

作为概念体系的自由教育及其发展脉络

——兼与博雅教育、通识教育辨析

连进军^a, 解德渤^b

(厦门大学 a. 高等教育发展研究中心; b. 教育研究院, 福建 厦门 361005)

摘要: 自由教育不是一个简单的概念, 而是由教育理念、教育方式和教育策略构成的一个概念体系。博雅教育与通识教育均是自由教育的下位概念, 是实现自由教育理念的教育方式。自由教育在不同的历史时期有着不同的意蕴, 但在历史变迁中始终有一些未变的因素, 即个体自由、个性发展以及合理的知识结构三个基本因素, 其中个体自由是前提, 个性发展是目的, 合理的知识结构是手段。对自由教育发展脉络的梳理及其相关概念的辨析, 有助于澄清对该问题的理论认识, 对当前的教育改革与发展具有深刻的实践意义。

关键词: 自由教育; 博雅教育; 通识教育; 发展脉络

中图分类号: G40-012 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-4203(2013)01-0025-07

Liberal Education as a Concept System and Its Development Track

——Comparison between Liberal Education and General Education and Common Education

LIAN Jin-jun^a, XIE De-bo^b

(a. Research Center of Higher Education Development; b. Institute of Education,
Xiamen University, Xiamen 361005, China)

Abstract: Liberal education is not an simple concept, it is a concept system composed by educational ideas, education methods and education tactics. General education and common education are the below-concepts of liberal education, and they are education tactics for bringing about liberal education idea. In different periods, the meaning of liberal education was different. However, there were some elements which had never changed in history, such as individual freedom, personality development and rational knowledge-structure. In these three fundamental elements, individual freedom is the premise, personality development is the goal, and rational knowledge-structure is the measure. Surveying the development track of liberal education is useful to understand this issue, which could give some hints to our present education reform.

Key words: liberal education; general education; common education; development track

①收稿日期: 2012-12-05

作者简介: 连进军(1973—), 男, 福建莆田人, 厦门大学高等教育发展研究中心助理教授, 美国佛罗里达大学教育学院博士后研究人员, 从事高等教育基本理论、比较高等教育、中外合作办学研究; 解德渤(1987—), 男, 河北衡水人, 厦门大学教育研究院硕士研究生, 从事高等教育基本理论研究。

一、自由教育及其相关概念辨析

目前学术界关于自由教育(liberal education)的释义较为庞杂,甚至有些大相径庭,在实际使用中也经常出现与文雅教育、博雅教育、人文教育、通才教育、通识教育、普通教育、一般教育等误用或混用的现象,尤其是自由教育、博雅教育与通识教育三者之间的混用现象最为明显。这种理论认识上的模糊,使得教育实践也存在着较大的局限。无论是出于理论发展的需要,还是改进实践的吁求,把握自由教育及其相关概念都是非常必要和迫切的。为此,我们尝试着对自由教育发展脉络进行梳理,并对其相关概念进行初步辨析。

我国出版的《教育大辞典》对“自由教育”的解释是“见‘文雅教育’”,而“文雅教育(general education)”包含两种解释:(1)亦称“博雅教育”或“自由教育”,以一般文化修养课程为主要内容来促进人的智慧、道德和身体等多方面发展的教育思想,创始人 为古希腊的亚里士多德;(2)提倡尊重儿童,促进儿童天性自由发展,使其成为自由人的教育思想,代表人是法国的卢梭。^[1]这里即把“自由教育”等同于“博雅教育”、“文雅教育”,且定义为一种教育思想。而自由教育不也是一种教育实践么?如果我们遵循“自由教育”的这种界定思路继而加以考察,则不难发现“自由教育”包含着“为理性而教”和“为自然而教”两种不同的自由教育概念倾向:一是崇尚理性,追求精神理念的自由;一是崇尚自然,尊重自然规律的自由。即在概念范畴上,自由教育分为古典自由教育与现代自由教育,但并未从本质属性上对自由教育的内涵作出深层解释。

