

●好书推荐

# 高等教育即心智解放

——读罗纳德·巴尼特《高等教育理念》

卢 威

(北京师范大学教育学部, 北京 100875)

**[摘要]** 罗纳德·巴尼特批评了高等教育的功能主义取向, 提出高等教育应是一种自由教育, 因而也是一种解放教育。这种教育尊重学生的主体性, 以培养学生的包容、对话与批判性反思能力为中心, 旨在使其成长为“反思的实践者”。这一自由高等教育理念的当代宣言启示我们: 一是立足学生长远发展, 平衡现实功利需求; 二是培养包容和对话意识, 提高批判反思能力; 三是实施跨学科教育, 促进批评与理解; 四是知识传授与文化育人结合, 科学与人文并重; 五是尊重学生主体地位, 强化学术交往互动。

**[关键词]** 罗纳德·巴尼特; 自由高等教育; 心智解放; 人才培养

大学自诞生起, 始终处于功利性与非功利性的张力中。在纽曼(John Henry Newman)看来, 高等教育应是非功利的, “知识本身即为目的。这就是人类心智的本性。”<sup>[1]</sup>然而现代社会以功利化为取向,<sup>[2]</sup>当今高等教育中充斥着工具理性, 追寻高等教育的功利价值成为时代特征。作为社会轴心机构的大学深陷各种外部需求的漩涡之中, 拒斥功利性的自由教育理念不免被边缘化, 甚至人们在一定程度上忽略了对高等教育本真意义的思考。对此, 著名高等教育学者、曾任英国高等教育研究会主席的罗纳德·巴尼特(Ronald Barnett)在其代表作《高等教育理念》中, 通过深入细致的概念分析, 重建了自由高等教育理念, 将其使命提升至心智解放的高度。这在当今无疑是振聋发聩的呐喊, 启迪着我们藉此去审视、反思本已司空见惯了的高等教育目的与价值, 并进而探寻变革的可能性。

## 一、对高等教育功能主义的反思与辩驳

尽管当今高等教育的社会地位日益突出, 但

其背后却折射出一种工具主义。高等教育之所以地位重要, 很大程度上在于它能为社会和个人带来越来越多的现实利益。伴随着高等教育的经济价值不断被挖掘, 无论是政府、社会组织还是个人, 往往视高等教育为投资, 其目的在于谋求比投入成本更为丰厚的回报。高等教育已被整合进广泛的社会利益和个人诉求实现过程中, 此即是巴尼特所谓高等教育功能主义的现实写照。所谓高等教育的功能主义, 即是人们对待高等教育的工具取向。它“包括从更大的社会价值和目标来理解高等教育的倾向, 以及从证明高等教育对社会创造财富所能产生的影响大小方面来评判其效益的趋势。其结果, 就是优先考虑高等教育的成本, 以及通过优先提供合格人才, 从而为经济做出贡献。”<sup>[3]</sup>高等教育往往被作为实现国民经济价值或者个人提高生活机遇的工具。而巴尼特的高等教育理念, 正是建立在对这种功能主义的反思、批判基础上。

在巴尼特看来, 这种功能主义取向的严重后果之一, 便是其“教育取向”被弱化甚至被忽视。本

**[基金项目]** 2014年北京师范大学教育学部学生科研基金资助项目(14-03-10)。

**[作者简介]** 卢威(1985-), 男, 江苏沛县人, 北京师范大学教育学部2012级博士研究生, 主要从事高等教育管理研究。

质上讲,高等教育首先是一种教育活动,但在功能主义影响下,高等教育更多地作为实现社会和个人利益的渠道而被思考和谈论。同时,“从教育视角解读高等教育的理论框架付之厥如。”<sup>[4]</sup>这种高等教育,更多关注的并非“教育”本身,而是外在于“教育”的东西。在人们喜闻乐见高等教育为社会和个人带来眼前利益的同时,却鲜有人深入思考“高等教育本应做什么”这一带有本质主义色彩的问题。对此,巴尼特指出:“尽管人们对高等教育的规模、成本和业绩的关注日益增长,但对其可能的退步及整体目标的严肃拷问却极为匮乏。”<sup>[5]</sup>正是带着这种忧思,巴尼特将高等教育的功能主义作为自己与之辩驳的思想观念,并开始了对于当代高等教育理念的重建。

