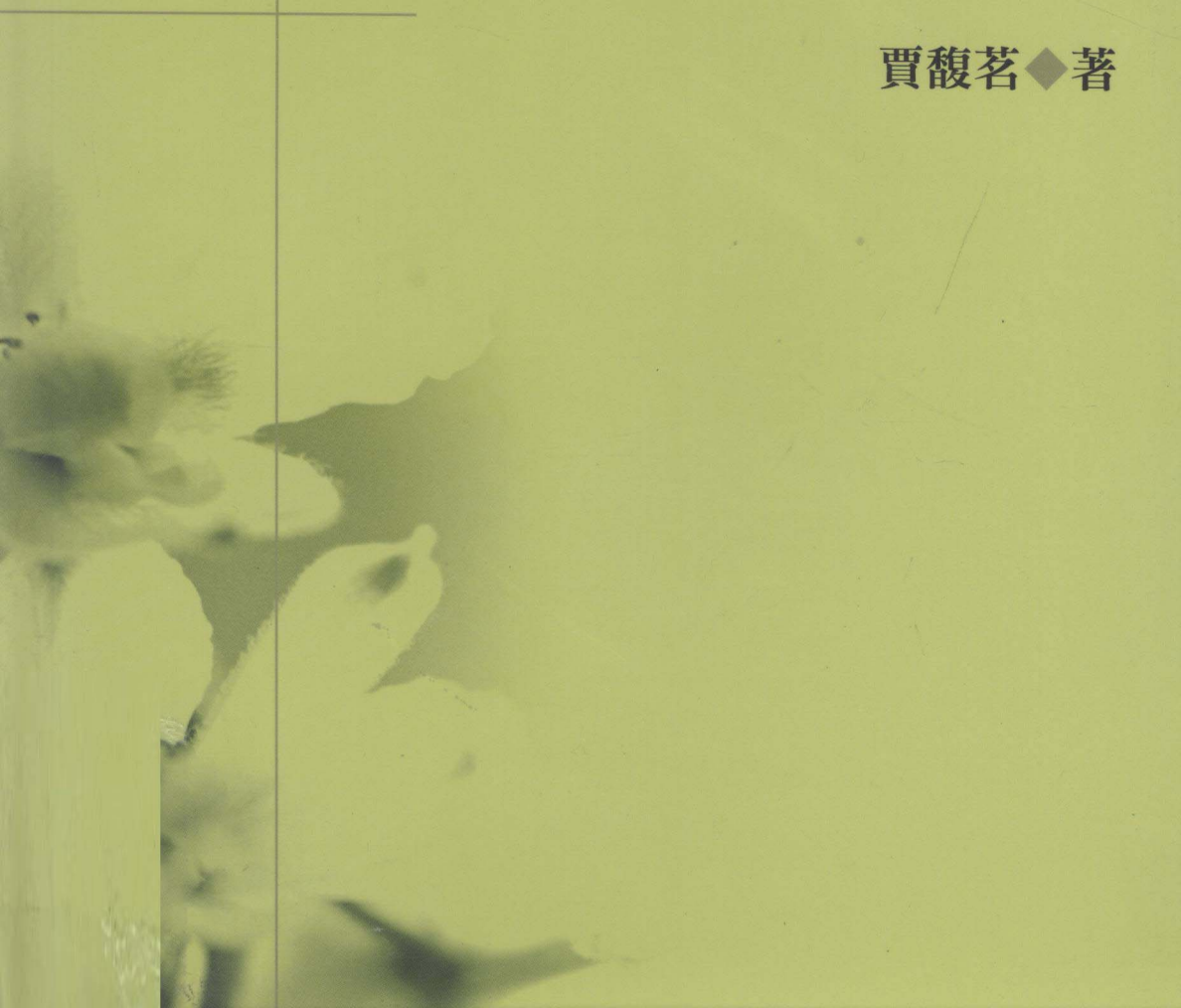




論認識教育

賈馥茗◆著



教育認識論

賈 馥 茗 著

台灣師範大學教育系名譽教授

五南圖書出版公司 印行

國家圖書館出版品預行編目資料

教育認識論／賈馥茗著．——初版．——

臺北市：五南，2003 [民 92]

