

從學術到思想：

通識核心課理念的探索

章雪富 *

浙江大學

在我的印象中，中國大學推廣通識教育似乎也就是這十年間的事。通識教育成為這十年來大學教育課程改革最具亮色的項目，從局部推開到全面開花，從有限的幾個學分到佔相當大的比例，無論從通識教育的學科參與度到學分的要求度而言都已經非常顯眼。然而通識教育的超常規發展，也勢必泥沙俱下，最為人詬病的是它的「水」。最初大家所以為的通識教育就是把專業課程講授成適合於非專業學生學習的課程，然而由於通識課本身還向所有專業的學生開放，導致了專業課與通識課的部分重疊。這十年的通識教育探索留下了一個沒有得到解決的問題：**甚麼是通識教育的「專業性」？**

顯然，通識課由不同專業的教師講授，自有其專業前提。然而通識課又是面向非專業學生，為非專業學生敞開專業的門戶。這就造成了通識課的雙重身分：以專業為前提卻以非專業的學生為對象，這就為通識課的「專業性」帶來界定的難題，因為顯然並不存在所謂的「專業」的通識。一個專業的教師如何能夠使非專業的學生真正得着專業的益處？如何又能使專業學生從本專業的通識課得益？如果這個

* 浙江大學哲學系教授、主任生。

問題考慮不清楚，通識課的「水課」罪名恐怕會一直沉冤待雪。浙江大學最近兩年推出的「通識核心課」，為探索通識課的「專業性」提供了一個好的方向。

2010年，浙江大學為全面提升通識教育質量，在原通識課程建設的基礎上，在社會科學、人文與藝術、數學與自然工程、工程和技術等領域設立通識核心課程。「通識核心課」屬於通識課的範疇。冠之為「通識課」的「核心」課程，其主旨在於探索通識課的規範，強調學習經典與前沿知識，培養批判性和創造性思維。到2012年底，共設立了32門通識核心課程。「通識核心課」設立之後，即深受學生好評，日漸清楚地勾勒出了通識課的「專業性」，一種不同於專業課的「專業性」。專業設置是為了培養專門人才，它既包含對專業知識的系統傳授，又擔負激發學生成為某個專業領域人才的使命，激發起學生的專業探索和研究能力。顯然，這不是通識課所要求的「專業性」。通識課是為了適應如下背景：專業分工愈來愈細密化，專業知識愈來愈成為專門領域的事情。通識課旨在使不同領域的學生對其他知識感興趣，知悉學科的邊際，能夠將其他領域的所學貫通於本專業的研究。通識課的「專業性」就此已略顯端倪，即要充分考慮到教師本身的專業與其他學科之間的相關性，要意識到自身學科與其他學科的邊際性。通識「核心課」的典範探索也正在於此，以學科的邊際性定位課程講授的內容，思考如何從自身學科的知識系統中，發展出更具意義和廣延的命題。這對教師提出了很高要求，授課的老師要對自己的專業與學生之間的相關性足夠敏感，要善於不斷引導學生向着知識的共同體去理解自己的專業。

「通識核心課」努力去界定專業知識與其他學科的「邊際性」，並以這種「邊際性」作為通識課的「專業性」。這種邊際性如何用專業知識表達和規定呢？我歸納為「從學術到思想」，並以之為通識課的典範屬性。通識核心課須以「思想性」為授課的始終，以「思想

性」為「邊際性」的內涵。這並非說專業課就沒有思想性，而是說專業課和通識課對思想性的理解有所不同。專業課的「思想性」是要把思想性承載在專業知識和專業問題之中，愈能夠面向專業知識的前沿就愈具思想性，專業課的思想性在於帶動專業研究的突破。通識課的「思想性」則是要讓專業知識與其他學科相關探究的部分盡可能「裸露出來」，為其他學科學生的思索建立一種類似知識共同體的方向。通識核心課傾向於把專業中有關知識探索的「意圖」及其「最初的考慮」告訴學生，這些考慮也可能是所有學科共同關心的，只不過這個最初共同考慮在哲學中是以這樣的方式描述，在數學中則是以其他方式描述，而作為不同專業的學習者我們需要去體會它會以何種方式與我們相關。這是通識課的「思想性」，它把知識轉達為最初共同的思想經驗，把知識轉變為能夠發生關聯的方式，使得不斷分化的知識重新回歸知識共同體的家園。

「從學術到思想」所規定的通識核心課的專業性又可歸納為如下四方面。

一、經典中的經典。通識核心課是從專業知識出發回歸知識的共同體，要求課程講授有足夠面向知識整體的說服力。某種學科的知識授予要具有對其他領域學生的說服力，主要取決於它所依據的文本，一個普遍的經典的文本本身就深具說服力，因為那些經典不僅構成以往人類的思想、歷史觀念和生活方式的基本框架，還一直活躍在今天的生活世界。傳統從未離開過現代，正如它沒有離開過不同的世代。當課程回歸經典時，課程也就在其主要方面回到了知識的共同體，因為知識來自經典，理念來自經典的傳承。要從經典中選出經典，要求教師的授課始終圍繞着經典及其意識進行講授。通識核心課的關鍵正在於讓學生體味和回味歷史上最具影響力的經典和激動人心的思考，包括回到我們以為那些經典所提供的可能是被我們視為荒謬的結論，促使學生們去思考正確和荒謬的雙城記是如何在不同的時代持續地得

