

杜威、赫欽斯與羅蒂對博雅教育的不同看法  
及其對通識教育的啟示

**The Different Perspectives of Liberal Education among  
Dewey, Hutchins, and Rorty and the Implications for  
General Education**

黃振豐 何俊青

Huang, Chen-Li Ho, Chun-Ching

Author's Correspondence Information

作者通訊

**黃振豐 Huang, Chen-Li**

Assistant Professor

Department of Education

Taitung University

國立臺東大學教育學系助理教授

No.369, Sec. 2, University Rd., Taitung City, Taitung County 95092, Taiwan (R.O.C.)

**何俊青 Ho, Chun-Ching**

Associate Professor

Department of Education

Taitung University

國立臺東大學教育學系副教授兼主任

## 摘要

本文探究杜威、赫欽斯與羅蒂對博雅教育的不同看法及其對通識教育的啟示。研究透過文獻分析來釐清博雅教育的概念，以及杜威、赫欽斯、羅蒂三者對博雅教育的分殊見解。研究發現，博雅教育源於古希臘自由民教育，並歷經智識傳統與做中學的辯證，進而融入多元與團結的觀念。其中，杜威強調學習者在與自然和社會環境的互動中，自然會產生學習的意義。赫欽斯則強調透過博雅科目之能力與思維訓練來培養理智的健全個體。羅蒂懷著對博雅教育的浪漫追求，期待博雅教學能使個體在多元的群體中，彼此分享所編織的夢想而使我們聯繫在一起。對通識教育的啟示在於：杜威做中學的理與赫欽斯理性觀在通識教育中可調和並用，並且透過羅蒂通識學習的團結觀使我們在多元社會中共生共榮的團結在一起。

**關鍵字：**杜威、通識教育、博雅教育、赫欽思、羅蒂

# 杜威、赫欽斯與羅蒂對博雅教育的不同看法 及其對通識教育的啟示

## 壹、緒論

本研究旨在釐清實用主義者 John Dewey（杜威，1859—1952）和永恆主義者 Robert Maynard Hutchins（赫欽斯，1889—1977）兩位學者對於博雅教育理論與實務的不同見解與爭議；<sup>1</sup> 並進一步從美國後現代主義者 Richard Rorty（羅蒂，1931—2007）團結概念，<sup>2</sup> 來論述博雅教育的內涵與做法，以作為我國通識教育發展的參酌。

實用主義（pragmatism）從 Charles Sanders Peirce（1839—1914）開始，經 William James（1842—1910）發展後，由 Dewey 集大成。Dewey（1916）提出「教育即生活」（頁 2）、「教育即生長」（頁 41）、「教育即發展」（頁 49）、「教育即經驗的重組與改造」（頁 76）、「從經驗中學習」（頁 140），這種重視經驗實做的想法，成為影響美國生活最廣泛的哲學，Dewey 也因此成為美國二十世紀最偉大的哲學家。

另一方面，永恆主義（perennialism）在 Hutchins 與 Mortimer J. Adler（1902—2001）的帶領下，提出教育應以西方偉大思想名著為教材，以涵養人類理性心靈為目的，而與 Dewey 形成強烈的對比。因而在 一九三〇與一九四〇年代，實用主義者與永恆主義者形成了熱烈的爭論。時至今日，這兩種通識教育的理念：通識與博雅，也正是臺灣通識教育的兩大主軸（黃榮村，2010）。

---

<sup>1</sup> 本文為行文流暢故使用博雅教育一詞為主軸進行論述，但 Dewey 與 Hutchins 的詮釋不盡相同。Hutchins（1952）認為博雅教育視人為目的而非手段，是追求人之卓越的教育，包含成為一個卓越的個人與公民，其本質在於掌握根本性問題、瞭解事物的特質、關係與掌握觀念，因此職業教育將無法習得更重要的元素諸如理智能力等。Dewey（1916）的立場則是不偏向博雅與職業教育任一方，而強調用思想來引導實踐、在工作中獲得休閒。他強調教育應塑造一個有益於人與自然和社會環境互動的情境，從中擴展學習的意義。

<sup>2</sup> Rorty（1996）認為通識學習基本上是一種愛欲（basically erotic），喚起學生能彼此分享浪漫情懷、產生與他人對話的興趣，這不是為了追求真理，而是為了使我們團結在一起（bind us together）。

而八〇年代後，後現代主義的思想遍及全球、深入學術中的各個領域。其著名的學者如 Jean-François Lyotard (1924–1998)、Michel Foucault (1926–1984)、Jacques Derrida (1930–2004) 等人的觀點，廣泛的為各方學者引用。Rorty 提出新實用主義 (neo-pragmatism) 的思想，一方面是反主義 (anti-ism)、反本質 (anti-essentialism)、反基礎論 (anti-foundationalism) 的後現代見解，另一方面是對後現代流於混亂的困境中，提出了團結 (solidarity) 的出路 (Rorty, 1989)，成為引導博雅教育進入二十一世紀的重要元素。

我國的通識教育思想，深受美國實用主義與永恆主義兩派學說的影響，因而長年飄蕩在生活實做與文化陶冶之間。近年來又受到西方後現代主義多元開放之風的影響，對於通識教育的看法愈來愈見歧異。雖然在全球化的趨勢下中西通識教育理念激盪更加無法避免 (施宜煌, 2013)，但如能從 Dewey 與 Hutchins 的爭論中釐清博雅教育的根本意涵，再從 Rorty 團結的概念中尋找出路，或可作為我國通識教育發展的參酌。

