

台港及海外中文报刊资料专辑

教育研究

554167



第1辑

书目文献出版社

G

编 后 记

本期选收了二十六篇文章，其中二十四篇是介绍台湾教育的，另三篇是谈香港教育的。

这期开篇《经验主义的教育理念》及前几篇文章，反映了台湾教育理论研究的一些情况，可供教育科研工作者参考。

有关教育政策和学制改革的几篇文章，通过回顾历史和分析现状，探讨了改革问题。选收这些文章的目的，是让读者对不同社会制度下的教育政策有所了解。

《科技社会与科学教育》一文，系台湾“行政院”科技顾问组顾问之作，论述了科技教育的方向。另一作者的《如何加强我国的科学教育》一文，分析了台湾的科技教育状况，提出了今后的发展方向。以上两文反映了他们对教育如何迎接新的技术革命挑战的一些看法，可供关心这方面情况的读者参考。

教 育 研 究 (1)

——台港及海外中文报刊资料专辑
北京图书馆文献信息中心剪辑

书目文献出版社出版

(北京市文津街六号)

河北省南宫市印刷厂印刷

新华书店北京发行所发行 各地新华书店经售

787×1092毫米 1/16开本 9印张 230千字

1986年10月北京第1版 1986年10月北京第1次印刷

印数1—5,000册

统一书号: 7201·78 定价: 2.30元

[内部发行]

经验主义的教育理念

终身教育的理念（一、二）

试评：比较教育——方法论之商榷

✓ 由经济统计浅释我国私人教育

举办民意测验·开拓教育研究新局

我国教育政策之历史发展（上、下）

改进教育政策，促进经济转型

学制改革的原则与方向

漫谈学制改革

迈向2001年的教育取向

未来教育面面观

论国家长期教育计划之厘订

古典教育与人才

科技社会与科学教育

如何加强我国的科学教育

社会教育的新展望

教育问题之探讨

有待改进的几个教育问题

力求完善的教育工作

目前的教育能培养良好的人文人才吗？

创造性教学与训练之效果（上、下）

补 白

教育与平等（一、二）

88位外籍华人学者获聘任为名誉教授

教育工作者呼吁推行普通话简体字，配合中港密切关系

李焕表示将倡导学术研究风气

教部指示学校社教机构，做到勤劳节俭培养法纪精神

公费留学政策订定方向

郝芷人 一

杨国赐 一三

吴清山 一九

练有为 二二

林宝山 二八

黄昆辉 三五

侯家驹 五八

刘 真 六〇

王焕琛 六四

1

秦 梅 13

李亚白 六七

蔡仁厚 七一

黄季仁 八一

刘 亮 八五

詹栋梁 九〇

张 震 九六

张 震 九九

李 焕 一〇二

林玉体 一〇八

陈龙安 一一〇

于 诚 一二

一八

三四

四六

九八

一二七



經驗主義的教育理念

郝芷人

一、經驗主義的意義：

如果我們要對「教育」這個理念的哲學意義作系統性與整體性的反省，那麼，下列的幾個課題是這個問題的重要理論基礎：

- (1) 倫理價值（德性哲學）的意義。
- (2) 人的理念與人性論。
- (3) 社會哲學的基礎（政治哲學與經濟哲學）
- (4) 知識論與科學方法的結構。

以上四個理論課題，其實是哪一個較為完整的哲學體系所欲處理的對象（例如休姆 D. Hume，穆勒 John S. Mill，柏拉圖、亞里斯多德等的哲學體系）。教育的理念（教育哲學）何故牽涉這麼廣泛呢？譬如說：當我們考慮到教育的目的時，這就立即涉及價值的理論問題了，而為了分析教育的價值意義，我們是不宜把教育的理念只孤立於純價值倫理之中，而是要進一步追問人是甚麼？人的價值（好與壞）是什麼？人與物在本質上有何分別？如果說「物」只是人類所運用的工具（means），而人本身是目的（end），那麼，我們又應該如何成就這個「目的」呢？「教育」既然是為「人」而設，以人作為對象，而人又是社會性的動物，那麼，社會哲學也就自然與教育的理念緊

密地聯繫在一起了。進一步而言，如果我們要對「教育」作更高層次的反省，那麼，對知識的本質、結構及其方法的了解也是不可缺少的，因為人類的歷史文化之進步，主要是導源於知識的提昇與增加。不過，從哲學層面對知識的反省有異於科學家的求知活動。

這是說，哲學家只分析知識的性質、領域及求知的科學方法之結構。換言之，科學家企圖了解自然，而哲學家則在於分析「科學活動」的意義，這是二十世紀「科學的哲學」之特徵。藉著這些哲學的反省，人類就可更進一步認識自己究竟在幹什麼？以及應該如何去幹？只有當我們更深入地反省人類自己的目的（無論是社會的總體目的，或是個人的目的）時，我們才能對「教育」的理念有更清晰的認識。

何謂經驗主義呢？而經驗主義的哲學理論與其教育理念又有什麼關係呢？如果要對經驗主義作詳細的展示，那麼，我們就要訴諸整個哲學史。不過，本文並不是詳細展示哲學史上各種經驗主義的適當地方。儘管這樣，我們仍然可以用簡明的語言把經驗主義的特徵刻劃出來。一言以蔽之，經驗主義是知識論裡的詞項，在狹義的意義上，經驗主義是指英國的洛克（J. Locke）。柏克萊（G. Berkeley）以及休謨（D. Hume）等人在知識論上強調「經驗」對認知活動的重要性這個特徵而言，這是相對於「理性主義」的。就從「觀念（idea）是怎麼樣得來」這個問題來說，經驗主義者認為一切觀念皆來自「經驗」，亦即

