

## 第一章 高等教育功能论

根据《辞海》的解释，功能是指：（1）事功和能力；（2）功效，作用。综合起来看，功能是指有机体或物质系统所具有的功效与作用。在社会学中，它是“指物质系统所具有的作用、能力和功效”。在哲学上，功能与结构构成一对范畴，它是在现代科学和实践条件下形成的辩证法的新范畴。在这对范畴中，功能是一事物作用于他事物的能力，即系统作用于环境的能力。可以说，功能与作用是从不同角度表述同一个过程。就事物本身而言，是指它具有什么能力；就一事物与他事物的关系而言是指它具有什么作用。作用正是功能在事物相互影响中的表现。这就清楚地说明，功能是事物本身所具有的能力，具有客观性。这种事物本身所具有的客观能力要在事物相互影响中呈现出来，表现为事物的作用并可能为人们所认识。

从对功能一词的分析中，我们或许可以这样界定高等教育的功能：高等教育功能是指高等教育系统为达到自身的目的而具有的客观的作用、能力和功效。高等教育功能是高等教育本质属性的外在表现。它的源泉大致表现在两个方面：一是教育者及其机构，如高等学校；二是已受教育的人及其所在的组织。前者所发挥的职责、能力和作用一般称职能（它被认为具有主观性，基于社会客观需求而被人为赋予的）。

高等教育的功能是高等教育理论体系的一个重要组成部分，又是一个与高等教育改革密切相关的理论问题，它对高等教育的实践具有重要的理论指导意义。高等教育功能的历史发展过程告诉我

们，高等教育从中世纪较为单一的人才培养功能发展到今天的“多元功能”。完全是社会发展的需要决定的，其中充满着矛盾、争论、整合和超越。今后，随着社会发展需要的变化，高等教育必然会出现新的功能。可以预计，高等教育将会努力适应社会的需要，甚至运用其独特的功能来影响和引导社会的发展。

## 第一节 高等教育功能论的历史透视

### 一、历史脉络

为了理性地看待高等教育的功能，我们有必要分析高等教育功能发展的历程。从西方高等教育发展的历史来看，高等教育的功能大致上经历了三个重要的发展阶段。

在第一阶段，教学是高等教育的主旋律。它大致是从中世纪近代大学的出现到 1810 年柏林大学创建。在这一阶段，高等教育机构是大学，因此，高等教育的功能也就是大学的功能。它主要表现在人才培养方面，并起到传播思想和文化知识的作用。中世纪的大学直接或间接地受到教会的控制，体现出为宗教服务的意图。随着资本主义萌芽在欧洲各地产生和资本主义的发展，新兴资产阶级要求有各种专业人才来促进其经济的发展，满足社会生产和生活各个方面的需求。大学适应了时代的新需求，在培养人才，传播文化，发展科学和知识，推动人类文明进步方面起到了积极的作用。

在第二阶段，研究成为大学的重要使命。这一使命的确立是与 19 世纪德国大学的改革联系在一起的。19 世纪，西方自然科学得到了极大的发展，一批杰出的科学巨匠和伟大的科学理论相继涌现。科学的发展影响了哲学。经验主义、实证主义、理性主义和启蒙运动等思潮的兴起与发展促使人们对高等教育功能进行新的思索。同时，德国大学理想的变革又是与特定的历史背景休戚相关

的。当时普鲁士被法国击败，为振兴民族，用精神力量来补偿物质上的损失，并结合当时重视知识和科学的时代精神，德国建立了重视科学和学术自由的柏林大学。柏林大学的办学理念彻底改变了中世纪大学的传统办学模式。柏林大学的创办者洪堡提出了“学术自由”和“教学和科研相统一”及强调大学追求科学发展的办学思想。这个思想一方面促使高等教育进一步摆脱了宗教的控制，另一方面，它开创了近代大学集教学和科研于一身的先河，成为第一所具有现代大学意义的大学。高等教育科研功能的确立，不仅促进了德国科学技术和经济的发展，而且成为美国和欧洲其他国家仿效的典范。