本研究採用文獻分析法，分析三類型文獻。其一是有關雙方在爭論期間留存的文獻，藉此了解爭論的原貌。其二是搜集爭論發生期間與爭論之後，學者所做的評論，藉以作為研究上對爭論評析的依據。其三是 Rorty 對博雅教育的相關看法之文獻。此外也使用觀念分析法，來釐清博雅教育的真正涵義。再以理性的批判，對三者論點進行適切的批判。最後從中推論對通識教育的啟示。

研究目的旨在釐清博雅教育的觀念，闡明 Dewey、Hutchins、Rorty 對博雅教育的觀點與爭論，最後提出對我國通識教育的相關啟示。

## 貳、爭論的源起與博雅教育的概念

### 一、爭論的源起

1929 年，美國教育界有兩件盛事。其一是美國偉大的教育與哲學家——Dewey 在各界人士的祝福下，於哥倫比亞大學歡度七十歲的生日。其二是年僅三十歲的耶魯大學法學院院長 Hutchins 被選為美國著名學府芝加哥大學校長。雖然兩人處於相同時代，但他們對教育的看法卻大不相同。Dewey 強調學習要本於學生的興趣，以生活為教材，來培養學生於實際生活中解決問題的能力；Hutchins 則認為學習要啟發學生的自由心靈，以西方傳統偉大思想為教材，藉此培養學生理智的能力。因此，以 Dewey 為首、強調生活實做的一派，如 Sidney Hook (1902–1989) 等人；

與以 Hutchins 為首、強調傳統理智的另一派人士，如 Adler 等人，於是展開了一場教育上的激烈爭論。<sup>3</sup> 其間歷經十餘年，其方式有訴諸報章雜誌的筆戰，有透過出版專書來陳述各自的理念，更有兩方人士面對面的公開辯論。這一事件，不但激發了兩方人士在教育上豐富的觀點，也引起了美國大眾對教育問題的關注，使爭論成為美國當時教育界的大事。這樣的爭辯一直要到 1945 年《哈佛報告書》出爐後 (Harvard University, 1945)，藉由詳述了通識教育的源流、發展與展望，試圖折衷 Dewey 與 Hutchins 兩方人士對博雅教育的見解，認為學生應學習三種領域的學科，即自然科學、社會科學、人文科學，以便思考有效率，想法清楚，判斷很正確，價值分辨有把握 (林玉体, 1998a)。這似乎暫息爭論 (Martin, 1991)；然而實驗主義者對哈佛報告書中重視西方文化遺產與經典依然不滿而提出許多批判，可見對於博雅教育的看法依然存在分歧 (Orrill, 1998)。

其後又經半個世紀的發展，美國高等教育已漸漸流於實用化、職業化與商業化，這又引起了強調大學教育為陶冶學生心靈與培養博雅能力的人士之關心。因而又有許多學者紛紛以專書來批評大學教育的諸多問題 (李鶴立, 1998)，如 Bill Readings 之《廢墟中的大學》就強烈地指責大學教育以經濟掛帥的惡象。這種質疑與建議之基本論點相似於 Hutchins 對美國博雅教育的職業化與商業化傾向的批評。因此，重新省思 Dewey 與 Hutchins 的爭論，實有助於釐清高等教育中通識教育發展上的困惑。

另一方面，由於後現代主義的崛起，引發了許多學者對西方傳統理 (logos) 中心之主流文化的強烈質疑、批判與反省。同時在教育上，隨伴而來的是要求多元和尊重、文化的相互欣賞與了解、以及對自我主體性的珍視。進而促使人們對於女性、少數族群、弱勢團體的價值與觀點的尊重。因此，如何在後現代的社會中，藉由教育的途徑來促進人類相互了解與尊重，使人類能和平共存於世，又能不阻礙了社會多元發展與個體創新的動力，而使人類文明得以保存與進一步發揚，以成就生命生生不息的生態思維，成為後現代通識教育中重要的目的。Rorty 所提團結概念正可以成為未來通識教育的理論基礎之一。

---

<sup>3</sup> Dewey 與 Hutchins 兩人爭論直接的文獻始於 1936 年 Hutchins 《The Higher Learning in America》一書中對美國高等教育提出批評。這樣的批評引起 Dewey 發表下列兩篇文章來對 Hutchins 的新書做評論：“Rationality in Education.” *The Social Frontier* 3.21 (1936): 71-73. 和 “President Hutchins’ Proposals to Remake Higher Education.” *The Social Frontier* 3.22 (1937): 103-4.。Hutchins 也接著在 “Grammar, Rhetoric, and Mr. Dewey.” *The Social Frontier* 3.23 (1937): 137-39. 一文中予以反擊。Dewey 接著在 “The Higher Learning in American.” *The Social Frontier* 3.24 (1937): 167-69. 反駁 Hutchins。Hutchins 則在往後的著作中經常批評 Dewey 的實用主義。而 Dewey 則在多年後 “Challenge to Liberal Thought.” *Fortune* 30.2 (1944): 155. 一文中對 Hutchins 提出反駁。(Arcilla, 1991)

