

芝加哥大学的西方文明核心课程：通识教育与大学理念

范广欣

香港中文大学

二零零六年九月以来我在芝加哥大学考察通识教育，考虑到香港中文大学通识教育部计划开设分别为期一年的中国文明和西方文明必修课，我把重点放在芝加哥大学关于西方文明的通识教育课上。我觉得这方面的经验或许对中文大学两门课的设计均有参考作用，因为西方文明对美国学生来说很大程度上是他们自己的文明，就像中国文明对香港学生一样。本文希望通过芝加哥大学的两门西方文明核心课程探讨其通识教育的特点以及通识教育与大学理念的关系。首先是“西方文明史”，这是一门历史悠久，享有盛誉的课程，近年来经历了两次重大的变革。有趣的是原先的课程与两次变革的产物，同时并存，供学生选择。通过分析研究，我们可以从中看到传承与变迁的轨迹。另一门是“社会和政治思想经典”。这是一门社会学部提供的课程，强调的不是历史发展，而是经典的持久影响，任课老师和教学方法都非常具有代表性。我本人有幸旁听了这门课，希望借这门课的观察可以对芝大通识课的教学特点作一点介绍。这样处理前一门课比较侧重宏观把握、历史变迁，处理后一门侧重微观分析，亲身体验，两方面结合起来，我觉得可以对芝大通识教育的特征有所把握，在此基础上可以进一步讨论相关的大学理念。

一、两门课在芝大通识教育中的位置¹

芝大本科教育的自我定位是“自由教育”（liberal education），包括通识教育必修课（即公共核心课程）、主修和选修课三个部分。芝大一年分为秋、冬、春三个学期，一门课短则一学期，长则两学期至三学期（称为系列），课业负担按学期计算，大学规定获得本科学位必须修满四十二学期的课。目前对通识课的要求是十五个学期，占总课时的三分之一强，主修课的要求是九到十三个学期，特殊情况可以到十九个学期。按规定，主修课和选修课加起来达到

¹芝加哥大学 2006-2007 年课程介绍。见http://collegecatalog.uchicago.edu/pdf_07/Curr.pdf, 2006 年 10 月 11 日。

二十七个学期的课才能毕业。因此，选修课的要求便为八到十八个学期。大学期望学生能在前两年完成通识课。同时一般而言，学生在第三年的春季才必须选定专业。²所以前两年学生的主要精力应该是放在通识课上。

芝大的通识必修课程分为三个大类，包括“人文、文明研究和艺术”、“自然科学和数学科学”（natural and mathematical science）和“社会科学”。前两类分别要求六个学期课时，后一类要求三个学期课时。我所要研究的两门西方文明核心课程分别属于第一类和第三类。修读第一类课程可以有三种组合：1、三学期人文系列、两学期文明系列和一学期艺术课；2、三学期文明系列、两学期人文系列和一学期艺术课；3、两学期人文系列、两学期文明系列和两学期艺术课。实际上大部分学生应该选择第一种组合。这一印象不仅来自我所作的访谈，从课程设计和有关说明也能看出来。比如人文类包括七门三学期的系列课，建议希望以人文为专业或有志于报读医学院和法学院的学生修完其中一个系列。而文明研究类虽然多数也是三学期的系列课，却特别指出学生如果已经修完或打算修完三个学期的人文系列和一学期艺术课，可以选修任何一门原为三学期的文明系列作为两学期的课程。文明研究类一共包括十九门课，多数是按地域介绍不同文明，由历史系或各地域研究系教师开设，也有讨论个别专题，如殖民、科学和音乐。其中与西方文明有关的课有六门，除两门专题讨论西方文明中的科学和音乐以外，均由历史系开设，分别为“欧洲文明史”、“西方文明史”、“西方文明中的美国”和“古代地中海世界”。为满足文明系列的要求，学生还可以选择参加海外学习计划：在当地通过密集课程（三个系列）和亲身经验学习各伟大文明。目前有十个选择，其中六个与西方文明有关，涉及五个城市：罗马、巴塞罗纳（Barcelona）、维也纳、巴黎和雅典。另外四个非西方文明城市包括中国北京。正如整个文明系列，由“西方文明史”发端，海外学习文明计划，也从西方文明的著名都市开始。下文我会重点讨论从“西方文明史”到“欧洲文明史”再到海外学习文明计划的变迁。

“社会和政治思想经典”是“社会科学”类提供的五门为期一年的系列课程之一，其目的是通过阅读经典文献发现理解和评判政治、社会及经济制度的标准。其他四门分别是“权力、认同和抵抗”（讨论权力的不同方面及其影

² “Liberal Education at Chicago”，见<http://collegecatalog.uchicago.edu/liberal/index.shtml>，2006年10月11日。

响)、“自我、文化和社会”(研究人类生存的基本问题)、“民主和社会科学”(检验经验社会科学的公共角色)和“心灵”(顾名思义,是从不同学科出发讨论人类心灵 mind 的运作),处理的均为某一特定话题。根据选课学生的看法,与其他四门课不同,它们更侧重当代理论,这门课从柏拉图的《理想国》开始,讨论从古希腊、中世纪一直到近当代的若干经典文献,突出经典思想超越时间的普遍价值。我旁听的经验说明,这门课不仅是对个别思想家及其名著的介绍,也有若干主题贯彻始终,而且从时间和地域上都以整个西方文明为着眼点。最后一点,无论“西方文明史”还是“欧洲文明史”都未能做到。比如,这门课在柏拉图和亚里士多德之后,便介绍古代伊斯兰世界的著名哲学家阿尔法拉比(Alfarabi),他对古希腊哲学的传承起过重要作用,而“西方文明史”只在讨论基督教时才略微提及犹太文化,完全没有注意到伊斯兰学者对古典文化的贡献。另外,春季的课将会阅读美国建国之初联邦党人的文献,而“西方文明史”和“欧洲文明史”均以欧洲为中心。总而言之,虽然这门课并未以“西方文明”冠名,却为学生提供机会连续一年系统学习整个西方文明中至关重要的一些经典思想文献,与文明史系列内容、方法差异颇大,却相辅相成,在我看来,同样构成芝大西方文明通识教育的重要一环。

二、关于西方文明史课程的三次访谈

(一)、访欧洲文明史课程协调员(course coordinator) Rachel Fulton (10月23日)

