

從三本英國教育哲學手冊回顧與前瞻 倫敦路線的發展：兼評歐陽教教授的貢獻

簡成熙

國立屏東教育大學教育行政研究所
chenghsi@mail.npue.edu.tw

摘 要

英美教育哲學在20世紀50、60年代，同受分析哲學的影響，而有了很大的改變。英國在皮德思、赫斯特的領導下，運用觀念分析的方法，確實提昇了教育哲學的學術地位，被時人譽為倫敦路線。不過，自1990年代以後，倫敦路線也飽受批評，亟思轉型。研究者檢視千禧年之後，三本重要的英國教育哲學手冊，分別是《Blackwell教育哲學指引》、《Oxford教育哲學手冊》、《SAGE教育哲學手冊》。研究者發現2003年Blackwell的主編企圖吸納更多後現代的思潮。Oxford(2009)及SAGE(2010)的主編，則對傳統倫敦路線較為友善。當然，三本手冊都代表英美教育哲學已不囿於倫敦路線的傳統。歐陽教自1970年代，帶回了第一手倫敦路線的成果，使臺灣教育哲學之發展得以同步於英美世界，在華人世界中實值得一提。研究者最後也對臺灣教育哲學提供「分析」與「後現代」的整合建言，希望能重振倫敦路線過去的輝煌傳統。

關鍵詞：倫敦路線、教育分析哲學、觀念分析學派、歐陽教

Prospects of the London Line Based on Reviewing three Handbooks on Philosophy of Education: In honor of Professor Oscar Jiaw Ouyang

Cheng-Hsi Chien

Professor and Director in Graduate Institute of Educational Administration, National Pingtung
University of Education.
chenghsi@mail.npue.edu.tw

Abstract

As we know, philosophy of education has ever been a revolution from analytic philosophy since 1960s in the English speaking world. R.S. Peters, P. H. Hirst and others promoted philosophy of education as an academic discipline, which was called the London Line, to a glorious position in the world. However, the London Line has been criticized profoundly since 1990 in England. The author intends to investigate the prospects of the London Line by reviewing *Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, *Oxford Handbook of Philosophy of Education*, and *SAGE Handbook of Philosophy of Education* in this paper. Blackwell's editors paid more attention to adapt the London Line into a post-isms condition. Editors of Oxford and SAGE seemed to treat traditions of the London Line in a friendlier manner. Professor Oscar Jiaw Ouyang brought the conceptual analysis of the London Line back to Taiwan in the 1970s. Ouyang's noteworthy contributions to philosophy of education in Taiwan and to some perspectives in London Line have been proposed here in this paper. The author also suggests the convergence of the analytic philosophy of education in Taiwan toward postmodernism, in the hope of maintaining its competitiveness.

**Keywords: philosophy of education, analytic philosophy of education, London Line,
Oscar Jiaw Ouyang**

壹、緒論

歐陽教在1988年評述觀念分析學派的教育思潮鴻文，該文文末，曾指出「國內教育研究所研究生漸有擺脫疏離分析派哲學與教育哲學文獻的心障，而開始研讀皮德思及牛津大學黑爾及威爾遜等著作」（歐陽教，1988，頁42）。文中研究生當指林逢祺、李奉儒、洪仁進等，筆者也忝為此臺灣戰後第三代教育哲學工作者，林、李、洪三氏今日雖仍堅守教育分析之陣營（各有代表性的著作（林逢祺，2004；李奉儒，2004；洪仁進，1998）。但倫敦路線皮德思當年所開創的榮景卻在1990年代以後面臨了很大的蛻變。千禧年之後，「後現代」、「後結構」、「批判理論」…等受歐陸影響之思潮對倫敦路線之影響與日俱增，甚至翻轉了倫敦路線的許多核心主張。歐陽教在1960年代中期親炙R. S. Peters, P. H. Hirst等大師，渠等所宣導倫敦路線的教育主張，如教育的三大規準等，也幾乎成了臺灣教育工作者耳熟能詳的教育術語。歐陽老師已於2003年臺灣師範大學教育系榮退轉往文化大學擔任教育學院院長，2010年，歐陽老師於文大榮退時，筆者有幸在市北教大聆聽一群教育哲學工作者歡送歐陽老師的聚會。單文經(2005)已經針對歐陽老師的學術事功作了精準又感人的說明。歐陽老師自己也曾以自身的經驗談論教育的淑世與特化(歐陽教，2005)。筆者並非歐陽老師的學生，但作為臺灣心儀教育分析哲學的一員，在求學歷程中受到歐陽老師著作的啟蒙與指引，自不待言。值倫敦路線一、二代大師逐漸凋零，倫敦路線也面臨轉型，筆者重溫歐陽老師最代表性的著作，不僅代表我後學對歐陽老師致力於臺灣教育哲學建構的感懷，也將能從歐陽老師第一手的學術事功，對照倫敦路線的發展，把臺灣教育分析哲學的發展置入全球的視野中，作一客觀的檢視，也應該有相當的意義。

前已述及歐陽教所師承倫敦路線的分析傳統，1990年代以後有鬆動與蛻變的跡象。根據歐陽教(1988，頁4)回憶他參加1975年大英教育哲學會十週年晚宴，Peters曾諄諄告誡同道會員，不要只徒事於分析，流於定義主義之末流，要走出象牙塔，多與各層次學校教師接觸討教，挖掘實際教育問題，Peters(1983)在榮退前於1980年到劍橋的演講又再度提出類似的呼籲。1990年代，與Peters齊名的Hirst甚至於起來反思自己當年對「博雅教育」的主張，當年過度以理性主義為基礎，忽略了社會實作(social practice)(但昭偉，2003)。Wilfred Carr也發揚亞里斯多德「實踐」之概念，反思倫敦路線的許多主張(溫明麗譯，1996)。他為Routledge Falmer主編的教育

哲學論文集，很明顯的是先以倫敦路線的主張作基礎，如T. McLaughlin, C. Winch, R. Barrow, R. Pring等對教育哲學政策，自主性、道德教育等的核心看法，然後援引不同主張學者之立場加以回應(Carr, 2005)。Carr主編的這本學術性濃厚的教育哲學論文集，也大致可看出倫敦路線的蛻變。

千禧年之後，接連有好幾本重要的教育哲學指引問世，這些指引與教科書不同的是，指引手冊更全面性的蒐集教育哲學的各種議題、學派、人物，比教育哲學教科書更能呈現教育哲學研究的集體成果。通常，指引手冊之各主題，都是由該領域最傑出的學者執筆，可說同時具有教科書引介功能與學術深化的意義。其中，N. Blake, R. Smeys, R. Smith, P. Standish主編的《Blackwell教育哲學指引》(2003)，特別值得一提。熟悉英國教育哲學生態的讀者當能體會，四氏自1990年代末期共同合作，援引歐陸思潮，企圖創立「後結構主義」取向的教育哲學，而他們在1990年代中期以後，也多曾擔任倫敦路線機關刊物大英教育哲学期刊之編輯，千禧年之後由四氏具名主編的《Blackwell教育哲學指引》，也不僅只是一本教育哲學手冊，更代表的是英(美)國盎格魯薩克遜自戰後Peters開立宗派之後，歷二十世紀末期後現代洗禮後的教育哲學反思，格外引人注目。不過，2009年牛津大學出版社聘請H. Siegel(2009)主編的教育哲學手冊，以及2010年SAGE出版社敦請R. Bailey, R. Barrow, D. Carr, & C. McCarthy(2010)主編的教育哲學手冊，雖然不獨尊分析，但與Blake等四氏的指引相較，似乎「分析的傳統」又重新受到重視。當然，作為教育哲學全面性的手冊指引，勢必採取的是「兼容並蓄」的立場，但從主編的遴選及論文主題內涵及相關作者的邀約，仍可看出一些端倪。初步閱覽之後，筆者認為，Oxford及SAGE之教育哲學手冊，有重振分析傳統的潛在蘊義。教育分析哲學在1960年代英美獨步壯大所帶動的教育哲學革命之後，特別是英國在Peters的操盤下，一度成為教育哲學的唯一勢力。自1990年代以後，受到各種「後學」的影響，也逐漸受到質疑而蛻變。Blackwell的教育哲學指引，即反映了此一趨勢。Oxford及SAGE教育哲學編輯的立場，是否又預示了「合久必分，分久必合」的新趨勢(擺盪「後學」之後的回歸「分析」)，值得我們從宏觀的向度，加以檢視。

本文即擬從前述千禧年之後英語系世界三本重要的教育哲學手冊，初步審視教育分析哲學(倫敦路線)的基本發展，並以歐陽教1970年代以降帶回臺灣的成果，加以說明。筆者期待本文不僅能表彰歐陽老師對臺灣教育哲學發展的貢獻，也能從其引介

中，發掘出教育分析可能的限制，並從國外最新的發展中，前瞻教育分析哲學的未來遠景。

貳、三本西方教育哲學手冊旨趣

一、《Blackwell教育哲學指引》

Blake、Smeyers、Smith與Standish四氏不一定師從Peters與Hirst等倫敦路線等第一代大師，但是四氏在90年代以後，也都積極參予大英教育哲學會或大英教育哲學期刊之編輯，他們引進歐陸思潮不遺餘力，2003年受Blackwell之邀而出版之教育哲學指引(以下簡稱指引)，廣受注目。洪仁進(2004，頁185-186)率先引介，認為該指引，針對當前哲學思潮與教育實踐的發展現況，扣緊以Peters與Hirst為首的倫敦路線，一方面傳承教育分析哲學的智識傳統，一方面也轉化Peters教育哲學的指涉框架，打開新的教育哲學論述空間，啟動新的教育哲學論述計畫，展現「舊學常新，新說競秀」的治學旨趣。筆者大體上同意「指引」新說競秀的旨趣，不過，筆者總覺得四氏所主編的指引及其論題，字裡行間隱含著對倫敦路線早年發展過於侷限的不耐，特別是四氏所撰寫的導論。指引計分五篇二十章，每章由兩位學者共同撰文，以下即從倫敦路線「轉向」的角度，初步探討。

