

# ChatGPT 後的通識教育證成與推展之反思：自主性的相關討論

簡成熙\*

(投稿日期：2024/04/12；修訂完成日期：2024/07/08；接受日期：2024/08/05)

## 摘要

通識教育在西方社會有其古典傳統，如博雅教育。二十世紀後，西方大學在專業當道下，也一直有學者疾呼通識教育的重要。本文首先從兩方面論述傳統通識教育的證成，其一，內在價值與外在價值，前者主張通識教育所獲致的全人理想，本身即是目的，後者認為通識教育可以使人們在現代社會獲得更好的適應與發展。其二，筆者區分成知識、經驗、能力三種證成通識教育方式，各有其短長，並大致回臺灣通識教育發展論述的得失。本文的問題意識即在於 ChatGPT 之後，無論是內、外在價值，或是通識教育所提供的知識、經驗與能力，是否還能得到證成？筆者參考西方學者對自主性(autonomy)作為(通識)教育理想的相關討論，嘗試說明 ChatGPT 幾乎可以替代傳統知識、能力、經驗等的通識教育培訓模式來達成通識教育的外在價值。循此思路，未來的通識教育就成為如何善用 ChatGPT 來達成通識教育理想。透過對西方自主性的討論，筆者企圖論證，ChatGPT 可以幫助我們自主、抉擇，獲致幸福，體現工具理性，但是它無法代替我們感受人生。ChatGPT 時代，重新回復傳統通識教育所期許的內在價值，將可以支持以鑑賞、欣賞、體驗豐富人類心靈的傳統通識教育全人理想。這

---

\* 國立屏東大學教育學院教育行政研究所教授  
(通訊作者，E-mail：chenghsi@mail.nptu.edu.tw)

兩種看待 ChatGPT 的方式，也將會發展出不同的通識教育重點，值得進一步開展。

**關鍵詞：**人工智慧、自主性、聊天機器人、通識教育、博雅教育

## 壹、緒論

### 一、通識教育緣起

通識教育、通才教育 (general education)、博雅教育、文雅教育 (liberal education) 或者廣義的人文教育，自二十世紀以降，受到科學的衝擊，一直在退卻之中。固然，由於通識教育在人類教育史上曾經擁有的輝煌傳統，不少人文學者疾呼通識教育的重要。但是，它確實比不上專業教育、技職教育等能滿足現代社會的現實需求，是以部分大學生常把通識教育視為營養學分。然而歐洲受博雅教育傳統影響甚深，博雅文化本是大學的核心，故歐洲大學在二十世紀前半葉並沒有太鮮明的通識教育改革。相形之下，美國大學發展有更現實的考量，但受歐洲影響，通識教育從立國以來，如《1828 耶魯報告書》(The Yale Report of 1828)；哥倫比亞大學哥倫比亞學院的核心課程；乃至哈佛大學的歷次通識改革如 1945 年的紅皮書 (General Education in a Free Society)、1978 年的核心課程報告書 (Harvard Report on the Core Curriculum)、千禧年之後的改革 (陳幼慧，2009) 等，都可看出，美國在俗事紅塵中，捍衛博雅傳統的嘗試性努力。溯至清末的京師大學堂，成立之初就有很濃厚的救亡圖存的現實壓力，但民國初年的北京大學在當時蔡元培等的努力下，仍然展現了歐洲大學博雅的治學理念。政府遷臺至 1980 年代前，率以美國為楷模。不過，1949 年後的臺灣也同時面對生存的現實考量，美國大學捍衛通識的努力，並不被當時的臺灣看重。這不是說臺灣的大學沒有博雅教育的傳統，宋代的書院辦學理想、國學大師如錢穆、牟宗三等，五四運動後的遺緒 (如描述抗戰時期西南聯大的《未央歌》)，乃至西方戰後學術思潮，都潛移默化的成為臺灣諸大學的文化資源。在 1980 年代經濟起飛以後，臺灣各大學的通識教育開始有了制度性及課程結構上的改革 (清華大學人文社會學院，1987)。一時之間，西方大學的學理、美國歷次通識教育改革等，都成為臺灣通識教育的理論基礎 (黃坤錦，1995；黃俊傑，2002)。

英國的 R. S. Peters、P. H. Hirst 在 1960 年代以概念分析，開創分析的教育哲學，時人譽為倫敦路線。他們當時主導英國教育理念時，也面臨英國教育受到美國 J. Dewey 及進步主義重視學生經驗（而非知識）、高等教育受專業化影響的衝擊，而反思教育之道（簡成熙，2015，頁 11-12）。Hirst（1974）更以論述博雅教育涉及的心靈、知識與實在（reality）的關係，企圖定位教育目的與課程，R. F. Dearden 則確認自主性（autonomy）作為教育目的（簡成熙，2020a）。他們當時並不像美國各通識報告書一樣，是為了替大學規劃通識教育，致未引起美國或臺灣通識教育推展者的注意。筆者認為心靈、知識、實在，乃至能力等的相互關係，都是論證通識教育的重要概念，鑑於臺灣通識教育界仍乏相關探討，筆者擬在本文中以之重探通識教育的各種證成方式。

## 二、ChatGPT 的新挑戰

科幻小說或電影情節中電腦統治人早已不是新鮮事，倪匡（1989）在 1960 年代初即曾發表科幻小說《筆友》。白素的表妹彩虹結交了一位筆友，後來約定見面時，筆友表示受人控制，無法會面。衛斯理出馬協尋，發現該筆友任職處是某東南亞某國軍事基地。原來是掌管該基地核控電腦的五位女性軍官出於玩笑，將彩虹的筆友邀約交與該巨型電腦回覆。電腦與彩虹通信中「愛上」了彩虹，該電腦威脅若繼續阻撓與彩虹相見，將要發射核子武器，毀滅世界……

2022 年 11 月 Open AI 對外公開 ChatGPT 以來，該系統更進一步能自行根據使用者所需，完成各項任務。舉凡企劃、文案、影音創作，無所不能。美國大學立即擔心是否會造成學生學習或研究的抄襲事件，紛紛檢討是否禁用。香港中文大學隨即在 2023 年 2 月 19 日率先宣布學生作業禁用，否則將視為潛在抄襲。義大利也於 3 月 31 日以違反隱私理由封鎖 ChatGPT，開了歐洲禁用的第一槍。根據法新社的整理，2023 年 2 月 9 日，ChatGPT 在美國醫師執照考試中得到合格或近乎合格的成績表現。3 月 29 日，包括 E. R. Musk 在內千人連署建議世界暫停巨型 AI 實驗六個月。於此同時，Open

AI 更於 3 月 14 日提出 CPT-4 更新版，在律師資格模擬考試中擊敗 90% 人類 (Judy, 2023)。5 月 2 日 Google 的 AI 系統基礎技術創造者，有 AI 教父之稱的 J. Hinton 已證實離開 Google，他坦言後悔畢生心血，警告 AI 可能比人類更聰明。美國副總統 K. D. Harris 也在 5 月 4 日邀請 Google、微軟、OpenAI、Anthropic 等四家 AI 巨擘執行長研商 AI 可能的風險 (茅毅, 2023)。雖則如此，這種類似科幻題材電腦統治人類的擔憂，幾乎無損於真實世界 AI 的發展。ChatGPT 對教育的衝擊，以及對人類生活文明的突破性發展，方興未艾之餘，仍值得吾人嚴肅以對。

### 三、本文目的與方法

本文的問題意識即在提問 ChatGPT 後可能引致的通識教育方向。筆者運用哲學論證的方法，首先檢視過往通識教育的證成方式，筆者分從兩方面來探討。其一，內在價值與外在價值，前者主張通識教育所獲致的全人理想，本身即是目的，後者認為通識教育可以使人們在現代社會獲得更好的適應與發展。其二，筆者以倫敦路線學者的探討方式，重新檢視知識、經驗、能力等證成通識教育方式，並大致回顧臺灣通識教育實施的相關反思。透過對西方自主性的討論，本文將探討，前述通識教育是否在 ChatGPT 之後，還能得到證成，並進一步對通識教育的發展，提出具體方向的建議。筆者並沒有理工、程式背景，本文對 ChatGPT 的討論與未來引伸，也些微運用哲學思想實驗 (thought experiments) 的方法。本文目的即企圖證成 ChatGPT 能夠完成通識教育外在價值的論證，通識教育內在價值中的理性、道德，甚至情感自主，ChatGPT 也能使的上力，但還無法代替人類去感受人文美藝，應該是 ChatGPT 後通識教育的重點。

## 貳、傳統通識教育的證成

### 一、內在價值與外在價值之論證

有關博雅教育或通識教育的歷史發展，已經有很多的討論。江宜樺 (2005) 認為通識教育為「所有進階學習的共同核心基礎」的討論最為畫

龍點睛。鄒川雄（2009）更從西方古典人文教育到通識教育的發展，回應本土的挑戰，也發人深省。Peters（1966, pp. 64-68）曾提及若將教育視為引領入門（initiation）於各知識傳統（而不是專研知識或技術），各大學作法也很多元，文理學院重視「全人」（the whole man），研究所、技術學院則重視知識技術拓展。有的學校將次要學科予以頒授學位，有的重視學校交誼廳的文化營造不一而足。之後，Peters（1977, pp.47-48）曾經界定博雅教育的三個解釋。其一是溯自希臘的傳統，是透過知識與理解來健全心靈，博雅教育對應的是職業教育。博雅教育是為知識而知識（knowledge for its own sake），職業教育則是追求帶有實用目的之知識（knowledge for practical ends）。其二是求心靈的全方位（all around）發展，不能只侷限於單一知識或學門，博雅教育在此對應的是專業教育。從 J. H. Newman 到當今的通識教育，都著眼於此。其三涉及心靈發展的自由，在此博雅教育是自由與自主的教育，所要對抗的是灌輸與極權的教學方法。金耀基（2000，頁 30）心儀「圓通的文化人」，他徵引 Peters（1966, p. 65）論點，是要強調以知識與人格（相對於西方的心靈）來貫穿，實接近 Peters（1977）的界定，但是 Peters 是用全人或心靈的字眼，不是用文化或人格字眼。金耀基（2000，頁 62）指出：

教育界常常把「通識教育」與「博雅教育」（liberal arts education）混為一談。實則，二者在目的上是不同的。博雅教育是相對於職業或實用教育而言，其目的在培育「統一的人格」（unified personality）；而通識教育是相對於專業教育而言，其目的在達到「統一的知識」（unified body of knowledge）。當然，二者之內涵及「統一」之精神是有相通之處的。

