

# 目 录

导 言 精神成人与大学	员
第一节 博雅教育 精神成人的近代设计	员
第二节 学术自由 精神成人的现代追认	缘
第三节 核心课程 精神成人的后现代焦虑	怨
第四节 名著阅读 精神成人的世纪运动	员
第五节 《大学人文读本》精神成人的中国接力	苑

---

## 上 编 人与自我

第一章 人生境界	苑
第一节 人生意义与回归日常	苑
第二节 “无意义人生”批判	苑
第三节 人生境界理论	苑
第四节 建构意义化人生的途径	苑
第二章 自我实现	苑
第一节 自我实现是一种美德	苑
第二节 自我在本土语境的命运	苑
第三节 自我实现与自由选择	苑
第四节 自我实现的人格障碍	苑
第三章 青春·性爱·婚姻	缘
第一节 青春的主题叫成长	缘
第二节 性爱需要学习	缘

第三节 婚姻与性革命	远
<b>第四章 女性意识</b>	缘
第一节 性别的双重性	缘
第二节 女性神话的由来与解构	远
第三节 女性主义运动在西方	苑
第四节 妇女解放运动在中国	苑
<b>第五章 知识分子</b>	苑
第一节 知识分子源起及其中国流变	苑
第二节 何为知识分子	苑
第三节 知识分子 :公共性和批判性	愿
<b>第六章 生存勇气</b>	愿
第一节 生存与苦难	愿
第二节 生存勇气及其类型	愿
第三节 死亡之思	缘
第四节 自杀与安乐死	愿

---

## 中 编 人与国家

<b>第七章 历史记忆</b>	缘
第一节 记忆 :人与动物的比较	缘
第二节 集体记忆与人类尊严	苑
第三节 史学传统与史官文化	苑
第四节 穿越历史遮蔽	苑
<b>第八章 启 蒙</b>	源
第一节 何谓启蒙	源
第二节 西方学人对启蒙的反省	远
第三节 中国现代启蒙运动的浮沉	愿
第四节 启蒙的障碍与难题	苑
第五节 重新点燃启蒙的火炬	苑

第九章 革 命	页码
第一节 “革命”词义考释	页码
第二节 社会变迁的三种形式	页码
第三节 美国革命与法国革命 两种不同的模式	页码
第四节 现代中国的革命与改良	页码
第五节 关于革命反思的几个问题	页码
第十章 自 由	页码
第一节 自由 路径之误	页码
第二节 自由 性质之误	页码
第三节 “私人领域”与消极自由	页码
第四节 “公共领域”与积极自由	页码
第十一章 民主 宪政	页码
第一节 民主是最不坏的制度	页码
第二节 民主国家易于抵抗灾难	页码
第三节 宪政就是限制政府	页码
第四节 中国的宪政道路	页码
第十二章 平等 公正	页码
第一节 权利平等与结果平等	页码
第二节 如何达到公正	页码

---

## 下 编 人 与 世 界

第十三章 人 权	页码
第一节 人权在文明中的历程	页码
第二节 当代世界人权的进步及其困境	页码
第三节 人权中公民的政治权利的重要意义	页码
第四节 人权在中国的历程	页码
第十四章 和 平	页码
第一节 和平与反战的思想探索	页码

第二节	创造和平局面的实践(上)	袁媛
第三节	创造和平局面的实践(下)	袁媛

## 第十五章 环 境

袁媛

第一节	人和环境的冲突	袁媛
第二节	脆弱的中国生态	袁媛
第三节	环境伦理思想寻踪	袁媛
第四节	走向可持续发展	袁媛
第五节	两大难题	袁媛

## 第十六章 科 学

袁媛

第一节	科学精神的纯净气质	袁媛
第二节	科学主义与技术至上	袁媛
第三节	科学责任及其人格载体	袁媛

## 第十七章 多样文化与普适价值

袁媛

第一节	作为事实的人类文化多样性	袁媛
第二节	财富和资源还是冲突之根源	袁媛
第三节	普适价值 :文化多样性资源优势的价值前提	袁媛

## 第十八章 全球化

袁媛

第一节	全球化始于工业文明的全球扩张	袁媛
第二节	三大思潮和三大运动	袁媛
第三节	联合国与全球化	袁媛
第四节	全球化与民族主义	袁媛
第五节	全球化与传统文化	袁媛

## 后 记

袁媛

## 导言： 精神成人与大学

在当下中国教大学的，往往不曾追问：“大学是什么？”也浑然不觉“大学生‘精神成人’应在高等教育中占何位序”。但若放眼世界，便不难明白：有涉大学生“精神成人”一案，在西方高等教育史上，既是晚近百余年来众说纷纭的公共话题，同时也是维系大学命运的思想聚焦，因为它犹如试金石，可用来检测大学在顺应时代潮流“角色”之余，是否依然坚韧地守望人文理想。可以说，从纽曼的“博雅教育”，到弗莱克斯纳的“学术自由”、罗素维士基的“核心课程”，再到赫钦斯、阿德勒的“名著阅读”，贯串这百年历程的一条主线，正是对大学教育的人文内核的深切关怀乃至苦恋。用心地回眸这段历史，无疑将拓宽本土语境对大学的期待视野，而且也让我们不无欣慰地发现《大学人文读本》的问世，究其实质，不仅是已攀上世界高等教育学这一平台追随先哲“照着讲”，或许，进而结合切身体悟，也能尝试“接着讲”，讲出一些“中国特色”。

### 第一节 博雅教育：精神成人的近代设计

话说大学生“精神成人”的近代设计，便首先不能不提英国纽曼的“博雅教育”。

之所以说“博雅教育”仅仅是理论预设，尚未成为世界教育史的实绩，缘由有二：一是纽曼见长于思想，不见长于行动，尽管他“有能力教育一个民族”<sup>①</sup>，却无计将自己的理念细深地灌注到他所执掌的天主教教会大学；第二，这倒不妨碍他在 1861 年就职大学校长时所作的系列演讲，成了名垂史册的经典。

