要件，等待有空缺時能馬上遞補進去的兒童）問題的嚴重、設立公立托兒所需要高成本、認可制度的僵化等等，近年來日本政府開始活用認可外保育設施。為了能掌握民間營利保育設施營運狀況、避免意外發生，2001 年 11 月 26 日通過兒童福祉法的修訂（2002 年 10 月開始實施），新增條文中規定，無認可保育所（托育兒童低於 5 人者可免除此規定）必須向所在的都道府縣辦理登記，政府方面也有義務提供無認可保育所的相關資訊供民眾參考。

此外，因應職業婦女所需，保育所開放時間年年延長。1996 年開放時間為 11 小時以上者佔全部保育所的 18.4 %。由 1998 年度起，保育所的一般開放時間改為 11 小時，超過 11 小時以上的時間可申請「延長保育補助」。為使得保育所能確保經營所需的財源，許多保育所自動延長保育時間，2001 年保育所實施超過 11 小時保育的高達 45 %，民營有將近 7 成開放時間超過 11 小時，公營保育所則佔 24.4 %（全國保育團體聯絡會、保育研究所，2003）。

參、日本「幼保一元」發展歷程

一、「幼保二元化」的確立（1960～70年）

幼保一元化的議論興盛於 1960 年代。當初議論的焦點主要強調乳幼兒時期的養護與教育是不可分割的，應該重視保育的一貫性（吉田正幸，2002）。1963 年 10 月 28 日，文部省初中等教育局長與厚生省兒童局長聯署發布「關於幼稚園與保育所的關係共同通知」，指出保育所具有的機能當中有關教育部分，宜比照「幼稚園綱領」實施。1965 年由厚生省公布「保育所指針」，明白規定：保育所的保育，其基本性質乃在於養護與教育的融合，培育具有豐富人性的小孩。因此，不論是在保育所或幼稚園裡，針對 3 歲以上的幼兒所實施的教育內容，應該比照「幼稚園教育要領」的規定來辦理。從 1960 年代的政策演變當中，可知文部與厚生兩省雖然一貫主張既有的二元化行政，但從「共同通知」中的「保育所實施的幼兒保育包含教育相關事項，教保兩者是不可區分的」一段話當中明確看出，雙方都認同保育所具有教育機能的說法。

另一方面，為配合 1960 年代高度經濟成長期之「造人政策」，將義務教育向下延伸的議論在政府以及財經界蔓延開來。1963 年 1 月，文部大臣對「幼稚園教育義務化」的問題發表見解，1966 年 6 月，新任的文部大臣也發表「就學年齡提早從 5 歲開始，小學為 6 年，中學為 4 年」的構想。1967 年 7 月～1971 年 6 月，中央教育審議會進行有關學制改革的審查，並於 1969 年發布「中間答申」（期中諮議報告書），提及幼稚園與保育所的關係。報告書中指出「以學前教育而言，現在兩者發揮了互補的功

能」，然而「有鑑於現行的二元化行政指導制度，助長幼保現況混亂，兩制度有必要做合理的調整」。因此，在「最終答申」（最終諮議報告書）中提案「當前保育所內實施的教育，雖然是比照幼稚園辦理，但應討論未來對於具備幼稚園成立要件的保育所，給予和幼稚園同地位的方法」。保育所團體等此提出嚴正批判，表示中央教育審議會的諮議報告只是更確定「幼兒教育設施」和「兒童福利設施」機能分離的現狀，未見有幼兒教育的展望（村山祐一，2003）。

1975 年 10 月，行政管理廳發表「基於有關幼兒保育及教育行政監察結果之勸告」，批評幼稚園與保育所發展不均衡之現況，建議文部省與厚生省應加強合作與協調，設置兩省的關係審議會等共同協商的機制，以綜合的觀點來研議保育對策。1977 年 10 月遂由文部、厚生兩省的相關審議會成員為中心，組成「幼稚園與保育所懇談會」，並於 1981 年 6 月公布懇談會報告。報告中指出，目前幼保一元化的可行性不高，現階段也難以確定未來的發展方向。報告內容只是針對幼稚園，要求減輕家長的學費負擔；對於保育所方面則希望政府能回應多元化的保育需求，實施長時間保育、夜間保育、乳兒保育、短期間或暫時性保育等等。此結果，讓許多原本期待保育制度有重大變革的人大失所望。

二、提高財政效率的幼保一元化（1980 年）

1981 年 3 月，臨時行政調查會成立，同年 7 月公布第一次諮議報告書，主張應該抑制保育所的設置、大幅提高保育所的入所費用。同年 9 月，行政管理廳公布「關於保育所的調查結果」與「勸告」，內容批評由於保育所的入所規定不明，造成公帑的浪

費、保育費低廉、保育預算被濫用等等。行政管理廳也特別將保育所的經費與公立幼稚園的公費補助做一番比較，表示在經費補助方面過於厚待保育所，造成幼稚園與保育所的對立，主張應該朝向公費負擔少的「幼保一元化」改進。1984年臨時教育審議會成立。會議強調教育應該採取「自由化」，並引進民間的活力。關於幼稚園和保育所的問題，基於「教育自由化」的觀點，臨時教育審議會相關人士主張「盡可能不花費公費、縮小國家的責任與保障」（村山祐一，1987）。為了促使日本的活性化，「以民營化解救日本」成爲1980年代執政當局的口號。於是，1985年，保育所營運費用⁷的國費負擔由原本的80%降爲70%，1986年起更調降爲現在的50%（增山均，1997）。由此可知此一時期的「幼保一元化」，乃以減少政府支出、提高財政效率爲優先考量。關於1990年代以後的「幼保一元化」政策，可分下列四種方式說明之：

（一）設施、營運等的共用

進入1990年代之後，爲了解決少子化問題，日本政府的保育政策由遏止保育所成長轉換爲活用保育所，1994年、95年陸續公布「天使計畫」、「緊急保育對策等五年事業」之後，文部省也於1997年度開始將「托育推行事業」編入預算，推展幼稚園的「保育所化」。此外，1996年8月，教育課程審議會發表「幼稚園、小學、中學、高中、盲學校、聾學校及養護學校課程基準的改善」的「中間答申」（期中諮議報告），提出幼稚園和保育所「合築」（合建、建物合併）的問題。文部省與厚生省也共同成立了「關於幼稚園與保育所應有的做法檢討會」，於1998年3月，對都道府縣發布「關於幼稚園與保育所設施共用化的指

針」，呼籲各地方彈性因應地域情況，互相共用設施、設備、園具、教具等等。而所謂的「共用化」係指「藉由幼稚園、保育所的設施、營運的共用，以及職員的兼職等，強化保育內容與資源的有效運用。」該通知指出，有關設施管理業務的一元化實施方法爲「設施設備或職員的規定，應依據兒童福利設施的最低基準及幼稚園設置基準所算出的幼兒數爲基準」加以換算。但是由於幼稚園與保育所依據的最低基準有別，共用化的結果將導致凡事皆以限制較鬆的一方爲準則。

2003年2月17日，內閣府舉辦的「綜合規制改革會議」通過「推進規制改革的行動計畫」。在該計畫中，對於幼稚園和保育所的政策鬆綁，提議以下的方針：1.廢除保育所必須設置調理室（廚房）的義務規定。2.統一幼稚園教諭（正規幼稚園老師）和保育士的資格、統一配置基準。3.保育所的入所對象不單是缺乏保育的兒童，應統一入所對象，讓所有幼兒皆可入所。此外，該「行動計畫」表示，首先應該做的是以全國性規模實施廢除調理室的設置義務，並且在特區試辦各項制度的統一。

（二）保育所設置經費的負擔

2002年10月公布的「地方分權改革推進會議最終答申」當中，將「幼保一元化」列爲改革的重點項目，此次答申延續1980年代減低國庫補支出的議論，主張廢止每年高達4千億日幣的保育所營運國庫負擔金，改由一般財源來支出其費用，也就是「公立保育所營運費補助金一般財源化」。所謂一般財源化，就是不限定使用途徑，地方自治團體可自由運用的經費。換言之，原本僅限於使用在保育所經營的國家負擔金改爲地方政府可自由挪用的經費，保育所將難以確保還能獲得像以前一樣的基本補助金額。因

此，保育所營運經費若改為一般財源化（地方負擔化），很可能會擴大保育服務的城鄉差距，甚至造成保育品質低落之虞。關於削減補助金一事，幼兒保育團體的反對聲浪相當強烈，此乃國家公共責任的倒退，無視兒童、無視人民的決策⁸。雖然如此，在 2004 年度日本政府的預算當中，已經決定將公立保育所 1,661 億日圓的營運費用改以一般財源支出，促進地方分權之實施。

2003 年 4 月由內閣府設置的「保育服務價格研究會」發表「保育服務市場的現狀與課題」報告書，內容提到「公立保育所的成本和私立保育所相比，遠高出 2 至 3 成左右」。報告中除指出應該提高財政效率外，也估算出「希望能夠利用幼稚園、保育所一體化設施的人數，約有 74 萬人」，因此提議應該促進「幼保一元化」的實施。而具體的方式則建議從保育成本的公私立價差，以及認可或無認可保育所的品質落差，以發放教育券的方式來解決。

接受上述「幼保一元化」之建議，2003 年 6 月小泉內閣決議的「關於經濟財政營運的基本方針」（又名「強化骨骼的方針」）當中，明白表示：為回應地方需求，擬於 2006 年度之前討論設置不同於現有保育所、幼稚園的「融合學齡前的保育、教育一貫制綜合設施」，並將更進一步促進幼稚園和保育所的職員取得雙方證照，以及促進彼此設施、設備之共用。

（三）教保內容的改革

幼稚園雖然被定位為擔負小學就學前教育的教育機關，但並非如同小學設有明確的教科。而是將其教育內容區分健康、人際關係、環境（培養幼兒對周遭的各種事物、生物產生興趣）、語言、表現等五大領域，藉由和五大領域相關的遊戲或活動幫助兒童身

心發展。相對於此，保育所的主要工作是保育 0 至 1 歲的乳幼兒，幫乳兒餵奶、餵食，照顧其睡眠、換尿布、遊戲、注意其健康管理等等。對於年長的幼兒則是協助基本生活習慣的確立，並藉由遊戲、音樂、畫圖勞作、運動等等幫助其身心發展。

1998 年發布的「關於幼稚園與保育所設施共用化指針」通知當中，對於應該如何謀求保育和教育內容的一元化，僅以「實施共同研修」一語帶過。同 1998 年「幼稚園教育要領」進行修訂，隨之 1999 年「保育所保育指針」進行修訂，新「幼稚園教育要領」（以下簡稱「新要領」）與新「保育所指針」（以下簡稱「新指針」），於 2000 年 4 月同時實施。

幼稚園是最早的集體生活場所，原本就被賦予強化兒童身心發展基礎的任務，因此之前的「幼稚園教育要領」就相當注重環境教育。「新要領」延續此一特色，以「培育生存力（生きる力）的基礎」為主要課題，強調在自然與人的關係中，養成個人的「生存力」或是與他人共存的「生存力」。此外，「新要領」強調幼稚園老師的職責，要求其扮演小朋友的「理解者」、「共同作業者」等角色。為使幼稚園的園童能夠獲得幼兒發達時期所需的豐富體驗，幼稚園老師需因應各種活動情況給予適切指導。同時，「新要領」中也指出：對於地方及家長而言，期待幼稚園老師也能扮演「兒童相談者」的育兒諮詢師角色。

另一方面，1965 年以來的「保育所指針」即規定對於 3 歲以上幼兒所實施的教育內容宜比照「幼稚園教育要領」辦理。2000 年實施的「新指針」，更加強化和「新要領」的整合性，將 3~6 歲幼兒的保育內容和保育應注意事項，依據「新要領」的健

康、人際關係、環境、語言、表現等五個領域加以規定。保育所保育工作項目之規定，除原來對入所兒童實施保育外，新增了「地方育兒支援」的社會任務，明文記載保育所負有「提供乳兒、幼兒保育相關諮詢，並給予建議」之義務（厚生省，1999）。

（四）幼保人員資格的取得

在師資的養成方面，由於戰後的幼稚園教育為學校教育體系之一，根據「學校教育法」的規定，幼稚園老師的資格取得，和小學、中學的教員規定相同，其證照的種類依照短大、大學、研究所等取得機關的不同，區分為「二種免許狀」、「一種免許狀」、「專修免許狀」。相對於此，保育所的保育士資格取得途徑有二：1. 畢業於厚生大臣指定的保育士養成學校或其他機構者。2. 通過都道府縣實施的保育士考試合格者。另外，兩種證照亦可藉由參加相關養成機關的函授教育的方式取得。

為了讓保育士也能取得「幼稚園教諭免許」（幼稚園老師證照）的執照，2004年2月19日文部科學省（前文部省）決定開辦「幼稚園老師資格認定考試」，預定將於2005年7月1日舉行第1次考試，打破幼稚園老師的證照只能在大學或短大取得的舊規。報考的資格將限定為具有保育所工作經驗的保育士參加。厚生勞動省也決定未來幼稚園教師在參加保育士資格考時，能抵免部分科目。關於幼保師資的養成、證照的取得會做這番改革，主要原因是文部科學省和厚生勞動省（前厚生省），已經開始檢討設置融合保育所和幼稚園機能的綜合設施。未來在此綜合設施工作者，須同時持有保育士資格和幼稚園教師資格（京都新聞，2004）。

事實上根據文部科學省的統計，2001年度大學或短大畢業生當中取得保育士資格

者有32,600人，其中的84%同時也取得了幼稚園證照。近年來併設幼稚園師資和保育士課程的養成機關增多，想同時取得雙方證照的學生人數亦增多。雖然幼稚園老師和保育士的設置目的以及制度有所不同，但如果能同時持有兩種證照，將能有效地發揮幼兒教育和幼兒保育的專長，藉此增加工作的機會，而這也是最近畢業生同時持有兩種資格者增加的原因所在。

肆、政策鬆綁與待機兒童零作戰

在生育率低下的「少子化」時代，雖然平均生育的子女數減少，由於已婚婦女的就業人數持續增加當中，造成幼稚園的入園兒童雖然減少，保育所入所的幼兒數不減反增的現象。然而，由於保育設施的增設不敷需求，使得已經通過保育所的入所申請，卻無法順利接受保育的「待機兒童」問題日益嚴重。特別是在大都市，此一問題的解決更為迫切。為了讓職業婦女能同時兼顧育兒和工作，小泉內閣接受經濟產業省「男女共同籌劃會議」（2001年6月）的建議，推行「保育所待機兒童零作戰」⁹。依據該作戰計畫指出，至2004年度為止，必須做到增加15萬個保育兒童的名額。為了使兒童的保育環境不至變得惡化，照理說「待機兒童」的基本對策應該是以新增公立保育所為主要方針。然而政府卻是「以最小成本提供最多最好的服務」為口號，用積極導入「規制緩和」（即政策鬆綁）及「活用民間資源」的方式實施「待機兒童零作戰」。「零作戰」的主要內容包括統一幼稚園和保育所的設置主體、設施設備基準、資格和配置基準、入所（入園）就讀條件。另外，入所就讀兒童名額限制的彈性化、公設民營的導入、新型態保育所的設置等等，都是這一波改革的重

點。但是，基於財經界主導的市場競爭原理，以削減保育經費、提高保育效率為優先的「零作戰」之實施，在某些方面忽兒兒童發展所需的環境條件，因此在日本各地陸續引發一些爭議。

一、入所兒童名額限制的彈性化

由於強調以「最小的成本」來解決「待機兒童」的問題，所以增加保育所入所兒童的名額規定或讓保育所超收名額。1998年起，政府開始允許保育所實施超收，當年度（4月）的規定可超收15%，然而還是不敷需求，同年5月又開放為25%。10月以後又許可只要保育士的人數或面積基準的規定未低於下限，可以不管入所兒童名額之規定，收托兒童。更於2001年10月以後廢除至多只能超收25%的上限規定。

關於超額入所的問題特別是私立保育所最為嚴重。以認可保育所而言，2001年10月1日公立的在在率（入所兒童除以規定名額之比率）為100.6%，超過規定名額125%收托兒童的私立保育所就高達11.8%，其中更包括超收定額至130%者。因此傳出部分保育所因為保育室擁擠，只好讓小孩在走廊畫圖、用餐，或者有午睡時共用棉被等情況。

另外，由「保育所待機兒童」的消化狀況來看，2002年度中期，保育所的招生名額增加了48,000名，加上幼稚園的托育以及「保育媽媽」⁹等等的實施，約有50,000名以上的兒童受益。雖然如此，同2002年10月的統計顯示，仍有62,000多名待機兒童存在，可見超額招收兒童政策的成效有限。

二、獎勵民營降低設置基準

依據「社會福祉事業法」（1951年公布）規定，除了國家、地方公共團體、社會福祉法人外，宗教法人、財團法人、個人等皆可設置保育所。但是1963年厚生省兒童局長發文，規範應由地方公共團體（市町村）和社會福祉法人才可設置，之後日本保育所的設置主體大多為此二者（楊思偉，1999）。2000年度起，鬆綁保育所設置基準，廢除保育所的設置主體只限於地方公共團體、社會福祉法人之規定，股份有限公司等營利事業或學校法人等社會福利機關以外的機構，也獲准設置認可保育所。此外，政府放鬆設置保育所的資產要件，允許向民間租借土地或建物來開設。而在「削減成本」、「引進民間的活力」口號之下，政府也鼓勵地方公共團體推動保育所的公辦民營。特別是引進「民間融資方式」¹⁰ PFI（Private Finance Initiative），減輕企業在建蓋保育所時需要花費的初期投資，以吸引企業投入保育市場。

日本政府為提高民間加入保育市場的意願，甚至調降了保育所組織營運的最低基準。關於此，筆者將針對保育士配置規定的彈性化、設施基準兩點加以論述。

（一）保育士配置規定的彈性化

保育所保育士配置的「規制緩和」主要是從1998年厚生省發布「關於保育所引進短時間工作的保育士」通知開始的。依據此通知，保育士的體制改為「原則上應全部配置專任保育士，但亦可彈性對應保育時間或保育兒童人數的變化，採用短時間工作的保育士（1天工作低於6小時，每月工作日低於20天），其人數以最低基準的兩成爲限度」。然而，此規定於2002年度起，更加

放寬。廢除至多只能採用 2 成短時間工作的保育士（別稱 part 保育士）之限制，改為保育所每個班級或小組，只須配置 1 名以上的專任保育士即可。此規定可視為對於保育士配置最低基準做了最極限的政策鬆綁，對於兒童的保育條件以及保育士工作條件的惡化是可想而知的。

（二）設施基準的調降

依照「兒童福祉設施最低基準」及其他規定，要照顧乳兒到未滿 2 歲的幼兒時，平均 1 名乳兒（尚不會爬行者）最低應有的地板面積為 1.65 m² 以上，會爬行的嬰兒平均一名必須有 3.3 m² 以上。要照顧滿 2 歲以上的小孩時，平均 1 名小孩分配的面積須在 1.98 m² 以上。另外保育所必須設有保育室、遊戲室、屋外遊戲場、調理室、廁所等。在本文「入所兒童名額限制的彈性化」一節當中，筆者曾經提到只要每名兒童的平均分配面積未低於基準的下限，保育所可任意超收兒童。然而設施面積基準是在 1948 年規定的，至今都沒修正過，所以要求達到的水準並不高。況且此最低基準，還不包括保育士和櫃子、家具等所佔的空間。因此，在保育所實施超收之後，兒童的活動空間將更為狹小，有礙正常身心發展。

為了加速幼稚園與保育所的一元化、讓民間保育業者節省成本，1998 年 2 月厚生省兒童局發布通知指示：雖然保育所有義務設置調理室，但如果全部的供餐委託外包，則可以不必設置調理室以及配置調理員。保育所的開放對象包含了 0 歲的乳幼兒，在長時間的保育所生活當中，供餐（或餵食）是相當重要的一環。由於供餐必須配合嬰幼兒的年齡與體質的差異，因此保育所有設置調理室之必要。因此調理室設置義務的鬆綁，引發衛生面及營養面堪憂之批判。

此外，原本保育所須有庭院之規定，自 2001 年 3 月起改為保育所附近有廣場或公園即可，如果是設置在車站附的保育所，可以屋頂空地代替庭院。在園舍的建築方面，規定兩層樓以下的建物為基準，但自 2003 年 1 月起，允許在高樓內開設保育設施。

三、設立「接送保育站」

「待機兒童零作戰」有一大噱頭，就是在東京、大阪等大都市，大約 50 個車站附近設立「接送保育站」。「接送保育站」大多是租借車站附近的大樓地上一樓開設，家長可以將兒童先寄放到這些站，由保育士等工作人員將來此集合的兒童用小巴士接送到有空缺名額的其他保育所。該保育所關門後，再將兒童們送回原「接送保育站」，另外在這裡也可以延長托育一直到家長來領回。總之，如果利用這個「站」（station）的話，家長除了可以在上下班的途中寄放與領回小孩之外，又可同時集合數個保育所的兒童實施延長保育。這個對策主要是因為即使有些保育所有空缺，但由於距離自己家裡或是車站太遠等因素，使得有很多家長寧可繼續等到第一順位的保育所有空出的名額為止。估計這個方針的實施，大約可以消化掉上千名的「待機兒童」。另外，「接送保育站」的營運主體是各個市町村，國家則支付 1/3 的營運費並且補助部分的設備整備費。既有的保育所可以用分所的方式來開設，也可以由市町村委託的方式來經營。

四、補助認證保育所經費

依照「兒童福祉法」設置，符合國家的設置基準，經都道府縣認可的保育所稱之為認可保育所。相對於此，認證保育所屬於無認可（認可外）保育所。因為大都市寸土寸

金，要設置符合國家基準的認可保育所並不容易，加上有些保育所不收托0歲幼兒，現有都會區的保育服務難以滿足民眾需求。有鑑於此，2001年8月東京都根據東京的特性，訂定獨自的基準，創設「認證保育所」制度，對於能夠提供一定水準以上的無認可保育所發放補助款，希望藉由企業加入、促進業者競爭的方式提供民眾多樣化的保育服務。現在除了東京之外，橫濱、仙台等大都市也有此一制度。

考量大都市的需求，東京都認證的基本要件為必須收托零歲幼兒，每天的開放時間以13小時為原則。此外，認證保育所還包括下列特色：（一）由東京都認證，區市町村指導。（二）認證保育所有義務隨時提供重要資訊。（三）藉由資訊公開，民眾可自由選擇符合需求的保育所。（四）使用者可直接和保育所簽約。（五）收費有上限規定。東京都的認證保育所分為由民間業者經營的A型保育所（主要是招收0至5歲的兒童，收托20~120人設置在車站附近的站前保育所），和由個人經營的B型保育所（招收0至2歲幼兒，收托6~29人的小規模家庭式保育所）。不論是A型或B型認證保育所，其營運費用的一半，由東京都和市町村共同補助。由於A型「站前保育所」是認證保育所的推行重點，所以如果設置的地點位於車站出口徒步5分鐘即可到達的地方，東京都還會補助開設的準備經費，予以獎勵（東京都福祉局，2001）。

事實上，從1994年度開始，日本政府在推動「天使計畫」時就已經展開了「車站型保育模範事業」，以方便民眾接送小孩為目的。當初因為是屬於公益事業，所以由厚生省旗下的「兒童未來財團」對其設備與營運給予補助金。近幾年來車站型保育所的經

營型態變得更多元化，東京都認證的「站前保育所」即為其一。由於此新型態的保育所提供了「位於交通便利地段」、「能幫忙去處理私事的家長照顧一下小孩」、「即使到很晚還是能幫忙帶小孩」等多樣化與彈性化服務，頗受家長好評。然而，由於位於黃金地段，所以通常不會有庭院供小孩活動。加上為了應付各種時段的托育需求，保母的上班時間變得不規則，很可能造成同一天當中，一個小孩是由多位兼職的保母輪流帶的情況。除此之外，近幾年來日本教保相關法規經過修訂之後，認可保育所的設置規定和以前相較已經寬鬆許多。因此是否還有必要再以「擴大服務量」、「增加消費者的選項」等名義來補助不符合國家設置規定的認可外保育所，以解決「待機兒童」的問題？關於這點在日本國內引起相當大的議論。為了控管保育所的品質，減低民眾對於認證制度可能會導致保育所品質的低下之疑慮，東京都於2003年11月起對於都內的認可以及認證保育所展開第三者評鑑，並且將評鑑結果公布在網站。但是第三者評鑑並非強制執行，而是由各保育所自行決定是否接受，因此目前看來成效相當有限¹²。

伍、結語

日本「幼保一元」的議論主要是為了結合幼稚園的「教育」與保育所的「養護」機能，以保障幼兒良好的身心發展為目的。然而，現今日本政府卻將如何提升經濟效益、解決「待機兒童」問題列為最優先目的。換言之，並不是站在兒童的立場，以提供「對兒童更好的保育」為考量，而是將「節省政府支出」以及「方便大人利用」的觀點來推行保育的一元化。

對於認證保育所的數量供不應求，日本

政府採用政策鬆綁方式，讓保育所超額招收幼兒，以及活用認可外的保育設施，同時削減保育所預算，將經費用於國庫負擔較少的幼稚園，援用較寬鬆的職員配置、設施基準等相關規定，推行「幼稚園保育所化」。幼稚園在供餐以及午睡等條件不足的情況實施托育，對幼兒的身心發展以及職員負擔造成不良影響。爲了達成「花最小成本、擁有最大收容量」的目的，日本政府也開放企業投入保育市場。然而，民營化推行過度將可能發展爲營利化，而削價競爭的結果恐招致保育品質更加低落。

