教育研究集刊
2025年6月，71（2），頁183-226
https://doi.org/10.6910/BER.202506_71(2).0002

西方教育目的相關文獻之論評對華人世界的啟示：英美分析傳統、興旺（flourishing）與德國Bildung之相逢

簡成熙

摘要

研究目的

教育目的本應主導教育政策方向，但晚近社會變遷快速、科技提升、知識經濟當道，也完全主導了各國教育的發展。許多人認為教育目的或理想的討論，曲高和寡，不合時宜。英美世界分析的教育哲學更曾經批評傳統教育哲學對於教育目的之討論過於空泛。本論評希望能檢視西方世界（英語及德語世界）對教育目的之討論，不僅為臺灣教育目的之研究提供反思，也期待能強化論評文體的書寫，鼓勵同道能更精研西方學理、議題，時時回饋臺灣學術界。

主要理論或概念架構

本評論先從1960年代英美分析傳統出發，評論其得失。從其概念分析的

簡成熙，國立屏東大學教育行政研究所教授
電子郵件：chenghsi@mail.nptu.edu.tw
投稿日期：2024年12月19日；修改日期：2025年03月18日；接受日期：2025年05月27日

優點進一步精進傳統教育目的文獻。重新賦予傳統教育哲學新意，強化教育目的的知識論證，並凸顯教育目的之程序原則。分析傳統當年已對「快樂」（happiness）進行分析，到近年多位分析學者從「幸福」（well-being）、「興旺」（flourishing）的討論，成為新的重點，也吸引女性主義或心理學者探究，正方興未艾。此外，分析傳統當年忽略歐陸教育思想的精華。2000年後有了改變，如德國的Bildung（陶冶、教化、修養）重新在英語系世界受到重視，也吸引西方世界各國學者共同加以探究。前述探究成果，筆者均一一加以評論。

研究設計／方法／對象

本文運用文獻探討的方法加以評述。檢視英美分析的教育哲學前後代表性的教育目的文集、重要學者著作、西方教育哲學手冊等對教育目的之討論，加以歸納評論。論文計分五節。第一節緒論，第二節論述英美分析傳統論及教育目的之得失。第三節探討傳統教育哲學文獻的新意。第四節則是後分析哲學時代對教育的反思。第五節是結論。

研究發現或結論

筆者企圖說明分析的教育哲學不僅強化了爾後教育目的之討論，也更連結了達成目的之手段，並能重新凸顯傳統教育哲學論述的重點。分析學者原先批評的對象，無論是歐陸哲學教育目的用語之曖昧性，或是教育語言的情緒、歧義、非認知表意，從後現代的觀點看來，都能為教育帶來多元的想像。各種教育隱喻，能帶來新的驚奇，應該用多元的方法，重新加以正視。分析傳統本已重視程序原則，晚近政治哲學對於教育資源重新分配的政治考量，目的—手段之間已發展出更細緻的論述。後分析時代，西方國家之間與非西方國家也有著更多元的融合，都對教育目的帶來新的衝擊。在地球村之下，均應發揮維繫、豐富、重構各區域的教育文化新意。教育目的的多元討論，也應該更具體回應個人所處生活世界面臨的生態、環保、族群、宗教等的實際衝突。

理論或實務創見／貢獻／建議

本文檢視西方世界教育哲學半世紀以來探討教育目的的重要文獻，加以深度評論。研究發現直接有助於臺灣教育方向的反思，也將有助於學者進一步加以

細部研究。本研究也能開拓評論文體，能鼓勵學者隨時論評西方重大教育學術成果，強化臺灣教育的研究視野。

關鍵詞：自主、幸福、教育目的、教育隱喻、興旺

Bulletin of Educational Research
June, 2025, 71(2), pp. 183-226
https://doi.org/10.6910/BER.202506_71(2).0002

Implications of a Literature Review on Western Educational Aims in the Context of the Chinese World: The Encounter of Anglo-American Analytic Tradition, Flourishing and the German Bildung

Cheng-Hsi Chien

Abstract

Purpose

The purpose of this review is to examine the discussion on the aims of education in the Western world (specifically in English- and German-speaking contexts), not only to provide reflection on the study of education purposes in Taiwan, but also to strengthen the academic writing of the review style, encourage colleagues to study Western theories and issues more closely, and contribute to the development of the Taiwan academic community.

Cheng-Hsi Chien, Professor, Graduate Institute of Educational Administration, National Pingtung University
Email: chenghsi@mail.nptu.edu.tw
Manuscript received: Dec. 19, 2024; Revised: Mar. 18, 2025; Accepted: May 27, 2025.

Main Theories or Conceptual Frameworks

This review begins with the examination of the Anglo-American analytical tradition of the 1960s and evaluates its strengths and limitations. Drawing on the advantages of conceptual analysis, the study revisits classical literature on the traditional aims of education. The author also explores the evoluation of themes within the analytic tradition from happiness in the past to wellbeing and flourishing and the German concept of Bildung within the English-speaking world in recent years.

Research Design/Methods/Participants

The review adopts the method of literature investigation and is organized into five sections. This review summarizes the discussion of educational purpose in the representative collections, the works of important scholars, and the handbooks of western educational philosophy before and after Anglo-American analytic tradition. The first section provides an introduction. The second section analyzes the advantages and deficits of Anglo-American analytic tradition. The third section discusses the new meanings of literature of traditional philosophy of education. The fourth section presents the reflection on educational aims in the post-analytic philosophy era. The fifth section is the conclusion.

Research Findings or Conclusions

The original criticisms from analytic tradition, whether targeting the vagueness of language in European philosophy or the emotional, ambiguous and non-cognitive expression of educational language, can bring multiple imagination to education from a postmodern point of view. In the post-analysis era, both Western countries and non-Western countries have experienced more diverse forms of philosophical integration, which brings new impacts on the discussions of education ideals.

Theoretical or Practical Insights/Contributions/Recommendations

This review directly contributes to the reflection on the direction of education in Taiwan, and serves as a foundation for further studies. It also aims to promote a writing style of research review, encourage scholars to comment on major Western educational

achievements, and strengthen the research horizons of Taiwan education.

Keywords: autonomy, well-being, aims of education, educational metaphor, flourishing

壹、緒論

一、評述背景、動機

臺灣1990年代教育改革的口號是「鬆綁」、「廣設高中大學」。九年一貫課程後，「統整」成為課程口號。原先強調「帶著走的能力」或「核心能力」，108課綱後又迅速轉換成「核心素養」（core competence），成為新的時尚教育語彙。最近則是「雙語教育」、「AI教育」成為教育進步的新象徵。企業界人士也不時指責，學校教育未能培養職場所需人才，嚴重影響產業升級、國家競爭力。臺灣更習慣追隨世界步伐，「永續發展目標」（Sustainable Development Goals, SDGs）業已高唱入雲。學用合一、產官學合一表現在大學高教深耕、社會責任體現的SDGs，其實是大學競相競逐學術資源的新語言。隨著實驗三法的制定，許多地方中小學也展開各式符合教育創新的辦學實驗，部分事實的真相是少子女化後偏遠小校面臨廢校的垂死掙扎……。

當然，處於目前知識經濟、數位科技一日千里所帶動各式教育翻轉的時代，我們當然不能故步自封，但此刻更需要學理的深層思考。臺灣教育學門蓬勃發展，各式研究出版，種類繁多，雖然在教科書或個別學者專書中不乏探討教育本質或目的者，但直到簡成熙（2023a）後，才有以教育目的之名的哲學專書。國外的情形也類似，探究教育目的之專書，似只有White（1982）、Wringe（1988）以及Marples（1999）寥寥數本而已。部分原因可能是教育目的之討論空泛。例如，O’Connor（1957, pp. 104-109）將整個教育理論區分成形上信念，像是Plato之靈魂提升（improvement of the soul）或價值判斷，這很容易被包裝成理想標語或口號，如「率天性而教」（education according to nature）、「為民主的教育」（education for democracy）、「教育機會均等」（equality of opportunity）、「公民素質教育」（education for citizenship）等。O’Connor心儀的教育理論是訴諸經驗的科學理論，他認為教育理論只是「禮貌性的稱呼」（courtesy title）（O’Connor, 1957, p. 110）。另一項原因是實用性原因，如歐盟（European Union）在1996年的「教育與訓練」白皮書中直接指出，教育目的服

務經濟即可（Standish, 2003, p. 221）。既有分析哲學批評在先，復有知識經濟、科技、AI的現代技術在後，教育目的真的變不出新把戲而無須再論了嗎？筆者認為，英美分析傳統的批評既凸顯了教育目的涉及概念的重要，在國際交流頻繁的今天，更引起了不同區域的反思。西方教育目的之討論，正方興未艾。

二、論評方式

傳統教育哲學大致是從學派或歷史人物中演繹教育目的，如Ulich（1950/1945）以及Price（1962）教育思想人物著作，是20世紀美國中葉以後的代表。而像Whitehead在1929年之專著雖是以教育目的為名，其教育節奏：浪漫、精確、原則，最廣為人知，這方面的文獻不勝枚舉，不是本文重點。筆者首先以1960年代分析教育哲學批判傳統教育哲學的代表性人物R. S. Peters為例，引出爾後之討論。筆者企圖說明分析教育哲學批評傳統哲學空泛的教育目的，不僅強化了爾後教育目的之討論，也更連結了達成目的之手段，並能重新凸顯傳統教育哲學論述的重點，在理論及實踐上都值得肯定。不過，他們原先批評的對象，無論是歐陸哲學教育目的用語之曖昧性，或是教育語言的情緒、歧義、非認知表意，從後現代的觀點看來，都能為教育帶來多元的想像。後分析時代，西方國家之間與非西方國家也有著更多元的融合，都對教育目的帶來新的衝擊。臺灣1970年代受分析的教育哲學影響，近年當然也在知識經濟、科技、數位為主的洪流中打轉，值得針對教育目的再進行深刻反思。本文即以英美分析的教育哲學前後代表性的教育目的文集、開創性學者著作、西方教育哲學手冊及近年對教育目的之嶄新討論，在有限篇幅加以歸納評論。

三、論評目的

（一）檢視英美學界對教育目的之界定與方法論，以1960年代以降分析的教育哲學引出教育目的相關概念之澄清、論證為基礎，藉此重探傳統教育哲學以及重構其新意。

（二）歸納近年英美世界融合歐陸思潮（德國）的新視野，提供有志於教育哲學研究者進一步探索各教育目的之基礎文獻。

（三）提供臺灣政府部門以更宏觀、多元的視野，規劃教育目的與理想。

（四）藉著對西方教育目的文獻的整合、批判、重構，或可提供臺灣主題式教育評論的書寫範例。

貳、見山不是山？英美分析傳統

一、畫龍點睛Peters

Peters（1959）以很聳動的題目〈教育工作者必須要有教育目的嗎？〉對於傳統教育目的之探討方法提出質疑。他首先質疑一般人常把教育成果視為目的、手段的關係，然後把目的置於手段之外，Peters的意思是以手段來界定目的，會把手段當目的，如以政治、經濟利益來界定教育目的，他稱之為外在目的。這等於是忽視教育的本有價值，聽任政治、經濟等來決定教育。再者，許多教育目的之爭，並不是真正目的上的差異，其實目的—手段的關係應該是程序原則（principles of procedure）。此外，英國在二次大戰戰後的1960年代，面對來自J. Dewey或進步主義來勢洶洶的訴求，他們在肯定Dewey等之教育方法時，認為不宜忽略教育內容。Peters以傳統師徒為例，師傅可接納進步主義的方式，無須打罵，但不能否認師傅引領入門的不爭事實。教育傳遞的價值體現在教育實際運作中，價值存在於被傳遞的技能和文化傳統，也同時存在於傳遞價值的程序之中，不能只將之視為最終的產品。

