

教育研究集刊  
第六十五輯第二期 2019年6月 頁1-38

# Ernest Sosa德行可靠論 (Virtue Reliabilism) 與教育知識論的哲學探究

林建福



## 摘要

哲學領域中，知識論以探究知識為主要核心任務，教育活動致力於教導學生學會分辨真假並獲致知識，顯然知識是哲學與教育共同關心的重要課題。針對以知識為確證之真信念 (justified true belief, JTB) 的傳統定義，E. Gettier於1963年提出挑戰並引發熱烈討論，德行知識論遂於1980年代應運而生並逐漸受到重視。E. Sosa同樣質疑以知識為JTB的傳統定義，他提出的德行可靠論是德行知識論的一個派別，主張知識是出自智德的真信念，智德則是使認知者獲致真信念的認知傾向或能力。此外，Sosa把知識區分為動物型知識和反省型知識：前者是認知者展現認知的初階適切性下所獲致的知識，後者則是展現認知的次階適切性下獲致的知識。本文分三大部分：首先，論述Gettier問題對傳統知識之界定的挑戰與Sosa的回應；其次，討論Sosa德行可靠論的重要內涵；最後，省思Sosa德行可靠論中知識與智德的說法，同時對照討論Sosa的知態觀點與教育目標中的認知通觀，尋求相互闡發的可能性。

關鍵詞：Ernest Sosa、教育知識論、德行可靠論

---

林建福，國立臺灣師範大學教育學系教授

電子郵件：t04012@ntnu.edu.tw

投稿日期：2018年10月19日；修改日期：2019年01月29日；採用日期：2019年02月22日

# **A Philosophical Study of Ernest Sosa's Virtue Reliabilism and Educational Epistemology**

Chien-Fu Lin

## **Abstract**

Both epistemology and education are concerned about knowledge. E. Gettier put forward a potentially devastating problem to challenge the long-held justified true belief (or JTB) account of knowledge in 1963 and his challenge caused much heated discussion. Virtue epistemology emerged in such an intellectual climate. Ernest Sosa as one important representative of virtue reliabilism, one school of virtue epistemology, also questioned the JTB account of knowledge. Moreover, he claimed that knowledge is true belief out of intellectual virtue and intellectual virtue is the cognitive disposition or ability conducive for the knower to reach true belief. Meanwhile, Sosa suggested that knowledge can be divided into two types, namely animal knowledge, the attainment of which requires the first-order aptness displayed by the knower, and reflective knowledge, the attainment of which the second-order aptness. This paper consists of three sections: the challenge raised by the Gettier problem and Sosa's response are firstly expounded; secondly, the main ideas inherent in Sosa's virtue reliabilism are

made clear; thirdly, Sosa's views on knowledge and intellectual virtue are separately examined first and then contrasting discussions between Sosa's epistemic perspective and cognitive perspective put forward in philosophy of education are carried out in the hope of mutual interpretations.

**Keywords: Ernest Sosa, educational epistemology, virtue reliabilism**

哲學領域中，知識論以探究知識為主要核心任務，教育活動致力於教導學生明辨是非，希望學生學會分辨真假並獲致知識，顯然知識是哲學與教育共同關心的重要課題。對於知識是什麼、知識的價值是否高於信念、知識和真信念有何差別、人如何獲得知識等問題，當代德行知識論（virtue epistemology）（底下以VE加以表示）提出以知性卓越者（intellectually virtuous person）及理智德行（intellectual virtue）為本的見解，其中包括理想的認知者應當具有哪些理智德行（底下以智德加以表示）的看法，這些努力及方向與教育知識論的內容密切相關。也因此，對於1980年代出現並逐漸受到重視的VE，教育哲學領域應當加以關注與研究。為何選擇E. Sosa的德行可靠論作為本文探究的焦點呢？Sosa所主張的VE是一種可靠論（reliabilism），它是VE之中的一個派別，如同他自己在〈竹筏與金字塔〉（The Raft and the Pyramid: Coherence versus Foundations in the Theory of Knowledge）此文最後一部分所提及的（Sosa, 1980, p. 23）。在關於何者能使信念獲得確證的討論上，可靠論強調可靠過程的重要性，也就是說，有而且只有由可靠的認知根源所產生的信念才是確證的，可靠的根源則是指此種源頭傾向於產生真信念。因此，可靠論不是依照各種證據的有無以論斷信念確證與否，而是要看知覺、內省、記憶、理性直觀等過程是否可靠（Steup, 2014, p. 5）。這一個特點在底下闡述Sosa德行可靠論的見解時，將更清楚可見。

本文旨在闡述Sosa德行可靠論的重要主張，其中主要是Sosa對於知識、智德與這兩者關係的見解，同時檢視Sosa德行可靠論的這些重要主張在教育知識論上的蘊義。也因此，本文有三大部分：首先，論述Gettier問題對傳統知識之界定的挑戰與Sosa的回應；其次，闡述Sosa德行可靠論的重要主張；最後，進行從Sosa之德行可靠論到教育知識論的探究。

## 壹、對傳統知識之界定的挑戰： Gettier問題與Sosa的回應

由於本文是以E. Sosa的德行可靠論為探究焦點，為了避免失焦，所以這裡只簡要說明Gettier問題對西方知識論傳統中知識之界定的挑戰。在西方傳統的知識論中，往會以Plato曾經提出的描述來界定知識，即知識是「具有論述

(account, logos) 的真信念 (true belief)」（Plato, 1961, Theaetetus: 201d）。也就是說，針對命題性知識 (propositional knowledge) 而言，當我們說某人S知道 (know) 桌子上有一杯水時，這位認識者S必須具有經過確證的真信念 (justified true belief)，才能說S知道「桌子上有一杯水」這件事，或者說S具有「桌子上有一杯水」的知識。

上述西方知識論傳統中對知識的這個界定看似真實無誤，然而，1963年E. Gettier發表的“Is Justified True Belief Knowledge?”一文卻對此界定提出重大挑戰。Gettier在這篇三頁的文章中質疑「知識是獲得確證的真信念」這種說法，他藉著所提出的兩個事例，指出雖然某命題符合上述知識定義中的條件——經過確證的真信念，但是當事人並不知道該命題 (Gettier, 1963, pp. 1-2)。換言之，Gettier所要說的是在符合上述這些充要條件之下，還是不能說當事人知道或具有某項知識。以他所提出的兩個假想例證之一來說，假定Smith和Jones同時申請一份工作，可能是該公司的總經理向Smith保證最後會選擇Jones，加上10分鐘前Smith算過Jones口袋裡的硬幣，Smith具有有力的證據支持並接受這個命題——將要獲得這份工作的人在口袋裡有10個硬幣。這個事例到此為止，可以說Smith是清楚地獲得確證以相信上述的這個命題是真的。不過，想像整個事例並非如Smith所相信的一般，Smith不知道將要獲得這項工作的是他自己而非Jones，而且Smith也不知道他自己在口袋裡有10個硬幣。如此一來，「將要獲得這份工作的人在口袋裡有10個硬幣」這個命題是真的，但是所依據的是Smith口袋裡硬幣數之下是真的，問題是，Smith並不知道自己口袋裡有多少硬幣，而且也是計算Jones口袋的硬幣之下才相信這個命題，同時誤以為Jones將會得到這份工作 (Gettier, 1963, p. 2)。也就是說，Smith的情況符合西方知識論傳統知識定義上的充要條件，但是他並不知道或具有知識。

上述雖然只是簡要說明Gettier所舉的一個例子，相信已足以表明他對西方知識論傳統中知識之界定的挑戰。在這樣的知識氛圍之下，Sosa如何回應並提出其德行可靠論的學說呢？事實上，可以說他同樣質疑以「知識為確證之真信念」的傳統說法。基本上，Sosa認同Gettier的論點，即確證之真信念不足以構成知識，「這種說法在有力的反對之下已經瓦解」（Sosa, 1991, pp. 35, 255）。在此種以知識為JTB的傳統說法之下，一個人的知道決定於這個人是否在合理確證

(rational justification) 下正確地相信。Sosa指出，只強調以保證 (warrant) 或推理作為知識的決定要素，這種說法過於狹隘，而且即使保證的正確信念是由站得住腳的推理所支持的，這種信念仍稱不上是知識 (Sosa, 1991, pp. 25, 28)。為了說明上述Sosa的論點，以他所列舉的一些例證加以闡述，或許會是有幫助的。

就Sosa所舉假想的例證，這裡選擇底下三者加以說明。

(例一)

當我正順著方向開車並密切注意車速，我的車子被某個東西撞到，以至於我不知道這個撞擊同時造成兩個結果——正常的里程計壞了，里程計被刺穿但讀數針功能正常（譬如，由穿孔流入的空氣對讀數針產生壓力）。如果基於里程計的讀數是每小時60英里，我相信這就是我的車速，那麼我知道我的車速。(Sosa, 1991, p. 39)

(例二)

有一個部落知道某種氣壓計讀數型態和降雨之間的相互關係，但是他們並不知道這種相關背後的基礎理論。在一個新的情況中，他們注意到這種型態出現了，同時正確地預測到降雨。(Sosa, 1991, p. 41)

(例三)

Magoo先生是位患有重度近視及聽力受損的卡通人物，當他走入纜車時無法察覺四周如雨般落下的炸彈，因此判斷自己的纜車能夠安全抵達目的地，而Magoo先生幸運、毫髮無傷地安全抵達目的地。這樣能說Magoo先生知道他的纜車會安全到達目的地嗎？(Sosa, 1991, pp. 26-28, 48, 285)

從「知識即確證之真信念」的傳統說法來看，這三個例證中的人們可以說是具有相關的知識。這怎麼說呢？例一的駕駛、例二的部落成員及例三的Magoo先生分別有各自相信的信念，即「我現在的車速是每小時60英里」、「快要下雨了」及「我的纜車會安抵目的地」，而且這些信念都是真實的，加上這些信念也都是建立在某種合理的確證之上，因此似乎可以說他們分別具有相關知識，或者

說他們分別知道了所相信的命題。

當然，Sosa的這些例證是用來質疑以知識為JTB的傳統說法，所以他不認為這三個例證中的人們具有相關知識或知道所相信的命題。他有什麼道理這麼說呢？首先，就前面二個例證而言，Sosa認為例證中當事人的推理含有謬誤或建立在錯誤的假設 (assumption) 之上，因此他們的信念雖然是真實的，但還是不具有相關的知識或不知道所相信的事實。例一中的駕駛不知道車子受到撞擊所同時造成的兩個結果——正常的里程計壞了，但是由刺穿的穿孔流入的空氣對讀數針產生壓力，因此被刺穿的里程計讀數針功能正常，這位駕駛仍然以里程計的數據作為判斷車速的充分理由，對於判斷之充分理由和所相信命題之間的關係有錯誤的想法 (Sosa, 1991, pp. 36-39)。例二中的部落成員以往有許多次是在山頂觀察到該氣壓型態和降雨之間的關係，即山頂的情況加上發生此種氣壓計型態兩者共同確保即將降雨，但是這次的情況是發生在山谷，湊巧氣壓計的彈簧有瑕疵，所以才出現該特定型態，如此一來，部落成員的推理依靠著錯誤的假設 (Sosa, 1991, pp. 41-43)。基於上述的論述，Sosa指出建立在某種合理確證之上的真信念並不等於是知識。