葉啟政（1987，頁 58）則認為金氏之說只是說明了，博雅或通識在大學教育發展階段對同一理念的不同表現而已。葉啟政（1987，頁 58）指出：

不論是博雅或通識教育都是把教育當成受教者具有統攝功能來看待，其最終目的乃是透過知識的傳遞與身教的薰陶來形塑學生的人格與文

化品味，使他們對自己與其所處環境（包含自然與社會兩方面）有一完整一貫的認識。

筆者認為對於通識教育證成，無論是基於知識或心靈（人格），學者們的論述，都各自有內在價值（目的）、外在價值（目的）的雙重意含。以知識為例，簡成熙（2009）曾經歸納通識教育的幾項論證。（1）論者認為通識教育的內涵反映了人類互古的知識。當年芝加哥大學校長 R. H. Hutchins 對抗美國 Dewey 實用主義的流風，特別強調知識的普遍性，Peters 的「為知識而知識」，均是顯例。人類的文明必須經過歷史的考驗，「經典」（Great Books）正是歷經歷史考驗後人類文明的精華，理應成為大學課程的核心。早年的 Hutchins 到 1980 年代中期 Bloom（1987）的主張，都成為通識教育核心的論述。不過，即使是最重視內在價值的 Peters（1977, p.53），他也認為不能把「為知而知」與「實用」（practical）二分，他反對的是過度把知識只當成是工具（instrumental）。他更舉 A. N. Whitehead 為例，Whitehead 反對死知識（inert），強調知識活學活用（utilization of knowledge），知識當然具有淑世實用的外在價值。再以人格為例，也有些學者認為教育不能只是狹隘的知識或專業教育，也應包含人格、情意與美德。但是，即使不把教育視為工具，相信沒有人會否認，強調全人或陶融學子的性靈、人格，能帶動他們更能懷抱對社會責任，而具有移風易俗、改良社會功利流風的工具或外在價值（目的）。

其他論證通識教育的理由，（2）發揚人文傳統通識教育以抗拒科學物化的世界。這肇因於二十世紀以降，科學發展一日千里。哲學主流且一度淪為分析哲學的天下，影響所及，各種人文社會學科（human studies），也不斷以躋入行為及社會科學（social science）為榮。來自哲學、人文學領域的傳統學者也就很自然的呼籲要以人為本，希望發皇人文的傳統以抗拒科學物化的世界。青年馬克思人道思想的復甦也有推波助瀾之功。Oakeshott（2001, pp.23-27）特別指出，人文的學習不能淪為社會科學，他遺憾心理學標榜自己是自然科學，重視所謂的心智歷程（mental processes），將心理的實質化約為基因與生化過程。筆者同樣認為，這種看似以人為本的通識

全人內在價值立場，其實也具有對抗現代社會日益物化、疏離的外在價值的意義。

更多的學者疾呼，（3）通識教育有「助於」現代社會的適應，這等於毫不掩飾，直接肯定通識教育的外在價值。他們不一定堅持如 Hutchins、M. Adler、J. Maritain 等心儀的古典學科，但仍企圖說明，在現代專業分殊的多元社會中，具備「通識」的知識，所獲致的「全人」發展，能有效適應現代社會。哈佛報告紅皮書其副標題即為「自由社會中的通識教育」，該報告書提出有效思考、與人溝通、恰當判斷、分辨價值，是自由社會必備的通識能力。國內外來自企業界的調查，也紛紛指出，傑出的領導者之所以成功，不一定是靠專業的知識，反而是其廣博的素養所培養出恢宏的視野，使組織能不斷更新。過於狹隘的專業教育，反而不利於變遷社會的需求。印度裔 Zakaria（2015）的紐約時報暢銷書《為博雅教育辯護》，也是同樣的論證。誠如葉啟政（1987，頁 56）所云：「無論是因對古典博雅教育的緬懷情節所致，或是因為專精技術所衍生的功利考慮，在以傳授專業知識為主的大學教育中，引進通識的知識實有其必要」。當 C. P. Snow 引發兩個文化對立的討論時，劍橋的 E. Ashby 即指出技術不同於科學，「技術是把科學適用到人與社會的需要上去」（金耀基，2000，頁 46）。類似這種「科技始終來自人性」的說法，也說明通識教育同時具有內在、外在價值。徐宗林很早就指出了美國通識教育是透過外在價值來體現傳統博雅教育的內在價值，他說（徐宗林，1972，頁 86）：

綜觀通才教育一運動，實產生於民主思潮澎湃的美國，期求於文雅教育之革新上，注入此一西方傳統教育實施以新生命，而以美國實用主義的思想為之，不啻給予文雅教育一種革新，以迎合現實社會的需求。通才教育運動，亦可以說是剷除文雅教育中的形式主義，學究式的教育型態，而欲使通才教育更為切合美國的政治思想，社會與經濟需求，……..



不管我們用什麼樣的語彙，我們都是希望透過通識教育，恢宏學生視野，帶動學子的知識、性靈、人格，使他們具有適應社會能力之餘，更能懷抱對社會的責任，進而淨化日益流俗的工業與資本主義社會。如何在大學來達成這些教育目標就成為學者擘劃的重點。

## 二、知識、經驗與能力之爭

美國教育哲學有「學派」建構傾向，常以哲學派別來對應教育主張。通識教育也不例外，如 Gaff (1983) 以 Newman 代表觀念論，Whitehead 代表進步主義，以 Hutchins 代表精粹主義，以 C. K. Kerr 代表實用主義等四類通識教育主張。又如 Howard (1991) 則以 Dewey 來代表進步主義，其餘雷同，又增添 J. Habermas 的批判理論等五類通識教育主張。黃坤錦 (1995，頁 41-99) 則列了理想常經主義，包括 Newman、Hutchins，進步實用主義，如 Dewey、Kerr，精粹本質主義，如 J. B. Conant、H. Rosovsky 等人，並分述本體論、宇宙論、認識論、知識論、價值論、人生論等。其實，這些劃分不僅過於化約隨興，也無法具體指引實踐，美其名作為通識理論基礎，筆者認為沒有太大意義，實不如倫敦路線當年的討論，反而更能清楚透過知識學習、能力獲致，或經驗實作之間的相互關係。

### (一) 以知識為主導

有關倫敦路線探討知識、心靈、實在等關係與博雅（通識）教育之討論，首推 P. Hirst。臺灣教育哲學界已經充分介紹 Hirst 之文（蘇永明、簡成熙，2018）。為方便討論，筆者在此仍重複加以說明。Hirst (1974) 認為古希臘博雅教育是建立在知識與心靈（mind）以及知識與實在（reality）之間的哲學設定之上。就心靈與知識的關係而言，最能與其他物種區分、呈現其獨特性的是理性心靈。理性心靈有賴知識的追求。透過知識以健全心靈，進而圓滿人生，正是古希臘的理想（Hirst, 1974, p.30）。古希臘的教育表現在下列三個重點：（1）教育必須建立在真知之上，而不是未確定的意見、信仰或流行的暫時價值。（2）知識本身是人最鮮明的卓越（virtue）表現，博雅教育即在於體現健全的心靈，其價值當然高於實用或職業的考量。

(3) 既然知識的重要性可以決定人類良善生活的全貌，無論是對於個人或是社會，博雅教育對於人們抉擇要過何種生活，至關重要 (p.31)。在 Hirst 看來，19 世紀的 J. H. Newman、M. Arnold 以及當代的 J. Maritain、R. Hutchins 等，都反映了古希臘以知識為重的博雅教育傳統。

Hirst 認為知識是人類理解過往經驗的複雜方式，可透過公共化的方式加以檢測。我們面對世界遭逢的各式經驗或問題，是透過語言或符號加以呈現，再逐步發展可供公共檢測的客觀程序，以驗證這些語言符號命題陳述的有效性，知識於焉產生。人們所處的世界多樣、經驗紛然雜沓，所面對問題的性質也不同，隨著人類探索多樣的知識，能夠理解的經驗也不斷加深加廣，這套經過公開檢證後的符號、命題或概念系統，不僅可以累積知識，更可用來檢驗後續經驗。Hirst 企圖將這些逐漸分化的各種概念系統，以知識的理型 (forms) 稱之。不同的知識理型反映世界 (實在) 的不同性質，人們若能化繁為簡的掌握，也等於是完整理解世界。相對於知識理型的是「領域」 (fields)。領域固然也對應世界，也能隨著經驗、人類需求而拓展，但各專業領域 (也可稱為學門) 卻是由前幾項知識的理型所構成。「理性心靈」 (rational mind) 不僅是人之為人的重要特徵，更可透過多樣知識的掌握，全面理解這個世界。Hirst 雖不執著古希臘心靈、知識與實在的關係，但筆者認為，他其實是為古希臘博雅教育重新提出一個側重知識為本的現代版本。

探討 Hirst 理念，不是本文重點，筆者僅提出與我們討論通識教育有關的兩點。其一，Hirst 以知識的理型有別於「領域」。Hirst 是要強調不同的領域或專業有賴不同知識理型的建構，人類生活的多樣化，各種領域或專業會層出不窮，不能惑於這些短暫可隨時推陳出新的經驗。但知識理型較為固定，是其他領域的基礎。其二，Hirst 反對哈佛 1945 年紅皮書，該書認為通識教育在現代社會中要培養四種能力：(1) 有效的思考 (to think effectively)、(2) 能將思考溝通 (to communicate thought)、(3) 能做適切判斷的能力 (to make relevant judgments)、(4) 能分辨各種價值 (to discriminate among values) (Harvard Committee, 1945, p.65)。報告書將

有效思考的能力分成三類，且分別對應學門的三大領域：邏輯思考（logical thinking）對應自然科學；關係性（relational）分析連結社會科學，想像力（imaginative）則是人文學的領域（Harvard Committee, 1945, p.67）。Hirst 認為不能用心理能力（mental abilities）來對應知識，而且，能力也不是單一的，在有效思考的能力中，美學鑑賞（aesthetic appreciation）所適用的能力對於數學思考就不適用。在有效溝通的能力中，科學領域和詩詞的溝通能力也大異其趣。Hirst 因此反對用能力來對應知識。哈佛報告書以邏輯、關係、想像能力來對應自然、社會、人文三領域，在實際運作上，很容易用自然科學、社會科學、人文科學之「領域」發展成「導論」之課程，來作為通識課程的核心，這也引起爾後學者質疑通識教育的導論性課程違反知識承載度的問題。哈佛通識報告書的「能力」是 abilities，臺灣正推行新課綱所稱的「核心素養」（core competence/competency），按照其英文用語，也是接近能力之義。英國的保守派自由主義政治哲學學者 M. Oakeshott 與 Hirst 有類似的評論，他引述 F. Nietzsche 一世紀前在 Basle 大學系列演講《我們教育機構的未來》（Future of Our Educational Institutions），認為當今的「通識」（general）教育，強調培養「學會自己思考」、培養能對理智進行「邏輯思考」，或對道德態度進行「慎思」（deliberatively）的能力（ability）。希望學生能明辨論證，不被狡辯所惑，能同步具有勇敢、耐心、審慎、準確的能力，能專心閱讀、口條分明。Oakeshott 認為這些所謂能力，就像是自我理解一樣，不是「設科」（subject of learning）就能達成。文化不是抽象的態度，是攸關人們探索道德、理智時，各種思想、情緒、信念、意見等贊成或反對的實質性表述。學習正是召喚人們去理解與回應這些實質表述。Oakeshott 提醒，這種設科培養能力的想法，美則美矣，卻無法達到目的，他說（Oakeshott, 2001, p.21）：

