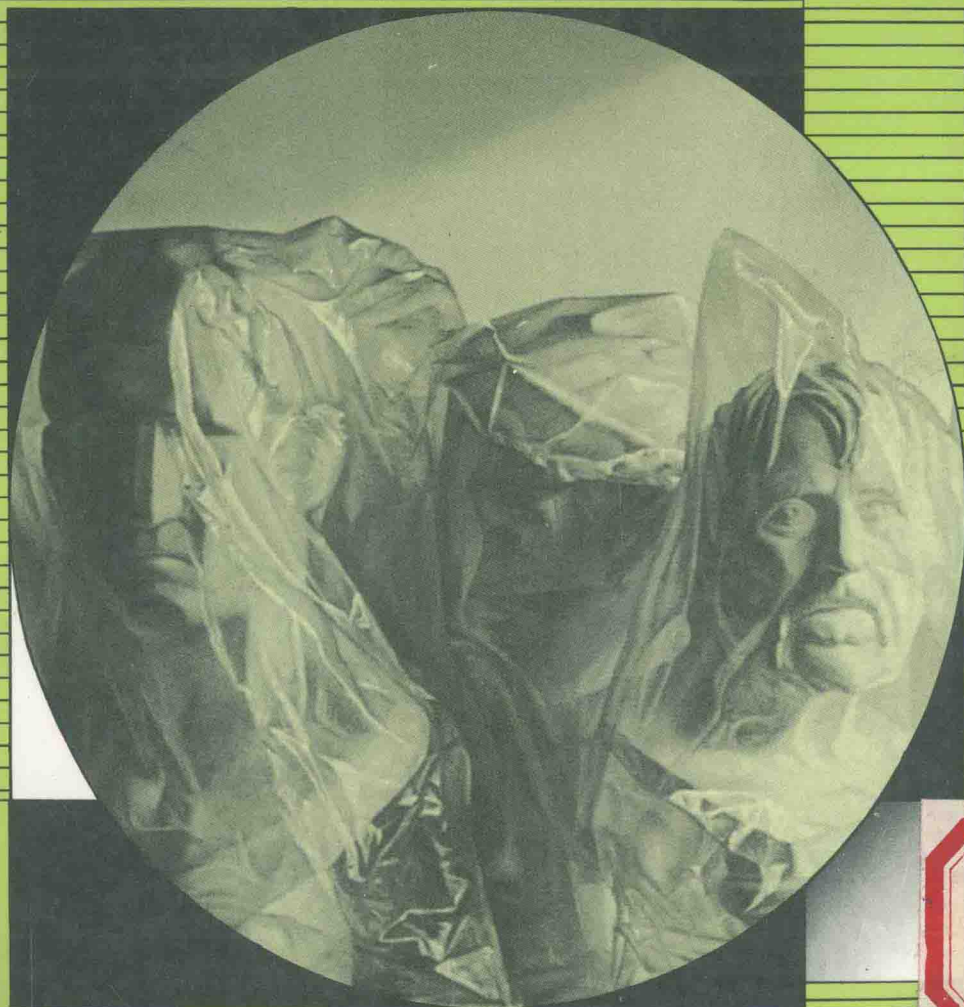


26書叢育教苑師

論導學哲育教

譯 傑貴劉



行發苑書大師

T. W. Moore 著
劉 貴 傑 譯

教育哲學導論

Philosophy of education: an introduction

師大書苑有限公司印行

教育哲學導論

定價：新台幣壹佰元正

譯者：劉貴傑	發行人：陳淑娟	負責人：白文正	出版·發行：師大書苑有限公司	台北市師大路四三號地下樓	電話：(〇二)三六二七一·三六三三〇五	郵撥：〇一三八六一六—八	經銷處：師苑圖書出版部	台北市和平東路一段二九之一號	師大綜合大樓壹樓	電話：三九二七一·三九四一七五	印刷者：淵明印刷有限公司	永和市成功路一段四三巷五號	電話：九二八七一四	排版者：創建電腦排版股份有限公司	電話：三〇六八二六七〇	出版登記：新聞局版台業字第二一九〇號	初版：中華民國七十八年七月
--------	---------	---------	----------------	--------------	---------------------	--------------	-------------	----------------	----------	-----------------	--------------	---------------	-----------	------------------	-------------	--------------------	---------------