而《西方教育词典》对“liberal education”解释为“旨在解放思想和精神,避免专门化和不作就业准备的教育”。^[2]换言之,这种界定方式是“自由精神”下的“自由教育”,且与“实用教育”或“职业教育”相对。而托马斯·伍德(Thomas Woody)则在系统论述自由教育发展历程的基础上,从“自由人”的视角加以解读,“自由教育就是自由人的教育,是适应自由人的自由的教育”^[3]。不难看出,伍德的论述包含两层含义:一是“自由人的教育”,即身体不被奴役的教育;一是“自由的教育”,即精神不受压抑的教育。也就是“个体自由”与“个性自由”。这里的“个性自由”与上述“追求精神理念的自由”同义。查尔斯·贝利(Charles Bailey)从自由教育与职业教育的相比较的视角,将自由教育的基本特点归纳为四点:自

由(Liberation)、基础性和普遍性(Fundamentality and generality)、内在的价值目标(Intrinsically valued ends)、理性(Reason)^[4],即自由教育的关注点在于一般的精神理念的追求,而非具体的职业教育和专业教育。那么我们是否可以以此认定自由教育与实用教育就是水火难容、互相排斥呢?对此,杜威对传统的自由教育观念进行了批判,指出自由教育和实用教育区分的社会历史根源在于,自古希腊始,社会上一直存在两种人,两种生活方式,“即只有少数人能够过真正的人的生活,他们依靠别人的劳动成果维持生活”^[5],杜威在这里从理论上弥合了自由教育和实用教育的天然鸿沟。

由此我们可以简单总结一下自由教育的涵义,自由教育是通过有益于人身心发展的基础性课程,旨在促进个人“一般发展”的教育理念,它以个体自由为前提,以达到个性自由或解放为目的,在历史发展上包含古典自由教育和现代自由教育两个阶段。除此之外的其他都是非自由教育的,甚至是反自由教育的。但是自由教育与博雅教育、通识教育究竟有没有区别?如果有区别,区别又是什么?似乎仅仅通过解构与重构自由教育的概念是远远不够的,我们需要进一步考察博雅教育和通识教育的涵义。

美国巴德学院的乔纳森·贝克(Jonathan Becker)认为:“现代的博雅教育(liberal arts education)是为了培养学生的欲望、训练批评性思维、有效交际以及公民义务的能力而建立的高等教育体制。其特色是有一套灵活的课程,允许学生选择,要求学习不仅要有深度还要有广度;它交互性的以学生为中心的教学法要求学生在课堂内外直接使用批评性的读本。”^[6]概括起来,现代博雅教育的特征是灵活的课程体系、适切的学习材料和以学生为本的教学方法。但这似乎并不能区分自由教育和博雅教育。

关于“通识教育”的内涵,有学者综合各家表述,从通识教育的性质、目的和内容三个维度对这一概念内涵作出了初步建构:就性质而言,通识教育是高等教育的组成部分,是所有大学生都应接受的非专业性教育;就目的而言,通识教育旨在培养积极参与社会生活的、有社会责任感的、全面发展的社会的人和国家的公民;就内容而言,通识教育是一种广泛的、非专业性的、非功利性的基本知识和技能和态度的教育。^[7]由此看来,目前自由教育、博雅教育和通识教育的界定都指向于人的一般发展,并不能对三者的概念明确加以区分。

对此,哈佛大学杜维明教授在考察中国大陆、台

湾、香港和美国自由教育状况后总结为,在中国大陆称为素质教育,台湾称为通识教育,香港称为博雅教育,美国称为 Liberal Arts Education。在他看来,自由教育、博雅教育与通识教育三者概念上并无实质区别,只是在称谓或者译介偏好上有所不同而已。

但笔者认为,这种混用现象的产生固然与不同习惯用法相关,但它更是历史发展的结果。正如有学者指出,“自由教育的内涵不是一成不变的,在历史发展中,它经历了一些变化”^[8]。在一定程度上来讲,这些涵义的演变符合了当时的社会历史背景,但也恰恰是这些“去情境化”、“去历史化”的定义掩埋了概念所特有的历史印痕,进而导致学界出现对其概念认识混乱的局面。这就宣告由从定义到定义的逻辑原则出发解读概念路径的失败。因此,我们唯有从历史的原则出发,并进一步梳理西方自由教育思想的发展脉络,才有可能获得些许突破。

