

《高等教育哲学》

(美) 布鲁贝克

第五章 普通教育和专业教育

曾经有一个时期,像“学问大师”亚里士多德或培根^①这样的以所有知识为自己研究领域的人,是以掌握全部学问为其目标的。但是,那个时期早已一去不复返了。由于现代社会所出现的“知识爆炸”,任何一个人都不可能成为通晓一切知识或掌握这种百科全书式知识的人。今天,一个人只能希望成为精通有限领域学问的人。这就向高等教育哲学提出了怎样安排大学本科课程的问题。是应该进行普通教育,即范围较培根式学问窄一些的教育,把专业化教育留待研究生阶段和专业教育阶段进行,还是普通教育与专业(特别是职业性)教育在大学本科同时进行呢?对这些问题的回答众说纷纭、莫衷一是,有些回答甚至是不可协调的。

如果我们的目标的确是进行最普通形式的教育,那么使学术教育适合学生的需要的确也不无道理。从学生角度考虑,有些专家不会被学生将来要成为公民、登上某级社会阶梯,甚至作出科学上或艺术上的贡献这些事实所左右。他们认为有用性不是学生的最大财富,他们的普通教育模式不是从这些

^① 培根(1561—1626):英国哲学家、英国唯物主义的现代实验科学的始祖。——译者注

外在因素中产生出来的。相反,它是独立的。它的目标是要培养全面发展的、有价值的人。教育本身和受教育这一状态就是普通教育的主要目的。有用性,即使是重要的话,也不过是一种副产品。如果作为培养一个全面发展的、有价值的人的结果,学生也成为国家或教会、企业或学问的一种财富,那也很好,但这种教育的主要目标决不能以这种结果为条件。

用范多伦的话来讲,教育不仅仅要使人学会“做事”(to do),更重要的是要使人学会“做人”(to be)。的确,教育的主要工作应该与生存的技能有关。在这种目标等级中,没有什么新颖的东西。卢梭说过,在使爱弥尔成为一名军人、教士或行政官员之前,他先要使他成为一个人。同样,约翰·斯图亚特·密尔声称,人首先是人,然后才是商人、企业主或专家。因此,让教育使他们成为有能力、有理智的人,他们以后在社会中所担当的角色会满足他们自己。

自由教育

虽然把普通教育解释成不受社会环境支配的一种自我实现或自我完成(就像上面所引的作家们所解释的那样)是合情合理的,但我们必须再一次记住,普通教育的生命力来自经验、来自历史。在历史上,学生是一个分数的分子,其值的变化取决于它的社会分母。这一点在普通教育的古典先驱——自由教育——中可以看得很清楚。自由教育的思想起源于古希腊古罗马时代。英文“自由”(liberal)一词是从拉丁文 liber(自

由的意思)发展而来的。这种自由与近代的自由主义不一样,它与个人在社会中的政治、经济地位有关。因此,自由教育只适合于与奴隶、工匠相对的“自由人”。由于无需做工谋生,自由人能够全力过市民生活和从事国家管理。无需说,在古代的分裂的社会里,自由人的人数相比之下是很少的。因此,自由教育作为高等教育的一个阶段是少数人而不是多数人的特权。

自由教育作为等级社会中少数上层社会的特权,与一种身心二元说相一致并为后者所强化。正如上层社会统治下层社会一样,头脑控制身体。因此,最适于上层社会的教育自然是理性教育。智力能得到高度发展的人在人口中只占很小比例,因为正如亚里士多德指出的,理智教育包括抽象与概括这些无疑构成学习中最困难部分的思维功能。红衣主教牛曼,19世纪自由教育的伟大倡导者,十分强调自由教育的理性内容。“明智地说”,这位伟大的红衣主教在他的著名演讲集《大学的理解》中写道,“自由教育本身仅仅是发展理智,它的目标就是获得杰出的理智,这就是我在这里要说的”(牛曼,1959)。我们还可以指出牛曼理性主义的几个方面。正如牛曼在其论文中其他地方所指出的,一个人要锻炼理智,必须“研究事物”。因为牛曼是一个杰出的古典学者,很有可能这一短语是用来翻译希腊文 *θεωρεω* 一词的,我们的“理论”(theory)和“戏院”(theatre)一词就是从这一希腊词中派生出来的。由此推论,理智的行动等同于理论的思考——即“研究事物”。这样,可以说,理论教育是自由教育的核心,因为它扩大了人的想像中的行动范围。

