

面向21世纪的 大学自我重塑

张德祥 著

人民教育出版社

面向 21 世纪的 大学自我重塑

张德祥 著

人民教育出版社

· 北京 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

面向 21 世纪的大学自我重塑 张德祥著. 北京: 人民教育出版社, 2001

ISBN 7-107-11957-1

I. 面…

II. 张…

III. 高等教育—教育改革—中国—文集

IV. G649.21-53

中国版本图书馆 (IP 数据核字 (2001) 第 079596 号

人民教育出版社出版发行

(北京沙滩后街 35 号 邮编: 100009)

网址: <http://www.pep.com.cn>

人民教育出版社印刷厂印装 全国新华书店经销

2001 年 11 月第 1 版 2002 年 4 月第 2 次印刷

开本: 890 毫米×1 240 毫米 1/32 印张: 9.75 插页: 1

字数: 200 千字 印数: 2 501~5 500

定价: 19.40 元



张德祥，男，汉族，中共党员，教授，教育学博士，1950年7月生。1992年6月任沈阳师范学院副院长，1995年2月任沈阳师范学院院长，2001年3月任中共辽宁省委高校工委书记、教育厅厅长、党组书记。1986年9月～1988年3月赴日本进修，1996年5月获美国火奴鲁鲁大学教育学荣誉博士学位，1998年获国务院政府特殊津贴，现任全国教育社会专业委员会副主任委员。长期从事教育学的教学和科研工作，先后开设过高等教育学，教育社会学，教育管理学的教学和专业日语等课程，出版《终身教育论》《识别人》等专，译著两部，主编、参编学术著作十余部，在国家级和省级以上学术刊物上发表论文二十余篇，还主持了《高等师范教育改革论要》《政府与大学的关系》等多项国家级、省级重点科研项目。

前 言

张德祥

这里收集的是我在沈阳师范学院工作期间撰写的部分文稿，其中一部分曾经发表过。

1982年大学毕业后，我一直从事政治经济学的教学，1986~1988年在日本东京学艺大学学习教育管理，从而，开始了教育学的学习与研究生涯。1994年我有幸考入厦门大学，师从著名学者潘懋元先生，先生又把我领入高等教育研究的殿堂。在这个殿堂徜徉，我为之内在的宏大和瑰丽而赞叹。从此，我的主要精力放在高等教育学的学习和研究上。

这些年来，我一直担负繁重的行政任务，1992年担任学院的副院长，1995年担任学院的院长，特别是从1997年起，学院开始用土地置换的办法建设新校园，自己和同志们雄心勃勃，要用现代的大学理念建设一所新大学。要完成这样一件事，困难颇多，责任重大，我和同志们为之精心策划，到处奔走，不敢有丝毫懈怠。

尽管工作繁忙，我一直坚持教学和科研。这些年我给本科生和研究生教授高等教育学原理、高等教育社会学、教育管理学、专业日语等，我也坚持学术研究，撰写了一些论文。

这本集子中的论文，主要是我近十年写的，其中大部分是关于高等教育（包括高等师范教育）的。作为一个教育理论工作者和大学管理者，我期望能够将理论与实践相结合。办学要有理念，办学要有特色。高等教育面临各种挑战，高等学校逐渐成为面向社会自主办学的实体。在这种情况下，高等学校主动适应社会变化，回应各种挑战显得非常重要。从这点上说，高等学校在不断地自我塑造。鉴于此，我这本论文集用了我一篇文章的题名。由于自己的学术水平不高，加上工作任务繁重，属于自己的时间太少，所以，有些文章没能精雕细刻，有些文章的观点亦可能过时，总之，错误疏漏之处敬请同仁指正。

我从 2001 年 4 月离开沈阳师范学院，调任到辽宁省教育厅工作，这本集子也可以看作是到教育厅之前的学术研究的总结。我深知论文集的学术水平不高，但作为一个总结报告，我才敢奉献给大家。到新的岗位，我扮演新的角色，面临新的任务，我将在做好工作的同时，继续从事教育研究。教育理论需要与教育实践结合，教育实践呼唤教育理论的指导。

