

## Siegel 與 Burbules 對理性教育目的 之論辯及其對臺灣教育的啟示

簡成熙\*

### 摘 要

教育哲學重要的功能之一是對教育目的做廣泛而深入的思考。「合理性」一直被視為是現代主義的核心教育理想。隨著後現代學術氛圍的形成，一股反理性或修正理性的風潮也成為教育哲學爭論的核心。N. Burbules吸納了後現代的想法，提出「合情理」做為教育目的之核心概念；H. Siegel則堅持「合理性」，力拒知識的相對主義。Burbules從德行觀、脈絡觀、關聯論等企圖說明，「合情理」較為周延；Siegel則認為合情理之概念若淪為受脈絡影響的相對主義，將會破壞了理性本身，他堅持合理性可以在後現代的訴求中，得到知識上的證成，並達成後現代的道德訴求。筆者從「教育論證」的脈絡——即從具體的教育實踐脈絡中，去反思、驗證哲學主張的適用性，初步認為Burbules合情理的觀點較具合理性。不過，弔詭的是，筆者卻也從臺灣教育近年的政經脈絡中，體察出Siegel的合理性觀點，其實比較適合臺灣現階段所需。合理性、合情理的相互搓揉——理性概念的重構，似乎仍是未來思考教育目的不可避免的挑戰。

關鍵詞：合理性、合情理、理性、教育目的、教育哲學

---

\* 簡成熙，國立屏東教育大學教育學系教授兼學務長  
電子郵件：chenghsi@mail.npue.edu.tw

投稿日期：2008年10月4日；修正日期：2008年11月24日；接受日期：2008年12月11日

Contemporary Educational Research Quarterly  
Dec., 2008, Vol.16 No.4, pp. 39-70

## Arguments of the Rationality as an Educational Aim between Siegel and Burbules and Their Implications to Taiwan

Chen-Ghsi Chien\*

### Abstract

One of the functions of philosophy of education is to investigate the aims of education profoundly. Rationality has been the core concept of educational ideals since the era of Enlightenment. However, many scholars is going to reject or revise the concept of rationality in the postmodern age. H. Siegel defended rationality as an aim of education by insisting the certainty of knowledge and refuting relativism. N. Burbules, on the other hand, proposed reasonableness to replace rationality as the educational aim by absorbing the spirit derived from postmodernity. The purpose of this article is to discuss the arguments about rationality in education between Siegel and Burbules. The author concludes two implications in the end. On the one hand, based upon the context of educational argument, which means educators to conform,

---

\* Chen-Ghsi Chien, Professor, Department of Education, Dean, Office of Student Affairs, National PingTung University of Education

E-mail: chenghsi@mail.npue.edu.tw

Manuscript recieved: Oct. 1, 2008; Modified: Nov. 24, 2008; Accepted: Dec. 11, 2008

investigate, reflect philosophical claims in educational contexts, the author thought the reasonableness proposed by Burbules was more comprehensive than rationality by Siegel as an educational aim. However, on the other hand, the author agrees that the rationality argued by Siegel, in terms of better reasons for choice, was more suitable in the political, economic, and educational contexts of Taiwan. The rationality of reasonableness is still an important issue to investigate further in Taiwan.

**Keywords:** rationality, reasonableness, educational aim, H. Siegel, N. Burbules

哲學的意思是愛智，不過，哲學真正愛的是推理，推理形成理論，並提供支持理論的理由。推理也致力於達成目標，建立論證，回應不同的觀點。即便有些哲學家指出了理性的限制——古希臘的辯者、休謨，對科學客觀性的質疑者——這些哲學家也都會為其反對理性的觀點提出理由，並指出捍衛理性的困難點。Nozick (1993: xi)

## 壹、緒論

教育哲學的「目的」之一，即是對於教育理想 (ideals) 或是「教育目的」，做出完整而深入的體察。不過，在1960年代左右，英國的教育哲學開山大師R. S. Peters卻也指出了傳統教育哲學所揭示的教育目的過於籠統，大而無當。Peters嘗試運用概念分析的方法去精確各種教育術語，在他看來，如果能夠對「教育」的概念加以釐清，所謂「教育」、「教學」所載負的概念真理，就能指引教育。倫敦路線觀念分析的方法論，從教育概念本身著手，所得出的教育目的，諸如「教育人」(educated man)、「自律」(自主性)(autonomy)……等，特別重視教育本身的「內在價值」(intrinsic value)。其二代弟子J. White不堅持從概念分析本身著手，也不賦予「內在價值」神聖的地位，White (1982) 對於各種曾經提出的教育主張，也曾仔細地加以檢查其論證過程，可算是繼Peters、Hirst之後重要的教育成果之一。但即使是在英語系世界，有關教育目的之專著，也屈指可數，約至1990年代末，R. Marples (1999) 也主編了一本教育目的的專著，在這本文集中，探討了幸福(happiness)、批判思考(critical thinking)、自主性……等教育目的之證成，也大致反映了二十世紀後半葉英語系世界對於教育目的之討論。大體上，英語系世界的教育目的是以「理性」為主導。美國也不遑多讓，在一本紀念哈佛教育分析大師I. Scheffler的文集中，正是以《理性與教育》(Reason and



*education*) 為書名 (Siegel, 1997a)。

筆者已針對「批判思考」做為教育目的，做了初步的討論 (簡成熙，2005)，而筆者大體上也接受自Peters以降對傳統教育哲學方法論上的批評 (簡成熙，1999)，也不擬對各種時興的主義、派別或思潮做出浮面的啟示，但這也不意味著我們不能從各種學派或主義中尋得奧援。筆者在論文之初，引用當代自由主義大師R. Nozick在其《理性的本質》(*The nature of rationality*)一書中的導言，相當程度地說明了理性在後現代角色的弔詭：一方面，後現代批判「理性」概念，另一方面，「批判理性」本身是否也是一種理性的運作？從現代到後現代，「理性」概念本身的蛻變，正是哲學界的重大發展。在教育哲學的脈絡中，批判思考或是自主性，一直被視為是現代主義的代表性教育目的，批判思考或是自主性做為教育目的，其實也都離不開「理性」的概念。隨著後現代學術氛圍的形成，在教育(哲學)學圈中，一股質疑、修正或推翻理性的學術論述也儼然成形。扣緊「理性」的概念，對於教育目的的探索，在後現代的學術氛圍裡，不失為有意義的學術工作。

在後現代思潮剛剛開始浸染美國教育哲學圈不久，約在1990年代左右，對於理性做為教育目的之討論，美國學者已開始有了初步的交鋒。代表人物之一H. Siegel是美國邁阿密大學教授，也是哈佛名分析學者Scheffler之高足，Siegel (1987)的著作是對所謂受新科學哲學影響下，一股濃厚的知識相對主義立場，提出反擊；Siegel (1988)的作品正式標舉教育目的應以理性、批判思考為核心；而Siegel (1997b)的著作，則是進一步的捍衛前作，有多篇精彩的與其他後現代、多元文化、女性主義等學者論辯的精彩內容，算是繼Scheffler之後，美國堅持理性分析傳統的代言人。在R. Curren主編的最新教育哲學文集中，Siegel (2003)負責撰寫理性教育單元，可為明證。美國另一知名教育哲學學者N. Burbules服務於伊利諾大學，與Siegel同受分析的教育傳

統，也是當今美國教育哲學的代言人，則相當程度地接受了後現代的洗禮，他為文批評Siegel之理性概念過於狹隘，而Siegel也多所回應。本文即企圖從二氏的論辯中，檢視理性在教育上的意義。

