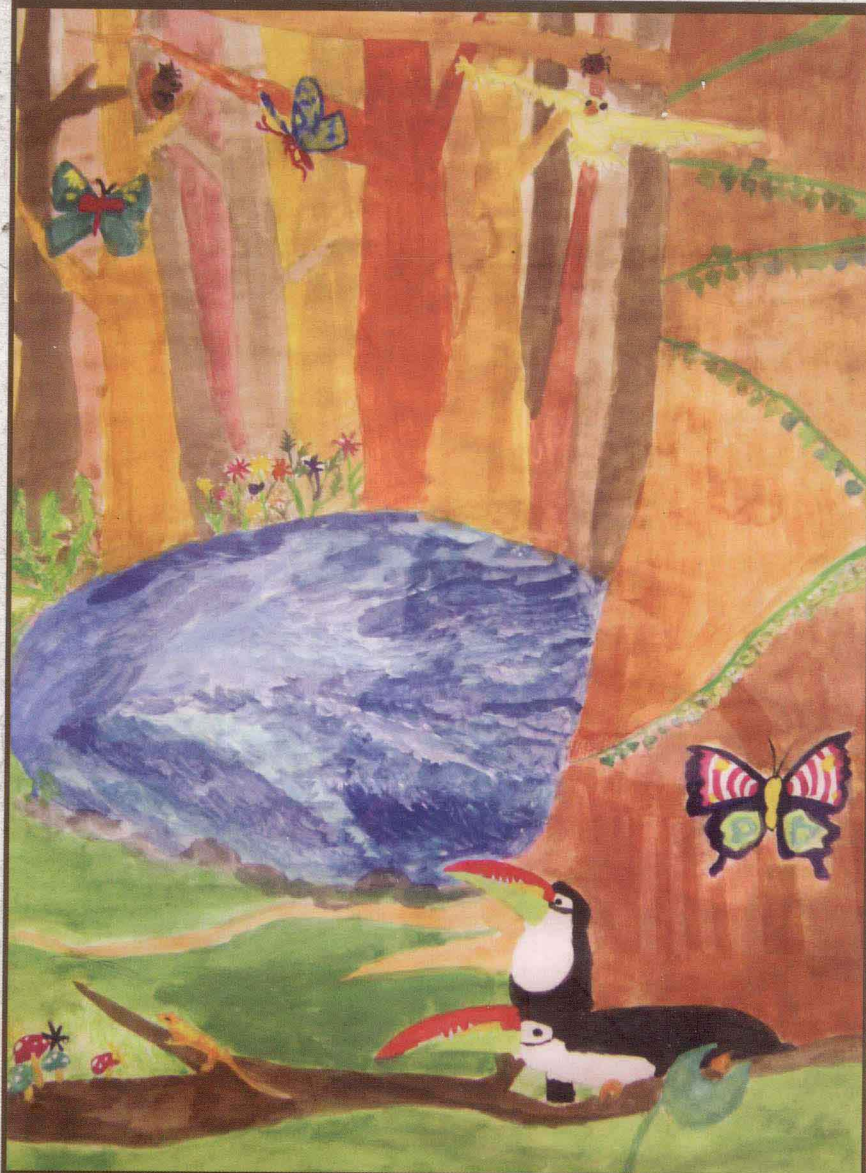


教育規準論



林逢祺◎著

教育標準論

林 逢 祺 著

台灣師範大學教育學系教授

五南圖書出版公司 印行

國家圖書館出版品預行編目資料

教育規準論／林逢祺著．

—初版．—臺北市：五南，2004 [民93]

面；公分

參考書目：面

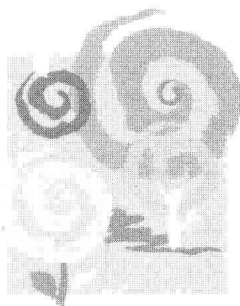
含索引

ISBN-13 978-957-11-3559-5 (平裝)

