5

大學之理念：傳統與現代

黃俊傑◎著

臺大出版中心
NATIONAL TAIWAN UNIVERSITY PRESS

大學之理念：傳統與現代

目次

自序 i

【導論篇】

第一講　導論：大學之理念與實踐 1

提要 1
一、引言 3
二、導論：「大學之理念」探討 3
三、大學之「理念」與「實踐」的辯證 7
四、大學理念與實踐發展之歷史脈絡 11
五、結語 18
附錄 21

第二講　21 世紀大學教育的新挑戰與臺大精神 25

提要 25
一、引言 27
二、21 世紀是全球化的時代 27
三、21 世紀是知識經濟的新時代 30
四、21 世紀是亞洲崛起的時代 33
五、臺灣歷史激流中的臺大 36
六、臺大歷史的主旋律：教育主體性的追求 40
七、結論 43
附錄 46

【傳統與現代篇】

第三講　傳統書院的「全人教育」與現代大學的建立 53

提要 53
一、引言 55
二、傳統書院教育的起源與發展.....56
三、書院教育的特色與核心價值.....61
四、傳統中國官學教育的發展及其特質.....66
五、海峽兩岸現代大學的建立.....67
六、結論 72
附錄 75

第四講　大學的發展軌跡、方向及其問題：歐美與臺灣 79

提要 79
一、引言 81
二、西方近代文明的「理性化」過程：韋伯學說簡介.....82
三、從「神聖」走向「世俗」：
　　西方大學發展的軌跡與方向.....85
四、19 世紀民族國家的形成與研究型大學的興起.....89
五、戰後的世局與大學的變化.....95
六、戰後臺灣高等教育的發展與方向.....97
七、結論 101
附錄 104

第五講　大學作為知識社群（一）.....107

提要 107
一、引言 109
二、大學創造及傳播知識的動力：類型與本質.....110
三、大學的知識社群特性.....113

四、結論 122
附錄 123

第六講　大學作為知識社群（二） 127

提要 127
一、引言 129
二、大學知識社群中的師生關係 130
三、大學社群中知識的傳遞：
　　通識教育與教科書之政治問題 133
四、大學師生的社會角色 139
五、結論 141
附錄 143

【實踐篇】

第七講　大學作為政治組織 149

提要 149
一、引言 151
二、大學行政體系的建立及其理論基礎 153
三、大學行政組織之運作及其問題 156
四、大學行政組織的本質及其分析 157
五、結論 159
附錄 161

第八講　大學作為經濟組織 165

提要 165
一、引言 167
二、大學作為經濟組織之特質 169
三、大學經濟資源之獲得 172
四、大學經濟資源的分配 174

五、結論 177
附錄 179

第九講　大學與政治領域之關係 183

提　要 183
一、引言 185
二、大學與政治領域之關係及其本質 186
三、「國家」介入大學事務的理論基礎 191
四、「國家」介入大學教育之管道、程度及其問題 195
五、結論 200
附錄 203

第十講　大學與經濟領域之關係 207

提要 207
一、引言 209
二、大學與產業界緊密關係之必然性 211
三、大學與產業界關係之性質 213
四、不穩定關係下之問題及其對治之道 219
五、結論 220
附錄 221

【展望篇】

第十一講　21 世紀亞洲的大學理念與大學教育：
全球化時代的觀點 227

提要 227
一、引言 229
二、全球化時代亞洲高等教育的新挑戰（一）：
霸權國家的文化成為普世價值 231
三、亞洲地區的大學因應文化霸權挑戰的對策 236

四、全球化時代亞洲高等教育的新挑戰（二）：
教育主體性的失落 240
五、亞洲地區的大學重建教育主體性的策略..... 241
六、結論 244
附錄 246

第十二講　21 世紀大學通識教育的新方向：
生命教育的融入 249

提要 249
一、引言 250
二、當前大學通識教育的挑戰 250
三、通識教育與生命教育：內容、本質及其目的..... 253
四、生命教育與通識教育融合的方法 254
五、教師自我轉化的具體方法 256
六、結語：通識教育與生命教育融合的效果..... 261
附錄 263

第十三講　21 世紀通識教育與生命教育融合的新取向 267

提要 267
一、引言 268
二、21 世紀的新趨勢與新挑戰 269
三、21 世紀大學通識教育與生命教育融合的新方向：
理論基礎與學習方法 278
四、結論 288
附錄 290

第十四講　結論：21 世紀大學生如何「改變世界」 293

提要 293
一、引言 294
二、21 世紀的新挑戰 296

三、因應 21 世紀新挑戰的方法：自我的轉化.....297
四、為什麼「自我的轉化」可以啟動「世界的轉化」？300
五、結論 304
附錄 305

附錄一　「一流大學」的指標與內涵 307

附錄二　臺大通識核心課程領域的改革、挑戰及其展望 315

附錄三　醫學教育需要何種人文精神？ 323

引用書目　.....331

人名索引　.....345

名詞索引　.....353

自序

《大學之理念：傳統與現代》這部書是我在臺大多年來所開授同一名稱之通識課程的授課稿本（授課全程影音檔見：http://ocw.aca.ntu.edu.tw/ntu-ocw/index.php/ocw/cou/099S124 ），經大幅修訂增刪而成。在本書付梓出版之際，我樂於向廣大讀友說明開授這門課程的一些粗淺想法，以就教於讀友。

大學是世界文化史上一顆光芒奪目的珍珠，不論在東方或西方教育史上，都源遠流長，與時俱進，因地制宜，但是進入 21 世紀以後，大學對人類文明的影響達到新的高峰。大學師生所研發的高新科技或創新知識，常常具有引領或改變人類生活方式與文明之方向的潛能。但是，另一方面，21 世紀全球化趨勢的發展、知識經濟的壯大、高新科技的創新以及終身學習社會的來臨，卻也像是驚濤駭浪，強有力地衝擊著大學的海岸線。早在上世紀末，曾任美國加州大學系統總校長的柯爾（Clark Kerr, 1911-2003）就預告：21 世紀對美國高等教育而言，在歐盟與日本的經濟競爭之下，將是一個動盪不安的時代（見 Clark Kerr, *Troubled Times for American Higher Education: The 1990s and Beyond*, New York: State University of New York Press, 1993）。公元 2000 年，曾任美國密西根大學（安娜堡）校長的都德斯塔（James J. Duderstadt, 1942-），就對美國的大學能否因應 21 世紀經濟的新挑戰而轉型成功，頗為憂心忡忡（參看 James J. Duderstadt, *A University for the 21st Century*, Ann Arbor: University of Michigan Press, 2000）。經過 15 年後的今日看來，包括海峽兩岸華人地區大學在內，世界各國大學所面臨的經濟與社會變遷的挑戰更是與日俱增。

我認為，大學在 21 世紀所面對的諸多挑戰之中，最為重大而影響深遠的有以下兩項：第一是：通訊科技的突飛猛進與全球化趨勢的迅猛發展，使各國的大學教育趨同（convergence）潮流加速發展。早在 1994 年，柯爾（Clark Kerr）就回顧 20 世紀的工業與高教發展，指出兩者均出現趨同之趨勢，使各國的高等教育之藩籬逐漸淡化，甚至為之泯滅，學習內容日益統一（參看 Clark Kerr, *Higher Education Cannot Escape History: Issues for the Twenty-first Century*, Albany: State University of New York Press, 1994, pp. 1-2）。全球化趨勢對世界各國大學教育之衝擊至深且鉅，曾任教育部長的郭為藩先生（1937-）稱為大學之「靜默的革命」（參看郭為藩：《轉變中的大學——傳統、議題與前景》，臺北：高等教育出版社，2004 年，〈序〉）。

隨著通訊科技在 21 世紀的快速發展，教育的全球化與趨同化已經成為不可遏止的新潮流。世界頂尖大學不僅在其他國家設立分校，也紛紛開設「開放式課程」（Open Course Ware, OCW），推動「大規模開放線上課程」（Massively Open Online Courses, MOOCs），憑藉優秀的師資與優質的授課內容，吸引各國不同年齡的學習者上線學習，其中少數不具有正式學歷，但選修數十門 MOOCs 課程而表現優異的青年，也能被大企業如 Google 公司所錄用。這類線上課程日益擴張的「市占率」，使全球化下的窮國、弱國、小國的大學教育面臨更大的競爭壓力，哀苦無告。在課程內容趨同化的趨勢之下，各國具有地域文化特色的大學教育內涵，或課程品質難以與世界頂尖大學所開授的課程相比擬之課程，愈來愈難以存在。

第二項挑戰是：進入 21 世紀以後，世界各國大學教育市場化與知識商品化的潮流，更為加速發展。21 世紀開始的 10 餘年

來，世界各國經濟不景氣、青年失業率攀升、貧富鴻溝加深，都使大學生和家長對接受大學教育的態度趨於保守，選擇科系日趨「就業導向」。美國的大學在 1960 年至 1980 年間快速擴張，以工程學門與管理學門發展最為快速（參看 Clark Kerr, *The Great Transformation on Higher Education, 1960-1980*, Albany: State University of New York Press, 1991, pp. xii-xiii）。東亞各國社會的「實學」傳統源遠流長，近代日本的啟蒙思想家福澤諭吉（1835-1901）在《勸學篇》(《學問のすすめ》，東京：岩波書店，1978 年）中就提倡青年應學習會計、工程等可以謀生的「實學」。由於「實學」傳統源遠流長，所以，近代東亞各國的大學教育特別重視「就業導向」。

進入 21 世紀以後，各國政府以特別預算推動提昇高等教育專案計畫，例如德國政府所推動的「卓越研究群」（Cluster of Excellence）國家級計畫、日本政府所推動的「大學卓越研究中心」（COE）計畫或「全球化卓越研究中心」計畫、韓國政府所推動的 BK21 與 BK21^{+}計畫、中國大陸的「211 工程」、「2011 工程」、臺灣所推動的從「卓越研究計畫」到「邁向頂尖大學計畫」等，雖然都涵蓋各學科，但卻都是以奈米科技、通訊科技、生命科學、認知科學（“Nano-info-geno-cogno sciences”）等具有市場商機的高新科技為高教投資重點領域。自 2014 年起，臺灣高等教育界主張提升研究成果商品化的比率的呼聲甚囂塵上，許多學者要求各大學強化各校研究中心的前期產業連結及後端技術商品化機制。關於中國大陸高等教育的現況，曾於 1985 年至 1991 年出任西北大學校長的張豈之（1927-）先生曾指出，大陸高等教育最主要的問題是：「三重三輕」——「重科學輕人文、重技術輕素質、重數量輕質量」。張先生並指出中國大陸高

等教育「由於受到『唯技術論』者的影響，大學教師成為『工人』，大學生成為『產品』，大學這個『工廠』追求的是物質與金錢的效益，以產出多少能夠被社會認可的『合格產品』作為評價其存在價值的標準。」（見：張豈之、趙萬峰：〈人文教育與中國高等教育的未來〉，《南國學術》，第 5 卷第 1 期，2015 年 1 月，頁 7）。這是對中國大陸的高等教育非常深刻的觀察。日本政府文部科學省在 2015 年 6 月發公文，通知日本設有人文學部的 60 所國立大學進行「改革」，至 2015 年 8 月《讀賣新聞》調查，國立大學將近半數共 26 所大學，均已廢除或調整人文社會系所，原有教師員額刪減或移到新設的學部，但文科省官員否認有打壓人文社會系所之政策（見《讀賣新聞》2015 年 8 月 24 日報導）。日本高教的變局也引起國際媒體如英國《衛報》的報導。進入 21 世紀，不僅亞洲各國高等教育日趨實用取向，文化底蘊深厚的歐洲亦然，舉例言之，2003 年起丹麥科技部推出「從理念到訂單」（“From idea to invoice”）的高教政策，所有國立大學系所都加以重整，例如社會科學系改名為「商業與社會學系」等等。英國諾丁漢大學從今（2015）年起停開「創意寫作」學士學位學程，索瑞大學（University of Surrey）今（2015）年也取消政治學系，辭退許多教職員。從「大學之理念」的自主性立場來看，當大學淪為資本主義市場經濟的扈從，教師就淪為大學知識百貨公司的專櫃售貨員，而學生也就成為大學知識百貨公司的消費者，教育云乎哉！其事可哀，其情可憫！

但是，我必須嚴肅強調，我深刻認識技職教育的重要性。事實上，優質的技職專業教育，不僅使學生獲得一技之長，使學生畢業後可以在日益細密的分工體系中，獲得較佳的就業機會與工作尊嚴，也對國家競爭力大有裨益，德國的經濟競爭力

就建立在優質的技職教育之上。我想在這裡強調的是：21 世紀日益壯大而過度發展的教育市場化巨流，使得世界各國大學之理念不能免於知識的「數量化」、「標準化」和「商品化」的趨勢。舉例言之，近年來臺灣高等教育界過度強調「產業合作」或「研究成果商品化」等考評指標，大學爭排名，教授計點數，其實對大學之理念傷害甚大。

大學確實是燒錢的機器，即使是經費充沛的世界頂尖大學，也常有財難之嘆，曾任日本東京大學校長的有馬朗人（1989-1993 年任校長），將他在校長任內的報告或演講編為專書，也感嘆經費不足（有馬朗人：《大學貧乏物語》，東京：東京大學出版會，1996 年），大學確實普遍都出現「財務資源的貧困」。但是，大學教育與研究過度追求商品化流弊之所及，更使得大學陷入「精神資源的貧困」，師生在大學教育現場中難以遠離痛苦，獲得快樂。在教育市場化的巨浪中，老師們好像坐在一艘大船上的旅客，被迫必須緊盯船上的甲板或船舷兩側的波浪，因此很容易暈船或嘔吐，師生很難從容地在船上體驗在智慧之海中航行的樂趣，也很難有時間遠眺海岸的地平線或岸上漁家燈火之美，更沒有時間在大船的甲板上閒庭信步，仰望北斗七星，校正研究與教學的新方向。在邁向「一流大學」的路上，其實「氛圍」比「機制」更重要，但是，當前的大學作為師生精神家園的氛圍日益淡薄，甚至杳不可尋，老師和學生在大學裡不易獲得「教研工作的意義感」與「知識追求的愉悅感」。

在上述 21 世紀高等教育新潮流的背景之中，民國 6 年（1917 年）1 月 9 日蔡元培（1868-1940）先生在就任北京大學校長演說中所說：「大學者，研究高深學問者也」，蔡先生在《北京大學月刊》發刊詞中所說：「大學者，『囊括大典，網羅眾家』之

學府也」，梅貽琦（1889-1962）先生在民國 20 年（1931 年）12 月就任國立清華大學校長演說中宣稱「所謂大學者，非謂有大樓之謂也，有大師之謂也」的話，就特別繚繞耳畔，深扣心弦！盱衡國內外大學教育的現況，教育市場化與知識商品化的巨浪浩浩蕩蕩，順之者昌，逆之者亡，正日夜腐蝕並席捲大學之理念，呈現一幅「大江東去，浪淘盡」的高教圖象。

噫！秋深了！資本主義的幽靈正在世界各國大學校園遊蕩，所有的現實主義者與功利主義者，都組成了神聖同盟，隨時準備攫取大學的靈魂。現代大學的校園，宛如 20 世紀美國詩人艾略特（T. S. Eliot, 1888-1965）筆下的「荒原」（“Waste Land”）。民國初年蔡元培先生的呼籲，置於 21 世紀高等教育的場域中，很像《聖經・馬太福音 3:3》所說「在曠野中有人呼喊」（“The voice of one crying in the wilderness”）。在高等教育的涼雲暮葉之中，蔡先生的話雖是空谷足音，但特別引人側耳傾聽，心馳神往。我設計並講授《大學之理念：傳統與現代》這一門通識課程，也可以說是某種曠野中的吶喊，在知識商品化的潮流中，希求回歸大學精神的原鄉。我以虔敬之心，祈求本書讀友接納我的理想，寬容我的不足。本書初稿承蒙但昭偉教授、黃藿教授、蔡振豐教授、張崑將教授審閱，提出諸多教言，惠我良多，謹敬申衷心之謝意。

黃俊傑

2015 年 9 月 5 日

【導論篇】

第一講
導論：大學之理念與實踐

提　要

本課程是《大學之理念：傳統與現代》，本講宏觀「大學之理念與實踐」這個問題。在戰後世界史與臺灣教育史的歷史背景中，探討大學之「理念」與「實踐」的辯證性以及大學發展的歷史脈絡。本講並分析在 21 世紀高度分工社會中，我們所應秉持的大學之理念及其所面對的困難與挑戰。

首先，我們從 21 世紀大學快速擴張與競爭的激烈化切入分析大學之理念。1990 年代以後，臺灣民主化的效應之一就是造成臺灣的大學數量急速擴張，大學生數量遽增。不只是臺灣，全球大學生數量也快速升高，其中以中國大陸大學的擴張最令人矚目。亞洲各國大學的快速擴張，以及大學教育的高度普及化，帶來大學之間的互相競爭，使大學面臨許多生存的競爭問題。因此，大學需要被評鑑，但太過著重量化指標，卻忽略了本質內涵，只問教師研究論著之數量，而不問教師的教學及學生在受教過程中，是否獲得生命內涵的提昇，這是很嚴重的問題。我們要解決上述問題，唯有深入探討大學之理念。大學之理念與實踐恆處於辯證發展關係之中，二者既不能分割，又互為緊張性。

大學是人格培養的場所，不只是職業訓練所，但人格教育在職場實務上卻也無法當成謀生工具。由此可見，大學的

「理念」與「實踐」不可切割。大學到底是知識分子良心的場所或是資本主義社會中的研發工廠？大學的理念不能僅停留在「理念」層次，必須轉化為研究、教學與服務的實際行動，「大學的理念」才能全幅實現；另一方面，大學的「實踐」若無「理念」的導引，則易淪為盲動，但是，大學的「理念」有其理想性格，大學的「實踐」則常有其現實性考慮。「理念」與「實踐」的另一層關係就是互有「創造的緊張性」。理念與現實之間常有落差，「理念」有其「理想性」，「實踐」必有其「現實性」考量。但從另外一個角度論，「實踐」的具體經驗，會反過來修正「理念」的內涵。

21 世紀大學的知識一方面高度分工，愈分愈細，但另一方面 21 世紀也是終身學習的時代，同一職業之內的新知識不斷地增加，不同職業彼此之間的流動也很頻繁。在 21 世紀大學教育的新潮流中，通識教育就顯得很重要，通識教育的理想是知識分子永恆的鄉愁。《大學之理念》這門課程就是要以大學作為我們精神的故鄉，進行返鄉之旅。

一、引言

本講通論：「大學之理念與實踐」。古人說：「大學之道，在明明德，在親民，在止於至善」（《大學》第 1 章）[1]，大學生如何利用在大學四年青春黃金歲月，努力充實自己，奠定札實基礎，揚帆出發，使自己邁向人生的康莊大道，這是非常重要的課題。進入大學求學，我們必須首先對「大學之理念」進行深度思考。

本講旨在探討現代大學之發展及其當前問題，分析當前大學社群之內部問題，以及大學社群與非學術社群（如政治、經濟、社會部門等）之互動關係，並探討 21 世紀全球化時代大學的新挑戰與大學教育的新課題。

二、導論：「大學之理念」探討

我們首先從一個重要問題開始：如何分析大學之理念？要分析大學之理念，我們要從 21 世紀大學快速擴張與競爭的激烈化談起。

我們先從亞洲的大學之擴張來看。1990 年代以後臺灣民主化的邊際效應之一，就是促使臺灣的大學數量急速擴張，所以，上世紀末許多人士就主張，臺灣過度擴張的高等教育，必須分層次發展，以免資源未能有效運用，其中以民國 83

[1] 〔宋〕朱熹：《大學章句》，收入《四書章句集注》（北京：中華書局，1983 年），頁 3。

（1994）年 6 月 22 日第七次全國教育會議開幕式上，李遠哲先生所發表的專題演講，最具代表性。李先生說：[2]

> 在為數較少的最上層的「研究大學」裡，我們該選擇少數極優秀的人來訓練特殊才能，成為新知識、新思想與新的理念的創建而努力。這些「研究大學」一定要趕上世界上的先進國家，在次一層的「一般大學」裡我們應該注重各種知識的傳授與技能的培養，而在為數最多、較短期的「社區學院」裡，則注重動手的能力，也就是說注重技職的訓練，這些在不同層次高等院校求學的學生們，雖然反應他們高中的學術成就和個人志趣，隨著他們的成長，與以後的優越表現與興趣的改變，也能在第二年或第四年結束後考慮轉入不同類別的大學的可能性。
>
> 把高等院校，不以職業類別劃分為師範大學、技術學院、海洋大學、醫科大學等，而以較有明顯上下層次的「研究大學」「社區學院」等的劃分，是考慮到學生不同的才能、不同的成就、求學管道的流通與資源的有效使用。

但是，臺灣至 2014 年為止大學院校總數仍高達 156 所，大學生數量遽增，在 25 至 34 歲人口中，具有大學以上學歷者的比率，已經超過 60%；臺灣每 10 萬人中，博士生佔 17 人；所以少子化海嘯來襲時，臺灣的高等教育危機就顯得極為緊迫。其實，不只是臺灣高教在上世紀 90 年代以後快速擴張，

---

[2] 李遠哲：〈教育的改革是當務之急〉，收入《第七次全國教育會議實錄》（臺北：教育部，1994 年 6 月），頁 30-37，引文見頁 33。

全球大學生數量也快速升高，其中以中國大陸大學的發展最令人矚目，大學及職業技術學院學生多達 2 千 6 百多萬人，一般大學學生數在最近十年間增加 5.5 倍，中國大陸是全世界各國中每年產出最多博士的國家。

我們再看印度。印度是亞洲另一個經濟快速成長的國家，預計到 2020 年印度的大學生粗入學率將提昇 12%至 30%。亞洲的大學一方面快速擴張，另一方面大學教育又高度普及化，例如臺灣每年舉行的大學博覽會都是人山人海，人聲吵雜。

接著，我們再從全世界宏觀的視野來看，二戰結束後的 1950 年，全世界的大學約有 3,500 所，在校學生約 660 萬人。但是進入 21 世紀的 2000 年，大學快速擴張，全世界大學總數約 3 萬所，在校學生約 8,050 萬人。[3]國際留學生快速增加，戴曉霞教授指出：「1975 年全球國際學生約 80 萬人，經過二十餘年至 2000 年已增加到 210 萬人，之後 10 年間快速成長至 2011 年的 430 萬，2014 年預估可成長至 500 萬人」[4]美國的頂尖大學也紛紛設立海外分校。世界各國大學教育的普及化，帶來大學的互相競爭，這樣的競爭具體而微地反映在大學爭取世界大學排名的名次競爭，以及每年的大學博覽會裡的招生競爭。高等教育快速擴張的確是一明顯的趨勢，因此大學便面臨了許多生存的競爭問題，使全球大學排名深受重視。

---

[3] 參看丁學良：《什麼是世界一流大學？》（北京：北京大學出版社，2014 年），頁 15。

[4] 戴曉霞：〈國際招生的藍海策略〉，《高教技職簡訊》，第 89 期（2014 年 5 月 10 日），引文見頁 20。

現在世界各國發展了許多大學評鑑機制，英國《泰晤士報》〈高等教育增刊〉對世界大學之排名，除硬指標如論文篇數外，還有軟指標如學校的聲望等。2006 年起臺灣以特別預算推動「邁向頂尖大學計劃」之目標就是：全臺要有至少一所大學進入全球百大之列。但是，我們更應謹記在心的是，興辦大學的目的在於培育人才，尤其是培育學生貢獻於社會、促進社會福祉之能力，而這種能力的培育始於學生自我的轉化。除了《泰晤士報》（高等教育增刊）的大學排行榜之外，另一套常被引用的評鑑機制是上海交通大學的「世界大學排行榜」，這個機制所採取的指標是硬指標，如：SCI 論文的篇數、刊登於 *Science* 及 *Nature* 兩大科學期刊之論文數、大學部畢業生獲得諾貝爾獎的人數等。2014 年美國總統歐巴馬宣布，將由聯邦政府主導並創立全新的大學評鑑系統，提供透明清楚的資訊，作為學生選擇大學之參考。[5]另外，在臺灣還有財團法人高等教育評鑑中心的大學排名指標。

現行世界各國的大學評鑑制度，在各國大學競爭白熱化的背景之下，雖然有其必要性，但也隱含了許多問題。[6]大學確實需要被評鑑，以作為學生和家長選擇學校的參考，但太過著重量化指標，而忽略教育的本質與內涵，只問教師出版研究論著數量，不問教師對教育事業的奉獻精神，以及學生在受教過程中所獲得的生命內涵的提昇，就是很嚴重的問題。臺灣在最近 10 年來編列特別預算推動「邁向頂尖大學計

---

[5] http://fepaper.naer.edu.tw/paper_view.php?edm_no=41&content_no=2183。

[6] 參考朱明、楊曉江：〈世界一流學科評價之大學排名指標分析〉，《高教發展與評估》，第 28 卷第 2 期（2012 年 3 月），頁 7-15。關於教育評鑑的理論與學校評鑑及教師評鑑之業務，參考中國教育學會編：《教育評鑑》（臺北：師大書苑有限公司，1995 年）。

畫」，雖然是在世界高等教育競爭白熱化的現實狀況之中，必須推動的政策，但是，強調發表 SCI 與 SSCI 的研究論文之數量，以爭取大學排名的上升，流弊所及，一方面使研究與產業脫節，另一方面也使大學逐漸背離教育之原初宗旨。[7]在有些評鑑指標中，國家形象的影響因素也很重要，例如：英國《泰晤士報》〈高等教育增刊〉所使用的「印象分數」，也會有很大的影響，如正在崛起的大國之以首都為名的大學，排名就急速攀升。

三、大學之「理念」與「實踐」的辯證

我們深入探討大學之理念，就會發現大學之理念與大學之實踐恆處於辯證發展關係，二者既不能分割，又互相形塑調整。

從宏觀的立場來看，大學到底是地球村知識社群的成員，以其研發能力而為全球資本主義奉獻力量？或是國家的人才培訓所與本國文化的保存平臺？兩者的均衡點何在？這個問題值得我們思索。臺灣的教育部自 2006 年起推動「邁向頂尖大學計畫」（俗稱「五年五百億」計畫）之後，要求各大學招收國際學生，並加強英語授課。不僅臺灣如此，德國政府教育部所推動的「卓越研究群」（Cluster of Excellence）國

[7] 翟本瑞指出：「如果金錢和政策引導學術發展偏離了本務，或是將某種特定價值膨脹成唯一價值，進而扭曲了高等教育應有的多元性，那就不只是資源是否浪費的問題。一方面資源有限，希望達成的政策目標永遠還有改進空間，任何資源錯置都可能會帶來分配正義的質疑。」見：翟本瑞：〈教育政策的意識型態分析〉，收入羅曉南等編：《市場邏輯與高等教育理念：人文社會科學的卓越神話研討會論文集》（臺北：世新大學人文社會學院，2012 年），頁 41-72，引文見頁 51。

家級計畫，也鼓勵德國各大學的博士論文以英文撰寫，以提升學術影響力。2013 年法國高等教育部部長 Geneviève Fioraso（1954-）就說：「印度有 10 億人口，但法國只有 3,000 名印度留學生。原因之一是英語授課的課程太少。」[8]，所以提出法案並加強英語課程授課。其次，現今臺灣社會少子化問題嚴重，教育部希望各大學多招收外籍生，以彌補大學生員的不足。到底大學是國家的大學，或是地球村的大學？其次，在理論上，大學教育應以「全人教育」為目標，可是在實踐上，大學裡的課程常以開發學生某種特定工作能力為目標，在不同程度之內具有畢業後職場競爭力的考量。那麼，大學到底是培育知識分子良心的場所？或是資本主義社會中的研發工廠？這些問題都值得我們深入思考。

以 2010-2011 學年度為例，臺灣地區的大學院校之大學部最多學生就讀的科系依次是：資管、企管、電機、資工、機械、財金、電子、護理、會計、國企。碩士班則依序是：電機、資工、資管，唯一上榜的文學院系所是中文系，因現在中文系畢業學生考過證照後，可以教外國人華語，而外國人學了華語後有助於他們到北京、上海等地做生意。

由此可見，大學的理念與實踐之間恆有一種落差，這種落差造成兩者間之不可分割又互相創造，我們進一步加以分析：

首先，我們先談兩者之間的不可分割性：「理念」必須落實在「實踐」之中，才能完成「主體性的客體化」。這裡的關鍵是「主體性的客體化」，這是黑格爾式的辯證概念。大學的

[8] http://fepaper.naer.edu.tw/paper_view.php?edm_no=27&content_no=1582。

理念也是如此，它不能僅停留在「理念」層次，必須轉化為研究、教學與服務的實際行動，「大學的理念」才能全幅實現；另一方面，大學的「實踐」若無「理念」的導引，則易淪為盲動，大學的「實踐」需要「理念」來導引，才不至於有所偏差。

大學的「理念」有其理想性格，但大學的「實踐」常有其現實性考慮。「理念」與「實踐」的另一層關係就是互為「創造的緊張性」。理念與現實之間常有落差，「理念」有其「理想性」，「實踐」必有其「現實性」考量。但從另外一個角度來看，「實踐」的具體經驗，會反過來修正「理念」的內涵。

總而言之，大學之「理念」與「實踐」既不可分割又互為緊張。以下，我們再從大學之內部觀點與外部觀點來思考。

首先，我們從大學的內部觀點來看：大學是一個知識社群，以臺大為例，臺大有3萬3千多位學生；2千多位專任教授；1千9百多位兼任及專案約聘老師，師生共同構成一個「知識社群」。可是，我們也不能忘記，大學的網址是「.edu」不是「.com」。從大學內部的觀點來看，大學是人格的培養場所，從教育的目的來看，大學應是為了社會福祉的提昇，而不是僅僅為了培育學生畢業後的被僱用價值而存在。

從大學內部來思考大學之理念，大學內部有其職位的階層關係，其內部層級分明，很像宗教組織有教皇、樞機主教、主教、神父等。大學則從教授、副教授到助理教授、講師，層級分明。大學內部層次分明，行政組織更是如此，於是，

各級主管應如何任命？各級行政組織如何建構？各單位如何互動？這些都是我們思考分析大學現象時，重要的切入點。大學資源分配由誰決定？如何決定？需經什麼程序來決定？大學與公部門及私部門的關係如何？這些都是我們從內部觀點思考大學時，應該考慮的問題。

其次，我們再從外部觀點來看：大學不是象牙塔、忘憂谷，也不是希臘神話《奧狄賽》（*Odysseia*）中使奧狄賽的部下樂不思蜀的「蓮花島」。那麼，大學與經濟部門互動密切，兩者應如何互動？大學可不可以辦理校辦企業？如果可以，那麼，校辦企業與大學的關係應如何定位？接著，大學與社會到底是怎樣的關係?大學生能不能以及如何參加社會政治運動？大學與選舉活動是什麼關係？大學生與政黨的關係如何？這是由外部觀點來分析大學之理念。

以上從大學之內部與外部觀點，探討大學之理念與實踐可能觸及的問題。

曾任美國安娜堡密西根大學校長的都德斯塔（James J. Duderstadt，在 1988-1996 年之間任校長）在他所撰寫的《21 世紀的大學》[9]這本書裡曾指出：人類從有史以來，大學從未像今日這樣重要，現代大學的研發成果皆可能影響，甚至改變世界文明的發展。在這個重要的十字路口，我們必須深入探討：大學教育是為個人或是為社會福址？大學如何扮演民

[9] James J. Duderstadt, *A University for the 21st Century* (Ann Arbor: University of Michigan Press, 2000), preface。

族文化守護者的角色？這都是世界各國大學在全球化時代所共同面臨的問題。

以上針對「大學之理念」提出初步的探討。下一節我們將與各位同學進入大學發展的歷史脈絡及其軌跡。

四、大學理念與實踐發展之歷史脈絡

現在，我們從戰後世界史與戰後臺灣史來探討大學所面對的問題。

（一）從戰後世界史的立場來看

二戰以後，世界高等教育的發展可分為三個階段：

1. 1945-1980 年代：在戰後嬰兒潮成長的時期，二戰結束後出生的嬰兒開始進入大學，尤其二戰後美國漸漸成為世界霸權，美國高等教育更是突飛猛進。在 1960 年代或 1970 年代初期的美國，一個大學生暑假打工所得，可支付一學期，甚至一整年的生活費。當時，一個博士生尚未畢業，已有二、三個教職職缺在等他（她）。這是戰後美國高等教育快速擴張的時代。

2. 1980 年代中期至公元 2000 年左右：由於二戰以後，世界各國大學的快速擴充，於是教育品質的提昇就成為重要的問題。以美國為例，1985 年 2 月，美國大學協會（AAC）發表《大學課程的統整性》（Association of American Colleges, *Integrity in the College Curriculum: A Report to the Academic*

Community, 1985）[10]這篇報告，對於美國大學部教育之素質與社會性價值的低落，提出強烈的警告，指出美國高等教育素質無法承擔美國經濟重建的責任，早已是有目共睹的事實。1985 年 9 月，紐曼（Frank J. Newman, 1927-2004）在《高等教育與美國的再興》（*Higher Education and the American Resurgence*）[11]一書中，也一再指陳美國大學教育的危機。1983 年，美國雷根（Ronald Reagan, 1911-2004）總統與日本首相中曾根康弘（1918-）會談，決定由兩國雙方共同合作研究對方國家的教育問題。日本文部省組團負責進行日方對美國教育的研究工作。在日方的研究報告中就指出，美國大學部學生的基礎學力近年來有日趨下降的趨勢。日方研究團指出，1963 年以後，大學董事會所評量的 SAT 分數開始年年下降。另外，要求以外國語的學習為入學或畢業條件的大學，也逐漸在減少。根據現代語文協會（Modern Language Association）的報告，要求以外語為入學條件之大學，1966 年占 33%，1975 年只占 18%，1982 年又降為 14%；要求學習外語之大學，1966 年占 89%，1975 年只有 53%，1983 年減到 47%。到了 20 世紀最後 20 年，教育改革已經成為世界各國大學共同努力的新潮流，從德國、美國、日本至臺灣，都致力於教育改革。臺灣為了推動教育改革而在 1994-1996 年成立層級與教育部平行的行政院「教育改革委員會」（簡稱「教改會」），由當時剛回臺灣的中央研究院院長李遠哲先生（1936-）領導，漸漸使

[10] Association of American Colleges, *Integrity in the College Curriculum: A Report to the Academic Community* (Washington, DC: Association of American Colleges, 1985)。

[11] Frank J. Newman, *Higher Education and the American Resurgence* (Princeton, NJ.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1985)。

教育從菁英走向普及，從管制走向自由的方向發展，但也激起了許多問題，引起社會各界人士對教改運動的批判。

3. 21 世紀：公元 2000 年以後，全球化的浪潮襲來，知識經濟（knowledge-based economy）時代來臨，高新科技迅猛發展，使大學徘徊在歷史的十字路口。

從世界高等教育史的視野來看，19 世紀中葉，在紐曼（John Henry Newman, 1801-1890）大主教的筆下，[12]大學的形貌基本上是鄉村。紐曼在 1879 年出任羅馬天主教的主教，相對於提出宗教改革的馬丁路德（Martin Luther, 1483-1546）而言，紐曼的信仰立場較保守，他是第一個以「大學之理念」為題寫一本書的人，在他筆下的大學是鄉村，師生皆是互相熟識的在地人。

後來，在 20 世紀上半葉美國醫學教育扮演極重要角色的佛列克斯納（Abraham Flexner, 1866-1959）筆下的大學，反映的是 20 世紀上半葉大學的形貌。[13]佛列克斯納在美國推動醫學教育改革，將學士醫學改為學士後醫學教育，被尊為「20 世紀北美醫學教育改革之父」，胡適（1891-1962）先生對佛列克斯納推崇不已。佛列克斯納除了關心醫學教育外，更關心大學通識教育，他曾出任美國卡內基基金會所屬的大學通識教育委員會主席，佛列克斯納筆下的大學是城鎮。到了柯爾

---

[12] John Henry Newman, *The Idea of a University* (London: Cambridge University Press, 1931)。中譯本：徐輝、顧建新譯：《大學的理想》（杭州：浙江教育出版社，2001 年）。

[13] Abraham Flexner, *University: American, English, German* (New York: Oxford University Press, 1930)。中譯本：徐輝、陳曉菲譯：《現代大學論——美英德大學研究》（杭州：浙江教育出版社，2001 年）。

（Clark Kerr, 1911-2003）筆下，大學則是都市。柯爾是有成就的教育家，曾任柏克來加州大學校長以及加州大學系統的總校長，他在繁忙的工作之餘，還每年出版一本書，探討大學教育。進入 21 世紀後，大學是一個全球化時代中的國際大都會，學生來自五湖四海，而老師也來自三山五嶽。柯爾以「巨型大學」（multiversity）一詞形容 21 世紀的現代大學，他說：[14]

> 「巨型大學」（multiversity）是一種不一致的機構。它不是由單一社群所組成，而是由許多不同的社群所組成，包括大學部的社群與研究所的社群；包括人文主義者的社群、社會科學理論家的社群以及科學家的社群；包括專門學院的社群；包括非學術人員編制的社群以及行政團隊的社群。巨型大學的邊界是模糊的。它的界線延伸至校友、立法者、農人、商人身上，這些人全部都與巨型大學中的某個社群或多個社群有所關聯。作為一種機構，它除了遙望久遠的過去外，也必須看向長遠的未來，而經常與現在不一致。巨型大學以幾乎趨近於卑屈的地位來為社會服務，然而社會也是其批判的對象，有時大學對社會的批判也相當不留餘地。雖然大學致力提倡平等的機會，但其本身就是一個階級社會。所謂的社群，就如同中世紀師傅與學生的社群一樣，應該要有共同的興趣；然而在巨型大學中，這些社群本身的特色非常不同，甚至是衝突的。社群應該擁有一種社群的靈魂，一條單一且具生

[14] Clark Kerr 著，楊雅婷譯：《大學的功用》（臺北：韋伯文化國際出版公司，2009 年），頁 16。

> 命力的原則；然而巨型大學本身就包含許多不同的靈魂，某些靈魂是非常棒的，雖然一直以來也有許多辯論，集中在討論哪些靈魂才值得救贖。

柯爾上述這段話，對 21 世紀的所謂“multiversity”描繪得唯妙唯肖，入木三分。21 世紀的「巨型大學」組成分子之異質性大於同質性，大學與社會政治經濟領域之關係既聯合而又鬥爭。大學內部各學術專業之間，既兼容並蓄而又互相競爭甚至鬥爭。但是，「巨型大學」之所以仍能「融多為一」（unity in diversity），其根本關鍵在於大學內不同的院、系、所、中心均以「大學之理念」作為共同平臺。

展望 21 世紀大學的發展，必然與全球化趨勢以及高科技（特別是通訊科技）的發展桴鼓相應。隨著全球化趨勢的發展，每年有數百萬留學生在各國的大學流動，尤其集中在北美與西歐。隨著通訊科技的飛躍發展，大學的教學方式也日趨多樣化，近年來新興的「翻轉教學」，就是一例。通訊科技也使得 21 世紀大學的研究與服務，更為便捷，誠如金耀基教授所說：[15]

> 二十一世紀的大學系統將比二十世紀更為多元化，大學的功能將更為區分化，大學的素質將更為層級化，而大學之理念與角色也將會在新的社會條件上有新的思考。

但是，不論 21 世紀的大學如何變化，從蘇格拉底（Socrates, 470-399 BCE）和孔子（551-479 BCE）以來，課

---

[15] 金耀基：《大學之理念》（香港：牛津大學出版社，2000 年），頁 197。

堂講學與師生討論的傳統學習方式，終不會完全被經由通訊科技的遠距教學方式所取代。

（二）從戰後臺灣教育史的立場來看

戰後臺灣教育發展的根本問題在於「**教育主體性的錯置**」。我們所謂的「教育主體性的錯置」是指教育是為了教育以外的目的而存在這項事實。舉例言之，1928 年現在臺灣大學的前身臺北帝國大學之設立，就是為了配合當時日本帝國的南進政策。1950 年代以後，臺灣地區的大學教育為當時「反共抗俄」的政治目標而存在，各級教育皆是為了政治主體而存在。到七十年代以後，隨著臺灣經濟的起飛，各級教育又為經濟主體而存在。特別是 1965 年第三期「經濟建設計劃」實施以後更是如此，教育為配合經濟建設而存在。1980 年代以後，教育為高科技發展而存在，如：國科會（現在的科技部）在新竹成立科學園區，使竹科成為臺灣重要產業重鎮。80 年代後，IC（半導體）產業成為臺灣經濟命脈，特別是行政院「矽島計畫」推動後，大量增加這方面老師的員額，特別加強「系統晶片」（System-on-Chip, SOC）領域人才的引進。

但從「大學之理念」來講，教育的目的究竟是什麼呢？20 世紀德國哲學家雅斯培（Karl Jaspers, 1883-1969）強調大學裡「溝通」的重要性，他的教育理念近於傳統儒家，皆以學生生命成長為教育目標，教育是為了學生主體性的覺醒而存在，不是為其他目的。

《論語》這部經典第一個字就是「學」。《論語》中的「學」這個字，在中國儒學史上有兩種解釋：第一種是將「學」聲

訓為「覺」，《白虎通・辟雍》：「學之為言覺也，以覺悟所不知也。」以「心」之覺醒為其關鍵。第二種解釋將「學」訓為「效」。南宋朱子（晦庵，1130-1200）解釋說：「學之為言，效也。」學習成為向外覓理的效仿行為。[16]

1987 年以後，臺灣快速走向民主化及教育改革。1987 年 7 月戒嚴令廢除，其歷史意義極為深刻，整個社會就好像壓力鍋蓋被掀開，使臺灣進入一個多元主體並立的新時代，人與人的關係、部門與部門的關係、主體與主體的關係，轉化成一個並立的新格局。用 20 世紀當代新儒家學者牟宗三（1909-1995）[17]先生的話說，就是從「從屬原則」（Principle of Subordination）進入「並立原則」（Principle of Coordination），[18]快速進入民主化潮流的時代。戒嚴令廢除是戰後臺灣最重要的事件之一。

在教育改革方面，民國 83（1994）年 4 月「410 教育改造運動」提出廣設高中與大學的訴求，[19]影響所及幾乎每個縣市平均都有一所規模大小不等的大學。1994 年李遠哲先生提出「教授治校」理念，對教育改革有推波助瀾之功。但是，

---

[16] 參看黃俊傑：《德川日本論語詮釋史論》（臺北：臺大出版中心，2015 年二版四刷），第 6 章，頁 195-248。

[17] 牟宗三（1909-1995）是當代新儒家的代表人物之一，著有：《中國文化的省察》（臺北：聯經出版公司，1983 年）、《心體與性體》（臺北：正中書局，1970 年）、《從陸象山到劉蕺山》（臺北：臺灣學生書局，1979 年）、《才性與玄理》（修訂版）（臺北：臺灣學生書局，2002 年）、《佛性與般若》（臺北：臺灣學生書局，1977 年）、《智的直覺與中國哲學》（臺北：臺灣商務，1971 年）；譯有：康德：《康德的道德哲學》（臺北：臺灣學生書局，1983 年）。

[18] 牟宗三：《中國文化的省察》，頁 68。

[19] 四一〇教育改造聯盟：《民間教育改造藍圖：朝向社會正義的結構性變革》（臺北：時報出版公司，1996 年）。

校園的民主化與校園外政治民主化潮流互動密切，對大學正面與反面的衝擊都非常大，這也是我們要透過這門課程，與各位同學探討大學理念的原因之一。

五、結語

最後，在本講探討大學理念與實踐的基礎上，我們提出幾點結論：

第一，21 世紀大學教研工作的新趨勢在於知識的分工與整合：21 世紀的大學的知識一方面高度分工，如法律系有「財金法律組」，愈分愈細；一方面又走向知識重新整合的新趨勢，如基因體定序的完成，在未來極有可能改寫製藥產業，將來很可能有客製化新藥的出現；又如 SOC（System-on-Chip）系統晶片日益重要，可與生命科學結合，放入許多生命訊息。以上例子告訴我們，21 世紀是知識整合的新時代，以 SOC 為例，晶片包含各種電路，結合電機、資訊、生命、基因等跨領域知識。

在生命科學領域裡，合成生物學（Synthetic biology）的出現，是知識從爆炸走向整合的另一個例子，這是跨領域、跨學科的一門學問。許多學校生命科學院的一個重點方向即是系統生物學，由分工走向整合。21 世紀也是終身學習的來臨，同一職業的新知識不斷地增加，不同職業彼此之間的流動也很頻繁。這些新發展都提醒我們要注意知識整合與終身學習（即續航力），使自己能做自己的主人。在 21 世紀大學教育的新潮流中，通識教育便顯得特別重要，通識教育是知識分子永恆的鄉愁。《莊子・天下篇》說：「悲夫！百家往而

不返〔……〕道術將為天下裂。」[20]臺灣的大學院校為了因應知識的整合以及招生的考量，各科系無不進行調整，如「生物產業機電學系」的產生等等，皆是為了因應這種趨勢而激發的改變。

20 世紀芝加哥大學在校長赫金斯（Robert Maynard Hutchins, 1899-1977）[21]任內，對芝加哥大學之成為世界頂尖大學貢獻卓著。所以，大學找到有領導能力的人出任校長，是一件非常重要的事。赫金斯於 1936 年在《美國的高等教育》[22]一書裡就感嘆當時大學校園內，系所之間瀰漫著反智識主義（anti-intellectualism）的氛圍。如何克服大學知識分子這種「永恆的鄉愁」呢？「大學理念」的回歸與重建就非常重要。

