

書評：

赫欽斯「民主社會中教育的矛盾」中的博雅教育理念

A Review of The Conflict in Education in a
Democratic Society by Robert M. Hutchins

葉坤靈

Kuen-Ling Yeh

Author's Correspondence Information

作者通訊

葉坤靈 Kuen-Ling Yeh

Department of Education, National Taiwan Normal University

162, He-ping East Road, Section 1, Taipei 10610, Taiwan

E-mail : t04003@ntnu.edu.tw

赫欽斯「民主社會中教育的矛盾」中的博雅教育理念

壹·前言

赫欽斯（1899-1977）是當代美國極為著名的教育哲學家，1927 年擔任耶魯大學法學院院長，1929 年，時年三十歲，受聘為芝加哥大學校長，被譽為“神童”（boy wonder）和“美國教育金童”（the golden boy of U.S. education），擔任校長的二十年間，極力推動博雅教育，1951 年退休。1951-1954 年擔任“福特基金會”（The Ford Foundation）副主任，鼓吹業界捐款，設立教育電台，並協助聯合國推動國際文化交流。1954-1959 年擔任“共和基金會”（The Fund for the Republic）總裁，後來改組為“民主制度研究中心”（The Center for the Study of Democratic Institutions），主要從事公民權研究，其間並擔任“世界憲章草擬委員會”（The Commission to Frame a World Constitution）召集人終其一生志在為“人性教育”與“世界統體”（world community）的形成而努力不懈（註一）。重要代表作有「美國的高等教育」（The Higher Learning in America, 1936）、「民主社會中教育的矛盾」（The Conflict in Education in a Democratic Society, 1953）、「為自由而教育」（Education for Freedom, 1963）、「大學烏托邦」（The university of Utopia, 1964）以及「學習社會」（The Learning Society, 1968）等。

赫欽斯認為世間有三種「善」（good），第一種是私有或個人的善（individual good），如經濟的充裕，衣食無虞等；第二種善是共同的善（common good），即是正義、和平以及秩序；第三種善是人或人類的善（personal or human good），即是道德、智慧以及精神力量，是我們所追求的至善，因為人是道德、智慧和精神的存有（註二）。為了要發皇人性，使得人人活得有尊嚴，赫欽斯認為捨「博雅教育」（liberal education）不為功，因為博雅教育旨在開展智慧，辨明「善的秩序」（the order of good），不陷溺人性而物欲橫流，如同禮記·樂記所描繪的：「人生而靜，天之性也，感於物而動，性之欲也。物至知知，然後好惡形焉。好惡無節於內，知誘於外，不能反躬，天理滅矣！夫物之感人無窮，而人之好惡無節，則是物至而人化物也，人化物也者，滅天理而窮人欲者也。於是有悖逆詐偽之心，有淫佚作亂之事。是故，強者脅弱，眾者暴寡，知者詐愚，勇者苦怯，疾病不養，老弱孤獨不得其所，此大亂之道也！」之景況（註三）。

本文以赫欽斯的「民主社會中教育的矛盾」為本（註四），引介其博雅教育理念，希冀對台灣目前教育與整體社會有所啟發，尤其在大學教育方面。

貳・全書梗概

赫欽斯認為教育哲學是一門「附屬科目」(a secondary subject)，從屬在哲學下，亦即從屬在我們對於人性與社會的觀點之下。依此，教育措施的紊亂，導源於教育哲學的混亂，而教育哲學的混亂實源自於哲學的謬誤。是以赫欽斯在重建穩當的教育哲學之前，首先反省批判美國教育，而他以美國教育為批判起點，原因有二：一是他身處美國教育界，擔任教師與行政工作，長達三十餘年；二是美國拜科技之賜，成為舉世最為富強的國家。此外，美國也是第一個嘗試教育全民的國家，基此，世界各國無不爭相仿效美國的教育制度，希望也成為國富民強的國家，但是赫欽斯認為美國的富強究竟是不是教育制度有以致之，還是另有原因，實有待商榷。因此對於美國教育的深切反省，可以供其他國家作借鏡，以免重蹈覆轍。

首先，赫欽斯認為西方世界自啟蒙運動以來篤信科學可以解決人類所有問題，為人類帶來幸福的美夢破滅，他說：

十九世紀的改革者、慈善家及樂觀主義者的企圖心，至少在形式、物質或制度等方面皆已實現，意即他們想要終結奴隸制度、延長壽命、提升生活水準、建立普及免費義務教育以及創造大同世界。科學和科技是圓現幸福和繁榮的主要工具，而科學與科技確實為人類帶來許多滿足和便利，但人們對前景卻不再樂觀。(pp.2-3)

他接著說美夢失落之因由：

現在我們要問是否法律上的奴隸才是唯一的奴隸；生活如果沒有目標，長壽是否一定好；生存物質條件的改善是否能解決生活的基本問題；一個壞世界難道不會比許多壞世界還更糟；科學和科技是否能給予我們智慧以使用其帶給我們的力量，以裨益人類而不是毀滅人類；我們尤其要問的是：是否普及的免費義務教育，如同我們所認為的，是有效的方法以解決解放奴隸、給予每個人投票權以及發展工業所引發的議題。