例三Magoo先生的情境和上述二個有所不同，因此分開加以說明。在Magoo先生的情境中，並不是虛假推理造成假的知識 (pseudo-knowledge)，而是缺乏適當的認知能力，這項缺陷妨礙他獲得形成知識所需要的訊息。換句話說，Magoo先生由於重度近視及聽力受損等缺陷，使他無法得到其認知社群中一般探究者能夠獲得的訊息，因此對於「我的纜車會安全抵達目的地」的問題，這就影響到能否得出合理的結論 (Sosa, 1991, pp. 26-28, 48-49, 285)。因此，儘管Magoo的信念是真實的且建立在某種合理的確證之上，但是由於相較於其認知社群，他相當欠缺偵查相關領域之中真相的認知能力，儘管所相信的內容是真的，他的這種信念也並不是知識。

從上述的闡述可以獲得幾點小結論。第一，以「知識為確證之真信念」的說法過於狹隘，由於認知者的推理含有謬誤或建立在錯誤的假設上，或者認知者欠缺必要的認知能力等，故在這些情況下認知者確證的真信念並不足以構成知識。第二，Sosa提及Magoo先生未能獲得其認知社群中一般探究者所能知道的或獲得的訊息，影響到Magoo先生未能真正知道相關的命題，而隱含在這個理解背後的

是知識具有「社會面向」。Sosa指出，認知者至少必須具備其認知社群人們所具有的認知能力，譬如在相關的情況中具有一般的知覺機制，也因此，「知道命題P」對森林中的一般遊客來說算是足夠好，但是對嚮導的知識社群而言，一位入行的新手會是缺乏一般嚮導都知道的相關訊息，或錯失一般嚮導會把握的相關資料，新手說自己真正知道命題P是會遭受質疑或否定的（Sosa, 1991, p. 271）。第三，如果人們會因為認知能力的缺陷而無法獲得知識，這種能力的補足與增強就成為求知達識的要務，而這正是Sosa心目中智德所要發揮的功能，在後續論述中會更加闡明這一點。

更進一步來說，Sosa對於這個議題的回應包括了對認知的確證之修正。也就是說，人們每日生活中形成種種的信念，這是不爭的事實，但是並非每個人所相信的或所具有的信念就是知識，「知道（to know）……至少需要認知的確證」（Sosa, 1991, p. 242），或者說，信念除了被相信之外，還必須是真實的，加上必須是被確證的（或保證的、合理的、恰當的等）才能成為知識（Sosa, 1991, p. 165），由此可見確證在構成知識的重要性。當然，這種蘊義也隱含在「以知識為JTB」的傳統看法之中。不過，Sosa指出我們之所以關注信念的確證是因為確證表示認知主體的狀態，譬如說該主體在其判斷領域是否是值得信任或可靠的，假使人們作為分享訊息（information-sharing）之社會種屬的成員，都儘可能獲致並互通確證之信念或知識，儘可能成為彼此之間可信的訊息來源，這對整個認知社群是至為緊要的（Sosa, 1991, pp. 239-240, 256, 275-276）。Sosa的這些見解除了說明為何我們關注信念的確認之外，同時也隱含著諸如知識的某種社會成分、結合確證與智德等的這些含意，底下的論述將能更清楚呈顯這些含意。

那麼，「確證」指的是什麼呢？依照Sosa的說法，「確證」是指以一種蘊含訴諸某種標準或先例的方式，「證明或顯示正確的、恰當的或合理的」，要確證某個信念（斷稱、假設、主張、想法之類的事物），就是提出支持的考量、理由或論證，使其具有被確證的地位（Sosa, 1991, pp. 90, 253）。當真信念或命題經過前述的過程而被確證時，它就具有成為知識所要有的明確知態地位或知態權威（Sosa, 1991, p. 91）。或許騙子和猜測達人的例子有助於說明「確證」的意義：騙子和猜測達人在擲兩顆骰子之前，分別說點數會是多少。如果猜測達人誠實地擲骰子並且事先說對了點數，他一定只是猜對了；如果騙子說點數是7，其中兩

顆骰子分別是4和3，那麼他極大的可能是欺騙。但這位騙子的預測是有好的根據，他的信念是確證的，可以說他知道「總點數是7」，而儘管這位誠實的遊戲者（猜測達人）猜測是對的，卻不能說他知道（Sosa, 1991, p. 86）。假使考慮人們的認知活動，相同的真信念可能純粹只是猜測所得，也可能是認知者有好的根據或支持的理由所產生的，在後一種情況下可以說真信念獲得確證而成為知識。

如前所述，相較於只是真信念，被（認知上）確證的真信念具有成為知識的明確知態地位或知態權威，也可以說，認知的確證是信念成為知識時必須具有的規範性或評價性屬性，當知識具有認知的確證這項屬性時，它在規範上或評價上優於純粹信念而更接近知識。相信上述的闡述有助於理解Sosa心目中認知的確證之意義與性質，那麼他對此又有何反省與修正呢？

以前述Sosa用以質疑將知識視為JTB的說法之例證來看，其中認知者的信念都是建立在某種合理的確證之上，但還不能說這些人具有知識，問題出在哪裡呢？事實上，Sosa認為只強調以保證或推理作為知識的決定要素，這種說法過於狹隘，除了把具有合理確證的真信念當作知識之外，還有「許多同樣相關的」（Sosa, 1991, pp. 25, 28），而前述例證中Magoo先生的情境可說是「許多同樣相關的」之一種情況，即至少認知者要具備必要的認知能力，以獲致其認知社群中一般探究者所能知道的或獲得的訊息，否則認知者光是具有真信念加上合理的確證也不算是具有知識。Sosa的這些識見實際上隱含著對「（認知的）確證」此一概念的反省與保留，譬如他提及降低確證的地位（Sosa, 1991, p. 245, 255），「迴避確證並嘗試某個全新的取徑」（Sosa, 1991, pp. 242-243）。細究Sosa對這個議題的處理，可以發現三種方式：允許確證作為使信念成為知識的方式之一、區分確證與適切（*aptness*）及結合確證與智德。底下分別加以說明。

當真信念要成為知識時，Sosa似乎主張經由確證的過程是一種但不是唯一的方式，譬如可以經由知覺、內省、記憶以獲致真信念，不必總是要以已經獲得確證的信念為前提，繼而進行推理以臻於知識（Sosa, 1991, p. 256），Sosa可以說是基於這種見解貶低了確證的地位。從他所舉的一個例子來看，或許能更清楚這一點。考量底下從B1至B5的論證：

B1：下雨了。

B2：我（當下地）相信下雨了。

B3：下雨了，而我相信下雨了（從B1和B2而來）。

B4：如果下雨了，而我相信下雨了，那麼我的信念——「下雨了」是真的（顯然的）。

B5：我的信念——「下雨了」是真的（從B3和B4而來）。

Sosa指出，人們是由B1和B2之後的論證得到B5的確定，但是當事人可以從B1和B2兩項事實的知識得到B5的確定，即部分是由於當事人身處室外、仰望並伸出赤裸雙臂而有了B1此項事實的知識，加上當事人簡單的內省而有了B2這項事實的知識，這樣一來，就能確定這項信念——「下雨了」是真的，毋須考量該項信念是否是確證的，或者說有必要考量過程中當事人的任何特定信念是否是確證的（Sosa, 1991, p. 273）。這個例子旨在說明人們並不總是經由推理與論證式的確證才能獲致真信念或知識，例子中的當事人使用了外知覺和內知覺獲致B5的真信念。如此確證只是使信念成為知識的方式之一，但非唯一。另外，假使例子中當事人的外知覺和內省是可靠獲致真相的機制的話，根源於這些機制所得的信念不只是真實的，同時也足以成為知識，這一點底下有進一步的說明。

如果人們可以由確證之外的其他方式使信念成為知識，如何來描述這些其他方式所獲致的信念呢？Sosa選擇使用「適切的」（apt）來表示這個真信念要成為知識同時要符合的必要條件（Sosa, 1991, pp. 254-255）。順著Sosa的這個思想理路，他應該會同意以「適切的真信念」（apt true belief, ATB）來表示知識。其中，當信念具有支持的理由而被確證時，這可說是信念成為適切的一種方式，不過，有些單純的記憶信念（memory belief）雖然沒有推理（或確證）的支持，仍然會是適切的（Sosa, 1991, pp. 208, 255）。換言之，在Sosa的這種理解之下，「適切的」要比「確證的」涵蓋更廣，後者只是前者的一種情況。而在其他段落中，Sosa對於信念的確證和信念的適切有比較明確的敘說：前者要求的是使用理由來支持該信念，而該信念和相信者的其他信念要有推論的或融貫的關係，包括該信念符合主體認知上所採納的原則；後者要求的是該信念要衍生自某項智德（Sosa, 1991, pp. 144, 290）。以上述B1至B5的論證而言，由B3至B5的推論似乎表現的是信念B5的確證，而由B1及B2至B5的結論表現的則是信念B5的適切——

B5衍生自作為智德的外知覺和內省。

當Sosa在KIP這本書中逐漸提出對智德的見解時，他似乎在結合確證與智德，甚至具有以前者奠基於後者的意味。當Sosa在解釋認知的確證之相關性質時，他以信念根源於知覺、內省、記憶、推論等加以說明，而這些認知主體的能力事實上就是他所指的智德，這樣說來，這些智德成為了使信念能夠確證的屬性（justification-making properties）（Sosa, 1991, pp. 192-193）。在結合確證和智德之中，Sosa顯然強調智德具有更根本之地位，也就是說，信念必須出自或展現智德才具有確證（Sosa, 1991, pp. 231, 239, 242, 272），而不是說信念要先被確證才能說是出自智德。甚至Sosa認為所有的確證都是或都涉及主體之認知的或智的德行、官能或才能（Sosa, 1991, pp. 275, 281），這也解釋前述為何說關注信念的確證是因為確證表示認知主體的狀態，主要理由是信念的確證根源於智德，也就是認知主體知態的稟賦與作為（Sosa, 1991, pp. 232, 239-240）。這裡的論述已經涉及智德的部分。

## 貳、知識與智德（一）：知識與智德的意義與關係

這一部分主要在說明Sosa德行可靠論之中知識與智德的意義，分別包括知識與智德的種類，繼而闡述知識與智德兩者的關係。由於Sosa在出版KIP之後又提出了展現（performance）的AAA規範性結構之見解，結合其先前關於知識之種類與知態觀點的說法，對於知識與智德的關係有更加細膩的理解，所以這一部分分（一）與（二）加以說明。

### 一、知識——知識是出自智德的真信念

Sosa VE中所指的知識不是傳統意義下的JTB，那又是什麼呢？這個問題可以從他所說的「知識」和「知道」找到線索。他主張「知道是通過官能或智德而相信」（Sosa, 1991, p. 10），「知識是出自智德的真信念，此種信念是經由德行而成為正確的，不是偶然之下是正確的」（Sosa, 1991, p. 277）。顯然地，知識是指認知者使用智德之下獲致的真信念。當然，考量到人們認知能力有優劣之別，