第二，我們必須在 21 世紀為「大學理念」招魂：在現代的一些大學裡，老師常常淪為 SCI 論文的生產工人，[23]21 世

---

[20] 引文見〔清〕郭慶藩撰：《莊子集釋》（北京：中華書局，1961 年），第 4 冊，頁 1069。

[21] 赫金斯（Robert Maynard Hutchins）是一位教育哲學家，1927 至 1929 年任耶魯大學法學院院長，1929 年至 1945 年任芝加哥大學校長，著有：《美國高等教育》（*The Higher Learning in America*, New Haven: Yale University Press, 1936）、《自由教育》（*Education for Freedom*, Baton Rouge: Louisiana State University Press, 1943）、《烏托邦大學》（*The University of Utopia*, University of Chicago Press, 1953）等書。

[22] Robert Maynard Hutchins, *The Higher Learning in America* (New Haven: Yale University Press, 1936), pp. 24-27。

[23] 關於臺灣高等教育現況的報導，參看：《天下雜誌》507 期（2012 年 10 月 3 日），〈高教悲歌：教授拚業績〉，頁 102-132。2013 年諾貝爾醫學獎得獎人之一，美國柏克萊加州大學教授謝克曼（Randy Schekman, 1948-）在 2013 年 12 月 9 日發表文章，指出包括《科學》（*Science*）與《自然》（*Nature*）在內的頂尖學術期刊之商品化趨勢日益嚴重。相關報導參看蔡中志教授文章〈請教育部鬆手，還給大學更多自主權〉，刊於《新新聞》1400 期（2014.1.2-1.8），頁 68-70。

紀的大學淪為資本主義的研發工廠，成為「有體無魂」的稻草人。就在秋風蕭瑟的現代大學校園裡，讓我們一起為大學的理念而招魂。

19 世紀德國詩人海涅（Heinrich Heine, 1797-1856，1831 年以後移居巴黎）曾經說：「我們不能決定我們地理的故鄉，但我們可以決定我們精神的故鄉。」《大學之理念》這門課程致力於與大家一起進行一場大學精神故鄉的返鄉之旅。

附錄

一、閱讀作業：

1. 梅貽琦：〈大學一解〉，《清華學報》，第 13 卷第 1 期（1941 年 4 月），頁 1-12。

2. 黃俊傑：〈大學的網址是.edu，不是.com〉，《通識在線》，第 27 期（2010 年 3 月）。

3. 《大學法》：http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0030001

4. 《大學法施行細則》：http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0030028

二、延伸閱讀：

1. 楊東平編：《大學精神》（瀋陽：遼海出版社，2002 年）。

2. 郭為藩：《轉變中的大學：傳統、議題與前景》（臺北：高等教育出版社，2004 年）。

3. 哈瑞・路易士（Harry R. Lewis）著，侯定凱譯：《失去靈魂的優秀：哈佛如何忘卻其教育宗旨》（臺北：張老師出版社，2007 年）。

4. Jürgen Habermas, “The Idea of the University: Learning Processes,” *The New Conservatism: Cultural Criticism and*

the Historians' Debate, edited and translated by Shierry Weber Nicholsen (MA: The MIT Press, 1991), pp. 100-127。

5. Daniel Fallon 著，林景銘譯：〈大學理念的持續與變遷〉，收入黃俊傑編：《大學理念與校長遴選》（桃園：中華民國通識教育學會，1997 年），頁 35-49。

6. 王晴佳：〈大學之理念：洪堡德與傅斯年觀點之比較〉，收入《大學理念與校長遴選》（臺北：中華民國通識教育學會，1997 年），頁 51-66。

7. 〔美〕柯爾著，楊雅婷譯：《大學的功用》（臺北：韋伯文化國際，2009 年）。

8. 德瑞克 • 伯克（Derek Bok）著，張善楠譯：《大學教了沒？哈佛校長提出的 8 門課》（臺北：天下遠見出版公司，2008 年）。

9. 張維迎：《大學的邏輯》（北京：北京大學出版社，2005 年）。

10. Robert M. Hutchins 著，陳秉逵譯：《烏托邦的大學》（臺北：韋伯文化國際出版公司，2011 年）。

三、思考問題：

1. 大學之「理念」與「實踐」之關係如何？為什麼？

2. 現行《大學法》（民國 99 年 6 月 9 日修正版）條文，呈現何種「大學之理念」？試引具體條文析論之。

3. 現行《大學法》第 8 條與第 15、16 條可能存有何種緊張關係？何以故？試析論之。

4. 現行《大學法》第 35 條之優點及缺點何在？試加以分析。

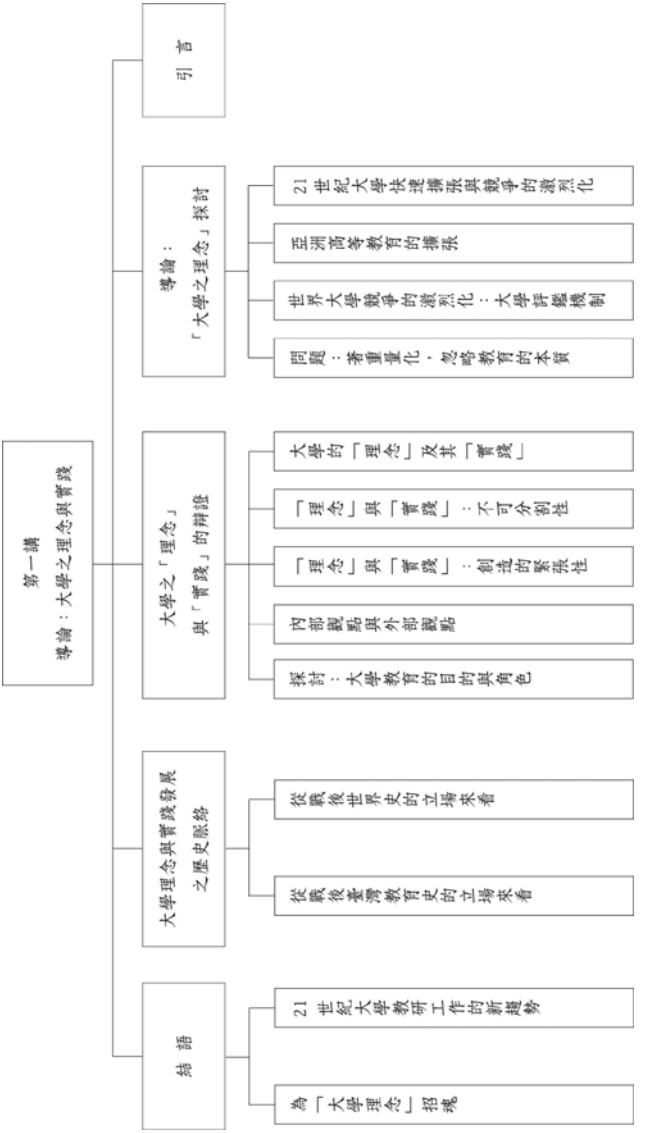
四、關鍵詞：

1. 不可分割性

2. 創造的緊張性

3. 反智識主義

五、本講內容架構圖


第一講
導論：大學之理念與實踐
引　言
導論：「大學之理念」探討
21世紀大學快速擴張與競爭的激烈化
亞洲高等教育的擴張
世界大學競爭的激烈化：大學評鑑機制
問題：著重量化，忽略教育的本質
大學之「理念」與「實踐」的辯證
大學的「理念」及其「實踐」
「理念」與「實踐」：不可分割性
「理念」與「實踐」：創造的緊張性
內部觀點與外部觀點
探討：大學教育的目的與角色
大學理念與實踐發展之歷史脈絡
從戰後世界史的立場來看
從戰後臺灣教育史的立場來看
結　語
21世紀大學教研工作的新趨勢
為「大學理念」招魂

第二講
21 世紀大學教育的新挑戰與臺大精神

提　要

本講探討 21 世紀大學教育的新挑戰與臺大精神。首先，我們要掌握 21 世紀的大趨勢才能因應大學教育的新挑戰。21 世紀我們所面臨的三大趨勢是：全球化趨勢的發展、知識經濟時代的來臨，以及亞洲的崛起。要探討這項議題，必須從「全球化」的表象與實質兩方面來思考。「全球化」的表象是國與國之間的相互連結性（interconnectedness）日益密切。管理學大師大前研一（1943-）說現今的世界可說是無國界的世界。這些都是「作為結果的全球化」的表象。如果只從表象來探討，不免局限我們的視野。我們必須從「作為過程的全球化」來分析全球化的本質問題，從現象的發展過程、動態的變化，以及以「多元論」的基礎來解構「中心」神話，就可以看到多元多樣的世界圖像。

在歷史激流中的臺大與校內師生正如在花蓮秀姑巒溪操舟前進，在政治力與社會經濟力的激流中逆流而上，堅持教育的主體性。由於歷任校長的努力，為歷史激流中的臺大奠定了良好的基礎。臺大在光復後威權統治時期，堅持知識分子的風骨，不屈服於權力的掌握者。在臺灣經濟發展之後，臺大向企業募款，但不向資本家卑躬屈膝。面對全球化時代、

知識經濟時代、高科技時代，以及亞洲崛起的時代的來臨，21 世紀的大學的重要性與日俱增。我們看到堅持教育主體性的臺大精神在 21 世紀再度弘揚的重要性。

臺灣的地理位置與人文風土有其優越性。臺灣也是從 17 世紀以來，漢民族海外移民最大的島嶼，是東西文化交流中的「世界島」。臺灣的人文風土極具特殊性，臺灣文化的主調是以漢民族文化為基調的多元文化，具有豐富的內涵，而臺灣與臺灣大學在 21 世紀必將承擔歷史的重責大任。

一、引言

本講所探討的問題有三：（一）21 世紀出現哪些新的發展趨勢？（二）21 世紀海峽兩岸大學教育有何新的挑戰？（三）光復後臺大歷史的主旋律何在？首先，我們要掌握 21 世紀的大趨勢才能因應大學教育的新挑戰。21 世紀我們所面臨的三大趨勢是：全球化趨勢的發展、知識經濟時代的來臨，以及亞洲的崛起。我們就從這三大發展趨勢說起。

二、21 世紀是全球化的時代

要探討「全球化」的發展此一議題，我們必須從「全球化」表象與實質兩方面來探討。首先，「全球化」的第一個表象是國與國之間以及區域與區域之間的相互連結（interconnectedness）日益密切，例如：英國社會學家吉登斯（Anthony Giddens, 1938-）在其《超越左派與右派：激進政治的未來》[1]一書中就提到這個概念。此外，「全球化」的第二個表象是如日裔美籍管理學大師大前研一（1943-）在《無國界的世界》[2]一書中所說的影響一個國家國力的四大要素：產業（Industry）、資訊（Information）、投資（Investment）、個人（Individual）等因素，這四大要素都在不同程度內具有「解疆域化」之作用，現今的世界可說是某種「無國界的世界」；

---

[1] Anthony Giddens, *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics* (Cambridge: Polity Press, 1994), pp. 4-5。

[2] Kenichi Ohmae, *The Borderless World* (Mckinsey & Company, Inc., 1990)。中譯本：黃柏棋譯：《無國界的世界》（臺北：聯經出版公司，1993 年）。

第三個表象是大前研一所說的《民族國家的終結》，[3]如歐盟（European Union）至今已有 27 個會員國；現階段以中國大陸為主的「區域全面經濟夥伴協定」（RCEP），與以美國為中心的「跨太平洋夥伴關係」（TPP）等兩大經濟聯盟，正在建構之中。這些新發展都部分地顯示 21 世紀民族國家的藩籬弱化的現象。但是，以上均是「**作為結果的全球化**」之表象。我們發現：如果只從表象來探討，我們就只能掌握全球化現象的完成態，以及靜態的結構，這些大都是以「一元論」為基礎的論點，可說是預設了「中心」對「邊陲」的牽制，不免局限了視野。我們必須穿透表象才能看到實質。

因此，我們必須從「**作為過程的全球化**」這個角度來分析全球化的本質問題，這種思考問題的角度所重視的是「全球化」現象的發展過程、動態的變化，以及以「多元論」為基礎來解構「中心」的神話，就可以看到多元多樣的世界圖像，正如北宋大儒程顥（1032-1085）詩云：「萬物靜觀皆自得，四時佳興與人同。」[4]

首先，全球化的第一個實質是：「全球化」趨勢因工業革命而加速發展，但「全球化」論述卻常常為後冷戰時代的新霸權而背書，完全忽視亞洲國家（特別是海峽兩岸華人社會）歷史的特殊性，正是在於飽受帝國主義侵凌與民族主義的昂揚。

---

[3] Kenichi Ohmae, *The End of the Nation State: The Rise of Regional Economics* (Mckinsey & Company, Inc., 1995)。中譯本：李宛容譯：《民族國家的終結：區域經濟的興起》（臺北：立緒文化事業公司，1996 年）。

[4] 〔宋〕程顥：〈秋日偶成〉，收入〔宋〕程顥、程頤著，王孝魚點校：《二程集》（北京：中華書局，2004 年），頁 482。

接著，全球化的第二個實質是：居於全球化中心位置的國家的脆弱性。例如：2001 年發生在美國紐約的恐怖攻擊「911」事件，使得美國與全球經濟都損失慘重。

全球化第三個實質正如美國語言學家杭士基（Noam Chomsky, 1928-）在其《流氓國家》[5]一書所說的居於全球化潮流之「中心國家」，日趨流氓化及其對邊陲國家的宰制。杭士基所謂的「中心國家」即是指美國。

「全球化」第四個實質是：M 型社會的來臨，造成貧富鴻溝日益加深。我們從國際脈絡來看：全球 1%人口擁有 40%的資產；全球財富集中在北美、歐洲和收入水準高的亞太國家地區。另外，又如：北美人口佔全球的 6%，但是卻擁有全球 34%的財富等等，這些都是全球化所造成的貧富差距愈來愈大的實際現象。全球化時代裡，各國國內貧富鴻溝的加深，更成為普遍的現象。

因此，我們可以說「全球化」時代的核心問題是：強凌弱、眾暴寡、富欺貧、「中心」宰制「邊陲」。例如：2009 年的金融海嘯，雖導因於美國華爾街的資本家，但是卻讓全球一起受害。

全球化時代大學教育的核心問題是：大學已經是個大都會，而不是像 19 世紀紐曼大主教（John Henry Newman, 1801-1890）筆下的大學是鄉村；也不再如 20 世紀上半葉佛列克斯納（Abraham Flexner, 1866-1959）筆下的大學基本上是城

---

[5] Noam Chomsky, *Rogue States: The Rule of Force in World Affairs* (Cambridge, Mass.: South End Press, 2000)。中譯本：林佑聖譯：《流氓國家》（臺北：正中書局，2002 年）。

鎮，佛列克斯納曾促使美國醫學教育變成學士後醫學教育，20 世紀的胡適（1891-1962）對佛列克斯納非常推崇。現在的大學也不只是作為各國國內的都市。在 21 世紀全球化趨勢的影響，大學已成為國際大都會。現代的大學可說是全球化時代中各色人等互動頻繁的國際大都會。

但是，現在的大學正在歷史的十字路口徘徊。所有的國立大學，依照其名稱「國立」二字而論，它是國家的教育機構，理應負責培育本國所需要的人才，但今日的大學教育不能只考慮本國思維。現在的大學，也不是鄉村、不是城鎮、不是都市，它必須面對全球化的趨勢，因此就會面臨下列諸多問題的挑戰：大學到底是國家教育機構或是全球資本主義體系中的研發單位？大學是跨國企業與資產階級後備部隊的生產工廠或是批判社會不公不義的社會的良心？大學教育是為了個人競爭力或為社會整體福址的提昇？大學到底是民族文化守護者或是全球性知識社群的一份子？這些問題都值得我們仔細考慮。從以上觀點來看，今日的大學的確站在歷史的十字路口上。

三、21 世紀是知識經濟的新時代

21 世紀第二個趨勢是知識經濟的新時代。從人類歷史上生產方式的變遷來看，在過去農業經濟時期，土地是最重要的生產資財，正所謂：「有土此有財，有財此有用。」(《大學》第 10 章）[6]到了工業經濟時代，資本主義興起，馬克思（Karl

[6] 〔宋〕朱熹：《四書章句集注》，頁 11。

Marx, 1818-1883）的《資本論》即在剖析資本主義的罪惡。但到了現在，21 世紀是個知識經濟的時代：“know how”本身即能創造經濟利益。21 世紀是高新科技飛躍發展的時代，如：奈米科技、生命科學、認知科學及通訊科技等，這些都是 21 世紀新科技的主流。我們看到全世界整體趨勢從知識爆炸走向知識的整合。如：基因體（Genome）的定序，將影響未來製藥產業的新發展；又如系統晶片（System-on-Chip）和系統生物學（Synthetic biology）等，這一切的發展，在在顯示知識經濟時代的來臨。

此外，知識經濟時代人才培育的新方向又是如何呢？我們看到最近 20 多年來世界各國都投入特別預算以提昇高等教育的水準。1998 年 5 月江澤民（1926-）在北京大學百年校慶時宣布將投入高額經費，以「985 工程」計畫全力發展高等教育，後來又有「211 工程」計畫，目標是在 21 世紀中國大陸要發展 100 所世界一流大學。從 2011 年起又推動經費規模更大的「2011 工程」計畫。不論是大陸的 985、211、2011 工程，或臺灣的「邁向頂尖大學計畫」等投資，都顯示全球化時代大學的競爭日益激烈。因為現代大學所研發的創新知識攸關國家的競爭力，但所謂「國家競爭力」必然涉及諸多創新知識的整合運用，所以，大學的研究與教學也必須從知識分工細膩的模式，走向知識整合的新趨勢，如：人類基因體的定序已初步完成。又如生命科學中的系統生物學，整合電機、基因、生命科學等各大領域；如在電機學門中，最熱門的是系統晶片（SOC），將各項訊息放在一個小晶片裡。過去十餘年來，臺灣投入大量的資金推動「矽島計畫」，其重點即是在於發展 IC 產業相關的研究領域，尤其是 SOC 這種整合性學

問。因此，21 世紀大學所面臨的新挑戰之一，就是人才培育方向的重新擬定。

1998 年，聯合國國際教科文組織（UNESCO）所發表的〈21 世紀高等教育世界宣言：願景與行動〉這篇宣言第九條指出：「21 世紀的高等教育應培育具有創造性的思維，培養具有批判思考及創造力的人才。」這項宣示確實具有遠見。美國耶魯大學前校長雷文（Richard Levin, 1947-）於 2010 年曾在《外交事務》（*Foreign Affairs*）期刊發表一篇文章“Top of the Class”，檢討亞洲大學教育，特別針對中國的大學教育提出看法，他認為，中國大陸的大學教育是一種重視記憶性的教育，缺乏跨領域廣度與批判性思考能力。[7]但是，近 20 年來，大陸許多重點大學除了專業教育之外，也逐漸重視通識教育，這是令人欣喜的發展。美國哈佛大學柯比（William Kirby）教授，曾比較最近 30 年來中國大陸、歐洲與美國高等教育的發展，他對於中國高校的變化提出以下的觀察：[8]

> 也許，中國現下的高等教育改革最具革命意義的地方不在於它的規模，而在於中國頂尖學府即使在技術官僚治理下，也開始意識到缺少人文的教育是不完整的。這種意識清楚地知道：在當今富強一統天下的時代（國家追求強大，人民追求財富積累），關注有助於

---

[7] Richard C. Levin, “Top of the Class: The Rise of Asia's Universities,” *Foreign Affairs*, Vol. 89, Issue 3 (May/June 2010), pp.63-75。

[8] William Kirby, “On Chinese, European and American Universities,” *Daedalus* (Summer, 2008), pp. 139-146。中譯本見威廉・柯比著，汪然譯：〈關於中國、歐洲與美國的高等教育〉，《復旦通識教育》，第 9 期（2013 年 3 月），頁 205-214，引文見頁 213，引文文字略加潤色。

> 構建強盛和諧的人類家園的價值觀的教育比任何時候都更重要。

這樣的觀察，確實也指出了大陸高等教育發展的新趨勢。[9]

四、21 世紀是亞洲崛起的時代

21 世紀第三個發展趨勢是，21 世紀是亞洲崛起的新時代。近三十年來中國大陸經濟的崛起在相當程度上帶動亞洲的崛起。首先，我們看到中國大陸的外匯存底創新高，約佔全球中央銀行外匯儲備的 1/3，位居全球第一。另外，2008 年起中國能源消費成長佔全球消費成長的 73.33%。2000 年以後，中國經濟成長率平均約 10%左右，近年已下降。2010 年中國 GDP 已超越日本，成為全球第二大經濟體。從北京奧運炫麗開幕與上海世博的舉辦，中國展現其日益成長的經濟實力。持有美國國債最高的即是中國。中國的高鐵里程與規模已是世界第一。2010 年中國社科院的《國家競爭力藍皮書》提出三個願景：一是希望 2010 年中國成為 G20 五強；第二是 2030 年中國綜合國力僅次於美國、歐盟；三、2050 年中國國力僅次於美國，成為世界第二大國等願景。[10]

---

[9] 關於中國大陸各種類型的大學中，人文教育發展的近況，參考甘陽、陳來、蘇力編：《中國大學的人文教育》（北京：生活・讀書・新知三聯書店，2006 年）。

[10] 英國《經濟學人》期刊曾引用經濟學者 Angus Maddison 的研究結論，預測中國將在 2021 年超越美國，成為世界第一大經濟體。參見“What China wants,” *The Economist*, Aug., 2014。http://www.economist.com/news/essays/21609649-china-becomes-again-worlds-largest-economy-it-wants-respect-it-enjoyed-centuries-past-it-does-not。

隨著中國大陸 30 多年的改革開放，帶動亞洲經濟的再興。關於 21 世紀亞洲再興的指標，我們可以從 1996 年到 2005 年全球航空旅客增加率中，亞洲內部航空旅客的增加率看出端倪。亞洲各國之間旅客的成長率約為 109%，遠遠大於亞洲與其他各國之間或歐洲各國之間的旅客的增加率。上一波金融海嘯已造成歐洲許多國家，如：西班牙、葡萄牙、希臘等國經濟的崩盤。2011 年 8 月 22 日出刊的《時代》（*Time*）雜誌甚至以〈歐洲（也可能是西方）的衰落與滅亡〉為封面標題，刊登記者報導歐洲衰落的各項近況。[11]

2015 年亞洲成為全球最大的自由貿易區，佔全球經濟比重的 20%，尤其是從東協加一到東協加三、加六，亞洲即將成為全球最大的自由貿易區。亞洲十大經濟體（中國、香港、印度、印尼、南韓、馬來西亞、菲律賓、新加坡、臺灣、泰國）外匯存底在 2001 年共 8,000 億美元，但到了 2009 年底，已達到四兆美元。

以上所說的這些亞洲崛起的狀況，對大學之理念與實踐有何意義呢？在以上這些發展的同時，我們却發現亞洲各國大學教育的文化主體性日趨式微。全球化趨勢加速了英語成為普世語言（“*lingua franca*”）。根據 WTO 的規範，高等教育是服務業。因此，各國加入 WTO 之後就不可以對大學教育設立關稅壁壘。在臺灣加入 WTO 以後，有許多人憂心如果世界頂尖大學來臺灣設立分校，可能大幅影響臺灣各大學的招

[11] Rana Foroohar, “The End of Europe,” in *Time*, August, 22, 2011, pp. 21-25。也有學者擔心歐盟的瓦解，參看 Andrew Moravcsik, “The end of the West: The Once and Future Europe,” *Foreign Affairs*, Vol. 90, Issue 5 (Sep./Oct., 2011), p. 183。

生。另外，設立於日本秋田縣的國際教養大學（Akita International University），致力於英語教學；日本政府文部科學省所推動的「全球化 COE 計畫」也著重英語教育，招收國際學生，強調英語授課等等。這些例子顯示出高等教育的輸出是一個很大的產業，各國都努力於加強英語教學而吸引國際學生，例如澳洲的高等教育是該國重要的外匯來源。又如新加坡大學投入大量資金設立 Yale-NUS College，在 2013 年創校，並開始招生，聘任 100 位教師，招收 1,000 位學生。另外，南韓政府也投入大量資金在濟州島設立 Jeju Global Education City 也在 2015 年啟動，並歡迎全世界名校至南韓設立分校。但更深入地加以觀察，我們就會發現，亞洲各國的大學學術自我殖民化的情況頗為嚴重，而亞洲各國教育的文化主體性式微，已造成傳統亞洲的教育理念之日漸式微。

盱衡世局的推移，21 世紀確實是亞洲崛起的新時代，但是，亞洲各大學的教育自我殖民化的情況卻愈來愈嚴重，造成教育內容與傳統文化價值理念日益疏離，例如大學教育目標從人格教育轉向專業訓練；教育內容從經典教育變成職業訓練，成為一種就業導向的訓練，許多大學投入最大資金的都是技術導向或就業導向的科系，大學已成為一種職業訓練所。大學教育的方法，已由過去「入乎其內」（emic）變成「出乎其外」（etic）的教育方法。但是，正如 2006 年臺大前校長李嗣涔所說的：「大學不應該只是一種『謀生活的教育』，而應該更是一種『提昇生命的教育』」。

綜合以上所論，我們分析 21 世紀的三大趨勢：全球化發展、知識經濟興起、亞洲的崛起，帶動大學教育所面臨的許多問題。即使是像德國這樣的經濟與科技強國，現在德國政

府所推動的國家級“Cluster of Excellence”計畫都鼓勵學生用英文寫博士論文，這是德國版的大學教育之本國文化主體性式微的實例，這些都是因為全球化發展所造成的結果。

五、臺灣歷史激流中的臺大

現在，我們可以進而探討臺灣歷史激流中的臺大。首先，我們必須先了解臺灣歷史的轉折。臺灣歷史的特徵是一方面像一首雜音很多的交響曲，另一方面也像中古歐洲的一張羊皮紙（Palimpsest），不斷累積不同時代來到這個島嶼的人們所留下的歷史印記。

現代臺灣的歷史要從甲午戰爭開始講起。1894 年甲午戰役決定了臺灣的命運，1895 年乙未割臺，「宰相有權能割地，孤臣無力可回天」[12]、「四百萬人同一哭，去年今日割臺灣。」[13]1920 年代是臺灣歷史轉型的關鍵，從武裝抗日運動轉向議會鬥爭。1918 年臺灣知識分子成立「六三法撤廢期成同盟」；1920 年《臺灣青年》月刊創刊；1921 年臺灣文化協會創立；1922 年《臺灣青年》更名為《臺灣民報》；1926 年臺灣文化協會左、右派內鬥；1927 年《臺灣民報》在臺發行；1928 年臺北帝國大學在歷史的狂風暴雨中創校，第一任校長（總長）是幣原坦博士（1870-1953），當時臺北帝國大學的設立是為了配合當時日本帝國的南進政策。1920 年代不僅是臺灣歷史的轉捩點，也是歷史風起雲湧、旋乾轉坤的時代。

---

[12] 〔清〕丘逢甲：〈離台詩〉，收入陳昭瑛著：《台灣詩選注》（臺北：正中書局，1996 年），頁 158。

[13] 〔清〕丘逢甲：〈離台詩〉，收入陳昭瑛著：《台灣詩選注》，頁 163。

從中國大陸的歷史來看，1921 年中國共產黨成立；1922 年第一次直奉戰爭；20 年代的風雲人物是孫中山（1866-1925），1923 年孫中山就任非常大總統，當時有抵制日貨、反帝運動。1928 年臺灣共產黨在上海成立，同年，北伐成功，臺北帝國大學創校。

另外，我們看到 1920 年代的世界政治，也是個處於世界風雲變化的時代。1922 年義大利法西斯與蘇聯政權成立；1924 年希特勒（Adolf Hitler, 1889-1945）崛起、列寧（Vladimir Lenin, 1870-1924）去世，史達林（Joseph Stalin, 1878-1953）上臺；1929 年美國股市崩盤，引起 1930 年的世界經濟大恐慌。

臺北帝國大學創立二十年後，二戰結束，臺灣也進入一個新的歷史變局。二戰結束後，中國雖號稱是戰勝國（中、美、英、法、蘇五強），但其實是內外皆弱，因二戰結束後的中國隨即爆發國共內戰，1949 年國府遷臺，從此禹域二分，海峽兩岸分裂分治。1949 年 10 月 1 日，毛澤東（1893-1976）在北京宣布中華人民共和國成立，「北平」改稱「北京」。同年 12 月 7 日，國府宣布遷都臺北。1950 年蔣介石（1887-1975）在臺北復行視事，發表一場演說，這場演說是他來到臺灣後，最重要的談話之一。

民國 34 年（1945）國民政府指派教育部臺灣區教育復員輔導委員會與臺灣省行政長官公署共同接收「臺北帝國大學」，由羅宗洛（1898-1978）、陸志鴻（1897-1973）、馬廷英（1899-1979）等接收委員來臺接收。11 月 2 日成立「大學校務維持委員會」由羅宗洛任主任委員，積極籌畫各項接收事宜。11 月 15 日，從「臺北帝國大學」安藤一雄總長手中接收

官印、移交清冊等，正式接收臺大，就以接收日為校慶日。接收之初，原擬更名為「國立臺北大學」，後經當時在南京的行政院決議，由教育部直接將校名改稱為「國立臺灣大學」。

從「臺北帝國大學」到「國立臺灣大學」的轉折，經歷並見證了歷史的巨變。在我們分析這些變化前，先看看歷任的臺大校長。臺大官派時期校長依序是：羅宗洛（1945.11.15-1946.7）、陸志鴻（1946.8-1948.6）、莊長恭（1948.6-1948.12.7）任期很短，莊長恭回大陸後，由杜聰明（1948.12.8-1949.1）代理校長，杜聰明是日本時代唯一臺籍的正教授，取得日本京都帝國大學醫學博士。傅斯年（1949.1.20-1950.12.20）任期不滿 2 年，卻留下深刻的歷史印記。接著是錢思亮校長（1951.3-1970.6.1）任期有 19 年之久、閻振興（1970.6.1-1981.7）任期 11 年、虞兆中（1981.8.1-1984.7）任期 3 年，虞校長雖是官派校長，但不畏當時當權者的干預，堅持推動通才教育課程。接著是孫震校長（1984.8-1993.6.22）任期 9 年。之後，臺大校長進入自主遴選時期，由陳維昭任校長接任（1993.6.22-2005.6.21），任期 12 年；李嗣涔校長（2005-2013）任期 8 年，楊泮池校長從 2013 年 6 月 22 日接任。

在臺灣歷史轉折點上的臺大，呈現出什麼一貫不變的精神呢？我們可以說，二戰結束以後臺大在政治力與經濟力的擠壓之下，始終維護著學術自由的價值，挺立知識分子的風骨，這是臺大最寶貴的精神資產。1928 年臺大的創校理念是配合日本帝國的南進政策。臺北帝大首任校長幣原坦（1870-1953）在創校前就曾強調：臺灣是日本帝國前進南洋的據點，在人文與自然科學研究上，均具重大價值，並指出

帝大的創立就是為了完成這項政治使命。[14]當年臺北帝國大學在校內主幹道種植兩排椰子樹，即在提醒當時師生「勿忘南洋」之意。政治力的支配從臺北帝大創校以來一路隨行，當時臺北帝大的學系設置多為實務取向，在原臺灣總督府農林專門學校基礎上設立理農學部，並新設文政學部，當時採德國式的講座制度。如文政學部以研究東洋與南洋文化為重心，設立文學、史學、哲學、政學等 4 個科目，以領域來分有：國語學與國文學、東洋史學、哲學與哲學史、心理學、土俗學與人種學、憲法、行政法等 7 個講座，其後陸續增加，到了昭和 12（1937）年，已增至 25 個講座，臺北帝大大學教育的發展由政治力主導。

戰爭結束，日本投降，臺灣光復，但是，政治力仍持續干預臺灣大學，民國 38（1949）年 4 月 6 日，發生「四六事件」，[15]臺大有 21 名學生被捕。民國 62（1973）年 6 月至 63（1974）年 6 月，發生「臺大哲學系事件」，在當時情治單位的壓力之下，有若干哲學系老師被迫離開臺大，是戰後最具代表性的政治力干涉學術的事件之一。光復後，政府通過「部定共同必修科目」，要求所有大學生必修「國父思想」、「中國通史」、「中國近代史」等科目，皆可視為政治力干預大學教育的具體事實。

此外，在政治力與經濟力的擠壓之下，臺北帝大配合日本帝國之南侵政策，文政學部研究南洋之人文，醫學部則加

---

[14] 幣原坦：〈臺灣の學術的價值〉，《臺灣時報》，1923（大正 12）年 12 月號，頁 25-34。

[15] 臺大四六事件資料蒐集小組：《臺大「四六」事件考察——四六事件資料蒐集小組總結報告》（1997 年 6 月 7 日）。

強熱帶疾病研究。光復以後，1960 年代以前臺大化工系特重「應用化學」，以後則加強「化學工程」。1974 年起政府推動「十大建設」，臺大土木系分設交通工程組，化工、土木、機械各系設博士班，新設造船系所、資訊系。1980 年起，材料科學成為臺灣十大重點科技，臺大成立材料所碩士班、博士班。1990 年代起，「矽島計畫」增加臺大電機系師資的員額。2011 年 4 月 1 日教育部推動的第二期「邁向頂尖大學計畫」，教育部在計畫書中明確宣布該計畫係為配合重點服務業、六大新興產業、雲端運算、智慧電動車、智慧綠建築、專利產業化等領域的發展。2014 年，臺灣高等高教育界要求提升研究成果商品化比率呼聲甚高，許多人建議未來爭取「邁向頂尖大學計畫」之各大學應加強各校研究中心與產業連結及提昇研究成果的商品化。

由此可見，包括臺大在內的現代研究型大學的發展，深受政治力與經濟力的擠壓與激盪。

六、臺大歷史的主旋律：教育主體性的追求

在政治力與經濟力長期的激盪之下，戰後臺灣教育的根本問題就是「教育主體性的錯置」，教育常是為了教育主體性以外的目的而存在，如：1950 年代以降，在當時的政治氛圍之下，教育是為政治主體而存在；1970 年代以降臺灣「經濟起飛」後，教育是為經濟主體而存在；1980 年代以降，為推動高科技的發展，教育則為科技主體而存在。

20 世紀上半葉，德國哲學家雅斯培（Karl Jaspers, 1883-1969）在其《雅斯培論教育》一書中說：「溝通、理性是

探索真理最重要的途徑。」[16]教育應該是以學生生命成長為目的，經由「溝通」與「理性」而激發受教育者主體之覺醒。雅斯培的觀點與中國古代的教育觀不謀而合，如《論語》一書的第一個字即是「學」，南宋大儒朱子[17]（1130-1200）註：「學而時習之」的「學」字的涵義是：「學之為言，效也。」[18]教育的目的應在於效法先賢的典範，從而激發「自我」的覺醒。

處於臺灣歷史激流中的臺大，最寶貴的精神不是在於所有研究型大學都共有的新科技的研發或研究成果的優越，而是在於堅持教育的主體性，抗拒政治力的不當干預或涉入。舉例言之，1945 年，羅宗洛（1898-1978）代理校長拒絕當時的臺灣省行政長官陳儀（1883-1950）指派臺大法學院院長；傅斯年校長拒絕軍警進入校內逮捕學生；錢思亮校長在政治壓力之下，續聘臺大哲學系教授殷海光（1919-1969），直到他在 1969 年胃癌病故。錢思亮校長也為了防止政治力進入校園，而於 1953 年決定不續聘盛成、鄭學稼等教授。虞兆中校長堅持推動「通才教育」（虞校長使用「通才教育」一詞），拒斥當時黨政力量的干預。孫震校長在 1991 年 10 月 9 日臺大「一百行動聯盟」示威行動中，與教育部約定：「臺大師生

---

[16] 〔德〕雅斯培著，杜意風譯：《雅斯培論教育》（臺北：聯經出版公司，1983 年），頁 4-5。

[17] 朱熹，字元晦，號晦庵，又稱紫陽先生、考亭先生。南宋理學家，是理學集大成者，後人尊稱朱子。其著作甚多，在中國學術史上的重要貢獻之一是將《大學》、《中庸》、《論語》、《孟子》合為四書，並撰寫《四書章句集注》，對近 800 年來東亞思想發揮巨大影響。

[18] 〔宋〕朱熹：《四書章句集注》，頁 47。

在臺大校園內靜坐由臺大負責。」[19]1992 年 5 月 16 日立法院三讀通過刑法第一百條修正案，修正後加六字：「以強暴或脅迫」才有罪，言論自由獲得保障。[20]又如：臺大前校長陳維昭（1939-）在《陳維昭回憶錄》一書中，提到拒絕當時的總統陳水扁（1950-）指定臺大醫院院長一事。[21]傅斯年（1896-1950）強調：「辦大學為的是學術，為的是青年，為的是中國和世界的文化。」[22]他堅持教育本身沒有功利成分存在的空間；錢思亮（1908-1983）尊重「聘審會」（現稱「教評會」）的決議以決定教師的聘任。錢思亮校長在任期間的 1959 年 12 月，廖一久（1936-）在臺大讀大學部時，曾拿黑筆在貼有蔣公競選連任的海報打 X 而被捕入獄，錢思亮校長努力營救，在他獲釋後，告訴他：「廖同學，假如我是你的話，我會先把書唸好。」廖一久後來獲選為中央研究院院士。

我們從羅宗洛、傅斯年到錢思亮、孫震、陳維昭等校長的作為，看到臺大校長為堅持維護教育主體性所做的努力。

---

[19] 陳維昭口述，毛瓊英整理：《陳維昭回憶錄：在轉捩點上》（臺北：聯經出版公司，2009 年），頁 130。

[20] 1991 年 9 月 21 日，由當時的臺灣大學教授陳師孟、林山田，與瞿海源及李鎮源院士等人共同成立「100 行動聯盟」，以「反閱兵、廢惡法」為目標，主張廢除刑法第一百條。「100 行動聯盟」成員於 1991 年 10 月 10 日，在臺灣大學基礎醫學大樓前靜坐，臺北火車站關閉，閱兵則照常進行。1992 年 5 月 16 日，刑法第一百條修正案在立法院修正通過。

[21] 《陳維昭回憶錄：在轉捩點上》，頁 268。

[22] 傅斯年：〈國立臺灣大學第四次校慶演說詞〉（1949 年 11 月 17 日），收入《傅斯年選集》（臺北：傳記文學出版社，1971 年），第 9 冊，引文見頁 1573-1574。

七、結論

近年來，臺大聲望日隆，2013 年英國《泰晤士報》世界大學聲望排名，臺大躍升至 51-60 名層級。2013 年 9 月，QS 世界大學排名，3 月臺大提昇為第 82 名。但是，最彌足珍貴的是在歷史激流中的臺大與臺大師生，正如在花蓮秀姑巒溪操舟前進，在政治力與社會經濟力的激流中逆流而上，堅持教育的主體性，而臺大校長扮演關鍵性之角色，正如錢思亮校長在〈臺大十三年〉一文中，引述傅斯年校長所說：「臺灣大學校長之事多，是不能想像的，其生活不是可以羨慕的。」[23] 虞兆中校長也曾說：「有很多煩惱，在校長室裡；但我出了校長室的門，就不煩惱了，這是我的生存之道。」[24]如何在忙碌的工作中，保持教育工作的本心，這確實是臺大校長的挑戰。

傅斯年校長曾手書：「歸骨於田橫之島」，贈予當時臺大中文系黃得時教授（1909-1999）。傅斯年校長是山東人，性格剛烈，風狂雨驟，英俊挺拔，剛烈迅猛，近似孟子（371-289? BCE）的性格。例如他在抗戰勝利後處理「偽北大」教職員事件，[25]開除「偽北大」相關教職員，引起一片軒然大波，他不為所動。又如傅斯年擔任臺大校長時，教育部要求收回羅斯福路的臺大宿舍，當時住宿在宿舍中的青年軍退伍同學群起反對，傅校長認為學校的資產的使用，學校當局可以決定，

---

[23] 錢思亮：〈臺大十三年〉，收錄於鄭吉雄：《薰天事業成亮節：錢思亮校長傳》（臺北：臺大出版中心，2010 年），頁 144-148。

[24] 虞兆中：《我的圓舞曲：虞兆中校長口述歷史》（臺北：臺大出版中心，2009 年），頁 97。

[25] 參看賀金林：〈傅斯年與抗戰勝利之初「偽北大」的處置問題〉，《21 世紀》，第 148 期（2015 年 4 月號），頁 31-43。

宣佈只要反對的學生就開除。孫震（1934-）曾引述陳誠（1898-1965）說他自己最怕山東兩隻老虎：一個是傅斯年，另一個是王叔銘（1905-1998），說明傅斯年性格之剛烈。

傅斯年校長之後，錢思亮校長的性格則是風和日麗，溫潤圓融，認真負責，近似孔子的性格。虞兆中校長曾說：「錢思亮先生〔……〕營造了雍容大度的臺大文化。」[26]孫震前校長也說：「穩穩當當，風平浪靜，絕非偶然。」[27]陳維昭前校長引述張德溥對錢思亮先生的描述：「雖辦學自由，卻沒有參與政治鬥爭的氣息。」[28]李嗣涔前校長認為錢思亮先生：「以他無比廣大的包容力與耐心，一點一滴加以落實。」[29]由於全校師生與歷任校長的努力，為歷史激流中的臺大，奠定了良好的基礎。

面對全球化時代、知識經濟時代、高科技時代，以及亞洲崛起的時代的來臨，21 世紀的大學之重要性與日俱增。都德斯塔（James J. Duderstadt, 1942-）在《21 世紀的大學教育》（*A University for the 21st Century*）一書序言中說：「大學教育的價值從沒有今天這樣高。」[30]從 21 世紀開始以後大學的

---

[26] 虞兆中：〈憶念與致敬〉，收入錢純、錢煦、錢復等編：《永恆的懷念：錢思亮先生百齡冥誕紀念文集》（臺北：八方文化創作室，2008 年），頁 4。

[27] 孫震：〈不伐善不施勞〉，收入《永恆的懷念：錢思亮先生百齡冥誕紀念文集》，頁 14。

[28] 陳維昭：〈無為與包容〉，收入《永恆的懷念：錢思亮先生百齡冥誕紀念文集》，頁 21。

[29] 李嗣涔：〈廣大與崇高〉，收入《永恆的懷念：錢思亮先生百齡冥誕紀念文集》，頁 24。

[30] 引文見該書中譯本：James J. Duderstadt 著，劉彤等譯：《21 世紀的大學教育》（北京：北京大學出版社，2005 年），頁 4。

發展來看，的確如此。在戰後臺灣的高等教育史上，我們看到堅持教育主體性的臺大精神的重要意義。臺大精神在 21 世紀再度弘揚，2000 年與 2008 年政權更迭之際，臺大均辦理「臺大對新政府的期許」學術研討會，善盡知識分子的言責。另外，近年來臺大向資本家募款，但從未失去教育家的立場。近年來，教學與研究齊頭並進的努力，皆有目共睹。

臺灣的地理位置特殊，它位於地球最大海洋太平洋與最大陸塊歐亞大陸交界之處，在地理位置與人文風土有其優越性。它也是從 17 世紀以來，漢民族海外移民最大的島嶼，是東西文化交流中的「世界島」。從當年來自歐洲的水手喊出：“Ilha! Formosa”時，即宣告臺灣進入近代世界史的門檻。臺灣人文風土的主調是以漢民族文化為基調的多元文化，具有豐富的內涵，臺灣與臺灣大學在 21 世紀中華文化復興中，必將承擔重責大任。

附錄

一、閱讀作業：

1. 〈紀念傅故校長孟真先生 110 年冥誕學術研討會〉紀錄，收入黃俊傑：《轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望》(臺北:臺大出版中心,2015 年修訂新版),頁 217-245。

2. 黃俊傑：〈虞兆中與大學通識教育〉，收入同上書，頁 3-20。

3. 黃俊傑：〈傅斯年論教育改革：原則、策略及其啟示〉，收入黃俊傑：《全球化時代大學通識教育的新挑戰》（臺北：臺大出版中心，2015 年修訂新版），頁 213-230。

4. 駱明慶:〈誰是臺大學生？——性別、省籍與城鄉差異〉，《經濟論文叢刊》（臺大經濟系出版），第 30 輯第 1 期（2002 年），頁 113-147。

5. 楊泮池：〈傳承・創新・超越・奉獻：新世紀邁向頂尖的自我定位〉，《臺大校訊》，第 1153 期（2013 年 10 月 23 日）。

6. 歐素瑛:〈光復初期的國立臺灣大學(民國 34-38 年)〉，《國史館館刊》,復刊第 24 期(1998 年 6 月),頁 51-90。

二、延伸閱讀：

1. 《國立臺灣大學校史稿（1928-2004）》（臺北：國立臺灣大學，2005 年）。

2. 臺大四六事件資料蒐集小組：《臺大「四六」事件考察——四六事件資料蒐集小組總結報告》(1997 年 6 月 7 日)。

3. 亮軒：〈父親與臺大：紀念我的父親馬廷英博士〉，《文訊》295 期（2010.5.1）。

4. 葉碧苓：《學術先鋒：臺北帝國大學與日本南進政策之研究》（臺北縣板橋市：稻鄉出版社，2010 年）。

5. 歐素瑛：《傳承與創新：戰後初期臺灣大學的再出發（1945-1950）》（臺北：臺灣古籍出版有限公司，2006 年）。

三、思考問題：

1. 假如您是光復後接收臺大的校長，請問您如何將「臺北帝國大學」轉化為「國立臺灣大學」？為什麼？

2. 您認為臺大在 21 世紀全球化與亞洲崛起的新時代中的教育、文化、社會、經濟、政治角色各為如何？各種不同的角色之間，是否會有所衝突？如果有所衝突，應如何處理？優先順序如何？如果您認為各種不同角色之間不會衝突，請問為什麼？