## 二、博雅教育的觀念分析

博雅教育 (liberal education) 的觀念分析中博雅 (liberal) 含有自由、文雅、博雅、一般、普通、廣博、具有彈性的涵義，因此有人將博雅教育稱為自由教育、文雅教育、博雅教育、一般教育、普通教育、優質教育 (林玉体, 1997) 等。與博雅相對的是專門、專業、職業、實用等，從中衍生出專門教育、專業教育、職業教育、實用教育等。博雅教育在內容上包含人文、自然與科學，是一種全人課程設計 (李永吟, 1996)。博雅教育的目的在於涵養學生對於自然、科學與人文的普遍性與一般性的認識，使學生擁有開闊的胸襟、合宜的價值觀與批判思考的能力 (溫明麗, 1997)，而成為一個有廣博見識與文雅涵養的人，這也就是一個健全的人 (黃炳煌, 1996)。而專門教育或職業教育的內容則是強調在某一知識領域或是技術領域做深入的學習，其目的是在訓練學習者習得專業的知識或技能，而成為一個專業人士或職業技師、技士。

博雅教育是起源於希臘時代的雅典城邦 (溫明麗, 1996)，博雅教育在當時只提供給在政治上享有公民權與在經濟上享有奴隸為其效命的自由民。而博雅教育的內涵就如 Aristotle (374–322 BCE) 在《政治學》中指出，博雅科目是指有益於自由民的身體、靈魂、知識朝向善的教育方式，而不是淪為機械呆板的操作 (Aristotle, 1995)。可知博雅教育是廣博的訓練與均衡的發展而非專門的職業訓練。到了中世紀早期，教育隨著博雅科目開展，包含三藝 (文法、修辭、邏輯) 以及四藝 (算數、幾何、音樂、天文) (Kallendorf, 2006)，但其學習常是反應著為神學而服務；其後，一般平民則開始接受技藝訓練的教育。到了文藝復興之後，博雅教育再度反思古希臘的傳統，並且加入了對古希臘及拉丁文學等經典著作的探討，使博雅教育的內容兼重博雅科目與人文學科的經典著作。當時的人文教育特色包含了五類科目：強調人與人溝通的文法與修辭、指導人民規範的道德哲學、人類行為記錄的歷史、以及產生人類美感經驗的詩；並於強調傳統抽象思維外，陸續加入個體經驗與當代政治公民生活的價值 (Kallendorf, 2006)。但是到了十九世紀興起了一股對科學、科技的追求的風尚，於是傳統的博雅教育因而遭受到許多的質疑。然而著重於特殊技能的訓練，缺少思考更大格局的思維，又促使對職業訓練式的教育進行省思 (Standish, 2006)。

而在二十世紀後，隨著政治的民主、經濟的富裕、機械取代人工，人民的生活水準顯著提高。這樣的民主社會中，不但每個人都擁有平等的政治權，而且愈來愈多人擁有閒暇的時間來接受教育，而美國尤為民主國家的典範。其經濟繁榮與教育普及更是世界的先趨，也因此在美國多數公民得以接受高等教育，這使得博雅教育逐漸的普遍化。因此，重新思考博雅教育的定位是當時美國教育的重要課題。美國本土的教育哲學家 Dewey 批評傳統的博雅教育是源於自由民教育，深具階級

色彩，而博雅教育特別強調理智訓練，也是不合時宜。所以 Dewey 之做中學，透過生活經驗學習的想法對博雅教育內涵注入新義。相對的，Hutchins 則繼續強調透過博雅科目與經典名著來培養學生理智的重要，但 Hutchins 也為了避免一般人將博雅教育視為貴族教育，所以他特別強調博雅教育是全民教育（liberal education for all）。這也就是一九三〇、四〇年代美國對通識教育的方向是應偏向職業訓練與生活實做，亦或是偏向傳統文化與智識涵養的爭論，而促使一九四五年哈佛大學的一批學者提出生活實用與理智傳統相互融合的論調。但隨著民主社會的發展，博雅教育背負著歷史上階級意識形態的包袱與傳統上只是少數人的教育（徐宗林，1973），其內容也僅限於人文科學與自然學而缺少社會科學（黃炳煌，1996）。所以多數人漸漸以通識教育一詞來取代傳統博雅教育的說法。雖然使用習慣改變了，但博雅教育中所包含的博雅科目及經典名著則繼續被通識教育所使用。因此，大體可看出通識教育是傳統博雅教育的延續，也可說是全民化的博雅教育。當通識教育的內涵漸為人所了解之後，通識教育的具體內容還是不斷受到社會、文化等因素的影響。如第二次世界大戰之後，民主陣營與共產集團的冷戰時期，因蘇聯搶先人造衛星的發射，帶給美國對教育在智識上的衰退感到憂心，因而強調教育上追求卓越的重要；六〇年代則有對通識教育中傳統文化教材是傾向於政治灌輸、大男人主義的批判；七〇、八〇年代以後，後現代主義廣泛的影響學術上的很多領域，後現代主義者主張多元並存的論調，指出通識教育中所強調西方傳統文化的重要是有文化偏見的想法，而強調應透過不同民族的相互了解、不同階層的彼此尊重、不同文化的相互欣賞以及在個殊性與共同性之間尋得平衡之團結的概念，以避免人與人之間因價值不同而形成對立。<sup>4</sup>（林孝信、黃俊傑，1996）同時，後現代社會科技日新月異，資訊深入校園、工商業、及一般生活之中。法國後現代學者 Lyotard（1984）稱這個後現代的社會是一個資訊化的社會，也因為資訊科技對生活產生巨大的影響，各大學因而不斷的充實科技設備、建立校園網路資訊系統、並進一步的開設透過網際網路來學習的遠距課程與虛擬學校等趨勢，例如大量網路開放課程在通識教育上的適用性？（Head, 2014）或是小型局部線上課程等（Bayne & Ross, 2014），都對高等教育或通識教育未來的教學形式有深遠的影響。對這些對通識教育的爭議、批判與時代壓力，都直接或間接的促使了人們對通識教育再次的反思，並從中獲得了更深一層的認識，而促使了通識教育的內容發生改變。但是，在這種變動中，唯一不變的是大部分的學者認為通識教育是高等教育中一個重要的部分。而通識教育也需「積極定期全面性地檢視課程，不斷變革，以因應時代與社會需求」（陳純瑩、李家宗、陳玉娟，2014，頁 60）。

