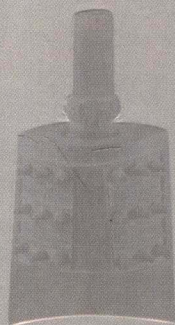


大学正义

吴松 著



人民出版社

大学正义

吴松 著

人民出版社

责任编辑：刘丽华
文字编辑：李 森
责任校对：书林瀚海

图书在版编目 (CIP) 数据

大学正义 / 吴松 著
- 北京：人民出版社，2006. 11
ISBN 7 - 01 - 005959 - 4
I. 大… II. 吴… III. 高等教育 - 教育改革 - 研究 - 中国
IV. G649. 21
中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 136902 号

大学正义

da xue zheng yi

吴松 著

人民出版社 出版发行
(100706 北京朝阳门内大街 166 号)

北京瑞古冠中印刷厂印刷 新华书店经销

2006 年 11 月第 1 版 2006 年 11 月北京第 1 次印刷

开本：787 毫米 × 1092 毫米 1/16 印张：13.75


字数：150 千字 印数：0, 001 - 3, 000 册

ISBN 7 - 01 - 005959 - 4 定价：25.00 元

邮购地址 100706 北京朝阳门内大街 166 号
人民东方图书销售中心 电话 (010) 65250042 65289539

责任编辑：刘丽华

文字编辑：李森

装帧设计：

责任校对：书林瀚海

自序

大学，正面临着一场教育范式的转换。这种转换，既是回归，也是超越。回归，乃回到本原，回到本真，回到正义；超越，乃超越现状，超越陈规，超越固有模式。但是，无论回归还是超越，都必须以人为本，都要围绕健全人的心智而走向创新型人才的培养。这就是大学的本真，这就是大学之正义。正是基于此，此书将近几年本人思考和探索大学与教育问题而在报刊上所发表的文章汇集在一起，名之“大学正义”。

“大学”一词，在中国的典籍中最早出现于《礼记》。《大学》是《礼记》中的一篇，传说是孔子或曾子的语录，但无从稽考。至宋代，朱熹将此篇抽出来单列成书，与《论语》、《孟子》、《中庸》合成《四书》。《大学》开篇说：“大学之道，在明明德，在亲民，在止于至善。”据陈颐所解，“亲民”就是“新民”。朱熹《四书章句集注》对“大学”的解释是：“大学者，大人之学也。”显然，此解释乃是与童蒙之学相区别而言的。但是，“大学”更多的还是“大的学问”的意思，所以，林语堂等人将《礼记》中的“大学”一词翻译成 The Great Learning。

“大”，在我国古时候又读“太”，因而古时候的“太学”被称为“大学”。“太学”作为古代贵族成人子弟读书的场所，与童蒙之学相区分。

汉代的“太学”立五经博士，规模很大。隋唐以后的国子监就是从“太学”演变而来的，虽内涵比“太学”更丰富，但都可以看作古代中国的高等学府。





《礼记·大学》中的“大学”，虽然是“大人之学”，但其“大学之道”，仍是“在明明德，在亲民，在止于至善”，因而与现代大学的办学理想和精神内涵是一致的。

在英语中，University（大学）的词根是“universe”，有“普遍”、“天地”、“世界”、“宇宙”、“万物”等意思。Universe，喻指大的学问和普遍的、普适性的道理。所以，约翰·亨利·纽曼说：“大学（University）是一个传授普通知识（Universal Knowledge）的地方”。可见，英语中的University与《礼记》中的“大学”一词有着同样的内涵。

从词源学的意义上看，中西方“大学”（University）一词的来源和演变有着相同和相通之处，都有张载“为天地立心，为生民请命，为往圣继绝学，为万世开太平”之义。这正是大学之正义。

“正义”一词主要有四个含义：其一是“正当的，公正的道理”，如《荀子·正名篇》云：“正利而为谓之事，正义而为谓之行之”；其二是“正确的含义”，如《后汉书》二八上《桓谭传》上疏云：“屏群小之曲说，述五经之正义”；其三有“正名”的意思，《荀子·正名篇》云：“名定而实辨”、“制名以指实”；其四指法、政治、社会的核心价值或价值取向，因此“正义”也是现代性的核心概念之一。