啟蒙運動將其進步的希望奠基在普及教育的推廣上，其信奉者吉朋(Edward Gibbon)在其名著的篇章中總結古羅馬帝國衰亡的原因，並說將來不會再有野蠻的征服者，其理由相當簡單，因為現代戰爭需要大量科目和科學知識，因此要在戰爭中獲勝，野蠻人一定不再野蠻。自從人類發現如何利用大自然力量。整個歷史便朝此途邁進。吉朋最後說：我們因此可以獲致令人滿意的結論：自此每個世代都會增加且持續增加財富、幸福、知識、或者德行。(p.3)

赫欽斯說這個結論令人愉悅，但卻是錯誤的，因為有證據證明財富增加的速率在衰退中，幸福和德行也沒有增加，況且我們也深知擁有知識的野蠻人比起不識字的野蠻人來的更野蠻，也更加危險。

至於政治平等和正義所賴的普及教育，雖在二十世紀圓現，但普及教育的結果卻與提倡者的初衷大相逕庭，甚至是南轅北轍。赫欽斯首先引用赫胥離（Aldous Huxley）的話說：「睽諸歷史，免費義務教育的推廣以及伴隨而來的印刷技術的改良與價格的低廉，在世界各地接踵而至的事實是獨裁勢力的滋長，而犧牲大眾的權利。」（pp.4-5）這在人類歷史上，是極為不可思議且「難以預料」（unforeseen）的事實，因為主張「大眾要有政治力」與反對「大眾擁有政治力」的人，咸認為大眾要有政治力，皆須教育，但是赫胥離卻發現當大眾接受教育之後，其政治力卻不增反減，所以是完全出乎預料之外。

為何普及教育之後，大眾的政治力卻遭受斷喪？湯恩比（Arnold Toynbee）認為普及教育之所以無法促成民眾政治力的提升，原因在於大眾傳播媒體的崛起。他用極為傳神的譬喻道出傳播媒體如何吞噬普及教育的效果，他說：「當普及教育的“麵包”一掉到社會生活的“水面上”，大量的鯊魚就由水底深處湧現，在慈善家眼前吞食小孩的麵包。」（The bread of universal education is no sooner cast upon the waters of social life than a shoal of sharks rises from the depths and devours the children's bread before the philanthropists' eyes.）（p.5）湯恩比的這段話指的是 1870 年英國開始積極推廣義務教育，而品味不高的「黃報」（the Yellow Press）即在二十年後出現，正是這群接受義務教育孩童完成義務教育，進入勞動市場，且有購買力的時候，湯恩比接著說：「這一群不負責任的聰明人，一眼識破教育慈善家之愛，可以化作成就其報紙業王國，轉為豐厚利潤之用。」湯恩比的結論是：「在普及教育制度發達的國家，其人民就陷入“智識暴力”（an intellectual tyranny）的危險中，暴力來自於私人的資本家或公共權威。」為了要對抗「智識暴力」，湯恩比認為端賴「使孩童的心靈接受足以對抗私人或公共宣傳之學校教育，以“提升大眾教養”（to raise the level of mass cultivation）」（p.6）

但赫欽斯說在美國卻極為忽略透過學校以提升大眾教養的這項重要功能，原因不在學校無所事事，而是受到流行的教育主張之不當影響，而無法展現教化大眾的職責，這些不當的教育主張有四，分別為「調適說」（the doctrine of adaptation or adjustment）、「即需說」（the doctrine of immediate needs or the doctrine of the ad hoc）、「社會改革說」（the doctrine of social reform）以及「全無主見說」（the doctrine that we need no doctrine at all）。

要點如下：

一．調適說：

赫欽斯認為調適說的目的在於以最不費力方式，使學生適應其所處的自然、社會、政治、經濟和智力環境，是由於對杜威（John Dewey）學說誤解所

致，因為其學生未能注意到杜威所言對環境適應是指環境應先行改良，所以赫欽斯認為杜威應先對教育目的在於為環境作適應之命題先立下標準。

調適說導致課程職業化，但所調適的盡是一些過時的事實，赫欽斯舉女子學院「工作分析」課程為例說：「調適說影響及於美國女子學院，將其課程依對三百二十三位成年婦女日常生活的工作分析進行規劃，婦女活動的範疇形成課程結構，毫不思考這些活動是否應做，也不考慮調查時婦女所從事的活動現在是否尚存。調適說引致課程充斥各種死事實，因為要調適環境就應學習有關環境的事實，由於不可能預測未來的環境，學生只能學到在學校時的環境事實，但當學生畢業要適應社會時，早已時過境遷了！」（pp.15-16）

