

美國高等教育的哲學背景及其演變

梁尚勇

美國高等教育的發展，自殖民地時期傳統古典式的小型學院到今日科系林立，課程無所不包的現代大學，所發生的改變不僅是表面一種量的大幅擴充，而是在實質上，在教育的哲學理論上已經大有不同。由於表面的許多改變與哲學理論皆有極密切的關係，如果我們要對美國高等教育的發展作一深入的研究，就必須對其哲學理論的演變有所瞭解。美國高等教育的哲學在早期可以說完全是承襲歐洲的傳統，及後始因社會需要慢慢演變出自己的一套理論來。然而，這一套理論的出現，並不意謂美國高等教育在其教育的宗旨與理論上已經看法一致。事實上，代表傳統思想的力量仍然存在，並且，由於高等教育的加速發展，新理論的缺陷日益顯著，此一力量已有逐漸抬頭之勢。這新舊兩種思想的激盪衝突，一方面代表高等教育發展所不可避免的過程，另方面亦說明美國高等教育界目前所遭遇的困擾。將來如何在這兩種思想間取得協調，為高等教育的哲學理論求一新的出路，正是今日美國教育思想界的課題。本文的目的即在依過去各理種論發生的先後，及今日所遭遇的問題，對美國高等教育的哲學背景與演變作一敘述。

一、心智訓練說

在十七與十八世紀，美國社會上的青年士紳與自由公民之所以到學院唸書，主要以準備躋身神學，醫學，與法學三界——當時所謂學者的職業(the learned professions)——為目的。由於教材幾乎全部來自歐洲，在學院裏不論從事何種職業的準備，首先都必須研習兩種當時所謂學術語文——希臘文和拉丁文。在這種情形下，心智的培養和專業的進脩在課程上很難作一區別。古典的或人文的課程與專業的課程幾乎是在同一個時間進行和完成。這是一種寓益知於益智，或寓益智於益知，或益智與益知二者合一的通才教育。這種通才教育的方式一直到十八世紀末期，不曾改變。

到了十九世紀初期，傳統的益智與益知合一的通才教育課程發生動搖。動搖的原因，開始並非由於有新的哲學思想產生，而在理論上遭受攻擊，而是由於有新的課程類型出現，推翻了這種通才教育課程獨攬的局面。提出這種新類型課程者，主要為新設的學校，如傑弗遜（Thomas Jefferson）創辦的維吉尼亞大學，和設於紐約州的阮賽拉工藝學院（Rensselaer Polytechnic Institute）。這兩所學校均建立於十九世紀的三十年代，以農工技藝的研習為其課程的主要內容。這種新類型課程的出現，從教育哲學的觀點來看，一方面是前世紀啓蒙運動的影響，另方面則是出於對當時實施通才教育的一般學院過份重視希臘文，拉丁文，及數學等傳統課程的一種反動。這種反動在當時亦不是一種創舉，因為在十八世紀中葉，同樣有一種對拉丁文法學校的反動，其結果便是「阿克登米（Academy）」的產生。「阿克登米」是一種專科職業性的學校，課程雖以傳統的語文與數學為基礎，但重點却在測量，航海，簿記等許多實用的課程。

中等與中等以上學校對於技藝科目日益迫切的需要，說明這兩個學校階段的青年在學習興趣與態度上的改變。由於當時美國尚正在開發當中，特別是受到工業革命的激勵，各種新的行業勃興，舊有的行業亦因為科學的進步，日趨於技術化。在這種社會環境中，一般青年自渴望充實自己的知識以參加各種國家建設的工作。惟限於家庭的財力，多數青年均難在中等以上學校作較長時期的停留，以接受各方面的完整教育，因而普遍提出設立一種更具實用性質的高等教育機構的要求。因此，在十九世紀中葉，即有人提出設立一種有特定課程與特定教育目標的新型學院，以教授青年一種他們所需要的實用課程。（註一）傳統的通才教育課程在這種教育性質的課程設計中遂不再受到重視。

新課程的內容及其教育目標既顯然與傳統重視通才教育的課程不同，對於通才教育在當時的權威性與獨佔性來說，新課程遂直接形成一種挑戰。傳統通才教育的支持者，看到情況的緊迫，乃感到對於過去一向被認為無可懷疑的通才教育的理論與價值有向世人作一系統說明之必要。領導從事此一說明的文字撰述者，便是由耶魯大學教授所組成的一個委員會。此一委員會於一八二八年所發表的報告書對通才教育的功能有詳盡的說明，實為十九世紀通才教育的理論基礎。

一八二八年耶魯報告書呼籲美國的高等教育界泯除歧見，採取一致的路線。報告書中說：「心智的教育主要有兩點必須把

握；心能的訓練與心能的內容。換言之，即要擴展心能並使心能蘊有知識。」（註一）惟就此兩點來說，報告書表示耶魯委員會傾向於認為前者心能訓練較為重要。支持心能訓練概念的哲學與心理學理論，一如亞里斯多德在二千多年前所說，認為心靈或靈魂乃指一種自我活動的力量，透過記憶，推理，與想像等各種心能予以表現。藉着這些心能的使用，學生的心智力量不但得到發展，並且可以隨意從某一學習轉移運用到另一學習，或者從一般的學習運用到各項職業生活。因此，耶魯委員會認為讓一位未來的律師去研習化學或讓一位未來的牧師去研習數學，由於心能力量可以遷移的關係，這種教育亦無不可。其後，普林斯頓大學校長，哲學家麥考錫（James McCosh）亦宣稱一個青年除非接受了全程規定的通才課程，他將不可能知悉他到底有些什麼能力。（註三）麥考錫支持通才教育的這種看法，在當時頗具影響的力量。

