

● 高等教育研究系列丛书

总主编/张德祥

西方高等教育思想进程

G D J Y Y J X L C S



施晓光 / 著

黑龙江人民出版社

《高等教育研究系列丛书》编委会

总主编:张德祥

编 委:(按姓氏笔画)

邓晓春 刘兆伟 张 君

张维平 迟艳杰 周润智

施晓光

前 言

这是一部以理论形态(论著)为对象,以人物为重点的西方高等教育思想史,跨越了19世纪初到20世纪末近两百年的时间域限。之所以采用“进程”一词,目的在于体现西方高等教育思想的动态发展。而这里“西方”的概念也仅限于欧美国家

与其他思想史研究不同,本书以人物为重点,也就是通常所说的“以人带派”的方法。因为黑格尔曾说过:“……史的外表形象是由个别人物构成”^① 美国学者拉尔夫·W·爱默生(Ralph W. Emerson)在其著名散文《论自助》(Self-reliance)中也写道:“一个制度就是一个人延伸的影子……所有的历史旋即轻松地变成了由一些勇敢而热忱的人的自传所组成。”^②

① [德]黑格尔:《哲学史讲演录》,商务出版社1983年版,第1卷,第52页。

② 吴伟仁:《美国文学史及选读(第一册)》,外国教学与研究出版社1990年版,第173页。

追溯西方高等教育思想发展历程,人们可以发现,约翰·纽曼、托马斯·赫胥黎、威廉·洪堡、亨利·塔潘、查尔斯·艾略特、查尔斯·范海斯、罗伯特·哈钦斯、托斯泰恩·维布伦、亚伯拉罕·弗莱克斯纳、克拉克·科尔、艾里克·阿什比、卡尔·雅斯贝尔斯、德利克·博克等教育家的名字经常与高等教育制度的建立联系在一起。因为在西方大学的建立和发展中,处处可以捕捉到他们的影子。

作为在高等教育发展中具有影响力的思想家,他们在特定时代的感召下,在继承先辈思想家遗产基础上,对历史和现实社会和高等教育发展都表达自己的真知灼见和敏锐洞察,展示各自的雄距一世的思想风貌。他们关于大学的真知灼见和精辟论述,不仅促进了当时高等教育的发展,而且也为世界高等教育思想宝库留下了珍贵的文化遗产。从现实的角度讲,他们的大学思想迄今仍具有较高的理论价值和现实意义。

以往西方高等教育史研究的特点是重制度史研究,轻思想史研究。即使在思想史的研究中也重视某一特定历史阶段思想发展的共性问题,而对教育思想家个体研究却不够,甚至历史上许多较有影响的思想家也未涉及到,如 20 世纪初的维布伦、20 世纪中叶的本·戴维等都少有人研究。如果舍弃这些思想家,只挑几个具有普遍共性问题来论述,往往很难准确把握时代精神和思想精华之所在。

作为思想史研究,毕竟有思潮、流派,随着整个时代的经济基础、上层建筑的变革而发生变革,客观上存在着此消彼长的发展线索,因而我们在这里揭示其历史的、逻辑的关系,总结带有规律的东西。因此在选择研究对象时,我们往往考虑把整个西方高等教育思想发展分为四个时期:19 世纪的高等教育思想、20 世纪初叶的高等教育思想、20 世纪中叶的高等教育思想和 20 世纪晚期的高等教育思想。这四个时期的划分主要是以西方高等教育自身发

展的“内在逻辑”为依据的。第一时期集中探讨思想家对西方新大学运动中古典大学改造和建立现代大学反思和设想,如纽曼、赫胥黎、洪堡、塔潘和艾略特;第二时期集中探讨理性主义和功利主义思想家关于高等教育价值上的选择,如范海斯、维布伦、弗莱克斯纳、哈钦斯和加塞特;第三时期集中探讨工具主义和人文主义的对峙与分歧,如科尔、阿什比、沃尔夫、雅斯贝尔斯、布鲁贝克、本戴维;第四时期集中探讨新人文主义的整合,如克拉克、阿尔特巴赫、罗索夫斯基、博克和博耶。