第一篇「社會和文化理論」，應該就是一般教育哲學的「學派」，四氏認為分析哲學(或康德以降之傳統)，太把理性本身孤懸，致未能正視到社會、文化、脈絡對人格之影響，他們期待把社會學重視情境脈絡的探究方式，帶到教育哲學探索園地，從篇名的選擇，也可以看出端倪。分別是「實用主義」、「批判理論與批判教育學」、「後現代/後結構主義」、「女性主義」等。本篇除實用主義外，其他各派大概都曾在1980年代後對倫敦路線的理性傳統，展開嚴厲抨擊。

第二篇「政治學與教育」，本篇相較於前篇，執筆的作者與主題，大概較捍衛倫敦路線的民主傳統。J. White, P. Enslin, D. Bridges, R. Jonathan等俱為倫敦路線的二代傑出弟子。但我們仍能看到社群主義對自由主義之挑戰、教育市場化的諸多反思，還有多元文化對自由主義之衝擊等議題。整體來說，即使是倫敦路線二代弟子，也無法固守Peters的傳統，理由是1970年代，英美世界政治哲學有突破性的發展。J.

White吸納了社群主義的部份想法，P. -Enslin從自由主義公民觀的立場吸納了女性主義等議題，Bridges與Jonathan也修正了過度市場化教育的缺失。大體上，本篇未收錄社會民主或激進民主等左派政治論述（許多該領域的論述已出現在第一篇二、三章中），反映的仍是英美自由民生傳統本身的轉變。

第三篇「哲學即教育」也饒富生趣。一般的教育哲學手冊，都有對教育哲學性質的界定，可能四氏在「指引」的導言中已有清楚交代，未再有專篇專章討論。P. Hogan與R. Smith從哲學的活動(activity)中探索教育實踐，有別於傳統倫敦路線的是，二氏從蘇格拉底、柏拉圖以降到中世紀、近代、現代，哲學思考從生活方式、懷疑到專業的思考，從詮釋到再詮釋，哲學思考的實踐意涵一直橫互於教育思考與活動中。二氏特別指出，此一「實踐」，絕非把教育視為一實務導向的企業。二氏認為實踐哲學對教育工作者的啟示有三，首先，教育工作者要利用哲學強化思考、對話之能力；其二，教育工作者必須掌握更多元的教育意義，以掌握、拓展、評估各式人類生活境遇。老師要從這些多樣、衝突的視野中，發展出教育哲學。第三，實踐哲學認為教育並不是既與固定的(given)，而是不同觀點的呈現。教師要引領學生尊重不同的觀點尋求其合理性，並時時予以反思。也就是教師不要持守某一立場或技術，要靈活的在各種實地場域中，為機構的政策尋求理由並加以反思，隨時準備「接觸」不同立場的想法。另外兩篇主題是「批判思考」與「實踐理性」。其中，「批判思考」可算是教育分析哲學以降最為重視的教育目的，S. Bailin 與H. Siegel分別討論其中涉及的議題，二氏雖然肯定了批判思考的合理性，但從眾多學者的修正意見中，也大概可看出批判思考的理性傳統受到來自後現代、女性主義學者的多元挑戰。

第四篇「教學與課程」，分別是高等教育與大學的教育問題，資訊與溝通技術對教學之反思、知識論與課程、技職教育與訓練以及「進步主義(progressivism)」。R. Barnett與P. Standish希望從後現代的視野(而非大一統的理性視野，如A. Bloom之論述)，重振大學的精神與理想。至於論證科技、職業教育，都是早年倫敦路線重視理性、知識形式之餘，較為忽略之部份。值得我們注意的是本篇收錄了J. Darling與S. E. Nordenbo所撰的「進步主義」，主編並沒將之收錄於第一篇。「進步主義」在二十世紀前半葉已經廣泛影響北美及歐陸，1960年代也直接影響到英倫。Peters與Hirst所倡導的倫敦路線對知識的界定，有其嚴格的形式規準，教育的重點即在於啟發學生的理性，藉著對於這些知識的理解模式的掌握，來健全及豐富心靈，是故，Peters雖

然吸納了進步主義的一些想法(如教育的自願性規準)，但是整體上仍可視為是「抗拒」進步主義對於知識之界定。此外，二氏在該文最後，特別把1970年代以後之「反學校化」(deschooling)、「學生權利」(student's rights)、「反教育」(antieducation)運動，視為當今(today)進步主義的訴求，也可視為二十世紀晚期最先對所謂「後現代境況」下作出的回應。

第五篇「倫理學與教養」中所選錄之四篇文章，仍可看出倫敦路線「轉向」後的特色。P. Smeyers與C. Wringer共同執筆「成人與兒童」，從早年自由主義之兒童權論述，到後現代對「教養」的看法，重新審視後現代視野下的兒童意涵。M. Bonnett與S. Cuypers分別從理性主義式的自主(autonomy)以及存在主義的本真(authenticity)，來探索教育的理想。N. Noddings與M. Slote分別從關懷倫理，德行倫理的角度修正康德式之義務倫理，希望能為品格教育(character education)賦予更堅實的哲學基礎。最後一章是H. -Alexander與T. H. McLaughlin探討宗教與靈性(spirituality)教育。

Blackwell在2003年同時出了Blackwell Philosophy Guides叢書及Blackwell Companions to Philosophy兩套叢書。Blake等四氏主編之教育哲學指引列入Blackwell Philosophy Guides叢書之一；Curren(2003)主編之教育哲學手冊則為Blackwell Companions to Philosophy叢書之一。雖然R. Curren主編的手冊更為完整，篇幅更大。不過，Blake四氏之指引，很明顯的是聚焦於倫敦路線的轉向，許多章節主題大概是以1960年代倫敦路線的發展為討論點，再帶入後現代式的思考與挑戰。

二、《Oxford教育哲學手冊》

本書由Harvey Siegel主編。Siegel為美國邁阿密大學教授，他是哈佛分析派大師Israel Scheffler之高足，也是美國科學哲學、科學教育領域的傑出學者，算是1960年代美國分析派教育哲學的後起之秀。當1990年代，後現代思潮衝撞以理性為主導的分析派教育哲學時，Siegel(1997)也一直起來捍衛。在教育哲學的發展上，Siegel也汲汲於把教育哲學帶回哲學的研究領域。事實上這也同樣是1960年代倫敦路線Peters以降之目標(Dearden, 1984, pp. 22-36)。Siegel(2009, p. 5)指出：

……哲學傳統一直把教育視為值得作哲學反思的目標，這並不令人驚奇。可是，美國在二十世紀最後的十年，一般哲學工作者卻逐漸放棄了教育哲學的探討。1950、1960、1970年代不少哲學工作者對教育哲學作出了貢獻。……最近，教育哲學卻失去了動力，一般哲學工作者及研究生們似乎不把教育哲學視為其研究領域了。

上述的引文，讀者殆可想見教育哲學在西方世界現今的窘境及Siegel這本Oxford手冊的意圖。全書分成四篇，含蓋28篇論文。

第一篇討論「教育目的」。其中，E. Robertson從知識論的角度，從傳統知識、真理、證成(justification)等概念出發，延伸到認知技能(skills and know-how)、知識德行(epistemic virtues)、認知情緒(cognitive emotions)對知識的導進功能。Robertson也吸納了後現代、女性主義等的觀點，認為一個獨立的思考者，不能不正視知識的社會條件。Robertson希望能夠稍微放寬傳統分析哲學及康德對「自主性」的嚴格立場，從社會脈絡的角度，擴大知識檢證的範圍，使教育目的中認知或理性的面向，可以與公民教育聯繫在一起。H. Brighouse則探討教育中的道德或政治目的。Brighouse從三個角度歸納眾學者對教育目的之討論。首先，大部分的學者是從我們對受過教育的人應有的理想印象的探討及其所具備的特質，如自主(autonomy)、效率(contributory effectiveness)、福祉(flourishing)、民主素養(democratic competence)、合作能力(cooperative capacity)等來歸納教育目的。即使人們對於前述教育目的有共識，仍然涉及到這些教育目的如何公平的分配問題，有的學者持「功績式」(meritocratic)的立場，有些持基進根本式(radical)的立場，有些則支持最不利地位者(benefiting the least advantaged)優先的立場，另有些則支持最大效益(maximizing excellence)觀點以分配資源…，不一而足。最後，縱使前二類之教育目的都有共識，政府如何看待父母對子女達成這些目的的著力範圍？學校可以用較強制的方法貫徹這些目的嗎？這些考量也都是教育目的討論時涉及的政治哲學。本篇最後選錄Martha Nussbaum探討泰戈爾(R. Tagore)、杜威二氏對博雅教育之看法。

第二篇「思考、理性、教學與學習」，含蓋8篇文章。R. Feldman仍本傳統知識論的立場，提出教育過程中，如何啟發學生進行合理論證的檢查。J. E. Adler認為可錯性(fallibility)的精神應展現在教學中，教學中的確定性、客觀性與知識建構中

