

断裂中的传统

UANLIEZHONGDECHUANTONG

ENWENSHIYEXIADE DAXUE LIXIANG

人文视野下的大学理想

王晓华 著



首都师范大学出版社
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

断裂中的传统

人文视野下的大学理想

· 1 ·

首都师范大学出版社

· 北京 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

断裂中的传统 人文视野下的大学理想/王晓华著. —北京: 首都师范大学出版社, 2002.10

ISBN 7-81064-469-6

I. 断… II. 王… III. 高等教育-人文主义教育思想-研究-西方国家 IV. G640

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2002) 第 020397 号

断裂中的传统 人文视野下的大学理想

王晓华 著

责任编辑 邓 多

首都师范大学出版社出版发行

地 址 北京市西三环北路 105 号

邮 编 100037

电 话 68418523 (总编室) 68982468 (发行部)

网 址 www.cnup.cnu.cn

E-mail cnup@mail.cnu.edu.cn

北京嘉实印刷有限公司印刷

全国新华书店发行

版 次 2002 年 10 月第 1 版

印 次 2002 年 10 月第 1 次印刷

开 本 890mm × 1240mm 1/32

印 张 12.625

字 数 334 千

印 数 0 001 ~ 1 000 册

定 价 25.00 元

版权所有 违者必究

如有质量问题 请与出版社联系退换

序

在一个青年学者的学术生涯中，博士论文常常是最具标志性的代表作品。其中集聚的不仅是一个鲜活的头脑对学术问题的独特研读与思考，而且是一条灵动的生命在人生和学术旅途中跋涉、奋进的心路历程。此后，作者可能有更多、甚至更好的作品问世，但写作博士论文的经历却是惟一的。它给作者留下的刻骨铭心的感受很难用语言表达。当我的第一个博士生王晓华请我为他的博士论文《西方高等教育人文精神重构的历史诠释——纽曼和赫钦斯高等教育思想研究》正式出版写序时，不知为什么，我的脑海中不断出现的是十几年前我自己写作博士论文时我的导师陈景磐教授对我说的一番话。当时，我在是否选择西方传教士在华教育活动为自己的博士论文题目上拿不定主意。导师对我说：“博士论文就像你生产的婴儿，你付出的心血和劳动将伴随你的一生。”导师这一席话使我打定主意不管论文在当时能否通过、能否被社会接受，都要坚持写下去，至今我仍不断回味这句话，并每每有新的感悟和触动。

在师大学习期间，王晓华表现出很强的学术敏感和思维悟性。他把握和钻研学术问题的能力也给我留下深刻印象。然而，即便如此，当他提出要以纽曼、赫钦斯作为个案，对西方高等教育人文精神的重建作为自己的博士论文题目时，我仍然有些担心。因为先不要说一个初出茅庐的青年学者要在这样一个已有很多学界大师发表过高论的领域做出有创建性的研究有多么困难，即使要走进纽曼与赫钦斯的精神世界，揭示西方学术史上著名的“纽曼之谜”、“赫钦斯现象”也决非易事。它不仅需要研究者的热情和勇气，还要求其具备广博的知识，深邃的思想以及拨冗、祛魅、辨析的能力。研究

和写作论文是王晓华的学术潜力得以全面迸发的阶段，其研究能力和才华也得到很好展现。每一次与他就论文交换意见时，我都能感觉他的进步，这种进步不仅表现在对具体问题的认识上，而且表现为思维和研究品质的提升。

王晓华论文集重墨描写的可以说是西方近、现代教育史上非常引起争议的两位人物。他们在一些人的眼中是远见卓识的大思想家，在另一些人的眼中是历史潮流的“反动者”，还有一些人则把他们归为不识时务的唐·吉诃德式的人物。这两个人虽然因其行为、思想、精神上的丰富性和矛盾性而为后人所争论，两人在西方高等教育领域中的卓越贡献和特殊地位也足以引起研究者的关注，但是王晓华的研究并未停留于此，而是以纽曼和赫钦斯为两个时点及个案，串联起西方高等教育人文精神重构的历史发展链条，展现出西方文化和教育中的人文精神在遭遇近代科学主义的冲击和挑战后，仍依稀可见的沿宗教人文与世俗人文两个方面发展的思想和实践脉络。

