

南華大學

生死學系哲學與生命教育碩士班碩士論文

論啟發式教學—從不知到知之德性辯證

On Heuristic Teaching—Virtue Dialectics from

Not—Knowing to Knowing

指導老師：陳士誠 副教授 博士

研究生：鄭秀蓮(CHENG, HSIU - LIEN) 撰

中華民國 106 年 6 月 8 日

南 華 大 學  
生死學系哲學與生命教育碩士班  
碩 士 學 位 論 文

論啟發式教學—從不知到知之德性辯證  
On heuristic Teaching — Virtue Dialectics from  
Not— Knowing to Knowing

研 究 生：鄭秀蓮

經考試合格特此證明

口試委員：陳明  
徐慧真  
廖俊龍

指導教授：陳明

系主任(所長)：廖俊龍

口試日期：中華民國 106 年 6 月 8 日

## 誌謝詞

生命是無法預期的，完全想像不到自己還能有機會就讀哲學與生命教育研究所，且將順利畢業、美夢成真；真是令人感動萬分、內心百感交集。

此篇論文的完成，首先要感恩我的指導教授陳士誠老師，感謝陳老師在寫作的過程中用心的指導與鼓勵，亦感謝他願意於百忙之中指導我，並總能一針見血指出問題，指引我改正的方向。同時還要感謝南華大學生死所的廖俊裕所長與崇仁醫護管理專科學校應用外語科的徐慧真主任，兩人在口試時均不吝指正且惠賜卓見，使本篇論文有機會更臻完備，本人亦在此致上最高的謝意。

最後，還要感恩我最親愛的家人、同學及朋友們，在我就讀研究所及論文寫作期間給予我的支持與陪伴，這篇論文是因為有他們才得以完成。總之，此篇論文能夠完成，要感謝之人太多，因恐有遺漏，在此一併誌謝。



## 摘要

人乃會質疑與提問之理性存有者，會好奇追問為什麼？一方面自以為能知，理所當然地相信自己所知，如希臘之辯士；一方面能覺察自己不知，從而尋求認知，如希臘的蘇格拉底尋求解答。對一般人而言，人承認自己不知，是一件艱難的事情，但對蘇格拉底來講，是知的開始，是求知與追求真理之動力。但不知不是什麼都不知，而是雖已知，但需要啟發的辯證，把它發掘出來。蘇格拉底說：「自知其不知。」。自知不知並非簡單的謙虛而是誠實面對自己不知的過程，也是真正的明白有問題尚未解決，而且不是那麼輕易的可以解決。所謂啟發的辯證就是詢問與回答，透過與他人之溝通，把過去已知，但已忘記之知識，重新找回來。本論文重視的就是這個啟發的辯證，而不是柏拉圖的真理，而是獲得真理的過程，這種教育的求知過程是台灣人頗為缺乏的。本文最後以柏拉圖的辯證法對台灣教育界做一些省思。

關鍵字：啟發的辯證，不知，知識，真理，詢問與回答，柏拉圖



## Abstract

Humanity is rational on account of curiosity and questioning. People are confident and trust in their knowledge as Greek sophists on the one hand, but on the other hand, they also perceive deficiency of knowledge and then pursuit of truth as Socrates. Unlike the most of people who are unwilling to accept their incapability, Socrates believed questioning was a beginning to seek knowledge and the motivation to explore the truth. However, the deficiency of knowledge does not mean ignorance but a lack of heuristic dialectic based on knowledge. As the aphorism “I know I do not know” of Socrates, the awareness of knowledge deficiency is not only about modesty but also a process to honestly discover such problem. In other words, people really aware of unsolved problems, and it could be difficult to resolve. Here the heuristic dialectic stresses the processes of questioning and response via communication in order to retrieve the learned and ignored knowledge. The contribution of this thesis focuses on the inspiration of heuristic dialectic, which is not about Plato’s philosophy but the process to attain the truth. Such study process of education nowadays is uncommon in Taiwan. In the end of thesis, the dialectic of Plato is also employed to discuss the problem of education system in Taiwan.

Keywords: heuristic dialectic, ignorance, knowledge, truth, questioning and response,  
Plato

## 目錄

壹、 研究動機	1-2
貳、 研究目的	3-4
參、 研究背景	5-8
肆、 文獻探討	9-17
伍、 研究方法	18-20
陸、 知識四種說—理型、數理對象、個別物體、影像	21-25
柒、 柏拉圖對德性之概念—作為理型的德性	26-30
捌、 蘇格拉底對話模式	31-33
玖、 柏拉圖的知與儒家的知之差異	34-40
壹拾、 知識從不知到知之辯證	41-48
壹拾壹、 哲學的智慧—自知其不知	49-53
壹拾貳、 啟發式教學	54-58
壹拾參、 教育的定義及目的	59-61
壹拾肆、 教育的實踐	62-66
壹拾伍、 自我的反省與警惕	67-69
壹拾陸、 願景及建議	70-71
壹拾柒、 後語	72
壹拾捌、 參考文獻	73-75

## 壹、研究動機

身為人母及專職家庭主婦的我，生活中的點點滴滴似乎需尋找宣洩的出口及解決的方法，求知是很好的方式，藉此尋求解決人生中種種的疑難雜症，解決問題用對方法及工具是相當重要的。筆者的題目是乃主要從柏拉圖之辯證法闡釋所謂論啟發式教學—從不知到知之德性辯證，我要從柏拉圖的《對話錄》、辯證法，來了解是否可以改善求知的學習？是否更有利於長期以來我們所接觸的傳統教育，<sup>1</sup>對於小孩長期的生涯發展更有幫助。基於筆者小時候念書時期不好的回憶，只可以乖乖地聽講，完全沒有發言的自由，老師總是有自己的進度要努力，不管學生是否有吸收其教學的內容，完完全全是一群只能說是而不能說不是的學生，對老師的印象及態度也是避之唯恐不及。當下的教育，似乎有了極大的偏頗，只注重在學生的課程、成績和未來的職業取向，完全忽視了個人知識發展的可能性，這卻需要一自由討論的態度。另外的原因是我經歷過的教育生涯，可以說都是傳統的教學，與師長的互動性不大，由於我的記憶力也不強，所以極不喜歡這種背多分的教學。記憶猶深的是，只要是忽然說句話或提個疑問，老師的反應竟然是，你真的是語不驚人死不休的心態，這也就是為什麼我想談啟發式教學的緣由。經由對話方式，互相質疑提問，共同探討解決問題。歲月如梭、瞬息萬變的社會，轉眼間自己也面臨教育小孩的困境，就自己的經驗及理解，台灣的教育制度似乎並未有太大的轉變，所以想藉此機會針對教育這方面的課題做更深刻的了解及應用。

啟發式教育其實適合所有的教育，幾乎所有的教育都可以用啟發式的教育來做，筆者為什麼沒有特定在哪一個教育的領域，因為我是一個全職的家庭主婦，無工作經驗的輔助，可以專門論述哪一個層級的教育，所以我所說明的教育是一

---

<sup>1</sup> 傳統的教育方式是一種填鴨式教育，傳統的教育方式偏向於執一、偏向於背誦，這一種我們稱為填鴨式教育，填鴨式教育對一般人來講是很負面的，但是整體來講它在教育在方面也發揮很大的作用，現代人習慣把它稱為填鴨式教育。

般教育面向的說法，尋找的資料也都是中小學教育的層級居多，傳統的教育似乎也較偏向於在中小學，大學的教育模式就活潑許多但仍有其陰影存在，雖柏拉圖的不知到知之啟發式教學，事實上也適合使用在大學，但是大學教育模式比較活潑，所以還不是以這個啟發的模式來做為主要的教育理念，以至於我下面所講的面向、例子都偏向於中小學，因為中小學傳統的教育方式比較嚴重。



## 貳、研究目的

本論文之目的，乃是透過柏拉圖之辯證法，透視人獲得知識之開放空間，最後以此作為反思台灣教育之可能改革。這所謂開放空間，乃以柏拉圖的哲學思想來鋪陳整個論文的架構，透過其辯證法，藉詢問—回答之模式，進行啟發、引導人之認知，在這過程中，培養及加強其理性思考，從對話的互動中探索、質疑，從不甚了解到了解，乃需經過不斷交錯的質問。在對話中旨在誘發人們承認自己的不知，進而踏上追求智慧的道路，而不是俯拾他人提供的現成知識。不知，乃有一更根源的自我意識，即承認不知，這不知，柏拉圖不視之為羞恥，反而是當為追求知識的動力來源。承認不知，再借其詢問法，透過不斷的詢問，不斷的提升自己，才能得到真正的知識—即理型。自知不知而求知，雖然愛好、渴望知識，卻又無法全然擁有智慧，因此能摒除對知識的傲慢，啟發謙卑求知的態度，透過對既有知識的思索、懷疑、推翻來接近真理。本文即以此為核心，探索人追求知識之古典根源，藉此再進行對台灣對知識追求之系統，即教育，進行一哲理上的反思。這即是本文之目的。<sup>2</sup>

傳統的教學方法給人負面的印像很深，傳統的教學方法說它不好，它也算存在很久了，它也為台灣帶來很多正面正向的東西，而且它本身也可以解決問題，那它怎麼解決問題？表明理念是認知的本質，傳統的教育是以盡快地解決問題為原則，又可得高分，如數學公式一樣，讓你背誦去盡速解決問題，以至於傳統教育的可能困難，乃是當他遇到一個新的問題時，他不易從原來的知識中尋獲解決。遇到新問題時舊的方法行不通，問題就沒辦法解決，所以事實上這種啟發式教育是針對解決新問題、從未遇過的問題。事實上傳統的教育是適合一般人的，因為

---

<sup>2</sup> 馬丁路德言曰：「一個國家的興盛，不在於國庫的殷實、城堡的堅固或是公共設施的華麗，而在於公民的文明素養，也就是人民所受的教育、人民的遠見卓識和品格的高下。」(Martin Luther, 1989)。今天的教育，決定明天的社會。孩童的價值觀與生活態度，決定國家未來的走向。希望本篇論文能對自己的人生及教養小孩上有所啟示。

他不須解決問題他只是學到一個解決問題的方法，大部分的問題已存在在那邊，我只需拿公式去解決它，當然某個角度上來講它也是有用的、有幫助的，只不過筆者所說的啟發式教育是否可以跟這傳統的教育方法結合在一起，讓學習能有更好的學習效果，也就是說讓孩子知道有這種不同於傳統的學習方式，所以有時候不會在學習上鑽牛角尖，它有那種啟發的、經驗的效果，事實上傳統的教育在那麼久的歷史過程中是發揮很大的效力的。所以我所說的柏拉圖的啟發式教育，這種教育方式並不是排斥其它的教育方式，而其它的教育方式也不該否定問答的啟發式教育，就像孔子所說的因材施教，因施地而改變，筆者只是想提供更多元化的教育方式，供大家選擇適合自己的教育方式。



## 參、研究背景

本文以柏拉圖為研究對象，而柏拉圖又以辯證法著名，本文亦很依靠對辯證法之分析與理解。以下先說明辯證法之解釋。辯證法原指人與人對話之辯論技術，以使思想升進之術。辯證法以語言對抗語言，語言限制語言，及以一種思想推理或推論，對抗限制另一種思想推理或推論，以求升進，而達於更高之綜合之法。此並皆不外知實、知理、以名言表之而對人辯說之所含。人之如何知實知理，即認識推理之事。表之以名言以喻人，為人之辯說之事。<sup>3</sup> 此法之意義，可有多種不同的辯證法，依其不同，說明如下：

A、其一為由人與人談話對辯，而逐漸發現一片面或不適切之觀念，與真理或全體之實在不相合，遂逐漸移向一較合真理或全體實在之觀念之法。此可謂為柏拉圖辯證法之重要意義。<sup>4</sup>

B、一為發現一問題之正反兩面之主張，皆似可因對方之不能成立，而反證其成立，實則又皆不能決定的成立。因而知吾人對此問題，不能真有所決定，進而知此問題原不當如是問。此為康德之辯證法之主要意義。<sup>5</sup>

C、一為謂任一正面之觀念或存在，皆涵其反面之觀念或存在，而反面之觀念或存在，又涵其反面之反面或合之觀念或存在。因而吾人可由一正面之觀念或存在，以推至其反面與反之反或合。此為黑格爾辯證法之主要意義。<sup>6</sup>

D、一為一切正反兩面之觀念，皆相對而相銷，因而使正反兩面之觀念，皆歸於化除。此為印度之新吠檀多派，大乘空宗所重之辯證法。<sup>7</sup>

E、一為觀一切相對者皆相反而又相成、相滅者亦相生之法，此為中國之《易

---

<sup>3</sup> 唐君毅，《哲學概論上》，台北市，台灣學生書局，1974年，頁63。

<sup>4</sup> 唐君毅，《哲學概論上》，頁204。

<sup>5</sup> 唐君毅，《哲學概論上》，頁204。

<sup>6</sup> 唐君毅，《哲學概論上》，頁204。

<sup>7</sup> 唐君毅，《哲學概論上》，頁205。

傳》老、莊之辯證法。<sup>8</sup>如老子的辯證法思想為逆向思維模式<sup>9</sup>，辯證法討論的是對立雙方的統一，要從通常的事物中看到相反的方面，在單一的事物中看到對立的兩個方面。老子的辯證法<sup>10</sup>，從觀察事物的變化中得到：「事物的變化是經常要走向反面的。如果能預先採取了反面的型態，便可以防止整個的反和真實的反。」<sup>11</sup>相對於柏拉圖是講對話，真的有一個人面對面的對話，他反對我，對我有所質疑，我便和他辯論，歷史上蘇格拉底就是如此生活，在城市上找人對話辯論。

F、一為以正面之人生價值宗教道德價值，恆通過一反面者之否定而成就之辯證法，此在中西之正宗之人生哲學中多有之。菲希特黑格爾之哲學，及基督教之宗教哲學中亦有之。<sup>12</sup>

G、一為肯定歷史之進行，為依正反之迭蕩波動之歷程而進行之法。此可歸於歷史之循環論，亦可歸於歷史之不斷升進論。此在中國之歷史哲學及黑格爾馬克思，以及斯賓格勒之哲學，及一切之歷史觀中皆多少具有之。然此各種辯證法之意義，雖皆不同，但皆同可謂為要求人之思想由移至其能補足之一面，以升進於全面之思想之認識，並接觸全體之實在或真理之方法。<sup>13</sup>

筆者所使用的辯證法是柏拉圖的辯證法，一般提到對話的話題，多少都要追

<sup>8</sup> 唐君毅，《哲學概論上》，頁 205。

<sup>9</sup> 逆向思維它是對司空見慣似乎已成定論的事物或觀點反過來思考的一種思維模式。

<sup>10</sup> 《老子》，第 11 章。「三十輻，共一轂，當其無，有車之用。埏埴以為器，當其無，有器之用。鑿戶牖以為室，當其無，有室之用。故有之以為利，無之以為用。」三十支車輪輻共同會合於中間的車輪轂，車輪轂因為中間空無，所以有車軸才能轉動。延展土坯以為器，當他中間空虛無有的時候，才能載物。鑿開門窗打造房子，當它空虛無有時，才能住人。所以實有而讓物體有了利益，虛無而讓物體有了用途。《老子》，第 48 章。「為學日益，為道日損，損之又損，以至於無為。」此處所言日益和日損的對象，廣義而言，指凡出自人為之道者；若就狹義而言，乃指人為之知（即有為之知）。而且為道之道指天為之道，就是天道或自然之道。即言追求天為之道則人為之知自然會一天天的減少。老子認為愈學人為的知識和經驗就愈遠離自然之道，故必須去之而達到全無世間知識的境界，即是毫無人為或有為的境界。（〈略談莊子無為說與慧能禪宗三無論——以修養工夫、境界論為主〉——韓國圓光大學校韓醫科大學研究教授，元鍾實，中華佛學研究第 6 期，台北，2002 年，頁 240。）陳鼓應亦將之解釋為老子要人走為道的路子，減損私欲妄見，返歸真純樸質，認為為道是追求自然之道，而日損的對象便為私欲妄見。以上所言老子的無知工夫。陳鼓應，《老子今註今譯及評介》，臺灣，商務印書館，1998 年，頁 233。

<sup>11</sup> 老子辯證法亦是如此從反面獲得，知是正面，亦反面是無知，因為知很多時會塞滿，情慾很多時也會塞滿，所以我要把它化解掉，所以是從否定來獲得。比如茶杯不能用正面來講，填滿的話就無法裝水，茶杯是空的你才能用，用反面來表達正面。從反面，實質反的，實才是實在的東西，情慾、知識越多越好，其實知識越多也傷腦袋，所以傷壞腦袋你要去去除它，而不是說沒有，是先有但不要被綁住。

<sup>12</sup> 唐君毅，《哲學概論上》，頁 205。

<sup>13</sup> 唐君毅，《哲學概論上》，頁 205。

溯到古希臘時代的蘇格拉底和柏拉圖；正是他們二人開啟了為某些真理或課題反覆論辯的辯證式對話傳統，引導人追尋真理的過程。柏拉圖的思想受到蘇格拉底強烈的影響，蘇格拉底讓他意識到一件相當重要的事情：人要關切自我的靈魂，過正當的生活，以邁向永恆的存有目標前進。柏拉圖的哲學可以由其理論來加以解說，這些理論包括理型論、靈魂論、政治制度的設計、宇宙的概念和神的概念等等。在每個理論中，我們都可以發現一種理解的整體性，而這些不同理論的整體性又息息相關、互有關聯。<sup>14</sup>

柏拉圖思想的特色：

A、具體的德有很多，理想的德卻是一而非多，最高理想的德是一，而一被稱為至善的觀念，不管這個一被說成德，或是最高的理想，或是至善，都是一個含攝所有的現象的普遍概念。它是一種引導的原則，保持著開放性引導著我們，朝向它去思考、去生活，增加其存在的意義。<sup>15</sup>

B、柏拉圖思想訴求邏輯性與自我一致，一個人只有先與自我一致，才能與他人進行理性交流。<sup>16</sup>

C、柏拉圖的思想基本上不是獲得某些東西，而是一個人追求真理。在過程中人省思自己，在思想所揭露的事物引導下，一個人可以經由思想來超越習慣，超越習慣也就是超越個人意見。因此，求知，從承認不知到尋求知識的最高層級，經由不斷地詢問過程，靈魂就會得到昇華、靈魂就會得到解放，所以沒有知識，就會被困在洞穴之中。世間上的任何東西都只有在我的存在與境遇中，才具有真實性。<sup>17</sup>

柏拉圖繼承蘇格拉底尋求永恆美德真理的哲學途徑，並且擴而大之，從人倫

---

<sup>14</sup> 參見：卡爾·雅斯培著，賴顯邦譯，《柏拉圖》，台北市，久博圖書，民國 75 年初版，頁 51、61。

<sup>15</sup> 卡爾·雅斯培著，《柏拉圖》，頁 71。

<sup>16</sup> 卡爾·雅斯培著，《柏拉圖》，頁 71-72。

<sup>17</sup> 卡爾·雅斯培著，《柏拉圖》，頁 72-73。卡爾·雅斯培說：「因此，沒有知識並不要緊，沒有知識反而可能是超越的一個要素，甚至從外表最不相干的形式上來看，和超越仍然有這種關係，沒有知識，使靈魂不受知識的影響。」(頁 73)，依本人之瞭解其說法，其實跟柏拉圖所說的是不相同的，柏拉圖是追尋知識的，知識是很重要的，知識是真理，柏拉圖的知識是會讓靈魂得到解放、昇華。

真理延伸至探求自然萬物生成變動的根本原因。他提出以永恆不變動的真理(理型)作為恆常變動感官對象的原因。理型即是他所認可的真正知識，這種真理必須透過內在的心智能力而來，將心靈從虛妄的對象轉往真實，而不是透過教導。進而以永恆不變的理型，作為解釋的依憑，而理性是靈魂的一部分，因此，可以說柏拉圖的思想核心是靈魂的照護，小至個人、大至國家的靈魂，都經由提出的政治制度與理想的教育得到完善的照護，最終趨向美、善的境界。<sup>18</sup>



---

<sup>18</sup> 參見：黃哲翰，《圖解希臘三哲—蘇格拉底、柏拉圖、亞里斯多德》，台北市，易博士文化，2007年初版，頁 70-115。

## 肆、文獻探討

本論文主要選擇柏拉圖的幾本《對話錄》來述說，在其中，筆者要探討不知到知的辯證過程，這幾本著作對這個問題都有很重要的啟發。

### 一、《美諾篇》

《美諾篇》去論述及辯證其中哲學對話對啟發式教學的重要性，哲學正是要通過考察和批判不同的觀點、不同的視角，並給出自己的觀點及論述才會得到深化及發展。針對《美諾篇》而言，討論了品德是否可以通過學習而獲得，如果品德是知識，那麼，品德可以學習；相反地，如果品德不是知識，那麼，品德不可以學習。從這樣的問題的反省出發，同樣地也提出了學習就是回憶的理論。人們如何從自知自己的不知，而經由對話中不斷的辯證及探討，而獲得啟發，進而反省自己的價值觀念，改進自己的生活方式。<sup>19</sup>