是次访问源于我与历史系主任杜赞奇(Duara)的谈话,他了解中文大学设置中国文明和西方文明两门基本通识课程的计划以后,告诉我在芝大文明课程尤其是西方文明的教学主要由历史系的老师负责,他允诺帮我介绍学院院长 John Boyer 和“西方文明”课程协调员 Rachel Fulton。

与 Fulton 见面之前,我查找有关资料发现,她是欧洲中古思想史的学者,学院委员会成员,曾任教“西方文明史”,现为“欧洲文明史”课程协调员。令人不解的是,芝大通识课程同时设有“西方文明史”和“欧洲文明史”,密切相关的还有“西方文明中的美国”和“古代地中海世界”(古代希腊和罗马),内容是否有重合之处呢?如何分工?我还意外地了解到,在 2002 年 10

月曾经有一场关于“西方文明史”课程存废的争论，有人指出“欧洲文明史”和“古代地中海文明”的新设，就是要逐步淘汰“西方文明史”。许多旧生和长期任教该科的 Weintraub 教授夫妇都表示反对。学院方面声明并无此类打算，以上文明课程将共同存在下去。可是 2006 年秋季（芝大分秋、冬、春三个学期）的时间表却说明以上课程的发展很不平衡。“欧洲文明史”同时开设 11 个小班，每班 20 人左右，“古代地中海”开设 4 个小班，而“西方文明史”只有 1 个小班。其中原因，当然我希望能够从 Fulton 那里了解一二。

见面之前，我设计了几组问题，以后两场访问，也略加修改，大致沿用。所以有必要先做交待。第一组是关于西方文明史课程的目的、起源和沿革。我想问的是既然多数学生是西方文明的传人，或者至少对西方文明有所认识，那么设置这门课原初的意义是什么？针对什么问题？这也是中大设置中国文明课所要问的。第二组稍微具体一点，是问“文明”课的内涵和重点。因为“文明”无所不包，哲学宗教、社会文化、政治经济，时间跨度又长，两三个学期（二十个星期到三十个星期）的课教什么？怎么教？具体讲，“西方文明”覆盖几千年时间，许多不同的国家和地区，怎样强调共同点又不至于忽略时段和地域的差异？第三、不同的西方文明课程相互关系如何？西方文明课程和其他文明课程之间有何联系？最后一组比较实际，首先是教材的问题，比如“欧洲文明史”的简介强调讨论课（seminar）的形式和文本细读（close reading），那么有关文本如何选定呢？然后是教师和教学模式的问题，比如由谁担任教师？资深教师还是年轻教师？是否都是历史系的教师？读某些经典文献，比如柏拉图的《理想国》，是不是哲学系的教师更合适？不同小班的教师之间如何沟通？多大程度上任课老师可以决定教学内容？课程协调员的职责是什么？

Fulton 约我在学生咨询时间见面。关于“西方文明史”的目的、起源和沿革，她指出这门课的设置是在 1940 年代，由历史系的教师推动，意在弥补人文学部和社会学部通识核心课程的不足，使学生对西方文明的动态发展过程获得一全面认识。这是芝大的第一门“文明”系列课程（civilization sequence），长期拥有特殊地位，芝大曾经要求所有人文学部和社会学部的学生都必修这门课。2002 年芝大本科课程改革，期望学生可以修更多选修课，相应地减少通识核心课的比重。文明系列受到的影响最大，尤其是“西方文明史”。原本芝大要求学生分别必修一年（三个学期）的人文系列和文明系列，现在两个系列只要求

五个学期的课时。因为多数学生选择三个学期的人文和两个学期的文明，三个学期才能修完的“西方文明史”便面临困境。于是，两个学期可以修完（第三个学期为选修）的“欧洲文明史”应运而生。接下来，她便具体介绍“欧洲文明史”的理念。“西方文明史”的潜台词是“我们便是西方”，而“欧洲文明史”则强调具体的问题和地域性，力图展现错综复杂的历史图景。时间从中世纪一直到当代（“西方文明史”则上溯到希腊罗马），地域囊括老西方（old West）、东欧、北欧乃至土耳其。同意这一理念的教师便走到一起来，不同意的则继续教“西方文明史”，比如 Weintraub 教授的遗孀。Fulton 在整个访谈中多次提到任课教师之间的志趣相投，在她看来，这是一门课成功的关键。

关于教学，Fulton 指出文明系列主要采用两种模式：第一种，历史系的教师每年都会开“欧洲文明史”和“西方文明中的美国”，同时有许多小班，每班二十人左右，均以课堂讨论为主。讲师通过协商决定一些各小班都要读的文献，大概占有所有阅读材料（assigned reading）的三分之一，其它由个别讲师自行取舍。文献的选择希望尽量涵盖全面，而且跨越学科。每星期上两次课，一次一小时二十分钟，覆盖文献 50 页左右。课上讨论的连贯性的问题也由个别讲师自主。第二种，以讲课为主，每星期两次，星期五则给学生分小组讨论阅读材料。“东亚文明”就是这么上。“欧洲文明史”的教师每星期聚会一次，讨论与上课相关的议题，课程协调员的主要职责在于 1、安排每周的聚会，2、每年春季召集会议，讨论下一年上课的阅读材料，3、因为有高年级研究生参与授课，还要训练他们担任教学实习生（必须担任两个学期的实习生，才可以单独授课）。问及文明课的内涵和重点，她还告诉我，“欧洲文明史”希望可以引导学生想象自己生活在不同的时空，参与历史世界，希望学生可以通过细读文献反思他们的先入为主之见。作为通识教育，这门课不是要训练历史学家，而是要培养学生一些普遍的习惯，有利他们将来的发展。

谈到阅读材料的选择，因为提到拿破仑进军埃及，促成随军的法国学者作文化反思，我问上课时会不会请埃及史的学者谈埃及方面的回应。Fulton 说不同文明系列的协调员或主席偶尔会交谈（但是有些系列并不设这样的职位），总的来讲，不同文明课的交流相当有限。

（二）、访学院院长 John Boyer（11 月 2 日）

John Boyer 从 1992 年开始担任学院院长至今，为中欧-奥地利史专家，也从事芝大史的研究，每年学院会议都要报告他在这方面的最新研究成果。他还任教“西方文明史”和“欧洲文明史”。