1. 教育 - 哲學, 原理

520.11

93002785



11MX

教育規準論

作 者 — 林逢祺

發行人 — 楊榮川

主 編 — 陳念祖

編 輯 — 蔣和平

出 版 者 — 五南圖書出版股份有限公司

地 址：106台北市大安區和平東路二段339號4樓

電 話：(02)2705-5066 傳 真：(02)2706-6100

網 址：<http://www.wunan.com.tw>

電子郵件：wunan@wunan.com.tw

劃撥帳號：01068953

戶 名：五南圖書出版股份有限公司

台中市駐區辦公室/台中市中國區中山路6號

電 話：(04)2223-0891 傳 真：(04)2223-3549

高雄市駐區辦公室/高雄市新興區中山一路290號

電 話：(07)2358-702 傳 真：(07)2350-236

法律顧問 得力商務律師事務所 張澤平律師

出版日期 2004年3月初版一刷

2007年6月初版三刷

定 價 新臺幣380元

謹以此書獻給我的 父母親
林昭明先生和林蘇金女士

序 言

本書是我自英國學成返國（一九九五年）之後，接近九年的歲月中，對教育根本問題思考研究的成果。

教育根本問題的探討，不論在教材或教法上，都脫離不了真、善、美等三個向度的規準。只有瞭解真善美的實質內涵和判斷準據，教育的施行才有依循的方針，也才有成效可期。基於此一認識，本書除了緒論（說明研究動機、目的及方法）和結論（說明研究所得）之外，共分「智育規準」、「德育規準」和「美育規準」等三篇，每篇各有三個密切相關的章節：首先，於智育規準篇中，探究智育在教材、教法和目的上應有的準據；其次，於德育規準篇中，探究德育在道德的高標（美德倫理）、底標（權利倫理）和失去標準（非道德化社會）的情境中，分別面臨的問題，並提出對應之道；最後，於美育規準篇中，闡釋教師素質和教學活動具有美感意義，是美育的核心所在，並藉由實用美育觀的探討，說明美育的成果將反映在個體生命的每一面向上，美育、德育及智育實不可分。整體而論，本書通前徹後，乃在闡明教學活動的任一細節，皆應融貫真善美的理念，方能創造出高品質的教育。

本書的二至十章，都是根據期刊和研討會發表之文章，進一步修改發展完成的。智育規準篇中的前兩章（「教材選擇的知識判準」、「由思維歷程透視教學原理」）和美育規準篇中的前兩章（「教育的美感向度」、「教學的藝術特質」）曾全部或部分發表於「教育研究集刊」，至於智育規準篇中的「市場導向的知識教育」一章（部分曾發表於「今日教育」期刊）和德育規準篇中的三個章節，則都是研討會論文修正擴展而來（「德育的美感規準」和

「非道德化社會的德育處境」部分曾分別發表於「教育資料集刊」和台灣書店出版的《新世紀的教育願景》一書）。美育規準篇中的「實用美育觀的正見」一文則部分曾發表於「中等教育」期刊。伍振鶯先生主編五南圖書公司出版之《教育哲學》，曾蒐集教育規準篇中三個章節的部分內容，新增的部分主要是在論證軸線的完成和疏漏的補正。

本書的寫作過程中，感謝台灣師大教育學系全體師長提供給我極度優渥的教學、研究和學習的環境，隨著時間的增長，我愈發感受到身為系上成員，是多麼得天獨厚的幸事。我在教育哲學上的學習，得教於歐陽教、林玉休、伍振鶯和徐宗林先生的啟蒙，賈馥茗、黃光雄和楊深坑先生則在我研究所求學的階段，繼續嚴謹的指導，使我對教育哲學的研究興趣益形鞏固，並完成最具關鍵性的學習。對於先生們的殷殷教誨，我有無盡的感謝。負笈英倫期間（1991-1995）忝列英國當代應用哲學健將何禮士先生（John Harris）門牆，何禮士先生睿智優雅，於我哲學專業及生命視野之提昇上，用力許多。另外，感謝周愚文、但昭偉、蘇永明、莊勝義、洪仁進、林秀珍和葉坤靈等位先生，對本書貢獻許多寶貴的建議和指導。研究生曹孝元同學在文書編輯上提供我最高效率的協助，使我得以安心寫作，在此一併致謝。