在此先簡介《美諾篇》，美諾問，美德能教嗎？蘇格拉底回答說，他肯定不能教人美德，因為他連什麼是美德都不知道。美諾列舉了一連串各種各樣合乎美德的品質來證明美德能教，但是蘇格拉底指出了他的錯誤，說他只是向人們開玩笑時說的那樣，把一樣東西打碎，把一變成了多。美諾能夠說明什麼是美德，而同時又能使美德保持完整，不成為正義、節制一類的碎片嗎？最後，美諾說美德就是善良的願望。但是蘇格拉底說，每個人都嚮往善，沒有人會嚮往惡。因為嚮往和追求惡的事物除了是不幸以外還能是什麼呢？美諾和蘇格拉底兩人試圖認真地尋找美德的本質。蘇格拉地認為這是能夠做到的，因為那些受神靈激勵的詩人和祭司相信，我們出生的時候並非處於完全遺忘的狀態，亦非一無所有，人的靈魂不朽。靈魂在某些時候會死亡，在某些時候會再生，但絕不會徹底滅絕。如果我

---

<sup>19</sup> 70A-100C，本文之柏拉圖引用自：柏拉圖著，王曉朝譯，《柏拉圖全集》，卷一，《美諾篇》，台北縣，左岸文化，2003年初版。

們努力回想自己的靈魂在前世知道些什麼，那麼我們能夠回憶得起來。

為了證明這一點，蘇格拉底使美諾的一名從未受過教育的童奴能夠完全憑藉自己的力量推論正方形和三角形。蘇格拉底說，這個童奴之所以能夠這樣做，那是因為他的靈魂在前世知道的事情在今世仍舊存在，只要努力就能回憶起來。美諾和他自己也可以像這名奴隸一樣進行嘗試，把他們在前世擁有的知識回憶起來。在對話的最後一部分，蘇格拉底證明了美德在任何地方都不可教，因此可教的東西就不是知識，美諾對此雖然表示同意，但很猶豫。他們沒有再進一步嘗試新的定義，而由蘇格拉底做出一個明顯具有希臘人特點的結論，如果某個有美德的人能知道什麼是美德，並能將美德教給他人，那麼他處在其他人中間就像一個真實的事物處在變動的影像之中。<sup>20</sup>在後續的章節也會以《美諾篇》探究其部分對話內容，加以剖析探討德性及啟發式教學。

## 二、《理想國》

《理想國》一書是為了說明個人正義與社會正義，但其中有涉及到對知識之追求，也即有名的洞穴之喻與四層知識說。為了理解柏拉圖之知識理論，分析此書變成極為重要。柏氏在此主張，為了保障合於正義的城邦可以擁有最大的幸福，分析哲學家在本性上所擁有的若干特徵，作為選才的判準，然後分析人的本性和知識的等級，藉著這樣的分析，提出心靈轉向的學說做為教育領導者的重點，然後有系統地將各種不同的知識安排成具有先後次序的教育內容，藉著這種教育安排，希望使具有哲學本性的衛士成為真正的哲學家，最後得以完成哲學家和統治者合一的政治理想。經由完善國家的建立，從職業、知識、教育的對話中，不斷的挑戰及啟迪我們的思維，種種解讀被提出，爭辯，再提出，再爭辯，讓我們隨著學問的增長，解脫精神的枷鎖，反思自己的生活，活得清楚明白，在人生的不

---

<sup>20</sup> 《美諾篇》，提要(頁 474)。

同階段去領會及改變自己的生存之道。<sup>21</sup>

在《理想國》中，柏拉圖設計了一幅正義之邦的圖景，理想國還很重視教育，因為國民素質與品德的優劣決定國家的好壞。每一個人在社會上都有其特殊的功能，以滿足社會整體的需求。柏拉圖認為國家起源於勞動分工，因而他將理想國中的公民分為治國者、戰士、勞動者三個等級，分別代表理性、勇氣和慾望三種品性。治國者依靠自己的哲學智慧和道德力量統治國家；戰士們輔助治國，用忠誠和勇敢保衛國家的安全；勞動者則為全國提供物質生活資料。三個等級各司其職，各安其位。在這樣的國家中，治國者均是德高望重的哲學家，只有哲學家才能認識理念，具有完美的德性和高超的智慧，明瞭正義之所在，按理性的指引去公正地治理國家。<sup>22</sup>

生產的（勞動者）——一般的勞動者、木匠、水管工、石匠、農夫、農場工人等等。這些工作與靈魂的「慾望」部分相符合。

防衛的（戰士或後備軍人）——那些具有冒險精神的、勇敢而強壯的，擔任軍隊裡的工作。這些工作與靈魂裡的「勇氣」部分相符合。

統治的（治國者或衛國者）——那些聰明的、理性的、具有自制能力的、愛好智慧的，適合替共同體進行決策的工作。這些工作與靈魂裡的「理性」部分相符合，符合此一條件的人數極少。

依據柏拉圖的說法，他當時所處的雅典式民主並不符合此一條件，因為他認為只有少數人才適合進行統治的工作。柏拉圖沒有訴諸於美化和說服性的論述，而只是宣稱應該由智慧、理性進行統治。不過，柏拉圖的體系並不同於專政、暴政、和寡頭政治，如同他所強調的：

除非我們能由哲學家擔任國王進行統治、或是現在那些被稱為國王的人真正適當地學習了哲學，使政治權力和哲學能完全相融合，並且將現在那些只從事政治而不鑽研哲學、或只鑽研哲學而不從事政治的傢伙完全

<sup>21</sup> 柏拉圖著，王曉朝譯，《柏拉圖全集》，卷二，《理想國》，台北，左岸文化，2003年，327A-621D。

<sup>22</sup> 參見：劉若韶，《柏拉圖《理想國》導讀》，台北市，台灣書店，民國87年初版，頁33-34。

驅逐出去，否則，我們的城邦永遠也不會獲得安寧、人類也不會免於邪惡的災難。（《理想國》，473C-D）

柏拉圖將這些「哲學家國王」定義為「那些愛好真理的人」（《理想國》，475C），並且以船長與他的船隻、或醫生與他的醫藥的寓言來正當化這種主張，既然航海和醫病都不是所有人能有資格實行的專業，統治也應該由專業的人進行。《理想國》裡的很大一部分便是專注於建構一種教育體制，希望以這種教育體制培養出適合進行統治的哲學家國王。<sup>23</sup>

柏拉圖之知識論之分析主要依據上述二書。柏拉圖的辯證法有涉及到由不知到知之過程，近代之研究與之相近者有博藍尼之隱默之知。

### 三、《個人知識邁向後批判哲學》—隱默之知（tacit knowing）

博藍尼(Michael Polanyi)提出隱默之知的觀點，所謂隱默之知，是一種理解力、是一種領會、把握經驗、重組經驗，以期達到對它的理智的控制的能力。它是自足的，而明確知識則必須依賴於被隱默地理解和運用。因此，所有的知識不是隱默之知就是植根於隱默之知。心靈的隱默能力在人類認識的各個層次上都起著主導性的、決定的作用，即隱默維度相對於明確知識具有理論上的優先性。我們若能重溫歷代哲人的智慧，用現代人能瞭解的語言來翻譯及詮釋，將更能融入古聖先賢之對談，從中獲得領悟。認知並不是一個隨意發展的過程，而是一個追求普遍有效性的負責行為。雖然個人知識中的隱默之知導致求知過程面對永無止境的釐清，但卻也正是因為這個不斷釐清的因素，使的知識在發展過程中，能夠取得相對於求知理解中的真實性與客觀性。若無追求知識的熱情，知識便無從成長。人類由人們努力解決困難的問題而進步，而大家卻也可以看出這件事如果不是無意義，就是不可能。如果一切知識都是明示的，也就是說，能夠清楚加以陳述，那麼，我們就不必得知一個問題，或者尋求其解決。因此，如果對話中問題還是

---

<sup>23</sup> 《柏拉圖《理想國》導讀》，頁 53-143。

存在，而且可以加以解決而被發現，那麼，我們就是能夠知道我們所無能言辯的事物，也是重要的事物。<sup>24</sup>

#### 四、《柏拉圖美育思想研究》

教育、教學以及人格陶冶的理念是柏拉圖哲學關心的重點，美的陶冶歷程實即為教育對於人類精神提昇的歷程，柏拉圖的美育思想以真善美合而為一，又以真正的美見諸形而上的理型界。教育須使人逐步地從感官世界提昇到理型世界的美契合，完成身心和諧發展的健全人格。透過理性的沉思，直觀理性世界的美，才能開展人類內部所有的精神動力，完成統整的人格，這是柏拉圖教育的終極目的。<sup>25</sup>當代的美育理論或多或少仍受柏拉圖美育理念的影響，柏拉圖思想的痕跡，美育旨在使人從受生活世界所拘之束縛狀態解脫出來，開展人類活潑自由精神，這種理念幾乎重現於當代美育理論中。我國蔡元培先生於民國初年提出美感教育的主張，以美感教育來完成道德，完成世界觀教育的根本來源仍可溯諸柏拉圖。雖其理念高瞻遠矚，極富理想。惜以西洋哲學為本，而未建立在我國民族文化基礎上，殊難為國人所理解接受，未久即告失敗。<sup>26</sup>

#### 五、柏拉圖辯證法及啟發式教學的研究成果

一般使用柏拉圖的教育理念只是做初步的探討很少做實踐方面的呈現，雖然文獻中也有提及柏拉圖的思想，如辯證法、教育理念等等，但其可參考的研究成果幾乎其微。至於台灣當代的一些啟發式教學變革的新方法及其研究成果，如翻轉教育是讓學生可能在課前自主獲得討論思考的基礎知識。雖然已有多位教師成功地發展出翻轉教學的具體模式，但這在當前國內中小學不容易廣泛實施，至少

---

<sup>24</sup> Michael Polanyi 著，許澤民譯，《個人知識邁向後批判哲學》，台北市，商周，2004年初版，頁 1-495。

<sup>25</sup> 參見：楊深坑，《柏拉圖美育思想研究》，台北市，水牛圖書，民國 76 年再版，頁 16-42。

<sup>26</sup> 《柏拉圖美育思想研究》，頁 174-175。

在幾年內無法普及。<sup>27</sup>至於創新教學或學習共同體<sup>28</sup>等不同的教學方法，也經常因學術體制上的限制而船過水無痕。因此如何讓變革生根，成為教育現場的常態，如何讓學校成為一個生生不息的創生系統，將是我們需要思考與努力的。<sup>29</sup>

啟發式教學之理念其實是蘊含多元性教育的可能性，如學習共同體、翻轉教室、創新教學，實作，問答也是其中之一，問與答之間沒有給固定的答案，沒有給固定的答案是透過問跟答來達成，應該是以理型為主的啟發式教育，包括學習共同體也是透過問答，沒有脫離一個問跟答的結構，實作也是套在問答上面，不是以灌輸知識為前提的，也會以問答的方式提問，如你為何用選擇這種材料、為何這樣做，讓你回答。真正的對話不僅在於互相辯論的形式，而且在於開放的結構，不定的真理。對最終真理、絕對真理的深信不疑是獨白的根本原因。真理是開放的，沒有已經掌握了現成的真理，真理誕生在共同尋求真理的人們之間，誕生在他們的對話交際中。<sup>30</sup>柏拉圖的問跟答部份對話者其身份是平等的，共同學習的找出真理，所以柏拉圖也是學習共同體。

啟發式教學是如此的多元而為什麼我要用柏拉圖來講，最主要的是所有的知識都是問跟答，這是基本模式，你有疑問，然後去追問答案，只是柏拉圖是兩個人，一般人認為一個人也可以完成，基本上柏拉圖也認為可以，這反而是近代對話裡的一個基礎。問人、自問自答，對於一個問題的回答，自己的回答也是對於問題的回答，所以講啟發都可以化約到一個問題的問與答。啟發他或叫他做一遍，做裡面也是有疑問的，有疑問時問老師，老師不只給你一個答案，只是在疑問與

---

<sup>27</sup> 劉世雄，《台灣學校需要的學習共同體》，台北市，五南，2015年，頁163。翻轉教育是個概念，有許多方法可以用，諸如教學過程中，學生討論、合作、探究思考等建構式教學策略都是翻轉教育中會在教室出現的現象。不過，在學生討論、合作、探究思考之前，學生必須在課前自主的閱讀，以及學習教師提供的教材，學生需要自己先具備討論的先備知識。

<sup>28</sup> 佐藤學著，黃郁倫譯，《學習革命的願景》，台北市，遠見天下，2014年，頁4。學習共同體提倡教師公開課堂，而觀課的重點應以學生為主要觀察對象，而非只觀察教學技術，批評教師的教學。公開教學演示提供更多機會，讓教學者關注學生如何學習，透過他人的觀察回饋，教師省思應如何因應學生的差異而調整教學方式與內容；其所覺察的學習氛圍是教室裡學生不懂時，肯尋求其他同學的協助，教室中師生之間，生生之間均能互相聆聽、彼此尊重。學習共同體是以每一個學生個體為出發點來挑戰教學，朝沒有一人落單的目標前進。

<sup>29</sup> 《學習革命的願景》，頁11。

<sup>30</sup> 柏拉圖著，朱光潛譯，《文藝對話集》，北京市，人民文學，1997年，頁144-145。

回答的過程加入引導的概念，所以最後還是問跟答的模式。只是回答得時候用別的方式去回答，如柏拉圖引導童奴去回答，他沒有給答案，他正好就是這個方法。亦可說柏拉圖的辯證法(問答教學法)正是這些啟發式教學的根本，他只給引導而不是真正的回答，蘇格拉底自認不知，在引導童奴不給答案的情形下就是啟發。啟發不只有是在問答，而是追問的時候是一種引導。

六、概念說明—以下是在本研究中出現的一些重要概念，在此先說明一下。

A、認識你自己(出自於《蘇格拉底之死》)：

在人生的道路上，我們總是忙於追求各種利益所帶來的滿足，卻忘記審視內心，想想生存的真正意義。我們常常忙於批判別人，卻忘了應該先審視自身、認識自己。古希臘德斐爾神殿(Delphic)上的銘文「認識你自己」(know thyself)。這是千百年來，人類一直所背負的使命，人們在認識自己的道路上可以說是前進艱難，蘇格拉底說：「知其自己」並不同於「認識你自己」之意。至於說「認識我自己」，那是指我知道我有知或不知，我是否不知而自以為有知，則其效用可說在防止自己墜入自欺的境地而已。<sup>31</sup>

B、自知其不知(出自於《蘇格拉底之死》)：

在古希臘神(阿波羅是太陽神也是智慧之神)的眼中最有智慧的人是蘇格拉底，而他卻說：我什麼智慧都沒有，不論是大智慧還是小智慧，我只是愛智而已。這是因為別人甚至不知道自己的不知，他在受審判時的辯詞在《答辯辭》中表達了這一個觀點，人應該自知其不知。這無疑給那些自以為是的人有所深思及警覺。古希臘哲學家蘇格拉底說：人應該時常反躬自省，人的最大智慧就是「自知自己一無所知。」只有知道自己一無所知，才有可能獲得真知。如果認為自己已無所不知，那就真的是不知。所以蘇格拉底才說：造成錯誤的，既不是那些已經知道

---

<sup>31</sup> 參見：梁瑞明編著，《蘇格拉底與柏拉圖哲學》，香港，志蓮淨苑，2010年初版，頁37-41。

的人，也不是那些自己知道他不知道的人，而是那些不知道卻自以為知道的人。<sup>32</sup>

C、柏拉圖理型世界(出自於《理想國》)：

作為蘇格拉底的學生的柏拉圖，繼承也發展了蘇格拉底的思想，蘇格拉底專注於內在心靈的自我認識，致力於德性的探討，而柏拉圖進一步解釋德性的來源、原理、內容，這就是著名的理型論，除了承繼蘇格拉底的倫理思想外，也從探索心靈的德性原理中，發展出解釋外在世界之所以然的認識理論，換言之，心靈不但是關於德性的倫理學，也是關於認識對象、原理的知識論。舉例而言，柏拉圖在《饗宴篇》討論有關「愛」(Eros)的內容時，認為愛是一種對智慧的渴望，也是對善的渴望，即是一種哲學性的追求、思辯的活動，也是一種追求德性的生活態度，因為智慧是德性的最高階段，是善的最高形式，當哲學普遍被定義為愛智之學(Philosophy)<sup>33</sup>時，對柏拉圖來說，即是對真、善、美等理念的渴望，而這個理念的對象，就是理型世界。

D、隱默之知(出自於《博藍尼的演講集》)：

隱默之知忽然冒出來的念頭，講不出個所以然，赤子之心，純真但不是不知，哲學的論證說服是重點。在談到隱默之知的特性時，H. Grimen 認為，在現實生活中，我們常常以沒有或不能用語言表達的知識為基礎來思考、感知、評價或行動，在所有的行動和互動中，我們都會把某些事情視為理所當然的……對於我們想要明確地質疑、探究或獲取的事物來說，是一個毫無疑義的背景或視界。大多數被我們當作所與的事物，並不是我們主動、集中研究的結果，而是社會化的結果，或由社會化的結果所蘊含或所預設的東西。而一旦那些被假設為不成問題的東西發生了變化，結果將是我們的許多問題和其他信念，都會失去意義。<sup>34</sup>所謂不能用語言表達的知識為基礎的思考、感知、評價和行動，意味着，一、有些知識不必

---

<sup>32</sup> 參見：傅陽主編，《蘇格拉底》，台北市，品冠，民國 95 年初版，頁 170-174。

<sup>33</sup> Philosophy(哲學)一詞，是翻譯自古希臘文 philosophia，它字面上的意義是友愛 philos 和智慧 sophia，即是愛好智慧的學問，是由於人們意識到自身的有限及不完美而從心靈裡產生不安，因此升起一種對完美得熱切渴望，而去追求那完美、永恆的真理。

<sup>34</sup> H. Grimen 〈默會知識與社會科學理論〉，劉立萍譯，載《思想與文化》第 5 輯，華東師大，2005 年，頁 64-65。

一定得借助語言來表達；二、這種無言的表達是可以被傳達和領會的，否則這種知識便沒有意義；三、這種知識所以能夠被傳達和領會乃根源於社會化的結果，雖百姓習焉而不察、日用而不知，然而，當我們如此這般去思考 and 行動時卻被認為是理所當然的。隱默之知不能通過語言、文字、圖表或符號明確表述，隱默之知一般很難進行明確表述與邏輯說明，它是人類非語言智力活動的成果。這是隱默之知最本質的特性。<sup>35</sup>



---

<sup>35</sup> 參見：Michael Polanyi 著，彭淮棟譯，《博藍尼講演集》，台北市，聯經，民國 74 年，頁 169-188。Michael Polanyi 曾指出人們在個人知識建構過程中，支援意識與焦點意識的配合，是使知覺行動產生意義的兩種重要意識。他稱此種認知結構是一種隱默之知。博藍尼的說法對於個人知識的討論，提供了我們一個較少被人注意的面向，此即支援意識的部份。而他在進行這套說法的論證過程中，便曾注意到身體，即是我們此一認知活動中的支援之端點。也就是說，身體應當是我們產生意義的重要項目，但卻也是一個常被人忽略的對象。這個觀點相當有意思，因為，如孟子論述「知性」「知天」的求道之途時，修身應該才是重點。博藍尼注意到身體正是我們建構意義的支援點。他說：「世界上單有這麼一件東西，平常，我們只是因為依靠我們對這件東西的知覺去注意到別的事物，才知道有這件東西。這獨一無二的東西就是我們的身體。我們支援性地意識到身體裡面的事情，藉著這意識為支援，去注意到外在的事物。」其說正點出身體面向的重要性。請參見：Michael Polanyi & Harry Prosch 著，彭淮棟譯：《意義》，台北市，聯經，民國 73 年，頁 40。

## 伍、研究方法

現今研究方法雖多，但流行的有質性研究(qualitative research)—僅針對研究主題之相關文獻質化個案的整理分析，探究社會深層結構性與特殊性。以深入訪談、文獻分析、觀察等方法，利用錄影機等為研究工具收集及記錄資料，以文字描述研究發現的事實。適用小樣本的研究，研究過程頗為耗時。研究資料信度、效度不易檢驗。<sup>36</sup>

量化研究(quantitative research)—應用統計方法針對研究主題，提出顯著的量性證據，以統計推論觀點達成研究目標。詳列研究問題或假設，以問卷、量表或實驗儀器等為蒐集數量屬性的資料，透過統計圖表分析呈現研究結果，藉此解答研究問題與假設。適用大樣本資料研究，然而影響研究結果之隱藏變項較不易控制。<sup>37</sup>

基於本文追尋更深具的認識，上面的研究法不足以擔大任，因為這些研究法是已預設了知識之成立，而本文卻是追尋知識成立前的空白階段，也即，在知之前那種未知之狀態。人首先自認他還未知，才有追求知之動機與理由，求知以不知為出發點，激發人求知的動力，也即從自認不知開始，因人若已知，也無而求知了，也即反思知識之最根源的問題所在，進而解決困惑及問題，而這方面卻無法做實驗及統計，所以，對柏拉圖所觀察是針對人的理解，從不知發掘到知的狀態、靈魂存在的理論及追求真理的理型論而言，不但無法用此兩種方法(質性和量化)來做解釋，反而，柏拉圖的辯證法是改善質性及量化研究的基礎。因為柏拉圖的質詢法會發現一些問題，而所以可以幫助人們藉質性與量化研究而來的結果進行分析，由此發現問題。質性研究其實極需經由不斷的詢問來發現他們有限的限

