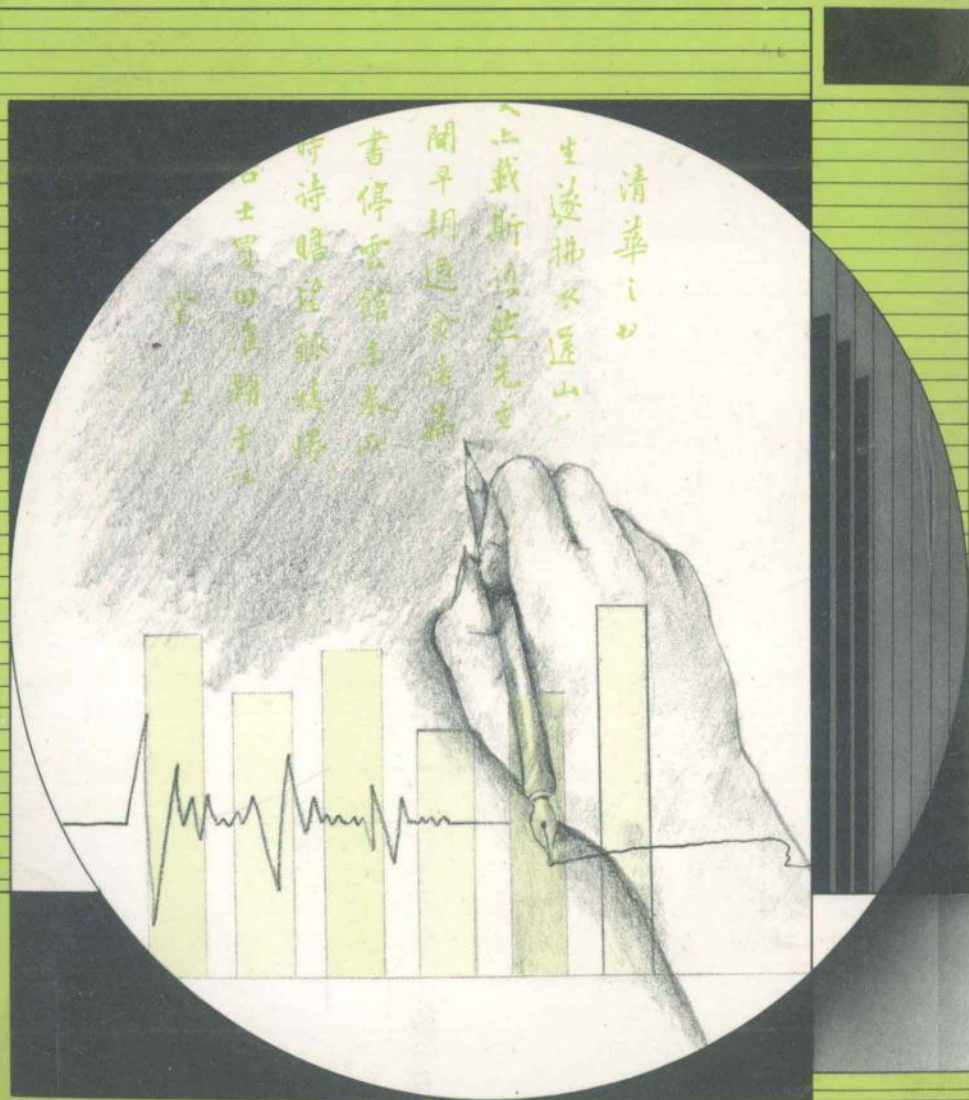


7 書叢育教苑師

究研育教與思想育教

著 璋伯陳



行發苑書大師

陳
伯
璋
著

教育思想與教育研究

師大書苑有限公司印行

教育思想與教育研究

定價：新台幣貳佰元正

著者：陳

伯

璋

發行人：陳

淑

娟

負責人：白

文

正

出版・發行：師大書苑有限公司

台北市師大路四三號地下樓

電話：(02) 3927111 • 3913552

郵撥：〇一三八六一六—八

印

刷：淵明印刷有限公司

永和市成功路一段四三巷五號

電話：九二八七一四五

出版登記：新聞局局版台業字第二一九〇號

初版：中華民國七十六年七月初

自序

教育的現象錯綜複雜，然而透過圓融教育思想的指引，以及系統而客觀的研究，可以促使吾人較為清楚地認識問題以及獲致較合宜的解決策略。不過教育思想的吸收與接納若不經審慎的反省與批判，以及考慮到時空因素等變項，則此思想可能夾雜著獨特的意識型態，而會逐漸形成理論的「宰制」或是知識的「暴力」。同樣地，教育研究如果方法上產生誤用或濫用，研究態度上有所偏差，或是研究倫理的疏忽，則所造成的研究「迷思」，不僅無法釐清教育問題的眞象，反而可能製造更多的教育問題。