面；公分

參考書目：面

含索引

ISBN 957-11-3310-8（平裝）

1. 教育—哲學,原理

520.11

92010282

教育認識論

作 者 賈馥茗

編 輯 蔣和平

出 版 者 五南圖書出版股份有限公司

發 行 人 楊榮川

地 址：台北市大安區 106
和平東路二段 339 號 4 樓

電 話：02-27055066（代表號）

傳 真：02-27066100

劃 撥：0106895-3

網 址：<http://www.wunan.com.tw>

電子郵件：wunan@wunan.com.tw

顧 問 財團法人資訊工業策進會科技法律中心

版 刷 2003 年 7 月初版一刷

定 價 420 元

版權所有・請予尊重

序

教育早已是盡人皆知的名詞，教育工作者無不耳熟能詳，教育論述也汗牛充棟，可是「教育學」卻缺少「系統的」論著，也就是說，對教育的「根源」以及「理論與實用的認識」，分述得頗為詳盡，卻缺少通徹的論述，未曾把教育從本源到實施完整的彙成系統的專書，所以教育學三個字連用時，竟無法指出一本專書為代表，因為教育內涵包羅萬象，要整理出系統來並不容易。

因為教育不似哲學般專注於理論探討，而是理論離不開實用，否則將徒託空言，無補實際。有一個「實際」限制在前，教育便不能只做「純學術」的討論，於是便不得不把理論和實際相提並論。如此做很可能使論述的「學術價值」減色，但是這是教育學命定的「特質」或「特徵」，使之成為「學」的進程落在其他「學」之後，是教育領域中一直努力的工程。

另一方面，本來教育從開始就著重實用，而在實用上，一則是用法或有欠妥之處，一則是人類生活進步，教育也隨之需要改變，故而始終重視實務，忽略了理論的系統整理，實務離開理論，而理論又不確定，難免治絲益棼。

作者以為要建立教育學的系統，首先要確定教育的根源，經過若干年苦思冥想，終於在中庸裡找到「人道本乎天道」的論據，「妄意」以為可以作為教育的「形上」根本，這「一得之愚」，先寫了「教育的本質」，進而不揣愚陋，寫出這本「教育認識論」，希望這本書對有志進入教育工作者，在確定了教育的根源之後，堅定對教育的信念，再來認識教育的理論與實際，可以得到貫穿教育知識的線索，同時也知道在應用時的注意點，但也只能提綱挈領，因為實用在技術或技巧，好在另有專書可供應用。



這本書在求概括的認識「全部」教育，只求認識的「正確」，說明多於辯論，因為多作「是非」之辨，徒勞無益，提出「是」的一面，以供參考，或者比較直接。教育的對象是「人」，教育人不是只「灌輸」知識，更在使人提高品格，正確的認識，應用起來，才真正有效。因此論述與實用不得不相提並論。

作者以為提高人的品格在行為指導，行為正當與否，卻又離不開「知」，所以知和行的認識，很難截然劃分。不過對於和行密切相關的品格陶冶，需要另作專論，無法全部涵蓋在本書之中，試看赫爾巴特的《普通教育學》，幾乎有一半的篇幅談品格陶冶，就是知與行的教育，難以分割的原因。但因近來大家對品格陶冶頗有誤解，端在對道德的觀點有異，認為道德違反個人自由，而加以唾棄，需要客觀冷靜的探討，有機會時將是下一步的工作。

寫這本書歸功於從前作者的博士班研究生（後在英國曼徹斯特大學獲博士學位），現任師大教育系教授林逢祺君的建議催促，因為自己並無把握，而且已入垂暮之年，還仿效牛刀初試，粗陋之處，謹待方家不吝指教。

