

《美国大学的通识教育》

黄坤锦

第二章 通识教育的理论派别



前一章系从政治、社会、经济的宏观视野,探讨美国大学的发展及其通识教育的演进状况,这些政治、社会、经济的因素或可视为对大学通识教育的外在影响因素;而且第一章的叙述采取的方式是历史性的纵向观察或垂直性的纵剖分析。本章系由大学通识教育的哲学理念或思想学派,从深入微观的角度,对美国大学通识教育做学理的探讨,可视之为内在因素的研究,叙述的方式是横剖面的比较分析。

美国大学通识教育的哲学派别和思想理念,颇多而繁杂,经大致归类可分为理想常经主义、进步实用主义和精粹本质主义三大类作为代表。

一 理想常经主义的通识教育

理想主义(Idealism)起源于柏拉图,他认为宇宙本体有一个永恒而普遍的真理或实体,这种真理或实体系一种无形的或精神的存在,柏拉图谓之“理念”(Idea),宇宙间的种种事物、现象都是依此理念而来,因而具体的事物、现象是派生出的,也就是暂时的或幻影的。人类要追求的当然是永恒的普遍的真理,而非短暂有限的物象。其后,理想主义的笛卡儿,认为要认识或达到这种永恒的普遍的真理,最佳的甚至唯一的方法便是运用我们理智的思辨,用心思索各种的怀疑以求得最后的肯定,其方法是内省的。可知柏拉图对通识教育(甚至一切的教育)的最大影响,在于要求追求永恒的普遍的观念或价值,而笛卡儿则在于要求运用内省的思辨法则;柏拉图重

在通识教育目的论的成立,笛卡儿重在方法论的建构。

(一) 纽曼枢机主教的宗教教育

纽曼(John Henry Cardinal Newman, 1801—1890)枢机主教便是深信这种永恒的普遍的追求以及内省思辨的锻炼是大学教育最重要本质的人。纽曼主教曾在宗教气息浓厚的牛津大学三一学院(Trinity College)就读,1820年学士毕业,1826—1832年担任牛津教授兼宿舍导师(Tutor),1833年领导“牛津运动”(Oxford Movement),希望促使其本人所信奉的英国安利根国教(Anglican, Church of England)和罗马天主教合并,但一直未成功,自己遂于1845年改宗成为天主教徒,1847年成为天主教的神父,1851年到爱尔兰创办“都柏林天主教大学”(Dublin Catholic University),并担任第一任校长至1858年。1853至1858年,他在校长任内多次发表大学教育的演讲和文章,于1873年将之汇辑刊行,即为著名的《大学的理念》,其大学和通识教育的理论几乎均在此名著中涉及。

纽曼主教认为大学是教授和学生的“学者社区”(Community of Scholars),用他本人的话,大学是“一个教导宇宙普遍知识的场所”(a place of teaching universal knowledge)(Newman, 1873, p. 7,本章其后所引纽曼言论皆出自此书)。“研究”是被摒除在大学之外的,因为纽曼认为研究对于“教学”的功能是很遥远而且有区别的。他深信教学和研究的能力,并不是每一位大学教师都同时具备的,认为“研究”最好是在一个孤立单独的状态或环境中进行,而不是在大学这种师生相互讨论的社区中应有的事;或者“研究”最好是在大学任教退休时再全力以赴,以便任教时全心投入教学和辅导工作,以免分神使得教学和研究两样均做不好(pp. 10—11)。

大学既然是师生的学者社区,师生就必须共同居住在宿舍里,大学教授便有担任宿舍导师(Tutor)的职责,以便随时和学生咨询讨论。纽曼坚信,一所大学是“一个母校(alma mater),对其学生视如子女,认识了解每一个子女,大学不是一座铸造场、造币厂,或者单调机械的转踏车(treadmill)”(p. 165)。

纽曼对于当时的大学,有许多的不满,他认为:

1. 大学不是研究机构。伟大的研究工作必须藏身于地窖、顶楼、高塔

或实验室。然而大学是师生交谈切磋的场所,是心灵交会的社区,不是彼此见面却互不了解认识的研究机构。

2. 大学不是一个考试委员会。如果大学只是那样的话,邮政单位就行了,“一组不敢明誓本身见解、没有共通原则的考试委员,拿一大堆种类纷杂而不曾以某一伟大的哲学为之贯通的主题,去教导或考问一群既不认识了他们,自家也彼此互不相识的青年”,那不是大学。

3. 大学不是仅仅传承或教以知识的场所。如果自足于此,便不是大学,而只是补习班。大学的目的在于发展心灵,要发展心灵,当然先前传授知识是必需的,但目的在于运用知识以开启心灵,而不是用大量知识的记忆和背诵来压制学生。

4. 如果大学不应只满足于学富五车的知识,它就更不应该满足于一知半解。必须对所学要求透彻的了解,不要人云亦云,因此必须读原典著作,以求原作者的全文全貌,因此所学不必太多。纽曼认为大学不是要使学生无所不学、无所不知,因为无所不知即是一无所知。

5. 大学不是一个要使人“多才多艺”(accomplishments)的场所。人生有限,要把握的是追求最高、最后的真理,而且用哲理内省和相互辩论的方式。纽曼坚决反对绘画、击剑、植物、海洋贝壳、会计、演奏弦乐器等体能性、职业性、娱乐性的科目,而将之全部排除在大学之外。

在这么多的反对之后,纽曼认为大学的目标主要在于“心灵的扩展和启明”(the enlargement and illumination of mind)。“心灵的扩展”不仅是从书架上取下要查看的书籍,而是融成为读者的一部分,成为一种性质,一种态度,一种习尚;不是被动地接受知识,而是主动地吸纳和融化;消化新材料,使之与久已获得的证据和谐,经此种种历程,然后能达到具有素养的“心灵的启明”。纽曼如此歌咏赞美这种心灵的扩展和启明:

领受了纪律的调理而力量臻于完美,而善于致知的智力(intellect)……学会了以屈伸自如的理性力量,去潜化稠密堆积的事实与事件,使智力不再褊狭,不再闭锁,使言行不再轻躁,不再迷惘,养成了耐心、镇静,并且庄严中有安详。那是对于心灵所能拥抱的一切事物的正确见识与领悟(vision and comprehension)。……心灵借由历史知识而近乎先知;由人文学科近乎反躬自省;心灵要由蜕弃小气和褊狭而有近乎超自然的清明;它要近乎信仰的沉静,因为它万物不能惊;它有

近乎神的静观之美与和谐,因为它与永恒的秩序以及天界的音籁(music of the spheres)相得而莫逆(彭淮栋,1984,第61~62页)。

纽曼认为这种具有素养的心灵之培养,才是大学真正的理想,而在各种学科当中,以牛津所采用的古代语言和文学为最好的题材。当许多人认为这种古代语言“死亡了”时,纽曼却依然津津乐道。借此而得的心灵素养是无用吗?纽曼认为正相反,有用莫过于此。何况人类必须为目标本身而追求目标,不可因目标有用才去追求。教育若变成为功利上有用才训练,那就成了职业训练,就是大学的腐化。为知识而探讨知识,为真理而追求真理,这是大学必须坚持的,也是大学存在的理由。

大学的课程要在林林总总的知识中选择,选择的标准是其永恒性和普遍性,因为宗教神学是最永恒、最普遍的,西方古代文明是最值得探究的,因此宗教科目和西方古代语文是最佳的课程。因为这些科目,本身就是目标而没有实利的作用。法律和医学,纽曼不认为是文雅教育的内容和目的,因而是次要的,可有可无的。他独尊人文而轻视科学,因为他认为古典文学科目系经由1000多年的考验和保存下来而仍具有价值,自然科学则是新近几年才产生的而且随时会改变的。至于植物、工艺、会计、击剑等农工商和体力活动的科目,他认为根本不应该在大学存在,甚至是野蛮的。纽曼所以如此坚持,是因为他认为文雅教育是“追求各类知识的真理,各类科学与科学之间的关系,彼此之间的关联性,以及本身的永恒价值,达到广泛综合视野的‘心灵的扩展’”(p. 130)。

通过这样永恒的普遍的科目所培养出来的具备“心灵的扩展和启明”的人,便是文雅教育所要培养的“绅士”(gentleman),“以便他在生命当中,能展现出一种累积的智力,精致的品位;一种坦白正直的、公平正义的、沉着冷静的精神;一种高贵和虔诚的态度”(p. 144)。

(二) 赫琴斯的经典名著课程

纽曼主教大学教育的理念和文雅教育的课程理论,还是在海外间接地影响着美国,至于在美国国内,直接而有力地影响大学通识教育理论的理想主义者赫琴斯是最具代表性的人物。赫琴斯生长于父亲为牧师的家庭,

1919年在耶鲁攻读历史文学,1922年获文学硕士学位,1925年获耶鲁法学硕士学位。赫琴斯之所以选择学习历史,是由于他自忖在科学、数学基础上的薄弱。大学部期间,他自认为从生物学科上了无收获,毫无裨益其日后的学术研究工作。学习历史学之后,他热衷于法律的研究。法学的钻研开展了他的心智,尤其是法律学科上的“个案教学法”(Case Method of Instruction),对他影响最大。

法律的个案研究,在文字的斟酌、意理的辨明、论证的确切、逻辑的符合方面,均要求研究者必须完整仔细地阅读资料、正确精细地文字表达、条理明畅地辩论,因此在语文教育上,讲求的是正确性、严谨性、条理性,这就要求学生必须在文法、修辞和逻辑上特别努力。这些从法律学科所得出的治学方法,奠定了赫琴斯对文雅教育的基本标准,便是读、写、算等基本文化能力的严格要求。

1925—1929年在耶鲁法学院担任教职,其间曾任法学院院长,1929—1951年在芝加哥大学担任校长,将其理念充分发挥。

柏拉图的思想固然影响赫琴斯,但就比重而言,亚里士多德可能对其影响更大,这从其代表作《高深学术在美国》(The Higher Learning in America, 1936)可以得到明证。亚里士多德深信万物的活动,其内在都蕴藏着一个潜在的目的,主张目的论(Teleology)的思想,在人类生活的目的方面,赫琴斯跟亚里士多德一样,主张“美好的生活”(the Good Life)与幸福(Happiness)的追求,是一切生活活动的终极依归。人类的生活,基于追求“共同的善”(Common Good),此一“共同的善”,乃是永恒而普遍的,自然不是物质的占有与享用,因为物质是短暂的、有限的。

亚里士多德的“美好的生活”与“幸福”,是以“德行”(Virtue)为主的生活观。其生活的目的,既然不是短暂的有限的物质财富或权力欲望,那么便是德行的具备、德行的发展。因此,外在的物质及身体的需求,乃是为了心灵,心灵是目的,物质是手段,目的之心灵不能受手段之物质所役;相反的,必须依据心灵之目的而选择寻取手段的物质。因此,赫琴斯认为,从本质上和目的上讲,“人是一个道德的、理性的、精神的存在体”(Hutchins, 1943, p. 45)。

依据《教育百科全书》(The Encyclopedia of Education, 1971. The Macmillan Company of the Free Press)记载,亚里士多德是西方将知识或科目分为文雅和技艺两类的最早学者,亚氏在其《政治学》(第八卷)中说:“一切

有用的知识,并不都适合于教育,在文雅科目和非文雅科目之间是有差别的,显然,只有那些不使学生趋向于机械性的活动者,始可置于教材中。所谓机械性科目,即那些技艺科目,并不能使自由民的身体、心灵、智慧有助于善的行使……此类科目,以获得工资为目的,未能给予心灵休闲,反使心灵趋向机械性的较低层次。”

另一个深刻影响赫琴斯的人是圣多玛斯(St. Thomas Aquinas 1225—1274),因为圣多玛斯的思想渊源也主要来自亚里士多德。就宇宙的本体论(Ontology)而言,圣多玛斯和亚里士多德的观点基本上是相同的,均认为宇宙有实体和潜能,但是亚里士多德比较强调本质(Essence),而圣多玛斯侧重存在(Being)。圣多玛斯借用亚里士多德的潜能原则认为本质于存在时,才能显现出其存在来。圣多玛斯这种本质需要依存于事物的存在而显露出来的观点,强调了事物由潜在的本质,演变成为实质的存在。此一过程的重要性,在赫琴斯的教育观点上充分体现,如教育目的性是潜在的本质,但必须在展示的德行方面显露其存在;教育的实施内容是普遍的永恒的潜在本质,就必须用永恒价值的教材来展现;人有理性的潜能本质,就必须在言语、行为、为人处世上显示清楚明白和秩序条理。

