

# 通識教育與儒家教育差異何在？

## ——兼談通識教育研究中的「反向格義」問題\*\*

林瑋\*

復旦大學

### 一、問題的提出

近年來，有不少學者試圖向西方取經，從課程設置、教育理念等層次引入以美國為代表的大學通識教育；由於通識教育理念本身含有文化多元與文化傳承的因素，另外一部分學者則試圖挖掘通識教育的本土資源、傳統資源，試圖將儒家教育嫁接通識教育研究，甚至將儒家教育理念直接等同於以美國為代表、發軔於近代西方的通識教育理念。後一種做法如台灣大學著名學者黃俊傑教授（2001）認為：「中國古代儒家心目中的教育，本質上就是今日所謂的『通識教育』（頁50-51）。慈濟大學的林安梧教授則說：

「禮」是「分寸節度」，「樂」是「和合同一」，「射」是「對象的確定」，「禦」是「主體的掌握」，「書」是「典籍的

---

\*\* 本文曾於2009年7月在復旦大學、2010年8月在北京大學舉辦的第三、四屆通識教育核心課程暑期講習班座談會上作交流，感謝孫向晨教授、張汝倫教授等與會學者批評指教。

\* 復旦大學哲學學院四年級本科生。

教養」，「數」是「論理的思辯」，如此「禮、樂、射、禦、書、數」六藝之教，就是最好的通識教育。（林安梧，2008，頁39；2011，頁148-149）

孔老夫子提倡六藝之教，是人類最早的通識教育大師。西方學者如馬里蘭大學（University of Maryland）前任副校長法倫（D. Fallon, 2006）指出「在東方，通識教育也有重大的相似發展」（頁8）、「孔子本人就是一位偉大的通識教育家，他非常清楚地描述了通識教育的價值」（頁14）。中國內地學界也有人認為儒家思想蘊含着豐富的通識教育思想，如北京大學的陳向明（2006）認為「中國古代的教育原本具有通識教育的精神和內容」（頁65）。中國人民大學的胡莉芳（2009）認為「通識教育精神、通識教育內容卻屬於中國教育傳統中所具有的普遍層面的東西」（頁34）。

近代以來另一種觀點認為：中國儒家的教育理想停留在紙面上，實際運行則與儒家理想漸行漸遠，成為以求官聽命為目的的教育，且中國人倫常日用中有一種「實用理性」的小傳統（李澤厚，2008，頁160），故與通識教育並不一致。蔡元培先生認為「數百年來，教育的目的只有一項，即對人們進行實踐能力的訓練，使他們能承擔政府所急需的工作」（蔡元培，1991，頁489）。殷小平（2007）整理了上述兩派觀點，認為實現融合與會通是適宜的選擇。

本文試圖採用「反向格義」（reverse analogical interpretation）的視角來研究此問題，亦即儒家教育作為中國歷史固有之教育理想，能夠在多大程度上被主要源自於二十世紀美國的「通識教育」（general education）思想所詮釋。「反向格義」術語由香港中文大學的劉笑敢教授首先提出，是近年來哲學界乃至整個人文社科學界探討的一個重要問題：傳統的「格義」指借用本土的概念來解釋外來佛學；近代的

「反向格義」是以西方的學術概念與框架來解釋中國本土固有之概念（劉笑敢，2006a，2006b，2008），典型如採用唯物主義來解釋中國哲學中的「氣本論」（謝遐齡，2009）；採用應然與實然、物質與精神、唯心與唯物二分對立法來解釋老子的「道」（劉笑敢，2006a）；尤有甚者，使用傳統中本無的西方哲學門類劃分（如metaphysics, ontology）來重構或重述中國哲學（張汝倫，2007）。問題在於，「反向格義」往往建立在學者對中西學均不甚了了、而對當下中國社會之境況又心生急迫改造情感之時，解釋的可通約性、社會背景的差異性、「名與實」的一致程度，都值得懷疑。如是甚至使解釋工作落入削足適履、方枘圓鑿、剪裁拼接的困境，使中西二者皆失。傳統的格義是普及性、啟蒙性、工具性的，是權宜之計（如佛教在中國的傳播）；而近代反向格義是研究性、專業性的。弔詭的是，此種反向格義的做法恰恰又在很大程度上減少或取消了思想工作：簡單地將兩個可能互有同異甚至內容完全不同的概念直接等同，採用彼框架分析此問題，最後很可能導致取消最為關鍵的問題本身，而停留在一種游離於概念與概念、框架與框架之間進行抽象外部反思的主觀意識遊戲（吳曉明，2007）。