由現今日本幼托制度的改革可知：日本政府藉「幼保一元化」之名，行國家責任倒退之實。引進企業參與降低成本、合併幼稚園與保育所的營運等，雖然多少解決幼稚園招生不足和保育所「待機兒童」過剩的問題，但是調降營運最低基準的結果，卻也造成現有保育所、幼稚園品質的低下。如此的幼托制度改革，違背「兒童福祉法」中「國家、公共團體與兒童的家長必須負起培育兒童身心健康的共同責任」，以及「兒童權利條約」要求的「兒童最佳權益」等兒童權利保障規定。在生命安全以及健全的教育、成長環境沒獲得最佳保障的情況下實施幼托整合，無庸置疑將造成國家的幼苗、未來的主人翁是最大的受害者。因此，國家與地方政府應如何致力於確保預算，以充實現有保育、幼教制度，是日本必須面對的課題。

相較於日本一面倒向公設民營或民營化的現況，我國的「幼托整合」採「公共托教體系」與「私立托教機構」分流並存的設計。非營利之「公共托教體系」，結合政府與民間的力量，希望藉著社區化、平價化以及托教專業自主化，有效提升非優勢家庭兒童的托教比例及服務品質，除了政府設立之

外，還包括公辦民營、民間設立兩部分。我國能站在提升幼教品質、確保幼兒權利的觀點建構「公共托教體系」，相當難能可貴，也是日本所不及之處。但是在政府經費有限、業者既得利益可能受損的情況下，要如何順利推展，將是一大難題。因此，善用民營化提高財政效率化，將是我國普及「公共托教體系」必經之路。日本的幼托制度改革，讓我們得到了一個啓示：「民營化」與「效率化」只能作爲普及教保機構的手段而非目的。日本在相關方面的構想與政策，有許多值得我國借鏡之處。

爲確保小孩能安心成長學習、大人能夠放心且方便利用，標榜重視效率與多樣化選擇，積極導入民間、企業參與幼托市場的同時，我們必須更重視幼托環境與品質的提升。此外維護並充實健全的公家體系，也是必要的政策方向，以達到良幣驅逐劣幣之效，並可拉近貧富差距所造成的教育影響。幼教托育不僅是個體終身發展的重要關鍵，亦是一切教育的基礎，唯有更注重基礎教育與社福政策，配合近年來社會快速變遷調整與改革，國家發展才能厚實健全。

參考文獻

中文部分

- 內政部、教育部幼托政策整合推動委員會（2003）。**幼托整合政策規劃結論報告**。2004年11月8日，取自 <http://www.ecc.nccu.edu.tw/doc/921111.2.doc>
- 王珮玲（2003）。**幼兒教育**。載於**中華民國教育年鑑**。台北：教育部。
- 平野智美（2000）。20世紀末の日本の幼兒教育改革の動向と課題。載於**二千年代新幼兒教育的展望學術研討會論文集**（頁17-30）。台中：國立台中師範學院。

吳貞祥（1988）。日本的幼兒教育。教育資料集刊，13，177-198。
楊思偉（1999）。日本教育。台北：商鼎。

日文部分

- 二宮厚美（2003）。構造改革と保育のゆくえ。東京：青木書店。
- 山口富男（2004，6月10日）。「保育所待機児童解消、學童保育の充實に關する質問主意書」。國會質問・討論發言一覽。2004年11月10日，取自<http://www.t-yamaguchi.gr.jp/kokkai/2004/4-6-10s.html>
- 山縣文治（2002）。現代保育論。京都：ミネルヴァ書房。
- 日本保育學會（1971）。日本幼兒保育史。東京：フレーベル館。
- 文部省（1999）。幼稚園教育要領解説。東京：フレーベル館。
- 日教組全國體表者會議（2004）。「公設民營」に關する日教組の見解—學校の管理運の在り方—。教育評論，682，18-25。
- 幼稚園教諭の資格試験創設現職保育士向けに文科省（2004，2月20日）。京都新聞。2004年11月26日，取自<http://www.kyoto-np.co.jp/news/flash/2004feb/20/CN2004021901003695C1Z10.html>
- 吉田正幸（2002）。保育所と幼稚園—統合の試みを探る。東京：フレーベル館。
- 全國保育團體連絡會、保育研究所（2003）。保育の「今」。載於保育白書 2003（頁7-24）。東京：草土文化。
- 全國保育團體連絡會（2003，3月18日）。「幼稚園・保育所の一元化」問題について。2004年12月7日，取自<http://www.hoiku-zenhoren.org/kenkai/20030318-2.html>
- 村山祐一（1987）。保育一元化のすじみち。保育幼兒教育体系，12。東京：労働旬報社。
- 村山祐一（2003）。「幼保一元化」論の歩みと今日の課題。載於保育白書 2003（頁26-35）。東京：草土文化。
- 佐藤順一、大田忠男（2000）。教育制度。東京：學文社。
- 東京都福祉局（2001，5月8日）。東京都福祉改革推進プラン。2004年11月10日，取自<http://www.fukushi.metro.tokyo.jp/event/ninsyo.htm>
- 東京都の福祉サービス第三者評價のしくみ（2003）。2004年10月15日，取自<http://www.metro.tokyo.jp/INET/BO-SHU/2003/11/22dbq301.htm>
- 東京の公立幼稚園續々廢止へ 旗印は「幼保一元化」（2004，11月6日）。子育てニュース。2004年11月26日，取自<http://www.asahi.com/edu/kosodate/TKY200411060118.html>
- 厚生省（1999）。保育所保育指針—平成11年改訂。東京：フレーベル館。
- 柴崎正行（2004）。「預かり」から「サポート」へ—「預かり保育」を見直す。初等教育資料，786，78-84。
- 森田明美（2001）。幼稚園が變わる保育所が變わる。東京：明石書店。
- 豊中市の幼兒教育を考える會（2004，6月10日）。公立幼稚園統廢合 アンケート結果。2004年12月7日，取自http://www.age.jp/~kaeru/youji_kyouiku/3touhaigou/touhaigou1.htm
- 増山均（1997）。兒童福祉法改正—なにが問題か。教育，114-116。

註釋

- 1 在政府未開辦國小附設幼稚園之前，私立幼稚園曾佔約9成之幼教市場，為服務幼兒及家庭，私幼同時扮演托幼兒托育功能，其來有自。此外，我國托教公立與私營形成強烈對比，公立園所暨患寡又患不均，導致私立托教機構收托的比例高達70%，公私立學費差距近4倍的情況。詳細資料請參照：內政部、教育部幼托政策整合推動委員會

(2003, 3月3日) 幼托整合政策規劃結論報告。王珮玲(2003, 11月)。幼兒教育。中華民國教育年鑑。台北市：教育部。

- 2 根據 1948 年公布之「兒童福祉法施行令」規定「保母是在保育所、養護設施及其他福祉機構從事兒童保育工作的女性」。因此男性無從事此項工作的資格。至 1977 年，該命令進行修改，另外追加「有關保母規定，準用於幼兒福祉機構從事兒童保育工作的男性」之規定。吳貞祥(1988, 6月)。日本的幼兒教育。教育資料集刊, 13, 頁 14。另外，近年來由於從事保育工作的男性增加，所以「保母」的稱呼已改為「保育士」。
- 3 東京都公立幼稚園的改革詳見：東京の公立幼稚園續々廢止へ 旗印は「幼保一元化」(2004, 11月6日) 子育てニュース。2004 年 11 月 26 日，取自 <http://www.asahi.com/edu/kosodate/TKY200411060118.html>
- 4 即人力開發政策。為創造經濟高度成長，政府有計畫地運用編列預算、改革教育制度等方式，培育與控制各階層、產業所需人才的量與質之國策。
- 5 依據厚生勞動省人口動態統計，1989 年日本合計特殊出生率為 1.57 名，2001 年下降到 1.33，2002 年又下降至 1.32。
- 6 Angel Plan 為解決「少子化」問題的對策，政府制定的保育、雇用、教育、住宅等綜合的育兒支援計畫。
- 7 保育所營運費是維持保育所運作所需的最低經費。此營運費由國家、都道府縣、市町村三者依法負擔一部分的經費。依據法律規定，現今三者負擔的比例分別為國家出資 50%，都道府縣出 25%，市町村出 25%。
- 8 例如於 2003 年 3 月 18 日全國保育團體聯絡會發表「關於幼稚園、保育所一元化問題的見解」，要求政府擴大保障兒童接受教育、保育的權益。並於 6 月 14 日在東京九段會館舉辦「要求擴充保育制度、大幅增列保育預算緊急大集會」，共有來自日本全國超過一千名的父母與保育工作者與會。此外同年 10 月保育研究所舉行「兒童的權益應較視經濟效益優先」連署行動，
- 9 以年齡層來看日本女性就業呈現「M 字型就業」的現象。低峰期是 30 歲前半，兩個高峰為 20 歲~24 歲、45 歲~49 歲。也就是一般的日本女性會因為結婚、生子而離職，於育兒重任稍微減輕之後再度就業。依據「男女共同籌劃研究會報告書」估算，如果要在 2010 年之前將「M 字型就業」的低峰(女性中斷就業)填平，就會增加 84 萬名需要托育的兒童人數。假使這些需要保育的兒童都交由認可保育所來托育，預估在今後 10 年內必須增設 9700 間保育所。
- 10 具有保育士等資格的「保育媽媽」在自家中，托育 1~3 名滿 3 個月到未滿 3 歲的嬰幼兒的制度。
- 11 所謂 PFI 方式主要有以下四步驟：(1)由民間保育業者建設保育所(2)該保育所由自治體買回(有國庫補助)(3)自治體再將保育所租給保育業者(4)保育業者負擔租金使用該保育所營運。其模式詳見二宮厚美(2003, 3月)。構造改革と保育のゆくえ(頁 38-41)。東京：青木書店。
- 12 東京都對於的保育所實施的第三者評鑑為「福祉服務第三者評鑑」的一環。此評鑑分為使用者調查和事業評鑑兩部分。依據 2003 年度網站上公布的調查件數共有認可保育所 124 所，認證保育所 A、B 兩型合計 8 所。事實上 2003 年 8 月為止東京都認證保育所共有 A 型 90 所、B 型 52 所，由此數字可知勇於接受評鑑的認證保育所少之又少。詳見：東京都(2003, 11月)東京都の福祉サービス第三者評價のしくみ。2004 年 10 月 15 日，取自 <http://www.metro.tokyo.jp/INET/BOSHU/2003/11/22dbq301.htm>

教育資料與研究雙月刊

第 66 期 2005 年 10 月 頁 129-144

英語系國家唯一 SSCI 教育哲學期刊— 《教育哲學期刊》近五年（2000—2004） 論文內容分析

林仁傑 陳伊琳

摘要

《教育哲學期刊》是英語系國家唯一收錄於 SSCI 的教育哲學類刊物，它是大英教育哲學學會的代表性刊物。本文旨在對《教育哲學期刊》近五年（2000-2004 年）的內容進行分析，分別就「一般性的文章」、「專題研究」、「書評與評論性文章」做探討。主要的研究發現是：一、該期刊所收錄的文章與當前的時代變遷緊密連結，大多是對當前的教育政策及教育改革所做的檢視與反省；二、對教育哲學研究進行後設反省，試圖在主流的分析哲學取徑之外，融合深具歐陸特色的研究取徑。

關鍵詞：社會科學引文索引、教育哲學、《教育哲學期刊》

林仁傑，國立臺灣師範大學教育學系博士生

陳伊琳，國立臺灣師範大學教育學系博士生

電子郵件為：Lorenz1.tw@yahoo.com.tw；noril160@yahoo.com.tw

來稿日期：2005 年 6 月 25 日；修訂日期：2005 年 8 月 22 日；採用日期：2005 年 10 月 13 日

Content analysis of Journal of Philosophy of Education (2000~2004)

Ren-Jie Lin Yi-Lin Chen

Abstract

Journal of Philosophy of Education is the only one journal in English speaking countries that is listed on SSCI (Social Sciences Citation Index), and it is published on behalf of the Philosophy of Education Society of Great Britain. This paper aims to analyze the contents of Journal of Philosophy of Education (from 2000 to 2004). The authors respectively make analysis of articles, special issues, book reviews and review articles. Firstly, the articles included in Journal of Philosophy of Education are related to present educational policies and educational reforms. Secondly, the scholars try to make meta-analysis of the research of philosophy of education, and suggest that philosophy of education should blend analytic approach and other approaches.

Keywords: Journal of Philosophy of Education, philosophy of education, SSCI (Social Sciences Citation Index)

Ren-Jie Lin, Doctor Programm, Graduate student, Department of Education, National Taiwan Normal University

Yi-Lin Chen, Doctor Programm, Graduate student, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail : Lorenz1.tw@yahoo.com.tw ; nori1160@yahoo.com.tw

Manuscript received: June, 25, 2005 ; Modified: August, 22, 2005 ; Accepted: October, 13, 2005

壹、前言

教育哲學是教育學體系的四大支柱之一，¹它在英美國家，以及台灣都受到相當的肯定。教育哲學作為一門師範院校的修習科目，在台灣至少也有五十年的歷史（黃藹，1999：107）；在國內教育哲學諸多先進的群策群力下，已奠定相當的基礎，並累積豐碩的成果（簡成熙，1997：3）。這些教育哲學的先進多半都有留學的經驗，特別是留英的學術背景（黃藹，1999：115；蘇永明，1999：266）。當他們學成返國後，很自然地便會將其在外所接收的新訊息、及外國悠久的學術傳統傳播開來。因此，台灣的教育哲學學術發展受到英美教育哲學傳統的影響極為深遠。對於沒有機會出國的，以及不具備第二外語能力的學生而言，以英語撰寫的教育哲學期刊，便成為他們汲取國外學術新知的重要來源。對於這些為數不少的期刊，究竟應該如何挑選？是否有比較方便，或者客觀的標準可供依循？關於這一個問題，當前台灣的學術界普遍盛行以是否收錄於「SSCI」（Social Sciences Citation Index，社會科學引文索引）作為評價學術研究成果的指標。關於以 SSCI 作為學術評比的依據是否適當的問題，另有學者為文探討，本文暫時不予討論。²

因而，本文以英語系國家（主要是指美國、英國、加拿大及澳洲）所發行且收錄於 SSCI 的教育哲學期刊，作為研究對象，檢視它們近五年來（2000-2004 年）所收錄文章的研究主題和方向，³藉此作為瞭解英語系國家教育哲學界近五年來的發展趨勢，也提供台灣教育哲學界未來發展的參照。

為了瞭解有哪些英語系國家的教育哲學期刊收錄於 SSCI，筆者由「社會科學引

文索引」的網站進行查詢。⁴首先，以「主題範疇」（subject category）中的「教育與教育研究」（Education & Educational research）進行查詢，總共有 101 筆期刊。其次，筆者根據這 101 筆期刊名稱進行判斷，初步篩選剩下 13 筆期刊。⁵然後，再進一步瞭解這 13 筆期刊的屬性。結果發現，當中的 10 筆期刊徵稿的對象包含實徵性、理論性與方法論議題的探討，甚至收錄書評，屬於綜合性的期刊。此外，《道德教育期刊》（The Journal of Moral Education）（屬季刊）以道德教育及道德發展為討論核心，提供科際整合的論壇。但它明確地指出，除了收納實徵性的研究報告，以及教育政策的評鑑外，也包含哲學性的分析。至於《英國教育研究期刊》（British Journal of Educational Studies）（屬季刊）也屬於綜合性的期刊，但它指出，歡迎由各種觀點來稿，例如，從教育哲學、史學、心理學、社會學、管理與比較研究等觀點出發的研究論文。簡言之，SSCI 所收錄的教育類期刊大多屬於綜合性的，只有少部分期刊明確指出歡迎從「教育哲學」的觀點來稿。這 101 筆期刊中，唯有《教育哲學期刊》（Journal of Philosophy of Education）以「教育哲學」作為期刊名稱，並且專門收錄教育哲學類的文章，因此，本文將以《教育哲學期刊》為分析對象，以 5 年為單位，探討其收錄文章的研究主題及其特色。

需要注意的是，英語系國家以教育哲學論文作為刊載對象的期刊，並不侷限於大英教育哲學學會（The Philosophy of Education Society of Great Britain）所出版的《教育哲學期刊》。另外尚有美國教育哲學學會（The Philosophy of Education Society，簡稱 PES）所出版的《教育理論》

(Educational Theory)，以及澳大拉西亞（指澳洲、紐西蘭及其附近南太平洋諸島嶼）教育哲學學會（Philosophy of Education Society of Australasia，簡稱 PESA）所發行的《教育哲學與理論》（Educational Philosophy and Theory）。以及「教育哲學家的國際網絡」（The International Network of Philosophers of Education，簡稱 INPE）的代表性刊物《哲學與教育研究》（Studies in Philosophy and Education）。由此可知，除了《教育哲学期刊》以外，《教育理論》、《教育哲學與理論》、《哲學與教育研究》同樣是志於教育哲學的人，值得參考的重要期刊。惟後三種刊物並未收錄於 SSCI 之中，因此不列做本文分析的對象。⁶

貳、《教育哲学期刊》簡介

一、期刊目的與收錄範圍

《教育哲学期刊》是代表大英教育哲學學會的重要刊物，創刊於 1966 年，一年發行四期（分別於 2、5、8、11 月出版），目前由 Blackwell 出版社發行，現任主編是任教於雪菲爾（Sheffield）大學教育研究所的 P. Standish。依照《教育哲学期刊》於每期目錄頁的說明，它所出版的文章反映出廣泛的哲學傳統，大致可分為兩種類型：第一類是以哲學作為出發點，探討哲學中主要議題與教育之間的關係，或者對教育的啓示與蘊義；第二類是以哲學作為研究的取徑或方法，批判性地檢視現行的教育實踐或政策。⁷為進一步說明其收錄的文章性質，《教育哲学期刊》指出，諸如教育理論的倫理、政治、美學、知識論等面向都含括在內。

二、文章投稿規範⁸

（一）投稿方式

《教育哲学期刊》採用職責分工的方式，依照文章屬性，由不同的編輯負責。就一般文章而言，投稿方式有二：第一，使用 e-mail 附加檔案，寄到總編輯（Standish）的電子郵件信箱；第二，儲存在磁片中，並附上兩份完整的稿件影本，郵寄到總編輯任教的學校系所。至於書評性質的文章，則寄給專門負責書評的兩位編輯（J. Suissa 及 R. Reich）中的任何一位即可。

（二）文章寫作格式

文章字數以 6,000 字為原則，文章採用雙重行距、需有充分的頁間空白。投稿文章的首頁必須註明稿件名稱、作者姓名、住址、電子郵件信箱、電話與傳真號碼。次頁為 100 字以內的摘要，以及關鍵字或關鍵詞。特別強調所投稿件必須是原創性的，且未出版過的作品。

（三）其他規範

文章一經接受，作者必須簽署版權讓渡，使版權為期刊所有，隨後文章始能出版。若經退稿，稿件不再退還作者。對於接受刊登的文章，編輯具有修改權，使之符合期刊的體例與參考書目規範。

此外，本期刊也對參考書目的寫作格式、圖表的引用方式做了規範，並提供幾項簡要的範例，作為參考。

文章被刊登的作者，在當期出版後大約三個星期，便可收到一本完整的期刊、以及五十本抽印本。

參、《教育哲學期刊》近五年的內容分析

根據 R. Audi 主編的《劍橋哲學辭典》（The Cambridge Dictionary of Education）對「教育哲學」（philosophy of education）詞目的說明指出，教育哲學是哲學的一個分支，它主要關心教育事業的所有面向，而且它與較為主流的哲學分支，特別是知識論、倫理學，甚至是邏輯、形上學都有極多的重疊（Audi, 1995: 583-584）。此外，P. Edwards 主編的《哲學百科全書》（The Encyclopedia of Philosophy）中「教育哲學的定義」則指出，教育哲學指的是任何包含教育理論的思想體系，這個教育理論包含證成教育目標的倫理學、解釋教育理論之心理學及社會學面向的形上學、以及解釋為何某些教學及學習方法是有效的、說明我們有知道真理之能力的知識論（Edwards, 1996: 232）。由此可知，教育哲學對教育的關心是全面的，並不侷限於單一類教育議題的探討。由上述對《教育哲學期刊》的介紹可知，該期刊的編輯方向也大致與前述教育哲學的旨趣相去不遠。

針對近五年《教育哲學期刊》的分析發現，該期刊每年至少有一期（至多兩期）

「專題」（Special Issues），屬於邀稿性質，收錄 7 到 15 篇個別作者的文章，將之集結成專題論文的形式。例如，2001 年 8 月（35 卷第三期）是「教育研究倫理專題」，總共收錄個別作者所寫的 12 篇論文。例外的是，2003 年 11 月（37 卷第 4 期）的「專題」全部由 M. Bonnett 針對「回復自然：後人文時代的教育」這個主題，執筆寫成 11 篇論文，成為 Bonnett 的專題。由此突顯出《教育哲學期刊》對 Bonnett 的重視。

除了當期屬於「專題」性質之外，在一般的情況下，各期的內容架構大致上是由三個部分所組成的。首先是「文章」（Article）部分，這是個別作者（或多位作者）發表其研究成果的地方。其次是「書評」（Book Review）部分，針對單一書籍做內容介紹與評論。第三部分是「評論性文章」（Review Article），這與「書評」不同之處，在於作者自行設定一個主題（例如，2003 年 8 月的〈戰爭與和平教育〉），然後針對相關的幾本書做評述。原則上，各期都是以「文章」作為主體，輔以「書評」或「評論性文章」，因此有時候只有「文章」，沒有後兩者以下將近五年《教育哲學期刊》各期的內容架構，以表列方式呈現如「表一」。

表一 《教育哲學期刊》近五年（2000-2004）各期的內容架構

年份月份	文章數	評論性文章	書評	本期專題名稱
2000.2	12	0	0	電子科技
2000.5	11	2	0	本期非專題研究
2000.8	7	0	0	高級文化與教育
2000.11	10	1	0	本期非專題研究
2001.2	10	0	1	本期非專題研究
2001.5	10	0	0	本期非專題研究
2001.8	12	0	0	教育研究的倫理

表一 《教育哲學期刊》近五年（2000-2004）各期的內容架構（續）

2001.11	13	0	0	本期非專題研究
2002.2	7	1	0	本期非專題研究
2002.5	10	0	1	本期非專題研究
2002.8	11	0	0	教養人性：後現代性中的化育
2002.11	10	1	1	本期非專題研究
2003.2	10	1	2	本期非專題研究
2003.5	12	0	0	維護教學與學習之健全的教育與實踐
2003.8	8	1	3	本期非專題研究
2003.11	11	0	0	回復自然：後人文時代的教育
2004.2	9	2	0	本期非專題研究
2004.5	8	3	2	本期非專題研究
2004.8	15	0	0	自由社會中的盲從與批判
2004.11	8	2	1	本期非專題研究
共計	204	14	11	229

資料來源：《教育哲學期刊》近五年（2000-2004）目錄。

肆、《教育哲學期刊》刊載論文近五年的研究重點與發展方向

《教育哲學期刊》近五年的各期內容架構已如「表一」所示。接下來，將分析各期的內容。基於分析的便利性，將期刊內容分為「文章」、「專題」，以及「書評與評論

性文章」三個部分，分別做探討。

一、單篇論文內容分析

《教育哲學期刊》近五年的一般性文章共計有 124 篇，⁹筆者從每篇文章的標題與摘要中，嘗試分析與歸納它們所探討的主題，如「表二」所示。

表二 《教育哲學期刊》近五年（2000-2004）一般性文章的研究主題

研究主題	篇數	百分比
教育及相關概念的分析教育的目的、理想、功能	22	17.7
（教育）哲學家論教育、（教育或哲學）思想派別論	13	10.5
宗教學校、宗教教養	11	8.9
教育行政哲學（領導、行銷、評鑑、績效責任、視導）	10	8.1
倫理學與道德教育	10	8.1
哲學與教育哲學的後設反省	9	7.3
知識論、教學與學習	9	7.3
慎思民主與公民資質教育	5	4

表二 《教育哲學期刊》近五年（2000-2004）一般性文章的研究主題（續）

教育研究	4	3.2
批判性思考、思考的技巧	4	3.2
教師角色、師生關係、教育關係	4	3.2
多元文化教育	4	3.2
教育私有化與學校教育選擇權	4	3.2
環境教育	4	3.2
其他（生氣的意涵、學校作為社群—自由主義 vs. 社群主義式的觀點、學習型社會、運動與友誼、愛國主義教育、虛無主義與人類處境、科學教育、職業教育、寬恕與要求寬恕、自由主義是否可以證成國家預防性地介入家庭）	11	8.9
總計篇數	124	100

資料來源：分析與歸納自《教育哲學期刊》近五年（2000-2004）各篇文章摘要。

由「表二」可知，《教育哲學期刊》近五年研究主題中佔最多數的是對教育及其相關概念（例如，自尊、灌輸、教學等）的分析，以及對教育目的、教育理想、教育功能的探討。其中，尤其對於以「經濟」作為教育目的是否適切，有熱烈的討論。

次多的研究主題是對哲學家或教育哲學家的哲學理論，或教育學說所做的探討。有趣的是，在這 13 篇文章裡頭，竟有高達 5 篇是對 J. Dewey 的實用主義及其教育思想的研究，由此也突顯出 Dewey 對現今的教育哲學研究仍持續發揮深遠的影響力。另外，尚有 2 篇文章是對德國哲學家 H.-G. Gadamer〈教育即自我教育〉（Education is self education）的翻譯、介紹，以及評論。這顯現出該份期刊特別重視 Gadamer 的這篇文章。此外，這些文章所研究的對象，大多是距今較久以前的哲學家，惟其中有一篇文章是對英國倫敦路線中的代表人物 P. H. Hirst 教育思想之轉向所做的研究。