在知识论方面,理想主义的人都倾向于智力(Intellect)而轻视感觉(Sense)。因为感觉是根源于物质的肉体感官,而智力则来自精神的反省思维,思辨和领悟自然高于感觉和尝试。这也是西方人文主义所相信的,理想主义的赫琴斯也就很自然地倾向于人文主义的。作为人文主义信徒的赫琴斯认为通过古典语文,特别是古希腊文和拉丁文的学习,能够将中世纪所失去的人的精神予以恢复,重新回到理性之光的原本人的精神。因此必须把感觉的、实用的、职业的科目去除,至少是减低。受人文主义的影响,他认为教育的科目要以人文学科为主,以学问本身为目的,以人本身的精神心灵为依归,而不是职业科目的训练。他认为将人进行职业训练是把人当工具而非目的,因而赫琴斯认为“教育的目的,并不是人力(Manpower),而是全人(Manhood)的发展”(Hutchins, 1968, p. 39),教育既然不是职业导向,而是人格心灵导向的,则职业科目便不应在大学存在。

受到亚里士多德、圣多玛斯以及人文主义的思想的影响,赫琴斯便形成了其理想主义的大学教育和通识教育观点。在大学的目的方面,他主张:

1. 大学为独立思想之中心。如“我能够想得出的大学的最好定义,就

是独立思想的中心,大学可能有许多定义,但若不能成为独立思想的中心,大学就腐败了”(Hutchins, 1953, p. 10)。

2. 大学为实施通识教育之机构。如“如果我们能真正成立一所名副其实的大学,而且真正推行通识教育的课程。如果美国大学的课程,均能奠基于此,则美国的文明,会逐渐改变。我们就可能铲除赚钱唯利的思想,而达到公正廉洁的民主社会,以达到真正的教育目的”(Hutchins, 1936, p. 119)。

3. 大学是智性的发展、智慧的培养。“高等教育的目的,是智慧的培养,因为智力(intellect)与智慧(Wisdom)乃是研究原理与原则的要素与结果”(Hutchins, 1936, p. 98)。

4. 大学的存在目的是追求真理。“一个大学的各部分组织均有着一个共同的目的,就是追求真理”(Hutchins, 1936, p. 95)。

5. 大学为高深学术研究之机构。“大学之所以成为机构,乃是在于其致力于高深学术之研究、专业(professional)教育及研究,其目的即以文雅教育来孕育有能力担任独立研究之智性工作者”(Hutchins, 1943, p. 1)。

符合上述要求的,才是理想主义者赫琴斯的大学,这种大学的任务明显是在于追求真理、学术研究和通识教育,以培养完整的人类心灵。

为达成这种本质和理想的大学,就大学的施教而言,便是实施文雅教育,其理由乃是:人的本性既然是理性的、智性的,因而在施教上就是扩充人的理性,使人琢磨和锻炼,使之以辨识事物演变的原理、原则为第一要务。要达到这种理性的扩展,就需要心智的陶冶,以养成心灵良好的习惯,“教育的第一个步骤,就是给心灵良好的习惯”(Hutchins, 1934, p. 91),所谓良好的习惯,是指要发展“思辨德行”(Speculative Virtue)的习惯,可分三类(Hutchins, 1936, p. 63):

- ① 形成直观知识的是演绎的习惯。
- ② 形成科学知识的是演示的习惯。
- ③ 形成哲学智慧的是智性的习惯。

这种直观的、科学的、哲学的方式形成演绎的、演示的、智性的习惯,便是通识教育所需的理智能力的基础。这种理智能力的长期培养训练,以达到各种思辨的能力,依赫琴斯所言,可分为:了解、判断、批评、推理和评鉴等五种能力(徐宗林,1983,第70页)。

至于课程内容的选择,依赫琴斯的各种标准,就必须是:

- ① 具有永恒的和普遍(Permanent and universal)的价值。
- ② 具有统整的和连贯(Integrated and coherent)的功能。
- ③ 具有基本的和共同(Basic and Common)的观念。

这样的课程标准,便是文雅的而非实用的,心智的而非职业的,统整的而非部门的,共同必修的而非自由选修的。能达到永恒普遍,统整连贯,在基本共同的标准教材当中,伟大的经典名著便是上上之选。因为赫琴斯认为,堪称经典名著的书籍,一定都是历经时代的考验,恒久而至今仍新的,而且其讨论的主题是普遍存在的;而经典名著本身就是一部广博知识的总集,通过伟大心灵的统整“酝酿”,它不是一堆零乱的资料(information),也不是某一部门的知识(knowledge)而已,它是精练的智慧(wisdom),具有贯通性。这种人类的存在问题和人生历练,应该是人人都会面临而且共同珍视,值得作为基本而共同的人类文明的资源(古典名著内容将在下章中叙述)。

(三) 理想常经主义当今的学者观点

美国当今继承理想主义的学者颇多,如当年协助赫琴斯在芝加哥大学推动赫氏理念的巴尔、布哈南以及阿德勒等人。这些人后来离开芝加哥到圣约翰学院,继续并更彻底地实施经典名著文雅课程的理想主义通识教育(详见下章)。其中阿德勒还成为大英百科全书的总主编,他于1983年提出颇具影响的“人文主义教育计划”(The Paideia Proposal),于1990年出版《教育的改革》(Reforming Education),其副题为“美国心灵的开启”(The Opening of the American Mind),力倡理想主义的人文教育对美国当今在物质主义充斥的教育中之重要性和紧迫性。

其他如美国前教育部长贝内特(Bennett)于1984年出版《拯救遗产》(To Reclaim A Legacy)一书中,力倡人文教育是美国文化的重要遗产,必须赶快加强,以免沦丧。再如,1987年布鲁姆(Allan Bloom)的畅销名著《美国心灵的闭锁》(The Closing of American Mind),力斥美国当今大学教育的知识贩卖和零碎不全,大学沦为职业训练等。贝内特甚至在1986年哈佛大学毕业典礼上斥责哈佛核心课程的不实,没有为坚守永恒的固定的价值而做典范,以及1987年赫许(Hirsch)发表《文化的能力:美国人人必须知

晓的》(*Cultural Literacy: What Every American Need to Know*),认为美国人现在的文字书写和文化基本能力太欠缺,就是因没有理想主义的教育之故,因而大声疾呼要恢复语文的教学和对各种经典名著的阅读。切尼(Cheney)于1988年出版的《人文精神在美国:对总统、国会、美国民众的报告》(*Humanities in America: A Report to the President, the Congress, and the American People*),于1989年出版的《五十学分:大学生的核心课程》(*Fifty Hours: A Core Curriculum for the College Students*),以及于1990年出版的《暴虐的机器》(*Tyrannical Machines*)等,均极力主张理想主义的人文教育(以上多篇内容,将在第八章中详论)。

二 进步实用主义的通识教育

进步主义(Progressivism)一词虽然出现于20世纪初期的美国,但其思想渊源却是渊远流长的。古希腊时期的赫拉克利特(Heraclitus)认为宇宙的实体是变动而无永恒性的,“濯足流水,水非前水”,一切皆如流水,瞬息万变。因而他说:“无物不朽,唯改变耳。”(Nothing endures but change)诡辩学派(Sophists)们不认为宇宙有所谓永恒固定的真理或普遍的标准,认为宇宙是变化不定的、世事无常的,因此“人为万物的尺度”,人人皆各是其是,各非其非,人人有自己的衡量标准,要求统一或一致因而是没有意义、没有必要的。这种对世间事物体察到的变动性和不确定感,赋予每个人有自由决定的伸缩空间和自由解释的心理需要。

西方的经验主义者,如洛克等人,就不认为人生而具有笛卡儿所谓的“天赋观念”(Innated Idea),而认为人的知识是在后天的生活经验中慢慢累积而得的,是经由尝试错误而得来的教训,教育因而必须提供学生各式各样的机会,在学生的自由选择当中发现自己和成长,因此知识的来源是感觉和经验。每一个人的感觉和经验都未必相同,因此对每个人而言,有用或无用,有效或无效,便成为决定学习时取舍的标准,这种功利主义(Utilitarianism)的价值观便因而形成。

卢梭的自然主义教育观认为教育的过程要顺应自然的程序,配合个人的自然成长阶段,由易而难,由简而繁,由近而远,并依个人不同的节奏而施教,给予学生个人的自由和兴趣的表现。

其后达尔文的进化论,认为人的进化是生物本能的演进,人要生存必须适应外在的环境,在适应环境当中,人必须不断地调适自己,改变自己,这种生活的经验,是教育的基本条件。

人的生活当中,不断地因为有机体本身的内在成长因素和环境改变的外在因素,以及内外交互产生的更复杂因素,生活便有许多问题或困难。解决这些生活上的困难问题,便是教育最刻不容缓的事,因而问题解决(Problem-solving)是教育的中心要务。要解决人生的各种问题,应该由切近紧迫的部分开始,因而斯宾塞提出人类生活的五种活动,教育必须对此五种活动做充分的准备,而且依次由最迫切的开始,依序为:①与自己生存有直接关系的活动——即身体的保健与卫生;②与自己生存有间接关系的活动——即谋生的职业与技能;③自己死后繁殖世代的活动——做父母的准备如婚姻知识和育儿学;④维持社会关系和政治的活动——公民道德与法律的维护;⑤休闲生活和趣味活动——休闲和娱乐。

进步主义是受到上述古希腊哲人、诡辩学派的宇宙变化无常之宇宙观,经验主义的感觉与经验的知识论,功利主义的相对论、自然主义的学生自然学习、进化论的生活适应,以及斯宾塞的五种生活活动等影响,形成其教育的理论,早年的詹姆士(William James)的实用主义,就已经显示了美国人的这种教育观,而集大成的最具代表人物为杜威(John Dewey)。

(一) 杜威的进步主义通识教育

杜威(1859—1952)在他25岁时获得约翰·霍普金斯大学的哲学博士,他的博士论文是《康德哲学的研究》,其论文严厉批判康德哲学中绝对义务感、绝对道德心的思想,因为杜威认为真理是相对的,真理的标准是看其对问题的解决有无效用而决定的。杜威自25岁起历任密歇根大学、明尼苏达大学哲学教授,1894—1904年在芝加哥大学担任哲学和教育学教授,并担任教育研究所所长,1904—1939年在哥伦比亚大学担任教育和哲学教授。重要的教育和哲学著作颇多,如《学校与社会》(*The School and Society*, 1900)、《我的教育信念》(*My Pedagogic Creed*, 1897)、《民主与教育》(*Democracy and Education*, 1916)、《哲学的重建》(*Reconstruction in Philosophy*, 1920)、《思维术》(*How Do We Think*, 1925)、《确实性的探求》(*The*

Quest of Certainty, 1929)、《经验与教育》(*Experience and Education*, 1938)等。

杜威对教育的论点,起始于视教育为生活的一个历程。生活是一种变动中的不断发展,问题在不断发生,“生活必须(被)看作(是)一种继续不断的历程,作为教育合理的努力方向”(Dewey, 1916, p. 65)。教育系生活经验连续性的生长,所谓生长是自发的,因此教育的本质是自动自发的,不该预设一个未来的、高远而渺茫之目的,更不该有成人外加的、设想的、固定之目的。

基于教育即生活经验和生长发展的观念,杜威便有如下的教育基本原则(参见杨国赐,1980,p. 112):

① 强调学生自由,自由活动,以达到思想独立。

② 学校课程系依学生的生活经验为基础,而非学习由教师事先编拟好的固定教材,教师与学生应共同设计课程。

③ 教材是用来解决生活上的困难问题,愈迫切紧急的困难问题,愈在课中占有优先的地位。

在教育的活动当中为解决生活的问题,自然会发展出三种历程:“一为仔细观察现有的环境,发现其中的障碍,寻找出解决问题的方法;二为在应用方法时,用适当的顺序或先后,做出逻辑或安排;三为在各项方法或方案中,选择优先而试行。如果人能在此一历程中,解决问题,便能判断这种行为是可欲的”(杜威, 1916, p. 119)。

虽然教育没有外在的、终极的目的,但在能解决问题的历程中,便是良好的目的,此种良好的目的,必须在学习上具有直接有用的价值。直接有用的价值,可分为“内在价值”(Intrinsic Values)和“工具价值”(Instrumental Values)两种。前者指任何科目,只要在经验上是唯一的,不能由他物替代的功能,本身就具有增进生活的价值而言,这种“内在的价值”是不能比较的,如美学;后者乃指各科目中的内容和技能是可资应用的,既然可资应用,则其应用程度的大小便有比较,因而“工具价值”是一种比较的价值,愈有应用程度的,便愈有价值。甚至,我们应该把“内在价值”转变为“工具价值”,才有实际的作用,对生活才有真实的帮助(参见 Dewey, 1916, p. 285)。