思想史的研究本身是一种语言的方法,是文献梳理的过程,它根据思想家著作和相关材料为依据进行分析、归纳、总结。需要说明的是,写作《西方高等教育思想进程》,“作始也简,将毕也钜”,有一个逐渐深化、逐渐系统的过程,力图勾勒一个整体的轮廓。一个时代的高等教育思想固然受制于这个时代的经济基础和上层建筑,而染上这个时代强烈色彩。但是就其教育思想发展来说,理论观点的提出、研究范畴的确定和完善,同这些教育思想家研究的哲学思想和方法论,又密切相关。由于教育思想家们面对的社会纷繁复杂,多经世变,一些教育思想家的思想时间跨度较大,本身充满矛盾,也有一些教育思想家无意构筑完整封闭的思想体系,而只是就大学思想的基本认识进行了开放性的探索和研究。

当今世界高等教育呈现国际化趋势。各国之间相互影响,相互借鉴不可避免。从历史的角度看,西方高等教育制度的发展不仅镶嵌民族文化历史之中,而且还笼罩高等教育思想的光环之中,因此,高等教育思想史本身所起的作用不可忽视;从我们的角度看,研究西方高等教育思想进程,梳理西方高等教育思想演进之目的,一方面弥补目前西方高等教育思想研究领域的不足,另一方面,为建构我国高等教育理论体系提供一些思想养料。

目 录

第一部分 19 世纪的高等教育思想

第 1 章 威廉·冯·洪堡	(3)
第一节 大学理想与大学精神	(4)
第二节 “科学”与“科学的统一”	(6)
第三节 “完人”及“完人”教育	(8)
第四节 大学的相对独立性	(11)
第五节 对威廉·冯·洪堡的评价	(12)
第 2 章 约翰·亨利·纽曼	(15)
第一节 大学及大学作用	(16)
第二节 自由教育的价值	(18)

第三节	教师教授与学生学习	(27)
第四节	对约翰·亨利·纽曼的评价	(30)
第3章	托马斯·亨利·赫胥黎	(33)
第一节	“自由教育”的全新阐释	(35)
第二节	大学科研与教学的结合	(39)
第三节	“科学技术教育”的意义	(44)
第四节	对教师的要求和培养	(49)
第五节	对托马斯·亨利·赫胥黎的评价	(50)
第4章	亨利·菲力普·塔潘	(52)
第一节	美国学院与德国大学的比较	(54)
第二节	作为“学者之家”大学的功用	(57)
第三节	学术自由与大学自治	(61)
第四节	对亨利·菲力普·塔潘的评价	(63)
第5章	查尔斯·威廉姆·艾略特	(66)
第一节	传统大学的本土化改造	(67)
第二节	课程改革与选修制	(72)
第三节	教师在大学发展中的作用	(77)
第四节	对查尔斯·威廉姆·艾略特的评价	(79)

第二部分 20世纪早期的高等教育思想

第6章	查尔斯·范海斯	(84)
第一节	大学的“第三职能”	(85)
第二节	大学教师的责任和使命	(87)

第三节	综合化教学体系	(89)
第四节	对查尔斯·范海斯的评价	(91)
第 7 章	桑斯坦恩·维布伦	(98)
第一节	高深学问的“中立性”	(99)
第二节	董事会在大学管理的作用	(104)
第三节	教师的责任与科学家的命运	(109)
第四节	对桑斯坦恩·维布伦的评价	(112)
第 8 章	亚伯拉罕·弗莱克斯纳	(114)
第一节	现代大学的理念	(115)
第二节	科学研究在大学的地位和作用	(118)
第三节	本科生和研究生教育	(121)
第四节	选修制	(124)
第五节	对亚伯拉罕·弗莱克斯纳的评价	(128)
第 9 章	宙斯·奥特伽·加塞特	(130)
第一节	大学改革的精神实质	(131)
第二节	大学改革的目的和使命	(135)
第三节	大学教育中的经济原则	(138)
第四节	专业、文化和科学的阐释	(140)
第五节	对宙斯·奥特伽·加塞特的评价	(144)
第 10 章	罗伯特·M·哈钦斯	(146)
第一节	大学及大学的价值	(147)
第二节	“普通教育”的特殊意义	(151)
第三节	大学组织的理想构建	(153)