◀版權所有·翻印必究▶

主編的話

研習哲學的學生與特別關注教育問題的人對於教育哲學越來越感到興趣，當然，在柏拉圖（Plato）以前的哲學家早已關心教育，並藉對知識與善的生活寄予廣泛的關懷來討論教育。然而，就英國來說，直到近代，教育哲學才像科學哲學或政治哲學一樣，被視為是哲學的特殊支脈。

不過，視教育哲學為哲學的特殊支脈，並非意謂它是不同的哲學派別，或它能脫離既有的哲學支脈如：知識論、倫理學與心靈哲學而獨立存在。把它視為由既有的哲學支脈所衍生出來，並藉有關教育論題的方式將它們加以整合而成的學科，則是比較適當的。就此而言，政治哲學即是最佳的例證。教育哲學時常被用來解釋哲學的材料，例如，在處理父母與兒童的權利、學校的懲罰、教師的權威等問題時，它能夠產生一定的作用，並促使哲學家提供有關「權利」（rights）、「懲罰」（punishment）與「權威」（authority）等意見。不過，另一方面，在哲學支脈的系統化著作中，並沒有論及「教育」（education）、「教學」（teaching）、「學習」（learning）、「灌輸」（indoctrination）等概念。因此，教育哲學家已在心靈哲學中開拓另一个新的領域。研究教育論題能夠振興哲學，並對歷史甚久的哲學問題提出新的見解。例如：注重特殊的兒童處境，即可對懲罰與責任等問題提出新的看法。作者憂慮何種事物才算是善的，可因探討學校迫切的課程問題而得疏解。

猶如其他應用領域的兩極化一樣，教育哲學亦已出現危機。若干著作實際上是相關的，但卻欠缺哲學的思辨；或者只是哲學的思辨，而與實際問題無關。國際教育哲學叢書（International Library of the Philosophy of Education）的目的即在實際相關與哲學思辨兩方面建立基本著述的架構。因為除非能實現這兩種目標，否則即無法滿足有意研究但又缺乏教育哲學概念的人，而國際叢書正好彌補這方面的匱乏。

長久以來，國際叢書有必要作適當的引介，以便協助學生尋找其他相關書籍的方向。本書作者剛好滿足了這種這種需求：除了紹述清晰外，還附有推薦書目，以指引有志深入探討問題的學生。

本書展現過去三十年間哲學與教育哲學之變遷的深思，試圖就哲學與教育理論及實務的關係，來辨識教育哲學的觀點。在教育理論範圍內，它論及由來已久的問題如：教育目標，並舉黑衛林斯（Helvetius）與施金納（Skinner）等人以機械論的人性觀為基礎而形成的理論，和福祿貝爾（Froebel）與杜威（Dewey）等人以有機體的人性觀為基礎而建構的理論來加以說明之。作者在全書各處均強調教育哲學乃是富有理論的。

處理一般問題後，作者乃轉到更實際的課程方面，並討論知識的性質及其與課程的關係。同時簡潔而批判地描述功利主義課程的含意，以及赫斯特（Hirst）教授的「知識形式」（forms of knowledge）與歐凱舒特（Michael Oakeshott）「傳統的」（heritage）觀點。作者強調釐清精確知識與知識價值的重要性，並認為「教學」、「教育」、「灌輸」的差別，以及傳統教學法與進步教學

法的差異，均應加以檢視。作者自始至終皆採認傳統理論與進步理論的均衡觀點。

論及道德與教育、宗教與教育時，作者則強調它們之間的可能性。雖然作者同情道德教育與包容宗教教學，但他卻認為這是道德抉擇的問題，而非概念的必然問題。作者反對藉歷史、文學等科目來灌輸道德信念或宗教教義。最後作者略述教育的社會背景，並提出教育上的平等、自由與民主等問題。同時指出平等主義與公正的明顯差異；探討自由在教育上的含意；點出東方家長型的「人民的民主」（people's democracy）實有別於西方的民主。在討論校園民主時，作者省視家長型的政治民主所能改變的程度，以便適應真正民主的需求。

