

# 高等教育哲学

〔美〕约翰·S·布鲁贝克著

王承绪主编

郑继伟 张维平 译 王承绪校  
徐 辉 张民选

GODENG JIAOYU ZHEXUE

GODENG JIAOYU ZHIXUE

# 高等教育哲学

〔美〕约翰·S·布鲁贝克著

王承绪主编

郑继伟 张维平 译 王承绪校  
徐 辉 张民选

浙江教育出版社出版

高等教育哲学  
(美)约翰·S·布鲁贝克

---

浙江教育出版社出版

开本850×1168 1/32 印张5.75 插页2 字数126千 印数0001—5000

1987年7月第1版 1987年7月第1次印刷

---

ISBN7-5338-0183-0/C·184

统一书号：7346·568 定价：1.30 元

## 序

这是西方第一部以高等教育哲学为书名的专著，是作者从事高等教育工作五十余年的经验总结，也是作者对高等教育的许多问题进行哲学思考的结晶。原书1978年初版，1982年修订再版。

1924年，二十六岁的布鲁贝克刚取得硕士学位，就在达特茅斯学院讲授高等教育，1928—1958年间，任耶鲁大学教育史和教育哲学教授，多次讲授高等教育课程，1958年出版了与卢迪合著的《转变中的高等教育》，这是一部美国高等教育三百年史，1976年修订三版，是美国各大学高等教育史的基本教材。1959—1969年布鲁贝克教授在密芝安大学高等教育研究中心讲授《高等教育思想述评》，并主持高等教育博士后研讨班，曾著有《高等教育政策的基础》（1965）。1969年退休以后继续从事高等教育的教学、研究和著述。本书乃是作者对整个高等教育领域全面深入研究的科学成果，是美国大学和研究图书馆协会推荐的著名学术专著。

第二次世界大战以后，各国高等教育都有很大发展，高等教育上很多问题需要从哲学上进行理论的探讨，作出正确的回答。过去有关教育哲学的著作，主要研究初等教育和中等教育，同时，一般教育哲学著作往往从各派哲学中推演出教育原理。因此，不能满足高等教育界解决实际问题的需要。作者从高等教育的实际问题出发，广证博引各家学说，提出了一个完整的高等教育哲学体系。全书除导言外，共分

八章。第一章论述高等教育借以存在的哲学基础，提出以认识论为基础和以政治学为基础的两派主要的高等教育哲学。其余各章依次讨论学术自治、学术自由、高等教育为谁服务、普通教育和专业教育、高等教育学、治学的道德和作为教会的大学。书末有两个附录。附录一：文献述评，评论有关高等教育的重要论著，介绍高等教育专著的杰出作者和主要的哲学流派。附录二：参考文献目录，保存原文，供读者参考。为便于读者检查，另编制了人名索引。

本书对一个多世纪以来西方高等教育的主要学派及其重要著作进行了概括的评述，对第二次世界大战以来的西方高等教育，特别是美国高等教育中的许多问题作了分析。我们引进这本著作，目的在于介绍国外高等教育理论界的现状，为我国高等教育改革提供可资启发或借鉴的信息。希望读者以马克思主义为指导，予以评析。

王承绪

一九八六年十一月

## 目 录

序 .....	王承绪 ( 1 )
导言 高等教育哲学的发展 .....	( 1 )
第一章 高深学问 .....	( 12 )
第二章 学术自治 .....	( 28 )
第三章 学术自由 .....	( 42 )
第四章 高等教育为谁服务 .....	( 60 )
第五章 普通教育和专业教育 .....	( 74 )
第六章 高等教育学 .....	( 95 )
第七章 治学的道德 .....	( 112 )
第八章 作为教会的大学 .....	( 128 )
附录一 文献述评 .....	( 137 )
附录二 参考文献目录 .....	( 144 )
附录三 人名索引 .....	( 169 )
后记 .....	( 180 )