## 二、论自由高等教育的实质:心智解放

高等教育都是干什么的?尽管对高等教育的特征进行全面认识比较困难,但巴尼特认为,长期以来,人们对高等教育的一些特性,如追求真理与客观知识、科学研究、自由教育、院校自治、学术自由、中立而开放的讨论、理性、发展学生的批判能力、促进学生自治、塑造学生个性、在社会内部提供批判中心和保存社会的学术文化等,已取得广泛共识,它们构成了高等教育的价值背景。这就大致勾勒出了高等教育区别于其他社会活动的特性。

那么,高等教育的本质何在?巴尼特考察了古希腊和中世纪的高等教育理念——纽曼和雅斯贝尔斯的大学理念。尽管这些理念因其倡导者所处时代和国度的不同而存在差别,但巴尼特却从这些形形色色的论述中发现了“惊人的一致”,即知识、真理、理智、整体、对话和批评等主题被各个时代的思想家反复论及。在此基础上,他归纳了高等教育自由观:“我们可以说,存在一种对大学的基本忠诚,这种忠诚已经成为个体通过一种特殊的生活方式——探求知识和真理——来进行合作形成的共同体的主要理念。然而,这一探索对不同知识领域之间的相互联系以及获取真正知识的困难均相当敏感。因此,这种探究应本着一种批判精神,对熟视无睹的事物采取新的方式进行。推进高等教育最基本的就是要逐步减少个体想当然地因

袭陈规。正是在这个意义上,高等教育本质上体现为一种自由观,抑或按我们今天的说法,体现为一种解放的教育观。”<sup>[6]</sup>

在巴尼特看来,从古希腊到近现代一些伟大思想家所秉持的高等教育理念,在本质上是一种自由的高等教育理念。它不在于直接为现实功利服务,不注重“知识的功用”,而是更为重视“为知识而知识”,并对知识保持一种批判态度,进而在长远意义上实现人的心智解放。因此,“心智解放”是自由高等教育的本质,自由高等教育即是解放的高等教育,其境界在于“使人成为人”。这就将高等教育的“教育取向”摆在了突出位置。

## 三、论自由高等教育的要义:包容、对话与批判性反思

巴尼特认为,自由高等教育的基础有二:一是认识论基础,它假定知识是客观的,真理是可认识的,并在知识传播中不掺杂利益因素;二是社会学基础,即学术共同体的自由、自主和自治是实现知识客观性的必要条件。但现实中并无纯粹客观的知识,这就破坏了认识论基础;而国家与高等教育的亲密关系威胁了学术自由、中立与自主,使社会学基础也被削弱。既然知识、真理具有相对性,保障其中立、客观的制度框架也受到威胁,那么,高等教育就要避免向学生灌输知识教条,其任务应在于“逐步提高并维持个体应对复杂变幻的世界的变通能力。”<sup>[7]</sup>学生不应被视为“知识技术容器”,而应被赋予主体地位,使之成为具有批判反思能力的个体。这就凸显了包容、对话与批判性反思的重要性。

第一,真理的对话性质要求高等教育培养学生包容不同观点并与之对话。巴尼特认为,在高等教育认识论基础和社会学基础面临双重削弱的背景下,一方面,人们不可能为自己的认识主张提供一个绝对合理的证明,另一方面,保证知识绝对客观性的制度框架也不存在。因此,“在我们的知识主张与客观世界之间总会存在认识论上的差距。在最好的情况下,我们的主张也具有偏好;在最坏的情况下,我们的主张则掺杂着各种社会利益。因此,纯粹的客观乃是一个幻想。”<sup>[8]</sup>由此推之,真理并不是已然存在且固定不变的教条,相反,它具有

对话性质。获取真理是永续的对话过程,并无终点。鉴此,巴尼特主张高等教育应促进开放与对话,而非追求传授所谓“客观知识”。这就“必须鼓励学生提供并承担其对自身真实主张的责任;他们必须为坚持自己的主张做好准备。在个人表达、承诺、适应性、对他人观点的包容、他人与自我批评的互动等方面,高等教育需要不断增强其理性成熟度”,<sup>[9]</sup>使学生在真理的对话中充分展现自我、敢于鲜明表达观点,并学会倾听各种意见,乐于接受批判性评价。而培养学生的包容性和对话态度,首先要将学生作为课程的重要参与者和积极合作者,而不是将其作为灌输对象。

