

教育的價值研究與事實研究

林玉體

價值層面是哲學研究的場地，事實層面是科學耕耘的田園，就教育而言，教育的價值研究就是教育哲學，教育的事實研究就形成教育科學。

哲學提供方向與目標，科學指示方法與手段。因此教育哲學旨在探討教育的宗旨或方針，教育科學則以研究教育方法為職志。杜威說，哲學是教育的指導原理，教育是哲學的實驗室；赫爾巴特也主張教育應建立在兩種學科之上，一是倫理學，以決定教育目標；一是心理學，以提供教育方法。倫理學是哲學的一種，心理學則是科學的一支。二者分向發展，又相輔相成，乃蔚成教育學大觀。

教育本是個價值名詞，說文解字釋「教」為「上所施下所教」，但教的結果應如「育」之解釋；「育」是「養子使作善也」。善是人生目標，也是最高價值。教育既在求善，故教育活動是價值活動。就西方而言，亞里士多德認為教育過程就是「潛能性」(Potentialities)發展為「實現性」(actualization)的過程；但是發展過程必受「善」所規的。在他所著的「倫理學」(Ethics

一書中，開頭即言：一切百工技藝，皆以善為歸的。

但善應以真作基礎，價值必植根於事實。因此教育哲學的研究必賴教育科學的研究，教育方法的研究成果，有助於教育哲學家在教育目的上作較明智的選擇。比如說，以純客觀的態度來作「職業分析」(Job analysis)或「活動分析」(activity analysis)後，更能讓吾人看清那些活動最具教育價值。前者屬教育科學，後者屬教育哲學。這就好比醫生醫治病入一樣，他必先了解患者病情(事實)，然後才能開出正確的藥方(價值)。他開出正確藥方之決定，來之於他對病況的認識。

根據上文的解析，教育價值與教育事實也有四種關係：

1. 教育事實兼教育價值：孟子言人性有四端，就事實而言，這是真的。而此四端又具教育價值。因此教育工作，就是「乃若其情，可以為善矣！」成人不必越俎代庖，更不要揠苗助長，順其自然天性，則入人的惻隱之心，辭讓之心，是非之心，及羞惡之心乃油然而生。盧梭的「消極教育」(negative education)亦然。又如兒童好

好奇心特別強烈，這是婦孺皆知的事實，而好奇心是為學求知的重要資源。因此教育工作就是把學生的好奇本能予以開啓疏導。蘇格拉底及柏拉圖諸學者所言之「引出」(elicit)先天觀念(Innate ideas)，就是強調造物主賦予人的既存觀念都是無上價值的說法。把既存但却遺忘了觀念予以恢復——「引出」，這種主張，道盡了西文「教育」一詞的原始意義。

2 教育事實但非具教育價值：這可分兩方面說，一是教育事實，但却與教育價值無關；二是教育事實但却反教育價值。

(1) 就第一方面而言，如兒童有所謂「左利」(Left-handed)者，即慣用左手活動——以左手寫字或吃飯等。使用左手或使用右手，吾人實在無法判斷何者為「佳」，何者較有「價值」。這就好比交通規則中規定靠右走或靠左走的價值一般，二者難分高下；因此靠右走的國家有之，靠左走的國家亦有之。在這種情況之下，規定靠那邊走，是「任性的」(arbitrary)。左利或右利亦可援此例，由各人決定，他人不得干涉。

(2) 就第二方面而言之，荀子說「妻子具而孝衰於親，嗜欲得而信衰於友，爵祿盈而忠衰於君」亦是人性之事實，但這種事實顯示出人性有惡，因此有必要「偽也」使之成善。張載所言「變化氣質」，就是把事實而反價值的人性予以「化」之，這就是教育的功能。洛克(John Locke 1632—1704)諸偉人以爲人性如白紙(tabula

rasa)，如果這是事實，這事實則不是教育價值。因此教育有必要進行「教」，教的英文字(instruction)之字頭(in-)有「注入」(instill)或「灌輸」(indoctrination)之意。教的結果，本來空無一物的心性即光溢着多采多姿的知識了。

非教育事實但却具教育價值：許多教育口號即屬此類。教育口號即在宣揚教育口號所標示的價值，但該種教育口號的實質活動並應存在於目前的教育事實中。盧梭在十八世紀鼓吹教育重點是學生、兒童、或下一代，他這種主張雖然並不出現在當時十八世紀的教育現實活動中，但盧梭認為該項主張甚具教育價值，因而著書之說，極力唱導。目前台灣教育行政當局三令五申要教師發揮愛心，也因爲「愛的教育」在某些學校或某些教師中並非教育事實。但「愛的教育」却有甚高的教育價值。