本书以“大学正义”为名，取为大学正名、为大学辩护、重新解读大学、铸造大学精神诸意，以求教于学界专家和同人。

二〇〇六年十月

目 录

自 序	(1)
教育与启蒙	(1)
教育与文化	(12)
教育与常识	(24)
教育者与受教育者	(36)
教育的精神与社会正义	(47)
现代性、后现代性与教育的使命	(58)
教育与人的全面发展	(76)
西部开发与人的开发	(80)
教为不教，学为创造	
——教学理念释义	(89)
基于“交互主体性”与“存在之真理”的教学理念	
——“教为不教，学为创造”作为教学理念再诠释	(98)
“大学语境”与智慧养成	(118)
象牙塔精神的守望与超越	(128)
“学术语境场”的培育及其对“学术兴校”的意义	(137)
我们离现代大学制度有多远	(148)



行政权力与学术权力的博弈与融通

——大学管理组织架构中的一对核心矛盾…………… (160)

大学学术组织形态探究

——兼谈云南大学学术组织之重构…………… (171)

附 录

文以载道 学术兴校…………… (193)

“前沿”的困惑与期待…………… (199)

承继风范 返本开新

——缅怀广田校长…………… (205)

教育与启蒙

启蒙是教育永恒的使命。无论什么时候，尤其是在我们今天所处的时代，启蒙的教育与教育的启蒙都显得特别重要。就启蒙的教育而言，其责任就是向愚昧挑战，为心智解蔽，是对灵魂的转向和对人性的高扬，它既针对儿童，也针对成人；既针对个体，也针对群体。而教育的启蒙则是教育自身的启蒙，其任务就是向传统挑战，为体制解蔽，是对教育本身的改革和对教育本体的回归，它既关乎体制，也关乎人，既关乎教师，也关乎学生，既关乎教育的形式，也关乎教育的内容。作为本体的教育，乃是体现了哲学精神的教育，它通过哲学之“思”以及“思”的理路和勇气，启蒙人的心灵，使知识成为生活的基础并内化为人的精神。因此，探讨教育与启蒙的关系问题，既是教育学的任务，亦属哲学研究的范围。

一、心智与启蒙

尽管直到目前为止，还没有一个哲学家对“心”的描述被认为接近了“心”的真理，但这并不等于说，人的存在或人的概念就可以缺少“心”这一内涵。事实上，人之所以为人，就在于人有“心”这一精神属性。“心”既是先天的本质，又是心理活动本身。心不是一个固定不变的实体，所以，当我们说到“心”的时候，可以用“干涸”、“阴暗”、“明亮”、“丰富”、“美”等等修辞的方式或意义的范





畴来比喻。从哲学上来说，心智一词不仅强调指谓人的大脑的各种心理能力，而且强调人是具有高度发展的智能的动物。在历史上，不少学者都曾用“会使用语言”及“会制造和使用工具”等等来作为区分人和动物的界限。这种区分在今天仍然具有意义，但仅有这种区分是不够的。近年来的科学研究表明，猩猩在某种低级的水平上也会使用语言和制造工具。因此，还是古老的“人是理性的动物”这一说法，才能真正划分人与动物的清晰界限。人不仅具有高度发展的理性，而且具有高度发展的智能，这才是人类可以永恒地引以为自豪的东西。

哲学家们常常指出，人是一种多维的存在。人既是自然界长期发展的产物，又是社会发展的产物，还是心智进化的结果。人是自然、社会和心智的统一体。在人的身上，不仅凝聚着自然界长期发展并通过遗传代代相续的生物学和生理学上的特性，而且还凝聚着在人类社会历史长河所积淀下来的种种历史文化传统。人是一种理性的存在，一种历史的存在，一种文化的存在。这种种存在固化为个体的生命心智、思维禀性、情感倾向、意志品质，个体也就获得了一种实在性与生存的权利。因此，人不仅是一种事实性的存在，而且是一种价值性的存在，正是人的这种二重性的存在构成了人与动物所不同的超越性的本质特征。当代存在主义大师萨特说：“人只是在企图成为什么时才取得存在”，其意义正在于此。在人类生活实践的过程中，通过心智的力量，人弥补了动物凭完善的器官和本能超过人的某些地方。然而人的心智并非只是作为人的体力缺陷的某种补偿，而且还能够使人在历史发展中不断实现自我，从而超越原始的自然属性的种种

