

教育哲學

Philosophy of Education: Chinese Applied Philosophical Approach

華人應用哲學取向

作者——鈕則誠



20063

1/2

教育哲學

華人應用哲學取向

鈕則誠◎著





一種科際對話的嘗試——代序

本書的寫作是一系列教學相長的歷程，代表著一種科際對話的嘗試。二〇〇一年秋季，我以哲學學者的身分，加入教育系所講授「教育哲學」、「生命教育」等課程，得以傳承與擴充哲學的慧命。但是正如美國教育學家諾丁（Nel Noddings）所言，「教育哲學」（philosophy of education）主要是在教育系所或師範院校開授，一般哲學系所很少講到這門課，因此哲學界反而對它無甚瞭解。

我從考進哲學系當學生到成為哲學教師，至今已有一年，先後是以科學哲學（philosophy of science）及應用哲學（applied philosophy）為職志，而這些方面的學術工作都需要具備跨學科的哲學視角。長期以來，我始終是臺灣少數從事跨學科研究的哲學學者。當我發現鮮有同行願意耕耘教育哲學的園地，乃不揣淺陋提筆上陣動手書寫。我無意在眾多優秀論著中再添一樁，而是懷抱著誠心對話的態度，以我的哲學觀點與見解，提出對教育學術的後設探究（meta-study）。

簡單地說，我的嘗試是採取華人應用哲學取向，批判地檢視西方與中國哲學的內容，找出與教育學術銜接的交會點。此種努力的結果，並非直接利用既有的中西哲學觀點以解決教育實踐問題，而是運用後設的應用哲學觀點去重構教育理論問題，屬於釐清問題的嘗試。哲學原本具有提出問題、解決問題、釐清問題和消除問題等四種功能，後兩種均屬後設功能。



在連續擔任二十年大學教師，尤其是長期講授人文類科課程後，我逐漸意識到不必勉強去追求放諸四海皆準的學問，從而肯定人文學與社會科學有可能只是「局部知識」(local knowledge)。鑒於時下教育哲學著作所反映出西方論述的多元性，我希望融會貫通寫一部反映民族文化、適於華人世界的教育哲學著作。大陸教育學界似乎多談科學少論哲學，臺灣的教育哲學則日益出現考試引導教學的現象。我寄望本書的寫作能夠激勵大陸學者涉足教育哲學的探究興趣，並提供臺灣學子在師資培育氛圍中擺脫應試教育的情意體驗。

感謝揚智文化事業公司的閻富萍小姐及陳怡華小姐對本書的規劃與編輯，但願它能為華人教育學界帶來「不同的聲音」。此外，石遠秀小姐在文書處理方面的協助功不可沒，這是我們共同合作的第二本書。飲水思源，我在此謹對科學哲學的啓蒙老師武長德教授（1926-1995）致上懷念之意，願他的英靈永得天主眷顧。