這本概括性的教育哲學導論是易讀的、簡明的、和有價值的，且有助於教師與對教育哲學具有興趣的人士，藉以尋求深入藏於教育研究支脈的衆多文獻之方法。

皮德思

作者謝言

感謝倫敦大學教育研究所諸位同事的幫助。此外，鍾斯（Reynold Jones）閱讀初稿並與作者互相討論；皮德思（Richard Peters）審閱全書並提出批評，且慷慨地提供真知與經驗。本書若有缺失，仍係作者之責。

於此願意感謝多年來在研究所被我教過的學生，作者從他們那裡獲得同樣的回報。廣泛的說，本書亦可謂是師生互相激盪的成果。

目次

主編的話	一
作者謝言	四
第一章 哲學與教育哲學	一
第一節 前言	一
第二節 哲學與教育哲學	一
第三節 教育理論的性質	五
第四節 教育理論與教育實務	七
第五節 教育哲學	〇
第六節 結語	一
第二章 普通教育理論	一五
第一節 前言	一五
第二節 教育的目的	一七
第三節 教育的目的與意圖	一九

第四節	人性的假設	二一
第五節	普通教育理論的兩種途徑	二三
第六節	結語	二六
第三章	知識與課程	二九
第一節	前言	二九
第二節	何謂知識	三〇
第三節	事實認知、技能認知與相信	三六
第四節	知識與課程	三八
第五節	結語	四四
第四章	教學與教育	四七
第一節	前言	四七
第二節	教學與教育	四七
第三節	訓練與灌輸	五〇
第四節	教育是一種交易或發現	五二
第五節	參與和權威	五四
第六節	權威與紀律	五七

第七節	權威與懲罰	五九
第八節	結語	六一
第五章	教育、道德與宗教	六五
第一節	前言	六五
第二節	道德與教育	六六
第三節	道德教育	六九
第四節	道德教育與教學	七三
第五節	宗教與教育	七五
第六節	宗教教育與教學	七八
第七節	結語	八〇
第六章	社會的教育哲學	八三
第一節	前言	八三
第二節	平等與教育	八四
第三節	自由與教育	八八
第四節	民主與教育	九二
第五節	結語	九七

譯後記·····	九九
參考書目·····	一〇一
名詞索引·····	一〇五

第一章 哲學與教育哲學

第一節 前言

本書旨在論述簡單而基本的教育哲學（哲學的特殊支脈）。首先必須說明兩件事：其一是我們所要研究的哲學是什麼；其二是教育哲學所為何事。遺憾的是，這些必然會引起質疑的問題，卻沒有簡易而明確的解答。哲學家本身不斷討論哲學為何物，並追尋某種研究價值，除了一般的論述外，哲學也試圖藉理性的方式獲得特殊重要問題的真相，關於哲學所為或應為之事，幾乎少有一致的意見。同理，教育哲學家對於他們真正的任務是或應該是什麼，也有各種不同的看法。本章即對此提出若干建議，並呈顯教育哲學的性質與角色之特殊觀點，但結論就未必能被對此有研究的人士所接受，這是無可避免的。雖然有此缺憾，然其內容則足供後學參考依循，並參與討論有關教育思想的範疇與地位。

