

知識論淺釋—— 以國文教學為例

國語文推動中心
10月專題文章

美編排版 黃怡萱

高雄師範大學國文系兼任助理教授
高雄高工圖書館主任 張嘉惠主任

高雄師範大學教育系博士班
國立屏北高中教務主任 陳科名主任

知識論淺釋—— 以國文教學為例

高雄高工圖書館主任 張嘉惠主任
國立屏北高中教務主任 陳科名主任



知識論運用於教學現場，我們想知道的是「老師，您確定您所教的東西是正確的嗎？」「同學，你確定你聽懂了嗎？」當學生所做的選擇題答案正確時，身為教師的我們覺得學生是否真的懂了？

以下我們先以一個選擇題為例：

請問下列文句中共有幾個偏義複詞？

甲、鳳凰之上擊九千里，絕雲霓，負蒼天，翱翔乎杳冥之上，夫藩籬之鷄豈能與之料天地之高哉 / 乙、一時多少豪傑 / 丙、事無大小 / 丁、所以遣將守關者，備他盜之出入與非常也 / 戊、冷暖自知 / 己、請不要大小聲

(A) 三個。(B) 四個。(C) 五個。(D) 六個。

答案為 B。但是，學生是否真能確實了解正確項目哪四個？又，正確之餘，學生能否清楚明確地知道每一個選項的正確修辭呢？

教育哲學是以哲學的視野探究教育及教育的問題，透過哲學探討事情真實情況及了解真正本質的特性來探研教育的問題，即可了解教育的真實情形，了解教育的基本性質。知識論是決定個人教育信念和教育實踐的首要因素，因此教育工作者必須了解自己的知識論，才能有效地將所學運用在教學上 (Knight, 1982/2018)。

壹、何謂知識論

一、內涵

知識論是研究知識本質、來源和功效的一個哲學分支，在處理知識理論方面的問題，教育工作者需要了解一些關於知識論的傳統問題，以便評估自身的教材、以及各樣教學方法和權力之間的關聯。

二、起源

蘇格拉底 (Socrates) 和哲人學派之間的論辯，開啟了知識之起源宜訴諸先天理念或求諸感覺經驗的爭端，透過詰問法使對方承認自己的無知，無知就是知識的開始，之後演而為 17、18 世紀理性主義與經驗主義的對峙（後文會再敘述）。

三、探討的問題

（一）本質

知識論是一門研析知識的性質、範圍及確實性的學問，意即直接處理的問題就是在反省我們認知上的限制。

（二）範疇

包括什麼是知識？什麼知識最有價值？知識的來源為何？人類的認識是否可靠？所見所感是否有客觀的存在？真理究竟是絕對的正確抑或僅屬相對的可信？知識與信念的關係為何？又應透過何種認證的途徑去查驗知識的實在性？怎樣避免謬誤及弊障，以求得較正確的知識？人類認知的領域有無境界？或者如 Noddings(2007) 提出我們是否應該堅持自己所教的材料是為真或者當學生能給出正確答案時，我們是否應該相信他是真的知道？……這些都是認識論者試求解答的問題。

貳、知識論的派別

古典知識論的兩大派別為「經驗主義」(Empiricism)和「理性主義」(Rationalism)。此二派別持絕對對立的觀點，前者認為知識來自於經驗，所謂理性乃是經驗的產物；後者認為知識有賴抽象的、概念的思想而得，理性是與生俱來，非從經驗而得。現代知識論則是有批判經驗與理性的「批判主義」、企圖解除經驗與理性對立的「試驗主義」(Experimenttalism)、研究知識起源和發展，從社會組織說明知識發生和理性構成的「社會學派」，以及通過生物學的方法論類比，認為知識來自於動作及建構於主客體相互作用活動的「建構主義」。以下將就古典與現代兩大主軸下介紹並說明各學派對於教育的影響。

一、古典知識論派別

(一) 理性主義

1. 基本主張

認為理性和思考為知識的核心，主張心靈有能力獨自發現真理，知識是從人內在的心理和觀念中獲得。且理性主義所指的思考非感官經驗（不具普遍一致性），而是指類可以取得的普遍性律則。

2. 思想來源

- (1) 希臘時代：柏拉圖和亞里斯多德認為，取得真正的知識乃是理性之事，與經驗無關，真正的知識乃是本身有價值的，與日常生活無關。
- (2) 中古世紀：知識就是上帝的所在，也就是對於上帝的冥想，冥想所憑藉的官能是理性的，理性活動的順序可以用亞里斯多德的三段論演繹出來。