---

<sup>36</sup> 參見：W. Lawrence Neuman 著，鈕則謙譯，《基礎社會研究法：質化與量化途徑》，台北市，台灣培生教育，2011年，頁365-459。

<sup>37</sup> 《基礎社會研究法：質化與量化途徑》，頁221-361。評審委員有質疑為何要討論質性與量化研究法，我的回答是，我的討論是說這些研究法不適合哲學論文，而非正面用到它們於本論文上。理論文獻說明為何較多而實作為什麼比較少，因為這哲學論文性格本偏重思辯探討。

制在哪裡，因質性或量化研究只是提供為研究的材料，而發現其中的問題所在，乃需哲學對這些材料不斷進行質疑與反思。因而哲學乃解釋與理解它們的必要程序。於此理由，本文透過柏拉圖的研究成果作為對台灣教育界之批判，不適用質性及量化的研究法。雖然我不主要是用質性及量化來做研究，但我並不排斥它，我也用了一點觀察法，因為我也在觀察，概念分析也難避免脫離現實，柏拉圖所說的不知到知的層級，我也必須在現實的生活中發現其對立的關係，所以我也有用到一點觀察法。但主要還是以問答教學法、哲學研究方法和提問性研究為主。

我們在面對未知時，有了前人的思考，也就不至於從頭開始；如果我們說，站在巨人的肩上望前看才能看得更遠，正是因為前人的思考構成了巨人的臂膀。所以此研究是先向傳統尋求智慧。在研讀柏拉圖的過程中，我看到了提問式的方法，其實在我們的生活中也都有在使用，這個哲學方法從柏拉圖開始就是他的辯證法，<sup>38</sup>但並不是一個特別的方法，是我們人際交往時就會用到的一個方法，這是筆者反思論文之後所得到的結果，其實提問法是我們一般人也會使用的方法。以下是筆者對此篇論文所採用的研究方法：

#### A、問答教學法(dialogue pedagogy)：

問答邏輯是高達美詮釋學理論的一個重要概念，詮釋學經驗的歷史性和開放性決定了其內在邏輯不是封閉自給的，它是在理解者和文本的問答對話過程中不斷走向新的經驗。從高達美對「蘇格拉底對話」和「柯靈烏問與答的邏輯」<sup>39</sup>的探

---

<sup>38</sup> 柏拉圖辯證的益處為何？人往往惑於感官的萬象迷離，而不能直視問題的核心、找不出解決方法。辯證讓人發揮人的理性看透問題找出解決的方法，我們所處的經驗世界可以給我們感官的答案，譬如說：海水是鹹的，球是圓的。但某些形而上的答案必須靠辯證思考，譬如說：正義是什麼？愛是什麼？我們透過經驗收集資料，再轉化這些資料理出共同的法則，轉化消化的過程便是辯證。共同的法則必須能廣泛地應用在人世間各項人事物上，是通則、是定律、是真理，所謂「天生萬物、有物有則。」(杜明慧，七藝，2003)

<sup>39</sup> 柯靈烏的問答邏輯共有三個要點：第一、問答是對話的活動，就是某一「陳述」的含意脈絡。要知道某一句子的意思，就必須知道這句子所要回答的問題；第二、提問也是一個句子，來自歷史文化情境，隨時代而變遷，稱之為絕對預設；第三、問答的對話向過去的遺物遺跡發問而得回答，形成「歷史」。其「證據」即史料及其向史家所問的回答，此問答在「此時」發生，故歷史有現代性，常須重寫。問答邏輯的意義有三：第一、歷史是在時間脈絡中之對話過程。歷史家發問所得的終究之「答」是古人的經驗，此經驗體現古人的思想；第二、此問答過程顯現於重演，重演就是史家所重新發現、再次經驗古人的思想經驗。因此重演是思維的經驗；第三、歷史就是歷史家在現在重演古人思維性的經驗。(湯瑞弘(2007)，〈柯靈烏歷史詮釋理論之研究〉，中國文化大學研究所學位論文。)

討，使我們知道：理解的本性像對話一般，是問題與答案之間的一種交談。任何陳述都是對某個問題的回答，而提出正確的問題，是使對話得以順利完成、達到理解的關鍵。問與答對話過程中，理解者與被理解者的視域進行交互往返溝通的視域融合，最後達到相互理解與自我理解的境界。<sup>40</sup>

**B、提問性研究(questioning research)：**

蘇格拉底的提問法用在本文藉由資料分析對研究問題初步探討並提出概略性的瞭解與研究方向，協助我釐清問題的核心。其可為自問自答，提出問題未必有解答，所以與問答教學法有所不同。

**C、哲學研究法(philosophical research)：**

著重在學與思，概念分析以哲學的角度去分析解釋。

**D、相關文獻的分析(document analysis)：**

以及將其應用於生活中，以觀察環境中個人的表現，以了解個人的學以致用，同時理解此學說的可行性與成果，以作為未來之展望。並就其時代背景與社會演變的脈絡作一綜合性的瞭解，以應用至生活中，作為未來研究的依據。

**E、觀察法(observational method)：**

對台灣教育觀察著重在自己對此研究的興趣、檢視發生變化的生活過程、與自己的反應，最終希望建立有關自我生活的理論與實用的價值。

---

<sup>40</sup> 參見：陳榮華，《高達美詮釋學：真理與方法導讀》，台北市，三民，2011年初版，頁211。問答教學法是我認為可以從柏拉圖辯證法那邊延伸出來，移轉到教學上面。問答教學法基本上我沒有使用到，應該是研究做為哲學概念的其它說明，問答教學法它在本論文的整個哲學論述裡面取得一個基礎，假如有人看過這本論文，把問答教學法放在教育研究方面是合理的，對於這個問答教學法並不是我自己直接使用，而是這篇論文所要證明的東西。問答教學法不是使用來研究本文，反而是本文之研究支持這個問答教學法，探討把問答教學法放在教育教學研究方面是合理的，本論文本身所使用的研究法是提問式研究法。柏拉圖的提問法是在其文本一部分重要的東西，而我把它提問出來，提問出來證明問答教學法是合理的，故本文就有理由主張問答教學法在教育研究方面，是合理的。

## 陸、知識四種說—理型、數理對象、個別物體與影像

在探討柏拉圖從不知到知的辯證過程之前，我先來解釋一下柏拉圖的四種知識說。在柏拉圖思想中，知識一詞與我們的近代科學有其不同的意義。對柏拉圖來說，知識是真實的思考，可以使人脫胎換骨，更肖似神明，這即是所謂理型。<sup>41</sup>理型對柏氏而言最為重要，先說明如下：

### 一、知識即理型—最嚴格的真理觀

柏拉圖承繼自蘇格拉底的觀點，認為人們必須以理性來探尋真理，但是，由於人心很容易沉溺於感官的滿足而忽略了生命原理—靈魂中的美、善，因此人必須將心靈轉向企盼真理，心靈轉向的關鍵便在於善加照顧靈魂，是靈魂中的理性部分能駕馭欲求、意氣以達到和諧狀態，使靈魂趨向於和諧進而達到至善的境界。<sup>42</sup>理型就是概念，即在不同對象共有者，差異中的同一性。例如白馬非馬中的馬是諸種馬間的共同者。又例如《美諾》中的紅、白等諸種蜜蜂之共同者等。西方主要的傳統哲學方法之一是，當我們在談論一個東西時，先把這個詞彙表達什麼意義分析清楚。<sup>43</sup>那麼，當我們要談論「知識」時，我們先把這個詞彙所用來表達的意義分析清楚。首先，我們可以看出「知識」(knowledge)和「知道」(know)是息息相關的。當我們說，我有某個知識的時候，同時也就是說我知道某個東西。柏拉圖強調知識即理解的觀念。這一觀念主張，若我有關於 A 的知識，我一定能對什麼是 A，提出一說明。這種「知識—理解—提出說明」的連鎖反應是柏拉圖知識觀念的特色。然而知識的獲得，對柏拉圖而言，並不是放棄我們先前的信念，而是激勵修正與改進我們的信念。<sup>44</sup>「理型論」<sup>45</sup>的內涵向度廣泛，從知識系統、倫

<sup>41</sup> 卡爾·雅斯培著，《柏拉圖》，頁 150。

<sup>42</sup> 《圖解希臘三哲—蘇格拉底、柏拉圖、亞里斯多德》，頁 96-101。

<sup>43</sup> 參見：傅佩榮，《西方哲學史》，台北市，聯經，2011 年初版，頁 1。

<sup>44</sup> 參見：程石泉，《柏拉圖三論》，台北市，東大圖書，民國 81 年初版，頁 37-83。

理系統到宇宙論系統，涵蓋面相當龐大。本文主要是以柏拉圖的知識論體系來說明知識的分類，在柏拉圖的理型論體系下，柏拉圖認為知識如何可能？怎樣的對象才是知識可認知和研究的對象？徐學庸教授認為在《理想國》中，知識與意見根本具有不同的對象，這個現象，有時被稱為柏拉圖的「兩個世界的理論」(The Two Worlds Theory)。<sup>46</sup>而這兩個世界中，意見與知識是兩個不同的世界，一個是變動的、不真實的；而另一個則是恆久的、真實的，兩者完全不同。

知識不是感官知覺、不是信念意見，那麼知識到底是什麼？理型乃理性知識的對象，且他必然是真，藉以解釋真理的知識 (the knowledge of truth)。<sup>47</sup>而柏拉圖認為人可以獲得知識，但知識必須如前面所說，必須具備正確無誤和客觀真實，作為知識的對象，必須固定常存，能以清晰而合乎科學的定義去掌握。柏拉圖的知識論，建構在他的理型論的基礎上，因為只有理型是永恆的、圓滿的、固定不變的。<sup>48</sup>柏拉圖依照認知能力的高低將認知的對象，由下往上區分成可見的世界與可知的世界。可見的世界屬於感官經驗認識的對象，包含影像及個別物體；可知的世界屬於理性認識對象，包含數理對象與理型。愈往上層就具備越高的確定性和普遍性、本身越不發生變動，而越能接近真理的要求；可見的世界較可知的世界擁有更高的認識價值。柏拉圖透過四個線段比喻認知對象的順序、確定唯有理型為真正的知識。

## 二、其餘三種知識

A、影像：影像是屬於最低層的認識對象，屬於可見的世界，但卻比一般人看見、聽見、觸及的東西，擁有更低、更不確定的真實性。舉例來說，在自然事物

---

<sup>45</sup> 程石泉教授在《柏拉圖三論》中，認為柏拉圖的理型論，至少涵蓋三項功能：一、是「認識論的功能」(epistemological function) 這是知識的基礎。二、是「價值論的功能」(axiological function) 這是價值與道德生活的基礎。三、是「宇宙論的功能」(cosmological function) 這是作為秩序可認知的宇宙之基礎。頁 37-38。

<sup>46</sup> 徐學庸著，〈淺談柏拉圖思想中「知識即理解」的觀念〉，香港人文哲學會第 2 卷第 1 期，1999 年 5 月。

<sup>47</sup> 《柏拉圖三論》，頁 45。

<sup>48</sup> 傅偉勳、韋政通主編，范明生著，《蘇格拉底及其先期哲學家》，台北市，東大圖書，2003 年，頁 50。

方面，如冷熱、硬軟、輕重、昏黃燈光下飄忽不定的暗影、水面模糊的倒影、遠方低鳴的聲響等等。這些事物比起一般清楚看見、聽見的事物而言，僅僅只是與事物確實的形象類似而已，只能推測那團暗影似乎是一隻貓、水面倒影似乎是人臉、那個聲響似乎是在呼救，而且不同的人所感受的也會不同。同樣的，在人事倫理中，有些見解也是相似的影像，例如捕風捉影的談論，政客顛倒黑白以辭藻打動人心，表面上聽起來似乎頗有道理，事實上卻不然。對應這種認識對象的認知能力狀態即想像，也就是人們看到一件事物時，不加確實查驗，而只是憑著自己的想像來妄下判斷、甚至用美麗的言詞來包裝。<sup>49</sup>

B、個別物體：另一方面，可見事物指的是一般人所能感知的確實事物，屬於感官經驗世界中較高層次的認識對象。例如在恰當光源條件下絕大多數正常人都能看到的東西、清楚聽見的聲音等等，其普遍性較相似的影像為高。在人事倫理方面，可見的事物即為多數人所接受的意見與信念，例如蘋果是紅的、馬有四隻腳、對人要友善、賺錢才會幸福、高學歷高保障等等，一般而言，人們並不知道這些意見的原理，而只是跟從眾人的想法。因此，對應這種認識對象的能力，就是意見、信念。<sup>50</sup>

C、數理對象：接著，處於可知的世界而與可見的世界相比鄰的即是數理對象。人們能夠透過抽象的推理過程，從可見的事物中得出數理對象，例如看到太陽的形狀而抽象得出圓形。然而，數理對象本身是獨立於可見的事物之外，例如肉眼見到的圓，沒有一個是百分之百的完美圓形，人們也無法畫出百分之百的完美圓形，但數理對象卻是從原新到任一圓周的距離完全相等、百分之百完美的圓形。需注意的是，數理對象的成立必須符合特定的數理、幾何上的公設，由公設所推論出數理對象即是永恆不變的。例如，以位於平面為前提，三角形內角和為一百八十度、圓形的圓心到圓周距離相等。由於需先設定某些公設在進行推論，所以

---

<sup>49</sup> 《圖解希臘三哲—蘇格拉底、柏拉圖、亞里斯多德》，頁 88。

<sup>50</sup> 《圖解希臘三哲—蘇格拉底、柏拉圖、亞里斯多德》，頁 88。

對應於數理對象的認識方式為推論、領悟。<sup>51</sup>

### 三、洞穴比喻—追求真理之路

柏拉圖在最著名的著作《理想國》一書中，用了一個洞穴比喻來說明理型世界的可靠性。<sup>52</sup>故事說有一個黑暗的洞穴，洞穴中有一個開口，陽光並會從開口照射進來，然而，因為洞穴太深了，因此，洞穴的深處依舊一片黑暗。而在一片黑暗中，有一群手腳被縛的囚徒，並且有一把火，洞穴中同時有一些木偶與模型。而藉著火把的光，囚徒因此可以看見木偶與模型反映在石壁上的陰影，但看不見木偶與模型本身。這些囚犯因為從小到大，長期在這樣的環境中長大，因此，當他們見到這些陰影的時候，就認為是真正木偶與模型，根本不知道是反映在石壁上的陰影。但是，一旦有一個有囚徒鍊鎖被解開了，可以自由轉身，剛開始他會不太習慣新的知覺，也不習慣直視火把。但卻慢慢的，他會發現石壁上的舞動只是木偶與模型的陰影反映。一旦他再進一步沿著洞穴出口往上，囚犯就會發現太陽與真實之物。或許剛開始他連太陽的光對他來說也太過強烈，但慢慢的會發現到新的事物，並看到最真實的世界。這個人若再回到洞穴中，告訴同伴他看見的真實事物，原本在地底下的其它囚犯根本不會相信；而反而知道真實之物的這位囚犯，會被其他囚犯當作是無用的，不適合在真實世界中生存。在這個洞穴比喻中，從洞穴到太陽，意味著靈魂上升到理型世界的旅程，在這個比喻中，即使每個囚犯都有眼睛，也都有能力看到真實的世界，但問題是在洞穴中太久了，眼睛已經習慣把陰影當作真實的知覺，真正的靈魂被束縛在自己的幻相中，以為陰影便是木偶，木偶便是真實的存在，且把火把誤認為是太陽的模仿。<sup>53</sup>

柏拉圖這個洞穴的比喻，都是在說明在可見的世界外，有一個更真實的世界

---

<sup>51</sup> 《圖解希臘三哲—蘇格拉底、柏拉圖、亞里斯多德》，頁 89。

<sup>52</sup> 《理想國》，514A-541B。

<sup>53</sup> 參見：柏拉圖著，侯健譯，《柏拉圖理想國》，台北市，聯經，1980年，頁 323-366。《圖解希臘三哲—蘇格拉底、柏拉圖、亞里斯多德》，頁 90-91。

也就是可知的世界，在此才有所謂真知識的存在。德性即是屬於這真實的知識，尋找德性即是尋找這確實的知識，那種不會出現在可被感知的世界，在可變化或不確定的世界，而是那理想的世界，所謂理型世界，它是相應於理性的世界，人早已在這世界居住並學習過，柏拉圖即為德性世界找出確定性基礎。



## 柒、柏拉圖對德性之概念—作為理型的德性

柏拉圖的德性論是基於知識的，最高的知識就是理型，所以獲得理型就會讓人得到最高的德性。所以探討德性之前，先知道理型和德性的關係。理性追問是追問理由，不是感覺，所以追問問題概念—德性—理型。柏拉圖的對話質問法，在其過程中質問的對手並未能提昇到理型這部分，其德性是屬於第一層級的知識(理型)，所以並不是追求數理對象、個別物體及影像，與上述的四種知識層級相呼應。柏拉圖在建構知識理論時，很清楚知識必須以客觀恆存之物為對象，並且知識的運作是去發現而不是發明其對象，為了發現，人必須排除感覺作用的干擾。他把客觀恆存之物稱為理型。<sup>54</sup>從蘇格拉底開始，人的問題成為哲學家的關懷核心。柏拉圖所建構的知識論與理型，最後還是聚焦在人生的意義如何界定。幸福人生在於由愛好智慧而培育德性。智慧的目標是覺悟善的理型(善與美在理型的層次上是與真合一的)，只要有此覺悟，則德性必然向著至善提升。因此，智慧與德性不可分。<sup>55</sup>柏拉圖認為教育的目的在養成人民的德性，而諸德性之中又以智慧最為重要。而柏拉圖的道德觀，屬於倫理學中的幸福論，以追求人生的至善，並達到真正的幸福為鵠的，所謂人生的至善，是指一個人人格(就他作為理性的與道德的存有而言)的真正發展，靈魂的正確培育，以及生命的完滿和諧。而在其至善觀中又包涵了真、善、美的原則，在真理方面，真理之追求方可作為建立永恆道德之依據。<sup>56</sup>

德性概念既確定，則柏拉圖所言的德性是否能被傳授的即可說明了：人不是被傳授知識，而是人在詰問中重新記得在理型世界中所曾學過者，這也即是哲學教育：辯證法<sup>57</sup>。道德倫理或哲學知識可以傳授嗎？<sup>58</sup>我們遇到的問題與美諾的處

---

<sup>54</sup> 《西方哲學史》，頁 61。

<sup>55</sup> 《西方哲學史》，頁 64-65。

<sup>56</sup> Frederiek Copleston 著，傅佩榮譯，《西洋哲學史—希臘與羅馬(一)》台北市，黎明文化，民國 75 年，頁 277。

<sup>57</sup> 辯證法源於希臘，意指在辯論時通過揭露和克服對方的矛盾以取得勝利和獲得真理的技巧。辯證法既是一種方法，也是一種邏輯。作為方法，辯證法是一種言辭的藝術，一種說服別人的方式。作為邏輯，

境是相當類似的：如果我們不知道倫理是怎樣的一個東西，亦即，不知道倫理的一般的，即完整、普遍的定義為何，只能片面地提出它的各個組成部分（例如知識性的、技術性的、情感層面的...），那麼我們怎能知道我們掌握了倫理最核心的本質呢？我們怎麼知道這些片段拼湊出來的會是一門完備的學問、具備一個值得追求的理念呢？蘇格拉底強調他所要求的是關於德性的一般的，即完整、普遍的定義，但美諾始終達不到這個要求，因為他提出的解答都是片面性的：例如男子、女人、老人及小孩各自應有的德性。<sup>59</sup>這個困惑一直隱藏在德性教育中，而美諾這位鑽研德性的專家卻一直不自知，直到蘇格拉底點醒了他，他才恍然大悟，自己也不曉得自己到處宣揚的德性到底是什麼？古希臘蘇格拉底提出通過彼此談話詰問，從個別上升到一般的尋求真理的方法，目的是形成概念，求得真知識。集中種種對立的例證，通過歸納的方法，從個別具體的事例，尋求一般概念或永恒本質。

自古以來教育總是會為人所熱烈的推廣，如何進行品德教育？如何增進個人品行教養？這到底是口號呢？還是真的可以傳授德性的知識？假如真的可以經由教育來教導，那應該有所謂的教者及受教者，而且我們的世界應該是會更加美好才對，為何仍有壞人及不肖之徒的存在呢？首先我們先以柏拉圖的《美諾篇》針對美德不可教進行探討：

美諾：「蘇格拉底，美德能教嗎？或者說，美德是通過實踐得來的嗎？或者說，美德既不是通過教誨也不是通過實踐得來的，而是一種天性或別的什麼東西？」

---

辯證法內在於人類理性之中，是一種認識世界和表達世界的方式。柏拉圖的辯證法。照柏拉圖的說法，辯證法只適用於可知的理性世界，而不適用於可見的感官世界。(柏拉圖《理想國》)理性世界即《美諾篇》中的童奴本身憑著辯證的力量而達到的那種知識。在這個過程中，不靠使用任何感官事物，而只使用概念，從一個理念到另一個理念，並且最後終結到理念。因此，辯證法對柏拉圖而言是一種純思的東西，它涉及的是永恆不變的本質，是實在、是理念。柏拉圖辯證法的任務就是揭露真理，即思維以其徹底的能動原則，使得理性以沖破感官的、有限的世界而確立自身的真理性。(柏拉圖《理想國》)

