

导 论

近些年来关于高等教育理念(或大学理念)问题的探讨,正成为高等教育理论研究的一个热点,仅在国内有关这方面研究的博士学位论文便有若干篇,^①有关研究高等教育理念的专著和论文也出版和发表了不少。至于专著和论文里涉及到对高等教育理念问题的探讨,则更难以计数。对思想的探索(理念探索当属其中或同类)中国学者是既热衷又避讳。说他们热衷,是因为中华民族是一个产生思想、崇尚思想、善于思想的民族,在中国历史上既有集思想之大成的《史记》、《资治通鉴》等宏篇巨作,也出过像古代的孔子、荀子、老子,近代的魏源、康有为、张之洞,以及现代的毛泽东、鲁迅、胡适等一代又一代思想大师。说他们避讳,除了因为思想本身的讳莫如深,令许多涉足者常常怯而止步外,更主要的原因是思想探索在中国许多年代是犯政治忌讳的。即使有无畏者,也往往难以善终。但一个民族要发展、要强盛,不能没有思想,不能没有理论思维。“一个民族想要站在科学的高峰,特别在当今时代,一个民族能否站在科学的高峰,与其发展和强盛有着更直接的关系——笔者注)就一刻也不能没有理论思维。”^②今天之中国,之所以形成对高等教育理念探索的热浪,在笔者看来,这里既有良好的时代环境的因素,更有探索者们强烈的使命感使然。当我们再进一步考察这些探索时,或许会发现以下两个原因同样是不可忽视的。

① 主要有赵婷婷:《论大学理想与社会现实需要的矛盾》;韩延明:《大学理念探析》;肖海涛:《中国现代大学理想》;陈洪捷:《德国古典大学观及其对中国的影响》;睦非凡:《大学理念与校长治校》等等。

② 《马克思恩格斯论教育》,人民教育出版社,1979年版,第246页。

一是高等教育理念在现代高等教育发展中日益彰显其重要性。自严格意义上的大学产生于中世纪的欧洲以来，大学的发展史从某种意义上说便是大学理念的演变史。尽管大学对自身发展理念的自觉思考和探索始于 19 世纪初柏林大学的创建，但作为一种观念形态，大学理念一直或显或隐地影响和导引着大学发展的实践。大学发展的过程实际上是人们追求理想、践行理念的过程。当大学发展到现代，且大学一词常被具有更广泛意蕴的高等教育这一词所替代时（在过去，大学与高等教育这两个概念是可以互用的，而今它们在意蕴及使用上则有明显区别），高等教育理念在现代高等教育发展中扮演着愈来愈重要的角色。特别当人们审视现代高等教育所出现的种种问题甚至是危机时，发现其主要根源之一在于理念的危机。于是，对高等教育理念问题研究的重视，便成为自然而然的事。

二是高等教育理念作为高等教育理论体系的一个重要问题或方面，一直是极富挑战性的。尤其当高等教育发展到现代，不仅高等教育理念问题变得日益重要，而且由于高等教育发展的价值取向的多元化，它带来了高等教育理念发展的多样化，这就使得高等教育理念问题更加丰富多彩而引人入胜，从而出现了当前对高等教育理念的研究和探索的繁荣景象。

如果说，从以上一般意义上所论及的对高等教育理念探索的起因，也同样是本研究的重要动机的话，那么，本研究更具现实意义和更具针对性的动机，则主要体现在把研究范围定位在探讨当代世界高等教育理念及其对中国高等教育发展的影响上。

首先，世界性全球化进程的加快，对高等教育产生直接影响。进入 20 世纪 90 年代，随着冷战的结束，以经济为主导的世界性全球化进程挟信息化之风而迅疾推进，成为当代的一个“宏伟话题”。在安东尼·吉登斯（Antony Giddens）^① 看来，所谓全球化，首先指的是全球

① 英国当代著名社会学家，现任剑桥大学国王学院社会与政治学系教授，他在《现代性之后果》（*The Consequences of Modernity*）一书中对全球化进行了较深入的分析，有关观点具有一定的代表性和较大的影响。

