



北京市高等教育精品教材

XIFANG
GAODENG
JIAOYU
ZHEXUE

西方高等教育哲学

主 编 张斌贤 刘慧珍
副主编 杨克瑞 王 晨



北京师范大学出版社



北京市高等教育精品教材

西方高等教育哲学

XIFANG GAODENG JIAOYU ZHIXUE

主 编 张斌贤 刘慧珍

副主编 杨克瑞 王 晨



北京师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

西方高等教育哲学/张斌贤, 刘慧珍主编. —北京: 北京师范大学出版社, 2007. 7
北京市高等教育精品教材
ISBN 978-7-303-08739-6

I. 西… II. ①张…②刘… III. 高等教育-教育哲学-西方国家-高等学校-教材 IV. G640

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 101388 号

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com.cn

北京新街口外大街 19 号

邮政编码: 100875

印 刷: 唐山市润丰印务有限公司

经 销: 全国新华书店

开 本: 170 mm × 230 mm

印 张: 24.25

字 数: 390 千字

印 数: 1 ~ 3 000

版 次: 2007 年 7 月第 1 版

印 次: 2007 年 7 月第 1 次印刷

定 价: 37.00 元

责任编辑: 郭兴举 装帧设计: 贾 刚

责任校对: 李 菡 责任印制: 董本刚

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

本书如有印装质量问题, 请与出版部联系调换。

出版部电话: 010-58800825

导 言

本书是北京市教育委员会批准并资助的北京市高等教育精品教材。作为高等教育的教材，本书力图在占有较为充分资料的基础上，较为系统和全面地反映从18世纪末19世纪初到20世纪80年代这近两百年间，在西方高等教育发展的重要阶段上先后出现的关于高等教育的重要学说、思想和理论，借此梳理西方高等教育哲学发展的基本内容和基本线索，以便为相关专业的学生（本科生或硕士研究生）提供基本的背景知识和专业基础知识。

正如西方高等教育制度和实践的发展一样，关于高等教育的哲学探索也经历了曲折的过程。总体上可以说，在西方，尽管高等教育的实践有着漫长的过去，而对高等教育的哲学探索却只有短暂的历史。

早在古希腊时期，在雅典等城邦就建立了“体育馆”等高等教育机构，从公元前5世纪开始，雅典又先后出现了由柏拉图、亚里士多德、伊苏克拉底、伊壁鸠鲁等学者个人兴办的高等教育机构。这些通常被认为是西方高等教育机构的起源。或许由于这个原因，常有学者把柏拉图、亚里士多德等人教育思想中的相关内容当作西方人对高等教育进行思想探索的开端。姑且认为前一个判断尚可成立，但是，后一种结论就大可商榷。

这是因为，柏拉图和亚里士多德等人所思考的是一般人类的教育问题（当然，由于特定的社会历史条件，他们视野中的一般人类主要是指雅典的自由公民及其子弟），他们教育思想中的那些今天看来是属于高等教育范畴的内容，是他们所思考的一般人类教育的有机组成部分。希腊哲人在讨论教育问题时，他们视野中的对象并不是不同层次机构的教育活动，而是不同成长阶段的人。这根本不同于现代人的教育思想逻辑。另一方面，由于希腊教育机构尚未分化到非常精细的程度，至少不存在现代人所理解的教育程度的分化，所以，从柏拉图和亚里士多德等人的教育思想（哪怕是那些被认为是其“高等教育思想”）中，几乎看不到他们对自己兴办的高等教育机构的活动的记录、分析或思考。这实际上也说明，在希腊哲人的观念中，并不存在特定意义上的高等教育问题。如果按照现在的

教育层次的分类，把希腊哲人的教育思想也分为初等教育思想、中等教育思想和高等教育思想等，那确实是把他们的教育思想现代化了。

从古希腊到18世纪中后期，除了5—10世纪的“黑暗时代”之外，西方世界一直存在着各种关于高等教育的思考，尤其是在文艺复兴和宗教改革时期，先后出现了马丁·路德、加尔文等人关于高等教育的言论，但这些都不能被看作是西方高等教育哲学的发端。西方人关于高等教育的系统的哲学思考，始于18世纪末19世纪初的德国。