在第三阶段，为社会服务成为大学的新功能。美国高等教育发展中的《莫雷尔法》和“威斯康星理念”是典型的代表。在德国大学的影响下，美国创建了一批研究型大学。但是，美国在借鉴德国经验的同时，实用和功利的价值观一直是促进高等教育发展的重要动力。为了促使美国高校为经济发展和社会进步培养实用人才，尤其是农业和技术人才，1862年美国国会通过了《莫雷尔法》。《莫雷尔法》的颁布直接导致了一批农工学院的建立。在这个法的影响下，出现了一些自由教育和实用教育相结合的综合性州立大学。高等教育突破了培养牧师、绅士、教师、律师和医生的传统，促使高等教育直接面向社会，培养应用型人才。高等教育也不再是有钱阶级的特权，劳工阶级的子弟可以在高等教育机构中学习与实际生活密切相关的知识。

威斯康星大学的办学思想则使得高等教育的社会服务功能成为现代大学的一项不可或缺的重要功能。同时，它导致了大学观念的巨大变革，把现代大学带入了一个新的发展阶段。威斯康星大学是一所州立大学，它的办学方向就是：直接有利于促进农业，使工业效率更高，更有利于政府。它把教学和科研与社会服务紧密结合起来，尤其强调大学主动为社会服务的办学思想。它的“服务应当成

为大学的唯一理想”，“大学应当成为服务于本州全体人民的机构”，“应当为全州服务”，“帮助把知识传递给广大人民”的新观念逐渐成为对世界高等教育发展具有影响的思想观点之一。

在中国，高等教育功能的发展也有着自身的脉络。

我国近代的高等教育发轫于洋务学堂的兴办。在三十多年的洋务运动期间，为了适应外交和军事上的需要，洋务派官僚创办了三十多所新式学堂，京师大学堂堪称其中的表率。就办学者的主观愿望来说，兴办洋学堂是为了培养洋务人才。但洋务学堂对于高等教育的发展和近代社会的变革影响却更为深远。在“百日维新”运动中，维新派认为应该用“新学”来改良“旧学”。他们重视教育，主张废科举兴学校，并提出了具体的主张。京师大学堂即为近代中国“中学”和“西学”、旧学和新学、科举和学校之争的产物，标志着我国近代大学教育的开始。它的主要功能也是培养人才。

1904年初，清政府颁布了我国第一个正式实施的学制——癸卯学制。癸卯学制把高等教育分为三级：高等学堂或大学预科、大学堂和通儒院。它标志着中国高等教育制度的正式确立。当时，高等教育以“中学为体，西学为用”为办学宗旨，提出了“激发忠爱，开通智慧，振兴实业”，“端正趋向，造就通才”的培养目标。<sup>①</sup>但它实际上不可能脱离清朝“以忠孝为本”、“以经史之学为基”的封建忠君思想。

辛亥革命后，南京临时政府实行了一些教育改革。如1912年教育部颁布的《专门学校令》规定：“专门学校以教授高等学术，养成专门人才”为宗旨。同时，还颁布了《大学令》，规定：“大学以教授高深学术，养成硕学闳才，应国家需要”为宗旨。这些要求反映了新兴资产阶级发展实业、重视科学的进步要求。这个时期，

<sup>①</sup>《奏定大学堂章程》。朱有瓚主编：《中国近代学制史料》第二辑上册，华东师范大学出版社，1987年，第770页。

在高等教育史上具有重要地位的北京大学在京师大学堂的基础上建立起来。

1916年，蔡元培被任命为北京大学校长。他的办学思想对现代中国高等教育的发展产生了深远的影响。蔡元培是一位有着丰富教育经历的教育家。他1907年去德国留学，先后入莱比锡大学、柏林大学就学。当时德国高等教育的理论和实践给蔡元培留下了深刻的印象，也为他日后对北京大学的改革打下了基础。

蔡元培就任北大校长后立即提出了他的办学理念并付诸实施。他采取的以下措施在中国高等教育发展史上极具影响。

提出大学应该以科研为指针。他说，“大学者，研究高深学问者也”，而不是贩卖毕业文凭的机关，也不是灌输固定知识的机关。他推崇和重视“学”，即“纯粹的科学”的研究，坚持大学以研究基础理论为中心，主张将发展应用科学的功能赋予专门学校。为此，他致力于将北大办成全国研究学理的中心，培养高等教育最高层次的专门研究人才。大学既是研究高深学问的地方，教师的学问要新，造诣要高。因此，他不拘一格按照学术水平聘请教师，使北大聚集了一大批一流的教授。在教学上，他认为，大学的学生应该在教员的指导下，自动地研究学问，而不是熬知识，硬记教员讲义。