接著，Peters（1966, pp. 28-29）批評Dewey沒有區分目的（aim）與意圖（purpose）。在Peters看來，意圖還涉及意向（intent）與動機（motive）。你為何學英文？我想到美國留學，這是意圖，不是目的。意圖與目的都會導致我們專心致志從事某活動，但不可錯置。意圖是外於活動要達成的目標（end），相當於立一標靶（target），目的固然接近射擊或投擲的標靶，但Peters提醒我們，不宜把目的視為外於活動的標靶，將之孤懸成了外在教育目的，致本末倒置。Peters雖然批評了Dewey，但筆者認為Dewey認為教育本身是一種生長歷程，只有人們才有自己的意圖。他說：「我們必須牢記在心，教育在這個意義下，本身並沒有目的（aim），只有人們、父母和教師等才有目的」（Dewey, 1966, p. 107）。Peters與Dewey論證用詞不一定一致，質疑外在目的可能傷害內在目的，

並無二致。

如何獲致教育目的呢？Peters認為教育目的或理想是內建於概念之中（built in the concept），透過日常語言的概念分析，可以掌握人們心中教育的想法，據此建立了教育的三大規 、教育人（educated person，很接近中文「讀書人」的意思），如為知而知，知識的理解、認知的通觀等。Peters除了運用先驗式論證（transcendental argument）外，更具體提出教育之證成（1977, pp. 86-118）。另有些人質疑Peters的教育人只是特定文化產物，Peters（1977, pp. 3-21）不完全否認，適度修正了他早年對教育人的界定。最後，退休前夕，他具體提出民主社會價值下合宜的教育目的（Peters, 1981, pp. 32-50）。Peters激勵同僚應對教育涉及之概念進行分析，而不能停留在浮泛、規範的陳述。他對內在教育目的之堅持，更吸引了學者針對教育內在、外在價值之分、博雅與職業對立之分、個人自主與社會公共規範的對立等，進行後續多元、深入的討論。他的程序原則提醒我們獲致教育目的必須同步反思教育手段的合理性。這些論點都深化了爾後教育目的之討論。

二、分析傳統的成就與臺灣的討論

在當年概念分析的研究典範下，教育哲學不在於提出宏觀的教育理想。Dearden等人（1972）共同主編的論文集，第一篇已經涉及教育目的之術語，如「需求」（need）、「生長歷程」（process of growth）、「心理健康」（mental health）、「快樂」（happiness）、「社會化」（socialization）、「創造」（creativity）等。第二篇針對涉及理性的相關概念，如信念、客觀、知識、真理、情感等。第三篇則揭示可欲的教育目的，如博雅教育、自主性（autonomy）、批判思考、以理御情的情感、藝術教育等。同一時期的美國也有對適應（adjustment）等心理概念作為教育目的的分析（Komisar & Macmillan, 1967）。

Peters的自由人以及Dearden所發展出的理性自主（rational autonomy）或個人自主（personal autonomy），成為英美教育哲學既彰顯自由主義精神，又別於進步主義傳統的核心教育目標。Brown（1975）主編的書，蒐集了英國當時重要的一場「自主性作為教育理想」的學術討論會。美國則集中在理性與教育、

教學（Scheffler, 1973）與批判思考的證成（Siegel, 1988）。受當時Peters的影響，Hollins（1964）所集結的文集也展現分析的精神，該書收錄A. MacIntyre、J. Wilson、R. M. Hare、R. S. Peters、T. H. B. Hollins、G. A. Beck等六位作者分別從反效益論、灌輸、青少年與成人、心智健康等涉及教育目的之分析。Brown（1970）則是英美學者檢討古典Plato到當代Dewey等的合作成果。

Peters的第一代弟子White（1982）之專著，是英美分析取向以教育目的為名的傑作。與之前概念分析不同的是，White不滿意Peters以先驗式論證及以「內在價值」來論述教育目的內建於教育概念，認為應該提出更實質性的主張來證成。他先集中在對學生個人善（the good of pupil），如進步主義、快樂主義、自我創造、學生中心等之論述，一一加以考查，提出欲求滿足之理性反省。再以社會為導向之教育目的，如社會經濟、普遍道德、社會需求等如何與學生個人利益調合，加以論證。最後也提出教育目的實現的一些條件。之後，White（1990）從英國當時訂定國定課程欠缺哲學思考出發，重述教育應以培養學生自主以獲致未來美好生活為目的，甚至於以自由主義立場支持課程應涵蓋國族意識（White, 2005, pp. 181-195）。O'Hear（1981, pp. 48-49）檢討了眾學者觀點，歸納教育的三個重點：（一）能夠讓自己生活，對應的是謀生的能力；（二）能夠有充分的資訊，讓自己擁有面對生涯、宗教、政治、生活方式等選擇的一般態度與能力，對應的是提供對人本質、所處世界合理理解之態度的一般教育；（三）能夠抉擇道德是非能力，對應的是道德教育。

Wringe（1988, p. 20）提出對教育目的思考的三層面：（一）目的必須成就個人獲致自己的目標與發展；（二）目的必須維繫或促成一個可欲的社會；（三）目的所獲致的目標，如真理、理性、卓越等，必須是內在可欲的、合價值性的。就學生個人性而言，涉及幸福、生長、需求、興趣、個人自主的爭議，以及學生未來進入職場的準備。對可欲的社會而言，Wringe檢視相關法律、命令、平等的說法，並從政治哲學立場檢視女性主義、多元文化主義涉及正義、種族、性別在教育目的之意義。Wringe區分不證自明善（self-evidently good）與內在價值善（intrinsically good）的論證方式，他固然反對不證自明的論述方式，卻希望大家不要將內在價值視為國王新衣，重新肯定博雅教育、合價值性活動與Peters教育三大規準中認知通觀的內在價值。從White、Wringe的教育目的專著，我們

可看出他們雖然修正了Peters的論證方式，但仍保有概念分析精神，廣泛延伸其他層面，重新捍衛了Peters之訴求。美國Siegel（2017）的著作，仍然捍衛理性、批判思考與自主性，力抗後現代、多元文化等相對主義思潮。

Peters當年重視教育甚於訓練，他後期已賦予教育職業功能（Peters, 1981, pp. 47-48），仍堅持不能只流於訓練。後學們都認為教育無法迴避職業需求之挑戰，2024年辭世的Pring（1995）更致力於從職業教育中強化博雅通識之意義，White（1997）則論證「工作」的哲學意涵。當下臺灣之大學一面倒地重視產學、績效，我們固不能理想式地反對產學等外在目的，但也不能全盤接受工具性的教育目的，是以，Pring、White的論述仍值得現階段臺灣參考。

此外，歐陽教（1988，頁40）曾中肯評述，分析傳統早年對於「社會批判的疏忽」，Kaminsky（1993, p. 164）訪談J. White時，White自承他早想將教育擴大到政治、社會層面，但Peters迅速將其拉回。I. Illich、P. Goodman、E. Reimer等人則以較基進（radical）的立場提出否定學校教育或是接近Marx的立場，Barrow（1978）不僅一一梳理了前述學者核心觀點，更將古典J.-J. Rousseau、英國同期A. S. Neill及影響美國大眾的N. Postman與C. Weingartner之教育勢力，一網打盡，彌補了早期分析不介入社會批判的傳統。

1990年代以後，後現代主義、女性主義紛紛對分析的教育哲學展開批判，社群主義（communitarianism）對自由主義原子式的自我觀也展開嚴厲的抨擊。影響所及，自主性作為教育目的之合理性備受質疑。倫敦路線學者不甘示弱，Wringe（1997）面對社群主義對自我的看法以及後現代主義對理性的駁斥，加以反擊，重新捍衛自主性。美國亦然，代表理性分析傳統的Siegel，也曾與吸納後現代思潮的N. Burbules，各自以「理性」（rationality）、「合情理」（reasonableness）作為教育理想，而展開論辯，這是美國1990年代的教育哲學學術盛事，簡成熙（2008）已完整評述。Marples（1999）世紀末的教育哲學文集，雖然仍是從概念分析的立場去捍衛自由主義之教育目的，但已從更大的社會、文化、權力觀點，去界定及討論教育目的。英國倫敦路線內、路線外自由主義有關自由、民主、自主性、父母宗教權的討論，一直持續，White（2003）同時針對自由主義內外學者質疑，扮演「予豈好辯哉」捍衛自由主義教育的角色。

歐陽教在1970年代引介倫敦路線時，著重理性與灌輸等的區分，並沒有特別

強調自主性作為教育目的。除了內外在教育目的、自主性、批判思考外，公民教育的愛國主義（patriotism）以及科技等作為教育目的之議題，簡成熙（2023a）專書都有相當討論。倫敦路線陣營的Bonnet（1978）、Cooper（1983）相繼提出「本真」（authenticity）之看法，也逐漸形成學者們將理性自主與存在主義彰顯本真的抉擇對比（Bonnett & Cuypers, 2003; Cuypers, 2017），簡成熙（2024）也完成中文的討論。

三、概念分析的功過

批評分析欠缺整全的思考，流於瑣碎的人很多，這裡不多引述。Gilroy（1982）的論點卻值得一提，他認為20世紀英國第一次哲學革命是由G. E. Moore、B. Russell等人所發動，希望透過語言分析，使語言表達實在（reality）的過程，免於曖昧不明。Peters所領導的倫敦路線運用的方法論是（一）明晰語言使用的預設、（二）檢視這些預設的一致性、（三）尋找評估這些預設的規準（criteria），完全體現了第一次革命的精神。不過，Gilroy指出，英國的第一次革命的語言分析（或概念分析）不能完全說明語言與實在的關聯。1960年代，已經步入第二次哲學革命，L. Wittgenstein認為化約後的意義，無法說明語言遊戲中的實質實踐（actual practice），語言、概念體現在社會脈絡中，「多元論」（pluralism）才是英國第二次哲學革命的精神。Peters雖然也引述了Wittgenstein，但是，他1960年代的主張只是彰顯英國第一次革命的精神。Gilroy（1999）後來在檢討教育哲學探討教育目的之文，再度重複這種論調。他批評Peters汲汲於在日常語言脈絡中，尋求通性的「核心」概念之不當，應該在多樣化的社會脈絡探詢語言實質功能的多元意義，而不是在概念中尋求形式上的本質意義。當我們詢問「教育目的是何義？」，無法像Peters樂觀地認為，只要回答「教育」的本質意義即可畢其功於一役。Gilroy的立場，值得我們重視。

筆者重新閱覽這些著作，覺得當年分析哲學批評傳統哲學之不當，固然失之公允，但他們汲汲概念分析的努力，卻不容抹煞。考察Gilroy評論，僅在此提出兩點：其一，受制於語言感受，非英語系世界對於aim（目的）、意圖（purpose），或內在、外在價值之區分，Jackson（2023, p. 36）從多元文化的角度，認為無須堅持類似的區分。筆者認為，這種區分表現了哲學觀照教育目的

「語言使用」之合理性，提醒我們描述教育目的時，其規範、做法等在廣大政治、文化脈絡中可能的歧義陷阱。是以，Peters引領的概念分析傳統，可作為教育目的之原初思考。其二，Peters認為教育目的或理想內建於教育概念中，我們可體會其苦心孤詣捍衛教育之內在價值，但如此一來，教育理想或目的也就淪為套套邏輯（tautology），毫無創新之可能。Peters及其支持者會辯稱，他們會不斷地修正教育人的主張。這正說明了教育概念必須時時加以檢視，我們要持守的，不是Peters概念分析的成果，而是在語言不斷變遷的現代社會，藉著檢討概念使用，體察既定概念背後價值的合理性、可能潛存的偏見，適時融入新視野。

參、見山還是山：傳統文獻的新意

一、傳統哲學的論證新意

雖然1960年代英美分析學者批評了傳統哲學。筆者重溫Brameld（1950）、Broudy（1961）、Brubacher（1962）、Phenix（1958）、Price（1962）、Ulich（1950, 1961）等美國上個世紀二次大戰後對西洋教育史重要人物或教育哲學的代表性研究成果。這些著作雖已見諸當時臺灣學者碩士論文之引註，也大致成為筆者這一代臺灣學子受教過程的視野，但受制於臺灣學術人口並沒有深化，殊為可惜。筆者試舉兩項重探理由：其一，這些著作反映了當時美國學者新舊之間的傳承或蛻變。例如，Ulich（1965）在1951年的著作反映的是德國觀念論的傳統，Brameld（1965）的著作則是實際運用哲學反思當時美國時代背景的諤諤之言，代表的是重建主義「基進」的論述，新舊兩代對於文化的教育立場，就值得我們重溫。其二，對臺灣而言，當時反共抗俄的政治氛圍會限制許多論述。即使是美國後來的教育哲學教科書，對於當年重建主義曾主張階級鬥爭或同情共產主義，乃至引發白色恐怖的麥卡錫主義等，也都語焉不詳，我們自也不可能苛責1970年代徐宗林對重建主義未能觸及此一議題的研究限制。至若Frankena（1965）曾以Aristotle、Kant、Dewey三家作為教育哲學的代表性觀點，其論述之精湛，今天都還值得重溫。

