

英国自由教育哲学的美丽、哀愁与淡定： 约翰·怀特与五位学者的论辩

简成熙

(屏东大学 教育行政研究所,台湾屏东 90003)

摘要:彼得斯及其同僚弟子在20世纪60年代立基于启蒙时代以来的自由主义传统,正式将“自主性”标举为教育目的。这不仅是当年伦敦学派很鲜明的教育主张,其所重视的理性反思也同样形塑了课程规划、教学方法、公民与道德教育,影响深远。不过,80年代以后,逐渐引起了多元的反思。怀特曾以自由主义的立场与乔娜珊、卡尔、史密斯、斯坦迪什及麦克罗荷林五位学者相互论辩。他们的论辩内容反映出英国当代教育哲学之发展具有和而不同、海纳百川的特色,分析与综合交互为用的方法论特征,及接地气的教育哲学实践性格。英国教育哲学的发展,无论对于方法论革新还是教育政策反思而言,均值得华人世界从事教育哲学的研究者参考与借鉴。

关键词:教育哲学;分析的教育哲学;自主性;自由主义

中图分类号:G40-02 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-1298(2020)01-0003-13

DOI:10.14082/j.cnki.1673-1298.2020.01.001

一、见山是山:英国教育哲学发展背景

20世纪初期英美教育哲学学科的建置,已具雏形。第二次世界大战(以下简称“二战”)后有了更进一步的发展,分析哲学扮演相当角色。美国战前实用主义的传统,早已是主流。哈佛大学学者谢弗勒(I. Scheffler,1923—2014)虽然早在1954年即揭示了分析的教育哲学,也带动风潮,但证之美国的发展仍然是各学派旗帜分明、各擅其场。英国学者彼得斯(R.S. Peters,1919—2011)也在20世纪60年代带领一群同僚弟子,倡言概念分析的方法,翻转了英国教育哲学的风貌,时人誉为伦敦学派。值得注意的是,英国当时标榜其概念分析的方法论,使得很多学者(特别是美国教科书),仍然以逻辑实证等前期分析哲学的立场来看待60年代后的教育分析哲学,而忽略了这些学者的具体教育主张。彼得斯在1966年的《伦理学与教育》,有专章讨论民主,似有呼应于杜威(J. Dewey)1916年《民主与教育》的气魄,1973年更有自由人教育的具体主张。^[1]他第一代的学生狄尔登(R.F. Dearden,1934—2005)具体

从游戏、兴趣、生长等儿童核心概念着手,企图调和传统与进步主义之纷争。狄尔登认为儿童中心等诉求可以建立在以理性为基础的个人自主的理想上,已初步说明了自主性(autonomy)的要旨,^[2]^[46-49]继之,狄尔登^[3]^[4]更为聚焦,咸认为自主性为是伦敦学派教育目的之中心论旨。另一杰出弟子怀特(J. White)更以此讨论教育目的。当时伦敦学派师徒并没有以自由主义教育思想为名。自由主义作为一政治思潮,当然有其特定意义。对当代英美等西方国家而言,其各式教育主张,都是在此氛围之中,也无须冠以自由主义之名。不过,一本美国教育哲学史的著作,仍是以保守主义、自由主义对教育的主张做最初略的分类。从古希腊、17、18世纪卢梭等教育自由主义、20世纪杜威代表的教育自由主义之繁荣,乃至把存在主义视为新教育自由主义^[5],这说明对英美世界而言,自由主义虽是基础,也具多元风貌。

不过,20世纪80年代以后,在政治哲学上,西方自由主义受到社群主义(communitarianism)的挑战,女性主义、多元文化论也常在后现代高举差异的

收稿日期:2019-08-25

作者简介:简成熙(1964—),男,四川人,台湾屏东大学教育行政研究所教授,博士,主要从事分析教育哲学研究。E-mail:chenghsf@mail.

万方数据
w.f.w

旗帜下,对自由主义诸多预设或主张展开抨击。至于来自马克思传统所发展的各式批判教育学,本来对西方世界就有体制外的吸引力,对自由主义教育之批评,更是不在话下。当年彼得斯领导的伦敦路线,其教育哲学研究范式也有了很大的改变。学者们逐渐认为当年标榜中性、客观的分析传统,其实有着特定的哲学主张,在知识论、心灵论上,仍有着理性主义的遗绪,在道德论上,更是反映康德道德自律的精神,而整个的教育走向也离不开启蒙以降自由主义的理性传统。就像社群论等攻击自由主义,80年代后英国教育哲学界开始把彼得斯以降伦敦学派的自由传统当成靶子。多数论述以盎格鲁撒克逊教育哲学、分析传统之教育哲学称呼之,也特别强调其自由(博雅)的传统。彼得斯一手开创的《教育哲学期刊》(Journal of Philosophy of Education)也从独尊分析中走出,恢复多元风貌。80年代后,开始有学者对伦敦学派核心概念——自主性作为教育理想——展开抨击。^[6-10]当然,伦敦学派学者也多所回应。^[11]尤有进者,卡尔(W. Carr)从亚里士多德的实践概念,翻转康德的理性传统,更在90年代担任英国教育哲学学会主席及期刊编辑时期,与史密斯(R. Smith)、斯坦迪什(P. Standish)、史麦尔斯(P. Smeyers)等共同致力于推广欧陆思潮、后现代等有别于分析传统的多元视野。后几位学者,更集体创作了多本著作,是英国世纪之交最鲜明的教育哲学成果之一。^[12-13]布雷克(N. Blake)、史麦尔斯、史密斯、斯坦迪什四人合编的教育哲学手册,^[14]更可看出是英国摆脱彼得斯分析传统后初步的成果。有关英国教育哲学的发展,石中英已做鸟瞰,^[15]陈伊琳更对2005—2011英国《教育哲学期刊》的主题做了归纳^[16]。

20世纪90年代伦敦学派面临转型时,第一代弟子狄尔登已经淡出,在加拿大开枝散叶的巴洛(R. Barrow)自行以功利主义立场建构其课程哲学与道德哲学,虽仍然坚持分析的方法论,指出哲学学派取向不一定有助于教育议题的深化,^[17]并没有特别捍卫业师的理念。重振伦敦学派当属继承彼得斯衣钵最力的怀特莫属,他不仅修正了业师彼得斯、赫斯特(P. Hirst)的主张,^[18]更是有系统地捍卫自主性作为教育理想^[19-20]。分析的自由传统历经90年代的众学派围剿,许多当年伦敦学派后学,不敢纓后现代之锋,怀特仍独排众议,他有感于自由主义传统不再受到重视,各种对教育之批评,不一定站得住

脚,自由主义都可以加以辩护。在2003年一口气回应来自伦敦学派内外多位学者,颇有孟子“虽千万人吾往矣”之气魄。他点名的五位学者中,有四位也提出回应,是当时学术的盛事。^[21]

怀特点名的五位学者中,乔娜珊(R. Jonathan)也算自由主义阵营,卡尔代表的是亚里士多德及批判教育学传统(但他在怀特的论辩中,并未反映此立场)。史密斯与斯坦迪什代表的是后结构或欧陆思潮的传统。至于麦克罗荷林(T. H. McLaughlin),也是自由主义阵营内之重要学者,以公民教育闻名,但其对宗教的情有独钟,怀特认为已逾越了自由主义之精神。一言以蔽之,怀特针对这五位学者之评论,可视为自由主义对其本身及外部学者的综合回应,也可算是分析派伦敦路线学者们对于20世纪80年代以后招致批评的综合回应,吾人可以从该论辩中,大致体会西方论学精神。