采取“兼容并包，学术自由”的办学原则。在这个原则指导下，北大倡导师生养成研究学问、独立思考、探索真理的精神，并吸纳百家思想，改革教学内容。

采取了教授治校和学生选科制度，体现自由、民主、尊重个性的思想。

蔡元培改革北大的理论和实践深深震撼了高等教育界。在这个时期，也产生了竺可桢等高等教育思想家。在这些思想家的影响下，中国的大学形成了研究学问、培养专门人才的传统，高等教育的科研功能被充分激发出来，而社会服务的功能因为社会发展的迟

滞和高等教育发展的迟缓而未能得到重视。

中华人民共和国建立后，对高等教育进行了调整。但因基础薄弱和苏联模式的影响，高等教育发展出现了偏颇，高等教育的功能没有得到全面的发挥。“文化大革命”结束后，随着改革开放的进行，高等教育出现了较大的发展，为了适应经济和社会发展的要求，大学的育人、科研、社会服务等各项功能日益丰富，从此进入一个新的发展阶段。

## 二、西方历史上的无休止争论

高等教育的功能贯穿着高等教育发展的主题。不同的历史时期，人们会提出不同的看法。就是在同一个时期，人们对这个问题也进行着激烈的争论。可以说，高等教育功能论是在争论中发展、整合和超越的。

### （一）单功能观、双功能观和三功能观的争论

在西方高等教育史上，对高等教育功能的争论大致可分为三种：培养人才的功能观；培养人才与发展科学的双功能观；培养人才、发展科学和直接为社会服务的三功能观。这三种观点都有其产生与发展的历史，它们彼此之间，甚至持同一观点的学者之间都存在着争论。

培养人才是高等教育最原始的功能之一。自大学产生之日，它便担负起这个使命。19世纪以前，西方学者基本上都坚持以培养人才为唯一功能的观点。只不过在培养什么样的人这一点上存在着一定的差异。进入19世纪之后，随着德国洪堡的“教学与科研统一”的大学办学原则的广泛传播，一些坚守单一功能的学者们对此进行了针锋相对的论战。

英国的纽曼（John Henry Cardinal Newman, 1801—1890）是比较有代表性的一位。纽曼认为，大学的功能是教学，不是科研。他说：“大学就是传授所有知识的场所其目的方面是理智的培

养而非道德的训练，另一方面是知识的传播与推广而非知识的发展。’<sup>①</sup> 他主张，研究和教学是两种截然不同的活动，各需要有不同的能力。大学的目标是传授知识、培养理性，研究是不属于这个目标的；专门的研究机构比大学更适合于搞研究、发展科学和扩展知识。据此，他把教学与科研对立起来。他反对大学进行科研，要求教师专心致志地教学，把大学的职能限制在培养人才的范围内。

在现代西方教育流派中，美国永恒论教育家赫钦斯（Robert Maynard Hutchins, 1899—1977）认为，教育是传授人类文化中的永恒观念或共同要素，发展理性，大学的职能应该体现这一基本要求。他积极倡导以发展人性、培养智慧达到造就完人为目的的通才教育，对大学从事科研基本上持否定态度。他认为，“教育本质上是综合的、概括的；研究本质上是分析的、细致的。教育使人更概括化；研究却使人更专门化。”<sup>②</sup> 对于 20 世纪 50~60 年代美国大学的情况，他极为不满，指出，“从目前情况来看，诸多美国规模较大的大学，似乎正从事三种无关联的活动：即证明职业资格，看管青年以及研究科学。”<sup>③</sup> 针对这种现象，他明确主张大学应成为真正学习的场所。

坚持单功能观的高等教育家基本上都是属于传统教育派或古典主义教育派的人物，注重教学、轻视科研、反对大学直接为社会服务是他们共有的特点。显然，这个观点在现代具有偏颇之处。如果说，19 世纪前科技和社会发展对大学的需要不那么强烈，单一的

<sup>①</sup> John Henry Cardinal Newman, *The Idea of A University*, Doubleday 1959, P. XXIII.

