

通識教育的最低目標

林暉*

復旦大學

教育實在是一件天大的事情，故此《中庸》開篇便說「天命之謂性，率性之謂道，修道之謂教」¹。教育也實在是一件萬難的事情，故此康德老先生在晚年曾這樣感歎：「能夠對人提出的最大、最難的問題就是教育」²。因為時勢機緣的種種巧合，在今天的中國，通識教育竟一時被推向了這樣一件天大而又萬難事業的風口浪尖。在這種情勢下，被賦予了過多過重責任的通識教育將會遭遇的挫折和爭議是可想而知的，而實際情況也確實如此。

通識課程體系的設置、小班討論、文本精讀等等，都使得教學方式在很大程度上得到了提升。但這些新的教學方式在教學實踐中也遇到了種種具體問題，既包括舊有問題，也包括新出現的問題。這些問題大概可以分為兩類：一類是屬於制度安排層面上的問題，比如通識課程體系的設置不夠完善、學生的文本閱讀量偏少、教學手段和考核方式比較單一等等；另一類問題則反映了「教」與「學」的核心，也就是與教育的根基更具內在關聯的問題。僅就筆者接觸到的人文類通

* 復旦大學哲學學院副教授，復旦大學國外馬克思主義與國外思潮研究國家哲學社會科學創新基地副研究員。

1 朱熹著，朱傑人、嚴佐之、劉永翔編：《朱子全書》（上海：上海古籍出版社、合肥：安徽教育出版社，2002年），第六冊，頁32。

2 康德著，趙鵬、何兆武譯：《論教育學》（上海：上海人民出版社，2005年），頁7。

識教育課的實踐而言，這類有關教與學的問題包括：在宣傳通識課程時，大學及教師所期待的教學效果與學生所理解和期待的學習結果並不一致；在所選取的精讀文本中，一些比較強調修辭性的文本，加上教師在講解過程中，通過強烈的邏輯上的反差所達成的課堂效果（此反差既是指教師對文本的解讀與常識之間的邏輯反差，也指教師把文本中原有的差異性東西強化了），結果往往促使學生對於某些觀念的見解，由一種樸素的偏見轉變為一種更為牢固的偽飾偏見，從而過早導致某種虛假的盲信或是不屑；閱讀過於艱深的文本，使學生原初的自信心過早地被削弱，取而代之的是某種教條，而不是學生自覺型的學習能力；教師與學生之間的交流過多局限在「教」之上，多少忽視了「學」的部分。

儘管存在著種種問題，但不可否認，通識教育的實施在很大程度上促進和改善了大學的教學。隨著通識教育實踐的推進和深化，上述有關制度層面的問題將可以逐步得到解決。但面對教與學的問題，筆者作為一名承擔通識教育教學任務的教師，卻時時感到艱難甚至挫敗感。這顯然不單是通識教育所面對的問題，更不是甚麼新挑戰，但這確實是關係教育本身的最根本問題。不論這些問題以甚麼形式具體表現出來，從教育對象的角度來看，其實質的影響是：教育對象在接受教育過程中，不但無法增進自覺型的學習能力，甚至在一定程度上，這種能力被弱化了。

這種說法或許是報憂不報喜，又或許是對通識教育的期許過甚所致。但這些問題或多或少會引起關注通識教育事業的人的一些思考，尤其是通識教育的實踐者。以下要談的是筆者的幾點思考。

一、通識教育的的基本目標

若希望釐清上述問題，我們不得不追溯到一個老問題上：通識教

育的基本目標究竟是甚麼？不能明確通識教育的基本目標，其他也就無從談起。

談到通識教育，總有一個限定性概念時隱時現地伴隨左右，這就是「現代社會」。我們所談的總是現代社會條件下的通識教育，對於通識教育的基本約定也是如此：一、通過詞源學上的考證，即強調不同的人的共同學習，來輔證現代通識教育的合法性；二、從現代大學專業化、學科化的多元共同體的基本狀況出發，強調通識教育是對教育的分裂或不完整狀態的彌補；三、從教育理念出發，認為通識教育是對知識的全方位傳承，以及對時代重大主題和思想的關注，從而強調這種教育的社會效果，即公民的培養和社會秩序的穩定；四、從人類本性出發，強調通識教育對引導和發啟人類天性中的美德的重要性，從而更關注人心的養育和人性秩序。以上從不同角度對通識教育的約定中，有兩點是相同的，一方面著重其現代社會狀況的條件性和制約性，另一方面，突出需要用「整全的教育」來糾正現代教育中那些不利的、甚至有害的全面專業化和技能化傾向，從而挽救教育本身，而通識教育是有條件並且可能提供「整全的東西」。

強調通識教育在現代社會條件下的特殊性，以及教育本身的健全性，這本身並沒有錯。然而，如果把教育僅僅理解為單純滿足社會或時代需要的事業，那麼，只要這類需要是「給定的」，不論這種需要是對經濟秩序的需要、對社會秩序的需要、對政治秩序的需要、還是對人心秩序的需要，這樣的教育必然從根本上被降格為一種純粹的服務性行業。進而，通識教育也會成為僅為滿足上述需要而採取的「補救措施」。本該是積極性的教育，由於目標消極，最終不得不成了一種消極謀劃。顯然，通識教育的目標不應是成就這樣一種消極謀劃，它原本就該是教育本身的目標，因為歸根結底，通識教育仍然是教育本身的事，離開教育本身來談論某種特殊的通識教育，必然使原本相同的問題變得南轅北轍。

