

危急时刻的大学精神

——重识蔡元培的大学理念

罗 岗

1915年,即在蔡元培入主北京大学前两年,远在美国留学的胡适就因为国内没有一所“研究高深学问”的大学感到惭愧。他在康奈尔大学与英文教授亚丹(Adam)先生晤谈。亚丹问:“中国有大学乎?”胡适无言以对;又问:“京师大学何如?”他只能据所闻而答。亚丹说:“如国欲保留固有之文明而造新文明,非有国家的大学不可。一国之大学,乃一国文学思想之中心,无之则所谓新文学新知识皆无所附丽。国之先务,莫大于是……”他的这番话对胡适的刺激很大,胡适在当天的日记中写道:

吾他日能生见中国有一国家的大学可比此邦之哈佛、英国之剑桥、牛津、德之柏林、法之巴黎,吾死瞑目矣。嗟夫!世安可容无大学之四百万方里四万万人口之大国乎?世安可容无大学之大国乎!

第二天他还心气难平,写下了一段更激愤的文字:“国无海军,不足耻也;国无陆军,不足耻也!国无大学,无公共藏书楼,无博物院,无美术馆,乃可耻耳。我国人其洗此耻哉!”^①把公共文化事业看得比国家军事力量重要,自然构成对当时流行的“军国主义”和“金铁主义”的批评,特别是将“大学”与“大国”相提并论,尤能显出青年胡适对现代大学理念的敏感和理解。

^① 《胡适留学日记》(1915年2月20、21日),载《胡适留学日记》,卷九,海口:海南出版社,1994年,第2页。

众所周知,现代研究型大学肇端于1810年10月成立的柏林大学。这所大学的创立与1809至1810年间担任内政部宗教和教育司司长的洪堡(Wilhelm von Humbolt)的教育理念密切相关,同时它也是德国社会和文化的“危机意识”的产物。早在19世纪初叶,费希特(Johann Gottlieb Fichte)和施莱尔马赫(Friedrich Schleiermach)等德国思想家就计划在柏林开办一所新型大学,而1806年10月耶拿战役的失败更直接促成了大学的建立。在耶拿城外拿破仑率领的法国军队不仅打败普鲁士人,而且关闭了耶拿和哈勒大学,皇室仓皇出逃到东普鲁士的梅梅尔(Memel)。1807年8月,一个来自哈勒的前大学教师代表团请求弗里德里希·威廉三世(Friedrich Wilhelm III)在柏林重建他们的大学,国王欣然同意,规定原来拨给哈勒大学的所有经费全部转发给即将兴办的柏林大学。据说当时威廉三世这样说道:“太好了!国家必须用脑力来补偿物质方面所遭受的损失。”^①这不是君主的戏言,而是战败后的德国对未来发展的展望:作为欧洲的“欠发达国家”,它必须创造新的资源,才能够赶上甚至超过其他发达国家,这些资源可以是物质的,但更重要是精神的;国家需要不断挖掘新的精神潜力,它可以用精神力量来弥补物质的不足。

在《对德意志民族的演讲》(Reden an die Deutsche Nation)(1807)中,身为那个时代德意志最伟大哲人的费希特,以更凝练深远的方式表达了他的危机意识,他认为德意志不仅因为一次战败而面临深刻的危机,而是德意志民族精神走到了一个危机时刻,摆脱危机的当务之急就是迫切要求个体意志对于民族共同意志的服从,从而形成“大写主体”,一劳永逸地建立新的精神秩序。费希特明确指出,重建国家的唯一道路是:要采取一种不仅能够培训有文化的阶级,而且能够感化全体人民的国民教育制度。在他看来,公民上学的义务与他服兵役和纳税的义务同样重要^②。