交往体系的形成。在这样一个交往体系中，时空的边界进一步拓宽了，个体和集体的生活领域也大大开放了，个体的一举一动都与全球发展处于紧密的联系之中。用他的一句形象的话说，个人哪怕就是买一件简单的服装，也会对全球的分工和经济体系产生深刻的影响。在全球化进程中，个体之间、个体与集体、个体与社会、本土与全球、民族国家与世界体系等之间形成一系列张力关系。^①素以全球性为重要特征和基本性质的高等教育，也在顺应这一世界性全球化进程。其结果是今天的高等教育比以往任何时候更加凸现出世界性和全球性。这便带来了两个重要的效应：第一，任何国家或地区的高等教育发展与世界高等教育发展密切相关，不论是自觉的或是不自觉的，一个国家或地区的高等教育的发展都将纳入世界高等教育的发展进程；第二，世界高等教育的发展，不论是其趋势或是其政策，抑或其他，都将对各国的高等教育产生或大或小的影响。这两个效应，又或多或少藉助当代世界高等教育理念，直接或间接地影响着世界高等教育的发展。所以，研究和探讨当代世界高等教育理念，对于把握当代世界高等教育的发展规律，有着非常重要的意义。

其次，主导当代世界高等教育理念的国际性组织和国际会议，在世界高等教育发展中正发挥着愈来愈重要的作用。在众多的国际性机构中，诸如联合国教科文组织这一在世界高等教育理念的形成及发展中起主导性作用的国际性机构，在履行自己的使命、推进世界高等教育发展方面，恐怕是最有效的机构之一。正因为如此，当代世界高等教育理念对世界各国高等教育的未来发展，乃至整个世界高等教育发展进程，可能产生前所未有的影响。因此，研究和探讨当代世界高等教育理念，对于把握世界各国高等教育的发展趋势和世界高等教育的发展进程，以及中国高等教育对当代世界高等教育理念所应作出的回应，都是十分必要的。

① 曹卫东：《反思‘现代性问题’》载《读书》2000年第5期第85页。

再次，对当代世界高等教育理念的探讨，目前我们还做得很不够，尤其是系统的研究更为缺乏。不少所谓的研究，实际上还处在简单引介的层面，尚未进行深入、系统的探讨。这与当代世界高等教育理念对世界高等教育的发展及各国高等教育的发展实践所产生的和将产生的影响极不相称。如果具体到中国的实际，特别是从当代世界高等教育理念对中国高等教育发展的影响的角度来看，这一研究和探讨就变得更为必需，它将有助于推进中国高等教育的国际化和现代化进程。

本研究的主要目的有以下几个：

第一，正确认识当代世界高等教育理念。近年来关于当代世界高等教育的发展问题有不少研究，其中高等教育理念也是一个频繁出现的概念。但细究起来不难发现，人们对哪些属于高等教育理念的范畴还存在模糊的认识，特别是如何从理念的角度来认识高等教育的发展目前尚不清晰因而经常出现理念、趋势、政策和一般现象这几个概念的联系与区别难以理清的情况。为此，本研究将从研究高等教育及其理念的概念入手，弄清楚当代世界高等教育理念的基本概念及其分类，并通过对一些典型的当代世界高等教育理念的理论探讨，力求对所研究的问题有较为深刻的认识。

第二，寻求当代世界高等教育理念的形成及发展规律。通过对当代世界高等教育理念形成的主要因素的分析，体现本研究不是随意地作理念的罗列或个案的阐发，而是试图从深层面去把握当代世界高等教育理念形成及发展的一些带规律性的东西。

第三 研究高等教育理念的实践价值。众所周知 从根本上说 科学研究的目的在于实现两个价值 即理论价值和实践价值。如果说前面两个目的主要是体现本研究的理论价值的话 那么 本研究的另一个重要目的则是如何实现其实践价值。这一目的主要体现在探讨当代世界高等教育理念所产生的现实影响的实然性和应然性上，这里包括探讨当代世界高等教育理念对各国高等教育，特别是对中国高等教育的

