

# 貼近實務：論教育學的一種可能 樣貌與發展

潘世尊\*

## 摘 要

經過數十年來的努力，教育學的研究成果雖有長足進展；然而，若與心理學或社會學等學科相比，它其實並未被同等看待與尊重。會這樣，一個重要原因是它常被界定為心理學或社會學等學科之應用；惟受此種學術造型所引導之教育研究不僅無法適切解決教育上的問題，還會讓教育學持續失去其地位與價值。為突破此種困境，本文試著從教育研究的目的、問題、方法與結果，以及由研究結果所構成的知識體系等層面闡明一種或許較能彰顯本身的主體性、地位與價值，以及較能發揮引導教育實務與改善教育實際功效之學術造型，以做為教育學可能發展方向之參考。

**關鍵詞：**教育學、教育研究、教育知識、教育實務

---

\* 潘世尊，弘光科技大學幼兒保育系副教授

電子郵件：pan5758@sunrise.hk.edu.tw

投稿日期：2008年10月9日；修正日期：2009年2月20日；接受日期：2009年4月17日

Contemporary Educational Research Quarterly  
March, 2009, Vol.17 No.1, pp. 37-73

## Toward Practice: Some Thoughts and Expectancies for the Development of Pedagogy

Thie-Tzuen Pan\*

### Abstract

Educational research has made great progress through decades of efforts. However, the academic status of pedagogy is still lower than that of psychology and sociology mainly because it was usually considered as a discipline applying knowledge of psychology, sociology, or other subjects. Educational researches guided by this kind of viewpoint can't solve educational problems properly. Moreover, it will make the pedagogy lose the deserved place and significance continuously. In this article, the author tries to illuminate one kind of pedagogy that can promote its own subjectivity, academic status, and educational value, and can exert much more efficacy in guiding and improving educational practices through studying the purposes, questions, methods, and results of educational research, and

---

\* Thie-Tzuen Pan, Associate Professor, Department of Child Care and Education, Hungkuang University

E-mail: pan5758@sunrise.hk.edu.tw

Manuscript received: Oct. 9, 2008; Modified: Feb. 20, 2009; Accepted: Apr. 17, 2009

the structure of pedagogical knowledge. The author expects that such a kind of pedagogy can be accepted by educational researchers, and can guide the development of educational researches.

**Keywords:** Pedagogy, educational research, educational knowledge, educational practice

## 壹、前言

1999年，國家科學委員會（以下簡稱國科會）教育學門召集人楊深坑（1999）曾針對教育學門的發展概況與研究成果提出〈教育學門成就評估報告〉一文。在該文中，他述明經過國內教育學者數十年來的努力，教育學門已取得相當程度的進展。然而，他亦語重心長地指出，教育學的學術造型與體系，其實仍有待建立：

教育學發展至今，尚缺乏明顯的學術造型，以至於常淪為其他社會領域學科的應用。不論是研究典範、研究方法、甚至是理論的建立，均有明顯移植的特性。今後應朝向自身學術造型的塑造，建立教育學獨有研究體系與特性。

楊氏上述見解，筆者甚為認同，因教育學若只是哲學、社會學或心理學理論之應用，一來，教育研究者將淪為發展哲學、社會學或心理學理論之下的教育原則與策略之技術性工作者。若是如此，無論教育研究者如何努力，都將永遠走在哲學、社會學或心理學之後。而未受過教育專業訓練且未具教育實務經驗之哲學、社會學或心理學家，亦可從各自所屬領域之理論推演出教育應用之道，從而讓教育學失去專門性與地位。再者，這樣的教育研究者由於必須同時關注哲學、社會學或心理學理論與教育這兩個層面，對前者的精熟程度往往不及哲學、社會學或心理學學家，因而常遭致根本沒有釐清它們的基本概念或核心論點之譏諷。在這種情況之下，如何能期待教育研究的學術性受到尊重。更重要的是，這樣的研究雖名為「教育」研究，但由於與實際教育情境脫離，研究結果往往無法適切解決教育實務上的問題，還常被中小學教師評為空談理想而與現實脫節（簡成熙，1997，2002）。

詳加分析可以發現，社會學或心理學等被視為發展已經較為成熟之學

門，除具獨特的探究問題與焦點，以及適切和被自身所屬或其他學術社群大致接受的研究方法，還具獨特的知識內涵和體系。但就教育這個領域而言，它們究竟應該為何，至今似乎仍擾攘不休而尚未有較為一致之見解。舉例來說，身為國科會教育學門召集人的楊深坑在〈教育學門成就評估報告〉一文裡曾指出，為使教育研究對實際教育工作產生實質的幫助，教育研究者應更重視實用性的行動研究。惟依筆者了解，在近幾年國科會專案研究計畫審查中，仍有審查者以行動研究非學術研究之名而貶抑其價值。又如潘世尊（2007：113-137，75-92）在〈行動研究是否科學？〉與〈行動研究能否建構教育理論？〉這兩篇文章裡面，於論證後指出，行動研究不僅可解決教育實務上的問題，同時還是科學研究的一種形式以及建構教育理論的可能途徑。然而，在許多討論教育研究法的教科書中（如王文科、王智弘，2004：32-36；吳明清，1992：595-596；張世平，1991），卻不將行動研究視為生產教育知識的可能管道。此種情況就顯示，不同的教育研究者對於教育理論的規準以及教育研究的適當方法之看法仍未一致。欲突破此種困境，筆者認為教育研究者宜持續針對教育學的學術造型進行探究與論證，以引發討論的風潮。而若在逐次的理性論辯後能形成較為一致之共識，或可蔚為一股導引教育研究往更為適切的方向發展之力量。

針對上述，或有人會問：除了做為一種應用社會學或心理學之學科，教育學是否真有另外一種較為適切之學術造型？筆者認為，教育研究的最終目的在解決教育上的問題，以改善教育現況，進而促使受教者的身心往較為正面的方向發展和成長。教育實務上的問題可能涉及教育的目的、內容、方法與評量等層面，且具「應然」之特質（即教育的目的、內容、方法或評量方式應該為何或宜如何進行，如國小階段寫作教學的目的應該為何？宜如何針對國小三年級學生進行說明文的寫作教學？又如中學教育的目的應該為何？中學學制與課

程宜如何安排或宜如何編班，方能達成中學教育之目的？），與著重心理、社會現象的理解和描述之心理學或社會學探究的問題有別，且有著本質上的不同。教育問題的解決之道以及教育原則之形成，離不開實踐的檢驗。因為如此，方能切合實務之中複雜的潛隱成分（Hirst, 1983）。直接從社會學或心理學等學科推演出教育原則的研究方式由於忽略這些，因而不足以做為解決教育問題及形構教育知識之途徑。以此觀之，教育學應有其他更為適切之學術造型，且不宜將教育學界定為社會學或心理學等學科之應用。雖然這樣的學術造型仍可說有其獨特性，惟據以施行之教育研究不但無法妥善解決教育上的問題，還會讓教育學持續失去主體性、地位與價值。

因此，本文試圖闡明一種或許較能彰顯教育學的主體性、地位與價值，以及能與教育實務的改善有較為密切連結之學術造型。與其他學門一樣，這樣的教育學會反映在它的研究目的、問題、方法與結果，以及由研究結果所構成的知識體系之內涵與特性上。針對這些向度加以論述，用以說明筆者欲闡明的教育學之可能樣貌，以供教育研究者參考，並藉以指出教育研究或可努力的方向，乃本文主要的意旨所在。雖然國內外已有不少論著會對相關問題進行探究與論證，惟多以上述向度的某一或某些部分做為深究的對象，<sup>❶</sup>較少針對它們統整且系統地加以析論，尤其較缺乏針對教育學的知識體系可能的實質內涵與樣貌（如學校教育學的可能內涵與知識結構）提出具體見解。此外，這些論著有些未將教育學與心理學或社會學等學科之間的關係一併納入考量，以更加明確地彰顯教育學的主體性與特質。賈馥茗（1999：9）也曾指出，教育學除面臨研究方法的問題，還須解決與現有科目的關係之難題。因此，本文之析論雖偏重整體與系統觀點的提出，而可能無法對每個向度皆深入闡述，但仍應有其

❶ 如許般宏（1997）從「教育知識結構」的角度切入析論教育學的性質與可能的發展方向。

必要與價值。

## 貳、教育研究的目的、問題與方法

何種研究目的、問題與方法，可使教育研究與教育實務的改善有較為密切的連結，且較能彰顯教育學的主體性、地位與價值？以下分別闡述。

### 一、研究目的與問題

楊深坑（1999）在評估臺灣地區教育學門的發展狀況後指出，教育學為一實踐性極強之學科，然而，目前許多研究僅注重「統計」上顯著性的考驗，使得研究結果淪為象牙塔中的統計數字，而無助於實際教育工作之進行。與此相應，但昭偉（1995）也曾質疑，教育學術研究的成果若不能產生實用的價值，則存在的意義何在？上述二者之見，筆者甚為認同，因教育研究的最終目的應在引導教育實務與改善教育實際；否則，有無教育研究，對教育可說都不重要。而為實現此種目的，研究者可能必須對教育現象、活動或學習者的身心發展狀況有所理解。因此，「理解」亦有可能為教育研究之目的。就此點來說，與社會學或心理學之類的學科之研究目的類似；只不過，若欲實現上文所述之目的，則教育研究不宜以理解為滿足（即宜以引導教育實務與改善教育現況為「主」，理解為「輔」）。以此觀之，研究者應是基於引導教育實務與改善教育實際之考量，才對與教育現象、活動或學習者的身心發展狀況有關之問題加以探究，以取得必要之理解。

