

106 年公務人員特種考試身心障礙人員考試試題

考試別：身心障礙人員考試

等 別：三等考試

類 科：教育行政

科 目：教育哲學

一、英國教育哲學家皮德思 (R. S. Peters) 所提教育的三大規準 (criteria) 中，所謂「合自願性」(voluntariness) 規準的核心內涵為何？請說明之。又請討論以下情境中教師的作為，是否符合該規準：「高中體育課時，老師要求所有同學都須在五分鐘內跑完 1,500 公尺，才算及格」。(25 分)

【擬答】

英國教育哲學家皮德思 (R. S. Peters) 於 1966 年「Ethics and Education」一書中提及了教育的三大規準 (criteria)，其中教育「美」的規準—合自願性 (voluntariness)，揭示了合乎自由意志的教學藝術，以下茲先說明「合自願性」規準之核心內涵，進而評論題意情境中的教師作為。

一、合自願性 (voluntariness) 之核心內涵

係指具自願的歷程、引發學習的動機，教育不是強迫的灌輸，而是要合乎學生身心發展的成熟度，需合乎學生意志之自由與合乎學習者內心之自願性的活動。

換言之，即是符合學習者的意願、學習者的自發性，避免灌輸學生知識或是給學生洗腦，應重視學習者的動機、興趣、能力或潛能等等。例如：以強迫方式逼學生背誦唐詩三百首、或者以同一標準要求學生都要達成相同標準，不考量個別差異，或不同動機背景，上述均屬「反教育性」；若重視引起學生的學習動機，重視不同的身心條件發展，則屬「合教育性」。

二、評論題意情境中教師作為：違反合自願性

題意中「老師要求所有同學都須在五分鐘內跑完 1,500 公尺，才算及格」，似乎未能引起動機、並考量個別身心差異，故違反合自願性，理由詳細論述如下：

(一)合自願性需瞭解學生的身心成熟度：

有了合價值性和合認知性的教育內涵，還有待合自願性的教學藝術，如此才算一門教學藝術，本題題意教師雖給予明確的行為目標與條件，但並未考量學生的不同發展，或身心特質之差異，例如：教師應先詢問學生，今天體育課有沒有同學身體不適者，或暫時無法長跑者等探詢個別身心差異。

(二)合自願性需創造熱情，引起學習動機：

有了創造熱情的老師，想像力豐富，在教學過程中方能引起學習動機，助人成己，才能使人在成己後，擁有成人和成物的熱情、智慧與技巧。本題題意之教師並未引起學習動機，或進行讓學生願意跑步之相關活動，似乎較為命令式請學生遵守，如此較缺乏引起學習動機之活動。

(三)合自願性需表達對學生的尊重：

尊重學生是教育美感一個非常重要的來源，因為尊重學生學習的自由意志，就沒有強迫，就能設身處地。而學生透過自由選擇學習，也比較能對自己的學習負責，因此，本題題意教師應先詢問學生的體能狀況，並讓學生依照自身狀況先設定標準，循序漸進地學習，而非統一性要求，如此學生僅是被動接受。

二、懲罰理論 (theory of punishment) 一般有以下四種主張：報應性 (retributive) 懲罰、懲戒性 (deterrent) 懲罰、感化性 (reformative) 懲罰及恕道性 (reciprocity) 懲罰，請分別說明其理論的要點，並討論其學說是否適用於學校教育。(25 分)

【擬答】

懲罰未必完全有教育效果，也不如負增強強調正向行為之產生。而歐陽教老師於「懲罰在教育上的上用與誤用」一文中提出懲罰的原理，吾人認為教育現場應依據英國哲學家邊沁(J. Bentham)在其「道德與立法原理導論」所揭示，依照四個懲罰的反面規準，分別為「無據、無效、無益及無需」等，可以無需施以懲罰。以下說明題意四種主張，並討論其適用性。

一、報復性的懲罰：為最原始的一種懲罰原理。依據「因果報應」，「報應性賞罰」的原理，加以施行的一種懲罰，強調因果報應，懲罰動機在於報復。例如：以牙還牙，以眼還眼；以直報直，以怨報怨等。然此彼此報復之心理狀態，缺乏教育性且有違反合價值性之虞，因之，並不適合用於學校。

二、懲戒性的懲罰：與「報復性懲罰」相似，但差別在：「報復性懲罰」--在報復對方；「懲戒性懲罰」則重在懲戒作用，嚇阻效用，警告其他人不要學，例如：「殺一敬百」、「殺雞儆猴」、「以敬效尤」。此部分，透過公開懲戒，具有透過權力運作，產生威權之嚇阻作用，然易產生權力極端的不對等，在教育上易形成宰制作用，因之，並較不適合用於學校。