3. 有人認為臺大的社會責任在於培育領導人才，其方法則是開授領導課程。您對上述看法有何評論？為什麼？

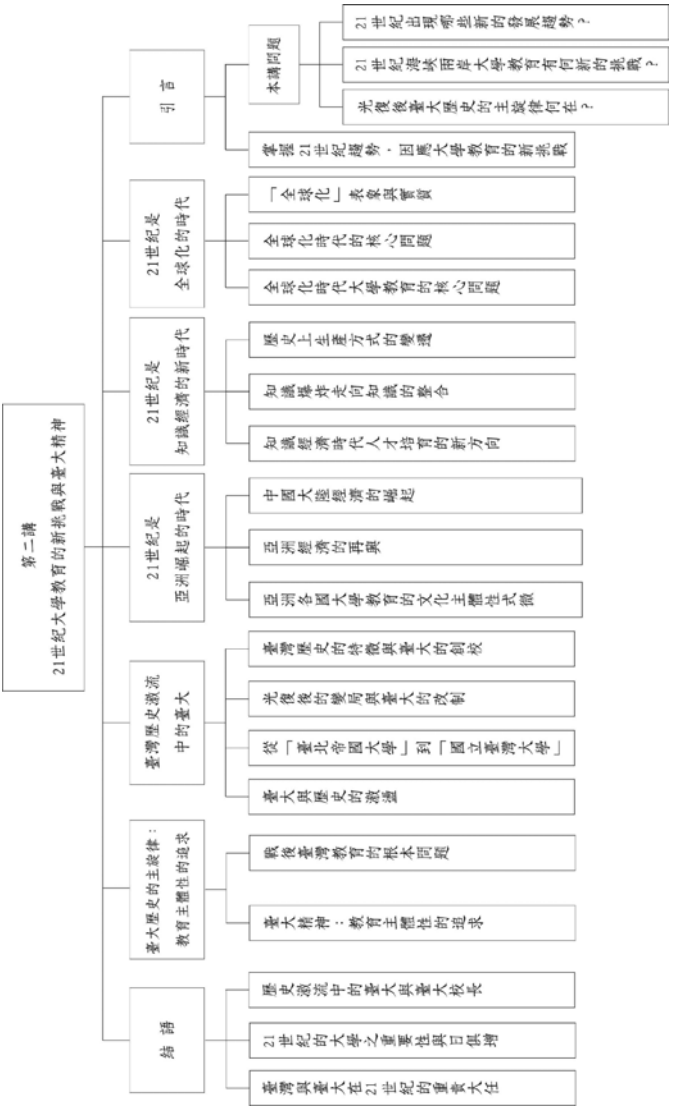
四、關鍵詞：

1. 「作為結果的全球化」

2. 「作為過程的全球化」

3. 教育的主體性

五、本講內容架構圖


第二講
21世紀大學教育的新挑戰與臺大精神
引言
本講問題
21世紀出現哪些新的發展趨勢？
21世紀海峽兩岸大學教育有何新的挑戰？
光復後臺大歷史的主旋律何在？
掌握21世紀趨勢，因應大學教育的新挑戰
21世紀是全球化的時代
「全球化」表象與實質
全球化時代的核心問題
全球化時代大學教育的核心問題
21世紀是知識經濟的新時代
歷史上生產方式的變遷
知識爆炸走向知識的整合
知識經濟時代人才培育的新方向
21世紀是亞洲崛起的時代
中國大陸經濟的崛起
亞洲經濟的再興
亞洲各國大學教育的文化主體性式微
臺灣歷史激流中的臺大
臺灣歷史的特徵與臺大的創校
光復後的變局與臺大的改制
從「臺北帝國大學」到「國立臺灣大學」
臺大與歷史的激盪
臺大歷史的主旋律：教育主體性的追求
戰後臺灣教育的根本問題
臺大精神：教育主體性的追求
結語
歷史激流中的臺大與臺大校長
21世紀的大學之重要性與日俱增
臺灣與臺大在21世紀的重責大任

【傳統與現代篇】

第三講
傳統書院的「全人教育」與現代大學的建立

提　要

本課程的中心關懷是「大學的本質是什麼？」。但是，這個問題必須放在大學之存在的背景中來談。我們先從中國傳統的書院教育談起。西周時代的中國教育掌握在貴族階級之手，孔子將「王官學」轉變成為「百家言」，開民間講學之先河。公元第 10 世紀以後，民間書院興起，但也出現被官學化的傾向。官方力量對於中國傳統教育的影響，可說是中國教育的傳統，從先秦時代的民間講學到漢代的官學、宋明的書院，都有官學化的傾向。

傳統書院的教育理念是「全人教育」，希望使人能達到「身心一如」、「成己成人不二」、「天人合一」的狀態。談到「身心一如」，我們要思考的問題是「心」何以能支配「身」？古代儒家相信「心」是價值意識的創發者，因此具有普遍性，也有其必然性。孟子提出惻隱、羞惡、辭讓、是非之心，這「四端之心」具有普遍性，而「心」的必然性就是建立在普遍性之上。在古代的全人教育裡，「心」的覺醒是全人教育的理論基礎。重點是：「心」如何支配「身」？「心」對「身」的支配要經由教育的過程，這就涉及人的修養工夫問題，全人教育的方法在使「身」受「心」的支配，進而能與「心」

合一。書院教育的「全人教育」的第二個核心理念是「成己成人不二」。所謂「成己成人不二」的涵義是指教育的目的在透過「自我的轉化」以完成「世界的轉化」。書院教育的「全人教育」的第三個價值理念是：「天人合一」。「天人合一」是指完整的「全人教育」應該完成人的生命「知」、「情」、「意」三面向的統合。孟子主張：無形的修養會轉化在有形的軀體之上。就是說人外在的相貌是天生的，但只有聖人也就是真正有修養的人，才能夠將內在的稟賦轉化到外在形體上，從「身心一如」進而達到「天人合一」的境界。

19 世紀中葉以後，西方列強東侵，中國進入歷史危急存亡之秋，中國大陸興辦現代西式大學是為了脫離被侵略、被殖民的宿命，也因此，現代大學和政治發展有著密切的關係。20 世紀中國的大學「學生運動」風起雲湧，這與近代海峽兩岸高等教育在富國強兵、中體西用的情境中發展有密不可分的關係。今天中國大陸已告別革命，海峽兩岸也已加入「世界貿易組織」（WTO），並捲入全球化的大潮流中，因此，21 世紀全球化趨勢對海峽兩岸大學造成另一波新的壓力，已是不可避免的事實。

一、引言

本課程的中心關懷是「大學的本質是什麼？」。但是，「大學的本質是什麼？」這個問題必須放在大學「存在」的背景中加以思考。1964 年獲得諾貝爾（Nobel）文學獎而拒領的 20 世紀存在主義文學家與哲學家沙特（Jean-Paul Sartre, 1905-1980），在他 1946 年所發表的演講〈存在主義就是人文主義〉[1]中提出：「存在先於本質」這項哲學命題，「存在」的意義是具體的，不是抽象的。更重要的是，「存在」並不是本體論意義下的「存在」，它是現象界中的「存在」，一切現象都處於變遷之流（flux of becoming）中。因此，大學的「本質」應放在大學的「存在」脈絡之中加以分析。

作為「存在」的大學之「本質」恆處於變遷之流中，因此，我們必須採取「歷史的視野」，將「大學」放在歷史脈絡中加以考察。一個沒有「歷史視野」的人，就好像是一個在船上每天盯著甲板的人，很容易暈船。但是，一個有「歷史的視野」的人，他知道波浪的升降不能代表海水的本質，他會遠眺遠方海岸的地平線，因為有時間感、歷史感的人，對當前的現象比較能看得深、看得遠。

我們在本講中要扣緊三個主題：第一個問題是，傳統中國主流教育思想中的教育觀內容如何？中國歷史上教育之發展趨勢如何？第二個問題是，20 世紀以後海峽兩岸的大學教

---

[1] Jean-Paul Sartre, “Existentialism is a Humanism,” in Walter Kaufmann ed., *Existentialism from Dostoevsky to Sartre, Revised and Expanded Edition* (London: Meridian Publishing Company, 1989), pp. 17-55。

育有何發展？第三個問題，我們從中國教育史的經驗中獲得哪些啟示？

二、傳統書院教育的起源與發展

首先，我們先看民間社會的傳統書院教育的起源和它的發展。從西周時代以來，知識掌握在官方，一般在傳統古籍裡稱為「王官學」。孔子（551-479 BCE）在中國教育史上的革命性地位，在於他將知識的傳播從「王官學」中解放出來而成為「百家言」。孔子開創有教無類的平民教育之先河，從王官之學到百家之學的演變，是孔子偉大的教育革命。古代儒家思考教育問題，特別強調「學而知之」。孔子說自己是「學而知之」者，《論語》全書一萬伍千多字，第一句就是「學而時習之，不亦說乎？」[2]先秦孔門所強調的是一種悅樂的教育。

在理論和實踐的脈絡中，儒家講教育特別重視「知行合一」，在學習與思考的先後問題上，儒家強調：「學而不思則罔；思而不學則殆。」[3]在理論的脈絡中，儒家重視「知」；在實踐的脈絡中，儒家重「行」，並認為學習與思考要並重。而在教師與學生互動的脈絡中，古代的儒家認為師生互為主體性，在孔子與他學生相處的過程中，我們看到師生的對話很親切，甚至觸及彼此的生命價值與心路歷程。

隨著秦漢大一統帝國的形成，教育有了很大的改變。漢代官學快速發展，傳統的官學可上溯到西漢時代的太學，王

---

2 《論語・學而・1》，見〔宋〕朱熹：《四書章句集注》，頁 47。
3 《論語・為政・15》，見〔宋〕朱熹：《四書章句集注》，頁 57。

莽（45 BCE-23CE，在位於 8-23 CE）當權時，太學生有三萬多人。隨著秦漢大一統帝國的茁壯，知識與權力的關係日趨密切。如《禮記・學記》云：「君子知至學之難易，而知其美惡，然後能博喻；能博喻，然後能為師；能為師，然後能為長；能為長，然後能為君。故師也者，所以學為君也〔……〕。」[4]老師成為學生學習作為大漢帝國官員的典範。班固（32-92 年，即建武 8 年至永元 4 年）在《漢書・儒林傳・贊》說：「自武帝立五經博士，開弟子員，設科射策，勸以官祿；訖於元始，百有餘年。傳業者寢盛，支葉繁滋。一經說至百餘萬言，大師眾至千餘人，蓋祿利之路然也。」[5]在漢朝的體制下，學習知識是作官的不二法門，從漢朝太學建立以後，中國歷史上知識與權力的關係就日益密切。[6]

雖然從唐代開始就有「書院」之名，但到了第 10 世紀北宋開始，民間講學與書院教育才蓬勃發展，民間書院在南宋大為興盛。宋代四大書院有張栻（1133-1180）的岳麓書院、朱熹（1130-1200）主持的白鹿洞書院、紫陽書院、應天書院，還有呂祖謙（1137-1181）的麗澤書院，陸九淵（象山，1139-1193）主持的象山精舍等。其中朱子講學的白鹿洞書院與紫陽書院更是當時培育人才的重鎮。朱子曾請陸象山到白鹿洞書院講學，陸象山講孟子（372-289 BCE）「王何必曰利」一章，講得很投入，據說當時雖是冬天，但因陸象山講得太

---

4 〔清〕孫希旦：《禮記集解》（北京：中華書局，1989 年），中冊，頁 968。

5 〔漢〕班固撰，〔唐〕顏師古注：《漢書》（北京：中華書局，1997 年），頁 3620-3621。

6 參考楊向奎：《西漢經學與政治》（臺中：文聽閣圖書有限公司，1945 年）。

令人感動了，所以使朱子和他的學生頻頻揮汗。古代書院講學和今日講學不同，今日講學常將知識加以數量化、客觀化、標準化，也因此現代的知識很容易被商品化，這是古今教育的差別。

當代學者的研究指出，中國古代的書院有各種類型如家族書院、鄉村書院、皇族書院等，也有縣級、州級、府級、道級、省級各種書院的差別，書院不僅藏書，而且也修書、刻書。書院的功能除了培養人才，傳承文化之外，也有啟發民智的功能，補官學與私學之不足。[7]

在古代的民間書院裡，師生都生活在一起，師生間互相了解，而且能深入對方的思想世界，甚至深入對方的心靈深處。朱子（1130-1200）曾在〈白鹿講會次卜丈韻〉詩作中，講到他在白鹿洞書院與學生相處間的愉悅情形：「宮墻蕪没幾經年，秖有寒煙鎖澗泉。結屋幸容追舊觀，題名未許續遺編。青雲白石聊同趣，霽月光風更別傳。珍重箇中無限樂，諸郎莫苦羨騰騫。」[8]這種民間書院的教育目標不是為了科舉考試，而是為了學生生命的提昇。從 14 世紀明代開始，朝鮮、日本、臺灣的書院日漸發達。當代學者指出，朝鮮半島共出現過 670 所書院，日本也有刀江書院、明治書院、開明書院、汲古書院等。[9]清代臺灣的書院則有彰化的道東書院、臺中的磺溪書院、苗栗的英才書院、宜蘭的仰山書院等。16 世紀朝鮮朱子

---

[7] 參看陳谷嘉、鄧洪波主編：《中國書院制度研究》（杭州：浙江教育出版社，1997 年），第 1、3、5、7 章。

[8] 〔宋〕朱熹：〈白鹿講會次卜丈韻〉，收入陳俊民編校：《朱子文集》（臺北：德富文教基金會，2000 年），第 2 冊，頁 255。

[9] 陳谷嘉、鄧洪波主編：《中國書院制度研究》，頁 562。

學大師李退溪（1501-1570）創辦陶山書院，韓國政府在上個世紀投入大筆經費，重建陶山書院。李退溪一生用幾十年的光陰讀朱子書，著作宏富。李退溪說朝鮮人生活的環境是朝鮮半島，不是中國，而且他的時代與朱子相距百年，朝鮮人讀朱子的書應該稍加「損約」[10]（即重新編輯），所以，他編輯了《朱子書節要》，作為他和學生上課討論的教本。

在傳統儒家所創辦的民間書院中，所進行的是不以仕宦為目的的自由講學，而是將個人生命經驗與經典相印證，是以培養氣節為主的講學，如：東林書院是批判當時的宦官的重要場域，它的楹聯是：「風聲雨聲讀書聲，聲聲入耳；家事國事天下事，事事關心。」這幅楹聯最能體現傳統儒家知識分子的風骨。

中國民間講學的傳統可上溯至漢代的私人講學。傳統讀書人也有一部分到「精舍」讀書、求師。魏晉門第社會也有私人講學，到了隋唐時代，有的讀書人在寺院裡讀書，習業山林，將來出來考科舉考試。例如：唐代有一位書生名叫王播（759-830），當年他住在寺院裡讀書，準備科舉考試，每天只是讀書，也不幫忙做事，於是和尚便吃過飯後才敲鐘，以致書生聽到撞鐘趕到飯廳時，飯已經被吃完了。後來，王播考上狀元，作了大官，有天重訪木蘭院，看到他當年在牆壁上所寫的詩，因為他做了官而被寺內和尚以紅色帳子罩著，不勝感嘆，於是題下〈揚州惠昭寺木蘭院〉這首詩：「二十年前此院遊，木蘭花發院新修。而今再到經行處，樹老無花僧

[10]〔韓〕李滉：《朱子書節要・序》，收入《陶山全書》（首爾：退溪學研究院，1988 年），卷 59，頁 259。

白頭。上堂已了各西東，慚愧闍黎飯後鐘。二十年來塵撲面，如今始得碧紗籠。」[11]這個故事告訴我們，隋唐時代就有民間士人習業山林，在寺院裡讀書的傳統。史學前輩嚴耕望（1916-1996）先生就撰有論文，研究唐人讀書山林的風尚，尤其集中在終南山、華山及長安南郊區、嵩山及近區諸山、中條山、太行山、泰山及近區諸山、羅浮山、九華山等地。[12]

正如前面所說，從公元第 10 世紀北宋開始，中國的民間書院的開設如雨後春筍，書院多半都有「學規」，以作為書院師生共同砥礪的目標與精神，直到 1953 年史學大師錢穆（賓四，1895-1990）先生在香港創辦新亞書院，也撰有〈新亞學規〉共 24 條，均以塑造完美人格，提昇為學境界為首要目標。朝鮮時代（1392-1910）的書院學規，基本上都源自於朱子。日本的書院的學規雖然有時名稱不同，但也都以人格修養的提昇共同勉勵。

在 20 世紀以前的東亞書院中，最具代表性的書院學規當是朱子的〈白鹿洞書院學規〉，其內容如下：[13]

> 父子有親。君臣有義。夫婦有別。長幼有序。朋友有信。
>
> 右五教之目。堯、舜使契為司徒，敬敷五教，即此是也。學者學此而已。而其所以學之之序，亦有五焉，其別如左：

---

[11] 《唐摭言・卷七・自起寒苦》，見〔五代〕王定保撰，姜漢椿校注：《唐摭言校注》（上海：上海社會科學院出版社，2002 年），頁 137。

[12] 嚴耕望：〈唐人習業山林寺院之風尚〉，收入《嚴耕望史學論文集》（臺北：聯經出版公司，1991 年），頁 271-316。

[13] 〔宋〕朱熹：〈白鹿洞書院學規〉，見氏著：《朱子文集》（臺北：德富文教基金會，2000 年），第 8 冊，頁 3730-3732。

博學之。審問之。謹思之。明辨之。篤行之。

右為學之序。學、問、思、辨四者，所以窮理也。若夫篤行之事，則自修身以至於處事、接物，亦各有要，其別如左：

言忠信。行篤敬。懲忿窒欲。遷善改過。

右修身之要。

正其義，不謀其利。明其道，不計其功。

右處事之要。

己所不欲，勿施於人。行有不得，反求諸己。

右接物之要。

熹竊觀古昔聖賢所以教人為學之意，莫非使之講明義理，以修其身，然後推以及人，非徒欲其務記覽、為詞章，以釣聲名、取利祿而已也。今人之為學者則既反是矣，然聖賢所以教人之法具存於《經》，有志之士，固當熟讀深思而問辨之。苟知其理之當然，而責其身以必然，則夫規矩禁防之具，豈待他人設之而後有所持循哉！〔……〕

書院的學規在於提撕學習者為學之大端，揭之楣間，使師生講明遵守而責之於身，成為 20 世紀以前東亞地區民間教育的一大特色。

三、書院教育的特色與核心價值

在 20 世紀以前，中國民間書院教育的特色是什麼呢？它的教學內容是以經典及其價值理念為主。從《朱子語類》與《傳習錄》的記載來看，朱子與王陽明的教學方式，是與學生進行深度對話。傳統書院的教學方法是對話而不是教師獨

白的授課方式，這種教學法是一種辯證性的教學，近於所謂「蘇格拉底式」的教學法。

20 世紀德國哲學家雅斯培（Karl Theodor Jaspers, 1883-1969）認為：溝通和理性是大學教育重要的要素。雅斯培所說這種教學法是「入乎其內」（emic approach）的，而不是「出乎其外」（etic approach）的教學。書院教育的教學目標，基本上是人格的養成而不是職業訓練。

傳統書院教育的核心價值在於相信教育能使人的心靈覺醒，注重「自我」的覺醒及其與「他者」的互動。如孔子說：「己欲立而立人，己欲達而達人」[14]，而且師生共同勉勵：「自我」要與「自然」融合，達到「天人合一」的境界。

傳統書院的教育目標是學生「主體性的覺醒」與「完整人格的建立」，可稱之為「全人教育」。從《論語》以降，這種「全人」被稱為「君子」。孔子教導他的學生：「女為君子儒，毋為小人儒。」[15]古代孔門師生相信人具有「可完美性」，進而可達到「內聖外王」的境界。「內聖」只要努力將自己的修養作好就可以了；但一旦講「外王」就涉及公領域的部分，就有其實踐上的難度。因此，「內聖外王」有其理論上的困難。從中西比較歷史的角度來講，為何中國文化有悠久的「內聖外王」傳統，但卻未走向像西方一樣的民主政治社會呢？這個問題，值得我們好好思考。

---

[14] 《論語・雍也・28》，見〔宋〕朱熹：《四書章句集注》，頁 92。
[15] 《論語・雍也・11》，見〔宋〕朱熹：《四書章句集注》，頁 88。

書院教育的教育內容基本上是「文獻研讀」與「思考討論」並行。例如《論語・述而篇》記載：「子以四教，文、行、忠、信。」[16]朱熹在 12 世紀將《論語》、《孟子》、《大學》、《中庸》合併、並作集注，編集成《四書章句集注》。公元 1313 年以後，《四書章句集注》成為中國讀書人考試的定本，也成為官方太學與民間書院文獻研讀最重要的教材。而思考討論的部分，從朱子的《朱子語類》和王陽明（1472-1529）的《傳習錄》，我們可以體會朱子與陽明門下師生間互動的情形。

古代書院教育以求道為學習之目標，而經典研讀是最有效的途徑，正如朱子在〈滄州精舍諭學者〉一文中所說：[17]

> 今人說要學道，乃是天下第一至大至難之事，卻全然不曾著力，蓋未有能用旬月功夫熟讀一人書者，及至見人，泛然發問，臨時湊合，不曾舉得一兩行經傳成文，不曾照得一兩處首尾相貫，其能言者，不過以己私意敷演立說，與聖賢本意、義理實處，了無干涉，何況望其更能反求諸己，真實見得、真實行得耶？如此求師，徒費腳力，不如歸家杜門，依老蘇法，以二、三年為期，正襟危坐，將《大學》、《論語》、《中庸》、《孟子》及《詩》、《書》、《禮記》、程、張諸書，分明易曉處反復讀之，更就自己身心上存養玩索，著實行履，有箇入處，方好求師，證其所得而訂其謬誤，是乃所謂「就有道而正焉」者，而學之成也可冀矣。

---

[16] 《論語・述而・24》，見〔宋〕朱熹：《四書章句集注》，頁 99。

[17] 〔宋〕朱熹：〈滄州精舍諭學者〉，收入《朱子文集》，卷 74，頁 3738-3739。原書作：「方好求師證，其所得而訂其謬誤」，疑斷句有誤，謹加修訂為「方好求師，證其所得而訂其謬誤」。

一代大儒朱子在他自己的滄州精舍，告誡他的學生，讀書當從經典著作入手，這是傳統書院教學的門徑。

書院的教育方法是「因材施教」。《論語》一書共有 58 章論「仁」，「仁」字在《論語》全書共出現 105 次。孔子回答學生問「仁」的內容，也是各不相同。孔子都是針對提問者的才性、天賦與對答時的情境而有不同的回答，例如：「仁者愛人」等等，這是因材施教式的教育方法。

另外，傳統書院教育都是老師以身作則，注重的是「典範學習」，它是一種啟發式教學，孔子鼓勵學生：「舉一反三」，孔子的教學法主張反求諸己，強調將經典價值含納入受教育者的身心之中，這樣的書院教育理念是什麼呢？我們可用「全人教育」理念來加以綜括。

傳統書院的「全人教育」理念，首先是致力於使學習者的生命達到「身心一如」、「成己成人不二」、「天人合一」的狀態。[18]我們先從「身心一如」來談。「心」何以能夠支配「身」？這是我們第一個要思考的理論問題。古代儒家相信，「心」是價值意識的創發者，因此具有普遍性，故亦有其必然性。為什麼必然性是建立在普遍性之上呢？古代儒家相信「心」有普遍性與必然性，如孟子提出「四端之心」：惻隱、羞惡、辭讓、是非之心，這「四端之心」具有普遍性，而「心」的必然性是建立在普遍性之上的。在古代的全人教育裡，「心」的覺醒是全人教育的理論基礎。

---

[18] 參考黃俊傑：〈從古代儒學觀點論全人教育的涵義〉，收入黃俊傑：《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》（臺北：臺大出版中心，2015 修訂新版），頁 1-12。

所謂「身心一如」所涉及的第二個理論問題是：「心」如何支配「身」？「心」對「身」的支配要經由教育的過程，這就涉及人的修養工夫問題，全人教育的方法在使「身」受「心」支配，進而能與「心」合而為一。

傳統書院的「全人教育」第二個理念是「成己成人不二」。所謂「成己成人不二」的涵義是指：教育的目的在於透過「自我的轉化」以完成「世界的轉化」。換言之，「世界的轉化」是以「自我的轉化」作為基礎。因為個人與社會是「不可分割的連續性」，這個理念是「成己成人不二」的理論基礎。因此，儒家教育主張要從個人「心」的存養作起，才能向社會所有成員逐漸「擴充」（孟子之語），才能從「不忍人之心」，完成「不忍人之政」。

書院教育的「全人教育」第三個價值理念是：「天人合一」。「天人合一」是指完整的「全人教育」應該完成人的生命之「知」、「情」、「意」三大面向的統合。這種教育理念與現代教育很不相同，現代大學的學生接受的教育主要是知識的教育，至於「情」、「意」教育通常不被重視。但古代的教育家認為「知」、「情」、「意」應該加以統合，他們相信教育可以提昇人的生命之超越向度，而且著重二大命題：即人人皆具有普遍而同質之善良稟賦，以及道德之要求即宇宙之必然。這種天人合一的思想在《孟子》這部經典中有很多發揮。孟子主張人心理的修養會表現在外在的生理容貌上。《孟子・盡心上・21》：「君子所性，仁義禮智根於心。其生色也，睟然見於面，盎於背，施於四體，四體不言而喻。」[19]孟子主張：

[19]〔宋〕朱熹：《孟子集注》，收入《四書章句集注》，頁 355。

無形的修養會轉化在有形的軀體之上。《孟子・盡心上・38》又說：「形色，天性也；惟聖人，然後可以踐形。」[20]就是說人外在的相貌，是天生的，但只有聖人（真正有修養的人）才能夠將內在的稟賦轉化到外在形體上，從「身心一如」進而達到「天人合一」的境界。

四、傳統中國官學教育的發展及其特質

在講過民間書院教育之後，我們接著講傳統中國官學教育的發展及其發展中的特質。在傳統中國官學教育的發展過程裡，儒家教育理想受到很多挫折。因為大一統帝國的教育是一種比較功利化的教育，這也是法家的論述，法家從韓非子開始主張功利性教育，強調「富國強兵」。

西漢以降，教育內容有所轉向，漢儒教育觀的轉向使教育政治化，將政治觀點置入教育中，造成教育內容的狹窄化、教育內容一元化的趨勢。漢代中央太學是教育的中心，史學前輩嚴耕望先生指出：「漢世，中央太學規模極大，學生常數千人，或多至三萬人；郡縣亦置學官，學生亦常數百千人；官辦教育可謂極其發達。私家講學，生徒雖亦常以千百數，然其勢終不敵公立學校之發達。而中央太學尤有極大之凝聚力，四方士子欲振名譽者，恆趨太學，論學會友，傾動京師。」[21]確是當時中央官學之實況。

---

[20] 〔宋〕朱熹：《孟子集注》，收入《四書章句集注》，頁 360。
[21] 嚴耕望：前引〈唐人習業山林寺院之風尚〉，引文見頁 271。

帝制中國的教育體制之官學化發展趨勢至為明顯，其教育制度主張「以吏為師」。從隋代（581-619）開始，教育目標走上政治導向。吏才教育的實施以及教育功利化等，都是為了配合帝國發展的需要，因此教師地位江河日下。

傳統中國的官學教育中有一個特點，即「教學空間」具有某種「神聖」性。當代教育史學者高明士（1940-）先生指出：古代中國教育中的「教學空間」等同於「神聖空間」。[22]廟學制與聖賢教育相結合，例如：韓國成均館大學是一所設有聲望卓著的醫學院之大學。成均館大學的前身是朝鮮國王太宗（在位於 1400-1418 年）為王室弟子成立的學校，相當於中國古代的國子監、太學。目前成均館大學內，有「明倫堂」和「大成殿」等古建築，成均館的新生於開學時，亦有參祭孔子的儀式。[23]

五、海峽兩岸現代大學的建立

（一）海峽兩岸近代大學的建立與傳統教育的斷裂

進入 20 世紀以後，海峽兩岸近代大學的教育進入一個特殊的歷史脈絡之中。從 1895 年以後，中國知識界完全轉向新興的日本學習，當時中國的教育經由日本而學習西方。海峽兩岸人民可以說是以血淚撰寫近現代史，現代大學教育就是在這樣一個特殊脈絡中建立的。

---

[22] 高明士：《東亞教育圈形成史論》（上海：上海古籍出版社，2003 年），第一章〈學校發展的諸階段〉。

[23] 承蒙蔡振豐教授提示此一意見，謹敬伸謝意。

首先，海峽兩岸近代大學的形成，表現在「對傳統教育的斷裂」。正如金耀基（1935-）先生所說：「古之『大學之道』的目的是求『止於至善』，今之大學之道已變為求『止於至真』。」[24]1896 年北洋大學堂（就是今天的天津大學與南開大學）的成立，可說代表中國近代大學的開端，它的教育側重點與傳統教育很不一樣。正是因為對傳統教育的斷裂，使近代大學的教育漸漸西化。近代中國第一位得到北洋大學堂文憑的人，是 1948-1958 年曾任中華民國司法院院長的王寵惠（1881-1958）。

京師大學堂創立於 1898 年；1896-1900 年是它的締造時期；1901-1912 年是它的開拓時期，它就是今日北京大學的前身。京師大學堂的創辦基本上是為了培養官員，學生多半是高官的後代，上學有僕人隨侍在側，僕人幫忙提書包，有時也幫忙提鳥籠等。

近代海峽兩岸高等教育在富國強兵、中體西用的情境中發展。19 世紀中葉以後，西方列強入侵，中國面臨危機，當時興辦大學是為了使中國脫離被殖民、被奴役的歷史困境。在國家危急存亡之秋，中國興辦現代西式大學，有其歷史背景及意義。20 世紀中國的大學與意識形態有密切關係，中國大陸興辦大學以富國強兵為目的。已故哈佛大學教授史華滋（Benjamin I. Schwartz, 1916-1999）先生在著作《富強的追

[24] 金耀基：〈從大學之道說中國哲學之方向〉，《中國文化》，第 41 期，2015 年春季號，頁 21。

求：嚴復與西方》中，[25]對於近代中國追求富強的歷史背景有所析論。

日本最早設立的西式現代大學，是創立於 1877 年四月的東京大學（1886 年 3 月改稱「東京帝國大學」），設有法、理、文、醫等學部，是整合德川時代（1603-1868）幕府所屬的天文方（創立於 1684 年 12 月）、昌平坂學問所（昌平黌，1897 年 8 月創立）及種痘所（1858 年 5 月創立）等幾個單位所衍生的學校如東京開成學校（1874 年 5 月成立）、大學（1871 年 7 月廢止）及東京醫學校（1874 年 5 月成立）等而創立。[26]日本帝國在殖民地臺灣所創立的帝國大學就是臺北帝國大學。臺北帝國大學也是為了配合日本帝國殖民政府的南進政策而創立。從 1928 年創辦以來，日本帝國官方很看重臺北帝國大學，將臺灣島 1%的土地劃分給臺北帝國大學管轄，這就是今日位於南投縣境內的臺大實驗林溪頭林區。從光復以來，臺大歷史的主旋律在於對教育主體性的追求，這可說是臺大歷史最光輝的精神。

（二）臺北帝國大學的規劃

臺北帝國大學的規劃可以上溯到 1919（民國 8，大正 8）年 12 月 5 日，當時的臺灣總督田健治郎（1855-1930）指示民政長官下村宏（1875-1957）研擬七項計畫，其中一項就是要

---

[25] Benjamin I. Schwartz, *In Search of Wealth and Power: Yen Fu and the West* (Harvard University Press, 1964)。

[26] 寺崎昌男：《プロムナード東京大学史》（東京：東京大學出版社，1992 年），頁 9。

建立「醫、農、文科大學創設之計畫」，這是在臺灣創設西式現代大學最早的提議。

1924（大正 13）年 10 月 9-10 日，臺灣總督伊澤多喜男（1869-1949）在總督府辦公室舉行大學創立會議，並決議以設立一所兼具文、理、法、農各科的綜合大學為目標。同年 12 月，臺灣總督府向日本帝國中央提出創立臺北帝國大學說明書中提到：「臺灣位處我帝國之南端，一衣帶水，與中國大陸南方相對，又越海與南洋群島點點相連，最高學府設於臺灣，而此大學發揮東洋的特色，將吾文明遠播於南方，使我國對於促進東洋之進步有所寄與，對於世界文明亦可謂有所貢獻。又我國國民如欲向南方發展，臺灣實為良好階梯。」以上是在當時創校的公文書裡所提到的內容。

（三）臺北帝國大學的成立

1928（民國 17，昭和 3）年 3 月 17 日，臺北帝國大學正式成立，日本帝國政府發布「臺北帝國大學官制」、「臺北帝國大學組織規程」，並任命幣原坦（1870-1953）為首任總長。（日本的大學校長有兩種稱呼：一種是「總長」，一種是「學長」。直到今天的日本，如東京大學、京都大學、九州大學等舊帝國大學的校長仍依慣例稱為「總長」，一般大學的校長稱「學長」。）同年 4 月 30 日，舉行第一屆新生入學宣誓儀式，5 月 5 日開始上課。開學時臺北帝國大學裡的教職員工數比學生人數多，成為《臺灣民報》抨擊的事實，認為日本殖民當局在臺灣創辦臺北帝國大學，並不是為了臺灣人子弟，而是利用臺灣人的資源來培育日本人在臺子弟，臺籍子弟並不能

受益，所以引起當時臺灣菁英分子如蔣渭水（1891-1931）強烈的反對。[27]

5 月 5 日，臺北帝國大學開學日，當時日本的臺灣總督上山滿之進（1869-1938）頒布〈關於臺北帝國大學開設宣明書〉，對臺北帝國大學宣示：「本大學固以鑽研一般學科為目的，還要發揮東洋、南洋之特色。因此，鑑於臺灣之地位與沿革，在人文科學必須特別以東洋道德為骨髓，致力於文明之闡幽顯微。在自然科學則必須以探討熱帶、亞熱帶特異之事項為使命。」臺北帝國大學設立之初，設文政、理農二學部及附屬農林專門部等三部分。因此，臺大的毒蛇研究，有它源遠流長的傳統。文政學部（指學院）特別加強南洋研究，設有哲學科、史學科、文學科、政學科等四學科。

理農學部（位於今日的行政大樓）設有生物學科、化學科、農學科、農藝化學科等四學科。這種學科，略等於現代大學的學系，但並不一樣，學系是美國制，而學科制是受到德國洪堡德以後研究型大學的影響，所以學部內採講座制度，由一位資深教授帶領一些較年輕的教授與學生們一起作研究，教學與研究是合而為一的。

在創校計畫中，文政、理農兩學部各擬開設 24 講座，後來因部分講座教授尚未歸國或其他因素，1928（民國 17，昭和 3）年臺北帝大開學時實際開講的講座，文政學部僅 15 個講座，理、農學部僅 20 個講座。

---

[27] 蔣渭水：〈反對建設臺灣大學〉，《臺灣民報》，第 2 期第 18 號（1924 年 9 月 21 日）。

現今臺大校總區的校地是以原臺北高等農林學校為中心，並收購周邊民有土地及借用部分當時臺灣總督府附屬中央研究所的農業用地所構成。臺北帝國大學的創立，完全配合日本帝國的南進政策而發展。

（四）光復後改制

到了 1945 年 11 月 10 日光復後，當時教育部提請行政院院會討論將「臺北帝國大學」更名為「國立臺北大學」，而行政院決議通過的名稱為「國立臺灣大學」。1945 年改制之初，只有六個學院，到了現在（103 學年度，2014-2015 年度）共有 11 個學院、3 個專業學院（即獸醫專業學院、牙醫專業學院與藥學專業學院）、54 個學系、105 個研究所、7 個碩博士學位學程、近 50 個研究中心，學生在學人數有 33,000 多位，臺大學生數量擴充太快，這與臺灣民主化的背景有關。多年來臺大擴大招收研究生，限制大學生數的成長，希望使研究生與大學生比例約維持在一比一的狀態。

六、結論

在本講的基礎上，我們可提出以下幾點結論：

第一，現代中國大學教育出現官學化傾向：孔子提出「有教無類」之宗旨，將「王官學」變成為「百家言」，開民間講學之先河。公元第 10 世紀以後，民間書院才興起，但也有被官學化的傾向。這種官學化的傾向是長達千年的中國教育傳統，直到今日海峽兩岸的大學為了爭取官方的補助款，

在不同程度上也出現現代版的「官學化」傾向，有人認為：大學經由官方獎補助款的操作，而在某種程度下變成所謂「教育部大學○○分校」。這種傾向和美國頂尖大學大多是私立學校，完全擺脫教育部管轄的情形，形成強烈對比。上世紀末，加州大學系統總校長柯爾（Clark Kerr, 1911-2003）甚至主張以私立大學的進步，來帶動美國公立大學的進步，激發公私立大學之間的新競爭。[28]美國高教的狀況與東亞及歐盟的大學教育狀況差異甚大。

總之，官方力量對於中國教育的影響，可說是中國教育的傳統，從先秦時代的民間講學到漢代的官學、宋明的書院，都不能免於官學化的傾向。

第二，近代海峽兩岸高等教育在富國強兵、中體西用的情境中發展：19 世紀中葉以後，中國進入歷史危急存亡之秋，中國大陸興辦現代西式大學是為了脫離被侵略、被殖民的宿命，也因此，現代大學和政治發展有著密切的關係。20 世紀中國的大學「學生運動」風起雲湧，民國初年的「五四運動」，對現代中國歷史的路徑影響深遠。這與近代海峽兩岸高等教育在富國強兵、中體西用的情境中發展，實有密不可分的關係。正因為這種特殊歷史背景，所以近百年來海峽兩岸大學教育深受國家機器之干擾。展望未來，華人社會的大學如何擺脫政治力的干預，就成為值得大學師生深思的課題。

---

[28] Clark Kerr, *Troubled Times for American Higher Education: The 1990s and Beyond* (New York: State University of New York Press, 1993), p. 165。

今天中國大陸已告別革命，海峽兩岸也已加入「世界貿易組織」（WTO），並捲入全球化的大潮流之中，因此，21 世紀全球化趨勢對海峽兩岸大學造成另一波壓力，下一講我們要講述歐美大學發展的軌跡、方向與問題，然後再探討臺灣地區大學教育的發展，並在中西對比的脈絡下，探討 21 世紀全球化趨勢對華人地區大學所造成的影響。

附錄

一、閱讀作業：

1. 黃俊傑：〈從古代儒學觀點論全人教育的涵義〉，收入黃俊傑：《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》（臺北：臺大出版中心，2015 年修訂新版），頁 1-12。

二、延伸閱讀：

1. 汪知亭：《臺灣教育史料新編》（臺北：臺灣商務印書館，1978 年）。

2. 陳谷嘉、鄧洪波主編：《中國書院制度研究》（杭州：浙江教育出版社，1997 年）。

3. Sheldon Rothblatt and Björn Wittrock eds., *The European and American Universities Since 1800: Historical and Sociological Essays* (Cambridge: Cambridge University Press, 1993)。

4. 陳洪捷：《德國古典大學觀及其對中國大學的影響》（北京：北京大學出版社，2002 年）。

5. 曲士培：《中國大學教育發展史》（太原：山西教育出版社，1993 年）。

三、思考問題：

1. 傳統儒家如何定義「全人教育」？這種教育觀潛涵何種現代啟示？

2. 您認為傳統的書院教育能否復活於 21 世紀的現代大學校園之中？為什麼？

3. 近百年來海峽兩岸興辦現代大學的歷史背景如何？對大學教育有何影響？

4. 青年馬克思（Karl Marx, 1818-1883）在 1846 年寫《德意志意識形態》，他說他夢寐以求的理想世界是：「任何人都沒有特定的活動範圍，每個人都可以在任何部門發展，社會調節著整個生產，因而使我有可能隨我自己的心願今天幹這事，明天幹那事，上午打獵，下午捕魚，傍晚從事畜牧，晚飯後從事批判，但並不因此就使我成為一個獵人、漁夫、牧人、或批判者。」Karl Marx, *The German Ideology*（New York: International Publisher, 1985），中譯本：《德意志意識型態》，收入《馬克思恩格斯選集》，北京：人民出版社，1995 年，第 1 卷，引文見頁 85。）這個理想社會與「全人教育」的理想非常接近。「人」是整全的「人」，而不是一種「異化」勞動的「人」。你認為這種「全人教育」的理想，能否在 21 世紀的大學教育中實現？為什麼？

四、關鍵詞：

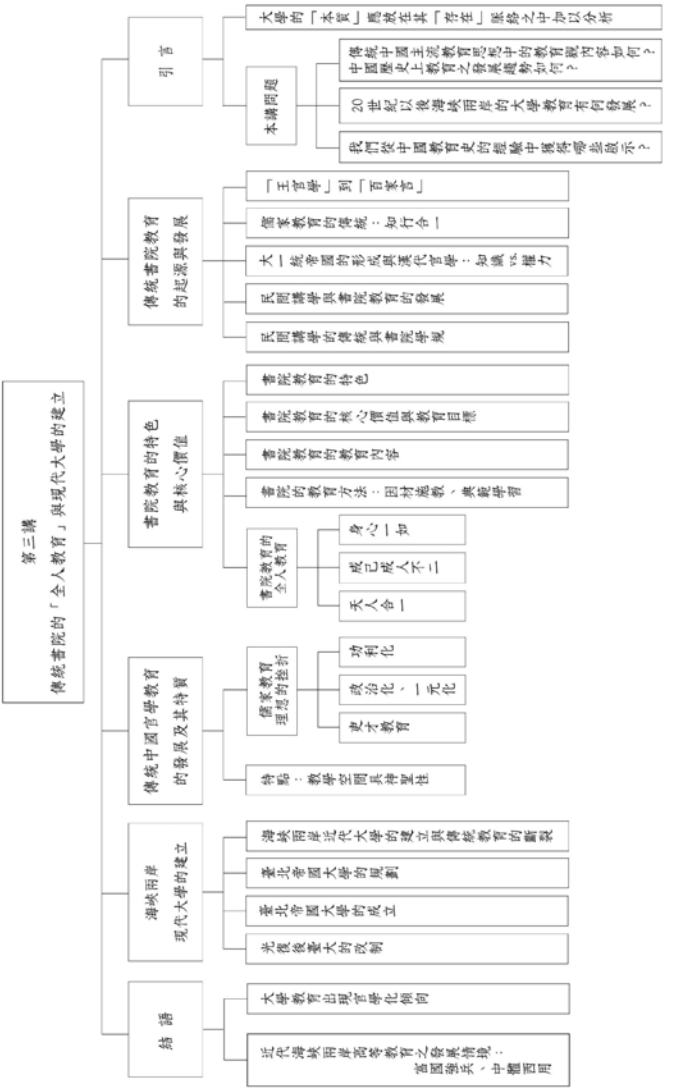
1. 「全人教育」

2. 心靈覺醒

3. 典範學習

4. 中體西用

五、本講內容架構圖


第三講
傳統書院的「全人教育」與現代大學的建立
引言
大學的「本質」應放在其「背景」脈絡之中加以分析
本講問題
傳統中國主流教育思想中的教育觀內容如何？
中國歷史上教育之背景變動如何？
20世紀以後海峽兩岸的大學教育有何發展？
我們從中國教育史的經驗中獲得哪些啟示？
傳統書院教育的起源與發展
「王官學」到「百家言」
儒家教育的傳統：知行合一
大一統帝國的形成與漢代官學：知識 vs. 權力
民間講學與書院教育的發展
民間講學的傳統與書院學規
書院教育的特色與核心價值
書院教育的特色
書院教育的核心價值與教育目標
書院教育的教育內容
書院的教育方法：因材施教、兼能學習
書院教育的全人教育
身心一如
成己成人不二
天人合一
傳統中國官學教育的發展及其特質
儒家教育理想的挫折
功利化
政治化、一元化
史才教育
特點：教學空間具神聖性
海峽兩岸現代大學的建立
海峽兩岸近代大學的建立與傳統教育的斷裂
臺北帝國大學的規劃
臺北帝國大學的成立
光復後臺大的改制
結語
大學教育出現官學化傾向
近代海峽兩岸高等教育之發展情境：
當國學式、中體西用

第四講
大學的發展軌跡、方向及其問題：歐美與臺灣

提　要

「大學」作為現代學術組織與教育社群，在近代西方成為一個普遍發展的歷史現象出現，我們要探討：歐美大學發展的軌跡如何？主要方向如何？有何問題？這些問題對於 21 世紀的大學生有何啓發？我們也要回顧：戰後臺灣高等教育發展軌跡如何？它主要方向如何？有何問題？

在回顧近代歐洲的大學之發展前，我們先說明近代歐洲的歷史背景。19 世紀社會學大師韋伯（Max Weber, 1864-1920）認為，清教徒革命後的生活方式與工作精神比較容易完成資本的累積。韋伯從世界史的角度來思考近代西方「理性化」如何可能的問題。韋伯認為基督新教禁欲主義的新倫理，是西歐資本主義萌芽的精神基礎。韋伯分析清教徒信仰中的「召喚」（“calling”），與宗教改革以前名為亞伯拉罕（Abraham）的農夫很不一樣。清教徒深知樂園已失去，唯有在現世中努力工作才能彰顯上帝的榮耀。韋伯說西歐「宗教合法化」過程中的「除魅化」（disenchantment），導致近代西方文明生活秩序與價值領域無法解決的衝突。因此，西方資本主義「理性化」是一段悲劇性過程，因為它導致諸多價值理念的衝突，使個人的生命意義受到壓縮。

19 世紀對大學而言，是一個關鍵的年代。19 世紀以後，研究型大學在歐洲的經濟、社會與政治變遷中都佔有重要地位。首先是技術、經濟的變遷，創造了新的生產模式，建構新的社會關係（特別是新的僱用關係），技術的進步也影響了自然環境。其次，研究型大學的興起，加速了社會變遷，也衝擊高等教育，要求高等教育必須回應社會變遷的需求。此外，歐洲對新政治秩序的追求，提出新的社會議題與文化議題，造成民族國家（nation-state）的出現，也對高等教育的發展影響至深且鉅。

近代大學的發展與社會政治經濟文化之變遷密切互動，由於「全球化」趨勢所導致的高等教育的競爭，世界各國紛紛挹注特別預算，以邁向「一流大學」為目標。但是，所謂「一流大學」是一國國力歷經數百年努力累積的成果，並不是一蹴可幾，例如：哈佛大學創於 1636 年、牛津大學創於 1167 年，這些「一流大學」都是經過長時間的努力成果累積而成。海峽兩岸的大學應該以更大的耐心期待世界「一流大學」的產生。戰後臺灣高等教育的現象與方向有二方面：一是教育「主體性」的錯置，二是「國家」力量的干擾。在這種歷史背景之下，消極意義的「教育自由化」著眼於促進教育的「鬆綁」。但積極意義的「教育自由化」則應該使人「自我解放」，高等教育應從政治力與經濟力的糾纏中挺立，走出自己的道路，開創學生生命的格局，這才是更具有積極意義的「教育自由化」。

一、引言

我們在上一講討論「傳統」與「現代」的斷裂，談到 20 世紀海峽兩岸現代大學的興起，使傳統中國書院教育的傳承，頓時為之斷裂。傳統教育注重的可以說是一種「全人教育」，並不是只開發學生某種或某些特殊工作能力；而現代大學的教育是為了培養學生的「求職競爭力」（或稱為「可僱用性」〔employability〕），以便讓學生畢業後在社會分工體系中取得相對薪資較佳或能力較適合的就業位置，這是現代教育和傳統教育非常不同的地方。

因此，非就業導向的系所，在現代大學裡就很難獲得或創造財務資源，相對而言，也較難吸引人才，這種系所不免呈現孟子所說的：「老弱轉乎溝壑，壯者散而之四方」[1]的淒涼景象。但是，我們應該關心的問題是：短程意義的「就業競爭力」的提昇，是否正好是長程競爭力的摧毀呢？青年馬克思在《德意志意識形態》一書中說他夢想中整全的人的生活樣態是：早上捕漁，下午砍柴，傍晚讀哲學，晚上從事批判工作，但卻不因此而成為一位漁夫、一位木匠、一位哲學家。[2]這正是古今中外教育工作者的理想，這種理想在現代大學有沒有可能被實現呢？為什麼？它的理論基礎是什麼？這些問題值得我們好好思考。

---

[1] 《孟子・梁惠王上・12》，見〔宋〕朱熹：《四書章句集注》，頁 223。

[2] Karl Marx, *The German Ideology*（New York: International Publisher, 1985）。中譯本：《德意志意識型態》，收入《馬克思恩格斯選集》（北京：人民出版社，1995 年），第 1 卷，頁 85。

本講將聚焦在兩個問題：第一個問題是：「大學」作為現代的學術組織與教育社群，在近代西方世界作為一個普遍發展的歷史現象而出現，到底歐美大學發展的軌跡如何？主要方向如何？有何問題？這些問題對於 21 世紀的大學生有何啓發？這是我們要思考的問題，而為了思考這個問題，我們將先從 19 世紀末、20 世紀初的社會學大師韋伯（Max Weber, 1864-1920）的學問切入，作為我們探討問題的理論基礎。本講第二個問題是：戰後臺灣高等教育發展軌跡如何？它的主要方向如何？有何問題？把臺灣的問題放在世界大學發展史的脈絡中來考量，才能看得更清楚、走得更正確。

二、西方近代文明的「理性化」過程：韋伯學說簡介

首先，我們要將大學在歐洲的發展放在近代西方文明發展的脈絡中來瞭解。因此，要先瞭解韋伯及其學術思想。

（一）韋伯及其學術志業

韋伯是社會學的奠基大師，早期被歸屬於德國 19 世紀的歷史學派。韋伯在中學時代就展現優異的天資，因為家庭背景的關係，在他年輕時，就能和許多同時代聲望卓著的歷史學家們認識，討論深刻的問題。一般所謂的社會學三大奠基的大師就是指：馬克思（Karl Heinrich Marx, 1818-1883）、涂爾幹（Émile Durkheim, 1858-1917）、韋伯。韋伯的學問橫跨社會學、政治學、歷史學、法律學等領域，學問淵博，著作

宏富。他擔任過弗萊堡大學（Albert-Ludwigs-Universität Freiburg）與海德堡大學（Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg）的教授，因為太致力於思考問題，以致於曾經精神崩潰，無法再擔任教職，因而辭職，但學校仍保留其職位，並給他全薪。後來，經過四年的時間四處旅行後，終於康復。在他的著作裡有三個重要關鍵字，第一是："Verstehende Sociology"，可稱為「理解的社會學」。第二個是"Ideal Types"，譯為「理想型」，這個關鍵字多次出現在他的《社會科學方法論》著作中。第三個是"Rationalisation"，譯為「理性化」出現在他的《基督新教倫理與資本主義精神》一書中。他的代表著作有三本：*Objectivity in Social Science and Social Policy* (1904)、*The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism* (1904.5, revised 1920，中譯本：《基督新教倫理與資本主義精神》)，[3]以及 *Economy and Society：An Outline of Interpretive Sociology* (1922).