这里我要衷心感谢我的导师潘懋元先生，有先生的悉心指导和巨大的榜样作用，才激励我坚持研究。

我还要感谢辽宁教育研究院院长邓晓春教授，他曾在学术研究上给我很多帮助，如不是他的鼓励，我是没有勇气出版这本论文集的。我还要感谢所有给予我帮助的我的老师、家人、同事、朋友以及我的研究生。

2001 年 9 月 21 日

目 录

前言	(1)
试论教育本质及其属性	(1)
教育基本功能探析	(13)
试论学校文化的内涵、类型及功能	(24)
日本师范教育课程设置考察	(37)
日本提高教师素质的新措施	(54)
日本师范教育改革的新尝试	(62)
关于我国高师教育改革中的几个问题	(72)
面向 21 世纪我国高等师范教育面临的挑战	(83)
坚持真理标准 深化师范教育改革	(88)
师范院校学生缴费上学的探析	(102)
高等师范教育的历史回顾与展望	(114)
政府与高等学校之间的“缓冲器”	(138)
高等教育在社会流动中的作用	(151)
学术权力与行政权力：高校管理面临的新问题	(164)

美、德、日三国大学学术权力和行政权力关系的现状

——结构及其运行 (168)

高等学校的办学自主权与内部运行机制的调适 (185)

试论高等教育机会问题 (194)

日本殖民地高等教育与欧美教会大学教育的比较 (205)

试论高等教育的文化创造功能 (222)

日本私立大学政策与法规 (233)

面向 21 世纪的大学自我重塑 (241)

高等学校的组织特性与高等学校的管理 (252)

按市场规律办事，盘活存量，走社会化办学之路

按教育规律办事，更新观念，建现代化一流大学

..... (261)

多学科研究高等教育的佳作

——读伯顿·R·克拉克的《高等教育新论》..... (267)

一部高等教育哲学的教科书

——读约翰·S·布鲁贝克的《高等教育哲学》..... (279)

西方教育哲学的系统研究

——读陆有铨的《现代西方教育哲学》 (291)

试论教育本质及其属性

教育本质及其属性是教育基本理论中一个重要问题，关于这个问题的争论旷日持久，至今仍无定论。本文拟对争论做简要综述，并谈谈个人的观点。

一、关于教育本质的争论

关于教育本质的争论，最初是 1951 年斯大林的《马克思主义语言学问题》一文发表后在苏联开展的。争论的焦点是教育的特点是什么、属于什么范围。争论的最后，发表了一篇总结，“总结”批判了认为教育同生产力直接联系的观点，认为教育应属上层建筑。这个“总结”后来被译成中文。由此，教育是上层建筑的观点，便在我国教育理论界流行起来。

我国开展对教育本质的争论，是在 1978 年粉碎“四人帮”以后。1978 年 10 月，在开封举行的由开封师院、华中师院、武汉师院、湖南师院和甘肃师大五院校合编的教育学教材初稿讨论会上，提出了如何认识教育本质问题。于光远在 1978 年第 3 期《学术研究》上发表《重视

培养人才活动》一文，对教育属于上层建筑的传统观点提出质疑。由此，在我国围绕教育本质的争论拉开了序幕。

这场争论发生在 1978 年以后不是偶然的。(1) 粉碎“四人帮”之后，理论界拨乱反正，特别是“实践是检验真理的唯一标准”的大讨论，为教育本质的讨论提供了政治环境和思想条件。(2) 反思十年“文革”中教育所受到的巨大破坏，人们认识到，仅把教育看作是阶级斗争的工具，在理论上是片面的，在实践上是有害的。(3) 党的十一届三中全会以后，党的工作重心转移到以经济建设为中心，提出实现社会主义现代化的战略目标，教育如何为实现“四化”服务成为教育理论工作者和实际工作者思考的重要问题。