到重演，以及如何在我們自己身上看見它們最近的演化，使學生們對知識的客觀性及其生活選擇有着更具震撼力的經驗。

二、以問題引導更多的問題。我們長期的教學實踐都清楚表明，善於發現問題的學生要比靠背誦知識獲得高分的學生可貴得多，因為問題意味着獨立思考的開始，問題也是新的知識和世界開始的地方。通識課如果只以知識傳授為目的，顯然不會激起廣泛的問題意識，更不會激起對問題的深入探索。僅以知識教條為授予以目的課程，恐怕不能夠消除學生對老師所傳授知識的陌生感和外部感，因為教師傳授的知識更多像是與他們的專業不相干的內容。通識核心課的成功在於把知識的外部授予以轉化為內部共鳴，進入不同知識所共享的問題，進入知識所共有的總體，這樣它就足夠激動人心地引起思考的力量。如何才能夠進入知識的內部？透過恰當的問題。通識核心課的重要環節之一是設計問題，使某個或者某些問題滲透於講課的環節。它或者自問自答，或者從明顯的常識激發起學生的反思意識，即引起其對於自以為當然的所熟悉的現象的懷疑，或者明顯地有跨領域的相關性，從而引起對於自身學科的跨邊界思考。這種對知識的理解是基於思想的漫遊。我的課堂經常像是旅行，師生之間在旅行路中不斷地發現新的景點，而我們也會在那些新發現的景點之間徜徉流連。教師千萬不能像一個拉鍊式的導遊，以點到即止為目的。

三、以思想表現價值。在各門通識課中，人文社會科學類的通識課是特殊的，它不僅涉及知識觀念，更涉及精神性要素。教師對人文社會科學類通識課的授予以是否建立價值導向或者還是以價值中立為取向素有爭論。價值中立之於授課似乎比較安全也比較簡單，教師只對學生知識的獲得負責；然而有價值導向的教師似乎更受學生歡迎，卻也比較危險，可能對學生產生無法預知的影響。現在的學生看似生長在多元文化中，看似開放，然而因為絕大多數學生都是獨生子女，還由於消費時代心理投射的世俗化取向，學生反而缺乏多元、多維和深

度的思考，放棄價值導向，其實是對學生的不負責；但是過分的價值導向，未必真的有利於學生的自主探索。我主張不妨超越價值中立和價值導向的辯論，而以「思想」表現「價值」。人文社會學科的開放性遠超過其他學科，教師不妨從歷史的角度，從人類文明本身由多種傳統構成的角度，提供各種可能的價值選擇。以西方哲學史的教學為例，有柏拉圖主義傳統、亞里士多德傳統、斯多亞主義、伊壁鳩魯主義和奧古斯丁主義。不同傳統對於價值例如德性、社群和目的等等觀念有不同理解，也有共同指向。例如希臘羅馬哲學這樣的通識核心課就應該把各種傳統的價值觀呈現在學生面前，讓學生可以在多種思想傳統中換位思考，給知識、生活和觀念以廣泛的思考導向。在這種情況下，教師雖然不在直接表達價值，然而卻在給出價值和知識的可能世界，塑造學生真正開放的心靈。

四、與學生為友，陪學生多走幾里路。通識課給我最大的感性成就是「得天下英才而教之，不亦樂乎！」所謂「得天下英才而教之」，首先是要與學生建立起深厚的友誼，成為學生信賴的朋友。通常課程結束後，師生之間的交往還會持續很長時間。我在課餘辦了許多讀書班，與學生們共讀經典。這是通識核心課帶給一個教師的幸福感，在這種得到延長的課堂裏面，我可以陪學生多走幾里路，陪學生們走過幽蔭之所，陪學生走過他（她）們青春和成長的困惑，陪學生面對世俗化時代的挫折和沮喪，陪他們一起成長。也因着這樣的結伴而行，經常有許多機會分享他們的喜悅和成就。當不斷地有學生從日本、美國、荷蘭、英國、法國、德國、香港、台灣、甚至非洲寫信給我，與我分享他（她）們的所思所想所惑，與我分享他們所已經取得的成績時，沒有比這能更讓人沐浴在教學相長的幸福中；當不斷地有學生從他們國內不起眼的崗位、從國內的其他大學寫信和再次與我探討學術、思想和人生的旅行時，我知道這是因着課堂帶給學生的祝福而使自己得着更多的祝福。

浙江大學通識核心課程設置的目的和我本人通識教育的經驗，其所指向的視界有着共同之處，即教師要先改變自己，進而達到教學即教化的目的。現代大學教師不乏規範的專業訓練和專精的研究前沿，然而並不意味着就能夠有效地把我們美好的學問帶給年青的一代，因為我們已經習慣於專業的本位而不自覺。通識教育最重要的一點，在於改變專業知識的呈現方式和理解方式，教師必須時時想到專業只是整個教育的結果，而不是教育所經驗的全部過程。因此，通識教育要真正成為現代大學教育學問傳授的有效之道，當從教師的自我革新開始！