

第九章

全人教育對二十一世紀技職教育的意義

一、引言

在人類文明邁入二十一世紀，「知識經濟」(knowledge-based economy) 蔚為新時代的主流，世界各國的技職教育正面臨轉型的關鍵。盱衡二十一世紀「知識經濟」的新發展，所謂「四 I」(指 industry, investment, information, individual) 將成為新世紀國際新秩序的決定性因素，¹包括技職

¹ 大前研一認為：在二十一世紀，「四 I」——產業 (industry)、投資 (investment)、個人 (individual)、資訊 (information) ——也加緊在國界內外流通無阻，曾經適合十九世紀封閉模式的地盤觀念，勢將難以為繼，尤其是資訊科技的發展最具關鍵性。大前研一的看法很有見識，參看：Kenichi Ohmae, *The Borderless World* (Mckinsey & Company, Inc., 1990)，中譯本：黃柏棋譯：《無國界的世界》(台北：聯經出版事業公司，1993)。但是，大前研一又認為：在二十世紀末期發揮極大影響力的經濟動力，已經對民族國家的角色提出了質疑。「民族國家」不見得是個能夠思考精緻活動的概念，經濟活動與民族國家這兩者之間不再有必然的關係。他這種說明對於最近一百五十年來飽受帝國主義與殖民主義列強欺凌的亞洲若干國家而言，未必符合實情。參看：Kenichi Ohmae, *The End of the Nation State: The Rise of Regional Economies* (Mckinsey & Company, Inc., 1995)，中譯本：大前研一著，李宛容譯：《民族國家的終結者：區域經濟的興起》(台北：立緒文化事業公司，1996)。

教育在內的海峽兩岸高等教育勢必面臨重大的衝擊與轉型。因此，在歷史旋乾轉坤的時刻裡，「如何將技職教育與全人教育融合為一？」這是一個值得我們深思的問題。

在二十世紀最後二十年間，世界主要工業國家如美國、日本、德國、法國以及海峽兩岸的教育界，都致力於教育改革。各國教育改革所採取的具體措施固然因為社會、政治、經濟、文化環境的差異而有所不同，但是其改革之總方向則甚為明確，這就是以延長受教育者的學習時間以及開拓第二專長為主要方向的終身學習教育。聯合國國際教科文組織（UNESCO）曾經在過去多年間邀請世界各國許多重要人士共商教育改革方案，並提出終身學習（*life-long learning*）作為二十一世紀世界教育的方向之建議。台灣的教育改革委員會（教改會）在《總諮議報告書》中也提出終身教育作為教改的主要方向。²但是，以終身教育為主要方向的教育改革必須建立在「全人教育」的宏觀基礎上，始克其功。對於二十一世紀面臨社會、經濟、政治諸多挑戰的台灣而言，全人教育更是具有絕對的重要性。

本章寫作的主旨在於論證「全人教育」在二十一世紀台灣的技職教育之重要意義。為了比較清晰地論證這項主旨，本章第一節先說明「全人教育」的相關背景，第二節檢討現階段台

² 教育改革審議委員會：《教育改革總諮議報告書》（台北：教育改革審議委員會，1996），頁 86。

灣教育改革的成就及其限制，第三節扣緊台灣教改的盲點，進一步提出一個儒家觀點下的「全人教育」理念。第四節析論「全人教育」對台灣技職教育的重要性，以及將「全人教育」與技職教育融貫成爲一體的必要性。第五節則綜合全文論點，提出結論性的看法。

二、現階段台灣教育改革的成就及其限制

在前教改會剛開始推動工作的時候，我曾經在 1994 年 10 月 29 日應邀在教改會作一個報告。在報告中，我提出四個有關台灣教育改革的建議：³

(一)「鬆綁」作為教改的主要方向：光復以來，台灣的教育由於諸多特殊時空因素的壓力使教育部門的主體性備受壓抑，其中尤以教育部門深深的受到政治力量的滲透，而爲政治部門要求教育部門完成其政治任務爲甚；其次，由於台灣地狹人稠，經濟是台灣生存的命脈，因此過去五十年來，台灣的教育承擔經濟部門所賦予它的諸多任務。在政治與經濟這兩股力量的交互作用之下，戰後台灣的教育呈現出「教育政治化」與「教育商品化」兩大弊端，因此將台灣的教育從政治與經濟的