當然，經努力之後，就會變成。

4. 非教育事實也非具教育價值：如同2一般，此類可分兩方面說。第一方面是非教育事實也不涉教育價值，第二方面是非教育事實但却反教育價值。

先就第一方面說，如規定高中男生留頭髮要以左分或右分。目前高中男生留髮留到能夠左右分，這不是事實；而頭髮之應左分或右分，也與價值無涉。

其次，就第二方面說，要國小二年級學生唸微積分，這是不見得實行的，也是行不通的。

當然，最理想的情況是合於教育價值的，也成爲教育

事實；不合於教育價值的，也不要令其成爲教育事實。換句話說，「該不該」與「是不是」成比例。懲罰酷刑，是不合教育價值的，但却在教育史上頻頻出現；學術研究自由，是合乎教育價值的，但却不是教育事實。理想與現實之間的差距，也成爲教育思想家注意的所在。柏拉圖作「理想圖」(Republic)，摩爾(Sir Thomas More 1478—1535)作「烏托邦」(Utopia)，培根(Francis Bacon, 1561—1626)著「新阿特蘭提斯」(New Atlantis)，都提出一個理想的桃園樂境，希望現實教育能與之配合。

相應於中西學者對知德研究之各自有所偏倚，在教育哲學與教育科學上，中國學者重前者，而西方學者則重後者。一部中國思想史，可以說是討論人性善惡問題的歷史。人性論與教育的關係相當密切，而人性善惡問題是屬於哲學問題。幾乎傑出的中國歷代學者，無人能逃於此種問題的大論戰中，稍通中國思想史者，大都承認這個教育史實。

— 5 —
西方基督教起意所指人性本墮落之觀點，亦深中學者及教友們之心。但思想家在人性善惡的爭議中掙扎了好幾世紀之後，他們乃改弦更轍，不走「性理哲學」的老路，而另闢「性理科學」的途徑，心理學於焉產生。西方的心理學早已脫離哲學的羈絆，而成爲獨立的一種科學。因此實驗心理、心理測驗等等研究紛紛出籠，心理科學之發展，如日中天。

教育科學的研究，旨在陳述教育的事實。教育的事實有的已存在，有的未存在。而教育哲學的研究，則在批判、衡量、引導已存或將存的教育事實。在已存在的教育事實中，有些含有教育價值性，有些則應；在未存的教育事實中亦重教育哲學看輕教育科學的結果，只能據少數的教育事實進行教育價值的衡量，因此研究的面也就相應的窄。此所以中國學者老在性善、性惡、性與善惡等問題轉的主因。如此研究的結果，也因營養不良而顯得內容貧瘠，相反的注意教育事實之研究，則教育活動面可圖之而拓廣，教育方法五花八門，教育課程「百科」(encyclo-pedia)。換句話說，在教育學的園地裡，重前者，則可能是一枝獨秀，唯我獨尊；重後者，則可能是姹紫嫣紅，爭奇鬥艷，令觀賞景色者目不暇接。

其次，教育是一種變化的歷程，歷程必有起點與終點。教育的起點，從對象來說是學生，終點是教師，這種說法尤其在中國古代是如此，在保守的現代社會裡亦如此。(所以「教」字是上所施，下所教；「上」指「教師」，「下」指「學生」)教師代表價值，學生代表事實；教育既是事實指向價值的歷程，因此教師的權威性無形增加；推至極端，乃形成教師是有無上威權的結果。教師、成人、上一代爲中心(child-center)的教育現象跟着產生。學生唯唯諾諾，「應運如愚」的爲學風氣，也就因此造成。相反的，注重教育的事實面，則學童的重要性大增，下一代的興趣、能力、及需要盡量讓其表現，兒童中

1 (child - center) 的教育學說乃是此種教育觀念的產物。鼓勵學生發問，要求自我活動等學習景象，也就因此出現。

讓我們舉一些教育史上的例子，就是以說明二者之差別。注重教育價值的，很少談教育方法。不管中西，在心理學未獨立成科之前，教育方法頗不受重視，學校教育如也有所謂「爲學」方法，第一就是背書。背書是記誦之學，是獲得事實資料的良好；第二，如要了解高深哲理，則要賴「頓悟」或「意會」。起者並應「言傳」，也應設法安排情境，利用教具來補充解釋，幾乎所有現代科學的教育方法，盡付厥如。在教室管理上，嚴肅安靜是一致的要求。教師令學生敬「畏」、師「嚴」而後道尊，教不「嚴」，師之過，這等名教，俯拾即是，指不勝屈。