二、西方自由教育思想的发展脉络

西方教育发展史上先后出现过两种不同取向的自由教育:一是源自古希腊的古典自由教育;二是源自卢梭的现代自由教育。^[9]之所以学界将西方自由教育思想划分为“古典”与“现代”两支,原因在于它们在基本理念与具体操作上确实存在较大的差异。显然,我们在梳理西方自由教育思想发展脉络时需要明确澄清这一点。笔者以西方自由教育思想的历史演进过程为研究对象,运用理想类型的研究方法^①进行阶段划分,从自由教育的时代背景、代表人物、哲学根基、教育目的、教育内容等方面加以论述,旨在通过对西方自由教育思想发展脉络的梳理,展现一幅较为完整的西方自由教育思想的发展图景,进而在“还原历史”的情景中把握自由教育、博雅教育和通识教育的联系与区别。

1. 古典自由教育思想的滥觞:古希腊的“理性教育”

古希腊尤其是雅典实行的是奴隶主民主共和政体,在社会地位上存有“自由民”和“奴隶”二元对立的阶级划分,这一政治制度和社会阶级在教育领域也有所折射,其中古希腊思想家亚里士多德最早提出了“自由教育”的命题,这一命题的提出,显然与其形式逻辑和理性主义的哲学思想息息相关,尤其是在其《论灵魂》一书中,他认为人的灵魂由营养的灵魂、感觉的灵魂和理性的灵魂三部分构成,这就为自由教育内在地包含体育、德育和智育三部分寻求了

合法依据。在他看来,人所从事的工作有“自由”和“鄙贱”之分,教育亦如此。其中为实现教育自由,“操持闲暇”,发展人的理性、智慧、审美等情操的教育,也被称为“博雅教育”。即自由教育是个体不受奴役、个性不被压抑的、“操修理性而运用思想正是人生至高目的”^[10]的一种教育理念。而博雅教育则是在自由教育理念指导下的一种教育方式。这一时期的自由教育的前提是“自由民”而非奴隶,从这一角度而言,这时的自由教育是一种“闲暇教育”或曰“有闲阶级”的教育,即贵族教育,其本质上属于一种精英教育。进一步来说,自由教育排斥与人的理性发展和德性完善无关的职业教育,鄙视知识的实用价值,即“应当有一种教育,依此教育公民的子女:既不立足于实用,也不立足于必需,而是为了自由而高尚的情操”^[11]。这也是博雅教育的旨趣所在。

与自由教育理念相适应的是,博雅教育强调教育内容“须有某些科目专以教授和学习操持闲暇的理性活动”。^[12]智者派创立的文法、修辞、辩证与后来确定下来的算数、天文、几何和音乐合称西方“七艺”,成为践行博雅教育的“自由学科”,它兼顾人文知识与科学知识,在教育方法上较多采用自由论辩的形式。总之,这一时期的自由教育理念在具体教育方式上体现为“自由人”所享有的博雅教育,其带有强烈的精英教育的色彩,而“自由学科”、“自由论辩”则成为践行博雅教育的具体教育策略。

2. 对古典自由教育思想的颠覆:中世纪的“神学教育”

自公元 476 年西罗马帝国灭亡,欧洲开始进入封建时代。意大利人文主义的语言学家和历史学家比昂多等人认为,在西罗马帝国灭亡和文艺复兴之间的这一漫长时期,是文化的衰落和“野蛮”的时期,被称为“中间的世纪”,即“中世纪”。“和东方一些文明国家相比较,西欧封建社会初期相当落后,因为从古代世界遗留下来的是基督教和一些破烂不堪的城市。”^[13]在这一历史时期,基督教的教义思想沿承了古罗马奥古斯丁的教父哲学思想,尤其是其“原罪说”和“禁欲说”。人只有通过“赎罪”和“禁欲”才可以得到上帝的青睐,这在一定程度上为神性压抑人性作了理论上的解释。当时社会上存在明显的僧侣与俗人的二元对立,中世纪的教育权被僧侣垄断,接受教育成为特权阶级的“私有财产”,一般平民难以享有。开展何种教育或者传播何种知识的话语权都掌握在教会手中。由此,在这一特定历史背景下古典自由教育的传统已然被彻底颠覆,教育本身带有强烈的宗教性,这一性质体现在教育的各个方面。