第四节 对罗伯特·M·哈钦斯的评价 (155)

第三部分 20 世纪中期的高等教育思想

第 11 章 克拉克·科尔 (164)

第一节 多元化的“巨型大学”大学观 (165)

第二节 大学的目与任务 (169)

第三节 大学与政府的关系 (173)

第四节 高等教育国际化与民族化 (176)

第五节 学者道德与学术文化 (178)

第六节 对克拉克·科尔的评价 (181)

第 12 章 艾里克·阿什比 (187)

第一节 科技发达时代的大学理想 (188)

第二节 大学的目与任务 (190)

第三节 高等教育的普及化和大众化 (191)

第四节 政府与高等教育的关系 (194)

第五节 大学管理中的责任 (198)

第六节 对艾里克·阿什比的评价 (202)

第 13 章 罗伯特·保罗·沃尔夫 (204)

第一节 大学模式的理想图形 (205)

第二节 大学的分级方式 (211)

第三节 大学管理中的“权力”与“权威” (216)

第四节 大学改革的实际建议 (219)

第 14 章 卡尔·雅斯贝尔斯 (223)

第一节	大学理想与大学改造	(224)
第二节	大学的任务及其实现	(229)
第三节	教师的“尊严”与学生的“自由”	(236)
第四节	对卡尔·雅斯贝尔斯的评价	(238)
第 15 章	约翰·S·布鲁贝克	(240)
第一节	高等教育两种价值取向	(241)
第二节	学术自治与政府控制的有限性	(245)
第三节	学术自由与自由权利的获得	(250)
第四节	普通教育与专业教育的有机统一	(253)
第五节	对约翰·S·布鲁贝克的评价	(256)
第 16 章	约瑟夫·本·戴维	(258)
第一节	现代高等教育结构分析	(260)
第二节	教学与科研的辩证统一	(265)
第三节	科学家在社会中的角色	(268)
第四节	对约瑟夫·本·戴维的评价	(273)
 第四部分 20 世纪后期的高等教育思想		
第 17 章	伯顿·R·克拉克	(279)
第一节	系统的本质与特性	(279)
第二节	系统的整合与变革	(286)
第三节	系统的规范与价值	(292)
第四节	对伯顿·R·克拉克的评价	(295)
第 18 章	菲力普·阿尔特巴赫	(296)

第一节	高等教育的“依附观”	(297)
第二节	第三世界的高等教育	(305)
第三节	对菲力普·阿尔特巴赫的评价	(312)
第 19 章	德里克·博克	(315)
第一节	现代大学界定及其表征	(316)
第二节	大学的地位和作用	(319)
第三节	大学精神的重新审视	(323)
第四节	相对主义的道德教育观	(330)
第五节	对德里克·博克的评价	(334)
第 20 章	亨利·罗索夫斯基	(336)
第一节	普通教育中的“核心课程”	(337)
第二节	走向市场化的大学	(340)
第三节	大学管理的有效原则	(342)
第四节	对亨利·罗索夫斯基的评价	(347)
第 21 章	欧内斯特·博耶	(352)
第一节	大学教育的“双重目标”	(354)
第二节	多样化的大学课程	(357)
第三节	大学“社会服务”的价值	(362)
第四节	“学术标准”新的诠释	(364)
第五节	对欧内斯特·博耶的评价	(367)
后 记		(369)

第一部分

19 世纪的高等教育思想

18 世纪末 19 世纪初,欧洲工业革命正蓬勃发展,使整个欧洲社会结构发生了急剧的变化,从而推动欧洲高等教育的近代化进程。一些国家的新兴资产阶级为维护本阶级的利益,适应社会变化的需要,开始对传统的高等教育提出争议,并力图建立重视实用的技术教育,培养实用的专业技术人才,为本地区的工、农、商等行业的经济服务的新型大学,迎接了欧洲新大学运动时代的到来。在新大学运动时期,除了对传统大学改造之外,建立新型高等教育机构成为这场运动的最明显的成就。英国创办了伦敦大学、城市大学;法国建立了专门学院和综合理工学院,德国建立了新的柏林大学等。到 19 世纪末,欧洲大学,尤其是柏林大学为美国高等教育改革提供了良好的样板,从而使美国“赠地学院”、“为国家服务的大学”和“研究性大学”得以建立。伴随欧洲和美国新型大学模式的产生。欧洲和美国也涌现出一批教育家。他们主张改革教育