<sup>4</sup> 在 1988 年史丹佛大學通識核心課程的書單中，包含 Plato（427-347 BCE）的著作《理想國》一書，女權運動者抗議這些男性沙文思想納入通識課程，而舉行示威抗議，史丹佛大學於是將《理想國》一書剔除。但因《理想國》一書歷年來被視為西方傳統少數最重要經典之一，它被逐出大學校園，立刻引起許多保守人士的關切，因而引起了一場論戰。

## 參、Dewey 對於博雅教育的論述

實用主義源於一八六〇年代一群研究達爾文演化論的學者。Peirce 首先提出真理是由對問題探索後所得的結果。James 則在 Peirce 的基礎上進一步的發展及修正，James 把人主觀的心理需求放入對行動結果為真或假的判準中，這樣的看法雖不為 Peirce 所接受，但 James 的觀點卻漸漸的流行。Dewey 則受到 James 的影響，從 Hegel 的研究轉為實用主義(Phillips, 2006)。並在 Peirce 與 James 兩人的基礎上，更加普遍的將實用的觀念運用在生活的各個層面上，而成為美國本土哲學上一個最有影響力的哲學思想。

Dewey 早期為黑格爾學派之觀念論者，而後轉變為實驗的實用主義者(experimental pragmatist)。在 Dewey 思想的發展上，James 所著的《心理學原理》一書對他有決定性的影響，並從 Darwin 生物演化論中構思了他的哲學思想(Dewey, 1951)。Dewey 直取演化取向的學習觀，認為人類思維與學習有著調適性的特色，並透過理性與經驗引導的行動使其更具有生存性(Phillips, 2006)。由於他發現個體與環境的互動經驗促進了個體的生長與發展，使其強調經驗與實驗的重要。因而他一方面反對形式主義，也反對浪漫主義，因為這兩者都是偽心理學。Dewey 認為兒童的興趣是出自於本性的好奇心與生物的主動性，涵養兒童的創造力與獨立的能力需經由兒童經驗的過程來達成。他認為人是深具延展性的，並且提出教育即生活、生長即經驗不斷重組與改造的過程，從中引申出生命是沒有終點的看法。Dewey 的經驗觀念可說是其哲學的核心，經驗是整個有機的個體與自然及社會環境全部的互動歷程。(Dewey, 1953; Childs, 1951)

Dewey (1916) 指出通識教育中通識是指「廣泛與彈性」(頁 67)，通識教育與專門教育相對；博雅教育則偏愛孤立的理智性知識，而與職業教育分離；從中 Dewey 認為教育即生活的連續性。因此，Dewey 反對孤立於生活經驗的教材與死知識(林玉体譯, 1996)，也就是反對傳統教育上心靈的形式訓練與脫離現實生活的經典名著，因為那是忽略學生學習的主動性和否定學生興趣的重要性。Lee (1965) 詮釋 Dewey 真理的有效性是在於對生活狀況的實際改善。Dewey 運用 Darwin 生物演化的觀點來解釋教育作用，認為人類的行為與心靈活動都不斷的成長和對環境不斷的適應，並經由社會作用來共同創造民主生活(Dewey, 1916)。所以 Dewey 認為教育即生活，其目的則在於經驗的重組與改造，使人能適應環境以發現自我、改造環境以創造美好生活條件；而經驗喚起了好奇、強化了主動性，使個體能持續性的去工作(Dewey, 1953)。Dewey 指出傳統教材之缺失在於只顧及內在價值，對兒童



而言失去其實用性（林玉体，1995）。因此，他延續對中小學教育的看法，強調通識教育以生活經驗為要，也可說是職業與技術的人性化訓練，因為他認為只要經合宜的參與，任何一個職業訓練都可以達到博雅教育的效果。而且他強調社會的智慧與學習的可能是經由商業、法律、醫藥、教育、農耕、工程等現代化的偉大事業來使學習具體化。如 Dewey 認為你可濃縮所有人類的歷史在亞麻、棉花、毛纖維到衣物的演化過程中，或是洗衣工作與動物學兩者只要能適當的教授，均可達到同等的啟示作用；在工作中，經由學生思緒持續性的交互作用及將想法具體化的行動過程中，學生從中獲得成長，這種工作的目的不是外在工具性的，而是內在於工作本身（Dewey, 1980）。所以 Dewey 期待通識就是寬廣而有彈性的，也就是指學生所學習科目與素材要能和人類的的生活產生相互的關聯。實際以 Dewey 教育理念辦學的有：一八九六年的 Dewey 學校、一九二九年的 Sarah Lawrence 學院、一九三二年的 Bennington 學院及一九三三年的 Mountain 學院（Martin, 1991）。

