

Liberal education 的多重涵义及其现代意义： 一个类型学的历史分析

沈文钦

(北京大学 教育学院, 北京 100871)

摘 要 Liberal education 是西方教育思想史中的几个核心概念之一,但学界对这一概念的认识长期被其模糊性所困扰。本文通过思想史和类型学方法,对这一概念在历史上形成的多重涵义进行了梳理。研究发现,liberal education 一词在历史上具有十种主要的语义,这十种语义分别从教育对象(自由人、绅士、自由公民)、功能(非功利教育、通识性教育、心智自由、心智训练)和内容(古典教育、人文学、文理学科)三个维度对这一概念进行了界定。这一概念在不同历史时期沉淀的语义一方面是“相互论证”的,另一方面也存在不一致甚至冲突之处。从课程实践角度来看,深入分析 liberal education 的多重涵义对于当下的本科教育改革也具有一定的启发价值。在未来的大学课程改革中,应更多强调通识课程的心智训练价值和公民素质培养的价值。

关键词 自由教育;通识教育;博雅教育;教育思想史;概念史;古典教育

中图分类号: G649-091 **文献标识码**: A **文章编号**: 1671-9468(2021)01-0017-27

DOI: 10.12088/pku1671-9468.202101002

芝加哥大学第五任校长赫钦斯(Robert Maynard Hutchins)曾有一个著名的论断,“整个西方教育的传统就是 liberal arts 的传统”^[1]。约翰·霍普金斯大学的创校校长吉尔曼(Daniel Coit Gilman)则在1892年的一篇论文中提供了一个有关 liberal education^①历史的经典叙事:Liberal education 的概念起源于亚里士多德,其后为西塞罗所继承,在中世纪体现为七艺传统,在1862年莫雷尔法案(Morrill Land-Grant Act)通过之前,liberal education 传统在西方一直占据主导地位。^[2]作为最古老的教育概念,liberal education 在当代教育实践中仍然保持着相当的活力,形成了美国、欧洲和东亚三种不同的模式。^[3]在我国当下的高等教育实践中,也能看到这一西方概念或隐或显的影响力,例如中山大学和重庆大学先后于2009年和2012年成立了博雅学院。一些中外合作办学高

作者简介: 沈文钦,男,北京大学教育学院副教授,博士。

基金项目: 陈一丹基金会资助课题“博雅教育的跨国史:从英国、美国到中国”。

^① liberal education 的两个最为通行的中文译法是自由教育和博雅教育。两种译法均有道理,为方便读者理解这一概念的多义性,本文大多数情况下采取不译的做法。

校的本科教育也以博雅教育为人才培养的理念,如昆山杜克大学的官方宗旨是“致力于建设成为一所倡导通识博雅教育的世界一流学府”^[4]。另外二十世纪九十年代以来由北京大学等精英高校发起、中央政府推动的文化素质教育和通识教育运动也或多或少受到这一概念的影响。

对于这个概念的涵义,纽曼(John Henry Newman)曾在 1852 年有关大学理念的系列演讲中做过系统深入的阐述。^[5]但随后英美两国的大学都很快进入急剧转型的阶段,对 liberal education 的理解开始出现分歧。1873 年,麻省理工学院英语系教授威廉·帕森斯·阿特金森(William Parsons Atkinson)撰文宣告说,“自十六世纪学术复兴以来的古典自由教育系统(classical system of liberal education)已经土崩瓦解”^[6]。尤其是在哈佛大学校长艾利奥特(Charles William Eliot)大力推行选修课制度以后,人们对 liberal education 的理解进入了一个混乱的状态。1880—1889 年间,连续出现了多篇题为“什么是 liberal education”的论文或演讲^[7],这也从一个侧面反映出当时学界希望澄清这一概念语义的迫切之情。进入二十世纪,寻找 liberal education 的共识性定义仍然是困扰学界的难题。艾德勒(Mortimer Jerome Adler)1945 年主编了一本关于 liberal education 的著作,该书坦陈,对于 general 和 liberal 的定义,大家尚未达成共识。^[8]到二十世纪六十年代,由于意识到 liberal education 概念理解的多元性和差异性,学者们开始寻找一种操作性的定义,如威利斯·鲁迪(Willis Rudy)在 1960 年出版的著作中将 liberal arts 定义为“在传统的四年制文理学院中,历史地形成并被学习的课程”^[9]。1962 年,索罗·萨克(Saul Sack)对学界随意使用 liberal education 概念的现象进行了尖锐的批评,他指出无数人都在谈论 liberal education,但很少有人对其进行定义。^[10]英国教育哲学家理查德·彼得斯(Richard Peters)在 1977 年的一篇文章中指出,liberal education 的一个根本困难在于其模糊性。^[11]1981 年,安德鲁·阿尔格里(Andrew Ahlgre)和卡罗尔·M. 博伊(Carol M. Boye)在文章中提到,“作为传统的热爱者,大学都希望给学生提供 liberal education……但 liberal education 似乎意味着许多不同的事物”。^[12]到二十世纪九十年代,liberal education 一词的多义性仍然是学者在处理这一议题时必须首先面对的问题,卡诺尚(W. B. Carnochan)在其 1994 年出版的课程史名作《课程的战场》(*The Battleground of the Curriculum: Liberal Education and American Experience*)开篇即指出,liberal education 概念在发展过程中堆积了很多不同的观念和价值观。^[13]

很多学者对 liberal education 一词的多义性和模糊性感到气馁,甚至建议不再使用这一概念。英国教育思想史研究者加佛斯(F. W. Garforth)在其 1979 年所著的《密尔论教育》(*John Mill on Education*)一书中提出,由于 liberal education 一词涵义过于模糊,“至少目前建议教育工作者将其从词汇表中排除”。^[14]曾长期参与主持芝加哥大学通识教育项目的查尔斯·韦格纳

(Charles Wegener)指出,“liberal education 一词被赋予了如此之多的涵义,因此这个词是否应当继续保留就是一个好问题”。^[15]三十多年后,曾经担任贝洛伊特学院(Beloit College)院长的维克托·费拉尔(Victor E. Ferrall)旧话重提,主张不再使用 liberal education 这一概念:“如果学术界希望在谈及 liberal education 时被外界人士所理解,他们最好选择一个不同的形容词。几乎任何词,如 broad、open、inclusive、general,都更具有描述价值。”^[16]牛津大学英文系教授海伦·斯莫尔(Helen Small)也认为,由于 liberal education 一词经常传递的是不相关联甚至相互矛盾的理念,所以最好避免使用这一概念。^[17]

Liberal education 一词的模糊性也大大影响了这一教育观念和模式的传播。例如二十一世纪以来韩国也在进行本科教育的改革,引入了一些西方的理念,但人们更倾向于采用通识教育(general education)而非 liberal education。^[18]在印度,学者们对 liberal education 概念的使用也经常令人困惑、甚至自相矛盾。^[19]在我国,虽然近年来对 liberal education 的研究有所增加^[20],但这一概念的流行程度仍远不如通识教育。尽管如此,很多学者仍然坚持认为,liberal education 不是一个应当被抛弃的过时概念。最近二十多年来,有关 liberal education 的哲学探讨和相关研究仍在不断涌现^[21],成为教育哲学和教育思想史研究的一个固定主题。在实践层面,liberal education 仍然是美国小型文理学院(liberal arts college)和很多其他美国高校的本科教育哲学。相关的实证研究结果显示,与其他类型的高校(包括大型的研究型大学)相比,小型文理学院所践行的 liberal education 模式在培养学生的认知能力发展、批判性思维培养等方面具有明显优势。^[22]英国在长期实行专业化的本科教育模式之后,也出现了重视宽基础的 liberal education 模式的趋势。^[23]除英美两国外,以 liberal education 为旗帜的大学本科教育改革也在荷兰、德国、新加坡等国家不断推进^[24],显示出这一古老教育理念的现代生命力。

不管如何,要使 liberal education 这一教育理念持续在教育实践中发挥作用,必须对其涵义进行澄清。为此,就需要对这一概念的多重涵义以及这些涵义如何历史地累积起来的过程进行概念史的梳理,这不仅对相关教育实践具有重要价值,也具有重要的理论意义。从教育史的层面来看,借助这一工作,可以加深对西方教育思想传统的认识,从而为中西教育思想传统的对话奠定基础,同时在对这一术语的翻译中也能更加有据可依;对通识教育的研究者和实践者而言,可以加深对 liberal education 与通识教育关系的认识;从思想史的角度来看,将会对 liberal education 与西方自由主义政治哲学及其价值观(自由民主制)之间的关系形成更加全面的认识。

一、研究综述与方法论

(一) 相关研究综述

早在二十世纪四十年代,奥弗顿·泰勒(Overton H. Taylor)就指出 liberal education 一词具有三重“交叠的、但很不一样的、在某些方面相互冲突的含义”,分别是通识性的教育、自主选择的教育(如自由选修课制度)以及培养忠于和参与自由社会者的教育。^[25]奥弗顿·泰勒的分类很有启发,但存在两个不足。第一,事实上历史上很少有学者将 liberal education 定义为以自由选修课为代表的自主性教育;第二,这一分类很大程度上仍然忽略了十七至十九世纪英国教育传统对这一概念的解释,这一点在下文中将会得到进一步呈现。二十世纪七十年代,理查德·彼得斯曾试图解决这一问题,他提出 liberal education 概念具有三个基本的含义,即“为知识而知识”“通识教育”和“发展自由人的教育”。第一种解释强调知识自为目的与知识的非功利性,这种知识观来自古希腊,并在十九世纪经过马修·阿诺德(Matthew Arnold)等人得到复兴;第二种解释强调教育应该是一种通识性的教育,不能过于狭窄化、专业化;第三种解释强调教学方法,即教学应该采取自由的方式,权威式的教条束缚人的心灵发展,使人的心智枯竭。^[26]不过,理查德·彼得斯对这一概念的分析并不完整,且他的分析更多是哲学分析,缺乏历史的维度。