當然，一本著作的完成，只是個人階段性學習成果的呈現，謬誤粗陋之處，謹請讀者、方家不吝教正。

目次

序言

第一章 緒論	001
第一節 典範的回顧／	003
第二節 實踐的考慮／	007
第三節 本研究的旨趣／	010

第一篇 智育規準

第二章 教材選擇的知識判準	015
第一節 前言／	017
第二節 「知識」的概念分析／	017
第三節 知識的證成／	021
第四節 知識判準與教材選擇／	034
第五節 總評與結論／	042

第三章 由思維歷程透視教學原理：杜威《思維術》方法論之衍釋	045
第一節 前言／	047
第二節 思維動力／	047
第三節 思維態度／	052
第四節 思維方法／	057
第五節 培養反省思維的教學原則／	065
第六節 反省與結論／	071

第四章 市場導向的知識教育 077

- 第一節 前言／079
- 第二節 「無形之手」的興趣／080
- 第三節 教育的市場化／082
- 第四節 教育邏輯與市場邏輯／084
- 第五節 教育市場化的「邊際成本」／087
- 第六節 結語／096

第二篇 德育規準

第五章 德育的美感規準 101

- 第一節 前言／103
- 第二節 美德倫理的美感分析／105
- 第三節 權利倫理的美感分析／115
- 第四節 道德教學的美感要領／119
- 第五節 道德的極致與底線／125
- 第六節 結論／127

第六章 人權教育的道德形上基礎 129

- 第一節 前言／131
- 第二節 異類性「權」的論爭／133
- 第三節 保護權和保護主義／137
- 第四節 無知之幕與蓋吉氏魔戒／141
- 第五節 「人」的教育與「權」的教育／144
- 第六節 結論／148

第七章 非道德化社會的德育處境 151

- 第一節 前言／153
- 第二節 相對主義與非道德化／153

- 第三節 自由主義與非道德化／160
- 第四節 非道德化處境與德育／165
- 第五節 實施厚實德育的可能性／167
- 第六節 結語／169

第三篇 美育規準

第八章 教育的美感向度	173
第一節 前言：為什麼談美？／	175
第二節 美是什麼？／	176
第三節 美可教嗎？／	186
第四節 教育美感與教育者的素質／	189
第九章 教學的藝術特質	193
第一節 何謂教學藝術？／	195
第二節 教學藝術的創作者／	198
第三節 教學藝術的孕育／	205
第四節 教學藝術的觀賞者／	209
第五節 結論／	217
第十章 實用美育觀的正見	219
第一節 實用美育觀／	222
第二節 美育的工具價值／	224
第三節 美育的本質價值／	232
第十一章 結論	237
第一節 智育規準／	239
第二節 德育規準／	242
第三節 美育規準／	244

參考文獻	247
索 引	261

第一章

緒 論

哲學是根本之學，教育哲學作為哲學的分支，自然也以根本問題的探究為其旨趣。學習教育哲學多年以來，深感教育活動上許多失序、盲動和缺乏成效的作為，實肇因於根本教育問題之思考不盡周圓，因為思之不徹，故用於指導行動之準則搖擺不定，等而下之，則受制於時局和流行。邇來，教育執事者在政績壓力之下，每每於謀之未定，思之未周的情況下即貿然行事，以致朝令夕改，造成資源浪費、學生家長勞神、教師受苦不說，兒童的成長也不得正常發展，實有加以深思之必要。

從積極面看，我國最近頻繁地進行教育改革，至少代表著政府和大眾對教育之重要性的認同，只是改得多，想得少，變成盲動，結果成效不彰，也失去了對教改的信心，實為可惜。教育若要有具體成效，根本問題的釐清實為第一要務，對根本問題有了正確的瞭解，教育的施行才有方針和準則可言。但教育的根本問題何在？該如何思考這些根本問題？在回答這兩個問題之前，先來回顧一個教育哲學典範的建立過程和代表成果，並進一步探討其反省內容，最後再回到教育的根本問題有哪些以及如何思考這些問題的議題上。

第一節 典範的回顧

倫敦路線（London Line）是學界時常用來稱呼皮德思（R. S. Peters, 1919-）和赫思特（P. H. Hirst, 1929-）為首的教育哲學研究社群。這個社群所以能成為一個「路線」，乃在於他們有共同信守的研究典範或方法，這個典範最明白的宣示出現在皮德思和赫思特（Hirst and Peters, 1970）兩人合著的《教育邏輯》（*The logics of education*, 1970）一書的第一章中，該章明白指出，哲學所從事的活動有二，一是概念分析，一是為知識、信念與活動尋求良好的支持理由。

