

# 分析的教育哲学 解决了什么教育议题？

□ 简成熙

屏东大学 教育行政研究所 台湾 屏东 90003

## 一、分析前期的成果

**(一) 教育理论、实践的相关讨论。**第一,教育学之理论基础。20世纪60年代,英国的皮德思等人认为,教育哲学要探索的是概念真理,教育心理学、教育社会学则是经验科学,教育史则是过往事迹、制度与智慧,各学科壁垒分明,共构教育学的理论基础。第二,赫斯特与奥康纳对教育理论性质之辩。奥康纳从科学理论之角度,认为教育理论之名只是一“溢美之辞”,理论必须是经由观察而形成的一组假定,经由验证而获致符合逻辑一致性的陈述。理论必须要有解释现象之功能,也要能够随时被客观地拒斥。赫斯特则一反逻辑实证之传统,认为教育理论不应沦为科学之附庸,应该从人类各种普遍的知识形式去拓展,不只是科学,社会科学、哲学、历史,甚至于道德价值信念,都是教育理论之要素。第三,与教育实践之关系。分析学者乐观地认为,只要掌握所教知识的逻辑意义,在各种成为教学语句的命题式知识中,适度转化知识、技能、情意、倾向、规范及表现等,就能有益于教学实践。赫斯特早年即已提出教育理论是“实践理论”,各不同知识形式可为教育提供基础。尤有进者,赫斯特也认为教育理论建构者不仅要从不知识建构出合理之原则,也要重视教育实务背后涉及的观念与预设,更需考虑实务工作者所持的信念与态度,通过此种综合的反思,以发挥理论指引实践之功能。

**(二) 建构精确的教育哲学。**第一,心理学与教学。20世纪60年代,分析学者对于当时行为学派心理学家对学习之看法,提出一些批评,认为不能反映人类学习现象;对当时“适应”沦为教育口号,也认为概念不清。巴洛点评了诸如斯金纳、加涅、布鲁纳的学习理念,以及弗洛伊德、艾萨克斯、科尔伯格、皮亚杰等之发展理论。巴洛的结论是,诸大师们虽是想借此了解人类学习行为,但这些学习理论远离了真实的学习经验,为学校老师提供之建议很有限。

巴洛也曾持续分析心理学的“资优”以及“智能”涉及的批判思考、问题解决、技能等,更探讨较抽象的“想象”与“创造”,以及人际互动涉及的“关怀”等社会技能,以此探讨核心课程、职业课程及师资培育的教学重点。海峡两岸现在正大力推展课程所欲达成的核心素养等,实在值得参考当年分析哲学的成果。然而,分析学者对心理概念的分析,似乎并未引起实证(证)教育心理学者之重视,殊为可惜。教育心理学家不太重视教育哲学家的分析,教育哲学家未能与时俱进地反思教育心理学家的最新研究成果,好像到今天,中西都未有太大的改善。第二,伦理学与德育。教育分析学者基本上采取元伦理学的立场,着重伦理概念之分析,而不接受一般分析哲学中直觉论或情绪论之主张。道德教育方面,皮德斯结合心理学知识加以着墨。赫斯特从世俗观点揭示道德教育之概念。有关德育部分,斯特劳恩针对道德信念、判断、行动、规则、由知到行、意志薄弱等作了细致的界定与讨论,充分展示了分析学者如何从伦理学之概念中,论证出合宜的道德教育内涵与方法。分析学者所论,也可引出许多有价值的学理议题。以皮德思为例,他既有康德的基础,也有亚里士多德的部分主张;戴维·卡尔可算是承继皮德思之康德传统,吸纳德行伦理学,并反思道德心理学的代表,他也致力于教师专业伦理有成的研究。康德、亚里士多德道德教育系统间之分合,即使在英美世界,也未有多元之讨论,都值得我们今天重探。

