

# 大学通识教育中的主体觉醒与群体意识： 教学理念与实践

黄俊杰

(台湾大学,台湾台北)

**摘要:** 经过二十年的发展,台湾的大学院校之通识教育的重要性,已经获得普遍的肯定。迈入 21 世纪,大学通识教育必须致力于教学内容的深化,亦已成为多数教育工作者的共识

**关键词:** 通识教育;主体性;社会性;全球化;本土化

**中图分类号:** G640 **文献标识码:** A

**Abstract** The importance of general education has been widely recognized in colleges and universities in Taiwan over the past twenty years. It has been commonly agreed that efforts must be made to enhance the quality of general education courses in the twenty-first century.

**Key words** general education; subjectivity; sociality; globalization; domestication

## 1 引言

2004年正值通识教育学会创立十周年,台湾推动大学通识教育届满 20年。在台湾民主动荡,社会不安,大学通识教育面临校园内外各种挑战的关键时刻里,本(13)届教师研习营择定“大学通识教育中的‘主体性’与‘群体性’”作为主题,实有其正面因应时代挑战的深刻意义。

先让我们从台湾的大学院校推动通识教育的历程说起。台湾的大学院校之通识教育始于 1956年 7月,东海大学向台湾教育主管部门呈报核准试行“宏通教育”(general education),后经教育主管部门建议改为“通才教育”。1956学年度,东海大学正式实施“通才教育”,并聘请美国有关专家前来指导。1957年,东海大学公布《教育制度说明》作为课程编制的依据,开启了台湾的大学推动通识教育的先声。20世纪 70年代,新竹的国立清华大学推动通识教育,开授少数人文社会与自然科学的通识讲座课程。1981年,虞兆中接任台湾大学校长,开始在台湾大学推动通才教育。1981年 6月 1日,台大第 1364次行政会议决议成立

“推动通才教育工作小组”,10月,拟具《推行通才教育计划书》。1983学年度,完成开设十三门选修科目计划,并开授四门通才教育科目。在台大的刺激之下,1983年,台湾成立“大学共同科目规划研究项目小组”,检讨大学共同科目。经过一年研议,“大学共同科目规划研究项目小组”在 1984年提出《关于大学通识教育及共同科目之综合建议》报告书。1984年 4月 5日,台湾教育管理部门以台(73)高字第一一九八六号函检送“大学通识教育选修科目实施要点”,通知各公私私立大学及独立学院查照办理通识教育选修科目,共 4~6学分之课程。这是国内各大学全面办理通识教育教学之开始。

台湾各大学院校的通识教育经过 10年的发展,1994年 4月 14日时机成熟,台湾“中华民国通识教育学会”在台大思亮馆国际会议厅宣布成立,《通识教育季刊》同时宣布创刊,标志着国内大学通识教育迈向新的阶段。在各大学院校推动通识教育改革多年之后,1999年及 2001年通识教育学会接受教育主管部门的委托办理“大学院校

通识教育评鉴”与“九十年度技职校院通识教育访视计划”,以及2003年台湾教育主管部门对七所研究型大学通识教育的评鉴。从2001年起,教育管理部门推动第一梯次与第二梯次提升学术基础教育计划之后,台湾各大学院校的共同及通识教育,全面获得了可观的改善。

在通识教育在大学院校校园内逐渐获得重视,呈现一片荣景之际,通识教育却开始面临“如何提升教学内容的深度?”的挑战。

我们思考大学通识教育的深化问题,必然涉及:“学生应‘学’什么?”这个问题。本文第二节首先从东亚思想传统中解析“学”的涵义,既涉及学习者的主体觉醒,又触及学习者之群体意识的培养。本文第三节接着分析“主体觉醒”与“群体意识”之间,实有其既互相渗透而又相互紧张之辩证性关系。本文第四节则扣紧当前台湾社会与教育的脉络,探讨“个体”与“群体”平衡的大学通识教育理念与教学实务。第五节则综合本文论述,得出结论。

## 2 东亚思想传统中“学”的涵义

我们思考“学生应该在通识课程中‘学’到什么?”这个问题,最有效的思考方法就是跃入东亚思想传统之中,分析“学”的不同涵义及其对现代大学通识教育的启示。

《论语》这部书不但是先秦孔门师生心灵对话的记录,也是东亚文明的思想经典,17世纪日本古学派大师伊藤仁斋(维桢,1627-1705)推崇《论语》一书的价值为:“最上至极宇宙第一书”,《论语》作为东亚文明的圣经,二千年来对东亚各国知识分子的思想、教育与日常生活影响深远。《论语·学而》“学而时习之”章在东亚儒家思想史上更是具有特殊之地位。明儒刘宗周(蕺山,1578-1645)说:“‘学’字是孔门第一义,‘时习’一章是二十篇第一义。孔子一生精神,开万古门庭阃奥,实画于此”,德川时代(1600-1868)日本古学派儒者伊藤仁斋说:“《论语》以‘学’之一字。为一部开首,而门人以此章置诸一书之首,盖一部小《论语》云”。18世纪朝鲜时代(1392-1910)儒者奇学敬(字仲心,号谦斋,1741-1809)说:“《学而》一章,即是书开卷第一义,而其该体用兼本末,自初学入德,以至人君为治之序,莫不推验”。东亚各国儒者在启诵《论语》之际,对于“学而时习之”章都提出各种诠释。

