

教育哲學

1. 在哲學所探討的範疇有宇宙論、本體論、人性論、知識論、道德論，並用中心思想一以貫之才算哲學。
2. **教育哲學**：詮釋教育意義、價值與本質的學科，是解決教育理論與教育實踐間的矛盾的學問，是教育學理基礎學科之一，西方兩大派別為理想主義和實在主義。
3. **文化四要素**：文化學者古登諾 Goodenough 提出
 - (1) 概念：不同文化以不同語言呈現其概念。
 - (2) 關係：人與人之間的信念。
 - (3) 價值：人類共同信念。
 - (4) 規範：每一文化均有特定之行為規範，以制約成員行為。
4. **民主教育的目的**：1938 美國全教育會提出，有自我實現、經濟效率、公民的責任、人群的關係。
5. **哲學與教育的關係**：教育目的決定需哲學的引導。教育內容與方法需哲學的指導與批判。
 - (1) 杜威：
 - ① **教育是哲學的實驗室**：
 - A. 古今中外哲學家多為教育家，例如中國的孔、孟、荀以及西方的希臘三哲等。
 - B. 教育可以實踐哲學理論，並依據實踐結果來修正與發展哲學理論。
 - ② **哲學是教育的普遍原理**：
 - A. 教育目的、教育宗旨與教育目標都需要哲學的指引。
 - B. 教育內容價值需要哲學的批判反省，例如：課程設計與教科書編寫等。
 - C. 教育方法必須以哲學為基礎，例如：教學、輔導、研究等。
 - (2) 赫爾巴特(教育科學化之父)：教育科學之基礎有二：
 - ① 倫理學：決定教育的目的與方針
 - ② 心理學：決定教育方法
 - (3) 泰勒(課程之父)：提倡目標式的課程理論，主張課程設計時應先決定暫時性的教育目的，再經由哲學與心理學兩道濾網篩選出學校教育所需達成的教育目的。

一、哲學的意義

1. 哲學是愛智之學：
 - (1) 希臘文字義「哲學」即愛智之舉。
 - (2) 愛智：以合情理方法窮究萬象事物的根本原理。

2. 哲學是規約
 - (1) 視哲學是規約或規範的活動(應然)。
 - (2) 哲學是研究價值判斷或行為規範的原理原則。
3. 哲學是思辨：哲學是研究價值判斷或思辨的活動：心靈的內省、直觀、了解、推理
4. 哲學是分析：是哲學為分析的活動，釐清含混的語言、觀念、掃除思想上的迷思
5. 哲學是科學之科學：哲學為一切學術原理原則，對科學的研究具有指導功能

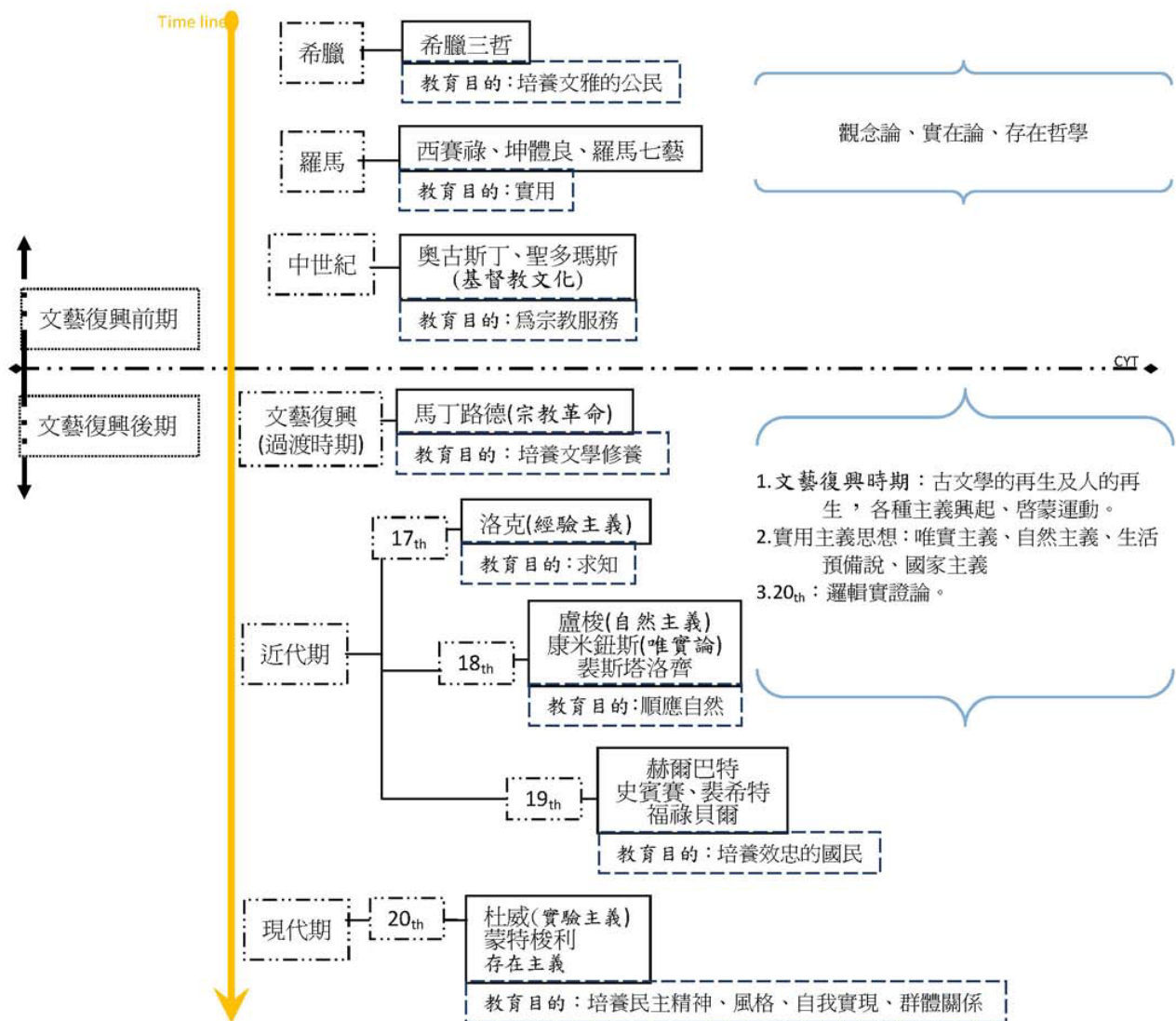
二、哲學的內涵

1. 形上學：指腦中的思想，探究宇宙存有或實在的問題，探討本質、基礎信念、價值觀、宇宙觀、本體論。亞理斯多德(形式 form)→康德(範疇 category)→皮亞傑(基模 schema)
譯名取自(周易)：「形而上學者謂之道，行而下學者謂之器」。
 - (1) 宇宙論：探究萬物與人的起源、性質與分類。
 - (2) 本體論：探討萬物與人的本質、存在及生成變化。
2. 形而下：指感官經驗接收，質料 matter。
3. 知識論 Epistemology：探討知識的性質及人如何獲得知識。
4. 價值論 Axiology：探討人所選擇或偏好的事物、價值的理論、形式和分類。之視的價值在求真、道德的價值在求善、藝術的價值在求美、宗教的價值在求聖。
5. 倫理學 Ethics：探討道德教育的問題。
6. 美學 Esthetics：探討美與藝術的價值存在。
7. 邏輯 Logic：探究思維法則的學問，注重命題之間關係的探討。

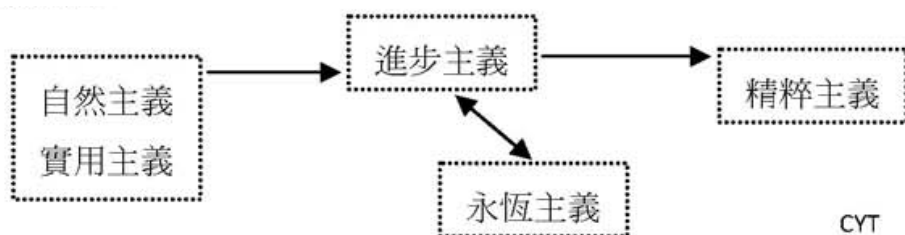
三、教育哲學的研究途徑

1. 教育哲學的研究問題
 - (1) 教育哲學基本問題，如心靈論、知識論與價值論等。
 - (2) 教育本質問題，如教育目的論、教育方法論與課程論等。
 - (3) 教育哲學相關學派與思潮，如理性主義、經驗主義與實驗主義等。
 - (4) 教育哲學學者的思想研究，如蘇格拉底、亞理斯多德、杜威等。
2. 教育哲學的研究方法
 - (1) 演繹法(舊工具)。
 - (2) 歸納法(新工具)。
 - (3) 比較批判法。
 - (4) 直覺法。
 - (5) 辯證法。
 - (6) 歷史詮釋法。
 - (7) 通全法。

四、哲學演進史



主義演變流程：



五、教育哲學與教育科學之分界

	哲學	科學
定義	追求本質意義與進行價值判斷之學問	正確且系統化的知識
價值層面	應然面	實然面
價值判斷	價值涉入	價值中立
研究目的	追尋存有的真相	找尋自然世界運作的真理
研究對象	不僅限於經驗對象	限於感官所能觀察到的對象
研究方法	詮釋理解	經驗分析

六、形上學 Metaphysics

(一) 字源義

「形上學」，希臘字字源為meta ta physika，意義為「自然物體之後」。西方形上學最早被稱為「第一哲學」 first philosophy。西元前4世紀，希臘哲學家亞里斯多德寫了一本名叫《物理學》physics和一本名叫《第一哲學》的書。後者是針對柏拉圖理論的回應，從後世的角度來看，它們屬於「形上學」這個領域中所探討的問題。

(二) 形上學的內容與範圍

「形上學」主要在探討宇宙的存在、根源及事物或現象的本質。

1. 本體論 (存在論)

(1) 以「量」或「數」的方式來看實體的發展者

- ① **單元論**：希臘辯士 泰利士(Thales)，主張宇宙的本源是水，水是觸發一切存在者生成變化的唯一實體，永恆存在，不變不滅。
- ② **多元論**：希臘哲學家德模克利特(Democritus)的「原子論」。

(2) 從「質」的方面

- ① **唯物論**：主張**實體的本質為物質**。希臘時代以水或以地、水、火、風，或空氣等做為宇宙的起源，這是唯物論的開始。十八、十九世紀歐洲唯物論的出現得力於科學的發展、笛卡兒「心物二元論」、洛克「感覺論」。此類的唯物論的主張也有不同形式，一為**辯證唯物論**，如馬克斯「唯物史觀」，認為道德、宗教、哲學、政治等社會文化現象，都以經濟生產分配方式及制度為基礎，社會的進化是因為物質的進步。自然科學唯物論開始於 18 世紀的英、法國，主張世上一切事物的本質都是物質也是能量，藉助於自然科學理論可以說明精神現象。

- ② **唯心論**：欲以精神作用說明一切現象的本體，以主觀觀念表現為外界的事物。
代表人物為巴克萊 Berkeley 主張存在是因為它們被知覺，事物能離開而感覺存在，是因為人類的觀念可以將外在事物加以模擬複寫。

2. 宇宙論

- (1) **機械論**：持唯物論觀點，對宇宙成因變化及其關係大部分以因果法則來說明；對人類意志問題也主張「決定論」(事物的發生都受先天決定)或「必然論」。
- (2) **目的論**：持唯心論觀點，認為宇宙萬物現象是有計畫的向著一定方向進行，以目的性說明一切現象。

七、知識論 Epistemology 又稱認識論

(一) 知識的類別

1. **理性主義**：著重先天的心靈能力，認為這是一切知識的基礎，愈不訴求感官經驗的知識如數學，愈能代表純粹的知識。
2. **經驗主義**：認為人心靈空無所有，各種感官經驗豐富人的心靈，經過適當組織而形成知識。

(二) 知識的來源

1. **感覺** sense：知識源於個人的內外感官。
2. **天啟** revelation：知識源於全知的上帝，是不可驗證成的。有些人認為天啟的知識只能算是信仰
3. **理性** reason：所建立的知識被認為是較嚴格的知識體系
4. **權威** authority，其實人類大部分獲得知識的來源是權威，但權威知識仍有賴感覺、天啟或理性
5. **直觀** intuition：知識源於個人一種直觀上的頓悟。

(三) 知識的檢證：大致上有三種驗證真理的標準

1. **符應論** correspondence theory：真理是對客觀實體的忠實反映，當一個信念或命題在客觀世界中可以找到與之相應合的現象時，即為真，例如自然科學的概念。
2. **貫通論** coherence theory：又稱一致說，一組學說或主張必須自成一論證體系，並內部一致。當一個信念或命題與既成的信念或命題相一致，在邏輯上不互為矛盾，即為真。
3. **實用論** pragmatic theory，又稱實效說，當一個信念或命題在生活世界中可以成功地解決問題或得到利，即為真，例如醫學知識。

(四) 知識的三種分類

1. 超驗 transcendent：超乎感官經驗，屬於形上的範疇。
2. 先驗 transcendental：不待乎經驗就可以判斷命題的真假。
3. 後驗(經驗)

(五) 知識的規準 (以證據的有無來區別)

1. 信念 belief(意見)：一個人覺得「真實」的事物。
2. 偏見 prejudice：不植基於經驗或理性的好惡。
3. 迷信 superstition：認定某些事物無法透過理性或物理原則來解釋，同時對不可知的神祕事物抱持非理性的「恐懼」態度。
4. 知識 knowledge：指一個人「理解」或透過「經驗」而習知的事物。

(六) 知識判別

	教導 instruction	宣傳 propaganda	灌輸 indoctrination	洗腦 brainwash	訓練 train
教材					
認知性	✓		✓		✓
價值性	✓		✓		✓
教法					
自願性	✓	✓			✓
價值性	✓	✓			✓

心靈哲學

- 心靈可界定為：「人的身心能力與作用之假設的總和」亦即人的知情意行等身心作用的總稱姑且稱之為心
- 心靈哲學又稱哲學心理學，其指涉教育意義可包括許多概念的探究，像是教學、訓練、灌輸、制約的區別；或其他相關概念的討論，諸如經驗、興趣、需求、創造性及自我表達等。探討心靈的學說如下

一、心靈實體說 Theory of Soul Substance：靈魂可以主宰人所有的意識與情緒

(一) 代表人物：理性主義、柏拉圖、亞里斯多德、笛卡兒

(二) 主張：

1. 對唯心論的肯定，認為人於身體之外，尚有靈魂。靈魂是非物質的永恆實體，是一切生命、思想與動力的來源。
2. 靈魂的本質為智慧，人的靈魂是永恆存在的個體，則智慧也是人類本有的能力，包括記憶、想像、判斷、理解等。
3. 柏拉圖：靈魂有內在的本能，可直接了解觀念及崇高價值的世界。身體有若拘囚靈魂的牢獄，靈魂的本性，存在於永恆的觀念世界中，為生活與知識的泉源、運動的動力。
4. 亞里斯多德：靈魂乃身體的真正形式，靈魂為一種生力原理，為運動與生長的源泉、思想與理性之本。
5. 笛卡兒：明白指出人類的感情、意志、判斷、思考等均來自心靈。
6. 中國孟子的主觀唯心論「從大體為大人，從其小體為小人」大體指心之官能，小體則為耳目官能。

(三) 教育意涵：

1. 預設人類智慧為本有的能力，教育工作即在訓練及發展這些能力。
2. 形式訓練說：注重形式的教育目的，非實質的目的
 - (1) 強調文化陶冶的通識教育，而非專才、技術的職業訓練，要個體學習理論性質與歷史文化陶冶教材。
 - (2) 注重心靈能力的訓練，強調官能訓練的重要。
 - (3) 重視背誦、記憶的教學方法。
 - (4) 課程方面重視教材的訓練價值，不重視教材的實用性。
3. 早期希臘的「博雅教育」目標在成就心靈自由的人，其達成方式是經由知識的獲得，獲得的知識並非實用，而是在發展理性

二、心靈狀態說 Theory of Mental Status：心靈即是一種心理狀態，即一種意識之流

(一) 代表人物：赫爾巴特、休姆

(二) 主張：

1. 否認心靈是一種實體，主張心靈在初生時空無所有，心靈乃由後天許多經驗依據先後次序的原理與公例所組織而形成的。而這些經驗則是由感覺、反省匯合成為觀念 idea(心靈的原子)而來。
2. 休姆：知識來自經驗，經驗來自感官獲得印象的连接。
3. 赫爾巴特：用於實際教育，認為心靈既非實體當然不需訓練，應由外在提示觀念來整合心靈，教學必須著重直觀材料的組織與順序排列，此為科學的教育學奠定基礎。

(三) 教育主張：

1. 觀念聯合說：主張心靈是由觀念(原子)聯合而成，心靈不是實體，因此便無所謂的官能，更不用談論訓練官能了。
2. 要充實心靈必須提供觀念，而觀念又是由事物的表象構成，故凡能提供各種事物已發生表象的課程，特別是直觀的課程，便是有價值的課程與教材。
3. 教育不在於訓練心靈能力、而是建構或充實心靈接納的內容。
4. 實際教學：
 - (1) 重視直觀與經驗教學。
 - (2) 重視課程的組織與安排及固定教學方法的步驟。
 - (3) 提倡四段教學法。

赫爾巴特 Herbart 1776~1841 德國

1. 生平：自幼才華出眾，聰敏過人，擅於記憶，學習能力強。13歲時即為文討論「永恆神存在的佐證」的問題，14歲著有《人類自由論》論文。
2. 把「教育」當成一門「學問」來研究，他是一位篤信科學的哲學家與教育家；理論具有「唯實主義」的色彩。第一位將教育科學化的人，首創**教育科學**一詞。被稱為**科學教育之父**、**心理學之父**。
3. 把教育學奠定在倫理學與心理學兩大獨立學術的學科之上。倫理學決定教育目的及方針，心理學則指示教育的方法。
4. 重要著作：受斐斯塔洛其影響，並修改其學說。著作有《心理學手冊》《心理學乃依經驗、形上學、數學而建立之科學》《普通心理學》。
5. 思想觀點：
 - (1) 提倡**心理連結論**：認為人的心靈不是一個實體，亦非由各種心能組合而成，其是由觀念的聯合而形成的，而觀念與觀念的聯結，乃是由於觀念間的內化作用。

- (2) **強調類化原則**：舊的觀念對新的觀念具有基礎、整合的作用，所以當個體學習新經驗時，就利用舊經驗作為學習的基礎。
- (3) **統覺論 Theory of Apperception**：新知識必須建立在舊經驗上，如此新舊聯合，各種呈現的經驗成為體系，彼此有所聯屬而不孤立，則系統的知識就能形成。統覺論是編製教材及實施教學的主要原則。四大類型為認同、分類、調和、創造。
- (4) 心智能力經由環境經驗累積而成，因此在設計教材時須著重內容，以讓學習者習得完整而有系統之智能。(形成說)
- (5) **以倫理學來規範教育目標**：以心理學來擬定實現其目標的方法與步驟。主張教育的目的乃是培養健全的品德，而意志是品德的核心。道德教育的實施，偏重陶冶的價值。類化說為教學程序系統化、教學內容組織化，奠下了心理學的基礎。
- (6) 提倡**四段教學法**：
- ① 明瞭(清晰)：教師所提示的觀念，必須清晰、明白。
 - ② 聯合(聯絡)：學生就教師所提示的觀念加以聯結。
 - ③ 系統：將組織起來的觀念，形成系統。
 - ④ 方法：應用所形成的觀念。
- 赫爾巴特弟子戚勒 Ziller 將其衍生為**五段**：預備、提示、聯合、總括、應用。
- (7) **知、情、意**：道德教育；注重兒童興趣；以倫理學來規範教育目標，以心理學來擬定實現其目標的方法與步驟。
- (8) 道德是教育的最高要求，**強調興趣原則**(誘發學習者從事學習活動)、集中原則、贊同文化複衍說，歷史、文學具有道德教育價值，**創設實驗學校**。
- (9) **道德教育**：個人品格及社會道德的培養，是教育的最後目標。自由、完美、善意、權力、正義。教育的目的為培養健全的品德，意志是品德的核心。道德教育偏重陶冶的價值，類化學說為教學程序系統化、教學內容組織化奠下基礎。
- (10) **興趣**：是學習的主要條件，其旨在誘發學習者從事學習活動。將興趣分為六大類：經驗的、思辯的、審美的、同情的、社會的、宗教的。
- (11) 強調課程分為兩種：(和斐斯塔洛其的差異)
- ① 知識性課程：贊同斐斯塔洛其直觀教學法。
 - ② 社交性課程：除了語言，還加上歷史和文學。
6. 名言：「一位善人是自我指使的人」意指品德的獲致，需借重於個人意志的執著。

三、唯物主義的心靈論 Materialism：人所有意識與情緒都是物質的功能

(一) 代表人物：赫胥黎Auxey、巴夫洛夫、行為主義、華生

(二) 主張：

1. 除物質存在外，無心靈的存在，我們意識到的一切心理程序都只是物質的功能。
2. 主張思想為是大腦一種功能，任何行為的產生在於人類神經系統的變動。
3. **霍布士**：萬物皆來自感覺與思維觀念的運動，後經胡克和赫胥黎的推展，影響後來行為主義的發展。
4. 影響心理學的見解，認為可以用客觀的科學方法觀察研究人類行為瞭解心理狀態，否認意識的存在，主張教育萬能，強調由刺激反應的聯結而形成機械的行為習慣，可以隨心所欲將兒童訓練成任何預期的個體。

(三) 教育主張：

1. 認為除了物質外，無心靈的存在，因此教育應以控制並支配神經系統，使身體組織改變，進而調整心靈的作用。
2. 教育的目的在於行為的養成。
3. **教育萬能說**：能將兒童訓練為任何預期的教育目標。強調後天環境、學習的重要。
4. 重視學生的生理發展。「健康的精神寓於健康的身體」。可以做為提倡體育與健康教育理論基礎。

四、實驗主義的心靈論 Experimentalism

(一) 代表人物：杜威Dewey

(二) 主張：

1. 實驗主義是實用主義的後繼，思想淵源為達爾文的進化論和英國的經驗主義。
2. 折衷唯物論與唯心論，一方面從從生物學的考察，把意識看作適應環境的一種工具；另一方面則承認思想的特殊性，沒有將行為完全視為機械的反射作用。
3. 有機體從適應環境的互動中進而構成經驗，故心靈是自然的產物而非實體。

(三) 教育主張：

1. 教育的作用是在啟發個體理性智慧的歷程。個人心靈的主動性應受教育者的重視，宜重自動原則、自我目的的選擇與自我的成長，以激發心靈的智性功能。
2. 學生為學習主體，並非如同唯物主義心靈論所指稱的心靈受容器。
3. 教育即生活，教育即生長。
4. 教育是經驗不斷重組、改造的歷程
5. 重建道德責任的觀念：因為肯定人類的行為是智慧的行為，為自己所選擇的目的所決定，而非機械的反應，因此對於行為的結果，自然應負道德的責任。

五、完形派的心靈論 Gestalt Theory

(一) 代表人物：馮德、柯勒、考夫卡、寇爾白

(二) 主張：

1. 心靈不只是刺激反應的聯結，個人的情感係為內心意識的外表反應。
2. **頓悟**：是心靈的具體作用，是人類高級心智的產物。
3. **馮德**：認為身體與心靈的特性不同，個人應從生活是實中進行整體性的頓悟 insight 反應，始能成長發展。
4. 個人是對整體情境作反應，心裡歷程不能分析為細小單位的聯結，「全體大於部分之總和」。

(三) 教育主張：

1. 與實驗主義相同之處在於認為心靈作用是人類生活中的一種事實。
2. 認為學習就是發展。
3. 強調學習情境的統整性，對於學習材料作完整的學習，以使學生得到有意義學習 s。

派別	心靈實體說	心靈狀態說	唯物主義	實驗主義	完形學派
心靈內涵	靈魂	觀念的聯合	物質	生物演化的結果	頓悟反應
心靈作用	以思考、記憶方式去瞭解觀念	以經驗、感覺形成知識	神經系統的運作而生行為	與環境交互作用	整體性理解
教育理論	形式訓練說	建構心靈的內容	控制神經系統	適應環境	統整學習
課程	文化陶冶的材料	直觀的材料	分析成小單位的材料	實際環境有關的材料	與舊經驗有關的材料
教法	官能訓練、直接教學	重教學的步驟	機械行為訓練	重解決問題的歷程	了解有組織性的概念

道德哲學與教育

- 對錯善惡的判斷稱為「應然判斷」，單純描述事實的判斷稱為「實然判斷。」
- 道德哲學關注的課程在於「何謂幸福人生」以及「實現正義」。

一、人性學說派別與教育

(一) 性善說

1. 代表人物：

- 中國：孟子、陸賈、韓嬰、班固、李翱、陸象山、周濂溪
- 西方：斯多葛學派、西塞羅、辛尼加、盧梭、福祿貝爾、菲希特

2. 主張：

- (1) 主張教育順從人的本性去發展，擴充人的善性，如善性因環境不良的影響而有所放失，則須設法予以恢復。
- (2) 智育與德育的訓練方面，採取積極與自動的方式，並相信經由此等方式教育出來的兒童，必有良好的成效。
- (3) 孟子：「乃若(順)其情，則可以為善矣，乃所謂善也」認為人性中因有仁義禮智四端，人性猶如順水而下，教育要順性而為，如有放矢則須收回。一個人只要能「盡心」「知性」便可以知天，最後必達到聖人(堯舜)的地步。
- (4) 盧梭：認為人是生而自由，生而善良的，主張教育的目的是培養自然人，要讓兒童自然成長。教育的材料與方法，應依據受教者的年齡、個性而異，要注重兒童感官的完全發展，實物是教學的最佳材料。

(二) 性惡說

1. 代表人物：

- 中國：荀子、韓非、袁枚、俞樾
- 西方：奧古斯丁、馬基維里、叔本華、霍布斯

2. 主張：

- (1) 主張教育應矯正人的本性，使用各種嚴格、強制的方法嚴加規範、獎賞與處罰是最有效的訓導方法。
- (2) 荀子：「人之性惡，其善者偽也」善是人為的結果，主張以教育的力量去矯飾人的本性，即所謂「化性起偽」，而方法則以禮與樂最有效，因此要致誠、守仁、行義。「誠心守仁則形，形則神，神則能化矣。誠心行義則理，理則明，明則能變矣。變化代興謂之天德」
- (3) 西方性惡論者受宗教影響，均深信罪惡在人性中根深柢固，非教育力量可以拔除，必須倚賴神的力量始能得救。

- (4) 奧古斯丁(西方第一位主張性惡說)：舉原罪說明人性本惡。
- (5) 17 世紀英人霍布斯：舉初民社會人類互相攻擊推演人性為惡。
- (6) 叔本華：認為人性中的罪惡與身俱來，人唯有不斷贖罪，一生受苦，死而後已。

(三) 亦善亦惡說

1. 代表人物：

- 中國：王充、楊雄
- 西方：柏拉圖、亞里斯多德

2. 主張：

- (1) 強調人性在某一部份上是善，另一部分是惡，二者兼而有之；且人性的善惡在可能範圍內有消有長，但卻可以有限度的改變，而這改變正是教育功能之所在。
- (2) 柏拉圖：認為理性、易性、欲性為性靈的三要素，教育應依據三性發展三德：
 - ① 理性偏勝的人：發展睿智之德以造成治者。
 - ② 意性偏勝的人：發展勇敢之德以造成軍士。
 - ③ 欲性偏勝的人：發展其節制之德造成農工。在教育上發展三種德性，在社會組織成員也分成三個階段。
- (3) 亞里斯多德：認為人性最高部分的理性作用能盡其控制活動的職能，方為人生的善行或幸福，亦是教育的目的，也就是使人的一切天性均衡發展，其教育方法已具備教學、訓導、體育三部分。

所謂的德有三種

- ① 智德：以智育的教育方法擴充知識。
- ② 行德：以德育的教育方法訓練意志。
- ③ 體德：以體育的教育方法鍛鍊身體。

(四) 性非善非惡說

1. 代表人物：

- 中國：告子、胡安、王安石
- 西方：伊拉斯莫斯、洛克、康德、杜威、黑格爾

2. 主張：

- (1) 人非生而善或惡，但有趨於善或惡的可能性；至於其究竟趨於善或惡則視與環境的交接結果而定。即環境的優劣影響行為的善惡，因此教育極為重要。
- (2) 教育目的應發展個人自由的道德人格。
- (3) 教育的可能性與重要性立基於人所處的環境可以影響行為的善惡結果，固其相當重視環境對於教育的影響力。
- (4) 告子：「食色性也」「性無善無不善也」「以人性為仁義，猶以杞柳為桮棬」如杞柳之於風向，湍水之於導引。

- (5) 伊拉斯莫：「人初生如未定型的蠟」
- (6) 洛克：「人的心靈猶如白板」
- (7) 康德認為教育目的即人生目的，目的在於「發展人類本性，適合人類理想」主張在身心兩方面需用保育、約束及訓練的方法，道德教育是最高的教育，義務觀念為教育思想的中心。

(五) 性三品說 (中國特有)

- 1. 代表人物：董仲舒、韓愈、賈誼、荀悅、王充
- 2. 主張：
 - (1) 教育可以幫助中等資質的人往更良善的方向發展。
 - (2) 個人發展受到遺傳的先天限制。

二、道德倫理學派與教育

- 倫理學主要在研究人類行為的對錯及品格好壞；試圖經由理性的探討，發現可以普遍適用的原理或規則，以作為倫理道德判斷的指針，並使人類行為有所規範，又稱做**道德哲學 moral philosophy**。
- 兩大範疇：
 - 1. 規範倫理學：對道德觀念和道德判斷進行系統性瞭解，並探討道德原則的合理性。
 - (1) 義務論：強調行為的動機及其與道德原則的一致性。
 - (2) 目的論：認為行為的對錯在於目的或結果。
 - (3) 德性論(德行倫理學)：重視倫理判斷能力及良好道德習慣的培養。問題不是「我應該做什麼」而是「我應該成為怎麼樣的人」。
 - 2. 非規範倫理學：
 - (1) 描述性倫理學：實際的描述道德行為和信念體系。
 - (2) 後設倫理學：著重以倫理道德本身、道德判斷以及道德原則作為研究的對象，關心價值和行為對錯的本質，並判定語句的意義和邏輯關係。。
 - (3) 溝通倫理學：基本原則為「普遍化原則」。所指涉的是，每個有效的道德規範在被普遍遵循中必須導致滿足一切有關人的意趨和為一切有關人所接受的結果。基礎是「交往行動的概念」，在交往行動中貫徹，體現了交往行動關係的相互性，而且這種相互性以交往和交談者之間的權利平等、機會均等為特點，同時也是在一切有能力參加溝通的人中，並無例外和無壓制地實現相互性

(一) 主外派

I. **快樂主義**：源於希臘時期的伊比鳩魯 Epicurus，以行為的結果是快樂則為善，而善惡的辨別是以經驗的苦樂為準。

II. 效益論倫理學(結果論、功利主義)：

1. 提倡者：邊沁 Bentham、彌爾 Mill、斯賓賽 Spencer

2. 主張：

(1) 以行為的結果作為善惡判斷的標準(功利主義)