通識的「通」（general）是用來辨識及為教育關切處提供建議，的確涉及文化實質。但是如此急切的想要通吃，也只不過是對特殊事物的走馬看花而已。在此，學習也只是認可，無法達到相逢[實質文化表述]的水平。充其量只不過是文化市儈含混又碎片化的裝備而已。

不過，從另一方面來看，Hirst 批評哈佛報告書的理由之一是能力也涉及情緒和道德層面，不屬博雅教育的範圍。他堅持應該從知識理型角度，而不是心理能力來探究博雅教育，從今天角度來看，反而窄化（或菁英化）了通識教育。能力的培養是否一定透過知識？Hirst 後來改用「知識與經驗的模式」（modes of knowledge and experience）來代替原知識「理型」一詞。分別是：（1）形式邏輯與數學（formal logic and mathematics），在此一領域中，判斷其真偽的標準在於其定理系統之可推演性（deducibility）；（2）自然科學（physical science），其判斷之標準在於感官之觀察；（3）有關自己及他人心理狀態的覺知及理解（awareness and understanding of our own and others people's mind），在此一領域中，獨特之概念是相信、決定、企圖（intending）、希望（hoping）等；（4）道德知識及經驗，獨特概念是應該、錯、義務等；（5）美學知識及經驗（aesthetic experience），雖然真偽判斷標準也有疑義，但美感經驗是人類獨特的感受，殆無疑問；（6）宗教知識與經驗，也有其獨特的概念系統，如上帝、超驗、禱告等；（7）哲學，Hirst 在此強調哲學之次元性功能，即哲學探究之內容是以其他類型的知識及經驗為素材（Hirst & Peters, 1970, pp. 63-64）。公元 2000 年後哈佛的通識課程規劃，也結合知識、經驗與領域，曾規劃了八個領域（陳幼慧，2009）。

Hirst 等當然不會反對理性能力，他們認為不能用能力來反推所需具備的知識。其實，能力在此也有多義，有簡單的身體訓練、有特定的技術培訓，當然也能代表廣泛的心智素養。Hirst 認定知識、心靈、實在的關係，或許也能圓傳統通識之說，但筆者不認為 Hirst 等堅持知識型式的理據，是唯一證成通識教育方式，此方式也不見得能培養當今所需素養（或能力），Martin（1994, p. 173）更曾以象牙塔之人（ivory tower people）譏之。雖則如此，國內外大部分捍衛通識教育之士，縱未引用 Hirst 文獻，他們大致都表達通識教育的類似理想。無論用的術語是知識統整、全人、人格陶融或人文素養等。

## （二）以經驗、活動來引入

Hirst 放寬了他之前對於知識理型的標準，以經驗模式代替知識理型，後來更放棄了早年博雅教育過於重視知識理型的論述（Hirst, 1993）。Hirst 認為人類心靈中是由認知（cognitive）、情意（affective）、意志（conative）所構成。他之前的主張過於重視心靈中的認知、概念、推理等功能。但是心靈中的情意所涉及情緒、喜好、欲求等，也是重要的成分。心靈中的意志涉更及人們的行動、意向（disposition）。人類心靈運作的過程、最先形成的概念體系，是環繞在那些由快樂、痛苦、欲求的滿足與否的狀態。人們是先從技能之知（know-how）將各種實際活動抽象化後，才成為概念上的命題或事實之知，也就是實踐理性先於理論理性。早年博雅教育的設定是培養不涉及利害，純粹運用理性來健全心靈，以成就美好生活。若是從心靈中情感、意志的維度來看，知識理型所構成的命題知識（propositional knowledge）就不應該構成教育課程的重點，反而是在社會實際經驗（social practice）或活動中發展的技能之知（know-how），才應得到更大的重視。

美國教育中，芝加哥大學校長 Hutchins 也曾在 1930 年代與前輩 Dewey 論辯（但昭偉，2007，2010）。Hutchins 的形上學是實在論（realism）立場，認為有獨立於人心靈的世界而存在，從具體到最純粹存有（pure beings），知識就是揭露實在，知識也有其階層性，從最低的個別事物，到科學，最後到最高原理的形上學。Hutchins 反對高等教育的職業主義、專業主義與反智主義，而強調讀經的重要，與前述 Hirst 的主張，其實沒有太大差別。Dewey 基本上不認為外在世界與我們的心靈是二元的，他以「連續性」（continuity）的概念反對二元論，手段與目的之間也是連續的歷程，無法二分，更以「交互作用」（interaction）概念來說明有機體與環境的適應，教育正是經驗不斷的重組改造。科學與人文也是一體的，Dewey 發展其探究理論與意義理論，認為無須孤懸意義、觀念的客觀。簡成熙（2019，頁 12-13）為 Dewey 《經驗與自然》（Experience and Nature）做導讀時，有如下的歸納：

藝術即經驗，藝術代表經驗的最高峰，也是自然界的頂點。科學探討也是藝術，二者不宜二分。科學、理性不能流於機械，心靈、藝術、意識、價值不能流於主觀玄想。……哲學就是不斷對於經驗中各種價

值批評的概括性理論。哲學應該對於人類經驗生活上所發現的各式價值。包括信仰、制度、行動或生產的各層面，持續加以批判。把自然與經驗、人文與科學、或理性與經驗、事實與價值二分等等，都會讓這種批評陷入獨斷。全書的旨趣就在於以連續性之概念取代阻礙人們適切批判的二元立場。

Dewey 以經驗來涵蓋傳統哲學的理性、先驗、本質等抽象概念。無論我們如何界定經驗，以經驗為主的課程設計，必然更為重視活動的設計。Dewey 明確反對教育是為未來的生活作職業準備，但他確實主張園藝、紡織、木工、金工、烹飪等活動引入學校的價值。以園藝為例，Dewey（1966, p.200）認為不是為了培養園丁，也不是消遣，園藝可以使學生理解民族過往耕種或園藝的發展史，當今社會所處的位置。若學校環境設備許可，園藝活動可以習得泥土的成分、光、空氣、濕度對園藝的重要，相關益蟲或害蟲。看似植物學的初階學習，照料種子發芽其實攸關整個生活，難道不是聯繫動植物與人類的自然關連嗎？學生長大後，可以超越對於園藝的愛好，繼續從事他有興趣的知識探究。在探討博雅教育或通識教育中，以知識統整或人格統整的論述都不會太在意園藝的經驗的價值。很容易將 Dewey 或類似實用主義強調活動的教育主張污名化，如美國知名史家 Hofstadter（2018）在探討美國反智的四個傳統——宗教、民主、商業、教育時，點名教育的就是 Dewey 的實用主義教育觀。Hutchins 雖然能理解 Dewey 也是全民博雅教育（liberal education for all）的支持者，不會一味進行職業教育，但是他「透過職業活動來進行的教育」（education through occupations），到頭來還是淪為「為職業準備而進行的教育」（education for occupations）（但昭偉，2010）。過往學理上，強調經驗、活動的實用主義，從來都不是通識教育的主流論證，但是，Hutchings 當年的老戰友 M. Adler 在 1980 年代所發表的派代亞計畫（Paideia proposal: An Educational Manifesto），企圖將博雅理念帶入中小學時，已賦予了 Dewey 學理一席之地（Knight, 2006, p.116）。證之近年國內外大學實際發展，社區服務學習（community-service learning）、合作學習（cooperative learning）、問題導

向學習（problem-based learning）扮演了日益重要的角色，臺灣正在努力拓展的大學社會責任或類似的產官學合作，也確實活化了教學，不讓傳統的讀經專美於前。

### 三、臺灣通識教育發展

以下筆者要大致從前面討論的概念中，快速掃描臺灣通識教育的發展，筆者的次標示以問句方式呈現，正反映前面涉及的爭議。

#### （一）捍衛通識教育內在價值與知識承載？

學者普遍認為臺灣通識教育之名最先來自東海大學 1956 年的「通才教育」。新竹清華大學在 1970 年代，臺灣大學在 1981 年都分別加以規劃。1983 年教育部正式公布「大學通識教育選修科目實施要點」，要求各大學在「文學與藝術」、「歷史與文化」、「社會與哲學」、「數學與邏輯」、「物理科學」、「生命科學」、「應用科學與技術」等七大學術範疇，規定學生必須選習 4-6 學分。之後，黃俊傑（2002）不遺餘力的呼籲。我們也不能忽略 1949-1980 年代間，臺灣的大學雖無通識教育之名，部分校長及學者仍然承繼著民國時代優質大學的學風，甚至於以延續五四時代的傳統自詡，正如同歐洲大學在 20 世紀前半頁的光景。

之後，1995 年大法官釋字 380 號解釋，原來部定「共同課程」失去法源依據，也讓原來大學的「共同課程」得以轉型成「類通識課程」。從積極面來看，有助於通識教育在大學所佔學分比的增加，但原「共同課程」與通識教育的精神不一定相符，也衍生許多問題。林從一（2017，頁 23-25）將 1995-2002 年看成是「問題界定階段」，可算是原「共同科」轉化成通識的階段，存在著「專業知識的稀釋化」，而導致的「學術承載度」不足，且課程流於「常識化」、「休閒化」的問題。2003-2006 年是「擘劃、探路與鋪路階段」，這是臺灣由上而下貫徹通識教育的重要階段，林從一、江宜樺等學者具體替政府規劃「個別型通識教育改進計畫」、「通識教育評鑑先導計畫」，特別是後者透過評鑑制度，對各大學推動通識教育有直接的影響。除了傳統人文學者外，我們不能忽略這一階段有許多傑出的理工

