

# 赫斯特(P.H. Hirst)博雅教育和課程理論研究

## 摘要

英國教育哲學在六〇年初期開始蓬勃發展。在發展過程中，貢獻最大著作最豐者首推皮德思(R.S. Peters)。惟皮德思的研究重點偏向於教育目的論、教育本質論、及道德教育等議題。至於有關教育內容論(課程)等相關問題則由赫斯特來負責發展。

在英國教育哲學界，赫斯特對課程研究的影響，無人能出其右。赫斯特主張教育的目的在於發展理性的心靈(rational mind)，而發展理性心靈最重要的，也是惟一的，途徑在於取得知識。對赫斯特而言，知識並不是資訊的累積，而是了解人類經驗的複雜途徑(the complex ways of understanding experiences)。由於知識有其多樣性，故教育的內容即應傳授多樣性的知識。

什麼樣的知識應列為教育內容？赫斯特主張有七種獨立成型的知識(seven forms of knowledge)，分別是：數學、自然科學、人文學科、歷史、宗教、文學及藝術、哲學。

赫斯特的課程理論之所以能有非常的影響力，主要在於赫斯特以現代哲學的觀點與方法重新發展出支持西方博雅教育(liberal education)的論證。赫斯特的觀點和哲學方法基本上是受了康德(I.Kant)及一些近代哲學家，如維根斯坦(L. Wittgenstein)，歐克夏(Oakeshott)等人的影響。如此，研究赫斯特的課程理論不啻是研究西方哲學及西方教育理論的一個重要起點。

基於上述的說明，本研究之內容大致如下：

1. 赫斯特的生平著作與其在教育哲學發展中所居之地位。
2. 赫斯特早期課程和博雅教育理論概要。
3. 學者對赫斯特理論的批判及赫斯特的回應。
4. 赫斯特早期理論的再檢討。
5. 赫斯特近年來的反省。
6. 結語。

關鍵詞：博雅教育、課程理論、課程規劃

# P.H. Hirst's Theory of Curriculum and Liberal Education -- A Philosophical Inquiry

## Abstract

No one can deny the fact that Professor Paul H. Hirst's contribution to the field of curriculum theory in the English-speaking world is substantial, if not next to none.

On the one hand, Hirst inherits the Greek notion of liberal education, in which the development of the rational mind is the primary objective of education and the pursuit of knowledge is the only means for the achievement of the rational mind. On the other hand, however, given the influence of Kant and certain modern theorists, notably, Ludwig Wittgenstein, Michael Oakeshott, Louis Arnaud Reid, and Richard Peters, Hirst's understanding of the characteristics of the mind and knowledge are a modern one. What makes Hirst distinguished is his achievement in constructing a subtle and modern philosophical justification for the traditional idea of liberal education in terms of "forms of knowledge".

It is a pity that Hirst's philosophical theory of curriculum is not so widely known in Taiwan, or in the Chinese-speaking world in general, for it may offer some inspirations for us in examining our curriculum planning. It is also a loss for the Chinese-speaking world not to have a proper understanding of his theory, which provides important clues for entering into the glory of Western

philosophy in general, and rationalism in particular. It is on these grounds that a thorough study of Hirst's of curriculum should be made.

Like many other outstanding philosophers, Hirst's views on curriculum change along the advance of time. Confined by limited resources and research period, this study is only to focus, on Hirst early theory of curriculum.

The study has the following parts:

1. Paul H. Hirst: Life and Works
2. An Introduction to Hirst's Early Theory of Curriculum and Liberal Education
3. Criticisms of Hirst's Theory and Hirst's Response.
4. Hirst's Theory -- Revisited.
5. The Recent Development of Hirst's Theory
6. Concluding Remarks

Key works: liberal education, curriculum theory, curriculum planning

# 目 錄

第一章 緒論	1
壹· 爲什麼要研究赫斯特的早期課程和博雅教育理論？	1
貳· 赫斯特早期課程和博雅教育理論在教育哲學中的定位	5
參· 赫斯特生平簡介	9
第二章 赫斯特早期課程和博雅教育理論概要	14
壹· 「博雅教育和知識的性質」之內容大要	14
貳· 赫斯特對「博雅教育和知識的性質」一文的補充及修正(一)	40
參· 赫斯特對「博雅教育和知識的性質」一文的補充及修正(二)	42
第三章 學者對赫斯特早期課程和博雅教育理論的批判及赫斯特的回應	54
壹· 學者對赫斯特早期課程理論和博雅教育的批評	55
貳· 赫斯特對批評者的回應	71
第四章 赫斯特早期理論的再檢討	81
壹· 赫斯特早期理論的內部一致性	82
貳· 赫斯特和他的批評者：孰是孰非？	85
第五章 赫斯特近年來的反省	103
第六章 結語	116

## 第一章

### 緒 論

#### 壹· 爲什麼要研究赫斯特的早期課程和博雅教育理論？

我第一次接觸到英國教育學家赫斯特(P.H. Hirst, 1927-)的思想學說是在我大四的「教育哲學」課上，那應該是在民國六十九年。當時擔任那門課的先生是歐陽教老師。歐陽教老師留學英倫，從英國教育哲學開山大師皮德斯(R.S. Peters)修習教育哲學，學成歸國，在民國六十二年出版「教育哲學導論」一書。顧名思義，這本書是一本簡介教育哲學的導論性質的書。歐陽老師的行文言簡意賅，對教育哲學——尤其是英國的教育哲學——有提綱挈領式的介紹。也就是介紹當今英國教育學家思想的時候，我聽到赫斯特這個名字。我當時很模糊的記得：赫斯特是劍橋大學的教授、本來學的是數學、當過數學教師、寫的文章非常富邏輯性……；至於赫斯特的教育哲學觀點，我那時一點都不清楚。比較深入地了解赫斯特學說的大要是在民國七十五年。我當時正負笈英國，在蘇格蘭的格拉斯哥大學(Glasgow University)教育研究所攻讀博士學位。在此之前，我當然也曾因爲準備考試的緣故接觸到「赫斯特」這三個字，但爲考試讀書，終究讀得不夠真切，對赫斯特的主張仍舊是沒有清晰的輪廓。

在英國攻讀博士學位原來不需要修任何課程，但我一則念及我哲學背景的薄弱，再則要滿足了解英國大學上課情形的好奇心，我主動要求去上一門課，這門課是派特森(Hamish Paterson)所開的「哲學與課程」(Philosophy and Curriculum)。就是在派特森所開的這門課裡，我第一次讀到赫斯特的論文「博雅教育和知識的性質」(Liberal Education and the Nature of Knowledge)和「論課程整合」(Curriculum Integration)兩篇論文。(註1)當時的我哲學基礎既不足、英語能力也不強，讀起這兩篇論文倍感吃力，深深感到哲學領域的艱澀與困難。但讓我感到安慰的是，同班同學中的本地同學——包括一位在大學時代主修英語的小學校長——也同樣感到赫斯特哲學學的不易讀與不易懂。他們告訴我「哲學」對他們而言也是一種新的語言(new language)。

派特森雖然不是知名的教育哲學家，但我可以確定他是一位很好的教育哲學老師。他上課時要求學生要能了解指定閱讀的論文的要旨，而「了解」只是第一步功夫；在了解一篇論文的要旨之後，派特森要求學生要能批判該篇論文，指出缺失及疑點；第三步工夫則是綜合性的來評量(evaluate)該篇文章的立場、論證、及其主張與其他不同主張的比較……。我在這裡要坦白的承認，在我上「哲學與課程」這門課時，我的程度始終留在「了解」的層次。而我在了解赫斯特的理論方面尤其是有相當大的困難。

而後在留英的生涯中，由於我博士論文的主題與哲學中的知識論和教育領域中的課程論沒有密切的關連，我沒有再讀過赫斯特的著作或論文。但這不表示我沒有再繼續接觸赫斯特的思想。我如此說的理由是基於赫斯特的教育哲學在英國有著相當大的影響力，有很多的教育哲學家往往接受了他的觀點，是以我在閱讀其它教育哲學家的作品

——如懷特(Pat White)的「教育，民主，和公共利益」(Education, Democracy, and the Public Interest)——(註2)也會和赫斯特的思想有所接觸。

我在民國八十年取得博士學位並返國任教，在台北市立師範學院擔任有關教育哲學方面的課程。因為教學上的需要讓我有機會再一次的接觸到赫斯特的教育哲學。在我教學過程中，察覺到在現有中文的教育哲學導論方面的書籍都有一些缺陷，它們或許稍嫌艱澀(如吳俊升先生的「教育哲學大綱」、或者過簡(如歐陽教教授的「教育哲學導論」、或者篇幅過多不適用於一學期的教育哲學課程(如賈馥茗教授和高廣孚教授分別寫的「教育哲學」)或者過雜(如簡成熙先生的「教育哲學—理論、實務與文選」、或者不夠統整(如伍振鶯教授編纂的「教育哲學」)……。鑒於師院學生的特殊需求，我想寫一本教育哲學導論性質方面的書。由於我接觸與熟悉的教育哲學是英國的教育哲學，在教學及寫作的過程中，一旦碰到課程方面的議題，我很自然的就會想到赫斯特的課程理論。在這種情況下我於是又接觸起赫斯特的作品了。

後來我寫一本教育哲學概論的「野心」並沒有達成，但由於有這樣的意圖及教學上的需要，使我又企圖去了解赫斯特的課程及博雅教育理論。留學英國五年的經驗及在北市師任教一年的資歷使得我比較能了解赫斯特早期課程理論的要旨，但在研讀赫斯特的主要作品「博雅教育和知識的性質」一文時，我仍然吃了不少的苦頭。但差可告慰者，我在這個階段裡總算將這篇論文的主要要旨寫成中文，雖然我後來才發現其中我對赫斯特理論的誤解處還是在所多有。為什麼赫斯特早期課程和博雅教育的理論對我而言那麼不容易的了解？我想到的可能原因有三：一、我不是哲學本科出身，哲學根基不深，對於赫斯特學說

在英國攻讀博士學位原  
學背景的薄弱，再則要  
要求去上一門課，  
學與課程」  
門課裡，  
era

利  
2 ) 世會和赫  
Education

——並沒有較深的認識；第二，  
——即重新替博雅教育找到新的  
有很多應交代或鋪陳之處，都沒  
只有短短的二十幾頁 ) ；第三，  
人習以為常的認知有段距離，如  
可化為命題式知識( propositional  
transcendental argument ) 均

我在民國八十一年花蓮師範學院主辦的「道德教育國際學術研討會」見到了赫斯特本人。他應主辦單位之邀，到會發表一篇論文，論文的標題是：「道德教育的要素：理性、德性、實踐」( The Demands of Moral Education : Reason , Virtues , Practice )。在論文發表後，我有機會向他就論文中的一些問題當面請益，由於會場的紛亂吵雜，我們的交談很簡短。

在花蓮之行，真正有較長時間與赫斯特交談是在第三天。大會安排與會人員參觀天祥與太魯閣。在旅遊途中我與他有較長的對話。他告訴我他目前的哲學立場及見解與他以往在六〇及七〇年代所主張的完全不一樣了；除此之外，針對我的好奇，他簡單扼要的說他與皮德斯在六〇年代時的學術合作；他也提到維根斯坦( L. Wittgenstein )，並指出現在的哲學界已比較能認清維根斯坦的理論在整個西方哲學發展中所居的地位及貢獻……。總之，這次的交談讓我知道這位聞名國際( 尤其是英語系國家及受英國教育哲學影響的歐洲國家，如荷蘭等) 的學者是如此的可親、沒有架子和健談。

我後來從花蓮返回台北的火車上就突然的起了一個念頭：為什麼不去研究赫斯特早期課程和博雅教育的理論呢？我當時想到，假如我

去研究赫斯特的主張和學說，我起碼可以在兩方面獲益。第一，由於赫斯特的學說和主張與哲學中的知識論和哲學心理學有密切的關係，他之所以成名也是他能成功地將知識論與哲學心理學運用於教育課題上的討論，假如我研究他的主張，可以讓我去了解知識論和哲學心理學及其與教育課題上的關連，如此的了解可以幫助我爾後在教育哲學領域中的研究工作。第二，我可以借這個機會和赫斯特通信、聯絡、甚至晤談和訪問，深刻的去認識一個教育哲學家的風範及其思維，這對一個修習人文學科的人來說應是一個非常寶貴的經驗。

既然有研究赫斯特教育哲學主張的念頭，我於是草擬了研究計畫，向國科會申請研究經費。在這同時，我寫了一封信給赫斯特，告訴他我的意圖及作法，他在很短的時間內回信，表示他會全力的支持我，他並附上他的簡歷、作品目錄及一篇他接劍橋大學教育學教授職位時接受訪問的訪問稿。在得到他的支持及執著於本身的研究理念下我於是開始進行研究工作。

## 貳·赫斯特早期課程和博雅教育理論在教育哲學中的定位

赫斯特早期課程和博雅教育的理論在教育哲學這個學門中有著何種的地位和份量？要回答這個問題，我們必須先來探索教育哲學——尤其是英國的教育哲學——發展的歷史。但在進行這樣的探索之先，可以用皮德思的一句話來幫助我們了解赫斯特的早期課程和博雅教育理論的份量與地位。皮德思在赫斯特的論文集「知識與課程」( Knowledge and the Curriculum )的序言中，先很委婉的指出赫斯特早期課程和博雅教育理論的核心概念「知識的類型」( forms of knowledge) 在哲學的領域中本非原創；但他緊接著指出，赫斯特的貢獻毋寧是成

的哲學基礎——即知識論及哲學心理學——並沒有較深的認識；第二，赫斯特本人雖然有著非常大的企圖心——即重新替博雅教育找到新的哲學基礎——但他的文章過於簡略，有很多應交代或鋪陳之處，都沒有很清楚的說明（他主要的那篇論文只有短短的二十幾頁）；第三，他的主張中有些非常的奇特，與一般人習以為常的認知有段距離，如他主張「宗教」及「藝術和文藝」經驗可化為命題式知識（propositional knowledge）及他的先驗的論證（transcendental argument）均為明例。

我在民國八十一年花蓮師範學院主辦的「道德教育國際學術研討會」見到了赫斯特本人。他應主辦單位之邀，到會發表一篇論文，論文的標題是：「道德教育的要素：理性、德性、實踐」（The Demands of Moral Education: Reason, Virtues, Practice）。在論文發表後，我有機會向他就論文中的一些問題當面請益，由於會場的紛亂吵雜，我們的交談很簡短。

在花蓮之行，真正有較長時間與赫斯特交談是在第三天。大會安排與會人員參觀天祥與太魯閣。在旅遊途中我與他有較長的對話。他告訴我他目前的哲學立場及見解與他以往在六〇及七〇年代所主張的完全不一樣了；除此之外，針對我的好奇，他簡單扼要的說他與皮德斯在六〇年代時的學術合作；他也提到維根斯坦（L. Wittgenstein），並指出現在的哲學界已比較能認清維根斯坦的理論在整個西方哲學發展中所居的地位及貢獻……。總之，這次的交談讓我知道這位聞名國際（尤其是英語系國家及受英國教育哲學影響的歐洲國家，如荷蘭等）的學者是如此的可親、沒有架子和健談。

我後來從花蓮返回台北的火車上就突然的起了一個念頭：為什麼不去研究赫斯特早期課程和博雅教育的理論呢？我當時想到，假如我

去研究赫斯特的主張和學說，我起碼可以在兩方面獲益。第一，由於赫斯特的學說和主張與哲學中的知識論和哲學心理學有密切的關係，他之所以成名也是他能成功地將知識論與哲學心理學運用於教育課題上的討論，假如我研究他的主張，可以讓我去了解知識論和哲學心理學及其與教育課題上的關連，如此的了解可以幫助我爾後在教育哲學領域中的研究工作。第二，我可以借這個機會和赫斯特通信、聯絡、甚至晤談和訪問，深刻的去認識一個教育哲學家的風範及其思維，這對一個修習人文學科的人來說應是一個非常寶貴的經驗。

既然有研究赫斯特教育哲學主張的念頭，我於是草擬了研究計畫，向國科會申請研究經費。在這同時，我寫了一封信給赫斯特，告訴他我的意圖及作法，他在很短的時間內回信，表示他會全力的支持我，他並附上他的簡歷、作品目錄及一篇他接劍橋大學教育學教授職位時接受訪問的訪問稿。在得到他的支持及執著於本身的研究理念下我於是開始進行研究工作。

## 貳·赫斯特早期課程和博雅教育理論在教育哲學中的定位

赫斯特早期課程和博雅教育的理論在教育哲學這個學門中有著何種的地位和份量？要回答這個問題，我們必須先來探索教育哲學——尤其是英國的教育哲學——發展的歷史。但在進行這樣的探索之先，可以用皮德思的一句話來幫助我們了解赫斯特的早期課程和博雅教育理論的份量與地位。皮德思在赫斯特的論文集「知識與課程」（Knowledge and the Curriculum）的序言中，先很委婉的指出赫斯特早期課程和博雅教育理論的核心概念「知識的類型」（forms of knowledge）在哲學的領域中本非原創；但他緊接著指出，赫斯特的貢獻毋寧是成

功的將哲學中知識論的觀點運用在教育課題的討論上，皮德思後來說：「懷海德曾經說過：自柏拉圖出現以來，哲學的發展從來就沒有辦法擺脫柏拉圖的影響；我的猜測則是：在赫斯特的主張出現後，課程理論將也無法擺脫赫斯特的影響。」（註3）皮德思的這句話可能略為誇張，但這可以顯示赫斯特的主張確實在教育領域中引起了不小的波瀾。

現在讓我們從教育哲學發展，尤其是在英倫的教育哲學發展的歷史來看赫斯特的早期主張究竟居於何種地位、有何種的份量？

在西方的哲學領域中教育哲學從來就不是受到重視的一個領域，教育哲學之成爲一獨立的知識領域是在1960年代以後的事，主要的推動者是美國的謝佛勒（I. Scheffler）和英國的皮德思。

大約在1960年以前，除了少數的作品外，稱得上是教育哲學作品的，其內容形式及方向往往是以三種面貌出現。第一，學者根據哲學裡已然成型的主張——如觀念論（idealism）、實在論（realism）、或實用主義（pragmatism）——爲基礎，然後來探究其對教育可能有的啓示，如我們在了解觀念論之後，可以根據觀念論勾勒出教育的目的、教材內容、教育方法……。第二，學者梳理主要哲學家——如柏拉圖、盧梭、或杜威——的哲學主張中有關教育的部份，然後據以行文，完成「某某人教育思想」之類的作品。第三，有些哲學家則根據自己立場及觀察，對教育提供了他獨特的看法，如懷德海所寫的“教育的目的”（Aims of Education）。1960前教育哲學中的一個異數是杜威的教育哲學，杜威從實用主義出發，關切教育中的諸多事務，完成幾本教育哲學中的經典作品如「民主與教育」（Democracy and Education）和「經驗與教育」（Experience and Education），在精神及方法上，杜威的教育哲學和六0年代以來的教育哲學是相近的。

但可惜的是，杜威的教育哲學一則在英國沒有受到應有的重視，再則其對教育課題上的見解並不爲英國人所接受，杜威的教育哲學終究沒有在本世紀初衝出藩籬，在哲學的王國裡開創出來屬於教育哲學的一個獨立領域。（註4）

除了杜威的哲學曾經一度的給教育哲學注入了新的生命，其他上述三種教育哲學都不起眼，對於而後教育哲學之能獨立出來與其它應用性哲學（如政治哲學、社會哲學等）鼎足而立沒有什麼貢獻，他們或者與當時的教育實務活動脫節（因此就沒有辦法引起教育學者的注意，對於教育問題的解決也不會有貢獻）、或者與當時的哲學思潮沒有密切的關連（因此就沒有辦法將新生命注入教育哲學）、或者失之於玄思冥想（因此沒有辦法全面及有系統的從哲學觀點檢視教育課題）。

1960後的教育哲學開始有了全新的面貌，（註5）可能的原因有三。第一是一些學者——有名者如謝佛勒及皮德思——在1960年以前就開始不滿當時教育哲學停滯不前的窘境，他們在哲學上深深的受到日常語言分析學派的影響，欲思以語言分析哲學做爲利器來全面地釐清教育議題中的糾葛、及分析不同教育立場可能有的論證（argument）及證成（justification），我們不難想見當我們試圖用一個全新的哲學觀點來看人類活動或人類活動的整體，我們的成果必然是非常可觀（不論是好的成果或壞的成果），1960年後教育哲學之所以有一個全新的面貌及其能獨立出來泰半是學者將語言分析哲學運用到教育討論上的一個結果。（註6）第二個原因是比較和實務有關的，不論在英美，五0及六0年代都是教育擴張的時代，教育上的擴張不單僅是中小學校數量上的增加而已，這樣的增加引發了有關教育上的討論及辯論，在這樣的背景下，當時的教育界有感於舊有的教育哲學不

合需要，必須要有一新的教育哲學來幫助他們來解決教育上的問題。第三，由於五〇及六〇年代師範教育隨著中小學的擴張而擴張，新的課程在六〇年代陸續設立，由於在新的課程中設有教育哲學一科目，因而需要大量的教育哲學師資及教材，在有現實市場需求的情況下，教育哲學家於是趕著在最短時間內“製造”出一些新的東西。（註7）

在這邊須額外提一點。雖然教育哲學在1960年代以後的蓬勃發展泰半是謝弗勒及皮德思等人的努力，但在他們之前，已有哲學家嘗試著用新的哲學觀點來討論教育課題，這些哲學家如英國的黑爾（R.M. Hare）、萊爾（G. Ryle）、諾威爾·史密思（P.H. Nowell-Smith），在美國的有布拉克（Max Black）、霍斯普（John Hospers）及貝利（R.B. Perry）。（註8）但最值得一提的是英國的哈第（C.D. Hardie）和歐康諾（D.J. O'Connor）兩人。這兩位學者各自從語言分析哲學的觀點出發來分析教育中的諸多課題及概念，可惜的是兩人的作品或不受重視，或者出版時機不對，沒有激勵起其他學者的效尤，以致在教育哲學領域中無法和謝弗勒及皮德思兩人相頡頏。（註9）

爲了緊扣我們的主題，讓我們現在把焦點放到1960年以後英國的教育哲學發展。在皮德思接英國首任教育哲學教授（Professor of Philosophy of Education）萊德（L.A. Reid）在倫敦大學教育研究所的教授職位之後，就想以新的哲學方法來處理教育課題。簡言之，皮德思想在四個領域努力。一、教育中的重要概念分析，這一領域與哲學中的哲學心理學和社會哲學關係最密切；二、從倫理學和社會哲學的觀點來檢視有關教育內容和教育過程的諸多預設；三、從哲學的觀點來檢視教育心理學家研究教育過程中所使用的概念系統及預設；

四、有關課程內容、課程組織及教學（teaching and learning）之哲學研究。（註10）

從這四個重點領域中，我們可以看出這四個領域與哲學中的哲學心理學、社會哲學、倫理學及知識論有著密切的關係。由於皮德思個人的背景及有興趣的領域偏向於心理學、社會及政治哲學和倫理學，於是他把研究及寫作重點放在前述的四個發展重點中的前三者，這一點我們可以从皮德思豐富的著作中找到足夠的證據來支持。那麼贖下來有關課程及教學的哲學研究該由誰來做呢？答案是：赫斯特。（註11）