## 导言：高等教育哲学的发展

用阿诺德·托恩比的话来说，最近数十年的美国高等教育一直处在“艰难时期”，如果借用莎士比亚<sup>①</sup>的话来描述，那么本世纪六十年代和七十年代的美国高等教育便是我们学术界“大为不满”的“冬天”。应该予以注意的是，这些评论在时间上正与越南战争和人权运动走向全面胜利相吻合。一系列震动了五十年代一代“安静”的学生和粉碎了学术界一贯自鸣得意的挑战，就在这个背景中出现了。一些人向大学在军事工业联合体中的作用发出质疑，一些人则认为大学应放弃传统的中立态度，采取反战立场。还有一些关心种族平等和男女平等的人们提出了更为基本的问题：谁应该进大学，多少人应该进大学。由于“大学年龄阶段”学生的特点的变化，传统的大学英才课程也受到了挑战。学术界尚未对这些挑战作出足够敏锐迅速的反应，学生的行动就已经激化为程度不同的骚乱和暴力行动。

或许令人惊讶的是学生而不是教授们在越南战争时期首先提出，他们感到高等教育已失去了它的可靠性。在高等教育史上，学生们对伙食、住宿等问题曾多次抱怨，但是在最近数十年中，学生集中抨击的是高等教育本身的性质和组织结构。无可否认，参加抗议活动的学生和青年教师在各大大学中都只是吵吵嚷嚷的一小群人，尽管他们人数很少，然而却否认不了现实：社会和职业界已经对高等教育的可靠性产生了怀疑。

<sup>①</sup>莎士比亚（1564—1616）：英国戏剧家。——译者注

在这种艰难的形势下，由于教育内在的模糊性，没有多久，人们开始痛苦地担心，高等教育无法满足他们的期望（梅依逊，1975）。确实，已有一些人在失望地谈论高等教育的“本体危机”（霍奇金森和布洛依，1971），甚至认为出现了高等教育“合法性的危机”（霍夫曼，1970）。这些危机——如果它们存在，我相信它们确实存在——需要对高等教育的一些基本概念作一次痛苦的重新评估。当然，这样的评估就给了哲学一个极好的机会。因为：教育实践中矛盾错综复杂之时，就是检验这些实践的理论基础之日。

在检验理论基础这点上，从普通教育哲学中寻找线索似乎是极为自然的。但是，要采用这种办法却有许多困难。大多数普通教育哲学都主要集中研究初等和中等教育。它们并未发现第三阶段教育和高等教育有着低层次学校中碰不到的特殊问题。高等教育与中等、初等教育的主要差别在于教材的不同：高等教育研究高深的学问。在某种意义上，所谓“高深”只是程度不同。但在另一种意义上，这种程度在教育体系的上层是如此突出，以致使它成为一种不同的性质。教育阶梯的顶层所关注的是深奥的学问。这些学问或者还处于已知与未知之间的交界处，或者是虽然已知，但由于它们过于深奥神秘，常人的才智难以把握。

在另一种意义上，所谓“高深”又是极为含混不清的。这种模糊之状是由美国教育阶梯的历史发展造成的。在殖民地时期及以后一段时间里，从英国传入的学院在美国各地提供高等教育。但与欧洲，尤其与欧洲大陆上的学院相比，英国式的学院比德国的文科中学（gymnasium）、法国的国立中学（lycée）这类中学的水平高不了多少。结果，当那些与托马斯·杰弗逊捐办的大学相似的新大学，特别是那些与德



国大学相似的新大学成为美国大学的一般模式后，高等教育这一概念应该包括哪些院校就模糊不清了，显然，它应该包含大学；但是它是否包含学院？在“中学后教育”成为一个人们熟悉的、有别于高等教育的术语后，高等教育包括哪些院校的问题就更为尖锐了。因为中学后教育包括了初级学院、各种技术教育机构、“无墙学院”以及诸如此类的机构。怎样才能确切地撰述“高等教育哲学概论”呢？这一问题将在第四章中细述。