实然影响，以及研究当代世界高等教育的典型理念对中国高等教育发展的应然影响。

对一个问题的研究，可以从多种思路或体系来展开。本研究共有导论、第一章至第六章及结语。导论包括问题的提出、研究的基本思路与体系，以及对有关概念的认识与界定；第一章是当代世界高等教育理念的形成及其特征与分类，包括对当代世界高等教育理念的形成概况、形成特征的分析与探讨，并提出当代世界高等教育理念几种主要的分类标准；第二章是当代世界高等教育理念形成的因素分析，对当代世界高等教育理念的形成作社会需求、社会思潮、理念发展逻辑及形成主体等因素的分析，旨在弄清楚当代世界高等教育理念的来龙去脉；第三章是当代世界高等教育理念对高等教育发展的影响，在明确影响的意蕴的基础上，对当代世界高等教育理念产生影响的途径与方式、范围与程度，以及有关国家对当代世界高等教育理念的回应进行探讨；第四章是当代世界高等教育理念对中国高等教育发展的影响，首先从历史的角度探讨世界高等教育理念对中国高等教育发展的影响，尔后从国家高等教育政策法规的制定和高校教育教学的改革两大方面，论述当代世界高等教育理念对中国高等教育发展的现实影响，着重于探讨影响的实然性；第五、六章是对当代世界高等教育典型理念的理论探讨，依据高等教育发展的重要趋势和问题，选择若干当代世界高等教育的典型理念，立足于中国的实际，从应然的角度进行探讨，这两章也可看作是第四章的续篇；结语主要是对当代世界高等教育理念的发展问题阐明这样一个观点，即理念的整合及实践的一体化。

本研究的基本思路及内容体系如下页图所示。

为了使研究工作能在一个清晰的概念下展开，对所涉及的一些主要概念的正确认识和恰当界定是必不可少的。下面对有关概念的认识与界定，既有从实然与应然相联系的角度对有关概念的认识，又有根据本研究的具体问题，或出于研究方便的考虑，对某些概念作的

导 论

第一章 当代世界高等教育理念的形成及其特征与分类

第二章 当代世界高等教育理念形成的因素分析

第三章 当代世界高等教育理念对高等教育发展的影响

第四章 当代世界高等教育理念对中国高等教育发展的影响

第五章 当代世界高等教育典型理念的理论探讨(上)

第六章 当代世界高等教育典型理念的理论探讨(下)

结 语

理念的整合及实践的一体化

主观理解和特别设定。

一、对高等教育的国际认识

高等教育是一个历史的概念。从世界范围来说，对这一概念的界定经历了一个历史发展的过程。而且，各国对高等教育的界定五花八门，甚至在有的界定之间还存在明显的差异。特别是进入 20 世纪下半叶以来，随着终身教育思想的出现和由高等教育大众化带来的高等教育多样化，高等教育“出现的变化如此繁多，连给高等教育下定义都成了一项挑战性的工作”^①。根据本书的研究专题，我们这里只选择国际上几次重要的对高等教育这一概念作界定的情况进行考察。

从世界范围来说，或许是因为各国之间高等教育制度的多样性和差异性比较显著的缘故，以致于联合国教科文组织成立（1946 年）后一直没有或难以对高等教育作出一个国际性界定。较早地颇具权威性给高等教育进行界定的国际行动，是 1962 年联合国教科文组织在非洲召开的由 44 个国家参加的高等教育会议。这次会议对高等教育作了如下谨慎的诠释：“高等教育是指大学、文学院、理工学院和师范学院等机构所提供的各种类型的教育而言，其基本入学条件为完成中等教育，一般入学年龄为 18 岁，学完课程后授予学位、文凭或证书作为完成高等学业的证明。”^②实际上，以上诠释并不是从严格意义上对高等教育作界定，而只是对国际高等教育的一些事实和现象或某些特征所作的一个概括性描述。

