

# 從 18 世紀以降之教學設計派典的演變來 探討適用於當前啟智班生態之教學技術

黃富廷

國立臺東大學特殊教育學系助理教授

## 摘要

本文旨在探討 18 世紀以來全球教育思潮之沿革，並進一步分析「教師中心論」與「學生中心論」之兩大教學設計派典的差異，以檢討出適用於當前教育生態之啟智班教學技術。

關鍵詞：啟智班教學、教育哲學、教學技術

## 壹、前言：掌握時代潮流及個人 置身其中之座標與定位

古來，時代一直以其獨特之脈動向前推進，影響所及，往往使得教育思潮不斷地配合時代的步伐而進行調整；每當教育思潮產生變革之際，勢將帶動教學技術透過嶄新的高度與視野來尋求更為卓越、績優之成效（見圖 1）。有鑑於此，身為教育工作者，唯有全然洞見教育思潮之沿革與脈動，方能在歷史

洪流中，確實掌握自身之座標與定位，進而，對於當代教育思潮及其所衍生之教學技術，悉數瞭然於胸。俟後，藉由此一心理地圖與座標，始可回首反顧個人之教學技術究竟超越或同步於當代潮流，抑或滯落於後。其中，同步者誠然可喜；超前者，萬中選一；落後者，雖「望塵莫及」卻仍可奮力追迄，惟令人憂心者，乃「莫及望塵」許久而渾然未察也。



圖 1 時代脈動對於教學技術的影響

## 貳、教學設計派典之哲學淵源

幾百年來，發展迄今之教學技術與設計思維，大致可分為「傳統教學論」與「現代教學論」兩大派典。關於兩者之教育哲學淵源，茲分述如下：

### 一、現代教學論與傳統教學論之濫觴：實用主義與理性主義

杜威（John Dewey）曾經指出：哲學是教育的原理，教育則是哲學的實驗室（引自葉學志，2004），故而，教育與哲學之間的緊

密關聯，乃不言可喻。如圖 2 所示，傳統教學論之主要代表人物係為 19 世紀的德國學者——赫爾巴特 (Johann F. Herbart)，而現代教學論之主要代表人物則為 20 世紀的美國學者——杜威，前者 (舊式教學法) 係由

理性主義(rationalism)發展出「以教師為中心」的教學設計觀點，而後者 (新式教學法) 則透過實用主義(pragmatism)發展出「以學生為中心」之教學設計概念 (王根順、周曉玉，2012)。

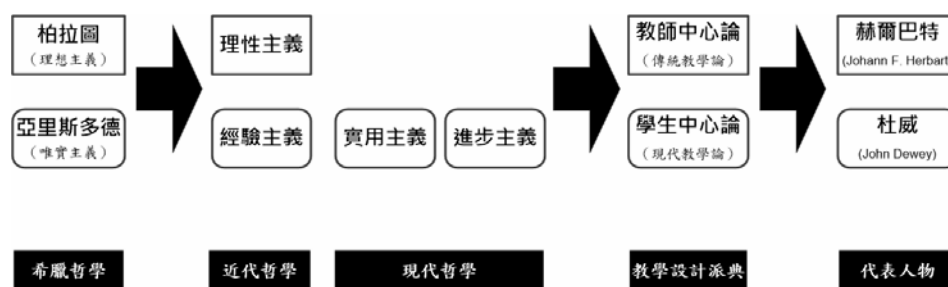


圖 2 教學設計派典及其哲學淵源

## 二、理性主義與實用主義之淵源：柏拉圖與亞里斯多德

基本上，前述之「以教師為中心」的現代教學論，其哲學淵源——實用主義——乃源自英國的經驗主義 (empiricism) (高詹燦、劉淳譯，2013)。實則，經驗主義與理性主義乃為西方近代哲學中，兩大互為對立之哲學陣營 (沈零，2013)。從歷史來看，西方哲學乃依循「希臘哲學→中世紀哲學→近代哲學→現代哲學」之路徑來發展。其中，近代哲學之理性主義與經驗主義乃分別遠紹自希臘時代之柏拉圖 (Plato) 與亞里斯多德 (Aristotle) 的哲學思想 (傅佩榮，2011)。柏拉圖的理想主義或觀念論 (idealism) 認為：「觀念」才是唯一真實的存在，由於物質不具有持久的「實際存在」(reality)，故而，我們所關注的重點應該是「觀念」(劉育忠譯，2007)。雖然，柏拉圖認為：「理念」或「觀念」才是真正的存在，而亞里斯多德卻聲稱：獨立存在的乃是「個別事物」，或用亞里斯多德主義的術語來說，就是「實體」(童

