

人文教育、公民教養與國家權力： 論歐克秀之教育理念

曾國祥

國立中山大學政治學研究所助理教授

本文之宗旨在於翔實地分析歐克秀的人文教育理念。如同其藉由公民結社與企業組織這兩組概念來闡述現代國家之治理觀念的方式，歐克秀也傾向將西方教育思想區分成人文教育與社會教育兩大範疇。對歐克秀而言，困擾著當前大學之最嚴重危機，乃肇因於一種訴諸理性主義以及與其相應的企業組織思維，來界說一個大學之社會目標的現代性企圖。為了重振人文主義者之於人之所以為人的本體條件的探究興趣，歐克秀因此呼應於他對理性主義與企業組織已所提出的著名攻擊，進而對社會教育思想展開另一次嚴峻批判，但求伸張人文教育思想的時代意義。如此，本文的論述主體將依循歐克秀的步調，從其帶有哲學懷疑論色彩的人文主義精神著手，重建人文教育理念的主要特質。

關鍵字：歐克秀、人文教育、國家治理、懷疑論、理性主義

一、前言

歐克秀 (Michael J. Oakeshott, 1901-1990) 之教育思想及此所涉及之自由潛能的養成問題，係奠基在他對人類經驗與行為的哲學探索之上。¹ 從

1 這方面的代表性論著包括了《經驗及其模式》(*Experience and Its Modes*, 1933)、《政治中的理性主義》(*Rationalism in Politics and Other Essays*, 1962, 1990) 與《論人類行為》(*On Human Conduct*, 1975) 等。

個別的論述方向來看，此一哲學探索的重點在於批判近代哲學的基礎主義路線，進而揭示科學、史學、(道德與政治) 實踐² 與美學³ 等人類「經驗模式」(modes of experience) 的自律特徵及其相互關係。如一般所知，這些經驗模式有時也被哲學家稱為人類的「認識觀點」(perspectives of knowing)、「理性範疇」(categories of reasoning)、「活動傳統」(traditions of activity)、「言說、言談、語言」(utterances, articulations, languages)、「實踐體」(practices) 或「理論平台」(the platforms of theorizing)。

然則，若從整體的論述宏旨來看，在這些個別的分析背後，事實上還存在著一個更為普遍的後設關懷，那就是歐克秀之於「人類條件」(the human condition) 的某種哲學理解。大體言之，這些攸關人之所以為人的哲學條件所強調的一個主旨是：人類所面對的生活世界，是一個由形形色色的言說方式所組成的意義世界，自由的行為者因此必須自主地投入其中，並藉著對構成這個世界之意義和價值的「自我彰顯」(self-disclosure) 以及對屬於他自己的那一段「歷史」的「自我演出」(self-enactment)，來享受文明資產的樂趣；換句話說，個人唯有知道如何援用這些自律的言說方式，⁴ 來從事對世界與自我的認識，才能成為一位文化的彰顯者、一位歷史的演出者，而這也才是自由的真諦所在。

2 在《經驗及其模式》中，歐克秀傾向以「實踐」(the practical) 指稱人類之道德與政治活動，也就是一種自我一致的經驗模式。然而，到了《論人類行為》，「實踐」(practices) 則帶有「實踐體」之意，強調人類的任何知識典範，都是其自身之歷史實踐的成果。為了避免混淆，下文多以「歷史實踐」一詞，來表達「實踐」的第二種用例。

3 在《經驗及其模式》中歐克秀先是討論了構成科學、史學與實踐這三個模式的核心條件，一直要等到《人類對話中詩的聲音》(*The Voice of Poetry in the Conversation of Mankind*, 1959) 的發表，他才著手處理美學範疇的根本特徵。然而，歐克秀清楚地告訴我們，「形成於人類經驗中的可能模式並無限制」(1933: 331)；他本人之所以挑選此四者來做翔實的哲學分析，只是著眼於它們在西方文化中的高度發展現況。

4 如前一註解所言，歐克秀對於個別之經驗模式的探討是有選擇性的，因此，這段文字的意思並不是說，我們只要學習如何使用科學、史學、實踐與美學這四個模式，便能深入理解西方文化的全貌，也不是說既存於西方文化中的所有知識都能硬性地劃入這四種型態。反之，此處以及在後文的相關討論中，作者之以經驗模式或言說方式為理解歐克秀之自由觀念與教育思想的核心，其用意是在於強調，任何知識的形成均與人類的歷史實踐過程相關，因此，我們獲得紮實的知識之要領，乃在於不斷地學習與歷史文化傳統進行深度的對話。

由此可知，自我彰顯與自我演出並非是人類天生的固有本能，而是個人靠著不斷學習「與傳統對話」，而所發揮出來的、足以展現一己之生命意涵的自由潛能；故此，對歐克秀來講，與其說教育是與科學等平行並列的一種認識觀點，還不如說它是構成一切人類認識活動的必要前提。蓋這些個人據以理解自身處境與世界面貌之對話能力的培養，恰是學校（尤其是大學）教育的中心目標。是以，歐克秀學術生涯的寫作重點之一，就是扣住前述的人類條件，來析論學校教育的理想特徵：作者傾向稱之為「人文教育」或「博雅教育」(liberal education)。⁵

爲了充分理解歐克秀之教育思想的全貌，我們有必要扣住其政治思想來做進一步的探討。這是因爲學校教育作爲人類社會的必備建制，其發展進路無疑地是與現代國家的形成過程密切相關；就此而言，有關教育理念的考察，便順理成章地成爲歐克秀用以辨識現代國家特徵的另一重要成素。因此之故，我們可以發現，歐克秀實際上也是使用兩種對比的概念，來闡述西方近代教育思想的演變趨勢，此即他本人所提倡的、並符合「公民結社」(civil association or *societas*) 或「法治型國家」特徵的博雅教育，以及理性主義者所崇尚的、並體現著「企業組織」(enterprise association or *universitas*) 或「企業型國家」特性的「社會（改造）教育」(social education)。⁶ 究極言之，其間的最終區別，是由於後者對「人」與自由概念所抱持的理性主義看法，與歐克秀的人文主義見解大不相容。

綜上所述，本文研析歐克秀之教育思想的學術意義，主要繫於以下三端：

5 歐克秀的教育哲學論文，已由其學生 T. Fuller 整理成書，名爲《博雅之學習的聲音：歐克秀論教育》(*The Voice of Liberal Learning: Michael Oakeshott on Education*, 1989)。按一般的理解，“liberal education”原指著重理解力與判斷力等人文素養之培育的通才教育而言。但有鑑於國內大學大多傾向將通才教育視爲專業教育的一種輔助，以爲學有專精的訓練方式才是大學教育之本，從而在根本上就帶有貶抑人文教育理念的偏見；故此，作者在此乃追從陸有銓先生(1994)的中文譯法，援用「博雅教育」來指稱英文的“liberal education”概念，以補充「人文教育」一語的含意，並收取相互輝映之效。此外，國內也有不少學者（例如，郭爲藩，1988：5、7）主張將“liberal education”譯作「文雅教育」。

6 在以下的討論中，「社會教育」一詞係泛指普遍流行於教育哲學論述中的環境適應說、需要說、或社會改造說（Hutchins, 1994, 中譯本: chaps. 1, 2, and 3）而論；這與一般從學習的場所之不同，而區分出家庭教育、社會教育與學校教育等的作法，顯有所不同。

首先，學習「成爲一位自由人」的人文主義關懷，對於我們掌握歐克秀之哲學思想，顯然具有相當的重要性；然而，相較於其政治思想之研究現況，作爲教育思想家的歐克秀，至今似乎仍未引起學界的太多關注，而亟待更多的研究投入其中。⁷ 其次，歐克秀的博雅教育理念本身，針對當前英（美）各級學校，尤其是大學中普遍流行之「社會化」（socialization）的教授、學習與研究態度，提出了許多發人深省的精湛批判，十分值得國人借鏡。最後，回到政治哲學的問題意識上，探究一般教育思想、公民教養理念與國家權力之間的關係，或可增益我們認識歐克秀之政治思想的原有格局，尤其是他對理性主義之批判與自由觀念之重建的意義。

二、人類條件

現在，就讓我們著手介紹歐克秀論說人類條件的大意。這是關鍵的，因爲我們如何認識教育的本質與目的，終究取決於我們如何看待「人」的存在意義（Maritain, 1994, 中譯本: chap. 1）。

（一）、意義世界及其言說方式

簡單地說，歐克秀在《經驗及其模式》當中，所陳述出來的一個中心立場是：「經驗是一個單一的整體，雖然我們可以辨識出其中的模式（modification），卻無法（對每一個經驗自身）做出任何終極或絕對的區分（division）；而且，遍存於我們周遭的經驗不僅無法獨立於思想，它本身就是一種思想的形式」（1933: 10）。

這即是說，人類經驗的構成要素無他，就是內存於人心的思想與觀念世界（a world of ideas），一個充滿意義的世界（a world of meanings）（1933: 61）；而吾人對此世界的理解，乃是透過不同的經驗模式來對同一實在（an

7 即便在英美學界，研究歐克秀之教育思想的專著也不算豐富。有關於此的最近一篇論文，是由 David McCabe (2000) 所撰的“Michael Oakeshott and the Idea of Liberal Education.”

identical reality) 做出各種可能的直接描述，而無需藉由其他媒介，例如經驗主義者關於感官與思考 (sensation and reflection)、直接經驗與間接經驗 (immediate and mediate experience) 的區分，以逐步將實在重現於我們的心中。因為實在並非是外在於思想的「一個特殊實體，而僅是一個相應於經驗世界之可預想的概念 (a predicative conception)。主張存在一個獨立於經驗之實在的思想家令人感到失望」(1933: 54)。