至於有人認為通才教育課程缺乏實用價值，主張通才教育者則以為不然。如威廉學院（Williams College）院長霍布金斯（Mark Hopkins）在其就職典禮中即曾說過任何課程都沒有通才教育課程更具有實用的價值，因為一個經過心能訓練的人，其心能力量可向任何一個方向發展運用。（註四）

心能的形式訓練既然如此重要，訓練的內容即必然只為次要。然而，訓練總須有內容，而可以作為訓練的內容者又如此之多，耶魯委員會遂感到對內容之取捨應作一原則性的說明。該會認為一個青年在大學四年不可能樣樣都學，因此，凡在大學門牆以外可以輕易或有效地學習到的知識，便不應再列入大學的課程。根據此一原則，耶魯委員會實際上將所有專業性知識的學習都排斥於大學課程之外，包括工、商、農、機械等與人類生活有密切關係的知識和技能在內。耶魯委員會主張欲從事這類職業者應該到工廠、農場，及商店裏去學習，從實際工作中求取技術經驗。該委員會之所以將這些職業性知識的研習排斥於大學課程之外，目的在於保留時間，使學生多學習文理方面的科目。這些科目，學生在日後繁忙的現實生活中可能一無機會再予學習。在這種情形下，大學雖然不能設置職業訓練的課程，但却提供了一種廣泛的理論基礎。在邏輯上說，這種基礎較諸各種職業課程更具有重要性。

十九世紀後期，耶魯大學校長波特（Noah Porter），與麥考錫一樣同為哲學家，仗其社會地位，大力衛護傳統的通才教

育課程以防止各種工藝實用科目的侵入。波特的論點與四十年前耶魯委員會報告書的主張不同，而是以道德和人格教育的觀點為基礎。波特認為通才教育之目的即在其本身而不在外在的其他事物。由於通才教育具有這種本身自足的性質，職業教育則是實現外在目的之工具，只有外在的價值，故通才教育優於職業教育。他曾解釋通才教育不是一種工具，其功能的表現即在於受教育者本身，其目的即在於培養一個人的修養和風度，廣博而周密的見解，與公正的品德和敏銳的判斷能力。其後，事實的表現，雖然是學生們對於技藝的課程較對於通才教育的課程更有興趣和熱情，但却仍不足動搖波特的信心，認為在教育的內在價值上，通才教育高於職業教育。

耶魯委員會與耶大校長波特先後所表示以心能的訓練和心能的充實為教育的目標，說明耶魯大學在十九世紀遵循傳統通才教育的立場。耶大之崇信通才教育，排斥職業教育，其原因並非如過去希臘文化時代，卑視職業教育，認其不足為自由公民所學習，而是由於耶大受傳統教育的影響甚深，重視發展智能的課程。當時，南部各州或有以奴隸社會為基礎之古希臘民主方式的主張，但整個北部與西部多數州則均充滿邊區社會的拓荒精神，對勞工極為崇敬。就當時的大學來說，學生中來自農工勞動家庭者亦不在少數。

十九世紀大學所嚴格實施的心智訓練，在當時亦曾遭受攻擊。批評最烈者為麻省理工學院教授艾迪金森（W.P. Atkinson）與基爾曼（Daniel C. Gilman）兩人，後者以後即為約翰霍布金斯大學的首任校長。這兩人並非不同意心智訓練的基本重要性，但對於過份迷信這種訓練的價值則認為不可。耶魯委員會一八二八年的報告書主張心智訓練應為大學教育的主要目標，亦並不忽視提供適當的內容以充實心智。惟亦有人對心智訓練極端崇拜，講求純粹的形式訓練，以致完全不顧教學的內容。對於這種看法，基爾曼曾代表耶魯的謝菲德科學院董事會（The Board of Sheffield Scientific School）發表一項教育原則性的主張，表示異議。（註五）艾迪金森則與基爾曼持相同的態度，反對機械的形式訓練理論，認為這種理論過份注重訓練的形式，忽視教材的內容價值是一種偏差。尤其這種理論認為形式訓練的效用乃以其對學生所引起的憎惡和反抗的程度高低為準，更有未當。

在談到心智訓練所忽視的一面——訓練的教材和內容時，基爾曼與艾迪金森承認形式訓練傳統所採用的古典語文具有倫理和美育的價值，但更強調科學與現代語文亦具有同樣的價值，因而不能再予忽視。基爾曼又指出這些新的科目不能因其有實用價值便加以卑視。艾迪金森除完全同意基爾曼的看法外，並進一步解釋這種貶抑實用學科的態度乃淵源於殖民地時代從歐洲帶來的貴族教育制度作風。因此，這種看重通才而漠視勞工的教育形態，若任其長久持續，將有害於美國共和體制的發展。過去的觀念認為通才教育乃是少數統治者的教育，如今徒然只能招惹反感，因為當時男性普選權的行使在實質上已使美國每一公民成為其自己的主人。艾迪金森一直為汎除通才教育與實用教育間的鴻溝而努力。他並主張設立一種普遍而統一的學校系統，在這種學校系統中，每一個人，無論男女，皆能享受一種自由人的教育。