人真是很奇特的动物。人对宇宙的万事万物充满好奇心。但这种好奇心的基本立足点是人认识自身的欲望。一位西方学者说：人类最根本的研究就是对人的研究。的确，对人的关注，对人的本质、人的精神、人在世界中的位置的关注，在人类学术研究的历史上，是一个敏感而恒长的主题。它反映了植根于人心灵深处的一种最本真、最终极的情结。这种情结在西方社会自古希腊思想家的精细阐述之后，形成人文主义的基本理念，文艺复兴运动对人及人性的充分张扬使人文主义成为这一历史时期的特定称谓。此后，西方科学技术的蓬勃发展，科学主义思维及认识方式的形成，不但使人文主义式微，而且使高等教育久已形成的人文传统失落。正是在这样的历史背景之下，西方知识分子中出现了前赴后继、连绵不断的重构人文精神的努力，纽曼与赫钦斯是这种努力在高等教育方面的典型代表。王晓华的论文一方面以大历史观和长时段理论作为分析纽曼与赫钦斯思想和实践的方法论基础，使两个个体人物具有了历史的深度、厚度和连续性，另一方面又把西方近代以后科学主义扩

张，人文主义困境作为分析两人理论和实践的现实基点，特别是通过聚焦于两个人物著述及活动的文本、情景和行为分析，使历史研究所特有的时间性和真实性得到有效保证。连绵不断的历史长河是由一个个具体人物、事件、著述、活动等所构成的浪花和水滴构成，王晓华的论文通过对纽曼与赫钦斯这两个特定时点上的具体人物的分析，为我们揭示了西方高等教育源远流长、皮肉断、经脉连的人文精神由传统向现代的演进。

历史不是外在的约束现代人的紧身衣，而是内在的形成现代人的 DNA。历史研究的任务是通过揭示这种 DNA 使人类更好地了解自己、自己的本质、自己的现在和未来。

在晓华博士论文出版之际，仅以此与其共勉。

史静寰

2003 年 3 月

导 言

什么是人文主义？

关于这一问题，在人文主义几千年的历史流变中，曾有无数的学界贤达和仁人智士提出了难以数计的诠释和阐释，其中不乏真知灼见。并且，作为文化重要组成部分的人文主义，上至贤达名流，下至潦倒书生，都对它耳熟能详，引为圭臬。尽管如此，人们仍然无法明确道出人文主义究竟为何物，人文主义成了一种说不清道不明，然而又是不可或缺的文化因素。基于此，甚而有学者将此现象称为“人文之谜”。既然是谜，便引致无数学者在好奇心的驱使下试图去揭开这一谜底，以前有过，今后还会有。但历史证明这一跨越时空的解谜努力似乎并不成功，谜依然是谜，也许这一谜底永远也无法解开，至少目前尚未看到谜底重见天光的希望。这种观点也许会被认为是一种悲观，但事实上，有许多观念和概念原本并不如科学强调的那样具有严格意义的内涵和外延，只是被人们赋予了教条式的意义，使之“概念化”而已，这似乎也是科学方法在人们观念中根深蒂固之后形成的必然思维方式。或许人们应该换一种思维方式去诠释或说明那些我们已经意会但并不能完全说清的观念，我想对人文主义的理解就适用于这种情况。

在众多的关于人文主义的诠释之中，英国学者阿伦·布洛克的解读方法无疑大异于传统的人文界定，他超越具体的人文内涵，从历史演变的长时段来诠释人文主义。他认为：“人文主义不是一个哲学体系或者信条，而是一场曾经提出了非常不同的看法而且现在仍在提出非常不同的看法的持续的辩论。”这种辩论是“自由的和

