

教育哲學

——本土教育哲學的建構

溫明麗 著



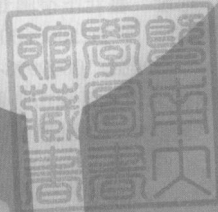
三民書局

Education

G40-02
20105

教育哲學

——本土教育哲學的建構



溫明麗 著



三民書局

Education

國家圖書館出版品預行編目資料

教育哲學：本土教育哲學的建構 / 溫明麗著。——初版
一刷。——臺北市：三民，2008
面；公分
參考書目：面
ISBN 978-957-14-4933-3 (平裝)
1. 教育哲學

520.11

97002808

◎ 教育哲學

——本土教育哲學的建構

著 作 人 溫明麗
責 任 編 輯 黃麗瑾
美 術 設 計 謝岱均

發 行 人 劉振強
著 作 財 產 權 人 三民書局股份有限公司
發 行 所 三民書局股份有限公司
地 址 臺北市復興北路386號
電 話 (02)25006600
郵 撥 帳 號 0009998-5

門 市 部 (復北店) 臺北市復興北路386號
(重南店) 臺北市重慶南路一段61號

出版日期 初版一刷 2008年4月

編 號 S 520080

定 價 新臺幣440元

行政院新聞局登記證警字第一〇二〇〇號

有著作權，不得侵害

ISBN 978-957-14-4933-3 (平裝)

<http://www.sanmin.com.tw> 三民網路書店

※本書如有缺頁、破損或裝訂錯誤，請寄回本公司更換。

自序——導言

撰寫一本教育哲學對我而言並非易事。教育哲學所涉及的層面甚廣，實難以一人之力所完成；再則「教育哲學」要寫得好，寫得言之有物、有論點，又具有啟思性，而且不被認為是「天書」般的難懂，理想的作者必須具備廣博的教育和哲學的背景知識，也需要對教育的實踐和實務活動有深刻的體驗和瞭解。此乃本書雖然構想近十年，但出版卻一延再延之故。今適逢七年休假，遂不揣淺陋地把多年來的構想行諸文字，雖不完美，但至少可以提供出來，作為搭建學術論辯舞台的素材，期學界和教育界朋友可以不吝賜教。尤其近年來台灣不少哲學研究的年輕學者紛紛嶄露頭角，若能結合學界大老智慧和年輕少壯派學者的創意和衝勁，相信建構台灣本土教育哲學的理想應指日可待。本書只是拋磚引玉，企圖多少突破傳統以學者或以學派為主的闡述性教育哲學著作，闡出教育哲學研究的新蹊徑。本書在中國哲學上的著墨仍相當有限，因為個人對於中國哲學的研究仍不足，只對《易經》和老莊略有鑽研，但仍甚為淺薄，遂在建構本土教育哲學之際，仍不敢造次，期盼日後有更深的掌握，再與讀者見面。

作者於撰寫之初，相當困惑，困惑的倒不是資料的搜集，而是該以何等面貌來呈現？若台灣欲自行建構一個屬於本土的教育哲學，該從何處著手？此問題一則涉及教育哲學本身在學術上與教育學上的地位與價值；另一方面，也與研究者個人的專長領域和興趣息息相關。而且國內雖然有但昭偉等一群教育哲學界的朋友，多年來對台灣教育哲學的研究用心，但仍離建構台灣教育哲學仍是遙遠。廣義言之，台灣教育哲學界朋友的讀書會和研究發表會，都屬於建構台灣本土教育哲學的一部分，但因體系尚未形成，共識亦未建立，故也增加本書撰寫的難度和遲疑。

另外，因為曾在慈濟大學任教，也曾隨^上證^下嚴法師行腳，對其「為佛教、為眾生」，以及其主張「宗教乃人生的宗旨，品格的教育」之理念和實際的教化史蹟，深深感動，也曾思考是否將證嚴法師的理念和實際作法，結合學術和佛學觀點，抽理出系統和結構，好好地介紹其廣義而深邃的教育理論，也讓人瞭解道地地本土教育哲學家的思想。然而，由於證嚴法師的立論浩瀚，佛學又無邊，擔憂體會不足，遂不敢任意動筆，俟日後更精進後，或有能力撰述其教育理念，一則以饗國人，再則也一圓作者的夢。套句證嚴上人的話：「做就對了！」簡單的一句話，除了鼓勵之外，也點出「知難行更難」的實踐哲理。