目 錄

序

導 言	001
-----------	-----

第一章 認識的官能(一)感知作用	015
------------------------	-----

第一節 視覺	018
--------------	-----

第二節 聽覺	020
--------------	-----

第三節 味覺	022
--------------	-----

第四節 嗅覺	024
--------------	-----

第五節 體覺	026
--------------	-----

第六節 意識 (consciousness)	027
------------------------------	-----

第二章 認識的官能(二)心理作用	031
------------------------	-----

第一節 意向 (intention)	034
--------------------------	-----

第二節 記憶 (memory)	036
-----------------------	-----

第三節 想像 (imagination)	038
----------------------------	-----

第四節 思想 (thinking)	040
-------------------------	-----

第五節 直觀 (intuition)	042
--------------------------	-----

第六節 了解 (understanding)	043
------------------------------	-----

第七節 初步觀念 (elementary idea)	046
----------------------------------	-----

第八節 情感情緒	048
----------------	-----

第三章 心靈作用	053
----------------	-----

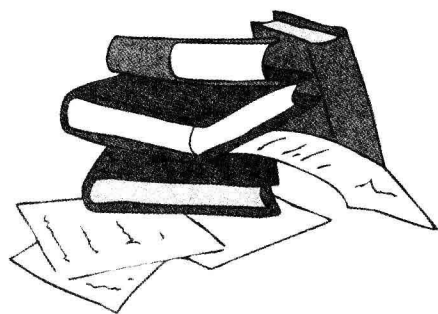
第一節 抽象思考	055
----------------	-----



第二節	清明的知覺	059
第三節	語文概念	061
第四節	判斷作用	064
第五節	意志力	066
第六節	分化與統整	070
第七節	欣賞	073
第四章	認識教育的基礎知識	081
第一節	天文曆數	084
第二節	文學哲學和史學	092
第三節	心理與自然科學	105
第五章	教育的必須與目的	113
第一節	是誰需要教育	115
第二節	為誰而教	126
第六章	學生的面相和心相	137
第一節	學生的面相	139
第二節	知道學生面相之後的認識	145
第三節	學生的心相	148
第四節	學生心相之後的認識	159
第七章	教師的形象	165
第一節	傳統的教師形象	167
第二節	現代的教師形象	169
第三節	教師的心理調適	175
第八章	教材的認識與運用	189
第一節	初步教材的源流	191

第二節 教材的相關名目	194
第三節 教材在哪裡入門	198
第四節 教材的選擇	206
第九章 教學方法及運用	217
第一節 中西傳統教學狀況	219
第二節 教法的演進	223
第三節 教學的新局面	227
第四節 方法的變通應用	240
第十章 教育環境與功能	243
第一節 教育環境的普遍功能	246
第二節 普及教育與實際教育環境的層次功能	251
第三節 高等教育環境	265
第十一章 教育的機動功能	275
第一節 人員組織的基本信條	278
第二節 組織中的職務分掌	285
第十二章 教育研究	299
第一節 研究方法問題	301
第二節 教育研究的性質	306
第三節 教育研究的重點	313
結語——教育通觀	321
參考書目	335
索 引	339

導 言



在進入本書之前，先看下面的幾個問題，你如何回答。

1. 你以為什麼叫知道，什麼叫認識？
 2. 你還記得自己學習時的「心路歷程」嗎？
 3. 你怎樣說明你所知道的「教育」？
 4. 你以為自己所知道的教育已經很完備且透徹了嗎？
 5. 你對自己所知的毫不懷疑嗎？
 6. 你心目中的「好老師」和「壞老師」差別在哪裡？
 7. 你以為「好學生」和「壞學生」最大的差別是什麼？
 8. 你批評過別人的缺點嗎？那些缺點對你有什麼作用嗎？
 9. 你羨慕過當老師的嗎？如果有，可羨慕的是什麼？
 10. 你以為知道就可以做到嗎？
 11. 你以為「想像」和「認為」有無差別？如果有，差別在哪裡？
 12. 你怎樣確定你所知道的是正確的？
- 現在簡介一下認識教育的線索。

