

23書叢育教苑師

潮 思 育 教 代 現

編主 會學育教國中



行發苑書大師

中國教育學會 主編

現代教育思潮

師大書苑有限公司印行

現代教育思潮

定價：新台幣貳佰元正

主編者：中國教育學

發行人：陳淑娟

出版·發行人：白文正

經銷處：師大書苑有限公司
台北市師大路四三號地下樓

郵撥：〇一三八六一六八
電話：(三三)三三三二·三三三三
師苑(圖書出版部)

台北市和平東路一段一二九之一號
師大綜合大樓壹樓

印刷者：淵明印刷有限公司
電話：三三二七六·三三二五三

永和市成功路一段四三巷五號
電話：九二八七·一四一五

排版者：創建電腦排版股份有限公司
電話：三〇六八二六七·一八

出版登記：新聞局局版台業字第三〇號
版：中華民國七十七年十二月

二版：中華民國七十八年九月

◀ 究必印翻 · 有所權版 ▶

序

教育活動的推展，需賴正確教育思想的引導，否則盲目的實踐，不僅無助於教育問題的解決，反而會產生更多的問題。因此教育思想的研究，對教育工作者而言，也是不可或缺的活動。本會今年以「現代教育思潮」為主題，就是希望對當今重要教育思潮作一系統性的介紹，期能激發大家對教育思想進一步的研究。同時從教育實踐中來印證這些思想的適切性和應有限制，以便匯成更多的教育智慧，引導教育未來的發展。

當代教育思想的發展，自六〇年代後，受到歐陸現象學、詮釋學，批判理論等思潮的影響，乃逐漸力闢另一研究的領域，並試圖建立新的研究典範。近二十年來，其發展已粗具系統，實在值得注意。此外，傳統思想中的主流，如實用主義，重建主義，觀念分析學派，也不斷有新的詮釋和超越，凡此發展確實有必要加以探討。

本書一共蒐集八篇大作，分別從實用主義、重建主義，觀念分析學派、現象學、存在主義、精神科學、批判理論、三民主義等方面加以評介。每篇都有豐富內容，水準頗高，並具參考價值，故樂於推荐。

本書承蒙八位作者賜稿，十分感激。陳榮華院長，陳伯璋教授、單文經博士等對本書之籌畫、編

現代教育思潮

印極爲辛苦，藉本書出版之際，併此致謝。

二

梁尚勇謹識

中華民國七十七年十二月十日

現代教育思潮

序

一、觀念分析學派的教育思潮·····	歐陽教	一
二、實用主義的教育思潮·····	高廣孚	五一
三、存在主義的教育思潮·····	邱兆偉	九三
四、現象學的教育思潮·····	詹棟樑	一一九
五、精神科學的教育思潮·····	詹棟樑	一五九
六、批判理論與教育危機·····	陳文團 溫明麗	二〇一
七、重建主義的教育思潮·····	徐宗林	二三一
八、三民主義的教育思潮·····	楊國賜	二六七

觀念分析學派的教育思潮

歐陽教

壹、前言

教亦多義；且教亦多術。

什麼是教育？為什麼要教育？教什麼？如何教育？這些平易的問題，實在難作明確的哲學回答。的確，如孟子所言「教亦多術」，（註一）不但教育方法多方多術，且教育這個概念更是歧異多義，尤其是教育目的何在？更有哲學派別之紛歧的論辯。

「教育」確是一個本質爭議性的概念(Education is an essentially contested concept)。這與哲學、民主等概念一樣，都屬高度爭議性的概念，常依不同的人之用法，而有不同的涵義。雖不至如墨子所言：「一人則一義；二人則二義；十人則十義。」（註二）但是，理未易明，任誰也無法忽視。尤其不可含混其事，否則，就有違學術良心。

如果教育概念與問題有如白菜、牛角、椅子等概念明確易知，則無須進一步加以概念分析。大概不會有學者對白菜、牛角、椅子等物體或概念，產生概念分析的興趣。

通常，最基本的概念或問題，最易被忽視。一般人或不少教育學者，認為教育是常識問題，其有

關基本概念或問題，可以粗略言之或存而不論。實無必要大動哲學「手術」，從事概念分析論證或文字遊戲。這種粗俗的觀念，如果是出於社會大眾，實情有可原；如果是出於教育學者，實有待商榷調整，否則，不無疏懶之嫌。