<sup>②</sup> Hutchins R. M., *No Friendly Voice*, Green Wood Press, N. Y., 1936, p. 175.

<sup>③</sup> Hutchins R. M., *The Learning Society*, The New American Library, N. Y., 1968, pp. 157-158.

大学职能观还适应当时社会发展的形势的话，那么，在对大学与科技、经济和社会联系的要求越来越强烈的 19 世纪中期，纽曼的观点就显得有点儿保守了。进入 20 世纪，科学知识成为社会发展的重要动力，再固守这一观点，企图使大学成为纯粹的“象牙之塔”，就更不合时宜了。

明确提出培养人才和发展科学双功能的是德国教育家威廉·冯·洪堡（Wilhelm Von Humboldt, 1767—1835）。洪堡提出了“教学与科研统一”原则，把教学与科研密切地联系在一起，使培养人和发展科学联为一体，相辅相成。需要指出的是，洪堡所说的科研是纯学术性的，内容广泛，包括哲学、文学、物理学、化学、数学、医学等古典学科的研究，其中哲学被放在了首位。柏林大学渗透了这个办学观念。

受洪堡思想的影响，19 世纪（特别是 19 世纪中期之后）西方掀起了学习柏林大学模式的高潮。不少教育家接受并发展了洪堡的思想，其中以美国最突出。当时，许多留学德国的美国学者把洪堡的办学原则带回美国并付诸实施。其中著名的有亨利·塔潘（Henry P. Tappan）、吉尔曼（Daniel C. Gilman）、怀特（Andrew D. White）和哈珀（William R. Harper）等。在大学体制改革方面，又以吉尔曼主持的约翰·霍普金斯大学影响最大。与德国大学的情况不同，美国大学教育的改革家们起初把科研集中在大学的较高层次，导致大学研究生教育的产生。他们还把科研的内容拓宽，使之超出人文学科的纯学术的界限。

在素有自由教育传统的英国，接受双功能观并不像在美国那样顺畅，而是充满着斗争。赫胥黎（Thomas Henry Huxley, 1825—1895）是在同纽曼等保守派的论战中掀起科学教育的高潮的。他接受了洪堡思想，提倡大学进行科研，主张教学与科研相结合。他说：“现代大学是进步的，它是生产新知识的工厂，它的教授处在进步潮流的最前列。研究和批判肯定是他们必不可少的东西；实验

工作是学习科学的学生的主要职责；书本是他们的主要帮手。<sup>①</sup>与洪堡思想不同的是，赫胥黎的观点带有明显的功利主义倾向。针对当时英国重文雅轻实用的传统，他指出，尽管英国的巨大财富和经济繁荣都是取决于应用科学的，但在应用科学方面却大大落后于法国，更落后于德国。他甚至主张要把与实用职业相距很远的学科坚决排除在大学之外。

20 世纪以来，有关高等教育功能争论的问题主要的不在需要不需要科研上，而在是否需要直接为社会服务上。双功能观的坚持者一般对此都持否定态度。美国高等教育家弗莱克斯纳（A. Flexner, 1866—1959）是柏林大学的崇拜者。面对美国大学逐步成为“公众的服务站”的趋势，他竭力想把它们拉回到 19 世纪的约翰·霍普金斯大学时代。他认为，大学应成为探求知识、解决问题、高水平地训练人的严肃机构，企图使大学不受社会现实的左右。显然，他的观点与赫钦斯有相同之处。不过，赫钦斯比他走得更远，企图把大学推回到中世纪的大学时代。

英国哲学家罗素（Russell, 1872—1970）和德国的雅斯贝尔斯（Karl Jaspers, 1883—1969）是现代坚持双功能观的典型代表。罗素认为，大学乃是为了两个目的而存在：一方面，为某些职业训练人才；另一方面，从事与眼前用途无关的科学研究。他提出：研究至少与教学同样重要。他竭力要求大学给予教师研究的机会，罗素提出的科研兼顾了实用性和学术性两个方面。他呼吁大学的科研不应过于讲求功利，还应重视那些虽然对现实用途不大，但具有认识价值的研究。看来，罗素的观点是对纽曼与赫胥黎的调和。