① 行為的結果使大多數人快樂者，即為善。

② 行為的結果使大多數人痛苦者，即為惡。

(2) 是非善惡辨別依據後天苦樂的經驗。

(3) 道德權威的建立是由外而內，即要透過賞罰等外在程序來建立個人的道德。

(4) 邊沁：

① 提出「最大多數人的最大幸福」，判別行為的是非善惡是以行為的結果是否增進最大多數的最大幸福為依據。

② 行為的目的在趨樂而避苦

③ 教育有工具性的任務以滿足兒童不同的需求

(5) 彌爾：

① 強調善即快樂，惡及痛苦，令人快樂的行為就是善行。

② 社會進展趨向以平常互動為常態，但命令及服從的關係是例外。

③ 教育應培養兒童的正義感與同情心。

3. 教育意義

(1) 道德教育目標在訓練良好行為的個人。

(2) 教育應採獎懲方法，訓練學生良好的行為習慣。

(3) 道德訓練方式是由外而內。

III. 德行倫理學(幸福論)

1. 提倡者：亞里斯多德

2. 主要觀點：

(1) 人生以追求幸福或至高的善為終極目的，強調實踐及習慣養成的品格教育，重視人生價值的全面實現或完成。

(2) 反對蘇格拉底「知即德」的主張。

(3) 主張德行是幸福人生的中心，德行是後天養成的習慣傾向，中庸之道(在過與不及之間取合適位置)為德行的主要特徵。

(4) 主張道德可分：

① 理智德行/理論理性 **theoretical reason**→可教之德(僅少數人可達此境界)

② 道德德行/實踐理性 **practical reason**→不可教之德(習慣的養成，非智力可及)

(5) 道德教育的三要素是：情慾、本能的本性與習慣、理性，三者必須互相調合，道德教育才能成功。

IV. 中國先秦荀子主張人性經後天環境的約束或教育的「結果」即可以為善；墨子認為「染於蒼則蒼，染於黃則黃」善惡也都是後天造成的。

(二) 主內派

I. 義務論倫理學/嚴格主義

1. 代表人物：康德 Kant、行為動機說(批判主義)

2. 主要觀點：

(1) 以人行為的**動機**做為道德行為判斷的對象，與結果無關。

(2) 意志由主體控制，善是依規律(實踐理性)而行動，道德是訴諸理性的無上命令，而非外力制裁。稱為實踐理性。服從規律及履行義務即是善。

(3) 道德權威自內而生，透過先天實踐理性來認知。

3. 教育意義：

(1) 道德教育應注重品格的陶冶、意志的訓練，排斥利己的功利觀點。

(2) 道德訓練過程係從內往外，主張讓個人擁有義務心。

(3) 教育應以品格陶冶及意志的自律訓練為主，培養自發為善的意願，便能表現道德行為。

4. 批判：只重訓練善良意志，忽視外表的行為，偏重克己制欲，未能有兼善天下(有盲從權威之感)。

II. **孟子**：主張順從人的天性(四端)就可以為善，也是屬於動機論者。

	主外派(結果論)	主內派(動機論)
代表學派	快樂主義、功利主義	嚴格主義
代表人物	伊比鳩魯、邊沁、彌爾	康德、孟子
善惡判斷	行為的結果是快樂即為善	依意志而行的動機
道德建構	外力制裁	理性的啟發
道德教育目標	訓練好的行為	意志的自律使有自發為善的意願
道德教育方法	獎賞與懲罰	品格陶冶、訓練意志

(三) 道德認知理論

I. 杜威 Dewey 道德發展說

1. 杜威認為科學知識、實驗研究方法，可應用來解決道德問題。
2. 善惡的判斷應兼顧行為的動機與行為結果。(動機良善、結果圓滿)。
3. 道德標準非絕對、固定不變的，其係生長、發展的，隨社會變遷而改變。
4. 道德教育是調和個人價值(自我實現)與社會價值(社會福祉)，培養具有行動性、主動的品格。
5. 杜威的道德發展階段
 - (1) 道德前期：此期兒童行為大多受生理或社會衝動影響。屬本能層次
 - (2) 道德成規期：了解並接受社會規範。屬禮俗層次。
 - (3) 自律期：由自由意志判斷是非，屬良心層次。人類的道德規範是從本能的「基本」需求到「認識社會規範」再到依良心行事的基本層次、認識的層次及良心層次。

II. 皮亞傑 Piaget 的道德發展論

1. 無律期：5 歲以前，屬感官反應無意識行為，兒童沒有規則概念。
2. 他律期：5~10 歲，服從社會規範的約束。
3. 自律期：10 歲以上，理性抉擇，逐漸養成對道德行為的正確判斷

III. 正義倫理學/柯柏格三階六段論：

1. 提倡者：柯柏格
2. 以 72 個 10~16 歲男生的道德判斷進行 10 年的縱貫研究
3. 認為每人的道德均隨年齡經驗的增長而逐漸發展的
4. 道德判斷並非是一個是非對錯的問題，而是在面對道德問題情境時，個人從人、己、利害及社會規範等，多方面綜合考量所作的價值判斷。
5. 三階六段論：
 - (1) 道德成規期：避罰服從導向、相對功利導向
 - (2) 道德循規期：尋求認可導向、遵守法規取向
 - (3) 道德自律期：社會法制取向、普通倫理取向
6. 道德教育應遵守先他律而後自律、循序漸進的原則。
7. 道德教育採兩難情境式教學、道德討論教學法。

IV. 教育意義

1. 道德教育目的在於促進學生往更高的道德階段發展。
2. 道德教育規準為合情、合理與可行。
3. 道德教學原則包括普遍性、程序性、恕道性、對等性、公平性、自律性與平等性。
4. 教學的方法多採用兩難式問題的討論教學法，目的在使學生可以成為本身道德行為的立法者、執行者與司法者。

5. 道德的實踐必須要重視實用性，且是融於個人的生活經驗脈絡之中的。
6. 道德的要求應該要兼重個人與社會層面且不應該確立固定道德目的，來限制道德的發展。
7. 道德兩難的思考：道德教育的實施過程中有許多困境，其中又牽涉道德價值規準的變化和不穩定。個人為解決道德判斷的兩難，最主要被討論的倫理原則為：
 - (1) 最大利益原則(後果主義)：當我們要選擇時，最好最具正義性的決定是，會為大多數的人帶來最大的利益或最好的結果。此觀點採功利主義或目的論倫理學的精神。
 - (2) 平等尊重原則(非後果主義)：道德觀念凌駕一切，我們尊重每個人平等的價值，並同等對待。此觀點採義務論倫理學的精神。

(四) 其他

I. 關懷倫理學

1. 倡者：諾丁 Noddings
2. 主要觀點：
 - (1) 主張倫理學的價值在於發展「關懷」的關係，將必須 **must** 視為一種行為傾向或道德上的「應該」 **ought to**
 - (2) 主張「痛苦」、「無助」是構成惡的最主要的情感條件，只有從關懷的角度出發，才能使人世間痛苦分離，無助的情緒降低。

II. 超義務道德

1. 倡者：奧姆森 Urmson
2. 主要觀點：
 - (1) 傳統行為的分類(屬於共存道德、義務道德)
 - ① 道德上要求的行為(例：誠實)
 - ② 道德上允許的行為(例：善意的謊言)
 - ③ 道德上禁止的行為(例：為謀私利而說謊)
 - (2) 主張應加上「非道德上要求，而且不去做也不能稱為錯誤的行為」→共榮道德、超義務道德(聖人、英雄的行為)
例：醫生自願到傳染病疫區，進行醫療救援(德雷莎修女)

III. 責任(關懷)倫理學

1. 倡者：姬莉根 Gilligan。著作：《不同的聲音》
2. 理論基礎：胡塞爾現象學、文化背景的相對主義
3. 主要論點：
 - (1) 批判柯柏格以男性優位的正義倫理學，忽略女性對關懷 **care**、人際關係 **relationship** 及聯繫 **connection** 在道德判斷中的價值。
 - (2) 主張道德為實現關懷和避免受傷害的義務。

(3) 關懷倫理發展三階段：

- ① 第一階段：為確保生存而關懷自我的需要
- ② 第二階段：為求社會一致而自我犧牲
- ③ 第三階段：不傷害的道德

IV. 羅爾斯 Rawls 的正義論

1. 正義倫理主張個人為理性、自由的個體，對於個人的權利應予以平等尊重，而個人也應履行義務；正義倫理強調個人基於義務，遵守普遍、客觀律則及應用公平程序來做決定的重要性。
 2. 主張正義原則是建立社會所有基本制度的指導原則，用來規範社會制度，決定個人的基本權利、義務，與分配社會合作的利益的原則。
 3. 此一原則須為社會成員所能共同接受的，是建構在純粹程序正義之上，以公平的程序定義結果的公平性，故 Rawls 的正義論強調正義即公平 justice as fairness。
 4. Rawls 的正義原則是自由與理性的立約者在原初立場 original position 用來考量個人利益的原則。原初立場的立約者會選擇二個正義原則來做決定。這兩個原則分別是：
 - (1) 最大的均等自由原則：主要在確保與尊重所有公民的基本自由權，所有的人都享有同等的自由，僅有在他人的自由受到侵害的情況下才可以限制個人的自由。
 - (2) 包括差異原則與機會均等原則兩個部分：
 - ① 差異原則強調公道：即視個人的個別情況，給予差別的對待，使處於不利地位的個人能獲得較多的資源，以促進平衡性的平等分配，避免資源都掌握在具有優勢的人手中，造成懸殊的貧富差距，具有補救性正義的性質。
 - ② 機會均等原則：強調提供每個公民都應予以公平地對待，給予平等的成功機會，偏向形式上的平等。
- 第一個原則須優先於第二個原則，即不得以社會和經濟利益作為補償，而對個人的自由權加以侵害。

V. 麥金泰 MacIntyre 的社群論 Communitarianism

1. 指一種關注社會利益的表現形式的社會哲學，又稱為社區主義、共同體主義、合作主義。
2. 源自對羅爾斯《正義論》一書的背後自由主義理論的批判。全然反對自由主義的基本價值，認為自由主義忽略社群意識對個人認同、政治和共同文化傳統的重要性。指出自由的個人主義價值中立之錯誤假設，造成當代道德價值紛亂、社會失序、價值衝突等。
3. 麥金泰發揚 Aristotle 目的性主張，強調追求各種善的目的，其中德行扮演關鍵角色。
4. 從社群整體思維出發，提出用實踐來擴展德行、以個人生活的敘述性整體來促成人的統整性、以傳統作為價值根源，以建立一個具有德行並可追求人類各種善的社群。
 - (1) 實踐：為任何社會所發展出來之連貫性與複雜性形式的人類合作性活動，在追求這個活動之卓越標準的過程中（此標準一方面是適合這個活動去發展，另一方面也界定了這個活動），內含在活動本身的內在善得以實現。實踐概念可為各行各業從事人員所運用，以引導社會朝向善與幸福生活發展。
 - (2) 個人生活的敘述性整體：觀念則有助於解決現代社會情境將生活區隔成不同區塊，產生各個區塊間各自擁有各自的價值標準與行為模式，而使個人生活無法視為一個整體的困境；因為人類德行統整唯有在統整生活評價中方得理解。

VI. 美國的品格教育

1. 1991 年美國學者林康納 Lickona 在「品格教育」中提出建立核心信念與價值以培養良好人格特質的重要性。品德包括道德認知，道德情感及道德行動三個層面。
2. 1992 年發表「亞斯本宣言」Aspen Declaration 開啟品格教育的風潮
3. 品格內涵：誠實、勇氣、尊重、負責、公平、關懷、毅力等
4. 5Rs 教學：讀、寫、算、尊重、負責
5. 美國品德教育目標：德行倫理學、社群主義、傳統自由主義。

VII. 我國教育部品德教育促進方案

1. 實施原則：民主過程、多元參與、統整融合、創新品質、分享激勵
2. 實施策略：兼備正義與關懷並培養民主的公民。

三、道德教育的重要性

- 道德或品德教育再傳授受教者處世接物的原則，逐步內化為自身做人行事的最高準則，並展現道德行動，亦即要以培養兒童自律性道德人格為目標，讓他把道德規律變成自己的行為準則。
- 道德教育在整體教育中的地位，特徵如下：
 1. 道德是一套社會的規範或價值理念體系。
 2. 道德規範多半是不成文的，指他不像法律一樣有具體形諸文字的法條可以遵循。
 3. 道德包括了普世公認的道德律，其來源是集合眾多人的主觀而形成客觀標準。
 4. 各個不同社會、族群、時空可能多少會有不同的道德標準，不過其中差異有限。
- 目前學校道德教學約有七種取向：
 1. 價值傳遞：至今中外各國主要採用的模式，所有教師都是道德教育的老師，教師不能忽略他們教學的一言一行都會影響學生。
 2. 價值中立：英國教育常使用，教師在處理課堂上爭議性問題時，類似居於主席位置，協助學生對有關道德問題進行討論，有助於學生的自律發展。
 3. 價值澄清：讓學生成現自己行事與價值信念，然後加以反省。
 4. 慎思的發展：藉由生活情境中複雜議題的探究，使學生注意他人需求，提升學生的認知層次。
 5. 道德推理發展：使用道德發展的問題，提升學生認知層次。
 6. 跨越課程的價值：教育是多元化且全人化，道德教育不能僅限某一特別科目，產生由多位教師多領域學科整合的教學型態，如目前九年一貫課程。
 7. 個人與社會教育：目前盛行在英國，主張學校的德育要有益於個人與社會的發展。個人指個人的信念、態度和前程規畫；社會指能實現多種不同的社會目的。

美學

- 美學 Aesthetics 又稱藝術哲學，屬價值哲學之一。
- 美育的功能在誘導人生，使學童趨向於精神發展的向上提升。
- 審美或認知或道德活動並不是相互割離的，例如道德是用來實踐的，也就是行善，而善就是一種美。
- 美感的形成

1. 就藝術的創造與欣賞而言：義大利美學權威威克洛齊 Croce 稱「美即直覺」認為知識有兩種形式，直覺和邏輯。「直覺之知」就是見到一種事物，心中只領會到這種事物的形象或意涵，不審意義，不探究與其他事務相關，不加推理，就叫直覺。
2. 心理距離：英國美學家布洛 Bullough 提出「心理距離」說，認為美感源於欣賞主體與對象之間保持適當的距離，失去應有的距離美感便會消失。

四個基本概念：

- (1) 距離太過：將藝術和現實人生混淆，使人無法超脫現實利害，因情緒激動無法克制而美感盡失。
 - (2) 距離不及：欣賞者並不理解藝術的內在涵義，致無法產生切深之情
 - (3) 距離的矛盾：在美感經驗產生時，一方面怕距離不及，又想避免距離太過產生的困境。
 - (4) 距離的可變性：因人和藝術媒介的差異而感受不同。
3. 移情作用：以個人的情感移注於對象中，分享他的生命，使進入物我兩忘、物我同一的境界。

- 教育涵義

1. 重視藝術課程：詩歌、音樂、美術等課程，以啟發美的鑑賞力，激發想像，陶冶感情。
2. 注意布置環境，提供欣賞機會：布置優美環境，使學生浸潤於其中，俾藉自然的感受變化氣質，蓋美的追求始於模仿。
3. 鼓勵創作、自由發表：兒童與青年心靈活潑，靈感稍縱即逝、不易追尋，故學校應隨時供應一切需要，並加以指導。
 - 德國文學家席勒 Schiller 在《藝術教育論》中說「藝術教育與道德教育不相矛盾，且進而包含之；相提相攜，引而致之真理之域」，道德所重在「教」；藝術所重在「感」；教自外加、感由內發，道德教育得藝術教育的補充。
 - 康德寫了三大批判：
 - (1) 《純粹理性批判》以自然為對象，理性為進程，從範疇中追求一個理想的「真」的自然世界。

- (2) 《實踐理性批判》以道德為對象，意志為進程，從自由中追求一個理想的「善」的道德世界。
- (3) 《判斷力批判》以藝術為對象，感情為進程，從審美中追求一個理想的「美」的藝術世界。

蔡元培

1. 民初教育宗旨的訂立依據

- (1) 蔡元培就任第一任教育總長，發表【新教育意見】一文，提出五項教育主張：軍國民教育、實利教育、公民道德教育、世界觀教育、美感教育。
- (2) 民國元年的教育宗旨定為「注重道德教育，以實利教育、軍國民教育輔之，更以美感教育完成其道德。」

2. 美感教育的主張

(1) 主要功能

- ① 實踐教育目的之手段。
- ② 彌補理智發展之偏差，而達到健全人格的培養。
- ③ 使人忘懷彼此的隔閡，消除得失計較，產生互愛、和諧的世界。

(2) 實行世界觀教育的方法

- ① 美感界乎現象界與實體界之間，是溝通二者的橋梁。
- ② 透過美感教育，使人超越現象界，而達到實體界。美感教育是達成世界觀教育的方法。

(3) 美感代替宗教

- ① 宗教的擴張性和排斥性，已失去陶冶的功能，反而變成刺激情感，容易造成負面影響。
- ② 美育讓情感成分也從宗教中脫離。
- ③ 未反對宗教，而是強調純粹的美育較為和諧可取。

社會哲學

一、**個人本位主義**：認為個人先於社會，教育在培養健全的個人、促使個人能自我實現。

1. 盧梭的自然主義

- (1) 以兒童為教育中心。
- (2) 重視兒童的個性及身心活動。

2. 尼采的超人學說

- (1) 超人即充分發會自我而成為人上之人，即超越人之所以為人的價值。
- (2) 卑怯是至惡至陋的行徑。

3. 進步主義的兒童中心本位觀

- (1) 變化是真實的根本，反對所有權威與絕對的觀念。
- (2) 確信人自己有內在的能力，可以克服困難促使自我進步。
- (3) 教育就是生活本身，而非為未來生活做預備。
- (4) 學習必須直接與學生興趣有關。
- (5) 教師的角色任務是協助者而非指導者。

二、**社會本位主義**：認為個人是抽象的，群體才是具體的。教育是延續社會文化及促進社會進步的工具。

1. 孔德：

- (1) 社會的發展階段：神學時期、玄學時期、科學時期
- (2) 個人只是一種抽象的概念，社會才是真實存在的。
- (3) 社會大過於個人的組織關係，社會關係存在於個人關係之上。

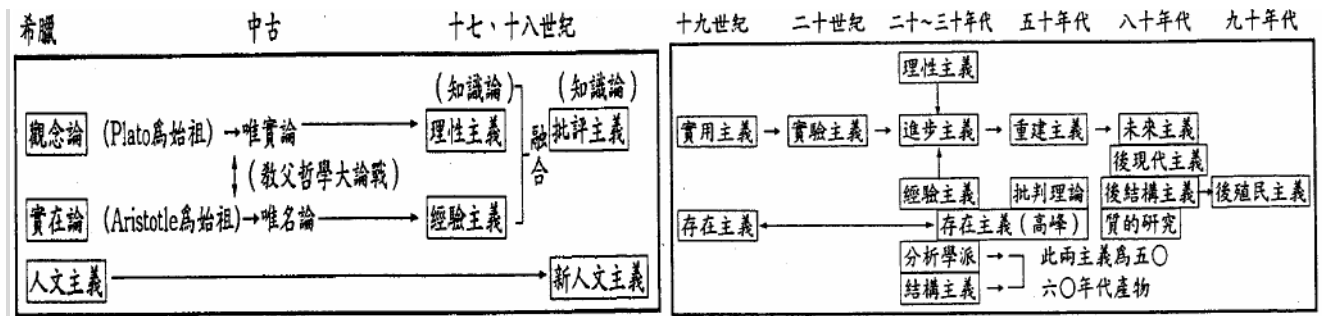
2. 涂爾幹

- (1) 個人乃是社會的產物，而教育是種社會事實，因此教育制度是生活集體的產品。
- (2) 學校的功能在於能與社會之間作協調與合作。
- (3) 教育的目的在促進兒童的社會化。
- (4) 教育的方法在訓練兒童服從紀律、效忠社會。

3. 拿托普 Natorp

- (1) 教育學是一門「陶冶的學問」而一切的活動都應建立在社會基礎上。
- (2) 社會理論應該融入個人的人格中，教育目的才能達成。
- (3) 教育目的在求個人意識與社會文化之間的融合：
 - ① 個人意識：知、情、意。
 - ② 社會文化：科學、藝術、道德。
- (4) 德性本身是社會的事情，不是個人的事情。道德的意識必然是社會的意識。

各派教育哲學思潮



教育的隱喻

(一)接生的隱喻：教育即接生，教育的過程與產婆為產婦接生或助產無異。

1. 兒童、學生具有天生的觀念或原則，教師若適時加以問問題，將這些觀念接生(引出)即可。
2. 強調由內而外的接生，引出發展，而非由外而內的注入、訓練、灌輸。
3. 例如：蘇格拉底的產婆法。

(二)塑造的隱喻：教育即塑造，教育的過程即心靈的塑造、人格的塑造、有如泥土或陶土的塑造。

1. 教育具有極大的功能，可隨心所欲塑造兒童、青少年品德或其他身心特質。
2. 漠視受教者先天與後天身心特質的差異。
3. 例如：經驗主義或行為主義心理學的觀點。

(三)雕刻的隱喻：教育即雕刻，教育的過程如雕刻家雕琢一塊大石頭或美玉。

1. 承認青少年的身心特質是異質性質，有個別差異。
2. 教育的方法應適應個別差異，因材施教，才有更佳效果。
3. 強調由外而內的訓練陶冶，是在琢人而非樹人。
4. 例如：理想主義的觀點。

(四)生長的隱喻：教育即生長，教育的過程與園丁栽培花木相似。此種隱喻的特徵：

1. 將受教主體當作有生命的學習主體。
2. 較能顧慮到學習者主動求知的興趣和需要；及活潑的身心生長、發展現象。

一、古希臘教育思想

人物：希臘三哲

(一) 蘇格拉底 Socrates 469~399 B.C. --希臘三哲之首

1. 西方的孔子：教學方法又稱為產婆法(詰問法)，屬啟發式教學，間接回饋，主智教育。
2. 產婆術：教師不將答案強加在學生身上，而是由學生尋找合理的解答。
3. 自認無知，只是一個愛智者(哲學家)
4. 主張「知識即道德」(知德合一)，無知才會使人的行為背離道德的普遍原則。
5. 教育目的在尋求真善美普遍原則，在培養「善人」，目的在建構理性心靈。
6. 一生無任何著作，其生平、思想主要來自色諾芬妮 Xenophanes 的回憶錄&柏拉圖的對話錄，柏拉圖大部分是藉蘇格拉底來闡述自己的思想。

(二) 柏拉圖 Plato 427~347 B.C. -- 觀念主義 理性主義者 rationalist

1. 生平事蹟

- (1) 出生於貴族之家，哲學王，在阿克登米教書。
- (2) 著有《理想國 utopia》《法律》
- (3) 洞穴寓言：洞穴人是指沒有思想、沒有自我的人。

2. 教育學說：主智主義

- (1) 主張英才式教育，教育應培養國家專業人才
- (2) 認為人有三種心性：此三種心性擴大表示整個社會所組成的人員
 - ① 理性：代表智德圓滿 → 國家統治者 (國家菁英)
 - ② 意志：代表勇德 → 軍人 (英勇而不具智慧)
 - ③ 慾望：發展出節制之德 → 生產階級之人 (缺乏英勇與智慧)此三種人各司其職，彼此相互平衡協調。智者也就是哲學家，處理政事(國家最重要的事)，擔任國家首腦。教育目的就是培養智者的過程。

3. 哲學主張：觀念主義

- (1) 在心靈說中定名心靈單位是觀念(等於理性=靈魂=王陽明良知良能=各種心理能力=動機論)，**觀念主義創始者**。
- (2) 強調理性的重要
- (3) 二元論，以地窖為比喻，把知識分成兩個世界：
 - ① 觀念的世界(上)：永恆不變的、不具體，但卻非常實在，是實體。
 - ② 現象的世界(下)：稍縱即逝的、變化不拘，是感官的產物，雖具體但不實在，總有消失的時候，因此是幻影。
- (4) 共相=觀念；殊相=具體的現象。強調理性觀念的重要，鄙視寫實的價值

(5) 教育計畫：在《理想國》中培養智者的教育計畫，有以下程序

- ① 男女教育機會均等
- ② 無論男女，早期都應該接受音樂及體育的訓練
- ③ 造就菁英與層層淘汰的教育

4. 思想評價

(1) 優點：

- ① 提倡男女能力與教育機會均等。
- ② 將社會劃分為治者、戰士與生產者三階級，此三階級並非世襲，是可以上下流動的，社會流動以天性能力為依據。
- ③ 講學地點 **Academy** 成為日後歐美學校的名稱。

(2) 缺點：

- ① 教育計畫完全以理行事，不含溫情色彩，因此位高權位者要適時讓位後繼賢者，理想雖好，但少有人做到。
- ② 培養國家最重要的治者「哲學王」代表真理的化身，世間少見。
- ③ 難以實現，即空中閣樓式的教育計畫。

(三) 亞里斯多德 Aristotle 384~322 B.C.

1. 生平事蹟：為柏拉圖得意門生，著有《倫理學》《政治學》

2. 教育學說：

- (1) 教育意義：認為教育是一種趨向完美、得到幸福的活動，是培養理性生活的陶冶，是使人由潛能性過度到實現性的活動。
- (2) 教育理念：強調**理性的啟發**。似墨子，主智教育。
- (3) 教育目的：培養有德性的公民，以造成康樂的國家。
- (4) 教育制度：若促使教育培養有理性有正義的公民，教育必須有計畫的實施。
- (5) 教育內容：身體教育優先於心靈教育，首重於身體教育。心靈教育實施應強調音樂教育，以及重視科學與哲學的教育。
- (6) 以科學的方法培養智力，重視力行道德行為，強調意志訓練、行為陶冶並重。
- (7) 主張身心一元論，重視個體身心均衡發展、習慣的養成。

3. 知識論 (實在主義/實在論)

- (1) 創三段論證的**演繹法**(量化研究)：包括大前提(所有 A 是 B)、小前提(C 是 A)、結論(所以 C 是 B)，B-大詞、A-中詞、C-小詞。
- (2) 四因說：質料因、目的地因、動力因、形式因，主張形式 **form** 與質料 **matter** 並重
- (3) 知識的起源來自於感覺的經驗，對殊相的感覺經驗開始，然後提升至抽象而普遍的原則。

(4) 將知識分為三類：

- ① 理論的：物理學、形上學
- ② 實用的：政治學、經濟、修辭、倫理
- ③ 詩學的：藝術活動所涉及的知識

(5) 主張：「主智主義」被譽為「百科之王」，時人稱「逍遙學派」。

- **百科之王**：物理學 physics、形上學 metaphysics、政治學 politics、倫理學 ethics

4. 倫理學

(1) 反對蘇格拉底「知即德」的主張

(2) 提倡道德倫理學

- ① 可教之德：理論理性，僅少數人可達此境界
- ② 不可教之德：即**實踐理性**，乃「**習慣**」的培養，非智力所能左右

5. **人性論**：提倡心性三分說：人性、動物性、植物性，奠定西方心理學基礎

6. 名言：

- (1) 「吾愛吾師，吾更愛真理」→批判其師柏拉圖的觀念世界，主張觀念與現象並重。
- (2) 「人是理性的動物」

7. 影響：

- (1) 注重文化陶冶以培養文雅的自由人，主要教育內容為音樂、美術、體育、哲學。
- (2) 首創「演繹法」，強調由共相到特殊的推論過程，影響日後教父的哲學推論方式。
- (3) 最早提倡博雅教育。

二、古羅馬教育思想

1. 羅馬人：重視實效，不尚幻想，擅長組織，樂觀進取；教育以法律、政治、軍事為主
2. 實用主義的教育目的：實用主義的教育目的，著重在實用人才的培養，亦即使一般國民能成為能言善辯、富有法律知識的實際人物，故稱為實用的教育目的。
3. 辯者主張：教師的專業越高，收取的學費越高。

(一) 昆體良 Quintilian 的教育理念 35~95 A.D.—羅馬的孔子

1. 教育目的：

- (1) 培養具有博雅修養的雄辯家
- (2) 培養讀、寫、算的能力
- (3) 培養恭敬感恩的心
- (4) 道德從簡樸得之

2. 教育方法：

- (1) 反對體罰
- (2) 啟發學習動機、鼓勵競爭
- (3) 重視個別差異
- (4) 主張提早入學

3. 著作：《雄辯教育》(辯學通論)為西洋史上第一本探討教育的專書。

(二) 西塞祿 Cicero 106~43 B.C.

