

古希腊自由教育思想的嬗变 及对英国大学通识教育的影响^{*}

殷冬玲 朱镜人

摘 要: 通识教育的概念虽诞生于美国,但在英国历史上也一直上演着不同于美国的另一番通识教育的实践。英国大学的通识教育溯源于古希腊时期的自由教育,从集体自由到个体自由,自由思想的嬗变为英国大学通识教育提供了渊源的同时也影响着它的发展。受其影响,英国通识教育在教育目的上立足于个人与集体的关系,注重公民培养;在教育内容上贯穿却不拘泥于人文思想;在教育实践形式上与专业教育融合并迁移发展。英国大学通识教育的发展路径为我国大学通识教育提供了独特的视角。

关键词: 英国大学; 古希腊; 通识教育; 自由教育

我国学者对西方通识教育的研究屡见不鲜,但绝大多数集中于美国。在中国知网上检索,有关西方“通识教育”研究的文献中,美国有 228 篇,英国仅有 2 篇。之所以差异显著,原因有二,其一,美国的通识教育采用显性课程模式,而英国则以教育理念体现,形式隐蔽;其二,学者多用“自由教育”一词来表述英国的通识教育,导致部分检索有差异。易红郡教授认为通识教育实际上有两重涵义:“从狭义上看,它是指专门的通识课程(如美国大学课程由通识课程、主修课程和选修课程构成);从广义上看,它是指一种教育理念、教育观、教育理想或教育境界”^[1]。因此,英国的通识教育应属于广义的理解。

起源于古希腊的自由教育与后来英国的通识教育在历史上有着承继与演变的关系,但并不意味着自由教育和通识教育可以相互替代甚至同一化。笔者将沿着通识教育的广义路径,探讨英国通识教育的溯源和发展。

一、英国大学通识教育的溯源: 古希腊自由教育思想的嬗变

英国通识教育无论是教育目的、教育内容还是教育方式都与古希腊自由教育有着千丝万缕的联系。笔者认为,两者虽有联系,却不同,是批判、继承与发展的关系。拉丁文“liber”(自由)后来演绎为英文“自由”(liberal),这里的“自由”与近代的“自由主义”指向不同,前者具有典型的阶级性。因此,亚里士多德最早提出的自由教育只是针对无需做工谋生人的一种教育,在那个特定的历史时期,教育的对象就是与奴隶、工匠相对应的“自由人”。具体地说,自由教育是指“‘自由人’的教育”,即适合于“自由人”兴趣、需要和职责的教育,因此是“精英教育”,而非“大众教育”,是一般“博雅教育”,而非“职业教育”^[2]。

自由教育的发展经历了从集体自由到个人自由的演变,无论是苏格拉底、柏拉图、亚里士多德,

收稿日期: 2015-09-29

作者简介: 殷冬玲,安徽新华学院大学生素质教育研究中心研究员,安徽新华学院科技学院讲师,硕士;朱镜人,合肥师范学院教师教育研究中心教授,安徽新华学院大学生素质教育研究中心研究员。(合肥/230088)

^{*} 本文系 2015 年安徽高校人文社会科学重点研究基地安徽新华学院大学生素质教育研究中心招标项目“西方大学通识教育的历史演进研究——以英国和美国大学为例”(SK2015A198)的成果之一。

还是伊壁鸠鲁、斯多亚学派、怀疑论学派，生活在不同历史时期的他们都在为自由辩论。

（一）集体自由思想的演进

苏格拉底及其弟子柏拉图和徒孙亚里士多德都生活在雅典奴隶主民主制的衰败期。他们推崇集体自由的初衷和归宿都是为了维护奴隶制，他们有共通的集体自由观念，都强调公民自由，但也有各自的特点。

苏格拉底认为，作为一个公民，国家的意志高于血亲，有什么能比国家更加重要，父母、祖辈在国家面前都得退让。哪怕国家要一个公民丧失生命，公民都得无条件执行。“如果你不能说服你的国家，那么你就必须服从它的命令，耐心地接受它加诸你的任何惩罚，无论是鞭撻还是监禁……如果国家要你去参战，你会负伤或战死，但你也一定要服从命令，这样做才是正确的。你一定不能后退、逃跑或放弃你的职责。无论是在战场上或法庭上，或是在任何地方，你必须做你的城邦和国家命令你做的事。”^[8] 苏格拉底的原话表达了他忠贞不渝于国家的信念，这就是他所谓公民的信念。作为公民，集体自由与公民的政治活动相关，通过享有国家赋予公民的合法权利和严格履行城邦的政治条例，实现公民的政治自由。这种自由是公民身份下享有的自由，属于集体自由，而不是每个个体自身的自由。