類似地，中國傳統中原無與「通識教育」相對應的理念。孕育通識教育思想的二十世紀美國，面對的是現代教育體系下分科愈來愈細緻的局面，因為資本主義內在地要求以效率為指針配置各種資源（典型例子是泰羅制與福特主義）。近一個世紀以來，伴隨着大工業生產方式的全球擴張，美國及其他西方國家當年所面臨的問題也擺在國人面前。面對危機，許多教育界人士提出了引進通識教育思想的方案，並由於已然認定「通識教育是個好東西」這一價值，且因其來自西方，便拿着放大鏡試圖在傳統文化中找尋與之相對應的內容。這實際上是一種阿Q精神，體現了缺乏文化自信，且多少迴避了概念格義

背後真正重要的問題。本文認為，通識教育思想雖試圖解決現代性所產生的困境，但本身卻也是現代性體系的一部分，試圖補充現代教育而不是徹底改造；而儒家教育則是以「求道」為目標的道德教化、道德踐履，更接近西方古典自由教育（liberal education），二者不可輕易比附。著名的哈佛紅皮書（*General Education in a Free Society*）曾專門區分二者，指出自由教育首先在一個如雅典般的奴隸社會出現，社會階層分為自由民與奴隸、統治層與平民。奴隸幹着卑賤粗活，自由民卻主要關注公民權責問題。自由民接受的教育既不專門，亦非為職業所需而學習，反而集中思考追求怎樣過美好的生活（或幸福生活）；而教育的目的，是培養全人徹底認識自我，明白身處於社會乃至宇宙的位置（Conant, 1945, p. 52）。下文分析儒家教育思想與通識教育理念的意涵，揭示採用通識教育來解釋儒家教育存在的困難，並指出這種困難體現了在現代工業化、民主化社會的條件下，自由教育與通識教育間的內在緊張。

## 二、儒家教育思想及其哲學背景

理解儒家教育不可限縮於今日的課程論與課堂教育的層面。北京大學的陳來教授（2005）曾指出，儒家教育

強調成人或全人的教育理念，突出「學」和自我的主動性在教育過程中的意義，着眼在把人變成全面發展的高尚的人。儒家的教育思想不僅僅是對狹義的教育的認知，而且蘊涵着整個古典時代對「人」的理解。（頁198）

值得注意的是，儒家教育志在以聖人為榜樣培養一種頂天立地、自強

不息的英雄主義人才來治國平天下，本質上是面向精英的教育。

### （一）儒家教育是「求道」的道德教化

《論語》中「教」凡出現七次，其中有五次是在對民眾加以道德教化的意義上使用的，例如「舉善而教不能則勸」（《論語·為政》）、「不教而殺謂之虐」（《論語·堯曰》），另有兩次是針對一般意義上的教學行為而言的，例如「有教無類」、「子以四教」等等，但其教學內容同樣是道德教化的內容。子夏曰：「百工居肆以成其事，君子學以致其道」（《論語·子張》）。孔子說：「興於詩，立於禮，成於樂」（《論語·泰伯》）。明顯地可以看出，儒家教育中具體技藝的學習也是為了習禮、求道。

本文認為，孔子的「君子不器」（《論語·為政》）是在論述道德教化的重要性，而非先見之明地「反對知識的零碎化，平衡學科的專門化、職業化」（胡莉芳，2009，頁35）。對於此句，朱熹《集註》：「成德之士，體無不具，故用無不周，非特為一才一藝而已。」劉寶楠《正義》：「言以學為本，則其德於民無不化，於俗無不成。」也就是說，成德之君子對於具體之功用是自然能夠周全的，而僅僅有具體功用的人往往卻因為不明至理為氣遮蔽，而墮落為小人。可以明顯看出儒家教育以「求道」的道德教化為首要目標，並非在談論學科知識是該零碎狹窄還是兼通——前者是尊德性的實踐問題，後者則是知識問題。

那麼儒家教育所求的「道」是甚麼呢？現代漢語中有雙音節詞「道德」，《老子》即分為德經與道經，說明在歷史長河中的先人認為「德」與「道」不可分離。而《論語》文本中「道」共出現84次，是同儒家哲學的核心——「仁」一樣重要的概念。熊十力先生（2006）認為：

天道真常，在人為性，在物為命。性命之理明，而人生不陷於虛妄矣。順常道而起治化，則群變萬端，畢竟不失貞常。知變而不知常，人類無寧日也。……是故學術千途萬轍，必會歸常道，而後為至。（頁6-7）

宗白華先生（1981）曾在《美學散步》中概括道：「中國哲學是就『生命本身』體悟『道』的節奏。『道』具象於生活、禮樂制度」（頁80）。這也就是說，「道」統攝萬物，高於一切具體的知識體系，一切人類之學術必須合於天道、合於人倫。這充分體現了儒家教育的人文性質乃至詩學性質。