美国政治学家西奥多·J. 洛威(Theodore J. Lowi)曾经从政治的角度分析古典教育(classical education)、自由教育(liberal arts education)、学科教育(disciplinary education)、实用教育(practical education)以及技术教育(technocratic education)和不同阶层的关系,他认为古典教育代表的是贵族的利益,实用教育代表的是工人阶级的利益,而 liberal education 代表的是旧资产阶级的利益。^[27]西奥多·J. 洛威的这一分析很有启发,但他没有注意到 liberal education 一词的多义性,以及在历史上 liberal education 曾经和古典教育同义。二十世纪八十年代,布鲁斯·金博尔(Bruce Kimball)鉴于 liberal education 概念的模糊性,试图从思想史的角度将这一教育传统划分为哲学家传统和雄辩家传统,他认为两种不同传统的存在是这一概念模糊性的根源。^[28]安德鲁·阿尔格里(Andrew Ahlgre)和卡罗尔·M. 博伊(Carol M. Boye)从结果、内容和意图三个方面将主张 liberal education 的学者区分为不同的流派。例如就内容而言,有特殊主义者(认为某些特定学科才是 liberal education 的内容)、分布主义者(认为 liberal education 应该让学生广泛学习各种学科)和方法主义者(认为 liberal education 的本质特征是其教学方法)。尽管所有倡导 liberal education 的教育家都会关注内容、结果和意图三个方面,但其侧重点会有所不同。例如某个关注内容的 liberal education 教育家主张学习地理学,可能会给出不同的

理由,如培养批判性思维、培养公民,等等。如果有证据显示地理学不能很好地培养批判性思维,关注内容的教育家会从其他方面为学习地理学寻找辩护,而关注结果(如批判性思维)的教育家会寻找别的科目来达成培养批判性思维的结果。^[29]

(二) 本文的方法论考虑

在人文社会科学领域,类型学分析是一种常见的方法。例如政治学学者罗德斯(R. A. W. Rhodes)分析了治理(governance)一词的六种用法,并在此基础上对治理一词提供了自己的定义。^[30]思想史学者以赛亚·柏林(Isaiah Berlin)区分了积极自由和消极自由这两种自由的形式,极大地推动了当代政治哲学的研究。^[31]冯兆基(Edmund Fung)分析了自由观念在近代中国的六种含义:自由作为解放,自由作为自我发展、独立的人格与责任,自由作为民主与人权,自由作为精神性的文化必需,私人领域的自由,以及作为自主和自我控制的自由。^[32]在教育研究领域,学者们已经注意到很多教育学概念都是多义性的,例如克里斯汀·塞利特(Christine Sleeter)和卡尔·格兰特(Carl Grant)发现多元文化教育的含义多种多样,各种定义唯一的共同点是为提高非白人种学生的学业成绩而进行改革。^[33]

加布里埃尔·阿登(Gabriel Adend)分析发现社会科学当中“理论”一词具有几种不同的含义,并指出语义学澄清(semantic clarity)是对话的重要前提。^[34]这一分析对本文有重要的启发,事实上,就像“理论”一词一样,liberal education 也具有多重语义,对这些语义进行澄清是理解以及发展这一理论的必要前提。

本文希望通过借鉴上述学者的类型学研究思路,结合与 liberal education 理论相关的原始文本,对 liberal education 观念所包含的涵义进行剥离。本文认为,在历史上,西方文献对 liberal education 的定义主要从教育对象、教育功能和教育内容三个层面展开。相应地,liberal education 在历史上主要有十种语义,分别是自由人的教育、绅士教育、自由公民教育、自为目的的非职业性教育、通识性的教育、使人获得精神自由与理智自由的教育、作为心智训练的教育、古典教育、人文教育和文理学科教育。以下将结合相关历史文本,对这些不同的语义逐一阐释。这里要特别说明的是,由于学者们在阐释 liberal education 概念的涵义时,经常随意增加一些语义和理解,因此本文不可能也不必穷尽文献中 liberal education 的所有语义。

二、基于教育对象的定义

(一) 与奴隶相对的自由人的教育

Liberal education 与历史上的“有闲阶级”“自由人”等阶级性的概念有千丝万缕的联系。在原初的意义上,即在古希腊世界,liberal education 指的是“适合于一个自由人(free man)的教育”。古希腊的修辞学学校和哲学学校都是为富裕阶层、有闲阶级而开设的。根据意大利哲学家维柯(Giovanni Battista Vico)的考证,artes liberales 的原初意义是高贵的艺术,即 ingenuae artes。Liber 的复数形式 liberi 指的就是贵族子女,而最早的贵族就是当地出生的人,即 ingeniti。因此 artes liberales 最初是和出身、身份密切相联的。^[35]

亚里士多德在《政治学》一书中指出,“一些人天生是自由人,另一些人则天生是奴隶”,相应地,“工作、技术、学识”可明确分成“自由人的和非自由人的两类”。^[36]非自由人——如工匠——的技艺会败坏公民的身体,领取酬金的工作也会贬抑公民的思想。自由人的学科不同于奴隶性或技术性的技艺的地方在于,它们是自足的,不是达到某种目的的手段,它们并不为一个外在的目标服务。

古希腊的 liberal education 思想被古罗马的西塞罗、塞涅卡等人所继承。在西塞罗那里,artes liberales 指的是自由人的技艺,所谓自由人是指在政治上享有自由、在经济上独立者。^[37]塞涅卡在一封著名书信中回答了友人关于“自由学习”(studia liberalia)的问题,指出自由学习通过对智慧的追求使人获得自由,因而“人们认为它们值得自由民去学习”。^[38]由此可见,在塞涅卡看来,所谓“自由学习”或“自由技艺”,具有两层意思,首先,它是一种对智慧的追求,是属于自由民的教育;其次,它是一种解放心灵、使心灵获得自由的教育。

在古罗马,自由人的教育和非自由人的教育之间存在不可逾越的界线。古罗马诗人贺拉斯回忆说,当他父亲带他来罗马接受只有上层阶级才配接受的教育时,他们受到了嘲笑,因为贺拉斯的父亲是一个释放奴(freedman)。在古罗马,一个奴隶如果试图接受自由民教育,必然会遭到上流阶层的敌视。^[39]

古希腊和古罗马对自由技艺的定义也为中世纪的学者所正确理解。中世纪著名学者圣维克多的休格(Hugh of St. Victor)在《论教学》(The Didascalicon)一书中对 liberal arts 进行解释时说:

七艺被称为自由的(liberal),意思是说,被解放的,或被实践的……或者,原因还在于,通常来说,在古代,只有自由、高贵的人才才有资格学习它们,平民百姓或非自由人的子弟则学习那些机械事物的操作技巧。^[40]

英国牛津大学全灵学院(All Souls College)1443 年的条例规定,所有入学者必须是自由人出身。^[41]十六世纪后,拉丁文 artes liberales 转译为英文概念

liberal education,成为当时上流阶层表达其教育理念的术语,教育的对象从自由人变成了绅士,liberal education 也被理解成“绅士教育”。

(二) 绅士的教育

哈佛大学校长艾利奥特认为,现代意义的 liberal education 观念起源于十六世纪,其影响一直持续到十九世纪末。^[42]十六世纪,英国开始出现 liberal education 的观念。这主要表现在两个方面:绅士开始成为教育所致力培养的“理想类型”;艺学部的地位大为提高,studia humanitatis 或 liberal arts 开始具备“内在的价值”。^[43]但这一英语概念直到十七世纪才开始流行,在十七至十九世纪,liberal education 的含义是“绅士教育”(gentlemanly education)。甚至到英国教育家埃里克·阿什比(Eric Ashby)1957年出版《技术与学界》(*Technology and the Academics*)一书时,牛津英语词典对 liberal education 的定义仍然是“适合于绅士的教育”。^[44]阿什比本人也在1956年的一篇文章中指出,“liberal education 指的是适合于绅士的教育”(liberal education means education fit for a gentleman)。^[45]在这个时期,liberal education 中的 liberal 一词的主要语义是“适合于绅士身份的”“文雅的”(genteel)以及“博”(broad, large, learned),博雅教育的中文翻译很准确地表达了这几层语义。

十九世纪的英国教育家威廉·弗朗西斯·威尔金森(William Francis Wilkinson)就指出,尽管在古典意义上 liberal education 是指自由人的教育,但当时英国一般将其解释为绅士的教育:

在父母庇护之下,由父母在有才能的教师的协助下所实行的教育,或者在家庭中由私人教师所实行的教育,或者在公学中的教育,是我们所理解的博雅教育。……在原初的意义上,这种教育指的是适合于自由人的教育。自由人指的是处于解放的位置,与奴隶或农奴相对的人。现在,它可能一般理解为绅士的教育。我们不如说,这是一种使受教育者获得并施加影响力的教育,使其有资格获得更高级的专业、商业或政治职位的教育。^[46]

威廉·休厄尔(William Whewell)甚至将 liberal education 解释为对上层阶级(upper class)的教育:

对上层阶级的教育被称为 liberal education,以及高等教育。中产阶级的教育中最好的那一部分教育通常是对高等教育的模仿,因此或多或少是不完整的。民众(people)的教育——如果他们受到教育的话——通常是初等的教育,仅仅包括高等教育中最为基础的部分。^[47]

威廉·休厄尔的定义在今天看来有阶级偏见的嫌疑,但却很符合剑桥大学当时的实际情况。据统计,1752—1799年间,剑桥大学学生中69%来自地主和神职人员家庭。^[48]在1800—1849年间注册的剑桥学生中,31%出身地主阶层,

32%出身牧师阶层,19%出身专业阶层(律师、医生和教师),8%出身中间阶层(经商、银行家、公共行政及其他营利职业),另有10%出身其他阶层。^[49]很多牛津剑桥的毕业生或在英国国内担任行政职务,或通过公务员考试成为统治英国殖民地的官员。用社会学家哈尔西(A. H. Halsey)的话来说,这一时期的英国大学是一个“地位分化机构”。^[50]大学史研究的权威专家于尔根·赫伯斯特(Jurgen Herbst)因而评论说,“在十九世纪大部分的时间中,牛津和剑桥的学生都是一群社会排他性的群体,这使得这两所大学的 liberal education 成为了阶级教育(class education)的同义词。”^[51]

(三) 民主社会中自由公民的教育

如上所述,在传统的定义中,liberal education 是对特定阶层(与奴隶相对的自由人,以及英国传统中的绅士阶层)的教育。美国独立后,这种基于阶层的定义受到挑战,学者们开始逐渐将 liberal education 定义为针对公民而非特定阶层的教育。这一转向与十九世纪的自由主义思潮密切相关。

美国建国之初,带有贵族制印记的 liberal education 能否与共和制共存成为当时争论的一个焦点。总体而言,美国的建国者认为两者能够共存。在共和制之下,liberal education 不应该是少数人的特权,本杰明·拉什(Benjamin Rush)指出,“只有通过知识的平等传播,自由的政府才能存在”。在杰弗逊(Thomas Jefferson)看来,liberal education 和公民教育之间并不矛盾。他同时也指出,人在自然权利方面是平等的,但人在天赋方面存在差异,因此让每个人都享有真正的 liberal education 不切实际。相反,liberal education 会将人在天赋方面的自然不平等进一步扩大化,从而在民主化的大众社会中形成新的贵族制。但和传统的等级制社会不同,在共和制之下,人们能否接受 liberal education 不再取决于其家庭出身,那些天纵之才应该“不论财富、出身或其他偶然条件和环境”,都能获得 liberal education,并通过教育来守护其他同胞公民的神圣的“权利和自由”。^[52]

十九世纪自由主义的代表人物密尔(John Mill)并没有像传统的教育家那样将 liberal education 定义为绅士的教育,而是定义为“对那些不必因为环境原因被迫在年龄很小时就中断学术性教育的人们的教育”(the education of all who are not obliged by their circumstances to discontinue their scholastic studies at a very early age)。另外,他在这个演讲中多次提到“公民”一词,表明他有意识地将 liberal education 从传统的绅士教育转向现代的公民教育。密尔对公民教育提出了很高的要求,例如他认为:

国际法应该在所有大学教授,并成为所有 liberal education 的一部分。

对国际法知识的需求不仅限于外交官和律师;它适合于每一位公民。^[53]

到二十世纪初,将 liberal education 定位为面向少数精英群体的教育变得

越来越不切实际,liberal education 被定义为每个公民都应当接受的教育,被认为是维系民主社会所必须的手段,因此 liberal education 成为扩大高等教育的一个合法性论证,推动了美国高等教育的规模扩张。1943年2月12—14日,洛克菲勒基金会资助了一个关于 liberal education 的会议,在会议结束时,委员会决定成立一个特别的委员会,提交了题为“战后 liberal education 的责任”(The post-war responsibilities of liberal education)的报告。报告指出,liberal education 的核心是培养民主社会中的自由个体,同时自由个体应该承担社会责任。^[54]

三、基于教育功能的定义

(一)“自为目的”的教育、与职业教育相对的“非功利性”教育

Liberal education 的另一重含义起源于古希腊,意指一种自为目的的教育、非功利性的教育,与职业教育相对。适合于自由人的学科不以日常功用为目的,学习这些知识的目的在于增进自由人的德性、锻造人的心智,因而是高尚的,与自由民的身份相称。而且,对知识的闲逸好奇被认为是人的本性,对自由知识的追求构成了美好生活的最主要的部分。^[55]这种脱离日常功用的自由知识观念乃是古希腊的产物,如亚里士多德在《政治学》一书中即有“自由人的知识领域”的提法:

儿童应该学习种种必需的和实用的事务,但还不是全部实用的事务,因为它们明确分为自由人的和非自由人的两类,儿童们只能从事工匠们不能从事的有关实用事务。任何工作、技术、学识倘若使得自由人的身体和思想不适合德性的运用和实行,都应认为与工匠的营生同类。因此我们称为工匠的贱业的种种技艺都败坏公民的身体,而领取酬金的活计会劳瘁公民并贬抑其思想。还有一些自由人的知识领域,某些人大致可以不失身份地参与其中,但如果他们过于尽力、刻意求精,就同样会受到上述的危害。^[56]

拉克姆(Harris Rackham)将这里的“自由人的知识领域”(ελευθερων επιστημων)译为 liberal sciences。^[57]“自由知识”“自由学科”的观念一直为后世西方的思想家所接受。在中世纪,自由技艺是与机械技艺(mechanical arts)相对的。所谓自由技艺,是那些仅仅与心灵相关的技艺,其目的并不是为了满足人类的物质需要。亨利·纽曼在《大学的理念》(The Idea of a University)一书中更是花费了大段篇幅论述了自由知识(liberal knowledge)是“自为目的”的。

但是,从很早的时候开始,一些学者就质疑 liberal 和实用(useful)之间、

liberal education 与职业教育之间的二元对立关系。杜威在 1944 年的一篇文章中指出,“自由”技艺与实用技艺的二元划分是建立在传统社会阶层结构之上的。在传统的等级社会中,只有自由阶层接受知识教育,而从事一般生产的劳动阶层很少接受正规的教育,他们所掌握的技艺也被称为实用技艺,为上流阶层所鄙薄。但随着工业革命和科学革命的发展,传统的技术已经越来越建立在科学基础之上。民主的崛起则使得原来的奴隶阶层获得了自由身份。因此杜威认为科学革命和民主革命的崛起已经摧毁了自由技艺与实用技艺二元划分的基础。^[58]

要注意的是,非职业的教育不等同于通识性的教育。某种专门化的教育形式也可以被认为是非职业性的、自为目的的。例如,在牛津剑桥的教育传统中,学生只学习某个单一的学科(如历史、化学,等等),但这种单一学科的深入学习被认为是非功利性的,和学生今后的职业不存在密切的关系:“学生选择某一学科时,头脑中并没有直接想到某一个具体的职业,而是为了通过深入学习某一个学科,和其长辈密切联系,以获得一般性的智识和道德成长。”^[59]

(二) 非专业的、宽基础的、预备性的通识教育

奥弗顿·泰勒指出,在 liberal education 的三个交叠、有时相互冲突的含义当中,第一个基本含义就是通识性的、广博的、完整的教育,与仅仅职业性的或狭隘的、专业的教育相对(a general, broad, rounded, or reasonably complete education, in contrast with a merely vocational or otherwise narrow, specialized education)。^[60]学者通常认为 liberal education 的这一层含义是专业社会出现后新出现的,但事实并非如此。一些古典学研究者认为,artes liberales 乃从希腊词 enkuklios paideia 演变而来。^[61]依古典教育史权威学者马鲁(Henri Marrou)之见,enkuklios paideia 的意思是“所有人所接受的普通日常教育”(the usual everyday education received by all),可译为通识教育。^[62]至少从奥古斯丁开始,七艺就是一种基础性的教育,是通往更高智慧(神学、哲学)的预备科目与必由之路,“三科”“四艺”的本义即为通往智慧与真理的“三条道路”与“四条道路”。在中世纪大学,艺学院的课程是预备性的,三科四艺课程的目的的是为三大专业学院(神学、法学和医学)打下扎实的基础。这一点与现在的通识教育理念非常相像。我们今天所理解的通识教育是一个相对晚近的概念,大约形成于十九世纪初期,和专业教育(professional education)概念同时出现。到十九世纪中期,不少学者已经在著作中同时使用通识教育和 liberal education 这两个术语。自 1945 年哈佛大学报告《自由社会中的通识教育》(*General Education in a Free Society*)一书问世后,通识教育概念更是后来者居上,成为比传统 liberal education 概念传播更广的概念。Liberal education 与通识教育概念的关系颇为复杂,但不管如何,通识性、非专业性教育是 liberal education 概念的一个基本语义,这是学界的共识。