來自感官知覺。理性主義則認為，人類的觀念中，那些能成就可靠知識的觀念都是人心中本有的，例如對學理論中的那些基本概念及基本原則便是。理性主義者還認為：來自感官（經驗）的觀念都是不可靠的，因而不能成就知識，這種立論當然有其歷史意義，因為這種理論是與理性主義時代的歷史背景有密切關係的。反之，經驗主義卻順着「觀念來自感官知覺」（經驗）的論立，進而認為「知識是建立在經驗之上的」，後一論點是各種形式的經驗主義所共同承認的，這個論點因而成為廣義的經驗主義之共同特徵。本文所謂經驗主義，就是指廣義的經驗主義而言。在這個意義下，杜威的自然經驗主義及政治哲學與經濟哲學上所謂「自由主義」，皆為經驗主義。

二、價值倫理的相對主義：

「知識是建立在經驗」上，這個論點初看上去，似乎沒有什麼特別引人注意的地方，可是，它卻是近代及當代的倫理價值的相對主義、政治、經濟及教育思想的自由主義之理論根基。

先就價值倫理的相對主義來說，如果「知識是建立在經驗之上」，那麼，價值倫理的絕對性就會被否定。倫理價值的絕對性是一切理性主義及先驗主義在倫理學方面的理論特徵。先驗主義認為是非善惡的判斷有其絕對的客觀普遍性。在西方的哲學史上，柏拉圖和康德就是其中的例子。在中國哲學史上，孟子、陸、王的倫理思想也是認為德性的是非善惡是絕對的。價值標準的知識是具足於人類的理性中，或良知

心性之中，總之，價值倫理是先驗地必然（a priori necessity）。經驗主義的倫理觀則不然，他們認為倫理價值是相對的而非絕對的。這些倫理的相對主義有着各種不同的形式，我們在此不一一分析它們。但是，相對主義的倫理觀卻產生不少極具意義的理論結果，我把經驗主義的倫理價值基礎歸納為下列八條：

①由於知識是來自經驗，因而知識不會是絕對的。一個人知識的多或少，是相對於他人及相對於時代環境。換言之，知識是在不斷的累積中才慢慢增加的。

②由於知識的相對性或累積性，那麼，誰也不能說他自己具有確實不誤的全部知識。既然如此，則任何人就不會以知識的權威自居。任何一個人都可能具有其他他人所沒有的某些知識，正如杜威曾經引阿德勒（F. Adler）說：

「不論一個人怎樣愚昧，有一件事情他比別人知道得更清楚，就是他自己的苦惱是什麼」（註①）。

其實，每個人皆常常具備一些他人不一定具有的知識。例如，除了只有我們自己才知道自己的苦惱之外，也只有自己才知道自己需求什麼？喜好什麼？討厭什麼？由於這個緣故，任何自視為知識權威的人都要承認別人具備了一些他自己所沒有的知識。如何大家都有這種自覺，那麼，任何人都要謙虛的待人，而這種心態與表現其實就是「容忍」了。「容忍原則」不但是個倫理價值的概念，也是民主政治的一項根基（註

(2)。

(3)如果把「容忍」原則推進一步，便是人與人之間互相尊重。如果人值得尊重，那麼，「人格」的概念便有了立足處。

(4)「人格」的概念一旦樹立起來，那麼，「自我」的範疇也得到落實。「自我」並不是「唯我獨尊」，「自我」是「主體」，而「主體」就是「目的」(end)而非工具(means)，工具只能是客體(object)而非主體(subject)。人格、自我或主體的概念落實之後，則「人的尊嚴」這個概念也有了具體的意義。

(5)我們既承認人具有「人格」，他是一個值得尊敬而具有尊嚴的「主體」，那麼，「自由」的理念也可以引申出來。「自由」這個概念具有不同層次的意義，在這裡，所謂自由可以理解為人有決定自己的權利。然而，人怎樣才算是自己決定自己呢？從自然生命的層面說，人是受制於外在環境而不一定能自由，這是個不用爭辯的事實。落在政治意義上，自由是指不受他人之不合理的壓迫而言，並且藉着法律制度與政治的組織而得到自由的保障，這就是所謂民主社會。

(6)以上的觀點，乃構成「個人主義」的理論基礎。

(7)從人性論方面看，經驗主義不認為人是具有高度理性的動物。人性中雖然有能夠向善的一面，但也同時會向惡的方向墮落。我們須要特別關心的，是如

何防止人們作惡，以免妨礙他人，亞當斯密的經濟思想無疑是從這種構想出發的，也就是說，如何恰當地讓人們與生俱來的利己心作有益社會的運用(註③)。

(8)人的知識與才幹並不是相等的，因此，經驗主義決不主張藉着政府的權力而強迫人類「平等」，因為如果藉着政治的途徑而強迫不同智能的人「平等」(例如經濟財富的平頭主義)，這種平等是「假平等」。經驗主義的「平等」是「機會均等」，藉着法律制度而排除特權階級，防止小圈子意識對公平原則的破壞，讓每個人能各依其才智或興趣在社會裡選擇自己所扮演的角色。公平的社會組織只是在於能讓大家有各展其長的「機會」，總之就是提供機會，使人民有「選擇」和發揮才幹的「自由」。

以上八條原則，如果應用在經濟社會上，便成為經濟的自由主義之價值根據(例如海耶克的經濟哲學)，如果落在政治思想上，便成為政治的自由主義或民主主義(例如洛克的政治哲學)之價值根據，如果落在教育思想上，便也成為自由主義的教育理念之根據(例如杜威的教育理論)。事實上，政治、經濟及教育之自由有着密切的關係，我們很難想像一個沒有經濟自由的社會裡有政治或教育的自由。