苏格拉底最终从容赴死，以证明在集体自由面前宁可牺牲个人自由。而其弟子柏拉图则通过导师的离世，更坚信极权主义，将政治权力摆在至高无上的地位，甚至认为“只有统治者统治工人们工作，而奴隶们被奴役，国家就是正义的”^[9]。跻身极权的立场，柏拉图摒弃一切个人自由，唯独关注集体自由。他认为，作为集体的一员，公民必须根除个人利益，坚守集体利益，在不违反国家和集体利益的基础上，享有公民的自由。三人当中，柏拉图所认为的自由是最狭义上的自由。

受两位师长的影响，亚里士多德也力图挽回奴隶制，观照城邦集体的自由，个人须服从于城邦。他认为“有些人天生就是主人，而有些人天生就是奴隶。奴隶主和奴隶有着共同的利益，只有结合在一起，双方才能在社会中生存。”^[10] 可见，在亚里士多德眼里，奴隶制的存在是合理的。为了维护奴隶制，亚里士多德同样强调在集体范围内的自由。先有城邦后有个人，如果失去了城邦，无法实现集体的利益，就谈不上个人的得失。对于自由的理解，

亚里士多德的看法是按照政体的规则生活并不是不自由，而是一种自我保护或者解放，是在某种意义上的自由。^[11] 他的集体自由观比他的导师柏拉图的理解宽松了许多。

（二）个人自由思想的演进

与集体自由倡导者不同的是，晚期的希腊正在遭受马其顿人的征服和罗马的统治，人们生活在社会混乱、国家存亡不可掌控、个人安危叵测的社会环境中。面对城邦的岌岌可危，人们不再力图从城邦中实现自我价值、获得自由，而只能转向自我，回归内心，觊觎自保。正如“由于被剥夺了独立性和破碎的政治生活不再唤起虔诚，每个人在内心深处深深感到只有依靠自己”^[12]。个人自由思想在这一历史时期相对活跃。尤其是以伊壁鸠鲁学派、斯多葛学派和怀疑论学派为典型代表。

伊壁鸠鲁学派主张个体的自我。在个人和集体的关系上，强调个人先于集体，力求满足个人。个人地位的拥有和个人快乐的满足都是个人自由的表现。伊壁鸠鲁将个人对快乐的追求看做是最高的善。“我们认为快乐是幸福生活的始点和终点，我们认为它是最高的和天生的善。”^[13] 伊壁鸠鲁的主导思想是个人要达到一种不被干扰的宁静状态。为了达到这样的宗旨，他通过对“哲人”的描述来澄清观点。在他眼里，哲人“不关心国家大事，除非发生什么特殊情况”^[14]。哲人通过对哲学的钻研而不受各种念想的干扰。“‘哲人’对死无动于衷，对神抱有正确的看法。他凭籍‘友谊’向他人寻求安全，因为‘友谊’出于个人的意愿，是人与人之间一种自由而平等的关系。‘哲人’按自己的想法和判断来解决最重大的事情，有限地受到命运的支配。”^[15] 可见，哲人是自足的人，是精神自由的人。

斯多葛学派主张普遍的自我，认为我们每一个人都是生活在大宇宙当中的一分子，是一个个有思想的小宇宙，个人的小宇宙都具有一种“宇宙神性”即理性，因此，个人就是理性的存在。斯多葛派注重人的精神自由，即关注如何使人过一种善和有德行的生活。这种善的、有德行的生活是顺应自然的，也就是说我们每个个体的发展不能偏离于大宇宙的运动轨迹，而应与完善、美好、有秩序的大宇宙方向协调。在普遍自我的意识范畴中，斯多葛学派注重人人平等的思想，打破了古希腊时期城邦观念对个体身份的偏见，这无疑是进步的表现。

与以上都不同的是，怀疑论学派看到了差别中

的个体。“怀疑派指出，面对世界的无限差异性，每个人都有理由作出他自己的陈述。这个陈述相对于主体的私人经验而言具有确定性，但不是普遍的、必然的，不是唯一的真理。相反，其他的每一个人都可能根据其私人经验而否定它，建立不同的陈述。”^[1] 怀疑论学派通过承认个体之间的差异，追求个体与他人不同的自我意识，这是个体自由范畴中一种内在的、独特的自由表征。个体在自我意识方面彰显出的自由性是建立在对宇宙差异认可的基础上，个体的自由就体现在差异之中。