建構台灣本土教育哲學需要面對教育哲學普遍遭遇卻尚未有結論的問題，即教育哲學的定位問題。易言之，教育哲學雖已被哲學承認為其分支，但是，教育學的地位久久妾身未明，也影響教育哲學的主體性地位和其發展；復以國內教育哲學也常見運用其他學術領域之理論，卻鮮少建構本土的教育理論，也遲緩本土教育哲學的發展。此現象非短時間可以化解，只是教育工作者也不能毫不知覺，更不能不對此現象嚴肅反省，否則欲建立本土教育哲學的理想將遙遙無期。有鑑於此，又基於作者研究批判性思考及其教學逾二十載，得以為本書找到一個「主體性」和「精簡化」的暫時性辯證觀，作為建構本土教育哲學的切入點，期能獲得讀者的共鳴。

大抵言之，國內外均有學者認為，教育哲學乃奠基於哲學之上，乃藉闡述哲學派別呈現教育哲學內容，或以某種哲學派別作為探討教育哲學的方法論，據之反省教育理論或實際活動，或藉以詮釋、分析、建構教育哲學理論；亦有學者致力於為教育哲學成為獨立「學門」請命，此等學者反對將教育哲學視為「教育」和「哲學」之合成體，更反對視教育哲學為哲學的應用科學，強力主張教育哲學的獨立性。

總括言之，主張教育哲學應為一獨立學門者，強調教育哲學應直接處理教育目的、內容、組織、研究、師生關係與文化等理論與實際

問題，包含表面的活動和其後設理論。一言以蔽之，若主張教育哲學應為獨立學門者，主張教育哲學應與其他學門有所區別，以免成為其他學門的附庸。此等論述致力於破除哲學界或其他學門認定教育哲學只是將哲學應用於教育「學科」的迷思。

本書所以以主體性和精簡化作為建構本土教育哲學的切入點，也是試圖破除教育哲學附庸地位的迷思。期望本書的出版，能立於前人努力的成果，藉著本書的筆觸、文思及對教育的體認，為建立教育哲學為一門獨立學門略盡棉薄。

然而作者並未否定教育與哲學間存在密不可分的關係。教育與哲學存在以下三種關係：(一)兩者之間存在橋歸橋、路歸路的「各自獨立」關係；(二)兩者猶如魚不離水、水不離魚的「相輔相成」或「相需相生」的關係；(三)兩者彼此衝突對立的「無法相容」關係。讀者於閱讀本書時亦能自行掌握教育與哲學之上述三種關係，對本書的論點提出批判的觀點，則更能彰顯教育哲學的本質和價值，也是作者所樂見的。

本書的目的不在論及市面上已出版之教育哲學書中所涉及的一切學派或思想家的教育理論，而在論述教育理論與實踐的合理性，俾與教育界同仁和第一線教育工作者「以文會友」，共同為建立本土化教育理論盡一分心力。

英國雪菲爾大學 (University of Sheffield) 哲學系教授卡爾 (Wilfred Carr) 曾在其《新教育學》(For Education) 一書中提及：教育實踐不只是一種技術，更是指向善之倫理關懷的活動。教育哲學界的先驅彼特斯 (R. S. Peters, 1919-) 將教育哲學、心理學與社會學共同列為師資培育教育的基礎科目，更認定倫理學為一切教育活動的中心，此觀點深深影響作者的教育思想：認定教育的終極關懷仍應以倫理學為核心，較能彰顯教育哲學的實踐意義。質言之，教育活動應是一種倫理活動，旨在培養人與人、人與環境之間的相處和對待之方，及反省對待之方的合理依據，並透過教育達成此目標，進而將之內化為個人人格，且

形塑教育文化。總之，教育哲學立於倫理基礎，啟迪人類的理性，含蘊人的情性，建立教育活動的理論依據，並藉之反省教育實際活動的適切性。當然，教育理論不限於從理性思維出發，亦可從實際活動中建立教育理論的新頁。