**(三) 理性的教育或教学理论。**第一,教育目的:自主性。皮德思从概念分析的角度,认为教育目的内建于教育概念本身。之后,分析派学者逐渐经过“自主性”的分析,将其视为教育目的之程序原则,都把理性的个人自主视为教育目的。简单说来,在人美好生活的追求上,教育不必孤悬特定价值,要能提供多样化的经验,协助个人体察其经验之选择能力,并运用理性原则,摆脱情绪好恶,而抉择良善生活方式。运用理性,必得借助知识,“引领”学生

进入理性之门,发展各类理解外在世界之经验模式,并能知而不知,而不屈从于功利目的。在道德实践上,学生依理而行,自动自发,为自己行为负责。第二,教育内容:博雅教育。赫斯特之“博雅教育”或许是分析派学者对知识、心灵及课程三者关系最具代表性的基本立场与完整说明。赫斯特认为,知识是理解人类既有经验的复杂方式,知识的习得过程也就是人类理性心灵之建构。人们在接触外在世界时,借助公共语言符号系统理解外在世界,也用以表达自身。这套公共符号系统载负着各式经验,也逐渐精密化并发展出检证后续经验的标准。而知识的来源多元,各自形成不同的专业领域,而不同的“领域”,可能共享知识的“形式”。赫斯特的分析不在于为现今的博雅教育或通识教育辩护,他毋宁是要展示知识、心灵与课程建构之关系。皮德思更在其《伦理学与教育》中反复说明传统科学、文学等智性学科具有内在教育价值之理由。第三,教育方法。20世纪60年代的分析学者在自由民主的理性传统氛围下,大致认可教学方法的多样性。英国的分析学者在教学方法的立场上,皮德思教育三大规准之合认知性、合价值性及合自愿性,其中的第三规准——合自愿性,也被公认是接受了类似进步主义的要求。不过,他们认为不能因接受进步主义的“方法”,而全盘否定了理性、智性等传统学科的“内容”。当时,对于“灌输”,分析学者不仅区分相类似的概念,如制约、洗脑、宣传等等,也从意向、内容等条件去厘清教学过程中能否完全避免灌输。这对于今天的教育工作者而言,仍深具意义。此外,他们对教学过程涉及的兴趣、游戏、统整课程、发现式教学等概念都有许多讨论。当今重视“游戏”的价值,也大致是承继已辞世的分析学者迪尔登,他当时率先对儿童“游戏”的概念进行了分析。

## 二、批判与后期反思

(一)教育分析本身之反思。第一,亚里士多德实践取向之反思。赫斯特在20世纪90年代认为其当年之博雅教育对心灵、知识、课程之建构太偏向理性主义,从亚里士多德的体系中,心灵的构成要素是认知、情绪、意志的综合。因此,理想的生活,不能完全设定由理性来主导,个人的快乐、痛苦、欲望的满足等也是心灵构成的重要部分。他认为社会实践才应是人类心灵认识外在世界的主要来源。教育的课程规划重点,应是要让学生熟悉、知晓各种社会事实,满足其需求的过程中,再逐步反思、检讨社会现实生活,并据以发展各种理论性或抽象之命题知识。第二,政治哲学与教育概念之深化。20世纪80年代以后,教育分析学者也集中在许多政治哲学涉及的教育争议领域。政治哲学确实吸引了伦敦路线第

一代弟子及后继者之兴趣,他们纷纷致力于教育政策之相关讨论。怀特夫人亦致力于公民教育的讨论,从参与式民主,到公民德行等。或许是伦敦路线后期政治哲学的议题,学者们并未特别标榜分析方法,致华人世界介绍英美分析教育哲学时,通常都只在逻辑实证、概念分析上打转,其实伦敦路线后期政治哲学的议题,扣紧具体教育政策,很能接教育实务之地气,更值得我们发掘。第三,席格坚持理性之传统。20世纪90年代以后,后现代之思潮,逐渐成为主流。在席格看来,若后现代论者宣称前述诉求是一种知识论上的声称,这种接近知识相对主义之声称,仍得建立在理性、客观的知识基础上,方能成立。基本上,席格认可这些要求或主张,但他坚持不必放弃知识的客观立场,也不必放弃理性的追求,这些后现代的要求都可在理性传统内得到证成。理性、个人自主及批判思考,算是分析哲学传统的强项。席格也是美国批判思考的代言人,他的思想建立在康德启蒙的理性传统上,也面临来自后现代、批判教育学的挑战。