把牛曼的观点更推进一步,“研究事物”就是要按事物的

本来面目观察事物。思维通过其概念化的能力能够做到这一点：通过考察大量的特殊事物，思维能够抓住这些特殊事物中的实质性的和普遍的东西。从多种多样的种族中，可以抽出所有种族共同持有的人性的思想。这样做时，思维与最终的现实保持接触。这样，理性的生活可以被说成是观察和沉思的生活（安德逊，1954）。的确，没有哪一种人类活动比这更愉快、更自足了。亚里士多德（《伦理学》，第十章）说过：“比所有其他活动更神圣的神的活动，必定是沉思的；因此，在人的各种活动中，与这种神的活动最相近的活动一定是最令人愉快的。”因此，自由教育具有内在的理智特性，这一点是毋庸置疑的。

上述观点与 20 世纪理性主义者艾德勒^①的思想颇相近似。艾德勒（1942）指出，自由教育的目标，对于一切人在任何时间和任何地方，都是相同的。艾德勒怎么会提出这样彻底的一种观点呢？因为对各个时代和各大陆的人性的考察表明，人性本质上是理性的。因此，自由教育的一个主要目的，用另一个理性主义者赫钦斯（1936）的话来说，就是抽绎出这种无时无地不相同的共同人性。教育一个人使他能够在一定的时期或特定的地点生活，能够使他适应某种特殊环境，这种观念是与自由教育的真正思想格格不入的。在什么地方最有可能找到这种自由教育？在“名著”中。名著之所以伟大是因为它们对任何时代都是有意义的。

然而，自由教育不仅仅只是读书，不仅仅只是学习数学、科学、历史和文学。自由教育只有在这种阅读和学习使思想自由时才产生（霍恩，1955）。用牛曼的话来说，除非被研究的各

^① 艾德勒（1902— ）：美国新托马斯主义哲学家、教育家。——译者注

种思想被聚集在一起并相互比较,否则就不可能开阔思想。除了有所获之外,还必须有所理解。因此,教育的结果越是趋向建立一种普遍的哲学思想体系,它就越接近于牛曼认为自由教育所具有的理智美德。

毫不奇怪,加强自由教育的理性特性的,一种是同样声称有着普遍效力的认识论。想一想赫钦斯的这段话吧(1936a):“教育意味着教学。教学意味着知识,知识就是真理。真理是任何地方都相同的。”这种逻辑上的复合三段论指出了知识与意见的根本区别。意见是有关特殊事物的,是因袭的,相反,知识是以自然为对象的,自然则是有关统一性和普遍性的。自然科学家虽然面对着独特的和固有的事物,却试图把偶然的東西与本质的东西、特殊的東西与普遍的东西区分开来。这并不是说,偶然的和特殊的事物不重要,而是说它们必须被看做是从属于恒定的东西的,看做是普遍原理的实例和说明(赫钦斯,1936b;赫斯特,1965)。

与这种主张相对应的是一种更进一步的主张,即认为在课程中存在着一些永恒的“自由学科”。但首先一个问题是,什么是“自由学科”?人人都知道技艺、家政和美术科目的性质,但也许很少有人知道“自由”学科是理智的学科。用习惯说法讲,古希腊古罗马时代有所谓“七艺”。“七艺”又分成“三艺”(文法、修辞、逻辑)和“四科”(算术、几何、天文、音乐)。虽然“四科”随着近代社会知识爆炸的出现得到了很大的发展,“三艺”却仍然几乎未变。

“三艺”的稳定性来自这样一种假定,即人的理性在各个历史时代都是相同的。同样,专门用来训练思维的“三艺”——文法、逻辑和修辞——在现代社会也像在历史上一样都是课

程的基础。由于语言对智力的发展的确有极大作用,很难想像会有一个人们不需要知道怎样精确地说写(文法)、合理地思考(逻辑)和令人信服地表达思想(修辞)的时代。事实上,由于数学越来越被看做是逻辑的近亲和科学的语言,因此,它也许应该从“四科”转入“三艺”。经过这样重组的“三艺”将成为典型的智力学科。因为这些学科明显地是一种永恒学问,因此,它们本质上是自由的。

致使高等教育某些方面深深扎根于自由学科的理由,同样也是一般教材价值上存在内在的等级的基础。在这里,提供标准的也是惟独人才有的理性。例如,正因为人具有发展理性的可能性,实现了这种可能性就使他成为一个更完善的人,他越是充分地实现自我,他就越是完善。同样,高等教育各个领域的相对价值也直接与它们的理智内容成比例。一些学科比另一些学科——例如数学与体育相比——有更多的理智成分。这样,一种多少相对稳定的学科等级就可以确定下来。