本書所蒐集的十篇文章，乃是筆者近十年來，在各書刊雜誌上陸續發表的初淺看法。雖非系統工作，但大抵可分爲教育思想的分析與概述，以及教育研究理念的介紹與實際研究的檢討等二大部分。前者是偏重西方近些年來新的教育思想的介紹，其中包括波柏 (K. Popper)、哈伯瑪斯 (J. Habermas)、伊利希 (Illich) 學說對教育研究的啓示，以及從時間角度來分析未來學和烏托邦思想的教育意含。後者則偏重有關教育研究理念的評析，同時對時下教育研究的迷思和缺失加以檢討，希望有助於今後我國教育學術研究的推進。

筆者自投入教育研究的行列，承蒙諸位師長的啓迪、指導，獲益匪淺。同道好友的砥勵切磋，也是精神上重要的支柱。此外由於內人盧美貴不斷地鼓勵，和爲這個和諧小家庭的默默奉獻，才能使筆者馳騁在學術的原野上，而且能安心教學與研究。國科會近幾年來無論在學術研究著作的獎助以及出國進修機會的提供，也給筆者不少的鼓勵，藉本書的出版，致上萬分的謝意。最後特別感謝師大書苑白文正先生的慨予出版，本書才能順利付梓。

陳伯璋

謹誌
于師大教育學系
76、7、1

目次

自序

一、教育研究的新近發展·····	一
二、理性、方法與人文思想——西方理性危機形成的時代背景·····	一三
三、波柏科學方法論及其對教育研究的啓示·····	一九
四、哈伯瑪斯批判詮釋學及其對課程研究的啓示·····	四五
五、伊利希反學校化教育之評析·····	一五五
六、時間概念在心理學研究上的意義·····	一七九
七、古典烏托邦思想及其對教育的啓示·····	一八五
八、質的研究與參與觀察法·····	二〇五
九、教育研究的迷思·····	二一九
一〇、我國近四十年來教育研究的初步反省·····	二三一

教育研究的新近發展

壹、前言

西方教育學的發展，可說是受「啓蒙運動」的影響很大。尤其自赫爾巴特（J. F. Herbart）的「普通教育學」（*Allgemeine Pädagogik* 1817）發行以後，教育學的性質可說是科學實證主義（Positivism）的反映。這種發展至一九六〇年代，教育學更逐漸淪於教育「術」的應用，同時成爲諸種學科的「實驗室」，實在看不出教育學是一門具有獨特研究領域、方法或能表現出自己的學術造型。

近二十年來，由於西方學術（尤其是社會科學）研究的澈底反省，已逐漸擺脫實證主義的宰制，而希望嘗試新的研究典範，來匡正過去研究的偏失。教育研究在此思潮的衝擊之下，不論是研究方法或是理論架構的檢討，也或多或少有些新的發展。

茲就目前發展的情形來說，大抵可分成三個主要派別，其一是秉持「實證主義」精神，以「經驗—分析」爲取向；其二是承繼「精神科學」爲出發，以「詮釋—理解」爲典範；其三是以批判理論爲基礎，側重「社會批判」的角度。茲就此三學派教育研究的基本假設的研究特性、研究限制略述如

下：

貳、「經驗—分析」的研究取向

此派的學者深受孔德「實證主義」的影響，其後的「邏輯實證論」、「結構——功能論」都承繼着此基本精神，不過近年來由於波柏（K. Popper）的「否證法」（falsification），以及孔恩（Thomas Kuhn）的「新科學哲學觀」（The New Philosophy of Science）的影響，這派學者在理論架構和方法論方面都有新的修訂。譬如說，他們對傳統的「檢證法則」——即以實證資料來印證命題的真假，以及強調描述、預測的因果律的確定性感到懷疑，同時對以單一的歸納邏輯推演的方法感到不滿。因此他們有的提出「否證法」，有的則着重在以比較和歷史的角度來選定研究方法，並且對理論的合理架構（而不是形式結構）加以補述。