我对他的访问主要分为两部分，第一部分是关于通识教育的一般问题。首先我向他转达张教授的问候，邀请他担任中大通识教育考评的校外顾问，并介绍中大通识课程的改革和发展。当我问他对芝大通识教育的进一步打算时，因为他刚刚连任成功，所以比较兴奋。他说未来五年的计划主要有以下几点：1、发展在海外学习当地文明的密集课程，学生可以在海外某地浸润三个月，主要学习当地历史和语言，每天 5 小时课；2、发展联系生物科学和物理科学的跨学科课程；3、发展联系人文学科和社会科学的跨学科课程，从不同角度考察环境保护、恐怖主义等社会议题。他告诉我芝大的成功经验在于从财政上调动教师的积极性，比如任教通识课的教师只有 50%的薪水来自所在学系，另外 50%来自学院，比如学院设立小额研究经费（1500 美元左右），资助跨学科课程的发展，更为专业的课就不能申请。

当我问及通识教育的检讨和具体科目的评议时，他说八年前有过一次大的检讨，具体科目的评议开始通过网上进行。学院方面每个月与各核心课程的领导或协调员开会，商讨可能出现的问题及其对策。他还告诉我最近他写了一篇文章，讨论芝大公共核心课程（common core）创立，等待出版，可以发给我。可惜，我现在还没有看到。这部分我最后一个问题是，除了核心课程以外，学院还提供什么其他通识教育的途径。他回答一半以上的学生住宿舍，许多活动以宿舍为中心，另外，学院也有一些新课，只有一个学期，由几位教师合作开设，讨论公共议题，比如“全球暖化”等等。我的感觉是芝大的通识教育还是比较学术，对非形式教育不太重视。

第二部分主要针对西方文明课程。关于“西方文明史”的起源，Boyer 比 Fulton 追溯得更远，他说 1930 年代的人文系列其实就是西方文明课程，也是历史系教师主讲。其目的有两重：1、当时芝大学生多有欧洲移民背景，而中学教育只有美国史，所以希望这门课可以增加学生对自身文化背景的认识；2、通过对原始历史文献的阅读，培养学生分析问题和独立思考的技能。

今天的情况已经大大不同，一方面许多其它文明的课程设立起来，一方面历史的记忆已经淡忘，美国文明成为“寻根之课”（root course），而选修欧洲

文明则完全出于个人兴趣。然而，原先的第二重目的，通过阅读文献掌握技能，却并未过时。我当时问他学习西方文明是为了身份认同还是知识。这样他便给了我一个清楚的答案：既不是认同也不纯是知识，而是技能。

至于不同文明系列的关系，Boyer 说“西方文明史”从希腊罗马开始，而“欧洲文明史”从中世纪开始，这是两者的主要区别。1940 年代“西方文明史”课正式形成，是后来所有文明系列的母课程（mother course）。1957 年到 1965 年，增加了几门新的课，包括东亚文明。以后又陆续加上拉美文明、非洲文明、近东文明、科学史等。近年来，与“西方文明史”相比，欧洲史的教师更倾向教“欧洲文明史”，强调动态发展的过程。我告诉他曾经在网上看到关于“西方文明史”存废的争论，他回答到改革之初的确有一些不同意见，校友们总是最保守的，希望他们上过的课一成不变，现在大家都满意了。

接下来，他提出现在同时有三种西方文明课并存。第一种是老的“西方文明史”，从古希腊开始到二十世纪；第二种是“欧洲文明史”从中世纪早期开始；第三种则体现了旧的西方文明课适应当地环境的努力，也就是之前提到的海外密集课程，比如芝大在巴黎建立教学中心教授西方文明，重点放在阅读法文资料、学习法国史和法语上，也会有一些辅助性的讲座和参观（博物馆）活动。

（三）、访“西方文明史”讲师 Katy Weintraub（12 月 18 日）

Katy Weintraub 是“西方文明史”的知名教授 Karl J. Weintraub 的遗孀。她在芝大先后完成本科和研究院训练，从历史系获得博士学位后留校任教“西方文明史”至今，是本学期唯一开“西方文明史”课的讲师。我希望从她那里可以听到关于课程改革的不同声音。当我与她联系的时候，她也表现出很大的热情。

面谈时，她表示对“西方文明史”的起源并不十分熟悉，课程的成形大概是在 1940 年代后期到 1950 年代初，对该科的目的却颇有心得。她说对于大多数学生来说是从**细节**上考察自身生长的传统，对于其他背景的学生则是了解他们至少要呆四年的社会。“西方文明史”的特别之处有两点。其一是要求学生读原材料，了解不同时代人们的想法。我问她“人们”指的是谁，她承认主要是知识分子和精英，只有冬季那学期（第二学期）会涉及一些普通人，因为要

选择最核心、最重要的人物。其二是选择一些重要的话题，讨论文明发展最关键的时刻，引导学生做深入地了解。深度比广度更重要。

关于教学方式，她说主要是问答。她会就阅读材料，问学生一些重要的问题。事先大概考虑一些要点，具体提问则比较随机。我的印象是她比较关心历史发展中与现代西方文明关系比较密切的线索，比如古代希腊城邦和早期民主。与 Boyer 接近她也认为重要的是培养技能，却同时强调阅读时接近作者的原意，不管学生的主修是什么，都希望他们对文献采取同情了解的态度。很明显这是思想文化史的处理方法。关于材料的选定，她说以前的传统是由所有任课老师共同商量，现在她一个人教，主要是根据她丈夫生前的安排。

关于“西方文明”课的内涵和重点，她说这门课是向学生介绍他们自己的文明，重点在个人与群体的关系和生活方式，从地域上讲，早期集中在希腊、罗马，因为它们是西方文明的诞生地，中世纪以后则以西欧为主，讲述基督教起源的时候，也会涉及犹太文化的一些内容。