限制，使外在的现象世界成为人类精神观照的客体。人在剥离自然依赖的历史过程中，以心智的优势和创造性的劳动而获得了超越和自由，确立了自身的主体地位与独立于世界的优越感。实际上，这并不是我们今天才有的发现，早在文艺复兴时期的人文主义思想家乔万尼·皮科便已经说过：“任何动物的活动都受到它本性的限制，狗只能像狗那样的生活，狮子也只能像狮子那样的生活，可是人却相反，人没有强制自己应该如何生活的本性，人没有使自己受限制的本质，人只有从事生活时才成为人，自己能选择自己的双手编制光荣的桂冠或耻辱的锁链。”只不过，皮科还不是很清楚地看到，这一切的一切，都是人的心智及其创造所构成的。

心智是人“心”与人所创造的知性世界（包括知识系统）的融合，是集体无意识、文化积淀、经验、理性、教养、判断力和想象力的综合。人的心智体现着人类的文明水平，反映着时代精神，昭示着人类的未来。心智既有本体的属性，又是认识过程和思维方式。它不是死的实体，而是活的实在。人的心智肯定要打上时代的烙印，因为它是以个人为表现形式的。只有“神”才能在心智的一切领域跨越时代，反映高于时代的普遍性。而“神”亦为人的心智所创造，所以人给“神”的身上附着的普遍性，并不能代表心智有能力获得的真理性的，而只能是人所渴望获得的真理性的精神向度。这里的精神向度，不过是人类基于心智有限性的一种企盼和渴求。

个人的判断力、想象力和实践力，都来源于心智。没有健全的心智，人就会失去自我。思想史表明，任何形而上学，都是个人心智的产物，是个人心智的逻辑或诗性的表达。心智既是精神活动的空间，

又是精神活动的界限。因而，心智是人的物质性与精神性的统一。个人的心智包含着时代的内容，但个人的心智不能代替他人的心智。否则，他人的心智就会被遮蔽。只有有心智的人，有理性生活的人才能成为真正具有个性的人。人的各种不同的属性，不仅决定了人的多样性，而且也必然集中地表现为人的心智的多维性。当一种哲学或一种理论从个人的心智中抽象出来，强制性地替代他人心智的判断力和想象力，替代他人心智的内涵的时候，群体就把本来只属于单个人的东西当成了真理。“神”的乌托邦的普遍性由此而产生，群体中个人的心智也由此被遮蔽，无论以群体的表现形式，还是单个人自我的“堕落”，随时都在发生。没有一盏心智之灯是长明的。

为使心智不被遮蔽，启蒙就成为必然。不同的时代，启蒙的内涵有所不同，但这是针对群体而言的。正如西方启蒙运动和中国“五四运动”的思想文化启蒙那样，启蒙作为时代精神，其使命在于拯救群体，使群体脱离自我的愚昧和权威的迷信。启蒙的第一步就是解蔽，以使心智敞亮。荀况《解蔽》上说：“凡人之患，蔽于一曲，而暗于大理。”启蒙的第二步，才是以健全的心智体察美好的人性，建构符合人性的价值。但总的来说，启蒙精神中最重要的部分，莫过于将个体的精神从群体的迷信中分离出来。由此，教育便成为十分必要的和非常重要的了。

二、教育与启蒙

显然，这里说的启蒙，既不是一种运动，也不是一个事件，启蒙是一个过程，它始终与人类心智发育、成长的历史相伴随，是人类自

我反省和不断进步的一个推动力量。从这个角度来认识启蒙，我们就不难理解启蒙精神是一种不朽的精神。

在人类走向文明的漫长过程中，启蒙通常不是自然而然就能实现的。无论就群体抑或个人而言，人类没有哪一种活动比教育对人的启蒙影响更深。人的心智的健全和精神的养成，除了天生的特质之外，多半是教育的功劳。当然，自古以来，教育的形式从来不是单一的。但是学校教育以其规范化、群体化的特征，在现代社会中已经扮演了主导启蒙的角色。由于教育的规模和效益成了核心，学校教育便获得了长足的发展，而人类教育发展史上的那些具有鲜明个性的教育形式，则在社会功利的排斥中消亡了。于是，在单一而封闭的、僵化的教育体系中，学校教育包揽了受教育者的一切；教师则有意无意地自命为真理标准的裁判。