的可錯性緊密相聯，但教師在教學中卻太重視「正確性」的答案，而忽略了知識的可錯性，具有知識更新的積極意義。D. Moshman提出「理性」(rationality)發展的重要。E. Callan和D. Arena重新檢討「灌輸」(indoctrination)在方法、內容、意向的傳統討論。二氏先不否定灌輸的價值，針對教學過程中，可能涉及灌輸的部分，仔細討論其原委與缺點，值得一讀。以上四篇論文，大致仍是延續著分析哲學的傳統。S. E. Cuypers則探討「本真」(authenticity)在教育上的價值，分析哲學的傳統重視教育的「自主性」，建立在理性之上的自主，即被視為一種「真實」，Cuypers則引入類似存在主義的「本真」概念，企圖翻轉分析的傳統。Cuypers以本真修正自主之論點，也同樣見諸他為《Blackwell教育哲學指引》所撰述之章節，對倫敦路線所標榜的自主性，衝擊不小。其實，1990年代以後大英教育哲学期刊一直有學者質疑「自主性」，作為教育目的之合理性，筆者當令文述及。G. B. Mathews則從皮亞傑(J. Piaget)的發展心理概念出發，並從幸福(happiness)概念的討論，企圖說明，哲學的立場可以省思發展心理學的詮釋角度，例如，如果成人從「不足」(deficit)的角度看待兒童的發展心理，就容易引出父權式(paternalistic)的教育作法。作者當然不是否定發展心理學對教育的啟示，而是要鼓勵教育工作者多從哲學的角度去審視其他教育專業。本篇最後二文分別詮釋以理性為主導的「蘇格拉底引出式」的教學以及情感導向的想像力教學。

第三篇「道德、價值和品格教育」，含蓋了4篇論文。西方自啟蒙以降的傳統，在知識及道德教育上都很重視理性、推理的價值，即使在道德教育上，也重視慎思明辨的認知培養。關懷倫理學(care ethics)則從女性主義的立場提出情感在道德教育上的價值。同一時期，德行倫理學(virtue ethics)也不滿意以康德為主的義務論過於重視義務、規則、推理。德行倫理學著重美德、習慣、實踐智慧導向的品格教育(character education)。關懷倫理學與德行倫理學共同質疑建立在康德哲學的義務論倫理學，郭爾堡(L. Kohlberg)的道德認知發展論被視為是承繼康德的理念，也一併在批判之列。不過，關懷倫理與德行倫理學之間也有一些論戰。德行倫理學者M. Slote特別探討關懷、移情(empathy)在道德教育上的價值。關懷倫理、德行倫理之主張及其道德教育訴求，都企圖修正康德以降的主智立場。Blackwell的指引中，已由N. Noddings及M. Slote合撰。值得我們注意的是，M. W. Baron探討康德的道德成熟概念與品格陶融之間的關係，企圖說明康德的規則取向，義務論倫理學也能吸納德行

倫理學的主張。Baron的立場，值得關心道德教育哲學的人士注意。細心的讀者當能體會，本篇的四篇論文，已含蓋了晚近道德教育哲學最新的面向。

第四篇「知識、課程與教育研究」，David Carr很廣泛的從知識論的發展，從柏拉圖、客觀知識傳統，到杜威的實用主義傳統，以及晚近基進的(如批判教育學)、保守的(如E. D. Hirsch, A. Bloom, M. Adler等人)知識觀的課程理念，可算是課程哲學的濃縮。其餘分別討論民主教育、藝術教育與科學教育等分科教育哲學。最後，史丹福大學以科學哲學聞名的教育哲學家D. C. Phillips為文探討經驗科學的教育研究與(教育)哲學的關聯，Phillips並不本位主義式的以哲學的立場批評教育的實徵研究，他反而期許教育哲學工作者要具體的進入經驗科學的主題中探索，才有助於經驗科學學者改進其教育研究，否則只是圍繞著哲學術語打轉，無助於二者之鴻溝。

第五篇「社會和政治議題」，前三篇都涉及多元文化教育中公民教育涉及的容忍、肯認(recognition)等議題。L. Blum對「偏見」(prejudice)的討論，在教育哲學中較為少見。R. Reich則探討教育權威(educational authority)，父母、國家權威在兒童權利的行使上，可能有的衝突，也分別探討父母、國家及兒童可以從教育獲得的利益(interest)，使教育權威的運作，能兼顧三者之利益。這些論述都算是倫敦路線早年以民主為基礎的教育論述進一步深化。

最後，Siegel仍然很「傳統」的為學派式的教育哲學立了專篇，分別是R. Curren之實用主義的教育哲學、N. Noddings撰寫女性主義的教育哲學、N. C. Burbules撰寫的後現代主義教育哲學。雖則如此，整體而言，Siegel為牛津大學出版社主編的教育哲學手冊，仍然反映了以理性、分析為主導的教育勢力，雖也處理了一些後現代的訴求，但對於近二十年來挑戰分析傳統的哲思，很明顯的是採取以理性吸納的立場。

三、《SAGE教育哲學手冊》

相較於Siegel主編之《Oxford教育哲學手冊》，有很強烈的使命要把教育哲學帶回哲學學術中(Bringing philosophy of education back to philosophy)。《SAGE教育哲學手冊》的編輯意圖較為實際，其讀者是設定在修習教育哲學、教育基礎的學生、一般基層教師以及想一窺教育哲學堂奧的其他教育領域學者。全書分成三大篇「教育哲學和理論」、「教育哲學的主要人物與學派」、「教育哲學和實踐」共收錄34篇論文。由四位編輯R. Bailey, R. Barrow, D. Carr與C. McCarthy合力完成。其中Barrow和

Carr是倫敦路線的中堅，本文集整體的立場仍然代表的是分析的傳統，許多議題與Siegel為牛津主編之文集反映理性的傳統，有異曲同工之效。

第一篇的4篇文章，均出自英美教育哲學碩彥之手，D. C. Phillips用建構主義、B. F. Skinner的心理學、盧梭的進步主義傳統為例子，企圖說明其不同哲學立場對教育之看法。Phillips也佐以美國教育哲學先輩W. Frankena的(教育)哲學三項功能：思辨(speculative / metaphysical)、規範(normative)、分析(analytical)加以說明教育哲學的意義。Phillips認為教育哲學不僅只是哲學的一分枝領域，而是涉及了哲學的全部領域。以行為學派大師Skinner的學說為例，其主張以動物的實驗「規範」人類的行為，這也同時隸屬心靈哲學；而其對人的設定，其實也已經是形上的「思辨」；其方法論涉及的是實證、「分析」取向，這是科學哲學範圍。Phillips認為教育問題的哲學思考，同時領受知識論、倫理學及形上學的影響。Barrow則探討以教育思想派別作為教學或研究教育哲學的得失。Barrow雖然認為探討思想或人物可以有助於我們對教育之看法，他肯定對人物的探究，但對於「學派」(school)或「主義」(ism)則有所保留，「學派」或「主義」的界定，本身就很含混。同一學派內的不同人物，也有不同的看法。現象學、詮釋學等思潮，Barrow也認為很難引申到對教育的啟示，Barrow還指出，許多人把分析哲學視為一「學派」，根本是嚴重的誤解，分析是一種活動，可視為從事哲學的共同基礎。Barrow不否定現象學、詮釋學、分析哲學有其特定探索知識的意義，但要稱現象學、詮釋學、分析哲學的教育思潮，則是語言的誤用。David Carr也同樣的捍衛分析的傳統，他認為「教育理論」的用法很浮濫，既代表教育學術(如教育心理學、教育社會學)，正逐步邁向科學化，也代表某種意識形態、政策或規範(如進步式教育、兒童中心教育等)。Wilfred Carr近年以批評「基礎主義」(foundationalism)為能事，並把分析的傳統視為一基礎主義，認為概念分析孤懸了特定的用語，未能活潑的反映歷史、文化、情境中的多元意義。David Carr不同意這種批評，他引Wilfred Carr也視為理論基礎的G. Frege與L. Wittgenstein為例，他們都很重視概念的「用法」(use)，並沒有孤懸概念於社會文化情境之外。David Carr最後也期待教育哲學的倫理探索能指引科學化的教育理論。R. Pring企圖說明概念分析的教育哲學可以具體的指引教育實踐。整體來說，以上四位教育哲學學者對教育哲學性質與方法學的界定，是反映二次戰後英美分析哲學的傳統並對後現代式的挑戰，提出辯護。

第二篇「教育哲學的主要人物與學派」，分別選了柏拉圖、盧梭、杜威三位大師(以西方二千年的發展，要選幾位代表性的人物，似乎也只有這幾位最能代表)。A. Reid 詮釋英國詩人、哲學家T. S. Eliot的古典教育思想(當1970年代倫敦路線蔚為主流時，R. K. Elliott是倫敦路線中少數以歐陸思潮為重的學者，此Elliott非彼Eliot)。M. A. B. Degenhardt 詮釋 R. S. Peters 為一博雅的傳統論者(liberal traditionist)，分別針對Peters教育理念中對「情緒」之探討過於依附理性、教育概念的分析太獨斷、先驗式的論證等傳統批評作出了回應。Degenhardt也以感傷帶希望的口吻在結語中指出，現在人們也已不再閱讀Peters的著作，除了「人去政息」(Peters似尚未辭世)的因素外，人們已不嚴肅思考文化。英國的教育政策已邁向技術模式，而學者們的興趣已轉向當年倫敦路線較少處理的歐陸思想家如Nietzsche, Heidegger, Sartre, Foucault, 與Derrida等。如果人們能重溫Peters的著作，一定會很驚訝他對當代教育哲學形式與內容發展的深刻洞見。2010年10月大英教育哲學會有重溫R. S. Peters之專號，並已集結成書《今天重讀皮德思》。亦可看出，歷經後現代的洗禮，60年代顯赫一時，90年代飽受批評的Peters，又重新贏得了英國學者的懷念。這也正是倫敦路線半世紀以來的寫照。

