

教育哲學新書評論

教育研究集刊

第五十輯第三期 2004年9月 頁185-193

教育哲學的新展望

洪仁進

評論書目：

N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish (Eds.). (2003). *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. London/Blackwell

上個季節的果實都已被吃盡了，
飽食的獸物只能觸踢空無一物的桶子。
去年的字辭已歸屬於去年的語言之中了，
明年的字辭正等待著另一個聲音的來臨。

—T. S. Eliot (引自 Reid, 1962)

這一本《教育哲學》(The Blackwell Guide to the Philosophy of Education)，係為 N. Blake、P. Smeyers、R. Smith 與 P. Standish 四位教育哲學家合力主編的文集，並列入 Blackwell 哲學指南 (Philosophy Guides) 系列叢書之一，自 2003 年正式發行，深受教育各界人士矚目外，也甚得教育哲學學術社群肯定。觀諸該書的敘寫格式，迥異於坊間常見教育哲學的教科書體例，乃針對當前哲學思潮與教育實踐的發展現況，扣緊以 R. S. Peters 與 P. H. Hirst 為首的倫敦路線 (London Line)，

洪仁進，國立臺灣師範大學教育學系副教授

電子郵件為：renjin@cc.ntnu.edu.tw

一方面承傳教育分析哲學的智識傳統，一方面也轉化 Peters 教育哲學的自設框架，打開新的教育哲學論述空間，啟動新的教育哲學論述計畫。循此「舊學常新，新說競秀」的治學旨趣，他們《教育哲學》的內容分為五部分二十篇，邀集三十六位極具代表性的教育哲學家共襄盛舉，一同完成這一本堪稱目前最有份量且具高水準的論著之一。

本書的論述架構計有「社會與文化理論」、「政治與教育」、「哲學如同教育」、「教學與課程」及「倫理學與教養」等五個部分。首先，在「社會與文化理論」部分，論者分從實用主義、批判理論、後現代主義、後結構主義及女性主義等當前引領風騷的哲學思潮，探索這些哲學路線與教育論述「連結」的可行途徑。其次，在「政治與教育」部分，論者係就當今教育政策或學校教育面臨的政治議題，諸如自由主義與社群主義的對應關係、民主公民資能的教育之道、教育市場化的省察，以及多元文化教育的有效推動等熱門話題，分別進行哲學探究，既要釐清其間的疑惑及爭議，也要提出合乎情理且可行的主張或建議。再次，在「哲學如同教育」部分，論者透過哲學是為一種「生活形式」(form of life)的自我追尋，以及深究批判思考與實踐理性的哲學意涵，藉以證成哲學與教育具有「互為表裡，相得益彰」的關聯性。復次，在「教學與課程」部分，論者則以高等教育、資訊科技、認識論、職業教育與訓練及進步主義為研究主題，分別爬梳其學理論據，衍釋其哲學理路，敘明其在教育論述與實踐的重要義蘊。最後，在「倫理學與教養」部分，論者藉對成人與兒童的關係之辨明、自主與真誠的教育聯繫之建構、道德理念與道德教育的相互為用之分析，以及宗教信仰與心靈陶冶的教育形式之闡述等重要課題的鋪陳開展，注入不同以往的新穎題材，拓寬教育哲學的研究視野。

至於在參與論著的作者方面，四位主編和三十六位同道學友採「兩人一對」(in pairs)的分組方式，選擇一項教育哲學論題探討，共計二十篇擲地有聲之作。四位主編指出，這種結合個人專業且能發揮總體戰力的配對安排，可讓兩位作者或以不同的研究取向切入；或以相對的立論各陳己見；或以接力的合作共成一篇，惟一切自主決定，不須強求一致，只要真誠對話，各展其才，各顯其學，自能成其章法。如此既能拓寬行文的廣度，也能伸展內文的深度，形成本書「自成一格」

