

大学通识教育何时脱离 “读经典”的困局

卫苗苗, 崔延强

(西南大学 教育学部, 重庆市 400715)

摘要:近年来,在中国大学通识教育中,人文经典文本的研读渐渐成为教学核心,“经典阅读”类型的课程受到热捧。部分高校将“读经典”奉为主臬,几乎将通识教育等同于“经典文本教育”,甚至因此主张学生普遍学习古典语言。但就近年来的教育结果来看,这种教育模式似乎并没有达到预期的效果,反而将通识教育推入了一种困局。在部分高校,通识教育成为了一种狭窄的、专门的人文教育。众所周知,中国大学通识教育是西方舶来品,而在西方通识教育中,所谓的“经典阅读”隐藏着“神秘主义”“符号性”“文化崇拜”等理念缺陷。在近代,“经典阅读”的崇尚是西方高等教育为了应对技术理性主义而发起的一场教育浪漫主义运动,这恰好也迎合了近代中国高等教育对传统书院的精神依恋。

关键词:大学通识教育;经典阅读;文化崇拜;民族精神

中图分类号:G520 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2020)03-0101-08

通识教育肇始至今,古典文本以及古典语言逐渐成为大学通识教育的教学核心。部分学者认为,针对古典文本以及古典语言的训练可以帮助学生近距离接触经典理念及古代智识世界,有助于培养和形成完整的人格以及良好的德性。因此,部分高校在通识教育的教学实践中表现出了对古典文本的分析与研究的独特热情,将教学重点落在了“经典阅读”甚至与之密切相关的“古典语言”上。但是,这一定程度上导致了通识教育功能的异化,使其逐渐演变为了一种以人文教育为核心的补充性教育,即从一种尝试平衡专业教育与文化教育的教育理念悄然变成了一种狭隘的人文主义教育理念。同时,所谓的“经典阅读”课程因其自身起源的历史背景因素而隐含着一些本质上的缺陷。这些缺陷有碍通识教育健康、长远的发展。目前,通识教育中的“经典阅读”往往表现出一种对“古典文本”“经典文献”甚至“古典语言”的崇尚和迷恋,而这种迷恋或崇尚主要是受启蒙运动、法国大革命之后的浪漫主义影响,其中隐含着“狭隘的文化崇拜”与“赋魅性”等理念缺陷。通识教育对“经典阅读”的回归是高等教育针对理性主义展开的一场教育浪漫主义运动,而经典文本以及古典语言的强调与回归仅仅是这场运动的一种手段与工具。过度地强调这种手段与工具的重要性会忽略大学通识教育理念自身的核心要素,从而难以达到其最初的教育目的与期望。

在启蒙运动之后,西方普遍地出现了超理性与反理性的运动,高等教育的浪漫主义革命就是其中之一。德贝吾曾言,理性被抛弃之后,世界将只有两条进路,一条即向上升,寻求比理性更高之价值;另一条则是向下沉,抛弃理性而投向非理性^{[1]129}。换言之,世界要么寻求超越理性的主宰,要么陷入反理性的混乱。汤因比指出,“十九世纪西方世界发展的中心兴趣是以技术代宗教,二十一世纪时,西方世界的发展将会一反这种趋势,返回到以宗教代技术的道路”^{[1]130}。而汤因比的预言似

收稿日期:2020-01-18

作者简介:卫苗苗,西南大学教育学部,博士研究生。

基金项目:重庆市研究生科研创新项目“当代中国大学的现代性危机及其超越”(CYB17052),项目负责人:卫苗苗。

乎比预想中更早得到了印证,19世纪至20世纪欧洲试图“重返古典”的高等教育已从侧面证实这一预见。欧洲教育浪漫主义一方面急于全面反叛理性,一方面又投身于神秘主义与狭隘的文化崇拜。

一、“经典阅读”与教育浪漫主义

大学通识教育对经典文本的崇尚最早可以追溯至19世纪欧洲世界发生的一场教育浪漫主义革命。启蒙运动和法国大革命正是这场革命的前奏,在此之后,西方高等教育界爆发了一场旷日持久的浪漫主义革命。这是一场教育领域内针对现代性,反对“技术理性”的教育革命,是从“理性主义”到“人本主义”的一场教育转型,以自由教育的尝试复兴为标志。与此同时,中国在19世纪末20世纪初为了弥补国内高等教育的缺陷,引入西方大学“通识教育”的教育理念,尝试解决中国大学的人才培养问题。但在过去的百年中,通识教育的多次改革与实践都陷入了僵局。全国高校大面积出现“水课”“通识——专业教育两张皮”“通识教育见形不见效”等效果惨淡的局面。为了改善这一局面,众多高校淡化了以往以“导论”为主的课程体系,将“古典文本”为主的“经典阅读”精读课程,甚至古代汉语、古希腊语、拉丁语等古典语言作为必修或者核心教学内容^[2-3]。尝试将“人文经典”作为一支强心剂注入到高等教育中,以此来弥补由“过度专业化”造成的高等教育困境。但是,这一措施忽视了这种以“经典阅读”为核心的通识教育背后的隐藏危机。事实上,19世纪那场“教育浪漫主义的革命”远没有表面看上去完美。