在學派方面，R. Smith介紹後結構、後現代主義與教育。C. Mayo與B. Stengel 介紹女性主義。讀者都可與Siegel之《Oxford教育哲學手冊》相對照。K. Williams 介紹天主教傳統與教育，其潛在影響西方教育深遠，也是華人世界治西方教育哲學學術較為陌生的領域。最後，R. Manery選錄了從古到今西方56位影響深遠的教育思想家及其代表性著作，對讀者頗有畫龍點睛之效。

第三篇「教育哲學和實踐」中含蓋21篇文章。與Blackwell的文集相較，更流露出倫敦路線的特色。數篇文章討論「教學」的專業及其倫理意涵，R. Bailey, H. Siegel 與B. Almond等從知識論的觀點討論真理、灌輸與知識的價值。「心靈」(mind)、「學習」(learning)、「動機」(motivation)、「技能」(transferable skill)、「評量」(assessment)等概念都有專文處理，這些概念的鋪陳，是1970年代英國教育哲學教科書的撰述風格。也有兩、三篇文章討論教育哲學中涉及的政治哲學，如融合(inclusion)、多樣化(diversity)、平等(equality)、公正(justice)及個人、社群的教育目的等。分科教育領域的哲學探討如「道德、公民教育」、「藝術和美感教育」、「宗教教育」、「體育」等都有助於吾人了解前述教學領域議題所涉及的西方爭議。C.

Cunning與B. L. Allen探討晚近學習技術化下的省思，二位作者並不先否定技術，反而從廣泛的立場思考涉及的問題，並導入到民主實踐中。最後以M. Bonnett的環境教育作結。從這些主題中，我們殆可看出，英美教育哲學家欲透過教育的概念分析與哲思探索教育學理與實務的嘗試性努力。

我們知道，1990年代，特別是2000年以後，分析的傳統已不再居於主流，後現代主義、後結構主義、女性主義，都對分析的教育哲學展開強烈的抨擊。三本合集手冊，都已勾繪最新的教育哲學議題，也有許多雷同，共享的旨趣。筆者認為Blackwell(2003)的指引，代表的是倫敦路線1990年代後轉向的趨勢，相關論文的旨趣似乎都引出倫敦路線與後現代論述的交鋒。Oxford(2009)、SAGE(2010)的兩本手冊，雖也採兼融並蓄的態勢，不至於否定後現代、後結構等的訴求。不過，部份文章已可看出，歷經各種「後學」的洗禮，在二十世紀末分析哲學倍受批評之後，重溫倫敦路線傳統的學思，似乎也在醞釀之中。Oxford及SAGE兩本教育哲學手冊，主編的意圖及選錄的章節，讓筆者有重振倫敦路線(教育分析哲學)的感覺，到底是千禧年之後倫敦路線的迴光返照，還是歷經「後學」之後的反璞歸真，尚難斷言，值得我們持續關注。

參、歐陽教與臺灣教育哲學

歐陽教於1965~1969年負笈英倫求學，復於1974、1981年兩度返英進修，幾乎見證了倫敦路線全盛時期的榮耀。筆者願意在此畫龍點睛，並與倫敦路線的發展相對照，希望能有助於可畏後生理解、欣賞前輩筆路藍縷之學術事功。

一、觀念分析方法論的確立

歐陽教從英國返國後未幾，可能是應師大教育系學會刊物之邀，於1970年元月發表之〈教育哲學的哲學〉，可算是歐陽教為教育哲學帶回之「新產品」的初試啼聲之作，該文已見諸「分析」之批判力道。歐陽教自評該文可算是教育哲學之方法論。他在該文中對思辨的教育哲學，展開嚴厲的抨擊，頗類似D. J. O'Connor對哈佛觀念論教育哲學大師R. Ulich的批評。O'Connor認為(A)類教育論述，是利用理性的方法，將教育概念，理論作審慎、細部的分解與批判；至於(B)類教育論述則是利用優雅的鴻

辭，將各種事實的通則、矯飾的建言與形而上的理論混淆在一起。O'Connor強烈反感的把Ulich之著作，列為B類(簡成熙，1996，頁30)。O'Connor這種立場正是英美1960年代分析壯大時期之立場。歐陽教在該文中也同樣指出：

就我們東方的中國人與日本人及歐洲大陸的德法思想家而言，似乎有一個較共同的思想模式，那就是思辨的氣質，在哲學上喜作主觀的或內省的論斷，…至於英美思想型態則較屬於分析的模式。…作為一個東方的教育理論的研究者接受英美分析哲學的洗禮，筆者絕不隱瞞這種分析哲學做為建設教育思潮的方法論，實在有其精到之處，…所以，我建議，教育哲學，尤其是我們的教育哲學，應走的途徑是分析的路線。(歐陽教，1973，頁222)

眾所皆知，分析取向的教育哲學非常不滿「學派」取向的教育哲學。歐陽教在這篇早年的重要論文中，也提及，思辨的教育哲學(也就是學派取向)通常都：(1)假定認識論可分各種各樣的派別(isms)；(2)某派的認識論，一定有某派符應的教育哲學；(3)某思想家是屬於某派，所以某思想家有某派符應的教育哲學(歐陽教，1973，頁214)。歐陽教認為某些思想家著作等身，立論也常矛盾，很難硬畫入某種派別。歐陽教舉洛克(J. Locke, 1632-1704)為例，洛克是經驗論大師，但杜威(J. Dewey, 1859-1952)在《民主與教育》經典中，卻把他列入形式訓練，許多人也就認為洛克是主張形式陶冶，歐陽教雖說「這種微細的辨析，不是只引證史料就能解決」。不過，歐陽教卻是檢視洛克所有著作，才能為洛克申冤。歐陽教是要表明與其泛泛的就某種思想，或不假思索的根據許多教育史家的論述，就據以論說教育啟示，不如仔細的將教育用語，作「次元性」(second order)的觀念分析，釐清許多教育主張只是設證，而非論證(justification)，許多教育哲學陳述的是未經檢證的「信念」，而非「知識」。思辨教育哲學未經思索的各種原次性語言、設證、信念，宜經過分析哲學的方法，運用次元性語言，強化論證，以獲得知識的保證，Barrow(2010)為《SAGE教育哲學手冊》撰文，仍堅持學派取向的教育哲學若不精進其方法論，對教育之浮泛啟示，並沒有太大的意義。

我們知道，Blake等人企圖援引歐陸思潮，企圖提供有別於1960年代倫敦路線過度重視康德理性論傳統的另類選擇，希望能不侷限於觀念分析。倫敦路線早期對傳統

思辨取向教育哲學的不滿，並不意味著倫敦路線不從事教育人物思想史的研究，Peters(1981)即有論教育家之相關論述。歐陽教對洛克之翻案，即代表著運用分析的方法，結合傳統對文獻的解讀，仍能有效的從事傳統學派或人物之研究。即便是Blake等對M. Foucault, J. F. Lyotard與Nietzsche等之詮釋進路，容或對教育之主張，有別於Peters以降倫敦路線的傳統，但在論述風格、遣詞用字以及相關的論證上，也並未太違反Peters以降的傳統，不致陷入玄之又玄，無法論證的文字迷障裡。筆者的體認與郭實淪(2005)類似，經分析哲學的洗禮，正確的論辯與有效的證成，幾乎已經成為從事教育哲學的共識了。

我們今天重新閱讀歐陽教當年之文，可看出他甫回國後，很急切，甚止甘冒大不韙的寫下下列之文字以推銷觀念分析：

我們這裡編「教育哲學」的課本及任教該科目者，有幾位真正受過嚴格訓練的哲學專技訓練，有幾位能對史實作較有深度的分析與批判，他們十之八九，一天到頭傳授的僅是一種似是而非的思辨的教育思想，而最可憐的是，他們還不知道這是思辨的「信念」，而誤認為道道地地的可論證的「知識」。這種教育哲學如果也是「一種」教育哲學，怎不叫人越學越糊塗。(歐陽教，1973，頁200)

國內教育哲學先輩吳俊升的經典作《教育哲學大綱》，原創於1934年，吳俊升在1973年臺灣增訂版，已增列第三篇「教育哲學新頁」，分別探討存在主義與邏輯實證主義的教育觀。已屆高齡且旅居香港的吳俊升在其著作中並未徵引年輕歐陽教的著作，但從吳文也提到了C. D. Hardie, D. J. O'Connor, R. S. Peters, P. H. Hirst, I. Scheffler與R. D. Archambault等著作，似可推論吳或曾參考歐陽教之著作。因為歐陽教(1970)在《雲五社會科學大辭典》第八冊「教育學」中曾撰寫〈觀念分析派教育哲學〉之篇章，是唯一年輕一代的撰述人，而吳俊升與田培林、崔載陽等俱為該辭典「教育哲學」類之編輯撰述委員。吳俊升當熟悉歐陽教甫回臺之相關引介。不過，在具體的教育主張上，吳俊升主要徵引H. Feigl(1955)及Kneeller(1964)的啟示，似較偏向美國教育分析之走向。吳俊升仍是以邏輯實證之觀點看待這一波教育哲學新頁，「正如對於哲學，邏輯實證主義對於教育，也是『破』多於『立』」(吳俊升，1973，頁214)。反之，歐陽教直接受業於倫敦路線大師，似較能體會英美教育分析(特別是