进步主义固然不会完全排除理性,而且也承认理性和经验在实践力行的历程中,有其相互的作用,但进步主义仍然是偏重经验的。詹姆士(James)就认为“意识本身并非实体,只是各种事象的关系的组织及其流

动;在外表和现象之外,就别无他物存在。超越经验过程而直达灵魂是不可能的,灵魂只不过是生活的某种组合”,杜威据此而引申认为“没有意义的经验,不可能是思想的要素”(Dewey, 1916, p. 169)。经验是解决生活问题的手段和工具,经验的不断重组和改造便是教育的本质和作用,使知识逐渐丰富,生活逐渐减少错误,通识教育的本质便是在于提供各式各样的机会和经验,将所学所习视为对其生活问题的挑战及解决,在各类各科的学习中,寻求最佳的解决方案。

显然地,进步主义的通识教育观点是工具主义(Instrumentalism)的,然而达尔文的进化论只侧重在生物的顺应(adjustment)环境而改变自身,但工具主义则在进化的基础上,由被动消极的顺应,提倡积极主动的适应(adaptation),此种过程和分野,是杜威所特别强调重视的,他说“工具主义是将形式不同的概念、判断和论断构成一种详尽的逻辑理论,在实验中主要考虑到解决问题的功能,以决定未来的结果”。而且,概念也不是如人文主义者的只存在于抽象的意识中,而是和动作相联结,杜威力言“任何的概念在意义上一点也不多于一组的动作;概念和一组的动作是同义且一致的”(杜威, 1929, p. 5)。知识必须在概念和动作中同时得到证实,这就更增加了知识的工具性和实用性。通识教育在这种观点下,就不纯粹是文雅好尚的绅士玩意儿,也不是心灵意象中的休闲玩意儿,而是和生活、职业、工作息息相关的。

人的生活经验当中,无可避免地要和自然的物质环境、社会的人群环境、自身的内在环境不断地接触与交涉,生活问题来自此三方面,解决的途径也在此三方面。因此就理论而言,人在生活中所有可能的问题,都是通识教育的内容,不管是文雅的或职业的。所有可能解决的方案,也都是通识教育要探讨的,不论是内在的思辨或外在的实验,或者说,只要是学生感受到有需要的,便是通识教育的教材和课程,不管教师或成年人认为其有无永恒普遍的价值,因而要解决学生眼前现实的困难最重要,对其他学生没有价值,但对这位学生有效用,便有价值。通识课程便不应该有所谓共同的必修,也没有基本的核心科目,一种药,对甲是良药,对乙可能是废物,终生用不上,对丙可能是毒药,吃了反而有害。

（二）克尔的实用主义通识教育

杜威进步主义的教育思想,在1910—1940年间,的确引起美国教育的重要改革,形成主流。但是这种以学生兴趣为中心和自由学习的理论,在1957年前苏联第一颗人造卫星发射之后,便大受检讨攻击,以致沉寂一段时期。此外,杜威的理论基本上是为中小学而考虑的,对大学直接的发言较少。进步主义对大学校园最具有直接影响力的,而且可以说是复兴和重振进步主义或实用主义的现代著名人物,克尔(1911—)应是重要代表。

克尔来自美国东部宾夕法尼亚州农村,却到西部加州斯坦福大学读经济硕士。1939年,他又在加州大学伯克利分校完成经济学博士,展开其自幼立志服务大众的心愿。在历任斯坦福大学以及华盛顿(Washington)大学教职之后,1945年起回到伯克利担任劳工关系研究所所长,1952—1958年担任伯克利校长,1958—1967年担任全加州大学系统的总校长。与保守主义的里根州长闹翻后被迫离开加州大学,1967年担任卡耐基高等教育委员会主席,1974年改任卡耐基高等教育政策委员会主席至1980年退休,仍著述不断。其有关高等教育的重要著作有:《大学的功用》(*The Uses of the University*, 1963, 张建邦译,台湾淡江大学出版社,本章所引,皆出自此书);《三千个未来》(*Three Thousand Futures*, 1980),系描述美国“二战”以来三千个大学的故事;《工业社会的未来》(*Future of Industrial Society*, 1982),预测高等教育与未来工业社会的关系;《校长造就不同的大学》(*Presidents Make a Difference*, 1984),历述美国大学著名校长对学校的贡献和作风;《大学校长的多姿生活》(*Many Lives of Academic Presidents*, 1986)等。

在《大学的功用》一书中,克尔将大学视同人的成长一样,描述各阶段、各时期大学发展的问题,以及解决方案的试验。细读全书可发现,本质上,克尔视大学为一种有机体,在环境的生长发展中不断地适应和更新改造,整个大学的历史,就是一部大学的进化史。他说:“大学既受国家、工业与学术的引力所左右,便须能够迅速顺应机会,适应变化”(p. 53)。

克尔的基本思想,在于他接受詹姆士的“多元宇宙论”(multiverse)。在《大学的功用》一书中,克尔一再说明和阐释詹姆士的观念,认为一元论之目的,在于探究和发现一个单一的绝对。在此绝对之中,没有独立的部

分,因而是一致性、单纯性的。詹姆士当然反对这种看法,认为每件事情都在不停地变动,在变动当中,总有许多力量在互相冲突,在冲突当中获得暂时的妥协和安定,每一件事物或人想保守此种安定,但总有其他的事物或人不满而打破此种安定,因此个人实在是处在“非决定论”(Indeterminism)的环境中。反过来讲,个人也较有更多的自由空间和意志,因而组织中及组织间的功能较弱。詹姆士说,“整体的各个部分,可能只有外在的关联,而没有内在的关联”,因此“多元宇宙论”便是每一部分与其他各部分相连。其联结的方式是“联结形式的”(strung-along type)整体,或者是一种“连续性”(continuity),并没有一个集中式的绝对体,因此“没有任何事情可以包含每一件事情,或者支配每一件事情”。一元绝对主义者总认为冲突是负面的、不好的,但于多元主义者的克尔而言,“发展比安定更为重要”。他说:“短期内的发展有助于长期的安定,虽然发展可能会引起争辩,而破坏了短期的安定。”(p. 83)明显可知,克尔视冲突为必然的现象,而且就长期观点而言,冲突有其正面的效益。

在相信多元主义和肯定冲突的正面效益当中,克尔揭示其“多元大学”(Multiversity)的理念,他说:“传统的‘大学’一词,所指的是一种传统的、统一的观点,指的是‘教师和学生的一个社群’,有其单一的‘精神’和目标。现在,有了一种新的状况,如果能用一个新的字眼,来描绘此一现况形貌,那将是很有助益的,此一词即为‘multiversity’。……不过,新的字眼总是容易遭受误解,有人把它看成是一种多校区大学(multi-university),即是一种多校区的大学。固然多校区的大学,是最近的一种现象,不过这是一个有关但却不同的发展。很显然地,‘Multiversity’基本上还是一个校区,只不过拥有着‘多面向的校园’(multi-faced campus)而已,像现代的哈佛大学就是个明显的例子。”(pp. 77—78)

克尔所谓“多元大学”的含义,是指现代大学是一个“多元化”(pluralistic)的机构,它有三层含义:(1) 大学是多目标的,而非单一目标;(2) 大学是多个权力中心的,而非单一权力中心;(3) 大学服务的对象是多方面的人员顾客,而非单方面的人员顾客。因此,大学“不崇拜单一的上帝,不组成任何单一的、统一的社群,也没有任何特殊的消费者,它的特征是:充满了真、善、美的各种理想,同时,有许多途径可以达成这些理想。它的中间有权力冲突,它服务社会、关怀大众的各种层面”(p. 78)。克尔的大学理念,是“想把多元大学与一些比较具有单一目标的大学做个鲜明的对比,后

者拥有比较单一的精神、统一的领导以及单一的顾客——像古老的牛津大学和柏林大学就是很好的例子。牛津大学比较强调教学,由教授治校,服务的对象是自称为绅士的人;柏林大学比较强调研究,由主任教授(Chair Professors)治校,提供的服务是新知识”,而伯克利大学则是多元的,除了教学、研究、服务的多功能之外,学校是由校内各机构、各阶层人士共管,包含校长、行政主管、学术主管,教授、职员、学生、校友等各方面的人员。

大学既是多元的理念,则入学政策和教学措施方面,自然是多元理念中的一项,因而要求开放入学许可,废除课程的统一规定,废除成绩的一致标准。在通识教育方面,当然也依此多元化和自由化而进行,学生可以在多元化的课程中自行选择,当然也要负自行抉择的责任,以及在尝试错误当中的代价。克尔说:“多元大学是很让学生困惑的地方,学生必须在困惑当中自行确定问题以及找到安定(establishing his identity and sense of security within it),学校提供给他极大程度和范围的选择,足够让其心灵惊吓和满足的智力挑战,在此选择当中,学生会面临抉择的机会与困难,意外灾祸的比率可能很高,失误受伤可能很多(The casualty rate is high, The walking wounded are many.) ,然而就学习自由——学生自行挑战和抉择、自行要停留或前进——而言,却是胜利的。”(p. 42)

通识科目要尽量多的繁多甚至杂乱,以适应和满足各类学生的各种需求,乱中自然有序,多中自然均衡,一如克尔所坚信的“尽可能地使其繁杂,以使整体不安定的平衡得以维持(as confused as possible for the sake of the preservation of the whole uneasy balance)”(p. 18)。

(三) 进步实用主义的学者观点

美国当今进步主义和实用主义的教育学者,颇不乏人,杜威式进步主义的学者如拜利(Stephen Bailey),便认为教育必须为三个基本的目的而服务,其一为“在学生发展的阶段中,能对变动的社会环境,有预测和增进解决问题的能力”;其二为“能适应、运用、善用学生的自由时间,以减低神经上的困扰不安,或无聊厌倦,以及增进内在的满足和喜乐”;其三为“学习能影响我们周围各种政治社会的能力,以促进自己和他人的社会公平、正义和自由”(1977, pp. 254—255)。因此,通识课程的安排在这种理念中,必

须“对学生的生活有效用”，并以统整性的方式（interdisciplinary approaches）“补救目前科系部门分化的专精，联系各专门学科，作为一种新的透视和整合，将所有的专门学科整合成具有上述三种目的可能”（p. 257）。

当今克尔式实用主义的学者如雷斯曼（David Riesman），其对现代大学的看法，认为是各项势力的相互生存斗争，在斗争中妥协和相互适应发展。他在著作中承认“我相信大学是不可能用某一理想做一次大改革，就认为可以达到永久普遍适用的，它是随时空的演变，逐项逐项地演化改进的”（1981，p. xix）。课程也是不可能用某一理想一次就决定了完美的形式而垂诸永久的。另一位著名进步/实用主义的当今学者为哈佛大学教育研究所的克罗斯（Patricia Cross），他在1986年所著的《大学教学的改进方案》（*A Proposal to Improve College Teaching*）一书中，即力陈学生的参与和师生的互动，以及对学生真实困境的协助和解决策略（以上各篇，详见第八章之讨论）。

三 精粹本质主义的通识教育

精粹主义（Essentialism）的教育思想，在20世纪30年代的美国兴起，主因是反对当时杜威等人的进步主义教育思想，但也不满于赫琴斯等人的常经复古思想，遂有从40年代开始，以比较教育学者康德尔（Issac Kandel）、哈佛哲学与教育学者乌立许（Robert Ulich）以及哈佛校长康能等人倡导的精粹主义教育思想。

精粹主义固然反对和不满进步主义与理想主义，但并不全然否定，而是取两者之精华，因为精粹主义的思想渊源一方面是和赫琴斯等人一样，来自于西方的理想主义，另一方面却又和杜威等人相同，来自于实在主义（Realism），但在思想的发展上却和赫琴斯及杜威均不同。

柏拉图的永恒普遍的理念和英才教育的思想，在美国日后形成精粹主义的导源人物是第三任总统杰斐逊。杰斐逊的理想，是建立一个属于自由人的文明共和国，他曾提出三大教育方案：一是“普及知识建议书”；二是“修改威廉-玛利学院组织建议书”；三是“设立公共图书馆建议书”。这三件方案所根据的理由，是一项民主革命性的前提：政府有责任供给贫民免费的教育。杰斐逊在其第一件方案的引言中，对于民主国家中人民何以应