Phillips（2006）指出常有人誤認為 Dewey 主張學生可以去做任何他們高興的事，Dewey 其實強調學校有責任確保學生習得人類所具有的智慧，也是說課程中所蘊含的智慧；而教師所扮演的角色則是一種資源、一位學習的促進者，或以當前的話說是一位教學的領導者。Dewey（1916）認為教師應本於學生的興趣、提供學生自然的問題情境，學生從實做的經驗中，學習將會自然產生。Dewey 的思想可視為建構主義運動的主要貢獻者之一，他強調教師應轉化那些冷藏的知識成為學習者自身的目的，學習是學習者所從事的一項活動而非僅是吸收或是純粹智性的歷程（Phillips, 2006）。

綜言之，Dewey 深覺當時的美國教育擺盪在傳統重視抽象理智的教育與工業革命後重視職業技能的教育之間。Dewey 認為教育不能偏向任何一方，而是要將教育融入學生真實生活的歷程，教師能提供學生符應個別學生生活經驗的生活化問題情境，學生在此情境中自然引起解決問題的動機，學習自然從中產生。學生從解決與自身關聯的生活問題的經驗中，進一步滋長與延續未來的經驗，並促使學生融入社會成員的角色，發展其充分的潛能，而與社會福祉相聯繫。

## 肆、Hutchins 對博雅教育的論述

永恆主義是一種文化的保守論，主要的領導人物為 Hutchins 與 Adler 等人。其思想源於實在論，他們最推崇古希臘的哲學家 Aristotle。Hutchins 本人並沒有提出

具體的哲學創見，其思想一方面是追隨 Aristotle 的實在論之主張，另一方面則是追隨 Saint Thomas Aquinas (1225—1274) 對於完美社群的理想。

Hutchins 先假定人具有理性、而且真理是永恆不變的，人生追求的目的在於尋得美好的生活，而美好的生活就是善的生活。善可分為個人之善，這是指追求個人物質的滿足；其次是一般善，這是指追求社會國家的福祉；最終是人類之善，這是指追求全人類永恆的利益。Hutchins 不斷的強調道德、審美及精神的價值，同時他貶低無盡的物質追求，他一生堅持的信念在於為民主而奮鬥、強調形上學的重要以及珍惜傳統的價值。

Hutchins (1936) 對於博雅教育的主張，首先在於他對實踐智慧的珍視，他認為反應事實的理論真理需要透過實踐真理來檢證，而檢證的準則是取決於何者可達至善的結果。而實踐真理著重在人的智識之培養，Hutchins 這一方面的看法是源於 Aristotle 對於人類理智的重視（徐宗林，1973）。他重述 Aristotle 對「人是理智的動物」之說法，而引伸出教育的目的、美好的社會、及真正的幸福都是繫於人的理性能力，理性使人增長道德與精神，使人得以發揮人共通的本性，而達至永恆，而這種理性能力就是靠博雅教育來予以啟發（Hutchins, 1952）。Hutchins 認為博雅教育是聽、讀、說、寫等博雅科目能力的訓練及思維的訓練；而且，一個好的博雅教育是使人能了解西方傳統偉大的思想並與這些思想進行對話。這樣的教育方式是偏重知識的統合，而不著重於某一學科的專精，是奠定一位文字素養精良、思想有條理的學者（徐宗林，1973），也就是一位健全發展的人，這種健全的人性是兼具個體的自由與社會性的道德需求。對於博雅教育的具體內容則是博雅科目與西方傳統思想之偉大著作，而不是現實的生活經驗；因為現實生活經驗是易變的，偉著的思想才是永恆（Hutchins, 1952；徐宗林，1973）。而具體實踐 Hutchins 博雅教育思想的學校則是以聖約翰學院（St John's College）最著名。

博雅教育受到的挑戰如 Noddings (1995) 認為強調那種傳統教條式的博雅教育對今天的青年來說，是一種過時及危險的教育模式。Noddings (1995) 指出對傳統博雅教育的三點批判。第一，那是一種控制所有學生去學習他們沒有一點興趣的特別科目之意識形態。第二，那是一種偏愛人類某些已不為今日學校所重視之奇妙能力。第三，那是與傳統上貶抑女性之技術、態度與能力相聯繫。而在那種「所有學生都能學習」的口號下，要求每位學生學習相同的博雅教育內容，實忽略學生真正的需求（Noddings, 1995）。Soltis (2005) 也肯定 Noddings 的看法，認為她對教育基本思維提出很深刻的提問及指出偏重語文與數學之博雅科目的學習並非適用於所有學生。

## 伍、Rorty 對博雅教育的論述

後現代主義起源於一九二〇、三〇年代，初期發展主要在於繪畫、音樂、建築等藝術方面的創新想法。漸漸的後現代主義由藝術向人文、社會科學等領域延伸。到了一九七〇、八〇年代，達到了後現代的高潮。在二十世紀末的今日，後現代主義的思想可說廣泛的被使用在文化、政治、教育等生活世界中，成為一股二十一世紀的強大潛力。(Postmodernism, 2015)