1. 羅馬時期名氣最宏亮的文學家、哲學家及教育家
2. 其拉丁散文體裁，堪稱典範，且為人為學者所臨摹的對象，但走火入魔，流於過分重視文章形式的西塞祿主義。

3. 教育主張：

- (1) 教育目的：是培養具哲學素養的雄辯家、演說家。
- (2) 強調廣博文化的通才教育
- (3) 重視知識實用的價值
- (4) 主張教育視終生的活動，最早提出終生教育者
- (5) 教學方法重記憶
- (6) 著《雄辯術》一書

* 希臘羅馬時期，貴族人家有教僕 Pedagogue 陪送子弟上學，其是由稍具學識的奴隸充當。

三、中世紀教育思想

1. 教育特徵：

- (1) 希臘羅馬的知識教育轉為宗教教育(基督教文化)，**哲學是宗教的奴僕**
- (2) 奧古斯丁著有《懺悔錄》，承柏拉圖的基督教神學；而聖多瑪斯則承亞理斯多德的基督教神學。
- (3) 教育本質：培養信神虔敬的人，為進入天國做準備
- (4) 教育目的：宣揚教義、訓練教會領導人才

2. 基督教的文化功能：

- (1) 教學方法：**問答法**解說教義
- (2) 教育設施：(西洋大學由此發展而成)
 - ① 教義問答學校→主教教堂→主教學校
 - ② 修道院
 - A. 修士勞動七小時，讀書二小時
 - B. 抄寫原典、保存古籍
- (3) 教育內容：(為研究神學做準備)
 - ① **七藝**：
 - A. 三學：文法、修辭、辯證(邏輯)
 - B. 四藝：算術、幾何、天文、音樂
 - ② **倫理學、形而上學、神學**

3. 大學的興起

- (1) 時間：大約在十二世紀
- (2) 背景：主教學校中聰敏的學者大膽討論教義，吸引有名學者前往討論，而形成公共講學堂→講座，吸引學生聽講→形成結合教師與學生的師生團體組織。
- (3) 校園：無固定教學場所，設備簡單，遷移容易。
- (4) 母大學：1150 年的**巴黎大學**(神學)、1156 年的**波隆大學**(法學)、1060 年的**沙利隆大學**(醫學)
- (5) 教育目的：培養國家及教會的領導人才；培養人文教師，為新興的中等學校服務。
- (6) 教育形式：仿照**基爾特制度**(專業證照制度)，依不同等級授予學士、碩士、博士學位
- (7) 教育內容：文學、法律、醫學、神學。(文學院為其他三個學院的預備科)
- (8) 教學媒介：拉丁語文
- (9) 教學方法：宣讀教本、辯論和討論
- (10) 地位：知識中心、思想自由的家鄉、教義解釋或異端的裁決所。

4. 中世紀 6~13 經院哲學（教父哲學）出現「思維與存在」的論戰，其教育哲學思想特徵為「黨同伐異」，主要分為兩派：

- (1) **唯實論**(Plato 觀念論為始祖)：強調共相 例如：「桌子」這概念。主張普遍概念是客觀實在的，是個別事物的本質或原始形式，亦即「共相」是實體，如認為天堂是真實存在的、永恆的理想世界，承襲柏拉圖&奧古斯丁的觀點。
- (2) **唯名論**(Aristotle 實在論為始祖)：強調殊相 例如：我們真實所看的「桌子」。否認普遍概念的客觀實在性，只有個別的感性事物才是真實存在的，「共相」只不過是名稱，「殊相」才是實體，認為天堂只不過是一個名稱或精神象徵，無法透過感官直接接觸感受。

唯心；觀念論→唯實論（柏拉圖）→理想主義→理性主義 唯物；實在論→唯名論（亞里斯多德）→唯實主義→經驗主義
--

四、唯實主義 Realism：在中國近似於墨家

→ 哲學中稱「實在論」、「唯實論」；教育中稱「實在主義」；文藝中稱「寫實主義」

(一) 代表人物：亞里斯多德 Aristotle、聖多瑪斯 St. Thomas、培根 Bacon、洛克 Locke、羅素 Russell、赫爾巴特 Herbart

(二) 思想重點：

1. 十七世紀的唯實主義，雖與中世紀拼法相同，但其實是指與理想主義相對的意義而言。
其本質上是一種對人文主義思想的反動，是受到注重事物研究的科學態度所興起
2. **實在論**：以宇宙為中心，物質乃由形式與質料二元組成，每一事物除形式外尚有質料，形式與質料是同等重要，且客觀存在(宇宙有真正客觀的存在)。
3. 感官覺得物質世界的實際存在，學習應從感官經驗開始，強調經驗、客觀與實驗。
4. 強調**內容與實際的感官**，知識來自於經驗，實物的觀察及教學媒體的應用，使產生直接的印象。知識要實用，不同於人文主義重視繁文縟節、格式。
5. 唯實就是求真，對人文主義的反動，教育理念為教育就是教人知識、教人真知、培養人的理性和理智、而達成自我的發展。
6. 知識論：「**真理符應說**」，外在事物有其客觀的存在，人們所持的觀念要與外在事物相符應才是真的知識
7. 教育觀點為重視培養適應現代社會需求科技人才、重視培養學生科技思考的能力。
8. 霍布斯 Hobbes(培根的秘書)將科學方法運用到自然界之外的事，尤其政治科學尤為突出。認為人本性是自私受到侵略性的，唯一能使約束的方法就是建立一個具有絕對權威的政府來控制他們
9. 17 世紀受到英國經驗主義大師洛克的支持；18 世紀又獲得自然主義盧梭鼓吹

(三) 形上學與教育：

1. 形上學：宇宙由外在具體客觀的事物所構成。
2. 教育目的：培養能適合自然法則與社會環境。
3. 教育內容：重視科學教育。

(四) 知識論與教育：

1. 知識論：真正的知識是靠感覺經驗而獲得。
2. 教育目的：培養適應現代社會需求的科技人才，培養學生科學思考的能力。
3. 教育內容：自然、基本、傳統學科。
4. 教學方法：鼓勵科學思考教學法、有組織與系統教學法、使用視聽教具、以教師為中心教學法。
5. 心教學法。

(五) 倫理學與教育：

1. 倫理學：道德價值標準是永恆不變的，但道德認知必須外求而得。
2. 教育目的：培養遵守社會規範，培養適應社會，外在克己修群的經驗。
3. 教育內容：生活規範、客觀道德事例。
4. 訓導方法：注重他律、重視道德習慣之養成。

(六) 三種派別

1. 人文唯實論(回到古羅馬)

- (1) 代表人物：米爾頓 Milton 《失樂園》、康門紐斯 Comenius
- (2) 教育主張：閱讀古文體驗生活、重視方言價值的實用性、課程重廣博。
- (3) 主張「文雅」教育的復活，是「泛智主義」的象徵。
- (4) 改進人文主義思想，強調地方語言，促進現代國家的形成。

2. 社會唯實論(回到古希臘)

- (1) 代表人物：孟登 Montaigne 《論文集》《自然神學》、拉伯雷 Rabelais
- (2) 教育主張：Montaigne 注重旅行教育，主張廢除體罰；Rabelais 強調衛生保健的重要性。
- (3) 教育目的：在能處理社會生活的問題，注重實用教育，學校教育的內容要取之於社會，學成的知識要應用於社會。
- (4) 改進人文唯實論的觀點，認為語文研究不能包括教育的全部，強調教育目的是處理社會生活問題，以及做合理正確的判斷。

3. 感官唯實論

- (1) 代表人物：威夫斯 Vives、康門紐斯 Comenius
- (2) 感官為吸收自然探索知識的來源，視、聽、味、嗅、觸為獲得知識的媒介
- (3) 強調實物教學、直觀教學
- (4) 提出自然教學法的原則：由易及難，一時學一物，以國語為媒介，以圖畫彌補實物教學的不足

(5) 《世界圖解》為教育史上第一本有圖畫的教育書

(6) 奠定後世教育心理化的基礎，其普及教育的主張，認為凡家庭、鄉村、學校均應負推廣教育的責任，其教科書篇排方式也影響後世教學型態。

孟登 Montaigne 1533~1592 (社會唯實論)

1. 法國文學家，富批判性格，懷疑論者，著作有《論文集》、《自然神學》、《我知道什麼》。
2. 人生存在社會中，學校教材應取之社會(社會即學校，生活即教育)，並將所學用之社會。
3. 教育是為了現實的生活提供訓練與指導，而不是為了培養學者的生活方式做準備。
4. 教育的真正作用是在自我的實現，學問的靈魂，應是思想而不是書本(記憶的內容)。
5. 認為教學活動應採直接學習，學習不應該再強調記憶材料。
6. 最好的教學是提供機會，令學生從自我判斷中獲得學習。
7. 書本式的學習，須直接由學生經驗參與學習取代，否則只造就些學究式的人物。
8. 個人的習性教育重理解、判斷，比記憶還重要。
9. 兒童教育重實用、旅行、衛生及保健，重視慎選教師，反對體罰。
10. [你甚至無法知你本身]。

拉伯雷 Reabelais 1483~1553 (社會唯實論)

1. 提倡全人教育，代表作《父與子》涉及傳統中世紀學風，諷刺強記及死手教科書的弊病，被巴黎大學及巴黎教會下令為禁書。
2. 重視自然知識、保健、品德。
3. 自然方面的知識亦是寶貴知識的一環，健康的身體是學問研究的本錢。
4. 反對強記，知識要能活用；研究名著，由古文體認人生。
5. [一個月至少一天去旅遊]

康門紐斯 Comenius 1592~1670 捷克 (感官唯實論)

1. 教育思想
 - (1) 教育目的：為培養虔誠信仰、高尚道德與追求豐富知識
 - (2) 教育內容：實物為主，以圖畫補實物之不足
 - (3) 教學方法：重感官、用實物、分等級循序而教、順乎自然秩序、用歸納法。
 - (4) 個人感覺活動為知識形成的途徑(眼見為憑)，知識產生為具體至抽象，特殊到普遍。
 - (5) [神的睿智人人均應具有]，所以主張泛智教育(普及教育)，重視終身教育。
 - (6) [除非透過教育，人才可以成為人]，提倡大班教學、班長制、合作學習、反對體罰。
 - (7) 認為理想教育順序與計畫為：(以發展心理學為根據)，未列出壯年、老年學校。

2. 教育計畫

(1) 母親學校(春，嬰孩)—平民：培養感官知覺能力

- ① 教導自出生到 6 歲的兒童，此時母親即教師，家庭即學校，教育目的以訓練外在感官來認識實物為主，以使兒童具備生活所需的基本知識。

(2) 國語學校(夏，兒童)—平民：培養想像力

- ① 為兒童的教育場所，7~12 歲的全民皆應入學，不分性別、階級、種族、身分與貧富，一律都接受教育，此時教育目的為訓練記憶力與想像力。
- ② 以地方語言的學習來獲得知識。分六級，每級有恰當的師資教導終身有用的知識，相當於母親百科學校的延續。

(3) 拉丁學校(秋，少年)—貴族：培養理解能力

- ① 收 13~18 歲的學生，重七藝及判斷力的培養。
- ② 學生要學四種語言：現代國語、拉丁文、希臘文與希伯來文。
- ③ 學生分為六級：文法、數學、修辭、哲學、邏輯、政治。
- ④ 為反映百科性質的學校，又稱泛智學校。
- ⑤ 期望將學生培養成為：文法家、辯證家、修辭家、算數家、幾何家、音樂家、天文家。

(4) 大學(冬，青年)—貴族：培養意志能力

- ① 設於國都，教育 19~24 歲青年，僅收優秀分子，為科學研究所在。
- ② 人群之菁英在此研究各科知識，以增進人類福祉與促進世界和平。
- ③ 人員為各科的專門人員，不但要精且要博。
- ④ 重研究設備，有豐富之圖書及儀器設備。

3. 貢獻

- (1) 《大教育學》為教育之系統著作。
- (2) 《世界圖解》為教育史上第一本有圖畫的教科書。
- (3) 奠定教育心理化之基礎。
- (4) 將自然百科列為教材，重經驗歸納法，促進科學研究。
- (5) 相信人人可教、家庭、鄉村均有推廣教育之功能，對普及教育有莫大貢獻，促進人類間和諧與統一。

威夫斯 Vives：現代心理學之父（感官唯實論）

1. 教育目的為獲得最實用的知識，做到知行合一。

2. 教學方法：

- (1) 感官教學(由感官→心靈)。
- (2) 批判思考(知識非絕對)。
- (3) 重視個別差異、母語教學，提倡小班教學。

五、觀念主義/理想主義 Idealism (唯心主義)：在中國似於儒家

(一) 代表人物：柏拉圖 Plato、聖奧古斯丁 St.Augustine、笛卡兒 Descartes、黑格爾 Hegel、康德 Kant、巴克萊、菲斯特

(二) 源起：

1. 十七世紀萊布尼茲 Leibniz 在著作中首次提到 Idealism 一詞。
2. 十八世紀柏克萊 Berkeley 的**唯心論**：人的感覺其實並無物質對象做後盾，而是由神直接在人身上造成有條理的心象。
3. 十九世紀黑格爾 Hegel 觀念論：知識是在其限度內成為系統而接近真理。

(三) 主張：

1. **觀念論**：以宇宙為中心，宇宙與世界的存在，本質是精神或觀念。
2. 決定存有的是心靈、精神或思想，與唯物論相對的思想體系。
3. 二重世界觀。
4. 普遍永恆的真理存在於觀念世界中。
5. 知識連貫真理，重視抽象永恆的觀念。
6. 合乎普遍道德規律的作為才是真正的倫理生活。

(四) 教育意義：

1. 人生而有理性，但受外慾蒙蔽，教育即在啟發人心之理性達到至善之歷程。
2. 教育目的：促進主體**自我實現**及品格發展，並且著重個人意志力的教育。
3. 教育目的重視有固定而崇高的理想，重視文雅教育而非實用教育，人盡其才，且盡本分，個人之品德，是內在思維反省的外在表現(注重品德修持)。
4. 學生是未成熟的客體，教師的任務就是指導學生，扮演學生的諮詢者，是教學歷程的主體。
5. 教學過程中，重視經典閱讀活動與理性觀念的灌輸。
6. 重要課程科目包括數學、物理、生物學、文學、藝術、歷史、文法與科學等。
7. 教學方法：強調辯證、直覺、講演法與概念完整性。

(五) 形上學與教育：

1. 形上學：實體由觀念、心靈、自我所構成→外在世界乃觀念而生。
2. 教育目的：重視有固定而崇高的理想。
3. 教育內容：重視文雅學科。

(六) 知識論與教育：

1. 知識論：真正的知識靠先天理性的思維、內在觀念所獲得。知識是主觀的、知識的來源主要靠理性作用，知識是領悟宇宙真理的內在觀念，好的學習材料應能交給學生最終真理的知識。
2. 教育目的：啟發理性、文雅教育。

3. 教育內容：人文、理論、傳統學科。
4. 教學方法：啟發教學法、折衷學生中心與教師中心的教學法。

(七) 倫理學與教育：

1. 倫理學：倫理標準是永恆而普遍的，重視尋求真理，且尋求完美的道德品格。
 2. 教育目的：培養學生崇高而永恆道德理想的人格、培養義務心。
 3. 教育內容：道德觀念及名人傳記的教材、以道德律為準。
 4. 訓練方法：強調自動遵守規律、重視訓練意志。
- 康德的道德哲學最受重視，道德行為必出自義務。

六、理性主義 Rationalism (17 世紀)

(一) 代表人物：希臘三哲、史賓沙諾 Spinoza、笛卡兒 Descartes、萊布尼茲 Leibniz

(二) 思想重點：

1. 唯心的、柔性重感情的、理智的、樂觀的、有宗教信仰和相信意志自由的。
2. 知識來自於理性：人具有理性是天賦，是主觀意識的覺察。若理性不存在，知識便不可能存在。須教育發展出來，推崇演繹法。
3. 強調認知主體對獲取真知的重要性。
4. 格物窮理：求理在於格物，理要窮就是要徹底思考了解。
5. 柏拉圖：觀念世界是知識要研究或探討的對象，要認識觀念世界端賴理性而非感覺，因為感官得到的印象只是觀念的外在顯現，而非觀念的本體。
6. 亞里斯多德：知識的對象存在於普遍的觀念，觀念並非高懸於感覺世界之外，而是存在於感覺事物之中，感官覺知素材，如手感受冷熱，但只有理性可以縱括出完整的觀念。知識是普遍的，我們靠理性從特殊的個別現象以認識普遍性的真理。
7. 笛卡兒：一切知識猶如數學一樣，由一個簡單而自明的觀念，演繹推論成各種理念。知識的基礎在於先天有自明的觀念，而非攝取外界的感覺經驗而成。任何思想活動的存在必有思想者的存在為基礎。
8. Spinoza 史賓沙諾：
 - (1) 提倡單元論 monism，認為心理的認知與物理的現象原是一體的兩面
 - (2) 一切事物來自上帝的本質，為自因的存在，所有真理形成一種融會貫通而協統的整體，知識的目的就在認識這個世界的單一性與完整性。
 - (3) 知識的過程可分為三個層次：最高為直覺、其次為推理、最下為感覺經驗。所以觀念也可區分為直覺觀念 intuitive ideas、充分觀念 adequate ideas、混雜觀念 confused ideas。

9. 萊布尼茲 Leibniz：將其真理分為兩種：

- (1) 必然/理性真理：永恆而普遍的
- (2) 偶然/事實真理：經驗的、個別的，依賴上帝選擇而存在於世界的
但無論是哪種觀念，皆是天生的，乃是據其明顯性而做區別。先天的觀念雖有賴外界經驗的引起才能發展，卻是自立自成，不假外求就已經存在的。

(三) 對教育的影響：

1. 教學內容：

- (1) 應提供學生思維的材料以發現自我，課程中最重要的是能夠啟迪心智、進而改變氣質的學問。
- (2) 劃分博雅教育與技藝教育，有「勞心者治人、勞力者治於人」之觀念，**重視理論性的探究，文雅性的培育，學習普遍概念，忽視技能性的訓練。**

2. 教學方法：

- (1) 注重**理性的啟發和領悟**的作用。
- (2) 笛卡兒強調知識的基礎在先天自明的觀念，重演繹和記憶的方法以吸收知識。
- (3) 主張運用傳統的問答教學法，如蘇格拉底主張的詰問(產婆)式教學法，教師透過問答方式，將學生的理性引導出來。
- (4) 容易流於形式訓練說，對於教材的學習，不在吸收其本身實際內容，而在於藉此教材(如古拉丁文增強學生記憶力或想像力)磨練智慧、陶冶理性。

笛卡兒 Descartes

1. 提倡心靈實體說，視心靈為非物質的實體，一切生命、思想、動力的來源，影響並支配身體。
2. 十七世紀科學新理論及科學工具的發明，促使懷疑觀念增加。
3. 「**第一位現代哲學家**」笛卡兒善於懷疑，懷疑傳統習俗、權威學說。
4. 形上學：身心二元論，上帝創造事物，人的心靈能力由先天而來，只要善加運用認知法則，就可獲得真知。
5. 追求清晰知識的方法不是靠經驗，是透過「理性直觀」和「理性演繹」是一種自我理性的內求功夫，是一種邏輯的思考方式。
6. 著作《方法論》強調理性的重要，開近代理性的先河。
7. **我思故我在**：說明主體可以對感官世界進行懷疑，也可以對理性世界進行懷疑，但主體正在進行懷疑這件事是絕對不可懷疑的。建構出理性主義的懷疑精神，採用「懷疑」的方法去懷疑自己的存在，由此確立思考的存在，進而肯定自我的存在。
8. 確立自我(思想)的必然性，由自我的不完美進而導出上帝的存在。
9. 理性即為人類生活共同理則，主張文雅教育，輕視技藝教育。教育應提供學生發現自我、感覺並認知自我的存在。

10. 人生來即具有理性，不過理性被本能束縛，須賴教育之力，才能使理性充分發展，達到文人化的境界。
11. 教育的任務是在於啟發人心具有的理性、啟發良知，以達至善的過程。如蘇格拉底的產婆術。
12. 推崇演繹法，教育的隱喻為雕刻家。

七、經驗主義 Empiricism(實在論) (17 世紀)

■ 盛行於英國，又稱**海洋哲學**、在心理學上稱聯想心理學。

(一) 代表人物：洛克 Locke、柏克萊 Berkeley、休謨/謨 Hume、伊比鳩魯學派、培根 Bacon

(二) 思想重點：

1. 經驗主義是**唯物的**，剛性不動感情的、憑感覺的、悲觀的、無宗教信仰和相信因果關係的。
2. 心物二元論，個人可以從具體事物中，去捕捉永恆觀念。
3. 推崇**歸納法**，感官→經驗→觀念(知識)，以實物教學，讓感官藉實物的呈現、刺激，而訓練心智。
4. **實在主義**：知識是客觀的，**知識起源於感覺經驗的連結**，知識是被動吸收；真正知識是符合真理，強調用感官與反省等兩種方法始能獲得客觀真理，否認普遍法則。
5. **形式訓練說**：教育的任務在於訓練學習者的感官功能。
6. **心靈狀態說**：心靈乃先天存在，需進行官能訓練，注重教材的訓練性而不注重實用性。
7. **價值論目的**：乃係以追求個人「美好生活」為目標。
8. 經驗來自來兩方面：
 - (1) 感覺：指由眼、耳、鼻、皮膚等外感官接觸外界事物得到的經驗
 - (2) 反省：透過知覺、感覺、推理、想像等內感官作用組成的經驗。
9. 無論知識是否存在，若缺乏人類的感官去認知其存在，則知識仍被視為不存在，故知識是因人類的認識而存在的，獨立於人類而客觀存在的知識是不具意義的。
10. 洛克：人心最初猶如白紙/板，知識來自個人感官作用，並無如理性主義所謂的先天觀念的存在，一切知識都自感覺和反省所得的經驗。不是先有觀念才有經驗，而是經驗的成果才產生觀念，而且先由簡單的觀念演變為複雜的觀念，再逐漸演進產生各種知識。
11. 伊比鳩魯 Epicurus：主張感覺主義，人所有的知識皆來自於個人與外在世界的接觸，即使所謂心靈也是此等外界的接觸所構成。每個人各自的感覺是批判事物的準則
12. 柏克萊 Berkeley：人的感覺並不是以物質對象做為後盾，而是以「**生命的心**」在其

能知覺的經驗中感覺到它。

13. 普羅太哥拉斯 **Protagoras**：古希臘哲人學派，西方最早的經驗知識論主義者；認為各種事物的真相如同個人所見，難有客觀的是非標準。[人為萬物的尺度]除了個人的感覺和反省外，無所謂的客觀真理。

14. 休謨/姆 **Hume**：

(1) 相信所有感官所得的印象或內在的感覺，至於感官經驗外是否還有本質世界—例如上帝、靈魂、本體的存在，因為無法由感官認知，因此無法得知。

(2) 人類的瞭解範圍極為有限，因此懷疑是對知識應該有的必有態度。

(3) 感覺的經驗分為兩類：印象(感官的知識)、觀念(想像或記憶的知覺)。

(三) 形上學與教育：

1. 形上學：宇宙由外在具體客觀的事物所構成。

2. 教育目的：培養能適合自然法則與社會環境。

3. 教育內容：重視科學教育。

(四) 知識論與教育：

1. 知識論：真正的知識是靠感覺經驗而獲得。主體具有認知外在客觀實體的能力，採取符應說的知識論。

2. 教育目的：培養適應現代社會需求的科技人才，培養學生科學思考的能力。

3. 教育內容：自然、基本、傳統學科。

4. 教學方法：鼓勵科學思考教學法、有組織與系統教學法、使用視聽教具、以教師為中心教學法。

(五) 倫理學與教育：

1. 倫理學：道德價值標準是永恆不變的，但道德認知必須外求而得。

2. 教育目的：培養遵守社會規範，培養適應社會，外在克己修群的經驗。

3. 教育內容：生活規範、客觀道德事例。

4. 訓導方法：注重他律、重視道德習慣之養成。

(六) 教育意涵

1. 教育目的：在追求主體美好的生活，且強調學生擁有讀、寫、算的實用能力。

2. 重視品德教育，認為教育過程應兼重專才與通才的培養。

3. 課程設計：突顯自然科學的價值，且在課程內容安排上，重視實用教材與實際經驗。

4. 教學過程：重視培養學生的科學理性與科學態度，主張學生新經驗的認識建立在舊經驗上，方能進行有意義的學習。

5. 教學方法：

(1) 基於感覺唯實論，著重直觀教學和感官訓練的價值與方法，對幼稚教育理論有重大的貢獻。

(2) 採實物教學，設計各式各樣的感覺動作教具來輔助教學。

- (3) 由於注重感覺經驗的吸收，很容易走上自然主義教育的途徑，強調身體官能的自然發展。經驗主義會注重體育、遊戲、學生與環境的接觸，如旅行、實作、演練等教學方法，「行萬里路、讀萬卷書」。
6. 主張能力本位教學、教育科學運動與績效責任制，因為其認為所有存在事物都可以客觀測量。
7. 知識論：知識為經驗的產物，強調教育的效能，容易演變成「教育萬能論」把學生是為一張白板/紙，教師可以任意填補內容或塑造形式，注重環境的功能。
8. 教師扮演的角色是刺激者，且是教學歷程的主導者，教室是以教師為中心的。

培根 Bacon 1561~1626

1. 被譽為「近代科學之父」
2. 提倡廣智說
 - (1) 教育的目的在求得豐富的知識，非書本上的死知識，而是**思考、觀察所得的真知**，並以知識來改變環境。
 - (2) 學校的教材重實質，**強調實用**。語文的可貴在能知其內容而助自己之發表思想。故宜以本國語為主，其次為鄰國語，而非為文法修辭之希臘文、拉丁文。
3. 主張追求學問應先打倒**四種中心的偶像**
 - (1) **種族偶像**(習俗之弊)：破除自我中心觀點，避免人類主觀的意識作用。
 - (2) **洞穴偶像**(自我之弊)：破除淺見與對事物片面的看法。如反智主義只重知識的獲得卻無視情意教育。
 - (3) **市場偶像**(言語之弊)：破除人云亦云的二手失真傳播。
 - (4) **劇場偶像**(學統之弊)：破除盲目崇拜權威造成的偶像，探究知識本質要從經驗而來。
4. 批評當時大學教育的三種通病：
 - (1)賣弄術語，爭辯不休
 - (2)附庸風雅，言詞空洞
 - (3)神秘空想，不切實際
5. 主張「理解是知識的本源，人類的知識涉及人類理解的三個部分：**歷史由於記憶、詩辭由於想像，哲學由於理性**」。
6. **學習的譬喻**：蜜蜂→學思並重、螞蟻→學而不思、蜘蛛→思而不學。
7. 著有《新工具》，主張用**歸納法**來探究真理，影響後來教材呈現次序的方式，也影響杜威的實驗主義。「**仿蜜蜂方法**」外在選擇的採集花蜜，經自己內在消化，結果釀出芬芳甜美的果實，指能廣博閱讀又能提出己見的研究方法。
8. **歸納法**：方式為**蒐集→排斥→總括**，屬質性研究。
9. 名言：「**知識就是力量**」

1. 《人類悟性論》《教育論叢》主張人心如白紙，無所謂先天觀念之存在。知識唯一的來源是經驗，人性無善無惡，知識由人在環境中親身體驗而得，所以**教育的過程由外而內**，為學者首重方法，方法只是工具而非目的。注入式教學法的理論基礎。
2. 教育分類為德、智、體，教育順序為德性、智慧、教養、學識。不包括美育。
3. **形式訓練說**：人出生時，即具各種心理能力，針對心能加以訓練即可。認為人的心理能力可以因訓練而增強，像肌肉般會發達。訓練是為了增強吸收知識之能力，而不注重知識的內容。如：學數學只是在訓練推理能力。
4. 經驗成就二要素為**(1)感覺**：外感官，以視覺最重要；**(2)反省**：內感官，知覺、記憶、推理、思考等。
5. 複雜的觀念分成三類：
 - (1) 模式的觀念：不依其自身而存在，而為「本質」的附屬物，如三角形或謀殺的觀念
 - (2) 本質的觀念：主要包括一些勢力，如上帝的觀念就是其一
 - (3) 關係的觀念：經由比較兩種以上的觀念而得到的
6. 知識的準確性分為三個層次
 - (1) 感覺的知識：由感官接觸而認知者
 - (2) 推證的知識：由間接的演繹而得，如數學的證明
 - (3) 直覺的知識：比較兩個觀念而瞭解其異同者(層次最高)
7. 教育主張：
 - (1) 強調人的好壞全由教育決定，持「教育萬能論」的觀點。
 - (2) **品德陶冶的德育**：主張以德育做為教育目標，行德要依理性才能克制慾望，而此理性要靠後天環境(教育)的訓練。如習於痛苦以孳生剛毅、節制的美德。
 - (3) 教育方法：著重**直觀教學**與**感官訓練**的價值；將**教師比為陶工**。
 - (4) **鍛鍊身體的體育**：「健全的心靈寓於健康的身體」要學生過自然的生活，呼吸戶外空氣，適度運動與休息，強調身體保健。
 - (5) **理性教育的智育**：目的在培養推理的心性及說理的習慣。最有利於培養推理能力的學科首推數學，因此數學與拉丁文、希臘文同是為學的工具。
 - (6) 極力**免除體罰**：充分了解學生的心理發展、提供有用的教材，促進學習遷移，認為唯有倔強與任性才須受罰。

	理性主義	經驗主義
代表人物	柏拉圖、笛卡兒	洛克、培根、休姆
心靈根源	心靈實體說	心靈狀態說
知識本源	先天與生俱來的理性	後天感官經驗的聯結
教育目的	著重理性的啟發	提供適當的感官經驗
教育內容	演繹記憶的知識、文雅教育	實際材料、科學與活動課程
教育方法	形式訓練、啟發教學	重直觀教學及感官訓練

八、批評主義 Criticism (18 世紀)

(一) 代表人物：德國哲學家康德 Kant

(二) 思想背景：

1. 融合理性主義和經驗主義，試圖調和兩者在知識論上的對立觀點。
2. 批評即先有標準，再透過標準的檢視，對於正確的知識要接受，不正確的信念就揚棄，不能確定的問題要存而不論。

(三) 形上學與教育：

1. 形上學：實體是所謂的「物自身」，亦即「本體」，是與事物表象或者現象相反者。
2. 教育目的：在於培養一位「完整的人」。

(四) 知識論與教育

1. 知識由先天形式與後天經驗所構成：由主體建構的

(1) 先天形式：純粹的理念範疇，包括**感性的直觀形式(認識能力)及知/悟性的範疇形式(綜合判斷能力)**都是個人天生本質中所具有的。

(2) 後天材料：為感覺經驗的內容，來自外界事物，因此知識可分形式之知和內容之知。

2. 知識獲得的過程：人透過感官(感性)獲得經驗素材，並加以整理排列，進而把這些材料提供給知性(悟性)；悟性進行綜合判斷後，將它融入知性的範疇形式中，始得現象世界產生秩序並獲得知識體系。

3. 理性具有指導作用：理性是一種自我先驗的綜合能力，是一種程序性、指導性的先天原理。理性的功能在指導感性的直觀形式與知性的範疇形式，以安排感官所提供的材料，使適當的安排於先天形式之中以構成概念。

4. 知識止於現象界：知識的形成來自經驗領域，感官的直觀形式與悟性的先天範疇都只是對於感官經驗獲得的素材加以整理，所以知識的範圍止於現象界而不及於本體界(心靈問題)。

5. 教育原則：「**沒有內涵的思想是空的，沒有概念的直覺是盲目的**」→要學思並重。

6. 教育內容：要包含可驗證的科學知識，與無法驗證的道德良知。

7. 教學方法：以啟發獨立思考的批評精神為主，兼採歸納與演繹兩種方法，以探求真知、陶冶德性為依歸。

(五) 道德哲學(實踐理性批判)

1. 沒有絕對的善，善的形式不受經驗制約，故不能從行為的結果獲得，而是要在行為實踐的內在價值中尋找。
2. 道德行為的判斷，特別注重行為動機，著重道義上的義務心。「道德義務」指為道德而道德，並無任何附帶條件與要求。
3. 將道德體系區分為自律與他律，注重意志的自律，而非外部的制裁。
4. 意志的自由為道德行為的起點，用良心監督自我的行為。
5. 教育原則：在於存養善意，要訓練意志，應使兒童有自發的志願。
6. 教育內容：善只是依規律而行，而這種規律應該是普遍的、不變的，應該是先驗的。
7. 教學方法：教學上應訓練學生意志，使自願為善，並引導學生以義務心來實踐道德行為。

(六) 美學(判斷力批判)

1. 性質：美是一種無私的滿足感，美脫離任何關心、獨立於欲性與道德之外而自由自在的成為觀賞對象。
2. 分量：美能夠被表徵為普遍滿足的對象，普遍的在主觀的感情「共相」下建立。
3. 關係：美是對象合於目的性的形式。自由美：合於自然目的的事物，如判斷一朵花很美，並不附隨一種目的；依存美：判斷某種建築為美時，常存著某種特定目的(如實用)的概念。

(七) 教育思想

1. 教育目的：
 - (1) 實現道德教育：教育的目的乃是人格的陶冶以促進文化進步。道德方面需養成自覺的品性、自由的人格，以及依道德律而立身處事的自由習慣與意志自律。
 - (2) 提升人類素質：人類素質的發展包括個人、社會人、世界人等三個層面，教育目的是個性、群性、德性的和諧發展。
2. 教育方法
 - (1) 三化的教學：
 - A. 教化：發展個性、增進知能
 - B. 開化：涵養群性、促進文明發展
 - C. 德化：使教育達成培養世界公民的目的批判能力的培養，亦注重身心的訓練與發展，採用實用教學，讓學生精益求精、徹底了解，使自由與規律相輔、遊戲與課業並重。

(2) 訓育方法

- A. 主張順應學生的自然生長，但並不以極端的學生為本位。
- B. 亦強調管束的重要性，主張防止為惡，在積極加以輔導教化，但管束過程不訴諸外力的獎懲，認為體罰會養成兒童奴性特質。

(3) 道德教育

- A. 最終目標是「意志自律」要引導學生以義務心而行，要讓學生自願為善的方法就是培養兒童的意志。
- B. 沒有人生下來就有一顆自律的心，培養過程亦即道德意識的發展分化是有次序之別的。「**自律的殿堂，必需經過他律的大門**」(Kant)

(八) 對教育的影響

- 1. **學思並重**：先天形式+後天材料融合；學而不思則罔、思而不學則殆。
- 2. 服從規律是出自於「意志的自律」而非盲目行動。
- 3. 訓練意志，啟發內在的理性，使兒童能自願為善。

