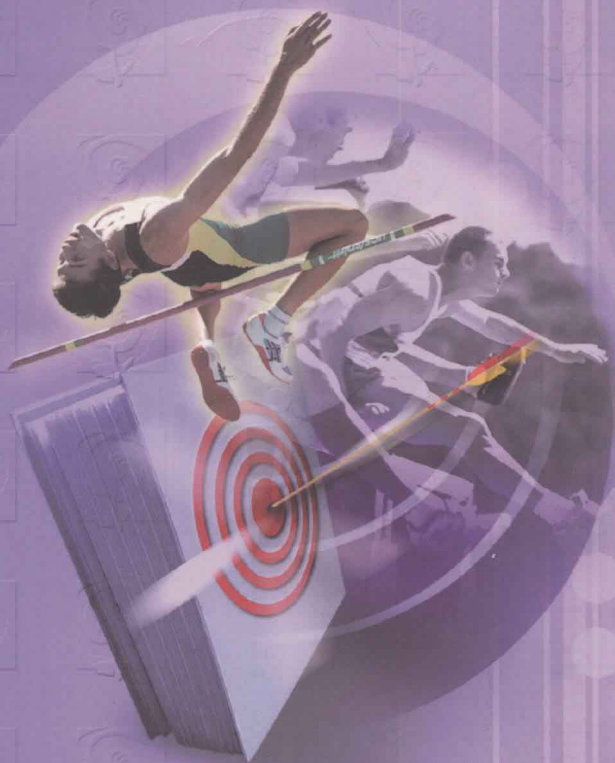


教師資格檢定考試

教育原理與制度

黃天 周翊 ◎編著



師資培育教材 教研所 教師甄試 高普特考

教師資格檢定考試

教育原理與制度

黃天 周翊 ◎編著



師資培育教材

教研所

教師甄試

高普特考

國家圖書館出版品預行編目資料

教育原理與制度 / 黃天・周翊編著. --二版.

--

台北市：考用，2006[民 95]

面： 公分

ISBN 978-957-756-799-4 (平裝)

1.教育 哲學，原理

520.1

95015270

2B16

教育原理與制度

作 者 黃 天・周 翊(293.2)

編 輯 李筱雯



出版者 考用出版股份有限公司

發行人 楊榮川

地址：106 台北市和平東路2段357巷2號3樓之2

電話：02-2705-5066 (代表號)

傳真：02-2754-4402

劃撥：19938242

網址：http://www.wunan.com.tw/kaq_newbook.asp

mail：kaoune@kao-une.com.tw

版 次 2005 年 1 月初版一刷
2006 年 10 月二版一刷

定 價 新台幣 500 元

有著作權・請予尊重

再版序

瞧！這本書

這本書讓許多讀者、許多我的學生久等了！有鑑於教師資格檢定考已經舉行了兩屆，其中命題方向也漸漸掌握端倪、命題範圍也有一定的輪廓。因之，個人綜合試題分析、先前讀者、出版社、教學過程中的相關意見，費時一段時間重新再版，希望值得各位等待。再版的序中個人不想再贅述考試的相關規定，因為這很容易查得到，倒是想以「瞧！這本書」的角度，談談這本考試用書的內容特色，作為這本書的開端。

瞧！這本書。依據法國解構主義對文本的解讀，無論是德希達（J.Derrida）的宣稱「作者已死」，還是戴著面具的哲學家——傅科（M.Foucault），皆重視閱讀過程中讀者自行的解構、顛覆、重新組合等等，也就是讀者自行建構的重要性遠勝於作者本身，講得激進一點就是讀者把作者「幹掉了」！因此，「瞧！這本書」的觀念，是一種讀者能按照自己的需求讀這本書；按照自己準備的腳步、進度來使用這本書，不必按照作者安排的章節。雖然，於本書中常常可見「命題趨勢」、「重點指數」等作者嘔心瀝血的結晶，但讀者也可拋開量化分析的框框，針對自己感覺、有興趣的章節先讀。因為本書所編輯的新興議題，應該會使閱讀本書的讀者更加多元。換言之，這是一本適合考前須要看、考完可以再看的書；這也是一本考試的人須要看、不想考試的人也可以看的書。