「理性」一詞也算是一個本質性爭議的概念（*essentially contestable concept*），並不能單一具體指涉。不過，筆者在此不擬從哲學辭典、教科書或學者的解釋，如Brown（1990）、Nozick（1993）、詹志禹（1997），以及彭孟堯（2003）的歸納中，企圖去定義或界定。相反地，由於在Siegel與Burbules的論戰中，其實各自都本其知識論的立場，去型塑「理性」的概念，因此，本文並未對「理性」做一定義，不會妨礙到相關的討論，本文正是希望透過對二氏的論辯，使教育工作者對於「理性」在教育過程中所扮演的角色及其限制，有更為清楚的瞭解。Burbules在論辯過程中，曾以「合情理」（*reasonableness*）來取代Siegel所捍衛的「理性」（*rationality*）（二氏有時也用*reason*一詞）。為了與「合情理」對仗，筆者在論文中以「合理性」來指稱「理性」，不過，在行文中，為了文義的流暢，「合理性」與「理性」將交互使用。當然，將「*reasonableness*」譯為合情理，也不是沒有爭議，不過，就二氏在其相關論述的討論中，筆者認為「合理性」、「合情理」之翻譯，不致有太嚴重的閃失。筆者在第二節中，首先要論述Siegel之合理性概念，主要探討他對「為何要理性？」的論證，以及Siegel反對知識相對主義的理由，以凸顯以合理性做為教育理想（目的）之理據。第三節則摘述Burbules「合情理」之概念，探討「合情理」是否較「合理性」更適合做為教育目的？第四節則檢討Siegel之回應。最後，筆者也期待這樣的討論，不只是學術上的概念遊戲，更有助於為日益受到後現代影響的臺灣教育的實踐場域提供反思的空間。

## 貳、Siegel之合理性概念與教育目的

### 一、為什麼要理性？

為什麼批判思考或理性應該成為教育目的？這種提問正是要尋找理由（reason）。到底我們能不能夠運用理性，把握各種理由，來證明理性本身？Siegel認為這是大哉問，不過，許多哲學家卻認為這有其弔詭之處，譬如，A. O'Hear（1980: 147-9）指出：

要對理性本身提供理性的辯護，有其弔詭之處……理性論著重的是對批判論證、經驗的執著。任何合理辯護的立場必須訴諸於論證與經驗。對理性論本身而言，合理的論證會導致循環論證，想要藉著合理的方式去辯護理性論存在重要的矛盾……任何論證式的辯護論證本身，都犯了巧詞的謬誤。

Trigg（1973: 149）更早也表達了同樣的看法：

要證成理性本身是非常奇怪的觀念，因為證成本身就是一種合理性的概念，任何人企圖去證成理性，他必須站在理性的架構之外，又必須置身其間，這無可避免地會造成矛盾。

Trigg和O'Hear認為，想要為合理性提供理由是不可能的，因為這會陷入「巧詞」（beg the question）及「循環論證」（viciously circular），即使是大名鼎鼎的K. Popper雖然也承認「為何要理性？」問題的合法性而提出「批判理性論」（critical rationalism），卻也認為我們對理性的期待，是一種「對理性的非理性信念」（irrational faith in reason）（Popper, 1962: 230-231）。簡言之，Popper、Trigg與O'Hear在廣義上都算是理性論者（相對於後現代那些反理性的思想家），他們分別從邏輯及論證上企圖說明理性本身無須被證成，也不

可能被證成，要為合理性提出合理的理由，無可避免地會陷入循環論證或丐詞的窘境。Siegel雖然同情上述學者的無奈，他卻從教育的立場指出這種無奈是不合理的。在教學過程中，我們回答學生的提問與質疑，鼓勵學生批判思考，但當學生提問「為何要有理性？」「為何要批判思考？」時，根據Trigg與O'Hear的觀點，我們只能回答，「理性太好了，批判思考太讚了，不過，我不能提出理由，當我提出理由，我將會陷入循環與矛盾了」。Siegel認為，理性論者固然可以很謙虛地指出理性本身的弔詭或限制，但這會破壞了整個課程教學的精神，那Siegel如何回應呢？Siegel要我們再檢視下列的論辯：

理性論者：人們要合乎理性，因為有好的理由支持他如此。

懷疑論者：為什麼人們要聽從這些好理由？為什麼要理性？

理性論者：因為有好的理由支持這些好理由。

懷疑論者：慢著，為什麼人們要受這些好理由的指使？為什麼要理性？

Siegel不否認在上述對話中，理性論者對懷疑論的回答、討論會陷入循環論證。Siegel的策略有二，首先，他提出在知識論的追求上，自我反身論證（self-reflexively justification）極其頻繁，不能在形式上就論定是循環論證。Siegel指出，不論是基礎論者（foundationalists）、真理貫通論者（coherentists）、實用論者（pragmatists）、自然論者（naturalists）都會運用反身策略來修正或證成自己的主張，這絕非丐詞或循環論證。Siegel以科學的進化論為例，進化論的主張不僅可以解釋個別生物的演化，也可以解釋進化理論本身的演進過程。

再者，Siegel提醒我們注意懷疑論者的訴求，當懷疑論者要求提供好理由時，其行為已經預設了理性、理由之價值，因為懷疑論者正是要求理性論者提供好理由，懷疑論自身已經進入理性論的遊戲規則裡。在此，懷疑論者的提問其實已經預設了理性論者的立場，也呈現了理性的行為，而懷疑論對理由的要

求，也使得理由的提供證明了合理性自身的力量。當然，若有懷疑論者夠聰明，他不會開口提問「為何要理性」的問題，Siegel認為，這位聰明的懷疑論者將不夠資格挑戰理性論者，因為理性論者根本就無須回答問題了。理性論者完全可以用各種「好理由」來證成自身。「質疑理性」之活動，適足以證成理性的合理性。這樣看來，理性也具有「自我證成」(self-justification)的特性。

## 二、拒絕相對主義

自T. Kuhn提出「典範」(paradigm)的概念之後，邏輯實證論取向的科學哲學觀就一直被污名化，而後現代、多元文化時代，一股知識相對的立場，藉著對主流文化的質疑與挑戰，也儼然具備了道德的優勢。強調知識的客觀性、確定性與絕對性，逐漸等同於霸權、獨斷、壓迫、一元等負面意義，幾乎大多數的教育哲學者對於這種多元的風貌，也都抱著從善如流的立場。Siegel在後現代的學術氛圍中，仍然堅持知識的客觀性，Siegel如何確認自己的主張及回應來自相對主義的挑戰呢？

Siegel首先為知識的相對主義做了一個界定：任何被宣稱為知識的主張P，P被據以評估，建立其真偽標準的原則系統為 $S_1, \dots, S_n$ ，另一套評估知識真偽的原則系統 $S_1', \dots, S_n'$ 。在這兩套（或更多）原則系統之間，找不到另一中性的原則可據以論斷P。對P而言，其真理或合理證成的標準是相對的，且只適用於P本身 (Siegel, 1987: 6)。Siegel接著指出，知識或真理的相對主義是不一致的 (incoherent)，會導致自我挫敗 (self-defeating)。

相對主義要能堅持自己的主張，他就不能有「真確性的觀念」(notion of rightness)，當沒有真確性的概念，那相對主義又如何辯稱相對主義較絕對主義優？相對主義者也許會說，我們所說的真是「相對的真」(relative

rightness)。Siegel指出，即使是相對的真，也必須預設一非相對的立場。對相對主義者而言，他夠誠實的話，他其實是想說明相對主義的真理觀較絕對主義為優，但這其實已違反了知識相對的立場。如果相對主義者徹底持守著自己的立場，這適足以說明他們不能對絕對主義者做出任何指責，那相對主義者又有什麼理由要我們去心儀相對主義呢？Siegel認為，有些相對主義者並不反對「有些信念為假」(necessarily some beliefs are false)的說法，若我們拿前述的觀點再去質疑相對主義者，對相對主義者而言，他必須承認所有衝突的信念或意見都是正確的，若是如此，相對主義的立場在仲裁知識上將不具有優先性，那更不用說，如果相對主義者承認有些信念為假，這種非相對性的相對主義(relativism non-relativistically)，其實也放棄了其企圖捍衛的知識相對立場。