首先,教育浪漫主义具有浪漫主义的一些特性,它将想象力看作是比理性更高级、更具包容性的能力,求助于自然世界寻求心灵的慰藉,将上帝或神性看作是内在于自然本身或者人的灵魂中从而“超越”宗教,通过隐喻、直觉来代替神学教条主义,将诗歌和其他艺术形式尊崇为人类最高创作,通过强调个体、内心以及情感的价值来反叛新古典主义美学以及贵族的、资产阶级的社会以及政治规范^[4]。无论是教育浪漫主义还是浪漫主义本身都并未仅仅只是一种文化运动^[5],其本质更接近一种“反叛”精神的表达。浪漫主义是启蒙运动之后出现的“反叛理性”的精神,是“感觉对理性的反叛、本能对理智的反叛、情感对判断的反叛、主体对客体的反叛、主观主义对客观主义的反叛……”^[6]在17—18世纪的欧洲世界,启蒙运动之后,理性代替“上帝”登上了“神位”,理性代表一种绝对的“确定性”,一切由“上帝”的主宰转变为“理性”的决定。但与此同时发生的是,在宗教长期压抑下的人性由于“科学理性”的兴起而得以解脱从而得到前所未有的解放,本属于人类的“自主性”“自由性”以及“自由意志”得到了最大的发挥。但另一方面,面对由“科学理性”主宰的世界,一切都变成了“确定的”“实验的”“秩序的”“客观的”甚至是“可计算的”,知识界发生了翻天覆地的变化,人文社会科学也未能幸免于此,理性与感性、激情的碰撞是前所未有的。失去了宗教束缚的人们,在感性的激励下,开始对“科学理性”进行一场盛大的“反叛革命”。与此同时,在高等教育中兴起了以反叛科学理性、回归古代经典为核心,试图借助古典文字与语言寻求并重返古典自然秩序的教育思想。这是一场发生在大学校园中的教育浪漫主义的反叛革命。首先,这场革命指的是以1828年发表的耶鲁报告为信号的自由教育的重返。在这份报告中,耶鲁大学的学术委员会强调了古典文本的作用以及重要性,并建议将古典文学以及古典语言作为高等教育课程的核心部分,同时针对部分学校将古典文学以及古典语言置于次要的位置的现象进行了批判^{[7]55-56}。这份报告虽然在当时并未引起很大的反响,但其要素却在日后的通识教育中逐渐凸显。主要表现为,许多高校为解决高等教育过于专业化而引入“古典文本”与“古典语言”教学作为平衡手段。

启蒙运动之后,自然科学各学科陆续进入大学围墙,并且表现出强劲的发展势头。这种远超于人文社会科学的发展态势以及科学理性强大的权威作用,对人文社会科学各学科的合法性以及发展前景造成了一种绝对性的威胁。以至于,以耶鲁大学为代表的古典高校想要通过恢复“古典学”进而紧急叫停这种势头迅猛的突进:“有人说我们的高等教育系统是僵死的,还是僧侣时代的产物……但目前的事实是,在美国的高校中……无论是课程学习还是机构模式都是具有多样性的,包括化

学、矿产学、地理学、政治经济学等等在内的全科学都有涉及……但是,或许是时候了,我们应当停下来自问,是否需要逐步做出改变;是否需要摧毁整个系统再建立新的基础。”^{[7]55-56}这本应该是一场利用“古典人文科学”对抗工具理性主义以及欧洲中心主义的教育革命,但却由于浪漫主义自身所具有的特质导致了最后的失败。