同樣是運用知覺、內省、記憶、推論等得到的信念，未必完全都是真信念或知識。以Sosa所舉的一個例子來說，假使面對著黑色背景下的一個白色十二角形，但當事人沒有能力憑目視辨識出十二角形，在這種情形下，縱使這個人具有「眼前好像有一個十二角形圖形」的視覺經驗，並且相信自己當下具有這種經驗，但是無法說這個人能夠不借理由或推論的支持之下知道自己所相信的。推敲Sosa的這個例子，人們在使用觀察、理性直觀或內省時，隨著認識對象對認知主體而言的複雜程度，這位認知主體必須具有相當對應程度的能力、官能或智德，如此才能具高成功率地辨識對象並形成真信念或知識（Sosa, 1991, pp. 7-9）。在這樣的理解之下，如果個人的觀察、內省、理性直觀等無法使人成功地辨識認識的對象，那麼就不足以稱之為智德，而知識就是運用智德之下所形成的真信念。

此外，Sosa也提及信念只有同時在內在確證（internally justified）與外在確證（externally justified）之下，才相當於知識（Sosa, 1991, p. 11），「一項接受的真相只有顯明（evident）時才算是知識」（Sosa, 1991, p. 19），這些說法也透露了他所認為的知識。首先，他說的「內在確證」指的是什麼呢？它是指認知主體之任何內在組成成分不存在謬誤，這些內在組成成分包括假設、預設、前提、理由等；而「外在確證」又是指什麼呢？它是指認知的主体必須「位於能夠知道的處境」（in a position to know），這涉及到認知主體之官能及脈絡這些外在因素（Sosa, 1991, p. 11）。以前述的三個例證來說，前二個例證中的當事人推理含有謬誤或建立在錯誤的假設之上，可以說是不具有內在確證，例三中Magoo先生的情境則是缺乏適當的認知能力，使他無法「位於能夠知道的處境」。另一方面，如何才能說真信念或命題對認知者是「顯明的」呢？Sosa指出兩種一般的情況：第一、該命題（信念）對認知者是不證自明（self-evident）的情況，譬如說「正在下雪或並沒有正在下雪」；第二、存在著一組認知者可以完全作為該命題（信念）之根據的命題（Sosa, 1991, pp. 19, 22）。以Sosa說明人類金字塔式之知識結構的一個例子為例，譬如某人相信「今晚開車會是危險的」，這項知識的金式塔式結構如圖1所示（Sosa, 1980, pp. 4-5, 9-10）。

圖中「大雨下到現在還持續著，且天空陰暗」似乎是可以由知覺、記憶而產生的、不證自明的命題（信念）（情況一），而「今晚開車會是危險的」則是以其他命題作為根據的命題（信念）（情況二）。事實上，如上所述，Sosa也主

張認知主體要符合兩個條件才能說對X是顯明的：第一，認知主體在相信X上有合理的確證；第二，認知主體要位於能夠知道X是否為真的處境 (Sosa, 1991, pp. 28-29)。這樣說來，知識除了是運用智德之下所形成的真信念之外，假如形成該信念的過程包含了推理，則不能含有謬誤或建立在錯誤的假設之上。

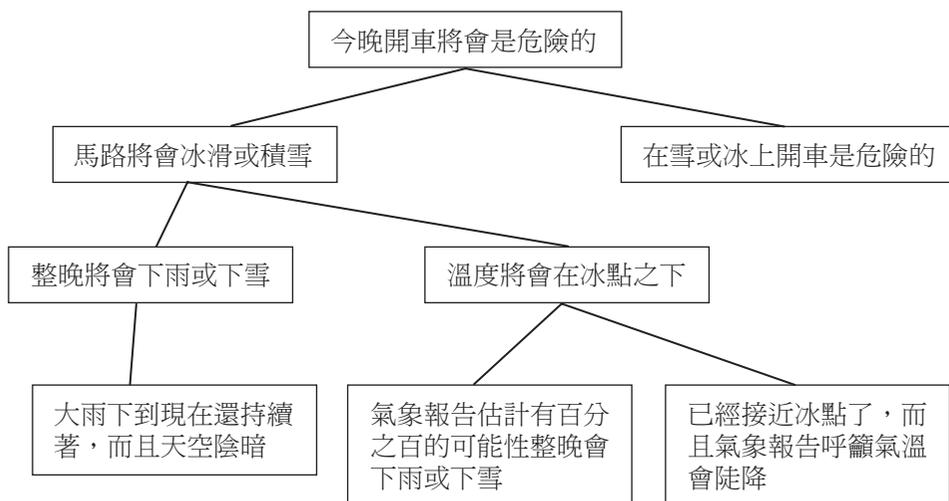


圖1 人類金字塔式之知識結構圖——今晚開車將會是危險的

在討論「何謂知識」之中，Sosa提出一個如下的說法 (Sosa, 1991, p. 29)：

S (從這個K的觀點) 至少知道P有而且只有 (iff)

- (a) P是真的；
- (b) S相信P是真的；
- (c) (從這個K的觀點) 存在著一個支持S和命題P的無缺陷之知態金字塔。

這個說法之中，有必要特別加以說明的是「知態金字塔」(epistemic pyramid)、「無缺陷」(non-defective)與「從這個K的觀點」(from the K

point of view)。知態金字塔或知識金字塔是用來表示人類所擁有之知識體系的結構，Sosa以圖2加以表示（Sosa, 1980, p. 5）。

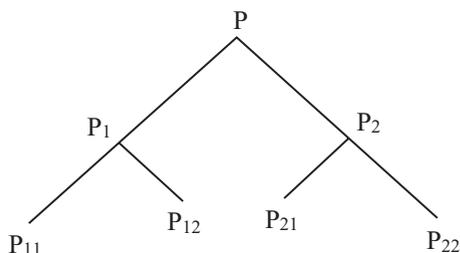


圖2 人類的知態金字塔

圖中的P代表命題，也是這個知態金字塔的節點，各個P或節點可能是不證自明的或受到其他P（命題）的支持而確證，譬如圖1之中「今晚開車會是危險的」就是以其他命題作為根據才成為確證或顯明的。而「無缺陷」是指每個節點（命題）都必須是真的與顯明的（Sosa, 1991, pp. 24, 29-30），否則就無法支持知識。至於「從這個K的觀點」，Sosa似乎強調的是認知者所屬知識社群的正常情況或觀點，以前述Magoo先生的例子來說，一般的正常人不可避免地會看見與聽到炸彈，因此從人類的觀點，當在Magoo那樣的情境走入纜車時，「我將安全抵達另一邊」是不顯明的。所以可以說Sosa這個關於知識的說法，注意到知識和認知者所屬知識社群之間的相關性（Sosa, 1991, pp. 28-29），並且在這個說法之中加以敘明。

## 二、知識的種類——動物型知識（animal knowledge）及反省型知識（reflective knowledge）

由於人類有各式各樣的認識對象，加上可以有不同分類知識的方式，因此通常可見存在各種不同知識的說法。而Sosa提出一種知識的分類，這和本文的主題密切相關，故有必要加以討論。在有些文脈之中，Sosa提出存在著二種知識，即動物型知識及反省型知識。動物型知識是指個人面對環境、過往或自身經驗的

影響時，直接回應所產生的判斷與信念，譬如透過知覺或記憶而形成信念或判斷，或者是某些身體技能或能力所涉及的程序性知識，其中很少或幾乎沒有反省或理解的協助。反省型知識則是個人的判斷或信念，不只展現對已知事實的直接反應，而且把這種直接反應的判斷或信念放入一個更寬廣與整全的觀點中加以理解或反省 (Sosa, 1991, pp. 95, 240-242, 290)。以上述B1至B5的論證來說，B1（下雨了）和B2（我（當下）相信下雨了）是當事人使用外知覺和內省形成的信念，可以算是動物型知識<sup>1</sup>，當然個人可以有一個更寬廣與整全的觀點，其中包括對自己之外知覺與內省能力、外知覺信念、內省信念、下雨等的看法，以便能夠對B1及B2之動物型知識有所理解與反省。

關於Sosa動物型知識與反省型知識的見解，在此有三點值得交代，這會有助於後續的論述。第一，在Sosa的心中，儘管反省型知識必須建立在未反省的（unreflective）知識之上，後者如動物型知識等，但是他明確地認為完全的反省型知識優於只是「溫度計式的」、「伺服系統—機械的」或甚至「動物型」的原始知識 (Sosa, 1991, pp. 12, 275, 290)，並且把反省型知識稱之為人類的知識（human knowledge）(Sosa, 1991, p. 95)。第二，這兩種類型的知識都必須要具有真信念，而這些信念係根源於智德而得到確證 (Sosa, 1991, pp. 240-241)，這一點在後續論及智德與知識的關係時會有所說明。第三，Sosa指出人類反省型知識需要一個寬廣與整全的觀點，事實上，這就是他所說的知態觀點（epistemic perspective）(Sosa, 1991, p. 277)，後續也會就此加以闡述。

### 三、智德——使認知者獲致真實的認知傾向／使認知者產生真信念的能力

綜觀Sosa對智德之意義的敘述，可以說他所指的智德是一種能力或傾向（disposition）。我們往往可以發現智德、智性官能或智性能力同時並列出現在Sosa的論述之中 (Sosa, 1991, pp. 138, 277, 284, passim)，而他認為「官能或德

<sup>1</sup> Sosa也提及一種「伺服系統—機械的」（servo-mechanic）知識，譬如超市的門「知道」什麼時候有人靠近，暖氣系統「知道」房間內的溫度高過設定 (Sosa, 1991, p. 95)，不過，他似乎認為「伺服系統—機械的」知識含有不適當的、「溫度計」式的知識概念 (Sosa, 1991, p. 194)。

行通常是主體相對於某一環境時一種相當穩定的傾向」（Sosa, 1991, p. 139），更進一步來說，當某個傾向能使主體S在環境E及條件C之中對領域F的命題X正確地相信或避免錯誤，或者說能夠使S獲致真實時，這就是智德。在這個脈絡之中，Sosa指出，擁有作為傾向的德行和擁有作為該德行之基礎或根基的內在本性（inner nature）有所不同，而相同的德行可能具有許多不同之基礎或根基。舉例來說，以帶著某種方位自由擺在斜面頂端而會滾下的傾向，在某個環境（如重力等）中，可能是立基於物體的球性與硬度，或者它的柱面性與硬度，只要條件達到，物體雖立基於不同基礎但會有滾動的相關傾向，如同地球人和火星人兩者視力之運作原則可能差異很大，也就是兩個物種之內在本性有所不同，但都具有視力——辨別顏色及形狀之能力（Sosa, 1991, pp. 140-140）。換句話說，基於人類種屬的內在本性，智德是人類置身在E及C之中針對F，能使其獲致真實的認知傾向。

德行或官能也可以理解為能夠產生某種功能的能力，譬如，光線良好之下視力官能的運作使人產生信念——面對的雪球是白的或圓的。官能似乎比較是在某種情況中從事某種事物的能力，而不是擁有此等能力的基礎，這一點類似於上述對德行作為傾向的理解。而當領悟事實是智性事務，能夠協助人們達到這項目的的這種能力就是智德或智性官能（Sosa, 1991, pp. 235, 271）。也因此，可以明白Sosa視智德或智性官能為「在相關領域中，主體無誤地或至少穩定地分辨真實與錯誤的能力」（Sosa, 1991, p. 242）、「使個人在某個命題領域F之中最有可能獲得真實或避免錯誤的能力」（Sosa, 1991, p. 138）、「在某個命題領域F及某種情況C之中，辨別出真實或避開錯誤的能力」（Sosa, 1991, p. 278）。在這樣的認識之中，也可以明白前述之中為何Sosa會主張「知識是出自智德的真信念」（Sosa, 1991, p. 277）。