第三類的文章主題是宗教學校與宗教教

養，這個主題備受重視反映出英語系國家所具有的悠久的宗教傳統，同時呼應英國教育當局宣布要支助信仰學校之設置的主張，所引起的熱烈討論。這些文章所探討的重點，主要是有關父母對子女的宗教教養權，是否違背教育應該避免灌輸的教育規準、宗教學校的設置是否會瓦解社會團結、自由主義式的國家是否應該透過政府的力量，來支助宗教學校的建立等。

並列第四的主題分別是教育行政以及倫理學與道德教育的探討。以哲學的觀點來探討教育行政的議題，主要包含教育領導、教育行銷與學生的自主性、評鑑與績效責任、學校視導等。其中 2001 年第四期特別針對四種學校視導的哲學觀做回顧分析，然後接續的四篇文章再分別做詳細的探討。

並列第五的是對哲學或教育哲學所做的後設反省，以及與知識論、教學與學習等主題相關之文章。前者對於哲學的性質、哲學與教育的關係、哲學教育，以及無政府主義對教育哲學典範的啟示，甚至是教育哲學與

意識型態之間的關係進行探討。至於後者的研究主題中，較特殊的是，出現了一篇研究腦科學 (brain science) 對學習之影響的文章。這反映出教育研究能適時地結合新科學、技術的發展。

有關慎思民主與公民資質教育、教育私有化與教育選擇權的文章，都是對當前英語世界的教育政策所做出的回應。有關教育研究的文章，包含對質量二元論、行動研究、敘事研究，以及語言與教育研究之關係的探討。至於批判性思考與多元文化教育的研究也在《教育哲學期刊》中佔有一定的份量。

以上是近五年《教育哲學期刊》文章主題的分類與介紹。經資料分析結果，發現《教育哲學期刊》有如下特色：

(一) 《教育哲學期刊》作為教育議題的論辯平台

《教育哲學期刊》所收錄的文章時常出現「對某某人的回應」、「二次回應」，諸如此類的標題，這是因為期刊上所刊載的文章，時常會引發其他學者的關注，以及不同意見的表達。甚至出現對幾年前所刊文章的回應，然後再引發原作者的答辯。質言之，《教育哲學期刊》確實提供學者們發表研究心得、見解、意見交流，甚至是隔空對話、論戰的空間。

(二) 許多研究主題是對當前教育政策、改革措施的反省

誠如上述分析，《教育哲學期刊》所探討的主題，除了在理論層面上探討教育思想、進行哲學與教育哲學的後設反省、教育目的、理想與功能的析論外；許多議題都以當前教育政策與改革措施的反省為主軸，例如，對公民資質教育、教育私有化、教育選擇權、開放宗教學校之設置背後的假設與理念所做的反省與檢視。由於所收錄的文章作

者多半是英國學者，因此，探討的內容也較集中於英國的教育現況。

(三) 自由主義色彩濃厚

刊載文章中，學者對於英國教育政策所做的討論，多半採取自由主義的立場。這或許反映出英語世界長期以來，深受自由主義思潮的影響。例如，2002年(36卷第4期)與2004年(38卷第2期)，各有一篇文章從自由主義，或政治自由主義的立場，來討論宗教學校是否違反自由主義的中立性原則。另外，2004年(38卷第一期)有一文探討學校推行環境教育之舉，是否能與政治自由主義的中立性原則相容。

除了上述所舉的例子之外，J. White 於2003年(37卷第一期)〈對英國自由主義教育哲學的五種批判性立場〉一文中，明白表示對於英國教育哲學界對自由主義的支持與興趣之下降趨勢的擔憂。或許該篇文章正可以反映出，英語系國家的教育哲學界長期以來深受自由主義思潮的影響。

(四) 文章呈現形式漸趨多元

《教育哲學期刊》所收錄的文章中，多採傳統論文的形式，但是逐漸出現變化。例如，有一文對 Gadamer 的〈教育即自我教育〉進行評論，文末則附上 Gadamer 德文原文的英譯(2001年第四期)；另有 A. MacIntyre 與 J. Dunne 兩人談論教育，採取對話的形式呈現(2002年第一期)；又有訪談 C. Norris 有關科學哲學的見解(2002年第二期)。由此可見，該期刊文章的呈現方式有漸趨多元的傾向。

二、專題論文的内容分析

《教育哲學期刊》近五年內共有7次以專題的形式呈現，專題的文章稿源是採取邀稿的方式。以下簡要分析每一專題的內容，

嘗試從這些專題中發現當前英語系國家教育哲學的研究趨勢。

（一）「電子科技」（electronic technologies）：

34卷第1期，2000年2月，共有12篇文章。本期主編 R. Smith 在前言部分，以及 N. Blake、Standish 在介紹當中，不約而同提出「全球資訊網」（world wide web，簡稱 www）對我們當前生活及世界有愈來愈深遠的影響，且鑑於教育哲學界對於數位科技的探討仍然相當缺乏，因此該期的主題乃選定「電子科技」。在這些文章當中，可以看到探討「數位時代中的資訊」、「知識和學習背後所代表的知識論」、「媒體教育背後的哲學意涵」、「電子文本」、「網路中的認同問題」等。從這一期的主題安排可看出英語系國家的教育哲學研究，緊密地扣緊時代演變與科技發展。

（二）「高級文化與教育」

34卷第3期，2000年5月，共有7篇文章。R. Smith 質問，學校課程當中所安排的知識為何？如何選定標準？這樣的安排是否只符應特定的階級？繼之，負責本期的編輯 J. Gingell、E. P. Brandon 在前言部分，則引用 M. Arnold 的學說，嘗試說明傳統與菁英主義（elitism）背後所隱含的意義。因此這在一期可以看到對「流行文化」、「文化多樣性」、「高級文化」的探討。

（三）「教育研究的倫理」

35卷第3期，2001年8月，共有12篇文章。本期主編 R. Smith 在前言指出，教育研究近年來在英國及其他國家備受批評，認為它與教育工作者的需求距離遙遠、顯得破碎、不夠嚴謹，當中有些更是不成比例地偏向理論性的研究。政府當局與尋常百姓都在質問：「為什麼教育研究者不直接說明什

麼是有效的教育作為」。因此，本期的專題是相當切合時機的。本專題雖然定為「教育研究」，但主要的焦點則聚焦在教育研究的倫理層面，亦即教育研究中的價值問題。

（四）「教養人性：後現代性中的化育」

36卷第3期，2002年8月，共有11篇文章。本期主編 Standish 在介紹中紀念自問道，這期為何是以「Bildung」這個德文字作為主題呢？其實這個主題有 Gadamer 的意味。Standish 提到「Bild」原意為上帝的意象，直到文藝復興、新人文主義的誕生，「Bildung」的意義才有所轉換。因此這11篇文章對於「Bildung」的探討，也是一種紀念 Gadamer 的學術形式。

（五）「教育與實踐：維護教與學的整全性」

37卷第2期，2003年5月，共有12篇文章。本期的主編有兩位，分別是 J. Dunne 與 P. Hogan。在前言中，Standish 指出，實踐概念對教師而言，是個尋常的概念，但卻也是最難以捉摸的詞語。哲學家當中，特別彰顯出實踐概念之重要性的，非 A. MacIntyre 莫屬。事實上，在2002年第一期所刊登的 MacIntyre 與 Dunne 有關教育的對話中，就已經強調實踐的重要性了（請參見上一部分的討論）。因此，本期旨在探討實踐與教育、實踐與教學、學習的關係。

（六）「回復自然：後人文時代的教育」

37卷第4期，2003年11月，共有11篇文章。本期專題是 Michael Bonnett 的專論，所收錄的文章全都是 Bonnett 有關環境及環境教育的作品。Standish 在前言指出，對環境的關懷在許多國家、各種層次上都是很明顯的趨向。但是，對於環境的探討若只

是停留在「地球是至今人類唯一能夠生存的地方」是不夠的。因此，透過 Bonnett 的研究，揭示出環境教育中的關鍵概念、語言、環境所引發的倫理議題、形上觀點、以及適切的教育回應等。

(七)「自由社會的盲從與批評」

38 卷第 3 期，2004 年 8 月，共有 15 篇文章。本期主編 Standish 在介紹中指出，二次大戰之後，教育哲學的派別大約可分為兩支：一支是以英美國家為主的分析哲學取徑，另一支則是德國傳統的教育哲學。但是目前，至少在北美地區，前者的勢力仍然龐大，後者的聲勢卻有逐漸下滑的現象。Standish 隨後指出，隨著戰後網際網路的發達（2000 年 2 月的專題）、歐陸的學術會議增加、一些學術期刊對於歐陸哲學的探討（2002 年 8 月的專題即探討「後現代性中的化育」），使得兩者的交流日漸頻繁。Standish 最後強調兩者交流時的翻譯問題，並舉了德文「Wissenschaft」的意涵比英文

的「science」更廣為例，突顯出語言轉換要兼顧「信、達、雅」的困難。

這 7 期的專題看似毫無關聯，但是，細究主編的前言，便會發現此 7 個主題其實是有脈絡可循的。大致上，有兩條線索可供參考：1.《教育哲學期刊》強調教育哲學是離不開生活世界的、與時代是不能脫節的，因此有了「電子科技」、「高級文化與教育」、「教育與實踐」、「回復自然」等專題；2.《教育哲學期刊》雖貴為英美國家唯一收錄在 SSCI 的教育哲學類期刊，但卻開始反省以分析哲學為取徑的研究路線，試圖探討並容納德國傳統的教育哲學，例如「教養人性：後現代性中的化育」、「自由社會中的盲從與批評」等專題。

三、書評與評論性文章的內容分析

《教育哲學期刊》近五年所收錄的書評共計 11 篇、評論性文章有 14 篇，總計 25 篇，各篇主題如「表三」所示。

表三 《教育哲學期刊》近五年（2000-2004）書評與評論性文章的主題

年份、期數 書評或回顧性文章	文章主題 / 作者 回顧的文章或書籍名稱 / 作者
2000 年第二期 回顧性文章	文化多樣性與公共教育：合理的協商與困難的案例 / R. Jonathan 論《共同的學校、不同的認同：國家統一與文化差異》 (W. Feinberg 著，1998)
回顧性文章	教育與神：Thomas Green 對良心的教育形構 / H. Alexander 論《聲音：良心的教育形構》(T. F. Green 著，1999)
2000 年第四期 回顧性文章	Foucault 論教育的學生 / J. Deummond 論《M. Foucault：個人自主與教育》(J. D. Marshall 著，1996)
2001 年第一期 書評	《專業主義與教學中的倫理學》(D. Carr 著，1999) / N. Bak
2002 年第一期 回顧性文章	終生學習與新的教育秩序：一篇回顧性文章 1 / J. Vorhaus 論《終生學習與新的教育秩序》(J. Field 著，2000)
2002 年第二期 書評	《多元主義世界中的道德論述》(D. Vokey 著，2001) / D. Carr

表三 《教育哲學期刊》近五年（2000-2004）書評與評論性文章的主題（續）

2002 年第四期 回顧性文章	個人幸福（personal well-being）的新觀點 / J. White 討論六本書：《幸福與道德性：紀念 J. Griffin 的論文集》（R. Crisp 與 B. Hooker 編，2000）、《價值判斷》（J. Griffin，1996）、《市場：倫理學、知識與政治》（J. O'Neill 著，1998）、《人類的幸福》（E. F. Paul, F. D. Miller, J. Paul 編，1999）、《迷人的理性》（J. Raz 著，1999）、《福利、幸福與倫理學》（L. W. Sumner 著，1996）。
2002 年第四期 書評	《教室中的道德問題：如何使小孩深刻地思考真實的生活與他們的學校作業》（K. G. Simon 著，2001） / R. Kunzman
2003 年第一期 回顧性文章	兒童的心靈 / S. Law 論《兒童的心靈》（J. White 著，1996）
2003 年第一期 書評	令人擔憂的教育：酷兒檔案主義與反壓迫的教學論 （K. Jumashiro 著，2002） / B. Carlson
書評	天主教大學的理念（G. D. O'Brien 著，2002） / T. C. Ream
2003 年第三期 回顧性文章	戰爭與和平教育 / S. R. B. Porath 討論三本書：《以性別觀點論和平文化的教育》（B. A. Reardon 著，2001）、《記憶的倫理學》（A. Margalit 著，2002）、《和平教育：世界的概念、原則與實踐》（G. Salomon, B. Nevo 編，2002）
書評	《製造好公民：教育與市民社會》 （D. Ravitch, J. P. Viteritti 編，2001） / S. Burt
書評	《連結美國教育中的自由主義與多元文化主義》 （R. Reich 著，2002） / H. Brighouse
書評	《解讀 Habermas 與 Freire：批判教學論與變動的社會變遷》 （R. Morrow, C. A. Torres 著，2002） / B. Endres
2004 年第一期 回顧性文章	批判教學論與外語教育 / K. Williams 論《跨文化世界的批判性公民：外語教育作為文化政治》 （M. Guilherme 著，2002）
回顧性文章	使教育有意義—為誰？ / G. Haydon 與 J. Orchard 論《使教育有意義：簡介教育與教學的哲學及理論》（D. Carr 著，2003）
2004 年第二期 回顧性文章	希望與教育 / R. Levitas 論《希望與教育：烏托邦式想像力的角色》 （D. Halpin 著，2003）
回顧性文章	社會福利、新保守主義的轉向與教育機會 / M. S. Moses 討論兩本書：《公民資質的代價：重新定義美國式的福利國家》（M. B. Katz 著，2001）、《向上移動與向外移出：貧窮、教育與單親家庭》（L. Holyfield 著，2002）
回顧性文章	學校選擇的新觀點 / D. J. Ferrero 討論四本書：《自由的多元主義：價值多元主義對政治理論與實踐的蘊義》（W. A. Galston 著，2002）、《學校教育的視野：良心、社群與共同教育》（R. Salomone 著，2000）、《多樣性與懷疑：多元文化式民主中的公民教育》（S. Macedo 著，2003）、《連結美國教育中的自由主義與多元文化主義》（R. Reich 著，2002）

表三 《教育哲學期刊》近五年（2000-2004）書評與評論性文章的主題（續）

書評	《如何不成為偽善者：道德茫然的父母之學校選擇》 (A. Swift 著，2003) / R. Cigman
書評	《童年及其不滿》(J. Dunne 與 J. Kelly 編，2003) / M. Laverty
2004 年第四期 回顧性文章	Ravitch 如何限制讀者從檢查制度中所學到的東西 / C. Ruitenberg 論《語言警察：壓力團體如何限制學生所學習的東西》 (D. Ravitch 著，2003)
回顧性文章	論無止境的嘗試？ / I. McPherson 論《海德格、教育與現代性》 (M. Peters 編，2002)
書評	《實用主義與教育研究》(G. J. J. Biesta, N. C. Burbules 著，2003) / J. Garrison

資料來源：分析與歸納自《教育哲學期刊》近五年的書評與評論性文章。

在這 25 篇文章中，有 2 篇討論學校選擇；3 篇討論批判教學論或反壓迫教學論的文章；3 篇文章與倫理學、道德教育有關，分別探討專業倫理、多元主義世界中的道德論述，以及教室中的道德問題；2 篇文章與宗教教育相關，分別探討教育與宗教、天主教大學的理念；2 篇與多元文化有關，分別探討文化多樣性與認同、美國教育中自由主義與多元文化主義的連結；其他的文章主題已如「表三」所列，不予贅述。

前述書評或評論性文章所探討的書籍，多少具有相當的重要性與學術影響力。在這 25 篇文章中，D. Carr 就有兩本著作—《使教育有意義》、《專業主義與教學中的倫理學》引發熱烈討論；而 R. Reich 的著作《連結美國教育中的自由主義與多元文化主義》也被引用 2 次，反映出這些著作深受學者的關注與肯定。

伍、結論

《教育哲學期刊》是目前唯一收錄於 SSCI 的英語系國家教育哲學期刊，它是代表大英教育哲學學會的學術性刊物，提供討

論教育相關議題，特別是教育哲學相關議題的空間。它所收錄的文章屬原創性、未經出版的作品。

大抵可將《教育哲學期刊》所收錄的文章，依其性質，分為「一般性文章」、「書評與評論性文章」、及「專題」三部分。

首先，就一般性文章而言，《教育哲學期刊》近五年內的文章總數總計 124 篇，所討論的主題範圍相當廣泛。從所探討的主題中，筆者歸納出四項特色：一、《教育哲學期刊》提供探討教育議題的論辯平台；二、許多研究主題是對當前的教育政策與改革措施所做的反省與檢視；三、自由主義的色彩濃厚；四、文章的呈現方式漸趨多元。

另外，近五年的《教育哲學期刊》共計有 7 期的專題研究，分別是：電子科技、高級文化與教育、教育研究的倫理、教養人性：後現代性中的化育、教育與實踐：維護教學與學習的整全性、回復自然：後人文時代的教育、以及自由社會中的盲從與批評。這些看似彼此毫無關連的專題，其實是沿著兩條主軸在前進的：一、所探討的專題與當前的時代環境密切相關；二、開始反省以分

析哲學為取徑的教育哲學研究路線，試圖容納具有歐陸特色的教育哲學研究取徑。

最後，在書評與評論性文章部分，共計有 25 篇，包含書評 11 篇、評論性文章 14 篇。所探討的主題包括：學校選擇、批判教學論、倫理學與道德教育、宗教教育、多元文化等議題。這些文章所評述的書籍，多少反映出某些著作或學者受到重視的程度。

透過本文的分析，可以清楚地瞭解《教育哲學期刊》近五年的發展走向，以及關注的研究主題，實與時代及國家的教育政策與改革密不可分。透過本文的介紹，期盼能對台灣的教育哲學相關刊物、以及教育哲學未來的研究與發展有所助益。

致謝：十分感謝國立台灣師範大學教育學系單文經教授提供筆者撰寫本文的機會，以及林逢祺教授、洪仁進教授對本文初稿的指正，另外感謝研討會中郭實渝教授、李奉儒教授所提供的修正意見。

參考文獻

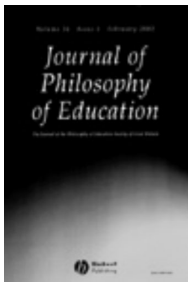

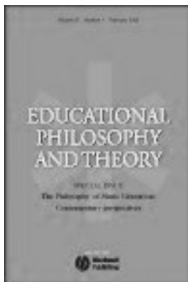
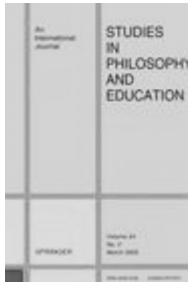
- 張茂桂（2002）。SSCI 與學術的「認可」問題。*人文與社會科學簡訊*，5（1），5-11。
- 黃藹（1999）。教育哲學家對教育改革能有什麼貢獻？*哲學雜誌*，29，104-115。
- 管中閔（2002）學術國際化與學術進步。*人文與社會科學簡訊*，5（1），1-4。
- 簡成熙（1997）。緒論。載於簡成熙（主編），*哲學和教育—20世紀末的教育哲學*（頁 1-10）。高雄：復文。
- 蘇永明（1999）。台灣教育哲學之發展：從國際化和本土化來衡量。載於國立台灣師範大學教育學系教育部國家講座（主編），*教育科學的國際化與本土化*（頁 251-280）。台北：揚智。
- Audi, R. (Ed.). (1995). *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. New York: Cambridge University Press.
- Edwards, P. (Ed.). (1996). *The encyclopedia of philosophy (Vol. 5 & 6)*. New York: Macmillan.
- Peters, R. S. (1980). Education as initiation. In P. Gordon (Ed.). *The Study of Education: A collection of inaugural lectures*. Totowa, NJ: Woburn Press.

附錄一

英語系國家四大教育哲學期刊比較表¹¹

期刊名稱	教育哲學期刊 Journal of Philosophy of Education	教育理論 Educational Theory	教育哲學與理論 Educational Philosophy and Theory	哲學與教育研究 Studies in Philosophy and Education
代表學會	大英教育哲學學會	杜威學會與教育哲學學會所創立	澳大拉西亞教育哲學學會	教育哲學家的國際網絡
學會簡介	<ul style="list-style-type: none"> 大英教育哲學學會成立於 1964 年，旨在促進教育哲學的研究、教學與應用。 本學會每年會在牛津大學的新學院 (New College) 舉辦為期 3 天的會議，以及其他區域性的會議。 本學會主要的出版品是享有國際性聲譽的《教育哲學期刊》。學會會員每年皆可收到 4 期刊物，以及每年的學會簡訊。 目前的學會主席是劍橋大學教育學院的 T. McLaughlin。 	<ul style="list-style-type: none"> 教育哲學學會成立於 1942 年，學會宗旨有六項：1. 促進教育問題的哲學性解決；2. 釐清教育哲學之間的共識與歧異；3. 提昇與改進教育哲學的教學；4. 發展一般哲學工作者，與教育哲學工作者之間的良好關係；5. 發展教育哲學學者與其他教育領域學者的良好關係；6. 鼓勵年輕學生投身於教育哲學。 目前的學會主席是 S. H.-Gordon。 	<ul style="list-style-type: none"> 澳大拉西亞教育哲學學會成立於 1971 年，是致力於促進與提昇教育哲學研究與教學與專業學術性學會。 本學會目前的主席是 G. Heath。 	<ul style="list-style-type: none"> 教育哲學家的國際網絡創始於 1988 年於匈牙利所舉辦的國際性教育哲學家會議，直到 1996 年才正式形成。 該組織每兩年會舉辦一次會議，會議地點則遍佈世界各地，例如：匈牙利 (1988)、英國 (1990)、保加利亞 (1992)、比利時 (1994)、南非 (1996)、土耳其 (1998)、澳洲 (2000)、挪威 (2002)，最近一次會議是 2004 在西班牙馬德里舉行。第十屆會議將於 2006 年在馬爾他 (Malta) 舉辦。 目前的主席是英國劍橋大學的 T. McLaughlin

英語系國家四大教育哲學期刊比較表 (續)

期刊簡介	<ul style="list-style-type: none"> · 本期刊由學會贊助。一年四期，其中一期由受邀作者寫成專題論文，其餘三期形成一卷。 · 本期刊旨在刊載來自全球各地，與教育哲學相關的論文。稿源廣泛，舉凡學會會議中的論文、會員或非會員的來稿等。另外，也包括書評與評論性文章。 	<ul style="list-style-type: none"> · 本期刊由杜威學會、教育哲學學會、伊利諾大學教育學院共同贊助。 · 本期刊旨在促進教育理論的持續發展，所刊載的文章包含教育哲學相關文章，以及其他教育領域中的理論性作品。 	<ul style="list-style-type: none"> · 本期刊旨在促進教育哲學社群的內部對話，以及與其他專業或教育的其他領域的對話。 · 本期刊主要刊載與教育哲學相關的文章，另外，也收錄純粹或應用性的教育研究稿件。就後者而言，本期刊已經出版過與課程理論、教育行政、教育政治學、教育史、教育政策、及高等教育相關的文章。 	<ul style="list-style-type: none"> · 本期刊是一國際性的同儕評鑑 (peer-reviewed) 期刊。刊登的文章包含教育研究、政策與實踐當中的哲學性、理論性、規範性或概念性問題的探討。本期刊有時候會以「單一主題」(single issue) 的形式出現，專門探討某個具有教育或哲學重要性的主題。另外，期刊中也收錄書評與原作者的回應。
總編輯	P. Standish	N. C. Burbules	M. Peters	G. Biesta
期刊屬性/出版社	季刊，由 Blackwell Publishing 出版。	季刊，由 Blackwell Publishing 出版。	雙月刊，由 Blackwell Publishing 出版。	自 1999 年起，每年六期，由 Kluwer Academic Publishers 出版。
代表地區	英國	美加	紐澳	世界各國
期刊封面				

註釋

- 1 R. S. Peters 在 1962 年的教授就職演說〈教育作為引導〉(Education as initiation) 中，指出教育不是一門學科 (discipline)，而是一個領域 (field)，其中史學、哲學、心理學與社會學在教育領域中都佔有一席之地 (Peters, 1980: 273)。
- 2 例如，張茂桂 (2002) 及管中閔 (2002)，針對此問題，都有所討論。

- 3 在「教育哲學研討會」上，郭實渝教授指出，除了可依據期刊所探討的主題做內容分析外，尚可探討作者所採行的研究方法。意即，what 與 how 的兼重。這個寶貴的意見或許可作為後續研究的參考，特此感謝。
- 4 「社會科學引文索引」的期刊列表選項之網址：<http://www.isinet.com/cgi-bin/jrnlst/jloptions.cgi?PC=J>，檢索日期 2005 年 1 月 5 日。
- 5 這 13 筆期刊名稱，分別是：Review of

- Educational Research, Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association, Kappan (Alpha Delta Kappa), American Journal of Education, Educational Research, American Educational Research Journal, British Educational Research Journal, Educational Review, Harvard Educational Review, Journal of Philosophy of Education, The Journal of Moral Education, Oxford Review of Education, British Journal of Educational Studies.
- 6 有關這三大教育哲學學會所發行期刊的比較，可參考「附錄一」的整理。
 - 7 歐陽教先生認為前者可稱之為「哲學的教育學」，著重從各式哲學派別中，衍申其教育意涵，以哲學為體、教育為用；而後者則名之為「教育哲學」。這個觀點於今年六月二十五日台北市立教育大學（前身為台北市立師範學院）所舉辦的「教育哲學研討會」主題演講中提出。
 - 8 相關規定參考《教育哲学期刊》的網頁：<http://www.blackwellpublishing.com/submit.asp?ref=0309-8249>，檢索日期 2005 年 1 月 5 日。
 - 9 這 124 篇文章的計算分別是 2000 年 21 篇、2001 年 33 篇、2002 年 27 篇、2003 年 18 篇，以及 2004 年 25 篇的文章數加總。
 - 10 該篇文章在目錄的編排中，雖然沒有特別歸類為回顧性文章，但是，因為它的標題本身就指出它是一篇「評論性文章」，所以，筆者將它列入評論性文章，而非一般性文章。
 - 11 相關資料來源取自大英教育哲學學會網站：<http://www.philosophy-of-education.org/about.htm#publications>，《教育理論》網頁：<http://www.ed.uiuc.edu/EPS/Educational-Theory/sponsors.asp>，以及澳大利西亞教育哲學學會網站：<http://www.blackwellpublishers.co.uk/society.asp?ref=0013-1857&site=1>，檢索日期 2005 年 1 月 5 日。