康德 Kant 1724~1804 德國

Kant 生活如鐘擺般井然有序，有次看了盧梭的《愛彌兒》後竟愛不釋手，竟忘了十幾年忘了散步的習慣，致使鄰居視其散步時間為做飯時間的主婦忘了煮飯。

- 1. 調和理性主義與經驗主義的對立，提倡**批評主義**的哲學思想。
- 2. 基本主張：
 - (1) 認為人生來即具有理性，不過人的理性被本能所束縛，必須賴教育之力，才能使理性充分發展，達到文化人的境界
 - (2) 理性即人類生活的共同理則。教育的任務就是在啟發人心所具之理性，亦即教育是啟發良知，以達於至善的歷程。
 - (3) 理性是先天的、內具的，賴教育而發展的，與**孟子**類似：「仁義禮智，非外鑠我也，我固有也」。教育即在啟發良知良能，亦即自我實現→實現理想的我。
 - (4) 理性僅具「**調整原則**」而非具有「**構成原則**」亦即，理性的功能只是指導悟性向某種目的進行，安排知識的構成，而其本身並不是各種事物的概念。
 - (5) 經驗容納於範疇裡，所以知識的範圍僅止於現象界。
- 3. 三大巨著
 - (1) 《純粹理性的批評》在確定理性的認知能力
 - (2) 《實踐理性的批評》檢討道德問題
 - (3) 《判斷力的批評》討論審美判斷及目的判斷
- 4. 知識的構成有二要素
 - (1) **悟性**：先天的形式、範疇(包含分量、性質、關係、型態四種)→**理性主義**
 - (2) **感性**：後天的材料，供給知識的材料，感覺的經驗內容→**經驗主義**

5. 提倡**理性主義**思想

- (1) 人生來即有**理性**，只是被本能束縛，需以教育來引出、啟發讓理性充分發揮，成為文化人。
- (2) 理性為人類生活的共同理則，是人心先天、內具的；教育是啟發良知，達到至善的過程。

6. 提倡**嚴格主義**(主內派)的道德觀

- (1) 道德判斷的標準：**行為的動機**而非結果。
- (2) 善即依規律而行動，而規律即為實踐的理性，是先驗的、普遍的、不變的。
- (3) 道德權威是訴諸理性的絕對命令，而非外力的制裁。
- (4) 道德教育應注重學生品格的陶冶、**意志的訓練**，以意志自律為道德教育最終目的。

7. 倫理觀為義務論、道德義務論；體罰會養成兒童奴隸氣息。

8. 名言：

- (1) 「**無內涵的思想是空的、無概念的直覺是盲的**」與孔子「學而不思則罔、思而不學則殆」相同。
- (2) 「社會不平等是萬惡之源，但也是眾善之門」。

九、自然主義 Naturalism

(一) 代表人物：法國教育思想家盧梭 Rousseau、斯賓塞 Spencer、福祿貝爾 Froebel、蒙特梭利 Montessori

(二) 思想背景

1. 源於唯物論的先驅—希臘羅馬的原子論學派，而後承襲感官唯實論，以及 17 世紀英哲 Hobbes 的唯物觀觀點，認為自然界的一切都是物質在空間活動。
2. 盧梭的思想與當時啟蒙運動主流重視理性、主智主義相抗衡，提出重視「情意」的浪漫主義。

(三) 思想概要

1. 解除束縛、**返回自然**：教育應去除形式，應讓兒童自然生長，以順其自然為其最高原則。
2. 「**消極教育**」：
 - (1) 讓兒童自然去過他的生活，本身就有無比的價值。
 - (2) 不主張與兒童談理，先注重兒童感官的完全發展，待他們長大自然就能了解真理與道德。
 - (3) 人為教育是「積極」的；自然教育是「消極」的。
 - (4) 教導屬積極性活動，防範屬消極性的活動。因人性本善，故消極性教育即在防止外侵之惡。

(5) 盧梭認為自然有約束力，就是所謂「自然結果的制裁」如暴飲暴食而致肚子痛，兒童會獲取自然的寶貴教育。

3. **尊重學童價值**的教育：教育目的就是要了解兒童的天性，發展兒童的潛能，基於兒童的需求而設計學習課程，給予兒童自由就是尊重學童的價值。

4. **實物教學**的教育：自然教育就是要與大自然接觸，大自然滿佈具體的實物，實物就是教學的最佳材料。

(四) 自然教育的程序（《愛彌兒》的教育構想）

1. 三位教師說：人的教育來自三種途徑

(1) 自然的教育：人內部器官或官能的成長，人無法支配，完全是自然的結果

(2) 事物的教育：經由人們的經驗或環境所獲得的教育

(3) 人的教育：人類利用學習的內容促使官能的成長

2. 教育階段

(1) 嬰兒期：出生到 2 歲，最重要的工作是保健

(2) 兒童期：3~12 歲，以感官發展為主，消極教育的年限到 12 歲為止

(3) 青年前期：12~15 歲，是勞動、學習及研究的適發時期，教育重點在探討大自然奧秘、手工教育。15 歲前仍不必要有書，如果非要不可則以 Defoe 所著的《魯賓遜漂流記》為讀本，因為此書最接近大自然。

(4) 青年期：15~20 歲，是正式教育的開始時期，可以從事知識、道德及宗教的學習，性教育與男女友誼活動也應展開，並學習關懷別人。

(5) 女子教育：書的末章，盧梭以未婚妻 Sophia 來說明他對女子教育的看法。男女「天生自然」有差異，女子應以順從、取悅男人為天職，以做賢妻良母為目標。

盧梭 Rousseau 1712~1778 法國

1. 教育界的哥白尼(從大人中心扭轉為兒童中心，但教育對象只為貴族)。

2. [凡從自然而來的事物都是好的，一經人手，全變壞了]，似孟子的性善

3. 主張返回自然，倡導兒童本位的教育思想，一切的教育設施及活動均應順應自然，以充分發揮兒童的能力。(接近道家老子的思想)

4. 提出重視「情意」的浪漫主義來糾正，他的自然主義也稱為教育的浪漫主義

教育主張

1. 以兒童為教育中心(兒童本位)：重視兒童的性向、興趣與能力。扭轉成人本位的教育，提倡自然主義的教育。

2. 重視兒童的**身體活動**：主張鍛鍊身體，使兒童能適應自然，認為游泳、登高、跳高、跳遠能訓練感官兼顧心靈和身體的活動

3. 重視兒童的個性：主張因材施教，因兒童的能力在程度上各不相同、性質互有差異

4. 教育目的是**潛能發展**，處罰使用**自然懲罰**
5. 教育的任務在提供適當的環境，使兒童在各生長階段中獲得圓滿而調和的發展，不是以外鑠方式增進兒童能力，是把兒童本身固有的能力，順著自然的順序充分發揮出來。
6. 人的教育來自三種途徑：**人、事物、自然**
7. 提倡實物教學、直觀教學，重視感官經驗的獲得，反對形式主義的文字教育，反對書本教育，認為書本是兒童的「毒本」
8. 著作：
 - (1) 《民約論》影響法國大革命。
 - (2) 《愛彌兒 Emile》

第一篇：出生~5 歲，(父親是教師、母親是保母)教育內容注重幼兒身體健康、心靈發展，供給幼兒愉快的生活

第二篇：5~12 歲， 感官訓練、實物教育，自然懲罰(理性睡覺期)

第三篇：12~15 歲，智的教育時期，採實物教育，具好奇心、精力旺盛、有如雄鹿

第四篇：15~20 歲，道德觀念、宗教思想

第五篇：女子教育，修身的教育、培養溫順的美德

《愛彌兒》一書出版，被教會斥為邪說，予以焚毀，主教並宣告破門，但其書對現代教育理論與實際有深刻的影響。
9. 缺失
 - (1) 忽視社會的價值：提倡兒童本位，過分強調個性自由發展，而忽視社會的需要。
 - (2) 忽視人類所累積的文化遺產：過於重視生活中的直接經驗，忽略人類的文化遺產，故無法促使社會進步。

裴斯塔洛齊 Pestalozzi 1746~1827 義大利醫學博士

1. 受盧梭影響最深，參照《愛彌兒》的內容，訓練自己的兒子，每天把教育兒子的經過及兒子的生長情況紀錄下來，**開後世用歷史法研究兒童的先河**。
2. 主張教育如植樹，人一出生即賦有畢生發展的機能，如種子一般，教育僅在提供適當的環境使其發展循序實現，並慎防外界擾亂自然發展的進行。
3. 教學分兩種：☉為**愛的教學**，☉為**知的教學**。開創**兒童實驗心理學**。
4. 發揚盧梭教育學說，但比盧梭更積極。重實驗精神，採直觀教學，創造教育的原理。
 - (1) **教育的心理化**：教育要順兒童的天性發展。
 - (2) **教育的社會化**：教育包括全體兒童。

教育的對象應為全體的兒童→國民教育(非少數人)。故被尊為**國民教育之父**。
 - (3) 注意貧困家庭的兒童教育→孤兒教育、貧民教育(非貴族)

- (4) 個人與社會分不開，「環境改變個人、個人改造社會」藉教育的力量增進人民的生活，社會就能進步。
- (5) 1775 年在新莊以自費設立貧民學校(收容孤兒五十餘人)並於 1798 年，在詩塘 Starz 設孤兒院，被尊為「孤兒之父」。
- 5. 主張教育的原動力是愛，其訓育方法充滿家庭教育溫暖，建立良好師生情誼。「對小孩施暴是最兇殘的」→為校園的暴君。
教育愛：斐氏是實踐派的，斯普朗格是理論派的。
- 6. 直觀 intuition 是斐氏的思想核心，包涵：
 - (1) 知識的直觀：採感官唯實教學
 - (2) 品德的直觀：使兒童直接感受師長之愛(教育愛)
- 7. 人有獸性、社會性、道德性：教學應使學生的頭(智育)、心(德育)、手(體育)三方面均衡發展。
- 8. 強調語言在課程上的地位。
- 9. 著作：《賢伉儷》、《隱士的黃昏》
- 10. 「教師如園丁，學生如花木」、「受過教育的人需使自己成為自己的主人」，死後墓誌銘被尊為「人中之神，神中之人」。

福祿貝爾 Froebel 1782~1852 德國 (幼稚園的創始者)

- 1. 生後九月母逝，父為牧師，無暇照顧，父娶後母，對他冷酷對待，淒零孤獨。
- 2. 理論為開展說 The Unfolding Theory，認為受教者具有與生俱來可開展的潛在能力。「教育是使人性和諧發展的過程，亦即自我實現的過程」。
- 3. 花草→兒童；園丁→教師；花園→學校。
- 4. 教育的目的是個人藉由自我活動以達到自我實現一對自我、社會、人類、遊戲、自然、神有所瞭解、求取和諧、獲得統一。提倡自動原則(直觀教學)。
- 5. 於 1837 年，在布朗根堡設立一所幼兒學校，1840 年改名為幼稚園，為世界上第一所幼稚園。
- 6. 幼稚園教育之三項基本原則
 - (1) 順應兒童自我發展：幼兒發展是循序漸進的，不可跳躍，教育者應注重幼兒本性與需要，順應其自然使或均衡發展。
 - (2) 自發活動：在教師的指導與鼓勵下，能自動自發。
 - (3) 社會參與：幼稚教育應訓練幼兒瞭解自己與社會關係。
- 7. 教學上特別重視「遊戲」與「恩物」，是培養兒童自動直觀的基本要素，而自動直觀乃是發展兒童內在性質的有效方法。自由創造是人類的天性。

8. 採「**恩物教學**」即用各種恩物(勞作教材、玩具)來組成有系統的活動，以啟發幼兒建造、審美及聯想的能力。恩物種類如下：
 - (1) 球：代表調合、完美與圓滿、象徵神性的統一，提供聯繫法則。
 - (2) 方形、立體：代表對立。
 - (3) 小寵物：代表愛。
 - (4) 自然的景物：代表美的風光。
9. **遊戲**是自我表達的一種工具，自我從遊戲中，發展自我的能力、興趣、關係、從而促成自我的實現。
10. 著作：《母親遊戲與兒歌》Mother's play and nursery song
《人類的教育》The education of Man
11. 主張「教育之道無他，唯愛與榜樣而已」
12. 被尊為「**幼稚教育之父**」

蒙特梭利 Montessori 1870~1952 義大利

1. 義大利首位女性醫學博士，畢業後分發至羅馬醫院，照護特殊障礙兒童，發現醫藥效果不及愛心與教育。
2. 提倡「兒童本位」、「獨立教育」認為受過教育的人，必須使自己成為自己的主人，為現代幼兒教育理論與實踐的先驅者。
3. 尊重兒童之「獨立性」，學習的「自發興趣」或「內在動機」。
4. 主張數學是幼兒的一種性向，亦為日常生活的一種心智活動。
5. 於 1907 年在羅馬聖勒倫佐貧民窟開辦第一所「兒童之家」。
 - (1) 採開放式的教學理論與空間
 - (2) 採混齡教學
 - (3) 無固定的教學單元內容
 - (4) 尊重個別差異及個別示範引導教學

巴斯多 Basedow 1723~1790 德國

1. 創辦**泛愛學校**，落實 Rousseau 教育思想。
2. 假髮商之子，自幼即失去母愛，其父又酗酒，脾氣暴躁，大學時研讀愛彌兒受感動，在三年的家教經驗中採用遊戲方式進行教學，學生進步神速，固奮發為教育努力。
3. 受人文教育，獲語言教學教學博士。
4. 提出一系列的教育改革計畫，落實盧梭教育思想。其女兒之名 Emilie，就可見後者影響之深。
5. "Back to Nature." "Education through Play." "Learning through Experience."

十、人文主義(14 世紀) 與 新人文主義(18 世紀)Humanism

	人文主義	新人文主義
時間	十四世紀文藝復興	十八世紀啟蒙運動後產生
歷史背景	<ul style="list-style-type: none"> 文藝復興文化層面的表現，源於中世紀宗教教育與神本中心的反動，改以注重人類生活的情趣和人格自由發展 以學習希臘文為基礎，為復興古希臘和羅馬時期的哲學和文學的運動 	<ul style="list-style-type: none"> 因人文主義太偏重古文的研究與形式而產生的反動思想 在啟蒙時期的唯實主義，催生了新人文主義
共同中心思想	<ul style="list-style-type: none"> 以希臘、羅馬式的古典文學和文化關係為主，內容上都是反中世紀的神本主義。 人文主義同時也兼具審美觀和調和的思想 本質上要使「一個人更像一個人」，強調「教人」比「教書」重要 	
最大不同點		新人文主義希臘古典的人生觀和世界觀的復活
思想時間	恢復「羅馬」古典時代的文化	恢復「希臘」古典時代的文化，即希臘黃金時期的文化(在希臘末期有羅馬文化的輸入)
思想內涵	注重形式，偏重模仿當時希臘、羅馬時期的語言、文字、生活樣式	不注重語言、生活樣式的模仿，而注重人文世界觀的領會
辯證關係	對於自己本身為徹底覺悟，只是對古文模仿，是機械式和盲目式的。因此有人認為當時的文藝復興有流於裝飾的表象，事實上亦如此。	<ul style="list-style-type: none"> 強調自覺、批判和選擇，所以是非盲目的方式 使上古的古典文藝成為自己的理想典範，不僅尊重古文古語，也尊重「國文國語」 啟蒙運動對教育的影響即注重國語教學

十一、實證主義 positivism

(一) 代表人物：孔德 Comte、穆勒 Mill、史賓賽 Spencer

(二) 主要思想

1. 認為對現實之認識只有靠特定科學及對尋常事物的觀察才能獲得。
2. 事實必須是透過觀察或感覺經驗，去認識每個人身處的客觀環境和外的事物。實證論者認為，雖然每個人接受的教育不同，但他們用來驗證感覺經驗的原則，並無太大差異。
3. 實證主義的目的，在希望建立知識的客觀性。
4. 孔德在其所寫的《實證哲學》一書里，認為人類進化分成三階段：
 - (1) 是神學階段，蓋人類對於自然界的力量和某些現象感到懼怕，因此就以信仰和膜拜來解釋面對自然界的變化；
 - (2) 是玄學階段，以形而上或普遍的本質階段，解釋一切現象；
 - (3) 是實證階段，也就是科學的階段，運用觀察、分類，以及分類性的資料，探求事物彼此的關係，此法獲得的結果，才是正確可信的。
5. 實證主義反對神祕玄想，主張以科學方法建立經驗性的知識。這種思想恰巧與柏拉圖的理型論相反，柏拉圖認為隻有觀念才是真實的，感官都是虛幻的。

斯賓塞 Spencer 1820~1903

1. 背景：十九世紀中葉，自然科學進步、機器發明、工商發達、物質經濟的功利思想抬頭
2. 1861 年發表論文「**什麼知識最有價值**」極力批評希臘、羅馬古典語文為裝飾性的知識，應重視科學知識所具有的價值、認為其是實現完美生活所必需有的知識。
3. 以實用科學為主、文化陶冶學科為末，對工業發展和課程有貢獻，但易忽略兒童個性。
4. **有機比擬論**：人類社會與生物有機體極為類似，已進化觀點說明社會發展過程，以**超機體**的觀念來解釋社會文化現象；將社會比為有機體，為適應環境而經由簡單到複雜的演化過程。
5. **生活預備說**：教育目的在於預備將來完美的生活。
6. 人類生活包括**五種活動**，教育若能對此五種運動充分準備，就可以過完美生活。
 - (1) 與自我生存有直接關係的活動：身體的保健(體育、保健、營養、衛生)
 - (2) 與自我生存有間接相關的活動：謀生的職業(數學、物理、生物、化學)
 - (3) 關於繁衍種族的活動：做父母的準備(生理學、心理學、倫理學)
 - (4) 關於維持社會關係和政治關係的活動：公民的道德活動(政治、歷史、社會)
 - (5) 關於利用休閒時間和滿足趣味的活動：休閒和娛樂(文學、美術)
7. 教育目的在使人生獲得愉快，因此教育內容必須包括三部分：心智發展、道德訓練、身體健康(體育)。

8. 著作：《教育論》《心理學原理》《社會學原理》

9. 優點

- (1) 能顧及人類生活各方面，使教育成為有系統的設施，不至於只順從兒童的目前興趣，也非專為文雅人之裝飾品。
- (2) 將課程加以評價，以實用科學為首，文化陶冶科學為末，對工業發展及課程改造有貢獻，並影響美國 1918 年中等教育課程改革。

10. 缺點(杜威對其批評)

- (1) 容易喪失現有的學習動機(未來的完美生活太遙遠了)
- (2) 易使兒童養成懶惰和因循延宕的習慣
- (3) 易忽略兒童個性(依成人意見訂定未來生活的標準)

十二、實用主義 Pragmatism (19 世紀 70 年代)

- 「實用主義」是現代哲學一個派別的名稱，也稱「試驗主義」或「實驗主義」
- 當代哲學劃分為兩種主要分歧(理性主義、經驗主義)，實用主義則是在上述兩者之間找條中間道路，是經驗主義思想方法與人類的比較具有宗教性需要的適當調和者。
- 具有美國本土色彩的哲學理論，對法律、政治、教育、社會、宗教和藝術的研究產生很大的影響。

(一) 代表人物：皮爾斯 Peirce、詹姆斯 James、杜威 Dewey

(二) 思想背景：

1. 19 世紀末，工業革命帶來的社會變革。美國西部開拓，必須與環境搏鬥，體認到變遷才是常態，解決問題才是實在。
2. 達爾文生物理論的影響，重視變動與演化。
3. 對傳統歐洲理性主義觀念論的反動，認為這些論點無助於解決日常生活中的問題。
4. 根基於經驗主義的認識論，強調任何真實的觀念都會產生實用的價值，引發一定的效果。

(三) 主要論點：

1. 承認達爾文，又承認宗教，但不承認是二元論，即既唯物，又唯心，主張整體、變動不拘與多元的世界觀。
2. 強調知識是控制現實的工具，現實是可以改變的。
3. 強調實際經驗是重要的，原則和推理是次要的。
4. 信仰和觀念是否真實的在於它們是否能帶來實際效果，真理是思想有成就的活動。
5. 理論只是對行為結果的假定總結，是一種工具，是否具有價值取決於是否能使行動成功
6. 人對現實的解釋，完全取決於現實對他的利益有什麼效果。

7. 否定傳統哲學體系對終極、絕對與永恆本質的看法，也不強調對既定權力、知識及意識型態的批判。
- (四) 形上學：認為人類生活在經驗中，所能擁有的就是經驗，沒有絕對的、先驗的原理，或是不變的自然法則。
- (五) 知識論：知識源於經驗，人們擁有的心靈是主動的，知識的獲得是人與環境交互作用的歷程。真理知識必須透過行動的驗證，有用者為真 what works is true
- (六) 價值論：主張相對的價值論，沒有永恆不變的價值。
- (七) 倫理學：
1. 「善」在於有用，著重在將傳統價值觀賦予新意，以解決當前社會問題。
 2. 倫理學的標準必須符合社會的公共考驗。
 3. 道德包括知識、情感與能力三種要素，其是行為的規範，兼具良善的過程與結果。
- (八) 教育觀：主體教育是歷程，也是目的。
1. 教育目標：幫助學生在民主社會中做好生活準備，在經驗改造過程中不斷成長。
 2. 重視學生的經驗。
 3. 以學生及其需求興趣為教育核心；學科內容滿足學生的需求。
 4. 課程應以學生所面臨的問題及經驗為基礎。
 5. 學校經驗是生活的一部分，學校教育的目的是教導學生如何學。
 6. 問題解決學習法、反省教學法、社會參與學習法以及實際活動學習法等。

十三、實驗主義 Experimentalism 又稱試驗主義/工具主義 (19 世紀末到 20 世紀初)

- (一) 代表人物：美國教育學家杜威 Dewey
- (二) 成為美國二十世紀中期的主流，而且影響了世界各地教育思想。台灣教育偏重知識和自然科學卻輕人文科學，即受實驗主義的影響。
- (三) 思想來源：
1. 達爾文 Darwin 的進化論：物競天擇、適者生存。達爾文主張「無論一件事多麼不重要，只要孩子熱衷去做，都會獲益無窮，不要以為以後對他沒有幫助，就阻止他們去做」採此觀點，實驗主義認為教育本身也是變動進步，反對以「預備將來」做為教育的目的，教育的任務不在教導孩子什麼，而是不斷發展個人人格以適應環境。
 2. 英國演化論者赫胥黎 Huxley 的思想：對杜威的一生都具有相當程度的影響力，例如，杜威的知識論之所以以自然環境與心理發展之間的交互作用為基礎，乃依循演化論的觀點的加以開展出來者。
 3. 德國辯證觀念：認為知識的進步或社會環境的發展是經由「正」、「反」、「合」的辯證過程，人類面對各種衝突時，透過解決衝突來增進能力，提升智慧，所以智

慧成長是動態的辯證過程。

4. 皮爾斯 Peirce 的「實用主義」：實用主義強調「有效用即為真」，知識是否有效用，必須是其能否解決問題，所以面對環境問題時，必須從解決問題中學習更豐富的知識，以便能夠面對更困難的環境問題。
5. 美國當時的社會變動：美國是一個變動快速的時代，在變遷的過程中，無法掌握恆定的價值標準，所以 Dewey 認為知識或道德規範並沒有永恆單一標準，必須視環境的變化而定。

(四) 哲學思想概述：

1. 心靈論：

- (1) 心靈的特質是個人適應環境的產物，包括感受與施為交互作用。
- (2) 心靈最高表現的智慧，是選擇手段來達成目的的連續過程。

2. 知識論：

- (3) 知識產生於經驗，但又可運用於生活，進而改造經驗再成為新知識。
- (4) 經驗是生物與環境的交互作用，它們本身非屬感覺也不屬觀念，只是原來所經驗材料的重組。
- (5) Dewey 指出知識具有三種特質：
 - ① 實用性：人與環境失去平衡而不適應時，恢復平衡用。
 - ② 行動性：為恢復平衡，必須採取行動改變人與環境的關係。
 - ③ 創造性：為適應環境的需求，知識是可變的、可創造的。

(五) 道德哲學：

1. 道德的性質

- (1) 價值起於人與社會的互動，宇宙沒有絕對的真理、沒有不變的自然法則。價值繫於人生經驗，道德價值存在的基礎是由「個人-社會」的生活歷程所構成
- (2) 道德是隨著社會與時代而改變的社會規範，因此個人所好與公眾慾望的滿足不相衝突即善之所在。
- (3) 善惡判斷要兼具動機與行動，且以科學方法應用於對道德行為的判斷。

2. 道德的發展

- (1) 道德前期：此階段的行為受個體本能與需要的支配
- (2) 成規期：受社會習俗影響
- (3) 自律期：行為決定於個體自己的判斷

3. 道德的要素：有道德的人就是有品格的人，培養這種有道德的人，就是道德教育的目的。Dewey 認為需從三方面努力

- (1) 知識：一個有道德的人應該了解個人的角色，人與人相處的道理，以及人際衝突的處理方式

- (2) 感情：意願、動機、愛心等感情是發自內心的力量，對人的行為有激發或鼓舞的作用，使人願意力行，也使於勇於力行
- (3) 能力：能力可以幫助我們運用知識選擇方法，也可以幫助我們運用感情採取行動

(六) 社會哲學：

- 1. 社會的本質：社會是人與人交互作用的結果，由於一切事物都在變動中，所以社會在本質上是一個歷程。
- 2. 影響社會變化的因素：可分為兩類，一類是人的因素，一類是文化的因素。教育本身可以制定自己的目的，設計實施此一目的方法，並督促自己的目的發展下去，甚至可以促進社會的進步與改造。
- 3. 社會的理想：民主是一種政治形式，也是一種生活方式。民主才能讓成員以平等的地位自由交流，貢獻智慧，不僅個人得以生長，社會得以發展。
- 4. 社會的發展：在於社會的問題獲得解決，依問題的輕重緩急分別予以處理的社會改良主義或改良論。

(七) 教育基本主張：教育即生長

1. 教育的本質

- (1) 教育是經驗不斷的累積與重組：教育即生長。個體運用智慧於環境中，從環境中獲致有意義的經驗，又致使智慧在提升，如此不斷成長。
- (2) 教育是在促進兒童生長或能力發展使其洞見未來：學習者所做的決定乃是過去經驗與未來發展的綜合研判。

2. 教育目的

- (1) 指教育歷程本身所產生的結果，教師「任其生長」或「助其生長」都非良方，「**導其生長**」education as direction 才是正道。
- (2) 「教育無目的，生長本身才是目的」：並非反對教育目的，而是反對外在所強加於學習者的目的。又主張**教育無目的論**。
- (3) 學習者的內在目的：依學習者自身考量自己的興趣所形成的目的，如此才能激發學習動機。

3. 教育方法

- (1) **做中學**：教師以學生為中心，提供實際經驗給學習者，由學生本身來體驗工作性質，從實踐中學習真正實用的知識與智慧，強調「行以求知」
- (2) 問題教學法：教師提供問題情境，要學生提出各種解決方案，並預測每一方案可能產生的結果，然後從中擇取最適當的一種方案。

4. 教育內容

- (1) 活動課程：依實際生活情況為主要的學習重點，並且把這些實際生活材料設

計成學習的課程，適合學生的需求、興趣與發展

- (2) 個體與社會互動：杜威重視人與環境的交互作用，主張教材要同時注重個人的需求與社會的價值。提出「學校即社會」認為教材必須與人類公共利益相關，用來調合「個人—社會」之間的衝突。

杜威 Dewey 1859~1952 美國

1. 哲學觀點：融合達爾文進化論的觀點和實用主義的哲學主張，提倡實驗主義的教育思想，民主主義的教育目的。

2. 1919 年曾到中國，弟子有蔣夢麟、胡適等著名學者，對台灣教育影響很大

3. 著作：

- (1) 《思維術》主張從做中學 Learning by doing
- (2) 《民本主義與教育》主張教育即生長、教育即生活、教育即經驗不斷的改造
- (3) 《人性行為》《經驗與自然》《教育與經驗》

4. 教育主張

(1) 教育即生長

- ① 生長具可塑性、依賴性、未成熟等特徵
- ② 生長是繼續不斷的，身體的成長雖有一定的限度，而經驗的生長是無止盡的。
成人和兒童可以同樣的不斷學習，是故教育是繼續生長的歷程
- ③ 生長是經驗的品質有所長進和提高，並非任何改變即生長。生長是「導其生長」而非「任其生長」
- ④ 教育是繼續生長的歷程，所以教育沒有一定的終點。主張教育無目的論「教育本身沒有目的，只有成人、父母、教師才有目的」

(2) 教育即生活

- ① 教育寓於生活，教育即在生活中
- ② 學校是社會的雛型，經過簡單化、純淨化和均衡化的社會
- ③ 「教育是生活的過程，而非未來生活的預備」
- ④ 學校如與生活脫節，會有三大缺點：沒有生氣、不切實際、沒有興趣

(3) 教育即經驗不斷重組與改造的歷程

- ① 人類生活中，時時要改變環境中的事物，使有害變無害，使無害變有益，此種活動就具有教育作用。因為每一次活動都是增加一次經驗，也就學到了一則學問。
- ② 重視新舊經驗之結合，所得經驗和已有經驗結合，造成一種新的組織，此種重新組織過的經驗又做為以後參考資料和工具，如此遞進，永遠不已。
- ③ 「要改變一個人，必須改變他/她的環境」，教育成為可能有兩個條件
 - A. 未成熟的狀態：有機體未成熟，所以有繼續發展的潛能。個體在每一階段都有其獨特的特徵，也有其特殊的需求，教育必須依個體的需求，導引其

由未成熟發展為成熟。

B. **依賴性與可塑性**：人類因為具有依賴性，所以需要成人的保護與養育；人類因為具有可塑性，所以能夠在未定型的狀態下促使其不斷發展與進步，使教育成為可能。

- **依賴性 dependence**：幼兒有賴父母哺育、長輩教導，才能明白事理，即具有生長可能性。

- **可塑性 plasticity**：人之生活、行為是由混亂、簡單的發展到有系統、複雜的，不像動物在出生後短時刻內即完成，顯現出人受教育的可能性。

5. 提倡問題教學法，主張從做中學、行以求知

6. 主張**教育機會均等**的理想

7. 兼顧行為動機與行為結果的道德觀

8. 強調教育的歷程重於教育的目的

9. 名言：

(1) 「哲學是教育的普遍原理、教育是哲學的實驗室」。

(2) 「教育即生長」「教育即生活」。

(3) 「學校是社會的雛形」。

克柏屈 Kilpatrick 1871~1965

1. 為杜威哲學及教育思想的支持者，其篤信民主社會生活的價值，並闡揚教育乃實踐良好生活所必須。

2. 教育必須建立良好的品格以指引適當的行為，而良好的品格即指健全的人格。

3. 提倡同時學習原則：學習的結晶是一個完整的經驗，而非片段的知識，亦即在一個時間內並非僅有一種學習，而是包含多種學習。認為學習包括下列三種：

(1) 主學習 primary learning

① 指教學時所要達到的直接教學目的。其內容或係某種知識、技能或理念價值規範，視課程性質而定。

② 例如：鴉片戰爭→瞭解其發生之原因、經過、結果

(2) 副學習 associate learning

① 指與功課有關的思想和觀念而言

② 例如：鴉片戰爭→瞭解中國與英國之地理關係，及吸食鴉片有害健康之知識

(3) 附/輔學習 concomitant learning

① 指學習時養成的理想態度而言

② 例如：鴉片戰爭→激起學生之愛國情操、發憤圖強

4. 倡導設計教學

- (1) 設計教學：一種有目的、有計畫、有實際活動的學習單元。學生於此種學習活動，一定要先有一個實際問題，然後由學生自己決定工作的計畫、自己運用具體的材料，從實際活動中去完成此工作，以解決實際問題
- (2) 設計教學包括實際活動和思考活動，學生要手腦並用，一面做，一面思考，從做中學，從行以求知。
- (3) 過程：
 - ① 決定目的：設計是一種有目的的活動
 - ② 擬訂計畫：是設計活動中最重要且最難的一步工作
 - ③ 實行工作：由教師指導學生從做中學
 - ④ 批評結果：由學生自己去做

十四、進步主義 Progressivism (20 世紀 20 年代)