在此推導上，不同的經驗模式並非是指實在的不同部分，例如康德的實踐理性與純粹理性、目的王國與自然世界，而是指我們透過各個特定的觀點或條件性 (conditionality)，所呈現出來的、有關同一實在的不同樣貌。例如，面對擺在我們眼前的一杯水，一般人從實踐模式的「需求」條件所獲得的觀感可能是，喝水可以止渴；史家從史學模式的「過去」條件所闡述的劇情當是，水對人類生活形式的影響；詩人從美學模式的「想像」條件所擬想的意象會是，柔情似水、青春的流逝、男女的交歡等；化學家從科學模式的「數量」條件所觀察到的物理現象則是，水作為「H₂O」代表著某種氫氧化合物 (曾國祥，2001: 237)。

就此而言，真理似也「是內存於經驗的一個特徵」(1933: 28)，甚至是一項必備要件，而非等著被發掘的一個外在目標。闡言之，歐克秀雖然承繼黑格爾的大致想法，將哲學看成對整體經驗的一種持續性重建 (the persistent re-establishment of completeness)，也就是對經驗模式之條件性的一種批判性探求；但他同時受到布萊德禮 (F. H. Bradley) 之懷疑觀念論 (skeptical idealism) 的影響，放棄了對「絕對者」(the Absolute) 或「絕對真理」的追求 (esp. 1975: 1)。其結果是，歐克秀並未如柯靈烏 (R. G. Collingwood, 1924) 一般，倡導某種知識層級 (hierarchy of knowledge) 的觀念，認為人類知識的演進是一個從美學、宗教、科學、史學到哲學的辯證發展過程 (1933: 72-3, 91, 326; 1989: 38)。

這意味著說，歐克秀同意布萊德禮對黑格爾的修正，認為有關人類經驗的「全部真理並不可得，而只有部分的有效性」(hence no total truth, only more or less of validity) (Bradley, 1969: chap. Xxiv)。哲學的興趣固然在於揭示經驗模式的特徵與條件，卻無法指導人們實際參與實踐、史學、美

學或科學的認識活動、也不具有取代或修正這些認識內容的權威；因為每個經驗模式都是人類從其文化傳統中學習而來的一種自律的言說方式，有自我一致（self-consistent）的語言、規則與理性來表達其所面對的同一實在。準此而論，某一個模式在其獨特的條件性視點下，都致力於朗現整體實在的一致性，並因而具有一定程度的真理（a degree of truth），而不容哲學或其他模式予以任意干涉。否則，人類思想便將觸犯「所有錯誤中最為致命的一個錯誤」，即「範疇的錯誤」（*ignoratio elenchi*）（1933: 5）。

歐克秀建立在《經驗及其模式》之中的兩個主題因而是：哲學懷疑論與知識多元論（philosophical skepticism and epistemological pluralism）；前者強調哲學思想的自我批判與自我限制之特質，後者則是主張各種經驗模式的內在一致性。這樣的論述旨趣，大體上仍為《政治中的理性主義》所保留著，其間的差異只是術語上的改變。這可能是因為，歐克秀此時雖然依舊對美學與史學等模式的哲學問題深感興趣，並續有重要作品問世；⁸但其研究焦點已經慢慢對準道德與政治層面，因此原來在《經驗及其模式》所使用的純哲學語彙，例如經驗模式、實在與真理等，也就跟著為其他更具有實踐哲學意涵的語彙所取代了，如活動傳統、言說方式、歷史、傳統與理性等是也。

再者，藉此新的表述方式，哲學原來較為曖昧的角色扮演問題，亦可同時迎刃而解。因為哲學若是對經驗模式之條件性的一種批判性探求，便不可能是一種經驗的「模式」，而只能是「不存有任何預設」之「最圓滿形式的經驗」（1933: 2-3; cf. 82, 347）。但這樣一來，即便歐克秀從未說，哲學家因而可以跳出所有經驗模式的條件限制之外，利用其更加透澈的心靈來認識世界自身之客觀真相，⁹進而成為提供此些模式之成立基礎的最高理性判準，所謂「最圓滿形式的經驗」一說，仍然留下了一個模糊的空間，讓論者朝基礎

8 例如，〈作為一位史學家的活動〉（“The Activity of Being an historian,” 1962: 151-83）以及《人類對話中詩的聲音》（1959）。

9 簡單地說，這是因為哲學家對於條件之條件性的無限探求，將使得他的思維活動產生某種脫鉤於現實關懷的「純粹性」，從而無法再對如何「直接」認識世界之各種可能樣貌，懷抱太大的興趣。

主義的方向來解讀他的哲學理念。¹⁰

從《政治中的理性主義》的分析脈絡觀之，前述的經驗模式現在即是行為者所賴以從事其行為的活動傳統，而哲學的目的則是在考察每一種活動傳統的特性，「認定他們彼此之間的關係，並確定他們在人類活動版圖上的對應位置」（1962: 65, 127, 152）。而既然哲學並未參與其他活動傳統的建構過程，自然也就沒有定奪其合理與否的優勢可言。相反地，就如真理之於經驗的地位一般，人類活動的合理性並非繫於笛卡兒-康德主義所追逐的先驗理性概念，而是屬於該行為本身的一項特質（the quality of the activity itself），也就是我們對於「知道如何從事某一特殊行為之知識的真實信服（faithfulness）」（1962: 122）。

循此論列，傳統這個時時出現於《政治中的理性主義》，卻引起學者間極大非議的概念，¹¹ 其地位實可類比於傳統哲學對實在議題的關注。是以，有如經驗模式的組成是一個思想與觀念的世界，歐克秀的傳統或文化概念乃指稱著「情感、信念、意象、言說方式、語言、技藝、實踐（智慧）和行為方式」等，人類累積自其歷史實踐過程當中的資產與成就（inheritances and achievements）（1962: 187; see also 1989: 19, 28-9, 45, 64-6, 93）。

到了《論人類行為》，歐克秀傾向使用實踐體和理論平台來指稱經驗模式或活動傳統。由於其討論基調與前文接近，此不詳述。值得注意的是，在同時期的其他作品中，¹² 歐克秀還延續他在《人類對話中詩的聲音》一書，¹³ 所發展出來的「對話」概念，大量使用語言、言談、言說等意象，來陳明人類之認識世界的各種可能觀點。然而，基於結構上的考量，有關「對話」一詞的用例，我們將留待下文再做討論。

10 例如，T. Modood, 1980: 315-22; B. Parekh, 1979: 487-8; J. Gray, 1989: 202。

11 例如，R. H. S. Crossman, 1951: 61; S. I. Benn and R. S. Peters, 1959: 316-8; N. Wood, 1959: 660-2; H. V. Jaffa, 1963: 361; G. Himmelfarb, 1975: 417-8; D. Spitz, 1976: 340; K. Koerner, 1965: 296。

12 例如，收編於《博雅之學習的聲音：歐克秀論教育》的兩篇文章即是“A Place of learning”（1975）和“Education: the Engagement and Its Frustration”（1972）。

13 該書原是一本單獨發行的小冊子，亦收於 Oakeshott（1962: 488-541）。

(二)、自由潛能的培養：¹⁴ 自我彰顯與自我演出

由是觀之，我們生活於其中的世界，乃是一個已被前人從各式各樣的觀點構思過的意義世界，而作為人類的一份子，個人之自由行為的真實表現，因此即在於運用其對知識的追求能力 (intelligence)，以體現出自我所追逐的信念並扮演著自我所認定的角色，終而成為這個意義世界中的一員。

的確，從某個角度來看，人的自由好像是有限的。首先，正因為人類的心靈本身是一個充滿意義的思想世界，因此只要人類一思考，他們立刻身處在一個意義世界當中，而無法從中「脫逃」出來，選擇一個沒有意義的世界來生活。就此而言，人似乎沒有選擇不當人的自由。再者，面對浩瀚的文化資產與行為傳統，個人憑其自由所能認識與創新的意義，也實在不多。此外，那些被賴以認識意義世界的模式既是條件性的，便不可避免地將限定我們認識世界的視野與範圍；因為一旦拋開掉構成某一模式的條件，我們原來所看到的世界景象便不復存在，而即刻為其他模式所建構起來的另一條件性世界所取代 (esp. 1933: 71)：經驗模式的改變，即是世界觀的改變。

但從另個角度來看，人的自由卻又是必要的，是其作為「一個有意識之存有者的前提」，因為「自由意味著人類自身之才智對於周遭環境的詮釋反應 (interpretative response)」 (Fuller, 1989: 7; Oakeshott, 1975: 37, 40)。此謂，人類乃是一種自我彰顯與自我演出的動物。對此，《論人類行為》中一段常被學者引述的說法，是這麼說的：

行為者的自我認識……可能是微不足道的，其自我決定的力量可能是相當有限的，他可能輕易地被欺騙，他也可能被利用，但他即是他將他自己所理解成的那個人 (he is what he understands himself to be)，他的偶發處境即是他將它們所理解成的那個樣子，而他對處境做出回應的那些行為與言談即是他的自我彰顯和自我演出。他有一段「歷史」，但沒有「本性」 (He has a "history", but no "nature")；

14 無疑地，此處指的是存有論與認識論意義上的自由，而非政治自由。

他是他在行為中所成為的那個人 (he is what in conduct he becomes)。這個「歷史」不是一個演化論或目的論的過程，而是他在日常生活中為自己所做的演出 (1975: 41; cf. 1989: 21-3, 64-5)。

引伸來說，歐克秀在此傾向將人類行為理解成「一位行為者藉諸行為表現 (performances) 以彰顯他自己 (的價值) 並演出他自己 (的歷史)，這些行為表現之想像與期望的結果 (imagined and wished-for outcomes)，乃是其他行為者的行為表現，或是他自己的其他行為表現：亦即滿足 (satisfactions)；而此一滿足不僅是存在活動之中而為活動自身所追求，而且完全是由活動所構成的」(1975: 36)。