調適說主張學生在經濟和職業生活的適應和成功，與整個美國文化密切相關，因為美國是商業氣息極為濃厚的國家，重視物質方面的成就，教育便是培養社會中所謂成功的「人型」，赫欽斯說：「美國可謂是世界上最容易謀生的地方，學校強調職業訓練，理由之一即是相信“國家所珍視的價值，就會照樣培養出來”（What is honored in a country will be cultivated there.）我們承認美國重視物質上的成功，要證實這句話，只要比較知識份子和藝術家在美國與歐洲的地位，典型的美國人是商業鉅子，藝術家和知識份子被視為累贅，因此美國人從小就在意適應經濟環境，俾順利成功。」（pp.16-17）

赫欽斯對調適說提出兩個無法自圓其說的問題，一是調適說認為年輕人必須對其經濟環境適應，可是教育系統能管理並督導所有工作嗎？其二是教育系統能給予學生如同工業界般良好的訓練嗎？事實上，由於職業教學較易進行，也能吸引學生的興趣，所以排除了其他科目的學習。

二．即需說：

即需說主張個人需要會做事以求成功，社會也需要有用的東西，但是這些東西大部分皆是物質貨品和服務，因為成功的定義是完成日常生活認為實用的東西，學校因此需要擔負訓練之責，赫欽斯舉聖地牙哥中學（the high school of San Diego）的課程為例說：「該校提出中學的畢業條件除一般學術科目外，也應包含“有效生活的要素”（essentials for effective living），即是應用急救的方法之能力、在水中自衛的能力（聖地牙哥是個海港）、熟悉兩三種運動能力以至成人、書寫商業信函的能力、填寫應徵表格及作預算的能力；除此之外，女生要會購買食物、做菜、買衣物、處理家務及帶小孩，男生要會保養簡單工具、修理水管、電器及家俱，男女都要會保持居室整潔及使用器物的好習慣。發表這項提議的委員會主席認為這些能力包含良好公民所需具備的技能和訊息，以便有適當的生活，有一所好房子，並保持健康和滿足。」（pp.26-27）赫欽斯認

為這些有效生活的要素並非不重要，但是「能夠在教育系統外學習的就不該納入教育中，因為學校教育中已有足夠教學的內容。」（p.29）

即需說造成「壓力團體」（pressure group）對教育的不良影響，因為「壓力團體以完成一件事為主要目標，於是把教育系統或大學當作達成其慾望的工具，一個職業團體，如美容師為了提升其職業水準和減少競爭，便希望在州立大學設立美容學院，使將來從事美容業都需要接受其訓練，達成控制從業人數和提高其聲望的目的。因為美國的職業組織型態都如此，也有相同的野心，所以新的職業學院就不斷開設。」（p.32）在這種情形下，美國大學對壓力團體不得不讓步，因為壓力團體對規範州立大學的州議會有影響力，也是私立大學財源的主要捐贈者，也對工業的要求無法抗拒。即需說造成教育機構呈現混亂無原則的景況。

（一）社會改革說：

教育界人士對於社會現狀的不滿大都不會走流血革命一途，而是將教育視為促成其所想要的社會變遷之工具。但是赫欽斯認為利用教育以遂行其社會目的，並非教育之所應為，他說：「伊利歐特（T. S. Eliot）責難其他教育學者想藉學校達成其心中的社會目的，說這不是教育，而是“別的東西”（something else），但他自己卻深陷其中，因為他想以學校達成其社會目的，即社會應該包含兩個階級：繼承優勢（inherited advantages）和有才幹的菁英階級，因而說：教育應該延續繼承優勢階級並擇取菁英。伊氏這個說法，正如他批評他人的，也不是教育而是別的東西。」（pp.48-49）赫欽斯指出在教育中的社會改革大都是有權勢的人一時偏好，並不足取，並說社會改革引發的困境：「社會改革後最困難的問題是，以瑞典為例，瑞典致力於成人教育之機構的社會目標大半已經達成，這些機構將要做什麼？必須消失或從事其他目的。但是如果這些目標在學校進行，問題將更嚴重，因為社會目標達成後，學校不能廢除，猶如酗酒和貧民窟問題解決後，學校是否繼續鼓吹節制和消弭貧民窟？如果是，學校將充塞過時的廢物，否則學校將何去何從？如果學校教學生到他們應用時，已經不存在的事物，下一代所學的，更是毫無蹤跡的東西了！」（pp.51-52）

赫欽斯所言，似乎說學校應自外於社會改革，當然不是，他僅是認為在談改革之前，應先理解何謂「改良」（improvement），並確定教育的可能性和限制，他說：「我主張教育目標應是社會的改善，要使其有效，就要知道改善的涵義，且要認識教育的限制和可能性。杜威和“重建論者”（reconstructionalists）對改良的觀念錯誤，因而也誤解教育，杜威和重建論者不知道教育的限制，伊利歐特則未考慮教育的可能性。」（p.53）