从 1978 年至今，在这场争论中，有关论文数百篇先后在报纸杂志刊载，若干本教育学术专著中论及这一问题，概括起来其主要观点有：(1) 教育是上层建筑；(2) 教育是生产力；(3) 教育的本质部分是上层建筑，部分是生产力；(4) 教育是培养人的社会实践活动；(5) 教育应分为“宏观教育”和“微观教育”，二者有不同的本质，应分别加以研究；(6) 教育是人类自身的生产实践活动；(7) 教育是促进个体社会化的活动；(8) 教育是促使受教育者从原有发展水平向发展目标转化的活动；(9) 教育是为使个体迅速成为一定社会合格成员的工具。

从争论的情况看，到 80 年代初期，争论主要是围绕着教育的本质是上层建筑，还是生产力，或一部分是上

层建筑，一部分是生产力等问题展开的。持“上层建筑说”的认为，一定社会的教育，是一定社会政治和经济的反映，又反过来为政治和经济服务。教育就其主要方面来看，都由政治和经济决定，又积极地为政治和经济服务，在阶级社会中教育具有鲜明的阶级性。一个事物的主要矛盾决定该事物的性质，所以教育是上层建筑。持“生产力说”的认为，教育是生产部门，教育劳动是生产劳动，一般地也间接参加物质生产劳动；教育是劳动力的生产过程，是劳动力再生产的必要条件；在教育内容中有许多是属于自然科学和技术的东西。持“教育一部分是上层建筑，一部分是生产力说”的认为，教育是一种复合的社会现象，具有多质性特点，已不仅与生产关系有直接的联系，也与生产力有直接的联系，因此，不能说教育就是属于上层建筑或就是属于生产力，教育具有上层建筑和生产力的双重性质。总的说来，这段时期的争论基本上是围绕教育是上层建筑还是生产力，各据一理、各执一端，基本观点没有超出 50 年代苏联关于教育本质争论的范围。这期间也有的提出生产力和生产关系，经济基础和上层建筑的区别并不能包罗万象，不是任何现象都可以划到里面去的。教育的问题十分复杂，内容十分丰富，不能用某种公式来套。这期间还有的提出教育是一种培养人的社会实践活动，但这种观点没有受到重视。

80 年代中期以后，除了继续围绕教育是上层建筑还是生产力进行讨论外，又提出一些新的观点。如教育是人类

自身的生产实践。持这种观点的认为,教育的基本职能有两种:一是重现“历史人”,二是促进人的“社会化”。这两种基本功能归结起来都是属于“人的生产”过程,所以,“教育就是人的自身的生产实践”。^① 有的提出,教育是社会劳动能力的生产实践,认为教育活动与物质生产具有相同的内容、结构和方式,以及相似的条件,只不过是表现形式特殊一点罢了。特殊点就在于对象是人,而产品是人格化的智能。劳动者是生产力的主要因素。社会离不开物质生产,物质生产离不开教育,教育赋予人类社会生产能力。^② 还有的提出,教育是人类加速自身建构与改造的社会实践等的观点。80 年代中期以后的争论,一个明显的趋势是,从教育与社会的关系探讨教育的本质,进入从教育内部关系揭示教育本质,应该说这是值得肯定的,也表明了对教育本质的探讨不断深入。这个时期的争论还有一个特点,即注重对本质概念进行界定以及方法论方面的探讨。有的文章指出,“本质”的基本涵义(应该是“惟一”的,否则会产生不同意义下的不同教育本质)和探讨方法(可以是多种多样的),必须首先得到确定。^③ 有的认为,十多年来关于教育本质问题争论不休,其原因是人们对于什么是物质的本质或本质属性,没有共同界定,因此对于事物的某一