三、腓特烈曼(M. Friedman)的自由經濟與教育：

以上述有關的經驗主義之倫理哲學作為基礎，我們現在就可以例舉地展示經驗主義的教育理念，我們

先談腓特烈曼的思想。腓氏是當代自由經濟的鼓吹者，他是從自由經濟的觀點而倡議自由教育的，所以，我們在此先點出自由經濟的哲學要義。

自由經濟的哲學基礎是「倫理價值原則」(principle of ethical value)和「效率原則」(principle of efficacy)。就倫理價值的層面說，西方經濟哲學史上遠在十六世紀初的摩爾(Thomas More)已提出烏托邦的構想，主張把私有財產歸於國有，一切經濟活動全由國家統一設計，取銷貨幣，各取所需(註四)，接續而來的是坎柏尼拉(Campanella)在一六三三年發表「太陽城」一書，其他如聖西門、傅立葉、歐文等社會主義思想相繼出現，加上工業革命所引起的貧富問題。於是對於財富如何作公平分配的問題便成社會、政治、經濟及哲學領域中的一個焦點，社會主義運動應運而生，馬克斯更主張要藉着政治途徑改革財富的合理分配，進行計劃經濟。

自由主義的經濟觀是與計劃經濟的構想完全對立的。在倫理價值的觀點上，前者從自然法的觀點主張財產私有制，亞當斯密認為人性在實際的層面上有利己的心態，經濟社會是在於設計一套把利己心態作有益社會的應用。從經濟運作的效率方面說，自由主義者認為自由市場的運作最具效率。在自由市場的運作上，物價由供求關係所決定。企業家的目的無疑在於追求更高利潤，但這種追求利潤的行為卻含蘊着自由競爭，而消費者也就因企業家的不斷競爭而得到好處

，這包括物價的合理化，消費品的多樣化，以及消費品在質方面不斷改良等等。當然，企業家之所以致力於競爭，全在於私人享有私有財產的緣故。反之，在計劃經濟的運作下，「效率」方面最成問題，而若分析其原因，也無疑是在於缺乏「競爭」，人與生俱來的利己心沒有得到發揮、刺激，而世界各國的國營企業之失敗，其中的原因與此有不可分的關係。以上是點明自由市場的經濟體系之基本意義，以進一步說明腓特烈曼的教育思想作準備而已。本文的重點不是談論經濟哲學，故分析從簡。

腓特烈曼是當代自由派的經濟學者，他的教育理論也是立足於經濟社會的「競爭」理念而來。他的主要論點如下：

(1) 腓氏是以經濟學方面的效率原則而分析美國教育的素質不斷低落的現象，發現教育素質的下降是與政府對教育的干預有密切的關係。所謂政府干預教育而影響教育的素質，那是指教育體系的官僚化(bureaucratic displacement)以及學校因為公營(由政府支付教育經費)而失去競爭能力所致。

(2) 學校公辦主要是針對義務教育而言，腓氏認為這會使到教育機構也像計劃經濟的國營事業一樣，因效率下降而影響教育素質。美國的義務教育是由曼恩(Horace Mann)在一八三七年所倡導的，認為義務教育不但可以使剛出身貧窮家庭的孩子同享教育機會，而且教育是一種造福全民的投資事業，得益的是整

個社會，而且，義務教育還可以有敎無類，不受黨派、教派及種族背景所困擾。腓氏指出，美國中小學校的義務教育之弊端已表面化，而原因主要在於缺乏競爭（註⑤）。

(3)他指出：學校教育與其他社會生活的運作都是近似的。差別只在於實際的層面。這是說，作為自由經濟的美國社會，消費者有各種選擇的自由。但是，在義務教育的運作下，扮演消費者角色的學生家長們卻相對地失去了選擇學校讓子女就讀的自由，這是指對私立學校及公立學校的選擇而言（註⑥）。理由就在於公立學校不用繳納學費，而進入私立學校的學生卻要由家長負起教育費用。家長們鑑於學費的考慮，就不得不讓子女進入公立學校。但是，由於公立學校缺乏競爭，使到教育的素質不斷下降。

(4)針對這種弊端，腓氏便提出補救的辦法，他把這辦法稱為「憑單方案」(voucher plan)。這個方案一方面既能保持義務教育，另一方面又能讓學生的家長們有選擇學校的自由。學生家長們一旦有了這種「選擇的自由」，學校與學校之間便有了競爭，惟在有競爭的運作下，教育素質才會逐漸提高。

(5)「憑單方案」的辦法是：政府把每年為中小學生而支付的義務教育經費分別用銀票方式轉交回納稅人（學生家長），這張銀票是註明不能用作其他用途，而只能「憑單」作為子弟教育的支付。家長們「憑單」可以選擇自己所喜愛的公立或私立學校。這樣一來，家長既有選擇學校的自由，而學校當局也就迫得

為了招收學生及校譽而設法不斷提高教育素質。這是自由市場經濟原理在教育領域上的應用。自由市場經濟的靈魂在於「競爭」，競爭一旦消失，這就宛如一個沒有靈魂的軀殼（註⑦）。

(6)關於高等教育方面，腓氏也先指出一些客觀地存在於公立大專院校裡的消極現象（註⑧），例如退學率高，學生求學意願低落等情形，但私立學院如達第斯學院的情形卻不一樣，這是由於學校及學生均認識到「學校方面出售大學教育，學生方面則花錢購買學校教育」，這樣，「買賣雙方都有一股強烈的誘因，想彼此而效勞。如果學校供應的教育不是學生心裡想要的，學生便會轉往別處，因為他們要的是「一分錢一分貨」」（註⑨）。

腓氏基本上是反對政府以稅捐來支助高等教育的，他不同意因「社會效益」及「教育機會均等」的理由，以維護政府支付高等教育的正當性，因為基本上，個人是要為自己設想而接受高等教育的，這是亞當斯密所謂利己心態所致。

(7)他對解決高等教育所提出的方案希望能滿足下述四個條件：①一方面納稅人或政府不必替接受高等教育的人支付教育費用，②保持教育機會均等的原則，③能夠使到高等學校具競爭性及④刺激學生求學意願。這個方案是這樣的：

