

中世纪以来牛津、剑桥大学 哲学课程变革及启示

谭志敏¹, 王科人²

(1. 西南大学 国家治理学院哲学系, 重庆市 400715; 2. 利兹大学 政治与国际关系学院, 英国 利兹 LS2 9JT)

摘要:就哲学而言, 牛津大学和剑桥大学位居英国乃至世界一流。中世纪以来, 牛津、剑桥大学哲学经历了从经院哲学到古典哲学、近代哲学、现代哲学的历史演变。就哲学课程而言, 牛津大学和剑桥大学大致经历了中世纪、17世纪、18世纪、19世纪下半叶和20世纪以来等发展阶段, 从无到有逐步形成了独具特色的“联合”和“模块化”哲学课程模式。在漫长的历史过程中, 哲学课程的演变不仅受制于英国政治、经济和社会的发展, 而且受制于英国特别是牛津、剑桥大学哲学和教育的传统。中世纪以来牛津、剑桥大学哲学与课程变革的历史表明: 大学哲学课程与时代具有强烈的共生关系; 哲学知识变革是哲学课程变革的重要动力; 哲学课程变革体现了对哲学知识的传承和创新, 但是, 哲学课程变革与哲学知识变革之间也存在一定的不平衡性。中国大学在建设哲学一流学科的过程中应该重视和借鉴上述经验。

关键词: 中国大学; 学科建设; 牛津大学; 剑桥大学; 哲学课程

中图分类号: G423, G40-02 **文献标识码:** A **文章编号:** 1673-9841(2021)02-0128-08

自2015年国务院发布《统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案》以来, 学术界更加关注中国大学的“双一流”建设, 但相关研究文献更多的是从“学科”的角度关注中国“一流大学”的建设问题, 而较少从“课程”的角度来深入研究我国“一流大学”的建设问题。一流大学离不开一流学科建设, 更离不开一流课程的建设。就哲学而言, 哲学教育目标的实现, 需要开发和实施与哲学特点相符合的哲学课程。哲学课程就是指符合哲学特点的一切教学进程的总称, 也就是说, 与教师等其他要素一样, 课程也是一流大学的重要载体和支撑。无论从办学水平的综合排名还是从哲学学科的排名来看, 牛津大学和剑桥大学位居英国乃至世界一流都是当之无愧的, 其哲学课程建设的先进理念和做法值得借鉴。考察中世纪以来牛津、剑桥大学哲学和哲学课程变革的历史, 能够为中国大学哲学一流学科建设及相关问题的解决提供启示。

一、中世纪以来牛津、剑桥大学的哲学变革

哲学不仅是人类知识的重要结晶, 也是时代精神的重要体现。在一定意义上说, 课程问题也是知识问题。当学校成为人类获取知识的主要场所之后, 根据什么样的标准选择知识就一直成

收稿日期: 2020-09-13

作者简介: 谭志敏, 教育学博士, 西南大学国家治理学院哲学系, 副教授。

基金项目: 国家社会科学基金项目“牛津、剑桥大学哲学课程体系研究对建设我国哲学课程体系的启示与借鉴”(19BZX021), 项目负责人: 谭志敏; 重庆市高等教育教学改革研究项目“一流哲学课程视阈下的重庆高校哲学特色课程体系研究与实践”(192006), 项目负责人: 谭志敏; 中央高校基本科研业务费专项重大培育项目“一流学科建设视域下的牛津、剑桥大学哲学课程研究”(SWU1909228), 项目负责人: 谭志敏。

为人们争论的话题。就哲学课程而言,哲学知识的变革无疑是影响哲学课程变革最为根本的原因。这是因为哲学所研究的根本问题,无论是本体论、认识论还是价值论都涉及教育理论和教育实践的关系,直接影响着我们对教育的根本方面,如课程、教学方法、教师与学生的关系等的认识。中世纪以来,牛津、剑桥大学哲学变革和哲学课程变革之间的紧密联系有力地证明了上述结论。