接受教育的理由,作了一篇经典的说明:

经验昭示,那些赋予权力的,或早或晚,滥用所赋予的权力而演变为专制暴政;是以我们认为,最有效的防范之策应该是,充分启发全国人民的心智。……再则,凡是法律最佳而执行法律又最善的结果,其人民也将是最幸福的。至于法律是否制定得高明,执行是否公正,则视其制定法律与执行法律的人的高明与公正的程度而定。因而,让这些造物赋予才智与德行的人,有机会接受通识教育,俾配接受其同胞之权利与自由之神圣付托,乃是合适而切要之举。并且,他们承担此种任务,应不受财产、家世或其他一时的地位与环境之限制;但是,大多数这般人的贫困,使他们不能自行负担学费,使其子女失去机会接受这种教育无法造就成为有用的公仆,所以,应该使这些子女,得到全国人提供的公费以受到适当的教育。如此,比将全国人的幸福交付给无能或无德之辈,要高明得多了。(巴道维编,胡叔仁译,杰斐逊传, pp. 60—61)

然而,精粹主义和进步主义及理想主义,仍有其共通之处,因为精粹主义一方面和进步主义一样,以个人的兴趣作为学习的起点,承认教育上兴趣与活动的意义与价值;但在另一方面,因重视民主社会中全体公民的一般共同知识和福祉,强调社会的标准和社会的要求,则又与理想主义相近。但是,精粹学派绝不是常经传统主义的复古,或古典文雅主义的重现;更不是学生本位、兴趣中心的放任自由;它是执两用中、择取精华的主义;也是在杜威和赫琴斯的两种学校目的和课程设计都各自显出缺失之际,新兴出现的教育观点。精粹主义认为人类要掌握自己与生活环境中的许多真理,以为自我发展与社会福祉之需;同时也认为人性在自律之前,有必要接受成人的意见,学习运用自由。大体而言,精粹学派共同主张成人的指导训练,有助于发展中的青年明智地使用自由;主张学校采用一种有组织、有计划,但不是全体一致或全体唯一的课程;强调社会需求和个人才能的密切配合;依民主的理念,按机会均等的原则,实施各级各类的教育。

精粹主义的这些观点、理念,当然并不是简单地将赫琴斯和杜威相加除以二,或只在传统古典与自由进步两者之中采乡愿的折中,当然不是的。精粹主义确有其思想的渊源和教育的另一番见地,如康能即值得详述。另外,中国台湾地区对杜威和赫琴斯的学理已论述颇多,其著作中国台湾省

内均已有译本,即使纽曼的《大学的理念》和克尔的《大学的功用》亦有译本,唯独对精粹主义的观点却很少深加论列,因而拟对康能的理念思想多加探究讨论。

(一) 康能的精粹主义通识教育

康能(1893—1978)是20世纪国际著名的科学家和教育家。1910年进入哈佛大学攻读化学,不但是一位学业优秀的学生,而且在各方面的兴趣上,亦展露才华。仅以三年时间便读毕大学化学课程,获学士学位,于1916年获得哈佛大学化学博士学位。其后在校担任化学助教,1925年前往德国柏林、汉堡、哥廷根、马堡、杜宾根等著名大学,考察各大学学术研究和教学方法。此德国之行,对其日后教育的观点影响至深。1931年,出任哈佛大学化学系主任。1933年被任命为哈佛大学第二十三任校长。康能既非波士顿的贵族,也非有着权势的俱乐部会员,没有前两任哈佛大学校长伊利欧特和罗尔系出身波士顿的贵族的背景。

康能任校长时,不断地增进系际之间的合作和强化各部门学生在通识教育方面的基础,此一政策在发展到硕士教育计划方面尤其得到最大的效果。康能不愿使哈佛大学成为地区性的大学,也不愿其成为高收入家庭子女的专利学校,因为康能乃均等主义的拥护者和优秀学生的发掘者,所以在其校长任内,最关切的问题便是将才智最好的学生吸收到哈佛大学来,而不论学生的地域和贫富。为了寻求和教育这些才智最好的学生,他拟订了一个“哈佛国家奖学金计划”(the Harvard National Scholarship Plan)。此一计划,后来全美公认它是美国人才教育的主要方案,贡献卓著,成效弥彰。

1943年,哈佛康能校长有鉴于上述前两种教育哲学的对立和课程设计的极端差异,也感受到“二战”中及战后大学生应该研习的内容,以及大学教育的目的等重大问题,颇须重新讨论,因而请哈佛文理学院院长巴克(Paul Buck)组织一个委员会研究《哈佛通识教育红皮书》,委员会历经一年半的研究,于1945年出版《哈佛通识教育红皮书》,康能为该书作一长序,力陈通识教育在个人发展和国家社会方面的重要功能之外,明确阐述通识教育的目标在于培养学生的四种能力:有效思考的能力、沟通的能力、

能做适当判断的能力、对价值的认知能力,并规划通识课程应包括三个领域:人文学科、社会科学、自然科学。

1953年,康能辞去哈佛大学校长一职,计任哈佛大学校长20年,同时受任美国驻德国使节团团长(U. S. High Commissioner to Germany),与英、法两国使节团长共同担任同盟国最高驻德使节。1955年,联邦德国成立,旋即受任为美国驻联邦德国大使。1957年,辞去驻联邦德国大使返美后,从事美国教育之研究,其各项研究报告,均极受重视,并产生颇大影响。其重要著作有:

①《哈佛大学通识教育红皮书》(*General Education in A Free Society*, 1945)的前言导论。

②《论认识科学》(*On Understanding Science*, 1946)。

③《分裂世界中的教育》(*Education in A Divided World*, 1949)。

④《我们战斗的信心》(*Our Fighting Faith*, 1950)。

⑤《科学与常识》(*Science and Common Sense*, 1951)。

⑥《现代科学与现代人》(*Modern Science and Modern Man*, 1952a)。

⑦《教育与自由》(*Education and Liberty*, 1952b)。

⑧《学术的城堡》(*The Citadel of Learning*, 1955)。

⑨《德国与自由》(*Germany and Freedom*, 1958)。

⑩《美国今日的中学》(*The American High School Today*, 1959a)。

⑪《儿童、父母与国家》(*The Child, the Parents and the State*, 1959b)。

⑫《初级中学的教育》(*Education in the Junior High School Years*, 1960)。

⑬《贫民区与郊区的教育》(*Slums and Suburbs*, 1961)。

⑭《杰斐逊与美国公立教育的演进》(*Thomas Jefferson and the Development of American Public Education*, 1963a)。

⑮《美国师范教育》(*The Education of American Teachers*, 1963b)。

⑯《制定教育政策》(*Shaping Educational Policy*, 1964a)。

⑰《两类思想的方式》(*Two Modes of Thought*, 1964b)。

⑱《美国综合中学》(*The Comprehensive High School*, 1967a)。

⑲《科学原则与道德行为》(*Scientific Principle and Moral Conduct*, 1967b)。

⑳《我的生活面》(*My Several Lives*, 1970),系康氏的自传。叙述自己如何由一位化学家变成哈佛大学校长,然后成为驻德使节的政治家,再回头专心研究美国教育的历程。

1. 理想主义的影响

康能深受杰斐逊教育理念的影响,其在自传中说:“我最能回忆起在哈佛时,一位演说者讲述杰斐逊教育哲学的情景。”康能除了在各项著述中不断提及杰斐逊的教育理想之外,还出版《杰斐逊与美国公立教育的演进》一书,详论杰斐逊的理想教育以及如何影响其本人。

杰斐逊的理想学校制度分为四个阶段(Conant, 1963a, p. 3),第一阶段:小学三年;第二阶段:文法中学六年;第三阶段:学院三年。高等教育应由公共费用支持,招收经挑选的少数才能和德行优秀的学生,以备为该州服务,并日后担任小学教师。课程内容是适合自己的各种专门学识。第四阶段:大学修业年限不定。大学是完全的人才教育,招收最优秀的学生,并予以公费的教育。

杰斐逊的这种学校制度可以上溯到柏拉图的教育理想制度。柏拉图在其理想国中,把人分为铜质、银质、金质三等,其理想的学校亦可分为四阶段:

- 第一阶段:6—18岁。
- 第二阶段:18—20岁。

• 第三阶段:20—30岁,经过认真的挑选和淘汰,选其优异者,施以次级官吏的教育。课程是几何、天文、算术等。但这些科目不在于讲求实用,而在于认识存在;不是要娴习技术,而是要明白理论。

• 第四阶段:30—35岁,选择比以前更严格,这批人便是未来国家的高级人才,领导阶层。课程内容是思辨哲学、辩证法和形而上学等。

显然,杰斐逊理想的学校制度颇似柏拉图的学校制度,所不同者,柏拉图的教育是贵族的教育,而杰斐逊的教育是“自然的智慧和才德上的贵族”教育;柏拉图的教育仍受当时的阶级制度所局限,而杰斐逊的所谓“贵族”其实是指人人只要具备智慧和才德,不论其出身和阶级,皆应受的教育,是立足点上的平等教育。然而不论如何,主张人才的教育,将国民分为三类:铜质的人接受第一、二阶段的教育,银质的人接受第三阶段的教育,金质的人接受第四阶段的教育,可见杰氏深受柏拉图教育观念之影响。

杰斐逊这种承袭柏拉图观点的学校制度,深深影响到康能。康能的学校制度是,第一阶段:小学;第二阶段:综合中学;第三阶段:初级学院和四年制学院;第四阶段:大学与研究所。康氏主张小学、中学和初级学院应普遍设立,是为一般大众而设立的学校,可以说是铜质人的教育。四年制学

院为优秀学生而设,康氏主张应该减缩校数和学生数,培养的是各类专门学识人才,可以说是柏拉图次级官吏或银质人的教育。大学是真正优异的人才教育,康氏对于大学教育的标准相当严格,认为学生数应该更为减少,造就国家的高级领导人才。康氏自言:“我最有兴趣的便是如何培养和教育学术优异人才的问题。”不仅如此,康氏更主张国家应该依杰斐逊的传统和理想,发掘自然的智慧上和德行上的贵族予以免费的高深教育。“杰斐逊挑选学生的原则和提供奖学金的计划是如此完美。”(Conant, 1963a, p. 138)“由于我对杰斐逊理想的体认和崇仰,遂在哈佛大学校长任内,努力着手奖学金的实施和扩充,尤其是‘哈佛国家奖学金’的创设,以便全国有才能而家境贫穷的学生得以接受教育。”(Conant, 1963a, xii)

康能的教育思想,特别是在学校制度和人才教育方面,深受柏拉图和杰斐逊的影响,但不同于柏拉图的是,康能采取杰斐逊“自然的智慧和德行上的贵族”(Aristocracy of natural talented and virtue)这种立足点上的自由平等精神,不同于柏拉图时代局限于“身世或财富上的贵族”(Aristocracy of birth and wealth)(Conant, 1963a, p. 62)。前者是经由个人实现自己的潜能而得,后者则纯粹依赖世袭。因此,康能的教育思想常被称为“新柏拉图主义”(Neo-Platoism)。

另外,康能还深受杰斐逊的民主平等观念的影响,“杰斐逊要介绍我们美国社会的,就是今日吾人惯称的‘高度社会流动’……杰斐逊最不喜欢在弗吉尼亚州建立起类似英国、法国、德国或意大利式的学校制度”(Conant, 1963a, pp. 58—60)。

除了柏拉图和杰斐逊之外,尚有美国理想主义教育家乌立许。乌立许在哈佛大学任教,是《哈佛大学通识教育红皮书》报告书的委员之一。而且,乌立许的名著《自我超越的哲学》(*The Human Career: A Philosopher of Self-transcendence*),亦请康能为之校订,彼此之间,公谊私情之来往对思想自有影响。由上各种叙述,康氏自言:“我的思想,是来自于美国理想主义的本流,我对公立学校的观点,是坚强的理想主义者(a tough-minded idealist),一方面相当倾心于社会学科,一方面是笃信人文主义的、宽容的和个人主义的(humanitarian, tolerant and individualistic)。的确,我们必须要有美国的理想主义,来抵抗伪装的保守党(Toryism),也要有坚强的批评,来防止我们任何教育学者不切实际的乌托邦的空想。”(Conant, 1949, p. 52)康氏所言伪装的保守党是指一心要沿袭欧洲往昔教育制度的人士,如赫琴斯