与自由学科的价值等级相类似的是学习这些学科的动机。很明显,自由教育本身必须是有价值的。自由学科不受其后果的约束,它们建立在自己的主张之上。这一定是牛曼把体育运动也看做是自由的科目(即使它们的理智内容相对较少)的理由(吉默提,1981)。总括地说,牛曼——20世纪的维布伦(1918)也重复了这种观点——认为,求知是一种具有自身合理性的活动,因此,知识本身就是一种报答。牛曼不准备说求知对获得财富、荣誉和权力有什么价值,但他肯定,知识具有如此“无可否认的益处,以致它足以补偿在探索中付出的大量艰苦的思考和所遇到的大量困难”。

可能会使某些人感到吃惊的是,自由教育推崇理性在道

德教育方面产生了反响。自由教育是否应该既是理性的又是道德的,这个问题是一个古老的问题。当 2000 多年前古希腊人提出“美德可以教授吗”这一问题时,他们就在仔细地思考这一问题(霍金,1933)。对古希腊人来说,也像对我们来说一样,结果取决于“美德”(德行、善行)意味着什么和“教”意味着什么。很明显,“教给美德”是用来指有关美德的教学还是用来指培养献身道德的行为是大不相同的。在前一种情况下,美德是一种事实,可以像历史学、社会学或政治学之类的任何其他事实材料那样用理智的方法来教。在后一种情况下,美德是一种行为,德行是一种技艺,技艺的进步需要实践。

在这一方面,理论家们对什么应该是自由教育的前提众说纷纭。有一种在欧美高等教育界十分流行的思想学派认为,正确地说,学院或大学的作用是严格意义上的理性作用(赫钦斯,1933)。高等教育应该充实学生的思想,而不是仅仅形成他们的道德习惯。就美德具有理智内容而言,大学要提供条件对它加以阐明。大学要教授伦理史,提供有关道德这一社会现象的资料,甚至提供有关道德的哲学理论。但要清楚地认识到,仅仅承认什么是正确的决不能保证行为一定正确。牛曼主教说过,知识是一回事,美德又是一回事;良好的意识并不是良心;哲学,不管它多么深奥,也不能控制感情。课堂里可以提供对待正确事物的认识态度,但它不是一个培养德行的好场所。后者需要实践,实践需要时间——这一时间比学生在大学度过的几年光阴要长得多。因此,自由教育中的道德教育应该留给家庭、街道、市场、政治活动场所和教会去完成(史密斯,1958)。

职业 教育

自由教育的势利倾向最突出地表现在对待职业教育的态度上。所以,牛曼把自由教育与绅士联系在一起,并通过比较“奴性”一词来突出“自由”一词的含义。他写《大学的理想》一书时的19世纪英国社会和产生自由教育思想的古希腊古罗马社会一样是一个等级社会。我们可以相信亚里士多德对职业教育持有十分明显的蔑视态度(《政治学》第一章第五节)。他写道:“在各种占有物中”,“有用的东西结出果实,自由的东西用以享受。所谓果实累累,我指的是获得收入;所谓享受,则指除为使用以外无任何从结果中获得的利益。”在这段话中,如果说亚里士多德没有轻视职业科目,认为它们对自由人是毫无价值的话,至少他认为经济安逸是学习自由学科的一个重要前提,而这种前提对绝大多数人来说是不存在的。

这种把自由学科和实用学科一分为二的做法一直延续到20世纪。即使在今天,像艾德勒(1951)这样的一些人仍然断言,学院把各种职业训练都包括在自己的课程中是对学院的一种绝对的误用。高等教育的自由教育应是自我报偿的,而进行职业训练则是出于必要,因而需要某种外在的报酬。因为工作是用工资来酬报的,因此为工作而接受的训练——即职业教育——应该同样得到酬报。进行这种训练的合适场所是就业单位。住在高等学府中愿意把他们的学习看做是工作的学生——有许多人的确如此——是对他们的教育的不幸的误