## （二）道德教化通過「學」以呈現「仁」

儒家哲學，尤其是就思孟學派這一脈而言，將人看成是種種可能性的集合，意在導引實踐、主動成善。而非像近代西方政治哲學那樣，承認某種已經定型的、含有惡的人性，進而建構一套現實的、能夠解決問題的制度。因此，儒家哲學特別注重人的超拔，因此也就特別強調「學」。「學」的哲學根據是內在的「仁」。儒家相信「人同此心，心同此理」。《論語·陽貨》篇記載了宰我要求改三年之喪的事情，孔子回答宰我說：「女安則為之。夫君子之居喪，食旨不甘，聞樂不樂，居處不安，故不為也。今女安，則為之。」這說明孔子是以人心自然生發的道德感動與道德羞恥來保證仁、禮的實現。孟子對此作了進一步闡發：「仁義禮智，非由外鑠我也，我固有之也，弗思耳矣」（《孟子·告子上》）、「萬物皆備於我，反身而誠，樂莫大焉」（《孟子·盡心上》）等，對於孟子來說，「良心」是天道所賦予的人之本性。性善論是其對人做出一切估計的前提，影響了整個中國文化。

但是良心、本心與「仁」又不是無條件生發的，而是某種「外在啟迪」的結果，此之謂「玉不琢，不成器；人不學，不知道」（《禮記·學記》）。孟子強調了「思」與「反身」，《荀子》開篇即有：「故木受繩則直，金就礪則利。……於越夷貉之子，生而同聲，長而異俗，教使之然也」（《荀子·勸學》）。這說明人天生都有動物性。如柏拉圖、亞里士多德等西方先哲所指出的，大多數人更願意過無反思的享樂生活，而無法成就美德。但儒家認為人更應該不斷地通過一種順應天道與人道的社會化過程使之主動「成己」，在公共生活與歷史傳承中使自己所擁有的「仁」之可能性得以充分顯現，這既有別於灌輸客觀道德知識，亦有別於放任逐利享樂本性。引自《論語·子張》的復旦大學校訓即是此意：「博學而篤志，切問而近思，仁在其中矣」。

### 三、通識教育思想及其哲學背景

#### （一）基於現代性的通識教育不同於自由教育

現有的研究（周雁翎、周志剛，2011；梁美儀，2008）已經指出，西方自由教育與通識教育不同。前者發軔於古希臘的古典教育，其社會背景是可以不為謀生奔波的有閑貴族通過砥礪品格、沉思真理、追尋美德來過一種美滿的公共生活，這種教育強調不為眼前利益考慮、不被大眾意見所左右，且能引領共同體通向自由。這種教育一直延續到工業革命之前，歐洲中世紀大學的精神便是自由教育，遲至1828年的耶魯報告（*Report on the Course of Instruction in Yale College*）仍在強調大學的目的在於提供心靈的訓練與裝備（provide the discipline and furniture of the mind），而大學的教授都堅信古典文雅學科便是達成此目的的最佳選擇（Faculty of Yale College, 1993）。



當然該報告並非無的放矢，它面對的是美國革命後快速工業化民主化所帶來的社會對法律政治、科學技術專業人才的龐大需求。同時代的哈佛大學（Harvard University）便與堅守古典價值堡壘的耶魯大學（Yale University）頗不一致，以至於1707年無法容忍哈佛教授自由學風的第六任校長馬瑟（I. Mather）只好自行離開，接受耶魯（E. Yale）的資助而成為耶魯首任校長（當然耶魯的堅持並未阻止美國大學的環境朝向自由與多元發展）。歐洲的大學教育也在工業革命浪潮中發生嬗變，英國的紐曼主教（J. H. Newman）便在其著名的《大學的理念》（*The Idea of a University*）中從現代性角度為通識教育辯護：

通識教育的目標是提高社會的心智水平，培養公眾的心智，提高國民的品位，為大眾熱情提供真正的原則，並為大眾願望制定明確的目標，宣傳和把握時代理念，促進政治權力的運用，使個人生活變得更高雅。……這種教育為人能夠頗有信心地走上任何崗位做好準備，並使之能夠熟練地掌握任何學科。這種教育教會人如何向別人提供服務，如何進入別人的思想狀態，如何向別人展現自己的思想狀態，如何理解他人，如何與他人共同進退。（紐曼，2003，頁161）