① [英]约翰·亨利·纽曼《大学的理想》(节本)，徐辉、顾建新、何曙荣译，缘页，杭州：浙江教育出版社，2008。

“博雅教育（~~通雅教育~~）在纽曼那里又称为‘自由教育’<sup>①</sup>，也有人直译为‘自由人教育’<sup>②</sup>，重在对学生人格层面的品性熏陶，此当与‘精神成人’概念颇为接近，故谓其是对大学生‘精神成人’的近代设计，并无不妥。

纽曼为何注重大学生的‘博雅教育’？首先是因为他认准，本科四年实是大学生生命史上特有的‘灵魂发育’季节：‘一个16岁就结束了教育的青年根本无法与一个到20岁才结束教育的青年相提并论。’<sup>③</sup>纽曼认为，‘一个正在长个儿即‘生理成人’的男孩并不等于精神上也会同步成熟，相反，他们错把身心健旺当活力，对自己能承受什么、如何料理自己一无所知，更无须说‘他们的头脑中没有原则可作为累积才智的基础’；也不能驾驭出现的种种后果……如果他们话多，必乱说无疑’，其实质‘是‘年幼无知’’。<sup>④</sup>若不对大学生实施‘博雅教育’，不难想像，上述‘精神缺失’将伴随终身，这无论对学生身心健康，还是对民族精神提升，皆不免悲哀。

故纽曼认定，与功利性‘专业成才’相比，旨在‘精神成人’的‘博雅教育’无疑应在大学教育中占首位，这就像健康的重要性应优先于劳动一样——

再进一步，正如身体健康是劳动的前提，正如健康的人能做不健康的人做不到的事，正如这种健康的特征是力量、活力、敏捷及优雅的仪态和身体的行为、心灵手巧以及抵御疲劳，同样，在总体上对智力进行培育，这最有助于专业学习和科学研究。受过教育的人能做文盲所不能做的很多事情。学会思考、推理、比较、辨别及分析的人，审美观已得到锻炼、判断能力已形成、洞察力已变得敏锐的人，虽然不会一蹴而就便成为律师、辩护人、演说家、政治家、内科医生、店主、商人、工程师、化学家、地质学家或文物工作者，但是他所处的智能状态可以使他马上就可以去从事我所说的这些科学和职业中的任何一种，他也可以根据他的趣味和独特才能来选择自己所从事的科学或职业，而且能够泰然处之、优雅得体、多才多艺并确保成功。而这对于另外的人来说只能是门外汉了。<sup>⑤</sup>

这当然是纽曼苦心孤诣地在为大学生的个体前途着想，若着眼于大学应承担的崇高使命，则纽曼更强调‘博雅教育’的目的‘就是为了培养良好的社会公民’：

大学并不是诗人或不朽作家的摇篮，也不是学校奠基人、殖民地领袖或民族征服者的诞生之地。大学并不是有望使人成为又一代的亚里士多德或牛顿，成为拿破仑或华盛顿，成为拉斐尔或莎士比亚，尽管此类自然奇迹以前曾出现在大学范围之内。另一方面，它不满足于造就批评家或实验家、经济学家或工程师，尽管这也包容在其范围之内。大学教育是通过一种伟大而平凡的手段去实现一个伟大而平凡的目的。它旨在提高社会的益智风气，旨在修养大众身心，旨在提炼民族品位，旨在为公众的热情提供真正的原则，旨在为公众的渴望提供固定的目标，旨在充实并约束时代的思潮，旨在便利政治权利的运用和净化私人生活中的种种交往。<sup>⑥</sup>

① [英]约翰·亨利·纽曼《大学的理想》(节本) 苑页。

② 金耀基《大学之理念》 苑页，北京，生活·读书·新知三联书店 苑页。

③④⑤⑥ [英]约翰·亨利·纽曼《大学的理想》(节本) 远苑 苑页。

有了上述铺垫,再来看纽曼的大学观,他为何将大学界定为“是一个传授普遍知识的地方”,并说大学“而非以增扩知识为目的”,也就不难解了。<sup>①</sup> 解读纽曼的关键,并不在于纽曼为何特别倾心大学的“传授性”而非“科研性”(尽管此点屡遭学界质疑),其实要害在于:得弄清何谓“普遍知识”。这便涉及纽曼的知识观了。

在纽曼眼中,知识有两重性,或有两种使用知识的方式:若将知识作为换取世俗功利的手段,它会变成技艺,成为一个机械过程,它是“实用知识”;若着意于知识赖以发生或构成的哲理要素及其心智本原,那么,它又被称为“自由知识”<sup>②</sup>——因为它将显示知识的“价值自足”,即知识将使知识者从内心领悟到某种“足恃于内,无求于外”的灵魂的充实与高贵,即使知识未给知识者带来实利,知识者也能因其富有知识而陶醉。显然,心灵所享有的这份珍贵的自由感,当是纽曼“博雅教育”所渴望达到的目标。

纽曼由此又引申出两种教育方法:一是哲学性的,一是机械性的;前者要达到普遍观念,可谓“教育”,后者则“致力于特殊的和外在的东西”<sup>③</sup>,就只能称为“教学”了。为何有此泾渭?纽曼阐释如下:

(因为)在诸如干体力活,学实用工艺技术,做生意,处理各种事物时……对心智本身很少或几乎没有影响,它们包含在靠记忆、传统及使用就可以掌握的规则之中,并有其外在的目的。可是“教育”这个词则更高级。它表明了对我们的智力品格以及性格形成所起的作用。它是个体化、永久性的东西,而且通常与宗教和美德连在一起。当我们说知识的交流是教育时,我们真正所指的是知识是一种心智状态或条件。而且,由于心智的培育无疑值得为其自身而追求,由此我们再一次得出这样的结论,即的确有这样一种知识存在,尽管本身不会带来什么结果,但值得为之追求……<sup>④</sup>