本篇主要在探討一般哲學、教育哲學與教育理論的關係。

第二節 哲學與教育哲學

教育哲學與一般哲學有部份相同的目的，而直接有關的則是兩者的方法。為了說明這點，我們必須

省察哲學的性質。以往哲學家的工作是對人的實體之性質，以及人在宇宙中的地位，作綜括的與合理的解釋，並討論上帝存在、靈魂不朽，和宇宙目的等問題。與此方法和目標相關的即是形上學。自柏拉圖（Plato）至近代，形上學已成為傳統哲學活動的主要領域。就廣泛的意義而言，柏拉圖、亞里斯多德（Aristotle）、笛卡兒（Descartes）、斯賓諾莎（Spinoza）與黑格爾（Hegel）均以理性的論點，來支持實體的概念。不過，這種哲學的困擾，卻造成後代每位哲學家都有不同的解釋，且沒有一種解釋是令人滿意的。所以，有關實體的真實性質，如上帝的存在、人性及其靈魂、宇宙的目的等二千多年來的形上思想問題一直都被討論，並且仍在尋求能為一般人所接受的解答。哲學問題與科學問題有很大的差異。明顯的，科學家致力解決其問題，而哲學家卻很少或從未能解決他們的問題。哲學家一直討論由柏拉圖所引生的形上問題，所以，在本世紀最初三十年代，便產生了一個觀點：即整個形上學的重要論點都是錯誤的。科學家解決了他們的問題，因為他們有真正的問題以待解決，並且是有效的方法去解決。而哲學家則因形上問題的困惑，且其問題並不完全是真正的問題，所以就無法解決他們的問題。一般來說，這是因誤用語言而產生的擬似問題（pseudo-problems）。這種信念導致了對哲學研究的真確價值與方法的再思。

我們不易舉出簡潔而有力的例子，來說明由摩爾（G. E. Moore）與維根斯坦（Ludwig Wittgenstein）所引起的「哲學革命」（revolution in philosophy）及其學說。但以下二例卻有助於此：笛卡兒這位形上學家認為宇宙乃物質的實體，「心靈」（mind）則為非物質的實體。這個觀點引

發了難以處理的哲學問題：非物質的實體如何影響物質實體，或心物如何交互影響？一般人以為這種交互影響是神祕的，且欠缺令人滿意的解釋。現代哲人以為哲學問題是由於誤用語言而導致的，這似乎有可能解釋與避免「心物」（mind-body）問題。例如，賴爾（Gilbert Ryle）認為如果不用語言文字來描述若干實體，則心物問題便不再是可交感的。賴爾以為「心靈」並不是非物質的實體，也不是物質的實體，所以心物如何交感的問題，並不是真正的問題。賴爾認為心靈涉及某種行為。「心靈」不是事物或實體，而是以特殊方式來運作的複雜機體功能。假使這種說法能被接受，則形而上的「心物」問題必立即消失。心靈不與物質交感；它只是機體功能而已。因此，心靈交感的問題即迎刃而解，不復存在。

此外，形上學家所提出宇宙「目的」（purpose）的問題，也有相當的困難。假使宇宙只有一個目的，那麼其目的為何？一般而言，形上學家對此問題的解答是無法令人滿意的，因為他們似乎以未定案的問題——上帝的存在——為論據。而且也無法指出這個解答是真的或是假的。面對這樣的難題，哲學已不去解決它而是溶化它。其法乃在指出：詢問宇宙內關於事物、工具、機械的目的等問題是恰當的，而詢問宇宙本身、宇宙整體等問題則是無意義的。宇宙是一個「整體」，而外在的目的能適合它嗎？宇宙本身即是目的，若宇宙還有其他目的，則此目的為何？這種問題只是由錯誤的假設所引生的擬似問題。這是不成問題的問題。就目的而言，這種哲學的探討乃是一種智力療法（intellectual therapy），且是避免心靈空虛與自找麻煩的問題。

這不是說所舉的例子已給有關問題提供無缺點的解答。而是在呈顯哲學所強調的變易性，如存在及其目的、語言的測試等已被述及的問題。這也不是說哲學係「較高層次的」(higher-order)活動，藉「心靈概念」(concept of mind)或「目的概念」(concept of purpose)，而非藉心靈或目的，來處理語言上與概念上的論題，甚至來自語言上或概念上的混淆問題。哲學已逐漸被視為概念的分析與概念的釐清。有人認為哲學並沒有自身特殊的主體問題(subject-matter)。其他學科如科學、數學、歷史、法律或宗教也以概念與理論為先決條件，且與理論的根據和證明有關，這是一般的研究方法。其目標乃在澄清概念、測試理論的一致性，以及提供消融由語言混淆所形成的問題之治療性目的。一般而言，這類觀點乃是一種思考問題，此處暫且省略。本文以為哲學依於理論，教育哲學乃較高層次的活動，且有其教育的理論與實務。