若人只是如行屍走肉般的行動，無法獨立自主的思考，則猶如灌入晶片的機器人一樣，只能依照已經設定好的模式操作，人不再是具有主體性的「人」。此等沒有思想和自我的人，違反教育的本質，亦與本書主張之主體性教育哲學不符。具主體性的教育哲學應彰顯人的批判性。教育何以要鼓勵人與其生活周遭的人及環境和諧相處？又該如何增進人類生活的意義和價值？此皆教育提升批判性思考人生的真諦。質言之，教育應該協助受教者充實知識，有能力判斷行為的合理性，並能區分利弊得失及是非善惡，以開展真善美聖的人生。由此可見，教育活動所需維繫的倫理，除了理性的正義倫理外，講究關係的關懷倫理更不可或缺。

析言之，教育目的指向倫理目的，倫理目的依循善的目的，故教育應協助人類破除不平等、維繫正義、追求美好生活。就此而言，教育哲學所關切的範圍應涵蓋整個生活面向，不宜化約教育活動為學校圍牆內的狹義教育。易言之，教育哲學所關注的不只是尋求良好的教學方法，更應該反省教育活動的目的和教育政策的訂定是否合乎教育本質，尤其教師的教育理念和專業品格均顯露教育工作者的教育意識型態，此皆為教育哲學的首要議題。

作者在授課時曾詢問教育學程的學生、學校教師和教育行政人員和教育研究所的學生等對教育哲學的態度和認識，結果發現，大多數人對於「教育哲學」都存有不易學習的恐懼和茫然。作者也發現，他們對於教育哲學大都本著「敬而遠之」或「又愛又恨」的心態，其中更有人在學習「教育哲學」之後，仍然對教育哲學中的理論一知半解，難以將之用於學校或教育行政之實際情境，更遑論藉之解決其所面對

的教育問題；此外，他們之中雖然也不乏有人想更進一步理解教育哲學，只是他們仍難在《教育哲學》的書堆中找到答案，若一路上沒有人指點迷津，則常造成他們喪失理解教育哲學的信心和勇氣；有的人更因此誤解教育哲學為一門「不可知、不可道、不必要」之玄學，甚至因為不理解教育哲學而否定教育哲學的必要性，及其在師資培育課程與人生的價值性。

有鑑於此，作者試圖以一種較平易近人的文筆撰述本書，一則期能破除教育哲學被扭曲的形象；再則也期能建立精簡化「本土教育哲學」的典範。惟一本書是不夠的，需要一輩子的功夫，但本書總是個開始：踏出融合國際教育思潮和本土教育理念的第一步。其中作者更實際到中小學參訪，和中小學教師進行面對面的溝通和行動研究，發表相關的講演和參與研討會等以作為視域融合的先期理解，進而反省教育目的、教師教育理念、教學內容和方法、教育行政和政策、校長領導、校園文化、教師品格等，其中涵蓋知識層面、社群生活、個人自主及意志等面向，期能從教育哲學的本質、內涵與價值、教育活動之理性與生命的會通與智慧的追尋、教師專業品格的形塑等層面，從現代到後現代的教育哲學取向、精簡化教育哲學，建構教育的理論與實踐。祈先進方家不吝鼓勵和賜教，則撰寫此書之意義深遠矣。

最後本書之完成，感恩提攜我的師長及朋友，一路的呵護和鞭策；其次感念碩博士班研究生的參與討論和理性論辯；更感謝長期為學術苦心耕耘之三民書局的支持及其編輯團隊的用心；當然對於家母與舍妹的包容、鼓勵和肯定，更讓本書充滿濃郁的親情與人味兒。謹以此書回報證嚴上人啟迪本土教育哲學之恩於萬一。

溫明麗 謹誌

2008年春 於易極軒

教育哲學

Educational Philosophy

本土教育哲學的建構

自序——導言

Chapter 1	本土教育哲學探源	01
Chapter 2	教育哲學的價值與本質	11
第一節	解決教學問題需要教育哲學	12
第二節	教育改革風潮的教學省思	38
第三節	教育哲學的本質	48
Chapter 3	論教育目的——智慧的追尋	61
第一節	教育目的與教育哲學的再審視	62
第二節	教育的主體性	79
第三節	超越教化的心靈——教育目的再彰顯	108
Chapter 4	教與學——理性溝通與生命交流	129
第一節	教學精神的緣、援與圓——教書 vs. 教人	132
第二節	教育與價值的危機	143
第三節	教學的價值定位與省思	171
第四節	教師自省與教學創新	187

