

# “经典”与“经验”的科学：本科教育的精神

渠敬东

(北京大学社会学系, 北京 100871)

**摘要** 本文由大学的历史追溯本科教育的双重制度传统,探讨了作为其载体的经典文本教育以及17世纪以后人文教育的转向、18世纪以来经验科学的形成、20世纪以来大学体制的现代化并回溯有关的争辩,分析了本科教育与现代社会问题的关涉,最后提出将“经典的科学”与“经验的科学”相结合而使教育落实为基于“人的科学”来完成的“人的培育”这样一种活动。

**关键词** 本科教育;经典文本;经验科学;大学;学院

中图分类号:G640.091 文献标识码:A 文章编号:1671-9468(2017)04-0023-15

## 一、小 引

谈今天大学的本科教育,须知道教育史上的由来。对此问题来说,教育史上有两个时期至关重要。首先,当然是要追溯到大学兴起的那段历史。大约从12世纪开始,在欧洲各处,特别是意大利、法国和英格兰,逐渐形成了正式的大学规制。大学形成伊始,就深处欧洲中世纪经院哲学的气氛,信仰、理性和世俗政治三者间的关系是其中最为核心的议题。<sup>①</sup>不过,大学的建制虽在西方文明史上开辟了新的时代,但课程体系却是加洛林文化复兴时期锻造的,我们常说的“三科四艺”,即 liberal arts 体系的内核,就是那个时期出现的。虽然大学形成前后,这两个时代各有偏重,前一个时代重文法,后一个时代重思辨,却皆以圣经和古典文本为教育和学问的载体,因而可通称为“人文教育”。<sup>②</sup>总的来说,这种文本教育的形态是前现代大学教育的基调,一直持续到文艺复兴时期,都没有松动过。

---

作者简介:渠敬东,男,北京大学社会学系教授,博士。

<sup>①</sup> 涂尔干说:在那个时代,“‘神职’、‘帝国’和‘学术’(sacerdotium, imperium, studium),这是基督教世界的三根支柱。神职的基地在罗马;世俗权力(帝国)在皇帝手上;而学术则以巴黎为中心”。参见涂尔干:《教育思想的演进》,上海人民出版社2003年版,第118—119页。

<sup>②</sup> 参见渠敬东:《教育史研究中的总体史观与辩证法——涂尔干〈教育思想的演进〉的新方法》,载《北京大学教育评论》2015年第4期。

教育史上另一个重要时期是伴随宗教改革和启蒙运动而来的,在教育思想上则体现为“感觉论”的兴起。不能不说,夸美纽斯、洛克、卢梭、裴斯泰洛齐直到赫尔巴特,为现代教育奠定了庞大的理论体系。感觉论的教育体系当然是从人性的基本预设出发的,但人与世界的关联并非像以往人文教育那样是依据经典文本的诵读、解析和辩难而展开的,而基本上是以关于对象化的自然世界(包括“人”及其广泛存在的“社会世界”在内)的认识、实践和改造为目的,多少包含有笛卡尔主义的核心思想在其中,即科学及其方法的本义。从教育体制来看,法国从大革命前后就建立了以“中央学校”(d'Ecoles centrales)为核心的普通教育体系,德国则后来居上,确立了完整的国民教育制度以及以洪堡理念为基础的研究型大学体制。

回顾大学教育的这两段历史,我们会发现,虽然各个国家对于本科教育所针对的人的成长时段、内涵以及教学方式或制度配置各有不同,但总体上依然主要围绕人文和科学两个基本方面而构成。即便在上面所说的前后不同的两个时期,也没有那么极端,文本研究并未偏废科学,科学探索也没有全然忘掉人的存在。

在中世纪大学,虽然文理学院(Faculty of Arts)占据绝对优势的地位,贯彻着经典教育的精神,但在神学院、法学院和医学院的设置中,技艺和职业依然占有非常大的比重,带有实科的性质。而且,我们所熟知的“三科四艺”中也没有今天典型的文理之分,文法、修辞和辩证法的科目等,往往与算数、几何与天文的科目是结合起来的。同样,在科学化的专业教育具有主导地位的现代时期,本科学院中依然有庞大的人文教育体系,文本阅读和研究也占有相当大的比重。<sup>[1]</sup>怀特海说得好:

文化是思想的活动,是对美和高尚情感的接受。支离破碎的信息与知识与文化毫不相干。一个人仅仅是见多识广,不过是这个世界上最无用而令人讨厌的人。我们要造就的是既有文化又掌握专业知识的人才。专业知识为他们奠定初步的基础,而文化则像哲学和艺术一样将他们引入深奥高远的境界。<sup>[2]</sup>

不过,教育史常伴有两种不同教育理念的冲突。文艺复兴的人文主义者曾对经院哲学的解经学和逻辑论大加鞭挞,虽然他们也志在复兴古典文明的精要,从文本中寻求真理,却更强调认识自然的成分;而在科学主义昌盛的时代,教育家和思想家却主张要更清楚地认识到科学的限制——通过回归文本而回归人本,似乎是矫正过度专业化、技术化和标准化的教育上的必由之路。无论如何,我们必须首先对于本科教育所涉及的理念、方法和制度的诸面向进行基本的讨论,才能逐一澄清上述问题。

## 二、何为“本科教育”

中国设立现代意义上较为完备的高等教育体系,不过百年的历史。只是这个过程常受具体情势的影响,从废除科举始,到几轮的革命和工业化浪潮,高等教育体制常常处于兴了废、废了兴的重建过程之中。本科教育是高等教育体系重中之重的内容,也往往时移世易,在不同时期具有不同的设置和内涵。事实上,即使西方的大学形成有近千年的历史,但就宽泛意义上的本科教育来说,也常是争论的焦点。在人的自然成长过程中,在教育作为塑造“人”的事业中,在职业工作、社会生活以及公民培育的层面上,本科教育应具有什么样的位置和目标,在剧烈的社会变迁中往往会引发激烈的理念冲突。