(一)中世纪——唯名论与唯实论之争

中世纪具体地指自西罗马帝国灭亡(公元476年)到文艺复兴和大航海时代(15世纪末到17世纪)这段历史时期,中世纪被称为欧洲历史上的“黑暗世纪”。然而,就大学的发展而言,大学所独有的精神正是起源于所谓欧洲的“黑暗”中世纪。这些独有的精神即人们津津乐道的“学术自由、大学独立、追求卓越”^[1]。同样,就欧洲思想和哲学发展而言,也正是在这个所谓“黑暗世纪”里,却涌动和孕育着新世纪到来的曙光。15世纪的欧洲,哲学上的曙光就诞生于持续很长时间的“唯名论”与“唯实论”之争。唯实论者主张共相是真实的存在,殊相只是其现象。唯名论者则主张殊相才是真实的存在,共相只是概念、语词而已。这也就是所谓的“共相”与“殊相”问题。唯实论主要以罗马天主教经院哲学家、神学家安瑟尔谟(Anselmus)等极端实在论者以及以意大利著名经院哲学家、神学家托马斯·阿奎那(Thomas Aquinas)等温和唯实论者为代表。唯名论主要以法国经院哲学家、神学家洛色林(R. Compendiensis)等极端唯名论者和以法国神学家、经院哲学家阿贝拉尔(Abelard)等温和唯名论者为代表。

就英国而言,中世纪既是经院哲学达到顶峰的时期,也是经验哲学传统孕育的重要历史时期。横扫整个欧洲的“唯名论”与“唯实论”之争贯穿于中世纪的英国哲学,并延续至17世纪的经验主义与理性主义乃至20世纪逻辑实证论与形而上学之间的论争。在中世纪,英国历史上许多著名哲学家,如克罗斯特斯特(R. Grosseteste)、司各脱(D. Scotus)、布莱德沃丁(T. Bradwardine)、奥康姆(W. Okham)和威克里夫(J. Wycliffe)等都曾执教于牛津大学,并且司各脱、奥康姆是“唯名论”哲学流派的重要开创者和代表人物。13世纪基督教统治在英国达到高峰并开始盛极而衰之后,司各脱、奥康姆、威克里夫与培根等一道成为英国反对教会权威的思想代表。在唯名论哲学家反对中世纪经院哲学的同时,反正统教会的宗教改革运动也首先在英国爆发,运动的代表人物威克里夫1345年到牛津大学默顿学院就读。威克里夫在共相问题是坚定的实在论者,并在英国有重大影响。中世纪时期,牛津大学默顿学院在哲学和自然科学领域都具有很强的先进性。

总之,就对英国哲学发展的影响而言,中世纪时期牛津大学的司各脱、奥康姆、威克里夫等唯名论哲学家是开创近代英国经验论哲学的先驱。在一定程度上说,近代英国经验论者提出和论证的许多重要问题,都可以在这些唯名论者的思想中找到雏形。由于这些重要人物都曾先后执教于牛津大学,因此,他们对于牛津大学的哲学和教育无疑产生重要影响。

(二)17—18世纪——哲学的启蒙时代

启蒙时代,又称启蒙运动或理性时代。与欧洲启蒙运动常常关联的哲学流派,一是以法国哲学家笛卡尔、犹太裔荷兰籍哲学家斯宾诺莎、法国哲学家马勒伯朗士(Malebranche)和德国哲学家莱布尼兹为代表的理性主义;二是以洛克、贝克莱和休谟为代表的经验主义。理性主义者承认人的推理可以作为知识来源的基础,即理性通过论点与具有说服力的论据发现真理,通过符合逻辑的推理而非依靠表象而获得结论、意见和行动的理由。经验主义者,广义而言是指那些认为世界的一切知识都以经验为基础的人;狭义而言是指那些主张可靠的知识以经验为基础的人。

就英国而言,17世纪被称之为“英国哲学个性”的形成时期^[2],即这一时期也是富有“英国个性”的经验主义哲学孕育的重要时期。经验主义的胚芽孕育于中世纪的“唯名论”与“唯实论”之争,兴起于17世纪早期,成长于17世纪后期和18世纪大部分时期的启蒙运动,延续至19世纪实证主义与唯心主义之间的较量。就整个欧洲而言,哲学启蒙时代的显著标志是“哲学的世俗

化”或“对理性宗教要求的与日俱增”^{[3]4-5}。在英国,哲学启蒙的基本特点是:“既与被称之为‘自然神论’的理论不可分割,也与怀疑主义须臾不离”^{[3]4-5}。17~18世纪,就对英国哲学个性的铸就而言,培根、霍布斯、洛克及其以反对封建神学和经院哲学为主要特征的经验主义哲学无疑是重要标志。

尽管我们可以笼统地将17世纪后期和18世纪的大部分时期称为哲学的启蒙时期,但是,作为该时期推动英国哲学发展的两个重阵,牛津大学和剑桥大学却存在着迥然不同的风格,甚至在同一大学的内部也存在着相反的哲学发展方向。