我們現在已較能清楚地看出赫斯特在近卅年教育哲學發展過程中所居的地位及角色了！從某一個角度來說，赫斯特和皮德思相較下似乎不是扮演著主角的角色，全盤大局的掌握者是皮德思。（註12）但我們從赫斯特課程理論在教育哲學領域中廣受注意一事來看，赫斯特的影響力實在是不遜於皮德思。爲什麼是如此？我認爲主要的原因是：課程的研究一向就是教育研究中的主幹，故在赫斯特研究成果引起教育理論和實務工作者的普遍重視的情況下，他的影響力自然不會小於其他教育哲學家。到今天，起碼在英語系國家中，不論教育理論或教育實務工作者在讀到課程理論時，幾乎都會千篇一律的想到赫斯特的大名。（註13）

### 參·赫斯特生平簡介

爲什麼赫斯特會走上教育哲學這條路呢？大學時代的赫斯特其實並沒有想到他將來會是在教育哲學上有番成就。

赫斯特大學時代讀的是數學。劍橋大學的數學研究一向是執世界的牛耳，年輕的赫斯特在1945年甫值十八歲時，來到劍橋的三一學院



( Trinity College )，當時同學中多半是二次大戰後的退役軍人。當時的赫斯特除了跟隨數學家暨天文物理學系龐帝( Sir Hermann Bondi )及貝士柯維棋( A.S. Besicovitch )等人修習數學之外，也對哲學產生了興趣。羅素( B. Russell )在戰後回到了劍橋授課，和其他莘莘學子一樣，赫斯特也加入了旁聽羅素演講課( lecturing )的行列。赫斯特自己承認，雖然對哲學有興趣，自己也花了時間研讀相關書籍，但對羅素的演講內容卻不甚了解。

當時的劍橋除了羅素之外，還有鼎鼎大名的維根斯坦。赫斯特對維根斯坦倒是陌生，雖然同隸三一學院，但維根斯坦怪異的行徑和孤僻的個性並不易使他與學生親近，( 註14 ) 赫斯特在劍橋時代從來就沒有上過維根斯坦的課，對於維根斯坦的哲學大要更是一無所知。赫斯特對維根斯坦學說的了解及接受是在1960年以後的事。

結束了在劍橋的課業，赫斯特並沒有繼續他在數學方面的研究，他花了他生涯中的七年( 21 - 28 歲 )當數學老師。但在七年的教學生涯中，他兩度回到大學當中研修有關教育的課程，一次是到劍橋，一次是到倫敦大學，但他在這兩個大學中都沒有得到學術體系中的碩士學位。研修教育方面的科目並沒有讓他對教育哲學產生興趣，他有興趣的東西是數學哲學及數學哲學與數學教學之間的關係。

由於赫斯特在數學教學上的經驗受到了重視，他在教學七年後到了牛津大學，擔任有關數學教學方面的教學工作。但由於當時教育系的任教老師都要帶領學生的學習團體( tutorial )，他因此有了機會接觸教育理論與重要哲學家的教育思想。涉足教育哲學之後，赫斯特並不滿意當時的教育哲學，他認為教育哲學應該走的方向是從哲學的觀點來處理教育問題。他而後在牛津有機會教「教育哲學」一科，走的方向正是如此。在教書的同時赫斯特並沒有忘記自我充實，他參加

了很多有關哲學的課程及研討會。

在牛津一待四年，赫斯特終於有了更好的機會。倫大的第一任教育哲學教授萊德( L.A. Reid )邀他到教育哲學系擔任教職，這大概是赫斯特教職生涯中最關鍵的時刻了。一方面是因為他得以專心從事教育哲學的鑽研；一方面是皮德思後來也來到倫大教育研究院，在皮德思的影響之下，他才對教育哲學的發展方向有了信心。

在卅八歲時，赫斯特取得了倫大國王學院( King's College )的教授職位，雖然如此，他與倫大教育研究院的教育哲學系仍保持有密切的關係。在英國大學的人文學科乃至社會學科的領域中，能在四十歲以前取得教授職務的人並不多。赫斯特做到了，這是對他在教育研究方面成就的一項肯定。

赫斯特在倫大國王學院也只待了六年，他之後回到母校劍橋大學教育系擔任教授和教育系的系主任。他而後在劍橋一教就是十七年，在1988年退休。但退休的他仍然有興趣於研究和寫作，除了在倫大教育研究院授課外，他的作品也一直不斷地出現，研究領域也早已從早期的課程理論、道德教育擴展到師範教育、美感教育和宗教教育。( 註15 )

#### 註釋：

註1：兩篇論文均集在 P. Hirst, Knowledge and the Curriculum, London: RKP, 1974, chapters 3 & 9。

註2：P.A. White, "Education, Democracy, and the Public Interest", in R.S. Peters (ed.), The Philosophy of Education, Oxford: Oxford University Press, 1973.

註3：皮德思的原文為："Whitehead once said the philosophy

never really recovered from the shock of Plato. My guess is that curriculum theory will never recover from the shock of Hirst." 見 P. Hirst, op. cit., p. viii。

註 4 : 有關1960年以前教育哲學的發展狀況可參見, P.H. Hirst, "Richard Peters's Contribution to the Philosophy of Education", in D.E. Cooper (ed.), Education, Values and Mind, London: RKP, 1986; R.S. Peters, "Philosophy of Education", in P.H. Hirst (ed.), Education Theory and Its Foundation Disciplines, London: RKP, 1983; R.F. Dearden, "Philosophy of Education 1952 - 1982" in Dearden, Theory and Practice in Education, London: RKP, 1984; Richard Pratte, "Analytic Philosophy of Education: A Historical Perspective", in Jonas F. Soltis (ed.), Philosophy of Education since Mid-Century, N.Y.: Teachers College, Columbia University; J. Kleinig, Philosophical Issues in Education, London: RKP, 1982; 歐陽教, "觀念學派的教育思潮", 收集於現代教育思潮, 台北: 師大書苑, 民國七十七年; 另外, 國立屏東師院簡成熙也有文章詳盡的介紹教育哲學在英美的發展與演進。

註 5 : 說1960年以後的教育哲學有了一個全新的面貌, 當然是一個粗疏的描述, 因為謝弗勒的作品是在五0年代就出現了, 見他1954年的 "Toward an Analytic Philosophy of Education", in Reason and Teaching, London: RKP, 1973; I. Scheffler (ed.), Philosophy and Education, Boston: Allyn & Bacon, 1958.

註 6 : 有關語言分析學派的歷史發展及其基本主張可參見 J.O. Urmson, Philosophy Analysis: Its Development between the Two World Wars, Oxford: Oxford University Press, 1956.

註 7 : 在花蓮旅遊途中, 赫斯特告訴我在英國六0年代初雖然開設了教育哲學一科, 但授課者頗感教材不足, 於是皮德思和他只好拼命寫文章。

註 8 : 見 Richard Pratte, op. cit., pp. 22-27.

註 9 : 兩人的作品分別是 C.D. Hardie, Truth and Fallacy in Educational Theory, Cambridge: Cambridge University Press, 1942; D.J. O'Connor, Introduction to the Philosophy of Education, London: RKP, 1957.

註 10 : 參見 P.H. Hirst, "Richard Peters's Contribution to the Philosophy of Education", pp. 10-11.

註 11 : 這一點是赫斯特告訴我的。

註 12 : 赫斯特自己也承認這點。見赫斯特的 "Richard Peters's Contribution to the philosophy of Education", p. 8.

註 13 : 假如我們拿起有關課程方面的英文教科書或工具書, 我們幾乎都會碰到赫斯特的名字。赫斯特在教育哲學界之受重視, 可從1993年幾位學者替他出慶賀的論文集 "Beyond Liberal Education" 得到例証。

註 14 : 赫斯特告訴我說, 維根斯坦幾乎不參加學院裡的晚餐。

註 15 : 本節內容大半參考赫斯特接受訪問的一篇報導 "Conversation with Paul Hirst" 這報導由赫斯特提供, 特此致謝。

## 第二章

# 赫斯特早期課程和博雅教育理論概要

### 壹·「博雅教育和知識的性質」之內容大要

在赫斯特的早期作品中，「博雅教育和知識的性質」( Liberal Education and the Nature of Knowledge ) 一文 ( 1965年出版 ) 最引人注意、所引起的爭議也最大。( 註1 ) 這篇文章可以說是赫斯特早期課程和博雅教育理論的代表作，其中所孕育的概念頗為豐富。爲了說明赫斯特早期課程理論，我認爲有必要詳細交代這篇文章的內容。

赫斯特這篇文章的主要目的在於界定博雅教育的範圍及具體內容，並提出一套博雅教育爲何要如此界定的論證。爲什麼赫斯特要做這樣的工作？主要原因是：在當時英語世界中的教育學者對「博雅教育」的說明並不夠清楚，他們雖然很明白的指出博雅教育不是職業教育 ( vocational education )，不是全然的科學教育 ( scientific education )，也不是任何形式的專家教育 ( specialist education in any sense )，但他們並沒有明確的說出博雅教育的具體內容和範圍是什麼；換句話說，那些學者只告訴我們什麼"不是"博雅教育，他們並沒有說出什麼"是"博雅教育。赫斯特對這種情形深感不滿，他認爲「博雅教育」這一名詞或概念可以被用來指涉具有特定內容的教育活動，而這一教育的理論基礎是建立在對知識性質 ( the nature of

knowledge ) 的認定上。赫斯特以爲，博雅教育這一概念是討論所有教育課題的一個核心概念，假如這一概念不能被澄清，那麼教育規劃 ( educational planning ) 的工作就不可能順利恰當的進行。

在如此的背景下，赫斯特乃決意去做澄清「博雅教育」的這份工作。具體而言，他要做的是兩件事：第一件事是交代博雅教育的具體內容；第二件事是提出論證來支持他所勾劃出來，具有獨特內容及形式的博雅教育。

赫斯特用什麼樣的方法來做這兩件事？在「博雅教育和知識的性質」一文中，赫斯特的方法勿寧是相當傳統的！約略而言，在第一節中，他首先交代古希臘人對博雅教育的看法，並簡略的說明古希臘博雅教育的哲學基礎。在第二節中，他說明在古希臘「博雅教育」的哲學基礎——形上及知識實在論 ( metaphysical and epistemological realism )——遭到揚棄的現代社會中，博雅教育是如何的改頭換面出現在哈佛報告書 ( Harvard Report ) 裡；同樣的，赫斯特並不同意哈佛報告書裡所描述的「博雅教育」，更不滿意哈佛報告書的執筆人對心靈特質、知識及兩者之間關係的說明。在該文的最後三個小節中，赫斯特試圖從知識的性質及心靈的建構出發，勾勒出博雅教育的具體內容，並提出理由來論證他所主張的博雅教育的正當性，最後再探討博雅教育在實際教育活動中應該扮演的角色及應居的位置。

以下分別依序說明上述的五個小節。

### 一·古希臘博雅教育及其哲學基礎

赫斯特在他的文章中並沒有告訴我們古典希臘博雅教育的具體內容，他著重的是古希臘博雅教育的哲學基礎。

赫斯特指出，古希臘博雅教育主要是建立在兩項哲學的立場：第

一個哲學的立場有關於知識與人的心靈 ( mind ) 的關係；第二個哲學的立場有關於知識與實存 ( reality ) 的關係。

在知識與心靈的關係方面。古希臘人認為，人之所以異於其它存在體 ( 如非人之動物或植物 )，就正在於人有心靈。心靈有其獨特的性質，這獨特的性質會使心靈去追求知識。知識的取得不僅滿足、成全了心靈，更使心靈達成其本身所設定潛在的目標。(註2)我們由此可知，追求知識的過程就是心靈追求成長、追求卓越、追求本身完善的過程；一個健全心靈的養成彰顯於知識的取得。不僅如此，在古希臘人的想法裡，個人生活幸福的一項重要條件就是心靈的健全成長；換個通俗的說法，個人是否能有好的生活 ( good life )，其中的一項要素即在於個人是否能有健全的心靈。假如知識、心靈及個人幸福生活之間有如古希臘人所認定的關係，那麼知識的取得，不僅會使個人心靈獲得健全的發展，更會使個人過著幸福快樂的生活。就正是因為知識、心靈及個人幸福快樂的生活有如此的關係，古希臘人因此認定個人的生活原來就是以知識為核心、受知識引導。

在知識與實存的關係方面。古希臘哲學家認為，在理性 ( reason ) 的指引下，心靈不但能了解事物的本質 ( the essential nature of things )，更能認識那永恆不變的最終真理。心靈在理性的指引下既然能認清事理，人自然的就可以不必受困於事物的假相、可疑的意見或信念了。既然個人不僅可免於假相的困惑，更能求得真理，個人的經驗、生活乃至於所言所思都應受真理的指引及左右；換言之，個人的經驗、生活乃至於所言所思都應受知識的指引及左右。為什麼可以這麼說？這是因為知識對應著最終真理，知識所揭露的就是真理。更詳細的說，在古希臘人的想法裡，心靈由於理性的運作可以使人獲得知識，理性活動的結果最後導至於知識的形成，而我們所得的知識

有不同層級，但各層級間有協調一致性的整體。在知識的系統中，最低層次的知識是關於個別的事物 ( the knowledge of particulars )，最高層次的知識則關於最高的實存 ( the knowledge of pure being )，為什麼知識有不同層級的多樣性，而各不同層級的知識卻又能呈現和諧的整體呢？古希臘人的答案是：這是因為知識所揭露呈現的是“實存”，而實存是以多樣性面貌出現的。最後，我們可以說，既然知識的性質是如此，個人去認識“實存”的途徑就是去追求知識。

在交代了古希臘博雅教育的基礎之後，赫斯特斬釘截鐵的指出：古希臘博雅教育的核心就是知識，博雅教育的過程就是知識取得的過程，博雅教育的內容就是知識。具體的說，上述兩項哲學的觀點界定了博雅教育的內容及範圍，不僅如此，這兩個哲學觀點也說明了為什麼我們應該採行博雅教育。

在博雅教育的內容及範圍方面，古希臘博雅教育的範圍、結構及內容緊扣於各種不同形式的知識及各種不同知識間的層級性、和諧性關係。教育的核心概念既不在於實用的知識及技能，也不在於社會大眾所推崇或追求的德性 ( moral virtues ) 和心靈特質 ( qualities of mind )。古希臘博雅教育的核心是客觀的知識及個人心靈的成長。

古希臘人的兩項哲學立場也提供了為什麼他們應該採行博雅教育的理由。可說者有三點。第一，這樣的教育立基於真理，而不是不確定性的意見、信念或當下流行的價值觀，我們因此可以說這樣的教育其基礎最為確實。第二，由於知識的取得及發展被視為人類心靈活動的表徵，故以知識為核心的博雅教育的價值在於其能發展人的心靈，而這項價值使得博雅教育遠高於僅著眼於功利價值及就業準備的教育。第三，由於知識是個人是否能有幸福生活的樞紐，以知識為核心的博雅教育因此可以幫助個人決定他應該過什麼樣的生活。

在古希臘的傳統中，博雅教育的意義不僅在於這樣的教育是自由民（free men）的教育，更在於這樣的教育可以讓個人自由地依心靈所具有的特性去發展，讓個人的理性運用免於謬誤，並使個人的行動不致於走上歧路。

赫斯特在交代古希臘博雅教育的哲學基礎後，緊接著指出：古希臘的博雅教育自發展成熟以來，在西方的教育史上一直居於重要的地位，當然，博雅教育的概念及其實質內容隨著歷史的進程而會有不同的面貌，博雅教育有時也會受到曲解及攻擊。但不論如何，古希臘博雅教育的理念總是在歷史的關鍵時刻出現。遠者不談，英國十九世紀末、二十世紀初的紐曼樞機主教（Cardinal J. Newman），亞諾（Matthew Arnold），乃至二十世紀中葉的馬汝坦（J. Maritain）及赫欽斯（R. M. Hutchins）都是倡導博雅教育的重要人物，他們的主張都不外是要使教育成爲發展人類健全心靈的活動。（註3）

## 二·哈佛報告書（The Harvard Report）中的博雅教育

在上一小節中，我們已明瞭古希臘博雅教育的哲學基礎。古希臘博雅教育的基礎建立在形上及知識實在論上面。

現在我們碰到的問題是：假如我們並不認同這樣的哲學立場，我們是不是就要連帶的駁斥博雅教育了？

的確，假如我們既不認爲知識的獲得是成就心靈的手段，也不以爲知識能讓我們去追求一個幸福快樂的生活，那麼教育活動的核心就不可能是知識了。假如知識在根本上並不是實存的揭露，而只是人類經驗的了解成果，那麼教育活動的內容也不必然是那有系統、有結構、自成一和諧整體的知識系統了。換句話說，假如古典希臘博雅教育的哲學基礎受到了質疑，那麼古希臘博雅教育的正當性也就連帶的會受

到挑戰，因爲我們拿來支持應該採行博雅教育的理由全都站不住腳了。

在了解如上所說的背景之後，我們就可以較清楚的看出哈佛報告書的立場了。

哈佛報告書（Report of the Harvard Committee）標題爲「自由社會中的通識教育」（General Education in a Free Society）。赫斯特指出：哈佛報告書中所提倡的通識教育，其目標其實是與博雅教育相同的，這意味著哈佛報告書中的「通識教育」與「博雅教育」原是同義辭，哈佛報告書所倡導的正是博雅教育。

儘管哈佛報告書中所倡導的是博雅教育，但這個博雅教育的基礎卻與古希臘博雅教育所立的基礎不同。最大的不同處正在於哈佛報告書的作者並不強調知識有助於心靈的成長，也不認知識所揭露的是實存。我們當然不能夠說哈佛報告書中所提倡的博雅教育的哲學基礎與古典希臘博雅教育的哲學基礎迥然不同，但我們大致可以說哈佛報告書的作者對知識及心靈兩方面有其特殊的看法。

約略而言，哈佛報告書中所倡導的博雅教育立基於兩項看法。第一，教育的目的在於使學生擁有某些可欲的心靈特質（the cultivation of certain aptitudes and attitudes of mind）；第二，某些知識可以被用來發展這些心靈特質。

那些心靈特質是應該被發展的？根據哈佛報告書，教育應該陶冶培育的心靈特質（或心理能力）有下列：有效的思考能力（to think effectively）、與人溝通思想的能力（to communicate thought）、做恰當判斷的能力（to make relevant judgements）、分辨各類價值的能力（to discriminate values）。在哈佛報告書中，有不少的篇幅解析這些能力所代表的意義，但在赫斯特的這篇論文中，他僅止於簡單的說明這些能力是什麼。在「有效的思考能力」這一項

中，又包含有多方的能力，大致是：運用邏輯思考於日常事務的能力，如在選舉時要去選誰、要找什麼樣的配偶；歸納及演繹思考的能力；分析問題、運用想像力了解問題的能力；在日常生活中的關係性思考（relational thinking）；針對不同問題而能有不同思考方式的能力，如詩人、發明家或革命家般的自主的、跳躍性的思考的能力。

在「與人溝通思想的能力」方面，哈佛報告書的作者雖然不否認溝通的能力與有效思考的能力有相當密切的關係，但溝通能力仍然是一種獨特的能力，包括：聽、說、讀、寫的能力；對人誠懇坦白的特質；在社會生活或政治生活中與人相處的能力；將交談會話藝術化的本事等。

「做恰當判斷的能力」是一種能將理論運用到實際狀況、將抽象原則運用到具體事物、將思想聯結到行動的能力；也是一種針對當前問題，能援引各種相關的觀點就問題作思考判斷的能力。

「分辨各類價值的能力」是指個人了解社會生活中有各種不同的價值及各種不同價值有不同重要性的能力。所謂各種價值包括了：德性的價值（如公平競爭、自我控制）、知性上的價值（如愛好真理）、審美的價值（如良好的鑑賞力），除此之外，分辨各種不同價值的能力還另包括有在日常生活中想追求上述價值的能力。

哈佛報告書的中心思想是：在我們明確指認出應培育何種心靈特質之後，留下的問題就是如何利用知識為手段，去培育這些心靈特質。那麼，究竟有那些知識可以來培育上述的心靈特質呢？根據赫斯特的看法，哈佛報告書中，並沒有明白的指出兩者之間的確切關係，而只是籠統的指出有三種知識可以用來發展個人的有效思考的三種能力。這三種知識——依知識所運用不同的方法來分——分別為：自然學科、社會學科及人文學科，與這三種知識相對應的能力分別是：邏輯

思考能力（logical thinking abilities）、關係性思考能力（relational thinking abilities）及想像性思考能力（imaginative thinking abilities）。至於其他未提及的心靈能力呢？赫斯特告訴我們，哈佛報告書中很遺憾的並沒有提到，哈佛報告書中所提的是：在教育情境中，想要借知識來協助學生做價值判斷及陶冶學生的品性確實有些困難，但即使如此，在教育情境中教育者應勉力在各種教育活動中試圖培養學生這些方面的能力及特質。

建立在這樣的理論基礎上的博雅教育究竟與古希臘的博雅教育有什麼不一樣？也許在表面上兩種博雅教育沒有什麼不同，但在理論基礎上，哈佛報告書中的博雅教育的核心概念是各種價值性高的心靈特質（characteristics of mind），但古希臘博雅教育的核心概念卻是知識。

赫斯特並不滿意哈佛報告書中的博雅教育的說明，他指出哈佛報告書的四項缺點。

第一，赫斯特認為將博雅教育的基礎置於心理能力的說明是不對的，博雅教育的理論基礎應立於對知識的說明。為什麼？赫斯特指出，假如我們要讓學生能夠具備“有效的思考能力”（如解決數學問題、決定選舉時要選誰、能圓滿的分析藝術作品等等），我們首先要有一套客觀的標準來判斷學生是否具備這種能力，但要作到這一點，我們只有從學生實際的表現中來判斷學生的能力；不僅如此，判斷學生是否具備有效思考能力的人一定是那些具備專門知識及技巧的人。換句話說，在去判斷學生是否能夠有效的進行思考，或是在進行培育學生具備有效思考的活動之時，我們必須先有一套客觀、為大眾所認可的知識內容及標準，否則，我們無從知曉學生是否具備有效思考的能力，我們也無從知道應如何的去培養學生，使他具備有效思考的能力。在

邏輯順序上，博雅教育理論的建構應先置於對各種知識的說明，而不是對心理特質的說明，只有在前者清楚的狀況下，後者才可能清楚。赫斯特指出，哈佛報告書並沒有把重心置於知識的說明上，而這是令人遺憾的。