和费希特同时代的洪堡把教育视为启发国民精神的关键,把新人文主义的思想理念作为柏林大学的立校之本,对应的正是这种如胡适所言将“大学”与“大国”联系起来的历史语境。若要仔细考量,德意志民族特有的危机意识则在其中起到了相当关键的作用,这里所谓的危机不是一般意义上的危险和困难,而是一种特殊的历史意识,即把人类历史想象成不连续的历程,把当下想象为空前绝后

① 关于创办柏林大学的详细讨论,请参见贺国庆:《德国和美国大学发达史》,北京:人民教育出版社,1998年,第五章“19世纪初德国大学改革运动和柏林大学的创办”。

② 参见费希特(Johann Gottlieb Fichte)著,梁志学等译:《对德意志民族的演讲》,沈阳:辽宁教育出版社,2003年,特别是第二讲、第三讲、第九讲和第十讲。

的灾难时刻,进而构造出对奔涌而逝的历史事件的解释系统。“危机感”在19世纪初的德国获得了文化政治的含义,“它塑造了他们对世界的看法,决定了他们的哲学思考,也主宰了他们的政治举措”,简言之,在很大程度上它成为德意志民族的意义源泉。大学的建立也应该被理解为是对这种危机的一种响应方式^①。

把抽象的大学理念放回到具体的历史情境中,也许更能看清问题的症结所在。人们一般都注重大学作为理性思考和抽象研究的场所,它不断生产各类无涉功利的“科学知识”,却或多或少地忽略了它还需要不断生产符合现代民族国家标准的“合格公民”;人们一般都注重洪堡对康德(Immanuel Kant)思想的服膺,认为教育的关键在于研修哲学等人文科学,却或多或少地忽略了研究哲学等人文科学的目的,在于将研究者导入民族国家的基本文化价值之中,并自觉地认同这种价值。法国学者利奥塔(Jean-Francois Lyotard)在从知识及其制度——特别是高等教育制度——的历史构成中探求合法化叙事的形式时,以洪堡和柏林大学为例,指出当时的洪堡教育理念和教学计划中包含的悖论:一方面强调为科学而科学,科学机构“自我生存并且不断自我更新,没有任何束缚,也没有任何确定的目的”;另一方面又要求“大学应该把自己的材料,即科学,用于‘民族精神和道德的培养’”。利奥塔禁不住发问:“这样的教育作用怎么可能来自一种对知识的非功利性研究呢?”^②

洪堡理想中的大学教育就是要把看似矛盾的两方面统一起来,他在1810年的备忘录中清楚地表达了自己的观点^③:

国家不应把大学看成是高等古典语文学学校或高等专科学校。总的来说,国家决不应指望大学同政府的眼前利益直接联系起来;却应相信大学若能完成它们的真正使命,则不仅能为政府目前的任务服务而已,还会使大学在学术上不断提高,从而不断地开创更广阔的事业基地,并且使人力物力发挥更大的功用,其成效是远非政府的近前布置所能意料的。

① 对德国现代思想“危机”意识的论述,请参见 Hans D. Sluga, Heidegger's Crisis: Philosophy and Politics in Nazi Germany, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1993。而将“危机”和“大学”密切联系起来的一个典型文本,就是海德格尔1933年5月27日就任弗莱堡大学校长,发表的著名就职演讲《德国大学的自我主张》,吴增定、林国荣译,载“世纪中国·星期文萃”(www.cc.org.cn/wencai/030707200/0307072000.htm)。

② 参见利奥塔(Jean-Francois Lyotard)著,车槿山译:《后现代状态——关于知识的报告》,北京:三联书店,1997年,第九章“知识合法化的叙事”中的有关论述。