教育資料與研究雙月刊

第 66 期 2005 年 10 月 頁 145

國民教育向下延伸

吳清山 林天祐

國民教育向下延伸 (downward extension of national education) 係指將國民教育的入學年齡降低的一種政策規劃，目的在規劃建立更周延、更完整的義務教育體系，以提高教育機會與教育效果。

依據教育理念，國民教育在於激發個人的潛能，以培養能適應社會生活的健全國民，屬於義務教育、免費教育以及強迫教育。目前世界上多數先進國家的義務教育年限雖仍以 9 年居多，但是部分先進國家義務教育年限已經延長為 10 至 13 年，而延長教育年限的作法包括向下以及向上延伸。

延長國民教育年限究竟要從向下或向上延伸著手，必須以國家教育資源以及國家整體發展為依據，不過先進國家多以向下延伸為優先。國民教育向下延伸主要基於「愈早就學、愈能成功」的理念，加上兒童身心發展的成熟度以及社會環境的豐富刺激，已經構成提早就學的條件，因此，國民教育向下延伸成為各國努力之目標。

我國自 1922 年將幼兒教育納入學制以來，幼兒教育一直不屬義務、強迫以及免費的義務教育一環，但近 20 年來有關幼兒教育正規化的討論議題日漸受到重視，如 1984 年朱匯森部長任內的「學制改革方案」，就曾提出幼兒教育義務化的構想，1988 年的「第六次全國教育會議」也提出

逐步達成國民教育向下延伸一年的建議。1993 年教育部的「幼兒教育十年發展計畫」也將幼兒教育納入國民教育列為專案研究項目，隔年舉行的「第七次全國教育會議」再次討論幼兒教育納入國民教育體系問題，1996 行政院教育改革審議委員會公布的「教育改革總諮議報告書」將實施普及且免費之幼兒教育列為教育改革中程目標。2001 舉行之「2001 年教育改革之檢討與改進會議」，進一步指出幼兒教育普及化以及幼兒教育義務化的改革方向，而 2003 年召開之「2003 年全國教育發展會議」更具體指出五歲幼兒納入國民教育正規體制之政策目標，因此，教育部乃以國民教育向下延伸一年為規劃，先以推動「國民教育幼兒班」為規劃起點，但最後以「扶持五歲弱勢幼兒及早教育計畫」收場。

國民教育向下延伸雖符合民眾的熱烈需求，但因牽涉幼托整合、經費籌措、師資素質、私立幼教機構發展、幼教機構分佈等複雜的問題，遲遲無法化為可行的方案，平心而論，其關鍵在於政治的判斷。就教育及國家長遠發展而言，幼兒教育義務化是一項必要的教育投資，因此，倡議此一政策者如能先期獲得政治的支持，就能逐一解決行政、經濟、時間、環境等技術層面的阻礙，進而達成幼兒教育普及、免費的教育理想。

幼托整合

吳清山 林天祐

幼托整合，係指幼稚園和托兒所加以整合為幼兒園，使二歲至六歲幼兒能在幼兒園接受教育，而幼兒園接受教育行政機關監督。

過去我國幼兒教育分屬兩個不同系統，一是托兒所；另一是幼稚園，前者法源依據為「托兒所設置辦法」，收托兒童之年齡，以初生滿一月至未滿六歲者為限，滿一月至未滿二歲者為托嬰部，滿二歲至未滿六歲者為托兒部，其工作人員有三大類：教師、保育員、護理人員，業務並受內政部及縣市政府社會局監督；後者法源依據為「幼稚教育法」，收四歲至入國民小學前之兒童，並無保育員和護理人員之設置，業務由教育部及縣市政府教育局監督。

不管托兒所或幼稚園之教育目的，皆在促進兒童身心健全發展及增進兒童生活適應能力為依歸，兩者入學年齡在四歲至六歲之間亦有重疊之處，然而在立案機關、教師資格、教育目的、課程內容均不一樣。此種幼兒教育制度，頗受質疑，而且與歐美國家之教育行政機關負責幼兒教育不同，社會各界乃呼籲應該進行幼托整合，俾使幼兒能夠得到最好教育。

幼托整合構想，早在行政院蕭前院長於民國八十六年十二月四日在第二二五六次院會中提示，請內政部與教育部兩部審慎研究

該統合問題。由於幼托整合涉及層面甚廣，始終難以定案，到了八十九年年底教育部才成立「幼教政策小組」，並於九十年二月十九日召開第一次小組會議，該次會議決議由教育部推出之小組代表，邀集內政部協商，並於九十年二月二十二日召開會前會，就幼托整合定位與方向研議共識。到了九十年五月十八日正式召開「幼托整合推動委員會第一次會議」。

經過多年努力，行政院乃於今（九十四）年六月邀集教育部長杜正勝和內政部長蘇嘉全討論「幼托整合」方案，決議進行幼托整合，並以兩歲到六歲學齡兒童為對象，幼托整合之後的「幼兒園」行政主管機關為教育部門，也就是中央為教育部，地方為縣市教育局。自此而後，研議多年的幼托整合，總算定案。

幼托整合是一項複雜的教育工程，它涉及到法規、人事、預算方面，並非定案後即可實施，仍須有一段整備期，所以教育部決定到九十五年進行法規整備與協商，九十六年起進行人員及預算移轉整備，九十八年一月一日正式上路。

幼托整合正式實施，是幼兒教育發展新的里程碑，未來能夠落實幼托整合教育政策，將可收統一事權之效，以提供優質幼兒教育。

教育資料與研究雙月刊

第 66 期 2005 年 10 月 頁 147

教育法令

王清標

法規及政令

資料來源

- | | | |
|---|----------------|------------|
| 1.預告廢止「推行家庭教育辦法」。 | 第 011 卷第 142 期 | 2005-07-28 |
| 2.預告修正「香港澳門學歷檢覈及採認辦法」第 3 條。 | 第 011 卷第 139 期 | 2005-07-25 |
| 3.修正「大學辦理研究所(系)碩士及大學部二年制在職專班審核作業要點」第參點暨第陸點之一。 | 第 011 卷第 134 期 | 2005-07-15 |
| 4.修正「外國學生來華留學辦法」，並將名稱修正為「外國學生來臺就學辦法」。 | 第 011 卷第 132 期 | 2005-07-13 |
| 5.訂定「國立及臺灣省私立高級中等學校九十四學年度學雜費收費標準表」。 | 第 011 卷第 131 期 | 2005-07-12 |
| 6.修正「國外學歷查證認定作業要點」，並將名稱修正為「國外學歷查證(驗)及認定作業要點」。 | 第 011 卷第 127 期 | 2005-07-06 |
| 7.訂定「境外優秀科學技術人才子女來臺就學辦法」。 | 第 011 卷第 121 期 | 2005-06-28 |
| 8.訂定「教育部推動英語能力檢定測驗處理原則」，並自中華民國 94 年 6 月 28 日生效。 | 第 011 卷第 121 期 | 2005-06-28 |
| 9.訂定「大學校院設置產業研發碩士外國學生專班推動實施要點」，並自中華民國 94 年 3 月 15 日生效。 | 第 011 卷第 118 期 | 2005-06-23 |
| 10.修正「教育部補助留學生就學貸款作業要點」，並自中華民國 94 年 8 月 1 日生效。 | 第 011 卷第 117 期 | 2005-06-22 |
| 11.核釋公立學校未兼任行政職務教師經任命為監察委員，得否由學校依「教師借調處理原則」辦理借調疑義。 | 第 011 卷第 113 期 | 2005-06-16 |
| 12.教師留職停薪前往國外進修，應經學校或主管教育行政機關核准，進修期限以 2 年為原則，必要時得延長 1 年。但為取得學位需要者，得再延長 1 年。 | 第 011 卷第 112 期 | 2005-06-15 |
| 13.訂定「性別平等教育法施行細則」。 | 第 011 卷第 110 期 | 2005-06-13 |
| 14.訂定「原住民族中小學原住民教育班及原住民重點學校教師主任校長聘任遴選辦法」。 | 第 011 卷第 110 期 | 2005-06-13 |
| 15.修正「教育部補助高級中學開設第二外語課程教師鐘點費實施要點」，並修正名稱為「教育部補助辦理高級中學第二外語教育實施要點」。 | 第 011 卷第 108 期 | 2005-06-09 |
| 16.修正「教育部學產基金設置教育工作人員及學生急難慰問金實施要點」，並將名稱修正為「教育部學產基金設置急難慰問金實施要點」。 | 第 011 卷第 106 期 | 2005-06-07 |
| 17.廢止本部於 91 年 11 月 13 日以台(91)中(一)字第 9116171 號令訂定發布之「高級中學教科用書審定費額」。 | 第 011 卷第 104 期 | 2005-06-06 |
| 18.修正「派赴國外工作人員子女返國入學辦法」並將名稱修正為「政府派赴國外工作人員子女返國入學辦法」。 | 第 011 卷第 104 期 | 2005-06-03 |

(摘錄自行政院公報資訊網 <http://gazette.nat.gov.tw/Gazette/index.jsp>)

國內教育輿情

譚以敬 張素偵

本期國內教育輿情主要以 2005 年 6 月及 7 月刊載於中國時報、自由時報、聯合報、中央日報、國語日報等多家平面媒體報導及輿論內容為主，經作者檢視彙整後歸結以下幾項主要議題，包含：幼托整合主管歸教育部、零體罰推動成效得加強、國小生健檢逾四成過重、準老師上街頭集體嗶聲要工作、六所師院改制教育大學、2005 年奧林匹亞競賽我國成績大放異彩、部長力挺學子護髮、明年基測加考寫作題、五年五百億計畫初審結果出爐。以下分別就各議題，進行國內教育輿情摘要與分析。

壹、幼托整合底定 教育部當家主政

爭議十多年的幼托主管機關問題終於獲致解決！行政院日前召開跨部會議做成政策性決議，原則確立全國估計 16,000 多家托兒所及幼稚園，將全部改歸教育部管轄，統一整合為「幼兒園」。

過去幼稚園招收四至六歲、托兒所招收二至六歲幼童為主，幼稚園隸屬教育部管轄、托兒所由內政部兒童局主管，造成兩者師資、教學內容及設置標準有不同的規定；因此，行政院從 2001 年起重新組成跨部會之幼托整合推動委員會積極研議規劃，並於

2004 年公布規劃完成之結論報告書，其後並辦理一場次政策說明會、四場次全國大型公聽會及無數次小型座談會。經多次熱烈討論，各界大致認同幼托整合的方向，可提供幼童同享教育與照顧兼具之綜合性服務目標，並希望政府能加速度推動。

行政院表示，此次會議決議由教育部主管幼托整合後的業務，係為符合世界先進國家教育與照顧整合暨及早教育之趨勢，有利於未來國民教育向下延伸與銜續，亦有助於學前階段從業人員（含師資）之整體規劃。此外，這次會議也確立了未來幼兒園之相關規劃應配合支持家庭育兒、婦女就業等人口政策做整體思考，且應站在提供幼兒發展最佳教育及照顧服務的方向規劃所有細部方案，相關細部方案已責成教育部整體規劃。

教育部前國教司長吳財順表示，教育部初步規劃，未來 0 至 2 歲以「托嬰」為主，2 至 6 歲的托兒所與幼稚園整合為幼兒園，強調「教育與照顧」混合，其中 2 至 3 歲低年級將偏重托育、4 至 6 歲則強調幼稚教育，建立專業的「學齡前教育體系」；其後再加上 6 至 12 歲學童進入小學後的「課後照顧」，幼托機構將可為家長提供十二年一貫的教育服務。教育部亦決定儘速修訂補習

及進修教育法，限制補習班不能招收3歲以下幼童、3至6歲幼童則每天不能超過2小時、一週不能超過10小時，以區分「幼稚教育」與「補習教育」，確立攸關百萬幼童的學齡前教育專業性。

家長團體與幼教團體對於「幼托整合」政策終於獲得突破，均表示歡迎與肯定；但部分補教業者對於教育部將限制補習班招收3歲以下幼兒，而3歲以上幼童只能一天2小時在補習班的規劃有意見，並表示不排除聲請釋憲保障「教育選擇權」。面對補教業者的反彈，教育部指出，事實上，目前補習班主管機關為縣市，臺北縣、基隆市、桃園縣、新竹縣、新竹市、南投縣、嘉義市、高雄縣、屏東縣、金門縣及連江縣等11縣市，均已規定補習班不得收學齡前兒童，教育部將於近期內舉辦公聽會，邀集補教業者進行溝通。

貳、零體罰調查出爐 成效待加強

人本教育基金會6月份公布了一項「二〇〇五年校園體罰調查」，這份調查以隨機抽樣方式，針對臺灣地區3,240位國中小學生進行訪查。結果顯示，從2004年9月至今，有65%的中小學生曾有過被體罰經驗，其中，國中生體罰比例高於國小生。若以全國中小學283萬名學生數換算，推估共有184萬名學生有過被體罰經驗。體罰比例最高的前三名縣市，分別是臺東縣（83%），彰化縣（77%）、臺中縣（74%）；最低為宜蘭縣（45%）；至於推動零體罰多年的臺北市，其體罰比例則為52%。

從中小學生遭受體罰類型來看，以「用手或棍子，打手心或屁股」最常見，占47%，其次是「禁止吃飯、喝水等」、「罰

跪、罰蹲」、「言語責罵」等，其中有2.5%的學生甚至曾遭遇過「打耳光」的體罰。分析被體罰原因，則以「行為違反規定、學業不符要求」為主，分別為46%與37%。當詢問受訪學生是否知道政府禁止老師體罰？有46%的學生回答知道，而回答不知道的竟有47%。此外，調查也發現，僅33%的受訪學生認同老師的體罰，有22%覺得害怕、丟臉和自卑，甚至有18%的學生覺得生氣想報復；看到別人被體罰，40.2%的受訪學生感覺同情，25%慶幸不是自己，10.9%會覺得厭煩與不服；但如果未來當老師，近70%的學生表示會使用體罰。

人本教育基金會強調，儘管調查結果和去年相比已有下降趨勢，但體罰的情況依然存在，而上述的數據更顯示出體罰有相當強的複製效果，受體罰的學生長大後，很可能會繼續打學生。因此，人本提出五大訴求：呼籲教育部將「不得體罰學生」納入教師聘約準則；將校園體罰列入校安通報、並定期追蹤處理；督促各縣市提出落實「零體罰」方案；要求師資培育與進修機構將「符合人權的管教方式」列入教師必修課程中；將「不得以任何理由體罰學生」納入教育基本法中，藉此強化零體罰政策的落實，以加強推動校園零體罰。

另外一項關於體罰議題的調查也在6月出爐，由臺北市教師會委託TVBS民調中心針對全臺高中（職）以下教師和家長進行的「管教與體罰爭議調查」，分別寄出3,000份問卷，並回收1,009份教師與976份家長問卷。在6月份公布的調查結果發現，有76.7%的教師與64.5%的家長不支持教育部與臺北市政府教育局的「零體罰」宣示。在不支持或非常不支持「零體罰」宣示的教師與家長中，仍有82%的教師與60.6%

的家長認為，教育部應先釐清體罰與管教爭議，並訂定清楚的管教規範，讓第一線教師有依循標準。

但另一方面，也有 85.1%的教師與 80.2%的家長，贊成或非常贊成以體罰做為管教方式之一。83%的教師與 70.4%的家長認為，目前教師體罰學生的情況不嚴重或非常不嚴重，但有 89.5%的教師與 88.5%的家長認為，需要及非常需要建立明確的教師管教學生程序及方法。

從上述調查結果，不論是否贊成體罰為管教手段之一的家長或教師，均有相當高的比例，認為儘速釐清「管教」與「體罰」的爭議，建立明確的教師管教學生程序。媒體並進一步呼籲教育部應訂定適當管教方式或處理程序，家長與教師更應配合輔導學生的偏差行為，學校也應加強教師的情緒管理，避免不當體罰事件再度發生。

參、全臺國小生健康大檢視 逾四成過重

臺灣小學生的健康問題多，根據教育部 6 月份公布的一項九十三學年度國小學生健康狀況調查發現，全國高達 43%的小學生體重過重、肥胖與過輕；小一視力不良率為 26.5%，到了小六視力不良率躍升到 52%；齲齒罹患率在小一已高達 68%；另調查也發現，有 7,200 多名國小學生，疑似身高生長遲滯，其中約有 1.7%沒有就醫。

由國小學童體位調查數據顯示，每四位國小學童就有一個過重及肥胖者；年級愈高，肥胖率愈高，小一學生有 19.4%過重或肥胖，小六大幅增加為 28.4%。值得注意的是，肥胖也有「城鄉差距」，南部居冠（13%），其次是中部地區（11.5%），北部地區、離島地區反而較低（分別為 10.8%

及 9%）。體重過輕的問題則在小二、小三最嚴重，超過 20%，小四到小六都維持在 18%左右。平均而言，女生的體位過輕及適中比率均高於男生，男生肥胖及過重的比率則高於女生。顯示現代人飲食習慣偏差、不均衡、精緻化飲食、熱量攝取過剩、缺乏運動，造成學童肥胖比率增加，體適能日趨衰退。

國小學童視力方面，隨著電腦日益普及，愈來愈多孩子在學齡前即罹患近視，國小學生視力不良率隨年級增加，小一學生視力不良者 26.5%，到小六更達到 52.2%，而配鏡矯正後視力仍不正常的仍有 9.1%。整體而言，全國 25 個縣市中，僅有雲林、金門、屏東、花蓮及臺東等縣，國小視力不良率低於 30%。該調查同時發現，小一學生齲齒罹患率達 68.2%，高於小四的 49.8%。此顯示學童在學齡前就已在視力、口腔衛生保健出現問題。另外，生長遲滯學生中國小有 10.6%沒有就醫，顯示家長未能重視這個問題，此可能錯失及早適當治療的關鍵時機。

針對上述調查結果，教育部體育司長何卓飛表示，教育部已努力推動體適能運動、公布營養午餐參考菜單、推動學校課桌椅更換及口腔衛生保健工作等措施，他同時也呼籲全國的教師及家長能共同努力、重視並關注學童健康問題。

肆、準教師上街頭 集體嗆聲要工作

依據教育部人事處估計，九十四學年預定退休老師人數為 7,000 人，但單單今年取得較合格證書者，就高達 15,000 多名，而各縣市教師缺額卻越來越少，今年全臺僅有 2,000 名左右，其中，國小僅 400 多個缺額，錄取機率越來越低，根本無法滿足中小

學教職的就業市場。

因此，由實習老師組成的「拯救國教大聯盟」，首次發動「六一二拯救國教大遊行」。儘管當日下著滂沱大雨，仍有 2,000 多名準教師不畏風雨走上街頭，抗議教育部師資培育政策失當，讓大批具有資格的教師找不到工作，變成「流浪教師」。遊行隊伍從中正紀念堂出發，前往立法院、教育部抗議，並提出降低班級人數至 30 人以下、提高師生比、三年內減少 50% 的師資培育招生名額、教師課稅作為教育用途、訂定教師評鑑指標以汰換不適任教師及教師甄選缺額應在每年簡章發售時公告等六大訴求。

針對六一二的遊行訴求，教育部回應指出，降低班級學生數到 30 人以下方面，國小每班學生數目前平均 29.54 人，已在 30 人以下，生師比已達 18.43 人，可與世界主要先進國家並駕齊驅。在逐年提高教師編制到一班二名教師方面，教育部表示，增置國小教師員額與降低授課時數，自 87 年到 93 年度共投資 683 億元，已提高國小教師員額編制到 1.55。至於在落實控管三年內減少五成以上師資培育機構暨招生名額方面，教育部將持續推動師資培育機構退場機制，師資培育數量將從目前 19,300 多人調降為 9,300 多人，去年起編列三年三百億元教師退休經費，預估可核退 24,500 多人。

另外，教育部已研擬「取消國中小學及幼稚園教職員工免稅後之後續方案」，重點就在把教師課稅額用以增加教育經費，加速提升教育品質；也正研擬「高中以下學校教師專業評鑑試辦辦法」與相關補助實施計畫等草案，希望促進教師專業成長與擇優汰劣；另研修教師法積極處理不適任教師；同時也將要求學校將教師甄試缺額明訂公告在簡章內，並請各主管教育行政機關督導各校

依規定辦理。

北市家長成長協會理事長包崇敏表示，他認同準教師們所提出，包含降低班級人數、教師課稅增加教育經費等訴求，並籲請教育部應積極推動不適任教師的退場機制；但同時也建議教育部應審慎規劃，避免因降低班級人數，造成人事費增加，相對排擠其他軟硬體費用的現象。

媒體評析指出，「少子化」壓力已迫在眉睫，未來不僅會造成教師超額，連帶將導致校舍閒置、學校倒閉等負作用。目前正是一個可以改善國教結構、調整師生比例、增強教育素質的轉機，行政院、教育部到各縣市，都應該要嚴肅面對並解決所造成的問題。輿論強烈呼籲政府應以人才培育為念，拿出魄力，編列預算支持每班學生人數降低，每班教師編制增加，大力推動並落實不適任教師處理等政策，如此才能大幅改善教學環境，減輕待業教師的問題。

伍、六所師院改制教育大學

臺北市立及國立臺北、新竹、臺中、屏東、花蓮等六所師範學院，2005 年 8 月 1 日起改名教育大學，師範學院正式走入歷史。六所師範學院改制教育大學，是繼早年師範學校改制師專，再改制學院後，國內師範體系另一項重大轉變。

未來的教育大學定位為一般大學，不再以培養國小教師為教育目的。並配合解決國內師資過剩、流浪教師眾多問題，六所教育大學三年後師培生招生名額，將減至各校招生總人數的 31% 至 45% 不等，總招生名額從九十三學年度 5,246 人，九十四學年度為 3,522 人，到九十六學年度要減到 1,964 人。

六所師院改制教育大學後，三到五年內教育部將積極推動和鄰近大學整合。目前規

畫的整合對象，分別是臺北市立教育大學與臺北市立體育學院；臺北教育大學與臺灣大學；新竹教育大學和清大或交大；臺中教育大學和中興大學；屏東教育大學與屏東商業技術學院；花蓮教育大學與東華大學。

陸、奧林匹亞競賽 臺灣大放異彩

2005 年國際奧林匹亞競賽，我國選手頻傳捷報。其中以物理成績表現最為突出，在 77 個國家、342 名學生中，拿到五面金牌，勇奪團體第一名，是我國參加這項競賽以來，成績最好的一次。

今年國際化學奧林匹亞競賽，我國首度爭取到主辦權，在 59 個國家、225 名好手中，贏得二面金牌、二面銀牌，二面金牌的個人最佳成績，分別排名第八與第十。

在北京舉辦的國際生物奧林匹亞競賽，共 50 個國家隊伍參賽，代表臺灣出賽的 4 名選手，成績表現都不錯，分別拿下二金、二銀，比去年一金三銀的成績還好。

遠赴墨西哥參加國際數學奧林匹亞競賽的我國代表團，今年成績依舊亮麗。在 91 國參賽中，共獲三金、二銀、一銅，名列第七。遺憾的是部分選手成績雖較去年進步，但仍未打破去年三金、三銀最高紀錄。

本屆國際奧林匹亞競賽，選手頻傳金牌，建國中學教師表示，教育部的「千里馬計畫」奏效。贏得奧賽金牌者，不但可獲保送大學及最高二十萬元獎金，更能在大學畢業後享有八年公費出國進修的優渥待遇，這些誘因讓學生願意全力拼金牌。

柒、學子爭護髮 部長力挺之

髮禁自 1945 年開始，歷經四十二年歲月，業於 1987 年廢除，惟目前仍有超過 96% 的國中與高中職學校，訂定寬嚴不一的

髮禁規定，常常造成師生之間或是教官與學生之間的衝突。根據教育部統計顯示，九十三學年全國 64 萬人次因違反「服裝儀容」校規而被記過處分，其中五分之一與頭髮不合格規定有關，凸顯頭髮還是學校管理的一大重點。

2005 年 7 月 24 日三百多名國高中學生齊聚教育部舉行「髮禁告別式」，抗議學校至今仍有嚴苛的髮禁規定。教育部長杜正勝除親自接見學生代表，簽署參加「反髮禁護法團」外，還同意函文國立高中職，取消髮禁，並宣導各校應邁向健康、整潔、美觀的自我髮式管理新趨勢。

贊成或反對「髮禁」者各有其堅持的理由。大抵而言，贊成者以教師、教官、家長居多，認為服裝儀容是學生最基本的禮儀之一，雖然多元的社會應給孩子更多的自主空間，但切勿「超齡化」，與其太早開放髮禁，不如充實學生競爭能力，且同學之間競相模仿藝人造型，無形之中也增加家長經濟負擔；反對者則以學生、學者為主，根據雅虎奇摩網站民調結果，十八歲以下族群贊成解除髮禁者占 93.7%，十八歲以上族群贊成的也有 65.9%，反對髮禁者認為頭髮係屬人身自由，髮禁等於是權威侵犯人身自由，是一種反教育的示範，而且過於嚴苛的髮禁規定，往往造成師生間的對立，不但傷害學生心靈，亦不利學生求學。師生在教育過程中，言語互動必須建立在互相尊重的前提，教師應提供學生質疑的空間。髮禁規定如能透過民主程序制定，除能讓學生保持健康、活潑、整潔形象外，亦深具民主教育意涵，學校可藉此提升師生的民主素養。