哈佛大學也於1728年受到蘇格蘭愛丁堡大學（University of Edinburgh）影響，設置了數學和自然科學的講座，平衡了以往側重古典語文的偏失（黃坤錦，2006，頁5）。在民主與人權理念廣泛散播的背景下，1869年上任的艾略特校長便就在職演說中表示，哈佛大學認為文學和科學之間並無真正的敵對不容，古典文學和數學並沒對立，自然科學和形而上學之間亦無互不相容。因此，哈佛不但應設有這些科目，而且應為學生提供最好的課堂。他首創了自由選課的



多元模式，強調學生的個性和能力不一，每個學生應該能選擇修讀的科目（Smith, 1986, pp. 34–35）。

而對於當代西方通識教育的理念與實踐，美國國內當然亦存在閱讀高雅人文經典的自由教育模式（雖冠之以通識教育之名），如聖約翰學院（St. John's College）從1937年開始沿用的經典（Great Books）制度。但成為國內學者研究典範、「不斷回應社會挑戰」的哈佛大學無疑才是美國通識教育的重要代表。1909年，哈佛大學校長洛厄爾（A. L. Lowell）將通識教育與自由教育作出了區分，強調通識教育作為專業化前期的知識準備（熊思東、李鈞等，2010，頁205）。1919年，哥倫比亞大學（Columbia University）開設了「當代文明」經典選讀課程，要求學生每週選讀一本西方人文經典，以平衡偏重職業訓練的教育；同時使學生能有共同的學習經驗，共同探討一些學生應關心和瞭解的課題，以平衡自由選課模式之弊（參見Cross, 1995, pp. 12–14）。哈佛紅皮書提出了通識教育意在將學生培養成民主社會中負責任的公民，在整體上，教育不但想幫助年青人發展自身獨有的潛能，更希望年青人能融入及分享公共領域，成為繼承共同文化傳統的公民（Conant, 1945, p. 4）。與自由教育強調向內沉思與閱讀經典不同，通識教育體現了極大的公共參與、與時俱進的特徵。生活需求日新月異，年青人面對的前景不斷改變，教育的終極目標亦隨之變更，甚至承擔着比預期更多的責任（Conant, 1945, p. 6）。柯南特（J. B. Conant）還特意區分了通識教育與自由教育，專業階層曾獨有地以書本形式接受正式教育，但現時情形迥然不同。過去只有部分人懂得某種語言學，或掌握歷史知識，知識因而彌足珍貴。每代知識分子都為「好品味」下定標準。然而，時至今日，我們關心的通識教育——或自由教育——不再是為了相對的少數人而定，相反，是為了多數人而設（Conant, 1945, p. ix）。

可以說，通識教育理念是建立在現代性的民主、平等、人權、科學等諸價值基礎上的，它本身是現代教育的一部分。儒家教育與其說可以用通識教育來加以反向格義，不如說與同屬古典教育的自由教育理想有着更多親緣關係。既然是現代教育，通識教育本身同樣面臨現代教育自身的內在矛盾：客觀知識與生存實踐的割裂、求真與有用的割裂、教學形式與實質目的的割裂。分析如下：

## （二）通識教育本身蘊含現代危機

首先是教育內容對象化產生的困境。通識教育由現代社會科層體系的大學擔綱，不可避免地採用一系列現代授課、評鑒技術予以執行。而現代性的一大特徵是主客分裂、手段與目的分裂。自笛卡兒（René Descartes）以「我思故我在」這一原則開創了近代西方哲學以來，主體性被不斷推向高端，至康德時期達到頂點，對象化地認識世界、認識自我成為教育的一大旨趣。原本，教育不是外鑠的結果，而是人生命的一部分。人借助教育澄明地顯現自我，教育乃「為己之學」，幫助人尋找並實現其人生之可能性。但是，現代教育伴隨着科學化的潮流，將知識對象化。雖然傳授過程可能花樣百出、課堂氣氛活躍、師生關係平等，但因為高分不代表能夠踐行某種儒家教育所推崇的善的生活（通識並非「通習」），純粹知識的傳授遮蔽了人生意義問題，使人生變得虛無。

其次則是有用性的困境。黑格爾（G. W. F. Hegel, 1983）將有用性，也就是功利性作為啟蒙的根本原則（頁97-99）。同樣地，通識教育興起的政治經濟背景是工業革命後的民主化，大量中產階級與專業技術人員進入大學學習，於是不可避免地要從均質化、平面化的現存社會是合理的這一前提出發，論證大學教育應該培養適合於

現存社會的成員。通識教育具有民主社會的向眾性，公民教育意在使自由民主社會不至於因個體逐利享樂的放縱而分裂。而自古希臘始一直到近代的尼采（F. W. Nietzsche），自由教育都是「敵視」民主的，民主造就了斑斕迷離的末人（the last man）社會，群氓眨着眼睛說：「我們大家都一樣」（尼采，2007，頁336-338），潛台詞是天下烏鴉一般黑。高尚的靈魂與崇高抱負不再成為通識教育乃至現代教育的主題，因而有着文化衰敗的風險（Bloom, 1987）。事實上，連被普遍視為堅持自由教育理想的紐曼亦試圖從有用性的角度為通識教育辯護，實質上是教育準備論，即為今後職業生涯鋪好道路，適應資本邏輯對於複合型人才的需要。

