

汉译世界高等教育名著丛书

高等教育

ON THE PHILOSOPHY
OF HIGHER EDUCATION

哲学

[美] 约翰·S·布鲁贝克 著
王承绪 郑继伟 张维平
徐 辉 张民选 译

□ 浙江教育出版社

汉译世界高等教育名著丛书



高等教育哲学

ON THE PHILOSOPHY
OF HIGHER EDUCATION

ISBN 7-5338-2957-3



9 787533 829575 >

ISBN 7-5338-2957-3/G · 2934

定 价: 10.00 元



汉译世界高等教育名著丛书

高等教育哲学

ON THE PHILOSOPHY OF HIGHER EDUCATION

[美] 约翰·S·布鲁贝克 著
王承绪 郑继伟 张维平
徐 辉 张民选 译

■ 浙江教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

高等教育哲学/(美)布鲁贝克著;郑继伟等选择.
3版.—杭州:浙江教育出版社,2001.4(2002.4重印)
ISBN 7-5338-2957-3

I.高... II.①布...②郑... III.高等教育-教育
哲学-研究 IV.G640

中国版本图书馆CIP数据核字(2000)第88113号

责任编辑 郑汉阳 周俊
装帧设计 王大川
责任出版 温劲风

汉译世界高等教育名著丛书
高等教育哲学
〔美〕约翰·S·布鲁贝克著
王承绪 郑继伟
张维平 徐辉
张民选 译

*

浙江教育出版社出版发行
杭州体育场路347号 邮政编码310006
杭州兴邦电子印务有限公司排版
杭新印务有限公司印刷
开本850×1168 1/32 印张6.125 插页5 字数130000
1987年7月第1版 1998年7月第2版
2002年4月第3版第4次印刷

*

ISBN 7-5338-2957-3/G·2934
定 价:10.00元

《汉译世界高等教育名著丛书》总序

经历了千年风雨后，西方大学成为现代社会中最重要的组织机构之一，并且其重要性仍在与日俱增。在现代社会里，大学被誉为人类社会发展的“动力站”。知识的保存、传授、传播、应用和创新，文明的传承和进步，人才的发掘与培育，科学的发现与技术的更新，社会的文明与理智，不同文化间的交流与沟通，无不依赖大学作为基础。当然，从某种意义上说，大学的发展既是社会进步的产物，也是社会进步的组成部分。社会的进步为大学的发展提供了合适的土壤。

自从 19 世纪以来，尤其是 20 世纪 50 年代以来，学术界关于大学自身及高等教育的研究不断增加。这一现象与同一时期高等教育规模不断扩大、大学作用不断提高的趋势是相吻合的。学者的研究涉及高等教育发展的许多问题，包括它的历史、作用、职能、理念、体制、政策及所面临的困境，等等。有关高等教育的学术研究，极大地丰富了人们对高等教育发展规律的认识，并对政府制定高等教育政策和大学自身的改革发展产生了积极的影响。

原杭州大学比较教育研究中心从 20 世纪 80 年代早期就开始比较系统地研究国外高等教育的理论，并联合原杭州大学高等教育研究所组织翻译了《高等教育哲学》、《高等教育新

论——多学科的研究》、《学术权力——七国高等教育管理体制比较》和《高等教育系统——学术组织的跨国研究》等高等教育研究名著。在较大规模的高等教育研究工作刚刚起步的阶段,这项研究工作对推动国内高等教育研究起了积极的作用。

近些年来,国内有关高等教育的研究工作已经取得了长足的进步:有关高等教育研究的组织纷纷建立,高等教育研究的博士点、硕士点不断扩大,研究高等教育的学术队伍已颇具规模,有关高等教育研究的学术期刊也日益成熟起来。相比之下,对国外高等教育理论的研究仍然显得比较薄弱。国外许多有关高等教育研究的重要著作——无论是几十年前的还是近些年的——目前在国内仍知之不多。这种状况不利于国内高等教育研究的进一步深入和发展。为此,浙江大学教育系比较教育研究中心和浙江大学高等教育研究所在原有工作的基础上,又选择部分国外高等教育的名著,供国内同行和广大高教工作者研究参考。

对研究、翻译和出版国外高等教育名著这项重要工作,浙江教育出版社自始至终给予大力支持,在《汉译世界高等教育名著丛书》出版之际,谨向浙江教育出版社表示由衷的谢意。

王承绪 徐 辉 徐小洲

1999年6月

译者前言

这是西方第一部以高等教育哲学为书名的专著,是作者从事高等教育工作五十余年的经验总结,也是作者对高等教育的许多问题进行哲学思考的结晶。原书1978年初版,1982年修订再版。

1924年,26岁的布鲁贝克刚取得硕士学位,就在达特茅斯学院讲授高等教育。1928—1958年间,布鲁贝克任耶鲁大学教育史和教育哲学教授,多次讲授高等教育课程。1958年,布鲁贝克出版了与卢迪合著的《转变中的高等教育》,这是一部美国高等教育三百年史,是美国各大学高等教育史的基本教材。1959—1969年,布鲁贝克在密执安大学高等教育研究中心讲授《高等教育思想述评》,并主持高等教育博士后研讨班,曾著有《高等教育政策的基础》(1965)。1969年退休以后,布鲁贝克继续从事高等教育的教学、研究和著述。《高等教育哲学》乃是作者对整个高等教育领域全面深入研究的科学成果,是美国大学和研究图书馆协会推荐的著名学术专著。

第二次世界大战以后,各国高等教育都有很大发展,高等教育上的很多问题需要从哲学上进行理论的探讨,作出正确的回答。过去有关教育哲学的著作,主要研究初等教育和中等教育,同时,一般教育哲学著作往往从各派哲学中推演出教育

原理,因此,不能满足高等教育界解决实际问题的需要。本书作者从高等教育的实际问题出发,旁征博引各家学说,提出了一个完整的高等教育哲学体系。全书除导言外,共分八章。第一章论述高等教育借以存在的哲学基础,提出以认识论为基础和以政治学为基础的两派主要的高等教育哲学。其余各章依次讨论学术自治、学术自由、高等教育为谁服务、普通教育和专业教育、高等教育学、治学的道德和作为教会的大学。原书末有两个附录:附录一为文献述评,评论有关高等教育的重要论著,介绍高等教育专著的杰出作者和主要的哲学流派;附录二为参考文献目录,保留原文,供读者参考。为便于读者检查,我们另编制了人名索引(附录三)。

本书对一个多世纪以来西方高等教育的主要学派及其重要著作进行了概括的评述,对第二次世界大战以来的西方高等教育,特别是美国高等教育中的许多问题作了分析。我们引进这本著作,目的在于介绍国外高等教育理论界的现状,为我国高等教育改革提供可资启发或借鉴的信息。希望读者以马克思主义为指导,予以评析。

王承绪

1986年11月

目 录

| | |
|---------------------|-----|
| 译者前言 | 王承绪 |
| 导 言 高等教育哲学的发展 | 1 |
| 第一章 高深学问 | 13 |
| 第二章 学术自治 | 31 |
| 第三章 学术自由 | 46 |
| 第四章 高等教育为谁服务 | 65 |
| 第五章 普通教育和专业教育 | 80 |
| 第六章 高等教育学 | 101 |
| 第七章 治学的道德 | 120 |
| 第八章 作为教会的大学 | 138 |
| 附录一 文献述评 | 147 |
| 附录二 参考文献目录 | 155 |
| 附录三 人名索引 | 178 |

导言 高等教育哲学的发展

用阿诺德·托恩比的话来说,最近数十年的美国高等教育一直处在“艰难时期”。如果借用莎士比亚^①的话来描述,那么20世纪60年代和70年代的美国高等教育便是我们学术界“大为不满”的“冬天”。应该予以注意的是,这些评论在时间上正与越南战争和人权运动走向全面胜利相吻合。一系列震动了20世纪50年代一代“安静”的学生和粉碎了学术界一贯自鸣得意的挑战,就在这个背景中出现了。一些人对大学在军事工业联合体中的作用发出质疑,一些人则认为大学应放弃传统的中立态度,采取反战立场。还有一些关心种族平等和男女平等的人们提出了更为基本的问题:谁应该进大学,多少人应该进大学。由于“大学年龄阶段”学生的特点的变化,传统的大学英才课程也受到了挑战。学术界尚未对这些挑战作出足够迅速的反应,学生的行动就已经激化为程度不同的骚乱和暴力行动。

或许令人惊讶的是学生而不是教授们在越南战争时期首先提出,他们感到高等教育已失去了它的可靠性。在高等教育史上,学生们对伙食、住宿等问题曾多次抱怨,但是在最近数

^① 莎士比亚(1564—1616):英国戏剧家。——译者注

十年中,学生集中抨击的是高等教育本身的性质和组织结构。无可否认,参加抗议活动的学生和青年教师在各大学中都只是吵吵嚷嚷的一小群人,尽管他们人数很少,然而却否认不了现实:社会和职业界已经对高等教育的可靠性产生了怀疑。

在这种艰难的形势下,由于教育内在的模糊性,没有多久,人们开始痛苦地担心高等教育无法满足他们的期望(梅依逊,1975)。确实,已有一些人在失望地谈论高等教育的“本体危机”(霍奇金森和布洛依,1971),甚至认为出现了高等教育“合法性的危机”(霍夫曼,1970)。这些危机——如果它们存在,我相信它们确实存在——需要对高等教育的一些基本概念作一次痛苦的重新评估。当然,这样的评估就给了哲学一个极好的机会。因为,教育实践中矛盾错综复杂之时,就是检验这些实践的理论基础之日。

在检验理论基础这点上,从普通教育哲学中寻找线索似乎是极为自然的。但是,要采用这种办法却有许多困难。大多数普通教育哲学都主要集中研究初等和中等教育,它们并未发现第三阶段教育和高等教育有着低层次学校中碰不到的特殊问题。高等教育与中等、初等教育的主要差别在于教材的不同;高等教育研究高深的学问。在某种意义上,所谓“高深”只是程度不同。但在另一种意义上,这种程度在教育体系的上层是如此突出,以致使它成为一种不同的性质。教育阶梯的顶层所关注的是深奥的学问。这些学问或者还处于已知与未知之间的交界处,或者虽然已知,但由于它们过于深奥神秘,常人的才智难以把握。

在另一种意义上,所谓“高深”又是极为含混不清的。这种模糊之状是由美国教育阶梯的历史发展造成的。在殖民地时期

及以后一段时间里,从英国传入的学院在美国各地提供高等教育。但与欧洲,尤其与欧洲大陆上的学院相比,英国式的学院比德国的文科中学(gymnasium)、法国的国立中学(lycée)这类中学的水平高不了多少。结果,当那些与托马斯·杰弗逊捐办的大学相似的新大学,特别是那些与德国大学相似的新大学成为美国大学的一般模式后,高等教育这一概念应该包括哪些院校就模糊不清了。显然,它应该包含大学,但是它是否包含学院?在“中学后教育”成为一个人们熟悉的、有别于高等教育的术语后,高等教育包括哪些院校的问题就更为尖锐了。因为中学后教育包括了初级学院、各种技术教育机构、“无墙学院”以及诸如此类的机构。怎样才能确切地撰述“高等教育哲学概论”呢?这一问题将在第四章中细述。

正如高等教育的界限埋嵌在历史发展中一样,高等教育哲学的许多方面也是随着历史的发展而逐渐显现的。事实上,这许多方面都是以满足各自所属的历史时期的不同程度的需要来获得各自的合法地位的。中世纪的大学把它们的合法地位建立在满足当时社会的专业^①期望上。接着,文艺复兴后的大学生又把其合法性建立在人文主义的抱负之上,这种人文主义抱负的发展以自由教育观念为顶点,自由教育观念使得红衣主教牛曼^②时代的英国式学院合法化。与英式学院暂时并进的是德国大学,它们是启蒙运动的产物,它们注重在科学研究中获得其合法地位。最后,还出现了“赠地”大学,这些大

① 专业(profession):主要指医生、律师、教师、牧师等专业工作。有时也译为“自由职业”或“职业”。——译者注

② 牛曼(1810—1890):英国作家和教育家。——译者注

学的合法地位依赖于它们把人力物力用于为社会和国家的发展服务。这些获得合法地位的不同途径出现于不同的国家、不同的时期或不同国家的不同时期。大学则继承了所有这些传统。

能否把这些各不相同的高等教育哲学熔于一炉？至少有两位作者表示怀疑。维布伦(1918)提出，在学术校园中保持专业教育是野蛮时代的遗风。他认为，自由教育固然对培养公民有价值，但仍应从大学中分离出去。与此相反，奥尔特加(1946)则要求大学排除科研活动，集中进行自由教育和专业教育。奈斯贝特(1971)承认科研是大学的合法职能，但他又认为大学承接政府和工业界的杂活是“贬低学术理论”的地位。科尔(1963)深信，所有这些活动都能在一个学术校园中共存，都能在“巨型大学”(multiversity)这个广义的名称下共存。还可以引证其他作者的话。但以上这些已经足以引起人们注意：当前的高等教育的“合法性的危机”早已深深根植于20世纪60年代之前了。

直到今天，寻求解决每个问题的具体办法的强有力的倾向仍然存在。但是这些带有局限性的观点常常无法检验一般的设想或预测(莫伯累, 1949)。现在需要的是一种普遍性的解决办法，它要求用共同背景中的各种方法探讨所有的问题。

美国在形成自觉的经过深思熟虑的高等教育哲学方面，步伐是缓慢的。在殖民地时期，学生大多数为谋专业而求学，拉丁语、希腊语和数学被公认为是那些专业的准备性学科，因而人们普遍认为无需建立一种论证它们的哲学。到了19世纪的最初几十年，阿姆斯·伊顿在润斯利尔多科技技术学院、托马斯·杰弗逊在他那所“革命的”弗吉尼亚大学以开设包括实用

性更强的课程向旧传统提出挑战。这些新的实用性课程的普及也立刻向传统的课程提出了挑战。触及高等教育本质的价值观念的冲突明确地要求对此类问题作哲学性的解决——这就是说,要求通过更为根本性的理论思考来澄清问题,平衡问题的正反两个方面。

第一次试图正式提出高等教育哲学的是《耶鲁学院 1828 年报告》(布鲁贝克和鲁迪,1976)。该报告指出,传统的古典课程建立在“训练”和“装备”心灵这两条重要原则之上。耶鲁的教授们认为,在这两条中前者更为重要。支持心理训练说的精神哲学(即后来的心理学)认为,学生的精神或心灵是自我运动的本源,它在各种官能(如记忆和推理)中表现自己。学生通过训练这些能力和官能进而发展精神力量,而精神力量又能按照人的意志从一种学科迁移到另一种学科,从一般的学习迁移到生活中的各种职业。因此,耶鲁的教授们认为,要求未来的律师学习物理或要求未来的牧师学习圆锥曲线并没有什么不合适,因为这些学科都通向心灵的训练。有人批评拉丁语、希腊语和数学不实用——现代批评者则说“不适当”,对此,耶鲁的教授们的回答是:有什么学习能比一个受过良好训练并因此能将其力量移向任何方面的心灵更为实用的呢?

传统的课程在具有精神训练因素的同时还具有道德训练的因素。古代语言中的句法是十分难学的,或许已经失去了使用价值,但学习这种句法仍被认为是有益的。学习句法所形成的坚韧性及其自我克制精神被认为足以增强个性、提高个人的道德发展水平。数学具有的道德影响,不亚于拉丁语和希腊语,因为它证实许多原理是先验的正确的。因此在面临课程价值由于文化时滞而几乎被粉碎的情况下,数学仍受到鼓励以

保证其在课程中的稳固地位。

居于第二位的传统课程原则是“装备”心灵的原则。耶鲁学院的教授发现,知识宝库中的东西远远超过大学四年课程的容量。因此,他们排除了所有可以在学院之外学习的科目,阻止了所有关于商业、机械制造和农业的学科进入大学——因为这些学科的知识完全可以在会计室、车间和农场里学习。他们希望大学中强调学习文学与科学,因为这些都是学生在繁忙的日常生活中可能永远不会有时间和机会去探求的学问。

耶鲁报告的精神支配着美国 19 世纪的高等教育哲学,然而历史的发展似乎一直悄悄地削弱它的影响。19 世纪中期,社会需求造就了润斯利尔多技术学院,又培育了哈佛的劳伦斯理学院和耶鲁的谢菲尔德理学院。接着,南北战争时期,《摩雷尔土地捐赠法》又促使农工学院在合众国的各州出现。耶鲁大学校长诺亚·鲍特和普林斯顿大学校长詹姆士·麦克考什直到 19 世纪末仍然坚持耶鲁哲学。但是哈佛大学校长查理斯·W·埃利奥特却用他倡导的选修制在这种哲学中打进了一枚深深的楔子,使得学生可以选修古典课程以外的学科。

在此期间,对高等教育中的绅士传统的最精彩的正规论述源于英国而不是美国。牛曼在他的经典著作《大学的理想》中,对这一传统作了充分的阐述。这部著作的精神深入地影响了美国的高等教育思想,尤其是 20 世纪的美国高等教育思想。

19 世纪末对美国高等教育的主要外来影响,不是英国的影响而是德国的影响。一批批年轻的美国学者从德国求学归来后,给美国高等院校增添了科学研究的新领域。最初,美国研究生教育的内容与德国大学研究生教育内容一样,都是纯

研究性的。20世纪初,正如威尔逊所说,研究的成果越来越多地卷入“为国家服务”的领域。科学研究进入了工农业生产以及由于工农业发展引起的一系列社会问题中。“许多人士都注意到,日益增强的中产阶级的实业文化优势正在暗中削弱着我们无价的智慧遗产。在20世纪中,首先对这种状况作出哲学批判的是托斯泰恩·维布伦(他于1918年发表了《美国的高等教育》一书)。他勇敢地为维护研究性大学不受价值约束的客观性和反对“工业巨头”污浊腐坏的影响而努力奋斗。

尽管维布伦作了巨大的努力,但是对实用性的关注似乎不仅正从研究生教育水平而且也从本科生教育水平上征服了高等教育。在两次世界大战之间,终于出现了对这一趋势的杰出反对者。罗伯特·赫钦斯^①试图以他自己的《美国高等教育》一书来扭转这一趋势。若不是美国有政教分离的信条,赫钦斯就会把他的高等教育哲学扎根于神学之中。他用一种形而上学来取代神学。这种形而上学从亚里士多德^②和托马斯·阿奎那^③那里引出了它关于人的本质、真理的本质和价值的本质的永恒不变的抽象理论。对这种形而上学进行批判的是实用主义者悉德尼·胡克^④,1963年他写成了《现代人的教育》一书。实用主义者理所当然地不把理性视为高等教育的目的,而把高等教育视为解决生活问题的工具。后来加入这场辩

① 罗伯特·赫钦斯(1899—):美国教育家,前芝加哥大学校长。——译者注

② 亚里士多德(前384—前322):古希腊哲学家、科学家。——译者注

③ 托马斯·阿奎那(1225—1274):中世纪神学家、经院哲学家、教育家。——译者注

④ 悉德尼·胡克(1902—):美国实用主义哲学家。——译者注

论的还有奥尔特加。我们已经看到,他的《大学的使命》几乎完全不同于维布伦的观点;他宣称,大学应该抛弃其研究职能,把精力集中到从事自由教育和专业教育上。

第二次世界大战后,关于高等教育未来发展方向的争论逐渐激化。20世纪60年代的越南战争和少数民族学生争取人权的斗争使大学校园动荡不安。这场斗争的矛头不仅指向社会公共事务的发展方向,而且指向高等教育在社会公共事务中的作用。这时,人们以前所未有的态度认识了高等教育哲学的重要性。哈罗德·斯托克在《美国学院院长》中,哈罗德·道兹在《大学校长是教育者还是监护人》中把掌握高等教育哲学定为所有学院院长和大学校长必须具备的条件。10年之后,哲学家、学院院长哈罗德·泰勒也提出了类似主张。这样的主张并非第一次出现。早在25年前,弗里德里希·I·凯利(1925)和阿伯拉罕·弗莱克斯纳^①(1930)就曾提出过这类呼吁。他们的呼吁未得到响应,但他们自己也未坚持他们显然已意识到的必需的东西。

随着时间的推移,这些呼吁得到了各种观点的响应。在这些响应中,有肯尼士·迈诺格在《大学的概念》(1973)和罗伯特·奈斯贝特在《学术信仰的贬值》(1971)中的论述。他们的论述都包容了传统因袭的学院和大学的教育哲学。但是,亨利·艾肯在其《理性、高等教育和良好的社会》(1970)一文中批评上述哲学过于理性化,主张运用更为现代的语言学和分析的研究方法。卡尔·贾斯珀斯的《大学的观念》(1959)和罗

① 阿伯拉罕·弗莱克斯纳(1866—1959):美国教育家,著有《美英德三国大学教育》(1930)一书。——译者注

伯特·沃尔夫的《大学的理想》(1969)都反映了哲学的新趋势,这两本书都用 20 世纪 60 年代学生喜爱的存在主义观点写成。

今天,我们的高等教育哲学流派已经太多了。面对相互矛盾的现实,每个作者都阐述各自的哲学理论,而且每个人都认为自己的哲学已经妥善地将高等教育的各种主张融合到一种连贯统一的政策中。现在,我们缺乏的是把高等教育哲学作为一个整体来处理——这就是说,既要重视各种哲学流派,又要重视论述高等教育哲学有限的几个方面的无限的论文。本书试图建立一个参照框架,并且试图像音乐家在一个主题上作出变奏曲那样对各种哲学流派,甚至对一些不可调和的哲学流派作出处理。

早先,赫斯顿·史密斯在《高等教育的目的》(1955)中就曾试图完成这项任务。那部书的结论是独特的,因为那些结论代表着一个从华盛顿大学研究各哲学流派的教师中选出的一个教师委员会精心工作的成果。在卡内基基金会的资助下,教授们得以保持经常的接触,直到取得大家认可的结论。但是,荒谬的是,他们的努力未能达到他们的目标,因为他们未能牢牢把握高等教育的独特性质。结果,他们至多不过混淆了初等教育哲学、中等教育哲学与高等教育哲学的差别。此外,他们还如此深入地探讨普通哲学以致完全忽视了弄清高等教育哲学与高等教育的关系。

十多年以后,美国教育理事会资助编写了一部名为《大学的目标与学术力量》的著作,此书提出了一份更为具体、全面的高等教育目标清单。这份目标清单十分浩繁,但它仍然缺少统一高等教育的目标的一体化基质。几年以后,在 1970—

1973年间,卡内基基金会发表了一系列高等教育报告。人们希望在这些报告中有一份是专门从理论上统一这一系列报告的,但是没有。卡内基基金会只是在《校园中的改革》(1972)中提供了一个以高等教育的“不成文法”为标题的章节。令人吃惊的是这一章竟被压缩为一段。从各国历史中提取的这个“不成文法”具有四个主要内容:心智的培养;以事实和逻辑证据为基础的客观性;说理的法则而不是权力的法则;广阔的个人自由幅度。显然,高等教育应该以比“不成文法”更为正式的形式来陈述它的基本原理。

卡内基基金会在《美国高等教育的目的与实施》(1973)这份报告中取得了较大的成就。同《大学的目标和学术力量》一样,这份报告也用前几章来阐述高等教育的各种具体目标。但与前一份报告不同的是,它超出“不成文法”获得的成就,取得了实际的成果,形成了一个对各种矛盾观点的系统的哲学阐述。卡内基基金会进而提出,或许可以通过传统的哲学框架,如理性主义、实用主义等等学说来解开高等教育之谜。这确实不失为一种办法。哈罗德·泰勒(1952)就以这种办法取得了某些成功。

然而,这种办法虽然完全合乎逻辑,但是卡内基基金会自己也承认,现实的实践活动并不支持这种办法。一位前美国教育部长,同时又是位哲学家,就曾强调教育政策不可能从哲学界的现实主义、理想主义、实用主义或存在主义这些流派中演绎出来。他说:“教育是一种实践性的艺术,它无法按哲学家规定的意见设计教育理论、政策和实践。”(麦克默临,1976)因此,本书主要将从高等教育实践中的矛盾和未定论的问题出发,只有当某些哲学流派确实能说明实际情况时,才援引它们

的观点。

在准备像处理同一主题的变奏那样对待日益增多的高等教育哲学流派时,我并不打算为所有的学术机构提出一种共同的哲学。我更不相信会有一种可以通过共同捍卫其纯洁性而永世可靠的、单一的、不变的、理想的大学教育“观念”。当今的大学和学院,为变革中的人民的多种多样的利益服务。在这里,关键的哲学问题并不是寻求各种答案的共同基点,而是寻求各种问题的共同基点。本书围绕着这些问题的主旋律“E”调[E代表专门知识(expertise)——即深奥的探求——它构成了高深的学问]展开论述。重要的是,精深的专门知识本身就是问题和答案两方面的特殊部分。人们一旦懂得专门知识怎样成为决定任何一项政策的关键要素,他们就会再次用它来作出下一次决策。

本书各章将论述相互关联的八个方面。首先论述的是,我们怎样才能知道高深的学问在何时是可靠的;高深的学问是否因为要躲避市场和政治竞争场所的曲解,而只好被关在密封的象牙塔中,或者应该在具有这些成分和事件的熔炉中得到锤炼(第二章);具有高深学问的专家都是他们各自学科中称职胜任的评判人和鉴定人,大学里的学者社团是否应该成为一个自治体(第一章);在进行这些深奥学问的教育的过程中,为了推进这些学问的发展,学院和中学的教师是否应该享有完全的理智上的独立性——也就是学术自由(第三章);显然,并不是每个人都具有掌握高深学问的才能的,那么学院和大学之门应该向谁开放,选择的标准应该是门第主义、功利主义还是平等主义的(第四章);我们应该怎样为那些进了本科院校的学生组织教育,他们所受的高等教育应该像自由教育

一样本身就是目的,还是应该朝着更为实用和专业的方向(第五章);高等教育是否需要高等教育学,深奥的教材如何选择,教材应有怎样的结构和组织,学习的动机应如何形成,学习成绩如何评价(第六章);高深学问的微妙的差异是否需要一种比一般道德更高深的伦理道德,也就是一种具体的职业道德(第七章);最后,是否存在一种意味深长的观念,在这观念中对高深学问的探索具有宗教的内涵(第八章)。

第一章 高深学问

每一个较大规模的现代社会,无论它的政治、经济或宗教制度是什么类型的,都需要建立一个机构来传递深奥的知识,分析、批判现存的知识,并探索新的学问领域。换言之,凡是需要人们进行理智分析、鉴别、阐述或关注的地方,那里就会有大学(普西,1963)。并非是每个人都适合于这种训练的,而那些胜任这种训练的人必然能够发现这种训练,否则,社会所赖以取得的新的发现和明智判断的“涓细的智慧溪流”将会干涸(阿什比,1971)。既然大学的首要职能是完成这些任务,那么探讨它借以存在的哲学基础就具有极为重要的意义。在20世纪,大学确立它的地位的主要途径有两种,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。

使高等教育合法存在的哲学

强调认识论的人,在他们的高等教育哲学中趋向于把以“闲逸的好奇”精神追求知识作为目的。他们力求了解他们生

存的世界,就像做一件好奇的事情一样(弗莱克斯纳,1930)。例如,在维布伦(1918)看来,探讨深奥的实际知识是学术事业不证自明的目的,与它可能对上帝的荣誉和人类的利益所产生的任何影响都毫不相关。与此类似,赫钦斯(1952)说,任何社会都应有大学这样的机构,其目的是对社会的最令人困扰的问题进行尽可能深刻的思考,甚至思考那些无法想像的问题。或者,像怀特海^①(1929)所表述的,大学之所以存在不在于其传授给学生知识,也不在于其提供给教师研究机会,而在于其在“富于想像”地探讨学问中把年轻人和老一辈人联合起来,由积极的想像所产生的激动气氛转化为知识。在这种气氛中,一事实就不再是一事实,而被赋予了不可言状的潜力。

然而,这种对知识的探究不仅是闲逸的好奇了,只有越来越精确的知识验证才能使人们得到满足。高深学问忠实于真理,不仅要求绝对忠实于客观事实,而且要尽力做到理论简洁、解释有力、概念文雅、逻辑严密。此外,学者们对真理的标准会有分歧。由于这些标准将不断受到审查,因此最重要的是这些标准的自我矫正。真理能够站得住脚的标准是它的客观性,学术的客观性或独立性来自于德国大学所称的价值自由(wertfreiheit),教授们依据这一原则力求得出“不受价值影响(value-free)”的结论,尽力排除所有的感情色彩。正如维布伦(1918)所说:“客观性的目的是对已知事物进行理论上的组织和逻辑上的连接,在考虑权宜之计或方便的时候,一定不能使它们的本来面目受到歪曲,而必须忠实于当时公认的现实。”

^① 怀特海(1861—1947):英国唯心主义哲学家、数学家。——译者注

如果排除了价值影响,那么它们就可以公布于众,让大家来鉴别和批判。在文明时代里,这种鉴别和批判是没有国界和时限的。

在验证真理时,人们还必须取其精华、去其糟粕。持认识论观点的人试图通过在学术和现实之间划一条明确的界限来做到这点(迈诺格,1973)。在现实领域里总是存在着偶然性因素,需要临时应付,因此容易出现错误。在受到较多控制的学术领域,偶然性的影响可以减少,以至完全消除。

第二种高等教育哲学是政治论的。按照这种观点,人们探讨深奥的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。如果没有学院和大学,那么,想理解我们复杂社会的复杂问题就几乎是不可能了,更不用说解决问题了。过去根据经验就可以解决的政府、企业、农业、劳动、原料、国际关系、教育、卫生等等问题,现在则需要极深奥的知识才能解决。而获得解决这些问题所需要的知识和人才的最好场所是高等学府。当高等学府卷入日常生活的时候,必然会遇到如何确定目标和如何行使权力来实现这些目标的争论。而这些争论自然具有政治性(胡克,1953)。对高等教育在政治上的合法地位用不着大惊小怪,所有伟大的教育哲学家都把教育作为政治的分支来看待,如柏拉图^①的《理想国》、亚里士多德的《政治学》、约翰·杜威^②的《民主主义与教育》(1916)等都是如此。

高等教育的两种哲学——认识论的和政治论的——交替

① 柏拉图(前427—前347):古希腊客观唯心主义哲学家。——译者注

② 约翰·杜威(1859—1952):美国实用主义哲学家、社会学家、教育家。——译者注

地在美国的高等学府中占据统治地位。在建国初期,高等教育所据以存在的合法根据主要是政治性的。我们把学院和大学看做是提供牧师、教师、律师和医师的场所,这种观念是从殖民地时代继承下来的,而这种观念在殖民地时代又是从欧洲继承下来的。当然,美国的学院所提供的真正的专业教育不像提供专业生涯所必需的自由教育那么多。只是在以后,新建的大学才开始既开设自由学科,也开设专业学科。

随着像德国大学一样重视研究的约翰·霍普金斯大学的建立,高等教育开始主要以认识论哲学作为合法存在的根据。正如一个归国留学生向他的美国同事所描述的德国体制一样,大学是一个“按照自身规律发展的独立的有机体”(哈特,1961)。由于这些规律主要来源于研究的成果,因此大学主要是基于认识论发展起来的。实际上,大学相当重视纯粹研究,以至于看起来像完全脱离了校外的时事一样(包尔逊,1906)。因此,毫不奇怪,许多人像19世纪的圣伯夫^①那样把大学称为“象牙塔”(里斯,1976)。不过,在20世纪,象牙塔的存在不是没有根据的,它摆脱了外界的束缚,放弃了暂时利益,成为保护人们进行知识探索的自律的场所。

到19世纪末,政治论哲学和认识论哲学在美国的大学里并存,虽然二者都牢固地建立起来了,但是看起来它们是分别起作用的,或者是在不同的学校里,或者是在同一学校的不同系里。无论是哪种情况,高等教育哲学都没什么重要地位。当时,高等教育在美国生活中影响不大,研究生院以不受市场和政界影响为荣,本科生院趋向于成为与世隔绝的修道院式机

^① 圣伯夫(查尔斯·奥斯丁,1804—1869);法国作家。——译者注

构,教堂的钟声就是它的生活节律。但是,这种状况并没有持续多久,使高等教育从美国生活的外围变为中心的发展已经开始了。在大学与周围社会秩序之间的紧张关系中,这一重大变革不仅受到大学内部的推动,而且也受到大学外部的推动。

实际发生的事情是,贯穿 19 世纪的不加加速的工业革命的力量,给学院和大学所发现的知识以越来越现实的影响。麦奇路普(1962)后来所称的“知识产业”出现了。学术知识,特别是占优势地位的研究性大学所提供的知识,发展了工业生产上的奇迹,与此同时,也被用来减少发展生产时所引起的弊端。结果,政治论的高等教育哲学与认识论的高等教育哲学并驾齐驱,甚至压倒了认识论的哲学。“威斯康辛思想”(麦卡锡,1912)大概是这两种理论并驾齐驱的最早例证。在威斯康辛州,地处麦迪逊中心大道两端的大学和州议会并肩协力为民众的意愿服务。大学的纯理论研究被用于确定政治目标,并被用于指明如何最有效地实现这些目标。这一思想相当成功,其他州立大学,以及其他私立和公立院校,都接受了这一思想。

在此之前,高等教育的主要职能一直是保存、传授和发展高深学问,而现在它又担负起为公众服务的职能。当威尔逊在普林斯顿提出“为国家服务的大学”时,他受到了拥护而不是反对。不过,应该指出,在威尔逊看来,教学和学术研究是推动这种服务,而不必提供这种服务(奈斯贝特,1967)。然而随着 20 世纪的进展,越来越多的人谈到大学实际提供服务的问题。大学越来越经常地被喻为“服务站”。不仅如此,在政府和企业的规划中,大学也名列前茅。

当代的学院和大学同整个社区的关系比同修道院的关系更密切。尽管像修道院一样,安宁的理想并没有被完全放弃,

然而已经不那么强烈了。社区的需要是决定课程和学位这类学术要求的最后标准,对这一点再也不存在什么疑问了。今天,需要甚至渴求知识的人和机构比以往任何时候都多。为了生存并产生影响,大学的组织和职能必须适应周围人们的需要。它必须像社会秩序本身一样充满活力和富于弹性。大学作为知识的生产者、批发商和零售商,是摆脱不了服务职能的(韦尔金斯,1933)。

哲学的冲突

尽管“威斯康辛思想”取得了成功,然而,在高等教育哲学的政治论和认识论之间仍然缺乏和谐。其矛盾之处在于,探讨高深学问的认识论方法想方设法摆脱价值影响;而政治论方法则必须考虑价值问题。许多学者认为追求真理和追求权力是水火不相容的(霍夫曼,1970),对诸如什么是最好的社会目的和如何运用权力来实现它们等问题表示态度,迟早会歪曲和干扰学者研究的客观性。

现代大学出现于“理性时代”,当时,事实和价值的含混问题并不像后来那么明显。斯科斯克(1968)认为,最初,教授被认为在政界和学术界都有公民身份。当时,这种双重公民身份并没有表现出任何矛盾,教授作为学术共和国的公民,并不抗议政府的行动,除非关系到他的重大利益,如学术者自由;而国家对学术共和国也不进行干涉,除非它的“公民”违反了法律。还有,这两个政体都把学问,即合理控制的革新,看做是社

会前进的主要力量。

然而,到19世纪末,技术的飞速发展使两个政体间的和谐关系变为紧张状态。由于教授变为政府和企业大亨两者的仆人,因此他的地位发生了微妙变化。教授不再是为民主社会服务的社会改革家,而成为为民主国家服务的改革家。按照前者的资格,他可以保持价值自由;可是,当以后者的资格出现的时候,还能保持价值自由吗?过去,在价值自由思想的指导下,他能够追求真理而不必考虑后果;可是,按照新的资格来看,真理现在具有了后果,而且是价值方面的后果,那么,他还能宣称忠实于价值自由吗?