學者，尤其是教育學者或教師，最起碼的條件是學術忠誠，「知之爲知之，不知爲不知，是知也。」（註三），尤其應是是非非，絕不可非是是非。「知不知，上；不知知，病。」（註四）學者如能崇尚自我認知反省，知自己之有智或無智，有知或不知，當是上品人格；反之，如果強不知以爲知，非是是非，則貽笑大方，是學者之大病。上引我國先賢孔子、荀子、及老子之認知箴言，今之教育學者，能無視否？

倫敦學派(London Line)的教育哲學家，（註五）三十年來深信教育研究必須從平易的問題與平易的方法開始，從事教育之有關概念、理念、信念、證成、與問題之哲學分析與論證，簡言之爲概念分析(conceptual analysis)。其實這是廣義的概念分析；而非狹義的定義論(essentialism)（註六），亦即專以或徒以下定義，界定一個概念的本質、性質、要義、要素，而認定已將有關理論或實際問題，通盤解決了事。故爲避免引起誤會，約二十年前，一九六九年春，筆者初次爲文介紹皮德思(Richard S.Peters, 1919)等人的教育思想時，則慎重的標以「觀念分析學派」，而不直譯概念分析學派。因六十年代此派尚在初創期，皮氏也尚未採用「倫敦路線」，謙稱其學派。當然，筆者更不願標之以泛泛的「教育分析哲學」，因在此泛稱之下，名目品牌繁多，無法顯示倫敦學派之特色。

本文撰作旨在檢討觀念分析學派教育思潮的緣起、發展、內涵及得失，以補二十年前筆者前文之不足，期對該派教育理念有更明確而完整的交待。

貳、觀念分析學派的緣起

自從一九六二年，皮德思繼任倫敦大學教育研究院教育哲學部 (University of London Institute of Education Department of the Philosophy of Education) 教授以迄一九八三年成為名譽教授以來，約集同道朋友學生共同開創教育哲學的「觀念分析」研究路線，努力講學國內外，創立大不列顛教育哲學會，及全國十四個分會，創辦教育哲學期刊，推展學術會務。國內外會員常約四、五百人，每年全會及分會之學術研討會，共約六十次上下。如此，多方努力推展教育哲學研究，十年有成。一九七三年，英國皇家哲學會曾肯定皮氏等之成就，與大不列顛教育哲學會，共同舉辦該年年會，探討教育哲學問題。至此，教育哲學在英國皇家哲學會心目中，才有一席之地，與形而上學、認識論、道德哲學、宗教哲學……等，同為一哲學研究之分科領域。在此之前，教育哲學在皇家哲學會心目中，是貧乏無物，缺乏嚴謹的研究方法與內容成果，故難登大學哲學課程殿堂，只屬哲學的「私生子」，沒有學術地位。

談到教育哲學的貧困 (the poverty of the philosophy of education)，皮氏在一九六六年 (註七)，及一九八三年 (註八)，刊出的兩篇討論教育哲學的文章中，曾一貫的指出傳統教育哲學研究路線之貧

困。而在行文中他也擔心分析研究的偏向與窄化，若此，難免流為另一意識型態的貧困。猶憶一九七五年春，筆者在倫敦參加大不列顛教育哲學會第十週年年會，在慶祝年會晚宴中，皮德思曾語重心長，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接觸討教，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。在倫敦學派十年有成的頂峯時期，皮氏自覺不少追隨者或流派陋儒，已偏離其觀念分析之批判整合的正道，是以耿耿於懷，而期盼同道自我檢省與自我超越。皮氏也就在這次大會退下經營十年的教育哲學會主席職務，由大會選舉劍橋大學教育系教授郝思特(Paul H. Hirst, 1927)繼任主席。自此而後，主席職務大約每三年一任，由倫敦學派核心人物，如艾略特(R.K. Elliot)、狄阿典(R. F. Dearden)、懷特(J. P. White)、庫伯(D. E. Cooper)等繼任。當然上列人物思想方法與皮氏等並不完全一致，尤其艾氏的方法較接近現象學的綜合方法。