(a)由政府設立「貸款基金」或「教育機會銀行」，以那些擬接受高等教育的人為對像，不論家

庭所得、社會地位，和血源關係，以保障人人皆有接受高等教育的機會。

(b) 由於我們沒有理由使未受高等教育的人蒙受不利（不公平），那麼，政府在操縱高等教育的同时，應該向學生徵收學費，包括全部教育費用及政府為學生服務的一切支付。

(c) 接受高等教育的學生可向「貸款基金」借款，以完成學業，這些款項原則上是要償還的。但是有些人畢業後日進萬金，償還貸款對這些人來說不會有困難。但是，有些人畢業後只能拿到極普通的薪俸，償還債務對這些人會回明顯地構成一項嚴重負擔，這亦是一項不公平的現象。為了解決這種不公平的償還情形，腓氏提出他所謂「股東式的投資」的構想。

(d) 「股東式的投資」是把花費在教育上的投資也視作工商業投資一樣，是一件富風險的事業，但這卻不失為公平合理的辦法。這裡的「股東」就是政府。意思說，政府可以先對合乎最低限度的素質的人支付學費，以便他們能安心在政府立案的學府接受教育。不過，接受人必須同意，在他們畢業立足社會之後，當他們的薪俸超過一定的數額時，就要按照合約的規定，每年在其所得的餘額中以某一百分比，作為償還政府向他們所作的投資之收益。至於所得餘額的計算，可參照一個未受專業訓練的人之平均所得而製訂。這樣，凡是受過高等教育的人

，就等於自付學費。至於政府對他作多少的投資額，可由接受人自行決定。這樣，所謂「股東式的投資」其實就是一種機動償還式的貸款辦法。

(8) 「憑單方案」及「股東式的投資」這兩個原則一齊運用，就是腓氏對改革高等教育的方案。學生在「教育機會銀行」裡所貸的款項，政府像支付中小學教育一樣憑單支付，學生便可自由選擇學校。政府要廢除原有對公立學院所作的經費支助，無論公私立大學，一律收取學費，使公私立大學處於同等競爭的地位。這樣，則教育上的「選擇自由」與大學的競爭性並進，教育上的種種效率問題也像自由經濟一樣隨着競爭而改善，學生的求學意願及教育的品質也會有效地改進（註⑩）。

四、杜威的教育理念之哲學基礎：

① 倫理學的改造：

腓特烈曼是從「效率」的進路提出他的教育改革方案，杜威則從「價值」層次建立他的教育理念。

在本文的第二節裡，我們指出經驗主義在價值論方面是屬於一種相對主義的倫理學。杜威的價值倫理觀不僅是屬相對主義的，而且，他更大力批評倫理學史上的價值絕對論。所謂價值倫理（德性價值論）的絕對主義，就是杜威所稱的「確定目的論」（the theory of fixed ends）。倫理價值的絕對論假定的是非善惡有其絕對的準則，在這個假定之下，理論家各自提出自己的絕對倫理價值觀。結果是：理論五

花八門，互相爭論而不休。杜威認為，如果我們假定有絕對的德性價值標準，則價值理論上的爭論永不能獲得解決，因此，他主張理論家應放棄這個「假定」，因為這個假定是錯誤的。這個「假定」既然是錯誤的，然而，絕對主義的理論家們又如何會有這個錯誤的假定呢？杜威認為自蘇格拉底起，這些理論家假定了「知識」的客觀性，他把這種客觀性稱之為「確實的理想」(ideal of certainty)，而這種「客觀性」的假定又導源於他們假定了有「確定的真理」(a fixed truth)。進一步而言，這些理論家們又為什麼要假定有「確定的真理」呢？那是因為他們在心理上渴望有「確定真理」的要求，他們認為除非確實而客觀的真理是存在的，否則就沒有事物是確實的。在這種主觀心態的渴望之下，遂假定了真理的絕對確實性，由此而進一步假定了德性價值的絕對客觀標準。杜威認為：如果我們放棄這種渴望「確定真理」的心態，那麼，倫理價值上的絕對主義就會消失，而長久以來在德性價值上的「爭論」就不會出現(註①)。

杜威主張放棄絕對主義的價值假設，乃鑑於倫理學史上對絕對的價值範規爭論不休，而這種爭論在他看來又無補於事。杜威不認為所謂最高的善(Summum bonum)或最高的目的(Supreme end)這些概念具有任何客觀確定的意義。進一步而言，如果放棄了絕對價值標準的假定，那麼理論家就會以「研究」(

enquiry)的方法取代「爭論」(argument)，而倫理學也就會成為「倫理科學」(moral science)。他把「倫理科學」類比於「醫學」，後者不會在疾病的名目上作種種爭論，而是設法診治這些疾病。因此，他認為「倫理科學」不應步傳統倫理學の後塵，不在於「爭論」善惡的規範或準則，而是在於如何使事物變得更好，這就是他所謂的改良主義(meliorism)(註②)。

杜威早年的思想是受黑格爾影響的。黑氏認為歷史的歷程是順着正、反、合三個程已進行的，現在，杜威把黑氏的「三段式」改變成為思想活動的懷疑、研究、解答」(doubt - enquiry - answer)的歷程(註③)。此外，在現代自然科學不斷日新月異的實況影響之下，杜威認為在自然科學裡沒有確定不移的真理，整個科學發展的過程是在於不斷提出批評和修正理論，這樣，「真確性」逐漸地提昇，而「錯誤」也因而逐漸地減少，在倫理學及其他哲學問題上也應朝這樣的方向進行(註④)。

② 自然的經驗主義：

杜威自稱是自然的經驗主義(naturalistic empiricism)或「經驗的自然主義」(empirical naturalism)。現在我們先展示他對「經驗」一詞的意義。在杜威的理論中，「經驗」(experience)一詞有二義：