一些评论家认为,我们不必非得作出二者必居其一的选择(贝尔,1970),另一些人则认为确实存在非此即彼的情况。在那些不承认存在着非此即彼的情况的人看来,美国高等教育哲学应该是多元主义的。尽管这种观点看起来可能自相矛盾,但实际上,我们确实某些时候是从某一方面取得高等教育的合法地位,而在另一些时候是从另一方面做到这一点的。大概每个人都会同意,有些种类的学问,如精密科学或自然科学,在象牙塔的条件下可以得到最充分的发展(安吉尔,1937)。像阿什比(1967)这样坚决反对大学的象牙塔观点的人,对大学校园里的某些象牙塔还是表示支持的。还有,弗莱克斯纳(1930)坚持认为,现代大学既不需害怕现实世界,也不需为它的行为承担责任,他赞成让大学研究自然界和现实,但是不谋取权力去实施由这种研究所建议的政策。他认为,大学可以在忠实于知识的情况下提出建议并观察结果,然而不能成为对其后果承担责任的实际代理人。

在那些认为我们必须明确作出非此即彼的选择的人中

间,有些人选择了认识论之说,另一些人选择了政治论之说。选择了认识论的人认为,高深学问的惟一坚实的基础是维布伦所讲的严格的客观性;如果不能避免大学的政治化,将会导致“学术的贬值”。这一点,奈斯贝特(1971)已提出明确警告。或者,像迈诺格(1973)所坚持认为的,学术远离现实并非专制时代下的遗风,而是学术必不可少的条件。与这种观点相似,赫钦斯(1936)把金钱,即大学愿意承担外部社会机构付钱的任何任务看做是学术界弊端的根源。赫钦斯警告说,如果我们认为政府和企业为大学提供经费补助,是毫无私利地追求永恒的而不是一时的真理,那纯粹是自欺欺人。他对大学的状况由外部的国家的状况所决定,以及国家的状况由大学所决定的方式深表痛惜。赫钦斯认为,为了打破这种恶性循环,应该建立几所实力雄厚的院校以有意识地抵制这种潮流,反其道而行之。

最后,那些选择了政治论高等教育哲学的人不想僵化地信奉脱离价值的认识论的逻辑(阿罗史密斯,1970),甚至连一般的信奉也不愿意,他们所信奉的是历史的经验作指导。霍姆斯^①说,经验而不是逻辑才是法律的生命。像以后的部分还会讲到的那样,这种观点对高等教育像对法律一样千真万确。如果依此类推,那么无论它的逻辑是多么无懈可击,我们也不能完全墨守在大学的逻辑范围内。

① 霍姆斯(1841—1935):美国律师、实用主义哲学家。——译者注

政治论哲学盛行

当我们把霍姆斯的学说运用于学院和大学时,就会发现过去几百年里,学院和大学已经成为它们所服务的社会的不可分割的一部分。当初,为了“准备生活”而进入学院和大学的学生现在发现学院和大学本身就是生活,它们不再是一首插曲,而是成了主旋律。今天的大学受到了市政厅、州及联邦国会前所未有的重视。政治家需要新的思想来解决新的问题(克尔,1963;埃默森,1964)。德鲁克(1969)赞同康马杰(1965)的观点,他说,大学现在“不仅是美国教育的中心,而且是美国生活的中心。它仅次于政府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”。古尔德(1970)甚至创造了一个新词“社会大学”(Communiversitv)来表示大学和社会之间所形成的合作关系。

如果大学没有加入这一历史发展之中,一些人就认为它成了空中楼阁,落到了时代后面,甚至是反生产力的(鲍尔斯,1972)。“学术”(academic)就变成了“贫血”(anemic)的同义词。在过去的几百年里使高深学问名声卓著的是它的客观性,既然如此,那么当高深学问的政治化与客观性完全背道而驰的时候,我们应作何种解释呢?其论据大部分是道德性质的。既然现代大学所产生的知识已使我们以前的社会机构过时了,那么大学就不能否认对那一种知识及其人道的应用应负

的责任。还有,大学放弃责任还有失去老百姓支持的危险。如果大学拥有大量的为社会服务的知识,但是缺乏把这些知识用于实践的的决心和责任感,那么公众就会认为大学是无用的,失去了存在的根据,因此就不会再为大学提供经费了(沃尔夫,1969;阿诺史密斯,1970)。沃勒斯坦(1970)说智力优秀只应该是学院和大学的众多目标之一;社会公正也是一个有价值的目标,一旦它与追求智力优秀相冲突,后者并不理所当然应该获胜。此外,如果高等教育确有可能直接影响当时的重大政治决策,社会也不会让它完全脱离政府的指导来运行(普赖斯,1971)。

对高深学问的价值判断作用的更广泛的分析,又进一步推动了高等教育政治化。一些批评家感到担心的是,如果高等教育一定要保持价值自由,摆脱价值判断,那么学问就有无人问津的危险。与此相反,他们认为价值判断实际上可以提高高深学问的精确性。正因为如此,他们指出,如果缺少感情色彩,事实将不能被准确地描绘出来。例如,历史学家是不能既准确又不带感情地描写战争的(津,1969)。

还有一些批评家认为,绝对纯粹的研究只是一种幻想,因为今天的知识已不像20世纪初那样了,它成了纯粹的政治权力,完全可以讨价还价(阿罗史密斯,1970;普赖斯,1971;珀尔默,1972;麦奇路普,1962)。这些批评家承认自然科学的客观性比社会科学和人文科学更容易实现。即使如此,他们也仍然认为自然科学不可能完全摆脱价值判断。例如,研究人员对科学方法的信念、他对问题的选择,以及解释问题时的倾向,都不可避免地存在着价值判断因素(古德曼,1962)。不过这些批评家并不基于这个原因而全盘否定客观性,而在20世纪60

年代的学生运动中,存在主义的学生和教授以及马克思主义学者却是这样做的,后者直言不讳地宣称大学是统治阶级的知识之翼,应该实施统治阶级的目的。这种观点,无论是资本主义的还是共产主义的,都认为客观性是不可能的(迈诺格,1973)。

学术界的大多数成员仍然坚守客观性,但是在发表他们的主张时,力求谨慎小心、留有余地。否认客观性客观存在会造成前后割裂、互相矛盾的局面,因为这样有碍于我们区别历史杜撰和历史事实(胡克,1971)。实际上,想要知道这个或那个发现对人类价值和人类生活的各方面的影响,以及对政策变动的影响是什么,完全是另外一类问题。对这个问题的回答,如果是学术性质的话,就必须摆脱价值影响(胡克,1969)。如果学者们是不偏不倚地考虑了自己之外的观点,并为自己所拥护的政策提出了充分的理由和确凿的证据,那么这种回答就很可能是学术性质的了(胡克,1953)。

但是,即使摆脱价值影响的客观性是完全可能的,有些人仍然会发现它并非完美无缺。只要回想一下希特勒统治下的德国大学就够了。由于德国大学严格信守所谓的客观性原则,逃避客观现实,因此对纳粹的夺权没有丝毫妨碍。在这种情况下,客观性被冲昏头脑的反理智行为利用了(利尔格,1948)。显而易见,我们在一贯赞成我们所信赖的那种自由的、自我评价的教育的同时,还必须拥护使这种观念成为可能的那种社会(古德曼,1962;利尔格,1948)。

实用主义基础

大概把认识论的和政治论的高等教育哲学结合到一起的最好途径,是重新探讨当前关于知识本身的理论。价值自由的认识论的基础主要是现实主义。如果结论符合现实,那它们就是正确的。如果人们看待现实的观点受到个人偏见的影响,那他的观点就自然是不正确的。今天我们的许多极为重要的问题都只能通过论坛和市场的实际活动来探讨(安吉尔,1937)。因此,人们常常不能在事件本身的发展过程不受影响的情况下,用实验的方式来研究这些社会制度(路雷厄和路雷厄,1970)。再有,这种研究必然会在高等教育内部再现外部的各种力量之间的权力关系(图雷恩,1974)。因此,毫不奇怪,学院和大学越来越成为我们时代的社会冲突的焦点。在高等教育内部,人们追求知识主要是作为手段而不是目的(德鲁克,1969)。当然高等教育和社会需求的这种结合根本不能采取预防方法以保护其免于价值自由。因此,现实主义的认识论必须用实用主义的认识论作补充。这种方法大概可以使高等教育哲学的政治论和认识论之间达到最有效的和谐。

把思维和行动结合起来的思想并不是什么新东西。埃默森在其19世纪的《美国学者》宣言中就提出了这一点。学者应该脱离现实的思想是来自德国的舶来品,这种思想在同美国本国的实用性思想的角逐中从来没有全胜过(图雷恩,1974;怀特海,1963)。在20世纪初,杜威(1916)成为实用主义的旗

手。正是他的实验主义(即实用主义、工具主义)统治了美国20世纪的教育哲学。按照杜威的认识论,不通过行动就不能获得真正的知识。此外,知识不是先于行动而存在的,正相反,它是行动的必然结果。知识和真理是共生的。或者用德鲁克(1969)的比较形象的话来说,知识像电一样是一种能的形式,只有在做功的时候才能表现出来。

虽然胡克(1969)本身是一位实用主义者,但他对这一理论有一点保留看法。他认为,如果思维和行动是如此紧密相联的话,那就可能产生一种误解,认为知识和思想如果在人们学习时没有导致行动,那它们就是无效的。可是,正像胡克指出的,卡尔·马克思从来没有当过产业工人,然而对工厂制度却了如指掌。实际上,在学问的圣殿里有许多厅堂。在有的厅堂里,学者是通过在隔音的实验室里拨控制盘来验证真理的。在另一些厅堂里,他们是通过在喧闹的城市、福利中心、诊所、法院等地方参与工作来积极验证真理的。在还有一些厅堂里,一些孤军奋战的思想家是在静寂的图书馆里通过钻研古纸堆来验证他们的思想的。

亚里士多德的逻辑体系有把事物分成对立面的倾向。这类例证在教育方面不胜枚举,如事实和价值、学校和社会、目的和手段、自然主义和人本主义。所有这些都可用思维和行动这一基本的二元论来概括。在杜威(1938)的思想体系里,逻辑是探究的理论。虽然杜威承认上述所有的对立面,但是,他的理论并不是亚里士多德的翻版,也不是完全搬用黑格尔^①

^① 黑格尔(1770—1831):德国哲学家、德国古典唯心主义的集大成者。——译者注

的命题、反命题、综合的三段论。杜威指出了两个极端之间的连续性,特别是思维和行动之间的连续性。他承认他的连续性理论得到了达尔文^①(1910)的启发。就像达尔文发现多种多样的物种之间存在着连续性一样,杜威认识到了多种多样的教育术语之间的连续性,由此动摇了二元论的高等教育哲学基础。

然而,即使我们同意把思维和行动结合起来,也仍然有些统一的工作需要完成。学者的知识主要是分析方面的知识。学术成果的完美是由这些成果的可公开验证性、全面性以及简洁性来衡量的。为了达到这些目标,人们必须花费大量的时间。然而,在行动领域里,由于时间成为关键,所以人们不容易做到完美。虽然决策人愿意让他们所据以行动的分析更完美,但是总是缺少足够的时间。在这种情况下,学者不能因为这种差别而走向极端去批评行动者的粗心大意的分析,同样,行动者也不能走向极端指责学者生活在象牙塔里。

到此为止,我们所谈的高深学问主要是文科和理科的学院和研究生院的情况。专业学院是否有什么不同呢?恐怕并非如此。在这类院校里,高等教育哲学的认识论和政治论之争也是非常明显的。例如,法学院应该培养法理学家还是律师?神学院应该培养神学家还是牧师?研究生院应该培养学者还是教师?

有些作者认为,专业教育应该在大学校园以外的科学院或研究中心进行,并与大学脱离联系(牛曼,1852)。维布伦(1918)在这个问题上的论点我们已经知道了,那就是,专业教

① 达尔文(1809—1882):英国博物学家、进化论的奠基人。——译者注

育应该是实践性的。它与把普遍原则用于具体事例的智慧或才能有关。当律师或医生接待具体的委托人或患者的时候，他必然要考虑价值问题。尽管赫钦斯(1936)并没有完全排除实践，然而，他确实认为法学院和医学院的位置应接近于大学而远离法院和医院，目的是赋予以理智以优先地位。弗莱克斯纳(1930)在思考什么职业应该在大学校园里建立专业学院时，把其限制于那些具有明确的理智体系的职业。

到此为止，按照我们所提出的论据来看，这种观点并不是无懈可击的。如果大学不可避免地要卷入到复杂的社会中去的话，那么我们就既需要专业方面的高深学问，也需要研究方面的高深学问。经验即历史表明，当这两方面相互结合起来的时候，它们各自都得到繁荣并发展。专业学院通过利用大学其他部分的研究指导自己的实践，而研究则可通过在实践中的验证更加充实自己的成果。

在这种结合中，专业对于个案的重视是宝贵的财产而不是债务。对律师和医生这类专业人员来说，每个委托人或患者都是独具特色的。就这种情况本身来说，委托人或患者可能不适于现有专业知识的任何分类。由此，可以确信这一类事实，即所有的行动都是在或多或少不确定的情况下发生的，也就是在我们不能准确地预见所有的后果是什么的情况下发生的。这一令人大伤脑筋的问题不仅是理智能力不足的原因，而且也是存在的内在属性。怀特海(1936)说，在这种情况下，割断大学与职业和专业实践的密切联系，从而放过了富于想像力和创造力的行动的机会，那大概是得了精神病。

大学落后于时代了吗

对赋予高深学问以合法地位的传统方式的最猛烈的抨击,来自那些“反主流文化”(counterculture)的信徒,在他们看来,传统的学院和大学已经落后于时代了(戈尔登堡和林思特伦堡,1969)。这些批评家提出的根据是,使高等教育合法存在的政治论和认识论都局限于理性观念的范围之内,而没有涉及通过感觉、心灵或精神去探讨真理的非理性方法。因而,那些想通过强调感情高于理智来提高意识水平的人分离出来了。可悲的是,高等教育不仅不能阻止它的学生被套上理性主义的枷锁,而且还在尽力使这些枷锁更舒适。在早期的学院和大学里,有持不同观点者的一席之地,但是前不久的“垮了的一代”和“嬉皮派”却很愿意“退避三舍”,这其中的原因是因为高深学问信奉理性主义。这就排除了更广泛地探讨真理的可能性。

诚如一位批评家所说,正像信仰的时代要受到理性的审判一样,现在,理性的时代必须接受感情的审判。杰出的思想先驱者们已经提醒人们注意那些被理性时代所压制的东西。这一指控的核心,是在自称“启蒙时代”期间及以后都存在着的苦难。马克思使我们知道了无产阶级在受苦,他们创造了繁荣却无权享受。克尔恺郭尔^①号召人们注意个人的痛苦和孤

^① 克尔恺郭尔(1813—1855):丹麦唯心主义哲学家。——译者注

独。弗洛伊德^①指出了人们被迫放弃满足本能的痛苦。所有这些指控都包含着对纯理性、为知识而知识的批判。这对当代的大学和学院来说意味着什么呢？正如一位世俗世界的宗教领袖已被迫宣布上帝已经死亡一样，学者最好也承认理性已经死亡（斯科斯克，1969）。大概用来取代它的是存在主义大学（加拉赫，1968），或者是一些反主流文化分子所称的自由矛盾的“非大学”（nonuniversity），它存在于现有的大学之内。在这样的大学里，学生不受传统的刻板的学术要求的束缚，他们可以自由地去绘画、录音、写作、即席表演，可以学习非西方的、非理性主义的文化，例如东方文化。学生自己决定什么时候离开这种院校，离开的时候发一个听课证书，然后可以继续学习比较系统的课程，或者参加工作。这种高等教育哲学家是否会流行起来，或者它是否是当前学生运动时期的昙花一现，目前尚难定论。

我们在这里所粗略介绍的高等教育哲学不同于20世纪初所流行的哲学。尽管对高等教育来说，以德国研究大学的哲学为榜样的价值自由的认识论的逻辑非常具有吸引力，然而历史看起来明显有利于高等教育的政治论哲学。不过，学术体系一定不能完全变为商业性质，不能仅仅生产文凭和知识。我们希望政治化永远不要发展到教育和权力不分的地步（图雷恩，1974）。无论前景如何，我们必须承认这一事实，即美国人正在成功地使大学区别于到目前为止所存在的任何机构。尽管我们前面的学术海洋波涛汹涌、航向不明，然而我们可以从

^① 弗洛伊德（1856—1939）：奥地利精神病学家、心理分析学派的创始人。——译者注

哈佛大学一位前校长的话中获得信心,他说:“大学的存在时间超过了任何形式的政府,任何传统、法律的变革和科学思想,因为它们满足了人们的永恒需要。在人类的种种创造中,没有任何东西比大学更经受得住漫长的吞没一切的时间历程的考验。”(洛韦尔,1934)

第二章 学术自治

自治是高深学问的最悠久的传统之一。无论它的经费来自私人捐赠还是国家补助,也不管它的正式批准是靠教皇训令、皇家特许状,还是国家或省的立法条文(贾斯珀斯,1959),学者行会(guild)都自己管理自己的事情。人们曾经认为,失去了自治,高等教育就失去了精华(赫钦斯,1967)。不仅如此,人们还认为自治的首要条件,必须是对课程中的每一科目,学生都可以自主地去学习,而并非为了获得一种工具去学习(尼伯莱特,1968)。这种观点似乎意味着认识论的高等教育哲学与学术自治的主张更合拍。无论怎么说,这一古老的传统有着充分的理由。既然高深学问需要超出一般的、复杂的甚至是神秘的知识,那么,自然只有学者能够深刻地理解它的复杂性。因而,在知识问题上,应该让专家单独解决这一领域中的问题。他们应该是一个自治团体。这就是为什么学院和大学常常被称为学者王国的原因(莫伯累,1949)。

如果把这种自治试用于高等教育的实际,那么按照逻辑推论,教师就应该广泛控制学术活动。由于他们最清楚高深学问的内容,因此他们最有资格决定应该开设哪些科目以及如何讲授。此外,教师还应该决定谁最有资格学习高深学问(招生)、谁已经掌握了知识(考试)并应该获得学位(毕业要求)。

更显而易见的是,教师比其他人更清楚地知道谁有资格成为教授。最重要的是,教师必须是他们的学术自由是否受到侵犯的公证人(博克,1982)。实际上,这些方面的自治得到了一定程度的法律支持。在密执安州的一场诉讼中,州最高法院认为大学不受州立法机关控制(斯特林对密执安大学董事会诉讼案,1896)。

自治的限度

尽管赞成学术自治的论据看起来很合乎逻辑,然而,我们必须记住,有时是经验而不是逻辑制约着学术传统。此外,大学是学术行会,历史会使我们想起,由于行会自行其是,因此很容易带有某些弊端,如散漫、偏执保守、排斥改革(莫伯累,1949)。因此在19世纪,英国和美国都不得不通过国家立法来打开自治的高等学府的铁门,让新的学科进入课程,其中许多学科与人类利益休戚相关,而学阀们却顽固地将其拒之门外(尼伯莱特,1971)。在法国、德国、苏联和日本这些主要国家里也大致是这种情况(克尔,1963)。

高等教育越卷入社会的事务中就越有必要用政治观点来看待它。就像战争意义太重大,不能完全交给将军们决定一样,高等教育也相当重要,不能完全留给教授们决定。例如,在是否普及公立高等教育方面,政治家和国家官员绝不会把教授的意见作为定论(特劳,1975;亨德森和亨德森,1974)。也有一个时期,学院或大学当局几乎可以完全专断地因为违反学

术礼仪而开除学生。近年来,法院会毫不犹豫地复审侵犯学生公民权利的教师行为。承担大量教育经费的州,现在越来越坚持要求为大学定调(珀金斯,1866)。由此,在那些过去给予地方大学自治权的领域内,政府机构也强制实施他们的关于工作量和师生比的想法。在我们这个时代里,州协调委员会和地区以及专业审定机构,无论它们可能起的作用有多好,都毫无疑问地限制了许多学院和大学的学术自治(弗利明,1975;珀金斯,1972)。

传统的高等教育自治现在不是,也许从来都不是绝对的(黑瑟林顿,1965;考利,1980)。首先,完全的自治必然要求完全的经费独立。这种程度的独立是根本不可能的。本质上,高等教育的自治在于公众对独立思考的作用的理解,高深学问正包括在这种独立思考之中。实际上,公众对自治的态度在整个历史上像月亮的盈亏一样变化着,当前大概是在亏的阶段。权力中心看来正从大学内部转到大学外部,从学术界转到公共领域(克尔,1963;德雷塞尔和法雷锡,1972),从大学历史上的特权和豁免权地位转到承担义务和责任的地位(伍德沃德,1974)。

不过,转变的程度是相当不明确的。就拿审定工作来说吧,有些州不相信非官办的审定机构,这种审定机构是学术组织自己审定自己。这些州说:“我们怎么能相信这种为自己服务的审定工作呢?”这就指出了由来已久的问题——“谁来监管监管人?”许多州是通过任命某种类型的州高等教育协调机构来解决这一问题的。但是任命一个更高级的监管人并没有彻底解决这个问题。显而易见,在某一点上,监管人必须为自己作鉴定(麦克康奈尔,1969)。

尽管存在着上述侵犯学术自治的现象,然而,甚至州——作为大学的立法者、捐助人和保护者,都必须承认在大学独立地批判现状中有着自我利益(贝利,1974)。由此看来,两者之间比较受欢迎的关系是一种不稳定的平衡。但是,正像博尔丁(1968)所说的,没有解决的矛盾,甚至冲突又出现了。因为尽管大学是大众文化的一部分,但是它在实质上却力争成为上层文化。也就是说,高等教育趋向于同既定体制——现存的权力结构合流,原因是这一权力结构提供了举办高等教育的行政官员、技术官员和专业人员(图雷恩,1974;珀森斯,1968;沃尔夫,1969)。

如此看来,大学只不过是统治阶级的知识之翼。与此同时,它在永无止境地追求真理的过程中,也可能对既定体制提出批评。可以理解,这种批评常常会使政府感到不愉快,所以要求政府和学术界都慎重从事。尽管高等教育可以容忍立法机关对学术自治的轻微侵犯,例如,“肯定行动”的规定^①,但是立法机关不得限制大学的理智自由。如果政府真的这么做了,那大学也就不存在了。同时也应该劝说学术界,既然政府可以轻而易举地居于大学的上风,甚至,如果它愿意的话,可以摧毁大学(贾斯珀斯,1959),那么,对学术自治的某些限制是不可避免的。如果这些限制是自我施加的,而不是外部强加的,那它们是很容易忍受的。在希望公众认识到最好的大学是最自由的大学的时候,我们不仅要靠它的明智,而且要靠它的成熟和安全感(海恩斯,1968)。

^① 即关于为少数民族和妇女在升学就业等方面机会均等而采取行动的规定。——译者注

保护高等教育自治,防止政府过分束缚的一个堡垒是私立大学。1816年,当新罕布什尔州政府试图违反达特默思学院董事会的意愿,更改这所学院的特许状时,联邦最高法院支持董事会的董事反对州政府(达特默思学院对伍德沃德诉讼案,1918)。虽然这个判决使达德默思学院的自治变得不可侵犯,但是其他一些州在颁发教育机构的特许状时更加小心翼翼了,一般都保留了检查权,或者特许状只在几年内有效,保留了发展期的权力。即使在这些限制下,私立学院和大学由于拥有自己的经费,仍然保持了广泛的自治。此外,它们还要对私人捐助者和国家补助进行审查,以防对它们的自治产生威胁(沃利斯,1967)。当然,私立院校像公立院校一样,必须遵守审定机构和联邦政府在教师和学生的公民权利方面所制定的外部规定。

由于私立高等院校拥有自治权,因此它们能够向州立高等院校不开放的方向发展,最突出的例子是教会所属的学院或大学。然而有些人认为,如果高深学问成为教会的工具,那也不会有真正的自治。他们说,任何教派都不应该拥有学院或大学,或者成为学院或大学的受押人(梅兹格,1971;麦克斯克,1970)。但是如果这意味着自治必须与世俗主义携手联合的话,另一些人则主张高深学问不应该成为世俗主义的工具(莫伯累,1949)。自治所以合理存在的根据必须是忠实于真理。如果这是正确的话,那么我们希望私立院校在课程和管理的学术改革方面坚持开放政策,以此来表示自己的自治(克尔,1963)。

我们不仅要把宗教性和世俗性的高等院校区分开,而且最好也把业主所有的院校同为公众利益开办的慈善性质的院

校区别开来,尤其是自愿性质的审定机构必须划清这一界限。非营利性质的院校的标准可能同营利性质的业主所有的院校有微妙的哲学差别。例如,在非营利性质的院校里,学术研究的成果必须绝对排除个人利益。由此人们必然想知道,在业主所有的院校里,这种动机是否会腐蚀同样的学术研究(玛乔里·韦伯斯特初级学院对中部各州认可协会诉讼案,1970)?

学术等级中的自治

正像人们可以预见到的那样,自治问题在整个学术界都引起了反响。在上层,也就是州的高等教育协调委员会,全州范围的高等教育活动的庞大规模和支出使地方自治陷于危险状态。主要危险是破坏了产生于学术自治的多样性。但是,为了保证管理效率,有些协调是必要的,如避免不必要的重复的设施等。只有从整体观念出发,才有可能在各个或多或少具有自治性的大学中间公正地分配所提供的资源;同时也需要州当局深刻了解高等教育的需求以提高地方院校的水平(奈奎斯特,1975)。

紧接着的下一层学术管理问题大概是最复杂的。大部分大学的董事会或理事会都是由校外人士组成的,这些人一般来说并不通晓高深学问的奥秘。可是正如我们所知道的,高深学问如此复杂,以至于只有那些入门者,即教师和管理人员,才有能力管理它的事务,因此他们应该是一个自治的团体。对这一观点我们可以提出充分的根据。如果这种大学由自治团

体治校的观点能够得到公认的话,那么,由外行的董事会管理大学不是同其自治明显地矛盾吗?

实际情况似乎正好与此相反(考利,1980)。没有任何一所学院和大学是纯粹的学者团体,这个团体中既有教授也有校长和院长,后者是从前者中抽调出来的。为了生存并继续发展,这种团体需要一个在管理不动产和取得经费并进行大笔投资方面拥有广泛的知识 and 经验的补充性的组织成分。正如高深学问的发展需要专门化一样,在学院或大学的日常事务方面也需要职能的专门化(西蒙等,1972)。事务工作和学术工作必须区别开,因为每一方面都有它自己的一套专门的知识体系。

正如第一章所阐明的,今天的高深学问在价值自由,即不受价值影响的客观性方面,已大不如从前了,正在日甚一日地身不由己地卷入市场和政治舞台。由于公立院校和私立院校都具有了公共特征,显然,院外人士组成的董事会在代表公众对学院或大学的兴趣以及把这些院校的观点向公众解释方面可以起重要作用。高等教育的管理机构必须是由专家和院外人士两方面组成的,学术自治才会实际有效。没有前者,大学就会信息不准;没有后者,大学就会变得狭隘、僵化,最后就会与公众的目标完全脱节(奈斯贝特,1971)。

然而,如果在高等教育管理中既有专家也有院外人士的代表,那么,一旦在学术政策问题上发生分歧,应该由谁掌握最后的决定权呢?像洛韦尔(1934)这样的高等教育权威认为,最后决定权不应该在学者行会或学者团体手里,而应该在外行的董事会手里。他的理由相当充分:大学之所以存在应归因于社会,即归因于政治方面的考虑。既然它只有在外界公众的

默许下才能存在,那么,这一公众的代表无论在私立院校还是在公立院校,都必须在政策冲突上拥有最终的裁决权。如果我们没有忘记正是外行的董事会掌握着财经大权的话,那就更会认为这一结论是自然而然的了。也正是由于这一理由,在有限的资源应该如何分配给相互竞争的学术项目问题上发生分歧时,外行董事会最有资格进行仲裁。

尽管外行董事会的地位在某些方面优于教师,然而他们不应该把他们的作用等同于企业中的董事会。后者的目标是他们的股东获取更多的利润,而前者的目标是促进和提高学者的工作。当保留雇员不再获利时,企业的董事会可以解雇他们,但是在学院或大学,终身任职规定可以保护那些通过试用期的教师不受解雇。由于教师是为难以确定价值的长远目标工作的,因此不可能像计算企业或商业人员的价值那样来计算学者的价值。再有,对企业解雇的责任可以相当详细地加以规定,而对学者却不能。学者在监督减少到最低限度的自治条件下可以得到最充分的发挥。

像我们已经指出的那样,尽管传统的自治受到了各种侵犯,然而其精神却仍旺盛不衰。学者团体仍然力求获得属于所有真正专业团体的自治权。它必须拥有最后的权力来决定高等教育的内容和掌握它们的方法(凯迪希,1969)。在这一团体的相互关系中,所有成员的地位都是平等的。在这一群平等的人中,无论在学院还是在系里,原则都是“一人一票”,没有任何例外,即使是院长或主席(珀森斯,1968)。在任何情况下,更可取的办法是通过说服作出决定,而不是靠权力或地位。这一结论也适用于外行董事会与学者团体之间的关系。

自治大学的教师是互相平等的同事,这意味着在组织和

管理方面的民主哲学。实现这一目的有几种模式(汤普森, 1972)。一种模式是英才主义(尖子主义),按照这种模式,由董事会定期评价校长。第二种是直接民主模式,要求所有的教师都参加管理。一般来说,这种类型的民主只有把教师分到自治的系才能实现。第三种模式是评议会和理事会形式的代议制民主。在这三种模式中,看来第三种把英才主义和毫无把握的直接民主合理地结合了起来。但是在任何情况下,所有团体参与决策越广泛,就越能有效地实现民主。这在决策质量方面,在明达地接受这些决策方面以及在参与者的广泛兴趣方面,都是显而易见的。

集体谈判

为了抵制对学术自治的骚扰,学者团体历来指望专业组织提供保护,这种组织中比较著名的是美国大学教授协会。这类组织在保护学院和大学的学术自由方面曾经相当成功。然而,由于这种自治需要越来越多的经费的独立才能与法律和医学这类专业相称,因此它们已远不是那么有效了。结果,专业组织遭到了工会类型组织,例如美国教师联合会(AFT)的不断增强的挑战。后者诉诸于集体谈判,并最终诉诸于罢工的作法,威胁着学术自治所据以存在的基础。

工会的组织方式采取了官僚组织形式,教授是雇员,大学管理机构是雇主。这与学院和大学的社团组织模式正好相反,在这种模式中教师和管理机构是学者团体的平等伙伴,这种

观点得到了联邦法院的支持(美国劳资关系委员会对耶希佛大学诉讼案,1980)。诚然,教授不同于那些典型的专业人员,如律师和医生,他们不是自由骑士,在与他们所服务的那些人的关系上不是完全独立的。可是,他们确实把自己看做是被任命者而不是雇佣者。教师和管理人员的利益是共同的而不是对立的,两者都是大学的工作人员,应该像同事一样分享权力。

工会,尽管是官僚性质的,然而也承认其成员之间的平等的作用,但是这是一种侵蚀社团式平等的作用。社团式平等的规则是任人唯贤,而工会的规则是论资排辈。不仅如此,而且某些专业工会反对按照功绩增加工资的作法(拉迪和利普寒特,1973)。正像人们可以预料到的那样,他们不喜欢对学术成就进行竞争性评价以作为授予终身任职的基础。这也许是一小部分著名教授控制学术界的抗议。不管动机是什么,工会对高等教育自治的冲击是清清楚楚的。

令人费解的是,学者团体向行会的转变发生在许多行会的生产基础由单凭实际经验向理论和科学发展的时期(古尔德,1970)。在这一转变中,教师和管理机构变为对立面。从学术评议会向谈判桌并最终向罢工纠察线的发展,实际上就是向市场的发展。这是权力在起作用,而不是与高深学问的精神一致的说服力在起作用。强制压倒了理性。这种强制的基础通常是对个人的事业正确性的自我评价,以及认为工会有权做它能要求做的任何事情的信念。

在集体谈判中,另一个应该注意的问题是提交仲裁的争端的种类。在确定工资、教学工作量等问题上不妨采用集体谈判方法。但是,假如提出取消部分学术自由作为合同的一项条

款,那应该怎么办呢?由于任何用学术思维的自由作交易的行为都是对大学自治权的剥夺,因此必须绝对拒绝这种争端的谈判。学术自由是不能讨价还价的,它是不能取消的。如果今天我们可以拿学术自由作交易,那么,明天就有可能拿自治本身作交易(斯科彭,1978)。

学 生 参 与

顺着大学组织结构的阶梯向下,我们最后碰到的是学生及其在自治中的地位问题。但首要的问题是我们应该怎样看待学生与学院和大学的关系。看来最好是把其作为一种职业关系来考虑,其中学生是当事人。可是在历史上,高等院校总是把学生家长而不是学生本人看做是当事人,结果这些院校把他们自己放在家长的地位上。但是由于今天的学生比过去成熟多了,他们在18岁就达到法定年龄,并且家长对他们也更加放任,因此把学生当做受监护的未成年人来看待的作法已不复存在了。随着教师和管理机构在学生个人生活方面的法律和道德责任逐渐减少,他们就越来越把学生严格地当做当事人来看待了。给学生以学院或大学的成员地位,明显地高于把他当作一般市场中的商店顾客的地位。学生必须被“吸收”进学院或研究生院。在这里,成员身份就构成了学术界的“公民”地位(珀森斯,1968;沃勒斯坦,1969)。

学生被接受进入学术团体,要达到什么程度才能使其在学术团体的管理机构中起到有意义的作用,也就是起到超过

作为课外活动的学生自治体的作用呢?许多人,特别是学生活动家,积极提倡学术事务方面的“参与民主”。按照杰弗逊的理论,所有政府的合法权力都来自被统治者的同意,他们主张,所有与学生有重要关系的决策都应该征求学生意见(沃尔夫,1969)。作为高等教育的消费者,学生要求在确定课程和教师的任命、晋升、解雇方面拥有一定程度的发言权。这一要求不是没有道理的。学生在学术方面可以提供具有重要意义的输入,这一点已得到事实验证。如在学术课程中增加了“黑人文化研究”,主要由于学生的鼓动,还有专业学院录取的妇女人数也因此而增加了。

有些教师并不赞成高等教育的这种“民主化”。他们把自己看做是相互平等的团体成员,却不愿意让学生享有同等的地位。他们拒不承认在专家和非专家、成人和非成人之间的平等。确实,非专家在高深学问领域只不过刚刚入门,怎么能够指望他们在这方面作出有效的决策呢?大学不是一个平等主义的社会,而是等级制度的社会(霍夫曼,1974)。除非一些人知道得更多,否则,在这些人中实行平等,将使对学问的追求受到严重损害。如果学生在课程的计划、实施和评价方面享有与教师平等的权力的话,他们就很有可能成功地降低他们自己的学位质量(胡克,1969;西尔勒,1971)。

正如有些作家所谈到的,无论学院还是大学都不是一个政治团体(胡克,1969;科恩,1975)。它的职责不是行政管理,而是发现、发表和讲授高深学问。它的管理不是根据人数或少数服从多数的原则,而是以知识为基础。社会在政治上是作为民主政体组织起来的这一事实,并不限定它的所有机构,如教会、企业、陆军和海军都必须如此组织。

另一些研究结果又进一步强调了这一观点。首先,学生是大学的来去匆匆的过路客。四年的时间,对通晓高深学问,并对其传播作出恰如其分的判断,实在是太短暂了(胡克,1969;对立的论点见沃勒斯坦,1969)。此外,学生不是像教师那样终生致力于学术研究。再有,学生忙于繁重的管理任务会分散他们的精力,影响他们把时间用于他们的主要任务,即接受高等教育上。最后,如果学生的行动一方面由人指导,他们的能力由别人来评价;另一方面,他们又想直接参与这个指导和评价的过程,那就会出现自相矛盾的状况。