後現代主義在哲學與教育上的主要人物，首推法國思想家 Lyotard，他於 1978 年為加拿大政府所進行有關高等教育發展的研究報告已廣泛的被認為後現代化的經典之作，他提出以局部述敘取代大敘述的知識觀。以效率做為決定知識合法化與否的標準，強調資訊科技已威脅了大學教授的權威，並強調學術上的科際整合研究與創新能力是未來學術的出路。另一法國學者 Foucault 被視為一位很有創見的後現代學者。在其所著的《知識考古學》中，指出了知識是由權威者所形成，而不是有先驗的、永恆不變的真在那裏。而他的另一本著作《性史》則指出了知識與觀念的形成過程是由人所建構出來的。而 Derrida 則是後現代學者中最喜歡標新立異而引人注目的一位。他提出知識、真理不是建立在一套相同的標準上，知識的異準 (difference) 才是決定知識的要件。因此強調共同文化鏡射性的特色之博雅教育具有侷限性，理想的課程是一種無鏡的哲學，也就是抱持差異性 (周珮儀，2006)。

在美國本土中，最具有後現代主義代表性的學者首推 Rorty。他是新實用主義的倡導者，其思想常被歸為後現代主義的一類，但其本人則比較喜歡自稱為後尼采主義者。其思想受 Dewey、Martin Heidegger (1889—1975)、Derrida (1930—2004)、Willard V. O. Quine (1908—2000)、Wilfrid Stalker Sellars (1912—1989)、Thomas Kuhn (1922—1996) 等人的影響。Rorty 在論辯心靈的本質、語言、知識、真理、科學、倫理與政治的議題上，有著極為爭議的立場。(Guignon & Hiley, 2003)

Rorty 認為哲學家應像 Heidegger 一樣，是位詩人或者是預言家，應不斷創新的辭彙、發明出新的隱喻，產生新的意義，並藉此達到遊戲人間的希望。他的哲學基本立場建立在反主義上，Rorty 反對形上學的本質論，不管是實在論或是理想主義他都反對，Rorty 可說是一位熱血的反自我本質論者 (Guignon & Hiley, 2003)。

在知識論上，Rorty 認為傳統知識論是以心靈來鏡射外在真實世界，而近代改用語言來代表真實世界，這都是不正確的。Rorty 認為思想與語言只是人類用來應付外在世界的工具罷了。由於沒有一個永恆的真理在那裡，真理因而決定在片段或是局部的共識上，而且這種共識是可以不斷修正以符合我們的需要。Rorty (1989)

並且提出團結的觀念來取代傳統上追求客觀的統一標準，因為在沒有一個超乎於萬物的理 (logos) 存在，每個人都有他們的主體性，但為了避免社會的混亂，人可以主動去形成一些共識，去建構族群的共同希望，即是團結的涵義。對團結的概念 Katayama 也認為在歧異與團結間「團結具有優先性」(Katayama, 2003, p.331)。

Rorty (1996) 認為博雅教育是一種朝向浪漫的教育，浪漫是免於教育只成為職業的準備，並將博雅教育稱之為通識學習 (general studies)，他認為通識學習的目的是使學生心中不止擁有一個英雄，而是很多個英雄，使學生相互間能夠相互分享彼此浪漫的感性，並能夠從中產生相互對話的興趣，而這樣的對話不在於追求真理，而在於使彼此能團結在一起 (Arcilla, 1995)。用這種在教育上導向團結的觀念來取代追求永恆客觀真理的理想之主張。

Rorty 認為通識教學著重在涵養學生產生對愛 (erotic) 的追求，這種愛並不限於男女的私情，而是類似於 Plato (428–348 BCE) 在〈饗宴篇〉(symposia) 中所描述的那種對智慧、對自我認識的追求，而 Rorty 認為這種追求就是在喚起——學生自覺是社群中具有潛能的一分子。使學生能在社群中分享自己所編織的希望 (Rorty, 1996; Arcilla, 1995)。

為達到這樣的教育目的，在教育的内容應重視多元文化的教材，強調對不同文化、不同地區的生活與不同價值觀的認識與了解；對於種族、階級、性別等等的重新定位與尊重；並且要避免語言、文化與符號上的暴力。因此，如何透過通識學習來促進個體在追求歧異的世紀中，又能相互團結，這就是 Rorty 的思想可進一步引伸之處。其可借重的策略有沈清松 (2002) 等人所提倡的建構實在論 (constructive realism) 之外推策略 (strangification)，而實際的運用如馮朝霖 (2002, 頁 55) 將外推策略用在社區大學通識教育觀點的詮釋指出「經由外推與對話歷程，將使成人有意義的學習邁向最終的『聯結』，聯結意指知識與經驗、學科與學科、主體與主體、價值與價值之間獲得『有機性』之擴大與延伸，同時蘊含認知性、情意性與倫理性的意義，造就各種『差異』間的自發性統整或團結」。Katayama (2003, p.331) 也指出：「一個多元主義者的社會，珍視差異，但不視差異為絕對的價值，一個多元主義者社會也同樣珍視社會團結。」

## 陸、對通識教育的啟示

在大學教育所追求的多元目的中，不能視教育為生產單一產品的想法，不會是單獨追求學術或是職業的目的。如 Noddings (2006, p.340) 所言：「值得稱為教育