在18世纪末19世纪初的德国，具备了形成现代高等教育哲学的一切必要的基本条件。哥廷根大学和哈勒大学的改革，不仅对原有的高等教育制度和人们对高等教育机构的认识提出了革命性的挑战，而且为德国建立真正现代意义上的高等教育机构进行了系统的实验。在国家和民族生死存亡关头酝酿建立的柏林大学，使德国人获得了系统反思哥廷根大学和哈勒大学改革的良机，更为重要的是，获得了从根本上思考现代新大学的本体、价值等一系列基本问题的良机。而自启蒙运动以来德国哲学的发展和由此产生的哲学训练，又为德国人能够深入思考这些基本问题提供了必要的“装备”。“天时”、“地利”与“人和”的几近完美的结合，掀开了西方高等教育哲学探索的序幕。

与他们的文艺复兴和宗教改革时期的前辈一样，康德、费希特、施莱尔马赫、洪堡等人所探索的只是高等教育的问题，而不是一般的人类教育问题。另一方面的相同之处是，他们所思考的高等教育的问题也同样是“当代”的，是他们所直接面对，并且需要加以解决的实践问题。但与前人不同的是，他们在思索这些“当代问题”时，并没有“就事论事”，他们的思想完全超越了时空的限制，直接切入现代高等教育所面临的普遍的和基本的问题，并由此提出了一系列具有长久生命力和影响力的命题和主张。直到今天，他们的话语还经常被人们引用作为依据，他们的思想还在不断启发人们的思考。这正如希腊哲人所思考的对象虽然是希腊的城邦制度，但却由此涉及到了人类社会的永恒的普遍问题。

从康德、费希特、施莱尔马赫、洪堡等人开始的西方高等教育哲学的演进历程，已经持续了两百多年时间。在这两百多年间，先后出现了一大批著名的高等教育思想家，产生了异常丰富的高等教育思想、学说。但是，如果要对这段历史进行阶段划分，似乎非常困难。这是因为，在这些思想家的学说中，尽管也能清晰地看到前后之间的某些联系，但是，似乎

难以发现哪一位思想家的学说能够完全和充分地反映一个时代关于高等教育的思想成果。也就是说,尽管某位思想家(例如纽曼)的学说具有非常广泛和久远的影响,但是,这种学说充其量只能反映思想家所处时代关于高等教育认识的一个侧面,或者是只能反映思想家所处时代关于高等教育某些方面的认识成果。因此,只能说某位思想家代表了某种思想或学说在一个阶段的发展,很难说他的思想代表了他所处时代的思想。这种情况与以往对西方教育思想史的研究存在着明显的差异。纽曼之所以重要,是因为他是系统思考高等教育(特别是大学教育)基本问题的先驱,并且较早全面地提出了现代高等教育中的一些根本性的问题。但不能因此说纽曼的思想完全反映了19世纪英国人关于高等教育认识的全部成果,或者说它反映了19世纪欧美关于高等教育认识所达到的水平。在纽曼之后,无论是弗莱克斯纳、赫钦斯,还是科尔、博克或布鲁姆,他们关于高等教育的学说思想基本上也是这种情况。

另一方面,从那些在西方高等教育哲学史上具有重要影响的思想家们的学说本身看,虽然这些学说都具有非常明确的问题对象,都是针对他们所处时代高等教育的重大问题而“有感而发”的,在这个意义上,思想家们的学说都是特定时代的产物,但是,由于他们所探索的问题又往往具有极大的普遍性,他们所提出的学说往往又具有显著的“超越性”,因此,他们的学说既属于他们的时代,却又不限于乃至超越于他们的时代。如果一定要用一个确定的时间界限去划分这些思想家所属的“时期”或阶段,实际上反倒是不科学的。由于这些原因,按照通常所使用的思想史分期的方法和逻辑,很难对西方高等教育哲学近两百年的历史进行较为确定的阶段划分。

如果对西方高等教育哲学两百多年间先后形成的学说、理论进行系统的梳理的话,那么,可以看到,西方高等教育哲学既是一个日益变化、发展的动态过程,同时也是一个由不同时期的高等教育思想家的学说构成的、处在不断演化进程中的相对稳定和相互联系的逻辑体系。在这个体系中,不同历史时期产生的不同思想家的不同的高等教育理论存在着有机的联系。这种联系不仅存在于他们所讨论的基本问题的共同性,而且也表现在他们思想之间的相关性。而这两者之间又具有密切的关联。