现在清楚了,在纽曼的词典里,凡是与“实用”、“技艺”、“机械”……即直接有助于大学生谋生的职业培训,皆与“普遍知识”无涉;只有微妙作用于大学生的心智拓展、品性陶冶、人格升华的“博雅教育”,才真正堪称是“自由”的“普遍知识”之传授。可见,纽曼赋予“普遍”一词的涵义,与其说是在逻辑上相对于“特殊”而言,毋宁说是在价值上相对于“世俗”、“功利”而言的。中国有句古话,叫做“形而下者谓之‘器’,形而上者谓之‘道’”;“器”乃“特殊”,“道”为“普遍”,然纽曼此“道”,确凿地说,纯属人“道”,是指对大学生“精神成人”的终极关怀。纽曼曾经忧思:“当人类的低级才能左右了高级才能时,人类就被降格了,并被贬低了。”<sup>⑤</sup>如何确保让大学生的“高级才能”驾驭“低级才能”呢?纽曼坚信,惟一可行的,便是将人文性“博雅教育”置于大学首位,与此相比,“专业成才”只是第二位的,至于将大学弄成职业培训所,那就更等而下之了。

学界注意到纽曼论述“博雅教育”时,有一关键词频频出现,这便是“心智”或“心智扩展”,偶尔也用“才智”、“理智”诸词,因为近义。这确乎表明,纽曼主张“博雅教育”应在“心智”层面下功夫,由“博”而“雅”,不“博”则无以“雅”;“博”当亟待大学生“心智扩展”也。坊

间流于望文生义,往往一见“博”字,便释为“见多识广”,喻指学识的单纯累积,天文地理,鸡毛蒜皮,无所不知,但纽曼之“博”则旨在学识的融会贯通,是指“能把旧与新、过去与现在、远与近等相对立的概念联系起来看,都能洞察这些事物之间的相互影响。倘若不这样做,就不会看到整体,也看不到中心或本质所在”<sup>①</sup>。此类堪称“大局观”的系统思辨机能修炼,近乎是对黑格尔辩证法的英国拷贝,这当然不是指对世间万象的无序识记,而是要对宇宙万物的普遍联系及其发展,逐渐养成一种自觉而灵敏的系统思维定势。

诚然,有否自成一统的“博”大眼光,将在很大程度上决定此人能否活出分量,至少纽曼是这么看的。比方说,海员从地球的一端驶到另一端,但他们所遭遇的多样事物,往往不会在其脑海构成和谐相关的图案,原因便是普通水手无此慧眼,<sup>②</sup>相反,极富“大局观”的达尔文却因搭乘军舰沿大洋海岸潇洒走一回,一举刷新了人类对生物进化的宏观视野。耐人寻味的是,达尔文于剑桥的基督学院发表划时代巨著《物种起源》,恰巧与纽曼在 1845 年辞去教会大学校长职位相差一年。固然,谁也未去考证达尔文的伟大发现是否曾受惠于纽曼所倡导的“博雅教育”,但重在“心智扩展”的“博雅教育”倒委实是纽曼对牛津、剑桥学风的经典性提纯与命名。

若曰“博”表征“大局观”,则“雅”又当何解?或许“博雅”一词本不宜拆开,实在是太想圆满地体会个中三昧,遂有此解构。综合纽曼相关言说,大体可谓“博雅”是指人在心智层面因系统思辨机能的习得,将导致其判断敏锐、洞察深刻、表达清晰、气度沉毅;“凭借理智所拥有的历史知识,它差不多就可以做出预言;凭借它对人类本性的认识,它差不多就能做出反省。它几乎可以说具有超自然的宽宏大度,因为它从来不会气量狭小,也不会观点偏执;它几乎可以说具有处变不惊的信念,因为它不会被任何事吓倒;它也几乎可以说具备了敛心默祷的优美与和谐,因为它熟悉永恒不变的事理以及优美动听的星球乐。”<sup>③</sup>这难道不“博雅”么?

明眼人不难看出,纽曼对“绅士文化”情有独钟,以至对“博雅教育”所设定的“心智之美”的每一礼赞,皆可贴上“绅士”品牌。诚然,纽曼心中的“绅士”形象远非只是汲汲于社交礼仪的那种,真正高贵的“绅士风度”作为英国文化精髓的人格符号,“若不付出巨大的努力和多年的锻炼,通常是难以获得的”——这才是真正的心智培养,而且纽曼不讳言,“这种心智培养已将绅士特有的优点考虑在内”,<sup>④</sup>“它们都是大学的目标”<sup>⑤</sup>。

纽曼不愧为世界大学史上第一个有体系性理论建构的大教育家,他不仅天赋超迈,思想遥深,对人类精神满怀庄严的使命感,而且其学说无处不弥散传统书院才有的书香与灵性。学界不妨将此解读为纽曼对后人的操作性暗示:谁若想在现代条件下再度试验“博雅教育”,这可是一项浩大的“学院工程”,亟须“软件”、“硬件”过硬且配套(尽管纽曼不会用如此术语),若曰“软件”是堪称“纲领”的纽曼巨著《大学的理想》,那么“硬件”当以人文底蕴丰厚的牛津、剑桥书院为典范了。事实上,纽曼所以非议非寄宿制大学,就是因为认准,只有牛津、剑桥式的寄宿制才能为其“博雅教育”的全面落实,提供最佳空间:“真理是很多

①②③④⑤ [英]约翰·亨利·纽曼《大学的理想》(节本) 缘缘·缘缘·缘缘·苑苑页。

头脑在一起自由动作的结果”<sup>①</sup>；一大群学识渊博的人埋头于各自的学科，又互相竞争，通过熟悉的沟通渠道，为了达到理智上的和谐被召集起来，……他们学会了互相尊重，互相磋商，互相帮助。这样就造就了一种纯洁明净的思想氛围。学生也呼吸着这样的空气，尽管他本人只攻读众多学科中的少数几门”<sup>②</sup>。再说，剑桥导师制的师生关系特别亲和，通常是二人相晤一室，无话不谈（林语堂说剑桥学生是被教授的烟斗熏出来的——果然！）更毋庸说剑桥历史人文荟萃，当“一个基督书院的学生看到弥尔顿（~~西泽德~~）手植的桑树，能否无动于衷？一个三一书院的学生住在牛顿住过的房间里，焉能没有一丝见贤思齐的兴奋？”<sup>③</sup> 这是一个极富“磁场效应”的文化价值“氧吧”，当可使大学生的品性得以纯化、丰盈、充沛且舒展。

