

■ 学科史与学科基本理论

DOI:10.15998/j.cnki.issn1673-8012.2025.01.011

# 从传统到现代:高等教育理念的 缺失与修正



张雅鑫, 王建华

(南京师范大学 教育科学学院, 南京 210097)

**摘要:**从传统高等教育理念到现代高等教育理念的演绎是一个由大学实体理念到教育本体理念的转变过程。传统高等教育理念是围绕大学机构在组织与制度层面建构的实体理念,在对知识根基和理性传统的辩护中,将学生视为大学的客体,即学生是大学的组成部分而非高等教育的主体。由于未能在微观上观照教育过程,传统高等教育理念在教育维度上存在缺失,学生主体和入学基础没有得到充分重视,导致传统高等教育理念的本体论危机。客观知识的瓦解和高等教育教化功能的弱化,瓦解了传统高等教育理念赖以存在的认识论基础。当前量化评估和绩效测量的盛行危及高等教育理念的合法性根基,现代高等教育理念的重构需要立足于教育过程。作为一个致力于人性启蒙、升华与解放的教育过程,高等教育需要实现学生的自由和解放,学生而非高深知识应成为建构现代高等教育理念的核心。我们应以教育逻辑复归学生的主体地位,以知识的实践主体——学生超越传统高等教育理念中的知识合法性,并通过高等教育的解放概念重建自由高等教育理念——重申高等教育的解放观,以关系型教育取代传统的知识教育,以塑造可持续发展的高等教育生态,重塑高等教育的想象力。

**关键词:**高等教育理念;大学理念;解放教育;知识教育

[中图分类号]G644 [文献标志码]A [文章编号]16738012(2025)01011810

高等教育理念是高等教育哲学研究的重要组成部分,其研究传统可追溯到19世纪。梳理已有研究发现,学界对高等教育理念的代表性研究主要集中在两个方面。一是高等教育理念的学术思想史。纽曼(Newman)《大学的理想》(*The Idea of the University*)被奉为高等教育理念研究的经典文献。在之后的两个世纪内,关于纽曼高等教育理念的研究文献颇丰,如罗斯布莱特(Rothblatt)和帕利坎

修回日期:20241011

基金项目:江苏省研究生科研与实践创新计划项目“罗纳德·巴尼特高等教育希望哲学研究”(KYCX24\_1714)

作者简介:张雅鑫,女,黑龙江大庆人,南京师范大学教育科学学院硕士生,主要从事高等教育基本理论研究;

王建华,男,河南息县人,南京师范大学教育科学学院教授,博士生导师,教育学博士,主要从事高等教育基本理论研究。

引用格式:张雅鑫,王建华.从传统到现代:高等教育理念的缺失与修正[J].重庆高教研究,2025,13(1):118127.

**Citation format:**ZHANG Yaxin, WANG Jianhua. From tradition to modern: the absence and reconstruction of the idea of higher education[J]. Chongqing higher education research, 2025, 13(1): 118127.

(Pelikan)对其进行解读,相关作品有《现代大学及其图新:纽曼遗产在英国和美国的命运》和《大学理念重审:与纽曼对话》等。除对纽曼思想的诠释外,有不少研究还关注了巴尼特(Barnett)、洪堡(Humboldt)、克尔(Kerr)和雅斯贝尔斯(Jaspers)等人的高等教育理念。二是高等教育理念的逻辑体系。高等教育理念在某些代表性人物的高等教育思想中得到了阐述和发展,其在根本上可视为一个“由不同时期的高等教育思想家的学说构成的处于不断演化进程中的相对稳定和相互联系的逻辑体系”<sup>[1]</sup>。其中,巴尼特以教育过程为中心,建构了一种以学生为本的人性化高等教育理念。在其著作《高等教育理念》译序中,蓝劲松认为,“高深学问”与“人之自由和解放”分别构成高等教育理念的核心<sup>[2]</sup>。贾佳从高等教育理念思想史的角度将传统向现代高等教育理念的本质转变归结为从大学实体论到教育本体论的演绎<sup>[3]</sup>。从传统到现代,高等教育理念的迭代与更新并非一蹴而就,需要以阐释传统高等教育理念在学术思想和逻辑体系上的缺失为前提。“缺失”(absence)一词,拉丁语为absentia,表示某种事物的“非存在”(non-being),它因含有“否定性存在”的消极含义而被西方传统实在论哲学排斥。巴斯卡(Bhaskar)将“缺失”置于“存在”的中心,通过把“缺失”理解为某种事物在本体论上尚未实现的可能性<sup>[4]</sup>,赋予“缺失”以积极含义。缺失是引起事物变化的主要因素,一切事物在本质上都具有缺失。可见,缺失不应被理解为某种事物的缺陷,而是代表了某种事物尚未实现的可能性。作为促使高等教育理念迭代与革新的“催化剂”,缺失在修正高等教育理念上扮演着重要角色。在某种意义上,只有重新审视传统高等教育理念的缺失,以及当下高等教育理念面临的挑战,才能为修正现代高等教育理念留下可能空间。

## 一、传统高等教育理念的缺失

高等教育理念伴随中世纪大学的出现而发展,并在19世纪现代大学创建后得到阐述。纽曼的大学理念是高等教育理念的重要组成部分。传统高等教育理念围绕纽曼大学实体理念而展开。以大学实体为对象,传统高等教育理念是一种以知识为本位的理性理念,它存在以下缺失:教育本体、学生主体和人性根基。