连续的”，“它并不产生可以解决问题的最终答案。”^① 因此，与其说人文主义是一种思想、思潮或流派，还不如说人文主义是一种文化，是一种具有悠长历史的处于不断变化和发展中的文化。对人文主义的理解是随社会、时空和不同文化持有者的变化而变化的，这也是为什么把人文主义界定为一场没有终点和结局的持续辩论的原因所在。在此意义上，人文主义并非西方文化的专利，在其他的文明体系中同样蕴涵着人文的特质和精神。如我国传统文化中儒家所倡导的“仁者爱人”的人伦文化也同样可以与西方人文的“善行”相匹配；《易经》提出“文明以止，人文也。观乎天文，以察时变，观乎人文，以化成天下”。这里“人文”与教化的联系，难道不是西方人文“身心全面训练”的另一种诠释吗？由此观之，人文主义并不是西方文化的特权，更不是文艺复兴的专利，人文主义应该是不同文明共通性的文化建构和文化关怀。尽管不同文明对于人文主义的表述可能会有所不同，但对人文主义本质特性，即对人的关注则是不同人文表述的共通之处。因此，本文在进行人文主义界定时，把人文主义置于广义的具有极强包容性和延展性的层面加以把握，采用了广泛意义上的立足于人文主义精神的概念界定。这一方面有利于超越将人文等同于文艺复兴的狭义的人文主义界定；另一方面也为本文的研究提供了广博的理论和时间纵深，使高等教育人文精神的重构具有了坚实的理论基础和历史支撑。关于后一点，将在方法论中作进一步的阐述。广义人文主义的界定同时也暗含着打破西方文化中心论对人们思想的有意或无意的影响。因此，虽然本文主要研究西方高等教育的人文精神重构问题，但在这种广博人文背景的支撑下，这种重构早已超越了地域上的西方囿限，是一种具有普适性的高等教育人文精神的重构。这也是本文为什么选择高等教育问题作为研究视角的重要原因。当然，把人文主义看成人类文明的共同话题并不是否定不同地域、不同时段所理解的人文主义存

① [英] 阿伦·布洛克：《西方人文主义传统》，董乐山译：233页，北京，三联书店，1997。

在差别。事实上,不同地域,或者同一地域的不同的历史时段,虽然都遵循人文主义的本质特征,但各自对人文主义的理解是有所不同的。比如中国传统文化中的人文主义与西方文化传统提倡的人文主义,无论是对人文的具体表述,还是从各自人文建构的侧重而言,都存在较大的差别。中国传统文化的人文关怀促成了中华伦理文化的产生;而西方人文传统则催生出了现代政治思想的“平等”和“自由”观念。可以说中华传统人文重在强调“人道”,而西方人文则重在强调“人权”。因此,这也表明人文传统是随地域、文化的不同而存在区别的。在西方文化中,人文及其相关概念均用 humanism 一词加以表达,这使得人文的表述十分清晰。而在我国的传统文化里面,人文、人文主义、人文精神、人道主义等词并置,共同表征着人文及其相关思想。由于各自不同的称谓,致使各自的意义也被赋予了新的变化,在很大程度上造成人文及其相关称谓的混乱。目前,我国学术界对于人文主义与人道主义的了解存在较大混乱。究竟人文主义与人道主义之间是什么关系呢?其实,董乐山先生在《西方人文主义传统:序言》中说得很清楚,他认为这主要是翻译的不同表述而已,并不存在人道主义优于或包含人文主义的问题。他说:“人道主义原本是人文主义在一定历史条件下产生的新内涵,也就是为了强调人文主义这个新含义时所采用的译法,凡是了解人文主义发展的人是不难理解的。”这表明人文主义和人道主义都是对同一对象进行的不同表述而已,二者并不存在本质的不同。但学术界同人经常会提出人文主义与人道主义的区别何在等诸如此类的问题。对此现象,董先生指出:“有人不仅把它(注:指人文主义)同人道主义视为两种不同的概念,甚至把它们对立起来,认为人文主义不过是狭义的人道主义,完全颠倒了两者的关系。”^①董先生的这种关于人文主义与人道主义关系的观点无疑与视人文主义为文化的认识具有异曲同工之处。因为作为文化,就允许有多种不同的表述。在此意义上,人文主义与人道主义是不

^① 董乐山:《西方人文主义传统:序言》,2页,北京,三联书店,1997。

存在本质上的差异的。因此，本文在处理人文与人道二者的关系时，也将视人文为人道，视人道为人文，认为它们二者都是对人文的不同表述，并不存在根本上的不同。这是需要在此作一特别说明的。