纽曼对“博雅教育”的倾空神往与竭诚鼓呼，其动力源自他对个体生命意义的价值自觉，或曰“博雅教育”本是其想播撒到大学园地的人本理念种子。纽曼说过：“我们要使人性变得完美，不能靠消除人性，而是要为人性添加一些超越自身的东西。并指引它瞄准比自身更高的目标。”<sup>④</sup> 此“目标”竟神圣如此，几近他心中的造物主一样耀眼，因为他坚信：人“生活在尘世间就要思变，完美就意味着经常在变”<sup>⑤</sup>。

纽曼对个体生命价值的诗性执著，不仅使他远高于近代人文理想，而直逼布洛赫的现代人生“希望哲学”，而且他关于“向前发展是生命存在的惟一形迹”<sup>⑥</sup>之断言，更惹笔者联想起本土流传的另一名人名言：“发展是硬道理。”尽管前一“发展”指涉个性生命，后一“发展”指涉社会经济，但纽曼箴言同样让人读出那份信仰的坚贞或“硬”度。何谓“硬”？“硬”是指价值根基之无须争议且永远不可动摇也。

## 第二节 学术自由：精神成人的现代追认

教育学界曾有此一说：“美国名牌大学，越英国本科，垣德国研究院”，意谓美国一流学府如哈佛、柏克莱、芝加哥、耶鲁等较之欧洲毫不逊色，是因为其研究院建制取德国模式，其本科则多少受英国影响，博采众长，致使美国在 19 世纪初叶成为世界大学教育的麦加。

据美国学者看来，美国大学的真正起步，是以霍普金斯大学于 1863 年创建研究生院为标志的：该大学教师人数虽少，但优秀，学生人数不多，但好学，整个群体热情地追求学问；像在德国一样，一方面开设大班讲课，一方面组织研讨班（~~讲座~~）；在研讨班中教授

①② [英]约翰·亨利·纽曼《大学的理想》（节本），页四、页四四、四四页。

③ 金耀基《大学之理念》，页四。

④⑤⑥ [英]约翰·亨利·纽曼《大学的理想》（节本），页四、页四、页四。

和少数学生进行高深的教学和研究”<sup>①</sup>。美国高校公认,当时最重要的影响力就来自那时的霍普金斯大学。显然,霍普金斯大学是以“研究型”的柏林大学为楷模的,这便在体制层面形成了迥异于纽曼所倡导的“传授型”(以牛津、剑桥为风范)的另种大学“性格”。

柏林大学在 19 世纪的独树一帜是与洪堡的名字连在一起的,但对洪堡的教育思想阐释得最好的,却是一个美国人弗莱克斯纳,他是著名的普林斯顿高级研究所的奠基者,同时又在 1918 年为世界教育思想史留下了一部不无经典意味的《现代大学论》。如何准确解读弗莱克斯纳的大学理念之“现代”涵义?可从两方面下功夫:首先在体制形态层面,弗莱克斯纳从“研究型”大学实践出发,自可引申出一条非纽曼式的现代理路,诸如“研究型”大学在现代社会结构中的特殊定位;“研究型”大学赖以确立其“学术自由”地位的历史条件(宏观),乃至“研究型”大学教授的职能分工(微观)等等,皆是发纽曼当年之未发,但若沉潜到基本理念层面,读者又不难发觉,弗莱克斯纳之所以要在 20 世纪 20 年代如此郑重地缅怀洪堡遗产,是因为痛感洪堡在上世纪高举的“独立、自由”的旗帜,于新世纪正在遭受现代流俗的污染——而“大学精神”之“独立、自由”本是纽曼“博雅教育”的题中应有之义,于是又可说弗莱克斯纳《现代大学论》是对“精神成人”的现代追认,即与纽曼殊途同归。

为何现代社会亟须有“研究型”大学的独立存在?弗莱克斯纳是从自然科学与社会学两个角度来回答的——

一是深受科技发展之影响的现代社会发现,科学在解决问题时产生了更多的问题:比如生命延长了,因此人类将面临一系列新的疾病(在婴儿死亡率很高或预期寿命限于三十几岁时,这些疾病几乎不被注意),因此医学不是减少而是增加了自己的难题;又如,比起小村庄或旷野来,住在大城市的人更健康,更满足,但由此带来的人口拥挤,又引发了严重的社会问题。<sup>②</sup>而对如此层出不穷的难题,除了期待偶尔出一两个天才的孟德尔或达尔文,对人类做出划时代的贡献外,毕竟科学研究越来越需要合作者,越来越需要各种个人所不可能拥有的设备;不管天才的作用有多大,世界上大部分研究……仍得由大学来做——如果大学是其本来意义上的大学的话”<sup>③</sup>。

二是着眼于社会科学,弗莱克斯纳认为:

(为了发展)社会必须采取行动——要么是明智的行动,要么是愚蠢的、盲目的、自私的和轻妄的行动。大学以其实力和声望必须对采取明智的行动施加影响。如果大学不能接受这一挑战,还有什么其他机构能够或愿意接受这一挑战?今天的世界充满着传统、善与恶、种族混合、民族主义和国际主义斗争、商业利益、追求正义或邪恶的巨大物质力量、解放了的工农、不安的东方人、喧闹的城市、冲突的哲学——在这动荡的世界里,除了大学,在哪里能够产生理论,在哪里能够分析社会问题和经济问题,在哪里能够理论联系实际,在哪里能够传授真理而不顾是否受到欢迎,在哪里能够培养探究和讲授真理的人,在哪里