也许解决学生参与大学自治问题的办法,与其说在于大学管理结构中有没有学生代表,不如说在于一些不大正式的程序(琼斯通,1969)。例如,通过选修课提供反映“消费者爱好”的机会,学生就已经行使了权力。这种合情合理的权力可以通过个别化的优等生课程计划来扩展,而这一计划可以缓解或避免学位要求方面按部就班的陈规陋习。在建立了实验学院的地方,学生的影响甚至可以更大。学生权力的最后一个要求是要学院或大学对学生负责(布鲁斯特,1971)。为了使责任制切实可行,学院或大学首先必须愿意听取意见。除此之外,还必须公布所作出的决策及其理由。责任制的另一个方面是与这些决策有关的人的上诉权,既包括正式的,也包括非正式的。最后,责任制应该为评价和重新评价负责决策的人员提供机会。

但是,如果并不征求学生意见,如果根本没有责任制,如果听取了学生意见然而并没有照办,那会出现什么情况呢?当理性的过程受到挫折时,就有非理性的过程取而代之的危险。学生的不满就会变成破坏,而破坏又会变成暴乱。有些学生就

曾经试图诉诸“学生的权力”(琼斯通,1969),来解决他们与教师和管理机构之间的分歧。这里,我们必须明确我们的用语。无论在哪里,只要法律存在,武力或权力就潜在着(胡克,1969),否则,法律就不能顺利实施。如果“学生的权力”导致的是暴力行为,那就是对武力的非法使用。学生拥有进行非法行动的力量,然而必须有合乎道德的正当理由。例如,他们为了提醒人们注意所谓的不公正的法律时所进行的暴力反抗就是如此。但是认为使用非法武力能维护合法的权利的主张,至少是值得商榷的。

一些学生活动分子宣称,暴力是美国联邦宪法第一修正案所保护的言论自由的一种形式,照此推理,也是学院或大学管理的合法组成部分。然而,希望言论自由得到人们“不受约束的、充分的、广泛的运用”的联邦法院,不同意暴力也可以这样运用(格罗斯纳对哥伦比亚大学评议员诉讼案,1968)。可是一些人说,当处于危急之中的基本价值是信念问题而不是理性争论的问题时,谴责学生使用非法的抗议方法,那完全是道貌岸然的废话。那么,问题在于所说的价值是否就那么重要,以至于不可能用合法手段来实现,而非要诉诸物质力量不可。如果真是这样的话,那么大学的骚乱就再也不能用现存的规定加以判断了。这些规定本身,甚至大学自身的整个概念,都必须重新考虑,并可望通过这种回顾而出现使大学合法存在的新基础(奥勒弗森,1969;弗兰克尔,1968)。

另一些学者采取了可能切断同学生之间的交流的观点。尽管他们承认某些勉勉强强的公正确实会产生于暴力,然而这一所得是否掩盖着重大的人类损失?贝尔(1970)说,学院和大学的权威是道德上的而不是行政上的。这些机构不能靠武

力来统治。事实上它们除了迫不得已时以开除相威胁之外，没有什么别的权威。如果它们叫来警察援助他们的行动，那只不过是进一步证实了学生和教师之间的对立，而并不是解决问题。无论是学院还是大学都不能通过压制持不同意见者来维护自己的权威。贝尔又进一步说，权威同尊重差不多，赢得权威，也就是赢得了持不同意见者的忠诚，只能靠同他们进行充分的公开的辩论，并且，当所提出的变革的优点最终被认识到后尽快付诸实施，才能令人信服。因此，赢得赞成的问题与其说是投票的问题，倒不如说是意见一致的问题。因为，如果学生发现一种状况是道德上不可容忍的，那么仅仅在投票上否决他们并不能使他们心悦诚服地遵守。康马杰(1970)总结说：“毫无疑问，大学是理性的堡垒，否则就不是大学。”因此，使用暴力不仅与理性对立，而且是对学术自治的彻底否定。

第三章 学术自由

在第二章所论述的学术自治的各方面中,学术自由应该加以专门论述,不仅因为它不同于学术自治,而且还因为两个概念在一些重要问题上相互冲突。相互冲突的最重要一点是,迫切需要某种社会机构能在不受控制、不受威胁的情况下对社会的所有方面进行调查和评论(布鲁斯特等,1971)。

学术自由的合理性

学术自由的合理性至少基于三个支点:认识的、政治的、道德的(富奇斯,1963)。大概最主要的是认识方面的(西尔勒,1972;珀森斯,1968)。为了保证知识的准确和正确,学者的活动必须只服从真理的标准,而不受任何外界压力,如教会、国家或经济利益的影响。要想享有这种追求复杂的、深奥的高深学问的自由,学者行会必须在处理知识的技术方面具有专长。要想获得这种专长,需要进行长期的艰苦训练。并非每个人都可以经受这种训练:学术界不是人人平等的民主政体,而是受过训练的有才智的人的一统天下。由于经受了这种训练,运用

真理的标准的自治得到了妥善保护。

再进一步来说,我们在认识论方面面对着这样一个问题,即自由是追求真理的先决条件,还是真理是行使自由的先决条件。后者就是柯克(1955)一类的保守派的观点。在柯克看来,学术自由需要指导,而这种指导只能在自然规律中找到。如果否认自然规律,那么也就自然不存在学术自由了。由于学者完全并且只能是上帝的仆人,因此,他的自由是由一个超人的权威批准的。所以宗教信仰是学术自由的必不可少的特点。

即使基于真理已经先行完善这一假设,那也仍然可能有自由的地位。圣奥古斯丁提出了这样一种假设,如果能够认识的都已经认识了,那么就没有犯错误的权利了。但是胡克(1953)驳斥了这种不着边际的认识论的假设,指出,人们可以在真理方面自由犯错误的社会,在道德方面优越于必须把他们不能理解的东西接受为真理的社会。胡克甚至同意已经具备能力的学者向他的领域里的任何命题提出挑战,即使他的领域是初等数学或逻辑也不例外。他认为,冒着让一个学者提出可能被他的同事们看做是荒唐可笑的主张的危险,要比坚持任何命题都不可怀疑更为明智。

大多数学术自由的支持者在探讨它的认识论方面都采取了更能动的方法。他们不是使自由基于真理的概念上,而是把它看做是追求真理的条件。学者们是生活在达尔文主义的世界里,真理像有机体和社会形式一样要不断发展。因此,学术自由所基于的假设是真理不是先行完成的。这种高等教育哲学已经体现在联邦最高法院确认学术自由的具有历史意义的判决中(斯威泽与新罕布什尔州诉讼案,1957)。首席法官沃伦代表法院多数人说:“对我们的学院和大学的理智领袖横加任

何束缚都会葬送我们国家的未来。任何教育领域都没有被人们认识得如此深刻,以至于不再能取得新的发现。在社会科学方面更是如此,在这方面没有任何原理被认为是绝对的,即使有也极少。”

联邦最高法院对学术自由的注意表明,它既涉及认识方面,也涉及政治方面,联邦宪法第一修正案对言论自由的保护是与长期的政治斗争相联系的。学术自由的认识论基础是从19世纪的德国大学继承来的(包尔逊,1906)。言论自由是所有公民的权利,无论是否是专家,而学术自由只限于学者行会。两者的部分相同之处在于允许发表各种各样的观点,但并不因此而完全一致(贾斯珀斯,1959)。实际上,两者之间只是部分相同这一点直到最近沃伦发表了意见,才在司法上被认识到。甚至直到现在,侵犯学术自由的行为很可能只提交到美国大学教授协会的第一委员会来解决,而不是提交法院。

学术自由的最后论据是道德方面的。据上述看来,好像学术自由是专业特权阶层自我服务需要的表现。但事实并非如此(琼斯,1959/1960)。恰恰相反,这种自由的基本理由完全是为了公众利益。社会依靠高等学府作为获得新知识的主要机构,并作为了解世界和利用它的资源改进人类生活条件的手段(弗尔曼,1969;麦奇路普,1955)。作为个人来说,我们追求真理不仅因为它在认识和政治方面有价值,而且也出于个人的道德责任感。在道德上产生困惑的主要根源之一就是与道德难题有关的事实缺乏认识。如果给把研究这些事实作为天职的学者以自由和安全保障,那么,我们就会更深刻地认识到应该做些什么事情(琼斯,1972)。

学术自由的限度

如果我们像现在的大多数学者那样,认为真理是不完善的,那么,随之而来的结论就是不存在终极真理,也就是说,真理必然是暂时的、有条件的。这是不是说学术自由应该没有限度呢?对学者来说,是否可能像苏格拉底^①所主张的那样,探索一个论点到它可能引向的任何地方?或者用霍姆斯的较现代的语言来说,是不是只有无拘无束的“思想的自由交流”并“依靠思维的力量使其在市场的竞争中得到公认”(转引自胡克,1969)才是通向真理的最恰当的途径?如果是这样的话,那么我们是否应该联合那些坚信自由私人企业的自由意志论者来争取对这种思想的支持呢(奈斯贝特,1979)?迎接未知真理的挑战,需要鼓起勇气,摆脱理智障碍和理智保留,不这样做就不可能发现真理,即使发现也只能是局部的。因此,按照逻辑推理,忠实于高深学问看来需要尽可能广泛的学术自由。

尽管看起来这个命题提得很勇敢,但实际上,在根据学术自由推导出的思想自由交易方面有着重要的保留。这里所出现的学术自由学说基于对自动进步的信念,这一信念源于产生经济上的不干涉主义学说的同一思想。如果能够说服政府除了提供必要的经济补助之外对研究不加干预的话,那么科学知识,像经济上的不干涉一样,是可以指望产生进步的。但

^① 苏格拉底(前 469—前 399):古希腊唯心主义哲学家。——译者注

是,由这种理智策略所产生的力量的潜在后果,从战争灾难到缓慢的但同样具有破坏性的环境的恶化,可能需要人们用一种新观点来看待这样一个问题,即没有限制的学术自由是否会像没有限制的经济上的不干涉主义一样成为灾难(普赖斯,1971)。不过,至少有一位作者(胡克,1969)认为,经济上的不干涉主义所必要的控制,不能用于理智上的不干涉主义即学术自由上。

学术自由的必然结果是学者有义务为他们借以得出结论的思想过程提出充分的证明,以便由其他学者评价这些结论的准确度和效度。尽管这是一个好的规则,然而有时也会出现例外。例如,有人认为学者同大陪审团要求其提出资料来源的报社记者之间有相似性。两者都面临这样一种困境,或者蔑视政府权力,不公开资料来源,或者失去信用,以后再也得不到信息。公众则面临一个在出版自由和所有公民帮助揭露犯罪行为的责任之间进行平衡的问题。法院早就授予了律师和医生这类专业人员保守秘密的特权,但是对出版界是否应该同样拥有这种特权则意见分歧。以此观之,对学者的意见大概也会有同样的分歧。在这种情况下,大概最好的办法是在资料来源问题上让学者质问学者,而不是让政府通过传讯来查问他们(亨德尔和巴德,1973)。

自由和高等教育的政治化

如果高等教育合法存在的根据纯粹是认识论的,如果说

与作为或多或少同公众论坛和市场相分离的象牙塔的大学相联系的价值自由的客观性是可能存在的话,那我们也许可以允许追求真理的无限自由,无论这种探索会引向何方。但是正像我们所认识到的那样,现代高等教育合法存在的主要基础是政治论的。今日的学院和大学已陷入了错综复杂的社会力量的网络之中,常常卷入人的价值。在这种背景下,学术自由的运用几乎必然导致社会力量的现有平衡的改变,一些人赞成,而另一些人不满。那些对变革不满的人不仅会抵制变革本身,而且会抵制引起变革的学术自由。那么,当涉及价值时,怎样保护学术自由呢?

有些人认为,学院和大学为自由付出的代价是对有争议的问题采取中立态度。虽然他们承认,高等学府应该自由探讨这一争议问题的正面理由和反面理由,但却认为高等学府不应该采取对立态度破坏这一平衡。对这些院校来说,站在任何一方都会导致对立派一有机会就把高等教育同他们的利益结合起来。这对它的自治可能是致命伤(麦克康纳尔,1968)。这种中立哲学的一些支持者甚至主张,教授在讲授有争议的问题时,不应该掺进自己的个人观点。他们认为,对教授来说,要求学生注意他同情共和党、民主党或共产党,像要求学生注意他信仰天主教、新教或犹太教一样,都是不合适的。尽管参加选举的年龄已降低到18岁,然而一些人仍然认为,在大学学习期间,学生还是采取“缓期判决”的作法好。

另一些人认为,为了学术自由所付出的中立代价太高了。他们把中立看做是既放弃了判断,也放弃了人类利益,这就失去了自由教育的主要意义。在他们看来,追求真理包括探讨各种形式的知识,既包括事实性的,也包括理论性的(艾肯,

1971)。他们宁愿放弃中立的安全港,而根据学术自由的原则公开讨论有争议的问题。他们甚至采用了政治论的高等教育哲学,断言学院或大学即使想中立,实际上也办不到。如果人们想要像苏格拉底所说的那样探讨一种论点到它所能导致的任何地方,那他们就可能被引进政治论坛或经济市场,在这里他们不可避免地要卷入并参加战斗(博克,1982)。在这里可以充分证明,思想不仅有后果,而且只有这些后果在校园以外的经验的验证下,思想才能被充分理解(肖本,1971)。尽管大学在社会方面的意义可以有多种解释,然而它是社会变革的主要动因却是不可否认的。

学术自由既要对社会进行谴责而与此同时又要对社会负责,这种自相矛盾的状况可以通过几种方式来解决。埃默森(1964)提出了这样一种方法,即划清言论和行动的界限。他实际上主张言论应该不受政府或其他直接的社会控制,而对行动,他认为可以有正当合理的限制。就拿大学里的下列可能的活动来看吧,教授可能:(1)客观地比较不同的社会思想制度;(2)描绘这些差别,对其中的一种表示中等程度的偏爱;(3)毁谤当前的制度,与此同时赞扬另一种制度;(4)认为用暴力推翻现存制度是合乎民心的,甚至是必要的;(5)煽动学生组成秘密革命集团;(6)实际组织并指导革命活动等(麦奇路普,1955)。对前三种情况,也可以包括第四种在内,应该给予学术自由,这不会有什么争议,因为教授把自己限定在言论范围之内了。在前四种情况里教授只不过是谈论思想。在最后两种情况里,学术自由完全应该受到限制,因为教授已经步入了行动的范围。

在左有谴责社会的岩礁、右有对其负责的旋涡之间,驾船

的另一途径是把运用学术自由进行教育改革同进行社会改革区别开。如果教授的言论对加强学生的理解是必要的或者是适合的,那么这些言论就应当受到学术自由的保护(亚伯拉姆斯,1970;梅兹格,1969)。大学应该是新的、有争议的、非正统的异端邪说的论坛。按照赫钦斯(1952)的话来说,如果在一所大学里听不到与众不同的意见,或者它默默无闻地隐没于社会环境中,我们就可以认为这所大学没有尽到它的职责。不过,大学在有争议的问题上不必保持中立,并不意味着它在这种问题上必须采取革命态度。

使谴责社会和对其负责和谐一致的第三条途径是,把学术中立看做是意义不明确的遗嘱而完全不予考虑。按照这种观点,中立等同于与世无争的隐居,不偏不倚等同于冷漠无情,客观性或公正无私等同于对公众争议的问题拒绝发表任何意见。此外,中立被认为是太热衷于容忍分歧了,以至于它忘记了持不同意见者所不满的社区的利益。学者所缺少的和民主所需要的不是沉默,不是一致同意,而是“辩论的文明”。正如一位权威人士所说,学说的冲突不是灾难,而是机会。大学所必须提供的是一切理性探究所必要的先决条件,即非党派控制的论坛,对立面可以在这个论坛上相互进行接触,根据共同赞同的证据和逻辑原则来探讨互相之间的异同(泰勒,1973)。

有些人声称资本主义制度下的学术自由存在着虚伪性。他们把传统的高等教育看做是为“既成权力机构”生产人员的流水线。在这条流水线上并不缺少抗议它的压制的呼声。为了对付这一指责,这种制度的经营者设计出一种巧妙的作法来削弱甚至驯化它的批评家。他们不是同批评家争论,这样会

提高批评家的地位,也不是对他们进行审查,这会使他们成了殉道者。具有理性的既成权力机构欢迎它的批评家,把他们的书列为必读课本。这样熟悉对这一制度的谴责成为在其中取得成功的必要条件之一(沃尔夫,1969)。

政治和宗教传统

无论人们是否把在有争议的问题上保持中立看做是学术自由必不可少的条件,各种各样的团体还是运用许多方式来限制学术自由的运用。例如,州立法机关在出现危机的时候,常常强迫教授作忠诚宣誓。这些法律的含义似乎是,只要学术自由同联邦和州宪法这类基本制度相符合,那就可以容忍,否则就是颠覆行为。对运用学术自由进行细节改革的修正案,如果是与宪法的整体精神一致的改革,很少有人会表示反对。打个比喻来说,就像一条裤子,即使加上一块补丁,也仍然是那条裤子一样,真正的问题在于重大修正案,也就是将要影响宪法精神的改革,即等于做一条新裤子。这种改革将是革命性的。

外界公众是否应该容忍探讨现存秩序的重大核心问题的学术自由呢?当然,任何不容忍的态度都使自由成为幻影(教育委员会对巴尼特诉讼案,1942;麦希路普,1955)。鉴于联邦宪法取代了以前的邦联宪法,难道我们不应该认为,至少存在着进一步重大改革的可能性吗?杰弗逊是如此伟大的共和国之父,在他的第一次就职宣誓中就宣称:“如果在我们中间有

任何人想解散联邦,或者想改变它的共和制形式,那么我们不要打扰他们。正是由于有了这种安全保证,才可能容忍意见的失误,同时理智也可以自由反击。”

探索现存秩序核心问题的学术自由——拥护我们所憎恨的思想,像霍姆斯法官所说的那样——必然会引起某种不安。也许自由和安全不可能同时兼而有之。一旦改革的力量松弛了,就很难说会产生什么样的新平衡。但是无论在什么情况下,外界人士,不管是董事会的成员还是立法机关的成员,想要在教师中甄别出我们制度的敌人来的意图,在实践上是徒劳无益的,在道德上是令人反感的。它之所以在实践上徒劳无益,是因为几乎没有或根本没有证据表明卖国贼会老实地拒绝忠诚宣誓而暴露自己。它之所以在道德上令人反感,是因为搜查颠覆者的结果常常是既搜查了颠覆者也搜查了自由主义者。当政府试图搜查隐藏的卖国贼的时候,笼罩在教师头上捉摸不定的阴云使那些从事社会敏感问题研究的人感到胆怯和不安。这也许远比那些隐藏的卖国贼们所能做的更有害。因此,想运用学术自由的对手的最坏的方法来保护学术自由,是不可能有好结果的(麦克艾伯,1955)。

康马杰(1947)恰如其分地对这种情况作了概括:“不忠诚测验不仅在应用方面是劳而无功的,而且在后果方面也是危害严重的。这些测验分散了人们对真正不忠诚活动的注意力,压制了由真正忠诚所激发的批评。从一开始,美国人就已经认识到存在着新的领域、新的真理需要人们去探索发现。想把美国方式限制为一种单一的形式,强令它成为一种单一的任何作法,都是对美国方式中所有健康正确东西的不忠诚。”

学术自由的一些忠实信奉者援引伏尔泰^①的话作为自己的证据。据说伏尔泰这样说过：“我不同意你所说的，但我誓死保卫你说它的权利。”但是当代的一位持不同意见者（赖安，1949）用这样的话来回击：假设一个人所不赞成的东西是有害于他所认为的美好的事物的，难道他能够誓死保卫宣传错误的权利吗？难道一个人可以以学术自由的名义认为一个人有坚持错误并把别人也拉向错误的权利吗？否！这位作者宣称，错误没有权利。

但是这种反驳远不能令人满意，因为所阐述的观点究竟是真理还是谬误完全是悬而未决的问题。这样我们就又回到了这个问题上，即真理是行使学术自由的先决条件，还是自由是取得真理的先决条件。在大多数像伏尔泰所引起的这类问题上，墨守成规的作法很可能看来是正确的，而改革，因为它不墨守成规，就似乎是错误的。这位伟大的法国人的话，毫无疑问不是为了保护错误，而是为了打破墨守成规在压制改革方面的绝对优势。

到此为止，我们所探讨的都是世俗的高等学府内运用学术自由的问题。现在假设是教会所属的学院和大学，那么上述学术自由的原则是否应该有所修正呢？这完全应该看具体情况而决定。如果宗教信仰妨碍一个学者追求真理到它所能到达的任何地方，如果他们的神学枷锁束缚了学术思想，即使很松，那他们也是在那个范围内侵犯了学者王国的自治权。美国大学教授协会（1967）已经提出，教会院校的宗教信仰还可能成为一种束缚，这一点应当提醒想当教师的人在签订雇

① 伏尔泰（1694—1778）：法国启蒙思想家、作家、哲学家。——译者注

用合同的时候注意。

与此相反,根据一个耶稣会会士麦肯齐(1967)的说法,牧师——学者并不面临着学者献身于真理而牧师为世界作证的矛盾。他承认,对两者互不相容的担心,来自牧师绝对服从上级的宣誓,而上级可以审查他的学术。这种审查绝不等同于学者把自己的研究成果交给同事评论,因为同学术评论的情况不一样,这种审查人员没有任何义务参加进一步的辩论或讨论。还有,这种审查实际上是不必要的,在审查者所自称要做的工作,即保护广大读者、防止不负责任的出版物发行方面,学术界具备的条件更充分。因此,麦肯齐坚持认为,如果牧师想成为学者,他们就必须拥有学者的传统的学术自由,因为,如果学术研究不是因为学术成就而受到尊重的话,它就不会对教会有任何贡献。北美洲的天主教大学国际联合会认为天主教大学不应该受“宗教裁判的控制、审查或监督”,这一事实加强了上面这种观点(柯伦,1980)。

上述适用于教会所属的高等教育的许多观点也同样适用于信奉政党路线的教授是否有资格享受学术自由的利益的问题。这里的关键问题是,教授是否在真诚遵循党派路线的时候,还仍然保留着对值得信仰的东西的最终判断。如果是这样的,那么这些教师似乎应该受到学术自由的保护(沃尔夫,1969;范登黑格,1964)。但是,如果放弃了独立思维,如果教师所主张的并不是他真心拥护的观点,那就是理智上不诚实的表现;就应该剥去他的学术自由的外衣。此外,任何放弃自由决策方面自治的教授,完全不适合在自由的学术探究中领导别人。

学生和学术自由

到此为止,我们所探讨的主要是教师的学术自由问题。现在要问学生怎么样呢?非常清楚,他们与保证教授的学术自由利害攸关。对教授理智自治权的任何剥夺都会损害学生自己的教育前程。但是学生自己是否应该同教授一起享受学术自由呢?答案是既是又不是。德国大学在“学习自由”(Lernfreiheit)和“教学自由”(Lehrfreiheit)之间作了有益的区别。前者与学生有关:选择学什么(选修课程)的自由,决定什么时间学和怎样学的自由,以及形成自己思想的自由。后者与教授有关:选择授课科目的自由,选择研究项目的自由,得出自己关于真理结论的自由。教学自由是那些在掌握高深学问的技术方面受过训练的人的特权。由于学生仅仅是初学者,他们还不是足够成熟的学者,因此不能充分享有学术自由。在他们的学习期间,他们应该被看做是学徒或者是学术界的低级成员,正在发展自己的独立思考的方法和习惯(蒙尼贝尼,1964)。他们的学习自由充分体现在教授的教学自由中。

遗憾的是,一些学生活动分子在保护他们的教授的学术自由方面并没起到好作用。就拿马库斯之流来说吧,他们认为有时应该对容忍采取不容忍的态度。虽然他们也承认,一般来说,容忍的目的是为真理铺平道路,但是,他们断言,即使允许言论自由,言论也可能像门汉(1956)所说的那样被微妙的方式所歪曲,反映当权者的思想,教授不是被看做是自治的学

者,而被看做是“既成权力机构”的工作人员(平科夫斯,1972)。由于一些人把学院和大学看做是统治机构的不可分割的一部分,因此就存在着个人独立思考的理性自治受到逐渐损害的危险。为了防止学术自由受到这种所谓的歪曲,学校仍有必要保留扰乱课堂和校内会议的权利,以解放可能被其引入歧途或受其压迫的少数民族或政治上的少数派。越南战争被挑出来作为证明这一观点的典型例证(贝道,1972;琼斯,1972;巴恩斯,1976)。

然而,如果我们同意这种观点的话,那么,当一项事业如此神圣以至于超出了学术自由的权利的时候,难道我们也不让任何狂热分子或极端分子来决策吗?运用学术自由可能造成社会的不公正这种看法使词汇的一般用法被讹用。掌握语言学或词义问题的途径是靠理性的论述,而不是靠大声叫喊压倒别人或扰乱课堂。这里我们不妨重复一遍对“学生的权力”的一般看法,即暴力是理性的对立,因此是对高等教育自治的否定。此外,自治的学院或大学必须有权规定关于其校园的安全和秩序的条件。这不仅包括关于会议时间和地点的“交通规则”,而且也包括有关保持肃静的规定,所有这些同校园以外的权力机关的规定几乎没有什么不同(埃默森,1970)。尽管有些人认为,大学必须准备在必要的时候用直接的不可阻挡的武力来维持秩序(豪塞,1975),然而另一些人则强调,那些规则及其实施的基础在于整个社区的一致同意和它的成员对违反规则的行为表示真正的忧虑。

破坏学术自由的权利完全可以说就是摧毁它的权力,这并非危言耸听。大概没有任何打击比压制学术自由更直接指向高等教育的要害了。我们必须不惜一切代价防止这种威胁。

学术自由是学术界的要塞,永远不能放弃。当然,那些是学术自由的公开或暗藏的敌人的教授在任何情况下都无权享受它的保护,甚至最好不让这种教授再承担学术责任。自卫法律禁止把自由给予那些想摧毁它的人(麦奇路普,1955;亚伯拉姆斯,1970)。

公 民 自 由

在对真理的不懈追求中,教授的武器不仅有学术自由,而且还有公民自由。不过,二者必须加以认真区别(西尔勒,1972;范艾尔太恩,1972;贾斯珀斯,1959)。按照赛尔的观点,在二者中公民自由更具有普遍性。他认为理智自由对民主社会的所有公民来说都是需要的。而学术自由与此相反,只是自由的一种特殊的情况,仅适用于学术界。公民自由来源于政治原则,而学术自由来源于高深学问的性质。前面已经提到,联邦最高法院在联邦宪法第一修正案中找到了学术自由的根据(斯威泽对新罕布什尔州诉讼案,1957)。在任何情况下,教授既是学者又是公民。那么,他什么时候应该援用公民自由,什么时候应该援用学术自由来保护自己可能与众不同的意见呢?一般来说,当他们在专业领域内演说或写作时,他们应该援引学术自由;当他们发表的意见不属于他们的“讲座”范围时,他们应该援引公民自由。

社会为这两种自由,即一般的和特殊的,所提供的社会保护的种类,有着明显的不同。对公民来说,只要他们遵守秩序,

就可以就任何共同关心的问题自由发表自己的意见,用不着害怕罚款和监禁。不过,当公民表白自己的思想时,他们确实冒着失去名誉和前程的危险,他们的同事可能不再尊敬他们。尽管这些事情使人感到遗憾,然而这些危险确实存在于自由的运用之中。

教授像公民一样享有同样的自由,而且除此之外他们还有另外的终身任职的保证,这附属于他们的学术地位。他们不仅不会因为与众不同的言论而被罚款或监禁,而且也不会失去前程,也就是他们的学术职位,不过他们可能失去名望。为什么有这种差别?为什么给教授的自由以更大的保护?因为,公民自由是每个公民都有的一项权利,而学术自由是一项特权。尽管这二者有些相似,然而终身任职既不是一项“行政特权”,也不是文官工作保险(贾斯珀斯,1959;洛韦尔,1934)。社会给教授提供这种学术特权是因为这与他们观点的诚实利害攸关。这与法官的终身任职极为相似。如果教授们在表明态度时还要担心经济上的报复,他们就可能胆怯,以至于完全放弃学术活动,这对社会明显有害。

有些作者对高等教育哲学包括终身任职表示异议。在有些人看来,终身任职令人反感,因为编辑、牧师等都没有终身任职(梅兹格,1975)。在另一些人看来,终身任职并不是非有不可的,因为自从斯威泽(Sweezy)判决书以来,法院可以充分保护教师的权利和自由。教师本身有时也反对终身任职,因为他们为了保证他们对讲座的终身资格,所付出的代价常常是低工资。雇主院校也提出了反对,认为终身任职妨碍它精简教师队伍中的“累赘”以提高学术地位。学生最近也对终身任职提出异议,认为它意味着一种学术上的“人员臃肿”。他们认

为,废除终身任职可以使教师“保持警觉”,并保证更好的教学质量。可是,许多教师则认为,废除终身任职不但不能使他们保持警觉,反而会使他们屈从于威胁探求真理的强权。总体来看,麦奇路普(1967)和他的大多数学者同事都认为,只要发扬终身任职的优点,克服它的缺点,那么保留它是明显有利的。

有人认为在教授的讲座内外划分自由的界限是不妥当的。美国大学教授协会始终如一地认为,学术自由在教授们的所有身份上,如教师、学者、公民、顾问,并在所有的讲台上,都保护他们(梅兹格,1969)。只要拥有两顶帽子(学者和公民)的教授记住,并让其自己和别人也明白他在一定的时间里戴着哪顶帽子,那么,冒着作为公民的危险在任何时候都不应该也不必成为作为教授的障碍(豪塞,1975)。再有,划分出教授讲座的界限并非易事,甚至并非有利。钻研高深学问某一领域的学者,很可能也对其他领域有学术兴趣,尤其是那些同族的领域。毫无疑问,在跨学科的时代里,阻挠学者涉足他们自己的专业之外的学术领域,那真是见识短浅(麦奇路普,1955)。

尽管应该鼓励教授们不要僵化地看待自己的讲座范围,但是,他们永远也不应该把大学作为传播他们个人观点、大造舆论的工具,无论是他们专业领域内的,还是专业领域外的。任何教师或管理人员,都不应该充当大学法人或大学整体的代言人,不管是打着学术自由的旗号,还是打着公民自由的旗号(珀森斯,1973;埃默森,1970)。打算成立“大学党”的思想是同高深学问的多元主义格格不入的,如果是为了抵制对学术自由的压制,那倒可能是个例外(约翰逊,1968)。

当学者确实是在课堂外发表演讲时,他们应该弄清两件事:他们是作为个人在演讲这一事实,以及他们所讲的专门知

识的程度如何。即使公众不管这一预先说明,仍然对大学的印象黯然失色。这一令人遗憾的结果仍然比要求教授公开演讲之前提交管理机构审查以求得批准更符合人心。这种提交审查的政策也许会挽回大学的形象,但是它也意味着教授可以公开宣讲的所有内容都得到了大学官方的批准。有人认为,在战争时期,大学董事会压制教师的不爱国的言论是正当的,因为这些言论可能对国家和大学都是有害的。然而,详细的调查表明,这个问题在战时和在平时不应有什么差别(洛韦尔,1934)。

正像在划分学者的专业领域内部和外部方面可能存在不确切性一样,在高深学问和低级学问之间也很难划清界限。这就提出了这样一个问题,既然提供给学者的学术自由是以他的复杂的知识为基础的,那么人们可以把经典模式的大学所享有的豁免权和特权给予包括私立的和公立的、小型的和大型的、尖子型的和大众型的各种类型在内的所有大学吗?与此相似,学术自由的所有保护都应该提供给初级学院吗?教授的所有特权都应该提供给教师助手和图书管理员吗(贝尔,1970)?由于学术自由和公民自由是互相补充的,并且由于在民主社会里公众与理智自由利害攸关,因此对这些问题的回答看来应该是自由主义的而不是尖子主义的。

以学术自由为背景对公民自由的讨论,如果不在注意教师的公民自由的同时也注意到学生的公民自由,那就是不完整的。学生对公民自由的运用可能发生在校园内,也可能发生在校园外。如果发生在校园外,那对学院或大学关系不大,或没有什么关系。然而,如果发生在校园内,那就完全是另一回事了。确实,这种情况关系重大,甚至法院都违反常例出面保

护这一自由(布鲁巴切,1971)。在构成公民自由的十项宪法修正案中,第一项与这里所讲的主题有关。学生对第一修正案所提供的自由的兴趣,比较重要的是他们对不受审查的出版物的关心。自由集会讨论他们有共同利益的问题的权利也同样很重要,尤其是在组成各种学生组织方面(麦格西诺,1978)。在自由的标题之下,还有邀请那些持有与该校教师不同观点的学者来校园演讲的权利。最后,在学生的公民自由权利之中,还有通过“静坐抗议”,设立纠察线,甚至罢课等行动抗议学院或大学的权利。但是,正如前面所述,学生应该秩序井然地行使这些自由权利,绝不能阻止他人从事学术活动(美国公民自由联合会,1970)。

第四章 高等教育为谁服务

影响“高等教育为谁服务”这一问题的两个相互关联的方面是：学生的才能和学术课程的性质。它们每一方面都取决于另一方面。要想对想进大学的人是否适合攻读学术课程作出任何评价，就必须考虑他们所学课程的性质；然而不考虑准备学习这种课程的学生们的能力，课程性质就不可能确定下来。因此，要回答“高等教育为谁服务”这一问题，我们就必须决定怎样看待才能和课程因素各自的重要性。

少数人对多数人

长期以来，这一决定主要是一个学术问题。在学院和大学成为复杂的现代生活中的一个极其重要的组成部分之前，它们的对象在很大程度上只限于少数学术精英。这种现象似乎很合乎逻辑。如果一种高等教育哲学的独特性，体现在高等教育的学科内容较之初等和中等教育更复杂的话，那么当然只能允许有能力学习这种较复杂的课程的人进入高等学校之门。起初，精英是一个政治经济阶层。的确，高等教育只适于

上层社会这一假设,在美国殖民地时期高等教育中就已存在了。托马斯·杰弗逊主张实施英才主义而不考虑社会地位。他希望通过初级和中间学校的“垃圾中耙出英才”,选送他们去接受高等教育。今天,精英是通过心理测验被精确而公平地选择出来的。

杰弗逊的理想在 19 世纪和 20 世纪都获得了重要的支持者(弗莱克斯纳,1930;奈斯贝特,1971;贾斯珀斯,1959)。然而,虽然在这一时期逻辑和历史显示出一致性,但自 20 世纪以来,逻辑与经验之间分道扬镳的现象却日益明显。正如本书其他地方所指出的那样,在高等教育领域中,经验再次证明比逻辑更有影响。开始叩击学术大门的学生人数远远超过传统的学术限制范围和历史的期望,结果就出现了使课程去适应学生而不是像过去那样使学生适应课程的发展趋向。

青年人开始认识到,高等学校这一过去一直是选择少数学术精英的机构,现在还在起分配职业阶梯上的等级和社会结构中的位置的作用。随着青年人对这种作用的认识,他们越来越希望获得高等教育,以使自己的社会地位得以提高。高等学校的这一作用是如此重要,以致无数的青年人逐渐觉得上大学是一种责任。这一发展倾向与 20 世纪高等教育从社会边缘向社会中心发展的趋势是相一致的,后者导致各种各样的新职业纷纷涌现(格莱泽,1970)。对美国青年(尤其是少数民族青年)来说,高等教育取代西部边疆而成为他们的机会之乡。这一趋势在要求“开放入学”的呼声中发展到了高峰。