英國)，並不是來自邏輯實證論之傳統。「總評觀念分析派的教育哲學或教育思想，其論證成份多於設證」（歐陽教，1973，頁194）。1949年之後臺灣第一代與第二代兩位大師，各自在其論教育分析經典文獻的結語，實令人回味再三。

當年分析哲學的教育分析正是以雷霆萬鈞、排山倒海之勢逆轉傳統教育哲學。Peters(1966, p. 15)也曾要把傳統語義不清的論述送上「斷頭臺」(analytic guillotine)。雖然從今天的觀點來看，教育哲學似又回復傳統學派林立、百花齊放之勢，「分析」並不如其原先所標榜的中性客觀，其背後也有許多的「設證」、「信念」…。不過，放眼臺灣的脈絡，身為1949年之後臺灣第二代教育哲學工作者，歐陽教當年的努力，絕不僅只是飛鴻雪泥。

二、教育規準、知識條件、教師哲學、德育觀

除了〈教育哲學的哲學〉強調，「分析」的方法論外，歐陽教回國後直接師承Peters，把研究主力放在倫理學、道德教育上。Peters教育的三大規準，可能是臺灣1970年代以後，師範生及教育工作者最耳熟能詳的部份。教育與灌輸(indoctrination)之差別，也是歐陽教早年著作中一直著力之重點，1973年出版之《教育哲學導論》是一本令人「驚豔」，卻又些許遺憾的著作，「驚豔」的是這本導論，幾乎很全面的把1960年代倫敦路線最核心的教育概念呈現，放眼二十世紀中文世界，也值得一書。「遺憾」的是，這一本書乃是歐陽教回國後一系列文章的集結，也是應九年國教後中等教師訓練班之教師需求而撰的講義，無法在充裕的時間下，形成有系統可成就其完整學思的言志之作，且自出版後至今一直未有增訂版。受限於篇幅、當時讀者需求與時代脈絡，未能呈現1970年代以後，倫敦路線中後期的成果(特別是二代弟子)。但即使如此，在該書第四章「教師哲學」，仍是筆者覺得至今無出其右，無法取代的篇章。該章中，歐陽教從「權威」、「懲罰」之概念加以立論，特別是「懲罰」之分析—報應性懲罰(retributive theory of punishment)、懲戒性懲罰(deterrent theory of punishment)、感化性懲罰(reformative theory of punishment)、恕道性懲罰(punishment by reciprocity)，也深深影響無數臺灣教育工作者。尤其是對教師權威與學生自由之評述，在當時戒嚴時代，可說是開風氣之先。

「殺雞戒猴」、「以儆效尤」、「公告週知」、「以眼還眼」等許多訓導同仁在管教學生時，不會特別去質疑的理念，都經歐陽教娓娓婆心的指正。歐陽教如是說：

教師的角色，要達到這種師道尊嚴的境界，一定要有與時代俱進的教育學術的專業素養，並且術學有專精、教學認真、循循善誘，博文約禮；那麼，學生各各儒雅好學，越軌犯過的行為就會少之又少。

反之，如不從師道涵養的積極工作扎根，卻流為傳統教育的威權作風，作威作福，誤信懲罰萬能，或迷信夏楚二物可建立教師的權威，或可塑造師道尊嚴，那麼，一部教育哲學，或教師哲學，就得從頭改寫了。（歐陽教，1973，頁132）

今日讀之，仍然餘韻無窮。歐陽教自述其赴英倫求學前，完全未曾接觸到教育分析哲學的洗禮，受觀念分析啟發，也曾打算深入探討Dewey「教育即生長」隱喻之邏輯。不過，哈佛的I. Scheffler在經典作《教育的語言》中，已捷足先登。《教育哲學導論》雖已提及I. Scheffler，但整體而言，該書對60年代美國教育哲學的著墨較少。即便相關知識的條件，knowing that（事實之知）—knowing how（技能之知）、knowing to（規範之知）之介紹，也未直接徵引Scheffler之《知識的條件》及眾多美國學者（如J. R. Martin）當時之相關討論。事實上，1960年代美國教育分析的初期成果，即在於對「教學」（teaching）的分析及各種知識條件的轉換（Pratte, 1981），歐陽教對「教學」的分析，甫回國頭幾年論述已有觸及，最嚴謹的論述是其教授升等著作（歐陽教，1976），該文結合觀念分析與皮亞傑等心理學者的角度，正如同其《道德判斷與道德教學》一樣，體現了歐陽教科際整合的嘗試性努力。不過，筆者認為他對「教學」的分析更全面廣泛的影響應該是民國70年代中期（歐陽教，1986），該文為當時多本著作轉引。而美國教育分析60年代對「口號」（slogan）、「隱喻」（metaphor）的解析，歐陽教也並沒有在甫回國的十年內詳細討論，歐陽教（1990）才較有系統的討論教育口號與隱喻。從這些歐陽教重要的教育分析論文中，我們可看出歐陽教以倫敦路線為主，不以倫敦路線為限，從他熟悉的英國出發，逐漸延伸到美國文獻的嘗試性努力。在此之前，對I. Scheffler《教育的語言》最全面性的引介，當推邱兆偉（1986）。美國教育分析的二代卓越學者，提出三大分析策略的J. F. Soltis成名作《教育概念分析導論》，則有陳迺臣（1990）最先系統的引介。此二本著作分別由林逢祺、簡成熙譯出。再加上郭實淪（1995, 1997a, 1997b, 2001）系列的專文，都算是臺灣第二代教育哲學工作者的重大成果，再加上第一代吳俊升《教育哲學大綱》臺增訂版之引介，

可與歐陽教的成果互為參照。

民國60年代，歐陽教也曾透過科際整合的方法探討教育倫理學，《道德判斷與道德教學》（歐陽教，1974），可能是70年代最原創性的道德教育理論論述。而《德育原理》（歐陽教，1985）則是應華視之邀，開播空中廣播教學「德育原理」經年之講義擴充而成，影響臺灣德育深遠，至今仍是無可取代的著作。

三、立基於理性、民主的教育方法

許多想當然耳式的評論，認為分析只破不立，不提實質教育主張，但昭偉（2003，頁58）詮釋Hirst晚期以亞里斯多德為基礎的教育反思，認為倫敦路線的發展也隱含著一套實質的教育主張，這一套教育主張扣緊著理性主義和自由民主的觀點。筆者檢視歐陽教所引介的倫敦路線，也的確可以發現此一蛛絲馬跡。

歐陽教在1964年臺灣師大教研所完成之碩士論文即以康德的哲學與教育思想為主題。在英國經驗論的傳統下，歐陽教（1988，頁35-36）也曾把觀念分析學派定位為「理性經驗論(rationalistic empiricism)」的教育哲學。歐陽教曾回憶其業師Peters要其以一外國留學生的立場析論洛克究屬經驗主義或理性主義，歐陽教即答以理性經驗主義，而獲Peters首肯。英國經驗論傳統下的洛克竟然有理性主義或經驗主義之疑慮，實亦可看出，倫敦路線的教育主張深受康德等理性主義的影響。Elliott(1986)在紀念Peters的榮退文集中，即曾指出Peters是「古雅風格」(older style)的哲學家。這樣看來，號稱教育哲學「革命」的倫敦路線，並不驚世駭俗，仍然承繼著許多傳統教育哲學的遺緒。

1970年代的臺灣政體，雖自諭為民主陣營，號稱「自由」中國，實尚屬威權體制。歐陽教探討學生自由權時，肯定學生學習、創造、參與、自律的自由，認為學生的自由應切合認知性與價值性。對於學生運動，歐陽教指出：

「學生運動」，顧名思義，這是一種很有意義的學生自由權的運用，...藉此來表達其對校政或社會、政治、經濟及文化等問題的意見。這原無可厚非，學生運動所指向的問題，不必再是單純的校門內的校政或學習活動等切身的教育問題，因為民主社會期望學校與社會打成一片，即學即用，人人參與國事、關心國事，對於社會及政治問題，視同自己份內事，不可以，也不能，更不應該置身事外。（歐陽教，1973，

頁118-119)

當然歐陽教認為前述「建設性」的學生運動，應該鼓勵，「破壞性」的學生運動，反認知與反道德，與教師權威做正面的衝突與對立，是學生自由權的誤用、濫用、與惡用。此外，尚有，「游離性」的學生運動，如各式嬉皮(hippies)等，算是較不嚴重的學生自由權的運用，但也會使教師權威無法正當在學校施展。歐陽教對學生運動之看法，或許不能令支持馬克斯主張或存在主義思潮的人士滿意。不過，英美1960年代以降分析的傳統在號稱意識型態終結的年代，並不介入意識型態的紅塵中，則是其一貫立場。他們對自由、自主性(autonomy)的討論也離不開理性的傳統。Dearden(1968)即並不完全同意夏山學校或進步主義式過於重視學生自由的教育理念。歐陽教對學生自由權及學生運動之看法，很明顯是受到倫敦路線的影響。了解1970年代臺灣教育生態的人，應該都可以體會前引歐陽教之文，在當時白色恐怖的氛圍下，也是需要相當的勇氣。單文經在回憶歐陽老師上課時也曾提及，歐陽老師認為教育應避免用負面的語詞敘述，「反共」的「反」即為明顯的例子。「育之老師在『反共』的政治口號仍然主導一切的一九七零年代，願意干冒大不韙，提出此種不一定為當局歡迎的主張，彰顯了他以學術良知為重，而不畏懼權勢的正直人格」(單文經，2005，頁192)。臺灣解除戒嚴(1987)前，「民族精神教育」曾經是公民教育的重點，歐陽教(1981，頁194-197)也曾經在一篇闡述民族精神教育的文章中，指出其國魂、殉道等悲劇意識過濃，不僅對兒童人格，即使對青少年或成人教育，都可能產生不良影響。正面有條件支持學生運動、反「反」共，對民族精神教育的保留，也許在今日稀鬆平常，但考量到過去的時代氛圍，我們能仍體會歐陽教心中深植倫敦路線自由民主理念。