（二）近代歐洲基督新教倫理與資本主義精神

韋伯的《基督新教倫理與資本主義精神》這本經典著作，主要講近代西方的資本主義化走的是「理性化」的道路。它的學說大致如下：

西方近代文化所走的道路是「理性化」（rationalization）的過程。清教徒敬天、愛神，過著嚴謹的個人生活與家庭生活，與拉丁美洲資本家過著豪奢的生活方式完全不一樣，因

[3] 〔德〕馬克斯・韋伯著，康樂、簡惠美譯：《基督新教倫理與資本主義精神》（臺北：遠流出版事業股份有限公司，2007 年）。

為清教徒非常深刻地認知到他們再也無法回到中古時代的「上帝之城」，英國文學家彌爾頓（John Milton, 1608-1674）的《失樂園》（*Paradise Lost*）中亞當和夏娃要離開伊甸園時，回頭望向樂園，樂園已陷入一片火海之中。經歷宗教改革以後，清教徒再也無法回到舊時的田園牧歌的世界了。清教徒認為他們在現世事業上的成功，是因為得到上帝所特別眷顧、揀選，將來會上天堂，這就是喀爾文（Jean Calvin, 1509-1564）教派的「上帝預選說」（Predestination）。但一樣是人，如何確定何人是上帝所預選的呢？清教徒認為要以人在塵世的成就榮耀上帝之名。於是，所有清教徒都過著非常自我節制的生活。

韋伯認為清教徒革命後的生活方式與精神，比較容易完成資本的累積。韋伯從世界史的角度來思考近代西方「理性化」如何可能這個問題。他同時也研究東方文化，在他的《中國的宗教：儒教與道教》（*The Religion of China: Confucianism and Taoism*）[4]一書中提出許多很有啓發性觀點。例如：韋伯提出一個很有深度的問題，他認為中國到了明清時代商業已經很發達，為什麼中國沒有發展出如近代西歐所見的個人性、競爭性的資本主義生活方式呢？韋伯所提出的這個問題很有深度，可說是目光如炬。

韋伯認為基督新教禁欲主義的新倫理，是西歐資本主義萌芽的精神基礎。因為清教徒信仰中的「召喚」（calling），與

---

[4] By Max Weber, translated and edited by Hans H. Gerth, *The Religion of China: Confucianism and Taoism* (Glencoe, Illinois: The Free Press, 1951)。中譯本：簡惠美譯：《中國的宗教：儒教與道教》（臺北：遠流出版社，1989 年）。

舊時代對自己一生很滿意的農夫，韋伯書中名為亞伯拉罕（Abraham）的農夫，是很不一樣的人。清教徒深深認知到樂園已經失去，唯有在現世中努力工作，才能彰顯上帝的榮耀。韋伯說西歐「宗教合法化」過程中的「除魅化」（disenchantment），導致近代西方文明生活秩序與價值領域無法解決的衝突。因此，西方的資本主義「理性化」是一段悲劇性的過程，因為它導致諸多價值理念的衝突，使個人的生命意義受到壓縮。它同時也導致社會關係的「非個人性」（impersonality），導致「價值理性」（Value-rationality）轉化成為「工具理性」（instrumental rationality），使個人「自我完成」的生命意義受到壓縮。

在以上的解說中，我們引用韋伯所論近世西方文明從「神聖」到「世俗」的發展，主要是為了建構一個大背景架構，作為我們瞭解西方大學發展的基礎。

三、從「神聖」走向「世俗」：西方大學發展的軌跡與方向

21 世紀的大學肩負了許多社會期許，但討論 21 世紀大學之前，我們先講 18 世紀歐洲以前所走過的軌跡，經歷了由「聖」轉「俗」的過程。當代學者韋卓克（Björn Wittrock, 1945-）在研究近代歐洲大學的發展時，曾指出 18 世紀以後近代歐洲的大學之發展可區分為三個階段：第一個階段是 18 世紀末 19 世紀初大學之理念的危機與再生。第二個階段是 19 世紀晚期近代研究型大學的興起。第三個階段是 20 世紀晚期大學一方

面從不甚愉快的幸福感中覺醒，另一方面又承受來自政治、工業界及教育界與日俱增的需求。[5]

在 18 世紀以前，歐洲的大學經歷了由「聖」轉「俗」的過程。歐洲音樂史中也可看到類似由「聖」轉「俗」的發展狀況，例如：在 18 世紀以前歐洲的音樂大多是聖樂。18 世紀下半葉以後，音樂的發展走向浪漫主義，浪漫主義四大作曲家是海頓（Franz Joseph Haydn, 1732-1809）、莫札特（Wolfgang Amadeus Mozart, 1756-1791）、貝多芬（Ludwig van Beethoven, 1770-1827）和休伯特（Sir Charles Hubert Hastings Parry, 1848-1918）。也就是在這個時期，音樂家開始不再被皇室所僱用，出現了許多自由演奏音樂以賺取生活費的音樂家，完成了歐洲音樂由「聖」向「俗」的發展過程。

（一）牛津大學的發展

早期牛津大學學生必須修希臘文和拉丁文，因為這兩種語言是進入古典學問的基本工具，這項規定在 1960 年廢止。另外，由「聖」轉「俗」的另一個指標是，只有男性才能被授予牛津大學的學位，這樣的規定直到 1920 年才廢止。以上舉牛津大學為例，來說明 18 世紀以前的大學是一條由「聖」轉「俗」的道路。

數百年來，牛津人（Oxonian）產生了 7 個國家的 11 位國王、6 位英國國王、47 位諾貝爾獎得主、53 位總統或首相

[5] Sheldon Rothblatt and Björn Wittrock eds., *The European and American University since 1800* (Cambridge: Cambridge University Press, 1993), pp. 303-362。

（其中 25 位是英國首相），其中的 13 位英國首相畢業於基督書院（Christ Church College）。英國的大學是以書院（College）為單位，這些書院是生活與學習的共同體，師生都住在一起，類似中國古代的書院。在基督書院晚餐時間，牛津師生一起用餐，這代表一種儀式、一種認同感的象徵。牛津大學有 12 位校友被教廷封聖，校友出了 86 位大主教以及 18 位紅衣主教。

（二）劍橋大學的發展

接著，我們以劍橋大學為例來看大學之從「神聖」轉向「世俗」的道路。劍橋大學的發展史，可分四階段來論述：

1. **天主教會的支持**：公元 1209 年，牛津大學師生與當地鎮民起衝突，後來，這批師生逃往劍橋，依賴教會資源的挹注，繼續學習。到了 1231 年，英國國王亨利三世（Henry III, 1207-1272）保護劍橋學者，擴大他們教書的權力。

2. **英國王室的呵護與干預**：14 世紀以後，英國王室的勢力進入了大學，呵護並干預大學的發展。1381 年，英王愛德華一世（Edward I, 1239-1307）賦予劍橋大學校長以司法裁制權。1441 年，英王亨利六世（Henry VI, 1421-1471）建立國王學院（King's College）。1448 年，英王亨利六世（Henry VI）的皇后瑪格麗特（Margaret of Anjou, 1430-1482）建立皇后學院（Queen's College）。1536 年，英王亨利八世（Henry VIII, 1491-1547）禁止劍橋學生學習士林哲學（scholasticism）與教會法，士林哲學是中古以來天主教的哲學。在英國國王的保護下，1690 年，劍橋大學與牛津大學都獲得出版《聖經》的

權利，使其財源滾滾。從人類有歷史以來，《聖經》至今仍是全世界印行最多、銷路最好的一本書。

3. 18 世紀的轉型：18 世紀是歐洲啟蒙運動的時代，劍橋大學快速擴大，私人捐贈大增，學校中央權力提高，到 1795 年全校共有 16 個學院，400 位教師， 736 位學生。從 21 世紀大學的快速擴張或高等教育的普及化的角度來講，只有 736 位學生的大學，規模實在太小。公元 1928 年，臺北帝國大學創校時，全校師生可以一起合拍一張照片，職員人數比學生數多，可說是一對一的服務。18 世紀在歐洲史上稱為「啟蒙文明」（Enlightenment），但何謂「啟蒙」呢？最有啟發性的講法是 18 世紀德國哲學家康德（Immanuel Kant, 1724-1804）說的：「啟蒙是人之從他自己招致的未成年狀態掙脫出來。未成年狀態是指：無他人的指導就無法使用自己的知性（verstand）的那種功能。」[6]18 世紀「啟蒙運動」（Enlightenment）的幾個重要價值理念是：第一，相信理性是自由的。第二，相信理性具有普遍性，因此，理性具有必然性。第三，一切的宇宙現象、社會現象均可藉由人的理性而被發現，這是通貫歐洲「啟蒙運動」的幾個重要價值理念。啟蒙運動的代表人物有：德國的康德、英國的洛克（John Locke, 1632-1704）、法國的伏爾泰（Voltaire，原名：François-Marie Arouet, 1694-1778）。這些學者相信人的理性可以完全了解萬事萬物，這是歐洲近代大學轉型的重要背景。

---

[6] 〔德〕康德著，李明輝譯：〈答「何謂啟蒙？」之問題〉，收入康德著，李明輝譯：《康德歷史哲學論文集》（臺北：聯經出版公司，2002 年），頁 25-36。

4. 19 世紀的改革：隨著 19 世紀工業化的來臨，大學也必須面臨社會新發展的影響而有所改變。例如：劍橋大學在 1869 年成立女子學院；1876 年廢除學院的研究員與導師必須獨身以及學生必須信仰英國國教的規定。

以上說明劍橋大學從「神聖」邁向「世俗」演進的四個階段。從「神聖」邁向「世俗」後的歐洲現代大學，會面對什麼問題呢？我們可以先提出一個思考的起點，那就是：大學從「神聖」走向「世俗」之後，必須面對國家權力與資本主義，那麼，國家機器以及市場經濟與大學之間的關係，就既不可分割而又互為緊張，應如何互動才能達到雙方間動態的平衡？這個問題值得我們深思。

四、19 世紀民族國家的形成與研究型大學的興起

我想首先指出，研究型大學之興起與近代民族國家之形成桴鼓相應。近代研究型大學的興起是歐洲大學發展史的新階段，也就是法國大革命之後社會制度與大學的關係產生巨大變化的時代。關於研究型大學的發展，一般認為源自於洪堡德兄弟的理念與柏林大學的創立，但是，研究型大學也與新的科學社群的出現密不可分。這種新的科學社群打破過去學術論述的舊狀，將專業學者或科學家與業餘人士區分開來，以 19 世紀的新式大學作為他們的學術活動之制度上的憑藉。

19 世紀對大學而言，是個關鍵年代。19 世紀以後，研究型大學在歐洲的經濟、社會與政治變遷中都佔有重要的地位。首先是技術和經濟的變遷，創造了新的生產模式，建構了新的社會關係（特別是僱用關係）技術的進步也影響了自然環境。其次，研究型大學興起，既影響並加速社會經濟的變遷，也衝擊高等教育的轉型，激起高等教育對社會變遷的反應。第三項發展就是，19 世紀歐洲對新政治秩序的追求，提出新的社會議題與文化議題，其結果就是民族國家（nation-state）的出現，對高等教育的發展影響很大。民族國家對高等教育比以前投入更多的資源，因此，隨之而來的是國家的角色與大學的獨立自主性之間的拉鋸。

20 世紀上半葉，北美醫學改革之父佛列克斯納（Abraham Flexner, 1866-1959）在他的《大學：美國的、英國的、德國的》[7]一書中說：「大學不是孤立的事物，不是老古董，不會將各種新事物拒之門外；相反，它是時代的表現，是對現在和未來都會產生影響的一種力量。」正如佛列克斯納所說，19 世紀研究型大學的興起，的確與近代民主國家的發展密不可分。我們從 1810 年，普魯士被拿破崙（1769-1821）領導下的法國擊敗後，在國家重建的氣氛下，創立柏林（Berlin）大學，柏林大學成為歐洲及美國許多研究型大學的典範。柏林大學對北美最早的研究型大學如約翰・霍普金斯（Johns Hopkins University）影響深遠，約翰・霍普金斯大學就是以柏林大學為學習的典範。從德國柏林大學開始，大學不僅是教育機構，

[7] Abraham Flexner, *University: American, English, German* (New York: Oxford University Press, 1930)。中譯本：徐輝、陳曉菲譯：《現代大學論——美英德大學研究》（杭州：浙江教育出版社，2001 年）。

也是研究機構，研究與教學是結合的，大學以「講座制度」為主，也就是由資深教授帶領許多剛畢業的年輕學者，進行相關領域的研究，這套「講座制度」對東方的大學影響也很大，例如：在 1877 年創辦的日本東京大學，就是全盤移植德國的「講座制度」。「講座制度」是以單一學科為主，它既是研究的單位，又是教學的組織，二者合而為一，這種制度就是從柏林大學開始。19 世紀是民族國家發展的時代，各國都投入大量資源，發展研究型大學。例如創立於 1795 年的法國高等師範學院（École Normale Superieure），就是法國研究與教學地位很高的一所學院。

研究型大學在 19 世紀的發展是以洪堡德（Alexander von Humboldt, 1769-1859）的教育理念為中心。洪堡德被稱為「比較語言學之父」，他主張語言是理解人類心靈與文化差異的鑰匙。洪堡德的大學之理念，可簡述成以下三點：第一，在認知層次上，洪堡德主張有機論與整體論式的推理方法，用這種推理方法開發人類的認知，藉以帶動學術、文學及哲學活動。第二，他主張大學在組織上，必須形成科學社群，他們是國家教育機構的受薪人員，於是有了專業科學家的出現。第三，在制度上，高等教育與科學組織深受工業化、科學化、官僚化的主導。柏林大學是一個典範。它的校園在二戰以後的冷戰時期分兩個區域，在東柏林稱為洪堡大學（Humboldt-Universität zu Berlin, HU Berlin），在西柏林稱為自由大學（Freie Universität Berlin, FU、FUB），現在又統稱為柏林大學。

以柏林洪堡大學為典範的，還有創辦於美國獨立後一百年（1876 年）的約翰・霍普金斯大學。從 19 世紀開始，美國

的高等教育快速擴張。1790 年，全美國的大學共有 19 所，每 100 萬人口中大學生的比率是 4.9%。到了 1880 年，全美大學達到 811 所，學生人口比率佔 16.1%。1900 年大學有 977 所，學生人口比率佔 12.8%。[8]我們談 19 世紀美國高等教育的發展，必須觸及美國南北戰爭。美國南北戰爭發生於公元 1861 到 1865 年之間，起因是林肯（Abraham Lincoln, 1809-1865）擔任美國總統後，南部有 11 州反對他的「解放黑奴」政策，引發南北戰爭，1863 年林肯發表的〈蓋提斯堡演講詞〉雄渾有力，結語「這個一向秉持著民有、民治、民享的國家，也必能在這個世界上長存不息。」（“Government of the people, by the people, for the people, shall not perish from the earth.”）蕩氣迴腸，穿越時空的阻隔，至今仍呼喚著每一顆嚮往自由民主的心靈。戰爭結束後，農業的美國快速邁向工業化，由於生產方式的改變，快速工業化的結果，使得美國高等教育面臨了許多問題。在 1800 年之前，美國的大學基本上是由教會人士所掌控的。在 19 世紀之前，美國重要大學所強調的是古典教育，它和現代快速工業化的國家現狀距離遙遠，只有在少數大學裡才有開授科學、近代語言、近代歷史、政治、經濟學等課程。

在這樣的時代背景裡，19 世紀美國高等教育界出現了查爾斯・艾略特（Charles Eliot, 1834-1926）這位劃時代的校長，在他擔任哈佛校長四十年任內，提出各種課程改革，對外招生不僅面向美國，而且面向全世界，使哈佛大學從一所一般

---

[8] 〔美〕柯林斯（Randall Collins）著，劉慧玲等譯：《文憑社會：教育與階層化的歷史社會學》（臺北：桂冠圖書公司，1998 年），頁 146，表 5-2。

型大學變成世界頂尖名校。1869 年春初，艾略特在《大西洋月刊》（*The Atlantic Monthly*）發表一篇文章，題為：〈新式教育〉（“The New Education”），針對改變中的美國社會經濟中的人才需求提出重要的論述，主張大學應提供「實用教育」，這篇文章得到哈佛董事會的注意，也就是在這一年，他獲邀出任哈佛大學的校長，徹底改變了哈佛大學的教育模式，希臘文與拉丁文不再成為必修課。20 世紀美國新人文主義的重要學者白璧德（Irving Babbitt, 1865-1933），在哈佛求學時正是艾略特擔任校長之時，白璧德家學淵源，人文素養深厚，對艾略特校長的所謂「新教育」極不以為然。直到白璧德後來在哈佛任教時，對艾略特校長的改革仍批評不遺餘力。[9]

20 世紀初年，美國高等教育史上另一位不可忽略的人物是赫金斯（Robert Maynard Hutchins, 1899-1977），他出生於 1899 年。1929 年，在他 30 歲的這一年，出任芝加哥大學校長，任期從 1929 年到 1945 年。1945 年到 1951 年，他又擔任芝加哥大學的董事長。赫金斯擔任校長期間，得到許多大企業家如福特（Henry Ford, 1863-1947）、卡內基（Andrew Carnegie, 1835-1919）等人的資助，因此使他能以高薪聘請許多一流人才到芝加哥大學任教。在美國高等教育界中，經常有高薪挖角的情形，可見，在資本主義社會裡，高等教育的發展與經濟發展有高度密切的關係。舉例言之，近年美國加州政府財政困難，使得加州大學系統各大學的少數教授，因薪資考量而投向私立大學。在亞洲，邁向法人化以後的大學如日本的國立大學，從公部門獲得的資源逐漸減少，從私部

---

[9] 參考〔美〕歐文・白璧德著，張沛、張源譯：《文學與美國的大學》（北京：北京大學出版社，2004 年）。

門來的經費逐漸增加，大學的教授和職員不再是國家公務員，教授年薪逐年微調。大學所需的經費非常龐大，使得國內外大學都紛紛想辦法募款，有些大學的經費由國家支持，有些來自企業支援或民間捐款。以臺灣大學為例，每年來自公部門的資源很有限，有很大的一部分仍得仰賴學生學費和募款等所謂「自籌款」。

從 19 到 20 世紀，美國大學教育的擴張，可從美國人口與高等教育機構比率看出來，例如：1910 年，學院或大學數是 951 所，每 100 萬人口中大學生之比率是 10.3%。到了 1970 年，學院或大學數有 2,556 所，每 100 萬人口中大學生之比率是 12.5%。[10]1960 年至 1980 年的二十年間，大學學生人數大幅增加，是曾任加州大學系統總校長柯爾（Clark Kerr, 1911-2003）所說的美國高等教育「大轉變」的二十年。[11]但是，1990 年代以後，美國高等教育面臨歐盟與日本的經濟競爭，以及多極世界秩序的逐漸成形，而進入柯爾所謂的「不安的年代」。[12]

北美歷史最悠久的哈佛大學（Harvard University），創辦於 17 世紀的 1636 年，接近明末東林書院的時代。但不同的是，東林書院除了它的對聯：「風聲雨聲讀書聲聲聲入耳，家事國事天下事事事關心」，至今還呼喚著海峽兩岸華人子弟的心靈外，早已走入歷史了，但哈佛大學還在參與並創造歷史。

---

[10] 同上註。

[11] Clark Kerr, *The Great Transformation in Higher Education: 1960-1980* (Albany: State University of New York Press, 1991)。

[12] Clark Kerr, *Troubled Times for American Higher Education: The 1990s and Beyond* (New York: State University of New York Press, 1993)。

五、戰後的世局與大學的變化

（一）變化之基本方向：全球化趨勢

二戰以後的世局發展的基本方向是「全球化」趨勢，「全球化」趨勢與高科技的發展，以及全球資本主義的格局的出現齊頭並進。它所造成的結果有二：[13]一是「解疆域化」。「解疆域化」使國家的發展與影響力建立在「4I」即產業（Industry）、資訊（Information）、投資（Investment）、個人（Individual）的基礎上，不再是傳統的以高山大河劃分國家疆界的方式。另外一個全球資本主義的效果是「解民族化」，造成跨國移民，也造成資金跨國流動使資本家無祖國，而工人却有祖國，馬克思在 19 世紀說：「工人無祖國」，但是，到了全球化時代，資本家才無祖國，因為工人深刻地被黏著在他們所生存的土地上，哀苦無告，但資本家卻自由進出全世界各國間，賺取商業利益，所以說資本家才無祖國。「解疆域化」、「解民族化」的結果就是造成區域經濟體的出現，帶來了「多元認同」的問題。

全球化強化了居於「中心」位置的國家對「邊陲」國家的宰制，如「世界銀行」（World Bank）、「國際貨幣基金」（International Monetary Fund）、「世界貿易組織」（World Trade Organization）等重要全球性經濟組織，莫不是由居於全球化「中心」位置的國家所掌控。

---

[13] 〔德〕貝克（Ulrich Beck）著，孫治本譯：《全球化危機》（臺北：臺灣商務印書館，1999 年），頁 90-91。

全球化也造成 M 型社會的來臨，加速自然環境的破壞與生態危機。世界銀行曾調查全世界 20 個污染嚴重的城市，中國佔了 16 個，山西臨汾高踞全球榜首。改革開放後的中國大陸，環境污染和空氣污染都很嚴重。2005 年監測中國 522 個城市中，39.7%處於中度或重度污染。2007 年中國環境抗議事件超過五萬件，高達 50.6%和水污染有關，將近 40%和空氣污染有關。

從以上所論可見，全球化所帶來各方面的影響，甚為嚴重。人類所面臨的挑戰，也非常嚴峻。

（二）戰後大學之變化引起兩種結果

戰後大學的變化引起兩種結果，第一個發展是大學的數量與規模的擴張，例如全美現在州立大學總數有 650 餘所；而且，許多大學內部的學生數也大為擴張，例如在 1960 年代，臺大學生大約 1 萬人左右，但 21 世紀的今天已達 3 萬 4 千多人。大學與社會籬籬的逐漸淡化，乃至撤除了，例如 2010 年出現臺大學生兼職汽車展的“Show girl”的新聞。此外，大學已成為「全球化」時代的「現代大都會」，例如耶魯大學設立「耶魯全球化研究中心」，韓國濟州教育園區（2015），新加坡大學與耶魯大學在新加坡合辦學院等，都說明在 21 世紀的今天，大學不僅是國家的大學，而更是全球的大學。

但另一方面，21 世紀大學的多樣化，則造成大學內部各學門之間的斷裂，因學門多樣化所帶來的各種學術領域的「隧道效應」（tunnel effect）日益明顯，正如 2000 年前莊子後學

在《莊子・天下篇》說的：「道術將為天下裂」，[14]在 21 世紀的大學裡，將完全成真，大學不再是普遍性的學者社群。芝加哥大學校長赫金斯（Robert Maynard Hutchins, 1899-1977）在 1936 年曾在《美國的高等教育》[15]這本書裡說，美國的大學校園有一種反智識主義（anti-intellectualism）的氛圍。的確，大學教育之「整體性」的失落，刺激了通識教育的興起，這也是為什麼我們要開授「大學之理念：傳統與現代」這門課的部份原因。

總而言之，西方的大學發展史顯示：大學一直在「存有」（being）與「變遷」（becoming）的最大緊張關係之中演進、發展。[16]大學一方面有大學的獨立自主性，為教育而存在。但另一方面，大學恆處於政治、經濟、社會變遷之中，也必須與時俱進，應時而變。兩者之間的緊張性極為嚴重。同樣的發展特徵，也很明顯地出現在戰後臺灣高等教育發展史之中。

六、戰後臺灣高等教育的發展與方向

（一）戰後臺灣高等教育發展的軌跡

我們接著要回顧戰後高等教育的發展。首先，我們要從戰後「臺灣經驗」加以分析，戰後臺灣經驗，可分為三階段：

---

[14] 〔清〕郭慶藩撰：《莊子集釋》，第 4 冊，頁 1069。

[15] Robert Maynard Hutchins, *The Higher Learning in America* (New Haven: Yale University Press, 1936), pp. 24-27。

[16] Cameron Fincher, “The Idea of the University in the 21st Century: An American Perspective,” *British Journal of Educational Studies*, XXXXI:1 (March, 1993), p. 41。

第一階段是自耕農階級的形成。1949 年 2 月 4 日臺灣省主席陳誠（1896-1965）宣布實施「375 減租」、「公地放領」、「耕者有其田」，以推動臺灣土地改革。土地改革的實施造成華人歷史上第一批最幸運的自耕農階級的產生，正如漢代董仲舒（179-104 BCE）所說的：「富者田連仟陌，貧者亡立錐之地。」[17]土地分配不均，容易造成貧富不均的問題。中國人自古以來就認為：「有土此有財，有財此有用」，土地改革創造了都市中產階級的崛起。關於這個問題，我在拙著《戰後臺灣的轉型及其展望》（臺北：臺大出版中心，2007 年）一書中，有較為詳細的介紹。[18]到了 1980 年代後，臺灣快速邁向民主化，就是以中產階級和中智階級作為基礎而發展。

（二）戰後臺灣高等教育的擴張

戰後臺灣高等教育快速的擴張，主要與兩個因素有關：第一是為配合國家政策，政府的力量強力介入高等教育的發展，例如：《第 6 期經濟建設計畫》明言：「臺灣地區長期經濟發展計畫已列有高級科技人力發展指標，將自民國 59 年每萬人口中 31.5 人，增至 69 年之 63 人。本計畫期間（按：民國 62 至 65 年，1973-1976），除針對上述目標加強研究所及大學有關學科教學，以提高其素質外，並採取下列措施就是：依照科技人力指標，規劃理、工、農、醫四類招生名額，並

[17] 《漢書・食貨志第四上》，見〔漢〕班固撰，〔唐〕顏師古注：《漢書》，頁 1137。

[18] 並參考拙著：Chun-chieh Huang, *Taiwan in Transformation: Retrospect and Prospect* (New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 2014)。

提高與社會人文科系招生人數之比例為 55：54。」[19]又如李國鼎（1910-2001）先生引進美式職業技術教育，1965 年臺灣「第三期經濟建設計畫」完成後，勞力密集的出口導向工業的發展與臺灣成功的技職教育有著密切的關係。這種現象涉及大學的自我定位以及政府所扮演的角色等問題，值得深入探討。[20]

此外，臺灣高等教育的擴張的第二個因素是：「民主化」的衝擊，促進社會階層的變動，推動教育的普及化。直到 2014 年，臺灣的大學院校的總數已達到 156 所，包括公立大學院校 58 所，及私立大學校院 98 所，技專院校一共有 91 所。[21]而且因為社會心理的緣故，這些專科學校都要改制成技術學院，而技術學院紛紛要改制成科技大學。大學學生人數已佔臺灣總人口的 5.3%，造成民間所謂「大學高中化」，「研究所大學化」的情況。

（三）戰後臺灣高等教育發展的方向

1. 從「精英」到「普及」

1949 年，全臺灣只有國立大學 1 所，即國立臺灣大學，其他則是省立獨立學院，共有 3 所。省立專科學校有 2 所。到了 1954 年起，教育部核准國立及私立大學在臺復校，如私

---

[19] 行政院國際經濟合作發展委員會：《第 6 期經濟建設計畫》（1973 年），頁 268。

[20] 參考周陽山：〈政府角色與科學發展〉，《科學月刊》，第 44 卷第 9 期（2013 年 9 月），頁 685-690。

[21] 資料來源：教育部 103 學年度大學校院一覽表（統計時間：2014 年 10 月 15 日）http://ulist.moe.gov.tw/Home/UniversityList。

立東海大學等校的成立。到了 2010 年，全臺灣共有 164 所大學院校，到 2014 年降為 156 所，大學院校數量的擴張所造成的結果是：教育資源稀釋、教育品質的下降。大學生用四年的青春，並沒有獲得他被期許應有的知識水準。

2. 從「教育管制」到「教育自由化」

1951 年，師範學校在民國 41 學年度率先實施軍訓教育，「四六事件」後，教官進駐校園。1950 年起「三民主義」列為必修科目，1953 年改為「國父思想」。1954 年起實施「大學聯合招生」。1972 年開始，「中國通史」、「中國現代史」列為必修科目。

隨著臺灣民主化的來臨，1994 年李遠哲先生出任行政院教育改革委員會召集人，民間教改人士也推動「410 教育改革運動」，提倡的口號是「教育鬆綁」。「教育鬆綁」後，2002（91 學年度）年起實施「大學多元入學新方案」，「甄選入學制」和「考試分發入學制」並行。

「教育自由化」成為趨勢之後，教育也一天天的走向「異化」，所謂「異化」就是經由教學活動而使大學成為與大學之所以設立之根本目的相反之事物，也就是「教育市場化」、「知識商品化」。資本主義的幽靈在大學的校園遊蕩，「知識商品化」已經成為事實，學生成為顧客，老師就好像知識百貨公司的專櫃服務員，授課績效還要定期接受類似「顧客滿意度」調查的教學意見調查評估。

3. 從「均衡」邁向「追求卓越」

最近二十幾年來，臺灣的高等教育界，一方面要追求「均衡」，另一方面又要「追求卓越」。例如：1997 年 5 月 17 日教育部宣佈創設「國家講座」。2000 年 9 月 1 日教育部實施「大學學術追求卓越計畫」。2002 年起教育部實施「教學卓越計畫」。2005 年起推動「第一期邁向一流大學與頂尖研究中心計畫」（俗稱「五年五百億」計畫）。2011 年 4 月起「第二期邁向頂尖大學計畫」等，都是為了邁向「卓越」教育。但是，另一方面，臺灣的高等教育界也瀰漫著強烈的「平等主義」的氛圍，這種氛圍對於教育資源的分配，也產生可觀的影響。

戰後臺灣高等教育的發展也帶來許多問題，比較重要的有以下兩個問題：第一個問題是知識的創新與傳播之衡量指標日趨數量化、標準化、商品化，大學成為「有體無魂」的稻草人。第二，大學在全球化的壓力之下，學術自我殖民化的現象也值得注意。在全球化之下，大學成為國際知識分工體系的下游工廠。

七、結論

近代大學的發展與社會政治經濟文化之變遷密切互動，例如：遠在 16 世紀，劍橋大學邀請人文主義之父伊拉斯莫斯（D. Erasmus, 1469-1536）到校演講，他提倡古典研究，影響了英國的宗教改革。又如美國鐵路大王史丹佛（Leland Stanford, 1824-1893）創辦史丹佛大學（Leland Stanford Junior University，通稱 Stanford University），它的校地佔 35 平方公

里。後來，有些史丹佛大學的師生自行創業，帶動了美國矽谷產業的興起。

由於「全球化」的趨勢所導致的高等教育的競爭，世界各國紛紛挹注龐大經費，以邁向「一流大學」為目標。但是，所謂「一流大學」是一國國力歷經數百年努力累積的成果，並不是一蹴可幾，例如：被 20 世紀重要社會學家史柯普（Theda Skocpol，哈佛教授，1947-）稱為「西方世界最傲慢的大學」的哈佛大學創立於 1636 年、牛津大學創立於 1167 年、劍橋大學創立於 1209 年、約翰・霍普金斯大學創立於 1876 年、史丹佛大學創立於 1891 年、東京大學創立於 1877 年、京都大學創立於 1897 年等，這些世界「一流大學」都是經由長時間的努力成果累積而成。由此可見，海峽兩岸的大學應該多一點耐心來期待所謂世界「一流大學」的產生。[22]

戰後臺灣高等教育的現象與方向有二：第一種是教育「主體性」的錯置，第二是「國家」力量的干擾。在這種歷史背景之下，所謂「教育自由化」，就具有消極意義與積極意義。消極意義的「教育自由化」促進了教育的「鬆綁」。但是，積極意義的「教育自由化」應該是喚醒人的「自我覺醒」與「自我解放」，學生及高等教育應該從政治力及經濟力的糾纏中挺

[22] 朱敬一教授在 2013 年 3 月 1 日，在臺大的一場以〈臺大是什麼？一個 40 年臺大人的期待〉為題的演講中，曾提出所謂「一流大學」的定義，他認為：所謂「一流大學」必須探索宇宙中重要、根本而深刻的問題，「一流大學」不該自陷於解決眼前的、現存的麻煩。我也曾建議：所謂「一流大學」必須（1）致力於知識的創新，（2）參與學生生命的成長，（3）師生對社會政治經濟生活中的不公不義，應有批判的能力與節操。見黃俊傑：〈「一流大學」的指標與內涵〉，《通識在線》，第 9 期（2007 年），頁 8-10，收入本書附錄一。

立，走出自己的路，開創自己生命的格局，這才是更積極意義的「教育自由化」的真諦。

附錄

一、閱讀作業：

1. 黃俊傑：〈從日本臨教審經驗談臺灣的教育改革〉，收入黃俊傑：《大學通識教育探索》（臺北：臺大出版中心，2015 年修訂新版），頁 99-110。

2. 林孝信等：〈劍橋八百周年專題報導〉，《通識在線》，第 25 期（2009 年 11 月），頁 35-51。

二、延伸閱讀：

1. 黃俊傑等：〈美國大學通識教育考察報告〉，收入黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》（臺北：臺大出版中心，2015 年修訂新版），頁 303-357。

2. Abraham Flexner, *Universities: American, English, German* (Oxford: Oxford University Press, 1930)。中譯本：徐輝、陳曉菲譯：《現代大學論——美英德大學研究》（杭州：浙江教育出版社，2001 年）。

3. Hastings Rashdall, *The University of Europe in the Middle Ages I* (New York: Oxford University Press, 1997)。

4. Sheldon Rothblatt and Björn Wittrock, *The European and American University since 1800* (New York: Cambridge University Press, 1993)。

5. 郭為藩：《轉變中的大學：傳統、議題與前景》（臺北：高等教育出版社，2004 年）。

6. Philip G. Altbach 等著，陳舜芳等譯：《21 世紀美國高等教育：社會、政治、經濟的挑戰》（臺北：高等教育出版社，2003 年）。

三、思考問題：

1. 西方的大學從「神聖」向「世俗」發展的過程中，出現何種優勢？面對何種問題或挑戰？應如何因應？試加分析。

2. 臺灣高等教育史呈現何種發展方向？何以故？試析論之。

3. 當前臺灣的大學院校面臨「少子化」的衝擊，生員來源不足，危機重重。您認為應如何解決？為什麼？如果您認為「少子化」正是大學的「轉機」，請分析您的理由。

四、關鍵詞：

1. 「理性化」

2. 從「神聖」到「世俗」

3. 研究型大學

4. 教育自由化

五、本講內容架構圖

第四講
大學的發展軌跡、方向及其問題：歐美與臺灣
引言
「機能」與「現代」的叢殺
本講問題
對主要西方大學原型的軌跡如何？
對於西方20世紀初大學主要問題？
戰後臺灣高等教育發展軌跡如何？
它的主要內在問題？有何問題？
西方近代文明的「理性化」過程：韋伯學說簡介
韋伯及其學術志業
近代資本主義精神
從「神聖」走向「世俗」：西方大學發展的軌跡與方向
歐洲大學發展三階段
18世紀至19世紀初：啓蒙與胎生
19世紀後期：近代研究型大學的興起
20世紀後期
牛津大學的發展
劍橋大學的發展
19世紀民族國家的形成與研究型大學的興起
研究型大學之興起與近代民族國家之形成相應
研究型大學：柏林洪堡大學
研究型大學：約翰·霍普金斯大學
研究型大學：今學大學
研究型大學：芝加哥大學
美國大學教育的雜糅
戰後的世局與大學的變化
變化之基本方向：全球化趨勢
解疆域化
中心 vs. 邊緣
M型社會
戰後大學之變化引起困難結果
數量與質的矛盾
各學門之間的斷裂
戰後臺灣高等教育發展的軌跡
戰後臺灣高等教育發展的軌跡
戰後臺灣高等教育政策的方向
結語
大學的發展與社會政治經濟文化之變遷密切互動
「一流大學」是教育資源力之標誌，非一蹴可幾
戰後臺灣高等教育的現象與方向

第五講
大學作為知識社群（一）

提　要

本講探討的問題有二：第一個問題是大學創造知識的動力何在？第二個問題是大學的知識社群特性如何？何謂「學術獨立」、「學術自由」？為什麼「學術」必須獨立？在何種意義下，何種程度內說「學術獨立」？

大學作為知識社群具有很多特性，其中以自主性（autonomy）、獨特性最為顯著。作為知識社群的現代大學之第一個特性是具有「自我立法」的功能。大學要研究什麼，不是經由大學以外的力量來支配。大學有它的自由意志，它是自己的主人。大學的知識社群以「追求真理」為目標，因此，重要的是：是否發現真理？大學作為知識社群（intellectual community）而與政治社群（political community）有其本質上的差異，差異的原因在於大學是以「追求真理」為目標。因此，大學這個知識社群就要講究「學術獨立」與「學術自由」。但問題在於：什麼是「真理」？正是 20 世紀偉大哲學家伽達默爾所說：真理需要不斷被解釋。經由對這一命題的了解，才能理解為何大學「追求真理」的工作永無止境。

在今天全球化的時代下，大學的競爭非常激烈，大學已經變成一種產業，現代知識生產的方式已經改變，逐漸走向「數量化」、「標準化」、「商品化」。21 世紀的大學作為一個知

識社群，應該在創造新知識的「理想主義」與「功利主義」，以及在「道德教化」與「職能培訓」的教育目標之間保持動態的平衡。大學一方面依賴政治、經濟、社會等部門資源的挹注，但卻又要不失去本身的自主性。在自主與依賴之間應該保持一種創造性的互動。

一、引言

本講我們要進入「大學作為知識社群（一）」這個主題。前幾講是採歷史縱深的視野，與各位同學一起回顧傳統書院的「全人教育」理念，接著論述歐美及臺灣高等教育的發展軌跡、方向及其問題。在前五講的理論基礎上，這一講要對「大學之理念」做橫切面剖析。

今天的課程聚焦在兩個問題來分析：

1. 大學創造知識的動力何在？

「大學」是創造知識的場所。自古以來，「大學」就孕育出不同的知識。在古代書院的教育中，「道德關懷」與「成聖成賢」才是師生所關心的目標，書院教育基本上是為了創造「道德的幸福感」及「生命的意義感」而存在。而現代大學大多站在功利主義立場上興辦大學，目的在於「富國強兵」。例如：中國近代興辦西式大學如北洋大學堂（即為今日天津大學與南開大學之前身），就是在 1894 年甲午戰爭之後，為追求富國強兵，為了功利之目的而興辦大學的個案。另外，大學創造知識的動力，還有一種就是為追求「知識的愉悅感」，「為真理而真理」的精神。