心智訓練的主張在遭遇到上述的攻擊後，雖然力量削弱，但到二十世紀的初期仍為通才教育思想的主要論據。惟好景不長，其影響力不久即大為衰退，一方面因為如艾迪金森等人早在十九世紀末期即批評形式訓練為一種折騰人的磨石理論（grindstone theory）應由一較佳的心理學說予以代替，另方面在二十世紀的初期，一連串研究學習遷移的科學實驗，證明學習遷移的量絕不如過去所想像的大，學習遷移的方式亦絕不如過去所想像的方便。（註六）因此，形式訓練的理論遂頓然失去事實的支持，不得不日趨沒落。自此以後，凡完全沒有實用價值的形式訓練課程遂難再在高等教育機構中佔據重要的地位。

雖然如此，仍有不少人不願完全放棄形式訓練的理論。他們相信形式訓練的理論必有其真理的存在，非實驗的證明所能動搖。他們表示實驗的發現並不能完全否定學習遷移的事實，只是學習遷移的發生應有些什麼條件需要加以明確的說明而已。他們認為促使學習遷移發生的條件主要有二：一為在已學習的情境中和在期望發生學習遷移的情境中，二者有相關的因素；二為教師如能使學生在學習中注意遷移的因素將有助於遷移的效果。至於在學習上希望產生遷移現象的主要活動，他們則以為除心智習慣的培養仍一如過去外，在調查和實驗中，精確的測量方法和認真的求證態度等也包括在內。心智訓練的主張，雖然經過上述的修正，對科學方法與科學態度表示極大的重視，但自二十世紀以後已難再恢復其往日在教育理論中的地位和吸引力。

二、理性的人文主義

心智訓練的理論受到排斥，使許多完全沒有實用價值的教材在大學課程中失去存在的依據，此一事實乃造成一種情勢有利於實用的教材加入為大學的課程。其實，實用教材的崛起並非始於二十世紀，在十九世紀即因實用主義思想的刺激有將實用教材列入大學課程的主張，只是這種主張在當時一度為心智訓練說所壓制。惟這種壓制的力量維持並不太久，由於實用思潮的再度高漲，心智訓練說終失去昔日的光輝，不到十九世紀結束，則已日趨下坡欲振乏力了。

代表實用主義思想課程的學校，最早的是便是阮斯勒工藝學院，其後即麻省理工學院與其他同類學校。一八六二年國會通過莫禮爾法案（Morrill Act）促成全國性農工學院的普遍創設，對美國實用教育的發展影響極大。甚至哈佛與耶魯以通才教育為傳統的古老大學亦相繼設立了勞倫斯科學院（Lawrence Scientific School）及謝菲德科學院（Sheffield Scientific School）以配合潮流。康奈爾大學在創校之初自稱為一可供任何人學習任何學科的學府，而州立大學自威斯康辛大學發展了以服務社會為中心思想的所謂「威斯康辛觀念」後，各大學相繼效法，均為實用主義教育思想日漸風行的具體表徵。

實用主義教育思想在高等學府的風行還得力於教育上的另外一些發展。其中幫助最大的便是艾略特（Charles W. Eliot）在哈佛所積極有效推行的選課制度。這一制度的精神在於重視學生的興趣，使學生能夠選擇適合其將來的職業和生活所需要的課程。此外，在杜威（John Dewey）實驗哲學影響下所產生的進步教育，亦強調動機的啟發對教學及一般問題的解決有莫大的裨益。實驗主義與進步教育思想的影響雖然首先只見於中、小學，但不久亦及於高等教育，如班寧頓學院（Bennington College）及沙拉勞倫斯學院（Sarah Lawrence College）之創立，其課程的設計即以所產生的功能為標準，與實驗主義的教育思想頗相接近。（註七）

儘管這種教育的發展趨勢已極明顯，但並沒有一個人曾出面為在這種思想下所產生的大學課程，作一哲學理論性的說明。甚至到了二十世紀的初期，耶魯的教授們仍不會謀求對一八二八年發表的教學原則正式加以修改，儘管時勢的變遷已使這些原

則不再合乎時宜。當然，我們可以說，杜威的教育論文與著作領導了教育思想的發展，但杜威教育思想的主張，對象主要為初等和中等教育，高等教育實在其次。因此，在二十世紀的初期，美國高等教育界所鼓吹與信服的教育哲學思想，仍一如在十九世紀，以通才教育的傳統人文概念為其主體。