二、“经典阅读”的隐藏特质

以阅读经典为核心的通识教育本应该是高等教育对其现代性的一种抵抗,但由于其无法避免地带有的“浪漫主义”其自身的神秘主义、符号化以及狭隘的文化崇拜等特质,从而导致了通识教育陷入不必要的困境。浪漫主义往往被看作是启蒙主义的另一个自我,两者所聚焦的都是“自我的建设”。不同的是,这种建设是“自我修复”还是“自我重建”,即是在自然中发现自我并修复还是在通过巧妙地安排和编织而重新构造^[8]。毫无疑问,西方高等教育的浪漫主义属于前者,但这种“自我修复”将使西方高等教育故步自封,永远沉浸在中世纪僧侣的诵读声中。这种“自我修复”体现在对“赋魅”“符号化”以及“民族精神”的巩固。

(一)赋魅性与神秘主义

以“古典文本”“古典语言”为核心的通识教育的赋魅性与神秘主义主要来源于“自由教育”。现代性为世界带来的不仅仅是“工具理性”或者“碎片化”的体验,也为世界撤去了神魅的面纱,而以恢复“古典”为核心的自由教育似乎正是要反其道而行之。韦伯认为现代性所包含的特质除了计算精神、工具理性以及官僚统治之外,还有一项重要的特质——世界的祛魅^{[9]18},即人们不再相信神秘莫测、无法计算的力量作用,不再像野蛮人那样为了控制或祈求神灵而求助于魔法^[10]。一直以来,“浪漫主义”被看作是对冰冷彻骨的理性算计的反抗,但同时也是对“世界的祛魅”的反抗,试图重新为世界“赋魅”^{[9]30}。在韦伯看来,浪漫主义的“赋魅”主要是回归宗教传统或者带有神秘元素的事物^{[9]30}。浪漫主义反对“归纳、分类、固定”,反对将人类的知识分门别类地“夹进册页”^[12],这种对自由教育的教育目的以及教育要素的崇尚主要是为了回归与之相对应的具有严格统一性、完整性的智识世界:一方面是尝试为人文学科的边缘化提供解决的方法;一方面是缓解古代知识智识世界与近代科学知识世界之间的巨大断层给人们带来的强烈冲击。

但是,以“古典文本”“古典语言”为教学内容的通识教育始终无法摆脱自由教育的特征与框架。从教育内容讲,这类通识教育继承了古典自由教育以及中世纪大学自由七艺的教育要素;从教育目的来说,此类通识教育与自由教育的目的都是个体自我的建设,追求“至善”,以达到“完满”的境界。“自由教育重在自求自得,以自我为对象,即每一个人为了完成自我而教育自我。所谓完成自我,即用教育的方法,把自我推进到一个‘至善’的境界。”^[11]“至善”“完满”是古希腊时期非常重要的两个概念,曾多次出现在柏拉图、亚里士多德等人的著作与主张中,主要建立在以“永恒性”“神秘性”为基础的自然理性的世界观与认识论之上。这种认识论强调知识对个体灵魂的作用,强调灵魂或心灵对自然、真理的感知。浪漫主义认为近现代知识世界否定了古典的二元论为主体的认识论,否定了人类心灵与灵魂的作用。荣膺浪漫主义之父的卢梭曾提出,真理并不存在于深思熟虑或者笛卡尔式的逻辑之中,而是存在于某些单纯的心灵之中,通过洞察这些高贵与单纯的心灵,人们将发现普世的、永恒的真理。这种观点于近现代社会以及教育而言,无疑具有一定的神秘主义色彩,因此而难逃其具有“赋魅性”的诟病。

(二)阶级性与符号化

由于“经典阅读”溯源于自由教育,其教育目的具有一定阶级性以及符号性。经典阅读本身所追求的是一种“自由”与“博雅”的文化精神。这种精神最早来源于荷马时期的教诲,一个人只有追求德性和荣誉才能获得高尚^[14]。纽曼引征亚里士多德的观点表达,所谓有用的教育可以结出实用的果实,但博雅的教育使人产生喜悦,除此之外不会产生任何东西^{[15]97}。“纯属专门性职业方面的东西,尽管是高度心智性的,尽管同贸易和体力劳动相比是博雅的,但不能称为博雅。”^{[15]96}因此,相

较于职业教育的实用,“自由”或“博雅”的教育显然更倾向于文化符号的作用。纽曼认为绝大多数的普通知识应以自身为追求目的,即为了知识而知识的纯粹目的,一旦“当它们服务于超出它们自身的某些事物时,它们就丧失了自己的精华”^{[15]26}。这作为一种追求真理的精神以及以知识为本位的哲学理念是无可厚非的,但其作为高等教育的理念却陷入了“符号化”的泥沼中。虽然催生这种教育观念背后的时代因素早已消退,但其自身由此而产生的一系列特性却一直留存在教育的理念和实践之中。在这种“自由”“博雅”的教育理念中,人们将优雅、教养、审美情趣、古典文学、精通外语等都看作是文化的象征,而与之相对立的职业教育就受到不小的蔑视,即使是医学、法学这样的专业被纳入到高等教育的系统之中也在最大程度上避免过多的、简单的劳动要素与服务倾向^[16]。