學者，也起來帶頭通識教育，如林孝信、劉金源、林煥祥等，劉金源創立「南臺灣大學校院通識教育策略聯盟」（現更為「臺灣通識教育策略聯盟暨品質策進會」）。日後探討臺灣通識教育發展時，實不宜忽略這群理工學者對臺灣通識教育的貢獻。

在各大學「不得不」重視通識教育下，通識教育主其事者的學者們快馬加鞭，由林從一主導的「通識教育中程綱要計畫」，有更大的企圖，他將 2007-2010 年階段稱為「以通識教育為大學核心的改革階段」。在前一階段，江宜樺（2005，頁 55）仍然期待傳承博雅教育的全人理想：

傳統的博雅教育希望學生超越特定專業教育的限囿，養成寬廣宏偉的胸襟；並期許學生成為一個具備自我反省批判能力、人文數理知識基礎、以及道德信念與美感情操的全人，這仍然是現代通識教育理應高懸的鵠的。

江宜樺（2005，頁 55-57）認為通識教育實施的挑戰有三。其一，資本主義社會過度重視實用、效率以及物質享受，實用主義掛帥的結果，大學淪為高級職業訓練所，其二，過度的專業化，在「平均選修」的模式下，各領域的細部課程，可能教授仍以原專業課程充數，會流於艱深，無法達到目的。其三，與專業化相反的是「過度膚淺化」，各種導論課程充斥，甚至以休閒、娛樂、實惠、養生等面貌出現通識課程。江宜樺（2005，頁 57）因而認為通識課程不能被界定成「專業以外的非專業學習」，而應該是「所有進階學習的共同核心基礎」。江宜樺的論述是典型的通識教育內在價值論述，重視知識性，也明確反對過於以外在價值來看待通識教育。

## （二）外在價值的工具實踐意義？

林從一所主導的中綱計畫之名也是「以通識教育為大學核心」。值得注意的是，相較於江宜樺較為偏向通識教育「內在價值」的論述。林從一在理想及作法上，毫不掩飾通識教育的外在價值。林從一（2017，頁 102-107）特別強調其顯著意義與重要成效的十一點中，「學生知識整合能力、問題解決能力及行動抉擇能力的增強」、「從知識廣博的培養到核心能力的鍛



造的教育轉向」。林從一（2017，頁 107-108）指出：

在此，《通識中鋼計畫》所要傳達的重要訊息是，通識教育對於提升國家競爭力的貢獻，不是經由專業技能的訓練，而是經由通識教育培養核心能力——基礎知識的習得、領域知識的跨越、批判多元思考、突破性創新思維、團隊合作、主動積極、責任感、溝通協調、價值判斷能力、行動抉擇能力、問題分析及解決能力等，藉由使學生基本素養提升，達到職場能力提升，進而追求跨領域知識整合、科技創新，以及社會公民素質的整體提升。

對照前兩節，吾人可看出，相較於江宜樺，林從一的說明如國家競爭力、學生職場能力等，已經更賦予通識教育「外在價值」的積極意義，本身即具有工具理性的意義。他一方面認可沒有外在壓力，最會犧牲無實用性的通識教育，但是對於各校疲於關鍵績效指標（KPI），也知之甚稔（林從一，2017，頁 119-121）。他一方面對於這一波因應評鑑而帶動的全校課程地圖，有利於呼應大學「校」本位的通識課程結構，讓學生明瞭要達成的核心能力與專業課程相輔相成等，都持正面態度（林從一，2017，頁 104-105）。但也同意是一種不成熟的移植，全校課程地圖與核心能力與各種競爭型計畫與評鑑綁在一起，也造不小的混亂（林從一，2017，頁 34）。筆者認為，過度由上而下的方法，符合工具理性的暫時效益，本身就可能違反通識教育要達成的內在價值。因應評鑑而追逐所謂課程地圖雷達或核心能力的對應云云，恐怕只是評鑑委員在績效問責（accountability）下，學校無奈文書報表「交相賊」下的美麗修辭而已。通識教育內在與外在教育價值之間的協奏，仍是困難挑戰。

### （三）從知識本位到學習、能力、經驗本位？

學校教育最能提供的是知識的學習。從知識到能力（素養）、知識理型到知識領域、或是有別於知識，由經驗、活動所培育的能力，似乎越來越成為主流。國內學者們從當年批評「寵物保健」、「珠寶鑑定」，到強調知識承載度，否定導論性課程，甚或嘲諷「XX 與人生」課程的休閒性、

養生性課程，無法成就通識教育理想等。筆者完全可以理解學者們的苦心，但也要指出，這仍然是以知識作主導。我們實無須像當年 Hirst 堅持知識的理型來否定哈佛報告書的能力論述。經驗、活動、實做將更能開展通識教育的活化教學。前面 Dewey 已經以園藝為例，連最堅持以知識引入理性傳統、重視理智學科的 Peters (1966, p.156) 也認為欲求滿足的活動，可加以轉化成精緻的知識，如吃飯，可以表現在用餐時品酒、餐具選擇等精緻飲食文化，以及營造便於相互對話的場域等。

1980 年代臺灣的通識教育推展，「珠寶鑑定」等課程，一度傳為笑柄。如果以前面 Dewey、Peters 的例子，珠寶鑑定可以引入相關寶石成因、成分的地質知識，也涉及美感經驗，更可融入血鑽石來源的全球正義、剝削議題。重點不在於恪守學科的知識理型，而在於教學過程，融合各種經驗的跨域反思。從知識邁向、經驗、能力的分進合擊、靈活兼顧，以活動、經驗強化知識承載，未來仍將是臺灣通識教育的挑戰。

無論是通識評鑑的 KPI，或是所謂總整課程 (Capstone course)、時興的問題導向學習 (PBL)，都重視學習成果。這種著重表現性產出 (performativity) 儼然成為一種進步。我們當然同意內在、外在教育價值不一定衝突，知識學習、人格養成也是。但是，Biesta (2015) 提醒我們，只要我們繼續追逐表現性產出，其實只能符合資格化 (qualification)、社會化 (socialization) 的教育目的，而無法成就主體化 (subjectivity) 的教育目的。Biesta 認為當今的教育所重視的學習，很自然的符應當代商業社會的機制，他稱之為「學習化」(learnification)。「學習化現象」反映商業邏輯、「表現性產出」反映的是工具理性 (簡成熙，2022，2023a)。Biesta (2022, p.32) 雖然肯定 Dewey 以經驗成長、社會溝通的民主積極意義，但是對於 Dewey 完全以有機體適應、問題解決來說明教育理想，認為並不能真正體現人類存在的意涵。林從一的反思已經說明推展通識教育時，會面臨內、外在價值的可能衝突。Biesta 對學習「表現產出」的質疑，也值得關心通識教育者正視。

## 參、ChatGPT 的挑戰：科技是否破壞人的自主性？

### 一、科技哲學對教育的影響

20 世紀初，Heidegger（1977）已體認到技術雖是人類周旋世界，具有「解蔽」的積極意義，但是，他也對技術憂心忡忡。法蘭克福學派在 1930 年代，也曾不遺餘力批判工具理性（Horkheimer & Adorno, 1992）。大體上人文學者都有類似的反思。莊子在 2000 多年前對技術引發人心陷溺的現象，也有很生動的描繪。「天地」篇中記載子貢南遊於楚，遇到老人種菜打水，功效甚少，他好心提供一名為「槲」的抽水機械，老人反而教訓子貢有陷入「機心」之虞（黃錦鉉，1992，頁 157）：

「吾聞之吾師，有機械者必有機事，有機事者必有機心，機心存於胸中，則純白不備；純白不備，則神生不定；神生不定者，道之所不載也。吾非不知，羞而不為也。」（莊子·天地）

當今，科技哲學已孕育而起（Ihde, 1990），網路涉及的問題，哲學家也沒有緘默（Graham, 2002）。科技促成教學的革新，雖然沛之莫能禦，教育學者 Bowers（1982）對電腦輔助教學方興未艾時，即提出技術心智（technological mindset）已悄悄浸染人類生活，左右了教育改革與教學實踐。科技浸染教育，當然也代有學者不斷提出反思，2003 年出版的《Blackwell 教育哲學手冊》，已經收入了信息與溝通技術反思之專題，曾歸納學者們提及對教育技術的六個反思面向（Blacker & McKie, 2003, pp. 242-244）。

前述對教育的正反影響，也同樣反映在通識教育上。持外在價值者，會希望透過通識教育吸納科技素養，持內在價值者，又擔心科技所造成的「機心」，會破壞傳統通識教育所欲恢弘的心智。ChatGPT 之後呢？

### 二、ChatGPT 的挑戰

從龜甲、竹卷、毛筆、造紙印刷術的書本，到當代電腦、電子書，知識載具不僅更為便捷，加速了知識的流通，促進教育機會均等。不過，無

論科技作為載具或是提升教學的工具，前 ChatGPT 時代的各種教育工學並無法「代替」人學習或「自行生成」知識，充其量是「輔助」學習而已。本來，網路世界所提供的訊息，早已翻轉了人類學習，「記誦之學」，已不重要，取而代之的教育重點一方面是提升利用科技搜尋知識的能力，更重要的是培養理解、反思、批判、統整知識的能力素養。但是，ChatGPT 之後，幾乎可以代替前述人類記憶、搜尋、理解、分析、批判、統整的需求。如果我們的教育目的是以學習的表現產出為標準，ChatGPT 完全可以滿足人類的學習要求。且讓筆者進一步說明。

當知識容易取得，知識的效用與尊嚴也就遞減。同樣地，由知識而獲得的推理、能力等素養的成果，也能輕易取得時，或者說每個人都能獲得「讀書破萬卷、下筆如有神」的「表現產出」時，如利用 AI 繪圖、創作詩詞，這也顛覆了整個學習歷程的想像。

人腦的學習，根據訊息處理的觀點，是接受外在訊息，有效加以整合的歷程。其間的複誦（記憶）、保留、意義化（推理或智慧）當然也有賴各種有效的學習策略，如後設認知（meta-cognition）的掌握等。用哲學的術語，是指主客體互動或建構的歷程，以確保知識的獲得。當年 Peters 等倫敦路線學者認為學習內容與學習方法的整合缺一不可。他們認為 Dewey 等兒童中心學者過於重視學生的學習方法，如發現式教學，而忽略了系統的學習內涵（知識型式）。ChatGPT 不僅是一種有效整理知識的方法，還能有效產出知識內容。無論是知識、經驗或能力，通識教育所要培養的目標，在教學或學習歷程中，都可以透過善用 ChatGPT 來達成。ChatGPT 能整合大量的資訊與知識，能有效加以演算、計算及推理各式媒材（包括人文美藝），其實也就是（通識）教育要達成的「產出」目標。或許，有些人會說質疑 ChatGPT 的教育價值，筆者可隨意提出四點，並試著予以回應。