从东亚儒者对孔子所说“学而时习之”中的“学”字之解释言论观之,大约可以归纳为两种主

流意见:

(1)“学”指主体觉醒而言。第一种意见将“学”解释为“觉”。北宋邢昺(931-1010)引《白虎通》云:“学者,觉也。觉悟所未知也。”邢昺将“学”解释为内省性的道德思考活动,这种解释在北宋钱时(融堂,1175-1244)手上获得了更精细的申论。钱时说:

学者,觉其所固有而已,故曰:“大学之道,在明明德。”心本无体,虚明无所不照;为物所诱,为意所蔽,为情所纵,而昭昭者昏昏矣。是故贵于觉也,不觉则何以习?

钱时将“学”解释为“觉其所固有”,并强调心本来虚明澄澈,但易为外物所蔽,所谓“觉”就是使心恢复如太虚之澄然之原初状态。钱时所用的语汇,虽然是宋明儒习用的“心体”、“太虚”、“澄然”等,但他基本上走的孟子的思路。

南宋杨简(慈湖,1140-1225)解释“学”字,就以孟子的“求其放心”的说法解释“觉”的过程。杨慈湖强调“心”不受时间与空间所制约,而且无形无量,所以随时随地可以觉悟。南宋陆九渊(象山,1139-1192)《象山语录》云:“如‘学而时习之’,不知时习者何事?非学有本领,未易读也。苟学有本领,则知之所及者,及此也,仁之所守者,守此也,时习之,习此也,说者,说此,乐者,乐此,如高屋之上建筑水矣。学苟知本,六经皆我脚注”。陆象山所说为学必须知“本”,即指内省性的道德思考活动。

这一条解释线索,到了明代心学一系的思想家手上获得充分的发展,例如明代郝敬(1558-1639)说:“…然不言所学何事,盖心在则无事非学。学,觉也。大道无方,知者见之谓知,仁者见之谓仁,百姓日用而不自知。知即觉,觉即学,日用视听言动即是寻常子臣弟友即是,诗书六艺即是,处常处变,在上在下,无小无大,无往非是。”郝敬训“学”为“觉”,他主张在事中心体会此心即是“学”。

王守仁(阳明,1472-1529)进一步发挥心学的解释说:“‘学’是学去人欲,存天理,从事于去人欲存天理,则自正诸先觉,考诸古训,自下许多问辨思索存省克治工夫,然不过欲去此心之人欲,存吾心之天理耳。若曰效先觉之所为,则只说得学中一件事,亦似专求诸外了。时习者,‘坐如尸’,非专习坐也,坐时习此心也。‘立如斋’,非专习立也,立时习此心也。‘说’是‘理义之说我心’之‘说’,人心本自说理义,如日本说色,耳本说声,惟为人欲所蔽所累,始有不说,今人欲日去,则理义日浚浚,安得不说?”王阳明批评朱子训“效”之说,认为这也算是外求,“学”只是“去人欲,存天理”,不需另设

一个外在对象去仿效

(2)“学”指群体意识的培育而言。第二种解读“学而时习之”的进路,开启于朱熹(晦庵,1130-1200)的集注,将“学”训为“效”。朱子《论语集注》解释“学”之涵义说:

学之为言效也。人性皆善,而觉有先后,后觉者必效先觉之所为,乃可以明善而复其初也。

朱子在《论语或问》中进一步解释说:“所谓学者,有所效于彼,而求其成于我之谓也。以己之未知而效夫知者,以求其知;以己之未能而效夫能者,以求其能。皆学之事也。”

朱子将孔子的“学”理解为一种效仿,是一种向外觅理的知识活动。但是,朱子又明言,这种知识活动的目的在于“明善而复其初”,也就是将所效仿学习而得之“理”落实到心性之上。所以,朱子解释下的“学”,虽然在发生程序上是一种向外觅理的效仿行为,但其本质状况实是以心性修养的道德修为作为目的。我们可以说,朱子以“效”为“学”之手段,而以“明善而复其初”为其目的。

