

97 年特種考試地方政府公務人員考試試題

等 別：三等考試
類 科：教育行政
科 目：教育哲學

一、試說明如何分辨「知識」、「信念」、「偏見」和「迷信」等四者，並評析教學過程中教育者誤用「信念」、「偏見」、「迷信」等作為教材的可能緣由和危害。

【擬答】

教育者在教育的過程中所扮演的最重要角色之一，乃是作為知識或真理的傳遞者。隨著九年一貫課程的推展，教師作為教材選擇者的角色益為顯著，建立一套明晰的知識觀以作為教材選擇及知識傳授之依據的需求，勢將日漸殷切。和知識一詞緊密相關的概念有三，分別是信念、偏見和迷信。茲即嘗試區辨其差異與討論何以產生之緣由與危害如下：

(一)如何區辨「知識」、「信念」、「偏見」和「迷信」：

所謂「知識」(knowledge)是指一個人所「理解」、或透過「經驗」而習知的事物；「信念」(belief)則指一個人「覺得」真實的事物；「偏見」(prejudice)是不植基於經驗或理性的「好惡」；「迷信」(superstition)是認定某些事物無法透過理性或物理法則來解釋，同時對不可知和神秘的事物，抱持一種非理性的恐懼態度。我們似乎可以用「證據的充分與否」來界定一個人所持的主張是不是知識。質言之，所謂知識就是證據(包括推理和驗證所得之證據)充分或者是有結論性證據的主張；信念是證據不足或缺乏結論性證據的意見；偏見是誤用證據的看法；迷信是出於恐懼或其他神秘動機，毫無證據地相信某些事物的作法和心理。

(二)誤用「信念」、「偏見」和「迷信」的可能緣由與危害：

1. 在教育的過程中教育者所以會落入傳遞迷信的地步，有時是因為抗衡不了惶惑不安的情緒。雖其企圖為可欲之動機，結果卻是理性的蒙蔽，不值得鼓勵。
2. 偏見散布的動力來源，核心在私情和私利。當一個人用自己的情感和利益作為思維判斷的基礎時，得出的結果，致使情感駕馭理性，難保不是失衡的偏見。
3. 信念的傳達方式所可能產生的危害，表面上不若迷信和偏見，實則不盡然如此。因為信念雖是持之有「據」的觀念，然而其理接停留於局部、不全的狀態，未到定論的位階，但常犯了「以偏概全」、「過度推論」的謬誤。

本題解答參考文獻：

林逢祺(2004)。教育規準論。臺北市：五南。頁17-21。

二、試根據下列「專業」(profession)規準論證學校教師是否為一種專業？

- (一)專業提供重要的公眾服務；
- (二)專業包括理論和實務基礎的專門知識；
- (三)專業具有明顯的倫理面向並以實務守則(practical code)來表現；
- (四)專業需要有組織和管理規則以達召募新人和紀律維持的目的；
- (五)專業的實務工作者需要高度的個人自主如獨立判斷以有效執行工作。

【擬答】請參見羅正《教育哲學》p279-280

(一)專業的規準：

對於「專業」(profession)的屬性(特徵)眾說紛紜，如題旨一般較為大眾所接受的專業屬性如下：

1. 專業的服務：係提供一種重要的公共服務；教師的工作本身即是國家之「百年大計」，有其社會功能。
2. 專業的知能：執行服務時能夠應用其智識能力；我國之師資培育過程，除了大學一般課程，還需受專業教育(如教育哲學、教育社會學、比較教育、教育行政等等)與各該科別之專門教育。然教師養成的教育訓練制度不一致，某些教育訓練的時間過短。且教師的證照制度流於形式，且缺乏升級換證制度。

公職王歷屆試題 (97 地方政府特考)