（二）全無主見說：

所謂全無主見說在於指出美國教育缺乏穩當的理論基礎，任何事物主要投學生所好，就可以納入課程，使得課程出現大拼盤景況。赫欽斯批評二次世界戰後，美國總統邀請著名教育學者組成的總統諮詢委員會，所提出的教育主張就是典型的「全無主見說」，他說：「委員會希望教育不僅普通而博雅、充分職業化，不僅要培養廣博的公民休閒生活，也要將這些目標做有意義的整合，俾在每一階段中符合學生的潛能，這種說法簡直是全無主張的主張。」（p.58）且該委員會的課程主張根據學生的興趣而設計，赫欽斯說：「美國高等教育已經太過分歧而瑣碎化，委員會的建議宛如告訴一位即將溺斃的人，要想不淹死，就得再喝大量的水。人皆不同，人固然都不相同，但亦有其相同之處，教育之弊在於過度強調的不同處，以致造成極端的專門化。基本教育的目的在導引共通人性，共通人性的教育是基本且不可或缺的，個體差異的教育是次級的，有許多也是不必要的。」（p.59）

全無主見說造成選修制度的氾濫，學生沒有共同的基礎，無由共同討論與學習，赫欽斯說：「選修制度剝奪同儕學習，一般所謂課程多樣性，造成課程無法統整，且由於缺乏共同智識生活，而使大學院校教育貧瘠，足球和其他課外活動是學生唯一共通的基礎，成就其誇張性。一所著名大學學生不久前投書學生報紙，抱怨說課程這麼多，使得學生除了交談球賽分數外，無法溝通。」（p.62）

赫欽斯在剖析美國學校教育無由涵泳大眾智識教養之因由後，接著論述“教育根柢”（the basis of education），亦即其教育理念，他說：「調適說、即需說、社會改革說以及全無主見說的明顯錯誤，指明了我們需要更好的教育定義。」（p.67）

教育的對象是人，因此要談使人更好，就要對人是什麼有概念，沒有的話，就無由論及對人的好與壞，而穩當的哲學認定人是理性、道德及精神的存有，人的改善意指充分發展人的理智、道德以及精神力量，凡是人皆有這些力量，人人就應將這些力量發展至極致。此外，人生而自由，也生而具有社會性，要正確使用自由就需訓練，要生活在社會“統體”（community）中，就需有道德，也要成員之間相互溝通，雖無須贊同彼此觀點，但要彼此瞭解。

教育旨在培養人的智識能力，人的道德能力和精神力量分屬家庭和教會責任，三個機構要整體合作，因為人雖有三個面向，但還是同一個人，如果由學校接管家庭和教會任務，將會使這兩個機構功能萎縮，自己又無法妥善履行自身任務。

依此而言，教育的首要目的是了解什麼才是對人有益的，且要辨明“善的次第”（the order of good），因為價值有次第，教育的工作就是瞭解善的次第，建立次第以及篤行之。這樣的教育可以免除因調適說、即需說、社會改革說以及全無主見說所引起的瑣碎；不會要學生適應壞的環境，而是鼓勵其改造環境，使其更佳；也不會忽略即需，而是要將這些需要與較為高遠、抽象以及重要的需要建立起恰當的關係。赫欽斯說這種教育是適合“自由人”（free men）的教育，亦即博雅教育，博雅教育著眼於理解與判斷力的培養。

赫欽斯服膺亞里斯多德的思想，而亞里斯多德認為在青少年階段，要理解和判斷許多重要事情，是不可能的，因為在缺乏實務經驗下，要對實際事務作判斷與理解幾乎不可能，所以在缺乏經驗下，無法理解的科目，應該以導論方式教給缺乏經驗的學生，這些科目的價值有賴學生有經驗之後，繼續學習，而在美國，不幸的是經濟學、倫理學、政治學、歷史以及文學，只在年輕時期學習，此後，終其一生，就很少再涉獵，由此，導出教育最重要的一環是成人教育，人是理性的動物，意指必須終其一生持續使用，況且要成為共和政體的公民，也需賴智識思考有關正義、和平、自由以及秩序之問題，因為人非天使，天使靠直觀能力得以發現真理，因此無須學習，但共和政體內的每一項共識行為，皆須透過學習而得，赫欽斯引用孟德斯鳩（Montesquieu）的話說：「君主政體的統治原則是榮耀，獨裁是畏懼，共和是教育。」（Whereas the principle of a monarchy was honor, and the principle of a tyranny was fear, the principle of a republic was education.）（p.76）因此，理想的共和政體是學習的共和統體，這個目標在兩千五百年前的古希臘雅典就開始了，希冀達致毫無藩籬的學習共和體以及相互扶持的世界性共和政體。

赫欽斯在論述其教育理念是自由人的教育，或即博雅教育後，接著論述其博雅教育之主張與大學教育之理念，並顯示出二者密切的關連性。

參・博雅教育與大學教育理念

一・博雅教育

赫欽斯說博雅教育自古希臘雅典開始，就被視為是“最優秀的人的最佳教育”（the best for the best），是一種給統治國家且享有悠閒生活之人的教育。其內容包括“博雅科目”（liberal arts），即讀、寫、聽、講和算科目以及我們所承繼的智識與藝術傳統。赫欽斯說雖然在古代，這是少數有閒階級的教育，曾經受到非難，但這是最佳的教育，則未曾被否定過，因為博雅教育是西方的產物，西方的傳統認定每一