等。所谓教育学者不切实际的乌托邦空想,是指杜威等人进步主义的兴趣中心思想。

2. 实在主义的影响

实在主义(Realism)的先驱,是英国的经验主义,经验主义主张一切知识起源于经验而非理性的学说。影响康能的经验主义人物主要的有培根和休谟两人。经验主义之后,演变为实在主义,实在主义分理性实在主义和自然或科学的实在主义两大派别,影响康能的派别系自然或科学的实在主义。此种自然或科学的实在主义又可分新实在主义(Neo-realism)和批判的实在主义(Critical Realism)两种,前者以怀德海(Whitehead)、罗素(Russell)为代表,后者以桑达耶那(Santayana)为代表。

康能上中学时,受其恩师布雷克之悉心指导,潜心研究化学,在研究方法上特别重视实验与观察,不但如此,康氏于自传中说:“布雷克先生尤其要我们对化学实验上的事项采取怀疑的精神,并且要求如何一步步地作自我调整,他没有给我考试或测验,只有不断地保持着分析和实验上的有关谈话。”(Conant, 1970, p. 15)康能开始应用了培根实验和观察的归纳法,这种思考方式对康能后来在其知识论中的知识起源和知识的历程中,有强烈的影响。

培根影响康能的,不仅是观察实验的方法和怀疑的探索态度,更重要的是培根对于知识的分类。培根在其名著《学问之增进》(*The Advancement of Learning*)一书中,认为人的心能有记忆、想象、推理三种,由记忆而产生历史,由想象而产生诗歌,由推理而产生哲学。历史、诗歌、哲学便是人类的知识全部。

康能曾言:“我受到培根之笼罩,试着将知识区分为三大类,即:①累积的知识(Cumulative Knowledge),下分自然科学和社会科学;②哲学;③诗。”

但是培根认为学历史的目的,在于训练记忆力,而康能认为研读历史的目的,在于了解事情的因果和演变。不论自然科学或社会科学,康氏认为历史的研究是最重要的。另外,康氏认为研读美国历史,是促进美国统一的主要力量。可见康氏对于历史的观点和评价,要超越了培根。

经验主义哲学中第二位影响康能的是休谟(David Hume),康能于1952年任哈佛大学校长时,曾开授哲学课程,课程名为“休谟:现代的观点”(Hume:In Modern Dress),休谟的哲学主要观点略述如下:

休谟认为我们所见所闻所触都是所谓“印象”(impression),这是由外而成的印象。至于我们所乐所苦,有要有不要,这便是内的印象。直言之,即印象有两种:一种起于外的所谓外感;一种起于内的便是内感。休谟认为这种内外的印象必是新鲜的(Vivid),但它们只能一次出现,至第二次出现时便不再是原来的印象,其已成为“观念”(idea)了。此观念不是别的,只是原来印象的重观,没有印象不会有观念,这是休谟极端经验论之所在。

怎样由观念而成为有秩序的世界或知识呢?休谟认为观念与观念之间的联合,靠三种“律”来联结:第一是相类似律(similarity),第二是空间或时间上的相邻近律(Contiguity),第三是因果律(Causality)。

总之,休谟既反对唯物论,亦反对唯心论。他反对以心灵为本体之说,根据经验之说,以心灵为一束之知觉,心灵即诸经验会合之总体,其中诸印象、诸观念,往来继续,成一永恒不绝之长流。

康能在知识论方面说:“一旦一个客体(an object)被吾人吸收,它便不再是外在的了;一旦一个一个的观念被吾人吸收和同化,组成一个复杂的观念,则往昔外面的入侵者,便成了内部的强力因素。”(Conant, 1946, p. 18)他还认为“新概念可能由一些旧概念,经过一系列成功的近似(similarity)和修正而得”(Conant, 1946, p. 105)。

新实在论的怀德海,自1924年始,怀氏63岁之际,接受美国哈佛大学之聘,讲授哲学,其在哈佛大学任教十余年,至1936年退休,但他仍任哈佛大学研究教授,康氏说:“自1933年我任哈佛大学校长时,于1933年为继续前任校长罗尔所推动筹组设立的大学评议员协会(Society of Fellows),此协会以六人为委员,由校长、文理学院院长和四名著名教授共同组成,著名教授中包括怀德海共同评议大学之教育”(Conant, 1970, p. 107)。康氏于自传中提及怀氏思想时多所敬佩,可知怀德海的思想,影响了康能。怀德海思想简介如下,即可窥知其影响了康氏的知识论以及教育目标和课程。

怀德海的哲学,建筑在科学的观察上,使用的是科学的方法。怀氏以为科学是形式的知识,而哲学乃是具体理智的知识,他反对传统哲学固定不变的形式,而主张事素(events)为构成实在之说,事素为空间时间之会合,为生命历程中的诸实在,怀德海以为经验论者休谟主张知识全系感观经验所构成,其对感官知觉的理论是对的,但感官知觉仅系我们经验的表层,不免肤浅,他认为我们的知觉有两种形式,一为直接呈现(presentational immediacy),一为因果效力(causal efficacy)。

怀德海教育之目的,在于造就有文化而又有专门知识的人,因此怀氏对于课程的主张,以达成文化与技术相联络,使知识抵于生活实用为其鹄的。……怀氏认为教育应包括三种课程:文学课程、科学课程、技术课程。每个学生对于这三种课程可依照他的需要与才能而有所轻重,参差其分量,但必须都加以学习,因为它们之中任何一种不免失之于偏,不足谓之生活教育。……文学教育是教学语文。……科学教育是训练观察自然现象,怀氏将集中科学教育的核心于物理和化学,与科学具有密切关系的是数学。……技术教育是训练应用知识于物质生产与制造的技术。

综合上述,康能的思想受培根、休谟的经验主义和怀德海的新实在主义影响极大。培根和休谟在康氏的知识论上影响颇深,而怀德海则在知识论、教育目的、教育课程方面提供了许多影响力。

3. 哲学思想

(1) 形而上学。康能说:“今天的宇宙论是以 50 年前梦想不到的实验结果做基础的。”(Cónant, 1952a, p. 88)他又说:“接受关于辩证法唯物论的解释……从哲学方面说,这个理论在我看来是荒谬绝伦的……我赞同‘宇宙在实质上是说明不来的’这个解答。”(p. 100)因此,“想把精神价值、现代物理学、生物学和宇宙学等包罗在一个总的统一设计里的学说,在我看来,未免太不自量力了。姑且不问这个统一的原则是心物二元论、机械论、形式论,或者是某种形式的唯心论,我认为这一努力根本走错了方向。我赞成宁可对某些有限度的属于经验的特殊领域,作更充分的探求”(p. 107)。

康氏认为:“确信宗教信条的人,看见任何像我提出的,不但临时而且零碎的宇宙观,其不能接受是必然的事。”(p. 109)他认为:“我们既是实行的人,对许多现象至少必须给予暂时的相信。这许多现象的实情如何,尚待科学研究去查明。”(p. 114)最后,他说:“若有人说他相信卡尔文的上帝或天主教的上帝,或者正统犹太教的耶和華的存在,与相信有一个真正的外在世界,都属同一类的信心时,我不欲与之争论。但若有人把对上帝的相信与对其他人们的存在相提并论时,我却怀疑其正确性了。”(p. 113)

康能认为,宇宙的实体是一种超乎吾人目前所能用观察与实验来了解的一种存在。他不否定其存在,但承认目前人类微弱的力量无法真正了解宇宙实体究竟是什么。从他坚决反对唯物论可知,至少他不承认宇宙是唯物物的,但他也不完全偏向于唯心论,他认为宇宙的实体是一种目前的“未

知”。

此一“未知”，康能则不愿意用任何一种实体来界定它、称呼它。在康氏的观念中，他认为“自然只具有部分的齐一性”（p. 111），意即宇宙并不一定是可以“以一驳万”的。他解释说：“一个认为无需在原则上全盘一致的统一‘宇宙假设’的宇宙观，就科学进步而言，并不是失败意义的。每一个学说须经常不断地受到实验与观察的考验……所以重要的是在于观察与实验，而非推理的思考或抽象的论究上。”（p. 110）

至于宇宙是变抑或不变的争论，康能的观点认为宇宙有变的部分，即工艺技术；也有不变的部分，即原理原则。

康能的形而上学承认有一个确实的真正的外在世界，而认知外在世界必须靠科学的观察与实验，这种观点接近实在主义。他认为，世界的最后实体是一种暂时的“未知”，因为到目前为止，人无法去证实，无法去解释此“未知”的宇宙本质问题。但至少此“未知”不是唯物的。

最后，由康氏在其《现代科学与现代人》一书最后的结论，可以明晰他对形而上学的基本观点。他说：“我们很惭愧地承认，我们所不知道的东西多得如无边的海洋，只有经验能做我们的舵师，但是我们‘心灵的国土’其未来前途的发展实在不可限量。”（p. 117）意即到目前为止，人类的知识还不能真正了解宇宙的最后本体，但是康能并非宇宙的不可知论者，而是宇宙的未知论者，认为经由经验的不断增加，知识的不断进步，对宇宙本体的认识也将随之增加。而且，康能在形而上学方面，如果对唯心论和唯物论要有所衡量的话，他可能比较偏向于唯心论，因为他认为心灵的发展是未有止境、无可限量的。

（2）知识论。关于知识的起源，康氏说：“好奇是探究文化遗产的主要动机。”（1949，p. 91）又说：“知识来源是基于两个密切相关的活动，一个活动是以几何学为代表的抽象推理，另一个活动是以炼金术士的工作为代表的实验。”（1952a，p. 23）他又说：“近代科学的三要素是：一、纯粹推理的一般观念；二、演绎法；三、实验。”（1951，p. 29）康能认为知识的起源，在动机上是个人好奇所发生的驱动力，经由感官的观察与实验，并配合脑神经的推理，经过一步步的归纳或演绎而得到知识。

关于知识的历程，康氏说：“一旦一个客体（an object）被吾人吸收，它便不再是外在的了，一旦一个一个的观念被吾人吸收和同化成一组复杂的观念，则往昔外面的入侵者，便成了内部的强力因素。”（1946，p. 18）因此：

“我愿意说,这种方法促使科学的进步,或者说促成了知识的进步,这就让吾人回忆起培根的名言:实验促成了学识的增进。”(1946, p. 33)

关于知识的分类,康氏说:“我受到培根之笼罩,试着将知识区分为三大类:

① 累积的知识(cumulative knowledge)——下分为自然科学和社会科学两类。

② 哲学。

③ 诗。

从这个观点来看,我们可以区分柏拉图与阿基米德之别,米尔顿(Milton)与哈维(Harvey)之别,以及康德和牛顿之别。”康氏又详细解释道:“要指较科学为大的范围,我宁愿用‘累积的知识’一词,在‘累积的知识’的标题下,我们可以把物理的与生物的科学,还有数学、符号逻辑、语言学、考古学、人类学以及若干历史学,统统包括在内。我们可以肯定地说,这些学科在近三百年中已有了伟大的进步。但是,类似的话却不能用之于哲学、诗和艺术。”(1951, p. 21)

康能的知识分类可简表如下:



由康能的这种沿袭培根的方法,将知识做此三分法可知,康氏将哲学、诗与艺术视为心灵之学,称之为非累积的知识,而自然科学和社会科学是累积的知识,是康氏心目中广义的“科学”。

累积的知识与非累积的知识何者随岁月而进步,康氏说:“累积的知识……我们可以肯定地说,这些学科在近三百年中已有了伟大的进步,但是,类似的话不能用之于哲学、诗和艺术。……我想,谁也会认为假如今日伽利略、牛顿、哈维复生,他们会惊讶于我们现代科学的进步。但认为米开朗琪罗或但丁的反应,也许就大不相同,至于多玛斯、斯宾诺莎、洛克或康德的反应可能根本不承认我们进步。今日我们哲学、诗与艺术的情况,在一位已逝的艺术家、诗人或哲学家眼中,是否比他们的时代进步抑或退步呢?”