從另一個角度來看，「教育」，簡單來說，有教導與培育之意，因而並非中性之用語（潘世尊，2007：19）。簡良平（1992）在探究「educate」這個字的字源後就指出，教育，涉及生理、心理及道德情操等層面的培養和建立。以此推演，教育研究乃對教導與培育的活動或現象所進行之探究。而潛隱在此種

探究之下的終極目的，應在使教導與培育的活動往正面、有效的方向發展（即能充分展現引導教育實務與改善教育實際之功效）。與此類似，Carr（1995: 33, 79）認為，教育屬實務性活動，旨在透過可欲的方式改變受教者，而教育研究的目的就在使教育活動實現此種功能。Carr與Kemmis（1986）所合著《朝向批判：教育、知識與行動研究》（*Becoming critical: Education, knowledge, and action research*）一書，所彰顯與論述的正是此點。

若是如此，由教育研究的結果所構成的「教育學」（即「教育之學」或「教導、培育受教者之學」）的核心，似乎應為說明與解釋教育工作者宜如何教導、培育受教者，以使其身心往正面的方向發展和成長之學問或知識體系。教育的目的、內容、方法與評量為教育活動必須考量的四個基本要素，致使教育研究的核心目的應如Hirst（1966, 1973, 1983）所說，係針對某一實務領域或範圍明確指出可合理圓說之教育目的與手段（含教育的內容、方法與評量方式），以能充分發揮引導教育實務與改善教育實際之功效。因此，在「教育」這個領域，針對教育實務上涉及教育的目的、內容、方法與評量等層面具「應然」特質之問題（即在某一實務領域或範圍內，教育的目的應該為何，又宜透過何種手段以達到教育的目的之類的問題）加以探究，不僅為必要，還必須是教育研究的主軸。此乃筆者欲闡明的教育學與心理學或社會學等學科較為不同之處，因為後者，研究的焦點主要在「實然」層面之問題。當然，教育研究亦可能必須針對教育現象、活動或學習者的身心發展狀況等實然面的問題加以探究，以做為形成可合理圓說的教育目的與手段之參考。不過，實然面的問題之探究與理解，為的應是要更為適切地解決教育的目的、內容、方法與評量等應然層面的問題。舉例來說，臺灣地區國小一年級學生所擁有的正整數數概念為何？教育工作者對此一問題之探究，為的應是要更為適切地釐清在臺灣地區，究竟宜如何進行國小一年級數學教材的編輯或教學，以使數學教育及學生的數



學學習表現往更為正面的方向發展。<sup>②</sup>

然而，這樣子的見解可能遭致如下兩項質疑：

(一) 應然問題的探究是否必要？英國學者O'Connor (1973) 曾指出，他雖同意教育理論的目的在引導教育實務，惟不需因為如此，就將教育研究的焦點界定在應然層面之問題。他會如此主張，一個重要的理由是認為對實然面的問題之探究，就可發揮引導教育實務之功效。的確，教育實務工作者可能是以先前研究者對教育現象、活動或學習者的身心發展狀況之探究結果（如甯自強（1993，1998a，1998b）對兒童正整數數概念與運思方式發展之探究結果）為基礎，進一步形成可合理圓說之實踐原則。然而，教育的目的與手段究竟應該為何，可說是「教育」此一領域的核心問題。欲針對某一實務領域或範圍形成可合理圓說之教育目的與手段，往往涉及複雜的價值判斷與選擇，因而並非易事。

舉例來說，有數學教育家認為，國中小數學教材的內容應與生活結合，因國民教育階段的數學教育旨在培養學生具解決日常生活中可能面臨的問題之能力。依此而行，教材的難度會較低，且學生的數學能力可能下降。與此相對，另有數學教育家認為，數學教育的目的在發展學生的數學知識與能力，並進而提升國家競爭力。若是如此，數學教材的難度會較高，連帶地，許多學生可能無法學會，且質疑為何要學習生活中根本用不到的內容（如分數四則運算

<sup>②</sup> 在本文，「應然」的問題乃攸關實務活動應如何進行之問題，如國小三年級寫作教學的目的應該為何？應如何實施教學？「實然」的問題則為研究對象（含教育活動、教育現象或受教者身心發展狀況）「實際的情況為何或是什麼」之問題，如臺灣地區國小一年級學生正整數數概念的發展狀況為何？教育實務領域中的問題雖然可依其性質分為應然與實然兩類，惟由於應然問題的解決有時須以實然問題之解決為基礎（如要適切解決國小一年級數學教材內容應該為何之問題，宜以對國小一年級學生數學概念發展狀況之瞭解為基礎），致使應然的問題可能含攝實然之問題，即應然與實然之問題未必可截然分割。

與三角函數) (潘世尊, 2007: 3-36)。要適切解決國中小數學教材宜如何編輯之問題, 必須了解數學教育至少潛藏這兩種不同的取向, 以及能在它們之中做出適當的判斷與選擇或發展其他更為適當之主張。惟要做到這樣, 實在不太容易。捨棄此種核心且不易解決之問題, 而將探究的焦點侷限在實然層面之問題, 且將其解決歸為教育實務工作者的責任, 如何可說適當?

況且, 把教育研究的焦點限於實然層面之問題, 將使教育學與教育實務的發展陷於如下困境。首先, 它將使教育學與社會學或心理學等學科之內涵重疊, 從而持續失去必要性與價值; 其次, 「實然」與「應然」這兩個層面的問題之本質不同 (如「臺灣地區小學教師對寫作教學的看法及其實際的寫作教學方式為何」以及「宜如何進行小學寫作教學」, 這兩個問題的本質就顯然不同)。因此, 對實然面的問題加以探究之結果與教育實務問題的解決之間, 其實仍有一段不小的差距 (Hirst, 1966, 1973, 1983)。以此觀之, 教育研究若欲充分發揮引導教育實務與改善教育實際之功效, 對教育實務上具應然特質之問題加以探究實乃為必須。雖然此種問題之探究涉及價值判斷, 而人們的判斷未必適當, 然而, 只要能保持開放的態度, 持續對先前的探究結果加以反省批判, 就可能逐漸剔除其中的問題所在, 從而往更合理性且更可圓說的方向前進 (Carr, 1983, 1995: 85; Carr & Kemmis, 1986: 119-122)。

(二) 應然的問題是否僅為如何教導、培育受教者之問題? 因當把教育學的核心界定為說明與解釋宜如何教導、培育受教者的學問或知識體系時, 教育實務上具應然特質之問題似乎意指「宜如何透過課程、教學或教育制度的安排來教導、培育受教者」之類的問題。若把焦點放在小學階段, 這樣的問題可能是: 宜如何進行數學教學或本國語文領域教學? 而若將它們切割得更為細緻, 則可能是如何進行小學正整數數概念及其合成、分解與比較的教學? 如何進行小學分數教學? 或宜如何進行閱讀與寫作教學? (參圖1之例)

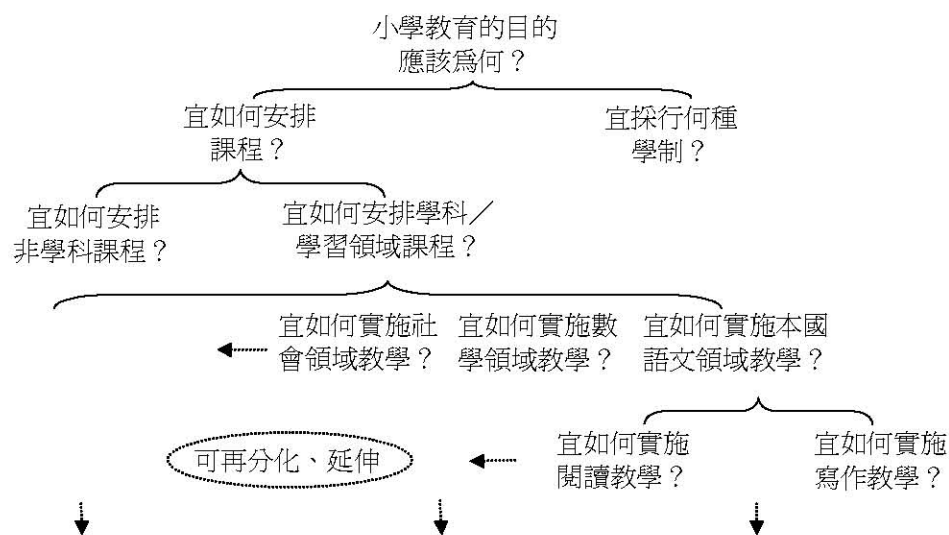


圖 1 如何教導、培育受教者之問題示例

資料來源：筆者自編。

然而，這樣的界定似乎無法全然涵蓋教育實務工作者可能面臨的問題類型，因在教育實務的場域，尚包含「非教導、培育受教者」之問題。舉例來說，小學宜如何分工與組織，方能有效達成小學教育之目的？又，組織成員（如校長或教務、學務與輔導主任）宜如何扮演其角色，以使學校在教導、培育學生的過程中，產生正面且最大之價值？再如，教育行政機關與學校之間宜有的關係為何？教育行政機關主管人員宜扮演何種角色？這些就屬於此種問題，欲適切加以解決，同樣宜視需要探究實然層面之問題。因此，教育實務上具應然特質之問題應可大致分為兩類，分別是「宜如何教導、培育受教者之問題」，以及「非教導、培育受教者之問題」（即與如何教導、培育受教者有關之「應然」層面的問題），它們都是教育研究者應探究的問題。不過，要說明的是：第一，教育實務上的問題並非固定不變。簡單舉例來說，在九年一貫課程