世駿、郁振華、劉進譯，2004)。因此，亞里斯多德的唯實主義或實在論 (realism) 認為：雖然「觀念」本身是重要的，不過，對「物質」進行適當的研究，反而可以導出更好、更確切的觀念 (劉育忠譯，2007)。

## 三、理性主義之內涵

柏拉圖確信：這世界存在著不變的、普遍的真理，而人類的理性也可以掌握它們；「理性」能夠區分不同的事物，這就是分析的能力，它還能理解事物之間的相互關係 (丁三東等譯，2004)。故而，到了近代哲學時期，柏拉圖的觀念論乃進一步衍生了理性主義。實則，西方哲學在中世紀時期乃呈現出「以神為中心」的特徵，那時，哲學之探討主軸僅為證明神的存在，故而，哲學只是神學的附庸，直到文藝復興運動要求從「神」的束縛中解放「人」的精神，才開啟「以人為中心」之哲學思潮，其中，以義大利的伽利略 (Galileo Galilei) 為首的科學家打破一切「以神為本」的中世紀秩序，透過「理性」來認識並建構自然法則，此乃理性主義之發端；

之後，由法國的笛卡爾（René Descartes）所創立的理性主義乃以論證來闡述其哲學系統（朴榮智、楊朝銘譯，2005）。後續之德國哲學家——如：黑格爾（Georg Wilhelm Friedrich Hegel）——則將之發揚光大，而康德（Immanuel Kant）則試圖跨越經驗主義與理性主義之藩籬，並融合該兩大哲學陣營之歧義（張明明，2015）。

#### 四、經驗主義之要旨

到了近代哲學時期，亞里斯多德的實在論啟發了英國經驗主義的萌芽，當時，在英國由羅傑·培根（Roger Bacon）及法蘭西斯·培根（Francis Bacon）創立了經驗主義（朴榮智、楊朝銘譯，2005）。其中，法蘭西斯·培根在批評中世紀時期之經院哲學的同時，提出了唯物主義的哲學觀，其指出：世界在本質上是物質的，物質是萬物的本源，而且，科學知識乃來自於人類對自然事物的感官知覺（苗力田、李毓章，1990）。後來，英國經驗主義大師洛克（John Locke）對於我們所擁有的「知識的來源是什麼」這一個問題，曾經做過一番探討，其指出：它（人心）在理性和知識方面所有的一切材料，都是從哪裡來的呢？我們可以用一句話來答覆：它們都是從「經驗」而來的（童世駿、郁振華、劉進譯，2004）。洛克指出：一個人剛生下來時，心靈就像一張空白的紙，直到我們開始觀察周圍、認識世界，這張紙才漸漸地寫上了文字，由於我們是透過感官來了解世界，所以，經驗是一切知識的來源（沈零，2013）。經驗主義者抨擊形上學和純理論的思考，力言「知識」係經由「感覺」而形成，到了19~20世紀，歷史前進的步伐正逢科學的興起，遂使得經驗論進一步得到人們的廣泛支持（譚振球譯，1983）。

#### 五、為何理性主義與經驗主義分別衍生出傳統教學論與現代教學論？

在所有的學科中，教育與哲學的關係最為密切，此從教育史及哲學史之中即可得到印證：早期在教育科學尚未萌芽之前，幾乎所有的教育原理或學說莫不來自哲學，教育的宗旨與目標皆由哲學所決定，甚至於，教育的內容與方法亦由哲學所規範（伍振鷺、林逢祺、黃坤錦、蘇永明，1999）。實則，當代教學設計之兩大派典即深受哲學上之經驗主義與理性主義的影響。經驗主義認為：知識乃經由感官知覺而獲得，由觀察而來的實徵資料構成大部分知識的基礎，且可重複檢驗及公開檢查；而理性主義者則指出感覺的「不完全性」與「可誤性」，人類有能力獲得獨立於感覺經驗的知識，而理性思考能力——如：邏輯和推論等——才是知識構成的核心，那些素樸的感覺資料必須經過理性的判斷和心靈的組織，才能成為有意義的知識（李奉儒，2002）。由於，經驗主義認為：「道理與直覺」非常不確實，反之，個人的「體驗與經驗」則更顯重要，故而，在判斷事物之真理時，經驗主義極其重視個人自身體驗與經驗，不過，此亦導致該哲學思考衍生出相關弱點：因為「經驗」是個人的、主觀的，故無法與他人分享，亦難以透過他人來驗證（高詹燦、劉淳譯，2013）。不過，由於經驗主義對於「真理之認定」乃極富個人主觀之色彩，遂使得其所衍生之教學設計觀點乃極為注重學習者之「個別化」與「差異化」，在教學技術上亦自然朝著「以學生為中心」之觀點來傾斜。相反地，理性主義認為這個世界上存在著「放諸四海而皆準的唯一真理」，任何個體在真理面前都顯得同樣地渺小，遂使得其所衍生之教學設計觀點較難以關注到學習者之「個別化」與「差異化」，反而將其關注之重點聚焦於「如何教」——也就是「如何讓所有人能夠充分了解真理」——