由于在决定“高等教育为谁服务”这一问题时存在着政治因素与学术因素之间的尖锐矛盾,因此美国高等教育哲学开始面临入学方面的种种问题。起初,有人担心(如福德姆大学

校长,见《纽约时报》1948年10月10日),大量增加大学入学人数会导致“教育膨胀”。为大量平庸的学生支付经费,让他们汇入高等教育的通货,只能导致高等教育贬值,这样便促使产生了一项学术上的格雷欣法则^①(Gresham's Law)。所需要的是——我们继续采用经济方面的类比——要在入学方面采用一种金本位制^②(gold standard)。后来有人担心,接受大学教育的学生人数将超过实际所需的就业人数。这样就出现了一个问题,即未来社会可能存在一种不安定的“教育无产阶级”。为此,一些人提出,美国是否应该像某些国家那样,由政府根据就业机会控制入学比例。

高等教育:权利还是特权

在探讨一种民主的高等教育哲学的含义之前,我们必须搞清楚吵吵嚷嚷要求进大学的人们是否有权利进大学,或者更确切地说,高等教育是否是一种特权。要回答这些问题,首先必须明确所用术语的含义(莱帕蒂,1976)。当一些人被允许做另一些人不能做的事,或不要求一些人做另一些人必须做

① 格雷欣法则:经济学中“劣币驱逐良币”的现象。如两种铸币面值相同,却由价值不同的金属所铸成,则价值低的货币,会使价值高的货币退出流通领域。这项法则的历史可追溯到16世纪。19世纪人们错误地将此法则归功于伦敦皇家交易所创始人格雷欣爵士,故称格雷欣法则。——译者注

② 金本位制:指通货本位是一固定的黄金量或保持为一固定的黄金价值的货币制度。——译者注

的事的时候,就有特权存在。例如,一些人有机会获得高等教育而另一些人则未能获得高等教育时就是如此。这种特权可能是通过努力赢得的,也可能是不劳而获的。举一个恰当的例子来说,优异的学习成绩可以使一个人获得就学于一名伟大的学者的特权。相比之下,高等教育作为上层社会垄断的特权则是一种由出身决定的偶然的事,因而是“不劳而获”的。同样由于出身的偶然性,其他许多人——如少数民族的成员——在获得高等教育机会方面就处于一种不利地位。即使在少数民族成员能够进高等学校的地方,他们的不利状态仍然存在,因为那种惟一可以获得的教育注重维护既成体制的多数人的文化,对少数民族成员来说,他们会发现这种文化与他们自己的环境毫不相干。

特权可以是专横的,如那些大门只向教派顾客而不是世俗顾客开放的私立高等学校就是如此。在这种高等学校中,一名学生也不能因为他所分享的特权被蛮横地收回而对这种蛮横的开除加以反对(安东尼对锡拉丘兹大学诉讼案,1928。这个案例中,原告安东尼因她不属“锡拉丘兹型”而被被告大学开除)。特权也可以采取一种相反的形式,如有的国家在战争时期,应征年龄的在校大学生就可以享受延迟服兵役的特权,而非在校大学生则不能延迟服兵役。因此,说大学教育是一种特权,其含义显得模棱两可:这样一种哲学既可以与机会均等相一致,也可以与其相矛盾。

有这么一种主张,其含义同样显得含糊不清:即青年人有权享受高等教育。如果一个人有权享受高等教育,那么其他人就有法律义务提供高等教育。这种情况在公立高等学校中很普遍。在这类学校中,与前述安东尼的例子相反,学生可以

通过正当地诉诸“联邦宪法第十四修正案”中的有关条款免受专横的开除(参见狄克逊对亚拉巴马州大学诉讼案,1961。在这里,原告上被告大学的权利不能在缺少正当的手续——即通知和听证——的情况下予以剥夺)。然而,学生有权上公立大学,并不意味着这种权利是人人都有的(迈诺格,1973)。一个人必须达到入学考试标准才能享受这种权利,进大学后,他还必须满足一定的学业要求。但是主张道义上每一个人都有权利享受高等教育,则完全是另一回事。这里所说的是,让每一个人都有条件尽可能充分地发展他的潜能,这是一种良好的公共政策、良好的政治哲学。这种观点的理由是,高等教育可以培养出更好的公民、更有生产能力的工人、更有欣赏力的闲暇利用者,等等。

正如埃里克·阿什比所说的,无论如何,我们并没有面临是选择大众型高等教育模式,还是尖子型高等教育模式这种两者必居其一的局面(里斯,1976)。但是如果两者同时兼顾,我们就必须面临这样一种含糊的提议所必需的条件。一方面,如果人人都受高等教育,就需要对迄今为止的那种为尖子而设的课程进行修改(莫尼汉,1971)。即使进行了这些修改,入学的考生还必须受到保护,避免“转门”政策给他们带来的影响,即一年级时人人入学,但很快就有一些人因为达不到学业要求而遭退学。另一方面,也有人认为,创建一种普及高等教育的理论毫无用处,因为即使最富裕的国家也不可能提供普及高等教育所需的经费(威尔逊,1978),除非社会愿意重新分配目前用于国防、空间探索、公共卫生和社会福利计划方面的国家资源,否则根本不可能有足够的人力物力来普及高等教育。因为这种慷慨的资源重新分配是完全不可能的事,因

此,我们所面临的问题是怎样合理地分配有限的剩余资源。

在《理想国》这部论正义的不朽著作中,柏拉图从两方面论述了公正教育的含义。从第一方面看,一种公正教育是使每个人特有的能力得到发展的教育。从第二方面看,个人的能力应该以有益于整个国家的方式去发展。第一个方面在当代高等教育中也许受到了更多的注意。在这里,公正的实质是区别对待不同的人,实行能人统治。各种职业应向有才能的人开放。在英才主义中,公正要求一个才智出众的学生应该享有优越的机会。

一位名叫约翰·罗尔斯的当代作家认为,教育机会方面的英才主义所导致的不是公正而是不公正。罗尔斯强调的是柏拉图的第二个方面。他认为,由于财富和权力方面的社会和经济不平等造成的教育差别,只有在它们对整个国家有益时才是正当的。同样地,英才应该获得优越的机会并不是因为他们有天赋才能,而只是因为向他们提供教育费用,利用他们的天赋才能,可以去帮助不太幸运的人们。虽然任何人都不能因为他的超人才能而获得比他人有利的起点,然而,这种差别却是不应该被忽视的(罗尔斯,1975)。

如果高等教育中的公正是要确保那些处境最不利的人获得对自身价值的自信感,那么可以有几种方式去做到这一点。一种方式是把柏拉图的论点倒过来表述,主张越是缺少才能的人越是需要更多的机会。对贫困者来说,“反向歧视”(reverse discrimination)是一种纠正过去不利做法的一种尝试。这种理论认为,必须给学生增加机会,直到他们把握住机会为止。但是提供这样一种机会则意味着剥夺了某些更有才能的学生的一个重要机会。著名的贝克案例就是这种情况(参见贝克对

加州大学董事会诉讼案,1978)。

在这一案例中,加州大学拒绝白人学生贝克进它的医学院,但却同意一位学业成绩不如贝克的黑人学生进它的医学院。这种“反向歧视”作为一种“肯定行动”意在补偿少数民族过去受到的不平等待遇。原告争辩说,种族不应该成为被告大学招生政策的因素,法院在判决这个案子时应该是色盲的。但是法院持一种相反的观点,同意被告大学考虑种族因素。法院认为,大学的力量就在于它的观点灵活多样,并能充分地交换各种意见,在这些观点和看法中,种族、出身是一项重要内容。很明显,法院所主持的正义是同时从国家和学生个人利益两者出发的。

有些人把“反向歧视”看做是通过平等主义而实现公正的一种努力。有关大学入学方面的平等主义理论至少经历了两个发展阶段。第一阶段起源于《美国独立宣言》。宣言指出“所有人生来平等”。在宣言写作时期,有些人像爱尔维修^①那样,认为从心理角度说,人实际上是平等的;有人像卢梭^②那样,认为人之所以不平等,是由于他们所受教育不同的缘故。如果卢梭是正确的,那么解决不平等的办法必须是提供更多的和更好的教育。霍拉斯·曼^③大声呼吁:“因此,教育是实现人类平等的伟大工具,它的作用比任何其他人类发明都要大得多。”杰弗逊在这一问题上则有一种矛盾心理:虽然他在《独立

① 爱尔维修(1715—1771):法国启蒙思想家、唯物主义哲学家。——译者注

② 卢梭(1712—1778):法国启蒙思想家、哲学家、教育家、文学家。——译者注

③ 霍拉斯·曼(1796—1859):美国教育活动家。——译者注

宣言》中写进了平等主义,但他却在弗吉尼亚制定了高等学校招生的选择性标准。当他把平等主义写进《独立宣言》中时,他也许是想要实现政治上和法律上的平等;但他在决定弗吉尼亚大学的招生政策时,他采用的却是选择性而不是平等主义的原则。

第二种平等主义理论没有断定人生来平等,或一种教育制度可以使人人平等,相反,它承认人与人之间的差别,但却努力为这些差别的发展提供均等的机会。史密斯(1927)就曾提出过这种理论,他认为,一个人的能力决不可能在任何给定的时刻内被认识清楚,而只能设想如果提供一个良好的发展机会的话它可能怎样。社会确保每个人的能力得到最充分发展的惟一方式,就是在数量上为所有人提供均等的教育机会。否则,正如史密斯所说的,“在实际尝试之前,认为人们不能从同样的机会中获得同样的益处的任何判断,显而易见只对偏见和不公正有利”。

史密斯的理论遭到了一些人的批评。一种批评意见指出,这种平等很可能为才智平庸者提供超出其能力所能利用的太多的机会,或给才华出众者提供的机会则不能满足他们的需要——这两种后果都是不平等的。这些批评家主张,机会应该是不均等的而不是均等的,因为公正在机会与才能成比例时才能得到最充分的体现。史密斯的理论的另一个缺点是,信奉平等主义的教师可能会把注意力集中在帮助一般的和贫困的学生身上以克服他们的不利方面,并相信生来就较聪明的学生不给予帮助也能进步(沃利斯,1975)。较有可能出现的结果是,如果有才能的学生的确认识到他们所有的潜在能力的话,那么不管教师如何他们也会进步。

再者,虽然史密斯的理论中具有一种实际的公正性,但在我们已有种种具有高度预测价值的心理测验(例如学术性向测验)时,再以一种通过学业竞争的试误式的方法来挑选大学生,必定既浪费时间又浪费资源。我们不妨承认,在20世纪初发展起来的科学的测试既明确了个人差异这一事实,又给学生具有同等的能力这一行将消失的观念以致命的打击。但这并不是说,这些测验不能再作进一步改进——例如,使它们对少数民族文化的偏见更少些,寻找测量除智力以外其他品质,如主动性、坚韧和勤奋等的方法。

有些人采取一种相反的观点,他们认为量的平等是把“机会均等”与“相同的机会”混淆起来了。当他们使用“机会均等”一词时,心中的设想比较灵活,或者是指机会公平。他们把“机会均等”一词看做是两个相互矛盾的方面的愉快的妥协,即一方面承认个别差异,同时对全体大学生又一视同仁。机会均等特别对那些不愿放弃使用“平等”一类战斗性词语的人来说具有很大的吸引力。在过去,“平等”一词中塞满了烈性的社会性炸药。但是,这一矛盾不是很容易解决的。批评家罗尔斯(1975)提出反对意见说,事实上,机会均等会带来的一个相同结果,即在角逐社会影响和社会地位方面把较不幸者抛在后头。即使在某些情况下事实的确如此,奥谢(1906)在他的下面一段话中却清楚有力地表明了英才主义思想的合理性:“在一个民主社会中,阻止一个在智力或性格与体力上属于强者的人取得凭天赋能力所能取得的成绩,其不公正、不民主和犯罪的程度正如阻碍一个弱者在与同伴竞争时最大限度地发挥其能力一样。”

如果我们准备承认造成学生不平等的差异的话,我们就

必须确定几条原则。首先而且最重要的是,差异区别必须与确定的教育目标有关并与其保持成比例的关系。的确,如果区别与这些目标无关,它们是最令人生厌的。平等主义的战斗口号在整个历史上声震环宇,就是因为它反对的是不劳而获的各种特权。真正的挑战不是民主主义向英才主义提出的挑战,而是平等向特权提出的挑战(格林,1972)。除了要教育有关以外,任何区分还都必须是在公开实现的并在同等人中具有一致的适用性(纳什,1965)。

有些例子可以说明这些原则(布鲁贝克,1969)。在某些情况下,不同的人应该一视同仁,因为造成他们不同的差别是与主题不相干的。很明显,种族就是一个突出的例子。肤色与可教育性毫不相干。性别也是如此。男女的确有别,但这种差异与可教育性也无关系。在另一些情况下,不同的人应不同对待,因为他们之间的差异是与主题有关的。优等生课程计划就是一个例子。对学生的不同能力作出区分,与为已在攻读大学课程的中学生提供高级学分这一主题是相关的。

总之,公正和平等似乎多少有些不相容。因此,正如克尔(1963)所指出的,我们必须注意怎样才能使平等主义者明白英才的贡献,以及精神贵族怎样才能证明其有理由存在于一个民主社会之中。或者,正如加德纳(1961)所说的,“我们必须在一个关心全体人民的背景中寻找天才”。实现柏拉图使每个人的特殊才能得到最充分的培养以对整个社会有所裨益这一理想的方式是,开设各种形式的高等学校,并促使各种学校都在自己的领域中寻求完善(布兰夏德,1976)。

不幸的是,实现柏拉图所倡导的那种公正的高等教育计划面临着一道严重的障碍。经济资源并不是根据才能在全体

民众中分配的。才智超常的儿童常常出身于低收入的家庭，才智平庸者倒常常有一个高收入的家庭。很清楚，如果前者被剥夺了发展其潜在能力所需的条件而后者滥用这些条件时，就会出现对公正严重误解的局面。

历史上，人们把高等教育看做是使个人为生活（从一般意义上说）及为某种职业或专业（从特殊意义上说）作好准备的一种机会。今天，学院和大学是促使社会向前发展的重要机构，这一点可以比以往看得更清楚（亨德森，1966）。从这一观点出发，高等教育是一种社会投资，而不仅仅是一种个人的支出（加尔布雷斯，1959）。在一种类似于我们自己的混合经济中，私立慈善事业和政府提供补助都是为了在选择过程中实现公正。有些人警告说，日益依靠政府为有才能的青少年提供高等教育机会是一种“爬行的社会主义”（creeping socialism）。即使这是真的，也无需打开自动报警器。在决定“高等教育为谁服务”时，我们最关心的是公正。只要国家所采取的措施能确保高等教育机会公正，对这样有益的干预就不必担什么心。慎重地使用政府资金去开发人力资源将会使未来更加富裕，而不是更加贫穷。

但是，还有一个公平的问题需要提一提。有人提出向所有人收税办高等教育，然而让少数获得高等教育机会的人利用它来为自己谋利益，这种做法是否公正？在一个个人可以自由为自己保留其高等教育的经济利益的社会中，期望他们支付大部分高等教育费用是不是不合理现象？要实现这方面的平等，有人建议应该免去每一个人的学费并为他们提供助学金，同时应向受过高等教育的人征收额外所得税——一笔足以补偿其所受教育的费用的额外所得税。

两种水平的高等教育

我们已经看到,虽然英才主义是高等教育的必然产物,但在高等教育从社会边缘转向社会中心时,当相应地有更多的青年人认识到如果他们要去从事各种可以获得的令人激动的新职业,有必要接受中学后教育时,英才主义开始变得站不住脚了。然而我们必须懂得上述转变怎样引起高等教育本身的改变,了解高等教育怎样满足新的社会需要,从而使得英才之外的其他人有可能进入学院。只要高等教育的范围只限于高深的知识,学院和大学的课程就会因为太难、太不令人感兴趣而无法吸引绝大多数学生。但是,一旦这种高深的专门知识运用于一个复杂的社会时,就会出现许多中间性的职业及相应地许多中间水平的学问。高等教育不再是狭窄深奥的,而是由许多种专门知识——这些专门知识有的较深奥,有的较浅易——组成的。正是由于这种新型知识得到承认和扩展,才使我们的学院大门开得如此大,以致提出了“高等教育为谁服务”这一问题。

正如有些人认为学生人数的不断增长导致了“教育膨胀”那样,另一些人认为对高等教育进行的分化导致了高等教育本身的贬值。贝尔(1970)指出,美国大学已经成为一个担负社会在其他地方所不能完成的各种任务的“垃圾场”。对这种趋势,大学常常采取欢迎的而不是抵制的态度。但是,正如莱维这样的清醒的教育家所认为的那样,现在是停止这种趋势的

时候了。他说大学,不能成为满足所有人需要的万能之物。海恩斯(1968)声称,有些需要未能满足这一事实并不意味着大学具备了最好的条件可以满足这些需要。事实上,这种做法可能为大学带来如此沉重的负担,以致它无法实现其基本目的。但还有些人(贾斯珀斯,1959;克尔,1963;珀森斯 1968)认为,任何事物都不能阻挡大学继续扩张,他们期望大学的未来呈现出极其多样化的特征。的确,如果大学要在公共生活和历史现实中生存,它的课程就必须充满这种生活(奥特加·Y·格塞特,1946)。

高等教育能否通过承认低级水平的高等教育来扩大入学对象,同时还值得称之为“教育”?根据某些观察家的观点,现在从高等教育中获得许多东西仅仅只有中学后教育的水平。麦奇路普(1974)对我们的有些学院是否在提供高等教育深表怀疑。他认为,教育只有建立在中学知识基础之上并且除了少数天才之外它无法在早期教育阶段获得时才是“高等”的。严格地说,麦奇路普把高等教育解释为学者、科学家和其专业是以继续研究为基础的专业人员的教育。学习这种课程必须有六种品质:智力、创造力、好奇心、抱负、勤奋和坚韧。麦奇路普承认,这些品质中有些交替补充。例如,勤奋和坚韧常常是智力的有效取代品质;懒散的天才和勤奋的普通人都作出过重要的发现,进行过有意义的研究。

或许只有 10%—15% 大学年龄组的人有资格接受高等教育。但是麦奇路普认为,仅仅强调这种高等教育,那只能培养狭窄的专家。因此,如果学生寻求的是“广博”(broader)或者“长期”(longer)而不是高等(higher)教育的话,他愿意对上述要求大打折扣。这样一种教育激发学生对广博知识的兴趣

和对继续学习的愿望。在这种教育中,可以完全没有天才的智力和自发的创造性,只要好奇心、勤奋和坚韧存在就行。这种选择隐藏着危险,“广博”教育可能导致肤浅,甚至浅尝辄止。

很明显,麦奇路普所打的折扣既不现实也不够大方。问题是还允许打多少折扣。例如,怎样对待职业技术教育、普及教育、补偿性中学后教育?弗莱克斯纳(1930)对所有这些教育不屑一顾,因为它们缺少深奥的思想内容。此外,学院也好,大学也好,都不应该被要求去从事其他机构可以教得同样好甚至更好的教学——这种观点也颇有权威性(海恩斯,1968;赫钦斯,1936)。一所大学如果试图办成满足所有人需要的万能机构,那不是骗人的,就是愚蠢的。

与其期望传统高等教育把弗莱克斯纳抛弃的那种课程包括在内,可能最好还是创办初级学院、“无墙大学”之类的新型机构。在这方面,初级学院一直是一种特别合适的机构。它不仅为那些准备转读四年制课程的学生开设学术性学院头两年的课程,而且它还提供咨询服务和补偿性、职业性的训练,并向青年人和成人开放继续教育。

因为这些机构是中学后机构,并采用了“学院”的名称,因此传统上把它们包括在高等教育的范围中。或许这就是它们所属的范围。用明尼苏达大学前校长——他改变了弗莱克斯纳的观点——的话来说,学术上没有什么低卑到不能纳入高等教育的東西(考夫曼,1934)。阿罗史密斯(1970)则走得更远,认为高等教育“必须准备完全进入任何教育背景中去,不管它们是多么非学术性”。

高等教育与中学后教育之间的差别是程度上而不是性质上的。因此,学术势利是不恰当的(贾斯珀斯,1959)。美国高

等教育的特征是多样化。第三级教育由许多种机构组成,其中既有尖子大学,也有初级学院——它看起来也许更像一所中学而不是学院。虽然美国高等教育哲学有一个共同核心,但在实际应用时必须具有某种灵活性。

第五章 普通教育和专业教育

曾经有一个时期,像“学问大师”亚里士多德或培根^①这样的以所有知识为自己研究领域的人,是以掌握全部学问为其目标的。但是,那个时期早已一去不复返了。由于现代社会所出现的“知识爆炸”,任何一个人都不可能成为通晓一切知识或掌握这种百科全书式知识的人。今天,一个人只能希望成为精通有限领域学问的人。这就向高等教育哲学提出了怎样安排大学本科课程的问题。是应该进行普通教育,即范围较培根式学问窄一些的教育,把专业化教育留待研究生阶段和专业教育阶段进行,还是普通教育与专业(特别是职业性)教育在大学本科同时进行呢?对这些问题的回答众说纷纭、莫衷一是,有些回答甚至是不可协调的。

如果我们的目标的确是进行最普通形式的教育,那么使学术教育适合学生的需要的确也不无道理。从学生角度考虑,有些专家不会被学生将来要成为公民、登上某级社会阶梯,甚至作出科学上或艺术上的贡献这些事实所左右。他们认为有用性不是学生的最大财富,他们的普通教育模式不是从这些

^① 培根(1561—1626):英国哲学家、英国唯物主义的现代实验科学的始祖。——译者注

外在因素中产生出来的。相反,它是独立的。它的目标是要培养全面发展的、有价值的人。教育本身和受教育这一状态就是普通教育的主要目的。有用性,即使是重要的话,也不过是一种副产品。如果作为培养一个全面发展的、有价值的人的结果,学生也成为国家或教会、企业或学问的一种财富,那也很好,但这种教育的主要目标决不能以这种结果为条件。

用范多伦的话来讲,教育不仅仅要使人学会“做事”(to do),更重要的是要使人学会“做人”(to be)。的确,教育的主要工作应该与生存的技能有关。在这种目标等级中,没有什么新颖的东西。卢梭说过,在使爱弥尔成为一名军人、教士或行政官员之前,他先要使他成为一个人。同样,约翰·斯图亚特·密尔声称,人首先是人,然后才是商人、企业主或专家。因此,让教育使他们成为有能力、有理智的人,他们以后在社会中所担当的角色会满足他们自己。

自由教育

虽然把普通教育解释成不受社会环境支配的一种自我实现或自我完成(就像上面所引的作家们所解释的那样)是合情合理的,但我们必须再一次记住,普通教育的生命力来自经验、来自历史。在历史上,学生是一个分数的分子,其值的变化取决于它的社会分母。这一点在普通教育的古典先驱——自由教育——中可以看得很清楚。自由教育的思想起源于古希腊古罗马时代。英文“自由”(liberal)一词是从拉丁文 liber(自

由的意思)发展而来的。这种自由与近代的自由主义不一样,它与个人在社会中的政治、经济地位有关。因此,自由教育只适合于与奴隶、工匠相对的“自由人”。由于无需做工谋生,自由人能够全力过市民生活和从事国家管理。无需说,在古代的分裂的社会里,自由人的人数相比之下是很少的。因此,自由教育作为高等教育的一个阶段是少数人而不是多数人的特权。

自由教育作为等级社会中少数上层社会的特权,与一种身心二元说相一致并为后者所强化。正如上层社会统治下层社会一样,头脑控制身体。因此,最适于上层社会的教育自然是理性教育。智力能得到高度发展的人在人口中只占很小比例,因为正如亚里士多德指出的,理智教育包括抽象与概括这些无疑构成学习中最困难部分的思维功能。红衣主教牛曼,19世纪自由教育的伟大倡导者,十分强调自由教育的理性内容。“明智地说”,这位伟大的红衣主教在他的著名演讲集《大学的理解》中写道,“自由教育本身仅仅是发展理智,它的目标就是获得杰出的理智,这就是我在这里要说的”(牛曼,1959)。我们还可以指出牛曼理性主义的几个方面。正如牛曼在其论文中其他地方所指出的,一个人要锻炼理智,必须“研究事物”。因为牛曼是一个杰出的古典学者,很有可能这一短语是用来翻译希腊文 $\theta\epsilon\omega\rho\epsilon\omega$ 一词的,我们的“理论”(theory)和“戏院”(theatre)一词就是从这一希腊词中派生出来的。由此推论,理智的行动等同于理论的思考——即“研究事物”。这样,可以说,理论教育是自由教育的核心,因为它扩大了人的想像中的行动范围。

把牛曼的观点更推进一步,“研究事物”就是要按事物的

本来面目观察事物。思维通过其概念化的能力能够做到这一点：通过考察大量的特殊事物，思维能够抓住这些特殊事物中的实质性的和普遍的东西。从多种多样的种族中，可以抽出所有种族共同持有的人性的思想。这样做时，思维与最终的现实保持接触。这样，理性的生活可以被说成是观察和沉思的生活（安德逊，1954）。的确，没有哪一种人类活动比这更愉快、更自足了。亚里士多德（《伦理学》，第十章）说过：“比所有其他活动更神圣的的活动，必定是沉思的；因此，在人的各种活动中，与这种神的活动最相近的活动一定是最令人愉快的。”因此，自由教育具有内在的理智特性，这一点是毋庸置疑的。

上述观点与 20 世纪理性主义者艾德勒^①的思想颇相近似。艾德勒（1942）指出，自由教育的目标，对于一切人在任何时间和任何地方，都是相同的。艾德勒怎么会提出这样彻底的一种观点呢？因为对各个时代和各大陆的人性的考察表明，人性本质上是理性的。因此，自由教育的一个主要目的，用另一个理性主义者赫钦斯（1936）的话来说，就是抽绎出这种无时无地不相同的共同人性。教育一个人使他能够在一定的时期或特定的地点生活，能够使他适应某种特殊环境，这种观念是与自由教育的真正思想格格不入的。在什么地方最有可能找到这种自由教育？在“名著”中。名著之所以伟大是因为它们对任何时代都是有意义的。

然而，自由教育不仅仅只是读书，不仅仅只是学习数学、科学、历史和文学。自由教育只有在这种阅读和学习使思想自由时才产生（霍恩，1955）。用牛曼的话来说，除非被研究的各

^① 艾德勒（1902— ）：美国新托马斯主义哲学家、教育家。——译者注

种思想被聚集在一起并相互比较,否则就不可能开阔思想。除了有所获之外,还必须有所理解。因此,教育的结果越是趋向建立一种普遍的哲学思想体系,它就越接近于牛曼认为自由教育所具有的理智美德。

毫不奇怪,加强自由教育的理性特性的,一种是同样声称有着普遍效力的认识论。想一想赫钦斯的这段话吧(1936a):“教育意味着教学。教学意味着知识,知识就是真理。真理是任何地方都相同的。”这种逻辑上的复合三段论指出了知识与意见的根本区别。意见是有关特殊事物的,是因袭的,相反,知识是以自然为对象的,自然则是有关统一性和普遍性的。自然科学家虽然面对着独特的和固有的事物,却试图把偶然的東西与本质的东西、特殊的東西与普遍的东西区分开来。这并不是说,偶然的和特殊的事物不重要,而是说它们必须被看做是从属于恒定的东西的,看做是普遍原理的实例和说明(赫钦斯,1936b;赫斯特,1965)。

与这种主张相对应的是一种更进一步的主张,即认为在课程中存在着一些永恒的“自由学科”。但首先一个问题是,什么是“自由学科”?人人都知道技艺、家政和美术科目的性质,但也许很少有人知道“自由”学科是理智的学科。用习惯说法讲,古希腊古罗马时代有所谓“七艺”。“七艺”又分成“三艺”(文法、修辞、逻辑)和“四科”(算术、几何、天文、音乐)。虽然“四科”随着近代社会知识爆炸的出现得到了很大的发展,“三艺”却仍然几乎未变。

“三艺”的稳定性来自这样一种假定,即人的理性在各个历史时代都是相同的。同样,专门用来训练思维的“三艺”——文法、逻辑和修辞——在现代社会也像在历史上一样都是课

程的基础。由于语言对智力的发展的确有极大作用,很难想像会有一个人不需要知道怎样精确地说写(文法)、合理地思考(逻辑)和令人信服地表达思想(修辞)的时代。事实上,由于数学越来越被看做是逻辑的近亲和科学的语言,因此,它也许应该从“四科”转入“三艺”。经过这样重组的“三艺”将成为典型的智力学科。因为这些学科明显地是一种永恒学问,因此,它们本质上是自由的。

致使高等教育某些方面深深扎根于自由学科的理由,同样也是一般教材价值上存在内在的等级的基础。在这里,提供标准的也是惟独人才有的理性。例如,正因为人具有发展理性的可能性,实现了这种可能性就使他成为一个更完善的人,他越是充分地实现自我,他就越是完善。同样,高等教育各个领域的相对价值也直接与它们的理智内容成比例。一些学科比另一些学科——例如数学与体育相比——有更多的理智成分。这样,一种多少相对稳定的学科等级就可以确定下来。

与自由学科的价值等级相类似的是学习这些学科的动机。很明显,自由教育本身必须是有价值的。自由学科不受其后果的约束,它们建立在自己的主张之上。这一定是牛曼把体育运动也看做是自由的科目(即使它们的理智内容相对较少)的理由(吉默提,1981)。总括地说,牛曼——20世纪的维布伦(1918)也重复了这种观点——认为,求知是一种具有自身合理性的活动,因此,知识本身就是一种报答。牛曼不准备说求知对获得财富、荣誉和权力有什么价值,但他肯定,知识具有如此“无可否认的的益处,以致它足以补偿在探索中付出的大量艰苦的思考和所遇到的大量困难”。

可能会使某些人感到吃惊的是,自由教育推崇理性在道

德教育方面产生了反响。自由教育是否应该既是理性的又是道德的,这个问题是一个古老的问题。当2000多年前古希腊人提出“美德可以教授吗”这一问题时,他们就在仔细地思考这一问题(霍金,1933)。对古希腊人来说,也像对我们来说一样,结果取决于“美德”(德行、善行)意味着什么和“教”意味着什么。很明显,“教给美德”是用来指有关美德的教学还是用来指培养献身道德的行为是大不相同的。在前一种情况下,美德是一种事实,可以像历史学、社会学或政治学之类的任何其他事实材料那样用理智的方法来教。在后一种情况下,美德是一种行为,德行是一种技艺,技艺的进步需要实践。

在这一方面,理论家们对什么应该是自由教育的前提众说纷纭。有一种在欧美高等教育界十分流行的思想学派认为,正确地说,学院或大学的作用是严格意义上的理性作用(赫钦斯,1933)。高等教育应该充实学生的思想,而不是仅仅形成他们的道德习惯。就美德具有理智内容而言,大学要提供条件对它加以阐明。大学要教授伦理史,提供有关道德这一社会现象的资料,甚至提供有关道德的哲学理论。但要清楚地认识到,仅仅承认什么是正确的决不能保证行为一定正确。牛曼主教说过,知识是一回事,美德又是一回事;良好的意识并不是良心;哲学,不管它多么深奥,也不能控制感情。课堂里可以提供对待正确事物的认识态度,但它不是一个培养德行的好场所。后者需要实践,实践需要时间——这一时间比学生在大学度过的几年光阴要长得多。因此,自由教育中的道德教育应该留给家庭、街道、市场、政治活动场所和教会去完成(史密斯,1958)。

职业 教育

自由教育的势利倾向最突出地表现在对待职业教育的态度上。所以,牛曼把自由教育与绅士联系在一起,并通过比较“奴性”一词来突出“自由”一词的含义。他写《大学的理想》一书时的19世纪英国社会和产生自由教育思想的古希腊古罗马社会一样是一个等级社会。我们可以相信亚里士多德对职业教育持有十分明显的蔑视态度(《政治学》第一章第五节)。他写道:“在各种占有物中”,“有用的东西结出果实,自由的东西用以享受。所谓果实累累,我指的是获得收入;所谓享受,则指除为使用以外无任何从结果中获得的利益。”在这段话中,如果说亚里士多德没有轻视职业科目,认为它们对自由人是毫无价值的话,至少他认为经济安逸是学习自由学科的一个重要前提,而这种前提对绝大多数人来说是不存在的。

这种把自由学科和实用学科一分为二的做法一直延续到20世纪。即使在今天,像艾德勒(1951)这样的一些人仍然断言,学院把各种职业训练都包括在自己的课程中是对学院的一种绝对的误用。高等教育的自由教育应是自我报偿的,而进行职业训练则是出于必要,因而需要某种外在的报酬。因为工作是用工资来酬报的,因此为工作而接受的训练——即职业教育——应该同样得到酬报。进行这种训练的合适场所是就业单位。住在高等学府中愿意把他们的学习看做是工作的学生——有许多人的确如此——是对他们的教育的不幸的误

解。不是发现自己的学习是自我报答性的,而是认为它对某种外在的目的——分数、文凭和工作——是有价值的这种看法就是不成熟的证明。

反对把职业教育包括在本科生课程中也是由于这种教育的狭隘性。为什么一种狭窄的、专门化的教育其地位就低于一种广博的教育?寻找这一问题答案的一个线索可从亚里士多德那里找到。亚里士多德承认懂得怎样吹笛子是件好事,但他告诫说不要学得太好。这种反对精益求精的告诫也许令人惊讶,但这是可以理解的。要学会吹笛子的技能需要花费如此多的精力时间,以致有可能导致忽视其他有价值的活动——尤其是理智或理性的活动——的危险。因此,即使其理智内容得到承认的自由科目如果被学得过多也会变成不自由的。艾德勒声称,某些自由学科课程的高度专门化就表明了这种危险。不仅如此,现在学术科目还出现了一种把自己看做是专业的趋势。成为一名社会学家曾经意味着一个人在学院或大学任职;今天,许多社会学家也在政府部门或私人企业中供职(奈斯贝特,1967;斯科斯克,1968)。

牛曼以认识论成分更浓的理由,提出了同样的观点。再一次引用他的话来说,教育有两种:“一种教育的目的是哲学性的,另一种教育的目的是机械性的;一种要达到普遍的观念,另一种致力于特殊的東西……我只想說,知識按其程度變得越來越特殊時,它也就不再是知識了。”(牛曼,1959)換句話說,如果一個人所掌握的都是個別的经验知識,那麼他就没有什麼知識。這種知識完全是經驗性的、特殊性的知識。

職業和專業似乎與特殊性有着內在的聯繫。一項工藝或一種專業的實踐本质上是一種技藝性的工作。正因為如此,在

实践环境里——即在实际工作中——学习技艺能够学得最好。因此,学习商业的地方是商店;学习农业的地方是农场;学习制造的地方是工厂。专业的情况也是如此:医学是在病床边进行实践的,法律是在法院中进行实践的。关键是职业性科目集中于一种特殊的情景,涉及的是特殊的病人或委托人,所处的是特定的时间和地点。情况越是特殊,知识就愈是经验性的;知识越是经验性的,教育就越不是自由的。在阐明这种有关自由科目的哲学时,牛曼完全认识到社会对种种以实际生活中特殊事物为研究对象的技艺的需要,他承认他对那些运用这些技艺的人十分感激。即使如此,他的感激也只是一清二白的贵人风度。

许多人把职业教育与自由教育之间的冲突看做是自然科学和人文科学长期对立在目前的表现(斯诺,1962):自然科学强调教育的经验性的内容,因而也就是技术性的和职业性的那些方面;人文科学强调的则是理智的内容,因而也就是概念的那些方面。可以直截了当地指出,这种对立是错误的。自然科学当然是经验性的,但它远远不只是缺乏理论说明的原始经验的堆积。科学中经验主义的作用是把理论付诸经验的检验。由于科学的假说阶段是高度理论性的,因此,必须承认科学具有无可争议的理智内容,并因此有资格成为自由教育的重要组成部分。

即使自然科学的崇高地位因此得以恢复,在20世纪仍然有些人继续坚持古老的文化与职业二元论。在他们看来,技术教育的地位不仅低于人文科学,甚至低于自然科学。他们指出,技术是科学的应用,因此范围更窄。例如,技术人员可能会把没能促进一个特殊的眼前问题的解决的任何原理或材料作