為了更清楚說明Sosa對智德或智性官能的想法，討論一下它的三種性質會是有幫助的。第一，Sosa採取了比較廣義的「德行」見解，而不是亞里士多德式狹義的看法，差別在於前者並不要求一定要是深思熟慮之抉擇的傾向才算是德行，像知覺的或內省的信念往往是不由自主地獲得的。所以，這種以知覺或內省產生信念以協助獲得真實的機制也算是智德（Sosa, 1991, p. 271）。第二，前述提及某個傾向必須是使認知主體獲致真實、正確地相信或避免錯誤才算是智德，同樣

必須是協助認知者領悟真實的能力才能說是智德或智性官能，也因此，Sosa提及採用了目的論式 (teleological) 的智德觀念，也就是這些傾向或能力的運作是與真實建立適當關係為目的的 (Sosa, 1991, p. 225)，以臻於這種智性事務作為成就 (Sosa, 1991, pp. 235, 273)。第三，當Sosa在敘述智德時，往往同時會有一些條件的限定，譬如是以認知主體的內在本性 (I) 為基礎，加上是處於什麼特定的環境 (E) 及條件 (C)，針對何種特定的命題領域 (F)，這似乎是他所言「智德……應當同時給予認知者及其本性、其環境及其所屬的知識社群應有的重視」(Sosa, 1991, p. 190)。譬如，簡略地說，認知主體可能是人 (S)，具有好的視力及包括正常腦在內的良好神經系統 (I)，環境 (E) 可能是具有其相關屬性的地球表面，命題領域 (F) 或許是某種程度詳述眼前物體的顏色或形狀，條件 (C) 也許是手臂長的距離光線良好而沒有阻礙 (Sosa, 1991, p. 139)。換句話說，具有某種智德 (V) 的主體 (S) 雖然不必無時無刻處在ECF的條件，不處在ECF之中仍然具有V，但是V要適當發揮出來，則又必須要有ECF的條件。

#### 四、智德 (官能) 的種類——傳遞的 (transmission) 官能和生產的 (generation) 官能／基礎的 (fundamental) 德行和衍生的 (derived) 德行

那麼，有哪些或哪幾種智德或官能呢？有一種Sosa對智德的分類常常被提及，即傳遞的官能和生產的官能。傳遞的官能是指由已經形成的信念引出信念的能力，譬如記憶的官能使人們記得「直角三角形的斜邊平方等於兩邊平方和」，現在的信念以某種方式衍生自先前相同意思的信念。此外，推論理性 (inferential reason) 也是一種傳遞的官能。生產的官能是指不是由信念引出信念的能力，譬如直觀理性使人們領悟較為純粹而必然的真實，感官的外知覺和內省的內知覺都是生產的官能，都能從不是信念的狀態引出信念 (Sosa, 1991, pp. 225-226)。另一方面，Sosa也把德行區分成基礎的德行和衍生的德行。當人類的小孩對其周遭、人物與事件的因果及時空網絡出現信念時，Sosa認為其中已經涉及基礎的德行，甚至在兒童掌握自己的身體，逐漸發展各種身體技能，或首次習得公共語言之中，都必須要具有並啟用這種基礎的德行。譬如，要運作比較基礎的德行才能在光線良好之下形成顏色或形狀之知覺的知識。另外，衍生的德行則是在使用

較為基礎之德行而形成的，譬如人們經由朋友的教導、閱讀說明書或實際的嘗試錯誤，以便了解並使用工具時（Sosa, 1991, pp. 277-278）。觀察Sosa在這裡的敘述，他對於基礎的德行和衍生的德行並沒有詳細舉例，而且使用了「比較」、「較為」的用詞，可見「基礎」和「衍生」的劃分有些是程度的差別。不過，Sosa也指出「真正的基礎德行或許大部分是天生的」（Sosa, 1991, p. 278），可以說他相信人類的小孩生來具有一些認知的傾向或能力，以形成上述動物型知識。

## 五、知識與智德的關係（一）

在闡述Sosa對智德的見解之後，相信能夠更清楚地呈現他對知識及知識和德行之關係的看法。如前述，「知識是出自智德的真信念，此種信念是經由德行而成為正確的，不是偶然之下正確的」（Sosa, 1991, p. 277）。由於智德是人類置身在E及C當中針對F始能獲致真實的認知傾向，或者是始能獲得真實或避免錯誤的能力，而這種認知傾向或能力具有可靠穩定的性質，如此，人們使用知覺、記憶、推論、直觀等智德以獲致真信念或知識的意義就清楚可見。那麼要符合哪些要求，才能說主體S的信念P是出自於關係到環境E之下足夠的德行呢？Sosa指出，在這種環境E之下，命題P必須屬於領域F，而且就該命題而言，S必須要處於條件C，以至於S對於該命題要能夠最有可能正確地相信，才會說S在環境E中對於F領域的命題是處於C之中。而且相較於知識社群G，S偵測領域F之中真實的能力不能非常不足，譬如S獲致真實的成功可能性只有相對非常低、只在非常侷限的領域中、僅於相當有限的環境裡、或只有在相對罕見的條件下（Sosa, 1991, p. 142）。Sosa的這個說法吻合前述認知者必須「位於能知道的處境」之論點，及考量到認知主體之官能、所屬知識社群的正常情況或觀點等。

## 參、知識與智德（二）：知態觀點 與AAA模式（及其階序性）

如前所述，Sosa在出版KIP之後又提出了展現的AAA規範性結構之見解，結合其先前關於知識之種類與知態觀點的說法，對於知識與智德的關係有更加細膩

的理解。以下依序加以說明。

## 一、知態觀點

前述提及Sosa認為人類形成反省型知識需要一個更寬廣與整全的觀點，以理解或反省動物型知識，這就是他所說的知態觀點，或者說是關於認知者本身官能及其可靠性的「後設知識」(meta-knowledge)體系(Sosa, 1991, p. 222)。知態觀點使認知者得以覺知「自己的信念、該信念的起源，以及該起源在一般情況和特定情況中的優勢」(Sosa, 1991, p. 292)，也就是說，認知者必須具備一個足夠廣博與融貫的後設信念體系，俾能「同時針對對象層級(object-level)的信念、產生該信念的官能及該官能的可靠性」等提出觀點(Sosa, 1991, pp. 210, 293)。以他所提出的反省型知識之例子來說，看似眼前有一個圓形紅色物體，這個當事人「可能有理由認為對於大白天底下大約手臂長距離(C)的中型物體，如果是按照自己的知覺，只要條件上和以往知覺在大白天底下引導認識這類事物的情況仍然相似，自己關於這種物體之形狀與顏色的信念(F)可能會是對的」(Sosa, 1991, p. 278)。在這個例子之中，「看似眼前有一個圓形紅色物體」顯然是外知覺直接回應之下所產生的判斷與信念，屬於動物型知識，這位當事人「有理由認為自己關於這種物體之形狀與顏色的認識可能會是對的」則是使用了知態觀點對自己的外知覺官能及其可靠性、由外知覺所形成的信念等提出了看法，形成反省型知識。在這樣的認識之下可以理解為何Sosa會說反省型知識需要有知態觀點，而此種觀點認可認知者的信念(Sosa, 1991, pp. 277-278)。

當Sosa在區分嬰兒、高等動物和一般博學之成人這兩者所能知道的差別時，知態觀點似乎隱含在這種區分之中並扮演重要角色。Sosa指出，假定一個主體「沒有辦法把自己所感覺到的或自己對所感覺到的理解，連結到某個能夠解釋自己所感覺者的更寬廣見解，或許這個見解可以使主體進行相關的預測與控制」，那麼這種能力展現的是「如嬰兒般、無自我意識的質樸」，也因此，當嬰兒或高等動物知覺到有食物或可以吃的東西時，可以詢問這種意義下的正確信念是否稱得上是知道(Sosa, 1991, p. 142)。相對的，一般博學之成人對於可食性(edibility)的屬性會有比較複雜的認識，諸如食物的成分、基本營養、基本知覺等，同時可以把這些事物相互連結成有關此等事務比較融貫與整全的觀點，也

因此，在知覺眼前事物的可食性上，當個人更加知道其相互關聯的影響因素時，就有可能更可靠地掌握該屬性（Sosa, 1991, p. 142）。儘管Sosa這裡是以「可食性」作為例子，並且是在說明人類反省型知識不同於動物型知識，但是對於知態觀點的意義與重要性也有所著墨。易言之，如前所述，人類可以形成足夠廣博與融貫的知態觀點或「後設知識」體系，由此知態觀點對所形成的信念、產生該信念之主體的官能或德行、所處的環境及條件、所針對的命題領域等提出看法。

## 二、展現的AAA模式及其階序性

Sosa在出版KIP之後，進一步提出了展現的AAA規範性結構之見解，對於知識、德行及這兩者的關係有更多的論述。基本上，Sosa把判斷或信念等知性展現視為一般展現的特殊情況，而任何展現可以從三方面加以評估，即該展現多大程度達成目標（準確，accurate）、該展現顯示出展現者多大的相關能力或技能（靈巧，adroit）、該展現之中由展現者的相關能力或技能而臻至目標的程度有多大（適切，apt）。以弓箭手的射擊來說，可能會是沒有展現多大射擊能力而意外地準確命中靶心，或可能展現了靈巧的射擊能力但卻意外地未命中靶心，但也可能不是因為是靈巧的射擊能力而卻準確地命中靶心，譬如一陣強風使正常情況下能命中靶心的射擊偏離方向，但轉變的風卻又把弓箭吹回來而命中靶心，在後面這種情況中並不是由這位弓箭展現射擊能力而命中目標，因此不能說是適切的。以認知者所產生的信念來說，也可以從上述AAA的三個層面加以評估，即該信念有多準確地臻至真（實）、該信念展現了相信者多大的相關認知能力、該信念能臻至真（實）是出自認知者多大程度的相關認知能力，只有在該信念的準確性是出自其靈巧的認知能力時，才能說該信念是適切的（Sosa, 2007, pp. 22-23, 41, 2011, pp. 1, 4）。以視覺經驗及其所具有的命題內容來說，同樣可以從準確性、靈巧性及適切性三者加以評估，而只有在該經驗表現出認知主體好的視覺能力而臻至真實時，才能說是適切的（Sosa, 2011, pp. 9, 11）。

除了指出人類種種展現的AAA規範性結構之外，Sosa認為人類認知的規範性具有初階（first-order）及次階（second-order）的階序性，與此相互連結的就是前述的動物型知識與反省型知識。首先，動物型知識就只是適切的信念，即當認知者的信念是因為其展現認知能力而臻至真（實）時，才能說是適切的相信