教育不再指向于人的纯粹理性发展与德行完善,而是沦为为基督教服务的工具——为教会培养神职人员和广大信徒,以进一步增强教会的影响力和控制力。古希腊、古罗马时期的优秀文化遗产几乎践踏殆尽,作为自由学科的西方“七艺”也成为神学的“婢女”,神学知识以其“王冠”学科的地位凌驾于人文知识和科学知识之上。同样,在中世纪大学里有文、法、医、神四科,学生只有修完文科课业,才能修习法、医、神三科,即在一定程度上文科是为高级科目的学习作准备的。而文科的课程即为有古老传统的“自由七艺”(seven liberal arts)。所以,这种文科传授的就是“自由教育”(liberal education),其他三科则是通常所说的专业教育(profession education),是对某一行业的专门的高深训练。^[14]不可否认的是,中世纪大学在“夹缝中”逐渐积淀下来的学术自由、大学自治等制度为日后大学发展提供了可资借鉴的模式,但从总体上,这一时期的自由教育理念被颠覆。“科学是宗教的奴仆”、“肉体是灵魂的监狱”,这些鲜明地说明了神学知识的权威及其对人性光辉的压抑。

3. 对古典自由教育思想的呼唤:文艺复兴的“古典文科教育”

14至16世纪,手工业和商业进一步发展,但封建势力和宗教统治已经成为生产力发展的严重桎梏。由此,新兴的资产阶级同封建统治者展开了激烈的斗争,这一斗争在文化教育领域的反映就是文艺复兴运动。它是继古希腊、罗马文化繁荣之后的第二个文化高峰期。这一时期具有初步的唯物主义性质的人文主义哲学逐步孕育、形成和发展起来,其中批判性和人文性是人文主义哲学的主要特点^[15],这一哲学思想在教育领域得到鲜明的体现。意大利人文教育家韦杰里乌斯(P. P. Vergerrius)说,所谓自由教育,“是一种符合于自由人价值的教育;是一种能唤起、训练与发展那些使人趋于高贵的身心的最高才能的教育”。^[16]这一时期,杰出的自由教育思想代表人物主要有:意大利的弗吉里奥、维多里诺、格里诺,尼德兰的伊拉斯莫,西班牙的维夫斯,英国的莫尔,德国的温斐林,以及法国的比代等。他们在教育理念上,提倡人的价值与地位、反对以神为中心,强调个性解放与自由、反对宗教束缚;在教育目标上,主张培养身心全面发展的完人,但与古典自由教育所不同的是,它所培养的是具有资产阶级企业家品质的、具有开拓创新精神的资产阶级绅士;在教育内容上,主张自由教育更多体现为人文知识的传授。

但随着自然科学的逐步发展和广泛应用,专注于古典人文学科的教育略显保守和落后了。较之以前,文艺复兴时期的自由教育的内涵发生了深刻变化:第一,虽然接受自由教育的人仍然为上层阶级,但人性价值重新得以发掘并上升至前所未有的高度;第二,自由教育的内容体现为人文知识重于科学知识,并达到极致。因此,有人把自由教育等同于文科教育或古典文科教育也就不足为奇了。

4. 现代自由教育思想的奠基:启蒙运动的“自然教育”