为无价值的东西弃之一旁。科学家则可能把这种目的与手段之间的不一致性看做是一个寻求更广泛、更全面的解决方式的挑战(布兰夏德,1960)。

如果懂得工作的作用是重要的话,那么懂得闲暇的作用也同样重要。亚里士多德曾经提出我们应该怎样利用我们的闲暇时间这一问题。大多数人利用它来休息或取乐,这样做是完全正确的,因为它能恢复精力,以重新开始从事更紧张的活动。但我们必须意识到,闲暇并不等于空闲。所以亚里士多德建议那些不必从事辛苦劳动的人应该去从事政治学或哲学的研究。的确,值得古希腊人永远骄傲的是,他们把如此大量的闲暇时间用于上学,以致他们的“闲暇”一词($\sigma\kappa\omicron\lambda\eta$)后来演变成西方语言中的“学校”一词($\acute{e}cole, escuela, schule$,等等)。

普通教育

正当牛曼写作《大学的理想》一书时,传统的政治经济基础开始发生了变革。这一变革始于18世纪末法国和美国爆发的政治革命和英国开始的工业革命。这些事件深深地动摇了在此之前一直是自由教育哲学基础的政治经济基础。当我们的社会分数的分母开始变换时,分子也不得不变化。前面两场革命宣布人人都应该有政治自由;第三场革命则导致了一个人人都参加工作,同时闲暇时间日益增多的社会的产生。这些变革迫使那种绅士的、尖子主义的传统处于被动地位,并开始从根本上动摇了自由教育只为少数有闲阶级服务的观念。

当然,这些广泛的变革在整个18世纪中并未完成,但是社会根基的确已开始动摇,并在整个19世纪和20世纪持续动摇着。到20世纪时,其根基已动摇到这种程度,以致赫钦斯(1972)提出了这样的观点——这一观点是18世纪中那些革命发展的逻辑推论——即如果自由教育是适合于自由公民的教育,如果全体公民又都是自由的,那么每个人都应该接受自由教育。马利坦^①(1955)更明确地指出,不管一个人的职业是什么,他的职业训练应该以一种其年限横跨中学和学院的基础性的自由教育为根底。

只要高等教育在社会事业计划中只具有边缘的重要性,社会根基的崩溃便相对缓慢。只要学院仍然只是一个与世隔绝的机构,自由教育就仍然易被认为是某种本身具有价值的东西。所以,如果相对而言,只有少数人能够达到这种学术理想,那也无关紧要。但是,正如人们已经看到的,高等教育已经开始向社会中心移动,开始通过积极参与广泛的社会活动来确立自己的合法地位,同样,自由教育也不得不通过使自己的学科教材与当前的事物相联系来证明自己存在的合理性。自由教育不再能够只坚持自己的主张而不考虑其后果了。于是出现了一种要求自由教育具有最适切的后果的趋势。

强调自由教育的后果意味着从理性主义哲学转向实用主义哲学,从牛曼的“大学的理想”转向克尔的“大学的用处”。正如托马斯·巴宾顿·麦考莱^②指出的,现在不是要努力使人

^① 马利坦(1882—1973),法国神学家、新托马斯主义哲学主要代表。——译者注

^② 托马斯·巴宾顿·麦考莱(1800—1859),英国政治家、作家。——译者注

完善,而是要努力使人更舒适(莫伯累,1949)。主张根据一个人的现有条件预言他应该成为什么人的理性主义思想必须抛弃。胡克(1963)问道,为什么我们应该选择智力作为自由教育的基础呢?这种单单强调智力的做法也许对古希腊文明是合适的,因为对那种文明来说,人性只是简单的理性和欲望的二元论。但是,人类行为不再如此简单,今天,它是生物的、心理的、社会的和历史的各种因素的复合产物。马克思和弗洛伊德肯定懂得这种改变了的情况。怀特海也一样(1929),他警告说,从基本的情感动力出发掩饰普通教育的理论,将导致“在教育理论中出现一种最致命、最错误、最危险的思想观念”。

为自由教育奠定实用主义基础的尝试方式有两种。一方面,人们试图对自由科目进行彻底检查,使它们与当代种种问题建立更直接的联系。与永恒人性一样的永恒课程为一种更能反映个别差异的选修制所取代。人们通过注意各个科目在接受社会熔炉检验时出现的结果来决定它们是否真实。理智被看做是手段而不是目的。因此,自由教育课程中不再具有永恒真理,而有不同程度的确定性。

有一位哲学家提出了一套现代自由科目。他首先提到了自然科学,如物理学、化学和生物学。接着他列出了社会科学,如社会学、经济学、人类学和政治学。第三个方面是文学艺术。第四个方面是像历史学、哲学、宗教学这样的纲要性的学科。最后是数学、外语之类的学科(格林,1956)。有一位大学校长(博克,1978)认为,比各门自由科目更重要的,是鼓励学生学会清晰地思维,确定复杂问题的关键所在,收集有关的资料,汇聚各方面的论据,得出正确的结论。此外,他应形成一种落笔准确、风格独特的写作能力。用更为概括的话来说,今天的

“自由教育”应该使人从无知、偏执、迷信和非理性的枷锁中解放出来(麦克默临,1976)。它应该导致一定程度的个人自治(克里泰登,1978)。既然大学主张自治,它的产品也应如此。

为了实现自由教育的这些现代目标,我们必须再次转向整个人的教育、全面的个人的教育。但是,我们应该使一个人得到何种程度的全面发展?我们已经指出,在今天,要培养弗兰西斯·培根这样的全才是不可能的了。在今天这一复杂多样的世界中,仅仅征服知识领域的一个方面似乎就需要我们耗费全部精力,更不必说征服整个知识领域了。因此,今天人们重视使一个人的高等教育达到某种程度的统一,获得某种统一的世界观(彼得斯,1978),甚至更为重视高等教育专门化。这种重视无疑说明了研究生院和专业学院为何在高等教育领域中享有崇高声望。但尽管有这种声望,有些人仍然把高等专门教育看做是自由或普通教育的一种转移。不过,曾任普林斯顿大学校长,后任美国总统的伍德罗·威尔逊并不认为如此。他认为,知识决不能割裂开来,“我们的专业人员所获得的自由教育决不能只是他们接受技术训练之前的教育,而必须与技术训练同时进行”(威尔逊,1893)。

许多学者把从实用主义角度检查自由课程的做法看做是对一种可敬理想的玷污。他们认为高等教育已变成另一种形式的企业学徒培训。因此,学院和大学的工作就是培养脑力工人和技术工人掌握专门技能,以满足企业经营和政府管理的需要,确保企业界精英的所有命令都得以贯彻。这类发展对寻求意义、秩序和思想综合的传统高等教育概念起了灾难性的影响(兰奇和吉诺维西,1969;加纳,1970)。

自由学科传统的捍卫者用学术性更强的术语表达了这种

观点,他们认为在自由教育中采用选修制是一种虚假的自由主义(艾德勒,1939)。他们担心,职业性科目的引进会导致一个学术上的格雷欣法则的产生,使更多的传统上受人尊重的学科遭到排斥。相反地,许多进步主义者反对旧瓶装新酒。他们担心,根据时代需要对自由教育进行的改造如果按照旧的成规来进行就会失败。为了确保对自由教育进行重新思考所需的灵活性,一些人把“自由教育”这一古老称呼还给传统主义者,同时打出了“普通教育”的旗号。他们争辩说,为了防止这一重要的社会升迁的渠道充斥上层社会的偏好——这些偏好可能与高等教育中极大地增加了的新的“民主”顾客格格不入,这种改变是迫切需要的。

把重点从自由教育移向普通教育有其合理性。当学生来自人数有限的有闲阶级时(就像一个传统的实行寡头独裁的社会一样),古典的自由教育是令人满意的。但在今天,当绝大多数人都参加工作(如在一个民主社会中所表现的那样),高等教育如果排斥某些为谋生所需的专门训练的话,就会导致某种不适应。

此外,正如杜威指出的,工作本身的性质也发生了一种变化。自由教育的思想最初是在前技术时代形成的。那时各行业主要依靠经验方法行事。然而,自然科学革命以来,这些职业中有许多职业已渗入了一种理论成分,而这种理论成分给这些职业和从事这些职业的人以一种新的、理智上体面可敬的地位。正如杜威指出的“确保文理学院在民主社会中承担适当职能的问题,也就是务必使目前为社会所需的技术科目获得一种人文性质的问题”。因此,一个人要能完全胜任工作并充分享受工作的欢乐,就应该懂得工作的社会学的、历史学

的、心理学的、文学的基础艺术的各个方面。我们不妨记住凯伦(1949)的这句话：“职业是文化之根；文化乃职业之果。”

尽管自由教育家的队伍中出现了这种分裂，但总的来说他们仍然要求教育“研究事物”。不过，这里所说的研究不只是认识、注意和沉思；它是指寻找对付疑难情景的各种变通方法。无需说，对文化作尽可能广泛的涉猎总是好的，对职业教育来说尤其如此。因为学生及其家庭中有一种不幸的趋势，他们对什么是与谋生有关的问题采取一种狭隘的观点。如果一个人是明智的话，他就不只是能更好地谋生，而且能更好地享受生活。为达到这一目的，一个人应该记住，非熟练性工作将日益减少，而且自动化技术甚至减少了某些工种的熟练性工作人数。对普通教育持广阔的观点是必要的，因为一个人必须不仅为工作作好准备，而且要为工作变换作好准备。普通教育和职业教育必须携手并进。

当我们考虑到学生未来所要起的公民作用时，广博的见解也是为普通教育所必需的。在公共生活中，必须让公民了解的问题其范围既涉及战争也涉及和平；既涉及州政府也涉及白宫；既涉及劳动也涉及管理；既涉及贫穷也涉及富裕。在这里，普通教育可以赋予自由教育以新的含义，把它理解为把个人从本能行为和生活中各种偶然事件促使他产生的偏狭中“解放”出来。在私生活中，健康，尤其是精神健康的各种问题需要个人获得从未有过的透彻的理解。儿童的智育也变得更具技艺性，现成的告诫已显得不足。最后，我们共同生活所要求的闲暇时间的增多，使我们面临如何有价值地利用闲暇的尖锐问题。利用闲暇的最有益的方式之一，正如亚里士多德和牛曼两人都指出的，是为了学术本身从事学术研究。

我们不必仅仅因为今天正在设法促使普通教育和职业教育携手并进而放弃“为学术本身而学习”的崇高理想。如果这两者能做到相互结合,我们可能会发现两者都对实现这一崇高理想有所裨益。狩猎和钓鱼曾是实用性的活动,但经过一定的时间后,它们变成纯粹的竞技运动,其本身成了目的。再如数学,最初它只是测量和建筑等某些行业的一种工具,但最终它本身也成了一种目的。普通教育的实用性,并没有妨碍人们从完善的动机出发追求普通教育。这种追求的乐趣之一在于这样一个事实,高等教育很难穷尽,其他人的追求并不会导致源泉枯竭。的确,这种取之不尽、用之不竭的特性使高等教育成为利用闲暇的最高目的(格里菲里,1965;布兰夏德,1949)。

如果我们能成功地在普通学科和职业学科之间建立一种跨学科的联系,就有必要重新思考道德教育的作用。曾记得,牛曼是如此全神贯注于自由教育的理性一面,以致他对自由教育的道德一面持排斥态度。但是,如果普通教育希望像高等教育一样通过密切联系当代事务来确立自己的合理地位(普通教育乃是高等教育的一个阶段)的话,那么这种排斥就值得重新检查。关注社会事务意味着使人卷入一张复杂的社会价值观之网。除了道德的理智一面,即它的历史学、社会学、心理学和哲学的一面之外,普通教育必须关注作为行动基础的情感内容(霍普金斯,1930)。学院和大学必须被看做是社会的缩影,看做是个人利益与社会利益相互冲突的中心。学生们既从实际工作经验中学习——例如在安第奥奇学院——又从学术课业中学习;既从课外兴趣活动中学习,又从学术课程本身中学习。此外,教学不再仅仅是教授的职责,而且也是学院或大学指导人员、教练员、精神病学者和医生的职责。从这样的前

提出发,普通教育必然既要涉及道德行为的理论分析,也要关注道德行为的习惯化。它必须对人进行全面教育,既包括他的理智方面,也包括他的欲望方面(博克,1982)。

尽管保守派和进步主义在自由教育与普通教育的问题上似乎相去甚远,但在协调这两种教育方面已经作了一些努力(莫雷,1958;史密斯,1955)。在这方面,有一项尝试《哈佛报告》(自由社会中普通教育目标委员会报告)特别值得注意。报告写道:“教育的真正任务是,协调来自遗产的模式和方向的意义与来自科学的实验和革新的意义,这样它们就可以富有成效地相互共存。”该报告的主要思想建筑师拉尔夫·丹莫斯(1946)说,这种协调必须体现亚里士多德式的精神,即努力在两个极端之间走中庸之道。但是,我们怎样在不可协调的极端之间走中庸之道呢?该报告在这点上含糊不清的(泰勒,1946;胡克,1946)。

反主流文化

最后,有些人认为自由教育或普通教育需要作进一步的改造,如果这种教育正处在其社会分母进一步变化的开端的话。他们所预期的这一开端是一次“后工业革命”,在这场革命中,自由或普通教育可能会发生激剧的变革。政治自由和经济福利这些18世纪后期政治革命和产业革命的目标将成为当然的事情。不仅如此,在这场新的革命中还有可能实现经济富裕,并使新教徒职业道德有所褪色,使目前工业时代的奖励体

制成为过时的和限制性的东西。学生与其说将通过满足政府部门的专业化人才需要来寻求经济成功和生活保障,不如说将寻求快乐的体验和个人意识的实现(贝恩,1965;肖本,1970)。他们将更重视人际关系中的正直、真诚和热情,而不太看重社会地位。

这种社会结构使上述自由教育或普通教育的概念出现了一种不同的倾向。从这种新的观点出发,正统的自由教育或普通教育显得太理性主义(艾肯,1971)。学生的情感发展被忽视了。怀着对康德^①的歉意,我们需要一种新的纯理性批判。批判的结论说明,在18世纪以理性的名义提出的对自由的最初信念已失去了它的锋芒。为实现这种自由而设的19世纪至20世纪的高等学校实际上与其说是起解放作用,还不如说是起抑制作用。除非在理性与情感、控制与自发性之间能实现一种新的平衡,否则自由教育或普通教育将面临逐渐过时的危险,甚至现在就可能患晚期不治之症。

这些观点的教育含义体现在“反主流文化”中。这种文化的主要哲学基础是存在主义。理解这种哲学的关键是要懂得“存在先于本质”这一观念。或者,用笛卡尔^②的话来说,感觉先于思想:“我感觉,因此我存在。”这种先后秩序的理由来自存在主义认识论。存在主义认为,知识并不是关于存在的,而本身就是存在。它是唯我论的。因此,一个人本身只了解带有他主观特性的一面。此外,由于人是在不断地作出选择的,因

① 康德(1724—1804):德国哲学家、德国古典唯心主义的创始人。——译者注

② 笛卡尔(1596—1650):法国哲学家、物理学家、数学家、生理学家、解析几何的创始人。——译者注

此他在不断地成长变化。正如学习者的知识见于存在一样,他的个性体现在他所承担的义务之中。他有自由成为他所选择的人,因此,他要对自己作出的选择负责。此外,因为对他来说价值观念不具有任何知识内容,因此,道德教育变成了“情景道德观”。

十分奇怪的是,这种高等教育的存在主义哲学在学生中比在教师中更受欢迎。这一哲学后来分成两派:一派是“嬉皮士派”学生,另一派是“行动主义派”学生。在“嬉皮士派”那里存在主义的主观主义表现得十分突出。持有认识的唯我主义理论的学生不可能认识别人的经验。由于他的独特性,他的反应是不可理解的、绝对正确的。虽然“嬉皮士派”是自由的,但他常常在如何行使其自由时表现出不确定性。因此,当他感到孤独或认为自己是一种“代沟”的牺牲品时,这并不使人感到什么吃惊。同样不会使人感到惊奇的是,他永远是一种“身份危机”(identity crisis)的主体。对苏格拉底的命令“认识你自己”,他的回答是:“我是谁?”(巴特沃斯,1966;沃尔夫,1969)

在请求学院帮助他回答这一问题时,“嬉皮士派”所提出的只不过是自由教育或普通教育这一古老的问题,是在问应该培养什么样的个人。“嬉皮士派”心中的类型并不与本质——即概念——等同,而只是与感知等同(肖本,1968)。他的目的不是要改变世界以创造新经验,而是要改变自身以便增强他对刺激物的认识和感受性(凯尼斯顿,1967)。更令人莫名其妙的是,这种对“身份”的寻求贬低了正统的自由科目,反而赞成“感觉训练”、“灵魂发现”和“交朋友班级”(贝尔,1970;胡克,1971)。不仅如此,甚至毒品也可以是绞尽经验的一条捷径。在上述所有方面,与牛曼理性主义和杜威工具主义形成鲜

明对照的反理智主义昭然若揭。

存在主义在“行动主义派”学生中的表现有所不同。这类学生觉得他必须干一番事业。对他来说,自由教育或普通教育并不等同于象牙塔中的存在——理论和概念,而是要参与并关心当今世界的各种热烈争论的问题。因此,学院和大学的独特之处不是客观性或中立性,而应该对“敌手”(adversary)关系采取开放态度(莫汉尼,1970)。的确,正是由于“对抗”唤起的激情给学生所学的东西以一种“真实性”的感觉。毫无疑问,正是上述存在主义的唯我论说明了为什么“行动主义派”在校内外各种当前的问题作出选择时怀有如此牢固的信心。无论如何,做学问必须与当代各种问题保持直接“相关”,应该摆脱过去的束缚和耽搁。“嬉皮士派”和“行动主义派”一起构成了“现在”的一代。他们每一方都必须“做他自己的事”。

对自由教育或普通教育产生影响的反主流文化的另一个方面就是古德曼(1962;1967)描述过的无政府主义。无政府主义否认传统学术界如此鲜明的等级。这一点在“自由大学”运动中表现得十分突出:它抛弃了自由教育或普通教育的传统模式,提供了任何只要人们对之有足够的兴趣,都可以拿来教的机构。学院不是一个要证实或证明学生世故深浅的地方,在“做自己的事”方面它毫无束缚。在这么一种逐渐消失的关于高等教育的观点中,一些人甚至认为学生不可避免地“被判有自由”。这么一种高等教育的生活方式是否是以前比较侧重理性或理智的自由教育或普通教育的行之有效的变通方式,人们将拭目以待。由于经济紧缩使富裕——“后工业革命”的未来的基础——的梦想化为泡影,这种高等教育的未来似乎不那么有希望。因此,自由教育或普通教育的消逝也不可能。

第六章 高等教育学

据说,高等学校有三项主要职能:传播高深学问、扩大学问领域、运用其成果为公众服务。这三项职能中,第一项也许是最古老的。

教 学 类 型

传递高等学问所采用的主要教学形式一直是教授法,而教授法中最流行的形式一直是讲演法。在过去,讲演的优势地位首先要归因于阅读材料的极度贫乏,但自从发明了印刷术后,教授们就不再根据珍贵的公认教科书的抄本向学生照本宣科了。然而尽管如此,讲课仍然继续占有统治地位——它为教授们提供了补充和解释教科书的机会。教授法的成功取决于几个方面:讲课者对讲课内容的逻辑性的密切注意,目的是使新材料能在以前所学内容的基础上得到理解;学习过程中的动机(可能的话,依靠内部的奖励来激发;必要的话,依靠外部的奖励来激发);记忆测试和补习教学。每一代大学生都是对教授才智的一个新挑战。当相同的讲演一再重复时,新颖性

便日渐褪色,挑战也将消失。

但是教学不只是讲授,它还包括启发和友爱(philetic)的方面(布隆迪,1972)。在启发式教学——例如研讨班——中,教授努力使学生自己思考问题。启发式教学的一个经典形式就是苏格拉底式的对话。杜威的问题解决法则是一个较近的例子。虽然启发式教学对教授更富有挑战性,但与讲授法相比,用它来进行一门课的系统教学则较困难。如果前面的原理和事实没有掌握,启发式教学就可能会受到严重阻碍。然而,启发式教学法与讲授法之间的那种区别并不就等于导论性课程与高级课程之间的那种区别。一些高级课程需要用正式的讲授法讲授学科的复杂内容,而另一些导论性课程——例如伦理学——则不妨一开始就用启发式来进行教学。最后,讲授法也好,启发式也好,都可能充满友爱。友爱教学的标志就是教师与学生之间相互热爱。计划友爱教学并不容易,但它的重要性从学生持久地抱怨与教师个人接触太少这一点可得到证明。

启发式教学和友爱教学对个人来说是获益最多的教学方法,但它们也是最费时的方法。教授怎样才能找到时间用于进行这两种方式的教学?信息媒介方面的新发展也许能提供答案。教育工艺——即使用录音机、磁带、复印机、电影和电视作为手段——似乎越来越能够承接讲授教学法的重担。的确,教学的逻辑形式——它是所有讲授法的核心——就是程序教学,或在有设备条件的地方,就是电脑化的教学。教育技术的进步使某些胆怯的学者产生了到底是否还需要教授这样的问题。然而,对这种新“硬件”有所了解的任何头脑清醒的人都不会提出这样一种机械的高等教学哲学。计算机的输出严格受

其输入即“软件”的限制，它们只能讲授经过程序化的讲授内容。当要求学习者发挥创造性时，它们就很难适合需要。因此，启发式教学永远占有一席之地。当然，教育技术也永远不能代替友爱教学。讲授法越来越为机器教学所取代并不意味着讲授无足轻重，而只意味着它能适应机器操作。显然，与其让讲授法在练习、测验和补习的日常事务中把教授变成一架机器，不如直接使用机器。值得注意的是，教育技术（如利用电视授课和作实验室演示）在需要上大课时也是一种正当的教学实践。

课程的选择

不管采取什么教学形式，都有必要对学术课程的选择、组织、结构及其内容的逻辑和动机考虑作些深入的分析。让我们先从课程的选择开始，因为学生对课程“适切性”的呼声之强已使得课程的选择在过去十年中变得特别重要。乍一看，几乎每一个人都会同意，教材要进入课程领域必须通过适切性的检验。这种标准的困难在于它过于简单化，只有当人们提出了适切性的对象问题时它的复杂性才显示出来。因此，当人们提出了下列问题时，问题就大不相同了：对谁、对什么或多长时间是适切的？适切性的对象是学生个人，还是整个社会？是些实际的社会问题，还是一门学科的逻辑体系的完善？此外，适切性的对象是短暂的现时，还是长期的未来？（布鲁纳，1970；巴宗，1968；亚伯拉姆斯，1970）

课程的適切性与高等教育本身的合理性也不无关系。正如我们所看到的,大学的合理性主要表现在它与下列两方面有关:完善高深学术和解决社会问题。但学生认为他们自己是適切性的对象,课程的合理性应该表现在为他们所要承担的义务和现时的参与服务。这一错误可以从两方面来看。首先,大学的主要精力不能放在现时的事件上,因为大学并不是暂时存在的(赫钦斯,1936;胡克,1971)。此外,具有报纸、电视那样的適切性并不是学院和大学的职责(康马吉,1971)。它们决不能让自己成为眼前轰动一时的事件的俘虏,它们的持久的適切性必须是与整个过去和未来有关的。其次,重视“现时”的適切性往往趋向于学生所希望的东西而不是有价值的东西。的确,只顾眼前的需要,缺乏全盘考虑眼前的利益与长远的利益的关系,以便获得有价值的东西,这是学生不成熟的表现。要确定什么是有价值的,学生就必须考虑:他们必须透过特殊的现象看到普遍的东西。如果他们是明智的,他们就要根据已有的学问作出这种决定。他们的目标应该不仅去感知,而且应该去统觉;不仅求知,而且要理解。不运用理解力,他们就不能给他们的各种愿望以一个合理的先后秩序。

如果提出来的適切性科目过多,就需要作出进一步的选择检验:要根据它们的重要性程度对它们的等级秩序作一番安排。学问本身太丰富、太广泛,不可能全部容纳在课程之中。我们必须有所扬弃。但怎样扬弃?在这方面主要考虑的问题是要与高等教育目标相一致。这样高等教育的各个部分根据它们对实现这些目标的有用性,多少会是适切的、有价值的。然而,当有关事物和不同的等级出现时,任何目标都要改变。不存在固定不变的等级或先后次序(金和布朗奈尔,1966)。

然而,对某些人来说,等级太多等于没有等级。他们对适切性学说中包含着的相对性程度的明显的无限制性颇不以为然。他们认为,应当有一种更稳定的选择标准。他们不是从改变中的人类目的中抽导出这种标准,而是从一种恒定的人性中抽导出这种标准。因为有史以来人性无处不同、无时不同,因为人性本质上是理智的,因此,一种持久的学科等级可以以这些学科给人类带来的理性的程度为基础(赫钦斯,1936)。科目当然要根据其适切性来挑选——但这是对一种永恒事物的适切性。

很少有人要么主张一种灵活变化的学科等级,要么主张一种一成不变的学科等级。大多数人都选择选修科目与必修科目的某种组合。不管这种组合的情况怎样,都应该成为强求一致的做法吗?就任何组合都包含一部分固定不变的科目这一点说,答案毫无疑问是肯定的。一种反对强求一致的课程的流行的意见提出问题说,是否应该强求学生与学校的预先确定的形象相一致,或者学生的个性是否应该多少保持原样?所期望的答案赞成后一种选择。同样,这也是一种非此即彼(either/or)的情况,而是一种两者都是(both/and)的情况。因此不同的社区、不同的个人、不同的时代所带来的答案也不同。当高等教育在像我们这样的复杂社会中承担如此广泛多样的职能时,任何其他结论似乎都不是切实可行的。

课程的结构

学院课程因缺少適切性而蒙受损害,这种抱怨与对课程结构的抱怨密切呼应。根据以往的正统的结构观念,课程的主要成分是像历史学、心理学、数学和哲学之类的学科。但在新设的“自由大学”中,加进了一整套新科目,如吸毒癮、精神错乱、代沟和贫穷。这些形成鲜明对照的科目类别明显地提出了课程应该怎样安排结构的问题。

首先,值得注意的是,不存在学科必须与之保持一致的单一模式(费尼克斯,1964;弗莱克斯纳,1930)。新的学科在历史上不断出现,然后,过了一个时期后消失了。因此,自然哲学让位于物理学和化学,道德哲学让位于政治学 and 经济学。今天正统大学与自由大学在课程结构方面的鲜明对照遵循的是和亚里士多德一样古老的区分:理论科目与实用科目之间的区分。正统大学的结构整个说来是根据熟知的理论科目来组织的。自由大学则是根据当时的实际问题来组织的。甚至自由大学之外的著名评论家也认为,由于高等教育越来越被指望能运用高深学问去研究解决社会问题,因此,决定课程结构的应该是应用型学科而不是传统学科(德鲁克,1969;亚伯拉姆斯,1970)。

因为当代的问题是在不断变化的,所以自由大学中的知识结构往往是短暂的。如果我们朝前看,或由表及里——面对日益增加的危机,谁能经得住不这样做呢?——一种理论性

的知识结构使得高深学术的成果更容易获得。这样一种结构之所以更富有成效或适切性,可以从两个主要方面的考虑作出预言:一个是系统安排方面的考虑,另一个是概念上的考虑(施瓦布,1964;李,1967)。系统安排方面的考虑涉及的是探究的模式,即适于一门学科的证实原则。概念方面的考虑探讨的是用来组织和解释探究中出现的资料的原则和结构。这种概念的结构也可以是探究的起因,它决定了所要提出的重要问题、所需要资料的类型、所从事探究的性质。根据概念运用于现象中时产生的一致和不一致现象,探究者能够修正他的概念。

自从亚里士多德以来,就存在着一种在理论学科而不是实际学科中寻找更高程度的适切性的倾向。亚里士多德发现,理论更为适切,因为他认为理论性学科产生确凿无疑的知识。虽然今天人们会怀疑是否存在确凿无疑的知识,但以前人们确曾认为,理论性学科在迅速发展的学术知识所允许的范围内几乎接近于稳定的知识。由于强调高深学术中的理性因素,高等教育中存在着这样一种极为明显的倾向,即把所有学科都当作理论性学科来对待。因此,学院和大学常常要么忽视实际学科,把它们当作理论性学科来对待,要么只对它们的理论成分加以考虑。此外,还存在着一种把理论学科限制在那些具有自主性——具有独特的学科内容和独特的探究的系统安排或方法——的学科范围之内的倾向。

前面我们举过一个例子,说明高等教育的适切性表现在一种遥远的甚至是深奥的事物上。对一些人来说,这种情况造成了一种紧张。起初,有人曾试图把学科的结构移向思维的结构来消除这种紧张。有人说,如果理论科目的学习结果能使个

人的智力或官能得到发展,那么即使它们脱离社会也无关紧要。这种智力训练的理论有其可取之处,因为它认为,智力一旦得到锻炼,就可以迁移到任何学习领域中去。但是,科学研究表明迁移的程度大大低于最初的设想,于是適切性的重任又从思维的结构转回到学科的结构。

杜威(1916)曾从实用主义角度谈到过这一问题。面对日常生活的各种问题,学生和教师应该从高深学术中选择那些对克服眼前种种困难有用的材料来学。因此,学院课程应该被设想为每个在校学生的全部现实生活的代名词(泰勒,1971)。杜威假定,教师如果把主要注意力放在学生正在显露的兴趣上,他就很容易使他掌握的领域具有適切性。杜威希望,这种掌握能够使教师灵活地从全部学问中挑选出合适的东西。杜威进一步期望,经历过许多疑难事件之后,学生会为自己组织一套已经确证的有系统的知识。

不幸的是,约翰·杜威的学说被人误解了。一些人的误解表现为这样一种观点:只要教师具有引导学生的当前学习活动的社会能力和心理能力,他就不必在科学内容方面具有深奥的基础。后来布鲁纳(1960)纠正了这种偏向。他重新强调理论学科,尤其是这些学科的基本结构。他指出,迁移的学说并没有像所说的那样遭到否定。他确信,通过对一门学科的系统的相关命题进行分析,广泛的迁移仍然是有可能的。掌握各种事物之间是怎样相互联系的,就更易理解一门学科。不仅如此,它还缩小了基础知识与高深知识之间的鸿沟,增加了直觉思维和创造性思维的机会。的确,我们可以补充说,除非一个人对他的学习活动持有这种观点,否则適切性的活力就会受到严重影响。

很明显,这两种教学学说——杜威的学说和布鲁纳的学说——都是不充分的。要满足適切性的需要就必须把两者结合起来。固然,杜威选择的是与不断发展的情景有关的问题,但由于他如此迷恋于学习者的交互作用,以致虽然他肯定教师应有坚实的学问根基,却未能对这种假设作出分析,因而也未能得到强调。而布鲁纳虽然批评学术界轻视我们这一时代中的重大问题,但他却对牺牲个人对知识本身的热情而关注直接的社会问题表示担忧。如果结构要像想像的那样清晰和灵活的话,这两种学说必须携手并进。

课程的组织

由于学院课程在高等教育结构安排方式上存在种种缺陷,而对这种课程提出批评的那些人,常常也就是批评学院课程组织不完善的那些人。他们认为,学院课程常常只是各门独立的学科的选集,各门学科之间的关系也不过是学院概览中的并列关系(莫伯累,1949)。难怪学生有时对所有这些孤立的学科的总和意味着什么模糊不清。考虑到生活情景并没有标明哪些方面是社会学的、哪些方面是历史学的、哪些方面是经济学的、哪些方面是政治学的,等等,情况就更是如此。因此,提出课程的组织是否能够清除学科之间的这种分裂这一问题,是恰如其分的。

为课程设计一种结构的思想由来已久。奥古斯特·孔德^①早就提出了这样一种设计(这里我们只是追溯到19世纪初)。在孔德看来,各门科学以它们的系列依赖关系为基础存在着明显的等级:

社会学
生物学
化学
物理学
数学

数学是各门学科的皇后,因而是所有其他学科赖以存在的基础。物理学明显地依赖于数学,同时,如果人们要想在化学领域取得成功,物理学就必须得到较大的发展。接下去,若要充分理解生物学就必须掌握化学,若要理解社会学就必须掌握生物学。这个计划的简洁性在确定学院课程的教学前提方面一直是广为人知的。

然而,如果我们就此进行一番重新思考的话,可以看到,从上往下看这个等级似乎与从下往上看这个等级一样合理。研究人类文化和社会使人能够更好地理解有机化学。掌握化学的知识有助于学物理学的学生理解原子结构。数学,则不再是各门科学的皇后,而是它们的逻辑仆人。然而,这两种等级秩序哪一个都不值得被称为“惟一的”逻辑秩序。两种秩序都是合乎逻辑的(施瓦布,1964)。

现代人重视的是以一种跨学科的方式组织各门学科,而

^① 奥古斯特·孔德(1798—1857):法国哲学家、实证主义创始人。——译者注

不是按照一个等级结构来组织各门学科。其方法是严密符合逻辑的,与高等教育的认识原理相一致。每一步它都为概念的探究所支配。任何学科都极为重视确立概念的方式,以及把这些概念当做流动的而不是固定的探究的对象来对待。科学曾一度被看做是“挖掘自然事实”。然而,近来科学不是向着自然的不证自明“既定事实”发展,而是向着自然的概念化发展。这些概念化反过来需要不断地修正,以对付探索中出现的新事物。

科学的这种新趋向的教育学意义,正如贝尔(1967)所见,从以下三个步骤可以看出。第一,人们在获得了普通文化基础知识之后,接受一门学科的训练;第二,应用这门学科去探讨该领域中的一些问题;第三,通过共同问题把各门学科联系起来。正是这“第三层”(贝尔这样称呼它)才试图探讨各门学科间的相互关系,为课程提供一种提纲挈领式的结构。

由于对概念化的这种强调同样适用于自由教育或普通教育和专业化教育或研究生教育,因而,它同时缩小甚至调和了这两种教育的差别。概念探究横跨普通教育和专业教育,这一事实促使贝尔进一步得出结论说:“在目前的知识组织阶段,我们不能再训练人们担负特定的理智任务或提供一种纯职业性的训练。事实上,专业化的日渐废退表明,不能再为一项‘职业’来教育一个人。必须提供理智迁移、继续教育和职业中间培训的途径;要做到这一点,只有在概念探究方式方面打下一定的基础方能做到。”

跨学科组织的第二种方法与高等教育的政治理由比较接近。它不从学科着手,而是从那种多面性问题——各门学科复杂地结合在这一问题里——开始。这里焦点集中在问题上,各

门学科则通过在解决问题中发挥它们各自的作用而互相联系(德鲁克,1969)。贫穷问题的研究就可以作为一个例证。要攻克这一课题(如在大学的实习中那样),一个人必须利用社会学、经济学、社会心理学、政治学及其他学科的专门知识。在这些学科的交叉中,理解各门学科的概念结构当然是一个根本前提。有趣的是,社会科学家走到一起研究相同问题的现象导致了一位作者所称的“交叉学科”的出现,如社会生物学、政治社会学和社会历史学(贝拉克,1964)。

一百年前,人们边工作边学习。现在,随着知识越来越依靠理论,人们更为通常的是在一个学术环境中学习理论,然后才从事一项工作。但是,由于学术知识中的各门学科的结构和组织是高度概念化的,因此,很容易陷入两种错误之中。第一种错误认为,由于概念结构的极度重要性,它应该在逻辑上和时间上都排在教学第一位。虽然“最重要的事情先做”可能是高年级学生的准则,但对尚未入门的人来说,从体现基本概念的具体实例开始也许更好。

第二种错误认为——就像许多教师所提出的结论那样——这些概念和概念间的相互关系可以直接掌握。然而,值得怀疑的是,各种概念在脱离具体生活现实时是否能被真正地掌握?概念本身并不是知识的主要目的,而是对付物质环境和社会环境中的各种现实事物的方式(佩里,1937)。怀特海(1936)精辟地阐明了这一思想:“在某种意义上说,学习过程中应该存在一种从属的应用性活动。事实上应用是知识的组成部分,因为所知事物的意义在于超出它们自身的各种关系中。因此,未被应用的知识是没有意义的知识。小心翼翼地保护一种大学,使其独立于周围世界各种活动之外,是扼杀兴