捌、明年基測 加考寫作題

國中基本學力測驗，2006 年加考「寫

作測驗」，雖是試辦性質，但全部國中畢業生均需應考，無寫作測驗成績者一律不得升學高中職或五專，評分方式分為零到六級分，得分在三級分以下者，進入高中職、五專後應接受補救教學。2007年起列為正式考科，成績作為登記分發、申請、甄選入學依據。

寫作測驗將考「引導式作文」，不考傳統的命題作文，且明年與後年只考一題「擴展反應題」，亦即給考生一個題目加上引導式說明，讓考生自由發揮，寫出長篇文章。給分標準包括：立意取材、結構組織、遣詞造句、錯別字、格式和標點符號等，其中結構組織約占40%，其餘總共占60%。

為確保寫作測驗信度與效度，採「集中式線上閱卷」，利用電腦設備將考生文章全部掃描成圖檔，分別傳給閱卷老師，原則上每篇作文都會經過二至三位教師閱評後，進行穩定度判斷，所有評分都要符合穩定度要求，電腦亦會自動篩檢過於極端分數，進一步由資深教師人工複閱，目前已積極訓練近四百位高中教師擔任種子評分老師。

明年基測的寫作測驗是「必修零學分」，招生簡章和試辦實施方案中將明訂所有考生一律參加該項測驗。對於第一次無法參加寫作測驗的考生，將研究寫作測驗補考機制，原則上第二次基測不考寫作測驗。

寫作測驗擬安排在第二天的最後一個考科，測驗時間五十分鐘，所需費用約為一佰元，由考生自行負擔。配合寫作閱卷需較長時間，成績單寄發時間也將由考後七天延長為十天。

玖、五年五百億計畫 初審結果出爐

五年五百億計畫審議委員會於2005年7月25日針對提出申請的二十九校進行初

審，審查結果五校出局、二十四校通過，近期將接受面談及複審，最慢九月底公布結果。教育部表示，屆時國內至多二至三所大學可發展為國際一流、十所大學成為頂尖研究中心。

此次申請發展國際一流大學計畫的包括臺大、清大、交大、成大、陽明、中央、政大七所學校，七校也同時申請頂尖研究中心。教育部規定，申請國際一流大學的學校，必須提出「學校經營管理與組織運作制度」、「學校基礎建設」、「學校提升教研績效的具體成果」規劃書，國立大學還應附上「優先法人化」承諾書，同時於兩年內完成法人設置條例報部。

申請頂尖研究中心的二十九校計畫內容，包含校內及跨校整合計畫，領域範圍涵蓋人文社會、奈米電子資訊、生醫、能源環境保育、商管傳播、農漁業等七十四個中心領域。教育部高教司長陳德華表示，頂尖研究中心是優異大學邁向國際一流的基礎，與國際一流大學一樣發展頂尖研究，頂尖研究中心經費可能再增加，且這項計畫將更名為「邁向頂尖大學計畫」。

儘管五年五百億計畫審議委員會由中央研究院院長李遠哲擔任召集人，小組成員共十七人，包括國內外院士、大學教授（不含二十九所申請學校教授），其學術地位崇隆，並依委員之專長分為人文及社會、生命科學、工程科學及企業界四大領域；惟中研院院士及六位大學前校長仍連署發出公開信給行政院長謝長廷，要求暫停實施，邀集學校重新研擬更可行的新方案，以免招致學界反彈與輿論爭議。

國外教育訊息

徐玉芳

本期國外教育訊息承駐日經濟文化代表處、駐溫哥華文化組、駐韓代表處文化組、駐舊金山代表處文化組及駐沙烏地阿拉伯代表處文化組等提供，謹此致謝。詳細資訊請參考本館網站 <http://www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.htm>「國外教育訊息全文資料庫」。

日本

「規制改革・民間開放推進會議」之方針是對公立學校教師導入「暫時教師執照」制

台北駐日經濟文化代表處

規制改革・民間開放推進會議（議長宮內義彦オリツクス會長）13 日表示，將於本月底彙整出之「中間報告」，決定明文列記對公立學校教師導入「暫時教師執照」之方針。在正式採用審查時需加上同事、家長等之評鑑，以期能夠促進教師素質之提升。

公立學校教師於 1988 年起設定 1 年之試用期間，2003 年度全國 1 萬 8107 人當中在正式採用時審查不合格者只有 1 人。該會議判斷完全委託各都道府縣教育委員會之現行制度將會使教師之素質低落，建議於試用期間將教師執照明確定位於係「暫時教師執

照」，並在試用期間依現場表現評鑑之。

關於教師素質之提升，明文列記積極採用社會人等外部人士為教師之「特別教師執照」予以簡化手續，也要求政府採取總合措施之方針。

資料出處：每日新聞（2005/7/14），日本。

加拿大

教育圓桌會龐雪麗會華裔領袖

駐溫哥華文化組

教育廳長龐雪麗昨日在教育圓桌會，就教師罷工、中文教育、ESL 及社區合作等議題，與華裔社區領袖廣泛交換意見。她表示，會彙整建議，作為日後施政參考。

昨日陪同龐雪麗出席會議的省府代表尚有社區服務廳長張杏芳、省議員李燦明、夏逸及雷萬里等人。應邀與會的社區人士包括中文學校代表、退休教師、家長代表及中僑等社會服務機構。

加西中文僑校聯合會會長錢慰曾向省府建議應適度補助本地中文學校運作經費，許多中文學校租借學校局校舍，租金由初期每天每間教室 9 元，一路漲到目前 25 元，據聞下學年將再度調漲為 33 元，對中文學校經營造成極大負擔。

他稱許省府為通過高中課程挑戰考試 (Course Challenge) 學生支付費用的決定，對學生而言是一大福音。錢慰曾也呼籲教育廳正視省考題目過於簡單，造成滿分比比皆是。改革之道應可參酌獎學金考試 (Scholarship Exam.) 出題模式，著重學生思考，方可真正測出實力。

本拿比華人家長會會長曾立斌對學生在 ESL 課程耽擱過久，影響正常課程進度表達關切。他質疑省府近年財政寬裕，卻未積極從事校舍更新與改建，導致各地充斥活動教室，影響教學品質。列治文學務委員區澤光表示，中文學校存在的確對學校局有利，因為學校局不可能向學生提供所有語言課程。他支持省府向中文學校提供資助或經由租金減免方式降低營運成本。對於教育廳撥款補貼挑戰考試費用，他呼籲教育廳善用挑戰考試制度，不應侷限於語言挑戰考試，以提供學生多樣化學習選擇。

龐雪麗感謝社區人士熱情參與，並表示將彙整與會人士建言，責成教育廳與相關單位研商，透過社區合作與連繫，共同提升卑斯省教育品質。

資料出處：世界日報 (2005/8/26)，溫哥華。

韓國

韓國高麗大學舉行建校百週年「世界大學校長論壇」

駐韓代表處文化組

韓國高麗大學為紀念建校 100 周年紀念，於今年 5 月 4 日下午在首爾中區獎忠洞新羅大飯店舉行了「世界大學校長論壇」。

參加論壇的有 22 個國家 95 所大學 84 名校長和大學相關人士等 201 人以及韓國國

國內 105 所大學的校長以及高麗大學的 50 多名相關人士等共 350 餘人與會。

我國國立中山大學張宗仁校長、國立臺灣大學吳靜雄副校長應邀參加，會議尚有韓國國立首爾大學校長鄭雲燦、日本早稻田大學校長白井克彥以、中國大陸人民大學紀寶成校長以及美國、英國、法國、德國等美國和歐洲的大學的多數校長也參加了此次活動。

韓國總統盧武鉉於賀詞表示：「大學不僅悠關國家利益，更應該成為發展人類社會的普遍性價值的根據地。」並強調說：「如果全世界的知識份子將智慧聚集在一起，那麼不僅對大學的發展，而世界上許多難解的苦惱的問題都將能得到解決」。

主辦單位的高麗大學魚允大校長致歡迎詞表示：「大學具有怎樣的想，朝著怎樣的的方向去進行研究，決定著人類的未來。」並稱：「衷心希望通過這一活動，創造出能夠對新的挑戰進行有效迎戰的資訊網路。」

當天論壇的主題是「知識基礎社會中的大學角色」。加拿大不列顛哥倫比亞大學校長瑪撒·派珀 (Martha Piper) 等人發表演講：「各大學只有發揮出自身的強項，使人文學、法學、工學等各領域專門化，才能生存下來。並強調說：「在專門化中，大學還肩負著普遍性國際領導者和要培養世界市民的重大作用。」此外又安排與會者分 5 組，就大學的國際經營和大學教育等主題，相互交換意見。

資料出處：東亞日報 (2005 年 5 月 4 日)，韓國。

美國

全美州長教育高峰會呼籲提高高中教育水準

駐舊金山文化組提供

全美各州州長 2 月 26、27 日聚會華府，共同研議如何改革高中教育品質，長久以來，各界要求改革高中教育的聲音不斷，對於高中畢業生的升大學及就業技能多所詬病，因此，此次會議的主題就在討論如何改進高中教育的水準，會中並通過支持「美國高中文憑計畫」（American Diploma Project Network），嚴格規定取得高中文憑的資格，目前已有阿肯色、喬治亞、印第安那、肯塔基、路易斯安那、麻薩諸塞、密西根、新澤西、俄亥俄、奧勒岡、賓西法尼亞、羅德島及德克薩斯等 13 個州簽署加入該計畫，根據計畫內容未來將結合高中教育的課程標準及相關測驗以確實協助高中生學習好入大學前必備的知識及技能。另外，全美州長協會將提供 2 千 1 百萬美元協助各州州政府提出改革高中計畫案，而包括比爾蓋茲夫婦基金會在內的 6 個民間機構也將共同出資 4 千 2 百萬美元協助各州提高高中畢業率及大學入學準備率。

資料出處：Lynn Olson（2005/03/02、09），
教育週報，USA。

沙烏地阿拉伯

教育研討會著重關鍵改革

駐沙烏地阿拉伯代表處文化組

為宣達王儲阿布都拉親王對高等教育主張的核心議題，在老王大學為期兩天的研討會建議案，這些建議案針對改善教育制度和內容的方法。由高等教育部長 Dr. Khaled Al-Angari 所主持，建議案研討會傳達出建立課程科學與技術的基礎，以達到教育輸出和發展需求的和諧，並發展教育和訓練課程，提升海灣國家教育機構間的合作以及在教育伙伴議題的興趣。在建議案研討會之後的問答期間，眾多與會者詢問有關大學間缺乏合作，諸如教職員交流，研究，學生轉校和文憑等項。研討會的第一天包括演講和座談會，關於遠距學習，建立遠距學習之科技基礎，專注提升教育技術科學層面的教育制度。另一項於第一天研討會討論的關鍵議題是有關教職員的素質與標準。一項有關如何選擇並培養教職員，與評鑑職員的價值之演講獲得正面的回應。

研討會最後一天包括課程發展，教育重整和策略計畫等議題。另有鑑於女性在職指導和訓練所面臨的困難，建議成立以服務女性學生和教職員之中心。

資料出處：Maha Akeel（2005/2/2），Arab News，Jeddah。

教育資料與研究雙月刊

第 66 期 2005 年 10 月 頁 157-163

館藏資料

書類資料

徐玉芳

書名：「校園性別平等教育實施成效之研究」研究報告

計畫主持人：陳皎眉

委託機關：教育部

出版年：94 年 7 月

全文連結：（教育部網址/訓委會/刊物彙集/專案研究 http://www.edu.tw/EDU_WEB/Web/publicFun/dynamic_default.php?UNITID=99&CATEGORYID=721&TYPE=2）

內容摘要：

本書為教育部委託世新大學進行「校園性別平等教育實施成效」計畫之研究報告。教育部在 1997 年 3 月成立了「教育部兩性平等教育委員會」，其目的地是希望能夠減少社會上男女差別待遇及性別偏見現象，以建立不具性別歧視之學校教育及社會文化環境，達成性別平等之終極目標。惟因社會觀念的不斷變遷，社會對於性別的觀念梗家的細緻化，2004 年 6 月頒布「性別平等教育法」，以因應社會發展需求。六年來教育部積極推動性別教育，各級學校性別議題的課程教學、宣導活動受到重視，但真正執行的情況和成效則需透過本研究來呈現。

從研究報告之資料顯示，從過去兩性平等教育的實施至今「性別平等教育法」的通

過，學生在學習過的性別平等課程和態度方面均有不錯的成效，而且對於性別平等的需求亦高。因此未來在性別平等的教育上，仍有執行的必要和改進的空間，以使未來的社會能夠讓各種不同性別取向的人能夠獲得尊重與平等發展的機會。

本研究報告之結論與建議事項如下：

1. 短程策略與立即性可行建議：

(1) 教育部：

- A. 在性別限制上制定緩衝機制。
- B. 提高「性平會」層次與提撥專屬經費。
- C. 建立完善的評估或監督機制。
- D. 建立層級傳遞系統（delivery system）。
- E. 在教師養成課程中即以融入性別平等課程，建立遴選加分機制。

- F.制定推動國中小校園性別平等教育人員的資格限制及認證制度。
 - G.落實各學科專業種子教師的培育及認證制度。
 - H.應提供教材或經費鼓勵研發教材及建立整合性平臺。
 - I.增加大專院校學生修習性別平等教育課程之規定。
 - J.發送性侵害危機處理手冊，並分層處理。
- (2)各縣市政府教育局
- A.偏遠地區配套措施以弭平城鄉差距。
 - B.各縣市政府制定性別平等教育推動方案。
 - C.加強法令的宣導。
 - D.建立一般教師參與研習的機會以進行共同基礎訓練。
 - E.加強的行政人員的培訓。
 - F.特別針對男性教師進行培訓。
 - G.研習課程精簡及設計階段性。
- (3)各級學校
- A.加強宣導並建立更適當的申訴窗口。
 - B.邀請有性別意識的教師進入校園。

C.調查數據顯示，學生對性別平等教育需求均以「性侵害防治」為主，因此教育內容重點著重「性侵害防治」及「兩性關係」，其中中小學學生以「性教育知識」為主，其他各級學校以「性侵害防治」為主。

2.中長程策略與長期性建議：

(1)教育部

- A.性別平等教育應設為跨部會之長設機構來共同合作推動。
- B.可結合教育部顧問室個別型通識教育改進計畫，鼓勵並提供適當的經費補助與提升優秀教師教學。
- C.制定研究及專業人才獎勵制度。
- D.從媒體的管道加以宣導或管制。
- E.發展性別多元化的概念。

(2)各縣市教育局

- A.設置中立層級的處遇或諮詢機構。
- B.獎勵在地性別平等教育的出版。

(3)各級學校

- A.親職教育再加強。
- B.在組織層面上給與優質的設備與協助，建立有效的教學資源輔助系統。

書名：「生命教育核心概念、系統架構及發展策略」研究報告

計畫主持人：黃雅文

共同主持人：姜逸群

出版年：民94年7月

全文連結：（教育部網址/訓委會/刊物彙集/專案研究 http://www.edu.tw/EDU_WEB/Web/publicFun/dynamic_default.php?UNITID=99&CATEGORYID=721&TYPE=2）

內容摘要：

本研究首先根據九年一貫課程七大學習領域六大議題之課程架構建構核心概念，並歸納國內外學者有關生命教育文獻及相關資料後，編製出「生命教育核心概念、系統架

構及發展策略」量表，針對母體進行分層隨機抽樣進行意見調查。接著進行焦點團體訪談式，深入探究與討論生命教育核心概念、系統架構及發展策略之共識。

本研究主要發現有：

(一) 擬定出生命教育的基本理念、課程目標及各項能力指標。

生命教育核心概念與能力指標包括：

1. 宗教、信仰與人生四個能力指標；
2. 健康的身心教育十八個能力指標；
3. 生涯教育六個能力指標；
4. 倫理與道德教育十九個能力指標；
5. 死亡教育十二個能力指標。

(二) 生命教育系統架構分別以生命教育的核心概念、內涵及系統為根本，然後再以學校系統、家庭、社區、大眾傳播媒體與網路發展為輔，建立生命教育相關系統及整個生命教育網。

本研究之建議：

(一) 確立生命教育核心概念及能力指標

1. 將本研究結果之生命教育的核心概念及分段能力指標定為草案，召開公聽會廣聽意見後再定案。
2. 定案後委託進行實驗性研究，發現問題，修正內容後再擴大實施為宜。
3. 確定核心概念、分段能力指標，將生命教育的內涵納入九年一貫的課程實施中。

(二) 建立生命教育架構及發展策略

1. 學校與教育系統

- (1) 設置法定的生命教育委會，對於推動生命教育及其發展應有較大的效益。
- (2) 完整的教材和師資培訓，讓教師有能力規劃生命教育課程進行教學。
- (3) 研商生命教育納入九年一貫課程或增為新興議題，鼓勵教師融入教學中。
- (4) 發展順隨科技，又能兼顧思考與體驗性的教學策略。
- (5) 應重視生命教育以身作則典範，並做為教師資格檢定遴選標準之一。
- (6) 全面實施死亡主題時，要突破死亡文化禁忌之教學或配套措施，以抒解負

面態度。

(7) 教育單位辦理各項評鑑時加入生命教育辦理成效之項目。

2. 社區系統

- (1) 結合民間團體及社區組織的力量，有效推動生命教育。
- (2) 社區生命教育推動補助案應有效監督，避免浪費預算；績優單位予以獎勵。
- (3) 辦理政治或公眾人物生命教育楷模選拔做為民眾之典範。
- (4) 鼓勵企業提供捐款推動生命教育，甚至以生命教育做為企業形象。
- (5) 鼓勵學校本位的生命教育課程發展，讓師生家長社區人士合作參與。

3. 家庭系統

透過家長會支持舉辦的生命教育研習及親子共讀的相關活動，以落實生命教育在家庭中的實施。加強家庭中的「生命教育」實施。讓家長有機會充實生命教育知能，與孩子一起學生命。

4. 傳播媒體與電腦網路

- (1) 針對不同年齡層對象，多利用電視網路、資訊、書刊、廣播、雜誌、海報、電影、書籤媒材宣導，但內容品質正確性由專家製作審核為宜。
- (2) 大眾傳播媒體應多報導人生光明面與生命楷模積極引導正面思考。
- (3) 推動媒體自律運動，鼓勵報導腳踏實地認真生活，帶動優良風氣。

(三) 對未來後續研究之建議

1. 本研究初步建構出生命教育之核心概念與能力指標，建議未來能針對各階段能力指標教材教法或教學方案教學策略之開發及其效益評估進行進一步的研究。
2. 依據研究結果初步建構出以學校與教育系

統、社區系統、家庭系統、傳播媒體與電腦網路之發展策略模式，建議在各系統中

進行成效評估相關研究。

非書資料

陳智榮

本館為全國影音教學媒體典藏最豐富之單位，歡迎讀者登上本館網站（www.nioerar.edu.tw），查詢本館一萬六千餘筆教學影音資源，將可有效提升老師教學效能，以及學生的學習成果。

本館最新自製教學影片，包括九年一貫課程社會領域「課程與教學組」之「兒童網路安全教學：青春捕夢網」等 7 單元，「民主與法治」之「什麼是正義？」等 5 單元，已於今年 9 月完成，對外提供流通服務；上述 12 單元影片即日起均提供免費借用，同時受理委託拷貝，讀者可逕向本館教育資源服務中心洽辦，服務電話（02）2351-9090 轉分機 117，或 E-mail：service@mail.nioerar.edu.tw，本刊同時簡介上述 12 單元影片內容。

一、本館九年一貫課程社會領域「課程與教學組」教學影帶內容（拷貝工本費每單元 250 元）

（一）「兒童網路安全教學：青春捕夢網」：

主角承翰，因父母經常忙於工作，逐漸將時間寄託於網路世界中；道凱是承翰班上的好夥伴，也是電腦遊戲中的戰友，兩人每當沉醉在網咖中就會樂不思蜀。楊氏夫婦由於無暇照顧孩子，因此忽略了承翰學校的課業與生活情形。

洪老師是承翰學校裡的級任兼上電腦課老師，由於教學深具耐心，加上敏銳的觀察力，覺察了承翰受到網路世界的迷惑，因而成績退步、上課不專心、說謊、作息時間不正常、體力變差…，洪老師與楊媽媽溝通聯繫後，親師共同導正承翰網路沉迷的習慣。

透過承翰的狀況讓班上同學了解網路成癮的症候；另由劇中老師、親子的對談互動，再帶出網路成癮的解決辦法。

（二）「兒童網路安全教學：網路留言版」：

丁丁和小正是五年級的學生，一天一同觀看班級網頁留言時，決定在網路上留言。當他們決定要在網路的留言版上寫些對同學批評的文字時，正巧被丁丁的媽媽發現且適時制止，同時丁丁的媽媽也告訴他們網路上留言應該注意並遵守的事情。

（三）「兒童網路安全教學：少女網路受害事件簿」：

電腦與資訊科技所帶來網際網路（Internet）的使用普及化與生活化進展，已成為國家的進步指標，也為人類的「生活、學習、與溝通」增闢了一個新的媒介與場域。然而，同時亦隱藏一些黑暗面的威脅。劇中主角小薇在網路上被不肖

歹徒誘騙，驚恐又疲憊的她既不敢聲張，也害怕歹徒報復，只能怯怯地以微弱的「老師，我錯了..」的簡訊，傳達給小學時代的阿超老師，之後就將展開逃亡的旅程。還好敏銳機警的阿超老師，抽絲剝繭的獲知大致事故緣由，除了協助小微返家，也幫她走出受騙的陰霾。

(四)「兒童網路安全教學：網路安全秘笈」：

隨著網際網路的普及化，網路犯罪的情形也日益嚴重，該怎麼對付網路犯罪？要具備怎樣的能力來對付網路犯罪？這都是現代教師和學生不可迴避的重要課題，也是本片拍攝的主要目的。

在本劇中，我們藉由網咖犯罪事件的引導，進而呈現許多網路色情、賭博、販賣大補帖（毒品）、詐欺、妨害名譽、電腦病毒，甚至衍生出來的暴力事件等，大家耳熟能詳的網路犯罪現象，提供師生一連串思考辯證的機會，然後分門別類，歸納出防範犯罪的原則和方法，希望能讓學生熟悉應用，讓大家更安全享受網路帶來的便利，而不至於遭受其害。

本片期待能對教師發展網路安全教學，有實質而正面的助益，當然也建議您在時間許可的範圍，和學生一起欣賞、共同討論，相信會有更豐盈的收穫。

(五)「我的未來不是夢：性別議題融入社會領域教學的轉化與實踐」：

「性別平等教育」的推動，即是希望透過「教育」的歷程和方法，消弭國內一切差別待遇、歧視、性別刻板印象以及種種的不和諧，促使各種性別或性傾向者都能站在公平的立足點上發展潛能，不因生理、心理、社會及文化上的性別因素而受到限制。

本單元是將性別議題能力指標 1-3-7「去除性別刻板的情緒表達，謀求合宜的問題解決方式。」融入社會領域工作與生活單元中，分析兩者的能力指標意涵，整合轉化產生新的學習目標，設計教學活動加以實施教學，以同時完成社會領域與性別議題兩者之能力指標，並建立正確的性別平等意識。此種轉化取向的課程教學，才是符合性別平等教育法中所期盼實施的教學方式，也才能達到不增加教學時數，而能完成性別平等教育議題之能力目標。

(六)「資訊科技融入社會領域的問題導向學習」：

資訊科技融入社會領域的問題導向學習，是以問題導向學習流程，運用在社會領域課程實施中，並利用資訊科技輔助師生教與學，包括教學網站建製與充實、相關議題網站的搜尋、各種軟硬體資訊設備使用，E-learning 多媒體數位教材補充學習。

本單元是以玉成國小教師同儕及專家對話，以社區環境大迫擊單元教學為例，引出社會領域利用科技和問題導向學習的方法，其中包括老師如何指導學生選擇研究問題、搜尋整合資料、完成研究計畫與成果，並能透過網路將作品上傳發表，在課堂與留言版上互動討論、分享評析，不斷增進強化學生解決問題、溝通發表、實踐與反省各項能力。

(七)「城南敘往說河堤社區的故事：敘事課程的設計」：

「敘事課程」是課程統整的模式之一，「敘事」就是說故事，藉由故事發展成課程，所以課程的開始和結束都在故事中。一般說來又可以區分為建構式的敘事課程及以文化脈絡為主的敘事課程兩大類。前

者強調由師生共同建構、發展故事來統整課程，後者著重利用與文化脈絡有關的故事來統整課程。

本單元以河堤國小校長應邀參加二年級的教學研討會，詢問目前該年級課程發展的狀況，發現課程中提到要關心學校及社區的環境。老師們發現老榕樹在校內及社區中都是一個值得關心的素材，而這些老樹的許多動人故事為主軸，這些老樹的故事有脈絡、有文化，可以激發學生思考、開啓視野、透過學生的好奇心與興趣，於是介紹「敘事課程」的教學方法，本單元呈現的是一種以文化脈絡為主的課程統整方式之一，由學生與老師共同發展完成。

二、本館九年一貫課程社會領域「民主與法治」教學影帶內容（拷貝工本費每單元 250 元）

（一）「什麼是正義？」：

以故事情境及戲劇情節方式呈現，認識「分配的正義」、「匡正的正義」及「程序的正義」三種不同正義所代表的問題。

（二）「分配的正義」（怎樣分配才算公

平？）：

以一般社會大眾真人表演、師生共同表演、布偶表演---」等多元方式呈現，認識分配的正義，及週遭事物中有關分配正義的問題，說明如要公平的分配事物，必需藉重需要、能力、功過等觀念。