一、基本假設

此派學者研究的基本假設，就本體論而言，是屬於「原子論」（atomism）；在認識論上強調客觀事實獨立於認知主體之外，而知識的體系具有普遍性；在價值論方面認定價值與事實的二元劃分。方法論則設定方法的普遍性和量化的必要。茲歸納其在教育研究上的基本假定：

①承襲着桑代克（E. L. Thorndike）以來的形上學主張——「凡存在的都可以數量呈現」。因

此所有研究的變項應加以量化，以便利用數理模式和統計方法，來建立系統知識。

②相信現象能以變項系統的方式來了解，因此教育研究是從個別而細小的變項開始，然後從變項相互的關係中，逐漸形成因果法則。

③教育的理論雖不像自然科學具有普遍有效的公設系統 (axiomatic system)，但它具有相當的客觀性，並可在某種條件下，具有預測的功能。

④科學的方法可通用於所有的研究。

二、研究的特性

①以自然科學的方法或程序，尤其是以量化的典範來處理教育的現象，並建立法則。

②研究發現所形成的知識，是用來解決教育實際的問題進而形成指導教育活動的原則。簡言之，即「效率」導向。

③教育研究基於「價值中立」，才能不偏不倚地描述事實（或變項）之間的關係。

④教育理論是對客觀教育活動的解釋系統，教育實踐只不過是理論的技術運用而已。

三、研究的限制

①教育研究着重在可量化的變項間關係的探討，容易忽略非量化且重要的變項。因為這種只能對

較明顯（可見）的因素來加以評量或研究，其所建立的法則也只不過是較低層次（或現象）的因素相關而已。簡言之，人類的活動具有意向和有目的性，其過程充滿情緒、期望、信念等的主觀意念，它不是純然一種表面相關的現象而已，而是背後具有特殊的意義和價值體系的引導。

②由於實踐成為理論的一種工具性運用，因此很容易重視觀察者（或研究者）所描述的觀點，而且將此視為學習者（即被研究的對象）行動的規範，而不考慮學習者本身的基本觀點。簡言之，這種「技術」導向，很容易將觀察者的描述和經驗研究的結果，轉化為行動規範，而具有強制性和優先性。

③研究的目的容易成為「效率」導向或「工具」取向：教育的研究若僅注重實際教育問題的解決，或教學條件的改善，那麼很容易將此目的認為理所當然，而不去懷疑、批判和反省，只求目的與手段的因果關係的掌握，或是尋求有效地將目的轉化為手段。在此情況下，教育研究變成只是「工具理性」的技術講求，而失去了對「實質理性」重要性的肯定。

總之，「經驗—分析」的教育研究，是基於「原子論」的量化的典範，強調「價值與事實」的二分，以及方法的普遍性。其研究的限制，是將教育現象的複雜性過份化約，忽略現象背後的意義和價值。同時研究易走向「工具性」和「規範性」，久之形成「理論」的「窄化」，並失去對實踐指引的功能。

叁、「詮釋—理解」的研究取向

這個研究是承繼精神科學的傳統，二十世紀以後，包含了現象學、存在主義、詮釋學及日常語言分析的學說。在消極方面，是反對實證主義以來，偏重「工具理性」和「技術」導向的思想，並且忽略主體性的地位和價值。在積極方面來說，這些研究強調教育現象是建立在「相互主體性」關係的一種價值創造活動。教育研究是共識性「規範體系」的理解，而不是純粹因果關係形成的「法則」的探究。簡言之，是對教育活動意義的掌握，而不是事實的描述。從另一方面來看，這種研究示範是建立在生命意義整全發展的預設，以及強調師生生命與人格相互交融的必要，這種研究具有相當濃厚的人文主義色彩。茲就此派研究假設、特性和限制，簡略歸納如下：

- ①教育研究的對象與自然科學不同，其方法也迥對象而異。簡言之，方法與對象無法截然二分。
- ②學習是意義與符號在社會交互作用的過程中產生交換、溝通、重建的動態過程。
- ③學習無法脫離文化、社會的脈絡。「文化財」（有意義的學習材料）必須在社會過程中傳遞、整理和創造。