依据涂尔干(Emile Durkheim)和勒戈夫(Jacques Le Goff)等的考证,西方大学自形成以来,文理学院的教育是非专业性的,与进行专门教育的神学、法学、医学不同,“它所履行的功能类似于我们今天的中学”<sup>①</sup>,这就是涂尔干在“法国中等教育史”的追察中重点研究文理学院教学体系的原因所在。当然,这与不同国家教育体制的设置有关。譬如,欧洲的一些精英高中比较早地加入古典语言和文本解读的教学内容,承担着美国本科教育的部分功能。不过,涂尔干和勒戈夫所做的区分是很重要的,总的意思是说,教育中有一个关键阶段,其目标和方法都不是针对专科或专业来教授的,因而需要文理学院(Faculté des arts)完成。这里所说的 Faculté,指的是教师法团(universitas magistrorum)或学术法团(universitas studii),同样,也指“知识的整全”或“人类学问的总体”。<sup>②</sup>

从对于大学的最初考证中,可以获得几个方面的重要信息:1. 本科教育最重要的部分依然属于中等教育的范畴,与一个人完成整全的成长关联较多,与其未来从事的职业性的社会生活关联较少;2. 本科教育由文理学院主导施行,而非其他专科院系,文理学院教员不仅人数多、知识领域齐备,而且在执教和学位授予等方面具有相当程度的特权,大学校长通常由文理学院教授出任;3. 文理学院实施的教育相当于一所预科学校,学生所受普通教育是为未来进入专科院系学习做知识上的充分准备;4. 文理学院实施的教育内容是一个人的知识成长所必备的整全知识,而非专业知识,而不同时期对于整全知识的定义,往往来源于所选取的文理领域中不同的经典文本。简言之,本科教育的核心,必须以人的培养和塑造为前提;以“文”化“学”,“艺”在“业”先,才会有人们常说的 liberal arts。

<sup>①</sup> 参见涂尔干:《教育思想的演进》,上海人民出版社2003年版,第142页;亦参见勒戈夫:《中世纪的知识分子》,张弘译,北京:商务印书馆1996年版。

<sup>②</sup> 参见涂尔干:《教育思想的演进》,上海人民出版社2003年版,第126页;亦参见韦尔热:《中世纪大学》,王晓辉译,上海人民出版社2007年版,第17—18页。

从另一个方面看,本科教育的组织形态也是颇为有趣的话题。一般来说,今天所言之 Facultas(Faculty, Faculté)指的是作为院系的教师法团,其主要的职责在于严格操作学术事务,组织教学,并保持对于教会的独立性;学术之外的生活,则不在院系的管理范围之内。所以,最初的大学师生之日常生活,是由自发性的组织,即“同乡会”来安排的,如学人寄宿的客栈或会馆,就具有这样的功能。今天常说的 collège 指的就是此类团体。大概从 13 世纪中叶到 14 世纪起, collège 的建制就比较正规了。最初的院长是由被选举出来的学生担任的,后来才由在大学具有正式教职的教师担任。到了 15 世纪, collège 中的图书馆、课程体系 and 膳宿制度最终完整地建立起来,承担起本科教育的重要职能。<sup>[3]</sup>直到今天,牛津和剑桥的各个学院依然有着一定程度的独立性,大体离不开这样的传统,即大学的院系体制与各个学院均有各自独立的主体性和功能性,虽彼此交错,却不能相互取代。

由此看来,历史上本科教学在组织上的传统,可以概括为以下几个特征。

1. 文理学院的教师法团,即 faculty 或我们常说的教授会,需严格依据学术本身的要求制定本科教育的课程体系,并讲授课程。换言之,在本科生所需的知识结构和传授技艺方面,教授会有绝对的权力。
2. 学生的日常组织管理以及教学形式上的安排则交由 college 负责,享有相对充分的自主权,以集体化的方式安排学生的具体生活。
3. college 通常拥有独立的建制,如院落空间、徽识标记、典礼仪式,形成具有自我认同的完整且独立的集体生活空间,并采用全膳宿体制进行全面管理。
4. 文理学院的 faculty 与各个 college 形成彼此互补的教学关系,以完成“学以成人”的最终教育阶段。虽然历史发展到今天,具体情形有了些变化,但其中的逻辑并未有大幅度的改换。

在现今很多欧美国家的大学设置中,本科教育还保留上述双重制度传统。牛津大学依然是由 38 个具有不同传统、不同风格的学院组成的。尽管现代社会的变化幅度很大,各个国家和各个大学在教育理念上殊有差别,中等教育在体制上的位置也有所不同,但基本的框架还是因循下来了。在高等教育的整体构成中,本科教育在文化和组织上遗存的历史痕迹是最多的,迄今依然是人们判断一所大学之传承和风格的最佳指标。不过,即便我们做了这样的考察,对于中等教育所要达成的“学以成人”的目标和知识手段,不同时期自然会有不同的理解。因此,在本科教育的基本框架内,学什么和教什么,怎样学和怎样教,就是最为根本的问题了。这里,什么样的人在教育所要培养的真正的人,通过什么样的知识才能培养出这样的人,便是要害所在。

### 三、经典文本教育

在历史上或是现实中,本科教育多是以经典文本作为载体来实现的。然而,不同时期对于经典文本的看法不仅很不同,而且在理解取径上的差别就更

大了。上文说到,在教育学说的现代转变中,夸美纽斯是一个关键性的人物。虽然他是牧师出身,却非常强调教育对于世俗生活的关注,进而提出书本、文本应该让位给事物本身、给现实本身,应该把孩子直接放到事物和现实的学校中。夸美纽斯想让孩子们从“一心只读圣贤书”的境遇解脱出来,提倡“对所有至关重要的事物之现状或趋势有清醒的意识”,一举要将最初的科学观念植入教育之中,摆脱古典语言的限制。