之上，如此，遂使其教學技術自然而然較為偏重「以教師為中心」之觀點。

### 參、20 世紀以來的教學設計主流思潮——學生中心論

雖然，赫爾巴特在 19 世紀提出「教師中心論」之教學設計觀點，不過，遠在 18 世紀，法國教育家盧梭（Jean-Jacques Rousseau）早已透過其著作——「愛彌兒」（Emile）——首先提出「以學生為中心」之教育主張（葉彥宏，2015）。「學生中心論」從近代哲學起，歷經「經驗主義→實用主義→進步主義」之演變，到了 20 世紀，已成為歐美國家的教育主流思潮。本質上，進步主義的哲學思想淵源係為實用主義（pragmatism），也稱為工具主義（instrumentalism），其教育基本原則乃包含：(1)教育就是生活本身，而非未來生活的預備；(2)學習必須直接與學生的興趣有關；(3)問題教學法是優於灌輸學科知識的教學方法；(4)教師的任務不是指導學生，而是當作學生的顧問；(5)學校應該鼓勵學生合作、而非競爭的觀念與行為；(6)教育必須民主（葉學志，2004）。在 1920~1958 年，美國境內所推動之「進步教育運動」或「新教育運動」即屬「以學生為中心」之教育改革。當蘇聯在 1957 年發射 Sputnik 人造衛星之後，美國人為了急起直追，曾在 1958 年之後改採「教師中心論」之教育路線，不過，短短幾年內，旋即改回「學生中心論」之陣營，此一迂迴離奇之教育史的片段過程，或可稱之為「Sputnik 轉折」，該轉折對於當代教學設計概念著實有其深層之啟發。原本，美國人以為可以借重「教師中心論」極適用於「趕教學進度」的優點，來拉近美國學生與蘇聯學生在學習品質與數量上的距離，但沒想到，在常態化編班的美國教室中，學習能力較強的學生卻因為「教師中心論」極易朝向

「單軸線教學」來傾斜、且其所衍生之教材難度取捨勢必採行「平均數取向」的緣故，而使得高組學生的學習實況被「單軸線教學+平均數取向」之教學設計型態所牽制，如此一來，美國的優秀學生反而難以在最短時間內拉近——甚至超越——蘇聯學生的學習質量。由此觀來，如果歷史的「進化論」果真普遍存在的話，那麼，教學設計概念從 19 世紀盛行的「教師中心論」，轉移至 20 世紀的主流思潮——「學生中心論」，其教學設計概念的「進化點」乃在於：「學生中心論」所能適用之學生能力的變異情形，乃較「教師中心論」更為寬廣。換言之，「學生中心論」較能顧及不同學習能力／需求之學生的個別差異情形，進而把每一個孩子給帶上來。因此，美國在 20 世紀末所提出之「無兒童落後」（no child left behind）的教育改革口號、以及區別性教學（differentiated instruction）、致知教學設計（understanding by design, UbD）、通用學習設計（universal design for learning, UDL）等概念與技術，皆屬「以學生為中心」之教學設計理念的進階延伸。實則，「特殊教育」之所以會發跡於世、且形成教育上極具影響力的支流，乃由於：在 19 世紀末~20 世紀初這段期間，全球教育主流思潮逐漸從「教師中心論」轉移為「學生中心論」所使然。特殊教育所標榜之「個別化教學」與「因材施教」的概念，誠為「以學生為中心」之教學設計思想的最佳寫照。