谈及 2002 年的争论和“西方文明史”与“欧洲文明史”两门课的分歧，她说她的丈夫任教“西方文明史”50 年，她也教了十七、八年，两人对课程改革都持保留态度。“欧洲文明史”的问题主要有两个：首先，从中世纪开始，切断了希腊、罗马的渊源，其次，基本时间只有两个学期，不足以反映西方文明的全貌。他们认为追溯到古典时代的渊源和一整年的学习才能使学生理解西方文明史的统一连贯性。她也认为课程改革的主要原因是人文系列和文明系列的总课时缩短，由 6 学期变为 5 学期，而文明系列实际受到的影响比较大，因为学生通常第一学期修读人文系列，容易投入较多时间。现在多数学生选三个学期的人文系列和两个学期的文明系列。“欧洲文明史”主要课程两个学期内完成，便迎合了这样的需求。而她在学生选课的时候，总是希望与他们达成协议，鼓励他们坚持到第三个学期。

关于修读“西方文明史”的学生，她说本学年有 32 人，大大超过 22 人的份额，许多人想读，但是再多就很难讨论，所以只能接受这么多。有三个是中国学生，从拼音看，都来自中国大陆。以前还有不少韩国学生修。学生来自不同年级。虽然，学院方面希望学生在头两年修完通识课，事实上不少学生都不能做到。学生专业也不清楚，因为通常学生在修完通识课以后才确定专业。她强调的是，校友支持这门课，不完全是因为他们保守，而是因为他们上过这门

课，了解其好处，能从另一个角度看问题；希望修“西方文明史”的学生不见得少，但是学院方面不再支持这门课，所以每年只能开一班。另外暑假，她和Boyer会合教九个星期的密集课。

谈及个人经验，她有些激动，告诉我她本科时修过这门课，研究生时担任教学实习生开始教这门课，取得博士学位以后一直是这门课的讲师。这么多年来，授课内容有时会有所增减，比如突出某一话题，但是基本结构保持不变。她现在用的阅读材料就是她丈夫选定的。她对这门课的精神坚信不疑：1、传承西方文明，2、阅读文献时一方面抱有同情心，一方面注意历史的脉络，不忘西方史的连贯性。

三次访谈以后，我陆续查了一些材料，对从“西方文明史”到“欧洲文明史”的变迁有了进一步了解。今天芝加哥的大学的通识教育可以溯源到上个世纪三、四十年代的“大设计”（Grand Design），包括人文、社会科学、物理科学和生物科学四个方面的系列课程，虽然其公开的目的是提高学生解决问题、正确决策的能力以培养更好的公民，但是依靠的材料主要是欧洲的传统文献，面对的是如何继承西方文明，提升美国社会的问题。³ 尽管没有独立的历史课，从1931年到42年人文系列的课程其实以时间次序安排，引导学生欣赏欧洲的文化艺术，这是Boyer把西方文明史追溯到1930年代的原因。但是1942年以后课程进一步改革，有关历史的比重大大缩小，这反映了课程设计者打破旧有的学科界限，引导学生综合了解西方文明的尝试。因此引起了历史学家的反弹，他们认为历史不仅应该包含在通识教育中，而且可以提供一条整合所有学习内容的线索。经过争取，1948年独立的“西方文明史”必修课正式设立，作为通识教育的总结。⁴ 根据芝大图书馆特藏研究中心读者服务部主任Jay Scatterfield对芝大自由教育理念的回顾，这门课成为自由文科理念最为贯彻的两门课之一。虽然课程结构与教学方法，与滥觞于哥伦比亚大学而为当时的校长Robert Hutchins全力支持的“伟大著作”（Great Books）讨论课多有不同，不少“伟大

³ Nell J. Wilkof, “History and the Grand Design: the Impact of the History of Western Civilization Course on the Curriculum of the College of the University of Chicago”, MA thesis, University of Chicago, 1973. 页 42, 63-67.

⁴ 同上，页 1-3。

著作”实际上被纳入教学计划。⁵ 特别值得一提的是，从1948年到1987年，经过几代历史系教师的努力，这门课逐渐形成了自己的完整的教材系统，包括由John Boyer和Julius Kirshner主编的九卷本《芝加哥大学西方文明阅读材料》⁶以及William H. McNeill编写的《西方文明史：教学手册》⁷。前者分时段、分主题收入了这门课的主要阅读和讨论文献，从古希腊城邦一直到二十世纪的欧洲，后者始作于1949年，先后六次改版，意在为不同阅读材料提供连续的历史背景。这两种教材至今仍然为“西方文明史”和“欧洲文明史”教师所沿用。

“欧洲文明史”取代“西方文明史”成为主流，不仅出于文明系列课时减少的外在原因，也有其内在的因素。我找到Fulton 2002年6月向理事会就开设“欧洲文明史”一课所作的报告。据她的说法，这门课筹划了五年，原本希望改革“西方文明史”，后来发现必须重起炉灶。她保证这门课会继承“西方文明史”行之有效的经验，包括小班教学，每个讨论小班不超过22个学生，使用原始文献和其它原始的历史材料，并且以时间顺序来阅读这些文献。然而强调新课程有不同的理念。在她看来，“西方文明史”重视的是一些彼此之间关系并不紧密的特殊时刻，只有这些时刻及其代表人物被认为是反映了西方文明的本质；而“欧洲文明史”强调的是一个连续发展变化的过程，其方向取决于所有社会成员的参与。与Katy Weintraub不同，欧洲文明对Fulton而言，不是古典文明的自然延伸，而是中世纪和现代的欧洲人自主选择的结果，不仅继承了古典时代的若干因素，也从其它文明中吸取营养。“欧洲文明史”希望告诉学生，任何文明都是一个变动不居的过程，其特点决定于人们每时每刻的选择和行动，而不是某种本质的实现。⁸

至此，可以作如下小结。尽管存在一些重要的分歧，Boyer所说的三种西方文明课，还是有不少共同之处，其经验值得中国大学借鉴。其一、这三门课都是历史课。对西方文明的系统学习，离不开按照时间顺序，介绍不同历史时期西方文明发展的特色和主要成就。实际上，Fulton反对“西方文明史”的基本

⁵ Jay Satterfield, “The Great Ideas: The University of Chicago and the Idea of Liberal Education,” An Exhibition in the Department of Special Collections, Regenstein Library.

⁶ John W. Boyer and Julius Kirshner eds. *University of Chicago Readings in Western Civilization* (Chicago and London: The University of Chicago Press, 1987).

⁷ William H. McNeill, *History of Western Civilization: A Handbook* (Chicago and London: The University of Chicago Press, 1986).

