

「大學之理念」再思考 ——從洪堡與紐曼談起*

賴曉黎

臺灣大學社會學系助理教授

摘要

本文的目的在重新解讀洪堡與紐曼的大學之理念。主流詮釋認為：洪堡首先提出教學與研究結合，而洪堡式大學則成為現代研究型大學的典範；紐曼自由教育的紳士理想傳承古典自由教育，並支持大學作為教學場所而非研究機構。然而，通過新資料、新方法與新研究，我們可以提出不同的見解。

德國高等教育的改革是在外力脅迫下展開的，洪堡臨危受命，大學改革匆促上場。新人文主義是洪堡時代的知識分子群體主要的思想，他們以學術自由為主軸，希望建立通過學術而達教養的大學目標。然而，缺乏充分準備、上任時間過短，以及拿破崙迅速垮台以致保守勢力復辟等因素，實質上這次改革當時未能產生巨大的影響。另一方面，正值英國傳統大學及英國國教信仰遭受衝擊的時代，通過牛津運動的試煉，紐曼充分表現他那堅定的宗教信念。自由教育的紳士理想只是世俗生活的典型，遠非德性與精神的最終依靠。藉著重建宗教與科學的關係，紐曼希望大學成為墮落的現代社會的救贖。

沒有確切的證據表明他們之間有對話關係，相反的，教學為主／教學與研究結合的虛假二律背反，則確實出自後人之手。通過上述討論，本文重新檢視這些看法，並加以適當的修正。

關鍵字：洪堡、紐曼、大學之理念、自由教育

投稿日期：2009年1月12日；採用日期：2009年5月9日

* 因為中文翻譯的問題，Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand von Humboldt(1767-1835)有各種譯法。以下除非引用，行文我們都以洪堡稱之。同理，John Henry, Cardinal, Newman(1801-1890)，我們譯為紐曼。



當一個人完全浸透在這樣一種信念中，認為萬事萬物都是簡單的，或者都可以化約為簡單的構成要素，那麼他也就會相信，任何事情都是清清楚楚的，都可以轉換成明晰的術語來表達。因此，理想是不會受到絕望的打擊的，它拒絕承認現實中包含有什麼不可還原的含混的東西，難以理解的東西，從而使自己對這些東西毫無主宰能力……理性必須獲取足夠的力量，從而既保持對於自身的信心，又同時清醒地意識到事情是複雜的，事情的複雜性也是實實在在的。

～ 涂爾幹

壹、導論

在華文世界中，金耀基的《大學之理念》（以下簡稱《理念》）一書，¹無疑地已是相關討論或研究的基本書籍。《理念》不僅數度改版、多次重印，並在台灣、香港與大陸三地各自發行正體版與簡體版。²就出版市場的行情而言，除非是考試指定用書，一般學術性書籍都較冷門，屬於長銷型；然而如上所述，《理念》可說是學術類書籍絕無僅有的特例，甚至可以列入書店「暢銷排行榜」的前幾名。更重要的是，《理念》曾被其他學者多次引用，甚至列為大學生指定閱讀，可以說，許多人對大學之理念的認識直接或間接都與《理念》有關。因而，《理念》奠立某種權威，具有某種象徵：在探討大學之理念這個議題中，這是一部不能輕易跳過的著作，是一部必須與之對話的著作，更重要的是，就學術進步的立場而言，這是一部必須超越的著作。

¹ 為了區隔，金耀基的《大學之理念》以下簡稱為《理念》，而紐曼仍維持《大學之理念》。

² 金耀基的《大學之理念》一書，初版於1983年發行，之後於1989年出第二版。據作者所言，在台印行14版，並於2000年由香港牛津大學出中文版，更於2001年出簡體字的大陸三聯版。最近，更在2003年由台灣時報文化再出修訂版（以下簡稱2003修訂版）。順道一提，筆者手上版本即為2003年修訂本，且已是2006年10月的二版三刷。參見金耀基（2003：4-5），〈《大學之理念》修訂版序——活絡「知識經濟」的源頭活水〉。



在《理念》中，金耀基討論的問題既多且雜，有許多議題值得再深究。但限於種種條件，筆者的企圖不大，只想重新檢視第一篇〈大學之理念、性格及其問題〉，其中有關大學之理念的兩個重要源頭，即：紐曼與洪堡、教學與研究以及傳授學問與發展知識。這兩兩相對的主要人物或學術目的，不僅是歷史上的差異，更是理念上的對立。用金耀基的說法就是：

大學的理想和性格幾個世紀來已發生許多的變化。第一本給大學系統性地刻劃一個明確的圖象的重要專著也許是十九世紀（一八五二）的牛津學者紐曼（John H. Cardinal Newman）的「大學的理念」（The Idea of a University）。紐曼認為大學是一個提供博雅教育（liberal education），³ 培育紳士的地方。（雖然他也認為大學可以訓練職業人才），他以為大學的目的在「傳授」學問而不在「發展」知識。……簡言之，紐曼之大學理想著重在對古典文化傳統之保持，教育之目的則在對一種特殊型態之人的「性格之模鑄」（character formation）。紐曼的大學之理念顯然是「教學的機構」是培育「人才」的機構，這個理念也許是古典大學遺留給今日大學最重要的遺產。

十九世紀末時，大學的性格開始巨大的形變。這一改變始於德國。德國大學亦由中古一脈相傳而來，唯到了十九世紀末葉時，在洪堡德（Von Humboldt）及阿爾托夫（Althoff）等人的革新下，柏林大學首先舊瓶裝新酒，澈底改制，擺脫中古的學術傳統，標舉大學的新理念。他們大學的新理念就是以大學為「研究中心」，教師的首要任務是自由地從事於「創造性的學問」。……這種大學

³ 在西方思想史中，Liberal education 本就是一個富有傳統意涵、內容複雜並且極為歧義的概念。若是從教育的內容與效應而言，一般可譯為博雅教育；若是從喚醒個人內在自由和卓越則應譯作自由教育。對照紐曼的說法，除引文外，以下行文我們採用自由教育。詳下。



的理念與紐曼所懷抱者迥然不同，因為它所著重者在「發展」知識而不在「傳授」知識。……⁴

我們之所以不厭其煩的大段引用，主要是因為該文於 1977 年寫就之後，亦收錄於 2003 修訂版的書中，⁵ 而 2003 修訂版新加入的第十六篇〈在世紀之交談大學之理念與角色〉一文中，幾乎一字不改地再度引用前面引文；也就是說在二十多年中，有關「大學之理念」這個主題的歷史起源與理念對立，金耀基立論的起手式並沒有什麼改變。⁶

按照金耀基的敘述脈絡看來，似乎是由提倡博雅教育的紐曼有系統地建立了大學之理念，他認為大學是教學機構，並強調大學的功能在培育人才。而這個作為傳授知識的機構，在德國洪堡的大學之理念中，進一步加入「新的」功能：即發展知識。於是，在紐曼與洪堡、傳授知識與發展知識之間，除了產生某種對話關係之外，還建立了某種歷史進展的過程。簡言之，先確立了大學的教學目的，再認識並添加了研究功能，所以應是紐曼在前而洪堡在後。然而，實情似乎並非如此。

1809/1810 年德國大學改革開始。洪堡創建柏林大學，並因而被稱為德國現代大學之父。時為十九世紀初，絕非《理念》中所指的十九世紀末。⁷ 彼時紐曼未滿十歲，不可能與洪堡對話。到紐曼發表《大學之理念》時，⁸ 洪堡業已過世，紐曼書中也完全沒有提到洪堡。他們之

⁴ 金耀基（2003：13-4）。

⁵ 第一篇〈大學之理念、性格及其問題〉文末註明 1977 年 10 月 10 日完成。而 2003 修訂版，刪去原版七篇文章並新增加七篇，其一就是第十六篇〈在世紀之交談大學之理念與角色〉。由於沒有附寫作日期，我們只能從內文判斷：該文應該是廿世紀末完成的。

⁶ 事實上，詳細比較前後兩文，接下來出現的歷史人物、主張與情境等大致雷同。兩文之間的差異似乎以小標題出現：前者的標題為「大學的理想與性格」，而後者的標題為「大學之理念與角色的演變」。也就是說，後者似乎突出「大學之理念」的歷史視野。參見金耀基（2003：219ff）。

⁷ 金耀基文中指的應該是洪堡式大學（Humboldt's University）。這種詮釋是十九世紀末、廿世紀初出現，並逐漸成為主流，即：在洪堡大學改革之後，洪堡式大學如雨後春筍般遍地開花，到十九世紀中葉之後，洪堡式大學成為德國乃至歐洲各國的主流，而德國也成為各國爭相效法的對象。然而，這種說法已被質疑。詳下。

⁸ 1873 年發行的《大學之理念》一書包括兩個部分，即大學教學（University



間不存在直接的對話關係。因而，想在他們的思想之間建立某種歷史的因果描述，這種意圖必定含有主觀建構的成分。

此外，就洪堡的部分而言，想要簡單地把教學與研究結合的功勞直接歸屬洪堡，並將洪堡創建柏林大學認作德國現代大學發展的起點，似乎不僅文獻不足以支持，更可能是一種有意建構起來的傳統。⁹ 而就紐曼的部分來說，在一半以上內容探討宗教的一本書中，對宗教議題輕忽省略、視若無睹，甚至完全不提，不僅文本解讀已有瑕疵、可以再議，而且從時代狀況、知識社群以及個人生命史的觀點來看，紐曼都不可能只強調自由教育或紳士教育，而對宗教的部分置之不理。可以說，任何刻意忽視宗教在紐曼思想中的地位，必然產生一定的扭曲。¹⁰ 質言之，依據現有資料，洪堡對高等教育的看法不在於強調大學是研究與教學合一的場所。而在洪堡之後的紐曼，他的對話對象不是當時已成為趨勢的教研合一的大學，《大學之理念》的核心主張也不是大學應該回歸為教學的機構，自由教育更不是大學終極的發展目標。

確實，就歷史進程而言，除了極少數例外，十九世紀以前的大學絕大多數都是簡單而純粹的教學機構；十九世紀初，今天我們所謂的研究這項功能，才逐漸整合到大學體制裡去。有關「大學之理念」的探究，包括教學與研究、甚至後來提出的服務等概念，無不一而再、再而三的反覆出現，要求我們的注意並占據討論的焦點。持續至今，洪堡與紐曼的見解不僅是不斷回溯的起點，並且這些歷史回顧更轉化

Teaching) 九講以及大學學科 (University Subjects) 十講。第一部分是 1852 年他在都柏林的系列演講，並於當年出版。第二部分是 1854 到 1858 年在天主教大學做的有關大學學科系列演講，1859 年以《論大學學科的演講與論文》(*Lectures and Essays on University Subjects*) 出版單行本。其中，第一部分至少有五講直接與宗教相關，只有三講與自由教育有關；第二部分不僅神學的重要性提高，佔的篇幅也更多。

⁹ 詳下。參見 Ash(2005)、Krull(2005)、Charle(2004)、本一戴維(1989)、McClelland(1980)。

¹⁰ 一直以來除了特定學者外，撰寫紐曼傳記、英國大學史，或英國宗教史等相關著作，不可避免都會提到紐曼信仰的虔誠、改宗的震撼以及對現代人精神淪喪的憂心。此外，唯有還原宗教知識在紐曼思想中的位置，自由教育的真正意義才能得到彰顯。詳下。參見 Pelikan(1992)、Garland(1996)、Turner(1996)、Marsden(1996)、Castro-Klaren(1996)。



為各種現代大學的新主張，例如：研究型大學，通識教育（general education），研究—教學的連結（research-teaching nexus）等。因而，長久以來類似金耀基的說法頗有某些學者支持，甚至占據主流詮釋的位置。不予理會或直接否定絕非明智之舉。

然而，囿於時間、學養與篇幅等因素，我們無法一次處理太多問題。¹¹ 在有限的條件下，我們將集中精力考證舊文獻、求助新研究，並重新梳理部分原典，以求盡可能扣緊洪堡與紐曼的真正觀點、還原他們的真實面貌。¹² 底下，對洪堡與紐曼詮釋，我們將從三個面向依序個別進行，即：歷史脈絡、知識社群以及文本論述。首先，由於他們並非處在真空中，針對他們所處的特定社會條件的討論，有助於我們掌握他們面臨的時代考驗以及思想的歷史背景。接著，通過對他們所處的知識社群的描述，我們可以更具體地理解他們共享的概念、觀點以及主要關懷，而知識社群的親近性，讓我們更恰當地定位他們的思想並確認他們的主張。最後，通過仔細閱讀與整理文本，除了重新