### 肆、也談後現代主義的教學設計觀

除了實用主義與進步主義以外，與「學生中心論」之新式教學法極為有關的現代哲學，尚可包含後現代主義（post-modernism）。在歷史與學理之因果上，雖然「學生中心論」並非直接源自後現代主義，不過，後現代主

義的哲學論點卻極富「以學生為中心」之特性。在哲學上，許多重要的學者把「後現代」的開始時間定位於 1960 年以後，因此，20 世紀的 60 年代以來，後現代主義者以批判的精神去批判現代性理論，此種情形乃為揚舉批判的精神，意圖顛覆啟蒙運動以來的現代性（詹棟樑，2002）。1980 年代之後，後現代思潮開始在全世界流行，其主要精神在於質疑或否定現代的進步與理性、反對理論化和一致性、重視差異與多元（李忠謙，2003）。後現代主義在知識論上反對傳統的單一真理觀，否定科學方法的普遍有效、知識的客觀性與價值中立，強調部分的、地區的和脈絡的知識，指出知識不再有單一與協調的共識，而主張多元詮釋及反映多元觀點（梁福鎮，2006）。實則，「後現代主義」這個詞的涵義非常複雜，後現代思想強調「斷裂、流變、紛雜、片段、多元、解放、批判、揚棄、去結構、無中心、抗霸權、反專斷、去統一、反監控」之思維，標舉「非常態化、非整體性、尊重差異和激發創新」，使後現代主義具有「批判性、主體性、獨特性、多元性、差異性、包容性、斷裂性、逆向性、模糊性、不確定性、反威權性」等不同的特性。後現代主義想要擺脫現代主義中的邏輯理性主義，甚至否定現代主義的內涵，目的在建立一種反省、批評和超越現代主義之自我創造與創新的精神；基本上，「後現代」（post-modernity）一詞係由「post」與「modernity」二字組成，有「現代之後」或是「反思現代」之意義；1870 年代，英國畫家 J. W. Chapman 首先提出「後現代主義」一詞；後現代主義興起於第二次世界大戰後，發軔於 1950 年的建築、藝術與文學的評論，1960 年代受到德國哲學家 J. Habermas、法國哲學家 F. Jameson 以及英國建築評論家 C. Jencks 等思想家的倡導，使得後現代主義

儼然成為 20 世紀一股新興的思想風潮，其於 1970 年代席捲社會科學，除此之外，教育發展與學校建築亦深受其影響（湯志民，2014）。范熾文(2006)曾歸納後現代主義的特質，其包含：

- 1.反對專斷思維：避免大一統之言論。
- 2.反對壓制的社會：力求種族、性別平等，反對階層之存在。
- 3.重視多元價值：強調以多元方法與角度來探究。
- 4.尊重差異性：對於社會中所存在的性別、種族差異予以尊重。
- 5.提倡批評精神：重視採用詮釋、批評之方法來了解世界。
- 6.權力分化：反對中央集權管理，主張權力鬆綁與下放。
- 7.不確定性：強調人類所處世界是變遷與變化的。

由此看來，後現代主義之主要精神，可用「反對單一專斷、重視多元、尊重差異、因應變異」來予以描述。吳武典（2015）曾經指出：特殊教育之課程、教學與安置，應該追求「多元」與「彈性」。此一「多元而彈性」之理念乃極具「學生中心論」之教育觀點，因為，唯有「多元而彈性」方能針對個別差異較為顯著的學習團體，來提供適用於每一位學生的教學活動，換言之，當台灣特殊教育走入「單一而僵化」之時，即代表國內的特殊教育極有可能正朝向 19 世紀所盛行之「教師中心論」來後退，因為，「單一而僵化」正是「以教師為中心」之教學設計型態的主要特色所在，此乃違背特殊教育之基本精義——亦即：個別化教育——所深蘊之「以學生為中心」的教育哲學理念。而前述之後現代主義的主要精神——反對單一專斷、重視多元、尊重差異、因應變異，其若應用於教育上，將會形成「反對單一而僵化

的教學設計型態、重視學習者之多元學習需求而提供多樣化的教學內容、尊重學習者之間的個別差異、教學設計應該隨著學習者之學習能力的變異情形而在教學實務上做出具體因應」等教育理念，在特教界——尤其是啟智班——的教學設計上，這些後現代教育理念誠可透過「多軸化的教學活動設計型態」來予以具體實現。

## 伍、目前國內特教教學的主流樣態與通病

關於國內特教教學之主流樣態與通病的探討，首先，可從台灣在 2011 年所頒布試行之「特教新課綱」來談起，新課綱之教育理念可從「國民教育階段特殊教育課程綱要總綱」來一窺究竟，整體而言，其核心理念可歸納為以下四項：