⁸ Rachel Fulton, “History of European Civilization”, A Presentation for Trustees’ Meeting, 见 http://home.uchicago.edu/~rfulton/trustees_civ.html, 2006年12月23日。

理由之一是它不够历史，其对原始文献的解读不能反映历史发展的连续性。其二、三门课的设计都反映了当时学术文化的最新发展。“西方文明史”见证了“文明”观念的兴起和欧洲经典对美国“新人文主义”思潮影响下知识分子的吸引力。“欧洲文明史”反映了偶然性对必然性、多元主义对西方中心论、“从基层看历史”对精英主义的冲击。在海外学习西方文明计划则进一步强调从地方看历史、直观经验和掌握外国语言。其三、三门课教授的方法和组织一脉相连，都是小班讨论课，强调直接面对原始文献。“欧洲文明史”的老师多数有教授“西方文明史”的经验，即使海外课程，除去偶尔的讲座和出游以外，大部分的课也是由芝大老师任教。

我觉得对中国大学而言，“西方文明史”用一年时间介绍从古希腊到二十世纪整个西方文明的发展，还是有其不可替代的优点，因为我们的学生系统学习西方文明的机会不能跟美国学生相比，没有那么多其它选择，所以必须充分利用这一课程设置提供尽可能全面的接触。相比之下，“欧洲文明史”不包括古代希腊、罗马，而海外课程只集中于个别国家和地区，不能满足这一需要。当然也不能无视“欧洲文明史”的批判，在选材时应该警惕西方中心乃至西欧中心的倾向，在伟大人物之外更多重视日常的生活方式。也要学习芝大海外课程的长处，结合原始文献的阅读和直观经验学习西方文明，比如港澳地区可以通过殖民地时代的文物和风俗了解西方文明在东方的影响，中国内地城市也可以通过旧租界遗产的发掘达到类似目的。芝大西方文明课程、乃至整个文明系列的美中不足之处，我觉得是缺乏不同文明的沟通和交流，之前的访谈说明，不同系列之间相对独立，而学生只需要修一个文明系列就能毕业。在中国学习西方文明，不能忘了中西文明的比较。中文大学将来同时设立中国文明和西方文明必修课，更应该充分利用机会，为两边的老师建立制度性的沟通渠道。

三、旁听“社会和政治思想经典”

首先对这门课的背景和讲师略作介绍。专攻西方政治哲学的大师斯特劳斯（Leo Strauss）曾经长期任教这门课。⁹在柏拉图和亚里士多德之后介绍阿尔法

⁹ http://maroon.uchicago.edu/news/articles/2004/02/17/Kristol_will_speak_o.php, 2006年12月23日.

拉比便反映了他特别的研究兴趣和专长：他一直把犹太和伊斯兰学者对古典哲学的继承和回应看成是西方文明不可或缺的组成部分加以探讨。自由教育在他看来就是通过阅读伟大著作（great books）倾听少数伟大心灵（great minds）的对话，使人们从现代性的种种问题中解脱出来，使个人的生命和整个社会得到提升。他指出自由教育是心灵的培养，追根究底只有少数伟大的心灵才是合格的教师，我们没有机会与他们直接交流，只能通过阅读有关著作去了解。这一过程中需要一些更有经验的学生去帮助其他人，包括初学者。¹⁰显然这是夫子自道，他想说的是他本人和其他讲师其实就是充当这样的角色。关于“伟大著作”和“伟大心灵”的说法，与芝大史上提倡“自由文科精神”（liberal art spirit）和通识教育最力的Hutchins校长完全契合。¹¹同样值得一提的是斯特劳斯对以行为科学为代表的经验社会科学素无好感，这也是他长期任教的这门课，在我看来，人文气息浓郁，而典型社会科学味道并不突出的原因。

直到今天，这门课仍然是芝大最受欢迎的公共核心课程之一。与“欧洲文明史”一样，同时开设十多个小班，每班二十人左右。不同的是，“欧洲文明史”的讲师主要来自历史系，而这门课的跨学科色彩更浓。通过招聘广告发现，这门课要求实习生和讲师专长于政治哲学或社会理论，来自政治系、社会思想委员会、历史系、哲学系、社会系和神学院等都可以，入选者必须出席每周一次的午餐聚会，讨论课程的设计、筹划和组织。¹² 我选择旁听的是其中第七个小班，由Nathan Tarcov 教授担任讲师，原因有两个：其一，Tarcov 是政治系和社会思想委员会的资深教授，东部斯特劳斯学派的代表人物之一，长期任教“社会和政治思想经典”，1997 年因为从事本科生教学成绩突出，被授予 Quantrell 奖（全美为鼓励本科生教学而设立的最老资格的奖项）。¹³ 颁奖前夕，他接受访谈，指出教本科生使他在阅读主要文献时获得新的启发，因为本科生学习时有一种兴奋感，他们也比研究生视野更广阔，后者往往受到专业的限制。他还指出，作为老师他觉得自己的职责是在学生和文献之间充当中介。

¹⁰ Leo Strauss, “What is Liberal education”, Hilail Gidin ed. *An Introduction to Political Philosophy* (Detroit: Wayne State University Press, 1989) pp.311-320.

¹¹ David E. Orlinsky, “Not Very Simple, But Overflowing”, 见John J. MacAloon ed. *General Education in the Social Sciences* (Chicago and London: The University of Chicago Press, 1992), 页 34-35, 49-54.

¹² http://sscd-jobs.uchicago.edu/job_desc.shtml, 2006 年 12 月 23 日.

¹³ 见 <http://www.uchicago.edu/education/record/11-20-97/4480quantrellawards.html>, December 23, 2006; <http://chronicle.uchicago.edu/970529/quantrell.shtml>, 2006 年 12 月 23 日.