<sup>58</sup> 《美諾篇》，提要(頁474)。

<sup>59</sup> 《美諾篇》，71E-77A。

蘇格拉底：「……實際上，我根本不知道美德是否能教，也不知道美德本身是什麼。」<sup>60</sup>

從蘇格拉底對美諾的回應可以得知，要探討美德是否可以教導或如何得到美德之前，應該先弄清楚明白什麼是美德，要先了解其定義，知道美德的自身是什麼？否則無法判別美德可不可教也。蘇格拉底謙虛的說，我是不知的，我也不知道不明瞭，什麼是美德。所謂的知之為知之，不知為不知，是知也。我之所以比其他人聰明，只是因為大部分的人都無法理解此含意。就是因為知道自己的不知，所以才會不斷的追求尋找知識和智慧，所以才會有更開闊的心胸接納別人的見解及意見。於是接著蘇格拉底透過不斷的詢問及提出質疑，與美諾繼續探討何謂美德？

美諾：「……美德的種類很多，沒有必要在此一一列舉。在人生的每一時刻和每一行為中，我們每個人都會有一種與之相應的美德，與具體不同的功能相連；同時，我還得說，也會有一種惡德。」

蘇格拉底：「我真是幸運極了，我想要一個美德，但卻發現你有一大群美德可以提供，就好像發現了一大群蜜蜂。……就好像我問你什麼是蜜蜂，牠的本性是什麼，而你回答說蜜蜂有許多不同的種類。如果我繼續問，牠們之所以多種多樣、各不相同是因為牠們是蜜蜂嗎，那麼你會怎麼回答？或者說，你同意牠們之所以有區別並非因為牠們是蜜蜂，而是由於別的原因，比如由於大小或美麗之類的性質，是嗎？」<sup>61</sup>

美諾認為男人的美德在於有能力管理城邦的事務，做有益於朋友的事，並且保護自己免於遭受到痛苦。而女人的美德是善於掌管家務，能很好的管理家庭財務及聽從其丈夫。當然也有小孩子的美德，不論女生或男生。還有一種是老人的美德。換句話說，不論是男人、女人、小孩或老人，只要人人做好自己份內的工作

---

<sup>60</sup> 《美諾篇》，70A-71A。

<sup>61</sup> 《美諾篇》，72A-72B。

就算是具有美德。因為依據每一行為及生命中的每一時刻對於每一事物而言我們之中的每一個人都有他的德性。所以每個人在實踐任何作為時，就會有許許多多的美德來呈現及符合這些不同的事物。蘇格拉底於是以蜜蜂為例子，告訴美諾他想要的是關於作為一個整體的美德的解釋，而不是要他說任何表現出美德的某個部分的行為都是美德。於是要求美諾不要為了求多而把整體性的東西打碎，進而提出思考必定有一個能貫穿所有美德的美德。舉例來說，如果有人問：「蜜蜂是什麼？」就會有人回答：「蜜蜂有虎頭蜂、黃蜂、排蜂、沙巴蜂、工蜂……等各種類的蜜蜂。」但牠們之所以被稱為蜜蜂，並不是因為有這麼多種類的蜜蜂，那到底是什麼因素致使這些不同種類的蜜蜂都能被稱為蜜蜂呢。美德亦是如此，在男人、女人、小孩和老人等不同美德中，必定有一個共同的性質使他們都能被稱為美德。因此，討論即進入概念、觀念和理念，許多事物在其眾多之間一定有其共同性質或特徵可以代表。並且這個美德是具有普遍性的，即是所有人天生皆應共同具有的共同性，接下來我們將進入探討普遍的人性論。<sup>62</sup>

蘇格拉底：「所以每個人成為好人的方式是一樣的，因為他們都通過擁有相同的性質而成為好的。」

美諾：「好像是這樣的。」

蘇格拉底：「如果他們不分有相同的美德，那麼他們就不會以同樣的方式成為好人。」

美諾：「不會。」

蘇格拉底：「既然他們全都擁有同樣的美德。」<sup>63</sup>

由此蘇格拉底在說明所有人的行為必須要依照共同美德去做，才能成為好的人，也就是善的人。倘若他們沒有擁有相同的美德，他們就無法以同樣的方式達到好或善的美德，換言之，蘇格拉底認為所謂的美德，就是大家都擁有同樣的美德。

---

<sup>62</sup> 陳霖亭、陳士誠(2010)，〈論對話在教育中之應用—從蘇格拉底談起，以李普曼為例〉，嘉義縣南華大學哲生所碩士論文，頁 11-12。

<sup>63</sup> 《美諾篇》，73C。

他更是把好理解成會使為善或致使人幸福的那種東西，因而認為追求好或善是人的本性。沒有人會嚮往惡的，也就是說，沒有人會去追求讓自己變不好的事物，除非是因為不知而誤將壞事物當做好事物的人，但實際上他們想要的當然還是善。知識與德性原為一體，凡是知道善惡的智者，必定行善而避惡。換句話說，沒有人會明知故犯的。就柏拉圖而言，哲學家的知識是對善的知識。這種知識是不受限於一固定的範圍之內，且從來不會被誤用(《理想國》，477E)。哲學家有理性的知識，他們對理性的知識能使他們做出理性的且有根據的決定或選擇。一個理型對實踐來說具有不可或缺的價值，因為思想給予行動正確的目的。提出德性即知識，肯定知識是一切德性的基礎，人不會明知故犯，為惡是出於德性之不知。認為沒有人自願趨惡，或做他認為是惡的事情，避善趨惡是違反人的本性的。人的目的在於德性，柏拉圖的德性就是幸福。掌握世俗的意見是沒有必要的，遵循他們的意見，未必能使人行為公正和得到幸福，只有掌握關於德性之善之知識，才能使人幸福。為辱作惡的程度取決於掌握知識的程度，不知導致惡行，在智慧和深謀遠慮的指導下，可導致較大的善。<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> 柏拉圖對話錄不是探討德性，人會明知故犯，人稱壞蛋，我不知道的事情而做錯的，我只是一個混蛋，說一個人壞他是明知故犯，你知道對但你不做(自由意志：自由意志在哲學中指能根據自己意思來進行價值判斷，並決定自己行動方向。)，柏拉圖認為沒有那回事情，人知道對的你就會做，你做錯事是因為你不知道，這是柏拉圖認知倫理學的特性，不是探討其觀點的對錯，柏拉圖是透過辯證法去看這個東西，談柏拉圖辯證法之問答，事實上跟中國儒家的德行無關，透過問跟答講這個部分，透過問答可以知道真理，而不是探討中國所謂的德行。西方的德性跟知識是統一起來的，但是東方的德性跟知識是有區別的，關於德性方面有時候是我們知道卻做不到的，中哲和西哲最大的不同是，西哲雖然有道德哲學但他們沒有心性論，心性論和西方的哲學相似而實不相同，雖然兩者都是關涉道德問題的，可是心性論所講求的是實踐中道德人格的完成，所以它不像西方道德哲學那樣只主一套概念結構。人了解道德與有道德完全是兩回事，好像彈琴與解釋樂譜是兩回事一樣。這裡可以看出東西方的差異來。請參見：勞思光，《哲學淺說新編》，香港，中文大學，1998年，頁47。

## 捌、蘇格拉底對話模式

柏拉圖的《對話錄》中，蘇格拉底的對話模式是首先承認自己不知，作為一種破題的方法，作為引導整個辯證法的進行，他是以一個詢問、疑惑等等，作為整個討論的必要過程，對柏拉圖而言是必要的，如笛卡兒的懷疑法一樣<sup>65</sup>，詢問是一種方法而且是必要的。希臘哲人蘇格拉底的哲學思想與活動，即充分表現出批判的精神。他致力於檢視自己的思想、觀念，批判這些既有思想、觀念的是非得失，尋求修正與改進。蘇格拉底常自認其不知，而承認自己的不知，其實是警覺到自己的思想和觀念可能是有缺陷的，需要經常加以檢視和批判，自己的心智才能持續改進。此外，蘇格拉底著名的詰問，其實也就是一種批判思考的引導。他藉由質問，引導其學生檢視、批判原有的觀點，進而修正改進。從柏拉圖所載蘇格拉底和學生的對話錄中，我們可以看到學生在蘇格拉底的詰問下，逐步批判修正自己的想法，從而建立較完備的觀點。<sup>66</sup>蘇格拉底說人類是「問問題的動物」，我們必須找出事情的理由，不能只是因為習慣與權威而接受他們。我們需要理性而反覆的思考，思考問題之所在，而非一味地接受答案。因為你所想知道的往往會在一次又一次的辯答過程中領悟到，而豁然開朗。蘇格拉底與學生進行對話辯證的過程中，主要是透過詰問模式的推論，以達到概念澄清及建立個人思考模式為目的。在蘇格拉底眼中，凡是真知就需要能被普遍周全地定義，所以他試圖透過不斷的追問，發現定義之不普遍，不周全之處，然後不斷修正，使之臻於周全。<sup>67</sup>蘇格拉底運用詰問法來引導學生一步一步探求真理，若換成教師，詢問學生一連串

---

<sup>65</sup> 見《我思故我在》：規則一：自明律，即明與晰。絕不承認任何事物為真，除非我明明白白他確實為真。規則二：分析律，將我所要檢查的每一個難題，盡可能分解成許多部份，以作為妥當解釋這些難題的需要。規則三：綜合律：依照次序引導我的思想，由最簡單、最容易認識的對象開始，一步一步的上升，如拾級登階，直到最複雜的知識。規則四：枚舉律：處處作周全無誤的核算，與普遍不漏的檢查，直到足夠保證沒有遺漏任何一件為止。笛卡兒著，錢志純譯，《我思故我在》，台北市，志文，1972年初版，頁24-29。

<sup>66</sup> 但朝偉等著，《教師的教育哲學》，台北市，高等教育，2006年初版，頁83。

<sup>67</sup> 溫明麗，〈批判性思考教學〉，刊於《教育研究雙月刊》，第55期，台北，1997年，頁52-53。

引導式的問題，逐漸地使學生在某一論點上感到困惑，而不斷修正答案和審視自己的觀念，直到答案趨向成熟與合理。<sup>68</sup>教學過程也是如此，老師要鼓勵學生發表自己的想法，透過語言的溝通，建構知識，讓各個學習者能提出自己的看法，說明自身思考方式。就在說明的過程中，學生往往能從中反省自己的想法，並加深了解，激盪出更為客觀的認知。

提問可激發思考，蘇格拉底塑造以提出問題來教導的方法，而不是灌輸資訊。教育—在希臘古文原意上是促使某人無拘無束地說話。在許多場合，蘇格拉底都認為自己是智慧的助產士，他謙虛地認為，自己只是愛智者，智慧為他人所有，他只是一名幫助別人將自己已有的智慧予以再生的教師；英文「教育」一詞的拉丁文原意是「引出」，蘇格拉底不直接傳授知識，而是採用對話、思辯，一步一步啟發對方的思考並引導出智慧。<sup>69</sup>蘇格拉底認為知識不能由他人傳授，只能自己去探求它。所謂教育不可能僅指不能傳授，至於採取另一方式，輔助他人以探求知識，蘇格拉底不但認此為可能，而且還是他數十年來實際上所做的，這個方式乃是談話，在談話裡他引導雅典青年去探求政治方面、倫理方面的基本知識。因此教育對於蘇格拉底，乃是用談話的方式引導人去探求知識。<sup>70</sup>

蘇格拉底時時展現鏗而不捨的求知精神，他的信念來自於認為真正的知識寓於人類思維的一貫性或一致性，因此，他堅持問題要討論到可以形成觀念才停止。<sup>71</sup>蘇格拉底探討事物的本質，尋求普遍的定義，加以追問分析，即是歸納論證。永遠保持對生命的好奇。只要學會如何發問，並且繼續發問，人生的活力將源源不絕展現出來。蘇格拉底式提問，是指應以有組織、有條理的對話，激發學生的邏輯思考，以驗證各種觀點。教師不應透露太多知識或訊息，莫以自己有限的經驗見識壟斷學生無限發展的可能性，才能讓學生透過對話思考探索，學生可藉由這種問答交流，有效掌握主題相關知識，同時激發出高階的思考能力，包括討論、

---

<sup>68</sup> 林玉體，《西洋教育思想史》，台北，三民書局，2002年，頁599。

<sup>69</sup> 邱花妹，〈蘇格拉底以對話催生智慧〉，刊於天下雜誌教育特刊，台北，1998年，頁104。

<sup>70</sup> 江子新、關子尹編，《陳康哲學論文集》，台北市，聯經，民國74年第2版，頁66-67。

<sup>71</sup> 〈蘇格拉底以對話催生智慧〉，頁103。

思辯、評量及分析技巧。蘇格拉底覺得每一丁點的知識、假設都應受到質疑、分析和挑戰。沒有什麼事可以一次就獲得解決的。

蘇格拉底在對話中透過不斷地提出許多歸納性質的實例問題，迫使對話者自己產生懷疑，他們深信學習最好的方法就是辯證法，因此對話者彼此間相互信任而不撒謊，運用清晰的思考、言語，專心聆聽並勇於提出自己的論點，藉著問題使他們意識中的概念能明確清楚地呈現出來。<sup>72</sup>蘇格拉底對話進行詢答，是因為我們需要別人的幫助更看清自己，認識自己。相對的，老師藉由對話的過程鼓勵學生自我反省，反思時不但能看清自己，亦能避免偏見，使問題更為客觀，可見獨立思考也是個舉足輕重的地位。問題不一定有固定的答案，況且許多知識都是暫時性的正確。蘇格拉底相信學生知道一切問題的答案可以自己得到答案，只是缺少啟發者。對大家認為理所當然的事物抱持懷疑態度，藉此對所有的事物都產生求知欲。透過與學生的對話，引領學生獨自思考自己的問題，藉由反覆提問，讓學生思考自身的疑惑之處，使獲得答案後有答案是自己的的成就感。所以我們應該鼓勵學生，勇於發表意見不要怕錯，使學生逐漸建立信心，不僅會認同相同意見，也會傾聽不同意見並思索個中的差異，並把自己和他人想法結合最佳新觀念去解決解釋問題。

---

<sup>72</sup> 劉燁、王勁玉譯，《蘇格拉底的智慧：蘇格拉底教化哲學解讀》，北京，中國電影，2007年，頁32。

## 玖、柏拉圖的知與儒家的知之差異

蘇格拉底重視對話，所知真理是透過辯證法之程序，就是一個與他者溝通的過程。但這過程，並不是普遍適合於所有其它倫理學家。如儒家思想家孟子的想法，他以為倫理之知，是由本心自發，如直覺般而不在程序中表現出來。依於兩者之區別，我們可經由比較研究，發覺柏拉圖倫理學從不知到知之特殊性。首先，孟子也認為知識是不經由學習的，人在遇上相關情境時，人就會知道人該作何事，人本身就擁有的能力做何事，以人皆有相同本心故。孟子心的含義，指的也就是它是一種不經由學習，就存在的人的能力；這種無形的能力、道德的能力，是先天的不是先驗的，雖是上天賜予給我們的，但在其中，強調的是人自我決定的道德能力。人有能力及自主性，所以擁有知善惡及分辨是非的能力，以及實現知的能力，既然如此就要對自己的所作所為，負起擔當的責任感。知才能說責任，以示負責，現代刑法系統皆如此，不知者無罪，不能懲罰不知者；惡是缺乏善的表現及理解，會作惡即是違反規範，違反規範就需有責任擔當。假定知善知惡，分辨是非。此所謂「人之所以不學而能者，其良能也。所以不慮而知者，其良知也。」〈盡心篇〉孟子的這種良知良能，是不需要經過後天學習或教化就產生的。換句話說，也就是當人們擁有它時，是在不假思索的情況下，自然表現出來的。另一種解釋是它是一種道德是非判斷的能力；即能認識是非善惡的智慧。如說：「孩提之童，無不知愛其親者，及其長也，無不知敬其兄也。親親，仁也。敬長，義也。無他，達天下也。」〈盡心篇〉譬如，小孩子沒有不知道喜愛父母的，等到長大後，沒有不懂得尊敬兄長的。親愛父母，是仁；尊敬兄長，是義。沒有其他的原因，因為仁義可以通行於天下。這句話說的一點也沒錯，因為一個人愛父母和尊敬長輩，是人類普遍的道德原理。易言之，這種倫理道德思想不僅可以作為一時一地

的人倫標準，更可以成為人類古往今來，每一種社會共同的道德法則。<sup>73</sup>他又說：

「萬物皆備於我，反身而誠，樂莫大焉。強恕而行，求仁莫近焉。」〈盡心篇〉這句話與上說的良知良能，意思完全相同；即萬物優良的特性(良知)，皆存在我們的本性中。所以吾人只要時時刻刻知道自省，並努力於發揮吾心之善，終將成為一位君子。但孟子說的「強恕而行」這句話的意思是說：雖然每個人都有良知，但如果不知道去用力發揚，那麼，此心之光明仍然會被埋沒的。因此，在孟子心論中，發揚本心的功課，始終是最重要的。總之，心是指人類不經教化，便具有的為善能力。但重點落在如何去發揚？<sup>74</sup>也就是說，實踐的功夫比你知知道還要重要。

當義直接連屬於仁而言，於是義便是根源在內，純由良心外發的行為；而不是依據外在的規範而行的行為了。這便是孟子的義內之說。在孟子〈告子篇〉，曾載有孟子與告子辨義內抑義外的辯論。而義既由內發，於是義之成立，便常要經過仁心的自由選擇與判斷，這選擇、判斷在孟子便稱為權。如〈梁惠王篇〉中孟子有云：「權，然後知輕重，度，然後知長短；物皆然，心為甚。」反之，如不能以仁心自由權衡而得宜(義，宜也)，則亦不得稱為義。所以孟子說：「子莫執中，執中為近之。執中無權，猶執一也。所惡執一者，為其賊道也，舉一而廢百也。」〈盡心上〉總之，當仁、義經孟子開始連用而為仁義之後，其涵義已逐漸等同於道德一詞。所以後世也有仁義道德四字連用的。當然此所謂道德不是指遵循外在教條的他律道德，而是指由良心主動自發的自律道德。<sup>75</sup>

孟子以心為思之官，但並不是從知識論或認知的層面而主張心是思之官。不

---

<sup>73</sup> 參見：譚宇權，《孟子學術思想評論》，台北市，文津，民國 84 年初版，頁 122。

<sup>74</sup> 《孟子學術思想評論》，頁 123-124。孟子良心是不學而能的，孔子強調學，後天的教育跟先天知的問題，以台灣來講，後天的教育是不缺乏的，培養一個好環境，就會有一個教育的空間，用學習與不學習來看倫理道德是沒有效果的，而是那個效果是不確定的，哲學是說它沒有建立在邏輯關係上，邏輯就是說我不管你什麼理由，什麼理由去做壞事情，你做壞事情你承認我懲罰你，所以做壞事情並不是跟妳發生什麼原因來搭上關係的，孟子基本上採取的就是這個立場，所以他說周王是壞蛋，沒有人教他做好人嗎？有啊，周王那時候的官是儒家的來源，儒家的來源就是官，輔導王該做什麼事情的，周王不知道他該做什麼嗎？他當然知道只是他不做，有教化人不可以做壞事，但知道有教也有自由意志選擇不做，知道但不做，自由意志的問題。

<sup>75</sup> 中華百科全書哲學類，民國 72 年典藏版，仁義。

ap6.pccu.edu.tw/Encyclopedia/data.asp?id=35&htm=02-220-0840%A4%AF%B8q.htm.(106,05,01)

論是對人如何得知外在事物的存在，或是對知識的真確性的探索，都非孟子所關懷的中心。孟子言心是通過不忍之心、四端之心在德性層上說：「心之官則思；思則得之，不思則不得也」〈告子上〉。在〈盡心上〉中，孟子更明確的表示：「人之所不學而能者，其良能也；所不學而知者，其良知也。孩提之童無不知愛其親者，及其長也，無不知敬其兄也。親親，仁也；敬長義也；無他，達之天下也。」這段引文從良知良能上，揭露了孟子對於思的使用，以及所思為何的看法。當孟子說：「思則得之，不思則不得」時，是對舉於「耳目之官不思，而蔽於物」而言，是以思及所思並不是從物上說，而是從「天之所與我者，先立乎其大者」這種不假外求(因其受之於天)而可作為行為指引(不受感官蒙蔽)上說的。由於良知良能是不學而能、不慮而知者，因此是不假外求的，再者，親親、敬長，正是由良知良能為發端而有的行動。由朱子註：「良者，本然之善也」，可以知道思即是良知，是對於人心本然之善的察知。良知是不慮而知的當下察知，而所察知者是得天下之所同然的義理。它一方面順著惻隱、羞惡、辭讓、是非等心之端而有所感通，此感通即是仁義禮智的明察靈動；另一方面，此一感通又是依循心之所同然的理、義，而發為合義的行動。所以，孟子所言思即是根植仁義禮智等德性發端的本心所有的感通靈動，而所思者也就是得我心之所同然的義理。<sup>76</sup>

儒家孟子的知是不用學不用問的，是基於自己的反思，以禮來講是要問的，而禮所含蘊的倫理意義是不用問的，不是用問來理解的，然而，柏拉圖的知是需要學需要問的，是基於透過第三者的反問，不但是需要問，而且一開始承認自己很不知，透過不斷的追問得到知，而儒家孟子是不需要問的，是獨白式的反思，