三、感化性的懲罰：過矯正、治療、訓練與教育，使犯過者改過遷善。例如「知錯能改，善莫大焉」、「放下屠刀立地成佛」，這是較富有教育性的動機之概念，目的在使受教者改善其行為，且用安排適當的補過及贖罪機會，強調犯錯後的補救。但對於犯錯者必須適當地限制其權力或自由，待其改過遷善後，才回復其權利自由，強調學生犯錯後的補救措施。例如：學生在座位上反省做錯的事、寫悔過書。

此原理因具有教育性、價值性及認知性，因此，較適合於學校中施行。依歐陽教之討論，感化性的懲罰就其使行為改過遷善方面來說，與教育的本義是相吻合的。感化說的懲罰措施，永遠敞開一個給人改過遷善重新做人的好機會。

四、恕道性的懲罰：其原理乃基於「公平對待」與「分配正義」的概念，亦即「以不公平對待不公平」，「平等地對待平等的，差別地對待差別的」。

綜合上述，懲罰動機及作為須合乎教育理念與規範，以呈現「I-Thou」的師生關係，以邁向人性化、自由解放，尊重學生人格，讓學生能從中真正成長，而能寬恕其罪過，設法使其改過遷善，才是合於教育的常道。

三、請比較孟子與荀子對於人性假設的異同，及各自對於學校教育作法的差別與利弊得失。(25 分)

【擬答】

人性論之假設對教育作為之影響甚鉅，不同人性觀將會導引出不同的教育信念與作為，而孟子主張人性本善，荀子則力主人性為惡，各自據此提出重要的教育主張，而無論是孟子「人性本善」，或荀子的「人性本惡」，都強調透過教育，才能改變現況，成為君子，進而治國，平天下。茲依題意論述如下。

一、孟子的教育思想：

(一)人性是善的

孟子認為人性是善的，人都有不忍害人的心，古時帝王就因為有不忍害人的心，所以有不忍傷民之政。孟子曰：『惻隱之心，仁之端也；羞惡之心，義之端也；辭讓之心，禮之端也；是非之心，智之端也。』這善性四端，是人性本來就有的。

(二)擴充善性

有了這四端，進而知道擴充方法，孟子認為人只要順著本性所發動的心情，就可以為善。仁愛、道義、禮法、理智這四端，並不是從外面學習而來的，原是自己本來就有的。同時，人不論賢愚，性是相同的，順其性而擴充之則為善，受環境物質的誘惑支配而汨滅其本性則為惡。利用教育擴充四端，則為聖人。

(三)孟子的教育目的

教育的目的，以明人倫為本，以至一切修己待人的大道，都是教育的範圍。孟子曰：「善政，不如善教之得，不如善教之得民也。善政，民畏之；善教，民愛之；善政，得民財；善教，得民心。」由此可知，孟子教育的目的，是藉由透過教育的管道，使人成為君子、聖人，並進而改善社會，教化百姓。

(四)孟子教育作法之主張：

1. 順應自然

孟子反對揠苗助長，孟子認為用強硬的方法，逼迫學生學習，和拔起稻苗助長的沒有分別，那反而是害了它。孟子覺得人的善性，是一粒潛伏在心中的種子，養的方法是順應自然，而不是用「揠苗助長」。

2. 注重啟發與因材施教

孟子主張給他適當的點化，使學生樂於學習，如草木自然生長，並得及時雨的潤化，再者需培養學生的德性，並使他的才能有所發揮，俾能通達而有用。重視啟發教學，並對學生的疑問給予充分的解答。

3. 注重由博反約：由博反約，才能到廣大而盡精微的地步。

二、荀子的教育思想

(一)人性是惡的

荀子強調人性是惡的，因為人性本惡，必須透過外在教育的實施，才能化性起偽，使人為善。

(二)改變惡的人性，靠「人為」可學可事者為「偽」。人們在後天環境的陶冶下，通過主觀的學習和修養，可以化惡性為善德，這就是「化性起偽」。由此可知，教育對荀子而言，是使人改變「性惡」的必要手段，這肯定教育的重要性。

(三)荀子的教育目的

強調「禮儀」、「法度」等社會制度和社會規範。荀子認為重禮是矯正人性最有效的方法，學禮是教育的內容，進一步達到建立社會秩序為目的。

(四)荀子教育作法之主張：

1. 強調後天人為的可貴：荀子認為不論其資質好否，都可以經由學習成聖。

2. 重視環境教育及慎交友

荀子曰：「蓬生麻中，不扶而直；白沙在涅，與之俱黑。」荀子其意在警惕「近朱者赤，近墨者黑」的道理。一個人可以善加利用外在環境來學習，將可以收事半功倍之效。荀子認為除了慎選環境外，更要注意交友及所學的內容。