1976 年，联合国教科文组织在对世界许多国家的教育情况进行了

① 马尔科·安东尼奥·罗德里格斯·迪亚斯：《高等教育：下一世纪的幻想与行动》载《教育展望》（中文版）1999 年第 3 期。

② 《简明不列颠百科全书》（中文版）第 3 卷，中国大百科全书出版社 1987 年版，第 289 页。

大量调查并在 1958 年联合国教科文组织第 10 届大会通过的关于国际教育统计标准的建议的基础上，制订了《国际教育标准分类法》。^①该分类法后来在联合国教科文组织第 20 届大会上 1978 年获得通过。在该分类法中，高等教育主要包括了第三级第一阶段（授予不等同于大学第一级学位的学历证明）、第三级第一阶段（授予大学第一级学位或同等学历证明）和第三级第二阶段（授予大学研究生学位或同等学历证明）按照该分类法所划分的 8 个层次 高等教育应当包括第五、六、七层次。高等教育起始层次则包括第五、六层次，其中第五层次的教育对象，是受完第二级第二阶段教育，准备继续学习某一专业课程的人，一般不授予大学学位。他们的年龄从 17 或 18 岁左右开始，学习期限约为 3 年。第六层次的教育对象也是修完第二级第二阶段教育必修课程和选择继续学习一般由大学提供的某种课程计划的人。他们的年龄也是从 17 或 18 岁开始 学习期限约为 4 年。

1993 年 10 月 25 日至 11 月 16 日，联合国教科文组织在巴黎举行的第 27 届大会上发表了《关于承认高等教育学历和资格的建议》该建议书对高等教育正式作了如下界定：高等教育指的是国家主管当局批准的，作为高等教育机构的大学或其他教育机构提供的各类中等教育后水平的学习、培训或研究性培训。^②这一界定所强调的是两个方面：一个是提供高等教育的机构，另一个是接受高等教育的对象。前者应是经国家主管当局批准的大学或其他教育机构，这类高等教育机构可包括综合性大学、技术学院、师范学院以及通常是专门为那些业已完成中等教育并希望获得一种资格、学位、毕业文凭或高等教育证书的学生开辟的机构所提供的各类教育 大学水平的、职业的、技术的、艺术

① 联合国教科文组织教育统计局编，国家教育委员会教育发展与政策研究中心译：《国际教育标准分类》 人民教育出版社 1988 年版。

② 联合国教育科学文化组织：《世界高等教育指南》，高等教育出版社 1998 年版 第 823 页。

的、师资培训以及远距离教育等)后者则是指已完成中等教育的学生,为他们提供中等后水平的教育。

1997年8月8日联合国教科文组织在巴黎召开的第29届大会批准了经修订的《国际教育标准分类法》。该分类法对高等教育所包括的各教育层次作了重新修订,明确提出了高等教育包括第三级教育(高等教育的第一阶段不可直接获得高级研究资格)第5层次和第二阶段可获得高级研究文凭)第6层次)。值得特别注意的是,该分类法新设立了一个非高等的中等后教育层次(第4层次)对原来的高等教育即中等后教育的观点作了重要修正(见表1.1)。从世界高等教育发展的现实来说,这种修正是必要的。典型的例子是为学生进入第三级教育(高等教育)学习而设计的教学计划(如一些国家和地区设立的大学预科教育),这些学生虽然已经完成了中等教育的学业,但所学的并不是可以进入第三级教育的课程。还有如我国的中等专业教育,也招收高中毕业生(完成中学教育学业的学生)。

1998年10月,联合国教科文组织在法国巴黎召开了首次世界高等教育大会。大会发表的《21世纪的高等教育:展望和行动世界宣言》,对高等教育作了最新的界定,即采纳了1993年联合国教科文组织第27届大会批准的《关于承认高等教育学历与资格的建议》中所下的定义。