鈕則誠

二〇〇四年五月



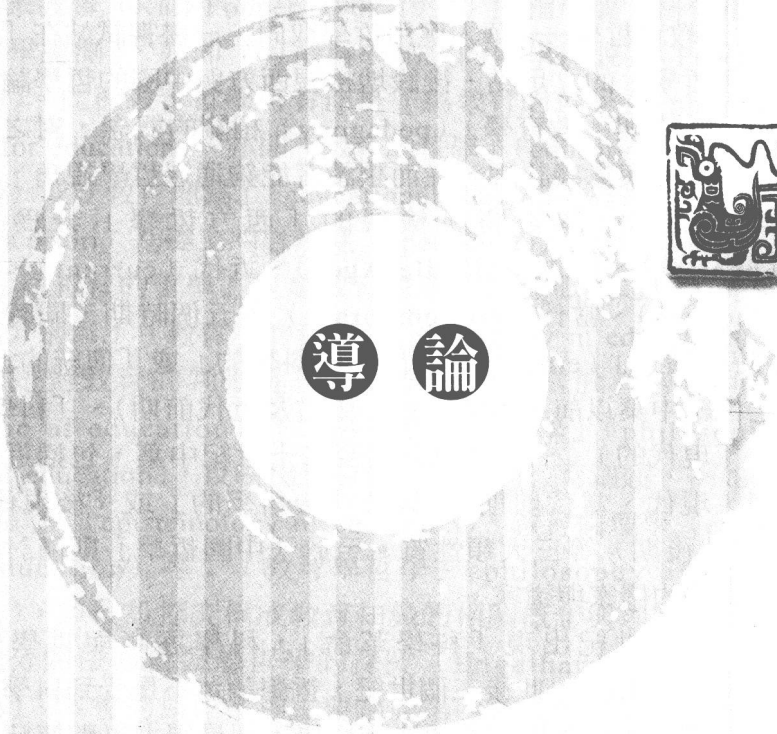
目 錄

目 錄

一種科際對話的嘗試——代序	i
導 論	1
<hr/>	
第一篇 「哲學史」途徑	25
<hr/>	
第一章 西方上古哲學——「知識」與「理性」	27
第二章 西方中古哲學——「上帝」與「信仰」	47
第三章 西方近代哲學——「經驗」與「啓蒙」	67
第四章 西方現代哲學——「存在」與「演化」	87
第五章 西方當代哲學——「分析」與「後現代」	107
第六章 中國儒家哲學——「仁」與「性」	127
第七章 中國道家哲學——「道」與「自然」	147



第二篇 「哲學概論」途徑	167
第八章 理則學——「推理」與「批判」	169
第九章 形上學——「心靈」與「本體」	189
第十章 知識學——「真理」與「建構」	209
第十一章 倫理學——「道德」與「關懷」	229
第十二章 美學——「美」與「藝術」	249
第十三章 宗教哲學——「佛教」與「道教」	269
第十四章 科學哲學——「教育科學」與「科學教育」	289
結 論	309
後記—學然後知不足	333



導 論





引言

《教育哲學——華人應用哲學取向》一書嘗試站在「華人應用哲學」的立足點，後設地檢視西方與中國的哲學論述，釐清其中與「教育學」(pedagogy) 相關的概念，對之進行批判思考與意義詮釋，從而讓讀者能夠通過哲學視角，反思教育議題。本書將所檢視的「西方哲學」分為上古 (ancient)、中古 (Middle Ages)、近代 (current)、現代 (modern)、當代 (contemporary) 等五個時期，同時又依「時代精神」(ethos) 區別出「前科學的」或「傳統的」(十七世紀中葉以前，包括上古、中古及近代前期)、「科學的」或「現代的」(十七世紀中葉至二十世紀中葉，包括近代後期、現代、當代前期)，以及「後科學的」或「後現代的」(當代後期) 等三大類性質。至於「中國哲學」則僅討論先秦時期的儒家與道家。

十七世紀出現「科學革命」，科學逐漸與哲學分家 (Cohen, 1985)。此後三個世紀，哲學論述不是受到科學思想的影響，轉而亦步亦趨地追隨科學；便是竭力維繫傳統，對科學發展不聞不問。二十世紀後期，較「科學的哲學」更具批判視野的「後科學的哲學」，愈發關心科學實踐所產生的問題，乃試圖以「應用哲學」名義，後設批判地與科學展開對話 (Almond & Hill, 1991)。歷經三百多年的辯證，哲學從「前科學性」的「解決問題」功能，轉向「科學性」的「提出問題」功能，再發展到「後科學性」的「釐清問題」功能，體現出一系列哲學知識的消長。

既有的教育哲學大都為教育學家所提出來的哲學論述，



由於當今教育學屬於社會科學，教育哲學便有可能成為科學哲學家波普（Karl Popper, 1902-1994）所指形成「科學知識的哲學臆測」，亦即「有待科學測試的哲學假說」（Popper, 1969）。此種教育哲學可看作是「為教育的哲學」（philosophy for education），亦即「教育的哲學」（educational philosophy）或「教育理論」（educational theory），它是建立在先驗（a priori）基礎上的思辨性（speculative）教育觀點。

「為教育的哲學」只是教育哲學的四種概念之一，另外三種分別為：「教育中的哲學」（philosophy in education），目的是對教育的判斷進行邏輯分析，相當於教育理則學（logic of education）；「關於教育的哲學」（philosophy about education），反映出具有哲學旨趣的教育議題，例如教育知識學（epistemology of education）、教育倫理學（ethics of education）等；「教育學哲學」（philosophy of pedagogy），以後設探究構成教育知識的相關概念與理論。此種四元分類法源自醫學哲學的探究（Engelhardt & Wildes, 1995），本書的寫作精神主要歸於第四種取向，亦即使用應用哲學觀點，自縱向的「哲學史」途徑與橫向的「哲學概論」途徑交織考察，以釐清與教育知識相關的重要概念及理論，希望有助於建構一套適用於華人社會的「華人哲學教育學」（Chinese philosophical pedagogy）。