根據赫斯特的觀點，哈佛報告書的第二個錯誤在於沒有將四項主要的心理能力做較詳細明白的區分。比如說，在培育學生具備有效思考能力這一方面，我們在從事數學思考活動時的有效思考和從事藝術鑑賞活動的有效思考有著相當大的差異；再如，我們從事科學活動時所需具備的溝通能力必然與我們在從事文藝活動（如詩歌寫作）時所應具備的溝通能力有所不同。從這一事實來看，什麼是有效思考能力是依各種不同活動領域及知識領域而定。既然如此，我們應該做的，赫斯特建議，是清楚的梳理各種不同知識領域，唯有如此，我們才能判斷受教者是否具備某特殊知識領域中的某項心理能力。赫斯特認為，哈佛報告書並沒有將各種不同的知識領域區分開來，相反的，這份報告似乎認定各種知識間沒有什麼清楚的分野，如此的做法，對課程規劃者而言並無助益。

第三，哈佛報告書的作者認定前面所提的心理特質都是可以經由教育手段養成的。在“有效思考”這一方面，哈佛報告書認為經由研習科學課程，學生可以養成邏輯思考能力；經由研習社會學科，學生會養成關係性思考能力；經由研習人文學科，學生會養成想像性思考能力。赫斯特以為，這樣的見解有兩項缺失，一是在哈佛報告書中沒有清楚的界定這些心理特質的情形下，我們很難說研習某一學科可促使學生養成某一種心理能力，如修習自然學科頂多只能養成一種特殊的邏輯思考能力，而這種特殊的邏輯思考能力未必是從事藝術活動中所需的邏輯思考能力。二是，即使這些心理特質能夠被清楚的界定，

我們也沒有把握說某一心理特質一定要透過某一特殊學科的研習才能獲得。

第四，赫斯特指出，假如博雅教育的基礎如哈佛報告書所建議的，是建立在心理特質的說明上，那麼這個教育的內容勢必會被擴充到不僅包括基於追求知識而有的心靈發展的活動，更包括個人情緒及道德發展的活動。這是因為假如我們強調要培養學生溝通的能力、下恰當判斷的能力及區分各種不同價值的能力，我們的教育活動一定會擴展到學生情意及道德的發展，如此一來，以知識為中心來發展個人心靈的傳統博雅教育的理想勢必無法維持。博雅教育在內容上若如這般的擴大，最後終將使古希臘博雅教育的理想及原有精義喪失殆盡，而這是赫斯特所不願意見到的。（註4）

### 三·博雅教育之理論基礎再出發

在經過前兩節的說明後，我們應該已經了解赫斯特的立場了。基本上他認為：古典希臘博雅教育的理想應該保存，但其理論基礎既不應是實在論（realism），也不應是對心理特質的說明。那麼在應該保存古希臘博雅教育理想的前提下，我們究竟能替這樣的教育理想找到什麼的理論基礎？

赫斯特以為，博雅教育的理論基礎在邏輯順序上應該建立在對知識的說明。不過，這對知識的說明不應該建構在實在論的立場。「知識」究竟是什麼呢？對赫斯特而言，知識並非是如古希臘人所認定的是實存的揭露，也並不是一般人以為的是資訊的堆積（collections of information），赫斯特以為知識乃是理解人類過去經驗的複雜方式（the complex ways of understanding experience which man has achieved）；人類在歷史的進程中逐漸建立起了解本身經驗的多

種方式，而這人類了解經驗的複雜方式——即知識——是用衆人所接受的符號所表達的，要獲得這了解經驗的複雜方式的唯一途徑就是學習。到此，赫斯特對知識的說明，是非常抽象且不全的。但先讓我們問一個問題：假如在赫斯特的心目中，知識是如此的一樣東西，其與教育的關係何在？要回答這個問題，我們必須先探討知識與人類心靈的關係。

在赫斯特看來，求取知識的過程就是建構理性心靈（rational mind）的過程；理性心靈的完成必須透過個人求取完全周備的知識，爲了明白赫斯特的這項主張，我們首先須了解赫斯特對“心靈”的見解。

在赫斯特的理論中，人類的心靈並不是一種有內在發展法則、能自動成長的實體。人類的心靈不像樹木的種子一樣，它沒有已然設定的功能與內在發展的法則，樹木的種子一旦在適當的環境下就能自然成長成爲樹木，但人類的心靈不是這樣的東西，即使在恰當的自然環境之下，人類的心靈也不可能有全面且完備的發展，也不會自動的求得各種不同形式的知識。人類的心靈究竟是個什麼樣的東西呢？赫斯特以爲人類並沒有一個本然的心靈，心靈之與個人的關係，並不是眼耳口鼻之於人的關係，在正常狀況下，人一出生就帶著眼耳口鼻，但人一出生並沒有一個“心靈”，心靈的形成須要人爲的建構，心靈建構的過程是如何？心靈建構的過程，在基本上就是吸取由各種概念系統（conceptual schemata）所表明的各式經驗的過程，人類在歷史進程中不斷的將他們的經驗客觀化，客觀化後的人類經驗最後成爲多種不同形式的知識，也就是因爲人一出生就處在多種人類經驗已有相當程度的發展情況下，故個人的心靈才有成長的機會。在此，有兩件事值得提，第一，從前面的敘述，赫斯特給人的感覺似乎是他主張

人的心靈是完全居於被動的地位，但其實不是如此；我們可以從赫斯特這篇論文中推敲出，心靈在接受人類已然成熟的經驗的過程中，雖然不具完全主動的地位，但在成長過程中具有改造及增進原有經驗的能力，不如此認定，我們無由解釋人類經驗及知識的成長及演進。第二，假如有人要問心靈是什麼，赫斯特會說，心靈是個人吸取已然客觀化的人類經驗後的一個結果，心靈一旦形成，個人即會利用所吸取的經驗來解釋並了解其所面對的世界。

我們現在應該面對但還沒有解釋清楚的問題是：爲什麼個人心靈的成長乃至於理性心靈的形成要靠個人吸取各種形式的知識才能竟其功？赫斯特的解釋大致是如此：人類心靈活動的內容——如感官知覺、各種不同的情感、及智性了解活動中的各種要素——原來都是封閉無法讓人了解的，因爲這些活動發生於個人的意識裡，並不是可以爲他人所看穿的，心靈活動的內容假如要能爲個人明白的察覺且將之表達出讓他人了解，必須以某種具有公共性質的符號系統（如語言）將之客觀化及公開化，不如此，我們無法清楚的描述出自己察覺的心靈活動，當然也無法與人進行溝通；人類經驗一旦客觀化及系統化，就形成了知識。各種不同形式的知識就是人類不同經驗客觀化及系統化的結果，一旦心靈活動的內容爲公共性的符號所表明，人類就可經由學習那表達人類心靈活動內容的公共性符號及概念——即知識——去了解其所面對的世界，在這樣的過程中，分別獨立的個人便可以持有那爲社會所認可的概念系統，個人心理經驗內容的客觀化及理性化也就逐漸形成，換言之，個人理性的心靈要靠知識的吸收才能完成。

我們現在可以很簡略的說明在赫斯特的理論中個人心靈、經驗、公共符號系統及知識之間的關係。一個能思、能想、有感情、有知覺的個體，不免的會知覺到其所處的世界——不論是外在的自然世界、



人際的世界或本身的內在世界——而人與所處世界接觸的結果就產生了經驗。但人如何能認清、理解、詮釋自己的經驗並進而將自己的經驗表達出來？這就要靠一套能將經驗的內容具體表現出的公共符號系統。一旦能表達經驗內容的符號發展出來之後，這套符號就可被用來檢驗後續的人類經驗，一如此，我們從此就可以判定有關人類經驗的陳述句是否為真或是否有效。既然我們要判斷有關經驗的陳述句的真偽，我們勢須建立起為大眾認可的客觀標準。比如說，我們要判斷有關一個人心理活動內容的陳述句、或有關外在世界的陳述句的真偽（如某一城市的氣溫），我們一定要具備有為眾人認可接受的判斷標準。在各種檢驗陳述句是否為真或是否有效的標準建立之後，多種形式的知識於是形成。在符號表達系統及判斷符號陳述句真偽的標準建立起來之後，我們即可利用這些東西來探索個人的經驗，個人經驗中的微妙精緻處於是可以被剖析、複雜的經驗關係於是能被澄清。在如此情況下，人類的符號表達系統益形精細、人類所理解的經驗領域愈來愈廣，知識也就愈來愈成熟。

由以上的說明，我們大致可以了解，知識的起源、發展乃至成熟，是以人類經驗為基礎，透過符號表達系統建立起來的一個結果。知識的特徵不僅在於其本身是一認知的參考架構，亦在於其有一公共認可的真偽的標準。但在此應該強調的是知識對個人生活及世界的重要性。我們應該了解的是知識不僅是人類經驗客觀化、系統化的一個客觀結果，知識的本身對個人生活世界的塑造及心靈的形成原是居於主導的地位。當我們去學習並接受某一項知識時，我們所學到的不僅是一組經過驗證過的語言符號體系，我們學到的更是一種去了解世界、組織個人經驗的一種方法；在我們接受某一類型的知識之後，我們不僅接受了該一類型知識界定的經驗內容及認知架構，我們更會利用其中所

含之經驗內容及認知架構來整理我們的經驗、幫助我們探索經驗，做為我們判斷的依據並指導我們的行動。人類的心靈起初只具有發展成形的潛力，人類心靈的成長及形成，乃是透過知識的習得而來，我們在習得各類型知識之後，就可充份的讓我們的經驗內容客觀化、公開化、明白化、組織化；不僅如此，我們習得整理個人經驗的方法及相關技能。心靈的形成就是如此。

赫斯特其實並沒有說明為什麼個人理性的心靈須要某種形式的知識來造就。再進一步說，赫斯特在這篇論文中根本就沒有說明什麼是理性的心靈。（註5）不過，我們從赫斯特這篇文章的字裡行間大致可以了解，當個人了解並接受了各種不同形式的知識之後，他會在恰當的場合及時機運用他所習得的知識來整理他的經驗、指導他的行動，由於知識本身具有高度的客觀性及被認可性，其形成也是眾人參與的一個結果，接受知識並引以為判斷行動的依據，當然就是理性的一個表現，因為如此的情況已排除個人任意行事、或情緒性主觀的影響。

在說明知識與心靈的關係後，我們現在可以很扼要的說明為什麼赫斯特主張博雅教育要以知識為基礎。在赫斯特的想法中：博雅教育的理想原來是培育一個理性的人，一個理性的人的最大特徵在於其理性的心靈，理性心靈的建立要靠知識的攝取；當一個人能夠涉獵各方面且完備的知識，就不僅能具有適當的方式來了解自己的經驗，且其經驗內容本身能夠充份的客觀化、組織化，這是因為知識不僅是了解人類經驗的途徑更是人類經驗客觀化、組織化的一個結果；由此，我們可說，既然心靈的造就要以知識為手段，博雅教育的內容就應以各式各樣的知識攝取為主。

在替博雅教育的內容找到一個合理的理論基礎後，赫斯特馬上處理的問題是博雅教育的証成（justification）。假如有人問：為什麼

麼我們要實施博雅教育？在了解上述教育與心靈的關係之後，我們馬上可以說的是：因為博雅教育可以造就個人理性的心靈，因而成就一個人的完滿發展。假如有人繼續追問：1、為什麼我們要追求理性心靈的發展？2、為什麼我們要追求理性的知識（rational knowledge）？那麼，赫斯特會怎麼回答？在此須注意者，在表面上這好像是兩個問題，但其實根據赫斯特的理論，這兩個問題根本就是一個問題。因為個人理性心靈的形成非賴知識的攝取不為功，而理性的知識在本質上只是理性心靈的具體表現（embodiment）。所以，當我們在試圖証成（justify）追求理性心靈的活動之時，我們實際上就是在企圖証成「理性知識追求的活動」，反之亦然。針對這二合一的証成問題，赫斯特提出他有名的「先驗的論證」（transcendental argument）。赫斯特的「先驗的論證」的起點是在澄清當我們在做証成（justification）的工作時，我們實際的活動中已肯定了些東西。赫斯特告訴我們，當我們在企圖証成某一項事件、行動或活動之時，我們自己活動之所以可能進行及其之所以有意義，首在於被証成的對象（what is being justified）要能夠被用具有公共性質、為人所明瞭的概念表達出來，不僅如此，不管被證成的對象是否能夠被証成，都已經肯定了我們已經有了大家共認的判斷標準。簡言之，「証成」這項活動之能夠進行已經說明兩項事情：一是我們已經建立了能表達概念的符號系統，第二，我們已然有了大家接受的判斷符號表達（symbolic expression）對錯及有效與否的標準。在我們已然有了解「証成」這項活動（justifying activity）所肯定的兩項事情之後，讓我們來想想兩件事。第一件事，當我們在試圖証成「理性知識的追求」（the pursuit of rational knowledge）的正當性之時，我們本身不是就在追求理性的知識嗎？從這一觀點來看，我們証成活動的本身（即行

動的本身）就已經肯定了追求理性知識的正當性及合理性。第二件事，且讓我們來質疑「追求理性知識」這活動的正當性及合理性，可是當我們對「追求理性知識」這活動起了懷疑，並且想去探究我們的懷疑是不是有理之時，我們「懷疑」且想「一探究竟」的活動本身就已經肯定了「理性知識的追求」這活動的正當性及合理性；否則，我們就自我矛盾了。

在指明出這兩件事之後，赫斯特還要讓我們回想「知識」本身的性質，在前面已經提過，任何知識都要透過一套為眾人所接受的公共符號系統來表達，不僅如此，為了要驗證人類經驗的真偽及有效性，任何知識都有判斷經驗真偽的客觀標準。更進一步說，所有的知識都奠基於這兩項特質，所有的知識也都只是這兩項特質具體化的結果。在我們回想「知識」的兩個特徵之後，我們應該馬上可以發現，我們在証成活動所肯定的也恰巧是這兩件事，即：公共符號系統的建立及判斷陳述句真偽及有效與否的標準。換言之，當我們在試圖從事「理性知識的追求」的証成活動之時，我們已經肯定理性知識的合理性及正當性，因為理性知識的基礎與証成活動所肯定的原則不謀而合。

經由上述的說明，總結赫斯特的一個重要觀點：在証成「理性知識的追求」的過程及活動中，我們就已經肯定了理性知識的合理性及正當性。再根據前面的說明，既然理性知識的追求與理性心靈的發展是同一件事，我們肯定了理性知識的正當性及合理性，也就當然肯定了理性心靈的發展。

假如追求理性知識的活動可以被這樣的論證所支持，我們應承認以獲取知識為內容的博雅教育當然有它的合理性及正當性。赫斯特指出，這樣的博雅教育不僅可以完成一個人之所以為人的特有的心理特質，更有其客觀性及合理性，不僅如此，在道德活動方面，由於博雅

教育中也包括有關的道德知識，再加上其它的知識對個人道德事務上的認知也都有助益，博雅教育也有助於個人道德生活的進行。在這樣的說明下，赫斯特提醒我們，這樣的博雅教育其所負載的功能完全與古希臘博雅教育相同，但其理論基礎卻較古希臘博雅教育為合理。（註6）

#### 四·博雅教育的內容

在給博雅教育的理念一個新的理論基礎之後，赫斯特繼續要探究的一個主要問題是：既然博雅教育的內容是知識的傳授，那麼博雅教育究竟應該包括那些知識？

對赫斯特而言，博雅教育的內容應該是多種不同型式的知識（forms of knowledge）。前面已提過有關知識的兩個特質：一是知識為理解人類經驗及組織人類經驗的結果和途徑；另一是知識的表達是透過公共的符號。根據這樣的了解，每一獨特型式的知識（a form of knowledge）就是用大眾所接受的公共符號所表達出來一種組織人類經驗及了解人類某一獨特經驗的系統、途徑及成果。

由於每一獨特型式的知識是由為大眾所接受的符號系統所表達出，且其所表達者乃是有關於人類的經驗，故由符號所表達出的經驗內容往往可依我們的經驗來判斷其是否可接受或值得信賴，在不斷驗證的過程後，經過檢驗過的知識於是可慢慢的累積，形成更複雜精緻的知識系統。在如此的過程中，人類不但可以借用已發展出來的知識繼續探究、發展人類經驗，且可用知識來組織及解釋個人本身的經驗。

在日常生活中各種不同型式的知識往往以比較粗陋的面貌出現，但不同型式的知識也會以比較精細的面貌出現。比較精緻、細密、複雜的不同型式的知識有下列的四個特徵：

1. 每一獨特型式的知識均有其獨特的概念。比如說在自然科學知識中，重心（gravity）、加速（acceleration）、氫（hydrogen）、光合作用（photo-synthesis）就是其獨特的概念；數（number）、整數（integral）、矩陣（matrix）是數學中特有的概念；上帝（God）、原罪（sin）和神定觀（predestination）是宗教知識中特有的概念；應然（ought）、善（good）及對與錯（right and wrong）是道德知識中特有的概念。在各種不同型式的知識中，每一概念均與人類的經驗有所關連。
2. 在每一獨特型式的知識中，其特有的很多概念間有一種邏輯的關連，多樣概念的連結結果形成對人類某一經驗的獨特解釋。換言之，每一獨特型式的知識都有其獨特的邏輯結構。比如說，動力學（mechanics）和歷史學中均有其獨特的概念，概念與概念間均有其特有的關係，而動力學中獨特概念間的邏輯關係與歷史學中獨特概念間的邏輯關係就大大的不同。
3. 各種獨特型式的知識中的概念及陳述句既然與人類經驗有關，我們即可援引人類經驗做為判斷知識中概念及陳述句對錯或有效與否之依據。每一獨特型式的知識中都有其特有判斷概念及陳述句真偽的標準，不僅自然科學是如此，道德知識及藝術知識也是如此。
4. 在每一獨特型式的知識中，均有其形成該一領域中知識的獨特方法及技巧。追求科學知識的方法及技巧就與追求藝術知識的方法及技巧有所不同。

在點明這四個特徵之後，赫斯特擔心他描繪出來的知識的面貌會給人「知識單純的只是命題的組合」的印象（a collection of

propositions )，他強調在不同的知識領域中都有一部份是不能用言語文字來表達的，我們若要學得知識中的這一部份則只有在長期參與有關知識領域中的活動才有可能。赫斯特舉出一些實例來說明知識中不可言喻的部份，如科學調查之方法及技巧 ( the art of scientific investigation )、適當實驗驗證法之發展 ( the development of appropriate experimental tests )、歷史解釋之形成及判斷其之是否為真的知能，對於詩的欣賞等等。赫斯特認定知識的領域中包括可用語言文字表達及不能用語言文字表達兩部份，在這樣的前提下，知識的學習方式當然也會有所不同，有些知識當然可由學習者自修而得，但有些知識則只有在實際的活動中透過師傅的教導及監督才能學得。

赫斯特在交代完分辨不同知識領域的四個特徵及知識中有不可言傳的部份之後，即刻指出有七種不同的獨特型式的知識構成博雅教育的主軸，這七種知識是：自然科學 ( physical sciences )、數學 ( mathematics )、有關人的科學 ( human sciences )、歷史 ( history )、宗教 ( religion )、文學及藝術 ( literature and the fine arts )、哲學 ( philosophy )。赫斯特是怎樣指認這七種不同具有獨特型式的知識？赫斯特認為主要的標準在於每一獨特型式的知識均有其特殊探索經驗、驗證經驗的方法，如自然科學的方法為實徵性的實驗法及觀察法，數學之方法則為演繹，即使在藝術及道德知識也有其特殊檢驗經驗、探索經驗的特殊方法，雖然它們的方法並不像其它學科般的清楚，也不能完全用語言文字來表達。依探索經驗及驗證經驗的方法做為辨識不同學科的標準，我們尚可區分出宗教知識及歷史知識，有關人的生命科學與自然科學在這方面也有所不同。換言之，在辨認什麼知識才是獨特型式知識一事上，赫斯特認為四個標準中的第三個標準才是主要的標準。

在上述七種不同型式的知識領域中，我們當然還可以依不同的概念組或研究方法及技巧再加細分，如數學中可再分為幾何學、代數等等。

除了上述赫斯特對各種不同具有獨特型式知識的說明外，赫斯特另外補充了幾點。第一，有些知識本來並不成為一有獨特型式的知識，但其之所以成立乃是借用其它獨特型式知識的結果，如地理學 ( geography ) 本身不成為一種獨特型式的知識，地理學之所以能成立，是借用其它基礎學科的結果；工程方面的知識也是如此。赫斯特稱這樣的知識為「知識的領域」 ( fields of knowledge )，以別於獨特型式的知識 ( forms of knowledge )。第二，道德知識 ( moral knowledge ) 的對象原來是處理人類中的道德經驗，其內容乃有關於人在社會之中應如何作為的問題，可以算做一種獨特型式的知識，但在現有知識領域中，道德知識並沒有完備的發展，也沒有形成獨特的學門 ( discipline )。這是因為有關道德經驗及問題在人類從事任何實務活動時都會產生，我們很難將道德知識從這些實務活動中分別抽離形成一專門學科。雖然道德知識迄今沒有成立一獨立的學科，但在很多有關人類實務活動的知識的領域中——如法律理論、政治理論及教育理論——我們都可發現一些較成熟的道德知識。第三，在每一獨特型式知識下，還有次元性的知識 ( second order forms of knowledge )，次元性知識乃是依附於主要的獨特型式知識下，比如說在哲學領域中對語言 ( language ) 的研究所形成的知識、對意義 ( meaning ) 及証成 ( justification ) 研究所形成的知識均為實例。

到此為止，我們大致可以了解赫斯特對博雅教育內容的主張了。  
( 註7 )

## 五·博雅教育的規劃及實際措施

在確定博雅教育的大致內容之後，赫斯特想要處理的問題是：在實際教育活動中，博雅教育的理想及大致內容究竟應該以何種面貌出現。在這邊須事先說明的是，赫斯特從來就不認為博雅教育是教育活動的全部，教育活動中也應該有比較專門的教育（specialist education）、體育（physical education）、及品格的陶冶（character training）。不僅如此，赫斯特也說得相當清楚，即使在規劃實際的博雅教育時，我們要考慮的不僅是知識結構及內容的問題，還要考慮學生的心理狀況及其他相關的因素。（註8）

前面已提過，博雅教育是透過知識的攝取建構理性心靈的一種教育，博雅教育的目的是要讓學生熟悉人類已經了解及發展出來的各種不同經驗並進而發展出理性的心靈。博雅教育的內容絕對不應只是學習有關人類經驗的一些事實（facts），更應包括學習各種複雜成熟的概念結構及各式各樣推理及下判斷的技巧和方法。博雅教育的內容安排必須要使學生能儘可能的深入了解各種獨特型式的知識。

我們現在已經清楚博雅教育的輪廓，但我們現在面臨的問題是：既然博雅教育的內容應是以各種不同型式的知識為主，那麼在實施博雅教育時，到底我們應該要求學生對各類知識掌握到什麼樣的程度？赫斯特的看法是：博雅教育的進行，絕不應是蜻蜓點水式的，假如學生僅僅只是對各種類型的知識有個膚淺的認識，那麼博雅教育的理想將喪失殆盡；但博雅教育也不是培養專家的教育，一個學門知識的專家不僅對該一類型知識中的重要概念、邏輯結構及判斷該一學門知識之是非真偽標準有相當程度的掌握，更能熟稔如何追求該一學門知識的專門技巧及方法，博雅教育的目的不是培養這樣的一個專家；另外，