(三) 使人获得理智自由与心灵自由的教育

美国当代哲学家玛莎·努斯鲍姆(Martha C. Nussbaum)指出,在塞涅卡所处的时代,存在着两种不同的对 liberal education 的理解和模式,一种是“liberal education 的绅士模式”,一种是“liberal education 的世界公民模式”。在前一种模式中,liberal education 指的是对特权阶级(生来自由人)的教育,这种教育鼓励被教育者遵从传统、信奉习俗,压制批判性的反思。在后一种模式中,“自由”(liberalis)主要是一种“理智的自由”(intellectual freedom),真正使人“自由”(liberalis)的不是一个人的出身,而是一个人的心灵自主,人是自己思想的主人,应当冲破传统和习俗的束缚,自由地探寻生活的真理。^[63]塞涅卡指出,自由学习(studia liberalia)通过对智慧的追求“使人获得自由”(makes a man free),因而“人们认为它们值得自由民去学习”。^[64]塞涅卡此处的论述在思想史上具有非常重大的意义,因为正是他首先将知识与人的心灵自由联系起来。这种理解被后来的神学家所继承,从而为 liberal education 增添了新的内涵。托马斯·阿奎那在其关于学科分类的著作中指出,与纯粹的神学或自然哲学不同,逻辑学以及数学四科(算术、音乐、几何、天文)既是技艺,又是科学,因为它们不仅包括知识,而且包括作为理性自身所导致的产物,比如三段论、计算、曲调、测量、对行星轨道的计算等。与那些需要手工操作的技艺不同,它们仅仅是心灵的产物,而心灵是自由的根源,因此它们被称为自由技艺。相反,炼金术、医学由于需要手工劳作,所以不属于自由技艺。^[65]在文艺复兴时期,塞涅卡的思想影响很大,一位德国拉丁语教师在1510年出版的著作中论述 liberal arts 和 illiberal arts 之间的区别时,就引用了塞涅卡的阐述。^[66]在十七至十九世纪中叶英美有关 liberal education 的论述中,人们更多从阶层(绅士)和文化价值(高雅、通达,等等)的角度去定义这一教育理念。到十九世纪末二十世纪初,liberal education 逐渐脱离了和特定阶层及其文化的联系,人们越来越多地从心智和精神层面的“自由”去定义 liberal education。1912年就任普林斯顿大学校长的约翰·希本(John G. Hibben)发表了以“liberal education 的本质”为题的就职演讲,并从理智自由的角度去界定这一概念。他指出,liberal education 不意味着自由的选修课制度,“只有通过学科规训,才能获得真正的理智自由”(true intellectual freedom is only gained through discipline)。他认为应当规定一些必修课,以“最大程度地发展学生智力生活的自由力量”。^[67]

(四) 作为心智训练的教育

根据纽曼的定义,liberal education 作为对绅士阶层的教育,主要是一种心智训练的教育,用他的话来说,liberal education 是“心智的规训”(discipline of the mind)。^[68]不同的教育家、学者对于何谓 liberal education 经常存在分歧,例如 liberal education 是否和职业教育对立。但是,liberal education 旨在训练人

的心智能力,这是英美两国所有 liberal education 倡导者的共识。十九世纪所有 liberal education 的主要倡导者都认为这一教育形式的最大价值在于心智训练。到二十世纪,这一理解仍然被保留了下来。英国经济学家威廉·贝弗里奇(William Beveridge)在 1920 年的一次演讲中指出,liberal education 有两大宗旨,其一是心智的训练(training of the mind),其二是理解人所处的环境并与之和谐相处。^[69] 英国教育哲学家保罗·赫斯特(Paul Hirst)在 1965 年题为“liberal education 与知识的性质”(Liberal education and the nature of knowledge)的著名论文中提到,liberal education 是一种在范围和内容上由知识本身决定的教育,与心智的发展有关。^[70] 美国圣约翰学院院长理查德·韦格(Richard D. Weigle)指出:“Liberal education 旨在发展和完善人的心智能力(intellectual powers)”。这种以发展人的心智能力为宗旨的教育形式之所以被称为是“自由”(liberal)的,原因在于人通过获得理性的心智能力来获得自由,“liberal education 之所以配得上 liberal 这个形容词,是因为它的这一能力能够使人获得自由(free a person)”。^[71]

但是,关于哪些知识更具有心智训练的价值,往往会成为争论的焦点。围绕这一问题,十九世纪英美教育界进行了旷日持久的论争。在英美两国的 liberal education 传统中,语言学和数学被认为是最具有心智训练价值的学科。在古典学的捍卫者看来,古典学在心智训练方面的价值远远胜于现代自然科学和现代语言学。一些保守的教育家甚至认为,近代自然科学没有任何心智训练的价值。1835—1866 年间担任温彻斯特公学(Winchester College)校长的乔治·莫伯利(George Moberly)认为近代自然科学完全不具备心智训练的价值:

自然科学具有任何心智训练的价值吗? 回答是,我几乎不知道它们的价值是什么。我认为年轻人和老年人了解自然科学是有价值的。……但是,教育和心智训练是我们作为教师的特殊职责,就此而言,我感觉不到它们的价值所在。^[72]

但当时另外一些教育家则认为科学和古典学具有同等的心智训练价值。麻省理工学院英语系教授威廉·帕森斯·阿特金森(William Parsons Atkinson)认为,在科学和古典的研究之间并不存在真正的对立,“两者都是广泛的 liberal education 体系中的必要因素”^[73]。

在心智训练学说当中,除了哪些学科更具备心智训练价值,另一个重要问题是受过良好训练的心智应具备哪些特征。在传统的 liberal education 理论中,心智能力通常包括推理能力、判断力、想象力,等等。1945 年哈佛大学的红皮书重点提了四个心智能力:有效思考的能力、沟通思想的能力、进行判断的能力和辨别价值的能力。^[74] 进入二十世纪四十年代之后,批判性思维能力这个新的词汇加入了 liberal education 所定义的心智能力之中,并且成为 liberal education 非常重要的一个目标指向。^[75] 目前难以考察批判性思维(critical

thinking)何时进入了 liberal education 理论的词汇表,但时任康奈尔大学校长埃德蒙·埃兹拉·戴(Edmund Ezra Day)在1946年的一篇文章中已经提出 liberal education 需要培养批判性思维能力。^[76]

可见,从教育过程和教育功能的角度,liberal education 指向的是心智训练、理智自由、精神自由等价值。但是,通过哪些知识和课程可以实现这些价值?这是两三百年来有关 liberal education 讨论的一个焦点,也是 liberal education 定义的一个关键维度。

四、基于教育内容的定义

(一) 古典教育

如上所述,在十七至十九世纪的英国,liberal education 是指对绅士阶层的教育,等同于绅士教育。当时的绅士教育重视的是古典知识的教育,并反对专业主义精神,鼓励业余主义品味,其宗旨是培养统治者阶层。^[77]从文艺复兴时期开始,拉丁语就是英国绅士教育的基础。也正因为如此,当时的 liberal education 事实上和古典教育(classical education)是同义的。英国公学是 liberal education 的主要机构,古典学是公学中主要的课程内容,近代科学因被认为和体力劳动、挣钱相联系而受到贵族阶层的排斥。^[78]赫胥黎(Thomas Henry Huxley)在1880年的一次演讲中曾抱怨说,当时英国的很多文化人士仍然认为只有通过 liberal education 才能获得文化,而 liberal education 仍然被等同于以希腊语、拉丁语为基础的古典文学教育。^[79]这种以古典语言为基础的 liberal education 在当时的英国是通往权力和财富的通道。在大英帝国的鼎盛时期(1815—1914年),接受精英式的古典教育能有助于获得帝国的行政职位;在1855—1864年间,通过公务员考试进入印度殖民地担任公职的458人中,有22%来自牛津,18%来自剑桥,只有17%完全没有大学学位;在1892—1894年,这一群体的大多数(52%)来自牛津大学,而另外20%来自剑桥大学。^[80]

受英国体制影响,美国在独立前一直实行古典教育体制,古典教育体系的统治地位在美国独立后也长期未受到挑战。当然,古典教育一直不乏反对者。所知最早一起反对古典课程的事件发生在1711年,波士顿的一些市民在一次城镇会议上提出孩子们在拉丁语学校中所学的知识对他们将来的工作用处甚少。^[81]十九世纪二十年代,美国的一些高校开始改革,开设平行课程,允许部分学生不学习希腊语和拉丁语,但同样获得文学士(B. A.)学位,其中走在前列的是阿姆赫斯特学院(Amherst College)。帕卡德(A. S. Packard)在1829年的一篇评论文章中反对阿姆赫斯特学院的做法,指出 liberal education 的核心是古典语言和古典知识,因此不学古典语言的大学生不配获得作为 liberal education 标志的文学士学位。^[82]一直到十九世纪六十年代,古典学仍然是美国

学院课程的“支柱”，另外再辅以一些哲学、修辞学、现代科学和文学方面的课程。^[83]由于古典学在当时教育体系中的主导性地位，“在公众心目中，liberal education 成为了古典教育的同义词”^[84]。在古典语言教育的辩护者看来，古典语言是现代语言的根基，也是最佳的心智训练手段，应当成为 liberal education 的基础。

到十九世纪末，欧洲和美国等国家开始逐渐将现代学科和古典学科置于平等地位，古典教育和大学教育之间的紧密联系被打破。当然在此后比较长的时间内，古典语言在教育系统仍然保留了一席之地。一直到 1900 年，美国一半公立高中的学生仍然要学习拉丁语。^[85]1903 年，耶鲁大学废除了希腊语要求，但直到 1931 年，耶鲁大学才在 B. A 学位授予中废除了拉丁语的要求。^[86]在很长时间内，liberal education 等于以古典语言为基础的教育这一观念仍然根深蒂固。美国教育家荷马·普莱斯·雷尼(Homer Price Rainey)在 1931 年的一篇文章中指出，“在十分之九的人看来，liberal education 的基本内容是对拉丁语和希腊语的学习。当提到 liberal education 时，大多数人的反应是某种模糊的文化概念”^[87]。