当然，本文主要并不在于进行人文主义的理论或历史探讨，而是研究西方高等教育人文精神重构的问题。因此，人文与教育之间的联系成为本研究得以进行的逻辑起点。人文与教育之间究竟是如何建立联系的呢？它们建立联系的基础是什么呢？

人文与教育间联系赖以建立的基础是人。无论是人文主义，还是教育活动，它们的核心都在于对人的关注。从教育的角度看，教育的本质就是一种培养人的活动。因此，教育领域一切活动的展开，其依据、标准和最终要达到的目标都是人，可以说离开了人便无所谓教育了。人于是顺理成章地成为了教育的核心。对于人文主义则更是如此了，人文主义作为文化形态的特征就在于它对人的关注，对人尊严的强调，对人价值的肯定。如果没有了人便也谈不上人文主义的存在。在此意义上，人成为人文主义的核心。正是由于人文主义和教育都把作为核心，都关注人，使得人文主义与教育间联系的建立有了共同的基础，使人文主义与教育间联系的建立具有了可能性。但可能性决不等于现实性，共同基础的获得也不必然意味着二者间联系建立的顺理成章。那么，它们之间的联系具体是如何建立起来的呢？实际上，这种联系的建立在很大程度上是由于教育目标的外在特性所致。教育从本质上讲是一种培养人的活动，这只是将教育与其他社会活动相区别的一种表述而已。如果将教育培养人的本质特征作更深一层的理解，那就必然会提出任何教育都不能回避的问题，即教育应当培养什么样的人？对人的培养目标的具体化和对象化，对于教育本身而言并不能给予相应的关于具体人的界定，这实际上决定了教育本身并不能为自身确定目标，也暗示出教育自身价值先赋性的缺乏。那么，教育对人的培养的具体目标究竟应由谁来界定呢？可以说正是在此意义上，人文主义与教育建立了联系。由于人文主义的基本特征就在于对人的关注，人

文主义所关注的是人性的完善，关注的是人潜力的挖掘与发挥，关注的是人自身的全面发展。因此，人文主义所理解的人是自身完善的人，是一种“完人”和“全人”。人文主义认为人发展的最高理想和最终目标在于“身心全面训练”，在于人的全面发展。虽然人文主义对其关注对象提出了明确的标准和目标，但人文主义本身却并不能达成人的全面发展。在此，教育成为人文主义实现人“身心全面训练”和全面发展的重要手段。因此，一方面人文主义赋予了教育培养全面发展的人的目标，使教育活动本身具有了明确的方向性定位；另一方面，教育又帮助人文主义去实现它的“全人”理想，促进人自身的不断完善和提高，使人文主义的理想具有实现的可能。在此也表明，教育作为人文理想赖以实现的工具，是人文主义文化传统必不可少的重要组成部分之一。在此意义上，我们也可以理解为什么人文主义教育能够成为人文传统的两大支柱的原因了。然而也正是由于人文主义对教育目标的赋予，导致出人文主义教育本身的悖论。由于教育的目标赋予并非只有人文主义的全人理想，同时，教育作为社会活动，社会对人的理解和认识也是教育目标界定的重要影响因素。而人文主义只强调对全面发展的人的培养，却忽视对社会所需要的人的培养，由此导致教育社会性的缺失，致使人文主义教育与社会实际的脱节。这种状况在社会发展不以知识为动力的农业社会尚可维持；然而到了工业社会，由于社会进步的动力主要源于科技进步，教育实际上成为了社会进步的人才基地和动力源。只注重人的超越社会现实的全面发展而忽视社会需要的人文主义教育显然不能满足社会进一步发展的要求。这样，人文主义不关心社会实际的弊端便尽显无遗，从而导致社会需要对人文主义教育的冲击，最终使人文主义教育走向衰落的结局。这也是本文进行人文精神重构的现实起点所在。

既然是重构，就必然是针对失落而言的，只有在已经失落的前提下才谈得上重构。而人文精神的重构主要是针对人文精神的失落而进行的重构，这种重构是有现实的背景作支撑的。人文精神重构的现实基础就在于随工业革命和科学主义兴盛而导致的人文失落，