瞧！這本書。是一種新的閱讀習慣，是一種鼓勵讀者「顛覆」作者的宣稱。在此之前，作者提出相關重點特色，以及感謝一些人。

■ 特色一：精確的命題趨勢分析

作為一本考試用書，當然少不了命題趨勢分析。本書針對 94、95 年進行分析，並綜合而成 94～95 年的整體分析，使讀者更容易掌握趨勢，進行考試上的準備。

■ 特色二：加入 94～95 年教檢試題的分類與解析

本書已將 94～95 年教檢試題分類於每章節之後，讓讀者於閱讀之後能進行練習。此外，也收錄相關教師甄試的相關試題，增加讀者的練習機會。當然，有些題目考生可能沒看過，這是當然的！因為那不是考

古題，是作者苦心自編，避免考生產生猜題現象導致無法真正測出實力。

■ 特色三：區分基礎必備與深入進階內容

這要感謝出版社以及上課學生的意見，本書刻意區分較為基礎的內容，以及進階的素材，以方便讀者準備、提升實力或者深入關心教育問題。

■ 特色四：編輯新興教育議題

於教育政策方面，本書因應教育議題討論的重心轉移，特別編輯新興值得關心的教育課題，如：「全球化與本土化衝擊下的教育政策」、「原住民教育政策」、「外籍配偶子女教育政策」及「當代領導議題」，真正使各位準教師對教育的見解能符合時代潮流。

■ 特色五：附上最新教研所與教師甄試相關試題

為能更加廣泛性的掌握教檢的命題範圍，本書附上最新教育研究所以及教師甄試的相關考題，提供、擴充讀者思考的面向，並且從中窺知目前所關心的焦點議題。

值得一提的是，這本書是一本考試用書，可能同時擁有考試用書的優缺點，它可能讓你因此而考上；也可能如明末顧炎武批評當時的科舉的考試用書（時文稿）一樣曰：「舍聖人之經典、先儒之注疏與前代之史不讀，而讀其所謂『時文』。時文之出，每科一變，五尺童子能誦數十篇，而小變其文，即可以取功名。」也就是說本書的功過，也許有功的部分是使讀者可以「取功名」；有過的部分是使讀者「捨棄聖人經典而不讀」，是功是過？如果考試這種制度能讓你有時間的話，行有餘力，還是建議讀者能找出原典閱讀。如果本書能讓各位準教師喜愛教育、關心教育、進而實踐教育，使「十年樹木、百年樹人」不再只是檢討弊案、檢討社會亂象時的一種口號，本書作為敲門磚，也算是功德一件！

最後，本書費時許久，感謝過程中參與討論的學生們以及周翊兄、徐蕎老師、張正老師於公務繁忙、教學之餘提供寶貴意見與資料，你們才是本書得以順利付梓的最大功臣！也感謝瞧這本書的許多準教師們！

祝福你們：福慧雙修、金榜題名

黃 天 伏案

於台北寓居 2006 年夏至

94~95 年教師資格檢定命題趨勢分析

分析 檢定科目	命題方向	選擇題 題數分配			問答題 題數分配			重複 命題指數
		94	95	94~95	94	95	94~95	
教育 原理與制度	1.教育社會學的基本概念	6 題	5 題	11 題	0 題	1 題	1 題	★★★★
	2.教育哲學的基本概念	10 題	10 題	20 題	1 題	1 題	2 題	★★★★★
	3.教育階段流動與教機均等	2 題	3 題	5 題	1 題	0 題	1 題	★★★
	4.教育心理學的基本概念	9 題	11 題	20 題	1 題	1 題	2 題	★★★★★
	5.教育法規、制度與政策	13 題	11 題	24 題	1 題	1 題	2 題	★★★★★

目次

再版序

94~95 年教師資格檢定命題趨勢分析

第一篇 教育原理分析

第一章	教育學之學術造型與教育本質	1-003
第二章	教育哲學原理分析	2-001
第三章	教育社會學原理分析	3-001
第四章	教育心理學原理分析	4-001