可以说,17世纪的这场教育革新运动尽管没有彻底根除文本教育的形式,却在观念的层面实现了教育的更新。因此,即使我们的话题围绕着中等教育意义上的本科教育展开,即使我们依然借助经典文本来满足人文教育的要求,也必须充分认识到这种现实化和对象化的教育思想对未来教育的改造。事实上,在文艺复兴及以前的教育中,几乎所有的教育,甚至包括专门教育,都是围绕着文本的语言和逻辑而得以贯彻的。

从历史的脉络来说,中等教育的目标不是科学发现而是人的心智铸造,它的教学手段也不是观察实验而是文本读解,从而带有人文教育的色彩。与中等教育关联最为密切的是文明的传统,而且不可避免的是那些作为成文经典的古典文明传统,以及以此为源头的各个历史时代的经典作品。精神寓于文明传统之中,是中等教育的核心理念。

涂尔干对教育史的考察说明,加洛林文化复兴时期偏重从文法的角度继承古代文明的传统,经院哲学时期倚重的是辩证法思维,到了文艺复兴时期,教育所突出的是自然志或修辞学的比重,耶稣会虽取径不同,强调的也是演说术的训练<sup>[4]</sup>。在不同时期,被奉为经典或典范的文本也自然会有所不同,文法时期的范本是西塞罗,辩证法时期当首推亚里士多德的逻辑著作,文艺复兴时期要么偏于自然研究的集大成式的知识类作品,要么偏于具有语言的优雅品味的修辞学作品。总体来说,从比较长的历史跨度来看,经典文本的选择不拘于一种定式,柏拉图的《理想国》并非所有时期必选的文本。而且,不同时期解读文本的办法也各有千秋,有时着重语言的规范,有时突出思维的训练,有时会给学生极大的空间任由想象力驰骋。

不过,同样是基于经典文本的解读,17世纪以后的人文教育却改变了方向。史学界常说的17世纪的总危机为教育提供了新的起点。受宗教改革和启蒙运动的影响,人们对于人性、宗教和政治的看法发生了极大的变化;路德对古典文献没有多少热情,对于尘世关怀倒有着特殊的感情;加尔文的预定论把一切事物看作“被上帝按照其所乐意的方式行动的工具”,他认为真正的神意是“能干的、有效的、工作着的、连续不断的活动”。<sup>①</sup>启蒙主义者大力推动面对事物本身的观念,偏好现实世界的研究,实科学学校纷纷兴办起来。

从蒙田以来,怀疑主义便渗透在欧洲现代文明的骨髓里,这里既有霍布斯

<sup>①</sup> 参见冈察雷斯:《基督教思想史》(第三卷),陈泽民等译,南京:译林出版社2010年版。

对于人性不安的刻画,也有笛卡尔通过“我思”寻求确定性的那种努力。从百科全书派到后来的实证主义,以及唯名论和唯实论的争论,都不再仅从古典文本中寻求真理,而试图通过探索真正的自然来确定人和政治的秩序。夸美纽斯在《大教学论》中说:

不要以为我们所有人都具有一切艺术和科学的、准确和彻底的知识。这种要求不仅对于知识本身无益,而且因为人生短促,也没有人能够做到。我们希望每个人学习的是,关于世界的一切主要事实的原理、原因和意义。我们尽力确保每个人在人生的旅途中,即使遇到任何陌生的事物,也能够做出正确的判断,而将其纳入正当用途而不犯严重错误。<sup>①</sup>

很显然,夸美纽斯的此番言论是针对文艺复兴人文主义者说的,不求整全知识,而求有用知识,才是教育的根本。他也曾说:“教师是自然的仆人,而不是主人。”<sup>[5]</sup>这话的意思是要求教育本身要适应孩子的自然发展,而非孩子去适应古典的文本。也由此,夸美纽斯建立了从感觉到记忆、再到理解直至判断的现代教育心理学的雏形。此后从卢梭到康德,大体也没有越出这样的思想倾向。

依照感觉论的逻辑,以及对于人性自然发展的构想,夸美纽斯从理论上构建了从母育学校到国语学校、从中学到大学的完整的现代教育体系。此后的18、19世纪,教育的国家化运动在欧洲蓬勃兴起,国民教育迅速普及开来,普通民众的子女广泛得到了受教育的机会。这种情形确实对于传统 liberal arts 的精英教育体系全面构成了挑战。以往的古典文本教育多依赖希腊语、拉丁语等古典语言的掌握,经典文献的传播也不是很广泛,依然限于少数人的范围。如今,教育的权利既然成为人的自然权利,就需要社会给予全方面的保障。这虽不是说古典文本就要从本科教育中退场了,毋宁说传统的人文教育必须服务于人性的一般演化规律,在人的自然发育以及公民化的政治生活中找到一个确定的位置。当然,这一过程的起点就不会再是古典文本,而是以感觉为起点发育出来的一整套认知和实践过程。

洛克和卢梭都不太主张孩子过早地接触古典文献,即便进入到这样的学习阶段,也要从与孩子身心匹配的发育过程出发,才能取得教育的效果。洛克在《教育漫话》中谈到文法教育的时候说:“具体到确定文法学习的适当时机,我认为除了把文法的学习用作修辞的预备外,再没有理由让任何人去研究它:当人觉得应该仔细修饰自己的言辞,使自己的言谈举止要比那些未受过教育的人好,惟有此时,而不是之前,才是教他学习文法的恰当时机。”<sup>[6]</sup>卢梭甚至认为在孩子进入青春期前,读书并不是件好事情;只有孩子有了性别的差异、真正体会到激情的感受时,才会通过阅读古典历史著作来理解激情的道理,这与人的自

<sup>①</sup> 转引自博伊德、金:《西方教育史》,任宝祥、吴元训译,北京:人民教育出版社1985年版,第242页。

然过程密切相关,而此前所有的教育,都应限于孩子能够直接接触到的事物上。在那段著名的“萨瓦神父的告白”里,卢梭谈到,只有真正的灵魂问题出现了,孩子才能去触及哲学问题,而且,这个问题是自然而然地展开的,决不能依靠古典文献拔苗助长,忤逆自然;相反,在最初的成长阶段,孩子对自然的认识倒显露出更多科学的意味,他需要靠接触和感知、认识和判断,才能进入到真正的道德和政治生活之中。<sup>[7]</sup>