抛去狭隘的阶级性，苏格拉底的自由观，可以延伸到公民培养；柏拉图和亚里士多德的自由观可以迁移到对社会性的理解；伊壁鸠鲁学派的自由意识，可以发展为尊重人性；斯多葛学派的自由理念可以联系到心智和理智的塑造；怀疑学派的自由思想促使后人对差异的关注。古希腊自由教育思想作为英国大学通识教育的溯源，对后来英国通识教育的目的、内容和形式的发展起着不可或缺的作用。

二、自由教育思想影响下的英国大学通识教育的发展

与其他西方国家尤其是美国不同的是，英国大学通识教育的发展受古希腊自由教育思想的影响已经渗透在教育目的、教育内容和教育方式的多方面，具体体现在从文艺复兴时代到二十世纪下半叶，人文主义、绅士教育、空想社会主义、科学教育、古典教育、功利主义、民众教育、新教育以及分析教育哲学思想等九个流派分别对通识教育的目的、内容和实践形式的关注。

（一）从观照个体到培养公民的通识教育目的的发展

围绕着集体自由与个体自由的争议，纵观十六世纪到二十世纪英国教育的发展历程，对教育目的的认识大致归纳为以下几个趋势：从培养官职人到发展普通人；从个人心智的养成到社会文明的进步；从关注人的全面发展到培养有责任心的公民。不难看出，古希腊自由教育思想中有关集体自由和个人自由的关系的认识渗透在了英国通识教育目的的发展和演进之中，并不断变迁、整合与进步，以适应新时代社会的发展。

同样是为了培养绅士，有关“绅士”的阶级意味随着时代的进步，也在逐渐隐退。十六世纪人文主义教育思想家艾利奥特认为教育的目的是培养

“行政官”。行政官属于绅士，但这样的绅士是需要肩负国家管理的任务的。十七世纪绅士教育思想人物弥尔顿认为，绅士属于贵族，他们需要文武兼备，不仅能管理国家，还要有临战的经验。之后，洛克所描述的绅士则不再仅限于贵族，而包括中产阶级，其教育目的是“培养受过合适教育的英国绅士”^[2]。绅士从“官职人”逐渐下放到普通人，直到十九世纪，绅士意指博学多识，涵括广大知识分子，其阶级性逐渐消失。

从十六世纪到二十世纪，英国通识教育的目的从观照个体作为自由人的发展也逐步上升到从社会的层面、从社会文明的角度培养有责任心的公民。这样的演进符合个体发展和社会进步的双重需要，呼应了时代的要求。十六世纪人文主义教育代表人物阿谢姆将“美德的养成、培养有智慧有学问的人”作为教育的目的。空想社会主义教育代表人物莫尔要求“重视人的全面发展”。十六到十七世纪主张科学教育的培根注重培养有知识、有学问的人。他认为“知识和学问可以给人类社会带来恒久的恩泽；可以抑制人间的纷争；有助于取得战争与军事的胜利；有益于道德和品性的修养；可以给人带来乐趣和喜悦。”^[3] 培根的教育目的已经开始不拘泥于个体自身的发展，而考虑到个体与社会的关系。十八到十九世纪，功利教育思想代表人物边沁和詹姆斯·穆勒都主张教育要实现的不仅是个人的幸福，还要实现他人的幸福，达到“最大多数人的最大幸福”^[4]。十九世纪，古典教育倡导者纽曼明确指出，“培养绅士还不是大学的最终目的，大学教育的最终目的是促进社会文明”^[5]。要实现这样的目标，前提条件是个体的心智和理智须得以充分发展，就像科学教育代表人物赫胥黎所描述的“心智活跃、知识面广、情感丰富”，又如十九到二十世纪新教育代表人物沛西·能所认为个体的个性要得到充分发展，具体言之，罗素将其表达为品性的养成，包括活力、勇敢、敏感性和智力四个方面。除了古典教育者利文斯通所指向的有关精神的教育目的之外，二十世纪分析教育哲学代表人物奥康纳还从经济的角度提出了教育要使人谋得满意和利益的最大化。总之，彼得斯总结，教育应该关注全人也就是全面的发展。直到赫斯特，综合个体与社会和国家的关系，最终提出“教育的目的在于培养有责任心的公民”^[6]。与集体自由思想中的进步性不谋而合的这一见解也最终成为了人们对通识教育目的更公认的理解。