#### **四、綜論採用通識教育反向格義儒家教育所產生的幾種困難**

儒家教育本非現代意義上的通識教育，那麼採用後者反向格義前者便自然可能陷入困境，甚至使二者皆失。本文例舉如下：

##### **（一）把「有用」的目的比附於「求道」的目的**

如上所述，儒家教育的目的不在於短暫快樂抑或滿足利益，而在於道德方面能成己成物。而通識教育的目標在於為學生成為民主社會公民、勝任工作崗位做好準備。人生意欲不同，學問的具體路途也往往不同，在根本上無法用通識教育思想來反向格義儒家教育思想。

《大學》開篇即闡明：「大學之道，在明明德，在新民，在止於至善」。有用性成為教育目的是可怕的：現代邏輯導致「進步強制」，不斷被刺激的生產與消費，卻認為是進步的源泉，但這也只是不計環

境代價、脫離人的本真需求的「進步」；在這種「進步」途中，人道德的墮落同科技發明、資本增殖一樣迅速。熊十力（2006）便在二戰期間痛心地指出：

今世列強，社會與政治上之改革，與機械之發明，可謂變動不居矣。然人類日習於兇殘狡詐，強者吞弱，智者侵愚。殺機日熾，將有人類自毀之憂。……蓋今之人，皆習於不仁，即失其所以為人之常道，宜其相殘無已也。（頁6）

儒家教育着眼於通過正心修身，使得我們每個人在面對義利之辨時能夠「先立其大」。而通識教育思想的一大出發點則是迎合「社會需求」，此種需求最終歸結到資本增殖的需求，馬克思（K. Marx）在批判異化時將此稱為「異己的存在物」（馬克思、恩格斯，1994，頁41），人們在為了未來的勞動而準備的時候，「不是肯定自己，而是否定自己，不是感到幸福，而是感到不幸」（同上，頁43）。教育成了進入人力資本超市的前置操作。在儒家看來，人的主動性與可能性在教育過程中喪失了，這恰恰是「古之學者為己，今之學者為人」（《論語·憲問》）。

## （二）用道德推理反向格義道德教化

有人認為儒家教育與通識教育均重視道德培養。價值多元是否等於不要價值？「大學是否應該把道德和公民教育作為一項教育目標」、「大學是否應該把某一種價值觀或思想作為自己的教育立場」，在相對主義甚囂塵上的美國引起了諸多爭議（李曼麗，2004，頁95）。哈佛大學前任校長羅索夫斯基（H. Rosovsky, 1996）在其《核心課程

報告書》（*Harvard Report on the Core Curriculum*）中就通識教育的目的（培養有教養的人）引入道德議題：必須能清晰而有效地思考和寫作；必須具有對自然、社會和我們自身進行判斷鑒別的能力；瞭解其他文化，有開闊的視野；瞭解並思考倫理道德問題，能做出正確的道德判斷和選擇；在某些知識領域有深入的研究（頁90-92）。不錯，第四點形似儒家的「德育為先」，但是，儒家道德教化的理論根據是天道所賦予的本心，教化只是使人固有之本心發揮作用而已；西方近代主流的規範倫理學，無論是後果論、義務論，其基礎都在於被高揚的理性，道德不再是人的內在品格與親身實踐，而成了外化的利益抑或是一條條規則，教育的任務在於使學生習得如何算計。

李曼麗（2004）指出，美國大學德育的實際操作與十九世紀大學的做法大相逕庭：

當今的道德和公民教育課程不是以講授道德真理，或者培養學生某種美德為目的，而是幫助學生如何更周密、更有效地思考道德問題，即學會「道德推理」（*moral reasoning*）。（頁97）

隨手翻開一本美國倫理學教材，會發現基本教學方法是把各種關於善、正當的概念、原則與三段論論證羅列一遍，然後要求學生使用形式邏輯的手段找出其中推理的困難所在，進而得出結論。哈佛大學前校長博克（Bok, 1990）便認為，這種做法「或使得學生更加聰明地為自己的立場辯解」，其在現實中距離「培養有道德的公民」的目標還太遠，故在教道德推理時，如何結合生活習慣、引用例子、訓話等仍是重大課題（pp. 77-79）。香港中文大學的周保松教授（2010）敏銳地指出：「任何學科以價值中立之名排斥價值問題，實際上是大學