正如高等教育的界限埋嵌在历史发展中一样，高等教育哲学的许多方面也是随着历史的发展而逐渐显现的。事实上，这许多方面都是以满足各自所属的历史时期的不同程度的需要来获得各自的合法地位的。中世纪的大学把它们的合法地位建立在满足当时社会的专业<sup>①</sup>期望上。接着，文艺复兴后的大学生又把其合法性建立在人文主义的抱负之上，这种人文主义抱负的发展以自由教育观念为顶点，自由教育观念使得红衣主教牛曼<sup>②</sup>时代的英国式学院合法化。与英式学院暂时并进的是德国大学，它们是启蒙运动的产物，它们在注重科学研究中获得其合法地位。最后，还出现了“赠地”大学，这些大学的合法地位依赖于它们把人力物力用于为社会和国家的发展服务。这些获得合法地位的不同途径出现于不同的国家，不同的时期或不同国家的不同时期。大学则继承了所有这些传统。能否把这些各不相同的高等教育哲学熔于一炉？至少有两位作者表示怀疑。维布伦(1918)提出，在学术校园中保持

①专业(Profession)：主要指医生、律师、教师、牧师等专业工作。有时也译为“自由职业”或“职业”。——译者注

②牛曼(1810—1890)：英国作家和教育家。——译者注

专业教育是野蛮时代的遗风。他认为，自由教育固然对培养公民有价值，但仍应从大学中分离出去。与此相反，奥尔特加(1946)则要求大学排除科研活动，集中进行自由教育和专业教育。奈斯贝特(1971)承认科研是大学的合法职能。但他又认为大学承接政府和工业界的杂活是“贬低学术理论”的地位。科尔(1963)深信，所有这些活动都能在一个学术校园中共存，都能在“巨型大学”(multiversity)这个广义的名称下共存。还可以引证其他作者的话。但以上这些已经足以引起人们注意：当前的高等教育的“合法性的危机”早已深深根植于本世纪六、七十年代之前了。

直到今天，寻求解决每个问题的具体办法的强有力的倾向仍然存在。但是这些带有局限性的观点常常无法检验一般的设想或预测(莫伯累,1949)。现在需要的是一种普遍性的解决办法，它要求用共同背景中的各种方法探讨所有的问题。

美国在形成自觉的经过深思熟虑的高等教育哲学方面，步伐是缓慢的。在殖民地时期，学生大多数为谋专业而求学，拉丁语、希腊语和数学被公认为是那些专业的准备性学科。因而人们普遍认为无需建立一种论证它们的哲学。到了十九世纪的最初几十年，阿姆斯·伊顿在润斯利尔多科技学院，托马斯·杰弗逊在他那所“革命的”弗吉尼亚大学以开设包括实用性更强的课程向旧传统提出挑战。这些新的实用性课程的普及也立刻向传统的课程提出了挑战。触及高等教育本质的价值观念的冲突明确地要求对此类问题作哲学性的解决——这就是说，要求通过更为根本性的理论思考来澄清问题，平衡问题的正反两个方面。

第一次试图正式提出高等教育哲学的是《耶鲁学院1828年报告》(布鲁贝克和鲁迪,1976)。该报告指出，传统的

古典课程建立在“训练”和“装备”心灵这两条重要原则之上。耶鲁的教授们认为，在这两条中前者更为重要。支持心理训练说的精神哲学（即后来的心理学）认为，学生的精神或心灵是自我运动的本源，它在各种官能（如记忆和推理）中表现自己。学生通过训练这些能力和官能进而发展精神力量，而精神力量又能按照人的意志从一种学科迁移到另一种学科，从一般的学习迁移到生活中的各种职业。因此，耶鲁的教授们认为，要求未来的律师学习物理或要求未来的牧师学习圆锥曲线并没有什么不合适，因为这些学科都通向心灵的训练。有人批评拉丁语、希腊语和数学不实用——现代批评者则说“不适当”，对此，耶鲁的教授们的回答是：有什么学习能比一个受过良好训练并因此能将其力量移向任何方面的心灵更为实用的呢？