我们可能为这一问题争辩终日,而得不到一致的意见。……我以为这些非累积的知识,其价值远在其他学科之上。我只需提出两点例证就可明白:其一,在我们日常生活中作重要决定时,我们有多少次真正受过近代科学研究结果的影响?其二,我们多年来自觉或不自觉地感受着哲学与诗的影响……一个希望想控制国内知识分子的独裁者,可能对科学家不加干涉,但是,他却不能放过哲学家、作家与艺术家,他必须争取他们的支持,否则,就得杀掉他们。”(1946, pp. 34—35)

在知识的分类当中,康氏对于历史和科学有特别的论述,在哲学和历史方面,他认为:“划分累积的知识领域的方法有很多种,在我看来,历史应像数学一样,占有一个独立的地位”。(1951, p. 23)“即使是研究自然科学,我们也应该指引学生研究哲学,能够以哲学的基础来处理科学上的问题……但是对于未成熟而年纪尚轻的学生,就如研究人的科学一样,宜用历史来代替哲学”。(1949, p. 130)因此,“历史比哲学更是传播我们文化给生长中儿童的重要媒介……美国史便是学生研究的共同核心(common core)”。(1949, p. 106)最后,康氏总结说:“真的,只要历史的主要目标能增加我们的知识,能让我们多了解人类不同环境中的生活方式,我就满足了。17世纪的大学者约翰·赛尔敦(John Selden)曾有一句名言:‘历史的研究可以增长我们的年岁,好像我们从开天辟地以来就活着似的。’这句话说出了为什么历史的研究应该是一切教育的中心的原因。”(1951, p. 173)

由上述引文,可知康能认为教导年幼或初学的学生,用历史的叙述较哲学的探究更能让学生了解人类的生活问题。研究美国史,是美国学生的共同核心课程,研究科学也宜先研究整个科学史。他认为历史是一切教育的中心,这种思想影响在他的课程理论上非常明显和强烈。

另外,在知识的分类中,他特别推崇科学——自然科学——的研究,他说:“我们日常生活差不多每天都得做一些有关科学问题的研究,若不能了解科学为何物,你怎知如何应付?……一个青年,如果有朝气、愿上进,很可能成为未来社会上的领袖,很可能有一天要负起决策的责任,对一些牵涉到科学或科学应用的问题下判断。……不论我们喜不喜欢,我们总是活在一个方方面面都碰到科学的时代里。我们可能恨科学,也可能爱得想去拥抱它,可是没有人能甩开科学。今天,人人都应该对科学与科学家尽量加以认识与了解……我们不在于把科学知识广泛传播于非科学家,因为科学知识的丰富和了解科学的意义并不尽相同。我们大众需要的是一些科

学方法,把科学的原理与实际灌输给非科学家。”(1951, pp. 3—4)这就是何以精粹主义者主张大学通识课程一定要有自然科学的重要理由。

什么是科学?科学的起源如何?康能有其特别的说明。他说:“谁是十六七世纪早期科学研究者的先驱?谁是哥白尼、伽利略、维沙里厄斯(Vesalius)的精神祖先?是中古时期偶或做实验,或者是发明点奇巧机械来逐渐增加我们实验知识的人么?不是的,这些人给后代传下了不少东西,传下了获取实用知识的宝贵方法,但是没有给后人传下科学研究的精神。我们若要探索公正的科学研究新热忱发生之源,必须从那些浸润于苏格拉底传统思想中的哲人和那些用原始考古学方法首先获得希腊罗马文化精神的早期学者那儿去寻找。在文艺复兴时代初期,愿意客观研究真理的人,并不是那些研究有生命或无生命自然的人,而是那些以人或人的工作为研究对象的人……那么,诗人彼得拉克(Petrarch)、小说家薄伽丘(Boccaccio)、政治家马基雅维里(Machiavelli)与教育家伊拉斯墨斯(Erasmus)等人,必远较炼金术士有资格被认为是具有近代科学研究精神的先驱者。同理,推断批判哲学精神的法国讽刺派作家拉贝赖(Rabelais)与蒙泰恩(Montaigne)也必须列入近代科学家先进之林。”(1951, pp. 8—10)可知,康能论科学的起源是源于文艺复兴的早期人文主义者而非炼金术士,由此可见,康氏的科学观点,是充满了人文主义色彩的科学。科学是什么?康氏说:“我对科学的定义是,实验与观察的结果产生概念与学说,旧有的概念与学说又衍生新的实验与观察,科学便是这些概念与学说的互相联结体。”(1951, p. 16)又说:“一个人的注意只局限于实验科学,绝不能圆满地答复什么是科学。”(1951, p. 15)康氏还认为科学可以分为两类,“一是静的科学观(static view of science),一是动的科学观(dynamic view of science)。静的科学观认为,科学就是解释我们生存其中的宇宙之途径,它把现有的互相关联的一串法则、定律、学说作为科学的核心,再加以庞大的系统化了的知识……如果我们仅把科学当作这种知识的集结体的话,就算所有的实验室明天都关门,世界仍能保证有现代科学在文化上及实用上的贡献。当然,这种集结体是不完全的。动的科学观与静的科学观恰恰相反,动的科学观认为科学是一种活动。因此,现有知识之所以重要,主要是因为它能做进一步研究活动的基础。就这一观点而言,如果所有的实验室一齐关门,科学便要消失了;用文字写下的学说、法则、定律也要变成教条。因为,假定所有的实验室都关了门,进一步的研究都停止了,任何命题便没

有了再检验的机会……要了解科学家以及 16 世纪以来的科学先驱者,我们越强调科学之动的本质越好。”(1951, pp. 15—16)由此可知,康能的科学观点,所注重的是科学的精神、科学的方法与态度,而不是科学的静态产品,他所重视的乃是科学的精神活动。

科学是否万能?科学方法能普遍应用于万事万物吗?康氏说:“如果有人,一切公正而精确的事实分析皆是科学方法,那就使认识科学为何物的问题越发混乱。如果有人,科学研究对那些希望公正地分析人生问题的青年是最好的教育,这种话充其量也不过是一个非常暧昧的教育学假说。那些主张一个科学家以科学家的身份所持的观点与思维习惯,可以很方便地移用到其他人类活动领域的人,真得花点劲儿来证明他们的命运。我必须坦白承认,我不是同情人把科学当作偶像崇拜的。不过,普通人能对自然科学的方法有一个较好的了解总是好事。科学研究既能在处理问题的有效方法上提供广泛而且常是极生动的榜样,我们的大、中学校便必须加强灌输科学方法起源的知识。我们除了必须了解科学方法之外,尤需了解科学活动乃是人类的一种事业。”(1951, p. 10)因此,康氏最后的结论是:“科学应该在大、中学校成为通识教育的一部分。目前大学一年级所授的科学科目如物理、化学、生物,甚至天文、地质学等都欠缺考虑。我们不是要他们一科一科地研读这些学科的知识,而是要他们了解所有这些学科的个案历史(case histories),研究科学史可以使学生了解在有些简单的问题背后,隐含着多么复杂的人类问题。”(1949, pp. 130—131)由此可知,康能否定科学万能说,认为科学方法的使用是有限度的。但是,科学方法对一般人仍然是有其功效的、重要的,因此,在学校里施以科学教育便是必要的了,因而康氏将科学教育列为通识教育的一个部门。尤其重要的是,康氏强调通识教育里的科学教育,目的不在精研一科一科的科学专门知识,而重在所有科学的个案历史——即探讨其发生的背景、使用的方法、给人类的启示和影响等。康能本人便亲自在哈佛大学主编《实验科学个案历史》,供大学一年级学生共同研读,其目的在于让学生了解在自然科学问题的背后有复杂的人类问题。就此而论,康氏是一位相当具有人文主义的科学观点的教育家。

最后,康能对知识的分类,对于他教育上的课程论有何影响?康氏说:“假如我对知识的分类,有任何价值或优点,即便是在分析教育问题时用得着,学术科目可以用我上述的知识三个范围来区分:通识教育,可以区分为

人文学科(the humanities)、社会学科(the study of man)、自然学科(the natural science)三方面。我相信,在谈论通识教育时,诗和哲学要比科学甚至全部累积的知识都来得格外重要。”(1949, p. 126)

4. 教育理念

受理想主义和实在主义的影响,作为精粹主义者的康能,其哲学思想自然便在教育理念中展现。康能的教育目的有三,他说:“教育的目的有三,第一是公民教育(education for citizenship),第二是良好生活的教育(education for the good life),第三是职业教育(vocational education)。第一个目的,在于实现美国传统的理想,以确保民主社会的发展。第二个目的,在于培养未来民主的公民,使其过有效而满意的生活。第三个目的,在于发现和教导各种各类的才能者,引导其进入适当的职业途径,以造成高度工业化的国家。”(1949, p. 69)他又说:“通常吾人可以用通识教育这一术语来涵盖第一和第二目的。通识教育因此便被界定是与专门教育(specialized education)相对的,后者是指获取职业上有用的技能、资料和态度。在我们的大学里,通识教育和专门教育的区别,前者可以称之为文雅教育,而今天通识教育一词比较广泛地使用……专门教育又可称为职业教育和专业教育。”(1949, p. 70)

关于通识教育,康能说:“通识教育的争论,主要在于选择何种西方世界的文学和哲学作为全国青少年的教育基础。”(1949, p. 74)他又说:“什么是我们公立教育制度的目的?假设答案是发展一个自由民主国家的有效公民,那么我们的通识教育便应朝某种方向;假如答案仅是发展学生的理性能力和要学生沉浸在我们的文化遗产之内,那么我们通识教育的方向便与上一个方向完全相反。第一个方向是现代教育的观点,视书本教育(book learning)仅为达成民主公民教育的途径之一而已,书本教育并非教育的全部;第二个方向是传统的教育观点,视心灵生活(life of mind)为文化的基本目的,并且坚持认为这种目的仅能由研习西方文明(Western Civilization)的文学和哲学遗产才能达成。”(1949, p. 75)在这两种方向中,他采用第一个方向,关于“心灵的生活”,他坚信:“如果我们视学校为塑造心灵生活这种自视高人一等者是通识教育的目标,那么,我们充其量只是在保存和区别‘有教养的人’和一般大众这种陈腐的观念罢了。”(1949, p. 73)

康能认为,教育功能一方面是基于教育机会均等的原则,充分发挥个人的潜能,以达到美国民主社会的理想;另一方面,教育是社会的历程,是

达成民主理想的途径。到底谁应接受高等教育,康氏在答复此一问题之前,先问:“谁应接受教育?……各种职业的人应分别接受多长的教育?‘高等’(Higher)这一名词所含的任何阶级性含义都应予以剔除,而应该以教育机会均等来代表它的含义。”(1949, p. 154)因为“‘高等’这一形容词已经造成了许多弊害,它代表着虚伪的价值,产生摆架子的势利,更妨碍了我们劝导中学生追求、研究适合他们才能之课程所花费的种种努力”。他解释道:“在我的观念中,高中以上全时制的教育,不应视之作为一种名望(prestige),而应该是发展学生才能的必须事物。为了培养未来的科学家、医生、律师和学者,六年的中学时期是太少了。其他职业,则稍短时期的教育是公平的,再有一批人,全时制的教育可以在中学或更早时期便终结。”康氏说“各种职业皆有其尊严,而不论其所需训练年限之长短”,所以他强调“每一正当的行业,皆有其精英(elite)之存在,皆有其由于工作完美的贵族。将某一行业视为高于另一行业,是一种虚假的架子”。

关于大学,康氏说:“大学的生命,要靠……文雅教育的通识教育(the general education stream of the liberal arts)和专业教育来维持。”(1936, p. 386)通识教育在大学的阶段,应包含人文、社会、自然三大学科。

把大学里学生研读自然学科当作通识教育的一部分,其目的是给非专门研究自然科学的学生提供所共同修读的科目,康氏说:“这里所谓的科学,是给非科学家(nonscientists)所必须了解的一般常识。……物理和生物学发展过程的各项程序,有益于吾人作为处世的标准。”(1949, p. 120)因此他亲自在哈佛大学负责主编《实验科学的个案史》(*Harvard Case Histories in Experimental Science*)一书,供大一、大二的学生作为研读自然科学的教材。大学的通识教育,其所以要有自然科学,康氏认为是因为“科学的概念成了生活在我们文明中的人们日用工具的一部分,其程度之深,已教今日的人们在作伦理或道德决定时,不但自觉地使用这些科学概念,而且还会不知不觉地运用着它们。再者,科学家们在实验室里的活动,无一不带有精神价值的判断在内。这两点,至少是我要辩护的主题。……这个时代是属于各式各样专家的时代,但更重要的教育问题之一,便是着手在我们的青年人当中培养一种情操,借着它使一群专家更能懂得另一群专家究竟在做些什么事情”(1952a, p. 69)。

至于大学的专业教育,康氏虽认识高度部门分科化的功效,但他仍认为:“这种高度部门分科化停滞了激励性的教学和想像力的研究……各科

系教授间的接触太少,各科系之间的僵硬和欠缺交流合作,使得许多学者和科学研究者将他们的智力局限在自己的小范围里。”(1934, p. 9)“以致大学在名义上是一所大学,其实只是数种学院的物理合并而已,没有化学的交融;只是数种学院同时坐落在同一块土地上罢了。”(1933, p. 7)