(三)19世纪下半叶——实证主义与唯心主义的较量

19世纪下半叶至20世纪初期,英国哲学经历了两个发展阶段:一是以古典经济学、功利主义伦理学和进化论等科学思潮为代表的实证主义运动;二是以输入从康德到黑格尔的德国唯心主义为主要特征的英国唯心主义运动。

19世纪中期以来英国哲学新旧交替的复杂状态,体现了绝对理性主义和经验主义、近代哲学和现代哲学的内在矛盾^{[4]18}。英国实证主义思潮的代表人物及分支包括:英国古典经济学及其代表人物斯密、李嘉图,功利主义政治哲学和伦理学及其代表人物边沁,进化论及其代表人物达尔文和赫胥黎,科学主义及其代表人物惠威尔(W. Whewell)等。上述不同思潮及哲学家从不同方面促进了19世纪中期开始的英国哲学变革。这一变革的基本特征,即抛弃传统形而上学,转向现代哲学^{[4]18}。

此外,19世纪下半叶特别是70年代以后,伴随英国社会发展中对于国家和社会整体作用的强调,英国哲学内部还出现与之相适应的绝对唯心主义思潮,主要代表人物包括格林(T. H. Green)、布拉德雷(F. H. Bradley)和鲍桑葵(B. Basanquet)。他们批判英国哲学理论中的相对主义、现象主义、不可知论以及政治和伦理理论上的功利主义、个人主义和自由主义,并且在英国哲学讲坛上一度取得主导地位。如有评论指出:“如果说密尔、斯宾塞等人的哲学具有较明显的反传统形而上学的特色的话,19世纪下半期英国的绝对唯心主义却具有明显的维护形而上学的倾向。”^{[4]20}

(四)20世纪——从分析哲学的兴起到哲学的多元化发展

20世纪是哲学变革的重要世纪。这场变革的中心就是英国,而牛津、剑桥就是策源地之一。这场变革运动以分析哲学在20世纪初的兴起为标志,并对20世纪的逻辑原子主义、常识哲学、实用主义、日常语言哲学、逻辑实证主义和真理的语义概念等诸多哲学流派产生重大影响。如果说20世纪50年代之前是分析哲学占据主导地位的时代,那么,50年代之后英国哲学则重新走上了多元化发展的道路。即使一度占据统治地位的分析哲学本身,自20世纪中期以来,其疆域也变得越来越宽泛。

20世纪初,哲学经历了一场深刻变革。这场新运动的中心就在英国,特别是在剑桥。这场哲学变革的著名领导人物包括摩尔、罗素和维特根斯坦^{[5]26}。20世纪前半期,对剑桥产生影响的重要哲学家还有布劳德(C. D. Broad)、凯恩斯和拉姆齐(F. P. Ramsey)。二战后,剑桥大学在道德哲学、逻辑哲学、政治哲学、宗教哲学、心灵哲学和科学哲学等领域都有新的发展,并拥有一批有国际影响力的哲学家,包括道德哲学家布雷斯韦特(R. B. Braithwaite)和威斯杜姆(J. Wisdom)、分析哲学家冯·赖特等。20世纪下半叶,对剑桥大学哲学发展作出重要贡献的哲学家还有伯内特(J. Bennett)、哈金(Ian Hacking)、安斯库姆(G. E. M. Anscombe)、梅诺(D. H. Mellor)和威廉姆斯(Bernard Williams)等。就20世纪前半期的哲学发展情况来看,牛津与剑桥有着完全不同的情景。与剑桥大学哲学走向辉煌的境况相比,牛津大学哲学却从辉煌走向低迷。

第二次世界大战后,牛津大学不仅迎来哲学的复兴也迎来牛津哲学的“黄金时代”。对牛津大学哲学复兴作出重大贡献的著名哲学家有吉尔伯特·赖尔、约翰·奥斯汀、艾耶尔(A. J. A-

yer)、以赛亚·柏林、德沃金、贝尔纳·威廉姆斯(Bernard Williams)、彼得·弗雷德里克·斯特劳森(Peter Frederick Strawson)、安东尼·肯尼、德里克·帕菲特(Derek Parfit)和蒂莫西·威廉森(Timothy Williamson)等^[6]。