3. 專業的倫理：具有獨特的倫理面向，有明文規定的倫理守則。我國之教師團體依法訂有「全國教師自律公約」，其中包含有「教師專業守則」與「教師自律守則」。
4. 專業的組織：組成專業團體，遵守專業信條；依教師法規定，我國之全國教師會於民國 88 年成立。然教師會卻不若醫師、律師等專業團體一樣，有強制入會之規定。如未強制，則該團體則難有自治、自主之要件。因為其所訂定的專業守則與自律守則也就不具拘束力、形同具文。
5. 專業的自主：為了有效能的執業，需要高度的自主性—獨立的判斷力；此點係教育是否為一門專業的事業之備受爭議之所在。有以完全專業視之者，也有僅視之為半專業 (semi-professions) 或準專業者，更有不認定其為專業者。原因之一即教師受雇於人，受制於行政法令或行政人員不當的干預，自主性可能不夠。

(二) 教師之專業定位：

1. 一般而言，大學教授所具備專門的知能是無庸置疑，因此其為專業。
2. 中小學教師其教育專業性是比較不足，有些學者認為其為半專業 (semi-profession) 。惟一般我們仍期許教師為專業人員，鼓勵教師不斷檢討與反省其教育專業的表現，並自我期許精益求精；希望加強專業組織的功能，並建立合宜的教師專業倫理；提昇教師專業教育訓練的水準，拓展教師的專業知能。如此，我國教育的發展方有持續進步的最紮實動力。

本題解答參考文獻：

- 沈姍姍 (2000) 。教育專業。載於陳奎熹 (主編)，現代教育社會學 (頁 251-267) 。臺北市：師大書苑。
- 黃藹 (2004) 。教育專業倫理與道德教育。載於黃藹 (主編)，教育專業倫理 (1) (頁 1-43) 。臺北市：五南。

三、華德福(Waldorf)學校所根據的教育理論是人智學(anthroposophy)，試說明其創始人及人智學的主旨及其特點。

【擬答】請參見羅正《教育哲學》p317-318 (學儒獨家首出)

廿世之初，歐洲的改革教育思想以對抗與改革傳統公立學校為訴求，以民主自由教育及個性發展為理想，並在各地匯為澎湃的「新教育運動」。其中魯道夫·史泰納 (Rudolf Steiner, 1861-1925) 在 1919 年首創於德國斯圖加特 (Stuttgart)，在荷蘭稱為「自由學校」，以獨特的世界觀及發展學說為基礎，有相當完整及詳盡的教學計畫。茲就其人辦學理念—人智學之相關要旨分述如下：

(一) 辦學精神：人智學 (Anthroposophie) 。

史泰納從基督神學與古代神秘學的研究轉為探索人類心靈開發、認識自我本質與高等智慧之發展，並建構獨特的「人智學」(Anthroposophie)理論。人智學也是史泰納的教育理想、課程內容與目標、教學方法(即「華德福學校教育學」)的理論基礎。

根據史泰納的觀點，每一個人都是活生生的有機體，不是被動的，其中都有身體的有形物質、精神層面的文化內涵與心靈層面之主體思想三部分，此三個層面平衡開展，才能成為「人」。

(二) 教育哲學：人智學 (Anthroposophie) 。

1. 全人格教育：

史泰納所設計的學校課程是回應兒童身心發展階段與塑造學童想像能力的環境。由於史泰納認為人類生命包含意志力、情感與思考三種心靈作用，教育內容也要配合三種發展方向，幼稚園階段發展幼兒意志力，國中小階段發展情感韻律，高中階段進入思考教育，以此三大階段為主軸發展初從幼稚園到高中 12 年一貫教育。

他認為學校應該關注學童的需求而非滿足政府或經濟需求，因此他強調創造與自由想像的學校。他的教學在認可學童獨特性，培養學童充滿信心走入社會。他主張：想像的需求、真理的認知與責任的感受乃是教育的三種中樞力量。所以史泰納致力於全人格教育，讓學生有能力進行自由且清晰地思考。

2. 辦校理念：

史泰納於 1919 年在德國的 Stuttgart 成立了第一所從 1 年級貫穿到 12 年級的華德福學校。華德福學校教育理念以『人智學』為基石，主張以人為出發的教育，注重其全面發展，主張教育為藝術、教育透過藝術，幫助兒童、青少年『發現自我』以『完成自我』。

華德福學校是政府認可性質的公共教育機構，學校人事費用依法由政府補助，但學校完全獨立於政府管制之外，學校沒有校長或主任的設置，其行政與教學工作都由教職員共組的自治組織自我管理。