施行之後宜如何實施「彈性課程」，成爲一個值得探究的問題；惟在這之前，並未有此類課程。其實，不同的社會、文化脈絡，教育上的問題會跟著不同，像在臺灣，目前相當值得探究的一個問題爲「宜如何教導、培育外籍配偶之子女？」，不過，在其他國家或地區，未必需要探究此一問題。第二，圖1所舉教育實務上的問題之例，主要爲學校教育實務上的問題，然而，除了在學校，教育，還在家庭與社會生活或社會機構等場域之中發生與進行。因此，教育實務上的問題至少還應包含家庭教育與社會教育上的問題。賈馥茗（1991：337-443）在討論「誰來教」這個問題時，就分別從家庭、學校與社會中的教育者等三個向度加以析論。楊國德（1997）也強調，教育的範疇超過兒童教育、學校教育及正規教育，因而針對「終生教育學」的理論體系與學術造型加以探究。

## 二、研究方法

當研究的目的與問題不同，何種研究方式方爲適切會跟著不同。若教育研究有其獨特的研究目的與問題，則其研究方式亦將如此。

### （一）將理性思辨與行動置於辯證性重建的關係且交替進行

綜上所述，若欲針對教育實務上具應然特質之問題形成可合理圓說之教育目的與手段，以理性思辨爲基礎之價值判斷實乃必須。然而，經此方式所形成之教育原則由於未貼近複雜多變的教育實務，因而可能沒有將存於其中的複雜潛隱成分納入考量，或可能如但昭偉（1994）所說，忽略教育實務的「內在目的」與「內在規則」。若是如此，其合理性或可行性恐怕值得商榷。況且，就如Hirst（1983）所強調的，在實務活動的領域，未經實踐的檢測，無法宣稱任何實踐原則爲合理性；合理性的實踐原則是在對合理性行動加以反省之後，方有可能取得。推演此點，在「教育」這個領域，欲形成合理性的實踐原則，

將「行動」與「理性思辨」置於「辯證性重建的關係」（即視二者可交互揭露彼此的問題所在，以及可交互促成、引導彼此的重建（潘世尊，2007：174））且交替進行，可說為必要。相應與此，Carr（1987）曾以古希臘學者Aristotle的「實踐哲學」（*practical philosophy*）為基礎指出，未經應用，對實務情境的理解未必適切，透過應用與反省的交替進行，方能對實務情境有更為適切的理解，從而形成道德正當且能切合情境特性之實踐原則。D. Benner也曾強調，教育學必須奠基在「實踐優位」的基礎之上，即透過實踐來驗證理論正確與否，且透過實踐經驗的詮釋和分析來修正和重構引導實踐之理論（梁福鎮，2002a，2002b）。若是如此，合理性的教育實踐原則之形成，教育實務工作者的參與可說不可或缺。對中小學或幼兒教育有興趣之大學教師除可如Elliott（1987）所說，與實務工作者透過協同合作的方式建構教育理論之外，還可如Hirst（1983）所指出，親身投身教育實務工作而成為「實務化的理論工作者」（*practising theoreticians*）。惟無論為何，若欲針對教育實務上具「應然」特質之問題形成合理、可行且較具引導功效之實踐原則，「理性思辨」與「行動」之交替進行實為必須。與心理學或社會學等學科相比，此點乃筆者欲闡明的教育學另一個重要的不同之處。<sup>③</sup>

③ 針對上述，或有人會質疑筆者將理論與實務二分，且進一步質問這樣的作法是否適當？詳加分析，理論可能是個體之外的系統觀點或思想架構（如建構主義），也可能是如Carr（1980）所說，位於個體的腦海中之，決定個體的思考與行動之理論，或是如Argyris與Schön（1974：6-12）所指出，個體腦海之中設計及決定其實務活動之「行動理論」（*theories of action*）。就前者而言，理論與實務活動可能是二分的，且未必切合實際情境之特性與需求。雖然如此，透過實務工作者的參與以及行動與反省之間的交替進行，或可加以調整且進一步發展出能切合情境特性與需求以及具合理性之理論。至於後二者所謂的理论雖與實務活動一致，惟仍可能無法切合實際情境之特性與需求。由於如此，實務工作者宜透過批判性的自我反省揭露潛隱於本身的實務活動之中的理論（或Hirst（1983）所謂的「運作教育理論」（*operational educational theory*））且加以批判和重構；然後，再藉由將行動與反省置於辯證性重

## （二）視需要運用量或質的研究方式探究實然層面之問題

在社會學或心理學中，主要透過所謂「量」或「質」的研究方式探究實然面的問題。量的研究，重點在假設驗證；質的研究，則為描述、詮釋與理解。然而，這並非意謂在教育研究中，它們就不重要或不需要，因就如本文先前所述，研究者在對教育實務上具應然特質之問題加以探究的過程中，必須針對實然層面的相關問題加以探究，以能做出較佳的判斷與選擇。對實然面的問題之探究，其所仰賴的即是量或質的研究方式。舉例來說，若欲適切解決宜如何進行國小一年級數學教學（或國小一年級數學教學的目的應該為何？教科書宜如何編寫，以及宜採行何種教學方式，方能較為有效地達成數學教學之目的？）的問題，至少必須了解國小一年級學生可能擁有的數學概念與運思方式之發展，以及何種教材編寫和教學方式較為有效等屬於實然層面之問題。前者，可透過所謂質的研究方式來掌握；後者，則可藉由所謂量的研究方式來評估（因此，這些研究仍屬於教育研究的範疇）。而若能如此，將可對國小一年級數學教學的目的、教材編寫與教學方式有更為適切的理解、判斷和選擇。甚為強調實務問題的解決，必須經由理性思辨與行動交替進行的。Carr（1986, 1987）亦曾指出，在解決教育實務問題的過程中，可透過「詮釋的研究取向」（類似一般所謂質的研究）蒐集與實務活動有關之資料，再據以揭露潛隱於不

---

建的關係以發展出合理、可行之理論和實務活動。然而，無論經由何種途徑所建構之理論都不宜被直接移植到其他實務工作者身上，因實務情境之特性可能不同。易言之，實務工作者仍宜以批判的態度加以參照（即宜以批判的態度參看外在之理論，以更能照見本身的問題所在與可能的改善方向），且針對潛隱於本身的實務活動之中的理論加以揭露、批判與重構，以及透過行動與反省的交替進行，使之更具合理性及可行性。以此觀之，理論與實務活動可能二分，也可能一致，端視行文當時之脈絡而定。再者，透過理論與實務活動可能二分及理論未必符合實際情境特性與需求之事實和說明，教育實務工作者可藉以發展更為適切之理論與行動。雖然如此，筆者仍要強調當從不同的角度切入時，理論與實務活動未必二分。

同手段（如不同的數學教材編寫與教學方式）之中的教育價值與目的。而在經過審慎的思考與判斷後，若發現潛隱於不同手段之中的教育價值和目的相同，則可透過「技術或應用科學的研究取向」（類似一般所謂「量」的研究，如實驗研究法）比較不同手段之效能，再加以選擇。<sup>④</sup>