### (一)教育本体的缺失

传统高等教育理念是围绕大学机构在组织与制度层面建构的理念。以大学实体为核心,传统高等教育理念在过去两个世纪内未给予高等教育过程以真正关注。在本体论上,高等教育不仅是包括大学在内的高等教育系统,还是一个持续发展的教育过程,它“蕴含某些内在的价值和目标,并成为描述高等教育的根据”<sup>[2]</sup>。作为教育过程,高等教育通常被用来表示某种具有较高水平以及特定种类的知识学习。巴尼特从语义学角度剖析了“高等教育理念”在英语中的两种含义:一是外在含义,指代国家高等教育体系;二是内在含义,指代教育过程<sup>[5]</sup><sup>[20]</sup>。高等教育理念的建构应围绕高等教育的两种含义展开。一方面,作为现代社会重要的国家教育体系,高等教育需要建构一种服务于社会生产、国民经济与政治需求的外在理念,即政治论的高等教育理念;另一方面,作为教育过程,高等教育发展需要一种致力于精神追求、纯粹学问与人文教化的内在理念,即认识论的高等教育理念。理论上,以认识论和政治论为基础的高等教育理念都有存在的合法性基础。高等教育理念既需要依托政治论来凸显其作为社会子系统服务于民族国家的实用性,也需要借助认识论来彰显其作为最高教育层次的神圣性,但在现实中,两者难以共存。近年来,高等教育蓬勃发展,高等教育实践对高等教育理念不断提出新要求。基于目前高等教育实践的现实需求,当代高等教育理念对高等教育规模、资源、绩效和财政等宏观问题表现出过多关注,而未能在微观上聚焦教育过程,导致传统高等教育理念在教育维度上存在缺失。

教育本体的缺失是西方高等教育演化的必然产物。在高等教育发展史上,大学是实施高等教育

的唯一机构。大学和高等教育存在极其复杂的关系,两者模糊的界限与混乱使用使得大学理念和高等教育理念相混淆。作为社会机构的大学比作为教育系统的高等教育更早受到关注,导致最初的高等教育理念成为大学实体理念的等同物。纽曼是首个阐释大学理念的学者,他“继承了18世纪所出现的对于场所(topos)特别关注的传统”<sup>[6]55</sup>。基于英国贵族对家庭、房屋和不动产的依赖,纽曼将大学抽象并定义为一个实体场所。由纽曼对大学的定义“它是一个传授普遍知识的地方”<sup>[7]1</sup>可知,他把大学视为一个空间概念,即大学是一个实体机构。纽曼的大学理念在很大程度上影响了后世学者关于大学理念的研究,“在纽曼以后的所有关于大学教育的论者都是对他的论文脚注”<sup>[3]</sup>。受纽曼影响,从19世纪初到20世纪中期涌现的西方高等教育著作、思想和观点基本上都聚焦于大学理念。由于过于推崇和赞扬纽曼这样一位精英人物的大学理念,加之后世缺乏对纽曼大学理念的批判性分析,导致高等教育理念缺乏产生的主客观条件。

20世纪晚期,巴尼特建构了以自由高等教育形态(liberal higher education)为载体的解放理念。通过观照教育过程,巴尼特实现了高等教育理念的本体论转向。在巴尼特建构高等教育理念之前,学界并未关注到高等教育本体的独特性,这源于大学是实施高等教育的主要机构的影响。在纽曼时代,虽然新大学运动对以牛津大学和剑桥大学为代表的传统精英大学发起了挑战,但在1860年之前,大学仍是实施高等教育的唯一机构,彼时欧洲大学呈现“少数精英、单一机能和准专门化”<sup>[8]</sup>的特征。传统大学理念的形成受到19世纪大学实践的影响。除现实因素外,“高等教育”概念晚于“大学”概念6~7个世纪出现,这也是导致高等教育理念缺失的原因。相较于“大学”概念的悠久历史,“高等教育”概念在19世纪末才出现。欧洲高等教育的大众化使人们对精英大学产生了难以满足的期望,新型高等教育机构不断涌现。伴随大学对高等教育垄断地位的逝去,以及高等教育在大学之外的独立,“高等教育”概念逐渐被关注。从某种意义上说,“高等教育”概念为高等教育理念的建构奠定了基础。但遗憾的是,“无论国内还是国外,无论纽曼、雅斯贝尔斯还是金耀基,相关论著大多探讨的是大学理念而不是高等教育理念”<sup>[2]2</sup>。既然大学实体和高等教育本体不同,那么对大学理念的探讨也无法取代对高等教育理念的研究。基于传统大学理念中教育过程的缺失,高等教育理念的探讨重心应该由大学实体转向教育本体。