这种教育理念是一种不考虑个人利益与社会职责的教育理念,也是具有阶级性与精英化教育的理念,这与今日所提倡的教育公平与大众教育的主流价值大相径庭。古希腊以及古罗马的哲学只是少数精英的心智玩具,既不能为心灵饥渴的大众提供道德的方向,也不为他们提供精神食粮,更不会对他们们的生活品质产生显著的影响^[17]。

(三)民族精神与狭隘的文化崇拜

经典文本的传承代表着一种民族的、文化的精神传承。但无论是文化的传承还是精神的继承,一旦丧失包容性,就会陷入一种狭隘的精神文化崇拜,对文化多样性产生阉割作用。启蒙时代之后,人们推崇古典世界,因为在那里自然法则的美学获得源初的意义。教育浪漫主义敬仰罗马、希腊人,但却不是敬仰他们高贵的品格和自律的道德感,而是对神话的迷恋与崇拜。浪漫主义者信奉历史演化,因此,他们相信在时代的沉淀中存在恒有价值的事物,所有的普世主义都是对历史的亵渎。备受启蒙运动的新古典主义诟病的中世纪时代与其经典,就是他们所热衷的中世纪精神。无论是中世纪的经典文本、学术生活方式还是建筑装饰,都是他们心中有关中世纪精神的符号象征。一切被新古典主义嗤之以鼻的特质都成了浪漫主义的灵感来源。弗朗索瓦·勒内·德夏多不里昂就曾表达过这样的情感:“一个人进入一座哥特教堂,心中不可能不感到一阵敬畏、一种隐约的神圣情感。”^{[18]153}无论是在希腊的文本还是建筑,一切具有时代特质的事物中,总可以找到人性所有的真髓,人的此时此在,展现着人类创造力的神话世界。

因此,大学通识教育中的“经典”核心暗示着一种民族精神的传承和依恋。而民族精神的依恋来源于时代的断裂以及个体的解放所带来的孤独感。人们想要从时代的孤独中得救,求助于民族的力量,将自己与一个巨大的实体联系在一起。因此,对于浪漫主义者来说,民族是具有中心位置的。同时,语言在文化和政治革命中起着举足轻重的作用,是民族精神得以传播和延续的主要手段。在德国“狂飙突进运动”时期,歌德和赫尔德等人的文字就表现出一种文化的归属。赫尔德认为,对于人类来说,部分与整体之间、个人与他人之间、个人与社群之间,人类与自然世界之间,最重要的联系就是语言^{[18]124}。一个民族最好的文化不可能是操着外语的异族强加给他们的,只能发生于民族自己的土壤,在民族代代相传的语言中延续^{[18]126}。换句话说,符号的思考作用于感觉与想象。哈曼认为,用特定的符号思考和交流,可以体验和感受到该语言、文字的独特的、非对称的、活生生的生命力^{[13]49}。这也代表着一种文化的生命。哈曼甚至认为,民族的神话和历史是上帝所传达的声音^{[13]54}。因此,如果说民族存在什么“可见的”精神,那无疑就是文字。文字与语言就是一个民族的图腾。在民族国家崛起之时,浪漫主义者选择了具有“神话”“英雄”元素的古典语言以及古典文本作为他们的民族图腾。这是最能表现其民族特质以及民族精神的、最传统、最悠久的历史精神文化。但是,这忽略了其所可能带来的“神秘主义”以及“赋魅作用”。同时,费希特站在另一角度指出,属于民族的并非仅仅是经典知识、语言,而是一个民族的所有文化,无论是粗鄙的还是精致的^{[18]132}。一切社群中的文化价值不应当只存在于精英阶层,那些仅尊经典为圣的受教育者仅仅是将经典知识作为身份的装点,缺失了文化的根本。因此,在选择任何古典的、经典的文本与语言作为教育内容时,需要警惕一种狭隘的民族文化侵入。当然,这并非拒斥一切外来的、传统的、古典的文化来源,相反,对其深入研究才能有清醒的认知以及比较。在通识教育中,无论是对何种经典文