---

<sup>76</sup> 唐君毅先生即指出，「孟子之言心，乃直就心知對人物知感應之事上說。此心初乃一直接面對人物而呈現出之心，初非反省而回頭內觀之心」。唐先生從感應說心與人、物間的關係，指出本心的朗現並非只是孤立於世界之外的自我完善；相反的，本心的朗現乃即呈現於與外相感應之事之中。心之感通靈動正是通過人在世界中所遭遇的種種具體情境，而有是非、羞惡、辭讓的發端，設若心對所遭遇之事全無反應，那麼豈不成為宋儒所言麻木不仁之心了。因此思是與生活世界息息相關而且時時關聯著行動，它總在這個人文化成的世界中指引著我們的行動，使之舉止合宜。換言之，心之思即是心之仁，亦即是仁義禮智根植於心的心，對於具體生活中的種種情境，當下的所有感通靈動與價值察知。基於此可知，孟子通過心從兩個部分處理了人之所以為人的問題，一是從心能照見價值而明善，回應人如何得知什麼樣的行動是有價值的問題；另一則是從心之不忍而欲化成一具體行動，回應人為何會選擇有價值的行動的問題。唐君毅，《中國哲學原論·導論篇》，台北，台灣學生書局，1993年，頁102-103。

柏拉圖是從知來定義善，而孟子是由良性來定義善，雖然這兩個不同的東西，但最終都是可以得到德性的。孟子是不學而知，但是柏拉圖是不斷要學的，柏拉圖的知事實上你是知道的，但是你只是忘記，所以隱默之知其實也是說你以為你不知道的知識，其實你是隱約知道的，事實上你是可以知道的，而孟子是直接講你是知道的，隱默之知是指你隱約知道，但是你自己不曉得，柏拉圖的知是指你本來就知道的、以前就知道的，但是你只是忘記而已。此亦即，知識回憶說。

柏拉圖的知與德性相關連著，假如不去實行的話，代表其不知。柏拉圖不視不知為羞恥，而是當為追求知識的動力來源。不知對於柏拉圖來講，不但不是缺點，他還承認自己不知，借其詢問法，透過不斷的詢問，不斷的提升自己，才能得到真正的知識。知包含理論和實踐的知，行的哲學包括知的哲學，反之亦然。因為他認為行為的指向是德性，所以知就是德。因為知的行為是德性，而且指向了善，知就是德，就是善。相對而論，無法擁有美善的知識，必定無法擁有美善的行為，也就是說，缺乏做善事的知識，才會做壞事，然而作惡則是因為不知道自己擁有這樣的知識(善知識)，而造成不良結果，所以作惡正是出於不知，不知亦是無德。<sup>77</sup>

蘇格拉底認為美而好就是善，只有對善有知識的人，才會選擇去做善的事情。而不知的人因為對善知識的不瞭解，導致想從事善的事情也無法做到，因此，不論是正義或其他有德性的行為，都需要有能力的人才能實踐，這即是蘇格拉底所主張的德性即知識。一個人不會有意做壞事，一個人做壞事，只是由於愚昧不知。一個人若像蘇格拉底那樣知道自己的能力微不足道，他就是最有能力的。知識是有用的，而如何教導是關鍵所在，盲從的人是無法使知識的功用變得更好的人。德性即知識中的知識，主要是指人要能認識自己的本性，蘇格拉底認為沒有人會自願為惡，即明知有錯不該做，卻仍然去做。人之所以為惡或犯錯，皆出於不知。天底下是沒有人自願犯錯誤的。

---

<sup>77</sup> 參見：鄒昆如，《希臘哲學趣談》，台北市，東大，民國 65 年，頁 112。

既然德性是知識，那德性就能教導與傳授了嗎？蘇格拉底認為則不然，因為他說過包括他自己在內，所有人都是不知的。<sup>78</sup>

美諾：「但是你連它是什麼都不知道，又如何去尋找呢？你會把一個你不知道的東西當作探索的對象嗎？換個方式來說，哪怕你馬上表示反對，你又如何能夠知道你找到的東西就是那個你不知道的東西呢？」

蘇格拉底：「我知道你這樣說是什麼意思。你明白你提出的是一個兩難命題嗎？一個人既不能試著去發現他知道的东西，也不能試著去發現他不知道的东西。他不會去尋找他知道的东西，因為他既然知道，就沒有必要再去探索；他也不會去尋找他不知道的东西，因為在這種情況下，他甚至不知道自己該尋找什麼。」<sup>79</sup>

若不知，則如何發現你所不知；若知，就不用去發現；已知，但忘掉，透過詢問回憶原本已知者。為了化解這個兩難論證，蘇格拉底提出著名的「回憶」

(anamnesis) 說，強調「探究和學習其實只是回憶而已」。所謂學習實即回憶；所謂教育乃心之轉移。然此知識吾人生即遺忘，多不復知有此，即所謂遺忘。其乃指此知識不浮現於意識之中，而蘊藏於意識之下，學習者即將此已遺忘之知識由心之深處喚至意識之中，故學習非由於外鑠，乃由於內省。<sup>80</sup>此對話錄亦證明靈魂之不朽，由於此說包含神話色彩，博藍尼 (Michael Polanyi) 便提出「隱默之知」概念來解決這個難題。我們可能無法明確說出所要探討的對象，但仍對它有一種隱默之知，而我們的探討是為了將這種隱默之知提升為明顯的知識。所謂默大概指可言而不必言，欲言而不能言之類。的確，在我們的日常生活中，有些知識不必一定得借助語言來表達，而有些即是語言根本無法表達，但不論是不必還是無法用語言表達的知識，卻是可以被傳達和領會的，否則這種知識便沒有意義。每

<sup>78</sup> 陳霖亭，〈論對話在教育中之應用—從蘇格拉底談起，以李普曼為例〉，頁 13。

<sup>79</sup> 《美諾篇》，80D-E。

<sup>80</sup> 《陳康哲學論文集》，頁 118-119。

個人都具有一種天生的能力，以隱默之知的方式去了解事物。博藍尼的名言是：「我們所知道的，比起我們所能夠說出來的要多得多。」<sup>81</sup>蘇格拉底提出的「回憶」說其實也包含了「隱默之知」的概念。一個無知識的人在自己心中仍可能對一個主題有正確的意見，而無所知。如今，這些剛形成的意見具有一種夢幻般的性質。但如果他在許多場合以不同的方式被問起同樣的問題，你便能見到，他最後對這個主題會有像任何人一樣正確的知識。這種知識不會來自教導，而是來自詢問，他會自行發現這種知識。這樣自發地重獲在他心中的知識，豈不是回憶嗎？<sup>82</sup>

隱默之知的思考，李明輝教授在《康德倫理學與孟子道德思考之重建》一書中作了其闡發與疏理。依李教授，《易傳》中的百姓日用而不知、《中庸》所言的君子之道費而隱……及其至也，雖聖人亦有所不知、《大學》所講的修身在正其心以及孟子所言的行之而不著焉，習矣而不察焉，終身由之而不知其道者等等言說，皆蘊含了一個未經反省的隱默面向，蓋一般我們所謂的知指的是明確表達的知識，但事實上，在人類底各種文化活動中更具有決定性意義的，往往是我們尚未能、甚或根本無法明確表達的先識( foreknowledge)。這樣一種先識指的就是隱默之知。<sup>83</sup>如果說：一個人可能對某個主題有正確的意見而無所知，這種意見豈不正是隱默之知？蘇格拉底說：這種意見具有一種夢幻般的性質，不過是表達隱默之知的另一種方式而已。他又說：如果我們以不同的方式問此人同樣的問題，這種意見便會成為正確的知識。這裡所謂不同的方式即是指他的詰問法，所以他才會說，這種知識不是來自教導，而是來自詢問。這種方法旨在幫助人經由他自己的反省來抉發早已存在於意識中的隱默之知。蘇格拉底是一位畢生都以追求真理為志向的人，面對這種兩難的問題，他並未退怯顧左右而言它，而是誠實以對用實際的行動來證實他的論點，而且也歡迎質疑的人提出自己的論證來對它進行駁斥。他以語言對話的方式及實際行動展示了一個成功的探究過程，針對此成功的探究過程

---

<sup>81</sup> 李明輝，《康德倫理學與孟子道德思考之重建》，台北市，中研院文哲所，民國 83 年初版，頁 13。

<sup>82</sup> 《康德倫理學與孟子道德思考之重建》，頁 25-30。

<sup>83</sup> 《康德倫理學與孟子道德思考之重建》，頁 13-14。

的例子將詳述於後。

蘇格拉底：「如果去努力探索我們不知道的事情，而不是認為進行這種探索沒有必要，因為我們絕不可能發現我們不知道的東西，那麼我們就會變得更好、更勇敢、更積極。」<sup>84</sup>

蘇格拉底認為智慧是德性的基礎，有智慧才會正確的思考與判斷，也才能真正實踐道德行為，亦才會獲得德性，而獲得德性即是獲得至善。德性是一種普遍的善，是具有可傳達性的，亦是源於精神自身，而教育可以引出理性、傳授知識，更可以喚醒、啟發、引導人們對德性的追求，換言之，教育能夠培養人的德性品質。<sup>85</sup>蘇格拉底因此認為德性是可以透過教育而啟發的，他認為人的知識、德性都和善一樣，是與生俱來的，天生就擁有的，另外，他也強調人人皆是不知，其主要原因是他認為知識是處於隱晦不明之處，需要透過回憶來找回。<sup>86</sup>

---

<sup>84</sup> 《美諾篇》，86B。

<sup>85</sup> 金生鈺，《德性與教化—從蘇格拉底到尼采：西方道德教育哲學思想研究》，長沙，湖南大學，2003年，頁45。

<sup>86</sup> 陳霖亭，〈論對話在教育中之應用—從蘇格拉底談起，以李普曼為例〉，頁14。

## 壹拾、知識從不知到知之辯證

經由蘇格拉底所強調的知識回憶說，我們可以從他對美諾的童奴所導引出演算幾何定理的例子，就能清楚了解蘇格拉底透過語言及行動，展示何以知識來自於回憶及辯證的歷程中從不知到知的引導成功探究過程。

美諾：「……但是，你說我們並不在學習，所謂的學習只不過是回憶罷了，這樣說是什麼意思？你能告訴我這是為什麼嗎？」

蘇格拉底：「……我看到你有許多僕人在這裡。隨便喊一個過來，我會用他來向你證明我說的正確。」

美諾：「行。他對一個童奴說，過來。」

蘇格拉底：「……那麼請你注意聽，看他是在向我學習，還是在接受提醒。」

美諾：「好的。」

蘇格拉底：「(蘇格拉底在沙地上畫了一個四邊相等的正方形，然後對那個童奴說)孩子，你知道這樣一個圖形是正方形嗎，就像這個一樣？」

童奴：「知道。」

蘇格拉底：「它有四條相等的邊嗎？」

童奴：「有。」……

蘇格拉底：「如果這條邊長兩尺，這條邊也一樣，那麼它的面積有多大？你這麼想，如果這條邊是兩尺，而那條邊是一尺，那麼豈不是馬上就可以知道它的面積是兩平方尺嗎？」

童奴：「對。」

蘇格拉底：「但是這條邊也是兩尺長，那麼不就應該乘以二嗎？」

童奴：「是的。」……

蘇格拉底：「現在能不能畫出一個大小比這個圖形大一倍，但形狀卻又相同的圖形，……它的面積是多少？」

童奴：「八。」

蘇格拉底：「那麼請告訴我它的邊長是多少。現在這個圖形的邊長是兩尺。那麼面積是它兩倍的圖形的邊長是多少？」

童奴：「它的邊長顯然也應該是原來那個正方形的邊長的兩倍，蘇格拉底。」

蘇格拉底：「您瞧，美諾，我並沒有教他任何東西，只是在提問。但現在他認為自己知道面積為八平方尺的這個正方形的邊長。」<sup>87</sup>

蘇格拉底藉著引導與對話，再加上提問，可使原本對幾何學完全不認識的童奴馬上可以理解他原本不認識的東西。這也證明透過對話與詢問，人們可以從不知到知。也就是說，從不明白、不清楚，到清楚明瞭。因而也就可以說，對話是發掘真理之鑰，喚醒沉睡在潛意識裡的知識。亦可以說：隱默之知的教導中，教導的內容已隱默地為學生所知，而教導的目的在於引導學生自行反省其原已具有的隱默之知，而非將學生原先所不知者傳授給他。<sup>88</sup>換言之，可得知真理並非靠教導傳授，而是在對話過程中被啟發的。蘇格拉底繼續說：

「現在請你注意他是怎樣有序地進行回憶的，這是進行回憶的恰當方式。(他接著對童奴說)你說兩倍的邊長會使圖形的面積為原來圖形面積的兩倍嗎？我的意思不是說這條邊長，那條邊短。它必須像第一個圖形那樣所有的邊長相等，但面積是它的兩倍，也就是說它的大小是八(平方)尺。想一想，你是否想通過使邊長加倍來得到這樣的圖形？」

童奴：「是的，我是想這樣做。」

蘇格拉底：「好吧，如果我們在這一端加上了同樣長的邊，那現在讓我們

---

<sup>87</sup> 《美諾篇》，81E-82E。

<sup>88</sup> 《康德倫理學與孟子道德思考之重建》，頁 25-30。對評審委員之看法，筆者以為所謂不知，不是什麼都不知道，而是雖已知，但需要啟發辯證以發掘這本已知者。其為解決知跟不知的衝突，你知道但忘記，但其實並未失去，只是需要回憶，把你以前知道但現忘卻了的，重新找回來。因而，知跟不知(忘掉)同時存在於一個人身上，透過辯證法追問，找回你知道但忘記的知識，即為著名的知識回憶說。

以這條邊為基礎來畫四條邊。這樣一來就能得到面積為八平方尺的圖形來了嗎？」

童奴：「當然。」……

蘇格拉底：「所以使邊長加倍得到的圖形的面積不是原來的兩倍，而是四倍，對嗎？」

童奴：「對。」

蘇格拉底：「四乘以四是十六，是嗎？」

童奴：「是的。」……

蘇格拉底：「好。這個八平方尺的正方形的面積不正好是這個圖形的兩倍，而又是那個圖形的一半嗎？」

童奴：「是的。」

蘇格拉底：「所以它的邊肯定比這個圖形的邊要長，而比那個圖形的邊要短，是嗎？」

童奴：「我想是這樣的。」……

蘇格拉底：「那麼這個八平方尺的圖形的邊長一定大於二尺，小於四尺，那麼試著說說看，它的邊長是多少。」

童奴：「三尺。」……

蘇格拉底：「如果這條邊長是三，那條邊長也是三，那麼它的整個面積應當是三乘三，那麼它是多少？」

童奴：「九。」

蘇格拉底：「但是我們最先那個正方形的面積的兩倍是多少？」

童奴：「八。」

蘇格拉底：「可見，我們即使以三尺為邊長，仍舊不能得到面積為八平方尺的圖形？」

童奴：「對，不能。」

蘇格拉底：「那麼它的邊長應該是多少呢？試著準確地告訴我們，如果你

不想數數，可以在圖上比劃給我們看。」

童奴：「沒用的，蘇格拉底，我確實不知道。」<sup>89</sup>

美諾的童奴一開始深信假若將正方形的邊長加倍，就能得出這個正方形面積為原來的兩倍，但經過與蘇格拉底對話後，卻逐漸發現自己的困惑，不僅不知道答案，而且也不認為自己知道，終究承認自己的不知。所以蘇格拉底認為使他感到困惑，使他像被一條電鰻電到而麻木一樣，目的是要幫他尋找事物的真實情況，雖然這位童奴現在是處在不知的狀況，可是卻很高興的去尋找他所不知道的事物。從困惑出發，激起人們對探索真理的好奇心，是蘇格拉底駁斥的目的。相對於童奴剛開始就信心滿滿的認為自己很清楚的知識，並且大膽地進行回答，對他來說，根本無需再學習再被教導，到後來發現自己的疑惑與認為什麼也不知道的情況下，學習的動機無形中就被引導出來了。

人能對問題產生思考，即是形成對話討論的起源。當一個人會被問題所困惑時，才會促使這個人做思考，但如何使人產生困惑呢？應當鼓勵人大膽地猜測，任何答案無所謂的對錯，首先要有問也要有答，才能互相有所回應繼續對問題作更深入的探討；就如同美諾的童奴一般，先初步做猜測，才能有後續的問題研討。教學上，最怕學生沒反應與沒有求知的慾望，通常只會讓老師唱獨角戲，若學生對事物都不做任何回應，只是沉靜地坐在課堂上，那又如何能促使學生做思考判斷呢？因此，請將發言權還給學生，不要再一個人獨撐場面，讓學生多陳述及發表自己的意見，即使是光怪陸離或是餽主意亦勝過沒反映、沒意見；有了意見的表達、有了你來我往的過程才能展開討論的序幕，透過不斷地探討、檢驗、思索、對話，然後才能從問題的困惑、矛盾中學習找出正確的知識。<sup>90</sup>

蘇格拉底：「實際上，我們在一定程度上幫助他尋找正確的答案，因為他現在雖然不知，但卻很樂意去尋找答案。……」現在請注意，從這種困惑狀態出發，通過與我共同探索真理，他會有所發現，而我只是向他

---

<sup>89</sup> 《美諾篇》，82E-84A。

<sup>90</sup> 陳霖亭，〈論對話在教育中之應用—從蘇格拉底談起，以李普曼為例〉，頁 16。

提問，並沒有教他什麼。……(此時蘇格拉底擦去先前的圖形，從頭開始畫)孩子，告訴我們還能再正方形各四邊加上一個與原正方形相同的正方形嗎？」

童奴：「是的。」

蘇格拉底：「那麼我們有了四個同樣的正方形，是嗎？」

童奴：「是的。」

蘇格拉底：「那麼整個圖形的大小是第一個正方形的幾倍？」

童奴：「四倍。」……

蘇格拉底：「現在你看，這些從正方形的一個角到對面這個角的線段是否把這些正方形都分割成了兩半？」

童奴：「是的。」

蘇格拉底：「這四條相同的線段把這個區域都包圍起來了嗎？」

童奴：「是的。」

蘇格拉底：「現在想一想，這個區域的面積有多大？」

童奴：「我不明白。」

蘇格拉底：「這裡共有四個正方形，從一個角到它的對角畫直線，這些線段把這些正方形分別切成兩半，對嗎？」

童奴：「對。」

蘇格拉底：「在這個圖形中一共有幾個一半？」

童奴：「四個。」……

蘇格拉底：「那麼這個圖形的面積有多大？」

童奴：「八(平方尺)。」

蘇格拉底：「以哪個圖形為基礎？」

童奴：「以這個為基礎。」

蘇格拉底：「這條線段從這個四平方尺的正方形的一個角到另一個角嗎？」

童奴：「是的。」

蘇格拉底：「這條線段的專業名稱叫「對角線」，如果我們使用這個名稱，那麼在你看來，你認為以最先那個正方形的對角線為邊長所構成的正方形的面積是原正方形的兩倍。」

童奴：「是這樣的，蘇格拉底。」<sup>91</sup>

童奴從確認自己確實不知道，到使用對角線的概念，而知道正方形的對角線為邊長，所構成的正方形之面積是原來面積的兩倍。蘇格拉底在這個過程中並未出現任何有關教授的行為，唯一做的只是對童奴採取不斷的提問罷了，卻能使得原本對某個他不具知識的童奴產生了正確的意見，並且從美諾那裏證實這位童奴從未有人教導過他有關幾何學的原理知識。蘇格拉底認為這是由於他自己回憶起自己的知識之故，但為何蘇格拉底會認為是由他自己恢復知識呢？蘇格拉底主張人現在所擁有的知識，一定是在某個時候擁有了。如果當人一開始就知道這個知識，那麼此人必定自始至終都擁有這個知識，不會只出現一時的不知與不知道。但若說是他在從前即沒有獲得這個知識，那麼除非有某人曾經教導他，否則今生不可能擁有這個知識，這是柏拉圖著名的靈魂不滅論。<sup>92</sup>

美諾的童奴確實沒有人教導過他，但他到最後確實也早已有這方面的知識，因而蘇格拉底認為他在某個時候就已經擁有或學到這些知識，可能是在具有人形時期，亦可能是還不是人的時候。換言之，蘇格拉底以靈魂不朽並且擁有所有知識的主張，認為靈魂在人出生之前、死亡之後即恆久存在，且早已習得所有知識；靈魂寄寓肉體之時雖忘卻知識，但可透過學習將知識喚回。<sup>93</sup>

蘇格拉底認為實在的真理，其實一直存在於我們的靈魂之中。而靈魂是永垂不朽的，所以人們必須勇敢地嘗試著去發現他不知道的東西，亦即進行回憶，或者更準確地說，把它及時回想起來。我們的一切知識並非靠學習得來的，而是來自於回憶，亦可說是一種發現。這就如同有一夜，牛頓坐在鄉間的一棵蘋果樹下沉

---

<sup>91</sup> 《美諾篇》，83E-85B。

<sup>92</sup> 陳霖亭，〈論對話在教育中之應用—從蘇格拉底談起，以李普曼為例〉，頁 17。

<sup>93</sup> 俞懿嫻，〈柏拉圖德育思想及相關語錄〉，刊於《哲學與文化月刊》第 23 卷第 5 期，輔仁大學文學院，台北，1996 年，頁 1588。