传统的课程在具有精神训练因素的同时还具有道德训练的因素。古代语言中的句法是十分难学的，或许已经失去了使用价值，但学习这种句法仍被认为是有益的。学习句法所形成的坚韧性及其自我克制精神被认为足以增强个性，提高个人的道德发展水平。数学具有的道德影响，不亚于拉丁语和希腊语，因为它证实，许多原理是先验地正确的。因此在面临课程价值由于文化时滞而几乎被粉碎的情况下，数学仍受到鼓励以保证其在课程中的稳固地位。

居于第二位的传统课程原则是“装备”心灵的原则。耶鲁学院的教授发现，知识宝库中的东西远远超过大学四年课程的容量。因此，他们排除了所有可以在学院之外学习的科目。阻止了所有关于商业、机械制造和农业的学科进入大学——因为这些学科的知识完全可以在会计室、车间和农场里学习。他们希望大学中强调学习文学与科学，因为这些是学

生在繁忙的日常生活中可能永远不会有时间和机会去探求的学问。

耶鲁报告的精神支配着美国十九世纪的高等教育哲学，然而历史的发展似乎一直悄悄地削弱它的影响。十九世纪中期，社会需求造就了润斯利尔多科技术学院，又培育了哈佛的劳伦斯理学院和耶鲁的设菲尔德理学院。接着，南北战争时期，“摩雷尔土地捐赠法”又促使农工学院在合众国的各州出现。耶鲁大学校长诺亚·鲍特和普林斯顿大学校长詹姆士·麦克考什直到十九世纪末仍然坚持耶鲁哲学。但是哈佛大学校长查理斯·W·埃利奥特却用他倡导的选修制在这种哲学中打进了一枚深深的楔子，使得学生可以选修古典课程以外的学科。

在此期间，对高等教育中的绅士传统的最精采的正规论述源于英国而不是美国。牛曼在他的经典著作《大学的理想》中，对这一传统作了充分的阐述。这部著作的精神深入地影响了美国的高等教育思想，尤其是二十世纪的美高等教育思想。

十九世纪末对美国高等教育的主要外来影响，不是英国的影响而是德国的影响。一批批年轻的美国学者从德国求学归来后，给美国高等院校增添了科学研究的新领域。最初，美国研究生教育的内容与德国大学研究生教育内容一样，都是纯研究性的。二十世纪初，正如威尔逊所说，研究的成果越来越多地卷入“为国家服务”的领域，科学研究进入了工农业生产以及由于工农业发展引起的一系列社会问题中。许多人士都注意到，日益增强的中产阶级的实业文化优势正在暗中削弱着我们无价的智慧遗产。在二十世纪中，首先对这种状况作出哲学批判的是托斯泰恩·维布伦（他于

1918年发表了《美国的高等教育》一书)。他勇敢地为维护研究性大学不受价值约束的客观性和反对“工业巨头”污浊腐坏的影响而努力奋斗。

尽管维布伦作了巨大的努力，但是对实用性的关注似乎不仅正从研究生教育水平而且也从本科生教育水平上征服了高等教育。在两次世界大战之间，终于出现了对这一趋势的杰出反对者。罗伯特·赫钦斯<sup>①</sup>试图以他自己的《美国高等教育》一书来扭转这一趋势。若不是美国有政教分离的信条，赫钦斯就会把他的高等教育哲学扎根于神学之中。他用一种形而上学来取代神学。这种形而上学从亚里士多德<sup>②</sup>和托马斯·阿奎那<sup>③</sup>那里引出了它关于人的本质、真理的本质和价值的本质的永恒不变的抽象理论。对这种形而上学进行批判否定的是实用主义者悉德尼·胡克<sup>④</sup>，1963年他写成了《现代人的教育》一书。实用主义者理所当然地不把理性视为高等教育的目的，而把高等教育视为解决生活问题的工具。后来加入这场辩论的还有奥尔特加。我们已经看到，他的《大学的使命》几乎完全不同于维布伦的观点，他宣称，大学应该抛弃其研究职能，把精力集中到从事自由教育和专业教育上。