总之,在 20 世纪里,哲学逐渐从古典学、神学、经济学和心理学等学科中分离出来,最终发展成为一个独立的学术部门。用赖尔的话说,“哲学家在兴趣方面已经变得更加世俗化,在讨论中更加技术化,对自己行业性质的自我意识更加强烈。哲学变得越来越精致与复杂。在哲学各分支的发展中,正出现一个严格化运动。在伦理学、认识论、心灵哲学、语言哲学、法哲学、科学哲学、美学、哲学中,其基本问题都用颇为新颖的方法加以解决。”^[5] 哲学多元化时代的到来,对哲学教育及其课程的变革产生重大影响。

二、中世纪以来牛津、剑桥大学的哲学课程变革

“课程变革的本质一般是指某种变革、革新、改革或变化”^[7]。课程变革从小的方面而言可指单科的变化,从大的方面而言可指综合性的变动。本文所指的牛津、剑桥大学哲学课程变革,其范围和特性既包括大的、综合性的课程变动也包括小的、具体的科目的变动;其变化程度既有渐进性的也有激进性的;其历史倾向性既可能是进步的也可能是倒退的。

中世纪以来,牛津、剑桥大学哲学经历了从经院哲学到古典哲学、近代哲学、现代哲学的历史演变。就哲学课程而言,无论是在牛津还是在剑桥都经历了一个从无到有、从萌芽到成熟的漫长过程。总体上看,牛津、剑桥大学哲学课程的形成与发展,大致经历了中世纪时期、17 世纪、18 世纪时期、19 世纪时期下半叶和 20 世纪以来等阶段。

(一) 中世纪——“自由七艺”与哲学课程

总体来看,中世纪时期的牛津和剑桥其哲学教育还处于起步阶段,既没有设置专门从事哲学教育的机构,更谈不上专门的哲学课程体系。但是,与欧洲其他地区一样,普遍流行的“七艺”教育不仅孕育了古老的哲学及哲学科目,而且是牛津、剑桥大学的重要课程。“七艺”教育有三科与四艺之分:一个面向人类的心智,另一个则面向实在世界中的事物。换句话说,一方是人文学科;另一方则是自然科学。一种是古典教育,另一种是实科教育(也称作专科教育)^[8]。不难发现,中世纪的两种教育取向,已为现代“自由教育”与“专业教育”之争埋下了伏笔。更为重要的是,“七艺”教育中的“三科”已经孕育了哲学课程的雏形。

就牛津大学而言,尽管中世纪时期的课程设置在很大程度上复制或模仿巴黎大学,但这并不等于说中世纪牛津大学的课程设置毫无独特之处。在切实的课程设置方面,牛津大学要比巴黎大学更具有弹性和灵活性。牛津大学对 13 世纪哲学思想的一些新发现给予足够的重视,同时每一位学生也拥有充分自由的课程选择权^[9]。这一传统一直延续下来,成为牛津大学课程传统的重要内涵之一。与牛津大学类似,中世纪时期在剑桥大学占主导地位的哲学是宗教哲学。从课程而言,亚里士多德的逻辑学是教学的核心内容。到了中世纪晚期,剑桥哲学更多关注神学经典文本的研读。总之,中世纪时期,哲学的地位仍然是宗教的奴婢,哲学教育依然服务于宗教目的。中世纪大学教育的主要缺陷是过渡教条主义,以及过多喋喋不休的论辩。此外,对亚里士多德等既成权威的迷信也是中世纪大学的显著特征。

(二) 文艺复兴和宗教改革——古典课程与新课程的并存

中世纪晚期,人文学科中专业化的哲学开始从神学中分离出来,神学也相应地试图摆脱哲学而走向神秘主义^[10]⁵⁶⁷。就牛津大学而言,启蒙时代的哲学教育可以划分为 17 世纪前半叶和 17 世纪后半叶至 18 世纪前后两个阶段。17 世纪前半叶,牛津大学哲学被称之为“洛克和诺里斯时期”。17 世纪后期和 18 世纪大部分时间,整个英国大学的哲学教育并没有能够与哲学启蒙时代