那麼，從此處必然還會引申出下面兩個問題：甚麼是更為積極性的教育？通識教育如何為自己設定一個更為積極性的目標？前者涉及教育的靈魂，後者實際上是對於實現這種教育靈魂的可能性的要求。

二、自覺學習：教育的積極性目標

我們都知道，教育於人而言是無所不在的。除了學校教育之外，還有家庭教育、社會教育等等；除了制度化的教育外，還有非制度化的教育；除了機構的教育外，還有非機構的教育等等。如果更全面地看，對於人類個體而言，教育是終其一生的事；對於人類全體而言，教育同樣是永恆的事業。正是教育成就了人，所謂成就人，就是使人的本質規定性充分發展，進而完善。由此看來，教育必然與人天性中的某種自然規定性息息相關，而這種自然規定性正是人自我完善的可能性。或者說，正是因為在教育的本質中體現了人的自我完善性，教育才有可能成就人。《中庸》中講「率性之謂道，修道之謂教」³，可見「教」是要呈現「性」的。

每個時代都有不同的教育方式，而每種教育方式也會體現各自特殊的教育目標。但是，就教育必然會體現人性中的自我完善性而言，各種教育樣式最終會遵循著一個共同目標——自我完善。教育的靈魂正是體現在這種對人的積極自我完善的可能性的守護之中。那麼，這種積極的自我完善又如何可能呢？其實答案並不複雜，可以說是老生常談，那就是「學習」。如果說教育有可能成就一個真正的人，那麼學習就是這種成就人的教育的靈魂與核心。從這種意義上來看，學習所指向的不僅是外在經驗、或對外在環境的應變能力，還包括人自身

3 朱熹著，朱傑人、嚴佐之、劉永翔編：《朱子全書》，第六冊，頁32。

的積極自我完善的可能性，與前者相比，後者更為根本。我們常說教育要回到人本身，也要在這個意義上來理解，即教育的根本就是指向人自我完善的可能性，而體現教育這一靈魂的學習才算是真正意義上的學習。

那麼，這種真正意義上的學習又是怎樣的呢？首先，這種學習的核心是「自覺性」，即對人性自我完善的自覺性。只有在自覺性的基礎上，學習才能做到「辨識性」和「反思性」，即通過對所學對象的明辨和反思，進而達到對學習主體自身有更具積極性的明辨和充分體現主動精神的思考。只有當這種辨識和思考不只停留在所學的對象上，而是充分反映在學習主體自身的時候，這才可能成為自覺型的學習，並且遠離教條。其次，這種學習絕不抽象，或許，這種學習應該說是一種實踐，是指向人的積極自我完善的可能性的實踐。這種實踐不能單憑學校教育來完成，而是需要與人的內在生命活動相聯結，可謂須臾不離人生左右。正是在這種意義上，學習才必然是每個人的終身事業。

顯然，這種終生學習絕不限於在學校中的、或理論上的學習，但是，學校之所以成為學校，在於它必須是更能體現這種學習的精神實質的場所，而學校的責任正是傳授這種學習的精神實質。我們說學校是一個學習的場所，也就意味著學校需要幫助學習者養成一種自覺型的學習習慣和學習能力，這正是積極地指向自我完善的可能性的實踐。如果我們換一個角度來理解「學習」一詞，那麼所謂學習或許可以被理解為是使「學」成為一種「習慣」。「學」本身就已經包含了「踐行」的含義，學習的意義就在於使一種「自覺的踐行」成為「習慣」，成為人的內在生命活動的本質部分，進而使孕育在人的自然本性中的自我完善性成就為人本身。對學校而言，首要的責任是幫助學習者養成這種習慣，這就是所謂「傳道」的意義所在。對教育者而言，「傳道」先於「授業」，但「傳道」並不是弱化「授業」，而是要

使「所授之業」成為真正「自覺的所學之業」，成為與生命自我完善的可能性息息相關的「學業」。

「傳道」是為了發啟學習者對人自然本性中的自我完善的可能性的自覺探索，從而「自覺地修道」。在此意義上，「學」與「教」是真正一體的，因為這裏的「學」不是別的，正是「修道」，「修道之謂教」，上承「性」、「命」。

任何公民品質和人心秩序，都不是單靠「教」便可達成的。只有當受教育者確實理解教育本身的真實意義，並使學習成為一種與人自我完善的可能性連結在一起的自覺型學習，此時真正的教育才有可能發生。無可否認，不論是對教育者抑或對學習者而言，這都是一種看似過高的要求或標準。然而，這種看似過高的要求，卻正是任何一種真正教育的最基本目標。如何養成學生的自覺型學習習慣和學習能力，不僅是通識教育的責任，更是教育本身的責任。或許我們可以把這看成是通識教育的最低目標。

參考書目

1. 朱熹著，朱傑人、嚴佐之、劉永翔編，《朱子全書》，第六冊，上海：上海古籍出版社、合肥：安徽教育出版社，2002年。
2. 康德著，趙鵬、何兆武譯，《論教育學》，上海：上海人民出版社，2005年。