(一) 代表人物：美國教育家派克 Paker

(二) 時間與背景起源：

1. 工業革命後，快速的工業化需要大量的技術工人，因而引發販性的教育，此種教育注重學生的記憶、重秩序、重職業教育；教育目標只在獲得資本的成就，人文教育被忽視。
2. 19 世紀末，進步主義教育家反對教育過於形式化。
3. 派克倡導學校改革，後來杜威加以修正鼓吹，杜威認為保守的教育是藉教學由外建構個人的心靈，進步的教育則強調個體心智的積極性與主動性而能完滿解決問題。
4. 1920~30 是進步主義極盛期，來自實用與實驗主義影響。
5. 1918 年冬季，兒童中心的教育領導人在華府成立「進步主義教育學會」簡稱 PEA
6. 受到永恆主義和精華主義的批評挑戰，造成 1920 年到重要教育論戰。

(三) 中心思想：兒童本位教育觀

1. 主張兒童本位教育，想要提供一種更適合新時代兒童需求的教育。
2. 教育是生活本身而非未來生活的預備(盧梭性善的兒童觀+杜威的實驗主義)
3. 教育的本質在於改變或促進改變，教育無固定目的。
4. 教育在為民主社會培養獨立思考及具判斷力的兒童，因此人除了個人生長外，還要加入社會責任。

(四) 教育基本主張：

1. 教育理想為培養學生成為具有責任心、榮譽感，能在知、情、意、行都得到充分發揮的主體。
2. 教育目的：以兒童為中心，重視**兒童本位**，順其自然發展以促進自我實現
3. 教育內容：
 - (1) 學習必須直接與學生興趣有關，教育活動的安排都要以兒童為出發點，特別注意兒童的興趣、需求和生活經驗。
 - (2) 應進行動態性、統整性的課程設計，讓學生進行體驗學習。
 - (3) 重視個人價值，並進而建構民主社會。
 - (4) 有意義的教育是生活本身。
4. 教育的作用：教育必須民主，因為只有民主才容許人與人間的觀念及人格自由交互作用，而這種交互作用是個體成長的必需條件。為了實現民主也應將社會需求適切的反應到課程選擇上。
5. 教育方法：
 - (1) 強調兒童在實際的生活情境中發現問題，自己去尋求解決的方法。
 - (2) 採取問題導向的教學策略，重視學生的學習動機與興趣，且兼重學生個性發展與群性陶冶。問題教育法是優於灌輸學科知識的教學，學校應鼓勵學生合作而非競爭的觀念與行為。
6. 教師角色：師生間的關係是平等互動的。不是指導學生，而是學生的顧問、領導者。主張兒童學習要依其興趣與需要，教師要站在輔導的地位協助學生學習。

十五、永恆主義 Perennialism (20 世紀 20~30 年代)

(一) 代表人物：哈欽斯 Hutchins(博雅教育)，艾德勒 Adler(派代亞計畫)

(二) 背景起源：

1. 反對進步主義教育者所強調「變遷」的普遍性。
2. 主張知識應回到絕對的原則，教育應基於某種普遍的真理。
3. 人性是不變的，人性是理性的動物(理性主義)。

(三) 教育思想：

1. 教育目的：
 - (1) 追求知識：**知識是普遍性的**。教育目的在每個社會、每個時代都是一樣的，促進人符合人的品質。
 - (2) **傳授永恆真理的知識**：要獲得知識，教育上要**啟發理性**，透過理性來控制其本能或慾念，讓兒童能**順應真理**，並非順應環境或隨著環境變化而迷失目的。

(3) 促進思考能力：教育目的不是職業取向，而是讓學生獲得思考、判斷能力，職業類科的教學也必須在理性智力發展方面有幫助才是適當的。

2. 教育內容：

(1) 應學習基本學科：首重人文學科的學習，因為兒童最重要的品質就是理性，文學與歷史最能啟發人性的普遍特質。基本學科包括英文、歷史、數學、自然、科學、藝術等。

(2) 閱讀古代典籍：學生必須研讀文學、哲學、歷史及科學方面等偉大著作，這些著作能顯示作者最大的期望與成就，提供讀者獲得永恆價值，建立正確的價值觀。

(3) 教育活動應以教材為中心，而非以學生為中心。

3. 教育方法：

(1) 實踐文化遺產：教育不是生活的模仿，而是生活的準備，學校應安排人為的環境，使學生能熟悉文化遺產，學生學習文化遺產的價值觀念，並透過其努力而促進文化的發展與成就。

(2) 培養優秀人才：學校的設立不是為訓練職業技能，而是培養優秀人才。

(四) 博雅教育 liberal education

- 倡導人：赫斯特 Hirst，哈欽斯 Hutchins(芝加哥大學校長)

赫斯特 Hirst 提倡的形式

1. 目的：培養理性的人
2. 方法：獲取各獨特類型的知識為主
3. 三種不同型式及內容的教育活動：

(1) 古希臘自由民主教育

- ① 目標：造就「人」，尤其是成就心靈自由的人
- ② 造就方法：知識的獲得

(2) 通識教育 general education

- ① 目標：造就心靈完整的個人
- ② 造就方法：取得完備的知識
- ③ 思想：人的心靈與知識是一體的兩面，人類要滿足自己知性的好奇心，或者為了解決生活中的問題，會發展出不同型式的知識，如依學是人類要求壽命長久及減輕身心苦痛所發展出的知識體系

(3) 自己是自己的主人

- ① 目標：個人要有相當的自主能力 autonomy 為自己人生中重大事件做抉擇
- ② 造就方法：
 - A. 個人的抉擇不能是他人(如老師)操控的結果。

B. 個人要具備相當的知識及理解能力，恰如其分的選擇才有可能形成。

4. Hirst 指出七種不同的獨特形式的知識夠成博雅教育的主軸：自然科學、數學、有關人的科學、歷史、宗教、文學、藝術、哲學；如中國儒家六藝：禮、樂、射、御、書、數。

Hutchin 提倡的博雅教育形式：

1. 博雅教育也具有通識教育的性質
2. 以經典作品研讀為主的博雅教育藍圖
3. Hutchin 將西方經典編輯成一套教材，在 1952 年出版「鉅著」Great Books 叢書。總共編了 54 冊，其中包含了古希臘羅馬時代一直到廿一世紀初的作品
4. 主張：
 - (1) 主要的教育內容與方法為閱讀西方經典作品。
 - (2) 教育在培養全人，教育目標應積極發揮個人的理性能力，認識不變的真理，不能流於單一知識的獲取。
 - (3) 要求大學生應重博雅教育，從古代重要名著入手，培養為知識而知識的精神。
 - (4) 博雅教育在發展人性，培養理性的判斷能力，才能解決人類問題。

(五) 「派代亞」計畫 The Paideia Program

1. 主導人：阿德勒 Alder (1982 年阿德勒受美政府之託，嘗試將永恆主義的教育觀落實中小學層次)
2. 涵義：paideia 原意是希臘文「對兒童的教養」，可引申拉丁文 humanitas 同義，指「所有人們所需具備的廣博教育」有彰顯人文主義理想之意。
3. 背景：因美國教育弊病叢生，如：教育目標未能落實、教育方法過於僵化、進步主義過當造成學生學習水準低落。
4. 主旨：培養博雅的全人心靈，主張教育使個體成為有教育的人
5. 實施要點
 - (1) 全民教育：強調人的共同性需優先受到尊重；所有人享有機會均等的教育。
 - (2) 博雅教育：目的在追求真善美的生活
 - (3) 三種主要教學法：講述教學法、練習教學法、詰問教學法
 - (4) 終身學習、全人教育的目標：彰顯教育功能的重要性
 - (5) 提倡民主主義教育及人文主義，以取代進步主義教育

十六、精粹/華主義 Essentialism (20 世紀 20~30 年代)

(一) 代表人物與機構：柏格萊 Bagley、康德爾 Kandel、賀恩 Horne、柏里、柏爾格、1928 創立之美國教育之精粹主義委員會

(二) 理論淵源：

1. 深受理性主義 Idealism 與唯實主義 Realism 哲學思想的影響，相信宇宙的本體始終如一，眼前的變動僅是現象的變化。
2. 代表一種古典保守的教育勢力。
3. 雖是對進步主義的反動，但也吸收了部分進步主義的主張。

(三) 強調重點：

1. 對於兒童中心學校及學生學習品質低落，大聲疾呼改革，主張教育的中心是使學生吸收學科知識。
2. 強調課程的重要性：重新衡量課程的價值，並區別課程中精華與非精華的部分。
3. 主張學生應熟習精粹的知識。
4. 強調教師在教學中的重要性。
5. 不認為教育真正的內容包含永恆的真理。
6. 強調社會傳統經驗比個人經驗重要，教育中心課題是要使學生吸收學科知識，認同教育變遷的概念，此變遷在讓學生學得精華經驗以解決問題。

(四) 教育思想：

1. 重視**勤勉**的學習過程：學習往往是透過用功與非自願的勤勉所產生的結果。學習需經過勤勉努力的過程，才能讓學生了解知識的意義，並逐漸引發學習的潛能，並非一味強調讓學生自願學習，那只會讓學習成就低落。
2. 重視學科知識：強調社會傳統稀有的經驗比過個人經驗更重要，因為學科知識來自傳統經驗，傳統經驗是綜合數以萬計適應環境的精華，是許多人智慧的結晶。因此要回歸基礎教育、基本學科的學習，不能忽略社會文化的精華。
3. 小學應加強基本能力，**3R** 的教學最重要-讀寫算 reading, writing, arithmetic；中學應發展歷史、數學、英文、文學及外語能力。
4. 強調**教師的功能**：教師是教室的權威，教育的動力來自於老師，而非學生。對於教育內容的選擇，認為學生無法了解精華所在，因此不能讓學生盲目的自我嘗試錯誤，應該由教師來指導。
5. 主張**官能訓練**的教學方法：學校應使用傳統的官能心理學的教學方法，不支持「**做中學**」，強調各種心理能力、如記憶、推理等能力，可因訓練而加強。
6. 主張在人未成熟時，成人之指導非常重要，因此教育具有下列三項目的：
 - (1) 傳遞社會文化，促使社會進步：教育可將人類錯綜複雜的文化，去蕪存菁，傳遞給下一代，而社會文化的累積則有助於社會的進步。

- (2) 未來生活的預備：兒童接受教育學得知識，可作為未來生活的依據。
- (3) 完成自我實現：教育可以激發人類的潛能，使每一個人能發揮他們的長處自我實現。

	永恆主義	精粹主義
相同點	1. 均反對進步主義的理念，認為進步主義的教育缺乏長遠的理想 2. 兩派淵源均來自理性主義，強調實施博雅教育 3. 兩派均認為知識的來源在文化傳承有關的基本學科 4. 兩派均不認為學習要顧及學習興趣，學習方法基於共同要求而學得永恆或精華的知識	
教育目的	培養具有理性智慧的人	訓練讀寫算基本能力，使學生藉此能力發揮潛能
教育方法	閱讀經典名著，仿效其行為	採形式訓練，重感官能力的增強
對進步主義的看法	反對「教育具經驗不斷改造」的看法，認為教育在學習永恆的知識	反對兒童中心本位、注重學生興趣；主張教師中心，強調課程的重要性
對教育變遷的看法	反對「變遷」的概念，認為教育是基於永恆不變的真理	認同教育變遷的概念，此變遷在讓學生學得精華經驗以解決問題

十七、重建主義 Reconstructionism (20 世紀 30 年代)

- (一) 代表人物：布蘭梅爾 Brameld(文化危機意識的喚醒人)、孔茲 Counts(進步主義教育家)、杜佛勒 Toffler(未來學專家)、依里奇 Illich(反學校化運動倡導人)、羅格 Rugg
- (二) 緣起：杜威的著作《哲學的重建》1920 提出「重建主義」一詞，大部分重建主義學家贊同杜威的教育主張，但認為教育不應該沒有目的
- (三) 背景：
1. 理論基礎包括了生物學、人類學、社會學、心理學、政治學、經濟學等。
 2. 受到實用主義的影響。
 3. 1930 年經濟大恐慌時代，1920~30 年間許多移民進入美國，使美國發生巨變。因此強調教育應時時刻刻擔負起一個新社會秩序的責任。重建主義是對進步主義作哲學上的重建，進步代表改變，社會有許多問題存在，需要重建或改變。
- (四) 哲學思想
1. 重建的前提：現代的社會不完滿所以要重建；著重運用教育作為手段以謀求社會、文化各方面的前提。
 2. 改造觀念：社會文化之所以需要改造，是因為已經發生偏頗的現象，因此要建立正確的觀念。
 3. 文化決定人類經驗：個人在社會中成長，因此重視文化因素。

4. 知能的獲得是為了將來的應用：**知能**是社會文化重建的工具，是每個人所必需的
5. 闡揚**民主**的哲學：主張教師有責任說服學生關於重建主義的觀點是有效的，但說服方法必須符合民主程序，也必須容許各種意見的存在。

(五) 教育思想

1. 教育目的：教育目的是重建社會，促進社會改革，以解除現代文化的危機，學校須基於科學知識，重新分析文明的基本價值。終極理想是透過教育建構一個民主社會。
2. 社會文化的影響：強調社會文化對於兒童、學校及教育本身的影響。文化生活乃是群體的生活，而群體對個人或個人對社會，都有密切的交互影響作用。
3. 喚醒改造的工作從學校開始：欲實現重建社會的理想，必須喚起社會民眾的共同合作，學校應讓民眾或學生相信重建主義所倡導改革方案的適切性。學校教育是以未來為中心，**教育是為兒童適應未來的一種準備**。
4. **創造民主新社會**：主張真正民主的新社會才是理想的社會，是教育所發揮作用努力的目標。因此**教師教導學生必須符合民主的程序**，教學過程中多給予學生表達意見的機會。
5. 教育目標與方法有助於解決文化危機：認為教育要適應目前文化危機的要求，也應符合各種行為科學的原理原則。
6. 主張採取問題教學法與社會共識法的教學策略。

十八、存在主義 Existentialism (19 世紀中~20 世紀 50 年代極盛)

- 存在主義之父是沙特，首創存在主義一詞，歷經兩次世界大戰，人們體悟並認同沙特所說的「我在，故我思」。

(一) 代表人物：尼采 Nietzsche、郝克果 Kierkegaard、雅士培 Jaspers、海德格 Heidegger、沙特 Sartre(創「存在主義」一詞)

(二) 產生背景：

1. 科技工業的發展：19 世紀末，工業革命帶來社會變革，受到社會分工的影響，每個人都扮演小螺絲釘的角色，個人自我疏離感到了 20 世紀更形尖銳化。
2. 戰爭的影響：政治社會的不安、導致苦悶、悲觀、進而反省自己，探求自己的存在
3. 哲學思想的反動：反對傳統哲學思想過度強調理性，要以具體生命的體驗代替抽象法則。

(三) 基本思想：

1. 稱為**危機/虛無/絕望哲學**：認為傳統哲學(理性主義)已經走入死巷，已經無法解決人們所面臨的困境，所以要用存在主義來解除哲學的危機
2. 「存在」自覺：**存在先於本質**，人的本質並非先天存在，而是後天建構出來的，人的本質要靠自己去完成。人必須為自己真正存在，獨立選擇自己的本質，存在主義強調個人有其選擇行為的自由，個人價值的開展掌握在自己手中，不受外在客觀標準的影響。**核心概念為自由**。
3. 人是**自主負責**：人有絕對的自主性，人並非孤獨的存在，而是有能力去建立人與其他事物的關係。
4. 人是有限的存在，**強調變異與此時此刻**：個人有存在也有死亡，死亡是存在的終結。存在只是暫時性的，不具永恆性，是流轉不停的，所以要把握此時此刻。
5. 知識論：知識的來源來自內在體驗，是實踐存在的體驗。所謂內在包括理性、感性、情感等，所以知識是個別的、主觀的。存在主義者既強調個人基於存在價值的選擇，因此知識是主動攝取的。
6. 強調**主客觀**的觀點：主客體是融合一體的，故強調積極參與事件之中，而非只是旁觀者。從「吾與汝 I-Thou」的觀點，對別人進行人道關懷，自己則在世界的網路中展現自己。強調個體存在的經驗，重視個人價值，並尊重別人，分享彼此的知識、感情與期望。

(四) 教育目的：

1. 培養人的基本氣質：在教育上首先要培養真誠、參與、絕對自律、自我責任感的人性氣質，讓學生覺悟自己存在的重要性
2. 知、情、意、行的整合教育：主張教育應讓學生可以成為本身觀念創造的參與者，實施全人教育。
3. 對焦慮的理解：提倡個性的教育，培養學生具有自我承諾的責任感。讓學生能瞭解生之痛苦、短暫、虛無與焦慮，同時也要學生了解死的意義，以激發愛惜光陰的概念。
4. 鼓勵學生瞭解自己本身：主張世界是個人主觀表達的世界，一切的善、真理與實體都由個人加以界定，因此教育應主張學生經常檢視自己，協助學生認識自我。教材是提供個人做為詮釋用，教學宜鄭重的檢討生命的荒謬層面，例如婚姻衝突、戰爭、飢餓等事件。
5. 強調**可能性 possibility** 的教育：存在主義肯定個人，重視個人創造的觀念，因此，可能性教育要協助學生認識自己，促進自我實現，化成行為上的合理人，建構其最美好的生命世界。

(五) 知識論：

1. 知識是**實現自我存在的體驗**：求知目的不在探索宇宙真理、認知不在於了解外在事物的性質，知識不是解決生活問題的經驗改造，知識是實踐自我存在的體驗，知識的構成主要來自於個人對生活價值的體悟與選擇，尤其是情緒上、心情上。
2. 知識的**來源是內在的非理性的體驗**：不承認外在環境的影響，認為知識是否為知識，純受個人內在價值觀念所決定，知識由實踐自己的存在而成為知識，是純粹主觀的、個別的、形而上的，而非解決實際生活問題的工具。
3. 知識是**個別主觀**的：知識是個別的，是個人價值觀念的改變，不太受外在環境的左右
4. 知識是**主動攝取**的：攝取知識是個人基於存在的價值觀念，心靈是主動的，對知識的攝取也是主動的
5. 知識在於**實踐存在**：強調知識只是為實踐個人的存在，使自己知道自己是什麼，而不是因為知識而使自己擁有什麼。知識如何結構以及是否有效，取決於個人存在的價值觀念，知識只是尋求存在的體驗。

(六) 教育方式：

1. 師生互為主體的互動：師生關係建立在「**吾汝**」的關係上，把學生當成與教師一般平等的學習主體，重視對話性的師生關係，而非教師達成某一目的的工具。
2. 促進情意的感受：重視學生的情緒、感情、創造能力，希望學生能夠理解人生的價值與意義。
3. 重視**間接輔導法**：存在主義固然贊成蘇格拉底助產士的教學法，激發學生智力，但更重要是讓學生自己反省與創造，使知識成為學生實踐的一部分。教師是協助學生在學習過程中趨向自我實踐，支持學生的自由化與個人化，學生不在學習多少，而在於學得對其個人有意義。重在間接輔導，不在直接輔導。
4. 重視**學生為中心**的教學法：強調個人的自由與責任，教學必須重視個別差異，以學生為本位。教師只是提供學習方法，並非引導接受共同的真理。與實驗主義教師固然重視學生的興趣與需要，但其興趣與需要只是提供參考；存在主義的興趣與需要卻是完全不受限制與改變。
5. 注重**遊戲**：在遊戲中體會自我，透過遊戲可以使學生充分發揮其創造力，將其情感投入遊戲之中，並深刻去體會其中角色的意義，進行充分表達自我。
6. 學生融入教育活動中：存在主義強調實際行動，認為人生是一個大舞台，自己本身就是演員，所以「參與」活動是教育的主要方式。

(七) 教育內容

1. 重視**人文學科**：因為人文內容所包含的文學、歷史、哲學與藝術等，比其他學科顯示在人性上或外在世界的衝突上更為深入，有助於存在的實踐，並可透過文學、戲劇、舞蹈等活動來自由展造，把主體精神表現出來。

2. 重視人生意義與情感發展的材料：課程應重視個人意義的自我追尋，人文研究或人文學科是倫理價值的豐富來源，可以喚醒學生做有意義的選擇。而社會科學也可提供學生從實際社會問題中建立道德義務，增進人與團體之間更深刻的覺悟。
3. 由**自然科學**瞭解人的能力限制：讓學生接觸活生生的大自然，瞭解自然與個人的直接關係。自然科學由於偏重客觀認知，必須輔以人文學科，否則會阻礙個人內在價值觀念的整體發展。
4. 從**社會學科**：從實際社會問題中建立道德義務。
5. 教學措施：注重學生的自由與自治，他們嚮往「夏山學校」學生的無拘無束，但卻主動自發，充分獲得自由。

郝克果 Kierkegaard 1813~1855 丹麥

1. 強調個人自由抉擇，主張「擇故我在」「存在先於本質」
2. 人對於神以及世界單靠理性是無法溝通的，必須靠**信仰**去達到，這就必須要有強烈的情感。
3. 呼籲「信仰的跳躍」以便現代的個人可以接收基督教上帝。
4. 人生路途有三個階段
 - (1) 生理感性/趣味階段：人們生活在感性的享受中，情緒的好惡主控了一切。
 - (2) 倫理階段：想到他人的存在，此階段人們才能奮發而達成「普遍人」的境界，並理解人類在生命中的地位與功能。
 - (3) 宗教階段：人必須認同神的存在，是人最完美的存在，個人單獨面對上帝，達到人生的顛峰。
5. 強調自我抉擇的主觀個人，反對順從客觀與科學導向的世界。
6. 知識論的觀點：主張真理的主觀性，主觀真理及個人所吸收體驗的真理，「一個對我為真的真理」「我可以為之生、為之死的真理」認為知識是來自個別的、主觀的體驗。

尼采 Nietzsche 1844~1900

1. 哲學思想的兩個基本概念為「權力意志」will to power 和「超人」superman，權力意志事支配世界和人類行為的最大動因，而體現權力意志的物種，從低等生物到高等生物再到人的進化是沒有止盡的，因而進化最終將形成一種「超人」。
2. 在《查拉圖斯特如是說》一書中的「精神三變」中，它以「駱駝、獅子、小孩」象徵人們與命運奮鬥的三個階段，也是「超人」誕生的過程。最後一個階段-小孩是對純真的新生，是對生命的再度肯定，是大自然至美、至善的表現。超人是重視情意而不重視理智、訴求犧牲、紀律而薪火相傳的為後代子孫奉獻下去。

雅士培 Jaspers 1883~1969 德國

1. 自幼體弱多病，常感自己的孤獨、無助，是人群中的「例外」因而立志習醫
2. 強調人的生存意義和目的在於「闡明存在」與「實現存在」，因為人必須先提出存在的意義，而後才可能實現存在。
3. 人的時間有歷史的感受，因此人的存在必須在時間中，在特殊情況裡，如戰亂、災害、疾病、失戀等會更加感受到自己的存在，這特殊的情況在時間洪流中，是屬於非常態的片刻。
4. 把握片刻要靠與世界、他人、自己、神的「交往」。各階層中可以互相跳躍
 - (1) 世界：物質的存在，需要自然科學
 - (2) 他人：群體的存在，要靠人文科學
 - (3) 自己：是個人的存在，需要人文藝術
 - (4) 神：宗教，要以信仰去體會
5. 有神論，對於存在的意義，強調從物質的經驗世界，跳躍到精神領域的自由的「我自己」
6. 知識論觀點：知識是經驗的，要體認存在的最高境界，要依靠非理性的情感和信仰，故存在主義排除理性在人類精神生活的領導地位，強調非理性的合人性和必要性。
7. 「哲學是引領和驗證我們走自己的道路」

海德格 Heidegger 1889~1976 德國

1. 人的存在就是「在世存有」和「共同存有」
 - (1) 在世存有：每一個人的存在都是在時空的限制內，人來到世上也就是人存在的開始，並沒有經由自己的同意，因此是命定的，沒有選擇性。察覺到自己的存在如恐懼、罪惡感、死亡等現實，如果要堅持純真的個人，不應逃避現實，應有勇氣追問「究竟我是誰？」才能主動地計畫變成我自己未來的本質，以決定果斷的行動，求生命的自我超越，這便是存在先於本質。
 - (2) 共同存有：人存在世上，不是單獨的存在，是有同伴的，因此人要盡責才能實現人的本質，要靠「仁愛」來滋養人際關係。
2. 知識論觀點：知識的產生是由於對再是存有的認識，個人要為自己的知識負責，知是是否有效，端看其個人特別的價值觀念，以及和人際中所供存的價值。知識一方面是主觀的、個別的，在另一方面也有其客觀性和群體性。

沙特 Sartre 1905~1980 法國

1. 思想以小說和戲劇方式呈現，對存在主義的學理具有用文學驗證，且用文藝廣傳，更具效果。
2. 二歲喪父，母改嫁，母親為了年幼的沙特百般討好繼父，因此覺得自己是拖累者，人的存在其實都是在拖累別人。因家庭不幸及 WWII 被德軍俘虜，認為人的存在是虛無的，因為人是未經自己的同意或選擇就被拋到世界裡。

3. 存在先於本質：人出生在世界上(存在)，原無意義，要人自己做選擇，成為未來的本質，而後才有真正存在的意義。
4. 反神論，認為神已經死了，人只有對自己的選擇負責
5. 知識論觀點：追求知識只是為了使自己的存在有意義，而知識是否有改變則端視個人的價值觀念，知識是主觀的、個別的，知識是個人願望或意志的達成工具。

馬色爾 Marcel 1889-1973 法國

1. 自幼繼母在父親面前對其表現十分關愛，但實際卻不然，因此深感自己只是一個工具，認為人的存在應該是「是」being 而不是「有」having，人生是奧秘而不是問題，因為存在就是扮演好自己真誠的角色。
2. 瞭解「是」必須靠內在的體驗，體驗的方法是「訂約」與「誠實」
 - (1) 訂約：人要規畫約好的未來自己是什麼，從內心中找到絕對的我、真實的我，成為內心永恆而絕對的省思對象
 - (2) 誠實：忠於自己，對自己存在的事實不自欺不虛偽，如此才可以尋得真正我的存在
3. 知識觀：知識是靠內心，是主觀的、個別的，即使體驗不到，也不是人生有「問題」而是人生本來就很「奧秘」。

	理性主義	經驗主義	實驗主義	存在主義
求知目的	探索宇宙真理	瞭解外在事物的性質	解決生活問題的經驗改造	實踐自我存在的體驗
知識來源	理性的、內在的	外在體驗	個人與環境的交互作用，既有內在智力，又有外在環境的力量，兩種作用交互而生	是內在體驗，但也有非理性的，包括情感、感覺都在體驗之中
知識變動性	永恆、普遍、客觀的	是個別的知識是因著人類的認識而存在的	知識會變，因個人與環境的協調而產生改變	知識是個別的，會變動，主義是個人主體價值觀改變，不太受外在環境的左右
主被動	心靈是主動的，對知識攝取也是主動的	心靈是被動的接受，被動的攝取知識	心靈是主動的，對知識的攝取也是主動的	心靈是主動的，對知識的攝取也是主動的
知識主張	貫通真理	符合真理	運用真理	實踐個人存在

十九、文化主義學派 Culture Pedagogy 精神科學思潮 or 精神科學的教育學

(一) 代表人物：德國哲學家迪爾泰 Dilthey(歷史哲學)、李特 Litt(價值哲學)、斯普朗格 Spranger

(二) 背景：對啟蒙運動以來，自然科學無限擴張研究領域，並要求人文科學應一體適用自然科學方法論的**實徵主義哲學**所產生的反動。文化主義學者認為人的認識不能只從自然的成分分析，對人的認識涉及到人的社會、文化、歷史等方面的相關知識，因此對人的認識或對教育的探討都要從體驗、了解上著手。

(三) 思想要點：

1. **方法論**：體驗的心理學，即**精神生活的「體驗」或「了解」**。精神生活的認識與了解是主觀的心理作用，不只是知的作用，而且是情意的產物。個人如要領會或創造新文化，必須先使個人設身處地，融入文化之中，兩者合而為一，這種「體驗」就是經驗的來源。
2. **價值類型論**：Spranger 採用類型學的方法，提出六種人格價值類型的假定。
(1)理論型-真；(2)社會型-愛；(3)審美型-美；(4)宗教型-聖；(5)政治型-權；
(6)經濟型-利。教育型的工作屬於社會型的精神生活，其側重的文化價值「愛」是教育的基礎，因此教育工作需以「**教育愛**」來完成之。

(四) 教育學說

1. **教育目的**：教育是一種倫理、理想的文化活動，目的在於**文化傳承**(第一功能)與**文化創造**(第二功能)，教育是引導個體接受文化陶冶，進而使個體的主觀性客觀化的一種過程。
2. **教育內容**：
 - (1) 教育的活動是文化的傳承與人格的陶冶，其任務在研究文化與教育的相互依存關係，使個人人格獲得發展和完成，因此非常重視教材的精選。
 - (2) **文化財**：對歷代文化選擇、文化遺產精選，把精華加以組織與安排即是，為客觀精神之精華。教育內容必須取之於文化然後用之於文化，要從文化社會中精選文化教材，作為學校課程發展的依據。
3. **教育方法**：
 - (1) 強調愛的教育：教育活動是一種精神的施予之愛，有別於男女之愛或父母之愛，是文化創造之愛。
 - (2) 主觀個性客觀化：將個體置於文化歷史脈絡之中，使個體接受文化陶融，主客觀統整為一，進而創造新文化。
4. **教育愛的解析**：Spranger 闡述「教育愛」的真義在於愛一個孩子的潛能，愛一個孩子的未來。「教育愛是一種施予的愛，是人性創造的文化，是使教育成為可能，具有效果的關鍵。」

教育愛有以下特點：

- (1) 沒有固定或特別的對象，愛的是全體學生，不是愛一個人或少數人，是無私的。
- (2) 所愛的不是學生本人，而是愛學習進步的歷程，愛學生由無知到有知，由不好到好的歷程。教育愛負有喚醒的功能，使人的內在潛能可以發展出來。
- (3) 不計較被愛者的價值高低，反而從低價值入手，使學生從沒有價值成為有價值或高價值的愛，教育愛是創造的愛。
- (4) 是一種完美，是教師全心全意的付出，只有給與不求回報，可以說是在追求道德的完美。

斯普朗格 Spranger 1882~1963 德國人

1. 提倡文化學派的教育思想，主張教育是一種培養個人人格的文化活動，教育目的在於充實精神生活。教育的過程不只是傳遞文化，而是超越現實，創造更豐富的人生價值與意義。
2. 教育雖在社會文化，有價值的內容裡進行，但其最終目的在於覺醒個人自動追求理想價值之意志，**教育的任務**在於使個人人格在社會文化中獲得發展和完成。
3. 教育是導引主觀個體客觀化，促進文化傳遞、促使生命價值再創；教育除了注重客觀精神陶冶，也強調學習主體個性的發展。
4. 著作：《人生之形式》《文化與教育》
5. **教育目標**在於充實精神生活，文化傳遞、文化創新
 - (1) **文化傳遞**：把人類既有的文化財(客觀精神)教授給下一代以便能夠涵養人格、傳承文化精神。
 - (2) **文化創新**：
 - ① 透過教育的引導學生發展「主觀精神」形成具體的創作。
 - ② 教育的過程不能只是傳遞社會文化，更需要超越現實，創造更豐富的人生價值與意義。
 - ③ 透過個體「主觀精神」不斷詮釋「客觀精神」，而產生各種適合時代變遷的創作，文化的創新因而產生。
6. 教育的方法：教育愛、愛的教育、因材施教
 - (1) **教育愛**：
 - ① 指教師與學生之間的「愛」，教育愛不做任何條件的設定。
 - ② 越是能力差、條件差的學習者，教師更需要愛他，所以，教育愛是文化創造與師生互動的動力。
 - ③ 傳遞文化與創造文化就在教育愛的過程中實踐出來。