内容,强调教育的专业化和职业化,抨击传统大学的课程,形成与传统教育理念相悖的功利主义教育的价值观。

洪堡是德国柏林大学的创立者,也是德国新大学运动的代表人物之一。他领导创建的柏林大学不仅仅属于德国,也属于全世界,成为 19 世纪学术的中心机构。尤其是洪堡所倡导的办学思想和办学模式,为全世界的人们所推崇,被誉为“洪堡精神”和“柏林大学模式”,同时他还将科学研究引进大学校园,使高等教育具有了发展科学,开展研究的职能。与此同时,纽曼作为英国古典人文主义教育和“绅士”教育模式的最重要的代表,为捍卫和维护传统大学的地位,对功利主义价值观进行猛烈地抨击。他关于“大学教育”的讲演就集中反映了自己的大学理想。赫胥黎作为与纽曼同一时代高等教育思想家,他把目光放在对本国传统大学的改造上,并根据时代发展的要求,赋予了传统教育概念新的内涵和改变。塔潘是美国高等教育思想的先驱者。他积极借鉴欧洲新大学,尤其是柏林大学的经验,提出发展美国高等教育的设想。艾略特是 19 世纪美国高等教育改革的一面旗帜。他对实现高等教育美国本土化,倡导选修制和加强教师队伍建设提出了真知灼见的观点。

第 1 章

威廉·冯·洪堡

在西方大学发展史上,德国大学以其 19 世纪的成功改革一度成为世界大学的领头羊,被世界各国视为改革所仿效的楷模。而这一切荣誉的获得无疑与德国大学发展史上一位伟大的改革家的名字密不可分。他就是世界高等教育史上名垂青史式的人物威廉·冯·洪堡。

威廉·冯·洪堡(Wilhelm von Humboldt)是德国近代著名哲学家、语言学家、政治活动家和高等教育家。1767 年 6 月 22 日出生于德国波茨坦的贵族家庭,早年受过良好的家庭教育。1787 年考入法兰克福大学法律系,后到哥廷根大学改学历史与古典文化。1802 年被任命为普鲁士驻罗马教廷公使。1808 年任期期满回国后担任普鲁士内政部文化教育司的负责人,负责全面改革普鲁士的教育。1809 年 2 月,正式被任命为普鲁士的教育部长。1809~1810 年任职的 18 个月中,洪堡积极支持组建柏林大学,并直接参与柏

林大学的管理工作。1810年6月23日因与政府首脑意见出现较大分歧,洪堡被迫离职,1835年4月8日死于柏林附近的铁格尔。尽管洪堡担任教育部负责人的时间不长,但是在这期间,洪堡围绕柏林大学的组建,阐述了自己对大学的基本看法,形成了较为完整的大学理念。这些大学理想主要体现在《柯尼斯堡计划》、《立陶宛学校计划》、《文化和教育司工作报告》、《论柏林高等学术机构的内在和外组织》等著作之中。

第一节 大学理想与大学精神

在洪堡创办柏林大学之前,德国大学与古老的欧洲大学没有多大的区别。传授知识和培养人才是大学根本的,也是惟一的任务。1810年,洪堡在费希特和斯顿尔马赫的协助下,创办了柏林大学。洪堡之所以创办这所大学的目的不仅仅在于使德国又增加了一所大学,而在于对德国的大学教育进行改革,把一种新的办学理念注入新的柏林大学,即柏林大学的主要任务不再是教学和考试,而是科学研究。洪堡认为大学兼有双重任务,一是对科学的探求,二是陶冶学生个性与提高其道德修养,但是这两种任务并非同等重要,其中科学研究作为大学的主要任务,而授课仅作为次要的问题来考虑。他认为,大学就其本质属于科学研究机构,而非狭义的教育机构。大学的双重任务是“由科学而达至修养”。他还认为,大学应视科学为惟一尚未完全解答的问题,因而始终处于探索之中,大学应“唯科学是重”,因为大学的核心是发现知识;大学的意义在于“在中学和步入生活之间,在聚集有许多教师和学生的地方,把数年的岁月完全用于科学地思考”。^①显然,洪堡大学理想