尤其是科学主义对人文的冲击，以及由此而致的人文困境和社会危机。人文失落具体体现为“人的异化”，人文主义对人性的关怀被外界的物性关怀所取代，人成为一种工具性存在，成为科学技术的附庸和奴仆。这在教育领域表现为教育目标定位中，社会目标凌驾于教育培养人的目标之上，使教育成为社会大生产的一个工场，这里产出的只是社会生产程序上的一个部件，而不是有生命力的全面发展的人。这实际上标志着人文理想的失落，也意味着人文与教育联系的脱落。这种状况在高等教育领域尤为严重，这是由高等教育的产品即学生直接面向社会所致。从人类自身的长远发展来看，人文理想的失落可以说有百弊而无一利，它只能使人日趋工具化，从而丧失人自身的特质。从此意义上讲，人文精神在教育领域的丧失无疑是一种灾难。因此，为了人类的进一步发展，为了人类的持续存在，有必要重构已经失落了的人文精神。

对人文精神的重构并不是只停留在观念的认识水平即可，而应该付诸于具体的实践。因此本文特地选出高等教育人文精神重构的典型代表：纽曼和赫钦斯，通过对他们的思想和实践的研究，明确人文精神重构的内涵和外延。之所以以纽曼和赫钦斯作为高等教育人文精神重构的代表，主要出于以下几方面的考虑。首先，无论纽曼还是赫钦斯，都有着进行高等教育人文精神重构的实践，这比其他那些只停留于思想层次讨论的思想家更具典型性。纽曼曾任爱尔兰都柏林大学校长，而赫钦斯则主政芝加哥大学二十多年；他们在任职期间，都根据各自的人文理想对大学进行了相应的人文改造；都力图恢复人文精神在高等教育领域的核心地位。这些实践使他们的重构努力更具可信性和现实性。其次，纽曼和赫钦斯在高等教育史上的地位也使他们具有了典型性。纽曼是以后进行的高等教育理论建构不可逾越的高峰，而赫钦斯在高等教育史上的地位虽不如纽曼那般显赫，但他属于那种虽不显赫但也不可或缺的人物，他的思想具有极强的历史生命力。尤其是他的重构实践至今仍有意无意地影响着世界高等教育的实践。第三，之所以选择纽曼和赫钦斯为人文精神重构的典型，还在于他们思想中透射出的强烈的人文主义信

念。这从他们思想中人文理想和现实之间的紧张关系即可得到证明,因此,他们的思想都体现出极强的矛盾特色。此外,纽曼的宗教背景和赫钦斯鲜明的社会批判色彩,也是他们之所以成为典型代表的重要原因。

本文在研究方法方面,主要以大历史观和长时段理论为指导,采取了问题式研究、文本解读以及比较等研究方法。

大历史观是把历史看成一个前后接续的互为因果的历史认识论。按照美籍华裔学者黄仁宇在《从大历史角度读蒋介石日记》一书中所说:“我一向提倡的‘大历史’,也无非将他(指蒋介石)所说的因果关系,拉长放大,使之超过人身经验。”^①大历史观实质上是主张在进行历史研究时,赋予相应的历史事件以深厚的时间纵深,主张把历史置于超越事件本身的时空范围内加以研究。由此,大历史观具有鲜明的时间性。对此,黄仁宇也指出:“大历史和天文相类似,它在长、宽、高之外,另有第四尺度,此即是时间。历史上的事迹因最近的发现而推陈出新;历史上的解释也因为我们观点改变而推陈出新。”^②大历史观大范围时间特性的获得,与年鉴学派中布罗代尔所提倡的长时段理论有异曲同工之妙。布罗代尔也认为只有通过长时段才能把握和认识推动历史前进的潜在力量;强调各种结构,尤其强调对思想文化结构的解析;注重对那些变化缓慢但长期起作用的事物的分析。^③无论是黄仁宇主张的大历史观还是布罗代尔提出的长时段理论,都强调事件发生的因果关系,都把历史看成是一种总体史,都认为时间纵深对于历史研究具有重要意义。因此,本文以大历史观和长时段理论为方法论指导,主要目的在于把高等教育人文精神重构的实践置于大范围的时间背景中,探寻出高等教育人文精神重构的历史合理性,以及明确高等教育人文