17、18世纪欧洲掀起了一场轰轰烈烈的反封建、反教会的资产阶级思想文化解放运动,它为资产阶级革命作了思想准备和舆论宣传,是继文艺复兴运动之后欧洲近代第二次思想解放运动——启蒙运动。这一思想解放运动在教育领域的杰出代表是有“暴风雨的前驱,新时代的导师”之称的法国思想家卢梭。传统的自由教育思想发展到这一时期与卢梭提出的“自然教育”理论有着天然的契合。卢梭所认为的儿童的“内在自然”就是自由天性,与亚里士多德的崇尚理性截然不同,这就进一步丰富了自由教育思想的内涵。卢梭的自然教育理论的核心在于“自然主义”,即遵循儿童的身心发展规律,尊重儿童自由发展的天性。正如卢梭所极力控诉的那样:“欢乐的年岁是在哭泣、惩罚、恐吓和奴役中度过的。你们之所以折磨那可怜的孩子,是为了使他好,可是不知道你们却招来了死亡,在阴沉沉的环境中把他夺走了。”^[17]在卢梭那里,自然教育的目的在于培养身心和谐发展的、符合自然要求的“自然人”,这里所说的“自然人”是“完全为他自己而生活的”^[18]。在教育内容上,他反对一切古典科目,且把宗教科目放在一般地位,强调教育的内容应根据儿童的年龄特征予以确定。其中尤其值得一提的是,在智育上,卢梭主张选择实际、有用、有益于儿童幸福的知识。“所谓有用的知识就是一定年龄阶段的所能理解的关于客观事物的知识,也就是关于周围世界的自然科学方面的知识。”^[19]显然,卢梭主张的“有用知识”,既不同于亚里士多德“鄙视知识的实用价值”的观点,也与“兼重人文知识与科学知识”的观点迥然不同。

由此,我们也可以看出:第一,卢梭的自然教育思想与封建教育思想是针锋相对的,他所言的“自然教育”已然不是某个阶级的自然人所独享的“自由教育”,而是为大多数人而共享的“自然教育”,自由教育开始走进大众;第二,卢梭的自然教育已由亚里士多德单纯地为人类脱离愚昧而没有其他实用目的的教育,嬗变为反对和摆脱教会教育和封建专制进而

培养具有独立人格的“自由人”的教育^[20]；第三，与古典自由教育所不同的是，现代自由教育开始由关注“理性”向关注“自然”转变，知识成为实现人自由发展的工具手段而非终极目的；第四，在知识教育方面，卢梭的自然教育内容不同于以往任何时代，开始更加注重自然科学知识的传授。

5. 西方自由教育思想的分流：工业革命背景下的“坚守”与“批驳”

19世纪以来，工业革命在经济社会领域获得了巨大胜利，这种胜利与产业结构和社会分工有着直接关联，在高等教育领域也不可避免地出现学科愈加分化、课程愈趋专门的情况。于是，不少欧美学者有感于此，创造出通识教育（general education），旨在培养学生独立思考的能力、批判性思维，以及对不同学科有所认识乃至融会贯通的能力，并最终培养完全、完整的人。这使得19世纪大学本科教育中的矛盾集中体现在通识教育和专业教育的矛盾上。工业革命在很大程度上促进了自然科学的蓬勃发展，但同时也严重冲击着古典人文主义的教育传统。在此背景下，以纽曼为代表的理性主义教育思想家和以赫胥黎为首的新人文主义^②学派，分别继承亚里士多德与卢梭的衣钵，上演了对传统自由教育思想的“坚守”与“批驳”的论战，这也由此开始了博雅教育与通识教育的对垒。

这一时期的博雅教育仍然是与特定的绅士阶层相联系的。可以毫不夸张地说，“博雅知识”是纽曼的博雅教育思想中最为核心的概念^[21]。英国红衣主教纽曼为捍卫古典自由主义的传统、维护传统大学的地位，以大学的性质以及职能作为逻辑起点，进一步论述了自由教育的价值。他在《大学理想》一书开篇就强调，大学“是一个传授普遍知识的地方。这意味着，一方面，大学的目标是理智的而非道德的；另一方面，它以传播和推广知识而非扩增知识为目的。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拥有学生；如果大学的目的是进行宗教训练，我不明白它为什么能成为文学和科学的殿堂”。^[22]对于究竟什么是自由教育，纽曼并没有给出明确的定义，但我们仍可以从其字里行间获得某些启示：“自由教育和自由探究就是心智、理智和反思的操作过程。”^[23]“自由教育造就的不是基督徒，不是天主教徒，而是绅士。”^[24]由此看来，纽曼在教学与科研的大学职能之间，将教学视为大学的唯一职能，并在此基础上强调，自由教育以“为知识而知识”和促进人的理智发展为真旨，并最终培养道德高尚和知识理性的绅士。而自由教育内容就是要传