Chapter 5 精簡化教育哲學——維尼小呆熊的智慧】

- | | |
|---------------------------|-----|
| | 209 |
| 第一節 道與機緣：兼論維尼小呆熊簡傳 | 212 |
| 第二節 維尼小呆熊的生命與思維——人性、悟性與情性 | 217 |
| 第三節 理性思維的展現與語言的轉折 | 234 |

Chapter 6 教育哲學的新取向——存在主義、現象學、詮釋學與批判理論】

- | | |
|-------------------------|-----|
| | 253 |
| 第一節 傳統教育哲學主要流派——分析哲學的轉折 | 256 |
| 第二節 存在主義教育哲學與現象論教育哲學 | 269 |
| 第三節 現象論與詮釋教育哲學的理念與取向 | 289 |
| 第四節 詮釋學與批判教育哲學的理念與取向 | 303 |

Chapter 7 教育哲學的現代與後現代——建構融合本土與全球化的教育哲學】

- | | |
|--------------------------|-----|
| | 323 |
| 第一節 理性啟蒙與現代性的教育哲學觀 | 325 |
| 第二節 現代與後現代教育哲學的典範轉移 | 333 |
| 第三節 現代與後現代的辯證 | 343 |
| 第四節 課程改革全球化趨勢的危機與轉機：CARE | 357 |

Chapter 8 二十一世紀教師專業倫理及品格新頁】

- | | |
|---------------------|-----|
| | 383 |
| 第一節 風華不再：教師專業倫理亟待喚醒 | 384 |
| 第二節 教師專業倫理本質與內涵的新詮釋 | 392 |
| 第三節 結語：風華再現 | 400 |

【 參考文獻 】	403
附錄一：國民中學教師品格素養問卷調查表	431
附錄二：國民中學教師品格素養問卷調查結果	435
附錄三：國民中學教師品格素養達成度統計結果	437
附錄四：批判性思考素養範疇與要件圖	438
重要名詞索引與中英人名對照	439

Chapter 1



本土教育哲學探源

【 前 言 】

本書開宗明義先論及教育哲學的價值，而非探討教育哲學的本質，讀者或許認為作者一定深受二十世紀末資本主義社會之市場經濟，及講求效率之工具理性價值的影響，故論及教育哲學時，也不忘先看看其到底有多大利益？對誰有利？利益何在？又該如何去獲取這些利益等工具性、技術性論題。然而，作者雖然認為人生有若干事的確無法棄工具性價值於不顧，但也不贊同凡事皆以利益掛帥，教育活動或教育事業更不能唯利是圖。質言之，一旦教育哲學未能呈顯教育活動之立即性價值時，就棄之如敝屣，如此的態度只是顯示持該功利理念者之管見，從事教育工作者不宜抱持功利思想，因為教育雖講求績效，但教育更有啟蒙人類思想，化育人格，及發展社會和傳承與建構文化的目的。同理，教育哲學亦不應只以功利作為唯一的思想依據。

對於人生、學術與教育，作者一向秉持較為樂觀的態度。教育是良心工作，也是一項喜捨的修行和德行，更何況人生亦是在不斷追逐與停歇之間獲得圓滿，若不知所取捨，則人生極可能因為無法開創新局，導致窒礙難行；另一方面，在有限的人生中，也無法擁有一切，故對於價值的需求需要排出優先順序，而價值的優先順序如何排定，則有賴哲學的思辨。析言之，事物的價值除了本身具有內在的價值外，亦可能隨著社會的需求，產生外在的價值，外在價值就是人所設定的價值，因此，外在價值有個別性，也有社群性的價值。故外在價值的差異性較大；社群所設定的價值，則如同文化一樣，具有「類普遍」的性質，即具有較大的共通性價值。

教育所以是價值的活動，乃因教育除顧及個人的殊異性和獨特性外，也涵蓋社群的價值，而且教育活動的選擇，包括學校的經營方向、教育政策的制訂、課程的設計、教材教學的選擇等，均需要經過選擇，