博雅教育也絕對不是培養一個技術人才（technician）的教育，博雅教育並不特別關心各類型知識在實際事務上的應用。假如博雅教育不是這樣的一個東西，那麼博雅教育究竟應要求學生在知識上達到什麼樣的水準。赫斯特的答案是如此：第一，每個受教者應能熟悉各類型知識中的重要概念、邏輯結構及判斷該門中知識真偽的標準；第二，受教者要能以各類型知識中包含的概念、邏輯及判斷知識真偽的標準來組織自己本身的經驗；第三，學生要能分辨出各類型知識之不同且能了解各類型知識可以成立的理由；第四，學生要能了解各類型知識重大的成就。總之，博雅教育希望學生對各類型知識能有一批判性的了解與鑒賞（critical appreciation），而不是希望學生力足以建構各類型的知識。

那麼我們怎麼樣可以使學生對各類型知識能有一批判性的了解與鑒賞？赫斯特在這方面並沒有詳細說明，但我們不妨可以認定一般知識的教學方法包括在內。除此之外，赫斯特不排除培養專家式的教育方法，更不否認有時候我們要讓學生參與一些有關的創造性活動與實務活動。當然，他強調，各類型知識的學習方法因知識性質的不同而會有所不同。在指出博雅教育不必然的與培養專家的教育相抵觸的同時，赫斯特不想讓讀者造成一個錯誤的印象，認為培養專家式的教育可以是博雅教育的一部份，赫斯特強調培養專家式的教育與博雅教育之不同。他指出，這兩者的教育性質頗為不同，當然，我們不能否認我們可以設計出一種單一的教育活動，而這單一的教育活動同時能達成兩種不同教育的目標，但赫斯特也提醒我們，我們不可能寄望培養專家式的教育的實施會自動的達成博雅教育的目標，相對的，博雅教育的實施也不會自動的達成培養專家式教育的目的。不過，赫斯特指出，接受培養專家式的教育的確可以讓一個人對某一類型知識有更深

入的認識與了解；同樣的，接受博雅教育雖不能讓學生對各類型知識有深入的認識，但學生起碼可以了解各種專門知識在整個知識領域中所居的位置。

在經過上面的敘述後，我們大致可以了解：

1. 博雅教育的內容是以各類型知識為主。
2. 博雅教育主要的目標是：讓受教者能熟悉並鑒賞各類型知識中的概念、概念之間邏輯關係及判斷知識真偽的標準；並希望學生具備有這些知識後，能以此組織自己的經驗、更進而擴展經驗。
3. 博雅教育應使學生知道各類型知識的不同處、重疊處及其在實際活動中的可能運用。

在此，特別要一提的是道德教育在博雅教育中的位置。道德教育一直是赫斯特所最關心的，但前面提過我們迄今並沒有一專門有關道德知識的學門（discipline），在這種情況下，我們怎麼來進行道德教育呢？赫斯特在這篇文章中當然沒有詳細的說明這個問題，但他很簡略的提到：由於道德教育出現在人類各式各樣的活動及日常生活的層面裡，所以道德教育的解決也要仰仗各種不同知識的運用。基於這種認識，赫斯特不免期許在學生受過完整的博雅教育之後就能恰當的了解及面對人類道德問題，並能從事解決道德問題的工作。根據這樣的觀點，我們不妨可以說博雅教育其中的一個目標是幫助受教者了解、面對並解決有關的道德問題。

到此，我們可能只是對博雅教育的內容有個粗略的了解，知道博雅教育的內容是各類型知識，但在赫斯特所列舉的七個不同類型知識中，他自己承認在這七類知識類型中我們還可以詳加細分。假如是這樣，那麼我們究竟要把那一項特別的知識放到我們的課程表裡？赫斯

特並沒有細究這個問題，他只是提示性的說明一點，即：在各個自成類型的知識項下，某些知識會比其它知識更適合放在實際的課程中，因為這些知識比較具有代表性，可以讓學生較全面的了解該知識所屬的獨特型式的知識。舉個例子，在自然科學（physical sciences）這一自成類型的知識中，物理學（physics）就要比植物學（botany）來得較具代表性，這就表示，在實際博雅教育的課程設計中，我們應列入物理學而不是植物學。在說明這一點後，赫斯特察覺到在某些獨特型式的知識中——如文學與藝術——，我們實在很難找到最具代表性的知識（在此，赫斯特承認大多數人會選文學，而不是藝術，做為代表文學與藝術的知識），那麼我們該怎麼辦呢？赫斯特並沒有替我們找出具體解決辦法，他只是說：在博雅教育進行時，我們課程的設計與選擇不能單單只考慮知識本身的問題，我們還須考慮學生的興趣及能力這個因素。

我們前面提到的是赫斯特在博雅教育的內容方面的問題，在實際博雅教育進行之時，我們究竟應該注意什麼呢？第一，在前面提過，赫斯特認為，除了各種知識本身的內容及邏輯結構外，在課程安排上，我們當須考慮到學生的能力及興趣，至於在實際教學中，我們尚須妥善安排課程的進行順序。赫斯特提醒我們，在實際博雅教育課程活動的進行中，我們不必呆板的按照知識的邏輯順序進行，在實際教學活動中，我們也要考慮的是我們人類心靈運作的程序。基本上，赫斯特不認為，學生了解、接受各類知識必須像爬梯子一樣的循序漸進；知識對赫斯特而言，倒像一個國家一樣，我們要去了解一個國家，並沒有一個呆板的程序，我們了解一個國家的途徑可以有多方面，同樣的，了解知識及攝取知識也可以有多方面的途徑，當然，由於知識有其內部邏輯結構及探討的具體範圍，了解知識並不像隨便出入一個國家般

的方便，但這些東西頂多像一個國家的邊界一樣，其作用勿寧在劃定領域及界限，至於一個人要怎樣去了解這個知識，他可以在領域範圍內採取多種而不是單一的途徑。第二，博雅教育的主要內容當然是各類型的知識，但在實際教育活動中，我們並不非要讓學生直接接觸各獨立成型的學科不可。課程的安排不妨用課題為核心，這些課題可以是非常理論的，也可以是屬實用性質的。比如說，我們可以讓學生從多方面來看“力”（power）這個概念，我們可以讓學生從社會、政治乃至於自然科學的角度來了解“力”；另外一例，我們可以讓學生對某一地區做結合性的了解，我們可以让學生從歷史、地理、工業、商業乃至社會等層面來看一個地區的發展。這種以課題為核心的課程設計在基本上仍然是讓學生了解各種不同類型知識中的不同重要概念、概念間的邏輯關係、知識的邏輯結構及判斷該門中知識真偽的標準。依這個觀點，到底什麼課題應該被納入課程就端賴於這課題是不是能讓學生較能全面且深入的了解各種不同類型的知識。但在這邊須注意一點，赫斯特並沒有說所有的課程設計都要（或最好要）以課題為核心，相反的，赫斯特認為在博雅教育中，學生最後還是要與各學門的知識直接接觸（如直接研習物理學等），否則，博雅教育不可能落實。

在我們對博雅教育有了大概的了解之後，赫斯特提醒我們，既然博雅教育的理想及理論基礎都有其合理性和正當性，那麼我們就可以之來檢視現有的課程及教育規劃，看看其是否合乎博雅教育的理想，然後據以改善。

在赫斯特的文章的最後，他提到兩個問題：一是博雅教育是適用於國民教育階段或適用於所有的教育階段？二是一個成功的博雅教育實施後，學生究竟會成爲一個什麼樣的人？

針對第一點，赫斯特其實說得不清楚，他似乎主張博雅教育有其階段性，在小學階段，博雅教育的內容不宜爲艱澀的知識，而宜以包含各類型知識種子的日常普通知識爲主，同時，並要求學生熟悉語文或各種不同的符號系統，因爲這些東西是能讓兒童進一步探索與擴展各方面經驗的工具。過了初步階段後，課程的安排要求學生專精於各類知識的研習，務期讓學生了解各種不同知識的特色及其可能有的限制。

至於第二點，赫斯特指出，有人可能會以爲在經過博雅教育的薰陶後，學生可能不能對人類經驗有個統整性的了解及認知，因爲學生只知道各個不同類型知識的特色及限制。有關這個憂慮，赫斯特明白的指出，博雅教育應不至於產生如此的結果，原因可能有二：一是因爲各種不同類型知識之間原來有其相關性及共同的部份，各種不同類型知識的產生及形成有其相同的基礎及背景，人類各種不同之經驗原來具有其共通性；二是在某些類型知識的發展過程中會借用到其他類型知識，如自然科學就會借用到數學知識，就是因爲如此，所以博雅教育所培育出來的人，其心靈應該是統整的，而不是分裂的。在文章的最後，赫斯特引用歐克夏（Michael Oakeshott）文章中的一段（註9）來說明：一個受過博雅教育的人是一個能與人類傳統或人類過去發展出來的經驗對話的人；在與傳統對話中，一個受過博雅教育的人能了解這傳統中各種組成的部份及聲音，也知道怎麼樣才是恰如其分的對話，最重要的是，他也具備與傳統對話所需要的知能及德性。（註10）

## 貳·赫斯特對「博雅教育和知識的性質」一文的補充及修正(一)

在有關博雅教育這個議題上，赫斯特在1965年發表的論文「博雅教育和知識的性質」有最周詳的討論。在此之後，赫斯特對他的理論也有所補充和更張，最值得提的有兩篇文章，一是1966年他在提伯（J. W. Tibble）主編的一本書中所發表的論文「教育理論」（Educational Theory）；（註11）另一是赫斯特和皮德思（R. S. Peters）合著、出版在1970年的「教育的邏輯」（The Logic of Education）一書中的第四章（章名為「課程」（the curriculum））。（註12）在這兩篇作品中，前者的重心主要是放在對教育理論的說明，但在說明過程中赫斯特也稍許提及有關他對知識及課程的看法；後者則完全專注於教育內容的探討。大體而言，這兩篇作品中有關博雅教育或獨特類型知識（forms of knowledge）理論的主張和赫斯特在1965年的主張沒有根本的不同；但就是因為這兩篇東西中的主張和1965年的主張並不完全一致，故有必要在此做一粗略的交代。我如此做的原因有二：一是較完滿周全的交代赫斯特早期有關博雅教育和課程理論的全貌；二是期盼從呈現赫斯特前後主張不一的事實，看出赫斯特早期課程和博雅教育理論的缺失。

### 1966年「教育理論」一文中赫斯特對獨特類型知識的主張

從上一節的敘述裡我們已經知道，赫斯特在博雅教育這一課題上的主張原是建基於其對知識性質的認知及說明，在這種情形下，假如赫斯特改變其對知識性質的說明，那麼博雅教育的內容及實施必會有所更張。

在1966年的這篇文章中，赫斯特在對知識性質的說明上有兩項值得注意的改變。

第一，在1965年「博雅教育和知識的性質」一文中，赫斯特指認出判斷一知識領域是否為獨特類型知識的四個規準，分別是：有其獨特概念（distinct types of concepts）、諸多獨特概念間有特殊的邏輯關係、有判斷知識真偽的獨特標準、及獨特建構知識的方法。但在1966年的這篇文章中，赫斯特只提到前面的三個規準，最後一個規準（即獨特建構知識的方法）他略過了不提。假如我們將1965年及1966年的兩篇文章對照一番，這可以說是一個相當大的變動，因為假如我們依四個規準來認定何者可被視為獨特類型知識，其結果可能與我們單單依據三個規準來認定會有所不同。可惜的是，赫斯特對這個變動並沒有提出任何說明。

第二，在1965年的文章中，赫斯特指認出七項獨特類型知識，分別是：自然科學（physical sciences）、數學（mathematics）、有關人的科學（human sciences）、歷史（history）、宗教（religion）、文學及藝術（literature and the fine arts）、哲學（philosophy）。但在1966年的文章中，赫斯特所指認出的七項獨特類型知識卻是：自然科學（sciences）、數學（mathematics）、歷史（history）、道德知識（morals）、美學（aesthetics）、哲學（philosophy）、及宗教（religion）。為什麼赫斯特做了相當的變動？由於1966年這篇文章的主旨是在探討教育理論的性質及其建構，赫斯特並沒有告訴我們變動的理由，其原因究竟為何，有待於我們而後的探索。（註11）



## 參·赫斯特對「博雅教育和知識的性質」一文的補充及修正(二)

赫斯特在1965年及1966年發表了「博雅教育和知識的性質」和「教育理論」之後，其影響力不可謂不大，但很奇怪的，當時其他的教育哲學家對他的立場並沒有採取嚴厲的批判態度，為文批評他的更少。我們從文獻的探索得知，批評赫斯特的博雅教育理論的文章陸續出現在1970年代的初期，距離「博雅教育和知識的性質」一文出版的日期已有五、六年之遠了。我們由此不妨可以推斷，在赫斯特這篇文章出現的當時，一般的教育學家或課程學者，所採取的是贊成或默許的立場，當然，這也可能是這篇文章在發表的當時並沒有引起太多人的注意，但這比較不可能。

在既沒有外在嚴厲的批評、赫斯特本身的立場也沒有重大改變的情況下，一本由赫斯特及英國哲學的開山大師皮德思合寫的書「教育的邏輯」(The Logic of Education)於1970年出版了。這是一本導論性質的教育哲學教科書，但由這一本書的英文名稱來看(英文書名為"The" Logic of Education，而不是"A" Logic of Education)，兩位作者有非常旺盛的企圖心。他們似乎想把有關教育哲學的目的、方法及內容作一個提綱挈領的規範。他們的企圖達成了嗎？從教育哲學今天的發展來看，答案是明顯的：沒有。但這不是說他們的這本書對而後的教育哲學的發展僅有表面的貢獻，他們的貢獻，根據其他教育哲學家的觀察，勿寧是重要但有時間性的。我們可以說，英國的教育哲學在開創的前二十年中(60年代到80年代)，是皮德思及赫斯特的年代，當然，在下這樣的判斷之時，我們也不可忽略狄阿典(R.F. Dearden)的著作及影響力。(註14)

由於「教育的邏輯」是本導論性質的教科書，書中對教育的目的、內容及方法的說明都僅是輕描淡寫、點到為止。由於是兩個人執筆的關係，(註15)個人的色彩不宜過於凸顯，可能是如此的關係，「博雅教育」一詞在「教育的邏輯」一書中並沒有出現，不僅如此，探討有關課程方面所使用的詞彙與概念也與赫斯特在1965年「博雅教育和知識的性質」一文中所使用的有些出入。但既使如此，赫斯特在「教育的邏輯」一書中所持有關教育的立場大致沒有重大的改變。為了能對赫斯特的課程理論作更清楚的了解，我在這裡將不厭其煩的介紹「教育的邏輯」一書中有關課程的理論。我之如此做的另一個理由是：由於「教育的邏輯」一書行文清楚淺易，對中國讀者而言，由此入手來了解赫斯特的課程理論比從「博雅教育和知識的性質」一文要來得容易。

### 一、教育的目的與教育的內容——課程

對赫斯特而言，當教育工作者在教育兒童或學生時，他們念茲在茲的是如何將受教者的心靈(mind)提昇到可欲的狀態(desirable states)。須注意者，這種心靈可欲狀態的核心是個人理性的認知；心靈可欲狀態的完成須以個人認知狀態的廣度與深度(some depth and breadth of understanding)為其基礎。

那麼，在赫斯特的心目中，究竟什麼樣的心靈狀態是可欲的？或換種說法，教育的目的究竟在培養什麼樣的人？在這個問題上，赫斯特認為教育目的之一在於培養一個有創造力、能獨立思考、自立自主、及人格統整的人；換言之，可欲的心靈狀態彰顯著創造(creativity)、自主(autonomy)、及人格統整(integrity)。

教育的目的既為如此，教育的內容——即課程——設計及實施即

當據之而行。在此須強調的是，赫斯特從來就沒有主張課程的設計及實施，單單只要著重於培養可欲的心靈狀態，在課程的內容及實施上，他主張我們尚須考量諸多心理的、社會的、經濟的因素。

但讓我們把注意力放在如何設計課程以培養受教者，使之具有上述可欲的心靈特質。在這方面，赫斯特以為，培養受教者具有上述可欲的心靈特質的方法，不外是讓受教者熟稔、了解並接受各種人類已發展出來獨立成型的、具有公共性質的( public )經驗及知識型式( modes of experience and knowledge )。只有在受教者掌握了各種獨立成型、客觀的經驗、知識及認知之後，受教者才可能具有獨立自主( autonomy )、創造( creativeness )及批判思考( critical thought )等心理特質。如此說來，教育的核心原來是受教者的認知發展；只有在受教者的認知發展或成熟到相當狀態之後，其他可欲的狀態才有可能獲得發展。赫斯特舉了幾個例子來說明他的這個觀點。第一，假如我們要能在原子物理學上有所創新或對原子物理學有所批判，我們首先要了解相關的知識及有關原子物理學的各種推理技巧和過程；第二，假如我們要能關懷他人、替人積極的謀福利，我們首先須做的是了解他人；第三，鑑賞藝術品的活動只有在我們了解一些基本概念才有可能，因為沒有這些基本概念的認識，個人美感經驗根本就無法形成。

既然教育的核心在於獨自成型的經驗及知識類型，那麼究竟有那些經驗及知識的類型應列入教育內容中，其性質為何？

## 二、知識及經驗的類型

在這邊須注意的是，在「博雅教育和知識的性質」一文中，赫斯特認為博雅教育的核心是各種不同類型的知識( forms of knowledge

)，而在「教育的邏輯」一書中，赫斯特卻用了“各種類型的知識及經驗”( modes of knowledge and experience )，這中間透露出何種的訊息？可以讓我們想到的有兩點：一是由於「教育的邏輯」一書是赫斯特及皮德思協力完成，皮德思可能認為“ modes of knowledge and experience ”一詞要比“ forms of knowledge ”要來得妥當；二是，為什麼皮德斯不願用“ forms of knowledge ”，而皮德思的堅持沒有受到赫斯特的反對？原因可能在於博雅教育的核心如單單的只是各種不同類型的知識，那麼會予人有枯燥乾澀之感，因為知識一詞往往指涉著由概念緊密結合而成的符號系統( 赫斯特在「博雅教育和知識的性質」一文中給人的印象即是如此，雖然他也提到有不能化為符號的知識 )，但若我們在「不同類型知識」一詞之後加上「經驗」二字，博雅教育就可以不致與人枯燥冰冷之感，這是因為「經驗」一詞所指涉的較為廣泛，( 比如說，一個人可能有非常豐富的宗教知識，但卻沒有任何宗教經驗 )，經驗一詞的附加不僅可使「博雅教育」免於給人冰冷枯燥之感，更可以使博雅教育的內容進一步的擴展。

既然教育的內容主要是各種不同類型的知識及經驗所組成，那麼各種不同類型的知識及經驗有著什麼樣的性質？赫斯特在這裡的解釋雖然不如其在「博雅教育和知識的性質」一文中那麼詳盡，但其基本的理念並沒有改變。讓我很簡要的交代一下。獨自成型的知識及經驗所以能自成一獨特的知識及經驗，首要者在於其本身有獨特的諸多概念( concepts )，而這諸多概念是可以文字符號所表達出的。不僅如此，既然概念是可以化為文字，那麼就可以為一般人所明白。每一獨特的知識及將經驗類型之所以能夠成立，正在於其有屬於自己領域的諸多基本概念。正由於這些諸多基本概念的存在，我們才得以區分事實與虛幻、真與偽、好與壞……。也正是由於基本概念能使得我們

分辨事理或經驗的是非、對錯、美醜、好壞……，各種不同類型的知識及經驗的客觀性才得以建立。

每一獨特的知識及經驗類型除了有專屬其本身的諸多概念外，其本身也有客觀的檢測方法( objective test )可被用來判斷其專屬領域內知識及經驗的真偽對錯。例如在科學的領域中，我們可以看到非常客觀的方法來幫助我們判斷有關科學的命題( proposition )或陳述( statements )是否可以成立；赫斯特認為，在科學的領域是如此，在其他的領域——如道德、美感及宗教——中也是如此。

在這邊，我們可以明顯的看出，赫斯特並沒有說明在每一獨自成型的知識及經驗類型中的諸多基本概念間有什麼樣的關係，他只是單純的指出，在每一獨自成型的知識及經驗類型中的諸多基本概念是彼此有關連、自成一體的。至於不同類型的知識及經驗中的諸多概念之間有什麼樣關係？赫斯特表明這是一個非常複雜的問題，不是在一本教育哲學導論性質的書所可以討論的。

在說明獨立成型的知識及經驗的基本性質與結構後，赫斯特轉而列舉出七種獨立成型的知識及經驗類型。我們在此將可以很明顯的看出，赫斯特在「教育的邏輯」一書中所列舉出七種不同知識及經驗類型與其在「博雅教育和知識的性質」所列舉的有些出入。這七種獨自成型，各不相同的知識及經驗類型是：1、形式邏輯與數學( formal logic and mathematics )，在這一領域，判斷真偽的標準是有關定理系統中的可推演性( deducibility within an axiom system )；2、自然科學( physical sciences )，在自然科學中，判斷真偽的標準在於我們感官的觀察( observation by the senses )，固然，赫斯特指出，在自然科學中可以有許多抽象的概念，但究其根柢，這些抽象的概念與我們的感觀相連；3、有關自己與他人心理狀態的覺知及

理解( awareness and understanding of our own and other people's mind )，在這一領域中，基本的概念是：相信( believing )、下決定( deciding )、企圖( intending )、意欲( wanting )、採取行動( acting )、希望( hoping )、感到愉樂( enjoying )，至於判斷這項領域中知識及經驗的客觀標準是什麼，赫斯特坦白的承認他也不是完全清楚，但他以自己了解自己心理狀態的經驗出發，認定在這一知識及經驗類型中判斷真偽的方法是獨特的，不能歸併到其他類型的知識及經驗類型中；4、道德知識及經驗，在這一領域中的基本概念是應然( ought )、錯( wrong )、義務( duty )等，至於判斷這一知識及經驗領域真偽的標準，赫斯特承認，這是一個長久以來就爭議不休的問題，但可以確定的是在道德的知識及經驗這一領域中，的確有客觀足以讓我們判斷真偽的標準存在，而這判斷真偽的標準和其他知識及經驗的類型所具有的判斷真偽的標準有所不同；5、美學知識及經驗，赫斯特承認我們並不是完全清楚美學知識及經驗的內容和其性質，很多的工作還待我們來做，但他強調美學知識及經驗雖然不一定要用文字表達出來，但其為一獨特的知識及經驗殆無疑義。6、宗教知識及經驗，這一領域的發展情況與道德知識及經驗非常類似。7、哲學知識及經驗類型，赫斯特在這一點上沒有著墨太多，只是說哲學知識及經驗的領域中既有其獨特的概念，也有判斷哲學知識及經驗真偽的標準及方法，而哲學工作基本上是次元性的工作，即哲學探究的內容是以其他類型的知識及經驗為素材。

從赫斯特在「教育的邏輯」中所臚列的七項獨自成型的知識及經驗類型來看，我們可以知道原來被視為獨特知識類型的歷史學( history )被他剔除了，有關人的科學( human sciences )也似乎被肢解了，原來不在名單上的「形式邏輯」及「道德知識及經驗」則被納進