雅斯贝尔斯是现代德国大学教育思想的阐发者。在大学职能观上，他承袭了洪堡的思想。在他的论述中，虽然我们可以看出他把

<sup>①</sup>托·亨·赫胥黎：《科学与教育》，单中惠等译，人民教育出版社，1990年，第150页。

大学职能表述为“科研”、“教学”和“文化”三种，但仍没有超出我们所说的双功能观的范畴，因为他的“文化”概念是培养的意思。与洪堡一样，他也强调科研的人文价值，重视纯学术性的研究而反对讲求科研的功利性。略为不同的是，洪堡强调“教学与科研的统一”，而雅斯贝尔斯还提出了“教学与科研并重”。从这个意义上说，雅斯贝尔斯的大学功能观乃至整个大学教育思想是洪堡思想在现代的进一步阐发。

坚持大学双功能观的教育家虽然大多受洪堡思想或德国大学传统的影响，但他们的观点确实存在着一定的差异。这不仅表现在人才培养、教学与科研的关系方面，而且尤为突出地表现在发展科学方面。在对科研的认识上，分歧则更为明显。洪堡、弗莱克斯纳和雅斯贝尔斯等过于注重纯学术的研究和科学的训练价值，具有人文主义的倾向；赫胥黎等比较重视科学的实用价值（虽然没有忽视科学的训练价值），强调科学的应用研究；罗素的观点比较折中，他有意避免了人文主义与功利主义的偏向。

19世纪中期，正当关于科研是否可作为大学的职能而激烈争论的时候，一种大学不仅要进行教学，培养人才，进行科研，发展科学，而且还应为社区或科学发展提供直接服务的新的大学职能观在美国产生了。或许大学职能观的源头可追溯得更远一些，但一般认为，美国的《莫雷尔法》（1862）是把大学推向社会服务的重要法令。但从思想和实践的角度说，范海斯（Van Hise, 1857-1918）无疑是先锋。他在担任威斯康星大学校长期间，明确提出了“教学、科研和服务都是大学的主要职能”。范海斯提出的大学社会服务职能是与大学的教学和科研联系在一起的。他要求大学要依据自身的特点和优势，通过知识传播、专家咨询为本州的政治、经济和社会发展服务；大学既要满足社会发展对它的需求，成为社会服务中心，又不能放弃自己的学术追求。范海斯把直接为社会服务作为大学职能的办学思想称为“威斯康星理念”，掀起了大学教育发

展史上的一场“哥白尼式的革命”，并对 20 世纪之后的世界高等教育的发展产生了深远的影响。随着 20 世纪的进展，越来越多的人谈到大学提供实际服务的问题，大学越来越经常地被喻为“服务站”。

二战之后，直接为社会服务的职能已广泛为人们所接受，同时，人们对这一职能的认识随着社会、政治、经济和科技的发展变化也逐步得到加深。

英国高等教育家埃里克·阿什比（E. Ashby）指出：“大学原来仅是培养专业人员的机关，以后又兼充了培养上流社会人士的社交教育学校、研究所、社会服务站和少数夸大其辞的人心目中的社会革命酝酿所，现在所有大学不只承担一种上述功能，有些还想全部承担下来。”<sup>①</sup>他还注意到了大学教育发展中的各种矛盾和冲突，特别是大学的传统与现实社会需要之间的矛盾。他试图去调和各种矛盾，在大学保持自身的发展逻辑与不断增加的社会对大学的需求之间寻求一种平衡。他不仅坚持大学三功能观，而且还注意到了现实的大学三种功能活动之间的冲突。如：教学与科研的分离与对立；教学、科研与社会服务的冲突；社会服务内容上的冲突；等等。他力图缓解这些冲突，以使大学的各种职能都能得到很好的发挥。关于培养人，他主张通过科技与人文相结合的教育方式培养现代的通才；关于发展科学，他认为，大学作为科研机构要比它作为培训专业人员的学校更为重要；科学的进步是离不开大学的。关于社会服务，他主张大学不仅要满足社会对它提出的各种要求，而且更重要的是要对社会的发展起指导作用。他说：“如今在所有的社会组织机构中，能胜任人类远大目标的指导任务和人类未来利益的管理任务的，似乎以大学最为适宜。如果这是大学恰如其分的职能