① 指有機體與其環境之間的互相影響之關係。這是

他理論中的一個較的狹義的「經驗」意義。

⑤ 指有機體與其環境之間發生互相影響關係的那個「自然場所」(natural scene)。這是他理論中對「經驗」的較廣泛的意義(註⑮)。

至於他所謂的「自然主義」，這是從上述所謂廣義的「經驗」意義而來的，在「狹義」的層次上看，「自然」(nature)並不是經驗，它只是在「廣義」的層次上可以視作經驗。因此，在廣義的層次上說，「自然是變成經驗的」(Nature becomes experience)，這是因為「自然對象」(Natural objects)在有機體與環境的互相影響下才能夠被我們認識到(註⑯)。

那麼，「自然的經驗主義」一詞有什麼特殊的哲學意義呢？我們在上文曾經指出：杜威是從「懷疑、研究、解答」這個「三段式」看思維活動，這裡所謂「思維」活動甚至可以推廣到人類的不同層次的歷史文化之活動，這其實也就是他所謂「經驗」與「自然」(註⑰)。人類思維活動的背景是怎麼樣的呢？這種背景就在於「困境」(problematic situation)。「困境」是指人們所面對或所處的「困難境況」。在這種困境下，人們就觀察和分析造成「困境」的種種原因，並且嘗試改造環境，跳出困局。由於思維的目的在於改造環境，因此，思維是具有實踐功能的。在這個意義下說，「思維」是「工具性的」(instrumental)換言之，思維活動本身就在尋求於解除困境的工具(註⑰)。

人類所處的環境，不僅是包括通俗意義的自然環境，而且也包括文化環境、社會環境、歷史環境等，這種種環境，都是與人類發生交互作用的「自然場所」。杜威所謂「自然的經驗主義」就是指他以思維活動

詮釋為人類為應付困境而作出種種「研究」(活動)和解答困境的方案，這也可以說是從「發生意義」(genetic explanation)以詮釋人類社會的演進，而達爾文的進化論對杜威的哲學並非全無影響。思維活動既然在於為解決困境而尋求方案，故思維就具有工具意義。在這種工具意義下，所謂「真理」(truth)的意義便也可以藉着「效用」(utility)這個概念而加以說明，換言之，「凡是有效用的便是真」(註⑱)。「真」的概念既然是藉着「效用」概念而加以了解，而「效用」是指應付環境，解決難題時才有意義。此外，由於人類所處的環境是不斷變遷的，而人類所面對的困境也隨時改變，沒有一種絕對的方案能夠解答一切難題，方案因而也隨着環境的變遷而改變，由於真理只有工具意義，因而真理也不是絕對的。真理既然與它的「效用」無法分離，因而也就繫於實踐。這就是所謂「工具主義的真理論」(the instrumentalistic theory of truth)。

③ 價值、人格與教育：

根據上述兩項所作的展示，杜威一方面提出倫理價值的相對主義，另一方面又從他的「自然經驗主義」詮釋思維與文化活動，則人類應有的價值取向也甚為明晰。相對的價值不等於沒有明確的價值，人類的

一切活動皆離不了德性價值的。反之，人一旦不立足在價值原則上，便會迷失方向，無所適從。然則在杜威的「自然經驗主義」的意義，價值原則又是甚麼呢？由於人類是生活與環境的交互關係之中，因此，德性的生活或價值的取向也必須是表現在生命機體與生活環境的交相關係之中，而且這種關係是一種不斷的連續性（continuity），它是一種具有發展意義的連續，這就是所謂「成長」（growth）（註⑩）。社會不斷要前進，而人類就要不斷地改革環境，解決社會所面對的種種難題，這就是發展性的連續或成長。但是，人類生活在某種社會環境或歷史環境下，人類的行為模式也像語言一樣，常常受到風俗習慣的影響。問題是：人類在這種情形下，如何能夠擺脫風俗與習慣，進而改變環境呢？這個問題的關鍵條件就在於人類的智能（intelligence）。人類因具有智能，故能夠觀察困境，提出解決困境之道而使社會、歷史、文化進一步的向前推進。

從社會的成長而至個人「人格」的成長，情形也是這樣。促使人格成長的因素就是教育，所以，杜威說：「教育過程與成德過程同是「一事」（the educative process is all one with the moral process）（註⑪）。杜威在這裡所指的「教育」，並不只是狹義的學校，而是指更廣義的社會教育。人類生活在他們不同的社會裡，總是與社會的事物物所影響。所以，教育、政治及道德這三個領域

是密切地連繫在一起的。在這個意義上，杜威非常強調政治哲學的重要性，因為政治哲學能夠提供一些讓我們對社會作反省或批判的工具，辨別社會利弊，以求實現更健全的未來，更進步地成長。學校教育的目的因而必須扣緊這個「成長」意義而設計教育的方法和課程。

④ 教育的基本方案：

杜威在他的著作中，常常提到教育。他甚至謂所有的哲學都可以被視為「教育的哲學」。他在教育哲學方面的專著主要有：

(I) My Pedagogic Creed (1897)

(II) The School and Society (1897)

(III) The Child and the Curriculum (1902)

(IV) Democracy and Education (1916)

(V) Philosophy of Education (1964)

以下我們便扼要地分別列舉杜威的教育方案之要義：

(A) 就社會意義來說，由於人是受習慣所影響的，因此，學校教育就要注意「習慣的培養，以便養成良好習慣。為要達成這個目的，他認為要把學校設計成小型的社會，使學童習慣社會的生活，提高學童參與社會的能力。具體的方法是，讓學童主動地參與解決困境，讓他們自己面對困難而加以研究，以求改變環境。教育不只是傳授幾門學科就算，而是要培養兒童日後把社會作進一步的提昇（註⑫）。