針對上述，值得提出的是於〈教育學門成就評估報告〉一文，楊深坑（1999）還指出，臺灣地區的教育研究者必須加強科際整合的研究，就如他所說的：「教育學門的研究常過於重視單一學科領域的專精研究，對於科際性的研究則較欠缺。」此點評論可說甚為中肯，因教育實務往往涉及生理、心理、社會、文化、倫理與價值等不同層面，定焦於單一學科領域之研究可能無法提出適切且整全的解決之道。舉例來說，前兩三年被吵得沸沸揚揚的「幼兒是否可以實施美語教學（或是否宜實施全美語教學）」之問題，其解決至少必須考量外語教學可能帶給幼兒的焦慮感與情緒反應、幼兒是否具有同時學習本國語言與外語之能力、外語的學習機會與幼兒的家庭背景及社會的公平正義之間的關係、幼兒在精熟母語之前學習外語，對本國文化之傳承可能帶來的衝擊，以及幼兒教育（含幼兒語文教育）所要追求的教育價值和目的究竟為何等問題。這些問題，似乎均可被切割為教育心理學、教育社會學與教育哲學等層面之問題。與此相應，將自我界定為教育心理、教育社會或教育哲學領域之研究者，往往從自己認為本身所屬領域的角度來析論教育現象以及推演、界定值得研究之問題，然後於探究後提出建議（如李宜賢與邱華慧（2006）就從全美語教學與幼兒壓力行為之間的關係切入加以探究，然後依研究結果指出，在「全美語課程」中，幼兒的壓力行為總數較「部分時段美語課程」高，以及幼兒氣質上的個別差異會影響其於課程中的壓力行為之產生。因此，他們建議教師和家長

<sup>④</sup> 亦可參Carr與Kemmis（1986: 203-205）。

宜針對這些層面加以考量。又如，陳淑琴（2002）從幼兒早期雙語發展的角度探討相關議題，然後提出建議）。誠然，這樣的研究仍有某種程度的參考價值；然而，由於它們所看到的只是一個點，據以形成之結論可能失之偏狹；況且，當從不同的角度切入時，研究結果與建議可能互相對立。若是如此，更需要從整合的角度進行較為周延之探究，然後再透過價值的判斷與選擇決定可能較為適切的行動方案。

其實，至少在1970年代，許多學者即已發現單一學科取向的教育研究所面臨的困境。舉例來說，在1960年代末的英國，教育學體系被切割為教育哲學、心理學及社會學，影響所及，教育系所及其課程被重組、教育研究者的專業認同與認證之區分被改變，連帶地，學術期刊及學術社群亦被重建。這些現象，反映出教育理論乃哲學、社會學及心理學等學科之教育應用，教育研究則為從哲學、社會學及心理學等學科之中形成教育原則、或驗證從這些學科所演繹出來的假設。然而，短短幾年間（約在1970年代中期之前），許多人就體悟到當把教育理論和教育研究限於單一學科之作法，將錯失許多應探究之問題。Carr（1995: 30）就說明學科取向的旗手——R. S. Peters曾指出，將教育學切割為教育哲學、教育社會學與教育心理學之舉雖為教育理論贏得「尊崇」（*respectability*），卻也犧牲掉它的「相關性」（*relevance*）（因教育問題可能涉及不同領域）。在體認這些後，「科際」、「整合」以及「以問題為基礎」的教育研究和教育理論被教育學者們所強調。

依筆者之見，若研究者在探究教育實務上具應然特質之問題的過程中，能如上文所說，本著開放的態度且能展現靈活與機動之特質，視需要透過量或質的研究方式探究實然面的各種問題，自然可以打破科際的界限，使研究之進行成為一種科際整合的研究。這樣的科際整合，將不會淪為為整合而整合，即不會成為一種無機的整合；再者，它是為了解決教育實務上具應然特質之問



題，因而在性質上與心理學或社會學等學科所進行，著重在實然層面的理解之整合研究截然不同。當然，每個人的能力、所知與時間有限，研究者可視需要，邀請對不同向度問題的解決有興趣與能力者參與。

### （三）以批判的態度參考哲學、社會學或心理學等學科之知識與國內外相關論述

1960與1970年代，致力於型塑教育理論及其建構途徑獨特樣貌的Hirst（1966, 1973）曾指出，教育理論之形成，宜針對某一教育實務領域或範圍，考量科學、數學、歷史、道德、美學、哲學、宗教等知識形式，然後，透過價值的判斷與選擇決定教育的目的與手段，以及何以必須如此之原因或理由。然而，到了1980年代，受到Ryle、Oakeshott、Polanyi等人之論著所影響，Hirst（1983: 10-14）有了如下不同的體悟：

第一，在實務活動的領域，未經實踐的檢測，無法宣稱任何實踐原則為合理性；合理性的實踐原則，起於對合理性的行動之反省。

第二，科學、數學、歷史、道德、美學、哲學、宗教等學科所探究的問題，與教育實務上的問題有著本質上的不同，因而無法直接據以形成合理性的實踐原則。

以此為基礎，他改而主張合理性的實踐原則之形成，宜從對實務活動的檢測開始；惟即使如此，他仍然強調上述學科在檢測實務活動及形成合理性的實踐原則時應適度扮演其角色。易言之，他似乎仍然認為，外在學科對於教育理論的建構而言實乃必須。Hirst的想法是否真為如此？又，社會學或心理學等學科之知識在教育研究中的地位應該為何？Elliott（1987）與Yoo（2001）等人曾加以討論，此種情況，顯現出教育研究者必須審慎面對的一個課題為「哲學、社會學或心理學等學科，宜於教育研究進行過程中扮演何種角色？」。

依筆者之見，若教育研究的核心在解決教育實務上具應然特質之問題，

則社會學或心理學等學科之知識在問題解決的過程中，的確可能發揮某種程度的功效，因它們的內涵可能涉及教育現象與活動的意涵之說明，或對學習者的身心發展狀況之解釋。惟即使如此，它們所能扮演的應如但昭偉（1994）所說，僅是「協助」而非「指導」或「調控」的角色。之所以如此，除如Hirst所指出，這些學科所探究的問題與教育實務上的問題有著根本上的不同，還因為：1. 哲學、社會學或心理學等學科對教育現象、活動或學習者的身心發展狀況之說明與解釋，未必符合實際情況。2. 在一個學科之內，對教育現象、活動或學習者的身心發展狀況之解釋可能存在不同的主張，甚至是互相對立之學派（Elliott, 1987）。因此，教育研究者在解決教育實務上具應然特質之問題的過程中，宜以批判的態度參考社會學或心理學等學科，方能避免受到不適用或與實際情況不符之學科知識所限而不自知。

於此，值得提出的是國內教育研究者所援用之學科知識，大抵為外國之理論。此種現象，衍生出來值得探討的一個問題是，教育研究宜如何在「本土化」與「國際化」中自處？加強臺灣地區的教育研究於本土化和國際化這兩個向度的結合，是楊深坑（1999）在〈教育學門成就評估報告〉一文裡另一個深沉的呼籲，因他發現移植國外理論之作法深刻影響國內的教育研究。雖然這樣的研究方式累積了一些研究成果，惟長久下來，亦存在若干有待突破之困境，包含臺灣的本土教育理論體系未被建立、研究結果未必能夠落實，以及未必能解決教育上的問題。因此，他強調，「教育研究必須更深刻地進行本土化的工作」。不過，這並非意謂研究者參考、援用國外理論的作法就不對。閉門造車、敝帚自珍式的教育研究，可能會為國內的教育發展帶來以管窺天或井底之蛙般的困境。是以，楊氏建議教育研究必須朝向融合本土化與國際化的方向努力。具體言之，首先，教育研究者應從國際化的角度「體察時代性與前瞻性的趨勢，特別是配合社會變遷中人文與科技的發展，呼應當前國外相關學術研究

的動向」；其次，教育研究者可進行跨國性的合作研究。若能如此，將可增進我國教育研究的現代化，進而提升國家整體競爭力。而若教育研究者能將本土教育議題之研究結果投稿到國外著名期刊，將可增加本國教育學術之國際能見度。

依筆者之見，若教育研究無助於教育問題的解決或教育實務的正面發展，則它將不具教育價值。要使教育研究發揮協助教育實際之功效，研究者應從本土化出發，亦即考量本土的教育問題、社會文化傳統與風俗習慣，以及教育研究者或教育實務工作者對本土教育現象、活動以及教育問題的解決之道之闡述。但昭偉（1995）就指出，國內教育學者所處理的常不是我們社會真正面臨的問題，馮朝霖（2006）則強調，教育學術研究須考量社會文化脈絡的特性、發展與需求，且在創新的過程中宜尋求傳統之價值。然而，生活在同一社會、文化、歷史脈絡之個體，可能受到相同且值得商榷的意識型態所束縛而不自知；再者，限於相同的生活經驗與背景，可能同樣未曾聽聞某種較值得追求之教育價值與目的或較為有效之教育方式。因此，教育研究者宜保持開放的心靈，參照對問題的揭露與解決可能有所助益之論述。此種論述，自可能包含國外之理論或學術研究成果。不過，要提出的是，本土化應為教育研究之「主」，國外理論與學術研究成果之參照則為「輔」。易言之，國外理論與學術研究成果之融入或許有其價值，但未必為必要。況且，它們未必全然適用國內的教育實務情境，因此，筆者認為，教育研究應融合本土化與國際化之主張的另一項意涵可為在本土化中考量國際化。所謂本土化，指從本土教育實務上的問題切入進行探究；國際化，則指視需要參照國外之理論與學術研究成果或進行跨國性的合作研究，以及視探究之主題及其欲影響之對象，決定將教育研究的成果投稿到國內或國外教育期刊。若能如此，將不會淪為為國際化而國際化，從而忽略教育研究的本質與使命，且讓教育實務受到某種其實並不適合本