③ 鲍尔生(F. Paulson)著,滕大春等译:《德国教育史》,北京:人民教育出版社,1986年,126页。

洪堡是希望国家着眼于未来长远的目标而为大学的发展提供自由的空间。但是,即使获得了这种发展的空间,大学就拥有了自由吗?利奥塔在《后现代状况》(Condition Postmoderne)中深入分析了洪堡的大学构想,他认为,“这种教育不仅要让个人获得知识,而且还要为知识和社会建构合法的主体”,它的核心在于通过一种“精神”(费希特称之为“生命”)把科学原则(“一切都来自一个本源——与它对应的是科学活动”)、伦理理想(“一切都归于一个理想”——它支配伦理和社会实践)与道德目标(“这个本源和这个理想合为一个观念”——它保证科学中对真实原因的研究必然符合道德和政治生活中对公正目标的追求”)融合为一(“洪堡还顺便补充说,这三个愿望天然地属于‘德意志民族的智力特性’”),暗示着经验科学所包含的知识秩序不过是“精神”或“生命”的自我呈现和自我完成。它清楚地表明德国大学的原则是“把知识、社会和国家的发展建立在实现‘主体的生命’(费希特称之为‘神圣的生命’,黑格尔称之为‘精神的生命’)这一基础上”^①。

也许有人会觉得利奥塔的分析过于苛刻,但他的论述并不认为洪堡的教育理念只是简单地在大学和国家之间划上等号,而是希望以一种更复杂的态度来处理两者的关系。现代大学的首要任务当然是追求普遍的、科学的、可证实的“知识”。正如德里达(Jacques Derrida)所说,19世纪初期柏林大学的建立,以及西方各大学依照这种模式的逐步改革,乃是将一种大学理念谨慎地加以制度化。这一理念认为,大学的使命是按照莱布尼茨(Gottfried Wilhelm Leibniz)的理性原则,对一切事物做普遍说明,就是说,预先设想一切事物都有其道理,或者更确切地用莱布尼茨的话来说,“对任何真实的命题,都可以提出道理:一切真实都可以回到理性”^②。这种观念的确立改写了社会的思考习惯,它意味着世界上的一切事物不仅可以由大学来考虑和说明,而且应当由大学来加以考虑和说明,其中自然包括现代民族国家。吊诡的是,大学的这一功能并非自发产生的,而是现代国家规划的产物——柏林大学就是洪堡在费希特和施莱尔马赫两种方案中选择的结果。与一般对“分科之学”和国家制度性实践的联系的不同的^③,洪堡的教育理念之所以被称为“人文”的,是因为他强调了“思辨精神”(其表现形式是哲

① 参见利奥塔著,车槿山译:《后现代状况——关于知识的报告》,北京:三联书店,1997年,69—72页。

② Jacques Derrida, *The Principle of Reason: The University in the Eyes of its Pupils*, Diacritics, Fall 1983.

③ 这种理解认为现代国家依靠的是分科的、专门的、具有可操作性的、制度化的科学知识实践——无论这种知识是关于自然的知识,还是关于社会的知识。在这种知识状况中,科学的合法性渊源于它的效能及其对国家的贡献,而不是道德的意义。参见汪晖在《公理世界观及其自我瓦解》中的论述,《战略与管理》,1999年3期。

学)的“元叙事”作用。正是这种思辨的哲学重建了知识的统一性,它“把知识、社会和国家的发展建立在实现‘主体的生命’这一基础上。从这个角度看,知识首先是在自身找到合法性,正是它自己才能说出什么是国家,什么是社会。但它为了充当这一角色,必须改变自己所处的层面,即不再是关于自己的指谓(自然、社会、国家,等等)的实证知识,而成为关于这些知识的知识,即成为思辨的知识。知识用‘生命’、‘精神’等名称命名的正是它自己”^④。需要指出的是,这种将最终价值诉诸“精神”的做法,是德国浪漫主义的显著特征,他们对德国文化与众不同的特性的强调就像柏林(Isaiah Berlin)描述的那样^⑤:

如果我是一个德国人的话,我就会去寻找德国的长处,我会去写德国的音乐,去对古老的德国法律进行再发现,我会去培养自己身上每一样能够让我成为一个尽可能丰富、长于表达、多才多艺的完完全全的德国人的东西……那就是浪漫主义的最高理想。