朱子之后,许多儒者将“学”训为“效”,特指效法古圣先贤之所为。朱门高弟陈淳(北溪,1153-1217)依循朱子之诠释典范,他说:“学之为言效也,未能肖圣人,而效为圣人者也。盖天之生人,其性皆善,皆有圣人之质,惟其禀气感物之不齐,圣人禀纯而清,又无物欲之汨,本然之善,无所蔽,无所事学。自贤者而下,所禀不能以纯清,而有浊之参焉,物欲又从而汨之,本然之善不能无所蔽,必有待于学以明之。所谓学者,亦不过效圣人之所为,而去其气禀物欲之蔽,以明善而复其初尔。”陈淳主张“学”乃经由效法先觉者之所为,其目的在于去除气质障蔽,回复本然之性。

朱子所开启的这种“学”的解释进路,将“学”理解为“效”,效法古圣先贤之所为。这种解释进路强调在社群意识或生活伦理的脉络中,掌握“学”的意义及其内容。这种解释对日本与朝鲜儒者影响至为深远。

德川时代日本古学派大师伊藤仁斋在《语孟字义》中进一步解释“学”字的涵义,他说:

学者,效也,觉也,有所效法而觉悟也。按古学字,即今效字。故朱子集注曰:“学之为言效也。”白虎通曰:“学,觉也。”觉悟所不知也。学字之训,兼此二义而后其义始全矣。所谓效者,犹学书者;初只得临摹法帖,效其笔意点画。所谓觉者,犹学书既久,而后自觉悟古人用笔之妙,非一义之所能尽也。集注曰:后觉者必效先觉之所为,又含觉字之意,学者多不察。

伊藤仁斋基本上发挥朱子的意见,认为“学”既是“效”,又是“觉”,前者是工夫与过程,后者是“学”之目标,所以“学”皆兼指知行而言。伊藤仁斋解释孔孟思想虽然常采取批判之立场,但是他以“学”兼知行而言系循朱注之旧轨。

继伊藤仁斋之后,从政治观点以“先王之道”解释孔子的“学”的是17世纪古文辞学派大师荻生徂徕(物茂卿,1666-1728)。荻生徂徕在《论语征》中说:

盖先王之道,安民之道也。学者,学之也。学优则仕,以行其道。子曰:《微子》“不仕无义,君臣之义,如之何其废之?”孔子时议论如此。故人不知而不仕,其心有所怫爵,士子之常也。乐《诗》《书》以忘忧,儒者之事也,孔子以此自处,亦以劝人,此章之义也。荻生徂徕将“学”解为“学先王之道”。

其次,日本儒者也有人以传统文化作为“学”之内容,他们将“学”之内容解释为传统文化的学习。18世纪下半叶的大阪怀德堂儒者中井履轩(1732-1817)解释“学而时习之”一语说,首先指出“性善复初,及先后觉,此章不必言”,乃系针对朱子而发。朱子集注云:“学之为言效也。人性皆善,而觉有先后,后觉者必效先觉之所为,乃可以明善而复其初也。”朱子强调所谓“学”就是经由“效”法先圣先贤之所为(朱子说:“学之为言效也”),而彰显人内在善性(“明善而复其初”)。中井履轩极反对朱子学以“理”为基础所建构形而上的思想世界,所以,中井履轩将“学”解释为“学是从人受指道焉,或考之书传,择古人之言而师法之也”,他在文化传统的脉落中解释“学”,认为“学”之内容就是经书中所载之古人言行。

再次,日本儒者解释“学而时习之”一语的第三种进路,就是将“学”置于社会生活伦理的实践之中加以理解。18世纪折衷学派儒者皆川淇园(名愿,字伯恭,1734-1807)通训诂考据之学,著有《论语译解》十卷。皆川淇园指出,“学”就是学《诗》《书》《礼》《乐》等经典所传递的价值理念与行为规范,并将他们实践于日常生活的“君臣父子男女长幼朋友之间”。与皆川淇园同属折衷学派的东条弘(字子毅,号一堂,1778-1857),不满于朱子学混合佛老之说,撰《论语知言》有心于矫正朱子之说。东条弘解释“学而时习之”章,强调孔子所谓“学”就是学“日用实践之事”。

综合本节所言,德川时代日本儒者解释《论语·学而》第一章,其言论之细节虽有出入,但是大致都采取“实学”的解读进路。他们认为当孔子说“学而时习之”这句话时,心中所想的是修己治人