如果把西方高等教育哲学当作一个具有内在逻辑关系的体系,那么,这个体系实际上是由围绕着四个相互关联的主要方面或层面的基本问题的

理论构成的（每一个基本问题又包含或涉及到大量相关的主题）。这四个方面或层面的基本问题是：

第一，高等教育或高等教育机构应当是什么（目标或价值）？这个问题最典型的表达方式是“大学或高等教育的理想”是什么？从较为具体的方面看，这个问题主要涉及到：高等教育机构理想的状态是什么？高等教育机构与国家、政府、社会之间理想的关系是什么？学者和学生与高等教育机构之间理想的关系是什么？等等。

第二，高等教育机构怎样才能达到这种理想（策略）？这个问题更多地涉及到通常所说的高等教育的基本功能以及不同功能之间的相互关系。

第三，为了实现高等教育的基本功能，高等教育机构应当做什么（措施）？这更多地涉及到高等教育的科学研究、教学、课程、教师、学生等领域相对具体层面的问题。

第四，为了保障上述三个方面，社会和高等教育机构应当提供什么制度支持（条件）？这个问题主要涉及相关的政策、法律、财政以及高等教育机构内部的组织体制等。

尽管并不是每一位思想家的高等教育哲学都同时包含对上述四个方面问题的探索，而且，任何对思想的“类型化”或“结构化”都具有某种为思想和思想家“贴标签”的风险，但是，对于初学者来说，这种归纳本身应当是一种较为简便的入门导引。

参加本书编写的作者主要有北京师范大学教育学院教育历史与文化研究所和高等教育研究所的部分教师以及博士研究生、硕士研究生，他们是：张斌贤、刘慧珍、王晨、郝艳萍、丁永为、郭兴举、魏书亮、蒋华、周光稷、王新风、秦国民、周廷、李竝等。华南师范大学教育科学学院的周丽华博士提供了康德教育哲学的稿件。感谢他们的积极参与和大力支持。同时感谢厦门大学高等教育研究所王璞博士所提供的布鲁姆的生平资料，感谢沈阳师范大学教育科学学院杨克瑞副教授为本书的统稿所付出的辛劳。张斌贤、刘慧珍负责全书的统稿。

感谢北京市教育委员会的大力支持与赞助。

张斌贤

2007年2月于北京师范大学教育学院

目 录

101\ 教育哲学概论 / 一
 811\ 教育哲学概论 / 二

第一章 西方高等教育哲学的起源

113\ 教育哲学概论 / 一
 112\ 教育自由主义的起源 / 二

第一章 西方高等教育哲学的起源

- 一、康德的高等教育哲学 /1
- 二、费希特的高等教育哲学 /9
- 三、施莱尔马赫的高等教育哲学 /22
- 四、洪堡的高等教育思想 /31
- 五、《耶鲁报告》中的高等教育思想 /41

第二章 纽曼的大学理想

- 一、纽曼的生平与教育活动 /51
- 二、纽曼的哲学——宗教学说 /54
- 三、纽曼的大学观 /60

第三章 韦伯、涂尔干与怀特海的高等教育学说

- 一、韦伯的高等教育思想 /74
- 二、涂尔干的高等教育思想 /82
- 三、怀特海的高等教育哲学 /92

第四章 塔潘与埃里奥特的高等教育思想

- 一、塔潘的高等教育思想 /104
- 二、埃里奥特的高等教育思想 /118

第五章 维布伦与杜威的高等教育哲学

- 一、维布伦的高等教育思想 /133
- 二、杜威的学术自由思想 /152

第六章 弗莱克斯纳的高等教育思想

- 一、生平与教育活动 /165
- 二、弗莱克斯纳的“现代大学观” /173
- 三、弗莱克斯纳论大学医学教育 /205

第七章 赫钦斯的高等教育哲学

- 一、赫钦斯的生平与教育活动 /214
- 二、赫钦斯高等教育哲学的基础 /218
- 三、赫钦斯的大学理念 /227
- 四、赫钦斯论自由教育与名著课程 /236

第八章 科尔的高等教育哲学

- 一、科尔高等教育思想的基础 /258
- 二、科尔的高等教育思想 /263

第九章 博克的高等教育哲学

- 一、博克时代的大学教育 /289
- 二、核心课程改革 /298
- 三、“超越象牙塔” /301
- 四、论学术原则 /313

第十章 博耶的高等教育思想

- 一、博耶高等教育思想的基础 /325
- 二、学术之道 /330
- 三、论本科生教育 /340
- 四、新的大学观 /352

第十一章 布鲁姆的高等教育思想

- 一、新保守主义 /360
- 二、布鲁姆的高等教育观 /363

第一章

西方高等教育哲学的起源

从18世纪末19世纪初开始,康德、费希特、施莱尔马赫和洪堡等人先后从理论和实践的需要出发,对高等教育(特别是大学教育)的基本问题进行了系统的思考,并提出了一系列重要的思想主张。他们的思想主张标志着西方高等教育哲学的开端。