華德福學校通常都是 12 年一貫的完全中小學，融合普通教育與職業教育兩類課程為其特色，課程與教學完全由教師與家長自主決定，不受政府教育政策影響。

(三)對我國教育之啟示：

我國教育改革大多呈現教育市場化與實證主義色彩，史泰納的改革教育思想有堅定的教育哲學，學校教師與家長能充滿信心，談論教育信念，型塑成合作式的對話，這種專業支持與互助合作，相信對我國教育改革有所助益。

本題解答參考文獻：

馮朝霖 (2001)。另類教育與全球思考。教育研究月刊，92，頁 33-42。

陳惠邦。華德福學校教育學的現代意義。取自

<http://163.23.106.130/1/test/%AE%E7%BF%A4%AE%D5%AA%F8%C0x%B0V/%B5%D8%BCw%BA%D6%BE%C7%AE%D5.doc>

四、試從詮釋學(Hermeneutics)的發展趨勢，論述其教育意義。

【擬答】請參見羅正《教育哲學》p142-148 (學儒獨家首出)

詮釋學 (Hermeneutics) 原為一種宣告、口譯、闡明和解釋的技術，而且這樣的看法早在古希臘時代就已經被提出來。「詮釋的藝術」一辭初見於柏拉圖「伊庇諾米斯篇」(Epinomos)，其意義指將形諸語言的東西恰如其分的傳達，而不判斷其真偽。嘉達美 (Hans-Georg Gadamer) 以為，詮釋學為一理解的技藝學，茲就各家說法、發展趨勢與對教育的意義，分述如下：

(一)詮釋學—一種理解技術

1. 雪萊瑪赫 (F.D.E. Schleiermacher, 1768-1834)：理解：「對經典文獻與作者心靈再體驗之同質性」。詮釋者本身有其自己的精神世界，而此精神世界與原作者有一段長遠的歷史過程。因此理解是一種再體驗的同質性，而非為原作者之同一。此種「再體驗」，接近所謂的「擬情作用」。
2. 狄爾泰 (Wilhelm Dilthey, 1833-1911)：理解：「對經典文獻與作者心靈再體驗之同質性」。詮釋者本身有其自己的精神世界，而此精神世界與原作者有一段長遠的歷史過程。因此理解是一種再體驗的同質性，而非為原作者之同一。此種「再體驗」，接近所謂的「擬情作用」。
3. 海德格 (M. Heidegger)：以為理解本身即為存有本身的一種存在情況，詮釋學因而成為「存在之存在性的分析學」。
4. 嘉達美：承襲海德格「存有的歷史性」之理念，進而探究詮釋之情境。理解則是詮釋者在「效應史原則」(Das Prinzip der Wirkungsgeschichte) 的作用下，在主體與過去經典文獻或作者，放在一個「共同的影響史」(或譯「效應史原則」)(Wirkungsgeschichte)，企求一種詮釋視野的交融，以裨於實際的運用。由於情境與歷史並非固定，意義的理解亦因而是永續不斷的過程。
5. 哈伯瑪斯或亞培 (Karl-Otto Apel)：理解是在認知興趣的主客體溝通之間，形成一種無宰制的一致共識。
6. 德悉達 (Jacques 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

(二)對教育之意義

公職王歷屆試題 (97 地方政府特考)

1. 詮釋歷程即教育實踐。
2. 教育經驗具有詮釋學的循環結構。
3. 教育經驗係受到傳統與歷史的影響。
4. 語言與溝通在教育過程佔有重要地位。
5. 詮釋即透過再體驗歷程培養鄉土認同。
6. 教育即為一種陶養的歷程。
7. 教育應導向批判反思與多元可能的開展。
8. 教育研究中的詮釋理解與科學解釋。
9. 遊戲、主體性與教育。

本題解答參考文獻：

楊深坑著 (1998)。理論、詮釋與實踐。臺北市：師大書苑。

王俊斌、馮朝霖 (2003)。詮釋學的發展與教育哲學。載於邱兆偉 (主編)，當代教育哲學 (頁 91-127)。臺北市：師大書苑。

公
職
王