二次大战后，关于高等教育未来发展方向的争论逐渐激化。六十年代的越南战争和少数民族学生争取人权的斗争使大学校园动荡不安。这场斗争的矛盾不仅指向社会公共事务

①赫钦斯(1899—)：美国教育家，前芝加哥大学校长。——译者注

②亚里士多德(前384—前322)：古希腊哲学家、科学家。——译者注

③托马斯·阿奎那(1225—1274)：中世纪神学家、经院哲学家、教育家。——译者注

④胡克(1902—)：美国实用主义哲学家。——译者注

的发展方向，而且指向高等教育在社会公共事务中的作用。这时，人们以前所未有的态度认识了高等教育哲学的重要性。哈罗德·斯托克在《美国学院院长》中，哈罗德·道兹在《大学校长是教育者还是监护人》中把掌握高等教育哲学定为所有学院院长和大学校长必须具备的条件。十年之后，哲学家、学院院长哈罗德·泰勒也提出了类似主张。这样的主张并非第一次出现，早在二十五年前，弗里德里希·I·凯利（1925）和阿伯拉汉·弗莱克斯纳<sup>①</sup>（1930）就曾提出过这类呼吁，他们的呼吁未得到响应，但他们也未支持他们显然已意识到的必需的东西。

随着时间的推移，这些呼吁得到了各种观点的响应。在这些响应中，有肯尼士·迈诺格在《大学的概念》（1973）和罗伯特·奈斯贝特在《学术信仰的贬值》（1971）中的论述。他们的评述都包容了传统因袭的学院和大学的教育哲学。但是，亨利·艾肯在其“理性、高等教育和良好的社会”（1970）一文中批评上述哲学过于理性化，主张运用更为现代的语言学和分析的研究方法。卡尔·贾斯珀斯的《大学的观念》（1959）和罗伯特·沃尔夫的《大学的理想》（1969）都反映了哲学的新趋势，这两本书都用六十年代学生喜爱的存在主义观点写成。

今天，我们的高等教育哲学流派已经太多了。面对相互矛盾的现实，每个作者都阐述各自的哲学理论，而且每个人都认为自己的哲学已经妥善地将高等教育的各种主张融汇到一种连贯统一的政策中。现在，我们缺乏的是把高等教育哲学作为一个整体来处理——这就是说，既要重视各种哲学流

<sup>①</sup>弗莱克斯纳（1866—1959）：美国教育家，著有《美英德三国大学教育》（1930）一书。——译者注

派，又要重视论述高等教育哲学有限的几个方面的无限的论文。本书试图建立一个参照框架，并且试图象音乐家在一个主题上作出变奏曲那样对各种哲学流派，甚至对一些不可调和的哲学流派作出处理。

早先，赫斯顿·史密斯（1955）在《高等教育的目的》中就曾试图完成这项任务。那部书的结论是独特的，因为那些结论代表着一个从华盛顿大学研究各哲学流派的教师中选出的一个教师委员会精心工作的成果。在卡内基基金会的资助下，教授们得以保持经常的接触，直到取得大家认可的结论。但是，荒谬的是，他们的努力未能达到他们的目标，因为他们未能牢牢把握高等教育的独特性质。结果，他们至多不过混淆了初等教育、中等教育哲学与高等教育哲学的差别。此外，他们还如此深入地探讨普通哲学以致完全忽视了弄清高等教育哲学与高等教育的关系。