3. 代表人物

(1) 柏拉圖 (Plato)

- A. 認為知識可分為「和諧的知識」與「衝突的知識」。
- B. 上述前者具普遍性，屬真實的存在，到何處都一樣，是普遍的、不變的、圓滿的，而且是統一的素質，它必然是屬於觀念或形式的世界，超越於感覺世界之外。例如數學形式的知識 ($3 \times 5 = 15$)，即理性主義所謂的真知；後者常因差異而產生衝突，例如個人意見或信念（如人飲水冷暖自知），即經驗主義所認定的真知。

(2) 亞里斯多德 (Aristotle)

認為認識的對象在於和柏拉圖所稱的普遍性相同的觀念，但觀念並非孤離或高懸於感覺世界之外，而是存在於感覺事物之內而成形式。

(3) 笛卡爾 (Descartes)

A. 以數學的知識和數學方法為一切知識的模範，所有的知識只需從簡單自明的觀念演繹而生，也就是知識是與生俱來的，此論點稱為「先天的觀念」(先驗理性)。

B. 先天的觀念為上帝觀念、靈魂觀念，以及種種的數學觀念，這些觀念都是先天的，經驗不過提供我們應用這些觀念的機會，所以每個人的知識都是同等的，是上帝所賦予的，意即經驗沒有任何地位。

C. 因此，為獲取真知，個人須確定自己有在思考，才有辦法確定真知的存在。

(4) 斯賓諾沙 (Benedict Spinoza)

倡導單元論 (Monism)，心理的認知與物理的現象原是一體的兩面。一切事物皆來自上帝的本質，為自因的存在所有真理形成一種融貫的而統協的整體，知識的目標就在認識這世界的單一性與完整性。知識的過程可分為三個層次：最高者為直覺，其次為推理，最下的感覺經驗。觀念也可分為：直覺觀念、充分觀念及混雜觀念。

(5) 萊布尼茲 (Leibniz)

其發揮笛卡爾先天觀念的潛能性，以回應洛克提出兒童、野蠻人、低能者不知笛卡爾所說的先天觀念將真理分為兩種：一為必然的真理 (理性真理)，是永恆而普遍的；一為偶然真理 (事實真理)，是經驗的、個別的。無論哪一種觀念，都是先天的。

4. 對教育的影響

(1) 教育價值上，重視純理的知識而輕視日常的經驗

A. 劃分了文雅教育和職業教育、理論學科與應用學科。

B. 造成社會階級的區分。

(2) 教育方法上，偏重理性的形式訓練，注意理性的內發活動

A. 智慧的訓練，只以抽象的符號為題材，不涉及真實生活。

B. 理性活動，僅限於腦中的推理作用，不能利用身體的活動和感覺的經驗。

(二) 經驗主義

1. 基本主張

(1) 將心靈視為一張白紙或一塊平板，其內容空無所有，需仰賴後天的經驗，才能使之留下印象，一切知識起源於經驗而非理性，應從感官接受外界的印象。

(2) 不承認有普通必然的原則。

(3) 只承認心靈的被動性，心靈對外界的印象只是被動的接收。

2. 思想來源

(1) 古希臘的哲人學派 (Sophists)，是懷疑主義 (Skepticism) 的發端者，以普羅哥拉斯 (Protagoras) 為代表。

(2) 羅哥拉斯認為人為萬物的權衡，每個人都是他自己真理的標準，除其自身的感覺和印象外，別無所謂客觀真理，否認了絕對知識的可能存在。

3. 思想來源

(1) 洛克 (John Locke)

A. 奠定經驗主義基礎：在《人類的悟性論》中宣稱，人心最初猶如白板 (tabula rasa)，一切知識皆來自感覺 (外在事物) 及反省 (內心活動) 所得的經驗。知識的產生歷程是：經驗→單純觀念 (simple ideas)→複合觀念 (complex ideas)→知識。

B. 提出性質的概念：一切事物一旦透過人體感官，就有產生觀念的能力，稱為「性質」。性質有兩種：「原始性質」(primary qualities)，屬於物體本身，如體積、形狀、組織構造……；根據此原始性質，使人發生各種感覺者，稱為「次級性質」(Secondary qualities)，如色、聲、香味等。

(2) 休謨 (David Hume)