件事物都要被討論，而博雅教育旨在延續西方文明中的對話，使學生參與始於歷史源頭且延續至今的偉大對話。不幸的是，博雅教育於十九世紀末，二十世紀初，在美國幾乎消失不見了，是民主化和現代工業化使得博雅教育變得“不確切”(irrelevant)嗎？赫欽斯首先說明博雅教育在美國消失的原因，其次論述博雅教育契合時代的脈動，是全民之所需。

（一）博雅教育消失的原因

十九世紀末，在美國，博雅教育大部分由希臘文和拉丁文的教師擔任，因此博雅教育就被視同經典教育，但是經典教師大都僅注重語言教學，學生花了數年時間學習古希臘和拉丁文作品，可能對其中的“觀念”毫無所悉，但古希臘文和拉丁文卻是所有著名大學、預備學校或中學的畢業規定。在原本在僅少數人才有機會接受高等教育的情況下，反對聲浪雖時有所聞，但尚不嚴重，但當二十世紀的最初二十五年間，大批學生湧入高中和大學時，學生和家長不再認為經典教師的教學是有用的，但經典教師無視時代的變局，未能改弦更張，強調經典中的智識遺產對於現代人的意義時，就被時代的洪流給淹沒了。赫欽斯說：「二十世紀對於經典教師的教學是正當的懲罰，但卻錯待博雅教育，也錯在以不適當的內容，即無窮無盡瑣碎的職業科目來取代博雅教育。」（p.83）

（二）博雅教育是民主與工業化時代中全民之所需

赫欽斯由人性、民主、工業化以及世界統體的形成需要共同學習等觀點來論證博雅教育的時代需要。

- 1．人性觀點：他說：「博雅教育包含博雅科目的陶冶與理解偉大的觀念，旨在幫助人類思考自身，發揮其最高的力量，是“給最優秀的人的最佳教育”，在目前也是如此，除非當代工業、科學以及民主使其變得不確切。但是現在的社會、政治以及經濟變遷尚未到無須博雅教育的地步事實上，這怎麼可能！因為我們仍需“成人”（to be human），且在現在比之於過去，益形迫切！」（p.84）
- 2．工業化和民主社會面向：赫欽斯說：「博雅教育是統治者的教育，也是有休閒人的教育，民主和工業不僅不會使博雅教育變得不確切，反而使得博雅教育成為全民所需。民主政體使得每個人都是統治者，因為民主的精神是普遍公民權，基此，如果博雅教育是統治者的教育，那麼每個統治者，即是每個公民，都應接受博雅教育。此外，如果工業化的結果使得每個人有空閒時間，且正如歷史所顯示的，有閒但未能明智使用的話，將使得人墮落，因此，每個人都應接受

博雅教育，以睿智使用空閒時間，那麼工業化就使得全民接受博雅教育成為可能。」（p.84）

- 3．世界統體的需要：人是不同的，但也是相同的，但赫欽斯說在目前局勢之下，相同的部分比不同的部分重要，因為世界正朝整合之途邁進，問題在於整合要透過武力征服，還是共識，赫欽斯說答案當然是共識，而要達成共識唯有賴溝通，而“博雅科目”（liberal arts）即是溝通的科目，且人類最偉大的觀念即是人類共同的資產，提供了相互瞭解的共同架構，沒有這個架構，所有資訊、區域以及不同國家之間的人民之交流，將會徒勞無功，偉大對話的聲音構成了偉大文明。

使人成為學習的世界統體的公民以及實現世界法律與正義不可或缺之終身學習的博雅教育，是一種智識的陶冶，得以解決新的問題、掌握新的事實、滿足新的需要以及再造環境，以契合人類精神，恢弘人類理想。

博雅教育即是有教養人的教育，所以應該知道讀、寫、算，也應該瞭解彰顯人性的“偉大觀念”（great ideas），瞭解所處的“傳統”，懂得與他人溝通，藉由熟悉典範人物，吸納其“偉大的慣常視野”（the habitual vision of greatness），沒有偉大視野，懷海德（A. N. Whitehead）說真正教育是不可能的。

博雅教育的教育過程是對話式的，始於歷史之初的偉大對話，最佳的代表是“蘇格拉底對話”（socratic dialogue），蘇格拉底採擷意見、提出問題釐清字詞和觀念，顯示出投入的神情，參與討論的人需要思考並相互了解，他們可以在討論之前或之後，都可以不同意蘇格拉底的想法，彼此之間無需同意，如果達到共識，是出於自由意志，對話的唯一限制是“矛盾律”，即是不能對同樣問題在同時間回答是與否。穩當的哲學教導我們人是理性的動物，依此而建立的教育哲學告訴我們，人雖可以獲得協助來學習，但要真正學習唯有靠自己，“灌輸”視為反人性的，批判、討論、提問以及論辯是真正符合人性的教學方法，柏拉圖在「曼諾」（Meno）篇中提出“回憶法”（the doctrine of reminiscence），指出教師如事先提出定理，學生接著背誦，智識能力將無法獲得進展，學習有賴師生合作，教師指引學生針對問題，提出合理答案，才是真正學習之道，蘇格拉底的對話，為大學提供學習典範，大學力於教育系統的頂端，對其他教育系統深具決定性影響。