的教育哲學風格。

此外，若就作者群的個人背景來看，可以發現「大不列顛教育哲學會」的核心成員幾占一半外，且有五位（J. White、P. White、R. Jonathan、N. Blake 與 T. Mclaughlin）擔任過會長一職，其餘則分別擔任過學會編輯委員或執行編輯等重要職務。至於其他作者群，也有半數以上素與該學會密切往來，並擔任過前列編輯要職。甚且 M. Greene 與 N. Noddings 兩位在女性主義久享盛名的作者，近年也曾獲邀蒞會「主題演講」（keynote speaking），深得會內成員敬重。眾所週知，「大不列顛教育哲學會」係為 Peters 規劃主導在 1964 年成立的專業社團，對於後來英國教育哲學的發展方向，扮演促成教育哲學「學說合法化」及「論述標準化」的關鍵角色，致能在 1973 年獲得英國皇家哲學會的專業認可，並與科學哲學、道德哲學、宗教哲學等專業哲學，同列哲學研究的「支裔」（branch）外，也因此形成一支以 Peters 為中心的倫敦路線，亦稱為一團「皮德思路線」（Peters' Line）的教育哲學正規軍，一躍成為全英最具規模和影響力量的學術社群（洪仁進，1998：42）。這何嘗不能視其為 Peters 教育哲學的「古道照顏色」呢！

藉此似能推知，這一本《教育哲學》當與 Peters 的教育哲學路線有著一種承接轉化的歷史線索，絕非只是另一本坊間的教科書而已。這在該書的緒論中，四位主編也有表達這樣的歷史連結有其必要外，同時強調這種歷史意識的聯繫，實有助於教育哲學的永續發展，具體來說，筆者擬以 Peters 教育哲學所形成的智識傳統（intellectual tradition）作為參照，對應這四十年來教育哲學的發展狀況，掌握其中逐步開展而成的智識脈絡，據以作一適切的歷史定位，以及必須要做的幾點評論，或稱有利後續研究的幾項「增補」（supplement），也許更為恰當，且更能符合個人所學有限的事實。循此體察，筆者擬以「教育哲學：一個未完成的計畫」為題，將這一本《教育哲學》與「Peters 教育哲學」作一對照及連結，針對其間衍展的智識承接與進路轉化的過程，進行增補性的評論，希能「拋磚引玉」，激起學友同道的智識火花。

如前所述，在皇家哲學會專業認可的洗禮後，正值倡議的教育哲學「如日中天」，以及主導的倫敦路線「穩如泰山」之際，Peters 卻已看到「路越走越窄，線越拉越短」的危機。這種洞燭機先的識見，正如 F. Nietzsche 在《權力意志》（The

Will to Power) 提出的警語：「價值最崇高時，就會出現自我貶值」，讓 Peters 不得不開始謀思良策，重啓生機。根據歐陽教（1988：4）的憶及：

1975 年春，在慶祝大不列顛哲學會十週年年會的晚宴中，Peters 曾語重心長，諄諄告誡同道會員，請大家不可終年只徒事概念分析，流為定義主義的末儒，應走出哲學象牙塔，多與各層次學校教師討教，挖掘實際教育問題，幫忙解決，如此才是教育哲學研究的正途。

事後來看，這不僅是 Peters 用來勸勉同道會員的期望，同時也是他用以反求諸己的檢省。因此在 1979 年，Peters 發表〈民主價值與教育目的〉一文，重新審視 1966 年的代表作《倫理學與教育》（Ethics and Education）有關民主與教育的論述，將民主社會的教育目的界明為：「陶融人倫道德、通悟人類處境、增進自我實現及拓展職業知能，期能與時俱進，提出兼顧教育理念與民主價值的教育目的。」這或可視為 Peters 對其教育哲學論說的第一次修正，也可看出他「舊學商量加邃密」的治學風範。

1980 年，藉著祝賀劍橋大學師資訓練課程「百年之慶」，Peters 以〈1960-80 年的教育哲學〉為題，發表專題演講。他以一種自我檢省的嚴謹態度，透過反思咀嚼個人過往的教育哲學事業，不再堅持「某一種」的教育哲學路線外，也修正或增補個人原先的教育哲學主張，並心有所感地提出九項建議，芻議教育哲學的未來進路（Peters, 1983: 49-55）：

1. 撰寫完整成書的著作；
2. 充實哲學的深度；
3. 整合哲學與其他學科的研究成果；
4. 鬆綁分析的研究取向；
5. 重評課程結構的知識基礎；
6. 增強各類學科的哲學研究；
7. 多元探索教育的概念內涵；
8. 用心覺察教育哲學以外的學術發展動態；
9. 強化教育哲學與教育實務的聯繫。

相較於 1966 年 Peters 在〈教育哲學〉一文所揭櫫的四項教育哲學的「研究綱領」（research programme）（Peters, 1966: 18-9）：