思。忽然一個蘋果掉落到地上。於是他發現所有的東西一旦失去支撐必然會墜下，繼而他發現任何兩物體之間都存在著吸引力，而這引力更與距離的平方成反比，總結出萬有引力定律。這個萬有引力是被牛頓發現的，而非被他所發明的。蘇格拉底認為發現知識方法就需運用精巧的對話方式，如同他引導出美諾的童奴有關幾何學知識的對話過程。

據聞蘇格拉底的母親是一位能幹的助產士，因此，蘇格拉底將自己比擬成思想上的助產士引導思考答問，對方將內心中關於自己的知識催生或內在精神中已知的道德思想生產出來，並將此哲學思考方式稱為產婆術或助產術。他認為他在與人對話中和母親使用同樣的技藝，而那些尋求與他為伴的人與孕婦有著相同的經驗，他們承受著分娩的痛苦，而他的技藝既能引起痛苦也能止痛，他能將心靈正處分娩它所孕育的某些思想引產，如同產婆使難產者順產一般。蘇格拉底雖然曾對泰阿泰德的說：「我的助產術與她們(產婆)的助產術總體來說是相同的」，然而，蘇格拉底關心的，不是處在分娩劇痛的身體，而是靈魂。<sup>94</sup>因此蘇格拉底之助產術主要是進行兩種反省的過程，第一，讓人自以為是的想法、意見、教條受到質疑、破壞，讓人懷疑自己的心中既定想法並不是自己本真的，非自覺的，而是人們言說的。第二，讓人知道在自己內心中才有真正的答案，永恆不變的真理。<sup>95</sup>

一般所謂的「知」是指能以明示的方式表達者。但事實上，在人類的各種文化中更具有決定性的意義，往往是我們尚未能、甚或根本無法明確表達得「先識」；這是另一種意義的「知」。蘇格拉底透過助產術來說明，知識只是發現而不是發明，知識是先天存在於人自身當中，只待人們自己去發覺，而不是後天經由人們所創造出來的。<sup>96</sup>從蘇格拉底的主張可以瞭解，德性知識是無法藉由灌輸的方式來使學生獲得。而從蘇格拉底喜歡用不斷詢問、反問的方式，再逐漸抽絲剝繭，讓他的

---

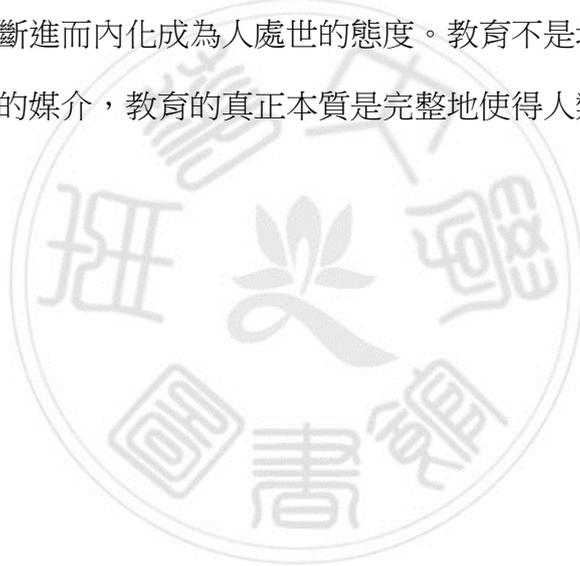
<sup>94</sup> 陳霖亭，〈論對話在教育中之應用—從蘇格拉底談起，以李普曼為例〉，頁 18。

<sup>95</sup> 陸敬忠，〈辯士術與對話法：蘇格拉底哲思之生成〉，刊於《鵝湖月刊》，第 32 卷第 2 期，台北，2006 年，頁 45。

<sup>96</sup> 鄭富吉，〈孔子與蘇格拉底的哲學及教育思想之比較〉，刊於《教育文粹》，第 17 期，台北，1988 年，頁 70。

弟子去思考所有的疑問，透過彼此反覆推論而發覺自己的不知，進而重新建立正確的知識(德性)，換句話說，德性即是被啟發的。

當下道德淪喪及品格低弱的問題正是在於學生無法將德性實踐出來，經由分析蘇格拉底《美諾篇》不但讓身為學生的筆者確信，想要解決當下道德淪喪和品格低落的問題，即需放棄及改正傳統灌輸知識給學生的教育方式，也就是所謂的傳統的教育，進而改站在輔助者的角色，並且運用討論教學，也就是最直接的對話語言，經由與學生反覆詰問的方式，與學生產生互動的關係，引導和啟發隱藏於學生內心的德性，讓學生深刻的體認到並發現德性的獲得是自己能力所及的事。另一方面，讓學生相互學習與思考在相同的問題下其他人的思緒及見解，以學得自己的推理與判斷進而內化成為人處世的態度。教育不是培養任何一種才智，不是任何一種知識的媒介，教育的真正本質是完整地使得人類能實現生命的真正目標。



## 壹拾壹、哲學的智慧—自知其不知

講教育之前筆者先說一下，哲學在哪方面對教育有幫助，有何功效，哲學在這篇論文來講，是教我們自知其不知—自知不知，才有動機求知。古往今來的哲學家，不斷地提醒人們要「認識自己」，但似乎古聖先賢卻沒有提出具體準則，讓我們知道如何才能真正的「自我了解」。關於「自我認識」，原是千古至今尚未解決之事。三歲的小孩知道自己的名字，八十歲的老翁卻未必明白自己是誰。至今答案仍是無解並且因人而異。古希臘德爾菲的女祭師說「認識自己」時，並非只針對希臘人，這句話同時也點出了全人類認識自己的重要性。認識自己就如同食物、衣物、住所跟身體生存的重要性是一樣的。「認識自己」不僅旨在防止人類過度驕傲，也在於了解自己的價值何在？只有瞭解了自我價值，才能更進一步的走向成功。

柏拉圖是透過詢問法，先承認自己的不知，再經由不斷的追問求得知識，其不知並不代表不做、無解。承認不知是要讓自己謙卑不要過於高傲，對於求知的過程才會有成長的空間，才有辦法達到柏拉圖所說的善知識。

「認識你自己」能夠刻在神殿上，代表它是希臘人經過幾百年的經驗累積下來的智慧，是很難達成的一個目標。希臘哲學家蘇格拉底常以這句話來教導別人，但是他最後說：他只知道一件事，就是自己不知。蘇格拉底成為哲學家，就是因為他知道自己不知。許多人以為知道一些事情，知道一些有關自我的知識，到最後卻發現他所了解自我，並不是真正的自我。希臘有一齣悲劇，名為「伊底帕斯王」，裡面出現了一個人面獅身的怪獸—斯芬克斯，他提的問題當時很多人都沒有辦法回答。那個問題其實並不難，我們今天都知道答案。這個問題的答案就是人，如果一個人連這個問題都答不出來，代表他對於自己是個人都不了解。這說明希臘時代對人的問題非常重視，對自我的瞭解更覺得是個很大的困難。<sup>97</sup>

---

<sup>97</sup> 參見：傅佩榮，《從自我出發》，台北市，書評書目社，民國 81 年初版，頁 2。

蕭伯納曾經說過：「有信心的人，可以化渺小為偉大，化平庸為神奇。」。俗話說，能登上金字塔的生物只有兩種，老鷹和蝸牛。雖然不能像雄鷹一樣展翅翱翔、一飛沖天，但至少可以像蝸牛，憑著自己的信念和耐力不斷的前行。我們要認清自己，不能盲目自信，每個人都有優點，自信是在內心提醒自己看到自己的優點，從而把優點變成行動力，而不是明知做不到而故意為之。就像蝸牛可以爬上金字塔，但如果說它也能翱翔在藍天，那就是自欺欺人了。所以，人要有自知之明，量力而為，才不會力不從心。<sup>98</sup>自知不知才求知，自知無畏才拚搏。好說己長便是短，自知己短便是長。自知度愈高，求知欲愈強。學而後知不足，知而後更求知。掌握的東西越多，越感到自己學識的短淺。知無止境學無涯。自知之明是比才能更罕見、更優美、更珍奇的東西，它總是在無邊的黑暗中熠熠生光，為行人指引正確的方向。

舉個千古流傳至今的故事，人們仍津津樂道的探討其原由。戴菲爾神殿的祭司說：蘇格拉底是雅典最有智慧的人。有位學生立刻爭相走告，並向老師報告：「神說你最有智慧。」蘇格拉底故意裝作聽不懂，這怎麼可能？一定搞錯了，我怎麼會最有智慧呢？於是他說：「現在我就帶你們去見是真正有智慧的人。」當時在社會上最具有影響力的有三種人：第一種是政治家，因為他們領導整個城邦。第二種是文學家、詩人，他們寫起文章來，很多讀者都爭著看排行榜的。第三種是建築師，負責經濟建設的專家。結果訪問下來得到一個結論：政治家根本不知道國家的真正幸福何在？他只是碰巧生在貴族之家，有些權力，要不然就是表現個人的野心或慾望，並不知道一個城邦的目的、人民真正的福祉何在？換句話說，他不知道人之所以為人是什麼？國家之所以為國家又是什麼？因為這顯然是哲學的問題，不是一個政治家可以應付的。結果大家非常失望，發現政治家虛有其名。接著他們再去訪問文學家和詩人，問：你寫這詩實在很美，是什麼意思？譬如「白髮三千丈」是什麼意思？白髮怎麼會三千丈呢？一輩子不理髮也頂多十丈啊！又

---

<sup>98</sup> 參見：王光波，《我們都應該更誠實的做自己》，新北市，晶冠，2015年初版，頁16。

如「月亮請坐」，怎麼請月亮坐呢？還有人寫「天空多麼希臘」，天空怎麼會多麼希臘呢？這些詩受到很多人崇拜與嚮往。但是，經過蘇格拉底與他們討論之後，發現他們寫詩原來是一種衝動，喝醉酒的時候下筆不能自休，自己也不知道自己寫了些什麼？那麼，再繼續找專家、建築師，說：你們很了不起，會建設很多大的宮殿、高速公路之類的，你們到底是憑什麼這樣建呢？結果發現他們只是按照藍圖辦事，並不知道為什麼要這樣建，也就是說，知其然而不知其所以然。當時很多人都在這種情況下被蘇格拉底一個個問倒，他們對蘇格拉底懷恨在心。結論是什麼？結論是蘇格拉底最後說：各位同學，你們現在知道了吧！為什麼神說我最有智慧，因為所有的人之中，只有我知道我是不知的，別人連自己不知，都不知道。他們就缺少自知，而我只知我不知。因此，一個人認清自己的不知，是一切知道之開始。<sup>99</sup>人只有承認自己是不知的，他才能發掘自己的理性能力向智慧過渡，從不知變成有知。在柏拉圖的《斐德羅篇》中蘇格拉底說，「我認為智慧這個詞太大了，它只適合於神；但愛智這個詞倒適合於人」，並認為「愛智是人的自然傾向」。可見，追求智慧應該是人的本性，人都應該有追求智慧的渴望和激情，人是處在從不知通向有知的旅程之中，這樣的歷史回顧告訴我們，智慧不是人所具有的，而是高高在上的超越的神的。智慧雖然是神的，但卻內在於人們生活的目標中。<sup>100</sup>

相較之下，中國哲學家莊子在無為功夫中如何詮釋無知，人接觸事物時不要使用人為的知識和欲求，則不受任何外物之障礙，自然就合乎其自然本性，如此藉著無知無欲的功夫便達到物化，及物我一致。《莊子·內篇·大宗師》云：「墮肢體，黜聰明，離形去知，同於大通。此謂坐忘。」莊子所謂的去知，並非對一切知全然否定，而是去除人知而充滿天知，終極目標即在完全回復天然之知。<sup>101</sup>莊子以為一般世俗之知識靠感覺器官所得的知識，不但不能因此而得到真知，反而

---

<sup>99</sup> 《從自我出發》，頁 203-205。

<sup>100</sup> 參見：胡軍，《哲學是什麼》，台北市，楊智文化，2002年初版，頁 71。

<sup>101</sup> 參見：元鍾實，〈略談莊子無為說與慧能禪宗三無論—以修養功夫、境界論為主〉，中國佛學研究第 6 期，台北，2002 年，頁 241-242。

有礙於真知獲得，所以要離形去知。莊子並非否定感官知覺，只是提醒感官知覺可能帶來的物象執著，此一物象執著，即為成心。心有知的作用，而知的本質是執著，心知執著人物的才性氣性，也執著人間的名利權勢，由是而有大小多少的分別與比較，此成為生命的自困自苦。困苦從心來，功夫也當在心上做，消解心知的執著與分別。有執著有分別的心是成心，「夫隨其成心而師之，誰獨且無師乎？奚必知代而心自取者有之？愚者與有焉」，愚者相對於知代而心自取者而言，指謂的是既不知代，而心又無所執取的愚昧之人，他或許無知，不過成長路上習俗軌範一定深植在他心中，形成一套衡量的標準。<sup>102</sup>王邦雄先生進一步解釋：「無聽之於耳，而聽之以心」是離形，「無聽之以心，而聽之以氣」是去知。「無聽之以心」中「聽之以氣」，被心知禁閉的氣，因無掉心知的執著，而得到了全面的釋放，回歸「氣」的自身，此「氣」的自在自得，就是「然」從自身來的自然，從無心之修養功夫所開顯的是境界的自然、價值的自然，而不是現象的自然、事實的自然。「復歸於嬰兒，復歸於樸」(老子二十八章)，〈齊物論〉有云：「知止其所不知，至矣。」「不知」是消解心知的執著，從「無名則無形」到「無厚入有間」，著力點都在無的修養。儘管「生有涯」而「知無涯」，通過不知的化解，完全給扭轉了過來，「生」一如火傳而可無涯，「知」一如薪盡而為有涯。真人從「知」養到「不知」，無執著無分別，所以不知生不知死，無死生的執著與分別，也就沒有好惡知情。心知執著則有定限有窮盡，人為造作則有跡象有朕兆，故心知無執著則無窮盡，人為不造作則無朕兆。<sup>103</sup>知是心知的執著，無是心知的化解，所以無知是無掉或消融心知的執著。就回歸心本來的虛靜，此之謂常心。

孔子說過：「知之為知之，不知為不知，是知也。」《論語·為政》知道就是知道，不知道就是不知道，這即是求知的方法。換言之，我們到底了不了解，是要問自己，而不是問別人，這就是一種理性的態度。事實上，一個人了解得越多，恐怕才越發現自己的不知，因為學習是永無止境的。莎士比亞說過：「愚者總以

---

<sup>102</sup> 參見：王邦雄，《莊子內七篇·外秋水·雜天下的現代解讀》，台北市，遠流，2013 初版，頁 80-81。

<sup>103</sup> 《莊子內七篇·外秋水·雜天下的現代解讀》，頁 170-292。

為自己聰明，智者卻知道自己愚昧。」只有對任何事一知半解的人，才敢放言高論；反之，如果真的了解透徹，說話時會有分寸。人類有理性，因而可以做自己的主人，這是自由的真諦。換言之，自由是指一個人不是被動接受別人給的規範，而是在別人告訴我該怎麼作以後，自己能夠思考，想通了之後才接受，然後去實踐。自由不是為所欲為，也不是誰都不在乎，自由必然來自於理性，理性思考後再做選擇，這才是真正的自由，也才是真正的自知其不知。<sup>104</sup>承認自己的有限，才有自我修正的可能。自以為是的結果不僅自我封閉，也阻斷了與他人的溝通與交流。無知不是不知，而是放下有知的身段，讓知識的洪流有更大的探尋空間。人生存在著無數不可知的變數，祈求當下幸福快樂，無憂的一步一步向前邁進。



---

<sup>104</sup> 朱建民，《從哲學角度看自我的探索與安頓》，桃園縣，中央大學，2005年初版，頁183-184。

## 壹拾貳、啟發式教學

以上已說明了不知與知在教育上的可能角色及其重要性—它是知識之開始，一切知識皆由不知，以及作為動機，其餘知識皆由此在人心靈中被引發。然這也是現今教育學中所謂啟發式教育。啟發式教育是眾多教育方法裡面的一種，它沒有排斥其他的教育方式，這種教育方式基本上是適合重聚力很強，會主動學習的人，但好像不適合台灣大部分的學生，反而我們一般意義下傳統的教育卻是適合大部分的學生，或是大部分的台灣人。然而這所謂啟發式教育方法也是一種非常有效的學習方式，學生要不要接受是一回事，但提供一個可能機會，是教育界之責任，讓他們能有所選擇，不能讓他們永遠都在傳統的教育裡面。現在，筆者主張須要在傳統的教育之外提供一種新的可能性，其探討的功能在此；但這不意謂完全的推翻之前的教育方式，而是互相合作，各補其不足處。教育就柏拉圖而言，乃在於透過真知的獲得陶冶心靈，發揮心靈的創造力是柏拉圖教育的基本意義。就教育的歷程而言，教育的本質帶有一種啟蒙和解放的性質。真理，有如柏拉圖之洞穴比喻，真理被掩蓋住，有如陽光被摒絕於洞穴之外者然。除去陰影的努力，也就是一種導向真知的努力，這個過程也就是整個教育的過程。這個歷程有來於人類的自覺，自知其不知，然而，這種自覺並非人人能之，需有賴於啟導與奮鬥。教育意味著與自己習常經驗對立的辯證發展，教育的介入意味著一種掙扎與痛苦，而非本能的發洩。<sup>105</sup>柏拉圖認為不知有兩種，其一為有意識的不知，這種不知透過教學即可矯正；其二為無意識的不知，無意識的不知，是以不知為知，以幻為真，將信念誤以為知識，是不知中最嚴重一種。這種不知柏拉圖認為哲學是最有效的治療方法，特別是哲學中的辯證，透過其反詰與問答的方式可以排除知識的迷妄，使人自知其不知而導向真知，因此哲學或具體而言哲學中的辯證是靈魂淨化的最佳途徑。透過辯證的過程，使人在無形中消除了認知的偏執，而達到真知，

---

<sup>105</sup> 《柏拉圖美育思想研究》，頁 73-82。

由此可知，透過哲學的陶冶可以存淨化人類的心靈。<sup>106</sup>

目前台灣最知名的啟發式教學是翻轉教育<sup>107</sup>、學習共同體<sup>108</sup>、創意教學<sup>109</sup>。一般而言，台灣的教改活動常被批評為換湯不換藥或者是有理想但操作的時候常常轉到另一個方向。這是人們相信傳統的教育理念根深蒂固的原由，這可能是由於傳統教育的束縛、升學歷力的綑綁，學生的學習如同一個容器只是知識不斷的囤積，而教師就是存放知識的人，其任務就是不斷的將知識內容填塞給學生，讓學生機械式的記憶，這樣的過程不是雙向的，而是一種單向式的學習。所有思考的模型，總脫離不出教科書或是教師所灌輸的知識，對於老師所填鴨的知識，更是不假思索的照單全收。這樣的教育模式造成現在的學生最大的智能缺陷，就是缺乏想像力與創造力，因而思辨、辯證的啟發式教學即顯現其重要性。

詢問法就是啟發的意思，透過不斷的追問去啟發人，柏拉圖的詢問法就是當代人所說的啟發。所以柏拉圖的詢問法很適合當代的。可以跟當代很多方面做結合，如教育、輔導諮商等。柏拉圖否認教育是知識的灌注。教育所採取的途徑必然得隨著教育概念變遷。唯有依賴引導，特別是適當的引導，方可獲得高級知識，尤其是關於絕對價值的認識。教育與學習乃同一事物之兩方面。教育非灌注的，乃是誘導的、啟發的。教育之任務不在注入，乃在導引學子使其自求知識。蔣夢麟先生在《西湖》裡說的好，他說，教育真正的目的決不是使一個人念書識字，可以有學問，得到專長，而是要使一個人離開學校之後有一種理想，有一種熱情，

---

<sup>106</sup> 《柏拉圖美育思想研究》，頁 159-160。

<sup>107</sup> 翻轉教室的概念，則是可以改善傳統教學的問題，因為老師會事先將課程教材放在網路，學生可以在課前先看影片，在上課時間則可以跟老師討論問題、考試或做其他學習活動。葉丙成，《為未來而教》，台北市，天下雜誌，2015年，頁 196-200。

<sup>108</sup> 學習共同體的基本哲學有三個：一、公共性哲學：學校是一個公共空間，教室是為任何人敞開的，教師要選擇品質最好的一堂課公開觀課，來提升教學品質。二、民主主義的哲學：學校的任何成員(含家長)都是學校的主人，每個人都有參與權和發言權，大家都平等的。三、追求卓越的哲學：永遠提供孩子最好的教育資源與內容，設定最高的教學目標，努力追求並接受挑戰。在整個學習共同體的理念基礎上，學習是最被強調的，包括學生如何產生學習，教師如何成為學習專家等。佐藤學著，黃郁倫、鐘啟泉譯，《學習的革命—從教室出發的改革》，台北，天下雜誌，2012年，頁 27-28。

<sup>109</sup> 創意教學涉及創造力的發揮與實踐，其教學的目標、策略及能力技巧與傳統的教學工作不盡相同。需要教師能夠因時制宜、變化教學的方式，並需在一種支持性的環境下，激發和助長學生創造行為的一種教學模式。毛連塢，台北市國民小學推展創造性體育課程實驗報告。創造性教學資料彙編，頁 1-12。