这不仅源于康德以来的德国先验论哲学的传统,同时也表现出德国作为欧洲的后发展国家,特别具有创造“历史”的冲动。

在一篇题为《北大的支路》的文章中,周作人两次引用蔡元培的名言:“读书不忘救国,救国不忘读书”,别有深意地将读书和救国作了分殊:“我姑且假定,救国、革命是北大的干路吧,读书就算作支路也未始不可以。”^⑥其中当然隐含着对当时北大学风的批评。不过更有意思的是,周作人于不经意间道破了蔡元培以及深受其影响的北大一直未曾明言的教育理念。蔡元培对“读书”与“救国”的关系有相当的自觉,他到任北大校长后不久,在一封给朋友的信中明确表示,“苟切实从教育着手,未尝不可使吾国转危为安”^⑦,清楚地把一种危机意识引入到“教育”与“国家”的关系之中。而且促使他形成这种教育理念的原因,除了来自现实直接的刺激,还有就是德国经验的启示。在同一封信中蔡元培举了费希特的例子来

① 参见利奥塔著,车槿山译:《后现代状况——关于知识的报告》,北京:三联书店,1997年,72页。

② Isaiah Berlin, *The Crooked Timber of Humanity: Chapters in the History of Ideas*, London: John Murray, 1990, p.191.

③ 周作人:《北大的支路》,载《苦竹杂记》,长沙:岳麓书社,1987年,211—212页。

④ 蔡元培:《致汪兆铭》(1917年3月15日),载《蔡元培全集》,第三卷,杭州:浙江教育出版社,1997年,26页。

印证自己“教育救国”的想法，“普鲁士受拿破仑蹂躏时，大学教授非希脱（即费希特——引者案）为数次爱国之演讲，改良大学教育，卒有以救普之亡。而德意志统一之盛业（普之胜法，群归功于小学教员，然所以有此等小学教员，高等教育之力也）亦发端于此”^①。

一般认为，蔡元培教育思想的核心部分渊源于德国洪堡的现代人文教育观，正如罗家伦说的，蔡元培“对于大学的观念，深深无疑义的受了19世纪初期建立柏林大学的冯波德（Wilhelm von Humbolt）和柏林大学那时代若干位大学者的影响”^②。自蔡元培入主北大，就职演讲时宣称：“大学者，研究高深学问者也”，第二年开学演讲，再次强调大学为培养学者之场所，“学者当有研究学问之兴趣，尤当养成学问家之人格”。特别是依据“文理二科，专属学理；其他各科，偏重致用”的分科理念，倡导学制改革，扩充文科、理科，停办工科、商科等，无不打上了德国大学的印迹。^③所以，作为当事人之一的周作人后来才会颇有感触^④：

北大的学风仿佛有点迂阔似的，有些明其过不计其功的气概，肯冒点险却并不想获益，这在从前的文学革命五四运动上面都可看出，而民六（1917）以来计划沟通文理，注重学理的研究，开辟学术的领土。尤其表示得明白。别的方面的事我不大清楚，只就文科一方面来说，北大的添设德法俄日各文学系，创办研究所，实在是很有意义，值得注意的事。有好些事情随后看来并不觉得稀奇，但在发起的当时却很不容易，很需要些明智和勇敢。

只有在这样的理论和实践的历史脉络中，才能更深刻地显示出蔡元培论说读书（大学）和救国（国家）之间关系的意义。他以读书的名义要求学生抛弃“做官发财的思想”，铲除“科举时代遗留下来之劣根性”，甚至劝阻学生不要直接卷入到社会政治运动中去，自然是为了弘扬大学思辨的独立性。但是，这种独立性仅仅是一种纯粹的知识兴趣吗？它能否依靠自身来说明自己？洪堡将“知识、社会和国家”统一起来的方案为此提供了最好的回答。不过，在蔡元培对洪堡的接受中，国家的意义