(apt believing)，動物型知識則是這種適切相信所產生的適切信念，如前述運用靈巧的視覺能力而得到「這表面是紅色的」這個適切的信念 (Sosa, 2007, pp. 22, 24, 32, 34, 42, 43, 2011, pp. 11, 77)。其次，反省型知識所需要的不只是適切的信念，而且要有可以加以辯護的適切信念，也就是認知主體對於初階的適切信念或動物型知識能給予反省的與適切的認可，或者說能夠適切地相信自己初階的信念是適切的 (Sosa, 2007, pp. 24, 43, 2011, p. 26)。以「這表面是紅色的」這個初階適切信念來說，當認知主體是在運用自身的認知能力之下加以反省，並且正確地相信了這個初階的適切信念時，認知主體具有反省型知識。所以，這兩種知識之中蘊含著不同層次的認知能力與適切性：動物型知識需要有像視覺能力等初階認知能力與初階展現的適切性，即該初階信念是認知主體運用靈巧認知能力，才準確地臻至真實；反省型知識需要有反省與審視動物型知識的次階認知能力與次階展現的或後設的適切性 (meta-aptness)，即所形成的次階信念是認知主體運用靈巧的後設認知能力，才準確地臻至真實 (Sosa, 2011, pp. VIII, 1, 8-9, 28)。相較於Sosa在KIP之中對於動物型知識與反省型知識的論述，明顯可見他把智性展現的AAA規範性結構使用在這兩種知識的說明。

或許這裡可以借用Sosa提及的一個萬花筒的例子，相信有助於說明他對這兩種知識與AAA規範性結構的主張。假使某人在看起來正常的條件之下看到紅色的表面，可是這是一個由喜歡惡作劇的人控制的萬花筒，這位仁兄控制著周圍的光線，可以輕易地從實際白光加紅色表面的組合轉換成紅光加白色表面的組合，在這種情況下能說「這個人知道這個表面是紅色的」嗎 (Sosa, 2007, p. 31)？依據Sosa的看法，可以說這位觀察者在光線、距離、表面大小等的正常條件下使用了彩色視覺的官能，因而具有適切的信念或動物型知識。然而，就反省型知識來說，它所要求的不只是這位觀察者適切地相信這個表面是紅色的，而且是對這個初階的信念有後設的適切信念，由於這是一個喜歡惡作劇的人控制的萬花筒，所以這位觀察者關注、反省、認可其初階信念的能力太容易出錯而產生虛假的信念，也就是無法察覺到相反的證據，在此情況下，錯誤地相信光線是正常的，如此之下，即使這位觀察者的後設信念是正確的，也相當有可能是惡作劇仁兄操弄所致，並不是這位觀察者運用其後設認知能力之下的適切信念，因此不具有該表面之顏色的反省型知識 (Sosa, 2007, pp. 31-35)。

### 三、知識與智德的關係（二）——展現初階適切性下的動物型知識vs.展現次階適切性下的反省型知識

當Sosa結合智性展現的AAA規範性結構及這兩種類型的知識時，德行和知識又有何關係呢？這裡可以提出下列三點觀察。第一，由於知識就是適切的信念，是一種適切的知態展現，也就是在臻至真實之中能夠表現出相信者之相關能力的信念（Sosa, 2011, p. 4），而這裡的相關能力指的就是認知者的知態德行或能力，也就是使其能辨別真假的傾向（Sosa, 2011, pp. 80-82）。Sosa在這裡的說法和前述「知識是出自智德的真信念」（Sosa, 2011, p. 277）是相同的，只是他使用「適切性」來表明認知者信念的真實性必須出自其本身智德的運作。換言之，人類獲得知識必須建立在智德的運作之上。第二，由於知識可劃分為動物型知識及反省型知識，兩者都是適切的信念，但是，AAA規範性的階序不同，形成知識的德行或能力也有所不同。如前所述，動物型知識是個人面對環境、過往或自身經驗之影響的直接回應，譬如透過知覺或記憶而形成信念與判斷，當知覺或記憶等官能或智德使個人獲致真實時，就能說是展示了初階的適切性。反省型知識所需要的又是怎麼樣的知態德行或能力呢？從前面對於反省型知識的論述來看，這種知識所需要的是某種能夠反省覺知、審視與認可的能力，以便針對動物型知識或初階的適切信念、形成這種初階適切信念的德行或官能、認知者所需的條件等提出立場，而Sosa則把這項任務交給人類的理性，譬如理性的官能或能力使人能夠監控背景訊息或反面的證據、選擇最融貫的假設、尋求更加廣博與融貫的解釋觀點、進行複雜而清醒的反思等（Sosa, 1991, pp. 97-98, 207, 211, 2011, p. 93註17）。第三，當Sosa結合AAA知態規範性與這兩種類型之知識的說明時，他仍然保留原先知態觀點的說法，即認知者在展現信念的後設適切性或獲得後設反省型知識時，必須具有種種科學的或哲學的觀點，以便辯護適切的初階信念或揚棄不適切的初階信念<sup>2</sup>（Sosa, 2011, 13註6, 93）。

<sup>2</sup>當然，這裡還包括了保留判斷的情況，即目前對初階信念不加以辯護或揚棄。

## 肆、從Ernest Sosa的德行可靠論到教育知識論

如上所述，Sosa的德行可靠論對於知識、智德及這兩者的關係提出獨特的見解，他的這些見解在教育知識論上有何重要意義可言呢？本文第三部分試圖連結並進一步反思Sosa的德行可靠論與教育知識論：會先針對Sosa德行可靠論中知識與智德的說法進行反思，接著對照討論Sosa的知態觀點與教育目標中的認知通觀。必須強調這裡只是嘗試連結Sosa德行可靠論與教育知識論<sup>3</sup>，這部分的反思或相互對照討論都可以成為專文或專書進一步加廣、加深的探究主題。

### 一、對Sosa德行可靠論中知識與智德的反思

首先，就前述行文中Sosa所舉種種例證或例子來看，譬如看到里程計的讀數每小時60英里並信以為真（例一），Magoo先生無法察覺四周猛烈的落彈而相信能安抵目的地（例三），或是由「下雨了」（B1）加上「我（當下地）相信下雨了」（B2）而有「我的信念—『下雨了』是真的」（B5），以及看萬花筒的這位仁兄使用了彩色視覺的官能（萬花筒的例子）等，可以說大部分的情況是運作感官以認識對象並形成經驗性信念，或者說是就這些過去或現在形成的經驗性信念加以回憶或推論。此外，依據上述Sosa德行可靠論的見解，當認知者使用智德而獲致真信念，或者說認知者是在展現其靈巧的認知能力之下，其信念準確地臻至真實時，所達到的知態狀態就是知識。因此，似乎可以說Sosa所討論的知識大部分是經驗性知識或和經驗性信念有關的知識。在這樣的理解之下，應該可以有以下的提問，即針對經驗性知識之外其他知識的情況，Sosa這裡的相關見解是否仍然說得通呢？

舉例來說，I. Scheffler在《知識的條件》（*Conditions of Knowledge*）一書的〈緒論〉之中提及三種對於知識的廣泛哲學取徑，即理性主義傳統、經驗主義

<sup>3</sup> 譬如，《教育哲學期刊》（*Journal of Philosophy of Education*）第47卷第2期即在討論VE與社會知識論（social epistemology）這兩種具有互補性的思潮如何重大地影響當代的知識論，讀者可加以參考，特別是B. Kotzee（2013）的導論介紹。

傳統與實用主義傳統。Scheffler對於理性傳統下的知識有下列的敘述：第一，此一傳統以數學為模範的學問，它的真是普遍與必然的，由直觀揭顯根本自明的真，以論證形成的演繹鏈（deductive chain）得以由此根本自明的真推演種種數學的真；第二，數學必然的真並不是由自然的事實所決定，自然的對象只能接近數學的理想對象，也因此實物圖只是近似定理之中所蘊含的真，或只作為其徵象，但不能把實物圖當作定理成立與否的證據；第三，儘管經驗可能使人覺知到數學的真，但這種學問的真並不依據經驗，類似地，數學家使用紙與筆進行探索，而不是實驗室或實驗，也不是進行調查或蒐集統計資料，不過，其所得到的是最確定的、無法以經驗加以推翻的真<sup>4</sup>（Scheffler, 1965, pp. 2-3）。事實上，A. N. Whitehead對數學知識的性質也有類似的觀察，他指出數學之中事物間展現的關係和人類理性的運作息息相關，理性抽象化的作用始能抽離出對特定個體的考量，純粹數學的近代發展進入了完全與絕對抽象的領域，因此數學的真不僅僅只適用於個殊的魚、石頭或顏色，除非是由數學知識刺激與引導下之知覺所產生的想法，否則當代數學家心中的理念和經由感官知覺所立即產出的想法有極大的不同（Whitehead, 1953, pp. 19-21）。或許讀者會想到理性的作用不只是在純粹數學之中運作，不過，Whitehead強調在人類理性抽象化作用之下，數學知識具有抽象與普遍的性質，這和由純粹感官經驗當下所產生的想法差異極大。

從上述Scheffler和Whitehead所主張的數學知識來看，Sosa德行可靠論所討論的知識有斟酌的餘地嗎？一方面，就Sosa在KIP所舉的例證來說，大部分是關於經驗性信念或經驗的知識，他在該書行文之中也提及「關於經驗性知識或事實（matter of fact）之知識更特定的問題」（Sosa, 1991, p. 4），或者「經驗性知識的預設」（Sosa, 1991, pp. 1-62）等，因此讀者可能會期待Sosa也能以數學之類不涉及感官經驗的知識為例，說明他關於知識、智德、知態觀點或展現AAA模式的見解等。另一方面，就Sosa所提及的智德而言，似乎保留了能夠處理包括數學在內非經驗性知識的可能性，譬如理性直觀、推論、監控背景訊息或反面證據的能力，這些分別是前述生產的官能、傳遞的官能或形成反省型知識所需要的理性

<sup>4</sup> Scheffler在此以Plato對話錄“Meno”篇作為例證，其在透過靈巧的詢問與提示之下，無知的奴童被引導而確認一項幾何學的真——兩倍正方形的面積等於（原正方形）對角線平方（Scheffler, 1965, pp. 3, 108註2）。

能力，所以認知者得以領悟比較純粹而必然的真實，並據此進行推論，同時監控與反思初階的認知活動等。當然，這當中包括形成與應用足夠廣博及融貫的知識觀點。然而，在此就數學知識而言，仍然可以向Sosa有進一步的提問，即數學知識是他所說的動物型知識或反省型知識，當數學家直覺領悟到某項數學的真時，這可能是動物型知識，但也可能同時是以歐式幾何 (Euclidean geometry) 或非歐式幾何 (non-Euclidean geometry) 作為理解或反省的知態觀點，所領悟到的真則是反省型知識。當Sosa的這些主張連結到各種或各領域的知識時，想必會遇到上述有待釐清的問題，加上教育致力於傳遞並創新各種或各領域的知識，因此似乎也有必要檢視這樣的問題。

其次，假如把焦點擺在Sosa所談的智德，情況又會如何呢？如前所述，Sosa以智德為使認知者獲致真實的認知傾向，或者說是使其產生真信念的能力，而知識則是出自智德的真信念 (Sosa, 1991, p. 277)。他在KIP之中將智德、智性官能或智性能力並列出現 (Sosa, 1991, pp. 138, 277, 284, passim)，儘管採取了目的論式的智德觀念，即這種優點是以和真實建立適當關係為目的 (Sosa, 1991, p. 225)，但是其「德行」的意義是比較廣義，而不是狹義的亞里斯多德主義式德行觀念，後者把德行視為能夠進行適當慎思性抉擇的傾向，不過，人們常常是能夠不由自主地產生知覺的或內省的信念，甚至他提及希臘時代這種「德行」的廣義，即凡是具有功能的事物就擁有德行 (Sosa, 1991, p. 271)。在這樣的主張之下，Sosa常提及的智德包括感官知覺、記憶、內省、演繹、歸納等。對此見解有二點值得一提，底下分述之。