了。爲什麼會有這樣的轉變？赫斯特本人在七〇年代以前似乎沒有給我們一個交代。

在列舉出七種不同型式的知識及經驗之後，赫斯特提醒我們下列幾點：

1. 這七種獨自成型的知識及經驗是人類在歷史進程中分化演進出來的結果，隨著時間的進展，其他獨立成型的知識及經驗也可能會形成。換言之，赫斯特承認，他所指認出的知識及經驗類型沒有定於一尊的性質。究竟有那些知識及經驗才算得上是獨立成型的知識及經驗？這答案原來是變動不居的。
2. 前面提過，這七種獨立成型的知識及經驗均有其諸多的獨特概念，且這些概念自成一體，有著某一種邏輯上的關係；但須注意，在某一獨立成型的知識及經驗中其諸多的核心概念在邏輯上也許會較另一類型的知識及經驗要緊密、複雜。且各種不同類型的知識及經驗有不同的証成( justification )方法。
3. 雖然這七種獨立成型的知識及經驗各具有獨自的領域，但彼此之間也有非常緊密的關連。如有關自然世界的知識就得以數學知識爲基礎，對自然世界的了解也會影響到我們日常生活中的道德判斷。但須強調的是，雖然某一獨特的知識及經驗可能非常仰賴其他獨立知識及經驗，但其本身的獨立性卻不容質疑。如有關自然世界的科學雖然要以數學之知識爲基礎，但最後解決自然科學問題的卻不是數學知識，再如有關事實的知識固然會影響到我們的道德判斷，但最後讓我們定奪的卻是道德原則而不是有關事實的知識。

### 三、課程的安排與教育目標——通識教育？專門教育？

在此闡述了經驗的類型及性質之後，赫斯特緊接著處理教育體系中課程安排的問題。在此，赫斯特所揭櫫的理想仍然是博雅教育的理想，但他在「教育的邏輯」一書中所用的卻是「通識教育」( general education ) 一詞，而不是「博雅教育」( liberal education )，這中間有些什麼樣的涵義，頗值得尋味。

赫斯特主張，通識教育應一直實施到中學的階段。在通識教育的實施過程中，教育者應要求受教者嫻熟各種類型知識及經驗中的主要概念、特殊推理的方法及判斷真偽的標準，且在嫻熟了這些事項之後，受教者能將之運用在日常生活中，最後並能依自己的興趣及時間對各類型知識及經驗的發展寄予適當的關懷。

當然，在實施通識教育的同時，赫斯特提醒我們，我們也應顧及受教者乃至於社會的特殊需求及狀況。課程的規劃不應完全從哲學的角度出發，社會的需求、經濟的發展及學生的心理能力與狀況都應列入考慮。在這樣的前題下，在中學生受教育的過程中，課程的安排也可以不完全著眼於通識教育，某種型式的專門教育( specialist education )也可以存在於課程設計之中，在專門教育的課程設計裡，施教者的目標在於讓學生精熟於某一特殊知識或經驗領域，務期使受教者具有較佳之能力以從事專門的工作或特殊領域的學習。

那麼，通識教育及專門教育兩者之間應該有什麼樣的關係？赫斯特並沒有詳述這樣的問題，只是輕描淡寫的說，在實際安排課程之時，某些課程的實施可以兼顧這兩種教育的目的，各式各樣的課程也可依不同的目的而實施。

#### 四、課程安排的實務層面

在課程安排的實務層面，赫斯特在「教育的邏輯」中一書所持的立場與其在「博雅教育和知識的性質」一文中相當一致。他認為在確定教育目標之後，並沒有一刻板不變的課程可以為我們用來達成所設定的教育目標。在教育目標不變的前提下，學校課程的安排可以很彈性的運用。為什麼可以如此？赫斯特認為，完成教育目標的過程就好像拼圖的過程。當我們玩拼圖遊戲時，在邏輯上我們不須按照一定的程序來完成拼圖，玩拼圖者可以運用各種不同的方法、採行不同的步驟來玩。在課程方面的安排也是如此。為了要讓學生嫻熟各種不同類型的知識及經驗，我們不一定要把學生的授課科目依各種不同類型的知識及經驗做一對一的安排，然後納入課程中。有些科目的安排的確可以如此做，如我們可以專門的安排數學這一學科來讓學生學習，但我們也不妨可以安排一些科目，學生可以從研習這科目裡學習到數種不同類型的知識及經驗。如從研習地理一科，我們可以來熟悉自然的結構及人文的景觀。

另外，基於社會條件的限制、或學生的心理狀況及認知能力，每一獨特類型的知識及經驗不一定要發展成一獨立的教學科目。

在說明了這些之後，赫斯特怕讀者誤解他的基本立場，故而特別強調，雖然讓學生嫻熟各類型知識及經驗的方法及課程安排並不是呆板固定，但由於各類型知識及經驗本身的特性，學校科目的安排也不能逾越某些基本的章法。學校課程有時可以專設一個學科來教授某一獨特類型的知識及經驗，但有時卻可以用一個科目來讓學生熟悉不同類型的知識及經驗；在實際教育活動中，我們固然要注意各類型知識及經驗的獨特性，也要注意其間所可能有的相關性。（註16）

#### 註釋：

註1：Paul Hirst, *Liberal Education and the Nature of Knowledge*, 此文最早刊於R.D. Archambault (ed.), *Philosophical Analysis and Education*, London: RKP, 1965。原文重刊於Hirst的論文集, *Knowledge and the Curriculum*, London: RKP, 1974。本文所據以行文的是後者。

註2：冰箱之所以為冰箱，正在於其能保存食品的新鮮，假如冰箱能保存食品的新鮮，就達到我們替冰箱所設定的目標。同樣的，心靈之所以為心靈，在於其能追求知識，知識的取得就是成了心靈本身所設定的目標。

註3：Hirst 原文參見 "Liberal Education and the Nature of Knowledge", pp. 30-32。

註4：同前註，pp. 32-38。

註5：在這一點，英國政治哲學家 M. Oakeshott 有精闢的見解，見 M. Oakeshott, "Rational Conduct", in *Rationalism in Politics*, London: Methuen, 1962。

註6：本小節所依據的是 Hirst 的 "Liberal Education and the Nature of Knowledge" 中的第三小節，pp. 39-43。

註7：有關本節對 Hirst 的介紹，請參見 "Liberal education and the Nature of Knowledge", pp. 43-46。

註8：在此，須特別強調的是，在赫斯特執筆寫這篇論文時，正是兒童本位教育流行的當時，赫斯特和其它主要的英國教育哲學家如 R.S. Peters 及 R.F. Dearden 並不贊同兒童本位教育的哲學主張，但並不反對在教育進行過程中應該注意受教者的興

趣及需要, Peters 和 Dearden 的這個主張最明顯的分別出現在他們的著作 The Logic of Education 及 The Philosophy of Primary Education 。

註 9 : M. Oakeshott 的原文過於抽象, 筆者力不足以翻譯, 今附原文如下: As civilized human beings, we are the inheritors, neither of an inquiry about ourselves and the world, nor of an accumulating body of information, but of a conversation, begun in the primeval forests and extended and made more articulate in the course of centuries. It is a conversation which goes on both in public and within each of ourselves. Of course there is argument and inquiry and information, but wherever these are profitable they are to be recognized as passages in this conversation, and perhaps they are not the most captivating of the passages .... Conversation is not an enterprise designed to yield an extrinsic profit, a contest where a winner gets a prize, nor is it an activity of exegesis; it is an unrehearsed intellectual adventure .... Education, properly speaking, is an initiation into the skill and partnership of this conversation in which we learn to recognize the voices, to distinguish the proper occasions of utterance, and in which we acquire the intellectual and moral habits appropriate to conversation. And it is this conversation which, in the end, gives place and character to every human activity and utterance.

註 10 : 有關本節對 Hirst 的介紹, 請參見 Hirst 原文, pp. 47-53 。

註 11 : P. Hirst, "Education Theory", in J. W. Tibble(ed.), The Study of Education, London: RKP, 1966.

註 12 : P.Hirst & R. S. Peters, The Logic of Education, London: RKP, 1970

註 13 : 本小節所據以行文的是 Hirst 的 "Educational Theory" 一文。

註 14 : 狄阿典 ( R. F. Dearden ) 的作品在國內較少受到重視, 但我在英國攻讀博士學位之時, 曾參與一項教育哲學研討會, 會中有英國學者指出, 在皮德斯、赫斯特及狄阿典三人的主張之中, 理論基礎最周全的當屬狄阿典。當然, 這只是該位學者的一家之言, 不過亦足以供我們參考。

註 15 : 爲什麼是兩人執筆, 而不是由皮德思或赫斯特一人獨力完成? 在第一章中我提過在英國教育哲學開始發展的階段, 皮德思有興趣的課題是教育的目的、教育活動的邏輯結構、教育哲學的方法及教育哲學中與倫理學有關的問題, 課程方面則是赫斯特的專攻領域, 皮德思本人對課程理論並沒有濃厚的興趣。這大概可以解釋爲什麼「教育的邏輯」是合兩人之力, 而非皮德思或赫斯特一人的傑作。

註 16 : 本小節赫斯特的觀點乃根據 The Logic of Education 一書的第四章 "The Curriculum" 中而來。

## 第三章

# 學者對赫斯特早期課程和博雅教育理論的批評及赫斯特的回應

赫斯特在1965年發表了「博雅教育和知識的性質」一文，在1966及1970年又發表了兩項重要性較低但仍有關博雅教育和課程理論的作品。鑑於赫斯特的主張對英美課程理論的重大影響，我們在上一章中詳盡的交代了他的三項作品內容。

在這一章中，我要做的主要有兩件事。一是交代一些教育哲學家對赫斯特早期課程和博雅教育理論的批評；二是說明在了解他人的批評之後，赫斯特是如何回應他人的批評並進而修正自己原有的主張。

在交代其它教育哲學家對赫斯特理論的批評這一點上，我所能找到最早批評赫斯特理論的是威爾森(John Wilson)在1969年所發表的一篇短文。威爾森在這一篇短文中肯定赫斯特所造成的影響，但對他卻也不無疵議，只是威爾森對赫斯特的批評並不夠周詳。在威爾森之後，對赫斯特理論有較為周全批評的文章陸續出現。我在這一章裡，提綱挈領的交代在1973年以前對赫斯特理論批判較有系統的幾篇文章。為什麼要選定1973年？這是因為赫斯特在1974年出版的「知識和課程」(Knowledge and the Curriculum)一書中的幾篇文章，對批評他的人有了明確的回應。(註1)另外一個有趣的問題是，為甚麼1966年到1969年威爾森文章發表之前沒有學者為文批評赫斯特？我可以想到

的有幾點。其一，赫斯特的理論在其1965年論文發表後並沒有受到全面的重視，故沒有比較具有份量的學者批評他；其二，赫斯特的理論受到當時大多數教育哲學家的歡迎與接受；第三，我文獻探討的工夫做得不夠，故沒有發現1969年以前批評赫斯特的文章。不管是那一種可能，都不是目前我們最應關心的；我們目前最關心的是，在其他教育哲學家的眼中，赫斯特的理論究竟有甚麼樣的缺點。

在赫斯特對他的批評者的回應上，赫斯特的主要的論點可以在兩篇文章中發現。一是「知識類型的回顧」(The Forms of Knowledge Revisited)，另一是「論文學及藝術為一獨特類型知識」(Literature and the Fine Arts as a Unique Form of Knowledge)。我以下分兩部份來進行本章的工作。

### 壹·學者對赫斯特早期課程理論和博雅教育的批評

#### 一、威爾森(John Wilson)對赫斯特的批評

綜觀而言，威爾森對赫斯特早期的課程和博雅教育理論是持肯定的態度。他很清楚的指出，在課程的証成及分類(justification and taxonomy)方面，赫斯特和皮德思的理論彌足珍貴，即使是有瑕疵，也是瑕不以掩瑜。但威爾森並不是全然滿意赫斯特的理論。

威爾森對赫斯特的批判主要是集中在赫斯特對博雅教育的証成上。但在我們介紹這一點之前，先讓我們看一看威爾森在其他方面對赫斯特的批評；值得說明的有下列幾點。

第一，威爾森認為赫斯特指認出來的獨特型式知識的四個特徵並不够清楚，尤其是其中的第三個。根據赫斯特，一項知識之所以能成為一獨特型式的知識，此項知識領域中的陳述及概念須經得起經驗的

考驗。但威爾森指出，數學、形式邏輯及宗教是赫斯特指認出來的獨特型式知識，但這三項中的陳述及概念卻似乎很難用人類經驗來驗證。威爾森認為，用下列五個尺度來判別知識應該更為恰當，這五個標準是：1.知識的性質，知識是分析的（analytic）呢？還是綜合的（synthetic）？2.知識檢証（verification）的方法 3.解釋的方法 4.推理方法或程序 5.認定知識內容是否圓滿成功的標準。

第二，相似於另外兩位教育哲學家懷特（J. White）及菲力普（D.C. Phillips）對赫斯特的批評，威爾森也認為，數學及自然科學固然擔得起「獨特型式知識」之名，但若也視宗教、道德或美感判斷為一種知識的形式，那就可能是濫用或誤用了「知識」這個名稱了！

第三，在赫斯特的理論中，赫斯特認定知識取得的過程，即是造就理性心靈（rational mind）的過程，威爾森不同意這點，他認為，所謂一個有理性（rationality）的人並不單是指這個人會運用邏輯三段論法來推理，也不是指這個人學富五車，更不是指這個人熟悉了解各種知識之內容或方法，一個人可能嫻熟於這些事項，但卻仍然可能是一個非理性的人，一個如此非理性的人有可能故意的曲解事實或不敢面對事實，也可能有駝鳥作法。威爾森建議，假如我們的教育目標果真在塑造個人具有理性心靈，那麼我們一定要清楚兩件事：一是什麼樣的人才是理性的人、什麼樣的人才是非理性的人；二是要讓學生從事什麼樣的活動才能造成一個理性的人。在這裡，威爾森所不滿的是赫斯特在這兩方面並沒有詳盡的說明。

在交代了上面三點之後，讓我們把注意力放在威爾森對赫斯特証成（justify）博雅教育的批評上。

威爾森的第一個不滿是赫斯特並未詳盡細說博雅教育的活動內容。就以學生從事“科學”之研習來說，“科學”這一課程放在課表上究

竟是表示著什麼樣的教育活動？固然，在赫斯特的理論中，「科學」之為一獨特型式的知識，就表示它有它獨特的四項特徵，在使學生學習科學的活動裡，學生當然要去學習那些事項，但如此的教育活動也可包括讓學生從事實際的田野工作，讓學生有運用科學方法的機會；不僅如此，讓學生從事科學活動也可能表示讓學生去徹底了解各種科學方法、或讓學生學得各種有關的科學事實。威爾森認為，假如我們主張在學校課程內應排有“科學”一科目，我們一定要詳述這“科學”一科目之內容，因為，隨著指涉內容的不同，我們提出的論証也應有所不同。威爾森認為赫斯特在這方面做的工夫不夠。

其次，威爾森指出，在我們試圖去証成一個概念、一個觀點、或一項活動時，我們除了必須明確交代這些事項的具體內容之外，我們一定要交代是在什麼樣的脈絡中這些事項應該為我們所接受或採行。比如說，假如我們要去倡導希臘語文的教育，我們一定要說明我們是在什麼樣的脈絡裡倡導希臘語文教育，我們當然不可能在一個饑寒交迫的社會環境中要求一群饑民去學希臘語！根據這樣的看法，威爾森認為，赫斯特在他提出支持博雅教育的論証中，既沒有交代為什麼我們要去學習那些獨特型式知識的社會脈絡，單單是“先驗的論証”並不足以說明我們應該去實施博雅教育。（註2）

## 二、格利寶（James Gribble）對赫斯特的批評

和其他批評赫斯特的學者相較之下，格利寶對赫斯特的批評一點都不嚴厲，也不是全面性的。我們甚至可以說格利寶和赫斯特原來是同路人，因為格利寶一則並沒有反對赫斯特博雅教育的理想，再則沒有批評赫斯特將博雅教育理念置於對知識的說明上，三則對赫斯特就博雅教育的內容及實施的主張未置一貶辭。格利寶對赫斯特主要的不同



滿處有二，一是他認為赫斯特界定獨特型式知識的標準不夠嚴謹；二是，即使我們不深究赫斯特界定獨特型式知識的標準是否夠嚴謹，若我們拿赫斯特指定出來的四個標準來判斷何種知識可算得上是獨特型式知識，我們可以很快的發現，文學批評（literary criticism）應是一獨特型知識，而赫斯特在「博雅教育和知識的性質」一文中認定為獨特型式知識的「文學及藝術」（literature and the fine arts）根本就不能算是獨特型式的知識。讓我們稍為深入這兩點。先從第二點說起。

格利寶的重點是：「文學及藝術」被赫斯特視為獨特型式知識是件奇怪的事。格利寶有幾個理由做如是想。第一，赫斯特並沒有交代什麼是「文學及藝術」這項獨特型式知識所特有的概念，赫斯特在「博雅教育和知識的性質」一文中，略為交代了數學、自然科學、宗教及道德知識，但獨獨沒有告訴讀者「文學及藝術」這一學門中的獨特概念，這令格利寶懷疑，在「文學及藝術」這一學門中，根本就沒有獨特的概念。第二，格利寶指出，赫斯特自己也明白的承認，我們很難找出客觀的經驗標準來考驗（test）某一種特殊表達方式或形式（distinctive expression）究竟是否屬於「藝術」這一領域，（即使我們能找著這樣的東西，我們也有困難來運用它），這是因為考驗一項表現形式（expression）是否為藝術，在本質上就有不可言傳的部份，單就這一點，我們就可以知道「藝術」這一經驗或知識領域是大大不同於其它知識領域（如數學）的。第三，格利寶提醒我們，詩歌（poems）為文學領域中很重要的一部份，但詩歌的表達有時竟可以不須遵守形式邏輯（formal logic）的規則而仍然有豐富的意義，但環顧其它的知識，沒有那一項知識可以違背形式邏輯的法則而仍然可以有知識之名的，由此可知，文學之被視為獨特類型知識是件詭異

的事。格利寶主要基於這三點，於是認定「文學及藝術」即使是依照赫斯特自己所訂的標準都不夠資格被視為一種獨特型式的知識，在指出這一結論後，格利寶還詳舉例証，主張文學批判才應被列為一獨特型式的知識。

再說格利寶對赫斯特的主要批評：赫斯特界定獨特型式知識的標準不夠嚴謹。格利寶主張，在判斷一門知識究竟是不是獨特型式知識的標準方面，一門知識之所以能成為獨特型式知識，一定要有其獨特判斷領域內知識真偽的標準。格利寶承認，假如他的這項主張成立，那麼所有關於價值判斷（value judgement）的知識，如道德知識及文學批評，都不應被認定為獨特型式的知識，因為在有關價值判斷的知識領域中，我們究竟有沒有判斷知識真偽的標準還是一項富爭議性的問題。在這樣的情況下，格利寶認為，即使道德的知識和文學批評可依赫斯特的標準列為獨特型式的知識，但它們充其量只能「暫時」的被視為獨特型式的知識，待根本的爭議解決之後，我們才可恰當的將其定位。（註3）

### 三、菲力普（D.C. Phillips）對赫斯特的批評

菲立普對赫斯特有相當嚴肅的批評，但他對赫斯特的批評與而後要介紹的海妮絲（E.Hindness）有所不同。菲力普批評的重點集中在赫斯特對獨特類型知識的四個判別標準（或四項特徵）的認定上。重點有二：一是在方法論上，菲力普認為赫斯特認定獨特類型知識的四個判別標準的過程不夠嚴謹；二是那四個標準都有其問題。

菲力普對赫斯特理論的批評的最大涵義——就如同海妮絲對赫斯特理論的批評的涵義一樣——在於：若赫斯特想要將博雅教育的理論基礎置於對知識的說明上，那麼赫斯特對知識的說明一定要合理周詳、

經得起考驗，不然他人無由接受赫斯特所提出的博雅教育。

但在此須注意著，和海妮絲對赫斯特的批評一樣，菲力普的批評沒有從根本上否定博雅教育的理論基礎”可以“是對知識的說明。他們頂多說的是：赫斯特對知識的說明有問題。讓我們來一探菲力普對赫斯特理論的批評究竟為何。

既然菲力普的攻擊重點在赫斯特所提出的獨特類型知識的四個判別標準（或四項特徵），在此我們不妨可以再一次的將這四個判別標準（特徵）臚列於下，它們是：

1. 每一獨特類型的知識均有其特有之核心概念。而這些核心概念均有其相類似之性質。
2. 每一獨特類型知識中的特有概念各有其獨特的邏輯關係，各重要概念連結的結果即是瞭解人類經驗的方式。
3. 每一獨特類型知識中的概念及陳述句之真偽均可以接受人類各種經驗的考驗；自然科學如此，道德知識或藝術知識亦然。
4. 在每一獨特型式的知識中，均有其形成該一領域知識的獨特方法及技巧。

前面已提過，菲力普對赫斯特的不滿處有二。以下分別說明。

菲力普首先質疑赫斯特的是赫斯特認定上述四個特徵的方法和程序。赫斯特究竟是透過什麼樣的程序來指認出獨特類型知識的四個判別標準？菲力普的臆測是這樣的：第一步，赫斯特先認定了某些知識是他心目中理想的獨特型式的知識，這些知識是：數學和自然科學；第二步，赫斯特分析他心目中理想的獨特類型知識的特徵；第三步，他根據第二步驟的結果來界定「獨特類型知識」；最後一步，他以在第三步驟所完成的成果來找出什麼樣的知識可以稱得上是獨特類型的知識。

在菲力普認定赫斯特是透過上述的程序來指認出獨特類型知識的四項特徵的前題下，菲力普認為，這樣的程序並不客觀。他說，假如赫斯特在第一步時沒有把數學或自然科學當做獨特類型知識的典型，那麼獨特類型知識的特徵（或判別標準）就絕不會是我們現有的那四個。換種說法，假如在第一步驟時，我們心目中所認定的獨特類型知識的典型是道德知識，那麼獨特類型知識的判別標準就可能不會是赫斯特所指認出來的那四個了。

菲力普在方法論上對赫斯特的不滿不止於此。他認為赫斯特對於知識的看法都只是斷言（assertion）。赫斯特主張各獨特類型的知識之所以有其獨特性，在於有其不同的「核心概念」、「邏輯結構」、「檢驗知識真偽的特殊標準」及「建構知識的特殊方法」，但可惜的是赫斯特並沒有就這些決定獨特知識類型的重要因素提出充份的說明，他所做的，充其量只是很獨斷的主張（assert）他的觀點。赫斯特應該做的，菲力普認為，是為他的主張提出充份的理由和證據。

另外還有一點值得一提。菲力普認為赫斯特在提出他有關知識的主要論點——即可稱得上是獨特類型的知識有七類——之後，應該馬上處理一些與這些主張相左的論調。菲力普指出：顯而易見的，在不同的文化、不同的社會、乃至不同的歷史階段中，我們對知識都有不同的分類法；據此，我們不免可以懷疑赫斯特對知識的看法及對知識的分類只是在一特定社會或文化架構下的產物，假如赫斯特要說服我們他理論中的七種不同類型的知識真的是「所有人類」經驗的結晶，他除了要找出理由支持自己的論點外，他還一定要反駁其他人或其他文化社會對知識分類的不同看法，可惜的是，赫斯特對與他相左的論調隻字不提。