① 蔡元培：《致汪兆铭》（1917年3月15日），载《蔡元培全集》，第三卷，杭州：浙江教育出版社，1997年，26页。

② 转引自陈平原：《中国大学百年？》，《学人》，第十三辑，南京：江苏文艺出版社，1998年。

③ 蔡元培说：“窃查欧洲各国高等教育之编制，以德意志为最善。”见《大学改制之事实及理由》，《新青年》，三卷六号（1917年8月）。

④ 周作人：《北大的支路》，载《苦竹杂记》，长沙：岳麓书社，1987年，211—212页。

已经发生了微妙的变化，他不像洪堡那样把现行的政府（The State，指普鲁士帝国）当作是国家（The Nation，指德意志）的当然代表，蔡元培所谓的国家更多地喻指着一个新的想象性空间，一个面向未来的目标，一个有待创造和叙述的现代民族国家。这不仅使他可以在北洋政府倒行逆施时，名正言顺地宣布“国立”的北京大学和中央政府脱离关系，更重要的是，蔡元培用这种方式响应了晚清以来中国面临的整体性文化危机。按照张灏先生对晚清社会危机的阐述：“‘意义危机’（the crisis of meaning）是现代中国思想危机的一个层面”，而且是没有获得应有注意的层面。要解决这个危机，不能完全靠以理性化为特质和表征的现代化。^①作为一位渴望用美育来创造新主体的思想者，蔡元培不单在思想层面上清楚地认识美学不是一种褊狭的学科和理论的思辨，它是现代文明生活不可或缺的一部分，其目的在于造就一种新人，一种符合现代社会需要的主体形态，最终培养有教养有文明的新国民^②，而且现代大学体制的建立上直接响应了这一意义的危机：既然政教伦理由于传统政治架构的动摇，已经无法再承担形而上的功能，那么获得独立地位的“文化学术”有没有可能重建文化的合法性，并且实现它的制度性诉求呢？他借助对洪堡教育理念的挪用，在北京大学的学制改革中力图实现这种可能：通过对似乎与价值无涉的知识的追求和探索，来获得对一个新的“民族文化价值”的叙述和重建。和洪堡相通——哲学成了一切知识的元叙事，以至于今天和哲学全无关系的文科博士也被称为 Ph.D，也与王国维相似——在他的学科规划中，“无用之学”的哲学理所当然地处于核心地位，蔡元培的教育改革自然是以文科特别是哲学为重点。当傅斯年来信痛陈“哲学门隶属文科之流弊”时，他在这封信的“按语”中再次强调了哲学的领导作用，并且明确表示反对根据“科学方法”将哲学归入理科。^③蔡元培着眼点不在哲学的方法论上，他相信以哲学为首的文科研究最终会导向对新的“民族文化”的创造和认同。这也是他推崇《中国古代哲学史大纲》的原因，因为胡适的努力可以为“我们三千年来一半断烂、一半庞杂的哲学界，理出一个头绪来，给我们一种研究本国哲学史的门径”^④。

同样，国文系的创立以及相关的“国语”和“国语文学”运动也内在于这个过

① 参见张灏：《新儒家与当代中国的思想危机》和《传统与现代化》，载《幽暗意识与民主传统》，台北：联经出版公司，1989年。更具体的论述参见他的英文著作 *Chinese Intellectuals in Crisis: Search for Order and Meaning (1890—1911)*, Berkeley: University of California Press, 1987。

② 参见蔡元培著，高平叔编：《蔡元培美育论集》（长沙：湖南教育出版社，1986）中的有关论述。另外也请参见王斑：《王国维“拙美”说的政治无意识》，《学人》，第六辑，南京：江苏文艺出版社，1994年。