- ④詮釋與理解是掌握學習意義不可或缺的方法。

⑤學習者主動的「意向」和自我決定，是學習能否成功的必要條件。

①教育研究是對價值系統的互動關係，予以整體性和深入地理解。就整體性而言，研究者和被研究者，研究對象及其脈絡（背景），方法和對象，事實與價值，理論和實踐：等，都必須放在整體性的結構中來理解其意義。就深入而言，研究者不在於表面事實因果關係的了解，而是要對現象背後的意義和價值加以把握。

②教育研究的方法，乃採用質的方法（如參與式觀察、個案分析）來詮釋或理解教育現象背後的意義。

③教育研究注重「歷程模式」，亦即在教學情境中，從師生交互作用的情形，將學生當作主體，注意其學習歷程如何詮釋、吸收、接納和創造。換言之，學習經驗的獲得，不是事先完全安排的固定經驗或成套材料，而是師生在溝通和相互影響的過程中，產生意義的交流，而不是訊息的灌輸。

④注重情意方面的研究：人格、情感、教育愛、美底欣賞和創造……都是其研究的重要素材。因為學習歷程中充滿了意義和價值，這都非純粹理性客觀的研究可以掌握的，而必須透過情意方面的詮釋和理解，才真正能知悉學習的本質和教育的意義。

⑤教育研究所建構的理論，不能像「經驗—分析」的典範那般將實踐分離，理論原則上參與了實

踐的責任，幫助實踐者了解教育情境，並助其作適當的教育決定。理論和實踐的關係，形成了以實踐為優先的辯證關係。

三、研究限制

「詮釋—理解」的教育研究，是從生命整體意義出發（尤其是師生間生命的交流），把教育理論實踐問題置諸教育家的人格以及高度成熟的教育文化來討論，因此教育工作者的專業能力和精神往往成為教學成敗的關鍵因素。由此推之，教育研究者若不具此種條件，則其研究當然亦無法作移情地理解。

其次，此研究的取向，由於較側重特殊性及主體意義的理解，因此很難建立普遍的通則性知識。易言之，過度重視以「自我」為基點，或強調教育歷程中的「妥協性」，如果忽略社會文化的結構面，則此研究亦不可能說明社會的眞象，甚至於會走入「相對主義」的死巷中。

再則，這種研究很容易將教育的現實當作是意義的整體並將此現實視為理所當然，而不去批評。因此這種研究也會淪為現況作合理化詮釋的工具。換言之，對現象背後的價值衝突、矛盾會忽略其積極性的意義。

最後，在方法論上，這種傾向於「質」的研究，容易偏重方法論的規範性層面，而忽略了描述性的要求，很可能逐漸會變成一種方法論的獨斷。

總之，「詮釋——理解」研究的重點是在深入解析教育現象背後的意義，重視師生交互作用的過程及其對學習活動的影響，以及尊重學習者的自主性。不過這種研究由於「主體意識」的過度強調，在方法論和認識論都容易走向有獨斷色彩的「相對主義」，同時也因忽略社會、文化背後獨特的意識型態，因此對表現出衝突、矛盾和對立的現象或價值，有忽略的傾向。

肆、「社會批判」的研究取向

實證主義和現象——詮釋學的教育研究，大都將教育孤立於社會、政治和經濟之外，至多只將他們視為教育活動的背景因素。事實上，教育是一「社會實踐」的行動，它與政治、經濟間存在着密切的關係。不過這種密切的關係，不是把教育當作實現前者目的的手段，而是自身有其主動改造社會的獨特目的。從另一方面來說，教育不是社會現狀合理化的工具，而是促進社會革新與進步的催化劑。社會批判理論的教育研究，就是想從教育與社會的關係中，了解教育活動背後可能存在的意識型態、宰制的關係，然後透過教學的活動，來啟發教育者及學習者的「批判意識」，進而促發教育實踐來改造社會及提升自我。

一、基本假定

①教育的理論或實踐，與其所處的政治、經濟及社會條件有密切的關係：從知識社會學觀點來

看，知識的形成受其社會存在條件的影響，因此教育理論不是無時空限制的因果法則，教育的活動在時空中進行，其研究自然也要反映這種「歷史感」與「社會意識」。至於教育的實踐，更無法脫離這些條件的約制。