也會隨著社會不同的需求而改變。此外，教育既要傳承文化和社會的價值，也需要開展和啟發個人內在和獨特的價值。

例如，教育在農業社會和在工業社會所欲追求或傳達的價值不同，功能也可能有差異；又如教育對應該強調本土化或符應全球化之價值判斷也會不同，故其在制訂政策、安排課程、設計教學之際，也會因為該價值觀的不同，而有所差異。質言之，教育目的與功能均與我們對價值的判斷息息相關。就此而言，一個國家的教育政策到底何去何從，更有賴決策者對教育價值的選擇和定位。

價值的形成不但是個體本身意向性之內在決定，也是個人在文化和社會互動的過程與結果，而社會與文化本身就隱含著價值。易言之，人的價值觀若非屬於獨特性的價值抉擇，就是社會或文化的共同認定，甚至是兩者互動的結果，故人的價值觀一旦形成，並不容易改變，教育活動即對個人在接受學校教育之前已經形成的價值觀重新洗牌和重組。可見，教育所以必須是理性啟蒙的活動，乃因為教育不在於將知識強行灌入學生的腦中，而是透過知識讓學生有能力反省自己的價值觀，並檢視既有價值觀的合理性，進而重建自己的價值觀。認知學派認為，整個教育過程就是認知基模的重組，此認知基模亦是一種價值重建的過程。

例如，對於「死有重如泰山與輕如鴻毛」之生命價值觀，其內涵甚為複雜多元，有人認定服從才是「重如泰山」，有人則認為「留得青山在，不怕沒柴燒」才是「重如泰山」的生命價值觀。蘇格拉底 (Socrates, 470–399 B.C.) 視死如歸，即是他的價值判斷，但是蘇格拉底的弟子對生死所抱持的價值觀卻不同於蘇格拉底：蘇格拉底的弟子設法要解救其師，但是，蘇格拉底卻寧願依照判決飲鴆毒而死，也不願逃獄。教育價值的選擇也是如此。一言以蔽之，當教育活動中所選擇的價值不是普遍性價值時，則宜透過討論以獲得大家都可以接受的價值觀。

可見，社會或文化可能存在共同的價值觀，但亦可能存在個人異

於他人的價值判斷。此外，價值判斷除了對生命價值進行判斷外，也需要考量情境的因素，才更能重新建立個人或文化的價值觀。不同文化可能存在不同的價值取向，在同一文化中的個人也會有不同的價值觀，例如，涉及生命價值觀的行為，如自殺、墮胎、安樂死等議題所以仍存在爭議性，一則因為文化差異，另一方面，也因為個人價值觀的不同所致。而且因為此類價值觀迄今仍不是人類的普遍性價值觀，因此，隨著科技的發展，此類議題的價值仍存在爭議，甚至各執己見。舉例言之，基因科技雖然成為二十一世紀的顯學，但是社會對於器官複製或複製人的合法化等，仍多有疑義，世界各國也因此有不同的規範：有的國家允許器官複製，甚至認可複製人合法研究；相對的，有的國家則仍認定人類器官的複製是違背自然生態，故嚴禁生物科學家對此方面的實驗與研究。

然而教育若無法確定價值取向，則教育對人是否可教？德是否能教？如何教？教育是否要因材施教？抑或有教無類？教育內容為何？均將因為欠缺著力點而難以定論，教育活動也可能因此失去方向，欠缺宗旨。教育若欲確立其價值取向，則宜進行哲學的思辨、證成與論辯，無論哲學的思辨、不同價值的證成、或論證何種教育價值是適切的，均屬於教育哲學的課題，也是教育哲學展現的價值和功能。這就是教育哲學所以被稱為思辨與論辯之學，也是樂於追求智慧之學的原因。

作者於授課之前，曾訪問約一百名中小學教師修習教育哲學的學生：「您認為教育哲學的目的和價值為何？」調查結果發現，教育界第一線的工作者對於教育哲學所抱持的價值是分歧的，其中比較多的答案是：(一)認為教育哲學毫無價值；(二)認為教育哲學有助於思辨，但是認為在日常生活中並無實質效益；(三)認為教育哲學很重要，但也認為教育哲學很艱深；(四)認為自己可能無法學會教育哲學，也不知道何時需要用到教育哲學，更不知道如何用，或為什麼需要教育哲學。這個