準此而論，人類發動行為的自由能力主要表現在以下三端，即備有對偶然處境做出回應的思慮能力 (deliberation)、減少其想法之實現障礙的說服能力 (persuasion)，以及使其行為變得更能被他人所認知的解釋能力 (explanation) (1975: 36-51)。但除了自由行為者 (free agents) 此一條件外，¹⁵ 以上的敘述同時假設人類的行為必定是發生在一個呈現著「行為者間之更持久關係」(1975: 54) 的活動傳統中，這也就是歐克秀於《論人類行為》所稱的實踐體 (practices)。¹⁶ 而若就人類行為的整體特徵為論，既然實踐體之說意指一個人的生活世界是由意義與價值所構成的，因此作為一位擁有思慮、說服與解釋等能力的自由行為者，人的「每一個行為表現，都是 (他) 對於自身及世界之信念的彰顯，以及藉著自我演出 (他自己的那段歷史，而對生命) 所做的開拓 (exploit)」(1989: 64)。¹⁷

15 自由概念其實是歐克秀從《經驗及其模式》開始，便已再三強調的、構成實踐活動的根本條件 (1993: chap. 5)。

16 由於實踐體的用法與傳統概念相近，此處略而不談。對此有進一步比較興趣的讀者，請參見：Oakeshott, 1975: 55-56。

17 這段出自歐克秀之教育思想的引言，一如他在《論人類行為》第一篇第二章之前段所做的討論，主要乃是針對人類行為的整體特徵，來探討自我彰顯與自我演出這兩個概念的含意。值得注意的是，在《論人類行為》第一篇第二章之後段的某些分析中 (1975: 60-81)，歐克秀還特別扣住此二概念，來剖析道德行為的特徵。就此而言，自我彰顯意指個人必須藉著與道德實踐體的互動，來追求想像與期望的滿足，而且由於「道德語言是一種是非 (pro-

如此看來，構成歐克秀之論人類行為要素的自由概念，並非是指康德的自由意志 (free will)。因為假設一個與現實生活脫鉤的先驗主體概念，形同於「拒絕人類意志的整體性與實在性」，也就是忽視了「實踐自我與其生活行為的相互關聯」(1933: 271)。換言之，康德的自由意志欠缺一個「彰顯的概念」、或羅爾斯所稱的「表達的概念」(cf. Rawls, 1971: section 40)，來銜接自由意志與經驗世界，從而無法解釋自由行為與人類慾望滿足之間的關係 (Oakeshott, 1989: 18)。而且，康德試圖藉由形上學的推展，來確保個人自決 (self-determination) 的作法，其實只是替近代個人主義思潮立下了一項「不必要的假設」(1993b: 59-64, 83)；因為自由的內涵與任何超越時空條件的抽象理性無關，真正的自由只可能體現在個人對於某一生活傳統的意義與價值，所從事的自我彰顯過程裡。

這同時顯示說，一個人的自由即是其「個人的歷史片段」，所允許他展現出來的行為與言談，也就是他與「整體的歷史世界」¹⁸ 相互遇合並進行對話的成果。在一個思想匱乏的歷史情境中，人類所能發揮的對話能力必將受限，而自由的內涵也就將跟著出現空洞化的跡象。¹⁹ 反之，人類最大的自由，乃是能夠悠遊於意義世界的無限可能性之中，亦即能夠傾盡整體歷史的所有生機，而盡情地活在個人歷史的每一個當下。要之，對歐克秀而言，自由是涵化於文化傳統之中，而非獨立於行為處境之外。

propriety) 的語言，而非便宜 (prudence) 的語言」(1975: 80)，因此道德實踐體並非是提供我們此一滿足的「工具」，而是充滿著道德價值等待我們去自我彰顯的歷史文化成就。至於自我演出則是用以理解行為之所以被表現出來的「動機」(motive)，而所謂的動機即是個人選擇或表現某一行為的「情感」(sentiment)。無疑地，就後期歐克秀的詮釋學立場而言，我們從事自我演出的情感依然是來自個人生命之深厚的歷史淵源。因此，在本段的討論中，(一如在本文的其他地方)，作者乃依據歐克秀的本意，插入了「他自己的那段歷史」這樣的字眼，來幫助讀者掌握自我演出的含意。

18 此處所謂的歷史世界，即是指意義世界而言，也就是人類透過其歷史實踐而所造就成形的整體資產。這樣的用法，一方面與史學作為一種認識觀點有所不同，二方面也不涉及新康德主義之於「歷史與自然」所持的二元對立觀點。

19 對歐克秀而言，此即啟蒙理性主義遺留給西方現代社會之最嚴重的道德與政治危機所在。對此，作者 (2001: 246-254) 在他處已略有討論，此不贅述。

(三)、人文主義精神

表面上看來，以上有關自由的兩種見解：自由的有限性與必要性，似乎存在著某種緊張關係；然而，依作者所見，這樣的緊張關係正可突顯出歐克秀之哲學懷疑論與知識多元論所深刻蘊含的人文主義精神。

更具體地說，固然從哲學家的懷疑眼光看去，這個世界或是一個「謎樣的世界」(a mysterious world)：人不僅是無所選擇地被拋置到這個世界來，他所能創造的意義也極為有限，而世界的全部真相更是難以爲人所全盤掌握。然則，觀諸前文，這樣的懷疑論卻不是企圖解構一切既定秩序之假象的後現代極端懷疑論；因爲哲學家作爲「思想的受害者」(1933: 321; 1962: 150)，其對人類思想所進行的批判性反思，只是爲了哲學自身 (for the sake of philosophising itself)。這也就是說，哲學家樂愛思考，但無意打斷別人的思考；哲學家渴望認清這個世界的限制，卻無法使得它變得更好。用柏拉圖的「洞穴之喻」來說，哲學家在掙脫出枷鎖而走出穴口後，並沒有必要再回到穴內，改變大家原來認識世界的方式 (1975: 27)。是以，哲學家所看到的世界不僅是一個謎樣的世界，同時也是一個饒富意義的世界，生活在這裡面的人們，無時無刻不被這些意義的魅力所深深吸引著，並試圖從中獲得各種想望的滿足。

由此觀之，個人活動的目標，從來不在於如何脫逃出這個意義世界的限制，而在於如何從這個意義世界中尋找到一己的「存有安宅」。²⁰ 對整個意義世界而言，個人的存有安宅或許就像是時間之流當中的一粒微塵，無足輕重；但對個人而言，這粒微塵就是他的意義世界的全部，有著無限的可能性，等待他自己去細心品嚐。在哲學家對思想條件的抽絲剝繭中，個人的意義世界或許只是建立在特殊的觀點之上，而不全然可靠；但對個人來講，重要的不是這些觀點的特徵爲何，而是他從這些觀點所看到的世界是什麼樣子。個人並不需要假哲學家之手，來確立這些觀點的合法性；因爲它們並不是由哲學家所發明的，而是實際地存在人類的文明成就之中。所以，只有知識自身的

20 這是借用蔣年豐教授 (1999) 的術語。

歷史實踐過程，才堪為其「真理」地位的自我評斷者。

我們因此可以說，恰是由於哲學懷疑論把質疑絕對真理與客觀世界秩序的「思想受害者」角色，留給哲學家自己去扮演，個人乃得被視為意義與價值的闡揚者、個己之歷史的創造者（1989: 23），也就是一位能夠從其身處的行爲傳統之中，獲致各種自我一致的語言典範，來充分地陳述生命之意涵的自由行爲者。在歐克秀那裡，知識多元論故而是其哲學懷疑論之推導下的必然結果，而其真諦則是體現著一種關注個人之自主地位的人文主義精神。

在西方，人文主義自有其悠久的發展歷程與複雜的流派之爭。²¹ 但於歐克秀而言，貫穿其人文主義思維的一個軸向，就是強調要靠著博雅教育的推行，以培養個人的自由潛能：充滿文化涵養的自我彰顯能力和具有歷史深度的自我演出能力。關於這點，稍後將有更多的說明。現在，值得一提的是：如果說這樣的學術信念，於一般的理解下，將被說成是文化保守主義，歐克秀事實上總是樂於以保守主義者自居（esp. 1962: 407-438）；因為「真正的『保守主義』應該是指那些瞭解他們所要繼承的傳統是什麼、而且確實能守得住的人，這種人屬社會上的少數，應該值得大家尊重和推崇」（周樑楷，2000: 6）。

更確切地說，歐克秀的哲學懷疑論、知識多元論、人文主義關懷與保守主義信念都曾受到蒙田的啓發：「只有一件事有把握，那就是我自己」（引自 Bullock, 2000, 中譯本: 77）。或用蒙田和歌德都用過的話來說：

要想超乎人的狀態是一種危險的誘惑：人若能學會接受自己的實際面目，就會快活一些、好過一些。這種自我接受不一定是自我改善的障礙；相反，它是自我改善的條件（引自 Bullock, 2000, 中譯本: 79-80）。

這句箴言，可謂是一語道破了歐克秀之論人類條件的深意。

21 對此一主題有興趣的讀者，請參考：Bullock, 2000（中譯本）；此外，裘學賢（1998），陳照雄（1994）和王文俊（1973）等學者，在探討人文主義之教育理念時，均曾對西方人文主義的基本義理與發展淵源做出介紹，也頗值得參考。

若用泰勒（Charles Taylor）的術語來講，歐克秀的人文主義也可以說是一種強調「人類中心論之特質」（anthropocentric properties）的詮釋學立場，而與十七世紀以來的自然主義（naturalism）觀點形成尖銳的對立；在泰勒的用例中，自然主義是指以自然科學家處理自然的態度來面對人的處境，並企圖在人類社會中建構起一如自然事物那般絕對、確定與客觀之普遍原理的文化信念而言（Taylor, 1985a, b: introduction, 2f）。無疑地，如此理解下的自然主義，即是歐克秀所謂的啓蒙理性主義。在泰勒的批判中，這種形式主義導向的哲學傳統之最大缺憾，是漠視了人的自我詮釋能力，亦即，人其實是生活在一個無法被壓縮成抽象規則之複雜價值所交錯共構成的行為網絡裡（esp. Taylor, 1985a: chaps. 1 & 2; 1985b: chap. 1）。在這點上，歐克秀之哲學論述的基本方向，看來也是與泰勒同軌而行的；雖然於具體的政治議題上，其間所持的立場仍有顯著的差別。²²