## (二) 学生主体的缺失

知识是定义传统大学理念的核心概念。作为一个实体机构,大学是由知识建构的,因知识而自豪,知识成就大学的卓越。无论何种类型的大学都是知识型大学。作为大学的原子要素<sup>[9]</sup>,知识在传统大学理念中占据重要位置,既为大学的存在提供合法性根基,又成为大学认识论基础的主要来源。以知识为中心议题,传统大学理念表现出对知识存在状态的关注。自纽曼开始,许多高等教育研究者都把知识视为探讨大学理念的基点。在传统大学理念下,学生更多被看作大学实体的客体,即学生是大学的组成部分而非高等教育的主体。纽曼以知识目的论探究了大学知识的合法性根源。“大学教育有非常实际、真实、充分的目的,不过,这一目的不能与知识本身相分离。知识本身即为目的。”<sup>[7]23</sup>通过建构知识本位的大学理念,纽曼将“为知识而知识”视为大学的根本理念。在他看来,大学存在的目的既不在于研究性,也不在于专业性和道德性,而在于为获取知识做准备。然而,纽曼的大学理念仅关注大学应传授何种知识以及大学应如何传授知识,基本不考虑知识与知识持有者之间的关系。在对理性大学及其知识学根基的辩护中,纽曼在很大程度上忽视了学生主体的存在意义。

纽曼推动了传统大学理念的发展,确立了知识本位的大学传统,但“知识本身即目的”的真实性和适用性不免遭受质疑。罗斯布莱特认为,“大学是教授普遍知识的场所”是纽曼大学理念的本质内涵,它强调了教学之于大学的主导地位,通过确立以学科为中心的大学理念,学生的主体地位遭到削弱<sup>[6]52</sup>。帕利坎认为,虽然纽曼为以知识为大学的存在提供了理论基础,但知识不足以成为大学存在

的目的,纽曼对智性知识(intellectual knowledge)的过分强调使大学变得贫瘠<sup>[10]</sup>。基于传统大学理念对知识目的论的强调,帕利坎主张以知识手段论重新审视知识之于大学的价值,以复归学生本位的大学理念。大约两个世纪后,布鲁贝克(Brubacher)以“认识论—政治论”为取向建构了以高深知识为起点的大学实体哲学,重新审视大学存在的合法性基础<sup>[11]13-15</sup>。布鲁贝克以追求“闲逸的好奇”为目的的“认识论哲学”契合了传统大学理念对知识目的论的强调,他以服务国家和社会为目的的“政治论哲学”弥补了纽曼大学理念未注意到知识手段论的缺陷。

无论是纽曼的大学实体理念还是布鲁贝克的大学实体哲学,都未能确立学生之于高等教育的主体地位,即未能将知识视为发展和培养学生的手段。传统大学理念因强调知识目的论中的知识本位和知识手段论中的社会本位取向,忽视了知识手段论中的学生本位取向。传统大学理念下学生主体地位的缺失具有深刻的历史背景。传统大学依赖知识而存在,传统大学理念的知识本位逻辑在很大程度上将教师置于大学的主体地位。在古典时期,由于知识尚未被相对化和弥散化,知识的生产与传播主要在学科建制内进行,教师是知识权威的代表,学生想要获得知识就必须通过教师的讲授。传统大学理念对教师是知识载体的认可,使教师在大学建制内获得了主体性的优势地位,强调了知识和教师之于大学存在的重要性。然而知识和教师并不能为高等教育提供全部的合法性基础,高等教育之所以是“高等的”,更多在于学生的解放。基于重申高等教育本质的需求,高等教育理念应基于教育逻辑复归学生之于高等教育的主体地位。

### (三)人学基础的缺失

传统大学理念是一种以知识为中心的理性理念,知识及其代表的理性主义构成传统大学理念的基础。围绕知识而产生的认识论问题,是传统理性大学理念的中心议题。理性主义是在传统大学发展时期占据主导地位的大学理念,从诞生之日起,大学就受到理性主义的支配。作为理性主义的产物,中世纪大学接受了亚里士多德的理性哲学,并重视理性在知识传播中的作用。“大学是理性的堡垒,否则就不是大学。”<sup>[11]45</sup>以理性为基础的大学理念将大学视为理性的产物,纽曼以“知识本身为目的”的大学理念体现了大学的理性属性。“纽曼极为重视理性及其卓越,也即理性的完美和美德,他称之为心智或智性的扩展。”<sup>[12]</sup>在纽曼的传统大学观中,知识是大学的核心,理性是大学教育的终点,学生主体的存在价值和意义是由客观知识赋予的。纽曼把学生视为大学实体机构的组成部分:“如果大学的目的是为了科学和哲学发现,我不明白为什么大学应该拥有学生。”<sup>[7]1</sup>不过,纽曼对学生的强调是为了肯定知识传播对大学的重要性。在纽曼之后,洪堡、弗莱克斯纳(Flexner)和赫钦斯(Hutchins)也基于理性主义观点解读了传统大学理念。在对知识理性的青睐中,传统大学理念基于组织和制度层面强调了学生客体。布鲁贝克只注意到学生在大学自治和学术自由中的有限参与,学生在传统大学理念中被忽视。

巴尼特认为,理性虽然是大学理念的传统,但在20世纪中叶,理性大学理念开始受到非理性思潮的攻击,理性主义的终结使传统大学理念备受质疑<sup>[13]</sup>,质疑的焦点是,理性主义主导下的传统大学理念对人性的重视不够。理性主义人性论者认为,传统大学理念将人的本质特征视为理性,认为大学教育的主要目的是培养学生的理性,这背离了高等教育求真育人的本质。虽然大学是社会的理性场域,但高等教育并非一个完全理性化的领域。人是高等教育理念的主体,高等教育中的“人”并非抽象的人性假设,而是被具体化为教师与学生两大群体,且两者之于高等教育理念具有地位平等性。传统大学理念对教师是知识载体的强调,弱化了学生之于高等教育的主体地位。雅斯贝尔斯注意到人的因素对建构大学理念的重要性:“大学生活的一切都要仰仗参与者的天性。一所大学的性格是由它们的教授所决定的。”<sup>[14]</sup>由于未能从微观层面审视学生主体,传统高等教育理念遭到批评,引发了传统高等教育理念的危机。“高等教育面临的一个特有危机却为人漠视。我们理解高等教育的方式、传