<sup>①</sup> [美] 亚伯拉罕·弗莱克斯纳《现代大学论——美英德大学研究》,徐辉、陈晓菲译,184-185页,杭州,浙江教育出版社,1987年。

<sup>②③</sup> [美] 亚伯拉罕·弗莱克斯纳《现代大学论——美英德大学研究》,185-186页。

根据我们的意愿改造世界的任务可以尽可能地赋予有意识、有目的和不考虑自身后果的思想者呢？人类的智慧至今尚未设计出任何可与大学相比的机构。<sup>①</sup>

由此可见，弗莱克斯纳的“研究型”大学特点有二：一是摆脱实际功利的创造性活动和富有成效的批判性研究，必须在现代大学占有越来越重要的地位，亦即比起发展知识、高层次训练和批判性地确立行为价值观的工作，保存知识注定是从属性的<sup>②</sup>——这落实到一位医学教授身上便是：一方面医学教授应慈悲为怀，充分认识到他是在与人的生命打交道，应对人的生命负责，但另一方面医学教授主要负责研究问题和培训人员，他没有义务去尽可能多地照看病人，否则“他将终止履行对大学的义务——研究问题，跟踪文献，做出自己的科学贡献，培养事业的‘接班人’”<sup>③</sup>。二是大学在与社会关系上必须享有“学术自由”；大学不是风向标，不能什么热门就迎合什么。大学应不断满足社会的需求，而不是它的欲望<sup>④</sup>。这就是说，大学可以是警示社会的思想库，但不应是幕僚式的帮忙或帮闲，大学不能通过远离社会来保护自己，但若大学通过降低学术水准去为社会或企业服务则不免可悲——或如金耀基所说，若“社会要什么，大学就给什么，政府要什么，大学就给什么，市场要什么，大学就给什么。大学不知不觉地社会化了，政治化了，市场化了。大学与外界间的一道有形或无形之墙已经撤销了。在这种情形下，大学已非一独立研究学问之地，而成为即产即用的知识的工厂，大学与社会间的一个保持清静思维的距离也消失了”<sup>⑤</sup>，大学也就不成其为大学了。

大学是否应享有“学术自由”，这首先取决于观念是否开明。美国是崇尚民主的，但其“学术自由”薪火当初却是从非民主的德国传来的。大学在德国是受国家监督的，但大学教师在19世纪末叶却又委实有权自由发表学术见解而免于被解职的恐惧。大学本应该是出思想的，对当下社会进程持清醒的批判性审视之距离，这应是人类精神赖以健全、成熟之标志，也可谓是人类社会精神赖以自我制衡之文化机制。假如一个社会竟然不让大学出思想（批判性思维或创意），或竟把大学弄得出不了思想，这个社会肯定有毛病，且病得不轻。一个社会若相信其安定、繁荣与进步离不开知识的创新，但同时又不愿给大学以“学术自由”，这显然是自相矛盾。故而蒙罗说：“学术自由之存在，不是为了大学教师的利益，而是为了他服务的社会的福祉，最终则是为了人类的福祉”<sup>⑥</sup>，这是说得很到位的。

顺便提及，民国初年蔡元培所以特别守护北大的“独立自由”，说到底，是因为曾留学德国的蔡校长本是柏林大学传统的信奉者与追随者。“学术自由”作为“思想自由”之分支，它对大学生“精神成人”意味着什么呢？它意味着，大学生作为“大学精神”的青春传人，首先须学会对自己、对所学学科、对自己的学习方式负责，弗莱克斯纳说：“大学的自由并不意味着教授不关心学生，或学生一开始就应独立地承担一项研究工作。恰恰相反，虽

①②③④ [美] 亚伯拉罕·弗莱克斯纳《现代大学论——美英德大学研究》，远方网译。

⑤⑥ 金耀基《大学之理念》，远方网译。

然学生有自由,但他需经历一段艰难的学徒期后才能获得独立地位。”<sup>①</sup>这又恰巧与胡适当年对北大学子的忠告(“自由可以给你们,独立却要靠自己争取”)如出一辙。细心比较弗莱克斯纳与纽曼的理论,可以说前者的“研究型”大学确实比后者的“传授型”大学更强调“独立、自由”,但若渗透到大学生“精神成人”层面,则又可肯定,这两位大教育家实在是异曲同工,彼此心有戚戚焉,尤其是谈到弗莱克斯纳对大学“人文学科”的别致阐释时,你不禁会读出其间所蕴含的纽曼式的“博雅”来——弗莱克斯纳如是说:

所谓人文学科,我不仅是指传统的人文学科,还包括深奥的科学知识本身所固有的人文价值。除了追求一种科学精神外,世界没有失去——除非它丧失自己的趣味——将来也决不会失去纯洁的、欣赏性的和人文的精神,对美的热爱,关注由勇于主宰命运而非消极服从的理想所确立的种种目标。科学虽然扩大了我们的视野,增加了我们的满足感并且解决了我们的问题,但同时也带来了自身所特有的种种危险。知识的进步和控制力的增强会冲昏我们的头脑,使我们失去眼力、失去历史感,失去哲学观,失去对各种有关的文化价值的洞察力。许多或者说大多数热心的、清醒的、向前看的(也许只顾向前看的)以及高度专门化的年轻的科学信徒,已经遇到过类似的情况。从文化角度说,他们过于浅薄生硬。他们受到的训练侧重于技术性的方面而不具备广博深奥的科学性。……因此,在现代大学里,科研工作越有活力,就越迫切地需要社会担负起实现各种更为广泛的知识经验所致力于实现之目标的责任。<sup>②</sup>

诚然,大学能否真正兑现“学术自由”还受制于它所处的历史语境。耐人寻味的是,当弗莱克斯纳《现代大学论》问世后三年,即1933年,希特勒便率纳粹党彻底摧残了德国大学的“学术自由”。是年10月,弗莱克斯纳因犹太血统或因政治嫌疑被解职;是年12月,莱比锡大学有人宣布效忠希特勒,同时出现诸如“国家社会主义的物理学”、“国家社会主义的优生学”、“日耳曼的语言学”等不伦不类的学科冠名;是年12月15日,纳粹党又导演成千大学生到柏林菩提树洪堡大学门口焚书,其间有弗洛伊德的,也有爱因斯坦的……更耐人寻味的是,同年12月15日,背井离乡的爱因斯坦受聘为普林斯顿高级研究所教授。这近乎表明,世界大学中心确实已从德国移至美国。