通過以上的討論，我們已經對歐克秀的人觀（the conception of the person）做出一定的交代。這是我們理解歐克秀之教育思想的必經起點，因為，作為一位博雅教育學者與自由的熱愛者，歐克秀確信，只有「人」的問題，才是教育以及人類一切行為活動的根本問題所在。準之，歐克秀有關於教育的發言，主要是延續他向來捍衛「自由人中心論」的哲學關懷，並藉以嘲諷理性主義者之過度熱中於從事教育「政策」的改革與規劃，是如何地偏離了問題的焦點，而難以登堂入奧。追隨歐克秀的步調，以下對其教育思想所做的討論，將集中在哲學層次的反省，而不涉及課程設計、課堂經營、教學方法、學習評鑑等技術面的議題。²³

22 簡單地說，歐克秀的政治立場傾向於法治型國家，也就是強調國家介入公共事務應遵循更為嚴格與明確的界限，以及應當在各種善觀的競逐上保持中立。與此相對，泰勒的政治立場則是接近至善型國家（the perfectionist state）的見解。

23 對這些議題有興趣的讀者，請參考：裘學賢，1998: chap. 5；陳照雄，1994: chaps. 7 and 8；郭為藩，1988: chaps. 1 and 3。

三、博雅教育

有此說明，我們現在可以轉進探討歐克秀之博雅教育思想的特色，及其與法治型國家的相互關聯。爲了行文上的便利，在論及教育思想部分，我們可從學習與教學兩個面向來做探討。

(一)、學習：「與傳統對話」

歐克秀於其教育哲學中指出，以上有關人類條件的討論其實仍不充足，因爲人唯有透過「學習」才能擁有自我彰顯與自我演出的能力。他說：「人類注定要當一位學習者，因爲意義必須被學習」；「教育事業是必要的，因爲沒有人天生下來就是一個人」（1989: 23, 66）。而如前所述，我們生活其中的意義世界，乃是一個由許多言說方式所組成的對話場域；因此，人類學習的目的，無非就是想要知道如何使用這些言說方式，來開展自己的生命格局。無疑地，這些言說方式的特色在於它們的可對話性，而非原則性。此處，我們有必要回頭就「對話」一詞的含意予以說明。

首先，「對話」用在《人類對話中詩的聲音》一書中，主要指的是人類各種談論的「交會處」（meeting place）（1959: 12），也就是人類文化資產的聚集處。在此，歐克秀之所以提出「對話」的概念，是因爲有別於啓蒙所形造的理想文明意象，處處充斥著追求確定性、客觀性、絕對真理與正確解答的自然主義精神，「對話」所代表的，恰恰是一種充滿著無限可能性、偶然性與趣味性的人文主義立場。在對話的進行中，既不存在攸關知識之合法性的絕對「仲裁者」，也沒有評斷何種言說才有資格進入交談語境的「守門者」，因爲「對話」本身乃是「一種未被事前排演過的知性探索」（1959: 10-1; 1989: 39）。以「對話」象徵人類的互動關係，因而可呈現出一種非啓蒙式的多元文化願景，在裡面「每一種聲音都訴說著自己的語言，雖然在不同的時間中一個聲音可能大過其他的聲音，但是沒有一種聲音有必然的優越性，遑論首要性」（1959: 55）。

然而，正如同這樣理解下的「對話」概念，原則上是相應於歐克秀從上

文以來對人類條件所做的一貫描述，「對話」的第二種用法，指的是行為者要如何使用這些言說方式，來認識自我與世界的實際表達能力而言。易言之，相較於上述用法係著眼於「對話」概念所喻指的文化意境，「對話」作為一個動詞，乃代表著前述的自我彰顯與自我演出等屬於個人的自由潛能，而與啟蒙計畫所張揚的「科學論證」(scientific argumentation)大異其趣 (cf. Auspitz, 1993: 7; Minogue, 1993: 49; Franco, 1990: 133)。因為「對話」的進行不是為了捍衛真理，而是為了融洽的交談與相互的理解 (a flow of sympathy) (1962: 59; Fuller, 1989: 12)。

以歐克秀的教育思想而論，「對話」的第二種用法似乎更為常見 (e.g. 1989: 39-42, 51, 62, 97-101, 104, 126, 133-4, 148, 151)。這是因為，在歐克秀看來，「教育乃是關涉世代之間的、一種特殊的互動關係 (transaction)，藉此互動，新來的成員將被引領 (be initiated) 進入他們所居處的世界」(1989: 63f)，以自由自得地享受文明的莫大樂趣；而從前文的討論可知，「對話」無疑地是這個互動關係可以永續進行的必要機制。

再者，由於歐克秀的觀念論立場使得他將世界看成是由人類心靈所創造者：在他的思想體系中，世界、實在、文化、傳統、文明與 (整體) 歷史等，幾乎都是同義的概念，亦即接近狄爾泰 (W. Dilthey) 所謂的「精神世界」(geistige Welt) (1989: 45)。因此，對歐克秀來講，教育的目標也可以說是要讓個人藉由學習「與傳統對話」，來重新投入「人類之認識與想像的歷史資產中」(1989: 71)。

凡此，皆謂學習是「人類對於自我認識的一種探索」(1989: 27)，對於主體性的一種建構，對於自由潛能的一種發揚；而不是為了要征服世界，或追求任何被預先設定的外在目標。但個人要如何帶著探索知識的熱忱，來與各種言說方式所組成的文化資產進行對話？有關於此，我們可轉從教學的觀點來做補充說明。

(二)、教學：訊息的傳遞與判斷的傳授

大體而言，教學可說是老師對學生的一種「帶有意圖的指引」(intentional initiation) (1989: 46)，也就是經由其精心的安排，教導學生知道如何使用一

種或多種言說方式的「技藝」；在此，前述的對話能力，即可指學習者對於這些技藝的使用能力而言。

依歐克秀所見，人類的任何一種技藝，都必然包含著「訊息」(information) 與「判斷」(judgement) (1989: 51f)。「訊息」所涵蓋的事實 (facts) 層面極廣。舉例來說，一般字典、手冊、書報雜誌、教科書、百科全書等所記載者，或我們對人、事、時、地、物所做出的描述內容，無一不是構成人類知識的可能訊息；其中許多重要的訊息，還可提供我們行為的規則，或是判斷行為是否正確的標準。例如，食譜可以告訴我們做菜的方法，而文法可以矯正我們對某一語言的不正確用法。

基於此一理解，我們並沒有理由說，歐克秀不會像傳統以來的人文主義學者那樣地重視經典 (canons) 在教育中所扮演的角色；²⁴ 因為經典乃是沈澱於傳統之中的思想結晶，是構成精鍊之技藝的寶貴訊息。但歐克秀卻也相信，在技藝的實用中，再怎麼重要的訊息都離不開判斷；「知道如何 (knowing how) 必須被加諸在知道什麼訊息 (the knowing what of information) 之上」(1989: 53)，方才能產生具體的知識。換言之，訊息並非獨立而自明的經驗，其意義一方面固然端視我們表達它所採取的經驗模式而定，二方面也關係著我們如何在一個特定的經驗模式之中，對它的特殊內涵做出判斷。

此處，眼尖的讀者馬上可以看出來，訊息與判斷的區分，完全應合歐克秀在〈政治中的理性主義〉一文中，之於「工具知識」與「實踐知識」已所提出的著名分類。²⁵ 不過，更仔細地看，在用例上，訊息或事實與判斷的區分，其實更接近《經驗及其模式》中的相關討論。²⁶ 用在教育問題的討論上，

24 壯年時的歐克秀所擔任之倫敦政經學院講座教授一職的主要工作，即是對全校大學部學生講授西洋政治思想史，而從其學生的追憶中可知，歐克秀的講授方式十分著重經典的閱讀。另一方面，歐克秀本人不僅是因為研究《利維坦》(Leviathan) 有成，而開啓了他的學術生涯，一直到了成熟時期，歐克秀之政治哲學論述都還深受霍布斯的影響。

25 對此，請參考拙著 (2001: 250-2) 的相關分析，此不重述。

26 例如，在闡述史學經驗模式時，歐克秀便說，所謂的歷史材料「其本身並非歷史思想的產物，在它們被 (史學家) 所使用之前，必須先被轉化成歷史知識範疇內的經驗」；而這樣的轉化使得我們「不可能將批判從歷史研究中除去，而只要有批判的地方，判斷就會跟著來。因此，在一個被紀錄著的事件變成歷史事件之前，一個判斷就已經先被插入其中了。但判

這樣的區別意味著說，任何人類知識的獲得，都有賴判斷對於訊息或事實的「整理」，而學生之判斷能力的養成，卻是老師所時常忽視的一個教學要素。

如此甚明：縱使是像經典這樣引人入勝的「書本知識」，也需要有「實踐知識」的配合，需要有「思想導師」的指引，始能達到教育的效果。²⁷ 是故，在歐克秀心中，一位優秀教師的主要職責，便是要將一種或多種言說方式所牽涉的訊息與判斷同時教授給學生，雖然在哲學的意義上，它們的教授方式並不相同：訊息是靠著教師的「提供」(instructing)，而判斷則是依藉教師的「傳授」(imparting) (1989: 57f)。在理解上，一位教師的主要作為，因此無非是以「經師」的角色「授業解惑」，並輔以「人師」的身份啓發學生的「思辨能力」。

「經師」的扮演，主要是透過讓學生廣泛地獲得訊息，以滿足他們對自己與世界的好奇心，以及不想成爲一個無知者的內在欲求；亦即填補他們心靈上的空虛 (vanity)。但一位良師，不會從外在之社會目標的考量，來選擇他所應傳遞的訊息，而是基於知識本身的要求，系統化地將這些訊息呈現出來，並與學生分享。至於「人師」的職志，則是在激勵出學生對他已所熟習之訊息的繼續思考；而且，這不是一種漫無方向的思考，而是依據各種經驗模式的特徵所進行的思考。如何使學生藉著回答問題以自我發掘、自我肯認進而自我支持？如何潛移默化地將既存於某一認識觀點內的學術紀律與研究規範傳授給學生？如何對學生展現學術抱負與治學風範？如何引導學生正視前人的智慧、領悟他們對於各種問題所提出的縝密思慮、有力說服與合理解釋？這些都是人師之職責的示範。