(B) 從人性方面看，杜威認為對於環境的認識是在學習過程中逐步漸進的，這種學習是當他參與社會

生活時才有機會。只有這樣，他才真正成爲「人」(person) (註②)。杜威反對使用任何的權威方式而進行教育，教育不是一項像訓練動物一樣的過程，因爲動物的訓練是一種條件反射的機械動作，而教育則「釋放」與「發展」個人的智能 (註③)。換言之，教育是在於培養與啓發兒童的創造力。所以杜威說：「重要的是思考，這就是教育經驗的方法，這種方法的要求因而就等於思維的要義」 (註④)。

杜威在教育方法上所提出的大義，就是「從實踐中學習」(Learn by doing)。他一方面反對十九世紀晚期盛行於美國的教育方法，強調被動的知識灌輸，這種方法錯誤地假定兒童在吸取知識時的被動本性。另一方面，他也反對讓兒童自由學習的所謂「新教育論」(the new education)，這種論點的最大錯誤是在於忽視了兒童未成熟的個性。至於杜威所倡導的「在實踐中學習」的教育原則，一方面在於鼓勵學習的主動性，另一方面又照顧到課程的設計，注重對兒童的啓發性、自動性及創造性的培養，使理論與實踐相結合 (註⑤)。

在教育課程裡，杜威再三強調政治教育的重要性。他心目中所謂政治教育，是民主的政治教育。民主制度是人類所追求的社會制度，民主的理念必須要在學校培養，使到民主能成爲人們的社會習慣。此外，又由於人是社會動物，而教育本身又是一項社會歷程，故把民主政治的理念列入教育課程中，是一件極

重要的教育方案。杜威爲甚麼特別推崇民主的政治理念呢？因爲民主作爲一種社會制度來說，在民主社會裡，人本身就是社會原來的目的，換言之，社會是爲人而存在，社會制度只是達成人所要求的目的之手段 (工具) 而已。人既然在民主社會裡被視作最終之目的，因而生活在這種社會裡的人，本身就具有內在的價值和尊嚴。由於民主社會尊重個人，因而民主社會是多元化的，它容納了不同的社會群體，而又能讓每個人有均等的發展機會。更重要的是，只有民主社會，才能讓人們在其與環境的交互關係不斷成長。以上展示杜威的民主理念的要義，皆與本文第二節論「倫理價值的相對主義」的基本原則互相呼應。

※ ※ ※

本文作者曾在香港從事小學教育工作一年，近年來又分別任教於台灣的多所大專院校及研究所，在「教」與「學」之餘，深感腓特烈曼及杜威的教育改革方案及教育理念別具奧義，非常值得我們注意。

註釋：

註①：見「教育哲學」，杜威著，曾紀元譯，台灣幼獅。頁三二。

註②：關於容忍原則，英國經驗主義哲學家遠在一六八九年有「Letter concerning toleration」之作，要求當時英國國家權力機構與教會之間要互相容忍。他的「Two Treatises of Government」的大作是開民主政治思想的先河。

註③：亞當斯密的名著「國富論」，倡導自由經濟，是英國古典經濟的建立者，以利己精神為立論基礎。

註④：Thomas More在一五一六年出版「關於最完美的國家制度與烏托邦島的完美而有趣的書」。英文「烏托邦」在字源上是來自希臘文，意思是「不存在的國度」。

註⑤：見M. Friedman 所著，「選擇的自由」，呂志翔等譯，台灣長河出版社，頁一七三—一八四。

註⑥：同前，頁一八三。

註⑦：在馬克斯的經濟哲學裡，把「競爭」視作大魚吃小魚的過程，關於馬克斯的經濟哲學，筆者另有專文討論。

註⑧：同⑤，頁二一一。

註⑨：同⑧。

註⑩：同前，頁二一九—二二四。

註⑪：關於這一分析，見杜威的The Quest for Certainty 及 Reconstruction in philosophy (1920) 等書。

註⑫：見前註所列二書。

註⑬：見杜威：How we think, Chapter VIII.

註⑭：可見「哲學的改造」一書。

註⑮：參閱 Sterling P. Lamprecht, "Our philosophical Tradition," p. 503.

註⑯：在 "Experience and Nature" 一書裡，杜

威互相應用下列三字，即：Nature, existence, Experience (自然、存在、經驗)，這三個字是從不同的角度而指涉時間與空間裡的事物之總體。

註⑰：杜威在談到有關美國的實用主義時，謂「工具主義」是指一種建立概念、判斷及在各種不同的推論形式的邏輯理論之嘗試，基本上是考慮到思維在實驗的決定中如何對未來的效果具有功能而言。

見於 "Twentieth Century philosophy, ed. by D.D. Runes, pp. 463 — 464."

註⑱："the hypothesis that works is the true one."

見 J. Dewey: Reconstruction in philosophy, p. 156.

註⑲：道德的目的就是成長。

見 F. Copleston, A History of philosophy, Vol. 8, p. 131.

註⑳：見 "Reconstruction in philosophy," p. 183.

註㉑：見 The School and Society, Human Nature and conduct (1922)。

註㉒：見 The public and its problems, pp. 153 — 155。

註㉓：見 The philosophy of John Dewey, p. 423。

註②：見 Democracy and Education, p. 192.
註③：商②，p. 384。

(原載：中國文化月刊〔台〕一九八五年
六五期 六四——八〇頁)

教育與平等

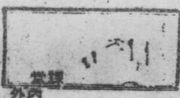
于誠

所謂「教育機會平等」，是一個十分複雜的問題。在較早推行普及教育的西方工業國家裏，這問題引起了長期的爭論。從上世紀開始，一直至本世紀的六十年代，學校教育曾被認為是促進社會平等的最有效工具。十九世紀的美國教育家，被稱為「美國平民學校之父」的賀雷斯·曼(Horace Mann)，把學校叫做「偉大的平等創造者」。他認為普及教育使每一個具有才能和上進心的人，都平等地享有進身社會上層的機會。學校教育對下一代的甄選，完全是按照個人的才能，而不考慮出身、性別或種族等因素，因而是絕對公平的。在這種公平的競賽裏，優勝劣敗，成功是個人的天份和奮鬥的結果，失敗也是個人的責任，不能埋怨學校或社會。

