

97 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、杜威對於教育目的，堅持教育的內在目的而反對教育的外在目的。請說明杜威對這兩者的區別，及他對外在目的反對的理由。

【擬答】

個體發展的過程而言，教育即生長，生長只是一個過程，教育本身並沒有目的。杜威以為生長過程就是他自身的目的，除了這個過程自身外，沒有別的目的。教育以外無目的，教育歷程即經驗的不斷重組與改造的歷程。

因為教育為生長或發展的過程，是繼續不斷的，如有固定目的，那就無異於否定此過程的繼續性了。所以，杜威認為教育的自身並沒有什麼目的，只有人、父母、教師、社會國家，才有目的。

而教育目的就形式而言，可分為內在目的和外在此目的。所謂內在目的係以個體行動本身為目的導引的結果，而外在目的則是以個體行動為手段所產生的結果。

而杜威之所以不贊成教育歷程以外的目的，有下列原因：

- (一) 外在目的 (extrinsic aim) 會使教育成為附屬品。
- (二) 外在目的往往會左右學校裡各種活動。
- (三) 外在目的大都不合兒童的本能、興趣、能力與需要。

二、試分析 P. Freire 所主張的提問式教育 (problem-posing education) 在現代教育中的意義。

【擬答】

在《受壓迫者教育》中，P. Freire 進行了教學方法的轉變。他論述比較了囤積式教育 (banking education) 與提問式教育 (problem-posing education) 之間的不同。

(一) 囤積式教育：

在囤積式教育中，學生是被視為被動、溫順的客體，他只能乖乖地接受教師所講的一切東西，教師的教學就好像在銀行中存錢一樣，是在學生身上堆積知識，期待日後有一天存款能自動生息，這些知識也能夠自動增加。但這種教育卻無法培養學生主動、批判思考的能力，甚至會摧殘學生的創造力，使得學生在面對壓迫現實時常會不假思索地為壓迫者獻上自己的服務。

(二) 提問式教育：

提問式的教育主張所有人們都是生成過程中的存有 (beings)——是一種尚未臻於完美的 (unfinished)、未完成的 (un-completed) 存有，人所處的現實也是未臻於完美的現實 (unfinished reality)。的確，與那些也是未臻於完美但不具歷史性的其他動物相較，人知道自己是未臻於完美的；人們對於自己的未完成性 (incompletion) 有所知覺。教育的根基正是在於這種未完成性與知覺中；由於人有這種未完成性，加上現實是可被改造的，所以使得教育必然成為一種繼續不斷的活動。在提問式教育中，人們可以用批判的方式去覺察其存在這個世界的方式；他們不再將世界視為靜態的現實，而是視為過程與轉化中的現實。

在論述提問式教育的同時，Freire 也提到了在這樣的教學中，教師與學生的角色發生了轉變，教師不僅是教師，在教學的過程中，他同時也成了學生；學生不僅是學生，在教學的過程中，他同時也成了老師。教師並不將那些「認知對象」視為自己的私有財產，而是將其當成其與學生共同反省的對象。以此方式，發問式的教育工作者可以在學生的反應中不斷更新自己的反省。學生——不再是溫馴的聆聽者——現在成為與教師進行對話的、具有批判力的共同探究者 (co-investigators)。

總之，在弗雷勒的提問式教育中，教師不再只是那個教導的人。在其與學生對話的過程

公職王歷屆試題 (97 原住民特考)

中，教師本身也受到了教導；學生在接受教師教導的過程中，學生本身也在教導教師。在進行教學時，教師會基於有關學生的考量提供教材，而當學生表達了他們自己的看法時，教師又重新考量他原先所作的考量。所以教育活動成為教師與學生同時必須擔負的責任。在弗雷勒式的教育中，沒有人可以完全去教另一個人的，也沒有人是可以完全自己教自己 (self-taught) 的。人們是彼此教導的。