休謨認為所有的知識皆來自感官所得的印象或內在感覺，非先天所賦予，其指出人類瞭解的範圍極為有限，懷疑乃是對知識應有的健全態度。他將一切感知的經驗分為兩類：印象 (感官的知覺) 與觀念 (想像或記憶的知覺)。

4. 對教育的影響

(1) 教育萬能論：經驗主義將知識看作是經驗的產物，特別注重教育的效能，所謂「教育萬能論」，將兒童視為白板或黏土。

- A. 唯覺主義者認為智慧乃是完全由感覺印象所構成，一切天才與英豪皆是憑機遇而生，意即可以憑教育的力量來造成。
- B. 教育者的目光不會專注在不能改變的先天的才能，而是注意可以盡量支配和生成的後天經驗。

(2) 經驗主義表現於感覺唯實論，著重直觀教學與感官訓練的價值，對幼稚教育理論的貢獻極大。許多兒童本位教育家，如：盧梭、裴斯塔洛齊、福祿貝爾、蒙特梭利，都特別看重感覺教育。

- A. 注意實際的教材，此教材以個人在自然界及社會的實際經驗為範圍，只要與現實脫離都需排斥。
- B. 科學的教材開始取得地位，提倡以實際的事務和感官相接觸獲得經驗和知識的策略，為其教學方法。

二、現代知識論派別與代表人物

現代知識論的派別的論點其實仍是脫離不了理性主義與經驗主義兩大派別的範圍，但是對於知識、經驗，和理性的概念，持有另一種看法，並企圖解除經驗與理性的對立。

(一) 批判主義

1. 代表人物代表人物及其主張

康德為重要代表人物，提出「先驗哲學」(transcendental philosophy)以批判理性主義與經驗主義。其學說要旨如下：

- (1) 知識生於經驗，但是經驗本身須依賴心靈將其感覺印象加以整理。
- (2) 知識須包含兩種元素，一是知識的原料，來自經驗(感官)；一是知識的形式，來自心靈(理念)。
- (3) 知識的形式分為三種：感覺(時空)、悟性(聯絡和總括外來的現象而成系統)、理性(超越經驗而探求存在的本體的推理作用所憑依的一種心能)。
- (4) 康德指出時間與空間是感性的兩種原始形式，是先天的，所以數理科學才有建立的可能，理性僅具指導原則而非構成原則，知識也有其疆界，不超過經驗的領域。

- (5) 使現象 (Phenomenal) 與物自身 (Noumenal) 對立，以前者為先驗形式可適用的表相世界 (world of appearances)，後者為先驗形式無法適用的事物自身世界 (world of things in themselves)，是先驗思想設定 (transcendental-thought postulates) 的結果。
- (6) 物自身不可知 (可思不可知) 之不可知論，舉凡傳統理性主義肯定人可認知的「神、自由意志、靈魂不朽」等理念，康德均視為物自身不可知之域 (心靈的主觀需要，不可變為客觀的實體)。

2. 教育觀點

折衷於懷疑主義和獨斷兩極思想之間，就教育方法而言，教育以啟發獨立思考的批評精神為主，不獨斷注入，也避免無理地懷疑一切。

(二) 試驗主義

1. 代表人物及其主張

(1) 帕爾斯 (Charles Sanders Peirce)

- A. 重視普遍性，認為「實際結果」主要是指科學研究的實驗經驗，是作為二種理論或抽象概念的運作定義。
- B. 以實驗經驗作為概念意義的檢證標準，凡無法經由實驗經驗檢證的概念即是無意義的。
- C. 唯有確切的掌握概念的意義，才能獲得關於該概念的真正知識。

(2) 維廉詹姆士 (William James)

- A. 透過心理學來調和理性主義和經驗主義。
- B. 科學的心理學應用生理的現象來解釋心理的現象；應該承認腦部為一切心理作用的總機關，更應該尋出心理作用的生理的前因和生理的後果。
- C. 「沒有一種心理的變遷同時不發生身體上的變遷的。」他認為一切心的作用 (知識思想等) 都起於個人的興趣和意志；興趣和意志定下選擇的目標，有目標方才從已有的經驗裡挑出達到這目標的方法器具和資料。

(3) 杜威

A. 所領導的試驗主義屬經驗主義的一派。他對於「經驗」有新的了解與認識。古典的經驗主義以為只是心靈的被動的接受感覺印象，便是經驗。

B. 強調在使用中的驗證：從生物學的觀點看，經驗是生物與環境的交互作用，是施受兼俱的作用。知的作用在經驗中發生，知的結果，也在經驗裡表現，知識亦是改造經驗的成就。就知識的起源而言，知識原具有實用性或工具性；就知識的發展過程言，則知識又具有試驗性，由行中求知，逐漸減少盲目嘗試，增加預見與領悟。