第一節 為教育的哲學



一、思辨探討

在華人社會中，「教育」二字乃對應於英文“education”一詞。漢字「教」、「育」分別具有「上施下效」、「養子作善」之意，反映出上一代教導下一代使其日益精進的可能。至於“education”的拉丁字源則包括「引出」、「培育」等意義，展現了教育的歷程或功能（歐陽教，1995；吳明清，2002）。這種字義上的解釋，大體跟我們每個人一生的成長與學習經驗相互呼應，於是我們可以如此說：受教育是人生中重要的過程和體驗，「教育」概念因此不是先驗的而是經驗的。

學習、受教育等過程，幾乎成為人們常識（common sense）的一部分，但是仍舊有例外。像心智不全、精神異常的人，就可能出現學習障礙，教育的功能因而無從發揮。如今全球各地多少都在實施強迫性的義務教育，即使是少數無法正常受教育的人，也嘗試施以特殊教育。教育必須普及、人人都有可能受教育等等想法，恐怕就不見得是經驗的產物了。但昭偉（2002）即曾對強迫教育進行概念分析，並將他的論著納入一冊稱為《思辯的教育哲學》專書中。

「思辯」或「思辨」常予人「冥思空想」之感，但也有「深思熟慮」之意，它的特色是在思維中推論，而不必多方借助於感官經驗。教育作為一種社會實踐，其實有許多作法是來自思辨探討的結果。像我們對於人類心靈結構的假設，



不同的觀點可能影響不同的教育實踐（郭實渝，2001）。然而即使以心靈結構而論，完全脫離經驗的思辨也的確不可思議。希臘大哲亞里斯多德（Aristotle, 384-322 B.C.）就在這一點上，跟他的老師柏拉圖（Plato, 427-347 B.C.）意見相左，反映出「吾愛吾師，吾更愛真理」的擇善固執。

持平地看，思辨性的教育理念還是具有標竿作用，像提出教育目的、設計教育方針等。教育目的在指示「為誰培養人」、「培養什麼樣的人」，教育方針則導引「怎樣培養人」（趙宏義，2002）。而於這些教育目的背後，至少存在著一種設想的人格狀態或特徵，它可以從受教育的個體身上反映出來，亦即通過教育而實現這種狀態或特徵（胡勁松，2001）。此外，「教育」與「訓練」的差別，也需要通過哲學思考加以分判。而一項更基本的分判，即是有關「何者屬於教育哲學」的認定。像哈姆（Hamm, 1993）即基於「教育中的哲學」觀點，指出「教育理論」與「教育哲學」是兩回事；而本書則將「教育理論」視為「為教育的哲學」之一部分。這些分判無疑來自思辨探討而非經驗觀察。

二、學科建構

「為教育的哲學」試圖發掘教育實踐背後的基本哲學原理原則，這是一種建立於先驗基礎上的教育學，可以稱為「思辨教育學」（speculative pedagogy）。教育哲學在這層意義上即是「教育的哲學」或「教育理論」，是教育學家或哲學家所提出的哲學性理念，而非科學性觀察。

嚴格說來，教育學成爲一門獨立學問，應該歸功於一系



列的哲學家，被提出來年代最早的是十六、十七世紀之交的培根（Francis Bacon, 1561-1626），然後是十八世紀的康德（Immanuel Kant, 1724-1804）。不過真正的里程碑，則反映在繼承康德之哲學教席的赫爾巴特（Johann Herbart, 1776-1841）身上，他於一八〇六年出版《普通教育學》（*General Pedagogy*），被公認是第一本現代教育學著作（石中英，2002）。而他所建構的普通教育學，則是從倫理學觀點以決定教育目的，並自心理學觀點來發展教育方法，由此樹立一門科學學科（梁福鎮，2002）。