以「學派」為特色之書寫，是美國教育哲學的特色，也影響臺灣1970年代後

教育哲學書寫體例。但是，受分析哲學的洗禮，美國學者們不僅重視相關教育學派的論證，也更清楚問題意識，如Lucas（1976）提出的六項美國當代教育挑戰：教育保守主義與博雅傳統；新實證主義、教育技術主義與技術革命；人文主義的開放教育運動；新職業主義生涯教育；社會重建主義與教育未來主義，各自選取代表性的論文加以反思。這些立場雖無教育目的之名，仍可深化各學派教育目的。

前美國教育哲學會主席Pratte（1971）以學派方式同時鋪陳西方教育史Plato以降之重要人物，以及Brameld（1950）以降所架構的教育理論，分別指出其理論基礎，言簡意賅，更添補了許多新的論述。如把進步主義分成兩類，其中一類是來自社會達爾文主義（social Darwinism）的天擇論（natural selection），如H. Spencer、C. S. Hall、A. L. Gesell、E. L. Thorndike等人，闡述其生活調適、心理調適的重點。其二是以Dewey實驗主義（Experimentalism）結合自由主義說明人觀、智力、自由、民主與社會關聯等，各自敘明其教育觀。該書另有專章討論方法論，也就是語言分析（linguistic analysis）。同一時間，Shermis（1967）的著作強調觀念論（Idealism）及語言分析為當代兩種教育哲學趨勢，都沒有引用R. S. Peters、P. Hirst等英國學者的著作，這大致說明了英美分析的教育哲學在1970年代前，是分途發展（Beck, 1991）。Pratte（1992）後來更以分析、規範兩個傳統，展開論證。筆者的體會是，Pratte筆下的兩個傳統其實是用分析傳統處理規範傳統。第一篇的前三章分別陳述語言、後設（meta）語言、各項定義、含混、歧義、命題的經驗、概念、宣示、情感意義以及合理論證的基礎。第二篇討論教育中的德行（virtues），如人觀、人性尊嚴、敬人（respect for persons）、自尊（self-esteem）、自重（self-respect）、自我發展、關懷、容忍等。第三篇涉及教育、學校教育的概念、教育歷程的灌輸、需求、利益、紀律等。最後一篇標題是「議題」（Issues），探討教育涉及的政治哲學，如權威、權力、權利、父權主義（paternalism）等、Pratte的兩本著作，前者可算是當代傳統美國教育哲學最精要的縮影，後者則是利用分析哲學實際處理教育議題的佳作。鑑於臺灣對於美國教育分析只集中在I. Scheffler的相關著作，其他學者較少人注意，值得有心者正視。

Standish（2003）不完全認同Peters等人過於理性的主張，但他對於純以經濟

為訴求之教育更是反感，他仍以博雅教育與職業教育、博雅教育與進步主義教育之差異出發。Standish在此之博雅教育，係指1960年代Peters分析傳統強調理性，內在價值、知識追求的主張。他不完全同意Peters當年過度以內在價值來二分職業教育。當代專業分工造成的疏離現象，都各自可再反思博雅、職業教育之「用」。不是要召喚博雅教育的理想接職業教育之地氣，而是可從倫理立場豐富職業教育在人生的意義。他也指出，博雅教育的自由與進步主義的自由，重點不同。進步主義者在於正視兒童天性，博雅教育則在於進入理性的知識形式（forms）以健全心靈。這些爭議不在於孰是孰非，Standish認為，值當代工業社會瘋狂追求效率、效能、品質保證、卓越標準，致使價值真空，扼殺各種對教育目的討論之際，更應重拾教育目的之討論。Standish也對Plato提出不同於以往的解讀，特別推崇S. Cavell的靈性之聲，臺灣也幾乎完全沒有觸及，值得有心者投入。歷經分析傳統之後，吾人似乎無須拘泥兩端，應共同致力於教育哲學的深化。

二、強化知識論證與程序原則之後

Adler（2003）曾探索知識、真理與學習等教育的知識性目的（knowledge-aim）。Adler（2009）更進一步環繞「可錯性」（fallibility）在教育上的價值，企圖克服獨斷，使受教者能自我校正。Robertson（2009）也探討教育的知識目標，承襲著Siegel（2003）以理由、理性作為教育理想，Robertson更進一步說明知識、真理、論證在教育上的價值及其可能的問題。部分人認為，我們根本無法證成真信念（justified true belief），充其量只是證成的或合理的信念（justified or rational belief），且知識受制於權力，必須時時反思主流的勢力。另有些人論述知識是相對的，更有些人質疑知識是否真具有價值。Robertson認為這些主張是要提醒吾人駐足審慎、延緩，權衡（tradeoffs）不同觀點，而非阻礙真理的探求。就證成（justification）而言，基礎論者（Foundationists）認為證成依託的基本信念，無須依靠其他已被證成的信念。貫通的內在論者（Coherentist Internalists）則認為證成在於認知者信念相互間的支持。外在論者（Eternalists）則認為至少需要外於認知者意識的一些因素，與認知者的認知情形互動，證成才得以可能，如可靠（reliability）論。Robertson認為，從教育的觀點，採取內在

論較為適當，要重視證成及因果機制對個人的信念意義，而非堅持某種真理。命題式知識以外的理解、技能、德行以及判斷都載負知識意義，如技能之知（know how）、知識德行（epistemic virtues）、認知情緒（cognitive emotions）等。Robertson最後指出，無論我們多麼強調知識，都不能將知識、認知、推理本身孤懸，他稱之為知識依賴（epistemic dependence）。即便是重要的證詞（testimony），都涉及人際間的互動（如我們在異國問路，要不要相信陌生路人的指引）。Kant最為重視行為者的自主，他在「目的王國」中仍得經由公共討論。認可知識的依賴，一則是讓我們在集體的認知過程中，既學習他人的經驗，也保持批判警覺，免於偏見影響。更要能體會知識的社會路徑意義（social pathways to knowledge），分享公民責任，讓機構更能營造有助於獲得知識成果的可能。循此立場，建立在知識基礎的教育目的也離不開公民教育。

Peters當年批評傳統教育目的過於空泛，而提出教育目的，其實聯繫著程序原則。不過，Peters之程序原則係指「證成」各種教育主張所必須設定之根本原則，如尊重人、平等、自由等等，且是運用先驗式論證，並未有太多實質的主張。Brighouse（2009）則從倫理學、政治哲學的角度，承繼著Peters的程序原則，檢視教育分配的實質作為。他先探討教育的道德和政治目標。就道德目標而言，包括自主（autonomy）、效能（contributory effectiveness）、興旺（flourishing）、民主素養（democratic competence）、合作能力（corporative capacity）等。關於教育目標達成的政治考量則涉及各式分配（distributive goals）方式的合理性，Brighouse分別歸納了眾學者的論述。唯才式教育平等（meritocratic educational equality）係指個人教育成就的前景應只扣緊他的努力與天賦，而非其出身背景。基進式教育平等（radical education equality）係指個人教育成就的前景只應扣緊他的努力，而非其出身背景與天賦。最不利者利益（benefiting the least advantaged）係指教育資源應該最大化地放在那些出身最貧窮者身上。教育適切性原則（principle of educational adequacy）認為，應提供每一位學生最適合投放資源X的教育。最大卓越化使用原則（principle of maximizing excellence）則主張，教育資源應該最大化的放在那些最能使用這些資源者身上。

從當代政治哲學自由主義、社群主義的相互論辯，激盪出如W. Kymlicka的

少數族群權利、I. Young的差異政治、C. Taylor的肯認政治等，乃至M. Nussbaum的能力取向正義理念（王俊斌，2010）、A. Sen（王俊斌，2016）等視野，都可對臺灣近年重要教育政策涉及的教育機會均等提供深度理論基礎。崔麝（2024）開始深入討論了前述有關教育目的各式分配的合理性，值得臺灣教育學界更多同道及學子投入。

肆、後分析時代對教育的反思

一、教育隱喻的前仆後繼

美國的Scheffler（1960, pp. 47-59）不僅釐清教育的定義、口號，也初步解析了塑造（molding）、雕刻（sculpture）、生長（growth）的隱喻，最後一項算是有機體的（organic）隱喻。Scheffler提醒我們，隱喻雖然不是嚴格的理論，但仍能揭示教育意義。譬如，雕刻可以提醒教育者要注意受教者材質，塑造則全賴教師，生長或有機的隱喻則側重在與環境的互動。歐陽教（1990，頁44-45）在詮釋教育隱喻時，並沒有完全賦予隱喻正面的價值，他指出，「教育隱喻作為教育口號之宣傳作用，或作為教育理論之輔助詮釋方法，卻不能當作教育理論之正確的研究方法。當然，隱喻也不是在替教育概念做客觀的定義，只是做擬似的感性比喻描述，如是而已。」筆者重新細讀Scheffler（1960, p. 47）文本用語，隱喻常代表「重要且驚艷的真理」（significant and surprising truths）。作為理性教育傳統的Scheffler其實並沒有忽略隱喻的認知意義。

何福田曾用古代的「撞鐘」對照西方的「產婆」，周愚文曾用干將莫邪的「鑄劍」類同於西方的雕刻，對照「洞穴」寓言，是筆者認為最有趣且如實的中華本土隱喻描繪（簡成熙，2004，頁86）。林逢祺與洪仁進（2013）收錄的教育隱喻，如歐陽教以「蛙教書」來諷刺教師只要學生咯咯咯；葉坤靈引I. Berlin刺蝟、狐狸之說；林逢祺詮釋M. Greene教師即陌生人之義；洪仁進以「鐵籠／硬殼」來說明M. Weber科層體制的得失；但昭偉詮釋R. S. Peters的「引領入門」（initiation）；張鍠焜以莊子外物篇的魚筌、蹄兔，說明「言意」關係，筌是抓魚的工具，抓了魚才可以扔掉筌，透過語言掌握意義後，可以不執著於語言；馮

朝霖詮釋F. Nietzsche的精神三變，轉為教育的知變（教育人類學）、求變（教育倫理學）、善變（教育美學）；方志華以詩經鄭風〈野有蔓草〉之「邂逅相遇，適我願兮」等對照N. Noddings以「邂逅」（encounter）來說明師生相逢似短暫卻完全；方永泉詮釋P. Freire的「囤積」；李玉馨以1909年J. Dewey在〈教育中的道德原則〉中的「陸上學泳」的比喻，說明教育應接近真實社會情境；彭煥勝引美國公共教育之父H. Mann論教育是一「平衡轉輪」（balance-wheel）以促進社會正義；蘇永明介紹H. Giroux心儀的教師應該是轉化型知識分子；林建福結合神經心理學、量子論提出的「全像」（holo-）擴展宇宙的教育人生；陳伊琳藉著應該是仿「中世紀城鎮」，從既有遺跡的基礎中修建，抑或精心重新打造「花園城市」之提問，探詢道德品格的教育方式；楊深坑以J. W. von Goethe根據荷馬史詩《奧德賽》（*Odyssey*）所創作的《浮士德》（*Faust*）「返鄉路途遠，充滿冒險與識見；書齋歲月長，凝聚永恆與瞬間」來說明教育主體備受煎熬、自我超越的返鄉之旅。