斷所涉及的絕不僅是一個序列 (a series，也就是連續事件的發生過程)，而是一個觀念世界」(1933: 90-91)。於歐克秀而言，同樣的情形也必然發生在其他經驗模式之內，此處不一一詳述。

27 與此觀點相互輝映，在政治實踐的問題上，歐克秀因此也大力批判以「書本知識」治國，而忽略這些知識之產生背景的理性主義政治觀：被切割掉文化傳統的經典極有可能會變成意識型態的護身符。例如，洛克的《政府論次講》固然是一部偉大的政治哲學經典，但終究只是洛克從英國政治傳統之中所抽取出來的若干政治原則，然而，在理性主義政治學的影響下，如天賦人權這樣的學說，卻被美國之建國者視爲一種放諸四海皆準的意識型態 (1962: 32-33)。

(三)、兩種教育典範

爲求更清楚地烘托出歐克秀之博雅教育理念的特色，我們不妨對照著流行於教育學界中的若干論述，來做進一步的探討。

首先，若從本體論與宇宙論的角度來剖析教育的本質，那麼影響當前西方教育思想的兩大典範，或可以強調人類中心論的人文主義與重視探求物理現象之客觀原理的自然主義爲示。²⁸而表現在教育的目的上，前者因此主張「由內而外發展」說，強調教育之增益個人的「理解力與判斷力」(Hutchins, 1994, 中譯本: 61-2) 以及促成自我實現的文化使命，後者則是採取「由外而內形成」說，認爲教育的重心在於培養個人之適應社會生活以及符合現時需求的能力。²⁹也因此，就教育理念之類型而言，前者接近博雅教育的觀點，亦即倡導「全人教育」思想，³⁰而與特重技能、專長與職業訓練的社會教育觀點，形成強烈的對比。

固然如此，仍有學者企圖融合這兩種教育典範，以求理論上的突破。例如，影響國內教育思想甚深的杜威 (John Dewey) 便是。杜威一方面主張教育即成長、即發展、即生活，也就是要讓個體透過與文化的相互適應，來重組自己的生活經驗，二方面卻同時強調教育事業作爲「促進社會及道德進步之主要工具」，其最終目的是要使人們能夠「適應社會生活」的不斷演進過程

28 整體來說，當代人文主義教育思想的復甦，乃肇因於內生自西方社會本身的新癥結，亦即無限上綱科學、技術與方法的絕對優勢，而所造成的理性空洞化、對自由的逃避、群我關係的疏離、人性的異化與社會價值的解體等現代性弊端；換句話說，西方之現代性文化，是以對自然的征服和對社會的控制爲其基調，這因而致使人們狂熱於對外在世界秩序的建構，而忽視對其內在心靈世界的探索 (裘學賢，1998；陳照雄，1994；郭爲藩，1988)。

29 在教育哲學史上，前者的代表人物是亞里斯多德、盧梭和福祿貝爾 (Froebel)，後一說法則是以柏拉圖、涂爾幹、斯賓賽 (H. Spencer)、拿特普 (Paul Natorp) 和柏格曼 (Paul Bergeman) 等人爲表率。

30 以今日的眼光來講，此一教育理念所重視的教學內容，並不再以「人文學科」或古典的「雅藝」(liberal arts)，例如文學、藝術、哲學、史學、倫理學、政治學等爲限；相對地，其支持者無不強調生命科學、地球科學與自然科學等訓練的重要性。蓋人之自由潛能的發展與博雅人生的建立，乃維繫於其對自身與世界的充分認識，而存在於自然界中的事物與原理，當然也是構成人類之生活世界的基本成素。

(高廣孚, 1991: 290)。換句話說, 基於實用主義的論點, 杜威相信, 人類具有主動去適應各個時代之文化特性, 並從中創生出新的知識來改造社會環境的本能。亦即, 文化資產是屬於社會、而非個人所有的; 知識則是為用的, 而非為知的。因此, 如一般所知, 杜威乃自稱其哲學立場為「參與論」(the participation theory of knowing), 以別於傳統的「旁觀論」(the spectator theory of knowing)。

與杜威有所不同, 歐克秀格外強調個人之於文化傳統的「自我創造性」與面對知識的「自我滿足感」, 並因而抗拒從社會群益的立足點, 來論斷教育之目標與知識之功能; 其結果是, 他十分堅持博雅教育典範與社會教育典範的不可共度性。就這點來說, 歐克秀的教育思想實更為接近赫欽斯 (Robert Hutchins) 與何斯特 (Paul Hirst) 等當代博雅教育之領導人物的主張。

於赫欽斯而言, 不論是社會教育理念中的適應說、需要說或改造說, 都忽略了教育只是一個從屬的主題, 有關人的概念的正確認識, 才是真正的關鍵所在。那些宣稱足以讓人適應社會生活、獲得生活需求或改進社會價值的訓練方式, 都無法回答「什麼是好的生活?」、「什麼是好的社會?」、「什麼是人的生存意義?」等問題; 對此, 我們只能求諸於個人與文明所進行的實質對話, 而博雅教育的理想正是要「使學生成為偉大的對話 (the Great Conversation) 的參加者, 這種偉大的對話始於歷史的開端, 並持續到目前的時代」(1994, 中譯本: 69)。

而在何斯特 (1974) 筆下, 教育的目標也如歐克秀所言一般, 是在探求數學、物理學、人文學科、歷史、哲學、文學、藝術、道德與宗教等等, 具有獨特的理論概念與真理定見, 並因而可被用來理解個人與世界之樣貌的知識型態 (forms of knowledge); 而且, 此一探求的目的, 只是為了獲得個人之知性上的滿足, 而不是為了那些被附加上去的社會價值。例如, 學習應用數學只是為了當電腦工程師, 學習政治學只是為了日後可以從政等。

(四)、法治型國家的公民教養理念

以上討論所懸而未決的一個問題是: 歐克秀何以會反對從社會群益或公善的標準, 來評斷個人之「與傳統對話」及追求知識的最終目的? 又何以會

認為博雅教育與社會教育是兩個互斥的概念？在個人看來，這與其政治哲學論述有著密切的關聯：首先，這顯示出歐克秀思想中十分獨特的個人主義信念；其次，這也因而意味著歐克秀對於任何形式之國家主義的嫌惡，亦即深恐國家透過對教育目標的控制，戕害個人之自由潛能的發展。於此，作者必須先就第一項議論提出說明；而以歐克秀之個人主義思路作為探索主軸，下文的重點也可以說是在考察法治型國家的公民教養理念，並藉以點出本體自由與公民自由（ontological freedom and civil liberty）這兩個構成歐克秀之自由學說的核心概念之間的依存關係。

1. 博雅教育與政治生活

若從宏觀的視野來看，穿透歐克秀之思想體系的一貫之道，可說即是立足於哲學的思想舞台，以重新辯護伴隨著西方現代歷史實踐而來的一個核心資產：個人主義；這也就是說，歐克秀之批判啓蒙理性主義的目的，並非是要拋棄個體及其自由與理性能力在西方現代文化上所佔據的獨特地位，而是試圖在瓦解啓蒙之教條式的自由與理性原則之餘，同時重構起某種具有歷史對話質地的主體性概念。因之，歐克秀對「人」所採取的詮釋學式的看法，既是他駁斥現代理性主義的哲學源頭，也是他建構教育、政治、史學與美學等思想板塊的共同出發點。

例如，歐克秀在〈政治教育〉（“Political Education”，1951）一文中，便基於其對人類條件的同一理解，專就政治行爲的特點，做出如下的描述：

在政治活動中，人們就好像是航行在一座無邊無垠深不可測的大海之上：既沒有港口可以靠航，也沒有海底可以拋錨，既沒有啟航的起點，也沒有停航的終點。這個航程的目的是在於保持船隻平穩的續航；這大海既是朋友也是敵人；而駕駛之術就在於運用傳統行為範式的資源，以便在每一個驚濤駭浪的挑戰之中，化險為夷、化敵為友（1962: 60）。

而這段文字出現在以「政治教育」為標題的文章裡，正代表說我們建構理想

之政治生活的根本條件之一，就是要發揚博雅教育的關懷，以充實地學習各種有助於我們與政治傳統進行對話的知識觀點，進而能夠藉著從中不停地「追求傳統的暗示」(the pursuit of intimations) (1962: 66-9)，以豐富我們的政治智慧，並化解可能的政治紛爭。

再從制度層面來看，筆者(曾國祥,2001:254)對於以上引文的理解是，「政治涉及某種人群組織與活動，其中歷史性聯結的自由個體成員們，意欲於追求涵蘊在特定政治傳統之中的價值；而此一目標的實際完成，則有賴大家依循本身並無目的可言(purposeless)之法律所組成的政治規範，一起不停地向歷史傳統學習辨識與因應流變情勢的政治知識，從而能夠在每個政治問題上都做出合宜的政治判斷」。很顯然地，這樣的國家理念，其治理目標並非是在追求集體公善；反之，基於個人主義的信念，其所呈現出來的政治期望，是務使每位成員，在源自歷史傳統的法律制度及其所提供的行為規範底下，都擁有一定的公民自由與權利，來同他人進行政治性的公開對話。而在此公開對話的進行中，行為者對於多元價值的各種呈現，以及彼此差異的理解、溝通與寬容，則正可展現出民主的精神。

由此觀之，博雅教育乃是與法治型國家緊密契合的一種教育理念。因為這種強調公開對話之政治運作的基礎，終究取決於個人之自由表述能力的發揮，或換個說法，個人之得以自在地運用其思慮、說服與解釋等理性能力，來從事自我彰顯與自我演出，才是法治型國家所推崇之民主社會的可貴之處；而從前文的討論可知，如何培養個人的自由潛能恰恰是博雅教育的最高本旨所在。要之，我們政治生活的品質，不僅關涉如何合理安排公共權力的法制性(legalistic)問題，而且涉及如何針對公共議題進行自由論辯與理性判斷的實踐性問題；³¹就此而言，歐克秀之教育思想的政治意涵在於其支持一種強調個體價值而非國家目的的公民教養理念。