解。不是发现自己的学习是自我报答性的,而是认为它对某种外在的目的——分数、文凭和工作——是有价值的这种看法就是不成熟的证明。

反对把职业教育包括在本科生课程中也是由于这种教育的狭隘性。为什么一种狭窄的、专门化的教育其地位就低于一种广博的教育?寻找这一问题答案的一个线索可从亚里士多德那里找到。亚里士多德承认懂得怎样吹笛子是件好事,但他告诫说不要学得太好。这种反对精益求精的告诫也许令人惊讶,但这是可以理解的。要学会吹笛子的技能需要花费如此多的精力时间,以致有可能导致忽视其他有价值的活动——尤其是理智或理性的活动——的危险。因此,即使其理智内容得到承认的自由科目如果被学得过多也会变成不自由的。艾德勒声称,某些自由学科课程的高度专门化就表明了这种危险。不仅如此,现在学术科目还出现了一种把自己看做是专业的趋势。成为一名社会学家曾经意味着一个人在学院或大学任职;今天,许多社会学家也在政府部门或私人企业中供职(奈斯贝特,1967;斯科斯克,1968)。

牛曼以认识论成分更浓的理由,提出了同样的观点。再一次引用他的话来说,教育有两种:“一种教育的目的是哲学性的,另一种教育的目的是机械性的;一种要达到普遍的观念,另一种致力于特殊的东西……我只想说,知识按其程度变得越来越特殊时,它也就不再是知识了。”(牛曼,1959)换句话说,如果一个人所掌握的都是个别的经验知识,那么他就没有什么知识。这种知识完全是经验性的、特殊性的知识。

职业和专业似乎与特殊性有着内在的联系。一项工艺或一种专业的实践本质上是一种技艺性的工作。正因为如此,在

实践环境里——即在实际工作中——学习技艺能够学得最好。因此,学习商业的地方是商店;学习农业的地方是农场;学习制造的地方是工厂。专业的情况也是如此:医学是在病床边进行实践的,法律是在法院中进行实践的。关键是职业性科目集中于一种特殊的情景,涉及的是特殊的病人或委托人,所处的是特定的时间和地点。情况越是特殊,知识就愈是经验性的;知识越是经验性的,教育就越不是自由的。在阐明这种有关自由科目的哲学时,牛曼完全认识到社会对种种以实际生活中特殊事物为研究对象的技艺的需要,他承认他对那些运用这些技艺的人十分感激。即使如此,他的感激也只是一种清楚明白的贵人风度。

许多人把职业教育与自由教育之间的冲突看做是自然科学和人文科学长期对立在目前的表现(斯诺,1962):自然科学强调教育的经验性的内容,因而也就是技术性的和职业性的那些方面;人文科学强调的则是理智的内容,因而也就是概念的那些方面。可以直截了当地指出,这种对立是错误的。自然科学当然是经验性的,但它远远不只是缺乏理论说明的原始经验的堆积。科学中经验主义的作用是把理论付诸经验的检验。由于科学的假说阶段是高度理论性的,因此,必须承认科学具有无可争议的理智内容,并因此有资格成为自由教育的重要组成部分。

即使自然科学的崇高地位因此得以恢复,在 20 世纪仍然有些人继续坚持古老的文化与职业二元论。在他们看来,技术教育的地位不仅低于人文科学,甚至低于自然科学。他们指出,技术是科学的应用,因此范围更窄。例如,技术人员可能会把没能促进一个特殊的眼前问题的解决的任何原理或材料作

为无价值的东西弃之一旁。科学家则可能把这种目的与手段之间的不一致性看做是一个寻求更广泛、更全面的解决方式的挑战(布兰夏德,1960)。

如果懂得工作的作用是重要的话,那么懂得闲暇的作用也同样重要。亚里士多德曾经提出我们应该怎样利用我们的闲暇时间这一问题。大多数人利用它来休息或取乐,这样做是完全正确的,因为它能恢复精力,以重新开始从事更紧张的活动。但我们必须意识到,闲暇并不等于空闲。所以亚里士多德建议那些不必从事辛苦劳动的人应该去从事政治学或哲学的研究。的确,值得古希腊人永远骄傲的是,他们把如此大量的闲暇时间用于上学,以致他们的“闲暇”一词($\sigma\chi\omicron\lambda\eta$)后来演变成西方语言中的“学校”一词($\acute{e}cole$, $escuela$, $schule$, 等等)。

普 通 教 育

正当牛曼写作《大学的理想》一书时,传统的政治经济基础开始发生了变革。这一变革始于18世纪末法国和美国爆发的政治革命和英国开始的工业革命。这些事件深深地动摇了在此之前一直是自由教育哲学基础的政治经济基础。当我们的社会分数的分母开始变换时,分子也不得不变化。前面两场革命宣布人人都应该有政治自由;第三场革命则导致了一个人人都参加工作,同时闲暇时间日益增多的社会的产生。这些变革迫使那种绅士的、尖子主义的传统处于被动地位,并开始从根本上动摇了自由教育只为少数有闲阶级服务的观念。