一、和認識有關的幾個「概念」

在教育認識論中有幾個基本概念先要加以認識。

(一)認識和知識在中文裡的差別

在中文裡，認識和知識的詞類和用法不完全相同。認識通常做動詞用，例如認識某個人或某個地方，只用認識兩個字，絕不會說「知識」某個人或「知識」某個地方，因為知識只做名詞用。不似英文文字的 *episteme* 和 *knowledge* 都做名詞，而英文的 *episteme* 這個字的意思是「和知識有關或獲得知識的狀況」；*knowledge* 則是常用的名詞。其次「認識」也不等於「知識」，如同平常說認識或認得時，頂多只算是「知道」，卻不能說知道就是有知識。具體的說，稱為知識時，就不僅是知道，而是知道



的更深入，有更深刻的了解，可以從頭到尾的述說清楚，成為有系統的說明。也可以說，除了具體表面的知道一些外，還知道更多抽象的內容，並且把內容組織成有條理的整體。所以要有相當多的認識才可以構成知識，不可隨便說認識就是知識。

(二) 認識論和知識論來自同一英文字

至於作名詞用的「認識論」源自英文字的 Epistemology，意思是知識的理論，用英文說，就是 Theory of knowledge，中文也有譯為知識論的。由此可以看出雖然中文的認識和知識用法有別，但是到了論述的層次，即是理論的層次時，便可以相通，因為「認識」和「知」有密切關係，認識達到「相當程度」，才可算是「知識」。因為如此，認識論和知識論，在中文裡才成為同義詞。

(三) 知識

要了解知識，先要知道有關知識的幾個概念。

1. 知識的本源

知識源自於一個知者，就是人。人有「知」(knowing) 的能力，是知者(knower)，才能有「所知」(the known)。累積所知的才形成知識。知識是人類的創造物，雖然荀子說動物也有知，可是動物卻未創造出知識。尤其在人類創造了文字以後，用所發明的文字把所知的記錄了下來，此後一說到知識，就會想到有文字記錄的書本上去，相信讀書可以得到知識，其實人才是知識的本源。

2. 知的差別或程度

中文最早用一個「知」字兼指知道、知識、以至「智」慧。如是專用一個「知」字時，便可能有幾個解釋，如：

無知：指無所知，不知道，或沒有知識。



略知：指略有所知，但知之不深或不透徹，不算有知識。

誤知：指錯誤的知或是不確切的知識。

知徹：指透徹的知識或正確的知識，是莊子所用的名詞真知。

真知：指正確的知識，哲學裡也稱為真理。（莊子書中也談到真知，所指的是對本體的認識，和西方哲學所說的 Truth 有些接近，但和 truth 指真實時並不相同。）哲學的知識論就是探討什麼是真知和獲得真知的方法。哲學裡辨別知識的真偽問題，是一個無盡無休的問題，因為知識是人所創造的，知識隨著人的進步而增加，到新知識出現後，可能否定了從前認為「對」的，因而從前所認為的「真」，即使不致成為「偽」，也成為可疑的了。從這一點來看，莊子所說的「知也無涯」，也可解釋為知識進步無窮。

3. 影響知識的因素

知識指知道的正確且客觀，和意見、信念不同。意見（opining）只是看法或想法，不一定出自慎重的思考和周密的辯解，也就是說，未經過學術性的探討，不免偏頗。信念（belief）這個英文字在中文裡有幾個譯法，除了信念而外，又可作為信心、相信（和信念近似）、信仰等等。意義和應用不同，除了信仰和宗教或理念有關外，從心理狀況說，都是指相信「如此」，意在心裡以為「就是如此」。而心裡以為就是如此，就是認為所相信的真實無誤，不過所相信的，是否有充分的資料和證據，確定其真實無誤，還有待討論，不能冒然的承認其正確無誤，所以信念在經過辨證之前，不等於知識，但卻足以影響知識。