3. 為學貴有恆和專一：荀子以：「螭蛇無足而飛，梧鼠五技而窮。」說明學習貴在專精，而不是什麼都學，什麼都是半調子。

4. 學無止境：荀子勉人老年時，也不該停止學習，他認為人不讀書，就和禽獸沒有分別，要時時保持一顆年輕的心，活到老，學到老。

三、孟荀教育思想的比較

(一)孟荀教育學說的相似之處

(1)其理論皆是以人的本性為出發點，要成為聖人，必須經由後天學習，才能成為有德性之

人。

(2)孟荀兩位都強調環境教育的重要。

(3)皆提出為學須有恆心和專心，才能成就完整的功業。

(二)孟荀教育學說的不同之處

(1)孟子重視先天的啟發，主張自由的發展；荀子則注重後天學習，以教育改變原本不善的本性。

(2)孟子主張人有善的本性，只要擴充善性就能成為聖人；荀子則認為人天生的善性，若任由發展，則必產生禍害，所以必須加以約束。

(3)孟子提出家庭教育的重要；荀子則強調人定勝天，透過積極的學習，不論資質好壞，人人都可以成聖

四、請從教育的本質、教育的功能、教育的方式及教育材料等角度，說明德國文化教育學者斯普朗格(E. Spranger)教育主張的要點，並加以批判。(25 分)

【擬答】

斯普朗格(E. Spranger)深受德國傳統觀念論及狄爾泰生命哲學之影響，斯普朗格為「教育」下的定義是：教育是一種由愛所承載的意志(Eros)，轉移到其他人(學生)的心靈之上(成己成人)，使其價值容受力和價值構成能力的整體(生命)，由內在發展出來(educare 引出)，是文化學派教育目的的代表人物，以下茲說明其教育主張精要。

一、教育的本質與目的

(一)認為教育的任務是使個人人格在社會文化中獲得發展及完成，教育是培養個人人格的一種文化活動。

(二)教育是「愛」的意志的轉移；「施予之愛」(而非權力或財貨的佔有)的精神活動是教育的動力。

(三)教育活動重在精神力量的啟發，而非物質材料的傳遞(學科內容)。

(四)教育是追求文化價值、創造文化價值的心靈發展，而非受限於事實的領域。

二、文化陶冶

德文中「陶冶」(Bildung)與「教育」(Erziehung)意義相近。斯普朗格說：陶冶乃是文化影響有發展能力個體的形成，使個人能體驗到客觀的文化價值，並達到價值豐富的文化成就。由此定義來看，陶冶又可以分為「文化影響」、「主觀體驗」、「文化成就」三個連續而不可分割的部分。

Spranger 受到狄爾泰的生命哲學之影響，主張生命是不可被分割的整體，因此自然不能被用實證科學的方法去觀察或研究。欲瞭解人，便需要透過精神科學解釋學獨有的理解方法來達成此外，包爾生(Paulsen,1864-1908)主張教育活動本身即是高度的文化。這種反對把教育本質「工具化」、「技術化」的觀點，也是文化教育學派的基本主張。

三、精神類型

斯普朗格將人類精神活動分為四大類：

(一)普遍精神：社會中人與人共同生活而普遍存在的精神，例如國家精神、組織精神。

(二)客觀精神：由文化所形成的客觀材料，例如文學、藝術。

(三)規範精神：由群體共同理想所形成的價值規範，如道德、法律。

(四)主觀精神：即在個人主觀心靈中，價值容受力與價值構成力的先天規範。

這四種精神類型比之於亞里斯多德的「四因說」，即構成整體教育活動的動力因(普通精神)、材料因(客觀精神)、目的因(規範精神)和形式因(主觀精神)，其精神類型的觀點，使教育不侷限在學校中，社會中的各種精神都是教育的力量。

四、人生類型

斯普朗格據精神科學的孤立化、理想化、全體化、個性化四個方法和步驟，將人格分成六種不同的價值類型：

(一)理論型—求真理 (Truth)：哲學家、科學家

(二)經濟型—求利益 (Utility)：企業家

(三)審美型—美感 (Form and Harmony)：藝術家

(四)社會型—求愛 (Love)：教育家、慈善家

(五)政治型—求權力 (Power)：政治家

(六)宗教型—求至善 (Unity)：宗教家

每個人都同時包含上述六型，只是其中某一型可能特別發達明顯，或極為缺乏，就如同骰子的六個面一般。

五、教育愛

在對教育愛的論述中，斯普朗格區別「施予之愛」與「容受之愛」。只有「施予之愛」對象於未成熟、未完成的個體，施以「由愛所承載的意志」，是教育愛的本質。「容受之愛」據個體之價值容受能性而予以關心照顧，如此就產生對個體價值的先天區別性。

公職王