筆者之所以特別引介前專書，是想說明教育隱喻仍然可以不斷地引領我們憧憬多樣化的教育理想。邁向1990年代，一群美加學者共構了《邁向課程存有》，很詩意地呈現各種聲音，凸顯個人內心世界：以教育為旅程（journey）、學習為意義追尋、知識是個人主體建構、教師即朝聖者（pilgrim）。在課程與教學互動的旅程中，提問、疏離、繞道（detour）、關懷、駐足探索（dwell）——對己、對人、對棲身的社群——以迎向世界（Berman et al., 1991）。Seymour（2004）主編的文集，以教育目的（purpose of education）為副標題，分別以自我、社群、地球、靈性（spirit）為向度，討論如何透過教育彰顯人文性，聯繫世界，共存共榮。美國的 Martin（1970, pp. 89-94）早年受分析哲學訓練，稱許其業師Scheffler開創理性教學理論，她也在1980年代以女性主義翻轉分析的教育傳統（Martin, 1994），並以「內部平和」（domestic tranquility）詮釋教育目的（Martin, 1995）。2000年以後，她與另一女性主義學者N. Noddings各有融合多元、批判反思、公民教育及全球視野之著作（Martin, 2002, 2011; Noddings, 2005, 2006）。前述方志華的「邂逅」是引自Noddings，Martin（2011, pp. 7-25）也正式以「教育即邂逅」（Education as encounter）來說明教育是個人在所處文化擺盪間的各自重構開展（reconfigured）。對應近年世局不斷的種族、宗教、地緣政治

等紛擾所引致的戰亂，關懷、旅程、邂逅之教育隱喻，不禁唏噓，更令人神往。

Blake、Smeyers、Smith、Standish等後結構主義傾向之教育哲學作品，正式告別理性分析的傳統。但是，經分析的洗禮，這些學者容或文風些許曖昧，仍然扣緊相關概念。如Smeyers等人（2007）很早就以「治療（therapy）來析論教育。治療不只是身體，也涉及心理層面。根據Standish（2018）的說法，治療雖然其來有自，晚近是受到新自由主義績效問責（accountability）、重視表現產出（performance）以及對品質保證（quality assurance）等的反動，而開展出重視學生自尊、自信、減除壓力、反罷凌、反騷擾等情緒面向的教育。然這種治療教育（therapeutic education）也可能矯枉過正，反而破壞了人類潛在的韌性與自主。A. MacIntyre省察當代社會之後，提出管理者（Manager）、審美者（Aesthete）、治療者（Therapist）的需求，認為問題的根源在於人們實際信念及行動意義的喪失，他仍然是希望重振德行。Standish檢討上述立場，再引多位學者，如M. Foucault詮釋希臘的「認識你自己」（know youself, *gnothi seauton*）到「自身關懷」（the care of the self, *epimeleia heautou*），連結主體自身與真理、教育、哲學、治療的關係。教育作為治療，不宜太強化社會化的維持現狀意義。H. Arendt的論點也指出，每個兒童獨特的誕生（natality）來到世界，教育目的無法預定其發展而照表操課，而應有無限開放的可能、甚至更新世界。連結美好生活與幸福的「健康」概念，應該是多元的。Standish更從後期Wittgenstein的話語：

> 我們不是要用前所未有的方法把語詞用法的規則弄得精緻或完善語詞用法的體系。
>
> 我們所希冀的清晰當然是完全的清晰，這是說哲學問題應該完全消失。
>
> 我真正的發現是只要我想停止做哲學，我就能做到。此一發現為哲學帶來平靜，哲學無須為那些為哲學自身帶來疑問的問題所折磨。反之，我們可以用例子來證明一種方法，這些例子也都可以中斷，這些問題的解決是其困難被消解了，沒有單一的方法。
>
> 哲學就像治療一樣，有不同方法，但是沒有單一的哲學方法。（Wittgenstein, 1968, #133 p. 51e）

探討語言遊戲時，不要堅持遊戲「一定」（must）有共通處，而是要看一看（look and see）有無共通處。不要想，看就好（do not think, but look）（Wittgenstein, 1968, #66 p. 31e）。哲學目的是指引飛出瓶口的蒼蠅無限寬（Wittgenstein, 1968, #133 p. 103e）。Standish認為，治療的過程正是面對人生境況的複雜性，課程不能只是滿足績效、管理等表現性的產出，不是要尋找客觀的方式，而是開展無限的各種可能。筆者認為，將therapy視為中文的治療，並不是Wittgenstein的原意。近年臺灣許多人喜歡用「療癒」來說明心境，「癒」在心理學的治療意義稍重，也太強調成果。綜合Standish所詮釋的Foucault、Arendt、Wittgenstein的意思，therapy作為教育目的或可稱之為「療育」，既有原始心理層面治療的意思，沒有高高在上歌頌客觀專業的醫療行為，卻又呈顯生活中面對挫折、困境的自我體察、自我重構、自我教育的意義。

走筆至此，不能不提近年影響大西洋兩岸的荷裔學者G. Biesta，他曾界定的教育目的：資格化（qualification）、「社會化」（socialization）與「主體化」（subjectification），Biesta最初想用Dewey的生長觀、Arendt的政治性存在（political existence）、E. Levinas為他倫理學等，開展教育者成為進入世界的主體。抗拒現代社會過度重視表現、成果等資格化或社會化的強式教育，彰顯個人主體性之餘，又不會陷入詮釋學、建構主義可能造成自我中心式的獨斷，重新詮釋人與世界的關係（簡成熙，2022，2023b；Biesta, 2006, 2010, 2016, 2017）。他也具體檢討西方建立在績效、評量等可能腐蝕民主傳統之教育觀，期許教育人員大膽歷經一場美麗的冒險，算是近年來聯繫英美與歐陸思潮具體成形的重要教育理念。最近，Biesta（2022）又以非裔美國老婦R. Parks拒絕司機要她讓位白人，與執行希特勒種族清洗辯稱無罪的A. Eichmann相對照，並從人類存在的立場，質疑Dewey過於重視有機體適應的教育立場，無法培養出R. Parks的主體抗議精神。無需課程中心、學生中心之叫囂，應該是「世界中心教育」（world-centred education）。服務荷蘭阿姆斯特丹大學的Schinkel（2021）則以沉思的驚奇（contemplative wonder），重新詮釋Peters的內在價值，考量近年的人類興旺（human flourishing），企圖用「開啟世界」（open up the world）取代「世界中心」作為教育目的。Hattie與Larsen（2020）雖是教科書性質，其對話體例也深入討論了涉及教育目的之各項爭議。

教育隱喻不愧是重要且驚艷的真理。近年重要的英美教育哲學手冊、教科書，也多涵蓋中華、印度、猶太、伊斯蘭，甚至來自非洲等非英美、歐陸世界的教育思想（Jackson, 2023; Smeyers, 2018），無法在此盡覽。

二、自主、快樂幸福與興旺

（一）教育分析傳統的轉向：從自主到快樂幸福、興旺

1960年代初英國教育分析草創時，Peters操盤整個走向，P. Hirst則集中在知識論與課程發展的哲學論述。他們重視教育概念的分析與程序原則，並提出「自主性」作為教育目的。但或許是欠缺教育目的的實質討論，這引起了後續弟子進一步討論各項實質的教育目的。R. F. Dearden、R. Barrow、J. White都不約而同地探討快樂（happiness）或幸福（well-being）。Dearden是倫敦路線第一代弟子最早討論happiness的學者（Dearden, 1972）。Dearden的happiness，同時有快樂、幸福的意思，他的大部分討論都接近中文意義的快樂。經過對快樂的概念分析及從四類學者質疑追求快樂的價值後，Dearden並不同意將快樂作為終極教育目的，因為若只把教育看成是順應兒童天性的工具性手段，會窄化教育。兒童也會受社會不良風氣影響，教育不能一味地順服學生快樂，而應是逐漸轉化學生的既定天性。由於幸福涉及不可共量性（incommensurability）的多元價值，Dearden因而認為獲致幸福，是要培養學生選擇能力以及判斷的標準，而非順應學生快樂。Dearden的觀點當然反映了倫敦路線當年理性為本的立場。

R. Barrow不似Dearden純然的概念分析，他系統性地整理了從Plato、Aristotle，以及同時間英國學者們對happiness的討論，他的討論也有快樂的意義，但更接近中文的幸福，更以效益主義貫穿。Barrow的第一本專著企圖從效益主義的立場來詮釋Plato主張，但不同於Dearden的是，Barrow（1975, p. 87）提出幸福是至高的道德原則（supreme moral principle）。之後，Barrow（1976）進一步具體提出課程規劃。此外，Barrow初版於1980年的《幸福與學校教育》是倫敦路線中期最有系統討論幸福的專著。該書重新發行時，單以《幸福》為名（Barrow, 2012），綜合多位學者，他歸納幸福的三個本質性條件：安全（security）、自尊（self-esteem）、實事求是（realism）（Barrow, 2012, p. 126）。安全有助於團體的凝聚；自尊是個人對自我價值的信心；實事求是，

能夠務實的看待事物、看待人物，綜覽人生。Barrow並對應G. H. von Wright幸福三因素：機會、特質、動能，提出直接影響人們幸福與否的性情與智性特質，如決斷（determination）、放得下（resignation）、謙遜（modesty）、開放（open-mindedness）與同理（empathy）（Barrow, 2012, p. 131）。

White（1982, 1990）在1990年代中期以前的兩本專著一直致力於自主性教育目的之證成。1986年在一篇討論自我利益的論文中，觸及了個人利益與個人幸福（well-being）的關係。在捍衛自由主義立場之餘，也以幸福的角度重新反思教育目的。White主要以well-being稱之。1993年在紀念業師P. Hirst的榮退文集中，討論藝術、幸福與教育的關聯，這些應該是White轉向討論幸福的初試啼聲之作。繼之，1995年在其教育哲學學會主席就職演說中論世俗中教育與個人幸福的關係。之後，更完整地建構工作、市場機制與幸福的關係。以上五文，都收錄在White（2005）專書中。其後，White（2007）也再探幸福與教育涉及的文化、權威問題。迄今為止，White（2011）應該是他最完整論述幸福與教育及具體課程規劃、反思的專著。

從Dearden的專文、Barrow的專書到White的系列論文與集結專著，happiness到well-being，倫敦路線分析哲學傳統的飛鴻，也留下了泥爪。

（二）女性主義的翻轉

N. Noddings翻轉了倫理學中Kant義務論、Aristotle德行論、J. S. Mill效益論的德育重點，建構了代表女性主義的關懷倫理學。簡成熙、方志華都已有深入的探討。Noddings早年受分析哲學的訓練，在1980年代建構關懷倫理學時，轉向現象學的思辯以及敘說的方式。她也有專書討論幸福，她認為Aristotle的*eudaimonia*應該翻譯成human flourishing。不過，她在書中仍從眾地以happiness稱之（Noddings, 2003, p. 10）。在該書序言中，Noddings（2003, pp. 2-3）隱含著對Barrow分析傳統的不滿，希望用關懷倫理的視角發掘幸福涉及的實質內涵，以彌補純然概念分析的不足。Noddings認為，幸福作為教育目的涉及的兩大區塊，其一是快樂、苦難或不幸的討論（第二章），其二是需求與想要（want）的分野（第三章）。完成這些討論後，她再區分個人、私領域與公共生活中教育的重點。Noddings不僅展現了分析哲學的分析功力，更廣泛利用文學、戲劇內的素材，融合了關懷倫理學的訴求，討論幸福涉及教育的實質內涵。在個人生活層

次（第五到九章），家庭能滿足基本需求、是個人自我的延伸、能帶來舒適感（comport），良善的居家生活，是幸福的泉源。培養家政學（domestic science）等持家（making a home）能力，最為重要，學校課程卻也最為匱乏。除此之外，Noddings也由私領域延伸到美德、靈性（spirit）與友誼、愛情等人際互動。在公領域方面涉及職業教育（第十章），包括對金錢的概念、工作中多方面的技能、追求平等的意識與尊嚴。Noddings沒有忽視理智課程，應該為有學術傾向的學生開設他們有志專研的內容。在公共生活教育方面，Noddings並嘗試探討社群與反思民主（第十一章），自由主義強調從權利來實現個人極大化自由，社群主義認為社會共善優先於個人自主。她希望能以幸福來調和自由主義與社群主義、平等的教育與自由之間、自由與美德之間。Noddings從女性主義的立場出發，也重構了幸福的教育觀，長達261頁的篇幅，值得有心者爬梳。