的步调一致,相反,哲学教育的保守性与整个大学的保守性步调一致。这一时期各大学的主要职责依然是培养神职人员(还有博士和律师)。这种趋势一直延续到19世纪。在17和18世纪时期,在牛津大学还没有一个被认同为“哲学”的学科,而且只有人文古典学院才教授哲学。逻辑学、形而上学和伦理学已成为牛津大学哲学课程的重要内容。从教学来看,当时哲学教学的标准模式包括由指导教师编写的读本或手册作为入门教材,其次是经过细心挑选的相关阅读材料。阅读材料十分重视古典文本,而近代的一些哲学著作则更多地被作为注释使用。17—18世纪时期哲学教育在牛津大学的状况和地位,如马克·帕蒂森(Mark. Pattison)所言:“在牛津的哲学没有实质性的存在,仅仅是人文古典学院的附属品。”^[11]

与牛津大学相似,17—18世纪的剑桥大学同样孕育了两种具有很大影响力而又相互对立的哲学:一是以培根为代表的科学主义传统,二是以摩尔、卡德沃思为代表的柏拉图主义学派。启蒙时代的剑桥大学,哲学仍然未取得独立的学科地位,相关教学内容仍以古典学与神学为主。这一方面与牛津大学没有多大的差异。就哲学发展及其历史地位而言,此阶段剑桥大学哲学及教育的主要任务是反对经院哲学。这是以培根为代表的唯物主义和摩尔为代表的剑桥柏拉图主义共同的任务,也是两种哲学流派在哲学目的上的相同之处。启蒙时期,英国哲学的发展对剑桥哲学教育的影响而言,最明显的标志就是开始设立自然科学讲座,扩大学科范围。剑桥这一显著的哲学传统与培根的贡献分不开。但是,从总体来看,传统哲学如逻辑学、形而上学和道德哲学依然是当时的主要课程。几何学、语法和修辞学也是传统的哲学课程。

(三)19世纪下半叶——现代哲学课程的萌芽

19世纪以德国为肇始的大学革命对欧洲大学产生广泛影响,其主要结果:一是结构上的,二是哲学内部的。在结构上,大学革命把哲学家古老的全能知识角色分化成各种各样的专业学科。大学的专业化对于早期的和现代的主题都产生了重要影响^{[12]744-745}。对于哲学内部而言,哲学系在大学的地位获得了改变。具体而言,哲学拥有了自主性地位,哲学系在大学成为成熟的高级科系,教授高级的课程,并摆脱了以前由神学家设立课程的限制^{[12]781-782}。19世纪下半叶是英国哲学教育变革的重要时期。无论是牛津还是剑桥,哲学教育的范围和内容都发生较大变化。19世纪时期的英国先后出现牛津的书册派、新英格兰的超验主义、牛津大学巴利奥学院的格林—杰维特的唯心主义学派和圣路易的黑格尔主义齐名的几个反现代主义的宗教团体^{[10]615-617}。

牛津大学现代哲学课程的变革主要体现在两个方面:一是在格林时期宗教课程被废除,唯心主义哲学作为当时英国主流哲学在学院派中受到重视;二是在布拉德雷和凯尔德时期,逻辑学和形而上学课程得到拓展。在曼塞尔、格林、布拉德雷等哲学家的影响下,19世纪下半叶,牛津大学迎来现代哲学教育的改革期。尽管在19世纪下半叶牛津大学哲学系迎来了黄金时期,然而,直到1870年哲学才真正有效地开始在牛津大学被广泛讲授。剑桥大学在哲学课程的设置与教学内容上也有了大幅度的调整。其主要表现:一是1830年哲学课程及教学限制了“道德神学”和“诡辩神学”的发展;二是1848年进行了自然哲学和道德哲学两种优等考试改革。道德科学内容的扩展涵盖道德哲学、政治经济学、现代历史以及一般法理学和英国法律。1850~1859年期间,道德科学委员会的成立是剑桥大学哲学教育的一个重要事件。设立该委员会的目的就是为了在剑桥大学建立较为系统的课程设置和考试制度。该委员会的成立改变了过去剑桥大学在课程设置和教学内容方面的盲目性和随意性。就具体影响而言,道德科学的核心地位得以确立,法律在剑桥也成为一门独立的学科。特别值得一提的是,1870年道德哲学、逻辑学、经济学和心理学从道德科学中独立出来。