然而，從教育上的各種明顯趨勢來說，傳統人文主義思想的前途，到二十世紀以後已趨下坡。中產階級商業文化的抬頭和取得優勢，阻礙了通才教育的存在與發展。人文主義者認為充斥於高等教育發展潮流中的實用主義思想是一種謬誤。他們認為實用主義思想乃是進化論的產物。進化論推崇蛻變與創新，重視偶然，忽視必然。因此，以這種理論為基礎的教育方針勢與講求永久價值的通才教育思想發生嚴重的衝突。在教育措施上，這種以進化論為基礎的教育必然扶植個性，鼓勵一種以培養個性為內容的印象主義教育思想。其結果遂造成了教育上的自然主義，與傳統人文主義的宗教傾向，杆格不能相容。

實用主義的出現，在人文主義者看來，乃是十八世紀啟蒙運動理性主義的餘燼復燃。過去的理性主義與現在的實用主義似俱以為唯科學能對世界的問題作一合理而滿意的解釋和安排，並認為科學的力量能幫助我們解開自然界的謎結，亦同樣能幫助我們解決人文界的許多難題。但是，美國人文主義思想界的領導人物福爾斯特（Minman Forster）却懷疑科學具有此種能力。（註八）他譏嘲社會科學對片斷事物的研究絕不能與研究價值的人文學科相提並論。儘管過去的理性主義與現在的實用主義對高等教育亦提出了其理論的基礎，但福爾斯特認為以這種理論為基礎的高等教育絕不是傳統的通才教育。他認為通才教育具有其永久的性質，這種性質至少已從公元四世紀前的柏拉圖與亞里斯多德持續到十九世紀的紐曼與安諾德（Matthew Arnold）。（註九）因此，他要求教育界不要把任何性質的教育都冠以通才教育的大名，則必須遵循其傳統的意義與範疇。如果對傳統的意義與範疇不滿而想要大加改變，則這種新的教育便不能再稱為通才教育，必須另為命名。（註九）人文主義思想另一領導人物巴比特（Irving Babbitt）則譴責人道主義（humanitarianism），認為其應對通才教育之質的低落負責。（註十）人道主義有兩個主要成份：一是科學的成份，源自培根（Francis Bacon），一是感情的成份，出於盧梭（Jean J. Rousseau）。巴比特認為哈佛校長艾略特是教育領導人物中受這種思想鼓動最甚的一人。他以為艾略特的選課

制以適應學生興趣爲目的，主要是出於一種情感和功利的動機。這種動機的危險在於人道主義把大學視爲一種多數人求上進的道路，而非使少數人得到一澈底訓練的場所。此所以使愈多的人得到大學的學位，大學的學位便愈不值錢。人道主義企圖提高人類整體的知識和地位頗具有民主的氣質，但巴比特的人文主義則傾向於一種貴族社會式或選擇的民主式的教育思想。

薛銳（Paul Shorey）也是一位傑出的人文主義教育家。他主張將科學與職業性質的課程擱置一邊，以專心教導少數格調甚高又具有批判能力的學生，使他們得到良好的通才教育。（註十一）其他的人文主義者亦同意通才教育應注意青年在這方面的能力而不必考慮其社會的地位或所選擇的職業。他們認爲通才教育亦樂見優秀的公民和各種工人的培養，但傳統通才教育的看法則絕不以一個人的使用價值作爲評判一個人的標準。一個人如果有用，毋寧說是本人內在價值的表現，而這種內在價值的培養，最有效的方法便是語文訓練。在一方面來說，語文雖然只是一種溝通意見的工具，但它具有培養個人內在價值的作用，因而在教育上，語文的訓練必須持續不斷，譬如鑽石，必須經常拂拭，始歷久而常新。

福爾斯特，巴比特，和薛銳是二十世紀初期批評高等教育發展趨勢的三位前驅。他們指出了趨勢的危機却無法將其減弱或消除。代表此一與時潮力量相對抗而最後集大成的是芝加哥大學前校長赫欽斯（Robert M. Hutchins）。赫欽斯針對當時美國高等教育問題發表演講甚多，其演講稿並彙集以「美國高等學術界（The Higher Learning in America）」爲名於一九三六年刊印成書。（註十二）此書的出版引起美國社會與高等教育界的重視，對美國高等教育的哲學要求重作一番考慮。由於美國在一九三〇年間經濟的不景氣，及當時法西斯主義和共產主義在處理經濟問題上所獲致的成功，美國人對其政治與經濟制度的信心確曾一度動搖。在這種情形下，美國人感到需要對其基本的社會哲學再作一通盤的研究，因而對於高等教育哲學亦不得不重予檢討。

檢查的結果，赫欽斯提出一套穩定而持久的教育哲學，以補救當時過份遷就時代需要之多變性哲學所造成的缺憾。赫欽斯與其芝加哥大學同事阿德勒（Mortimer J. Adler）俱欽慕殖民地時代以及歐洲中古時期神學對高等學術界所產生的統一與安定的影響力量。他們瞭解由於時代的不同，恢復過去宗教的重要性已不可能，因而提出了亞里斯多德與阿奎那斯（St. Thomas

Aquinas) 有關人的本質，真理的本質，價值的本質等絕對實體以爲代替。赫欽斯的理論肇始於其著名的三段論法。他說：「教育離不開教學，教學離不開知識，知識即真理，真理有其普遍性，故教育亦應有其普遍性。」（註十三）赫欽斯並非不知道教育須顧到各地條件與需要的差異，但他認爲這些都屬於偶然的性質而不予重視。他所注意的乃是將上述絕對的觀念建立爲絕對的實體。