³ 黃俊傑：收入：本書第六章。〈從日本臨教審經驗談台灣的教育改革〉。

框架中鬆綁出來，以重新建構教育的主體性，實為推動台灣教育改革的首要目標。

（二）教改作為社會運動：教育改革是一種全民性的、滲透性的社會運動，我們很難倚賴少數教育界菁英完成這種兼具社會性深度與廣度的教育改革事業，因此，教育改革首先必須要能夠滲透到社會的各階層、各角落，才容易獲得具體而紮實的成果。

（三）教改作為文化運動：百年來台灣的教育深受功利主義的扭曲乃至顛覆，因此教育部門承擔過多的非教育的功能與任務。要重新改變這種以短視的功利主義的心態來思考教育問題，我們首先必須進行一種文化的思考與反省，因此教育改革在台灣的另一個重要面向就是必須認清它是一種文化運動。

（四）臺灣教改所面對的五大挑戰：展望二十一世紀的台灣，教育改革所面對的挑戰至為嚴酷，問題亦多，而其中尤以以下五個挑戰最具關鍵：

- （1）從教育內容的改革來看，如何在一致性（uniformity）與個別性（individuality）之間維持動態平衡？
- （2）從教育目標的改革而言，如何在建立台灣主體性與開拓新的中國文化視野與世界眼光之間維持動態平

衡？

- (3) 就教育方法的改革而言，如何在管教與放任之間獲得平衡？
- (4) 就教育資源的重新分配而言，如何在中小學（及學前）教育與高等教育之間獲得平衡？
- (5) 就教育的實施方式而言，如何在「正式結構」（指各級正式學校教育）及「非正式結構」（指非學校系統的家庭、社會教育以及其他潛在性的教化過程而言）之間，努力創造動態的平衡？

從以上思考出發，我們可以發現台灣教育改革是一個充滿荊棘，但是卻也是深具挑戰的社會文化改革事業。

教改會經過兩年的努力，在李遠哲院長的領導之下所推動的教育改革，方面甚廣，也取得了甚為可觀的績效。從《總諮議報告書》所陳述的觀點看來，教改會的教育改革理念主要是集中在：⁴

- (一) 教育鬆綁
- (二) 學習權的保障

⁴ 《教育改革總諮議報告書》，頁 13-17。

- (三) 父母教育權的維護
- (四) 教育專業自主權的維護

在以上教育改革的基礎上，教改會希望完成以下四個改革目標：⁵

- (一) 達成現代化教育的目標
- (二) 滿足社會與個人的需求
- (三) 邁向終身學習的社會
- (四) 促成教育體系的改造

其具體的改革工作，可歸納為八個方向：⁶

- (一) 修訂教育法令與檢討教育行政體制
- (二) 改革中小學教育
- (三) 普及幼兒教育與發展身心障礙教育
- (四) 促進技職教育的多元化與精緻化
- (五) 改革高等教育
- (六) 實施多元入學方案
- (七) 推動民間興學
- (八) 建立終身學習社會

⁵ 《教育改革總咨議報告書》，頁 17-19。

⁶ 同上書，頁 21-70。

從教改會推動教育改革工作到現在為止的經驗看來，台灣的教改最重要的成就乃是在於制度的革新，譬如入學管道的多元化、民間興學的鬆綁、高等教育各種具體制度的改革等等方面，都獲得可觀的成就，但是，展望二十一世紀仍有許多值得再進一步努力的方向，過去數年間，努力於教育改革的人士在對教育問題的思考上，還有一些可能的盲點有待進一步考量。舉例言之，高呼「教育鬆綁」口號的少數人士由於缺乏階級觀點，因此當他們致力於維護父母的教育權與家長的選擇權的同時，他們有意無意之間把教育部門等同於「市場經濟」(market economy)，而使台灣社會的既得利益階級獲得更多機會複製該階級的權力，同時也使農工階級子弟有繼續失去接受教育的可能性。除此之外，到目前為止台灣的教育改革的重大限制，主要在於較少觸及學生的「心」的覺醒。台灣的各級教育在講究小班、小校、從小學開始實施電腦教學，以及英語教學等等教育改革措失的同時，各界人士常常忽略了「心」的覺醒才是教育改革最根本的關鍵問題，因為只有經過「心」的覺醒「全人教育」的目標才有可能達成，而這也正是二十一世紀台灣技職教育所應該努力的根本方向。