（二）以人文思想为串联的通识教育内容的变迁

从英国通识教育的内容上看，斯多葛学派所推崇的“理性和精神的自由”在这里也得到继承和发展，这里特别体现在英国人的民族精神以及对心智、德行和理智的重视上。结合古典人文思想的传播，英国通识教育的内容虽在某阶段以古典名著、古典语言为主体，但又绝对不等同和局限于古典人文。其通识教育包含古典人文主义教育的精粹，但并不因此排斥其他内容。艾利奥特在提倡学习古典作家作品和哲学的同时，并不排斥科学课程与实用课程；阿谢姆虽然提倡古典语言，但也要求学生学习两门以上的外国语言；弥尔顿虽要求阅读经典权威著作，同时用“百科全书”来形象比喻他提倡的学习内容，涵盖了人文、社会、自然和神学等方面；边沁虽然站在功利的立场倡导学习实用的知识，但他也不否认古典知识的价值，通过学习古典能够使人不再粗俗；斯宾塞直接将知识分为古典学科的“装饰”知识和科学主导的“实用”知识。

针对百科全书式知识教育内容的弊端，洛克首先认为知识的学习不一定要面面俱到，通过某方面的知识的学习可以迁移延伸出其他领域的内容。比如他强调，学习拉丁语不是为了记住枯燥的单词，而是学习拉丁语著作中蕴含的绅士应当了解的矿物学、植物学和动物学方面的知识。^[7]此外，他还认为知识只是载体，智慧的塑造是其中的一部分，不可忽视的另一方面的重要目的是通过学习，培养学生的德行。他认为教师在这期间“不是要将世上可以知道的事物尽量教给学生，而在于使得学生热爱知识、尊重知识；在于当学生产生求知念头时，使学生用正当的方式求知，及时对自身加以改进”^[8]。无疑，洛克的见解不仅为通识教育的内容，还为教育的思路和指向都提出了新的关注点。

在教育内容的设置上，约翰·穆勒和纽曼都不赞成一开始就分科学习。约翰·穆勒认为，学生通过太过专业的学习会造成视野狭窄、看问题不全面、缺少包容心，他赞成在通识的基础上再分专业。从目的的角度理解，学生先成为有能力有教养的人之后才成为不同职业者。纽曼是从知识的整体性上认识的，“所有的知识形成了一个整体，这个知识整体的学科内容具有同一性，因为宇宙无论就其长度还是广度而言都十分紧密地交织在一起，我们无法将一部分与另一部分分开，也无法将一种操作与另一种操作分开”^[9]。纽曼认识到了分学科教学的不完

整性，因此在大学里他主张传授包含学科知识在内的通识知识。

（三）以融合与迁移的隐性教育为通识教育的实践方式

就像怀疑学派注重个体差异一样，英国大学并没有模仿美国开设专门的通识教育课程，而是将通识教育的精神和理念隐性地融合到了专业教育之中，在教学过程中采用融合与迁移的方式，进行通识思想的传播。具体来说，以牛津大学的联合专业和剑桥大学的可迁移技能为主要特色。

开设联合专业。以牛津大学为例，学校是通过采用多科联合专业的形式实践通识教育。具体分为双科专业，如哲学和数学、历史和英语、统计学和数学、文学和语言等；三科专业，如经济学、管理学和政治学等。联合专业的设置通过综合文理课程与学科专业课程，进而消除文理之间以及专业与专业之间的隔阂，来培养通识人才，更彰显了“通”之融会贯通的理念。

培养可迁移技能。迁移，在心理学领域指“已经获得的知识、动作技能、情感和态度对新的学习的影响”^[10]。剑桥大学在多种课程和活动中采用可迁移技能的培养来渗透通识教育的精神，即将课堂教学、课后学习、项目研究、文体活动中获得的技能，应用于另外的情境当中。剑桥大学注重两类迁移技能：第一，第一类技能是所有本科生应该在毕业前尽最大可能发展的技能，如智力技能、交流技能、组织技能和人际交往技能等。第二类技能是虽不能被普遍应用但却非常重要的可迁移技能，如研究技能、数据技能、计算机基本技能、外语技能等。^[11]以上技能得以灵活迁移之后，则通识中“识”的内涵将得到有效体现。

三、思考与启示

通览英国通识教育的溯源与发展，结合我国高等教育的实际，笔者提出三点问题：首先，我国素质教育的目的是否可以将公民教育纳入到已有的“全面发展的人”的范畴之内。其次，我国大学教育课程体系中是否可以将古代人文精粹融合其中，提升大学的传统文化内涵意识。再次，我国大学生的文化素质教育在专门的素质课程、素质活动的基础上可否增加学科专业素质培养，并与专业教育有机结合。