4. 知識的意義

中國的經典裡，最早出現的是只有一個「知」字，這個字照字形看，從口從矢，意思是用口表白，其快速猶如箭矢飛馳。所以有「一言出口，駟馬難追」的說法。查知字的涵意則是：



「週知事理，通達人情，了然於心，口說出來，明白順暢，所表現的識見，通達而正確。」

因此「知」也可以做「識」用。再看「識」字的字形是從言從音，又言在戈上，古代戈是一種武器，平頭出而啄人，意思是形容聲音出自喉頭，聲浪達到對方，字的本意和「知」字相通，可知兩個字連在一起的命意。

當中文裡開始用兩個字作詞以後，知字後面再加一個字而成的詞很多，例如「見識」或「識見」，其涵意便是辨別事理，審察真偽，判斷是非，並推究因果的綜合能力。由此可以知道所謂知識，統合了多種心理能力，要知道的透徹周全，清楚明白，才能用這兩個字。

孔子曾說自己無知，在沒有知識的人問他問題時，只能就著問者所能知道的先來問他，要他把知道的正反兩面都說出來，然後叫他自己判斷。這和蘇格拉底的觀點相同，不自以為有知識，從和對方的問答中，使他自己得到知識。由此可以看出兩位先哲對知識的態度。

由上述知識的涵意可以明白何以意見、信念不能算是知識，這在中西哲學家都說得非常確定。

二、教育知識和認識教育

教育知識意在對教育透徹的認識，重在有關人類生長發展和培育人的知識。所知的內容除了抽象的知識以外，更包括具體應用的知識和技巧。從這方面來說，教育認識論和哲學的認識論就有了差別，簡單的說，哲學中的認識論，重在對知識的探討，所以說是知識的理論。其中對如何獲得知識、知識的性質，多所討論，特別注重對知識真偽的辨別，至於如何應用知識，並非重點。

教育認識論則並不廣泛的探討知識，而是「從教育的立場來探討有關教育的知識，」這樣說似乎範圍小了些，實際上並不



然，只是探討的有了專指的一個領域。而在這個領域裡，除了探討「所需要的知識」以外，更要探討「如何應用」這項知識，因為教育乃是一門應用學科，這是必須先辨別清楚的。

其次，教育工作者似乎有一個誤會，以為只要「知道教育」就夠了，尤其當教育是一種專業的說法出現以後，把教育看作一門專門知識，只在「教育」兩個字中探討，而疏忽了其他相關的知識，特別是教育所涵蓋的知識。在赫欽斯主編的「巨著」中，主編艾德勒介紹「教育」這個主題中說，「教育是一個永久性的實際問題。要討論這個問題，將牽涉到許多學問：像文學中的文法、修辭、邏輯、心理學、醫學、形上學、神學、倫理學、政治學、經濟學等等都有關係。」（Great Books, Hutchins, Editor in chief, M. J. Adler, Chief Editor）如此即使想把教育視為一門獨立學科，其獨特處就是不能封閉在「教育」兩個字裡。現在要討論如何認識教育，還要先討論幾個問題。

問題之一是忽略了教育的主體是人，是要教育人。不可把重點只放在教「知識」上。當然在教育的過程中，是包括教知識，不過教知識只是教育的一部分。在這一部分之外，更要教人，更要教人如何生活，如何在生活中立身行事。那麼便要具備對人和人生的知識，因為這些知識都含在所教的科目中，教者怎麼可以不知道？但是和人生有關的知識包羅萬象，如艾德勒所說，那麼教育知識的獲得豈非毫無邊際了嗎？事實上也並不然，許多有關人生的知識是都要知道一些，不過並不需要樣樣專精，而是應該都有所了解。總而言之，在教育裡，所要具備的知識是不嫌其多的。