趣、阻碍进步的最有效途径。独身不适于大学，它必须与行动结为伴侣。”

因此掌握知识是伴随着探索知识而来的。学习是学习者或知者与他所处的环境之间的一种密切交易，它永远是在特定的背景中发生的。问题所带来的任何疑惑或困惑并不只是发生在思想之中。它并不只是学生或研究人员关于世界本来相当明确的情景的困惑或误解。当然，它可能是那种情况；但从一种更为重要的意义上说，如果一个问题引起怀疑，这是因为事实情景本身是不确定的（盖伊格，1955）。主观怀疑的存在意味着客观环境中充满了名副其实的偶然性。要解决这一问题，一个人必须实验，必须实际改变不确定的情景以使其变得比较确定。因此，学习必然是在实际中进行的。所有这一切都表明了知识意义的突变，从其本身是目的变成一种资源。过去是知识的东西现在正变成信息，过去是技术的东西现在正变成知识（德鲁克，1969）。

杜威（1916）把怀特海的论点进一步加以明确，他指出：“除非是作为行动的产物，否则不可能有真正的知识和富有成效的理解。对事实的分析和重新安排——它是增长知识、获得解释力和正确分类所必须的——不可能纯粹在思想上（即在头脑中）获得。人们希望去发现什么时必须对事物做些什么，他必须改变环境。这是实验室方法的教训，也是所有教育必须吸取的教训。”

虽然我们极其强调有效的学习不只是学习学科的概念体系，但我们不应该贬低这种体系在回忆旧材料和学习新材料方面所具有的优点。在学习的心理结构和学科的概念结构之间存在着一种非常接近的相似性（阿苏贝尔，1964）。两者都有

助于把细节材料归类,这样就不必再为记忆增添负担了。

即使离开怀特海和杜威,我们也能再次注意到,理智修养不只是一件锻炼理智美德的事,它还包括实践的美德。因此,让学生早早开始学会节俭的美德是有益的。无须说,学院不可能在理智之路上重复一个学生毕业后可能遭遇的各种经历。然而,学生如果没有一些实验经验,学院就很难教某些学科——尤其是像伦理学、政治学和经济学之类的道德学科。在学院里,这类课程只能对价值观作些介绍,而这些价值观只有在成人生活中见效,只有在直接经验不再是偶然的而是平凡的时候才变得具有重要意义。因此,这些学科通常放在年轻时学,而在以后的生活中很少为人接触,这是一种极大的不幸。

教师在教学和科研中只能兼顾一方的两难说是虚设的。这两种活动相互促进。一方面,因与知识前沿的难题搏斗兴致勃勃来到课堂的教师,能够为学生带来第二手材料决不可能给与的某种东西。另一方面,对一个探索真理的人来说,迫使他用可以理解的术语向一个聪慧的外行阐述他的发现,这是一种有益的训练(尼尔逊,1943)。

学 习 动 机

亚里士多德认为,所有的人都有一种天生的求知愿望。虽然对天生的学者来说这种动机已经足够,但对今天的广大学生来说这种动机是很不足的。当一名学生清楚地看到课程中的学问“有益于”什么时,产生兴趣的任务就已完成了一半多。

然而,要通过课程的适切性使课程变得令人感兴趣的话,就不只是重新组织学科的事情——像自由大学做的那样——它还有使用正确的教学方法的一面。要激发兴趣,教授可以在保证适切性的同时无需牺牲概念组织体系,后者,正如我们所观察到的,对记住已经学过的东西和学习将要学的东西都是最好的方式。传统的或正统的院校情愿牺牲适切性而保持概念体系;自由大学则牺牲概念体系而保持适切性。要获得最理想的学习,教授必须对这两个方面都加以注意。

激发学习动机的整个策略都为高等教育的目标^①所支配。教师经常所做的是说明教学目标——即为教学提供方向——然后马上开始讲解。但是目标既有指示的作用,也有动力的作用。目标必须指向想做的事情,但它们如果不是学生所希望的话,教学过程就可能马上停止。学生必须自愿地把这些目标接受下来。他们必须“参与”,“承担义务”。他们的不成熟不应该被看做是一个需要用教授权威加以填补的空白,而应看做是一种自发的生长趋势(迈诺格,1973)。对学问的追求是无穷无尽的,因为钻研学问中唤起的好奇心只是通过更深入的钻研才能得到满足(格里菲思,1965)。的确,学生愿采纳以指导行动的经验任何方面,都是他们所学的东西,他们只有在接受它时才学习它。

让学生接受的一种明智的方法,在学生对“参与性民主制”的要求中得到了很好的体现(布鲁纳,1970)。如果教师本

^① 本书未设专门章节论述高等教育的特定目标,因为这些目标在《大学目标与学术权力》一书中可以找到(格罗斯和格兰姆巴切,1968,第12—16页、第103页、第108—116页)。目标——正如高等教育的各种可能发展方向一样——几乎是本书每一页都涉及的永恒主题。

着一种友爱精神与学生共享有关目标、课程和程序方法方面的某些决策职责的话，他们就更能赢得为取得教学成功所必须的学生的认可。教师不必放弃他们的权威地位，但他们也不应该像他们经常所做的那样在行使权威时过分独断专行（沃尔夫，1969）。在这一点上，不妨区分两种权威含义。一方面，权威意味着权力；另一方面，权威意味着专门知识。具备一个方面并不意味着必然具备另一个方面。学生自由地学习、尊重教授的专门知识，这比一味顺从教授的命令更可取。明智地分享权力并不等于削弱权力，反而可以多出成果。如果我们可以实现这种合作，也许我们就能够期望学生的学习更富有独立性，更少依赖教师的指导。

最后，一些人怀疑学术的美学方面作为自由教育或普通教育的动机激发因素可能被忽视了（布莱克，1944）。艺术家常常发现，他的工作环境对实现他的目的有利有弊。创造不是一帆风顺、一蹴而就的，而是艺术家与其环境之间的一种艰难的相互作用过程。困难向人挑战而不是使人沮丧。结果，艺术家在自身花费了令人难以置信的精力。他学会了抛弃，受到了自我批判的训练。但是，这些苦行也产生了从趣味的发展中溢流出来的无可言喻的满足感。学生——至少是他们中的相当一部分——有没有可能意识到，最终的动机力量存在于美学价值观的享用感中呢？

评分制度

众所周知,学生的主要学习动机之一是学业评分制度。从最理想的角度说,分数不应被仅仅看做是动力,而应被看做是衡量学生知识掌握程度的真正尺度。根据这种观点,分数并没有因为把学生变成一个个字母而使他们失去人情,其道理与棒球比赛把球员变成一个个数字一样(科恩,1973)。因为高等教育的高度复杂性,学生的高标准是合适的。然而,一些人大胆警告说,经过测试的学术能力也许与任何于社会有用的才能无关。因此,大学文凭可能只是学业成绩的证明,而不是为社会所急需的有用才能的标志(格莱泽,1970;霍夫曼,1970)。不管这种情况是否属实,高等教育需要这类标准来维护它的合理性,而不管这种合理性是认识论的还是政治性的,否则我们怎么能够确保最适当地理解我们的自然环境和社会环境,或高水平地应用这种理解去研究政治的和经济的问题呢?顺便提一句,现在新教徒的职业道德在达到学业标准中也起着作用,这种情况并不令人感到吃惊。

虽然学业高标准必要性似乎来自于高等教育赖以生存的种种前提,我们却再次遇到了要求对这种状况作出变革的历史环境。正如我们在前几章所见,高等教育从社会边缘移向社会中心这一趋势已经吸引了大量新的学生去从事各种需要不同专门知识的职业。由于学生和职业的多样化,多样化的标准——从胜任到精通到优秀——也必须拟定出来。然而,目前

所容忍的低标准往往降低,或至少是掺杂了较高或最高的标准。幸运的是,当像苏联人造地球卫星这样的政治危机威胁了我们的科技世界领先地位时,标准就可能得到提高。

对我们的学术标准哲学的一个更严重的威胁一直是对优秀本身的反抗(盖伊格和盖伊格,1970)。这种反抗似乎起源于我们正处在“后工业革命”的开端这样一种思想。根据这种理论,经济生产的问题已经解决,我们正要迈进普遍富裕的大门。因此,新教徒职业道德的动力已经变得多余了,献身事业、勤奋、愿意延迟直接的满足、先工作后快乐——这一切不再适合社会经济的现实情况。因此,对常规和计划的需要也减少了。在学院和大学中,学术标准正趋消失。

这些观点体现在校园里一种新的反理智主义之中,它指责评分制度只注重发展理智。为反对这种所谓的片面性,学生们大量选择了注重情感——抵制常规评分制度的心理品质——的新浪漫主义课程。另一种抵制情绪是,学生对评分制度所带来的竞争性一面表示不满,认为评分的做法巧妙地促使或强迫学生与现有的价值观——包括竞争制本身——保持一致。

许多学生对生活在受苏联人造地球卫星影响的能人统治社会感到厌烦。在这种社会中,他们不断地被分成各种等级。他们忘记了正是依靠能人统治制度才打破了统治人物独霸天下的局面。他们认为评分制度歧视少数民族,因为后者得不到公平的机会来满足评分制度的要求。因此,他们认为应该取消分数,或者,如果取消分数行不通的话,评分线应简化为合格与不合格两个等级。对某些人来说,这是一种令人满意的“合适”的分等制(威尔逊,1978),但对其他人来说,它鼓励学生不

必用功，“通过”就行。因此，学生自己也对学业测试本身缺乏自信心。反主流文化认为，一方面，除了理智的标准外，还有其它的评价标准；另一方面，测试只对勤奋的顺从者有利，而不利于叛逆者和创新者。正当学生摒弃自己的分等原则时，他们却热切地保留这种原则以对教师作出分等，这真是一个奇怪的巧合。

接受这样一种松散的学术标准思想，其前景并不令人鼓舞。当然，目前的经济危机可能只是暂时的，但普遍富裕的“后工业时期”短期内也根本不可能到来。学术标准的活力或许将取决于学术知识在当代社会中的重要性程度如何（格莱泽，1970）。那种社会到底有多么复杂？一些人争辩说，那种社会相对来说是简单的，高水平专门知识的严格测试，对自我实现的自由是一种很大的威胁。其他人则认为没有理由放弃新教徒职业道德。虽然少部分人可能在富裕中享受，但绝大多数人仍有待于提高生活水平，为消除社会弊病——如贫穷、疾病和污染——所必需的各种资源仍有待创造。换句话说，追求优秀也不是学术闲暇的一个副产品，而是其生存的条件（洛克菲勒兄弟基金会，1958）。

第七章 治学的道德

治学是学术界的生活方式。治学也有它非同一般的伦理道德。这种伦理道德标准从治学的对象即高深的学问中取得其特性。由于高深的学问处于社会公众的视野之外,在如何对待学问上遇到的问题方面,公众就难以评判学者是否在诚恳公正地对待公众的利益。基于学者是高深学问的看护人这一事实,人们可以逻辑地推出他们也是他们自己的伦理道德准则的监护人(莫伯累,1949;凯迪希,1969)。那么谁是这些监护人的监护人呢?没有。只有他们的正直和诚实才能对他们自己的意识负责。学者们是他们自己的道德的惟一评判者。他们确实拥有自治权。因为,在理论上除了其他学者,再也没有什么人能够检验学者的道德。自治意味着把学者们自我约束、制订学者公认的基本规范和决定学者行为准则的责任交给了他们自己。在这一方面,学者们是真正的负有相应责任的专业人员。

对本学科的责任

学业精深是治学的标志。因此,学者道德的第一条基本准则就是,坚持学者社团中所有成员都必须在高等教育的某一领域受过长期的系统训练。这种训练应该需要极为精细的智力工作而无需以学徒方式获得的技能。这种训练应该向智慧和敏捷挑战,使训练只需要适度松散的督促(威尔逊,1952)。

按照类似的精神,第二条准则是为教授们保留尽可能大的自治天地。应该允许教授们选择自己的研究课题和实施研究的方法。但我们必须监督任何先提出什么是真的好的,然后再提供证明的学者(胡克,1971;本杰明,1960)。另外,在决策方面,要允许教授追随他们的好奇心,而不去跟随某种外部强加的方法和目的。作为调查研究的过程,当意外的情况出现时,他们应该有调整和重新组织研究过程的自由。作为结论,任何人都不要对一个从这一点出发而以另一问题终结的学者感到奇怪。而且,学者还应该不受规定期限的限制,时间限制可能会使他们匆匆忙忙,也会使他们的研究进程失常(本杰明,1960)。

另一条基本准则强调学者对本学科的道德责任。所以,学者献身于自己的学科领域是最为重要的。这种献身精神还要求理智上的彻底性和精细的正确性。为了避免偏见——也就是过早判断——学者必须诚实地面对事实(莫伯累,1949)。他们应谨慎地防止纯粹的主观印象影响他们的判断。这样,对他

们来说,自己的理论无论受到了黑人学者、黄种人学者的批评,还是白人学者的批评;或是受到了基督教学者、伊斯兰教学者的批评,还是犹太教学者的批评,都应该是无关紧要的(沃利斯,1975)。学者不应该允许自己的研究目标被个人的感情和职业前途利益所损坏,实际上,学者一味追求个人利益就一定会自寻失败。而且,甚至在为客观性奋斗时,学者也切不可宣布完全不受价值约束的判断,在人文科学和社会科学方面尤其是这样(本杰明,1960)。这并不是说,学者不应该有价值观,而是强调:客观性要求把握“客观性”的人们,受到空前广泛并日益扩大着的学者网络的经常联系的制约。

最后,那些已完全履行了以上责任而又在解释某一鲜为人知的领域中获得成功的人,还要承担起把发现公布于众的责任(本杰明,1960)。在报告研究成果时,他们不仅必须提供支持结论的证据,而且还应该提供与结论矛盾或制约结论的事实。在他们认为需要对同事负责的地方,他们必须明确、公开和彻底地承认事实。在任何情况下,他们都必须尽力提出可供其他学者检验的结论。向各地学者社团通报他们的研究成果可以使其他学者能站在别人的肩上注视目前知识的前沿。献身于真理的信徒们认为,他们不应该有占有发现的兴趣,愚昧无知只能被他们博大无私的奋斗征服。

发表与战争有关的研究成果是学者道德中的一个特殊问题。而且它与学者的几条基本准则相矛盾。第一,从事这些研究的学者没有选择研究课题的控制权。第二,他们很可能不得不接受时间限制。第三,即使他们被允许发表自己的研究结果,政府也会尽一切可能规定发表研究结果的“密级”,禁止研究结果的扩散。这些强制与学者道德的一些基本要素相矛盾。

但是,当一个对学术自治和学术自由采取适宜政策的国家可能与一个对学术采取相反政策的国家开战时,这种强制也许就很有道理。因为如果前一个国家允许公布与战争有关的资料,也许就会把摧毁本国自由机构的基本手段奉送给敌人(胡克,1969)。尽管这类有“密级”的研究有其正当性,仍有一部分学者宁愿放弃这类研究,因为它们与学院和大学的理想是水火不相容的(麦克康纳尔,1969;珀森斯,1968)。

现在我们也许可以讨论学者对学问的责任是否要求他们把真相完全公布于众的问题了。或许在学者追随其“愚蠢的好奇”中,他认识到他的发现一方面对高深学问是一个重大的贡献,同时对人类的福利又是一个威胁。核裂变的发现就是一例。分离原子极大地增加了我们对物质结构的认识,而伴随它的核辐射却对人类的生存是个不祥的威胁。如果有一位学者按照苏格拉底的风格进行实验,对这些实验的发展方向以及意外的结果漠不关心,他对其实验的意外后果是否负有责任呢?

早先,学者们的观点是,他们只对研究的客观性负有道德责任,这责任到公布他们的研究成果就完成了。因此,运用发现的道德责任就移到了社会公众的肩上。从根本上说,使用学者的发明、发现是一个政治问题。要学者担负实际运用他们的研究成果的责任,就好像因攻城加农炮而指责伽利略^①、为印刷品中的谎言而指责哥登堡、为广岛被炸毁而指责爱因斯

① 伽利略(1564—1642):意大利物理学家、天文学家。——译者注

坦^①一样(胡克,1969)。

后来,人们乐意接受一个广泛的社会观点:学者们不应该推卸对研究所产生的意外的不良社会后果的责任(亨德森和亨德森,1974),他们至少应向同事和世人警告这项研究可以预见的危险后果(布莱克斯通和牛塞姆,1969)。事实上,一些批评者已经提出了高深学问研究的视野是否应该扩大到不该去研究的范围(图尔明,1976)。当生物基因的再合成已可能造成威胁人类生存之后果的时候,人们更加具体地提出了这个问题。害怕意料之外的后果发生与在伊甸园中偷吃知识树之果的故事一样古老。然而,如果要把种种限制加到大学的科学研究上,那么,这些限制也不应该由地方市政当局来宣布,而应该由联邦政府当局提出限制(麦克吉尔,1977)。研究自由的权力不像言论自由、出版自由那么界限清楚。如果一项研究的限制是合适的,那么它的合法性或许就不能不经受联邦宪法第一个修正案的检验。

有时候要在道义上划出一条明确的学术研究与实际应用之间的界线也是不容易的。比如,医学院中的研究就是如此。如果一位学者兼医生面对一个病情严重的患者,作为一名学者,他必须力图准确地诊断病情,但作为一名临床医生,他必须极力抢救病人的生命。为了必不可少的研究,确保诊断的正确需要时间,但如果为研究占用了时间,病人可能就会死去。而作为医疗决定,做手术或者按当时的应急要求处理,是不需要学术研究的。这就是这位学者兼医生所面临的一次残酷的

^① 爱因斯坦(1879—1955);著名物理学家。生于德国,因受纳粹迫害1933年迁居美国。——译者注

道德危机。或许他应该选择危险报警措施,建议做手术,并在头脑中考虑即使病人死了也可以学到一些东西(本杰明,1960)。

学术自由的道德界线

对给予高等教育的捐赠,尤其是工业界的捐赠又是一个不同于其他问题的道德问题。接受这些捐赠的学者必须小心谨慎,确保自己不被剥削和利用。因而,他们必须做好工作,仔细审查捐赠单位以保持道义上的自由,避免因接受钱财而不得不去支持它(亨德森和亨德森,1947)。为了消除人们对研究能否不受价值约束的怀疑,学者应公开感谢他在研究中可能得到的所有财政资助。另外,为了维护学术完整性,抵制获取研究补贴的诱惑,学术权威们应当扪心自问,提出的科研项目是否具有教育意义?是否真存在这样一个值得探究的学科领域?建议进行的项目是不是吸收或者丰富了现有的学术成就?由于学生可能参与研究,还要进一步提出对他们进行道德保护的问题。他们参与了研究,因此能获得真正的学习机会,还是仅仅被当作可以派给日常事务工作的额外人力?如果学生有实习期,那么实习是否与学校的学习有联系?这些问题的中心是要确保把学生当作学生而不是把他们当作雇佣劳动力来对待(海恩斯,1968)。

捐赠者和基金提供者还常常通过规定资金的基本使用原则来干预学术自治。如果教授们能够要求教学自由,而且认为

这是合理的,那么捐赠者为什么不应该同样自由地规定使用这些捐赠资金的条件呢?毫无疑问,捐赠者可以按他们的意愿支配他们的财产,从而为教育的目的服务。但是,如果资金的附加条件与高等教育的基本目的相悖或者妨碍高等教育目标的实现,学院和大学是否还应该接受呢?高等学府自己一定要把握这一点。高等学府有道德义务拒绝任何侵犯学术自治的捐赠(博克,1982)。

我们要想确保学术自治不受侵犯——即保证学术自由——我们就必须牢记,学者道德要求负责地行使这种自由。这一要求很有道理,但是要毫不含糊地规定“负责”的定义却是极为困难的。有一个事例可能对弄清这一点有所帮助。在一所州立大学里,有一位生物学教师给校报写了封信,提议允许学生的性关系更加自由。由于他对世俗伦常的批评,他被学校解聘了。在美国大学教授协会调查此事时,这所州立大学承认,这位教师的信在学术自由的范围内是正当的,接着学校转而抱怨这位教师是否负责地运用了他的自由。如果他把自己的想法发表在一份学术杂志上,他就不会被学校除名。但是,他对包括学生和家長在内的听众演说,公众用现行的公共道德标准衡量,没有对他的言论作出赞成的评判。美国大学教授协会调查委员会的这个小组向协会报告说:“‘不负责’的概念是极端模糊的……对这一标准的任何严格的运用都会排斥或阻拦所有有特色的或有力的言论。”(引自梅兹格:《学术自由的尺度》,1969年版)

在实施学术自由过程中的另一个道德问题与学者援引《联邦宪法第五修正案》有关。这个修正案保证个人拥有免于牵连权。当学者被政府机构召见时,他可以理直气壮地在宪法

权力的范围内援引此修正案。但是当他被召到同行们组成的学术委员会时,他是否还有相似的权力呢?一些人认为,他有资格受到免于牵连权的保护;但另一些人则争辩说,学术委员会与政府调查委员会不同。由于开诚布公和坦率是学术界去伪存真的准则,一个学者如果拒绝回答关系到他的正当性和正直性的问题,其他人就会以此作出相反的猜测(胡克,1953b)。

应该坚持什么程度的开诚布公这又是一个模糊不清的问题。学者的伦理道德长久以来一直重视保密的作用。譬如,洛韦尔(1934)认为,应该对学者教授在课堂里或讨论班里的东西保密,这并不是说,他们所讲的内容应该是秘密的,而仅仅是说,这些东西不应该发表。如果他们讲授的东西被学生报告给出版界,他们不仅可能被圈子以外的又不熟悉高等教育的公众误解,而且更加糟糕的是,还会被错误地引用。当然,在另一个不同的前提下,讲座对公众是公开的。

教授们能不能要求对他们的研究资料进行保密呢?众所周知,在某些情况下,只有在资料保密的前提下,资料才能向其他学者公开。当然,这样做与学术客观性的要求是不一致的。学术客观性要求公开结论以接受他人的检验。在这一点上,我们面临着令人不快的选择:要么得不到任何资料信息,要么得到未经完整分析因而零碎无效的资料信息。在一些场合——比如金西的报告——指责保密这一方面似乎更符合道德要求(亨德尔和巴德,1973)。

那么,教授们能不能要求对教授委员会的会议记录保密呢?如,一位女教师被一个调查她的委员会拒绝晋升。她认为她受到了性别的歧视,并且向法院起诉。在法院,法官询问该

委员会的一个委员,他是如何投票的。由于该委员拒绝回答,他被判为蔑视法庭。关于这个问题,联邦初级法院认为法庭这样判并没有侵犯该委员的学术自由,他的保密权是以公众有权弄清委员会中有没有错误的做法为出发点的。

另一个需要保密的领域是,学院和大学的行政管理中要对学生档案保密。这一基本准则的基础是,如果不保密,重要的信息来源就会中断,但是,正因为保密有益处,也就有滥用的危险。例如,教师关于学生能力的评语档案,尤其是在职业服务处的这类档案,就可能造成偏见或者其他不公正的情况。不幸的是,美国大学教授协会没有关于对学生档案保密的书面道德规定。这一忽略为国会敞开了一条用通过一个公开保密档案的法规来侵占一项业务部门职能的通道。这法规不仅侵犯了道德事务方面的学术自治权,而且也是学者们无力作出控制公众的道德判断的不幸反映。

为了把这问题的讨论深入一层,有必要就教授们为学生和教职工写推荐信一事讨论一番。在这类事情上,在实践中流行着几种道德信条。依照一种道德信条,写推荐信者应该把所有他能想到的优点全部写上去,不写缺点。如果他自己也有些疑问,那也应该含糊其词,让精明者自己到字里行间去捉摸。第二种道德信条是,学者自己写不出一份有帮助的推荐信,他也应说些好话,并建议这位学者或同事请其他人代表他写。最后一种道德信条是,写推荐信者应该完全讲真话——详细地写明优点和缺点,不做违心之事。

要把这些道德信条纳入一个更为专业化的观点,教授们似乎就要承担起几项严肃的道德责任。一方面,教授们虽然有他们自己的要求——也就是说,要保持高度的学术标准而不

接纳不称职的人。另一方面,那些不得不靠只有表面价值的推荐信的结论过日子的人,也有他们的要求。因此,把一个中等水平或低水平的学生或同事骗塞给别人就大错特错了。这样的学生和同事会使其他学者遭殃。在任何情况下,也不能因为存在着其他教授会写更耿直、坦率的推荐信的可能性,而削弱学者在这方面的责任(卡尔豪恩,1978)。

经济方面的思考

另一个我们必须思考的道德问题是利益冲突问题。处理这类问题的准则是,在学者教授的个人利益与学生或学校的利益发生冲突时,学生和大学的利益高于个人利益(凯迪希,1969;基德,1964)。在学者教授能够设法增加院校发给他们的工资时,尤其在他们能通过为政府和工业界的咨询工作增加收入时,这类重大的道德冲突就出现了。因为,假定学者是学术机构的专职雇员,他们可以用多少时间和精力同时兼两个职业而不损害院校雇他们做的工作呢?另一方面,这种同时兼两个职业与校外的联系使教授们和他们所教的学生们了解了公私企业中的最新发展和复杂问题,这种联系还把实际工作中产生的、需要进一步研究的问题带进课堂,这种联系给教授们带来了威望,通过他们也给院校带来了威望(亨德森和亨德森,1974)。所以,想指出有利于学术进步和忽视学术责任尤其是教学责任的分界线是相当困难的。教授们不会时时注意道德问题,所以学校行政管理部门有时只好制定校外工作时间

限制的指标(麦克康纳尔,1969)。

学者另一个校外收入来源是写书。当然,学者的日常工作就是科研和著书。这里的道德问题仍然是,学者们花大量时间搞科研、写文章会不会忽视他们的学术责任,特别是教学工作。如果一位教授要求学生阅读甚至购买他写的书,就会产生更严重的利益冲突。教授最中意的袖珍书也必定是学生最喜爱的书吗?康德主义道德要求学者教授永远把学生当作目的,而不允许把学生仅仅当作工具。教授要求学生买他的书,他显然就把学生当工具了。如果他同时还把他们当作目的,那么他还尚未仅仅把他们当作工具。要把学生当作目的,教授就必须把学生的利益牢牢记在心中。买教授的书或其他资料是不是学生最大的利益呢?作为高深学问这个天地中的专家,只有教授自己明白了。所以说,教授掌握着能够衡量自己职业良心的道德责任标准。如果教授的这本书确是本领域真正的优秀著作,那么推荐学生买此书就不存在利益冲突了。但是,当他的良心已开始怀疑此书优秀程度,他就必须介绍其他学者的书,作出对学生有益的决定。

芝加哥大学前校长赫钦斯对这个关于校外收入的道德问题提出过一个独特的解决办法。他提议将所有这类收入都汇到大学,而不直接交给教授。提出这样的政策当然是经过认真考虑的,正如有句话说——它保证教师诚实——也可以说,使他们心向学校。用这种办法,学院和大学自然就应负起相应的道德责任,向学者支付反映教师真正价值的工资。

一些高等教育机构以批准把实验室的发现转让给私人企业的方式,使这些企业向大学金库交纳使用费。哈佛大学通过建立自己的商业公司就可以不经中间人直接分享利润,增加

大学的收入。当哈佛大学这么做了以后,又出现了反对意见。一位教师认为当教授们把他们的研究当做商业机密时,研究计划的相互交换也许就停止了。更为混乱的是产生一种危险,即与公司有联系的教师得到学术地位晋升或得到假期就会被同事视为重商主义。

这就引出了一个更为普遍的问题:如何看待教授的经济报酬。前面已经提到,工匠与教授的根本差别在于前者主要为得到经济收入而工作,后者却把经济收入放在第二位。为了从道德角度说明优先考虑什么的问题,我们可以从亚里士多德对“高尚的”活动和仅仅是“有用的”活动的区别谈起。高尚活动的价值在于它们带来自我满足:活动的结果使活动者完美。而有用活动的价值在于它们有赖于外界:活动依某人或某些事物为转移。研究和教学都属于什么性质的活动呢?当学生从学院获得了生活的道路后,他们通常要提供一些作为报答学校的服务,这种报答显然是一种有用的活动。这些服务与学者的研究和教学同属一类吗?教授们的工作仅仅为了他们的工资支票吗?毫无疑问,确有一些教授就是为了工资才工作的。对于这些人,我们可以说他们的工作是有用的。但是如果一位学者教授是出于自我实现的动机来从事研究和教学工作的,如果他感到必须从事这些学术活动才能实现他的潜力,我们就可以说他的活动是高尚的(艾德勒,1951)。一位高尚的学者,乔治·赫尔伯特·珀尔默曾说过,如果哈佛大学不付工资,他也会十分高兴地为能得到在此地从事教学工作的殊荣而付钱给哈佛大学。

在学者教授们的收入种类上甚至也有道德内容。专业人员通常得到的是酬金(fee:费,如学费、医疗费、手续费等等)

或者荣誉。让我们先讨论酬金。一个完完全全的专业人员不仅在智力上自主而且在经济上也自主。因此他收的是“费”，而不是工资或者薪金。本来教授由他们的学生支付学费，同时，他们还可以做些咨询工作，得到的仍然是酬金。但是，现在他们因日常的学术工作而领取工资。作为拿工资收入的专业人员，他们就处于几乎失去了经济自主但仍负有道德责任的地位。另外，学者有时也得到荣誉，获得荣誉意味着要计算服务的价值，并且对服务授予公平的荣誉，但是要真正做到这一点是相当困难或者是不可能的。对高尚的工作——促进实施者的发展，不考虑对他人有用程度——几乎是不可能确定价格的。这样，就不能够要求作为一个专业人员的教授只可以把收入的动机放在第二位，相反，他们有时候也可以将完善自己和经济收入一起考虑。

由于教授们得到的工资，尤其是私立高等学府的教授的工资，一部分来源于学校投资所得的收入，就有必要检查学校投资的道德性质。学生们最近对此已提出了批评。如果介入与战争有关的研究是与高等教育人道主义精神不相容的，那么从对劳工进行非人的剥削的工商界取得收入也同样是违背人道主义精神的。向一家在南非开工的公司投资就是一例。在南非雇工政策中的种族歧视是司空见惯的。有些人士要求，学院和大学应该表现出远远超过最低道德要求的道德敏感性，因为高深的学问使这些机构具有较为敏锐的洞察社会不平等的的能力。

与此相反的是西蒙(1972)的观点，他坚持学术机构与投资政策应保持尽可能远的距离。学院和大学有社会投资的责任，这是因为它们是投资机构，而不是因为它们是高等学府。

要得到收入以支付账单,它们就不可能不参加到渗透一切的经济体系中去。另外,要让道德观念决定投资政策就是要放弃长期以来大学在社会争论中的中立地位,并导致学院和大学介入政治。学者的社团不是一个政治社团。它不应该以理论上的正直为目标,而应该以实际的洞察力为目标。不仅如此,如果学院和大学使用经济制裁来影响公司的政策,它们就必须作好准备接受其他社团公司针对它们的相似的或者颠倒了

的计谋。

制 裁

道德争论中的最后一个方面涉及到学者教授们采取制裁和惩罚措施以维护或强调他们的利益。在大多数违犯职业道德的事件中,并不存在违法的问题,因此也没有依法强行实施的纠正赔偿处理办法。之所以如此,是因为在这方面或许只有道德行为上的细微差别,而庞大笨重的法律机器可能永远也无法评判那些违犯职业道德的事件。职业人员的组织长期以来都坚持这样一个观点,即本组织只是约束自己成员的有效机构。不管采取什么处罚措施,职业道德都要求教授需受到应有的重视,并给予申诉的机会。在任何时候,向负责道德问题的委员会汇报违犯职业要求或职业道德的行为,并且按照职业道德准则处理这些事件,都是该职业组织成员的责任。

在由于难以容忍危害专业水平的条件,学者们违犯职业道德准则去惩罚社会而不去惩罚本职业的成员时,就出现了

最难处理的道德问题。引起最为严重的道德问题的惩罚手段是罢教。为免除更大的危害必须打击眼前的危害,这就是罢教的理由。下面让我们以三类罢教的情况来检验一下罢教的理由(凯迪希,1969)。第一种罢教的目的是改善教授们的经济状况。猛一看,这种罢教似乎完全是不道德的。因为,它与上面提到的解决利害冲突的办法相矛盾,这种罢教把教授们的个人利益放在学生利益之上了。不仅如此,它也使学生因为得不到只有教授们才能提供的帮助而蒙受损失。这种罢教造成的损失不像医疗事故或交通运输行业的罢工那么严重,这种损失也许能通过行政管理方面的妥善处理在本学年中得到弥补。

为此辩护的人们对有关指控的回答是,尽管这类罢教的直接反应是有利于教授们的私利,但从长远观点看,这是有利于学生的。通过坚持要求领取足以使他们为高尚的道德准则作出牺牲的津贴,教授们实际上还是把学生的利益放在第一位了。关于这一点,还能说出更适当的理由。但是即便真是这样,这些理由中的模糊之处还会被其他人,甚至被怀有良好愿望的人士误解。

如果学者教授们真正享有专业人员的全部“特权”,他们就不会处于这种尴尬的境地了。如果他们属于某一个完全自主的专业,他们就有规定自己劳动时间长短的特权,就会拥有他们从事专业工作的设备条件,最重要的,还会有确定他们工作报酬的标准。有了这些特权,专业人员就能够控制维护专业水平所必需的经济条件。对比之下,学者教授却没有这些特权。他们是雇员,他们的工作时间和工资都由董事和理事们规定。如果提高维护专业水平必需条件的谈判失败,学者们只好

用罢教来进行有效的抗议。如果公共事务雇员,包括州立大学教师的罢教是违犯法令的,那么避免强制劳动的惟一办法就是其他地方甚至在其他职业中招募雇员。显然,这是一个难以容忍的办法。

强烈要求学者教授应该像劳动阶级成员一样把自己组织起来,而不是像专业人员那样组织起来的人,对罢教更不会感到有什么抱歉之处。他们认为,学者教授应该按经济基础而不是以专业基础组织起来。他们如果这么做了,就不会像现在这样深深地受到道德观点的折磨。他们认为,重新塑造学者教授的新形象是有充足理由的。前文已经指出,学者教授已不能确定自己的收费标准,他们已像其他劳动者一样领取的是工资。今天,当差不多每一种行业都由于科学的发展而越来越复杂的时候,当各行业成员都发觉他们被其他社会组织——不管是私人老板还是政府当局——利用、剥削的时候,各种职业与各种专业^①之间分界线就越来越狭了——现在已非常狭了。所以,学者的道德也可以修改了。第一步,应该承认学者教授有集体讨价还价的权力。职业道德准则毕竟只是一个时期最高道德实际的表述罢了,时代变了,道德观念也必须随之而变。如果要引用罢教斗争的历史先例,我们很容易在中世纪中找到教授们的这种权力。那时候,大学城居民如果不提供令人满意的工作条件,教授们就会毫不犹豫地“停止”授课(布鲁贝克,1969)。

现在让我们来研究具有政治动机的罢教。这种罢教对学

^① 职业(trade)主要指手工业、商业、工业方面的职业。专业(profession)主要指医生、律师、教师、作家、科技人员等。——译者注

生的直接影响不大,因为这种罢教通常是象征性的,时间也不长。这种罢教的危险在于它们会把一个致力于认真严肃的科学研究的社会机构变为一个党派斗争的场所。但如果有人坚持如下原则,即把中立地位当作保护学院、大学免遭政治风向侵袭的屏障来恪守,并且不管哪种政治观点占优势,也要为学院、大学获得得到公众和政府支持的权力,那么,这种危险性就更大。