菲力普固然不贊同赫斯特的方法，他更不滿意赫斯特所提出的獨

特型式知識的四個標準。他逐一的指陳其中的毛病。

1. 赫斯特認為每一獨特型式的知識均有其獨特的核心概念，且這些核心概念有相同性質。菲力普認為每一獨特類型知識均有其核心概念，此點應無疑義，但「每一獨特類型知識中的核心概念均有相同性質」這一點卻大有問題。菲力普以物理學為例，他指出，在物理學中，我們可常見的諸多概念有：原子( atoms )、分子( molecules )、壓力( pressure )、容量( volume )、平均動能( mean kinetic energy)、質量( mass )、溫度( temperature )、引力常數( gravitational constant )、電力線( line of electrical force )。在這一點上，菲力普問，我們真的可以指認出這些概念所共有的特質嗎？具體而言，這些概念有的非常抽象，近乎於數學概念；而有的，如電力線 lines of electrical force，純粹是基於理論建構的需要而產生的，其本身不指涉任何實體；而有的概念，如溫度、質量則是平常人都可以了解、都使用的概念。在這樣的情況下，菲力普認為，我們實在很難替這些諸多概念找到一個（或數個）相同點。再者，在赫斯特的理論架構中，自然科學( physical sciences )是一獨特類型的知識，準此，菲力普指出，假如我們把生物學、地質學、礦物學、氣象學中的諸多概念並陳分析，我們根本不可能在這些概念間找到共有的特質。最後一點，我們不難發現，在自然科學中倒是有許多概念和其它獨特類型知識有共通點，而這些概念反而與本身所屬獨特類型知識中的其它概念大不相同。

2. 在赫斯特的理論中，第二個判斷獨特類型知識是：每一類型知識中的核心概念都有其特殊的邏輯結構。在這一點上，菲力普認為這與事實根本不符。菲力普以數學為例，數學中有代數、有幾何。而代數中的核心概念及其邏輯結構與幾何學中的核心概念及邏輯結構有很

大的差異。即使是在幾何學中，還有歐幾里得幾何和非歐幾里德幾何的分野，兩者中核心概念的邏輯關係也大不相同。菲力普進一步指出，數學如此，自然科學中的諸多概念也有類似的情形。如此說來，赫斯特指認出判斷獨特類型知識的第二個標準就不成立了。根據菲力普的看法，既然每一獨特類型知識中的核心概念之間可以有不只一種的性質，核心概念所形成的邏輯結構當然也不限於一個了。

3. 在判定獨特型式知識的第三個標準方面，赫斯特主張每一獨特類型知識中之概念及陳述( statement )須經過人類經驗的考驗；換言之，知識真偽的標準在於經驗的判斷。菲力普不同意這樣的看法，他最主要的論點在於，在很多已然成熟的知識中——如神學、形上學( 哲學的一部份)、邏輯、非歐幾里得幾何學、代數及某些藝術( fine arts )——判斷知識真偽的標準可能並不是人類既有的經驗，假如我們一定要拿我們的經驗來判斷這些知識的真偽，我們一定會遭遇到相當大的困難。其次，菲力普認為，即使我們能克服諸多困難，能以人類經驗做為判斷上述知識真偽的標準，我們仍然會面臨另一項問題。菲力普指出：照赫斯特的理論，每一獨特類型知識均有判斷知識真偽的特殊方法，比如說判斷宗教知識真偽的標準就應與判斷哲學知識真偽的標準有所不同。但菲力普問：真的是如此嗎？他認為，我們可以很明顯的看到一個事實，即判斷神學知識( 宗教知識的一部份 )真偽與判斷形上學知識真偽所依據的是人類相類似的經驗；同樣的，判斷幾何學及幾何光學( geometrical optics )真偽的經驗標準也可能並無二致，而這兩例中的知識卻屬於不同獨特型式的知識。由這樣的事實我們不難可以推斷，假如以「有獨特經驗為判斷知識的真偽」做為判別獨特類型知識的標準之一，那麼稱得上是獨特類型知識的可能就沒有七種了。

4.關於赫斯特判別獨特類型知識的第四個標準，赫斯特認為每一獨特類型知識中均有其特殊建構知識的方法。菲力普仍然不認同赫斯特的看法，他指出，在每一學科知識領域中的學者事實上會利用各種方法來建構學科知識，比如說，自然科學家 and 歷史學家同樣地都要運用到“想像”(imagination)，實驗方法也普遍為各學科知識專家所採用，並不是自然科學家的專利。假如事實是如此，那麼以獨特的研究方法或獨特的建構知識方法來判別一知識是否為獨特類型知識就不是非常恰當的。

前面一再提過，假如赫斯特博雅教育的理念及實施要建基於對知識的說明，那麼他對知識的說明一定要合理周詳。不幸的，從菲力普對赫斯特理論的批評來看，赫斯特對知識的說明似乎並不理想。那是不是說，博雅教育的理念及實施就不能建基於對知識的說明上？那到也不是，一個比較中肯的說法是，博雅教育應建基於對知識較為合理的說明上。但依循著這個理路，假如赫斯特參酌海妮絲及菲力普對他的批評，修改他對知識的看法，循序建構博雅教育的內容及實施方法，那麼我們將可以發現，這新的博雅教育的內容必然與原有博雅教育的內容有著很大的差異。(註4)

讓我們繼續看另一位學者海妮絲對赫斯特博雅教育理論的批評！

#### 四、海妮絲 ( E. Hindness ) 對赫斯特的批判

在眾多批評赫斯特的學者中，海妮絲的批評可以說是很值得注意。海妮絲的批評重點是這樣的：雖然赫斯特把博雅教育的理論基礎置於對知識的說明上，但赫斯特並沒有將不同類型知識的基本性質 (the nature of forms of knowledge) 做一個詳盡的交代；不僅如此，在處理各種不同類型知識之間有何種關係這個問題上，赫斯特也有閃

失。

假如海妮絲對赫斯特的批評有些道理，那麼赫斯特所碰到的麻煩就大了，因為在赫斯特將博雅教育置於對知識的說明的前提下，假如赫斯特對知識的說明有嚴重的缺陷，我們就沒有理由接受、甚至採行赫斯特所主張的博雅教育，除非赫斯特能修正他對知識的說明，甚至另闢蹊徑替博雅教育找一個新的理論基礎。

海妮絲對赫斯特理論的不滿起自於她發現赫斯特早期理論中有自相牴觸及不一致的地方。具體的說，海德絲察覺有問題的地方有兩處。

第一，在1966年發表的「教育理論」(Educational Thoery)一文中，赫斯特認為一知識之所以能成爲一獨特類型的知識 (a form of knowledge)，一定要具有三項條件，這三項條件分別是：獨特的概念、概念與概念間有獨特的組織 (a unique conceptual structure)、認定知識有效的標準。但是在前一年(1965)發表的「博雅教育和知識的性質」一文中，赫斯特卻將獨特類型知識之所以成立的標準定爲四個，這四項條件分別是：獨特的概念、概念與概念間有獨特的組織、以經驗爲依歸之特有判斷概念及陳述句真偽對錯的標準、獨特形成知識及探索相關經驗的方法及技巧。海妮絲指出，由於判斷獨特類型知識是否能成立的條件有所不同，會使得某些知識，如有關道德的知識，照第一套標準可被視爲一獨特類型的知識(因此會被優先納入博雅教育的課程中)，但照第二套標準則不會被認爲獨特類型的知識，這是因爲第二套標準特別強調知識的真偽應透過相關經驗的考驗來判定。

第二，在赫斯特的「教育理論」一文中，科學 (science) 是一獨特類型的知識，但在「博雅教育和知識的性質」一文中，「科學」卻被分解爲自然科學 (physical sciences) 及有關人的科學 (

human sciences)；到了後來的「教育的邏輯」一書，原來被視為一獨特類型知識的歷史學 ( history ) 和有關人的科學 ( human sciences ) 都消失了，他們被「有關自己及他人心理狀態」的知識及有關道德的知識取代了。

爲什麼赫斯特在他的著作無法保持理論的一貫性呢？海妮絲的看法是：因爲赫斯特沒有很清楚的界定各種不同知識的構成條件及各獨特類型的知識間可能有的關係。

我們從上面的敘述已知，沒有明確界定獨特類型知識成立的條件會造成博雅教育內容的變動不居，但海妮絲並不認爲這是最嚴重的問題。她認爲，赫斯特理論中一個嚴重的缺點，在於他沒有深刻體認到他所指認出的七種不同獨特類型知識之間有著一種獨特的關係，而這種獨特關係的認定會全盤否定赫斯特對知識性質的說明。讓我們在這一點上做較深入的了解。

我們在這裡可以回憶一下赫斯特對「知識」根本性質的說明。赫斯特以爲知識是人類在歷史進程中爲了解釋本身經驗而逐漸形成的結果；人類的經驗有多樣性，故而知識也有多樣性。由於知識與人類經驗有如此對應的關係，人類經驗的改變當然連帶的會影響到知識的結構或內容；相對的，知識的發展也會決定人類經驗的內涵。在這樣的認定下，赫斯特承認他所指認出來的七種不同的獨特形成的知識不是固定不變、不能增添刪減的。隨著時間的進展，有些原來被認爲是獨特類型知識可能也會被淘汰，重新被認定爲迷信，不值有識者一笑。

海妮絲對於赫斯特這樣的看法不滿意。她指出兩點。

第一，在赫斯特所指認出來的七種獨特型式的知識中，有些知識的位階性比較高，是其它知識的基礎；換言之，就知識的位階性而言，赫斯特所指認出來的七種不同類型知識並不落於同一位階，但赫斯特

卻錯誤的將之等量齊觀。海妮絲用哲學來說明這一點。以哲學和其他六種不同類型知識的關係而言，海妮絲認爲哲學的位階性高於其它的知識；更精確的說，哲學是其它知識的基礎。這話怎麼說？照海妮絲的想法，當我們要判斷某一知識，如歷史學，是否爲一獨特類型的知識時，我們不僅要說明該一知識中的重要概念是否有意義、有合理的指涉對象，更要說明重要概念的邏輯關係是否站得住腳，其判斷有關知識真偽的標準是否經得起考驗，必要時還得說明此一知識与其它類型知識的不同處。但我們如何才能進行這樣的工作呢？海妮絲以爲，我們必須援引我們的哲學知識——尤其是哲學裡的知識論及有關各學科的哲學(如歷史哲學、數學哲學、自然科學的哲學等)——來做這樣的事，如此一來，這豈不是說明了哲學是其它類型知識的一個基礎學科，赫斯特所指認出的七種不同類型的知識原來不是位於同一邏輯層次上的！不僅如此，海妮絲更進一步指出，在建構知識或陳述知識的過程中，我們都不免的會運用到一些最基本的原理原則，而這些原理原則都是某一獨特類型知識的一部份，這樣說來，原來某些類型知識比其他類型知識來得更基本些！海妮絲以邏輯 ( logic ) 爲例，她認爲，所有知識都要而且必須遵守邏輯的原則，既然如此，邏輯這知識就是所有學科知識的基礎。簡單的點出海妮絲的批評要旨：海妮絲以爲赫斯特在處理知識性質一問題上的觀點是不對的，赫斯特以爲人類知識最後可以歸約爲七種不同類型的知識，但其實不是這樣，這七種類型知識的位階還有等差，哲學、邏輯知識、有關語言文法的知識是最基礎的。

第二，以海妮絲對赫斯特理論的上述批評做基礎，海妮絲指出，有些知識是具有恆常性的，不是根據經驗內容的變化而變化的。假如海妮絲是對的，那麼赫斯特對知識根本性質的說明就有問題。對赫斯

特而言，知識是理解人類過去經驗的複雜方式( the complex ways of understanding experience which man has achieved )，但根據海妮絲的分析，有些知識——如有關邏輯的知識——根本就是組織或規範人類經驗的基本原則，他們不是人類經驗的內容，這些知識不會變動不居，而這一事實與赫斯特的最初設定——所有的知識都是變動不居的——是相牴觸的！( 註5 )

從以上的說明，我們可以看出海妮絲對赫斯特的批判集中在赫斯特對知識的說明上。我們可以說，假如知識的基本性質、各獨特類型知識的關係都不是如赫斯特所說的，那麼赫斯特博雅教育的理想就是建基於錯誤的認定上。

### 五·懷特 ( John White ) 對赫斯特理論的批評

懷特在 1973 年出版「強迫課程之建構」( Towards a Compulsory Curriculum ) 在這本書中，懷特承認他的理論架構基本上是追隨了赫斯特在「博雅教育和知識的性質」及「教育的邏輯」一書中的主要論點。( 註6 ) 在認同赫斯特課程理論的前提下，懷特也提出了他對赫斯特的批評。縱然懷特認為他對赫斯特的批評充其量是枝微末節的批評，但其實他的批評是全面性的，與海妮絲及菲力普對赫斯特的批評相較之下，毫不遜色。

懷特對赫斯特的批評集中在三方面。一是赫斯特對知識結構的說明；二是赫斯特的証成方法；三是赫斯特對博雅教育實施成果的估算。

在赫斯特對知識結構的說明方面，懷特的批評主要有幾點。第一點，和海妮絲對赫斯特的批評相類似的，懷特認為赫斯特所羅列出的七種獨特型式知識原來有著不同的性質，赫斯特把它們等量齊觀是不對的。詳言之，懷特認為在赫斯特所列舉出的七種獨特型式的知識中，

數學和自然科學可以被歸納為一類，因為數學及自然科學包含了很多明確的概念且這些概念有其嚴謹的邏輯結構，假如我們要去求得數學及自然科學的知識，最迅速的途徑是學得這兩種知識的諸多概念。但“藝術”( arts )、甚至哲學，就不是如此了。懷特以藝術為例，他認為，假如我們要學習有關藝術的事項，我們無法透過藝術概念的學習而學得，因為“藝術”的內容不像數學或自然科學，它的主要內容不是那諸多的概念，即使是概念之間的關係也不緊密。懷特指出，當我們在從事藝術方面的活動或追求時，我們不會認為我們在從事有關知識追求或「求真」的活動，我們會認為我們在從事「求美」的活動。懷特認為，既然赫斯特所列的七種獨特型式的知識有著顯著不同的性質，我們就不應該全部視之為「知識」。

第二，赫斯特認為每一獨特類型知識均有其獨特的核心概念，這是一項知識之所以成為獨特類型知識的必要條件。懷特則指出，假如照這個標準來衡量，歷史( history )及有關人的科學( human sciences )這兩項知識，其實應被視為一獨特型式知識，因為它們的核心概念並沒有什麼不同。

第三，懷特分析赫斯特所指認出來的七種獨特型式的知識，發現赫斯特指認的標準是以概念，而不是學科知識為主，就正是因為如此，地理學( geography )不能算是一個獨特類型知識，因為地理學中的主要概念均是從其它學門而來。根據這樣的分析，赫斯特的博雅教育的理念主要就是讓受教者熟悉各種獨特型式知識的概念。但這麼一來會產生一個問題，因為照這樣的想法，博雅教育的進行就可以不要顧及學科知識了。一個受教者可以不需學習歷史或科學這兩個學科，但我們仍然可將他所從事的活動視為博雅教育活動。懷特指出，這樣的想法其實是荒謬的，我們實際上沒有辦法單從日常生活中汲取重要概

念就能完成我們所謂的博雅教育。

在博雅教育的証成 ( justification ) 方面，前面已提過，赫斯特為博雅教育提出的証成是所謂的先驗的論証 ( transcendental argument )。在這裡，先讓我們回憶一下赫斯特「先驗論証」的要點。我在前面已提過，赫斯特認為博雅教育的具體內容是各種獨特型式的知識，且知識的取得就是理性心靈建構的完成，據此，要肯定博雅教育的正當性及合理性，我們先要肯定追求知識的合理性及正當性。赫斯特指出，當我們在問：「為什麼我們要追求知識？」時，我們的行動已肯定了「追求知識」這活動的合理性及正當性了；因為我們問這個問題時，我們就是在從事追求知識的活動；當我們問：「為什麼我們要追求理性的知識 ( rational knowledge ) ？」的時，我們的行動也肯定了追求理性知識的合理性及正當性，因為我們問這個問題時，我們正是在追求理性的知識。假如理性知識的追求能被肯定，博雅教育當然也能被連帶的肯定。

懷特不滿意赫斯特如此的「先驗論証」。他的不滿處可歸約為二。一是這樣的論證無法証成博雅教育的內容，這樣的論證固然可以肯定追求理性知識的合理性及正當性，但無法用來支持博雅教育的具體內容是赫斯特所指認出的七種獨特類型知識，因為我們在問：「為什麼我們要追求知識？」之時，我們的行動僅肯定了追求知識的合理性及正當性，我們的行動並沒有肯定追求物理知識、數學知識、歷史……等知識的正當性。二是當有人問：「為什麼我們要追求知識？」時，問問題的人可能是個絕對懷疑論者 ( sceptics )，他懷疑一切東西，所以他問問題的行動本身並沒有肯定追求知識的合理性及正當性。

在博雅教育的實踐上，懷特認為，假如赫斯特的博雅教育真正能夠實施，可能會產生一種赫斯特預想不到的情形，即受教者可能會熟

嫻於各種獨特型式的知識，但卻無法對他整个人生做一個妥善的安排與判斷。在懷特的教育理論中，教育的一個很重要的目標在協助受教者對他整个人生做一個恰當的反省及觀照，但赫斯特博雅教育的實施卻可能無法達成此一目標。有些受教者在接受過赫斯特的博雅教育之後，也許會精於道德知識，擅於道德判斷；或許會長於數學、歷史……等知識。但這樣的教育卻可能無法達成赫斯特心目中教育的目標。換句話說，懷特認為赫斯特的博雅教育在課程整合 ( curriculum integration ) 方面並不理想。

另外還有一點。懷特在肯定教育的主要目標在於協助受教者、使其能觀照其整體人生的情況下，認為現有知識中的人文科學應當額外受到重視。根據這樣的觀點，赫斯特視七種獨特類型知識在價值上不分軒輊就是錯的了。

懷特對赫斯特理論的批評與他人相較之下，懷特的批評也許不是最犀利的，但其觀照點卻最為周全，尤其是對赫斯特「先驗論証」的批評最為言簡意賅，為他人所不及。(註7)

## 貳、赫斯特對批評者的回應

赫斯特對自己的博雅教育的全面檢討，出現在1973年的期刊「Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain」，文章名為「知識的類型——對海妮絲的回應」( Forms of Knowledge — A Reply to Elizabeth Hindess )。這篇文章重印在赫斯特1974年出版的「知識和課程」( Knowledge and the Curriculum ) 論文中，改名為「知識類型的回顧」( The Forms of Knowledge Re-visited )。在這篇文章中，赫斯特所回應的不僅是海妮絲的批評，更是威爾森、菲立普及格利寶等人的異議；赫斯特在這

篇文章中也不僅是回應他人的批評，更是重新就一些基本的主張及論點做思索的工作。在這樣的情況下，這篇文章呈現的不僅有赫斯特對其所持最初立場的答辯及修正，也有其對一些基本觀點的重新解釋及確認。除此之外，由於赫斯特感到別人非常地不同意他將“文學及藝術”視為獨特類型知識，特地為文為他的基本立場做辯護及修正，這篇文章名為“論文學及藝術為一獨特類型知識”(Literature and the Fine Arts as a Unique Form of Knowledge)，這篇文章表面上雖然是討論“文學及藝術”但其有關基本立場的陳述不僅足以讓我們對他的理論有更深一層的認識，更可以用來替自己辯護道德、宗教等方面的主張。以下分別說明。

### 一·赫斯特的第一次回應

很多批評赫斯特的學者把注意力放在赫斯特對知識的說明上，在這一方面，赫斯特做了一些答辯、說明及讓步。可說者有數點。第一，赫斯特承認他所指認出的七項不同的獨特類型知識並不是絕對不可懷疑的。他說明他是透過哲學研究的成果來判定有七種獨特類型知識，但他也很坦然的承認哲學家在很多議題上並沒有達到共識，因此以某些哲學家對知識真偽標準、知識的邏輯結構及概念的說明做為判別有幾項獨特類型知識並不是絕對牢靠的事！我們從赫斯特如此的自白，不妨可以有如下的推論：既然博雅教育的內容要以獨特類型知識為核心，在「究竟有那些獨特類型知識？」這問題尚未有定論的狀況下，博雅教育的內容並不如赫斯特所主張的那樣明確。

再者，赫斯特早先認為一門知識要能成為獨特類型知識，一定要符合四項條件：即要有其獨特的概念、獨特概念間有獨特的邏輯關係、有判斷知識真偽的獨特標準、及有與眾不同的建構知識的方法。但在

1973年的這篇文章中，赫斯特認為一項獨特類型知識不必然的要有其建構知識的獨特方法。為什麼赫斯特做了這項修正？在1973年的這篇文章中，他其實並沒有給讀者一個清楚的交代，不過我們不難想見，這是因為許多可被視為獨特類型的知識並沒有其獨特建構知識的方法，如有關人的科學(human sciences)，其知識的建構就不侷限於某一方法，在這一知識領域中也沒有其特有的方法。我們可以視赫斯特在這一點上的明確修正是對菲力普的讓步。

第三，歷史學(history)及有關人的科學(human sciences)在1965年的文章中被視為獨特類型的知識，但在1970年的「教育的邏輯」一書中，這兩門知識卻被剔除在外。在1973年的這篇文章中，赫斯特試圖闡明為什麼這兩個學門不能被視為獨特類型知識。他最主要的理由是，在歷史學及有關人的科學(其主幹為社會科學，如心理學、社會學等)中，有許多知識內容其實和自然科學相差無幾，判斷其知識真偽的標準也和自然科學無異；但這兩學門又不是純粹的自然科學，因為這兩項學門中的許多知識內容關連著對人類行為的了解，而要判斷這些知識的真偽，卻不能仰賴實証檢驗，而是要透過對個人本身及他人心理狀態的了解才能畢其功。換言之，歷史學及有關人的科學兩個學門有雙重的性格，判斷其知識真偽的標準亦有兩重，而這與每一獨特類型知識僅有一個獨特判斷其知識真偽標準的規定不合，故他們不應被視為獨特類型的知識。

第四，針對有些學者批評他將道德知識(moral knowledge)、宗教(religion)、文學及藝術(literature and the fine arts)列為獨特類型知識一事，赫斯特有很多話可說。在認定道德知識為獨特類型知識一事上，有些批評赫斯特的人認為他的立場搖擺不定，但赫斯特在此斬釘截鐵的認定道德知識是一項獨特類型知識，原因是