本的阅读和研究都需要保持在一个合理的范围内。

三、中国大学“经典阅读”的困境与超越

无论是以自由教育为框架还是以经典文本为核心的西方大学通识教育始终逃离不出其自身特质所导致的基本缺陷。无论是阶级性、符号性或者赋魅性等都是根深蒂固的,这些特性在今日全球化的时代大背景下总是显得格格不入。中国高等教育也应当由此反观自身,谋求真正意义上的全球化的长远发展,要避免“全球化”变为“西方化”。回溯中国高等教育近代发展历史,中国的高等通识教育自20世纪初至今已有百年历史。但是,在过去很长的一段时间内,中国大学通识教育都在经历着绵长、痛苦的阵痛期,从未真正落地生根。

(一) 中国教育浪漫主义改革

中国高等教育的通识教育改革源自于中国现代大学的知识结构变革,也是中国学术文化“现代转向”的一个开始。但这种变革与转向却是中国高等教育西化的现象,是中国受到了西方文明挑战,力求发愤图强的回应^{[19]302}。19世纪末20世纪初,经历过鸦片战争以及甲午战争的中国人,还在痛苦与绝望中寻求国家未来的出路。半殖民地半封建的国家状态带给民众的是一种古今两种力量交织、扭曲的世界图景。古代封建王朝所构建的压迫以及西方世界所强加的“科技变革”的压迫力几近将近代中国撕扯得分崩离析。而此时的张百熙、蔡元培等文人志士,在这之中看到了某种绝处逢生的微妙希望,提出人才培养的纲领应以“造就通才”“硕学闳材”为主的通识教育理念^[20]。“在20世纪初期,欧风美雨对中国人的影响最客观的表现是在哲学思想和文化艺术方面……西学深入中国社会的程度已超过了以往任何一个时期。”^[21]“师夷长技以制夷”不仅仅是科学技术上的改革口号,也是教育界可以为社会所做的一处贡献。“被迫地”学习与改革是近代中国必须接受的历史命运。金耀基曾言:“中国的现代转向的过程中充满委屈与不情愿。我们甚至可以说中国的现代化其根本的动力来自雪耻图强的意识。”^[22]

西学渐进,带来的不仅仅是“德先生”与“赛先生”,也带来了新的“学科划分”体系替代了原有的“经、史、子、集”的学科体系。同为“学科的划分”,在中国文化的领域下,宗教、法律、政治、哲学、艺术等都是相互配合和谐而彼此无疆界可言的。“钱宾四先生称这种现象为‘完整凝一’”(《中国文化史导论》),而这种现象则正是中国哲学中‘理一分殊’的写照。”^{[1]122} 中国文化知识由于受到中国哲学的影响,呈现一种浑圆一体的整体性,自身具有独特的平衡性。而西学的引入打破了这种平衡。所谓的通识教育改革看似是不断跟进模仿欧洲通识教育的模式,实际上是中国高等教育自身试图在保留科学技术教育的同时恢复平衡的一种手段。

(二) 从精神依恋到超越经典

中国现代大学通识教育的改革本该是一场高等教育的自救运动,但却由于中国大学对传统书院的精神依恋而走向了一种“拼盘教育”。中国与西方具有相同的高等教育改革背景,这使得中国也选择了“经典文本”的阅读与学习作为中国通识教育的核心。西方世界自启蒙运动之后经历了一种文化断层,即知识世界的权杖从教会转交至理性;而中国也经历了类似的文化断层,即从传统书院教育转向中西结合、以科学新知为主的大学高等教育。但这种模仿承担着一种风险,即西方大学的通识教育表现出一种对于传统学院以及民族精神的依恋。因此,中国大学通识教育在近百年的发展中一直在尝试超越这样的精神依恋,终于在中国传统书院终于找到了这样的超越精神。

1. 中国大学通识教育“经典阅读”课程的溯源

中国现代大学正是清末以传统书院改制学堂从而发展而来的,其对书院旧制所推崇的经典研读具有格外的崇尚。对于传统书院而言,“经典”的意义在于:第一,经学是儒家价值系统的代表。经典文本是一种载体,是传承知识以及价值观念的一种直接遗产。同样,经学亦是承载着儒家所遵循的一整套价值体系,因此他们认为只有通过经典才可以阐发出其中之“道”,而经典也正是“天下之道”的呈现^{[23]189}。第二,经学是治国之道。由于书院的教学目标是为了培养适合科举的人才,加

之中国传统政治思想偏重于如何治理国家的“治道”与“治术”，向学生传授治理国家的知识和技能就决定了书院教学的主要内容。同时，由于无论是经学还是其他经典的著书都包括了大量的治国知识与经验方法，古代学者便将这些经典作为“治道”与“治术”的主要教材。例如，《尚书》《春秋》《礼》等都被认为是有关治理国家的重要文献^[23]193-194。