或許有人認為Siegel用這種邏輯或是普遍性的反駁方式，只是逞口舌之能，無法完全令人信服，因為對許多相對主義者而言，他們固然不同意有一普遍、中性、客觀的標準，但不因此否認在特定的領域內，存在一些可資判斷真偽的標準，Siegel稱此種主張為「架構相對主義」(framework relativism)。Siegel指出，如果「架構相對主義」是對的，意指不同知識主張的邊界、架構有別，不能據以論定是非，但可以各自在其架構內仲裁真偽，那麼每一個個別架構內的相對主義者，其實都是絕對主義者，但是他又必須「承認」其他架構的合理性，沒有一中性的標準可資仲裁，自己架構內的標準又不能「獨斷」地否定其他架構，又如何能承認其他架構之合理性呢？根據架構相對主義者之看法，超越某種架構之外的標準是不存在的，如此所謂架構內的真偽標準也不可能建立，因為其建立無法迴避「丐詞」的指控。架構相對主義者要放棄普遍、客觀的真，卻「堅持」架構內的真，其架構內的真要如何形成？證成的理據與標準何在？Siegel認為，相對主義對普遍主義者（或絕對主義者）所做的知識及道德上的指控，都可能發生在自己身上。

Siegel在《拒絕相對主義》(*Relativism refuted: A critique of contemporary epistemological relativism*)一書中，也花了很多篇幅去討論自T. Kuhn以降的新科學哲學傳統，諸如S. Toulmin、H. I. Brown等學者。Brown (1990)在其經典著作《理性》(*Rationality*)一書中，列出了有關理性的各種客觀的、程序性的標準，不過，值得注意的是，Brown自己並不完全支持傳統標準，他甚至認為科學的進步，在相當程度上，是人類違反這些理性標準的結果。Siegel基本上還是支持傳統邏輯實證論對於所謂「發現的邏輯」(*logic of discovery*)與證成的邏輯(*logic of justification*)的區分，Siegel不否認在科學或知識真理追求的過程中，各種主觀、想像甚或一些非理性的因素，確實可能有助於科學知識的產生，但仍然堅持判斷知識真理的標準有其客觀性，二者不能混為一談。Siegel指出，對「科學」知識而言，存在著相對主義的「弱義」(*weak sense*)，即視科學知識是可錯性的(*fallible*)，並不是絕對的真理，至於相對主義的「強義」則是指科學知識本身也是獨斷的，Siegel認為，Brown之流認為吾人不能確切地提供保證各種知識客觀的方式，甚至於不承認有此方式，這其實已是強義的相對主義立場，是Siegel所堅決反對的。他特別強調，支持知識的可錯性(*fallibilism*)，不代表就要接受知識的相對性(Siegel, 1987: 112-114)，在Siegel看來，相對主義的弱義，即承認知識的可錯性，一樣可以在堅持知識的客觀性下，得到證成。

Siegel也用類似的觀點，評論Kuhn「不可共量性」(*incommensurability*)的概念，Kuhn認為，不同學理或研究典範之間存在著不可共量性，不可據以論斷高下，而Siegel認為，在邏輯上承認不同典範之間不可比較，正是說明了這些典範各自之間有其客觀性，「堅持」不同典範之間不可比較，不正是鼓勵獨斷、自以為是、非理性的可能嗎？而且，堅持不可共量，也正是很獨斷、很一元地否定了「後設反省」(*second-order, meta-activity*)的可能，難道不會造

成典範之內的獨斷與典範之間的排他嗎？這難道是強調多元式的相對主義的初衷嗎？

### 三、合理性、批判思考與教育目的

Siegel並沒有明確的論證合理性做為教育目的，他似乎是把合理性視為教育目的理想的核心概念，但他曾提出四項理由，來說明批判思考應該成為教育的主要目的。首先，根據Kant的立場，我們必須把人視為目的，而不能視為手段，「尊重他人」是很重要的一項道德律則，把學生當人，尊重學生，自然就會認可學生有權對教師所教的內容提出質疑；再者，教育的重點是提供學生選擇的能力，使學生能充分地經營自己的人生，具備批判思考，使學生在抉擇人生時，能有判斷的能力，不會人云亦云，如此將使學生日後更易於經營成功的人生；第三，基於人類理性生活的傳統，理性使人從愚昧中走出，逐漸建構出現代文明，而理性的生活正是要當事人不盲從權威，找出各種價值、觀點的評價理由，他支持或反對某種觀點，必須要有充分的理由，批判思考正是希望培養當事人進入理性的傳統；最後，Siegel以民主生活來說明批判思考所扮演的角色，Siegel認為，我們是生活在民主的氛圍中，而民主的生活強調每個人都應獲得基本的尊重，各種政策的抉擇及爭議，有賴不同立場的人以理相互說服。在民主的社會中，每個人都要有能力去判斷各種議題，且公平無偏見地去評價各式主張。基於上述四種理由，Siegel認為批判思考應該成為教育的重要目的（簡成熙，2005：335；Siegel, 1988）。

嚴格說來，Siegel對於理性、批判式思考與教育目的之證成關係，其所提出的四項理由，也各自都有對理性生活本身的預設，難脫循環論的指控，但Siegel已對此做了說明。國內學者彭孟堯（2003：104）認為，把批判思考做為教育目的並不恰當，但仍同意Siegel以理性做為教育理想的訴求。許多人認為



以理性做為教育目的過於狹隘，筆者倒是同意Barrow之評論，他認為這些只不過是反對把理性視為教育唯一目的，事實上，強調理性做為教育理想並不蘊涵著理性是唯一的教育目的（Barrow & Woods, 1989: 95-96）。

### 參、Burbules之合情理概念與教育目的

#### 一、Burbules吸納的後現代立場

Burbules可能是少數美國教育哲學界中最早正視到後現代思潮對教育的積極啟示之士（Burbules & Rice, 1991），與Siegel相較，他似乎是更傾向於接受後現代對啟蒙以降理性觀的批判。不過，他在1991年的立場，也明確指出了有些後現代論者是反現代論者（antimodernism），這在教育上並不足取，他所接受的「後現代論」（postmodernism）對理性的批判，毋寧是一種「合理的質疑」（reasonable doubt），並不全然否定理性本身。

Burbules曾提出四類型後現代對理性的質疑（或拒絕）（Burbules, 1994）。首先是一種對「後設—敘事」（meta-narrative）的反對，的確，我們在文化的脈絡中，會自然形成一套思想或語言表述方式，但這不意味著這些就是一成不變，也不能把它視為普遍、客觀的形式，後結構的學者就認為傳統哲學致力於追求客觀的各種後設敘事，本身過於獨斷，反而形成了一種宰制、排他、邊緣化異己的現象，特別是自Descartes以降的理性傳統，已成為各種知識建構的基礎，排除了其他方式；第二是來自女性主義的批評，女性主義者認為自啟蒙以降的傳統理性觀忽略了情境、脈絡的考量，是一種形式的、非人性的客觀認知方式（Bordo, 1986; Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule, 1986; Thayer-Bacon, 1993）；第三種批評則是來自後殖民式、多元文化主義的批評，即理性本身反映了西方中產階級的男性勢力，這種理性勢力伴隨著先進國家的國力，