他希望二十年以后学生还能记得如何爱上那些经典文献。在他看来，学生不仅是读书，也在寻找途径应用从书本中学到的东西，从而改变人生。¹⁴ 我们不难发现他的观点与斯特劳斯颇有接近之处。其二、当时他正在开设有关斯特劳斯的讨论课（seminar），供高年级本科生和研究生选修，我也旁听了那门课，所以同时听他开的通识课有利于比较研究。当我提出旁听要求时，Tarcov 并没有立刻答应，他告诉我这是一个 24 人的小班，他必须事先征求学生的同意，而且按规定核心课程只有本科生才能参与，所以我即使出席，也只能观察，不能发表意见。相比之下，他同意我上讨论课要爽快得多，虽然实际上那门课的学生更少，他甚至会主动询问旁听生的意见，据我观察旁听生可以参加从课堂报告到讨论问题的全部环节。结论很明显，他更重视通识核心课的效果以及本科生的权利。

以下分别介绍这门课的要求、上课的过程以及考核。

（一）、课程要求

课程要求首先是阅读原始文献。短短十个星期课，要求用近四个星期基本读完柏拉图的《理想国》、两个星期读亚里士多德的《政治学》大部、一个星期读阿尔法拉比的三篇文章、一个星期读阿奎那的《法律、道德和政治》（*On Law, Morality and Politics*）部分章节、最后两个星期读马基亚维利的《君主论》以及《论李维》（*Discourse on Livy*）相关章节。阅读量相当大，对非专业的本科生来说也不可谓不艰深。一周两节课，每节一小时二十分钟。上课时，学生需要携带书本和自己的笔记，做好准备参与讨论，回答事先派发的问题，并且提出自己的疑问。每个学生都要做一次三分钟的口头报告，就当天的阅读材料发表一个论点或讨论一个问题。涉及的话题，前一天下午六点之前须通过电邮告诉老师：报告一般安排在上课一个小时以后，如果老师觉得有关全局值得讨论，便会安排得比较靠前。总之，主导权掌握在老师手中。这门课还有一专门网站（chalk site），本学期阅读的每一位思想家都分别设有讨论版。每个学生都要负责为某一节课做记录，一天之内贴到网站上，要求反映主要论点及其发表人，并且指出上课时并未充分讨论的重要议题。我想其目的有几层，首先要求

¹⁴ William Harms, “Quantrell award: Nathan Tarcov”, *The University of Chicago Chronicle*, May 29, 1997. 见<http://chronicle.uchicago.edu/970529/qtarcov.shtml>, 2006 年 12 月 23 日。

学生对当天的阅读材料和问题特别熟悉，其次训练学生的复述和写作能力，也希望学生能够熟悉其他同学、熟悉这个共同读书的小环境，当然对其他同学复习功课也很有帮助。¹⁵

为了使大家更多了解这门课的特色和讲师的期待，我觉得有必要根据学生的记录对第一节课的情形略作交待。Tarcov 一开始便指出看这门课有两种不同的思路：其一，从主题和问题来看，比如政治或宗教与社会的关系，什么是正义等等；其二，从不同作者来看，比如柏拉图、亚里士多德等等，这门课是按人物来组织的，但并不意味着没有其他方式。他告诉学生接下来要读的是一些“伟大著作”（great books），可以充当他们观察世界、经历人生的向导，因此重要的不是老师的意见，而是学生自己品味其中的含义。剩下的时间，他主要问了两个问题。第一，为什么要选这门课？学生有的说因为这门课与现实生活更相关，有的说因为读这些经典有悠长的传统，也有的说因为与**其他社会学部的课**相比，这门课更多涉及西方思想的基本著作，它们更经得起时间考验。Tarcov回应，这门课的起点（从时间上）比**其他社会学部的课**要早，一直溯源到古典传统。读这些著作，并不因为它们是现代西方文明的基础，恰恰相反，它们是现代文明反叛的对象。读这些著作，也不是因为它们能反映特定时空或宗教的典型人物，因为它们在自己的时代都是振聋发聩，令人震惊。很明显，Tarcov 揭示的理念，比如突出古典与现代的对立，认为经典既与每个人的生命息息相关，又特立独行超越时空，上承斯特劳斯，却与“西方文明史”大不相同。第二，到目前为止，哪本书影响你的生命最大？学生一一作了回答，其中有四个人回答是柏拉图和亚里士多德的著作。最后老师说对他影响最大的有两本书，一本是《理想国》，使他真正把哲学看作一种生活方式，另一本是《君主论》使他认识到政治的必要性。¹⁶考虑到这两本书都是本学期阅读的重点，通过这样的介绍，人们会发现，原来老师是要导读对他生命这么重要的两本书，对老师来说自然有特别的意义，对学生来说也应该有特别的收获。

（二）、上课过程

¹⁵ “社会和政治思想经典”第七组教学大纲。

¹⁶ 见9月25日的课堂记录。

具体上课的过程与“西方文明史”以及“欧洲文明史”应该都不无相似之处。一般来说，老师会首先会透过学生做的记录，对上一节课略作回顾，鼓励大家对遗留的问题稍作讨论。如果开始讨论一本新的著作，老师会介绍一点背景知识，或者了解学生阅读该作者的第一印象，比如与之前的思想家相比，考虑问题或行文风格有何异同等。最重要的环节是讨论当天的阅读材料。要点和问题前一节课会派发给学生，保证学生有时间准备，并且可以针对性阅读。老师一般不会主动讲解，而是创造条件给学生自己摸索，关键时刻会做一些点拨，有时通过板书勾勒文献基本结构，或介绍一些词汇的来源。简言之，老师的角色更像一个电视访谈节目的主持人：根据具体情况提出预先准备的问题（可以调整次序，并有一些即兴发挥），促进嘉宾之间的交流，并掌握时间，保证既定的程序可以顺利完成。讨论时要求人手一书，版本统一，一有疑问，随时可以回到原文：经典文献本身，而不是老师的意见，充当最后的依据。所设计的问题，由浅入深，第一层次是对基本概念的解释、重要内容的复述，第二层次是对作者论点的解释和质疑，对原文中似乎前后矛盾之处会特别注意，第三层次讨论作者的目的、自我定位以及假想的读者等，最后引导学生思考这些经典论述与现实生活的关联。

下面我尝试举几个例子说明课堂讨论如何从经典转到现实。10月16日课上，老师先问预定的问题“（《理想国》）中的苏格拉底以什么为依据区别和评判不同的政体？”经过引导，学生回答不同政体不仅有不同的统治者，而且有不同的精神气质，比如oligarchy崇尚财富，timocracy 荣誉至上，而democracy（民主制）则崇尚自由。老师再问，美国应该属于上述哪一种政体？如果没有之前的讨论，我想学生很自然的反应是说民主制。然而老师不会如此郑重地问一个常识性的问题，这就促使学生去思考。有学生说是一种复杂的民主制，用《理想国》原文说是“指导下的自由”（directed freedom），同时包含许多其他方面；有学生说很难用任何一种政体定位，多种因素在美国并存，比如大公司对政治就有很大影响；有学生说美国的中产阶级相当富裕，对政治影响力大，使美国从外表看起来像oligarchy；也有学生引用（柏拉图笔下）苏格拉底的话，指出每一种政体都有许多不同的类型。老师继续追问，那么追逐荣誉的政体呢？似乎老师认为，美国政治也具有此类特点，不知是否与美国追求世界霸权有关？可惜并未详谈。如果说这问题是启发学生反思美国的政治体制，那么