31 法制性與實踐性即是歐克秀於《論人類行為》中探討法治型國家的兩個主要維度。惟基於本文的題旨，作者不克在此詳論歐克秀之於法治型國家的理論建構細節。對於歐克秀之政治社群理論有興趣的讀者，請參考：蔡英文(1995)與陳思賢(1995)的精彩詮釋。

2. 公民自由的保障及其權界

從此可知：公民自由的履行有賴於本體自由的充分發展，因此博雅教育之推展，將有助於民主社會的自我運行；但反過來說，本體自由之充分發展，又以公民自由是否能夠獲得確實的保障為其憑藉。換言之，本體自由的實踐條件，不僅牽涉教育的問題，更與我們看待「政治」(the political) 的態度有關；因為倘使我們所享有的公民自由權界，一再受到外在政治因素的不當壓縮、任意左右甚或威脅迫壞，我們便將喪失掉探求文化傳統之暗示與人類知識的自主性。

呈現於此的一個基本道理是：誰掌握了詮釋歷史的絕對權力，誰就掌握了控制他人思想的最大武器；而一旦這個武器是由國家所操控，意識型態便將取代公開對話，而以教育做為媒介，滲透入我們生活中的每一個空隙，壓抑住個體之自由潛力的發展空間。亦即，從個人主義式的法治型國家理念來看，個人之公民自由所時而遭遇的最大障礙，就是國家或社會以集體主義的群益或公善為名，對個人之自由活動進行過甚的干預。

因此，歐克秀與當代社群主義者，在對啓蒙計畫與古典自由主義之哲學基礎的批評上，雖然頗有共通之處可循；然而，在以下幾個問題上，歐克秀的看法倒是相當的獨特。首先，歐克秀對於「社群」概念的認知，往往是扣住「歷史文化」的層次；³² 其次，也是更重要的一點是，歐克秀雖然承繼亞

32 當代社群主義者對於「社群」範圍的界說也並不一致。對沈岱爾 (M. Sandel, 1998: 179) 而言，社群可以泛指家庭、社區、民族、人種、歷史的承載者、國家的公民等；對泰勒 (C. Taylor, 1985b: 205) 來講，社群乃是指一般的文化建制，此可包括博物館、交響樂團、大學、政黨、法庭、代議會、報紙、電視等不一而足。麥金泰爾 (A. MacIntyre, 1985: 204) 則遵循傳統左派的想法，十分貶低國家與階級作為一種社群的真正價值，而時常將社群意涵限定在家庭、鄰居、學校與教會等地方層次。又，與麥金泰爾相較，米樂 (D. Miller, 1996) 希望發展出一種結合「民族特性」與「公民資格」(nationality and citizenship)，並強調「市場社會主義」(market socialism) 取向的社群概念，一方面藉以修正古典社會主義對於民族認同的敵視與傳統民族主義對於民族問題的非理性觀點，二方面藉以矯治自由主義對於價值信念在形塑公民資格上所扮演之重要角色的忽視，以及馬克斯對於「政治」生活面向的邊緣化處理。另外，為了進一步發展社群主義對於女性主義論述所可能帶來的理論啓發，富立德曼 (Marilyn Friedman, 1996)，則是批判了沈岱爾與麥金泰爾等人的男性導向社群觀，轉而提出友誼與都會關係作為女性的主要社群認同依據。

里斯多德的「實踐智慧」觀點，但是他卻刻意放掉更爲亞里斯多德本人所重視的「至善」(*summum bonum*) 理念。這因而使得他與當代多數社群主義者的政治社會觀點背道而馳，也就是堅持法治型國家的底線，而拒絕往福利型國家 (the welfare state) 和至善型國家 (the perfectionist state) 的理論範疇靠攏。

或換個角度來說，於歐克秀而言，所謂的公民自由即是指公民所平等享有之政治與法律權利，而不涉及福利權、社會權或文化權等更爲激進的論述觀點。因此，設若政治上的「激進」與「保守」，乃是我們於某一特定的歷史處境之中，就國家的功能與目的所發表的態度，那麼歐克秀的法治型國家，在當前的政治光譜上，也同時是走上「保守主義」的路線，即接近海耶克 (F. Hayek) 等所代表的新右路線，相信個人才是目的，國家只是工具。

此外，歐克秀對亞里斯多德之至善觀念的保留，也同時解釋了他之所以一再強調文化與知識之自我構成特性的理由。此謂，歐克秀之教育思想固然是西方人文主義傳統底下的產物，但他的觀點與同源自此一傳統的另一重要典範：公民共和主義或公民人文主義 (civil republicanism or civil humanism) 有所不同。例如，文藝復興時期的公民人文主義者，往往是把公民對城邦的服務，視爲人類之最高美德，並帶有追求光榮與不朽之社會的理想，同時也著重於透過教育來讓人適應社會生活 (Bullock, 2000, 中譯本: 45f)。這因而再度提醒我們：歐克秀的人文主義、保守主義、多元主義與個人主義等思想特質，都離不開他的哲學懷疑論，而他的哲學懷疑論則是受到蒙田的最多啓發。

3. 自由作爲一種生活方式

回到懷疑論的懷抱，我們也就不能不再度強調，在歐克秀看來，人類的政治實踐有其相對獨立的自主性，而不容許哲學從外部的、其他不相干的關懷，來置喙其合理性：哲學的任務不在於替我們的政治生活奠定永恆不變的阿基米德原點；這樣的想法本身其實就隱藏著某種知識暴力的傾向，認爲哲學家的意見在本質上優於實踐者，從而違背了民主的根本精神。

所以，揚棄啓蒙的化約主義與基礎主義，歐克秀認爲，攸關公民自由的

真正問題，不是我們到底可以擁有多少權利的形式，而是要如何正確地認識我們每天所實際面對的、某種尊重個人之自由表述權利的公共生活傳統。因為，公民自由不是根源於任何普遍的哲學宣言——對此，過去的哲學家已經給過我們太多抽象的原則，例如，依據洛克自然理性學說而來的自然權利論、依據康德自由意志學說而來的無上命令論或是依據經驗主義心理學說而來的效益原則等——而是某一政治社群之成員透過歷史實踐過程，而所建立起來的「一種建制、一種程序」；「我們並不是一開始就是自由的，我們自由的結構是這些權利與義務，在長期辛苦的努力下，而被建立在社會之中的」（1962: 54, 487-8; cf. 396, 406）。

這意味著說，在歐克秀對英國社會的理解裡，公民自由乃是人們的自由潛能持續地實現在政治領域之內，所逐漸形塑出來的一種政治生活方式，一種政治實踐體，也就是處於同一文化傳統的行為者，資以進行政治議論的主要話語；而藉著公民自由的制度性存續，行為者的自由潛能又能夠在不受國家任意干涉的前提下獲得最大的發展空間，進而完成個人之自我實現的道德目標。總之，對歐克秀來講，本體自由與公民自由之間具有一種歷史辯證性的辯證關係，而博雅教育正是維繫這種關係的主要機制。

四、社會教育

如此，對於杜威所提的這個問題：「教育制度是否可能在國家指揮下而教育的整體社會目的仍可不受限制，受阻礙、受腐化呢？」（Dewey, 1990, 中譯本: 92），歐克秀自然是抱持著極端懷疑的態度；他不僅反對任何形式的國家主義，而且在根本上就對教育的社會目的說，戒慎恐懼。歐克秀之批判社會教育的危害，以及企業型國家介入教育事業所造成的弊端，是我們這節的討論重點。

（一）、社會教育的危害

相較於博雅教育，社會教育的最大特徵是從與社會具有「相關性」（of relevance）與否的角度，來思考教育的本質，認為教育的任務是使人接受社

會化的洗禮，以符合「國家需求」、「社會目標」或達成「社會整合」。換言之，教育中的社會化趨勢意味著，「有關成人生活的培養（an apprenticeship to adult life）：教授、訓練、提供、傳授知識與學習等，都是由一個外在的目的（an extrinsic purpose）所決定」（1989: 84）；如此，「為國家與社會服務」便成了學習者的最大抱負所在。

但「這種想法不但將衝擊博雅教育的核心理念，也因而預示著對人的棄置（the abolition of man）」（1989: 32）。因為，這樣一來，我們等於預留了一個極大的空間給國家，允許它事前設定一個特定的社會目標，再藉由政策的推動，以使這個目標成為教學與學習的最高指引；結果，教育大業不僅有可能被片面地理解成公民教養問題，更有可能隨之淪為國家的一種統治工具。要之，國家以社會目標之名，配合著實用主義的誘餌，而將其特定的意識型態滲透進大學裡，是導致大學自主理念與博雅教育思想式微的主因。³³

尤有甚者，這個外在的社會目標，既非個人從其文化處境中所自由吸取而來的價值，而只是國家以抽象理性之名所設計者，其對個人所造成的傷害，無異於是「先使人無法承繼前人的智慧，再使人變得空洞虛無」（1989: 78）。換言之，學生若是放棄了學習「與傳統對話」的人文興趣，實際上就等於是蹉跎了作為一位自由人的契機，也因而就等於是宣告了一個「自我背叛」（self-betrays）（1989: 30-1）的時代的來臨。

此外，社會化傾向的教育思想還有其他的後遺症。例如，為了社會的整合，「行為矯治」（behavior modification）在學校教育中所被賦予的地位乃不斷升高。然而，所謂的性教育、毒品教育、思想與生活輔導、價值澄清，原來並非學校教育的真正功能。如果大學教育只是為了對學生進行集體的道德勸說，那麼其成員主體將會變成訓導處、教官室、心理輔導室，而非教授群。

不僅如此，在社會教育的支持者看來，由於「科學知識」具有繁榮國家與回饋社會的最大貢獻，因此理當成為學校教育的重心所繫。然而，這種想

33 這其實也是杜威所擔憂的惡果。論者（例如 Hutchins, 1994, 中譯本）因而有謂：是杜威主義的社會教育立場，而不是杜威本人的複雜觀點，衝擊了人文主義教育在美國的發展空間。