儼然代表著客觀、進步的思想，而第三世界國家或其他非西方的文化區域，則被迫要接受這套優越的文化意識，理性在此已淪為西方對非西方的壓迫、支配、宰制。最後，Burbules不忘引述美國新實用主義R. Rorty的論點，來闡明傳統理性視自己為發現事實的良善思考方式，其實只是一種神話，理性不應以一種先驗、普遍、客觀的方式，自以為是地從形式上推演或歸納出真理。不同的人、時空、文化之間，存在著不同的人際互動，是這些多元而生動的對話（conversation），而非論證（argument），豐富了人生的視野（Burbules, 1994: 340-341）。

Burbules引述這些後現代式觀點對理性的質疑，他是否接受後現代對理性的批評？其實，處在這新舊交接的世代，不少學者對於知識的相對／絕對，也都有所猶疑與彷徨，Burbules引R. J. Bernstein的話，也可揣摩出其心境（Bernstein, 1993: 32-33; Burbules, 1995: 84）：

為什麼要這麼氣恨理性？到底這些攻擊、批判、詛咒理性，意指何者？為什麼當他們指稱到理由、合理性時，所浮現的是支配、壓迫、壓制，父權體制、乏味、暴力、全體、極權，甚至於恐怖的形象？特別是當我們體認到不久前，理性其實是伴隨著自律、自由、正義、平等、幸福、和平，上述的問題尤其令人感到悲哀與困惑。

Burbules一方面不同意後現代過於激烈的訴求，也不像Siegel般，正面與後現代迎戰，他希望藉著吸納後現代的訴求來重構理性的視野，他說（Burbules, 1995: 84-85）：

後現代的視野是深植在懷疑，而非拒絕否定。它質疑那些擁護形式、普遍、強要人遵守的理性觀的社會面與政治面；它探尋誰在沉默？誰在膽怯？當只有某一種標準被視為正確時，誰被排除在外？當整個歷史和文化邁向多元主義及對差異的容忍時，後現代要我們

暫時保留對特定思想模式的堅持。在這個意義上，質疑Descartes式的理性方法（有時Descartes自己也未必做到），會帶來對於理性更包容、更靈活的理解。然而，在人類的思想和實踐的領域裡，人們也不需要否定特定的方法與成就。我們的懷疑仍然可以是合理的懷疑。

Burbules企圖吸納後現代對理性的質疑，但又不願意徹底否定傳統理性的想法已昭然若揭，那麼Burbules如何重構理性呢？重構後的理性在教育上有什麼意義？Burbules的想法站得住腳嗎？在我們探討這些問題之前，先來看看Burbules對於Siegel拒絕相對主義的質疑。

## 二、Burbules對於Siegel拒絕相對主義的評論

Burbules既然相當程度地接受了後現代的洗禮，對知識相對主義的看法，自然不會像Siegel這麼「極端」，他並不挑戰Siegel所謂「架構相對主義」可能產生的矛盾之說法。對一般相對主義而言，不同脈絡（架構）下的真，各自受限於其架構內的標準，Siegel則堅持不同架構間，可以發展共通的標準。Burbules的論點大致可以歸納兩點（Burbules, 1991: 238），其一是，Burbules不否認有此一標準，不過，此一普遍原則並無法真正適用在特殊的情境，在不同架構之間並非壁壘分明，而是相互影響（framework-bound），Siegel主張在不同架構間存在另一架構中立（framework-neutral）的規準，此規準也必然在一脈絡中，牽涉到不同的概念、預設，堅持有一客觀之標準，並不是這套標準不對，而是不一定有用，因此，Burbules接著強調，我們不要預先期待「一定有」或「一定沒有」這套架構間的共通標準，在實際的脈絡中，盡量去尋找，信念、概念、證據是一互動的歷程，架構會相互影響，知識的標準也會在架構中立之間來回穿梭，Burbules承認不同架構之間的比較或評估有其困難，相對

主義者告訴我們不必努力尋找，絕對主義者則事先設想一定有此一標準，其實都簡化了問題，Burbules稱自己的主張為「關聯主義」(relationism)。

此外，Burbules對於Siegel運用「相對主義」與「絕對主義」的字眼也有微詞，Siegel有意讓二者對立，然後找出邏輯的理由讓絕對主義「拒絕」相對主義，這種非黑即白的結果，並無助於二者的創造性辯證(creative dialectic)的可能。Burbules認為，如果把相對主義視為是對知識的懷疑(doubt)，而非「否定」(denial)，就不會造成Siegel所謂的不一致或自我挫敗的窘境，也因此，Burbules也曾很善意地要Siegel慎重考慮其「拒絕相對論」，應該是拒絕「激進的相對主義」(radical relativism)——像是某些後現代主義者拒絕任何真理，反對任何真理探究方法之流，而「絕對主義」也必須退一步，他建議Siegel也要拒絕那些粗暴的絕對主義(vulgar absolutism)(Burbules, 1991: 242-243)。

### 三、Burbules以合情理取代合理性

Burbules首先從歷史的脈絡中，援引E. Gellner、S. Toulmin等之研究指出，即使是西方的傳統，理性的概念也不僅是一種形式、普遍、客觀的推論過程(Foley, 1988; Gellner, 1992; Schmitz, 1992; Toulmin, 1990; Walton, 1990)。譬如，Toulmin提醒吾人注意，十六世紀的人文學者很重視人們思想和行為要合理，這涉及自我覺醒的能力(capacities)，也有賴對社會、文化和不同智性傳統的容忍，任意指責非我族類的習俗、制度、觀念是不合理的(Toulmin, 1990: 199)。Burbules接著援引R. Rorty、C. Taylor等論點，特別提出從「德行」(virtues)的概念去重構合理性，他並不像部分後現代論者打擊理性不遺餘力，在檢討了Siegel的論點後，很能夠同情地理解Siegel合理性的優點。

首先，在Siegel的理性概念中，已擺脫了一元、獨斷、邊緣化異己的現

象，Siegel也把理性的概念擴大，不只是形式邏輯的計算程序，多元性及可錯性的重視，都使得Siegel已經正視到理性的運作涉及了當事人的性情（dispositions）、情感等品格特質（character）。不過，Burbules仍然認為，Siegel過度持守「理性」本身的認知優越性，他提出一「實質的理性觀」（substantive concept of rationality）以別於Siegel「形式的理性觀」（Burbules, 1992: 218）：

實質的理性觀，或是「合情理」，始於假定了純粹形式理性的特質忽略了一些因素，這些因素並非外在於理性，而就是理性的一部分，我正是想把這些能促動合理想法和行為的因素，如個人品格特質、脈絡、社會關係等融入合理性的觀念裡，也就是所謂的「合理」涉及某些人與其他特定的人在特定的情境中。我的主張較之Siegel的主張——應在形式的理性概念之上，外加上「性情」、「理性的熱情」等以促動合理的行為，我相信是更進一步了。

Burbules將「德行」的概念引入理性中，德行不只是一種人的傾向、性情和能力，更涉及到個人的自我與社會互動的統整，是個人在社會的脈絡中，端正自我行為的泉源，德行不只是個人心理特質或是所型塑的習慣，也是一種判斷和選擇。形式的理性觀常把這種判斷和選擇視為一種遵循規則的推理過程，雖然分析派的教育哲學大師Scheffler（1991）很早就提出「認知情緒」（cognitive emotions），這也直接影響到Siegel重視理性或批判思考的心理、情緒或精神層面，不過，Burbules顯然認為這些心理特質不能只視為是對理性的促發因素，而是內含於理性本身。就西方字源義來看，「理性的」、「非理性的」（irrational），後者有很明顯的貶義，也隱含著理性規準的絕對性。至於「合情理」、「不合情理」（unreasonableness），後者顯然沒有精神疾病或其他太負面的意義，只是違反社會脈絡下所認可的想法或行為而已。