17世纪以来教育的这一转向,将自然权利的原理和对自然世界的认知普遍确立为教育的基本原则,所有经典文本都要据此原则。这意味着以往的 liberal arts 并非有天然的文本正当性,相反,一个人“我思”的起点及其与现实世界的关联,才是教育得以出发之更根本的起点。而且,这样的转变是全方位的,从人性的基本预设,到道德确立的秩序,再到所有人共同构成的政治国家,皆与此紧密联系在一起。

#### 四、人的自然及现代社会的条件

在曾经的欧洲和美国,本科教育问题从来不只是关涉教育的议题本身,而是整个现代社会确立典范和秩序的着眼点,也是塑造人的最高理想形态的出发点。从 liberal arts 向现代模式的转变,以及人文教育应对现代性的危机而重新证成自身的价值,都离不开这一关键环节。我们首先需要说明上述转变的几个重要特征。

1. 现代教育重回自然问题,是以“人的自然”预设以及从自然角度所理解的社会政治秩序起步的,因而也从未离开过“人是什么”这一关键议题的传统。现代的自然法、自然状态、自然权利的学说是理解本科教育的理论基础。

举例来说,孔多塞的看法很有代表性。他认为教育的社会化过程出于三个重要理由:一是如何使人成为公民,能够履行对自身和对同伴的义务而非奴隶般地依附于具有更高知识的人,是教育的目标,所以,每个公民必须具有最低限度的知识;二是公民平等的内在要求,是每个公民都拥有可能的幸福,教育的职责就是为此提供保证;三是人类总体的进步,必须成为教育的至高目的,人性的一般预设恰恰提供了人类共同福祉的可能。<sup>①</sup> 孔多塞的此番说法,印证了同时代及其后的思想家和教育工作家的共同认识,即无论就个体、政治共同体和人类总体来说,皆有一个连续、完整的自然目的,因而这种自然也是历史的、文化的和精神的最终目的。

2. 依照上述认识,知识本身以及知识在时间和空间向度的无限展开,便成了教育实现的通路。在人类的知识总体中,文本研究只能说是其中一个部分,

---

<sup>①</sup> 见孔多塞:《人类精神进步史表纲要》,何兆武等译,北京:生活·读书·新知三联书店1998年版;亦参见涂尔干:《教育思想的演进》,第411—413页。

而且不是最基础的部分。相反,那些符合人性发展秩序的知识,即康德所确立的知识图式的实现,便是人从自然到道德、直至永久和平的过程。这其中,有关自然的知识,当然也包括作为自然的人和作为自然的历史的知识,则成为全部知识的基础。这种知识上的所谓内在要求,特别需要将一切事物加以对象化的认识,即科学的进步性。知识无论在广度和深度上都是不断累积的推进过程,即使是文本知识,也需要尽可能对象化和历史化地加以追察,语言和逻辑的考辨应服从事物演化规律的研究。

裴斯泰洛齐有关“形”、“数”、“名”的要素教学法,将感觉印象落实在实物教学中,就是本着这样的理念构建的教育形态。赫尔巴特有关“心灵是现实表象之总和”的论断,以及由此形成的科目体系,亦是从认知与情感的两种自然序列来推动教育实践的。不过,教育即使发生了现代转化,依然是围绕着“人”的基本预设展开的,本科教育的核心从来没有超出“人的科学”这一基本范畴之外,从来没有落实在一种所谓没有有关“人的考察”的纯自然学问的基础上。

3. 更为关键的是,教育思想的这种转变是与现代国家的形成过程同步发生的,其间有密切的理论关联。从那时起,政治上的国家化与教育上的国家化是一并出现的。拉·夏洛泰早就提出,教育只能依靠国家实施,国家必须提供所有公民所需要的普通课程,“教育的本质就是国家的事务,因为国家对教育自己的成员有不可剥夺的权利,一句话,因为国家的儿童应该由国家的成员来培养”。<sup>①</sup> 由此之后,法国开始设置四级学校系统,建立了最高等级的分科大学。大革命时期,国民公会任命了公共教育委员会,旨在彻底清除旧式学院,确立以中央学校为核心的教育体系,开始从职业的角度来设置分科结构。19世纪中叶,基佐曾考虑创建一种全新的课程体系,以顺应职业和社会条件的需求,他认为教育由此方向的改革是国家强盛和安全的迫切要求。<sup>[8]</sup>

相比而言,德国教育改革推进的速度更快。费希特在《对德意志民族的演讲》中,强调教育是道德更新的手段,教育的目的是唤醒心灵的力量去完成恰当的活动。<sup>[9]</sup> 新的教育不仅需要国家来承担,而且应祛除旧式教育的灌输,从小就要调动孩子的能动力,从而最终改造这个悲惨的世界。1808年,威廉·洪堡任国民教育部长,缔造了以柏林大学为典范的研究型大学体系。

的确,国民教育体系的确立以及大学的改革从19世纪到20世纪初普遍开展起来,但从此后效果史的角度看,事情却没有这么简单。以美国为例,首先,美国在历史上并没有很强的科学传统,因此学院“大学化”的过程也是一个“官僚化”的过程。韦伯说过,美国从早期的寄宿制学院向综合性大学的转换,发生得比较晚,因而也具有几个重要的特点:一是大学校长在管理体系中拥有极大的权力,二是雇佣体制中教员之间的竞争空前激烈,三是各大财团通过巨大的资金投入而介入大学体制的制定和运营。中国新式教育体系的确立与整体社