(二)教育分析哲学外之挑战。第一,亚里士多德概念之深化。卡尔坚持亚里士多德所界定人类活动之形态:“理论思辨”,涉及永恒存有之探索,不涉及经验;“技艺”则是一种生产性的推理或技术,是预先规划而能获致之具体成品;教育活动则应隶属于具体目的性、指向性行动的“实践”。卡尔坚持,教育哲学不应被视为理论哲学,赫斯特之观点,仍未能体现教育活动在历史文化脉络中之地位,会把教育哲学论述置于非历史之境,而孤悬了理论本身。卡尔所称亚里士多德之实践哲学,重点在于指向完成人类善或卓越之诸行动,标榜教育哲学应重视历史文化、生活形式,这样才能成为地道的教育实践论述。赫斯特则认为教育哲学之探索是对教育实践之反思,其仍须以理论语词行之;卡尔则直接以此断定赫斯特心仪之教育哲学论述(即便赫斯特已经强化教育理论的实践意涵了),仍忽略历史实践脉络。笔者认为二者的争论系由对理论、哲学之表述歧义所造成。第二,欧陆思潮之复苏。后现代教育思潮以及后结构思潮,援引尼采、福柯等,自1990年后已经逐渐成为教育哲学理论取法来源的学术新宠。由于欧陆文化学派本有其教育探索之深厚传统,如“陶养”之概念,也重燃英美教育哲学学者的兴趣。后现代以降之学者以差异、解构为核心,以批判教育学的压迫、解放概念,拓展其革命论述,即便是较保守的社群主义,也共同挑战英美自由主义之理性传统。这些思潮在政治哲学共同构成的“差异政治”“肯认政治”或标榜“文化政治学”中,也对古典自由主义的族群观、平等观构成挑战。这些哲学或政治思潮都使得英美教育哲学无法完全只以分析来“不

变应万变”。

20世纪90年代以后,英美也重新燃起后期维特根斯坦对生活形式之探究,以此讨论所谓“论证”作为哲学探究之合理性,析论维特根斯坦对博雅教育、个人自主、道德、宗教、艺术教育的可能想法。从后结构以降所诠释的后期维特根斯坦观点来看,笔者尝试代后结构等学者向伦敦路线分析学者提出两点立场回应:(1)可以说清楚的,不一定真清楚,仍应该用“分析”以外的方式来解构;(2)不可说的部分,虽然不容易说清楚,仍得用各种方法表述,不需保持沉默。笔者期待双方阵营口惠式的互为主体之余,也能各自从对方立场,改善自身可能的限制。分析学者既对不可说的保持沉默,无须苛责后结构不清楚的表述;而后结构论述也得尽力让能清楚的部分摆脱语言之迷障,庶几能真正加深拓宽教育哲学的多元性与强化对教育实务的导进功能。