的“先王之道”。日本儒者也认为,“学”的内容是指《诗》《书》等经典中所传承的文化传统。这些文化传统中的价值理念必须在日常生活中被实践。

相对于德川时代日本儒者而言,朝鲜时代的朝鲜儒者解释《论语》中的“学”字,大致皆循朱子的解释典范,强调学习活动中“知”与“行”之关系。孔门教学之目的在于培养整全的人格,孔子所谓的“君子不器”(《论语·为政》)就是指整全人格的特质而言。具有整全人格的“君子”可以“仁者不忧,智者不惑,勇者不惧”(《论语·宪问》)。“君子”的人格是“义以为质,礼以行之,逊以出之,信以成之”(《论语·卫灵公》)。“君子食无求饱,居无求安,敏于事而慎于言,就有道而正焉,可谓好学也已。”(《论语·学而》)。具备整全人格的“君子”,孔子有时也称之为“士”,因为他们具有完整的人格,所以他们的行为可以做到“行己有耻,使于四方,不辱君命”(《论语·子路》)。孔子有时也称之为“成人”。这种“成人”“见利思义,见危授命,久要不忘平生之言”(《论语·宪问》)。先秦孔门讲“学”均兼“知”“行”而言。

朱子诠释“学而时习之”章时,特别强调“学”之目的乃在于“行”,他说“学之为言效也”的涵义在于“以己之未能,而效未能者,求其解,皆学之事也”。朱子的诠释都强调“知”必须在“行”上实践。

朝鲜儒者在朱子学的典范之下解读《论语》,非常强调“学”兼“知”“行”而言。18世纪下半叶的李元培(字汝达,号龟岩,1745-1802)强调孔子的“学”乃“兼穷理力行而言”,这种“学”所穷之“理”乃是道德之“理”,是“大人之学”。19世纪下半叶的朴宗永(字美汝,号松坞,?-1875)也从知行合一的角度解释孔子的“学”,他强调“学者欲知其未知,欲能其未能也。而究其归则兼知行而言,欲复其本然之善也”。总之,朝鲜儒者循朱子学之典范,解释孔子的“学而时习之”,均强调“学”固然以“复其本然之善”为目标,但是,实践层次的工夫仍是必要之过程。

综上所述,在东亚思想传统中,“学”的内涵大约有两层意义:第一是指“觉”,第二是指“效”。前者就是所谓“主体觉醒”,通过学习活动而唤醒学习者的主体性;后者泛指“群体”而言,指学习者通过学习活动汲取古圣先贤之智能,效法古人之所为而成为社群生活中有机组成部分。东亚思想传统中“学”的涵义的这两项主流意见,对于我们今日思考21世纪大学通识教育深具启示。我们可以说,大多数的通识课程(尤其是人文社会科学的通识课程),常常同时触及学习者的“主体觉醒”与

“群体意识”。学习者“主体”的唤醒,以及“群体意识”的培育,正是大学通识教育的两大目标。这两大目标必须同时具足,庶几“公”“私”平衡,“内”“外”兼修,这才是健康的通识教育。

### 3 “主体觉醒”与“群体意识”之辩证关系

在上节论述了大学通识教育中学习的内容,既包括学习者主体性之觉醒,又应启发其群体意识之后,我们可以进而论述“主体觉醒”与“群体意识”之间复杂的辩证关系。

#### 3.1 互相渗透性

首先,“主体觉醒”与“群体意识”之间,有其千丝万缕的互相渗透性。从一方面来看,个体的形成与发展实浸润于群体之中。个体如果完全脱离群体而存在于自然状态之中,就会发生如17世纪英国政治哲学家霍布斯(Thomas Hobbes, 1588-1679)所说的卷入“每个人对抗每个人的战争”,因而每个人的生命变得“污秽、血腥,而且短促”(“nasty, brutish and short”)。所以,个体如脱离群体则难以生存。但是,从另一方面来看,群体生命之繁衍壮大,都有待于群体中每一个个体之健全与奉献。在历史的长河中,任何社群、国家或民族的文化成就,莫不是难以计数的个人在悠久的历史之流中,劳动或创作的成果的积淀。诚如20世纪人类学家潘乃德(Ruth F. Benedict, 1887-1948)所说:“社会与个人不是对立者。文化提供素材,个人用以生活。文化贫瘠,个人则如涸池之鱼;文化丰盛,个人则可得荫其荣。…所谓社会,绝不是超离于个人之上的单元。若无文化的指引,个人则丝毫不能发挥其潜力;反过来说,文化所包含的任何元素,归根究底都是个人的贡献。”潘乃德的说法很正确地说明个体与群体之间,不论在发生程序上或是在本质状态上,都有其互相渗透而不可切割的关系。

#### 3.2 紧张性

虽然个体与群体之间有其互相渗透性,但是,在历史实际发展过程中,两者之间常出现不同类型的紧张性。

第一种紧张性是:个体常常受到群体的压抑。在20世纪以前的中国历史经验中,个体性之备受压抑是一个显而易见的现象。传统中国是一个农业社会,中国农村社会是“一根根私人联系构成的网络”,这种社会关系乃是从一个人一个人逐步推展出去的“差序格局”,它不同于现代西方的“团体格局”,以团体为生活前提,也作为人与人联系的基础。在传统中国社会“差序格局”的架构下,每个