土教育情境特性之外國論述所支配而不自知。

依此而論，無論是以批判的態度參考哲學、社會學或心理學等學科之知識或外國之理論與學術研究成果，為的都是要更為適切地解決教育實務上具應然特質之問題；換句話說，透過哲學、社會學或心理學等學科之知識，以及外國理論與學術研究成果之參照，教育研究者或可做出更可合理圓說之價值判斷與選擇。然而，就教育問題的解決而言，外在知識之參照僅為「輔」，價值判斷才為「主」，況且透過價值的判斷與取舍所形成之教育理論尚須經過實踐的檢驗，這些都反映出筆者所倡導的教育研究之方法，與心理學或社會學等學科之研究途徑甚不相同。

### 參、教育研究的結果與教育學的知識體系和特性

如依上文所述之研究途徑從事教育研究，則研究結果以及由研究結果所構成的知識體系應有之樣貌及其特性為何？

#### 一、研究結果的性質

若教育研究的焦點在針對教育實務上具應然特質之問題加以探究，則研究結果將會是一種具應然特質之知識。此種知識，包含「如何教導、培育受教者之知識」與「非教導、培育受教者之知識」兩類。前者，是一種針對某一實務領域或範圍宜有之教育目的與手段加以闡明之知識；後者，則為與如何教導、培育受教者有關之應然層面的知識。惟無論為何，它們的形成都可能涉及實然層面的問題之探究或社會學、心理學等學科知識之參照。因此，針對教育實務上具應然特質之問題加以探究的結果，可能是一種具應然特質且含攝實然層面之知識。這樣子的知識，亦是一種具「處方性」之知識；相對於此，社會學或心理學等學科之知識乃「描述性」的知識。

針對上述，值得提出的是在臺灣地區，常可見到許多研究者從哲學、社會學或心理學理論推演出教育上的應然。在許多教育類期刊中常可見到的「Piaget的建構論及其於教育上的應用」、「Vygotsky的認知發展理論及其於教育上的啓示」之類的論文題目，<sup>5</sup>所反映的就是此種現象。哲學、社會學或心理學理論以及據以推演出來之「應然」（即據以推演出來之教育原則與策略），被許多教育研究或教育工作者視為教育哲學、教育社會學或教育心理學的主要內涵，並構成現今許多教育哲學、教育社會學或教育心理學教科書之主要內容。然而，由於它們並沒有針對教育實務上的特定問題指出教育的目的與手段，因而仍然只是一種描述性的知識，且與教育實務問題的解決之間可能仍有一段不小的差距。

舉例來說，潘世尊（2004）曾針對Vygotsky所提出「可能發展區」（*zone of proximal development*）的概念加以釐清，並在析論其教學應用後指出，教師在教學的過程中，可透過如下策略以協助學生發展出最近期間可能發展出來的最高層能力：1.機動調降期望學生發展出來的解題能力層次；2.由抽象到具體、由少到多地提供解題線索及提示，如若無效，最後再用講解及示範的方式進行教學；3.學生真的需要時，才提供協助與引導。然而，這些教學策略與「宜如何提升國小五年級學生議論文寫作能力」或「宜如何進行國小一年級生活領域教學」等問題的解決之間仍有相當大的差距。其實，潘世尊（2007：3-36）本身在〈教育理論及其建構途徑〉一文中亦有類似反思和提醒，因此，筆者認為，教育研究若欲充分發揮引導教育實務之功效，宜針對「某一實務領域具應然特質之問題」（如「國小數學領域分數除法的教學宜如何進行」之問題）加以探究，並以提出處方性的知識為依歸。不過，具處方特質之知識未必

---

<sup>5</sup> 如李長燦（2003）與廖信達（2002）之論文題目。

經過實踐的檢驗，若是如此，其合理性與可行性可能值得商榷。像經由Hirst於1960和1970年代所建議的理論建構途徑形成之知識就是這樣（Hirst（1966, 1973）的建議為：教育研究者宜針對某一實務領域或範圍審慎考量科學、數學、歷史、道德、美學、哲學、宗教等知識形式，然後藉由價值的判斷與選擇形成可圓說的實踐原則）。

綜上所述，在教育實務之領域，較為成熟且較能發揮引導功效之知識將是一種具應然與處方之特質，以及經過實踐的檢測之教育知識。雖然如此，教育實務工作者仍不宜直接加以應用或援用，因教育情境總是複雜多變；易言之，這樣的教育知識雖然較具引導之功效，惟教育工作者仍宜以批判的態度加以參照，方不會受到可能不適用的教育知識所限而不自知。此點反映出合理可行之教育知識其實如Aristotle（2000: 103-118）的實踐哲學與後現代主義學者（如Lyotard, 1984: 26-27, 55, 95）所說，亦具「情境特定」之特質。

應然、處方、情境特定以及經過實踐的檢驗等特性，一方面凸顯筆者所闡明的教育學與心理學或社會學等領域之研究結果重要的不同之處；另一方面，則可用來說明教育知識其實並非哲學、社會學或心理學等學科之附庸與直接應用。誠然，教育研究或教育工作者在解決教育實務上具應然特質之問題的過程中，可以以批判的態度參考哲學、社會學或心理學等學科之知識，以更能適切地解決問題。惟就實務問題的解決而言，未必需要參考或仰賴這些學科之知識。若是如此，在許多大學教育系所可見到的——將哲學、社會學或心理學定位為「教育基礎學科」之作法，似乎有值得商榷的空間，因在一般的用法裡面，「基礎」這個詞有「非要不可」之意。而這樣子的意涵，容易讓教育學或教育實務工作成為哲學、社會學或心理學的盲目應用，或是在無形中引導教育研究及教育工作者從哲學、社會學或心理學理論之中直接推演教育問題的解決之道。因此，筆者認為似乎可將哲學、社會學或心理學定位為「教育參照學

科」，因為這樣的定位，一來可凸顯教育學與哲學、社會學或心理學之間其實處於平等與並列的關係；易言之，教育學乃一具主體性之學科而非哲學、社會學或心理學等學科之附庸與直接應用。再者，它還隱含有教育研究與教育工作者在解決教育問題的過程中，可參考這些學科之意；換句話說，它可引導教育研究與教育工作者參考哲學、社會學或心理學等學科之知識，以更能適切地解決教育實務上的問題。因此，用「教育參照學科」來取代「教育基礎學科」之舉，並非將哲學、社會學或心理學等學科排除於教育問題的解決或師資培育的範疇之外。

## 二、教育學知識體系的應然及其特性：以學校教育學為例

教育研究的結果構成教育學的知識體系，若教育研究的目的、問題、方法與研究結果有其特殊性，則研究結果所構成的知識體系亦應如此。這樣的知識體系應具有何種樣貌？

在回答這個問題之前，先來看看發展已經較為成熟的一個學門——心理學，它的知識體系是如何形成的？心理學，旨在探究人的行為（包含外顯行動與內在心理歷程），人的行為包含不同層面，將對人類不同層面的行為（如知覺、記憶、發展、學習）加以探究的結果聚集在一起，形成心理學之下的不同領域和知識類別（如認知心理學、發展心理學、學習心理學），這些領域和知識類別，構成心理學獨特的知識體系。以此觀之，一個學門的知識體系是在累積一定程度的研究結果之後，才被逐漸建構與彙集出來，且與它探究的問題類別密切相關。

依此而論，在教育研究上，針對某一實務領域或範疇具應然特質之問題加以探究的結果，將構成該領域或範疇之知識內涵。而在同一個領域或範疇之內的問題，往往涉及不同的層次。對這些分屬不同層次的問題加以探究的結

果，又將形成不同層次的知識架構。舉例來說，小學數學教育所面臨的可能是如何進行數與量、幾何、代數及統計與機率的教學等問題，這些又都分別包含不同層面的問題。如在「量」的教學中，可能面臨如何進行長度、面積、體積、重量、容量、角度與時間等七種量的教學之問題。針對上述不同類別與層次之問題加以探究的結果，構成數與量、有理數、代數及統計與機率的教學理論；而就「量」的教學理論而言，又包含長度、面積、體積、重量、容量、角度與時間等之教學理論。因此，對教育實務上分屬不同領域與層次之問題加以探究的結果，將構成教育學的知識體系。而若欲建構教育學的知識體系，關鍵應在釐清教育實務上具應然特質之問題涉及的領域、範疇或類別，以及不同的領域、範疇或類別之問題所包含不同層次之問題。

若依教育的場域來區分，教育實務上的問題至少可分為家庭教育、學校教育與社會教育上的問題。針對這三個層面的問題加以探究之結果，將分別構成家庭教育學、學校教育學與社會教育學之內涵。以下以學校教育學為例，說明教育學的知識體系應展現何種樣貌，以較能發揮引導教育實務及改善教育實際之功效。