人性的本質及其與禽獸不同之處即在智慧。如果此一瞭解正確，即知教育的本質就是智慧的培養。由於人性具有普遍性，不受時空的影響，故在各種社會中，智慧的提高即是教育上的共同目標。赫欽斯與阿德勒腦海中所謂智慧的提高與十九世紀心智訓練的觀念不同，赫欽斯更特別反對這種觀念。他的觀念頗表現一種古典的性質，與亞里斯多德的觀念十分接近，後者的觀念是認爲凡是心智的生活都是好的生活。赫欽斯不以拉丁與希臘文法的研習爲訓練心能的方法，而以人類智慧的結晶——各時代的名著——作爲通才教育的內容。他認爲在這些名著中蘊藏着有關宇宙的各種理性原則，學生亦必須以理性的悟力始能加以把握和瞭解。赫欽斯與阿德勒反對任何認爲美學與動物學在智慧價值上是相等的觀念。相反的，他們認爲在人類豐富的經驗倉庫中，各種經驗與知識應依其對人類所能引起的人文精神而有不同等次的排列。此外，他們又認爲文藝科目的價值不在於學生主觀情緒的看法，而在它們本身所有的客觀性質。

雖然，在通才教育中，科學將與人文科目齊頭並進，但可以斷言的，科學即使不在心理上也會在邏輯上屈讓於哲學的先驅性。對於赫欽斯這派教育思想者而言，科學着重個別事實的累積，未免過份重視經驗而不重視智慧。他們雖未必輕視科學的經驗性，但堅認在理性上哲學有其最初原則的先驅性，任何科學均存在於這種原則的範疇之中。福爾斯特甚至主張做爲高等教育主要目標的智慧培養，在應用於物理與人事時有不同的意義。他主張人文思想所以與自然主義思想不同者，在將分離的知識予以組合時，不僅用智慧，並且使之具有品質和風格。

在這種思想下，通才教育自被認爲是發展人類潛能的最佳方法。依照阿德勒的看法，在二十世紀最初十年間，美國所流行的任何職業主義的教育觀念將不僅破壞了通才教育，且剝奪了青年天賦的追求人文的權利。至於接受通才教育的價值，他與波

特持同一看法，認為不在此種教育對處理世俗事務有何用途，而在於其本身內在的自足與價值。他同意亞里斯多德的意見，認為通才教育之所以佔優勢，乃由於其自足的，內在的價值，而非不自足的，外在的價值。因前者涉及對人的改進，而後者僅注意到事務的處理。因此，在大學的課程中，通才的科目乃無可懷疑地優於職業科目。

爲了更進一步支持他的論點，阿德勒回溯到古代希臘有閒階級與勞動階級教育的不同。一般人通常認爲當時有閒階級的教育之所以優於奴隸與技工階級的教育者是由於前者在社會上的權力與領導地位，但阿德勒則賦予一種哲學上的理由。他認爲奴隸與技工是由於外在的動機而接受教育或工作，生活的供應即是他們的報酬，而有閒階級則是由於內在的動機去接受教育，因爲他們沒有生活上的壓力，所以能够選擇一些自我報酬的活動。因此，那些適合於有閒階級的學術都是具有榮譽與自尊的性質者，而此種性質則足以妨害對謀生之準備。此外，「學校」這個字乃源於希臘字 *σχολή*，而此字就是有閒之意，故使高等教育包括職業訓練將是完全不正確的。大學應是個爲學習而學習的場所，並非是爲賺錢而學習的場所。反過來說，大學若只有職業訓練而無通才的科目根本就不能算是教育。同樣地，因爲兒童還需要外在的動機而去學習，故如認爲文藝的追求是一種負擔時，則學習者仍自限爲一兒童。

保持通才科目的純粹性，使不被職業主義沾染的最大理由，在二十世紀初期仍一如在十九世紀初期耶魯報告書所宣示的「沒有理由在大學中教授在校外能够學到的東西」的主張。然而對赫欽斯及其一派的人來說，此種主張並不僅爲節省人力物力和時間，而是如威波林（Thorstein Veblen）和福勒克納（Abraham Flexner）之對職業教育的態度一樣，認爲在美國社會中大學教育的唯一功能就是訓練一種前瞻的，長遠的思考能力。（註十四）由於其他性質的教育機構並不提供這樣的訓練，故若大學再不具有此一功能，將構成社會上無可彌補的損失。強調思考能力的訓練並非意謂着政治，職業，宗教等是不重要的，事實上，思考中重要的部份就是去思索這些活動。由於大部份課程的內容都是經驗性的，並以滿足當前社會及職業的各種特殊需要爲目的，故大學必須慎防不使其課程陷於片斷和支離。特殊應用的課程必須留在技藝學院中教授，這樣，大學始能集中注意於思考能力的訓練。

上述高等教育哲學思想的擁護者並非不瞭解他們會遭遇到不民主甚至貴族思想的譏評。惟他們對這種譏評亦有其反駁的理由。他們認為通才教育乃是為每一個人所設的。自從工業革命給予每一個人更多的空閒，十八世紀末期的政治革命給予每一個人更多的自由以後，此種教育將有其光明的民主前途。正如盧梭在這些革命之始及米爾（John S. Mill）在其後一世紀所說的，此種教育的目標是訓練一個通才的人，而非訓練一個官吏，士兵，僧侶或其他職業人士。他們兩位皆深具信心，認為此種教育不但不是貴族式的，並且由於其內容具有共同性，乃是鞏固民主制度所不可缺少的教育。