可以看得出，传统书院对于“经典”的推崇无非就出于两种原因：好用和实用。但站在如今的时代背景来看，所谓“经典”的“好用”与“实用”似乎都已经失去了它的时代意义。如今中国现代大学通识教育对“经典”的精神依恋不过来源于两个方面。这种精神依恋一方面来自于由文化断层而造成的情感需求，另一方面来自于“文化战争”的文化战略需求。究其根源也皆属无奈之举。其作用一则不过是弥补“被迫”的教育改革所带来的民族伤痛，二来是为了抵抗现代知识世界中的“西方中心主义”及其所引发的文化战争。但随着中国经济、教育以及学术等的快速发展，中国与西方世界逐渐处于一种平等地位，其“文化安全感”将不再诉诸于传统书院或者经典文本的精神依恋。其次，任何文化战争的初衷必然是一种修正主义，断然不能矫枉过正。因此，无论是从“文化安全感”的情感需求还是“学术战略”的文化战争角度来看，中国现代高等教育、通识教育可以脱离也必须脱离这种精神依恋。因为，这种“精神依恋”今日带来的更多是一种无法消除的“畸形”之痛。

2. “经典阅读”的拼盘效应

由于对传统书院的精神依恋，部分大学的通识教育变成了一种“畸形”的“拼盘教育”。目前，高校通识教育多采用“专业+通识”的教育模式，但通识教育的“经典阅读”课程多半是脱离学生专业培养核心的，其实际的培养效果远不如形式上所呈现的那样乐观。

在目前所实行的通识教育课程中，“经典阅读”课程所涉及的内容一般涵盖了古今中外、文史哲艺等各方面的经典选著，同时还包括一些古汉语、西方现代语言以及西方古典语言等方面的学习。但是，面对如此庞杂的知识大拼盘，学生必然无从下手。不同类型的知识强行拼凑在一起，所谓“通识”的课程反而造成了“知识的碎片化”。虽然，通识教育的目标之一就是促进跨学科知识的交融。但是，任何学科知识的组合都是建立在一定的“学科相似性”或者“研究交叉”的基础上，并非毫无根据、南辕北辙的知识拼凑。在本科教育中，学生受教育的时间是有限的，能够集中精力学习的内容也是有限的，分摊到每一门学科、每一种知识的时间和精力更是受限的。这种“拼盘教育”与“通识教育”看似大同小异，实则大相径庭。知识破碎、浅尝辄止的拼盘学习不但达不到通识的作用，反而将学生陷入“既不通也不识”的尴尬境地。因此，此类课程应以专业为中心形成辐射型的通识教育课程，即从“核心”转为“中心”，以“专业为中心”的通识教育才更能为学生提供利于吸收的知识营养，无论是专业知识还是通识文化，无论是现代科学所生产的新知还是经典阅读带来的修养都可以在相互融会中获取新的教育作用与实践意义^[24]。

3. 书院精神的传承与超越

中国现代书院制的通识教育为中国大学通识教育超越现代性提供了一种新的实践路径。虽然到目前为止，学界对“现代书院制”并未给出统一的定义，但总的来说，中国现代书院制通识教育是指：以古代书院精神为价值核心，以通识教育为主要内容，以打破学科壁垒、促进学科交往为目标，以书院生活为主要形式的通识教育模式。因此，在传统书院的精神遗产中，其精神之“经典”的价值远超于其文本之“经典”的价值。传统书院所具有的包容性与超越性是今日之中国高等教育乃至世界高等教育对抗现代性的基础。

(1) “包容”大于“囊括”

中国古代书院自肇始之时就极具包容性。但这种包容并非“囊括一切”，而是对学术百家之言相互交流、交融的一种包容精神，是对普遍知识的追求精神。古代书院最初产生于唐代，源出私人治学的书斋与官府整理典籍的衙门。官府书院与其他一般的政府职能部门大为不同，没有具体政务，只关注学术文化事业，集藏书、校书、刊书、讲书等于一身；民间书院不同于以往的个人书斋，其向社会开放，儒释道三言无所不包^[25]。无论是哪一种制度形式，其核心都脱离不开自由包容的主

题,加之古代书院的知识是不分科的,学生所接受的皆为最经典、最普遍的博雅的、道德的教育^{[23]323}。这就造就了书院兼并包容的精神品格。

(2)“超越”胜于“超过”