### (一) Sosa式的智德是自然天生或後天獲致的呢？

如果從前述Sosa所論基礎的智德來說，譬如「在光線良好之下」運用視覺以「形成顏色或形狀之知覺」的知識 (Sosa, 1991, p. 278)，這種感官知覺、記憶等官能自然天生的成分比較大，這正如同Aristotle對感官能力的觀察，「我們不是經由常看或常聽才具有這些感官能力，相反地，我們加以使用之前已經具有」 (林建福，2009，頁55-56；Aristotle, 1992, pp. 1103a26-30)。Sosa自己也提及「真正的基礎德行可能大部分是天生的」 (Sosa, 1991, p. 278)，難怪H. Battaly會認為Sosa在KIP之中特別關照自然德行 (Battaly, 2006, pp. 195, 200)。然而，當Sosa以「智德是保證使個人最大化真實超過錯誤的優點」時，他是把理性直觀

和演繹視為首要的可能智德，理由是這兩者總是引導人們領悟真實（Sosa, 1991, p. 225）。這樣假使以理性直觀或推論的智德來說，似乎很難說完完全全只是自然天生的，多多少少總是要有後天學習或可以由他人教導的空間。譬如說，Battaly認為邏輯課程所教導的邏輯技能是一種可靠論德行（智德）的範例，這是一種獲致的而且是人們自主運作的技能（Battaly, 2016, pp. 163, 168, 170）。這樣來說，他們和不由自主的感官知覺或內省有所不同，Sosa的智德同時包含這兩者。

此外，Battaly也指出Sosa在出版KIP之後逐漸主張智德是或像是技能，這樣就加重了後天獲致的成分（Battaly, 2006, pp. 200, 206-208）。Battaly是以Sosa面對反對時的兩個回應來支持她自己上述的說法：首先，Sosa指出在分別評估某個展現、行動或判斷是靈巧的、對的、明智或適切的時，評估所針對的不只是該展現、行動或判斷，而且也是針對反映在該所為或所思之中的行動者或主體、才能、品格或智能。譬如，當某位生手N偶然做出和網球選手Pete Sampras相同動作而得分時，N有效的正手拍起於可靠的擊球過程，但是他只是幸運地得分，他得分的正手拍並沒有反映出N本身任何值得稱讚的屬性，相對地，Sampras得分的正手拍則反映出他本身的穩定技能，所以評估Sampras是靈巧的時，也（部分地）評估他本人。其次，Sosa把智德比喻成為弓箭手命中靶心的技能，讚揚了弓箭手命中靶心時，其射擊必須出自於本身箭藝的技能，類似地讚揚認知者獲致真信念時，信念必須出自他的智德。透過這種方式，Sosa說明了知識的價值大於真信念的價值及可靠地產生真信念之過程的價值這兩者的總和，也就是說，這裡的真信念是出自認知主體的智德，因而使認知者得到讚揚，以這種方式獲致的真信念本身即是有價值的（Battaly, 2006, p. 207）。細思Sosa的論述，這裡出自智德的真信念即是他所說的知識，而它的價值要大於（只是）真信念的價值和可靠產生真信念之過程的價值這兩者的總和。事實上，Battaly這裡所引Sosa的說法類似於本文前述「展現AAA模式及其階序性」。換言之，Battaly認為Sosa逐漸以技能的比喻或例證來說明智德，這項觀察應該可以說得通<sup>5</sup>。當然，如果把智德看作

<sup>5</sup> 本文前述部分所使用的是Sosa在2007年及2011年的文獻，晚於Battaly在這裡所提2006年的著作，這也可以說明為何這裡Battaly所引Sosa的說法類似於前述「展現AAA模式及其階序性」。

是後天獲致的，Sosa不需要放棄以演繹或歸納作為德行的範例，只是要維持以視力或記憶作為智德會有困難 (Battaly, 2006, p. 207)。從智育的角度來說，經由後天獲致的智德則比天生自然的智德有更大教或學的空間。

## (二) Sosa式的智德對完整的認知活動而言是足夠嗎？

由於人類可能從事各式各樣的認知活動，有相對簡單，如不由自主經由視覺認識眼前事物之形狀者，有極其複雜，如刻意使用各種能力以發現宇宙奧秘者，似乎可以從此一角度審視Sosa式智德是否足夠使人們獲致各式各樣的真信念。揆諸認知的經驗，下列妨礙人們求知達識的情況經常可見：因求知過程的艱辛而放棄、基於非學術的價值而扭曲事實、生怕犯錯而只附和成說、草率成性而使論證充滿謬誤、注意力渙散或刻板印象致使忽視或漠視重要異例、從眾傾向以致不求獨立思考、渴求集體利益而扼殺不同的見解等，甚至一位感官知覺、記憶、推理能力卓越的認知者也可能出現上述的情況。即使以Sosa所重視的一種理性能力來說，即尋求更加廣博與融貫的知態觀點，也是會受上述情況影響而不夠廣博或融貫，甚至充滿自以為是的錯誤。也因此，Sosa式智德中對於人類追求知識、理解或智慧等是否足夠呢？顯然有再考量的必要。

相對應於上述求知達識的一些缺失，令人想到的是一些智性的卓越，諸如愛好真理、智性的勇敢、勤奮、專注、開放胸襟、智性的自主等，這些智性的良好素質不只可以防止求知者陷入上述求知的不良情況，更能促使樂於持續追求真理、堅持知識應有的價值、依論據的分量適當捍衛己見、敏銳察覺重要線索、聚精會神於關注的議題、依可被接受的標準形成自己的觀點、尊重不同的看法等。德行知識論學者J. Baehr指出，人類有智性或知態品格的存在，這類品格和道德或公民品格有關但又有所不同，諸如愛好真理、智識上的慎重、縝密、誠實與堅韌，在科學的、歷史的或哲學的艱難探索之中，人們需要有這類認知性態度或能動性，才能獲致真理，而且這類卓越具有強烈的意志、願望與情意內涵，是和自然的智性能力或優越的認知才能有所不同的 (Baehr, 2016, pp. 1-3)。假使前述的說法講得通，這類智性素質或智德應該可以補充Sosa式智德的不足<sup>6</sup>。

<sup>6</sup> 對於這些挑戰，Sosa有什麼回應呢？就他2015年的著作*Judgment & Agency*來看，他使用的是competence與virtue而非faculty，這種調整主要是要回應來自virtue responsibilism (主要代表人物如L. Zagzebski、Baehr等)，Sosa強調他自己所討論的認識能力或智

即使就作為認知能力的智德而言，Sosa式智德足夠嗎？底下以N. Sherman在詮釋Aristotle德行理論的一段敘述加以說明（林建福，2010，頁10-11；Sherman, 1989, pp. 39, 45）：

……義憤感讓我們感知遭受到不當侮辱或傷害的人，如同對於突來的殘忍的不幸，憐憫與慈悲讓我們發覺它的痛苦。由於具有情緒性氣質，因此我們獲得分辨上的重要觀點。經由感受，我們注意到冷漠與超離的智力可能忽視的，情緒不涉入地冷眼旁觀往往會漏失重要相關的部分。

換言之，在人際互動或面對某些社會事件時，由於認知者具有諸如愛、正義等情緒性氣質，促使他當下能夠產生義憤感、憐憫與慈悲感等，其中即蘊含著該情境的認知意義，也因此人們是透過這些感知以獲致真信念。此外，Scheffler以A. Kekulé於1865年發現苯分子結構為例，指出情緒或情緒性覺知能激發求知者的理論想像，從中產生新奇的形式與意象、異乎尋常的數字與類推，使探究者從新觀點來審視舊事實，同時在這種情緒性覺知協助之下，人們可以獲得一些推理、判斷等材料，甚至能引發創意思考（林建福，2002，頁18-20；Scheffler, 1991, pp. 8-9）。相信這些引據得以協助說明Sosa式智德在人類整體求知活動上的可能不足，譬如覺知他人心靈狀態的同理心、激發科學靈感的感受性等。同樣地，教育活動者在培養學習者獲致各種知識，所需要培育的智德就不能僅侷限於Sosa式智德。

## 二、Sosa德行可靠論中的知態觀點與教育目標中認知通觀的對照

依據Sosa德行可靠論的見解，人類必須具有知態觀點，才可能形成反省型知識或人類的知識，可見這種後設知識體系的重要性。而這裡為何選擇教育目標中

---

德允許有認知主體本身動機及努力的成分，而非天生的官能，甚至他認為認知主體在下知態判斷時（如肯定、否定或保留判斷等），必須使用適當的關心（care）與注意（attentiveness），在認知主體獲致知識上，這些能夠展現可靠能力的智德不只是輔助認知主體而已，更是構成上所必要的（Sosa, 2015, pp. 35, 42-45）。由於這部分的詳細討論必須先了解virtue responsibilism的相關主張，作者希望後續能加以處理。

的「認知通觀」(cognitive perspective)加以對照討論呢?如同H. Siegel所指出來的,經常可以發現把培育「有教養的人」(educated person)視為教育目的的主張,儘管教育思想家之間對於何謂「有教養的人」說法上存在歧異,甚至某些說法招致嚴厲的批評,但也可以找到一些共同之處,這種對「有教養的人」之論述的核心部分包含了知識、理解、認知通觀以及具有濃厚知識論性質的德行/品格素質/心靈習慣(Siegel, 2008, pp. 458-459)。這樣說來,培養包括認知通觀在內的這些認知能力或品格等,應該可以說是教育目的之中智育所要達成的目標,而且假使把認知通觀和Sosa所說的知態觀點加以對照討論,相信在彼此的同異之間隱含著相互闡發的可能性。當然,底下會先說明「認知通觀」的內涵,這是後續討論之前的重要事項。

對於熟悉英美分析傳統教育哲學的讀者來說,相信對於R. S. Peters、Scheffler的教育哲學思想不會感到陌生,本文論述「認知通觀」時所引述的就是他們的主張。Peters對於「有教養的人」之特質提出這樣的看法—要具有某種知識體系或概念系統,其中包括能夠理解那些用來組織零碎事實的原則;要有**認知通觀**(這裡的黑體字是作者加上的),能夠了解自己之所為在整體生活之連貫型態中的地位;所具有的知識要成為個人的觀點或看待事物的方式;擁有這種知識以進入某種思想及覺知的內部,能夠理解並關心該種思想與覺知本身的內在評價標準(Peters, 1969, pp. 30-32, 1973, pp. 6-9, 1977, pp. 5-7)。此外,Scheffler也指出這種「有教養的人」的一些特質—其所學必須是有價值且重要的、廣博而非狹隘的、含有理解而非只是訊息或慣常的技能;此種學養要能提供**認知的通觀**,此種通觀內含著有活力的、建立在原則之上的、能夠提升知覺的知識<sup>7</sup>(Scheffler, 1995, pp. 81-87)。

<sup>7</sup> 這裡有三點補充:(1) Scheffler所提及「有教養的人」之特質,還包括下列兩者:所具有的知識要有關懷(care)的補足,以產生某種熱情或參與,並且要發展出個人觀點而能在與他人互動中加以陳述;要能成為批判社群的一員,並參與不同的創新性思想傳統(Scheffler, 1995, pp. 81-87; Siegel, 2008, p. 458)。(2) Scheffler在此是進一步詮釋與辯護Peters「有教養的人」此觀念的內涵,本文這裡加以引述可以有助於理解「認知通觀」的意義。(3) 這裡所引述的包括了認知通觀和相關知識的主張,主要的理由是兩者的理解之間彼此密切相關。關於這部分的中文著作,讀者可參考簡成熙(1996, 頁189-214, 2004, 頁69-82; Peters, 1966/2017, pp. 84-90)。