皮德思所一直埋怨的教育哲學的貧困，其原因有三，如換成簡捷的術語，即為：化約主義、歷史主義、及格言主義(reductionism, historicism, and aphoristicism)。(註九)首先，化約主義的貧困在於主客易位，教育淪為哲學的附庸。哲學上先有某某主義，然後教育上則有某某主義(X-ism in philosophy implies X-ism in education.)，而某某哲學家有某某主義的哲學，故有某某主義的教育理論，不管其實際有無教育著作，其內容是否與此粗疏的哲學思辨化約相矛盾，往往也在所不顧，只徒事形式的推演化約。今天國內外教育哲學著作，採取化約主義者仍比比皆是，怪不得引不起學習者及中

小學教師的興趣，因太抽象而不實用；且也引不起大學學術殿堂的重視，因論證方法太粗疏。

其次，歷史主義的貧困，在於將教育哲學降格為教育觀念史(history of educational ideas)或教育思想的鋪陳，往往缺少嚴謹的分析批判與論證，且其繁瑣又過時的觀念史實，學起來真煩真累，亦未必有益時代實際教育難題之解決。雖然皮氏不否定學習教育思想家的雜說，亦有若干歷史鑒往價值，但是讀教育史並不等於讀教育哲學。

最後談到格言主義之貧困：不少充滿教育格言或教育智慧的當代大作，雖多金玉良言，然其主觀論斷多，嚴格論證少。玄思設定的教育準則或格言(principles or aphorism of education)，仍須經驗科學或哲學的整合核證，否則，缺乏理性基礎與實際可行性，不易引起學習者共鳴。

其實，依筆者淺見，上列皮氏所論之三種共同缺失，殆在方法上偏於玄思或不夠嚴謹，或內容上不合時代或不切實際，所以應該亟謀改善與轉向。

叁、倫敦（觀念分析）學派的轉向

上述教育哲學的貧困與偏向發展，亟應改弦更張。皮氏認為過去三十年來倫敦線學人的努力，就是力謀教育哲學的嚴謹取向。皮氏等人雖大致肯定分析方法的功能，但是，其所謂「觀念或概念分析」之分析，是廣義的，亦即一切合理的論證方法，不管是歸納、演繹、分析、批判、綜合，幾乎都可整合運用，而非僅止狹義的文字概念之定義分析。且分析也不是為分析而分析，分析只是解決教育理

論或實際問題之起點工具，而非終點目的。所以，他也勉勵倫敦線的同道，不可爲分析方法所囿，作繭自縛。但是，一個人智慧、專學、時間、及精力，皆有限，常是心有餘而力不足。觀皮氏所寫所言，其精力過人，用力亦勤，故較能整合分析與綜合的方法，引證哲學、社會哲學、心理學、史學，及其長年人生閱歷與辦學經驗，構築較合理可行的教育論點。而其他圈內同道或同路人，就較難企及，且易流爲分析的末儒或陋儒，玩弄文字遊戲，爲分析而分析，而無補實際。

讀西洋哲學史者皆知英儒羅素(B. Russell, 1872-1970)，在其哲學自評「我的哲學發展」(My Philosophical Development)一書中曾言，其哲學研究方法就是「分析」，並謂這是他最堅強且堅信不移的「偏見」。(註一〇)當然有人頭腦不清楚，喜歡在濃霧中看花，「花非花；霧非霧。」雖富詩情美趣，卻「頭霧傻傻(a headful of foggy ideas)」。即使羅素所偏愛的分析，也不是狹義的概念分析，並不囿於數理演繹或經驗核證之分析，更不是極端的爲分析而分析。觀其哲學、政治、教育等論著，及平生熱情參與並領導世界和平運動，抗議戰爭，辦實驗學校，不但不能在哲學象牙塔中孤芳自賞，獨作分析美夢，而必須「行動參與、或行動研究」，分析及綜合研判，整合出最佳理論或方策，才有濟世務。此即爲何羅素辦過實驗學校後，會修正其行爲主義的教育論點。

因此，如果有人膚淺到望文生義，以爲皮德思或羅素等學者偏好分析方法，故必排斥綜合方法；或彼等之爲文與爲人，皆切忌綜合或排斥整合一切可運用方法，那就大錯特錯，天下那有如此哲學笨伯？