這個名號，將要能幫助學生成為人 (persons)，成為能夠深思的公民、勝任的父母、忠誠的朋友、有能力的工作者、寬厚的鄰居、以及成為終身學習者」。也如 Wingert 等人 (2014, p.55) 所言：「加強學生統整不同知識類型的能力與檢視議題的不同視野，是博雅教育與跨領域學習的基本目的。」

因此，Dewey 在通識教育中強調生活經驗與實做的重要性；而 Hutchins 則強調理性培養的重要性。面對兩種不同的教育哲學觀可否調和與應用呢？本文認為可從學生的心理發展角度來看，教學應該由感官經驗作出發點，而以抽象觀念的認知作結束。也就是指年級越低，越適合採用經驗主義的教育學說；年級越高，則引用理性主義教育觀就越為恰當 (林玉体, 1998b)。所以，如果以國小、國中、高中、大學的學習階段來看，大學應算是較高的年級，因此 Hutchins 所主張強調理性訓練應是合宜的。另一方面，如果以單一通識科目來看，從生活經驗入手，則更能引起學生學習的動機與興趣。所以，不論是強調理性或生活經驗者，應可在通識教育中相互調和與並用。

可知，Dewey 與 Hutchins 的通識教育之觀點在實踐上並不是絕對相互排斥的。只是 Dewey 從生物生長發展的觀點出發來看教育的歷程而建議以生活、實做入手來教育學生；反之，Hutchins 則以理性的涵養為先務，而建議以偉著與博雅科目來增進學生的理智能力。因此，通識教育的規劃在課程上可包含博雅科目，經典名著，與社會、文化相互關聯的實做、實用等科目等；教學方法可以是演講、討論、社會批判、生活實做等。這種多元的課程安排與靈活的教學方式，應更能提供學生主動的學習興趣與博雅的涵養。而成為調和 Dewey 與 Hutchins 爭論的可能途徑。

Rorty 對通識之教與學的想法在於鼓勵師生帶著浪漫的情懷在學習的過程中追求成為各自的英雄，並將自己帶入社群之中，彼此分享自身學習的故事，而使我們能在多元歧異的社會中重新凝聚在一起。因此，展望步入二十一世紀的大學教育，應以宏觀的角度來看未來通識教育的走向，方能提供通識教育未來發展的建言。如馮朝霖 (1999, 頁 43) 指出在地球村的社會中，差異與團結是人類生存最基本的倫理價值訴求，「差異與團結的張力是多元的，但其共同的特徵是追求人與人之間『自尊尊人』及『異中求同』的『共生共榮』……差異與團結也可指涉『全人教育』的內在關聯，各項人性潛能與本質（如理性與情意）應均衡和諧發展」。差異與團結正是後現代社會中需要進一步論述的重要觀念，也正是通識教育未來發展的重要考量。

## 參考文獻 References

- 林玉体：〈二十世紀教育發展的重大事故〉，《跨世紀的教育演變》，林玉体主編，臺北：文景書局，1998a，頁 161-200。
- ：《教育概論》，臺北：師大書苑，1998b。
- ：〈通識教育就是優質教育〉，《教育研究集刊》，第 39 期，1997.6，頁 1-14。
- ：《西洋教育思想史》，臺北：三民，1995。
- 林孝信、黃俊傑：〈美國的經典通識教育：經驗、問題與啟示〉，《通識教育季刊》，第 3 卷，第 4 期，1996.12，頁 117-32。
- 李永吟：〈西洋教育思想〉，《教育概論》，歐陽教主編，臺北：師大書苑，1996，頁 229-54。
- 李鶴立：〈大學之道前途探憂〉，《中國時報》，1998.4.16，版 47。
- 沈清松：《對比、外推與交談》，臺北：五南，2002。
- 周珮儀：〈從父權荒野的放逐到親密母土的回歸〉，《課程與教學季刊》，第 9 卷，第 4 期，2006.10，頁 1-19。
- 施宜煌：〈全球化時代臺灣通識教育的因應策略〉，《東亞論壇》，第 480 期，2013.6，頁 53-66。
- 徐宗林：《赫欽斯教育思想之研究》，臺北：文景書局，1973。
- 陳純瑩、李家宗、陳玉娟：〈哈佛大學課程改革對本國通識教育之啟示〉，《教育政策論壇》，第 17 卷，第 1 期，2014.2，頁 41-67。
- 黃炳煌：〈談大學通識教育（一）〉，《教育改革理念、策略與措施》，黃炳煌主編，臺北：心理出版社，1996，頁 287-96。
- 黃榮村：〈推動大學通識教育的舊困難與新課題〉，《教育研究月刊》，第 196 期，2010.8，頁 5-12。
- 馮朝霖：〈新世紀的新課程淺見〉，《教育資料與研究》，第 26 期，1999.1，頁 43-45。
- ：〈外推、對話與連結——社區大學課程之定位與規劃〉，《教育研究月刊》，第 100 期，2002.8，頁 51-56。
- 溫明麗：〈批判性思考即為通識教育〉，《教育研究集刊》，第 39 期，1997.11，頁 15-26。
- ：〈西洋教育思想〉，《教育概論》，歐陽教主編，臺北：師大書苑，1996，頁 73-102。
- J. Dewey：《民主與教育》，林玉体譯，臺北：師大書苑，1996。
- Arcilla, R.V.. "Metaphysics in Education after Hutchins and Dewey." *Teachers College Record* 93.2 (1991): 281-90
- . *For the Love of Perfection: Richard Rorty and Liberal Education*. New York: Routledge, 1995.