2. 對教育的影響

(1) 學校生活與兒童實際生活合而為一

試驗主義認為經驗是活動的產物，「知行合一」、「行以求知」是最好的學習方式。「教育就是繼續不斷地重組經驗」，活動本身就是經驗改造的歷程，健全的教育應該是「活動教育」。

(2) 調合了興趣主義和訓練主義

興趣主義和訓練主義的衝突乃因學習材料和兒童無關，致使兒童無學習動機，杜威指出「興趣與努力」是有目的的活動中相互關聯的兩面，教材必須以兒童本身經驗的種種活動為起點。有意義的興趣，必包括努力的活動；反之亦然。

(三) 社會學派

社會學派認為個人知識的範疇，非先天所賦予，也非個人經驗所獲得，乃是社會生活狀況所決定。

1. 代表人物及其主張

社會學派主要代表人物為涂爾幹 (Durkheim)，其重要主張如下：

(1) 知識之邏輯範疇是社會所建立：涂爾幹在他鉅著《宗教生活之基本型式》一書中，假定一切範疇如「空間」、「時間」、「因果」…等等，並非個人先天的稟賦，也非個人後天經驗所得，乃是從社會生活中產生。

(2) 經驗是特殊的、主觀的，沒有普遍性和非個人化，所表現的是偶然的，沒有必然性。

2. 對教育的影響

(1) 確立智育的重點

A. 依照社會學的分析，理性非個人先天所具有，也非個人在個體經驗中所能創造，因此可以用社會現成的理性範疇來教兒童。

B. 智育的要點不僅在知識的傳輸，尤其重在智慧的陶冶（非充實心靈）。

(2) 各學科應擔負智育的傳授範疇和基本概念

如數學在於傳授「數與形」、物理學在於傳授「實在」、歷史在於傳授「時間」與「發展」、語言在於傳授「論理」等。

(3) 教育不只是個人的事，以要重視社會的意義。

(四) 建構主義

1. 代表人物及其主張

心理學派的知識論乃是折衷於經驗與理性兩派之間，主要在依據心理發展的階序分析知識結構的重組過程，同時探討感官、空間、因果、推理等概念的形成，以及智慧在不同身心發展階段所表現的特質。主要代表人物為皮亞傑，其基本主張是建構主義的一種形式，其遺傳性知識論結合了理性主義和經驗主義的特點，相關內容說明如下：

(1) 智慧的適應功能

「適應就是個體對環境施予的行動與環境加予個體行動取得暫時性平衡狀態」，這種狀態中，吸收自外界的經驗內容被「融貫」(同化, assimilation)，同時，個體認知結構亦重組以順應外界情況，稱為「調適」(accommodation)。所以，融貫和調適的作用，是問題情境的解決與知識的吸收。

(2) 獨立的發展階段

智慧的發展或其他認知能力的成熟，都經歷不同階段。前一階段與後一階段的差異，不是程度上、數量上或功能上的分別，而是結構上的不同。發展的起點是一種認知結構，終點又是另一種認知結構，知識的結構不斷重組。

2. 對教育的影響

(1) 從發展的角度分析知識重組的程序

皮亞傑將先天理性範疇與後天感覺經驗的對立存而不論，另從發展的角度去分析知識重組的程序，智慧的發展或概念的形成，皆需經驗的充實。

(2) 關注心理發展順序的教育方法

皮亞傑根據知識論的立場，剖析認知結構的演變，應用於教育方法上，便是「教育階程」的觀點，惟有合乎心理發展順序的教育才不致揠苗助長。

參、知識論運用於教育現場

「莊周夢蝶」為莊子提出的一個哲學觀點，莊子以寓言為體進行了如斯闡述：
昔者莊周夢為胡蝶，栩栩然胡蝶也。自喻適志與！不知周也。俄然覺，則蘧蘧然周也。不知周之夢為胡蝶與？胡蝶之夢為周與？周與胡蝶則必有分矣。此之謂物化。
《莊子·內篇·齊物論》