¹¹有關洪堡式大學的興起、教學與研究的結合、洪堡與紐曼的對立等問題，這類詮釋的起源、承載的知識社群以及歷史社會條件等，筆者另有寫作計劃，本文暫不討論。

¹²遺憾的是，在《理念》中這些問題我們不僅沒能找到解答，反而增添若干新的問題，結果我們得到一些與金耀基不同的結論。姑引一例，金耀基引用佛蘭斯納（Abraham Flexner），認為：他強調現代大學，以別於紐曼的大學，並且在肯定德國大學的新理念（即研究）之餘，也給教學同樣重要的地位（參見金耀基，2003: 14, 220-1）。這樣的論述方式似乎造成某種誤認，即：佛蘭斯納是現代版的紐曼，而紐曼「只」強調教學的重要性並與「只」著重研究的德國大學對立起來。事實是：在他的 *Universities: American, English, German* 一書中，佛蘭斯納提到紐曼唯一的一次，是在「第一部、現代大學的理念」（Part I. The Idea of a modern University）標題下，開頭就指出：他與七十年前紐曼的那本著作 *The Idea of a University* 的分離點，即：他認為大學必須放在特定時代的一般社會結構中來了解，而這也是他加入「現代」這個限定詞的理由。因而與金耀基的理解有別，在重視社會歷史條件的影響下，佛蘭斯納強調大學因時因地有所不同：一方面，美國、英國與德國的現代大學，擁有不同的成就，也存在個別的缺失，各自呈現出獨特的面貌；另一方面，廿世紀的牛津大學一定不同於十八世紀的牛津大學，並且雖然相隔不到百年，阿爾托夫（Althoff）的柏林大學也一定不同於洪堡的柏林大學。顯然，論及大學的理念這個議題，美、英、德自然也不可能完全一致。佛蘭斯納將這個議題連結到學者與科學家的四個「主要關懷」（the major concerns）：知識與理念的保存、知識與理念的詮釋、真理的追尋以及訓練能實作和延續的學生。其中，大學與研究中心存在概念上的區別，但並無特別凸顯大學中研究與教學的對立關係。參見 Flexner（1930: 3ff）。



澄清他們的思想脈絡，更要緊的是凸顯他們為人忽略的重點，亦即：在緊貼文本的解讀中，領會他們的真正論述。質言之，我們擬將探討範圍限制在：通過重建歷史情境、重組知識社群，以及重回文本脈絡等幾個面向，更正既有訛誤、釐清相關問題，我們重構洪堡與紐曼對高等教育的見解、重現他們的教育理念。文末，我們試著賦予洪堡與紐曼的貢獻適當的歷史定位，並期待這樣的再思考有助於面對我們時代的問題。

貳、洪堡的教育改革

一、法國高等教育實驗

從中世紀到啓蒙，一般理解為：從黑暗時代的神學統治中，人文主義興起。從此，人被認作唯一真實的實在。然而，反映在教育的目標上，只是兩種不同的形式主義。涂爾幹說：「在不同的時期，這種形式主義相繼建立在文法、邏輯或辯證法，然後是文學的基礎上。但是外在形式上雖然各有不同，大占上風的卻始終是形式主義。……教育的目標始終不在於給孩子實際的知識，也就是可以用來理解具體事物實際面貌的最佳觀念，而在於培養他一些純屬形式的技能，要麼是論辯的技藝，要麼是自我表達的技藝。」（涂爾幹，2006: 297）針對這種形式主義，現實主義的教育思想逐漸抬頭。十八世紀中葉，德國成立的實科學校（*Realschule*）具現了他們擺脫形式主義的成果。「（學校）裡面講授的內容針對現實世界，針對事物和討論這些事物的學問，取代了在此之前一直唯我獨尊的純粹文學性的教學。」（涂爾幹，2006: 306）世俗、現實的事物獲得了以往未曾有過的尊嚴與重要性，最終並為人們熱切地迎入學術的殿堂。人們重新重視基督教傳統中鄙視的「世俗功能」（*the temporal function*），開始以外在世界、以事物、以自然作為教育對象。

然而，社會感（*social sense*）才真正體現和推動這種現實主義的教育學說，亦即：教育的宗旨在確保社會的有效運作，孩子們必須做好



準備，履行他們未來的社會職責（social function）。¹³ 教育不能只是遵照人文主義者的形式主義教學方式，讓孩子們生活在純粹理念的世界裡。人們指責這種教育只能生產牧師、僧侶、詩人或演說家，相反的，因為他們日後必須和現實世界打交道，我們應該將教育體系和社會功能的組織密切掛鉤。在此，我們看到人文主義教育學說和現實主義教育學說之間存在的對立，就是：一個注重抽象的人，另一個注重現實世界、注重具體事物。後者揚棄形式主義的教學內容，要讓孩子們在世俗生活的具體世界裡，尋求精神修養的工具，尤其重要的是，必須讓他們具備將來能有效地履行社會職責的能力。

1789 年的法國大革命改變了一切，教育自然也不例外。主張「自由、平等、博愛」的新時代，無可避免地廢除了以神學為中心的封建教育體制。世俗的教育內容與知識分子接管了以前由教會及教士壟斷的所有特權。大革命時期，所有舊制度下的教育機構都遭到廢除，就連最古老的巴黎大學也不例外。在這段真空時期，人們熱情洋溢、各種新思想不斷湧現，教育體系銳意改革、脫胎換骨。一般而言，充分注重有關事物、有關自然的學科，乃是這個時期的主要特點。誠然，重視具體事物、重視現實的教育學說不是大革命時期才產生的，但直到大革命時代才成為主導性力量。教育學說的基礎在於：國家要由合格的公民參與並共同管理，為了培養並提昇公民的素質與能力，國家有責任提供公民適當的教育，讓他們有能力履行自己的社會功能。1793 年新創立的「中央學校」（the Central School）體現了這種教育的新觀點。結果是：一方面，傳統文學、神學的崇高地位蕩然無存；另一方面，更細緻的社會分化讓職業教育不得不走上專門化。¹⁴

在政治動盪的時代，政權迭起帶來了教育政策的波折。始作俑者

¹³本段有關現實主義教育學說的討論，參見涂爾幹（2006: 307-9）。

¹⁴以職業教育為基礎的教育體制，社會分工愈多樣化，職業與能力也愈多樣化，因此教育體系必須相應的多樣化。各種高等專業學校紛紛成立，其中以巴黎理工學校最具代表性。這是一所新型學校，招生一律不憑出身、公平競爭、擇優錄取，教學內容為科學與技術知識。如此，廣博學問的百科全書式知識與以及職業需要的專門化知識必然相互衝突、不可調和。結果是，所有文科、所謂無用的知識成為學習過程的殘餘。參見涂爾幹（2006: 314ff）。



是拿破崙：在建立了中央集權政府之後，教育上相應地也實施高度集權的教育管理體制。¹⁵ 政治干預和政治偏見的介入，結果自然就是教育搖擺在面向未來還是立足過去之間。這樣來回往復的局面一直持續相當長的一段時間。儘管如此，缺乏學術自由似乎沒有阻礙科學的發展，一方面，科學自身的實用特徵，各個政權都重視科學知識的發展，也不得不認真看待科學家這個階層，並且安撫他們、攏絡他們；另一方面，科學家自己就是教育管理機構的重要人物，並且教育改革者期待建立一個科學技術起主導作用的社會。直到 1830 年代前後，法國（更準確的說是在巴黎）的科學發展依舊持續繁榮，在各個科學領域都有一流的傑出人才。

然而，與其說是教育改革的成果，不如說是大革命前科學工作的形式和概念得到加強。¹⁶ 教育體制的結構全都是革命前的形式，必須依靠科學家個人的熱情投入，而沒能得到國家的制度性支持。確切的說，國家只關注科學家的生產，而不重視科學家的再生產。科學研究得到高度讚揚並逐漸制度化，相對的，探索新知、展現天賦以及獲得榮譽的誘因不再，科學的熱情也就逐漸降低。一方面，缺乏競爭的中央集權制，科學家一旦成爲既得利益者，創造力就容易處於停滯狀態；另一方面，缺乏活力的科學社群，無心栽培或訓練，甚至沒有能力訓練有創造力的新成員。

總之，法國高等教育實施的是專門教育。在高度中央集權的教育體制下，通過制定嚴格的規章制度，政府主導著教學內容和教學制度。國家對學校的直接控制，並未導致學術部門的反彈，因爲他們自己就是教育管理機構的重要人物。在大革命的人權思想以及拿破崙的軍事征服的雙重作用下，歐洲以及更遙遠的地方或多或少都受到「拿破崙

¹⁵ 拿破崙稱帝後，頒布《關於帝國大學條例的政令》，旨在嚴密控制遍布整個帝國的所有教育設施，促使教育按照帝國規定的方針向國民灌輸道德和政治。帝國大學享有督察國民教育的專權。所有教師皆為帝國任免的官員。參見涂爾幹（2006: 325），中譯註 1。

¹⁶ 本段有關十九世紀初法國科學繁榮與衰落的討論，參見本—戴維（1989: 141-2, 145-50）。



式大學模式」(Napoleonic university model) 的影響。¹⁷ 然而，中央集權式的科學組織，缺乏彈性且十分僵化。這種體制對政治興衰的高敏感性依賴，遠勝於科學自身的變革。處在科學發展快速變遷的時代，這種組織形式很難即時回應，並逐漸成為科學發展的絆腳石。到十九世紀中期，科學發展的條件愈來愈依靠高等教育和科學研究組織，面對此種挑戰，此時的法國已經無能回應，必須通過吸收德國大學的優點，才足以改善。

二、新人文主義的理想：¹⁸ 學術自由與學者志業 (Beruf)¹⁹

一直以來，重視教育可說是德語地區大小邦國的共同特點。在十八世紀之前，中央權力薄弱、地方勢力雄厚的條件下，雄心勃勃的地方諸侯更有意通過教育，特別是建立大學，除了凸顯自己與炫耀實力，更重要的是訓練柔順的臣民和軍隊，平時忠實於自己崗位，戰時效命於國家政策，進而達成擁護、鞏固乃至擴張、稱霸的政治目的。因而，儘管德語地區的大學的數量高居歐洲之冠，但基本上仍是法國、意大利等大學的翻版，並沒有什麼特殊的建樹。大學教育的內容仍舊是陳腐的中世紀殘留的學術傳統；教授兼職風氣盛行，近親繁殖情況嚴重，是一個收入微薄、普遍不受尊重的職業；大學生只為享受特權、逃避工作壓力，缺乏追求學術的熱情。

直到十七、十八世紀啓蒙運動時，²⁰ 誕生了代表性的新大學：哈

¹⁷ 軍事上的勝利，加上革命主張的吸引力，法國教育體制成功地運作並對法國佔有地內及週遭國家造成極大的影響。拿破崙式大學模式影響到南歐的義大利與西班牙等國，並因而影響到南美洲的殖民地。參見 Charle (2004: 46-7)。

¹⁸ 一般，新人文主義 (neo-humanism) 被認作德國資產階級自我意識的展現，並與農民以及貴族有著截然不同的特徵。然而，他們強調個體人格的內在力量，有別於資產階級意識形態，他們重視追求社會的外在救贖。新人文主義堅持教養與自我發展是人之為人的真正標誌，這種菁英主義傾向排除了大多數積極追求財富的資產階級。可以說，新人文主義的菁英主張直接反對一般資產階級的價值體系。因而，強調教養的新人文主義，他們的核心思想最終影響了普魯士的教育改革。參見 McClelland, 1980:114.

¹⁹ Beruf 在德文中有多重含意，有職業、神的召喚 (vocation, calling) 等意義，以下行文我們譯作志業。參見韋伯 (2007)，附錄 2，頁 279-93；另參見韋伯 (1985)，〈學術作為一種志業〉(Wissenschaft als Beruf)。

²⁰ 正如康德所說：「啓蒙是人之超脫於他自己招致的未成年狀態。……鼓起勇氣去



勒（Halle）大學（1694）以及哥廷根（Göttingen）大學（1737），德國的大學才有了新的轉機。²¹ 廢除神學特權、杜絕教派之爭，致力於創造寬容的學術氛圍，重新強調學術自由以及發展知識，某種意義下，這些主張已經接近現代大學的理想。然而，這兩所大學都作為受政府控制的教育機構，它們重視傳授工具性和實用性的知識，主要功能在培養政府官員。作為現代大學的先驅，兩所大學代表的是一個新的方向，本身還遠不足以構成系統性的表達。與法國一樣，學術自由、學者的天職以及大學的理念，這些厚重觀念的奠基以及進一步深化的工作，在在都有賴於德國知識分子階層的建構。

十九世紀初期，相對於英國與法國而言，普魯士是一個落後的國家。²² 德語地區長久處於大小邦國分裂的狀況，缺乏英法兩國新興資產階級，沒有要求政治民主與經濟自由的迫切需求。基本上，德國的統治階層看不起德國文化：宮庭上使用的語言是法文，官方偏愛法國的知識分子。在知識分子與政治貴族之間存在著巨大的鴻溝，只有極少數人擠進上流社會。知識分子階層被排除於政治領域之外，只能思考朦朧、抽象的民族範疇。由於不滿政治上長期軟弱、民族長久分裂，因而代表德國中等階層（middle class）的牧師和教授，依託著大學這個支點，與宮庭的貴族文化對峙起來。在與政治完全疏離的狀況下，知識分子階層的批評指向上流社會的行為方式與一般品行，諸如：膚淺、虛偽、不真誠等。教養或文化（Bildung）²³ 這個純粹政治圈之外的概念，就成為知識分子階層排除異己、自我認同以及社會地位正當化的象徵。一方面，知識分子階層集中思考精神性的事物，重視研究抽象的哲學，並希望透過提高大學的地位以及通過哲學取代神學以達