- Aristotle. "Politics, Book VIII." *The Complete Works of Aristotle*. vol. 2. Ed. J. Barnes. New Jersey: Princeton University Press, 1995. Chapter II, 2121-29.
- Bayne, S., & Ross, J.. *The Pedagogy of the Massive Open Online Course: The UK View*. York: The Higher Education Academy, 2014.
- Childs, J. L.. "The Educational Philosophy of John Dewey." *The Philosophy of John Dewey*. Ed. P. A. Schilpp. New York: Tudor Publishing Company, 1951. 417-43.
- Dewey, J.. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press, 1916.
- . *Experience and Education*. (6th ed.). New York: The Macmillan Company, 1953.
- . *The School and Society*. Illinois: Southern Illinois University Press, 1980.
- Dewey, J. M.. "Biography of John Dewey." *The Philosophy of John Dewey*. Ed. P. A. Schilpp. New York: Tudor Publishing Company, 1951. 1-45.
- Guignon, C., & Hiley, D. R.. "Introduction: Richard Rorty and Contemporary Philosophy." *Richard Rorty*. Eds. C. Guignon and D. R. Hiley. New York: Cambridge University Press, 2003. 1-40.
- Harvard University. *"General Education in a Free Society."* Massachusetts: Harvard University Press, 1945.
- Head, K.. "Are MOOCs the Future of General Education?" *The Journal of General Education* 63.4(2014): 244-55.
- Hutchins, R. M.. *Education for Freedom*. New York: Grove Press, 1936.
- . *Great Conversation: The Substance of a Liberal Education*. London: Encyclopedia Britannica, 1952.
- Kallendorf, C.. "Humanism." *A Companion to the Philosophy of Education*. Ed. R. Curren. Oxford: Blackwell publishing, 2006. 62-72.
- Katayama, K.. "Is the Virtue Approach to Moral Education Viable in a Plural Society?" *Journal of Philosophy of Education* 37.2 (2003): 325-38.
- Lee, G. C.. *Education and Democratic Ideals*. New York: Harcourt, Brace & World, 1965.
- Lyotard, J. F.. *The Postmodern Condition*. 1979. Trans. G. Bennington and B. Massumi. Manchester: Manchester University Press, 1984.
- Martin, W. P.. "The Dewey-Hutchins Debate on General Education, 1929 to 1945: A Case of Progressive Historical Bias." Diss. the Temple University, Indiana, 1991.
- Noddings, N.. "A Morally Defensible Mission for Schools in the 21st Century." *Phi Delta Kappan* 76.5 (1995): 365-68.
- . "Educational Leaders as Caring Teachers." *School leadership & Management* 26.4 (2006): 339-45.

- Orrill, R.. *Education and Democracy Re-imagining Liberal Learning in America*. New York: College Board, 1998.
- Postmodernism. "Postmodernism." *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. 2015. Web. 18 Apr. 2015.〈<http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Postmodernism&oldid=656643356>〉.
- Phillips, D. C.. "Theories of Teaching and Learning." *A Companion to the Philosophy of Education*. Ed. R. Curren. Massachusetts: Blackwell, 2006. 232-45.
- Rorty, R.. "Hermeneutics, General Studies, and Teaching." *Why Literature Matters: Theories and Functions of Literature*. 1982. Eds. R. Ahrens and L. Volkmann. Heidelberg: Winter, 1996. 23-36.
- . *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge University Press, 1989.
- Standish, P.. "The Nature and Purposes of Education." *A Companion to the Philosophy of Education*. Ed. R. Curren. Massachusetts: Blackwell, 2006: 221-31.
- Soltis, J. F.. "Foreword." *The Challenge to Care In schools: An Alternative Approach to Education (2nd)*. Ed. N. Noddings. New York: Teachers College Press, 2005. ix-x.
- Wingert, J. R., Wasileski, S. A., Peterson, K., Mathews, L. G., Lanou, A. J., & Clarke, D.: "The Impact of Integrated Student Experiences on Learning." *Journal of Scholarship of Teaching and Learning* 14.1 (2014): 42-58.



## Abstract

This study investigates the implications for general education from the various perspectives on liberal education among John Dewey, Robert Maynard Hutchins, and Richard Rorty. I use literature review to clarify the concept of liberal education and the viewpoints of Dewey, Hutchins, and Rorty. I find that liberal education came from free man education in ancient Greece. It experienced the dialect between the intellectual tradition and the idea of learning by doing in modern time, and merged with the idea of plurality and the idea of solidarity in postmodern time. In the process, Dewey emphasized the learner's interaction with the social and natural situations to get the meaningful learning naturally. Hutchins emphasized liberal arts and intellectual reasoning to train the intellectual individual. Rorty held the romantic pursuing in liberal education, and he expected to share one's own dream in the plural community and bind us together. The implications for general education are as follows: The learning by doing idea of Dewey and the intellectual idea of Hutchins could work together in a harmony way. We need to develop the solidarity of coexistence and mutual prosperity in plural society through the idea of solidarity from Rorty's general studies.

**Keywords:** Dewey, general education, liberal education, Hutchins, Rorty