① 黄永宁:《简论教育的本质和职能》,载《教育研究》1986 年第 12 期。

② 丁希尧:《再评教育是人类自身的生产实践》,载《教育研究》1988 年第 5 期。

③ 张翼根:《教育本质探讨中诸方法和绪论的商榷》,载《教育研究》1992 年第 7 期。

属性，是或不是本质属性没有公认的辨别标准，即没有等量的衡量尺度。^①

二、教育的本质是一种培育人的社会实践活动

我认为探讨教育本质问题确有必要首先明确本质概念，否则就失去探讨和争论的共同的基础。从以往的争论看，由于没有很好区别本质和属性，有的把教育的属性当做本质加以揭示，有的由于对本质的理解不同，探讨本质的方法大相径庭。有的认为，本质是事物内部联系，是事物内部各要素之间的内在联系。本质不在一事物与它事物的外部联系之中。并据此认为上层建筑说、生产力说没有揭示教育内部所发生过程和教育各形成要素相互之间的内在联系。因此，不能揭示教育的真正本质，并认为，教育与生产力、生产关系、经济基础、上层建筑、科技与文化等的联系，或本质联系，都是教育的外部关系，是教育的外在矛盾，试图从这些外在联系中，直接找到教育的本质是不可能的。必须到教育的内部去，只有从教育与人的发展的联系中，从教育的内部各要素的联系中，才有可能找到教育的本质。^② 这种观点把教育与社会的关系看作是外部关系，把教育与社会关系看做外在联系，显然是错误的。外部的关系不等于外在联系，内部关系不等于内在联

^① 洪宝书：《教育本质与规律》，成都科技大学出版社 1992 年版，第 18 页。

^② 同上，第 44 页。

系。内部关系中有内在联系和外在联系，外部关系中也有内在联系和外在联系。

有人认为本质是一事物作为（与某种外物处于必然）对立关系中的一个方面规定，要确定某事物的本质，就是要将该事物与外物（不是任何外界事物，而是与该事物必然的、内在的联系着的外物）联系起来看该事物实际充当什么角色，即从一事物与其他事物的制约关系上看该事物是个起着什么作用的东西。反映这方面内容的概念才是本质性的概念。^① 还有的援引毛泽东在《实践论》中谈到本质时的一段论述，本质是“事情的性质和此一事情与其他事情的内部联系。”并据此认为，研究学校教育的本质，就是要研究学校与社会诸要素之间的关系。^② 关于教育本质研究的这两种基本取向都和对本质概念理解有关，这就迫使我们不得不对本质概念做认真的探讨。其实，国内有影响的哲学教科书和有关辞典对本质的解释也有明显的差异。例如，李秀林等主编的《辩证唯物主义原理与历史唯物主义原理》解释为，“本质就是事物的根本性质，是组成事物基本要素的内在联系。”^③ 冯契主编的《哲学大辞典》解释为，本质是“事物所固有的普遍的、相对稳定的内部联系”。高清海主编的《马克思主义哲学基础》解释

① 李大伟：《试评教育本质争论中存在的问题及出路》，载《教育研究》1992年第3期。

② 张同涛：《学校教育的本质》，载《教育研究》1986年第5期。

③ 李秀林、王力、李准春主编：《辩证唯物主义与历史唯物主义》，第3版，第20页。

为,“本质是决定客观事物具有各种表现的根据,是客观事物内在的相对稳定的方面”。^①显然,上述三种解释中,前两种强调了要从事物内部要素关系中寻求事物本质,而第三种强调了事物内在的相对稳定的方面,而并未仅仅强调内部的“内在联系”。这样,联系前述争论文章的研究取向,我们不得不思考这样的问题,事物本质是否仅仅指事物内部各组成要素的内在联系,是否只能从事物自身内部联系探求事物本质,一事物与他事物的内在联系不应该包含在本质当中,或只能是探讨本质的方法或途径。我认为,事物的本质不仅包括事物内部各组成要素的内在联系,还应该包括此事物与他事物的内在联系。探讨事物的本质不仅应该从事物自身内部联系,也应从事物外部联系中探讨事物“内在的、相对稳定的方面”。

