

101 年公務人員特種考試原住民族考試試題

等 別：三等考試
類 科：教育行政
科 目：教育哲學

一、請說明美國哲學家杜威 (John Dewey) 在《思維術》一書中所提出的問題解決之五個階段，並據以解釋他在教學上的「做中學」(learning by doing) 主張。

【擬答】：

杜威在《思維術》(How we think?) 這本書一開始便開宗明義的說：「在本書中所論及的較好的思考方式 (The better way of thinking) 稱做反省思維 (reflective thinking)。」

(一) 思維術的主要內涵與五大階段

1. 所謂的反省思維指的是心中針對一個問題加以反覆的考慮，並且嚴肅的、持續不斷的深思。」接著他又說：「針對任何信念或假設形式的知識，依據其所支持的基礎及其所導出的進一步結論，進行主動的、持續的及縝密的考慮，這樣就構成了反省思考。」杜威認為反省思維乃是一種反覆的、主動的、持續不斷的探究歷程。這個持續不斷探究的動作乃是起源於個體在問題的情境中解決疑難或困惑的需要。
2. 教師的任務乃在於協助學生掌握認識和解決問題的方法及步驟，並且引導學生朝向問題解決的思考。在探究的歷程裡，個體週遭現存的事實、資料、暗示及環境條件等因素，皆是個體進行探索的重要媒介，個體從無秩序、混亂的各種媒介中發現出其規則，建立有意義的連結。「在有意義的情境中 (in significant situation)，個體自己的行動導致了觀念、支持了觀念以及確定 (clinch) 了觀念，也就是說意義和聯結被體悟到了。
3. 杜威心中的理想教學，至少應包括主動性、目標性、完整性和繼續性等四項特質；因此，學校的課程設計和教師的教學，便要著重在安排引發學生思考的情境，透過問題解決的歷程，來達成個體意義建構、內化學習的目標。因此，反省思維是心智產生困惑，決心面對疑難，並採取行動解決問題的過程及產物。

(二) 思維術主張學習必須從做中學的重要概念

1. 個體因為反省思考而有了學習，有了學習才有了知識的產生，知識的產生是一種在經驗中學習的結果。杜威主張：「讓兒童有事可做 (something to do)，更要有事可學 (something to learn)，做 (doing) 本身這件事的性質就是要求要思考，或者在事務之間作有意圖的聯結，如此，學習結果自然就會達成。」透過「聽」與「看」的學習是有限的，唯有「做」(do) 才能達成學習的深刻領會。
2. 學生在做 (doing) 的過程當中運用思考，不斷的積極嘗試 (trying)，最終有所領悟而找到了事務之間的關聯，學習因而水到渠成。如果在教學上只是一味的讓學生動手做，卻不去在意學生是否真正的學到東西，那這樣的做是不具備學習意義的。
3. 學生的學習取決於他自己做了什麼，學到了什麼，這是杜威「由做中學」之經驗學習的精義。學習依循「情境—思考—學習—知識」的模式而展開，學生身歷其境、主動的參與學習情境，探索與發現情境中各種事務之間的關係，有所思考、有所體會，學習與知識的產生皆是個體主動建構內化意義的結果。

二、在道德行為中，從道德動機 (善意) 到道德實踐 (善行) 之間常有落差，這至少有兩個阻礙因素，即當事者的能力與運氣。請加以說明這兩個因素，並從道德教育的角度，分別指出如何強化道德動機，與增進道德實踐能力的具體可行措施。

【擬答】：

道德的標準來自三大基準，包括：主內派、主外派與折衷派，分別代表對於道德動機、行為與二者統合的觀點與主張；因此，透過道德教育的落實與推動，強化動機與實踐行為二者。

(一) 三大大德判斷標準

1. 快樂主義

公職王歷屆試題 (101 原住民特考)

用自身感覺來判斷道德或人生問題，而真假價值皆建立在感官經驗的基礎之上。

主張道德判斷的標準就是感官經驗的結果，意即經驗上感到快樂的就是善，而感到痛苦的就是惡。

2. 功利主義

所謂的善，就是能為大眾帶來利益，其道德箴言就是最大多數的人的最大幸福，就是善。Bentham 認為：善惡的程度可以透過行為苦樂的量化，來加以界定；但 Mill 認為：道德行為必須視其性質加以考量，非單就量化基準界定。

3. 折衷派的道德學說與教育

(1) 道德學說

道德判斷標準兼重動機與結果；其學說目的在於同時保障個人與社會的共同發展，因此為善的定義就以個人與公眾慾望不相衝突為基準；善惡的認知方式，則採取兼融理性預見行為結果，以及藉由經驗建立道德行為標準的雙重管道認知。

(2) 對於教育的影響

道德訓練在於調和社會與個人之間的價值，因此培養道德行動力與注重道德實踐性和實用性，藉以強調社會生活的課程，更是其要義所在。學業應與道德形成關聯，並將道德知識融入實際生活，使學習者在經驗中吸收並在社會形成自我品格。

(二) 道德教育推動原則

道德教學主要依循普遍、程序、恕道、對等、公平、自由，以及自律等七大原則，分別論述如下：

1. 普遍原則：意指良好的道德規範與行為準則，皆應放諸四海皆準而具有普遍性。
2. 程序原則：意即道德教學必須說明道德行為的實踐，所應為採取的程序及其意義。
3. 恕道原則：係指以仁愛與寬恕之心來對待他人。
4. 對等原則：意指以 I-Thou 關係上的與人相處方式，必須基於平等與互惠的原則。
5. 公平原則：意即以平等的對待平等，以差別的對待差別的實質公平原則。
6. 自由原則：有自由才有道德，藉以鼓勵學習者學習並善用自由意志進行道德的判斷與行為實踐。
7. 自律原則：道德教育必須讓學習者變成自為立法、實踐與裁判的道德人，才是真正成功的道德教育。