为了缓和专业教育过度分化的缺陷,康氏在上任哈佛校长时,便立即致力于各科系之间的交流合作,并于1936年在哈佛大学创设了系列交错在各科系之间的“漫游教授”(roving professorships),他解释说:“例如一位法律学教授,往后若在历史学方面有研究成果,便可以在不同时期教授法律、商学、历史、政治和经济等系的学生。总之,在他教授的生涯中,他可以依各时期自己最感兴趣和研究心得的学科或专题而自由讲授……为了打破各系之间的界限和藩篱,漫游教授可以任意依其兴趣和心得而在任何所、系授课,以达到现代各种学识的综合。”(1934, p. 11)另外,为了致力于各系科学知识的交流和联系,康氏在任哈佛大学校长时,将“学生宿舍,不再按以往分科分系居住,而是各科系混杂同住,使学生有更多机会彼此作学识上的交流”(1934, p. 12)。

康能对大学的定义是:“一个学者们高度独立的自治区,进行专业化的教育,促进知识的进步,涵养文雅教育的场所,以培养未来公民的领袖。”(1949, p. 158)他坚信大学有其固有定义上的严格性,一所大学,必须要它能平衡地、圆满地达成下列四个要素,才能称之为大学。他说:“构成大学的四个要素是:知识的钻研、专业的教育、文雅的教育和学生活动。……单是知识的钻研只能产生研究机构而非大学;太多学生活动,只能产生社团或足球队而非大学;独重专业教育只能产生学店(a trade school),而仅有文雅教育,那只是学院而非大学……此四项必须平衡,大学方能健全而有朝气。假如任何一因素被忽视或比其他因素过度发展,那么大学的生命便将丧失。”(1946, p. 42)

康氏又说:“大学有两个主要的功能:教学和研究……如果要使美国的大学成为研究的中心,必须给教授以相当的自由,提供设备,提高酬劳——不仅是金钱的酬劳,尤其是在进修方面的酬劳。此外,大学里的兼任教授或赶场教授(driving professors),将使大学成为训练所而非大学。”(1955, p. 49)关于大学的研究,康氏最为重视,他说:“大学的研究,不能仅限定在实用的观点和价值之内。”(1936, p. 453)他又说:“虽然大学里的若干研究,在旁观者看来是毫无希望的泥泽地带,但它们对真理的探求却是极有

裨益的。”(1935, p. 441)最后,他得出结论说:“一所大学要充分尽其功能,必须有讨论的绝对自由和研究的绝对无干扰。我们必须有允许各种意见充分表达的容忍精神,不论其见解是如何的怪异。在大学的研究上是没有妥协的。我们一方面害怕在大学里出现异端怪论,但大学里没有了异端怪论也同样令人害怕。如果我们真正害怕的话,大学里便没有了对于当今重大问题的充分讨论,没有了对影响吾人生活基本问题的绝对无干扰、无恐惧的探究。这么一来,我们文化发展的门径,便要关门了。”(1946, p. 45)

最后,康氏认为大学是知识和道德的领导者,“大学应该尽到在教育 and 知识范围内领导者的责任,担任在该地区具有道德影响力的领导者角色。”“大学应该和坐落的地区密切相关,并作为该地区的灵魂。大学不仅是时代的反映,更是影响时代的模范和典型。大学是协助国家处理社会和经济基本问题的机构。为达此目的,大学教授不但应该热忱地探讨人类行为的各个重要层面,也应该运用目前的知识,以解决人类的问题”,而且“大学是知识上、教育上和道德上的领导者,要达成此任务,大学毕业生必须具备有:专家知识的能力、广博的观点和道德的勇气”(1949, p. 5)。康氏得出结论说:“大学从历史上看来,有两个长远的功能:一是知识的进步(The advancement of learning),二是高深的教育(The advanced education)。第一种功能超越了时间和空间,不受国界的影响,它是大学在国际间的功能。第二种功能受到时间和空间的社会情况所影响,它是大学在国内的功能。”(1955, p. 5)

(二) 罗索夫斯基的精粹主义通识教育

罗索夫斯基(1927—)是精粹学派中实际规划哈佛大学通识教育核心课程而著名的学者。罗索夫斯基系俄裔,1927年出生于德国丹吉格(Danzig),1940年随家人逃避纳粹而移民美国,1949年从威廉-玛利学院毕业获得学士学位,并于当年入籍美国,其后在哈佛攻读经济和历史,1953年硕士毕业,1959年获得哈佛博士学位。他1958—1965年间在加州伯克利大学任教,担任经济学和历史学方面的课程,其间并担任日本和韩国研究中心主任;自1965年起在哈佛经济系任教,1969—1972年担任经济系主

任,1973年起担任哈佛文理学院院长(哈佛文理学院其实就是全体大学部)至1984年,1990—1991年又暂兼院长一年,目前仍在哈佛经济系任教,并为哈佛大学法人团体(Harvard University Corporation)之委员。

在哈佛任教期间,他多次前往德国、以色列、日本等国著名大学担任客座教授,并获许多荣誉博士学位,其著作以宏观经济学和日本经济为主,教育方面则除了历年担任文理学院院长的年度报告以及规划《哈佛核心课程的报告》(*Task Force on the Core Curriculum: Report on the Core Curriculum*, 1977)之外,主要著作有《大学:所有者的手册》(*The University: An Owner's Manual*, 1990, 本节所引,皆出自此书)。

美国大学的性质,罗索夫斯基不是从自我理论的概念或理想的设计出发,而是从目前实际的观察和经验得知,“像美国这样一个民主的社会,要求所有的公民都从综合高中毕业为目标,学生形形色色,到大学时是无法避免地要有一个共同性的课程。美国各级教育制度又都是地方分权的,各地区的教育内容和水准都大不相同,所谓全国性的标准实际上是不存在的。各类型中学的教学品质和水准受到下列因素影响而千差万别:各州或各地区的税收财源,都市里的各色人种和各样学龄人口,私人捐献的多寡,历史上公私立中学的关系等。”(1990, p. 110)此外,“美国的大学是从多元化的社会中——地理的、种族的、经济的——接受各式各样才能的学生。我们的入学条件是很宽的,承认不是所有的学生在求学的起跑点上都平等,我们关切的是终点”(p. 111)。

罗索夫斯基对美国地方分权的民主社会,其各州各地的高中水准不一,以及大学必须从多元化的社会中,接受各式各样才能的学生,这种经验的体察和事实的认知,是经验主义和实在主义的。然而,在多元社会和水准不一的高中毕业生中,到大学就读时要求有一个共同性的课程,这是理想主义永恒普遍的观点。承认学生在起跑点上不平等,因而要提供各种机会,使其能发挥才能,达到终点,这是杰斐逊-康能式的教育机会均等理想。

基于对美国大学的这种认知,罗索夫斯基认为美国学生有许多不同的理由而上大学,其中共同的目的是想获得人生第一项职业的学历资格,例如工程、护理、会计或其他领域。然而人生中的第一个学位,在许多方面而言,并不意味着仅只是提供职业训练,特别是在以学术研究为主的大学和学院。学生进入这类大学和学院,是期盼着成为学术或文雅专业的一员,比如法律、医学或在大学任教,他们必须在研究所阶段有好几年的专门教

育。这类学府大部分的学生都想继续攻读研究所,因此大学部的目标就成了一种通识性的教育——研读“一种旨在授予通才知识和发展通才智力的课程,以有别于专门性、职业性或技术性的课程。当然,通识教育的意义和价值并不是局限于仅为想读研究所的人而设的,通识课程有其本身重要的目的”(pp. 99—100)。

从这段话中明显得知,大学的功能包含职业教育、文雅教育、专业教育,是职业技能和学术研究兼有的,其中大学部的教育目标,主要是以实施通识教育为主,到研究所阶段,才是专业教育。精粹本质主义人才教育者的杰斐逊和康能,一向主张大学部重通才之培养,研究所才是专业教育,罗索夫斯基是又一个见证。实在主义者主张职业技能科目不应排除在大学门外,杰斐逊和康能是坚强的拥护者,认为职业技能才能是社会所需,其重要性不低于文雅古典科目,罗索夫斯基也承认大学生上大学的第一个共同目标是职业的学历资格。这种在理想中不唱高调,在职业技能中不局限于就业糊口的观点,是精粹主义的教育本质。罗索夫斯基认为“通识教育没有科学的定义,因为教育不是一门科学。广泛地被接受的理论并不存在,对以往的和现在的观点要用实验的或逻辑的证明也少有可能,没有唯一的真理。”但他引用两个他认为合适的观点:

第一,通识教育,除了职业训练的功能之外,主旨在于个人的整体健全发展,包含提升生活的目的,提炼对情绪的反应,以及运用我们当代最好的知识来充分了解各种事物的本质。

上段文句中值得注意的是,“除了职业训练的功能之外”表示通识教育是非专业或前专业的;“提升生活的目的”意指在日常物质生活之外,要提升文化和生活的层次;“运用我们当代最好的知识”表示时代不断变动的可能性,要掌握时代的脉动。

第二个观点是,我们生活在一个苦恼和纷乱的世界,其未来无人能预测。世界的基础似乎将要分解崩溃,我们的文明正面临着严重的危机。在此关键时刻,我们应有何种态度,通识教育又能做些什么?如果教育在此关键时刻不能给我们指引,教育就毫无意义了。(pp. 100—101)。

在人类知识的各领域中,罗索夫斯基的看法是,“各个学科是不同的,其增长的速率不一。人文学科现在固然无疑地比古早时期扩增快速,但要明确地改变大家已接受观念却很困难”。他认为:“我们这个时代在历史上的特征是知识的快速增加,其伴随而来的是过时的事实和理论也快速增

加。具有永恒价值的古典学术几乎只限于我们现今所称的人文学科方面。《圣经》、莎士比亚、柏拉图、孔子和托尔斯泰至今仍和他们当年一样是适时合宜的。人类道德的基本问题,如正义、忠诚、责任等,至今依然一样,而且现今对这些问题的学理还不能证明比以往的更好。但在自然科学方面就不是如此了,例如牛顿这位天才的数学家,他的理论和方法 250 年来就经常地被科学的进步而修正甚至取代。社会科学的情形介乎人文科学和自然科学之间,例如 18 世纪时,亚当·斯密经济放任主义的原理和 19 世纪初期李嘉图比较利益的理论,两者均未失其重要性,然而这两人的概念不断被后人分析研究,早已超越了原先两人的原理格局,而现今经济学者在研究和教授这两人的学理时,也只是对过去的贡献人物作一种惯例式的礼貌一番罢了。”

学术的快速成长表示“运用我们当今最好的知识以了解事物的本质”并非静止状态的,它也表示必须打破认为“必修课程在永恒性的古典科目(每一年代有其新意、新解)和当今最好的实施方法之间一定要平衡的说法。重点是要选择科目,以及将此两方面做最适当的结合。最重要的是,要教导学生认清所处的环境,以及由此环境所产生的新理论和新解释,这要比单纯地告知学生资料和当今流行的学理更为重要”(参见黄坤锦,1994,第 56—57 页)。

罗索夫斯基指出,每年哈佛大学毕业典礼上,校长会欢迎应届毕业生“成为有教养的人”,同样的祝贺也在 6 月时全美上千所的大学院校发出。它们表示什么?它们应该表示什么?学士学位可能仅表示修满必须修习的大学部课程学分而已。我们很容易地看出,并非所有的大学毕业生都是有教养的人,也不是所有有教养的人都是大学毕业生。大学毕业是指学生智力发展到了相当的程度,我们并不期望他们是在文学艺术上、科学上或专业上很有学识的人。如果我们认为学士学位是他们智力发展的顶点,我们将会是失败的。欢迎大学毕业生进入有教养的人群团体,只有在表达我们的信念、认为他们的心智慧力已经达到标准时,才有意义。(p. 105)

罗索夫斯基在规划哈佛核心课程时,为通识教育订下五项标准(参见黄坤锦,1994,第 58—59 页):

1. 一个有教养的人,必须能清晰而有效地思考和写作。学生得到学士学位时,必须能够精确、中肯、有力地表达。换言之,学生必须被培养成具有精确而批判性的思考方式的人。

2. 一个有教养的人,必须对自然、社会和人文有批判性的了解。因此,学生必须具备多方面的知识和能力:能运用物理学和生物学上的数学和实验方法;具有历史文献分析和数量统计的方法以探知现代社会的问题;了解以往重要的文学和艺术作品;了解人类主要的宗教上和哲学上的概念。