第二篇 教育制度與政策分析

第五章	台灣近年來教育政策的基本邏輯——市場化的教育政策	5-003
第六章	全球化與本土化衝擊下的教育政策	6-001
第七章	知識經濟衝擊下的教育政策發展	7-001
第八章	重要與最新教育法令分析	8-001
第九章	學制新變革——延長國民教育政策分析	9-001
第十章	教育機會均等政策分析——追求公平正義的社會	10-001
第十一章	少數族群教育政策分析——原住民與外籍配偶子女教育政策	11-001
第十二章	他山之石——「各國教育制度與政策」發展趨勢分析	12-001
第十三章	教育專業特徵分析——兼論「教師職級制」政策規劃	13-001
第十四章	師資培育政策分析——教師的未來與未來的教師	14-001
第十五章	多元入學教育政策分析	15-001
第十六章	九年一貫課程政策分析	16-001
第十七章	學校社區化政策分析——析論學校與社區關係	17-001
第十八章	學校組織再造與「另類教育」型態分析	18-001
第十九章	教育行政組織與領導分析	19-001

參考書目

附錄一 台灣教育改革發展脈絡分析表

附錄二 2005 年教育施政報告書

附錄三 教師資格檢定考試試題

94 年「教育原理與制度」試題

附 3-001

95 年「教育原理與制度」試題

附 3-006

附錄四 教育類研究所試題

附 4-001

附錄五 教師甄試試題

94 年臺北市公立國民小學教師聯合甄選初試教育專業試題

附 5-001

94 年臺中市政府受託辦理高級中等以下各級學校候用教師甄選
(國中)

附 5-003

94 年臺中市政府受託辦理高級中等以下各級學校候用教師甄選
(國小)

附 5-013

94 年高雄市國民中學教師聯合甄選筆試試題

附 5-023

94 年高雄市市立國民小學教師聯合甄選筆試試題

附 5-023

94 年花蓮縣高級中等以下學校正式暨候用代理教師聯合甄選

附 5-024

95 年臺北市公立國民小學教師聯合甄選初試普通科試題

附 5-028

95 年臺北市市立國民中學教師聯合甄選試題

附 5-033

95 年臺北縣國民中學正式教師聯合甄選及代理代課教師聯合筆試試卷

附 5-037

95 年中區縣市政府教師甄選策略聯盟(國中)

附 5-047

第 壹 篇

教育原理分析

本篇導覽

- 第 1 章 教育學之學術造型與教育本質
- 第 2 章 教育哲學原理分析
- 第 3 章 教育社會學原理分析
- 第 4 章 教育心理學原理分析

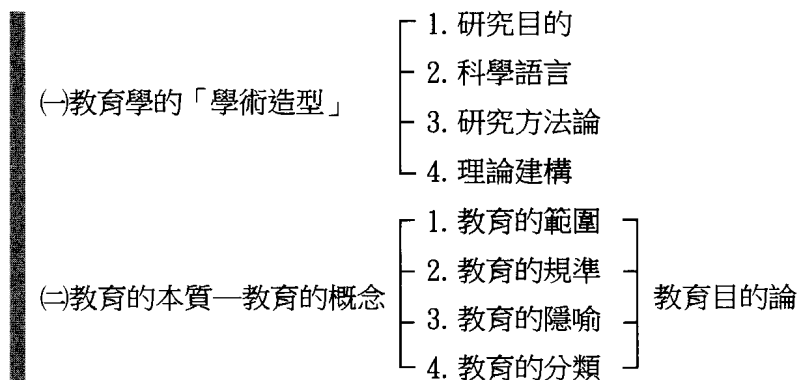
第一章

教育學之學術造型 與教育本質

試題預測分析

1. 本章於「教育原理與制度」一科中，做為前導性的概述。雖命題比重不高，唯同學仍應詳加閱讀，以利日後學習。
2. 雖為教育原理與制度的「前導組織」，本章中之有關教育的多樣性概念分析、教育規準之相關內容，仍有一定之命題可能性，同學不應忽視之。
3. 本章除「教育規準」之外，最為重要的命題預測為「教育目的」之演進。
4. 命題重要性：★★★

網要導覽



重點突破

第一節 教育學的「學術造型」

教育學之學術造型，早於 1776 年康德（Imm. Kant）於寇尼斯堡大學主講教育學時，便反對時人認為教育知識不過是經驗和常識的累積，而不重視學術理論之建立。因之，睽諸 Imm. Kant 之意，教育活動固然有其經驗法則，然於法則中仍宜建立普效性理論，亦即將教育的藝術成分轉化為符合專業性、技術性的科學理論，致力教育為一門「嚴謹之學」。日後，特拉普（Ch. Trapp）及赫爾巴特（J. Fr. Herbart）便從不同的路線取徑，奠定教育成為一門「學」之學術造型。