但这并非说美国大学已是一片净土,弗莱克斯纳清醒地警觉,当美国大学所面对的那个实利社会因经不起现代诱惑而变得愈益浮躁与喧哗时,它也就很难守身如玉、一尘不染了。若就硬件设施与发展规模而言,美国大学在20世纪初叶委实赢得了机遇,但同时它们又因职业化而濒临商业化乃至粗鄙化。假如哥伦比亚学院的一名学生居然可以通过学习“广告原理”、“广告文字说明写作”、“广告版面设计”、“广告研究”、“实用家禽饲养”、“秘书簿记”、“商业英语”、“初级速记”、“新闻实践”、“新闻报道与编辑”、“特写写作”、“书评写作”及“摔跤、角斗与自卫”等课程,便能取得学士学位;假如“实用艺术学院”的高年级学位课程居然包括“烹调的基本方法”、“着装基本问题”、“布艺”、“家庭烹饪”、“烹调新发展”、“用餐礼仪”、“居家衣物洗烫原理”、“家庭社交生活”、“男士体操与舞蹈(含木鞋舞练习)”、

①② [美]亚伯拉罕·弗莱克斯纳《现代大学论——美英德大学研究》,1999年版,167页。

“学校管弦乐队教学(初级班和高级班)”；假如“在理智上将烹饪、摔跤和打字与音乐、科学、文学和经济学一视同仁,或认为将所有这些科目混杂在一起是一种正确的教育方法”<sup>①</sup>——那么,无须赘言,大学之所以为大学的那份珍贵的人文底蕴也就被粗俗地“稀释”与蒸发了,膨胀的只是泡沫般的虚荣。

若大学可以因集资而不惮变成闹哄哄的职业培训院,这只能说是大学的羞辱,也是对大学生的青春年华之轻侮。不用说大学生“精神成人”在此已被抽去釜底之薪,甚至连能否“专业成才”也是一团疑云。弗莱克斯纳曾以哥伦比亚大学为例进行统计,结论是:在当时美国的主要大学,能真正接受高等教育的学生人数其实远比方方的统计数少得多——

他指出,哥伦比亚大学的校长报告说,1918-1919学年该校共有学生15000人。如果排除学习暑期课程、大学推广课程和自学课程的学生——他认为这些学生不应该包括在内,因为他认为不管他们学习是否认真,从严格意义上说他们不能算是大学生——这一庞大的数字将减为10000。在这剩下的10000名学生中,7000人是本科生,弗莱克斯纳认为其中一半以上学习的是中学水平的课程或在某些特别系科注册学习;在另外3000名研究生或专业学院的学生中,有1500人注册学习商业、牙科、口腔卫生、新闻、视力测定、药学、教育、图书馆服务和实用艺术,剩下的1500余人中,约1000人在研究生院学习。根据弗莱克斯纳引用该研究生院伍德布里奇院长(1918年)的看法,其中只有1000的研究生值得认真的考虑。因此弗莱克斯纳认为,从致力于高等教育——研究学术或掌握学术专业——的大学的观点看,哥伦比亚当年拥有的学生不是校方统计的15000人,而可能是10000人,并且认为这一估计已经相当宽松。<sup>②</sup>

当职业化、商业化乃至粗鄙化犹如洪水朝大学涌来,挺身而出的弗莱克斯纳除了举起洪堡的“学术自由”的盾牌,他还能靠什么来捍卫大学的纯洁性呢?故表面看来,弗莱克斯纳所以刻意标榜其“研究型”大学理念之“现代”,似为了区别于纽曼“传授型”大学理念之“近代”,但若真想撑住大学这杆大旗不倒,仍得将旗杆深深地扎根于人文价值根基,分清何为大学应该做的,何为大学不该做的(几近“瞎忙”),这迟早将诱导弗莱克斯纳在挥手告辞纽曼之际,会发现纽曼与自己血脉归一,惺惺相惜。

### 第三节

## 核心课程:精神成人的后现代焦虑

1925年,哈佛大学文理学院院长罗索维士基领衔出版长达1000页的《核心课程报告》,

<sup>①</sup> [美] 亚伯拉罕·弗莱克斯纳《现代大学论——英美德大学研究》, 191页。

<sup>②</sup> 徐辉《现代大学论——英美德大学研究 译者前言》, 转引自亚伯拉罕·弗莱克斯纳《现代大学论——英美德大学研究》, 191页。

同年 源月 员日 ,美国《星期六评论》刊文评述：“哈佛出现的迷惑：什么构成一个‘知识人’呢？”意谓哈佛正在为自己的培养目标而烦恼：它首先应该是学有专长的科学家、技术员呢？还是对科学、艺术、社会、人生有着广阔理解的人才？<sup>①</sup> 这是两种性状不一的“知识人”形象，在满足社会的多元需求方面，自有其互补效应，按理说，不至于诱发哈佛的普遍焦虑；是否哈佛已敏感到美国在大学生“精神成人”层面出了毛病，故而忧心忡忡呢？

在回答这问题前，先不妨一读克尔的新大学观。克尔曾任美国加州大学校长，他认为，若纽曼的“传授型”大学近乎“村落”，弗莱克斯纳的“研究型”大学近乎“市镇”，那么，二战后崛起的“综集型”大学，岂不活像五光十色的“城市”。<sup>②</sup> 虽说大学之本分不离“求知”二字，但由于大学所处的历史语境不一，不免导致其追求知识时的姿势有所差异，简言之，“传授型”大学侧重知识之保存，“研究型”大学讲究知识之增长，“综集型”大学则更倾心于知识之应用。所谓“信息革命”，所谓“知识经济”，所谓托夫勒“第三次浪潮”，无非是说，深刻制动当下中国社会进程的“后工业文明”现象（也有人称之为“后现代”），其实早在半世纪前已在欧美涌动，这就是“伴随”知识创新”愈来愈被世界公认为是经济与社会赖以发展的第一要素，大学在各国的地位也就变重，有人甚至断言：“看一个国家的大学之质与量，几乎就可判断这个国家的文化素质和经济水平，乃至可以预测这个国家在未来二三十年中的发展潜力与远景”<sup>③</sup>，也不为过。由此再看世界大学的增长态势自二战后为何迅猛如此，也就不会诧异：在 员缘年- 员缘年间，澳大利亚由 员缘所增至 圆缘所，加拿大由 员缘所增至 圆缘所，德国由 员缘所增至 圆缘所，瑞典由 员缘所增至 员缘所，英国由 圆缘所增至 猿缘所，美国由 员缘所增至 猿缘所（中国台湾同期则由 愿所增至 员缘所）；全球在校大学生数也急速递增，由 员缘年的 远万增至 员缘年的 缘万（中国台湾则由 员缘年的 愿万人增至 员缘年的 员缘万人）；再看入学率，“二战”后不久，在相关年龄群（员缘- 圆缘岁）中，美国读大学的占 猿缘，欧洲占 缘缘，到 远年代增至 员缘，至 员缘年，瑞典达 圆缘，法国达 员缘，美国则达 缘缘。