三、實用的自然主義

迄二十世紀中葉，赫欽斯與阿德勒派的教育哲學，在美國高等教育中阻止實用自然主義發展的企圖並未成功。一般說來，只有天主教辦的大學接受赫欽斯的看法。就赫欽斯所主持的芝加哥大學來說，他所從事的若干改革，並不為一般教職員所支持。儘管如此，赫欽斯本人對其所崇奉的種種主張仍深信不疑。赫欽斯與阿德勒著作的最大貢獻，在其導致了美國社會與教育界對高等教育哲學的注意。這是過去三百多年來所不會有過的事。

自從艾略特揭露了選課制的理論與原則，並在哈佛實施後，自然主義與實用主義的思想受到鼓勵而大為高漲。正如一般人看法，這些原則都成為後來杜威實驗主義思想的一部份。杜威的著作雖有助於高等教育的發展，但多數人認為杜威的「民主主義與教育」（Democracy and Education）一書的思想僅適宜作為初等與中等教育改革的原則，由於問題與性質的不同，很難應用於高等教育的環境中。

在反對理性的人文主義的力量中，最早評論赫欽斯思想的便是杜威。他認為赫欽斯以形上學為基礎的權威主義思想對高等學府的理智自由已形成一項嚴重的威脅。杜威很謹慎地避免說赫欽斯是法西斯主義者，但却指出崇拜權威觀念的法西斯思想所具的危險性。

胡克（Sidney Hook）是杜威最得意的學生之一，曾進一步地反對理性人文主義的觀點。他同意赫欽斯和阿德勒的教育目

標必須導源於人性的觀念，但反對其對於人性與教育理論的看法。首先，他不贊成教育者能自人性決定受教育者應如何造就的情形上結論。他認為一個人的天性固能限制他的造就，但却很難去決定像人那樣有可塑性的有機體之特殊作爲。其次，他認爲即使同意人與禽獸的唯一差別在於他的理性，仍難承認教育具有像赫欽斯與阿德勒所誇張的力量。胡克重視情緒的教育，因而贊同懷海德（Alfred N. Whitehead）所謂只重智慧而不重情緒的教育是一項嚴重錯誤的看法。此外，泰勒（Harold Tayler）亦認爲現代的人已非如希臘時代所謂理智與人慾的結合者，而是一種微妙而複雜的經由醫學，心理學，及社會學的研究所揭示的各種特徵之聚集。（註十五）

杜威與其學生對芝加哥大學赫欽斯一派反對最烈者爲關於理論與實際二者的關係。首先，他們反對將觀念的教育施之於大學，實際的教育施之於日常生活或技藝學院的看法。他們懷疑觀念之被教授或學習可以不顧其內容。在考慮到觀念是如何被學習時，他們認爲教育者必須要牢記於心的是觀念並非知識的基本目標，而僅是知道真像的一種方法。在知識的學習過程中，他們認爲邏輯學不僅是在學習之前或之後運用，而是必須用之於整個的過程中。其次，他們認爲赫欽斯與阿德勒所主張的實際與理論的分離有導致事實與價值的學習之分離的趨向，譬如科學家們在處理各種實際問題時對社會政策沒有深刻瞭解，就是由於此種學術的分離所致。這種分離就形成科學與價值的二元論。從一方面看，科學家揭開了一個自然的世界，作用於這個世界的各種法則皆與人類的願望不發生任何關連。從另一方面看，還有一個價值的世界，在此世界中，願望的實現使人成爲一個改革者或創造者。當一個人站在這個二元論的中間時，他似乎必須在現實或科學和文藝或價值間作一選擇，這實是二元論者的重大困擾。（註十六）

通才教育的理性人文主義思想認爲不論在何時何地皆有個共同而永久不變的常道存在。杜威則認爲此種常道必須因時與地之不同而有所改變。杜威對常道的看法是以綜合民本主義，自由主義，及實用主義而產生的一種富於彈性的哲學爲基礎，與基於不變的人性形上觀點的常道不同。

在美國學術界中，有人鼓勵高等教育之偏重實用的趨向，認爲這是民主過程中的必然產物。美國拓邊史專家特納（Frede-

rick J. Turner) 曾說：「在教育史中，民主的力量促使大學去適應全體人民的需要，沒有比這更顯著明白的事了。」（註十七）美國對於高等教育的熱心和支持，無疑地大部份是爲了滿足人民的需要和意願。這種滿足的實現並不需要減低高等教育的品質，不過是將原來貴族社會的尺度變爲民主社會的尺度而已。民主主義的社會平等思想減弱了過去工作者與有閒者之間的尖銳差別。事實上在二十世紀的民主社會中幾乎每一個人都要工作。由於普遍地都要工作，故在教育上維持傳統的文藝與非文藝科目的差別將是一件很困難的事。任何時代文藝科目的研究都會與該時代的問題有關，惟所謂該時代的問題並不意謂着與較早時代的經驗無關。因此實驗主義者並不反對歷史。相反地，他們亦願意去讀「偉大的書」，但他們把這些書的內容當成解決當前問題的工具，而非僅着眼於這些書本身的內在價值。