這種觀點在美國和大多數西歐國家都很有影響力。第二次世界大戰之後，西方國家的經濟發展給延長普及教育年限提供了可能性，人們更相信社會可以而且應該使每一個人所受教育的性質和年限，完全符合他的天賦。這樣，教育越發達，便越能做到人盡其才，越有利於經濟發展；同時，社會也就越公平，因為社會給予任何人的財富，都是按照他的才能和努力，按照他對社會的貢獻來分配的。

從五十年代後期開始，西方各國的教育經費增長，超過了經濟的增長。直至六十年代末，人們對學校教育促進社會平等和進步的信念，才開始動搖。

(一)



教育與平等 于誠

六十年代是西方各國教育迅速發展的年代，但也正是在這個時期，人們對學校教育產生了根本的懷疑。

社會對教育的看法的轉變，可以從「經濟合作與發展組織」(OECD)主辦的兩次國際教育會議上看到。一九六一年在華盛頓召開的教育政策會議，是一派樂觀的。會議認為教育是促進社會公平，推動經濟發展的主要工具。

一九七〇年，同一組織在巴黎召開第二次教育政策會議，總結了六十年代各國教育發展的經驗，認為以前是過份樂觀了。尤其在促進社會平等方面，會議指出，根據研究所得，各國發展教育的結果，是在社會平均學歷顯著提高的同時，各階層之間的差異並沒有縮小。

原來，人們發現，平等的入學機會並不足以保證公平競爭。研究資料顯示，影響學生成就的主要因素，並不在於學校或教師。讓來自不同階層、不同家庭背景的學生在同樣的學校裏學習，本身就造成不公平。

教育經費的膨脹促使人們對教育效能的審核提出強烈的要求。由此而推動的大量研究活動，揭示了教育與平等問題的複雜性，打破了過去簡單地相信「教育越發達，社會越公平」的天真想法。

涉及的問題包括：智能是先天遺傳的，還是後天培養的？後天培養主要靠學校，還是靠家庭？

怎樣才算「教育機會平等」？提供相同的學習環境，還是保證相同的學習成績？

(二)



(原載：大公報〔港〕一九八五年二月二七日第一七版)

(原載：大公報〔港〕一九八五年二月二八日第二三版)

終身教育

終身教育的理念

國立台灣師範大學社教系主任 楊國賜

前言

二十世紀八十年代，人類已邁向教育變遷（Educational Change）的新時代。這個時代充滿着希望與光明的遠景。因此，教育的重要職責，被視為擴展、充實，並改善個人未來形象的過程。由於知識爆炸（Explosion of Knowledge）的加速，近年來在教育上特別強調「終身教育」（Lifelong Education）的觀念。其主要論點，欲使每一個人，在其一生之中，擁有接受組織化、系統化的教育和學習的機會。換言之，終身教育旨在提供更多的教育機會，使廣大的人群獲得新的知識與技能，俾能適應時代的需求。

我國於民國六十九年十月十八日公佈「社會教育法修正案」，特別強調「以實施全民教育及終身教育為宗旨」，頗能順應世界發展的趨勢。但是，從文獻的探討得知，即使在歐洲，終身教育的觀念尚未深入瞭解，對其本質、理論基礎以及在教育上的應用，亦缺乏完整一致的觀念，而在歐洲以外各國的教育界內，對終身教育的認識則更屬有限（註一）。因此，本文嘗試探討終身教育的基本理念，及其可能的啓示，使其成為我國未來教育政策的指導原則。

終身教育的緣起

終身教育的觀念，古已有之。雖然我們無意探討遙遠的過去——古代

中國、印度、希臘的文化，早期基督教的文化，人文主義文化，以及十九世紀初期正發展的新人文主義，皆含有終身教育的觀念，但終身教育理論却早已形成於本世紀初期的事實，可見諸於一九一九年英國成人教育委員會（Adult Education Committee）的報告書。該報告書指出：「國家經濟的復甦，需要各階層新選民擁有堅定的新精神，適時負起其責任，這有賴一個有識見、有理性的輿論團體來引導，而此種輿論的逐漸發展，完全是對成人的一生，施以長期的、繼續的、徹底的、普及的教育過程。」（註二）此一報告書是由一群成人教育專家所組織的權威團體提出，他們強調：「成人教育並不是侷限於某一經特別選擇個人的團體的一項奢侈品，而是社會生活的統籌部分。基於此項理由，成人教育必須為全民而設，而且是永續的歷程。」此後，成人教育的觀念，逐漸繁榮滋長。

一九二九年終身教育的觀念，再度出現於耶克斯里（A.B. Yeckley）的名著「終身教育」一書中。耶氏的基本理念，認為凡是關心成人教育的每一個人，明顯強調終身教育的需要（註三）。這種觀點的主要基礎，以為繼續教育在今日生活中，是絕對必要的。就現代而言，日常生活的民主化，以及文化生活日趨多元化，因此，我們不能再期望傳統的「英才意識」（Elite-consciousness）學校制度，來培育個人達到有效的改變。

一九三四年，美國明尼蘇達大學（University of Minnesota）成立第一個繼續教育中心（The Center for Continuing Education）。其後有一段時期，「未來教育」（Education of the future）被視為繼續的，或許是間斷的來自正式學校教育的一段期間；生活上的繼續性，並不是由於複習的課程而加重，但被視為學習的繼續過程；「永續」（Permanent）一詞，仍在法國使用，成人教育在法國稱為「永續教育」，認為個人一生處在變動中的世界裏，傳統學校的層級教育已無法滿足個人的需要。因此，「永續」意指教育成為一個繼續的生活過程。