1. 從哲學心理學與社會哲學來析明教育及其相關概念的涵義；
2. 從倫理學與社會哲學來檢視教育內容與教育過程的各項預設；
3. 從哲學心理學與認識

論來探析教育心理學者研究教育過程中所運用的概念架構和預設；4.從認識論來進行課程組織、課程內容及教學方面的哲學研究。

不難看出，所謂的四項研究綱領，係以教育基礎學科（哲學、社會學、史學及心理學）為依據，頗有指示教育哲學圖轍的意味，較具有規範性（normative）的意圖。至於前述九項建議，只是 Peters 的提綱契領之作，語多善意與鼓勵，故較有建議性（suggestive）的期待。

儘管如此，在 1980 年專題演講的結語中，Peters 仍以積極樂觀的學術氣度，指出倫敦路線必須自我轉化，超越現有格局和成績之外，也坦然表明教育哲學的「典範轉移」（paradigm shift）終將到來。雖然 Peters 並未能明確道出教育哲學的新典範「名稱」，但他寄望典範轉移後的教育哲學能夠堅持「清晰、有理有據與務實」（Peters, 1983: 55）。1983 年，Peters 因個人健康狀況不佳，不僅自倫敦大學教育研究院退休，同時也辭卸《教育哲學期刊》的主編一職，自此他便不再有教育哲學論作問世，且鮮少過問倫敦路線和教育哲學會事務。因此對於教育哲學的典範轉移，自然就成為關切 Peters 教育哲學後續發展之人的一項歷史任務，或可稱為「一個未完成的教育哲學計畫」。

面對 Peters 教育哲學所留下的一個未完成的計畫，Blake、Smeyers、Smith 與 Standish 顯然有接承轉化的企圖。究其原因，除了他們皆為教育哲學會的核心要員，極為嫻熟倫敦路線的教育哲學風格外，他們也十分肯定 Peters 在教育哲學「學術」與「實務」的傲人成就。然則，他們主張以一種「批判性的鑑賞」（critical appreciation）來思索 Peters 教育哲學的轉化之進路，如此才不會受制於「自家人」或「同路人」的框架所限，難以客觀評斷。具體來說，在這一本《教育哲學》中，他們與作者群共同的立場，在於正視 Peters 教育哲學的功過得失，拓寬教學哲學的論述版圖，強化教育哲學的哲學深度，增進教育哲學應用的社會廣度，籌謀教育哲學的發展圖像。本此立論的考量，以下分從「倫敦路線的鬆解」、「研究取向的鬆開」及「論述題材的鬆放」三項子題，做一增補性的評論。

首先，就倫敦路線的鬆解來說，雖然 Peters 早有此一主張，但因只是鼓勵同道會員多從事教育實務的哲學探究，並未見及實質作為，致使路線的門戶仍舊緊

閉難開，成效自然有限。即使是後來他提出的九項建議，亦多站在線上的立場，較少慮及線外不同看法的回應，於是門規依舊森嚴，迴響當然不多。

然在這一本《教育哲學》裡，對於倫敦路線的鬆解，計有三個具體可行的做法：其一，Blake、J. Masschelein、M. Peters 與 K. Wain 等人主張透過歐陸哲學的引介，將現象學、詮釋學、批判理論、後現代主義及後結構主義融進教育哲學的探討之餘，也對 J. Derrida、M. Foucault、G.-H. Gadamer、J. Habermas、J.-F. Lyotard 與 F. Nietzsche 等大家的哲學理論有著深入的探索，此舉既能使研究視野更為多元，又能讓論述的路徑更為寬廣，實有助於鬆解倫敦路線的學術包袱。其二，四位主編認為教育哲學與其說是一門「學科」(discipline)，毋寧視為一個「探究領域」(field of study)較為妥切(頁 14)，因此教育哲學不要只有哲學，以免形成 D. E. Cooper (1983: 145) 所說的學科的規訓主義 (disciplinarianism)，造成教育哲學日漸窄化的現象。在他們看來，除了重返教育基礎學科，跨越學科的邊界，展開科際整合的理性對話，豐富教育哲學的論述空間外，還須將社會哲學與文化理論引進教育哲學的論述之中，如此更能增進教育哲學與生活場域的連結，使其更顯務實。其三，他們積極主動邀請不同學術背景、國籍和地區的學者專家參與研討活動或擔任編輯委員，如 S. Cuypers、J. Dunne、P. Enslin、Smeyers 與 K. Williams 等學者，一方面可以減弱教育哲學的「線味」，跳出「倫敦」的學術框架；另一方面也能增進教育哲學研究的國際化，厚植專業社群的影響力量。連帶的，也使得英國教育哲學的發展空間與國際聲望與日俱增。