下面的问题便是提醒学生珍视民主制的优点，尽到公民责任。老师问：与其它政体相比，民主制的特点是什么？学生回答，其它政体都有一个既定的目标和方向，可是民主制缺少这样的统一性，其它政体的因素都包容在民主制里面。老师提醒大家：这样（讨论各政体特点）的对话发生在哪里？在民主制里面。不可能发生在其它地方。顺理成章，最后一个问题是：如果你生活在这个社会，应该怎么做？因为下课时间到了，来不及充分讨论，老师（比较罕见地）给出自己的看法：你应该阻止它向其它政体转变，参与保存民主。他告诉大家《理想国》写于三十僭主（Thirty Tyrants）政权之后，柏拉图说民主不一定是最好的政体或社会，但它只是人们能够建立并且生存的最好的选择。¹⁷所谓民主向其它政体转化，是强调民主制度包含一些不确定因素，其维护和提升是一个持续的过程，需要每一个拥护者的自觉努力。为民主输入持续的动力，正是芝大通识教育自Hutchins 以来的目标。

关于古典民主与当代美国民主的比较，很明显是本课关心的重点之一。10月25日课，讨论《政治学》对公民和宪法的描述时，便引导学生比较古希腊城邦的公民与美国公民身份取得和权利义务的差别。10月30日的课，老师更明确提醒大家，按亚里士多德的定义，在座诸位都不是公民，因为对他来说，公民是一种职业，直接参与城邦的管治；代议制政府不是真正公民社会的特点，投票不等于真正的公民权利。他问学生：选举如何与政治相关联？有学生回答：选举是oligarchy（寡头政治）的特色，而民主制是靠抽签任命官员。老师说：还有其它吗？贵族制也是通过选举。老师希望学生了解的是，在亚里士多德那里，选贤任能是对民主的限制，法治也有类似的功能，因为在他看来比较可以接受的立宪政府（constitution government）是民主与寡头制的混合，既保障了平民的基本权利，也保障了精英统治，所以是正义的；今天的美国民主很大程度上也是这样一种混合制度。¹⁸

除了国内民主，课堂讨论联系实际时，也会提到外交和战争，毕竟当时正值美军在伊拉克逐渐陷入泥潭，引起国内越来越大的反响。11月15日的课讨论到阿奎那对战争的态度时，老师问：对阿奎那来说，在什么条件下战争才是正义的？学生回答必须满足三个条件：1、由合法权威发动，2、有正当的理

¹⁷ 以上见10月16日课堂记录。

¹⁸ 以上内容综合自学生10月25日和30日的课堂记录以及我的听课笔记。

由，3、有正确的意图。老师继续追问：什么是合法权威？什么是正当理由？学生说如果敌人作了伤害你的事情，如果他们做错了，你就有正当理由。甚至有学生指出，伊拉克就是一个例子，他们的公民做了错事，我们就可以干预。老师再问，什么是正确的意图？学生回答惩恶扬善。老师说，根据阿奎那，如果战斗的目的还是为了和平，那么就是正确的意图。下课时间到了，老师最后告诉学生，布什总统发动伊拉克战争时，就引用了阿奎那的三个条件，说明这是一场正义之战。¹⁹我不知道其他学生心里怎么想，我是一下子被打动了：原来为布什发动这场战争作背书的是阿奎那！经典思想离现实生活这么近！这类改变历史的决定，有深层次的文化积累做支持，我们可以不赞同，但决不能不了解。

除了把经典拉近现实生活，这门课的另一个特色是强调不同的思想家，尽管身处不同时空，在思想上有密切的联系，构成一个连续的传承，而且从基本观念到一些具体意见可以互相比较。从柏拉图到亚里士多德，首先强调的不是他们之间的分歧，而是他们所面临的共同的问题，比如对完美政治和正义的追求，对民主的态度，对教育的设计等等，然后再同中求异。介绍阿尔法拉比，则一方面强调他对柏拉图和亚里士多德的继承和重新诠释，以及对阿奎那等人的影响，另一方面指出他在哲学与宗教的对立中坚持哲学的优先性，而不像阿奎那要求哲学为宗教服务。阅读阿奎那也是一方面与古典哲学和阿尔法拉比比较，一方面看他后世的影响。从斯特劳斯派的角度讲，以上都属于政治哲学的古典传统及其延续，而马基亚维利则属于现代传统的奠基人。可是这门课强调的是，他的思想反映了对古典传统的反叛而不是遗忘。所以讨论问题的设计，便引导学生思考他如何针对阿奎那为代表的基督教传统，他虽然分享古典时代对政治目的的界定，却反对把这些目的置于其他标准（比如道德、宗教、哲学等）之下，对于手段他更有相当不同的看法。

（三）、考核

这门课的考核，除了日常表现（包括课堂讨论、口头报告和课堂记录）还有五篇短文和一次期末考试。五篇文章的分布如下：柏拉图部分两篇、亚里

¹⁹ 综合自学生 11 月 15 日的课堂记录和我的听课笔记。

士多德一篇、阿尔法拉比和阿奎那一篇、马基亚维利一篇。其中第一篇 500-750 字，其它均为 1000-1500 字，短文内容，仍然是就给定的问题作回应，要求严格遵循学术规范，除头两篇外，学生可以在几个问题中选择一题回答，许多问题均涉及比较。最后一篇有一个问题是关于卢梭《社会契约论》对马基亚维利《君主论》的评价，稍微超出本学期覆盖的范围，但是卢梭的意见题目中介绍得很清楚，所以不妨碍学生回答。其用意恐怕还是突出经典之间的互相影响，也为下一学期阅读《社会契约论》作一点铺垫。期末考试的试卷我无缘见到，但是考前派发了一份复习提纲，据说所有考题都包含在内。题型有三类。首先是简答题，主要是复述经典原文的一些重要内容，大概会考 10-12 题。然后是短问答，要求选一位思想家，通过与至少其他两位思想家比较，说明为什么他最能影响你自己在某一方面的思考，比如政治的目的、宗教和道德与政治的关系等？第三类是长问答，要求比较三位思想家某一方面的观点。其中有一题是：任选马基亚维利的新君主（new prince）、柏拉图的哲学王（philosopher-king）、柏拉图的僭主（tyrant）、亚里士多德的政治家（statesman）和阿尔法拉比的哲学家—立法者（Imam-Philosopher-Legislator）中的三位，比较其异同。这就促使学生把整个学期阅读的文献联系起来综合思考。显然，考核的内容与上课的方式非常接近，也是回答问题，由浅入深，从内容复述到综合比较，既注重对原典的掌握，也注重个人体验。