(二) 人文教育

古典教育体系瓦解后，古典学的衣钵被现代的文学、历史、哲学等人文学科所继承。正是基于这一原因，一些学者将自由学科(liberal arts)和人文学科(humanities)视为同义词。但要注意的是，在将两者等同的同时，这些学者往往也对人文学一词做了宽泛的解释。美国文学研究者诺曼·福斯特(Norman Foerster)就将 liberal education 等同于人文教育(humanistic education)。^[88]不过，这一观念遭到了一些学者包括人文学者的反对。哥伦比亚大学英文系教授马克·范·多伦(Mark Van Doren)在其 1944 年出版的关于 liberal education 的书中指出，他不赞同一些学者如瑞恰兹(I. A. Richards)将 liberal education 等同于文学教育(literary education)，因为仅靠英文系无法担负起 liberal education 的责任。^[89]在他看来，理论上，良好的 liberal education 应当使人既能欣赏莎士比亚，也能阅读牛顿的科学著作。杜威则在 1944 年的一篇文章中指出将 liberal education 等同于语言、文学与形而上学的教育是“陈旧”的。^[90]无论如何，认为 liberal education 即人文教育一直是一种比较普遍的观念，当代教育哲学研究者尼姆罗德·阿洛尼(Nimrod Aloni)也认为 liberal education 和人文教育是同义的。^[91]

(三) 文理学科的教育

从教育内容的角度来看，在英文概念中，liberal education 的另一个定义是 liberal arts education，即以文理学科为基础的通识性教育。Liberal arts 译自拉丁文 artes liberales，当时这个概念涵盖的知识范围已经比较广泛，包括文法、修

辞、逻辑、数学、天文学、音乐、军事等内容。到中世纪时期,liberal arts 一般指七艺,专指文法、修辞、逻辑、算数、几何、天文和音乐这七门学科。在1820—1890年,近代自然科学逐渐进入英美两国大学本科课程,成为 liberal education 的内容。1890年后,社会学、政治学、经济学等现代社会科学逐渐成型,进入大学本科课堂,成为 liberal education 的内容。这样,到二十世纪初期的时候,美国的 liberal education 一般由人文学、社会科学和自然科学这三大板块构成。

五、对上述分析的总结

如上所述,历史上对 liberal education 的定义主要从对象、功能和内容三个维度展开。当然,不同的学者对 liberal education 定义的侧重有所不同,例如不少学者认为应该从功能而非课程内容的角度去界定 liberal education。从对象来看,liberal education 在不同的历史阶段分别被定义为自由人教育(与奴隶相对)、绅士教育和自由公民教育。从功能上看,liberal education 被定义为自为目的的非功利性教育、预备性的通识教育(从古罗马开始)、使心灵获得自由的教育(从古罗马的塞涅卡开始)和作为心智训练的教育。从内容上看,liberal education 被定义为自由技艺的教育,在很长一段时间内,对绅士阶层的教育最重视的是古典学,因此在某一个历史阶段,liberal education 等同于古典教育。十九世纪下半叶之后,现代学科体系逐渐形成,越来越多的知识门类进入大学,并主张自己具有心智训练的价值,因此越来越多的学科被纳入 liberal education 的范畴,liberal education 演变为包含人文学、社会科学和自然科学的教育。

以上的各种定义不是截然分开的,相反,这些不同的定义、涵义之间有时是一种“相互论证”的关系。例如,liberal education 被视为一种心智的训练,同时也在某一个时期等同于古典教育。而 liberal education 之所以基本等同于古典教育,是因为古典语言被认为是最具有心智训练价值的工具。用古典教育捍卫者安德鲁·韦斯特(Andrew West)的话说,“作为一种规训的手段,与现代语言相比,古典语言具有无可比拟的优越性”^[92]。

另一方面,这些定义在某些情况下也可能彼此脱离,产生出不同版本、甚至彼此互斥的定义,从而使得对 liberal education 的论证陷入困境。例如,根据传统的理解,liberal education 应该是一种“博”的教育,建立在不同知识门类的基础之上。但是,如果认为一种非功利的、服务于心智训练的教育就是 liberal education,则这种教育可通过单一学科的教育来实现。例如埃里克·阿什比认为,liberal education 与专门教育之间的对立是虚假的,后者之所以是虚假的,是因为“自由(liberality)……是一种探究的精神,而不是科目的选择”^[93]。英国社会学家朱利叶斯·古尔德(Julius Gould)在1959年的一篇手稿“社会学与 liberal education”中表达了类似的观点,即社会学的专业教育是一种 liberal

education,而非专门职业的训练。^[94]正是基于这一考虑,哈佛大学 1945 年出版的红皮书采用了“通识教育”而非 liberal education 作为报告的标题:

无论是否希望在大学本科阶段将“liberal education”和“通识教育”等同使用,当人们以一种全面的方式考察美国学校和大学的多种活动时,后一概念具有优势。如果委员会只关注哈佛大学,则标题可为“liberal education 的目标”。可以肯定的是,一个小麻烦会很快出现,因为各个系的许多专家已经准备好雄辩地证明一个事实,即如果他们的专业(specialty)教授得法,本身就是 liberal education。但他们不可能宣称说这是通识教育。^[95]

作为一种心智训练的 liberal education 和作为通识性教育的 liberal education 之间也存在一定程度的张力,因为有效的心智训练必须以深入学习某一学科为前提。为解决这一张力,斯沃斯莫尔学院(Swarthmore College)院长约翰·纳森(John W. Nason)试图融合两者,指出理想的 liberal education 应该同时兼顾深度和宽度。Liberal education 的深度通过心智的训练来达成,其目的在于养成受过规训的心智品质,而其宽度则需要通过课程的宽度来达成。^[96]

对于 liberal education 定义的不同语义,以及不同语义之间的关系(互证、冲突,等等),需要放到历史的语境中去理解。从表 1 可以看到,自十七世纪到十九世纪下半叶之前,liberal education 一词中 liberal 的主导语义是博(broad, large, extensive, bountiful)和雅(gentlemanlike, polite, genteel)。不过这一时期已有学者从自由的角度去界定 liberal 的语义,受苏格兰启蒙运动影响的教育家乔治·特恩布尔(George Turnbull)1742 年出版的教育学著作已经从博、文雅和自由三个维度去界定 liberal 的含义,体现出一种混杂的色彩(见表 1)。从十九世纪末开始,liberal 的语义发生了一个明显的转型,学者们越来越少地以“适合于绅士的”“文雅的”定义 liberal education,而是以博和自由(liberalizing, freedom, free from)定义。处在转型过程中的学者一方面熟知旧传统,另一方面又试图开辟新的传统,呈现出一种纠结的状态。耶鲁大学教授乔治·特伦布尔·拉德(George Trumbull Ladd)在其 1895 年题为“现代 liberal education 的本质构成”一文中就体现了这种矛盾心态。一方面,他意识到传统上 liberal education 的定义是符合绅士身份的教育,但另一方面他认为这一定义在民主社会中已不可持续,因此需要寻找新的语义。他认为,在新的历史条件下,现代 liberal education 的定义是“塑造自由心灵”(free mind)的教育。但他又试图调和传统,指出 liberal education 应当“适合于有文化的绅士”(worthy of cultivated gentleman)。^[97]

表 1 英文概念 liberal education 中 liberal 的语义变化^①

姓名	时间	适合于绅士、 上层阶级的	博	雅	自由	通识性
			broad, large, bountiful	genteel, polite	liberating, freedom, free from, liberalizing	general
爱德华·菲利普斯 (Edward Phillips)	1720	是	是	是	否	否
乔治·特恩布尔 (George Turnbull)	1742	否	是	是	是	否
约瑟夫·普莱斯特里 (Joseph Priestley)	1765	是	是	否	否	是
约翰·亨利·纽曼 (John Henry Newman)	1852	是	是	否	否	是
威廉·威尔金森 (William Wilkinson)	1862	是	是	否	否	是
乔治·拉德 (George Ladd)	1899	是	否	否	是	否
安德鲁·韦斯特 (Andrew West)	1907	否	是	否	是	是
雅克·巴尊 (Jacques Barzun)	1945	否	否	否	是	是
埃里克·阿什比 (Eric Ashby)	1956	是	否	否	否	否
约翰·威尔逊 (John Wilson)	1996	否	否	否	是	否

在英美两国长达数百年的历史中,liberal education 被认为是理想的教育形式,具有至高的话语合法性,因此在历史上的教育变革时期,人们会基于立场的差异给 liberal education 赋予不同的定义,争夺话语解释权,以对教育的进程施加影响。例如,在十九世纪下半叶,英美两国均处于古典教育转型的关键时期。因此,保守派与进步主义人士、古典人文主义者与近代科学的拥护者等各方人士纷纷登场,阐释自己对 liberal education 的理解。在这种情形下,对 liberal education 的定义必然充满分歧。

^① 参见: Phillips, E. (1720). *The new world of words*. London, arts,liberal 词条; Turnbull,G. (2003). *Observations upon liberal education (1742)*. Indianapolis, Ind. :Liberty Fund, 296; Priestley, J. (1791). *Lectures on history and general policy: To which is prefixed an essay on a course of liberal education*. Dublin, xvii; 沈文钦:《大学的理念》中的博雅教育学说——缘起、观点及其影响史,载《北京大学教育评论》2014 年第 3 期; Wilkinson, W. F. (1862). *Education, elementary and liberal*. London, 98; Ladd,G. T. (1899). *Essays on the higher education*. New York: Charles Scribner's Sons, 114, 118; West, A. (1907). *Short papers on liberal education*. New York:Charles Scribner's Sons, 104, 111; Barzun, J. (1945). History as a liberal art. *Journal of the History of Ideas*, 6(1), 81—88; Ashby, E. (1956). Function and survival in British universities. *University of Toronto Quarterly*, 25 (2), 200—209;以及 Wilson, J. (1996). Liberal education: The concept and its justification. *Oxford Review of Education*, 22(2), 243—246。