歐陽教體現自由民主教育理念還可由他對「灌輸」的深惡痛絕看出。他多次為文論及「灌輸」之不當：

尤其我們此地有關教育行政的官方文章常有意或無意地把「灌輸」當作一種健全可行的教育方式。我們的教育學者也沒有人能指出「灌輸」是一種不合理的教育方式。因此我們的教育園地裡，從官方的法令以至學府門檻內的理論探討，常常就充滿了「灌輸xx」的論調，以為這是天經地義地合於教育的規準，如果把這些有關的「灌輸主義」的論調譯成外文，介紹給行家，真是會笑掉人家的大門牙。可是如果詳細

檢討這些「論調」，有時他們並不是在「灌輸」什麼的，却是在「指導」，「教學」或「培養」某種規範或價值觀念，只因為觀念模糊，用錯了字眼。（歐陽教，1974，頁95）

對「灌輸」之討論是1960、70年代英美教育分析著力的教育概念之一。Peters在為Snook(1972)主編之灌輸論文集之序言中，即指出，灌輸在過去被視之為當然，但現在已受到質疑。從教學意向上、方法上，灌輸不期待學生理性的反思，學生最好直接相信所灌輸的內容。雖然，兒童或受限於年齡有時無法對其提供充分的理由，但民主氛圍下的教師，仍應盡量避免灌輸。歐陽教甚至於在字裡行間，把灌輸等同於「洗腦」(brainwashing)、「制約」(conditioning)。邱兆偉(1975)曾在一學生刊物上，對「灌輸」一詞提出與歐陽教不同的看法。該文雖不是正式的學術論文，甚至於沒有書目，但卻精采異常，也體現了觀念分析的精神。簡言之，邱兆偉並不把灌輸視為一良善的教育方法。不過，邱兆偉卻從國人「日常語用」的脈絡，認為「灌輸」與洗腦、制約不盡相同，後二者是無意識或違反意願之下進行的作用或手段，而灌輸是在有意識的作用或手段，可以在合於意願之下進行的，至少含有若干(雖不充分)理解的成分在內。邱兆偉(1975，頁19)指出：

事實上，先進國家的學者也承認，他們的學校教育內並不例外地在實施灌輸，而且有很多社會人士與教育家在支持灌輸的事實。假如我們告訴外國人，我們的教育實施與教育法令有indoctrination的事實與規定，他們大概會有中外問題相類的感慨，祇會同病相憐，而不會笑掉門牙。所以灌輸之存在於學校教育內，而成為被接受的教育方式，是中外皆然的事實，不可避免，也不必諱言。有鑒於此，個人採取的立場，是澄清其意義，以便衡量，「灌輸」在教育歷程上的地位與限制。

邱兆偉接著引W. H. Kilpatrick與R. F. Atkinson之觀點，來說明「灌輸」不太重視為學生提供背後的理由。此二氏之文皆收入Snook(1972)之論文集，可看出邱兆偉也掌握到了倫敦路線的基礎文獻。其實，歐陽教也不是不知道兒童心智未成熟下，教師的灌輸絕難避免，這是二氏對「灌輸」的界定不同而有以致之。歐陽教也許會同意邱兆偉對「灌輸」稍為擴大的適用性解釋，但「筆者認為我們不必責以一個過甚其辭的惡名」（歐陽教，1974，頁99）。易言之，歐陽教認為將灌輸定義在悖理、強

制、高壓之意涵，而禁絕使用，反而不會引起爭議。至於讀者閱讀邱氏之文，也不會把邱氏視為灌輸的支持者。兩位老師都已榮退，筆者之所以在此特別引出，主要是要彰顯觀念分析的精神。邱兆偉從日常生活語言使用的觀點，認為人們在使用「灌輸」一詞時，未必完全代表歐陽教所深惡痛絕的「灌輸」意涵。郭實渝(1995，頁58)也認為日常語言建構及定義的方法是社會之約定俗成，對日常語言的分析除了語義及語法上之澄清外，還有因不同社會文化背景建構的語言結構及意義。有些字詞，無法找到不同文化下的共通意義。中文的「灌輸」與英文的indoctrination就是一例。後者帶有否定的意義，前者並沒有。筆者認為歐、邱二氏的討論，並不在同期西方學者討論的深度之下。只可惜此一論辯激盪的火花，淺嚐則止，並未帶動臺灣爾後教育哲學論辯的風氣，於今觀之，益顯彌足珍貴。從歐陽教對「灌輸」的態度，仍然反映了倫敦路線理性、民主的傳統。

四、倫敦路線的蛻變

歐陽教從其初次引介倫敦路線20年之後，1988年應中國教育學會之邀而重撰的專文，至今仍是臺灣對倫敦路線發展最重要、最全面的論文。該文不僅可看出倫敦路線1990年代以前的整體發展，也可反應歐陽教心目中理想的教育哲學走向。歐陽教(1988，頁389)在該文章中反省了Peters等倫敦路線的學說限制：分析的弔詭、先驗論證的偏失、社會批判的疏忽、宗教功能的迷思。首先，就分析的弔詭而言，歐陽教在甫回國之後的文獻，即已列出時人對觀念分析的批判，諸如破壞性太大(too destructive)、過於瑣碎(hair-splitting)、只清楚而清晰是不夠的(clarity is not enough)，當時的歐陽教對此批判所持的立場是「上列三點，我不想引申或辯護，其是否如此，讓同道者深入體味以後再自做定論不遲，這裡提出來，只是做為參考」(歐陽教，1973，頁223)，行文語氣，頗不以為然。該文成於1970年，同一年稍後為雲五社會科學大辭典所撰的觀念分析派條目則明白表達他反對第一、第三項批評，他認為這正是傳統哲學的流弊，至於為分析而分析過於瑣碎的批評，歐陽教(1970，頁21-22)認為這是分析哲學的末流所為，本不足為訓，也不必為其諱。20年之後，歐陽教的立場並沒太大的改變，他重提「破壞有餘、太繁瑣、只清晰是不夠的」三項批評，針對前兩項，他有限度的接受，但措辭更為周延：

學派開創初期，不無給人破壞有餘或過分繁瑣，「蔽於辭而不知實」的印象。如今，經過該派努力，這種偏失現象已大有改善。然而仍應提防重蹈覆轍。至於第三點，清晰明確永遠是學者的美德，也是學術良心的第一要務，當然，喜歡玄學幻想的教育學者，會覺得皮氏等理性經驗論說，不夠玄奧與神秘，不過，皮氏等如能以此批評為誠，在清晰的分析批判之外，多所努力，繼續從事合理的科際整合，則教育哲學當更博采周諮，且更切用。（歐陽教，1988，頁38-39）

至於「先驗論證的偏失」歐陽教在倫大求學時期就覺得不完全適用。回國後早期的著作即已提出：

腦筋思考清楚如皮德思，仍不免在其論證「有價值活動」時，借康德術語，提出先驗的演繹(transcendental deduction)之預設，認為一切道德或是廣義的有價值活動，是建立在先驗的演繹上，亦即一旦我們問：「為什麼選甲而非選乙作為行動標準？」氏認為我們已先驗地投射一個選擇的價值標準，這個標準是自明的，不必再作論證的，其實這只是一種形而上的設證，因為選擇的觀念不一定邏輯的涵蘊著道德價值的觀念，也許不，也許涵蘊著惡與惡的選擇，選一個更惡的。這是皮氏道德哲學上論證的一大疏忽，筆者在倫敦忝列其門牆曾與他論及此點，他已不堅持這個假論證。（歐陽教，1973，頁193）

歐陽教在1988年更明確的區分先驗的演繹(deduction)或論證(argument)，歐陽教同意先驗演繹在邏輯上是可以成立，但先驗的論證卻也挾帶著形而上的預設，甚或社會經驗的歸納、道德需求等，各種倫理規範的程序原則如公平、自由、敬人、誠實，立論來源不能只訴諸先驗的論證。

至於對「社會批判」的忽視，幾乎已是分析哲學發展的蓋棺論定，雖然分析哲學自己不願意承認。1960年代，就某種觀點，也是意識形態終結的年代。分析哲學認為要不染紅塵的強調理性、客觀的秩序，教育學者不宜介入各種動盪的社會運動。不過，也逐漸讓分析哲學遠離了實務。根據Kaminsky(1993, p. 164)訪問了J. White的結果，Peters在1970年代，似乎並不鼓勵White等與當時倫大教育社會學部門之巨擘M. F. D. Young等知識社會學論辯。剛好歐陸思潮自法蘭克福學派以降及後現代主義等都較著

眼於社會批判。Blake et al. (2003, p. 5)指出，當時哲學與社會學疏離之原因在於以康德為主導的哲學思考對於會影響個人的非理性社會因素是持負面的看法，社會學則反是，社會學重視各種意識型態對人行為抉擇的影響。Lyotard所謂「對自主的不信賴」(incredulity towards autonomy)，正說明教育分析所重視的理性自主已面臨蛻變。當然，這並不是倫敦路線的學者不願意處理社會學議題。Barrow(1978)即曾處理「基進教育」(radical education)，然並未受到任何重視。但昭偉(2002)企圖以較「清晰」的語言處理馬克思教育的一些基本理念，也並未受到臺灣教育社會學者之認可。李錦旭曾經評論但昭偉在空大教科書之〈馬克思主義、新馬克思主義暨批判理論的教育觀〉章節，「個人以為這篇文章會讓讀者誤以為馬克思主義教育就是這樣而已」(李錦旭，2006，頁170)。