教育科學這塊田地受到教育學者的辛勤犁鋤之後，現在已是果樹茂盛、花蕊朵朵了。無如吾人無法盡摘食果實，盡賞玩花朵。就教育事實而言，教育方法層出不窮，教育學科分門別類，教育活動五光十色，這些多樣態的教育事實，不一定都具有教育價值；即令具備教育價值，其教育價值仍有高下，就好比說，教育科學工作者在教育科學田地上種了盡可能種的樹，栽了盡可能栽的花；但並非所有樹或花都是有價值的樹或花；即令樹或花具有價值，它們的價值仍有高下一般。就知識學習而言，吾人生也有涯，而知却無涯，這個希臘辯者普洛塔格拉斯的名言，是研究學術者莫可奈何的困境。杜威也說過，因人類有生及

死兩種事實，所以才顯示出教育的重要性。如果人能長生不死，則「教育價值」的討論，重要性將大減。教育活動就是要在短暫的時間內提供最具有教育價值的活動。

教育史上首先爲文討論教育價值、而影響力又相當深遠的學者，就是英國教育家斯賓塞 (Herbert Spencer 1820 - 1903)。斯氏也說到此事。他那本召來議論的「何種知識最具價值」(What knowledge is of most worth?) 一書中曾引用一首英國老歌，歌詞爲

一個人若能安全，

他的日子又能久遠，

年歲大，可以活上一千年；

則何事他想知道，

何事他想知道，

既不必掛慮，更不必匆忙。

因此，現在留下來的問題，就是教育事實如何「扣緊」(Cogent) 教育價值的問題了。就學科學習而言，擺在學生面前的學科數目衆多，教育科學的研究成果報告，也是多如過江之鯽，則如何在有限的時間內吸取最具價值的學科內容，當爲教育學者最應考慮的問題；斯賓塞說：

「每種學科都稱具有價值，在提出一種合理的課程之前，吾人必須先決定，什麼是吾人最關心因此也最應了解的；借用一句培根的老話，吾人必須決定知識的相對價值。因此，價值的衡量是首先應行討論的問題

。幸運地，關於價值的真正衡量，就一般術語所使用的情形而言，並無爭論。每一位爭辯各種學科具備高價值或低價值的人，都要說明該學科對生活產生何種程度的關係。有人問：「這有什麼用處」時，數學家、語言學家、自然學者、或哲學家都異口同聲的說，他們各自學科的學習能夠對生活產生有利的影響——即避惡求善——導致於幸福。一位寫字老師說，寫字對作生意的成功有極大的幫助，那是說可以謀生，過滿意的生活。：當一位生物收藏者（如古董收藏家）無法清楚的說出那些生物對人生有什麼值得珍貴的影響時，他就應承認，那些生物的價值相對的低了。」

誠然，學科與學科之間有相對的價值；但是問題也就出現在這裡。斯氏以「完全生活」(complete living)作為衡量學科價值高下的標準，他當然要說生物收藏活動之價值較寫字的價值低。因此前者教育事實，價值低於後者。不過，斯氏衡量學科價值的標準是否為教育學者所公認，是一問題，但他提出「合理的課程」這個字眼，倒令吾人注目。他說：

「假如要找一些更多的證據來證實我們教育是粗俗的、未發展的，那麼，我們可以說，目前有一項事實乃是我們很少討論的，即各種不同知識的比較價值——更少在方法上以明確結果的方式來討論此問題。不僅吾人沒有一致同意的相對價值標準，即使有這種標準，

吾人也不十分清楚的覺察出來。並且不僅吾人不十分清楚的覺察出這種標準，我們對它還不太覺得需要呢！人們讀書讀到某種論點，上課聽到某種說法，就決定讓他們的孩子接受此種知識而不接受別種知識。這純然是受習俗、喜愛、偏見所左右，而不考慮到以理性的思考方式來決定何種知識較值得學習。我們偶而也聽到圈子內的人討論這種資料重要或那種資料重要，這倒是真的。但是即令一種學科的重要性程度，大到值得吾人花必要的時間去探討它，或者是否有比那種學科的價值更大的學科，因而必須花更多的時間去探討它；如果有人提出此種問題，却發現，處理此種問題，仍然完完全全以個人的好惡為定。經常我們也聽到有人重新提出有關古典文及數學的價值這個爭論不休的問題，這也是不假的。不過，這種爭論仍以常識的方式進行看，並沒有提出肯定的規率。並且這種問題只是整個大問題的一部份而已。因此這個問題比之於整個大問題，是微不足道的。因為決定古典學科否比數學重要，乃是決定什麼才是恰當的課程。這就如同整個營業學的研究可以決定麵包是否比馬鈴薯更具營養的情況一樣。」

上面不憚煩的引了斯賓塞兩段不算短的語句，乃因斯氏是第一位有系統的討論教育事實的教育價值二者關係的學者，他的這兩段話，正道出二者關係的癥結何在。