2. 大學的知識社群特性為何？何謂「學術獨立」、「學術自由」？為什麼「學術」必須獨立？在何種意義下，何種程度內說「學術獨立」？

二、大學創造及傳播知識的動力：類型與本質

（一）古代型：道德關懷作為知識建構的基礎

古代的太學就是官學，基本上是為了配合政治統治上的需要，培養未來的官僚人才。但是，古代民間書院講學的傳統，則是以「道德關懷」作為知識建構的基礎。公元 1175 年，南宋大儒朱熹（晦庵，1130-1200）和陸九淵（象山，1139-1193）經他們共同的友人呂祖謙（伯恭，1137-1181）的安排而有「鵝湖之會」（淳熙 2 年乙未，1175），最後二人不歡而散。陸九淵送給朱熹的詩寫道：「易簡工夫終久大，支離事業竟浮沉」。「易簡」是指陸九淵的學問是心學。「支離」指朱熹的學問是格物致知之學。雖然朱、陸二人思想有「理學」與「心學」的不同，但朱陸二人同樣都是以如何「成聖成賢」作為建構知識的目的。可見，「道德教育」是古代書院教育建構的基礎。「鵝湖之會」中的論辯啟示我們方法論與知識論上的「整體論」（holism）與「個體論」（individualism）之別。朱熹的學問傾向於從「個體性」來理解「整體性」。我們可以以臺灣大學為例闡釋所謂「整體論」與「個體論」之思考傾向。例如有人主張：要理解臺灣大學這個整體，必須先了解臺大 3 萬 3 千多位學生，從各系所切入，從「特殊」部分來了解「整體」，這就是方法論的「個體論」的思考傾向。但也有人認為應該從「整體」來理解「部份」，從「整體」來掌握「個體」。再以臺大為例來看，3 萬 3 千多位學生雖然來自不同的家庭，有不同的價值觀和背景，但進入臺灣大學接受四年教育之後，

就分享臺大精神而成為「臺大」這個整體中的一分子。這種思考所呈現的就是一種「整體論」的思考傾向。

從南宋朱子的白鹿洞書院，到明末的東林書院，都是以「道德關懷」作為知識建構的基礎。但是，古代官學以政權的維持作為傳播知識的中心關懷。例如：明太祖朱元璋的〈大誥〉成為明代太學的必讀教材。[1]

（二）現代型：功利主義或探索真理

現代大學的興辦有一種功利主義的動力，興辦教育的目的是為了「富國強兵」。例如：19 世紀末臺灣巡撫劉銘傳設立的電報學堂等，都是以「富國強兵」為目的。但是，現代大學知識建構的另一種動力，是為了探索未知的世界，是一種知性的好奇。例如考古學是為了探索古文明的奧秘，它基本上不涉及短暫而現實的「富國強兵」等目標。以當代猶太裔的俄國數學家佩雷曼（Grigori Perelman, 1966-）為例，他破解百年來的數學難題：「龐加萊猜想」（Poincare Conjecture），[2]因而獲得費爾茲獎（Fields Medal）與數學「千年大獎」（Millennium Prize），獎金各 100 萬美金，但是他都拒領。1995 年他也拒絕普林斯頓大學、史丹佛大學等名校的重金禮聘。今天世界級名校競爭激烈，普林斯頓大學、史丹佛大學都高薪禮聘他，但他拒絕接受一切榮耀與金錢，至今仍住在莫斯科一處老舊的公寓和年邁的母親相依為命。像佩雷曼這樣的

---

[1] 朱元璋於 1385 年親自制定四篇〈大誥〉：《御製大誥》、《御製大誥續編》、《御製大誥三編》、《御製大誥武臣》，共 236 條，目的在於懲治貪官污吏，並頒之於學宮以課士。

[2] 參看李瑩英：〈最重要的拓樸學問題：龐加萊猜想的歷史與解決〉，《科學月刊》，第 37 卷第 12 期（2000 年 12 月），頁 896-903。

人，拒絕大獎與名校重金禮聘的理由是什麼？有何意義？值得現代大學師生深思。中國古代的伯夷、叔齊，他們因周武王伐紂，拒絕成為新政權的順民，避走首陽山採薇而食，最後餓死。像這樣的人及其風範的歷史意義是什麼？從歷史角度來看，伯夷、叔齊是以退出歷史的方法來批判歷史，從而主導歷史的方向。佩雷曼以退出學術界的方式來批判學術界，他應該是要提醒世人，知識的好奇才是知識追求的動力，而不是知識以外的名利。

不管是現代或古代的知識社群創造新知識，都各有其不同的動力。以上都可以成立，但也都有所不足。例如：中國古代的教育成就道德知識，但卻忽略自然知識的探究。為何中國只有「應用科學」而抽象的「理論科學」卻不發達？上個世紀有很多學者問這個問題。而以政權之維持為目的而發展的大學，成就政治知識，容易使大學為政治服務，知識被政治滲透，知識社群政治化因而造成偏狹化，有「政治化約論」（political reductionism）的弊病，也就是知識的本質變成是為了政治而存在。第三種以功利主義為目標的大學，可以成就實用知識，具有短期的利益，但未必合乎人類社會長期的福祉。今天全球各大學大多追求功利性的目的，正如哈伯馬斯（Jürgen Habermas, 1929-）所說，科技政策的成功，是二戰後政權合法化的重要因素。這種以功利為目標的知識，可以創造短期的利益，但未必能創造人類長期的利益。

三、大學的知識社群特性

大學作為知識社群具有很多特性，而以以下兩點最為顯著：

（一）**自主性**（autonomy）：作為知識社群的現代大學，第一個特性是具有「自我立法」（self-legislature）的功能，是無待於外力，也不假外求。大學要研究什麼，不是由大學以外的力量來支配。

柏林（Isaiah Berlin, 1909-1997）在《自由四論》[3]這本書中，論述「自作主宰」（self-mastery）的意志與能力是「積極自由」的重要基礎。這種能力與 19 世紀德國哲學家尼采（Friedrich Wilhelm Nietzsche, 1844-1900）所說的「奴隸的道德」（Slave's morality）構成強烈的對比。所謂「奴隸的道德」是指一個人不能作自己的主人，奴隸本身無自由意志，而是以主人的意志為意志。亞里斯多德（Aristotle, 384-322? BCE）曾為「奴隸」下定義，他說：「奴隸就是一個有生命的工具。」工具是沒有意志的，但大學不同，大學有它的自由意志，它是自己的主人。

（二）**大學有其獨特性，以「追求真理」為目標**：大學的知識社群以「追求真理」為目標，因此，重要的是，是否發現真理？相對於政治社群而言，政治社群是權力、利益衝突及協調的場域，所以少數服從多數，以「多數決」為原則。經濟社群（例如公司）以創造利潤分享股東為存在之目的。

---

[3] Isaiah Berlin, *Four Essays on Liberty* (Oxford: Oxford University Press, 1969; repr. 1977)。中譯本：陳曉林譯：《自由四論》（臺北：聯經出版公司，1986 年）。

大學作為知識社群（intellectual community），它與政治社群（political community）有本質上的差異。差異的原因在於大學是以「追求真理」為目標。因此，大學這個知識社群要講究「學術獨立」與「學術自由」。但問題在於什麼是「真理」？真理需要不斷地被解釋，這是 20 世紀偉大哲學家伽達默爾（Hans-Georg Gadamer, 1900-2002）在《真理與方法》[4]這本書中，啟示我們的重要詮釋原則。伽達默爾在《真理與方法》第二版序言中說：「所有的再現（representation），首先都是解釋，而且要經過解釋，再現才是正確的，只有在這個意義上，我們可以說，再現就是理解，而所謂的理解，也就是經由個人的自我理解而完成的」。每個人都是特定時空的產物，通過對自我的理解而理解真理，解釋者都受時間與空間所制約，因此，真理需要不斷被解釋。經由對這一命題的了解，我們才能理解為何大學「追求真理」的工作永無止境。

1929-1945 年任芝加哥大學校長的赫金斯（Hutchinson Robert M. Hutchins, 1899-1977）在《烏托邦的大學》[5]一書中指出：「大學教育的目的在於『促進人的思想發展』」只有不斷促進人的自我發展，大學作為探索真理的特性才能不斷被完成。大學師生如果瞭解真理需要不斷被解釋，就不會陷入傲慢的危機。正如明末大儒王陽明（1472-1528）在《傳習錄》中所說：「今學者於道，如管中窺天，少有所見，即自足自是，

---

[4] Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method* (New York: The Seabury Press, 1975)。中譯本：洪漢鼎譯：《真理與方法》(臺北：時報文化出版公司，1999 年四刷）。

[5] Robert M. Hutchins, *The University of Utopia* (Chicago: The University of Chicago Press, 1953)。中譯本：陳秉逵譯：《烏托邦的大學》(臺北：韋伯文化國際出版公司，2010 年）。

傲然居之不疑。」[6]現代學術分工太細，因此，現代學者掌握他專業領域的一小部份知識，就很難免於陷入傲慢的危機。

所謂大學的「學術獨立」指學術領域的諸般活動不受非學術領域不當的干擾或支配。它的範圍是與知識創造及傳播有關的各種活動，如研究課題的選擇、研究方法的決定、研究資料之獲得與成果的傳播等。所謂「學術獨立」，其實是在一個相對意義下來講的定義。廣義而言，世間上沒有一個人能真正「獨立」。例如：臺灣大學 3 萬 3 千位學生的身份，如果沒有 2 千多位老師的身份作為對照系，那麼學生的身份就無法被認知，反之亦然。17 世紀黃宗羲（字太沖，號南雷 1610-1695）在《明夷待訪錄》中曾說：「盈天地間無所謂萬物，萬物皆因我而名。如父便是吾之父，〔……〕」[7]，黃宗羲主張：一旦我們講「父」這個字，就意謂著是指「我」的父親。因為，我們不可能講一個普遍的、適用於每一位小孩子的「父」，「父」與「子」乃相對而言。

20 世紀上半葉美國醫學教育改革之父佛列克斯納（Abraham Flexner, 1866-1959）說：「大學不是孤立的事物，不會將各種新事物拒之門外；相反地，它是時代的表現，是對現在和未來都會產生影響的一種力量。」[8]曾任哈佛大學校長的博克（Derek Bok, 1930-）在《象牙塔之外：現代大學的

---

6 〔明〕王守仁：《王陽明全集》（上）（上海：上海古籍出版社，1992 年），卷 8，文錄 5，〈書石川卷〉，頁 270。

7 〔清〕黃宗羲：《孟子師說》，卷 7，「萬物皆備」章，見《黃宗羲全集》（杭州：浙江古籍出版社，1985 年），第 1 冊，頁 149。

8 Abraham Flexner, *Universities: American, English, German* (New York: Oxford University Press, 1930), Chap.1。

社會責任》[9]這本書所講的也是這個意思。那麼，如何維護「學術獨立」呢？當代學者馬歇爾（Byron K. Marshall）在《學術自由與日本帝國大學》[10]這本書中，通過檢討 20 世紀上半葉日本的帝國大學與政府的互動，而啟示我們：維護「學術獨立」的方法是一切回歸學術本位來考量。

日本德川幕府在 1868 年結束，明治維新之後，重要的教育制度創新就是興辦現代西式大學。1877 年日本明治（1868-1911）政府創辦東京大學，1886 年改稱「東京帝國大學」，到了 1945 年戰爭結束後，又改回「東京大學」，當時正是在日本明治政府「脫亞入歐」的時代氛圍之下，所以創校時強調全英文授課，後來才恢復日語教學，但仍大量聘用歐洲教授來授課，例如東京大學所邀請的德國史學家利斯（Ludwig von Riess, 1861-1936），在東京大學培養許多重要史學家，奠定現代日本史學發展的根基。日本是亞洲最早邁向西化的國家，東京大學基本上是一所西化的大學。後來日本知識分子有感於一個國家如果只有一所頂尖大學很容易退步，因此 1897 年另創京都大學。京都大學與東京大學很不一樣，它很傳統。已故當代儒學大師徐復觀（1902-1982）先生曾說京都是日本的「鎮魂劑」。[11]東京有一種現代文化的荒謬感、虛無感，但京都不同，京都人很寧靜、有教養，因此，京都大學的氛圍與東京大學非常不一樣。

---

[9] Derek Bok, *Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern University* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982)。

[10] Byron K. Marshall, *Academic Freedom and the Japanese Imperial University, 1868-1939* (Berkeley: University of California Press, 1992)。

[11] 徐復觀：〈日本的鎮魂劑──京都〉，收入氏著：《徐復觀文錄選粹》（臺北：臺灣學生書局，1980 年），頁 46-50。

根據馬歇爾的研究，1904-1905 年發生日俄戰爭，當時東京大學有大量教授群起抗議，反對日本介入以中國東北三省為戰場而展開的日俄戰爭。這時期的東京大學堅持學術自主，全體師生起而反抗政府。但是到了 1930 年代，東京大學教師也反對日本侵略中國所發動的「九一八事變」（日本稱為「滿州事變」），但當時大學當局卻與政府合作，解聘這些自由派的教授。根據馬歇爾教授的研究，東京大學經過數十年的發展已有相當的自主性，所以當時的帝國大學當局才能開除反對侵略中國的教授，以犧牲「學術自由」為手段，換得當時帝國軍方政府的不干預。[12]馬歇爾教授的論點值得我們思考：「學術獨立」與「學術自由」的關係是什麼？在某些特定歷史時空背景之中，大學通過與政府合作而取得某些有形或無形的資源，是否正是限制或傷害「學術自由」最重要的力量呢？

討論大學中的「學術自由」理念，我們必須從 20 世紀自由主義大師以薩・柏林說起。以薩・柏林出生於俄國，小時候移民英國。他在大學時代，成績非常優異，1930 年代開始，他是建立「牛津哲學」學派的重要人物之一。這位 20 世紀偉大的思想家，著作量很豐富，一般最被推崇的論文有兩篇：一篇是〈歷史的不可避免性〉（“Historical Inevitability”, 1954）。另一篇是 1958 年牛津大學講座教授就職演說〈自由的兩個概念〉（“Two Concepts of Liberty”）。我們今天要講「學術自由」，就要先探討以薩・柏林所說的「自由」是什麼？但在這之前，我們要先了解「啟蒙運動」的歷史。康德（Immanuel Kant, 1724-1804）講：「何謂『啟蒙』？『啟蒙』就是人從人

[12] Byron K. Marshall, *Op. cit.*, chapter 6, pp. 145-180。

加諸於自己的不成熟狀態中掙脫出來」。在 18 世紀，自由主義基本上是在啟蒙時代成型茁壯的。自由主義的核心概念認為政府必須向人民保證它能保障人民的自由，政府才能擁有強制權力的權威，政府在人民生活價值上要保持中立。以薩・柏林所處的時代正是 20 世紀最黑暗的時代，同時也是墨索里尼（Benito Mussolini, 1883-1945）、希特勒（Adolf Hitler, 1889-1945）等人當權的時代。以薩・柏林在他的《自由四論》[13] 這部經典著作中，主要在闡述「自由」的概念。他抨擊現代國家專制政權就是相信有一套很大的、規劃好的計畫，而這個計畫是不可遏止的，一定會發生的。在〈歷史的不可避免性〉的這場演講中，以薩・柏林抨擊從黑格爾（Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770-1831）以後的「大規劃」是專制思想的根源。他在〈自由的兩個概念〉這一篇演講中問道：「人為什麼要服從別人？別人有何名義可以強制我們的生活？」他以非常有力的方式告訴我們，所謂的「自由」，必須進一步釐清。以薩・柏林認為「自由」可以區分為兩種：一種是「積極的自由」（positive liberty），這是指“Freedom of…”的自由。「積極的自由」是人以「自作主宰」（self-mastery）為核心，是以個人的自主作為核心理念而展開的，不被任何他人所規範。但在這裡有一個微妙的問題就是：「自由」與「必然」（或「秩序」、「法治」）有其不可分割性，以及互為緊張性。舉例言之，在球場上，兩隊人馬皆有「自由」以充分表現他們優美的投球姿勢，但兩隊人員都必須服從這場籃球的比賽規則。因此，我們可以說：「自由」是植根在一套「必然」的規則中。在這

[13] Isaiah Berlin, *Four Essays on Liberty* (Oxford: Oxford University Press, 1969; repr. 1977)。中譯本：陳曉林譯：《自由四論》（臺北：聯經出版公司，1986 年），頁 225-296。

種定義下，「自由」其實是很弔詭地植根在必然性之中，「自由」（freedom）與「必然」（necessity）不可分割。因此，所謂大學的「學術自由」並非要怎樣都可以，學生並非有絕對「自由」可以不用來上課、不必考期末考。如果不遵守這套遊戲規則，同時也會摧毀學生學習的「自由」。我們可以深刻思考並分析「自由」與「必然」之間這個微妙的問題。

以薩・柏林指出另一種「自由」是「消極的自由」（negative liberty），這是指“Freedom from…”的自由，例如「免於被脅迫的自由」（Freedom from being intimidated）、「免於被政治化的自由」（Freedom from being politicized）等等。從消極面來看，大學師生有免於被政治化的自由、免於恐懼的自由等。這種「消極的自由」之重要性，不在「積極的自由」之下，「消極的自由」在很多狀況之下，常常是捍衛「積極自由」的重要基礎。

孔子講：「我欲仁，斯仁至矣！」[14]《金剛經》說：「應無所住而生其心。」[15]中國文化基本上重視的是「積極的自由」，但同時也常忽視「積極的自由」需要「消極的自由」加以呵護、捍衛，否則就會像以薩・柏林所說，我們會退回我們每個人內心的碉堡之中。以薩・柏林認為退回個人內心碉堡的「積極的自由」是不夠的。「積極的自由」之所以能發展，乃是因為它依賴「消極的自由」的捍衛。「積極的自由」是一種“Freedom of”型態的自由，是一種使人能夠「自作主宰」的自

---

[14] 《論語・述而・29》，見〔宋〕朱熹：《四書章句集注》，頁 100。

[15] 〔姚秦〕鳩摩羅什譯：《金剛般若波羅蜜經》：「應無所住，而生其心」，收入大藏經刊行會編：《大正新脩大藏經》（臺北：新文豐出版公司，1983 年），第 8 冊，卷 1，頁 749。

由。人是一個「全人」，人有免於被化約的自由，也就是孔子所說的：「君子不器」。「消極的自由」常常是使「積極的自由」得以存在的重要基礎。

以上我們循著柏林的學說，區分「自由」為「積極的自由」與「消極的自由」兩種類型。現在我們可以進一步問：為什麼大學必須講求並堅持「學術自由」？

正如但昭偉教授所分析，過去主張「學術自由」的主要論證有兩類：第一類是知識論的論證，主張學者職責在探索知識，而任何知識都可能為偽，所以必須堅持「學術自由」以探索並傳播知識。第二類是價值論的論證，主張「由於追求及傳遞真知有其內在性價值及崇高的工具性價值，故大學或研究機構設立的任務及在傳遞暨創新知識和追求真理，為了達成這些任務，大學或研究機構於是聘用學者以求任務的完成，由此我們於是可以認定學者有教學、研究及出版的義務，因為這些義務有助於大學或研究機構任務的完成。基於學者的這些義務，故他們有權利自由地進行教學、研究及出版的工作。」[16]但教授傾向主張另一種論證，認為學術自由應是現代民主社會的要求，從自由討論之中落實對人的尊重、對事實與真實的尊重，以及說實話等現代民主社會的核心價值。[17]

但教授從現代民主社會的特質出發，論證「學術自由」當然是可以成立的。我想補充的是，對事實與真理的尊重，

---

[16] 但昭偉：〈為什麼學者要有學術自由〉，收入歐陽教、黃政傑編：《大學教育的理想》（臺北：師大書苑，1994 年），頁 207-228，引文見頁 216。

[17] 同上書，頁 218-223。

不僅見之於現代民主社會，其實也見之於孔門師生的對話，以及朱子與王陽明的講學之中。我們可以說，古代儒家的講學洋溢著「自由的傳統」，[18]可以作為現代大學「學術自由」的本土資源。

最後，我們要強調，大學的「學術自由」與「學術責任」不可分割。從宏觀立場觀之，正因為大學堅持「學術自由」，所以，大學必須被課以不可逃避的「學術責任」，大學運用它的「學術自由」，探索真理，培育學生，為人類的枯榮與社會之興衰負責；從微觀立場來看，大學師生因為享有「學術自由」，他們都必須承擔「學術責任」，必須真誠面對研究與教學。最近《科學月刊》報導，美國愛荷華州立大學（Iowa State University）前韓裔生物醫藥學家韓東普（Dong-Pyou Han）在 2013 年被揭發將人血混入兔血，偽造愛滋病研究結果。2015 年 7 月 1 日美國法院宣布，韓東普因利用偽造研究數據申請國家研究經費，遭判刑 57 個月，並罰鍰 720 萬美元，在出獄後三年要被持續監視行蹤，韓東普成為少數因數據造假而進監獄的科學家。[19]這件個案提醒我們：「自由」與「責任」如大學的車之兩輪，鳥之雙翼，缺一不可。

---

[18] 狄百瑞先生對這一點曾有詳細的論述，參看 Wm. Theodore de Bary, *The Liberal Tradition in China* (New York: Columbia University Press, 1983)以及 Wm. Theodore de Bary, “Chu Hsi’s Aims as an Educator,” in Wm. Theodore de Bary and John W. Chaffee eds., *Neo-Confucian Education: The Formative Stage* (Berkeley and London: University of California Press, 1989), pp. 186-218。

[19] 《科學月刊》，第 403 期（2015 年 7 月），頁 21。

四、結論

從本講論述的內容，我們可以得出以下兩點結論：

第一，21 世紀的大學教育之目的，應在義利的兩極之間保持動態的平衡：大學作為一個知識社群，它應在創造新知識的「理想主義」與「功利主義」，以及在「道德教化」與「職能培訓」之間保持動態的平衡。

第二，21 世紀的大學知識社群應在產學的兩極之間保持創造性的互動：大學應該在作為「學術殿堂」、「道德社區」與作為「知識生產工廠」之間保持創造性的互動。根據 WTO 的規範，高等教育是第三級產業，是一種服務業。因此，凡是加入 WTO 的國家，都不可設立高等教育的關稅壁壘。在今天全球化的時代下，大學的競爭非常激烈，大學已變成一種教育產業，例如：澳洲高等教育的輸出位居全球第一，為國家賺取很多外匯存底。

現代知識生產的方式已然改變，走向「數量化」、「標準化」、「商品化」。因此，大學知識社群如何在學術自主與依賴之間保持創造性互動？大學一方面依賴政治力、經濟力、社會力資源的挹注，但卻又要不失去其本身的自主性。在自主與依賴之間應該保持一種創造性的動態平衡關係。

附錄

一、閱讀作業：

1. 韋伯著，錢永祥等譯：〈學術作為一種志業〉，收入韋伯：《學術與政治：韋伯選集（1）》（臺北：允晨文化實業股份有限公司，1991 年），頁 131-167。

2. 黃俊傑：〈論大學的知識社群特質〉，收入黃俊傑：《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》（臺北：臺大出版中心，2015 年修訂新版）。

3. 傅建中：〈拒領百萬獎金的數學家〉，《中國時報》，2010 年 7 月 10 日，A30 版。

4. 李瑩英：〈最重要的拓樸學問題：龐加萊猜想的歷史與解決〉，《科學月刊》，第 37 卷第 12 期（2000 年 12 月），頁 896-903。

二、延伸閱讀：

1. 楊東平編：《大學精神》（瀋陽：遼海出版社，2000 年）。

2. Ortega y Gasset, *Mission of the University* (London: Kegan Paul, 1946)。中譯本：徐小洲、陳軍譯：《大學的使命》（杭州：浙江教育出版社，2001 年）。

3. John Henry Newman, *The Idea of a University* (London: Cambridge University Press, 1931)。中譯本：徐輝、顧建新譯：《大學的理想》（杭州：浙江教育出版社，2001 年）。

4. Phyllis Keller 著，何哲欣譯：《理解核心課程：哈佛大學核心課程革新》（臺北：韋伯文化國際出版公司，2010 年）。

三、思考問題：

1. 有人說大學必須首先作為「知識的社群」而存在，這種說法您同意嗎？為什麼？

2. 在現代資本主義生產方式與民主政治生活方式之中，大學的自主性面對何種挑戰？應如何因應？試析論之。

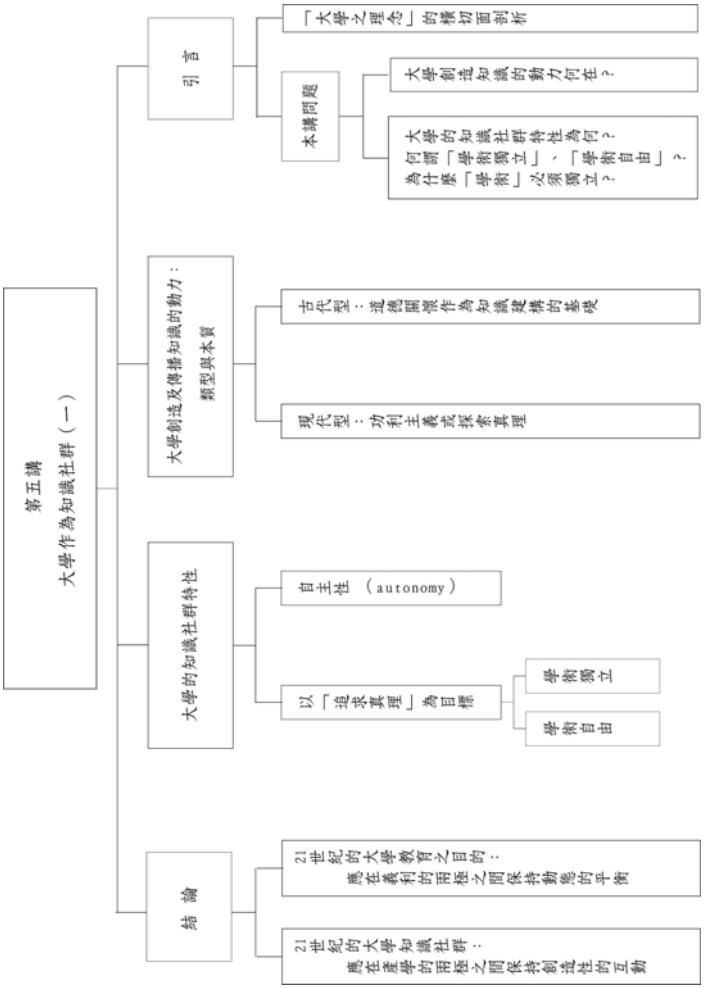
3. 在 WTO 規範下，高等教育是「服務業」，有人主張 21 世紀的大學是一種「企業型大學」（entrepreneurial university）。請問您如何評論上述看法？並請分析您所持之理由。

4. 韋伯在什麼意義下主張「政治不屬於課堂」？韋伯說：「無論何時，一旦學者引進個人的價值判斷，對於事實的完整了解，即不復存在」，你同意這種主張嗎？為什麼？試申論之。

四、關鍵詞：

1. 積極自由
2. 消極自由
3. 知識社群
4. 自作主宰

五、本講內容架構圖


第五講
大學作為知識社群（一）
引言
「大學之理念」的橫切面剖析
本講問題
大學創造知識的動力何在？
大學的知識社群特性為何？為什麼「學術獨立」、「學術自由」？為什麼「學術」必須獨立？
大學創造及傳播知識的動力：類型與本質
古代型：道德關懷作為知識建構的基礎
現代型：功利主義或探索真理
大學的知識社群特性
自主性（autonomy）
以「追求真理」為目標
學術獨立
學術自由
結論
21世紀的大學教育之目的：應在義利的兩極之間保持動態的平衡
21世紀的大學知識社群：應在產學的兩極之間保持創造性的互動

第六講
大學作為知識社群（二）

提　要

本講探討在大學知識社群內部知識傳播的結構與過程中的三個問題：一是資訊傳播者（老師）與接受者（學生）關係的本質如何？二是在知識社群的內部，知識傳播的內容如何？三是課程的理論以及傳播的管道如何？

在近代以前以親緣關係為基礎的社會裡，傳統書院中師生關係近似父子關係，其優點正如朱子於《增損呂氏鄉約》中所說：「德業相勸，過失相規」。[1]書院中的師生既處於「知識社群」之中，也處於「道德社群」之中，但二者並不等同。在 21 世紀後工業社會中，第三級產業也就是服務業快速蓬勃發展，「親緣關係」已被「業緣關係」所取代。現代大學中的師生關係已經改變，用 20 世紀中國新儒家牟宗三先生的話說，就是從傳統的「從屬原則」（principle of subordination）轉變為「並立原則」（principle of co-ordination）。21 世紀現代大學的「並立原則」，應該建立在「真理優先」及「專業優先」的基礎上。

在現代大學裡，專業教育與通識教育既不可分割，而又互為創造。專業知識必須建立在「整體」知識的脈絡中加以

---

[1] 〔宋〕朱熹：《增損呂氏鄉約》，收入陳俊民編校：《朱子文集》，第 8 冊，頁 3740-3741。

掌握，「部分」的意義及重要性才能凸顯出來，所以具有「不可分割性」，但這一個「整體」又是另一大「整體」的部分。另一方面專業與通識間又互為創造，但是，因為現代學術分科愈來愈細，致使專業科目不斷地擴充，影響通識教育的空間。國內外大學校園內外對通識教育的質疑意見很多，最常見的有二：第一是實用主義觀點，認為大學必須教導學生畢業後具謀生能力。第二是專業主義觀點，認為大學必須經由專業教育使學生取得基本能力，不能浪費時間在非專業課程之上。對以上這兩種對通識教育質疑的意見，我們首先針對實用主義的論點提出回應：這種說法表面上看起來很有道理，但實際上是起於一種「急迫感」與「時間壓力感」。大學教育可置於「短程意義」與「長程意義」下來看，現代知識快速擴展，很有可能大學時代所學的知識在三、五年後即被更新，這就是為什麼在 21 世紀「終身學習」很重要，唯有如此才能保持續航力。其次，專業主義的質疑意見可以說是昧於 21 世紀的新趨勢。21 世紀新趨勢在於知識的整合與創新，是跨領域、跨學科、跨語文與跨國界的學習，只有專業知識恐不足以因應新時代的挑戰。20 世紀教育哲學的舊軌道是「事實」與「價值」兩分。百年來的大學教育日漸趨於「數量化」、「客觀化」、「商品化」，這是由於教育過程是一種「出乎其外」的方式。21 世紀教育哲學的新方向是「事實」與「價值」的貫通，在「價值」脈絡中研究「事實」。教育應該「入乎其內」與轉「識」成「智」，將所學習的價值理念含納入自己的身心之中。

一、引言

我們在上一講主要分析作為知識社群的「大學」之性質及其知識創造的動力。「大學」作為知識社群和政治社群不同，政治社群中的邏輯是「少數」服從「多數」，獲得選票最多的人就握有權力。知識社群則不是如此，它的基本原則是追求真理，所以常常「多數」服從「少數」。例如：當某一位物理學家提出某一學說時，他需要的是實驗的檢證，他並不需要全世界物理學家的投票決定這項命題成立與否。

如果將上一講的結論放在 21 世紀的時代裡，那麼大學作為知識社群的理想，會不會好像是 17 世紀英國文學家約翰・彌爾頓（John Milton, 1608-1674）的《失樂園》（*Paradise Lost*, 1668）或是荷馬（9?-8? BCE）史詩《奧狄賽》（*Odysseia*）中使奧狄賽的部將們樂不思蜀的蓮花島？或者是湯瑪斯・摩爾（Sir Thomas More, 1478-1535，由於被天主教會封為聖人，又稱「聖湯瑪斯・摩爾」〔Saint Thomas More〕）的《烏托邦》（*Utopia*），想像從王權與教權的桎梏掙脫而出，並建立在自由社會基礎上的國家。我們在這裡用這三個譬喻有它深刻的意義。其實現代大學很難掙脫政府的宰制，但是，美國許多一流的大學大多等同於私人公司，依資本主義運作邏輯，由董事會管理而不是由教育部管理，這與亞洲國家的大學有很大的不同。

本講接著探討在大學知識社群內部知識傳播的結構與過程，主要聚焦在二個問題：

1. 資訊傳播者（老師）與接受者（學生）關係的本質如何？在知識社群的內部，知識傳播的內容如何？這兩個問題涉及專業與通識知識的定位問題。

2. 課程的理論以及傳播的管道如何？大學裡知識的傳播大多不能免於「教科書政治」問題，教科書有其內在的保守性，因為教科書裡的知識，多是該學門學者取得共識的知識。人文社會科學的教科書更是難以免於權力結構的糾纏。在許多國家裡，對歷史經驗的解釋，常不免淪為意識型態諸神的戰場（Armageddon）。

二、大學知識社群中的師生關係

（一）傳統社會中的師生關係：從屬關係

傳統社會中的師生關係是一種從屬關係，師生情同父子。因為傳統社會是一種親緣社會（familial society），所有的社會關係都是「父子」關係的延伸與擴大。

20 世紀華裔美籍人類學家許烺光先生（Francis Hsu, 1909-1999）在他的書《美國人與中國人：兩種不同的生活方式》[2]和《生活在祖宗的庇蔭之下：中國文化與中國的人格》[3]提出一個「顯著親屬關係」（Dominant Kinship Relationship, DKR）理論。他說西方社會的「顯著親屬關係」是「夫妻關

[2] Francis Hsu, *Americans and Chinese: Two Ways of Life* (New York: Henry Schuman, 1953)。

[3] Francis Hsu, *Under the Ancestors' Shadow: Chinese Culture and Personality* (New York: Columbia University Press, 1948)。

係」；東方社會的「顯著親屬關係」是「父子關係」，在洪水神話中最能看出。《聖經》裡的「諾亞方舟」提到：上帝告誡諾亞，當洪水來時，要攜帶家人及家禽上方舟，而且家禽都是一公一母。西方的夫妻關係是非血緣關係，建立在契約之上，可以被解約。東方的父子關係是縱向的，生來如此。例如孔子說：「父為子隱，子為父隱，直在其中矣。」[4]中國社會裡的社會關係都是父子關係的延續，朋友關係也是擬血緣關係。

在親緣關係的社會裡，傳統書院中師生之間關係的優點正如朱子於《增損呂氏鄉約》中所說：「德業相勸，過失相規」。[5]書院中的師生關係既是一個「知識社群」也是「道德社群」，但二者並不等同，因為「知識社群」關心是非對錯，「道德社群」關心德性正邪，所以二者之間雖然有其交光互影之處，但是不可互相化約。從南宋朱子的〈白鹿洞書院學規〉，明末高攀龍（1562-1626）的〈東林會約・序〉，到民國時代馬一浮（1883-1967）的〈復性書院開講日示諸生〉等演講，我們都可以看到，古代書院裡的師生都以明心見性，提昇生命境界互相砥礪。

在 21 世紀後工業社會中，第三級產業即服務業蓬勃發展，「親緣關係」已被「業緣關係」所取代，因為生產方式已從「農業社會」走向「工業社會」，我們已經不可能再回到田園牧歌、炊煙裊裊的「農業社會」。

4　《論語・子路・18》，見〔宋〕朱熹：《四書章句集注》，頁 146。

5　〔宋〕朱熹：《增損呂氏鄉約》，收入陳俊民編校：《朱子文集》，第 8 冊，頁 3740-3741。

（二）現代大學中的師生關係：並立原則

現代大學中的師生關係也已改變，從傳統的「從屬原則」（principle of subordination）轉變為「並立原則」（principle of co-ordination）（用牟宗三先生語）。[6]在資本主義社會裡，會造成一種錯誤的觀念，可能有學生會想：學生繳學費給學校，學校裡的老師就等同於知識百貨公司的專櫃服務員。但這樣的說法與這裡所說的師生關係之「並立原則」有無差距？

我所說的現代大學中師生關係的「並立原則」的理論基礎，在於師生是共同探索真理的同道；而且真理的出現是在思想澄澈之後。黑格爾（1770-1831）說：「密納發（Minerva=Athena，雅典娜〔智慧女神〕）的貓頭鷹要等黃昏到來，才會起飛」（“The owl of Minerva spreads its wings only with the falling of the dusk”）[7]這句話可以有許多不同的解讀，黑格爾的意思可能是提醒我們：思想澄澈後真理才會出現。因此，在大學裡知識的探索是一門艱難的事業，師生的心若不能沉靜下來，則難以探討真理。

「並立原則」下的師生互動原則第一是「真理優先」。我們可從唐代「文起八代之衰」的韓愈（768-824）〈師說〉得到啓發：「生乎吾前，其聞道也，固先乎吾，吾從而師之。生乎吾後，其聞道也，亦先乎吾，吾從而師之。吾師道也，夫庸

---

[6] 牟宗三：《中國文化的省察》（臺北：聯經出版公司，1983 年），頁 68。

[7] G. W. F. Hegel, translated by S. W Dyde, *Philosophy of Right* (Ontario: Batoche Books Kitchener, 2001), “Preface”。

知其年之先後生於吾乎？是故無貴，無賤，無長，無少，道之所存，師之所存也。」[8]「道」先於「師」，有「道」才是「師」。

「並立原則」下的師生互動第二項原則是「專業優先」。韓愈〈師說〉：「聖人無常師，孔子師郯子、萇弘、師襄、老聃。郯子之徒，其賢不及孔子。孔子曰：『三人行，必有我師。』是故弟子不必不如師，師不必賢於弟子，聞道有先後，術業有專攻，如是而已。」[9]

21 世紀現代大學的「並立原則」應該要建立在「真理優先」以及「專業優先」的基礎之上。

三、大學社群中知識的傳遞：通識教育與教科書之政治問題

（一）大學中的專業教育與通識教育之間是既聯合又緊張的關係

本節我們探討大學這個知識社群中知識的傳遞問題。在現代大學裡，專業教育與通識教育是既有「不可分割性」又有「互為緊張性」，這涉及知識的「整體」以及知識的「部分」之間的複雜關係。專業知識必須建立在「整體」知識的脈絡中加以掌握，「部分」的意義及重要性才能突顯出來，所以具有「不可分割性」，但這一個「整體」又是另一大「整體」的

---

8 〔唐〕韓愈著：〈師說〉，收入劉真倫、岳珍校注：《韓愈文集匯校箋注》（北京：中華書局，2010 年），頁 139-140。

9 同上註。

部分。另一方面專業與通識之間又「互為緊張性」，比較淺層的看法是因為現代學術分科愈來愈細，致使專業科目不斷地擴充，影響通識教育的空間。除此之外，應該有更進一步深刻的看法，專業與通識之間的「互為緊張性」可能仍是知識的「部分」與「全體」的關係，而不是廣度與深度的關係，這個問題值得我們仔細思考。

大學教育性質業已轉變，臺灣舊的《大學法》認為大學是為了培育專業高深學術人才，新修《大學法》已修改為為培養一般的知識分子。大學的角色業已重整，從過去的「工具性」走向「自主性」，也因此通識教育日趨重要，知識經濟時代的來臨使大學教育的「通識」性質日益彰顯。通識教育與專業教育的目標不同，正因為專業教育力求專精，而通識教育講求宏觀與通博，因此通識教育與專業教育既不可分割，但是又存有某種緊張關係。

（二）對通識教育的質疑及其批判

國內外大學校園內外對通識教育的質疑意見很多，最常見的有二：第一是實用主義觀點，認為大學必須教導學生畢業後具有謀生能力。第二是專業主義觀念，認為大學必須經由專業教育使學生取得基本能力，不能浪費時間在非專業的課程。

對以上這兩種對通識教育質疑的意見，我們首先針對實用主義的論點，可以提出這樣的回應：這種說法表面上看起來很有道理，但實際上是起於一種「急迫感」與「時間壓力感」。大學教育可置於「短程意義」與「長程意義」下來看，

現代知識快速擴展，很有可能大學時代所學知識在三、五年後即被更新，這就是為什麼在 21 世紀「終身學習」很重要，因為唯有如此才能保持續航力。

其次，專業主義的質疑意見可以說是昧於 21 世紀的新趨勢。21 世紀新趨勢在於知識的整合與創新，是跨領域、跨學科、跨語文與跨國界的學習，只有專業知識恐不足以因應新時代的挑戰。其實，早在 1930 年，西班牙哲學家奧泰嘉（José Ortega y Gasset, 1883-1955）論述大學的使命，在強調大學應培養專業人才，注重專業教育以培養醫師、律師、法官、經理人與公務員的同時，也應重視文化素養的提昇，加強通識教育。[10]

（三）通識教育課程的三種理論

通識教育之所以重要，較常見的有三種理論：

1. 精義論：「精義論」的理論內涵是指人類文明變遷中有其永恆不變之核心價值，人人有追求真、善、真等與生俱來的動力。

「精義論」的信持者以曾任芝加哥大學校長的赫金斯（Robert Maynard Hutchins, 1899-1977）為代表。他們認為「經典教育」是大學教育中最重要的事。幾十年來，美國哥倫比

[10] José Ortega y Gasset, *Mission of the University* (New Brunswick and London: Transaction Publishers, 1992)。中譯本：徐小洲等譯：《大學的使命》（杭州：浙江教育出版社，2001 年），並參考黃藿教授的書評，刊於《通識教育學刊》，第 6 期（2010 年 12 月），頁 137-144。

亞大學的核心課程，特別強調經典閱讀，有心於在「過去」與「現在」之間建構會通的橋樑。[11]

2. 均衡論：「均衡論」的理論基礎在於整體論（holism），假定知識乃是一個不可分割的整體，必須統觀兼顧始能免於「隧道效應」（tunnel effect）。所謂「隧道效應」是指在一個封閉知識的專業分科中，因而無法了解專業以外的知識。

3. 進步論：「進步論」理論基礎在於主張通識教育必須與學生生活相結合。例如：杜威（John Dewey, 1879-1955）的實用主義教育理論可以作為代表，中國近代思想家胡適受他的影響很深，並將杜威的思想帶回中國。

（四）通識教育三種理論的潛在問題

以上三種理論各有其潛在的問題，讓我們進一步一一加以剖析：

1. 精義論的問題：「精義論」容易流於「文化唯我論」。例如在歐美大學的通識教育通常多以西方文化的經典為主。這種「精義論」具有強烈的「前近代」意涵，因此易淪為舊秩序的捍衛者，將經典當作是最有權威性的典籍（locus classicus），假定所有價值均由此種「原典」推衍而出，但卻忽視古人之「志」（intentionality）不易知、不可知的問題。

---

[11] 參考 Austin Quigley, “The Core Curriculum: Continuing a Culture of Competing Opinion,” *Columbia Magazine* (Winter, 1997)：http://www.columbia.edu/cu/udar/magazine/96-winter/first_thoughts/（1999/11/23 下載）。

2. **均衡論的問題**：「自然科學」與「人文學科」不同，因此，「均衡論」就是為了彌補這兩者之間的鴻溝。「均衡論」的課程設計是為了彌補高中教育的不足與偏頗，將通識教育視為補充教育，但教育內容則無共貫同條之理趣。

「均衡論」課程安排就實務操作觀之，常是為了教師授課的專業考量，並非以學生為主體而設計課程。例如教師常以正在研究中的主題作為授課內容。

3. **進步論的問題**：「進步論」的問題是誤將「過去」、「現在」、「未來」之有機關係當作機械關係，瞻前而不顧後。以通識教育為未來生活作準備，它其實是另一種型態的工具主義（instrumentalism）的教育觀。因為教育的目的在於使學生既獲得專案知識，而又獲得生命成長。曾任臺灣大學校長的傅斯年先生曾說：「辦大學是為了青年，辦大學是為了教育。這其中絲毫沒有功利主義的成份」，大學的教育應該是培養一個人獨立思考的能力，而不只是技術能力而已，所以「進步論」的通識教育觀不免太過功利。

（五）通識教育新理論的提出：多元文化論的內涵、挑戰及其回應

所謂「多元文化論」可以從地理意義、經濟意義、社會意義來思考。地理意義的多元文化包括中國文化、歐洲文化、臺灣文化等。經濟意義的多元文化包括農業文化、工業文化、企業文化等。社會意義的多元文化包括原住民文化、漢人文化等。

大學的通識教育可以建構在「多元文化論」的基礎上。「多元文化論」在通識教育的落實應以「多元主體並立」之新精神，設計通識教育課程，以吸納多元文化之內涵，開拓學生兼容並蓄之胸襟。

但「多元文化論」可能面臨兩種挑戰：第一種意見認為所謂「多元文化論」可能導致諸多文化或價值互相衝突，在個人層面難以完成「全人教育」的理想，在全球脈絡中容易引發文化間的戰爭。第二種意見則認為「多元文化論」的教學效果，可能造成諸多文化或價值的混淆而非統一，使「多元文化主義」（multi-culturalism）成為實質上的文化的「部落主義」（tribalism），每個人只肯定自己的文化而不能接受異己的文化。

事實上，以上兩項質疑皆屬杞人憂天，因為「多元文化論」運作的潛在原則是「並立原則」（principle of co-ordination）而非「從屬原則」（principle of sub-ordination）。「並立原則」是互相承認、互相尊重。例如：在現代多元社會中，異性戀者是一種文化認同，同性戀者也是一種文化認同，彼此應該互相承認、互相尊重。

（六）大學知識傳遞中的教科書問題

在大學知識社群中，知識的傳遞最常見的管道就是教科書。人文學科的教科書常能形塑並傳遞社會的「集體記憶」（collective memory）。但「集體記憶」的創造與傳遞，却也常常不能免於國家機器的干擾。例如東亞各國的歷史教科書在「收歸國有」與「開放」之間，都不能免於政治權力的干

擾。在認同對立、政黨惡鬥的某些國家，歷史教科書更是意識型態的戰場。在臺灣經過多年來嚴重的衝突之後，最近有人開始思考研議制定《教育中立法》的可行性。[12]

其次，科學教科書所乘載的是科學社群現階段的「共識」,「共識」的形成是多數服從少數，而不是少數服從多數，而知識權威與權力掌握者彼此之間具有密切的關係，因此教科書有它的保守性。雖然在表面上，教科書好像僅是傳遞學術界具有「共識」的知識，但是實際上，這種「共識」是透過複雜的政治、社會、經濟、思想、文化因素的互動、爭議、鬥爭、協商以及妥協的過程而完成的。在這種過程之中，國家機器、教育機構與社會氛圍，都扮演各自的角色，三者的互動建構成「教科書政治」。[13]