其一，目前的 ChatGPT 所製造來的成果，匠氣十足，錯誤百出，無法真正反映人們的思考慧見，尚無法真正取代人類。針對此，筆者認為這是時間的問題。從 ChatGPT 到 CPT-4，僅僅 3 個月，在美國律師執照模擬考試的驚人進步表現，一葉知秋。事實上，若依賴人腦，除非少數碩彥之士，

大多數人的思考、推理，充斥盲點。理性、邏輯思考、計算等，人類大概不會是 AI 對手，應無疑義。

其二、教育歷程是活的，人類除記憶、計算、推理外，尚有其他多元價值，如想像力等，遠非 ChatGPT 能夠比擬。想像力等當然是我們教育中應強化之處。但是，像創造力、想像力等仍得靠既定的訊息、資料、文化中的轉換。對於 ChatGPT 而言，擁有相當的資料庫及自行生成演算，那創造力、想像力的成果表現，也只是時間問題。我們認為人是活的，機器是死的，也多少有人類中心的偏見。Haraway (2010) 提出賽伯格 (Cyborg)。我們都是各式各樣的嵌合體 (chimeras)，是各種組裝的混種，在界線中尋求歡愉，同時又對界線的建構負責。Haraway 從三個最顛撲不破的界線談起。其一是人類與動物之邊界，其二是有機體 (人、動物) 與機器之邊界，其三是物質與非物質之邊界，重新反思人與世界的本體意義。Marx 的唯物論不用提，已有學者倡議新物質主義 (new materialism)，強調 AI 的共在行動，跳出人類中心主義 (曹家榮，2022)。

其三，教育除認知外，是情意的陶融。ChatGPT 無法產生真摯情感。且讓筆者提醒，ChatGPT 功能之一是「聊天機器人」。這裡先不論人機一體，人們透過寵物，也是另一種心靈情感寄託。AI 已能成就文學、藝術的創作。若將自我意識之有無，區分人機之差別，也許我們暫時無法讓機器人具有如人現象意識情感，但當今 AI 也早已開發出具功能性的替代情感 (ersatz emotion) (劉紀璐，2022)，也就是 AI 或 ChatGPT 完全可以根據人的需求，生成出適切的對話，而產生出情感溝通、撫慰的效果。從數據、資料中，生成合宜的情感反映，以符合人類相處的情感需求，早已是現在進行式。

其四，教育的目的是培養學生「自行」具備這些知識能力，學生若只是「使用」，先不說涉及成果抄襲的倫理問題，至少不是學生「由己」產出，在教育意義上不能同日而語。這涉及以自主性 (autonomy) 作為教育目的之相關討論，下節接續討論。

## 肆、自主性反思 ChatGPT 後的通識教育

### 一、ChatGP 不違反通識教育的理性自主

自主性之理念來自於啟蒙時代 Kant 對於道德本質的界定。1960 年代 Peters、Hirst、Dearden 等倫敦路線學者循此加以確立自由主義的教育理想（簡成熙，2020a）。個人自主、理性自主、道德自律等幾乎成為西方自由民主國家核心的教育目的。無論是自主還是自律，都涉及由己（ownership）。教育目的不是為學生規劃實質的訴求，而是提供經驗、知識，培養學生理性判斷的能力，讓學生能「自行」規劃美好人生。1990 年代以降，開始有學者加以質疑。如女性主義者認為理性自主反映男性思考，提出關懷（care）加以修正（Clement, 1996）。後現代學者認為理性認知主體過於偏狹，從 M. Foucault 的權力／知識論述中，更細緻的修正理性自主（簡成熙，2020b）、社群主義者 C. Taylor 認為自由主義學者將本真解釋為「由己」的創發，忽略了整個社會文化的意義視域（horizon of significance）。當然也引起了傳統自由主義學者的反唇相譏，如 Wringer（1997）同時回應來自社群主義與後現代主義之挑戰，重新捍衛自主性之價值。簡成熙（2024）更從存在主義與社群主義的「本真」（authenticity）觀，來補充自主性之意義。整體而言，質疑者並沒有完全否定自主性的教育價值。反倒是經過這些學者的修正，讓自主性的概念，更為周延。作為一個 C. Taylor 口中「意義視域」的新型承載者與生成者，ChatGPT 所載負「意義視域」的資訊，當非過去人們自行皓首窮經所能比擬，也能讓做為主體使用者的學生或教師享用，這確實更能有效提供學習者涵融前述通識教育的理想。

A. Huxley 在其《美麗新世界》（Brave New World），人們可以透過一個快樂丸（soma）來解憂。Callan（1988, pp. 43-44）曾經詮釋 R. Nozick 體驗機（experience machine）的例子說明，純粹以經驗的回報或是愉悅感，不太能說明其是內在價值。Nozick 的例子，當然無法直接證成自主性具有內在價值，但 Nozick（1974, pp. 42-45）接著說，如果我們不滿意快樂機的理由，不是要直接感受快樂，而是因為我們想成為某種人或能對社會發生影響的感受，那我們將不會反對轉換機（transformation machine，可以轉換

自己成為某種人），或結果機（results machine，可以讓世界依著我們的喜好而改變）所帶來的體驗，何樂而不為？那是因為我們想真正靠自己而行，是想要自己接觸實際的世界，靠機器產生的自主經驗，無法取代。

如果通識教育目的是要學生具備「全人」（或其他知識、人格、道德內涵），使個人與社會蒙受其益的外在價值。適時掌握 ChatGPT 或日後功能更驚人的強 AI，完全可以達到此一目的，無須理會 Huxley 的反諷，也不違反 Nozick 或倫敦路線學者擁護「自主性」的主張。因為當年倫敦路線所支持的自主性是希望透過理性知識型式的學習來健全心靈，其目的仍是培養學生未來能自行規劃自己人生的能力。他們之所以堅持理性的學科，是擔心過度順從學生當下經驗、興趣，會窄化學生的學習，妨礙理性自主。無論我們是用知識理型、知識領域，乃至經驗、社會歷練、視野、素養、能力等術語，如果我們能善用 ChatGPT 或強 AI，可以讓我們去抉擇對個人、社會最可欲的結果，這與自主性的理想無異。就好像一個成功的 CEO 或各級領導人，不需要事必躬親的懂任何事，他只要知人（ChatGPT）善用，或是廣徵眾議（誰可以勝過強 AI 的各種訊息？），完全不妨礙其決策。我們也不能說不是來自自己學習的知識，就認為違反自主性的理想。論者會說，正是傳統通識教育的「全人」（或其他知識、人格、道德內涵）陶融，才能讓我們知人（ChatGPT）善用。反之，若未受過相當通識薰陶的人，無法「自行」判定、詮釋強 AI 的訊息。筆者要說，上述質疑 ChatGPT 的理由，仍是把 ChatGPT 看成是訊息收集者或提供者，有賴人們最終抉擇。事實上，當下 ChatGPT 的演算功能，已經勝出很多平凡之士，未來若有更強大精確的正面功能，我們大多數的「阿斗」們，只要具備「相信」諸葛亮的智慧，也不會把國家搞得太糟。我們不斷使用 ChatGPT 的成功（或失敗）經驗，也當然能更培養自身具備傳統自主性的抉擇能力，符合 Dewey「做中學」的理想。筆者要表達的是，如果我們不要求現代人使用各種便捷器物，一定得理解各種器物製造原理，那也沒有理由要求職場工作所需的通識專業一定得「由己」理解後才得以抉擇、統整、應用。隨著 ChatGPT 未來的發展，前 ChatGPT 時代，傳統通識教育所著重的理性、批判思考、統整、知人善用的恢弘大度等都能被善用 ChatGPT 來達成原來的理想，成為現代人

倚重的工具，殆無疑問。

尤有進者，就像 Hutchins 等反駁讀經是菁英階級特權的指控，讀經反而是體現了每個人都能參與的民主特色。西班牙國家研究委員會研究教授與人工智慧研究所創辦人 R. L. de Mantaras 指出，人工智慧幫助人們可以更容易取得創意技能的資源與學習，他稱此一趨勢為「創意民主化」（democratization of creativity）（劉維公，2023）。簡成熙（2023b）即曾從上述論點，指出類似 ChatGPT 等生成式智慧，在認知、情感與倫理事務上都能夠替代人類反思，取代人類自主抉擇，指日可待。

## 二、ChatGPT 無法替代人類感受人生

循前結論述，個人的理性自主，可以藉助 ChatGPT 來完成。經由教育後的理性自主與人格陶融的統整，都涉及相當的情感、意志，如理性自主有賴知識德行（intellectual virtues），人格陶融更涉及情感、道德面向。這些情感、道德面向，ChatGPT 能成就嗎？前面已述及，若將之視為通識教育外在價值或目的，ChatGPT 都有突破性的發展。筆者的意思是 ChatGPT 將能提供符合知識美德或人格陶融後的「產出」成果。如果善用 ChatGPT 不算違反人們「由己」的理性自主，它至今無法成就什麼？

讓我們再回到 Huxley、Nozick 的快樂機或體驗機的隱喻，筆者認為 ChatGPT 已能為我們提供人類後天所發展諸文明——知識理解、人文美藝、手做製造——的直接體驗。ChatGPT 所代勞的知識以及手做製造的經驗成果，如 AI 所提供的資訊統整或 AI 繪圖的體驗，雖然與博覽全書或自行揮毫，不可同日而語。我們今天需要強調「由己」的知識追求或手做製造嗎？筆者認為，現代化的物質文明或專業之分殊，已變得不可能，也無必要。因此，若我們只在乎通識教育的外在價值與目的，無需訴諸「由己」的理性或實作，就不能說利用 ChatGPT 來「正德、利用、厚生」一定違反人的自主性。但是，若我們期許傳統通識教育知識或全人的內在價值，特別是訴諸體驗的人文美藝，依然值得後 ChatGPT 時代教育的堅持。前言所及，建立在知識理解之上的思考能力、與手做製造的外在成果，ChatGPT 都比傳統「自行讀經」更能夠達成。ChatGPT 固然可以協助我們規劃較好