這樣看來，教育哲學與教育社會學的學術鴻溝，並不容易跨越。不過，倫敦路線1990年代中期以後，以Blake等四氏為首的「後結構主義」(post-structuralism)，致力於引進歐陸思潮更為重視，教育與社會情境的互動，確實展現了更多元論述的可能。最後，歐陽教對宗教之看法，不改早期倫敦路線理性的規準(歐陽教，1980，1985，1992)。他甚至於認為其業師Peters本身是教友派(Quakers)信徒，提倡絕對的和平主義，過度強調宗教的優點與合理信仰之正面價值，而未正視到悖理的信仰、超理的信仰之缺失，終非學術持平之論(歐陽教，1988，頁41)。

教育分析並不主張依循固定的派別(ism)演繹教育思想，也不太鼓勵建立籠統巨型的教育理論。即便是Peters，也認為倫敦路線率多零星論文、彙編、系統的鉅著較少。Hirst的影響幾乎全在他那篇〈博雅教育與知識的本質〉。Hirst(1974)之《知識與課程》，也是論文的彙集。二代弟子如Dearden(1968)、White(1990, 1997, 2005)、Cooper(1980)都提供了較為完整的教育論述。特別是近年來，Blake, Smeyers, Smith與 Standish(1998, 2000)之著作，也都深具特色。Wilfred Carr整合批判理論與亞里斯多德傳統(溫明麗譯，1996)，Blake等四氏援引歐陸思潮所提出之教育觀，都發人深省。Peters當年的遺憾，似有改善之勢。歐陽教1990年代以後，也逐漸對教育採取一種宏觀的視野，歐陽教(1994)年之〈論文化變遷與教育思潮演進〉，代表了歐陽教晚年較成型、系統的對教育文化之體察，〈教育的淑世與特化〉，雖是演講稿體例(歐陽教，2005)仍然表現了清晰又不失偏頗的旨趣。歐陽教認為自然、人文、人性都有不完美的地方，人類所致力去解決自然、人文等缺失，但也可能陷入「特化」

之中，淪為思想、制度、器物的奴隸，而不自知，透過教育的「淑世」功能，可以轉化「特化」所導致的悲情缺失。歐陽教在文大服務期間，接連論述國際創價學會池田大作會長相關著作，宣導反戰、和平的世界期許。歐陽教幼年時值二次世界大戰末期，親人曾遭逢美軍轟炸亡故，戰爭之戕害，自是刻骨銘心，但他卻不抱狹隘的民族意識，晚年作品，反璞歸真，體現豐富的，「綜合」視野。歐陽教以「我教，故我在」(I teach, therefore I am)的教育藝術，諄諄勉勵我所有教育工作者。

早年倫敦路線過於強調理性、分析，當然也不免躊躇滿志，而排斥了「分析」以外(特別是歐陸思潮)的學思，80年代，Peters已有自覺，頻頻呼籲同道不要走入分析的死胡同，倫敦路線中期，已很重視對實務問題的回應，近年更重返歐陸思潮。或許，Peters的自覺無法令多元論者滿意。90年代以後，「後現代」思潮當道，多元文化、女性主義、後結構主義…都對分析的理性勢力展開批評。90年代，特別是千禧年之後的倫敦路線，也確有轉化的態勢。歐陽教直接師承倫敦路線大師，他很「原味」地把倫敦路線當年排山倒海的分析態勢帶入1970年代的臺灣。而他自己也一直謹記業師Peters之諄諄教誨，絕不為分析而分析。除了倫敦路線的重要概念外，歐陽教對臺灣之道德教育與公民教育之理論與實務推展上，厥功甚大。如果允許我們用較嚴苛的標準來檢視歐陽老師當年的成就，筆者認為倫敦路線初、中期之成果上，歐陽老師忽略了「情緒」相關論述的引介，些許令人遺憾。眾所皆知，Peters對「情緒」的探討，在哲學心理學上具有原創性的貢獻。雖則如此，歐陽教(1977)之文，仍可看出他對情操、情意教育的重視。臺灣對倫敦路線情緒教育的深化，要到歐陽老師高徒林建福(2001)、李奉儒(2004)等，才算有更完整的成果。再者，誠如歐陽教(1988，頁42)自己的反思，從1966~1988年，22年來有關觀念分析學派的重要人物及大英教育哲學會之機關刊物《教育哲學期刊》相關重要教育思潮及問題之論辯，甚是精采，卻未對其論辯過程，作明確的評價。其實，考量到臺灣1970到80年代的學術人力、物質條件，還有所要擔負的教學、行政、政府委託政策研究等負荷，吾人實不宜苛責臺灣戰後第一、二代前輩的學術事功。所幸，郭實渝老師，及歐陽老師的弟子們如但昭偉、林逢祺、洪仁進、李奉儒、林建福及筆者(簡成熙，2005)等，都或多或少，曾加以著墨，也算是盡力彌補了歐陽教的遺憾。至於，90年代及千禧年之後，倫敦路線的轉向，歐陽教並未進一步跟進，雖未曾在其相關論述中覓得慧見，但從他退休前夕的相關論述，仍可看出歐陽教堅持清晰、有理有據之餘，不忘對教育文化，人類和平，教育淑

世的深自期許(歐陽教, 2009),「分析」與「綜合」的教育哲學方法論建構,在歐陽老師的學術與治學態度上,實得到均衡的整合。

肆、結語

經本文的討論,筆者檢視英語系世界三本千禧年之後大部頭的教育哲學手冊,以及歐陽教1970年代引介的倫敦路線成果,筆者暫時的結語如後。

- (一)倫敦路線1960年代草創之時,提升了教育哲學的學術性。Peters, Hirst以及美國Scheffler所倡導的教育分析哲學,在方法論上獨尊「分析」,其實質的教育主張,不脫啟蒙運動康德以降之理性論及自由民主傳統。只「破」不立,似乎並不符合倫敦路線的發展軌跡。當然,方法論與實質主張之間也會相互浸染滲透。Peters以降之倫敦路線雖也不乏對傳統學派及人物之探究,但也的確在1960、70年代過度貶抑歐陸思潮,致1990年代以後,即使倫敦路線內同道,也廣泛援引歐陸後現代思潮。《Blackwell教育哲學指引》反映了此一特色。
- (二)歐陽教1970年代帶回臺灣的倫敦路線成果,也同樣具體表現在方法論及實質主張上。前者是指教育哲學之建構,歐陽教疾呼(觀念)分析之方法。就實質主張上,民主理念上的公民教育、道德教育、教師哲學(包括教師的權威角色、懲罰的運用、學生運動等),歐陽教都有開風氣之先的討論。以今日之觀點,重溫當時臺灣在威權政體下的時代氛圍,歐陽教所引介自由民主的教育傳統,對臺灣的民主化也當有一定的貢獻。
- (三)即使是在英國,1990年代中期以後,隨著一、二代大師的榮退、凋零,千禧年之後,援引歐陸思潮的學者多方的開拓,已逐漸解構許多倫敦路線的核心概念,並已具體反映在大英教育哲學期刊上。歐陽教對於倫敦路線前、中期最重要的成果都有所著墨。對於90年代中期以降,倫敦路線轉向後現代思潮,並未深化。《Blackwell教育哲學指引》的許多議題,特別是分析與後現代的交鋒,值得臺灣中壯年教育哲學工作者正視。就筆者所知,臺灣學者近年來雖也進入「後現代」的視域,從事「後結構」、「批判教育學」的教育學者也不少。但扣緊倫敦路線的基本論題,並與「後學」針對特定的教育議題,加以爬梳的精彩論文也不多見。不管我們同不同意倫敦路線50年來所建構的教育哲學方法論及教育旨趣,其的確

代表著英美世界二十世紀二次戰後的主要教育哲學勢力。臺灣得天獨厚，由於有 Peters、Hirst 等大師的親炙弟子歐陽教的引介，臺灣幾乎得以同步於西方世界。只可惜，受限於 1970 年代整體的臺灣師資培育學術人力，雖也有學者相繼投入（如高廣孚、邱兆偉、陳迺臣、郭實淪等），但並未在 1970 年代形成一堅實的教育哲學研究團隊。我們第三代教育哲學工作者，實有責任在歐陽教等已建立的基礎上，更進一步。

(四) 千禧年之後，後現代的思潮也一躍成為主流。曾幾何時，倫敦路線也成為被革命的對象。不過，Oxford 及 SAGE 的教育哲學手冊，卻也有些許透露出倫敦路線的復甦。持平的看法是「分析」的方法當然不能定於一尊，但眾聲喧嘩之下也的確有賴互為主體。分析作為一種方法論，其背後的理性預設，已主宰（或被質疑）了許久，重新回到其本來的面貌，或許會在各種「後學」中，體現其更積極的意義。那 Oxford、SAGE 教育哲學手冊所透露的分析的復甦，就不是編輯大老們的顧影自憐與迴光返照。雖然，歐陽教在 1970 年代即大力倡導倫敦路線，臺灣第三代教育哲學工作者受歐陽教的啟發，也多人留學英國。但整體而言，受限於近十年來師資培育的不景氣與特有的檢定考試，「分析」的學術訓練恐無法有效反映在臺灣大學部的學習，並不一定能發揮其澄清與論證之精神。連帶使臺灣的可畏後生學子進入研究所後，極可能跳過分析直接到後現代，那 Blackwell, Oxford, SAGE 三本教育哲學指引手冊，所期許的分析與後現代的互為主體、相互論辯的精神，將無法達成。擁護「後」學的人，極可能完全未受「分析」的洗禮。心儀「分析」的人也極易把「分析」視為另一種學派，無由利用分析的方法進入後現代的堂奧，終究淪為各說各話。以英美世界為例，就筆者之體察，由於經過「分析」洗禮的影響深遠，即使現在「後」學當道，學者們基本上也很小心語言的使用，Blackwell 主編們的相關論述，正是期待不以「分析」為限，但盡力維持清晰的力道，值得臺灣教育哲學工作者省思。