而自 1970 年代以降，教育學之發展受到後現代思潮（Posta-modernism）及全球化（globalization）之衝擊，教育學面臨「個體與世界」、「本土與全球」、及「特殊與普遍」的兩難衝擊，實有必要重新檢視教育作為一門「學」的後設分析，準此以下便從「研究目的」、「科學語言」、「研究方法論」及「理論取向」析論教育學的「學術造型」。

壹 研究目的

教育研究之情境，往往產生於人際的互動關係，因之教育研究之對象通常是一「全人」，於過程中宜將研究者與研究對象均視為「主體」，而研究目的係希望透過教育研究進而影響或改善教育情境。

貳 科學語言

任何一門學門若要成為一門「科學」，從典範（paradigm）的角度析之，一定有一套共享的「世界觀」及「科學語言」。教育學亦不例外，而教育的科學語言，若從哈伯馬斯（J. Habermas）的《知識與人類旨趣》觀之，主要有三種科學

語言：一是訴諸經驗檢核的「基本語句」；二是開展人類整體經驗的「溝通語句」；三是批判教育中意識型態（ideology）的「解放語句」。

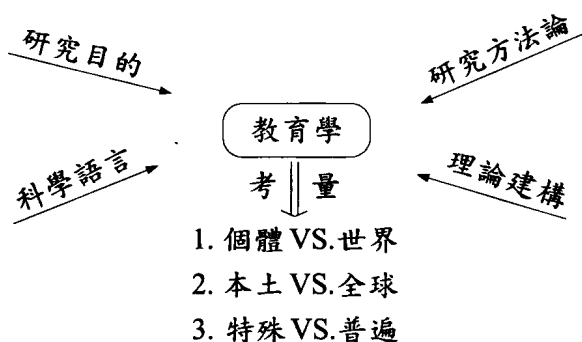
參 研究方法論

按J. Habermas之意，人類不同的研究意向性，導引不同的知識形式，同理，不同的教育研究旨趣，亦有不同的方法論取向，如下表：

教育研究旨趣	方法論取向	教育研究方法論
建立教育現象之因果法則	經驗——分析	實證主義（傾向量化）
教育脈絡的意義理解	歷史——詮釋	詮釋學（傾向質性）
教育意識型態之檢視	批判——解放	批判理論（傾向批判的質性）

肆 理論建構

邇來，受到後現代「反後設理論」（anti-metanarrative）之影響，教育理論逐漸不受重視，反以強調「教育實作」取代「教育理論」。事實上，一門「嚴謹之學」不能無理論之支撐。而理論與實踐合宜之關係，應是：理論與實踐相互反省批判。而今教育理論之建構宜考慮，「個體VS.世界」、「本土VS.全球」和「特殊VS.普遍」等因素。綜合上述，教育學之學術造型可以下圖表示之：



第二節 教育的本質

本節主要談論「教育本質」之深層意涵，而教育的本質即是教育的意義或性質，唯有具備這些性質的教育，方能稱之為「教育活動」，否則就不能稱為教育。以下便就「教育本質」加以探討：

壹 教育是使人成為人的作用或歷程

教育以時間觀之是指歷程，以作用來說是指功能，因此教育就是指經過一段歷程之後，使其功能發揮作用，使自然狀態的人具備人之所以為人的氣質。

教育是「使人成為人的作用」。前面的人是指未接受教育的「人」，或者稱之為自然人或自然狀態的人，後面的這個「人」，代表受過教育而具備人之所以為人的特質的人，或者如 R. S. Peters 所稱的「教育人（educated man）」。

貳 教育是以教人成為人為目的

如業師歐陽教所言：教育是有一定的方向，它必須朝向好的，可欲的和有正面值的方向。簡言之，教育的目的必須是「善」的。美國教育哲學家杜威（John Dewey）說過「教育是經驗改造的歷程」，而往善的方向改變的才可以稱為教育，若往惡的方向改造，就不是教育而是「反教育」了。