<sup>①</sup> 参见涂尔干:《教育思想的演进》,第403页;亦见博伊德、金:《西方教育史》,第299—300页。



会由帝制向共和制的体制转型密切相关,就不用赘述了。

这里的关键是说,19世纪到20世纪的教育制度变革不仅仅与知识形态的变迁有关,更与整体上的工业社会兴起及其资本主义竞争和官僚治理体制有关。教育的国家化运动远远超出了洪堡的构想,往往将国力竞赛与产业竞争引入研究战略中,很容易将市场与行政结合为一体。哈钦斯指出:

美国独特的社会、政治和经济组织为美国的大学造成了一个特殊的问题,这就是众所周知的压力集团。虽然其中许多压力集团具有一些极其值得称赞的目的,但它们的主要目的乃是完成某件事情。它们总是把教育制度,尤其是大学看作是能够藉以实现它们欲望的工具。<sup>[10]</sup>

哈钦斯也曾打趣地说,在上述体制的影响下,美国大学常把“满足直接需要”作为教育的目的,教育者对此有个更好听的说法,叫做“有效生活之要素”(essentials for effective life),讲的不过就是一些成功技术的要领而已。工业社会的决定性影响,在更为激烈的竞争中强化了每个人自我保全的意识,而每个国家富国强兵的帝国主义化之趋势,则更加需要教育为国家间的竞赛出力。在哈钦斯看来,“直接需要说或特别需要说的基础,是这样一种见解:为了取得(符合目前关于成功之定义的)成功,个人需要有做事情的能力,而且,社会为了取得相同定义上更大的成功,也需要有人来做事;在这些事情中,绝大多数都是服务于物质财富的方面的”<sup>[11]</sup>。

很显然,19世纪末以来全球政治整体情势的发展,需要所有知识尽快转换为职业能力,需要所有科学的发现能够尽可能转化为技术的应用。韦伯曾指出,德国大学美国化的一个样板,就是代表着成功学之典范的商学院。然而,商学院建制的真正意味不单是商学院在德国的成立,而是其基本的逻辑逐渐贯彻到了整体科学体制之中。<sup>[12]</sup>为迎接资本主义世界带来的所有挑战,在管理、人事、课程、研究项目、经营资金乃至民主政治等方面,皆要以可操作、可评估的技术化路径来改造大学体制。在这种情形下,助教会不会被解雇,完全取决于上课的次数、课堂的人数、论文的篇数,等等。韦伯引用马克思的话说:“这里,我们碰上的是所有资本主义经营都会出现的状况:‘工人和他的生产资料相分离。’……工人,这里说的就是研究助理,依赖国家交给他使用的工作手段,因此他得仰仗研究机构的领导,就像工厂雇的工人得依赖雇主。”<sup>①</sup>

因此,20世纪以来的大学体制的运转,特别是二战以及冷战结束后的教育发展,完全超出了基于知识本身的内在要求,也超出了追寻教育之目的本身的范围。大学需要出产大量的成果,需要生产可应用化、产业化的学术产品,以泛

<sup>①</sup> 韦伯:《科学作为天职》,李康译,即将发表于韦伯演讲百年纪念文集《科学作为天职:韦伯与我们的时代》(李猛编,北京:生活·新知·读书三联书店,2018年)。原文出自《资本论》中所说:“资本原始积累是通过暴力使直接生产者与生产资料相分离,由此使财富迅速集中于少数人手中的历史过程。”参见《马克思恩格斯全集》第44卷,人民出版社2001年版,第822页。

技术化的方式承担了大量的为国计民生服务的国家和市场职责,成为诸国家之间国力竞争甚至是军备竞赛的助推器。因而,大学需要大量的资金,需要从国家本身以及公司、财团那里寻求财力支持,并将自身也纳入依照标准化尺度而彼此进行发明竞赛的竞争格局中。大学从国家那里获取资源,自己进而也官僚化了;大学从市场那里获取资源,自己也随之市场化和公司化了。这是人类进入工业文明之前未曾料到的事。<sup>[13]</sup>那时候,大学组织还多少依照中世纪传承下来的法团形态来运行,仍是守护历史文化传统的堡垒;而如今,大学的现代化过程变成了不断抛弃自身传统的过程。韦伯说:

这种盛行的体制,试图把新一代学者改变成学术“生意人”,变成没有自己思想的体制中的螺丝钉,误导他们,使他们陷于一种良心的冲突之中,步入歧路;甚至贯穿他们整个学术生涯,都要承担由此而来的痛苦。<sup>[14]</sup>

科学已经成了一种计算,可以在实验室或统计资料处理中制造出来,就跟“在工厂里”的生产一样,只需冷静的理性,而非一个人的全部“灵魂”。<sup>[15]</sup>

在这个意义上,洪堡所倡导的那种研究型知识体系,很快被裹挟进近代以来的国家化以及资本主义的双重运动,转变成为一种有效的产业型知识体系。在这样的政治经济条件下,专业知识很容易转化为职业工具,科学转化为技术,课程体系依照产业结构的需求编排,研究项目成为一种外在于学术本身的经营。也正是在这样的处境下,传统上以塑造整全为宗旨的人文学科必然沦为剩余学科,在整体教育系统中成为一种为其他专业技术提供背景知识和基本训练的知识形态。当本科教育努力以标准化、指标化的办法造就一批批平均人的时候,以往所有经典文本的教育在常人看来,不过徒具一些识字、造句和算题的功能罢了。<sup>[16]</sup>

另一方面,教育对人的标准化的塑造,也与现时代无所不在的自由的想象有密切关系。现代生产体制和治理体制在通过技术化的方式构建世界的同时,又看似释放出大量的私人生活的空间以及人们对于自身自由、选择权和决定权的想象,从而使自我保全的逻辑进一步扩充为对私人生活领域的维护和守持。人们越来越认为,所有有关情感、激情以及道德层面的生活皆属于私人领域,无须过多地通过教育或其他方式加以干涉。在这种情况下,人文教育,以及与所谓人的特殊性相关联的所有学问,再次被排挤到了边缘的区域,教育在传统上所关心的怎样成为一个人的问题,似乎被看作对于一个人私人领域的侵犯以及对其自身自由的损害。