教育的異化」(頁187)，價值教育在今日舉步維艱，最根本的原因是「人們不自覺地相信追求個人利益極大化為所有行動背後的終極且正當的理由」(周保松，2010，頁188)。世界大戰與金融危機表明，由遵循理性規範算計着生活的人組成的共同體可能恰恰是非理性的，理性的極端是手段遮蔽了目的、形式遮蔽了實質，亦即孟子所謂的「失其本心」。

兩種不同的倫理學前提，造就了不同的德育方式。美國通識教育理念中的「道德推理」體現了理性化、工具與價值分裂等現代性特徵，不可同儒家呈現固有之「仁」的道德教化相混淆。

### (三) 用通識教育核心課程反向格義儒家經典教育

有研究者認為孔子刪定《詩》、《書》、《禮》、《樂》、《易》、《春秋》六經，並使用六經進行教育，

與通識教育弘揚文化，強調學生素質和廣博知識，培養「完整的人」、「有教養的人」思想是一致的。(胡荊芳，2009，頁36)

但必須注意，孔子說：「小子何莫學夫詩？詩可以興，可以觀，可以群，可以怨。邇之事父，遠之事君，多識於鳥獸草木之名。」這說明孔子絕非像經典閱讀類核心課程那樣，把經典當作外化於教師、學生的客觀知識來加以分析、把古人當作解剖台上冰冷的屍體加以切割。孔子的經典教育有着很強的哲學解釋學意味，正是在後人開放的不斷解釋中，經典獲得了超時間性(張汝倫，2008)。儒家的傳授同時也是道德教化，服從於求道這個目標，六經、六藝不僅是「那時的」經典，還是親身實踐的活傳統。科學方法在近代西方佔有統治地位，真理被認為是「真觀念必定符合它的對象」，哈佛大學文學與藝術

A類核心課程即「着重於文學文本與文學分析方法，教授各種文學批評與分析方法」（龐海苟，2009，頁205）。但這樣一來，教育對象和教育內容被割裂成兩個不同的世界，先哲對於天道、人倫的鮮活理解被我們對象化為課堂教學中一個個支離破碎的字詞考辨或文義疏通。

#### （四）用「知識的融會貫通」反向格義儒家的「通人」

胡莉芳（2009）曾引用《荀子·不苟》中的「物至而應，事起而辨，若是則可謂通士矣」與王充《論衡·超奇》中的「能說一經者為儒生，博覽古今者為通人」來論證通人與不通的區別在於學養上的貧富，又用孔子的「五十而知天命，六十而耳順，七十而從心所欲，不逾矩」來論證孔子「博覽古今、隨心所欲的教育理想」，並進而論證道：

通識教育正是對現代大學教育過度專業化、知識被嚴重割裂的一種反制，強調知識的融會貫通……「通人」的境界與通識教育的涵義是相通的，既要做到人生的練達，又要在學問上求通。（頁35）

顧炎武的學生潘耒評價其老師時闡釋了「通儒」的要旨在於經世濟民：「學者將以明體適用也。……其術足以匡時，其言足以救世，是謂通儒之學」（潘耒：《日知錄序》）。而《荀子·不苟》篇中原文是「上則能尊君，下則能愛民，物至而應，事起而辨，若是則可謂通士矣。」尊君愛民表示通士一定是在日常社會關係中實踐道德理想的；「應」幾與灑掃應對之「應」相通；王先謙引多種觀點，訓「辨」為「治」，這些都再清楚不過地表明通士是一種學以致用的實踐，而非在說博聞強記各種知識門類。至於王充在《論衡》中的



敘述，則更是針對當時好章句、興讖緯的學風，針對見識短淺、無法把握當下現實卻又空談誤國的俗儒所發的感慨，同樣強調了知識不是客觀對象，而是身體力行的實踐。現代社會基於技術性治理，故古之「通人」與今日兼具寬闊知識背景的專業人才，很難進行比較。

## 五、反思與展望

### （一）儒家教育與通識教育在當代：內在緊張

不少學者試圖先把儒家教育比附為通識教育，進而在大學中推行古典教育（尤其是閱讀本土經典），這種做法實際上與現代性框架下的通識教育、大學體制頗為格格不入，同時似乎也難以達至儒家教育本身的目的。