在教育活动中，启蒙是教师和学生共同的事情。我们必须清楚，人的心智之被遮蔽，与拥有知识的多少或闻道的先后往往没有直接的关系。更多的时候，知识对心智的遮蔽比无知更可怕。这是因为，某种知识一旦被神圣化、迷信化，便成为一种伪知识，而这种伪知识一旦被疯子所利用，则会对社会酿成严重的后果，甚者，还会对人类造成难于挽回的伤害，比如法西斯主义。这就是人们常说的，愚昧比无知更可怕。所以，启蒙更重要的责任，是向无处不在的愚昧挑战。在教育活动中，既然教师难于证明自己的知识是健康的、符合理性的，而这种知识又难于保证不会对学生的理智造成伤害，那么教师就要时时自警、自省、自励、自律。也许苏格拉底早就意识到了这一点，所以他从不给学生一个自认为是正确的结论，而是让学生通过自己的探



索去寻找答案。苏格拉底反对教育是知者对无知者的灌输，反对包办学生的观点，反对代替学生作出判断的行为。这正是苏格拉底教育思想的伟大之处及其人格魅力之所在。

也就是说，在有意义的教育活动中，教师不能依靠自我感觉和职业习惯充当启蒙的导师，学生也不能把自己摆在无知者的位置。如果事实说明某某教师充当了启蒙的导师，比如新文化运动中的蔡元培和胡适，那也是时代的召唤或后来的历史评价。真正的启蒙思想家是从自我启蒙开始的，他首先要改造自己的心智，清除陈腐的知识和观念对自身的束缚。真正的启蒙思想家和教师首先应该是个讲理的人，正如伟大的伏尔泰，他在给一个反对者的信中写道：“我不同意你说的每一个字，但是我要誓死保卫你说话的权利。”

就总体而言，启蒙是教育永恒的使命，只不过在愚昧时代和对人民进行愚民统治的时代，启蒙显得比任何社会活动都更加重要。在愚昧和愚民统治时代，教育启蒙的使命主要是针对群体。而在公民充分享有自由、民主和人权的社会，教育的启蒙主要是针对个人。令人烦恼的是，针对群体的启蒙从来不是一件容易的事情。因为启蒙总是要动摇腐朽社会的根基，所以启蒙活动是冒着巨大的风险进行的。在这种时代，勇敢的启蒙思想家的角色远远超出了学校教师的职责，而成为了全体人民的导师。洛克、牛顿、伏尔泰、孟德斯鸠、卢梭，还有歌德、康德、马克思等等，就是这样的人。

相比之下，针对个人的启蒙通常是教育活动的主要形式。然而，心安理得的学校教育并不是容易实现的。在当今世界，已经很少有学校不能传授科学知识，但并非所有学校都能凭良知传授思想。启蒙的



教育本身就蕴涵着批判与扬弃，这是人类超越时代和历史局限的一种神圣和高贵。然而现实又总是“媚俗”的，因而启蒙的教育就显得格外地困难。这样，启蒙的教育对自身加以反省就十分必要。

从启蒙的教育回望教育自身，我们就有了教育的启蒙的命题。教育的启蒙可分为：通过教育对愚昧和无知的启蒙；教育自身的启蒙。第一个问题已略述于前。关于教育自身的启蒙问题，表面看来并不十分重要，所以常常被世人忽略不论。其实，是否受教育只是个形式问题，而受什么样的教育才是关键。无论什么样的教育体制，都对教育的质量有着直接的影响。衡量教育体制优劣最直接的方式，就是看能不能使人才脱颖而出。所谓“江山代有人才出”，如果遭遇的是不能培养出人才的教育体制，则无论任何时候都不能怪天下无才。所以，对教育体制自身的启蒙，包括教师和学生自身的启蒙，是非同小可的。从某种意义上来说，教育改革的精神实质，就是回归教育自身，恢复教育的本真意义，亲近作为本体的教育。这就是教育的启蒙——既关乎体制，又针对人。