统高等教育理念立足的基本原则,以及这些原则遭到侵蚀的方式,所有这些均与这一危机有关。”<sup>[217]</sup> 理性虽然成就了传统高等教育理念的卓越,但也带来了高等教育理念的桎梏,如何破除理性主义的宰制是重构高等教育理念的重要议题。

## 二、传统高等教育理念缺失的表征

对高等教育理念的每一次定义都不可避免地“遭遇到社会及认识论环境的系列独特挑战”<sup>[2133]</sup>。伴随高等教育形态的变化,高等教育理念的核心议题也会改变。传统高等教育理念诞生于理性时代,并植根于19世纪的大学实践。在19世纪,大学作为西方核心知识生产机构地位的确立,使得高等教育理念形成了以大学实体为核心的理念形态,学生主体在传统高等教育理念中没有得到充分重视。由于在微观上遮蔽了教育过程,传统高等教育理念面临教育性危机。此外,客观知识的瓦解和高深知识教化功能的弱化,也迫使我们重新构想一种高等教育理念。

### (一) 教育过程的遮蔽

高等教育理念是一个相对较新的术语。伴随着高等教育大众化的到来,高等教育系统经历了大规模的扩张与重塑,高等教育理念这一术语的合法性在高等教育加速发展的时代浪潮中得到承认。现代高等教育是“一个大体量、高密度的复杂综合体”<sup>[15]</sup>,不仅囊括教学与科研,还涉及人才培养和社会服务,这决定了现代高等教育并非只有单一内涵,而是多种理念的复合体。在19世纪纽曼的学术修道院和20世纪弗莱克斯纳的有机体中,高等教育理念或许还存在较为单一的形式。但到了21世纪,高等教育的复杂构成铸就了纷繁的高等教育理念。作为对高等教育多样化和复杂性的反应,高等教育理念逐渐整合有关高等教育的诸多表述、实践与政策,成为形塑高等教育话语与体系的综合理念。19世纪以来,威斯康星思想风靡全球,自此,高等教育理念的建构时常受到政治、经济等因素的影响。“国家为推进自身规划——尤其是经济成长计划——而牢牢抓住高等教育不放”<sup>[21]</sup>,导致以政治论为基础的高等教育理念占据主导地位。在对高等教育理念外在功效的强调中,现代高等教育理念遮蔽了教育过程。巴尼特认为,高等教育具有立法和审判的性质,我们需要对什么是真正的高等教育做出判断<sup>[16]</sup>。

现有高等教育理念必须在解蔽教育过程方面实现重构。科利尼(Collini)认为,目前尚未有人以“高等教育之理念”(the idea of a tertiary education sector)为题写出不朽之作<sup>[17]</sup>。究其原因,传统高等教育理念遮蔽了教育过程,导致“从教育视角解读高等教育的理论框架付之阙如”<sup>[218]</sup>。为此,现代高等教育理念需要重新理解高等教育的本质,挖掘蕴含在高等教育过程中的“质的规定性”,如此,高等教育理念才能获得有效解释。高等教育必须引导接受过高等教育的学生个体去达到某种标准或获得什么,如此才能证明高等教育这一称号的合理性。在彼得斯(Peters)看来,如果某个东西被看作教育过程,那么,它必须含有最低限度的理解<sup>[18]</sup>。如果高等教育发生了,那一定有某种标准在学生身上起作用,巴尼特称其为高等教育过程需要满足的最低教育条件<sup>[21257]</sup>,而只有立足于教育过程才能重构高等教育理念。

### (二) 客观知识的瓦解

客观知识是传统高等教育理念的中心。传统高等教育理念把认识论基础建立在客观知识之上,“高等教育的任何概念均与知识密切相关”<sup>[2117]</sup>。作为高等教育的主要材料,知识与高等教育过程之间的紧密联系是:“除非学生正在与知识发生某种联系,否则这个过程就不能称之为高等教育过程。”<sup>[2117]</sup> 秉持知识具有客观性、确定性和可靠性的属性,传统高等教育理念认为,“存在一个客观知识王国,且真理可以获得认识——可以把它们介绍给学生,并期望他们能树立某些信念”<sup>[214]</sup>。获得和掌握客观知识一直被视为传统教育的核心。立足于客观知识理念,传统高等教育主要基于知识

而非教育视角阐释“什么是高等教育”,这直接造成客观知识理念下学生主体的缺失。具体而言,传统高等教育认为学生无需成为知识的建构者和探索者,而只需服从于教师权威,如此就能确保学生接受高等教育。在客观知识理念的主导下,高等教育等同于知识教育,高等教育的“高等”性质体现为追求越来越多、越来越高深的知识。作为高等教育中的“知识人”,学生被视为知识的“既成之物”<sup>[19]</sup>,即仅充当了被动接受和反映客观知识的“知者”(knowers)角色,而非对所学知识进行批判性反思的“行者”(doers),这强化了知识对学生的控制,确立了学生之于高等教育的从属地位。传统高等教育压制了学生行为和思想的可能性,忽视了学生的自主性、主体性与能动性,本应作为教育主体的学生被封闭在客观知识之内。由于未能将学生视为知识的“待成之物”<sup>[19]</sup>,传统高等教育理念未能基于教育的视角意识到客观知识是为学生所用的,学生是知识的拥有者而非从属者。