有一種希望。<sup>110</sup>當我們問這是什麼？或那是什麼？這樣的問題而不管這些問題所涉及的具體內容時，這樣的問題及其形式是哲學的，即是啟發。

相較之下，中國偉大的思想家、教育家孔子，其教育理念又是如何呢？孔子提出啟發式教學方法，要旨是「不憤不啟，不悱不發」《論語·述而》。宋代理學家朱熹解釋：憤者，心求通而未得之狀也；悱者，口欲言而未能之貌也。啟，謂開其意；發，謂達其辭。「憤」，就是有想要把某事搞懂的慾望，但是搞不懂，這種求之不得的激動；「悱」就是知道大概是怎麼樣，但卻說不出來這種不吐不快的感覺。這兩種狀況，都可以算是學習上的瓶頸，等著老師去點通他。孔子不會馬上把答案告訴學生，而是要學生自己有所思考而不得，或是有所得而說不出的時候才會踢出臨門一腳。孔子的教學經驗豐富，他教學的核心思想，是學思結合。子曰：「學而不思則罔，思而不學則殆。」《論語·為政》他又說：「吾嘗終日不食，終夜不寢，以思，無益，不如學也。」《論語·衛靈公》這裡點出了學習與思考不可偏廢，以及學是思的基礎，先學而後思。學習，是廣博地吸取知識以為己用，知識是一種材料，然而知識累積在我們的腦子裡面是死的，必須運用思考活化它。反過來說，思考不是天馬行空地毫無依據，而是要根據既得的知識來做推理、分析、綜合的工作。學識越廣博，可供運用的材料便越多，因此博學是基礎，思考是催化劑。

啟發式教學的思想，就是要求學生博學之，審問之，慎思之，明辨之，篤行之。《禮記·學記》中曾說：「君子既知教之所由興，又知教之所由廢，然後可以為人師也。故君子之教，喻也。道而弗牽，強而弗抑，開而弗達。」意思是說，君子既要懂得教學成功的經驗，又要懂得教學失敗的原因，這樣才可以當好人師。教師對學生施教，應當用諸如打比喻的方式啟發誘導。對學生的誘導不能牽著學生走，嚴格要求學生但不能使學生感到壓抑，要啟發學生思考但不能直接把答案告訴學生。啟發式教學思想，是我國傳統文化的重要組成部分。

---

<sup>110</sup> 《從自我出發》，頁 42。

《論語》中就記錄了孔子常常運用討論、詰問、比喻等多種多樣的方法啟發誘導學生，要求學生。這些方法的合理運用，使得孔子啟發誘導的教學方法，既調動了學生主動思考問題的積極性，做到舉一反三、聞一知十地思考與解決問題，又避免了簡單、抽象地告訴學生答案的弊病。孔子自己承認並非那種生而知之者，他只是一個「學而不厭，誨人不倦」《論語·述而》的人而已。誨人不倦，孔子對於任何學生都熱心加以教育，並且想盡各種方法去啟發開導他。學而不厭，孔子為學的態度「學如不及，猶恐失之」《論語·泰伯》，他認為為人師表的必備條件就是「學而時習之」《論語·學而》和「溫故而知新」《論語·為政》。因此他說：「三人行，必有我師焉。擇其善者而從之，其不善者而改之。」他主張無處不學，無時不學。《論語·陽貨》禮記學記篇上說：「學，然後知不足；教，然後知困。知不足，然後能自反也；知困然後能自強也。故曰教學相長。」<sup>111</sup>人之所以為人，就算是聖人，也有所不知，有所不能。研究學問之後，才知道自己所知不足，教導別人，才知道困難何在。知道自己所知不足，才能反省有自知之明。知道有困難，才能努力進修。所以說教學相長。人在學習時，有的貪多而不求甚解；有的囿於一隅，而所知太少；有見異思遷而學不專一；有的故步自封，不求進步。教育的目的，是在培養良善挽救過失的。<sup>112</sup>

啟發式教學法，乃是當學生有問題而不能解決時，教師把握學生的動機，啟發其思考，並給予誘導，使他能自行領會問題的關鍵和解答。教育必須是為孩子照亮未來的探照燈，而非重複過去的後照鏡。<sup>113</sup>只有我們願意承認自己也會有所不知時，才能啟動孩子探索知識的鑰匙。從現實中發現問題，尋找活的解答。成為真正有血肉的知識，才是我們推動教育最終的本質。創意就是問問題的能力，一個好的問題，往往不會有標準答案，但會有一段探索答案的過程。每個人才智殊異，標準答案會扼殺創意。只有專注和熱情，生命的火花總會帶領你穿越人生

---

<sup>111</sup> 參見：陳柏達，《佛陀與孔子教育思想的比較》，台北，新文豐，民國 62 初版，頁 32-38。

<sup>112</sup> 參見：林語堂著，張振玉譯，《孔子的智慧》，台北市，德華，民國 71 年初版，頁 211。

<sup>113</sup> 參見：嚴長壽，《教育應該不一樣》，台北市，天下遠見，2011 年初版，頁 39。

迷霧。找到自己的初衷，這樣才可以激發自己無可救藥的熱忱。賈伯斯曾經說過：「生命短暫，不要浪費時間活在別人的陰影裡；不要被教條所惑，盲從教條等於活在別人的思考；不要讓他人的噪音壓過自己的心聲。最重要的，要有勇氣跟著自己的內心與直覺。求知若渴，虛心若愚。」<sup>114</sup>宇宙間的事物已經為人們所知悉的，和尚未被人們所知悉的，決不是一個人的力量所能通曉和掌握的，必須活到老，學到老。



---

<sup>114</sup> 《教育應該不一樣》，頁 112。

## 壹拾參、教育的定義及目的

柏拉圖的教育事實上是追求真理的，把自己的德性發揮出來的，而不是現代人所講的追求教育是透過一個職業訓練，對職業訓練而言，好的職業訓練也是訓練學生要解決問題，所以這個啟發式教育事實上也是適合職業訓練的，只是它的比重會少一些，所以教育是追求人美好的德性及幸福的生活，讓自己認識自己，進而能修德行善。而得到一個工作、得到一個財富、或是成為有學問的人是它自然的結果，不是它的目的。雖然台灣習慣把教育看成職業訓練，但是職業訓練還是需要一些啟發式的訓練，當一些需要高超技術解決的問題時，尤其是這些問題都沒有出現過，你不知如何解決。這種問答式的啟發式教育是能常常訓練你，當你遇到從沒出過的問題時，你能嘗試去學習它並且嘗試去解決它，因為你沒遇過所以你就會問、就會尋求解答，所以職業訓練高階問題的解決也是需要啟發式教育的。柏拉圖啟發式教育我只是提供大家參考，而不是唯一的教育方式，只是讓大家有更多的選擇性。

基於上述的幾個章節，透過分析論述柏拉圖的思想，讓我們知道其質問法可以運用在現代的教學上，去改善當代的教學品質。其過程可以啟發謙卑求知的態度、培養理性思考的能力、追求至善的人生等等。中華民國教育部針對教育的解釋是教導培育。《孟子·盡心上》：「得天下英才而教育之，三樂也。」。一種有關培植人才，訓練技能，以支應於國家建設、社會發展的事業。其教育目的的註解是以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、愛國教育、鄉土關懷、資訊知能、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其對基本人權之尊重、生態環境之保護及對不同國家、族群、性別、宗教、文化之瞭解與關懷，使其成為具有國家意識與國際視野之現代化國民。為實現前項教育目的，國家、教育機構、教師、父母應負協助之責任。教育之實施，應本有教無類、因材施教之原則，以人文精神及科學方法，尊重人性價值，致力開發個人潛能，培養群性，

協助個人追求自我實現。

教育是一種應用性的學科，以實踐的角度來看，教育理論不在於如何深奧廣大，而是如何讓實踐者獲得啟示，並能引導實踐者思考及規劃行動目標，提出行動方案，並順利解決即刻所面臨的問題。從廣義的角度來看，教育是指社會環境及自然環境對個體施予的種種影響，透過這些影響，促使個體養成生活習慣、獲得語言意義、形成價值思想與行動，同時讓個體在種種影響之下，了解禮儀規範，建立社會制度、獲得人與自然的相處方式；所以在廣義的教育解釋中，構成了一個人人學習、時時學習、處處學習的社會，可以說教育即生活，一切的生活經驗都是教育的範圍，人在經驗中獲得知識與智慧，進而應用於更複雜的生活中，所以教育的過程是讓個體在生活中不斷地進行調適與同化，不斷增加個體的知能與感受。<sup>115</sup>

教育是一個對學習者進行導引的過程，教師是一個導引者，對學習者進行提點，提點學生自己開展自己。學習是一種不斷擴展意義的過程，學生透過理解，一方面擴充其視野，另一方面則擴充事物的存在價值，事實上，學習的過程乃是讓學生不斷地對事物進行理解與詮釋，讓學生尋找事物的意義，讓學生與事物建立各種不同關係，以體驗不同關係下呈現出來的價值，所以，學習是一種不斷讓事物呈現意義的過程，從學習當中，事物開展了自己的存有價值，也讓學生開展自己本身的存在意義。教育不可能提供個體完整的知識，因為知識是由個體自我建構的結果，教育只能引導學生對生活世界進行理解、詮釋與建構，而了解越多，視野就越寬廣，個體與事物發生愈多關係，則自我開展的意義就越加彰顯。<sup>116</sup>

教育活動牽涉多樣的目的、內容與方法，不容易找到完全掌握其面貌的定義，只能從多個不同角度分析，逐步理出一個輪廓。以下是就幾個要項來探討教育的定義。狹義與廣義的教育：在遊歷和各式人、事、物的交換過程中，我們不知不覺累積經驗，習得語言，培成人格、品味和價值觀，這種隨隨地進行的教化過程，

---

<sup>115</sup> 吳靖國，《教育理論》，台北市，師大書苑，民國 89 年初版，頁 1-2。

<sup>116</sup> 《教育理論》，頁 4-11。

構成所謂的廣義教育。狹義教育通常指學校或任何有組織的機構，所提供的有計畫，有固定內容，並在特定時空中進行的教和學的活動。杜威認為狹義的教育有三個主要功能，一、為淨化文化遺產，二、為條理化或簡化教育內涵，三、為平衡及融合不同族群的文化。非正式的廣義教育活動雖然零散而無計畫，但卻在實際生活中展開，生動、直接而富遊戲意義，相對的，學校教育常常在抽象的文字符號中埋沒了生趣，流於呆板而不切實際。因此教育的一項根本的考驗，就是如何在正式和非正式，偶發和刻意的教育間，取得適當的平衡。<sup>117</sup>

教育基本上是人類社會和個人求生存的一種活動。所謂的生存，不只是活著，或者是生物生命上的延續，更深入的是指人生意義的追索、潛能的開發，和人性的實現。教育活動，本質上是一種價值傳遞與創造的活動，亦即是一個價值引導的過程，在這個過程中施教者意圖引導受教者向價值層次更高境地前進，因此，這種引導的過程不可能沒有目的或方向。既然教育活動應該有目的，其目的究竟為何？教育的本義，不能離開最高的理想，由於各個人活動之進展，修明社會活動的條理，使之益臻精進，超越現實，趨向至善。無論說它是發展也好，說它是擴張也好，說它是生長也好，教育的目的，是擴大自我的生活，以增進全體人類的生活，延續自我的生命，以創造宇宙繼起的生命。<sup>118</sup>教育的目的在於發展個性、開發潛能，以實現自我，即是把個人的潛能充分發揮出來，已達成個人的理想願望。一個人如果自覺不知，則自然會努力去求知。可是世人往往只以有限的知識，炫耀自己的學問，因此阻礙了求知的動機。教育的目的無他，即在發展愛智的衝動與慾望，使人類不斷向上發展，不斷地追求一個美好的未來。<sup>119</sup>教育是把我們的內心勾引出來的工具和方法。當我們追求一個遙遠的目標時，切莫忘記，沿途處處有美景！

---

<sup>117</sup> 黃光雄，《教育導論》，台北市，師大書苑，民國 85 年初版，頁 11。

<sup>118</sup> 相菊潭，《社會教育》，台北市，國立編譯館，民國 70 年，頁 3。

<sup>119</sup> 王家通，《教育導論》，高雄市，麗文文化，1995 年初版，頁 5-12。

## 壹拾肆、教育的實踐

透過先哲柏拉圖的智慧及分析教育的定義和目的之後，讓我們來一起來實踐教育。柏拉圖說：正確的教育使人通情達理，良好的培養和教育在國家中造就良好品質的公民。又說：凡事開頭最重要，尤其是那些年幼柔弱的孩子的生靈，這時候它們最容易接受陶冶。再說：我們要鼓勵裸姆和母親給孩子們講那些已經審查過的故事，用故事塑造它們的心靈，勝過用手去塑造它們的身體。（《理想國》，377 B-C）<sup>120</sup>這告訴我們教育及培養道德情操的重要性。

教育是……，教育似……，喻有明喻(simile)及暗喻(metaphor)兩種，明喻很直接，沒有隱含曲折意，暗喻則類似寓言(fables)，頗有智慧成分。似不如是那麼確定，卻含有極高的想像空間。目前的教學大致上俗稱蛙教學，蛙教學就是學生不管對不對，有理無理，緊跟在教師之後，不准懷疑，不准反問，唯恐學生自由發問，打破砂鍋問到底，使老師難堪，師道受挑戰。青出於藍的美意，反認為是惡意，願見學生個個不如己，庸庸碌碌。這樣一方面可以掩飾自己的三腳貓的腳式；一方面也可以炫耀其似實而虛的至高無上的學術權威，永不受挑戰。大青蛙高踞堂上咯一聲，堂下小青蛙才咯一聲；大者咯，咯，咯，小者也才咯咯咯，那麼，這種教育不辦也罷！……一個在真理面前願意低頭的老師，其教育工作，絕不會停至於最原始的蛙教學的層次。教學應當切切實實的是教學而非存心不良的灌輸。<sup>121</sup>

教育世界何其複雜深遠，卻有一項不變的原則，那就是應該知變(教育人類學)、求變(教育倫理學)與善變(教育美學)！要了解教育，必須了解人性發展與變(改變、變化、轉化)的道理。楊茂秀教授曾說：「教學，尤其是良好的教學，向來是一種魔術行為，它不只是表演，它也不只是生活。良好的教學必須憑藉精神力，運用

---

<sup>120</sup> 只當時用按摩推拿一類的方法對幼兒進行保育。

<sup>121</sup> 參見：林逢祺、洪仁進主編，《教育哲學：隱喻篇》，台北市，學富文化，2013年初版，頁3-26。

魔法去獲得孩子的信任。」一是要我們去做小孩的朋友，二是要我們與小孩一同學習，三是向小孩學習，做小孩認真而專注的學生。德國教育思想家史泰納(Rudolf Steiner)的哲言：

如果我們要教育，我們必須特別喜歡變。引發改變，使發展成為可能—這是我們的主要任務之一。所以，對我們而言，義不容辭的是我們不僅要論述改變、發展和轉化的過程，還要親身參與它們。而這種參與有一先決條件，即是願意改變和發展自己。<sup>122</sup>

日本學習共同體教育家佐藤學《學習的革命》一書中文版用相遇來譯解佐藤學所言—學習是encounter：學習是與世界的相遇與對話；是與他人的相遇與對話；也是與自己的相遇與對話。我們透過與他人合作，與多樣思想碰撞，實現與新世界的相遇與對話，從而產生並雕琢自己的思想。」<sup>123</sup>教育即對話，沒有對話就沒有溝通，沒有溝通就不可能有真正的教育。對話是一種對世界及人類真摯的愛。愛的本質會使教師願意投入於學生亦是醒悟的行動。謙遜有助於讓我們認識到：沒有人知道全部的事物，也沒有人什麼都不知道。至聖先師不恥下問，而蘇格拉底自認不知，可見教育者如果沒有謙遜的修養，很難願意尊重或傾聽那被認為是學習者的意見。唯有對人的信心和彼此的信任，對話的雙方才能形成真實、真誠地參與溝通的共識。對話建立在愛、謙遜與信任的基礎後，對話會形成一種水平式的關係，其邏輯結果是對話者之間的互信。<sup>124</sup>

不知是恐懼、無主、失能的來源之一，因而英國哲學家培根(Francis Bacon)說的：「知識就是力量」一語，雖然常被看作老生常談的話，卻蘊含無比深刻的意義—我們在知識中找到力量、驅除恐懼、尋回自主、展開行動。知識可由學習而來，亦可自行研究而得，然而無論學習或自行研究，皆須以理性的覺醒為前提，方能啟動。教學不能只是老師教，學生學；師生的討論或對話也必須是任何教學活動

---

<sup>122</sup> 《教育哲學：隱喻篇》，頁 105-106。

<sup>123</sup> 《學習的革命—從教室出發的改革》，頁 119。

<sup>124</sup> 《教育哲學：隱喻篇》，頁 262-263。

中內在的主軸之一。教師希望完全知道如何教，不可或缺的一個功夫是要瞭解學生，並向學生求教。此主張的理由有四：第一，沒有對話，老師難以瞭解學生；第二，沒有對話，老師難以瞭解自己的教學；第三，在對話中，學生的主動性可以免於長期陷入昏睡的狀態；第四，對話裡，老師才有機會深刻認識到，理想教學的特色之一，是教學裡的任何一個環節，都充滿著師生教與學易位的機會，也就是教與學的角色、領導與被領導的地位都是流動的。<sup>125</sup>

亞里斯多的說：「人類天性渴望求知。」就是對一切現象都感到好奇，想要了解背後隱藏的主導因素，由此開啟了科學的發明、文學的虛構、哲學的幻想、藝術的創作、宗教的信仰等等活動，使人類的心靈世界煥發無限的光彩。學然後知不足，這不僅因為學海無涯，也因為人類知識日新月異，一直在擴張與拓深。如果只是注意專業的知識，可能成為愛因斯坦所批評的專家只是訓練有素的狗，成為工具而不自知。理性的發展目的，不僅在求得明確的知識，更在於領悟活潑的智慧，以便妥善判斷個人的行止。蘇格拉底再三強調的真知即是德性之說，就是要鼓勵我們善用理性的能力，用以指導日常的行為，使這些行為都能符合人類所應表現的水平。<sup>126</sup>

為學貴在於有疑，疑則有進。如果對一切都熟視無睹，習以為常，那麼思想就會陷於停頓，變成一攤死水。凡事都要問一個為什麼。笛卡兒對一切都持一種批判和懷疑的態度。他的全部哲學的第一個信條就是懷疑一切。他在其《哲學原理》一書中的第一句話就是：「要想追求真理，我們必須在一生中盡可能地把所有事物都來懷疑一次。」他的哲學視野相當開闊，而不是斤斤計較於生活的瑣事。那麼為什麼他要懷疑一切呢？他說感覺可能欺騙我們，理智也可能會欺騙我們。特別是我們在成長為大人以前都曾經是兒童，都必須有很長一段時期為我們欲望和我們的教師所支配，而教師們每每是彼此衝突的，他們之中誰都未必總是教給我們最好的看法。所以我們的判斷要想有一生下來就完全運用我們的理性並且一

---

<sup>125</sup> 林逢祺、洪仁進主編，《啟蒙、對話與轉化》，台北市，學富文化，2014年初版，頁212。

<sup>126</sup> 參見：傅佩榮，《拓展生命的深度與寬度》，台北市，天下遠見，2006年初版，頁89-91。

直只受理性的指導而得來的那些判斷那樣純潔、那樣可靠，是幾乎不可能的。<sup>127</sup>

尼爾森指出，蘇格拉底方法適用於各類教學，不僅可以培養學生求知渴望，發展主動思考的習性和能力，以自我指導替代教師監管，並可在對話的過程中，熟悉求知方法，得到理解力的深化，其基本預設是：「合作思考，比獨自反思，更有助於理解真理」。尼爾森說：「對蘇格拉底而言，一個人是否愛智，端視其是否樂於承認不知，以獲取更佳的知識。」對話者越有不知的覺知，越能抱持開放的心靈與別人合作，共同尋求問題的答案。而蘇格拉底的偉大成就，就在透過對話和詰問過程，使學生承認不知，並由此協助其從教條主義中解放出來。<sup>128</sup>好辯只是追根究柢心性的自然流露，是為一種純粹的知識熱情，反面，則有人認為太好辯，不是安分學習的人。在時空的長河裡，我們將見到的是規則的流動面貌。瞭解了這點，教師不該做規則的僵化守護者或唯唯諾諾的依從者。審時度勢，敏於察覺規則的限制和缺陷，並勇於做出修正與創新，乃是教師作為規則的駕馭者而不為奴的應有形象。

思考是人類的天賦能力，但是若無方法與架構，就無從產生正確的觀念與系統的理解。簡單的說來，就是把握起心動念的契機，開發自我的潛能，讓自己在身、心、靈方面均衡發展。所謂均衡發展，並非平分時間與精力，而是依循一個原則，身體健康是必要的，心智成長是需要的，靈性修養是重要的。若要開發潛能，就必須從心做起，亦即在知方面，保持觀念暢通；在情方面，培養美好情緒；以及在意方面，主導自我意志。<sup>129</sup>法國有句格言：「了解一切，就會寬容一切。」。寬容是指內心的溫和與慈悲，但依然知其不可而為之，做自己份內該做的事。而不是指不再計較與要求，對一切都視若無睹。孔子說：「聽其言而觀其行」。深入思考言行背後的主導因素。觀念應該形成一個完整的系統，稱為人生觀或價值觀，就是一方面明白人生的起伏變化，同時又知道自己究竟在追求與實現什麼樣