本文即拟以该相关论述为基础,娓娓道来各自攻防的重点。本文的撰写目的有三。其一,怀特所代表彼得斯以降的主张,不仅只是分析的方法,或是英国二战后最主要的教育思想势力,其实更是西方世界从希腊文明历启蒙运动到现代的理性、自由思想缩影。自由、民主自“五四运动”以来,也一直是我们的努力的目标,怀特分析取向的自由传统及与其批评者的相互论辩,实有助于华人世界理解半世纪来西方(英国)教育哲学的发展态势。其二,相互论辩展现各家思想特色,也可提供我们体会西方教育哲学论证的精神,是以也具有教育哲学方法论的意义。其三,怀特念兹在兹,教育哲学不能只是抽象概念打转,必须导入政策实践,也就是要能回应实际政策争议,各家论争中,也可看出它们各自的政策指涉,有助于吾人体会教育哲学的政策导引与教育实践意义。

二、见山不是山:怀特对批评者的回应

怀特认为自由主义自19世纪中叶以来,一直深深影响英国。但正处于下坡,他质疑20世纪60年代后出生的人是否还珍视之,更担心教育哲学界忽略自由主义之价值,将会失去对教育实务界的指引。一个鲜明的事实是最代表自由主义教育价值的个人自主或理性自主,也迭受学术菁英的批评。自主指不受压力下个人抉择其所认可的价值生活。自由主义的自主观不预设特殊菁英人士,这种自由的价值,适用每一个人;自主并不像批评者所说是原子式的

自我,缺乏社会依附、不受文化影响、不愿意奉献等;也不是他们都事事反思,更不是自私自利的个人主义。自由主义结合自由民主政体,英国二战后的教育正是企图体现个人意志,谋求人们福祉的理想。教育政策致力于废止不平等法律与破除传统不当桎梏,同性恋者、妇女、失能者、宗教或少数族裔之不公现象,都获得很大改善。60年代后英国彼得斯所开创的教育哲学,正是反映了自由主义的精神。狄尔登更发挥康德传统,借提升学生自主性来抗拒外在传媒、市场商业因素等的不当影响。有关彼得斯、狄尔登、怀特等伦敦学派之教育观,笔者已做翔实研究。^[22-24]值90年代自主性理想备受质疑时,怀特在2000年之后点名五位企图修正或拒绝自主性的教育反思,一一予以驳斥,以下即予以叙明。

(一)自由主义内部阵营——乔娜珊

担任过大英教育哲学会主席的乔娜珊,也是英国分析派自由阵营的代表。她认为二战后英国教育哲学是一中性论者(neutralist),教育重点放在个人在自由社会所获致的利益,社会无他,即每个自主个人的总和。乔娜珊在1995年的论文中提出三点批评:认为过于重视消极自由、原子式的人观、对价值抱持中立性的不可知论立场。^[25]之后,英国《教育哲学期刊》更以特刊方式刊出乔娜珊的完整论述,并以专著呈现。^[26]怀特集中在第二、三点的讨论。就原子论的个人主义而言,如果指个人之成形无涉于社会因素,怀特不认为有任何自由主义学者如是观。他引维特根斯坦说法为例,个人概念、心灵等之成形,有赖公共标准,说个人之概念在逻辑上先于社会,没有意义。就价值、喜好之中立性而言,乔娜珊也没有言明。怀特区分两种对于价值喜好之立场:a.是人们讯息充分后喜好的满足,如洛尔斯(J. Rawls),b.某种特定价值(如亲密关系),独立于人们之喜好,如拉兹(J. Raz)。乔娜珊应该是较支持拉兹的观点。怀特指出,a立场是否就是价值中立,可先不论。至少,20世纪60年代英国教育哲学是有一些实质道德价值,如说实话等,可对个人自主合法追求的一切加以设限(这里应是指彼得斯程序原则)。何不可知论者之有?且乔娜珊所持的慎思后的实质价值,历经往后学者繁复的讨论也未有定论。自由主义对价值抱中立性的态度,毋宁是要确保对各种价值的尊重。乔娜珊无法充分证明持守b之立场,必须放弃a立场,她自诩站在拉兹的立场,但拉

兹的质疑,目的却是要捍卫自主性仍可在自由的生活环境预设下作为一道德之理由。

乔娜珊也是一个自由论者,字里行间里对自由概念的修正,并不全然反对古典自由主义,她其实是对当时新自由主义(neo-liberalism)之不满,援引了当时许多自由主义阵营外学者之字眼,以批判新自由主义过于强调市场供需法则,并没有要质疑彼得斯的传统。怀特仍然点出,说明了怀特“较真”的一面。或许是这个原因,乔娜珊并没有回应怀特的计较。

(二)反(contra)自由主义?——卡尔与史密斯

相较于乔娜珊认同自身是自由主义阵营的一分子,认可自主性等之价值,怀特认为卡尔不是那么明确。卡尔与另一位学者哈奈特(A. Hartnett)合著的书中,是用民主一词,强调透过抗争种种弊端,获致民主的价值。书中强烈批评象征自由主义的个人主义。卡尔等指出,个人主义政治传统里,有原子论、自利论的说法,前者是指每个人孤立于其他人,后者是指个人是自私的,根据自己的私利或欲求而行。自由的传统认为个人追逐私利,不仅是个人行为动机,也是其努力的原动力。自由主义也持原子论的立场,认为每个人的利益、欲求是自然给定,而不是在社会中形成,个人自己所理解的利益或欲求,才算数(valid and true)。^{[27]⁴⁶}

怀特提出两点讨论,首先,卡尔等对自由主义的政治传统界定不清。卡尔没有提及他心中的自由主义论者到底是谁,如洛克(J. Locke)、弥尔(J. S. Mill)、洛尔斯(J. Rawls)等。所谓自由主义的政治传统,也就成为混淆的概念。再者,在其书中,他似乎区分自由传统(那是他要反对的)与民主传统(他所赞成的)。他心仪的教育策略不是要反对自由民主,而是希望自由论者要能承认其教育目的与理想持续失败的事实。纵使承认此事实,是否得承认他一开始所谓自由传统下人自利本性的设定呢?卡尔所批评的应该是笼罩20世纪90年代英国的新自由主义——强调市场竞争、小功能政府。卡尔反对的论据当然也受到当时马克思批判的教育观的影响。怀特心仪的自由主义传统则是接近洛克、弥尔、洛尔斯的路线。怀特认为自由传统不是原子与自利,本来就具有卡尔心仪的民主精神,不必舍近求远。

史密斯在其20世纪80年代的著作《自由与纪律》(Freedom and Discipline)一书中,几乎完全代表彼得斯分析传统的精神。例如,在讨论责任时肯定

自主的条件,史密斯特别要人们省思对责任的承诺与投入时,要确认是否真是自己真心拥护,而不是未加反思的听别人说、听书本说。^{[28]104}该书后又强调在生活上即使自主与责任不是一件事,却是紧密相连。^{[28]111-112}历社群主义对自由主义之批评,复欧陆思潮在英伦复甦的90年代,他开始怀疑自主性是否依然有价值。^{[29]128}他指出,康德要反对的受宗教或政治权威桎梏的背景已不复存,当今西方社会却饱受选择、市场左右之苦,将个人与其所处世界、其他人分离。今天教育的重点是要摆脱跨国企业、政府或广告的控制。怀特认为,史密斯以此否定自主性的现代价值,很糊涂(muddle),这不啻是说昔时自主的价值今日反而成为压迫人们的方式。晚近受制于媒体等乱象,更需要人们的自主性,而不是否定它。史密斯提出自主性的两个当代问题,其一,所谓自主,其实是受传媒影响,怀特反驳已如前述;其二,自主性是建立在原子式的个人概念之上。一如乔娜珊,都是受到社群主义桑德尔(M. Sandel)的影响,怀特认为没有自由主义者会认为个人可以孤绝于社会。史密斯提出自主性向集体转向(collective turn),自主不是一个人迈向抽象、孤悬于理性的旅程,必须与他人对话。怀特认为这何新之有?史密斯最后也引女性主义政治哲学学者班海碧(S. Benhabib)的话,我们需要一个较单纯的自主概念,能了解加诸吾人之上的权力及其运作,培养与其他人协力的能力以对抗该权力,并掌控生活,要在经济、政治、公民措施中体现人们共同生活的精神^{[29]36}。怀特认为这种说法是自主性的新瓶旧酒。只不过是集体取代个人,从诉求个人免于受压力所迫,到从集体来控制未来之目的。当然,如果这里的集体是民主社群,问题不大,可以在自由的传统中觅得根源。问题是真要用集体自主来取代个人自主吗?那似乎无法避免社会所赞许的集体自主会对个人形成压制,即便个人的想法没有伤害到他人,或个人自己心仪的生活方式,难不成都要受制于集体吗?史密斯1997年论文的立场,并没否认他是自由论者,之后,他进一步接受桑德尔对自由主义自我观的批评——自由主义者的自我观是稀释(thin)的自我,其道德主体的自我是先于个人,选择先于其目的本身。^[30]这是否意味着史密斯已不是自由主义者了?