（三）從快樂、幸福到興旺

Aristotle的*eudaimonia*在西方英語世界最初是用happiness（幸福）來表達。字源上是好運（good fortune）之意，拉丁字felix，英文也常翻譯為快樂（happy）。希臘字*eudaimon*，是指受神讚許。當今之意，hap也仍是機會、運氣、好運之意（Barrow, 2012, p. 61）。整體而言，用happiness來翻譯Aristotle的*eudaimonia*並不精準。這可能是J. White用well-being（或也可譯為福祉）而不用happiness的理由。英語世界近年率多以「興旺」（flourishing）來代替happiness。林建福曾將flourishing譯為蓬勃發展，陳伊琳曾譯為幸福繁盛。就個人而言，flourishing確有「稟賦的蓬勃發展」之義，筆者綜合所閱覽的文獻，flourishing仍有全人類或社群整體發展繁盛之義，「稟賦的蓬勃發展」並不能完全代表flourishing在近年西方世界相關學術討論的全貌。筆者也曾考慮譯為「欣欣向榮」，但受制於文內表意的簡化，仍暫以興旺稱之。語詞的多義也同樣困擾西方學者：

> 文獻上有三個術語：除了well-being外，還有flourishing和happiness。釐清這些概念的困難不僅是因為文獻上各有不同說法，這些術語也會代表同樣的意思。像J. White是將well-being與flourishing交互使用，另一些學者則將happiness和flourishing等同。這說明了探討well-being理論時，不

能忽略happiness和flourishing。（de Ruyter, 2015, p. 87）

de Ruyter認為well-being可以涵蓋flourishing和happiness。well-being本身不能做形容詞使用，flourishing和happiness卻可以。de Ruyter認為well-being介於客觀、主觀之間。所謂客觀，是指當事人自覺過的是幸福生活，且適用於所有他人，或者是如Aristotle強調的發展其自然能力（natural capacities）。主觀則是指人們自覺實現或滿意其欲求，是當事人正面的評價。de Ruyter以well-being作為上位（overarching）概念，flourishing主要代表well-being客觀或互為主體，happiness則代表well-being的主觀感受。de Ruyter（2015, p. 89）進一步指出，flourishing代表當事人發揮其功能到極致，具有成就（achievement, success）。這也可分為理想面與現實面。flourishing的理想面是指當事人完全實現其能力（capacities）或是完全實現合價值性的善（worthwhile goods）。現實面是當事人雖然沒有完全實現理想面的方方面面，已在其能力範圍內盡力而為，並積極克服環境障礙，朝此理想努力，仍可算體現flourishing的教育價值。de Ruyter認為，flourishing較happiness更能表達Aristotle之*eudaimonia*理念。

Brighouse（2006）從四項兒童利益觀析論教育目的，他提出教育要能增進兒童的自我判斷各類價值的能力、提供學生未來成人基本自足經濟條件的能力、培養多樣化活動經驗興旺個人生活、培養公共生活所需的正義感等。Brighouse使用flourishing之詞來陳述教育目的，帶動了其他學者用flourishing（而不是happiness）來探討教育目的之後續討論。他總結興旺作為教育目的時如是說：

> 本書論及教育的核心目的即在於提升人類興旺。無論是培養學生自主性的論證基礎，或是培養學生進入就業市場的想法，上述價值都是為了要興旺學生的生活。學校本身有責任促進兒童長程的興旺。本章即針對此要求進行更直接的討論，重點在於：學校應該為孩子的興旺生活做準備。（Brighouse, 2006, p. 42）

Brighouse大體上是循著自由主義的立場來說明興旺的價值，Kristjánsson（2020）則是在Aristotle德行倫理學的基礎上，從品德教育中延伸至整個教育目

的的思考。陳伊琳（2023）已有該書之精要書評。de Ruyter（2004, 2007, 2012）一直致力於幸福與興旺的探究。在紀念J. White學術成就的紀念文集中有最言簡意賅的歸納（de Ruyter, 2015），更在Springer主編的《國際教育哲學手冊》撰寫教養兒童涉及的幸福（well-Being）專題（de Ruyter, 2018）。此外，他也與L. S.Wolbert在《牛津教育研究百科全書》合撰人類興旺作為教育目的（de Ruyler & Wolbert, 2020）。

Curren（2023）在其自身主編的《教育哲學手冊》中，以「過得好」（live well）來同時指涉well-being、happiness、flourishing，重新整合了相關的討論。Curren認為，happiness代表的是一種當事人對其生活滿意、愉悅的正面積極的情緒狀態（a positive emotional state），心理學家常用自陳問卷，如主觀幸福量表（Subjective Well-Being），來測量幸福。Curren將happiness界定在日常用語的心靈狀態，而將flourishing看成是更完整的、涵蓋面更廣的well-being的*eudaimonic*概念。大體上，與de Ruyter的界定類似。對於達成學生「幸福」、「過得好」或「興旺」涉及的程序原則，Curren提及J. Rawls界定的基本善（primary good），滿足學生基本善的需求是教育的責任；M. Nussbaum認為探討正義時，不能忽略人在獲得正義所需具備的能力，也不能在無知之幕下忽略那些先天失能者根本無法參與契約制定的事實，提出能力取向模式（Capabilities Approach）。Curren自己提出一個第三模式，企圖整合前二者，並特別吸納心理學對兒童需求的發現。此外，加拿大的O’Brien（2016）從永續的立場討論快樂（happiness）、幸福（well-being）及其在教育上與創意、心念、品格等的意義。Fattore等人（2016）則從兒童立場談其幸福（well-being）。西方世界對於幸福或興旺的討論正方興未艾。

值得我們注意的是，倫敦路線重視程序原則的理性自主。前述Curren（2023）的歸納，已經說明了幸福的教育討論，必須兼顧其做法，也就是涉及程序原則。Bagattini與Macleod（2015）主編的兒童幸福（well-being）專書中仍專篇從政治哲學立場，討論幸福與自主性之關係。其中，D. Archard提醒，父權主義無法證成要兒童滿足父母自己的權益。P. Bou-Habib與S. Olsaretti認為兒童的自主性有別於成人，他們也反對過度使用父權主義。A. Gheaus認為兒童的好奇心、學習力、根據新經驗改變的能力，都勝於成人，也就是成人要向兒童學習

幸福之道。大多數的人想當然耳地認為要兒童獲致幸福，必須加速兒童成熟。C. Macleod認為，不必視兒童為脆弱（vulnerability），處在兒童的情境，會更易於學習有助於其幸福的事務，如天真無邪（innocence）、從遊戲獲致想像力等，是兒童時期所獨有。D. Birnbacher則扣緊教育歷程的時間性，大多數人都企圖運用父權主義使學生「未來」能獲得幸福。Birnbacher卻梳理德國過往傳統，發現F. Schleiermacher早已告誡這種想法不現實，無法支持父權主義以「為學生未來好」的論證。Birnbacher提出「趨勢規則」（tendency rule）企圖避開父權主義的缺失，又能為兒童未來謀福祉。

三、英美世界以外的教育理想：德國Bildung及近年中國大陸成果

（一）Bildung的傳統意義

根據Schneider（2012, p. 303）字源界定，Bildung來自於古高地德語bilidunga（是反射、形象之意）、中世紀高地德語Bildunge（形象、形式、架構之意）。根據印歐語系bil的字根，有劈開、工作的意思，或是將木頭劈成形狀之物，而有恰當（appropriate）、正確（right）的意思。在現代早期的高地德語，Bildunga意指創造、製造、使堅固。Bildung一方面代表著人們的行動，或者是神對人的作為；後來逐漸運用到自然事物上。若Bildung涉及人的行動，意思是用人為、藝術的方式形塑人的自然樣態。不管何種意思，都泛指對於理想形象、價值事物的再製或模仿（簡成熙，2025，頁73-74）。

Nordenbo（2003）也從格林兄弟（J. Grimm & W. Grimm）古典德語字典中所述來自拉丁語的四個意思：1. 形象（*imago*, image）；2. 形式（*forma*, form）；3. 靈魂的陶融（*cultus animi, humanitas*, cultivation of the soul）；4. 成形（*formatio, institutio*, formation）。根據F. Kluge的德語字源說法，Bildung原涉及人的外貌，中世紀受神祕主義影響，學者們逐漸將之用在身體與精神的整合。17、18世紀之交，受G. W. Leibniz形上學與Third Earl of Shaftesbury的道德哲學影響，1738年Bildung出現在對Shaftesbury「幽雅品格之成形」（formation of a genteel character）的翻譯中，正如當時英文的內在形式（inward form）轉譯成德語的*innere Bildung*。德國詩人F. G. Klopstock（1724-1803）正式將Bildung帶入教育脈絡中。中世紀到18世紀，大體上沒有統一的用法，德國啟蒙時代學者M.

Mendelssohn在1765年指出，「啟蒙」（*Aufklärung*, Enlightenment）、「文化」（*Kultur*, culture）與*Bildung*（formation）當時還只出現在文學語言中，一般大眾不解其義。J. D. Herder等哲學家使用後，才逐漸為人所知。英文最尋常的翻譯是「成形」（formation）（簡成熙，2025，頁74；Nordenbo, 2003, pp. 25-26）。Nordenbo（2003, p. 25）特別強調Bildung涉及受教者被化成的形象，德語的意涵並不是某人施加另一人某事，而是在於某人或某事成為形象或理想的化身。

田培林、王文俊、吳兆棠等人留學1930年代德國柏林大學，1949年後隨政府播遷來臺，他們把Bildung譯為「陶冶」，傳承Spranger精神科學教育學（*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*）或文化學派教育思想，不遺餘力（田培林，1976）。王文俊（1983，頁13-14）認為，18世紀後半葉的新人文主義來自浪漫心情（當時的啟蒙運動乃是主知主義，特別重視理性，而新人文主義則是主情主義，所以說是自浪漫心情出發），嚮往歷史價值和宗教價值，而克服浪漫主義，重視人類多種性能和諧發展、對個性、民族和歷史的尊重，重視愛的結合。教育把人性上之理論的、倫理的和審美的三大根本傾向，以道德為基礎，予以調和發展，此由康德三大批評[判]，可以窺見其消息。我們大致可看出，兩位學者希望把Bildung看成是（人文）教育的理想。

梁福鎮（2016，頁347）引E. Meinberg的研究，認為Bildung之詞的三個來源：其一是神祕神學，有超驗的含意；其二是文藝復興時期生命哲學和神祕主義，啟蒙時期逐漸有了「成熟」、「自我啟蒙」的意義；其三是德國古典時期，如W. Humboldt的教育理念，強調「自我—建構」，以自我啟蒙，進而成為理性成熟的個體。有關Bildung涉及宗教、神祕學的意義，Nordenbo（2003, p. 27）也有類似說法，他承繼德國學者J. E. Pleines的研究，提出教育（education）理論發展的三個核心概念，分別是陶冶（Bildung, formation）、牽引（*Erziehung*, upbringing，當今*Erziehung*通譯為英語的education與中文的「教育」）與教學（*Unterricht*, teaching）。陶冶是來自於古希臘文化的教育現象，代表的是對於理想或目的（*telos*）的渴求。牽引則是來自於中世紀的教育精神（*esprit*），如在沉船中，將某人牽引（pull）至另一安全的船上。教學則是來自18世紀中葉，是往下的傳遞，是教師將某事交給下一級別的人。教育史的發展中，陶冶逐漸讓位於牽引（教育），現在則為教學所主導。

（二）新瓶舊酒VS.舊瓶新酒？Bildung的古典與（後）現代蛻變意義

雖然Bildung是德國的核心教育概念，也是20世紀初德國精神科學教育學的重要內涵。戰後1960年代，主導德國的其他傳統，如經驗科學，將教育學視為社會科學，W. Brezinka就曾指出，Bildung是「近乎空洞」（almost empty）的概念（Reichenbach, 2003, p. 202）。或許由於重視Bildung民族精神的精神科學教育學在戰爭期間與法西斯、納粹的關係（Horlacher, 2016, p. 101; Tröhler, 2011, p. 168），戰後受法蘭克福學派影響的批判傳統，並沒有賦予Bildung之前德國強調傳承民族精神的意義。留學德國的鄭重信（1975），師從O. F. Bollnow，也引介了存在主義介入Bildung之可能。雖然鄭重信當時也並沒有特別自覺是在翻轉Bildung的新意。