第二,批判性反思在自由高等教育中处于核心,高等教育是批判性事业。一方面,巴尼特认为,培养学生的批判性思维长期以来一直是高等教育理念的核心,是启蒙运动遗产的一部分。高等教育的重要使命,乃在于培养学生的批判反思能力。“通过批判理性,人类才能真正发展。它不仅可使我们从偏见、偏执和偶像崇拜的奴役中解放出来,而且给予新的思维方式接近真相并客观地解读世界。通过批判理性,人与世界将走向和谐共处。”<sup>[10]</sup>批判应是高等教育的本质特征,更明确地说,高等教育本身就是一项批判性事业,其重要性不言而喻。另一方面,由于近年来高等教育和国家的关系日趋紧密,院校自治程度不断降低,批判性反思在今天的意义更为重大:伴随着高等教育与政府的融合,知识不免被殖民化和制度化,其客观性和中立性则被进一步削弱。为此需“鼓励学生拉开距离,深刻反省,对思想行为的道德维度进行思考,理解知识在社会中的地位,探询其可能走向,并从其所学、所思和所为的一切当中赢得自身的独立和自主。”<sup>[11]</sup>总之,鉴于院校自治力量不再强大,知识中渗透了大量利益成分,对此学生不应被动地加以接受,而是要养成一种反思、鉴别能力,检视自己所接触的一切知识,并理解知识背后的权力与利益机制。

#### 四、论自由高等教育的复归:“四轮驱动”的重建策略

那么,如何复归自由高等教育?巴尼特在高等教育的核心概念——文化、理性、研究和学术自由

基础上,指出了高等教育的应然状态:一是高等教育即文化体验,它应有助于学生形成批判性的怀疑态度,而不在于教给其具体知识和能力;二是高等教育应引导学生过理性生活,并达至理性的最高层次——解放,实现不断的自我反思与超越;三是高等教育应将教学置于首位,研究并非高等教育的必要成分。对教师而言,首要责任是教学;对学生而言,高等教育的任务在于开启其心智,实现教育意义。四是学术自由不仅为教师享有,学生也有学术自由权利,即学习自由权,它“是实现高等教育解放这一承诺的必要条件。在最低限度上,它所指向的是一个发展过程——学生能够明达地开展批评与自我批评。”<sup>[12]</sup>如此方利于学生思想独立。为此,回归自由高等教育须同时采用四种策略:

第一,超越教与学,使学生成为“反思的实践者”。学生学习似乎天经地义,很少受到质疑。但巴尼特认为高等教育要超越学习本身,将学生培养成“反思的实践者”。毕竟,“唯有在自我反思之时,才能够达到真正的心智自由,而且这种自由也只能在一定程度上达到。只有经由这种批判性的自我评价,人们才可能认识到某种观点认识上的局限性及其可能的意识形态特性。”<sup>[13]</sup>为此,须在观念上从知识、教学和学习转向学生进步和心智独立;在师生之间发展对话关系,尊重学生主体地位;培养学生的批判性思维,鼓励其对各种知识进行批判性评价;重视哲学、艺术和人文学科对发展学生心智能力的作用;课程中的实践内容应为学生提供批判反思的机会,等等。

第二,通过哲学与社会学培养学生的批判性思维。巴尼特区分了学科内部批判和学科外部批判。前者是在学科内对知识进行反思,而后者是超越所属学科,在更大视野范围内进行批判。学科外部批判超越了学科利益,它“倾向于揭示思想形态本身的局限性,尤其是它能够暴露学科偏见、意识形态、潜在利益、专业欺诈、阴谋与假象。”<sup>[14]</sup>开展外部批判有两大力工具——哲学和社会学。哲学将指明某一学科的真理标准;社会学则会指明学科的生成与演化始终受到社会形塑,并进一步揭示隐藏在学科知识背后的利益机制。经由这些批判性思维训练,学生将最终走向批判性的反省,与自己展开批判性对话。

第三,以批判性学科交叉将学生从知识中解放出来。巴尼特认为,学科将学生约束于特定的知识和经验内,造成了文化和知识的分裂,它反映的是一种狭隘的学科利益,故而是学生心智发展的障碍。为此,他主张批判性学科交叉,对学科中所隐含的意识形态进行严肃批判,揭示学科知识背后的利益结构。这种批判性学科交叉的目的并不仅仅在于建立知识间的联系,最为根本的,它是“为了减少任何知识形态对学生的束缚,使学生能够从知识本身解脱出来,从而达到解放的目的。”<sup>[15]</sup>