使用你自己的知性吧！」（康德，2002: 27）以理性作為批判的工具，針對傳統觀念與宗教教條展開激烈的爭議。強調以理性追求真理、擺脫其他外在束縛的第一個論戰焦點，就是學術自由。

²¹有關哈勒大學與以及哥廷根大學的討論，參見陳洪捷（2006: 14-7）。

²²本段有關十八、十九世紀德國知識分子的討論，參見埃利亞斯（1998: 61ff）。

²³Bildung 這個概念在德文中同時有文化、教養、圖象、教育、建築等含義。教養或文化來源於書籍，是與政治、經濟和社會無關的純粹精神性的東西，體現為：在哲學、宗教、藝術、科學等文化陶冶下，擁有豐富的內在世界以及澄明的自我意識，最終個性與人格得到充分的教養。參見埃利亞斯（1998: 89）。



到大學的知識性（Wissenschaft）。²⁴ 另一方面，在面對英、法等國文明的強大壓力，通過文化概念的自我保存性，²⁵ 力圖建立抽象的德意志精神，期待統一而強大的德國。因而，除了強調學術自由以排除國家的干涉，又標舉大學自主的目標就是國家的目標。這種既要求知識分子群體的自主性，又不能忘懷統一而強大國家的某種矛盾，具體而微地集中體現在以康德、費希特和洪堡等所謂新人文主義者的思想上。

1798 年，康德的《學院衝突》²⁶ 就是第一本提高大學自主與哲學系地位的重要著作。康德認為，大學裡存在著兩類本質有別的學院，即：神學、法學與醫學三個「高等學院」，以及哲學這個「低等學院」。²⁷ 這種區別不在於學者的等級，而在於學院與政府的關係。然而，高等學院的學生是爲了擔任公職才到大學學習，他們只需具備那種社會職能必要的本職學能，不需要也不可能自由地思考。又因爲他們作爲政府的工具，所以必須置於政府的監督之下，不能自由地運用自己的知識。相反的，哲學學院的師生以探尋真理爲己任，除了理性他們不聽從其他指令，並於任何命題都一視同仁地在自由和平等的立足點來處理。質言之，高等學院因爲有用性（utility）而存在，必須接受政府的干預，而低等學院則信奉真理（truth）而存在，只處於理性而非政府的規範。前者訓練出作爲政府工具的知識分子（intelligentsia），自然也與專心致力於追求真理、服從真理的學者（scholars）完全不同。²⁸

²⁴Wissenschaft 是一個具有德國特色的字眼。直譯為知識的整體或知識性，但這個字又可等同於英文的 science，一般譯作科學。這裡我們要提醒的是：十八、十九世紀時，Wissenschaft 並非今日經驗科學或狹義的自然科學，而是一種無所不包的知識整體性。通過在 Wissenschaft 前面加限定詞，可以區分出新的學科領域，就是證明。例如：Geisteswissenschaft（精神科學）或 Kulturwissenschaft（文化科學）等。我們更不可忘記著名的新康德學派提出的認識論區分：自然科學／精神科學（Naturwissenschaft / Geisteswissenschaft）。

²⁵文明強調各民族之間的一致性，目的在消除民族差異；而文化的概念則是著重民族差異與群體特性，目的在一個民族的自我保存。積弱的德國採取文化概念，以抗拒被其他強國同化。參見埃利亞斯（1998: 61-6）。

²⁶*The Conflict of the Faculties* 大陸版中譯為《系科之爭》。考慮一般用法，我們改為「學院衝突」。

²⁷本段有關學院衝突的討論，參見康德（2005）。

²⁸康德將大學區分為國家可以介入的高等學院以及應維持自主性的低等學院，一直引起不同的爭議。直到廿世紀末，德希達還重新審視康德二百年前的這本著作。參見 Derrida（1992）；以及周平（2006）對德希達該文的評介。



在《學院衝突》中，康德系統地論述了處理和規範知識界與政府關係之間的基本原則，即：理性自律原則。²⁹ 這種自律意義上的自由，決定了理性公共運用的範圍，即為知識而知識的哲學，必須獨立於作為私自運用，即為服務政府而求知的各實用學科，並且在學理上，擁有對後者的最終裁定權。³⁰ 這種二元對立的學院結構，如同人類知識的二律背反，造成知識理論的缺憾。因而在繼承康德理論的基礎上，後來許多學者的工作就是進行修補、改造，甚至另起爐灶。其中，費希特是最重要的接棒者之一。

費希特同意康德思想自由的重要性，但不同意思想自由可以被國家限制。³¹ 在批判地吸收了天賦人權與社會契約論的觀點後，費希特主張：人們組成社會出讓的只是他們外在行動的權利，絕不能放棄也不可出讓自己內心意向的權利。國家權利來自社會的委託，位居社會內各種契約的核心小圈，只是社會契約的最大公約數，完全不是社會軸心的必要象徵。如果國家壓迫人民，人民有權修改契約或退出契約。換言之，「我們已經證明，國家本身是靠社會才存在的。國家本身應該把它本當歸因於社會的東西歸因於社會；我們即使沒有國家作中介，也會與社會相容。」這種將自由無限上綱的作法，實際上必然不為當道所喜。為此，費希特也吃了不少苦頭。³²

因而，費希特主張：儘管學者應服從國家階層的外在立法，但更

²⁹ 康德所謂自由 (Freiheit)，指的是一切有理性者必須具備的意志特徵，而意志自由的原則必須是它僅服從自己制定的、但卻普遍的法則，而且僅有責任依據自己的意志行動。換言之，意志不單制定普遍法則、服從普遍法則，更重要的是它是為自己立法，它必須被認作自我立法者。因而自由就不是率性、任意，甚至無法無天、恣意妄為；相反的，自由必須以自律 (Autonomie) 為前提。因而，康德說：「然則，除了自律——亦即『意志對自己是一項法則』的這項特質——之外，意志底自由還可能是什麼呢？」(康德，1990: 76)

³⁰ 有關理性的公共運用與私自運用，參見康德 (2002: 29-31)。

³¹ 本段有關國家的討論，參見費希特 (2007: 74ff)。

³² 1799 年，費希特為了捍衛學術自由失去在耶拿大學的教授職位。事情的經過大致是這樣的：1798 年費希特在《哲學評論》第 VIII 卷第 1 期上發表〈關於我們信仰上帝統治世界的根據〉一文，但被當局指責為宣傳無神論觀點。期間，費希特本人雖撰寫《向公眾呼籲》等答辯書，並蒙康德、謝林及其他學者為文辯護，但當局始終不讓步。1799 年，由魏瑪下達讓費希特辭職的批文，終於費希特被迫離開耶拿大學。參見費希特 (2006: 623-37)。



為重要的是，他還要服從學者為自己立的法。即追求真理、維護真理、捍衛真理。外部立法會讓人心存敬畏，因害怕而守法；但學者作為真理的守護者，內心有著神聖的理念、強烈的道德觀念以及高度的自尊心，他會為自己立法並自我完成，換言之，作為一個自律者，他為自己立法，外部世界毋需代他立法。因而，國家必須保障學術社群的自由，卻不應插手學術自由。相對的，學術社群的自由必須體現在：大學與外界隔離、讓教師與學生處在自由選擇的條件下，這種考驗會逐漸淘汰適應不良者，並維持學術社群的純粹性。

既然學者只熱愛理念，唯有理念才是生活的目的，那麼在培養學者的基礎上，費希特認為大學應是理性進步與探索真理的機構。³³ 體現在具體的內容上，大學的培養必然以追求知識整體性或廣義的學術（Wissenschaft）為目標，並培養學者具備學術地運用理性的能力。換言之，要揚棄片面的、機械的以及功利的，即理性的工具性運用，相反的，我們要以系統性的方式、哲學的精神來掌握和對待各個特殊學科。在此，哲學被認作所有學科的源頭，對其他學科具有支配地位；自然科學與人文學科都被認作哲學的分支，也都需要用系統性的方法來研究。能充分具備哲學精神、能學術地運用理性，才能真正理解具體學科、在生活中適當地運用知識以及將知識轉化為行動，這才是真正的學者。

十九世紀初，拿破崙的入侵打破德語地區諸邦林立的局面，德國立即面臨生死存亡的關頭。1806年的耶拿戰役，法國軍隊徹底擊潰普魯士軍隊，兵不血刃地進入首都柏林。當此危急存亡之秋，在法軍佔領下費希特毅然決然地挺身而出，發表十四次《對德意志民族的演講》，提出教育優先的口號。費希特認為德意志的劫難是極度膨脹的利己主義的自我毀滅。他並強調，唯有教育，特別是新教育，才能使德意志民族掙脫受壓迫的災難。³⁴ 亦即，必須自己救助自己。脫離利己

³³ 本段有關費希特論大學的使命與任務，參見陳洪捷（2006: 44-6）。

³⁴ 有關費希特新教育的觀點，參見費希特（2006: 267-82）；另參見梁志學（2003）對費希特晚期著作的解讀，特別是第五章。



主義的反理性漩渦，發揚自己的特點、激發自己自由的天性、成爲自律的生活。很快，這個理想就找到實踐的舞台。1810年，費希特就任柏林大學的第一任校長。

三、經由學術的教養（*Bildung durch Wissenschaft*）³⁵

十九世紀初，普魯士教育改革的主要動力是國家的危機和振興民族的期待。1806年，普魯士在第一次普法戰爭中戰敗，法軍進駐柏林；1807年，恥辱中簽署的「提爾希特條約」（*Treaty of Tilsit*），割讓了包括哈勒大學在內的近半國土。普王威廉三世撤離首都柏林，避難東普魯士。哈勒大學校長帶領部分教授覲見，請求在此基礎重建大學。國王答道：「好，有勇氣！國家應以精神的力量來彌補物質上的損失。」³⁶就在這種陰影下，普魯士開始進行大學的教育改革。

1808年，洪堡被任命爲新成立的內政部文化教育司司長，任務在全面改革普魯士的教育。³⁷他認爲大學是民族文化最崇高的具現，而在柏林建立大學有重要的象徵意義，除了具體落實大學改革之外，更增強普魯士乃至德國文化的自信與地位。經過緊鑼密鼓的籌備工作，主要在爭取一流學者到柏林大學任教。終於在1810年9月29日開辦日，柏林大學的教學活動正式開始。儘管在組織制度上，新建的柏林大學與傳統的大學並無區別，然而實際上，一種新的大學觀已經形成。

在〈論柏林高等學術機構的內部和外部組織〉一文中，體現了洪堡大學改革的主張與藍圖。³⁸洪堡開宗明義：高等學術機構存在的根本在於探究深邃博大之學術（*Wissenschaft*），並且學術被認作尚未解答的問題，因而始終處於探究之中。要維持追求學術的動力必須：根據一種根本的原則來解釋萬物、爲萬物建立一種理想，以及將原則與理

³⁵ 依洪堡的看法，學術的範圍遠遠超過以經驗爲基礎的自然科學。學術是純粹知識，而非實用的或應用的學門。因而，德國醫教授不允許替病人看病，而在十九世紀末以前工程、技術類科目不能列入大學課程，只能在專科學校教授。參見 Perkin, 1984; Simons, 2006。

³⁶ 轉引自：陳洪捷，2006: 23。

³⁷ 本段有關洪堡籌建柏林大學的討論，參見陳洪捷（2006: 22-6）。

³⁸ 本文節譯本收於：陳洪捷（2006: 197-201）。本段討論摘引自該文。



想結合形成一種理念（Idee）。哲學和藝術最集中和突出地具有這種追求意識，因而學術的統一性與完整性就可以相互補充、相互促進。

既然學術群體獻身於學術，就必須鍥而不捨地追求之。教師與學生都是群體的共同成員，他們因學術而共處，必須最大限度地認同純學術的觀念。孤獨（Einsamkeit）與自由是群體內成員遵守的原則，然而群體內部非強制性、非目的性的共同合作與相互鼓舞才能截長補短並激發創造力。因此，高等學術機構應該是具有閒暇且有志於學術和研究者相互鼓舞、共同合作的精神活動之場域，與國家無關。國家絕不能要求大學直接地與完全地為國家服務；而應當堅信，大學達成自己目標的同時，也實現了並且是在更高層次上實現了國家的目標。

柏林大學建校構想的這些主張，自然不是憑空杜撰，而是與當時知識分子群體有一定的親近性。如前所述，學術自由或學者天職等，都與當時德國的學術氛圍有關。然而，洪堡亦有其相對明確的個人特點：