当然,这些广泛的变革在整个18世纪中并未完成,但是社会根基的确已开始动摇,并在整个19世纪和20世纪持续动摇着。到20世纪时,其根基已动摇到这种程度,以致赫钦斯(1972)提出了这样的观点——这一观点是18世纪中那些革命发展的逻辑推论——即如果自由教育是适合于自由公民的教育,如果全体公民又都是自由的,那么每个人都应该接受自由教育。马利坦^①(1955)更明确地指出,不管一个人的职业是什么,他的职业训练应该以一种其年限横跨中学和学院的基础性的自由教育为根底。

只要高等教育在社会事业计划中只具有边缘的重要性,社会根基的崩溃便相对缓慢。只要学院仍然只是一个与世隔绝的机构,自由教育就仍然易被认为是某种本身具有价值的东西。所以,如果相对而言,只有少数人能够达到这种学术理想,那也无关紧要。但是,正如人们已经看到的,高等教育已经开始向社会中心移动,开始通过积极参与广泛的社会活动来确立自己的合法地位,同样,自由教育也不得不通过使自己的学科教材与当前的事物相联系来证明自己存在的合理性。自由教育不再能够只坚持自己的主张而不考虑其后果了。于是出现了一种要求自由教育具有最适切的后果的趋势。

强调自由教育的后果意味着从理性主义哲学转向实用主义哲学,从牛曼的“大学的理想”转向克尔的“大学的用处”。正如托马斯·巴宾顿·麦考莱^②指出的,现在不是要努力使人

① 马利坦(1882—1973):法国神学家、新托马斯主义哲学主要代表。——译者注

② 托马斯·巴宾顿·麦考莱(1800—1859):英国政治家、作家。——译者注

完善,而是要努力使人更舒适(莫伯累,1949)。主张根据一个人的现有条件预言他应该成为什么人的理性主义思想必须抛弃。胡克(1963)问道,为什么我们应该选择智力作为自由教育的基础呢?这种单单强调智力的做法也许对古希腊文明是合适的,因为对那种文明来说,人性只是简单的理性和欲望的二元论。但是,人类行为不再如此简单,今天,它是生物的、心理的、社会的和历史的各种因素的复合产物。马克思和弗洛伊德肯定懂得这种改变了的情况。怀特海也一样(1929),他警告说,从基本的情感动力出发掩饰普通教育的理论,将导致“在教育理论中出现一种最致命、最错误、最危险的思想观念”。

为自由教育奠定实用主义基础的尝试方式有两种。一方面,人们试图对自由科目进行彻底检查,使它们与当代种种问题建立更直接的联系。与永恒人性一样的永恒课程为一种更能反映个别差异的选修制所取代。人们通过注意各个科目在接受社会熔炉检验时出现的结果来决定它们是否真实。理智被看做是手段而不是目的。因此,自由教育课程中不再具有永恒真理,而有不同程度的确定性。

有一位哲学家提出了一套现代自由科目。他首先提到了自然科学,如物理学、化学和生物学。接着他列出了社会科学,如社会学、经济学、人类学和政治学。第三个方面是文学艺术。第四个方面是像历史学、哲学、宗教学这样的纲要性的学科。最后是数学、外语之类的学科(格林,1956)。有一位大学校长(博克,1978)认为,比各门自由科目更重要的,是鼓励学生学会清晰地思维,确定复杂问题的关键所在,收集有关的资料,汇聚各方面的论据,得出正确的结论。此外,他应形成一种落笔准确、风格独特的写作能力。用更为概括的话来说,今天的

“自由教育”应该使人从无知、偏执、迷信和非理性的枷锁中解放出来(麦克默临,1976)。它应该导致一定程度的个人自治(克里泰登,1978)。既然大学主张自治,它的产品也应如此。

为了实现自由教育的这些现代目标,我们必须再次转向整个人的教育、全面的个人的教育。但是,我们应该使一个人得到何种程度的全面发展?我们已经指出,在今天,要培养弗兰西斯·培根这样的全才是不可能的了。在今天这一复杂多样的世界中,仅仅征服知识领域的一个方面似乎就需要我们耗费全部精力,更不必说征服整个知识领域了。因此,今天人们重视使一个人的高等教育达到某种程度的统一,获得某种统一的世界观(彼得斯,1978),甚至更为重视高等教育专门化。这种重视无疑说明了研究生院和专业学院为何在高等教育领域中享有崇高声望。但尽管有这种声望,有些人仍然把高等专门教育看做是自由或普通教育的一种转移。不过,曾任普林斯顿大学校长,后任美国总统的伍德罗·威尔逊并不认为如此。他认为,知识决不能割裂开来,“我们的专业人员所获得的自由教育决不能只是他们接受技术训练之前的教育,而必须与技术训练同时进行”(威尔逊,1893)。