### （一）學校教育學可能的內涵

國內，吳家瑩（1999）曾於〈一個夢之追尋：建構植基於教育實踐者經驗之教育學體系〉一文，深刻勉勵國內的教育研究者宜真誠地對我國教育系統中現存的教育課題，深入、持續且長期地加以探究，以建構一套能超越借用外國學科知識的層次，且能對教育實際工作者產生更大貢獻的教育學知識體系。他認為這樣子的知識體系必須論及教師、主任、校長、教育局長或教育部長等於教育場域內的實務工作者在從事實務活動的過程中，面對的是哪些類型的現實勢力？又，這些人員若遇阻力，將會採取何種態度與策略來調適自我之心理？顯然，吳氏是以教育場域內的實務工作者之類別為基準來分類值得探究之



教育課題，並依此來形構他心目中能對教育實際工作產生較大貢獻的教育學知識體系之樣貌（參圖2）。

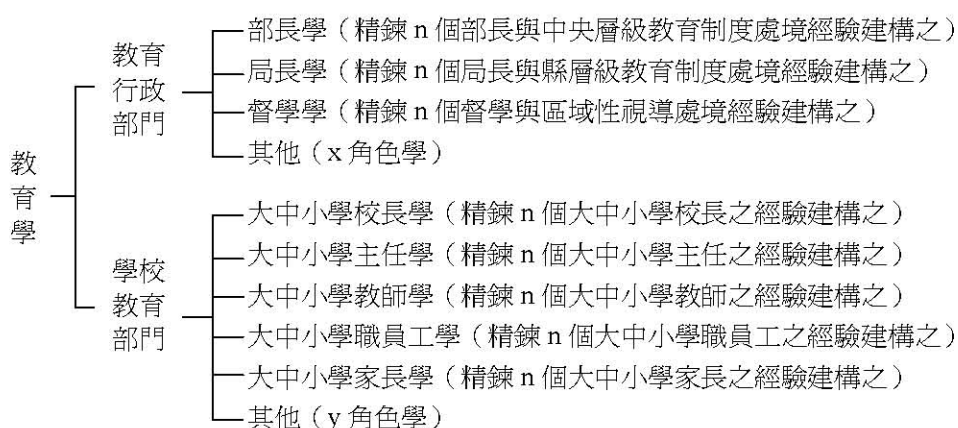


圖 2 吳家瑩所建構之教育學知識體系

資料來源：改編自吳家瑩（1999）。

依筆者之見，這樣子的教育學知識體系之形成，是從學校教育現況來推演教育場域內的實務工作者之類別，以及與此種類別相對應的教育課題和探究結果，然後加以組織而成。這種方式，應是建構學校教育學知識體系的可能途徑；然而，現況未必具合理性與正當性，如國內目前將中小學的教育工作者分為教師、學務主任、教務主任、總務主任、輔導主任與校長之作法未必適切，因為或許有更為適切之分工與組織方式。若是如此，吳氏所形構之知識體系雖貼近教育現況，但未必能將它導引到更為適切的方向發展。對此困境，筆者認為或可援引辯證的精神與方法，從對現況的質疑切入。在質疑時，可從較為底層與根本的問題（如是否需要學校教育）出發。若能如此，一來可貼近教育實際，又較不會受到不合理的現況所限；再者，可逐步分化、推演出教育實務上

可能涉及的問題（如「如何教導、培育受教者之問題」及「與如何教導、培育受教者有關之應然層面的問題」兩類），進而將學校教育學的知識體系之可能樣貌加以形構出來。

那麼，學校教育中的重要課題為何？又，對這些課題加以探究之結果可能構成什麼樣子的知識架構？

### 1. 學校教育或非學校型態的教育？——學校教育學vs.教育體制學

在探究學校教育可能面臨哪些課題之前，宜先思考的一個問題是教育的目的應該為何？又，要達成此種目的，需要學校此種教育機構或體制嗎？若答案為「否」，則較為適切的教育機構或體制為何？其實，早有教育工作者意識到此等問題的重要，並加以探究。如Illich於1970年代就曾指出目前的學校教育之缺失已無法挽救，因而倡議由教育器物的諮詢服務、技能交換、同儕組合，以及由教育人士的諮詢服務所構成之「無學校的教育」加以取代（鍾聖校譯，1989）。依筆者之見，隨著科技的發達，人類的學習方式與途徑以及教育後代之機制，的確可能發生根本性的變革，只不過，目前尚無法清楚預知改變的確切時間和具體方向。惟無論為何，教育的目的與教育機構或體制之間的對應，的確是一個值得探究之問題。為行文之方便，此方面的探究所構成之學問或可暫稱為「教育體制學」或「教育機構學」。它與學校教育學的關係可用圖3表示。

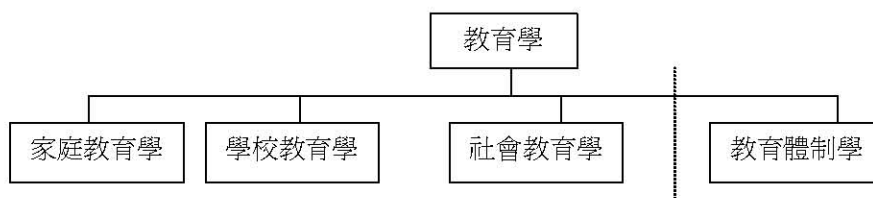


圖3 教育體制學與學校教育學之間的關係

資料來源：筆者自編。

## 2. 是否維持現有制度與運作？——學校教育制度學與學校組織學及學校人員學

學校教育，是由制度、與學校教育有關之人員，以及這些人員的行動所構成。因此，若學校是需要的，則接著要思考的問題為「學校教育宜採行何種制度，方能較為有效地達成教育之目的？」，這個課題其實涉及許多子課題，例如，是否須依學習者年齡之不同，劃分成不同的教育階段？若答案為是，目前對於幼兒教育、初等教育、中等教育（含前期與後期中等教育）與高等教育之區分是否適切？又，不同的教育階段是否有不同的教育目的？其入學年齡和方式應該為何？在某些教育階段之內，是否應有不同型態的教育機構？如後期中等教育是否應分為綜合中學、完全中學、普通高中和高職？再如目前的教育制度面臨哪些問題？宜如何調整？這些項目屬「應如何教導、培育受教者」之問題，針對它們加以探究之結果所構成的知識體系，或可稱為「學校教育制度學」，而在學校教育制度學之下，又可能包含不同教育階段之知識體系（如幼兒教育制度學、小學教育制度學、中等教育制度學（分前、後期中等教育制度學）與高等教育制度學（可能包含一般大學教育制度學、技職院校教育制度學）），以及理想的教育制度或教育制度未來宜往何種方向發展之研究成果。就後者而言，或可暫以「學校教育制度未來發展學」稱之（參圖4）。

若從另一個角度（即與如何教導、培育受教者有關之應然層面的問題）來看，與學校教育制度較有相關且值得探究之應然層面的課題為：學校內的組成人員及其產生、分工、組織方式和角色扮演應該為何？現有的人員編制、分工、組織方式和角色扮演是否適切？現況面臨哪些問題？宜如何解決？又，不同教育階段或不同類型學校之組成人員及其產生、分工、組織方式和角色扮演是否應該不同？若答案為是，則它們應該為何？對這些問題加以探究的結果，或可名之為「學校組織學」與「學校人員學」。前者，可能包含幼兒園、小

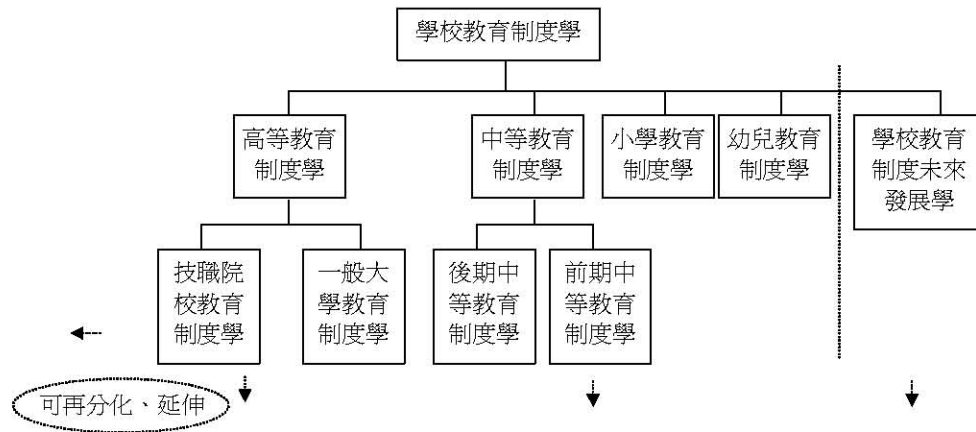


圖 4 學校教育制度學的可能樣貌

資料來源：筆者自編。

學、中學與大學組織學，以及「學校組織未來發展學」（即理想的學校組織或學校組織未來宜往何種方向發展之知識體系）；後者，則或可分化為幼兒園組織成員學（可能包含幼兒園園長學、幼教師親師溝通學）、中小學組織成員學（可能包含中小學教務主任學、學務主任學、輔導主任學、總務主任學、校長學與中小學教師親師溝通學），以及大學組織成員學（可能包含大學教務長學、學務長學、總務長學、副校長學、校長學與公關主任學等），以及在理想的學校組織之下，各種可能成員宜扮演角色之知識體系。