(四)20世纪——现代哲学课程模式的形成

20世纪是英国社会和大学变革的重要世纪。此起彼伏的英国大学及课程改革运动,对古老

的牛津、剑桥大学造成巨大冲击。在从古典大学向现代大学转变的过程中,在历史传承和时代变革的基础上,牛津、剑桥大学逐渐形成各具特色的哲学课程模式。

与 20 世纪哲学变革的历史潮流相一致,牛津大学哲学教育出现一些重大转折。这些标志性事件包括:1903 年牛津大学成立“心灵哲学读者会”(the Wilde Readership)^①,这是心理学与哲学剥离开来独立发展的一个重要标志。1913 年哲学首次作为一个独立学科被政府当局认可,并获得作为人文古典学院(Literae Humaniores)一个分支学科的合法地位。新任基督教哲学主席马克斯·韦伯作为一个理想主义者于 1920 年第一次提出哲学、政治学和经济学“现代三艺”的哲学联合课程。这是牛津大学现代哲学联合课程制度的雏形。赖尔对牛津大学哲学教育的发展和哲学课程制度的建立发挥了至关重要的作用。在赖尔指导下,1945 年牛津大学首次开设哲学、政治学和经济学(PPE)课程学习的新学院—贝利奥尔学院。1949 年设立哲学、心理学、生理学(PPP)联合课程。正是在哲学课程改革的影响下,1965 年牛津大学涅尔委员会提出将“联合专业/学科课程”模式向全校推广^②。继后,牛津大学相继设立了哲学和数学(简称 PM,1970 年)、哲学和物理学(简称 PP,1971 年)、哲学和神学(简称 PT,1972 年)、哲学和现代语言(简称 PM,1975 年)、计算机科学和哲学(简称 CSP,2012 年)等哲学联合课程,标志着哲学专业的联合课程模式在牛津大学走向成熟。

发源于 15 世纪剑桥大学文学士学位的剑桥大学“模块化课程”模式,其重要构成要素是“Tripos”。该术语在拉丁语中是指“三条腿的凳子”(Three-legged stool)或“三角桌”(Tripod)。“丰富的知识”“敏锐的判断力”和“幽默感”如同三脚凳的三条腿,是获取学位的三个必备条件。随着时间的推移,“三条腿的凳子”逐渐演化成为剑桥大学课程设置的代名词。最终形成“模块化课程”模式的几个核心要素:Tripos,Part 和 Module。以剑桥大学本科课程为例。“模块化”课程包含 Part I 和 Part II,每个部分由数个模块(Modules,亦称 Options 或 Papers)组成。每个模块又包含讲座(Lectures)、课堂(Class)、研讨(Seminar)和其他学术活动(Activities)。如果学生要想获得某一个“Tripos”学位,则必须分别从 Part I 和 Part II 中选择 2~10 个课程模块。一些专业提供的可供选择的课程模块多达六七十个。如果学生顺利通过 Part I 和 Part II 考核则可获得学士学位。此外,一些“Tripos”学位还提供 Part III 的课程,供已经完成 Part I 和 Part II 课程学习的学生选修,如果考核通过则可申请硕士学位。因此,一些学位的 Part III 部分实质上充当了研究生学位课程^[13]。总之,与牛津大学一样,经过长期探索与发展,剑桥大学也形成独具特色的“模块化”哲学课程模式。

三、中世纪以来牛津、剑桥大学哲学课程变革的启示

在漫长的历史过程中,牛津、剑桥大学哲学课程的演变,不仅受制于英国政治、经济和社会发

(一) 课程与时代的共生关系

在一定程度上说,学校课程的实质是保存、传递或重建一定社会文化的工具。从古至今,一些思想家在设计社会的未来蓝图的时候,都把教育当作实现其理想社会的重要途径。哲学无论是作为一门学科还是一门课程也不例外。例如,古希腊哲学家柏拉图在《理想国》中将“七艺”作为学校课程。英国哲学家洛克以“绅士教育”为核心构建其所谓的基于社会契约的自由平等社会。斯宾塞据“适者生存”的社会理论,提出教育的“生活预备”理论。法国思想家卢梭的民权社

^① 以捐赠者命名的是一个名叫亨利王尔德(Henry Wilde,1833—1919 年)的科学家,威廉麦克杜格尔(William Mac Dougall 1871—1938)是该读者会的第一主人。

^② 威廉·涅尔(William Kneale,1906—1990 年)是英国著名逻辑学家,牛津大学埃克塞特学院院士、怀特道德哲学教授。

会与“自然主义”的教育成为“儿童本位”与“学生中心”课程论的源头。

不难发现,自中世纪以来,牛津、剑桥大学课程变革的历史就如英国社会和教育历史的缩影。从中世纪以自由七艺为核心的古典课程的盛行、文艺复兴和宗教改革时期世俗化课程的兴起、19世纪中期至20世纪中期文理并行到20世纪中期以来以就业和能力为导向的课程改革,无不反映了一定时代的社会政治、经济和文化等因素对大学课程的深刻影响。