最后,还有一种维护高深学问利益——维护诸如学术自由等利益——的罢教。按照凯迪希(1969)的观点,即使这样的罢教也依照学者对罢教理由权威性的判断,使理由与追求服从于强制。凯迪希认为,除非我们更加谨慎地弄清这种罢教都在高等教育的哪些层次发生,否则我们对任何一种罢教情况都不会有坚实的评判基础。

在乱贴学院、大学标签的机构与日俱增的时候,很容易忘记区别这些机构的职能。也许当初从学者教授的处世之道中引出的学者道德在较低层次的专业人员中就不那么有约束力了。凯迪希还认为,即使在高层次中,也有经常性地运用罢教手段和极端地使用罢教手段的区别。正如律师有时也能出于良心而不顾职业身份不服法一样,教授也可以极其偶然地违犯正常的学者礼仪采用罢教办法。

学生的名誉准则

学校中治学道德意识不仅教师要有,学生也要有。学生正

当的道德行为通常包含在“名誉准则”这一概念中。大多数准则的中心作用是防止考试作弊。这一要求似乎包括：在回家完成考试和撰写学期论文时也不抄袭。但有时这准则只在课堂中运用。在一些院校，名誉准则也运用于学生生活的其他方面——诸如限制饮酒年龄、不犯性错误等等。尽管学生一般都讨厌告发朋友，但实施学生名誉准则还是应该靠学生自己。对违犯准则的处罚是十分严厉的，可以直至开除出校，虽然违犯某准则允许作停学一年的处理。有些人认为，名誉准则也应当同样运用于教师。但是，把实施准则的权力交给教师或学生委员会是否更公平合理，对此还有不同的观点。

第八章 作为教会的大学

我们已经注意到“治学”，即对高深学问的探求，是一种生活方式。它不仅有我们在前一章中所见的伦理道德，而且正如克尔(1963)所说，庇护它的大学还是一个带有宗教性质的教会。这一比喻至少符合最近一次考察验证(巴恩斯,1970;朗福特,1967)。早先,学院和大学基本上都是教会的侍女和附庸。在美国殖民地时期,教会确实在创建和扶助那些主要职能为培养有学问的神职人员的学院方面起过重要的作用。强化教会与大学的联盟的是一种信念,即学者的工作是为上帝服务的。几乎无需作任何补充,宗教当局就巩固了当时已建立的政治和社会秩序。这种权威扎根于当时最优秀的知识之上,如关于人的本性、关于宇宙及关于祸福的知识。而这些知识和道理大多数都以形而上学的或者神学的术语来表达。尽管这些术语是重要的,但它们更赋予教会以另一个世界的色彩。高等教育中修道院式的特点在某种程度上也可归因于它与教会的世代联系。

到了19世纪末和整个20世纪,这种情况发生了深刻的变化。以前知识的目标是增添上帝的光荣,而现在知识却日益增加着本身的目的。正如前几章中已几次注意到的那样,高深学问的激增形成了“知识爆炸”,它把高深学问从社会活动边

缘的“象牙塔”中移到了社会生活的中心。随着高等教育转移到这一方向，它便越来越世俗化了，而且正日益从教会的统治中解脱出来。事实上，通过对教会教义的新的监督，高等教育已不只是摆脱教会的统治，而是开始侵犯它从前的保护人、创办人的领地。对圣书的严厉批判、进化论和新物理学——暂且只提这三个方面——都在暗中破坏主教们的神圣秩序。教会目睹“上帝已死”、“世俗城市”和“应世而变的伦理道德”这些道理都进入教学领域，为了维护宗教的传统，教会甚至也转而对教会的宗法秩序进行了挑战 and 批判。

在这种形势下，青年学生到何处去寻找他们自己提出的诸如关于宇宙、社会关系正确与否等难题的答案呢？如同李普曼（1966）所指出的那样，虽然现代人已经实现了托马斯·杰弗逊和本杰明·弗兰克林^①在没有国家暴君统治和正统宗教教义统治的开放社会中生活的梦想，但是，当我们失去了熟悉的路标，即使是有疑问的路标，我们还是会感到不安。世袭秩序的解体和已有权威的消失只是由不稳定的自愿机构的纪律代替了。这些疑虑和担忧如何才能克服？李普曼说，我们必须转向大学，它们是一种世俗化的教会（贝尔，1970；梅依逊，1975）。斯科斯克认为，母校似乎将成为美国后代的主要教会（斯科斯克，1969）。

大学虽然不是教会（贾斯珀斯，1959；奈斯贝特，1971），但大学却继承和保留了许多教会的职责（泰勒，1973）。也确实有一些社会学家把今日大学的性质等同于昔日封建秩序下的教

^① 本杰明·弗兰克林（1706—1790）：美国资产阶级革命时期的民主主义者、科学家。——译者注

会。但是,由于大学已成为知识工厂和现代社会的思想库,大学就必须为此付出代价。大学已失去了它的清廉,失去了对自身命运的控制。大学缺少整体原则,即缺少不仅为其成员提供知识,还要为他们提供控制尤其是自我控制标准所必需的完整的理性。今日的大学结构证明了这一点。因为,今日的大学是昔日学术自治、宗教等级与今日的官僚体系的混合体,而这种官僚体系本身又是在学术自治和宗教等级的相互融和中所形成的(霍夫曼,1970)。

然而,李普曼说,我们必须求助于大学而不是教会甚至政府,因为我们个人或社会行为的成功最终都建立在我们对自然、宇宙的认识之上;建立在我们对历史长河中的人类的命运的真实信念之上;建立在关于善与恶以及如何区分善恶、关于真理以及区别真理与谬误的认识之上。在以往的时代,这些问题的答案看管人是牧师和各王朝的国王、皇帝、朝臣、官吏和部长。但今天,所有这些人人都必须让位给全体学者。

正如从前没有人会向教皇和身负神授之权的国王提要求一样,现在也没有人要求学者事事正确。尽管如此,在认识事物、认识真理与谬误方面,现代世界中还没有什么社团比大学学者社团犯的错误更少。这个学者社团是世界性的,所有成员都相互平等。他们掌握着认识真理的方法这一事实,就是最大可能的保证。过去我们总是从政府当局和宗教当局那里找到保证,现在除了学者社团就再没有更加可靠的裁判所了。当学者发现 $2+2=4$ 的时候,没有一位总督,没有一个立法机关,没有一位法官,没有一个董事,也没有一位富有的校友有资格就这一发现质询。只有学者的同事和其他学过这门学问的学者能够组成最终的裁判所。而且,由于保持着学术开放,这个

受人尊敬的学者群体并不准备被别人,更不准备被自己视为一个神秘的精英集团。

光是如此还不够(李普曼,1966),还不足以使大学替代宗教当局成为事实真相的伟大的仲裁者。大学还必须继续向前,并且把高深的学问转化为智慧。但是,智慧涉及价值和事实两个方面。当真正反映事物本质的知识按人类的需要组合起来并满足人们的希望时,智慧就会从知识背后呈现出来。当这一过程完成时,科学家的发现就转化为人文科学。因此,大学不仅是知识的仓库,而且是智慧炼丹师的实验室,直到自然科学与人文科学结成一个完整的领域。这种炼丹术或许就是柏拉图的《理想国》中关于需要一种启迪指导统治者的“皇家科学”的学说中包含的思想。不管高深的学问会含有多么深奥神奇和智慧,李普曼认为,“发现和完善我们时代的皇家科学”仍是学者们的职责。

让我们对这种“科学”,这种自相矛盾的世俗宗教的某些界限作些注解。也许再也找不到比杜威(1934)的那段话更合适的出发了。他说:“有一种东西,它对于智慧的信念变成了本质上是宗教的东西。”有了这种信念,要从用神学道理拯救人类转变为用物理和社会科学拯救人类就轻而易举(福里尔,1965)。从这种信念出发,宗教知识神圣的信念也会转变为对真知的信赖(奈斯贝特,1971)。而且,杜威还宣称,对通过学者研究获得的不断揭示真理的信念,就其本质而言,要比其他任何一种对完美的宗教启示的信念都更加具有宗教性。如果人们相信大学认识论方面的合法地位,那么把学者看做是发现和传授真理的高级牧师也许就不过分了(霍夫曼,1970)。当里斯曼(1973)把州立大学视为世俗的大教堂时,胡克(1969)说,

大学甚至不只是一个教堂，而是一座人类精神的圣殿。贝尔（1970）也说：“对于许多人来说，大学已成为社会中的超自然的机构，因为它似乎发展着社会的观念。在这里，人们感到自己身后有强大后盾——学者、学问、书籍、思想和过去。”这种依附大学的心理在过去通常是与教堂联系在一起的。

那些认为只有在大学中知识才能融合统一的人对大学的精神依附就更为紧密。因为，大学正如它的名字，就是天地万物。贾斯珀斯（1959）就下过结论：个别的学科脱离了与整个高深学问的联系就会失去意义。按照牛曼的说法，学问的所有分支都是作为创造者的作品结合在一起的。这两位作者的观点深受那些把大学视为知识之泉的人的支持。因为分支与整体在大学里不可分离地联合在一起了。

然而，如果像克尔所说，大学是一个真正的巨型大学——一种密集体——各分支可以随意增减，那么以上结论就不是合理无误的了。在论及大学需要一个多元化的基础时，一位作者认为，大学必须不仅仅是一个由各系组成的集合体。大学在从分科系中得益之时，必须寻求更为深刻的联合（尼伯莱特，1970）。赫钦斯提议，像中世纪那样，用神学作为联合的原则。但是政教分离使这一建议无法运用。赫钦斯愿意用形而上学来替代神学，但是没有人赞同他的观点（吉德昂斯，1937）。一位罗切斯特大学校长在他的“宇宙的统一性”的研究中发现，联合不在于知识与思想的结合，而在于追求知识的过程中。他坚持说，这是一种具有伦理理想的与我们文化中任何一种生活方式同样崇高和激励人的生活方式（沃利斯，1975）。

按照传统，哲学博士学位具有两个方面的要求：在某一学问领域拥有高度专业化的知识以及将这些专门化知识融汇于

知识总体的能力。这后一要求强调哲学。哲学本身并无独特的材料,但它从科学、历史和各种艺术中吸取材料,并把这些材料织进一定的结构之中。自从实证主义和实用主义出现以来,知识界对这种神圣的结合就不再那么感兴趣了(马丁,1969)。学者们终于只能掌握一部分知识而不是全部知识了。因此,“哲学”一词虽然仍留在学位头衔之中,但已不是“哲学博士”学位本身的要求了。所以,今日的大学又被比作一座全由郊区组成的城市。

在这种日益增长的多元化倾向面前,教会已难以实现基督教世界主义,然而正好相反,大学要做到世界主义却方便和容易。确实,它的世界主义是世界性的,能包容全人类的智慧。在对真理的无止境的探索中,大学毫不畏惧各种与盛行的学说相悖的思想学说流派。雅克·马里坦说,抱有不同形而上学和神学观点的人们能够共享“世俗的信念”,能够对真理、智慧、人类尊严和自由表现出同样的崇敬(阿诺史密斯,1970)。按克尔的说法,大学作为真、善、美的保护人,它提出了一种毫不动摇的忠诚于探索精神的宗教。

这种学术探索精神与教会的预言职能相平衡,但这种平衡又不是从已经完善的天启预言精神出发的。一般地说,在大学和社会中,我们正越来越意识到,我们自己就是历史的书写人。而对充满意外事件和不确定的世界,科学家们预言某些假设会在某时发生,并使之更为确定。在促使世界更为确定的过程中,他们确实实在一定程度上对创造我们所生活的世界产生了影响,为确定我们的历史作出了贡献。譬如,生物学家们在研究遗传密码的过程中,已经认识到人类仍处在物种进一步发展的过程之中(巴恩斯,1970)。大学中的预言,更不仅

只是促使高深学问的发展进步,而且也促进着大学本身的进步。

对仍然渴望“发现自己”的青年人来说——对那些希望在与人类的过去和未来的关系中认识自己的青年人来说,在今天已没有比大学更适合的去处了。通过吸收和运用知识来拯救自己已经日益成为现代人的宗教(普西,1963)。因此,从长远的观点看,将来学生们一定会像原来走进教堂去寻求人生问题的答案那样,去学习生物学、心理学和社会学等等学问,甚至在人们的交往越来越少或者偏差出错时,学生们向牧师请教的越来越少,去找精神治疗专家的却越来越多。专家们听到的是类似的忏悔,在治疗中提出的是不同的但又可比的赦免方式。的确,一位优秀的精神治疗专家可以使他的学生病人得到犹如一次旧时皈依宗教式的新生(巴恩斯,1970)。鉴于上述这些原因,图雷恩(1974)赞成以下的观点,即大学应该成为世俗的教会,那里的一切活动都适合于学生的个人成长。

在试图“发现自己”的过程中,学生们现在最感困惑的是他们周围繁杂众多的道德问题。如果在今日世界中仍需要一种“皇家科学”的话,那么在这种“科学”中最迫切需要描述图解的就是道德部分。在政府和实业界的道德标准都降低到从未有过的水平的时候,大学必须发挥新领导的作用。学院和大学有道德影响,这是理所当然的。但重要的问题是,道德影响应该由专门谋划支配决定还是由偶然事件决定。事实上,院校中的道德影响过多的是各种事件的无计划的副产物。这便意味着,这样的结果不会产生人们期望的具体的道德规则,大学也不会产生有意识的道德影响(特劳,1976)。

学术性课程就是这样的一个领域。道德决定的发展最初

有赖于知识——有关选择不同的行为过程的知识 and 分别不同过程之后果的知识,虽然这在社会科学领域尤其如此,但这同样也适用于人文科学。譬如,如果没有太多的说教味,历史和文学都很容易具有道德教育的功能。然而,总的说来,教学价值的问题是课程的基础(莫雷尔,1980)。不幸的是,价值问题似乎已经因为大肆强调科学而微不足道了。对于科学的客观真实性的追求和不考虑价值约束的研究,已经把价值观念贬低为错误之源。更有甚者,一些人已如此地沉湎于科学方法,以至于科学的方法如果测量不出一种现象的价值,这种价值对他们来说就不存在。当然,如果学生们希望从纷繁复杂的道德难题中解脱出来,就必须克服课程中不甚注意价值问题的倾向。

接下来我们还要注意的是教授人格的道德影响。即使教授个人与学生的关系并不密切,他超凡的魅力也将是强有力的。当然,并不是每一位教授都具备这种魅力的,而且他们对一部分学生影响可能会比对另一部分学生的影响更大。但是,魅力非凡的教授必须谨慎小心,不使自己有力的个性发展为自己成为“宗教首领”的起点。相反,他们应该注意当教师 and 当领袖之间的微妙而又重要的差别。最后要说的是,学生之间也有道德影响的力量——在宿舍里、运动场上,在学生团体中,在诸如办刊物、演戏和辩论等课外活动中都存在着学生相互间的道德影响力。

尽管大学似乎正在行使着教会的某些职责,但是,我们没有理由期望大学完全取代教会,教会仍然发挥着重要的作用。譬如,博尔丁(1968)把高等教育视为一种“超级文化”,大学便是这种超级文化的教会。然而它还不是尽如人意的教会,因为

它并不提供组成人类本性的基本要素,不提供诸如家庭、国家、民族等观念。这些观念都印嵌在普通的或者民间的文化之中。超级文化甚至可能与民间的文化发生矛盾,因为超级文化比较普遍,而民间文化更具地方性。因此,这两个教会必须相携并进。

凭借一种世俗教会的力量,大学能够一如既往——继续承当“社会的良心”(梅兹格,1967)。实际上,枯宁吉姆(1967)已提出了大学的三项职能。他在通常所说的教学和科研的职能上又加了“社会领袖”,即“造就公众心灵”的职能。尽管这项职能是极为崇高的,大学仍然应该谨慎地区别是要把自己塑造成公众心理的造就者,还是使自己成为社会改革的自觉代理人。枯宁吉姆说,不论公办和私立,所有的学院与大学都因其特性而成为极为重要的机构。作为“标新、立异”的温床,它们不断地向因袭传统的学问常识提出新思想,并且充当世俗社会的一个伦理道德论坛。虔诚和德行曾经限制了高等学府的教学内容,但现在,教会已失去了这些词所包含的大部分权威。所以,作为世俗教会的大学,已经在这里增加了诸如“社会良心”、“民主或人道的价值”或者更为灵活的“社会化”等等道德价值观念。我们难以用一句话对作为“社会良心”的大学作出比康马杰给予的更高评价了。他在1971年说:“大学是美国生活中最为崇高、最少腐败的机构。在我们的全部历史中,大学和教会一直是为全人类的利益和真理服务的,或者试图为人类的利益和真理服务的机构。没有什么机构能担当起大学的职能,没有什么机构能够占据这个大学已长久地注入了如此多的才智和道德影响的位置。”

附录一

文献述评

为了引起人们的注意,提高参考文献目录的可用性,本书附录了按字母顺序排列的参考文献目录(附录二),还附录了这个文献述评(附录一)和人名索引(附录三)。文献述评分为三个部分。首先是选介为建立高等教育的基本原理作出重大贡献的作者及其作为高等教育哲学的里程碑的著述;其次是根据杰出的原作者来考察有关高等教育哲学的文献;最后是根据作者所属的哲学流派把这些文献作了分类,这方面的工作以前很少有人尝试过。

重要著述

在高等教育哲学领域的所有著述中,影响最为持久的或许当推红衣主教牛曼的《大学的理想》(1852)。虽然书名已经提示此书涉及整个大学领域,但事实上牛曼集中注意的是自由教育。当牛曼于19世纪中期写作此书时,他忽视了以研究为主的德国大学的日益增长的重要性。而当维布伦发表《美国

的高等教育》(1918)一书时,德国大学的教育哲学已经占据了支配地位。但是,维布伦在强调研究的同时却忽视了自由教育。

较之前两部著作更为全面的是赫钦斯的《美国的高等教育》(1936)。此书既包括研究生教育,又包括本科生教育,但其理论基础是形而上学的哲学原理,并与当时的进步主义教育相对立。另外两位似乎与赫钦斯相抗衡的作者则更同情进步主义的理论,他们是吉德昂斯和胡克,其代表作分别是《民主社会的高等教育》(1937)和《现代人的教育》(1963)。

第二次世界大战期间,出现了几部试图全面考察整个高等教育的著作。奥尔特加·Y·加塞特的《大学的使命》(1946)一书哀叹研究生院过分重视研究,提出要重新强调普通教育的价值。战后,莫伯累注意到不断接受退伍军人的高等教育性质,发表了《大学的危机》(1949)。

随后几十年间,高等教育经历了一次又一次的危机,越来越多的作者试图研究他们的先驱们曾试图研究过的课题。首先是贾斯珀斯的《大学的观念》(1959)。接着,伴随着20世纪60年代和70年代的急速发展,出现了贝恩的《1965年大学的观念》(1965)、奈斯贝特的《学术忠诚的冲突》(1967)、S·E·路雷厄与Z·路雷厄的《大学的作用:象牙塔、服务站还是前沿阵地》(1970)、艾肯的《大学的困境》(1971)、霍奇金森和布洛伊的《高等教育的身份危机》(1971)和迈诺格的《大学的概念》(1973)。在这些著述中最重要的或许是克尔的《大学的用处》(1963)和博克的《走出象牙塔》(1982)。

在某些人看来,高等教育各方面的问题是如此之多,又如此多样化,任何一位作者都难以孤军作战。因此,他们组织出

版了包括许多作者的论文集。其中有两本论文集发表于两次世界大战之间,它们是希尔普编写的《面向未来的高等教育》(1930)和科次希尼格编写的《变动世界中的大学》(1932)。在多事的 20 世纪六七十年代,论文集确实很受欢迎。例如斯特劳普编写的《未来美国的大学》(1965)、格劳巴德和鲍洛提编写的《战斗中的大学》(1970)、阿什比编写的《受考验的大学》(1973)和麦克默临编写的《论大学的意义》(1976)。

杰出作者

高等教育哲学领域浩瀚的著述,虽然只涉及有限的课题,但是,它们的原作者却常常是非常著名的。首先应当指出的是,许多著述的原作者是首屈一指的哲学家。例如,艾德勒(1939)、布兰夏德(1949)、杜威(1944)等都曾论述过自由教育。此外,布莱克(1944)和格林(1972)曾致力于课程问题的研究。弗兰克尔(1968)曾对 20 世纪六七十年代的学生骚乱给予重要的分析。当然,决不可轻视为学术自由作了令人信服的辩护的胡克(1953a、1953b、1969、1971)。

许多高等教育哲学的评论者并没有哲学的学术根基,然而却对哲学问题有着深刻的洞察。因此,研究英国文学的范多伦(1943)、研究经济学的加尔布雷思(1959)、研究法学的埃默森(1964、1970)都是高等教育问题的杰出评论家。研究心理学的布鲁纳(1960、1970)和研究社会学的贝尔(1967、1970)亦如此。在这些人中,还有三位历史学家是值得提及的,他们是康

马杰(1947、1965、1971)、斯科斯克(1968、1969)和伍德沃德(1974)。

正如人们所预料的那样,学院和大学的校长常常涉足于哲学问题。除了已提及的赫钦斯、吉德昂斯、尼尔逊和克尔以外,还有许多校长也是高等教育哲学名著杰出的作者。在名牌大学的校长中有哈佛大学的洛韦尔(1934)、普西(1963)和博克(1982);耶鲁大学的安吉尔(1937)、布鲁斯特(1971)和吉默提(1981);普林斯顿大学的威尔逊(1893)和道兹(1962);康奈尔大学的珀金斯(1966、1972、1973a、1973b);布朗大学的霍恩(1955)。但是,高等教育哲学的作者决不限于名牌大学的校长。某些作者是较小的文理学院的校长,例如亨德森(1966)、沃利斯(1967、1975)、泰勒(1946、1952、1971)、韦尔金斯(1933)和亚伯拉姆斯(1970)。有些作者还是州立大学的校长,例如明尼苏达州立大学的考夫曼(1934)和加利福尼亚州立大学的海恩斯(1968)。芝加哥大学的莱维(1969)、纽约州立大学布法罗分校的古尔德(1970)和纽约市立学院的加拉赫(1968)也有较大的影响。

许多外国作者为本书的参考文献目录增色不少。除了本文已引述过的阿什比、贾斯珀斯、莫伯累、牛曼和奥尔特加·Y·加塞特之外,还有著名的英国作者尼布累特(1968、1970)、斯诺(1962)、赫斯特(1965)和布洛斯嫩(1971),德国作者包尔逊(1906)、利尔格(1948)和门汉(1956),法国作者马里坦(1955)。

我还想指出非常重要的一点,即学术界以外的各方面的权威的思想,构成了本书试图实现的综合组织的有机组成部分。这里应当提及李普曼(1966)。同时提请注意像法官之类

的重要的门外汉,他们开庭审判了诸如“贝克对加利福尼亚大学董事会诉讼案”(1978)、“狄克逊对亚拉巴马州大学诉讼案”(1961)和“美国劳资关系委员会对耶希佛大学诉讼案”(1980),这些诉讼案的判决可视为重要的里程碑。

哲学流派

如同本书导言所指出的,人们无需从某一个传统哲学流派出发来建立高等教育哲学,进而推演出有关高等教育的结论。但这并不意味着高等教育哲学不可能或不应该根据哲学流派加以分类。已故的哲学家、学院院长泰勒(1952)似乎是惟一试图这样做的人。泰勒所做的是指明各种各样的作者的著作所属的哲学流派,但是他未能指出属于每一种哲学流派的作者。完成第二步工作决非轻而易举。表明了自己的高等教育哲学观点的大多数作者,本身是一个复合系统,因而难以将他们截然地划归这一流派或那一流派。仅仅论述过高等教育哲学的某些方面的作者,通常更难以分类,因为他们没有将自己的课题扩展到足以清晰地揭示其更深刻更广泛的信念的程度。因此,如导言所说,本书如同由一个主调和各种变调构成的乐曲,因为主调是以“E”(这个字母代表专业知识)调写成的,所以,毫不奇怪,这里论及的哲学流派十分重视理智在一个人的思维体系中的作用。

理性主义 根据理性主义的观点,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。因此,人的高等教育必须永远试图培养这种理性。追求知识本身是目的,因而也是高等教育的主要目标。这种知识有着永恒的真理性。人们通过对所研究的事物的本质进行抽象来把握真理。进一步说,真理也是客观的,不会因为教师或学生的情绪而变样。为了保持其纯洁性,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作为象牙塔。这种高等教育哲学是与某种固有的高人一等的优越感联系在一起。

在参考文献目录中所列的作者中,理性主义观点的最典型的人物是牛曼(1852)和赫钦斯(1936a, 1936b, 1952)。此外,还有维布伦(1918)、弗莱克斯纳(1930)、范多伦(1943)、巴宗(1968)和尼尔逊(1943)。特别应当提到艾德勒(1942),他也充分表达过理性主义哲学观点,而且他比其他人更不满高等教育中的职业主义。因为理性主义所依据的是形而上学有时甚至是神学,所以它的信条得到马里坦(1955)等新托马斯主义者的大力支持。

工具主义 如同理性主义流派一样,工具主义哲学流派也高度估价人的理性。然而,理性主义者把理智看做是治学生涯的目的;工具主义却不把理智本身作为目的,而是把它作为解决问题的手段——不仅仅是解决学术问题的手段,而且也是解决商业、工业、政治和社会状况等问题的普遍手段。这种哲学对课程设计的各个方面并不反感。它不追求某种终极的永恒真理,而是抓住事件的消长,即发展变化。它认为思想和活动总是相互联系在一起的,真理总是要通过逻辑探究来加以检验。真理和价值不是单一的而是多元的。在社会倾向方面,这种高等教育哲学明显是民主的。

持这种工具主义——民主主义高等教育哲学的作者，或许要比持其他哲学流派的作者多一些。最有代表性的作者是克尔(1963)和博克(1982)。克尔的《大学的用处》中的“用处”和博克《走出象牙塔》一书的副标题“现代大学的社会责任”，都明确表明他们属于工具主义思想流派。同样的，吉德昂斯(1937)的著作的书名提出了大学对民主负有无可伦比的责任。两位路雷厄(1970)深刻地阐明了卷入现代社会的学院和大学的基本特征必定是工具主义高等教育哲学。同样的倾向也可在胡克(1963)、奥尔特加·Y·加塞特(1946)、莱维(1969)、莫伯累(1949)、格林(1956)、迈诺格(1973)和珀金斯(1966)等人的著作中发现。要了解工具主义较深刻的基本原理，可参阅全美教育研究会《教育年鉴》(1955)中盖伊格的文章《教育的实验主义观点》。

存在主义 存在主义高等教育哲学承认理性主义是其哲学的一个维度，但又认为不能过分夸大理性的作用。在他们看来，人(man)是一个人(person)，人的身份(资格、状态，personhood)不等于理性。人还有想像和直觉，他也是能理解自己的必死性概念的虔诚动物。进一步说，人还有能力产生友谊和爱情，过有意识的生活。因此，教师的作用不过是帮助学习者学习。在学院和大学的控制方面，与其强加某些外在的权威，不如任凭学生和教师自发地赞同。

这种信念的代表人物是艾肯(1970, 1971)、沃尔夫(1969)，或许还可加上贝恩(1965)。贾斯珀斯(1959)自称从一般哲学观点看是一位存在主义者，但他没有把存在主义哲学用于高等教育哲学。

分析哲学 在本书涉及的众多作者中，只有一位作者

——赫斯特(1965)——在高等教育哲学中运用了语义分析哲学,而且遗憾的是,在收入目录的他的《自由教育与知识的本质》一文中,他把语义分析哲学仅限于自由教育这一概念的分析上。

附录二

参考文献目录

- Abrams, M. B. *Reflections on the University in the New Revolution*. In S. R. Graubard and G. A. Ballotti (Eds.), *The Embattled University*. New York: Braziller, 1970.
- Adler, M. J. *Liberalism and Liberal Education*. *Educational Record*, 1939, 20, 422—436.
- Adler, M. J. *In Defense of the Philosophy of Education*. In National Society for the Study of Education. *Philosophies of Education*. 41st Yearbook, Part II. Chicago: University of Chicago Press, 1942.
- Adler, M. J. *Labor, Leisure, and Liberal Education*. *Journal of General Education*, 1951, 6, 35—45.
- Aiken, H. D. *Reason, Higher Learning, and the Good Society*. In H. F. Kiefer and M. Munitz (Eds.), *Perspectives in Education, Religion, and the Arts*. Albany: State University of New York Press, 1970.
- Aiken, H. D. *The Predicament of the University*. Bloomington: Indiana University Press, 1971.
- American Association of University Professors. *Statement on Academic Freedom for Church Related Colleges and Universities*. AAUP Bul-

- letin, 1967, 53, 369—371.
- American Civil Liberties Union. *Academic Freedom and Civil Liberties of Students in Colleges and Universities*. New York: American Civil Liberties Union, 1970.
- Anderson, J. T. *Education and Contemplation*. *Education*, 1954, 74, 395—400.
- Angell, J. R. *American Education*. New Haven, Conn. : Yale University Press, 1937.
- Anthony v. *Syracuse University*, 231 N. Y. S. 435(1928).
- Arrowsmith, W. *The Idea of a New University*. *Center Magazine*, 1970, 3, 47—60.
- Ashby, E. *Universities; British, Indian, African*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1966.
- Ashby, E. *Ivory Towers in Tomorrow's World*. *Journal of Higher Education*, 1967, 38, 417—427.
- Ashby, E. *Any Person, Any Study*. New York: McGraw-Hill, 1971.
- Ashby, E. (Ed.). *The University on Trial*. Canterbury, England: University of Canterbury, 1973.
- Asubel, D. P. *Some Psychological Aspects of the Structure of Knowledge*. In *Education and the Structure of Knowledge*. Phi Delta Kappa Symposium. Chicago: Rand McNally, 1964.
- Bailey, S. K. *The State and Education*. *Educational Record*, 1974, 55, 5—12.
- Bakke v. *Regents of the University of California*, 438 U. S. 265 (1978).
- Barnes, H. E. *The University as the New Church*. London: Watts,

- 1970.
- Barnes, K. *Dissenting Opinion on Freedom of Expression at Yale*. AAUP Bulletin, 1976, 62, 37—42.
- Barzun, J. *The American University*. New York: Harper & Row, 1968.
- Bedau, H. A. *Free Speech, the Right to Listen, and Disruptive Interference*. In E. L. Pincoffs (Ed.), *The Concept of Academic Freedom*. Austin: University of Texas Press, 1972.
- Bell, D. *Reforming General Education*. In C. B. T. Lee (Ed.), *Improving College Teaching*. Washington, D. C.: American Council on Education, 1967.
- Bell, D. *Quo Warranto: Notes on the Governance of Universities in the 1970's*. In S. R. Graubard and G. A. Ballotti (Eds.), *The Embattled University*. New York: Braziller, 1970.
- Bellack, A. A. *Knowledge as Structure and Curriculum*. In *Education and the Structure of Knowledge. Phi Delta Kappa Symposium*. Chicago: Rand McNally, 1964.
- Benjamin, A. C. *The Ethics of Scholarship*. *Journal of Higher Education*, 1960, 31, 471—480.
- Benne, K. *The Idea of a University in 1965*. In T. B. Stroup (Ed.), *The University in the American Future*. Lexington: University of Kentucky Press, 1965.
- Black, M. *Education as Art and Discipline*. *Ethics*, 1944, 54, 290—294.
- Blackstone, W. T., and Newsome, G. (Eds.). *Education and Ethics*. Atlanta: University of Georgia Press, 1969.

- Blanshard, B. *The Uses of a Liberal Education*. New Haven, Conn. : Yale University Press, 1949.
- Blanshard, B. *Values: The Polestar of Education*. In W. D. Weatherford (Ed.), *The Goals of Higher Education*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1960.
- Blanshard, B. *Democracy and Distinction in American Education*. In S. M. McMurrin (Ed.), *On the Meaning of the University*. Salt Lake City: University of Utah Press, 1976.
- Board of Education v. Barnette, 319 U. S. 626 (1942).
- Bok, D. *Item in New York Times*, May 3, 1978.
- Bok, D. *Beyond the Ivory Tower*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1982.
- Boulding, K. *The Development of a World Community*. In A. D. Henderson (Ed.), *Higher Education in Tomorrow's World*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1968.
- Bowles, S. *Contradictions in United States Higher Education*. In R. C. Edwards, M. Reich, and T. E. Weiskopf (Eds.), *The Capitalist System*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall, 1972.
- Brewster, K. *Politics of Academia*. In H. L. Hodgkinson and L. R. Meeth (Eds.), *Power and Authority: Transformation of Campus Governance*. San Francisco: Jossey-Bass, 1971.
- Brosnan, G., and others. *Patterns and Policies in Higher Education*. New York: Penguin Books, 1971.
- Broudy, H. *Didactics, Heuristics, and Philetics*. *Educational Theory*, 1972, 22, 251—261.
- Brubacher, J. S. *Bases for Policy in Higher Education*. New York:

- McGraw-Hill, 1965.
- Brubacher, J. S. *Modern Philosophies of Education*. New York: McGraw-Hill, 1969. (Originally Published 1939.)
- Brubacher, J. S. *The Theory of Higher Education*. *Journal of Higher Education*, 1970, 41, 98-115.
- Brubacher, J. S. *The Courts and Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass, 1971.
- Brubacher, J. S. *The University: Its Identity Crisis*. New Britain, Conn.: Central Connecticut State College, 1972.
- Brubacher, J. S., and Rudy, W. *Higher Education in Transition*. New York: Harper & Row, 1976. (Originally published 1958.)
- Bruner, J. *The Processes of Education*. New York: Vintage Books, Random House, 1960.
- Bruner, J. *The Skill of Relevance or the Relevance of Skills*. *Saturday Review*, April 1970, 53, 66-68.
- Butterworth, V. L. *Counter Attack in Liberal Education*. *Liberal Education*, 1966, 52, 5-20.
- Cahn, S. M. *The Eclipse of Excellence*. Washington, D. C.: Public Affairs Press, 1973.
- Calhoun, D. *When Friendship Calls, Should Truth Answer?* *Chronicle of Higher Education*, Aug. 7, 1978.
- Carnegie Commission on Higher Education. *Reform on Campus*. New York: McGraw-Hill, 1972.
- Carnegie Commission on Higher Education. *Purposes and Performance of Higher Education in the United States*. New York: McGraw-Hill, 1973.

- Coffman, L. D. *The State University; Its Work and Problems*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1934.
- Cohen, C. *Item in Chronicle of Higher Education*, Oct. 14, 1975.
- Commager, H. S. *Who Is Loyal to America?* Harper's, 1947, 195, 193—199.
- Commager, H. S. *The Community of Learning*. In T. B. Stroup (Ed.), *The University in the American Future*. Lexington: University of Kentucky Press, 1965.
- Commager, H. S. *The Crisis of the University*. In S. Hook (Ed.), *In Defense of Academic Freedom*. Indianapolis: Pegasus, Bobbs—Merill, 1971.
- Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society. *General Education in a Free Society*. Report of the Harvard Committee. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1945.
- Cowley, W. H. *Presidents, Professors, and Trustees: The Evolution of American Academic Government*. San Francisco: Jossey—Bass, 1980.
- Crittenden, B. *Autonomy as an Aim of Education*. In K. A. Strike and K. Egan (Eds.), *Ethics and Educational Policy*. London: Routledge and Kegan Paul, 1978.
- Cunningham, M. *The University's Third Function*. *Christian Scholar*. 1967, 50, 40—47.
- Curran, C. E. *Academic Freedom, the Catholic University, and Catholic Theology*. *Academe*, 1980, 66, 126—135.
- Dartmouth College v. Woodward, 17U. S. 518, 4 Wheaton 518 (1819).