〔英〕埃里克·阿什比著：《科技发达时代的大学教育》，滕大春、滕大生译，人民教育出版社，1983年，第148页。

（我认为是的），那么，大学为公众服务最需要的工作……是把大学独具的多种学科的多类智慧，用到解决适应社会变化的研究中去。”<sup>①</sup>

总之，从高等教育的发展来看，它已不再是单纯的知识传播或以培养人为唯一功能的场所，也不再是仅限于知识的传授与科学的探索而同社会隔绝的象牙塔，而是一个与社会有着更为广泛的直接或间接的联系，融教学、科研和社会服务为一体的社会机构。这是当今世界大学教育发展的显著特点。高等教育三功能观正是这一特点的反映。

## （二）理性主义、工具主义和存在主义的争论

不同的教育哲学流派分别阐述了各自关于大学的看法，也或多或少对大学的发展产生了独特的影响。在西方，影响较大者，大致可分为大学教育上的理性主义、功利主义和存在主义等流派。这些流派分别从不同侧面阐述着各自对大学的看法，也存在着一些功能论上的争论。

根据理性主义（rationalism）者的观点，人的本质就是人的理性。人的传统本性超越时间和地域，在任何时候、任何地方都是一样的。教育必须试图培养这种理性，追求知识和智能本身就是目的。哲学上的理想主义（idealism）和唯实主义（realism）都持这种观点，认为基本的智能很重要。理想主义认为，心理的或精神的东西，比物质的东西更为实在、更为重要。真实的实在，是一种精神上的品格，人的经验、思想、价值、人格等等，都是属于精神方面的，应该予以重视。真、善、美具有永恒的价值。教育就是要帮助学生追求这些永恒的价值。这种观点可以追溯至柏拉图、笛卡尔、康德、黑格尔等。

理性主义的大学理想，强调对永恒真理的追求，甚至为了保持

<sup>①</sup> 埃里克·阿什比：《科技发达时代的大学教育》，第149页。

其纯洁性，知识应与市场和政治场所相分隔，实现这种分隔的途径之一，是把大学建成“象牙塔”。在大学理想的建构上，理性主义典型的代表人物是纽曼、洪堡、怀特海、赫钦斯、弗莱克斯纳等。

纽曼“知识本身即为目的”的思想与功利主义的教育观是截然不同的。19世纪英国以边沁（Jeremy Bentham）、穆勒（James Mill）等为代表的一些思想家和教育家认为，自由教育长期以来忽视教育的功利性，忽视教育与社会的联系；在教育实践上，它表现为忽视科技教育和职业教育，教育内容与社会需求相脱节，因此，重视古典科目和修心养性的自由教育对受教育者本人和社会来说都是有害的。以纽曼等为代表的自由教育捍卫者坚决反对功利主义的教育观点。在《大学的理想》中，纽曼指出：虽然实用的未必总是好的，好的却总是实用的。好的不只是好的，而且能够再产生出好的，这是好的事物的属性之一。凡是卓越的、美好的、自身可取的事物，不可避免地要外溢，把自身的美好洒向周围四方。因此，如果一种自由教育是好的，它也必然是有用的。自由教育是一种具有真实和充分的实用性的教育，虽然它并非是一种专业教育。纽曼的这一思想具有丰富的内涵，对功利主义的教育观的反驳也是有力的，实际上他也不否认功利性或实用性的后果。这两种形式的教育观，实际上是不同社会需求的反映，两者都有存在的合理性和必然性。

怀特海主张智力训练用“智慧加知识”，把教育从死的知识和无活力的概念中解放出来。他认为，大学既是教育的机构，也是研究的机构，但它存在的根本原因是在“富于想像”地探讨学问中把青年人和老年人联合起来。大学教育的目标是培养学生的想像力，大学的任务就是要把想像力与经验融为一体，培养智慧的力量。他还认为，由积极想像所产生的激动气氛转化了知识，在这种气氛中，一事实就不再是一事实，而是被赋予了不可言状的潜力。大学的理想，与其说是知识，不如说是力量。大学的任务在于把一