授“普遍知识”，那么什么才算是“普遍知识”呢？在纽曼看来，大学应该传授所有具有普遍意义的知识，不能偏废或忽视任何一个领域，其内容至少应包括自然、社会、宗教等所有“普遍性知识”的综合，要体现知识的普遍性和整体性。^[25]换言之，纽曼自由教育的内容是以理性作为标准加以衡量的，既包括人文知识，也包括科学知识，但他更加倾向于通过古典人文知识的传授促进人的理性发展。

与纽曼不同的是，赫胥黎的自由教育观表现出更加通达的心胸与开放的心态，由此通识教育的理念及其实践均获得了长足的发展。赫胥黎通过对德国和英国大学的比较，猛烈批判了英国大学固守传统的痼疾，赞扬“德国大学是‘献身于科学研究和学术教育的学者’社团。它们并不是为年轻人所设立的寄宿学校’，也不是牧师的神学院……它们是真正的‘大学’”^[26]。赫胥黎强调，英国大学应该像德国大学一样，坚持教学与科学研究相统一的原则。显然，这与纽曼的“视教学为大学的唯一职能”的保守态度截然不同。在此基础上，赫胥黎对自由教育进行了明确的论述：“真正的自由教育应该是在自然规律方面的智力训练，这种训练不仅包括各种事物以及他们的力量，而且也包括人类以及他们的各个方面，还包括了把感性和意志转化成与那些规律协调一致的真诚热爱的愿望。”^[27]在赫胥黎看来，自由教育的实现需要尊重自然规律，而这里的“自然”既包括自然界中的自然运动规律，也包括人的自然发展规律，当然其中最重要的就是实现自由的愿望或自由教育的理念。

在培养什么样的人这一问题上，“按照赫胥黎的意见，通过具有新意的‘自由教育’培养出来的人，既具有所需要的知识和技能，又具有热情、活力和诚实的品质以及健康人的强壮身体和很好地行动的真诚愿望。从本质上来说，这种人已经与自然界完全和谐一致”^[28]。为培养这样的人，赫胥黎对自由教育的课程进行了较为周详的设计：“包括有自然科学、道德和政治经济学知识、历史与地理、英语和英国文学、英语写作、世界古今最伟大作家翻译作品的学习，还有绘画、音乐和艺术。其中，赫胥黎建议将自然科学、文学、历史学和政治经济学作为一切教育课程的基础。”^[29]换言之，赫胥黎自由教育的内容是以自然作为标准加以衡量的，与纽曼相似的是，他也注重人文知识以及科学知识的价值，只是在当时古典之风盛行的时代背景下更加强调科学知识以及科学教育的作用及意义而已。

6. 20世纪以来的自由教育：民主社会背景下的

多元“理解”与相互“对话”

19世纪末20世纪初,欧洲新教育运动以及美国进步主义教育运动兴起,“人们纷纷从理论和实践层面对自由教育加以改造,对自由教育的理解逐渐呈多元化样态”^[30],自由教育也在多元“理解”与相互“对话”中获得了更加深刻的内涵。永恒主义代表人物赫钦斯认为,自由教育的目的在于“帮助学生学会自己思考,做出独立的判断,并作为一个负责的公民参加工作”。^[31]由此可以看出,自由教育成为每一个公民的权利,自由教育在教育对象上获得了“普遍性”特征。对于如何造就这样的公民,赫钦斯提出“经典名著计划”,但是,这种忽视科学知识的培养方式,既不符合社会的潮流,也不符合完整公民形象的塑造要求。实用主义代表人物杜威曾说:“liberal education成了这样一个名称,它意指社会中每一个成员所应接受的教育:这种教育解放他的能力(liberate his capacities),使他更加幸福,更加有益于社会……简而言之,自由教育是使人自由的教育。”^[32]在此,杜威将民主的概念引入自由教育,对于自由教育的阐释不仅表现在对儿童自由天性的尊重,而且将自由教育的价值进一步拓展——促进社会的民主化进程,使自由教育在现代民主社会获得新的生命力。杜威也弥合了自由教育与实用教育的天然鸿沟。与赫钦斯理性学习不同的是,杜威更加强调整合儿童发展的经验学习。在这里杜威提倡的经验学习是在自主探究基础上对“直接的、第一手的”知识的把握,因而他的自由教育不是学科意义上的“自由”,而是心灵层面的“自由”。