- Demos, R. *Philosophical Aspects of the Recent Harvard Report. Philosophy and Phenomenological Research*, 1946,7,187—263.
- Dewey, J. *The Influence of Darwin on Philosophy*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1910.
- Dewey, J. *Democracy and Education*. New York: Macmillan, 1916.
- Dewey, J. *A Common Faith*. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1934.
- Dewey, J. *Logic, Theory of Inquiry*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1938.
- Dewey, J. *The Problems of the Liberal Arts College. American Scholar*, 1944,13,391—395.
- Dixon v. Alabama, 294 F. 2d 150(1961).
- Dodds, H. *The Academic President: Educator or Caretaker?* New York: McGraw Hill, 1962.
- Dressel, P. L., and Faricy, W. H. *Return to Responsibility: Constraints on Autonomy in Higher Education*. San Francisco: Jossey—Bass, 1972.
- Drucker, P. *The Politics of Knowledge*. In *The Age of Discontinuity*. New York: Harper & Row, 1969.
- Emerson, T. I. *Academic Freedom of the Faculty Member as Citizen*. In H. W. Baade (Ed.), *Academic Freedom*. Dobbs Ferry, N. Y.: Oceana, 1964.
- Emerson, T. I. *The System of Freedom of Expression*. New York: Random House, 1970.
- Fellman, D. *Academic Freedom and the American Political Ethos*. In E. Manier and J. Houck (Eds.), *Academic Freedom and the Catholic*

- University*. South Bend, Ind. : Fides, 1967.
- Fleming, R. W. *Reflections on Higher Education*. Daedalus, 1975, 104, 8—15.
- Flexner, A. *Universities: English, German, and American*. New York: Oxford University Press, 1930.
- Forrell, G. W. *The University's Ethical Crisis*. Christian Century, 1965, 48, 131—138.
- Frankel, C. *Education and the Barricades*. New York: Norton, 1968.
- Frankel, C. *Reflections on a Worn-Out Model*. Daedalus, 1974, 103, 25—32.
- Fuchs, R. F. *Academic Freedom — Its Basic Philosophy, Function, and History*. Law and Contemporary Problems, 1963, 28, 431—446.
- Galbraith, J. K. *Social Balance*. In Current Issues in Higher Education. Washington, D. C. : National Education Association, 1959.
- Gallagher, B. G. *The Challenge to Institutional Integrity*. North Central Association Quarterly, 1968, 42, 279—292.
- Gardner, J. W. *Excellence*. New York: Harper & Row, 1961.
- Garner, U. *Knowledge for What? Journal of Higher Education*, 1970, 41, 275—282.
- Geiger, G. R. *An Experimentalist Approach to Education*. In *National Society for the Study of Education Modern Philosophies of Education*. 54th Yearbook, Part, I. Chicago: University of Chicago Press, 1955.
- Geiger, L. G., and Geiger, H. M. *The Revolt Against Excellence*. AAUP Bulletin, 1970, 56, 297—301.
- Giamatti, A. B. *The University and the Public Interest*. New York:

- Atheneum, 1981.
- Gideonse, H. D. *The Higher Learning in a Democracy*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1937.
- Glazer, N. *Are Academic Standards Obsolete? Change*, 1970, 2, 38—44.
- Goldenberg, K., and Linstromberg, R. C. *The University as an Anachronism*. *Journal of Higher Education*, 1969, 40, 193—204.
- Goodman, P. *The Community of Scholars*. New York: Random House, 1962.
- Goodman, P. *Essay*. In S. Gorovitz(Ed.), *Freedom and Order in the University*. Cleveland: Case Western Reserve University Press, 1967.
- Gould, S. B. *Today's Academic Condition*. New York: McGraw—Hill, 1979.
- Graubard, S. R., and Ballotti, G. A. (Eds.). *The Embattled University*. New York: Braziller, 1970.
- Greene, T. F. *The University and the Community*. *Rice Institute Pamphlets*, Vol. 42, No. 4. Houston: Rice University, 1956.
- Greene, T. F. *Challenge to Meritocracy*. *Liberal Education*, 1972, 58, 157—169.
- Griffiths, A. P. *A Deduction of Universities*. In R. Archambault (Ed.), *Philosophical Analysis and Education*. New York: Humanities Press, 1965.
- Gross, E., and Grambsch, P. V. *University Goals and Academic Power*. Washington, D. C.: American Council on Education, 1968.
- Grossoner v., *Trustees of Columbia University*, 287 F. Supp. 535

- (1968).
- Hart, J. M. *German Universities: A Narrative of Personal Experiences*. Quoted in R. Hofstadter and W. Smith (Eds.), *American Higher Education: A Documentary History*. Chicago: University of Chicago Press, 1961.
- Hauser, P. *Political Actionism in the University*. *Daedalus*, 1975, 104, 265—272.
- Hendel, S., and Bard, R. *Should There Be a Teacher's Privilege?* *AAUP Bulletin*, 1973, 54, 398—401.
- Henderson, A. D. *The Economic Aspects*. In E. J. McGrath (Ed.), *Universal Higher Education*. New York: McGraw—Hill, 1966.
- Henderson, A. D., and Henderson, J. G. *Higher Education in America: Problems, Priorities, and Prospects*. San Francisco: Jossey—Bass, 1974.
- Hetherington, H. *University Autonomy: Its Meaning Today*. Paper No. 4. Paris: International Association of Universities, 1965.
- Heyns, R. *The University as an Instrument of Social Action*. In J. W. Minter and I. M. Thompson (Eds.), *Colleges and Universities as Agents of Social Change*. Boulder, Colo.: Western Interstate Commission for Higher Education, 1968.
- Hirst, P. *Liberal Education and the Nature of Knowledge*. In R. Archambault (Ed.), *Philosophical Analysis and Education*. New York: Humanities Press, 1965.
- Hocking, W. E. *Can Values Be Taught?* In *Obligations of the Universities to the Social Order*. New York: New York University Press, 1933.

- Hodgkinson, H. L. , and Bloy, M. B. , Jr. (Eds.). *Identity Crisis in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1971.
- Hoffman, R. *Reflections of an Elitist*. *Journal of General Education*, 1974, 25, 265-271.
- Hoffman, S. *Participation in Perspective*. In S. R. Graubard and G. A. Ballotti(Eds.), *The Embattled University*. New York: Braziller, 1970.
- Hook, S. *Synthesis or Eclecticism? Philosophy and Phenomenological Research*, 1946,7,214-225.
- Hook, S. *The Ethics of Academic Freedom*. In M. White(Ed.), *Academic Freedom, Logic, and Religion*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953a.
- Hook, S. *Heresy, Yes; Conspiracy*, No. New York: Day, 1953b.
- Hook, S. *Education for Modern Man*. New York: Dial Press, 1963.
- Hook, S. *Academic Freedom and Academic Anarchy*. New York: Cowles, 1969.
- Hook, S. (Ed.). *In Defense of Academic Freedom*. Indianapolis: Pegasus, Bobbs-Merrill, 1971.
- Hopkins, E. M. *Attributes of the College of Liberal Arts*. In P. Schilpp(Ed.), *Higher Education Faces the Future*. New York: Liveright, 1930.
- Horn, F. H. *The Folklore of Liberal Education*. *Association of American colleges Bulletin*, 1955,41,114-120.
- Hutchins, R. M. *The Issue in the Higher Learning*. *International Journal of Ethics*, 1933,44,175-184.
- Hutchins, R. M. *The Higher Learning in America*. New Haven,

- Conn. : Yale University Press, 1936a.
- Hutchins, R. M. *No Friendly Voice*. Chicago: University of Chicago Press, 1936b.
- Hutchins, R. M. *University in Utopia*. Chicago: University of Chicago Press, 1952.
- Hutchins, R. M. *The University in America. Occasional paper*. Santa Barbara, Calif. : Fund for the Republic, 1967.
- Hutchins, R. M. *Second Edition; The Idea of a College. Center Magazine*, 1972, 5, 45—49.
- In re Dinan, 661 F. 2d 426(1981).
- Jaspers, K. *The Idea of the University*. Boston: Beacon Press, 1959.
- Johnson, E. *Tightening Tensions; The University's External Relations*. In J. W. Minter and I. M. Thompson(Eds.), *Colleges and Universities as Agents of Social Change*. Boulder, Colo. : Western Interstate Commission for Higher Education, 1968.
- Johnstone, D. *The Student and His Power*. *Journal of Higher Education*, 1969, 40, 205—219.
- Jones, H. E. *Academic Freedom as a Moral Right*. In E. L. Pincoffs (Ed.), *The Concept of Academic Freedom*. Austin: University of Texas Press, 1972.
- Jones, H. M. *The American Concept of Academic Freedom*. *American Scholar*, 1959—60, 29, 94—103.
- Kadish, S. *The Strike and the Professoriate*. In W. Metzger (Ed.), *Dimensions of Academic Freedom*. Urbana: University of Illinois Press, 1969.
- Kallen, H. *The Education of Free Men*. New York: Farrar, Straus

- and Giroux, 1949.
- Kelly, F. J. *The American Arts College*. New York: Appleton—Century—Crofts, 1925.
- Keniston, K. *The Uncommitted*. New York: Dell, 1967.
- Kerr, C. *The Uses of the University*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1963.
- Kerr, C. *Governance and Functions*. In S. R. Graubard and G. A. Ballotti (Eds.), *The Embattled University*. New York: Braziller, 1970.
- Kidd, C. V. *Implications of Research Funds for Academic Freedom*. In H. W. Baade (Ed.), *Academic Freedom*. Dobbs Ferry, N. Y.: Oceana, 1964.
- King, A. R., and Brownell, J. A. (Eds.). *The Curriculum and the Disciplines of Knowledge*. New York: Wiley, 1966.
- Kirk, R. *Academic Freedom*. Chicago: Contemporary Books, 1955.
- Kotschnig, W. M. (Ed.). *The University in a Changing World*. London: Oxford University Press, 1932.
- Ladd, E. C., and Lipset, S. M. *Professors, Unions, and American Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.
- Langford, T. A. *Campus Turmoil: A Religious Dimension*. *Christian Century*, 1967, 8, 172—174.
- Lapati, D. *Education: Privilege, Claim, or Right?* *Educational Theory*, 1976, 26, 19—28.
- Lasch, C., and Genovese, E. *The Education and University We Need Now*. *New York Review of Books*, 1969, 13, 21—27.

- Lee, C. B. T. (Ed.). *Improving College Teaching*. Washington, D. C. : American Council on Education, 1967.
- Levi, E. H. *Point of View*. Chicago: University of Chicago Press, 1969.
- Lilge, F. *The Abuse of Learning*. New York: Macmillan, 1948.
- Lippmann, W. *The University*. *New Republic*, 1966, 154, 17—20.
- Lowell, A. L. *At War with Academic Traditions*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1934.
- Luria, S. E. , and Luria, Z. *The Role of the University: Ivory Tower, Service Station, or Frontier Post?* In S. R. Graubard and G. A. Ballotti (Eds.), *The Embattled University*. New York: Braziller, 1970.
- McCarthy, C. *The Wisconsin Idea*. New York: Macmillan, 1912.
- McCluskey, N. G. *The Catholic University: A Modern Appraisal*. Notre Dame, Ind: Notre Dame University Press, 1970.
- McConnell, T. R. *Title Essay*. In J. W. Minter and I. M. Thompson (Eds.), *Colleges and Universities as Instruments of Social Change*. Boulder, Colo. : Western Interstate Commission for Higher Education, 1968.
- McConnell, T. R. *Faculty Interest in Value Change and Power Politics*. *AAUP Bulletin*, 1969, 55, 342—352.
- McGill, W. J. *Public Control of Science Is Not the Answer*. *Change*, 1977, 9, 8—9.
- Machlup, F. *Misconceptions of Academic Freedom*. *AAUP Bulletin*, 1955, 41, 753—784.
- Machlup, F. *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton, N. J. : Princeton University Press, 1962.

- Machlup, F. *In Defense of Academic Tenure*. In L. Joughin (Ed.), *Academic Freedom and Tenure*. Madison: University of Wisconsin Press, 1967.
- Machlup, F. *The Illusion of Higher Education*. In S. Hook (Ed.), *The Idea of a Modern University*. Buffalo, N. Y.: Prometheus Books, 1974.
- Maclver, R. M. *Academic Freedom in Our Time*. New York: Columbia University Press, 1955.
- McKenzie, J. L. *The Priest Scholar*. In E. Manier and J. Houck (Eds.), *Academic Freedom in the Catholic University*. South Bend, Ind.: Fides, 1967.
- McMurrin, S. M. (Ed.). *On the Meaning of the University*. Salt Lake City: University of Utah Press, 1976.
- Magsino, R. F. *Student Academic Freedom and the Changing Student/University Relationships*. In K. A. Strike and K. Egan (Eds.), *Ethics and Educational Policy*. London: Routledge and Kegan Paul, 1978.
- Mannheim, K. *Essays on the Sociology of Culture*. London: Routledge and Kegan Paul, 1956.
- Maritain, J. *Thomist Views on Education*. In National Society for the Study of Education, *Modern Philosophies and Education*. 54th Yearbook. Part I. Chicago: University of Chicago Press, 1955.
- Marjorie Webster Junior College v. *Middle States Accrediting Association*, 432F. 2d 650(1970).
- Martin, W. B. *Conformity: Standards and Change in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1969.

- Metzger, W. *Essay*. In S. Gorovitz (Ed.), *Freedom and Order in the University*. Cleveland: Case Western Reserve University Press, 1967.
- Metzger, W. *Academic Freedom in Decentralized Academic Institutions*. In W. Metzger (Ed.), *Dimensions of Academic Freedom*. Urbana: University of Illinois Press, 1969.
- Metzger, M. *Institutional Neutrality: An Appraisal*. In *Neutrality or Partisanship: A Dilemma of Academic Institutions*. Bulletin No. 34. New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1971.
- Metzger, W. *The American Academic Profession in Hard Times*. *Daedalus*, 1975, 104, 25-44.
- Meyerson, M. *Quality and Mass Education*. *Daedalus*, 1975, 104, 304-321.
- Minogue, K. R. *The Concept of a University*. Berkeley: University of California Press, 1973.
- Moberley, W. *Crisis in the University*. London: SCM Press, 1949.
- Monypenny, P. *Toward a Standard for Student Academic Freedom*. In H. W. Baade (Ed.), *Academic Freedom*. Dobbs Ferry, N. Y.: Oceana, 1964.
- Morrill, R. L. *Teaching Values in College: Facilitating Development of Ethical, Moral, and Value Awareness in Students*. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.
- Moynihan, D. P. *On Universal Higher Education*. *Educational Record*, 1971, 52, 5-11.
- Mulhaney, A. *The University as a Community of Resistance*. *Harvard*

- Educational Review*, 1970, 40, 628—641.
- Murray, C. *The Making of a Pluralistic Society: A Catholic View*. In E. A. Walter (Ed.), *Religion and the State University*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1958.
- Nash, P. *Two Cheers for Equality*. *Teachers College Record*, 1965, 67, 217—223.
- Neilson, W. A. *The Function of the University*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press, 1943.
- Newman, J. H. *The Idea of a University*. New York: Doubleday, 1959. (Originally Published 1852.)
- Niblett, W. R. *Autonomy in Higher Education*. *New Universities Quarterly*, 1968, 22, 337—343.
- Niblett, W. R. (Ed.). *Higher Education: Demand and Response*. San Francisco: Jossey—Bass, 1970.
- Nisbet, R. *Coflicting Academic Loyalties*. In C. B. T. Lee (Ed.), *Improving College Teaching*. Washington, D. C.: American Council on Education, 1967.
- Nisbet, R. *The Degradation of the Academic Dogma*. New York: Basic Books, 1971.
- Nisbet, R. *The Future of the University*. In S. M. Lipset and M. Seymour (Eds.), *The Third Century: America as a Post—Industrial Society*. Stanford, Calif.: Hoover Institution Press, 1979.
- NLRB v. *Yeshiva University*, 582 F. 2d 686(1980).
- Nyquist, E. B. *Item in Chronicle of Higher Education*, Jan. 27, 1975.
- Olafson, F. A., *Student Activism and the Role of the Universities*. In W. T. Blackstone and G. Newsome (Eds.), *Education and Ethics*.

- Atlanta: University of Georgia Press, 1969.
- Ortega-y Gasset, J. *Mission of the University*. London: Routledge and Kegan Paul, 1946.
- O'Shea, M. V. *Education as Adjustment*. New York: Longman, 1906.
- Palmer, P. J. *Challenge to Objectivity from the Prophets of Advocacy*. *Liberal Education*, 1972, 58, 150—156.
- Parsons, T. *The Academic System: A Sociologist's View*. *Public Interest*, 1968, 13, 173—197.
- Parsons, T. *The American University*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1973.
- Paulsen, F. *The German University and University Study*. New York: Scribner's, 1906.
- Perkins, J. A. *The University in Transition*. Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1966.
- Perkins, J. A. (Ed.). *Higher Education from Autonomy to Systems*. New York: International Council for Educational Development, 1972.
- Perkins, J. A. *Is the University an Agent of Social Reform?* In E. Ashby (Ed.), *The University on Trial*. Canterbury, England: University of Canterbury, 1973a.
- Perkins, J. A. *The University as an Organization*. New York: McGraw—Hill, 1973b.
- Perry, C. *Education: Ideas or Knowledge?* *Journal of International Ethics*, 1937, 47, 346—359.
- Peters, R. S. *Ambiguities in Liberal Education and the Problem of Its*

- Content*. In K. A. Strike and K. Egan (Eds.), *Ethics and Educational Policy*. London: Routledge and Kegan Paul, 1978.
- Phenix, P. *The Architectonics of Knowledge*. In *Education and the Structure of Knowledge*. *Phi Delta Kappa Symposium*. Chicago: Rand McNally, 1964.
- Pincoffs, E. L. *The Concept of Academic Freedom*. Austin: University of Texas Press, 1972.
- Price, D. K. *Purists and Politicians*. In S. Hook (Ed.), *In Defense of Academic Freedom*. Indianapolis: Pegasus, Bobbs — Merrill, 1971.
- Pusey, N. M. *The Age of the Scholar*. Cambridge, Mass.: Belknap Press, Harvard University Press, 1963.
- Rawls, J. *On a Theory of Justice*. Oxford: Clarendon Press, 1975.
- Rees, M. *The Ivory Tower and the Market Place*. In S. M. McMurrin (Ed.), *On the Meaning of the University*. Salt Lake City: University of Utah press, 1976.
- Riesman, D. *Cultural Conflict in the University*. In A. Richardson (Ed.), *Our Secular Cathedrals*. University: University of Alabama Press, 1973.
- Rockefeller Brothers Fund. *The Pursuit of Excellence: Education and the Future of America*. New York: Doubleday, 1958.
- Ryan, J. K. *Truth and Freedom*. *Journal of Higher Education*, 1949, 20, 349—354.
- Schilpp, P. (Ed.). *Higher Education Faces the Future*. New York: Liveright, 1930.
- Schorske, C. E. *Professional Ethos and Public Crisis: A Historian's*

- Recollections*. In Modern Language Association Proceedings. New York: Modern Language Association, 1968.
- Schorske, C. E. *Diderot's Bombs*. Phi Beta Kappa Address at University of California, Berkeley, 1969.
- Schwab, J. J. *Structure of the Disciplines: Meanings and Significances*. In G. W. Ford and L. Pugno (Eds.), *The Structure of Knowledge and the Curriculum*. Chicago: Rand McNally, 1964.
- Searle, J. R. *The Campus War*. New York: Times Mirror, 1971.
- Searle, J. R. *Two Concepts of Academic Freedom*. In E. L. Pincoffs (Ed.), *The Concept of Academic Freedom*, Austin: University of Texas Press, 1972.
- Shapiro, G. *The Ideology of Academic Freedom*. In N. Capaldi (Ed.), *Clear and Present Danger*. Indianapolis: Pegasus, Bobbs—Merrill, 1969.
- Shoben, E. J. *Toward Remedies for Restlessness: Issues in Student Unrest*. *Liberal Education*, 1968, 53, 221—230.
- Shoben, E. J. *The Liberal Arts and Contemporary Society: The 1970's*. *Liberal Education*, 1970, 54, 28—38.
- Shoben, E. J. *University and Society*. In H. L. Hodgkinson and M. B. Bloy, Jr. (Eds.), *Identity Crisis in Higher Education*. San Francisco: Jossey—Bass, 1971.
- Simon, J. G., and others. *The Ethical Investor*. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1972.
- Skorpen, E. *The Professoriate and Faculty Unions*. *Educational Forum*, 1978, 42, 395—410.
- Smith, H. *The Purposes of Higher Education*. New York Harper &

- Row, 1955.
- Smith, J. E. *Value Convictions and Higher Education*. New Haven, Conn. : Hazen Foundation, 1958.
- Smith, T. V. *The American Philosophy of Equality*. Chicago: University of Chicago Press, 1927.
- Snow, C. P. *The Two Cultures and the Scientific Revolution*. New York: Cambridge University Press, 1962.
- Sterling V. *Regents of the University of Michigan*, 110 Mich. 369 (1896).
- Stoke, H. *The American College President*. New York: Harper & Row, 1959.
- Stroup, T. B. (Ed.). *The University in the American Future*. Lexington: University of Kentucky Press, 1965.
- Sweezy v. *New Hampshire*, 354 U. S. 234(1957).
- Taylor, H. *Philosophical Aspects of the Harvard Report*. *Philosophy and Phenomenological Research*, 1946,7,226—239.
- Taylor, H. *Philosophical Foundations of General Education*. In *National Society for the Study of Education, General Education*. 51st Yearbook, Part II. Chicago: University of Chicago Press, 1952.
- Taylor, H. *How to Change colleges*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.
- Taylor, J. F. A. *Politics and the Neutrality of the University*. *AAUP Bulletin*, 1973,59,389—397.
- Thompson, D. F. *Democracy and the Governing of the Universities*. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 1972,404,157—169.

- Toulmin, S. *Ethical Safeguards in Research*. *Center Magazine*, 1976, 9, 23—26.
- Touraine, A. *The Academic System in American Society*. New York: McGraw—Hill, 1974.
- Trow, M. *The Public and Private lives of Higher Education*. *Daedalus*, 1975, 104, 113—127.
- Trow, M. *Higher Education and Moral Development*. *AAUP Bulletin*, 1976, 62, 20—27.
- Van Alstyne, M. *The Specific Theory of Academic Freedom and the General Issue of Civil Liberty*. In E. L. Pincoffs (Ed.), *The Concept of Academic Freedom*. Austin: University of Texas Press, 1972.
- Van Den Haag, E. *Academic Freedom in the United States*. In H. W. Baade (Ed.), *Academic Freedom*. Dobbs Ferry, N. Y.: Oceana, 1964.
- Van Doren, M. *Liberal Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1943.
- Veblen, T. *The Higher Learning in America*. New York: D. W. Huebsch, 1918.
- Wallerstein, I. *University in Turmoil: The Politics of Change*. New York: Atheneum, 1969.
- Wallis, W. A. *Institutional Coherence and Priorities*. Speech at 50th annual meeting of the American Council on Education, 1967.
- Wallis, W. A. *Unity in the University*. *Daedalus*, 1975, 104, 68—77.
- Whitehead, A. N. *The Aims of Education and Other Essays*. New York: Macmillan, 1929.
- Whitehead, A. N. *Harvard: The Future*. *Atlantic*, 1936, 158, 260—

- 270.
- Wilkins, E. H. *Response to a conference speech*. In *The Obligation of the universities to the Social Order*. New York; New York University Press, 1933.
- Wilson, L. *Academic Man*. New York; Oxford University Press, 1952.
- Wilson, L. *Education for Adequacy*. In F. Horn (Ed.), *Go Forth, Be Strong*. Carbondale; Southern Illinois University Press, 1978.
- Wilson, T. W. *Should an Antecedent Liberal Education Be Required of Students in Law, Medicine, and Theology?* In *Proceedings of the International Congress of Education*. Washington, D. C.; National Education Association, 1893.
- Wolff, R. P. *The Ideal of the University*. Boston; Boston; Beacon Press 1969.
- Wolff, R. P., Moore, B., and Marcuse, H. *A Critique of Pure Intolerance*. Boston; Beacon Press, 1965.
- Woodward, C. V. *Erosion^{1/2} of Academic Privileges and Immunities*. *Daedalus*, 1974, 103, 33-37.
- Zinn, H. *The Case for Radical Change*. *Saturday Review*, 1969, 52, 181-195.

附录三

人名索引

A

| | |
|-----------------|-------|
| Abrams, M. B. | 亚伯拉姆斯 |
| Adler, M. J. | 艾德勒 |
| Aiken, H. D. | 艾肯 |
| Anderson, J. T. | 安德逊 |
| Angell, J. R. | 安吉尔 |
| Aquinas, T | 阿奎那 |
| Aristotle | 亚里士多德 |
| Arrowsmith, W. | 阿洛史密斯 |
| Ashby, E | 阿什比 |
| Asubel, D. P | 阿苏贝尔 |
| Augustine | 奥古斯丁 |

B

| | |
|-----------------|-----|
| Bacon, F. | 培根 |
| Bailey, S. K. | 贝利 |
| Ballotti, G. A. | 鲍洛提 |
| Bard, R. | 巴德 |

| | |
|--------------------|-------|
| Barnes, K. | 巴恩斯 |
| Barzun, J. | 巴宗 |
| Bedau, H. A. | 贝道 |
| Bell, D. | 贝尔 |
| Bellack, A. A. | 贝拉克 |
| Benjamin, A. C. | 本杰明 |
| Benne, K. | 贝恩 |
| Black, M. | 布莱克 |
| Blackstone, W. F. | 布莱克斯通 |
| Blanshard, B. | 布兰夏德 |
| Bloy, M. B., Jr., | 布洛伊 |
| Bok, D. | 博克 |
| Boulding, K. | 博尔丁 |
| Bowles, S. | 鲍尔斯 |
| Brewster, K. | 布鲁斯特 |
| Brosnan, G. | 布洛斯嫩 |
| Broudy, H. | 布隆迪 |
| Brownell, J. A. | 布朗奈尔 |
| Brubacher, J. S. | 布鲁贝克 |
| Bruner, J. | 布鲁纳 |
| Butterworth, V. L. | 巴特沃斯 |

C

| | |
|-------------|------|
| Cahn, S. M. | 科恩 |
| Calhoun, D. | 卡尔豪恩 |

| | |
|-----------------|------|
| Coffman, L. D. | 考夫曼 |
| Cohen, C | 科恩 |
| Commager, H. S. | 康马杰 |
| Comte, A. | 孔德 |
| Cowley, W. H. | 考利 |
| Crittenden, B. | 克里泰登 |
| Cunningim, M. | 枯宁吉姆 |
| Curran, C. E. | 柯伦 |

D

| | |
|----------------|------|
| Darwin, C. | 达尔文 |
| Demos, R. | 丹莫斯 |
| Descartes, R. | 笛卡尔 |
| Dewey, J. | 杜威 |
| Dodds, H. | 道兹 |
| Dressel, P. L. | 德雷塞尔 |
| Drucker, P. | 德鲁克 |

E

| | |
|----------------|------|
| Eaton, A. | 伊顿 |
| Einstein, A. | 爱因斯坦 |
| Eliot, C. W. | 埃利奥特 |
| Emerson, T. I. | 埃默森 |

F

| | |
|----------------|-------|
| Faricy, W. H. | 法雷锡 |
| Fellman, D. | 费尔曼 |
| Fleming, R. W. | 弗利明 |
| Flexner, A. | 弗莱克斯纳 |
| Forrell, G. W. | 福里尔 |
| Frankel, C. | 弗兰克尔 |
| Franklin, B. | 弗兰克林 |
| Freud, S. | 弗洛伊德 |
| Fuchs, R. F. | 富奇斯 |

G

| | |
|------------------|-------|
| Galbraith, J. K. | 加尔布雷思 |
| Galileo, G. | 伽利略 |
| Gallagher, B. G. | 加拉赫 |
| Gardner, J. W. | 加纳 |
| Garner, U. | 加纳 |
| Geiger, G. R. | 盖伊格 |
| Geiger, H. M. | 盖伊格 |
| Geiger, L. G. | 盖伊格 |
| Genovese, E. | 吉诺维西 |
| Giamatti, A. B. | 吉默提 |
| Gideonse, H. D. | 吉德昂斯 |

| | |
|------------------|-------|
| Glazer, N. | 格莱泽 |
| Goldenberg, K. | 哥登堡 |
| Goodman, P. | 古德曼 |
| Gould, S. B. | 古尔德 |
| Grambsch, P. | 格兰姆巴切 |
| Graubard, S. R. | 格劳巴德 |
| Greene, T. F. | 格林 |
| Griffiths, A. P. | 格里菲思 |
| Gross, E. | 格罗斯 |
| Gutenberg, J. | 哥登堡 |

H

| | |
|-------------------|------|
| Hart, J. M. | 哈特 |
| Hauser, P. | 豪塞 |
| Hegel, G. W. F. | 黑格尔 |
| Helvetius, C. | 爱尔维修 |
| Hendel, S. | 亨德尔 |
| Henderson, A. D. | 亨德森 |
| Henderson, J. G. | 亨德森 |
| Hetherington, H. | 黑瑟林顿 |
| Heyns, R. | 海恩斯 |
| Hirst, P. | 赫斯特 |
| Hitler, A. | 希特勒 |
| Hocking, W. E. | 霍金 |
| Hodgkinson, H. L. | 霍奇金森 |

| | |
|-----------------|------|
| Hoffman, R. | 霍夫曼 |
| Hoffman, S. | 霍夫曼 |
| Holmes, O. W. | 霍姆斯 |
| Hook, S. | 胡克 |
| Hopkins, E. M. | 霍普金斯 |
| Horn, F. H. | 霍恩 |
| Hutchins, R. M. | 赫钦斯 |

J

| | |
|---------------|------|
| Jaspers, K. | 贾斯珀斯 |
| Jefferson, T. | 杰佛逊 |
| Johnson, E. | 约翰逊 |
| Johnstone, D. | 琼斯通 |
| Jones, H. E. | 琼斯 |
| Jones, H. M. | 琼斯 |

K

| | |
|--------------|------|
| Kadish, S. | 凯迪希 |
| Kallen, H. | 凯伦 |
| Kant, I. | 康德 |
| Kelly, F. J. | 凯利 |
| Keniston, K. | 凯尼斯顿 |
| Kerr, C. | 克尔 |
| Kidd, C. V. | 基德 |

| | |
|------------------|-------|
| Kierkegaard, S. | 克尔恺郭尔 |
| King, A. R. | 金 |
| Kotschnig, W. M. | 科次希尼格 |

L

| | |
|---------------------|-------|
| Ladd, E. C. | 拉迪 |
| Langford, T. A. | 朗福特 |
| Lapati, D. | 莱帕蒂 |
| Lasch, C. | 兰奇 |
| Lee, C. B. T. | 李 |
| Levi, E. H. | 莱维 |
| Lilge, F. | 利尔格 |
| Linstromberg, R. C. | 林思特伦堡 |
| Lippmann, W. | 李普曼 |
| Lipset, S. M. | 利普塞特 |
| Lowell, A. L. | 洛韦尔 |
| Luria, S. E. | 路雷厄 |
| Luria, Z. | 路雷厄 |

M

| | |
|------------------|-------|
| Macaulay, T. B. | 麦考利 |
| McCarthy, C. | 麦卡锡 |
| McCluskey, N. C. | 麦克拉斯克 |
| McConnell, T. R. | 麦克康纳尔 |

-
- | | |
|-----------------|------|
| McCosh, J. | 麦克考什 |
| McGill, W. J. | 麦克吉尔 |
| Machlup, F. | 麦奇路普 |
| Maciver, R. M. | 麦基佛 |
| Mckenzie, J. L. | 麦肯齐 |
| McMurrin, S. M. | 麦克默临 |
| Magsino, R. F. | 麦格西诺 |
| Mann, H. | 曼 |
| Mannheim, K. | 门汉 |
| Marcuse, H. | 马库斯 |
| Maritain, J. | 马里坦 |
| Martin, W. B. | 马丁 |
| Marx, K. | 马克思 |
| Metzger, W. | 梅兹格 |
| Meyerson, M. | 梅依逊 |
| Mill, J. S. | 密尔 |
| Minogue, K. R. | 迈诺格 |
| Moberley, W. | 莫伯累 |
| Monypenny, P. | 蒙尼贝尼 |
| Moore, B. | 摩尔 |
| Morrill, R. L. | 莫雷尔 |
| Moynihan, D. P. | 莫尼汉 |
| Mulhaney, A. | 莫汉尼 |
| Murray, C. | 默里 |

N

| | |
|----------------|------|
| Nash, P. | 纳什 |
| Neilson, W. A. | 尼尔逊 |
| Newman, J. H. | 牛曼 |
| Newsome, G. | 牛塞姆 |
| Niblett, W. R. | 尼伯莱特 |
| Nisbet, R. | 奈斯贝特 |
| Nyquist, E. B. | 奈奎斯特 |

O

| | |
|-------------------|------|
| Olafson, F. A. | 奥勒弗森 |
| Ortega, Y. Gasset | 奥尔特加 |
| O'shea, M. V. | 奥谢 |

P

| | |
|----------------|------|
| Palmer, G. H. | 珀尔默 |
| Palmer, P. J. | 珀尔默 |
| Parsons, T. | 珀森斯 |
| Paulsen, F. | 包尔逊 |
| Perkins, J. A. | 珀金斯 |
| Perry, C. | 佩里 |
| Peters, R. S. | 彼得斯 |
| Phenix, P. | 弗尼克斯 |

| | |
|-----------------|------|
| Pincoffs, E. L. | 平科夫斯 |
| Plato | 柏拉图 |
| Porter, N. | 鲍特 |
| Price, D. K. | 普赖斯 |
| Pusey, N. M. | 普西 |

R

| | |
|-----------------|-----|
| Rawls, J. | 罗尔斯 |
| Rees, M. | 里斯 |
| Riesman, D. | 里斯曼 |
| Rousseau, J. J. | 卢梭 |
| Rudy, W. | 鲁迪 |
| Ryan, J. K. | 赖安 |

S

| | |
|-----------------|------|
| Sanders, W. J. | 桑德斯 |
| Schilpp, P. | 希尔普 |
| Schorske, C. E. | 斯科斯克 |
| Schwab, J. J. | 施瓦布 |
| Searle, J. R. | 西尔勒 |
| Shakespeare, W. | 莎士比亚 |
| Shoben, E. J. | 肖本 |
| Simon, J. G. | 西蒙 |
| Skorpen, E. | 斯科彭 |

| | |
|---------------|------|
| Smith, H. | 史密斯 |
| Smith, J. E. | 史密斯 |
| Smith, T. V. | 史密斯 |
| Snow, C. P. | 斯诺 |
| Socrates. | 苏格拉底 |
| Stoke, H. | 斯托克 |
| Stroup, T. B. | 斯特劳普 |

T

| | |
|------------------|-----|
| Taylor, H. | 泰勒 |
| Taylor, J. F. A. | 泰勒 |
| Thomas, L. G. | 托马斯 |
| Thompson, D. F. | 汤普森 |
| Toulmin, S. | 图尔明 |
| Touraine, A. | 图雷恩 |
| Toynbee, A. | 托因比 |
| Trow, M. | 特劳 |

V

| | |
|------------------|-------|
| Van Alstyne, W. | 范艾尔太恩 |
| Van Den Haag, E. | 范登黑格 |
| Van Doren, M. | 范多伦 |
| Veblen, T. | 维布伦 |
| Voltaire, F. | 伏尔泰 |

W

| | |
|------------------|------|
| Wallerstein, I. | 沃勒斯坦 |
| Wallis, W. A. | 沃利斯 |
| Warren, E. | 沃伦 |
| Whitehead, A. N. | 怀特海 |
| Wilkins, E. H. | 韦尔金斯 |
| Wilson, L. | 威尔逊 |
| Wilson, T. W. | 威尔逊 |
| Wolff, R. P. | 沃尔夫 |
| Woodward, C. V. | 伍德沃德 |

Z

| | |
|----------|---|
| Zinn, H. | 津 |
|----------|---|