其次，就研究取向的鬆開來論，Peters 曾提醒同路學友不要終年只是徒事概念分析，並主張鬆綁分析的研究取向，以免流於繁瑣 (hair-splitting)，淪為「為分析而分析」的文字遊戲。此時的概念分析不再只是一種「方法」，而更像是一個「典律」(canon)，或極似用以規範內部及識別外界的「圖徽」，故非 Peters 一人之聲，便能馬上改變過來。四位主編借用 A. Edel 的觀察，認為概念分析造成 Peters 的教育哲學有如置身在十字路口 (crossroads)，必須作一抉擇，才能化險為夷。對於概念分析的針砭，Edel (1973: 233) 引述一位青年學者的觀點以為說明：

當我從前線烽火漫天的「教學」戰壕撤離，回到後方統軍督戰的「哲學」國防部，請求派兵支援作戰時，卻發現各級將領軍官正在玩西洋棋。目睹此情此景，真是令人感到沮喪失望啊！

對此批評，Blake、Smeyers、Smith 與 Standish 則有不同的看法。其一，對於各類教育論述的文字或語言運用所產生的爭議或疑惑，概念分析仍能扮演澄清及辨明的「清道夫」（underlabour）角色，有其不容忽視的功能（頁 14-15）。其二，他們認為概念分析造成的問題，不是概念分析的本身有何錯誤，而是作為一種研究的「工具」，它必然會有其限制，無法面面俱到。其三，與其只是否定概念分析，不如尋用其他方法輔助，相互為用，更有助於教育哲學論述的開展。因此他們藉對歐陸哲學思潮的探索，也援用了詮釋、批判、解構及敘事等研究方法，從事教育哲學論題的研討，除能增加哲學深度之外，還能增進方法的多元取向，拓展教育哲學的論述版圖。

最後，就論述題材的鬆放來看，Peters 在 1983 年的九項建議中便有提及，其後 J. White 也嘗試為文拓寬教育哲學的研究範圍，對於國定課程、國家認同、美好生活、高等教育、教育評鑑、學校效能及兒童教育等重要課題，皆有相當獨到的見解，並能激起不少後續的評論。在這本《教育哲學》裡，White 還與 E. Callan 合著〈自由主義與社群主義〉一文，引述 J. Rawls 與 J. Raz 的政治哲學觀點，用以證成其一貫主張英國教育哲學係以自由主義為其智識傳統，凸顯教育價值與政治理念的密切關係（頁 95-101）。這或許正是 White 透過「新議題」的探討，有意脫卸倫敦路線的門戶束縛，倡議與時俱進的教育哲學論述，藉以展現對 Peters 教育哲學「典範轉移」的具體行動。

與 White 抱持相同的立場，這四位主編也對論述題材的鬆放，做出重要的貢獻。其一，在 1995 年，Smith 曾與時任主席一職的 W. Carr 聯手推動機關刊物《教育哲學期刊》的兩項改革：一是將《教育哲學期刊》改為一年出版三期，其中一期訂為專題論文集（special issue）；二是調整編輯委員會的組織架構，商請 Smith 和 Blake 分任主編和評論編輯，提昇教育哲學研究的品質及水準。其二，在他們的積極主導下，舉凡多元文化主義、後現代主義、教育評量、網路教育、教育研

究及環境教育等議題，皆以專題論文的方式進行研討，甚且這一本文集所探討的各項專題，涵蓋面也相當寬廣，凡此皆有助於教育學術的對話和交流。其三，他們四人自成一個研究團隊，相互支援，分進合擊，先後撰成《對與錯的教學：平衡中的道德教育》(Teaching Right and Wrong: Moral Education in the Balance)、《我們需要的大學》(The Universities We Need)、《重新思考：後現代主義之後的教育》(Thinking Again: Education After Postmodernism)、《分界面的探究：線上教育的哲學問題》(Enquiries at the Interface: Philosophical Problems of Online Education)，以及《虛無主義時代的教育》(Education in the Age of Nihilism)等論著，合力將 Derrida、Foucault、Gadamer、Habermas、Lyotard 與 Nietzsche 的哲學觀點與治學方法帶入教育哲學的論述之中，藉著這種「哲學文化」的多元互動，教育哲學的深度和廣度都有顯著的進步。