^① 肖海涛:《大学的理念》,华中科技大学出版社2001年8月版,第60页。

不再把大学的目标定义为知识的输出和科学的探索,而是通过知识输出和知识探索,促进学生创造性思维的形成和道德修养的完善。

为了实现这一理想,洪堡提出必须改造传统大学,并赋予大学以新的办学精神和新的办学理念。这种新的精神包括四个基本的原则:(1)研究与理论的结合;(2)精神的自由;(3)学生的学术自由;(4)学术研究的公开,也有学者将之概括为“大学自治”、“学术自由”和“教学与科研相结合”。这四条原则的核心问题都是强调科研,强调以科研先行带动教学。

重视科研,把科学研究引进大学教育,赋予大学以新的职能是洪堡高等教育办学思想的集中体现,也是洪堡大学教育改革思想的核心所在。洪堡认为:“大学没有义务为学生将来的职业而存在,大学代表自由和纯粹,学生受到保障,他们的学习不需要注意职业和社会义务,没有任何强迫,也不必为实际的生活去担忧,大学也不必考虑功利,它只给学生提供机会去进行学术研究。”^①

传统大学理想中,人们始终把大学看成是研究高深学问的地方。洪堡不否认这种看法,但是他对“学问”有自己的理解。他认为,“学问”不是对文化的简单继承,而是要求把大学“学问”作为一种问题来看待,当问题尚未解决时,大学的主要任务便必须致力于研究,以求问题的解决。

为了保障大学“学问”的开展,大学必须采用新的教学方式、方法,大力提倡“习明纳”(Seminar)模式。“习明纳”是一种讨论式教学方式,但这种讨论式教学与传统的“辩论式”(Disputation)教学明显不同。“辩论式”教学的前提是假定真理已经存在,学生参加辩论课的目的是通过采用三段论推导的演绎式进一步证明真理,复

^① 刘德传:《洪堡的高教改革理论与现代德国高等教育的发展》,载于《黑龙江高教研究》,1995年第3期。

习和巩固所学知识;而“习明纳式”教学的前提是真理尚不存在,通过教师和学生采用归纳推理的方式,以事实和经验为基础开展讨论,自由学习,发现真理,发现知识。

第二节 “科学”与“科学的统一”

在洪堡的高等教育思想中,有一个重要方面的内容就是科学统一的思想。按照我国学者李其龙的解释,洪堡提出的“科学统一”思想,是指要在“大学教学中应当能‘理解和造成科学的统一’”。

“科学的统一”:一是“把各种科学统一到一定的哲学基础上”,二是“科学理论与实践的统一”。洪堡本人虽然提出了“科学统一”(Einlleder Wisseanscha)这一名词,但也没有对这个名词进行明确而系统的阐述。所以,后人只能通过分析洪堡留下来的教育文章来作出诠释。各人理解的不同,会有不同的解说。

我国学者苏扬以为,洪堡的科学统一思想是与其对“科学”概念的不同认识和使用密切相关的。洪堡文章中所出现的“科学(Wisseanscha)”一词,在不同的场合有不同的内涵,需根据上下文才能判定其在此处使用的“科学”一词究竟是什么意思。他认为,洪堡有关“科学”一词的含义大约有三种:第一种是指人类对世界的一切认识,这是我们通常意义上的科学概念。由于人们认识的角度和所容纳的内容不同,也是为了认识的方便,人们又将对世界的总体认识分成了各门具体科学。正是在这一“科学”含义上,洪堡认为人对科学了解得越多、越深,也就意味着人对世界了解得越多、越深,从而也就更有利于人的各种力量的发展。洪堡最早发表的一篇教育文章《人的教育理论(Theorie der Bildungdes Menschen)》中,就主要体现了这一种思想;第二种是专门指经验科学,即主要