的人生，但是，它無法代替我們感受人生。暫時不去思考人腦與 ChatGPT 共構的自主意識（如未來透過晶片連結人腦與 AI 的人機一體）。快樂機或當下虛擬實境的 AR、VR、MR 當然都可帶給人們逼真的體感經驗。筆者必須說，這些經驗大致都是人們生理愉悅或是後天生活經驗所連動的情緒體驗，並無法「憑空」製造後天人類精緻文明（筆者稱之為人文美藝）的原初體驗。論者會說，我們也可以透過 VR 盡情享受聲光化電、美輪美奐的情感體驗，如布置身歷其境的張家界、九寨溝，或是 3D 清明上河圖，何不能製造後天人類精緻文明之有？AI 當然可以呈現人類精緻文明，它可以製造、協助，甚至讓我們體驗仿真的效果，但不能完全替代我們去感受。筆者的意思是我們得在過往或當下教育中，先領略人文美藝的感受，這種感受本身就是目的。人們固然可求助 ChatGPT 來建議適切的音樂治療處方，他得先有能力領受音樂之美，ChatGPT 所建議的音樂處方才會有效（意義）。從外在目的或價值來看，說人們可以透過 ChatGPT，完成適切、符合經濟效益的廣告文案，但無法代替我們真正感受人文美藝之美，這並不矛盾。在 ChatGPT 後，人們更需 ChatGPT 無法代為感受的人文美藝或人生意義的探詢，這正是傳統通識教育，特別是追求內在價值的理想。

Taylor 反對自由主義的自主性，不是否認自我抉擇的能力與需求，而是認為自我抉擇不能憑空，是必須以個人所處的文化作為「意義視域」，產生的評價與認同後，才能據以抉擇。我們必須去理解視域意義，而不只是訴諸抽象的原則，才能據以論斷是非。Taylor（1991, pp.51-52）以性別平等的「尊重差異」為例，要尊重男女平等，不只是因為男女有別，而是因為男女共同的，或互補的屬性成就其價值，除非我們分享這些實質價值，我們不會真正理解平等原則。肯認差異與平等原則，就像自我選擇一樣，有賴一個共享的意義視域。Taylor 的立場或許可以「些許」為傳統通識教育辯護——即「由己」的獲得知識、理解與能力——而不能仰賴 ChatGPT。筆者前段已放寬標準，如果未來 ChatGPT 能「夠信賴」的提供完整的意義視域供人們賴以抉擇，或許不一定堅持我們必須「由己」的獲致通識教育能力。正如我們幾乎可以完全信任提款機，而不必具備提款機的運算製作原理。若 Taylor 藉意義視域對自主性的修正，勉強可以說服那些堅持 ChatGPT 可

以達成傳統通識教育外在價值的人。如何說服這些人進一步接受筆者在此立場 ChatGPT 無法代替我們真正感受人文美藝之美進而接受通識教育的內在價值呢？

Frankfurt (1998) 提出意志的階層模式 (hierarchical model)。他首先延續著 Hobbes-Hume 以降質疑日後 Kant 的傳統，人們是受制於情感的意志 (will) 帶出的動機，而不是理性本身，促動或規範實際行為。有時人們直接受第一序欲求所驅動，但人們的欲求多樣，也會有衝突。人們也會發展第二序 (或更多) 的欲求，而可能放棄第一序的欲求 (如抽煙)，轉而追求第二序的欲求 (如健康)。若涉及第二序的欲求，也就具備自我評估 (self-evaluation)、自我認同 (self-identification) 的能力。Frankfurt 認為自主性的理想就在於意志所帶動的自我認同處於和諧狀態。這仍然沒有超越 Kant 的範疇。Frankfurt 繼之提出「意志 (願) 的必要 (然) 性」 (volitional necessity)，彰顯實質的意志 (substantial will)。Frankfurt 提出涉及愛或奉獻某事，他稱之為掛心 (caring about)，來說明與 Kant 自主性本質上的差異。Frankfurt (1998, pp. 181-184) 也用「不假思索」 (unthinkability)，這是說愛某事之意願的必要性，當事人的不得不然，不是邏輯或因果的必然 (logically or causally necessitated)，不是訴諸意志的直接控制或指導。就好像當年 M. Luther 掛心宗教的情懷、母親救子責任、愛國者愛其國、人們為理念而獻身，都是 Frankfurt 意志必然的例子。人們在掛心人事的歷程中持續的構成自我的認同，這種長時間、非特意、不假思索，反而成為認同的根本。掛心某事為意志的特性立下了基礎，在這種認同過程中，不僅形成了自我，也會發展出判斷欲求的標準，抉擇才會發生 (簡成熙，2024，頁 153-156)。ChatGPT 的演算法則所歸納出的各種路徑，確實較能代勞傳統通識教育所重視的理性自主。但是建立在愛、掛心、關注或關懷之上的體驗，ChatGPT 可以提供，但很難代替我們感受，是以人文美藝化育的主體感受所形成的人格情操，後 ChatGPT 時代，更顯彌足珍貴。運用理性、認知、推理來處理事務，我們或許無須當下的「不假思索」，倫理抉擇也能夠運用可茲信賴的生成式電腦來輔助，建立在愛、掛心、關注或關懷之上「不假思索」的體驗，卻是 2024 年或是可預見未來 ChatGPT 尚無法替代

之處。

認知推理、道德推理、人文美藝的陶融，同時具有通識教育內、外在目的的旨趣，ChatGPT 在教學上，都能有效提升，自不待言。隨著科技的進步，人文美藝較前兩者，更須「由己」的體驗。若有人聲稱，ChatGPT、強 AI 生成出更鮮活的 AR、VR 等，使得 Huxley、Nozick 的快樂機或體驗機成真，當然有助於我們充分體驗人文美藝的美好，如詩詞、古典音樂、經典藝術作品賞析，透過該體驗機，讓人們內化德行、情操。這也無法排除，人文美藝必須「由己」感受、體驗等無法替代的內在價值。當然，未來若發展知識情感晶片，與人腦連接後，能即時為人腦所學習，那將是一種新文明型態。趙汀陽（2022）稱之為人類「存在的升級」，這已類似科幻小說的題材，也必然滋生新的教育想像，甚至於涉及人類文明的重構。現階段在 ChatGPT 還無法直接與人腦同步，代替我們充分感受人生時，人文美藝在傳統通識教育的內在價值，仍應是重點所在。

## 伍、後 ChatGPT 時期通識教育作法

### 一、善用 ChatGPT

筆者已然論證，如果我們持守傳統通識教育的外在目的，而不堅持「由己」（自主）具備通識教育理想，應該強化的重點是如何透過 ChatGPT 更有效率的整理通識教育欲達成的知識、能力、信念、態度。筆者提出值得思考與努力的作法。

其一，對教師而言，當今通識教育的教師們所具備的通識素養並未領受 ChatGPT 的洗禮，應該積極反覆與 ChatGPT 答問，透過人機答問，逼出 ChatGPT 所能理解或歸納的通識教育內涵。ChatGPT 不僅可運用在通識教育，事實上，ChatGPT in 自然、文學、哲學、法學、歷史……等學門或領域，已是趨勢，未來開發出多面向的互動文本或實境，指日可待。蘇格拉底的詰問法，可以發揮的淋漓盡緻。香港中文大學禁止校內使用 ChatGPT，或是討論利用 ChatGPT 是否違反倫理或學術詐欺，這仍然預設了學習或研究必須「由己」。若是未來隨者 ChatGPT 或強 AI 的普及，人們利用之餘，

得進一步下達適切指令，讓 ChatGPT 等替人類思考、替研究生規劃未知的研究路徑，應該也是未來學習或研究能力的一環。只要人們能善用「提詞」（prompt），就可以獲致近乎創作的成果。我們當下利用統計套裝軟體，早已不「由己」運算。下達適切指令的能力或智慧，或是與 ChatGPT 的反覆詰問中開展新想法，將會是未來的學習重點，也當然會成為新的核心能力。

其二，教師若有前述之體認，應鼓勵學生也透過 ChatGPT 搜尋、彙整相關通識教育理念。雖然，我們不（也無法）堅持「由己」具備通識教育理想，仍然期待 ChatGPT 能發揮引領學生「由己」學習通識教育的動機功能。除此之外，師生之間經由 ChatGPT 的對話、共備，乃至評鑑，更會迥異於以往。ChatGPT 不僅是資料庫（目前早已存在）、還能有效分類與生成使用者的提問。而所生成的答案，還可透過詰問，不斷生成、創新。以此而言，ChatGPT 等於是 24 小時的及時教師。「善待問者如扣鐘，扣之以小者則小鳴，扣之以大者則大鳴，待其從容，然後盡其聲。不善答問者反此。」（禮記·學記）只要教師提點得法，ChatGPT 等於是彰顯了中西詰問的精義。我們早已質疑傳統教育以知識記憶為主的紙筆評量，已然重視「由己」的理解或合作來完成問題解決、成果導向的方案設計，體現理解、探究、手做的精神。未來評量的標準將更邁向透過與 ChatGPT 反覆詰問或相互合作，而對其生成成果的再評鑑。也將能重構「由己」的意義。

其三，在 ChatGPT 尚未強大到科幻題材的可見未來，認可其工具意義，善用 ChatGPT 的「善」，也必然會衍生與現有的道德或倫理規範之爭議，如前述運用 ChatGPT 完成研究計畫、論文，算不算是抄襲之提問。我們可進一步詰問，ChatGPT 或 AI 時代的其他倫理意義。舉凡 AI 時代的知識、政治真相，科技執法所引致的法律、法院裁量，醫療等各式侵權與糾紛、AI 時代新型的智慧財產等等。筆者認為，這將會引致一個新的人類文明時代的倫理翻轉，各專業領域都必須同步面對。通識教育與專業教育之間，也必然會有新的合縱連橫。這種反思，也會有助吾人更為「善用」ChatGPT，也當是未來通識教育的重點所在。

## 二、人之爲人「由己」體驗

Nussbaum (1997) 在其培育人性的現代博雅教育專書中，也提出蘇格拉底的詰問與反思、斯多葛學派的世界公民理想、以文學為本的敘事想像等，都是當代博雅教育的重點。Nussbaum 標榜的反思力、公民力與想像力，ChatGPT 應該都有導進的功能。如果同意筆者論證的 ChatGPT 可以滿足、協助、取代通識教育外在目的——理性認知與淑世——的知識推理、理解、演算、生成的功能，但尚無法代替人類感知真善美的內在價值。若我們不將自主性僅視為工具價值，那後 ChatGPT 時代，傳統通識教育所期許的內在價值，如鑑賞、欣賞、體驗豐富人類心靈的傳統通識教育全人理想或人格陶融等，將更彌足珍貴。也就是，ChatGPT 可以幫助我們自主、抉擇、反思以獲致幸福，體現工具價值，它能为我們規劃世界公民的行動方案，它甚至能藉著龐大的資料庫，開啟人們想像的空間，但是它無法代替我們感受人生。主體的由己體驗，可以使人類擺脫 ChatGPT 的工具效用。根據本文論述，筆者也提出值得思考與努力的方向。