六、当代语境下 liberal education 的价值与再定义

表 2 总结了二十世纪四十年代后当代学者对 liberal education 的定义。从表 2 可以看到,当代学者已经不再将 liberal education 理解为绅士教育、与奴隶相对的对自由人的教育,这两者在当代的语境中已经失去意义。1945 年出版的哈佛大学红皮书指出,公民已经取代贵族成为政府的统治者。相应地,绅士的教育(gentleman's education)就成了公民的教育(citizen's education)。^[98]在新的历史语境下,liberal education 不是传统的自由人教育(与奴隶阶层的教育相对)和绅士教育(与一般平民的教育相对),而是面对所有自由公民的教育。

表 2 当代学者对 liberal education 的定义^①

姓名	时间	自由公民的教育	为知识而知识,非职业性的教育	宽基础、多学科的通识性教育	心智的训练和发展	理智自由和精神自由	文理学科的教育	其他定义
西奥多·格林 (Theodore Greene)	1941	是	是	是	否	否	否	否
约翰·纳森 (John Nason)	1941	否	是	是	是	否	否	否
奥弗顿·泰勒 (Overton H. Taylor)	1945	是	否	是	否	否	否	是 ^a
朱利叶斯·古尔德 (Julius Gould)	1959	否	是	否	是	否	否	否
理查德·彼得斯 (Richard Peters)	1977	否	是	是	否	否	否	是 ^b
查尔斯·贝利 (Charles Bailey)	1984	否	是	是	是	是	否	是 ^c
玛莎·努斯鲍姆 (Martha Nussbaum)	1997	是	是	是	是	是	是	否
迈克尔·罗斯 (Michael S. Roth)	2014	是	是	是	是	是	是	否

注:a. 自由选修课的教育,b. 非权威主义、非教条的教育,c. 不受限制的发展学生自主性(autonomy)的教育。

^① 参见:Greene, T. (1941). Liberal education and democracy. *Association of American colleges Bulletin*, 1, 45—52; Nason, J. W. (1941). The nature and content of a liberal education. *Association of American Colleges bulletin*, 27, 53—61; Taylor, O. H. (1945). Liberal education and liberalism. *Ethics*, 55(2), 88—109; Husbards, C. T. (2019). *Sociology at the London School of Economics and Political Science*, 1904—2015. Sound and Fury. Springer, 103; Peters, R. S. (Ed.) (1977). Ambiguities in liberal education and the problem of its content. In *Education and the education of teachers* (pp. 46—67). London: Routledge & Kegan Paul; Bailey, C. (1984). *Beyond the present and particular: A theory of liberal education*. London: Routledge & Kegan Paul, 15; Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 293; 以及 Roth, M. S. (2014). *Beyond the university: Why liberal education matters*. Yale University Press, 95—162.

我们发现,liberal education 是一种发展人的心智能力的教育,这一定义几乎为所有的当代学者所认同。在英国教育哲学家查尔斯·贝利(Charles Bailey)1984 年出版著作中,我们可以找到 liberal education 的几种定义,分别是“非职业性的”、“使人从当下和特殊情境中解放出来的”(这可以理解为是一种精神自由)、“普遍和通识性的”,等等。^[99]但在迈克尔·罗斯(Michael S. Roth)2014 年出版的《超越大学:Liberal education 为何重要》(*Beyond the University: Why Liberal Education Matters*)一书中,我们则可以找到 liberal education 的所有当代定义(见表2)。另外学者们也对 liberal education 的定义进行了新的发展和再定义,例如奥弗顿·泰勒认为 liberal education 的一个含义是自由选修的教育。理查德·彼得斯在 1977 年的文章中认为 liberal education 的其中一个含义是非权威主义、非教条的教育。^[100]查尔斯·贝利认为发展人的自主性是 liberal education 的重要价值,liberal education 使人获得知识和理性,使人可以认识到自己行动所面临的内在和外在力量,从而获得独立于这些力量的自主性。^[101]

(一) Liberal education 与职业关系的新审视

Liberal education 与职业教育(及专业教育)之间的实质性区分并不被所有的 liberal education 倡导者所认可。埃德蒙·埃兹拉·戴认为 liberal education 在二战后尤其是在原子弹爆炸后担负着极为重要的使命,但他反对将 liberal education 和职业教育对立起来:“任何一种教育都必须同时考虑经济、社会和个人的需要,不管学生来自于哪个阶层。”^[102]此外,这一区分越来越受到当代教育哲学界、教育史研究者和职业社会学学者的质疑。理查德·彼得斯认为自为目的的知识和出于实用目的的知识之间的二分法过于粗糙。^[103]英国教育哲学家克里斯托弗·温奇(Christopher Winch)指出,古典意义上 liberal education 和职业教育的分野建立在特定的社会背景之上,具体来说自由人和奴隶之间的分工。古希腊的有闲自由人以及英国社会中的地主乡绅阶层并不需要从事某种职业来谋生,或者“谋生在最坏的情况下也只占其生活的一小部分”,但绝大部分的现代公民需要通过某一种职业来谋生,“对某一种技艺的精通不仅是经济上必需的,而且是公民最有价值的活动的组成部分”,“谋生在所占用的时间方面,以及在所要求的情感承诺和认知承诺方面,在我们的生活中都占据主导的作用”。^[104]教育史学界对 liberal education 与职业教育的两分法也有批评。克里斯蒂娜·格罗格(Cristina V. Groeger)指出,liberal education 和职业教育之间的划分是虚幻的,因为 liberal education 所培养的良好阅读、写作表达能力,以及得体的举止正是很多职业所需要的能力。^[105]社会学家大卫·里斯曼(David Riesman)也指出,美国通识教育的时尚,以及理工大学学生学习人文社会科学背后也有职业的意涵。通过学习人文社会科学,理工和商科人才会变得更加“通达”,而且由此获得的“雄辩”能力是“在今天的专门职业和商界中获得成功所必不可少的,正

如十九世纪英国的政治家和高级公务员需要学习古典学一样”。^[106]

(二) Liberal education 思想的当代价值

当然,liberal education 的一些涵义在当代仍然有其实践价值。尽管当代学者对 liberal education 的理解存在一些差异,但仍可发现他们之间存在一些交叠共识。

第一,强调心智训练和一般能力培养在技术迅速变革的今天仍然没有过时。有经济史学者在研究美国过去一百年技术与教育之间的竞赛之后指出:“在整个 20 世纪,新技术奖励的是通用性技能(general skills),例如那些有关数学、科学、文法知识、阅读和解释图纸的技能,等等。”^[107] Liberal education 致力于培养人的适应性、创造性、批判性思维能力和写作交流能力,这些能力正是劳动力市场尤其是一些专业性的工作岗位所亟需的。另外,liberal education 作为一种全面的预备性教育的传统也延续到了今天,在这个意义上的 liberal education 是与专业教育相对的概念,前者被认为是后者的基础。尽管美国、欧洲和东亚社会对 liberal education 的理解有所不同,但有一点是共同的,即都强调知识的宽度和思维品质的培养。^[108]

第二,在职业教育和专业教育当中融入 liberal education 的精神,拓宽课程的宽度,这一理念仍然不过时。在美国的高等教育体系中,由于法律和医学不设置本科学位,法律、医学人才的通识能力可通过本科阶段得到充分的培养。而在英国的高等教育体系中,法律人才的通识与博雅精神主要通过强调课程的理论性、拓宽法律课程的宽度来实现。^[109]

第三,作为一种自由公民的教育,liberal education 思想在当代仍有重要的价值,这种教育强调公民教育和道德发展,至今仍是本科教育不可或缺的使命之一。^[110]

第四,强调人的全面发展的理念仍然没有过时,“liberal education 的经典概念,即作为与奴隶教育相对的自由人的教育在今天已经没有什么意义。在古典的 liberal education 概念中,教育的结果是每个个体在身体、道德和理智方面的和谐发展,这一概念在今天依然是有效的”。^[111]

七、结语与讨论

通过概念史方法,本文对历史上的 liberal education 的涵义进行了类型学考察。本文的一个贡献是拓宽了对 liberal education 的语义分析。本文提出,liberal education 的涵义比理查德·彼得斯所说的更为丰富,后者没有注意到 liberal education 在历史上还具有绅士教育、古典教育、人文教育等涵义。特别是,本文提出,在很长一段时间内,liberal education 的定义和古典语言(古希腊语、古拉丁语)学习紧密联系在一起,而古典语言被认为是高雅文化和阶层地位的象征。其次,和已有研究不同,本文分析了这些不同涵义之间的关系。可以

发现,在某个时期,这些概念的语义之间是相互论证、相互支持的;但另一方面,liberal education 的不同定义之间存在内在的紧张和张力,尤其是如何处理博通和精深(心智训练)之间的关系,是当代 liberal education 实践最大的难题。

Liberal education 是西方教育思想史当中最为核心的概念之一,同时也是教育哲学研究的关键概念。研究教育思想史与教育哲学、尤其是高等教育哲学的学者,无法绕开这一概念。此外,liberal education 在历史上与古典教育、人文教育等概念关系密切,在现实的讨论中,对 liberal education 价值的倡导常常与人文学科的危机相伴随,因此关注西方人文教育与古典教育思想的学者,对 liberal education 的概念史也不可不察。对 liberal education 多重语义的剖析具有重要的理论价值和实践意义。