首先，學術是一個永無止境的追求過程，但要長期維持這種旺盛的追求欲，一是必須層層上升直達最根本原則，並依此原則解釋所有事物；二是必須將所有事物觀念化、理想化，將事物提升為學術的研究對象；三是必須將普遍原則與具體事物的觀念結合，形成既普遍又特殊的理念。也就是說，要找出可以解釋所有事物的根本性原則；並且要將所有事物轉化為觀念，並因而成為學術的研究對象；最終還要有能力將原則與概念結合。這是一種將學術認作系統的、有機的主張：學術必然可以從某個最基本的原則推出所有細節，相反的，所有細節也都各自是一個獨立的環節，但他們又非互不相干，各不相涉，最終我們必須從他們的相互關係中，才能理解原則與觀念作為整體的意涵。因此，每個具體事物的觀念都能形成學術識的特定環節，都能成為獨立的學門，也都值得追求。但最終所有學術分支必須重新根據一個原則涵納，而在這個原則下的各個學術分支也才能取得定位，在相互補充、相互促進的狀況下，重新構成完整而一致的有機的學術體系。



哲學與藝術則是思考科學體系完整性與一致性的終極學科。因而，哲學具有對其他特殊學科的優越性，是居於核心和基礎的地位。大學處理的純學術的知識，其他實用知識被摒棄在大學之外。

其次，學術自由的目的是在於排除國家對大學的干預，爲了取得相對於國家的自主性。³⁹ 國家要爲這些獻身學術研究者提供穩定的工作環境，但又不能指導甚至支配學術研究。國家的介入根本不會促進學術工作，相反的，只會產生阻礙。這樣的純學術研究具有去利益性、非實用性的特質，與先前完全配合國家需要而訓練人才的方向完全相反。由學術社群依據自己內部規則，相互激勵、共同合作的成果必然遠遠優於學術社群外部（例如國家）的支配與控制。但作爲社會整體的一個環節，學術社群自發創造的成果，必然也會與整個社會調和，並達於一致。在學術自由的條件下，對於國家想要達成的目標、社會期待的實用性，最終必能達成，並遠遠超過國家、社會的預期。⁴⁰

再次，大學裡最能體現學術自由的原則莫過於「教的自由」（Lehrfreiheit）以及「學的自由」（Lernfreiheit）。⁴¹ 「教的自由」賦予教師自由開設課程、自己決定教材、自行決定授課方式；而「學的自由」目的：以引發學生內在學習動力（興趣、好奇心）取代外在效用動機（通過考試、生涯規劃），讓學生可以自行選擇課程、自訂修課計劃、自己決定修業年限，同時學生有權自由轉校，研究生可自選指導教授。更重要的是，在學術社群裡，教師與學生都因追求純學術而共聚一堂，他們都是真理追求者。透過研討課（seminar），作爲先進的教授應當將自己研究成果與學生分享，並帶領學生一起從事研究工作；在教師指導下，學生不僅要學習知識，更要學習方法，讓自己具備獨立研究的能力，並進而成爲學術社群的新血。

最後，知識則如世界一般，是不斷發展的。發展知識必須透過學

³⁹這是個洪堡早期關心的議題，參見洪堡（1998）。

⁴⁰其實這裡洪堡已經與國家妥協了，他未言明的理論預設是：一方面，學術追求的對象真理，是獨立於國家的目標，另一方面，真理與效用上的先驗一致性。

⁴¹參見 Flexner（1930: 317-8）。



術自由的保障，以及非利益性、去實用性的投入純學術，並將此研究成果出版以分享學術社群。⁴² 然而，追求學術的目的不是為了學術本身，更重要的是人格的養成，在道德、精神上的提升。因而，學術社群自由的目標教養是一個集體也是個人的狀態，依照某種藍圖，通過某種過程，而達到一種個性全面發展的狀態。自由而孤獨：⁴³ 自我選擇、自我實現、自我完成。而所選擇、實現與完成者，即個人天賦的完全發展、各種力量最充分和最協調的發展，最終教養成一個整體。

在新人文主義的脈絡下，通過康德、費希特、洪堡等人的有關學術的觀點，我們可以清楚了解「經由學術的教養」的意義。在此，學術只是工具，是達到完美教養的手段。完整的人格發展以及澄明的原創思想，這才是學術的目的。

（四）傳統的發明⁴⁴

傳統上，普魯士高等教育的改革被認作德國復興的起點，德國大學成爲其他國家爭相模倣、學習的對象，甚至 1870 年普法戰爭的勝利也都歸功於此。今天，改革的成果及其影響仍被傳誦：一般認爲，洪堡的大學理念雖然太理想化，但經由科學的教育（education through science）仍被認作大學的重要使命；⁴⁵ 而摧毀傳統大學並從根本上重

⁴² 出版與演說的差別可以追溯到啟蒙時代。出版作品（publish）本意就是為了公開某些想法讓它具有公共性（publicity）以及大眾化。而「自由演講」（free lecture），則是為了在那些設定為可以共同思考和批判的聽眾面前，演講者盡可能自然地展現他的觀念。參見 McClelland（1980: 128-9）。

⁴³ 若我們同意：「寂寞是一種不愉快的情緒，一種渴望與他人發生某種互動的情緒。」（Koch, 1997: 45）而「孤獨，就是一種與別人無交涉的意識狀態。」（Koch, 1997: 64）。陳洪捷也同意寂寞具有負面意涵，因而我們擬將 Einsamkeit 譯為孤獨。因而，學者的孤獨被認作一種自我教育、修養身心及培養個性的途徑。參見陳洪捷（2006: 60-4）。

⁴⁴ 這裡，我們借用霍布斯邦（Eric Hobsbawm）的說法：「發明傳統本質上是一種形式化和儀式化的過程，其特點是與過去相關聯，即使只通過不斷的重複。」

⁴⁵ 例如 Flexner（Flexner, 1930: 311ff）以為，德國新大學的首要目的在發展知識，而洪堡正確地將教學與研究結合，並因而導致「科學」的快速發展。這裡的問題是：就歷史而言，德國新大學成立之後，立即的結果是經驗性自然科學的衰退。直到 1830 年代後期，因為反抗以哲學為首的大學結構，經驗科學才再次興起。參見本—戴維（1989: 173）。因而，學術的知識整體性預設完全不同於後來以經驗為基礎的科學概念，新大學的重點也不是以發展知識為主。將「經由學術的教



建的洪堡式大學 (the Humboldtian University)，則被認作現代大學的原型，是現代研究型大學的先驅。質言之，洪堡的終極目標在摧毀德國既有的高等教育系統，建立全新型態的學院制度以及學術人。

在世紀交替之際，有關洪堡的再詮釋也慢慢展開，並逐漸形成風氣。傳統上，歸給或連結到洪堡的一些大學之理念，例如：教與學的自由、教學與研究的統一、科學與學術的統一以及「純科學」對專門技職學校的優先性等，這些長期傳誦的說法、這些看似自明的主張是有疑義的，必須加以質疑。⁴⁶

1. 在文化及教育司任職的 16 個月裡，洪堡實際主導普魯士高等教育的改革、建立柏林大學。然而，隨著洪堡快速下台，他的改革似乎沒能完全貫徹，最多只能說是創始者。

2. 直到十九世紀末，洪堡是以語言學家聞名於世，而非教育改革家。更重要的是，洪堡有關大學之理念的最主要論述（即〈論柏林高等學術機構的內部和外部組織〉一文），1903 年才出版，而且才只有十頁。⁴⁷ 因而，談到洪堡改革的持續性與系統性，顯然有極大的問題。

3. 此外，由於洪堡心目中的大學是以追求純學術為志業，除了國

養」解讀為「經由科學的教育」(education through science)，應該是一種誤讀。實際上，這種誤讀是將 Wissenschaft 等同於發展知識，即某種經由研究產生的新知識分支或知識的深化。這裡的研究不可避免的與競爭的概念關聯起來：研究的專業化導致競爭力。「經由學術的教養」被認作「經由科學的教育」，最終則成為「經由研究的教育」。但對洪堡而言，研究之所以有價值，是因為它對陶冶性情的潛力。參見 Simons (2006)、Ash (2005)。

⁴⁶Ash 稱之為洪堡迷思 (the Humboldt Myth) (Ash, 2005)；而 Charle 稱之為「洪堡式大學的迷思」(the Myth of the Humboldtian University) (Charle, 2004: 48)；Nybom 稱之為洪堡傳奇 (Humboldt Legacy) (Nybom, 2003)；Paletschek 則稱之為洪堡的發明 (the Invention of Humboldt) (Paletschek, 2001)。我們以 Ash 為例說明這些迷思的相關問題。Ash 指出：(1) 直到廿世紀初，這些觀念才與洪堡的名字連結起來。(2) 在柏林大學成立之前，與現代研究型大學相關的制度結構與實作早就存在於其他大學，而其他條件則很晚才出現。(3) 脫離實用考量的純學術優先性，在德語區大學從未真的建立起統一的管理原則。(4) 十九世紀末新發現的洪堡有關高等教育的文件，與被預設成他創造的系統的危機，同時發生並且具有一致性。(5) 因而，神秘的洪堡式理想以及現代高等教育的現實之間的緊張關係，不是到 1960 年代才出現的，而是要更早得多。參見 Ash (2005)。

⁴⁷參見 Krull (2005: 100)。



家支持外，大概沒有其他可能。⁴⁸ 因而學術自由的理想就會在國家的需求與要求下，逐漸變質。由上而下的改革，自然也有其極限。政府的監視不曾停止，統治階級的疑慮，1814年，拿破崙第一次下野，教育政策為之一變，改革就陷入停頓。正如法國高等教育改革一般，普魯士的高等教育政策也隨著政治情勢的變化，而具有不連續性。

4. 洪堡等新人文主義群體，主張以哲學統領所有學科，拒絕經驗研究作為自然科學的基礎。因而改革初期德國新大學的經驗自然科學，並未如一般所言呈現飛快的進步，反而衰退。⁴⁹ 相反的，直到1840年前後，德國的自然科學研究才由柏林大學外圍的其他學校，如Göttingen、Königsberg、Leipzig等大學，再次發展起來。⁵⁰

因而，單純地想要將某些理念直接歸屬洪堡，並以此為出發點建構大學發展過程的觀念論取向，不可能成功。相反的，通過重新檢視歷史，我們應該指出這樣的建構不僅文獻不足以支持，事實上，是一種迷思。也就是說，它想要宣稱：現代大學的發展是從柏林的教育改革開始，並由此而傳播世界。(Krull, 2005) 今天在許多方面，特別在教學與研究的關連，洪堡都是某種象徵，也成為反思現代大學之理念無法迴避的起點。然而，正如Ash說的：「迷思不必是謊言，只要能構成『共同的認同』即可，儘管具有某種『反烏托邦』的形式。」(Ash, 2006)

參、紐曼的大學之理念

一、大學的衰落與復興

成立中古大學一般需要兩樣條件，即教會與國家的保護和特許權

⁴⁸ 本段討論國家對教育改革的影响，參見 McClelland (1980: 141-5)、Charle (2004: 49)、Perkin (1984)。事實上，直到1840年，德國大學還處在極嚴峻的國家監視下。(McClelland, 1980: 152)

⁴⁹ 有關教育改革初期自然科學不進反退，後期的發展其實與大學的組織結構、大學實驗室的功能轉型有關。參見本—戴維 (1989: 171ff)、McClelland (1980: 162ff)。

⁵⁰ 有關德國大學的數學與自然科學的發展，參見 Bockstaele (2004: 499-505)。



利。⁵¹ 英國宗教改革的直接起因於亨利八世的欲望：他想要離婚的願望遭到教皇堅定的拒絕，因而國王決意與羅馬教庭翻臉。在通過一系列法律，包括 1534 年的〈君權至上法案〉(Act of Supremacy)，之後英國教會不再受制於教皇，而國王則成為英格蘭教會的最高權威。從此，大學的命運就向國家傾斜，而國家更能夠、也更願意在每個重要轉折點上進行干預了。⁵² 在王室的關切中，一方面授予牛津大學與劍橋大學各項特權，另一方面壓抑其他大學的設立，兩所大學獨佔英格蘭大學市場，後人乾脆稱之為牛橋 (Oxbridge)。直到十九世紀初，或是改朝換代，或是天主教、國教與新教之爭，都與這兩所大學交織在一起。

這時的大學教育都是所謂「自由教育」(liberal education)，即不是職業(vocation)導向的教育，而是著眼在發展學生的道德和知性能力。⁵³ 因而自由教育的先決條件是「自由」(free)，預設學生位居自由的社會位置，即：不是屈從、卑下、任人使喚的僕役，而是毋需仰人鼻息、能夠獨立存在的社會位置。在衣食無虞的條件下，他們可以免於奴役(free from slavery)，他們到學校就是特許不用工作，並以閒暇時間自由思考，從而發揮人性最高貴的部分。在這種博雅教育的薰陶下，養成開放的道德品質，並在精神上雍容大度，成為紳士(gentleman)。然而，通過等級制度、教學內容以及宗教排他性等制度性設計與排除，

⁵¹ 由於政治與宗教間的鬥爭，引發巴黎大學大規模的教師與學生的遷移，因而直接或間接產生了牛津和劍橋大學。遲至十三世紀中，牛津大學與劍橋大學都已經得到天主教會和英國君主的承認。課程內容和所有中世紀大學一樣，都是三科(文法、修辭學和邏輯學)以及四藝(算術、音樂、幾何和天文學)。到十五世紀中期，大學本身也有著一定的自主性：校長以降的各級行政職務都由選舉產生，學者和學校不受教區以外的法院管轄。參見 Anderson (2006: 3ff)。