一、康德的高等教育哲学



康德 (Immanuel Kant,
1724—1804)

康德 (Immanuel Kant, 1724—1804) 是18世纪德国启蒙运动时期最伟大的思想家和哲学家,他在《纯粹理性批判》(1781)、《实践理性批判》(1788)与《判断力批判》(1790)三大名著中,对人类的认识能力进行了系统、客观和冷静的研究,使他成为理性主义启蒙哲学的巨匠。为此,后人评价说,德意志的理性主义在康德哲学体系中达到顶点,“康德给德意志的精神加上了能够想象到的最严格的理性的约束”。^①康德的自由观以及在此基础上形成的有关国家与大学关系的基本观点,通过威廉·冯·洪堡等人的传播,深深地影响了19世纪以来的德国大学以及世界其他国家大学的发展。

(一) 康德高等教育哲学的理论基础

自由是康德哲学体系的基石。在康德看来,人的本质是自由的,因此,“再没有任何事情会比人的行为要服从他人的意志更可怕了”。康德极力强调个人道德自主、个性无拘无束自由发展的重要性。

在康德的批判哲学体系中,自由首先是先验的。纯粹理性,也即纯粹意志乃是自由的源泉,而自由又是道德的基本前提。与苏格拉底的“知识

^① [德] 卡勒尔:《德意志人》,黄正柏,邢来顺,袁正清译,276页,北京,商务印书馆,1999

即美德”观点不同的是，康德认为，道德的可能性在于人具有“善良意志”——以善良自身作为目的的自由意志，即是来自天启的理性。在这里，必须特别明确的是，康德的自由具有肯定和否定的双重含义。否定的含义是自由摆脱了经验的约束；肯定的含义是为了自身的目的而自由。善良意志以自身为目的，就要以摆脱了一切经验因素的理性规则为指导。在这里，服从规则与自由不是矛盾的，因为善良意志所服从的是运用自身的力量、为了自身的目的而制定的规则，也就是自律。善良意志自己给自己立法、自己守法，就是道德自律。^①

康德从自然法出发，认为国家是人类理性的产物。在他看来，国家之所以产生，是由于“每个处于自由状态的人，不免会出于恣意，而侵犯到他人的自由。为了理性，每个人必须由自然状态中解脱出来，而藉一个由人群组成的团体，以实力来界定个人之义务及行为界限”。^②康德十分强调法律在国家行为中的作用，认为国家的任务就是通过法律来维持社会秩序。在他的思想里，法律即人类理性的体现，是人们共同意志的结果；而国家也可以理解为法律下人的集合体。

在康德看来，国家与个人不是对立的。康德认为，自由不只是相对于国家的个人自由、发展自身力量的自由，也是作为国家公民的自由。换句话说，康德的“自由”不仅要求人是自主、自决、自我证明、依照理性和个人意志去行动的人，而且要求个人不是被动的接受国家机器管理、扶助的对象，而是积极参与国家公共事务的主体。可以看出，康德的自由概念与法国革命高举的“主权在民”、“民主平等”旗帜下的自由概念有所不同。在康德的思想里，国家利益和个人利益是一体的，个人的权利和义务、自由与责任是相联系的。在政治立场上，康德一方面反对贵族专制，另一方面又承认当时贵族等级存在的现实，主张在现存政治制度下自上而下的改革。康德在1794年的《理论与实践》一文中，不仅批判了“慈父式”的暴政，批判了所谓的“开明专制”，而且汇总了洛克、孟德斯鸠和卢梭等人的思想，认为国家必须保证三种权利：（1）每个国民具有作为人的自由，即：“没有人能强迫我按照他所想象的使人幸福的方式感到幸福。每个人都可以以他自己喜欢的方式寻求幸福，只要不影响别人追求相似目标的自由。”（2）作为国民，所有的人一律平等，其含义是：“每个