(三)反(contra)自由主义——斯坦迪什

斯坦迪什也是传扬欧陆思潮最有力的英国学者

之一,他在1992年流通量不广的一本专著《超越自我——维特根斯坦、海德格尔与语言的限制》第五章标题为“超越自主性”,建议用海德格尔本真(authenticity)概念来超越自主性之概念。类似的想法见诸伦敦学派早年最精于欧陆思潮的古伯(D. E. Cooper),古伯是循尼采的哲思^[31],邦奈特(M. Bonnett)也是个中好手^[32]。自主性与本真的关系,当俟另文述及。怀特分析斯坦迪什批评自主性的三项立场。a.自主会使我们曲解行动的本质,这将会让我们行动孤立,无法整合在一个系统。^{[33]198}怀特不太了解何谓行动整合在一个系统,也无法体会为什么自主的理想就无法整合各活动?学生自主地接受教室作业的挑战,他从一个单元着手,以星期为单位,于学期内完成作业,这些各个阶段的工作,何孤立之有?怀特在此,显然认为斯坦迪什的说法,只是话术。b.缺乏积极自由的自主,无法体验经验万花筒的多样性,只将选择的自由视为至高,换来的是生活的空虚,这种选择只是形式,会造成狂乐或焦躁,无法获得实质的生活意义。积极自由才能与行动连结,使人投入。徒具形式的选择自由只会造成空虚,让人类生活无以为继。^{[33]199}怀特反驳,何以自主无法让人献身投入?哪位学者把自主孤悬到至高地位?c.有些生活方式是良善的,但从自主性观点,却无足道哉。如某位年轻人终生随父捕鱼,没有想到其他,也能自得其乐。^{[33]204}斯坦迪什在此例以及柯蓝(E. Callan)也曾以村夫之例中提及,一个人出于自我选择(不是因为传统或无知)决定当村夫,另一饱学之士则因为厌烦学术而选择当村夫,能只以认知或反省人生的角度,说后者较前者更自主吗?柯蓝不反对知识与技能的获得能有助于自我增添自由。饱学之士较未受教育的村夫更能摆脱因为无知而限制其兴趣发展之可能。村夫有可能接受了知识,改变了其动机结构。但柯蓝仍然认为,村夫不必一定透过理性反思的途径,才叫自主,也无人能置喙村夫的抉择一定是无知。^{[34]58}拉兹在《自由的道德》一书第14章,也有提及在没有自主性的文化,也会有良善的生活。自主的价值是体现在一个支持自主的社会(autonomy-supporting)^{[35]392},但柯蓝与拉兹都没有说在现代社会中,不自主较自主性生活更好。因此,斯坦迪什的结论“有别于珍视自主性价值以外的其他能力更有助于人类美好生活获致”^{[33]209},怀特认为也无法得到证成。

不谈自主,教育目的何在?斯坦迪什在“没有目的之教育”一文中重读柏拉图的《会饮篇》、莫道克(I. Murdoch)的著作等,强调教师要协助学生提升灵性以追求善。斯坦迪什认为善就像神一样,无以名之,又无不在,神学、文学会比辩证的作品更为接近,博雅教育无法触及。回忆过往,无法在文本中清楚再现,抑制、谦逊,又不强知以为知,反而进入最为清晰教育目的善之境,使师生幽然神往、如醉如痴^[36]。怀特认为谈论教育,得追问欲接近的善境是什么?此善在吾人生活中扮演何角色?我们能理解吗?柏拉图的想法适合我们吗?何谓善?是道德意义,还是蓬勃发展(flourishing)?不管答案为何,善总得是人类能够接近的一种存在。善的存在是存在人类心灵,或是宇宙的组成(fabric)?说善的存在其理由何在?这些都要说清楚,不能只是幽然神往,才能使教育哲学的智慧能具体实际运作,不能流于话术,斯坦迪什的神秘未定说法如何运作于教育实际呢(gear wheels ever intermesh)?怀特坚持分析传统的清晰论证,昭然若揭。

(四)外(extra)于自由主义?——麦克罗荷林

乔娜珊是在自由阵营内质疑自由传统之部分概念,卡尔·史密斯时而挑战自由主义理念,斯坦迪什则站在自由主义对立面,麦克罗荷林(T. H. McLaughlin, 1949—2006)又是另一种型态。壮年辞世的麦克罗荷林在70年代授业于怀特,是伦敦学派后期最重要的成员之一,长于政治哲学。彼得斯本身虽有宗教信仰,由于其强调教育的通观认知,使得伦敦学派并不同意“灌输”(indoctrination)作为教育方法。他们普遍认为宗教教育或教学,也应该符合合理性原则,否则与灌输无异。麦克罗荷林企图用自由主义之原则去证成宗教教育之合理性,而广受瞩目。其间涉及的争议,笔者当另文述及。怀特于此集中在对自主性的相关讨论。

麦克罗荷林是从自由传统内出发,企图证明父母对子女宗教的养成是有助于学生未来的自主,也就是从信仰可发展自主性。^[37-39]他分别与柯蓝^[40]与高德纳^[41]互论辩,是当时学术盛事。争议点在于父母用自己的信仰养育其儿女,有无违反自主?柯蓝、高德纳认为父母对儿女幼儿时期的影响很大,会强固儿女信仰定型,是违反自主的。柯蓝提出一个弱的折衷看法,即儿女无可避免会暴露于父母的信仰,父母当然会很自然地传递其宗教信仰,这无可厚非,

但正因如此,父母不好自己直接教导。麦克罗荷林自认为是自由主义者,他虽同意父母强力教导确有可能存在违反自主的风险。但家庭与其他团体不同,家庭内需要有一个相同的世界观,成员间需要有共享的承诺与忠诚,儿女是家庭的一员,必须理解父母的宗教信仰,才有可能在共通的世界观架构中,营造家庭的承诺与情感。怀特认为,父母当然负有育儿的伦理使命。假如父母是一个自由论者,除了诚实、仁慈、公正等价值外,对其他价值应该保持开放态度,宗教也不应超越此一自由的“世界观”之外,也就是自由的精神足可使家庭共享彼此的承诺。此外,麦克罗荷林还提出,宗教信仰与社群价值息息相关,家庭也是座落在一文化社群。若不在乎此一宗教之维系,有可能危及社群发展,特别是对那些处于主流社会下的少数族群。怀特认为上述论点不啻指若没有在孩童年幼时培养宗教观,将会使该宗教社群面临危机。也就是为了该宗教社群之维系,儿童的自主得放在次要位置。而麦克罗荷林在1995年为天主教教育辩护的论文,接受了许多社群论的观点,如自由论价值无法提供实质主张,使人们超越于自我,依附投入更大的道德生态。自由的选择只是独断的喜好或自利,无法厚实更圆满的人生。怀特认为自由论者可轻易为这些批评提出辩护,捍卫自由理念,而麦克罗荷林不思辩护,已自失自由主义身份了。