首先，儒家教育意味着必須有一個圈子能夠自成體系地研讀經典，但同時也意味着這種教育只能是少部分人接受，且若長期接受這種教育，它自身便容易成為一種特殊的專業教育，當年柯南特用通識教育代替自由教育便基於這種擔憂——如果採用自由教育的說法，許多學系教授便會雄辯滔滔地證明，只要教授得宜，專業教育本身就是自由教育（Conant, 1945, p. ix）。其次，這種專業教育將獲取美德定位在高雅的人文經典上，而先賢正是憑藉自身實踐創造了經典，經典若脫離了實踐就只是僵死的文化。閉門讀書而不接觸工業化民主化社會，事實上造就的是知識狹隘且無法更新的「腐儒」，本身違背了儒家教育乃至自由教育的通人理想；遠離公共事務便也無法擁有治國平天下的遠大識見，因此違背了儒家教育賴以為根基的實踐哲學、公共哲學的一般性質。再則，荀子追求「推類接譽以待無方」的境界（《荀子·臣道》），韓非子論述「世異則事異」、「事異則備變」的道理（《韓非子·五蠹》），儒家教育乃至高雅的自由教育若僅停留在宏大永恆的問題上，則就時代問題的應對是抽象因而是

空洞的，所謂的「美德」也就如溫室中的花朵那樣乏力，難怪梁惠王以為孟子「迂遠而闕於事情」（《史記·孟子荀卿列傳》）。最後，如文初不同意見所揭示的，從歷史看來儒家教育雖能培養少數道德精英，但也造就了唯書唯上隨波逐流的國民。所以，在今日單純以通識教育之名比附或推行儒家教育斷然是行不通的。

「天生烝民，有物有則」（《詩經·烝民》）。擺脫現代形而上學的話語，我們看到現代大眾教育在公平機會方面作出的巨大成績，不能掩蓋人的天賦、德性有高下之分這一事實，因而也就不能否認教育的必要性。孔子曾說「舉一隅不以三隅反，則不復也」（《論語·述而》）。而孟子則直言「夫物之不齊，物之情也；或相倍蓰，或相什伯，或相千萬。子比而同之，是亂天下也」（《孟子·滕文公上》）。斯特勞斯（L. Strauss, 2005）認為大眾統治（mass rule）可能造成西方文明的現代斷裂，因而呼喚

自由教育是大眾文化的解毒劑，針對的是大眾文化的腐蝕性影響，及其固有的只生產「沒有精神或遠見的專家和沒有心肝的縱欲者」的傾向。（頁4）

如熊十力先生所言，經為常道不可不讀，近幾個世紀以來西方文化面臨嚴重的現代性危機，突出表現在與資本主義共謀的工具理性泛濫，作為意識形態的自由民主漸成威權，以及虛無主義瀰漫等方面。單純推行作為現代社會產物的通識教育，同樣難以孕育改變之可能。從這個意義上說，儒家「求道」的道德教化在今天恰恰有着重要的價值。

## （二）展望：回到問題本身

日常語言學派認為，概念並不是純粹指示的工具，其意義是產生、使用它的社會環境所決定——「一個語詞的意義就是它在語言

中的用法」(Wittgenstein, 1965, p. 69)。通識教育理念起源於美國，是現代教育體系的一部分，而現代教育則濫觴於近代歐洲，不可避免地包含了現代性因素。中國二十世紀的教育先是學歐美，尤其是德國等歐陸國家；然後學蘇聯培養「又紅又專」人才；改革開放後又回到了歐美，尤其是二戰之後的美國。但這一切很大程度上只是在課程論、教學論這些概念、制度、技術層面上的移植，現代西方大學理念的歷史背景、哲學前提是甚麼、中國教育傳統對這些問題又是怎麼考慮的，我們還未得其要旨。突破概念的藩籬、廓清通識教育思想中的現代性因素、切中社會歷史現實，是在高等教育改革中做到中西匯通所必須的前提。

儒家教育及自由教育與通識教育之間，古典教育與現代教育之間，存在着精英與大眾、德性與技能、平等與權威、高雅與平庸、合格公民與理想聖人等諸多張力。因此本文試圖突破格義與反向格義帶來的概念混淆與忽此忽彼的外部反思，真正開顯出教育哲學的初始問題——人應如何理解自身？甚麼是好的公共生活？如何切中現實地達至完滿的人與美好的公共生活？

## 參考書目

- 尼采（著），楊恆達（譯）（2007）。《查拉圖斯特拉如是說》。南京：譯林出版社。
- 李曼麗（2004）。〈今日美國大學的道德和公民教育——關於大學道德和公民教育的若干爭論〉。《高等教育研究》，第25卷第1期，頁95-99。
- 李澤厚（2008）。《實用理性與樂感文化》。北京：生活·讀書·新知三聯書店。