⁵² 例如：1535 年禁止學習教會法，導致頒發學位的困境；1545 年決定把大學的一切財產置於國王的支配下，而通過說服國王創設皇家學院，牛津的基督教堂(Christ Church)以及劍橋的三一學院(Trinity College)，兩所大學得以保存；1604 年，國會各保留兩個席位給牛津大學與劍橋大學，但同時通過 Act of Uniformity 和相關宗教法案，要求兩校成員必須是英國國教的忠實信徒。此後牛津大學同意招收的對象必須支持聖公會的〈卅九條信綱〉或〈卅九條〉(The Thirty-nine Articles)，而 1613 年英王詹姆士一世要求劍橋大學，非國教徒不得授予學位。結果導致兩校學生幾乎清一色都是英國國教徒。幾百年間，牛津大學與劍橋大學是英格蘭僅有的兩所大學，儘管存在諸多差異，但英國人還是習慣合稱為：牛橋(Oxbridge)。

⁵³ 本段有關自由教育的討論，參見 Sanderson (1975: 1ff)。



牛橋體制具體而微地表現了階級社會的面貌。⁵⁴

當歐洲大陸如火如荼地展開各種高等教育的改革計劃時，直到十九世紀初，英格蘭還只有牛津與劍橋兩所大學。雖然兩校擁有一定的自主性，但由於幾世紀以來牛津與劍橋是不列顛僅有的兩所大學，陋習與腐化的程度也相當驚人。沒有競爭的結果造成組織僵化、紀律鬆散，最嚴重的是完全與外界脫節。這種歷史的惰性使牛橋體制失去了主動尋求改變與發展的可能，成了時代的落伍者。因而儘管工業革命後，英國成爲世界上資本主義最發達的國家，但與歐洲其他國家相比，它的高等教育卻是最落後。結果，當外在環境變遷而產生新的需求時，人們無法從封閉的牛橋體制中得到滿足，其他機構就起而挑戰既有權威。⁵⁵

十六世紀時，蘇格蘭已經擁有四所大學。與受制於王室與國教的英格蘭大學相比，蘇格蘭大學較民主，宗教信仰也較寬容。招生方面，不排除非國教徒、短期進修或不拿學位的學生註冊，培養目標不限於紳士和牧師，在普及教育及思想解放上起非常大的作用。課程方面，在原有古典教育的基礎上，盡可能涵蓋新式科學教育，學生不用參加任何宗教或政治考試，到十九世紀，許多課程已經不用拉丁文，改用英語教學。此外，由於經費不足，蘇格蘭大學採取新的教授制，結果證明教學與研究的深度與廣度都大大的提高，科學的各分支也逐漸發展起來。⁵⁶ 十八世紀中葉起，蘇格蘭大學提供整個英國最好的高等教

⁵⁴學生一般分爲貴族、自費生以及工讀生，基本上以中上階層為主。諷刺的是，直到十九世紀初，受教育的紳士們與大學的關係只是暫時的，他們在大學逗留一段時間後，就回到家庭爲他們設計的生活軌道去，如：牧師、服務王室或繼續當貴族等。而那些貧窮的或出身卑微的學生，大學的教職已經是不錯的出路。至於完全取消宗教限制則要到 1871 年之後。參見 Charle(2004: 61-4)以及周愚文(2008: 231-4, 240-3)。

⁵⁵參見 Perkin (1984)。

⁵⁶1574 年，蘇格蘭學院改革者 Andrew Melville 在一般的現職教師 (regents) 之外引入教授 (professor) 職位。所謂現職教師制指的是，在整個學習過程中，同一班學生的所有課程都由一位現職教師持續教導；而教授制則將自己全部精力投入一個專門學科的研究與教學。明顯的，現職教師無法在某一門特定學科上專精，但教授無法完全了解學生，甚至有些學生完全沒有教授認得。在各有利弊的狀況下，教授制直到十八世紀才確立，並且最終成爲現代大學的主流。參見



育。非國教徒學者、啓蒙思想家、道德哲學家、自然科學家等，群集蘇格蘭大學並訓練出一大批優秀的學者，成就了蘇格蘭大學的輝煌時期，並在工業革命發揮重要的作用。

另一方面，十七世紀末以降，啓蒙運動的一個重要成果，是宗教上理性主義的進展。到十八世紀初，英國宗教已深受理性主義的影響，不論國教派或不奉國教派，普遍都缺乏傳統宗教道德與靈性上的權威。由於英國國教教會與國家長期糾纏不清，教會本身即是一個特權階級，構成社會與政治一個不可分割的部分。牛橋畢業生下焉者成爲貧困教區的牧師，上焉者成爲教士甚至主教，幾乎沒有人願意進工廠、貧民窟向工人、遊民傳福音。因而，在雙元革命後、在世界不斷世俗化的進程中，英國國教對大城市和新工業城鎮居民也完全失控，傳統的農村國教牧師不知如何掌握各種新的群體，更不知如何拯救都市貧民窟的可憐靈魂。⁵⁷ 除了來自福音派的奮興（Evangelical Revival）的挑戰外，⁵⁸ 國教的危機還有來自內部的分裂。國教內部的聖公會福音派演變成低派教會（Low Church），進而反對高派教會（High Church）。⁵⁹ 在內外交逼的情況下，一時之間國教高派教會處境愈形艱難、似乎岌岌可危。與新興階級嚴重脫節，造成新教蓬勃發展、教派林立，代

Hammerstein (1996: 134-40)。

⁵⁷本段有關國教派的討論，參見霍布斯邦（2006: 273-91）。

⁵⁸其中最重要的是衛斯理領導的循道宗（Methodism）最爲重要。由於國教不熱心傳教，教區牧師不關心窮苦人民，衛斯理傳教的對象不是上國教教堂做禮拜的人，而是國教忽略的男男女女。衛斯理的神學思想主要來自路德、喀爾文以及清教徒的思想，認爲只要生活上表現順服上帝旨意即可得救，即悔改歸正；另一方面反對喀爾文的預選說，倡言基督爲一切人受死，不過只有信徒才能從基督受死得益。衛斯理很注重推行慈善事業，致力於救濟貧苦教友、積極改善社會風氣、照顧病患、設立學校等，與國教產生鮮明的對比。到1850年，英國的宗教已經可以平分爲國教徒與不奉國教（Nonconformist）的基督新教徒。造成公理宗、浸信會和循道宗興起的原因，即個人性、福音的信仰。雖然衛斯理不願信徒與國教分離，但他死後循道宗還是自立宗派。在他的影響下，國教內部也形成聖公會福音派。參見華爾克（2005: 792-806）。

⁵⁹這是十九世紀才有的區別。高派教會教徒一般出身上層階級，在禮拜儀式上重視傳統與大公教義、做隆重的彌撒（high mass）。而低派教會教徒則往往出身平民，偏愛樸實的崇拜儀式、甚少沿襲古禮，注重聖經。另還有對於神學信條的不滿，形成一種新的開明的廣派教會（Broad Church），傾向人文主義的神學思想，關心教會與文化的生活。但嚴格來說，廣派教會並非一種派別。參見華爾克（2005: 856-9）。



價自然是主流教會影響力的削弱。在商業和工業的衝擊下，新教的排他性和堅持人與上帝之間的個人交流，以及道德上的嚴謹性，吸引了正在興起的企業主和小資產階級。⁶⁰

來自蘇格蘭的競爭以及國教勢力的日趨式微，造成了英格蘭新大學改革。1832年通過〈國會改革法〉(Reform Bill)，將權利開放給中產階級，民眾的教育問題變得迫切起來。此時，社會逐漸對兩所老大學產生不滿，並因而創建新大學，如倫敦大學(University of London)和達蘭大學(University of Durham)，以滿足社會的需求。正當新大學活力十足，招生人數節節上升之時，牛橋的招生人數卻不斷滑落。這不僅造成牛橋體制極大的恐慌，同時，政府在各界的壓力下，開始對這兩所古老而又保守的大學進行干預。這一切都迫使兩校不得不進行改革。直到1854年通過〈牛津大學法〉並於1856年通過〈劍橋大學法〉之後，牛津大學與劍橋大學才重新恢復活力。在持續改革並不斷調整的努力下，兩校才又再次重掌英國高等教育的牛耳。不過到十九世紀末為止，新的牛橋體制還是菁英教育。⁶¹

二、牛津運動(Oxford Movement)⁶²

基本上，從光榮革命到十九世紀二〇年代以前，英國的統治模式依照政教聯合與獨尊國教的原則，有效地維持了一百多年。然而，「在1828年到1833年之間的憲政革命，對英格蘭教會的一個後果就是：宗

⁶⁰這裡，我們可以想到韋伯《基督新教倫理與資本主義精神》的重要提醒。

⁶¹有關牛津大學與劍橋大學的改革，參見Anderson(2006: 18ff);周愚文(2008: 240ff)。

⁶²1833~1845年間，一群年輕的牛津學者：John Keble、Hurrell Froude、E. B. Pusey以及紐曼等人，挺身而出，重新探討教會自身的性質。他們前後發行九十號的《時代書冊》(Tracts for the Times)，通過這種方式宣傳理念。因為他們多數與牛津大學有關，運動展開又以牛津大學為大本營，故稱為牛津運動，又稱書冊運動(Tractarian Movement)。作為一個運動，除了長期友誼的情感關係外，核心人物的基本思路與共同關懷具有理念上的親近性。因而，一方面撰寫的內容既是自我證成的集體表徵，也是群體共享的正當辯護；另一方面刊行的書冊，對外代表群體、對內凝聚共識。底下有關牛津運動的討論，儘管聚焦在紐曼撰寫的書冊上，但我們將內容認作知識分子群體互動與對話的集體成果。此處限於篇幅與學養，筆者無能亦無法完整呈現主要領導者的思想，深感遺憾。有關牛津運動進一步更細節的處理，參見Nockles(1994)、Chadwick(1992)、Church(1970)。



教與政治不能再以『一體的兩面』出現。」(Nockles, 1994: 44) 在逐步廢除宗教迫害和排斥原則下，國教霸權的統治地位正在瓦解，而國教也不能再獨佔政治權力。在正統國教徒眼中，政府的作為無異於嚴重的背叛，更令人擔心的是，這只是一個開頭。因而，牛津運動或書冊運動的主要目的是：一旦教會與政府分離的災難突然降臨，能為英國教會提供一個存在的理由。於是，在一種恐懼的氣氛中，誕生了書冊派 (Tractarian) 信仰復興運動。⁶³

作為國教的堅定信仰者，基督教乃是國家法律與道德的基礎，而國教教會則是法律與道德的守護者，這是顯而易見、毋庸置疑的。因而，紐曼在《時代書冊·第一冊》中問道：「難道政府和國家竟然完全忘記了它們的上帝，以致連教會也要拋棄，剝奪其在人世間的榮譽和收益，這樣，你們靠什麼去要求群眾尊重你們和聽從你們呢？……由此出現的問題是：如果國家拋棄我們，那麼我們該把我們的權威寄托在那裡呢？……（我們的權威）賴以建立的真正基礎乃是我們的使徒世系 (OUR APOSTOLICAL DESCENT)。」⁶⁴ 換言之，紐曼認為國教的權威來自從基督以來的使徒統緒 (apostolical succession)：由主耶穌基督將他的聖靈傳遞給使徒，使徒再依遞嬗 (transmits) 原則代代相傳，如此這個神聖的禮物就傳到國教的教士，他們是神指定要來協助我們的。因此，那些沒有依照這種方式被予聖職的教士，不可能擁有這個神聖的禮物，他怎麼可能給你他沒有的東西？由於這一原因，我們務必認為，凡未以這種方式被授予聖職的人均非真正被授予聖職的人。這篇檄文堅定的宣示正統派見解，長達十二年、以出版書冊為形

⁶³ 在〈紐曼選集導論〉中，許牧世認為這一運動的重要主張可以歸納為以下三點：（一）反對把教會當成國家的一個部門，即反伊拉斯都主義 (Erastianism)；（二）鼓吹尊重古制及教會傳統，認為真正的教會必須具有大公性及使徒性這兩個條件；（三）反對政治上的功利主義，和宗教世俗化，更排斥自由主義精神侵入宗教信仰領域。反對新教的各種改革論調，反對任何對信仰問題的非權威的解釋，反對「個人判斷」。(紐曼，1991: 15-6) 其他相關歷史討論，參見 Nockles (1994: 104ff)；華爾克 (2005: 859-62)；王晨 (2005)。

⁶⁴ 1833年9月9日出版的《時代書冊·第一號》(Tracts for the Times, no. 1)，標舉出牛津運動的主軸。參見 Church (1970: 80-4)。然而，紐曼認為：「1833年7月14日，Keble 在大學禮拜堂發表著名的：〈舉國叛教〉(National Apostasy)，我將這一天認作牛津運動的開始日。」(紐曼，1991: 29)