③ 蔡元培：《对傅斯年来函的家语》，《北京大学日刊》，222号（1918年10月8日）。

④ 蔡元培：《中国古代哲学史大纲·序》，载胡适：《中国古代哲学史大纲》，卷上，上海：商务印书馆，1918年。

程。无论是运用新方法整理旧材料(重新书写中国文学史),还是透过新视野建构新领域(从来不登大雅之堂的小说和戏曲构成了文学系的主干课程);无论是在比较的框架中接纳“世界文学”和“国别文学”(“欧洲文学史”乃至更为具体的国家文学如“日本文学”成为了学生研修的科目),还是有限度地把当下文学的变化转换为学院研究的对象(“新文学”由礼堂讲演到课堂传授,由选修课到必修课,正逐渐进入大学体制)……这一切都显示了一种新的价值取向:文学不再仅仅关乎某个阶层和某个人的修养,而是指向一个更大的民族“文化更新”和“文化复兴”的计划。所谓文学的独立性(它的集中体现就是“艺术价值”)也必须在这个变化中予以理解。1920年6月,蔡元培在“国语讲习所”发表演讲,对《红楼梦》一书的文学价值给予了极高的评价,甚至和歌德(Wolfgang von Goethe)的《浮士德》(Der Faust)相提并论,但最终强调的仍然是它作为“国语文学”典范的意义^①。这和他在1935年为《中国新文学大系》写的“总序”中,把十五年来“新文学”的发展看作是民族文化“复兴”的一种先兆,其实是一脉相承的^②。

三

尽管从洪堡到蔡元培,他们都可以在理论意义上通过诉诸“(民族的)最终价值”想象性地解决“大学的理想”与“国家的理想”之间的悖论,但是从价值层面转换到制度层面,两者之间的矛盾几乎是不可避免的:一方面是确信个人的创造性活动,另一方面又同样深信教育制度必须在道德和行为中产生一种固定不变的正确典型。结果只能是前者屈从于后者,国家的价值决定了个人的归宿。身为或曾经身为国家高级行政人员,洪堡和蔡元培都清楚地意识到国家体制强大的支配性力量,所以,洪堡力图通过分疏国家的作用来强调它的“守夜人”角色;对国家来说,大学的繁荣局面“本来不是它所造成的、也不是它能够造成的,也就是说,只要它干预其中,它在更大程度上总是起着妨碍作用,而且没有它的话,事情本来绝对会好得多”,国家不得要求大学提供“任何与它直接或恰恰有关的东西”。姑且不论这些国家“不干涉”的要求只是出于洪堡个人的理论构想,是否能够实现,这要打上一个大大的问号。即便可以实行,国家与大学之间的界限还是非常脆弱的,因为洪堡对大学的整体构想依然建立在“民族国家想象”的基础上,他表达大学独立于国家的诉求的前提,就是一个不受国家干预的大学可以在更

^① 参见蔡元培:《在国语讲习所的演说》,载《蔡子民先生言行录》,济南:山东人民出版社,1998年。

^② 蔡元培:《中国新文学大系·总序》,载《中国新文学大系·建设理论集》,上海:良友图书印刷公司,1935年。

高的层次上满足国家的需要,洪堡要求国家“要从内心坚信,如果国民要实现他们的终极目标,他们也会去实现它(指国家——引者按)的那些目标,并且是从一个高得多的高度去实现,从这个高度出发,于它所能推动的相比,可以包容多得多的东西,可以使用完全不同的力量和杠杆”。他保证,这样的大学可以对“国民教育产生巨大的影响,可以造福于国民”^①。施莱尔马赫也对大学与国家的关系表达了类似看法,一方面他认为国家不应把大学视为从属于自己的机构,使其活动服从于自身的、而不是科学本身的目标,这样只会使大学受到损害;另一方面,他又强调大学的独立发展是就大学内部或学术活动而言,并不排除国家对大学在财政支持和法律保障等方面所应该承担的义务^②。即要国家的支持,又不要国家的管制,这种对国家与大学关系的设想未免有过分理想化的成分,但也要看到在这个方案中,大学并没有远离国家,相反它还允诺国家如果不干涉大学内部事务的话,将会得到更丰厚的回报。我们不难发现,同样的思考逻辑也延伸到蔡元培对读书与救国的关系以及大学与国家关系的论述中^③。