麦克罗荷林也认为其天主教信仰可以与自由主义协奏,而为公立学校进行宗教辩护。怀特认为有事实困难,他举同性恋为例,自由主义立场是要尊重同性恋者之权益,天主教则认为同性恋是罪,两大系统之间并不相容。英国部分公立学校家长选择转学,原因之一即是信众不接受公立学校教授尊重同性恋、不得歧视的主张。尚有其他学者更为热衷宗教教育,有些学者认为,天主教学校可以提供学生认识感受其生活之上隶属于神的超验行动,甚至主张全英国儿童都应该接受天主教教育。自由主义学者接纳宗教权之余,大概会本着价值中立的立场,在学校场域中不进行特定宗教的教学。不过,怀特是用问号来质疑麦克罗荷林,因为麦克罗荷林仍企图证成自由主义之自主性理想。

点名了这五位名重一时的同道后,怀特慨叹1988年后,大英教育哲学期刊批判自由主义已经成为主流。溯自20世纪80年代初,时任首相撒切尔

夫人取消了教师进修的财力补助,专攻教育哲学的在职教师及研究生锐减,之前,教育哲学设定要有助于教育实务,因为生源不同,缺少了实务工作教育人员的投入,也产生了变化。其一,纯哲学人物大量的讨论涌现,不太关心英国教育实务与政策;其二,学会大致接纳社群论或其他学派检讨自由主义的立场;其三,关于宗教教育的讨论激增。事实上,英国正迈入世俗化,信教的人数已在减少,部分学者认为是因为道德下降,教堂减少,学校担负起宗教的责任更显重要,这也是很多学者较60年代更支持在学校进行宗教教育之理由。怀特则认为可以结合教育社会学界,寻求进一步之解释,但不宜因此破坏了自由主义的基本精神。1998年英国教育哲学会用网络的方式讨论教育哲学之定位,怀特建议要多关心教育议题,布雷克与美国的席格(H. Siegel)则认为学会要尊重来自教育阵营或哲学阵营成员的各自需求,无须干预。怀特当然不会反对英国教育哲学期刊应该呈现多元的风貌。但尊重多元风貌之余,怀特还是慨叹彼得斯以降自由主义分析传统清晰论述的消逝,恳切期待学者们念兹在兹。他仍然觉得文内学者批判自由主义的文风不接地气(unsubstantiated criticism),殷殷期待学者们有则改之,方不至于让学会自外于社会。笔者阅读怀特,他的心境很像彼得斯荣退重述教育哲学成果时,对门生后学的勉励^[42]。

三、见山还是山:众学者的再回应

怀特当然是彼得斯1983年荣退后,伦敦学派的操盘者,也是英国教育哲学界的龙头。尽管如此,学术本应各派争奇斗艳,众学者除乔娜珊外,也一一回应,相互之间,和而不同。

(一)卡尔的回应:谁的自由主义?

卡尔归纳怀特评论的三个重点:a.20世纪60年代中到80年代末,英国教育哲学是立足于自由的政治传统;b.80年代末,其他具影响力的学者以“非实质”(不接地气)方式批判自由传统,使自由主义在教育哲学的影响力式微;c.这些批评因为不接实务地气,无助于当代教育改革。针对a,卡尔认为,很难说六七十年代的教育哲学承继自由主义,以彼得斯在1979年的《民主价值与教育目的》一文来看,并不是来自于自由主义的架构,而是从民主生活而来^[43]。而且,彼得斯该文立场也有别于六七十年代

的教育哲学诉求。分析的教育哲学标榜中性的分析,本不涉及特定的政治哲学,怀特自己也说教育分析哲学是立足于而非呈现自由的意识形态。针对b而言,自由主义是很多元的概念,内部也有不相容的意见,选择其中的一些来批评是很正常的,怀特心仪的自由传统是弥尔与罗尔斯,卡尔则认同格林(T. H. Green)与杜威(J. Dewey)式的自由主义,卡尔认为后者较能修正弥尔个人主义功利观的不足,特别能正视到社群的重要,如杜威的民主社群概念。怀特认为卡尔对自由民主立场定义的不清,正是由于怀特自己的局限所造成。怀特心仪的罗尔斯是自由主义左翼,认为政府干预有益于提升个人教育机会。哈耶克(F. A. Hayek)则反是,希望政府尽可能不要介入。至于c,怀特的批评也类似很多政治人物或政策制定者认为教育理论不接地气。其实,对教育政策涉及的预设或意识形态的批评,也是教育哲学任务,麦金太尔(A. MacIntyre)曾指出,私有化概念使得自由主义无法正视其他有价值的智性来源,这些智性来源可以反思自由社会的生活方式。这也使得怀特等自喻为自由主义者对教育改革持较温和之看法而不自知(他应该是指怀特等对新自由主义市场导向无动于衷)。对于教育哲学未来在政治中扮演的角色,卡尔重新提问,是否要依循怀特的自由架构,对其他批评其自主概念涉及的实质(或空虚)问题继续不当回事,还是要大胆地采用批判自由主义架构的那些争议观点?教育哲学应如何回应,这有赖于怀特所谓的自由主义式微,我们是乐观其成,或是像怀特般觉得感伤遗憾。

针对卡尔的回应,笔者反对有之,同意有之。同意的是,卡尔回击的重点在于重新厘清他与怀特所持自由主义立场之差异,也涉及对彼得斯的诠释。伦敦学派另一自由派的女性主义学者安丝琳(P. Enslin)在回应马克思左派学者挑战时,也曾指出,彼得斯、赫斯特的教育人(educated man)与知识形式(form)主张,与其说他们是自由主义者,毋宁说他们是保守主义者,安丝琳是着眼于他们对知识价值的过度坚持。^[44]安丝琳的立场是略松动彼得斯对博雅教育的坚持,但发扬其自由主义的精神。是以对自由主义的界定,的确可以是仁智之见。不过,吾人不可忽略,卡尔所处的20世纪90年代,正是英国新自由主义强调市场竞争、政府“卸责”的时代(简单说来,当时的英国想掌权控制教育,又不想花钱),新

自由主义着眼的是经济议题。古典自由主义或弥尔的主张,对政府的权力限缩,则着眼于对其公权力可能干涉个人自主的限缩。事实上卡尔所称怀特心仪的罗尔斯,也接近自由主义较重视平等诉求的左派立场,怀特当不至于拥护新自由主义。卡尔将弥尔自由主义解释成个人主义或功利主义,有意无意地连接到新自由主义,也多少轻看了怀特所缅怀彼得斯60年代以降自由传统的精神。

(二)史密斯:分离的自主性

史密斯先引述德沃肯(G. Dworkin)所称的,如果将自主性视为自我抉择,那自我涉及的层级,如个人决定、规则、价值、动机等,何者应成为自我最核心的部分,就会有不同的重点。怀特理想中的个人自主,是要从涉猎各种有价值的生活方式、体察他人选择生活角色的方式开始,使个人生活方式的抉择能建立在更多元看待人类福祉的视野上。史密斯提出两点反思:首先,伦敦路线教育哲学,强调对各种生活方式抱中立性态度,认为是自由主义的核心价值,对这种个人主义的立场,如德沃肯所说的“昂扬的个人主义”(rugged individualism),仍然是一种特定的生活方式。例如,有些学者认为这是有性别偏颇的生活方式。怀特也许会说价值中立的选择并不是个人原子论式的选择,自主生活也不是要与世隔绝等。不过,史密斯认为,如果先强调选择、独立心灵,自然就会错失以其他观点看待自身价值,忽略了除自主外,还有其他立场也同样可以反对他人高压、不当之干预。再者,理性的冷静头脑,既不是人类思维真相,也不应作为生活方式不容置疑的理想。生命中必须冒险,否则会错失成长的机会。朦胧的直觉会让我们有新的惊艳。柯普斯(S. Cuypers)要儿童成为投入奉献的社会人,而不是过度强调自主的冷酷算计者。^[8]史密斯也希望同情与独立心灵相伴,弹性、宽容、朦胧等能与坚毅相伴。更有学者(D. W. Posma)认为认同与承诺不完全是我们主动的有意选择,寻访认同的过程中,有时不是我们选择认同的对象,是认同选择了我们。我们需要较怀特个人自主更为复杂、细致的人类价值图像。有时,人们的抉择也涉及的志业(天职),认同与承诺的确需要更多元的看法。史密斯并举海德格尔的“泰然让之”(Gelassenheit)一词,分析哲学若不能体会这些细致处,将是分析哲学的损失。