（三）「匡正的正義」（面對錯誤及傷害，我們如何作出公平的回應？）：

以兒童所閱讀的故事或日常生活問題設問，認識匡正的正義，及週遭事物中造成「錯誤」與「傷害」的情況，說明為什麼造成錯誤或傷害時，必須做出公平的回應。

（四）「程序的正義」（如何公平合理的發現真相並做出決定？）：

以故事情境及戲劇情節，呈現何謂公平合理方式的收集資訊，以做出決定的重要性。

（五）「教師成長篇：教學指導」：

以討論、運用插畫畫面、專家學者與教師對談、教師同儕對談……等方式，呈現前述各單元核心概念有關基礎知識，並提供帶領教學討論的指導。

館務活動

王清標

全國中小學教師 94 年度自製教學媒體競賽得獎作品清冊

國小組

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	4	優等	悠遊學扯鈴	蔡秉昆、張淑倩、徐煜玲 余明杰	苗栗縣談文國小
2	3	甲等	馬利筋的生態故事	林惠文、徐慶宏、郭惠珠	苗栗縣竹興國小(徐慶宏) 苗栗縣山佳國小(林惠文) 臺北市芝山國小(郭惠珠)
3	2	佳作	撈月坊	趙文德、陳仕偉、盧羿蓉 何承昀	苗栗縣後龍國小
4	2	佳作	十二生肖的故事 The Story of Chinese Zodiac	顏菊芬、邱淑君、姜麗貞 廖淑枝	苗栗縣公館國小
5	1	入選	交通萬花筒	呂政勳、洪芷芊、蔡佩芸 陳志明	苗栗縣啓明國小
6	1	入選	台灣閩南語教學	紀肇聲、蘇建豪、劉景銘 顏婍渝	臺中縣鹿峰國小
7	3	甲等	健康飲食面面觀	張其平、林郁杏、劉信利	臺中縣社口國小(張其平) 雲林縣大埤國小(林郁杏、劉信利)
8	2	佳作	毛毛語文遊戲室	陳如玲、王嘉玲、陳璧婉 陳貞伎	臺中縣潭陽國小
9	1	入選	鎮瀾宮陣頭介紹	郭智勇、黃淑珍、洪雅萍 黃輝坪	臺中縣順天國小
10	1	入選	影中小宇宙	阮佳瑩、吳威鋒、黃惠琳 陳蕙安	雲林縣東和國小
11	2	佳作	非洲三 flowers	黃雄仁、王凱政、吳宗義 余佳臻	雲林縣仁愛國小
12	3	甲等	成語動物園	董庭豪、楊文正、許珮禎 周緯茜	基隆市中和國小

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
13	1	入選	會叫的蟬	翁麗玉、鄭志聖、許梅儀	基隆市暖暖國小
14	1	入選	大武崙砲台導覽	林志民	基隆市武崙國小
15	2	佳作	放心學美語	毛慧中、張雅芳、施保成 陸立儀	基隆市隆聖國小
16	2	佳作	台北樹蛙	施保成、李恆立、張雅芳 陳素梅	基隆市隆聖國小
17	2	佳作	寫作玩國	張琪、廖杞燕	基隆市建德國小
18	1	入選	英語學園3—數字樂園	林志民、簡鳳甄、張家倩	基隆市武崙國小
19	1	入選	語文加油站-標點符號大考驗	陳慧禎	基隆市武崙國小
20	2	佳作	中國文字的故事	陳佩伶、陳建銘	基隆市中興國小
21	1	入選	台灣的小蛙蛙	張惠娥、劉翠蓮、林美蓮 林春燕	臺中市東興國小
22	3	甲等	鯨豔傳奇探索	張聖獻、張桂苓	臺中市文心國小
23	2	佳作	輪迴的生命-蠶的一生	李清峰、陳怡婷、黃師瑾 胡啓中	臺中市東光國小(李清峰) 臺中市四維國小(陳怡婷、黃師瑾、胡啓中)
24	2	佳作	台灣風情	張晏銖	臺中市協和國小
25	2	佳作	三峽文化之美、李梅樹畫作賞析	張志仁、徐麗琪	臺南市新南國小(張志仁) 臺南市永華國小(徐麗琪)
26	1	入選	大同山歷險記	易諳時、李桂矜	臺北縣武林國小
27	3	甲等	蟲蟲點點名	賓志偉、陳秀蕙、黃琦芬	臺北縣仁愛國小
28	2	佳作	種子的旅行	陳啓隆、高秀琴、洪秀玲	臺北縣樹林國小
29	1	入選	古厝話當年	鄭蕙宜	臺北縣海山國小
30	3	甲等	神來之筆	陳漢明、陳秀梅、陳啓仁 楊碧芬	臺南縣成功國小
31	1	入選	Fly Fly 舞動翩翩好風采-蝴蝶顏蝶羽	陳秀梅、林佳慧、楊美惠 劉乃菁	臺南縣成功國小
32	1	入選	生生不息-生態池	余孟和、黃秋芳、蘇姿月 黃嘉隆	臺南縣雙春國小
33	1	入選	唱反調	周麗玲	臺南縣崑山國小
34	1	入選	螢舞蛙鳴	林仲彥、謝新健	桃園縣觀音國小(謝新健) 桃園縣山頂國小(林仲彥)
35	1	入選	中國水墨畫-年畫	羅立欣、葉俊泰、簡秀儀	桃園縣建德國小
36	2	佳作	烏烏喵的魔法寫作	陳淑芸、林育沖	桃園縣成功國小
37	2	佳作	Twin Sisters English Classroom	鄧志哲、劉安湘、李宜恩 林冠雯	國立臺北教育大學附設 實驗國民小學
38	1	入選	Over in the Meadow	唐鶴菁	臺北市日新國小
39	5	特優	話說歌仔	黃蜀雅、李俊治	臺北市西湖國小

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
40	3	甲等	端午佳節粽飄香	陳彥君、王麗玲、鄭志達 曾月華	新竹縣照門國小
41	3	甲等	金門鄉土自然	吳啓騰、洪清漳	金門縣烈嶼國中(吳啓騰) 金門縣卓環國小(洪清漳)
42	2	佳作	Power Point 多媒體簡報 製作教學光碟	楊淑芬	彰化縣大榮國小

國中組

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	1	入選	彩繪英語	莊惠如	基隆市武崙國中
2	1	入選	英文諺語 543	邵美玲、朱莉莉、郭眞善	基隆市八斗國中
3	1	入選	快樂的聚會	林佳芸	基隆市八斗國中
4	1	入選	無障礙空間體適能第二部	郭憲凱、郭嘉宏、周俊雄	臺北市石牌國中(郭憲凱) 基隆市正濱國中(郭嘉宏、周俊雄)
5	2	入選	Excuse me	吳怡慧、林怡君	基隆市安樂高中
6	3	甲等	What will you be in the future?	周佳韻、趙小瑩、紀嘉琪 許淑芬	雲林縣古坑國中(周佳韻、趙小瑩、紀嘉琪) 雲林縣斗南國中(許淑芬)
7	4	優等	台灣雕塑家的故事	楊啓煊、林明賢	臺中縣龍津國中
8	2	佳作	光的折射與透鏡	許秀萍、杜義文	臺中縣立新光國中(許秀萍) 臺中縣立溪南國中(杜義文)
9	1	入選	閩軍官收河南河北	陳丘芳、王景相	臺中縣立新國中
10	3	甲等	現代國樂團	蔡玟玲	臺中縣豐原國中
11	2	佳作	植物面面觀學習素材的 製作與應用	莊溪	臺中縣后里國中
12	5	特優	印象派美術館	紀勝涵、黃紹維、王文君 林秀貞	臺中縣大甲國中(紀勝涵) 臺中縣美群國小(黃紹維、王文君) 臺中市樂業國小(林秀貞)
13	1	入選	台灣是個好所在	張子慧、林郁潔、陳慧珊 高志豪	臺中市東山國中(張子慧、林郁潔、高志豪) 臺中市大德國中(陳慧珊)
14	1	入選	仲「夏夜」之夢	江淑汝、施秉言、陳姿穎 邱美慧	臺中市崇倫國中
15	2	佳作	動植物的有性生殖	陳佳涓、施秉言	臺中市崇倫國中
16	2	佳作	神經系統	張梅鳳	臺中市三光國中

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
17	1	入選	統計圖表	廖妙專、柯俊吉、楊雅婷	臺中市北新國中
18	2	佳作	Genetic2005 遺傳輕鬆學	廖惠雯	臺中市東山國中
19	2	佳作	兒時記趣 電腦輔助教材 互動式光碟	侯富萃	新竹縣自強國中
20	3	甲等	奧妙的色彩	王姿莉	新竹縣自強國中
21	1	入選	拼拼樂-平面圖形的切割 與拼湊	簡佩玉、劉淑萍	新竹縣竹東國中(簡佩玉) 新竹縣忠孝國中(劉淑萍)
22	1	入選	生活中的統計表	林永章、廖玉真	新竹縣中正國中
23	2	佳作	千年之約-我和孔子不見 不散-修辭篇	陳雪玉、張令芸	新竹縣博愛國中
24	3	甲等	台灣文化-音樂之美	汪明雲、周柏年、高世良 許芝因	臺北市螢橋國中
25	2	佳作	月亮的臉偷偷在改變	吳慧珍	桃園縣慈文國中
26	3	甲等	Earth Day	翁香蘭	桃園縣平南國中
27	2	佳作	發現 Picasso 變形人物創 作	洪麗芬	桃園縣光明國中
28	1	入選	等量公理	黃郁智	雲林縣蔦松國中
29	1	入選	Show 出自己的櫥窗-自 畫像創作展	蔡鳳玉、胡琬婷	臺南縣大灣高中
30	2	佳作	二元一次方程式及其圖 形的補救教學	王中和	臺南縣南新國中
31	3	甲等	Ray 的理化 e 想世界-直 線運動(一)	宋瑞賢、柯萬國	臺北縣中山國中
32	2	佳作	奇妙的聲音	楊錦裕	臺北縣明德高中
33	1	入選	道聽「圖」說	謝松山、賴文玉	臺北縣板橋國中
34	2	佳作	直線運動探索	林合彥、曾祥佑	臺北縣中山國中
35	3	甲等	雞龜仔的秘密	李世林、張瑞珠、徐雯涓 陳璋怡	苗栗縣三義國中
36	2	佳作	原布之美	謝馥徽、陳毓孜、余珮棧	苗栗縣文林國中
37	2	佳作	丸子家族--二元一次方 程式的圖形	陳菽芸	苗栗縣明仁國中
38	1	入選	電解與電鍍	簡榮宏、彭玉宜	雲林縣二崙國中

高中職組

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	4	優等	2005 年基礎電子實習多 媒體光碟	陳致中、蔡昇翰	臺北市私立協和高級工 商業職業學校
2	2	佳作	機器腳踏車修護	陳致中、林德全	臺北市私立協和高級工 商業職業學校

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
3	2	佳作	電子元件三劍客-RLC	陳茂璋、郭盈顯、洪茂松	臺北市立松山高級工農職業學校
4	3	甲等	3D 電腦輔助繪圖－AutoCad 篇	李維華、魏義峰	高雄市立高雄高級工業職業學校
5	2	佳作	工程繪圖－三視圖教學篇	朱澄樹	國立大甲高級中學
6	1	入選	大眼蛙之死	廖俊傑、賴明智、賴玉芳	臺南縣興國高中(廖俊傑、賴明智) 臺中縣新光國中(賴玉芳)
7	1	入選	游標卡尺	黃正龍	國立蘇澳高級海事水產職業學校
8	2	佳作	認識足球	謝進生、鄭重慶、許余任 蔡正雄	國立三重高級中學
9	1	入選	郁永河行腳地理考-稗海紀遊文字中的地理研究與對比	黎勉旻	臺北縣立樹林高級中學

縣市團體獎

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	1	入選	台灣閩南語教學	紀肇聲、蘇建豪、劉景銘 顏婍渝	臺中縣鹿峰國小
2	3	甲等	健康飲食面面觀	張其平、林郁杏、劉信利	臺中縣社口國小(張其平) 雲林縣大埤國小(林郁杏、劉信利)
3	2	佳作	毛毛語文遊戲室	陳如玲、王嘉玲、陳璧婉 陳貞伎	臺中縣潭陽國小
4	1	入選	鎮瀾宮陣頭介紹	郭智勇、黃淑珍、洪雅萍 黃輝坪	臺中縣順天國小
5	4	優等	台灣雕塑家的故事	楊啓煊、林明賢	臺中縣龍津國中
6	2	佳作	光的折射與透鏡	許秀萍、杜義文	臺中縣立新光國中(許秀萍)
7	1	入選	聞軍官收河南河北	陳丘芳、王景相	臺中縣立新國中
8	3	甲等	現代國樂團	蔡玟玲	臺中縣豐原國中
9	2	佳作	植物面面觀學習素材的製作與應用	莊 溪	臺中縣后里國中
10	5	特優	印象派美術館	紀勝涵、黃紹維、王文君 林秀貞	臺中縣大甲國中(紀勝涵) 臺中縣美群國小(黃紹維、王文君) 臺中市樂業國小(林秀貞)

台中縣入選 10 件／共 24 分

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	3	甲等	成語動物園	董庭豪、楊文正、許珮禎 周緯茜	基隆市中和國小
2	1	入選	會叫的蟬	翁麗玉、鄭志聖、許梅儀	基隆市暖暖國小
3	1	入選	大武崙砲台導覽	林志民	基隆市武崙國小
4	2	佳作	放心學美語	毛慧中、張雅芳、施保成 陸立儀	基隆市隆聖國小
5	2	佳作	台北樹蛙	施保成、李恆立、張雅芳 陳素梅	基隆市隆聖國小
6	2	佳作	寫作玩國	張 琪、廖杞燕	基隆市建德國小
7	1	入選	英語學園 3－數字樂園	林志民、簡鳳甄、張家倩	基隆市武崙國小
8	1	入選	語文加油站-標點符號大 考驗	陳慧禎	基隆市武崙國小
9	2	佳作	中國文字的故事	陳佩伶、陳建銘	基隆市中興國小
10	1	入選	彩繪英語	莊惠如	基隆市武崙國中
11	1	入選	英文諺語 543	邵美玲、朱莉莉、郭眞善	基隆市八斗國中
12	1	入選	快樂的聚會	林佳芸	基隆市八斗國中
13	1	入選	無障礙空間體適能第二 部	郭憲凱、郭嘉宏、周俊雄	臺北市石牌國中(郭憲凱) 基隆市正濱國中(郭嘉 宏、周俊雄)
14	2	佳作	Excuse me	吳怡慧、林怡君	基隆市安樂高中

基隆市入選 14 件／共 21 分

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	4	優等	悠遊學扯鈴	蔡秉昆、張淑倩、徐煜玲 余明杰	苗栗縣談文國小
2	3	甲等	馬利筋的生態故事	林惠文、徐慶宏、郭惠珠	苗栗縣竹興國小(徐慶宏) 苗栗縣山佳國小(林惠文) 臺北市芝山國小(郭惠珠)
3	2	佳作	撈月坊	趙文德、陳仕偉、盧羿蓉 何承昀	苗栗縣後龍國小
4	2	佳作	十二生肖的故事 The Story of Chinese Zodiac	顏菊芬、邱淑君、姜麗貞 廖淑枝	苗栗縣公館國小
5	1	入選	交通萬花筒	呂政勳、洪芷芊、蔡佩芸 陳志明	苗栗縣啓明國小
6	3	甲等	雞龜仔的秘密	李世林、張瑞珠、徐雲涓 陳瑋怡	苗栗縣三義國中
7	2	佳作	原布之美	謝馥徽、陳毓孜、余珮棧	苗栗縣文林國中
8	2	佳作	丸子家族--二元一次方 程式的圖形	陳萩芸	苗栗縣明仁國中

苗栗縣入選 8 件／共 19 分

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	1	入選	台灣的小蛙蛙	張惠娥、劉翠蓮、林美蓮 林春燕	臺中市東興國小
2	3	甲等	鯨豔傳奇探索	張聖獻、張桂苓	臺中市文心國小
3	2	佳作	輪迴的生命-蠶的一生	李清峰、陳怡婷、黃師瑾 胡啓中	臺中市東光國小(李清峰) 臺中市四維國小(陳怡婷、黃師瑾、胡啓中)
4	2	佳作	台灣風情	張晏銖	臺中市協和國小
5	1	入選	台灣是個好所在	張子慧、林郁潔、陳慧珊 高志豪	臺中市東山國中(張子慧、林郁潔、高志豪) 臺中市大德國中(陳慧珊)
6	1	入選	仲「夏夜」之夢	江淑汝、施秉言、陳姿穎 邱美慧	臺中市崇倫國中
7	2	佳作	動植物的有性生殖	陳佳涓、施秉言	臺中市崇倫國中
8	2	佳作	神經系統	張梅鳳	臺中市三光國中
9	1	入選	統計圖表	廖妙專、柯俊吉、楊雅婷	臺中市北新國中
10	2	佳作	Genetic2005 遺傳輕鬆學	廖惠雯	臺中市東山國中

台中市入選 10 件／共 17 分

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	1	入選	大同山歷險記	易諳峙、李桂矜	臺北縣武林國小
2	3	甲等	蟲蟲點點名	賓志偉、陳秀蕙、黃琦芬	臺北縣仁愛國小
3	2	佳作	種子的旅行	陳啓隆、高秀琴、洪秀玲	臺北縣樹林國小
4	1	入選	古厝話當年	鄭蕙宜	臺北縣海山國小
5	3	甲等	Ray 的理化 e 想世界-直線運動(一)	宋瑞賢、柯萬國	臺北縣中山國中
6	2	佳作	奇妙的聲音	楊錦裕	臺北縣明德高中
7	2	佳作	直線運動探索	林合彥、曾祥佑	臺北縣中山國中

台北縣入選 7 件／共 14 分

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	1	入選	螢舞蛙鳴	林仲彥 謝新健	桃園縣觀音國小(謝新健) 桃園縣山頂國小(林仲彥)
2	1	入選	中國水墨畫-年畫	羅立欣	桃園縣建德國小
3	2	佳作	烏烏喵的魔法寫作	陳淑芸	桃園縣成功國小
4	2	佳作	月亮的臉偷偷在改變	吳慧珍	桃園縣慈文國中
5	3	甲等	Earth Day	翁香蘭	桃園縣平南國中
6	2	佳作	發現 Picasso 變形人物創作	洪麗芬	桃園縣光明國中

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
7	1	入選	等量公理	黃郁智	雲林縣蔦松國中

桃園縣入選 7 件／共 12 分

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	3	甲等	端午佳節粽飄香	陳彥君、王麗玲、鄭志達 曾月華	新竹縣照門國小
2	2	佳作	兒時記趣 電腦輔助教材 互動式光碟	侯富萃	新竹縣自強國中
3	3	甲等	奧妙的色彩	王姿莉	新竹縣自強國中
4	1	入選	拼拼樂-平面圖形的切割 與拼湊	簡佩玉、劉淑萍	新竹縣竹東國中(簡佩玉) 新竹縣忠孝國中(劉淑萍)
5	1	入選	生活中的統計表	林永章、廖玉眞	新竹縣中正國中
6	2	佳作	千年之約-我和孔子不見 不散-修辭篇	陳雪玉、張令芸	新竹縣博愛國中

新竹縣入選 6 件／共 12 分

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	2	佳作	Twin Sisters English Classroom	鄧志哲、劉安湘、李宜恩 林冠雯	國立臺北教育大學附設 實驗國民小學
2	1	入選	Over in the Meadow	唐鶴菁	臺北市日新國小
3	5	特優	話說歌仔	黃蜀雅、李俊治	臺北市西湖國小
4	3	甲等	台灣文化-音樂之美	汪明雲、周柏年、高世良 許芝因	臺北市瑩橋國中

台北市入選 4 件／共 11 分

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	3	甲等	神來之筆	陳漢明、陳秀梅、陳啓仁 楊碧芬	臺南縣成功國小
2	1	入選	Fly Fly 舞動翩翩好風采- 蝴蝶顏蝶羽	陳秀梅、林佳慧、楊美惠 劉乃菁	臺南縣成功國小
3	1	入選	生生不息-生態池	余孟和、黃秋芳、蘇姿月 黃嘉隆	臺南縣雙春國小
4	1	入選	唱反調	周麗玲	臺南縣崑山國小
5	1	入選	Show 出自己的櫥窗-自 畫像創作展	蔡鳳玉、胡琬婷	臺南縣大灣高中
6	2	佳作	二元一次方程式及其圖 形的補救教學	王中和	臺南縣南新國中

台南縣入選 6 件／共 9 分

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	1	入選	影中小宇宙	阮佳瑩、吳威鋒、黃惠琳 陳蕙安	雲林縣東和國小
2	2	佳作	非洲三 flowers	黃雄仁、王凱政、吳宗義 余佳臻	雲林縣仁愛國小
3	3	甲等	What will you be in the future?	周佳韻、趙小瑩、紀嘉琪 許淑芬	雲林縣古坑國中(周佳韻、趙小瑩、紀嘉琪) 雲林縣斗南國中(許淑芬)
4	1	入選	電解與電鍍	簡榮宏、彭玉宜	雲林縣二崙國中

雲林縣入選 4 件／共 7 分

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	3	甲等	金門鄉土自然	吳啓騰、洪清漳	金門縣烈嶼國中(吳啓騰) 金門縣卓環國小(洪清漳)

金門縣入選 1 件／共 3 分

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	2	佳作	三峽文化之美、李梅樹 畫作賞析	張志仁、徐麗琪	臺南市新南國小(張志仁) 臺南市永華國小(徐麗琪)

臺南市入選 1 件／共 2 分

編號	積分	獎項	作品名稱	教師姓名	服務學校
1	2	佳作	Power Point 多媒體簡報 製作教學光碟	楊淑芬	彰化縣大榮國小

彰化縣入選 1 件／共 2 分

縣市團體獎總成績

冠 軍：台中縣（入選 10 件共 24 分）

亞 軍：基隆市（入選 14 件共 21 分）

季 軍：苗栗縣（入選 8 件共 19 分）

教育資料與研究雙月刊

第 66 期 2005 年 10 月 頁 173-182

網路對校園文化的衝擊 —解析「非校園化」的校園文化

郭為藩

一、前言

主持人歐陽院長、本校各位老師、各位先生女士、各位教育界的朋友，今天很難得有這個機會，向大家報告我自己對網路文化的一點粗淺想法。今天晚上來談網路，很多朋友都覺得我很大膽，對網路所知有限，怎麼還談論這麼大的題目？不過我完全是拋磚引玉的性質。今天大家都在談全球化，若是少了網路這個高效能的工具，事實上要推動全球化是有問題的。另一方面，我們今天所生活的校園事實上正解構中，而這股解構的力量，就是網路。所以今天我不自量力以個人相當主觀的觀察，來跟各位提出一些可供思索的方向。

二、知識革命的第三波

首先，大家或許讀過托弗勒（Alain Toffler）在 1980 年出版的《第三波》，書中提及從農業革命經工業革命而後到後工業社會（資訊與電子工業的革命）。事實上我們已經生活在後現代、後工業社會中。借用這三波的概念，從知識革命的角度來看，可以把知識的革命分為三期：

第一波：活字印刷術（十五世紀中期以後）

活字印刷術的發明，改變了中世紀以來，知識的傳遞必須依賴抄寫的情況。在過去，很多教會的修士們在修道院中抄書以維持他們的文化。但是在 1434 年活字印刷的技術突破、1441 年雙面印刷發明出來之後，自然而然導致了知識傳播更為方便。

第二波：傳播媒體（二十世紀中期以後）

電影、廣播、收音機、錄音帶，特別是電視等影視科技的發展。這些科技的特點在於傳播的功能很高，但是單向的。我記得在民國七十年左右，我在國科會獎助下進行兩年的專題研究。第一年研究電視對兒童認知發展的影響，第二年的主題是電視對兒童社會學習的影響。事實上，二十五年前電視對兒童產生的影響，受到社會關注，情形應該跟今日網路對兒童的影響是一樣的。雖然電視的影響幅度不是那麼明顯，但是大家可以看出新傳播媒體促使一個新世紀的來臨。我們現在普遍發覺電視已成為孩子們的「電子褓母」。

第三波：數位媒體的革命（1990 年代以後的互動式媒體應用）

互動式媒體（interactive media）的應用至今已經差不多有十年了，造成廣泛的影

響。根據去年（2004）七月臺灣網路資料中心的調查，目前臺灣地區的上網人口已經突破 1,274 萬，達到 56 % 的上網率。尤其很多年輕的一代如果忽然沒有網路，就跟二三十年前沒有電視一樣生活難過。今天很多地區處理事情沒有網路，都會感到無從下手，幾乎做不來的地步。現在雖然中國大陸的網路發展似乎比我們慢，但據 2004 年的統計大陸地區也有七千九百多萬的網路人口。可以見到是中國大陸雖然在新聞傳播方面採取相當嚴密的控制，但是網路是不那麼容易被控制的。數位媒體的革命，同樣地在大陸發生。尤其可能縮短兩岸思想方面、知識方面的差距。所以我們可以看得出網路與日常生活的關係。我曾經多次非正式的跟很多學生閒聊，問他們平常每日上網多少時間？一般大學生的回答都自認少不了兩三個小時。上網就像是逛百貨公司一樣，到不同櫃臺去瀏覽。今日的學生逛網站似乎已經成為很平常的生活習慣。