其實，「繼續教育」一詞本身的來源，並不十分確定，但該詞却出現在一九六二年聯合國教科文組織（UNESCO）草擬一九六三—一九六四年計劃與預算書中：「繼續教育。本節討論成人的終身教育」等字眼。六年後，終身教育的理念，終於發展成熟。聯教組織一九六九—一九七〇年計畫與預算草案顯示下述重要觀念：「在某些方面，終身教育長久以來被視為一個新名詞，係指成人教育的規劃，應強調其繼續性。然而，這個觀念逐漸形成廣泛且具新的範疇。現在終身教育經常用來指

示所有理念與活動，其目的在於提供一種連貫的、系統的整體教育過程，以配合個人與團體更充分的教育需要。例如，目前我們承認兒童的教育，應以新的眼光加以考慮，同時應以根本態度，重新認定考試與文憑終將取消，而支持終身繼續學習的觀點。一般而言，成人的學習，訓練與深造的能力，其智力、文化與道德的進步，直接依賴其兒童與青年時代所接受的教育內容、性質與素質而定。」（註四）

從上所述，可知終身教育的觀念，一直到一九六〇年代末期才迅速的廣為流行。一九七二年聯教組織由法蘭（Edgar Faure）所主持的「國際教育發展委員會（The International Commission on the Development of Education）」所出版的教育計畫報告書中，將終身教育視為「教育政策的主要觀念」，亦即指出未來的教育革新的主要觀念與指導原則，就是所謂的「終身教育」（註五）。經由該委員會的支持與鼓吹，終身教育已漸受重視而廣為人知，且將成為未來全世界教育改革的原動力。

近十年來，終身教育的觀念，在許多先進國家迅速的散播，普通的流行，甚至於影響教育制度的變革。歸納言之，影響終身教育的產生，有下列重要因素：（註六）

一、人類學的因素：基本上，終身教育與當代人類學有着密切的關聯。現代人類學對未成熟人（即須要學習的兒童與青少年）與成熟人（即有知識的成人）之間有任何明顯的差別，表示懷疑。因此不必將人生劃分二個階段：一個階段努力求學（教育），另一階段致力於生產活動（工作）。現在人類學傾向於人類生命的動態觀：一種整個生命歲月逐漸成熟的想法。此種看法，係由美國心理學家艾立克先生（Erik H. Erikson）所倡導。事實上，現代人的創作觀念，在本質上就是不完美的存在。此種觀念，反映了最近趨向於生命期的增加與生存的機會。

根據許多學者的研究顯示，兒童前期的發展，乃為日後的心理成長奠定基礎。因此，教育制度不應排除六歲以下的兒童，而應該積極設置早期教育（Early education）的正式體制。早期教育的主要功能，不是作為高等教育訓練的儲備工作；相反的，將早期教育視為終身教育體制的第一個階段。此一階段牽涉極為廣泛的教育，如能促進幼兒認知、動機及社會情感等方面適度的發展，則將個人終身自我實現奠定良好的基礎。因此，歐美先進國家已將學齡前的早期教育納入終身教育的範疇，其重要性，不言而喻（註七）。

至於成人教育方面，為鼓勵社會各階層的成年人不斷地學習，已逐漸打破傳統認為只有大至十八歲的人才能接受正式教育的舊思想，因此

，對於「何時接受教育？」「何謂教育？」這二個問題，將會產生一套嶄新的觀念，此有賴於終身教育基本理論的推展（註八）。

二、社會經濟的因素：一個人所接受的教育程度與其職業活動間有着變動的關係。這不但涉及過時知識的問題，而且由於自動化的出現，在需要完全的職業再訓練。尤其是，近年來技術快速變遷的現象，層出不窮。諸如，技術的快速成長，導致資料應用價值的大幅提高；工作本質的改變；都市化程度的加深、閒暇時間的增加、醫藥上的進步，以及物質主義的抬頭、精神文明的喪失，導致了人與人關係的疏遠與隔離。尤其是，在未來的生活中，人們所需要的職業技術就不同於今日教育所給予的那一套過時的技術，所以新型的教育應使學生在面對社會變遷時，能有應變的能力。這種能力，包括在社會中不斷地扮演一個有效的職業角色的潛能，以及當人們面對一個完全不同的工作世界時，能隨時保持認同地位角色的能力（註九）。

此外，自動化系統的廣泛運用，亦導致工作本質上的改變，這不僅涉及技術的推陳出新，同時在整個工作運作觀念上亦必須有所改變。面對這種明顯而又普遍存在的趨勢，我們更需要一項新的教育體制，以協助改進生活素質，提升自我實現的層面，或免於受輕視、免於貧窮或被剝削等。因此，成人教育成為一種使個人更具社會價值的終身學習的想法，已在逐步實現。

三、政治的因素：由於知識的快速發展，致使知識不再是特權階級的專制品。近代民主化（Democratization）的原則使得教育的形態產生了改變，從少數精英教育到大眾教育，從狹隘的特權基礎到人類的基本權利。美國、法國與蘇俄革命，皆顯示了歷史過程中，人類心靈的解放與社會組織的架構重點。植基於過去的信仰與教條，特權與權威，信念與傳統，與社會秩序的穩定因素，開始受到挑戰，而懷疑的精神也隨著來自工業革命的再生使經濟與政治改變而日漸滋長。民主化的降臨與西方統治的新形式的發生，皆普遍地被標示為現代化（Modernization）。西方社會常常是領導邁向民主化的先鋒，此一浪潮震撼了整個西方世界，且瀰漫於每一個角落。雖然變遷的措施，反映着極大的差異，但各地的階級與特權完全被消除了。平等的接受教育，而文化成為被接受的社會目標，需要新政策，行動方案與制度的改變。人權（Human rights）的建立，乃是當代的一項重大產物，受到歷史運動與力量的協助，帶來了民主化的觀念，超越了自由、平等與博愛的口號。人權的實踐需要終身教育的工具與形態，而民主化的原則，必須應用到教育與文化，以及政治制度與經濟活動。民主化本質乃是人類參與其所有