四、大學師生的社會角色

大學師生作為學術專業人士，應服膺真理。所謂「吾愛吾師，吾更愛真理」是大學知識社群裡最高的原則。「教師」與「真理」之間具有辯證性關係：「教師」若背離了「真理」，那麼「教師」就失去「教師」之資格，很像古代的「王」若背離了「道」，人民就有革命的權利。

---

[12] 《聯合報》，2015 年 8 月 7 日，A6。

[13] 參考 Michael W. Apple and Linda K. Christian-Smith eds., *The Politics of the Textbook* (New York and London: Routledge, 1991), pp. 1-21。Michael W. Apple 指出，必修課程常有意識型態植入的危險性，而且牽涉到權力關係。教育政策與實施，從來就不是中立的。參看 Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum* (New York and London: Routledge, 1990)。

問題是：「真理」需要不斷被解釋嗎？20 世紀德國哲學家伽達默爾（Hans-Georg Gadamer, 1900-2002）《真理與方法》（*Truth and Method*）一書中，就論證：「真理」不一定是永久不變的，而且「真理」是移動的，是需要不斷地被解釋的。

作為知識社群的師生是社會清流。為什麼大學師生是社會的「清流」呢？因為大學師生所追求的是真理，不是為特定意識型態（ideology）而服務。學術活動理論上並不是一種意識型態。文化人類學家紀爾茲（Clifford Geertz, 1926-2006）在他的《文化的詮釋》[14]一書中區分「意識型態」與「學術」（scholarship）的不同，指出學術不是為個人短期的利益而服務，也不為任何政黨而服務，所以學術工作者如大學師生在理想上是「清流」。大學師生理想上應是社會的清流，但是，維持「清流」的身分並不容易，因為人生存在複雜的社會、政治、經濟、文化等各種關係網絡之中，人的行動常常受到人所生存的結構或條件的限制。但是，我們可以再問：大學師生維持「清流」身份的優缺點是什麼呢？我們可以說，大學師生堅持作為「清流」的角色之優點是不與任何政治與經濟的「既得利益」階級掛鉤，但是缺點則是「清流」的角色常常使得個人難以「經世致用」，也使大學成為遺世獨立的「象牙塔」。但是，反過來看，大學師生一旦追求「經世」，就必須與政治權力互動，有時就不能免於被政治權力所影響、所顛覆。

大學師生作為國家公民（citizen）會涉及「文化認同」與「政治認同」的問題。現代政府統治權的合法性，又常與國

[14] Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures: Selected Essays* (New York: Basic Books, 1973)。

家公民的權利糾結在一起，所以，大學師生作為國家公民，固然應踐履公民之責任，但更應該從長程視野著眼，以人民的長期福祉與人類普世價值為依歸。

五、結論

大學作為知識社群實有其時間性與空間性。曾任哈佛大學校長的德里克・博克（Derek Bok, 1930-）在他的《走出象牙塔：現代大學的社會責任》[15]說大學是知識社群，其社會責任會因時而異，易地而變。又如《莊子・天運》:「禮義法度者，應時而變者也。」郭象（256-312）註：「彼以為美而此或以為惡，故當應時而變，然後皆適也。」[16]大學作為知識社群正是如此，與時俱進，因地制宜，既體現大學之理念的普世價值，但又展現大學的在地特色。

回顧歷史，20 世紀教育哲學的舊軌道是「事實」與「價值」兩分。因此，百年來的大學教育日漸趨於「數量化」、「客觀化」、「商品化」，這是由於教育過程是一種「出乎其外」（etic approach）的方式，學習者成為一位觀察者。

展望未來，21 世紀教育哲學的新方向應是「事實」與「價值」的貫通，大學師生在「價值」脈絡中研究「事實」。教育應該是「入乎其內」（emic approach）與轉「識」成「智」，將習得的價值理念含納入自己身心之中，正如德川時代日本

---

[15] Derek Bok, *Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern University* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982)。

[16] 〔晉〕郭象注，〔唐〕成玄英疏：《莊子注疏》（北京：中華書局，2011 年），引文見頁 279。

學者荻生徂徠（物茂卿，1666-1728）曾引用《禮記》等古典說：「納身於禮」，[17]這句話可以作為本講的總結。

[17] 荻生徂徠：《論語徵》，收入〔日〕關儀一郎編：《日本名家四書註釋全書》（東京：鳳出版，1973 年），第 7 卷，頁 236。

附錄

一、閱讀作業：

1. 黃俊傑：〈臺灣的大學通識教育改革：過去、現在、未來〉，收入黃俊傑：《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》（臺北：臺大出版中心，2015 年修訂新版），頁 73-98。

2. Chun-chieh Huang, “Liberal Arts Education in Postwar Taiwan: A Case Study on General Education Reform at National Taiwan University,” in Insung Jung, Mikiko Nishimura and Toshiaki Sasao eds., *Liberal Arts Education and Colleges in East Asia: Possibilities and Challenges in the Global Age* (Heidelberg: Springer, 2016), chapter 8。

3. 〈國立臺灣大學論文指導教授與研究生互動準則〉：http://gra103.aca.ntu.edu.tw/gra2007/gra/tienn/thesisruler.html。

4. 朱敬一：〈招生若只採一科，符合大學理念嗎？〉，《聯合報》，2009 年 11 月 16 日。

二、延伸閱讀：

1. 黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》（臺北：臺大出版中心，2015 年修訂新版）。

2. Derek Bok, *Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern University* (Cambridge, Mass.: The President and Fellows of Harvard College, 1982)。中譯本：徐小洲、

陳軍譯：《走出象牙塔：現代大學的社會責任》（杭州：浙江教育出版社，2001 年）。

3. Donald Kennedy, *Academic Duty* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997)。中譯本：閻鳳橋等譯：《學術責任》（北京：新華書局，2002 年）。

三、思考問題：

1. 作為知識社群的大學內部「專業」與「通識」之間恆有緊張性？何以故？

2. 大學師生之社會角色應如何定位？試加討論。

3. 如果有大學的學系錄取新生時只採計指考的一個特定科目成績，請問您贊不贊成？為什麼？

4. 有人主張臺大應培養社會的領導人才，其方法則是開授「精英領袖學程」。您認為這種做法是否有效？為什麼？請分析您的理由。

四、關鍵詞：

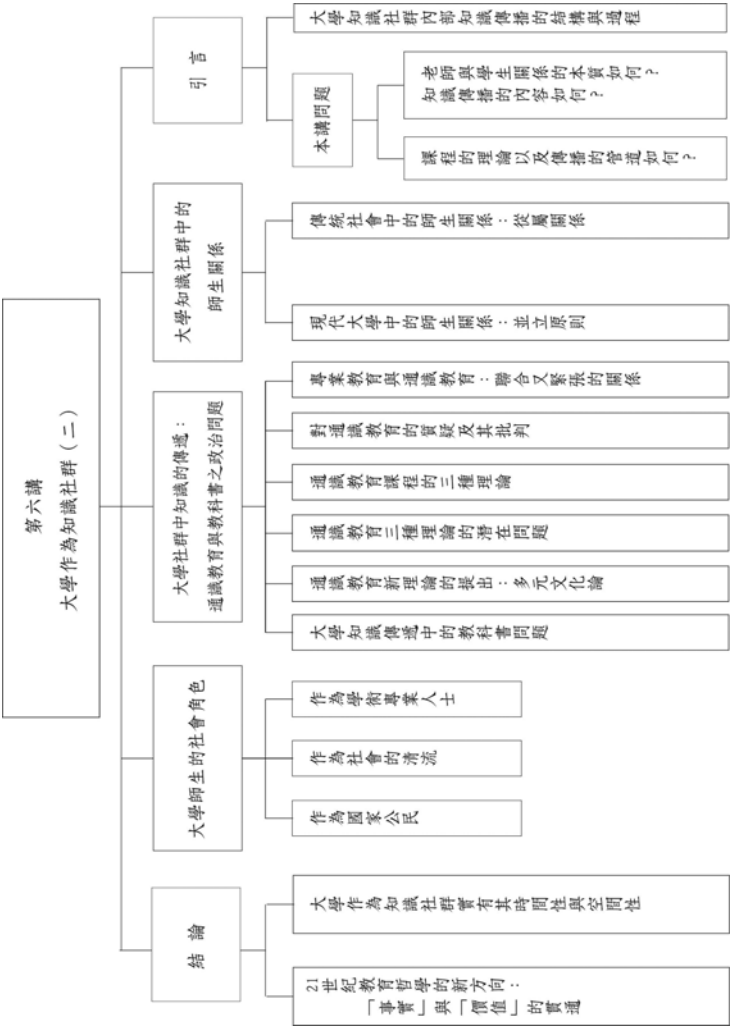
1. 「知識社群」

2. 「並立原則」

3. 「多元文化論」

4. 「社會清流」

五、本講內容架構圖


第六講
大學作為知識社群（二）
引言
大學知識社群內部知識傳播的結構與過程
本講問題
老師與學生關係的本質如何？
知識傳播的內容如何？
課程的理論以及傳播的管道如何？
大學知識社群中的師生關係
傳統社會中的師生關係：從屬關係
現代大學中的師生關係：並立原則
大學社群中知識的傳遞：通識教育與教科書之政治問題
專業教育與通識教育：聯合又緊張的關係
對通識教育的質疑及其批判
通識教育課程的三種理論
通識教育三種理論的潛在問題
通識教育新理論的提出：多元文化論
大學知識傳遞中的教科書問題
大學師生的社會角色
作為學術專業人士
作為社會的清流
作為國家公民
結論
大學作為知識社群實有其時間性與空間性
21世紀教育哲學的新方向：「事實」與「價值」的貫通

【實踐篇】

第七講
大學作為政治組織

提　要

大學師生在大學「知識社群」中從事「探索真理」的事業，但大學既是一個「社群」，就必有它在權力結構下的「權利」與「義務」以及權力的運作問題，因此，大學「知識社群」有它作為政治組織的面向。本講主要聚焦在討論大學內的行政組織如何形成？其理論基礎何在？大學內的行政組織如何運作？運作的法律基礎與知識論基礎何在？大學內的行政組織的基本性質如何？為什麼？大學與其他政治機構（如行政院、立法院、司法院）有何不同？等問題。

首先，大學的發展涉及許多資源分配的問題，但是，如何分配？經由什麼管道分配？就是值得探討的問題。20 世紀最後廿年是臺灣民主政治風起雲湧的時代，「教授治校」的口號甚囂塵上，許多大學也以民主原則平均分配資源。但是，從本質上來看，「學術社群」以追求真理為目標，其運作邏輯是多數服從少數，「政治社群」則以追求權力為目標，其運作邏輯是少數服從多數，這兩個不同的社群的運作邏輯不可互相化約。

其次，戰後臺灣高等教育發展所面臨的問題之一就是「大學理念」的模糊化。這個問題是歷史長期積澱而成的，可稱為「歷史的負擔」。長期以來，臺灣高等教育發展史出現「教

育主體性的錯置」問題，因此，「大學理念」未能得到應有的重視。社會大眾與民意機關比較關心的是大學能為國家創造多少競爭力甚至商機？我們看到「大學理念」經由大法官釋憲後，已經發生變化，也就是從傳統的大學理念走向現代的大學理念。傳統書院是以「責任」為基礎的（duty-based）倫理，但是，現代大學則是以「權利」為主體的（right-based）倫理作為運作的基礎。現代大學需要公權力才能運作，但公權力本身並不是大學運作的目的，學生與學校應該是互為主體性關係。在大學社群裡，「公權力」的目的是為協助大學社群探索真理，在真理面前沒有層級之分。因此，「公權力」是大學運作的手段而不是目的。

最後，在大學治理（governance）中，「民主」與「專制」存有一種弔詭的關係。大學校內事務徹底實行「多數決」的優點，在於照顧多數師生的民意。但缺點在於易流於庸俗、媚俗、犧牲「追求卓越」理想。專制的大學治理優點在於「追求卓越」，但缺點在於易流於獨裁或「少數暴力」。此外，大學校長的遴選主要由教師代表、校友代表、社會公正人士代表、政府代表等各類人士參與。但是，從遴選實務上來看，只要是人就會有作為人的限制，所以遴選過程的關鍵問題正是在於「觀人之難」。

一、引言

我們在前兩講主要討論大學作為「知識社群」，以及與其他社群的互動，並分析大學內部知識傳播所面對的問題。大學與社會息息相關，大學是一面鏡子，反映並參與社會的變遷。

本課程第四講曾探討公元 13 世紀以後劍橋大學（1209-）的發展，英王愛德華一世（Edward I, 1239-1304）賦予大學司法裁判權，1690 年起劍橋（Cambridge）與牛津（Oxford）大學同時獲得特許印刷《聖經》的權利。劍橋大學發展的軌跡是從神聖（sacred）走向世俗（secular），並且是以「世俗」作為「神聖」。劍橋大學除了脫離教會的掌控之外，也面臨王室進入大學的情況，王室既是大學的呵護者，也是掌控者。例如：1871 年廢除教授必須獨身而且要住在學校宿舍裡的規定，也廢除了學生必須是英國國教（Anglican Church）信徒的規定。1869 年成立女子學院。這些發展都說明大學反映並參與社會的變遷。

隨著高新科技的突飛猛進，二戰以後的大學與資本主義更進一步密切地互動，使大學與企業的關係日益密切。例如建校於美國獨立一百年後的研究型大學約翰・霍普金斯大學（Johns Hopkins University）受德國洪堡德研究型大學之理念的啟示，並以柏林大學為典範。過去 30 年間，約翰・霍普金斯大學每年大約獲得 15 億美元的研究經費，其中大多數是從民間人士或企業募款所得。

大學師生在大學「知識社群」中從事「探索真理」的事業，但大學既是一個「社群」，則必有其在權力結構下的「權利」與「義務」關係以及權力之運作問題，因此，大學「知識社群」有其作為政治組織的面向。

廣義的「政治」最古典的定義是亞里斯多德（Aristotle, 384-322? BCE）所說：「人是政治的動物，生活在城邦之中合乎人的本性」，亞里斯多德主張國家（城邦）作為整體在先天上應優先於個人。也就是說「部份」離開了「整體」，「部份」就無法產生功能。亞里斯多德由此論證「城邦」（city-state）比「公民」具有更大的重要性。[1]的確，每一個公民與國家的關係是「部份」與「整體」的關係。我們可以思考：亞里斯多德所說的這種論證是否可以成立？為什麼？這個問題的思考，有助於我們對「大學作為政治組織」的分析。

本講主要聚焦在以下三個問題：

1. 大學內的政治組織如何形成？其理論基礎何在？

---

[1] Ernest Barker ed. & tr., *The Politics of Aristotle* (London: Oxford University Press, 1977), BkI, Chapter 1, § 3, p. 2。亞里斯多德說：「國家在天性次序上卻先於家庭和個人。原因就是，全體〔在天性方面〕必然先於局部。倘若全體被摧毀了，就不會仍有一手一足的，除了一種曖昧的意義可以表示一種不同的東西，例如說，一隻石頭的『手』一樣；因為一隻手〔由於全體被摧毀而〕被摧毀時，並不比一隻石頭的『手』為佳。一切東西的主要性質係源於它們的機能和能力的；故若它們不復能夠實施它們的機能，我們便不應該認它們為同一的東西，但它們謹在曖昧的意義上，仍有同一的名字罷了。如此，我們可以看出，國家係藉天性以存在的，而且國家係先於個人的。〔這兩項論題之證明乃是下列事實：國家係一個全體，而個人祇是它的部份。〕一切個人都不是於孤立時自給自足的，他們是許多的部份，都同樣的倚賴那全體的〔因為只有全體纔能夠導致自給自足〕。」見淦克超譯：《亞里斯多德的政治學》（臺北：水牛出版社，1968 年），第 1 卷，頁 6-7。

2. 大學內的政治組織如何運作？運作的法律基礎與知識論基礎何在？

3. 大學內的政治組織的基本性質如何？為什麼？與其他政治機構（如立法院、司法院）有何不同？

二、大學行政體系的建立及其理論基礎

（一）行政體系建立的程序：校長與行政主管之遴選

大學的營運涉及許多資源分配的問題，但是，由誰分配？如何分配？經由什麼管道分配？就構成值得深思的問題。以臺灣為例，在舊版《大學法》規範下，上個世紀最後廿年是臺灣民主氛圍風起雲湧的時代，「教授治校」的口號甚囂塵上，當時校長在實務上常常淪為校務會議決議的執行者，權力較小。但依新版《大學法》的規定，校長不再形同舊時代的校務會議決議的執行長，而是對外代表大學，因此，現在臺灣的大學校長比以前更能實現他的大學理念。

依據現行《大學法》第 9 條，大學領導人的產生不是全體校務會議代表普選，而是經由遴選委員會遴選產生。遴選委員有學生代表、教師代表、校內委員、校外委員代表。但是各校的制度不一樣，目前的狀況是由自己推薦或由同仁推薦參與遴選。

關於大學校長應具備之資格，依據〈教育人員任用條例〉之規定，必須具有擔任大學一級行政主管工作經驗，如：教務長、學院院長等工作資歷至少四年，才具有被遴選與任用之資格。

至於校長遴選委員會的校外委員如何產生呢?基本上是由校內委員投票，或由校務會議代表投票決定。私立大學校長遴選委員會之校外委員，多半由大學的董事會邀請。

一般而言，校長遴選的程序是推薦或自薦、初審、複審、訪談、投票。以上這些形式上的程序，是亞洲地區大學校長之產生常見的遴選方式。美國大學校長則由董事會決定，師生參與的機會較少，偏向獨裁制。中國大陸的狀況比較特別，中國大陸的大學採行的是「黨委領導下的校長負責制」，也就是由黨治校，在世界高等教育界算是特例。

臺灣地區的大學校長的遴選方式，是融合具有臺灣特色的民主運作方式以及部分大學理念而成。它的理論基礎是大學必須追求卓越，大學行政領導人的特質與政治人物具有異質性（heterogeneity）。政治人物是以選票來決定，所謂：「民之所欲，常在我心」，現代的民主政治一天一天走向嘉年華會化（carnivalization）；但是大學是師生追求真理與知識的殿堂，因此，大學必須追求卓越，它與政治領域之間有其異質性。

再從深一層來看，「學術社群」的運作邏輯（*modus operandi*）與「政治社群」的運作邏輯具有不可互相化約性（mutual irreducibility）。「學術社群」的運作邏輯是多數服從

少數，「政治社群」的運作邏輯是少數服從多數，這兩個社群的運作邏輯不可互相化約。但是理想與現實常常有落差，其間的落差首先表現在大學校園內民粹主義的風潮。大學校務會議代表可以問：「學生、職員、工友能否成為校長遴選委員？為什麼？」上個世紀末，臺大最早邁向自主遴選校長的新制度。在遴選工作初期，當時的臺大教師會就致函臺大校務會議，主張選舉校長是校內老師和學生「不可剝奪之權利」。當時臺大在「教授治校」的主張甚囂塵上的氛圍裡，開創自主遴選校長的創舉。

戰後臺灣高等教育發展所面臨的問題之一就是「大學理念」的糢糊化。這個問題是歷史長期的積澱所形成的，可以稱為「歷史的負擔」。臺灣高等教育發展史出現「教育主體性的錯置」問題，因此，「大學理念」未能得到應有的重視。比較受重視的是大學能幫國家創造多少競爭力？所謂「歷史的負擔」是指大學為教育以外的目的而服務所造成的。

（二）遴選理論的批判

針對遴選理論的批判性意見，可歸納為以下三種：

第一個批判意見認為遴選違反「民主」原則，認為：總統都已普選，何以校院長、系主任不能普選？第二個批判意見質疑遴選委員的合法性：「何人才有資格成為遴選委員？」，這種意見實源自於校內成員之間信任感的缺乏。何人應被賦予遴選委員之重責大任，在缺乏具有公信力的人士的社會背景之下，就成為一個重大問題。第三個批判意見認為遴選過程並未透明化。如何保證遴選過程的公正性？會不會

出現派系運作或學科偏見？這種質疑在過去二十多年來在臺灣地區的許多大學校園裡是常見的問題。

（三）批判意見的批判

針對上述質疑，我們對於遴選委員產生方式可以進行再思考。我們可以思考：校內委員如何產生？校外委員如何舉薦？等問題。而對於遴選過程有的保密，有的不保密。例如臺灣各大學的校長遴選是不保密的，但美國的大學校長的遴選是保密的，保密有何優點與缺點？公開有何優點與缺點？大學的事務為何不能由多數人投票決定？我們可以進一步說：因為大學是一個菁英事業，因此，不能由教授、副教授、助理教授、講師、行政人員、學生、工友等「人人一票，票票等值」的方式參與投票，為什麼？我們可以從「大學之理念」的角度思考這個問題。

三、大學行政組織之運作及其問題

接著，我們要探討大學作為一個「行政組織」，它的運作基礎及其所衍生的問題。現階段臺灣的大學院校大部份內部事務都是按照投票方式而決定，依照臺灣現行《大學法》第 9、10、15 條（民國 99 年 6 月 9 日修正）之規定，大學事務的運作基礎是以「多數決」的民意為基礎。

在美國或許多國家的大學的內部，很多事務也是由投票決定。由投票決定看來是合理、合法、可行，可是，我們要進一步思考：這樣的運作邏輯背後可能潛藏什麼樣的問題？

同樣的投票方式，在不同的社會文化與知識社群的背景與脈絡中，却可能具有不同的涵義，也可能產生互異的結果。在現代大學社群裡，投票行為的「理性」中潛藏某種「非理性」的因素，也就是容易投選民之所好，挑撥選民的危機意識，結果使大學這個知識社群墮入了「投票拜物教」的危機。由此可見，如果完全依賴投票機制，在表面的「理性」之下，就會潛藏著巨大的「非理性」問題。從實務經驗來看，大學徹底實施「多數決」的民主投票機制之後，所造成的結果之一，就是學術體質健全的單位愈來愈好；但體質不健全的單位，常常出現每下愈況的狀況。

校園中的行政領導人如校長要執行領導責任，就不能僅扮演校務會議中「執行秘書」的角色。臺灣在 2005 年第一期「邁向頂尖大學計畫」（2005-2010）開始執行時，有關各校校內監督問題就頗受注目，有的學校的校務會議就推選代表組成小組，監督「邁頂計畫」預算之運用。學生代表曾發言說：「我們要確認每一分錢都是用在學生身上」，這是當年一個很棘手的問題，後來有些學校的解決辦法是成立一個擴大的指導委員會和咨詢委員會。但是，我們要更進一步思考的問題是：誰有資格擔任大學「邁向頂尖大學計畫」的經費監督者？這個問題值得我們好好思考。

四、大學行政組織的本質及其分析

大學作為「政治組織」，它和公司、企業運作的目標不一樣。大學作為「政治組織」的本質，最被關注的問題是學生與大學的關係。以臺灣地區的大學院校而言，早期「特別權

力關係」理論規定學生要服從學校的處分。例如：學校規定學生四年要修滿 128 個學分才能畢業，學生就要服從學校的規定。

1995 年大法官「釋字第 382 號」規定：「學生被退學或受到類似處分，學生身分、教育權受重大影響，可以訴訟救濟。」1995 年「釋字第 648 號」又規定：「大學生基本權利受侵害時，行政救濟權不因學生身分受限。」2011 年 1 月 18 日「釋字第 648 號」：「大學對學生所作的行政處分或公權力措施，只要侵害學生的教育或其他基本權利，學生都可以透過訴願、行政訴訟尋求救濟。」大法官釋憲案的通過，使各大學開始全面檢討與學生相關的各項校規。大法官這項最新的釋憲案及其所引起的迴響，就成為 2011 年大學入學考試國文學測引導寫作題目，原題如下：

> 司法院大法官會議做出第六八四號解釋，認定大學生如不滿學校的處分，有權可提起訴願和行政訴訟。臺灣大學李校長表示，依據《大學法》的規定，學校在法律的範圍內有自治權，學生也有很多申訴管道；大法官做出這項解釋，可能造成學校和學生之間關係的緊張。學校是教學的地方，學校和學生之間的關係，應如何維持和諧，避免陷於緊張，而影響教學活動，是學校和學生雙方面都應關心的問題。對大法官的這項解釋和李校長的反應，以你在學校的親身體驗或所見所聞，請以「學校和學生的關係」為題，寫一篇完整的文章，文體不拘，文長不拘。

我們看到「大學理念」經由大法官釋憲後，已經發生了變化，也就是從傳統的大學理念走向現代的大學理念。傳統書院是**以責任為基礎**（duty-based），現代大學則是**以權利為主體**（right-based）。現代大學需要公權力的運作，但公權力本身不是大學運作的目的，學生與學校應該是互為主體性關係。這樣的互為主體性關係，也可以存在於教師和學生之間、行政主管和師生之間、師生和職員之間、行政主管和校務會議之間，以及各平行性質的委員會之間。

大學社群中「公權力」的目的是為了協助大學社群探索真理，在真理面前沒有上下層級之分。因此，「公權力」是手段而不是目的。在大學社群的行政體系中，行政領導人均具有教授身份，也均以「追求真理」為目標。

五、結論

本講的探討可以使我們獲得兩點結論性的看法：

第一，大學治理中「民主」與「專制」之間恆有其辯證而弔詭的關係：在現代大學的治理（governance）中，「民主」與「專制」之間存有一種弔詭的關係。大學校內事務徹底實行「多數決」的民主之優點在於照顧民意、與社會互動。但是，缺點在於易流於庸俗、媚俗、犧牲「追求卓越」理想。專制的大學治理像美國大學的領導方式，優點在於「追求卓越」，缺點在於易流於獨裁或「少數暴力」。例如幾年前美國有一所大學邀請某企業 CEO 擔任校長，這位 CEO 著手整頓

學校，他認為語文相關系所不符合投資成本，故準備將語文相關系所關閉，這樣的提議在校內外都引起軒然大波。

第二，大學行政主管的任命過程常涉及人性的有限性問題：大學校長的遴選，主要是由教師、遴選委員、校長候選人的參與。只要是人就會有作為人的限制，是以遴選過程的問題在於「觀人之難」，所謂：「知人知面不知心」。基本上，海峽兩岸華人社會有「模範生」的傳統心態，但問題是考試考高分的人未必適合擔任大學校長。位於普林斯頓的高等研究院（Institute of Advanced Studies）創院院長佛列克斯納（Abraham Flexner, 1866-1959）雖然只有大學畢業學歷，但他在高等研究院展現卓越的學術領導能力，並聘請愛因斯坦（Albert Einstein, 1879-1955）至該院任職，這個例子可以證明並不是只有「模範生」才是良好的學術領導人。

附錄

一、閱讀作業：

1. 黃俊傑：〈從臺灣經驗論大學校長遴選的幾個關鍵問題〉，收入黃俊傑：《全球化時代大學通識教育的新挑戰》（臺北：臺大出版中心，2015 年修訂新版），頁 163-189。

2. 《聯合報》，2013 年 10 月 7 日，A7 版：〈選校長如搞政治，忘了虛心求才〉。

二、延伸閱讀：

1. John H. Van de Graaff, *Academic Power: Patterns of Authority in Seven National Systems of Higher Education* (New York: Praeger Publishers, 1978)。中譯本：王承續等譯：《學術權力：七國高等教育管理體制比較》（杭州：浙江教育出版社，1989 年）。

2. 黃俊傑編：《大學理念與校長遴選》（中壢：中華民國通識教育學會，1997 年初版，2003 年一版 4 刷）。

3. Robert Birnbaum, *How Colleges Work* (San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1988)。

4. Henry Rosovsky, *The University: An Owner's Manual* (New York: W. W. Norton & Company, Inc., 1991)。

5. 陳舜芬：《大學校長遴選》（臺北：師大書苑，1994 年）。

6. Charles B. Noff and Barbara Leondar, *Presidential Search: A Guide to the Process of Selecting and Appointing College and University Presidents* (Washington D. C.: Association of Governing Boards of Universities and Colleges, 1992)。

7. 陳維昭：《陳維昭回憶錄》（臺北：聯經出版公司，2009年）。

8. Judith Block McLaughlin and David Riesman, with a forward by Ernest L. Boyer, *Choosing College President: Opportunities and Constraints* (Princeton, N. J.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990)。

三、思考問題：

1. 作為政治體系的大學與其他政治體系有何異同？為什麼？

2. 有人說：「總統都普選了，為什麼大學校長不能由全校教職員工生普選？」您如何評論這句話？您認為大學校長應以何種途徑產生較為理想？試從「大學之理念」析論之。

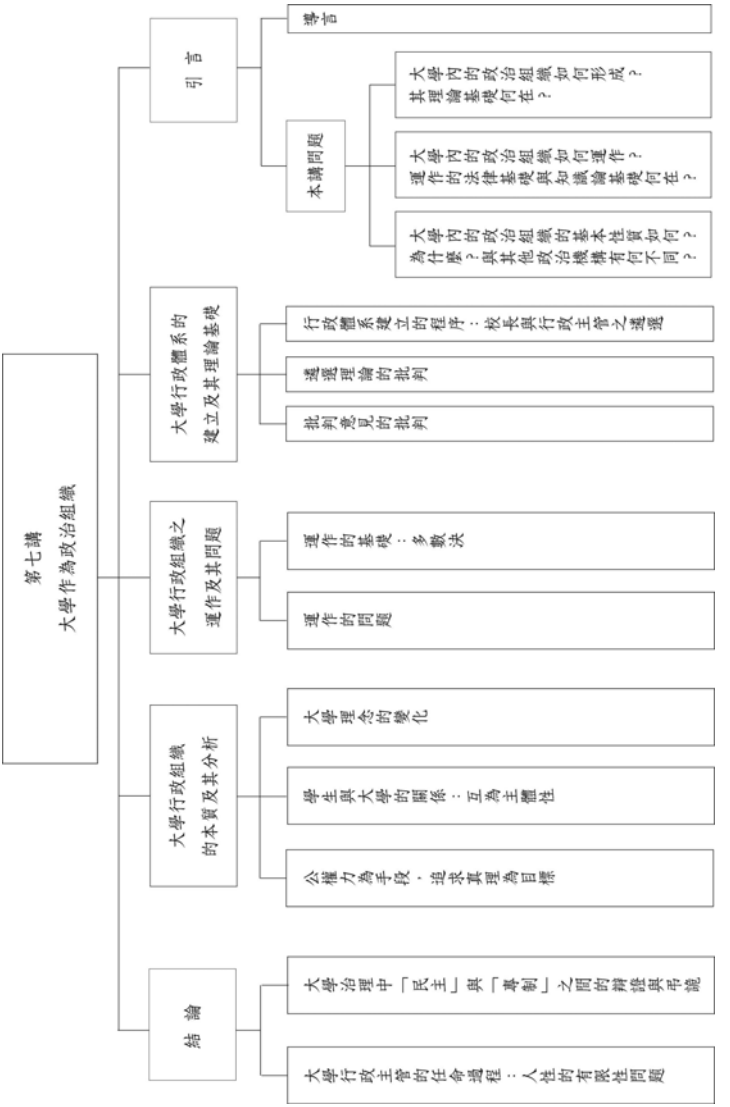
3. 臺灣的公立大學校長均應列席立法院，接受立法委員質詢。您認為這種制度是否合理？為什麼？請從「大學之理念」分析您的理由。

4. 如果您擔任大學校長，政府首長要求指派校內重要主管，請問您如何處理？為什麼？您的因應有何理論基礎？

四、關鍵詞

1. 遴選與普選
2. 互為主體性
3. 不可互相化約性
4. 「權威」的貧困

五、本講內容架構圖


第七講
大學作為政治組織
引言
導言
本講問題
大學內的政治組織如何形成？其理論基礎何在？
大學內的政治組織如何運作？運作的法律基礎與知識論基礎何在？
為什麼？與其他政治機構有何不同？
大學行政體系的建立及其理論基礎
行政體系建立的程序：校長與行政主管之遴選
遴選理論的批判
批判意見的批判
大學行政組織之運作及其問題
運作的基礎：多數決
運作的問題
大學行政組織的本質及其分析
大學理念的變化
學生與大學的關係：互為主體性
公權力為手段，追求真理為目標
結論
大學治理中「民主」與「專制」之間的辯證與弔詭
大學行政主管的任命過程：人性的有限性問題

第八講
大學作為經濟組織

提　要

本講探討的問題有三：（1）大學作為經濟組織有何特質？為什麼？（2）大學如何獲得維繫大學營運的資源？（3）在大學內部，資源應如何分配？這三大問題在大學史上以及大學的發展理論上，都具有重要性。大學與作為營利事業的企業組織的目的不同，興辦大學的目的是培育人才，提升學生的生命，使學生獲得知性的快樂與道德的幸福感。因為大學是以追求並且服從真理作為運作邏輯，大學的運行如果違背了追求真理的原則，那麼大學就不再是大學。

大學與職業訓練單位的不同在於：大學是以「人」為目的，而職訓單位則是以「人」為生產的手段。大學之所以不是職業訓練所，正是因為大學是以完成「人」的「自我實現」為目標，大學有其主體性與自主性，而職業訓練中心是為產業的人力需求而訓練「人力資源」，它是以產業作為主體。大學是不以營利為根本目的的經濟實體，大學的網址是.edu 不是.com。大學有賴於「國家」（state）部門如教育部、國防部、經濟部、環保署、衛生署或其他政府機構之資源的挹注。政府透過研究計畫等補助方案，給予各大學經費輔助。大學雖然常常作為「國家機器」（state apparatus）的一部分，通常也作為「意識形態的國家機器」（ideological state apparatus）的一部分，但大學均有某種「自主性」。大學常面對的挑戰就是：

為什麼以及如何擺脫國家意志對大學的干擾？因為大學從國家獲得資源，國家則透過各種途徑，例如透過政策的掌控而對大學進行一定程度的干預。對大學而言，就應該要思考如何擺脫「國家機器」掌控的問題。從另一方面來看，如果大學的資源完全來自「社會」，就會造成大學及師生面臨一個問題，那就是：為什麼及如何避免「資本主義的幽靈」對大學的干擾？

二戰以後，高新科技突飛猛進地發展，造成大學教育有很大的改變，也為高等教育帶來問題，使大學快速擴張，內部結構面臨了巨大的改變。從大學結構的變化來看，我們可以進一步主張：大學存在的理由（*raison d'être*）在於「為學生生命的成長與福祉」。因此，在 21 世紀全球化潮流中，「教育主體性」的堅持仍舊是現代大學教育中不可放棄的核心價值。

一、引言

現代大學營運有賴於經濟資源的挹注，大學有許多「產出」也投入經濟生產系統。例如國內外各大學的創新育成中心可以催生新公司的設立或創新知識的商品化。美國史丹佛大學與矽谷地區的 IC 產業就有密切關係，對於美國的半導體產業影響很大，甚至教授也可在外設立公司。在中國大陸有許多大學有校辦企業，例如：北京清華大學的校辦企業股票公開上市。但所謂「校辦企業」的獲利與學校是什麼關係？這個問題值得我們從大學之理念的立場來加以分析。在臺灣，私立大學的校務基金的 3 分之 1，可以進行投資活動，但依法不可進入股票市場，只能在銀行定期存款，而且最好存在公家行庫。金融海嘯以前，美國哈佛大學校務基金就已經高達 360 億美元，許多知名大學在法律上是私人公司，由董事會控制，實行精英領導，這種運作方式雖有其利，但也有其弊。美國的阿波羅（Apollo）教育集團，經過將近 30 年的發展，已經成為美國最大的業餘進修教育集團。「1992 年在該集團旗下攻讀學位的所有學生的總數是 21,163 人，而 2007 年則增長到了 313,700 人。其中，攻讀本科的學生人數占到了總人數的 44.2%，有 20.8%的學生正在為拿到碩士學位而努力，還有 1.7%的學生在攻讀博士學位。」[1]阿波羅集團甚至將股票上市，表現亮麗。

---

[1] 見王志強：〈美國阿波羅教育集團的經營模式〉，《高教發展與評估》，第 27 卷第 4 期（2011 年 7 月），頁 57。

現代大學也是一個經濟體。以臺灣為例，教育部執行「邁向頂尖大學計劃」補助各頂尖大學，「邁頂計畫」以特別預算推動，是競爭性的經費。例如臺灣大學的正常預算每年從政府處所獲得的資源可能已經低於百分之四十，但這是普世趨勢。日本在上個世紀末也開始推動「大學法人化」，因為大學所需經費龐大，成為各國政府的沉重負擔，所以亞洲各國政府近十餘年來出現一種趨勢，就是努力將「大學法人化」，使「社會」承擔較多的支持大學經費的責任。但中國大陸在上一波「大學法人化」過程中並未跟進，最主要是因為中國大陸的體制與其他國家不同。

各國的大學與經濟部門互動關係日益密切，大學校長不僅是大學的領導人，而且也要有很強的募款能力，這樣的特質與過去大學校長的角色已大不相同。大學甚至與大企業合作，設計特定課程，為大企業培育所需人才。[2]

本講主要聚焦在三項問題：

1. 大學作為經濟組織有何特質？為什麼？
2. 大學如何獲得維繫大學營運之資源？
3. 在大學內部，資源應如何分配？

---

[2] 例如韓國成均館大學在 1996 年接受三星集團的資金挹注與技術投資，為 20 家企業提供課程教學，開設「產學合作特色系」、「企業指定系列課程」，如半導體系統工程、資訊科技、製藥、整合醫學、金融保險等，學生大一修習通識教育、物理、數學、化學等：大二、大三以專業學科、實驗或實習課為主；大四則針對企業所需，開設各種專案研修課程及現場實習課程。參看《聯合報》，2013 年 9 月 2 日，A5 版。

這三大問題在大學史上以及大學的發展理論上，都具有重要的內涵。

二、大學作為經濟組織之特質

（一）大學不是營利事業

大學與作為營利事業的企業組織的目的不同，興辦大學的目的是培育人才，提升學生的生命，使學生獲得知性的快樂、開闊的胸襟與道德的幸福感。營利事業的目的則是創造利潤，與股東分享，至於用什麼方法來創造利潤？方法本身是不是符合道德？基本上常常不是營利事業機構最關注的問題，雖然也有許多企業致力於「企業社會責任」（Corporate Social Responsibility, CSR）的踐履。

大學之所以不是營利事業，是因為大學內部的運作邏輯與企業不同。因為大學是以追求並且服從真理作為運作邏輯，大學的運行若違背了追求真理的原則，那麼大學就不再是大學。但營利事業則是以營收利益為最高準則，也因此企業界的「經營之神」並不等於教育家。數十年前，臺灣曾有大企業家創辦大學，規定該大學的教授必須比照他的企業集團內的員工，上下班要簽到、簽退，造成教授們的反彈，幾經溝通後，大企業家才同意教授不用簽到、簽退。又如：曾有大企業家至大學畢業典禮演講時，提出大學的科系的調整，應該要配合產業需求，大學才能有好的發展。從企業經營者的觀點出發，這樣的看法可以理解，但若從「大學之理念」出發，他的觀點值得再商榷。因為大學與營利事業的運

作邏輯不同，所以日本企業家盛田昭夫（Akio Morita, 1921-1999）曾撰寫《學歷無用論》，[3]比爾・蓋茲（Bill Gates, 1955-）也只是哈佛大學肄業，一樣能建立他的企業王國，成為全球首富。但是，從大學教育的立場，大學有其培育人才、提昇學生生命的教育目標。

（二）大學不是職業訓練所

大學是教育機構，不是職訓單位，臺灣的經濟部職業訓練中心的確辦理績效卓著，但它不是完整意義下的教育機構。大學是為「全人教育」而存在，儒家的教育理想在「君子」人格的養成，青年馬克思的「全人」理想是：「任何人都沒有特定的活動範圍，每個人都可以在任何部門發展，社會調節著整個生產，因而使我有可能隨我自己的心願今天幹這事，明天幹那事，上午打獵，下午捕魚，傍晚從事畜牧，晚飯後從事批判，但並不因此就使我成為一個獵人、漁夫、牧人、或批判者。」[4]這種把人當人而不是當工具的「全人」理念，正與大學「全人教育」理念若合符節。大學是以「人」為目的，而職訓單位則是以「人」為生產的手段。而且大學之所以不是職業訓練所，正是因為大學是以完成「人」的「自我實現」為目標，有其主體性與自主性，而職業訓練中心是為產業的人力需求而訓練「人力資源」，它是以產業作為主

---

[3] 〔日〕盛田昭夫著，游來乾等譯：《學歷無用論》（臺北：協志工業叢書出版股份有限公司，1970 年）。

[4] 馬克思：〈德意志意識形態〉，收入《馬克思恩格斯選集》（北京：人民出版社，1995 年），第 1 卷，頁 85。

體。就是因為大學並不是職業訓練機構，所以就會造成理想與現實之間的差距。

從短程觀點來講，大學的理念常常不能與國家短期的需求密切配合。但從長程觀點來講，無用之用才是大用，一個社會不可能沒有文史哲研究或純數學研究等方面的人才。因此，如果大學之理念只著重在短程觀點，就會傷害國家整體永續發展的能力。從短程的觀點來講，大學是為了提高學生的可僱用性（employability），這也造成工程及管理等相關科系日益擴張，而人文科系則日益萎縮，造成短程目標與長程目標的矛盾與衝突。

（三）大學作為經濟組織的特質

就形式上而言，大學的運作必須從「社會」或「國家」獲取經濟資源，並運用經濟資源而「產出」（output）創新知識與人才。因此，從這個角度來看，大學也具有某種生產事業的特徵。最近二十年來，美國的大學管理中之「公司文化」（corporate culture）就有愈來愈明顯的趨勢。隨著世界性的經濟不景氣，要求大學提昇研究成果「商品化率」的呼聲甚囂塵上，大學被要求承擔更多的為產業而研發的社會經濟責任。但是，大學的本質是教育機構，大學可以被視為不以營利為根本目的的經濟體，但是就作為教育機構而言，大學的網址應該是「.edu」不是「.com」。

三、大學經濟資源之獲得

大學所需資源來自公部門或私部門。首先，大學有賴於「國家」（state）部門如教育部、國防部、經濟部、環保署、衛生署、內政部或其他政府機構之資源的挹注。上個世紀末之前的幾十年，法國、德國的大學都不需收學費，任何人都可以去大學聽課，是亞洲學生留學的嚮往之地。但 2008 年底金融危機後，歐洲大學學費高漲，例如：2010 年英國的大學學費漲了三倍，結果引起年輕人的嚴重抗議。大學教育到底是一種基本人權或是一種高價的商品？這是一個值得深思的問題。以臺灣為例，公私立大學的學費必須由教育部核定，不可任意漲價。又如：學費政策要不要鬆綁？學費政策到底是應採取資本主義的考量或社會主義的考量？這些都是值得思考的問題。

政府透過研究計畫等補助案，給予各大學經費輔助。例如：臺灣大學每年的預算約有 40%來自教育部；又如美國賓州州立大學雖然掛的是州立大學之名，但經費來自州政府者已經低於 10%，該校每收一位賓州學生，政府就會給予定額的經費補助。在許多國家中，大學來自國家的資源愈來愈少。

大學作為「國家機器」（state apparatus）的一部分，通常也作為「意識形態的國家機器」（ideological state apparatus）的一部分，但它們均有某種「自主性」。以美國為例，長春藤盟校教師支持民主黨的人較多，有其意識形態傾向，但仍有其自主性。大學常面對的挑戰就是：為什麼以及如何擺脫國家意志對大學的干擾？因為大學從國家獲得資源，國家則透過各種途徑，例如透過政策的掌控而對大學進行一定程度的

干預。以戰後臺灣高等教育政策為例，第三期經濟建設計畫推動勞力密集工業轉變成資本密集工業，半導體產業的發展使臺灣成為世界半導體產業的重鎮。又如現在臺灣的六大新興產業中的綠能科技之發展，因為國家需要，於是就在政策上加以補助，促使大學增設相關科系。國家經由政策引導以及獎補助款的挹注，而影響各大學課程的規劃或科系的設立。對大學而言，就應該要思考如何擺脫「國家機器」掌控的問題。

從另一方面來看，如果大學的資源完全來自「社會」，就會造成大學以及大學師生面臨一個問題，那就是：為什麼及如何避免「資本主義的幽靈」對大學的干擾？以美國史丹佛大學為例，該校 1891 年創校以後，學生只要能被錄取入學就全額免費，直至 1930 年代經濟大蕭條（Great Depression）後才開始收費。在 2006-2007 年，史丹佛大學從 69,350 人募得 8 億 3,220 美元，但愈有募款能力的大學，就愈要思考如何避免「資本主義幽靈」對大學進行干擾的問題。

除了從「國家」或「社會」獲取經濟資源之外，有些大學也經營校辦企業，創造利潤，資助大學的營運，其中最令人矚目的就是北京清華大學的「清華控股」，這是全中國大陸規模最大的校辦企業，股份由清華大學完全持有。「清華控股」旗下已有十家上市公司，資產總值超過 1400 億人民幣，致力於「產官學研一體化」。[5]這種校辦企業確實可以充分發揮「產學合一」的優勢，但是，校辦企業與大學之關係及其定位，卻是另一項值得深思的問題。