如前所述,联合国教科文组织一直试图对高等教育作一个具有广泛兼容性的界定,其目的非常明确,一是该机构的任务与使命使然,联合国教科文组织所言明的首要任务,就是“在通过各种大众传播工具以促进各国人民相互认识和理解的工作中互相合作,并为此目的,建议必需的国际协议,通过文字和形象,促进思想的自由交流”。^①无疑,对高等教育作界定的努力与这一任务是完全相符的。二是联合国教科文组织的一个重要使命,就是加强国际高等教育的合作与交流,推动国际高等教育的发展,所有这些都依赖于对高等教育作出一

^① 王承绪主编:《比较教育学史》人民教育出版社1999年版第342页。

个相对统一的、为各国各地区广泛接受的界定或诠释。比如，要在世界范围内实行联合国教科文组织所建议和倡导的高等教育学历与资格的互认，如果没有相对统一的、为各国各地区广泛接受的对高等教育的界定 则是难以想象的。

1976 年版《国际教育标准分类》		1997 年版《国际教育标准分类》	
0	一级前教育	0	学前教育
1	一级教育	1	初等教育或基础教育第一阶段
2	二级教育第一阶段	2	初级中等教育或基础教育第二阶段
3	二级教育第二阶段	3	(高级)中等教育
		4	非高等的中等后教育
5	三级教育第一阶段 可获文凭,但不相当于大学学位	5	高等教育第一阶段 (A 和 B)
6	三级教育第一阶段 可获大学学位或相当学位		
7	三级教育第二阶段 可获研究生学位或相当学位		
		6	高等教育第二阶段
9	无法用等级界定的教育		

资料来源 联合国教科文组织：《从统计数字看世界高等教育》 载《教育参考资料》2000年第 1 期。

然而 联合国教科文组织为此所作的努力 并不期望能在世界范围内形成一个能为各国各地区所完全接受的、统一的对高等教育的定义。这是基于其对各国各地区高等教育的多样性和复杂性的认识。比如，1962年联合国教科文组织在对高等教育这一概念进行诠释时就指出：“各国对各级教育机构的命名不一 教育制度各不相同 这个解释必然

不够全面。^① 1976 年在制订《国际教育标准分类法》时制订者也强调：“当然，我们并不要求各会员国在进行教育统计时都采用本标准分类，更不要要求那些已制订本国教育标准分类并正在使用的国家改用本标准分类。正好相反，我们完全理解各国对制订本国教育标准分类的要求。”在 1997 年修订《国际教育标准分类法》时联合国教科文组织又进一步强调和重申了类似的观点：“《国际教育标准分类法》无意对教育作出全面的定义，更不会硬性规定一种国际通用而标准化的哲学概念、教育目的或教育内容，也不想反映教育对文化方面的影响。的确，对任何一个国家来说，仅文化传统、地方习俗、社会 - 经济情况之间的相互作用就足以产生一个在许多方面都是那个国家特有的教育概念，试图强加一个通用的定义是无济于事的。”^②

根据本书的研究对象和范围，对当代世界高等教育理念中的“高等教育”这一概念，我们主要采用联合国教科文组织的有关界定。至于涉及到某个具体国家和地区的高等教育问题，与上面论及的联合国教科文组织的基本取向相一致，本书仍将沿用对象国或地区对高等教育所作的界定，必要时将与联合国教科文组织的有关界定相联系加以说明。

二、对高等教育理念的基本认识

（一）理念的诠释

理念首先是从西方产生和传播开来的一个概念。最早提出理念这一问题的可追溯到苏格拉底 (Socrates) 后来柏拉图 (Plato) 对理念问题作了系统的探讨和阐述，形成了他的“理念论”。以后的康德 Immanuel

① 《简明不列颠百科全书》(中文版第 3 卷，中国大百科全书出版社 1987 年版，第 289 页。

② 《联合国教科文组织发布 国际教育标准分类 第二次修订稿》载《教育参考资料》1997 年第 2 期。

Kant)、黑格尔(Hegel)等对理念问题也都有专门的论述。关于西方哲学史上有关理念问题的探索,已有许多学者作过深入的研究。^①笔者对理念问题的探讨,将着重从现代意义上应当如何理解理念,或如何界定理念,以便我们可以更好地开展后面的研究这一角度来进行。当然,即使是这种“实用主义”取向,也不能不涉及到历史上曾出现过的一些对理念的释义。