大学人口激增作为世界潮流，当是各国“政府行为”所致。一个国家想办好大学是要付出代价的，但因办不好大学而再付代价，其昂贵乃至十分惨重，恐怕谁也当不起——除非政府弱智，竟视而不见全球化框架中的国际性竞争，归根结蒂，是优质“人力资源”之竞争。大学也就当仁不让地成了培育高素质人才的首选基地。这意味着什么呢？首先意味着大学已面临百年未遇之变局：即与纽曼的“近代”大学、弗莱克斯纳的“现代”大学相比，克尔的“后现代”大学之功能已不再限于“传授”与“研究”，它已走向多元，比如成为政治—社会的“服务站”。这便让纽曼、弗莱克斯纳所刻意抵御过的实用化、职业化、商业化，三度骚扰大学。

① 参阅金耀基《大学之理念》缘页。

② 参阅金耀基《大学之理念·自序》源页。

③ 金耀基《大学之理念·自序》缘- 远页。

本来,由于高科技效应而导致“科学主义”在大学蔓延,一切惟尊“客观性”,这在自然科学固不必说,但若让社会科学也只重“客观性”,视一切社会问题的本质主要是“技术性”,而非道德性或政治性的,这就势必逼得关乎什么是好的人生,好的社会的伦理教育靠边站了。<sup>①</sup>现在再加上让大学充当“服务站”,雪上加霜,这就把人文通识课程的生存空间越挤越窄了。据统计,美国大学通识课程所占课时比较,1950年是 25%,1960年降至 15%,1970年更降至 10%。至于人文通识课程在中国台湾大学同期比则更低,只占整个大学课程的 5%。何谓人文教育在“后现代”大学的边缘化?这就是。

教育的终极产物,当是人格的生成,这就亟须让大学生在校时能真诚体悟且认真尝试“精神成人”。医科大学无疑应给同学讲授生物化学与人体解剖学,但对一个未来的医生来说,更重要的是应懂得何以善待生命。此属天职。可是当“后现代”大学放任专业教学乃至职业培训压倒一切,这样塑造出来的人,不能说没有专业知识,但就“文化修养”而言,却很可能是一群极端自私、蒙昧乃至野蛮的新生代。西班牙教育家加塞特曾感慨:“那些只精通或专于一件事情而对其他任何事情都全然不知的人是多么的残酷、多么的愚蠢,然而他们却又是多么的冒失狂妄和肆无忌惮。”<sup>②</sup>定然是加塞特曾目睹太多的“科学狂人”乖戾偏执(犹如不惜对熊泼浓硫酸,明明伤天害理,却以科学的名义),故才震惊如此吧。有个叫弗兰克·纽曼的美国人说对了:“如果美国今天在教育上有危机,这不在考试成绩降低了,而在于我们在培育公民的教育上失败了。”<sup>③</sup>可谓一针见血。

人文教育在“后现代”大学的严重缺失,似应验了“现代性”一说不无道理。“现代性”作为某种价值取向,特别敏感于给定文化因自我异化而滋生的偏差或荒诞。比如“信息革命”为动力的“知识经济”时代,确实给大学发展带来了前所未有的历史性机遇,但同时,“如何善用,或如何防止误用大学”也就成了政府的头等大事。<sup>④</sup>这近乎“火中取栗”。“知识经济”所蕴含的对大学发展可能带来的实惠,诚然像被火烤得噼啪作响的香糯栗子,但若贸然伸手,则难免灼伤,甚至“偷鸡不成蚀把米”。这当是“现代性”论者最愿意看到的现象,因可用来证明自己眼光的英明。但“现代性”一说的真值,当在于给人类社会以警示,而不仅仅是一串装饰性的术语,用来点缀自己对世界的混沌印象,否则涉足沧浪,沧浪之水恐将被愈趟愈浊。这就是说,面对诱惑与陷阱伴生的“知识经济”大潮,一方面大学应展示其“包容性”之博大,舍此恐将脱离时代而与机遇失之交臂;但另一方面,大学也得谨慎其“包容度”之极限,否则,仓促客串的“角色”极可能因混同坊间,没了距离,而有失大学“本色”。所谓“与时俱进”,并非一味随大溜,此“进”本义,与其说是“进步”之缩写,毋宁说是“变异”、“演化”之谓也;再说,纵然是历史“进步”有时也不免以传统失落为代价。简言之,大学与“知识经济”时代之关系应有个“度”:不能“脱离”,但有“距离”,亦可说“若即若