參 教育在發展去物慾具價值的人性

誠如瑞士教育思想學家康米紐斯（J. A. Comenius, 1592-1670）認為人必須透過教育才能成為人，因此，只有教育才能發揮人性的特點，藉著教育的力量而能對真、善、美等價值有所體認，進而判斷、欣賞和追求。

肆 教育在培養良善的人格

透過教育向善的歷程，以倫理道德來培養人格，使人在教育的過程中養成良好的人格，以建立和諧互動的人際關係，並且透過教育來節制爭鬥和欲望，是透過培養倫理道德觀念來訓練意志力。

伍 教育促進生長與發展

美國教育哲學家杜威曾說過「教育即生長」，即指教育對人的可塑性的延長有極大的功用，透過經驗的不斷改造，人的生活和經驗的繼續性交互作用下，人類生活中的經驗可以不斷傳遞和溝通，使人不斷成長和累積生活所需經驗。

而捷克教育學者裴斯塔洛齊（J. H. Pestalozzi, 1746-1827）和德國教育學者福祿貝爾（Friedrich Froebel, 1782-1852）均認為教育具有由內而外，啟動人類的潛力，引向確定而完美目標的能力，因此，教育就是提供適當的環境，使個體循序發展，而成為一個理想的個體，由內而外的引發。

陸 教育強調社會的適應與協調

法國教育社會學者涂爾幹（E. Durkeim）則提出教育的本質就是使私我變成社會我或群我，也就是將個性或本性轉變為社會性或群性，也就是教育的本質是強調個性的社會化。易言之，教育即是陶冶或教化，係將個人意識與社會文化相

互接觸融合。

柒 教育重視承襲與創造

教育的本質在於文化價值的保存傳遞和喚起創造的意志，文化學派的斯普朗格（E. Spranger, 1882-1963）認為：教育是養成未成熟者接受或消化社會文化價值能力，並且培養個體價值創造的能力。藉由教育的文化陶冶能力，個體可以感受文化價值進而達到人格統合的陶冶。

第三節 教育的概念分析

教育是使人成為人的歷程，但教育的概念為何？由於教育概念眾多，說法分歧言人人殊，因此，教育的意義有「一人一義，十人十義」的看法產生，而為了探究教育的意義為何，據 R. S. Peters 及 Scheffler 之分析可由下列幾個方面來分析：

壹 教育是一個「複合性」的概念

教育的概念既抽象而又具體，非常複雜，其涵蓋範圍又廣，包含因素也很多。如教導、學習、訓導、輔導、考試、課程、教學、教師、學生及學校等等，都直接或間接和教育有關。教育的概念也和不少事實價值和活動組成因素有所關聯，因此可知，教育的概念很容易引起爭議，教育工作者亦須加以釐清。此為「分析哲學」之主要任務。

貳 教育是一個「爭議性」的概念

因為教育是複合性的概念，很容易引起爭議。舉例言之，有人認為放任兒童自由生長發展，就是最好的教育。有人卻認為嚴管兒童規矩行為，就是教育。顯然，前者是自由主義的教育論，後者是精粹主義的教育論，究竟孰是孰非，至今仍是爭議不斷，因此，教育的概念為何，至今仍有很大的爭議空間。正因如此，「教育」的概念，需要一些規律來加以界定。

參 教育是「多樣態」的歷程

教育的歷程是多樣態的，不是單純或單一的歷程。而且每一個歷程過程中又可以包含許多不同的歷程。這也就是為何一般人認為教育不僅是一種技術，也是一種藝術的理由。由此看來，教育若是被認為是技術，即表示其是一種有跡可循的活動；教育若是一種藝術，表示它是一種具有創意的活動，合而論之，教育的歷程是一種多樣態的歷程。然值得注意的是，教育技術不能等於教育實踐活動。教育實踐包含「圓熟的教育智慧」（*pedagogy Takt*）。

肆 教育是一種「工作 成效」的概念

教育作為一個概念，卻兼具「工作」和「成效」兩個概念。就「工作的性質」

而言，教育具有其特殊的內容及方法，這和其他的工作不同；就「成效的性質」而言，教育的具體成果就是個體潛能的發展以及向善的改變。教育的意義就是使人成為人的過程，而這個過程就包含了教育的工作和成效，由此說來，教育的活動必須兼顧過程與成果，也要追求教育活動使人走向「善」的成效。