(2) 因材施教：

- ① 教育應因應不同人格類型，導引學習者正確的追求自己的目標。
- ② 將理想**價值類型**及**人格類型**分成六類：

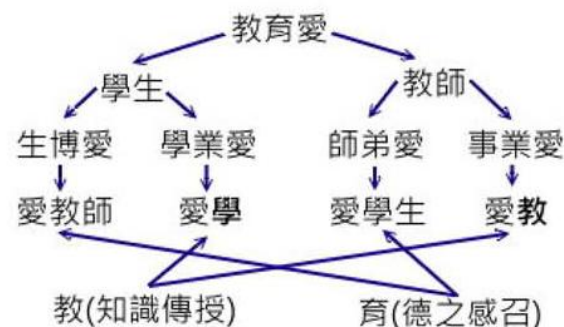
1	真理 truth	理論型追求「真」	哲學家、科學家
2	利益 utility	經濟型追求「利」	企業家
3	美感 form & harmony	藝術型追求「美」	藝術家
4	同情 love	社會型追求「愛」	教育家、慈善家
5	權力 power	政治型追求「權」	政治家
6	至善 unity	宗教型追求「聖」	宗教家

→ 教師應屬於「社會型」的人格類型，不斷追求「愛」所以，教育愛成為教師的人格動力，是文化傳遞與文化創造的基礎。

7. 教育愛的內涵：

教育愛	教師	事業愛→愛「教」	教(知之傳授)
		師弟愛→愛「學生」	育(德之感召)
	學生	學業愛→愛「學」	教(知之傳授)
		生博愛→愛「教師」	育(德之感召)

- (1) 教師愛教，學生愛學，透過教與學的互動與融合，促使知識能夠不斷傳遞與創新。
- (2) 教師愛學生，學生愛教師，經由師生之間情感的溝通與影響，促使道德行為的或德與實踐。



8. 對教育的啟示

- (1) 導引主觀個體客製化，促進文化傳遞。
- (2) 促使生命價值的再創。
- (3) 教育一方面注重客觀精神的陶冶；另一方面也要強調學習主體個性的發展。

二十、新唯實主義 Neorealism

(一) 代表人物：懷德海 Whitehead

(二) 背景：

1. 是唯實主義的修正，興起於 1910 年代，專門對抗德國觀念論或理想主義的哲學思想。
2. 以英國的經驗主義為主軸，重視科學，對於事物的實用性數學的觀點去看待。
3. 發展逐漸與邏輯實證論及語言分析哲學結合，以邏輯與語言的分析方法來解決哲學問題，並將這種方法應用到自然科學及社會科學的研究上。

(三) 教育觀點

1. 知識教育：知識的獲得是對於外在世界的知覺。重視知識教育，認為受教育就是在獲得知識，要以**科學的訓練來獲取準確的知識**。
2. 人文教育：培養**自由的公民**，能保持理智與情緒平衡來解決生活問題的人。並從文化教育與工業教育兩方面著手，培養有用的人才。

懷德海 Whitehead 1861~1947 英國近代數理邏輯學家、哲學家

1. 教育理念：一方面使人有文化，一方面使人有專業知識。
亦即兼顧博雅教育與專才(技術)教育。
2. 教育目的：強調知識的實用性，教育目的在於培養有用的人才。
3. 教育內容：
 - (1) 適合的教育應包括文學、科學與技術課程。
 - (2) 審美教育的功能在連結此三種科目。
4. 教育方法：
 - (1) 教導學生學習活用知識，應該讓兒童體驗「發現的喜悅」由自己發現生活中的一般觀念。
 - (2) 重學生的興趣，興趣是引起注意和理解的必需品。
 - (3) 受教育是在獲得知識，而教育也是知識運用的收穫，因此鼓勵學生從事研究是知識教育的最佳途徑，「教育應該始於研究，且應該終於研究」。
5. 教育節奏論：受法國生命哲學家柏格森 Bergson 的思想影響，認為生命乃是創造與進化的過程，是循周期的律動而發展的，因此教育方法要配合學生心智的成長給予適性的發展，教育節奏論即其對教育階段的主張：
 - (1) 浪漫階段：兒童、小學到中學初期。重兒童想像力的發揮，以新鮮而神奇的事物為教材。
 - (2) 精確階段：青少年期，在前階段的基礎下加入適合分析的事實資料，注重語言文法和科學原則，養成分析事實的能力。
 - (3) 概括(綜合)階段：約 18~22 的青年期，以前二期所獲得的精確知識為基礎去理解各種現象，探求綜合性的原理原則。

二十一、邏輯實證主義 Logical Positivism (20 世紀 30~60 年代)

(一) 代表人物：石立克 Schlick、維根斯坦 Wittgenstein、波柏 Popper

(二) 背景：由維根斯坦與維也納學派 Vienna Circle 所發展，將經驗主義與符號邏輯結合在一起而形成的，主張一切有意義的命題必須是分析或綜合的

(三) 內容

1. 反形上學而重視科學知識的檢證，深受孔德所倡導的實證主義的影響，但邏輯實證主義又異於孔德的哲學，因為其強調對於語言的邏輯分析方法。
2. 主張以「檢證性的原則」來衡量一切完整的語句，而一切完整的語句必須在可以證實其為真時，始成為有意義的命題。
3. 1930 年石立克：**揚棄形上法**，主張認識的真偽標準在於其本身的可驗證性，並使用邏輯分析方法，來建立科學的哲學，即為邏輯實證論。
4. 波柏的邏輯實證論：主張對現存假說、理論和知識進行理性的批判，予以試錯、證偽，再提出更好的假說(方法學的否證法)，再試錯再偽證，再提出新的更好的假設，以迫近真理。
5. 維根斯坦認為知識的判別要經過三個領域：

(1) 世界/事實領域：世界就是所有的原有事實，世界是事實的總和。一個事實可以變化或不變化，而一切其他事實仍舊照樣不變。那變化的東西，即事實—是原子事實的存在。原子事實或簡單物體，只要我們掌握了他們之間的關係，也就能掌握世界，認知世界。

(2) 思想/命題領域：原子事實可以用語言描述，因為語言與原子事實有關係存在。因為人會用象徵性的符號來描繪世界上的事情，用語言進行思想或說話，就是對邏輯事實的描述。闡明事實的分析與表達有兩個主要的作用：❶作為語言和世界 or 命題和事實之間的聯繫 ❷分析表達命題的性質

(3) 神秘領域：對於不能用語言闡明的部分，即無法以檢證及異議作分析判斷或描述，如宗教等，都應排除再嚴格的哲學或人類知識之外。所有本體論、宇宙論的形上學及靈魂、信仰、宗教之類的論證，無從判斷真假，不是有意義的命題，我們則必須保持沉默，這才是對知識的真誠、對宇宙的謙誠。

層次 \ 對應項	世界事實	語言	兩者關係
宏觀層次	世界是事實的總合	語言試命題的總和	正確的思想的總和是世界總體描述
中觀層次	某項事實是一些原子事實的存在狀態	某項命題是一些基本命題的邏輯函數	命題是有意義的描述
微觀層次	一個事實是簡單物體的組合	一個基本命題是數個名詞彼此相關連貫的排列	一個基本命題正確描述一個事實的存在

(四) 對教育的影響：

1. 應用分析批判方法，釐清教育語言的含混
2. 重視教育的經驗科學基礎，使教育科學化與合理化
3. 重視形式學科：數學與理則學
4. 強調語文訓練：注重語文所代表的意義及適當的使用
5. 缺點：視倫理學(道德教育)如同形上學，將其歸為無意義之列，使大部分的教育理論與實施失去依據，無所適從。

二十二、觀念分析學派 Analytic Philosophy 又稱語言分析哲學 (20世紀30~60年代)

(一) 代表人物：羅素 Russell、皮特斯 Peters、謝富樂 Scheffler、歐康納 O'Connor、赫斯特 Hirst

(二) 背景：

1. 繼承邏輯實證論，為分析哲學的主要學派，主要分析「語言」與「概念」兩大對象。
2. 分析運動的推廣是靠跨國學者的共同努力所造成的，在歐洲普遍化之後再推展至美國
3. 劍橋學派羅素的邏輯分析觀點也經維也納學派進一步討論後發展成「邏輯實證論」。
4. 倫敦路線 London Line：1960年代用來稱呼 Peters 和 Hirst 為首的教育哲學研究社群，兩人合著的《教育邏輯》明白指出哲學所從事的活動有二：(1)概念分析；(2)為知識、信念與活動尋求良好的支持理由。因此他們重視理性的啟蒙，強調認知的廣博性，知識的形式對心靈有陶冶的作用，教育在使學習者成為一個有教養的人。

(三) 分析哲學的特徵

1. 哲學不再是思辯的玄學，而是一種觀念分析，一分證據說一分話，確實區分觀念與信念；哲學本身不應包括任何陳述，其只是一種活動。
2. **反形上學，重視邏輯經驗**：認為形上學的語言是一種「假陳述」，不能在經驗上予以證實或否證，故只是一種語言文字遊戲，缺乏實質意義。要使用邏輯符號語言使命題更正確、清晰。哲學任務就是在觀念分析，分析語言使所要表達的意義能真正表現。
3. 自然科學命題包括「分析句」與「綜合句」，強調知識的形式功能。
4. **設證與論證判斷準則**：Peters 提出
 - (1) 觀念分析要對思辨上的「設證」與分析的「論證」作清晰的區別，區別的準則建立在三個條件上：⊙邏輯的一貫性；⊙經驗的檢證性；⊙道德的可欲性
 - (2) 能夠符合此三個條件者，可以說是一種論證，否則只是一種設證
 - (3) 論證：獲得知識，是經過科學證明的結果→行善的結果一定好，就論證證明它。
 - (4) 設證：獲得信念，是經相信而獲得的→如果我行善，未來一定有好報。
 - (5) 對假設進行驗證，而獲得證明的是知識，如果假設未得到證明而相信它，那只能稱為信念。

5. **語言文字的解析**：將哲學與科學的命題予以解析，目的在廓清觀念，去除晦澀或曖昧的語言文字。
6. 直覺論與情緒論的道德論。
7. 黑爾的規約論強調對道德語句所涉及的觀念，進行邏輯上的澄清，並特別重視道德判斷的證成。

(四) 對教育的影響

1. 教育的概念：具本質爭議性、工作-成效的概念、是一種多樣態的歷程。
2. 對於某些原次性的教育概念，做一些較高層次的分析處理，以尋獲清晰明白的共識，以能深入了解問題的癥結，達到較為一致的看法。
3. **教育的規準 criteria**：Peters 提出
 - (1) **合價值性 worthiness**：教育活動要有意義、合理、可欲，必須符合道德規範才能達到教育最終目的。
例：以善先人謂之教→教育是在發展個性、陶冶群性
 - (2) **合認知性 cognitiveness**：教育的認知活動必須以「知識」為教授目的，而不是把「信念」誤認為知識，另一方面要顧及學生的認知發展結構與知識結構的內容，才能達到真正有效的教育。
例：學校課程內容會安排「地理」「化學」而不安排「風水」「煉丹術」在於前者屬系統的知識科學，而後者為非
 - (3) **合自願性 voluntariness**：教學活動要尊重學習者的自由意志，要讓學習者願意學習，樂於學習，而不是在威脅、強制、灌輸之下學習
例：師父領進門，修行在個人
4. **教育無外在目的**：教育活動符合三個內在規準，便可達到教育的內在目的。
5. **教育目的在發展人的潛能**(Scheffler)。
6. **教育方式與內容**：教育活動與內容並非固定不變的，而是根據教育的三個內在規準，只要合乎規準，便是有意義的教學活動。
7. **教育語言的釐清**：許多教育語言大多是情緒性的表達，少有認知意義。如「我們不是教課本，是教兒童」「沒有教不會的學生，只有不會教的老師」語言分析就是要釐清教育用語，界定各種教育論述的定義與邏輯，使教育學者能做精密的思考與判斷，並對教育上各種口號、隱喻加以嚴謹解析、論證，以釐清其確切意義。
8. **倫理規範無必然性**：德育本是傳統教育的軸心，但許多訓育德目是經不起考驗的。如「放下鞭子，寵壞孩子」「有其師必有其徒」。邏輯理論要人們對傳統倫理規範進行「訴諸理性」「訴諸事實」的檢核工作，對道德規約有重建之勞
9. **教學科目**：重數學、邏輯、文法及語意學的價值。這些科目能使語言文字的使用達到精確無誤的地步，就實證科學對真理的探討上也最有幫助。

10. 課程設計之目的：在於建構學生理性心靈，而課程教材所涉及的知識分為「事實之知」、「技能之知」、「規範之知」、「鑑賞之知」。
11. 教學設及「意向性」與「成功」的意涵，在教學內容上則特別重視邏輯科學。
12. 論德育原則：道德是指知善行善與知惡去惡的原則與行為；德育的目的就是要培養道德認知的能力與行為習性。
13. 提倡**民主教育**、且重視**博雅教育**。
14. Hirst 探討博雅教育 liberal education 的內容時，針對人類的知識做分類，共區分七種知識形式，分別是：
 - (1) 自然科學 physical sciences
 - (2) 數學 mathematics
 - (3) 有關人的科學 human sciences
 - (4) 歷史 history
 - (5) 宗教 religion
 - (6) 文學與藝術 literature and fine arts
 - (7) 哲學 philosophy

羅素 Russell 1872~1970 英國數學、哲學家，邏輯實證主義重要建立者

1. 教育目的：發展個人能力，為社會培養有用的公民。
2. 教育內容：重視生活知識及品性教育，課程內容兼具德智體群美。
3. 教育方法：以兒童為本位，因材施教，重視引導與啟發。

皮德斯 Peters 1965~1975 (形成倫敦路線)

1. 主要思想如前述
2. 1907 年皮德斯發表「教育與教育人」
教育人只在三大教育規準下的成果，具有以下特徵：
 1. 著作認知的通觀 (知識廣博性)
 2. 體認內在的價值
 3. 自律的生活
 4. 具民主價值的生活態度與技能

* 謝富樂對教育人的批評：過於保守、過於菁英、忽略女性經驗、忽略多元文化經驗。

謝富樂 Scheffler 美國哈佛大學教授

1. 分析的方法：對於教育命題的檢核採取邏輯的方法，嘗試釐清教育語言的基本意義及定義。例如他主張「教育的目的在發展個人的潛能」
2. 重視事實：分析的教育哲學重視有意義的「真實存在」避免含糊的教育概念
3. 重視教學方法與學習方法：認為教學與學習是互相配合的。學習不只是一種活動，而是一種過程，教學是一種有意的活動，賦予成功的目的。
4. 運用分析方法來闡明教育事務、分析教育的定義、隱喻與口號

- (1) 生長的隱喻：說明對教育權威的反抗，但規避對社會責任的影響
- (2) 塑造的隱喻：強調教師的主動與責任，但忽略兒童的本性與身心發展
- (3) 雕刻的隱喻：強調非定型、非固定不變的，但只受某標準(理性)所規範
- (4) 有機的隱喻：將教育比喻為個人同化周遭文化的歷程，強調文化生命的延續
- (5) 撞鐘的隱喻：學生會懂得發問，教師會提點，強調教師的回答
- (6) 鑄劍的隱喻：教師會殫精竭慮，學生須經千錘百鍊方得成器，過程相當不輕鬆

二十三、結構主義 Structuralism (19 世紀，20 世紀 50~60 年代極盛)

(一) 代表人物：索緒爾 Saussure(語言學的結構主義)、阿圖舍 Althusser(馬克斯主義的結構主義)、李維史陀 Levi-Strauss(人類學的結構主義)、皮亞傑 Piaget(心理學的結構主義)

(二) 哲學基本假設：

1. 結構主義作為一種社會思潮，以超然的客觀主義，與存在主義那種以自我中心的主觀主義，形成鮮明的對比。
2. 研究對象集中在教育過程的認識，主要是探討知識的結構、學科的結構與學生認知結構的發展，並逐漸擴大範圍開始研究教育結構和社會結構的關係，力圖透過教育來解決西方社會所面臨的一系列迫切的問題。
3. 理論基礎包括語言學、人類學、社會學、文學與歷史學等，認為整個世界服膺在某種結構框架下。
4. 認為語言由「能指」、「所指」和符號之間的關係所組成。
5. 認識論：結構論是理性主義的一環，是一種以形式主義符號為方法，以探討對象本質的「內在一致性」internal coherence。其重要概念在於「結構」，一個結構就是一個整體，強調將各部份做一安排以便結構本身完整無缺。
6. 方法：採取嚴格邏輯的探究，相信系統性知識是可能存在的
 - (1) 強調結構內部的「隱藏深層結構」即探究那些存在於表面之下的結構其所含的意義。
 - (2) 用二元對立方法分析結構
 - (3) 由現象分析入手，用形式化、數理化、整體化掌握結構。

(三) 教育上的啟示：

1. 是一種方法論，結構主義讓人們知道如何了解社會、認識社會
2. 讓人們知道如何了解教育，讓教師知道如何了解學習者，也讓教育家知道如何進行教育改革。
3. 從研究語言文字的結構著手，進而以結構的觀點分析教育。
4. 把人當作完整性個體來看待，視身體、心靈與精神是統一的集合體。

5. 結構主義對教育的啟示如下：

- (1) **教育屬於社會結構中的一要素**：社會結構包含各種要素，教育是其中一個要素，而在與其他要素互動過程中，不斷地完成社會功能，讓社會目的彰顯出來。
- (2) **教育具有自身的特質並能繼續發展**：教育結構具有封閉性，本身構成一個整體。教育本身因為其他結構的介入，促使教育要不斷自我調適與發展，才能維持本身的特質與功能。
- (3) **了解個人要從結構開始**：個人意義在社會中展現，必須將學習者置於教育制度中來了解。一個人的言行舉止，必須從學習場所(教室結構)來了解，甚至必須從學校結構，進而從教育結構、社會結構來了解。
- (4) **教育改革是社會整體發展的反映**：教育改革不能從教育本身來了解，要從社會整體著眼。由於社會結構與其他要素與教育發生互動後，對教育產生了衝擊，教育改革則是對此一衝擊進行調適和轉換，目的在使教育更符合社會發展的需要。
- (5) **教育研究必須掌握教育的深層結構**：教育研究不是處理教育現象，而是掌握教育現象背後的結構，這一結構是隱藏而不能直接觀看的，必須透過研究者加以挖掘才能獲致。例如社會階級結構反映在課程、教學，甚至評鑑中，師生在教學過程中不斷重複實現這種階級結構的再製，但始終沒有發覺。

二十四、後結構主義 Post-Structuralism /解構主義 Deconstruction

(一) 代表學者：Derrida 德希達、Foucault 傅柯

(二) 起源：

1. 來自於「解構」一詞，最初出現於海德格 Heidegger 《存在與時間》一書，德文解構一詞具有解析、分析的意義。
2. 法國哲學家德希達 Derrida 於 1967 年對李維史陀 Levi Strauss 的結構主義展開強烈的批判，被後人稱之為後結構主義的濫觴；而德希達的學說則被稱之為解構主義，開始了後現代主義思潮的第一步。

(三) 哲學基本假設：

1. 消解結構主義固定與僵化的概念理論框架。
2. 強調語言意義與權力息息相關，亦即權力決定了知識。
3. 批判傳統客觀理性，重視非理性與倫理性的價值，關注各個特殊文本存在的意義。
4. 世界是一個無中心系統，主張社會是一個開放異質的結構。

(四) **解構閱讀**：一種揭露文本結構與其西方形上本質 Western metaphysical essence 之間差異的文本分析方法。

1. 解構閱讀呈現出文本不能只是被解讀成單一作者在傳達一個明顯的訊息，而應該被解讀為在某個文化或世界觀中各種衝突的體現。
2. 一個被解構的文本會顯示出許多同時存在的各種觀點，而這些觀點通常會彼此衝突。將一個文本的解構閱讀與其傳統閱讀來相比較的話，也會顯示出這當中的許多觀點是被壓抑與忽視的。
3. 主要方法是去看一個文本中的二元對立（比如說，男性與女性、同性戀與異性戀），並且呈現出這兩個對立的面向事實上是流動與不可能完全分離的，而非兩個嚴格劃分開來的類別。而其通常結論便是，這些分類實際上不是以任何固定或絕對的形式存在著的。

(五) 教育意涵：

1. 強調教育上解構的概念，即教育應重視多元，應該去中心化。
2. 著重學校的價值，並認為社會像一座圓形監獄，重視語文教育。
3. 學校應培養師生具有批判反省能力，且教師應調整自己的權威角色，使教室成為批判討論的場所。
4. 學校應重視非正式組織、弱勢團體與邊緣族群。
5. 應追求社會公平正義，積極傾聽他者聲音，照顧弱勢族群。

結構主義	後結構主義
嚴格邏輯的探究	不信仰邏輯，並深深地滲透到語言和文學的本質中去
崇尚理性	<ol style="list-style-type: none"> 1. 致力於批判企圖憑藉理性來恢復對世界秩序的問題，並批判西歐形而上學根深蒂固的傳統。 2. 試圖恢復被結構主義所忽略的非理性事物和倫理事物。
共有一種傳統的語言觀，即「與世界的關係是話語關係」	
順從現實的語言關係	從現實的語言羈絆中掙扎出來，是反理性中心主義的

二十五、建構主義 constructivism (20 世紀 70 年代)

(一) 代表學者：Piaget、Vygotsky、Dewey

(二) 哲學基本假設：

1. 生活世界具有隨機性、脈絡性與易誤性。
2. 知識與意義體系是由主體主動建構，個人所建構的知識僅代表其生活經驗的呈現。
3. 知識係變化不拘的。

(三) 教育意涵：

1. 以學生為學習的主體，教育活動應銜接學生個人的生活經驗。
2. 進行過程導向的課程設計，重視學生學習的歷程。

3. 開放自由的教學情境，教師應扮演學生知識體系的助構者。
4. 教學評量要採取多元評量來瞭解學生的真實能力。

二十六、批判理論 Critical theory (1929 年，50 年代極盛)

(一) 代表人物：馬庫色 Marcuse、哈伯瑪斯 Habermas、阿都塞 Althusser、佛萊爾 Freire、吉諾斯 Giroux、麥克拉倫 McLaren、艾波 Apple、霍克海默 Horkheimer、阿多諾 Adorno、莫連豪爾 Mollenhauer、法蘭克福學派

(二) 思想源起：

1. 主要在於繼續十八世紀以降人類理性啟蒙任務，其終極關懷是人類理性自主的維護與闡揚。
2. 以批判的觀點看待社會現象，俗稱「法蘭克福學派」它與現象學、結構主義構成歐洲三大哲學思潮，在教育上重視溝通、知識所引導的興趣、培養成熟的人，並利用大眾傳播媒體達到教育的目的。
3. 1919 年後，歐洲對資本主義失望，轉而研究馬克思主義。批判資本主義社會意識形態宰制人類理性所造成的人性疏離與理性物化的悲哀。
4. 批判理論起源於 1929 年德國法蘭克福所成立的社會科學研究院。法蘭克福學派是批判馬克思主義最力者，批判理論的後設理性雖不排斥人性的物質面向，但主張人性並不是以物質作為基礎，而是在自然、社會與自我三個生活面向中顯現出來。
5. 1933~50 年：社會科學研究院的成員為避免納粹迫害流亡美國，逐漸形成思想學派。1950 年重回德國提出「異化」alienation 思想影響全歐洲，60 年代的「新左派」即受此派影響。
6. 馬庫色在 1964 年著《單向度的人》One dimensional man 為本派最具影響力的理
7. 1970 年 Habermas 成為二代掌門人，為批判理論建構知識基礎。重理性的反省、解放與重建，以此概念勾勒出人類理性在知識建構過程中扮演的角色。Habermas 呼籲發揮解放興趣的積極功能。

(三) 思想重點：

1. 理論來源十分複雜：是一群理論而非單一理論，旨在進行啟蒙，試圖破除各種意識形態，使個人得到解放。源自康德的唯心論，強調主體理性；另一方面也融合許多「非馬克斯主義」如尼采、佛洛伊德主張，反思馬克斯、韋伯等對工具理性產生的「物化」「疏離」作批判，並且與當前社會思潮互動，如詮釋學、後現代主義、資本主義等，其理論來源十分複雜。

2. 承襲德國傳統辯證精神：

- (1) 在方法論上以辯證法為基礎，在知識發展的時間性上，蘊含了正、反、合的連續辯證過程。
- (2) 在理論與實際上、社會與個人等方面也以辯證關係進行。

3. 將批判對象置於社會整體：

- (1) 把社會整體當作批判的直接對象，掌握了情境因素對個體的影響。
- (2) 主張先對整體進行掌握後方能掌握局部與個別，各種改革的焦點也必須先行改造整體。

4. 批判重點放在意識形態：

- (1) 人的思想受到社會條件影響，尤其在無反省能力時，社會條件將直接對個體進行控制，為個體塑造某種意識形態。
- (2) 批判重點放在意識形態，希望讓個體解放意識形態的宰制，以獲得自主能力

5. 主體成為理論與實踐間的媒介：

- (1) 主體兼具個殊性與群體性、主客體間可以產生互動。
- (2) 理論與實踐之間，強調「理性」的超越性和獨立性，行動必須在「理論」指導下完成。
- (3) 理論與實踐之間之所以產生關聯性，是由於主體的存在，所以批判理論賦予主體極大的自主性。

6. 研究方法傾向詮釋學：

- (1) 批判是一種自我反省的檢視能力，透過此行動，主體才能建立起屬於自己的知識體系。
- (2) 批判學者認為既存的知識是科技理性的產物。
- (3) Horkheimer 對於傳統理論的批判，事實上是一種對於實證科學的反省，他反對自然科學理想化、絕對化的化約過程和方法，是採取詮釋學的方法來研究社會科學。
- (4) Habermas 承認生活世界應包含不同類型的知識，而「經驗-分析」方法進行批判，從情境因素提出了語用學的概念，事實上也是一種對情境的詮釋方式
- (5) 以「普遍語用學」為基礎，透過四個合理溝通的有效宣稱，來建構一個「理想說話情境」。

7. 符號暴力 symbolic：指做為人類思想表現的語言、文字等符號表徵其實也代表了某種宰制的意識型態，被某些階級以不當的方式，如同暴力般的強加於其他階層人民身上，以型其統治意識、維護利益。

教育制度常常成為施行暴力符號的場所，以塑造符合統治階級的意識型態，教育工作者應該瞭解符號暴力所帶來的影響，不應成為意識型態灌輸的幫兇，而應對既定之語言、符號進行在批判與再反省，重新啟蒙學生心靈。

8. **邊界教育學 Border Pedagogy**：Giroux 所提出，反對現代科技、理性知識、歐洲文化中心的論述在現代世界形成唯一合法的知識地位。因此讓學生藉由知識跨越學術、文化之邊界、以解除優勢文化的獨霸性、集權性。教育的目的就是希望從歐洲優勢文化解放出來，肯定個人經驗及所代表的特殊文化。

- **邊界**：是一個渾沌不清的灰色地帶，為一種非常態且具顛覆、不安定的概念。強調邊界的變動性，將可打破和重畫知識與權力配置的場域。

三個核心政略

- (1) 對抗文本 **counter-text**：文本有其歷史性，應該是暫時的，不能當作永恆不變的真理。學生要用自己閱讀文本的力量來突破原來文本的文化規範，閱讀文本除了瞭解作者的文化規範外，也要讓學生有自己的看法，要從各種不同的觀點解釋與再詮釋文本。
- (2) 對抗記憶 **counter-memory**：以日常生活中的特殊事件為出發點，對歷史進行批判閱讀；了解過去如何影響現在，現在如何解讀過去；了解歷史如何以專斷和整體化的敘事呈現正義和真理，如何讓某些人的聲音沉默。
- (3) 差異政略 **politics of difference**：主張差異實際上是普遍存在的，以維護各種差異存在的合法性和必要性為策略，批判與解構各種具總體性 **totality** 宣稱的霸權特質。差異政略的主要目標在於維護各種異質存在的主體地位，建立尊重差異與多元共存的社會正義。

(四) 在教育上的應用：

1. 教育目的：近程→維護並發揚人類理性的自主性；遠程→協助人類建構其美好生活。
使師生都具有批判反省的能力，而能成為具自覺能力與自決行動的主體，以建立一個合理美好的生活世界。
2. 教育主張：
 - (1) 社會結構是形成知識或意識型態的外在條件。
 - (2) 教育理論與實踐為間接的關係：教育的理論或實踐，與其所處的政治、經濟及社會條件有密切的關係；教育是「價值」、「利益」和「行動」交互作用的一種社會實踐→促發教育實踐來改造社會及提升自我。
 - (3) 教育背後可能存在的意識形態、宰制的關係：教育活動具有超越和改造現實的可能性。
 - (4) 強調「**批判意識**」的重要性與價值，透過教學活動，來啟發教育者及學習者的批判意識。
 - (5) 對工具理性、科技理性質疑與批判。
 - (6) 重視學校的內在力量，並兼顧可理解性、真理性、正當性與真誠性，以激發辯證對話過程並落實學校行政溝通。

3. 課程內容：

- (1) 價值的衝突、矛盾與對立，對課程的潛在(隱)性本質的瞭解有積極性的意義(再概念化學派)。
- (2) 解析並批判課程中所涵蓋的意識形態。
- (3) 課程發展與革新，即政治性的行動，主張多元化、動態的、草根模式，由下而上的課程設計。
- (4) 課程結構：應以自我為主體，具彈性不可僵化。
- (5) 課程設計：應採多元參與方式決定(注入課程生命)。
- (6) 課程內容：宜以溝通和啟發的方式安排。

4. 教材內容：

- (1) 合乎個體需求的事實材料。
- (2) 拋棄意識形態霸權的宰制，即避免「選擇性的知識與意識」。因此，要檢視教科書中所傳達的知識是代表誰的知識。
- (3) 強化主體性，安排自主性、理性、反思的材料。

5. 教學方法：以批判和辯證的觀點作為課程研究的方法

- (1) 教學是主體解放的過程，教師應扮演**轉化型知識份子**的角色，且師生間要進行不斷的對話與磋商，善用高層次同理心，追求互為主體的溝通，成為促進社會變遷的觸媒。
- (2) 教師應提供兼具理性與人性化的教學，營造一個具有合理性溝通條件及自由無宰制的教學情境，培養學生開放的心靈和民主的素養。
- (3) 採用**多元評量**來了解學生的真實能力，並且要進行兼具經驗分析、詮釋理解、批判反省的教育研究途徑。

6. 訓育輔導：

- (1) 強調自我反思、尊重、主動學習。
- (2) 提升「他律」，邁向「自律」(理性)
- (3) 顧及經驗與心靈

7. 對教育研究的影響：

- (1) 教育研究的目的是在於如何促成教育者和學習者對社會改革的覺醒與積極參與此項行動。
- (2) 把握「意義」的整體性，同時更要注意「社會關係」的整體性。
- (3) 必須具備「辯證」的研究態度。
- (4) 教育研究的題材，必須對教育事實的背後，做深入的意義解析。
- (5) 承認教育活動中衝突、矛盾和對立的事實。

霍克海默 Horkheimer 1895~1973

以「社會整體」來批判傳統，主張人類全部物質文明和精神文化都是研究的對象。

阿多諾 Adorno 1903~1969

認為文化工業資本主義社會，文化成果變成文化商品，藉文化批判尋回自主性。

莫連豪爾 Mollenhauer 1929-1998

重視批判與解放在教育歷程中的應用，而解放是主觀的解放，必須與理性配合；因為人是在社會中成長的，需以合乎社會行為的準則為限。

馬庫色 Marcuse

1. 排斥科技社會工具理性的技術宰割，人的主體在異化的社會中被剝奪。
2. 人類淪為物質性的存在，個體價值被貶抑為物質。
3. 思考的角度變得偏狹於某種意識形態，於是成為一個「單向度的人」。