②教育是「價值」、「利益」和「行動」交互作用的一種社會實踐：教育不可否認的是一「價值引上」的過程，更是價值形成、創造活動。不過，在此過程仍受某一特殊時空條件下的「社會利益」的引導，可能反映出特殊階級的利益或需要。再則，教育本身也具有社會改造的「行動」意向。因此教育研究應以此三者的關係為重點。

③教育活動的本質是「整體的」：此指教育的結構與主體意識、理論和實踐、價值和事實，以及歷程和結果，是一動態辯證的關係，教育活動具有超越和改造現實的可能性。

④教育理論與實踐係為間接的關係：教育理論如果直接規範實踐行動，那麼這種實踐便完全受制於理論（理論成為優先性），如此一來，實踐容易成為技術性或機械性的活動，主體也就成了「照章行事」的「機器」。反之，如果理論與實踐是一間接的關係，便會留給主體有改造社會的主動權。

①教育本質的理解，不僅要把握「意義」的整體性，同時更要注意「社會關係」的整體性：教育活動的意義，不僅是主體間（如老師—學生）價值系統互動關係中整體性把握，而是要將此價值體系

放置於動態的社會關係中，才能真正理解教育的本質。簡言之，只強調主體意識的相互作用，而不從社會結構中來理解，是無法掌握教育真正的本質。

②教育研究的目的不只在描述和詮釋動態的教育過程，而且也考慮在此過程中，如何促成教育者和學習者對社會改革的覺醒及積極參與此項行動。簡言之，教育研究不只在關心「理論」的建立，同時也注意「實踐」的誘發。

③教育研究的題材，不能只著重在教育事實表面的分析，必須要對這些事實的背後，作深入的意義解析，同時，也要承認教育活動中衝突、矛盾和對立的事實。這派學者認為在「生活世界」中，容易將這些衝突的現象當作社會結構中「反功能」的表現而加以消除，但事實上它們是社會變遷中不可或缺的元素。因此對教育活動的事實不能認為理所當然地加以接納，或直接加以取用、整理，必須深入了解其背後的意義，或與此現象表現不一致或衝突、矛盾之處。誠如西格里爾 (A. Cicourel) 所強調的：我們不僅要觀察及分析學習成功的條件，更要注意學習失敗的意義。

④教育研究的「辯證」性格：此派學者係以「辯證法」的精神——不僅是一種思想方式，也是一種實踐行動，更是主體對籠罩其周遭環境的衝突、矛盾和對立奮鬥和力求超越的實踐過程——來融和「解釋」和「理解」二種方法。從另一方面來說，他們除了肯定「量」化的價值外，同時也認同「質」的研究方法，不過這些方法都必須在適用的範圍、對象和時空的條件才能發揮其最大的功用。

①教育現實中的矛盾、衝突和對立，固然可表現出教育改變的可能性和必要性，但是由於這些現象相當不明確（影響因素相當複雜），也不容易了解其性質，因此若貿然地以它們作為另一種對立性的政治宣傳，而不以具體或系統的有關研究來檢證或考驗，那麼以它作為改革的利器，實在是獨斷而危險的。

②研究成果中思辯性的論述多於實證性的研究，因此有些含混的概念（如階級、意識型態）無法以具體的事實加以檢證，因此有流於主觀獨斷的危險性。

③研究方法受辯證法影響很深，但這種方法論證的嚴謹性不夠，如果就思考方式而言，它所指出的矛盾及超越，只不過是一種趨勢，而不是邏輯必然的因果，所以嚴格說來，它僅能視為一種研究的態度而已。若就批判性的實踐行動而言，它如何受理性的引導，及被檢證，仍然不易解答。

④批判理論學者注意「解釋」與「理解」，「量」與「質」並重，但如何使這兩個傳統以來就有爭辯的方法論能妥切地結合和運用，都不是容易解決的問題。

總之，社會批評理論的學者，基於「歷史—社會」整體性的觀點，認為教育研究的對象，不是教育表面事實的描述，而是其背後意義的理解及意識型態的批判。教育研究所建立的理論，是由批判過程中所釐出的教育「規則」，可用來指引教育行動，並促進社會的改造。在研究方法方面以辯證法統