就像马克思早在《论犹太人问题》中说的那样,平均化的生产逻辑与私人化的利益(旨趣)诉求是两种看似背反、实则相生的现代过程。<sup>[17]</sup>人们越想守持自己的私人自由,就越把教育让给标准化体制来解决;教育越是交给一个全盘的生产计划,就越会把人性之亲在的成分排除掉,将人的自由变为空洞的自由。<sup>[18]</sup>

更需注意的是,教育的这种趋势不仅弱化了以往以经典文本为基础的人文教育传统,也在根本上忽视了近代以来感觉论所提出的基本问题。从文艺复兴后期以来,感觉论对于经院哲学的攻击源出于对抽象知识和抽象观念的批判。到了工业社会及其后的时代,知识又以体制工具的方式而逐步抽象化了。这种所谓的科学,愈加将“人”的具体而完整的成长丢弃不顾,似乎更愿意用技术的办法组装零件,把人本身当做教育的“剩余”来对待。赫尔曼·黑塞曾嘲讽这是一个“文摘的时代”,破碎的知识常以系统化的面目出现,标题替代了内容,教育隐蔽地进入消费领域,常伴以娱乐化的形态迎接后工业社会的来临。<sup>①</sup>

## 五、教育重回人本身,及“人的科学”

20世纪以来,西方有关教育的争辩从未中断过,官僚和资本体制的扩张也从没有停歇脚步,反而愈演愈烈。哈钦斯明确说:“如果教育的目的是人的改善,那么,不提价值问题的任何教育在措辞上就是矛盾的。……一个否认价值存在的制度,就是否认教育的可能性。”<sup>[19]</sup>时下的状况已经不是中世纪经院哲学的那种“论辩的时代”,也不是17世纪以来近代科学“发现的时代”。在哈钦斯看来,引致西方教育之混乱危机的是所谓哲学启示录(philosophical apocalypse)的四骑手——相对主义(relativism)、科学主义(scientism)、怀疑主义(skepticism)和反智主义(anti-intellectualism)。他号召教育要重返 liberal arts 的传统,是要把教育从适应说、满足直接需要说和社会改造说中解救出来,重回“善”的目的,即是说“教育的任务就是帮助我们理解这个价值等级,确立这个价值等级,并以此为生”。<sup>[20]</sup>

哈钦斯的态度非常坚决。他明确说,如果教育的目的是培养自由人,那么被教育者如何谋生、有什么样的特殊兴趣和倾向,就是无关紧要的,所有这些人所必备的生活基础,只有在解决了人的价值问题之后,才会自然地发展出来。他想象的对立面,当然是美国教育的教父级人物约翰·杜威。他所说的“民主社会中的教育冲突”,直接针对的就是杜威在《民主主义与教育》中的教育观,他所痛斥的“有效生活之要素”这一说法,杜威就是最早的发明人。他竭力批驳杜威始终强调的教育中的经验性,目的是将原初的共和理念植根于古典的教育,通过一种“伟大的对话”(the great conversation)为年轻人保留健全的心智和政治人格。因此,“无论学生是儿童或是成人,苏格拉底的对话是教学法的伟大的借鉴”。<sup>[21]</sup>

哈钦斯确实是教育事业中一位伟大的诊断者,上述“哲学启示录之四骑手”的说法可谓鞭辟入里,但他究竟是不是一位高超的治疗者,却未见得。其实,杜

<sup>①</sup> 转引自赫钦斯(哈钦斯):《民主社会中教育上的冲突》,陆有铨译,台北桂冠图书股份有限公司1994年版,第87页。

威也坚决主张,教育最初须是人类的,以后才是专业的,这一点与哈钦斯并无不同。不过,杜威牢牢记着夸美纽斯的“学校是儿童心灵的屠宰场”这句话,却着实叫人感动。教育是要为年轻人注入“伟大的心灵”,不过,教育的奥妙之处更在于将“伟大”注入什么样的心灵之中才能成其“伟大”;或者说,教育不能简单等同于一种文明植入的过程,我们更要搞清楚,文明的种子如何在当下的人的心灵及其处境中得到生长。既然教育的本质即是生长,那么人的未成熟状态便是教育得以实现的基质和条件,受教育者的经验接收和环境反应必是教育的题中应有之义。<sup>[22]</sup>

杜威很清楚,前文所说教育史中的第二个重要时期,即感觉主义的确立,是自有其理由的。文艺复兴之前的 liberal arts,教育不仅限于精英的圈子里,封闭在相对隔离的空间中,同时有信仰的价值保护,并未遭遇到复杂社会的经验挑战。杜威很理解现代社会的意味,一个人永远守持住伊甸园般的纯洁,似乎是一种非分之想。他说,卢梭和裴斯泰洛奇都曾力图通过教育挣脱败坏社会的影响,但走的是两条不同的道路——“从人格上讲,裴斯泰洛奇有舍身救世的英雄气概,卢梭有一意孤行的奇癖性情,两人恰相反对。……裴斯泰洛奇知道一个人的自然发展,非在社会中发展不可,因为人与人的关系实在比人与自然的关系还要大。”因为教育的奇妙之处,在于“自然是因为社会的关系使人受它的教育,必须借用社会的关系来教育人”。因此,“社会的关系愈亲切,则其教育价值就愈高”。<sup>[23]</sup>这种所谓的亲切性,连同各种事物本身,如家中的桌椅、园中的树、墙上的石头,都具有社会的意义。

很显然,在杜威看来,即便教育要为人们提供价值的体系,也必须考虑如何将这些价值的东西种植于年轻人的身心。在各种要素密集、流动且极具抽象性的现代世界,将年轻人锁闭在象牙塔里全身心地服膺于教育给他们的核心价值观,像是一个痴人在说梦而已。相反,任何价值的输送都必须首先了解,社会究竟能够为教育提供哪些“亲近性”?即我们通过哪些恰当的办法,能够在年轻人的身心种下种子,并让他们自然生长。在这个意义上,感觉论的人性预设必须得到重视。教育的效果史是很重要的,换言之,经典文本给孩子们的身心带来的一系列自然反应,特别是有关自身日常的社会及政治生活的感受性反应,是教育过程必不可少的一环。就教育的本质来说,种子的质量很重要,土壤的构成也同样重要,我们不能缺少提供种子的经典文本,更不能忽略土壤的成分和墒情。