植根于知识学基础,传统高等教育理念强调知识的客观性。进入现代以后,受到非理性主义和知识相对主义的影响,以及信息技术和个人主观主义的渗透,知识的客观性和思辨性遭到破坏,客观知识及其代表的理性主义传统正在被解构。阿伯特(Abbott)认为,高等教育中被称为“已知”(the known)的那一部分知识已经发生巨变,信息的相对过载与客观知识的不断分解<sup>[20]</sup>冲击着对“什么是知识”的原有定义。伴随客观知识的消解,传统高等教育理念合法化的认识论基础开始发生动摇。新自由主义和国家中心主义的盛行把知识建构在意识形态和社会利益的基础之上,高等教育中的知识与更为广泛的社会权力之间建立了某种固定的、内在的联系。“客观知识”不过是维护既定统治阶级的需要,以便以“客观知识”为名兜售“行政真理”<sup>[21]</sup>。需要注意的是,知识不是存在于纯粹的认识论层面,而是扎根于社会实践,无论何种知识都需要在真实的社会情境中被建构、生产和传播。在此意义上,客观知识掺杂着各种社会利益,国家和社会“拥有力量将某些知识权威化或拒斥某些知识,或声称某些思想是正统异端、有用无用、可靠的靠不住的”<sup>[22]</sup>。现代高等教育中的知识植根于社会、政治、经济等多种复杂语境,具有相对性和模糊性<sup>[23]</sup>。鉴于客观知识理念趋于瓦解,现代高等教育理念必须扬弃客观知识理念,以一种新的方式确立合法性基础。知识的有效性“不在一个通过实现自己的认识可能性来获得发展的主体中,而在一个实践主体中”<sup>[24]</sup>,这个主体就是学生。现代高等教育理念需要以知识的实践主体——学生,超越传统高等教育理念的知识合法性,通过实现学生的解放来重新确立知识之于高等教育的存在价值。

### (三) 教化功能的弱化

传统以客观知识为本位的高等教育理念将知识视为高等教育的核心,其对高等教育本质的解读建立在知识及其理性主义传统之上。在传统高等教育理念中,高等教育产生了“什么是知识”的定义,并把这些定义强加给学生,知识、高等教育和学生之间由此构成一种线性关系:高等教育→知识→学生。作为沟通高等教育与学生的中介,知识是高等教育得以进行的保障,但知识并不总是在学生接受高等教育方面发挥积极作用。传统高等教育理念主张学生是知识的客体,教育者通过传授客观知识与理性思维就能使学生获得自由与解放,进而完成高等教育。比斯塔(Biesta)对这一主张提出了质疑:“自启蒙运动以来,教育理论和实践中就有一种强烈的倾向,认为教育是为了生产具备特定品质尤其是理性品质的主体。”<sup>[25]</sup><sup>139</sup> 知识与理性可以促进高等教育的发生,但知识和理性不等同于高等教育,其能否带来“为了高等的教育”更多取决于学生如何看待、利用知识和理性。无论何种形式的高等教育只能传授“作为研究的知识和作为课程的知识”<sup>[26]</sup>,这些知识只是构成学生接受高等教育的基本材料。如果想要实现真正的高等教育,学生更多需要依靠“作为学生自我理解的知识”<sup>[26]</sup>。而这部分知识的形成有赖于学生采取批判性态度看待已学知识,产生关于自我的反思知识,如此,学生才能不断在思想和行动上实现自我超越。由此可见,在高等教育中,知识和理性的存在价值不是为了实用,而是为了人的教化(bildung),即对“人内在的生命、人的心智和灵魂的培育”<sup>[25]</sup><sup>98</sup>。

作为一项求真育人的伦理事业,高等教育植根于人性,人性是教化的核心。洪堡基于“自我塑造”(self-formation)的视角将教化发展成一套以理想人性为核心的教育理论体系<sup>[27]</sup>。围绕高等教育教化传统产生的核心问题是:“一个受过教育或者培育的人应当具备哪些素质?”<sup>[25]</sup><sup>6</sup> 知识和理性主义宰制下的传统高等教育理念未能对这一问题作出回应,高等教育的教化功能在传统高等教育理念中受到压制。理性主义宰制下高等教育存在意义在于寻求客观知识,在对客观知识的偏执中,传统高等教育理念消解了人性,人性成为知识和理性控制的对象。“以前那种知识的获取与精神甚至与个人本身的形成(‘教育’)密不可分的原则已经过时,而且将更加过时。”<sup>[24]</sup><sup>13</sup> 由于将理性视为人存在的依据,人性作为理性构造的对象被客体化,人之主体成为一种片面的非理性存在者。唯智主义带来了高等教育的教条化,理性禁锢了高等教育的想象力,高等教育的教化功能由此被弱化。