皮德思跟赫思特所講的概念分析，是就大眾日常語言，去探究使用一個概念的「必要條件」，這也是他們所說的概念的「緩和界定模

式」。至於概念的「嚴謹界定模式」，是指分析使用一個字的「充分必要」條件，這有如 $x+y+z=A$ 的公式的尋取，在自然科學中似乎比較有可能。在日常用語的界定上，最多只能追求使用一個概念的「必要條件」，例如，我們分析一般人使用「處罰」一字的方法，可以發現其使用該概念時，包含如下必要條件，即「權威」將「痛苦」施加在「犯錯者」身上。換言之，日常語言中的「處罰」，構成要件有三：第一，有「犯錯者」；第二，處罰的執行者是成熟且具威信的「權威」；第三，受罰使犯錯者感到「痛苦」。根據這樣的理解，我們可以說一個學生如果沒有犯錯，老師卻「處罰」他，便是一種「惡罰」；或者學生犯錯之後，被老師「處罰」時，不覺「痛苦」，反而極痛快（這往往是老師選擇的處罰方式不當所造成，「罰不愛上課的學生站到教室外去」便是一例），這種「處罰」對受罰者來說，就不是一種「處罰」了。

知道概念分析的目的是在釐清概念的「必要條件」之後，接下來的問題是，如何找到這些必要條件？皮德思等人建議我們在概念的各式用法中，過濾出核心的用法和邊陲的用法；必要條件就在核心用法中。但如何過濾呢？皮德思等人並沒有明講，但是從皮德思的作品中，可以看到他喜歡用相近、相關的概念來比較。例如，如果要分析「教育」的概念時，便可以拿「訓練」、「感化」、「灌輸」等概念來作為比較的對象。

可是把運用概念的必要條件找出來的目的是什麼呢？顯然概念分析不是一種為分析而分析的「遊戲」。我們不是隨意拿個概念就分析起來；概念的分析是為了哲學問題的解答。而我們所以對某個哲學問題產生興趣，或者急切想要去探索它，多半起於生命世界中的重大事件。換句話說，生命世界的重大議題的解決，需要作根本的哲學思考時，我們才有概念分析的迫切需要。但概念分析對哲學問題的解決有什麼幫助呢？依據皮德思等人的看法，概念澄清可以讓我們瞭解「事實」（How things are?）。這是怎麼說呢？以前述「處罰」的概念來看，

當我們分析出一般大眾使用「處罰」一詞時包含三個必要條件，我們對他們認為「處罰」「應該」如何執行，就可以有一些「事實」的瞭解。這裡所謂的事實，包括人們對處罰的預設、意識形態和既有的作法。知道這些事實，不等於接受這些事實應該繼續維持，而是要透過論證，提出良好的理由說明這些預設、意識形態和既有的作法究竟應不應該維持下去。例如，我們可以問，「處罰是不是一定要讓犯錯者感到痛苦？」或者「犯錯的人一定要受罰才能改正嗎？」總之，重要哲學問題的解決過程中，往往會牽涉到一些待澄清的概念，這時需要運用概念分析，而概念分析的成敗，則取決於它是否有助於「事實現狀的澄清」和「問題的解決」。

依據前述方法，皮德思於其名著《倫理學與教育》（*Ethics and education*, 1966/1970）一書中，提出三個廣受討論和運用的「教育」規準（Peters, 1970: 23-45）：亦即所謂「合價值性」（worthwhileness）、「合認知性」（cognitiveness）以及「合自願性」（voluntariness）。皮德思認為教育的活動是多樣態的，沒有固定的模式或方法，但其進行方式卻須依循前述三個教育的內在規準；換言之，違反這三個規準的教育活動，就可說是未達理想的教育，甚至是「反」教育。以下，試說明皮德思對三個規準的界定（Peters, 1970: 45），並加以必要的闡釋。