从现代教育的两个重要时代出发,若要摆脱现时代的教育危机,让教育重返人的领域,必须在两个方面做文章:一是要重新从文明史中寻求价值的源泉,借助古典文献让备受遮蔽的现代人的心灵再次苏醒;二是要认真研究当下人的身心状况以及人在庞大而复杂的政治社会中的处境。这两项任务不仅是教育者的工作,而且必须成为被教育者的工作。或者说,今天的教师既要研究文明从哪里来的问题,也要研究文明在当下的境况;今天的学生既要研究文明史中知

道自己从哪里来的问题,也要深刻认识和体悟当下社会以及自身身处其中的样子,从而最终将经典文本转化成对自己及其所在世界的感受性认识。

也正是在这个意义上,19世纪以来形成的社会科学,即基于人及其社会状况的科学,在本科阶段的人文教育中具有极其重要的地位。年轻人只有通过关注当下自我和当下社会,即实在世界中的亲在,才能为古典问题重新印入自己的心灵提供机会;否则,单凭古典价值所硬造的心灵会悬浮在半空中,看似美丽高远,却常常被现实的狂风吹散。同样,那些只盯着周遭现实的孩子,若没有真正的精神在他的身心中生长,也不过是群蚁中的一只,生活的意义就是搬运一小块面包屑而已。

如今,教育本身成了老师和学生共同致力的一项研究工作,教师既要熟稔经典文本的概念、脉络和义理,也要了解当下社会状况中年轻人的身心状态和意见形式,学生也要用严谨治学的科学态度努力理解经典文本的内容及内核,并与自身对于整体生活的经验感受建立理解的桥梁。韦伯说,科学内在的理性化过程,是我们今天绕不开的认识自己、理解世界的途径。今天已经不同以往,不能单靠古今的置换便可完成未来道路的探寻,“通过人为抽象建立的一个彼岸王国,凭着自己瘦骨嶙峋的双手,企图把握血肉饱满的真实生活,却从未成功地捕捉到它”<sup>[24]</sup>。就此而言,往昔时代中的伟大价值不是我们唾手可得的,而现实社会中的经验真实,哪怕是自我感受中最微小的部分,也不是我们能够直接感受到的。无论是从曾经文明中探求价值上的“善”,还是从现实社会中捕捉经验上的“真”,都需要靠专业上的科学研究来获取,需要通过不断扩大共同生活的广度和深度来感受。

历史上,中世纪的大学教育不乏通过辩难和究问的办法探索文本的真理,目的是将古典文献当作文法、修辞或辩证法的学术问题来钻研,同时告诫人们,要考察“人的学问”就必须相聚讲求,通过学院内集体生活中的共同努力来实现。今天,经典的学问也必须同样纳入到一种科学的关照中来,它不能为人们提供所有现成的价值和意义,只能依靠基于未知这一前提的探索,才能逼近“善”的真相。与此同时,今天的教育还要求我们必须从事另外一种科学工作,它不为体制、技术和资本所裹挟,而是以一种朴素的态度来研究极其复杂的人的经验世界,研究人的生命历程、社会存在的诸项条件乃至政治生活中内在的矛盾。随着现代危机的不断呈现,我们越来越清晰地认识到,只有将“经典的科学”与“经验的科学”充分结合起来,才能将教育落实为基于“人的科学”来完成的“人的培育”这样一种活动。

## 六、结尾的话

有史以来,教育从来未曾像今天这样普及与繁荣过,但今天的教育对“人”的遗忘也到了空前的地步。教育史上的两个最重要的阶段都是由这一严肃的

主题开启的,而且,本科教育承担了“学以成人”的最重要的使命。经典文本的读解,虽依不同时期对“人”的不同理解而选择不同,却始终是本科教育的核心,这关涉到人类的文明能否永远化育在我们的心灵中,从而使我们能够成为真正的“类存在”这一千古永续的话题。

不过,现代以来,“我思故我在”,我们成了一种感觉存在体,不仅每个人都成为一个完整而复杂的世界,而且这一世界得以成立,必须与其所在的那个更大的世界建立感受、认知和实践的关联;由是,人之所以成人,就必须将自身以及周围的社会政治生活加以对象化,并通过建立具体的经验认识来构建“人的存在”。这样一来,教育便产生了空前的变革,以往,通过文法、修辞或辩证法,或是有关时空学问的普遍原理来塑造的“人”,如今则必须经过其感觉经验以及一种理性化的理解过程,才能完成对自身的塑造。

现代人的状况为原有的人文教育提出了两个方面的挑战:一是经典文本教育必须与每个人对于个人心理、社会生活乃至人类处境的经验感受结合起来;二是这种结合必须融入科学的理性认识,必须依据专业化的研究路径而展开。因此,基于经典文本的人文教育,需要引入对于人的经验生活的观察和思考,引入社会科学有关我们切身的现实世界的认识。也就是说,“经典研究”与“经验研究”必须充分结合起来,才能引导学生在现实中发现文明史中的诸种价值在具体生活中的生命力,才能使学生最具体地感悟这些价值对其自身成长以及与生活世界之和解的意义所在。

由此反观人文教育本身,经典文本的解读也同样必须从专业研究上加以拓展。学术化的内在要求,是我们不能仅从诵读和教化的角度看待人文教育。经典文本的专业化研究,无论传统学问上的注疏和考释,还是思想脉络的追溯或历史场景的还原,或是读解过程中对于学科化研究之新近进展的了解,都是深化文本教育的重要基础。一句话,研究不到位,教育则不可行。本科教育不是立场先行、价值灌输和道德教化的场所,更不是获得为稻粱谋的生存手段,而是年轻人通过认识和敬畏人类历史上那些伟大而朴素的思想文献,结合自身对现实世界的经验感受,而获得的“人之为人”的恰切理解,唯有如此,那些伟大的事物才能落实在平凡的人身上。只有年轻人内心敬仰人类的伟大,并用一颗平凡素朴之心去践行它,那些伟大才真正伟大。