### 3. 是否採行現行課程？課程宜如何實施？——學校課程學

在分析制度面可能面臨的問題後，接下來宜思考的是，在某個學校教育階段內要教什麼以及如何教，方能達成該階段所欲追求的教育目的之課題。這些屬課程的安排與實施之問題，針對此等問題加以探究之結果所構成的知識體系，或可名之為「學校課程學」，它至少又可分為幼兒園、小學、中學與大學課程學。以小學課程學為例，至少又可包含七大領域的教育學、非學科／領域



依筆者之見，在學校教育學的知識體系中，學校教育制度學與學校課程學應為核心，因它們是由對「如何教導、培育受教者」此種問題加以探究的結果所構成之「知識領域」（「知識場域」）<sup>⑥</sup>或學科。至於學校組織學或學校人員學等學問，則位於次核心的位置，因它們乃由對「與如何教導、培育受教者有關」之應然層面的問題加以探究之結果所構成的知識領域。這兩種知識領域或可稱為「處方性的教育學科」，於引導教育實務與改善教育實際具較為直接及有效之影響力。此外，就如本文先前所指出，教育知識尚包含描述性的教育知識（如從哲學、社會學或心理學推演出來之教育原則），由此種知識所構成的學科或可稱為「描述性的教育學科」。它們雖指出教育上的應然，且可做為教育研究者形構上述兩類知識之參考，惟由於不具處方性，因而與教育問題的解決尚有一段差距。若是如此，它們應位於教育學的知識體系之外圍。不過，就如同哲學、社會學或心理學一樣，它們亦常被界定為教育學的基礎學科（或核心學科）。依筆者之見，這樣的界定將讓教育學難以擺脫哲學、社會學或心理學等學科的盲目應用之框架，從而持續失去主體性、地位與價值。再者，它們應該只是教育研究者解決教育問題時的一種參考，且非必要不可。況且，從圖4和圖5可以看出，僅專精描述性的教育學科者，可能並未掌握教育上的重要課題與能適當回應這些課題之知識。若是如此，從心理學、社會學或哲學推演出來之教育心理學、教育社會學或教育哲學等學科，如何能說具有較為重要之地位？又，如何能將它們定位為教育學的核心學科？<sup>⑦</sup>然而要說明的是，就如本

⑥ 此處的「知識領域」（或「知識場域」）之意涵並不同於Hirst（1966, 1973）所謂的「field of knowledge」。

⑦ 同理，哲學、社會學及心理學等學科之知識由於僅為教育研究或教育工作者解決教育問題時的一種參考，而非必要不可（即教育學乃一具主體性之學科），且哲學、社會學或心理學家可能並未掌握如圖4與圖5所示之教育上的重要課題以及能適切回應這些課題之知能，因而不宜宣稱哲學、社會學或心理學等學科比教育學具較高之

文先前在討論教育學和哲學、社會學或心理學等學科之間的關係時所指出的，將教育哲學、教育社會學或教育心理學等學科置於教育學的知識體系之外圍的作法，並非將它們排除於教育問題的解決或師資培育的範疇之外。而由於它們有助於教育問題的發現和解決，在進行中小學或幼兒園師資培育時，仍應如目前多數大學院校教育相關系所所採取之作法，在學生於較低年級時，就引導他們針對這些學科進行學習。

綜上所述，學校教育學的知識體系應是由處方性與描述性這兩種具應然特質之教育學科所構成。前者，又包含「如何教導、培育受教者」之知識領域，以及「與如何教導、培育受教者有關」之知識領域，它們由於較具引導教育實務與改善教育實際之功效，因而應位於學校教育學的知識體系中較為核心的部分（如圖6所示）。詳加分析，這樣的知識體系與心理學或社會學等學科之知識體系有很大的不同，因為它們主要是由實然性的知識領域所構成。而由於這些學科的內涵與性質和教育學有著根本上的差異，因而無法代替教育學回答它所涉及的範疇、所面臨的課題及與這些課題相對應之教育目的、內容、方法或學習評量方式。是以，教育學應具獨特且無法被這些學科所取代或代勞之價值和地位，即教育學與這些學科之間至少應處於「平起平坐」的關係。

除了上述，就如本文先前所說，若欲針對教育學的知識體系提出可合理圓說之見解，首要關鍵應在釐清教育實務上具應然特質之問題涵蓋的類型、範疇或領域。惟要做到這樣，其實並不容易，因教育實務上的問題甚為複雜與多樣，且有不同的分類方式，當對問題的分類方式不同，探究結果所構成的知識體系將跟著改變。然而，教育上的問題究竟要如何分類與組織，並沒有固定不變、放諸四海皆準之答案。因此，圖6所示，筆者用來說明學校教育學應是由

---

地位與價值，而可對它扮演指導之角色。

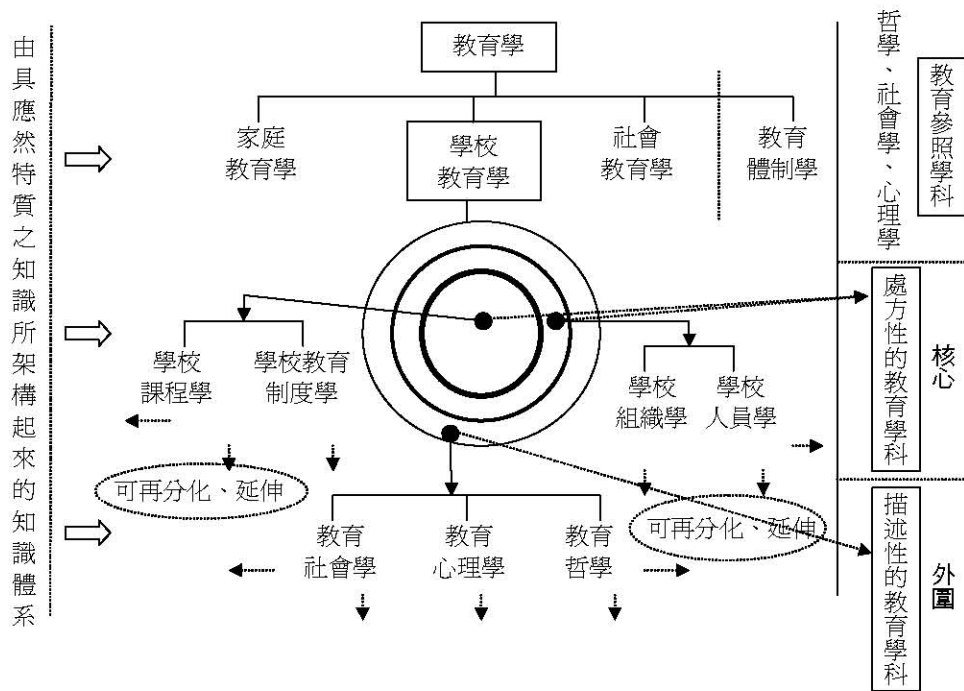


圖 6 學校教育學的知識體系之可能樣貌

資料來源：筆者自編。

具應然特質之知識領域所構成，且處方性的教育學科在核心之知識體系只是學校教育學可能的樣貌之一。況且，社會不斷在演變，新的教育問題不斷在形成（如在學校課程之中放入新的學科，將連帶產生新的教育課題）；又，在不同的地區或國家所面臨的教育問題可能不同，此種情況形成形構教育學知識體系時的一個困難所在。同時，它也意謂教育學的知識體系具「變動」與「在地化」或「本土化」之特質。



## 肆、結論

教育學的學術造型應該為何？又有何獨特性？針對此等問題加以探究以提升教育學之地位，以及使教育研究更能對教育實際產生幫助，是楊深坑（1999）在〈教育學門成就評估報告〉一文裡所做的深沉呼籲。其實，早在〈教育學方法論的規範性與描述性〉（楊深坑，1988：1，23-25）這篇文章裡，他就已經明白點出教育學面臨缺乏獨特且被一致認可之學術造型的危機，欲加以突破，他認為必須針對教育研究的對象與方法進行深度的探究。與此種呼籲相應，本文透過對教育研究的目的、問題、方法與結果，以及由研究結果所構成的知識體系之析論，試著勾勒一種或許較能展現本身的主體性、地位與價值，以及能與教育實務的改善有較為密切連結的教育學（即一種更為「貼近實務」之教育學<sup>8</sup>）。