个孩子的知识转变为一个成人的力量。

赫钦斯认为，真理是永恒的，教育就是要传播永恒的真理。设计永恒的课程。永恒的课程主要体现在名著之中，名著之所以伟大，是因为它们对任何时代都是有意义的。大学应提供自由教育，为培养永恒的人性服务，而不是使人能在特定的时期、特定的地点生活，也不是能够使他能适应某种特殊的环境大学应该是理智的共同体。大学应帮助人类学会自己思考，发挥理智的领导作用。

工具主义（instrumentalism）者承认人具有理性，但认为理性本身不是目的，而是解决问题的手段和工具。这种手段是解决学问、商业、工业、政治和社会状况等问题的普遍手段。他们认为，思想和活动是相互联系在一起的，真理总要通过逻辑探索来加以检验。真理和价值不是单一的，而是多元的。他们相信工具的价值。所谓工具价值（instrumental value），也就是实用价值，就是发挥手段和工具作用的价值。工具价值的客体不具有直接满足主体需要的属性，它的价值体现为促进其他价值的实现与完善，因而具有手段或工具性工具主义者视教育为解决生活问题的工具工具主义的哲学与实用主义（pragmatism）的哲学密切相联，这种哲学在美国的影响尤其深刻。其思想渊源可追溯至：康德的实践理性（practical reason）；叔本华的“意志升华”（exaltation of the will）；达尔文的“物竞天择，适者生存”理论；功利主义（utilitarianism）的“有用即是善”等。大学引入为社会服务的功能首先发生在美国，也是美国实用主义哲学对实现需要的反映。工具主义教育观中有影响的代表人物还可以追溯至英国的斯宾塞和美国进步主义教育家克伯屈。

工具主义者认为，大学不应该成为远离社会的象牙塔。大学有责任用自己的知识为社会提供服务。人们追求知识主要是作为手段，而不是目的他们认为，教育不是要努力使人完善，而是要努力使人舒适。大学应适应环境的需要，为社会提供各种服务，并与

社会形成合作关系。正如德里克·博克（Drek Bok）在描述美国的大学时所说，大学现在不仅是美国教育的中心，而且是美国生活的中心，它仅次于政治成为社会的主要服务者和社会变革的主要工具——它是新思想的源泉、倡导者、推动者和交流中心。

工具主义大学理想的代表人物有克拉克·科尔（Clark Kerr）和德里克·博克等。克拉克·科尔是美国著名的高等教育家，曾任加州大学校长。在《大学的功用》一书中，他表明了工具主义立场。科尔认为，当代大学已不同于纽曼的牛津大学、洪堡的柏林大学，也不同于弗莱克斯纳的高级研究组织。这是一种新型的机构，一种多元化的巨型大学。他认为，纽曼的大学是一个居住僧侣的村庄，弗莱克斯纳的“大学”是一个由知识分子垄断的城镇，而现代的多元化巨型大学则是一个五光十色、魅力无穷的大城市——智力城。同时，知识与人口急剧增长，对某些技能的需求也急剧增长，大学作为知识的生产者、批发商和零售商，不可避免地要为社会、为每个人服务。科尔提出了“多元社会中的多元化大学”的设想。他认为，在多元化社会中，大学的功能与目的不是单一的，而是多元的。它有着若干个社群，边界是模糊的。（因此，科尔的观点也被认为是多元论，他也成为高等教育功能多元论的代表人物。）多元化巨型大学担负着传播真理，探索新知，服务社会，面向社会全方位的开放的任务。实际上，大学已成为与整个社会不可分离的有机组成部分。所以，它对社会的服务更广泛、更全面。它不仅为当地、为国家服务，而且与世界也有着广泛的联系与合作；它不仅要满足社会发展的各种现实的需要，而且还要批评社会，维护社会的文明与进步，为社会的未来发展作出贡献，产生效益。