人都深陷在各种关系网络之中,无法动弹。个人生命的完成,必须在这个格局中实现,而个人的存在价值,既无法独立于各个社会脉络之外,更为各种社会关系所宰制甚至牺牲。因此,传统中国社会结构使得每个人的“个体性”常常屈服于“社会性”。

正因为 20 世纪以前的中国社会中,“个体”常受到“群体”的宰制,所以,中国历史上个体的特殊性常常并不突显。传统中国的历史记载中的个体,常被史家加以类型化而纳入“忠臣传”、“佞幸传”、“列女传”等之中描述;传统中国戏剧中的人物,善人或恶人的造型也是泾渭分明,判若水火。在这种群体压力极强的中国社会中,如果个人反抗或背叛群体,轻则个人身败名裂,为乡梓父老亲朋所不齿;重则个人生命为之不保。20 世纪史学家黄仁宇(1918-2000)笔下“自相冲突的哲学家”李贽(卓吾,1527-1602)为了抗拒亲族的牵扯与压力,乃剃发为僧,遁入空门,甚至在狱中自杀。也正是在这种历史背景之中,我们才可以掌握 20 世纪中国著名作家巴金(1904-)笔下激进的现代中国青年之勇于告别传统的社会史意义。

第二种紧张性是:群体福祉常常受到个人利益之压制甚至破坏。关于这种类型的紧张性,在历史上屡见不鲜,而以 1987 年戒严令废除后的台湾,最具有代表性。台湾是汉民族移民运动中的重要据点,台湾文化中充满了深具活力的精神动力,这种精神力量正是四百年以来从闽粤各地移民来台开拓宝岛,明郑时代(1662-1683)反抗清朝政权,日据时代(1895-1945)台湾人反抗日本殖民当局,以及战后台湾经济发展的精神基础。随着 1987 年 7 月戒严令的废除,这种精神动力像压力的锅盖掀开一样地一涌而出,引发了最近 20 余年来台湾社会中“个人主体性”的高度觉醒,个人权益常被置于社群利益之上,而形成某种极不健康的“自我中心主义”。农民、工人、原住民,甚至外劳等各阶级、团体、社群的个人,都在民主浪潮中蜂涌而起,勇于提出个人的诉求,提升个人的权益。最近 20 余年来台湾社会与政治的发展,已具体地阐明了台湾已经从传统的“一元论”迈向“多元论”的转化。在 20 年来台湾这种深具历史意义的大转化过程之中,传统中国文化中的“从属原则”(Principle of Subordination)中文化中的诸多主体(如社会、经济等主体)均服从于单一政治主体的支配的状态,已经在台湾转化为“并立原则”(Principle of Coordination),台湾新文化中的诸多主体处于并立及竞争之状态。

在最近 20 余年来台湾的社会政治转型工程

中,群体福祉甚至长期的国家利益,常常经由民意机构或国家机器而操作,而沦为个人(特别是政客)利益争夺下的牺牲品。

### 3.3 个体与群体的平衡关系

虽然在社会现实经验中,“主体觉醒”常与“群体意识”互有紧张性,但是,中国儒家传统却蕴育着深富启示的化解紧张性的智能,这就是儒学的“仁”学。

先秦孔门教学中师生讨论最多的就是“仁”德。孔子(551-479 B. C.)既强调“为仁由己”(《论语·颜渊》),主张个人之主体觉醒乃为行“仁”之基础,但又强调“克己复礼”(《论语·颜渊》),主张个人应克制一己之私而恒顺社会规范。孟子(371-289 B. C.?)更以“四端”之心(《孟子·告子》),将孔门“仁”学向心性论拓深。孟子强调“先王有不忍人之心,斯有不忍人之政矣”(《孟子·公孙丑》),就是主张为政者应将个人之“主体自觉”向外拓展成为为社群提升福祉之动力。先秦儒家都主张“个体”与“群体”是一个连续体,荀子(298-238 B. C.?)所谓“千人万人之情,一人之情是也”(《荀子·不苟》),正是强调个人与社群不是断裂的关系。

儒家所强调的个体与社群的和谐关系,到了 11 世纪张载(横渠,1020-1077)所撰写的《西铭》,提出更为明确的说法:

乾称父,坤称母;与兹藐焉,乃混然中处。故天地之塞,吾其体;天地之帅,吾其性。民吾同胞,物吾与也。大君者,吾父母宗子;其大臣,宗子之家相也。尊高年,所以长其长;慈孤弱,所以幼吾幼。圣其合德,贤其秀也。凡天下疲癯残疾、孑独鳏寡,皆吾兄弟之颠连而无告者也。