三、作为本体的教育

杜威说：“哲学就是广义的教育学。”这个说法反映了教育的本体，接近了教育之为教育的真理。世人常常把先贤启迪后进的活动看作教育的本质，其实这是把教育过程中的形式与教育的本体混淆了。作为本体的教育和本真的教育并非一回事，我们把教育过程中最有效的教育活动称为本真的教育，用意在于，将经验证明行之有效的教育方式，与有意或无意蒙蔽受教育者的拙劣的教育方式区别开来。弄清

楚了这一点，以后我们讨论各种问题就容易得多了。

在阅读时我们发现，教育家和教育哲学家在回答什么是教育这个问题时，多半讲的也是对本真教育的定义，就连雅斯贝尔斯也不例外。雅斯贝尔斯说：“所谓教育，不过是对人的主体间灵魂活动（尤其是老一代对年轻一代），包括知识内容的传授、生命内涵的领悟、意志行为的规范，并通过文化传递功能，将文化遗产教给年轻一代，使他们自由地生成，并启迪自由天性。”

作为本体的教育是教育的出发点，它关心的是教育的可能性问题。也就是说，教育哲学家在凭经验和知识回答什么是本真的教育之前，还必须清楚人的心智和能力所能达到的界限。众所周知，科学所能达到的成就往往难以意料，因为科学理性一旦找到了自身的逻辑，它就有无限演绎的可能性。然而，现代人也不能因此相信，形而上学自古以来的困惑，会因科技的进步而豁然开朗。在形而上学领域，最危险的莫过于自诩对真理的拥有。人类在自身发展过程中每每吃亏上当，往往就在于对某种形而上学的偏执。启蒙思想家卢梭对人类贡献良多，他还是现代教育理论的奠基者，可是，他的家庭教育一塌糊涂，远远没有达到一个市民家庭教育的水准；五个孩子都送进了孤儿院。他的宗教信仰也是朝三暮四，缺乏真诚，以功利为目的。最可怕的是，他的理论的疯狂信徒罗伯斯庇尔的所作所为，竟然使两百年来法国人一想起他和他手里的刀就胆战心惊。

历史警示来者，我们必须警惕任何形式的形而上学。即使是象征形而上学最高准则的真理——如果存在的话，我们也必须怀着怀疑的态度去进行认真考察。洛克早就在其《人类理解论》中提醒我们：

“真理原是属于命题的。命题分为两种，一种是心理的，一种是口头的。这种区分是按普通常用的两种标记——观念与文字——分的。”时至今日，恐怕不会有人再怀疑真理的来源与命题的说法。真理既来源于命题，命题既来源于语言和文字，来源于从心智中抽象出来的经验描述和逻辑形式，那么，对命题表现客观实在和心理实在的可靠性都值得考察，更何况真理的可靠性了。

维特根斯坦在第一次世界大战的意大利战场上，边作战边进行哲学思考。他坚信哲学问题的混乱，都是因为语言使用的混乱造成的。他用逻辑的力量为形而上学的世界描绘了言说的图画，给能说的部分和不能说的部分划出了界限。“图画是实在的模型。”他在《逻辑哲学论》中指出，对于不能说的，我们只能保持沉默。后来，在自认为已经弄清楚了全部哲学问题之后的许多年，他又创立了新的哲学体系——“语言游戏说”。几乎是反其道而行之，认为语句的意义不在于它是反映事实的图画，而在于它的“用途”，语言作为人的一种现实的活动，也没有本质。他还认为形而上学是语言的一种精神病，它创造的符号系统违反了日常语言的使用规则。只有回到日常语言中去，才能消解哲学的困惑。

20世纪哲学经历了所谓“语言学的转型”，维特根斯坦无疑是“转型”过程中最伟大的哲学家。对整个形而上学传统而言，他的两个哲学体系都是革命性的。无论他给“言说”划的界限，还是它清除了语言与世界本质的一体关系，对人的心智以及对教育的影响都是空前的。因此，无论是哲学史写到维特根斯坦，还是有见识的教育家读到维特根斯坦，恐怕都要想一想教育与哲学的关系了。