① 赵敦华：《西方哲学简史》，245页，北京，北京大学出版社，2001

② 陈新民：《德国公法学基础理论》（上册），5页，济南，山东人民出版社，2001

等级的成员都应当获得其才能、勤奋和运气所能企及的东西。他的同胞不许作为某一等级的特权拥有者，通过世袭的特权给他设置障碍，使他和他的后代永世受到压制。”（3）作为公民的自主权。“一切权利依赖于法律。但是，一项对所有的人规定什么样是法律上允许或不允许的公共法律，乃是一种公众意志的行动，从这一意志中产生一切权利。这一意志不能给任何人造成不公正，它只能是全体国民的意志，因为所有的人、每一个人都有自己决定自己的事情，没有人会给自己造成不公正。”^①

（二）康德论学术自由

1789年的法国大革命震惊了普鲁士。为控制舆论、防止法国革命思想的传播，普鲁士当局进一步加强了书报审查制度。在开明君主专制时期，即弗里德里希二世（Friedrich II，1714—1786年，在位时间为1740—1786年）统治时期，当局发布禁令：“可以随便议论，但是必须服从命令。”到了弗里德里希·威廉二世（Friedrich Wilhelm II，1744—1797年，在位时间为1786—1797年）统治时期，当局对舆论的控制更为严厉，原先的禁令进一步变成了：“一定要服从命令，而不许议论。”^②然而，思想家却不会因此而停止他的思考。1793年，康德绕过新闻审查官的审查^③，发表了他讨论宗教问题的论文《论理性范围内的宗教》（又译《单纯理性限度内的宗教》）。但康德最终并没有逃过惩罚。一年后，即1794年10月，70岁的康德收到了来自普鲁士官方的指责性信件。信件的主要内容如下：

“尊敬的、博学的、亲爱的臣民！我们的最高统治者已经不悦地发现，您是如何滥用您在哲学，在您的《单纯理性限度内的宗教》一书和其他一些论文中，歪曲和贬损圣经及基督教的基本教义；我们要求您作出改正；您必须意识到，这样做如何有违您作为青年导师的职责，如何有违您所熟知的国君的目的。我们要求您立即作出负责任的回答，并且为了避免您失去我们的恩宠，期待您在将来不会再犯类似的错误，而是按照您的职责，运用您的见识和才能，使我国国君的目的得到更大程度的实现，否则的话，您将会因为固执己见而受到不愉快的对待。”^③

① [德] 巴莱特，格哈德：《德国启蒙运动时期的文化》，83~84页，北京，商务印书馆，1980，转引自：陆世澄：《德国文化与现代性》，30页，沈阳，辽海出版社，1999

② [苏联] 古留加：《康德传》，贾泽林，侯鸿勋，王炳文译，225页，北京，商务印书馆，1997

③ [德] 康德：《论教育学》，赵鹏，何兆武译，56页，上海，上海人民出版社，2005

康德立即对这封信作了答复。在回信中，康德针对对他的指责一一作了否定。第一，作为“青年的导师”，他在自己的讲课中并未超出对宗教进行哲学上说明的这一界限。“我的讲授始终以鲍姆加登的手册作为唯一的准则；因为在这些手册中，不包含任何关于圣经和基督教的题目，而且作为单纯的哲学，也不可能包含这些东西；我自己也始终注意不犯那种超出给定学科界限或混淆研究领域的错误。”^①第二，作为《论理性范围内的宗教》的作者，也没有“破坏公共国家宗教”。因为这本书并不是给民众看的书；它只是学者之间对学术问题的研讨。在康德看来，“仅就书的内容来说，诸系科有权自由地按照其知识和良知对它做公共的判断，只有那些被委任的民众导师才应该在这种研讨的结果上，受到国家统治者对公共宣讲之规定的约束。”^②第三，在书中不可能找到贬损基督教的地方，因为书中根本就没有对现存宗教的任何一个启示做过任何评价，而只是把理性宗教看作是一切真正宗教的最高条件。康德辩白说，虽然他肯定了理性高于信仰，但“我赞扬圣经是现有的、对于确立和永远维持一种真正改善人灵魂的国家宗教来说最好的、进行宗教教导的引导手段”，并且探讨“它与纯粹道德的理性信仰的那种一致”，这表明他对基督教是真正的尊重。最后，康德许诺，为了不给人提供指责他歪曲和贬损基督教的口实，“作为国王陛下最忠实的臣民”，今后将不再公开发表有关宗教问题的意见。^③