這樣的教育學，是建立在教育研究的目的應在引導教育實務與改善教育實際，進而促使受教者的身心往更為正面的方向成長的預設之上。以此一設定為基礎，筆者進一步析論，若欲充分實現上述目的，教育研究的焦點應在教育實務上具應然特質之問題。在方法上，研究者必須將「理性思辨」與「行動」

---

<sup>8</sup> 實務的英文為「practice」，惟「practice」也可能意指實際或「實踐」(praxis)。實務，乃實際之事務，因此，教育實務乃教育上實際之事務，含教育目的的決定、教材的編排、教學方式的採取及學生學習結果的評量等向度。實際，則指實質的情況；教育實際，則為教師的教學行動、學習情境或學生的學習表現之實質情況。至於實踐，從Aristotle (2000: 103-118) 的角度來看，乃良善且能切合情境特性之實務活動。又依Kemmis (1988) 之見，當個體理解本身腦海中的理論，且於審慎思考後決定據以行動時，他的行動將是一種實踐。易言之，實踐乃行動者自我「告知」(informed) 及「允諾」(committed) 投入之行動。在中文世界，它又常意指人們依已知的理論或原則而行之行動。本文英文題目中的「Toward Practice」，隱含有期待教育學能往更為符合教育實務之問題與需求及其周遭實際情境特性之方向前進，進而更能實現教育目的之意涵，是以，用「貼近實務」予以表示和概括。

置於辯證性重建的關係且交替進行；惟過程中，可視需要運用量或質的研究方式探究實然層面之問題，以及可以批判的態度參考社會學、心理學等學科之知識或外國之理論與學術研究成果。經此過程所形成之教育知識不僅可能含攝實然面的知識，還將具應然與處方之特質，以及經過實踐的檢驗，它們乃較為成熟且較具引導教育實務功效之教育知識。相應於此，教育學的知識體系應是由具應然特質之知識領域所構成，且處方性的教育學科在核心，描述性的教育學科在外圍。這樣的知識體系，還具變動以及本土化或在地化之特性。

德國學者Brezinka曾指出，教育知識包含三種類型：(1)教育科學，以完成教育的科學解釋和描述為目的；(2)教育哲學，旨在完成規範性的目的；(3)實踐教育學，旨在完成實踐性的目的（楊深坑，2002：180-186）。然而，筆者所倡導的教育學似乎可將這三種知識及其取得之方法加以統整。再者，筆者所倡導的教育研究之研究問題、方法與結果，以及由研究結果所構成的知識體系不但能反映「教育」屬實務活動之特質，還能彰顯教育學的獨特性、主體性（如非心理學或社會學之附庸與直接應用）、地位與價值（如社會學或心理學家所知其實與具應然及處方特質且通過實踐的檢驗之教育知識有一段差距，即社會學或心理學的地位並未高於教育學，且無法扮演指導者的角色），因而應可成為教育工作者參考的一種方向。以此為基礎，筆者期待教育研究者能從探究的問題類別與研究結果中，建構出更為精緻之教育學知識體系，因在本文只約略勾勒學校教育學可能的內涵，用以說明教育學的知識體系宜展現之樣貌與特質。雖然要形構出可合理圓說之知識體系並不是一件容易的事，但卻是一項重要且有價值之任務，因無論是教育研究的方向或師資培育之課程，抑或教育工作者的實務工作，都會深刻受其影響。

## 參考文獻

- 王文科、王智弘 (2004)。教育研究法 (增訂第八版)。臺北：五南。
- 吳明清 (1992)。教育研究基本觀念與方法之分析。臺北：五南。
- 吳家瑩 (1999)。一個夢之追尋：建構植基於教育實踐者經驗之教育學體系。載於國立臺灣師範大學教育學系、教育部國家講座 (主編)，教育科學的國際化與本土化 (頁205-2421)。臺北：揚智文化。
- 但昭偉 (1994)。教育理論的建構及教育實作。初等教育學報，2，101-118。
- 但昭偉 (1995)。教育研究的三部曲及其可能的謬誤。初等教育學刊，4，249-264。
- 李長燦 (2003)。Vygotsky的方法論及其對教育研究之啓示。美和技術學院學報，22 (2)，1-12。
- 李宜賢、邱華慧 (2006)。幼兒園美語課程與幼兒壓力行爲之關係。臺東大學教育學報，17 (2)，59-81。
- 張世平 (1991)。行動研究法。載於黃光雄、簡茂發 (主編)，教育研究法 (頁341-372)。臺北：師大書苑。
- 許殷宏 (1997)。談教育知識結構及其對教育學的省思。初等教育學刊，6，127-142。
- 陳淑琴 (2002)。幼兒早期雙語發展與學習相關問題探討。載於國立臺中師範學院主辦之91學年度「幼兒發展與學習」學術研討會論文集 (頁153-169)，臺中。
- 馮朝霖 (2006)。爲誰辛苦爲誰忙？——論教育學術發展策略與理論本土化。研習資訊，23 (6)，33-37。
- 梁福鎮 (2002a)。邊納爾普通教育學探究。教育科學期刊，2 (2)，1-35。
- 梁福鎮 (2002b)。普通教育學內涵探究。教育科學期刊，2 (1)，98-122。
- 甯自強 (1993)。國小低年級兒童數概念發展研究 (1)：「數概念」類型研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC82-0111-023-001)。臺中：臺中教育大學。
- 甯自強 (1998a)。涂景翰的數概念。科學教育學刊，6 (3)，255-269。
- 甯自強 (1998b)。顏淑茹的數概念。國民教育研究學報，4，231-264。
- 楊深坑 (1988)。理論、詮釋與實踐——教育學方法論論文集 (甲輯)。臺北：師大書苑。
- 楊深坑 (1999)。教育學門成就評估報告。人文及社會科學簡訊，2 (3)。2007年10月6日，取自 <http://www.nsc.gov.tw/Hum/lp.asp?CtNode=1146&CtUnit=815&BaseDSD>

=7&xq\_xCat=3。

楊深坑 (2002)。科學理論與教育學發展。臺北：心理。

楊國德 (1997)。終生教育學的理論體系與學術造型初探。成人教育學刊，1，203-228。

賈馥茗 (1991)。教育哲學。臺北：三民。

賈馥茗 (1999)。人格教育學。臺北：五南。

廖信達 (2002)。建構主義及其對幼教課程的啓示——從皮亞傑與維高斯基的理論談起。德育學報，18，93-109。

潘世尊 (2004)。Vygotsky對認知發展的觀點及其教學應用。弘光學報，43，131-146。

潘世尊 (2007)。教育、理論與行動研究。臺北：華騰文化。

簡成熙 (1997)。教育理論、研究與實踐的關係——教育分析哲學式的省察。載於簡成熙 (主編)，哲學和教育——20世紀末的教育哲學 (頁1-288)。高雄：復文。

簡成熙 (2002)。本土教育理論之建構：教育哲學工作者的反省。教育科學期刊，2 (2)，36-61。

簡良平 (1992)。赫思特教育理論之建立。現代教育，25，7-16。

鍾聖校 (譯) (1989)。I. Illich著。無學校的教育——如何實現 (Education without school)。載於黃政傑 (編譯)，學校教育改革 (頁1-29)。臺北：師大書苑。

Aristotle (2000). *Nicomachean ethics* (R. Crisp, Trans.). New York: Cambridge University Press.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.

Carr, W. (1980). The gap between theory and practice. *Journal of further and higher education*, 4(1), 60-69.

Carr, W. (1983). Can educational research be scientific? *Journal of Philosophy of Education*, 17(1), 35-43.

Carr, W. (1986). Theories of theory and practice. *Journal of Philosophy of Education*, 20(2), 177-186.

Carr, W. (1987). What is an educational practice. *Journal of Philosophy of Education*, 21(2), 163-175.

Carr, W. (1995). *For education: Towards critical educational inquiry*. Buckingham: Open

- University Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer.
- Elliott, J. (1987). Educational theory, practical philosophy and action research. *British Journal of Educational Studies*, XXXV(2), 149-169.
- Hirst, P. H. (1966). Educational theory. In J. W. Tibble (Ed.), *The Study of education* (pp. 29-58). London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1973). The nature and scope of educational theory (2)—Reply to D. J. O'Connor. In G. Langford & D. J. O'Connor (Eds.), *New essays in the philosophy of education* (pp. 66-75). London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1983). Educational theory. In P. H. Hirst (Ed.), *Educational theory and its foundation disciplines* (pp. 3-29). London: Routledge & Kegan Paul.
- Kemmis, S. (1988). Action research. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook* (pp. 42-49). Oxford: Pergamon Press.
- Liotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- O'Connor, D. J. (1973). The nature and scope of educational theory (1). In G. Langford & D. J. O'Connor (Eds.), *New essays in the philosophy of education* (pp. 47-65). London: Routledge & Kegan Paul.
- Yoo, J. B. (2001). Hirst's social practice view of education: A radical change from his liberal education? *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 615-626.