**Burbules**從德行的概念引入理性的社會脈絡意義。就消極面而言，當某人處在一特殊的情境脈絡中，如文化不利地區，極端物質匱乏，而出現一些不合理的行為時，我們通常不會用「非理性」來下標籤。承認社會脈絡對人理性能力的影響，可以使我們對於不合情理的行為有更大的包容，而不是過度凸顯理性的是非仲裁能力；從積極面來看，人雖然會受社會脈絡的影響，但所謂社會的脈絡也是在人與他人的互動中產生，既然情境會傷人，「合情理」也不必然是對既定社會規範的逆來順受，合情理的脈絡意義也正是要提醒我們隨時反思其間的信念、價值、品味等可能潛存的壓迫現象。

交代「合情理」涉及的個人特質和脈絡意義後，**Burbules**特別強調，個人是處在一社會關係中，人是透過互動與溝通，合情理的各種德行才得以完成，我之所以在特定的情境中，表現得比他人更合理，絕不是我個人的特質，或是遵循某種規則，而是在一個與他人溝通的社會關係中，我置身其間，理解並據以形成我個人思想、情感、行為的互動成果。

暫時撇開**Burbules**的論述，用中文的概念來理解，「情境」(context, situation)的「情」字，正說明了置身於一物質或客觀的環境中，主觀的心情、情緒、情感共同形成了對環境的體察，中文概念下的「情境」一詞，也隱含著理性的社會脈絡意義，中文的「合情合理」(包括閩南語發音)，筆者也認為與**Burbules**「合情理」的理念類似。回到本節之主題，**Burbules**所吸納的後現代知識相對或多元的主張，並不是要將知識價值導入虛無，而是藉著將理性導入社會脈絡之中，使理性本身具有更大的靈活性，從一元、普遍的形式推演中走出。由於必須建立在社會的互動之上，「合情理」也將可以關照社會不同層面的需求，不致於陷入混亂，而將德行的概念引入合情理中，更是擴大了理性的視野，在此，德行、情感、性情等不是外加的促發理性的因素，而根本就是理性的一部分，一言以蔽之，**Burbules**認為，「合情理」較之「合理性」周

延，更適合做為教育目的之基礎。

#### 四、合情理的德行與教育目的

Burbules從個人品格特質、社會脈絡及關係的架構中，提出「合情理」來取代「合理性」。Burbules認為，Siegel等之「合理性」太重視人的認識能力必須依循客觀的思考法則或程序；「合情理」則著重在日常生活的脈絡中，個人與他人在互動的情境中，所做出靈活而又不失真誠的德行。Burbules列出了「合情理」的四項德行，分述如下（簡成熙，1996：212-214；Burbules, 1995: 82-102）：

（一）「追求客觀」（*striving for objectivity*）：Burbules特別強調在此的客觀不是指靜止的絕對真理，或是知識檢證之程序，而是一種設身處地的同理心，同時，具有知識論上與道德上的價值。知識的進步有賴於人們不自以為是，必須正視不同觀點，客觀並不是毫不關心或冷冰冰的中立，Burbules要我們去體會並反省各種立場的滋生脈絡，及其對人或彼此之間的結果，而追求客觀所仰賴的容忍態度，也必須在真實的人際脈絡中來培養。

（二）「接納錯誤」（*accepting fallibilism*）：在追求知識和行動抉擇上，隨時要有犯錯的心理準備。若人們要有能虛心接受別人批評的雅量，必須能真誠地去面對並接納錯誤，才能以一種反省的態度去亡羊補牢。

（三）「務實態度」（*pragmatic attitude*）：Burbules再次取實用主義之精神，代表一種世界觀，人的思想和行動並不是邁向靜態的完美、確定與完整，沒有靜止完美的目的等在那兒，我們必須以一種務實的態度去面對知識、道德及政治上的實際問題，在經驗中不斷改造而精進判斷，從嘗試錯誤中以強化更靈活的思考。人們面對思考困境或是待決的問題情境時，所需的不僅是特定的思考或技能，更有賴開放的胸襟、百折不撓的堅持。

(四)「明智判斷」(judiciousness)：Burbules不厭其詳地再度提醒我們，日常生活面對的情境是一複雜互動的溝通情境，不能太信賴固定、一致的邏輯推理程序，要能真正體認理性思考本身的限制，以更開放的態度，從不同的路徑中去追求客觀，藉著不斷地對話、溝通、協商，才能超越理性對我們的限制。

Burbules雖然在其論文裡標舉「合情理」做為教育目的，不過，Burbules卻沒有很嚴格地去「證成」合情理與教育目的之關聯，他很泛泛地指出，教育是座落在人際的互動脈絡中，教育更是傳承、更新文明的重要方式，「合情理」的德行，統攝了人類認知，道德層面間，也體現了人們的學習活動。他說(Burbules, 1995: 98-99)：

合情理代表著教育目的，因為它聯繫並闡明著學習過程如何發生的根本層面：涉及人們如何面對新穎、挑戰及衝突的觀念；涉及從錯誤中學習；涉及在面對嶄新、合價值性活動時所遭遇困難、挫折的堅持；涉及人們利用所學到的普遍性的原則、技能，靈活運用在實際上的判斷及體會其限制。所有這些都座落在學習者與他人所發展的各種溝通關係上。也正是經由這些關係，我們學到了講理。

Burbules在此顯然是把教育放在人際互動的網絡中，人們是在互動的過程中生活，教育的重點正是彰顯此一互動的意義。合情理的各種德行，既是人類在社會脈絡的互動中所需，理應成為教育所欲培養的理想。

## 肆、Siegel對Burbules合情理之回應

### 一、Siegel對後現代各種多元訴求的回應

自從Kuhn的新科學哲學及後現代的思潮逐漸成為「主流」後，傳統實證



派科學哲學及分析的教育哲學就淪為被「修理」的對象。大部分的教育哲學學者都企圖把後現代等的聲音融入其論述中，Siegel是少數直接起來對抗後現代、多元文化、女性主義挑戰的學者，他集結了眾多回應外界質疑的論文——《重拾理性？教育理想的深層對話》(*Rationality redeem? Further dialogue on an educational ideal*) (Siegel, 1997b) 是典型的代表，在這本專著中。Siegel除了對批判思考辯護外，他把戰線拉到更大的「理性」、「絕對真理」、「客觀標準」等層次上。而自1960年代與Peters並駕齊驅的Scheffler所代表的分析路線在1990年代備受批評之際，中壯年的Siegel也多次為文捍衛分析典範所預設的理性價值。

Siegel基本上秉持著其知識有客觀判斷的「絕對」立場，駁斥各種相對主義的立場。在他看來，多元文化論者、女性主義、後現代論述，對知識「確定性」之質疑，都站不住腳 (Siegel, 1995a, 1995b, 1997b, 1998, 2003)。Siegel的主張，已如前述，這裡僅再做一個簡要的歸納。首先，Siegel指出，後現代等主張認為主流文化反映西方傳統的理性偏見，希望從邊陲出發，去中心文化，以凸顯來自非主流、地域、女性等弱勢的權益，這其實是一種道德訴求，而這樣的主張——尊重他人，其實一直是啟蒙運動以來，特別是Kant道德哲學重要的內涵，Siegel不僅不反對後現代等道德的訴求，而且極力強調可以在啟蒙以來的傳統哲學中得到證成；再者，對於女性主義學者如Code等反對知識的客觀性聲稱，Siegel認為會陷入自我矛盾，他說：