三、網際網路改變「校園」的意涵

所謂「校園」（本文係指大學），我在這裡根據歷史演變大致把它分為三個階段：

（一）傳統大學學人匯聚從事研究與教學

西方大學開始於十一世紀末到十二世紀，像是波隆那、巴黎、牛津、劍橋等古老大學是那段時間就存在。整個中世紀的大學，基本上是一個生活的社區，這個生活社區是一些學者、對知識追求有興趣的教會人士，跟隨著若干大師一起生活並學習。這些學人們為安全保護，且為了保持自主的身分與地位，通常會和當地的政治勢力、教會爭取一種自治社區的形式，與工商業的基爾特（guild）會社組織一樣，以自治方式管理社區事務，並有自己的行業規範。此類學術

的生活社區規模不一，像是巴黎大學在十二世紀就有四、五千個人跟隨 Peter Abelard 大師聚居在一起。可見，當時大學的 campus，是一個以知識份子與大師生活在一起為主要形式，有的校園以學生為主（如義大利的波隆那）、有的以教師為主體（如巴黎），這樣的社區有自己的規範，是大學校園一開始的特質。

（二）現代大學的校園環境：

到了十九世紀初德國的洪保爾德（Humboldt）大學發展以後，歐美大學的校園慢慢同時兼有三個特性：第一個就是「生活起居的環境」。大學校園中的 hall、college（學舍），主要是一個生活起居的地方，有導師和學生居住在一起。美英傳統大學，如長春藤大學或是有名的文理學院都還保持這個傳統；其次，它是一個進行「教學研究的環境」；第三個是「師生互動的人際環境」，校園扮演了很重要的潛在（Hidden）課程功能，這些校園的活動具備濃厚的教育功能。尤其是不同的校園分別有其特色，譬如說加州的 Berkeley、Stanford 和 UCLA，他們的校園特色便相當的不一樣。校園文化雖各有特色，校園生活一直是學校課程或者說是身教的一部分。

（三）變調的數位時代校園

但是數位時代來臨之後，我們可以「看得到」的校園已經慢慢有所不同。第一個是，除了傳統可見的校園形式外，逐漸出現了「不可見」的校園（invisible Campus），這就是虛擬的、網路上的校園。今後不可見的校園可能逐漸壓過了可見的校園，而且把可見的校園慢慢解組了。將來的校園會慢慢的「非校園化」。例如 2001 年在台灣開始的亞卓市計畫（EduCities）中就有五十萬的居民，這也

就是一種「不可見」的學習校園。美國現在有七百多所網路大學（virtual university），事實上也有校園其存在，這些校園卻是存在於網路上。在虛擬「校園」裡，學生要是想旅行，有旅行社可辦，有書店可以買書。整個的校園正是以 simulation（模擬）的方式模仿出來，因此可見的校園與不可見的校園確有重疊之處。

其次，我們知道沒有校區的開放性電子空間（cyberspace），也是所謂的校園。這樣的校園把不同性質、不同學校、不同想法的學生串連在一起。透過一部一部的電腦，把學生接連在這個不可見的校園空間裡面。它的特質就是異質性與流動性很高。可見的校園是這一群人一住就是兩三年，不可見的校園成員變動性很大，更重要的就是形成「同窗」異夢的社群。我看過國外漫畫，寫著現代的家庭裡頭，每個人都在上網，各有他自己的世界。夫婦雖然同床，但是在網路世界中或許分別劈腿，各有自己的電子情人。在校園裡面，雖然大家一起在唸書，但是在網路世界中，每個人互動的對象可能已經不在同一個 campus 裡面。

（四）校園文化的全球化

因此現在的情況已經成為「天涯若比鄰」，每個人上網接觸的可能會有地球另一端、很陌生的人。但是同樣的，校園中同學與同學之間，很多人逐漸地卻「比鄰若天涯」了。今天的校園文化已經走到全球化，雖然個別校園的組成是異質性很高、流動性很高；但是校園的特殊性正在逐漸消失。例如，全球化必然使得我們發現各個城市的旅館變得越來越相同，打開電視都是 CNN、BBC、NHK 或 ZZ 法國第五台 TV5，看電視慢慢的也同質化了。校園全球化以後，也會同樣慢慢同質化。

（五）（異端）虛擬的學生公寓：談網路同居

這裡頭也會慢慢出現一個異端的問題。學校中通常會有宿舍，但是學生的「公寓」並非全指學校提供的宿舍，而是學生自己形成的居住組合。我曾經看過聯合報報導，談到去年國內有一個「愛情公寓」（網站），收了五萬對的同居人，裡頭有小套房，彼此大部分都不認識，在套房中除了妳儂我儂之外，贈送禮物給另一半、裝飾小套房、貼照片、飼養寵物等等。我自己還沒有勇氣去登記（眾笑～）。

四、解構校園與「上課」形式的網路學習：超級校園（hypercampus）的形成

（一）從校園本位學習（campus-based learning）到資源本位學習（resource-based learning）：超級圖書館與數位資料庫的出現

我們今天的學習是一種 campus-based learning，我們教室中上課、上圖書館、進行課外活動都是在 campus 進行；但是將來我們的學習會慢慢變成資源本位的學習。我們不是在 campus 中學習，而是到資源中心去。比方說現在 Google 準備在三年之內把美國七個大的圖書館，用兩億美元預算把所有的一千五百萬到兩千萬本的書籍資料數位化。事實上，以後上 Google 的網站，就可以查到跨越古典與現代的著作。這種情形，使得法國人開始緊張，法國總統席哈克特別為此召見文化部長與國家圖書館長，希望能發展法文世界網路的超級數位圖書館，在 2015 年全數上線。未來中文或許也要有機構來設計及支持這樣的圖書館。今天很多人已覺得查書還不如上網，將來我們的學習活動將是到資源中心去找資料，而不一定是

在校園裡進行。

(二) 自我導向學習 (self-directed learning) 與同學互動學習 (collaborative learning) 漸成主流

前述這個趨勢，使得自我導向的學習變得重要，成人教育方面也一向的重視成人學員的自我學習能力。成人知道自己要學什麼，在座每一位相信懂得自己要學些什麼、怎麼找資料。自我導向學習會慢慢成爲主流。過去都是老師在「教」學生，將來老師想要教學生是越來越難，老師的工作主要是輔導學生學習。現在上網的人常常樂意分享經驗，平輩之間的分享學習心得扮演越來越重要的角色。

(三) 教師角色的轉變：Lecturer → Facilitator

老師原來的角色是 lecturer，一個人講，多個人聽，今天我就是當 lecturer。不知道在座各位老師是否和我有相同的感覺：網路發達以後，當教授的越教越心虛。每次讓學生寫報告，研究生把報告提出來後，很多資料我一下子都查不出來源，當知識超越自己掌握的範圍，就會覺得心虛。我記得人類學家米德 (Margaret Mead) 曾經提到，早期的師生關係是年紀大的教年紀輕的，發展較成熟的教不成熟的；後來慢慢變成同輩的學習。未來進入第三階段，我們可能要跟年輕人學習。像網路、電腦這些現代的知能，的確年紀大的人學習起來比較慢，就要向年輕人學習。老師最重要的是他擁有比較圓熟的觀點，所以你能夠指導學生從方法論方面著手。現在是資訊時代，但是「資訊」、「知識」、「智慧」卻是不同的三個層次。資訊要成爲知識必須要結構化、建立新的認知架構，知識的建構常常要看個人的功力。我們雖然從網路上得到的資訊都差

不多，取得很方便，但是這些材料要成爲知識，就看個人如何去建構它們。老師可以幫助學生，像 Lev.Vygotsky 所說鷹架教學 (scaffolded instruction)，在關鍵的時機與層次拉他一把，讓他能夠豁然貫通。而更重要的是智慧，我在社教研究所開成人學習心理學的課，焦點在研討成人雖然處於老化過程，但是智慧仍然能夠保留。一個人，尤其在人文社會科學，到了退休年齡才正好是智慧成熟的時候，離開可以貢獻的位子說來是相當的損失，是蠻可惜的。

(四) 同步與非同步論壇的流行

教師的角色在改變，過去的校園是 face-to-face 面對面的關係，但是現代的網路技術允許校園裡的師生透過很多同步的或非同步論壇 (chat-rooms) 進行意見交流。雖然論壇、聊天室出現很多問題，但是我們仍不應該因噎廢食。大陸常常把一些 BBS 關閉掉，就是因噎廢食的例子。另外還有很多非同步的論壇也有其重要性，但是刑責問題是不容忽視。最近報紙報導東海大學的男生，因爲女友劈腿，他就把她的資料、照片原原本本的放到 PTT 上的 grumble 恨版去發洩，無形中許多同道「見義勇爲」竟然塞爆了 BBS 站，兩個小時中有六七千篇文章。甚至連第三者那位女孩子的個人資料也被弄到站上，讓她遭受到很大的威脅。人們會說這是人家男女之間的私事，干卿何事？但是我們可以知道，一件小的問題，透過網路的散佈，比一般傳播的效應還強，研究大眾傳播，不能不瞭解網路這道力量的可怕性。這種情形確實是一個很大的改變，早年非一般人可預見。

五、網路邏輯與網路語言的氾濫

再來就是談到網路邏輯與網路語言的氾

濫問題。這個方面坦白的說，是我個人很直覺的印象，還沒有經過客觀的研究。但是我在另一次演講中，當時我面對很多資訊學者提到網路對思考影響時，他們多數還表示深有同感。我覺得網路的改變不僅改變了剛才說明的事實，更改變了我們的文字表達與思考模式。

（一）跳躍式的非線性思考

第一個是跳躍式的非線性思考。線性（linear）的思考是一步一步接序的推演出來，例如我們寫論文都循一種所謂「科學八股」的體例。非線性有一點像寫水滸傳，一百零八條好漢互相交織穿插敘述。網路的多向文本（hyper-text）特徵，一個文章寫出來，其他一個又一個的意見不斷的穿插到原文中，週而復始。在網路上的抓取、貼上雖是集大成，卻是非線性邏輯的展現。當我們運用網路久了之後，我們很多的表達方式就會漸習慣於跳躍的陳述。

（二）濫用象徵性符號來表情達意

我們在網站的聊天室當中除了運用一些俏皮的表情符號之外，還可以加上小的圖樣，作為表情達意的方式。日久後人們也習於圖像與文字交雜來表達意思。事實上在特殊教育領域所研究的閱讀障礙症中，使用中文的人口有閱讀障礙的較少，因為中文是圖像的文字。今天網路文體的熟練，改變我們的表達方式，以前我們很會寫情書，現代人打電話就好了。但是電話打久了，口說變成表達的主要方式，要他寫情書就不會寫了。符號是讓我們表情達意的，當你用的是不同範疇的符號，你的思考可能會改變。

（三）同音異字混用與拼音化文字流通

從現在學生在聯招或基測上的作答不難發現，同音異字的混用是普遍的。我們在用 e-mail、MSN 在談話的時候，爲了要快，自

然而然在一來一往之間對文字不加考慮，只要對方看得懂就好，日久就慢慢把同音異字混用上去。譬如說青菜、青菜，本來臺灣話應該是「請裁」，顯然是不同意義，但是網路人覺得可以看懂就好。現在一篇報告寫出來，裡面也有很多同音異字的混用。還有很多用拼音化文字，例如 by the way = BTW，還有用勿來取代「的」，see you = c u，都是爲了求快。這個情形日久以後，就有可能對於你的思考產生影響。

（四）簡約化語句結構影響到思考認知

英國社會學者 Basil Bernstein 曾做了很多語文結構的研究。在貧民區的人用的語言比較簡約、缺乏精緻化的鋪陳（elaboration），自然而然對於思想也會有影響。事實上非洲一些國家因爲受到基本語文結構的限制，不容易發展出成熟的文化。可見語言對文化的影響。目前在網路上已經很難看到複合句，都是單純的單句。這種單句的經常使用，我們會可能變成簡單的人，思考認知會受到影響。

（五）俚語化新詞的湧現，使得書寫文字的優雅性受到忽視

我們也運用了很多新詞，例如劈腿、美眉、一狗票、嗆聲，這一類的新詞，各位將來不妨考慮編一本新詞辭典。這些新詞的出現，使我們書寫文字的優雅性受到忽略。本來文字本身是講求典雅的，但是現在我們覺得只要文字達成表意功能，就不考慮它的優雅性。因此上網講求實用性的表達，忽略文學上的修辭技巧等，這種情形，我相信將來對於我們國民的文學素養確實會造成影響。或許另外一種新的文學：網路文學因此衍生。但不管怎麼說都是一個很大的改變。

六、網路時代的校園認同--制度面的探討

接著從制度面探討校園認同問題。

(一) 由單校學生身分到多校學生身分：聯合課程與聯合學位的興起

將來的網路會發展成多個大學的聯盟，在前幾年也都已經開始。例如 University of 21st 聯盟就是由新加坡大學、香港大學、北京大學等 18 個研究型大學在 1997 年所成立的網路大學，由著名的媒體公司 Thompson Learning 所投資。這個聯盟開設的課程由各校最專精的教授集中在一起，假使你是註冊的學生，你就有機會接觸這個聯盟各校名師的課程，使得你無形中跟這些學校發生心理上的關連。歐洲推動的 Erasmus 交流計畫，鼓勵學生於在學期間到其他大學去就讀一段時間，並且熟悉兩種以上的語言。這個計畫後來擴充增加一個稱為「伊拉斯莫世界」(Erasmus world) 的子計畫提供給亞、非、拉丁美洲等非歐洲學生每月 1600 歐元的生活費，到歐洲的兩所大學去就讀。他們所拿的是聯合學位 (Joint degree)，這些學生自然非對單一學校認同。將來你們參加繼續學習的終身教育課程，也有機會成為好幾個學校的學生，由於你的多重學生身分、你對校園的認同也會不同，因為將來的學生在單一校園的時間也會縮短。

(二) 國際知名大學課程教材在網路上的開放

很多國際知名大學開始在網路上開放它們的課程，最有名的就是麻省理工學院 (MIT)，目前該校正在進行募款計畫，預備在十年之內把他們所開設的課程開放到網路上。一方面給校外學生研習，另一方面相信對校內外老師會有很大的影響。假設我準備開網路心理學的課，我就可以上 MIT 網站

看看，人家是怎麼上網路心理學的，這種知識開放的做法值得稱許。MIT 目前是免費的，但有更多的網路大學是收費的。未來這些開放的網路課程，必然使得一個只在單一校園聽課的人感到索然無味。他必然會想上網路找尋其他大學的課程、甚至正式註冊網路大學的課程。

(三) 知識的新游牧民族

時代已經慢慢走到一種知識的新游牧民族。記得以前在教研所上田培林老師課的時候，田老師跟我們常提到德國在二十世紀初的「遊鳥運動」，德國學生喜歡到好幾個大學去遊學，例如心理學大師 Erik Erickson 在大學階段也是到過好幾個學校唸書。現在「留」學已經不流行了，代興的是「遊」學。過去臺灣在英國留學的只有兩千多留學生，現在則有一萬多個，據我個人瞭解，有一部分是在遊學。遊學之外再加上網路課程的普及，校園的作用便越來越少，在校園停留就好像住旅館，只是住幾個月幾個禮拜，校園的認同必然會受到淡化。

(四) 校園將如客棧：終身教育普及化導致學生身分模糊化

今天常提到的終身學習觀念一旦普及化後，帶來最大的變化是學生組合的改變，也就是非傳統學生 (non-traditional students) 比例的增加。非傳統學生指的是二十五歲以上，通常離開學校起碼有三年以上的學生，甚至更多是已經退休或中年的學生。例如目前在美國大學的非傳統學生已經達到 35~40 % 之間。在臺灣，我們相信慢慢也會朝向這個趨勢。非傳統學生不像一般搭升學直達車的學生全時在學校上課，他們通常兼顧工作與課業，很多課程也配合現實在網路上修，這個現象對校園認同自然有影響。

（五）BBS 的開放性：交叉的校園認同

校園都有幾個大的 BBS，成為學生批評老師啦、八卦新聞啦等的集散地（眾笑）。但是最重要的是校園交叉認同的現象：師大的 BBS 或許並不一定是師大的學生在上，或許有更多外校的學生對我們某些系所的女同學有興趣而「慕名而來」。師大也有很多學生去台大的 BBS，這樣的跨校現象相當普遍存在。如果一位學生每天都上的是台大的網站，他會自然的認同在台大發生的事情，而不會認同師大。交叉的校園認同也因此產生。從制度面來看，校園的確是慢慢的被網路解構了。

七、虛擬校園裡的人際關係

昔者莊周夢為胡蝶，栩栩然胡蝶也，自喻適志與！不知周也。俄然覺，則蘧蘧然周也。不知周之夢為胡蝶與？胡蝶之夢為周與？周與胡蝶，則必有分矣。此之謂物化。

〈莊子·齊物論〉

過去莊周有一天夢為蝴蝶，感覺自己真的跟蝴蝶一樣，也沒想到自己還是莊周。忽然醒過來之後，卻發現自己還是莊周。這時候他就覺得很奇怪，到底是莊周在夢蝴蝶呢？還是蝴蝶在夢莊周呢？莊周跟蝴蝶自然有所不同，這就是物我一體吧。

（一）虛擬社群（virtual communities）與線上遊戲：虛擬化身的真情感受

引用莊周的這一段話，是要說明電子裡頭的自我（cyber-self）。網路心理學談到虛擬化身的概念。假使一對夫婦各自上網找到他的情人，雖然沒有身體的接觸，也不曉得對方的真實身分，但是事實上你會慢慢像莊周與蝴蝶一樣，你的虛擬化身很可能變成

你的真情流露。在網路上的虛擬自我，實際上也是你的一部分，生活在虛擬社群（virtual community）裡面，事實上也是真情感受。上網雖然是找刺激、解寂寞，也會慢慢把感情投入其中。我看過有些書討論網愛（cyber-sex），網上性愛與自慰有所不同，雙方仍然互相刺激產生高潮，看起來雖然是虛擬，但仍然有真情的感受。

（二）戴著面具的角色扮演：匿名性（anonymity）與去約束性（disinhibition）

為什麼上網會有這種情形呢？我們知道網路上的社群也是社會學上的社群（communities），彼此之間有所互動聯繫而產生影響。網路上最重要的特性就是匿名性，我們用自己的暱稱、假名來上網，因為別人不瞭解自己是誰，你也覺得自己帶著面具，所以較無顧忌。在歐洲的葡萄成熟時節，通常會舉辦一些狂歡舞會，民眾把自己化妝、戴上假面，行為也就較放肆、把本性表露出來，因為沒有人認得你。我們常看到很多日本的買春團到東南亞去，最主要的理由就是他到了一個異鄉，沒有人認得他們，較敢打破禁忌。在網路上我們正做著角色扮演、戴著面具，讓我們的夢想在網路中成真。在網路中，胖子可以變成窈窕的女郎、老頭子可以變成年輕的小伙子、想追到白人女孩的黑人，就以白種人自居到網路上跟對象談戀愛、一位男性可以在網路上成為女性、一位殘障在網路上相信與一般正常人無異，甚至幻想為健美的男子。當年要是有網路的話，浮士德就根本不用拿他的靈魂跟魔鬼交換了，因為只要上網，他就可以獲得他要的青春。人們因為匿名性的掩護在網路上是公平的、自由的，當然也常有「博愛」的交誼。網路上不會以貌取人，除非後來跟人

約會見面露出破綻。

我們會發現，平常越沈默寡言的，不喜交際的人，可能在網路上反而如魚得水。因為他依靠 text-based communication，不需要拋頭露面，也不必伶牙俐齒，從這裡可以看出網路的一個特徵。紐約客 (New Yorker) 雜誌上有一個著名的漫畫，有一條狗在電腦前面上網，旁白說「沒有人知道我是一條狗」。還有一個笑話是說，一個企業家上網找他的電子情人，經過一段纏綿歲月後突然發現，原來那位電子情人就是自己在中學唸書的男同學（也是匿名的角色扮演）。這些顯示同床異夢的人到了網路上，有可能冤家路窄的碰面而且在不知情的狀況下重溫舊夢；個性怪異的，可能在網路上變得很溫馨體貼。在網路虛擬化妝下，很多在現實世界不可能的事都會發生。

（三）從逢場作戲到自我表露：虛擬的情慾世界

網路上也是去約束性的，網上聊天像是在房間裡頭的兩個人獨處，沒有第三者的存在。開始的時候或許會以逢場作戲的態度，但是有時候會慢慢改變態度，對萍水相逢的陌生人視為知己，不知不覺坦裡相見，相互的表露自我。就像有些人在火車上，對一個鄰座的乘客談得很投緣，把所有的秘密都坦裡出來，此種情形在網路上更是常見。跟素昧平生的人，就把自己的心都掏出來給他看看。

（四）逃避現實的網路依附 (web attachment)：網路上癮症候群

另外一點就是網路使用久了，會逐漸出現逃避現實的網路依附 (web attachment)。心理學家指出幼兒期常出現對母親依附 (maternal attachment)，孩子要是在早期（特別在三歲前）失去母愛照顧，可能會對

人格發展有負面的影響。其實，每一個生活的階段都會出現某種的依附現象。現在很多年輕朋友卻是依附在網路上過活。沒有網路，簡直不曉得如何排發時間，甚至有憂鬱症候群，很多的網路上癮症候群，會有這樣的症狀：

第一個是減少與家人、朋友的接觸，其次是離線後的孤寂與苦悶。今天很多大學生，半夜起來上個洗手間之後，馬上回來上網查個 e-mail、MSN 之類，但是他離線後更感覺到寂寞苦悶。再者是可能發生的關係挫折，上網固然是互相的滿足，但是你跟他談的開心的時候，他突然離線了，你不免會有種失落感。甚至也可能會有受騙的失落感，你不經意的洩漏自己真實的情況，往往使他人感到失落。還有耽誤學業與日常工作，上癮症的人，對於學業會慢慢顧不到。現在學校裡上早上第一二節的老師實在是越來越辛苦，學生睡眼惺忪地來課堂，跟他們半夜上網有關係。打亂生活起居作息，出現生理症狀：心神煩躁、眼酸頭疼、睡眠不足、注意力分散，另外對社會傳統價值的懷疑與顛覆也是常見的情況。

（五）道德規範意識的弱化

另一個重大的問題是道德規範意識的弱化。大陸曾經有一位學者李萍做過調查，有 31.4% 的青少年不認為網路上說謊是不道德的，24.9% 的人認為在網路上做什麼都可以、可以無所顧忌。事實上，有很多的的相關研究都證明，很多上網跟陌生人聊天，常是抱著遊戲人間的態度，說謊成為常態，不會有歉疚感，至於媒體常報導的網路詐欺，更是猖獗，成為嚴重的社會問題。

八、結語：非校園化的校園文化

我們感覺到現今正處在一個校園文化變

質變調的時代，傳統校園的特質逐漸的模糊化。

（一）文化全球化帶來的校園文化衝擊

第一個是全球化的直接結果，全球化從經貿開始，打破關卡限制，貨暢其流，世界各地都可以買到各類名牌商品；接著是文化的全球化。人們旅遊各地，所看的電視節目、吃的食物、住的旅館，坐的遊覽車，很多方面都慢慢一致了。文化全球化同樣帶給校園文化衝擊，使得不同地區的校園文化越來越同質，大學校園越來越不像校園。

（二）網路犯罪污染校園倫理

這方面報紙也寫得很多，包括教唆自殺、教你怎麼減肥（厭食少女班）、製作爆裂物、製造偽鈔等等。要學什麼，在網路上都可以找到線路。在網路上的人似乎都好為人師，有網友提出一個問題，很多人立刻熱烈回應，跟你分享他們的經驗。網路在無防護下成為很多種犯罪的溫床。

（三）研究報告一大抄：剽竊與拼湊的問題

衍生到學校裡的其中一個問題就是：學校老師看到學生的報告寫得越來越多姿多采，如果疏於去探查的話，就難於發現有些期末報告是拼湊而來的，甚至是抄襲的。學生要寫報告取材越來越容易，貼貼剪剪就洋洋大觀，但是老師要發現抄襲證據卻不見得很容易。未來的學業評量因網路資料站的擴充受到很大的挑戰。很多的研究論文審查也是存在這樣的困惑。

（四）網路八卦與情緒宣洩的漫談

網路上的八卦很多是不應該出現在新聞上的新聞，甚至是妨礙他人名譽。剛剛舉例的那位東海大學研究生便是一個案例。或者網路上的謠言（如有蟲的衛生棉），或是宣洩性的謾罵。前些時候政大有位老師因開車

按學生喇叭被罵粗話，後來學校記了學生兩個小過，這位學生心裡有所不甘，上網站罵老師，老師也是上網高手，看到後要追究再記學生一個大過。如果打開 BBS，說不定今天就會出現「郭某某勇氣可嘉，竟然敢講網路這個大題目」之類的意見就會產生。我感覺到網路在這個方面是不太負責的一個傳播管道。另外還有一點就是安全問題，報載連大考中心都可以被駭客開後門進去。很多網路上的資訊常常被詐欺集團使用，大學生變成人頭帳戶。或是警察釣魚上鉤、今年愚人節時台大學生竟泡製大陸火箭打過來的新聞，這些都對我們生活造成很大的影響。網路的確逐漸變成難以約束的空間。

（五）遊戲人間的數位時代人生觀

但是最讓我們憂心的還是遊戲人間的數位時代人生觀。網路上大家互相的遊戲人間，不僅是寬頻上網、無線上網，甚至是行動的手機上網，帶來無線的聊天室，甚至助長援交的風氣，使得男女關係蛻變。很多年輕人在網路上有樣學樣，自然而然導致惡言威脅、公布隱私這方面的事情常常發生。這些網路的價值觀，也讓我們生活的價值觀受到污染，這的確是社會隱憂。過去的校園文化有一個規範在，但是在網路上的規範卻難有管制力量。