史密斯自承,他的确是越来越被欧陆思想吸引,

他对传媒的批评,连带否定自主性,被怀特斥为糊涂的回应,他是要表达跨国企业、传媒的力量,不是抽象地谈自主就能化解,这些力量也都是以自由之名逐步形塑年轻人的情感生活与认同,渗透到华而不实的评价系统,使人们根本无法从事有意义的选择:自主性当然应该抗拒市场压力,问题是这些力量渗透到自主性与独立之中,其乐融融。商业力量大辣辣地强调消费者的选择:只要我喜欢,有什么不可以。当媒体充斥着瘦身,年轻女孩又如何能抗拒?怀特指称,自由理念改善了同性恋、弱势者等的地位,这没错,不过,那是她们集体的抗争所获致的成就。女性、同性恋者地位之改善,美国先于英国,主要是受杜威及影响杜威之托克维尔(de Tocqueville)发展出社群传统的影响,而不是英国个人主义的弥尔。当代自由主义之传统来自于启蒙时代的康德,康德与后康德时期自主的重点在于道德意志的自律,以抗拒来自王权或宗教的桎梏。但自主性不应该是非历史性的定于一尊,就像麦尔金太在德行之后一开始所说的例子,人类在大破坏之后,一切荡然无存,偶然拾得零碎的道德概念基模,也无法还原该基模的原脉络意义。当代自主性理念也是来自启蒙的自我知识观,德沃肯提醒我们注意,理智的自主与凡夫俗子的生活态度,不完全一致。农夫的生活其意义就不在于理性的自主。怀特等自由教育哲学的学者大概不会认为只有教授才有自主性、其他人也要以此为理想吧?

针对怀特认为晚近对教育哲学批评之论述,造成教育哲学远离教育政策与实务的批评,史密斯以其具体的成书来说明他们对于教育政策的批判绝不会不接地气。例如,《我们所需的大学》批判当今高等教育办学的预设价值是个人毕业后的利益,而非共同利益,只造就自由主义的坏蛋。^[45]《重新思考:后现代主义后的教育》,则对自由主义价值下根据成就的表现文化(culture of performativity)来办学的滑稽现象加以反讽,沾沾自喜于每个人都可以掌握所有资讯,从各级学校评比中来选择教育。^[12]《虚无主义时代的教育》则是借助尼采的智慧,来反思把教育视为技术、自由概念下道德教育的选择与自主性、晚近政府教育政策中语言、素养呈现的愿景、管理主义等衍生的问题,这些教育主张缺乏了教育要导向何方所涉及及争议的思考。这些对自由主义之批评不仅具体反映了相关教育政策的争议,也成为反思自

由主义本身核心之所在^[13]。

(三)斯坦迪什：多元的路径

斯坦迪什认为怀特过于采取非此即彼的观点,学者们反对自主,只不过想从其他角度检讨自主的理想。以《超越自我》一书而言,旨在说明无须过于强调,但也同时说并非全盘否定自主的可欲性。^{[33]171}循维特根斯坦的主张,若能更关连于经验、语言的基础(ground),自主性将可扩大其意义,并强化本真性对自主性之意义,将本真性超越于自我。^{[33]209}教育要培养学生的自主,如果只局限于学生自我学习的技术,恐怕怀特也不会完全同意。若是指学生心智独立的思考和理解的养成,很难想象任何教育作为不涉及此。当论及要超越自主性时,不会将自主之根、枝叶也抛弃掉,怀特不必多虑。怀特认为教育哲学应有助于教育实践,这没人反对,斯坦迪什具体指出三项他认为接地气的思考,是怀特等论述或其文献较薄弱之处。其一,当今日益严重的学习评量沦为技术语言,怀特也多所批评,但未见其功。究其因是怀特错置了这些问题的预设,也消解了学习预设。其二,资讯技术日新月异,深深影响教学与评量,也反映在教育管理。传统哲思未能证明其有能力面对此挑战。其三,许多政策制定者或教师口中谈自主,其实是某种的个人主义,可能是怀特忽略的地方。斯坦迪什强调他和其他怀特口中批评的自主观,都能反映在有别于怀特主张的教育实务上。斯坦迪什也辩解,被怀特认为不接地气的《超越自我》一书,固然是来自于抽象文献,更多是其个人于学校、大学教学的经验。

针对教育目的,怀特以斯坦迪什未定的善,指责其理念无法落实,清楚当然是好事,但是否要因此限定学习目标?绩效文化之手已经腐蚀了教育。清晰也可能沦为假象,掩盖了重中之重。后结构论述不是要故作神秘,而是认清生活中许多重要领域之表述都会失真(distortion),但不能否定任何严肃抽象之探究。若要坚持所谓客观目的,表现在教学上的课程设计,以此视为价值之唯一体现,那只不过是图短期之利。教室内的教学内容、活动要保持未定的开放性,不能完全按部就班。教师对其所探究的内容也要保持幻想,不能用能力素养或学习目标来设限。怀特口中的理想传统也有多义,有时他的自由传统是指政治自由主义。政治自由主义的教育哲学与彼得斯、赫斯特的博雅教育传统并不一致,也不容

易区分。狄尔登的自主性,承继彼得斯,是要发挥理性传统,发展学生心灵,引入公共的思想形式,投身合价值性活动之追求。学生进入理智学科的学习,逐步与传统对话,而丰富心灵。这种博雅教育的理性自主观植基于古典之传统。不过,晚近政治自由主义的博雅教育与古典的关连已淡了许多,今日若要谈英国教育哲学遗绪,将不只是怀特所强调自由、理性的传统。

怀特对斯坦迪什“没有目的之教育”一文之批评,主要在于其概念的暧昧。吾人审视该文,斯坦迪什首先指出,要探究教育目的,可以从下列三个重点着手:满足社会的需求、共通遗产的认知与理解方式的发展与传承、协助个人从既定的传统或本真式地创造以发展其自身。进步主义及伦敦学派的对垒中,对于第二、第三项重点涉及的自由概念,都有不同的强调。至于第一项社会需求,伦敦学派虽然强调学习自主的“方法”,但就其学习“内容”来看,恐怕伦敦学派的主张也是很“传统”的。斯坦迪什没有言明他较支持进步主义。不过,字里行间已表达了对于伦敦学派过于理性的微词。事实上,斯坦迪什更早之时,已经对启蒙以降的各式博雅、全人教育之论述,提出质疑。他列出代表现代主义“全人教育”(whole person)的五种论述,其中前两种,通过掌握知识形式与理解模式,成就“教育人”的理想,成为理性的自主者,自行规划圆满人生等,就是彼得斯的传统。虽然彼得斯也强调这些理想具内在性,不能流于外在市场导向,但斯坦迪什从后现代的立场指出,任何宏伟的“说大话”(grand narrative),不仅化约了教育的复杂性,没有实现的可能,也会预设了一个自以为是的教育方式,忽略了多元的可能^[46]。他在“没有目的之教育”一文中举杜威教育无目的之想法,也旨在暗讽伦敦学派过于主智的传统。值得我们注意的是,杜威反对柏拉图等过于静态绝对的教育目的。斯坦迪什尝试提出另类的柏拉图解读。在《会饮篇》中,借苏格拉底引第俄提玛(Diotima)之言,表达人们对美好事物之爱,升华其灵魂至善美本身,其永恒性非直接可跻,是困难的灵魂爬升。作者以此来说明不可曲解成直接目的之达成。也借莫道克诠释之理想国之洞穴寓言,说明知识追求者朝圣于理型说是一“无止境有教育意义的形象”(endless instructive image)。莫道克不会拒绝用神学来解释真理。怀特担心教育目的之暧昧,适足以阻碍了教