哈伯瑪斯 Habermas 1929~

1. 知識類型

(1) 認為人生活在社會之中，必須從事社會學習，而社會學習應有興趣做為支持、學習的時間才能持久。

(2) 人類生活中包括「勞動」「符號/語言」「權力」三個生活要素，並衍生三種興趣

① 勞動構成的知識類型：**技術興趣** technical interest

- A. 強調最少的投入獲得最大的產出。
- B. 注重對於工具效率的提升，希望透過規律的獲得來進行社會事件的控制。
- C. 形成技術的興趣，形構出「經驗-分析」的學科。
- D. 掌握的知識形式：陳述經驗現象的訊息。

② 語言構成的知識類型：**實踐興趣** practical interest

- A. 強調對他人呈現出來之符號的理解與回應，以形成人際間的溝通與行動。
- B. 形成實踐的興趣，形構出「歷史-詮釋」的學科。
- C. 掌握的知識形式：對各種符號的解釋。

③ 權力構成的知識類型：**解放興趣** emancipator interest

- A. 在權力關係中，容易因為較高權勢者的支配形成一種扭曲的溝通形式，而造成意識形態的宰割，阻礙的對知識的獲得。
- B. 須將這種不良的溝通形式消除，消除的力量來自於主體本身的自覺與自決。
- C. 強調解放的興趣，形構出「批判取向」的學科。
- D. 掌握的知識形式：強調自我反省所獲得的批判知識形式。

2. 意識形態批判

- (1) 意識形態來自不相稱的權力關係：意識形態的形成乃是由於社會互動中不相稱的權力關係而導致之系統性溝通扭曲的結果，尤其當轉向社會權力的運用時，意識形態成為社會宰制的工具，不但在政治上促使政權合法化，同時也對個體產生思想上的宰制，而轉化為不自覺的行為模式。
- (2) 反省力將意識形態轉變為意識：意識形態透過語言作用，扭曲個人的知識與思想，Habermas 藉用佛洛伊德對潛意識的心理治療過程，認為必須透過反省將意識形態轉變為意識作用，才能利用理性加以消解與轉化。
- (3) 互為主體的溝通，解放意識形態的宰制：合理的溝通環境即無宰制的溝通情境，能夠促使各體對意識形態進行批判，從中解放意識形態的宰制，促進自我了解
- (4) 科技意識形態的批判：

① 工具理性宰制的社會文化

「工具理性」是法蘭克福學派重要概念，源自韋伯的「合理性」概念：

- A. 價值合理性：指一切行為的無條件價值，強調動機的純正和正確的手段以實現自己的目標。
- B. 工具合理性：指經由精確的計算，功利動機的驅使，以最有效的手段來達成個人目標的理性。

人們在勞動過程中不斷發展工具理性的知識，尤其科技已經成為經濟賴以發展的工具，並進而宰制人類社會文化的發展

- ② 科技與政治結合的危機：當科技與政治結合後，形成了技術官僚體系，科技成為資本主義社會中的意識形態，不分階層的宰制社會成員。
- ③ 由論辯建立公共政策：辯證運動是不斷朝向真理的方向進行。因此，為了消解科技意識形態的宰制，政府應開放政策討論的空間，經由論證的共識來建立公共政策。
- ④ 科技應有適切定位：並非反對科技，而是反對科技意識形態的宰制。

3. 理想的溝通情境

(1) 溝通的基本條件：

- ① 理性是社會啟蒙的關鍵，理性的重建是化解意識形態宰制的關鍵。
- ② 人是群性動物，要從溝通互動中，促成理性的思考及對社會的批判，才能重建理性
- ③ 提供理想的溝通情境，必須在以下四個條件下進行
 - A. 可理解性 **comprehensibility**：使用的言詞必須符合文法規則，讓對方了解
 - B. 真實性 **truth**：陳述的事件或對象必須是真實的
 - C. 正當性 **rightness**：言說者必須了解其對象之間的關係或社會規範，適切的表達出讓對方接受的言詞

D. 真誠性 truthfulness：言論者表達真誠的意向，獲得對方信任

(2) 溝通失敗的原因：真實性與正當性往往因為權力關係而遭到無意識的扭曲，無法建立真實知識及建立正確的人際關係

(3) 理論論辯：

① 要解決真實性及正當性遭受扭曲的問題，必須透過理性的論辯，但論辯的進行必須建立在理想的溝通情境

② 理想的溝通情境具有四個特徵：

A. 人人能自由表達意見

B. 人人敢講真話

C. 人人說話機會均等

D. 人人有批評與辯護的機會

在此自由、平權、正義的情境中，人與人之間形成互為主體的關係，不斷地運用溝通行動的四個條件，朝向建立共識目標發展。

阿都塞 Althusser

1. 從經濟的角度而言，統治者進行再製的方式有兩種：

(1) 壓迫性國家機器：軍隊、警察、監獄等

(2) 意識形態國家機器：學校、教會、家庭等，利用意識形態的控制進行統治，以維護政權。

2. 學校是社會再製的場所：學校是一種統治者最常運用的意識形態國家機器。

佛萊爾 Freire 1921~1997 巴西人

1. 著作：《受壓迫教學論》《爭取解放教學論》

2. 理論基礎：人文馬克斯主義，法蘭克福學派

3. 提倡批判教育學，主張「文化識能 literacy」教育，識字教育是邁向民主自由的基本工具，提倡語言學習來重建人和世界的新關係。

4. 透過「對話 dialogue」關係，教師既是教書者，亦為受教者。教育目的在發展學習者的批判意識，轉化社會經濟中不公義的權力關係，以伸張自由與社會正義。

5. 教師須有勇氣秉持人類普遍倫理價值，對抗教育中的種族、性別、階級的歧視、壓迫，教師須喚起學生的「希望」。

6. 主張「提問式教育」而非「囤積式教育」。

吉諾斯 Giroux 美國人

1. 提倡**邊界教育學**：主張學生藉由知識的增進來跨越邊際，以認識不同論述的意義。亦即跨越學術、文化邊界，解除優勢文化的獨霸性及文本的集權性，以重新解釋、塑造人們一個文本性世界中的地位，建構個人經驗的敘述及歷史解釋。
2. 教師應該成為跨越邊界者，以其能力產生各種有效論述，以合法化差異作為瞭解自己知識限制的基本條件。
3. 主張反記憶、反文本的教育目的，教育目的在培養具批判能力的公民。
4. 主張教師是轉化型知識分子：教師應協助學生看到知識與意識形態及政治利益的關係，知識如何被利用，並培養學生成具有批判能力的公民。

麥克拉倫 McLaren

1. 著作：《學校中的生活》認為學校教育即一種儀式化的演出。
2. 主張教育的重要目標在建構學生對社會意識與瞭解，以及建立各種社會現象的責任感。

包爾斯與金帝士

著有《社會再製理論》提出符應原則，認為學校教育制度的設計與外在社會結構上相呼應，反應出社會階級的不平等，並尋求合理的解釋。

巴杜

著有《文化再製理論》，認為文化、語言、符號代表某種宰制的意識形態形成一種符號暴力。

威里斯

著有《學習做勞工》提出學校教育制度的設計使「勞工之子恆為勞工」。

華勒

著有《師生關係衝突論》，認為教師代表統治階級，與學生(被統治者)必然存有緊張、衝突的關係。

二十七、新馬克斯主義 Neo-Marxism

(一) 新馬克斯主義的界定

1. 企圖尋根於馬克斯思想的源頭，掌握馬克斯年輕時代所受青年黑格爾學派的影響，對馬克斯的《1844 年經濟學哲學手稿》進行理論的重新詮釋與建構，因而掀起「青年馬克斯主義」的熱潮。
2. 這種「重新發現」馬克斯主義的作為，廣泛的被稱做「新馬克斯主義」。

(二) 在教育上的啟示

1. 比較教育上(教育依賴理論)

- (1) 卡諾依 Carnoy 所著《教育成為文化帝國主義》的是立於世界體系來看各國的教育發展，也開啟教育依賴理論先河。
- (2) 凱利 Kelly、歐特貝克 Altbach 與阿諾夫 Arnove 等學者也陸續以依賴理論的概念來說明工業化國家與第三世界國家之間教育發展的關係，成為比較教育方法論的一隻重要流派。

2. 課程上(意識形態)

- (1) 艾波 Apple 分析課程中的意識形態，認為學校透過潛在課程「再製」階級社會與其不平等的社會權力。
- (2) 在課程研究的發展上，Piner 派納、麥唐納 Macdonald、吉歐 Giroux、休伯納 Huebner 等人存在主義、現象學、心理分析論與新馬克斯，產生了再概念化學派 reconceptualists，對當前課程思潮進行批判，並從意識形態、政治、經濟等層面研究課程的本質。
- (3) 布迪爾 Bourdieu 從文化資本的角度分析再製的過程，認為社會的宰制權力以隱性方式控制學校課程，透過教育過程製造霸權文化，進而達到宰制目的。

3. 教育促使主體自覺與自決

- (1) 新馬克斯主義在教育的論述大都在資本主義社會中教育被統治者或資產階級控制與操弄，以及教育制度異化與物化等相關問題提出反省與批判
- (2) 主要在揭露社會條件對知識的分配與對人們進行意識形態的制約，希望教師與受教者在教育的過程隨時進行意識形態的批判，使學習者獲得主體的自覺能力，進而產生自決的實踐行動。

反學校化思潮 Deschooling

(一) 代表人物：雷蒙 Reimer、伊利希 Illich、艾波 Apple

(二) 對學校教育的反省：

1. 學校是**權力結構的反映**：學校無法成功的提升教育和學習，學校的活動完全在科層組織運作下進行一連串的儀式化活動，用以對學生進行控制，是現存社會文化權力結構的反映。Illich 將學校比喻為新形態的「教會」，主張國家經費不應拿來辦學校，應該建立一個資源共享的社會網絡。
2. **潛在課程中呈現階級意識**：學校潛在課程要求人民不斷累積學習年數，以取得公民權力，也強調社會資格必須依官僚體系的程序而逐級達成。學校只是假藉知識、理解和智慧變成個人表現行為特徵的機構，是做為衡量人們聲望和權力的一個機關。
3. 批判重點：
 - (1) 學校並不等於教育，學校提供的知識可能是「反教育」。
 - (2) 老師以學生的失敗作為維護其繼續存在的合理性。
 - (3) 教育無法中立，因學校被政治所利用。
 - (4) 學校目標與實際教育行為已經相互背離。
 - (5) 師範體制培養出的教師具有保守性格，是政治進行社會控制的工具，反學校化論者最主要的抗拒對象是教師。
 - (6) 教育不能提高工業生產，只會製造更多高文憑而不願工作的教育性失業者。
4. 國民教育部分應以教學為導向，真正的教育權歸於老師，真正的教學活動落實在學生身上。
5. **反學校宣言**：Illich 認為學校制度是人類美好生活的敵人，教化所有年輕人誤以為機構的模式，即是理想的形式，宣研要求廢止學校的建立，並取消所謂的義務教育法。

(三) 廢除學校之後的基本要求：

1. 使所有人在任何時間都可以找到學習資源。
2. 使所有都能找到想學的人來傳授。
3. 提供機會給所有想向大眾質疑的人。

(四) 四種教育網路：

1. 教育資源的諮詢服務
 - (1) 將教育資源擺在大家都輕而易舉可以獲得的地方。
 - (2) 教學輔具的學習資源，必須普遍提供自我指導學習的機會。
2. 技能交換：技能交換制度、設立技能銀行。
3. 同儕組合、合作學習。
4. 專業教育家，提供諮詢。

(五) 反學校化的啟示

1. 中、高等教育方面共同建立「學習服務網絡」
2. 國民教育部分，以「學校」目的為導向，把真正的教育權歸諸老師，把真正的教學活動落實在學生身上
3. 教師要積極培養其批判與反省的能力

(六) 批判

1. 優點：使學習與教導間的關係更具彈性，學習資源亦更經濟與多元，而能符合個別需要。
2. 缺點：可能淪為教育的烏托邦主義，而廢除學校也可能廢除文明。

依里希 Illich

1. 社會批判論提倡者、反學校化，提倡廢除學校，使學習和教導的關係更具彈性。
2. 認為學校複製社會階級，學校潛在課程使人異化，學校提供的知識有可能是反教育。
3. 雷蒙 Reimer 也是同派學者。

艾波 Apple

1. 美國批判教育學及課程研究的代表人物之一
2. 著有《意識形態與課程》、《教育與權力》

二十八、現象學 Phenomenology (19 世紀末，70 年代極盛)

(一) 代表人物：現象學大師胡塞爾 Husserl 1859~1938

(二) 哲學思想：

1. 回歸事物的本源，方法為：
 - (1) 本質直觀：是一種直觀的沉思。強調個人的直觀能力，認為人要先自我理解，不斷自我反省，以客觀瞭解生活世界的種種現象。
 - (2) 擱置：瞭解世界與自己，屏除臆測，對事「存而不論」，透過擱置的策略，主體可將意識型態放入括弧之中，回到事物本身的最終基礎，以獲取最可靠的知識。
 - (3) 描述：即在範圍內做客觀的描述；範圍外，存而不論，嚴守「知之為知之，不知為不知」的原則。
2. 主客合一：主要目的在化解主客體二元論之爭議，將「能思」的主體與「所思」的客體合而為一，並建立自我認識真實世界途徑。

3. 對知識構成的觀點：

- (1) 強調個人主觀意識 **subjective consciousness** 的重要性。
- (2) 意識的理解是主動的，且賦予意義的。
- (3) 意識內有一些基本結構，我們可以透過「反省」，從這些意識內的基本結構中獲得一些直接知識。

(三) 教育主張

1. 教育現象：說明社會世界中可以進行科學研究與不能被科學研究的範圍。亦即有直接經驗的社會世界和間接經驗的社會世界。
2. 教育學術：原初的生活世界因為實證科學的侵入而使學術面貌遭扭曲，日常生活被規格化、數量化，是人類理性萎縮的主因。因此要用先驗現象學的方法，即運用存而不論的方法來超越自我，去除實證科學的宰制，返回原初的生活世界。
3. 教育研究：應該用詮釋理解的典範，以真正掌握教育現象的本質意義。
4. 質的教育研究：強調要讓主體呈現自己，教育研究要去除所有理論，回歸到主體自身，其所獲得的現象即是本質，故現象學的方法形成質性研究的基礎。
5. 教育過程：採取經驗和思考，並重視行為發生的原因。即對問題解決的可能性來思考，提出各種方法，並強調教育的客觀性，所謂「客觀」就是讓事物呈現他自己，例如教師要了解學生時，必須讓學生呈現他自己，不要用教師的角度來規範他，如此所得的結果才是客觀的，也正是教育要追求的。
6. 教師應把學生的社經背景與性格差異等，先放入括弧中，以更能夠掌握學生本質，來公正處理學生問題。

二十九、詮釋學 Hermenentics (19 世紀末，70 年代極盛)

(一) 代表人物：Heidegger 海德格、Gadamer 高達美、Schleiermacher 士來馬赫、Dilthey 狄爾泰、Habermas 哈伯瑪斯、Derrida 德希達

(二) 發展脈絡

1. 源自於古希臘神話中的傳信神，代表傳達與了解他人訊息之科學。
2. 中世紀的神學詮釋學，主要是研究聖經經文的一種技術工具。
3. 宗教改革時期，詮釋學轉而著重對於聖經內容的解釋。
4. 浪漫詮釋學時期，代表學者為 Schleiermacher，其從語法與心理學建構詮釋學的理論體系，「語法學理解」即是對經典的注釋，「心理學理解」則是要瞭解當下為何要如此寫作。
5. 狄爾泰 Dilthey 強調精神科學方法論，有別於自然科學，主張詮釋學應以生命整體為出發點，係對於個體生命表現的再體驗。

6. 50 年代的海德格認為詮釋學是理解人類存在的一種方式，帶有開展自己意義的可能性。
7. 70 年代的 Gadamer 嘉達美認為詮釋學可以開創文本意義的多樣性，關注主體在理解時，如何進行對話。
8. 批判詮釋學時期，代表學者為 Habermas，認為語言無法擺脫意識型態，所以主張理解是在認知興趣的主客體溝通之間，形成一種無宰致的共識。
9. 後現代詮釋學時期，Derrida 將理解視為一種解構式的遊戲，徹底否認理解可以作為客觀性知識基礎的可能性。

(三) 基本理論：

1. 重視事物發展的歷史特質，即各種事物皆受其過發展情形而建構現在，並以未來導引現在。
2. 強調詮釋者的主體意識與歷程，並尊重被詮釋者的生命意義。
3. 主張設身處地的從整體環境中，掌握生命的脈絡。
4. 詮釋的對象以「意義」為主，即重視意義的客觀性及主觀性的互動關係。

(四) 教育上的意涵

1. 詮釋歷程即是一種教育實踐，且每一個學生經驗都是獨特的。教育應考量學生個人經驗的特殊性與整體社會文化規範的一致性。
2. 教育成功的先決條件必須要深入受教者的**經驗脈絡**。
3. 教育可以透過再體驗的歷程，促進學生對本身與生活世界的理解，且師生都可以深入彼此的經驗脈絡中，達成互為主體性的視野交融。
4. 掌握意義的詮釋是教育的起點，學習是擴展意義的歷程。在教育研究中，應著重詮釋理解取向，以掌握現象事物的本質意義。
5. 教育事件應就整體情境來理解，重視歷史文化的脈絡性，並且師生皆應具有批判思考的能力，且應進一步企圖找出教育文本背後潛藏的不當意識型態，並在教育實踐中，彰顯多元價值的重要性。
6. 學生主體意識應受重視，教育本身是一場無止盡的遊戲，每個學生都樂意去參與這樣的遊戲，都是存有自身的表現。
7. 運用質的研究法來協助主體呈現。

三十、福特主義 Fordism

1. 指 20 世紀出現的一種生產模式-大量生產
2. 1908 年密西根福特汽車公司所發展出來的生產模式，此模式反映了泰勒的管理哲學，一種以「科學」方法測量工作時間、順序、方法並應用「標準化」的概念來提高生產力。

3. 相當程度的「去」技術化，降低工人的專業性。
4. 運作方式形成大工廠制，在社會經濟產生了「大眾消費」mass consumption 的年代。
5. 1970 年代以後，由於石油危機及科學技術的進步，經濟生產方式由大量生產的「重大厚長」轉變為「輕薄短小」，大眾消費也逐漸轉變為小眾消費，代表福特主義精神的重工業逐漸被服務業取代，資訊與知識則成為影響經濟發展最重要的生產要素。這種生活形式與生產方式的轉變，就稱為「後福特主義」。

三十一、依賴理論 Dependency Theory (1950-60)

1. 提倡者：普列必希 Prebisch(阿根廷經濟學家)
2. 是 WWII 後興起的一套國際關係與發展經濟學的理論。
3. 將世界劃分為先進的中心國家和較落後的邊陲國家，中心國家由工業國家構成，邊陲國家則向中心國家出口原料，並從事勞力密集產業為主。
4. 依賴理論主要是關於「低度開發」的經濟理論，強調被殖民者與殖民間的宰制關係，仍屬現代性的論述。
5. 研究焦點置於殖民者與被殖民者，中心與邊陲的二元對立關係中，並且以民族國家作為其分析的基本單位。

三十二、後現代主義 Post-modernism (20 世紀，60~70 年代)

- (一) 代表人物：李歐塔 Lyotard、傅柯 Foucault、羅蒂 Rorty、德里達 Derrida、連環 Latour、弗瑞勒 Freire
- (二) 意義：後現代主義在藝術界及思想界產生的一種西方思潮，其反映出西方文化的新變化，也標示出對現代主義的終結與反動、承續與改革。
- (三) 時間：
1. 現代主義：約在四百多年前的啟蒙運動後出現，社會面呈現地是經濟快速成長和政治的民主化。
 2. 後現代主義：大致以 1960 年代以後為劃分的基準。最早提出「後現代 postmodern」一詞者為英國畫家查普曼 Chapman
- 階段劃分：
- (1) 概念建立時期 1934~1964：各種後現代主義的不同意義紛紛出現。
 - (2) 反叛出現時期 1965~1971：具反文化、反智的性質。
 - (3) 思想整合時期 1972~1976：與存在主義整合。
 - (4) 綜合包容時期 1977 以後：具整合包容性，但 1990 年後，出現疲態，聲勢大減

(四) 現代 v.s. 後現代：

	現代主義	後現代主義
特徵	簡單、穩定、永恆	複雜、混沌、有限
主張	實證的、機械中心的、理性的普遍論	去主流文化、邊際論述、科際整合
信念	絕對真理、改變即進步的直線思考、知識的標準化、理性設計理想的社會秩序	去中心化、多元性、差異性、不確定性、斷裂性、對集權論述的不信任

(五) 後現代社會：需符合下述三項特徵

1. 強調後工業社會，20 世紀 60 年代初期，隨著科技和經濟迅速發展，西方社會進入後工業社會階段。
2. 強調後資訊化社會，即訊息社會
3. 晚期的資本主義，即後資本主義
→ 現代到後現代主義產生的斷裂：斷裂使後現代主義失去特徵而扭曲變形。由現代至後現代主義發展過程中，若未符合上述三項特徵，則會有虛無主義、相對主義、新威權主義思潮呈現、充斥。

(六) 主要思想：異質、包容、尊重、多元

1. 與現代主義對立，質疑啟蒙思想，質疑工具、科技理性。
2. 去強烈批判、質疑、反動特性。「只要我喜歡有什麼不可以」。
3. **去中心化**：把結構的中心性顛覆成差異性。就教育層面而言，教育的領域可擴及任何具學習潛能的活動。
4. **反體系性(整體性)**、反威權、反家長主義：反對集體一致、集中化，放棄對終極真理的追求，認為由理性建構而成的現有知識體系是不正確的。特別重視現實的表相和支節，即零件化。
5. **反後設敘述**：人類的溝通不是在追求共識，而是要擺脫真理、邏輯的限制，讓個體有自由發展的機會。強調另類、差異、不同，沒有真理的標準。
6. **反再現主義/反「鏡式本質」**：不認為關於社會世界的知識是可以系統化或是再現的。現代主義者認為心靈是一面可以反映「實在」的鏡子，知識的作用就是將「實在」忠實地再現出來。但後現代主義者則主張知識不應被化約某一獨立實在的反映，知識、權力與再現之間存在著一種辯證的關係。
7. 不看重過去和未來的精神深度，特別重視現實的平面，直接背叛現代主義追求的超越、永恆和深度性。
8. 強調資訊的氾濫，網路的擬像世界。
9. 重視影像文化和複製文化，強調感官文化和商品美學。
10. **主張文化多元主義**、重視「他者」：後現代主義對知識的掌握是從跨越邊界開始，因為這樣可以看到真理的侷限性。我們要尊重差異性、棄同存異、重視邊陲、弱勢

族群的聲音，強調賦予被排擠於中心之外的「邊緣人」（女人、有色人種、弱勢族群）合法的地位，重視其聲音及訴求。

(七) 教育意涵：

- (1) 教育目的：尊重差異。對多元、邊際論述及地域性的肯定等，都站在對後現代社會檢討的觀點，因此教育要學生瞭解社會中每一個體的特殊性與主體性。
- (2) 課程內容：
 - A. 主張學科之間界限的消除及科技的整合。
 - B. **邊界教育學**強調反對主流材料或文本，以理性為主導的教育內容應逐漸轉移重心、情感教育、性別議題也都要成為教育的主體。
 - C. 主張去中心化的「小巧的敘述」，拒絕「掌控的敘述」。強調知識與權力、文本與詮釋。
 - D. 致力於知識的追求：主張知識的要素包括理性與經驗，也強調知識的重要性；知識的獲得在教育中占有重要地位。**課程知識是權力運作的產物。**
- (3) 研究典範多樣性，只要能解決教育問題，困難就是值得採用的研究法。
- (4) 具有**多元的特質**：反權威、反一元化、反主流、尊重差異性
 - A. 藉由教育使個體能尊重「他者」發展出寬容、開放、和諧共處的情境
 - B. 教育內容反應多元化的人性觀點，以適應多元教育對象。
 - C. 重視討論的歷程，促使自我能在創新的歷程中不斷成長。
 - D. 提倡多元文化教育，如兩性平等教育、鄉土教育、母語教學等都成為教育的新興領域，否定文化高低級之劃分，強調「大眾文化」
- (5) 主張自我創造與可塑性：自我創造包括自我設計(為自己存在規畫)及互動媒介情境(動態現象)。教育主張人應具可塑性，教育才有可能；教育也在追求成就，如果沒有自我創造，何來成就。
- (6) 教師的角色：協助學生轉化
 - A. 反省與批判是教育最重要的部分
 - B. 教師不僅在傳達知識，應協助學生對種族、性別、及階級的自我反省，探討個人的歷史，以建立自己在特定社會團體中的認同，並定義自己。
 - C. 互為主體的討論及個人自主的學習是後現代主義強調的。

(八) 後現代主義對於教育理論的啟發：

1. 邊界教育論：(見批判理論)主張打破和重新劃定知識和權力配置的領域，主張一種變動的邊界，在跨越邊界的過程中，強調人類經由改變自身的認同，進而改變世界。
2. 再現教育論 **pedagogy of representation**：主張學生身處於一個以影像為中心的文化 **photocentric culture** 裡，它關係到圖像式的與電子式的影像和聲音之生產，交織成為霸權式的擴散系統，學生對於此種媒體再現的解讀與批判素養的養成，

成為教育與課程的重要問題之一。

3. 3. 女性主義教育論 **Feminism pedagogy**：企圖產生「對抗將男性主體作為所有真理的歷史」之知識觀，這種知識是建立在差異的基礎上，這裡的差異基於「女性主體的特殊的、自然發生的、有衝突性的歷史」，女性主義反對男權社會的合法化和指稱關係的知識，女性主義的知識觀是開放的、能夠自我反省的。

李歐塔 Lyotard 1924

1. 為「後現代理論」的領導者
2. 著作：《後現代條件：知識的報告》《後現代狀況》、《西方哲學》
3. 主要觀點：
 - (1) 將以往所謂客觀真理說法稱為「大敘述 **grand narrative**」或「後設論述 **meta-narrative**」，亦即用單一觀點來解釋所涵蓋的現象。李歐塔反對有任何共識統一與整體的後設論述，主張一種「小巧的論述」亦即不同的論述之間應該是具有異準 **incommensurability**，各自有自己的正當性基礎與遊戲規則。
 - **後設敘述**：科學實證的方法、主事者的權威及重視目標實踐的優先順序。
 - (2) 科學的知識或命題的建構及命題的證明是要透過許多規則條件的滿足而形成，但是規則條件的訂定是由科學家所把持、所規定的，因此科學的合法性就與其他學科的合法性有相同的性質，也就是與當政者或主事者的決定有關，知識與權力有關。
 - (3) 在後現代狀況中，「實作性 **performativity**」將成為衡量知識有效與否的規準，實作性要求地是最大的輸出與最小的輸入。
 - (4) 主張教育的任務在培養活用適當資料的能力，要具有解決問題的能力；教育必須在各種訓練中，容納所有能增加個人學習不同學科的能力，所以必須進行科技的整合。
 - (5) 試圖使靜默的聲音說話，尋求多元而非統一的理性，肯定歧論是正義的首要原則。

傅柯 Foucault 1926~1984 法國歷史哲學家

1. 著作：《知識考古學》《瘋癲與文明》《事物的秩序》《規訓與懲罰》《詞與物》
2. 主要觀點：
 - (1) 對歷史的重新解釋來解讀文本(材料；text)
 - A. **他者**：指在歷史進程中一向被社會否定的存在地位、或被認為是不正常的人們。
 - B. 用「他者」的眼光來討論歷史的發生，發現傳統的哲學及法律或正統歷史觀點完全否定他者說法的存在。
 - C. 將歷史學的概念重新定位為宗譜學 **genealogy**，採用考古學和系譜學的方法從事哲學研究，指出歷史的起源不是絕對必然的，也非直線進展的。
 - D. 歷史是許多單一事件的複雜、適然性的結合。

(2) 權力與知識的關係

- A. 傳統觀念「知識即力量」：知識提供個人的權力，傅柯以另一個角度界定權力與知識的關係。
- B. 主張「真理」是運用權力的結果，人只是權力的工具。認為**權力製造社會真實、權力規定真理的範圍**，權力的影響是無所不在的，權力決定知識範圍及發展方向。
- C. 知識不是客觀的，知識不是文化中立的，知識是人類的智慧產品，知識是社會上少數有權勢的人運用身體或心靈力量，將他們對正義的理念強加於大多數人的身上。
- D. 知識結構無法脫離社會及政治面，亦即社會及政治權力影響知識的建構與方向

(3) 傅柯的知識系統可分為三個論述階段：知識考古學、權力系譜學及自我技術，分別著重於對知識、權力及主體的關切。

(4) 在《規訓與懲罰》一書中，認為社會結構中(如學校、部隊)，規訓猶如無所不在的細胞，它不僅是個人生活行動中製造各種規則和節奏，並且也控制個人的身體。

羅狄 Rorty 1931~

1. 著作：《語言學的轉向》(偶然、反諷、團結)

2. 主要觀點：

- (1) 提出**鏡像哲學**，主張以心靈與外在實體的對應，作為客觀真理的標準，亦即心靈像一面鏡子，如實的反映現象。
- (2) 否定西方傳統哲學自柏拉圖以來的理性實體的確定性，而將真理訴諸於社會實踐 **social practice**，所以要不斷去反省、批判；Rorty 以反諷 **irony** 的概念來說明如何去對現有的觀念質疑，以求能更照顧到更多的人。
- (3) 反對將人與自然對立，用社會實踐來解釋什麼是真理、合理等傳統概念。
- (4) 主張尊重他者，水平多元(尊重各種弱勢的聲音)，主張民主、容忍異己作為社會進步的指標。
- (5) 「後哲學文化」：否定客觀真理的可能性。就美國本土而言，是一種具 90 年代初期，結合實用主義，在政治、經濟、社會因素型塑的文化，一種青年、文藝的大眾文化。

德希達 Derrida 1924~ 法國哲學家

1. 對西方哲學的邏輯中心論 **logocentrism** 有深入的批判
2. 認為哲學形上學出現違反邏輯、理性的矛盾及弔詭的原因，是因為我們使用的語言及論述都只是文本而已，每位哲學家應用語言文字表達自己發表的理論內容在文章中。
3. 哲學家都只是在玩文字遊戲而已，哲學家提出的形上學實際上只是用一個說法的表達面代替另一個表達面而已。

連琛 Lenzen 1947~ 德國教育學者

1. 《行動與反思》一書中，對當代教育科學的發展提出診斷。
2. 強調教育科學的概念必須建立在日常生活的基礎之上，並且轉換成一種適合的美學(道德或生命價值)，以建立個體感覺的能力，並將教育視為一種自我組織的歷程。
3. 此種後現代教育學，可以彌補行動教育學過度注重目標導向的缺失。