这个目标很大的定义可能显得不切实际。许多大学教授承认要达到这样的标准,他们自己就很困难,但我认为这是短视的。第一,有一个明确陈述的理想,其本身就是有价值的。第二,前述系统的理念说明,均化入这些标准中,例如物理、历史或英语文学。我并非要所有的大学生都精熟于这些领域。我们不是要求精熟,目标是具备多方面的知识和能力,利用相当广泛概念的一组必修领域来达成。

从多方面知识、能力的熟悉(informed acquaintance)跃进到批判性的了解(Critical Appreciation)是更重要更困难的。为达到此目的,我们必须将课程的内容转化为能做一般性的适用(General Applicability)。知识的成长是相当快速的,我们必须鼓励学生成为终生的学习者。人的时间有限,因此只能选择某些科目。我们可以期盼一位非科学家选读介绍科学的课程,但无法要求所有的学生研习物理、生物、化学、几何和数学。因此,必修科目的普遍性功能是十分重要的。在理想层面上,必修科目应该既具有重要的内容,又具有了解该学科的方法。比如习读经济学固然能对经济学的内涵有所认识,但更重要的是要能运用经济学的方法来了解社会科学的各项问题,这样经济学在通识教育中才显其价值和意义。

3. 一个有教养的美国人,在 20 世纪的最后四分之一年头,不应该有地方的褊狭性而忽视其他地区和另一时代的文化,我们必须了解塑造现在和形成未来的其他地区和历史上其他时期的文化和力量。也许很少人能拥有如此广博的世界观点,但我认为一个人有无受过教育,最大的区别之处,就在于生活经验是否能用广阔的视野来省察。

4. 一个有教养的人,要能了解并思考道德和伦理的问题。虽然这些问题几世纪以来变化很少,但每代人面临道德伦理问题时,都会碰到两难抉择的困扰,因此受过教育的人,要能做出智慧的判断,从事道德的抉择。

5. 最后,一个有教养的人应在某一知识领域有深入的研究,达到介于广泛的知识能力和专业层级之间的程度。用美国大学院校的术语而言,称之为“主修”或“集中研习”。

这个道理是很明显的:知识能力的累积对于思考和分析能力的发展是很有效的,因为知识能力在累积时需要逐渐复杂的现象、技巧和结构进行思索探究。我们期望学生在其主修的学门中,能够运用所得到的数据资料、各种理论和方法、将所要探讨的问题予以清楚的界定和多方面深入的分析探究,然后依据能令人信服的论证得出结论。

精粹主义对通识教育的价值和期许是很高的。罗索夫斯基认为“通识教育的好处可能会随着年龄的增加、身心的成熟、世事的洞察和生活的经验而越发显著。通识教育的价值是难以捉摸的,是要反复吟咏背诵和不断潜心思索的,甚至有时太早学习是浪费的。……最重要的是,通识教育是专业学术能力在其最高层次的实施中所不可或缺的。我们当然期望在专业中有技术高超的专家。一个医生对医学和疾病要有高深的知识;一个律师对重大案件和法律程序要有深入的了解;一个学者对其专攻的学问要有深刻的研究。然而,所有这些才能和特质,当必要的时候,都仍是不足够的。专业的理想不应该只是才能优秀的科技主义者,理想的目标是除专业知识才能的权威之外,加上谦虚、仁慈和幽默。我希望我的律师和医师能了解和懂得痛苦、情爱、欢笑、死亡、宗教、正义和科学的有限性,这些远比知道最新的药品或上诉法庭最新的规则重要得多了。现今流行的资料可以随时轻易的获得,但是对于人的了解和认识却无法只靠电脑。”(参见黄坤锦,1994,第62—63页)。

(三) 当今精粹主义的学者观点

美国当今对大学通识教育持精粹主义理论和观点的重要学者,有哈佛大学前任(1971—1991)校长伯克,其任内除指派罗索夫斯基规划核心课程和大力支持之外,他本身的著作如《象牙塔之外》(*Beyond the Ivy Tower*, 1982)、《高等教育》(*Higher Learning*, 1986)、《大学与美国的未来》(*Universities and the Future of America*, 1990)等,均以精粹本质主义的观点,在论辩美国通识教育时,做有力的阐释。

斯坦福大学的校长卡斯伯(Gerhard Casper),对斯坦福大学的通识教育多年即持精粹主义的立场。他强调生活的学习、知识的应用以及文雅科目的学习,其通识课程亦采用核心设计,共分九大类,其中对“文化、理念和

价值”特别重视,目前正进行改革当中。此外,从事美国通识教育学理和实际多年研究的伽夫(Jerry Gaff),在其名著《当今的通识教育》(*General Education Today*, 1983)和《大学课程的新生命》(*New Life for the College Curriculum*, 1991)当中,均明确表达其精粹本质主义的观点(以上各学者理念、观点,将在第八章中予以详论)。

本章小结

美国大学的通识教育,大致而言,可分为以纽曼和赫琴斯为代表的理想主义和常经主义,以杜威和克尔为代表的进步主义和实用主义,以康能和罗索夫斯基为代表的精粹主义和本质主义。

通过上述的各节叙述可知,在形而上学的本体论方面,理想常经主义是显然倾向于唯心论的,强调精神心灵,甚至是上帝的唯一神论;其宇宙论便是上帝的创造论,认为宇宙是有目的的,其存在和演化是神的旨意。神既然是唯一的,则真理便永恒而普遍,吾人生活之目的,便是追求此永恒而普遍的真理。然而,进步实用主义基本上是倾向于唯物的,强调的是生物的本能,认为宇宙是变化无常的,没有所谓永恒不变的真理,当然更没有唯一绝对的标准,人的生活主要是在自然和社会环境中不断克服困难问题。精粹本质主义则是倾向心物二元论的,同时认为宇宙间有变的事实但也有不变的根本,生活中经验的发展历程是变化多端必须克服的,但是人生必须追求生命中永恒的观念价值。

在知识论方面,理想常经主义主张最高的知识是神的智慧,认为人的知识即来自神的赋予,人因而具有理性,理性成为人类知识的源头和检验时的标准,知识是理性经过锻炼而来的,而心理官能的训练便是锻炼理性的最好方法,因而主张古典语文和伟大心灵的经典著作才是最佳的教材,因为其具有永恒普遍的价值,是以所有的学生,必须共同将这种“历万古而常新”(Timely and Timeless)的经典教材作为核心必修科目。然而,进步实用主义则认为知识起源于生活经验中的不断尝试和累积,以其能有效解决生活上的困难为真,即为有用的知识。因此,知识通常是由个人生活最切近具体的开始形成,不可能一开始即追求一种高远而抽象的知识。人的生活经验不一,知识的形成和生活的问题自然不一。尊重个别差异和承认每

个学生的独特性,是教育的基本历程。教育是个人的自然发展和自我调适,不应有外在社会或成人标准的预设目的。因此,课程便不需统一,尤其不可要求一致或共同必修,力倡自由任选才是最佳的方式。精粹本质主义则以理想的社会中自由人的才能应予以充分发挥为前提,人的才能需要生长发展,但此种才能必须和社会的需求相互配合,方能得以充分实现和发挥。在自由民主的社会中,发展对人类有益的才能才是可贵的,因而教育的历程必须是机会的均等,而教育的目的则是追求公民的社会责任。民主社会中的理想公民,既具有职业工作技能,又具有社会人际沟通能力,更富有内在精神和心理的满足,此为健全公民所不可或缺的。因此自然科学、社会科学、人文学科便成为教材中必须要有的基本大类。因此精粹本质主义的课程,就发展出规划在某几大类的必修领域当中,学生可以自由选修本身需要或有兴趣的科目。

在人生价值论方面,理想常经主义要求追求永恒普遍的价值,人生有其绝对的道德感,这是人类共同的目标,也是个人行事为人的准则,因为宇宙的真理是唯一的。为达到这个理想世界的真善美,则对目前的欲望,特别是物质肉体的欲念,予以克己节制便是必要的。主张为了未来的完美理想,必须忍受现在的痛苦熬炼。然而,进步实用主义则显然相反,认为目前生活的困难问题就是有待解决的,生活既然是一连串问题的解决和经验的不断改造重组过程,现在便显然比未来重要。因为所谓未来不会突然降临,而是无数个现在的连续,每一个现在均能解决和掌握,则所谓未来自然就易于解决和掌握,人生因而是现世的而非来世的,是现实的而非玄想的,每一个人都自行解决自己的问题,不干涉他人,世界自然太平,而毋须订下全体共守的律则。精粹本质主义则从个人自由和社会需要两方面同时考虑,认为只有两者相互配合,才能相互得益。在自由民主的社会中,承认个人价值的尊严和个人才质的不同,提供其生长发展的机会。个人的才能必须对生存的社会有所贡献助益,其才能方能得到充分发挥实现,两者其实是互引而非相斥的,精粹本质主义的人生论在于培养自由社会的公民,公民有权利要求生存和发展,公民有义务需要服务和奉献。

兹将以上三大类通识教育的理论派别,以表 2.1 简要标示。

表 2.1 通识教育三大类理论之比较表

	理想常经主义	精粹本质主义	进步实用主义
本体论	1. 唯心 2. 固定不变 3. 真理是绝对的	1. 心物二元 2. 有变有不变 3. 真理是未知的	1. 唯物 2. 变化无常 3. 真理是相对的
宇宙论	1. 创造论的宇宙起源 2. 目的论的宇宙演化	1. 创造的起源,进化的历程 2. 目的的方向中有机体的可能	1. 进化论的宇宙起源 2. 机械论的宇宙演化
认识论	1. 天赋的理性 2. 理性的思维 3. 内省的 4. 观念论	1. 理性和经验均有 2. 经验为先,作素材;理性在后,供思考 3. 实验和推理并用 4. 有外在的实体,但人需要靠观念的认知	1. 后天的经验 2. 经验的尝试 3. 外观的 4. 实在论
知识论	1. 官能的训练 2. 心灵的推展 3. 语文宗教最重要 4. 重动机 5. 重知识的内容	1. 自由民主的方式 2. 身心健全的公民 3. 人文社会自然均衡 4. 动机与结果兼顾 5. 内容与方法并重	1. 生活的解决 2. 技能的实用 3. 职业技术最重要 4. 重结果 5. 重知识的方法
价值论	1. 永恒普遍的价值 2. 注重未来的理想 3. 以质作标准	1. 自由民主的社会 2. 重现在未来的联结 3. 质为理想中不忽视量的事实 (机会均等)	1. 因时因地的制宜 2. 注重现在的问题 3. 以量作标准
人生论	1. 真善美圣的追求 2. 来世的、天国的	1. 解决现实,追求理想 2. 建立自由民主的人间天国	1. 现实困难的解决 2. 现世的、人间的

这三大类理论,其本体论和宇宙论,是构成对通识教育学理的基本出发点;其认识论和知识论,是形成对通识教育的教材选择、课程编排以及教学方法的主要因素;其价值论和人生论,则造成各派学理对通识教育目的之不同观点。

当然,三大类理论各自中仍然有其略微的或程度上的差异,并非每一位同一类理论的代表人物其观点就完全一致。比如,在理想常经主义理论中,纽曼坚持宗教精神和神学科目的教学,但赫琴斯并未强调宗教神学,而推崇伟大的经典名著;在进步实用主义理论当中,杜威强调教育无外在的预悬的目的,但克尔认为满足多元的需要和解决各方的冲突是重要的目

的;在精粹本质主义理论中,康能主张自由民主社会中健全的公民,必须在人文、社会和自然三方面均衡发展,而罗索夫斯基重视的是一个有教养的人应具备的素养。

这三大类理论在各大学当中,显然是有其主要的代表者。例如,纽曼所在的牛津大学就影响到耶鲁大学,耶鲁大学的赫琴斯改变了芝加哥大学,这种耶鲁-芝加哥式的理想常经主义风格,显然是纽曼-赫琴斯式的。另外,威斯康星大学的观念和伯克利大学的精神,明显是杜威-克尔式进步实用主义风尚的;最后,哈佛大学和斯坦福大学的核心课程通识教育,充分显现了两校兼具保守与自由的稳健校风。这些学术理论如何落实在学校的教育实施上,哲学上的形而上学、知识论、人生价值等如何在教学目标、课程安排、教学方式、学生生活中具体实践,将在第二篇各章中叙述和讨论。

(来源:《美国大学的通识教育》,黄坤锦著,北京大学出版社,2006.7)