客观知识的瓦解凸显理性之于高等教育的有限作用,“理性所具有的最为重要的作用之一便是承认理性控制有着自身固有的限度”<sup>[28]</sup>。高等教育并非一个完全理性化的场域,理性无法为现代高等教育理念提供全部的合法性基础。人的主体性在现代高等教育理念的建构中占据重要地位。现代高等教育理念需要以人本主义理念重新审视高等教育的本质,复归高等教育的教化传统。在现代高等教育理念中,学生正在形成自身对知识的定义,并把这种定义反馈给高等教育。如此,传统意义上知识、高等教育与学生的线性关系被改变和重塑为学生→知识→高等教育的新关系,即强调现代高等教育是学生自我塑造的过程。面对已被相对化的客观知识,学生想要实现“为了高等的教育”,就必须借助知识实现自身的自由和解放,并通过批判性地自我反思产生作为自我理解的知识,以减少知识形态的束缚,使自身能够从知识中脱离出来,进而实现自我赋权。

### 三、现代高等教育理念何以图新

传统以大学实体为核心的高等教育理念因在微观上遮蔽了教育过程而面临教育性危机。鉴于当代高等教育的境况,现代高等教育所赖以存在的理念传统和理论根基需要被重构。我们能够且应该重建高等教育理念,以便赋予当前的高等教育实践一种与历史传统——在很大程度上已经消失——相通的意义和前进的希望<sup>[2]</sup><sup>24</sup>。为此,需要以解放理念重申高等教育本质,以使高等教育摆脱量化评估的规训;确立以他者为核心的主体性教育,以救赎绩效主体的学生;以关系型教育重塑高等教育的想象力,以超越传统的知识教育。

#### (一)以解放理念重申高等教育本质

有什么样的时代就有什么样的高等教育。作为时代精神的反映物,高等教育与特定时代的主流文化息息相关。当今高等教育处于一个以量化评估为主要特征的绩效测量时代,驱动高等教育发展的不再是启蒙的理性和解放的智识,而是对优化绩效的渴望。在世界范围内,几乎所有国家的高等教育都深陷绩效测量之中,以新自由理念为基础的量化评估束缚了高等教育的想象力,那些富有创新性和乌托邦特征的高等教育理念被侵蚀,解放教育理念正是其中之一。高等教育包含学生个人发展与解放的基本含义,其本质上呈现一种解放的教育理念。高等教育作为个人解放的过程,巴尼特认为高等教育最重要的理念是以自由教育形态(liberal higher education)呈现的解放理念,解放理念是开展高等教育的基本条件,它构成过去 150 年西方高等教育理念的历史基础<sup>[5]</sup><sup>86</sup>。事实上,高等教育的解放理念自古有之,如在纽曼、雅斯贝尔斯等学者的高等教育理念中已蕴含了“高等教育作为解放”这一论题。在古典时代,高等教育的解放理念紧密围绕学生个体的心智发展问题而展开,其核心在于通过批判客观知识把学生“从形形色色的愚昧、无知、庸俗、偏见、谬误、固执和各种贪婪中解放出来”<sup>[2]</sup><sup>3</sup>,从而获得更高层面的自我理解和赋权。在绩效时代,高等教育因受到个人主义经济理论与人力资本主义观念的影响而难以真正具备解放性。在量化评估的驱使下,现代高等教育极具功利性和

实用性,种类繁多的大学排名使高等教育在很大程度上远离了解放教育的本真理想。21世纪高等教育的存在目的不是为了实现求真育人的目标,而是追求并维持绩效最大化。

伴随全球化、知识经济以及新公共管理主义的发展,现代高等教育的解放理念被过量的数字、绩效、KPI以及指标填充。巴尼特在40年前就提出高等教育根基在社会学和知识学公理上遭受的双重削弱——客观知识的瓦解与大学自治权的沦丧:一方面,创新创业理念的发展使高等教育逐渐被学术资本主义裹挟,在追求世界一流大学的过程中,高等教育遵循市场的经济法则而运行,传统意义上的客观知识被消解;另一方面,在世俗化过程中,高等教育与诸多利益相关方建立了联系。经济增长成为衡量高等教育理念优越的标准。然而,这种行为具有短视性,高等教育存在的目的既不能局限于提供高学历的文凭,也不能局限于培养社会精英,而应该培养更多思想解放的学生。高等教育的解放观念建立在学生不断“成长”的自我远见(selfsight)与自我评价基础之上,学生认识到他(或她)的思想与行动可以超越其所是且永不止息<sup>[2]3</sup>。

尽管绩效评估和量化评价严重危害了高等教育的解放理念,但这并不意味着高等教育理念只能沦为数字时代和绩效社会的附属品。相反,解放理念成为重申高等教育理念的重要命题,只有借助解放理念,现代高等教育才能从不断加速的绩效评价中抽离出来。解放教育的实施既需要发挥高等教育的想象力,也需要依赖批判性的知识。弗莱雷(Freire)将解放教育视为传统储存式教育(banking education)——“学习者被填满预先设定的知识”<sup>[29]</sup>——的对立面,这要求学生树立主体意识,对各种知识形态保持警惕,批判性地看待其在高等教育中获得的一切。遗憾的是,现代高等教育遵循以经济为中心的现代化发展范式,这一范式强化了知识的应用性和确定性,如今学生已无暇顾及学习的知识是否能促进自我革新。从表面上看,许多学生都在接受高等教育,在高等教育中几乎所有的学生都能学习一定数量和深度的知识,并在接受高等教育过程中完成多个用以获得学位证书的课程,但现实中很多学生并不清楚自己通过高等教育究竟可以获得什么。在此层面上,并非所有学生都接受了真正的高等教育。只有超越知识教育,现代高等教育才能践行解放理念,捍卫绩效时代高等教育的本真理想。