第四節 教育的三大規準

觀念分析學派 R. S. Peters 進一步從「教育的三大規準」更清楚地了解「正教育」、「反教育」和「非教育」界線，俾使教育工作者能加以釐清，不致人云亦云。

壹 教育規準的涵義

規準，就是評斷教育的標準（criteria），合乎這個標準就是教育，不合乎這個標準的就不是教育。前面說過，教育的本質就是引導個體「向善」的歷程，這個「向善」的概念，即是判斷教育的活動是不是教育的一個標準。

貳 教育規準的內涵

英國教育哲學家皮德思（R. S. Peters）提出三個評斷教育的規準：

（一）合價值性（Worthwhileness）

也就是教育「善」的規準。教育是價值傳遞與創造的活動，因此教育必須符合一切正當性的價值活動，才有教育意義。尤其要特別重視一切價值中的核心價值，即道德價值。任何價值活動，或教育活動的傳遞和創造，都應該符合「道德可欲性」的要求，或至少不悖離道德。

（二）合認知性（Cognitiveness）

教育活動除了價值判斷的領域外，還有各種事實分析的領域，這是屬於認知的活動，旨在求真，故是教育「求真」的規準。故從認知分析的角度來看教育，教育所精選與傳授的教材，應是有系統有組織的真知或原理原則，而非零碎的事實或信念。由此觀之，一門學科愈有認知的嚴肅性，或愈有認知探索的廣度與深度，則愈有被選為教育內容的價值，而這門學科也愈有認知的反覆證驗其真假，也就是符合可「徵驗性」或「否證性」，也就愈符合教育的第二項規準。

（三）合自願性（Voluntariness）

「合自願性」誠屬較爭議的規準，然透過教育的「美」的規準，便有了合價值性和合認知性的教育內涵後，還需有合自願性的教學規準，教學活動才算是完美。要做到合自願性的要求，有三個教學活動的要點：

1. 了解兒童的身心成熟度：任何教育活動，必須配合學習者的身心發展能力來實施。任何教材必須要轉譯成學習者所能了解的語言、符號、圖像或動作表徵，才有學習效果，否則就沒有教育的價值。
2. 對學習者的尊重：教學過程中必須尊重學習者的學習意願，對學習者尊重的老師不會以一成不變的教材來面對學習者，而是能切合學習者的學習能力和興趣，提高他們自願學習的強烈動機，使其努力完成學習活動。
3. 具有創造的熱情：具有教學熱誠的老師，會運用其豐富的想像力，使學習者在學習的過程中如沐春風，而非以呆板的教學活動要求學習者強記。而在教學活動中能夠和學習者互動，傾聽其學習困擾的教師，才能激發學習者自動向學的精神。

從上述二、三項教育工作者應反思現行的「師生關係」，應走向「互為主體」（intersubjectivity）的師生互動關係。

由上述分析可知，此三項規準，以第一項規準為最基本，就廣義的教育而言，不合認知和不自願的學習活動都是不具價值的。皮德思所提出的三項教育規準雖被人批評過分理想化，尤其是第三項規準被認為是實施不易，或有批評為與義務教育的「強迫入學」相違背。但總體而言，以此三項規準來評定教育的活動未嘗不可，任何一種學習活動愈接近此三項規準，就愈接近教育的本質，反之，我們即可認為它是一種「非教育」或是「反教育」的教學活動。

第五節 教育的隱喻（metaphor）

教育的隱喻用意在用他物來譬喻教育，是以並不是教育本義。最強而有力的教育口號通常都藉由教育隱喻來加以表達，以增強其情緒感力與運動力，以下宜注意「隱喻」的「功能」、「限制」及「種類」。

壹 教育隱喻的功能

隱喻由於語氣較明喻來的重，且容易使人習得而不自知，潛移默化功能較強，因而在喊出教育口號之時，隱喻功能較明喻來的強而有力，效果較佳。

貳 教育隱喻的限制

在教育理論或實際上，雖可藉由隱喻功能來做具象化或感性解釋，但如果使用太過氾濫，則不無過分誇張矯情之嫌。是以隱喻應適可而止。

參 教育隱喻的種類

（一）「接生」的隱喻（midwifery metaphor）

意謂教育即接生，教育的過程與產婆為孕婦接生或助產無異。這是由內而