许多学者把从实用主义角度检查自由课程的做法看做是对一种可敬理想的玷污。他们认为高等教育已变成另一种形式的企业学徒培训。因此,学院和大学的工作就是培养脑力工人和技术工人掌握专门技能,以满足企业经营和政府管理的需要,确保企业界精英的所有命令都得以贯彻。这类发展对寻求意义、秩序和思想综合的传统高等教育概念起了灾难性的影响(兰奇和吉诺维西,1969;加纳,1970)。

自由学科传统的捍卫者用学术性更强的术语表达了这种

观点,他们认为在自由教育中采用选修制是一种虚假的自由主义(艾德勒,1939)。他们担心,职业性科目的引进会导致一个学术上的格雷欣法则的产生,使更多的传统上受人尊重的学科遭到排斥。相反地,许多进步主义者反对旧瓶装新酒。他们担心,根据时代需要对自由教育进行的改造如果按照旧的成规来进行就会失败。为了确保对自由教育进行重新思考所需的灵活性,一些人把“自由教育”这一古老称呼还给传统主义者,同时打出了“普通教育”的旗号。他们争辩说,为了防止这一重要的社会升迁的渠道充斥上层社会的偏好——这些偏好可能与高等教育中极大地增加了的新的“民主”顾客格格不入,这种改变是迫切需要的。

把重点从自由教育移向普通教育有其合理性。当学生来自人数有限的有闲阶级时(就像一个传统的实行寡头独裁的社会一样),古典的自由教育是令人满意的。但在今天,当绝大多数人都参加工作(如在一个民主社会中所表现的那样),高等教育如果排斥某些为谋生所需的专门训练的话,就会导致某种不适应。

此外,正如杜威指出的,工作本身的性质也发生了一种变化。自由教育的思想最初是在前技术时代形成的。那时各行业主要依靠经验方法行事。然而,自然科学革命以来,这些职业中有许多职业已渗入了一种理论成分,而这种理论成分给这些职业和从事这些职业的人以一种新的、理智上体面可敬的地位。正如杜威指出的“确保文理学院在民主社会中承担适当职能的问题,也就是务必使目前为社会所需的技术科目获得一种人文性质的问题”。因此,一个人要能完全胜任工作并充分享受工作的欢乐,就应该懂得工作的社会学的、历史学

的、心理学的、文学的基础艺术的各个方面。我们不妨记住凯伦(1949)的这句话：“职业是文化之根；文化乃职业之果。”

尽管自由教育家的队伍中出现了这种分裂，但总的来说他们仍然要求教育“研究事物”。不过，这里所说的研究不只是认识、注意和沉思；它是指寻找对付疑难情景的各种变通方法。无需说，对文化作尽可能广泛的涉猎总是好的，对职业教育来说尤其如此。因为学生及其家庭中有一种不幸的趋势，他们对什么是与谋生有关的问题采取一种狭隘的观点。如果一个人是明智的话，他就不只是能更好地谋生，而且能更好地享受生活。为达到这一目的，一个人应该记住，非熟练性工作将日益减少，而且自动化技术甚至减少了某些工种的熟练性工作人数。对普通教育持广阔的观点是必要的，因为一个人必须不仅为工作作好准备，而且要为工作变换作好准备。普通教育和职业教育必须携手并进。

当我们考虑到学生未来所要起的公民作用时，广博的见解也是为普通教育所必需的。在公共生活中，必须让公民了解的问题其范围既涉及战争也涉及和平；既涉及州政府也涉及白宫；既涉及劳动也涉及管理；既涉及贫穷也涉及富裕。在这里，普通教育可以赋予自由教育以新的含义，把它理解为把个人从本能行为和生活中各种偶然事件促使他产生的偏狭中“解放”出来。在私生活中，健康，尤其是精神健康的各种问题需要个人获得从未有过的透彻的理解。儿童的智育也变得更具技艺性，现成的告诫已显得不足。最后，我们共同生活所要求的闲暇时间的增多，使我们面临如何有价值地利用闲暇的尖锐问题。利用闲暇的最有益的方式之一，正如亚里士多德和牛曼两人都指出的，是为了学术本身从事学术研究。