① [美]黄仁宇:《从大历史角度读蒋介石日记》,5页,北京,中国社会科学出版社,1998。

② [美]黄仁宇:《放宽历史的视界》,82页,北京,中国社会科学出版社,1998。

③ 张广智,张广勇著:《史学,文化中的文化——文化视野中的西方史学》,411页,杭州,浙江人民出版社,1990。

精神重构的现实可能性。之所以将高等教育人文精神重构放入大历史的范畴进行探讨，主要出于以下几方面的考虑。

首先，出于对教育以及教育史学科定位的考虑。尽管目前学界对于教育学科是否属于科学尚存争议，但无疑教育应属于文化的范畴。把教育归属于文化，一方面有助于明确教育学科的定位，另一方面也有助于拓展教育的研究视野。如果把教育看成是一种文化，就有可能利用文化的研究方法对教育问题加以研究，如利用文化的制度、观念和思想分层对教育进行分类等。同时，把教育作为文化现象也有助于跳出教育本身的局限，使我们在考虑教育现象和教育问题时，能够扩大关注视角，充分考虑到教育以外的因素对教育的制约和影响，从而有助于教育的客观定位。教育的文化定位使教育史学科尤其是教育思想史的定位发生了一定的变化。目前，学界通行的做法是将教育史定位为教育大学科下的一个分支学科，在研究方法的选择上，也多以教育学科的研究方法为主。然而由于教育学科研究方法论的不完善，使教育史的研究处于一种较为尴尬的境地。事实上，在通行的教育史研究中，历史学科的成分要多于教育学科，教育史实质上是以历史学的研究方法论对教育的历史发展进行研究的一门学科。因此，如果把教育看成一种文化现象，就有利于改变教育史学科理论上的教育定位与事实上的历史学科定位之间的尴尬局面。在教育文化定位基础上，教育史不仅可以保留其理论上的教育定位，而且在方法论上还可借鉴包括历史学在内的其他学科的研究方法。具体到教育思想史而言，就可以把教育思想史看成是文化史来进行研究，用历史、哲学及其相关学科如社会学和人类学等学科的研究方法，对教育思想的发展进行全面、综合和完整的分析，从而客观、准确地揭示出教育思想生成、发展和完善的历程，这无疑会有助于我们全面理解各种历史形态的教育思想。可以说，扩大教育、教育史和教育思想史的关注视角，实质是把教育史看成一种总体史：从空间上突破教育本身的局限，从时间上为教育研究提供极强的纵深。这更有利于我们把教育作为一种社会现象来加以探讨。

其次,本文之所以采用大历史观和长时段理论作为方法论指导,也是出于对纽曼和赫钦斯思想实际的具体考虑。无论纽曼还是赫钦斯,他们的思想固有的矛盾性是无法否认的事实。那么,这种矛盾性是否能用他们各自的时代因素来进行解释呢?如果把他们的思想放到他们所生活的时代大背景下,这在一定程度上可以对他们的思想的矛盾性做出相应的解释,但对于纽曼和赫钦斯而言则不能完全解释清楚他们思想矛盾性的根源,要不然怎么会有“纽曼之谜”的出现呢?同时,纽曼和赫钦斯都曾被他们同时代的学界同人评价成不是属于各自所属时代的人,这表明他们的思想在很大程度上具有传统的一面;并且,纽曼和赫钦斯各自的人文精神重构实践的理论来源并不是他们所处时代的思想,而是借鉴和利用了与各自时代相差甚远的传统理念作为理论指导。因此,他们的思想与所处时代具有时间上的差距。综合以上几方面因素的考虑,如果仅把纽曼和赫钦斯思想的研究固着于他们所处的时代,这无助于真正理解和把握他们的思想。因此,本研究赋予了纽曼和赫钦斯思想的研究以广博的时间纵深,把西方人文主义近两千年的传统作为考虑他们思想的历史的和理论起点,把纽曼和赫钦斯的人文精神重构实践置于人文传统的历史大背景中加以考察。力图以此来诠释他们的人文思想,解释一些他们思想中存在的矛盾现象。这样,使纽曼和赫钦斯的思想具有历史的支撑,成为对传统和历史的一种延续,从而赋予他们的思想以历史的生命力。当然,这是从大历史观的视野对纽曼和赫钦斯的思想进行的考察。