在道德知識的領域中有其判斷道德知識真偽的標準。至於在文學及藝術這一事上，很多批評赫斯特的人認為，文學及藝術根本就不是所謂的知識（knowledge），既然其本質及內容不是我們一般所謂的知識，那就更不可能是獨特類型知識了！在這一點上赫斯特還是堅持他的看法，他認為文學及藝術中的一部份可以和數學或其他知識一樣被化爲一連串的命題（propositions）；在文學及藝術可能有這樣的內容的情況下，它當然夠資格被認定爲一獨特類型知識。但假如有人質疑赫斯特的看法，說道：我們有什麼樣的標準可循，能讓我們去斷定某一項有關文學及藝術的命題爲真？因爲我們可以容易地判斷一道數學命題的真偽，我們也可以輕而易舉的來判斷自然科學知識的真偽，但我們卻很難，甚至不太可能，去判斷一項有關文學及藝術命題的真偽，既然如此，文學及藝術之能否被認定爲知識都大有可疑，遑論被視爲獨特類型知識。赫斯特在此的看法是：我們慣常認定一項命題的真偽繫諸於該命題是否符應於某一外在的事實（即符應的真理論「the correspondence theory of truth」），但最近哲學的發展——尤其是維根斯坦（L. Wittgenstein）後期哲學的發展與被接納——卻讓我們知道了判斷一命題是否爲真的標準不必然的在於它是否與外在事實相對應，而在於其是否爲人所認可，故在接受這新觀點的前提下，我們不妨可以認定文學及藝術的作品本身可以是一種表達意義的符號表現（symbolic expressions），既如此，他們當然就有真偽可言；既有真偽可言，文學及藝術就可以被認定爲一知識領域；而在判斷有關文學及藝術命題真偽的標準上，顯然的，這個標準是如此的與衆不同，故文學及藝術可以被視爲一獨特類型知識應該是沒有問題的事！至於宗教知識呢？由於赫斯特認爲宗教知識與文學及藝術非常相似，它們位於同一位階，故宗教知識之能成爲一獨特類型知識的理由就與

文學及藝術成爲一獨特類型知識的理由相雷同。在這一點上，我們可以說赫斯特是針對格利寶和威爾森的批評而有的反響。

第五，赫斯特主張每一獨特類型知識均有其獨特概念，且其獨特概念間形成特殊的邏輯關係，在這一點上，有的學者不太滿意赫斯特的主張，他們認爲某些概念可以同時是數個獨特類型知識中的核心概念，就以時間及空間兩概念爲例，這兩個概念不僅是自然科學的核心概念，也是有關人的知識（knowledge of persons）、道德知識（moral knowledge）及藝術知識（artistic knowledge）中的重要概念。再以「真」（truth）這樣的概念爲例，「真」這個概念幾乎是所有知識領域中的核心概念。至於各知識領域中重要概念間的關係，批評赫斯特的人認爲，所有的知識都需要遵守某些共同的規則，如同一律及矛盾律，故每一知識領域中重要概念間的關係其實並無獨特之處。面對這樣的批評，赫斯特承認各類型知識之間的確有其密切的關連，比如說，有關道德知識的命題就可能運用了科學中的概念，有關道德課題的論證（moral arguments）所運用的演繹法則與科學論證（scientific arguments）也並無二致，但這樣的現象就表示各類型知識不可能有其獨特概念，且各類型知識中的諸多重要概念間的邏輯關係也無獨特之處嗎？赫斯特不以爲然，赫斯特以爲，在各獨特類型知識各有其不同判斷知識真偽標準的情況下，即使是同樣一個概念（如時間），放在不同的知識領域中，都會有其特殊的意義，故在道德知識中的概念絕不可能搖身一變成爲自然科學中的概念，反之亦然。在確定各獨特類型知識中的概念可以有其獨特的性格後，赫斯特更進一步的論證各類型知識中的重要概念間可以有其獨特關係，赫斯特的理由大致類似於他支持各獨特類型知識中的概念可以有其特色的理由，在此不再贅述。

第六，赫斯特所面臨最嚴重的問題是他所指認出來的七種獨特類型知識究竟只是社會文化的產物、還是放諸四海而皆準的？赫斯特在對知識的說明上，認定知識是人類了解人類本身經驗之後的一個成果（結果），不僅如此，人類也要依靠前人所流傳下的知識來整理本身的經驗，使之意義化（making sense）。在赫斯特這樣的一個認定下，知識的內容就隨著人類經驗的變動不居而產生不穩定的狀態；在人類經驗深受社會文化因素左右的設定下，有些不滿赫斯特理論的人就可以說，原來赫斯特所指認出來的獨特類型知識只是社會文化的產物，其客觀性（objectivity）原來不如他自己所認定的那麼高。從另一方面而言，有些學者批評赫斯特，認為他在1965年「博雅教育和知識的性質」一文中所使用的語詞——如範疇（category）、型式（form）——讓人以為他所指認出來的七種獨特類型知識是先驗的（a priori）、是所有人類社會中都會有的、是跨越時空絕對不變的（absolute）。面對這兩種不同的批評，赫斯特一方面很堅定的認為，他所指認出來的七種獨特類型知識不是絕對的、也不是先驗的，而是可以隨著知識發展而變動的；但在另一方面，他也不認為他的主張只是單純地反應社會文化、隨時變動不居的，赫斯特認為他所指認出來的獨特類型知識有相當的普遍客觀性，而這普遍客觀性建立在語言文字與人類經驗間有相當穩定的關係上，由於人類經驗有相當的普遍性與共通性、且人類經驗間的傳承也有其連續性，故赫斯特指認出來的七種獨特類型知識一方面為各民族文化所共有，一方面也能如實地反應人類經驗發展的狀況。換言之，赫斯特對知識的看法是介於極端的社會知識論與極端的理性主義的中間！

在這篇文章的最後，赫斯特仍不忘提醒我們，他所提倡的博雅教育充其量只是教育的一部份。教育活動中的體育、品格的陶冶及訓練、

語言的學習都不在博雅教育的範圍內，但他們卻也都是完整的教育活動中絕對必要的部份。博雅教育在整個教育活動中扮演著核心的角色，因為它所關切的是受教者的認知架構及內容。至於博雅教育在中小學中的實施，赫斯特認為，這不單是教育哲學家所能置喙的事，教育心理學家及教育社會學家在規劃博雅教育一事上都應勉力參與。這一點是他一貫的立場。（註8）

## 二、赫斯特的第二次回應

在「論文學及藝術為一獨特類型知識」（Literature and the Fine Arts as a Unique Form of Knowledge）一文中，赫斯特對文學及藝術之為一知識的觀點和「知識類型的回顧」一文中，對文學及藝術的觀點大致相同。但在這裡可提的有下列幾點。

第一，赫斯特在1965年的文章中斬釘截鐵的認定文學及藝術之為一獨特類型知識；換言之，文學及藝術作品有其可化為文字的獨特重要概念，且概念間有獨特的邏輯關係；更明白的說，文學及藝術之為一知識，可以是命題式的知識（propositional knowledge）。在諸多教育哲學家的批評下，這個觀點在1973年的「知識類型的回顧」又獲得了赫斯特的肯定。但在「論文學及藝術為一獨特類型知識」一文中，赫斯特的基本立場似乎顯得不太確定。因為在這篇文章中的前大半中，赫斯特先娓娓的說明他對真理（truth）、意義（meaning）等基本觀念的看法，然後說明：1. 為什麼文學及藝術可以有基本命題式知識的部份；2. 為甚麼文學及藝術知識有其獨特性；但很奇怪的是，赫斯特卻在文章的結尾說：「我不知道藝術是否構成一獨特類型知識。」（Whether or not the arts constitute a unique form of knowledge I do not know），在說完這句話後，他緊接著指出：假如我們

能運用近來知識論的成果來看這個問題，那麼我們一定可以獲得新的啓示。籠統的說，在文學及藝術究竟是否爲一獨特類型知識這一問題上，赫斯特後來的立場顯得有些撲朔迷離，讓人有摸不著頭腦之感。

第二，在論證文學及藝術之爲一獨特類型知識上，赫斯特在這篇文章中做了較詳實的交代。約略而言，他的主張是：文學及藝術在基本上是一種有意義( meaning )的象徵表現方式( symbolic expressions )。而且這些表現方式”可以”化爲諸多的陳述句( statements )。要注意的是，赫斯特並沒有主張有關藝術的陳述可以窮盡藝術的本身，因爲藝術的本身有不可爲文字所道的那一部份。這個主張看似簡單，但其實有其深邃的涵義。因爲赫斯特認爲凡是象徵系統( symbol system )的本身及其成立都已經預設了真理的概念( symbol system presupposes the idea of truth )；不僅如此，任何意義的表達也都預設的對真理的肯定( The very notion of meaning presupposes that of truth )；基於這兩項的認定，當赫斯特主張文學及藝術是有意義的象徵表現方式，他其實是在說在文學及藝術的領域中原來也有判斷真偽的標準，因爲不如此，文學及藝術就不成爲象徵表現的方式，也沒有辦法構成任何意義。在這裡，我們要注意的是，赫斯特之所以汲汲營營的論述文學及藝術不僅可化爲陳述句或命題、更有判斷知識真偽的標準，其原因在於回應批評者的反對立場，因爲這些批評者的反對立場並不認爲「文學及藝術」是一種知識，遑論是一種獨特類型的知識。讓我們回到主題。赫斯特在認定文學及藝術領域的知識有其真偽的判斷標準之前，很清楚的告訴讀者，「文學及藝術」領域中的真偽，並不是像自然科學中的真偽一樣，「文學及藝術」知識的真偽不是建基於真理符應說( correspondence theory of truth )，其理論基礎毋寧是建立在維根斯坦( L. Wittgenstein )的使用論(

use theory )。很簡單的說，使用論的基本主張是：一個陳述句或命題是否爲真、或是否有意義，在於該陳述句或命題是否能擔負起特殊的功能；換種說法，一命題或陳述句的真偽或有無意義，繫諸於其是否能通過某種形式的客觀判斷( objective judgements )，而這種客觀判斷的形成乃寄寓於人類生活的事實。在此一般人會有一個誤解，以爲使用論主張一個命題或陳述是否有意義或是否爲真，決定於其之是否爲社會大眾所認可。赫斯特否定這種看法，它的真正主張是，意義或真偽乃是受制於從事某種活動的那一群人，如科學的真偽並不受制於社會上的人群，而是在學術圈子裡的諸多科學家。由這樣的觀點出發，不僅「文學及藝術」的知識，即便是宗教知識，道德知識都有客觀判斷及真偽的存在。赫斯特所肯定的當然不僅於此，他認爲，由於「文學及藝術」知識終究代表人類非常獨特的經驗，故這種知識不可能不是獨特的。

第三，針對格利寶認定「文學批評」才是一獨特類型知識，「文學及藝術」算不得是獨特類型知識，赫斯特也有所反應。赫斯特的主要觀點是：文學乃至藝術批評的本身不是文學及藝術經驗的本身，而只是相關於( about )文學及藝術經驗。用一個簡單的例子，赫斯特告訴我們，批評科學知識的作品或知識，其本身不是科學知識，而是另外一種知識；同樣的，批評「文學及藝術」的知識的東西本身不是文學及藝術的知識，它是另外一種知識，赫斯特強調，獨特類型知識關切的是人類獨特的經驗，而文學及藝術批評的本身並不是一種獨特的經驗。(註9)

#### 註釋：

註1：在1969到1973爲文批評赫斯特且爲本文所介紹的有(依時間順序

威爾森( J. Wilson )、格利寶( James Gribble )、菲力普( D.C. Phillips )、海妮斯( Elizabeth Hindness )及懷特( J. White )。赫斯特在1974年所出版的書中所作的回應只是針對上述四名哲學家，但因懷特的批評所出現的年代恰在1973年，故在此一並列入。

註 2 : John Wilson, "The Curriculum, Justification and Taxonomy", British Journal of Education Studies, vol. X VII, no. 1, 1969.

註 3 : J.H. Gribble, "Forms of Knowledge", Educational Philosophy and Theory, vol. 2, no. 1, 1970.

註 4 : D.C. Phillips, "The Distinguishing Features of Forms of Knowledge", Educational Philosophy and Theory, vol. 3, no. 2, 1971.

註 5 : E. Hindess, "Forms of Knowledge", Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain, vol. VI, no. 2, 1972.

註 6 : 懷特也承認受到了狄阿典的影響，狄氏的觀點見 R.F. Dearden, The Philosophy of Primary Education, London: RKP, 1968.

註 7 : John White, Towards a Compulsory Curriculum, London: RKP, 1973.

註 8 : Hirst, "The Forms of Knowledge Re-visited", in Knowledge and the Curriculum, London: RKP, 1974.

註 9 : Hirst, "Literature and the Fine Arts as a Unique Form of Knowledge", in Knowledge and the Curriculum.

## 第四章

### 赫斯特早期理論的再檢討

在第二章及第三章裡，我們所做的只是詳實的交代赫斯特的早期課程理論、五位教育哲學家對赫斯特的主張的批評、及赫斯特對批評者的回應。很顯然的，在這樣的交代過程中我並沒有明白的表達我自己的立場，到目前為止我做的完全是介紹的工作。在這一章裡，在瞭解赫斯特的理論大要及他人對赫斯特的批評之後，我要提出我個人的看法。

詳言之，我要做的有下列幾件事。第一，檢視赫斯特早期理論的內部一致性( internal consistency )，當然，在此須附帶說明一點，赫斯特在回應他的批評者的一篇文章中( 即「知識類型的回顧」<The Forms of Knowledge Revisited> )，已經對自己的立場有些許的修改，故在討論赫斯特早期理論的內部一致性這問題上，我的注意力是集中在赫斯特1965、1966及1970年的三篇作品上。第二，在瞭解赫斯特及批評他理論的學者的不同立場後，我試圖站在第三者的立場來看赫斯特及批評他理論的人的不同主張。第三，從不同的觀點來看赫斯特早期理論所可能有的缺失及困難，在這裡，由於赫斯特早期理論或博雅教育的理念及建構奠基於他對，知識的說明上，因此我要把焦點置於他對知識的解說上，我會在文中站在批判的觀點來看赫斯特對知識的解說。( 註1 )在這三件事中，我尤其要把重點放在第三件事上，

知識)，較那可以形諸於語言文字的知識(技術性知識)要重要千百倍(莊子是在呼應老子「道可道，非常道；名可名，非常名」的觀點)。在此我要感謝東海大學哲學系的俞懿嫻，他幫我查出歐克夏引文的原始出處。

註 14 : L.A. Reid, Ways of Understanding and Education, London: Heinemann, 1986.

## 第五章

### 赫斯特近年來的反省

在本文的二到四章裡，我做的事有：一、交代赫斯特早期理論及其哲學基礎；二、陳述反對赫斯特理論者的觀點及赫斯特對他們的回應；三、表明我自己的立場及觀點。在這一章裡，我要做的是介紹赫斯特近年來的教育觀點。在近年來赫斯特的幾篇作品裡，他對教育活動可以說有一個全新的見解，而他的新看法的哲學基礎也與早年大大的不同。更明白的說，赫斯特最近對教育的主張全盤否定了他早期的博雅教育理論；赫斯特之所以做了如此大的逆轉，主要是他的哲學見解起了很大的變化。扼要的說，六0及七0年代的赫斯特所服膺的是西方自啓蒙時代(Enlightenment)以來蓬勃發展的理性主義(rationalism)，而最近他所採取的哲學立場則是根據亞里士多德所建構的體系(Aristotelianism)。(註1)

爲什麼赫斯特的哲學立場做了如此大的一個轉變？這是一個很有趣、但在這裡我不打算深究的問題。但應該提的是，由於赫斯特的這個“全方位”的大改變，使得他對他早期博雅教育的理論及其所立的哲學基礎有著最深刻及最犀利的批評。他在一九九三年二月廿六日給我的一封信中提及，他覺得大部份爲文批評他早期博雅教育理論的教育哲學家都沒有真正的搔著癢處，因爲他們沒有針對赫斯特早期的基本哲學觀點——如他對心靈(mind)、知識(knowledge)、真理(

truth )、及社會( society ) 的看法——提出系統的、全面的批評。言下之意，他是在說，真正能針對他早期理論及其哲學基礎提出中肯而全面批評的人還是他自己。我們在此應該注意的是，赫斯特對其他教育哲學家的不滿( 嫌他們沒有擊中要害 ) 可能有誇張之嫌，因為有很多學者，如威爾森( John Wilson ) 和提攜赫斯特的萊德( L.A. Reid )，對赫斯特的基本觀點——如知識、理性心靈之建構、及兩者之間存在的關係——都有著深刻的批評，但從一個整體的觀點出發，全面批評赫斯特早期教育理論及其哲學基礎的的確是後來的他。而事實上，根據他自己的說法，他對他早期博雅教育的不滿不是後來的事，打從1965年的「博雅教育和知識的性質」一文發表後，他就準備好好的檢討其中所表達的理念。( 註2 )

在本章裡，我主要是以赫斯特的三篇文章來當做他後期思想的代表作。這三篇文章分別是：1983年的「教育理論」( Educational Theory )；1992年在英國教育哲學年會上宣讀的「教育、知識和實作」( Education, Knowledge and Practice )；及1992年在花蓮師範學院道德教育研討會上所發表的「道德教育之要素：理性、德性、實作」( The Demands of Moral Education :Reason, Virtue, Practice )。在這三篇文章中，尤以第二篇——在英國教育哲學年會宣讀的那一篇——最為重要。三篇文章中的第一篇主題關心的不是博雅教育，雖然其中的某些觀點已與早期的觀點有很大的差異；第三篇的大要則第二篇相類似，雖然其主題關切的是道德教育而不是博雅教育。在如此的認識下，我以下的行文根據的是「教育、知識和實作」這篇文章。( 註3 )

在赫斯特近幾年的想法裡，他認定他早期博雅教育的哲學基礎是理性主義( rationalism )。理性主義之為近代一種發展相當蓬勃的

主義，其對心靈( mind )、人性( human nature )、人的概念( the idea of person )、知識( knowledge )、什麼是好的生活( what is the good life ? )、及社會( society ) 均有一定的看法。赫斯特立基於這一特定的看法，於是發展出教育上特定的主張，如教育的目的是發展人的理性、教育的內容以知識為基礎等等。為了能徹底了解赫斯特早期博雅教育及其哲學基礎和赫斯特近年來的不同立場，我覺得有必要將理性主義的一些基本觀念及根據其所衍生的教育主張做一較明確的陳述。

在「人的心靈結構( the structure of mind ) 是由什麼組成？」及「人是什麼樣的一個存在體？」( What is it to be a person ? ) 這兩個問題上，理性主義主張人的心靈是由三個部份組成，分別是：認知( the cognitive )、情意( the affective )、及意志( the conative )。心靈中的認知部份包含了人的諸多能力，舉凡有關知覺( perception )、概念之形成( concept formation )、真偽及推理之有效與否之判斷( judgements of truth and validity )、個人之抉擇( choice )、推理( reason )、記憶( memory )及想像( imagination ) 等均是認知活動，或均是認知能力所展現出來的成果；心靈中的情意部份管的是感官知覺的經驗( experiences of sensation )、情緒( emotion )、喜好和欲望( liking and desiring )；心靈中的意志部份掌握的是人的行動( action )、意向( disposition ) ( 註4 )和意志( will )。在心靈的這三個部份中，理性主義者認為認知能力是最重要的，因為人的情意及意志部份的運作、活動及表現原來是受控於人所掌握的概念( concepts )、信念( belief )及知識，而恰巧的，我們概念、信念及知識的形成及運作都是受制於認知能力，是認知的結果。在這樣的情況下，人的心靈雖然可分為三部份，但扮

演關鍵角色的卻是那認知的部份。

在設定”人”是如此這般情況下，我們不難想見在理性主義的理論架構中，一個理想的人就是一個理性發達的人，一個好的生活就是理性的生活。但我們怎麼能成爲一個理性的人、怎麼能有一個理性的生活？理性主義者的答案是：我們要發達我們心靈中的認知能力。在認知能力所可能有的功能中，建構概念體系( conceptual schemes ) 是其中最重要的部份，因爲只在概念體系取得及確立的條件下，我們才得由進一步的有可證成的( justifiable ) 理性的信念、理性的行動及理性的情緒( rational emotion )。若有人再問，概念體系如何建立？那麼理性主義的一些支持者會回答：只有透過知識的取得，概念體系才能夠建立。換言之，我們若要能成爲理想的人、理性的人，過著一個理想及理性的生活，非得透過知識的取得不爲功。

假如有人再問：我們爲什麼要過一個理性的生活？爲什麼一個理性的生活就是一個我們應該去追求的好的生活？那麼理性主義的支持者會說：從你問這個問題的本身來看，你的行動已經肯定了理性的價值，事實上你已經在追求一個理性的生活；我們由此可以看出追求理性生活的正當性及可欲性。像理性主義者這樣的論證就是所謂先驗的論證( transcendental argument )。其次，理性主義支持者會說，由理性來指導的生活必然會是一個有秩序、能滿足個人要求的生活。如此的生活誰曰不宜？

在前面，我已然說明了在理性主義的架構中個人心靈的組成結構及其與幸福生活( good life ) 之間的關係，在說明這兩者的過程中，我已提到知識的攝取是建構理性生活的必要條件，因爲知識攝取的最後結果會讓個人去形成自己的概念系統( conceptual schemes )，然後理性的信念、理性的行動及理性的情緒才得由產生，理性的生活或

幸福的生活才可能達成。在知識扮演的角色如此重要的情況下，有人不禁會問：知識究竟是如何形成？在諸多知識的種類中，何種知識最爲重要？(註5) 關於這兩個問題，理性主義者——或早期赫斯特心目中的理性主義者——會認爲，知識的建構乃是個人認知的<sup>修正</sup>心能( cognitive capacities ) ——即理性——去認識客觀世界之後所得的結果，由於人的認知能力可不受情感、意志乃至他人不當的污染，故其<sup>(雖然這種高貴及恆常性不是絕對的)</sup>認知結果具有普遍性及恆常性。理性認知客觀世界所形成的知識大略上有兩種，一種是有關事實的知識( knowledge - that )、或命題式的知識( propositional knowledge )，另一則是有關技能的知識( knowledge - how )，這種知識雖然不能化諸爲文字或命題，但其之存在確毫無疑議，如騎腳踏車的人在騎腳踏車時確實知道怎麼騎，但他的這一部份知識卻是無法化爲語言文字的。在這兩種知識中，命題式的知識顯然重要許多，這是因爲命題式知識乃是由具體之概念透過某種嚴謹的邏輯關係所形成的，其之對個人概念體系之形成有絕大的關係；相形之下，有關技能的知識關係到的並不重要，與個人概念體系的建構似乎沒有太大的關連。

在我們了解心靈的結構、知識的形成及種類，理性生活( 幸福生活 )及其間的關係之後，還應該要交代的有兩件事。一是理性生活究竟是怎麼過的；二是在理性主義的架構中，一個理想的社會究竟是何種情狀。理性的生活究竟是怎麼過的？理性主義者認爲，在理性充份表達的狀況下，個人的一舉一動、一事一物均受理性之光的指導與節制。首先，個人會以自己的知識及理解( knowledge and understanding ) 爲基礎，然後運用理性來訂定行動之目的，如此定出來的目的必是理性的目的，當然也是好的目的；目的—但底定，賸下來的就是決定手段和方法，在理性之光的普照之下，達成行動目的的手段和方法當