第四,推行开放式学习和通识教育。在巴尼特看来,今日的高等教育乃是为工作而准备,并沦为一种技术训练。那些真正富有意义的高等教育活动,如“沟通、理解与理性生活正处于被劳动与技能取代,从而被完全排挤出高等教育的危险之中。”<sup>[16]</sup>为此,他主张推行包括自我指导性学习和团队作业在内的开放式学习和通识教育。通过前者,学生对学习计划进行自我控制,有利于实现学习自由;而后者则以创建跨学科课程加深了知识间的联系。这些均是增进学生沟通、理解,使其过上理性生活的必要途径。

## 五、罗纳德·巴尼特《高等教育理念》的本土启示

巴尼特的观点一方面继承了自由教育传统,另一方面多受当代批判理论影响。这就使其高等教育理念既不失历史厚重感,又具有强烈的现实批判性。当前,我国人才培养中存在着亟需破解的难题,对此,巴尼特的高等教育理念可提供有益启示。

第一,立足学生长远发展,平衡现实功利需求。巴尼特所批判的功能主义在我国高等教育中也存在。调查表明,在上大学的首要理由中,选“找一份适合自己的好工作”、“有车有房的现代白领生活”和“较高的权势和社会地位”等目标的学生数多达44%。其中“找一份适合自己的好工作”占30.5%。<sup>[17]</sup>一些高校也为迎合学生需求和提升就业率,将职业训练放在突出位置。如某高校为帮学生通过公务员考试,把《申论》和《行政职业能力测验》作为相关专业必修课。<sup>[18]</sup>而从官方文件看,调整专业设置以适应产业结构,培养社会现实所需人

才,促进就业、发展经济等也成为高等教育政策主旋律。将高等教育作为“个人谋生之准备”和“经济发展之动力”本无可厚非,但问题是,我们是否因态度过于功利而忽略了其更大的价值使命?须知,“教育”不仅是知识技能传授,更意味着使学生的心智解放,进而“使人成为人”。为此必须克服职业训练化的倾向。这就要更新理念,不再片面要求高等教育一味回应现时之需,最重要的是让学生的心智走向成熟,这也将长远意义上反哺社会。所以,对现实功利作必要折衷是值得的。

第二,培养包容和对话意识,提高批判反思能力。培养批判反思力是巴尼特高等教育理念的核心。长期以来,我国深受应试教育困扰。这种教育模式本质上是“听话教育”,其败笔之一,就是以标准化训练,培养了循规蹈矩的思维:教科书被奉为不容质疑的圣经,考高分的秘诀在于对考纲和考点的深入挖掘,学生头脑中复制的是他人的思路 and 观点,以至于培养出的是只会记诵、不会思考的人。然而,既然并无永恒真理,只有真理取向的对话,高等教育就应使学生学会包容与对话,并培养其质疑教条、反思成规的态度和能力。唯此,才能使之做到博采众长而又不迷失于百家言说之中。转型期的中国各种思潮此起彼伏,诸如效率优先与公平为首的抉择、自由主义与新左派的论战、全盘西化与反西方主义的辩争、普世价值与多元现代性的交锋等,往往给人带来无所适从感。既然思想多元性和复杂性局面不可避免,那么,使学生对各种观念、价值和立场保持必要距离并加以辨识、包容,由此展开批评性对话,理应成为我国高等教育的任务。

第三,实施跨学科教育,促进批评与理解。巴尼特认为基于学科的人才培养模式割裂了知识整体性,对学生的批判反思能力形成了制约。我国高等教育长期受前苏联教育模式影响,以培养专家为取向,不太重视学生的知识拓展与触类旁通。尽管近年来实施了一些宽口径人才培养举措,如在高考中按大类招生、开设通识教育课程等,但由于仍在根本上指向培养专才,学生对其他学科专业知识的涉猎仍显零碎和不足。知识生产新模式的突出特征之一是跨学科性,<sup>[19]</sup>跨学科研究和人才培养已成趋势。为此当以跨学科教育改造专业教育,

扩大其他学科知识在本专业教学中的比重,将以问题为中心的学习同以学科专业为中心的学习相整合,并在此过程中注意融入批判力的培养,使学生学会用其他学科知识和标准对本学科进行批判反思。同时,知识生产转型源自“市场对知识生产领域的渗透”,<sup>[20]</sup>跨学科的驱动力主要是经济因素而非知识发展的内在逻辑,因此,不仅应引导学生反思所在学科的权力和利益结构,还有必要使其对跨学科本身的利益机制保持清醒认识。