- 吳曉明（2007）。〈回到社會現實本身〉。《學術月刊》，第5期，頁54–57。
- 法倫（2006）。〈大學理念的持續與變遷〉。載於黃俊傑（編），《大學校長遴選：理念與實務》（頁3–14）。北京：北京大學出版社。
- 林安梧（2008）。〈論《四書》中的大學理念——兼及對當前台灣教育的一些反省〉。《大學通識報》，第4期，頁13–42。
- 林安梧（2011）。〈最早的通識教育家〉。載於《佛心流泉》（頁148–149）。北京：當代中國出版社。
- 宗白華（1981）。《美學散步》。上海：上海人民出版社。
- 周保松（2010）。〈價值教育的價值〉。《大學通識報》，第6期，頁183–193。
- 周雁翎、周志剛（2011）。〈隱匿的對話：通識教育與自由教育的思想論爭〉。《北京大學教育評論》，第2期，頁80–93。
- 胡莉芳（2009）。〈儒家通識教育思想的傳統流變與現代詮釋〉。《清華大學教育研究》，第30卷第1期，頁34–37。
- 馬克思、恩格斯（1994）。《馬克思恩格斯選集·第一卷》（第二版）。北京：人民出版社。
- 紐曼（著），高師寧、何克勇、何可人等（譯）（2003）。《大學的理念》。貴陽：貴州教育出版社。
- 殷小平（2007）。〈中國有通識教育傳統嗎？〉。《復旦教育論壇》，第1期，頁30–33。
- 陳向明（2006）。〈對通識教育有關概念的辨析〉。《高等教育研究》，第27卷第3期，頁64–68。
- 陳來（2005）。〈論儒家教育思想的基本理念〉。《北京大學學報（哲學社會科學版）》，第42卷第5期，頁198–205。

- 梁美儀（2008）。〈從自由教育到通識教育：大學理念的轉變與承傳〉。《大學通識報》，第4期，頁61-77。
- 黃坤錦（2006）。《美國大學的通識教育：美國心靈的攀登》。北京：北京大學出版社。
- 黃俊傑（2001）。《大學通識教育的理念與實踐》。武漢：華中師範大學出版社。
- 張汝倫（2007）。〈邯鄲學步，失其故步——也談中國哲學研究中的「反向格義」問題〉。《南京大學學報（哲學·人文科學·社會科學版）》，第4期，頁60-76。
- 張汝倫（2008）。〈《論語》對於現代教育的意義〉。載於《中西哲學十五章》（頁108-119）。上海：上海書店出版社。
- 黑格爾（著），賀麟、王玖興（譯）（1983）。《精神現象學·下卷》。北京：商務印書館。
- 斯特勞斯（2005）。〈甚麼是自由教育〉。載於劉小楓、陳少明（主編），《古典傳統與自由教育》（頁2-8）。北京：華夏出版社。
- 熊十力（2006）。《讀經示要》。北京：中國人民大學出版社。
- 熊思東、李鈞等（編）（2010）。《通識教育與大學：中國的探索》。北京：科學出版社。
- 蔡元培（著），高叔平（編）（1991）。《蔡元培教育論著選》。北京：人民教育出版社。
- 劉笑敢（2006a）。〈「反向格義」與中國哲學研究的困境——以老子之道的詮釋為例〉。《南京大學學報（哲學·人文科學·社會科學版）》，第2期，頁76-90。
- 劉笑敢（2006b）。〈反向格義與中國哲學方法論反思〉。《哲學研究》，第4期，頁34-39，128。

- 劉笑敢（2008）。〈中國哲學，妾身未明？——關於「反向格義」之討論的回應〉。《南京大學學報（哲學·人文科學·社會科學版）》，第2期，頁74–88。
- 謝遐齡（2009）。〈格義、反向格義中的的是是非非——兼論氣本論不是唯物主義〉。《復旦學報（社會科學版）》，第6期，頁58–66。
- 羅索夫斯基（著），謝宗仙、周靈芝、馬寶蘭（譯）（1996）。《美國校園文化：學生·教授·管理》。濟南：山東人民出版社。
- 龐海芍（2009）。《通識教育：困境與希望》。北京：北京理工大學出版社。
- Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind: How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Bok, D. (1990). *Universities and the future of America*. Durham, NC: Duke University Press.
- Conant, J. B. (1945). *General education in a free society*. Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society (Ed.), Harvard University. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cross, T. P. (1995) *An oasis of order: The core curriculum at Columbia College*. New York, NY: Columbia University Press.
- Faculty of Yale College. (1993). "The Yale Report, 1828". In G. Willis et al. (Eds.), *The American curriculum: A documentary history* (pp. 25–38). Westport, CT: Greenwood Press.
- Smith, R. N. (1986). *The Harvard century: The making of a university to a nation*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Wittgenstein, L. (1965). *The blue and brown books: Preliminary studies for the "philosophical investigations"*. New York, NY: Harper & Row.