然也是好的、合理的、合乎道德的手段和方法。在目的和手段均決定後，理性的個人然後會運用其本所擁有的意志力( will )、技能( skill )、習慣及情性來達成目的。這就是一個理性的人所過的理性生活。在理性主義的社會觀方面，理性主義者認為社會只是個人的一個集合，一個理想的社會就是一群理性的個人所形成的一個組織，只要理性的個人遵憑理性行事，理想及理性的社會就可以水到渠成。

在我們轉到理性主義的教育觀之前，尚須說明一點。以上的敘述也許會讓人誤解，以為理性主義者主張個人理性心靈的建構完全是個人單打獨鬥的一個結果。其實，理性主義者不可能會天真的這麼主張，他們的主張相反的是：理性心靈的建構是個人透過知識的學習及取得而形成的，而個人該學的知識均是人類在歷史發展的進程中運用理性認知客觀世界的種種結果。由這一點而言，理性主義者認為，個人理性心靈在本質原來是一個社會的產物( social construction )。

交代完理性主義的基本哲學觀點之後，讓我們來看看基於這樣的哲學觀點所建立起來的教育究竟是甚麼樣子。

不消說，基於理性主義的哲學觀點所建立的教育就是赫斯特所主張的博雅教育。教育的目的是培養造就理性且能獨立自主之個人；教育的內容是讓受教者學得各式各樣的命題式知識；教育實際活動的規劃與設計完全可以是一種由理性來指導規劃的活動，我們可以根據我們的理性來規定教育實際活動的目標，然後再找出達成目的之方法。

更簡略地說，理性主義者認為博雅教育是教育活動的核心。在這個核心活動之外，我們當然可以有其它的教育活動，如性情的陶冶、德性的養成、有工具性價值的知識及技能的培育等。但要注意的是，這些教育活動充其量只是用來協助個人實踐一個理性的生活，其重要性不若博雅教育來得重要。

12  
理性主義的哲學觀點及教育主張不能說是不吸引人。自笛卡爾以來所發展的理性主義將西方人從神的權威之中漸漸的解放出來，並指引了個人如何在新的秩序中營造幸福的生活。根據理性主義所發展的教育主張更是六〇暨七〇年代英國教育哲學的顯學。但理性主義及根據理性主義所發展出的教育主張可以讓人放心的去接受嗎？赫斯特在八〇年代開始，對理性主義的基本哲學主張及根據理性主義所發展的教育觀起了根本的懷疑。

簡言之，在對心靈的結構、人性的認知、人的概念、知識的性質、什麼才是幸福的生活、如何實現幸福的生活、及社會的基本性質等諸方面，八〇及九〇年代的赫斯特都有一個全新的看法。赫斯特一旦在棄守他先前的哲學觀之後，他接著就不會滿意他原來有關博雅教育的論調。讓我們來看看，在亞里士多德的哲學體系( Aristotelianism )中，人、知識、理性和社會究竟是如何的被看待。

在以亞里士多德的哲學為基礎所發展出來的觀點中，心靈的組織要素大體仍是三部份：認知、情意、意志。但和理性主義大不相同的是，認知——即理性——這一部份扮演的不再是舉足輕重的角色。在理性主義的架構中，理性的存在及其發展可以或應該擺脫情意及意志的影響；不僅如此，人的理智還可以擺脫社會文化所可能加諸的束縛。假如用一個圖像來比喻，理性主義者所勾勒出來的圖像毋寧像是柏拉圖對話錄「理想國」裡的洞穴，在這個洞穴中，個人可以突破非理性部份所加給的錮制，運用理性見到實狀( reality )，洞穴裡的種種，全部都是個人在追求真相過程中的羈絆，在如此的設定下，一個好的生活就是運用理性來節制情意和意志以追求到實狀( reality )的生活。

但在亞里士多德哲學為基礎的哲學觀裡，心靈的發展及存在是整



體的。理性的運作及存在從根本上就無法擺脫心靈中情意及意志兩部份；當然，情意及意志的運作及存在也沒有辦法與認知相分離。簡單的說，心靈的運作不是像機器一樣，機器的運作是由動力起源者開頭，帶動其餘的部份，主從的關係昭然若揭。但在心靈的運作中，心靈的組成要素是整體的動員，無主無從，彼此的關係是有機的。在理性所扮演的不再是舉足輕重、且其存在根本就和非理性的情感及意志脫離不了干係的情況下，一個人生活的重心，乃至社會活動的整體，不可能是在於追求實狀( reality ) 的理性活動，一個幸福的生活當然也不會是一個完全由理性來指導的生活，原因很簡單，因為沒有“純粹”理性這樣的事。

在對心靈如此的設定下，一個人所最關心的事是個人意願和欲望( desires and wants ) 的滿足，所有的心能都被運用來追求此一目標。一個好的生活或幸福的生活就是個人意願和欲望能獲得滿足的生活。

讓我在此再一次的說明：在理性主義的架構中，在心靈中理性獨尊的情況下，一個好的或幸福的生活是由理性來指導的生活；但在以亞里士多德哲學為取向的架構中，心靈中的重要官能是呈一體而有機的存在，且心靈官能之為用在於追求個人意願和欲望的滿足。

到此，我們可以較清楚的看出理性主義和亞里士多德哲學取向的根本差異了。假如理性主義所勾劃出來的影像有如柏拉圖理想國中的洞穴，亞里士多德哲學取向所提供的是一個活生生現實生活的影像。在現實生活中，有那一個人不是在追求個人意願和欲望的滿足？有那一個人不是在下「滿足自我」的工夫？

在對亞里士多德主張為基礎的哲學觀有初步的認識之後，我們接下來看「知識」在這樣的架構下的定位究竟為何。

在理性主義的架構下，知識是理性認識及組織客觀世界之後所得的結果。而在赫斯特早期教育理論中，知識是了解人類經驗的方式及成果。這兩種見解雖然用了不同的詞彙，但在基本上都認定知識是理性單獨運作的成果。在以亞里士多德主張為基礎的哲學觀裡對知識有著非常不一樣的想法。這派的支持者認為，知識基本上是人類的心靈整體在追求個人意願和欲望滿足的過程中所得的結果。在此，應該強調的有兩點：一是在這個過程中，理性扮演的角色及其功能雖然重要，但原來被認定與知識建構毫無關係的情意與意志( 所謂心靈中非理性的部份 ) 也扮演了相當重要的角色；二，理性在根本上仍然是實作性的( practical )，詳細一點講，理性的作用並不是追求那與生活沒有密切相關、外在於個人的客觀事實，理性之建構乃至精進是在滿足人的意願與欲望的脈絡中完成的，其與人本身的滿足息息相關。

人類在運用心靈以滿足自身利益的過程的初期，最先形成的概念體系是環繞著那能讓個人感到快樂、痛苦、滿足及不滿足的事物或狀態；在這個階段的活動中，人類所從事的是辨認<sup>那</sup>些事物能滿足本身的需求並找出具體滿足自我的方法。在這個階段中參與整個過程的理性可被稱之為實踐理性( practical reason )。在這一階段所形成的知識充其量也只是技能性的知識( knowledge - how )。這樣的看待知識，是把知識看做是人類追求自身欲望滿足的過程中，將實際活動中的要素抽象化的結果；理性主義者認定知識是不牽涉個人利益的真理體系原來是一個錯誤。

隨著人類生活的進化，人類欲望滿足的追求也愈形複雜，原來有的有關技能的知識漸漸的沒有辦法滿足欲望追求的滿足，原來所形成的概念體系也過於粗糙，不敷使用，為了使人類欲望能夠繼續滿足，於是必須發展較為複雜的概念體系。所謂的命題式知識就是在這種情

況下產生。在基本上，命題式知識的性質與有關技能的知識並無二致，都是人類追求欲望滿足下的產物；其賴之所以形成的素材都是人類生活的事實。兩者之不同處僅在於形式，前者不能形諸於語言符號，後者可以。另外兩點應該提及：一是參與建構的理性不再是實踐理性，而是理論理性（theoretical knowledge）；二是由於命題式知識是源於實際活動（practice）中諸要素抽象化的結果，雖然有較強的普遍性，但在抽象化的過程中必然的會排除一些只有在實際活動中才會出現的獨特狀況，從這一特性而言，命題式知識的運用永遠有其限制，當個人在面對實際生活時，其所面對的情境永遠都是獨特惟一的，當他要援引命題式知識來協助欲望的滿足時，他應該要了解命題式知識的應用有其先天的限制。

到這裡，也許有人會問：在我們目前所認定的知識中，有很多似乎和人類欲望的滿足毫無關係，這些知識如自然科學、數學和哲學等知識，這豈不是與上述對知識的說明不合嗎？針對這樣的問題，以赫斯特站在亞里士多德的哲學觀點來看，他主張那些看起來與人類欲望無關的知識——如數學——其實基本上還是和人類之欲望有密切關連，因為那些知識基本上是理論理性在人類的其他重要欲望滿足之後追求自身滿足的結果。換言之，人類之理論理性有尋求自身滿足之能力及傾向，尋求理論理性之滿足的最後成果就是那些看起來只關心客觀事實的知識。在替那些知識辯解的同時，赫斯特也不忘記提醒我們，那些看起來似乎與我們社會實作（social practice）沒有關係的知識，它們仍然擔負著某些工作，它們最主要的功用在於可被用來檢視我們社會生活中的一些預設，而這樣的檢視可讓我們的社會生活進行的更圓滿而合理，但我們也切不可誇大其功用，因為所有的命題式知識有其限制，命題式知識絕不可能是圓滿生活的邏輯基礎。

我以上粗略地說明了在亞里士多德哲學取向的系統中，個人心靈的運作、理性所居的角色及兩者之間的關係。接下來我要很簡短的交代在亞里士多德哲學體系中，一個理想的個人及社會是怎麼樣的一個情狀。在理性主義的架構中，一個理想的個人是一個能運用理性來指導他行動及思維的人，但在亞里士多德哲學體系中，一個理想的個人是那能運用心靈能力——不僅限於理性——來追求自我滿足的人。也許有人會質疑，如此這般的一個追求自我滿足的人是不是就是一個自私自利、只知有我的人？面對這問題，支持亞里士多德哲學取向的人，如近年來的赫斯特會說：不可能是如此，因為個人在追求自我滿足的過程中，追求的不僅是情慾及物慾的滿足，更是理性的滿足，且個人追求的目標及方法在根本上都是根源於社會上既有的實作（practice），在出發點上就是在社會生活實作中發展而成，也接受社會生活實作內在規則的約制，故如此個人生活的滿足不可能會及於亂的程度。

在什麼是理想社會這問題上，理性主義者認為理想社會即是理想（理性）的個人的一個集合，但以亞里士多德哲學為取向的系統則不做如是觀。這個取向的支持者以為，一個好的社會是那能提供一個良好的環境以使社會成員能合理的滿足自我的社會。這個社會決不是理性個人機械集合的社會，因為個人心靈的組成及運作在邏輯上就是在社會系統及社會生活中進行的，故社會絕不僅止於個人如原子般的聯結。

根據以上對亞里士多德哲學取向的敘述，我現在要做的是來看看在這個體系中，教育的重心、內容及教育活動的特質究竟會與理性主義有那些不同。

在教育活動的目的方面，教育的目的不是培養一個理性發達的個人，因為理性的重要性並不若理性主義所主張的那樣；教育的目的毋

寧是讓受教育者了解、認知、熟悉，甚至接受社會生活的實作 (social practice)，因為只有如此，個人才可能在這個脈絡中求得自我的滿足。

也就是教育活動的目的有了改變，教育活動的內容也有了改變。教育活動的內容不再是以命題式知識為核心，因為命題式知識不是如此重要，真正重要的是社會生活的實作，因為個人心靈的成長及是否能滿足自我，都要憑藉著個人是否能了解及接受社會生活的實作。赫斯特在此一議題上主張教育的內容要以社會生活事實為主，在教育的初階，要讓師生熟悉、了解、經驗及接受那些基本的社會生活實作；其次，要讓受教育者知道、經驗、了解那些經過選擇的社會生活實作（如音樂活動之為一社會活動不是每一個人都一定要參與的）；最後才是那能培養我們反省及檢討社會生活實作能力的命題式知識，如各式各樣的科學及哲學等。

由以上的敘述來看，教育活動在亞里士多德哲學取向的體系上不再是以命題式知識為主，教育活動的特質不再是引導 (initiate) 學生接受及了解各式各樣的知識，而是引導學生了解、認識並進而批判社會生活的實作。假如教育活動的內容應該是如此，那麼整個教育活動的規劃乃至課程的設計就不可能交由那對社會生活毫無所知或所知不多的人來策劃；教育規劃在基本上要交給對生活實作熟稔的人來進行，且其規劃內容必須是在尊重現有生活實作的原則下來進行。

我以上很粗略的交代理性主義及亞里士多德哲學取向的體系在根本上的差異，也就是因為在基本上的差異，導致了兩派人馬在教育活動上有幾乎完全不同的見解。我透過這樣的說明來交代為什麼赫斯特在近年來是如此的不滿他早期博雅教育的理論。他強烈的不滿表現在他最近與我的通訊中，他說他已經完全放棄了博雅教育這樣的理念。

#### 註釋：

註 1：我們不妨可以視在1979年發表的「人類動作，知識和教育」("Human Movement, Knowledge and Education") 為赫斯特早期教育理論的最後一篇作品。見 Journal of Philosophy of Education，第13卷。

註 2：這是赫斯特在信上告訴我的。

註 3：這篇文章也收錄在 Beyond Liberal Education，編纂者為 R. Barrow 和 P. White, London: RKP, 1993.

註 4：英文 "disposition" 翻成 "意向" 並不是完全的恰當，因為英文的 "intention" 也被翻譯為 "意向"。其實，disposition 主要指一種未發的狀態，而 intention 則指一種已發的狀態。但受限於詞窮，仍將 disposition 譯為意向。

註 5：赫斯特早期教育理論中，一貫的認定知識可粗分為三類：一為有關事實的知識 (knowledge - that)，如自然科學的知識；二為有關技能的知識 (knowledge - how)，如會騎腳踏車的人有一種特別的知識讓他能騎腳踏車，但他沒有辦法將這種知識形諸於文字；三為直接認知對象的知識 (knowledge with a direct object)，這裡的對象可指人、事、地、物或自己內心情感世界。赫斯特認為上述的第三種知識到最後都可以化約為前兩類知識，而在有關事實的知識及有關技能的知識之間，前者的重要性又遠非後者所可比擬。見赫斯特的 "Liberal Education and the Nature of Knowledge" 及 "Human Movement, Knowledge and Education" 兩篇文章。

## 第六章

### 結語

現在我們可以問的問題是：在了解赫斯特早期課程和博雅教育理論及眾人（包括他自己）對他早期理論批判之後，我們從赫斯特的教育哲學觀點發展歷程中學到了些什麼？換個比較簡單的說法，我們從了解赫斯特的理論發展過程中獲得什麼樣的啟示？我在這裡很簡略的說明我個人的幾點看法。

從簡單的說，第一，我在研究赫斯特理論的過程中，可以深深的感受到赫斯特求真的學術精神及謙沖的學者風範。和維根斯坦很類似地，赫斯特在他一生的學術生涯中（到目前為止還未結束）發展出兩套不同的教育哲學觀點，但不論是那一個階段的赫斯特，他都很清楚明確的陳述他自己的見解，但這並不是他最大的一個優點，他的最大優點在於他能坦然地面對他自己主張的缺失並公開的承認。讓我有很深的印象的事有兩端。一是在我給他的一封信中，我指出我自己對他早期課程及博雅教育理論的不滿之處，他很快的回信，明白的告訴我，我的觀點是對的，他早期理論中確實存在著我所指出的缺失；二是他多次的向我表示，他覺得他早期理論完全錯誤，他現在所持的見解才是比較對的。這兩件事看起來似乎不是很難做到，但假如我們想到赫斯特是一個成名學者，就不會覺得他向一個晚輩後進承認錯誤是一件輕而易舉的事。起碼在我們中國人的社會中，不是很多學者可以做到

這一點。

第二，前面提到，赫斯特在他的一生的學術生涯中發展出兩套截然不同的教育哲學。和維根斯坦不一樣的，赫斯特本人的原創力並不如維根斯坦那樣的強。赫斯特自己承認他早期的教育哲學受到皮德思（R.S. Peters）、歐克夏（M. Oakeshott）、萊德（L.A. Reid）等人的影響，赫斯特早期的教育哲學基本上是理性主義和分析哲學發展過程中的教育哲學；他自己也明白的指出，他近來的教育哲學觀點比較接近亞里斯多德學派（Aristotelianism），深受泰勒（C. Taylor）、麥肯（A. MacIntyre）和開可斯（John Kekas）等人的影響。我們要問的是：為什麼赫斯特會有兩套不同的教育哲學？答案是顯然易見的，在兩套不同的教育哲學背後是兩套不同的哲學架構和哲學系統。我在這裡毋須將這兩套不同的哲學及根據這不同哲學所發展出的教育哲學再複述一遍，我只是要單純的指出，從事教育哲學工作的人必須要清楚哲學的脈絡、發展及哲學與教育哲學之間可能有的關係。這話說起來似乎是多餘，但衡諸國內教育哲學工作者常常忙於研讀某一國外或國內大哲學家（或大思想家）的著作（因而忽略了整個哲學發展及其與教育哲學之間的邏輯關連，並犯了偏頗之弊），我這樣的提醒並不是無的放矢。國內的教育哲學工作者往往是接受了教育學的訓練（如教育系出身），然後研讀教育哲學，接著進入純哲學領域，最後挾著對教育及哲學的了解進行教育哲學的研究。這樣子的訓練過程當然不是不可以（赫斯特本人也不是學哲學出身），但在如此訓練的過程中，國內的教育哲學工作者往往對純粹哲學的脈絡、理路、重要議題、及可能之發展都無法深入了解，這樣的情形一則會使國內教育哲學的工作者不了解自己所從事的工作在整個哲學系統中的位置，再則可能無法隨著哲學的發展而為自己的研究工作注入新生命。對國內教

育哲學工作者而言，應該走的路子之一是去深入了解純粹哲學（不論中、西或印度）的理路及重要議題，然後在對本國教育實務的了解之下，試圖建構教育哲學理論。我認為只有走這條路，我們才能走出洋人的陰影和古人的錮制，進而發展出自己的、合宜的、能緊扣實務、能協助實務工作圓滿而合理進行的教育哲學。

第三，讓我們把注意力放在赫斯特的理論上。赫斯特早期理論的一個特色即是運用哲學的觀點及方法來建構及支持博雅教育。赫斯特的問題也即出於此。哲學是一門發展了幾千年的領域，其中理論之多，不知凡幾。但最重要者，在哲學領域中，對於某些基本議題——如什麼是真理（What is truth?）、知識的性質與種類（the characteristics and types of knowledge）、心靈的結構（the structure of mind）、什麼才是一個理想的人（what is an ideal person?）、什麼才是一個理想的社會（what is an ideal society?）、什麼才是幸福的人生（what is the good life?）——不同的哲學家或支持不同哲學觀點的人往往會有非常不同，甚而尖銳對立的立場與爭辯，在這種情形下，當教育哲學工作者要援引某些基本哲學觀點來建構教育主張之時，他勢必會引起持不同哲學觀點的學者的猛烈抨擊與不滿，換言之，教育主張或教育理論的發展假如是從某些基本哲學觀點出發，其本身就會極富爭議性。從這個角度來看，我們當不難了解赫斯特早期的課程及博雅教育為什麼會如此富有爭議性。舉幾個例子來支持我的這個觀點！我在第四章中提過，在對知識性質說明上，早期赫斯特的觀點就與某些傳統哲學家的觀點不同；（註1）在對「真理」（truth）的主張上，赫斯特的見解接近於真理的一貫說（coherence theory of truth），當然的會引起支持符應說（correspondence theory of truth）及實用說（pragmatic theory of truth）的人

的反對；（註2）在對人如何達成一個理性的自我方面，赫斯特的學說接近於哲學裡的內在派（immanent philosophy），如此和哲學裡的超越派（trancendental philosophy，如柏拉圖的主張）就有了鮮明的對比；（註3）在什麼樣的社會、什麼樣的個人才是理想社會和個人這一方面，赫斯特是站在理性主義（rationlism）的立場，這個立場和亞里斯多德學派（Aristotelianism）的立場大相逕庭。凡此種種，我們可以看到赫斯特在諸多哲學基本觀念上都有其個人鮮明的立場，這當然也難怪他的早期教育理論很難得到屬於不同哲學陣營中的教育哲學家的支持。難道說為了避免教育哲學理論的破綻，我們應該避免單一地從某個哲學角度出發來建構我們的理論嗎？我認為不是，我認為我們從赫斯特教育哲學發展過程中學到的是：在以哲學為出發點建構教育理論時，我們一則要徹底的了解我們的哲學觀點，再則要能替自己的哲學觀點作合理的辯護。當然，要做到這兩件事都不是簡單的。

第四，撇開赫斯特的基本哲學觀點不談，單就赫斯特所提出博雅教育的理想而言，赫斯特博雅教育的理想在精神上就與古希臘的博雅教育理想不同。但我們須注意的是，在西方諸多的教育理想及教育活動內容及形式上，博雅教育只是其中的一種。是以赫斯特在公開支持博雅教育的同時，他同時是在向支持進步主義教育及以職業準備為核心的教育的支持者宣戰。在敵我雙方旗鼓相當的狀況下，赫斯特與反對他的人自然有激烈的爭辯，而赫斯特想要贏得爭辯的可能性也會很小。同樣的，這難道是說，爲了要讓自己的教育主張不被人圍剿，我們就應避免表明自己的鮮明立場嗎？我認為不是的，我們該做的是要清楚的了解自己的教育主張，並能替自己的主張找到合理的辯護，同樣的，要做到這兩件事也不是容易的事。

我在向國科會申請經費補助的文件中說到研讀赫斯特的教育哲學是敲開哲學大門的途徑，在一年多的研究過程後，我覺得我一年多的研究心得證實了我當初的想法，赫斯特的作品的確開啓了通往哲學的大門，也指引了我教育哲學可以發展的方向。（註4）

註釋：

註1：再次強調，傳統哲學家認為數學之產生與“經驗”無關。請參見 William James, The Principles of Psychology, N.Y.: Dover Publication.

註2：參見 D.E. Cooper, "Truth and Liberal Education", in R.Barrow & P. White (eds.), Beyond Liberal Education, London: RKP, 1993.

註3：Ibid.

註4：我要特別謝謝北市師院初教系的林永喜教授和台灣師大教育系的林秀珍老師及時提供了有關赫斯特理論的1993年出版品 Beyond Liberal Education；另外，屏東師院的簡成熙老師慷慨的閱讀本文初稿，他除了指出文字上的錯誤外，也表達了許多不同的觀點。我對沒有完全接受他的批評深感抱歉，但對他的盡心進盡力我要致上最深的謝意！北市師院初教系的張世平老師在本文付印前幫我讀了第二章，他除了糾正我文字的錯誤，也給了我寶貴的回饋，在此一併致謝。