三、「全人教育」釋義：儒家的觀點

談到經由受教育者的「心」的覺醒以完成全人教育的改革，我們必須從二十世紀中國學者王國維（觀堂，1877-1929）的觀

點講起，王國維在 1906（清光緒 32）年所發表〈論教育之宗旨〉一文中說：⁷

教育之宗旨何在？在使人為完全之人物而已。何謂完全之人物？謂人之能力無不發達且調和是也。人之能力分為內外二者：一曰身體之能力，一曰精神之能力。發達其身體而萎縮其精神，或發達其精神而罷敝其身體，皆非所謂完全者也。完全之人物，精神與身體必不可不為調和之發達。而精神之中又分為三部：知力、感情與意志是也。對此三者而有真善美之理想：真者知力之理想，美者感情之理想，善者意志之理想也。完全之人物不可不備真美善之三德，欲達此理想，於教育之事起。教育之事亦分為三部：智育、德育（即意志）、美育（即情育）是也。

王國維的觀點，在二十世紀初年的中國教育界確實別樹一幟，深具慧識，他提倡以智育、德育、美育三者貫通的全人教育，確實在二十世紀初年以功利主義為主的中國教育理念與實際的背景中，具有突出的歷史意義。

但是，王國維上項的看法卻也不能免於時代的侷限性，這

⁷ 王國維：《王國維哲學美學論文輯佚》（上海：華東大學出版社，1993），頁 251-253。

種侷限性之較為重大者有以下二端：

- (一) 以知情意的綜合以及身心合一為內涵的「全人教育」，僅注意人的內在統一性，較少涉及人與世界(包括自然世界與文化世界)之關係。
- (二) 王國維的「全人教育」定義，僅著眼於人之作為主體，而未能照顧到人之存在的超越層面的問題。

針對王國維的全人教育理念的限制而有所補充與提升，我想提出一個儒家式的「全人教育」理念：儒家定義下的「整全的人」，在多層次、多面向之間完成動態的連續體(“continuum”)，它既是「身心連續體」(mind-body continuum)，又是「個人社會連續體」(individual-societal continuum)，更是「天人同構之連續體」(homo-cosmic continuum)。

這種儒家意義下的「整全的人」，必定拒絕並批判近代西方文明中的三種要素：一是笛卡兒(Rene Descartes, 1596-1650)的世界觀，特別是笛卡兒以降主客二分、心物二分的世界圖像；二是近代西方政治社會哲學中將「個人」與「社會」，視為對立的兩極的看法；三是近代西方文化中強調人力戰勝自然的「浮士德精神」(“Faustian spirit”)。簡言之，儒家「全人教育」下所培養塑造的人，既不是笛卡兒式的科學觀察者；也不是霍布士

(Thomas Hobbes, 1588-1679) 筆下機械式的社會政治世界裡，過著「污穢的、野蠻而短命的」(“nasty, brutish, and short”) 生命的自私自利的自了漢；更不是戡天役物，「欲與天公共比高」的浮士德 (Faust)。儒家教育理想中的「整全的人」，是一個身心融合、內外交輝的人，更是一個有本有源而與宇宙大化之流在精神上相往來的人。⁸

四、「全人教育」對台灣技職教育沈疴的對治作用

從以上所說的儒家思想脈絡下的「全人教育」的理念來看，今日台灣的技職教育最根本的病痛乃是在於人的「自我」的斷裂，這種斷裂正是二十世紀中國社會的根本問題，尤其集中在以下的四各方面：

(a) 個人與社群的斷裂：二十世紀的中國在歐風美雨的侵襲之下，大量地接受西方以個人主義為中心的近代文明。這種近代西方的價值理念與傳統中國的「個人」是有很大的差異的。傳統中華文化與社會中的「個人」，深深的浸潤在社群精神之中，「個人」不是孤伶伶被上帝拋擲在人間的一個個體。相反地，在傳統中華文化脈絡中，個人生命的意義與價值常常是在群體

⁸ 關於這種「全人教育」觀，參看：本書第一章。

的文化的社群的共業中彰顯，這就是爲什麼中國歷代的偉大學者在他們的生理生命面臨結束的時候，他們心胸坦蕩、了無掛礙，因爲他們知道，他們個人的生理生命即將結束，但是他們的生命意義卻已經融入文化的社群的長流之中。但是到了二十世紀以後，海峽兩岸華人社會的教育卻未能對這種傳統教育的精神有所繼承，於是造成了「個人」與「社群」之間的斷裂。

(b) 傳統與現代的斷裂：二十世紀的中國在邁向所謂「現代化」的路程中，艱苦備嘗，從五四時代所出現的全面性的反傳統主義開始，一直到六十、七十年代的文化大革命，我們都可以看到傳統與現代是處於一個斷裂以及高度緊張的狀態之中，所以，在包括台灣在內的現代華人社會的教育中，我們可以發現繼承傳統有所不足，而開創新局則尚待努力。