通才教育的目標與內容之民主化，乃是大量美國青年要求接受高等教育之自然結果。在過去關於大學門戶應否廣予開放會有兩種主張：一是傑克遜式的（Jacksonian），一是傑弗遜式的（Jeffersonian）。傑弗遜主張選擇性的原則，認爲大學學生人數要少而質要高。這種主張在美國一直風行到十九世紀中葉。此後，強調大衆平等的傑克遜原則，即大學之門應敞開，學生人數應增加而質却不妨降低的主張開始流行。到二十世紀中葉，此種主張已達其高峯。

高等教育的實用趨向同時亦得力於哈佛大學艾略特的自由主義的啓示。由於他對學生興趣與創造能力的重視，乃使他規劃出一種選課制度，使一般人認爲有價值的許多生活上的材料亦得列入大學課程。這種選課制度已嚴重地動搖了傳統根據文藝內在價值的高低作爲課程取捨標準的觀念。

再者，十九世紀的自由主義，對通才教育的理論亦產生了另外一種不同的看法。在十九世紀以前，通常皆認爲通才教育是一種自由人所應接受的教育，到十九世紀以後，則漸認爲只有受過通才教育的人才會得到自由。當然，在這種看法之下，學生必須養成一種開朗的心胸，至少要從地方的狹隘主義及主觀偏見的錯誤中解放出來。如果他要解放他自己，第一步也就得會管理自己，而自我管理則須依靠自我判斷與有計劃的學習，並且學習自我批評的藝術。通才教育即爲了適應此一需要而設。

二十世紀高等教育的自然主義與實利主義的趨向可說得之於實驗主義，自由主義，與民主主義的力量。由於受到現代科學

的影響，杜威與其支持者對理論與實際二者間關係之看法與赫欽斯和阿德勒不同。他們認為理論乃是研究問題的工具。當遭遇到一個問題時，無論問題的性質為何，理論皆可提供一個解決問題的途徑，理論的健全與否，必須在實際中加以考驗，因而理論與實際是互有幫助的。理論可預期結果，實際則可告訴我們，結果是否與理論的期望相符。無論事實或價值的研究皆應採用同樣的方法。

在這樣的一種哲學中，智慧的任務遂十分清楚，它只是一種工具，用以克服環境中可疑的與偶然的因素。智慧既是如此重要，那麼對杜威在高等教育中反智慧的指控便顯然有所誤解。杜威並不忽視思想的重要性，而是要藉實驗中思想本身的批判地位使之改進。（註十八）因此，稱他為反智慧，僅能指出他對智慧的看法與古典的理性人文主義所主張者不同而已。後者認為智慧是一種目的，而實驗主義者則認為它是一種工具。

在實驗主義的觀點之下，高等教育與當前事務密切配合的重要性遂十分顯然，因為實驗主義重視解決問題，而問題的發生，研判，解決等整個過程都是在實際事務中進行的。由於人的問題許多都和職業生活有關，職業課程之所以為實驗主義者所重視，原因在此。然而，根據此種密切的關係而認為杜威主張捨棄通才教育提倡職業教育亦有未當。杜威說過：「文藝學院在民主社會中應有其適當的功能，可以從技藝學科之需要人文指導一事中看出。」（註十九）杜威認為在技藝尚未充份發展之時，由於職業者皆為工人，職業大部份都是經驗性的，故使人輕視對技藝的研究。到二十世紀以後，由於工業化的結果，許多職業的內容都澈底改變，加以近代數學，化學，生物學，物理學，和其他科學的飛躍發展，使早期純粹經驗而無理論的事物過程變成了專門的技藝學科。科學理論的介紹大大增加了技藝研究中智慧的成份，並無限地擴大了其文化創造的潛力。此外，由於技藝對社會的影響，使之必須與文藝學科如歷史，經濟，政治，社會，倫理，美學等建立起更廣泛而密切的關係。杜威更承認除非這些科目是在為研究而被研究時，其工具價值就不能充份被瞭解。因此，儘管許多杜威思想的追隨者，在促進職業教育思想時犯有忽視通才教育學科的錯誤，但杜威本人並不曾有此主張。

四、綜合或折衷主義

美國高等教育的發展，一直到第二次世界大戰時，始終是在兩種性質相反的教育哲學下進行，未曾求取解決。這兩種哲學，一種是出於美學的動機，為古典所範疇的型式，一種是出於實用的動機，為科學所範疇的型式。這兩種型式，溯其淵源，前者出自歐洲上層社會之文學與藝術的傳統，此種傳統自希臘，羅馬時代起就成為高等教育的特徵；後者則為培根思想的發展，所形成的一種新的平民的，實用的，與技藝的高等教育觀念。這兩種性質相反的教育哲學，巴比特認為，由於涉及到哲學上的根本問題，無法協調，縱予協調也只能造成混亂。（註二十一）胡克則持較樂觀的看法，認為形成一個新的較高級的高等教育哲學並不需要在哲學上予以協調的先決條件。（註二十二）