女性主義學術的主要貢獻即在於指出了一特定的標準，加諸於她們的標準，其實是反映了對女性的偏見。然而，我們不可能一方面反對這些有偏見的標準，同時又反對評鑑這些偏見的標準。(Siegel, 1997b: 181)

Siegel在此不是反對女性主義等的訴求，他是要強調，普遍性的客觀知識

與特殊地域性的知識不是二元對立的，多元的訴求仍可以透過一些普遍性的標準來爭取其權益。易言之，要為弱勢者（如少數民族、女性等）謀取權益，是要去挑戰有權者，不是要打擊客觀的知識。此外，Siegel在字裡行間也頗為擔心，對弱勢的道德訴求，如果是藉著打擊客觀的專業知識，表面上好像從知識相對主義的立場去體現「包容」(inclusion)，反而可能形成另一種知識的獨斷，Siegel云：

不論多麼溫和，我必須致力於從哲學上去證成各種包容理論和論述的價值；去批判那些在道德和政治立場上事實是排他的理論和論述；去彰顯不是所有「排他」的主張都是有害的或是壓迫人的；我也希望能闡明，在某些情境中，運用一適當的標準、專業意見來排除一些不合乎標準的作法，是與包容的理念相一致的；我想指出，包容做為一種道德或政治的理想，主宰著哲學理論的各種論述，是可以與所謂「普遍」的理論相容，這些普遍理論可以應用到特殊的事物，也堅持學術上的標準。我們所理解的許多當代後現代主義，則認為包容與普遍性、標準性不相容。我的結論是，包容這個概念並不是後現代論者所獨享的知識專利。(簡成熙，2005：357；Siegel, 1997b: 183)

Siegel對於後現代中的「巨型敘事」(grand-narrative)一普遍的客觀知識可能產生霸權的回應，已如上述。Siegel同時也認為後現代論者對「巨型敘事」的批評，本身也是一種巨型敘事，所以，如果有人認為Siegel前述的主張、論證正反映了理性的獨斷，或正反映了男性的認知，Siegel會說，這樣的批評，本身就是巨型敘事，因為Siegel不認為普遍的理性與特殊性是對立的，我們的原則永遠得面對特定的事物與情境，重點在於此一原則的適用是否恰當，若把「普遍理性」做抽象層次的攻擊，本身就沒有落實在特定的情境與脈

絡，這種論述本身就是後現代自己所要反對的「巨型敘事」。

## 二、Siegel對Burbules合情理之回應

Siegel (1992) 在1991年美國教育哲學會上回應了Burbules提出「合情理」做為教育理想的評論，再度重申他絕不主張「合理性」是一種形式概念 (formalistic conception)。Siegel認為，很多人因為命題的檢證過程有賴形式邏輯的推演，就認為「合理性」只是形式邏輯，其實，任何有經驗意義的命題推演，除了靠形式邏輯推演外，也有賴其經驗意義下的內容，因為「合理性」本身是「知識論」的範疇，而非僅是「形式邏輯」的概念，例如，許多人相信「美國教育哲學會是一國際性的組織」，理由是「有些會員提供的住址在美國境外」，這兩個句子的關聯不在於其形式，要判定其真假，有賴更多的經驗內容，更遑論是教育涉及複雜的人際互動的經驗事實，即使就純哲學的觀點，理性的形式概念也是不精準的。Siegel首先驗明正身，因為許多後現代嘴裡反對「巨型敘事」的人，卻常把傳統哲學巨型敘事化，諸如「啓蒙以降的理性觀是普遍、形式……」。Burbules雖然沒有這麼批評，他卻強調其「合情理」之概念是一「實質」的理性概念 (Burbules, 1992: 218)，言下之意，「合理性」就是一「形式」的概念了。那麼Siegel「合理性」與Burbules「合情理」的實質概念，到底有什麼差別？Siegel集中在Burbules「合情理」的「脈絡」意義裡，加以批評。他區分兩種脈絡意義，合情理的脈絡弱義是指理性在不同的脈絡中，會展現不同的風貌，理性的運用也應考量不同的脈絡文化，這些Siegel都不反對，但如果Burbules的脈絡意義，意味著理性是由脈絡所構成 (constituted by)、決定的，這是脈絡論的強義，也是Siegel所反對的。Siegel反對的理由，仍在於他強調知識客觀性的絕對主義立場，簡而言之，「脈絡論的弱義」涉及「發現的邏輯」，「脈絡論的強義」則挑戰了「證成的邏輯」。

Siegel的基本立場是，知識的促發，當然受限於脈絡文化的因素，但決定知識真偽的標準，有客觀的程序，不是「怎麼樣都行」(anything go)，Siegel具體指出了Burbules脈絡意義的可能問題 (Siegel, 1992: 230-233)：

(一) 合情理過於重視德行本身，排除了知識上的考量，Burbules的脈絡、社會關係之考量，本身並不能定奪合情理的實質內涵。各種信念、判斷、行動在社會脈絡及關係中，要能彰顯其意義，仍受制於知識的真偽標準。

(二) 有關個人的德行部分，Burbules指出，這些德行的證成，不是來自所謂合理行為的形式上的規則或標準，而是來自社會所認可有德者的風範行誼。Siegel認為這也行不通，不同人對於有德者有不同的界定，德行的證成不能只訴諸人們共通的感受。而且，到底是由社會的誰來界定德行，也是一大問題，如果只訴諸脈絡的共識，也可能造成脈絡的霸權，而形成另一種獨斷。筆者用東方氛圍來詮釋Siegel的主張，即訴諸脈絡，而不是理性，正可能造成「禮教吃人」的壓迫現象。

(三) Siegel再次強調，合情理的種種德行，其培養當然有賴於社會脈絡及情境，這雖然有某種的因果關係，但並不能說合情理的德行內在於理性本身，也就是說，Siegel認為Burbules混淆了德行的養成與德行的證成，例如，兒童受虐導致其心理的不安全感，這是情境產生的結果，但不能說兒童受虐內在於不安全的心理。

(四) Siegel認為，在Burbules脈絡主義下的判斷將會失去準頭，他不否認評估的過程受限於脈絡的因素（發現的邏輯，脈絡論的弱義），不過，判斷不能沒有標準，如果採取脈絡主義的強義，Siegel不認為是個合理的判斷 (Siegel, 1997b: 109-110)。

筆者在前節曾直接援引Burbules對Siegel之評論，現在也引述Siegel對Burbules之評論以做結：

容我做個結論，Burbules所提出的合情理概念，其可被接受的部分，都是合理性的，也就是合情理的概念若要能被保證，值得我們擁抱，必須要能被好的理由所證成。而好理由的好必須建立在可錯性的理性參照標準上，這也意味著Burbules合情理的理想（我稱之為合情理的合理性），是一種實質的、溫和的脈絡理性觀。誠如我所呼籲的，這種脈絡主義的理性觀有其限制的適用性，Burbules合情理的說法當然深具價值，我也深表同理。不過，他所擁護的脈絡主義，在我看來是過頭了。（Siegel, 1992: 232-233）

一言以蔽之，Siegel仍然一本其知識論上堅持知識有客觀是非的立場，Burbules很籠統的「脈絡論」，表面上好像賦予理性更大的包容，可能混淆了是非，也可能產生更大的獨斷。以理性做是非的仲裁，並不違反理性本身「可錯性」的標準，這種包容才能真正免於相互壓迫。脈絡論混淆了知識論發現的邏輯與證成的邏輯，也混淆了知識論與倫理學的訴求。Siegel堅持，「合情理」的精神，都可以在「合理性」中得到證成。