1. 因應融合教育必需與普通教育接軌之需求，並以普通教育課程為特殊需求學生設計課程之首要考量。

2. 設計符合特殊需求學生所需之補救或功能性課程，以落實能力本位、學校本位及社區本位課程之實施。

3. 重視課程與教材的鬆綁，以加深、加廣、重整、簡化、減量、分解或替代等方式彈性調整九年一貫能力指標，以規劃及調整課程。

4. 強化學生之個別化教育計畫（IEP）的功能，將課程與 IEP 做密切結合，以充分發揮 IEP 行政與教學規劃與執行督導之功能。

若進一步加以歸納，即可看出：新課綱試圖透過「融合觀點」來建構出「以學生之特殊需求為本位」的教育模式，同時，上述四項新課綱的改革重點亦間接指出舊課程的不足之處，例如：第 1 項所指出者係為舊課程之「融合性不足」的缺點，第 2、3 項指出「教學實務之個別化不足」的弊病，而第 4

項則指出「IEP 的學習處方未能 100% 落實於教學內容」的問題。故而，綜合來看：強調教學實務之「融合性」、「個別化程度」以及「IEP 落實率」的新課綱，其設計重心乃聚焦於「特殊學生的學習需求」，故其核心精神乃與當代教育思潮之「學生中心論」極為契合，因為，唯有完整顧及特教教學之「融合性」、「個別化」以及「落實 IEP」的教學型態，方可真正滿足不同安置場所中之所有特殊學生的學習需求，並藉此提升特教教學之「客製化程度」。不過，由此亦可逆推得知：當前國內特教教學之三大通病，亦即未能在「融合性」、「個別化」以及「落實 IEP」等面向予以充分實踐，故而，其所達成之「以學生為中心」的程度，仍有改善之空間。換言之，當時序早已邁入 21 世紀的今天，如果台灣特教實務依然過度偏重「以教師為中心」的「單軸線教學」，那麼，我們的特殊教育可能距離其原本應該堅守之「以學生為中心」的教學設計型態，為之尚遠。如此，何時方能建構出「真正以學生之特殊需求為本位」的特殊教育？

## 陸、結語：許一個「真正個別化教學」的未來

時代在改變，教育思潮亦不斷向前推進。當全球教學設計之主流思潮早已從「教師中心論」轉移為「學生中心論」之際，國內的特教教學實務，究竟要繼續站在「以教師為中心」的「單軸線教學」中原地踏步，還是毅然決然地擺脫舊式教學的窠臼、揚棄前述之國內特教教學的三大通病，朝向「以學生為中心」的新式教學型態來大步邁進？如圖 3 所示，造成當前國內特教教學之三大通病——亦即「融合性不足」、「個別化不足」以及「IEP 未能落實於教學實務中」——的交集主因，就是「單軸線教學」。因為，融合教

育班或特教班皆由於班上學生之間極有可能出現的顯著個別差異，而需要提供「多元菜色」，方能滿足班上學生的多樣化學習需求，如果僅僅透過「單軸線教學」來進行教學實務工作，往往難以遂行，且將造成另一個弊病——「個別化不足」，如此一來，原本在 IEP 中明明不可能為班上所有學生設計相同的學習處方，卻因為「單軸線教學」的緣故，而使得班上學生被迫學習同樣的教學主題，如此進一步使得 IEP 之學習處方形同虛設，終致 IEP 內容未能落實於教學實務中。就啟智班教學而言，若欲解決特教教學的三大通病、做到「真正以學生之特殊需求為本位」的教學，其中一個有效解法，即為「多軸化的教學設計型態」，亦即：透過「多主題」及「多層次」之教學技術，即可提供多樣化教學內容來滿足啟智班學生之多元學習需求（黃富廷，2014）。