黑格尔在《小逻辑》中对本质做了精辟的论述,他认为“本质作为实存的根据”“根据是同一与差别的统一,是同一与差别得出来的真理——自身反映正同样反映对方,反过来说,反映对方也同样反映自身。根据就是被设定为全体的本质”。他所说的“同一”是指对事物的自身联系进行抽象,他说“本质只是自身联系,不过不是直接的,而是反思的自身联系,亦即自身同一”。^②他所说的“差别”,是指通过比较反思获得的,他认为“本质的差别即是‘对立’。在对立中,有差别事物并不是一般的他物,

① 高清海主编:《马克思主义哲学基础》,人民出版社1985年版,第229页。

② 黑格尔:《小逻辑》,商务印书馆1982年版,第217、259页。

而是与它正相反对的他物；也就是说，每一方只有在它与另一方的联系中才能获得它自己的（本质）规定，此一方只有反映另一方，才能反映自己。”黑格尔还谈到某物的真正本质不在于说某物是自身同一或异于对方，也不仅在于某物是肯定的或是否定的，而在于表明一物的存在即在他物之内，这个他物即是与它自身同一的，即是它的本质。“凡一切实存的事物都存在于关系中，而这种关系乃是每一实存的真正性质。”“关系就是自身联系与他物联系的统一”。^①看来，单纯从事物内部联系或单纯从事物外部联系探讨事物本质都是片面的。就教育来说，如果排除教育外部关系仅从教育内部各组成要素寻求教育本质，就无法理解各组成要素诸如教育目的、教育内容、教育者、受教育者、教育手段和方法等的内涵，就会把教育看作是脱离社会的抽象物或抽象的存在，也就无法揭示教育本质。反之，如果仅从教育外部关系寻求教育本质，那么，就无法揭示深藏于教育内部的、体现教育这类现象的共同属性以及其他事物所不具有而教育所特有的属性。

根据上述对本质的理解，教育的本质应当是教育自身联系与教育与他物联系的统一，即教育内部关系中的内在联系与教育外部关系中的内在联系的统一。关于教育内部关系中的内在联系，从现象形态看，教育表现为各种形式的教育，如有原始社会的教育、奴隶社会的教育、封建社会的教育、资本主义社会的教育、社会主义社会的教育。教育的具体形式更是纷呈各异，如学校教育、社会教育、

^① 黑格尔：《小逻辑》，商务印书馆 1982 年版，第 255 页

家庭教育、普通教育、职业教育、成人教育，等等。这些各种形式的教育被称之为教育，就必然具有某种共同的属性，这种属性贯穿于一切教育之中，是一切教育最一般、最稳定、最普通的属性。就是说，所有的教育都具有共同的组成要素即教育目的、教育者、受教育者、教育内容和手段。这些要素按一定方式组成结构和过程，完成培养人的任务。教育者按一定社会的要求，传递前人的知识和经验，引导和促进受教育者的发展是教育永恒的、共同的、稳定的属性，也是教育区别于其他实践活动的特有属性。

关于教育外部关系中的内在联系。社会对其成员的要求和个体现有发展水平的矛盾是教育产生与发展的一个动因。人是社会活动的主体，一个社会要存在和发展，就需要不断有新的社会成员来补充。由于一些社会成员“退伍”和死亡所带来的空缺，而且，每个社会对参与社会生活的成员都有基本要求，即要求社会成员掌握一定前人所积累的知识和技能，内化社会规范，具备参与社会生活的能力。另一方面，人体首先是作为一个生物体或者说是生物意义上的人来到社会，与社会之间存在巨大的文化落差。每个个体要从生物人变成社会人就必须学习，缩小与社会之间的文化落差，这样才有可能成为合格的社会成员。此外，每个个体要实现自身的价值，也必须使自身的发展符合社会的要求，成为合格的社会成员，在社会生活中实现自身的价值。可见，社会对其成员的要求与个体现有发展水平之间存有差距和矛盾。困难和解决困难的办法同时产生，也正是存在这种差距和矛盾才促使教育的出