依皮德思之意，倫敦線同道，不管今後如何運用其教育哲學之研究方法，亦不管其研究內涵成果為何，如果要維持教育哲學之學術格局，或要建構倫敦線為倫敦學派，維護倫敦線學人之嚴謹傳統，則教育哲學或教育理論之研究，應顧及學理之清晰、合理、與可行(clarity, justifiability, and practicability)等三大原則。故氏在其一九八三年論「教育哲學」一文的最後結語說，不管將來教育哲學的研究有何典範轉移(paradigm shift)，「然而，我深盼保持強調清晰、有理有據、與務實。」(I would hope, however, that the emphasis on clarity, the producing of arguments, and keeping closely in touch with practice remain) (註11)

首先，所謂清晰，就是用字正確；概念或觀念界定清晰明確；複雜問題能釐清其真問題或疑似問題(pseudo-problems)，並細分為具體可解或不可解的問題。不作無謂的繁瑣分析，亦不含糊恍惚而不加分析界定。因為過猶不及。皮德思在其早年名著「倫理學與教育」一書緒論末段中，曾虔誠的告誡善用分析作為研究利器，但是應恰到好處或適用。因為應分析而不分析是罪惡(sin)；不應分析而強作分析也是罪惡。(註12)至於分析時常常問的問題是：「你的意思是？」「你怎麼知道？」(What do you mean? How do you know? Namely, what do you mean by this concept? How do you know such and such is the case)這是皮氏慣引與慣用的蘇格拉底式詰問法，也是釐清概念與問題的起點。這個淺易治學方法的老傳統，實其來有自。

其次，談到有理有據。教育問題的論證必須有理有據，合於邏輯演繹或經驗核證，亦即解答上述

「你怎麼知道」的問題。推論不可矛盾，證據必須充分。證據不充分不可強下斷言，沒有證據應存疑。知之爲知之，不知爲不知。知識與信念或信仰不可互爲倒錯範疇。形而上的玄思設定，應存其爲形而上的信仰，又形而上與形而下的意義，各賦與定格層次，不可混淆。

最後，談到務實。教育理論或教育哲學的研究，切不可流爲純理論的空言。因爲郝思特或皮德思等，皆認爲教育原理是一種實踐原理，必須考慮其實踐的可行性（*practicability and applicability*）。故教育研究應以實際教育問題爲佳。這在皮氏晚年著作尤更加重視。（註一三）因爲理論與實踐可以互爲校正得失。「無實踐的理論是空；無理論的實踐是盲。」（*Theory without practice is empty; practice without theory is blind.*）皮氏說：「即使概念也不能藉抽象而孤立的方式來處理。必須考慮概念的社會與歷史脈絡，而概念的分析必須與若干教育問題有相關的特點。」（註一四）

肆、教育哲學的展望

至於教育哲學的改革，皮德思除了提出前述形式上的清晰、合理、與可行等原則外，曾對教育哲學的實際內涵提出九點原則，作爲展望將來（*future prospects*）的可行與應行途徑。其標題語多積極鼓勵與改進語氣，因其內容略有重疊，故將其歸納爲四類撮述如次。（註一五）

一、鼓勵系統著作，加強哲學深度：皮氏認爲過去倫敦學派有關教育哲學的系統化鉅著較少，率多零星論文或其彙編、文集。皮氏雖不完全同意杜威的教育哲學論點，但是認爲杜威的「民本主義與

教育」(Democracy and Education, 1916)一書鉅著，是較屬以教育問題或標題為主（而非以哲學論題為主），而撰作的較有完整體系的典範，可作為教育哲學著作結構與取材之參考。（註一六）又皮氏認為他自己的「心理學與道德發展」及「教育與師資教育」等兩本後期著作，雖有較佳論點，但未能如「倫理學與教育」一書激起學術火花，受到普遍重視。皮氏歸因於前兩本是其文集，而後者是其完整的系統論著。不過，教育哲學名著是不世出的，杜氏與皮氏兩書正好相隔半世紀（一九一六至一九六六年）。

至於加廣加深教育哲學的哲學詮釋，皮氏認為應通觀人性本質；多面整合理性與情性、羣性與個性的倫理原理；加強認知結構、經驗模式、與真理標準的研究。這樣，對自律、學習、興趣、課程結構、及德育方法與內容的詮釋，才有較健全的理論基礎，而不至於在學理的真空中處理抽象的人，無濟於教育實務。