十多年以后，美国教育理事会资助编写了一部名为《大学的目标与学术力量》的著作，此书提出了一份更为具体、全面的高等教育目标清单。这份目标清单十分浩繁，但它仍然缺少统一高等教育的目标的一体化基质。几年以后，在1970—1973年间，卡内基基金会发表了一系列高等教育报告。人们希望在这些报告中有一份是专门从理论上统一这一系列报告的，但是没有。委员会只是在《校园中的改革》（1972）中提供了一个以高等教育的“不成文法”为标题的章节。令人吃惊的是这一章竟被压缩为一段。从各国历史中提取的这个“不成文法”具有四个主要内容：心智的培养；以事实和逻辑证据为基础的客观性；说理的法则而不是权力的法则；广阔的个人自由幅度。显然，高等教育应该以比“不成文法”更为正式的形式来陈述它的基本原理。

卡内基基金会在《美国高等教育的目的与实施》（1973年）这份报告中取得了较大的成就。同《大学的目标和学术力量》一样，这份报告也用前几章来阐述高等教育的各种具体目标。但与前一份报告不同的是，它超出“不成文法”获得的成就，取得了实际的成果，形成了一个对各种矛盾观点的系统的哲学阐述。委员会进而提出，或许可以通过传统的哲学框架，如理性主义、实用主义等等学说来解开高等教育之谜。这确实不失为一种办法。哈罗德·泰勒（1952）就以这种办法取得了某些成功。

然而，这种办法虽然完全合乎逻辑，但是卡内基基金会自己也承认，现实的实践活动并不支持这种办法。一位前美国教育部长，同时又是位哲学家，就曾强调教育政策不可能从哲学界的现实主义、理想主义、实用主义或存在主义这些流派中演绎出来。他说：“教育是一种实践性的艺术，它无法按哲学家规定的意见设计教育理论、政策和实践。”（麦克默临，1976）因此，本书主要将从高等教育实践中的矛盾和未定论的问题出发，只有当某些哲学流派确实能说明实际情况时，才援引它们的观点。

在准备象处理同一主题的变奏那样对待日益增多的高等教育哲学流派时，我并不打算为所有的学术机构提出一种共同的哲学。我更不相信会有一种可以通过共同捍卫其纯洁性而永世可靠的、单一的、不变的、理想的大学教育“观念”。当今的大学和学院，为变革中的人民的多种多样的利益服务。在这里，关键的哲学问题并不是寻求各种答案的共同基点，而是寻求各种问题的共同基点。本书围绕着这些问题的主旋律“E”调〔E代表专门知识（expertise）——即深奥的探求——它构成了高深的学问〕展开论述。重要的



是，精深的专门知识本身就是问题和答案两方面的特殊部分。人们一旦懂得专门知识怎样成为决定任何一项政策的关键要素，他们就会再次用它来作出下一次决策。

本书各章将论述相互关联的八个方面。首先论述的是，我们怎样才能知道高深的学问在何时是可靠的；高深的学问是否因为要躲避市场和政治竞争场所的曲解，而只好关在被密封的象牙塔中，或者应该在具有这些成分和事件的熔炉中得到锤炼（第二章）；具有高深学问的专家都是他们各自学科中称职胜任的评判和鉴定人，大学里的学者社团是否应该成为一个自治体（第一章）；在进行这些深奥学问的教育的过程中，为了推进这些学问的发展，学院和中学的教师是否应该享有完全的理智上的独立性——也就是学术自由（第三章）；显然，并不是每个人都具有掌握高深学问的才能的，那么学院和大学之门应该向谁开放，选择的标准应该是门第主义、功绩主义的还是平等主义的（第四章）；我们应该怎样为那些进了本科学院的学生组织教育，他们所受的高等教育应该象自由教育一样本身就是目的，还是应该朝着更为实用和专业的方向（第五章）；高等教育是否需要高等教育学；深奥的教材如何选择；教材应有怎样的结构和组织；学习的动机应如何形成；学习成绩如何评价（第六章）；高深学问的深奥微妙的差异是否需要一种比一般道德更高深的伦理道德，也就是一种具体的职业道德（第七章）；最后，是否存在一种意味深长的观念，在这观念中对高深学问的探索具有宗教的内涵（第八章）。