必須說明的是，教育學創立於兩百年前的十九世紀初期，當時心理學尚屬於哲學的一支，今日意義下的社會科學亦未成形，所謂「教育科學」（educational science）其實仍然是哲學。這種教育學的性質為思辨的和規範的（normative），近於倫理學，指向「師範」（normal）的規準。由於赫爾巴特的教育學係以哲學中的倫理學和心理學為依據，而倫理學至今雖仍屬哲學的一支，心理學卻於十九世紀中葉以後逐漸走向科學的道路，並在一八七九年通過建立實驗室，成為一門獨立的經驗科學（empirical science）學科（車文博，2002）。實驗心理學或科學心理學對教育學帶來的衝擊，正是促進「實驗教育學」及「科學教育學」（scientific pedagogy）的發展，從而開創出具有描述性質的（descriptive）經驗性教育科學（Brezinka, 1992），這便是今日教育學作為一門社會科學學科的根源。

從事教育工作和管理工作皆為時下年輕人心之所嚮，兩者也都有一大片讓有志者發揮所長的寬廣空間。從知識建構的角度看，為解決下游管理實務問題而發展出中游的管理



學，其上游的基礎學問則包括經濟學、統計學等。以此類比於教育，下游的教育實務與中游的教育學相互激盪，上游則以人文學之中的歷史學與哲學，以及社會科學中的心理學與社會學，分別提供一道道活水源頭。

值得注意的是，臺灣的教育學術發展，較偏向英美傳統的「教育科學」路數，少談歐陸傳統的「教育學」。由於“pedagogy”的原意是「兒童教育」，有人嫌其涵蓋面不足，乃另創“educology”一詞用以指涉教育學理（Brezinka, 1992），但並未廣泛流傳。兩岸華人教育學者對教育科學的興趣似乎有志一同，至於臺灣教育學界早年受到英國分析哲學影響，形成長期討論教育哲學的傳統，其內容可歸於下節要介紹的「教育中的哲學」。

第二節 教育中的哲學



一、邏輯分析

西方哲學從古希臘時代的亞里斯多德開始，便展開對思維方法的探討，從而形成了哲學的基礎分支學科——「理則學」或「邏輯」；前者為孫中山（1866-1925）的意譯，後者為章士釗（1881-1973）的音譯，指的是同一件事。邏輯之於哲學一如數學之於科學，屬於學術研究的基本工具。傳統上，哲學是用反映思維內容各種概念的日常語言加以表達，邏輯即針對這種表達形式進行檢驗，以確保概念陳述無



誤。而科學則使用經過嚴格定義的數學及其他術語或人工語言，來對自然現象與社會現象從事描述和推論。

在社會科學諸學科中，有兩百多年歷史的經濟學，其數學化程度最高，各種數學模式羅列其中，予人嚴謹科學之感。至於同樣擁有兩百年歷史的教育學，除了效法心理學走進實驗室以外，多數學理還是以日常語言形式呈現。由於不同學者常依自己的意思使用相同的概念，遂產生多樣的差異與混亂。德國教育學家布列欽卡（Wolfgang Brezinka）曾比較歐美六國學者就「教育」一詞的界定，發現其中出現南轅北轍的使用，令人莫衷一是（胡勁松，2001）。這種情形使得一些具有邏輯旨趣的學者亟思改善之道，「教育中的哲學」便概括了這方面的成果。

「教育中的哲學」主要是對各種概念紛歧的教育判斷從事邏輯分析，以釐清教育論述中的科學推理性質，進而確認其為有系統、有條理的社會科學學科。此種意義下的教育哲學可視為教育理則學或教育邏輯，以其作為形式的分析工具，展示教育理念與實踐中的邏輯結構，並指導教育資料的使用。因為受到英美分析哲學運動的啟示，教育哲學內這種取向主要發生在英語國家中。影響所及，使得教育哲學的任務，從著重對教育目的及過程的討論，轉向分析教育實踐中重要概念的邏輯性質（簡成熙，1995）。

「教育中的哲學」發展是十分晚近的事情，大約成形於一九六〇年代，時間上相當接近「科學的哲學」轉向「後科學的哲學」之前沿。這種教育哲學取向，屬於關心特殊知識形式，例如教育知識的思維方法之討論，而非探究一般知識背景問題（劉貴傑，1995）。由於教育理則學注重概念分