二战以后,英国自由教育代表皮斯特认为,自由教育就是一种反对任何形式的权威式的教育,政治上的权威、教师的权威对学生的心灵自由而言都是一种“思维限制”或“精神枷锁”。这样的自由教育就是要摆脱几千年来浓郁的贵族教育气息、摆脱当前社会任何压抑儿童自由成长的传统教育倾向。英国教育哲学家赫斯特(P. H. Hirst)指出:“自由教育是一种由知识本身决定范围和内容,并由此与心智发展相关联的教育。”^[33]“这种教育的定义以及对这种教育之合理性证明是以知识本身的性质和重要性为依据的,而不是以学生的偏爱、社会的需求或政治家各种反复无常的古怪念头为基础的。”^[34]在赫斯特看来,自由教育应该是建立在对知识说明的基础之上的,并强调知识不同于经验且高于经验,这也是赫斯特与杜威在对待知识态度上的区别。对他而言,知识并非是实体的存在,而是对人类经验复杂方式的理解。求知的过程就是建构理性心灵(rational

mind)的过程。赫斯特的自由教育是知识本位的,但他所谓的知识不是具体层面的知识,而是理解方式层面的知识。

三、几点结论

通过对自由教育与相关概念的初步辨析以及自由教育历史演进图景的展示,我们可以得出以下几点结论:

1. 在历史演进上,自由教育的涵义在不同的时代背景下具有不同的意义理解

自古希腊至今,自由教育的哲学根基由古希腊哲学传统、人文主义传统、科学主义传统发展为实用主义传统;自由教育的性质归属由精英教育、贵族教育或绅士教育发展为大众教育,在教育对象上获得了“普遍性”的概念特质;自由教育由最初与“职业教育”、“专门教育”的天然决裂开始逐步走向融通;自由教育的内容也由原来的“自由七艺”不断发展为更具时代特色的、较为完整的知识结构;自由教育的指向也由最初的“操持闲暇”、“理性发展”不断变革,发展为心灵的“塑造”或“解放”。

2. 在结构体系上,自由教育是一个复杂的概念体系,而非一个单纯的概念

作为教育理念(education idea)的自由教育属于第一层次,对教育与改革具有一般性的哲学指导意义;博雅教育、通识教育均为自由教育的表现形态,即教育方式(education approach),属于第二层次;而具体的教学内容(如“自由学科”、“核心课程”)、教学方法(如“自由论辩”)、教学制度(如“选修制”)都是践行自由教育的具体操作,即教育策略(education strategy)。而博雅教育与通识教育的区别主要在于历史渊源不同、性质归属不同。博雅教育源于古希腊时期亚里士多德的思想,通识教育是为克服19世纪大学教育中专业教育盛行的弊端提出来的;博雅教育较多体现为精英教育的色彩,而通识教育是自由教育在民主社会背景下的时代产物,拥有广泛的大众基础。

3. 在具体内容上,自由教育概念在历史变迁中始终有一些未变的因素,这些因素即为其本质属性

促进人的发展以及知识发展是自由教育理念的应有之义,自由教育理念理应包含个体自由、个性发展、合理的知识结构这三个基本因素,其中个体自由是前提,个性发展是目的,合理的知识结构是手段。这里的合理的知识结构意为促进人身心发展的一切有用的知识,既包括人文知识,也包括科学知识,且

这些知识是人之为人的—般知识而非专门的高深知识。

注释:

- ① 理想类型的研究方法是由马克斯·韦伯在社会学研究中正式提出—种概念工具。通常情况下,研究者在研究过程中会选择—种概念将真实且复杂的现实状况依照—定的结构重新建构起来,形成—种思维和认知图式,从而将隐匿的关系特征明朗化,进而将“现实的非理性现象安顿成—个理性的秩序”,这便可称为韦伯的理想类型。
- ② 传统人文主义与新人文主义在前提假设方面是不同的,传统人文主义强调,人性在于对动物性的超拔;而新人文主义对此也毫不避讳,但认为,人性对于动物性的超拔是有限度的。传统人文主义的—个宏大理想是通过文学阅读和艺术鉴赏来滋养和提升人的道德品性;而新人文主义则是通过科学知识和人文知识实现对人的全面塑造。因此,与传统人文主义相比,新人文主义的最大特征在于吸纳自然科学的成果来丰富自身的知识系统。参见甘绍平:《新人文主义及其启示》,《哲学研究》,2011年第6期,第68—79页。

参考文献:

- [1] 顾明远. 教育大辞典[K]. 上海:上海教育出版社,1990:46.
- [2] 德·朗特里. 西方教育词典[K]. 陈建平等,译. 上海:上海译文出版社,1988:170.
- [3] WOODY T. Liberal Education for Free Men[M]. Greenwood Press,1977:225.
- [4] BAILEY C. Beyond the Present and the Particular: A Theory of Liberal Education[M]. London: Rout ledge Press,1984:26.
- [5] 约翰·杜威. 人的问题[M]. 傅通先,邱春,译. 北京:人民教育出版社,1965:276.
- [6] 乔纳森·贝克. 博雅教育的内容[J]. 岳玉庆,赢莉华,译. 开放时代,2005,(3):25.
- [7] 李曼丽,汪永铨. 关于“通识教育”概念内涵的讨论[J]. 清华大学教育研究,1999,(1):96-101.
- [8] 马凤岐. “自由教育”涵义的演变[J]. 北京大学教育评论,2004,(2):108.
- [9] 涂艳国. 试论古典自由教育的含义[J]. 清华大学教育研究,1999,(3):15.
- [10][12] 亚里士多德. 政治学[M]. 吴寿彭,译. 北京:商务印书馆,1981:395,411.
- [11] 亚里士多德全集(第八卷)[M]. 苗力田,译. 北京:中国人民大学出版社,1992:228.
- [13] 刘明翰. 世界通史·中世纪卷[M]. 北京:人民出版社,1996:1.
- [14] 转引自涂艳国. 试论古典自由教育的含义[J]. 清华大学教育研究,1999,(3):18.
- [15] 冯英. 论文艺复兴时期的人文主义哲学[J]. 求索,2006,(9):138.
- [16] 滕大春,等. 外国教育通史(第二卷)[M]. 济南:山东教育出版社,1989:176.
- [17][18] 卢梭. 爱弥儿——论教育[M]. 李平沅,译. 北京:人民教育出版社,1985:66,5.
- [19] 周萍. 卢梭自然教育理论探析[J]. 教育科学,1994,(4):61.
- [20] 陈云恺. 自然教育自由教育契合论[J]. 教育研究与实验,2006,(1):49.
- [21] 沈文钦. 近代英国博雅教育及其古典渊源——概念史的视角[D]. 北京:北京大学教育学院,2008:152.
- [22][23][24] 纽曼. 大学的理想[M]. 徐辉等,译. 杭州:浙江教育出版社,2001:1,27,40.
- [25] 王艳琴. 纽曼与赫胥黎自由教育思想之比较[J]. 河北师范大学学报(教育科学版),2011,(1):57.
- [26][27] 赫胥黎. 科学与教育[M]. 单中惠等,译. 北京:人民教育出版社,1990:75-76,59.
- [28] 单中惠. 西方教育思想史[M]. 太原:山西人民出版社,1996:460.
- [29] 张德祥. 西方高等教育思想进程[M]. 哈尔滨:黑龙江人民出版社,2002:38.
- [30] 李福春. 西方自由教育的传统与赓续[J]. 大学教育科学,2009,(2):63.
- [31] 罗伯特·M·赫钦斯. 美国高等教育[M]. 汪利兵,译. 杭州:浙江教育出版社,2001:20.
- [32] 约翰·杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪,译. 北京:人民教育出版社,2001:272.
- [33][34] 赫斯特. 博雅教育与知识的性质[M]//瞿葆奎. 教育学文集·智育. 北京:人民教育出版社,1993:96,85.

(本文责任编辑 曾甘霖)