① 金耀基《大学之理念》,页 101。

② [西班牙] 奥尔特加·加塞特《大学的使命》,徐小洲、陈军译,页 101,杭州,浙江教育出版社,2004。

③④ 金耀基《大学之理念》,页 101。

离”既要扮好“角色”，但又不失“本色”。

哈佛毕竟是美国大学的龙头，其举措是两手抓，两手都硬：一是不失时机地创办“商学院”以迎时潮，后来成为世界大学中的著名品牌；二是及时重编“核心课程”报告，为大学生“精神成人”设置防线，以缓解“后现代”冲击所激发的人文焦虑。所以申明“重编”，是因为哈佛在 1959 年曾有过一个“自由社会中的通识教育”（~~早年间哈佛曾有过一个“自由社会中的通识教育”计划，又称“红皮书”（因红封面而得名）。~~）“红皮书”除主修外，还为学生特别设计了若干西方文化遗产为中心的基本课程；后因 20 世纪 70 年代美国流行自由放任的教育思潮，致使哈佛通识课程开设流于杂凑，缺少内在整体感、连贯性，其间虽不乏资质丰美者，但总体而言，失之无序，因为让每位学生要从 10 多门课中遴选 6 门作基本课程，不免举目茫茫。故哈佛通识教育曾被戏称为“开胃食品”，故罗索维士基质疑它犹如“曼哈顿的电话簿，厚则厚矣，但它能否提供正确的信息”<sup>①</sup>？1985 年哈佛“核心课程”报告重整旗鼓，东山再起，其意义当不囿于一校范围内对“红皮书”计划的传承、调整与落实，它更象征着：在一个专业化、实用化、商业化浪潮愈益汹涌的“后现代”，在大学越来越以学系为壁垒的背景下，哈佛仍有勇气突破学系的藩篱，而设计跨系的科目，而且这种教育思想与哲学上的“反潮流”能为哈佛的多数教师所接纳，更让人动心的是，哈佛不少通识课程都是由享誉崇隆的教授担任的<sup>②</sup>——这就实在不得不令人对哈佛的人文浩气肃然起敬。

无须讳言，哈佛“核心课程报告”并不完善。说其不完善，倒不是要苛求它全盘颠覆大学的专业主修制度，只让通识教育占全部课程的 15%——或者说，强调“人文教育”在大学的重要性，并非说通识课程所占学时定要多于专业课程，这就酷似纽曼所谓健康与劳动的关系，说健康优于劳动，并非说一个人每日锻炼的时间一定要多于劳动，而是说，哈佛方案虽是为大学生素质教育而特设的，但其方案的落脚点，最后却是落在“知识学”层面，而没有落在根基性的“价值论”层面。

照此方案，一个学生至少应该在如下每一知识领域如文学、艺术、历史、社会分析、道德哲学、数学、外国语言、外国文化（近乎“一级学科”）选读一课程（近乎“二级学科”），旨在有助于学生在专业外，对跨学系的若干课程之梗概及其学理路数也略知一二（有人称之为“理解的模态”<sup>③</sup>），亦即重在开阔视野，而谨防由于学业偏科而造成学生知识结构之偏执。说得通俗点，此近乎让理科生学点文，让文科生学点理。应该说，哈佛方案是着力从“学术性”角度来补益大学生的素质培育，这显然有别于纽曼从“心智性”角度陶冶大学生的“博雅”品行，与赫钦斯倡导的通过“名著阅读”来为大学生“精神成人”提供思想资源，也差了一截。

① ② ③ 金耀基《大学之理念》~~来源：圆辘网~~。

## 第四节

### 名著阅读：精神成人的世纪运动

若要在 20 世纪美国大学中，评选哪位校长最具人文情怀，在贯彻大学生“精神成人”方面用力非凡，恐非赫钦斯莫属。赫钦斯执掌芝加哥大学达 16 年（1929—1945），芝加哥大学的人文通识教育在美国独树一帜，委实是与赫钦斯的名字分不开的。学界已注意到该校有一个独立负责通识教育的学院，有一群对通识教育有坚定承诺的教师，而站在这个学院和这群师资背后的，正是其校长赫钦斯。从世界高等教育史角度看，赫钦斯最值得称道的业绩在于：他不仅在理念上直追纽曼的“博雅教育”，将纽曼对大学生“精神成人”的近代设计，切实落实为意味深长的“名著阅读”，也不仅在于其“名著阅读”较之哈佛“核心课程报告”，无疑更能正面应对大学生的人文渴求，更让人缅怀不已的是，赫钦斯及其同志竟能在大学内外，传奇般地使“名著阅读”蔚然成风，成为广泛影响美国社会精神进程的、千百万人参与的文化运动，且延绵半个世纪之久，以至赫钦斯（1889—1969）逝世后 30 年，“名著阅读”在美国仍余脉不绝。

赫钦斯“名著阅读”构想及其世纪性践履，其动力当源自其大学观。他认为：“大学惟一的生存理由，即在不受功利或‘结果’的压力牵制的情况下，为追求真理提供一个天堂。”<sup>①</sup> 此“真理”包含两部分：一是认知层面，真诚地献身于知识的进步；二是价值层面，“发掘出我们人性的共同点”，用他所赞赏的亚里士多德语录来注释，便是“对于人而言，理性和心智是大自然为之奋斗的目标。因此，应该从公民的角度出发进行公民的培养和道德训练”<sup>②</sup>。赫钦斯认定，上述两条，才是大学最应该做的事。

赫钦斯不是没看到在美国兑现其追求有多难。被当下本土语境称为是“后现代”的诸多带铜臭味的商业化、“服务站”现象，其实 20 年前已在美国大学躁动：“如果公众对都市报纸感兴趣，那么新闻学院就会立刻如雨后春笋般出现。如果公众对大企业的发展怀有敬畏之心，那么同样受到尊重的商学院也会纷纷出现。如果一个行政当局由于扩大联邦政府的活动范围导致公务员队伍的增加，那么公共服务方面的培训就会成为大学的首要责任。”<sup>③</sup> 假如说这一“后现代”潮流尚带“美国特色”的话，那么，这就是以“民主”的名义来矫饰拜金教，其逻辑是：“大学依靠人民；人民喜欢金钱，并且认为教育是获取金钱的一个途径。他们还认为，民主意味着应该允许每个儿童获得有助于他们挣钱的教育徽章。”<sup>④</sup> 由此酿成大学存在两个目标的冲突，一是纯粹对真理的追求；另一个也是大学所公认的，就是为学生未来的职业做准备，最后导致如下紊乱：表面看来，两种教育都可在一所大学的各个部门找到，但实际上，“专业训练几乎每个学科都在开办，而纯粹对真理的追求即使

① [美] 罗伯特·赫钦斯《美国高等教育》，汪利兵译，160页，杭州，浙江教育出版社，1989年。

②③④ [美] 罗伯特·赫钦斯《美国高等教育》，162—163页。