这一事件促使康德更系统地思考知识界与政府之间、哲学与实用学科之间的关系。1794年，康德写下了《哲学系与神学系的争执》一文，以其康德式的雄辩和讽刺，为思想自由进行了有力的辩护。由于康德在给弗里德里希·威廉二世的回信中曾承诺：“作为国王陛下最忠实的臣民^④作这样的郑重承诺：今后，无论是在演讲还是著述中，我都不再作任何涉及宗教的公开宣讲，无论是关于自然宗教的还是关于启示宗教的。”因此，康德信守承诺，直到弗里德里希·威廉二世去世后的1798年，才将此文与后来分别于1795年、1798年写的两篇文章，即《哲学系与法学系的争执》（原名为《重提这个问题：人类是在不断朝着改善前进吗？》）、《哲学系与

① [德] 康德：《论教育学》，赵鹏，何兆武译，57页，上海，上海人民出版社，2005

② [德] 康德：《论教育学》，赵鹏，何兆武译，57页，上海，上海人民出版社，2005

③ [苏联] 古留加：《康德传》，贾泽林，侯鸿勋，王炳文译，241~242页，北京，商务印书馆，1997

医学系的争执》（原名为《论心灵通过单纯的决心而克服其病感的力量》）汇编在一起，并冠以《系科之争》（*Der Streit der Fakultäten*）之名出版。正如康德在书中所说明的：这三篇论文是他在不同时期，并出于不同目的而撰写的，但它们具有组合在一起的“统一性”，即“低等系科与三个高等系科的争执”。^①在这本著作中，康德强调了以理性为基础的哲学系与以实用为指向的三个“高级”系：神学、法学、医学之间的基本区别、可能存在的争执以及合法争执的可能性，进而论证了知识界与政府应保持的一种合理关系。

康德认为，大学里存在着两类有本质性区别的系科，即神学、法学、医学三个“高等系科”和哲学这个“低等系科”；这种本质性区别不在于学者的等级，而在于它们相对于政府的关系。首先，就学生而言，高等系科的学生来到大学学习的目的是为将来担负公职做准备，因此，他们只需要记住那些完成其社会公职所需要的知识和技能，不需要也不可能自由地思考。相比之下，哲学系科的学生是真正的学者，以探求真理为己任。其次，就它们与政府的关系而言，由于三个“高等系科”——神学、法学、医学关注的是政府同时也关切“福利”（信仰、社会的安定、健康），“政府就有权决定是否批准高等系科的学说”；因此，三个“高等系科”是“那些其学说内容和应否公开宣讲为政府所关切的系科”。康德解释到，政府的职责是关心民众的福祉，“首先是关于每一个人的永恒福利，其次是作为社会成员的公民性的福利，最后是身体的福利（长寿和健康）”。为此，政府有充分的理由规范与此相应的三个系科，即神学、法学和医学。用康德的话来说，“由于他们作为政府的工具（神职人员、司法人员、医生）对于公众有规约性的影响，并构成知识分子的一个特定阶层，而且他们不能自由地按照自己的想法公共地运用学术知识，而只能在相关系科的监督下来做，所以他们就必须被置于政府的严格管理之下，以免他们僭越那本属于相应系科的指导权——因为他们直接地作用于无知的民众，而且尽管他们在其专业领域不是立法者，却又部分地拥有执行的权力。”^②最后，就教师的行为要求而言，因为三个“高等系科”是政府所关注的，也因为其教师在“接受公职时已经通过与政府订立契约而清楚知道这一点”，所

① [德] 康德：《论教育学》，赵鹏，何兆武译，60页，上海，上海人民出版社，2005

② [德] 康德：《论教育学》，赵鹏，何兆武译，62页，上海，上海人民出版社，2005

以，不论讲授的学说是真是假，神学、法学与医学的教师都会按照政府的规定去讲授。神学家以圣经为出发点，法学家以国家法令为出发点，医生以医疗规章作为出发点。由于三个“高级系科”的学说属于规范性理论，即“必须包含规定，即出自某一高层人士之裁断的学说”^①，学说的讲授者绝不能把理性混入其中，因为“一旦这些系科中的某一个胆敢把由理性导出的东西混入其中，它就会损害那通过它而发布规定的政府的权威，并且进入哲学家的禁地。”^②与此相反，“低级系科”的教师服膺于真理，他们不听从事于任何指令或规章，他们唯一听从的是理性，对于任何命题，他们“以平等和自由为立足点来处理它们”^③，并因此“可以持有任何他认为是好的命题”^④。