二．大學教育理念

回歸到湯恩比所言，要對抗智識暴力唯有“提升大眾教養程度”一途，赫欽斯贊同此種看法，並認為欲使一個國家致力於提升全民教養，則有賴少數的個人或機構從事獨立思考，他從而將大學定義為“獨立思考中心”（the center of independent

thought)，而一國家之所以鼓勵批判反省在於體認到“未經批判的文化無法長存”(An uncriticized culture cannot long endure.)

談到大學教育理念，赫欽斯首先論及懷海德在哈佛創校三百週年的誌慶文，文中認為大學的任務是智識領袖，建議哈佛應該“塑造二十世紀的心靈”(fashion the mind of the twentieth century)，就如同巴黎大學“塑造中世紀心靈”一樣。赫欽斯說：「頃讀懷海德之言，我自問除了中世紀之外，大學是否承擔過智識領袖或塑造時代心靈之責。因為大學建立於中世紀之時，當然無法塑造之前的時代心靈，但此後時代心靈是由個人或小團體來塑造，這些人大都與大學無涉。令人印象深刻的是，塑造心靈大都不是出自教授，就算來自大學收容之人，也屬於個人而非大學之功，例如，牛頓在劍橋從事研究時，劍橋正處於酣睡中，時間長達一百五十年之久。塑造二十世紀時代心靈最具影響力的是馬克斯、達爾文以及弗洛伊德，而非海德堡(Heidelberg)、牛津以及索榜(Sorbonne)。」(pp.97-98)

中世紀大學何以能塑造心靈，而其後大學卻無能為力？懷海德的答案是中世紀大學發揮「提示」(suggestiveness)功能，「提示」則來自於行動，亦即中世紀大學兼重“理論思辯”(speculative)和“實用”(practical)兩種性質，質言之，每一種理論思辯活動都對實際生活有意義，而每一種值得探究的實際事物，都具有理論思辯的基礎，所要研究和教導的行動都旨在理解該行動及其蘊義，由此見出“專業”(profession)意指一群人對有智識內容的材料作專門的訓練，目的在“共善”。因此，中世紀大學進入時代生活的方式，不是藉由培養職業所需人才的職業學院，而是透過理論與實踐之結合，作為研究與教學之本。

中世紀大學因為師生住在一起，也一起探討學問，教授與學生繼承共同的文化資產，對於不同的學科的方法和技巧都有共同的訓練，雖然不必對概念有一致的看法，但對於基本和共通能力所需的觀念卻相當熟悉，原因在於對這些觀念都有共同的學習、共同的評價以及理解，這種共同探究學問的方式就是彌爾(J.S. Mill)在「自由論」(On Liberty)中所言的“論辯”(disputation)。中世紀結束時，除了在哲學和神學之外，也為其他知識領域帶來極大成就，中世紀是“論辯的時代”(an age of debate)，但其後是“發現的時代”(an age of discovery)，發現者或實驗者要儘快使自己成為專家，逐漸將中世紀的共同學習拆解，目的在開發新的領域，不在意傳統的學習，專家多了就無法一起思考，因此中世紀的主要活動——“討論”就式微了，中世紀決定研究內容的標準也隨之消失，專家想要研究什麼就必定納入，大學中的職業學院或科系如同雨後春筍般的出現，就不足為奇了！海斯(Hermann Hesse)說這是“文摘的時代”(Age of the Digest)，是破碎、局部以及消遣的時代，即是令人無法理解的瑣碎時代，也是宣傳和公關的時代。赫欽斯認為我們所處年代的極大矛盾是溝通工具在量與質方面，皆有長足進步，但卻無法有效溝通，因此，自許為“智識領袖”的大學所需承擔的任務在於“心靈的真正融通”(a genuine communion of minds)，但現代仍是發現的時代，仍是個別思想家和專家的時代，是文摘的時代，

以及毫無連貫與瑣碎的年代，基此，要展現新文化就要做到結合“發現法”與“討論法”，即是在保留與促進發現的同時，也要重振對話的條件。所需立即革新的是對抗大學在理論領域的混亂以及實踐領域的沈寂，這兩個領域極度割離。直言之，理論的混亂在於觀念不清、沒有關聯以及無意義，而實踐領域的沈寂在於對社會中的重要議題，學者沒有做到“無利益關心”的探究，理論與實踐的割離，導致彼此之間的萎靡，對話條件在大學中不復存在，也就沒有真正的心靈融通。