(c) 世代與世代的斷裂：二十世紀華人社會是一段歷史扉頁快速翻動的時代，物換星移、世代交替，恍如走馬燈，因此現代中國人世代與世代間不僅理念價值不同，而且世界觀也隨之互異，現代中國的教育對於這種世代之間的斷裂，更發揮了推波助瀾的效果。對於政治史經驗一再斷裂的台灣而言，這種病況更加嚴重。

(d) 中國與西方的斷裂：在中國文化史上，中國文化與外來文化有兩次重大的遭遇，第一次是東漢明帝永平年間白馬負經，佛學東來。來自印度的佛教文化與中國本土思想強烈激盪

而醞釀出以華嚴、天臺、禪宗爲主的中國化的佛教宗派。中國文化史上第二次與外來文化的接觸，則是二十世紀馬克斯主義之對現代中國產生重大的衝擊，而在 1949 年之後成爲中國大陸的官方意識型態。近代中國與西方思想之間的強烈對抗拉距關係，是今日海峽兩岸華人社會教育沈痾的一個根源，這個病痛的根源在於中國與台灣的近代歷史的斷裂。

以上這種歷史的斷裂所引起的問題，最嚴重的結果就是「自我」之「去脈絡化」，這種「自我」之「去脈絡化」在當前海峽兩岸的華人社會中，雖然表現的程度與面向互有不同，但是其本質則頗爲相近，而就台灣的技職院校教育脈絡來講，尤其以以下三個方面最爲明顯：

(a)「自我」從「人—他者」之互動中「去脈絡化」：這個問題在當前海峽兩岸華人社會中表現的頗爲明顯。在資本主義社會的台灣，個人的「自我」是一個孤伶伶的個體，與他者缺乏健康的互動，西方近代競爭性的個人主義的資本主義價值觀，在近半世紀以來台灣的人的「自我」上所刻下的傷痕是巨大而深刻的，最近二十年來改革開放以後的中國大陸，在人人向「錢」看的狂潮之下，過去那種「爲有犧牲多壯志，敢教日月換新天」的社群歸屬感，在「擁抱蔚藍色」的改革開放潮流之下，早已消逝得無影無蹤。

針對當前海峽兩岸社會中，從人與他者健康互動中「去脈

絡化」這種病態，當代偉大的猶太思想家布伯（Martin Buber，1878-1965），在他的名著《我與你》（*I and Thou*）這部書中所揭示的智慧特別值得我們吟詠，布伯在《我與你》這部書開卷中就說：⁹

人啊，佇立在真理之一切莊嚴中且聆聽這樣的昭示：人無『它』不可生存，但僅靠『它』則生命者不復為人。

布伯這段話像極了是曠野中的呼喊，對於當前海峽兩岸華人社會而言，更是切重病痛之核心。布伯在“*What Is Man?*”¹⁰這篇文章中，對於人與他者互動脈絡也有很深刻的發揮。

（b）「自我」從「人—自然」之互動中「去脈絡化」：人與自然的相互協調，人在大自然中對自然充滿了孺慕之情，本來是中國悠久的文化傳統中最可寶貴的文化價值。中國古代思想家所謂的「天人合一」之說，指示的正是人悠游涵泳於大自然的懷抱中的那種感恩之心。¹¹但是當中國文化從傳統邁入到現代以後，在西方帝國與資本主義的侵凌之下，中國的社會要在物質文明上努力與西方工業國家並駕齊驅，於是在現代華人社會

⁹ 布伯著，陳維剛譯：《我與你》（台北：桂冠圖書公司，1991），頁2。

¹⁰ 收入：Martin Buber, *Between Man and Man* (New York: Macmillan, 1965) .

¹¹ 我在新著中以孟子為中心，對中國的「天人合一」思想有所討論，參考：Chun-chieh Huang, *Mencian Hermeneutics: A History of Interpretations in China* (New Brunswick and London: Transaction Publishers, 2001), chapter 2.