## (二)以他者为核心的主体性教育

当前盛行的绩效评估与审计文化异化了高等教育理念,现代高等教育理念过于强调高等教育之于个人成功的价值。作为高等教育理念中最重要的主体——学生也被异化为绩效主体,绩效取代学生占据了高等教育的主体位置。生存在绩效社会中的学生正在变成自身的雇主,绩效主体通常会无限制地进行自我优化和剥削,以获得更多的数量优势。作为绩效主体的学生,善于通过优化自身的绩点来拉开与其他学生的差距,世俗用以衡量“好学生”的标准都建立在与他者比较和衡量的基础之上。当今绩效主体的一个表现特征是排斥他者,即本应作为利益共同体存在的他者沦落为绩效主体的参照物和竞争者。在排斥他者的过程中,很多学生被迫与自己竞争。为了获得更高的成绩或发表更多高水平的论文,学生不得不苛求自身,这也是为什么当今绩效主体容易患有抑郁症的原因。韩炳哲(Byung-Chul Han)认为,现代绩效主体没有能力从自身中抽离,无法抵达外在和他者,无法进入世界,只能沉湎于自身,导致了矛盾的结果——自我的瓦解和空虚<sup>[30]</sup>。不断内卷化的高等教育隔断了学生与他者进行交流的可能性,想要救赎困于绩效中的学生,就要求助于他者。只有“从与他者的关系出发来审视生活,给予他者伦理上的优先权,倾听他者之言并作出回应”<sup>[31]</sup>,才能将绩效主体从自我中拉出进入他者的世界。

现代高等教育理念需要确立以他者为核心的主体性教育。学生主体性的建构不是一蹴而就的,而是以与他者建立关系的方式以及在与他者互动的关系中不断改善的。任何一名学生如果要在教育过程中成为名副其实的主体,就必须在更广泛的社会和自然环境中建立与他者的对话关系。在比斯塔看来,学生的主体状态并不是由内而外构成的<sup>[32]</sup>。在此意义上,学生的主体状态并非完全处于

学生自身的掌控,而在很大程度上取决于学生如何以客体的身份回应世界以及看待世界。只有基于他者,学生才能摆脱绩效主体的身份,并为其生存和成长提供新的可能性。

### (三)以关系型教育超越传统的知识教育

传统高等教育通常以知识来实现对学生个体心灵的持续改造。人们相信充满知识的个体心灵可以帮助学生走向成功。然而,绩效评估和内卷竞争并没有让学生获得安逸,而是把学生带向焦虑和倦怠。在绩效理念下,人的存在变成了巨大的功绩社会装置下的西西弗斯式的生命,这不仅是一种异化,也意味着人的生命意义的耗竭<sup>[33]</sup>。长期以来,高等教育的目的就是生产理性的思考者,这不仅加剧了高等教育的人类中心主义倾向,还导致传统高等教育理念的危机。他者强调关系型教育对救赎绩效主体的重要性,学生无法脱离他者而存在。格根(Gergen)将以人类为中心的教育视为一种“有界存在”(bounded beings),他主张以关系的视点取代有界自我的假设,并以一种关系型教育重新审视教育存在的目的<sup>[34]</sup>。格根为重构超越知识教育的新型高等教育理念提供了一个思路,即他理解的“关系性存在”既不是文化意义上的人际关系,也不是社会意义上的关系网络,而是超越自我的关系。我们对高等教育的理解不能局限于知识,而是要扩展到更广泛的自然和社会环境。2022年,联合国教科文组织提出了一项旨在重建我们与彼此、与地球、与技术之间的关系的新的社会契约,其本质上指向一种关系型教育<sup>[35]</sup>。关系型教育蕴含深刻的教育意义,它以关系取代知识作为高等教育的基本单元,帮助学生从功利的绩效层面扩展到更广泛的生态环境。现代高等教育理念需要以关系型教育取代传统的知识教育,以塑造可持续发展的教育生态,规避绩效主义的风险。