式、環繞信仰核心主題論辯的牛津運動正式展開。

基本上，牛津運動是十九世紀理性主義與自由主義的反動。⁶⁵ 紐曼說：「我所攻擊的是自由主義；⁶⁶ 我所謂的自由主義，是指那反教義的原則和它的發展。……我深信一個以那教義為基礎的宗教教訓是對的；這即是說，有一個有形的教會，以聖禮及儀節作為無形恩典的工具。」（紐曼，1991: 40）紐曼相信，自由主義因為太過相信理性主義，而這種理性只是窄化的理性，不但君臨人類其他能力，也容易沾染理性的傲慢，從而逐漸損害到道德與宗教。因而，自由主義的真正危險在於人類將理性上升為一切真理的法官，認定包括信仰、啓示等真理，都必須通過理性的檢驗。相反的，懷著無比的信心，紐曼認定理性只是「信仰的奴婢」，不能妄自尊大甚至越俎代庖。另一方面，福音主義主張「因信稱義」的教義，以聖經為基督教真理的基礎，而以上帝在每個人心中的活動為拯救的基礎。基於對人類激情與傲慢的洞察，紐曼指出福音主義的弱點在於：因為只起於一種主觀私人性的信仰改變，而這一改變又可能是起於任性或錯誤，個人判斷無法保證真理的權威性，故不能抵抗思想上的假自由的侵蝕。因而，單純信靠聖經不足以抵禦自由主義誘惑性的暗示，在面對理性主義的挑戰時，亦瀕臨支離破碎。

因此，紐曼特別強調教條與聖事的重要性。基督徒需要根植於早期基督教教父及傳統智慧中的教義。紐曼希望以教會傳統為基督教真理的基礎，並以真正普遍而使徒性的教會做的善功、事功（包括洗禮、聖餐、堅振（confirmation）、告解的功效等等），作為得到上帝的恩典以及拯救的基礎。於是他再次看重儀式，並且更注意聖壇的神聖、白

⁶⁵從理性主義與自由主義傳統的觀點來看牛津運動，霍布斯邦認為：雖然反自由主義者對政治影響力不大，但他們卻發揮了相當大的宗教感染力。因為他們對希望回歸神聖的過去，上層階級的敏感青年，包括紐曼，紛紛投身羅馬的懷抱，並因而帶動了天主教的顯著復興。參見霍布斯邦（2006: 287-91）。

⁶⁶自由主義是一個複雜的概念，紐曼說指的是宗教上的自由主義。他說：「自由主義是錯誤地以人的判斷來處理那由啓示而來，在本質上超乎人類判斷能力而又與它無關的真理。並且聲言以內在的根據來決定那完全憑聖道的外在權威而必須接受的命題的真理與價值。」（紐曼，1991: 249）



法衣以及蠟燭的重要性。這裡要注意的是，紐曼主張重新恢復教會的權威，但不是現在的天主教，而是要回復古代的、未分裂的教會，不只要恢復教義，還有禮拜和禱告儀式。但是對許多國教徒以及持異議者而言，這很像回到羅馬天主教。

爲了消除國教徒的疑慮，1836年紐曼力倡中庸說（Via Media），主張國教應當在羅馬以及抗羅宗這兩個極端之間，走第三條路，因爲「天主教幾近腐化，而新教各派則簡直是異端。」⁶⁷ 因此，國教應當繼承使徒教會和接受教父信仰，強調教會的大公性（Catholicity）及使徒性（Apostolicity），⁶⁸ 強調教義（doctrine），教規及教牧聖職的權威性。固然這一時期他拒絕接受天主教的「不能錯誤」的權威，但對新教尊重的個人判斷卻更加反感。基本上，紐曼的中庸說主張一個保守的、復古的、宗法的運動，而書冊派明顯地傾向羅馬。因而，牛津運動可認作英國國教中天主教派別的一次復興，其領導者認爲自己是古代信仰和聖禮的恢復者。他們討厭革新者的想法，也不信任任何新事物。但牛津運動也不只是古代傳統的單純回歸，更是具創造性的重新表述。某種意義上，牛津運動可以認作浪漫主義和保守主義對自由主義與理性主義的反動。至此，中庸說已經有明顯偏頗，而失去其中間路線的意義。

終於1841年，紐曼發表《時代書冊·第九十號》，⁶⁹ 主要在討論國教的〈卅九條〉。文中紐曼認爲〈卅九條〉只有消極性批評錯誤的價值，不能代表真理，並與羅馬天主教的基本主張並不衝突。⁷⁰ 除此之

⁶⁷ 本段有關紐曼中庸說的討論，參見紐曼（1991: 11ff, 1991: 55-6）。

⁶⁸ 大公性（Catholicity）是基督教會的特性之一，即普世性。早期教會認爲教會是普世團體，承認同一信仰、奉行同一洗禮、負有同一使命、同有一位元首；而大公教會（Catholic Church）則是指教義正統、具歷史性的早期基督教教會，以抵禦異端思想。另一方面，使徒性（Apostolicity）指的是教會是由基督的使徒建立的。參見盧龍光（2007）。

⁶⁹ 《時代書冊·第九十號》（也是最後一號），是紐曼答覆他的門生 W. G. Ward 提出的「英國教會能否恢復其大公性」而作。內容涉及對國教基本信條〈卅九條〉的解釋。毫不掩飾對羅馬的好感，並明顯表示對宗教改革（Reformation）的敵意。參見 Chadwick（1992: 43ff）、Church（1970: 182ff）。

⁷⁰ 紐曼認爲，〈卅九條〉反對的「羅馬教義」只是那些「顯著錯誤」的流行的信仰和慣例。然而，他主張：「國教會信條並不反對大公教會的教訓，它們不過在局



外，紐曼還認為儘管羅馬教會並非無瑕，但卻掌握了時代的脈動，即作為大公教會（Catholic Church）應具備的大公性。對紐曼而言，國教與羅馬最重要的爭議在於，前者以古制或使徒性為主旨，而後者以大公性為主旨。而真正的教會是兼有大公性與使徒性的。九十號書冊發表後，英國國教會的領袖紛紛表示反對，《時代書冊》被迫停刊。而國教作為真正教會的信仰，紐曼也開始動搖。1845年，紐曼改宗，改奉羅馬天主教。牛津運動落幕。

牛津運動的目的不只為國教高派教會辯護，並且還試圖恢復教會對政府的精神性指導。這場運動展開一個普遍深入和影響深遠的宗教信仰復興運動，它恢復了對早期基督教領袖著作的研究；它強調生活的神聖性和嚴格的道德傳統；它恢復了秘密懺悔和赦罪的紀律，恢復了各宗教團體；它注重宗教禮儀和禮拜方式。這些主張讓這場運動有著濃厚的天主教色彩，最後走上發動運動者的「非預期的後果」（unintended consequence）。然而對紐曼而言，個人的抉擇、成敗毀譽並不重要，他的使命在於：面臨基督教信仰生死存亡的危機時代，對抗一切世俗化觀點的滲透，在理性懷疑論的破壞下，堅定地保全純精神、純靈性的信仰。這一切形成思想和實踐方面的普遍變化，無異於發生了一場革命，一場宗教性的、關乎信仰的、精神的和靈性的革命。

71

三、宗教與科學

對於講求效率的現代讀者而言，《大學之理念》並不是一本容易進入的書。⁷² 在談到現代高等教育感興趣的議題之前，讀者就會碰到某

部上反對羅馬教義；它們大部分是反對羅馬的顯著錯誤。」（紐曼，1991: 64-5）在後來的《自我辯護》（*Apologia pro Vita Sua*）一書中，通過幾乎對〈卅九條〉逐條討論的方式，紐曼花費不少篇幅為自己的說法辯護。參見紐曼（1991: 66ff）。

⁷¹ 在1891年Church將牛津運動定位為純粹的神學運動以來，解釋觀點一直進展不大。由於篇幅與主題所限，本文主要也從這個角度切入。然而，最近已經有一些從社會和政治的非宗教性面向重新檢視的作品出現。例如：Nockles（1994）。

⁷² 本節處理的主要是《大學之理念》的第一部分。有關《大學之理念》一書的摘要與主要論證，參見〈大學之理念導讀〉（‘Reading *The Idea of a University*’），收在Newman（1996: xiv-xxxiv）。



種閱讀障礙。書的開頭，紐曼花費大量篇幅討論今天大多數關心大學教育者並不關心的內容：神學作為知識的一個分支、神學對其他知識分支的依賴，以及其他知識分支對神學的依賴。此外，貫串全書的三個主題：天主教大學的必要性、何以大學之中傳授的是自由教育而非職業教育，以及文學、科學與宗教教育、宗教權威之間的關係；我們熟知的並且最重視的自由教育，僅是其中之一。然而，這不僅是當時他演講對象的主要關懷，更是他終身魂縈夢牽之所在。我們必須盡可能還原文本論述的脈絡，才不致於以偏概全，甚至斷章取義。

（一）事實上，將大學界定為「一個教導普遍知識的地方（a place of teaching universal knowledge）」（Newman, 1996: 3，斜體為文本原有），紐曼的目的就是讓神學成為大學的一個必要的學門。一方面，因為既然神學無可置疑地是知識的一個分支，作為普遍知識匯集地的大學，理所當然不可能排除神學知識。另一方面，儘管教會對大學的完整性是必要的，但大學仍應獨立於教會的關係之外。因為大學是知性的（intellectual）鍛鍊，目標是揭示真理，而教會確信真理是他真正的盟友，也確信知識與理性是信仰堅定的侍從。在這個主要論證中，紐曼清楚地反對摒棄宗教知識的一般大學，同時也批判新教或世俗大學的「自由思想」或「無神論」，認為這些大學無法提供作為追求真理的大學教育的典範。在他的認知中，把神學完全拋在一邊，蔑視宗教知識的價值，只不過是一種充滿偏見的、偽裝自由的價值預設，確切地說是逃避真理、懼怕真理、不敢面對真理。而其結果必然是因為知識的不完整、缺乏追求真理的勇氣，而導致自私、偏狹的人格養成。因而，包含神學教育的天主教大學，才是真正匯聚普遍知識的大學，也因而是所有大學的典範。

（二）接著，紐曼要讓他的聽眾接受：這樣的大學應該提供自由教育而非職業教育。這幾乎成為許多人對紐曼大學觀的全部印象。基本上，他揭櫫的大學自由教育的理想，堪稱是十九世紀的古典版本。通過《大學之理念》第一部分第五講〈知識自身即是目的〉，紐曼展開他精采的論證。



一般認為，知識是對外在事物的感知與理解，或者在通過機械性背誦或操練的過程後，成爲一種工具性的技藝，具有實際的成效，最終成爲一種實用的知識（Useful Knowledge）。然而，紐曼並不否定知識具有外在與特殊的價值，也不反對知識具有現實與具體的實用性，但他心目中的知識完全不是這樣。他主張：「知識就是知性的知識，是通過感官感知之後的掌握，會對事物採取某種看法；知識又遠不止於感知，它能一邊觀察一邊對觀察的東西進行推理，並以某種理念賦與觀察所得。」（Newman, 1996: 84）如此說來，知識毋需依託外在目的、自有其價值，知識自身即是目的。這種不只是工具、不依賴其他目的、自身即是目的的知識就是自由的知識。如此，知識不是一種外在的獲得，而是心智的一種狀態或條件，具有個體化與永久性。

將願意教導與願意學習的人聚集一處，大學就是一個教育的場所，一個知識的教導、傳授與交流的地方，一個人才匯聚地。然而，這裡教授、交流的不是實用的知識，而是值得追求且自爲目的的自由知識。教育絕非把一大堆不能消化、無法吸收的東西塞到學生腦袋裡，以致於他拒絕接受這一切。⁷³ 相反的，從整體觀照零星、瑣碎的東西，同時掌握部分自身的價值並決定相互依存的關係，這些能力才是心智的擴展，也才是教育的真正目的。理所當然，大學教育真正且適切的目的並非學習和獲取實用知識，而在於知性的訓練，在於建立以知識爲基礎的思想或理性。知性不是用來造就或屈從於某些外在目的、某種具體職業、某些特定學科，而是爲了知性自身的自我訓練、自我認識以及自我成就。因而，「教育是爲獲取知識作準備，是相稱於所作準備而傳授知識。」（Newman, 1996: 104）換言之，教育讓人作好準備，他將擁有一切職業需要的知識。

受過教育的頭腦具有整體知識的大致輪廓，能認識到整體中的部

⁷³對紐曼而言，教育不是對很多事情一知半解或記得一些枝微末節，必須是有助於知性的培養和形成，而知性才能掌握自由知識。我們不可能想像：對幾十門學科的泛泛了解就意味著博學而不是膚淺；只是購買書籍、上課聽講、考前背誦、參觀訪問等，就認為知識長進、知性提昇。這樣的學習就變成：不努力、不專心、不刻苦；沒有扎實的基礎，沒有進步，沒有結果。參見 Newman（1996: 103）。