博克曾任哈佛大学校长，是美国著名的高等教育家。博克认为，大学应走出封闭的象牙塔。现代大学已从 19 世纪的单纯封闭机构，变成现在的沟通社会各界、身兼多重职能的超级复合机构，它的规模与威望将同社会对它的需求和干预同步增长。大学应严格

区分社会的长远利益和近期需要，一方面为社会提供现实服务，另一方面又不失自己的根本使命，如基础研究、远景预测和道德传统教育。他还认为，第二次世界大战以来，大学在社会中的地位日益重要，国家越来越依靠三个因素：新的发明创造、训练有素的人才以及专业知识。在美国，大学基本上承担了前两种要素的任务，并且是第三种要素的主要源泉。总之，大学应扩展其业绩，满足社会的需要，满足美国提高竞争能力的需要，满足提高美国生活质量的需要。

存在主义 (existentialism) 承认人有理性，但认为不能过分夸大理性的作用。人 (man) 是一个人 (person)，意即人的存在是具体的、个别的，不是抽象的、共相的。人的存在 (personhood) 不等于理性，人还有想像、直觉和感情等。存在主义强调个人的独立存在，个人的存在自觉，个人内在的体验和对生命的感悟。存在主义的先驱主要有两位：一是丹麦哲学家克尔恺郭尔 (Søren Kierkegaard)，二是德国哲学家尼采。克尔恺郭尔认为，存在就是人的自我实在，只有人能够成为“存在者”，因为只有人能够实现他自己的存在。尼采主张重新评估一切价值，强调生命的感受，反对用理性来固化自我。希望以个人来取代理性主义、科学主义和客观性。

存在主义教育哲学的代表有加塞特 (Ortega Y. Gasset)、雅斯贝尔斯等。西班牙思想家加塞特认为，大学是教育一般学生成为文化人和拥有许多专业的机构。大学有三个基本功能：(1) 传递文化；(2) 教授专业；(3) 科学研究与新科学的训练。大学的主要任务在于陶冶和充实一般人感受时代所暗示的文化风格。他认为：“大学必须依其自己的观点，处理当前重大论题：文化的、专业的与科学的，大学必须确信其本身为一种主要的精神力量……在狂暴

中代表宁静，在妄动与无耻的愚蠢中代表严肃与理智。”

雅斯贝尔斯作为德国存在主义哲学的教育家，认为大学是由教师与学生组成的以追求真理为使命的团体。大学既是专业学校，也是文化中心、科研机构。学生在大学里不仅要学习知识，而且要从教师的教育中学习研究事物的态度，培养影响其一生的科学思维方式。大学有三个主要功能：（1）专业训练；（2）完人教育；（3）研究。这三个功能永远连接在一起，如各自独立，大学的精神便会丧失。他还认为，大学有四项任务：第一是研究教育和专业知识课程；第二是教育与培养；第三是生命的精神交往；第四是学术。这四项任务作为一个整体构成了大学的理想，缺一不可。大学是研究和传授科学的殿堂，是教育新人成长的世界，是个体间富有生命的交往，是学术勃发的领地。每一项任务借助参与其他任务，而变得更有意义和更加清晰。

美国学者约翰·布鲁贝克（John S. Brubacher）在《高等教育哲学》中论述了高等教育存在的哲学基础。他认为，高等教育的哲学流派林立，需要将高等教育哲学作为一个整体来处理，努力寻求各种问题的共同基点，这各种问题的主旋律就是“E调”，Expertise代表专门知识、高深的学问，精深的专门知识本身就是问题和答案两方面的特殊部分。以此为基点，大学确立其功能的主要依据有两种，即存在着两种主要的高等教育哲学：一种哲学主要是以认识论为基础；另一种哲学则以政治论为基础。根据认识论的观点，大学存在的目的就是“闲逸的好奇”精神追求知识，追求高深学问，力求了解人类生存的世界，就像做好奇的事情一样。根据政治论的观点，大学探求深奥知识不仅出于闲逸的好奇，而且还因为它对国家有着深远影响。在这两者之间存在着争论。理性主义的大学

① Durce F. Baker, *Existential Philosophers on Education, Educational Theory*, Vol. XVI, No. 3, July, 1966.