---

<sup>127</sup> 《哲學是什麼》，頁 146-147。

<sup>128</sup> 《啟蒙、對話與轉化》，頁 82-84。

<sup>129</sup> 《拓展生命的深度與寬度》，頁 30。

的價值。換言之，觀念使我們理解無奇不有的大千世界，同時也幫助我們清楚自己應該何去何從。<sup>130</sup>

教育不該在畢業典禮那一刻就跟著結束，因為教育是一生的追求。我們必須經由獨立的閱讀、思考和討論來繼續進行自我教育，就像羅勃·赫欽斯所說的：「偉大的對話，從歷史的黎明持續到現代生活。」一個有創造力的社會在各個層面都需要好奇心，因為想造成改變，需要用新的方法才能達成。兩千六百年前的哲學家赫拉克利特(Heraclitus)就討論過持續的變化，他說：「人無法踏過同樣的河水兩次。」如今，社會之河流動更快，因而需要更多新的答案與更多新的問題。孩子們出生時都充滿好奇心，但教育體制很快使他們喪失了好奇心。如果孩子變成憂鬱的叛逆或沉悶的順從，下一代的提問者將從何產生？身為父母或教師的我們，有責任使我們自己和下一代保持孩童般的好奇與驚喜。教育應該是讓學生關懷自己以外的人事物，激發對社會、對世界的熱忱。講到教育，就不能僅僅是研究，停留在紙上談兵的層次，必須將它變成生活，成為一種自然而然的態度，一種洋溢於呼吸之間的氛圍。生活的危險之一，就是我們愛上眼前的情狀，而不是我們可以發展的未來。無論凝視水晶球或池塘，都看不到另一個可能的自己；只有我們對生命的熱愛能源源不絕，時間和成長才能讓我們與那一個自我相遇。每一個人的內在都有可能喚醒的力量，我們需要的是覺醒。如果我們不能拯救世界，至少我們可以自救並拯救我們所愛的人。追求成功不是為了模仿或打敗他人，而是為了發掘自己內在的天賦並將它發揮到極致。真正的成功不是模仿別人，而是做你自己。<sup>131</sup>

---

<sup>130</sup> 《拓展生命的深度與寬度》，頁 34。

<sup>131</sup> 參見：史蒂芬·博特曼著，陳怡華譯，《希臘人為什麼有智慧：生命應該打造的八根柱子》，台北市，時報文化，2009年初版，頁 36-235。

## 壹拾伍、自我的反省與警惕

柏拉圖的辯證法讓我了解到教學是在引導學生建構知識，不是傳輸知識給學生學習的。目的是在有意義和講道理，不是在記背無意義的符號。學生上課不應只是安靜聆聽；而是需要與老師和同學對談來共構知識。每一個人都知道教育需要改革，但是我們卻缺乏改革的方向。每一個人都知道教育需要理念，但是我們對於理念的解釋，卻流於表面。教育改革的不斷失敗與低落的教學素質，台灣教育如今失去了方向與意義，扼殺許多孩子對於學習的熱忱。經驗主義代表—洛克(John Locke)的教育觀，主張教育的目標是道德本性的養成，而非表面的學識能力，學校只是人生中一小部分的學習過程，學會如何明辨是非善惡才是最重要的終身課題。所以培養理性辯證的思緒，我們才有可能培養出台灣的比爾·蓋茲與賈伯斯。

筆者所主張教育的目的是道德本性的例子而非表面的學習能力跟職業訓練，比爾·蓋茲，賈伯斯，他們的德性跟工作是結合的，現在大部分成功的人，他們的德性跟工作跟能力是結合的，筆者所說的啟發式教育，柏拉圖也是在說明追求德性，他能力是什麼，他要做什麼，他要去追尋他要做的事情，以這個意義來講，它就不會像台灣這個樣子，德性跟工作跟能力是分開的，他有什麼能力而不去發揮它，學校訓練他成為一個更容易找到工作的那種無知，所以他本身的能力跟知是沒有結合的，所以事實上台灣教育的最大問題在此，而不是傳統教育的錯，那柏拉圖的啟發式教育，啟發最重要的目的在於啟發自己德性，也就是說你知道自己的能力在哪裡，運用自己的能力去工作賺錢，而不是說你有這個能力而不去發揮，而去學習一個跟你能力與興趣無關的社會工商上的需求，那變成說你畢業之後，你的確很容易就可以找到工作，但這個工作都不會讓你成功，柏拉圖的啟發式教育應該是這個樣子，而不是說我在一個小問題上跟你問，讓你回答，而是讓你學習解決問題，學習找出解決新問題的解答，事實上就是德性倫理很重要的意

思。我的能力是獨立的，尋找自己的能力及德性是相當重要的，那怎麼去找就是透過那個問答，一直啟發，啟發你的能力、你的德性在哪裡？那傳統的教法是不管你的能力是什麼？硬塞給你，但你自己並不知自己需要什麼？或是說沒有一個教學環境，讓你怎麼知道自己需要什麼，那變成說你的能力最後，是有能力也可以解決問題，但是最後你的能力根本不是在這裡，所以說你雖然學到很多知識，可以解決一些問題，但你的能力根本不是在這裡，當真正遇到需要大量能力去解決問題的時候，你根本無法處理。

我想，作為一個家長或是老師，現在的職責並不是只會教，而是在一定的程度上是一個引路的人。因為今天孩子或學生自己也有很強的學習能力，因此需要我們指示及引導他們正確的方向。問題和困難也是學習的自然動機。好奇心旺盛的小朋友最愛問的問題就是為什麼？而從幼年到成年不斷地問為什麼？可使一個人培養出更深層的洞察力，並懂得提出更深入的問題，激勵他終身孜孜不倦為那些尚未揭開神秘面紗的事物尋找解答。想替困難尋找一個更新、更好的解答需要新鮮的想法，這些新想法可帶來創新、甚至突破性的成果；而這也是歷史上各種大小有用發明和創新的源頭。探索為什麼的答案，以及用創新方式解決令人費解的我們該如何……？這個問題，像這樣尋找解答的過程，可說是一場真正的學習歷程，它們不只加深我們對問題的瞭解，精雕我們的技巧，提供情感上的滿足，以及一些新意十足的挫折，還向我們揭露在這個世界上工作、學習和成功的新方法。從很早以前開始，教師和家長便曉得提出開放性的問題，以及有趣的題目能夠激發小孩的想像力，幫助刺激他們去探索、發現、創造以及學習。

人們因為往往所處的環境、受過的教育、經歷的事件……等等，因而造成自己對事物的片面看法，就像坐井觀天一般，以為自己所見到的天空就是所有的天空，便用自己的看法來解釋天空，其實是自己見識短淺，猶如井底之蛙，自己反映出來的見解並非事務的真實面貌。只要我們願意用心問問題，向每一個人學習，挑戰自己的信念，並堅持作對的事。與人對話的過程中，質問他人的想法，並誘導他人去想透徹和替代的方法，有時會有出乎意料的發現。自我瞭解是真實

生命的基礎，我們必須驗證常識中的真理，而不是人云亦云。所以注重自我反思，用心瞭解自己是非常重要的。教育必須學思並重，康德強調「沒有內涵的思想是空的，沒有概念的直覺是盲的」，所以教育上不能僅靠聰明才智，也不能僅靠努力學習，必須兼顧先天能力與後天學習的融合。中國古代教育家孔子便提出「學而不思則罔，思而不學則殆」的看法，可以說與康德的觀念不謀而合，所以在教育上要強調學與思，先天與後天的充分融合。教育是經驗不斷的累積與重組，教育即生長，所謂的生長就是指經驗不斷的累積、重組與改造，個體運用智慧於環境之中，從環境之中獲致有意義的經驗，又促使智慧再提昇，如此不斷成長。<sup>132</sup>

孔子說「人苦於不自知」，我們眼睛演化的目的是得朝外看，「明察秋毫而不見輿薪」，看得見別人臉上的小雀斑，但是看不見自己臉上的青春痘。為此，人類發明了鏡子，「以銅為鏡可以正衣冠，以人為鏡可以知得失」，但是有了鏡子以後，人類就有了自知之明了嗎？所謂見人惡、即內省、有則改、無加警；看見別人的缺點或不良的行為，要反躬自省，檢討自己是否也有這些缺失，有則改之，無則加勉。所以人類為什麼要有教育，即是想對教育的所以然找出一個從根本處可以說得通的理由。教育多數討論教什麼？和怎麼教？把為什麼要教這個問題視作理所當然，反而忽略了。忽略了為什麼要教大大降低了教育的效果，因為儘管教的人認為是理所當然，學的人卻不知道當然在何處，於是就沒有學的意願。教育就是獲得運用知識的藝術，這是一門非常難以傳授的藝術。心智是一種工具，你首先得使它鋒利，然後再使用它。心智決不是被動的；它是一種永恆的活動，它靈敏有接受能力，對刺激容易起反應。你不可能延擱它的生命，直到你把它磨利為主。困難恰恰就在這裡，普通概念的理解，智力思維的習慣以及心理成就的樂趣，不是任何形式的詞語所能喚起的，不管這些詞語用的多準確。所有有實際經驗的人都知道，教育是一種一分鐘一分鐘、一小時一小時、一天天耐心掌握細節的過程。學問無捷徑，不存在一條輝煌的概括性的虛幻之路。<sup>133</sup>

---

<sup>132</sup> 《教育理論》，頁 44-72。

<sup>133</sup> 懷德海著，吳志宏譯，《教育的目的》，台北市，桂冠，1994年初版，頁 1-16。

## 壹拾陸、願景和建議

事實上教育是什麼？教育是教育者與受教者兩者要配合，所以你不能以高者自居，以現實教育環境來看，也不太現實，教育更重要的，反而是要不斷的提供更多的可能性；本論文是以一個哲學思想來提供，台灣傳統教育的另一種可能，而且它是有哲學人類學基礎的，而不是基於短暫而多變的現實環境。柏拉圖哲學中包含豐富的教育思想，在其著作《理想國》中，提出許多有關於教育的問題和論述。<sup>134</sup>柏拉圖認為教育的目的就是要培育智德兼備的人格，引導受教者獲得人生至善的幸福，但這卻在自由之辯證法中，也即啟發中，才能發生。因此教育的取材是依據人之靈魂理性，以啟發引導的教育方法，發展受教者的理性功能、認知理型、貫串人類心靈、超越感官世界的牽引，培育出以美善為目的之心靈。所以，教育一方面既是美善靈魂陶成工作，另一方面也是理智思維的啟發，與知識的教導。此外，柏拉圖認為教育不僅是追求個人完善的藝術，也是實現政治理想的必經途徑。因而主張必須培育出智德兼備的哲學家，成為城邦政治的統治者，領導國家實現正義的理想政治。進而思考台灣教育未來可以改變的事，教改應該捨棄無意義的跟隨與模仿，進一步發展出屬於台灣自己教育的學習共同理念。更重要的是要培養學生主動學習、主動探索、提問及思考，如此一來，不管使用何種教改方式<sup>135</sup>，才有可能真的讓教與學因此翻轉、源遠流長而不是曇花一現。

教育要使人成為有美德，以美德為目的，其餘工具性與技術性教育才有所依歸。本文之願景與建議也建立在本文之論證上，教育在柏拉圖辯證之開放性下，乃通往美德之路，現今社會之變化與需求，也必須在這通往美德之路上，替人服務，而不是人之美德服務於現實與技術，就如工作，是為人而有的，而不是，人

---

<sup>134</sup> 《理想國》是古希臘偉大的哲學家和教育家柏拉圖的教育思想代表作。柏拉圖在《理想國》一書中闡述了他的主要教育思想，例如，重視學前教育，主張國家控制教育，終身教育觀，注重幼兒教育，倡導男女平等教育等等。

<sup>135</sup> 台灣目前教育界的教改課程如翻轉教育、學習共同體、創新教學、創造力教學等等。

為工作而活。本文在此基礎下所論說的，由不知到知，建立起一個教育大架構，使教育之目的，同時有理想面與現實面。



## 壹拾柒、後語

本文主要目的是探究柏拉圖之辯證法，並欲透過其開放性，提供本土教育界已一直強調的自由學習。然在論文完成後，發現柏拉圖之辯證法，一方面提供教育之開放性，但其哲學，也提供了一個理想之美德，使開放性有所依歸，而不是虛無地任人隨意胡作非為。因而，自由開放，在柏拉圖來說，有其目的，即德性，而不是台灣時下流行的那種散漫無目的恣意，或那種隱含了工具目的，但卻以自由開放之名的教育學習法。台灣教育界以填鴨為主，但卻常也在假自由之名，放縱學生，讓其隨意妄為，不知德性為何物。本文透過柏拉圖之說，提點出其開放性，但卻也指出其辯證法之開放性中，有其理想之堅持，因而在自由與德性間，能互相照顧到，人在開放中自由奔放，但卻有德性之目的在背後指引，從而使教育在發揮人類自由之中，人卻在人之美善中路途上。這點雖在本文有所提及，但其重要性乃在本文研究之後才有更深的體悟，期待日後針對此自由與德性目的之關係，能作進一步的研究。

評審委員的質疑一，本論文從啟發式教學只有18頁(54-71)，似不成比例；筆者以為，哲學性格就是偏重觀念性，著重於提醒的作用，而實際操作在論文的設計之初，它的比例原來就比較少，所以沒有比重差異的問題，最主要的是哲學本來就是觀念性的提醒作用。其次，委員以為，知識跟智慧之間有差，在論文中似未分別；筆者以為，對柏拉圖來講是一樣，它是從一個問題延伸的，譬如說從幾何學的知，它就可以往理型探討，理型就可以知道真理，知道真理就是智慧。柏拉圖是主知主義，所以知跟智慧是一樣的。其三，委員以為行動研究法本身要依附在工作上面，並不是每一個人都可以做；筆者以為，這是筆者的個人問題，因筆者不像一般老師較方便可利用職務作行動研究法。這可能有待來者加強。未來發展的延伸，不一定由筆者來實施，筆者提供一個教育施展的模式，去證明辯證法可以用在於教育研究方面是合理的，期待若來者有興趣於此範圍繼續發展。

## 壹拾捌、參考文獻

- Frederick Copleston著，傅佩榮譯，《西洋哲學史—希臘與羅馬(一)》台北市，黎明文化，民國75年。
- H. Grimen 〈默會知識與社會科學理論〉，劉立萍譯，載《思想與文化》第5輯，華東師大，2005年。
- Michael Polanyi & Harry Prosch 著，彭淮棟譯：《意義》，台北市，聯經，民國73年。
- Michael Polanyi著，許澤民譯，《個人知識邁向後批判哲學》，台北市，商周，2004年初版。
- Michael Polanyi著，彭淮棟譯，《博藍尼講演集》，台北市，聯經，民國74年。
- W. Lawrence Neuman著，鈕則謙譯，《基礎社會研究法：質化與量化途徑》，台北市，台灣培生教育，2011年。
- 元鍾實，〈略談莊子無為說與慧能禪宗三無論—以修養功夫、境界論為主〉，中國佛學研究第6期，台北，2002年。
- 毛連塏，台北市國民小學推展創造性體育課程實驗報告。創造性教學資料彙編，頁1-12。
- 王光波，《我們都應該更誠實的做自己》，新北市，晶冠，2015年初版。
- 王邦雄，《莊子內七篇·外秋水·雜天下的現代解讀》，台北市，遠流，2013年初版。
- 王家通，《教育導論》，高雄市，麗文文化，1995年初版。
- 卡爾·雅斯培著，賴顯邦譯，《柏拉圖》，台北市，久博圖書，民國75年初版。
- 史蒂芬·博特曼著，陳怡華譯，《希臘人為什麼有智慧：生命應該打造的八根柱子》，台北市，時報文化，2009年初版。
- 朱建民，《從哲學角度看自我的探索與安頓》，桃園縣，中央大學，2005年初版。
- 江子新、關子尹編，《陳康哲學論文集》，台北市，聯經，民國74年第2版。
- 但朝偉等著，《教師的教育哲學》，台北市，高等教育，2006年初版。
- 佐藤學著，黃郁倫、鍾啟泉譯，《學習的革命—從教室出發的改革》，台北，天下雜誌，2012年。
- 佐藤學著，黃郁倫譯，《學習革命的願景》，台北市，遠見天下，2014年。
- 吳靖國，《教育理論》，台北市，師大書苑，民國89年初版。
- 李明輝，《康德倫理學與孟子道德思考之重建》，台北市，中研院文哲所，民國83年初版。
- 林玉體，《西洋教育思想史》，台北，三民書局，2002年。
- 林逢祺、洪仁進主編，《啟蒙、對話與轉化》，台北市，學富文化，2014年初版。
- 林逢祺、洪仁進主編，《教育哲學：隱喻篇》，台北市，學富文化，2013年初版。
- 林語堂著，張振玉譯，《孔子的智慧》，台北市，德華，民國71年初版。
- 邱花妹，〈蘇格拉底以對話催生智慧〉，刊於天下雜誌教育特刊，台北，1998年。

金生鈇，《德性與教化—從蘇格拉底到尼采：西方道德教育哲學思想研究》，長沙，湖南大學，2003年。

俞懿嫻，〈柏拉圖德育思想及相關語錄〉，刊於《哲學與文化月刊》第23卷第5期，輔仁大學文學院，台北，1996年。

柏拉圖著，王曉朝譯，《柏拉圖全集》，卷一，《美諾篇》，台北縣，左岸文化，2003年初版。

柏拉圖著，王曉朝譯，《柏拉圖全集》，卷二，《理想國》，台北，左岸文化，2003年初版。

柏拉圖著，朱光潛譯，《文藝對話集》，北京市，人民文學，1997年。

柏拉圖著，侯健譯，《柏拉圖理想國》，台北市，聯經，1980年。

相菊潭，《社會教育》，台北市，國立編譯館，民國70年。

胡軍，《哲學是什麼》，台北市，楊智文化，2002年初版。

唐君毅，《中國哲學原論·導論篇》，台北，台灣學生書局，1993年。

唐君毅，《哲學概論上》，台北市，台灣學生書局，1974年。

徐學庸著，〈淺談柏拉圖思想中「知識即理解」的觀念〉，香港人文哲學會第2卷第1期，1999年5月。

梁瑞明編著，《蘇格拉底與柏拉圖哲學》，香港，志蓮淨苑，2010年初版。

笛卡兒著，錢志純譯，《我思故我在》，台北市，志文，1972年初版。

陳柏達，《佛陀與孔子教育思想的比較》，台北，新文豐，民國62年初版。

陳鼓應，《老子今註今譯及評介》，臺灣，商務印書館，1998年。陳榮華，《高達美詮釋學：真理與方法導讀》，台北市，三民，2011年初版。

陳霖亭、陳士誠(2010)，〈論對話在教育中之應用—從蘇格拉底談起，以李普曼為例〉，嘉義縣南華大學哲生所碩士論文。

陸敬忠，〈辯士術與對話法：蘇格拉底哲思之生成〉，刊於《鵝湖月刊》，第32卷第2期，台北，2006年。

傅佩榮，《西方哲學史》，台北市，聯經，2011年初版。

傅佩榮，《拓展生命的深度與寬度》，台北市，天下遠見，2006年初版。

傅佩榮，《從自我出發》，台北市，書評書目社，民國81年初版。

傅偉勛、韋政通主編，范明生著，《蘇格拉底及其先期哲學家》，台北市，東大圖書，2003年。

傅陽主編，《蘇格拉底》，台北市，品冠，民國95年初版。

勞思光，《哲學淺說新編》，香港，中文大學，1998年。

湯瑞弘(2007)，〈柯靈烏歷史詮釋理論之研究〉，中國文化大學研究所學位論文。

程石泉，《柏拉圖三論》，台北市，東大圖書，民國81年初版。

黃光雄，《教育導論》，台北市，師大書苑，民國85年初版。

黃哲翰，《圖解希臘三哲—蘇格拉底、柏拉圖、亞里斯多德》，台北市，易博士文化，2007年初版。

楊深坑，《柏拉圖美育思想研究》，台北市，水牛圖書，民國76年再版。

溫明麗，〈批判性思考教學〉，刊於《教育研究雙月刊》，第55期，台北，1997年。

葉丙成，《為未來而教》，台北市，天下雜誌，2015年。

鄔昆如，《希臘哲學趣談》，台北市，東大，民國65年。

劉世雄，《台灣學校需要的學習共同體》，台北市，五南，2015年。

劉若韶，《柏拉圖《理想國》導讀》，台北市，台灣書店，民國87年初版。

劉燁、王勁玉譯，《蘇格拉底的智慧：蘇格拉底教化哲學解讀》，北京，中國電影，2007年。

鄭富吉，〈孔子與蘇格拉底的哲學及教育思想之比較〉，刊於《教育文粹》，第17期，台北，1988年。

懷德海著，吳志宏譯，《教育的目的》，台北市，桂冠，1994年初版。

譚宇權，《孟子學術思想評論》，台北市，文津，民國84年初版。

嚴長壽，《教育應該不一樣》，台北市，天下遠見，2011年初版。