試圖來協調與綜合這兩種對立的教育哲學的各方面努力，最著名的乃是在第二次世界大戰期間，哈佛大學所組成的哈佛教授委員會（Harvard Faculty Committee）。此一委員會於戰後發表其工作報告書——自由社會的通才教育（General Education in a Free Society），刊出後受到學術界廣泛的注意。（註二十二）報告書中明白指出：「教育的真正工作乃是協調得自文化遺產的型式和方向與得自科學的實驗和創造，使兩者能有效並存。」但遺憾的是該報告書並未說明協調的途徑和方法。

因此，就協調此兩種對立的哲學來說，哈佛教授委員會的報告書並不能謂之成功。然而，有一點很重要的即該報告書確信人文思想與科學主義必須協調，教育始有其光明的遠景。這是一個很正確的看法。自該報告書刊出後，美國學術界著文支持這種看法的人很多，即研究自然科學的人士亦不例外。如諾貝爾獎金得主，物理學家惹比（I. I. Rabi）於一九五六年所發表之「科學家與人文學家——兩者的思想能協調嗎？」（Scientist and Humanist—Can the Minds Meet?）（註二十三）伊利諾大學生物學教授銳比諾維契（Eugene Rabnowitch）於一九五八年所發表之「教育中的科學與人文學（Science and Humanities in Education）」（註二十四）及彼茲堡大學教授希斯（Roy Heath）於一九六四年所發表之「理性的冒險家

(The Reasonable Adventurer)」(註一十五)等文皆是。惟哈佛教授委員會既未會指出人文與科學協調的途徑，如何協調終是必需解決的問題。據耶魯大學教育史教授布魯巴克(John S. Brubacher)的研究，美國高等教育界多數人認為將經驗性的科學與絕對性和整體性的藝術和文學並置於同一個學習體系中，並不能真正綜合這兩種哲學。解除這兩種哲學的矛盾需要一種真正的綜合，便是折衷主義(eclecticism)(註一十六)。這雖然看起來不是一個澈底的辦法，但我們必須瞭解，自二十世紀以來，對於高等教育哲學上的許多問題，美國人即表現一種多方面追求答案的特徵。這也許因為哲學上的真理本來就需要從多方面看，美國人民經過以往追求單方面答案的困境後，已經瞭解到此一道理了。

(註一)

- (註一) John S. Brubacher and Willis Rudy, *Higher Education in Transition*, (New York: Harper and Brothers, 1958) pp. 61-64, 144-149.
- (註二) Richard Hofstadter and Wilson Smith, *American Higher Education: A Documentary History*, (Chicago: The University of Chicago Press, 1961), p. 278.
- (註三) James McCosh, *The New Departure in College Education*, p. 809 See also J. S. Brubacher, *Higher Education in Transition*, p. 280.
- (註四) David A. Weaver, *Builders of American Universities*, (Alton,Ill., Shurtliss Press, 1950), Vol. 1, pp. 142-154.
- (註五) Brubacher, op. cit., p. 287.
- (註六) 有關學科遷移理論的實驗，主張E. L. Thorndike及R. S. Woodworth的研究報告。
- (註七) Brubacher, op. cit., p. 270.
- (註八) See Educational Yearbook of the International Institute, (New York: Teachers College, Columbia University, 1939),

pp. 333-337.

(註九) Brubacher, op. cit., pp. 254-255.

(註十) Irving Babbit, "President Eliot and American Education," in Forum, Vol. 81, pp. 1-10.

(註十一) Brubacher, op. cit., p. 285.

(註十二) 謝書王跋《New Haven, Yale University Press, 1936.》

(註十三) Mr. The Higher Learning in America, pp. 66-67. & Hutchins, The Learning Society, 一九六八年出版，中央圖書出版社
註四。

(註十四) Brubacher, op. cit., pp. 214-215.

(註十五) Ibid., p. 290.

(註十六) 布匿〔元〕德昭題，赫爾斯的看法，羅西Phi Delta Kappan, Feb. 1963, Frederick Mayer 著，Robert Hutchins Revisited
一文。

(註十七) Brubacher, op. cit., p. 291.

(註十八) Merle Curti, "Intellectuals and Other People," American Historical Review, Jan., 1955, p. 274.

(註十九) Dewey, Democracy and Education, pp. 366-372.

(註二十) Babbitt, op. cit., pp. 9-10.

(註二十一) Horace T. Morse (ed.), General Education in Transition, (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1951), p.
69.

(註二十二) 謝書王跋《Cambridge: Harvard University Press, 1945.》

(註二十三) I. I. Rabi, "Scientist and Humanist—Can the Minds Meet?" The Atlantic, January, 1956, pp. 64-67.

(註二十四) Eugene Rabinowitch, "Science and Humanities in Education," Bulletin of The American Association of University

Professors, June, 1958, pp. 449—64.

(註11+H) Roy Heath, *The Reasonable Adventurer*, (Pittsburgh, Pa.: University of Pittsburgh Press, 1964), p. 85—86.)
(註11+K) Brubacher, op. cit., p. 295.

本文為拙作美國高等教育的發展研究之一部份，該研究之完成曾得國家科學委員會之補助。