什么是理念?1979年版的《辞海》的解释是:“理念 旧哲学名词。柏拉图哲学中的‘观念’通常译为理念 康德、黑格尔等人的哲学中的观念指理性领域内的概念,有时也译作理念。”^②1999年版的《辞海》干脆将词条“观念”的第二义项用于词条“理念”的释义。^③由此看来 这里是把理念与观念等同起来,而且这种等同是源于柏拉图、康德和黑格尔等这些先哲们。事实上,现在人们对理念一词的理解和运用,通常也是与观念、思想一样的 或互换使用。如童世骏在《大学的理念》一文中就认为德国人所说的‘大学的理念’(die Idee der Universitaet)也可以叫做‘大学的观念’。^④

这样就有必要弄清楚什么是观念。考虑到一致性及比较的需要 这里仍然依据 1999年版的《辞海》对“观念”的两种解释 第一种解释是“看法、思想、思维活动的结果”第二种解释是观念“译自希腊语 idea。通常指思想。有时亦指表象或客观事物在人脑中留下的概括的形象(参见‘表象’)它在西方各派哲学中有不同的含义。(1)在客观唯心主义哲学中 常译作‘理念’、‘相’或‘客观理念’亦有译为‘理式’的。柏拉图用以指永恒不变而为现实世界之根源的独立存在的、非物

① 如汪子嵩等的《希腊哲学史》、俞宣孟的《本体论研究》等。

② 《辞海》(缩印本)上海辞书出版社 1979年版 第1213页。

③ 《辞海》(缩印本)上海辞书出版社 1999年版 第1467页。

④ 童世骏:《大学的理念》载《辞海 新知》NO.5 上海辞书出版社 2000年版 第2页。

质的实体。在康德、黑格尔等人的哲学中，指理性领域内的概念。康德称观念为‘纯粹理性的概念’指从知性产生而超越经验可能性的概念，如‘上帝’、‘自由’、‘灵魂不朽’等。黑格尔认为观念是‘自在而自为的真理——概念和客观性的绝对统一’。(2) 在主观唯心主义哲学中通常被归结为主体的感觉与印象或产生世界的创造本原，它是事物的‘涵义’或‘本质’。(3) 在英国经验派哲学中，指人类意识或思维的对象，即感觉与知觉。唯物主义经验论者洛克认为观念来自对外界事物或内心活动的观察；唯心主义的经验论者贝克莱认为外界事物是‘观念的集合’或‘感觉的组合’。(4) 在休谟哲学中指回忆起来的印象或想像到的印象”。^①

根据上面所说的理念系‘观念’的第二种解释(义项)我们可以获得以下认识：理念是观念，是思想，但又不同于一般的观念和思想，它更多地表现为那种“纯粹理性的概念”之观念和思想，所以更具有理性色彩，因而更加深刻。过去人们把理念作为普遍的或一般的观念来理解，多倾向于观念的第一种解释，而对第二种解释则相对忽视。显然这一倾向似有舍本逐末、失之简单化之虞。

另有一种观点，即认为理念与理想是同一的。如有学者认为：“教育理念则是人们追求的教育理想。”^② 还有学者更直截了当地提出：“大学理想，也叫大学理念，即大学对自身的价值、目的、使命等的认识与追求。”^③ 提出这一观点的主要依据是理想和理念都属于应然的观念形态的东西，表达的都是人们对某一事物的一种认识和追求。

笔者认为，这一观点有其合理之处，但也有值得商榷的地方。对这

① 《辞海》(缩印本)上海辞书出版社 1999 年版 第 606 页。

② 王冀生：《试论现代大学的教育理念》载《中国高等教育》(半月刊)1999 年第 4 期。

③ 刘振天：《志当存高远——改革开放 20 年来中国大学理想的新探索》载《大学教育思想国际研讨会论文集》(中国南京，1999 年)