至於教人如何生活，只在知識（文字）中乃是紙上談兵，因為許多知識必須在行為或作為上來印證，不是只知道就可以。所謂「學以致用」就在這裡。

把知識應用在行為和作為上，不但表現在能力，更表現在人的品格上，我國一向把這方面歸入於道德。教育道德、或道德教



育，尤其是學校教育，視為是訓導的職務，和教務分開，形成知識和道德分立的事實。於是有關道德的知識，只限於文字的學習，不能見於行為和作為，失去了教育的實質的功能，應該說是教育的一大失誤。尤其當唾棄道德的風氣出現以後，教育中更諱言道德，教育失去了一部分重要的功能，不但降低了教育的效果，更增加了許多社會問題。

問題之二是分科教學缺乏科際間的聯繫，未曾注意到各門知識間有相通之處，需要融會貫通。當各科只強調本身的知識以後，有意無意的對別科生出排斥作用，各不相能，不屑於關照別科的知識，因而使學習者所學的，只是支離破碎的知識，並不周備，更不知道如何應用。這種現象的成因，乃是大家忘卻了教育的對象，本是一個整個的人，這個人原本是一個整體，要從事整體全面的生活，在多數的情境中，需要融會貫通多種知識，才能應付一個事件或一個問題。孤立的知識是僵化的，除了口述之外，毫無用處。

問題之三是從二十世紀科學在知識界獨占鰲頭以後，許多學科都企圖躋入科學之林，而所謂之科學，乃是自然科學。事實上自然科學之獨特處，在於應用實驗研究方法，其他學科並不用嚴格的實驗法，因為性質不同。就以教育來說，便不能用嚴格的實驗法研究。因為自然科學研究的材料多是物質，實驗失敗了，可以把作廢的物質棄置，重新再作。教育研究的對象是人，試問如果失敗了，將如何處置這些人？所以教育實驗不是不可以做，而是要極端慎重，因為教育實驗是不容失敗的，而且這種實驗也不可能像自然科學般的嚴格。故而教育是否為科學，還難做定論，田培林教授曾說，教育頂多可以說是「規範科學」，卻不能說是純科學（自然科學）。或者也可以說，教育是「應用科學」，因為教育也需要如科學般的「客觀」和「確實」與「求真」的精神，這也是獲得教育知識所應該具備的條件。

問題之四和上一個問題有關，即是未曾確認教育是應用學科，以致教育知識和實用脫節。明顯的現象是教育研究只重理論的探討，忽視實際問題。探討理論當然不錯，因為理論可以指導實際。但是如果只在理論中用工夫，甚至只在討論理論或宣傳理論，就不免陷入空言，無補實際。尤其當教育工作者面對自己無法解決的問題時，研究者便應伸出援手，發揮研究的力量。然而教育知識界似乎有一種態度，以為研究實際問題不算知識，或者說是沒有學術價值，似乎學術界都有這種觀點。教育知識界放棄了自己的立場，罔顧教育知識自有其特性，乃是一大憾事，這也是應該重新認識的一點。

從近代學術發展的歷程和演變看，哲學原是統攝百學的學問，早期的哲學家的論述包羅極廣，此外文學、史學，藝術等，各有其獨特的性質而各自獨立。待到數學、物理等從哲學中分立出來以後，學問的種類日多，也各有其學術地位，只有教育的學術地位瞠乎其後。這是一個很奇怪的現象！「學問家」都由受教育而來，卻不以教育為學問，彷彿學問都是來自於自學。當然自學有成者不乏其人，可是在初學時總會有人啟蒙，有多少人是生而知之的？這且不論，就連從事教育工作者或教育研究者，也不免多少存著自卑的心理，倒是應該再重新加以檢討和認識的。現在只要認清一點，教育認識論不是探討「純知識」，而是探討教育知識和其應用的知識。尤其這門知識並不徒做空論，而是要實際應用的。問題只在對「應用的知識」和「純知識」，如何衡量其學術價值。

三、做些追根究柢的工作

教育事實雖然發生的很早，教育知識（論述）卻出現的相當晚，此後似乎論者多就事論事，忽略了一些基本觀念。到今天還有一些觀念相當模糊，應該再追究一番。