分，以及部分與部分之間的相互關係與作用，這種知性上的養成雖然不具有具體職業的實用性，但絕對是真正和完全有用的。紐曼說：「學生得益於一種知性傳統，這種傳統不依賴特定的教師，且能引導他選擇學科並能為他的選擇提供恰當的解釋。他能領會知識的大綱要、知識根據的原則、知識各部分涵蓋的範圍、知識的光照和知識的陰暗、它的重點和不重要部分。這是他用別的方式無法領會的。因而，這就是他接受的教育稱為『自由教育』的原因。這會形成一種持續終身的心智習慣，它具有自由、公平、冷靜、節制，以及智慧等屬性。」(Newman, 1996:77) 通過自由教育培養知性，是一種值得追求的目標：不僅有益於判斷力、有助於鑒賞力，同時也能吸引他人、感染他人。先是對自己有用，然後通過他，對世界有用。因而，如果自由教育是好的，那它必然也是有用的。⁷⁴

(三) 最後，眾所周知自由教育的目的為的是培養紳士，是具備批判性知性能力的個體，同時也是敏感於社會道德的公民。知性訓練不僅對自己有用，也能產生社會方面的有用性。「紳士絕不會傷害別人、讓人痛苦。……他的主要工作只有移除障礙，使與他有關的所有自由和不尷尬的行動不受妨礙；並且協同別人的行動而不率先行動。」(Newman, 1996:145) 所有與他相處的人都會如沐春風，紳士會讓每個人感到輕鬆自在。飽受哲學、文學以及科學陶冶的紳士，他具備所有世俗生活的良好品格，然而本質上這些氣質是塵世性的。儘管知性的訓練能讓人更優雅、更有品味、更有判斷力，也有益於思考宗教問題，但它同樣也可能因為自大、傲慢、輕忽等習性，而犯下種種罪行。通過自由教育只能讓人具備塵世的道德，而不能讓人真的擁有真正的良知與德性 (virtue)。⁷⁵ 道德品味絕不可能替代真正意義上的良知，

⁷⁴這裡，紐曼區分職業教育的實用性以及知性教育或自由教育的有用性，自由教育的有用性恰好來自於它自身的無具體實用性。自由教育是知性的養成教育，讓人具備學習與獲取所有具體知識必要的條件與能力。參見 Newman (1996: 116-7)。

⁷⁵通過闡明謙卑 (humility) 與屈尊 (condescension) 的意義，紐曼清楚地區辨世俗道德與神學意義的德性之間的差別。從行為的德性這個觀點看來，謙卑不僅表現為自願放棄自己的特權，並且也表現在屈就狀況的實際參與及承擔，亦即：不是佯裝處在低微的地位，卻無法忘懷自己的重要性。而世人使用屈尊這個詞，實際上是指一個人穩穩地坐著，毫不費力地稍微欠一下身。這是一個傲慢的動作，他



行為優雅也絕不可能冒充德性。知性有其作用，但必須限制在這個範圍，也不應該任意踰越。唯有通過羅馬教會的教導、信仰和實作，才能獲得永恆靈魂的圓善。這正是心智高雅與道地宗教(mental refinement and genuine religion)的根本差別。

質言之，貫串《大學之理念》一書中的主題是宗教與科學的關係。基本上紐曼認為神是這兩種知識模式的創作者，這兩種知識是同源的，因而它們具有某種同質性，但也各自具有自主性。宗教知識來自神聖的源頭，以及由之而來的使徒統緒，是一種根據演繹法而來的知識；而科學知識則通過觀察外在事物，從中比較、統整而獲得知識，是一種依靠歸納法形成的知識。問題出在兩種知識各自跨界的結果：一方面，宗教試圖通過歸納法證成聖經，或者聖經早已預示或證明科學的一切；另一方面，科學強調無法推出神存在的必要性，或者科學也無法得出必須信神的結論。不守分際的知識執著於一偏之見，造成人們認知失調、知識錯亂，進而導致精神墮落、文明浩劫。因而，既然大學以教導普遍知識為目的，就必須同時教導宗教真理與科學真理，不能偏廢。特別在科學霸權凌駕所有知識的今天，對思考高等教育問題的我們而言，紐曼主教的提醒不僅具有啟發性，更帶著鮮明的時代迫切性。

四、曲解的成見

注意到紐曼強調教學的讀者不在少數，批評他將大學與研究脫鉤也大有人在。確實，紐曼在書中主張：作為教學場所的大學與作為發現新知的學院(Academy)，應該完全區隔開。這是因為：「發現與教學是兩種明顯有別的功能；也是不同的天賦，並且兼具這兩種才能的人並不多見。」(Newman, 1996: 5) 進一步說，忙於教學的人必須不斷與外界接觸，而探索真理常需要離群索居。兩者的工作性質也是迥然不同。⁷⁶ 因而，這些凸顯與責備不是全無根據，更非全無道理。某種意

只是為了向別人顯示自己的風度。參見 Newman (1996: 143-4)。

⁷⁶應該說，紐曼的主張一方面符合他的時代背景，廣為時人接受；另一方面，培養良好公民的目標讓位給研究和發展新知的新願景，大學的新使命明顯地有著時代



義下，這些認識成爲許多人的定見，直到今天仍是紐曼的基本標誌。我們無意全盤推翻這些成見，但希望提醒爲人忽視以致造成某種曲解的若干要點。

如前所述，《大學之理念》一書中，某些最爲人津津樂道且頻繁引用的段落，到今天都還極具影響力。其中最爲人熟知的大概就是前面引的「大學是一個教導普遍知識的地方」。紐曼的推論策略是：如果要教導與傳授某種普遍知識，那麼大學首先必須匯聚包括神學在內的的所有知識。紐曼故意錯用大學的字源學意義，⁷⁷ 目的在於強調大學中不可排除神學知識。此外當教會創建大學時，目的並不只是爲了保存古籍、熱愛知識甚至拓展知識，而是「從他們的精神幸福以及他的宗教影響與效用的這個目的，從訓練他們更好地履行各自的生活職責以及讓他們更聰明、更能幹、更活躍的社會成員這個目標，爲了達成這些目的來培養孩子。」(Newman, 1996: 5) 因而，在教導和傳授普遍知識的任務下，大學必須實施自由教育。與學習專門知識的職業教育不同，自由教育是以知性的培養與拓展爲目標，是一種使人適應社會生活的教化過程，這個養成過程的最終產物即是紳士。然而，紐曼的教學以及自由教育的概念，存在著不同於一般用法的特定指涉。

首先，「教育別人者必須先受教育」，但這種無限後退是不可能的，必須停在一位最偉大的心靈上。⁷⁸ 最偉大的心靈是所有老師的老師，只有通過研讀他們的書、親近他們的心靈，才能造就另一顆偉大的心靈。回溯古典文本，正是自由教育的良好起點。以古典爲師，可以說是所有「學生」的必然歸宿。其次，偉大心靈的群體充滿了各種差異

發展下的被動性。

⁷⁷ 大學首先就是一群人的集合。事實上，這個詞取自法律用法，意思不過是一個具有某種一體性的團體，其實就是一種法團。同時，universitas 這個詞的本身，沒有絲毫的學術與教育的關聯。只有在少數情況下，universitas 這個詞可以指知識的整全，指人類學問的總體。而更多的用法，還是專指大學裡的一部分東西，例如：以 universitas 指稱藝術教師法團 (universitas artistorum)。實際上，即使 universitas 這個詞確實意味著百科全書式的教學，也只有很少幾所大學可以適用。這裡，紐曼錯用的目的是針對當時新的世俗大學，因為它們宣稱要傳授所有知識，但卻不包括神學。參見涂爾幹 (2006: 98-102)。

⁷⁸ 有關本段自由教育的討論，參見施特勞斯 (2005)。



與分歧，唯有小心謹慎的研讀與親近，以較有經驗的學生帶領初學者的方式，才能事半功倍，避免誤入歧途。唯有通過匯聚人才、朝夕相處、相互融合、截長補短，才能共同進步。聞道的先後不足為傲，術業的專精方為人師。通過這個過程型塑整個群體，具有自我教育的獨特學術氛圍，使投身其中的個人：一方面，個人的思想帶有個性化的印記；另一方面，在這種氛圍中他與別人之間建立紐帶，而自然形成的標準與原則也會反過來影響整個學術環境。最後，自由教育必然不能只是灌輸、只是依靠課堂聽講，而需要更多自我學習、知性鍛鍊與精神勞作：專注、努力、投入進而產生開闊、深邃。自由教育要有不必勞動的特權，也需要鍛鍊心智必須的閒暇，不可避免地，這一切都受社會條件的制約。因而，自由教育不可能成為普遍教育，它只能是少數人的義務與特權：在我們的民主社會裡，致力於建立高貴的品質，召喚著追求卓越的心靈。確實，儘管紐曼心中的自由教育是針對普通人，但實際上卻很難避免成為民主社會裡的菁英教育。

但面對紐曼抬高神學知識地位的主張時，一般的詮釋者都選擇看輕、忽略或漠視；而讀到「宗教是眾科學的科學」(the science of the sciences)時，更讓他們驚慌失措、不知如何是好。⁷⁹ 彷彿《大學之理念》一書中不曾探討這個主題，又似乎在大學教育裡談論宗教，是某種保守的、落伍的、反動的歷史陳蹟，有損紐曼著作的權威性。然而只要通讀全書並認真思考，他的基督教信仰奠定了整部書的概念架構以及論證程序，任何遺忘、減省甚至刪除必然造成誤讀、曲解乃至不可解。正如紐曼所說：「如果大學的本質即是教導它擁有的普遍知識，如果某一間所謂的大學排除宗教學科的話，那麼兩個結論必有其一，要麼宗教領域缺乏真知識，要麼這所大學遺漏了知識中的一個特別重要的分支。」(Newman, 1996: 26) 儘管科學知識具有相對獨立於宗教知識的特性，但宗教知識仍具有優先性更不能化約為科學的領域。也就是說，「知識是一回事，美德是另一回事。良好的意識並不是良心，文雅不是謙恭，視野的寬廣與公正也不是信仰。哲學無論多麼富有啓

⁷⁹例如《大學之理念》中文版節本，譯者將紐曼有關宗教的部分幾乎全數刪除。



發性、多麼深刻，都不能控制熱情、產生有影響力的動機、產生有活力的原則。自由教育造就的不是基督徒，而是紳士。」(Newman, 1996: 89) 當我們將宗教思考進來時，自由知識與紳士理想的重要性都被高估了。自由教育只是塵世生活的教育，對於培養宗教靈性的永恆生命並無幫助。

紐曼複雜的人生體驗、曲折的宗教經歷以及堅定信仰的神秘性，在在都形成理解紐曼的障礙，若再加上他那十八、九世紀的社會、心理狀態與我們之間的距離，這一切構成了難解的「紐曼之謎」。⁸⁰ 在這種情況下，紐曼重視教學而忽略研究，大學實施的自由教育，終極目的是生產紳士，似乎已成爲主流詮釋的特定成見。然而，新的解讀已經開始，新的研究也逐漸將宗教重新放入視野，信仰不再是紐曼的票房毒藥，神學也不再讓大家避之唯恐不及。⁸¹ 正如自由教育主張的：小心謹慎的研讀與親近偉大的心靈。在面對紐曼著作的同時，不刻意忽略特定內容、重新回歸文本脈絡，讓完整的紐曼啓發我們：大學之理念再思考。

伍、結論

本文始於檢討金耀基《理念》一書中，大學之理念的基本立論點。在提出若干疑問之後，我們依照歷史脈絡、知識社群以及文本論述等三個面向來處理：在面對特定社會歷史條件以及處於特殊知識社群脈絡中，回歸洪堡與紐曼的文本，還原他們的教育理念並重建他們的教育主張。通過我們的整理與爬梳，洪堡與紐曼的「大學之理念」的歷史及討論主題應該已經初步獲得釐清，對當代大學的起源與演變應該也有一些新的理解。底下針對洪堡與紐曼的主要觀點，我們重新簡要地瀏覽一遍。

⁸⁰ 紐曼之謎的核心，是紐曼對「超感官意識」的堅定信仰，也正是他的這種意識，使許多人在過去和現在對他不能了解。有關紐曼之謎的討論，參見紐曼（1991: 25-34）。

⁸¹ 上個世紀末，對這種解讀結果的不滿，開始轉化為新一波的重解。例如：Pelikan（1992）、Garland（1996）、Turner（1996）、Marsden（1996）、Castro-Klaren（1996）。



基本上，德國高等教育的改革是在外力脅迫下展開的。時值拿破崙佔領柏林，洪堡臨危受命，大學改革匆促上場。新人文主義是洪堡時代的知識分子群體主要的思想，他們以學術自由為主軸，希望建立通過學術而達教養的大學目標。然而，缺乏充分準備、上任時間過短，以及拿破崙迅速垮台以致保守勢力復辟等因素，實質上這次改革當時未能產生巨大的影響。另一方面，正值英國傳統大學及英國國教信仰遭受衝擊的時代，通過牛津運動的試煉，紐曼充分表現他那堅定的宗教信念。感嘆人類靈性的衰落，藉著重建宗教與科學的關係，紐曼希望大學成爲墮落的現代社會的救贖。