一观点提出商榷的理由主要有两点：一点是理念的词源与理想的词源不同。理念一词，来源于希腊文 Idea 和 eidos 的翻译，后在英文中则用 Idea 表示。如纽曼 John Henry Newman 的《大学的理念》(The Idea of a University) 中的理念即为 Idea 而理想则来源于英文 Ideal。显然，从词源上两者不是一回事。至于我国在翻译 The Idea of a University 一书时曾把 Idea 翻译成“理想”，^① 在笔者看来，这显然不是把 Idea 错当 Ideal (理想) 的一个误译而是表达了译者对理念的一种理解即把理念理解为理想，这与上面的观点是一致的。

另一点是理念与理想的释义有明显区别，理想指的是‘(1) 同奋斗目标相联系的有实现可能性的想象。如：伟大理想。(2) 符合希望的，使人满意的。如：十分理想；不够理想’。^② 与上面有关理念的界定相比较，尽管理想也属于观念和思想的范畴，但这是一种‘应然’的观念和思想，而理念则是更具广泛意义的观念和思想，它包括‘实然’、‘必然’和‘应然’这三种状态的观念和思想。所以，从这一意义上说，理念应为属概念，而理想则是它的种概念。

这里还有一个问题需要弄清楚，就是理念与规律的关系及理念的功用。有的学者从教育理念的角度对此作了阐释：“理念是反映对象深层次本质和规律的观念。所谓教育理念，是关于教育基本问题的深层次本质和规律的观念。教育理念是教育的灵魂和根本性指导思想，对教育全局具有决定性影响。”^③ 教育理念“是建立在教育规律的基础之上的。科学的教育理念是一种‘远见卓识’，它能正确地反映教育的本质和时代的特征，科学地指明教育前进的方向”。^④ 笔者基本赞同这

① 任钟印主编：《世界教育名著通览》湖北教育出版社 1994 年版 第 790 页。

② 《辞海》(缩印本)上海辞书出版社 1979 年版 第 1213 页。

③ 陈秉公、陈卓：《21 世纪教育本质的理念》载《21 世纪》1999 年第 6 期。

④ 王翼生：《试论现代大学的教育理念》载《中国高等教育》(半月刊)1999 年第 4 期。

一阐释 概而言之 理念是主观(观念、认识)对客观(存在、规律)的反映,科学的理念能够客观地反映事物的发展规律,从而对事物的发展起到正确的指向和导引作用。

(二) 本书对高等教育理念的理解

如果说上面对理念的诠释可以算得上是一种有代表性的观点,那么具体到高等教育理念,则可理解为高等教育领域所涉及的理念。本书对高等教育理念更多的是从“应然”的角度来理解的,即高等教育的发展,或者说办高等教育应当持有什么样的理念,无疑这是一种限定性的、约定俗成式的理解。当前 涉及到高等教育(大学)理念的有关观点和论述,大都是从这一角度去理解的。这或许可以用来解释为什么人们常常会把理念当作理想来理解。

三、世界高等教育理念的体现

(一) 体现在国际性组织(联合国教科文组织、世界银行等)和会议所确定的高等教育政策方面

本书研究的是世界的高等教育理念。根据上面对高等教育理念的理解,世界高等教育理念可以通过多种方式体现出来,而通过有代表性的国际组织和国际会议所确定的有关高等教育理念,则是其主要的体现方式。这也无疑是世界高等教育理念的最典型、最具代表性的体现方式。本书主要研究的是以这种方式体现的世界高等教育理念。为了使本书的研究更具操作性,这里要对世界高等教育理念这一概念作一个“操作性界定”(Operational Definition),即世界高等教育理念往往反映在国际性组织和会议发布的高等教育政策里面,这是因为“制定教育政策要以社会所具有的教育理念为导向”。^① 甚至一些具体的政策可以