弗瑞勒 Freire 1921~1997 巴西的成人教育家及實踐家

1. 看出巴西統治階級利用了各種手段-尤其是教育-來壓迫大眾，使得受壓迫的農工大眾甘受驅使，不知稍作反抗。因此，**Freire** 一生志業即發展一套受壓迫大眾的教育學，以求受壓迫大眾能追求自由。
2. 《受壓迫者的教育學》建議壓迫者和受壓迫者都要能追求到自由
 - (1) 第一步：受壓迫者認清自己受壓迫的事實，然後透過不斷反省、批判和行動來改造現實的世界。
 - (2) 第二步：使所有社會成員-包括原來的壓迫者-都要從事自由解放的工作。
3. 批評當前社會的教育，是一種銀行存款式的教育，也就是囤積式的教育 **banking education**，此種教育中，教師主要的活動是老師將資訊或知識存放在學生那裏，要求學生接受、背誦和重複呈現。學生被訓練對老師的話言聽計從，不假思索。
4. 壓迫者透過這種教育讓受壓迫者馴服的接受統治，達到統治者的目標。
5. 教育目的：培養被壓迫的批評意識，並提倡問題呈現式的教育，即透過實際問題的呈現，教師和學生站在平等的立場，以對話方式來討論問題，並試圖解決問題。

	形上學與教育	知識論與教育	價值論與教育
理想主義 (理性主義)	1. 實體是由非物質的，由觀念、心靈所構成。 2. 重視文雅教育，教育目的有其固定且崇高的理想。	1. 知識的來源主要是靠人類的理性作用，知識是主觀的。 2. 重理論學科，主張知識是理性思維的抽象觀念。	1. 善惡以行為動機來判斷，重動機而輕結果。 2. 教學方法重視培養學生的道德義務心。
實在主義 (經驗主義)	1. 實體是遵行自然律則的一群事物，是由物質所組成。 2. 重視科學教育，教育目的在於培養學生理解自然法則。	1. 知識的獲得主要是透過感官知覺，知識是客觀的。 2. 重自然學科，強調認知最重要的方法是科學的。	1. 善是以社會規範為標準，惡是違反社會規範。 2. 教學方法重視道德習慣之養成。
批評主義 (康德哲學)	1. 實體是所謂的「物自身」，亦即「本體」，是與事物表象或者現象相反者。 2. 教育的目的在於培養一位「完整的人」。	1. 知識是由先天的形式與後天的材料所構成，是主體主動建構的結果。 2. 教育內容要包含可驗證的科學知識，與無法驗證的道德良知。	1. 意志的自由為道德行為的起點，用良心監督自我的行為。 2. 教學上應訓練學生意志，使自願為善，並引導學生以義務心來實踐道德行為。
觀念分析 學派	1. 忽視形上學的討論，將「實體」往往當作是語言意義的錯用。 2. 強調「做」哲學，其任務在於「澄清」教育中的語言、概念、預設等問題。	1. 關注於「知識形式」的研究，它是研究我們的經驗如何成為結構的、清晰的與擴展的方式。 2. 重視「知識形式」與教育中不同學科「思維形式」之間關係的研究。	1. 主要探討道德語言，如對錯善惡的意義與功能。 2. 教學過程中所涉及的權威、責任、懲罰，均與教師的倫理學或所抱持的社會哲學有關。
後現代主義	1. 認為「實體」沒有外在的、理性的基礎，反對啟蒙之普遍、先驗和絕對的推理方式。 2. 各種教育目的只是人類特定歷史情境中的偶然計畫，會隨著時間和社會脈絡重新解釋或修正。	1. 主張知識不是絕對客觀的，而將知識視為社會建構的，強調部分的、地區的、以及脈絡的知識。 2. 倡導「邊界教育論」，鼓勵學生建構個人經驗的敘事和歷史理解，並能夠認識不同論述的意義。	3. 道德教育上，主張「關懷倫理學」，即如何接受關心、付出關懷，提供「他者」一種希望，重視弱勢者的聲音與權益。 4. 倫理信條只是反應那些製造它們的人之利益與價值，認為道德價值應該是多元的、與反權威的。

三十三、新實用主義

(一) 代表學者：Rorty、懷海德 whitehead

(二) 哲學基本假設

1. 反基礎論：基礎論指客觀知識建立在一個永恆不變的基礎上，但是 Rorty 反對這樣的說法，認為知識係從社會實踐中所建構出來的，並非是客觀永恆的。
2. 反本質論：本質論指萬物都有明確的實體 reality 可作為依據，但是 Rorty 強調偶然性，反對普遍客觀的基準。
3. 反再現論：再現論指假設有客觀實體存在，人的心靈有如一面鏡子，可以去再現此一客觀實體，但是 Rorty 指出吾人無法找出中立客觀去呈現實體，吾人觀點只是某一時空下的偶然性而已。
4. 科學只是文學中的一種文體而已，不再具有優越性。
5. 「知覺」、「推理」、「隱喻」都可以改變個人信念，但只有「隱喻」可以拓展吾人思考視野。
6. 追求民主多元的社會。
7. Whitehead 強調理想的教育，是專才(專業的教育)與通才(博雅的教育)兼顧培育。

(三) 教育意涵

1. 在教育上，每個人都應成為「自由的反諷者」，具有想像力與隱喻應用能力。
2. 教育應兼具社會化與個別化的功能，並應培養學生質疑、想像與挑戰現況的批判能力。
3. 強調多元文化教育與通識教育的價值。

三十四、女性主義 Feminism

(一) 代表人物：姬莉根 Gilligan、諾丁 Noddings、特朗托 Tronto、波瓦 Beavoir

(二) 思想概要：

1. 主要任務之一即在破除「男尊女卑」的社會意識型態，從社會上可觀察得的現象，到思想概念的觀點立場，女性主義以「性別」為重要的視角，去發現、探索「男尊女卑」意識型態的來源和組成，並從多元不同的立場和角度，對抗這種意識型態對於個人、團體及社會生活的操控。
2. 知識論：
 - (1) 穆爾敦 Mounlton 指出，傳統科學哲學的基本取向極富「攻擊性」其實是一種生物雄性特質。Mounlton 認為知識的探索不需要建立在彼此對立的相互競爭上，應該透過不同經驗的交換與對話培養更開放的心靈。

(2) 傳統科學嘗試把認知主體的欲望、利益視而不見，假定其是價值中立、客觀的，此則掩蓋了科學發展反映男性利益的事實。

(3) 哈定 Harding 認為透過女性主義的反省，才有可能擴大科學的視野，是以質疑「客觀性」更可以獲得客觀的知識，即哈定所謂的「強客觀」。

3. 倫理學：

(1) 女性倫理學 **feminine ethics**：認為傳統倫理學並未正視女性的經驗與思維，忽略了女性的主體地位。

A. Gilligan 從女性觀點提出道德教育的概念，認為女性的自我觀並不是與外在分離的，而是關聯在一起的，因此在道德抉擇上，女性是以情境關聯性為主的思考，而非道德抽象原則的推論。

B. Noddings 提出「關懷」的意涵是要以感受、全心投入，把關懷視為自己的一部份去感同身受，強調要毫無保留接受學生的全部，並幫助學生自我實現。

C. 「關懷倫理」是在強調人際互賴的關係中，由自然的關懷逐漸發展成倫理關懷。

(2) 女性主義倫理學 **feminist ethics**：著重傳統倫理學充斥著父權主義的解構。

- 女性倫理學反映了既定父權體制性別分化分工的模式，並不能真正的解放女性。

(三) 教育哲學：

1. 女性主義教育學的興起主要是源自對於大學教室中所提供的傳統知識內容與理論所作的回應。

2. 解構以男性為主導的教育哲學：珍馬丁 Martin 分別對古代的柏拉圖、近代的盧梭以及當代主導教育分析的大師皮德思等展開批評，說明了女性在傳統教育哲學中是多麼受到忽視。

3. 教育目的：主張人們應不受到性別拘限而發展自我，因此應如何使女性增權賦能 **empowerment**，理解其所處的處境，進而改善其地位，而共同參與人類文明的建構。

4. 道德教育應包括身教、對話、實踐與認肯之歷程。

5. 課程與教學：

(1) Noddings 的關懷式課程：建構了七項關懷的主題，認為在國小階段裡應完全以這些為核心，至於中學應以一半的時間在關懷主題上。七項主題為：關懷自己、關懷親密的人，關懷周遭熟識的人，關懷他人(遠方不認識的人)、關懷動植物及自然環境、關懷人為環境，關懷觀念。

- (2) 白蘭琪 Blenky 等的課程教學觀：學者用實地訪談的方法，描繪了不同女性豐沛的認知方式，這些認知方式常被主流的知性思潮所忽視、甚至貶抑。從女性認知的角度，提醒教育者重視女性認知，才能激發女性的成長，豐富教學的生命。

女性認知的方式如下：

- ① 沉默 **silence**：女性在這個認識的位置是無心的、無聲的，只臣服在外在驚人的權威。
- ② 接收式的認識觀 **received knowledge**：女性在這個階段認為他們只會接受(或重複)外界教她的一切知識，他不曾自己創造知識。
- ③ 主觀式認識觀 **subjective knowledge**：女性認為真理和知識是自己主觀的認識或直覺。
- ④ 程序式認識觀 **procedural knowledge**：女性投入學習，並應用客觀的過程去獲取知識，與人做知識交流。
- ⑤ 建構式認識觀 **constructed knowledge**：女性開始以整體性的觀點看待知識，能創造知識，同時看重自主和客觀的認知策略。

三十五、後殖民主義 Post-colonialism/文化殖民主義

(一) 代表人物：薩依德 Said、法農 Fanon、史碧娃克 Spivak、巴巴 Bhabha、甘地 Gandhi

(二) 背景：

1. 二次世界大戰後，各殖民國紛紛獨立，雖擺脫政治上被殖民地位，但卻無法掙脫殖民宗主國的影響，在生活、思維及文化上均受宗主國的宰制，使被殖民者產生認同的混淆、主體的喪失。
2. 新殖民主義承襲殖民主義的觀點，強調戰後舊宗主國對第三世界國家維持主導權的分析。
3. 後殖民主義是第三世界國家的一種自覺性政治哲學。
4. 第三世界：戰後有別於資本主義為主的第一世界以及社會主義為主的第二世界等國家。
5. 1955 年萬隆會議 **Bandung Conference** 這些不結盟、新獨立的國家，對全球政治、經濟及文化提出「第三世界」的視角，第三世界逐漸與這些國家的政治經濟問題聯結，即指貧窮、饑荒和動盪。

(三) 主要思想：

1. 認為許多國家在政治上的讀力與經濟上的成功並不意味其在文化上的自主，因為這些國家往往是借助西方殖民國家所提供的現代化方式，包括思想、語言和文化而取得主權，故無法擺脫西方文化的制約。

2. 提出另類的知識體系，關注婦女、生態、社會公義等議題，戮力將另類知識打入西方及非西方的權力結構內。
3. 挑戰既有的權力，拒絕承認西方文化至高無上的地位，強調世界所有人擁有相同的物質與文化的權力。對於西方優越感和文化霸權意識型態採取一種反省批判的態度。
4. 與依賴理論最大不同處，在於從文化的觀點出發，透過後殖民主義對語言、文化、階級、性別等不同論述，我們可以更清楚的理解到不同的團體是如何在課程、教科書或政策上，將種種的「不平等」予以合法化。
5. 與後現代主義不同的是，後殖民主義發端於第三世界的知識分子，而興盛於第一世界的歐美，它代表一種「反殖民」「反知識文化霸權」的力量，其與婦女研究、文化研究、同性戀研究組成了所謂「新人文科學」。

(四) 對教育的啟示

1. 應正視弱勢族群及被殖民者的教育主張。
2. 制定教育政策時應消除對弱勢族權所造成地刻板印象。
3. 重視教育本土化與國際化的定位。
4. 學校教育勿成為再製社會、族群不平等的場所。
5. 落實學校本位的課程。
6. 教師應發展自我角色認同並形塑教師文化，自許為轉化型知識分子。

薩依德 Said

1. 後殖民論述的發軔者、領導者。
2. 思想承自葛蘭西 Gramsci 的「文化霸權」及傅柯 Foucault 的「知識/權力」。
3. 文化霸權透過社會結構及形式的運作，賦予社會實踐的合法性，進行再製主流文化的工作，在此過程中，被殖民者不自覺地忽略權力的不平等性，積極認同主流文化價值並對自己的失敗歸因於自己不如人，而非整個不平等結構的因素。
4. 著作《東方主義》1978 年出版
 - (1) 東方指的是中東。
 - (2) 書中檢視 70 年代以來，西方殖民主義對於殖民地在文化上的影響，西方人如何去論述中東的文化，中東人又如何透過西方人的界定去認同自己。(西方世界對中東人民及文化有一種非常持久的偏見)。

法農 Fanon

1. 著作：《黑皮膚、白面具》
2. 書中陳述「白人文明、歐洲文化，在黑人身上強加一種存在的偏差，黑人的心靈，其實是白人的建構」(戴著西方優越的面具，鄙視自己的文化)。
3. 法農指出在殖民社會中取得較高管理地位地被殖民者，反而可能採取更殘暴的方式對付自己的同胞，因為他沒有建立對自己所屬群體的文化認同。
4. 《黑皮膚、白面具》是黑人世界反抗帝國主義的第一道呼聲。其推翻了殖民時代被視為理所當然的「黑-白」「優-劣」的二元論述觀點。

史碧娃克 Spivak

1. 主張經由邊緣位置挑戰霸權
2. 強調文化認同的多元性
3. 「賤民能否發言？」確定「少數者話語」的主題及其應有的位置。

巴巴 Bhabha

1. 以「雜匯」觀點去詮釋被殖民階級與統治者間的互動空間，透過凸顯異族文化之間的雜匯以削弱「以歐洲為中心」的帝國主義話語。
2. 後殖民的可能性不在追隨殖民宗主國的文化，而是找尋新的出路。

三十六、環境倫理與生態文化教育理論

(一) 代表人物：包華士 Bowers(美國教育哲學家)

(二) 理論淵源：

1. 受到重建主義的啟發，見到重建主義者對環境問題的認識，而且將教育視為改造社會運動的場域，了解環境問題解決需要教育工作者介入。
2. 後自由教育理論：
 - (1) 對自由主義教育理論的批判。
 - (2) 教師權威包括語言的運用。
 - (3) 並不主張認可所有的知識論述，只認可具備生態永續觀點的文化傳統。

(三) 意涵：

1. 屬於應用倫理學的一部份，考慮在人與自然的關係上，人類行為的正當性與態度的合宜性，建立人對待沒有主動意識能力的環境之立場。
2. 環境倫理包括著人對自然、宇宙、所有生物應有的態度、行動及立場。
3. 倫理行動的範圍限制在出自於人的行動。
4. 建立在以生態永續文化為導向的基礎上，思考對自然及環境應該採取的態度。
5. 依據下列三個預設而建構的
 - (1) 根據奧爾的格言，「所有的教育都是環境教育」。

- (2) 環境倫理與生態道德教育都具備表達關係的應然架構。
- (3) 生態道德教育及環境倫理思想的理論基礎，應以未來為導向，認清目前環境教育與道德教育的限制及危機，找尋使生態永續發展的教育方向。
- 根據以上三個預設命題，就可以建構一個具前瞻性及整體性的環境倫理與道德教育的關連論證，也就是生態文化教育。
- 6. 柯立寇 Callicott 提出建構全球化環境倫理的概念，主張全球化的生態中心環境倫理，結合後現代性科學世界觀的國際生態中心倫理及許多多元傳統環境倫理觀點，養成全球的環境意識，跨越國家界限與文化界限的思索導向。
- 7. 挪威哲學家奈斯 Naess 也提出以生態為中心的「深度生態學運動」強調地球上的人類、生物、無生物的生存及發展都同樣有價值，但是人類或非人類的生命繁衍與豐饒都是由少數人經營發展，因此，人必須認清生態永續發展的理念，才能建構適當的環境倫理，亦即改善意識形態才可能改善人類生活品質。

(四) 教育主張：以未來為導向的教育目的，所有教育都是環境教育。

- 1. 教育目標：包華士主張生態文化教育目標包括三個重要指標命題
 - (1) 以未來為導向的教育。
 - (2) 所有的教育都是環境教育。
 - (3) 教育是一個文化再造的過程。
- 2. 課程：
 - (1) 傳統學校教育所傳遞的知識(科技、專業、商品化)，以理性化與科技化為檢視標準，即艾波所說的「高位知識」。
 - (2) Bowers 提出低位知識的價值，環境教育課程應將傳統的智慧、時空價值、宇宙圓融體系的觀點納入課程設計的思考範圍。低位知識的特徵：
 - ① 低位知識以一種神話敘事的方式呈現，具備永續生存的意涵。
 - ② 在兒童教育中，重視口與傳遞的知識，這代表兒童對其生活世界所最真實了解的一面。
 - ③ 在低位知識中，時間概念是一種迴旋式的結構。
 - ④ 強調個人與社會之間的整體互動，認為社會的基本單位是人與環境。
 - ⑤ 學校課程設計應重視地域性、社區性、本土性與整體性的知識安排。
- 3. 教學方式：
 - (1) 教室就是一個觀念的生態環境，教育活動過程要透過師生溝通而形成社會化。
 - (2) 教師的身教或潛移默化(潛在課程)是最好的教學。
 - (3) 對現代教育科技使用的反省。

三十七、未來主義

(一) 代表人物：杜佛雷 Toffler、凱恩

(二) 理論淵源：1970 年代，Toffler 在《未來的衝擊》Future Shock 一書，為回應日益暴增的知識科技提出了一個嶄新的教育理論。杜佛勒認為，今日的教育即使是所謂最好的學校，也與時代「完全脫節」hopeless anachronism，學校的各種運作，仍以工業時代為標準，殊不知社會已經進入超工業時代。所以學校永遠都跟不上社會的脈動。

(三) 主要思想

1. 教育制度必須浮現連續性及可改變性的景象，老師與學生都更應注意教育的變動情況，學生透過對未來人類社會的研習，以探索各種可能及可欲的未來狀況，希冀能邁入更好的未來社會中。
2. 應將「未來」的概念融入各級教育之中。
3. 未來的觀念與學習者動機息息相關。

(四) 教育意涵

1. 教育目的：讓學生對未來的生活有所準備，在教育的每一個階段，其基本和持續的功用就是「對未來的探索」做準備。所以成人教育上未來要義的最終目的，並不在培養文雅的紳士，而是在於協助學習者應付實際生活的各種危機。即試圖增進個人預測和適應變遷的實際能力。
2. 教育方法：幫助學生在世界中認識自己，發展師生間的和諧關係

(1) 評價法 evaluating approach：由於傳統的「說教法」、「放任法」和「塑造模型法」皆有其缺點，未來教育運動中有令人興奮的發展，即人文要義教育 humanist-tic education 的抬頭。旨在教導年青人處理價值的衝突和未來的決定時，所需要的個人內在人際間的技巧。

雷斯 Raths 曾把價值界說為符合生活中七個標準的領域。這七個標準就是各派人文主義教導運動所要教導的七個評價過程：

- ① 評價和珍惜 prizing and cherishing：幫助受教者發現什麼對他們是重要的，學習釐定什麼是優先的。
- ② 公開的肯定 publicly affirming：在處理個人和社會未來的決定時，人們需要學習公開地肯定他們的價值觀念，成人教育亦應鼓勵培養這種態度。
- ③ 選擇可行的方式 choosing from alternatives：做選擇時，亦要表示出自我的嗜好或價值。教育必須包含教導選擇的過程，成人教育也不容負視此一環結。

- ④ 考慮結果之後的選擇 **choosing after considering consequences**：我們並不能預知未來和決定的後果，但是若能認清事實，權衡許多可能，則做好決定之機會自然相對增加。
 - ⑤ 自由選擇 **choosing freely**：創造一種環境讓受教者自由選擇，如此他們才有機會注意到不同的可能性，且權衡結果，做自我的選擇。
 - ⑥ 行動 **action**：將有助於促使「言」和「行」、「慾望」和「滿足」之間的相差距離愈來愈少的未來。
 - ⑦ 有模式的、重復的、和一致的行動 **acting with a pattern, repetition and consistency**
- (2) **模擬遊戲法 Game**：所謂「模擬遊戲」，係綜合一些精選的現實面，使遊戲者一旦投身其間，便能明白其中的關係，以幫助學生了解這個世界。模擬遊戲能促成學生間的相互作用，使課堂開放以便學生與學生間做意識的交流；一旦有了交流，團體中即可產生凝聚感，甚至可造成團隊精神。此種模擬遊戲不僅可以使學生展望未來，而且可以賦予學生一種具有控制的、有次序的系統。除此之外，模擬遊戲亦能矯正學生們傾慕權威的傾向，使學生較不會盲目遵從權威。
- (3) **創造性的方法**：創造性的方法，也就是主體客體的互換，由創造的觀點來看，主體客體的關係不是固定的，而是一種可變的關係。傳統的分析方法都是片面的、單向的、一線的；而創造性的方法卻是共通的、雙向的、複線的。
3. 教育研究應關注未來可能面對的課題。

三十八、兒童哲學 **Philosophy for Children**

1. 李普曼 **Lipman** 認為，兒童不但能學哲學，而且哲學與走路、說話是一樣的，是人之初就學的。他提倡兒童哲學，希望讓兒童的高層次思考，與他們與生俱有地對宇宙、自然及人類價值的思考興趣與自由思考的綜合能力，能夠得到應有的發展。主張透過故事與小說來教導兒童推理，引導兒童如何思考、體驗哲學的歷程。
2. 德國哲學家雅士培 **Jaspers** 在《智慧之書》一書中表示，兒童是天才哲學家，然而在歲月增長的過程中，由於沒有受到適當的照料，這種最高層次的思考才漸漸退散。

三十九、受壓迫的教育學

(一) 代表人物：弗雷德 Freire

(二) 思想主張：

1. 主張以人性化的方式來改善沉默文化與去人性化的教育現象，受壓迫者在追求恢復人性化的歷程中，應致力於同時恢復壓迫者與被壓迫者的人性。
2. 希望教師能自覺或意識到是自己提升到人類意識中的最高層次，即「批判意識」，個人若具有批判意識，則可深入問題本質。
3. 主張教育是一種政治的行動，只有教師和學生都具有批判意識，才能夠使教育成為解放人民的活動。
4. 批判過去的教育是一種傳統式的囤積，其主張要以提問式教育來教導學生追求知識，且在此歷程中，師生之間會發展出一種相互意圖性。
5. 認為教學是一種對話的歷程，且教師應成為一為文化工作者，而非技術人員。

(三) 教育工作者須具備之倫理素養

1. **謙讓**：謙讓有助讓教師認識到，沒有人知道全部的事物，也沒有人什麼都不知道。
2. **愛心**：沒有愛心將使教育失去意義，教師必須具備武裝的愛心才能夠來爭取應有的權力與負起應負的義務。
3. **勇氣**：武裝的愛心需要勇氣來支持，以克服內心的恐懼。
4. **容忍**：教師若具有容忍的胸懷，將可以尊重差異性，實踐多元文化教育的精神。
5. **果斷與安全感**：容忍必須搭配忍耐力，以避免猶豫不決的情況。

四十、國家主義

(一) 代表人物：菲希特 Fichte 德國人

(二) 主要思想：

1. 以民族為前提，提倡國民教育。以教育為達到政治目的的手段。
2. 教育目的：在造就能效忠於國家的國民，亦即在培養國民之祖國愛，固民族精神教育為教育之重點。
3. 國家利益重於個人發展，影響近代公立學校的發展與義務教育之推行。
4. 主張世俗教育重於宗教教育，教育應由國家主導而非由私人或教會主導，所以德國最先由教會手中收回管理教育權限。
5. 國家應普及教育以救亡圖存，尤其國民教育之落實足以帶動整個國家之進步，因此德國為實施義務教育之國家。
6. **凱欣斯泰納**：強調國家公民教育，提倡公民訓練。
 - (1) 提出工作陶冶說，認為教育的目的在於實施公民教育，並強調道德、職業勞動教育(國民教育=工作教育)

- (2) 工作陶冶說之批判: 重視職業陶冶, 培養學生經濟自立的能力; 強調公民教育訓練, 養成為國服務之人才; 主張知行合一與倡導工作/勞作學校教育, 發展兒童自由創造能力。然則, 此學說易淪於利己的集體主義與忽略兒童內在精神的缺失。

四十一、功績主義 meritocracy

1. 以個人能力和成就作為階層化的指標, 讓學生在公平機會的競爭下, 被選擇、分配至社會各階層。學校教育可以突破社會階級的壟斷, 開放社會流動的機會, 而消除了社會的不平等。
2. 衝突論者指出學校教育透過才能、功績促進社會流動是一種假象, 它利用此種假象合法化並再製了既存社會階級間不平等的權力支配關係。
3. 學校教育的選擇、分配機制, 真正決定因素是社會既存的不平等、地位等關係, 非個人能力。

四十二、中國教哲

孔子

1. 教育目的: 仁
 - (1) 修己善群。君子以君子為理想的人格 → 從修己做起, 己立立人, 己達達人。
 - (2) 大學:「大學之道, 在明明德、在親民、在止於至善。」
 - (3) 大學八目:「格物、致知、誠意、正心、修身、齊家、治國、平天下」。
 - (4) 張載:「為天地立心, 為生民立命, 為往聖繼絕學, 為萬世開天下」。
2. 教育內容:「興於詩、立於禮、成於樂。」
 - (1) 德術兼修、文武合一
 - (2) 孔子教育以六藝為主: 禮樂射御書數
 - ① 禮樂書數 → 知育、文教方面
 - ② 射御 → 體育、武教方面
3. 教育方法
 - (1) 個性啟發、因材施教。
 - (2) 孔子教學以問答對話方式、以啟發學生的思想。
 - (3) 且依個別差亦因材施教, 予學生充分發展的機會。
 - (4) 「性相近, 習相遠, 為上智與下愚不移」→從哲學觀點來看。
 - (5) 「學而不思則罔, 思而不學則殆」→ 與啟發式教學法有關。
4. 教育對象: 有教無類、不分階級。私學鼎盛、平民教育興盛, 受教者無貧富貴賤階級之限制。

孟子

1. 教育目的：**四端**之心。仁-惻隱之心；義-羞惡之心；禮-辭讓之心；智-是非之心。
2. 主張人性本善，人生而具有仁義禮智，非由外鑠我也，求則得之，舍則失之。此種觀點與康德主張人生而具有理性的觀點近似。
3. 主張「學問之道無他，求其放心而已矣」
4. 教育方法：
 - (1) 注重自動，注重啟發教學。認為教育不須強迫，只要啟發學生，使其自動就可以。
「居之安、資之深，取之左右逢其源，故君子欲其自得之也。」
 - (2) 注重養性，注重因勢利導。「學問之道無他，求其放心而已」
 - (3) 注重循序漸進，注重專心有恆。

荀子

1. 荀子性惡的主張：
 - (1) 論天：認為天不能降禍福於人，因此必須制天命而用之。
 - (2) 論性：認為人性本惡
 - (3) 禮法：，認為人性為惡，要使社會變好，須有禮法來制約。
 - (4) 教育思想即根據人定勝天，人性本惡、善者偽(透過人為的禮法教化)，教育目的在「化性起偽」類似環境論、經驗主義。
 - 化性起偽：要轉化人們欲望，而引導其向善，必須使用後天人為禮義師法的教化。
2. 教育論點-荀子教育思想由《勸學》中得知
 - (1) 重視積善：「積土成山」「積水成淵」「積善成德」
 - (2) 強調氣質變化：「君子之學也，入乎耳，著乎心，布乎四體，行乎動靜」
 - (3) 注重有恆：「鍥而捨之，朽木不折；鍥而不者，金石可鏤」
 - (4) 重視環境：「蓬生麻中，不扶而直」「君子居必擇鄰，遊必就士」
 - (5) 重視音樂：認為音樂能感動人心，變化心性
 - (6) 強調「禮」：認為教育要止乎禮，指出「學至乎禮而止矣」
 - (7) 注重德行操守：強調人定勝天，指出「德操然後能定，定然後能應」能應即指應付外界征服自然。
 - (8) 強調教師地位的尊崇：主張「天、地、君、親、師」並列，認為教師有絕對的權威，學生必須遵守教師的教誨。

曾子

外王，形而下。「明明德，止於至善」。

張載 宋朝大儒，橫渠

1. 主張天地之性與氣質之性，而教育的目的在變化氣質及於天地之性。
2. 氣質之性有善有惡，要去惡趨善，必賴乎禮，所以學禮為求學的第一步。
3. 「為天地立心，為生民立命，為往聖繼絕學，為萬世開太平」
4. 西銘：「民吾同胞，物吾與也」，在說博愛精神。

朱熹 (集理學之大成者):

1. 將心分為「道心」、「人心」，相應於「天地之性」、「氣質之性」。道心以理為正，人心只是欲望而已。
2. 修己善群。

程頤 (伊川先生，程朱理學始祖):

1. 主張理氣二元的宇宙論，性即理以及「涵養須用敬，進學則在致知」。
2. 強調教育目的為成為聖人，重視主敬的學習方式。
3. 認為「論性不論氣，不備。論氣不論性，不明」，性無不善，而氣方有善與不善之分「氣有善有不善，性則無不善也。人之所以不知善者，氣昏而塞之耳」。
4. 格物、致知、窮理為《大學》教人為學的幾個階段，其認為格物與窮理原指一件事，目的在致知。

程顥 (明道先生，陸王心學始祖):

1. 主張「執事須是敬，又不可矜持太過」，並認為「天下善惡皆天理(陰陽消長)」。
2. 謂之惡者本非惡，但或過或不及，便如此。如楊墨之類」。

陸九淵(陸象山):

1. 主張心即理(反對朱熹的性即理)，認為「萬物森然於方寸之間，滿心而發，充塞宇宙，無非是理」。
2. 其心學傳承孟子心性之說，因此錢穆論斷「孟子是象山學派，自得於心是象山學髓」。
3. 其曾言「愚與不肖者之蔽，在於物欲；賢者智者之蔽，在於意見」，所以其教人要「自得、自成、自道，不倚師有載籍」。

王守仁(陽明先生):

1. 立「良知」說，以為「良知之在人心，則萬古如一日」，更倡「知行合一」說。
2. 認為教人要按學習者的天資(因材施教)；天資好的是「利根之人」，可從本源上悟入，「利根之人一悟本體，即是功夫，人已內外，一齊聚透了」。天資其次者，「不免有習心在，本體受蔽，故且教在意念上實落為善去惡。功夫熟後，渣滓去得盡時，本體亦明盡了」。

3. 倡良心說，對兒童教育頗為重視(西方福路貝爾、盧梭等)，因為兒童純任自然，尚未受外物與私欲隔斷人心的本體(與盧梭的天造之物該句有雷同處)，主張「誘之歌詩以發其志意，導之習禮以肅其威儀，諷之讀書以開其知覺」。

顧炎武(亭林先生，著《天下郡國利病書》等):

首先舉經學即理學，梁啟超認為其為開派宗師是貴創、博證、致用三種研究法的提倡。

張之洞 清末

主張「中學為體，西學為用」，中為內，西為外，中學治身心，西學治世變。

梁啟超

1. 我國最早使用「國民教育」一詞。
2. 重視本性回復與心性修養，心性修養有孟子的盡心到王守仁的致良知等。
3. 強調倫理之重要與知識的培養，對知識有啟迪、傳授有知而後行與知行合一兩派看法。
最終目的皆為達到聖賢境界。
4. 專注自身修持和社會之貢獻，儒家核心為內聖外王，解釋即自身修持與對社會之貢獻，將張載名言視為最高理想。
5. 傳統教育四大目的：明人倫、修己群善、養心性、重窮理。
6. 周禮：「以鄉三物教化萬民」，鄉三物(課程三部)：六德、六行、六藝
 - (1) 六德：知、仁、聖、義、忠、和
 - (2) 六行：孝、友、睦、淵、任、恤
7. 大學：「大學之道，在明明德、在親民、在止於至善」
8. 大學八目：「格物、致知、誠意、正心、修身、齊家、治國、平天下」
9. 中庸：「君子之道、造端乎夫婦，及其至也，察乎天地」