育目的多元之探索。

怀特担心教育哲学放弃自由传统,会自外于更大的外部社会。斯坦迪什则引述弥尔的看法,强调个性是福祉的特征之一,欧洲认可个人或文化的多样性,是构成其民族国家之所在。条条大路通罗马(plurality of paths),各种路径间都自认最佳,但要相互否定对方的发展则不会成功,反而在坚持自身的过程中,蒙受他者提供的利益。弥尔认为,欧洲之所以进步、展现多边发展,正要归于其条条大路。斯坦迪什是要告诉怀特,不必狭隘地抱持其认定的自由传统,其他批评自主性的观点都可视为有助于教育发展的条条大路。

(四) 麦克罗荷林:增添、非自外于自由主义

怀特用“外于”(extra),且加上问号来质疑麦克罗荷林是不是隶属自由主义阵营。“外于”有两个意思,其一“增添”(add),其二是“超越”(beyond),麦克罗荷林认为自己是增添自由主义的想法(怀特比较从超越的观点来质疑)。怀特从两方面来质疑,其一是对儿童进行宗教教育或是宗教学校有违个人自主;其二,以同性恋议题为例,天主教教义与自由主义不相容。怀特不一定坚持宗教信仰一定有违自由主义精神,但怀特设定两个条件:其一,宗教信仰必须符合自主性原则(这涉及学生宗教养成或学校宗教教育之议题);其二,宗教内容的教学必须满足自由的标准(天主教教义是否与自由主义相容之提问)。

怀特基于教育要培养学生自主及不得阻碍学生自主的诉求,同意柯蓝的宗教教育观点,父母只能为其子女提供宗教(儿童可置身于宗教氛围),但不能用任何方法直接塑造其子女的宗教承诺。麦克罗荷林提及,怀特只看到其“驳斥”柯蓝的挑战,却未细究他其实是想指出柯蓝立场实际困难之所在。若要说因为幼小阶段其信念维系(persistence of beliefs)会抑制尔后的自主发展,这项立论有其困难。若真采取这种立场,那无神论、不可知论不也都违反儿童日后自主了吗?何独责对宗教的启蒙?怀特也批评麦克罗荷林质疑柯蓝的两个论点。其一,怀特不认为,家庭必须要有“超越”自由的道德原则外其他共通的世界观。的确,一般居家生活所需的亲密、分享与团结的本性及要求,自由主义即可构成此一共通的世界观。但麦克罗荷林吁请没有宗教信仰的人能同理,对有宗教信仰的家庭而言,仅靠一般的忠诚或承诺,无法让儿童与父母更紧密地共享其价值,也就阻

碍互动的可能。因此,父母在家庭的自然条件下,宣导其宗教价值,让儿童理解其父母的宗教承诺,子女与父母相处中,获得这些宗教承诺的内在观点,是说得通的。这不必解释成违反子女自主,因为子女日后仍然有改宗或不信教的权利;其二,怀特认为为了社群的维系与生存而牺牲儿童自主是不对的。麦克罗荷林也认为二者不是相互对立的,其理有二:第一,这类社群也要能成为选择的对象,社会若没有价值多样化的社群,将不成为自由社会,也无法强化其自主的选择机会;第二,这种社群也无须担忧其威胁自主,诚如怀特指出,社群成员日后的自主,对其生存维系会有风险。但若儿童一开始就没有成为社群的一分子,危及社群的生存更大。麦克罗荷林强调,决不是主张可以为了社群牺牲成员自主,只是强调儿童宗教的养成是某些社群福祉的因素之一,对个人自主发展的守护也同样需要考量少数不看重自主性的文化社群。从20世纪90年代以后的发展来看,学者的论述也是沿着麦克罗荷林的思考——尊重家庭的宗教权或少数文化社群的生活方式权利。事实上,美国早就赋予父母、社群该项权利,最典型的例子是美国阿米希(Amish)部落捍卫其宗教文化的判例(Wisconsin vs. Yoder)。即使是柯蓝,对于儿童养育,也修正了其看法,认为不必过度孤悬单一看法,西方民主社会确保儿童利益拥护儿童自主时,也应持乐观多元的角度。最后针对宗教学校而言,麦克罗荷林认为自由主义是持开放态度,会针对文化、社会、政治的复杂脉络来考量,诚如阿却德(D. Archard)指出,不加思索认为宗教学校就一定有害儿童自主,这是极端的态度,也是刻板印象。忽略与宗教的复杂性,迳行不准在公立学校进行宗教教育,等于是采取了特定的立场(假中立之名,行禁止之实),完全扫除了宗教学校与自由价值相容性的可能。

有关天主教与自由主义或表现在其教学上是否与自由主义或自主性相容,麦克罗荷林认为也不是非黑即白。天主教当然不会拥护同性恋,这是不争的事实。不过,诚如枢机主教休莫(B. Hume)指出,所有的人,包括同性恋的人,必须以尊严、尊重、公平的方式对待,必须谴责恐同或对同性恋暴力相向的言论与行为。天主教也认可法律对同性恋的保障。不过,天主教的立场并非漫无节制。休莫仍强调同性恋倾向和同性恋行为的区分,即使法律承认同性恋行为的合法性,世俗法律不视为是罪,但天主

教仍坚持同性恋行为不具有道德权利。天主教不认可同性恋,当然违反罗尔斯在《政治自由主义》所揭示的公共理性的自由标准,也不一定符合其他自由主义主张之精神。罗尔斯等认为自由主义不应该是一个实质的全面思想,在多元社会中,只有没有争议的公共理性,才可以成为公领域的游戏规则。天主教自有其特有的宗教概念、假定或诠释(如自然律),不是每个公民都认为合理,争议在所难免,故不适合在公领域中进行特定宗教教学。多元社会如何在公共事务中不同宗教冲突,是自由主义方案的重要特征。自由主义方案借公共、非公共之区分,其精神是保障私领域宗教自由,使宗教信仰与自由价值相容。问题点在于天主教关于同性恋教学是隶属公领域,还是私领域?公私领域的相互关联、接口与区分,是复杂的议题。即使视为公领域,天主教同性恋教学也有其意义,可以使学生厘清人与其行动之分别,并认可要尊重所有的公民。但若完全坚持公共理性来限缩天主教同性恋教学(如不准视同性恋为罪,或不准在公领域教学),都会干涉宗教自由。自由主义保障宗教自由的传统看法是人拥有过美好生活各种看法的权利,公民价值及原则即在于提供达成此目的之架构及限制,自然不得限定宗教价值。莫西度(S. Macedo)也说自由主义所强调的尊重多样性,不能扩伸到拥护其限缩自身权利的选择。若此,会造成自由主义的自我挫败(self-defeating),因为自由主义的重点是要允许人民对重要事务有不同意的权利,自由主义的公共理性观会限缩人们以更广泛的角度思考人类之善。以宗教视野看待人生,具有潜在的价值与重要性,自由主义也必须用开放的态度看待宗教特定的论证方式。怀特心目中自由主义可能具伦理或全面的立场,近年在自由主义内部也受到了挑战。简而言之,争议在于自由主义是否建立在该社群中每个人都珍视自主性为核心价值?亦或是自由主义不应独厚自主为核心价值,要能承认某些次团体以非自主价值的方式生活,公平对待各个社群?怀特在其著作中自承他接近第一种立场,他认为若要考量后者,而牺牲前者,得不偿失,且会有副作用^{[20]103-105[47]190}。麦克罗荷林承认,他对于天主教教义(以对同性恋态度为例)与自由主义之间是相容的立场,也不是没有争议,但不宜用怀特过于简化二分的方式看待,其间的细致处,仍有待更缜密的考量。