中国书院精神体现出一种内在的超越的精神。中国现代大学的书院制度看似结合了中国古代书院以及西方住宿学院的两种制度逻辑,但事实上,其与西方住宿学院存在着本质的差异^[26]。不同于西方住宿学院制度中通识教育所隐含的“非实用主义”与“欧洲中心主义”,中国现代书院制主要继承了中国古代书院的超越精神。中国古典的书院制度结合了“职业”与“博雅”,一方面希望生徒在书院受到教育之后可以成为一个对社会、国家有贡献、有用的人才;另一方面也追求一种精神超越,追求更高的精神价值^{[23]322}。这是一种结合人本主义、实用主义以及超越精神的教育制度,这本身就超越了西方大学“非实用即博雅”的教育精神与制度。岳麓书院内有一对联:“是非审之于己,毁誉听之于人,得失安之于数,陟岳麓峰头,朗月清风,太极悠然可会;君亲恩何以酬?民物命何以立?圣贤道何以传?登赫曦台上,衡云湘水,斯文定有攸归。”^{[23]323}所表现的就是中国书院由古传今的一种人文精神与超越精神,一方面要完成个人的修习与成就,一方面要兼顾社会责任与担当;既要有明辨是非、博古通今的智识能力,也要有月下清风、诗情画意的文化修养。中国之书院精神即中国现代通识教育之核心价值,即中国现代大学对抗现代性之强力。

因此,虽然中国现代大学书院制其名让人不禁联想起“古代”“经典”,但究其本质却是实实在在地以中国文化精神为核心的,以专通结合为内容的,以“学以习文”“居以修身”为形式的中国通识教育改革大计。这使得过去近百年来作为“舶来品”的通识教育真正地在中国本土扎了根、落了地,且超越了高等教育的“欧洲中心主义”,完成了一次真正意义上的现代高等教育革命。

四、结 语

我们必须正视,教育现代化是一种必然的过程和不断发展的进程,虽然古典世界的知识与语言与现代世界并非二选一的对立关系,但过度强调或依赖古典文本来强调“文化特性”是一种极端的做法。古典文化曾经是大学校园中炙手可热也是不可取代的教学经典,是引领学生获取智慧的主要途径。但古典文化也是异常脆弱的,自然科学各学科的出现打破了曾经美好的图景,且这些图景一去不复返。古典文化的教育在大学校园中的盛景不复存在,古典文化的权威地位亦因不同的学科分化而淡化。学生们也不再仅仅只对古典的东西感兴趣,而是四散转向不同的学科领域或多个学科与课题。每一种学科都包含着内在丰富的想象力、丰伟的成果以及深厚的哲学底蕴,这任何一项的吸引力都不亚于古典文化的古老文字^{[27]105-107}。“现代生活中的每一个部分都是一种有学问的专业,需要一种或几种学科作为其专门技能的基础。人生苦短,而大脑可以接受新事物的可塑性时期更短暂了。”^{[27]106}

因此,以“古典”为中心的现代通识教育造成了这样一种局面:过于集中的古典文化教育占用了大量专业化教育的空间,造成了“通识教育”与“专业教育”的对立。但与其说这二者之间是对立关系,倒不如说这二者是相互影响、相互成就的关联构成。因为,无论是缺少通识教育的专业教育还是脱离了专业教育的通识教育都无法完成高等教育的教育目标。通识教育不应囿于“读经典”这一种形式,从而只重人文而轻视自身与专业教育之间的逻辑关联。“怀特海说:‘我相信在教育中,你排除了专精,则你摧毁了生命。’剑桥的艾雪培勋爵(Lord Ashby)认为把博雅教育与专科化教育看成对立,其实是一种‘伪对立’。”^{[19]142}在现代社会中,通往文化之路必然要经历专业之路,如何更好地完成这一过程,这是高等教育无法回避的问题。处于现代社会中的现代教育必然有一套属于当前时代的教育理念与模式,任何脱离了时代背景的高等教育理念都将难以生存,“教育必须是现代的,否则,会像所有有机体一样,难逃消亡的命运”^{[27]132}。正如怀特海所揭示的那样:“当古典文学艺术是通往成功的道路时,它成为大家普遍学习研究的学科。如今情况已经发生了变化,古典文学处于危险之中。”^{[27]107}因此,西方高等教育中的“教育浪漫主义革命”是一场有关“古典文化”的保卫战,