三、英國學者柏林 (Isaiah Berlin) 提出「消極自由」(negative freedom) 和「積極自由」(positive freedom) 兩種自由的概念，請加以說明。並就教育屬於那一種自由，以及教育在這兩種自由的概念中要如何定位加以論證。

【擬答】：

英國學者 Isaiah Berlin 針對自由提出兩種主要類型的論述。以下即根據消極與積極自由的兩大內涵進行論述，並據此定位教育應屬何種自由類型。說明如下：

(一) 消極自由與積極自由的主要內涵

1. 消極(negative)自由

(1) 消極自由的主體概念所涉及回答的問題是“在什麼範圍內應該讓行為者從事其能從事的行為而不受他人的干涉？”

(2) 消極自由主要區別政治上不自由和無能力；因此，該自由主張的自由範圍，包括：公共領域和私領域，皆應由法律加以界定。並且認定侵犯個人自由領域就是專制。

2. 積極自由

(1) 它涉及的問題是“什麼或誰是掌控干涉的來源，能決定某人去做這而不是做那？”

(2) 積極自由的意義在於要所有個體都能當自己的主人，也因此主張所有個體皆由理性與慾望的我共同組成，而真實的我則是等同於理性與慾望的我所共同構築的更大集體概念。

(二) 教育的自由屬性之論述

1. 消極自由滿足最基本的教育自由底線

公職王歷屆試題 (101 原住民特考)

教育活動應讓所有個體能夠基於以不侵犯他人自由為底線的自由概念，清楚區變政治上不自由與無能力，必須由法律清楚界定，並從而理解自由應有的正當範圍。

2. 積極自由符合教育三大規準指標要求

積極自由主張完全自我的概念必然包括理性與慾望的兩大面向，等同對於教育培養自我概念必須在符合認知、價值與自願的前提下，才能論及自由的最終目標。

3. 教育必須兼顧兩大自由的主要理念

對於所有個體發展皆有其發展的必然階段，必須從消極而積極，片段而全面的發展。因此，教育的自由必須先使學生理解最基礎的社會規範，進而求得最終的道德理想目標。

四、美國學者季胡 (Henry Giroux, 又譯吉諾斯) 著有《教師做為知識份子》一書，認為教師要成為社會的改革者，請加以說明並予以評論。

【擬答】：

批判教育學(critical pedagogy)主要是由美國教育學者如 H. Giroux, P. McLaren, M. Apple, D. Kellner 所發展出來的。他們從教育學者、政治科學家、哲學家與社會學家的作品獲得基礎，其中特別是法蘭克福學派馬庫色(H. Marcuse)與弗萊勒(P. Freire)的學說，此兩人都深受到其國家中所目睹經驗到的苦難與不公所影響。

(一)批判教育學的主要內涵意義

1. 批判教育學是一種思考、解決問題與改造的方式，其思考、處理與改造的對象是課堂教學、知識生產、學校的制度結構以及更廣大的社區、社會及國家之間的關係。
2. 批判教育學試圖消除作為社會階級基礎的種種不平等，他們反對性別歧視、種族歧視、反對同質的課程與政治學；此外，批判教育學關注的是聆聽、聲音、權力與評估是如何主動地去建構教師與學生、機構與社會、課堂與社區之間的關係。從批判角度來看教育學，可以使我們更了解知識、權威與權力間的關係。
3. 批判教育學主要關切的是社會不公的問題，他們注意到如何去改造這些不公的、不民主的與壓制的制度及社會關係。
4. 在我們的社會中，有著源於階級、種族、性別而生的不平等的社會階層。而處於社會頂端擁有較高權力與地位者，控制著社會中的其他成員。惟有如此，不平等的關係才能繼續維持。
5. 社會控制的工具就是霸權，在霸權之下，受壓迫者放棄自己的權力，允許壓迫者來壓迫他們。這種霸權有時是巧妙、不可見的。
6. 學校是文化與意識型態霸權、選擇性傳統與文化的代理人，會使人們看不到現存文化與經濟狀況以外的可能性。民主與免於壓迫的自由可說是批判教育學的基石。

(二)現代教師應有的角色與責任

1. 面對校園事件頻傳及能否繼續忠實履行教師角色的問題時，教師產生了兩難的困境，進而萌生了無力感。而這種無力感事實上是與所謂教師工作『無產階級化』密切相關的。教師本身與其工作勞動之間產生了「疏離」或「異化」(alienation)的現象，教育工作成為謀生的工具，而不是教師追求自我實現的過程。
2. 當教育改革主要是以「技術理性」掛帥，導致觀念與執行分離、知識的標準成為管理或控制；在實用優先的考量下，使得教師的批判性智識工作受到貶損。
3. 教師是自由人，而不只是專業的執行者，對於智識的價值應該有著特別的投入。教師是「知識份子」(intellectuals)，而且是「轉化的知識份子」(transformative intellectuals)
4. 知識份子是一切社會中的一群人，他們在其表達與溝通過程中，比其他社會成員更多地運用了具有普遍範圍與抽象意涵的符號，他們所關心的包括了人類、社會、自然與宇宙。
5. 保守的(conservative)知識份子與急進的(radical)知識份子之不同，保守的知識份子認同於社會上宰制階級的權力關係，並且成為其意識型態與價值的倡導者；急進的知識份子則是提供勞工階級當其政治意識覺醒時，所必要的教育性與政治性技能，以幫助他

公職王歷屆試題（101 原住民特考）

們能發展出領導才能並能從事集體的鬥爭。

6. 因此即使是處在知識份子邊緣地帶的教師也仍應具有知識份子的核心精神。吉洛斯認為「教師即知識份子」

公 職 王