### 参考文献:

- [1] 张斌贤,刘慧珍.西方高等教育哲学[M].北京:北京师范大学出版社,2007:3.
- [2] 罗纳德·巴尼特.高等教育理念[M].蓝劲松,译.北京:北京大学出版社,2012.
- [3] 贾佳.从大学理念到高等教育理念:纽曼与巴尼特的对话[J].高校教育管理,2014(6):3542.
- [4] BHASKAR R. Dialectic: the pulse of freedom[M]. London: Routledge, 2008: 354.
- [5] BARNETT R. Thinking and rethinking the university: the selected works of Ronald Barnett[M]. London: Routledge, 2015.
- [6] 谢尔顿·罗斯布莱特.现代大学及其图新:纽曼遗产在英国和美国的命运[M].别敦荣,译.北京:北京大学出版社,2013.
- [7] 约翰·亨利·纽曼.大学的理想[M].徐辉,顾建新,等译.杭州:浙江大学出版社,2001.
- [8] 黄福涛.欧洲高等教育近代化:法、英、德近代高等教育制度的形成[M].厦门:厦门大学出版社,1998:169.
- [9] 张男星.大学理念:对知识存在状态的关注[J].江苏高教,2001(6):1720.
- [10] 雅罗斯拉夫·帕利坎.大学理念重审:与纽曼对话[M].北京:北京大学出版社,2014:42.
- [11] 布鲁贝克.高等教育哲学[M].王承绪,译.杭州:浙江教育出版社,1987.
- [12] 王晨.保守主义的大学理想[M].北京:北京师范大学出版社,2008:146.
- [13] BARNETT, R. The idea of the university: renewing the great tradition[J]. The international encyclopedia of higher education systems and institutions, 2020(1): 26422648.
- [14] 卡尔·雅斯贝尔斯.大学之理念[M].邱立波,译.上海:上海人民出版社,2006:147.
- [15] 伊娃·T. H. 布兰.古典人文教育的悖论[M].顾洁,王茁,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2024:5.
- [16] BARNETT R. The philosophy of higher education: a critical introduction[M]. London: Routledge, 2021: 30.
- [17] 斯蒂芬·科利尼.大学,有什么用:剑桥教授为大学教育一辩[M].张德旭,译.南京:南京大学出版社,2023:38.
- [18] 彼得斯.伦理学与教育[M].朱镜人,译.北京:商务印刷馆,2019:37.
- [19] 刘云杉.文化政治认同与技术认同:知识人双重旨趣的历史与现实[J].北京大学教育评论,2007(4):2640.
- [20] 安德鲁·阿伯特.大学教育与知识的未来[M].王桐,陈嘉涛,等译.北京:生活·读书·新知三联书店,2023:205.
- [21] 康永久.教育制度的生成与变革:新制度教育学论纲[M].北京:教育科学出版社,2003:321.

- [22] 彼得·伯克. 什么是知识史[M]. 章可,译. 北京:北京大学出版社,2023:24.
- [23] 张雅鑫,王建华. 超复杂性大学:后现代大学的一种理想类型[J]. 现代大学教育,2024,40(2):919.
- [24] 弗朗索瓦·利奥塔. 后现代状态:关于知识的报告[M]. 车槿山,译. 南京:南京大学出版社,2011:124.
- [25] 格特·比斯塔. 超越人本主义教育:与他者共存[M]. 杨超,冯娜,译. 北京:北京师范大学出版社,2020.
- [26] ASHWIN,P. Knowledge, curriculum and student understanding of higher education[J]. Higher education,2014,67:123-126.
- [27] 焦思毓,黄海涛. 人性的完满:洪堡“自我教养”理论体系论析[J]. 江苏高教,2023(8):5260.
- [28] 冯·哈耶克. 知识的僭妄:哈耶克哲学、社会科学论文集[M]. 邓正来,译. 北京:首都经济贸易大学出版社,2014:22.
- [29] 保罗·弗莱雷. 被压迫者教育学[M]. 顾建新,张屹,译. 上海:华东师范大学出版社,2020:1
- [30] 韩炳哲. 倦怠社会[M]. 王一力,译. 北京:中信出版社,2019:74.
- [31] 韩炳哲. 他者的消失[M]. 吴琼,译. 北京:中信出版社,2019:106.
- [32] 格特·比斯塔. 重新发现教学[M]. 赵康,译. 北京:北京师范大学出版社,2021:9.
- [33] 蓝江. 功绩社会下的倦怠:内卷和焦虑现象的社会根源[J]. 理论月刊,2022(7):511.
- [34] 肯尼斯·J. 格根. 关系性存在:超越自我与共同体[M]. 杨莉萍,译. 上海:上海教育出版社,2017:251.
- [35] 联合国教科文组织. 一起重新构想我们的未来:为教育打造新的社会契约[M]. 北京:教育科学出版社,2022:2.

(责任编辑:杨慷慨 校对:张海生)

## From Tradition to Modern: The Absence and Reconstruction of the Idea of Higher Education

ZHANG Yaxin, WANG Jianhua

(School of Educational Science, Nanjing Normal University, Nanjing 210097, China)

**Abstract:** The evolution from traditional to modern higher education idea is a fundamental transformation from the institutional to educational ontological idea of the university entity. Traditional higher education idea is essentially an institutional idea built around the university organization and institutional framework, defending the foundations of knowledge and rational tradition, traditional higher education idea regards students as objects of the university, that is as components of the university rather than the subject of higher education. Due to its lack of attention to the micro level of education process, traditional higher education idea lacks an educational dimension, and the student subject and the foundation of humanity have not been fully recognized, leading to an ontological crisis of traditional higher education idea. The collapse of objective knowledge and the weakening of the educational function of higher education have undermined the epistemological basis on which traditional the idea of higher education depends. The prevalence of quantitative evaluation and performance measurement endangers the legitimacy of the foundational basis of the idea of higher education, and the reconstruction of modern idea of higher education requires a grounding in the educational process. Higher education, as an educational process aiming at enlightening, elevating, and liberating humanity, needs to achieve the freedom and liberation of students, and students, rather than advanced knowledge, constitute the core of the modern idea of higher education. Therefore, we should restore the subject status of students in higher education with the logic of education, transcend the legitimacy of knowledge in traditional idea of higher education through the practical subject of knowledge—students, and reconstruct the liberal higher education through the idea of liberation in education, replace traditional knowledge education with relational education, and shape a sustainable higher education ecology to reshape the imagination of higher education.

**Key words:** the idea of higher education; the idea of university; emancipatory education; knowledge education