参考文献:

- 〔1〕 易红郡. 英国大学通识教育的理念和路径〔J〕. 华东师范大学学报(教育科学版), 2012(4): 89.
- 〔2〕 石中英. 自由教育三题〔J〕. 湖南师范大学教育科学学报, 2003(1): 3.
- 〔3〕 柏拉图. 柏拉图全集(第1卷)〔M〕. 王晓朝, 译. 北京: 人民出版社, 2002: 45-46.
- 〔4〕 卡尔·波普尔. 开放社会及其敌人(第1卷)〔M〕. 北京: 中国社会科学出版社, 1999: 177.
- 〔5〕 亚里士多德. 政治学. 亚里士多德全集(第9卷)〔M〕. 北京: 中国人民大学出版社, 1994: 4.
- 〔6〕 亚里士多德. 政治学〔M〕. 颜一, 秦典华, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2003: 186.
- 〔7〕 文德尔班. 哲学史教程(上卷)〔M〕. 罗达仁, 译. 北京: 商务印书馆, 1987: 211.
- 〔8〕 苗力田. 古希腊哲学〔M〕. 北京: 中国人民大学出版社, 1989: 644.
- 〔9〕 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯全集(第40卷)〔M〕. 北京: 人民出版社, 2008: 154.
- 〔10〕 〔11〕 梁豪, 张绍翼. 伊壁鸠鲁派、斯多亚派和怀疑派对“自我”的探求——晚期希腊人论初探〔J〕. 复旦学报(社会科学版), 1998(5): 84-87.
- 〔12〕 罗伯特·R. 拉斯克, 詹姆斯·斯科特兰. 伟大教育家的学说〔M〕. 朱镜人, 单中惠, 译. 济南: 山东教育出版社, 2013: 105.
- 〔13〕 〔14〕 〔15〕 〔16〕 〔17〕 朱镜人. 英国教育思想之演进〔M〕. 北京: 人民教育出版社, 2014: 99-100, 159, 137, 294, 65.
- 〔18〕 约翰·洛克. 教育漫话〔M〕. 杨汉麟, 译. 北京: 人民教育出版社, 2006: 186.
- 〔19〕 John Henry Cardinal Newman, The Idea of a University〔M〕. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1982: 38.
- 〔20〕 陈琦, 刘儒德. 当代教育心理学〔M〕. 北京: 北京师范大学出版社, 1997: 106.
- 〔21〕 杨春梅. 英国大学专业教育和通识教育融合的实践及其启示〔J〕. 教育探索, 2011(2): 158.

(责任编辑 陈志萍)

(上接第40页) 安全、团队学习能力与团队绩效关系的实证研究〔J〕. 科学学研究, 2008, 26(6): 1283-1292.

〔1〕 Lichtenthaler U. Absorptive capacity, environmental turbulence, and the complementarity of organizational learning process〔J〕. Academy of Management Journal, 2009, 52(4): 822-846.

〔2〕 张勉, 李海. 组织学习、学习强度与企业绩效关系研究〔J〕. 中国软科学, 2007(6): 146-150.

〔3〕 杜海莲, 陈启峰. 大学科研创新与科研团队创新能力初探〔J〕. 福建农林大学学报(哲学社科版), 2003, 6(2): 86-88, 96.

〔4〕 卜琳华, 蔡德章. 高校科技创新团队创新能力影响因素分析〔J〕. 哈尔滨工业大学学报(社科版), 2008, 10(2): 113-118.

〔5〕 冯海燕. 高校科研团队创新能力绩效考核管理研究〔J〕. 科研管理, 2015, 36(1): 54-62.

〔6〕 刘慧, 陈士俊. 面向群体潜能的高校科研团队创新能力评价〔J〕. 天津师范大学学报(社科版), 2015(2): 77-80.

〔7〕 黎庆兴, 梁敏辉. 提高高校科研团队创新能力的途径探索〔J〕. 赣南师范学院学报, 2008(2): 110-112.

〔8〕 熊万玲, 游静. 基于知识传递的高校科研团队创新能力提升模型研究〔J〕. 图书馆学研究, 2010(10): 93-97.

〔9〕 姜秀珍, 顾琴轩, 王莉红, 等. 错误中学习与研发团队创新: 基于人力资本与社会资本视角〔J〕. 管理世界, 2011(12): 178-181.

〔10〕 唐朝永, 陈万明, 彭灿. 社会资本、失败学习与科研团队创新绩效〔J〕. 科学学研究, 2014, 32(7): 1096-1105.

(责任编辑 陈志萍)