---

[5] 參看《天下雜誌》，特刊 169 號（2015 年 7 月），頁 34-35。

四、大學經濟資源的分配

關於大學經濟資源的分配，可以有以下幾項理論作為它的基礎：

（一）平等主義原則及其理論基礎

大學龐大的資源應該如何分配？這個問題可以涉及各種不同的理論。第一種理論是「平等主義原則」，這種原則所持的理由是大學應均衡發展。因為大學是知識的整體，所以要均衡發展，這樣的理論基礎的確符合校園民主的新潮流，但也有人可能批判這是「偽平等主義」，因為大學是以追求卓越為目標，不應採均分原則，但是，問題是：應如何定義「卓越」？「卓越」的指標是什麼？

（二）民主原則及其理論基礎

第二種理論基礎是「民主原則」，以投票數決定，採「多數決」。但可能有人批判認為「民主原則」並不可行，認為「民主原則」實際上是「叢林法則」。因為戰後 50 年臺灣高等教育的根本病痛是：在功利主義的教育政策引導之下，就業導向的學院規模較大，票數較多。以臺灣大學為例，教師名額最多的科系是醫學系，其次是電機系，如果徹底按照「民主」原則，就會造成教師人數多的院系，可推選的校務會議代表較多，對全校性事務就擁有較大的決定權，就像《西遊記》第 7 回回目說的：「八卦爐中逃大聖，五行山下定心猿」，使弱勢院系難逃強勢院系的掌控。這就會形成民主「理性」表

面之下的「非理性」。可見，大學校內資源的分配的確很難以「民主」方式來決定。

（三）卓越原則及其理論基礎

第三種理論基礎則是認為大學應以「卓越原則」為依歸，這種原則之理論根據在於：大學是知識創造的中心，對少數知識精英應特別加以鼓勵。但是，問題是：所謂「精英」的標準如何決定？由何人決定？他們為什麼能決定「精英」的標準？是因為這些少數學者之「學術」的成就？或是因為他們與「權力」核心的掛鈎？以對「卓越原則」的理論性探索或質疑，可以讓我們更深入地思考知識（knowledge）與權力（power）的關係如何？

這種理論的信仰者認為大學應以「卓越原則」為依歸，因為大學是知識革命的中心，必須集中「點」，才能突破，不能人人平均經費。問題是：興辦大學是為了社會少數「精英」研究突破力之提升？或為社會全體之福祉？「精英」之研究成果能否交給自己成立的公司予以量產，獲取利潤？舉例言之，2010 年臺灣的檢調單位進入某學者的實驗室，查扣電腦等相關器材與文件，因為這位學者將自己的研究成果，交給自己創立的公司予以量產，經過很長一段時間的訴訟，才終於宣判無罪。

（四）大學中的「公司文化」之發展趨勢及其問題

近百年來，美國大學中的「公司文化」（corporate culture）發展趨勢愈來愈明顯。美國學者古爾德（Eric Gould）有一本

書：《大學的公司文化》，[6]就指出美國的大學裡教師、學生與辦學資源競爭的新體制與新文化愈來愈明顯。美國大學在聘請教授時，教師的薪資通常可以議價，特別是「精英」學者，學校必須給予很好的薪資與研究資源，才能吸引這些學者至該校任教，這種競爭現象到了進入 21 世紀之後更加白熱化。

其次，大學的「公司文化」表現在生產力與效率評估制度的建立之上。對於一般校內的研發能量管控制度在二戰後慢慢建立，大學裡預算管控制度的建立及市場競爭策略與執行等，都充滿了公司文化的特質。

大學的「公司文化」也顯現在教職員勞動人力的再分配方面，尤其是大學大量僱用兼任教師，另外有很多工作採任務外包制以及網路課程的設立，例如美國亞利桑納州立大學（Arizona State University）和麻省理工學院（Massachusetts Institute of Technology, MIT）所有的課程全部上網。大學的「公司文化」也表現在產學合作的推動，以及大學學務處的客服導向愈來愈明顯，學生變成顧客。最近 30 多年來，美國甚至出現阿波羅（Apollo）教育集團，是全球最大的推廣教育產業集團。

以上所說的大學教育機構所出現的「公司文化」產生了一些問題，現代美國大學裡主要的矛盾出現在幾個方面：第一是公司化的效率管理機制與教育機制與文化的矛盾，第二個矛盾是大學「公司文化」使具有市場價值的知識與具有象徵意義與文化價值的知識之間，出現一些張力。第三是市場

---

[6] Eric Gould, *The University in a Corporate Culture* (New Haven: Yale University Press, 2003)。

經濟與大學應重視的學生生命教育之間的矛盾。這些問題雖然是出現在資本主義社會的美國高等教育界，但是，在亞洲各國的大學，也是常常出現的問題，值得我們深思。

五、結論

在本講的基礎上，我們可以提出以下兩點結論：

第一，戰後高科技的突飛猛進使大學經歷巨變：第二次世界大戰結束後，高科技的發展使大學教育面臨了巨變：1945 年 7 月 16 日，第一枚原子彈在美國新墨西哥州中部的沙漠試爆成功，8 月 6 日原子彈投擲日本廣島，第二次世界大戰結束。1946 年第一部電子計算機出現，但其運算能力比現在桌上型電腦小很多。1953 年人類 DNA 解碼，1953 年華森（James Watson, 1928-）與柯里克（Francis Crick, 1916-2004）在《自然》（*Nature*）期刊發表僅只一頁的論文〈核酸的分子構造〉，揭開人類 DNA 解碼的序幕。1957 年 10 月 4 日，世界上第一顆人造地球衛星「斯普特尼克 1 號」從蘇聯拜科努爾發射場升空。1959 年柯比（Jack St. Clair Kilby, 1923-2005）發明積體電路（IC）。1969 年美國太空人在月球漫步，這是極具歷史意義的進展，使美國在太空科技方面領先全球。2001 年 2 月 12 日，中、美、日、德、法、英等 6 國科學家和美國 Celera 公司聯合公佈人類基因組圖譜及初步分析結果。人類基因組計畫中最實質的內容，就是人類基因組的 DNA 序列圖，在序列圖完成之前，其他各圖都是序列圖的鋪墊，也就是，只有序列圖的誕生才標誌著整個人類基因組計畫工作的完成。

以上所說二戰以後高科技突飛猛進的發展，造成大學教育的巨變。以臺灣大學為例，從 1980 年到 2008 年學生在學人數的變化來看，碩士生增長最多的是工學院，電機科系碩士生一年入學數百人，文學院學生的增加率則完全不能比擬。高科技的快速發展也為高等教育帶來另一個問題，使大學的科技系所快速擴張，大學的內部結構面臨了巨大的改變。

第二，21 世紀全球化潮流中大學的「教育主體性」的堅持至為重要：從以上所說大學結構的變化來看，我們可以進一步主張：大學「存在之理由」（*raison d'être*）在於「為學生生命之成長與福祉」。因此，在 21 世紀全球化潮流中，「教育主體性」的堅持，仍舊是現代大學教育中不可放棄的核心價值。

附錄

一、閱讀作業：

1. 黃俊傑：〈全人教育對 21 世紀技職教育的意義〉，收入黃俊傑：《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》（臺北：臺大出版中心，2015 年修訂新版），頁 157-172。

2. 黃俊傑：〈大學的網址是.edu，不是.com！——教育工作的意義感比薪資更重要〉，《通識在線》，第 27 期（2010 年 3 月），頁 2-3。

二、延伸閱讀：

1. Clark Kerr, *The Uses of the University* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2001)。中譯本：陳學飛、陳恢欽、周京、劉新芝譯：《大學的功用》（南昌：江西教育出版社，1993 年）。

2. Robert A. Rhoads and Carlos Aberto Torres eds., *The University, State, and Market: The Political Economy of Globalization in the Americas* (Stanford: Stanford University Press, 2006)。

三、思考問題：

1. 如果有企業家擬捐鉅款在大學設立講座，但要求講員名單須先送捐款人批准，請問您同意否？為什麼？請分析您的理由。

2. 如果某校某教授研發成功新藥或新技術，創造龐大收入，請問您認為大學與該教授應如何分配新藥所創造之利益？為什麼？

3. 國外偶有大學因超巨額捐款而以捐款人之名命名之實例。請問您如何分析這種現象的利弊得失？

4. 國外大學（如史丹佛大學）教授可創辦並經營企業，大陸大學（如北大、清華）有「校辦企業」，臺灣教育部正研擬修正《技術及職業教育法》，開放「校辦企業」，您是否同意大學可以興辦「校辦企業」以挹注學校所需經費？為什麼？

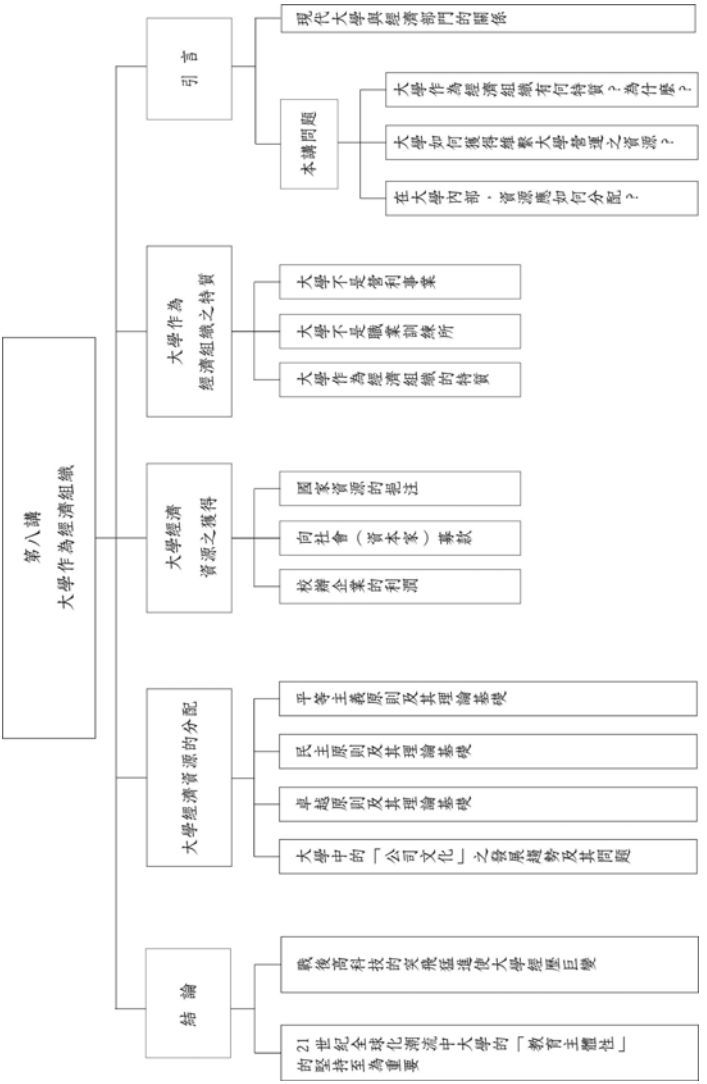
四、關鍵詞

1. 可僱用性

2. 大學的公司文化

3. 教育主體性

五、本講內容架構圖


第八講
大學作為經濟組織
引言
現代大學與經濟部門的關係
本講問題
大學作為經濟組織有何特質？為什麼？
大學如何獲得維繫大學運作之資源？
在大學內部，資源應如何分配？
大學作為經濟組織之特質
大學不是營利事業
大學不是職業訓練所
大學作為經濟組織的特質
大學經濟資源之獲得
國家資源的挹注
向社會（資本家）募款
校辦企業的利潤
大學經濟資源的分配
平等主義原則及其理論基礎
民主原則及其理論基礎
卓越原則及其理論基礎
大學中的「公司文化」之發展趨勢及其問題
結論
戰後高科技的突飛猛進使大學經歷巨變
的21世紀全球化潮流中大學的「教育主體性」
堅持至為重要

第九講
大學與政治領域之關係

提　要

在大學發展史上，大學與政治領域常常具有密切互動的關係。本講主要聚焦在以下問題：大學與政治領域為什麼發生互動？這種互動關係的本質是什麼？「國家」（state）能不能介入大學的教育事務？為什麼？「國家」（state）如何介入大學的教育事務，其介入之管道如何？介入至何種程度才合理？

首先，我們要探討的是大學與政治領域何以發生互動關係？大學與政治領域之所以必然發生互動關係，乃是因為從受教育者的立場來看，人的「認知活動」與「實踐活動」必須合而為一，而不是斷裂為二。大學如果完全與政治世界切斷關係，就不能使學生學以致用，達到身心一如、知行合一的境界。

接著，我們要進一步探討大學與政治領域之關係及其本質是什麼？從「國家」的立場來看，公私立大學都在不同程度上使用國家資源，因此，「國家」對大學負有監督的責任。大學與政治領域之間具有「不可分割性」（inseparability），但又有「不可混雜性」（distinguishability），不是何者支配何者的問題，在密切互動之中兩者又具有「不穩定性」。在上述的複雜關係之中，大學必須建立獨立自主性，因為大學必須具

有自主性才能與政治互動。大學的師生必須盡量關心政治但又不完全涉入政治或被政治所支配。

至於「國家」介入大學教育可以說是不可避免的現象，所以，比較好的做法是「間接」介入而非「直接」管制。大學不能脫離政治，這是必然的現象。所以，大學必然存在於政治之中，但是大學又必須能建構某種學術自主性與教育獨立性，不能完全被政治力所宰制。另外，大學教育內容與「國家意志」的辯證關係，又表現在「公民教育」的政治價值理念之上。在國家「公民教育」的養成過程中，常常涉及各種政治核心價值理念，例如自由、民主、法治等等。但是，自由、民主、法治是源自於近代西方的概念，未必與亞洲的特殊國情及社會文化思想風土完全密合。因此，我們可以思考幾個問題，那就是：在大學教育中，「個人人權」重要或「國家發展權」重要？「個人自由」重要或「集體自由」重要？西方「普世價值」與亞洲各國的「特殊國情」之間形成複雜的辯證關係，在大學教育中又應如何處理並維持動態的平衡？

一、引言

在本課程前幾講中，我們討論大學作為「知識社群」、大學作為「經濟組織」等，都是從大學內部的觀點來討論相關問題。我們在本講中將從外部的觀點，思考大學與政治領域之間的關係。

首先，從大學運作的邏輯來看，大學都在不同程度內獲得教育部或其他公部門的補助款而運作。因此，大學與政治領域具有密切互動關係。從大學的角度來看，國立大學的預算須經由最高民意機構立法院通過。另外，在立法院審查教育部預算時，國立大學的校長也必須到立法院備詢。

其次，大學的師生同時是以國家公民的身分關心或參與政治。例如民主化以後，中華民國總統均是臺大的畢業生，國會議員也以臺大畢業生最多。大學之運作受國家法律（如《教師法》、《大學法》）以及教育部所節制。例如大學教師的聘任、升遷、去職等都是依照《教師法》辦理，而大學的運作則是依照《大學法》及其施行細則，本課程第一講的思考問題，就建議各位同學研讀思考並分析現行的《大學法》。大學與政府機關常有密切關係。另外，我們再從普世的人性論角度來看，正如亞里斯多德（Aristotle, 384-322? BCE）《政治論》（*Politics*）所說：「人是政治的動物（Homo politicus），生活於城邦（polis）之中，合乎人的本性。」馬克思（Karl Marx, 1818-1883）在《德意志意識型態》一書中所說：「人不是處在某種幻想的與世隔絕、離群索居的人，而是處在於一定條件

下進行的現實，可以通過經驗觀察到的發展過程中的人。」[1]人是生活在現實之中而參與勞動，所以大學師生必然與政治領域有其關係。

本講主要聚焦在三項問題：

1. 大學與政治領域為什麼發生互動？這種互動關係的本質是什麼？
2. 「國家」能不能介入大學的教育事務？為什麼？
3. 「國家」如何介入大學的教育事務，其介入之管道如何？介入至何種程度才合理？

二、大學與政治領域之關係及其本質

大學與政治領域必然會發生互動關係。首先，我們要探討的是大學與政治領域何以發生互動關係？

（一）兩者何以發生互動關係

從受教育者之立場來看，學習者的「認知活動」與「實踐活動」必須合而為一，而不是斷裂為二。因為，如果兩者不合一，則一切的教育必然造成學習者的「人格分裂」。如果在課堂上所教的是一套，而當學生進入社會與政治現實情境中所看到的又是另一套時，就會造成學生人格分裂。

---

[1] 馬克思：《德意志意識型態》，收入《馬克思恩格斯選集》（北京：人民出版社，1995 年），第 1 卷，引文見頁 73。

從中國知識階層史的立場來看，從孔子（551-479 BCE）以後，追求知識乃是為了經世、淑世、救世。鴉片戰爭以後，中國近現代史呈現「救國」與「啟蒙」的雙重變奏，現代中國的大學在「救國」與「啟蒙」的變奏中，與近現代中國的政治動盪關係密切。

大學與政治領域之關係還可以從「身心合一」的角度來看。20 世紀法國哲學家梅洛龐蒂（Maurice Merleau-Ponty, 1908-1961）在他的《知覺現象學》一書認為人是身心合一的綜合體。[2]基本上，傳統西方哲學家看人是身心二分的，柏拉圖說所謂「哲學的生活」就是專注於心靈的而無視於身體的愉快。《聖經・馬太福音》耶穌告訴他的門徒彼得說：「總要警醒禱告，免得入了迷惑。你們心靈固然願意，肉體卻軟弱了。」這樣的觀點潛藏著二元論的觀點。相對而言，中國的孔子說：「知及之，仁不能守之，雖得之，必失之。」王陽明（1472-1529）講「知行合一」。從東方的觀點來看，人是身心合一的，與西方思想傳統有很大的不同。大學如果完全與政治世界切斷，就不能使學生學以致用，達到身心一如、知行合一的境界。

除了以上所說從學生之「認知」與「實踐」合一，以及「身心合一」的立場來看，大學與政治領域必然發生互動關係之外，我們再從大學所擁有的各種智識與研發能力來看，大學與政治領域，也必然發生密切關係。

---

[2] Maurice Merleau-Ponty, *Phenomenology of Perception* (London: Routledge & Kegan Paul, 1962), pp. 148-149。

在近代世界大學史上，各國軍事與政經實力的提昇，都與大學的研發能力有關，所以大學與各國權力結構的距離，實較其他機構接近得多。因此，20 世紀下半葉許多國家的學生運動，都以批判大學與政經權力的「共犯結構」為其職志。在上個世紀 70 年代，日本許多大學生的學生運動訴求之一，就是反對大學的師生接受來自軍方的研究計畫。1969 年，哈佛大學的學生佔領大學辦公大樓（University Hall），並批判哈佛大學與中央情報局（CIA）及其他國安單位的合作關係。後來，少數哈佛師生還出版一本名為《哈佛如何統治》的論文集，[3]批判哈佛大學已成為美國統治階級的教育服務平臺。作者統計至該書初版的 1989 年為止，哈佛大學產生了 6 位美國總統和四分之一的內閣閣員。他們批判哈佛大學已經放棄了知識分子的責任，而成為權力既得利益者的扈從。這本書於 1989 年出版時，被曾任哈佛校長的普西（Nathan M. Pusey，1953 至 1971 年任校長）批評為「他們（指該書各篇文章的作者）將我們的大學當作已被軍事及商業既得利益所掌控。〔……〕他們明顯地活在一個幻想的世界中。」[4]無論如何，這本書啟發我們深入思考大學與政治領域互動時的複雜關係，特別值得大學師生警惕。

（二）大學與政治領域之關係及其本質

接著，我們要進一步探討：大學與政治領域之關係及其本質是什麼？

---

[3] John Trumpbour ed., *How Harvard Rules: Reason in the Service of Empire* (Boston: South End Press, 1989)。

[4] 同上註，普西的評語見於此書封底。

從「國家」的立場來看，公私立大學均在不同程度上使用國家資源，因此，「國家」對大學負有監督之責。例如近年來發佈的大法官釋憲令，對往後幾十年的大學教育影響很大，它改變了大學與學生之間的關係，因此，民主化之後臺灣的許多大學正全面檢討學校與學生相關的校規。

南宋大儒朱熹（1130-1200）提出「理」「氣」「不離不雜」的觀點。朱熹的「不離不雜」原來是指「理」和「氣」的關係。我們藉由朱熹「不離不雜」之語來說明：大學與政治領域之間具有「不可分割性」（inseparability），但又有「不可混雜性」（distinguishability），所以不是何者支配何者的問題。因為大學與政治領域「不離不雜」，所以有「互為創造性」。大學的師生充滿了理想，他們以大學的理想提昇政治現實，批判政治的骯髒與混沌，並以政治實況校正大學關懷現實之取向，因此兩者之間互有緊張性，因為大學的終極目標是追求「真理」，在追求「真理」的原則下是多數服從少數，但在政治領域則是少數服從多數，政治是權力、利益之衝突及協調的場所。

因為大學與政治領域之間有「互為創造性」，又有「互有緊張性」，所以兩者之間有其「不穩定性」。理想和現實之間始終有差距，例如：民國初年有學生運動。後戒嚴時期的臺灣有 1990 年 3 月的「野百合學運」展現了學生的理想主義，在短期內逼退數十年不改選的國民大會代表與立法委員。但是，任何理想主義運動一旦與現實碰撞時，就難免被政客操弄，這也是我們必須注意的現象。

由以上的這些例子，我們可以看到：大學師生與政治領域之間具有「相互創造性」又「互為緊張性」，而一旦發生「緊張性」時，會造成什麼樣的結果，則與它發生的地點及大學教育的本質有著密切的關係。以歐洲為例，上個世紀六十年代的學生運動促使大學完全面對社會開放，如法國的大學經過戰後學生運動後，不再收學費，每個人都可進入大學唸書。又例如幾年前英國大學的學費漲三倍，引起學生暴動等，都是大學師生與政治領域之間「互為緊張性」的實例。

（三）為了維護這種關係，大學必須建立獨立自主性

大學之所以必須建立獨立自主性，乃是因為具有自主性，才能與政治互動。大學師生應該關心政治而儘量不涉入政治、不介入政治。孟子（372-289 BCE）曾經將他心目中的理想人格分三種類型，第一種稱為「聖之任」者。例如社會學家韋伯（Max Weber, 1864-1920）曾經短期出任議員。以臺灣為例，許多政府高層官員，都具有教授身份。第二種人是遠離政治者，孟子稱為「聖之清」者，柏拉圖（Plato, 427-347 BCE）在《理想國》（*Republic*）說如果一個人要保持良心，必須遠離政治，和孟子所提出的「聖之清」者類似。此外，孟子認為最高典範是孔子，孔子是「聖之時」者。第三種類型「聖之時」者進則進，退則退，與時俱進，因時制宜。大學的師生必須儘量關心政治但又不涉入政治，也就是孟子所謂「心援」天下，而不是「手援」天下。如果不得已而必須參與政治的話，就必須懷著一種悲憫之心。

三、「國家」介入大學事務的理論基礎

（一）普遍理論

先從「國家」的立場來看，大學從「國家」獲取資源，所以對「國家」負有一定的責任，應配合「國家」建設之需要，但是問題是：「國家」很容易被某一階級所掌握。青年馬克思（Karl Marx, 1818-1883）說：所謂「國家」只不過是資產階級管理內部事務的俱樂部。馬克思在另一部著作《黑格爾法哲學批判》一書的導言說：「在法國，部分解放是普遍解放的基礎；在德國，普遍解放是任何部分解放的必要條件。在法國，全部自由應該由逐步解放的現實過程產生；在德國，却應該由這種逐步過程的不可能性產生。」[5]這些說法雖然都有其特定歷史背景的發言脈絡，但却能告訴我們，「國家」很容易被特定社會階級尤其是資產階級所宰制。

再從大學的立場來看，大學的目的在追求「真理」，有其恆久性；但是「國家」的目的常常「因時而變」，有其階段性。例如：1970 年代的臺灣是為了經濟發展；1990 年代以後是為了發展 IC 產業、高科技產業。現在則是為了綠能產業、雲端運算的發展等等。可見，國家的發展與大學之「追求真理」的永恆使命未必能完全同步。

---

[5] 馬克思：《黑格爾法哲學批判》導言，收入《馬克思恩格斯選集》（北京：人民出版社，1995 年），第 1 卷，頁 1-16，引文見頁 14。

（二）三個具體實例

19 世紀下半葉，美國聯邦政府以土地撥贈運動興辦許多大學。例如賓州州立大學的設立就與土地撥贈運動有關。1838 年紐約有 6,000 人簽名連署送立法機構，請求紐約州政府創立農業大學。二戰後，美國聯邦政府對大學研究經費投入大量的資助。19 世紀下半葉，美國聯邦政府撥徵土地所興辦的大學多半設立農學院，第一所創立於 1855 年，全美第一所農學院是密西根州立大學（Michigan State University）。另外，加州大學系統是很成功的例子，有人說加州高等教育的成功建立在大學的分級制度之上，例如加州大學是屬於研究型大學，加州州立大學是教學型大學。臺灣過去幾年也有一批大學組成聯合大學系統，例如清華、交大、陽明、中央等四所大學組成「臺灣聯合大學系統」（University System of Taiwan），基本上就是美國加州大學系統經驗的移植。2014 年起，臺灣大學、臺灣師範大學與臺灣科技大學，也組成「國立臺灣大學系統」。

1950 年，前蘇聯發射第一號人造衛星，開啟了月球的探索之旅，刺激美國開始投入大量經費在外太空研究，後來終於有阿姆斯壯的登陸月球。此外，美國聯邦政府也於 1960 年以後，投入大量經費對冷戰時期的前蘇聯及中國（特別是當代中國）進行研究。

戰後臺灣在大學之前的高中教育有所謂的「分流教育政策」。[6]過去臺灣有一種普遍社會心理就是：父母大都希望子

[6] 參考黃俊傑、陳昭瑛、吳展良：《分流教育的改革：理論、實務與對策》（臺北：行政院教育改革審議委員會，1996 年，教改叢刊 AB12）。

女經由高中考上大學，而不是進入高職學習技藝。因此，技職學院紛紛改制成專科學校，專科學校改制為技術學院，技術學院改制升格成大學，使臺灣過去大學前的分流教育日趨模糊化。

（三）「國家」介入教育的三個特殊理論

「國家」是一個龐大的機器。從一般的理論基礎而言，「國家」介入教育可以有不同的理由。首先，從經濟面來看，是為了提昇經濟效率。可能有人會認為如果放任民間自辦教育而「國家」沒有介入管制的話，會妨礙「國家」整體的經濟效益。第二種理論認為大學教育是一個人翻身的最重要手段之一。也就是說，一個三級貧戶之子，可能經由優良的教育而脫離貧窮，甚至躍居高位。因此，大學教育涉及社會階級的重新編組，如果掌控在私人手裡，可能成為複製社會上層階級的手段，容易造成社會資源的分配不公。因此，國家必須強力介入高等教育，以維護社會的公平性。第三種理論是從政治的角度著眼，主張為了完成國家的發展政策，「國家」可以介入大學教育。這種理論所持的觀點是：國家先於個人。朱敬一教授曾提出「國家」與高等教育之間的關係，常常有三個特殊理論，即：「國家教育權」論、人力規劃論、經濟發展論。[7]「國家教育權」論認為，為了全民的福祉，國家的發展要優先於國民個人的發展。例如全世界最有錢的小國家汶萊，他們的人民從幼稚園到大學都由國家全額負擔。可見，「國

[7] 參考朱敬一、戴華：《教育鬆綁》（臺北：遠流出版公司，1996 年），頁 168 以下。

家」是以全民福址為優先考量，也是為造福人民而存在。[8]第二種理論是：「人力規劃」論。這種理論認為，國家可以有效地提昇國民素質，發揮人力規劃的作用，例如決定大學的工學院要招收多少學生，文學院要招收多少學生等，較能符合社會的需求而達到人才供需的平衡。[9]早期臺灣引進技職教育，它背後就是從「人力規劃」的角度出發。第三種理論是：「經濟發展」論。這種理論認為，一個國家的經濟發展與教育息息相關。也就是說，一個國家的勞力人力的素質愈高，國家經濟的產出可能也愈高。

以上三種理論固然都有它的道理，但是，國家能真正規劃的其實只是學生「入學人數」與「畢業人數」。美國醫學院的招收人數由醫師公會控制，因為醫生是一種特殊行業，涉及人的生老病死，因此，醫生的養成教育需經由細密且嚴格的規劃，不能由各大學決定。[10]甚至其他國家的醫生要進入美國執業，必須重新通過美國的醫學考試，才承認其醫師資格。

但是，國家對於人才養成的介入管道仍然有限，因為，人才是自我培養的，是自我實現的，國家所能決定的僅僅是「入學人數」與「畢業人數」的規劃而已。[11]

---

[8] 同上書，頁 171。
[9] 同上書，頁 174。
[10] 同上書，頁 24-25。
[11] 同上書，頁 174。

四、「國家」介入大學教育之管道、程度及其問題

在以上所述的理論基礎上，我們可以進一步探討「國家」介入大學教育之管道、程度及其問題。

（一）「國家」在教育領域中之角色

首先，我們必須思考的問題是：「國家」是什麼？

19 世紀的馬克思宣稱：「只有實行民主才能維護國家普遍利益，否則國家只不過是資產階級的共同事務管理委員會。」馬克思這樣的觀點到現在似乎仍有其意義。「國家」在教育領域中到底是協助者或宰制者？這個問題值得思考。西方馬克思主義者、義大利共產黨領袖葛蘭西（Antonio Gramsci, 1891-1937）的《獄中札記》一書對教育提出許多深刻的見解。他對當時義大利法西斯政府所推動的分流教育提出批判，認為：古典學校所讀的都是哲學思想，但技職教育所訓練的是一技之長。他認為國家在教育中應該是當作一個解放者，而不是宰制者。

戰後法蘭克福學派的阿多諾（Theodor W. Adorno, 1903-1969）與霍克海默（Max Horkheimer, 1895-1973）在《啟蒙的辯證》[12]一書中指出：啟蒙文明（Enlightenment）為人類帶來的弊端是數量化、標準化、商品化。他們對啟蒙文明的批判，在相當程度之內也適用於當前高等教育。國家之介入

[12] Max Horkheimer and Theodor W. Adorno, *Dialectic of Enlightenment* (Stanford, Calif.: Stanford University Press, 2002)。

大學教育，有可能造成大學距離教育的原初目標愈來愈遠。誠如陳伯璋所說：「當今學校知識的形成、分配、傳遞，和評鑑，都與社會的、政治的、經濟的和文化的因素有關，他不可能是獨立自主或中立的，〔……〕因此教育研究應該逐漸走出政治的神話與禁忌，多關心教育與意識型態的問題。」[13] 因為「國家」在教育領域中扮演重要角色，所以大學教育也不免受到各種類型的國家意識型態之影響。

舉例言之，近 20 年來亞洲各國政府以特別預算的方式，推動提昇高等教育的專案計畫，各國之國家級計畫名稱雖然各不相同，但是，卻在不同程度之內深受「科學主義」（scientism），「技術主義」、「功利主義」以及政治意識型態等各種意識型態所支配。

就亞洲各國最近 20 年來推動高等教育專案計畫的實務經驗來看，專案計畫的意識型態常常由高層政府官員與擔任審查委員的學者所掌握，一位在第一線的教授就這樣分析他所看到的實況：[14]

> 許許多多計畫的審查委員或評鑑委員卻建議，要透過這些計畫的補助去要求學校做許多的配合。例如全校性課程地圖，以學生為主體的評量或學用合一等，而且都在在牽繫著各校通識教育的發展。雖然提出建言的學者與教育部官員是用意良善，卻是成為一波又一波的災難，各校應付還是應付，並沒有真正面對問題

[13] 陳伯璋：〈意識型態與教育——教育研究的另一面〉，收入氏著：《意識型態與教育》（臺北：師大書苑，1988 年），頁 1-8，引文見頁 8。

[14] 王崇名：〈通識教育的改革——回歸人類智慧傳統〉，《通識在線》，第 53 期（2014 年 7 月），頁 14-17，引文見頁 15。

> 而去解決問題，一期一期的申請，又一期一期的結案，都是在應付。各校連最低要求的配合款都拿不出來，而做出合法卻無效的「乾坤大挪移」——把既有經費進行整合包裝與美化修辭。各校配合之後，最後完全成為教育部在主導大學教育的發展（或許真相是一群藏鏡人——躲在背後的審查委員們在主導），教育部雖然頻頻否認，事實卻是如此。

「國家」透過獎補助款的操作，而直接介入大學教育實務的發展，最大的問題就是壓縮各大學辦學的空間，滅殺大學研究與教育的多元多樣性，使各大學都成為不同程度的「教育部大學」。

為了矯治上述弊端，有些國家採取的作法，就是成立具有民間身份的特別法人，以作為政府與大學之間的中介橋樑。舉例言之，日本政府文科省補助全日本的私立學校（從幼稚園到大學）的獎補助款，是透過「日本私立學校振興・共濟事業團」而運作，雖然不能完全免除個別審查委員的意識型態的干擾，但是，這個機制可以有效降低國家機器對私立教育機構的直接控制。

（二）「國家」介入大學教育之方式

在亞洲近代教育史上，興辦大學的重要目的，就是為了富國強兵，為了脫離被殖民的悲劇命運。所以，在亞洲高教史上，「國家」之介入大學教育可說是不可避免的現象。在美國高等教育界，教育部對大學的影響力不大，但亞洲各國的教育部介入大學教育幾乎不能避免。

討論「國家」之介入高等教育及其淡出，日本的國立大學「法人化」改革，是一個很有啟發性的具體個案。

日本最早設立的現代大學是 1877 年創立的東京大學，1886 年改名為東京帝國大學，從此以後，日本的帝國大學在很大程度內就是政府行政機構的一部分，體現並實踐「國家意志」。二戰結束後，國立大學雖去除「帝國」之名，但是，財政上仍仰賴政府撥款，經費運用並無自主權，因此，大學研究與教學自由也受到相當的限制。從 1886 年帝國大學成立以後，日本學術界就呼籲將國立大學與政府行政機構脫鉤，提昇學術自由與教育自主的呼聲甚囂塵上。經過長期的論辯之後，從 2004 年 4 月開始，日本全國 87 所國立大學開始實施「法人化」新制度。

2003 年 7 月，日本國會通過《國立大學法人法》之法案。2004 年啟動國立大學「法人化」改革，這是日本高教史上的「地動山搖」的大革命。在「法人化」之前，國立大學的經費（包括設備費）均由政府撥款，職員是國家公務員，大學教師也具有國家公務員身分。但「法人化」以後，國立大學的經費由文部省扣除大學自籌款（如學費、醫院營運收入等）之後，以「運營費交付金」之形式一次撥款給大學，大學校長也由「校長選考會議」遴選產生。曾任日本東京大學教育學部教授兼學部長與日本高等教育學會會長的天野郁夫（1936-）曾在 2006 年檢討「法人化」以後日本的國立大學的變化說：[15]

[15] 〔日〕天野郁夫：《日本國立大學的法人化：現狀與課題》，《北京大學教育評論》，第 4 卷第 2 期（2006 年 4 月），引文見頁 100。

> 目前，每個大學法人都設置了由校長、理事和副校長共同組成的高層管理委員會（役員會）。該委員會將以政府的運營費交付金、學費以及診療收入等自籌資金，利用競爭機制爭取到的公共研究經費以及通過委託研究和共同研究從民間籌措的外部資金等財政收入為基礎，有效地使用現有資源，積極開展大學的自主經營活動。這種大學經營管理方式的轉變也意味著人力資源的規模、資質和能力將成為影響大學經營成功與否的決定性因素。而且，人力資源對大學經營的影響將並不遜於物力資源的影響力。

「法人化」以後，國立大學的決策體系發生了結構性的變化，愈來愈多的校外人士參與大學的決策機構，大學與文部科學省的關係也發生變化，國立大學的社會貢獻度也大為提昇。[16] 日本的國立大學在「法人化」以後，獲得了很大的自主權，但也面臨了新的挑戰，天野郁夫說：[17]

> 對於國立大學法人而言，最重要的問題是如何在目前財政窘迫的狀況下，行使自身的經營自主權，努力提昇教學研究的活力和水準；而對政府及文部科學省而言，最重要的問題則是如何進入「競爭與市場」秩序的國立大學法人之間構建合理的新型關係。

---

[16] 參考日本文部科學省：《国立大学法人化後の現状と課題について（中間まとめ）》，http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/07/__icsFiles/afieldfile/2010/07/15/1295787_2.pdf，2010（平成 22）年，7 月 15 日。

[17] 天野郁夫：前引文，頁 109。關於日本國立大學「法人化」之過程，參考李德方：〈日本國立大學法人化改革述評〉，《高教發展與評估》，第 28 卷第 5 期（2012 年 9 月），頁 47-56。

天野先生的證言極為正確而具有啟發性。國立大學從「國家機器」的束縛掙脫出來之後，所面對的是更為巨大的資本主義市場經濟的社會經濟力的拉扯，正如一朵溫室裡的花朵被置於大海之中，必須在波濤洶湧的浪濤的衝擊之下自求生路。

展望未來，21 世紀是宋代詩人楊萬里（1127-1206）的詩所說的「萬山不許一溪奔」的新時代，在亞洲地區的高等教育界，「國家」之介入大學教育，比較健全的做法是「間接」介入，而非「直接」管制。今日亞洲的大學教育深受「國家」之控制，以臺灣為例，正如朱敬一教授所說：第一是對私人興學的管制。第二是對教材與課程規劃的管制，以前甚至有部定共同必修課，現在自由化後，已取消這項規定。第三是透過師資培育與教師升遷的管制，以及對於文憑的管制。[18]但隨著臺灣的自由化，文憑管制已由各大學自己決定。長期以來，臺灣的教育部對高等教育較常「直接」介入，而不是「間接」介入，造成了許多問題。所謂「間接」介入的定義是：國家透過教育環境之創造，而非政策之直接操控；是透過教師教育理念的培育，而不是教科書之定於一尊。

五、結論

本講分析大學與政治領域之間的複雜關係，可以提出以下幾點結論：

第一，大學存在於政治脈絡之中，但又必須不完全被政治力所宰制：大學不能脫離政治情境與脈絡，這是必然的現

[18] 朱敬一、戴華：《教育鬆綁》，頁 51-163。

象，例如：1928 年，日本帝國在臺灣臺北設立帝國大學，相當程度內是為了它的「南進政策」，當時日本帝國將臺灣中部的大量林地撥給臺北帝國大學管轄。1945 年改制為國立臺灣大學之後，在當時一黨獨大的政治環境中，仍受到政治力的宰制。所以，大學如何既在政治之中，但又能不完全被政治所宰制，就構成值得深思的挑戰。

第二，大學教育內容與「國家意志」之間具有辯證性之關係：亞洲許多國家的政府對於教科書都擁有審查權，例如臺灣、日本。又例如政府對特定領域之撥款，常常影響大學教育的走向。在過去十餘年來，臺灣推動「矽島計畫」，促使許多大學的電機學門發展迅速，以協助 IC 產業的發展。可是，產業的變化是快速的，因此，如果產業結構改變，那麼大學的系所可能又要面臨轉型或調整。

另外，大學教育內容與「國家意志」之辯證關係，又表現在「公民教育」的政治價值理念問題。國家「公民教育」常常涉及各種政治核心價值理念，例如「自由」、「民主」、「法治」等等。但是，「自由」、「民主」、「法治」等價值理念皆源自於近代西方，經由近百年來西方霸權的發展，而成為全球普世的價值，所以亞洲國家的大學教育中，所傳遞的政治理念是近代西方式的，未必與亞洲的特殊國情與社會文化思想風土完全密合。

綜合以上所論，我們可以思考幾個問題，那就是：在大學教育中，「個人人權」重要或「國家發展權」重要？「個人自由」重要或「集體自由」重要？西方「普世價值」與亞洲

各國的「特殊國情」之間形成複雜的辯證關係，在大學教育中應如何處理？

附錄

一、閱讀作業：

1. 黃俊傑：〈論中國傳統學術對社會科學理論的意義：從大學通識教育中公民教育的問題出發〉，收入黃俊傑：《轉型中的大學通識教育》（臺北：臺大出版中心，2015 年修訂新版），頁 53-83。

二、延伸閱讀：

1. 李嗣涔：〈臺大對新政府的期許〉，收入《臺灣大學人文社會高等研究院院訊》，第 3 卷第 3 期（2008 年秋季），頁 3-5。

2. 陳維昭：《陳維昭回憶錄》（臺北：聯經出版公司，2009 年）。

3. Byron K. Marshall, *Academic Freedom and the Japanese Imperial University, 1868-1939* (Berkeley, California: University of California Press, 1992)。

三、思考問題：

1. 如果政府宣布「國立大學的土地應與全民共享」，要求收回國立大學名下之土地。請問您如何回應？為什麼？請分析您的理由。

2. 假定某國會議員率新聞記者闖入校園，突檢大學應變能力。如果您是校長，請問您如何處理？為什麼？您的處理方式之理論基礎是什麼？

3. 依現行規定，每年立法院審查教育部預算時，國立大學校長必須前往立法院接受立委質詢。如果您是國立大學校長，請問您要不要出席？您出席或不出席之理由各如何？各有何種理論基礎？

4. 試以古今中外任何一次學生運動為例，分析大學生與政治領域之關係。

四、關鍵字：

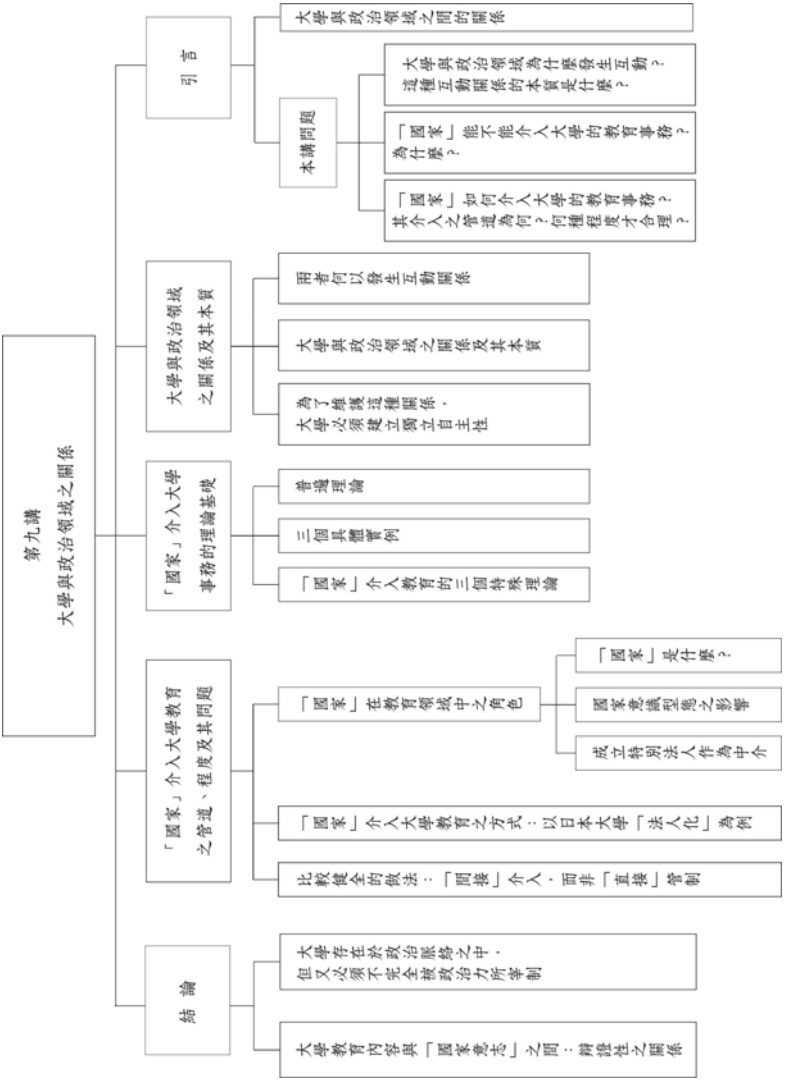
1. 國家教育權

2. 人力規劃

3. 經濟發展

4. 不離不雜

五、本講內容架構圖


第九講
大學與政治領域之關係
引言
大學與政治領域之間的關係
本講問題
大學與政治領域為什麼發生互動？這種互動關係的本質是什麼？
「國家」能不能介入大學的教育事務？為什麼？
「國家」如何介入大學的教育事務？其介入之管道為何？何種程度才合理？
大學與政治領域之關係及其本質
兩者何以發生互動關係
大學與政治領域之關係及其本質
為了維護這種關係，大學必須建立獨立自主性
「國家」介入大學事務的理論基礎
普遍理論
三個具體實例
「國家」介入教育的三個特殊理論
「國家」介入大學教育之管道、程度及其問題
「國家」在教育領域中之角色
「國家」是什麼？
國家意識型態之影響
成立特別法人作為中介
「國家」介入大學教育之方式：以日本大學「法人化」為例
比較健全的做法：「間接」介入，而非「直接」管制
結論
大學存在於政治脈絡之中，但又必須不能全被政治力所宰制
大學教育內容與「國家意志」之間：辯證性之關係

第十講
大學與經濟領域之關係

提　要

本講要探討大學與經濟領域的關係。我們將探討幾個問題：大學與產業界何以必然發生關係？大學不能是象牙塔嗎？這種關係的基本性質有哪些？大學與產業界間的基本性質如何呢？在大學與產業界之間的複雜關係之下，雙方應如何自處與自我定位？