(二) 哲学知识变革是哲学课程变革的重要动力

从牛津、剑桥大学哲学课程变革来看,中世纪以来,牛津、剑桥大学不仅是英国哲学变革的重阵,而且是塑造英国哲学个性和传统的重要势力。从中世纪“唯名论”与“唯实论”之争中产生的经院哲学,不仅成为英国经验主义哲学的重要传统,而且对逻辑实证主义乃至英国哲学的另一传统——分析哲学产生重要影响。在经验主义和分析哲学这两个具有“英国个性”的哲学传统的形成过程中,牛津、剑桥大学扮演了重要角色。

中世纪的司各脱、奥康姆、威克里夫等不仅是英国“唯名论”哲学流派的重要开创者和代表人物,而且是开创近代英国经验论哲学的先驱。17—18世纪启蒙时代,洛克开创的经验主义以及对天赋观念的拒斥,成为英国哲学启蒙时代到来的重要标志。就是在这个重要时期,牛津和剑桥及其内部开展激烈的思想交锋并形成不同的哲学发展方向。在牛津大学,17世纪早期表现为以洛克为代表的经验主义与以诺里斯为代表的“剑桥柏拉图主义”流派的论争。在剑桥大学则表现为以培根为代表的科学主义传统与以摩尔、卡德沃思为代表的柏拉图主义学派的交锋。上述思想交锋一直持续到19世纪并体现出新的时代特征:即以古典经济学、功利主义伦理学和进化论等科学思潮为代表的实证主义与以输入从康德到黑格尔的德国唯心主义为主要特征的唯心主义的交锋。20世纪初期逻辑原子论运动在剑桥的兴起,依然是哲学内部经验主义和唯心主义斗争的延续。只不过所谓的时代的新哲学是一种基于判断和命题之上,而不是基于观念之上的经验主义。摩尔、罗素和维特根斯坦都为这种新经验主义的发展作出了贡献^{[5]27}。

总之,哲学内部不同思想的激烈交锋和持续论争,是中世纪以来英国哲学变革的主要动力,而牛津和剑桥是最主要的或最重要的两个策源地。在不同的历史时期,牛津和剑桥不仅共同塑造了英国哲学的个性,而且形成各具特色的哲学学术研究和教育传统。这些传统为牛津、剑桥大学富有个性色彩的哲学课程的萌芽和形成提供了重要的历史资源和基础。

(三) 哲学课程变革与哲学知识的传承和创新

中世纪以来,牛津、剑桥大学在哲学和教育方面都十分重视形而上学、道德哲学、自然哲学、逻辑学和修辞学等古典课程的教学。例如,在中世纪时期,逻辑学、辩证法、自然哲学和形而上学等都是牛津、剑桥大学开设的常规课程。17世纪时期,在牛津大学,逻辑学、形而上学和伦理学不仅是所有学生学习的通识课程,而且是传统艺术学位的基础课程;传统的几何、语法和修辞等课程依然列入课程计划。同样,在剑桥大学,逻辑学、形而上学、道德哲学、几何学、语法和修辞学等也是学生学习的传统哲学课程。

由于哲学内部不同思想的论争和不同的学术研究传统,牛津和剑桥大学在哲学教育和课程方面孕育出了新的不同方向。例如,17世纪在牛津大学道德哲学受到重视,并设立专门的讲席。19世纪逻辑学、道德哲学和心灵哲学在牛津大学继续得到进一步的发展,并分别设置逻辑学、道德哲学和心灵哲学教席教授职位。17世纪受培根科学主义哲学的影响,在剑桥设立自然科学讲座;受以摩尔为代表的剑桥柏拉图主义者的影响,笛卡尔哲学同样受到重视并开设有关笛卡尔学说的课程。19世纪剑桥的西季维克不仅深化了亚里士多德、康德的伦理学,而且影响了摩尔、罗尔斯等人的伦理学思想;同样,为了反对经验主义传统,以麦克塔戈特为首的哲学家十分重视黑格尔主义。此外,19世纪后半叶,自然哲学、道德哲学的地位在剑桥得到巩固的同时,逻辑学、经