析，而概念必須藉由語言或文字加以表達，此方面的哲學討論遂予人咬文嚼字、吹毛求疵之感，彷彿見樹不見林。不過教育實踐離不開人與人的交流溝通，經由概念分析釐清彼此要溝通的問題也很重要，而這便需要清明理智下的「批判思考」(critical thinking)。

二、批判思考

「批判思考」必須與「批判論」(critical theory)意義下的「批判教育學」(critical pedagogy)清楚分判，兩者實來自極為不同的哲學傳統。西方哲學至二十世紀逐漸形成英美學派(Anglo-Saxon schools)與歐陸學派(Continental schools)之分，主要受到十七世紀以降科學發展的影響(Radnitzky, 1973)。英美學派標幟出「邏輯經驗論」(logical empiricism)觀點，看重理性的邏輯分析和經驗的實在檢證，批判思考的目的即針對於此。

另一方面，歐陸哲學則分別在「理論思辨的」和「社會關注的」兩種不同立足點上，走出「現象學—詮釋學」和「辯證法—批判論」兩大進路；前者深化了「主觀知識」，後者體現出「社會解放」(鈕則誠，2003)。「批判論」追隨馬克斯主義精神，具有深厚的社會變革精神，落實在教育實踐中，有意凸顯強調教育活動的時空背景，即其歷史文化社會脈絡，並以此質疑分析哲學傳統有所不足(Carr, 1995)。

如果「批判論」教育實踐著眼於「宏觀的社會變革」，「批判思考」教育實踐可說著眼於「微觀的心靈改革」，後者大都用於個人日常生活的去蕪存菁。批判思考追隨西方長遠



的理性態度和包容精神，此與美國人堅持的自由社會理想相互呼應，使得批判思考在美國被廣泛提倡，因而大為流行。美國哲學界所策劃的「非形式邏輯運動」(Informal Logic Movement)，對推廣批判思考具有推波助瀾的效果，事實上，許多有關批判思考的教學內容即屬於非形式邏輯(Siegel, 1988)。

在具體的教育實踐中，批判思考對於科學教育的功能尤其明顯。它是科學實驗操作過程中做判斷與抉擇的重要思考過程，若能加以識別並形成指標，即可據此設計科學教育的評量策略(歐姿好、梁偉明，2003)。至於一般性的學習，批判思考也扮演起有分量的角色。尤其當舉世皆推崇科技的時代，具有價值判斷的「好」的思考，即是合乎科學推理的思考，它可作為一切信仰主張和行動的保證。

不過這種彰顯「批判性思考」的教育理念，不能無視於「創造性思考」(creative thinking)的存在。有些學者將這兩種思考視為異質的，無法相容；也有人主張把兩者看成思維的兩種面向(aspect)，不可偏廢(Bailin & Siegel, 2003)。從廣義的教育哲學反思，批判思考可以當作制式教育的基本訓練，它能使學生習得扎實的思考工夫，卻不應就此畫地自限。



第三節 有關教育的哲學



一、推陳出新

對教育論述的邏輯思考和概念分析，雖然可以正本清源，但常予人畫地自限之感。從歷史上考察，「教育中的哲學」應運而生，多少因為「為教育的哲學」眾說紛紜，令人莫衷一是，乃有正本清源的必要。但是後者的哲學見解卻在前者的分析中被掃除一空，大破爾後未立，缺少推陳出新的成果，不免令人覺得遺憾。

好在分析哲學的流風大都只及於英語國家，歐陸國家的鮮活哲思則從未停止。受到科學發展的影響，思辨性教育哲學的內容早已從「前科學的哲學」轉化為「科學的哲學」，援引許多科學證據用以支持哲學論述，像是心理學關於人格（personality）和品格（character）的論點，便會直接涉及教與學的活動（Carr, 2003）。這種「科學的哲學」探究，不斷衝擊英語國家的哲學共同體，迫使其從抽象的邏輯中回歸現實生活，遂開展出「應用哲學」的新路數（Almond & Hill, 1991）。

哲學的基本分支學科包括哲學史、理則學、形上學、知識學、倫理學、美學等六科，以及宗教哲學與科學哲學兩大議題，它們與教育學的對話，將分別呈現為本書第一章至第十四章。而本書副標題則顯示，全書係本著「華人應用哲學」取向來寫作。教育哲學一如政治哲學、經濟哲學、社會哲學等，屬於應用哲學的範圍，關心在教育範圍內的哲學層次問