① 袁振国:《教育政策学》江苏教育出版社 1998年版 第40页。

直接表现为理念。这属于理念的“实化”状态，它反映了理念的一种十分重要的承载形式，即通过“实化”（如教育制度、教育政策、校园文化等），承载着某种或某些高等教育的理念，就如我们去观看一场时装表演，从模特的时装中可以体现出设计者的一种设计理念。

至于为什么要选择国际性组织和会议作为世界高等教育理念的形成主体来进行研究，主要是因为它最具代表性和普遍意义。比如，对于联合国教科文组织，其言明的目的就是：“教科文组织的目的在于：为了推动联合国宪章所断言的对世界各国人民在正义、法治、人权和基本自由方面不分种族、性别、语言或宗教的差别得到普遍尊重的目的，通过教育、科学和文化促进各国之间的合作，为和平和安全作贡献。”^①并且，“教育的任何一个方面的活动几乎没有一个不在这个组织的活动范围内得到了考虑、研究和阐述”。“如果没有一个像‘联合国教科文组织’这样的组织，关于教育理论与实践的许多基本概念就不可能迅速地传遍全世界。而且，如果没有联合国教科文组织，许多发展中国家在改进它们的教育体系时，特别在促进这种教育体系满足社会对教育的极其迫切的需要时，这可能会遇到更多的困难。”^②

（二）体现在国际性组织（联合国教科文组织、世界银行等）和会议所确认的世界性教育发展思潮和趋势等方面

一种世界性的教育发展思潮和趋势往往能折射出一定时期的世界高等教育理念。因为思潮和趋势本身就可看作是理念的具体化，或者说是理念的“显像”。比如，学习化社会的发展思潮和趋势便体现了终身教育的理念。有的世界性的教育发展思潮和趋势本身就表现为一种世界高等教育理念。比如，高等教育大众化、国际化及民主化等发展趋

① Ibid., pp. 84—85.

② 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著：《学会生存——教育世界的今天和明天》上海译文出版社 1982 年版 第 320 页。

势，实际上也是世界高等教育的发展理念。

至于为什么要强调国际性组织和会议所确认的教育发展思潮和趋势，如前所述，这是由国际性组织和会议的角色功能及本书确立的研究主题所决定的。纵观近几十年来联合国教科文组织等国际性组织出版的有关世界教育发展的报告书等文献及召开的有关国际性会议，比如1972年出版的《学会生存——教育世界的今天和明天》，1996年出版的《教育——财富蕴藏其中》以及1998年召开的首次世界高等教育大会发表的有关文献等，所有这些都向世人昭示世界教育发展的一般趋势，以及对世界教育发展的重要思潮的梳理与确认。如果我们再深究一下，不难发现这些趋势和思潮实际上所代表的是一个时代的教育发展理念。

（三）世界高等教育理念的主体性问题

如果说，我们上面主要是从国际共识方面来确立研究世界高等教育理念的共同“坐标”那么，下面还要探讨一下带有主观认识色彩的世界高等教育理念的主体性问题。这里主要有两个具体的问题值得探讨：一个是，由于人们认识问题的基础不同，因而带来认识世界高等教育理念的角度差异，其中包括价值观及认识论和方法论上的差异，也包括由于认识主体所处的地理、区域的不同而带来的对高等教育理念的感受和理解的主体差异。比如说，对于哪些是反映当代世界高等教育理念的国际性思潮和趋势，在认识上有时是因人而异的，表现出较明显的主体性。当前世界高等教育理念所呈现出的多样化局面，在很大程度上是这种主体性的直接反映。即使是对同一理念，不同认识主体在认识和理解上也都可能会出现差异。故笔者下面的研究，实际上亦是“一家之言”。

另一个问题是，虽然所研究的世界高等教育理念主要体现在有代表性的国际性组织和会议发布的政策和确认的世界高等教育思潮与趋势里面，然而这种体现可以是“显性”的，也可以是“隐性”的。对于“显性”的体现，我们往往比较容易把握，比如高等教育的民主化趋势（理