但是,国家的强制性力量并不被理论规划所限制。从普鲁士帝国到法西斯德国,德国大学的历史就是一部被国家权力不断侵蚀、支配的历史。而在现代中国,国家几乎独占了所有的社会资源,它对大学的控制就来得更加直接、简单和粗暴。“五四”时期北京大学之所以可以和国家权力抗衡一二,胡适所谓“登高一呼,武夫仓皇失色”,是因为在这段特殊的政治、历史时空中,北洋政府内有派系之争,外有南北对峙,而导致国家能力大大下降。随着南京政府的建立,国家对大学的控制又进一步加强,最为显著的例子就是试图将北京所有的大学合并起来成立“北平大学区”,进而达到取消北京大学的目的。尤为耐人寻味的是,国民政府的“大学区”计划是由蔡元培亲自设计和规划的,现在反而成为了国家支配和改造大学的一种方式,这不仅显示出强势国家对所有可以利用的资源的挪用与吸纳,而且更深刻地暴露了蔡元培秉持的现代大学理念内在的紧张和矛盾。

历史地看,1800年左右在西方出现的现代研究型大学,内在地包含了自由教育与民族教育之间的紧张,一方面,以“启蒙”和“进步”为基本理念的大学应和了资

^① 参见洪堡在《国家的作用》(林荣远、冯兴元译,北京:中国社会科学出版社,1998年)一书中对“国家”与“教育”关系的论述。

^② 相关论述参见陈洪捷:《德国古典大学观及其对中国大学的影响》,北京大学出版社,2002年,48—50页。

^③ 在蔡元培的大学论述和实践中,“大学”与“国家”的关系不仅体现在“文化”层面,也显现在“政治”层面。关于蔡元培的“大学政治”,我会在《宪政危机·激进民主·大学政治》一文中另加论述。不过在这里可以指出的是,蔡元培在北京大学的一系列教育实践可以被理解为对“另类民主方式”的探索,它直接对应的是民国建立以来的“宪政危机”。

本主义理性化、世俗化和普遍化的需要,强调自身的中立和客观,这就使得“自由教育”的理念得以成为大学的核心观念之一;但另一方面,创建现代民族国家同样是大学最重要的知识议程,大学必须将语言、文学、历史、文化和地理等各方面的知识统一起来,在现代民族国家的框架下予以重新规划,以“客观”、“中立”和“普遍”的知识形态建构、指导和传播民族国家的同一性。这就是三好将夫一直强调的^①。

从费希特到洪堡、纽曼(Henry Newman)、阿诺德(Arnold),甚至维布伦(Veblen),大学始终被看成民族文化、国家历史、国家认同和国家统治的一个组成部分,它的核心任务就是建构和维系具有一致性的国家。

由于19世纪以来,现代民族国家随着资本主义的全球扩张也成为了一种极具影响力的普遍价值,所以“自由教育”与“民族教育”更多地显现出相互补充、互为说明的形态,在很大程度上掩盖了两者的内在紧张关系。在这个历史过程中,以柏林大学为典范的德国大学理念起到了承前启后的关键作用。表面上看,以“修养”为核心的新人文主义“不但与18世纪种种观念势力不相合拍,如封建制度、专制主义、城市市民阶层、启蒙主义、(启蒙)哲学与自然科学,与19世纪主流方向,即崛起的工业社会也不相投合”^②。其实,正是“研究型大学”这一现代建制的出现,把中世纪大学的“修养”观念与18、19世纪涌现的诸多现代价值有机地结合起来,形成了影响至今的大学理念。