其一，筆者雖然企圖證成「由己」的人格陶融較之由己的知識理解更難靠 ChatGPT，這並不是說我們無法靠 ChatGPT 來部分達成人文美藝或人格陶融的養成，前節「善用」ChatGPT 的各種創意教學重點，仍可提升人文美藝的體驗教學。

其二，知識、經驗、能力熟能豐富心靈的相關爭議，可以休矣。陳弱水 (2022, 頁 40) 將人文學的通性定義為「人要瞭解人的世界及其意義面向的知識性努力。」筆者暫時不論是否會墮入人類中心的限制，「知識性」的努力至少說明了人文美藝的鑑賞、體驗或想像能力，離不開認知（知識）的向度。雖然，我們也不必堅持像 Hirst 當年把道德、宗教、藝術都當成知識的型式，也不必高漲 Hutchings 等「讀經」的價值。但是，誠如劉維公 (2023) 所云，在一個大家都在創作的市場裡，鑑賞力，亦即知道什麼樣的作品具有哪些美學的價值，將是更為重要的專業技能。從經驗、體驗或活動為本的課程教學設計，來強化「由己」的人文美藝魅力，仍然是困難，也是必要的挑戰。

其三，內、外在價值縱使不是完全衝突，但是林從一的反思（他不完全反對透過外在價值、工具理性的評鑑來達成通識教育內在價值），特別

是 Biesta 對「表現產出」的嚴厲批判。筆者也擔心，我們過度用外在價值或工具理性的方法，企圖達成通識教育目的，有時可能破壞了通識教育的理想。如果本文論證可接受，ChatGPT 尚無法代替我們體會人生，傳統通識教育培養人文美藝、人文陶融的堅持，也值得我們進一步深思。當我們活化、翻轉這些教學時，絕對不能再落入評鑑、績效等「表現產出」的窠臼裡。這是通識教育學者在要求政府重視通識教育時，最需引以為戒之處。

最後，如果我們認真思考 AI 與人腦的差別，即涉及 AI 是否能生成自我意識，是不是會發生倪匡在《筆友》所設想的狀況，在後 ChatGPT 時代，已經不能算是科幻小說題材了。趙汀陽（2022）提醒，人工智能的擬人化，試圖讓人工智能擁有與人類相似的心理世界，如慾望、情感、道德、價值是危險的事，因為人性才是危險的根源。人機一體的賽伯格，真實、虛擬之間的後真相時代，本文不及討論，都值得嚴肅以對。無論是善用 ChatGPT 或是更強化由己體驗，以建立人們學習的主體性，都有賴人類更深層的反思，我們究竟準備好了嗎？

## 參考文獻

### 一、中文文獻

1. 江宜樺（2005）。從博雅到通識：大學教育理念的發展與現況。**政治與社會哲學評論**，14，37-64。  
<https://dx.doi.org/10.6523/168451532005090014002>  
【Jiang, Y. H. (2005). From liberal education to general education: The development of an idea of university education. *A Journal for Philosophical Study of Public Affairs*, 14, 37-64.  
<https://dx.doi.org/10.6523/168451532005090014002>】
2. 但昭偉（2007）。杜威的博雅教育主張與Hutchins的批評。**通識在線**，11，21-23。  
<https://drive.google.com/file/d/1SjprOPKV-VuurOptT-Am0i2OrWibinuj/view>  
【Dan, J. W. (2007). Dewey's advocacy of liberal education and Hutchins' criticism. *General Education Online*, 11, 21-23.  
<https://drive.google.com/file/d/1SjprOPKV-VuurOptT-Am0i2OrWibinuj/view>】
3. 但昭偉（2010）。Dewey與Hutchins在1936-1937年的論辯。**通識在線**，30，33-36。  
[https://drive.google.com/file/d/1Jc8A5\\_KcbCNdZFG-PThjgFTUTv7SnE2s/view](https://drive.google.com/file/d/1Jc8A5_KcbCNdZFG-PThjgFTUTv7SnE2s/view)  
【Dan, J. W. (2010). Dewey and Hutchins' debate in 1936-1937. *General Education Online*, 30, 33-36.  
[https://drive.google.com/file/d/1Jc8A5\\_KcbCNdZFG-PThjgFTUTv7SnE2s/view](https://drive.google.com/file/d/1Jc8A5_KcbCNdZFG-PThjgFTUTv7SnE2s/view)】
4. 林從一（2017）。計畫中的自由教育。師大書苑。  
【Lin, C. Y. (2017). *Planned liberal education*. Lucky Bookstore.】
5. 金耀基（2000）。大學之理念。牛津大學出版社。  
【King, Y. C. (2000). *The idea of a university*. Oxford University Press.】

6. 茅毅（編譯）（2023，5月6日）。2023年的人工智慧（AI）：技術突破中的警訊。聯合報，國際A10版。  
【Mao, Y. (Ed.). (2023, May 6). Artificial intelligence in 2023: Warning signs amidst technological breakthroughs. *United Daily News International*, A10.】
7. 倪匡（1989）。筆友。風雲時代。  
【Ni, C. (1989). *Pen pals*. Storm & Stress Publishing.】
8. 徐宗林（1972）。美國通才教育釋義。載於賈馥茗、方炳林（主編），教育論叢（頁79-87）。文景出版社。  
【Hsu, C. L. (1972). Interpretation of American general education. In F. M. Jai & B. L. Fang (Eds.), *Educational discourses* (pp. 79-87). Win Join Book Co., Ltd.】
9. 陳幼慧（2009）。核心課程之改革，哈佛大學通識教育改革之研究。通識教育學刊，4，39-61。https://dx.doi.org/10.6360/TJGE.200912.0039  
【Chen, Y. H. (2009). Reform of core course: Research of reform of general education at Harvard university. *Taiwan Journal of General Education*, 4, 39-61. https://dx.doi.org/10.6360/TJGE.200912.0039】
10. 陳弱水（2022）。人文學與人文教育：兼談人文學與高教的關係。高等教育，17（2），33-62。https://dx.doi.org/10.53106/199254762022121702002  
【Chen, R. S. (2022). The humanities and their educational role: With remarks on the relationship between the humanities and higher education in Taiwan. *Journal of Higher Education*, 17(2), 33-62. https://dx.doi.org/10.53106/199254762022121702002】
11. 曹家榮（2022）。跳出「人類中心主義」的另類人工智慧省思。載於李建良、林文源（主編），人文社會的跨領域AI探索（頁269-282）。國立清華大學。  
【Tsao, C. R. (2022). Alternative reflections on artificial intelligence beyond anthropocentrism. In C. L. Lee & W. Y. Lin (Eds.), *Interdisciplinary AI exploration in the humanities and social sciences* (pp. 269-282). National Tsing Hua University.】



12. 清華大學人文社會學院（1987）。**大學通識教育研討會論文集**。清華大學人文社會學院。  
【National Tsing Hua University, College of Humanities and Social Sciences. (1987). *Proceedings of the general education symposium*. Author.】
13. 黃坤錦（1995）。**美國大學的通識教育：美國心靈的攀登**。師大書苑。  
【Huang, K. J. (1995). *General education in American universities: The ascent of the American spirit*. Lucky Bookstore.】
14. 黃俊傑（2002）。**大學通識教育探索：臺灣經驗與啓示**。中華民國通識教育學會。<http://huang.cc.ntu.edu.tw/pdf/A47.pdf>  
【Huang, C. C. (2002). *Exploring general education in universities: Taiwanese experiences and insights*. Chinese Association for General Education. <http://huang.cc.ntu.edu.tw/pdf/A47.pdf>】
15. 黃錦鉉（註譯）（1992）。**新譯莊子讀本**。三民書局。  
【Huang, J. N. (Trans.). (1992). *A new translation of Zhuangzi*. San Min Book Co., Ltd.】
16. 鄒川雄（2009）。西方古典人文教育及其現代轉折：教育本土化。載於鄒川雄、蘇峰山（主編），**社會科學本土化之反思與前瞻**（頁429-478）。南華大學教育社會學研究所。  
【Zou, C. X. (2009). Western classical humanistic education and its modern transformation: Educational localization. In C. X. Zou & F. S. Su (Eds.), *Reflections and prospects of the localization of social sciences* (pp. 429-478). Graduate Institute of Sociology Educational, National Changhua University of Education.】

17. 葉啟政（1987）。通識教育的內涵及其可能面臨的一些問題。載於清華大學人文社會學院（主編），**大學通識教育研討會論文集**（頁46-69）。清華大學人文社會學院。  
【Ye, Q. Z. (1987). The connotation of general education and some potential problems it may face. In National Tsing Hua University, College of Humanities and Social Sciences (Eds.), *Proceedings of the general education symposium* (pp. 46-69). National Tsing Hua University, College of Humanities and Social Sciences.】
18. 趙汀陽（2022）。**人工智能的神話或悲歌**。商務印書館。  
【Zhao, T. Y. (2022). *The myth or tragedy of artificial intelligence*. The Commercial Press, Ltd.】
19. 劉紀璐（2022）。社會性機器人的設計加入情感因素的種種考量。載於李建良、林文源（主編），**人文社會的跨領域AI探索**（頁241-267）。國立清華大學。  
【Liu, J. L. (2022). Various considerations for incorporating emotional factors into the design of social robots. In C. L. Lee & W. Y. Lin (Eds.), *Interdisciplinary AI exploration in the humanities and social sciences* (pp. 241-267). National Tsing Hua University.】
20. 劉維公（2023，6月6日）。鑑賞力，是你的AI競爭力。**聯合報**，A11版。  
【Liu, W. G. (2023, June 6). Appreciation is your AI competitiveness. *United Daily News International*, A11.】
21. 簡成熙（2009）。重溫哥倫比亞通識課程：評Cross《課程秩序的綠洲》一書。**通識教育學刊**，4，147-157。  
【Chien, C. H. (2009). Review the core curriculum at Columbia college : Some comments on cross' an oasis of order. *Taiwan Journal of General Education*, 4, 147-157.】