二、強化科際整合，疏通分析隔閡：皮氏贊同郝思特之意，認為教育哲學必須加強整合為教育原理的一部門，因此，必須重視教育的實踐性，整合哲學與經驗科學為一體，才能建立健全的教育原理或教育哲學。這在方法與內容層次都可作分析、批判、整合、應用。愈廣博的多科際整合愈好。當然教育哲學家因個人專業訓練與制度化教職關係，不可能精通博識各相關學科，尤其是經驗科學，因為其道或其職與經驗科學不甚相謀。因此，皮氏也覺得如果無法作大規模的或全面性的教育哲學問題之科際研究，至少每個人應就其所專精問題，比如學習理論、懲罰原理、德育方法與內容、或課程哲學

，進行哲學與經驗科學的雙科際或多科際整合研究。就此而言，倫敦大學教育研究院之教育哲學部，在皮氏主持期間，曾成為全世界最大教育哲學研究中心，國內外學生學者雲集一堂，又研究院本身各相關教育學門也相當出色，皮氏手下教師陣容又強，編制也多，所以，較易作科際整合研究，上課也容易採取師生「多對多」而非「一對多」的協同教學或討論，齊集不同學術背景的教師與學生於一堂，共同研究教育哲學，當然與一般大學（如我國）相比，一個教育哲學教師「一對多」單打獨鬥到底，不可同日而語，其教學或研究成果自有不同境界。

還有，皮氏還自省過去曾略為忽視教育社會學、與反學校論者(deschoolers)提出的不同角度的教育理論與問題，他認為這是疏失。他認為倫敦線的學人應稍微解除「分析」的限制，紓解分析學派與其他學者，如現象學、或任何學派間之隔閡，以問題為中心，整合各種方法進行研究。皮氏又謂，不管任何學派以任何方法研究教育，如不以問題為中心，將流為迂腐無物。

三、重評知識結構，拓廣課程研究：皮氏一直認為郝思特的「知識的類型」(forms of knowledge)論，其論證基礎仍不夠健全，故建議有心人另提代替理論，或由郝氏從認識論上加深加廣知識結構的探討，重加修正其知識類型論。如此，今後課程哲學的論辯才不至於流為膚淺的花招或社會學的玄思。例如，皮氏自早年就較喜用經驗或思想模式(modes of experience or thought)代替「知識類型」，（註一七）因狹義的眞科學或眞知識，與虛假的或無充分證據的「信念或信仰」(belief or faith)，不屬同一範疇。如因不同生活型式(forms of life)，而有不同類型的經驗或思想之累積，且

必須摘要或摘優當作教育課程，一如郝思特所倡基本七型知識：「數學、物理科學、人性知識（或人類科學）、文學與藝術、道德、宗教與哲學。」(mathematics, physical sciences, knowledge of persons or human sciences, literature and fine arts, morals, religion and philosophy.) (註一八)則文學美術、道德、與宗教（原列有歷史）等類型知識，很難完全還原為真假命題的知識判斷，且此等科目之本意也非全為真假知識之探索而列入課程，另有其他人生境界之意義，此郝氏也屢次答辯而加以肯定。但何不改稱為思想或經驗模式，這是皮郝兩人見解稍異之處。

皮氏又建議拓廣若干學科哲學之研究，不要老生常談，因為我們不能永遠為歷史、宗教與體育等而活。即使常被研討的上列科目，其學科哲學仍有待加強。就筆者所知，例如，體育科目之哲學基礎仍待加強評析。其價值的嚴肅性，不只是健康的、認知的、美藝的、道德的、宗教的、儀式的、遊戲的(playful)，而且也常伴有扭曲的或擬似的嚴肅性(pseudo-seriousness)，過份為名為利而運動競賽，扭曲學校體育科目的教學目標、方法、與效果。此實應進一步深入評析導正。

四、詮釋教育概念，解決實務問題：時代在變，教育也應日日新。皮德思認為應重新思索教育的概念與目的，多斟酌人性本質及社會需要，尤應嚴肅剖析教育與「工作」及「休閒」的關係。而不是只如卡拉漢前首相所倡議的應該為「工作準備」而教育，更應為「休閒娛樂」而教育。因為科技的飛躍進步，節省很多勞工人力，故一九七〇年代教育偏重培養工作能力，一九八〇年代應兼重培養閒情雅趣的氣質。(註一九)