大學應是“智識統體”（an intellectual community），或即“學者統體”（a corporate body of thinkers），要做到心靈融通，就要由大學內部做起，再擴及國與國之間的學術交流，唯有透過共同的訓練，對不同的知識類型及其方法與技術，有普遍的鑑賞力，且以蘇格拉底的對話，共同不斷地討論共通的基本觀念，以及這些概念對實踐的意義。在這樣的統體中，縱使有不同的意見，也能將自己所思考的與他人的連結在一起，即是有共同的思考點，找到自己在對話中的地位，因此，大學中的專家、發現者以及實驗者，除了自己專門領域的探究責任外，也體認到與其他領域學者對話的責任，展現在探討理論與實踐的重要論題上，所得的智慧能對現代文明的關鍵重要問題有“提示”作用，如文化危機、東西方的矛盾與衝突、宗教與國家的關係、大眾對於人類世界統體的責任以及對陷溺於宣傳的人作無私的忠告等。

這樣學者的統體沒有國家畛域之別，其學習聚合來自世界的學者，可以促進世界統體的形成，表現其精神，塑造二十世紀心靈。

肆·對台灣教育的反省與借鑑（代結語）

「民主社會中的教育矛盾」雖成書於 1953 年，但書中觀念卻歷久彌新，值得再三玩味，並用之反省台灣教育。無可諱言的，台灣留學美國的學生數為數眾多，返國後帶回不少美國教育新觀念與措施，猶如十九世紀，當德國大學獨步全球時，美國大學生也爭相到德國取經，帶回德國教育方式一樣。向學術與教育先進國家學習，原本無可厚非，但如果僅一味模仿，或未能掌握教育措施之精神與底蘊，恐無法達到借鏡之效，又將引發新的問題，徒增困擾而已。

表面上，美國教育雖然宣稱奉行杜威學說，但由於未能把握杜威學說要旨，以致產生赫欽斯所說的四種似是而非的教育主張，以致美國雖然號稱教育最為普及，也是高等教育最先達到普及化的國家，但學生卻沒有真正受到陶冶，使得學校被譏為與“收容所”（accommodation）無異，基此，處於十字路口的台灣教育，在仿效美國教育措施之時，可以自本書借鑑之處如后：

一・大眾教養的提升是教育的確切目的與教改成功的關鍵

促成民國八十四年「四一〇教改聯盟」的重要人物的台大黃武雄教授，曾在民國八十二年拍攝「笑罷童年」教改影帶（註四）。姑且不論其教改理念的穩當性，但其剖析台灣長期以來的教育缺失，則發人深省。他認為台灣教育的兩大缺失是“升學主義”和“管理主義”讓學生的學校生活成了一輩子的“夢魘”。升學主義造成大學生普遍罹患知識倦怠症，一般社會大眾除了工作所需的工具書之外，大都不再閱讀。其次，由於政府用廉價方式辦教育，導致畸形的大班大校，教師的負擔過重，加以中央集權的教育體制，使得教師無法展現專業精神，而淪為集體管理的工具，無自主性，就無創造性，教學淪為“例行公事”（routine），沒有創意的教學，加上他律的管理方式，出了校門的學生，也成了缺乏自律性格的公民。無自發學習動力與陽奉陰違的他律性格，用嚴格標準而論，台灣整體社會無法稱得上“有教養”（educated）。

黃武雄教授認為要打開這個死結，端賴政府給予人民機會，肯發大手筆投資教育，廣設高中大學，打開高等教育升學窄門，文憑主義消失，升學主義自然迎刃而解，中小學教學得以正常化，學生就能主動求知，書香社會就得以實現；將大班大校改為小班小校，將教育權限下放，不再統一教科書、統一考試、統一教學進度，教師就能展現教學專業，有了教學創意，加上教學負擔合理化之後，教師就能重視學生主體性，學生就能養成自律性格，台灣就不再被譏為貪婪之島。

我同意黃武雄教授的大部分論點，如政府必須發自內心的重視教育，給予充裕的教育資源，但更相信赫欽斯所引用柏拉圖的話說：「一個國家所重視的，就會透過學校培養出來」，所以要打開教育死結，就要由民眾教養與教育觀念著眼，而非如黃武雄教授所言，教改要成功不在於家長的觀念問題，而在於政府要不要給人民機會。否則，黃武雄教授所倡導的制度性教育改革，目前大致實現，但實質的教育成效仍有待商榷，仍讓人難以滿意。原因何在？家長仍重視學生的學業成績，因為學業成績是未來成功人生的保證，因為人生要成功就要足夠的財富，且愈多愈好，而要獲取高薪，又需就讀名大學理工與醫學等科系，於是成績至上，人格教育就無足輕重，社會的改造當然遙遙無期。一個偉大的學校與教育者，是兼重人文藝術與理工的，重視的是“人”的價值，每個學生的主體性，而非僅在意成績勝出，就讀名大學理工科系的“資優生”而已。依此，如何移風易俗，改變大眾之教育觀念，進而提升其教養水準，讓人民瞭解到物質的善固然重要，但僅需適度滿足就好，因過度追逐，會不利於“統體”的形成，一個統體的成員有其共同的理想價值，共同追求正義、和平、法律以及秩序，在統體的環境中，生活於其中的個人才得以朝自己的智識、道德以及精神力量發展與提升，這才是教育的根本與確切目的。