首先,这一工作有助于认识西方的教育传统,尤其是认识这一传统内部的多样性和内在冲突。本文指出,对 liberal education 概念的理解可能因时间、人物、地点的不同而有所不同。在不同的历史时期,liberal education 的对立面不同,因此其表达的教育学意图也有所不同。在十九世纪,以古典语言为基础的 liberal education 面临的最大挑战是技术和现代科学等应用学科的兴起,因此这一时期以实用教育为对立面,强调非功利性;现代研究型大学崛起之后,liberal education 面临的最大挑战是过于专业化的教育模式,因此强调 liberal education 的通识性。不同时期对 liberal education 的定义和理解构成了不同意义的教育思想遗产。如何处理这些遗产并激活当代教育实践就变得很重要。于尔根·赫伯斯特提出,十九世纪的 liberal education 思想是面向少数精英的,在他看来属于一份不良遗产,当代的 liberal education 思想应当“克服十九世纪的遗产”,回到中世纪的传统,将 liberal education 视为面向所有阶层的通识性教育。^[112] Liberal education 理念的不同倡导者对这一概念的理解也存在分歧,某些学者可能强调这一概念的某一个或几个方面,但不认同其他的方面。此外,在不同的国家,对 liberal education 涵义的侧重也有所不同。在美国的传统中,liberal education 始终是一种通识性的教育,而英国的高等教育实践在二十世纪之后虽然已经逐渐背离了通识教育,实施以单一学科为主导的本科教育模式,但仍然认为本国延续了 liberal education 的传统。Liberal education 在这里被理解为一种非功利性的、以训练心智为宗旨、不服从于职业需要的教育模式,因此对某一学科(如历史)的深入学习也被认为是一种 liberal education。^[113] 在当下的英国大学体系中,liberal 在很多情况下并没有被定义为“博”。^[114]

另一方面,本文的类型学分析也为中西教育文化传统的比较和对话提供了一个概念基础。例如,中国传统上是否也存在类似于西方 liberal education 的模式?对于这一问题,学界的看法见仁见智。例如耶鲁大学的古典学学者唐纳德·卡根(Donald Kagan)认为 liberal education 的概念是“西方经验的独特产物”^[115],而阿特巴赫则认为存在不同的 liberal education 传统,这一传统在中国、印度的文明中也能找到。^[116] 本文的类型学分析有助于我们认识到,两者之

所以存在分歧是因为他们对 liberal education 的定义不同。就 liberal education 作为一种重视通才、非功利性、绅士培养和古典知识的传统而言,中国确实存在类似的传统,^[117]用美国汉学家巴里·基南(Barry Keenan)的话来说,“作为儒家教育的最高形式,书院教育和 liberal education 一样超越了职业训练”。^[118]但在某些方面,liberal education 的传统确实是西方的独特产物。Liberal education 的三重涵义——自由人教育、为知识而知识(免除于必需的自由)、使人心灵自由的教育——均与“自由”一词有莫大的关联,对自由的强调植根于西方古典社会中自由人与奴隶的二元划分,带有独特的西方印记。

第三,澄清 liberal education 一词的多重语义有助于理解在翻译过程中的困惑。一直以来,liberal education 一词在我国学界并无统一的译法,各种译法包括文科教育、人文教育、自由教育、博雅教育、博放教育、文雅教育、通才教育、通达教育、普通教育、通识教育等,不一而足。多年前,笔者在翻译布鲁斯·金博尔关于 liberal education 概念史的著作时,曾向其提到将这一概念翻译成中文的困难,并寻求良策。金博尔提出可采取不译或音译的办法。本文的研究表明,这一概念译法的不一致并非源自“不可译性”,亦非一种跨语际认知和理解的失败,因为 liberal education 一词的涵义本身就是多样的,不同的译法恰好捕捉了这一概念的不同语义层面。

第四,从课程实践角度来看,深入分析 liberal education 的多重涵义对于指导当下的本科教育改革也具有一定的启发价值。长期以来,我国的本科教育改革一直围绕通识与专业这一对基本矛盾展开,通识教育或文化素质教育成为重要的理论依据。本文的回顾分析表明,通识教育或多学科的全面教育确实是 liberal education 的一个基本语义维度。但是,liberal education 的内涵比通识教育要丰富得多。Liberal education 的根本标准是心智训练,根本旨趣是发展人的心智能力。通识教育的概念在中文的语境中并没有强调心智训练的重要性,而当下通识教育中所谓的“水课”恰恰是最缺乏心智训练价值的,这些课程或许具有一定的通识普及价值,但无论如何也不符合 liberal education 的精神。另一方面,无论是自由人教育、绅士教育还是当代的自由公民教育,liberal education 都指向一个理想的人格形象。当下有关通识教育改革的讨论当中,公民培养这一维度在很大程度上也是缺席的。综合这两个方面来看,借鉴 liberal education 的理论资源也有助于我们认识和克服当下大学课程改革中的一些弊端。

最后要指出的是,liberal education 一词在不同历史时期被不同的阐释者赋予新的涵义。这一语义的累积过程一方面使得这一概念能够表达不同时期的教育学诉求,指向、引导不同时期的教育实践,但另一方面,这一语义的反复缠绕、叠加也带来了不可避免的负面后果,使得这个概念变得模糊。要使这一概念继续保持实践的活力,就需要做概念史的清理工作。当然,对于 liberal education 思想史的研究而言,还有很多议题亟待深入探讨,类型学的概念史分析只是为这些工作提供了一个路标。

参考文献

- [1] Hutchins, R. M. (1954). *Great books: The foundation of a liberal education*. New York, Simon and Schuster, 31.
- [2] Gilman, D. C. (1892). Is it worthwhile to uphold any longer the Idea of Liberal Education? *Educational Review*, 3, 105—119.
- [3][108] Boyle, M. E. (2020). Liberal education across continents: Transfer elasticity and US influence. *Comparative Education Review*, 64 (2), 207—227.
- [4] 昆山杜克大学. 简介[EB/OL]. <https://dukekunshan.edu.cn/zh/about>
- [5] 沈文钦.《大学的理念》中的博雅教育学说——缘起、观点及其影响史[J]. 北京大学教育评论, 2014(03): 141—159.
- [6] Atkinson, W. P. (1873). The liberal education of the nineteenth century. *The Popular Science Monthly*. Vol. IV. , 1—26.
- [7][42] Eliot, C. W. (1884). What is a liberal education. In C. W. Eliot (Ed.) (1901), *Educational reform: Essays and addresses* (pp. 89—122). New York: The Century Co.
- [8] Adler, M. J. , et al (1945). *On general and liberal education: A symposium*. Washington DC: Association for General and Liberal Education, 7.
- [9] Kimball, B. (1995). *Orators & philosophers: A history of the idea of liberal education* . New York: College Entrance Examination Board: College Board Publications, 7.
- [10] Sack, S. (1962). Liberal education: What was it? What is it? *History of Education Quarterly*, 2(4), 210—224.
- [11][26][100][103] Peters, R. S. (Ed.) (1977). Ambiguities in liberal education and the problem of its content. In *Education and the education of teachers* (pp. 46—67). London: Routledge & Kegan Paul.
- [12][14][29] Ahlgren, A. , & Boyer, C. M. (1981). Visceral priorities: Roots of confusion in liberal education. *The Journal of Higher Education* , 52 (2), 173—181.
- [13][15] Carnochan, W. B. (1994). *The battleground of the curriculum: Liberal education and American experience*. Stanford University Press, 2, 115.
- [16] Ferrall, V. E. (2011). *Liberal arts at the brink*. Boston, MA: Harvard University Press, 8.
- [17][114] Small, H. (2013). *The value of the humanities*. Oxford: Oxford University Press, 15, 14.
- [18] Downes, M. J. (2003). My journey into global liberal education. *Liberal Education* , 89 (1), 24—31.
- [19] Srinivasan, S. (2018). *Liberal education and its discontents: The crisis in the Indian University*. Taylor & Francis, 4.
- [20] 崔延强, 卫苗苗. 超越自由教育的逻辑架构: 大学通识教育的结构性转向[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2020 (11): 69—77.
- [21] Carr, D. (2009). Revisiting the liberal and vocational dimensions of university