上述Peters有關於「有教養的人」之特質出現在他《倫理學與教育》（*Ethics & Education*）的名著之中，這裡主要在討論「教育的認知面」，他特別強調一位訓練有素的科學家未必是有教養的人，還要看他是否具備「認知的通觀」（Peters, 1969, p. 31）。推敲Peters的意思，似乎是說這個人要具有比較廣博的觀點來看待自己所從事的科學活動，他要把科學活動擺在整體生活之連貫型態中加以理解，也因此教育的認知面是關乎全人的，它和培養特定專業人員或專門能力的訓練有所不同（Peters, 1969, pp. 31-35）。當Scheffler在詮釋Peters所談的「認知通觀」時，他論及這個概念的四個重點，即知識的廣度（breadth）、具有原則、心靈的主動性及知覺的改變，有助於理解這裡所論「認知通觀」的意義。也就是說，教育在培養有教養的人使其具有知識並形成認知的觀點：此一觀點是由普遍的（general）、不涉及個人的、公正的原則所組成的架構（具有原則），能夠針對個人的信念、行為習慣等給予確證與否的解釋理由，而且該架構跨越不同的技能、知識領域或實務類型（廣度）；此認知的觀點及其蘊含的知識使個人的心靈具有活力而不是呆滯的，亦即能夠活化所學的知識以看待整體生活之中相關的部分，而不只是資訊或在課堂或考試中提出正確答案而已，同時個人能夠對思考及覺知的內在評價標準具有承諾，譬如在科學思考之中能夠知道假設要找到證據、何者才算證據，以及在意一定要找到證據（心靈的主動性）；其深化個人生命而成為看待事物的特定方式，改變其知覺、感受性、機敏、辨別力及傾向（知覺的改變）（Peters, 1969, p. 31; Scheffler, 1995, pp. 84-87）。如果把Peters和Scheffler關於「認知通觀」的說法擺在一起看，可以發現Scheffler所說的內容比較豐富，他似乎是把Peters原先在《倫理與教育》中論「知識與理解」的部分加入闡釋之中（Peters, 1969, pp. 30-31），這樣應該能使讀者更了解「認知通觀」的內涵，方便後續的對照比較。

假使把Sosa的知態觀點和Peters、Scheffler的認知通觀對照討論，會激發出什麼火花呢？或許可以有兩個想法。首先，兩者的主要關懷有所不同，各有其重要意義。Sosa的知態觀點是在處理知識的問題之下提出的，這些知識問題包括知識是如何構成的？它的充要條件是什麼？是否知識總是優於相對應只是可以構成該知識的真信念等（Sosa, 2011, p. VII-3）等？而人類要形成反省型知識或人類的知識，就必須要具有種種科學的或哲學的（知態）觀點，俾便反省覺知、審視與認

可初階的信念、判斷及產生這些信念、判斷的初階官能或德行等 (Sosa, 1991, pp. 97-98, 207, 210-211, 293, 2011, pp. 13註6, 93)。也因此，可以說在自我求知上或在教育活動協助人們追知上，除了培養靈巧的初階認知能力或智德之外，形成更加寬廣、融貫與整全的知識觀點及其相關智德顯然有其重要性。另一方面，Peters及Scheffler的認知通觀是在探討教育的成就 (achievement) 面向時出現，教育在概念上意指使人「成為有教養的」 (being educated)，而內建於「成為有教養的」此一概念之中有涉及知識及理解的形式條件，其中具有認知通觀就是成為「有教養的人」重要形式條件或特質之一 (Peters, 1969, pp. 30-32)。如同前述Scheffler的進一步詮釋，認知層面的教育應當有助於學習者具備廣博的知識，具有由普遍的、不涉及個人的、公正的原則所組成的解釋架構，能活用所學於生活以形成適當見解，並關心各種思考與覺知的內在評價標準，深化所學以改變知覺或感受等 (Scheffler, 1995, pp. 84-87)，這樣才符合成為「有教養的人」在知識及理解層面的形式條件。

其次，教育哲學之中對認知通觀的評論提供進一步反省Sosa之知態觀點的可能性。Peters在教育哲學之中提出認知通觀的觀念之後，引發了一些討論與批評，其中，J. R. Martin從女性主義發出了不同聲音。Martin的評論主要聚焦在Peters「有教養的人」之課程中知識學科的男性認知通觀 (a male cognitive perspective) (Martin, 1981, pp. 101, 107)，她在“The Ideal of the Educated Person”一文中主要有四個要點：第一，Peters認為作為有教養的人必須具備本文前述他所提出來的種種特質，其中包括認知通觀在內，而這些必備的特質 (含認知通觀) 必須經由學習七種知識的形式或學科才能獲得<sup>8</sup>，問題是，現存的知識形式體現某種男性的觀點 (Martin, 1981, pp. 98-99, 101, 107)。第二，Peters「有教養的人」強調的是男性特質，這種作為教育理想的人不必是具有同理心、支持

<sup>8</sup> 這裡必須補充說明幾點：(1) Martin顯然是針對Peters「有教養的人」必須要學習的知識形式或學科進行探究；(2) Martin認為Peters「有教養的人」和P. Hirst「博雅而有教養的人」 (liberally educated person) 是同卵雙胞胎 (identical twin)，所以她剖析Hirst所說的知識形式或博雅教育，指出其中可能的男性認知通觀；(3) Hirst所說的知識形式包括數學、自然科學、歷史、人文科學、文學、藝術、哲學等，這些知識的形式並不等於知識學科 (Martin, 1981, p. 99)。

的或撫育的，不需要直覺能力，只有在致力於科學之類理論性追求或建築之類實務性活動的標準時，感受或情緒對這種人才是重要的，同時這種人和我們文化之中男人的刻板印象是相符的<sup>9</sup>，即客觀的、分析的、理性的，關注理念與事物，沒有人際關係取向。於是，當人們被引導與學習現存的知識形式或學科時，就養成了男性的認知通觀或只會以男性的觀點來看待事物（Martin, 1981, pp. 101-103, 107）。第三，儘管Peters認為男性與女性皆可以培養出有教養的人該有的素質與傾向，看起來他的教育理論是支持性別平等，可是我們的文化對這些素質或傾向給予不同評價，這些評價有利於男性卻不利於女性，即同樣具有這些素質或傾向，男性是正常而有教養的，女性則是不自然、不正常的，換言之，這個理想排除了我們文化歸給女性的屬性或傾向，諸如撫育、支持、同理心與善體人意。在Peters「有教養的人」這個理想之下，女性會遭受到「雙重束縛」（double bind），即當女性被引導學習了強調男性特質的素質或傾向時，她會得到不利的評價並放棄女性經驗與看待世界的方式，必須付出喪失自我信心與產生自我異化的代價；另一方面，假使她不被引導並培養男性的認知通觀，譬如具有撫育的與同理心的素質，那麼就不可能成為有教養的人（Martin, 1981, pp. 102-104）。第四，基於前述的理由，教育應當提升學習者的意識，使其注意課程中的潛在訊息——男性的的認知通觀，同時在考量何種「有教養的人」才足以作為教育的理想時，性別偏差或不涉及性別（gender-free）的理想都還是不適當的，只有把性或性別列入考慮，才是性別公正（gender-just）的理想（Martin, 1981, pp. 107, 109）。假使Martin的這些批評站得住腳的話，Peters關於「有教養的人」及認知通觀的說法就有修正的必要。

上述Martin的立論也引發了不同與反對的意見，James MacClellan和Siegel直接評論Martin有關認知通觀及相關的議題，Scheffler則討論了女性主義對Peters「有教養的人」此一概念的挑戰，其中當然涉及認知通觀的部分，只是Scheffler並沒有引述或針對Martin或任何特定的女性主義學者。統整MacClellan、Siegel和Scheffler的見解，可以發現涉及底下二大項重要議題。首先，Peters「有教養的

<sup>9</sup> Marin使用「our culture」，本文為了通順起見，譯為「我們（的）文化」，當然她指的是她所屬脈絡的歐美主流文化。

人」之類教育理想和社會性別化 (genderized) 評價下的教育理想有所不同。前者所論的是不分男女、不同性別有教養的人所要具備的素質或傾向，包括認知通觀等，後者則是社會依刻板印象把某些素質或傾向評價為優或劣，或者把他們只歸給男性或女性，再以某些有利於某特定性別的素質或傾向作為教育理想或有教養的人必備的條件。因此，Siegel認為Martin的「男性認知通觀」是指這種觀點理想化了我們社會判斷上有利於男性而不利於女性的這些素質，他也同意女性會有前述「雙重束縛」的痛苦遭遇，可是，這個問題的責任在於社會錯誤的性別化評價，而不在於Peters所提出的理想 (Siegel, 1998, pp. 332-333)。類似於Siegel的這種評論，Scheffler提及了一些女性主義者所反對的一種流行的社會性區隔 (social division)，即對於人的能力持男女有別的刻板印象與預判，譬如把批判性理論思考的德行或跟情緒生命有關的德行分別歸給男性或女性 (Scheffler, 1995, p. 95)。其次，追求整體的教育理想 (含認知通觀) 或不同性別的教育理想 (含認知通觀)。McClellan認為分析預設了既不是男性也不是女性的規準，當Martin在進行探究並提出種種評論時，她不至於把分析本身視為是性別偏差的 (McClellan, 1981, p. 112)，換言之，McClellan應該是說假使分析是人們應當具備的重要能力，它的重要性及必須符合的規準是沒有男女性別的差異。當Martin在質疑所謂男性認知通觀的不適當時，Siegel認為她應當要有一個次階的、後設的觀點，以便使她能夠判斷男性認知通觀、女性認知通觀之類種種初階認知通觀的優劣，那麼這樣的次階認知通觀對於初階認知通觀必須是中立的、客觀的、依據事理的等，而這些則是Martin所挑戰的所謂男性認知通觀所堅持的重要理想 (Siegel, 1998, p. 340)。Siegel除了指出上述Martin論證上的問題之外，他明白表示同理心、理性等是無分男女的好素質，社會不該對有同理心的男性或理性的女性有負面的評價 (Siegel, 1998, p. 333)。依據這種道理，教育應該培育具有良好素質或傾向的人，這種有教養的人所要具有的特質是不分性別差異的。而這也正是Scheffler所言發展一種同時能包含男女兩組流行刻板印象的單一理想，而不是在倡導男女不同教育理想之下，使這兩組刻板印象永續存在，這個整體的教育理想或有教養的人包含的不只是認知、批判性理解的廣度而已，同時也涵蓋情緒、個人的洞察、人際的責任、與他人有關的建設性態度等 (Scheffler, 1995, p. 95)。