法的可議之處，並不是在科學知識本身的價值，而是當一個社會一旦過份迷信科學價值而成爲科學主義（scientism）的禁癮，將對人類文明帶來無窮的後患。

與前述的自然主義互爲表裡，我們今天所謂的科學主義，乃指稱著如下的知識信念：(A)在認識我們所生活的這個世界，科學的重要性超過其他人文學科；(B)唯有科學方法論在理智上是最可被接受的，因此如果其他人文學科想要成爲人類真正知識的一個部分，就必須接受同樣的一套科學方法論來從事研究；(C)哲學問題是科學問題，而且應該以科學態度處理之（Honderich, ed. 1995: 814）。總之，對科學主義者而言，「我們不能再將科學視爲知識的一種可能形式，而是要將所有知識等同於科學」（Habermas, 1971: 4）。

然而，觀諸前文，歐克秀之知識多元論的敘述要旨，就是企圖保持各種人類言說方式的自律性，以避免某一種語言的聲勢因大大壓過其他的發言觀點，而所帶給文明的「枯燥與乏味」（1959: 12-4）。更清楚地說，歐克秀心中所稟持的文明理想，乃是一個充滿著多元言說方式與豐富交談內容的對話情境；而一位有歷史涵養的個人，就是一位既聽得懂別人的言說，又能充分地參加交談的行爲者。

再者，科學研究本身也不只是研究方法的普遍應用與假設的客觀提出而已。歐克秀指出，

人只有在已經成爲科學家之後，才有能力提出科學的假設，這也就是說，假設並不是一個可以指導科學研究的獨立發明，而是從既存的科學研究傳統被抽繹出來的一個依存性預設。而且，即便科學假設已經照此方式而被建構起來，它也無法有效地充當一個研究上的指南，除非它被持續地引涉到它所被抽繹出來的那個科學研究傳統（1962: 51-2; cf. 120, 123）。

歐克秀如此的見解，顯然是延伸自其知識論觀點：知識乃是形成於使用者的歷史實踐過程，而這也是我們判斷其合理性的唯一準據。在此，可以補充說明的是，隨著經驗實證主義的式微，這種論調如今已充斥於後經驗主義

(post-empiricism) 的科哲論述之中。例如，孔恩 (T. Kuhn, 1962: 200) 便說：在科學研究中，「並不存在理論選擇的中立性規則系統，也沒有系統性的決定程序」可以界定一項知識陳述的科學地位；因為科學知識是科學家在某一典範之內，從事實際研究的結果。麥金泰爾 (Alasdair MacIntyre, 1977: 469) 也說：「最好的科學方法論，能給我們攸關科學史之最好的理性重構」，因為科學理論的解釋程度，取決於其對特定問題所曾提出的解答技巧、對研究困境所曾做出的有效回應、對科學危機所曾顯現的化解能力等課題；無疑地，這些課題都涉及「科學家」自身的歷史實踐活動，而與所謂「科學本質」的哲學定義無關。

但是，對信守科學主義的人來說，科學研究傳統或典範乃是不可明講只可會意的迷思；因此，科學教學的核心應該只是對科學事實、訊息與方法的提供，而不是對科學研究中所涉及之判斷能力的傳授。此些崇尚「實事求是」的科學主義者，於是多致力於鼓吹學生自己的「獨立研究」精神，才是師生互動的最高準則，才是架構於「理性」熱情屋簷下的教育成果。

若依歐克秀的觀察，這樣的科學教育思想，其實是培根主義在當代的翻版。所謂的「實事求是」，不外就是影響西方教育思想甚劇的這個口號：“things, not words” (1989: 75-6, 87)。這意味著說，事實原來是由文字與語言所記載的，但我們時常會詞不達意，甚或以言害義，因此最為「科學的」研究態度就是對「可靠事物」(solid things) 本身的直接窮究，而不要輕易相信語言這個工具。至於「獨立研究」的說法，則明顯關涉著培根對於人作為一位自然資源之無限開發者，而非歷史舞台之自我表演者的樂觀信念。據培根所論，人的理性可以在獨立於其行為處境的層次上，得到最有效的發揮，因此愈少受到外界影響的思維，才是最能彰顯個人知能的理性表現。

會而通之，歐克秀檢討方法至上論的要點，無非在於表明以下的人文主義立場：第一，在科學研究的實境中，方法或事實與判斷、信念、意向、價值、生活經驗等，本是同時存在的，科學主義者過份輕視判斷之傳授的態度，反倒將掏空科學研究傳統的資產，而有害於科學研究本身的長久發展。第二，將事實與判斷予以二分對立的作法，既是違背人類條件而行，也就無法真滿足人類對科學知識的需求：從科學研究中揭示出自己面對自然的正確方

式。亦即，科學研究作為人類的某一知性活動，其原初目標乃是企圖從數據、通則、原理等觀點，來認識人與自然的關係，而不單單在於征服自然，改造環境。第三，因此之故，從西方文明危機的角度來看，這種一味崇尚科學方法之普遍運用的思想，將使得科學脫離人類的生活處境，反客為主，成為指導人類生活的外在目標；結果，科學研究乃無法與人的價值相互連結，原來是科學為人服務的情況，遂演變成人為科學服務，或更具體地說，人為國家之科學競爭力服務的怪事。總之，「科學研究與科學主義這個關於科學研究的理論是不同的兩回事」（1993a: 99）。

（二）、企業型國家的公民教養理念

若從歷史發展過程來看，社會教育思想的興起與企業型國家的治理觀念之出現，乃是密切相關的。歐克秀指出，歐洲十八世紀的多數國家，在延續傳統博雅教育理念的同時，也開始提出不同的教育計畫，認為國家應當訓練、啓發窮人的小孩，以使其適應未來的成人生活。在當時「開明」君主的眼中，這些孩童也可以是國家未來發展的重大資產，因為透過一定的教化，他們日後將可對「國家的需求與繁榮」做出與貴族階級同樣出色的貢獻；此時所形成的一個公民教養思想因而是，「統治者有權利教導他們的臣民，而臣民（尤其是窮人）則有義務對國家的繁榮貢獻一己之力」（1989: 81）。

隨著歐洲社會的激烈變遷，此一帶有社會化色彩的公民教養思想，也就跟著擴大其影響範圍，把觸角從對窮人小孩的教育，延伸到使得更多的人可以適應當時之商業與工業社會的一般需求。原來希望窮人小孩可以擁有較健全之成人生活的想法，於是進一步變成了如何使公民可以在社會中找到一個工作、一個位置。在十九世紀的英國，舉例來說，除了原有的教會和慈善學校外，還出現了許多類似職業訓練的機構；而時至今天，依然有許多人主張，學校教育的階段是：先學會識字與算數，然後獲取一般的科學知識，再從商業學校（trade schools）、技職專科學院（technical colleges）、綜合科技學院（polytechnics）中培養一技之長，以配合國家及社會的需求；因為在一個資訊的時代、一個技術的社會裡，唯有科技才是國家繁榮與社會進步的最大保障。

這樣的教育思維，在歐克秀對西方現代國家理念的考察中，自是相應於所謂的企業型國家：主張政治的目的在於追求共同福祉。而這種企圖以社會化取代博雅教育的趨勢，在晚近半個世紀裡，還成為政府施政與立法上的一個重要方向。因為一個以企業型國家為治理張本的政府，通常即自我定位為「組織的管理者」(managers of an association)，其存在功能不外是「實現一些實質的目的，或獲致實質的滿足；這樣一來，教育也就常被當作是一種達到某個已被選定之目標的手段」(1989: 85)。在英國，一個鮮明的例子就是1963年的「高等教育委員會報告」(the Report of the Committee on Higher Education)，根據委員會的意見，假如國家「要完成經濟成長的目標」，「要在技術與社會快速進步的時代裡，同其他高發展國家競爭」，大學也必須調整自己的步調，來符合這個整體的社會目標。

從此看來，政府的興趣並不在教育本身，而在有利其政權之維持的社會整合、經濟發展、現代化與國家繁榮等目標。對歐克秀而言，任何由政府所發動的教育改革方案，其最後目的因而總是對現實社會的回應，從而背離了學校本身來自其歷史發展過程的人文特徵。在這個意義上，社會教育思想及其所代表的公民教養型態的當道，乃是現代政府職權範圍之不斷擴大的顯著惡果之一；也是理性主義透過對政治領域的侵蝕後，再對學校這座文明之最後堡壘所進行的深度破壞：「政府已經得到對教育人民，安排學校課程與任命教師的控制權，卻無視於這些作為會對教育事業、對學校理念所造成的禍患」(1989: 80)。

作為一位終身奉獻給大學教育的英國哲人，歐克秀面對英國政府侵入教育領域的嫌惡，當是有感而發的。從時代背景來看，他對大學教育與政治教育提出反省與警示的時段，恰是英國新興大學，尤其是科技大學，如雨後春筍般大量成立的二十世紀中葉。對他來說，今天英國境內，或許只有包括牛津、劍橋等，早在現代英國政府之統治權威的合法建構之前，便已經獨立存在著的歷史性大學，還留有悠久的人文學風，足以抵抗龐大的國家機器強加在大學身上的「舞蹈教室」特質 (cf. 1989: 94)，還有拒絕當「舞蹈大師」的大學教授在那裡引導學生進入西方文化世界，從事「與傳統對話」的工作。

雖然是政府的主導才使得博雅教育的精神受到重創。但我們也不要忘

了，這種外在目標導向的社會教育理念，起先原是理性主義者所推動之思想計畫的一環，後來才逐漸深入國家的統治行爲之中，並成爲政府之教育政策的主要方針。換句話說，歐克秀深信，在西方近代文明的發展進程上，理性主義、科學主義、企業型國家與社會教育等思潮，乃是一個交織著理論思維與實踐歷程之複雜的歷史產物。而他的學術志業，就是要突破這個現代性的重圍，以重建個人的主體性。