张载顺着孟子的思想脉络,提出“民胞物与”的说法,将人、他人乃至自然万物,都视为一体。接着,程颢(明道,1032-1085)与程颐(伊川,1033-1107)说:

学者须先识仁。仁者,浑然与物同体。义、礼、知、信皆仁也。识得此理,以诚敬存之而已,不须防检,不须穷索。若心懈则有防;心苟不懈,何防之有?理有未得,故须穷所;存久自明,安待穷索?此道与物无对,大不足以名之,天地之用皆我之用。孟子言“万物皆备于我”,须反身而诚,乃为大乐。若反身未诚,则犹是二物有对,以己合彼,终未有之,又安得乐?《订顽》意思,乃备言此体。以此意存之,更有何事?“必有事焉而勿正,心勿忘,勿助长”,未尝致纤毫之力,此其存之之道。若存得,便合有得。盖良知良能元不丧失,以昔日习心未除,

却须存习此心,久则可夺旧习。此理至约,惟患不能守。既能体之而乐,亦不患不能守也。

程子明白提出“仁者,浑然与物同体”的命题,主张“义”、“礼”、“知”、“信”等行为及其价值理念,都是“仁”的表现。人只要向内深思,体验“仁”之内涵,就能达到孟子所说“反身而诚”的境界,体认到自我与万物原非对立,亦无间隔。

12世纪集大成的儒学思想家朱熹(晦庵,1130-1200),在其著名的《仁说》一文中,进一步申论:

天地以生物为心者也,而人物之生,又各得夫天地之心以为心者也,故语心之德,虽其惚摄贯通,无所不备,然一言以蔽之,则曰仁而已矣。

在朱子的论述中,整个宇宙充满了生生不已的健动精神,而“人”与自然界的万物,都各秉持这种天地间生生不已的核心价值而生长,这种宇宙间的核心价值就是“仁”。

大儒王阳明(1472-1529)在《大学问》一文中说:

大学者,昔儒(朱子)以为大人之学矣;敢问大人之学,何以在于“明明德”乎?阳明子曰:“大人者,以天地万物为一体者也,其视天下犹一家,中国犹一人焉;若夫间形骸而分尔我者,小人矣。大人之能以天地万物为一体也,非意之也,其心之仁本若是;其与天地万物而为一也,岂惟大人,虽小人之心,亦莫不然,彼顾自小之耳。是故见孺子之入井,而必有怵惕惻隐之心焉,是其仁之与孺子而为一体也。孺子犹同类者也;见鸟兽之哀鸣殽觫,而必有不忍之心焉,是其仁之与鸟兽而为一体也。鸟受犹有知觉者也;见草木之摧折,而必有悯恤之心焉,是其仁之与草木而为一体也。草木犹有生意者也;见瓦石之毁坏,而必有顾惜之心焉,是其仁之与瓦石而为一体也。是其一体之仁者,虽小人之心,亦必有之,是乃根于天命之性,而自然灵昭不昧者也,是故谓之明德。小人之心,既已分隔隘陋矣,而其一体之仁,犹能不昧若此者,是其未动于欲,而未蔽于私之时也;及其动于欲,蔽于私,而利害相攻,忿怒相激,则将戕物圯类,无所不为,其甚至有骨肉相残者,而一体之仁亡矣。是故苟无私欲之蔽,则虽小人之心,而其一体之仁犹大人也;一有私欲之蔽,则虽大人之心,而其分隔隘陋犹小人矣。顾夫为大人之学者,亦惟去其私欲之蔽,以自明其明德,复其天地万物一体之本然而已耳;非能于本体之外,而有所增益之也。”

阳明思想中的“大人”,不仅自我与他人并不处于对抗状态,而且人与自然也是一种毫无间隔的关系。

以上所说儒家思想传统中“个体”与“群体”的统一与和谐,对于我们今日思考大学通识教育中“自我”与“他者”(“the other”)关系之教学理念与教学实务,实具有深刻的启示。

#### 4 “主体”与“群体”平衡的教学理念与教学策略

在论证了“主体觉醒”与“群体意识”之间,既有其互相渗透性又有其紧张性,并应建立动态的平衡关系之后,我们可以在上述理论基础之上,论述“主体”与“群体”平衡的大学通识教育理念及其教学策略。

##### 4.1 教学理念

现阶段台湾的部分大学通识教育课程,所传授的内容普遍表现出“主体”与“群体”之间的断裂,学生习得各种建立在近代个人主义与自由主义基础之上的价值理念,如民主、自主、人权、个人权益等,而较少注意这些源自近代西方而成为普世价值的诸多价值理念,与东亚各国之历史传统与现实状况之间实有难以愈合的“断裂”在焉。