在倫敦路線壯大的1970年代，歐陸的Bildung並沒有受到青睞。筆者認為有兩點原因：其一是，分析傳統本來在方法論上就較為忽視歐陸思潮。不過，鑑於M. Bonnett、D. E. Cooper等學者也熟悉歐陸哲學，這應該不是主要原因。筆者認為倫敦路線Peters的「教育人」理念、Hirst的博雅教育，強調教育是引入理性的公共傳統。就文化傳承而言，無論是將Bildung看成是文化對個人的「形成」，或是由內而外的「成形」，倫敦路線所重視的認知規準、博雅教育或自主性都可互通，英美學者或許認為Bildung並沒有增添太多不同內容。但Bildung畢竟是德國重要的教育傳統。公元2000年前後，英語系世界也開始重新探討Bildung的理念。英國的*Journal of Philosophy of Education*（2002年36卷3期）、澳紐的*Educational Philosophy and Theory*（2003年35卷2期），都是Bildung的專號。其中，*Journal of Philosophy of Education*的專號，更以《教育人性：後現代性的陶冶》之名集結成書（Løvlie et al., 2003）。

這兩份英語系期刊專號，有些學者重視如何恢復Bildung理念，以濟當今社會之溺，大部分學者則在於如何轉化Bildung理念於後現代、多元文化的社會，以回應當今之教育挑戰。如Gur-Ze'ev（2003）探討在後現代社會中，如何從批判理論中翻轉Bildung新義。無論是新瓶舊酒香，或是舊瓶新酒醇，同時吸引了爾後大西洋兩岸與歐陸、斯堪地那維亞學者用英語進一步的互動。Thompson（2005）從F. W. Nietzsche、T. W. Ardono對於傳統Bildung理念的批評，他們認為

傳統Bildung理念對於主、客體合一的知識論立場，過於透明，若是採取自我的非透明性（non-transparency of the self），主、客體關係會有新的光景，也能賦予Bildung在教育與倫理上的新意。Thompson（2006）另一文更完整地從Ardono的半教育（陶冶）理論（theory of Half-bildubg），批評傳統Bildung的缺失，Ardono透過對藝術、形上學的反思，強調藝術經驗可以帶來更真切的Bildung與文化，從而打破邊界，重構人與世界的關係。

有別於對藝術的完全認可，Vinterbo-Hohr與Hohr（2006）則質疑新人文主義J. C. F. Schiller所發展美育為本的Bildung觀。二氏認為，Schiller批評Kant之餘，也陷入精神權力（spiritual powers）的另一端，即便是美育或藝術，也無法擺脫社會權力之結構。二氏認為，Schiller的文本也充斥著菁英與性別的問題，斯堪地那維亞國度或許可以提供德國Bildung新意。Jessop（2012）從Hegel的倫理（*Sittlichkeit*）的概念，重探公民資格中的倫理生活意涵，他並從當代美國J. Garrison等學者整合Dewey與Hegel的作品，企圖說明教育目的與實踐表現在公民資格中，特別是文化傳承的理念下，個人與社會的關聯。Jessop藉此重新詮釋Bildung在當代蘇格蘭教育的定位。瑞士學者Horlacher（2016）之專書，則是筆者認為近年英語文本對Bildung最為深入淺出而完整之作，筆者將另文完整呈現。

其實，更早的兩份當代哲學經典都重溫或解構了Bildung意義。詮釋學學者Gadamer（1975/2024, pp. 9-18）在探討人文主義概念中，就曾重溫Bildung，英譯本逕以「文化」稱之，代表Bildung的傳統立場。至於新實用主義學者Rorty（1979/2018, pp. 357-379）當年翻譯這個字，以自創的edification（或可譯為創化，臺灣一般仍譯為教化）稱之。Gadamer期待藉著不斷詮釋，始於相異，獲得視域融合，厚實生命。Rorty則希望不斷對話，獲得多樣與自由，使生命不再僵化，日新又新。有趣的是，Rorty認為Gadamer對Bildung的解釋，不在於強調Bildung固定意義，而在於彰顯不斷的「重新敘說」，與其「創化」理念一致。Kim（2013）以Gadamer哲學詮釋學對於教師專業成長的應用為例，嘗試說明，雖然Bildung是來自18世紀末的德國哲學，在後現代時期，卻關聯於美國實用主義Dewey哲學。教師行動研究應彰顯Bildung意義，使教育人員都能夠針對人格、道德以及精神發展不斷地修練自身心靈。Bildung不僅從歐陸影響英語世界，近

年來也更吸引跨國學者與美國實用主義互動（簡成熙，2024b；Silijander et al., 2012）。Wahlström（2010）認為，在當代社會中，與他者的溝通是民主的核心。Wahlström指出，Dewey的溝通概念可同時成為西方民主與Bildung的成分，鼓勵我們在民主中展現Bildung新意。

從這些文獻可看出，公元2000年後，Bildung已經成為西方英美與歐陸思潮中會通的重要橋梁。Stojanov（2012, p. 75）認為將Bildung視為德國獨特教育概念的恭維只是直覺，他認為自18世紀W. von Humboldt以降的Bildung理念無法與教育區分，英國與美國在其教育理論中也都有類似的核心概念，如Dewey也重視教育的內在價值，不能淪為外在社會的政治或經濟目的；盎格魯薩克遜的「博雅教育」（liberal education）重視教育的內在價值，更是不在話下。Løvlie與Standish（2003）在專書導言中，直接將Bildung置入倫敦路線分析傳統博雅教育、自主性教育理想的討論。Stojanov（2018）之後另從Hegel的Bildung理念，檢視對當今教育、自我意識與社會行動的積極意義，企圖建立當代新黑格爾主義的Bildung觀。

筆者認為，諸學者對於Bildung的界定可以看成是I. Scheffller所稱「約定性定義」（stipulative definition）。晚近英、德學者都很重視其蛻變、轉化的意義。我們必須在字源、歷史脈絡、時代最新的需求中，傳承、檢討或重構Bildung的新意，也就是應該發展成Scheffler的規劃性定義（programmatic definition），才能據以指導（或另類指導、甚至不指導）教育實踐。同時，作為國際會通與共享的價值，Bildung的內在性如何與英美自主性所重視的自由相通？Bildung所重視個人與世界（文化）交融，如何與英美重視的博雅教育，或是引領入門於理性傳統相通？Bildung概念中具有哪些內容可與快樂幸福、興旺相遇？相遇之後能有何種教育意義？這些概念又如何與本土文化結合？都值得有心者進一步探究。

（三）中國大陸對教育目的之討論

中國大陸在改革開放後的1980年代中期，瞿葆奎擔任總主編的《教育學文集》第26卷，其中由丁証霖與瞿葆奎（1989）選編之第四卷即為教育目的主題。該選集分為八篇，涵蓋34篇論文或譯文。前三篇是人的全面發展、馬列主義、勞動、黨的教育方針等。其餘大致來自國外，有日本的小原國芳，美國E. L. Thorndike、J. Brubacher、T. Brameld、H. H. Horne、V. C. Morris，英國的

B. Russell、W. C. Bagley，德國的G. Kerschensteiner等，雖然未見系統化，仍然廣泛地從本世紀初、中葉以後，相關的教育百科全書、教育哲學專書、期刊中選取，甚至於有從Hollins（1964）選集中選出G. A. Beck討論新托馬士（Neo-Thomism）宗教取向的教育目的。其中，Brubacher部分是直接選用臺灣黨士豪的譯本（臺灣另有趙一葦的譯本，版次似不同），也直接選入臺灣林本（1978）的研究。凡此都可看出該選集已企圖突破政治、宗教藩籬。中國大陸學者自然以馬列思想作為最高指導原則，但也不乏對實踐之批判，如扈中平（2004，頁191-192）指出1957年的反右、1964年的四清、乃至文化大革命，「極左」的政治傾向，使教育遭到了致命性的摧殘。從中也可看出中國大陸學界整合中西，不囿於政治現實的嘗試性努力。

1980年代以前，中國大陸並未追隨西方腳步，甚至因為政治因素，不僅敵對西方，對於過往中華文化，也棄如敝屣。改革開放後，積極汲取西方經驗。隨著國際交流頻繁，中國大陸對於西方學術的涉獵已不遜於臺灣。近10年來，反而特別重視建構中國教育理論。如于偉（2017）開發的「率性教育」、葉瀾（2015）領導的生命實踐取向的新基礎教育，都立足於中華文化。彭正梅、劉鐵芳、劉良華等近10年來開展的「興發」教育或教學觀，特別值得與這一波西方開展的幸福、興旺作為教育目的相對照。

劉良華（2014）指出，現代教學理論的主流模式是「知識教學」，顯示為靜態的、旁觀的、實體主義的知識觀。古典教學理論的主流模式是「興發教學」，顯示為動態的、參與的、主體主義（建構主義）的知識觀。「興發教學」隱含在中華古典的「興發」理論之中，其經典表述是「興於詩」、「立於禮」、「成於樂」，具體包括情志教學、學生有主見的自學和整體體驗教學。其中，情志教學重視生活情趣、職業志向和人格尊嚴；有主見的自學旨在推動學生問題解決式的學習；整體體驗教學重視學生親身體驗、整體感知。劉鐵芳（2011）指出，「興」作為孔子所代表的中國古典教育的核心技藝，其要旨在於以個體身心的喚起而喚起個體積極的教育意向結構。「興」的技藝意在喚起個體的教育意向性之時，為個體教育發生提供一個意義生發的境遇，以克服當下學生的厭學。劉鐵芳（2019）之文更從身體之興、理智之啟到精神之發開啟愛與豐富人生，完整地建構了興發教育理論。

西方這一波幸福、興旺的教育目的論，很大部分的理論基礎來自Aristotle的德行倫理學與正向心理學，de Ruyer、Kristjánsson等可為代表。彭正梅、劉鐵芳、劉良華等則從中華古典中，尋覓類似西方德行倫理學的內涵。劉良華（2022）的興發教學論，更從中華典籍《易經》中賦予所欲培育的教育理想，如「自強不息」乾卦精神包含的積極人格（自信、嚴謹、情緒穩定），以及「厚德載物」的坤卦精神的三個消極人格（謙遜、開放、敏感）。兩岸文化同源，前述成果及學術創意都值得臺灣教育學界正視。

伍、結語

陳迺臣（1990，頁251-265）認為，影響教育目的有三個因素：（一）形而上的信念；（二）完美人格的定義；（三）理想人生的定義。就教育之功能性目的而言，主要有三項功能：（一）發展個體潛能，達成自我實現；（二）促進個體社會化及群體之進步；（三）文化的傳遞和創新。陳迺臣的看法，算是中西典型兼具教育內外在目的之理想。然各國其實更受到政治、經濟的現實需求，使教育淪為達成「外在目的」的手段。1960年代的分析學者雖然曾以雷霆萬鈞之勢，藉著概念分析強化對教育語言曖昧的釐清，當時Scheffler的理性教學觀、Peters教育人理想，背後仍是自由主義、理性主義的傳統想法，分析學者實質的教育主張與課程規劃，與他們所要革命的傳統教育哲學，差異不如想像得大。但經過他們的努力，教育目的涉及概念的澄清與達成教育目的方式（程序原則）的證成，已使傳統教育目的之論述更為周延，也引發了更多深刻的討論。綜覽西方文獻，筆者最後歸納三點論評，期許臺灣同道與學子：

其一，在方法論上對教育目的之討論，或許不必拘泥概念分析，隱喻有更多的靈活性，自不待言。但是，無論是概念分析或是隱喻的感受性，當會有助於吾人重探既定的文本，如Pratte等以分析典範重探規範典範，也能對不同時代教育口號或施政，加以反思，像是1960年代過度心理學式的「適應」、「心理健康」到當今「素養」等。以108課綱而言，除了課程學者外，筆者看過最精彩對「素養」（competence）的分析是劉源俊（2020）。英國的White也不斷地從哲學立場臧否英國國定課程的教育目標。教育隱喻，從早年的塑造、雕刻、生