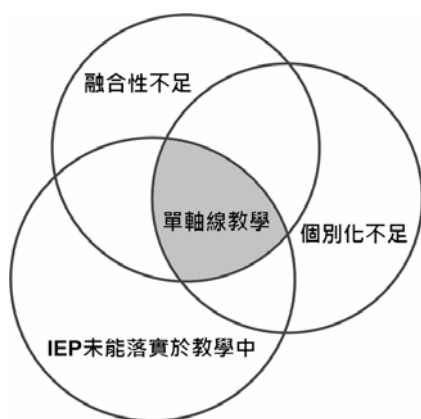


圖 3 造成國內特教教學三大通病的交集主因：單軸線教學

論述至此，答案已經非常明朗化，亦即：造成目前國內大多數特教班教學尚未達到「100%個別化」的元兇，正是「單軸線教學」，因此，對於「真正個別化教學」的未來，

吾人依然「繼續」滿懷期許。基本上，我們幾乎可以形成一個結論：「以教師為中心」之「單軸線教學」較適用於普通班，而「以學生為中心」之「多軸線教學」則較適用於特教班——尤其是啟智班。更何況，原本特殊教育的基礎哲學思想即屬「學生中心論」之教學設計派典，顯然，透過「以教師為中心」之「單軸線教學」來進行特教班教學，根本就與之背道而馳。「單軸線教學」使得處處標榜著「因材施教」的特殊教育，極有可能在課堂上活生生地把至少一位學生「晾」在一旁，導致國內的特教教學明顯掛羊頭賣狗肉，如此豈不怪哉？特教新課綱所強調之教學實務的「融合性」、「個別化」以及「落實 IEP」，近者，其目的在構築「以學生之特殊需求為本位」的教育模式，遠者，則在追求特教教學品質與成效之「最大客製化」，而達成此一遠、近教育理想之有效解，即為「多軸化的教學設計型態」！

## 參考文獻

- 丁三東、張傳友、鄧曉芒、張離海、郝長墀、何衛平（譯）（2004）。**西方哲學史**（原作者：Samuel Enoch Stumpf 與 James Fieser）。北京：中華書局。（原著出版年：2003）。
- 王根順、周曉玉（2012）。**試議傳統教學論與現代教學論的哲學分歧**。取自 <http://big.hi138.com/zhxue/zhexuexiangguan/201211/426528.asp>
- 伍振鸞、林逢祺、黃坤錦、蘇永明（1999）。**教育哲學**（二版）。台北：五南。
- 朴榮智、楊朝銘（譯）（2005）。**漫畫哲學**（原作者：李元馥）。台北：高富國際文化。（原著出版年：1998）。
- 吳武典（2015）。臺灣特殊教育綜論（三）：挑戰與展望。**特殊教育季刊**，132，1-8。
- 李奉儒（2002）。第二章、教育的哲學基礎。載於楊國賜（主編），**新世紀的教育學概論——科**

- 際整合導向(頁 31-70)。台北：學富文化。
- 李忠謙(2003)。**圖解哲學**。台北：易博士。
- 沈零(2013)。**一看就懂！圖解最有趣的哲學史**。新北市：漢皇國際文化。
- 范熾文(2006)。後現代主義對學校行政領導之啟示。載於國立教育資料館(主編)，**現代教育論壇**(十四)(頁 338-353)。台北：國立教育資料館。
- 苗力田、李毓章(1990)。**西方哲學史新編**。北京：人民出版社。
- 高詹燦、劉淳(譯)(2013)。**萌える！思想主義一  
本就讀懂**(原作者：吉岡友治)。新北市：瑞昇文化。(原著出版年：2011)。
- 張明明(2015)。**歡樂哲學課**。台北市：遠見天下文化。
- 梁福鎮(2006)。**教育哲學：辯證取向**。台北：五南。
- 傅佩榮(2011)。**一本就通：西方哲學史**。台北：聯經。
- 湯志民(2014)。主編序。載於湯志民(主編)，**後現代教育與發展**(頁 i-iii)。台北：智勝文化。
- 童世駿、郁振華、劉進(譯)(2004)。**西方哲學史——從古希臘到二十世紀**(原作者：Gunnar Skirbekk 與 Nils Gilje)。上海：上海譯文出版社。(原著出版年：2001)。
- 黃富廷(2014)。2011 年版特教新課綱之可行配套：多軸化的教學新型態。**特殊教育季刊**，133，17-25。
- 葉彥宏(2015)。**圖解教育哲學**。台北：五南。
- 葉學志(2004)。**教育哲學**(二版)。台北：三民。
- 詹棟樑(2002)。**後現代主義教育思潮**。台北：渤海堂。
- 劉育忠(譯)(2007)。**教育哲學**(原作者：Howard A. Ozmon 與 Samuel M.Graver)。台北：五南。(原著出版年：2003)。
- 譚振球(譯)(1983)。**哲學入門**(原作者：Harold Hopper Tiaus)。台南：王家出版社。