22. 簡成熙（2015）。皮德思分析的教育哲學典範：《倫理學與哲學》再探。  
**市北教育學刊**，**49**，1-38。  
【Chien, C. H. (2015). Peters' analytic paradigm in the philosophy of education and a critical enquiry of ethics and education. *Journal of Education of University of Taipei*, 49, 1-38.】
23. 簡成熙（2019）。導讀。載於Dewey, J.（著）。**經驗與自然**〔傳統先譯，頁1-15〕。五南。（原著出版年：1925）  
【Chien, C. H. (2019). Introduction. In J. Dewey (Ed.), *Experience and nature* (T. X. Fu, Trans., pp. 1-15). Wunan. (Original work published 1925)】
24. 簡成熙（2020a）。自主性作為教育目的之哲學省察：倫敦路線的相關論辯。**教育研究集刊**，**66**（1），1-33。  
<https://doi.org/10.3966/102887082020036601002>  
【Chien, C. H. (2020a). Philosophical reflections on autonomy as an educational aim: Some debates on London line. *Bulletin of Educational Research*, 66(1), 1-33. <https://doi.org/10.3966/102887082020036601002>】
25. 簡成熙（2020b）。Foucault權力/知識論述對於自主性作為教育目的之省思：J. D. Marshall專著的檢視。**教育學刊**，**55**，1-40。  
<https://doi.org/10.3966/156335272020120055001>  
【Chien, C. H. (2020b). Foucault's power/knowledge discourse reflections on autonomy as the aim of education: A review of J. D. Marshall monograph. *Educational Review*, 55, 1-40. <https://doi.org/10.3966/156335272020120055001>】
26. 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），88-116。  
<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), 88-116. <https://doi.org/10.53106/102887082022066802003>】

27. 簡成熙 (2023a)。教育還應該繼續重視學習的表現產出嗎？ G. J. J. Biesta對證據本位教育、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](https://doi.org/10.6151/CERQ.202306_31(2).0001)  
【Chien, C. H. (2023a). 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](https://doi.org/10.6151/CERQ.202306_31(2).0001)】
28. 簡成熙 (2023b)。萬物之靈勝出ChatGPT嗎？認知、情感與倫理的教育反思。載於楊洲松、黃嘉莉、王俊斌（主編），**人工智能時代的教育發展與挑戰**（頁27-64）。學富。  
【Chien, C. H. (2023b). Can human brains outshine ChatGPT? Cognition, emotion and ethical reflections in education. In C. S. Yang, J. L. Huang, & C. P. Wang (Eds.), *Educational development and challenges in the age of artificial intelligence* (pp. 27-64). Pro-Ed Publishing Company.】
29. 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)，125-163。 [https://doi.org/10.6910/BER.202403\\_70\(1\).0004](https://doi.org/10.6910/BER.202403_70(1).0004)  
【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), 125-163. [https://doi.org/10.6910/BER.202403\\_70\(1\).0004](https://doi.org/10.6910/BER.202403_70(1).0004)】
30. 蘇永明、簡成熙 (2018)。知識形式、課程領域與社會實踐在通識教育之論辯。以P. Hirst教授通識教育觀的轉向為例。載於通識在線教育雜誌社（主編），**哲學大師的通識教育思想**（頁17-41）。開學文化事業。  
<https://doi.org/10.978.98695519/46>  
【Shu, Y. M., & Chien, C. H. (2018). Knowledge forms, curricular areas, and social practice in the debate on general education: Taking professor P. Hirst's shift in perspective on general education as an example. In General Education Online (Eds.), *Philosophical masters' thoughts on general education* (pp. 17-41). Open Learning. <https://doi.org/10.978.98695519/46>】

31. Graham, G. (2002)。從哲學看網際網路〔江淑琳譯〕。韋伯文化事業出版社。(原著出版年：1999)
- 【Graham, G. (2002). *The internet: A philosophical inquiry* (S. L. Chiang, Trans.). Weber Publication International Ltd. (Original work published 1999)】
32. Haraway, D. (2010)。猿猴、賽伯格和女人：重新發明自然〔張君玫譯〕。群學出版有限公司。(原著出版年：1991)
- 【Haraway, D. (2010). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature* (C. M. Chuang, Trans.). Socio Publishing Co. Ltd. (Original work published 1991)】
33. Hofstadter, R. (2018)。美國的反智傳統：宗教、民主、商業與教育如何形塑美國人對知識的態度〔陳思賢譯〕。八旗文化(原著出版年：1963)
- 【Hofstadter, R. (2018). *Anti-intellectualism in American life* (S. S. Chen, Trans.). Gusa Publishing. (Original work published 1963)】
- 34 Judy, C. (2023, 3月21日)。GPT-4來了！功能有哪些？怎麼用？和ChatGPT有什麼區別？BTCC學院。
- <https://www.btcc.com/zh-TW/academy/research-analysis/gpt-4>
- 【Judy, C. (2023, March 21). *GPT-4 is here! What are the features? How to use it? What are the differences from ChatGPT?* BTCC Academy. <https://www.btcc.com/zh-TW/academy/research-analysis/gpt-4>】
35. Zakaria, F. (2015)。為博雅教育辯護〔劉怡女譯〕。大寫出版(原著出版年：2015)
- 【Zakaria, F. (2015). *In defense of a liberal education* (Y. N. Liu, Trans.). Briefing Press. (Original work published 2015)】

## 二、外文文獻

1. Biesta, G. J. J. (2015). Resisting the seduction of the global education measurement industry: Notes on the social psychology of PISA. *Ethics and Education*, 10(3), 348-360.
2. Biesta, G. J. J. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
3. Blacker, D., & McKie, J. (2003). Information and communication technology. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish (Eds), *The Blackwell guide to the philosophy of education* (pp.234-252). Blackwell Publishers Ltd.
4. Bloom, A. (1987). *Closing of the American mind*. Simon and Schuster.
5. Bowers, C. A. (1982). The reproduction of technological consciousness: Locating the ideological foundations of a radical pedagogy. *Teachers College Record*, 83(4), 529-557.
6. Callan, E. (1988). *Autonomy and schooling*. McGill-Queen's University Press.
7. Clement, G. (1996). *Care, autonomy, and justice*. Westview Press.
8. Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. The Free Press.
9. Frankfurt, H. G. (1998). *The importance of what we care about*. Cambridge University Press.
10. Gaff, J. G. (1983). *General education today: A critical analysis of controversies*. Jossey-Bass.
11. Harvard Committee. (1945). *General education in a free society*. Harvard University.
12. Heidegger, M. (1977). *The question concerning technology and other essays* (W. Lovitt, Tran.). Harper & Row.
13. Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and curriculum*. Routledge & Kegan Paul.

14. Hirst, P. H. (1993). Education, knowledge, and practices. In R. Barrow & P. White (Eds.), *Beyond liberal education: Essays in honour of Paul H. Hirst* (pp.184-199). Routledge.
15. Hirst, P. H., & Peters, R. S. (1970). *The logic of education*. Routledge & Kegan Paul.
16. Horkheimer, M., & Adorno, T. (1992). *Dialectic of enlightenment* (J. Cumming, Tran.). Continuum.
17. Howard, C. C. (1991). *Theories of general education: A critical approach*. Macmillan Academic and Professional Ltd.
18. Ihde, D. (1990). *Technology and the lifeworld*. Indiana University Press.
19. Knight, R. F. (2006). *Philosophy and education: An introduction in Christian perspective*. Andrews University Press.
20. Martin, J. R. (1994) *Changing the educational landscape: Philosophy, women, and curriculum*. Routledge.
21. Nozick, R. (1974). *Anarchy, state, and utopia*. Basic Books.
22. Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
23. Oakeshott, M. (2001). *The voice of liberal learning*. Liberty Found.
24. Peters (1966). *Ethics and education*. George Allen & Unwin.
25. Peters (1977). *Education and the education of teachers*. Routledge & Kegan Paul.
26. Taylor, C. (1991). *The ethics of authenticity*. Harvard University Press.
27. 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.





## **The Justification and Promotion of General Education after ChatGPT: A Discussion on Autonomy**

**Cheng-Hsi Chien<sup>\*</sup>**

### **Abstract**

General education has its classical tradition in Western liberal arts education. After the 20th century, Western universities and scholars have attached greater importance to general education as a profession. This paper first presents the justifications for general education from two perspectives. The first perspective justifies general education based on its intrinsic value and extrinsic value. Intrinsic value refers to its ability to develop the whole-person, which is an end in itself, whereas extrinsic value refers to its ability to equip a person with an ability to adapt to and develop within modern society. The second perspective justifying general education is concerned with three areas: knowledge, experience and competence—each of which has its own advantages and disadvantages in the development of general education in Taiwan. The research question of this study focuses on whether these justifications still remain valid within the current era of ChatGPT. Finally, a discussion of autonomy as the ideal for general education based on Western scholars is presented and argues that ChatGPT may eventually replace the traditional general education training mode of knowledge, ability and experience achieving the external value of general education. This possible change suggests the future direction of general education may want to move toward making good use of ChatGPT to achieve the ideal goals of general education. Through the discussion

---

<sup>\*</sup> Professor, Graduate Institute of Educational Administration, National Pingtung University

on autonomy, this study intends to demonstrate that while ChatGPT may assist educators in making choices and achieving a certain degree of happiness, it cannot replace our sense of ownership over our lives. Thus, to restore the intrinsic value sought after by general education in the ChatGPT era, educators need to maintain the traditional holistic ideals of liberal education for the purpose of enriching the human mind through appreciation and learning experience. Thus, approaching ChatGPT from the previously presented perspectives may lead to the further development of educational priorities that are fitting for the further development of general education.

**Keywords:** artificial intelligence, autonomy, ChatGPT, general education, liberal education

## 【作者簡介】

### 簡成熙 教授

現為國立屏東大學教育行政研究所教授，1964 年生於臺灣苗栗。曾任國立屏東大學教務長、教育學院院長。致力於性別、人權等議題，曾擔任教育部兩性平等教育委員會第五屆委員（2001-2003）、教育部九年一貫課程推動工作-課程教學組-人權教育議題輔導群常務委員、諮詢委員。目前擔任台灣教育哲學會理事長、台灣通識教育策略聯盟暨品質策進會副理事長。主要研究領域是教育哲學，兼及品德教育、公民教育與性別教育。著有《教育哲學：理念、專題與實務》、《教育哲學專論：當分析哲學遇上女性主義》、《電影與人生》、《新世紀教育哲學的回顧與前瞻》、《英美教育目的：分析傳統》等書。譯有 G. R. Knight 之《哲學與教育：基督教觀點》、J. F. Soltis 之《教育概念分析導論》、J. Maritain 之《十字路口的教育》及 R. S. Peters 之《倫理學與教育》等教育經典。目前致力於英美分析傳統與歐陸思潮的教育會通。