長，到本土意義的撞鐘、鑄劍，乃至近年西方的治療（療育）、旅程、邂逅、驚奇，都拓展了教育想像。分析傳統當年集中在教育、教學、自主性等，逐漸拓展實質性的教育目的，如快樂幸福、興旺等。隨著國際間的交流，英美與歐陸互為主體。最能代表德國傳統的Bildung也在英語世界大行其道。當年分析傳統過於急切地質疑歐陸思潮語言的曖昧，自不能再以辭害義。田培林等人早年引介精神科學教育學時，將重點放在整個文化學派的啟示，沒有從概念分析方法論去發掘Bildung，以致未能探詢更深厚意義。我們不必堅持概念分析，但教育目的論述若能從其中的概念、口號、隱喻中加以細部探查，還原歷史縱深的概念軌跡，因應社會變遷需求，將永遠是教育哲學的時代任務。

其二，Peters本來堅持概念分析內建教育意義，企圖證成教育的內在價值，其弟子White等人都認為不需過度堅持。不過，Peters當年以較激烈的方式質疑教育目的，提醒我們不要只停留在教育目的理想或規範的口惠，要同步探詢獲致教育目的之方式，他自己致力於程序原則，1980年代以後教育分析逐漸吸納政治哲學的訴求，除了具體處理教育涉及的政治哲學爭議，如父母、兒童、學校之間的相互權利義務關係，對於達成教育機會均等之方式與效率的兼顧，其合理性與否，也都有更深入的討論。臺灣教育學界受制於學術人口，都還有開拓的空間。

其三，當年分析傳統雖然標榜中性分析，其背後仍反映自由主義、民主理想或理性主義的預設。後現代主義、女性主義、多元文化主義，乃至於社群主義等，都各以其獨特訴求，質疑分析傳統的教育主張。後現代、後結構主義者反對理性淪為主流霸權，女性主義者抗議男性之宰制，Marx、批判教育學者痛斥自由民主體制助長資本主義的商業邏輯，即使較珍視傳統的社群主義者也挑戰西方自由主義所重視的個人自主。在眾聲喧嘩下，分析傳統當然不能敝帚自珍。筆者認為這些主張可以提醒吾人正視現有教育可能對性別、族群、宗教或其他弱勢族群之教育不公，但是，公平、尊重他人本來就是啟蒙以降的精神，多元的論述，實可以殊途同歸於傳統流於「說大話」（grand narrative）的理想，而不是逕行否定這些「巨式敘述」（grand narrative）。自主、快樂幸福、興旺、驚奇、關懷、邂逅、旅程、 療育、Bildung等語彙，在地球村之下，都應該發揮維繫、豐富、重構各區域的教育文化新意。教育目的的多元討論，也應該更具體回應個人所處生活世界面臨的生態、環保、族群、宗教、甚至戰爭等的實際衝突。教育哲學對

於教育目的之討論，實責無旁貸。

致謝：本文是研究者國科會專案「快樂、幸福與興旺作為教育目的：分析傳統、女性主義與新亞里斯多德取向教育理想的探究」（NSTC 113-2410-H-153-011-MY2）的部分成果。蒙二位匿名審查人及責編的費心，修正了原先部分誤植之處，謹此致謝。

參考文獻

丁証霖、瞿葆奎（選編）（1989）。**教育目的**。人民教育。

[Ting, C.-L., & Chü, P.-K. (Eds.). (1989). *Aims of education*. People's Education Press.]

于偉（2017）「率性教育」建構與探索。**教育研究，38**（5），23-32。

[Yu, W. (2017). "Free-spirited education.": Conceptual construction and practical exploration. *Educational Research, 38*(5), 23-32.]

王文俊（1983）。**人文主義與教育**。五南。

[Wang, W.-C. (1983). *Humanism and education*. Wu-Nan Book.]

王俊斌（2010）。論M. Nussbaum「能力取向」的正義觀與教育發展。**教育研究集刊，56**（2），41-69。

[Wang, C.-P. (2010). On M. Nussbaum's capability approach to justice and its application to education. *Bulletin of Educational Research, 56*(2), 41-69.]

王俊斌（2016）。能動性、相對正義與教育的公共善：Amartya Sen的能力取向理論及其批評。**關渡通識學刊，12**（2），1-21。

[Wang, C.-P. (2016). Agency, relative justice, and educational public goods-Amartya Sen's capability approach theory and its criticism. *Kuandu General Education Journal, 12*(2), 1-21.]

田培林（1976）。**教育與文化**（上冊）。五南。

[Tien, P.-L. (1976). *Education and culture* (Vol. 1). Wu-Nan Book.]

林本（1978）。**現代的理想中學生——我國中學教育目標與功能之研究**。臺灣開明書店。

[Lin, P. (1978). *The ideal modern secondary school student: A study on the aims and functions of secondary education in Taiwan*. Taiwan Kai Ming Bookstore.]

林逢祺、洪仁進（主編）（2013）。**教育哲學：隱喻篇**。學富。

[Lin, F.-C., & Hung, J.-C. (Eds.). (2013). *Philosophy of education: The metaphorical approach*. Pro-Ed.]

崔麝（2024）。重探教育機會均等：西方政治哲學對臺灣的借鏡。載於簡成熙、林仁傑（主編），**倫理學與教育政策的反思**（341-372）。學富。

[Tsui, L. (2024). Revisiting equality of educational opportunity: Lessons of western political philosophy for Taiwan. In C.-H. Chien & R.-J. Lin (Eds.), *Reflections on ethics and education policy* (pp. 341-372). Pro-Ed.]

扈中平（2004）。**教育目的論**。湖北教育。

[Hu, C.-P. (2004). *On the aims of education*. Hubei Education Press.]

陳伊琳（2023）。書評：評介《幸福繁盛作為教育目的：新亞里斯多德式的觀點》。**教育研究集刊，69**（2），129-139。https://doi.org/10.53106/102887082023066902004

[Chen, Y.-L. (2023). Book review: Flourishing as the aim of education: A Neo-Aristotelian view. *Bulletin of Educational Research, 69*(2), 129-139. https://doi.org/10.53106/102887082023066902004]

陳迺臣（1990）。**教育哲學**。心理。

[Chen, N.-C. (1990). *Philosophy of education*. Psychological.]

梁福鎮（2016）。**教育哲學：起源、內涵與問題的探究**。五南。

[Liang, F. (2016). *Philosophy of education: Origins, meanings, and key issues*. Wu-Nan Book.]

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**（頁1-50）。師大書苑。

[Ouyang, O. J. (1988). The educational trend of the conceptual analysis in London school. In China Education Society (Ed.), *Trend of thought in modern education* (pp. 1-50). Lucky Bookstore.]

歐陽教（1990）。教育的概念、口號與隱喻。**師大教育研究所集刊，32**，29-48。

[Ouyang, O. J. (1990). Educational concepts, slogans, and metaphors. *Bulletin of the Institute of Education, Bulletin of Graduate Institute of Education Taiwan Normal University, 32*, 29-48.]

葉瀾（2015）。**回歸突破——「生命・實踐」教育學綱論**。華東師範大學出版社。

[Ye, L. (2015). *Return and breakthrough: A general theory of "life-practice" pedagogy*. East China Normal University Press.]

鄭重信（1975）。**存在哲學與其教育思想**。文景。

[Cheng, C.-H (1975). *Existential philosophy and its educational thought*. Wen-Ching.]

簡成熙（2004）。**教育哲學——理念、專題與實務**。高等教育。

[Chien, C.-H. (2004). *Philosophy of education: Ideas, topics, and practices*. Higher Education.]

簡成熙（2008）。Siegel與Burbules對理性教育目的之論辯及其對臺灣教育之啟示。**當代教育研究季刊，16**（4），39-70。

[Chien, C.-H. (2008). The debate between Siegel and Burbules on rationality as an educational aim and its implications for education in Taiwan. *Contemporary Educational Research Quarterly, 16*(4), 39-70.]

簡成熙（2022）。論G. J. J. Biesta對學習化的批評與教學的期許：兼論對師資培育的啟示。**教育研究集刊，68**（2），81-116。https://doi.org/10.53106/102887082022066802003

[Chien, C.-H. (2022). On G. J. J. Biesta's criticism of learnification and expectations for teaching and some implications to teacher education. *Bulletin of Educational Research, 68*(2), 81-116. https://doi.org/10.53106/102887082022066802003]

簡成熙（2023a）。**英美教育哲學——分析傳統**。五南。

[Chien, C.-H. (2023a). *Educational aims in Britain and America: Analytic tradition*. Wu-Nan Book.]

簡成熙（2023b）。教育還應該繼續重視學習的表現產出嗎？ Biesta的證據本位教育、績效責任與PISA的批判。**當代教育研究季刊，31**（2），1-39。https://doi.org/10.6151/CERQ.202306_31(2).0001

[Chien, C.-H. (2023b). Should education continue to focus on performativity and output of learning? Biesta's critiques of evidence-based education, accountability and PISA. *Contemporary Educational Research Quarterly, 31*(2), 1-39. https://doi.org/10.6151/CERQ.202306_31(2).0001]

簡成熙（2024）。兩種本真理念對自主性作為教育目的之反思。**教育研究集刊，70**（1），123-161。https://doi.org/10.53106/102887082022066802003

[Chien, C.-H. (2024). Reflections on autonomy as the aim of education through two streams of the idea of authenticity. *Bulletin of Educational Research, 70*(1), 123-161. https://doi.org/10.53106/102887082022066802003]

簡成熙（2025）。Bildung與杜威「教育即生長」理念的互通。**全球教育展望，54**（8），72-91。

[Chien, C.-H. (2025). The convergence of Bildung and Dewey's "Education as growth". *Global*

Education, 54(8), 72-91.]

劉良華（2014）。論興發教學。**上海教育科研，3**，27-31。

[Liu, L.-H. (2014). On inspiring instruction. *Shanghai Scientific Research of Education, 3*, 27-31.]

劉良華（2022）。立足學生主體的興發教學改革。**教育集刊，2**，5-10。https://doi.org/10.16215/j.cnki.cn44-1371/g4.2022.02.001

[Liu, L.-H. (2022). Reforming inspiring instruction based on student subjectivity. *Journal of Educational Development*, 2, 5-10. https://doi.org/10.16215/j.cnki.cn44-1371/g4.2022.02.001]

劉源俊（2020）。正本清源說素養。**教育研究評論月刊，9**（1），13-19。

[Liu, Y.-C. (2020). Clarifying the competences. *Taiwan Educational Review Monthly, 9*(1), 13-19.]

劉鐵芳（2011）。教育意向性的喚起與「興」作為教育的技藝：一種教育現象學的探究。**高等教育研究，32**（10），26-37。

[Liu, T.-F. (2011). Arousal of educational intentionality and xing as a skill of education: An exploration on phenomenology of education. *Journal of Higher Education, 32*(10), 26-37.]

劉鐵芳（2019）。起興、啟發與對話：走向生命整全的教學藝術。**全球教育展望，9**，24-38。

[Liu, T.-F. (2019). Initiation, inspiration and dialogue: Teaching techniques towards the integrity of life. *Global Education, 9*, 24-38.]

Adler, J. E. (2003). Know, truth and learning. In R. Curren (Ed.), *A companion to the philosophy of education* (pp. 285-304). Blackwell.

Adler, J. E. (2009). Why fallibility has not mattered and how it could. In H. Siegel (Ed.), *The Oxford handbook of philosophy of education* (pp. 83-103). Oxford University Press.

Bagattini, A., & Macleod, C. (Eds.). (2015). *The nature of children's wellbeing: Theory and practice*. Springer.

Barrow, R. (1975). *Plato, utilitarianism and education*. Routledge.

Barrow, R. (1976). *Commonsense and the curriculum*. Allen & Unwin.

Barrow, R. (1978). *Radical education: A critique of free schooling and deschooling.* Martin Roberston.

Barrow, R. (2012). *Happiness*. Routledge.

Beck, C. M. (1991). North American, British and Australian philosophy of education from 1941-

1991. *Educational Theory, 41*(3), 311-320. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1991.00311.x

Berman, L. M., Hultgran, F. H., Lee D., Rivkin, M. S., Roderick, J. A, & Auki, T. (1991). *Toward curriculum for being: Voices of educator*. State University of New York Press.

Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for human future*. Paradigm.

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics and democracy*. Routledge.

Biesta, G. J. J. (2016). *The beautiful risk of education*. Routledge.