整體來看，透過 Blake、Smeyers、Smith 與 Standish 對 Peters 教育哲學路線的反芻與轉化之意圖，我們對於這一本《教育哲學》論述架構的安排，能有較深刻的理解外，有關作者群的組成，也能有較清楚的觀察。因為這群一時之選的作者們，不僅各自「術業有專攻」，且對 Peters 教育哲學的智識傳統甚為熟稔，所以在接承轉化教育哲學的新進路時，皆能對書中所列專題，或有承傳舊學之體認，或有開創新說之企圖，提供了我們極具參考價值及後續深究的豐富內容。然則，若就論文架構及與其對應的專題文章而言，則在「社會與文化理論」及「教學與課程」兩部分，出現一種選擇性的偏好表現。如前者對現象學及存在主義等重要思潮略去不論，而後者竟將高等教育及進步主義列在其內，前後標準為何？恐難不招疑義。不過換個角度來說，這種專題式的論述體例，本來就會有選材難以周延的限制。至於該文集的特色，正如 Cooper 的評論，既能列為 Blackwell 哲學指南系列叢書之一，足見其享有高水準的專業評價。此外，最令 Cooper 稱許的成就，在於四十位作者共同實現了教育哲學最重要的價值之一：「真誠的哲學思考，是能滿佈教育的意義；真誠的教育論述，是能衍展哲學的想像。」

這種兼具「承轉」與「開創」的雙重作為，有如 M. Horkheimer 與 T. Adorno 兩人面對啓蒙傳統的延續與挑戰時，表現出來的立場或態度。他們指出：「此刻我們所要完成的任務，不是保存『過去』，而是拯救過去留下的『希望。』」(Horkheimer

& Adorno 1972: 41) 因為「Peters」樹立的典型已在夙昔，然而「教育哲學」的發展，卻仍在流變生成 (becoming) 之中。此與 J. Habermas 面對啓蒙傳統的「現代性」接承及轉化時，採取「一個未完成的計畫」(an unfinished project) 的立論態度，可謂是異曲同工的相互呼應。事實上，這種把教育哲學置放在歷史進程的宏觀思考，早已見於 1962 年倫敦大學教育研究院首任教育哲學講座教授 L. A. Reid 在告別演說中，透過 T. S. Eliot 的詩句：「去年的字詞已歸屬於去年的語言之中了，明年的字詞正等待著另一個聲音的來臨」，喻指其對「另一個」教育哲學到來的寄望之情。由此來看，這本文集或可說是另一個教育哲學論著，但絕不是「唯一的」字詞或聲音，而此正為本篇書評選以〈教育哲學的新展望〉為題的用意所在。

參考文獻

- 洪仁進 (1998)。教育哲學取向的轉移：從皮德思到卡爾。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北。
- 歐陽教 (1988)。觀念分析學派的教育思潮。載於中國教育學會 (主編)，現代教育思潮 (頁 3-29)。臺北：師大書苑。
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., & Standish, P. (Eds.). (2003). *The Blackwell guide to the philosophy of education*. London: Blackwell.
- Cooper, D. E. (1983). Philosophy as understanding. *Journal of Philosophy of Education*, 17(2), 145-153.
- Edel, A. (1973). Analytic philosophy of education at the crossroads. In J. F. Doyle (Ed.), *Educational judgments* (pp. 232-257). London: Routledge & Kegan Paul.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. (1972). *Dialectic of enlightenment* (J. Cumming, Trans.). New York: Continuum.
- Peters, R. S. (1966). The philosophy of education. In J. W. Tibble (Ed.), *The study of education* (pp. 59-89). London: Routledge & Kegan Paul.
- Peters, R. S. (1983). Philosophy of education. In P. H. Hirst (Ed.), *Educational theory and its foundation disciplines* (pp. 30-61). London: Routledge & Kegan Paul.
- Reid, L. A. (1980). Philosophy and the theory and practice of education. In P. Gordon (Ed.), *The study of education: A collection of Inaugural Lectures* (pp. 249-272). London: Woburn.