康德是自由主义者，但并不是无政府主义者。在《系科之争》里，康德特别给定了政府在处理大学学术活动的行动范围。

第一，政府的责任是关心民众的福祉，即“首先是关于每一个人的永恒福利，其次是作为社会成员的公民性的福利，最后是身体的福利（长寿和健康）”^⑤。因此，政府掌控与此相应的神学、法学和医学的教学活动，阻止神职人员、司法人员以及医生公开发表与政府委托给他们宣讲的学说相矛盾的言论等都是极为合理的。

第二，“低等系科”，即哲学对社会不可替代的作用，政府不能视其为异己力量而取消它；恰恰相反，政府应留出自由的空间，保证它的生长。康德指出，“对于学者共同体来说，在大学里必须有一个在其学说上独立于政府命令的系科，这个系科并不发令，但却对一切加以评判，它拥有对于科学兴趣——即真理——的自由，在这里理性必须有权公开说话；假如没有这种系科的话，真理将永不见天日（这本身对政府是有害的），理性按其本性应该是自由的，不接受任何要求地把某种东西当作是真的命

① [德] 康德：《论教育学》，赵鹏，何兆武译，65页，上海，上海人民出版社，2005

② [德] 康德：《论教育学》，赵鹏，何兆武译，65页，上海，上海人民出版社，2005

③ [德] 康德：《论教育学》，赵鹏，何兆武译，65页，上海，上海人民出版社，2005

④ [德] 康德：《论教育学》，赵鹏，何兆武译，65页，上海，上海人民出版社，2005

⑤ [德] 康德：《论教育学》，赵鹏，何兆武译，64页，上海，上海人民出版社，2005

令（不是‘你要信’，而是自由地‘我信’）。”^①在启蒙主义者康德的眼里，启蒙意味着个人独立运用自己的理智，对世俗的和宗教的事物进行理性的评判。而这正是哲学家的职责。康德声称，“哲学系科有权要求检审一切学说的真理性”，其中包括三个“高级系科”学说的真理性。在康德看来，虽然名称上称之为“低等系科”，但哲学却可以指导其他三个“高级系科”；即使有人要强词夺理地说哲学是神学的婢女，那么，哲学也是“举着火炬走在这位尊贵夫人前面”的而非“提着她的拖裙跟在后面”的婢女。但对于三个“高等系科”而言，哲学系科的作用在于“可以控制它们，并且因此而对它们有用，因为一切都取决于真理（这是学术的本质性和第一位的条件）；而高等系科对于政府的职责所承诺的那种有用性，只是一个处于第二位的环节”。^②

第三，康德认为，政府不能轻易对哲学发号施令。这是因为，哲学的研究对象是真理，其活动的基本前提是自由。康德强调，对于真理而言，人们不能诉诸于权威，而只能依据理性——“那种依照自律，即自由地（符合思维的一般原理）进行判断的能力”。^③“哲学系必须被认为是自由的，只处于理性而不是政府的立法规范之下，因为它必须为它所接受或承认的学说的真理负责”。^④一句话，“只要它的活动没有违背政府的根本宗旨，政府就不能对它发出禁令，而且各高等系科也必须对它所公开提出的批评和怀疑作出令其满意的回答”。^⑤

康德认为，“高等系科”与“低等系科”的争执只应建立在理性的基础之上。哲学家只是运用理性的工具探讨真理，因此，即使与“高等系科”的学说出现对立，也绝不是为了颠覆其学说，而只是为了“启蒙”——“只是要反对公众们迷信地附会给他们以及相关仪式的魔力，反对那种以为通过消极地把自己交付给这些高明的领袖就能无须自身的努力而轻易达到上

① [德] 康德：《论教育学》，赵鹏，何兆武译，63页，上海，上海人民出版社，2005

② [德] 康德：《论教育学》，赵鹏，何兆武译，69页，上海，上海人民出版社，2005

③ [德] 康德：《论教育学》，赵鹏，何兆武译，69页，上海，上海人民出版社，2005

④ [德] 康德：《论教育学》，赵鹏，何兆武译，69页，上海，上海人民出版社，2005

⑤ [德] 康德：《论教育学》，赵鹏，何兆武译，70页，上海，上海人民出版社，2005