簡易的調查結果告訴我們下列幾項重要的訊息：

- (一)第一線的教育工作者對於教育哲學的本質、內容與意義，仍不完全清楚，而且大都不清楚。
- (二)教育哲學若欲走入教師的生命中，應有助於其教學價值的選擇，因此，依照教師目前對教育哲學的認識，從事教育哲學研究或教學者，必須精簡化教育哲學，讓教育工作者不再懼怕教育哲學，而且可以享受教育哲學的思辨與智慧，以提升其教學績效，尤其更有助於確立其教育理念。
- (三)教育哲學除了理論之外，更需要與教育實務結合在一起，如此，教育工作者在感受教育哲學的深層價值之前，就能先體會教育哲學具體的、務實的功能（指立即性且能顯現於教學活動中的功能，例如，可以立即有效解決教師教學的問題）。如此由簡入繁，由自身再延伸至外在，由具體到抽象層面等，教育哲學才能深入教育活動中，教育哲學的理論也才能和教育的實際活動密切結合，然後，新的教育哲學才能不斷地被創發出來。

當有人迫問：「哲學能讓我名利雙收嗎？」（Turnbull，戴聯斌、王了因譯，2003：11）或感嘆：「哲學家比那些愚蠢的孩子還要糟糕！」（Turnbull，戴聯斌、王了因譯，2003：18）諸如此類的問題，其本質與作者調查第一線教育工作者看待哲學的態度相似。因為此兩者均期待，哲學或教育哲學在日常生活中可以立即見效地解決困難。然而，教育哲學雖然應該具有立即性和實際面的功能，但是，哲學不是一門技術，亦應該存在深層思考的價值，故對教育哲學的認識，雖然可以從工具層面的功能出發，但不能只停留於技術或立即效應等初步的功能，否則不僅會扭曲教育哲學的本質，也會降低教育哲學的格調。此亦是本書特別提倡教育需要建立精簡教育哲學的思維歷程。

然而，精簡化教育哲學並不表示教育哲學的淺碟化。如前所述，精簡化教育哲學旨在試圖重組教育哲學的語言結構，讓每個人的生命

與教育哲學的語言可以溝通，進而產生生命的交會，藉以彰顯個人對教育哲學的意義，如此不僅能讓教育哲學深入教育工作者的生命中，而且教育工作者也可以因為彼此的交會，而賦予教育哲學新的生命，讓原來不具個別性生命的教育哲學，可以彰顯個人殊異的生命特色。

易言之，本書對於教育哲學概念的釐清，既不採取分析哲學的方法，進行語詞的分析、定義和概念的釐清，也不去闡述教育哲學的本質，而從世俗之日常生活的觀點出發，先彰顯教育哲學的工具性功能和價值，一則簡化教育哲學形上的抽象本質，再則也符應教育工作者的需求，如此有助於讓教育哲學免於說教，且與個人的生命息息相關。一旦教育工作者打破其對教育哲學的刻板化印象後，再逐步探討教育哲學的奧妙和複雜，如此教育哲學的功能也較能用於實際教學活動上。

綜觀本書所以提倡精簡化教育哲學的主要原因有三：

第一，教育哲學的內涵不僅包含理論層面，亦涵蓋實際和實務層面。易言之，教育哲學不僅處理教育理論的建構或檢證，也處理教育實務上發生的問題，教學與班級管理的問題，當然更處理教育實踐面向的問題，畢竟教育的核心是道德，實踐活動除了技術層面外，更是邁向「善」生活的活動，故彼特斯 (R. S. Peters) 提出的教育三規準——合認知性、合價值性、合自願性，基本上也是奠基於視學生為有生命、有情感、能自我決定並自我負責的主體，此等對待教育活動和看待學生的觀點，就是以道德為主軸，且希望透過教育協助學生的生活更符合德性。簡言之，若認為教育哲學是抽象的、理論的，那只是教育哲學的一面。誠如卡爾 (W. Carr) 所稱：教育的理論與實踐之間有理論與實踐互不相關、彼此對立，及相輔相成三種關係。因此，教育哲學所欲處理的範疇也包括抽象的理論、邁向善的實際活動，以及融合理論與實踐的教育活動。例如，若視蘇格拉底所提出的「知即德」為一種教育理論，則該理論屬於抽象概念建構出來的理論；另外，如斯賓塞 (Herbert Spencer, 1820–1903) 所提出的「何種知識最有價值」的理論，