有天，莊子發了個夢，夢中的自己成了蝴蝶；翩然飛舞，怡然自得，醒來之後，發現自己仍是莊子，於是莊子不知道究竟自己是變成莊子的蝴蝶，還是蝴蝶蛻化成而成的莊子？莊子在夢中是「栩栩然胡蝶也，自喻適志與！不知周也」，醒來以後則是「俄然覺，則蘧蘧然周也」。文中明確表達出無論是夢裡的蝴蝶，或是夢外的莊周，「我」的認知與感受皆真實無訛。

夢中自在，醒覺安然，其實無論醒覺與否心境上根本沒有差異。而究竟是莊周夢為蝴蝶？抑或是蝴蝶夢為莊周？被我們執持為「真」的自我認知，是否真實為真？「莊周夢蝶」兩個層次的思考方向：蝴蝶與莊周何者為「我」？再者，夢裡、夢外何者為「真」？又或者皆為我，皆為真。莊子並非是說服讀者從懷疑一切的真實性進而遁入虛空的自我世界，而是拋卻我執，不執著於真假判斷的立基點。「夢」不比真實「假」，「覺」亦並不比夢幻「真」。在模糊了夢覺、真假的界線後，皆如夢、皆不真，卻也沒有什麼可以比這更真實。

另一部電影《楚門的世界》(The Truman Show) 中 Jim Carrey 飾演的楚門(Truman) 在一個名叫海景 (Sea Haven) 的小鎮，過著與常人無異的生活。一天一個意外令他驚覺，原來，從小被電視台領養的他，一直生活在一齣以他為主角的真人實境秀《楚門秀》的片廠裡。他的人生就赤裸裸地呈現在廣大觀眾群中，而被監視整整三十年的 Truman 從未知情。主角楚門 (Truman) 之名，即真實、真誠之人的意思，The Truman Show 即為真人秀。製作真人秀的動機，是因為觀眾已經對虛假的演技感到厭惡，需要從一些具真實感的節目來尋找刺激。其實，楚門的生活與電視機前的觀眾並無二致，然而導演在訪問指出，鏡頭的出現令原本乏味的生活娛樂化，事情如天災人禍也不再變得嚴肅。關於後者，更能體現在《The Truman Show》模糊了真實與虛擬的設定上。套用布希亞 (Jean Baudrillard) 的語言，楚門的生活是超現實 (hyperreal) 的，一種比現實更要真實 (more real than the real) 的生活。

提出「我思，故我在」的笛卡爾 (Descartes) 曾說：「不能只憑感官尋求確定性，必須找到可靠且不被懷疑的證據。」「經驗不過提供我們應用這些觀念的機會，所以每個人的知識都是同等的，是上帝所賦予的，意即經驗沒有任何地位。」假如你親眼見到某位認識甚久的老先生走在路上，但你能確定那位老先生就是自己所認識的那位嗎？《莊周夢蝶》、《楚門的世界》，所談即是此理。誠如笛卡爾：「為獲取真知，個人須確定自己有在思考，才有辦法確定真知的存在。」



肆、結語

許多學科在其學科體系所能探究的一切問題探討完畢後，開始探析一些很「根本的」問題時，此刻就會進入哲學的領域。Noddings(2007) 提出教師應該關注知識論的問題，原因有以下三項：

- 一. 教師需要對教材做出確認：教材是真的嗎？
- 二. 教師需要評估他們從教育研究中獲得的知識。
- 三. 知識為文化資本的情況：教師必須決定長期保留給少數學生的知識是否應該或可以讓所有人都獲得。

是以，若教育現場教師富有哲學素養，則對教育工作上面臨的各種問題，就能從教育的「根本」理念與教育的目的去反思當為或不當為。

伍、參考文獻

吳俊升(2001)。教育哲學大綱。台北：商務。

邱兆偉、簡成熙(2002)。哲學與教育哲學。載於邱兆偉(主編)，教育哲學(頁1-32)。臺北：師大書苑。

歐陽教、方勇泉(2000年12月)。教育大辭書：教育認識論。國家教育研究院：雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。<https://terms.naer.edu.tw/detail/1310073/>

歐陽教主編(1999)。教育哲學。高雄：麗文。

Kincheloe, Joe L. (2011). A critical complex epistemology of practice. In Joe L Kincheloe and Randall Hewitt (Eds.) Regenerating the philosophy of education: What happen to soul? (New York: Peter Lang), 219-230.

Knight, G. R. (2018)。教育哲學導論(簡成熙譯，四版)。台北：五南。(原著出版年：1982)

Noddings, Nel (2007). Philosophy of education (2nd ed.). Boulder, CO.: Westview.