參考文獻 P. Freire 原著、方永泉譯(2004/1970)受壓迫者教育學。臺北：巨流。

三、試闡釋「關懷倫理學」的核心理念及其在教育上的蘊義。

【擬答】

有別於 Kohlberg 以「正義」為最高優位的「正義倫理學」，N. Noddings 提出以女性主義觀點的「關懷倫理學」。

(一)主張倫理學的價值在於發展「關懷」的關係：

關懷倫理將「必須」(must) 視為一種行為傾向 (desire, inclination)，而非為行動的限制，或被視為一種道德或倫理上的應該 (ought)。此種傾向並非本能，而是在人類互賴的自然關係中，經由道德情感聯繫，逐漸發展成倫理關係。

(二)道德判斷：

傳統倫理學運用一套法則去推論、界定、仲裁道德爭議。關懷倫理則不先主張論斷是非，任何對立的主張都是允許提出自己的聲音，在乎的是如何結束痛苦，以協調各種主張。

(三)對「惡」(evil) 的探討：

諾丁從女性主義的立場，提出「痛苦」(pain)、 「無助」(helpless) 是構成惡的最主要情感條件。惡不是善的相反，或是某種行為的特種屬性；而是在相互的關聯中，所滋生的不快結果。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。

四、試說明後現代思潮在形上學 (metaphysics)、認識論 (epistemology) 和價值論 (axiology) 與傳統哲學主張的差異，並申論其對新世紀教育思想的啟示。

【擬答】

(一)形上學：反「中心」、反「體系」、反「後設敘事」，對社會及論述中存在的霸權進行批判，反對以大敘述為基礎的具體社會機構或措施：

J. F. Lyotard 把以往的說法叫做「大敘述」或「巨事敘述」(grand narrative 或 meta-narrative)，即指用單一觀點來解釋所含蓋的現象。現代性的大敘述包括有：對國家 (nation-state) 的探討、馬克思的共產主義、社會主義、資本主義及宣稱具有普世價值和有效性的概念，如理性、正義、自由等。這些主義和理念由於未能真正帶來預期的效果，以致在對理性幻滅的情況下遭到拋棄。因此，後現代主義支持者不再以「理論」或「主義」來稱呼自己的說法，因為這些都意指「有系統的知識」，而有系統的知識即將所有現象都囊括在系統中，等於是用單一觀點來詮釋所有現象，他們喜歡以「言說」或「論述」(discourse 或 narrative) 來指稱自己的說法。

(二)認識論：反「再現論」(representation)

再現論是假設有客觀的實體存在，人的心靈如一面鏡子，知識論的任務就是去再現此一客觀實體。此一觀點為唯實主義 (realism) 的基本假設，在知識論上又叫真理的旁觀者理論，認為每個人只要用科學方法，持價值中立的態度，所觀察到的現象應該是一樣的，也就是對現象的如實反映，其真理的標準就叫「真理的符應說」(the correspondence theory of truth)。美國新實用主義學者 Richard Rorty 則反對此再現論，其以為我們根本找不到一個中立的立場，可以原原本本地將所看到的東西如實的呈現。此一中立的立場他又以「上帝之眼」(God's eye) 或「天鉤」(sky hook) 稱之，他等於否定了此一中立觀點之可能性，我們的觀點只是在某一時空下的偶然性 (contingency)，不具有客觀性。

(三)價值論：重視「他者」(the other)，對差異和多元的肯定，不預設某一論述在價值上高於其他論述：

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

公職王歷屆試題 (97 原住民特考)

其聲音及訴求。Lyotard 將各種知識的觀點用 Wittgenstein 的語言遊戲 (language game) 作比喻並且主張語言遊戲的目的並不是 Jürgen Habermas 的共識而是異質多變的 (heteromorphous) (蘇永明, 2000a: 158)。因此, 據此引申之倫理學第一原則即: 對於他者的接受, 他者論辯的異議如何在討論中經由共識或歧義落得解決, 這並非關鍵問題, 重要的乃是: 就他者作為他者尊嚴給予適當的定位。

公 職 王