更具体地说,当前台湾地区的大学通识教育课程设计,首先必须思考的问题就是课程内容之“断裂”的问题。所谓“断裂”至少包括:(1)“传统”与“现代”之间的断裂;(2)“全球化”与“本土化”之间的断裂。近百余年来的台湾从传统社会转变为现代社会,尤其是近60余年来随着快速的经济与社会转型,使得“传统”与“现代”的裂痕至深且钜,在台湾地区的青年人格中所刻画的伤痕也至为深刻。至于“全球化”与“本土化”之间的断裂,则主要是由于战后台湾快速的工业化所引起,因为工业化必须要求细密的分工,才能使产品标准化、数量化、商品化,在这种历史潮流中,许多青年逐渐沦为文化无根的浮萍。

针对以上的“断裂”,我们提出以下两项教学理念。

##### 4.1.1 加强学生对东亚传统文化的认识

东亚各国在进入20世纪以后,由于都受到西方列强的支配或侵略,所以,都经历了一段文化的“自我否定”的过程。中国从20世纪初开始,列强交侵,国家动荡,危机日甚一日。文化思想上则中西新旧各种思想激烈碰撞。从“五四”时代以来,中国知识分子多半勇于趋新怯于守旧,批判传统不遗余力,这股潮流至1966~1976年的十年的“文革”动乱期间达于高潮。东邻日本在从传统走向现代的过程中,也是经历了一段文化的“自我否定”。自从19世纪中叶,美国海军司令伯里(Matthew

Calbraith Perry, 1794- 1858)于 1853年 7月(日本嘉永 6年 6月),抵达日本浦贺,1854年再航江户湾,在横滨与日本签定条约,以及中英鸦片战争(1839- 1842)以来,西方列强对东亚尤其是中日两国之冲击与支配至深具钜。影响所及,中日两国知识界与政治界虽有若干“兴亚”之主张,例如 1880年日本民间组织“兴亚会”成立,1883年改名为“亚细亚协会”,宫崎滔天(1871- 1922)、冈仓天心(1862- 1913)、孙中山(1866- 1925)、李大钊(1889- 1927)等人,也提出不同版本的“兴亚”或“亚细亚主义”的意见,但是,“兴亚论”影响力终究不如“脱亚论”声势之强大。日本启蒙思想家福泽谕吉(1834- 1901)于 1875年(日本明治 8年,中国光绪元年)出版《文明论概论》一书,揭示“以西洋文明为目标”,他在 1885年又发表《脱亚论》文章,主张东亚各国只有“脱亚入欧”才能迈向“文明”。日本汉学大师白鸟库吉(1865- 1942)与内藤湖南(1866- 1934)均蔑视中华文化,后者以西欧史为参照系统解释中国历史的发展,前者甚至提出“尧舜禹抹杀论”与“神代史抹杀论”。日本思想史研究的大师津田左右吉(1873- 1961)甚至主张:“日本与支那是个别的历史、个别的文化或文明、个别的世界。从来没有将日本与支那两者包而为一的所谓东洋的世界。从无所谓‘东洋文化’、‘东洋文明’这种东西。”总而言之,20世纪东亚知识界都经历了一段对东亚文化传统之“自我否定”,这种文化的“自我否定”心态在最近十余年来的民主台湾,在政治力的主导之下,也正在加速发展之中。

针对这种“传统”与“现代”严重断裂的历史脉络,我们主张以通识教育接引学生重返东亚传统文化的智能

#### 4.1.2 促进学生“全球视野”与“本土关怀”的融合

在 20 世纪的最后 20 年间,全球政治经济板块大幅移动,“世界贸易组织”(WTO)的影响力与日俱增,使许多乐观的保守派学者高唱“地球村”、“全球化”或“无国界的世界”的口号。但是,每年世贸组织部长级会议或八大工业国高峰会,都引来反“全球化”人士的激烈抗议,甚至冲突流血。“全球化”与“本土化”在世界各地之间的紧张性日甚一日。

针对这项新发展,我们有必要通过通识教育课程,一方面既开拓学生的全球视野,另一方面又启发学生对本土文化、政经、社会议题的熟悉度,并促使两者融合无间。

## 4.2 教学策略

从以上这两项教学理念出发,我们可以进一步提出以下两种教学策略。

### 4.2.1 开授东亚传统文化相关课程

为了引导生活在现代甚至后现代情境中的大学生,对于自己的文化传统有更亲切的接触,从而促进“传统”与“现代”的连接,我们可以开授有关东亚文化传统的相关课程。台大本(1993)学年度第一学期就开授《东亚人文传统》通识讲座课程,这是一个可行的新教学方案。