总的来讲，这门课突出的优点是培养学生多方面的技能。首先是读说听写的综合能力。上好这门课的前提是带着问题去阅读大量的原材料，然后要把心得体会转化为自己的语言，通过口头报告和课堂讨论表达出来，课堂记录的整理要求学生仔细听懂老师和同学的意见并且抓住重点写下来，从短文写作到期末考试不仅考查学生对文献的把握，也考查他们的写作能力。最重要的还在于培养学生独立思考、分析问题的能力。学生对老观点的质疑，只要言之成理，总是受到鼓励。这里只举一个小例子加以说明。10 月 18 日讨论《理想国》第九、十两章，其中一个问题是哲学与诗的关系。有一个学生指出，柏拉图不可能真的主张禁止诗歌，因为他喜欢讲故事，他自己就是一个诗人。对于灵魂的某一部分来说诗歌就是它的食物。在老师的引导下，这一看法立刻就成为讨论的焦点，老师甚至站在他一边回答同学以文献为根据的质疑。最后老师反过来

问他，如果柏拉图真的喜欢诗歌，那为什么要公开谴责呢？学生回答：谁创造了一个对居民来说根本不可接受的城邦呢？完全从逻辑出发，便会得出这样的坏结论。这就从细节上升为对整个著作的理解了。

另一个优点是这门课成功地把对文献的讨论转化为对现实人生的理解。正是从材料出发，学生被引导反省通常认为是理所当然的东西，并且被鼓励把反省进一步转化为行动，比如维护民主制度不堕落。

最后这门课带有任课老师鲜明的个性。前文已经提到，《理想国》和《君主论》是对 Tarcov 影响最大的两部书，他当然有同学生分享自己阅读体验的冲动。另外，他还是马基亚维利另一部著作《论李维》最新英译本的译者之一。也许更重要的是，从原典的选择，到授课理念，这门课都颇具斯特劳斯派的特色，因此对老师来说不无传道的意义。简言之，老师之所以教这门课，不仅是完成一项任务，还在于这门课对他的生命以及研究都有特别意义。

我们知道 Tarcov 同时还任教高年级本科生和研究生的讨论课“阅读斯特劳斯”，两门课的确分享一些共同的问题，比如哲学和宗教的紧张关系，但是教学方法差异明显：“阅读斯特劳斯”每一个话题一般分两周课，前一周读斯特劳斯的相关论述，后一周读别人的研究，通识课则完全不看二手材料，除了老师简短的介绍以外不要求任何背景知识和学科训练，年轻的学生完全从自己的人生经验和感悟出发，直接切入经典文献，再回到现实人生。

四、简单结论

比较“西方文明史”类的课和“社会和政治思想经典”，可以发现有两个方面的共同点，不能不说反映了芝加哥大学通识教育的特色。第一、两者都是通过原始文献的阅读和讨论，一方面培养学生分析问题和独立思考的能力，另一方面鼓励他们反省人生的意义和文明的演化，并且关心现实社会。第二、两门课都具有跨学科的色彩。对于“西方文明史”类课而言，历史是线索，但是阅读的原材料却涉及文学、哲学、宗教、政治等方方面面。“社会和政治思想经典”更由不同系科的老师共同开设。第三、按原先的设计，两者均由多名老师自愿集体开设，一方面为他们讨论共同兴趣创造了良好的机制，另一方面分成若干小班，每个老师教学的积极性和主动权受到充分尊重。

两者的最大分歧是理念之争。“社会和政治思想经典”更多反映了Hutchins时代的通识教育的特点，强调伟大思想和个体生命的直接互动；而“西方文明史”及其继承者突出的则是历史的发展变化，一切人类文明的成果都与特定的时空相连。两条思路都有自己的传统，可能互相排斥，然而在目前芝大特殊的环境中却互相竞争，相辅相成：学生完全可以既选修“西方文明史”或“欧洲文明史”，又选修“社会和政治思想经典”。事实上，两种思路均有其合理性，经典既是特定时空的产物，又有超越时空的意义，从不同角度出发，相信可以使学生对西方文明获得更多了解。

最后谈一点通识教育和大学理念的互动。许多人知道，芝加哥大学是美国十九世纪末仿造德国建立的研究型大学之一，从创校校长Harper开始就树立了推进学术和科学研究、并通过研究院训练年轻学者和科学家进行此类研究的大学理念。然而，二十世纪三十年代以来，芝加哥大学又成为美国通识教育的桥头堡，Hutchins校长推崇的自由文科精神也变成芝加哥的传统之一。两者之间曾经发生过激烈的冲突。直到六十年代Edward Levis担任校长时才形成良性的互动。他认为（本科）学院应该成为研究院的学者们聚会、讨论共同兴趣的场所，一方面研究院为学院提供一所杰出研究机构的动力和合法性，另一方面学院也为不同专业领域的学者提供互相交流的机会，把他们联系在一起。²⁰ 从上文的介绍可以看到，几十年过去以后，他的理想变为现实，资深教授开通识课使芝大的本科教育享有盛名，良好的学术训练保证他们可以引导学生细读原文，深入地讨论，而集体开课和跨学科教学则拓宽了学者的眼界，跨学科研究已经发展成为芝大研究院的显著特色。

²⁰ David E. Orlinsky, “Not Very Simple, But Overflowing”, 见John J. MacAloon ed. *General Education in the Social Sciences*, 页 28-30。