上述是教育哲學之中針對認知通觀的一些批判性討論，事實上，Scheffler也提及保守主義、菁英主義及多元文化主義三者的批評（Scheffler, 1995, pp. 90-99），這些相關論點也能提供反思Sosa知態觀點的可能性。譬如，提問Sosa所謂足夠寬廣、融貫與整全的「後設知識」體系是否是性別偏差的？或者只包括了社會文化評價下有利於男性的理性內涵？這種知態觀點是否也需要情緒的感受性等？當Sosa提及認知者在展現信念的後設適切性或後設反省型知識時，必須具有種種科學的或哲學的觀點，以便辯護、揚棄或保留判斷某個初階信念（Sosa, 2011, pp. 13註6, 93）。深思的讀者心中難免浮現一個問題，即面對不同、或甚至相互競爭的知態觀點，如何決定何者才是適當的？

或許底下援引L. Code的相關論點作為參考，以結束這裡之論述。Code（1995）在“Taking Subjectivity into Account”一文中批判地反省西方實證主義（positivism）影響之下，以「S知道P是……」此等主張為範例的知識論，同時倡導建構論（constructed）的知識論，這兩者在其基礎取向、能否找到「S知道P是……」此等主張的充要條件、認知者及其能動性、認知者主體性、認知活動中的客觀性與價值中立性、知者所能達到的理想認知狀態與能動性、知者的責任、認知的脈絡性、事實與價值之間的區分等持有不同之看法，譬如以「知者所能達到的理想認知狀態」這項差異點來說，實證主義知識論主張知者可以達到「本然的觀點」（a view from nowhere）（或理想的觀察處境），此一觀點允許知者自主運作其理性，以超越特殊性與偶然性，此等知識論蘊含著假使個人無法從「本然的觀點來進行理解，那麼就一點也無法知道任何事物」（Code, 1995, p. 86），而建構式（constructed）知識論的主張則拒絕知者可以達到這種毫無關注與沒有所在位置的本然觀點，放棄追求這種可能性（Code, 1995, p. 89），知者總是位於某處，他們所在位置的特殊性同時產生限制與賦能的作用（Code, 1995, p. 98）。這兩種知識論對上述這些差異點的看法應該可以算是Sosa所說不同知態的觀點<sup>10</sup>。設想有兩位認知者甲和乙，他們分別持實證主義——經驗論取向知識論與

<sup>10</sup> 這裡是說Code所討論的這兩種知識論對這些差異點所形成的看法，可以說是Sosa所說的知態觀點，而不是說Sosa的知態觀點是實證主義或建構論的知識論，本文一位審查者的意見讓作者覺得有加上這個附註的必要。另外，本文原先對這兩種知識論的這幾項差異點有製表加以說明，基於審查者的建議與字數的限制，已加以刪除。

建構式知識論，因而具有不同的知態觀點，同時可以想像當他們使用知覺、記憶及內省等認知能力時，在什麼算是知識、認知的方法或對象、是否價值涉入認知的過程、該負何種認知責任或有必要檢視自身的主體性與否等會有不同的主張，也因此，對這些初階的認知活動及其成果會有相異的反思、認可等的結果。或許Code提醒我們從種種知識論立場出發，審視Sosa所談的知態觀點、上述Peters等人所論之認知通觀或實際之認知教學活動，這似乎是教育知識論或智育可欲與可行的一個重要探究取徑。

## 伍、結論

經由前述的探究，可以理解為何Sosa在知識的意義上要以ATB（適切的真信念）取代JTB（確證的真信念），主要是傳統以知識為JTB的說法會遭遇到Gettier之類問題的挑戰，而Sosa相信以知識為ATB的見解能夠克服這類挑戰。在這樣的修正之下，確證只是真信念成為知識的一種方式，但非唯一，並且在結合確證與智德之下，真信念必須是衍生自或展現智德才具有確證，所以知識是出自智德的真信念。此外，Sosa進一步提出展現的三A（AAA）模式，其中認知的適切性是指認知者領悟真信念（準確）係出自其認知能力的程度（靈巧），同時他認為人類認知的AAA規範性結構具有初階及次階的階序性，也就是動物型知識只需要初階的適切性，反省型或人類的知識則還需要次階的或後設的適切性，後者是指針對動物型知識能加以反省、認可、審視、監控背景訊息或反面證據的適切性，而在人類形成反省型知識當中，必須要具有足夠廣博與融貫的知態觀點或「後設知識體系」，俾使認知者能對初階的認知活動及成果進行前述反思、認可等次階的認知活動。

教育活動的主要目的之一是協助學習者分辨真假並獲得知識，而當知識之意義由JTB轉變為ATB時，智育或教育知識論則有必要對這種改變加以考量。換言之，智育的焦點不能只是著重學習者的信念，譬如檢視信念體系的融貫性、吸收獲得確證的種種信念或擴展已有的信念體系等，更重要的是培育能夠產生真信念或避免錯誤信念的種種智德，這之中當然包括Sosa所指出的能夠審視初階認知活動及其成果的次階性智德。基於相同的考量，教育知識論的建構有必要強調智德

的重要性，同時需要更細緻地探究各種智德的意義與性質，或者說致力於了解智育上所要培養的人所當具有的智德、這些智德的學習與教導方式等。

本文也嘗試針對Sosa德行可靠論所論之知識及智德進行反思。一方面，Sosa所論似乎比較偏向經驗性知識或和經驗性信念有關的知識，如此假使以理性主義傳統所重視的數學知識加以檢視，令人好奇他會如何以動物型知識及反省型知識的這種劃分來說明此種不涉及感官的知識。另一方面，Sosa顯然逐漸主張智德是或像是技能，而不是天生自然的官能，如此是加大了教育上教導或學習智德的空間，不過，就人類整體的認知活動或種種不同的知識而言，本文指出Sosa式智德顯有不足之處，恐怕有需要加入涉及人類意志、願望與情意的相關智德，或者是有關能覺知他人心靈狀態的同理心或能激發科學靈感的感受性之類的智德。無論從智育活動或教育知識論的角度來說，補充Sosa式智德的不足是有必要的。本文最終以Sosa所論的知態觀點和教育哲學所論的認知通觀加以對照討論，除了指出其各自主要關懷的不同之外，也說明一些對認知通觀的評論能提供進行反省Sosa所論知態觀點的可能性，譬如從女性主義出發討論以認知通觀作為教育目標的正反意見。如上所述，智育活動除了協助學習者獲得動物型知識及養成獲得此類知識所需之智德之外，引導學習者獲得反省型知識及培育獲得此類知識所需之智德是同樣重要或甚至更重要的，不過，可以說因為對於Sosa所論的知態觀點存在不同或甚至對立的典範，因此教育知識論的論述顯然有必要持續深入釐清與探究這些有關不同知態觀點的立論，以及這些不同觀點所蘊含的重要智德。

致謝：感謝國立臺灣師範大學教育研究所研究生黎瑋與呂昀潔協助本文文書處理。

DOI: 10.3966/102887082019066502001

## 參考文獻

- 林建福（2002）。*教育哲學——情緒層面的特殊關照*（二版）。臺北市：五南。  
[Lin, C.-F. (2002). *Philosophy of education- With special reference to human emotions*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]
- 林建福（2009）。*德行取向的道德教育*。臺北市：學富。  
[Lin, C.-F. (2009). *Moral education: From virtue to character education*. Taipei, Taiwan: Pro-

ED.]

林建福 (2010)。情緒教育的哲學探究——迷思、重要性與建議。《教育研究集刊》，56 (1)，1-26。

[Lin, C.-F. (2010). A philosophical investigation into the education of emotion: Myths, significance, and suggestions. *Bulletin of Educational Research*, 56(1), 1-26.]

簡成熙 (1996)。《理性、分析、教育人》。臺北市：師大書苑。

[Jian, C.-X. (1996). *Reason, analysis, educated man*. Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.]

簡成熙 (2004)。《教育哲學：理念、專題與實務》。臺北市：高等教育。

[Jian, C.-X. (2004). *Philosophy of education: Ideas, issues, and practices*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]

Aristotle (1992). *The Nicomachean ethics* (D. Ross, Trans.). Oxford, UK: Oxford University Press.

Baehr, J. (2016). Introduction: Applying virtue epistemology to education. In J. Baehr (Ed.), *Intellectual virtues and education: Essays in applied virtue epistemology* (pp. 1-15). New York, NY: Routledge.

Battaly, H. (2006). Teaching intellectual virtues: Applying virtue epistemology in the classroom. *Teaching Philosophy*, 29(3), 191-222.

Battaly, H. (2016). Responsibility virtues in reliabilist classroom. In J. Baehr (Ed.), *Intellectual virtues and education: Essays in applied virtue epistemology* (pp. 163-183). New York, NY: Routledge.

Code, L. (1995). *Rhetorical spaces: Essays on gendered locations*. New York, NY: Routledge.

Gettier, E. (1963). Is justified true belief knowledge?. *Analysis*, 23, 121-123.

Kotzee, B. (2013). Introduction: Education, social epistemology and virtue epistemology. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 157-167.

Martin, J. R. (1981). The ideal of the educated person. *Educational Theory*, 31(2), 97-109.

McClellan, J. (1981). Response to Jane Martin. *Educational Theory*, 31(2), 111-114.

Peters, R. (1969). *Ethics and education* (2nd ed.). London, UK: Allen and Unwin.

Peters, R. (1973). *Authority, responsibility, and education*. London, UK: Allen and Unwin.

Peters, R. (1977). *Education and the education of teachers*. London, UK: Routledge Kegan Paul.

Peters, R. S. (2017). 《倫理學與教育》(簡成熙，譯)。臺北市：聯經。(原著出版於1966)

[Peters, R. S. (2017). *Ethics and education* (C.-X. Jian, Trans.). Taipei, Taiwan: Linking. (Original work published 1966)]

- Plato (1961). *Theaetetus* (F. M. Conford, Trans.). In H. Hamilton & H. Cairns (Eds.), *The collected dialogues of Plato* (pp. 845-919). New York, NY: Pantheon Books.
- Scheffler, I. (1965). *Conditions of knowledge: An introduction to epistemology and education*. Chicago, IL: Scott, Foresman.
- Scheffler, I. (1991). *In praise of the cognitive emotion*. London, UK: Routledge Kegan Paul.
- Scheffler, I. (1995). *Work, education, and leadership*. New York, NY: P. Lang.
- Sherman, N. (1989). *The fabric of character*. Oxford, UK: Clarendon.
- Siegel, H. (1998). Genderized cognitive perspectives and the redefinition of philosophy of education, In P. H. Hirst & P. White (Eds.), *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition* (Vol. 1, pp. 328-347). London, UK: Routledge.
- Siegel, H. (2008). Is “education” a thick epistemic concept?. *Philosophical Papers*, 37(3), 455-469.
- Sosa, E. (1980). The raft and the pyramid: Coherence versus foundations in the theory of knowledge. *Midwest Studies in Philosophy*, 5(1), 3-26.
- Sosa, E. (1991). *Knowledge in perspective: Selected essays in epistemology*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sosa, E. (2007). *A virtue epistemology: Apt belief and reflective knowledge*. Retrieved from <http://0-www.oxfordscholarship.com.opac.lib.ntnu.edu.tw/view/10.1093/acpr>
- Sosa, E. (2011). *Knowing full well*. Retrieved from <http://0-www.jstor.org.opac.lib.ntnu.edu.tw/stable/j.ctt7sgnc>
- Sosa, E. (2015). *Judgment & agency*. London, UK: Oxford University Press.
- Steup, M. (2014). *Epistemology*. Retrieved from <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/epistemology/>
- Whitehead, A. N. (1953). *Science and the modern world*. New York, NY: The Macmillan.