(三)、「人」的問題：人文主義與理性主義之爭(代結論)

在最深層的意義上，因此是「人」的問題影響著博雅教育思想與社會教育政策的分野，及其與不同的國家權力型態的結合關係。

在歐克秀那裡，人是歷史性的，世界是意向性的，知識是對話性的。更具體地說，「人是他所學習成爲的那個人」，人沒有不變的本性，只有他爲自己所書寫的「歷史」。世界則是一個充滿意義與趣味，而等著人去自我彰顯與自我演出的對話世界。因此，學習的目的就在於認識自我及其歷史承載。

相對地，對理性主義者而言，人是純理性的，世界是獨立性的，知識是客觀性的。亦即，人類的存在基礎在於其普世皆同的理性能力，而世界則是一個等待著人類理性來掀開其神秘面紗，看清其真相的客體。因此，學習的目的，無非在於遵照著那條已爲理性自身所確定的路徑，以往客觀真理的方向邁進。

這即是說，理性主義者相信，知識具有指導人類行爲的力量，而真正具有這種力量的知識，則是工具知識而非實踐知識，訊息而非判斷；因爲前者烙印著理性的一般性與確定性，而後者只是流變的經驗。誠如歐克秀所言，理性主義者沒有濟慈形容莎士比亞的、那種深入理解一個傳統之謎樣性與多變性的「負面感受能力」(negative capability)；理性主義者「面對任何不定的事物就會焦躁到神經崩潰」(1962: 6-7)。換個說法，在理性主義者的心中，知識的用途無非是在提供我們解決各種問題的答案，以促進人類及其社會的進步；至於歷史、文化與傳統等概念，則不過是限制人類理性之自由揮發的障礙，並不值一顧。

依循著如此的思考步調，理性主義的教育理念自然是呈現著濃厚的培根

主義風貌；因此歐克秀不諱言地指出，社會教育思想在「概念上與歷史上」都與培根主義緊密結合（1989: 87）。而同樣的思路表現在政治上，便造成了「意識型態政治」的興起。

在歐克秀的用例中，所謂的「意識型態」即是指「對蘊含於傳統中的理性真理之培養基質（substratum）的形式化節縮」，也就是「一組被獨立設定的抽象原則」（1962: 9）。據此，一個政治意識型態的魅力即在其試圖為政治社會所確立的外在目標，例如企業型國家所追求的社會正義、國家繁榮、經濟成長與社會進步等。所以，歐克秀說，理性主義的政治就是「操縱型的政治」（the politics of engineering），認為政治的目的在於使用已被預先設定好的政治目標，來化解社會分歧，達成人們一致的社會願景。

然而，當人類的生活是依靠著外在目標的操縱而行，政治就不再是追求傳統的暗示，教育就不再是激發出人的自由潛能，人類也就不再是自己生命的主人，而是客觀真理的俘虜。

參考資料

一、中文書目：

- Alan Bullock 著，董樂山譯，周樑楷導讀
2000 《西方人文主義傳統》。台北：究竟出版社。
- John Dewey 著，林寶山譯
1990 《民主主義與教育》。台北：五南圖書公司。
- Robert M. Hutchins 著，陸有銓譯
1994 《民主社會中教育上的衝突》。台北：桂冠圖書公司。
- Jacques Maritain 著，高旭平譯
1994 《面臨抉擇的教育》。台北：桂冠圖書公司。
- 王文俊
1983 《人文主義與教育》。台北：五南圖書公司。
- 陳思賢
1995 〈區克夏論政治社群〉，台大政治系《政治科學論叢》6: 171-194。
- 郭為藩
1988 《人文主義的教育信念》。台北：五南圖書公司。
- 陳照雄
1994 《人文主義教育思想》。高雄：復文圖書出版社。

高廣孚

1991 《杜威教育思想》。台北：水牛出版社。

曾國祥

2001 〈歷史實踐與啓蒙批判：歐克秀之哲學保守主義初探〉，見蔡英文、張福建（編），《自由主義》，頁 227-260。台北：中研院社科所。

裘學賢

1998 《人文主義哲學及其在教育上的意義》。高雄：復文圖書出版社。

蔡英文

1995 〈歐克秀的市民社會理論：公民結社與政治社群〉，見陳容秀、江宜樺（編），《政治社群》，頁 177-213。台北：中研院社科所。

蔣年豐

1999 〈維根斯坦與存有的安宅〉，見戴華、錢永祥（編），《哲學論文集》，頁 297-360。台北：國科會人文處，中研院社科所。

二、英文書目：

Auspitz, J. L.

1993 "Michael Joseph Oakeshott (1901-90)," in J. Norman (ed.), *The Achievement of Michael Oakeshott*, pp. 1-26. London: Duckworth.

Bradley, F. H.

1946 *Appearance and Reality*. Oxford: Oxford University Press.

Benn, S. I. & R. S. Peters

1959 *Social Principles and the Democratic State*. London: George Allen and Unwin.

Collingwood, R. G.

1924 *Speculum Mentis: Or the Map of Knowledge*. Oxford: Clarendon Press.

Crossman, R. H. S.

1951 "The Ultimate Conservative," *The New Statesman* 42: 60-1.

Franco, P.

1990 *Political Philosophy of Michael Oakeshott*. New Haven: Yale University Press.

Gray, J.

1989 *Liberalisms: Essays in Political Philosophy*. London: Routledge.

Friedman, M.

1996 "Feminism and Modern Friendship: Dislocating the Community," in S. Avineri & A. de-Shalit (eds.), *Communitarianism and Individualism*, pp. 101-19. Oxford: Oxford University Press.

Fuller, T.

1989 "Introduction" to *The Voice of Liberal Learning: Michael Oakeshott on Education*, pp. 1-16. New Haven: Yale University Press.

Habermas, J.

1971 *Knowledge and Human Interests*. trans. by J. Shapiro. Boston: Beacon Press.

Himmelfarb, G.

1975 "The Conservative Imagination: Michael Oakeshott," *The American Scholar* 44: 405-20.

- Hirst, P.
1974 *Knowledge and the Curriculum*. London.
- Honderich, Ted (ed.)
1995 *Oxford Companion to Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Jaffa, H. V.
1963 "A Celebration of Tradition," *The National Review* 15: 360-2.
- Koerner, K.
1985 *Liberalism and Its Critics*. London: Croom Helm.
- Kuhn, T.
1962 *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The Chicago University Press.
- MacIntyre, Alasdair.
1977 "Epistemological Crises, Dramatic Narrative, and the Philosophy of Science," *The Monist* 60: 453-72.
1985 *After Virtue: A Study in Moral Theory* (2nd edn.). London: Duckworth.
- McCabe, D.
2000 "Michael Oakeshott and the Idea of Liberal Education," *Social Theory and Practice* 26(3): 443-65.
- Miller, D.
1996 "Community and Citizenship," in S. Avineri & A. de-Shalit (eds.), *Communitarianism and Individualism*, pp. 85-100. Oxford: Oxford University Press.
- Minogue, K.
1993 "Modes and Modesty," in J. Norman (ed.), *The Achievement of Michael Oakeshott*, pp. 43-58. London: Duckworth.
- Modood, T.
1980 "Oakeshott's Conception of Philosophy," *History of Political thought* 1: 315-22.
- Oakeshott, M. J.
1933(1990) *Experience and Its Modes*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
1959 *The Voice of Poetry in the Conversation of Mankind*. London: Bowes & Bowes.
1962(1991) *Rationalism in Politics and Other Essays*. Indianapolis: Liberty Press.
1975 *On Human Conduct*. Oxford: Clarendon Press.
1983 *On History and Other Essays*. Oxford: Basil Blackwell.
1989 *The Voice of Liberal Learning*, T. Fuller (ed.). New Haven and London: Yale Univ. Press.
1993a *Religion, Politics and the Moral Life*, T. Fuller (ed.). New Haven and London: Yale Univ. Press.
1993b *Morality and Politics in Modern Europe: The Harvard Lectures*, S.R. Letwin (ed.). New Haven and London: Yale Univ. Press.

Parekh, B.

- 1979 "Review of the Political Philosophy of Michael Oakeshott," *British Journal of Political Science* 9: 487-8.

Rawls, J.

- 1971 *A Theory of Justice*. Mass. Cambridge: Harvard University Press.

Sandel, M.

- 1998 *Liberalism and the Limits of Justice* (2nd edn.). Cambridge: Cambridge University Press.

Spitz, D.

- 1975 "A Rationalist Malgre Lui: The Perplexities of Being Michael Oakeshott," *Political Theory* 4: 335-52.

Taylor, C.

- 1985a *Philosophy and the Human Sciences*, Philosophical Papers 1. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
1985b *Philosophy and the Human Sciences*, Philosophical Papers 2. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Wood, N.

- 1959 "A Guide to the Classic: The Scepticism of Professor Oakeshott," *The Journal of Politics* 21: 645-62.

Liberal Education, Civil Edification and State's Governance: Michael Oakeshott on Education

Roy Tseng

Assistant Professor, Graduate Institute of Political Science
National Sun Yat-sen University

ABSTRACT

The purpose of this essay is to give a detailed analysis of Michael Oakeshott's idea of liberal education. In line with his prominent account of modern state governance in terms of civil association and enterprise association, Oakeshott is likely to put Western educational thought into two main categories, namely, liberal education and social education. To Oakeshott, the most serious crisis that roils today's universities results from a modernized attempt to define the "social aims" of a university by appealing to Rationalism and the related notion of enterprise association. In order to revitalize a humanist's interests in studying the ontological conditions of a man *being a human being*, Oakeshott therefore moves to launch a subsequent critique of social education in favor of liberal education, a critique which echoes his famous attack on Rationalism and enterprise association in every respect. Accordingly, the major part of this essay will follow Oakeshott's steps to re-establish the characteristics of liberal education in terms of the humanist *ethos* evinced in his philosophical skepticism.

Key Words: Michael Oakeshott, Liberal Education, State's
Governance, Skepticism, Rationalism