济学和心理学从道德科学中独立出来。

从比较的角度而言,19世纪时期,剑桥大学哲学教育改革的力度远远超过牛津大学。特别值得一提的是,剑桥大学于19世纪中期已经开始着手解决大学课程设置和教学内容的盲目性和随意性问题,并着手建立较为系统的课程设置和考试制度。这些改革措施,为20世纪初期英国哲学“剑桥时代”的到来埋下了伏笔。总之,20世纪以来牛津、剑桥哲学课程从萌芽到成熟与英国哲学的变革和传统密不可分。

(四)哲学课程变革与哲学知识变革的不平衡性

中世纪以来牛津、剑桥大学哲学课程变革与哲学知识变革之间具有一定的不平衡性。中世纪以来,唯名论与唯实论、经院主义与科学主义、蒙昧主义与理性主义、传统哲学与现代哲学的斗争从未停歇。具体而言,哲学内部的斗争,在中世纪时期主要表现为唯名论与唯实论之间的论争,在17—18世纪表现为经验主义与唯心主义、理性主义与蒙昧主义之间的论争,在19世纪主要表现为实证主义与唯心主义的论争,20世纪以来则主要表现为传统哲学与现代哲学的论争。从哲学变革与教育变革的关系来看,二者体现出较大的不平衡性。

这种不平衡性首先体现在中世纪以来牛津、剑桥大学哲学教育所具有的宗教性和保守性。自中世纪始,牛津、剑桥大学哲学教育内容就具有突出的宗教性和保守性。这一特征一直延续至19世纪,直至19世纪末才得到改变。其次,中世纪以来牛津、剑桥大学哲学教育的保守性与大学的保守性步调一致,其主要表现是哲学变革所产生的新思想、新观念长期被排除在大学教育课程之外。即使在所谓的启蒙时代,牛津、剑桥大学哲学教育与哲学课程的变革也并没有跟上哲学启蒙的步伐。

自中世纪至19世纪末,在新旧哲学势力的持续斗争过程中,古典主义、唯心主义的教育传统在牛津、剑桥大学哲学课程中居于主导地位,新孕育的、富有英国个性的经验主义、唯物主义哲学传统始终处于次要地位甚至是附属地位。这种不平衡性直至20世纪特别是二战后才得到扭转。

总之,中世纪以来牛津、剑桥大学哲学课程变革的历史表明:学校课程是社会文化的一部分,课程既复制和传递一定的社会文化,同时又受到社会文化尤其是意识形态的制约。当然,课程也具有一定的独立性。课程对于知识的独立性体现在对知识的选择上。这就是“什么知识最有价值”这一命题的永恒隐喻:只有最有价值的知识才有资格进入课程领域。

参考文献:

- [1] 拉斯达尔. 中世纪的欧洲大学:大学的起源:第1卷[M]. 崔延强,邓磊,译. 重庆:重庆大学出版社,2011:1.
- [2] 罗伯特·斯蒂恩. 传统与未来的节点:今日英国哲学[J]. 社会科学战线,2013(7):253-257.
- [3] 布朗. 英国哲学和启蒙时代[M]. 高新民,曾晓平,殷筱等,译. 北京:中国人民大学出版社,2009.
- [4] 刘放桐. 论英国哲学的现代转型[J]. 河南社会科学,2008(7):17-21.
- [5] 艾耶尔. 哲学中的变革[M]. 陈少鸣,王石金,译. 上海:上海译文出版社,1985.
- [6] 阿弗拉母·斯特罗. 20世纪分析哲学[M]. 张学广,译. 北京:中国社会科学院出版社,2014.
- [7] 江山野. 简明国际教育百科全书课程[M]. 北京:教育科学出版社,1991:62.
- [8] 涂尔干. 教育思想的演进[M]. 李康,译. 上海:上海人民出版社,2006:56.
- [9] 拉斯达尔. 中世纪的欧洲大学:博雅教育的兴起:第3卷[M]. 崔延强,邓磊,译. 重庆:重庆大学出版社,2011:96.
- [10] 柯林斯. 哲学的社会学(上)[M]. 吴琼,齐鹏,李志红,译. 北京:新华出版社,2004.
- [11] PATTISON M. Philosophy in Oxford[J]. Mind,1876(1):90.
- [12] 柯林斯. 哲学的社会学(下)[M]. 吴琼,齐鹏,李志红,译. 北京:新华出版社,2004.
- [13] 郝翠屏. 剑桥大学本科教育观察与启示[J]. 中国大学教学,2012(8):93-96.

责任编辑 曹 莉

网 址: <http://xbjbjb.swu.edu.cn>