一、合價值性

皮德思指出所謂「合價值性」意指：「教育」是一種價值傳遞的活動，並能使受教者認同、熱愛價值。這個規準運用在教育上，有兩個層面值得思考：第一，教育的內涵必須是有價值的，而此所謂價值，包含有助個人潛能開展或知識及道德之增進的一切內容。這一點應是絕大多數人對教育的共識，試想，如果學校傳授種族仇恨的觀念或者有害身心的行為習慣，如何能稱為「好的教育」。第二，皮德思講求教育價值應以「內在目的」為重，亦即教育首重教人成「人」（健全的人）的目的，外在目的之追求（例如職業）為次。教育能使

學生認同、熱愛有益其成「人」的價值，即是好的教育，而能熱愛內在價值的人，也就成了皮德思所謂「有教養者」（an educated person）的一個重要特徵。皮德思認為，過度強調外在目的，必使「教育」淪為一種「訓練」（如職業「訓練」）。

二、合認知性

皮德思所謂教育的「合認知性」意指：教育的內容和過程，應該協助學生在知識、理解力和認知視野上得到擴展。據此，成天放縱學生嬉戲或者只能傳授一些膚淺教材的學校，顯然有虧教育使命。皮德思強調，知識的傳遞要深度和廣度兼具。深度的認知教育，有三項特色：第一、是使學生能知其然，而又知其所以然，能進又能出，能具體舉例又能瞭解原理原則，換言之，經過良好教育的學生，其心靈將會變得「更具體且更抽象」；第二、是使學生產生「內在」的改變，亦即經過合認知性的教育陶冶之後，學生的視野隨之提昇。例如，學過歷史的人，對古建築和文物的觀念及情感，也會跟著改變，而且對於「歷史學」的內在評價規準，也會有所瞭解和關心。第三、合認知性的教育注重博雅精神，以培養學生的通觀能力為志，不侷限於一隅，故學生在受教過程中，可以得到全人的發展，而不只是成為一個訓練有素的「專家」或「技術人員」。

三、合自願性

皮德思所謂教育的「合自願性」，其要點乃在申明：若干使學習者缺乏「應變性」（wittiness）和「自願性」的活動（例如洗腦和單向思想灌輸），不應該在教育上被採用。在這一點上，皮德思並不是說，教育完全不能有強制或命令學生的作為，也不是說「所有」的學習都要以學生的志願或興趣為起點，他只是反對，完全忽視學生思維發展，而一味「填鴨」或「注入」的枯燥教學。皮德思承認，學習興趣可以經由誘導，甚至一段時間的強迫學習後，逐漸產生出來，但反

對完全不考慮學生的興趣。換句話說，老師的心中應有引發學生自動學習的動機，並設計相應的教學活動。也許在教學之初階需要對學生施加一些強制，但最終強制若能完全解除，且學生能主動的自我教育，則是最美好的結果。興趣常是教育的終點而非起點，教育的起點就要學生具有充分的興趣或選擇的自由，乃是將教育的「成就」誤認為教育之「歷程」的謬誤。不過，雖然教育不必以學生的興趣和自願性為唯一的起點，也不能不為引發興趣而設想，學生在學習過程中，從頭到尾感受到的若只是「強迫」，我們有何立場堅稱我們進行的是「好的」教育。

皮德思的教育規準論，明確而具體地說明了一個「好的」或「理想的」教育活動應該具備或符合的內在準據，但由於其堅持這三個規準是由「教育」一詞的「日常」核心用法分析而來，引起許多爭論。批評者認為，一般日常用語中的「教育」，並不一定包含皮德思所說的那些意義。換言之，皮德思並不是分析「一般大眾」在實際生活裡如何使用「教育」一詞，而是加入了自己的價值觀，使得他所分析出的「教育」規準，成了自我教育理想的表達，而非日常用語中「教育」一詞的意義¹。持平而論，皮德思分析的是「好的教育」的內在特質，而在一般大眾所稱呼的「教育」活動中，因為各種特殊理由，有時不得不對皮德思的理想打些折扣，但教育的本質在「取法乎上」，以「好的教育」為施教之標的，不僅無可厚非，且是理所當然（歐陽教，1996：182-183）。

第二節 實踐的考慮

皮德思等人所提示的概念分析方法，在1960年至1980年間成為英

¹ 日常語言有其流動性、歷史性和社會性，因此要為日常用語的運用定出「客觀的」邏輯必要條件，實有其複雜性和爭議性（詳參郭實渝，1995）。