### 参考文献

- [1] 〔美〕戴维·L·瓦格纳. 中世纪的自由七艺[M]. 张卜天译. 长沙:湖南科学技术出版社, 2016.
- [2] 〔英〕怀特海. 教育的目的[M]. 徐汝舟译. 北京:三联书店, 2014: 1.
- [3] 〔美〕M. R. 斯科高科. 大学的起源与发展[A]. 哈斯金斯. 大学的兴起[M]. 梅义征译. 上海:上海三联书店, 2007: 116.
- [4] 渠敬东. 教育史研究中的总体史观与辩证法——涂尔干《教育思想的演进》的新方法

- [J]. 北京大学教育评论, 2015 (4): 23—50.
- [5] [捷克]夸美纽斯. 大教学论[M]. 傅任敢译. 北京: 教育科学出版社, 1999: 138.
- [6] [英]约翰·洛克. 教育片论[M]. 熊春文译. 上海: 上海世纪出版集团, 2005: 237.
- [7] Rousseau, J.-J. (1979). *Emile or on education*. Trans and Intro. by A. Bloom. New York: Basic Books, 317.
- [8] [法]埃米尔·涂尔干. 教育思想的演进[M]. 李康译. 上海: 上海人民出版社, 2002: 437.
- [9] [德]费希特. 对德意志民族的演讲[M]. 梁志学, 沈真, 李理译. 北京: 商务印书馆, 2010.
- [10][11][19][20][21] [美]赫钦斯(哈钦斯). 民主社会中教育上的冲突[M]. 陆有铨译. 台北: 桂冠图书股份有限公司, 1994: 28, 24, 60—61, 61, 82.
- [12] [德]马克思·韦伯. 商学院[A]. 韦伯论大学[M]. 孙传钊译. 南京: 江苏人民出版社, 2006: 61—63.
- [13] Moulakis, A. (1994). *Beyond utility: Liberal education for a technological age*. Columbia: University of Missouri Press.
- [14] [德]马克思·韦伯. 马克思·韦伯论“阿尔特霍夫体制”[A]. 韦伯论大学[M]. 孙传钊译. 南京: 江苏人民出版社, 2006: 51.
- [15][24] [德]马克思·韦伯. 科学作为天职[A]. 李康译. 科学作为天职: 韦伯与我们的时代[M]. 李猛编. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2018.
- [16] Oakesshott, M. (2001). *The voice of liberal learning*. Indianapolis: Liberty Fund.
- [17] [德]卡尔·马克思. 马克思恩格斯全集(第3卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2002: 174.
- [18] [德]卡尔·雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1991: 26, 46.
- [22] [美]约翰·杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 49—54.
- [23] [美]约翰·杜威. 明日之学校[M]. 朱经农, 潘梓年译. 北京: 商务印书馆, 1993: 56—57.

(责任编辑 李春萍)

## ABSTRACT

### **Between Research and Education: The Ideal of College in the Emergence of American Research University**

LI Meng

Page 002

With the emergence of research university after the Civil War, how to redefine the role of college became a new educational task. In adapting the German model to American higher education, University Builders such as Charles Eliot developed the coexistence of undergraduate and graduate education in research university as characteristic of American higher education. The coexistence contributed to the advancement of higher learning, but challenged the priority of college education in a research-centered academic institution. The increasing critique of “New Education” moved the leaders of the American universities to the second wave of the postbellum educational reform, the Collegiate Revolution. They attempted to overcome the education dilemma of college in research universities by virtue of liberal or general education. The emergence of research universities and the redefinition of college laid down the institutional framework and fundamental ideas of American higher education, which still dominate the future of education at research university.

### **“Classical” and “Empirical” Sciences: The Spirit of Undergraduate Education**

QU Jingdong

Page 023

By looking at the history of universities, this article traces the tradition of the system of undergraduate education and discusses the classical, text-based education as its conveyor. It focuses on the turn of humanistic education in the seventeenth century, the formation of empirical sciences in the eighteenth century, and the modernization of university constitutions in the twentieth century as well as the related controversies. It further analyzes the correlation between undergraduate education and contemporary social issues, and eventually proposes to associate “classical sciences” and “empirical sciences”



so as to solidify education as a process of educating humans based on “human sciences.”

### **Free Choice and Institutionalized Selection: Elite Cultivation in Mass Higher Education-A Case Study Base on Peking University**

LIU Yunshan

Page 038

This paper takes Peking University as a case study, starting to analyze the students' free choice and the strict institutionalized selection mechanism, focusing on the process of cultivating elites in mass higher education. The paper revealed the systems of enrollment, elite training, teaching plans and examination evaluation. The research indicated that the selection of elites has multiple logic, namely the number of widespread courses is expanding, competition is rigorously assessed under powerful authority, individual rational management, and performing skills. Moreover, this paper reflected the rupture of campus, the alienation of teacher-student relationship and the empty nature of education under the erosion of instrumental rationality and consumerism. Finally, the paper discussed students' mores under the trial and error of free choice and their expectations and pursuit of educational authority and tradition.

### **Empirical Research on Study and Internship of College Student: Based on a Study-Internship Allocation Model**

DING Xiaohao, ZHU Feifei

Page 075

Current literature has shown that both studying and internships play important roles in college life. From the perspective of minimizing the psychological investment cost of graduates, this paper constructs a study-internship allocation model through which we can get a theoretically optimal time allocation between study and internship. The optimal allocation is decided by three parts, namely, returns of studying and internships, attitude and the quality of studying and internships. Then, based on a nationally representative sample of 28 institutions from 17 provinces and 8,574 graduating students, this paper analyses whether the time-allocation behavior