但却不是一场纯粹的“高等教育”保卫战。

古希腊、古罗马的文明乃至中国古典文化都是人类社会智慧的结晶,任何文明形式或任何文化内容在其特有的时代与空间中都是恰如其分的、是必然的。但若执着于古典的形式或元素而刻意将这些照搬过来,便难免将彼时代所遗留的弊端也遗传到今日,矛盾、冲突甚至失败都是可预见的。文明的精神意义远大于其文本、语言等形式的样态,同时,文明本身所代表的是各种纷繁活跃的元素的组织 and 联合^[27]¹³³。古典文明本身所主张的是多样性的繁盛生长,是包容,是联合,而非同一。无论是古典的还是现代的,无论是感性的还是理性的,无论是自然的还是科技的,无论是人文的还是科学的,一切都在多样性的繁多中处于一种玄妙的平衡状态。高等教育的发展甚至人类文明的传承不过是尽力维持这种由不同张力相互拉扯的平衡,让任何一种知识不至于因为多样性的丧失而从此陨落历史的天空。因此,现代大学通识教育何故将形式囿于“经典阅读”课程,又何苦将这诸多的压力置于受教育者身上,使学生们承受这学业不可承受之重?

参考文献:

- [1] 金耀基. 从传统到现代·补篇(卷2)[M]. 北京:法律出版社,2010.
- [2] 李雅. 论经典阅读在大学通识教育中的作用[J]. 高校图书馆工作, 2017(2):14-28.
- [3] 北航高研院通识教育研究课题组. 转型中国的大学通识教育:比较、评估与展望[M]. 杭州:浙江大学出版社,2013:91.
- [4] FERBER M. Romanticism: A very short introduction[M]. New York :Oxford University Press,2010:42.
- [5] LÖWY M, SAYRE R. Figures of romantic anti-capitalism[J]. New German Critique,1994(32):42-92.
- [6] 杜兰特. 世界文明史·卢梭与大革命(下)[M]. 台湾幼狮文化,译. 北京:天地出版社,2017:956.
- [7] Committee of the corporation and the academical faculty. Reports on the course of Instruction in Yale College [M]. New Haven : Hezakiah Howe, 1828.
- [8] BEILHARZ P. Postmodern Socialism: Romanticism, city and state[M]. Malaysia: Melbourne University Press, 1994:32.
- [9] LÖWY M, SAYRE R. Romanticism against the tide of modernity[M]. Durham: Duke University Press, 2001.
- [10] 韦伯. 学术与政治[M]. 冯克利,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,2007:29.
- [11] 赫胥黎. 赫胥黎自由教育论[M]. 潘光旦,译. 北京:商务印书馆, 2014:126.
- [12] 恩斯特·贝勒尔. 德国浪漫主义文学理论[M]. 李荣佳,穆雷,译. 南京:南京大学出版社,2017:258.
- [13] 以赛亚·伯林. 浪漫主义的根源[M]. 吕梁,洪丽娟,孙易,译. 南京:译林出版社,2008.
- [14] JAEGER W. Paideia: The ideals of greek culture Vol. I[M]. Oxford: Blackwell, 1946:7.
- [15] 纽曼. 大学的理念[M]. 高师宁,译. 北京:北京大学出版社,2016.
- [16] 杜威. 杜威全集·中期著作:第8卷(1915)[M]. 何克勇,译. 上海:华东师范大学出版社,2012:280-281.
- [17] 阮炜. 理性的开显:古典时期诸“哲学”或精神形态的考察报告[M]. 上海:上海三联书店,2017:194.
- [18] 蒂莫西·C. W. 布莱宁. 浪漫主义革命:缔造现代世界的人文运动[M]. 袁子奇,译. 北京:中信出版社,2017.
- [19] 金耀基. 中国现代化的终极愿景[M]. 上海:上海人民出版社, 2013.
- [20] 李曼丽. 通识教育:一种大学教育观[M]. 北京:清华大学出版社, 1999:200-205.
- [21] 陈旭麓. 近代中国社会的新陈代谢[M]. 上海:上海人民出版社, 1992:385.
- [22] 金耀基. 中国文明的现代转型[M]. 广州:广东人民出版社, 2016:167.
- [23] 朱汉民. 书院精神与儒家教育[M]. 上海:华东师范大学出版社,2013.
- [24] 崔延强. 今日大学需要怎样的“博雅”与“通识”[N]. 社会科学报,2017-09-21(5).
- [25] 邓洪波. 中国书院史[M]. 武汉:武汉大学出版社,2012:54-55.
- [26] 何毅. 现代大学制度视域下的大学书院制度研究[M]. 北京:中国社会科学出版社,2017:117.
- [27] 怀特海. 教育的目的[M]. 徐汝舟,译. 北京:生活·读书·新知三联书店, 2002.

责任编辑 曹莉

网 址: <http://xbbjb.swu.edu.cn>