洪堡與紐曼兩人的思想，在不同歷史社會條件下產生，也保留各自的知識分子群體的烙印。對大學的使命與任務，也都提出具有個人特色的解決方案。儘管如此，他們對大學教育的理想卻有著驚人的相似性：經由學術的教養以及經由自由教育培養紳士，都強調大學教育對普遍知識的掌握以及因而具備學習專職知識的潛能，並與功利性的專職教育對立起來。然而，對大學教育的終極目標，他們的見解並不一致。終究，新人文主義的教養還是不同於基督教傳統的德性。

他們兩人大學之理念的論述，命運並不相同。洪堡被認作提出教學與研究結合的第一人，冠上現代大學先驅的洪堡式大學成爲現代研究型大學的典範。而紐曼《大學之理念》則被認作自由教育的聖經、紳士養成的寶典，是古典大學理念的傳人，更是支持大學作爲教學機構的護身符。然而，沒有確切的證據表明他們之間的對話關係，相反的，教學爲主／教學與研究結合的虛假二律背反，確實出自後人之手，至今這種意見依然相當活躍。直到最近，這些看法才再次重新檢視，並加以適當的修正。

然而，洪堡神話照映出現代學術氛圍的心浮氣躁，不顧一切想要尋找歷史源頭，是文化積澱不足、欠缺歷史底蘊的必然後果。紐曼之謎則表現出現代粗鄙庸俗、妄自尊大的特性，而這也正是紐曼擔心並提醒我們的：實用掛帥、科學至上的時代氛圍，靈性消失、精神崩壞，



在忽略、漠視宗教對人的作用下，現代人的精神性拯救如何可能？

自然，本文長篇論述的目的不僅止於歷史回顧和學說還原的層次，進一步更期待能通過這種重新解讀，為今日台灣高等教育的亂象提供某種反思的可能。眾所周知，台灣高教面臨的最基本問題是一方面，十年教改失敗、大學供過於求，學生素質低落、普遍缺乏競爭力；另一方面，大學評量漫無章法、追求卓越急功近利。於是，或有「提升競爭力」的口號，或有「五年五百億」的挹注。然而，不了解現代大學成立的種種歷史源頭，更不清楚現代大學建制的各式發展軌跡，在實用主義掛帥、（自然）科學至上的學術氛圍中，盲目地擴充設備、迷失於計算文章。病急亂投醫的結果，未蒙其利先受其害。對現狀焦慮、對未來茫然，有識之士莫不憂心忡忡。

台灣高等教有改進的必要，但改進始於反思，反思則必須對今日大學之所從來作一回顧。「他山之石，可以攻錯」，更何況西方學術體制至今仍是台灣高等教育的張本。人文社會學者在此一專精領域，更應貢獻一己所長，起振聾發聵的作用。因而，本文重解洪堡與紐曼的思想，他們共享十八、九世紀歐洲思想與勢力的黃金時代，除了有深厚的學術素養，更有一群知識分子社群作為後盾，重讀他們的著作讓人感受思想的深刻、立意的悠遠，作為學習西方文明的我們更能獲得啟發、從中獲益。作為拋磚引玉，除了期待學界滌除舊誤、加速知識進展之外，更希望重新檢視歐美大學的發展階段、釐清關鍵因素，以利我們重新評估高等教育的可能未來。



參考文獻

- 一行（譯）（2005）。施特勞斯著。什麼是自由教育？收錄於劉小楓、陳少明主編，**古典傳統與自由教育**（第一版）（頁 2-8）。北京：華夏出版社。
- 中國社會科學院世界歷史研究所組（譯）（1999）。伯里（Bury, J. P. T.）編。**新編劍橋世界近代史 第 10 卷：歐洲勢力的頂峰：1830~1870 年**（第一版）。北京：中國社會科學出版社。
- 王佩莉（譯）（1998）。埃利亞斯（N. Elias）著。**文明的進程：文明的社會起源和心理起源的研究·第一卷：西方國家上層行爲的變化**（第一版）。北京：生活·讀書·新知三聯書店。
- 王晨（2005）。牛津、牛津運動與紐曼。**清華大學教育研究**，**26**（3），33-9。
- 王章輝（譯）（2006）。E. J. Hobsbawm 著。**革命的年代**（第一版）。北京：國際文化出版公司。
- 李明輝（譯）（1990）。康德著。**道德底形上學之基礎**（初版）。台北：聯經。
- 李明輝（譯注）（2002）。康德著。**康德歷史哲學論文集**（初版）。台北：聯經。
- 李明輝（譯注）（2002）。康德著。答「何謂啓蒙？」之問題。收錄於李明輝譯注，**康德歷史哲學論文集**（初版）（頁 25-35）。台北：聯經。
- 李康（譯）（2006）。E. Durkheim 著。**教育思想的演進**（第一版）。上海：上海人民出版社。
- 沈力（譯）（1989）。本一戴維（Joseph Ben-David, 1971）著。**科學家在**



社會中的角色（初版）。台北：結構群文化事業。

肖潤（譯）（2005）。施特勞斯著。自由教育與責任。收錄於劉小楓、陳少明主編，**古典傳統與自由教育**（第一版）（頁 9-24）。北京：華夏出版社。

周平（2006）。學院衝突——德希達對康德的大學責任之新回應。**教育與社會研究**，**10**，1-30。

周愚文（2008）。**英國教育史：近代篇（1780-1944）**（初版）。台北：學富文化。

林榮遠等譯（1998）。洪堡（W. von Humboldt）著。**論國家的作用**（第一版）。北京：中國社會科學院出版社。

金耀基（2003）。**大學之理念**（第二版）。台北：時報文化。

姚小平（1995）。**洪堡特——人文研究和語言研究**（第一版）。北京：外語教學與研究出版社。

徐慶譽、趙世澤、戴盛虞等（譯）（1991）。紐曼著。**紐曼選集**（再版）。香港：基督教文藝出版社。

徐輝、陳曉菲（譯）（2001）。Abraham Flexner 著。**現代大學論**（第一版）（*Universities: American, English, German*）。杭州：浙江教育出版社。

徐輝、顧建新、何曙榮（譯）（2001）。John Henry Cardinal Newman (1996) 著。**大學的理想（節本）**（第一版）（*The Idea of a University*）。杭州：浙江教育出版社。

錢永祥編譯（1985）。韋伯（Max Weber）著。**韋伯選集 I：學術與政治**（第一版）。台北：允晨文化。

康樂、簡惠美譯（2007）。韋伯（Max Weber）著。**基督新教倫理與資**



本主義精神（初版）。台北：遠流。

梁志學（2003）。費希特柏林時期的體系演變（第一版）。北京：中國社會科學院出版社。

梁志學（主編）（2006）。費希特著。費希特著作選集（第5卷）。北京：商務印書館。

陳洪捷（2006）。德國古典大學觀及其對中國的影響（修訂版）。北京：北京大學出版社。

趙鵬等（譯）（2005）。康德著。論教育學（附系科之爭）（第一版）。上海：上海人民出版社。

潘德榮（譯）（2007）。費希特著。國家學說：或關於原初國家與理性王國的關係（初版）。台北：左岸文化。

盧龍光（主編）（2007）。基督教聖經與神學詞典（第一版）。北京：宗教文化出版社。

謝受靈、趙毅之（譯）（2005）。Williston Walker 著。基督教會史（增訂本）（第十版）。香港：基督教文藝出版社。

Anderson, Robert. (2006). *British Universities Past and Present*. London: Hambledon Continuum.

Ash, Mitchell G. (2006). "Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformation of Higher Education in German-speaking Europe and United States". *European Journal of Education*, 41(2), 245-67.

Ash, Mitchell G. (ed.) (1997). *German Universities Past and Future*. Oxford: Berghahn Books.

Bockstaele, Paul. (2004). "The Mathematical and the Exact Sciences". In



Rüegg (ed.) (2004), *A History of the University in Europe, Vol.III. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)* (pp. 493-518). Cambridge: Cambridge University Press.

Castro-Klaren, Sara. (1996). “The Paradox of Self in *The Idea of a University*”. In Turner, F.M. (eds.), *The Idea of a University, John Henry Newman* (pp.318-38). Yale University Press, New Haven, CT and London.

Chadwick, Owen. (1992). *The Spirit of The Oxford Movement*. NY: Cambridge University Press.

Charle, Christophe. (2004). “Pattern”. In Rüegg (ed.) (2004), *A History of the University in Europe, Vol.III. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)* (pp.33-80). Cambridge: Cambridge University Press.

Church, R. W. (1970). *The Oxford Movement: Twelve Years, 1833-1845*. Chicago: The University of Chicago Press.

Derrida, J. (1992). “Mochlos; or, The Conflict of The Faculties”. In R. Rand (ed.) *Logomachia: The Conflict of the Faculties* (pp.1-34). Lincoln : University of Nebraska Press.

Garland, Martha McMackin. (1996). “Newman in His Own Day”. In Turner, F.M. (eds.), *The Idea of a University, John Henry Newman* (pp.265- 81). Yale University Press, New Haven, CT and London.

Hammerstein, Notker. (1996). “Relations with Authority”. In Ridder-Symoens (ed.) *A History of the University in Europe, Vol.II. Universities in Early Modern Europe (1500-1800)* (pp.114-53). Cambridge: Cambridge University Press.

Koch, Philip 著，梁永安譯（1997）。*孤獨*（初版）。台北：立緒文化。



- Krull, W. (2005). "Exporting the Humboldtian University". *Minerva* 43, 99-102.
- Landow, George P. (1996). "Newman and the Idea of an Electronic University". In Turner, F.M. (eds.), *The Idea of a University, John Henry Newman* (pp. 302-17). Yale University Press, New Haven, CT and London.
- McClelland, Charles E. (1980). *State, society, and university in Germany, 1700-1914*. NY: Cambridge University Press.
- Newman, John Henry Cardinal. (1950). *Apologia Pro Vita Sua*. NY: Random House.
- Nockles, Peter B. (1994). *The Oxford Movement in Context: Anglican High Churchmanship, 1760-1857*. NY: Cambridge University Press.
- Nybom, Thorsten. (2003). "The Humboldt Legacy: Reflections on the Past, Present, and Future of the European University". *Higher Education Policy* 16, 141-59.
- Nybom, Thorsten. (2007). "A Rule-Governed Community of Scholars: The Humboldt Vision in the History of the European University". In P. Massen and J. P. Olsen (eds.), *University Dynamics and European Integration* (pp.55-80). Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.
- Paletschek, Sylvia. (2001). "The Invention of Humboldt and the Impact of National Socialism". In Margit Szöllösi-Janze (Hrsg.), *Science in the Third Reich* (pp.37-58). Oxford: Berg.
- Pelikan, Jaroslav. (1992). *The Idea of the University – A Reexamination*. New Haven: Yale University Press.



- Perkin, H. (1984). "The Historical Perspective". In B. R. Clark (ed.), *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Views* (pp.17-55). Berkeley: University of California Press.
- Ridder-Symoens, Hilde de. (ed.) (1996). *A History of the University in Europe, Vol.II. Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rothblatt, Sheldon. (1997). *The Mordern University and its Discontents. The Fate of Newman's Legacies in Britain and America*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rüegg, Walter. (ed.) (2004). *A History of the University in Europe, Vol.III. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sanderson, Michael. (ed.) (1975). *The Universities in the Nineteenth Century*. London: RKP.
- Simons, Maarten. (2006). "Education Through Research" at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(1), 31-50.
- Turner, Frank M. (1996). "Newman's University and Ours". In Turner, F.M. (eds.), *The Idea of a University, John Henry Newman* (pp.282-301). Yale University Press, New Haven, CT and London.



Re-thinking ‘The Idea of a University’: Beginning with Wilhelm von Humboldt and John Henry Newman

Lai, Shau-Lee

Assistant Professor, Department of Sociology, National Taiwan University

Abstract

The paper is mainly to review ‘the ideal of a university’ proposed by Wilhelm von Humboldt (hereafter Humboldt) and John Henry Newman (hereafter Newman). It is commonly agreed that Humboldt is a proponent of the idea of research-teaching nexus and that the Humboldtian University has been a guide for the contemporary research universities. It is also believed that Newman’s idea about the ideal of the liberally educated ‘gentlemen’ is under the influence of Humboldt. A university, according to Newman, should be considered as a teaching institute rather than a research one. However, I attempt to offer a clear exposition of educational ideal by Humboldt and Newman by collecting data and investigating on their viewpoints further. In order to reveal the contention of Humboldt and Newman, this project particularly focuses on the following three aspects with discussion in depth: the historical contexts, the community of scholars and the contextual discourses. This study displays that there is no strong evidence of conversation between Humboldt and Newman. Furthermore, it is a paradox that the statement of giving priority to teaching in a university coexists with the statement of teaching-research nexus in a university, which are false consequences by successors. This paper scrutinizes and



revises the above statements in order to achieve an accurate understanding of Humboldt and Newman's ideas.

Keywords: Humboldt, Newman, the idea of a university, liberal education