### 4.2.2 在“全球化”与“本土化”互动的脉络中开授相关通识课程

近年来,台湾的大学生出国留学意愿急速低落,主计处的资料显示,台湾 2003 年全年出国留学人数仅 24,599 人,较 2002 年遽减 23%,创下历年最大衰退幅度。这种趋势势必逐渐伤害台湾的全球视野的开拓,所以,教育主管部门宣布推动“菁英留学计划”,将遴选学生分为基础科学、人文社会、重点发展等三大组;其中再细分为基础科学、生物科技、影像显示、数字内容、通讯科技、半导体、能源科技、环境海洋与天然灾害、纳米与尖端材料、重点服务业、国际法政及文史艺术等十二项领域。教育主管部门希望以这项计划开拓青年学生国际的视野,用心良善,但在近年来具有强烈的政治意涵的狭义的“本土化”口号甚嚣尘上的氛围里,“全球化”与“本土化”之平衡并不易完成。

正如我最近所论述的,将“全球视野”与“本土关怀”融为一体,最有效的可能是与“公民教育”相关的通识课程。我们必须在公民教育课程的教学之中,在讲授源自近代西方而成为全球普世价值的“民主”、“人权”、“自由主义”、“平等主义”、“个人主义”等价值理念时,与东亚尤其是中华文明所孕育的价值传统,互相发明。当前大学院校公民教育所传授的基本上是西方近代政治思想与价值理念,而过度忽略东亚文明特别是中华文化传统的思想资源。这种中西失衡、新旧失调的教学状况,有待于我们深入挖掘自己的文化传统,开发其 21 世纪的新意义,并适度地融入公民教育课程之中。

公民教育课程所教授的内容应该不仅是与“公民资格”(citizenship)相关的抽象概念的推行而已。公民教育的实施与“公民社会”(civil society)的建构不但无法切割,而且密切相关。谈到“公民社会”的建构,各级学校的教育内容极为重要,学校可以视为“民主的实验室”。因此,大学院校为了将“民主的实验室”的特性发挥至极致,公民教育课程的内容,应大量融入本地的社会、政

治、经济、文化的现实状况,并在公民教育的理念与本地的现实之间,保持一个动态的互动关系。

## 5 结 论

本文中心主题在于论述大学通识教育中的“主体觉醒”与“群体意识”之间所存在的既互相竞争而又不可分割的关系,并提倡“主体”与“群体”均衡的通识教育理念与教学策略。

如果将“主体”与“群体”的争衡这个问题,置于最近 60年来台湾史的脉络中思考,我们就更能掌握本会本次教师研习营主题的重要意义。正如我过去所指出的:战后台湾文化变迁的主要方向在于“个体性”(individuality)的觉醒。这种以“个体性之觉醒”为特征的文化发展方向,基本特质是从“个体在其自己”(individual-in-itself)走向“个体为其自己”(individual-for-itself)的存在状态。“个体”不再是完成“个体”之外的为其它主体之目的的工具,“个体”的主体性越来越彰显。从中国文化史立场来看,战后台湾这种文化现象具有深刻的历史意义,其形成有其历史之原因,也潜藏重要而复杂的问题。

战后台湾的文化变迁中最突出的文化现象就是“个体性的觉醒”。从中国人数千年历史来看,战后台湾的“个体性的觉醒”这项新发展,确实深具划时代的历史意义。战后台湾从农业社会到工业

社会的结构的转型,教育的急速扩张,以及近十余年来瑕瑜互见的民主化发展,都使台湾社会文化领域中的“个体性”获得了充分发展的机会,个人的“自由意志”(free-will)在 1987年戒严令废除后更获得了充分的表达;台湾社会中的“个体”已不再是传统中国社会中威权主义之下,深受父权、君权、夫权压抑的个体。台湾社会中“个体”的苏醒,标志着华人社会文化中个人主义发展的新里程碑,也为中国人 21世纪民主政治的发展,奠定了社会文化的基础。但是,现阶段以“个体性之觉醒”为特征的台湾新文化,却也潜藏着严重的“自我中心主义”甚至文化的自恋狂的心态。这种文化的病态,与数百年来作为移民社会的台湾之功利主义盛行的传统有其关系。展望未来,如果台湾文化在 21世纪要更上层楼,那么,台湾新文化所呈现的这些病态,就必须加以改善并超越。

因应战后台湾社会中个人“主体意识”过度膨胀的时代病症,本文从大学通识教育的角度,建议规划“主体”与“群体”均衡的通识课程,尤其应规划“传统”与“现代”对话,“本土关怀”与“全球视野”融合的新通识课程,以引导大学青年学生成为 21世纪所需的新人才。

(收稿日期: 2005-01-20;编辑: 伊 夫)

(来源:《高教发展与评估》2005年5月,第21卷第3期)