Biesta, G. J. J. (2017). *The discovery of teaching*. Routledge.

Biesta, G. J. J. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.

Bonnett, M. (1978). Authenticity and education. *Journal of Philosophy of Education, 12*(1), 51-66.

Bonnett, M., & Cuypers, S. (2003). Autonomy and authenticity in education. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish (Eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of education* (pp. 326-340). Blackwell.

Brameld, T. (1950). *Patterns of educational philosophy*. World Book.

Brameld, T. (1965). *Education for the emerging age: Newer ends and stronger means*. Harper & Row.

Brighouse, H. (2006). *On education*. Routledge.

Brighouse, H. (2009). Moral and political aims of education. In H. Siegel (Ed.), *The Oxford handbook of philosophy of education* (pp. 35-51). Oxford University Press.

Brubacher, J. S. (1962). *Modern philosophies and education*. McGraw-Hill.

Broudy, H. S. (1961). *Building a philosophy of education*. Prentice-Hall.

Brown, L. M. (Ed.). (1970). *Aim of education*. Teachers College Press, Columbia University.

Brown, S. C. (Ed.). (1975). *Philosophers discuss education*. The Macmillan Press.

Cooper, D. E. (1983). *Authenticity and learning*. RKP.

Curren, R. (2023). Enabling everyone to live well. In R. Curren (Ed.), *Handbook of philosophy of education* (42-55). Blackwell.

Cuypers, S. E. (2017). *Self-identity and personal autonomy: An analytic anthropology*. Routledge.

Dearden, R. F. (1972). Happiness and education. In R. F. Dearden, P. H. Hirst, & R. S Peters (Eds.), *Education and the development of reason* (pp. 95-112). Routledge and Kegan Paul.

Dearden, R. F., Hirst, P. H., & Peters, R. S. (Eds.). (1972). *Education and the development of*

reason. Routledge and Kegan Paul.

de Ruyter, D. J. (2004). Pottering in the garden? On human flourishing and education. *British Journal of Educational Studies, 52*(4), 377-389. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2004.00274.x

de Ruyter, D. J. (2007). Ideas, education, and happy flourishing. *Educational Theory, 57*(1), 23-35. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00242.x

de Ruyter, D. J. (2012). On optimal development and becoming an optimiser. *Journal of Philosophy of Education, 46*(1), 25-41. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00833.x

de Ruyter, D. J. (2015). Well-being in education. In J. Suissa, C. Winstanley, & R. Marples (Eds.), *Education, philosophy and well-being: New perspectives on the work of John White* (pp. 84-98). Routledge.

de Ruyter, D. J. (2018). Well-Being and the upbringing and education of children. In P. Smeyers (Ed.), *International handbook of philosophy of education* (Part 2, pp. 937-950). Springer.

de Ruyter, D. J., & Wolbert, L (2020). Human flourishing as an aim of education. In *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.031.1418

Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. The Free Press.

Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (Eds.). (2017). *The nature of children's wellbeing: Theory and practice*. Springer.

Frankena, W. (1965). *Three historical philosophies of education*. Scott, Foresman and Company.

Gadamer, H.-G. (2024). *Truth and method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). Bloomsbury Academic. (Original work published 1975)

Gilroy, P. (1982). The revolution in English philosophy and philosophy of education. *Educational Analysis, 4*(1), 75-91. https://doi.org/10.1080/00131857.2012.752985

Gilroy, P. (1999). The aim of education and the philosophy of education. In R. Marples (Ed.), *The aims of education* (pp. 23-34). Routledge.

Gur-Ze'ev, I. (2003). Bildung and critical theory in the face of postmodern. In L. Løvlie, K. P. Mortensen, & S. E. Nordenbo (Eds.), *Educating humanity: Bildung in postmodernity* (pp. 75-92). Blackwell.

Hattie, J., & Larsen, S. N. (2020). *The purposes of education*. Routledge.

Hollins, T. H. B. (Ed.). (1964). *Aims in education: The philosophic approach*. Manchester University Press.

Horlacher, R. (2016). *The educated subject and the German concept of Bildung: A comparative cultural history*. Routledge.

Jackson, L. (2023). Purposes of education. In W. C. Thompson (Ed.), *Philosophical foundations of education* (pp. 31-53). BloomsburyAcademic.

Jessop, S. (2012). Education for citizenship and "ethical life": An exploration of the Hegelian concepts of Bildung and sittlichkeit. *Journal of Philosophy of Education, 46*(2), 287-302. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2012.00849.x

Kaminsky, J. S. (1993). *A new history of educational philosophy*. Greenwood Press.

Kim, J.-H. (2013). Teacher action research as Bildung: An application of Gadamer's philosophical hermeneutics to teacher professional development. *Journal of Curriculum Studies, 45*(3), 379-393. https://doi.org/10.1080/00220272.2012.702224

Komisar, B. P., & Macmillan, C. J. B. (Eds.). (1967). *Psychological concepts in education*. Rand McNally & Company.

Kristjánsson, K. (2020). *Flourishing as the aim of education: A neo-Aristotelian view*. Routledge.

Løvlie, L., Mortensen, K. P., & Nordenbo, S. E. (Eds.). (2003). *Educating humanity: Bildung in postmodernity*. Blackwell.

Løvlie, L., & Standish, P. (2003). Introduction: Bildung and the idea of a liberal education. In L. Løvlie, K. P. Mortensen, & S. E. Nordenbo (Eds.), *Educating humanity: Bildung in postmodernity* (pp. 1-24). Blackwell.

Lucas, C. (Ed). (1976). *Challenge and choice in contemporary: Six major ideological perspectives*. Macmillan.

Marples, R. (Ed.). (1999). *The aims of education*. Routledge.

Martin, J. R. (1970). *Explaining, understanding, and teachin*g. McGraw-Hill.

Martin, J. R. (1994). *Changing the educational landscape: Philosophy, women, and curriculum*. Routledge.

Martin, J. R. (1995). Education for domestic tranquility. In W. Kohli (Ed.), *Critical conversations in philosophy of education* (pp. 45-55). Routledge.

Martin, J. R. (2002). *Cultural miseducation: In search of a democratic solution*. Teachers College Press, Columbia University.

Martin, J. R. (2011). *Educational reconfigured: Culture, encounter, and change*. Routledge.

Noddings, N. (2003). *Happiness and education.* Cambridge University Press.

Noddings, N. (Ed.). (2005). *Educating citizens for global awareness*. Teachers College Press, Columbia University.

Noddings, N. (2006). *Critical lesson: What our school should teach?* Cambridge University Press.

Nordenbo, S. E. (2003). Bildung and the thinking of Bildung. In L. Løvlie, K. P. Mortensen, & S. E. Nordenbo (Eds.), *Educating humanity: Bildung in postmodernity* (pp. 25-36). Blackwell.

O'Brien, C. (2016). *Education for sustainable happiness and wellbeing*. Routledge.

O'Connor, D. J. (1957). *An introduction to the philosophy of education*. RKP.

O'Hear, A. (1981). *Education, society and human nature*. Routledge.

Peters, R. S. (1959). *Authority, responsibility and education*. Allen and Unwin.

Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*. George Allen & Unwin.

Peters, R. S. (1977). *Education and the education of teachers*. Routledge & Kegan Paul.

Peters, R. S. (1981). *Essays on educator.* George Allen & Unwin.

Phenix, P. H. (1958). *Philosophy of education*. Holt, Rinehart & Winston.

Pratte, R. (1971). *Contemporary theories of education*. Intext Educational.

Pratte, R. (1992). *Philosophy of education: Two tradition*. Charles C. Thomas.

Price, K. (1962). *Education and philosophical thought*. Allyn and Bacon.

Pring, R. A. (1995). *Closing the gap: Liberal education and vocational preparation*. Hodder & Stoughton.

Reichenbach, R. (2003). Beyond sovereignty: The twofold subversion of Bildung. *Educational Philosophy and Theory, 35*(2), 201-209. https://doi.org/10.1111/1469-5812.00019

Robertson, E. (2009). The epistemic aims of education. In H. Siegel (Ed.), *The Oxford handbook of philosophy of education* (pp. 11-34). Oxford University Press.

Rorty, R. (2018). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton University Press. (Original work published 1979)

Scheffler, I. (1960). *The language of education*. Charles C. Thomas.

Scheffler, I. (1973). *Reason and teaching*. The Bobbs-Merrill.

Schinkel, A. (2021). *Wonder and education: On the educational importance of contemplative wonder*. Bloomsbury Academic.

Schneider, K. (2012). The subject-object transformation and "Bildung." *Educational Philosophy and Theory, 44*(3), 302-311. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00696.x

Seymour, M. (Ed). (2004). *Educating for humanity: Rethinking the purpose of education*.

Paradigm.

Shermis, S. S. (1967). *Philosophical foundations of education*. D. Van Nostrand Reinhold.

Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. Routledge.

Siegel, H. (2003). Cultivating reason. In R. Curren (Ed.), *A companion to the philosophy of education* (pp. 305-319). Blackwell.

Siegel, H. (2017). *Education's epistemology: Rationality, diversity, and critical thinking*. Oxford University Press.

Silijander, P., Kivelä, A., & Sutinen, A. (Eds.). (2012). *Theories of Bildung and growth: Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism*. Sense.

Smeyers, P. (Ed.). (2018). *International Handbook of philosophy of education* (Part 1). Springer.

Smeyers, P., Smith, R., & Standish, P. (2007). *The therapy of education: Philosophy, happiness and personal growth*. Palgrave Macmillan.

Standish, P. (2003). The nature and purposes of education. In R. Curren (Ed.), *A companion to the philosophy of education* (pp. 221-231). Blackwell Publishing.

Standish, P. (2018). Therapy. In P. Smeyers (Ed.), *International handbook of philosophy of education* (Part 2, pp. 1235-1246). Springer.

Stojanov, K. (2012). The concept of Bildung and its moral implications. In K. Schneider (Ed.), *Becoming oneself: Dimensions of Bildung and the facilitation of personality development* (pp. 75-88). Springer VS.

Stojanov, K. (2018). *Education, self-consciousness and social action: Bildung as a Neo-Hegelian concept*. Routledge.

Thompson, C. (2005). The non-transparency of the self and the ethical value of Bildung. *Journal of Philosophy of Education, 39*(3), 519-533. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00451.x

Thompson, C. (2006). Adorno and the borders of experience: The significance of the nonidentical for a "different" theory of Bildung. *Educational Theory, 56*(1), 69-87. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00004.x

Tröhler, D. (2011). *Language of education: Protestant leagacies, national identities, and global aspirations*. Routledge.

Ulich, R. (1950). *History of educational thought*. American Book. (Original work published 1945)

Ulich, R. (1961). *Philosophy of education*. American Book.

Ulich, R. (1965). *Crisis and hope in American education*. Atherton Press.

Vinterbo-Hohr, A., & Hohr, H. (2006). The neo-humanistic concept of Bildung going astray: Comments to F. Schiller's thoughts on education. *Educational Philosophy and Theory, 38*(2), 215-230. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00189.x

Wahlström, N. (2010). Do we need to talk each other? How the concept of experience can contribute to an understanding of Bildung and democracy. *Educational Philosophy and Theory, 42*(2), 293-309. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00441.x

White, J. (1982). *The aims of education restated*. RKP.

White, J. (1990). *Education and the good life*. Kogan Page.

White, J. (1997). *Education and the end of work: A new philosophy of work and learning*. Cassell.

White, J. (2003). Five critical stands towards liberal philosophy of education in Britain. *Journal of Philosophy of Education, 37*(1), 147-184. https://doi.org/10.1111/1467-9752.3701010

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

White, J. (2007). Wellbeing and education: Issues of culture and authority. *Journal of Philosophy of Education, 41*(1), 18-28. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00540.x

White, J. (2011). *Exploring well-being in schools*. Routledge.

Wittgenstein, L. (1968). *Philosophical investigations* (G. E. M. Anscombe, Trans.). Basil Blackwell.

Wringe, C. (1988). *Understanding educational aims*. Unwin Hyman.

Wringe, C. (1997). In defense of rational autonomy as an educational goal. In D. Bridges (Ed.), *Education, autonomy and democratic citizenship* (pp. 115-126). Routledge.