（六）網路安全教育與校園再造

最後提到網路安全教育與校園再造的問題。其實網路的安全，有人建議設置網路警察。事實上警政署也在網路上釣魚並埋伏眼線調查犯罪，但是像是網路自殺等的現象，要靠網路警察或網路內容分級，不容易做得到。網路心靈的重建也許該倡導，例如各大學的學務處，或許要開始注意到網路方面的問題並謀因應之道，未來網路的安全教育尤其重要。

最後資訊管理當局或許可盡量鼓勵網路使用者能夠以真實的身分辦理登記。網路的匿名化無形中讓很多的問題產生，我想這在某些條件下可以做一些要求。傳統的校園特質慢慢消失，但是未來能不能重建一個網路時代的校園，讓校園仍然保持教育的特性。這是當前大學教育上很重要的課題。也就是說，網路中存在一個不可見的校園，這個虛擬校園有待教育者用心去經營它，多從積極面來發揮網路功能。網路雖然多是談一些不入流的主題，但也可以去討論有意義的話題。因此校園的再造，仍然可以積極開發網

路的正面節目，以良幣驅劣幣。這是未來整個校園經營的嚴肅課題。

今天所提的題材主要為拋磚引玉，我覺得網路是這麼重要，但是以前學教育的不曾把網路當作是教育上很重要的課程主題來討論。希望各位在批評指教之外，有興趣共襄盛舉，一齊投入網路問題的探討，特別是調查研究，也期待有關係所研究生以網路心理及教育課題為學位論文題目，開展這一主題領域的研究風氣。

（本演講實錄係由國立臺灣師範大學教育學系博士候選人陳鏗任同學整理。）

教育資料與研究雙月刊

第 66 期 2005 年 10 月 頁 183-190

人文主義教育的領航者—郭為藩教授

梁恆正

壹、楔子

嚴肅、穩健、學養好、著作豐、目光炯炯、事必躬親，這是一般人對郭師為藩教授的印象。郭師桃李滿天下，在許多門生的心目中，熱忱、淑世、使命感、國際觀、質樸敦厚、不伎不求，似乎更能形容他在為人處事，以及治學與從政等等各層面的真情指數。然而，我們也許必須綜合這兩種意象，才能更清楚描繪郭師四十多年生涯中的成就與貢獻。

郭師在教育學術界一直都是指標性人物。在他多采多姿的資歷中，開啓了多項創新紀錄，而為大家所津津樂道。從他學生時代，以大學聯考乙組師大第一名成績進入第一屆社教系就讀開始，郭師即以品學兼優，才華橫溢，一路坦途順境，樣樣得第一，也就這樣逐步攀上高峰。

教育部在 1960 年恢復公費留學，每年選派十名公費生出國，郭師於民國五十一年考取公費留考，前往法國，並在四年內取得巴黎大學特殊兒童心理學博士，隨即獲邀以返國學人身分在師大教育研究所服務；隨後以所學專長，1968 年配合九年國教之實施，推動特殊教育，而被奉為「台灣特殊教育之父」。

1972 年，郭師在政府拔擢「青年才俊」的政策下，被延攬入閣，走上從政之路。當時他以三十五歲之年輕學者，擔任政府行政體系中常務官最高之職位——教育部常務次長。台灣師大創校於 1946 年，迄今培育無數優秀人才，1978 年郭師榮膺校長，是師大所培養人才中第一位位居此要職之俊秀。1994 年，郭師榮任教育部部長，係第一位台灣省籍人士擔任此一職務者。郭師在教育部長任內，也是推動台灣本土語言、鄉土教育的先驅者，他以「立足台灣、胸懷大陸、放眼世界」的教育主軸，勾勒出教育政策的脈絡，可以看出郭部長的先見之明。在郭師行政生涯的後期階段，政府當局以他教育學專業背景，選派出任外交官，對郭師而言，原是出乎意料之外的安排，卻也造就郭師另一方面的事業及功名，留下許多珍貴的紀錄及貢獻。

郭師雖然很早就踏入政壇，行政工作耗時費力，個人自由時間相對減少，很多人便慢慢與研究脫離。但郭師從小就養成好學求知的習慣，博覽群書，中外文學背景雄厚，信手拈來，如同行雲流水，文筆洗練，再加上後來紮實的學術基礎、豐富的閱歷與人生體驗，寫作成為他的專長及興趣。多年來一直勤以筆耕的成果，郭師目前已出版了十四本學術專業著作，廣受歡迎及參考引用。

同時，分別刊載在學術期刊及研討會論文的著作，亦超過八十多篇，除了令人羨慕外，亦足引以為傲。

四十多年來，郭師以過人的才智與努力，同時也受到許多師長、長官的刻意栽培及拔擢，為學從政順暢亨通，這些顯赫的經歷，迄今仍是郭師所特有的殊榮。然而，郭師之所以能創造這些豐功偉業，以英國社會學家 Michael Young（1915-2002）勛爵所創用的「功績社會」（meritocracy）而言，是結合了個人優異才賦與社會成熟開放的條件有以致之。若再進一步延伸，郭師所秉持的人生信念及價值體系，是他可以依照個人才賦加以發揮的主要動力。郭師的信念及價值標準扮演著重要角色，也唯有從這個角度出發，才能深入其堂奧。郭師在他的論著中，時時刻刻不忘一再闡述他對「人文主義」的信仰及推廣，他更在多次公開演講中，表明他是一位「人文主義教育的傳道者」。四十多年來，我們也可以從郭師的行事風格看出，他是位人文主義的奉行者、實踐者。本文嘗試從此方向著手，加上個人的觀察及分析，分享個人的體認，並對郭師為藩教授表示最高的崇敬之意。

貳、名師啓迪、型塑人格典範

郭師在師大社教系及教育研究所求學期間，深受教育學院院長田培林教授學術思想的啓蒙，對德國教育思潮及文化哲學產生研究興趣，更因耳濡目染田教授大師風範，奠定他日後為人處事的準則。田教授最喜歡以文化哲學中「教育愛」的精神，來詮釋文化與教育之間的關聯性；他認為文化傳遞以及文化創新兩種途徑，都要由無私、奉獻的教育愛來達成。教育係涵蘊文化客觀化及個人主觀化雙向的過程，在這過程中教師扮演著

關鍵的角色。在郭師的心目中，田培林院長的學術思想及人格特質，本身流露著德國人文主義及文化哲學的精髓，田教授就是他學習的最佳典範。

在師大求學期間，郭師除了親炙田培林教授的思想外，社教系的師長謝徵孚教授、蔣復璁教授、李貴良教授，以及教育系的孫亢曾教授等，均為當時教育學術界大師級人物，都對年輕時代的郭師在學習過程中，實質給予指導與協助。謝教授是留法的社會學博士，在台灣早期社會學研究萌芽發展階段，學術著作及參與社會福利工作，都有卓越的成就及貢獻。當郭師準備赴法國留學前夕，謝教授還特別為他餞行，殷殷叮嚀前往巴黎大學跟隨社會學家 Raymond Aron 學習。後來因選擇特殊兒童心理為博士課程之主修，並未能實現謝教授的殷切期盼。不過，數年之後郭師學成歸國在師大社教系開課，將授課講義增潤後出版的第一本著作「社會學理論大綱」（1969年），在序言中提及這段往事，文詞中明顯表露出對謝教授的感恩及回報心情。

李貴良神父擔任郭師碩士論文「戰後法國的教育改革」的指導教授，在論文撰寫過程中，提供很多法國教育的第一手資料，為此郭師還特地修習法語，以便能解讀及運用這些寶貴研究文獻。也因為這段攻讀碩士學位及學習法語的經驗，加深郭師對法國教育的理解及喜愛。因此當他通過公費留學考試，可以選擇留學英國或法國時，郭師決定前往法國。李神父的用心與協助，顯然導引了郭師學習方向的規畫，並從此與法國結了不解之緣。

蔣復璁教授曾任中央圖書館館長，學養為人所推崇。郭師在社教系大學部時主修圖書館學，當時蔣教授亦在師大兼課，對郭師

的優異表現十分欣賞，亦給予很多鼓勵。郭師也因為對圖書館學的喜愛，通過圖書館學高考及格資格。後來郭師大學畢業後，經蔣教授介紹到考試院圖書館實習。隨後，因為田培林院長的力薦，郭師回到社教系擔任助教，走向學術研究之路。

孫亢曾教授留學英國，專長比較教育，為人耿介謙和，早期在大陸期間曾參與創辦大夏大學（今華東師大前身），1966年並曾擔任台灣師大校長，學養深厚，高風亮節。郭師在師大求學時，孫教授在教育研究所開授「英國教育理論與實際」，直接受到孫教授治學嚴謹、析理透澈之影響很大。同時，孫教授清廉耿介、溫煦和穆之儒者風範，也一直成為郭師景仰效法之典範。

巴黎大學教育學講座教授 Maurice Debesse 博士，係郭師留法時的指導教授。Debesse 博士學術專長為「治療教育學」，對郭師博士論文進行有關特殊教育領域中，腦性痲痺兒童的自我觀念的研究，給予專業指導外，其對身心障礙者所投入之心力，從而表現出人類高尚情操中的終極關懷，讓郭師有了直接且深刻的體驗。郭師在特殊兒童心理學的研究中，以自我觀念啓始，個體從自我接納、自我認同、自我肯定，逐漸開展到社會我，終至找到群己權界的體認，乃形成郭師日後出版「自我心理學」的張本，並以此在學術研究上獨樹一幟。由於受到 Debesse 博士「治療教育學」的啓發，郭師不僅在人文主義學理上有了更具體實踐的體會，也在教育學術研究上開始探討過去大家忽略的「教育學」體系。郭師在 1968 年發表於「教育研究所集刊」的「論特殊教育學成立之可能」論文，以及翌年由郭師策畫、田培林教授主編的「教育學新論」，均以教育學術體系的理想架構為主題，開拓國內教

育學研究的新地標，其受恩師 Debesse 博士之影響可見一斑。

蔣彥士先生是郭師仕途上最重要的貴人，不僅由於他的提攜，郭師能以學者從政實踐教育理想，更因五年在教育部次長職務上跟隨蔣部長，親身觀察及學習他卓越幹練、果斷圓融的行政風範。郭師在一篇祝賀蔣先生八秩壽慶的文章「如沐春風的日子」中，對從如何偶然與蔣部長結緣而入閣，用人無私、愛才惜才、果斷決策、落實理想、推動教改等等，均有很多深刻的體驗及感念。在該篇文章最後的結語中，郭師作這樣的描述：「彥公公而忘私，對國是部務始終抱持樂觀與信心，個性爽朗，待人誠懇，確實做到發憤忘食，樂以忘憂，至今部裏老同事，對當年有幸追隨蔣部長仍懷念不已。在四年十一個月期間，真正感受到如沐春風的日子。」郭師的行政經歷中，蔣彥士部長顯然對他的影響十分深遠。郭師在蔣部長任內，由於得到充分信任及授權，曾完成許多教育政策方案的規畫及推動。對郭師而言，這段期間的行政歷練，彌足珍貴，也為他日後繼續參贊中央行政

要職，及擔任師大校長時，可以展現大開大闔的風格及氣魄的主要原因。蔣彥士先生確是郭師在行政服務上最重要的貴人及學習榜樣。

參、學以致用、立言立功立德

俗諺常說：「坐而言，不如起而行。」郭師是一位言行並進、知行合一的教育家。從大學時代接受田培林等大師級教授的薰陶，浸潤在人文主義學術的宏觀體系下，以其聰明才智及勤奮不懈的態度，研幾析理，並以年輕時代練就的寫作才華，著書立說，宣揚及推廣人文主義教育思想，不遺餘力，

成果豐碩可觀。隨後又因貴人提攜，參贊教育行政實務，也能秉持「書生本色」，力行實踐人文主義的教育理念，由制訂政策到落實執行，化理論為實際，造福萬千學子。前者「立言」，後者「立功」，均卓然有成，令人敬佩。更因郭師本身知行合一，發揚師承，學以致用，為人處事謙沖誠懇，關懷包容，提攜後進，發揮人文主義情懷到達極致之境界。此一美德乃先賢所謂「立德」。立言、立功、立德，自古以來合稱「三不朽」，郭師當之無愧！

郭師在闡述人文主義的著作中，早期剛從法國學成歸國時，大致上是環繞在特殊教育領域的「治療教育學」觀念，討論重點以「自我的意義」出發，表現在教育工作上，便是從培養個人人格中建立「負責的態度」，瞭解自己，守分盡職，處事公正，心胸坦蕩，最後臻於無羈自在，怡然自得。1970年，郭師在「教育研究所集刊」上，發表「自我的意義及其概念架構」及「自我理論在教育學上之應用」兩篇重要論文，隨後在1972年即出版「自我心理學」一書。系列著作之發表，已為人文主義教育的理論基礎，找到一根支柱。另外，郭師又把在法國研究特殊兒童心理的心得，出版「特殊教育」一書（1970），以應當時推動九年國民教育中正進行「益智班」實驗教學之所需。由於特殊教育那時候仍屬新興教育研究領域，這本書的出版具有劃時代的意義。更因為郭師入閣到教育部擔任次長，負責中小學階段教育之業務，在蔣彥士部長之大力支持下，開始作特教兒童之普查，並在師範學院設置「特殊教育中心」，配合教育部推動國中小學特殊教育之研究與服務，國內特殊教育的發展也因而蓬勃起來。出國研究特教的人數日漸增加，關心特殊教育問題的教師

及學生家長，也很快速地成長。郭師所著「特殊教育」一書，因新文獻資料及診斷工具增加許多，乃作了大幅度修訂，並改名「特殊兒童心理與教育」，1984年由文景書局出版。

郭師對人文主義教育更進一步的闡述，是他1978年至1984年擔任師大校長，以及1988至1993年擔任文建會主委期間，因主掌教育與文化事務的發展，更加細心周詳考慮大學博雅教育及大眾化文化素養的可行措施，對人文主義教育思想有更多具體的推動方案及理念建構。為此而有四本經典著作問世：教育的理念（1979）、教育發展與精神建設（1982）、人文主義的教育信念（1984）、以及科技時代的人文教育（1986）。郭師這四本著作出版後，有關人文主義教育的理論與實務，大致已齊備。郭師也因而漸被人冠以「人文主義教育家」的頭銜，他也更以「傳道者」的角色，繼續耕耘及傳播。1993年2月，郭師榮任教育部長，人文主義教育便成為他施政的重點工作之一，在三年四個月的任期內，郭師為當時風起雲湧的教改頻頻出招，並僕僕風塵親赴各縣市中小學視察、演講，宣揚人文主義的理念及具體作法。二十多篇講詞，彙集成一本「教育改革的省思」，於1994年出版，也為人文主義的實踐面，作了最佳的註解。郭師多年來建構人文主義教育的工程，於焉完成，「立言」的偉業亦已卓然樹立，屹立不搖。

做為一位人文主義實踐者，協助弱勢族群爭取教育權，是郭師念茲在茲的努力目標。一旦能有機會主導教育與文化政策時，便很自然地思考及策畫如何從制度面來加以貫徹。1972年，當他首度入閣襄助蔣彥士部長時，教育體制內最被忽視的特殊教育問

題，便因郭師留學法國攻讀特教的專業背景有了生機。1973年，在郭師的努力下，召開首次「全國特殊教育研討會」，翌年更進一步研訂「加速特殊教育發展計畫」，由行政院專款補助，充實學校設備及改善師資素質方案，並隨即配合此一計畫，研訂「特殊兒童鑑定及就學輔導標準」。民國六十四年，教育部頒布「特殊學校教師登記辦法」，國內特殊教育終於有了可以推展的空間，這項得來不易的成果，郭師居功厥偉。其後，再經教育界的共同努力，「特殊教育法」在很多人的期盼下，於1984年12月17日正式誕生。郭師從特殊教育學理的出版與知識傳播，進而能落實於法案中，功德圓滿，被尊稱為「特殊教育之父」，實至名歸。

郭師在擔任師大校長期間，為師大爭取龐大經費，興建體育館、音樂館、美術館、總圖書館、文學院教學大樓、理學院大樓，以及研究生宿舍等大項工程，逐步改善學校教學與研究環境，使師大從古老殘破的校園景象，呈現煥然一新的面貌，奠下師大過去這二十多年蓬勃發展的基礎。沒有郭師的努力奔走，師大在政府對高等教育經費補助上一向屈居劣勢，研究與教學條件若不積極改善，素質自將日益低落，師大人應十分感念郭校長積極任事，突破資源分配不均的慣例，為師大爭取到應有的權益。如今回想起來，以「功在師大」來讚賞郭校長，絕無溢美之詞。

郭師擔任教育部長期間（1993-1996），在教育政策的推動上，揭櫫「教育機會均等」的普世價值，亦即貫徹人文主義教育的宗旨。就任之初，便引進英國「教育優先區」的實施方案，對資源較缺乏的學校，文化環境較不利的學童，以政策

優先方案來改善資源上的落差現象，這是典型實踐「積極差別待遇」的措施，亦為人文主義教育家所強調「資源再分配」的一種「社會正義」。英、美、法等先進國家均早已納入其教育政策之中。郭師以其宏觀視野，體察國內外教育趨勢，率先倡議在國內中、小學實施，造福學生及其所處學習環境，功不可沒。在同一理念下，郭師亦對國中技藝教育方案及中小學課程標準的修訂，兩項改善學生在學習能力高低有別的實際狀況下，進行制度面的改革，原有助於學習較低落學生的學習動機，並培養出應有的基本關鍵能力。可惜的是，隨著教育部長的更迭頻繁，這三項足於讓郭師普獲掌聲，影響深遠的政策方案，都僅能留作美好的記憶而已。但畢竟郭師在教育部主政期間，已有許許多多青年學子蒙受政策的好處，而有所裨益。就郭師而言，雖不免有所感觸，但亦能以「功不唐捐」自況矣。

人文主義教育者強調「反求諸己」，外在美譽常常僅係虛幻而已。在過去三十多年的歲月中，郭師在教育制度面的建樹很多，上述介紹郭師在特殊教育法制化過程中所投入的心力、師大校長任內的規畫及建設、以及在教育部長主政下的突破資源限制及實踐教育機會均等的理想，均足於以「立功」而名之。也許郭師向來謙沖為懷，不喜表象的歌功頌德，但俗話說：「凡走過必留痕跡」，「立功」亦不過是竭力盡職所留下的點滴紀錄，能造福他人，亦自覺心安理得耳。

郭師常以老子道德經中的話：「生而不有，為而不恃，長而不宰，是謂玄德。」作為他的人生信念，並喜歡引用德國心理分析學家 Eric Fromm 的 to have or to be 觀念，來分辨人文主義及功利主義的不同。人文主

義者屬於being mode，功利主義屬於having mode，前者強調「分享」，後者著重「擁有」。對於大部分人而言，為求擁有功名利祿，汲汲營營，心中只有自己的功利主義心態，勞勞碌碌一生，並沒有尋找到真正的幸福快樂。人文主義的信念是分享，把自己的功利拋到一旁，奉獻自己心力，「犧牲享受、享受犧牲」，以同理心關懷他人的苦難，並參與分享他人的喜悅。有機會替人服務，為國家社會做事時，以蒼生大德為念，創造共榮共享的境界。這些都是郭師在闡述人文主義思想時，所提出的精闢見解。

郭師在文建會主委期間，便倡導「文化均富」的概念，這是從文化的觀點，來對照經濟成長後，打破貧富差距，邁向「經濟均富」的社會正義。郭師認為，政府施政要充分考慮公共建設之投資，當他在文建會服務時，常透過舉辦大型藝術活動，提供大多數民眾有機會接近文化藝術，提高一般老百姓的文化素養。藝術並非某些特定族群的專利，就像西方早期古典音樂，純屬貴族特有的享受，一般人並無接近之機會。郭師於1988年至1993年在文建會五年期間，舉辦很多創意之文化藝術活動，諸如每月一次的「家庭日」、「大家一起來」、「歌聲滿人間」等等家庭聚會的活動，藉此重建家庭倫理。從家庭倫理出發，社會祥和之氣便容易營造出來，移風易俗的功用從而顯現。論語曰：「君子之德風，小人之德草」，風行草偃。郭師提倡「文化均富」，並從家庭倫理的重建著手，以身作則，享受家庭和樂、幸福美滿之愉悅，樹立了「立德」之榜樣。

值得再提的是郭師人文主義教育思想，其在家庭倫理的內涵上更擴充到師生關係方面。郭師對學生的關懷及照顧，常常令人感動不已。學生有任何困難，他都會想辦法代

為解決，有任何得意順利之事，郭師也樂於分享快樂，除口頭嘉勉外，也常常作東請客，使得學生們感到溫馨無比。對於在國外留學的學生，常保持聯絡，如果適逢郭師出國，他更常會利用洽公之便，千里迢迢專程前往探訪，並加油打氣。本系楊深坑教授當年在希臘留學時，郭師便曾藉過境之理由，特地去看他。其他多位師長在英美進修時，都有相同的經驗。這些源自人文主義的關懷、包容、真誠、善良等人性美德，都可以從郭師數十年來的教誨與行為舉止中顯現無遺。郭師不僅將田培林院長所一再諄諄闡揚的「教育愛」用到學生身上，更效法前輩師長提攜後進的榜樣，對所有受教於他的學生們，加倍的呵護。以「立德」之名，對郭師表示崇高敬意之忱，郭師當可欣然接受！

肆、郭為藩教授簡歷年表

- 一、1937年9月3日，出生於台南市，在家中排行老二，有一位姐姐，三位弟弟，三位妹妹。
- 二、1944年，進廈門小學，1948年因政局不安，轉到台南市協進小學就讀。
- 三、1949年至1955年，就學於省立台南一中。
- 四、1955年，以第一志願考取台灣師大社教系圖書館組。
- 五、1959年，進入師大教育研究所就讀。
- 六、1962年，師大教育研究所畢業，取得教育碩士學位。
- 七、1962年，考取教育部公費，留學法國。
- 八、1965年，取得巴黎大學心理學研究所心理師專業文憑。
- 九、1967年，榮獲巴黎大學哲學博士。
- 十、1967年，應聘台灣師大教育研究所副

教授。

- 十一、1971年，升等為教育研究所教授。
- 十二、1972年，榮任教育部常務次長。
- 十三、1977年，請辭教育部常務次長，返回師大教育研究任教。
- 十四、1978年7月，出任師大教育研究所所長。
- 十五、1978年8月至1984年7月，榮任台灣師大校長。
- 十六、1984年，榮任行政院政務委員。
- 十七、1988年，榮任行政院文化建設委員會主任委員。
- 十八、1993年，榮任教育部部長。
- 十九、1996年，榮任駐荷蘭代表。
- 二十、1997年，榮任駐法國代表。
- 二一、2001年，榮任台灣師大名譽教授。
- 二二、2002年，榮任中法文化教育基金會董事長。

伍·郭為藩教授著作目錄

- 一、戰後法國的教育改革（台灣師大，1962）
- 二、社會學理論大綱（開山，1969）
- 三、特殊教育（開山，1970）
- 四、法國教育及其他（開山，1971）
- 五、自我心理學（開山，1972）
- 六、教育的理念（文景，1979）
- 七、教育發展與精神建設（文景，1982）
- 八、人文主義的教育信念（五南，1984, 1988, 1992）
- 九、科技時代的人文教育（幼獅，1986, 1989）
- 十、教育與人生（空大，1988）
- 十一、教育改革的省思（天下文化，1995）
- 十二、特殊兒童心理與教育（文景，1984, 1987, 1993, 2002）
- 十三、成人學習-心理學的探討（心理，2003）
- 十四、轉變中的大學-傳統、議題與前景（高等教育，2004）。

教育資料與研究(雙月刊)

教育資料與研究

中華民國九十四年十月第66期

發行者：國立教育資料館

發行人：王世英

發行地址：台北市大安區(106)和平東路一段181號8樓

電話：02-2351-9090-125

傳真：02-2357-9595

網址：<http://www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.htm>

編輯委員會

召集人：王世英

編輯委員：王秉倫／吳明清／吳美清／吳清山／周佳蓉／周玟玲／林天祐／林威志／邱美虹／段懿真／張玉成／梅瑤芳／郭世琪／單文經／黃炳煌／溫明麗／歐用生／蔡華馨／謝雅惠／魏明通(依姓氏筆劃順序排序)

總編輯：溫明麗

編輯小組：林威志(召集人)／王清標／程詩嵐／張雲龍／陳智榮／徐玉芳

本期執行編輯：王清標

助理編輯：羅天豪

稿件投寄：稿件一式三份及E-mail附加電子檔

地址：台北市大安區(106)和平東路一段181號8樓

電話：02-2351-9090-113或115

印刷者：洪記印刷有限公司

地址：台中市西區明智街25號

電話：04-2314-0788

售價：每期新台幣八〇元(不含郵資，訂閱費詳如劃撥單)

訂閱辦法：

1. 利用郵政劃撥儲金訂購

帳號：14001708

戶名：有限責任國立教育資料館員工消費合作社

2. 展覽門市

三民書局

地址：台北市重慶南路一段61號2樓 電話：02-2361-7511

地址：台北市復興北路386號4樓 電話：02-2500-6600

五南文化廣場

地址：台中市中山路6號 電話：04-226-0330

新進圖書廣場

地址：彰化市中正路二段5號 電話：04-725-2792

青年書局

地址：高雄市青年一路141號3樓 電話：07-332-4910

國家書坊台視總店

地址：台北市八德路三段10號 電話：02-2578-1515

中華民國八十三年十一月二十八日創刊

出版登記：行政院新聞台誌字第一一四二二號

中華郵政北台字第5187號執照登記為雜誌類交寄

統一編號

2008300024



國立教育資料館 編印

ISSN 1024-3058



9 770102 430586