### 三、华人的借镜与挑战

**(一)分析的教育哲学确实深入讨论了诸多教育议题。**哲学的可贵在于议题的提出,而非答案的终结。当年分析所归结的提问:“你的意思是?”“你如何知道?”。英美分析学者以此提问教育理论之性质,追溯教育理论涉及的不同学科。经由明晰教育基本概念,也鼓励教学工作者审视各种知识条件。早年分析学者致力于哲学、教育学、心理学、伦理学涉及概念之讨论,后期从伦理学转入政治哲学之探究,更直接处理许多实质教育议题。各种教育概念也在自由主义下传承了西洋理性之传统。我们也不容忽略,20世纪的两次大战后,西方社会发展的专业需求不断动摇教育的本有价值。当时的英美教育分析毋宁是在回应多元现实需求下的一种标榜中性客观的方法,其骨子里其实是维系民主、理性的古雅坚持。即使我们接纳杜威经验不断重组改造的实用主义传统,或是后现代、后结构各式“解构”的要求,但教育事业必当处于对过去、当下教育概念不断地省思与探索之中;教育实践也终必在已有的基础上,回应未来之挑战。1960—1990年间分析取向的教育哲学发展,对教育目的、教育理论、课程、教学、道德教育、教育政策之议题,都做出了许多原创性之讨论,之间的论辩,更是饶富生趣。一言以蔽之,若不把分析的教育哲学作为狭隘的某一学派之历史橱窗,不以时髦的学术看待分析的风华落尽,那所谓“分析的传统”将可持续提供吾人探索未来教育走向的珍贵养分。

**(二)以分析为基础,超越分析。**在百年前西方哲学引入中土时,部分国故派即认为无法用西洋哲学之架构来比附。其实,正如当代分析哲学之于希腊哲学,中国古代也未尝没有分析之思考或论证。

庄子与惠施鱼乐之辩,即为显例。值得我们注意的是,英美分析传统的概念分析,重点是日常语言;而华人世界对教育、教学等日常教育用语之使用,实载负着深厚的文化传统,如君子、士、变化气质等。我们有太多丰富的教育、文化用语值得发掘。即便是今日,仍有很多学者以为中国哲学重整体,而鄙视分析哲学,这种争论其实是没有必要的。笔者个人就深觉儒家“君子”与皮德思之“教育人”有异曲同工旨趣。教育分析哲学当年踌躇满志地企图为教育、教学等树立规准,以后期维特根斯坦之观点来看,概念处于社会的游戏之中,要找到教育概念确切之充分或必要条件,恐怕不容易。但教育哲学工作者仍应时时反思教育核心概念。易言之,利用分析哲学的方法,而不必以它为限,似仍值得吾人努力。

**(三)教育哲学扮演学科整合与反思教育研究之功能。**英美20世纪60年代之教育分析,表面上是限缩“做”哲学之方式,但学者都企图整合教育各次级学术,前期很重视教育分析与心理学、伦理学与课程教学之整合,后期更重视与政治、行政、政策的结合。不讳言,教育各次级学术都有自己的学术自主,也不一定认可教育哲学可以提供适切的引导功能,然教育分析特别重视各级教育概念与命题的表述、澄清,不仅有助于各教育学科之反思整合,也应有助于教育研究方法论之反思。事实上,许多西方教育哲学家均致力于探索与检讨教育研究之方法论基础。

**(四)捍卫及反思理性教育。**从今天的观点来看,当年英美的教育分析哲学,虽然在方法上标榜革命,但其具体主张仍不脱传统西方文化概念下的范型。笔者甚至于认为,皮德思之“教育人”理念,就是希腊博雅教育的现代版本。虽然近年来,从多元文化、后现代、后结构主义、女性主义等立场,不断挑战此一理性之传统,当年革命之分析传统,也被视为保守。但即使是西方世界,各种“后”学论述,固一跃成为学术新宠,恐无法也不应据以推翻理性之传统。虽然中华文化,在方法论上并不完全类同西方知识论穷究的分析传统,而以修身之工夫论见长,但我们先不要以逻辑、实证预设教育分析立场,若细细品味其具体教育主张,分析传统下的教育理想如培养理性(我们也重视讲理)、为知而知的内在追求知识态度、认知的通观与博雅教育、着重内在价值抗拒世俗流风等,实仍与中华文化契合。至于其重视的理性个人自主,也恰好是我们传统教育中过于重视师长父母权威可兹改善的地方。如何以此为基础吸纳各种多元的诉求,将其纳入中华教育文化的洪流,也是华人世界教育哲学工作者的重责大任。

■ 《华东师范大学学报·教育科学版》  
2018年第2期,约20000字