## 伍、結論：對臺灣的啟示

Siegel與Burbules的論辯，到底誰贏誰輸？Siegel是站在捍衛理性的立場，正面迎戰後現代、多元文化、女性主義，而Burbules則較Siegel更願意吸納後現代的立場。不少其他學者也加入其論戰，諸如Weinstein（1995）批評Siegel的真理客觀性、倫理性，仍無法真正地解放社會的不義。雖然Burbules修正了Siegel的理性觀，但在女性主義者看來，二者的觀點都無助於解放女性（Kohli, 1995; Thayer-Bacon & Bacon, 1998）。Kilby（2004）從J. Habermas溝通理性之概念，比較能認同Burbules的立場，而Garrison（1999）則認為Siegel的觀點有明顯的二元論，諸如批判技巧／批判精神，相對主義／絕對主義，從

Dewey自然化知識論及實用主義的立場來看，這種二元論則沒有必要。

筆者仔細審視了Siegel與Burbules的觀點，也兼及其他學者的評論，我覺得從知識的證成上，他們都言之成理，但也發現，透過二氏對理性概念的討論，的確擴大了理性的範疇。身為一位心儀分析哲學的臺灣教育哲學工作者，看到Siegel在後現代思潮逐漸成為主流，而分析哲學日薄西山的美國教育學術圈，依然理直氣壯地奮起迎戰，筆者立刻想到了孟子「予豈好辯哉？」之嘆。而Burbules從善如流地吸納了後現代、多元文化的視野，不也正是一種虛懷若谷，展現哲學納百川的謙謙風範？筆者的哲學素養力不足以提出更高明的仲裁，以下，筆者將以「教育論證」及臺灣近年的教育生態，提出對臺灣教育的啓示。所謂「教育論證」，是指從教育實踐的觀點，對教育「哲學」的主張加以檢查。哲學家對知識問題、倫理議題，各自提出不同的視野、觀點，各自加以證成。教育哲學家也許無法從知識論或倫理學的專業立場加以置喙，但是，教育哲學家可以從教育的脈絡中，如具體的教育實踐上，看看有哪些知識論、倫理學或美學的主張，何者較能達到教育理想，也就是我們可以從教育實踐的脈絡中，去反思、體察、驗證這些「純」哲學主張的適用性。「教育論證」不僅是消極上，從哲學視野中引出對教育的啓示，更可在教育實踐的脈絡中去檢查哲學論證的適用性。筆者的看法一點都不新穎，Dewey不是早就說過：「哲學是教育的普遍原理，教育是哲學的實驗室」嗎？筆者認為，從教育論證的視野，二氏的看法也應該相互整合。以下提出下列三點建議以做結。

### 一、Burbules「合情理」可擴大理性的視野

Siegel認為，強調理性的原則（不管是知識性還是道德性），可以運用是非的標準去仲裁真理，並回應人世間可能的不義；Burbules則認為先不要預設一絕對的客觀，在不同的情境脈絡中，較能激盪出互為主體的尊重，並從中發

展出標準。Siegel認為，多元的訴求及各種關懷、尊重弱勢的德行，不必建立在知識相對主義的基礎，合理性本身仍然可以證成後現代所欲達到尊重弱勢的理想。在哲學的證成上，筆者基本上同意Siegel的說法（雖然自Kuhn以降，相對主義似乎有凌駕絕對主義之勢），不過，Burbules所吸納的溫和後現代思潮，使「合情理」擴大了理性的視野，Siegel所堅持的是應有客觀的是非標準，後現代學者則擔心這樣可能淪為理性獨大的霸權，不可不慎。Siegel也許不必太堅持「合情理」的優點都可在啟蒙運動以降的理性概念中得到證成，事實上，Siegel也幾乎同意Burbules「合情理」的諸多優點。如果不拘泥於名相之爭，我們大致可同意教育所欲培養的理性特質，不只是狹隘的思考推理，明辨是非善惡也不只靠形式邏輯，更有賴對情境掌握的智慧與德行。傳統堅持理性至上的學者（如Siegel）應該對吸納後現代思潮擔心理性可能獨大的學者（如Burbules），展現更大的包容性。

## 二、Burbules「合情理」可讓教育工作者對理性的執著更富彈性

教育是傳遞合認知性、價值性的事務，1960年代以降，倫敦路線的分析學者一直堅持理性的教育目的，但受到進步主義的影響，也不能不重視「自願性」的規準。筆者認為，在教育的過程中，教師過度持守一些絕對的標準（即使這些標準是對的），有時不一定能達成教育的理想，但這並不是這些「絕對」的標準有什麼錯，而是這些標準也必須更有彈性地讓不同的學生，在不同的脈絡中去體察、發現。換言之，Siegel所堅持的真理或理想，所訴求的原理原則——合理性規範，可能必須在Burbules「合情理」的教育脈絡中，才能體現。每位教育工作者在擇善固執的過程中，不必自比為真理或正義的代言人，各種是非或價值不必然非黑即白，不管是學業上或品德上，教育工作者都應對學生的錯誤表現更大的包容性。筆者相信，Burbules「合情理」的概念，會讓

教育工作者能更靈活地達到教育理想。

### 三、Siegel「合理性」概念在臺灣脈絡的適切性

筆者覺得Burbules比較對嗎？也不盡然。從臺灣近年來的政經、教育文化脈絡中，我們其實也經歷了一後現代的洗禮，多元文化、女性主義、批判教育學都各自在教育論述及實踐上占有一席之地，多元活潑的生機也的確解構了過去一元、獨斷的傳統。不過，Siegel質疑，「合理性」原則就一定代表著一元與獨斷嗎？那也未必，我們不要忘記，西方「後」學的傳統其實都在西方自由主義相當穩定成熟的基礎上，Siegel所彰顯的「合理性」，也正是西方自啓蒙運動以來的自由主義傳統。的確，各種「新」或「後」的思潮，常把自由主義以及其所載負的理性傳統視為靶子，無論是在本體論上，或知識論、倫理學上，均展開不遺餘力的批判，筆者個人總覺得在實踐層次上，這些批評仍然只具有策略上的意義。如果真的要放棄自由主義所揭示的理性原則，其所帶來的壓制、獨斷將更為嚴重。當然，筆者以上的感覺，也必須經過學術的「證成」，此則有賴另一篇論文的研究探討。筆者想說的是，臺灣自由民主的氛圍並不穩固，自由主義氛圍下的理性原則，其實並沒有反映在教育生態，也就是臺灣社會並未經歷一成熟的公民社會，各種又「新」又「後」的藥單是否真的能對此刻臺灣的「病症」有所緩解，筆者其實是存疑的。臺灣處在未經民主成熟洗禮，卻又進入時髦後現代社會的當下，各種多元的聲音難道不會成為另一種壓迫？而這些多元的聲音難道不會被「政治正確」的主流收編，而形成了國家機器的另一種壟斷？各種多元的論述在當下的臺灣，很容易巧妙地成為捍衛有權者的另類說詞。近年來，官場上「硬拗」的文化，不正是其中的代表嗎？面對這樣的問題，回應的策略是要更強化多元從基地的發聲，建立多元的主體性，還是回歸到傳統自由主義所呼籲的，對有權者的節制？筆者的想法毋寧是很傳統的。



從臺灣這10年的政經、教育文化「脈絡」體察中，筆者的結論是Siegel堅持的「合理性」原則，以及所載負的自主性、批判思考等教育目標，看似獨斷「落伍」，不符合學術新鮮性的「政治正確」，仍應是當下臺灣教育的主軸。