我们不必仅仅因为今天正在设法促使普通教育和职业教育携手并进而放弃“为学术本身而学习”的崇高理想。如果这两者能做到相互结合,我们可能会发现两者都对实现这一崇高理想有所裨益。狩猎和钓鱼曾是实用性的活动,但经过一定的时间后,它们变成纯粹的竞技运动,其本身成了目的。再如数学,最初它只是测量和建筑等某些行业的一种工具,但最终它本身也成为了一种目的。普通教育的实用性,并没有妨碍人们从完善的动机出发追求普通教育。这种追求的乐趣之一在于这样一个事实,高等教育很难穷尽,其他人的追求并不会导致源泉枯竭。的确,这种取之不尽、用之不竭的特性使高等教育成为利用闲暇的最高目的(格里菲里,1965;布兰夏德,1949)。

如果我们能成功地在普通学科和职业学科之间建立一种跨学科的联系,就有必要重新思考道德教育的作用。曾记得,牛曼是如此全神贯注于自由教育的理性一面,以致他对自由教育的道德一面持排斥态度。但是,如果普通教育希望像高等教育一样通过密切联系当代事务来确立自己的合理地位(普通教育乃是高等教育的一个阶段)的话,那么这种排斥就值得重新检查。关注社会事务意味着使人卷入一张复杂的社会价值观之网。除了道德的理智一面,即它的历史学、社会学、心理学和哲学的一面之外,普通教育必须关注作为行动基础的情感内容(霍普金斯,1930)。学院和大学必须被看做是社会的缩影,看做是个人利益与社会利益相互冲突的中心。学生们既从实际工作经验中学习——例如在安第奥奇学院——又从学术课业中学习;既从课外兴趣活动中学习,又从学术课程本身中学习。此外,教学不再仅仅是教授的职责,而且也是学院或大学指导人员、教练员、精神病学者和医生的职责。从这样的前

提出发,普通教育必然既要涉及道德行为的理论分析,也要关注道德行为的习惯化。它必须对人进行全面教育,既包括他的理智方面,也包括他的欲望方面(博克,1982)。

尽管保守派和进步主义在自由教育与普通教育的问题上似乎相去甚远,但在协调这两种教育方面已经作了一些努力(莫雷,1958;史密斯,1955)。在这方面,有一项尝试《哈佛报告》(自由社会中普通教育目标委员会报告)特别值得注意。报告写道:“教育的真正任务是,协调来自遗产的模式和方向的意义与来自科学的实验和革新的意义,这样它们就可以富有成效地相互共存。”该报告的主要思想建筑师拉尔夫·丹莫斯(1946)说,这种协调必须体现亚里士多德式的精神,即努力在两个极端之间走中庸之道。但是,我们怎样在不可协调的极端之间走中庸之道呢?该报告在这点上含糊不清的(泰勒,1946;胡克,1946)。

反主流文化

最后,有些人认为自由教育或普通教育需要作进一步的改造,如果这种教育正处在其社会分母进一步变化的开端的话。他们所预期的这一开端是一次“后工业革命”,在这场革命中,自由或普通教育可能会发生激剧的变革。政治自由和经济福利这些 18 世纪后期政治革命和产业革命的目标将成为当然的事情。不仅如此,在这场新的革命中还有可能实现经济富裕,并使新教徒职业道德有所褪色,使目前工业时代的奖励体

制成为过时的和限制性的东西。学生与其说将通过满足政府部门的专业化人才需要来寻求经济成功和生活保障,不如说将寻求快乐的体验和个人意识的实现(贝恩,1965;肖本,1970)。他们将更重视人际关系中的正直、真诚和热情,而不太看重社会地位。

这种社会结构使上述自由教育或普通教育的概念出现了一种不同的倾向。从这种新的观点出发,正统的自由教育或普通教育显得太理性主义(艾肯,1971)。学生的情感发展被忽视了。怀着对康德^①的歉意,我们需要一种新的纯理性批判。批判的结论说明,在18世纪以理性的名义提出的对自由的最初信念已失去了它的锋芒。为实现这种自由而设的19世纪至20世纪的高等学校实际上与其说是起解放作用,还不如说是起抑制作用。除非在理性与情感、控制与自发性之间能实现一种新的平衡,否则自由教育或普通教育将面临逐渐过时的危险,甚至现在就可能患晚期不治之症。