本研究係筆者國科會專案「論自主性作為教育目的：倫敦路線教育哲學的回顧與前瞻 (NSC-94-2413-H-153-002)」之部份研究成果。部份論文內容曾以「從兩本最新西方教育哲學手冊之議題看華人教育哲學的發展」發表於 2010 年中國大陸全國教育哲學年會專業委員會第 15 屆年會暨教育哲學「教育哲學視野下的教育理想與教育現實」國際

研討會。中國濟南：山東師範大學。

參考書目

- 吳俊升(1973)。教育哲學大綱。臺北：商務印書館。
- 邱兆偉(1975)。教育與灌輸的辨別。**教育文粹**，5，18-20。
- 邱兆偉(1986)。分析哲學的起源、發展與教育。**高雄師院學報**，14，245-274。
- 但昭偉(2002)。馬克思主義、新馬克思主義暨批判理論的教育觀。載於黃藹、但昭偉(合著)，**教育哲學** (207-232頁)。臺北：空大。
- 但昭偉(2003)。分析哲學與分析的教育哲學。載於邱兆偉(主編)，**教育哲學** (35-51頁)。臺北：師大書苑。
- 李奉儒(2004)。**教育哲學-分析的取向**。臺北：揚智。
- 李錦旭(2006)。馬克思主義教育研究的式微和復興初探。載於李錦旭、王慧蘭(主編)，**批判教育學：臺灣的探索** (169-200頁)。臺北：心理。
- 林逢祺(2004)。**教育規準論**。臺北：五南。
- 林建福(2001)。**教育哲學：情緒層面的特殊觀照**。臺北：五南。
- 洪仁進(1998)。**教育哲學取向的轉移：從皮德思到卡爾**(未出版之博士論文)。臺灣師範大學，臺北。
- 洪仁進(2004)。教育哲學的新展望(評N. Blake等之Blackwall Guide to the Philosophy of Education)。**教育研究集刊**，50(3)，185-193。
- 陳迺臣(1990)。**教育哲學**。臺北：心理。
- 溫明麗(譯)(1996)。**新教育學**。臺北：師大書苑。
- 單文經(2005)。我所認識的歐陽育之老師。**教育資料與研究雙月刊**，64，184-195。
- 歐陽教(1970)。觀念分析派教育哲學。載於楊亮功(主編)，**雲五社會科學大辭典第八冊(教育學)** (19-22頁)。臺北：正中書局。
- 歐陽教(1973)。**教育哲學導論**。臺北：文景。
- 歐陽教(1974)。**道德判斷與道德教學**。臺北：文景。
- 歐陽教(1976)。認知結構與教學的關係。**師大教育研究所集刊**，18，39-65。
- 歐陽教(1977)。現代化與情操教育。**臺灣教育**，321，46-48。

- 歐陽教(1980)。宗教信仰的德育與反德育涵義。**師大教育研究所集刊**，22，331-356。
- 歐陽教(1981)。以民族精神教育促成國家統一與世界大同。載於師大教育研究所(主編)，**中國教育的出路**(187-210頁)。臺北：國立編譯館。
- 歐陽教(1985)。**德育原理**。臺北：文景。
- 歐陽教(1986)。教學的觀念分析。載於中國教育學會(主編)，**有效教學研究**(1-27頁)。臺北：臺灣書店。
- 歐陽教(1988)。觀念分析學派的教育思潮。載於中國教育學會(主編)，**現代教育思潮**(1-49頁)。臺北：師大書苑。
- 歐陽教(1990)。教育的概念、口號與隱喻。**師大教育研究所集刊**，32，29-49。
- 歐陽教(1992)。宗教與教育的關係。**師大教育研究所集刊**，34，33-43。
- 歐陽教(1994)。論文化變遷與教育思潮演進。**師大教育研究所集刊**，35，25-46。
- 歐陽教(2005)。教育的淑世與特化。載於財團法人臺北市賈馥茗教授教育基金會(主編)，**教育名家論教育**(65-104頁)。臺北：心理。
- 歐陽教(2009)。讀《對話的文明-談和平的希望哲學》。載於池田大作思想研究論文(第五冊)-人本主義與和平共生(115-127頁)。臺北：中國文化大學池田大作研究中心。
- 簡成熙(1996)。**理性·分析·教育人**。臺北：師大書苑。
- 簡成熙(2005)。**教育哲學專論：當分析哲學遇上女性主義**。臺北：高等教育。
- 簡成熙(2005)。臺灣教育哲學的回顧與前瞻：1949-2005。**教育資料與研究雙月刊**，66，1-24。
- 郭實淪(1995)。語言與教育的關係：語言的隱喻特性。載於郭實淪(主編)，**當代教育哲學論文集**(55-88頁)。臺北：中研院歐美研究所。
- 郭實淪(1996)。教育活動中語言隱喻特性的再探討。**東吳哲學學報**，1，173-202。
- 郭實淪(1997a)。教育是什麼？分析式教育哲學的論證。載於簡成熙(主編)，**哲學和教育—20世紀末的教育哲學**(15-28頁)。高雄：復文書局。
- 郭實淪(1997b)。兩個教育論據理論的分析與比較。載於簡成熙(主編)，**哲學和教育—20世紀末的教育哲學**(29-48頁)。高雄：復文書局。
- 郭實淪(2001)。教育的不可證成性：兩篇相關論文的考察。**東吳哲學學報**，6，283-309。
- 郭實淪(2005)。教育分析哲學的兩個論辯。**教育資料與研究雙月刊**，66，65-76。

- Bailey, R., Barrow, R., Carr, D., & McCarthy, C. (Eds.). (2010). *The SAGE handbook of philosophy of education*. London, England: SAGE Publications Ltd.
- Barrow, R. (1978). *Radical education: A critique of freeschooling and deschooling*. Oxford, England: Martin Robertson.
- Barrow, R. (2010) School of thought in philosophy of education. In R. Bailey, R. Barrow, D. Carr & C. McCarthy (Eds.). *The SAGE handbook of philosophy of education* (pp.21-35). London, England : SAGE Publications Ltd.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. & Standish, P. (1998). *Thinking again : Education after postmodern*. Westport, CT : Bergin & Garvey.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. & Standish, P. (2000). *Education in an age of nihilism*. London, England : Routledge.
- Blake, N. Smeyers, P. Smith, R. & Standish, P. (Eds.). (2003). *The Blackwell guide to the philosophy of education*. Malden, MA: Blackwell Publishers Ltd.
- Carr, W. (Ed.). (2005). *The RoutledgeFalmer reader in philosophy of education*. London, England: Routledge.
- Cooper, D.E. (1980). *Illusion of equality*. London, England: RKP.
- Curren, R. (Ed.). (2003). *A companion to the philosophy of education*. Oxford, England: Blackwell Publishing.
- Cuyppers, S.E. & Martin, C. (Eds.). (2011). *Reading R. S. Peters today : Analysis, ethics, and the aims of education*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Dearden, R. F. (1968). *The philosophy of primary education*. London, England: RKP.
- Dearden, R. F. (1984) *Theory and practice in philosophy of education*. London, England: RKP.
- Elliott, R. K. (1986). Richard Peters: A philosopher in the older style. In D. Cooper (Ed.), *Education, values and mind: Essays for R. S. Peters* (pp.41-68). London, England: RKP.

- Feigl, H. (1955). Aims of education for our age of science: Reflections of a logical empiricist. In N. Henry (Ed.), *Modern Philosophy of education: 54th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Pt. 1* (pp. 304-341). Chicago, ILL: University of Chicago Press.
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and curriculum*. London, England: RKP.
- Kaminsky (1993). *A new history of educational philosophy*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Kneller, G. F. (1964) *Introduction to the philosophy of education*. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. London, England: George Allen and Unwin.
- Peters, R. S. (1981). *Essays on educators*. London, England: George Allen and Unwin.
- Peters, R. S. (1983). Philosophy of education. In P. H. Hirst (Ed.) , *Educational theory and its foundation discipline* (pp. 30-61). London, England: RKP.
- Pratte, R. (1981). Analytic philosophy of education: A historical perspective. In J. F. Soltis (Ed.), *Philosophy of Education since mid-century* (pp. 17-37). New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Siegel (1997). *Relativism refuted: A critique of contemporary epistemological relativism*. Dordrecht, Holland: D. Reidel.
- Siegel, H. (Ed.). (2009). *The Oxford handbook of philosophy of education*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Snook, I. A. (Ed.). (1972). *Concept of indoctrination: Philosophical essays*. London, England: RKP.
- White, J. (1990). *Education and the good life: Beyond the national curriculum*. London, England: Kogan Page.
- White, J. (1997). *Education and the end of work: A new philosophy of work and learning*. London, England: Cassell.

White, J. (2005). *The curriculum and the child: The selected works of John White*. London, England: RKP.