筆者首先在大方向的態度上，傾向於接受Burbules吸納後現代精神以「合情理」擴大理性的視野，也認為在教育的過程中，Burbules「合情理」的方式較能使教育工作者靈活的與學生互動，不至於把教育理想孤懸。但筆者在近年「臺灣脈絡」（這是Burbules要我們思考的方式）的體察中，卻得出建立在自由主義理性原則的Siegel教育主張較具合理性。筆者這看似矛盾的結論，正說明了理性在後現代的弔詭。筆者認為，教育工作者不應接受漫無是非、怎麼樣都行的虛無，不管是Siegel堅持的理性，還是Burbules的重構，二者其實都共享了傳統理性的概念，其間的論戰、對話，都能使教育工作者更為豐富理性的概念。筆者也期待經由本文能彰顯教育哲學對於教育目的的基礎探討，而理性概念的探討或重構，也應是千禧年之後，臺灣教育哲學工作者必須繼續深化的議題。

### 致謝

本文是筆者國科會專案92-2413-H-153-002「合理性與合情理——席格與巴巴拉斯教育理想之論辯」之研究成果，論文初稿曾在中央研究院歐美研究所2004年10月第六屆「當代教育哲學專題研討會」中以〈合理性、合情理與教育目的——論Siegel與Burbules之論辯〉之名宣讀。筆者並感謝兩位匿名審查人員的修正意見。

## 參考文獻

- 彭孟堯 (2003)。《教育哲學》。臺北：學富。
- 詹志禹 (1997)。從科學哲學的發展探討「理性」的意義及其對教育的含意。載於郭實渝 (主編)，《當代教育哲學論文集 II》(頁1-41)。臺北：中研院歐美所。
- 簡成熙 (1996)。《理性、分析、教育人》。臺北：師大書苑。
- 簡成熙 (1999)。教育哲學方法論的建構：啓示、論證與敘事。《哲學雜誌》，29，82-103。
- 簡成熙 (2005)。重構批判思考：教育分析學者與女性主義學者的論辯。載於《教育哲學專論：當分析哲學遇上女性主義》(頁325-367)。臺北：高等教育。
- Barrow, R., & Woods, R. (1989). *An introduction to philosophy of education*. London: Routledge.
- Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N., & Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. New York: Basic Books.
- Bernstein, R. J. (1993). *The new constellation: The ethical-political horizons of modernity/postmodernity*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Black, M. (1972). Reasonableness. In R. F. Dearden, P. H. Hirst, & R. S. Peters (Eds.), *Education and development of reason* (pp. 194-207). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bordo, S. (1986). The cartesian masculinization of thought. *Journal of Women in Culture and Society*, 11(6), 439-456.
- Brown, H. I. (1990). *Rationality*. London: Routledge.
- Burbules, N. C. (1991). Rationality and reasonableness: A discuss of Harvey Siegel's relativism refuted and educating reason. *Educational Theory*, 47(2), 235-252.
- Burbules, N. C. (1992). Two perspective on reason as an educational aim: The virtues of reasonableness. In M. Buchmann & R. E. Floden (Eds.), *Philosophy of education 1991*. (pp. 215-224). Urbana, IL: Philosophy of Education Society.
- Burbules, N. C. (1994). Rethinking rationality: On learning to be reasonable. In A. Thompson (Ed.), *Philosophy of education 1993* (pp. 340-349). Urbana, IL: Philosophy of Education Society.
- Burbules, N. C. (1995). Reasonable doubt: Toward a postmodern defense of reason as an educational aim. In W. Kohli (Ed.), *Critical conversations in philosophy of education*

- (pp. 82-102). New York: Routledge.
- Burbules, N. C., & Rice, S. (1991). Dialogue across differences: Continuing the conversation. *Harvard Educational Review*, 61(4), 393-416.
- Foley, R. (1988). Some different concepts of rationality. In E. McMullin (Ed.), *Construction and constraint: The shaping of scientific rationality* (pp. 123-152). Norte Dame, IN: University of Norte Dame Press.
- Garrison, J. (1999). Dangerous dualisms in Siegel's theory of critical thinking: A Deweyan pragmatist responds. *Journal of Philosophy of Education*, 33(2), 213-231.
- Gellner, E. (1992). *Reason and culture: The historic role of rationality and rationalism*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Kilby, R. J. (2004). Critical thinking, epistemic virtue, and the significance of inclusion: Reflections of Harvey Siegel's theory of rationality. *Educational Theory*, 54(3), 299-313.
- Kohli, W. (1995). Educating for emancipatory rationality. In W. Kohli (Ed.), *Critical conversations in philosophy of education* (pp. 103-115). New York: Routledge.
- Marples, R. (Ed.). (1999). *The aims of education*. London: RKP.
- Nozick, R. (1993). *The nature of rationality*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- O'Hear, A. (1980). *Karl popper*. London: RKP.
- Pole, D. (1972). The concept of reason. In R. F. Dearden, P. H. Hirst, & R. S. Peters (Eds.), *Education and development of reason* (pp. 151-175). London: Routledge & Kegan Paul.
- Popper, K. (1962). *The open society and its enemy (Vol. 2)*. Princeton: Princeton University Press.
- Scheffler, I. (1991). *In praise of the cognitive emotions and other essays in the philosophy of education*. New York: Routledge.
- Schmidtz, D. (1992). Rationality within reason. *Journal of Philosophy*, 89(9), 445-486.
- Siegel, H. (1987). *Relativism refuted: A critique of contemporary epistemological relativism*. Dordrecht, The Netherlands: D. Reidel.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. New York: Routledge.
- Siegel, H. (1992). Two perspectives on reason as an educational aim: The rationality of reasonableness. In M. Buchmann & R. E. Floden (Eds.), *Philosophy of education 1991*

- (pp. 40-53). Urbana, IL: Philosophy of Education Society.
- Siegel, H. (1995a). Gimme that old-time enlightenment-narrative. In A. Thompson (Ed.), *Philosophy of education 1994* (pp. 37-40). Urbana, IL: Philosophy of Education Society.
- Siegel, H. (1995b). Knowledge and certainty: Feminism, postmodernism, and multiculturalism. In W. Kohli (Ed.), *Critical conversations in philosophy of education* (pp. 190-200). New York: Routledge.
- Siegel, H. (Ed.). (1997a). *Reason and education: Essays in honor of Israel Scheffler*. Dordrech: Kluwer Academic.
- Siegel, H. (1997b). *Rationality redeemed? Further dialogues on an educational ideal*. New York: Routledge.
- Siegel, H. (1998). Knowledge, truth and education. In D. Carr (Ed.), *Education, knowledge and truth* (pp. 19-36). London: Routledge.
- Siegel, H. (2003). Cultivating reason. In R. Curren (Ed.), *A companion to the philosophy of education* (pp. 305-319). Oxford: Blackwell Publishing.
- Thayer-Bacon, B. (1993). Caring and its relationship to critical thinking. *Educational Theory*, 43(3), 323-340.
- Thayer-Bacon, B., & Bacon, C. S. (1998). *Philosophy applied to education: Nurturing a democratic community in the classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Toulmin, S. (1990). *Cosmopolis: The hidden agenda of modernity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trigg, R. (1973). *Reason and commitment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walton, D. (1990). What is reasoning? What is an argument? *Journal of Philosophy*, 87(8), 399-419.
- Weinstein, M. (1995). Rationalist hopes and utopian visions. In A. Thompson (Ed.), *Philosophy of education 1994* (pp. 25-36). Urbana, IL: Philosophy of Education Society.
- White, J. (1982). *The aims of education restated*. London: RKP.