这些观点的教育含义体现在“反主流文化”中。这种文化的主要哲学基础是存在主义。理解这种哲学的关键是要懂得“存在先于本质”这一观念。或者,用笛卡尔^②的话来说,感觉先于思想:“我感觉,因此我存在。”这种先后秩序的理由来自存在主义认识论。存在主义认为,知识并不是关于存在的,而本身就是存在。它是唯我论的。因此,一个人本身只了解带有他主观特性的一面。此外,由于人是在不断地作出选择的,因

① 康德(1724—1804):德国哲学家、德国古典唯心主义的创始人。——译者注

② 笛卡尔(1596—1650):法国哲学家、物理学家、数学家、生理学家、解析几何的创始人。——译者注

此他在不断地成长变化。正如学习者的知识见于存在一样,他的个性体现在他所承担的义务之中。他有自由成为他所选择的人,因此,他要对自己作出的选择负责。此外,因为对他来说价值观念不具有任何知识内容,因此,道德教育变成了“情景道德观”。

十分奇怪的是,这种高等教育的存在主义哲学在学生中比在教师中更受欢迎。这一哲学后来分成两派:一派是“嬉皮士派”学生,另一派是“行动主义派”学生。在“嬉皮士派”那里存在主义的主观主义表现得十分突出。持有认识的唯我主义理论的学生不可能认识别人的经验。由于他的独特性,他的反应是不可理解的、绝对正确的。虽然“嬉皮士派”是自由的,但他常常在如何行使其自由时表现出不确定性。因此,当他感到孤独或认为自己是一种“代沟”的牺牲品时,这并不使人感到什么吃惊。同样不会使人感到惊奇的是,他永远是一种“身份危机”(identity crisis)的主体。对苏格拉底的命令“认识你自己”,他的回答是:“我是谁?”(巴特沃斯,1966;沃尔夫,1969)

在请求学院帮助他回答这一问题时,“嬉皮士派”所提出的只不过是自由教育或普通教育这一古老的问题,是在问应该培养什么样的个人。“嬉皮士派”心中的类型并不与本质——即概念——等同,而只是与感知等同(肖本,1968)。他的目的不是要改变世界以创造新经验,而是要改变自身以便增强他对刺激物的认识和感受性(凯尼斯顿,1967)。更令人莫名其妙的是,这种对“身份”的寻求贬低了正统的自由科目,反而赞成“感觉训练”、“灵魂发现”和“交朋友班级”(贝尔,1970;胡克,1971)。不仅如此,甚至毒品也可以是绞尽经验的一条捷径。在上述所有方面,与牛曼理性主义和杜威工具主义形成鲜

明对照的反理智主义昭然若揭。

存在主义在“行动主义派”学生中的表现有所不同。这类学生觉得他必须干一番事业。对他来说,自由教育或普通教育并不等同于象牙塔中的存在——理论和概念,而是要参与并关心当今世界的各种热烈争论的问题。因此,学院和大学的独特之处不是客观性或中立性,而应该对“敌手”(adversary)关系采取开放态度(莫汉尼,1970)。的确,正是由于“对抗”唤起的激情给学生所学的东西以一种“真实性”的感觉。毫无疑问,正是上述存在主义的唯一论说明了为什么“行动主义派”在就校内外各种当前的问题作出选择时怀有如此牢固的信心。无论如何,做学问必须与当代各种问题保持直接“相关”,应该摆脱过去的束缚和耽搁。“嬉皮士派”和“行动主义派”一起构成了“现在”的一代。他们每一方都必须“做他自己的事”。

对自由教育或普通教育产生影响的反主流文化的另一个方面就是古德曼(1962;1967)描述过的无政府主义。无政府主义否认传统学术界如此鲜明的等级。这一点在“自由大学”运动中表现得十分突出:它抛弃了自由教育或普通教育的传统模式,提供了任何只要人们对之有足够的兴趣,都可以拿来教的机构。学院不是一个要证实或证明学生世故深浅的地方,在“做自己的事”方面它毫无束缚。在这么一种逐渐消失的关于高等教育的观点中,一些人甚至认为学生不可避免地“被判有自由”。这么一种高等教育的生活方式是否是以前比较侧重理性或理智的自由教育或普通教育的行之有效的变通方式,人们将拭目以待。由于经济紧缩使富裕——“后工业革命”的未来的基础——的梦想化为泡影,这种高等教育的未来似乎不那么有希望。因此,自由教育或普通教育的消逝也不可能。

(来源:《高等教育哲学》,(美)布鲁贝克著;郑继伟等译,浙江教育出版社,1987.07)