20世纪30年代,西班牙思想家加塞特(José Ortega y Gasset)在《大学的使命》(*Misión de la Universidad*)一书中质疑和批判了这种大学理念。他清楚地看到了现代大学的危机植根于19世纪沿袭下来的大学理念。譬如英国人打败了拿破仑一世,就号称“滑铁卢战役是在伊顿公学的运动场上赢得胜利的”;俾斯麦(Otto von Bismarck)战胜了拿破仑三世,同样宣扬“1870年战争的胜利是普鲁斯校长们和德国教授们的胜利”。加塞特认为“这些陈词滥调式的思想犯了一个根本性的错误”,他指出^③:

① 三好将夫:《“全球化”:文化与大学》,载杰姆逊(Fredric Jameson)、三好将夫编,马丁译:《全球化的文化》,南京大学出版社,2002年,211页。

② Thomas Nipperdey, *Deutsche Geschichte 1800—1866*, München: C. H. Beck, 1983, P.60. 转引自陈洪捷:《德国古典大学观及其对中国大学的影响》,北京大学出版社,2002年,104页。

③ 加塞特(José Ortega y Gasset)著,徐小洲、陈军译:《大学的使命》,杭州:浙江教育出版社,2001年,47页。

这种思想错误的理由在于,它认为一个国家的伟大是因为它拥有好的学校……它把学校认定为是一种军事力量,但这种力量是学校本身没有也不可能有的。

加塞特并不是全面否定由洪堡开创的现代大学理念,他只是将大学理念中隐含的矛盾以一种极端的形态呈现出来,进而希望把大学从只为国家服务的阴影中解脱,从根本上恢复中世纪以来大学就具备的启蒙功能和世界主义的色彩。这种大学的世界精神诚如剑桥的爱薛培爵士(E. Ashby)所言:“牛津的忠诚不再属于英国国教教会,甚至也不仅仅属于英国的学术体系,而是属于整个的从中国到秘鲁的大学的星群。”^④并非巧合的是,上世纪30年代以后有不少中国学者重倡民间讲学之风,直接呼应了传统教育的书院精神,同样也应该看作是对现代大学危机的一种反应方式。正如斯特劳斯(Leo Strauss)所说,对现代性的反思常常需要从“前现代”的思想中吸取资源^⑤。

加塞特当时面对整个欧洲日趋严峻的“法西斯化”潮流,发表这番似乎不合时宜的言论,在另一个历史的危机时刻,他对大学未来的命运深感忧虑。加塞特自称为“大学的敌人”,当然不是要与大学为敌,而是期望改变大学日益专业化、科层化和国家化的面貌,他说:把大学“启蒙”的基本功能归还给大学具有重要的历史意义。大学的任务在于向人类传授时代文化的全部内容,向人类清楚真实地展示当今个人生活必须得到阐明的巨大世界。

这种对“大学使命”和“大学精神”的呼唤,预示了从危机中诞生的现代大学理念在变化了的历史语境中必须再次“危机化”,从而才有可能催生出某种新的可能性。如果承认今天的大学“正忙着把它自己从国家的意识形态权威转化成一个官僚组织,一个相对自动地面向消费者的公司”^⑥。那么我们重返蔡元培关于“国家”、“社会”与“大学”的论述,目的不仅为了走近历史,更是为了理解现实!

① 转引自金耀基:《大学之理念》,北京:三联书店,2001年,73页。

② 参见斯特劳斯(Leo Strauss)著,丁耘译:《现代性的三次浪潮》,《学术思想评论》,第六辑,吉林人民出版社,2002年。回到传统并不意味着守旧,中世纪的大学当然和贵族政治密切相关,它的非功利性和非实用性也与贵族维护自身的阶级地位有关。但是,作为一种“去历史化”的大学理念,中世纪大学依然构成质疑现代大学过度“国家化”倾向的依据。

③ Bill Readings, “The University Without Culture?”, *New Literary History* 26, no. 3 (1995): 467.