本文对纽曼和赫钦斯人文精神重构实践的历史纵深和时间纵深的强调,并不否认纽曼和赫钦斯的时代性和社会性。事实上,重构一词就暗含了他们思想的现实指向,即是对失落了的人文精神的重构。因此,本研究把科学主义及其人文困境作为纽曼和赫钦斯进行人文精神重构的现实起点和基础,赋予他们以相应的时代特色。可以说,历史和时间纵深的获得以及时代性的具备,二者共同决定了纽曼和赫钦斯的重构实践,也共同影响了他们思想的形成,包括思想矛盾性的形成。因此,正是在这种认识的基础上,本文对纽曼和

赫钦斯的思想作了具体的探讨。

至于具体的研究方法,本研究主要采用了问题式研究、文本解读以及比较等多种研究方法。问题式研究是本文的主要研究方法之一。所谓问题式研究是指选取高等教育存在的基本问题作为研究的切入点,以此展开对纽曼和赫钦斯的高等教育思想及人文精神重构实践的研究。高等教育的基本问题是指高等教育领域的一些带有本质性和恒常性的问题。本研究主要选取了高等教育内自由教育与职业教育的问题、大学精神或大学理念的问题、大学自治问题以及宗教、人文和科学的整合问题等,^①作为本研究的关注视角。这些问题的选取并非是理论的附会,而是存在于纽曼和赫钦斯的思想中并由他们做出过深刻阐述的理论问题。问题式研究对于系统理解纽曼和赫钦斯的教育思想具有重要作用。本研究采用的另一主要研究方法是文本解读法,该方法主要是用于纽曼和赫钦斯的高等教育思想研究。本文在仔细阅读、整理和理解纽曼和赫钦斯有关著作的基础上,按照他们自身的思想逻辑将散见于他们各种著作中的思想体系化、系统化,从而使对他们思想的理解更为清晰和明确。在此意义上,文本解读法是本文进行纽曼和赫钦斯思想研究的方法基础。这也是“诠释”所规定的必然的研究方法。此外,本研究还大量应用了比较法。这种比较除对纽曼和赫钦斯的思想进行对比外,还涉及人文主义的时空对比,涉及科学、人文和宗教功用的对比等。比较法的使用对于明确思想的区别起着较为重要的作用。除了以上三种主要的研究方法外,本研究也采用了因素分析、个案研究等多种研究方法,吸收了大量历史学、哲学和思想史以及科技哲学等学科的研究方法和研究材料,力图在方法上形成一个有别于传统教育思想史研究的方法体系,以此实现本研究对教育问题的文化解读和社会评判。这既是本研究的方法论指向,也是本研究最终想要达到的目的。

目 录

导言	(1)
第一部分 高等教育人文精神重构的基础	(1)
第一章 人文精神重构的理论基础：西方人文主义	
传统概述	(3)
第一节 人文主义及其相关概念	(3)
第二节 古希腊、古罗马人文主义传统概述	(10)
第三节 宗教人文传统概述	(36)
第四节 世俗人文传统概述	(65)
第二章 人文精神重构的现实基础：科学主义的	
独尊与人文困境	(105)
第一节 科学主义的概念	(107)
第二节 科学技术化及人文关怀的淡化	(112)
第三节 科学进步观及其对人文世界观的挑战	
.....	(121)
第四节 科学主义的确立与高等教育人文	
传统的断裂	(126)
第二部分 高等教育人文精神重构的个案研究	(139)
第三章 纽曼高等教育思想研究	(141)
第一节 概述	(141)
第二节 纽曼思想形成的影响因素分析	(150)
第三节 纽曼的宗教观和哲学观	(169)
第四节 纽曼的大学观	(184)
第五节 纽曼的高等教育问题思想	(205)