惟此亦須注意：若干現代哲學家從事特殊研究工作已超過三十年，並觸及前述擬似問題的證明與解決，但我們不能就此認為教育哲學在這方面已經或必須有長足的進步。由教育所引生的問題，通常並不是屬於概念混淆的問題，而是涉及實務的問題。我們必須解決而不是消融這些問題。確切言之，教育哲學家並不專注於形上學的混淆，他們從事較高層次的活動，其興趣乃在將概念的明晰性視為教育理論與實務的初步證明。這種明晰性乃包含哲學的分析、概念的分析；而其證明則須詳審各種已經提出的教育理論。此即先前所謂教育哲學之所以與一般哲學有關乃在其方法而不在其目的之理由。教育哲學專注於教育理論與實務的語言，其領域的性質與相互的關係則須詳加審視。

第三節 教育理論的性質

教育哲學家藉理論與實務來詳究教育。我們可以視複雜的教育現象為發生在各種邏輯層面的活動，就「邏輯的」(logical) 意義而言，較高的層次乃源自與取決於較低的層次。教育實務是最低的層次，如教學、指導、激勵學生、勸誘學生，以及批改作業等活動屬之。就此層次而言，教師主要在運用語言以處理其工作，並運用特殊的概念組織來討論他們所為之事。例如：以相關的概念討論「教」(teaching)、「學」(learning)、「知識」(knowledge)、「經驗」(experience)、……等論題。這些活動與概念是基本的。除非持續論及教育活動，否則必無實體物質以從事較高層次的活動。由基本活動所產生的，乃是另一種活動——教育的理論化——較高層次關係的起步。教育理論化的結果即形成教育理論，或更正確地說是哲學的各種理論。理論與實務的關係是複雜的，以後將論述及之。我們可以說教育理論化兼顧了理論與實際。理論家可以提供一般的教育觀點，例如：教育是青年社會化、人性化，以及認知自己智力與道德潛能最有效的方法，或唯一的方法；教育是藉共同的文化背景，來建構社會團體意識的最佳方法。無論這種看法正確與否都不重要，重要的是瞭解這些論點可能是正確的或錯誤的。正式的教育乃使青年社會化或鞏固社會團結的有效方法，這可能是正確的。無論是否為事實，或者是發現事實的方法，我們都必須就實務方面來考察教育，並瞭解實際所發生的事情。換言之，這是種描述性的理論，事實上也是對教育工作正確的省思。這種理論依據事實變化而存廢，基本上，它們屬

於社會科學與描述性的社會學。

其他的教育理論主要不在說明教育的角色與功能，而是為教育實務提供可行之道，以及提出諫言或勸告。這是種「實際的」(practical) 理論，能給予教育活動合理的指導，也能顯示出廣泛的變化性、內涵性與複雜性。但有些則明顯地受到限制，例如教師必須認清：在介紹學生新的事物時，應該喚醒學生已知的舊經驗，或在兒童有機會發現事實之前，不要告訴他真相。這種受限的理論，也許可以稱為教學理論 (theories of teaching)，或教育理論 (pedagogical theories)。另一種理論則範圍較廣，也更為複雜，例如認為教育應促進學生天賦潛能的發展，或為未來的工作而做準備，或培養生成為優秀的公民與民主主義者。這種理論可以稱為「一般的教育理論」(general theories of education)，因為它能提供綜合性的規範，且時常標示特殊人物類型與特殊社會型態的觀點。通常我們可以在著名哲學家的著作裡獲得這些教育理論的根據。例如，柏拉圖的名著《理想國》(The Republic) 對話錄中，即提供了一般的教育理論，其目的在指出特殊類型的人應該成為特殊社會型態的領導者。盧騷 (Rousseau) 於其《愛彌兒》(Emile) 一書也提出一般的教育理論。他如福祿貝爾 (Frobel) 的《人的教育》(The Education of Man)、米爾 (James Mill) 的《教育論集》(Essay on Education)，以及杜威 (Dewey) 的《民主主義與教育》(Democracy and Education) 亦復如是。每種理論都含有提示方向與指導教育實務的功用，在大多數事例中，理論意指提供外在的目標，規定政治的、社會的或宗教的生活方式。在宣導方面，一般的教育理論通常即是有影響力的論文。