在目前局勢下，這個重擔恐怕要落在少堅持志道的人身上，台灣未嘗無人，我們也看到許多有理想的人士大聲疾呼，但是力量似乎有限；另外一途，就如赫欽斯

所言，恐怕要落在大學身上，然而大學要承擔這個任務，又需自許為“批判思考中心”，才有機會，這又是大學教育的重要課題。

二．博雅教育是全民的需要且需從小培養

凡事嘗試錯誤的學習方式是不符合教育經濟原則的，文明的延續與茁壯有賴文化火炬的傳承，讓下一代站在前輩的肩膀上，望得更高更遠，即是懷海德所言真正的教育在於讓學生吸納前輩的“慣常的偉大識見”，赫欽斯贊同這種觀點，所以他的博雅教育除了延續古希臘雅典人的「博雅科目」外，其次就是偉大心靈的作品，所謂“偉著”（great books），偉著包含“偉大觀念”（great ideas），嫻熟博雅科目之讀寫算等工具學科，就有了閱讀偉著的基礎，熟習偉大觀念，辨明不同偉大思想家的聲音，就能與其他領域學者對話，矯正過度專門化，各行其是與瑣碎之弊。

赫欽斯說文明的斷絕無須焚書，只需幾代不念書就可以了，台灣通識教育除了採擷西方偉著外，中國的經典是世界瑰寶，共同遺產，其中的偉大觀念，如不傳授，恐怕幾代以後一般民眾就無法理解，民眾共同的資產將成了少數專家的個人私產，實不利文明的傳承。基此，經典的研讀，應自幼紮根，小學的讀經班，應該鼓勵，有的學者認為小學生太小，不懂得其中義理，這是這無可否認的事實；此外，認為強迫小學生讀經，有陷入西方長期以來遭人詬病的“形式訓練”之虞。我基本上贊同這種憂慮，但我認為只要作某種教育方式的調整，就可免除這種疑慮，即是不同的教育階段有不同的教學重點，配合小學生的天性愛唱歌、記憶力佳、喜愛圖畫以及聽故事等特性，可以將唐詩宋詞譜曲，加強其記憶，除去死記之弊；莊子或論語，可以用漫畫故事的方式教導，提升孩童的學習興趣。所以博雅教育自幼奠基，讓學生濡染，為其後閱讀原文經典，理解其中偉大觀念預備，將提高通識教育的教學成效。本人中學時期國文教師在談禮記·禮運篇的大同與小康，就曾經教唱“大同”，迄今無需看書，就能唱出“其文”，思索其哲學，嚮往其美麗的人生境界。

三．大學是學者的統體與社會的守望塔

台灣近年來受到全球化的衝擊，為了保有既有優勢，極為強調競爭力，台灣在自然資源缺乏下，相當重視人才的培育，因為人才是台灣“勝出”的希望所繫。所以高等教育就是台灣與他國一較高下的場所，但是又應驗柏拉圖的話，學校是人民集體觀念表現的地方，由於太過重視經濟成就，所謂的人才就是理工見長的學生，理工見長的大學自然受到國家青睞，因為這是科技研發“經濟產出”的地方，“知識經濟”這幾年來受到過度重視，其來有自。沒有人會說經濟不重要，事實上，也應擺在國

家施政的重點，但問題在於一個未經批判反省的文化不能長存，蘇格拉底給世人的警語也說：未經省察的生活不是人的生活（An unexamined life is no life for man.），因為，經濟富庶了，我們仍會遇到“該怎麼活才會幸福”之課題，即是精神出路同樣重要，質言之，不囿於物欲的“自由人”才是幸福之人。因此國家如將大學視為“服務站”（service station），將無法達致教育的終極關懷--“成己”與“成人”之教育根本精神；相反地，大學如能展現中世紀以來的職責，是社會“守望塔”（watchtower），無利益關心的為迷航的船隻點燈，“指示”正向航道，就有賴政府體認大學的這項無可怠忽的責任，學者也能體認自己的職分，稟持學術自由精神，與其他學者對話，達到心靈融通的學者統體，成為國家汲取智慧之所。

參考文獻 Bibliography

1. 本文旨在引介 Hutchins, Robert M. *The Conflict in Education in a Democratic Society* (Westport, Connecticut: Greenwood Press, Publishers, 1953), 其中重要引文部分將標出頁碼, 以利查閱原文。
2. 葉坤靈 (1995), 〈赫欽斯博雅教育思想研究〉, 《台灣師大教育學系碩士論文》, 未出版, 頁 6-7。
3. 姜義華譯注, 《禮記讀本》(台北市: 三民, 1997), 頁 517-518。
4. 周祝瑛, 《誰捉弄了台灣教改?》(台北市: 心理, 2003), 頁 83-86。
5. Hutchins, Robert M. *Education for Freedom* (New York: Grove Press, 1963), pp. 88-89。