第四,知识传授与文化育人结合,科学与人文并重。巴尼特强调了高等教育文化体验性。在我国高等教育中,一是知识传授强于文化育人。我们往往设法传给学生更多、更实用的专业知识和技能,但较少关注文化的教育意义。然而,“在某种意义上说,教育即文化,教育的本质是人与文化之间的双向建构。”<sup>[21]</sup>大学既是知识传授场所,也是文化的存在。高等教育必须彰显文化之维。我们在传道授业的同时,还须深挖大学的文化内涵,让大学具有文化灵性,使学生真正经历文化体验。二是科学教育压制人文教育。作为“有用之学”的科学教育大行其道,而作为“无用之学”的人文教育则备受冷遇。人文教育普遍缺乏,甚至它本身被作为知识体系来教授,其育人、化人、陶冶人的功能在一定程度上被剥离。殊不知“无用之学乃大用之学”,它们尽管并不能带来很多现实利益,但却真正利于学生心智自由和解放。雅斯贝尔斯(Karl Jaspers)写道:“人文学科在教育上是有其价值的。因为它们允诺了一种对人类历史实质的领悟,一种对传统的参与,一种对人类潜能之广阔性的认识。”<sup>[22]</sup>杜维明先生也认为,在高校内社会批判力量的形成及其发挥的作用方面,人文学科具有发挥这一社会功能最大的潜力。<sup>[23]</sup>强化人文教育乃是培养学生批判力的关键。

第五,尊重学生主体地位,强化学术交往互动。巴尼特认为,若高等教育以解放学生心智为己任,使其成为“反思的实践者”,就要发挥学生的主体作用。我国的应试教育以考纲为导向,以教师为中心、以教材为圭臬,削弱了学生在知识、教师和教材面前的主体地位,使他们成为被动的“知识容器”。对此,高等教育应培养学生的主体意识,使其

从书本和教师的权威中解放出来,学会凡事都问为什么,让一切知识均成为其批判、反思的对象。培养学生主体意识的重要途径之一,便是交往,包括师生间、学生间的平等交往,这些交往将跨越学科专业界限。真理越辩越明,持续交往互动将使其超越既定知识框架的束缚,并成为知识的驾驭者。为此,一是在师生互动上,学术讨论不应存在指令与服从的关系,教师应避免将观点强加给学生,不要让教师权威成为平等交流的阻碍;二是在管理途径上,改进考核方式,既要减轻教师绩效考评压力,鼓励其将更多精力用于学生的教学和学术交往;亦需适度减弱学生间的竞争关系,促使同学间的学术交流;三是在保障措施上,为学术交往搭建平台,促进师生间、同学间就学术问题展开经常性平等对话。

#### 参考文献:

- [1]约翰·亨利·纽曼.大学的理想(节本)[M].徐辉,等,译.杭州:浙江教育出版社,2001:1.
- [2]龚群.论功利价值观念与现代化[J].中国人民大学学报,1995(5):38-44.
- [3][4][5][6][7][8][9][11][12][13][14][15][16]罗纳德·巴尼特.高等教育理念[M].蓝劲松,主译.北京:北京大学出版社,2012:9,8,7-8,33,中文版序,105-106,80,103,187,205,213,238,250.
- [10]Ronald Barnett. A Will to Learn: Being a Student in an Age of Uncertainty[M].Buckingham:SRHE & Open University Press,2007:151.
- [17]黄骝.上大学目的就是找工作[N].中国改革报,2007-07-02(8).
- [18]高其伦.“公务员考试科目”成—高校必修课[N].河北青年报,2010-11-08(A5).
- [19]迈克尔·吉本斯,等.知识生产的新模式:当代社会科学研究的动力学[M].陈洪捷,等,译.北京:北京大学出版社,2011:3.
- [20]杰勒德·德兰迪.知识社会中的大学[M].黄建如,译.北京:北京大学出版社,2010:137.
- [21]刘献君.论文化育人[J].高等教育研究,2013(2):1-8.
- [22]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,2007:59.
- [23]杜维明.人文学和高等教育[J].清华大学教育研究,2003(4):1-10.

责任编辑 张莹莹 裴文媛