中的「人」遂從「人與自然的健康互動」中逐漸脫逸而出，人對大自然的剝削在最近五十年來海峽兩岸的社會中，可以說是共同的現象。近年來長江的大水災以及台灣地區颱風季節時所出現的土石流，以及長期的空氣污染、水污染、農業用地的破壞等等，都是這種病痛的具體表現。

(c)「自我」從「人—超自然」之互動中「去脈絡化」：當前海峽兩岸華人社會中，由於深深浸潤在「人類中心主義」(anthropocentrism)之下，人對於渺不可知的超自然較少存有敬畏之心，於是人的超越性向度遂逐漸被淡化或扁平化。近代中國人的「自我」是一種欠缺超自然精神召喚的「自我」，其流弊所及，乃使現代中國人無所忌憚，胡作非為。

以上所說的現代中國人「自我」之「去脈絡化」的三個層面，在台灣の技職教育中表現得頗為清楚。從歷史上看，台灣の技職教育開始於劉銘傳之創辦西學堂(1887)與電報學堂(1890)。1895年起日本帝國主義者統治台灣之後，爲了配合帝國侵略南洋的需要，而大力推動技職教育。日本殖民政府於1919設立台北工業學校、嘉義農林學校、台中商業學校，1927年設立台南工業學校。1945年台灣光復以後，從民國42年開始，政府成立「美援運用委員會(美援會)」，後來改制爲「國際經濟合作發展委員會(經合會)」、「經濟設計委員會(經設會)」，演變爲今日の經建會，在這些經建單位以人力規劃政策爲主導下的台灣技職教育，對戰後五十年來台灣經濟的起飛貢獻良多。

正如陳昭瑛所說：¹²

從歷史的角度來看，技職教育是工業化以後的必然產物，除非一個社會拒絕工業化，否則無法拒絕技職教育；其次，以中國在清末救亡圖存的危機中興起的現代化教育，以台灣在劉銘傳時代、日據時代的現代化來看，技職教育一直無法擺脫「人力規劃」的侷限性。劉銘傳心中的「人力規劃」是為了使中國擺脫次殖民、或被殖民的危險，日本統治者的「人力規劃」則是為了遂行其殖民侵略他國的預備。

這種「人力規劃」政策主導下的台灣技職教育，將「人」視為可被「規劃」的「力」，著重開發學生的某一特定面向或能力，以提昇學生畢業後在資本主義分工體系中的被利用價值。這種技職教育對人的「自我」之「去脈絡化」，實有其推波助瀾之作用。

針對以上時代的病痛，在教育領域中，我們所能夠努力的就是透過各種管道以回歸「心的覺醒」，經由受教育者「心的覺醒」以完成人從自私自利、自我中心以及傲慢與偏見中「自我

¹² 陳昭瑛：〈分流教育的理論基礎〉，收入：黃俊傑等：《分流教育的改革：理論、實務與對策》（台北：行政院教育改革審議委員會，1996），第二章，引文件見頁9。

解放」出來。必須如此，才有可能建構一個完美的人格，而這正是二十一世紀技職教育改革所應該進一步努力的大方向。

五、結語

二十一世紀是一個高科技的時代。如果說新石器時代的農業革命是人類歷史上第一次大革命的話，那麼十八世紀開始的工業革命則是人類文明的第二次大革命，而二十世紀中期開始的資訊革命，則可視為人類文明的第三次大革命，在這樣一個高科技的時代裡，資訊快速流動，拜受科技之賜，資訊的傳遞無遠弗屆，教育的內容必然也會隨之快速調整。但是二十一世紀的高科技文化確也引起許多人類必須面臨的許多嚴肅課題，例如複製人（cloning）的問題，安樂死（euthanasia）的問題，自動化（automation）的問題，基因（Gene）工程的突破所帶來的人類社會與倫理的問題，都是考驗著未來人類的智慧。在這樣一個旋乾轉坤的新時代裡，所謂「知行合一」、「理行並重」仍舊是技職教育的永恆的真理。菩提達摩大師曾經解釋〈大乘入道四行觀〉說：「夫入道多途，要而言之，不出二種：一是理入，二是行入」。「理入」和「行入」並重，一直是古往今來東西偉大的教育思想家所提出來的智慧。如何經由教育的途徑而培育完整的人格？這是未來我們應該努力的方向。

「全人教育」是所有教育者永恆的鄉愁。對技職院校教師

而言，這種鄉愁更是特別刻骨銘心。這種鄉愁的治療可以通過有效的中西文化經典教育來完成，我們要在技職院校裡透過各種課程設計以及制度改革，讓我們的下一代有機會接近中西新舊各種經典性的著作，使他們在二十一世紀歷史扉頁快速翻動的時候，能夠維持一個價值取向與人格型態的動態的平衡。
(2001年5月26日)