怀特认为20世纪末教育哲学界探讨宗教问题的比例激增,是因为生活信念面临致命冲击,亟思透过教育力挽狂澜。麦克罗荷林则认为,毋宁是因为学者们持续对教育中涉及的宗教议题的关心。自由主义既然接受理性之士对宗教可以有不一致的想法,自然应该欢迎多元的讨论。麦克罗荷林借着纳入宗教教义体现自由主义精神,也提供了有别于怀特代表的价值中立或公共理性限缩特定宗教的想法。

四、结语:对华人的启示

(一)和而不同、海纳百川的英国教育哲学发展

英国自20世纪60年代彼得斯开创的分析传统至今已逾半世纪,当初教育哲学“见山是山”引领风骚,到海纳百川的多元风貌。怀特身为彼得斯的嫡系传人,笔者可以体会他对其他不同研究范式“见山不是山”之憾。不过,从其他学者的回应中,也相互展现出和而不同“见山还是山”的互为主体。西方从卢梭到启蒙时代的康德,乃至20世纪前期杜威的理念,二战后在自由民主体制下的氛围,已经综合形塑了一套现代人价值下的教育理想。包括对学生主体的尊重、权益的保障、致力于学生受教机会的平等追求等。当然也会受制于更细部的哲学主张,而有不同的强调。60年代的英国,正受到杜威式进步主义教育的具体冲击,以彼得斯为主的英国分析学者希望能够吸纳进步主义尊重学生自由的诉求,更能维系西方自希腊以降理性的博雅传统。博雅教育,同时也是使人自由的教育,二者的结合,伦敦学派的学者乃正式标举“自主性”作为教育理想。他们当时并没有以自由主义标榜,反而以强调分析的方法自居。而随着西方自由民主体制的发展,成熟之余,也衍生新的问题,自由主义内部或来自其他思潮,也纷纷开始反思自由主义之诸多预设。1983年彼得斯荣退,伦敦学派也开始有范式的改变,诸多学者不仅不独尊分析,更开始反思彼得斯等理念背后的预设。学者们大致认为当年彼得斯仍是反映了广义自由主义或理性主义之传统。怀特接纳此一自由传统之名,希望能回应来自其他多元的挑战。

2019年适逢杜威访华百年,若自吴俊升在1934年出版至今仍不退流行的《教育哲学大纲》算起,我们接触西方教育哲学也有近百年的历史,大陆改革开放后教育哲学学科的建置也逾四十年。我们自当

建构以中华文化为本的教育哲学体系。不过,自由、民主、平等之理念,也不应为西方独享,西方文化价值,处地球村时代,也当能为我所用。是以他山之石,仍是方便法门。半世纪以来英国教育哲学的发展以彼得斯开创的分析、自由、理性传统,后学的传承、批判、修正。和而不同、海纳百川汇集为今的学术风貌,一叶可知秋,值得我辈虚心受教。美丽、哀愁与淡定,也大致反映了彼得斯开创伦敦路线的过去荣景、当下挑战与和而不同的未来前景。

(二)分析与综合方法论的交互为用

伦敦学派当年标榜分析与概念澄清,致力于寻求教育概念的充分或必要条件,睽诸后期维特根斯坦转为重视语言游戏或家族相似性,概念的未定性似为正道。怀特以其特定的立场对众学者是否隶属于自由主义,就无法得到明晰的界定。他与卡尔、麦克罗荷林的论辩,都显示了自由主义概念的分歧性。怀特甚至认为斯坦迪什是反自由主义者。即使是自由主义立场的乔娜珊,怀特也根据其特有的立场质疑之。也许怀特不必拘泥于名相之争,硬要分门别类。不过,由于他的质疑,回应者也必须再次确认自己的立场与语言使用。事实上怀特与卡尔相互之间,并没有误解,各自撷取了自由主义的部分面向。经由对斯坦迪什的质疑,也逼斯坦迪什必须说明并没有完全否定自主性之价值。他原先否定自主性的论述,是否也过度逾越了语言的表意,而产生误解?而斯坦迪什略带神秘、未定、超越式的教育想法,也可各自和而不同。至于怀特反复指出,自由主义的自主性主张,并不是要孤悬自我,不与他者互动(如康德的道德自律),更不是无视于利他的自利者(如弥尔的功利主义)。哲学之间的相互论证,并不是科学严格意义下的对错,但确有可能指涉不同的重点。怀特不必坚持伦敦学派的自由传统一定没有批评者指称的现象。既然怀特也认为自主性必须在社群的脉络体现,那即使一个自由论者,也将可以从社群论那里更体察自己学理的可能限制。笔者认为,哲学间的相互论诤,正是要获得这种和而不同却又互为主体的思辩特性。英美分析哲学与欧陆思潮方法上的争辩,可以休矣。

除非我们独学自得,成为自了汉。从事哲思之探究,终必透过语言表意来互通。我们不坚持,无法说清楚的,必得保持沉默,的确存在言不尽意的奥秘区域。但治思想者总要尽可能透过语言表达出来,

这也应该是学术文风的美德。言不及义,不可免,但言过其实或以辞害义,从分析的立场来看,就是罪过了。笔者认为在华人世界,学者文风晦涩有之,或故作气势奔放,徒具形式结构,实无具体指涉,也所在多有(西方亦然)。上述现象若只是堆砌修辞事小,若因此阻碍了学术的理性论辩,甚或使人误入歧途,枉费精力,诚属遗憾。怀特与众学者的相互激荡,其殷殷分析之情,也值得我们深省。

(三)接地气的教育哲学实践性

伦敦学派早年标榜分析,分析哲学精神不在于提出新命题。不过,教育概念分析自然产生教育规范意义,彼得斯教育三大规准,可为明证。后期伦敦学派更为重视透过澄清与论证,强化教育哲学对于政策的反思与指引。像巴洛(R. Barrow)对课程与教学的反思,怀特对英国国定课程的讨论等,都是显例。涉及教育政策的讨论,更离不开政治哲学。因此,部分后期学者不执着于传统形上学、知识论的抽象探究,而转向政治哲学,诸如学生权、父母权、国家或父母对教育对象行使父权(paternalism)的分际等等。本文中怀特与麦克罗荷林对父母行使宗教权的讨论,即为显例。由于中西宗教生活的历史背景殊异,国内比较不存在宗教权的争议。不过,笔者在此要指出,教育哲学也可以用类似的讨论方式,针对各种教育政策,展开哲学论辩,而不是像传统教育哲学一样,只是抽象的建构教育理想。不是表达各种教育理想论述有什么不对,而是这种教育论述提供教育工作者心灵飨宴以外,不太能解决现实教育问题。久而久之,基层教师不会期待教育哲学能真正解决实际争议,而学者也会自溺于抽象的概念游戏而不自知。后期伦敦学派的学者正是以此为戒,希望能从彼得斯所规范的内在教育价值走出,具体处理实际政策争议。当然,教育哲学的实践性格在于对教育现实或政策提出深邃的反思,不是直接的技术运用,自不待言。当史密斯、斯坦迪什等引进欧陆思潮时,怀特深怕因此走回头路,他们相互的论辩,读者当可了解相互重点。斯坦迪什也许会同意不要故作晦涩文风,他会坚持,思潮背后的精神也会形塑具体实践。分析哲学如怀特等,应该对欧陆文风有更大的包容,协助发掘可能的教育蕴义,不要让教育哲学也陷入以辞废人废言的独断。我们从双方的交锋中,也的确可以看出,分析的自由主义传统与欧陆后结构之传统,实可各自发挥其接地气的不同教育实践。

参考文献:

- [1] PETERS R S. Freedom and the Development of Free Man[M]//DOYLE J F. Educational judgements: Papers in the Philosophy of Education. London:Routledge & Kegan Paul,1973.
- [2] DEARDEN R F. The Philosophy of Primary Education [M]. London:Routledge & Kegan Paul,1968.
- [3] DEARDEN R F. Autonomy and Education [A]//DEARDEN R F,HIRST P H,PETERS R S. Education and the Development of Reason. London:Routledge and Kegan Paul,1972.
- [4] DEARDEN R F. Autonomy as an Educational Ideal I [A]//BROWN S C. Philosophers Discuss Education. London:The Macmillan Press,1975.
- [5] 度普伊斯,高尔顿.历史视野中的西方教育哲学[M].彭正梅,朱承,译.北京:北京师范大学出版社,2008.
- [6] ALLEN R T. Rational Autonomy: the Destruction of Freedom[J]. Journal of Philosophy of Education,1982,16(2):199-222.
- [7] STONE C M. Autonomy, Emotion and Desires: Some Problems Concerning R. F. Dearden's Account of Autonomy[J]. Journal of Philosophy of Education,1990,24(2):271-283.
- [8] CUYPERS S E. Is Personal Autonomy the First Principle of Education? [J]. Journal of Philosophy of Education,1992,26(1):5-17.
- [9] CALLAN E. Autonomy and Alienation[J]. Journal of Philosophy of Education,1994,28(1):35-53.
- [10] MARSHALL J D. Michel Foucault: Personal Autonomy and Education[M]. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers,1996.
- [11] WRINGE C. In Defense of Rational Autonomy as an Educational Goal[M]//BRIDGES D. Education, Autonomy and Democratic Citizenship. London & New York:Routledge,1997.
- [12] BLAKE N, SMEYERS R, SMITH R, STANDISH P. Thinking Again: Education After Postmodern [M]. Westport, CT: Bergin & Garvey,1998.
- [13] BLAKE N, SMEYERS R, SMITH R, STANDISH P. Education in an Age of Nihilism [M]. London: Routledge,2000.
- [14] BLAKE N, SMEYERS P, SMITH R, STANDISH P. The Blackwell Guide to the Philosophy of Education [M]. Malden, MA: Blackwell Publishers Ltd,2003.
- [15] 石中英.20世纪英国教育哲学的回顾与前瞻[J].比较教育研究,2001(11):1-5.
- [16] 陈伊琳.英国教育哲学新近研究趋势——《教育哲学期
- 刊》(2007—2011)研究主题分析[J].教育学术月刊,2018(2):10-21.
- [17] BARROW R. Schools of Thought in Philosophy of Education[A]//BAILEY R,BARROW R,CARR D,MC-CARTHY C. The SAGE Handbook of Philosophy of Education. London:SAGE Publications Ltd.2010.
- [18] WHITE J. Towards a Compulsory Curriculum [M]. London:Routledge & Kegan Paul,1973.
- [19] WHITE J. The Aims of Education Restated[M]. London:Routledge & Kegan Paul,1982.
- [20] WHITE J. Education and the Good Life: Autonomy, Altruism and the National curriculum [M]. New York: Teachers College Press,1991.
- [21] WHITE J. Five Critical Stands Towards Liberal Philosophy of Education in Britain[J]. Journal of Philosophy of Education,2003,37(1):147-184.
- [22] 简成熙.分析的教育哲学解决了什么教育议题[J].华东师范大学学报(教育科学版),2018,36(2):87-100,156-157.
- [23] 简成熙.彼得斯对教育内在性目的之论证及其相关评析[J].教育学术月刊,2019(1):3-17.
- [24] 简成熙.J. White对R. S. Peters内在教育目的之修正及其重述[J].教育学报,2019(52):1-33.
- [25] JONATHAN R. Liberal Philosophy of Education: A Paradigm of Strain[J]. Journal of Philosophy of Education,2010,29(1):93-107.
- [26] JONATHAN R. Illusory Freedoms: Liberalism, Education and Market[M]. London:Blackwell,1997.
- [27] CARR W, HARTNETT A. Education and the Struggle for Democracy: The Politics of Educational Ideas [M]. Buckingham: Open University Press,1996.
- [28] SMITH R. Freedom and Discipline [M]. London: George Allen and Unwin,1985.
- [29] SMITH R. The Education of Autonomous Citizens [A]//BRIDGES D. Education, Autonomy and Democratic Citizenship [M]. London & New York: Routledge,1997.
- [30] SMITH R. Self-esteem: The Kindly Apocalypse [J]. Journal of Philosophy of Education,2002,36(1):87-100.
- [31] COOPER D E. Authenticity and Learning [M]. London:Routledge & Kegan Paul,1983.
- [32] BONNETT M. Personal Authenticity and Public Standards: Towards the Transcendence of Dualism [A]//COOPER D E. Education, Values and Mind. London:Routledge & Kegan Paul,1986.

- [33] STANDISH P. *Beyond the Self: Wittgenstein, Heidegger and the Limits of Language* [M]. Aldershot; Avebury, 1992.
- [34] CALLAN E. *Autonomy and Schooling* [M]. Kingston and Montreal; McGill-Queen's University Press, 1988.
- [35] RAZ J. *The Morality of Freedom* [M]. Oxford; Clarendon Press, 1986.
- [36] STANDISH P. *Education without Aims?* [A]// MARPLES R. *The aims of education*. London; Routledge & Kegan Paul, 1999.
- [37] MCLAUGHLIN T H. *Parent Rights and the Religious Upbringing for Children* [J]. *Journal of Philosophy of Education*, 1984, 18(1); 75-83.
- [38] MCLAUGHLIN T H. *Religion, Upbringing and Liberal Values: A rejoinder to E. Callan* [J]. *Journal of Philosophy of Education*, 2006, 19(1); 119-127.
- [39] MCLAUGHLIN T H. *Peter Gardner on Religious Upbringing and the Liberal Ideas of Religious Autonomy* [J]. *Journal of Philosophy of Education*, 1990, 24(1); 107-126.
- [40] CALLAN E. *McLaughlin on Parental Rights* [J]. *Journal of Philosophy of Education*, 1985, 19(1); 111-118.
- [41] GARDNER P. *Religious Upbringing and the Liberal Ideas of Religious Autonomy* [J]. *Journal of Philosophy of Education*, 2006, 22(1); 89-105.
- [42] PETERS R S. *Philosophy of Education* [A]// HIRST P H. *Educational Theory and its Foundation Discipline*. London; Routledge & Kegan Paul, 1983.
- [43] PETERS R S. *Essays on Education* [M]. London; George Allen and Unwin, 1981.
- [44] ENSLIN P. *Are Hirst and Peters Liberal Philosophers of Education?* [J]. *Journal of Philosophy of Education*, 2006, 19(2); 211-222.
- [45] BLAKE N, SMITH R, STANDISH P. *The University We Need: Higher Education After dearing* [M]. London; Kogan Page, 1998.
- [46] STANDISH P. *Postmodernism and the Education of the Whole Person* [J]. *Journal of Philosophy of Education*, 1995(1); 121-135.
- [47] WHITE J. *In Defense of Liberal Aims of Education* [A]// MARPLES R. *The Aims of Education*. London; Routledge & Kegan Paul, 1999.

The Liberal Tradition of Philosophy of Education in Great Britain : The Arguments of John White with Other Five Critical Stands of Scholars

CHIEN Cheng-Hsi

(Graduate Institute of Educational Administration, Pingtung University, Taiwan Pingtung 90003, China)

Abstract: Based on the liberal tradition of the age of Enlightenment, the scholars of London Line, R. S. Peters and his academic peers, had advocated 'autonomy' as an educational aim since 1960s. Furthermore, the emphasis of personal or rational autonomy has had a significant influence on curriculum planning, teaching methods, as well as civic and moral education at different stages. However, numerous critics have risen since 1980s. John White, representing London Line, has argued with other five critical stands of liberal tradition—R. Jonathan, W. Carr, R. Smith, P. Standish, and T. H. McLaughlin. This paper appreciates these valuable arguments and attempts to promote the methodology and the policy-making practice of Chinese philosophy of education by introducing the arguments along with theories for Chinese audiences.

Key words: philosophy of education; analytic philosophy of education; autonomy; liberalism

(责任编辑 康永久)