- education. *British Journal of Educational Studies*, 57(1), 1—17.
- [22] Pascarella, E. T., & Blaich, C. (2013). Lessons from the Wabash national study of liberal arts education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 45(2), 6—15.
- [23] Guttenplan, D. D. (2013, May 12). In Britain, a return to the idea of the liberal arts. *New York Times*.
- [24] Van der Wende, M. (2011). The emergence of liberal arts and sciences education in Europe: A comparative perspective. *Higher Education Policy*, 24(2), 233—253.
- [25][60] Taylor, O. H. (1945). Liberal education and liberalism. *Ethics*, 55(2), 88—109.
- [27] Lowi, T. J. (1970). Higher education: A political analysis. *Liberal Education*, 56(2), 238—257.
- [28] Kimball, B. A. (1988). The ambiguity of logos and the history of the liberal arts. *Liberal Education*, 74(1), 11—15.
- [30] Rhodes, R. A. W. (1996). The new governance: Governing without government. *Political studies*, 44(4), 652—667.
- [31] [英] 以赛亚·柏林. 自由论[M]. 胡传胜译. 南京: 译林出版社, 2003.
- [32] Fung, E. S. (2006). The idea of freedom in modern China revisited: Plural conceptions and dual responsibilities. *Modern China*, 32(4), 453—482.
- [33] Sleeter, C., & Grant, C. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421—445.
- [34] Abend, G. (2008). The meaning of “theory”. *Sociological theory*, 26(2), 173—199.
- [35] [意大利] 维柯. 维柯论人文教育[M]. 张小勇译. 桂林: 广西师范大学出版社, 2005: 3.
- [36][56] [古希腊] 亚里士多德. 政治学[M]. 颜一, 秦典华译. 北京: 人民出版社, 2003: 233, 268.
- [37] Lind, M. (2006). Why the liberal arts still matter. *The Wilson Quarterly*, 30(4), 52—58.
- [38] [古罗马] 塞涅卡. 幸福而短促的人生——塞涅卡道德书简[M]. 赵又春, 张建军译. 上海: 三联书店, 1989: 180.
- [39] Booth, A. D. (1979). The schooling of slaves in first-century Rome. *Transactions of the American Philological Association*, 109, 11—19.
- [40] Taylor, J. (1991). *The Didascalicon of Hugh of St. Victor: A medieval guide to the arts*. New York: Columbia University Press, 75.
- [41] Cobban, A. B. (1999). *English university life in the middle ages*. London: UCL Press, 18.
- [43] Powell, J. P. (1965). Some nineteenth-century views on the university curriculum. *History of Education Quarterly*, 5(2), 97—109.
- [44][93] Ashby, E (1958). *Technology and the academics*. London: Macmillan, 81, 75—77.
- [45] Ashby, E. (1956). Function and survival in British universities. *University of Toronto Quarterly*, 25(2), 200—209.
- [46] Wilkinson, W. F. (1862). *Education, elementary and liberal*. London, 98.
- [47] Whewell, W. (1850). *Of a liberal education in general; and with particular*

- reference to the leading studies of the University of Cambridge. London, 2—3.
- [48] Sanderson, M. (1995). *Education, economic change and society in England 1780—1870*. Cambridge University Press, 47.
- [49] Jenkins, H. , & Jones, D. C. (1950). Social class of Cambridge University alumni of the 18th and 19th centuries. *The British Journal of Sociology*, 1(2), 93—116.
- [50] Halsey, A. H. (1962). British universities. *European Journal of Sociology*, 3(1), 85—101.
- [51][112] Herbst, J. (1980). The liberal arts: Overcoming the legacy of the nineteenth century. *Liberal education*, 66, 24—39.
- [52] Miller, E. F. (1984). On the American founders' defense of liberal education in a republic. *The Review of Politics*, 65—90.
- [53] Mill, J. (1867). *Inaugural address-delivered to the University of St. Andrews, Feb. 1st, 1867*. London: Longmans, Green, Reader and Dyer, 19, 34—36.
- [54] Commission on Liberal education of the Association of American colleges (1943). The post-war responsibilities of liberal education. *The American association of Colleges Bulletin*, 3, 275—299.
- [55] 沈文钦. 何谓“为学术而学术”——纯学术观的类型学考察[J]. 北京大学教育评论, 2007(01):66—80.
- [57] Aristotle(1998). *Politics*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 637—639.
- [58][90] Dewey, J. (1944). The problem of the liberal arts college. *The American Scholar*, 391—393.
- [59] Mandler, P. (2015). The humanities in British universities since 1945. *The American Historical Review*, 120(4), 1299—1310.
- [61] Clarke, M. L. (1968). Cicero at School. *Greece & Rome*, 15(1), 18—22.
- [62] Marrou, H. (1964). *A history of education in antiquity*. New York: The New American Library, 244.
- [63] Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 293.
- [64] Seneca, L. A. (1969). *Letters from a Stoic*. Harmondsworth: Penguin, 151.
- [65] Wagner, D. (1983). *The seven liberal arts in the middle ages*. Bloomington, Indiana University Press, 252—253.
- [66] Mehl, J. V. (1994). Language, class, and mimic satire in the characterization of correspondents in the epistolae obscurorum virorum. *The Sixteenth Century Journal*, 289—305.
- [67] Hibben, J. G. (1912). *The essentials of liberal education : The inaugural address of John Grier Hibben, president Princeton University, May 11, 1912*. Princeton, N. J. : Princeton University, 6—7.
- [68] 沈文钦.《大学的理念》中的博雅教育学说——缘起、观点及其影响史[J]. 北京大学教育评论, 2014(03):141—159.
- [69] Beveridge, W. (1921). Economics as a liberal education. *Economica*, 1, 2—19.

- [70] Hirst, P. H. (1965). Liberal education and the nature of knowledge. In R. D. Archambault (Ed.), *Philosophical analysis and education* (pp. 76—94). London, Routledge & Kegan Paul.
- [71] Weigle, R. D. (1954). Practical education. *Association of American colleges Bulletin*, 4, 476—485
- [72][73] Atkinson, W. P. (1865). *Classical and scientific studies, and the great schools of England*. Cambridge, 17.
- [74][95][98] Harvard Committee (1945). *General education in a free society*. Cambridge: Harvard University press, 64—73, IX, 244.
- [75] Chambliss, D. F., & Takacs, C. G. (2014). *How college works*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 116.
- [76][102] Day, E. E. (1946). Notes on the reorientation of liberal education. *Association of American Colleges Bulletin*, 3, 338—346.
- [77] Wilkinson, R. H. (1963). The gentleman ideal and the maintenance of a political elite: Two case studies: Confucian education in the Tang, Sung, Ming and Ching Dynasties; and the late Victorian public schools (1870—1914). *Sociology of Education*, 9—26.
- [78] Wiener, M. J. (2004). *English culture and the decline of the industrial spirit, 1850—1980*. Cambridge: Cambridge University Press, 18.
- [79] [英]赫胥黎. 科学与教育[M]. 单中惠, 平波译. 北京: 人民教育出版社, 2005: 98.
- [80] Larson, V. T. (1999). Classics and the acquisition and validation of power in Britain's "imperial century" (1815 - 1914). *International Journal of the Classical Tradition*, 6(2), 185—225.
- [81] Reinhold, M. (1968). Opponents of classical learning in America during the revolutionary period. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 112(4), 221—234.
- [82] Packard, A. S. (1829). The substance of two reports of the faculty of Amherst College to the Board of Trustees. *North American Review*, 28(63), 294—31.
- [83] Flexner, A. (1908). *The American college: A criticism*. Century Company, 31.
- [84] Kandel, I. L. (1939). The meaning of a liberal education. *Teachers College Record*, 41(2), 91—101.
- [85] Howe, D. W. (2011). Classical education in America. *The Wilson Quarterly*, 35(2), 31—36.
- [86] Pierson, G. W. (1950). The elective system and the difficulties of college planning, 1870 - 1940. *The Journal of General Education*, 4(3), 165—174.
- [87] Rainey, H. P. (1931). Why the liberal arts college? *The Phi Delta Kappan*, 14(1), 1—4.
- [88] Foerster, N. (1938). *The future of the liberal college*. Arno Press, 83.
- [89] Doren, M. V. (1944). *Liberal education*. New York: Henry Holt and Co, 11—12, 47.
- [91] Aloni, N. (1997). A redefinition of liberal and humanistic education. *International*

- Review of Education*, 43(1), 87—107.
- [92] West, A. F. (1884). Must the classics go? *The North American Review*, 138(327), 151—162.
- [94] Husbands, C. T. (2019). *Sociology at the London School of Economics and Political Science, 1904 - 2015*. Sound and Fury. Springer, 103.
- [96] Nason, J. W. (1941). The nature and content of a liberal education. *Association of American Colleges bulletin*, 27, 53—61.
- [97] Ladd, G. T. (1899). *Essays on the higher education*. New York: Charles Scribner's Sons, 114, 118.
- [99][101] Bailey, C. (1984). *Beyond the present and particular: A theory of liberal education*. London: Routledge & Kegan Paul, 15, 16.
- [104] Winch, C. (2010). *Dimensions of expertise: A conceptual exploration of vocational knowledge*. Bloomsbury Publishing, 67—68.
- [105] Groeger, C. V. (2017). *Paths to work: The political economy of education and social inequality in the United States, 1870—1940*. Doctoral dissertation, 289.
- [106] Riesman, D., Glazer, N., & Denney, R. (1989). *The lonely crowd: A study of the changing American character*. New Haven, Yale University Press, 136.
- [107] Goldin, C. D., & Katz, L. F. (2009). *The race between education and technology*. Cambridge: Harvard University Press, 352.
- [109] Hepple, B. (1996). The renewal of the liberal law degree. *The Cambridge Law Journal*, 55(3), 470—487.
- [110] Colby, A., et al (2003). *Educating citizens: Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. Vol. 6. John Wiley & Sons, 23.
- [111] Horn, F. H. (1951). Education among the Liberal Arts. *The Journal of Higher Education*, 22(8), 411—457.
- [113] Booth, A. (2009). Pedagogy and the practice of academic history in late-twentieth century Britain. *Rethinking History*, 13(3), 317—344.
- [115] Kagan, D. (2014). Why we should study the history of Western civilization. *Modern Age*: 81—86.
- [116] Altbach, P. G. (2016). The many traditions of liberal arts—and their global relevance. *International Higher Education*, 84, 21—23.
- [117] 陈洪捷. 中国古代通识教育的传统及其问题——知识的视角[J]. 清华大学教育研究, 2014(02): 21—26.
- [118] Keenan, B. (1998). Revitalizing liberal learning: The Chinese way. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(6), 38—42.