首先，大學與產業間的關係有它的必然性，因為大學的存活與運作有賴於經濟資源的挹注，但資源可能有二種管道，私立大學常從「社會」（society）獲得資源，也從「國家」（state）獲得獎補助經費。國立大學的資源除了來自「國家」外，一部份經費也來自社會部門的企業捐款。近二十年來，大學作為知識生產工廠的性質日益彰顯。由於全球高等教育的競爭，知識生產與國家競爭力關係密切，大學與產業的關係也愈來愈緊密。因此，現代大學常常忽視學生內在生命的成長。雖然學生進入大學常常是為了在社會分工體系中取得相對有利的就業位置，但是，在著重外在的實用性目標時，也不應忽略學生內在生命的成長，這才是大學之所以為大學的本質與內涵。

其次，21 世紀的大學與產業界之間有以下三種關係：第一種是「互相依賴性」；第二種是「互相矛盾性」；第三種是

「敵對的合作關係」（antagonistic cooperation）。大學應該「自我肯定」的是：大學本質上是學術與教育領域，而不是經濟部門的婢女或附庸。所以，大學應該堅持學術自由、自主與自尊。我們必須認知大學存在於經濟體系之中，但是大學又必須不完全被經濟部門所宰制：若能認知到大學是在經濟之中但又堅持學術自由與自主，就不會有過度膨脹主體性的謬誤，也不會有喪失主體性的謬誤，而能深刻認識到大學與經濟領域之間存有「既合作又緊張」的複雜關係。

最後，大學作為知識社群，也必須配合國家經濟的發展。針對這個問題，我們可以從以下幾點問題切入分析：到底大學的存在是為了追求真理或配合經濟發展？或兩者皆是？為什麼？各自比重如何？大學教育是為了提昇學生就業能力（employability）或是為了國家競爭力（competitiveness）？各自比重如何呢？這些都是值得我們深刻思考的問題。

一、引言

在本課程前幾講中，我們討論大學從「傳統」到「現代」的發展之內部問題。本講我們要分析大學外部的問題，也就是大學與經濟領域之間的關係。接著兩個講授單元，我們將展望 21 世紀大學理念專業與通識之間的關係，以及大學教育所出現的問題和海峽兩岸大學在全球化思潮中所帶來的高等教育的變化。

21 世紀是知識經濟的時代，也是高新科技發展的新時代，知識發展快速，今日在學校所學的專業知識，大學畢業幾年後，很可能成為明日黃花，也因此，很多學者都認為 21 世紀是終身學習的時代。在這樣的時代背景下，使大學不論是內涵或本質都面臨了很大的挑戰，戰後第一代嬰兒潮的孩子長大後在 1960 年代後期進入大學時，促使大學快速擴張。

進入 21 世紀，大學的性質與內涵正經歷巨大變遷。例如美國的高等教育有好幾個模式，美國加州大學系統是一種模式。美國加州的大學分級清楚，定位明確。第一級是加州大學（University of California）如柏克萊加州大學（U. C., Berkeley）是研究型大學，第二級是加州州立大學（California State University），是教學型大學；第三級是社區學院（Community College）。通常在社區學院讀兩年後，就有可能轉到州立大學或研究型大學。一般認為加州大學系統的分級較為成功，是促使美國加州經濟發展的重要因素之一。臺灣北部也有清華、交大、陽明、中央等四校組成「臺灣聯合大學系統」。中南部也有幾所大學組織成「大學系統」，例如：

中山、中興、成功、中正等幾所大學也組成「臺灣綜合大學系統」。臺灣大學、臺灣師範大學、臺灣科技大學等三校，也組成「國立臺灣大學系統」。過去印象中的大學已從一般大學（university）變成「綜集型」大學或「巨型大學」（multiversity）。現代大學是多元化的大學，老師來自三山五嶽，學生來自五湖四海。

除了美國西海岸的加州大學外，在中國大陸也有類似的例子。中國的吉林大學的學生人數已超過 6 萬人，這是因為該校整併許多學校而成。這個狀況在中國大陸較有可能出現，在臺灣則尚有其困難度，因為臺灣的大學太多，而且臺灣的大學校園崇尚民主，大學之間的整併必須通過各校校務會議的決議，也因此，臺灣的大學整併不易。教育部最近修法，使大學的合併較易進行。大學的規模擴大，也造成大學性質與內涵的改變。

21 世紀大學與產業界關係之緊密化與複雜化，為雙方都帶來了新的變化與新的問題。21 世紀全球化的浪潮導致大學漸漸趨於企業化，大學的「公司文化」色彩一天天明顯。不但是美國如此，在亞洲各國也是。大學的「公司文化」日益顯著。[1]關於大學與產業界之間的關係，有許多深刻的問題值得我們思考。

本講主要聚焦在三項問題：

---

[1] Eric Gould, *The University in a Corporate Culture* (New Haven: Yale University Press, 2003)。

1. 大學與產業界何以必然發生關係？大學不能是象牙塔嗎？
2. 這種關係的基本性質有哪些？大學與產業界間的基本性質如何呢？
3. 在大學與產業界之間的複雜關係之下，雙方應如何自處及自我定位？

二、大學與產業界緊密關係之必然性

首先要指出的是：大學與產業間的關係有它的必然性，因為：

（一）大學的存活與運作有賴於經濟資源的挹注，但資源可能有二種管道：私立大學多半從「社會」（society）獲得資源，也從「國家」（state）獲得獎補助經費。國立大學的資源除了來自「國家」外，一部份經費也來自社會部門的企業捐款。

因為大學與經濟領域之間具有密切關係，從而使「大學教育」取得兩種性格：第一種性格是「大學教育作為市場經濟」，大學是市場經濟的一部份，它反映了市場經濟的「自由」調節功能。另一種性格是：公立大學從國家獲得資源的挹注，因此它常常也是作為國家經濟之組成部分，具有配合國家規劃的功能。

美國學者 Clyde W. Barrow 曾研究 1894 年至 1928 年美國的大學發展，指出企業與政府在形塑美國近代大學的過程

中，扮演了重要的角色。企業主管、工程師、私人基金會的主持人以及政府官員，將企業與官僚機構的價值理念與運作模式，植入美國的近代大學之中。因此，以美國近代大學為中心的「意識型態的國家機器」（ideological state apparatus），實由企業資本主義與民主政治這兩股相反的力量，所共同塑造而成。[2]美國高等教育所走過的歷史軌跡，也可以在亞洲地區（如臺灣）的大學中，找到它的餘影。

（二）大學性質的改變與盲點：進入 21 世紀以後，大學作為知識生產工廠的性質日益彰顯。由於全球高等教育的競爭，知識生產與國家競爭力關係密切，大學與產業的關係也愈來愈密切。大學已日漸變為知識生產的工廠，例如臺灣新竹科學園區的發展促進半導體產業的發展，就是一個例子。

從歷史的觀點來看，大學服務的對象隨著時代而改變。例如在 1723 年時，美國哈佛大學圖書館藏書有 2,961 冊，其中神學書籍佔 58%，商業書籍只有 2 本。但是，現在的哈佛大學商學院出版的《哈佛商業評論》（*Harvard Business Review*），則成為全世界企業界必讀的期刊，並發行中文本，暢銷於漢語世界。19 世紀的大學服務於社會的精英階級。20 世紀的大學服務中產階級與資產階級。那麼，現在 21 世紀的大學是為社會的福祉而服務？或是為個人的競爭力而服務呢？或者兩者皆是？值得深思。

---

[2] Clyde W. Barrow, *Universities and the Capitalist State: Corporate Liberalism and the Reconstruction of American Higher Education, 1894-1928* (Madison: University of Wisconsin Press, 1990), p. 7。

從上個世紀末開始，亞洲各國也展開高等教育的競爭。例如 1998 年 5 月北京大學百年校慶時，江澤民在人民大會堂的北大校慶典禮宣布啟動「985 工程」。後來，中國大陸教育部又啟動「211 工程」，也就是在 21 世紀內建立 100 所一流的大學為目標。現在則推動「2011 工程」，強調協作，經費規模可觀。南韓政府推動「21 世紀韓國腦力開發計畫」（Brain Korea 21 計畫，簡稱 BK21 計畫）也投入大量經費要建立世界一流的大學，以每年二千億韓圓（約新臺幣 58 億元）共七年為期，積極提升南韓的科技研究水準。[3]另外，也要加強韓國的大學的國際化，使國立首爾大學在 2005 年前，進入全球百大。

可是，現代大學的盲點是忽視學生內在生命的成長。雖然學生進入大學是為了在社會分工體系中取得相對有利的就業位置，但是，在著重外在的實用性教育目標時，同時也不應忽略學生內在生命的成長，這才是大學之所以為大學的本質與內涵。

三、大學與產業界關係之性質

21 世紀的大學與產業界的關係愈來愈密切。當今大學與產業界有三種關係：第一種是「互相依賴性」；第二種是「互相矛盾性」；第三種是「敵對的合作關係」（antagonistic cooperation）。

---

[3] 參考郭為藩：《轉變中的大學：傳統、議題與前景》（臺北：高等教育出版社，2004 年），頁 180。

（一）互相依賴性

談到大學與產業界的關係具有「互相依賴性」，首先，我們可以從教育與文化之水準受惠於地區經濟的繁榮這點來看。

中國歷史上經濟重心南移與文化的發展分成三波，第一波是永嘉之亂，第二波是安史之亂，第三波是靖康之亂。中國歷史文化重心南移之後，南方人文活動的興盛，可以從幾個指標看出：例如：《全宋詞》共收 1,149 個人的作品，其中在北宋時代，北方詞人有 65 人；南方詞人有 135 人。南宋時代，北方詞人 90 人；南方詞人 482 人。例如：晏殊、歐陽修、張先、柳永、蘇軾、黃庭堅、秦觀、周邦彥、李清照、辛棄疾、陸游、范成大等都是南方人。畫家也是如此，以《古今圖書集成》〈畫部〉〈名流列傳〉記載：北宋時代，北方畫家有 194 人；南方畫家有 173 人。南宋時代，北方畫家 61 人；南方畫家有 169 人，例如：宋代山水畫大師董源、巨然等都是南方人。

此外，《宋史・文苑傳》中的文學家：北人有 29 人，南人有 58 人。南方的中舉人數大量增加。明代文魁（狀元、榜眼、探花、會元）的籍貫分布：南方人：南直隸、浙江、江西、福建、湖廣、四川、廣東、廣西共約 215 人，以王安石為代表，王安石在激進的改革中曾說：「天變不足畏，祖宗不足法，人言不足恤。」充份顯現出南方人隨著經濟發展之後的自信，尤其集中在長江三角洲的人才更是明顯。南方政治人才的活躍發展，人文薈萃。宋代宰相共 134 人。其中北宋有 72 人，南宋 62 人。明代宰相 189 人，南方人佔 2/3 以上。

以上南方的人文活動、人才的分布，尤其集中在長江三角洲的頂點：南京。在《紅樓夢》中所出現的人物，男性有 232 人，女性有 189 人。紅樓夢中金陵十二金釵全為南方人。北方人：北直隸、山東、山西、河南、陝西 29 人。明代自洪武 4（1371）年至萬曆 44（1616）年，先後 245 年之間，每年的狀元、榜眼、探花和會元，共計 244 人，南方計 215 人，88%；北方僅 29 人，只佔 12%。清乾隆元（1736）年詔舉博學鴻詞，先後選出 267 人；其中江蘇佔 78 人，浙江 68 人，江西 36 人，安徽 19 人，四省合計 201 人，高佔全部人數 75%；而江蘇、浙江兩省獨佔 146 人，超過全國的半數。[4]

1960 年代美國大學分布在二大山脈區域：東岸從波士頓（Boston）到華盛頓 D.C.（Washington D.C.）住了全美 46%諾貝爾得主，40%國家科學院（National Science Academy）院士。西岸加州（California）海岸線展開的山脈地區，約有 36%諾貝爾得主，20%國家科學院院士。

因為工業產能的提昇有賴於大學及實驗室提昇新技術，臺灣的大學與科學園區，特別是半導體工業，例如：交大、清華與科學園區關係密切。美國的史丹佛大學與矽谷地區半導體產業也有密切關係。

從以上所論可見，大學與產業界之間有「互相依賴性」；但是，大學與產業界之間也有「互相矛盾性」。

---

[4] 以上有關宋代以後南方中國人文發展的各項數據，均參見張家駒：《兩宋經濟的南移》（武漢：湖北人民出版社，1957 年），頁 134、140、143、150。

（二）互相矛盾性

正因為大學與產業界關係密切才會出現矛盾，因為大學作為教育領域，其運作邏輯在於「自我實現」（self-realization），在於提升學生的知識與生命境界。但是，產業作為經濟領域，其運作邏輯在於「獲利原則」，創造盈餘以分享股東及員工，因此，所謂「企業型大學」逐漸與大學作為一個教育組織的理念就漸行漸遠，兩者間之關係不免緊張。

（三）大學與產業界的「敵對的合作關係」

於是，大學與產業界就出現第三種關係是：大學與產業界之間產生「敵對的合作關係」（antagonistic cooperation），這種「合作」為產業與學術兩者間及大學內部創造了不穩定性（instability）。

從大學與產業界之不穩定性的內部關係來看：經濟部門在短期內所創造的利益，遠大於教育部門，所以前者的需求常支配教育的發展，例如：在整體經濟政策考量下，從人力規劃觀點規劃臺灣的高等教育之發展，如規劃新系所的創立，高職、高中的人數比例等等，我們可以看到大學與產業界之間有不穩定的關係。

民國 50 年代中期以後的臺灣，政府大量增加私立專科學校的設立，60 年代初期以後又減緩成長。大學則一直逐步擴張，特別又以工程、科技等科系成長較快，民國 60 年代增設工程及科技學院，70 年代以後，由於十大建設的需要，研究

所教育成長較快，例如當時有中船、中鋼的創立，臺大土木系設立交通組，臺大工學院設立造船工程系等，都是為了配合當時國家發展的需要。

大學與產業界之「敵對的合作關係」，涉及（1）基礎研究與應用研究之優先性問題，以及（2）研究的長程影響與短程效益之問題。從產業的短期效益來看，較有立即貢獻的應用研究，就長程觀點而言，未必能比基礎研究發揮更大的效益。

我們可以舉 2015 年 4 月 8 日臺灣新任科技部長徐爵民的意見闡釋以上這兩個問題。徐爵民部長宣布將大幅調整現行一年約 400 億元科研經費分配，將著重在有助於促進社會、經濟、產業發展的科研計畫；他特別指出，包括物聯網、水資源開發、基礎通訊技術提昇、機器人產業等，都是未來科研支持方向，以促進國內經濟發展。徐爵民強調，臺灣的科研經費運用應該要更務實，重點要放在解決與臺灣社會、經濟及產業發展相關的重要問題，而非打高空，只成為紙上談兵，「部分對於臺灣不重要的研究，將不再是科技部補助的重點」。[5]

徐爵民上述發言引起諸多正反兩面的回應，曾任科技部前身的國科會副主委孫以瀚先生的意見，具有代表性。孫以瀚說：[6]

---

[5] 見《經濟日報》，2015 年 4 月 9 日報導。

[6] 孫以瀚：〈國家投資基礎研究不是紙上談兵〉，《科技報導》，第 401 期（2015 年 5 月），頁 6-7，引文見頁 7。

> 基礎研究所產生的影響是全球性的，所解決的問題非「臺灣」一地所特有。雷射、網路、手機，皆非解決一時一地的問題而產生的科技，但其對全球的重要性及影響力無庸贅言。這樣的長期投資，即使知道可能有少數的成果會發揮極大的影響，卻不是一般企業會願意投資的，也就唯有靠政府才能對未來投資。經濟體規模小的國家，更只有賴於發展出關鍵性科技或破壞性科技，才有可能翻身成為經濟強國。此所以臺灣政府應該對科研的投資，除了解決「臺灣」眼前的問題，還應投資於基礎研究。

以上這兩種不同的立場與觀點，所涉及的「基礎 vs.應用研究」以及「長程 vs.短程觀點」，是我們思考大學與產業界之「敵對的合作關係」時，極佳的切入點。

接著，再從外部觀點來看：由於受到大學外部的經濟利益考量的滲透，所以大學內部學門的競爭乃脫離學術邏輯，就業導向的學院（professional schools）快速壯大而蔚為顯學。因為半導體產業的發展，所以行政院所執行的「矽島計畫」，促使電機學門快速發展，尤其是系統晶片（SOC）領域。哈佛大學原來只有商學院，近年又設立工程學院等，都是為了配合產業發展的需要而作的改變。

接下來，我們要分析大學與產業界之間不穩定關係下的問題及其對治之道。

四、不穩定關係下之問題及其對治之道

大學與產業界之間不穩定關係，造成大學的理想主義日漸式微。

以美國的數據而言，1969 年至 1976 年之間，美國各大學專攻就業導向科系的學生由 38%躍昇到 58%。專攻人文科系者，則由 9%降到 5%。專攻社會科學者，由 18%大幅降到 8%。[7]到了 1982 年，專攻職業科系者，提昇到全美的 64%。再以專攻領域來看，大一學生專攻歷史者，1973 年占 1.6%，1983 年突降到 0.5%；反觀專攻工學者，則由 6.6%急增到 11%。[8]這是一個世界趨勢，特別是在經濟較不景氣的時代中，大學生選科系時大部分較傾向現實的考量。

從以上所論可見，現代企業的經營理念與方法，已日漸深入並影響大學的運作與發展，使大學的教育日趨市場化，知識日趨商品化，從而顛覆大學的運作邏輯，變成大學校長以募款為主要工作，大學教育走向商品化，甚至影響教育機會均等，滅殺教育之促進社會階級流動的功能。[9]

在這樣的時代背景下，大學的師生的對應之道如何呢？我的建議是：大學師生要先自我定位。大學師生應該自我肯

---

[7] The Carnegie Foundation, *Missions of the College Curriculum: A Contemporary Review with Suggestions* (San Francisco: Jossey-Bass, 1977), p. 103。

[8] 黃俊傑：〈評「美國高等教育對我國高等教育的啟示」〉，收入淡江教育研究中心主編：《廿一世紀我國高等教育的發展趨勢》（臺北：師大書苑，1990 年），頁 127-132，統計資料見頁 130。

[9] 參考戴曉霞：《高等教育的大眾化與市場化》（臺北：揚智文化事業公司，2000 年），第 3 章：〈市場導向及其對高等教育的影響〉，頁 65-90。

定：大學本質上是學術與教育領域，而不是經濟部門的婢女或附庸；大學應該堅持學術自由、自主與自尊。大學教師應忠於大學而非企業，大學教師的研究契約應受到大學的監督，成果應出版，而不是交由個人成立的公司謀利。但美國的社會背景不同，美國的大學教授依法可以在外設立公司，這點與臺灣很不同。

五、結論

本講在思考大學與經濟領域之關係這個問題時，可以有以下兩點結論：

首先，我們必須認知大學存在於經濟體系之中，但大學又必須不完全被經濟部門所宰制：若能認知到大學是在經濟之中，就不會有過度膨脹主體性的謬誤，也不會有喪失主體性的謬誤，而能深刻認識到：大學與經濟領域之間存有「既合作又緊張」的複雜關係。

達到以上認識的基礎，正是在於對「大學作為學術社群」之深刻反省：我們回顧一下，前幾講分析大學既是具有自主性的知識社群，但又要配合國家經濟的發展，我們可以進一步再思考以下幾點問題：首先，大學的存在是為了追求真理或配合經濟發展？或兩者皆是？為什麼？各自比重如何？大學教育是為了提昇學生就業能力（employability）或是為了國家競爭力（competitiveness）？或兩者皆是？為什麼？各自比重如何呢？這些問題，都值得我們更深刻地思考。

附錄

一、閱讀作業：

1. 黃俊傑：〈從當前臺灣高等教育脈絡論大學與產業界之關係〉，收入黃俊傑：《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》（臺北：臺大出版中心，2015 年修訂新版），頁 113-130。

二、延伸閱讀：

1. 〈國立臺灣大學非兼任行政主管職務之專任教師任職或兼職營利事業機構或團體準則〉，http://host.cc.ntu.edu.tw/sec/All_Law/9-1/9-1-9.html。

2. 〈國立臺灣大學專任教師任職或兼職營利事業機構或團體收取學術贊助金及分配辦法〉，http://host.cc.ntu.edu.tw/sec/All_Law/9-1/9-1-7.html。

3. Robert A. Rhoads and Carlos A. Torres eds., *The University, State and Market: The Political Economy of Globalization in the Americas* (Stanford, CA.: Stanford University Press, 2006)。

三、思考問題：

1. 您認為大學與產業界之間如何才能維持「動態的平衡」？為什麼？

2. 如果有資本家捐贈巨款發展某大學某特定學門，但要求大學所聘之講座或教師，應先送捐款人審核。如果您是該校

校長，請問您如何因應？為什麼？您的因應方式的理論基礎何在？

3. 某學者將他自己的研究成果交給自己設立的公司量產，因違背我國現行法律而被檢調單位搜索。請討論以下問題：

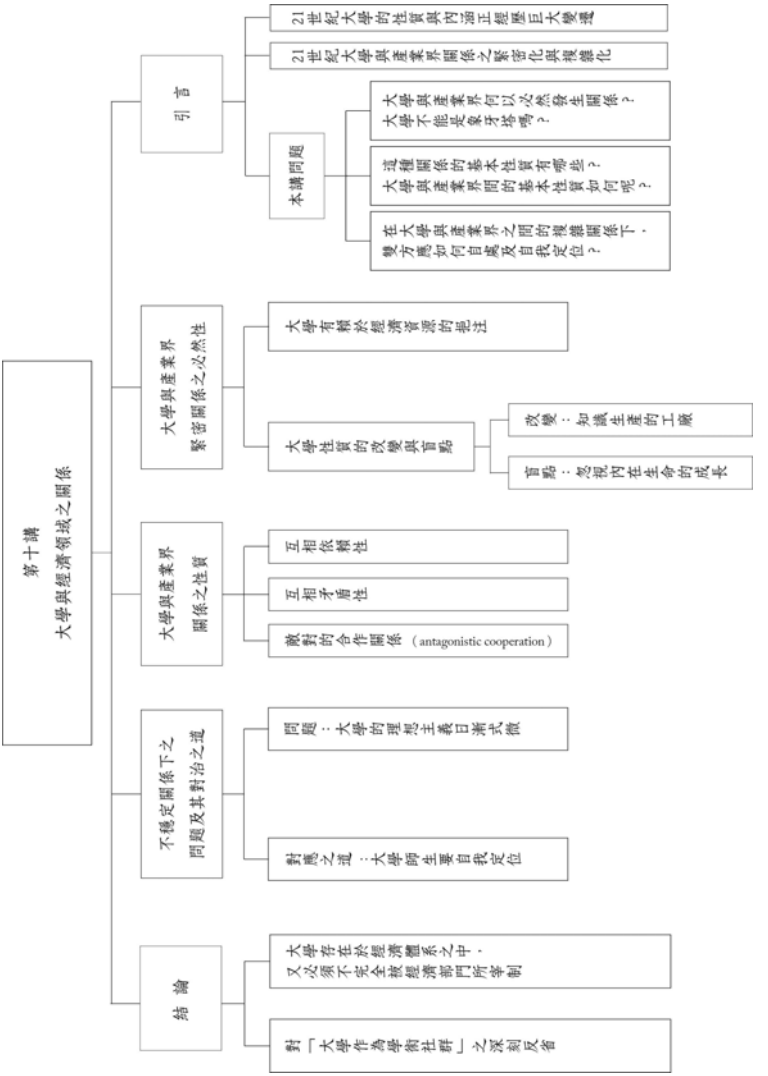
（1）學術研究與產業發展之關係如何？

（2）研究者之經費如來自公部門（如總統府、國科會、衛生署等）或私部門（如來自私人或企業捐款）是否應有不同的判斷標準？判斷標準之理論基礎何在？判斷標準之理論基礎何在？

四、關鍵字：

1. 互相依賴性。
2. 矛盾性。
3. 敵對的合作關係。
4. 自我肯定。

五、本講內容架構圖


第十講
大學與經濟領域之關係
引言
21世紀大學的性質與內涵正經歷巨大變遷
21世紀大學與產業界關係之緊密化與複雜化
本講問題
大學與產業界何以必然發生關係？大學不能是象牙塔嗎？
這種關係的基本性質有哪些？大學與產業界間的基本性質却何呢？
在大學與產業界之間的複雜關係下，雙方應却何自處及自我定位？
大學與產業界緊密關係之必然性
大學有賴於經濟資源的挹注
大學性質的改變與盲點
改變：知識生產的工廠
盲點：忽視內在生命的成長
大學與產業界關係之性質
互相依賴性
互相矛盾性
敵對的合作關係（antagonistic cooperation）
不穩定關係下之問題及其對治之道
問題：大學的理想主義日漸式微
對應之道：大學師生要自我定位
結論
大學存在於經濟體系之中，又必須不完全被經濟部門所掌制
對「大學作為學術社群」之深刻反省

【展望篇】

第十一講
21 世紀亞洲的大學理念與大學教育：全球化時代的觀點

提　要

21 世紀全球化時代下亞洲地區的大學與大學教育，不論是「理念」面或「實踐」面，都面臨了嶄新的重大挑戰。21 世紀「全球化」時代的科技競爭，常使科技進步的國家成為政治、經濟、文化的霸權。亞洲各國的大學所面臨的第一個問題就是：亞洲各國大學的教育內容常常屈服於「全球性」知識經濟的現實考量之下，而難以免於所謂「文化霸權」的糾纏。所謂「文化霸權」是指居於全球化趨勢「中心」位置的國家，憑藉它的政經優勢，將它特殊的文化與價值理念向「邊緣」國家擴散，而使「中心」國家的文化及價值理念成為普世價值，於是就形成了「文化霸權」。在「文化霸權」的凌虐之下，亞洲各國大學的教育內容與傳統文化價值理念日益疏離。因應全球化時代亞洲高等教育的文化主體性日漸失落的問題，亞洲的大學教育重訪亞洲傳統文化極為重要。20 世紀海峽兩岸文化發展的基本問題在於文化的「斷裂」狀態。在我們提倡傳統文化教育時，必須超越狹隘的文化義和團心態，只有從深具亞洲地域特性的本土文化中，才能提煉出具有普世意義的價值觀，使大學生不致在霸權文化的衝擊中慘遭滅頂。

全球化時代亞洲各國大學面臨的第二個新的問題是「教育主體性的失落」。「知識經濟時代」的來臨使大學生成為新知識與技術的追求者，大學也隨之轉化成為新知識與新技術的研發工廠。正是在這樣的大背景下，21 世紀亞洲地區的大學面臨的挑戰是：「教育主體性」的重建問題。重建「教育主體性」的方法是通過教育活動，促成學生人格之完整發展並提昇思考能力，從而增進學生之道德福祉與創新能力。亞洲地區的大學要在「全球視野」與「本土關懷」之間保持一種動態的平衡。唯有如此，亞洲國家的大學才能在 21 世紀植根本土並放眼世界，真正實踐「全球思考，在地行動」的理想。

一、引言

本講主旨在於從 21 世紀全球化時代觀點，探討亞洲的大學之理念及大學教育所面臨的新挑戰及其因應策略。隨著全球化趨勢的迅猛發展，19 世紀英國的紐曼大主教（John Henry Newman, 1801-1890）筆下類似鄉村的大學之理念，[1]田園牧歌的情懷在 21 世紀的今日，早已隨風飄逝，杳無蹤影。在 21 世紀全球化的時代裡，全球各地相互連結性與日俱增，沒有人能自外於全球化的潮流的衝擊。21 世紀也是一個知識經濟的新時代。21 世紀的經濟活動，不再像農業時代之以土地作為生產的資財，而是知識其本身（know-how）才能創造財富。21 世紀也是亞洲崛起的新時代。在 2009 年年底在倫敦舉行的二十大工業國會議以前，全世界皆稱「G20」，倫敦會議以後「G2」（指美國與中國大陸）之名不逕而走。21 世紀也見證了「終身學習」時代的來臨，所有大學畢業生都必須在畢業後的某個階段再回到大學裡接受「回流教育」，「終身學習」在 21 世紀已經成為提昇個人競爭力的重要途徑。

21 世紀全球化時代中的亞洲地區的大學與大學教育，不論是「理念」面或「實踐」面，都面臨了嶄新而重大的挑戰。首先，從「傳統」與「現代」的斷裂來看。在傳統中國教育理念中，教育基本上是一種「人格教育」，但 21 世紀則側重「專業技能」教育。大學是個龐大的經濟體，例如國立大學從國家獲得資源，因此，它必須肩負國家所賦予的任務（如

---

[1] John Henry Newman, *The Idea of a University* (Cambridge: Cambridge University Press, 1931)。中譯本：徐輝等譯：《大學的理念》（杭州：浙江教育出版社，2001 年）。

提昇國家競爭力）。在這樣的任務之下，大學裡凡是與短期的國家競爭力關係較遠的科系，所獲得的資源就較少，這是現代一般國內外大學的普遍現象。

再進一步來看，全球化時代中所謂的「普世價值」（universal values）皆是源自於近代西方歷史經驗，隨著近代西方國家之主導世界而成為「普世價值」，於是亞洲地區的大學在作為「國家教育基地的大學」與「地球村的大學」之間艱苦掙扎，在「理念」與「實踐」面都面臨了前所未有的挑戰。21 世紀的大學之作為「道德社區」的色彩逐漸淡去，一步步變成全球資本主義體系中的知識「研發工廠」。

大學的「理念」與「實踐」有其不可分割性，「理念」必須落實在「實踐」之中，「理念」才能完成「主體性」的「客體化」與全幅展現。但從另一方面來看，大學的「實踐」如果沒有「理念」的引導，必流為盲動。因此，大學的「理念」和「實踐」之間有其不可分割性。但是，大學的「理念」與「實踐」之間又具有創造的緊張性。「理念」有其「理想性」，「實踐」必有其「現實性」的考慮。大學師生的「理念」有其理想性，但空有理想難以濟事，「理念」還必須化為「實踐」，而「實踐」之具體經驗，必定反過來修正「理念」的內涵。於是，大學的「理念」與「實踐」之不可分割性與緊張性，都在 21 世紀全球化時代中獲得了嶄新的意義。

進入 21 世紀知識經濟時代之後，大學的重要性與日俱增。從全球化的角度來看 21 世紀亞洲的大學，面臨的問題林林總總，不一而足，本文聚焦分析其中最重要的兩個問題：第一，亞洲各國如何在大學教育領域因應強勢的全球性霸權

文化的挑戰；第二，亞洲各國的大學如何在全球化的知識經濟時代中重建教育主體性。

二、全球化時代亞洲高等教育的新挑戰（一）：霸權國家的文化成為普世價值

全球化時代亞洲的大學所面臨的第一個挑戰就是「霸權文化」與「本土文化」爭衡的問題，我們從全球化時代的來臨及其核心問題談起。

（一）全球化時代的來臨及其核心問題

21 世紀的全球化發展，實植根於 18 世紀以降工業化的發展，1848 年青年馬克思（Karl Marx, 1818-1883）曾很敏銳地指出工業化的來臨對全球化的影響，他說：「資產階級，由於開拓了世界市場，使一切國家的生產和消費都成為世界性的了。資產階級還是挖掉了工業腳下的民族基礎。古老的民族工業被消滅了，並且每天都還在被消滅。」[2]工業化的發展，奠定了全球化發展的下層結構之基礎，而資本家身擁巨金，受到全世界各國歡迎。各種私募基金在各國資本市場進出，創造利潤。

---

[2] 引文見 Karl Marx, “The Communist Manifesto,” in Mitchell Cohen and Nicole Fermon eds., *Princeton Readings in Political Thought* (Princeton: Princeton University Press, 1996), pp 448-456；馬克思、恩格斯：〈共產黨宣言〉，收入《馬克思恩格斯選集》（北京：人民出版社，1995 年），第 1 卷，頁 248-307，引文見頁 276。

以工業化為基礎所啟動的全球化發展，造成 21 世紀出現兩個核心問題，第一個問題是：全球化發展加速「M 型社會」的來臨。全球 1%人口擁有 40%資產，而且全球財富多數集中在北美、歐洲和少數收入水準高的亞太國家，北美人口佔全球 6%，擁有全球財富 34%，國際間的貧富懸殊愈來愈嚴重。因此，全球化發展形成了強凌弱、眾暴寡、富欺貧、「中心」宰制「邊陲」的現象。第二個核心問題是：全球化加強了文化趨同化的趨勢。首先，全球化造成價值體系的趨同化。資本主義、民主政治、個人主義已經成為人類共同的發展趨勢。資本主義成為最重要的生活方式，民主政治是共同的政治目標，個人主義日漸成為全世界人民的核心價值。[3]

在全球化潮流沖刷之下，語言學家估計：全球約 6,000 種語言，約有 50%至 90%會在本世紀內消失。[4]世界許多弱勢語言正在以每兩週消失一種的速度銳減。[5]在國際學術界大部份的學術領域中，英語已成為普世學術語言，這已是不爭的事實。漢語則逐漸成為國際企業界重要的商業語言。中國大陸國務院「國家漢語國際推廣領導小組辦公室」在全球廣建「孔子學院」（Confucius Institute，至 2013 年 9 月在 112 個國家或地區共建立 435 所），以推廣漢語教學，未來全世界的兩大主流語言可能是「英語」和「漢語」。

以上所說的全球化時代的兩大核心問題，對於大學的發展造成可觀的影響。

---

3 Francis Fukuyama, *The End of History and the Last Man* (New York: Harper Collins Perennial, 2002)。

4 http://www.unesco.org/courier/2000-04/uk/doss01.htm。

5 http://tw.epochtimes.com/bt/5/1/13/n778709.htm。

（二）全球化時代亞洲高等教育之挑戰

在全球化趨勢的影響之下，現代大學快速擴張。21 世紀亞洲地區的大學徘徊在十字路口，面臨了下列問題的考驗：大學是國家教育機構或是全球資本主義體系中的研發單位？大學是跨國企業與資產階級後備部隊的生產工廠或是批判社會不公不義的社會之良心？也許上列二者在理念上都可以並存，但在許多具體狀況下兩者之間的關係通常是緊張的，甚至是衝突的。大學教育的目的是為了提昇個人競爭力或社會福祉？大學是各國民族文化的守護者或是全球性知識社群的一份子？這些問題成為亞洲地區的高等教育必須面對的問題。從知識層面的加強英語教學，到全球化的「普世價值」的植入，都會對亞洲各國的大學之理念造成深刻的影響。舉例言之，「歐洲大學聯盟」（EUA）與「東亞研究型大學聯盟」（AEARU），[6]都全力推動國際化，強調國際合作與交流。德國政府所推動的「卓越研究群」（Cluster of Excellence）國家級研究計畫，鼓勵以英文發表研究成果。日本政府所推動的「全球化 COE 計劃」以及臺灣的「邁向頂尖大學計劃」，也都強調國際合作。

全球化趨勢也使世界各國的大學進入了全球性的競爭。世界各地大學的教育內容與品質都因捲入「全球化」浪潮，而必須面對全球性的競爭，尤其是許多高新科技，例如：半導體元件設計、基因體醫學、奈米科技、生命科學等，都面臨全球性的競爭而帶來無形的壓力。當美國麻省理工學院（MIT）將全校的課程的授課大綱（syllabus）譯成中文上網，

---

[6] http://fepaper.naer.edu.tw/paper_view.php?edm_no=30&content_no=1711。

就不免對海峽兩岸的大學相關科系教學與研究的競爭帶來無形的競爭壓力。近年來臺灣的「全國優質通識課程網」（http://get.nccu.edu.tw:8080/getcdb/）以及「臺大開放式課程」（http://ocw.aca.ntu.edu.tw/ntu-ocw/），也發揮類似的效果。在全球化時代，世界各國大學所面臨的競爭壓力確實與日俱增。近年來，通信科技的發達，改變了大學授課方式與規模，例如教育科技公司 Coursera 所開授的「廣泛開放式線上課程」（Massively Open Online Courses，簡稱 MOOCs），可以經由網路授課而接受大量學生修課，更加強了全球化時代大學教育之「市場佔有率」的全球性競爭。[7]

（三）「全球化」與「本土化」激盪下亞洲地區的大學教育

「全球化」時代的科技競爭，常使科技進步的國家成為政治、經濟、文化的霸權國家。亞洲各國的大學教育內容，常常屈服於「全球化」趨勢的現實考量之下。例如在許多非英語國家的大學中，英語已經成為大部份學術領域的工作語言，從大學一年級開始，自然科學的教科書大部分都是英文著作，非英語國家的大學之教學業務，常常屈服於全球化的現實考量之下。

但是，所謂「全球化」在很多情況下，實際上是經濟上的富國與軍事的強國將其支配力擴張到全球各地的一種發展趨勢。在「全球化」這股大潮流的支配下，弱國或窮國的大學教育常常在國際知識生產體系中，淪為下游知識工業的命

[7] Coursera 公司自 2013 年起與臺灣大學合作開授 MOOCs 之課程。

運。於是，這種地區或國家的大學教育對於當地社會的貢獻並不大，甚至可能完全背離了本土關懷。亞洲地區的一些大學享受國家所給予的資源，可是大學的研發成果，為了達到最大的學術影響力，卻必須在全球化時代居於「中心」位置的國家的頂尖學術期刊以英文發表，更強化「中心」國家的學術地位與影響力，因此，亞洲地區的大學與培養它們的本國社會之關係愈來愈遠。接著，亞洲地區大學的圖書館，以可觀經費訂購這些頂尖期刊的電子版，構成「學術的自我殖民」現象。

（四）全球化時代的「文化霸權」問題

我所謂的「文化霸權」指：居於全球化趨勢「中心」位置的國家，憑藉其政經優勢，將源起於其特殊的歷史經驗之文化與價值理念向「邊緣」國家擴散，而使「中心」國家的文化及價值理念成為普世價值，於是就形成了「文化霸權」。

「文化霸權」一詞有兩個關鍵字：「文化」與「霸權」。「霸權」的概念是列寧（Vladimir Lenin, 1870-1924）在他的「無產階級專政」口號中提出的。20 世紀初義共領袖葛蘭西（Antonio Gramsci, 1891-1937）在他的著作《獄中手記》提到對抗霸權的兩個方式：「游擊戰」（“War of Maneuver”）和「正面戰」（“War of Position”）。[8]葛蘭西批判 20 世紀初期義大利

[8] 參考 Antonio Gramsci, *Selections from Political Writings*, *1910-1920* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990); *Selections from Cultural Writings* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985); *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci* (London: Lawrence & Wishart, 1971)。

法西斯的教育政策，他強烈反對「分流教育」，他認為在這種教育體制下，有錢人的小孩進入古典學校就讀，而家庭經濟較差的小孩被迫接受技職教育，成為世界工業化下的小螺絲釘。葛蘭西認為「分流教育」是一種對人性尊嚴污衊的教育模式。華人社會有一種源遠流長的「萬般皆下品，唯有讀書高」的概念，因此葛蘭西所批判的「分流教育」，在華人社會所造成社會的不公平現象更加嚴重。我們在這裡所謂的「霸權」，主要是指文化思想層面的「霸權」，與全球化時代亞洲高等教育之發展密切相關，具有更深層的意義。

在全球化脈絡中的「新霸權」概念下，在全球化時代居於「中心」位置的國家，將他們文化的諸多理念強制影響「邊陲」國家，並且顛覆了這些「邊陲」國家原有的文化價值理念，我們稱這種現象為「文化霸權」，也有學者稱之為「文化帝國主義」（cultural imperialism）。[9]

三、亞洲地區的大學因應文化霸權挑戰的對策

（一）亞洲各國大學教育文化主體性的式微

全球化發展加速英語成為普世語言（*lingua franca*）的趨勢，從而對非英語國家形成壓力，使非英語國家的大學必須致力於推動英語教學。例如：日本秋田縣的國際教養大學，

[9] John Tomlinson, *Cultural Imperialism: A Critical Introduction* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1991)。

致力於英語教學；日本政府文科省所推動的「全球化 COE 計劃」著重英語教育，招收國際學生。日本是近代亞洲最早「脫亞入歐」的國家，進入 21 世紀以後更是全力加強國際化。除了日本之外，耶魯大學與新加坡大學合辦的 Yale-NUS College 在 2013 年開始招生，聘任教師 100 人，招收學生 1,000 人，全部英語教學，所有費用由新加坡政府支付，這也被許多學者視為亞洲高等教育界向文化霸權屈服的一個個案。又如南韓政府所建設的濟州全球教育園區（Jeju Global Education City）於 2015 年落成，邀請 12 所歐美名校到此設立分校，全部實施英語教學。這些新的發展顯示亞洲的大學之學術「自我殖民化」趨勢日益嚴重，這是耶魯大學前任校長雷文（Richard Levin, 1993-2013 任耶魯大學校長）在檢討亞洲（尤其是中國與印度）高等教育快速發展的現象時，[10]所沒有注意到的盲點。

在「文化霸權」的凌虐之下，亞洲各國大學的教育內容與傳統文化價值理念日益疏離。舉例言之，在全球化時代激烈競爭的壓力之下，亞洲各國的大學的教育目標早已從「人格教育」轉向就業導向「專業訓練」。教育內容也改變為「職業訓練」為主的就業導向教育。教育方法從一種「入乎其內」（“emic” approach）的教學方法，轉變成「出乎其外」（“etic” approach）的教學方式。21 世紀亞洲的大學生在大學追求「數量化」、「標準化」、「商品化」[11]的教育方式下，已成為教育活

[10] Richard Levin, “Top of the class,” *Foreign Affairs*, Vol. 89, Issue 3 (May/June, 2010), pp. 63-75。

[11] 戰後法蘭克福學派的霍克海默（Max Horkheimer, 1895-1973）與阿多諾（Theodor W. Adorno, 1903-1969）所批判的「啟蒙文明」三大弊病（Max Horkheimer and Theodor W. Adorno, *Dialectic of Enlightenment* (New York:

動中的觀察者，而非介入者。現代大學所提供的教育基本上是一種「謀生活的教育」，而「提昇生命的教育」則完全受到忽視。

（二）「全球化」趨勢中亞洲傳統文化教育的重要性

在全球化新時代裡，亞洲國家的青年對自己的文化傳統的認同感日漸薄弱化，也日漸流失，在全球化的潮流沖刷之下，許多學生成為文化上的「失根的蘭花」或「漂泊的浮萍」。近百年來的亞洲社會中較優秀的知識分子，大都在精神層面上，與其本國的傳統文化漸行漸遠，可哀可痛。

對於亞洲的大學教育中之「文化主體性」日漸失落的問題，我們要如何因應呢？首先，我們應該肯定亞洲傳統文化的重要性，21 世紀全球化時代是一個諸多價值理念激烈碰撞的時代，如果亞洲的大學生疏離於自己的傳統文化之外，就很容易成為全球化時代文化價值沖激狂流中的「漂泊的浮萍」或「歷史的浪人」。

從歷史視野來看，20 世紀海峽兩岸文化發展的基本問題在於文化的「斷裂」狀態。第一種斷裂是文化領域與非文化領域之間的斷裂；非文化領域常常支配文化領域。大學教育深深受到非文化領域的政治經濟領域的支配。第二種類型的「斷裂」則是文化領域內諸多組成要素之間的衝突。因此，21 世紀海峽兩岸的大學教育必須特別加強傳統文化的教育。

Continuum Press, 1982），正以最鮮明的方式，出現在 21 世紀各國（尤其是亞洲地區）的大學教育之中。

事實上，進入 21 世紀以後，隨著中國大陸經濟與政治實力之崛起，中國傳統文化也開始受到各國大學生的重視。舉例言之，香港科技大學在 Coursera 平臺所開授的《中國的科學、技術與社會》課程，是亞洲國家的大學所開授的第一個 MOOCs 課程，雖然課程僅三個禮拜，但註冊選修人數高達 17,000 人，其中 60%選課學生來自美國、英國、加拿大等國家。[12]哈佛大學 Michael Puett 教授在哈佛所開授作為「核心課程領域」之「倫理推理」（Ethical Reasoning）選修課程「古典中國倫理與政治學說」（Classical Chinese Ethical and Political Theory）課程，選修學生高達 700 人。[13]臺灣大學在 Cousera 平臺所開授以古代中國文化與歷史為主題的 MOOCs 課程，也在漢語圈中吸引極大量的學生選修。以上例證，都可以說明隨著 21 世紀全球化與亞洲崛起的新趨勢，傳統東亞文化與思想教育，也取得了前所未有的能見度與重要性。

（三）「全球化」與「本土化」的對揚

以上的論點，可能會面對質疑：以上所提出這樣的論述，會不會淪為某種「文化唯我論」（cultural solipsism）呢？

在我們提倡亞洲傳統文化教育時，必須超越狹隘的文化義和團心態。只有從深具地域特性的亞洲本土文化中，才能提煉出具有普世意義的價值觀，使亞洲的大學青年不致在「霸權文化」的衝擊中慘遭滅頂。愈深入亞洲本土的文化，就愈能走向全球化；愈特殊的文化遺產，就愈能夠普世化。二千

---

[12] http://fepaper.near.edu.tw/paper_view.php?edm_no=29&content_no=1649。

[13] http://www.theatlantic.com/education/archive/2013/10/why-are-hundreds-of-harvard-students-studying-ancient-chinese-philosophy/280356/。

五百多年前，孔子與其學生在山東半島思考許多當時的文化與政治問題，雖然具有其時間與空間的特殊性，但也因為他們的思考夠深刻，因此就蘊含了普世性的意義與價值。在「特殊的」與「普遍的」之間，以及「地域的」與「全球的」之間，其實是從有一種辯證性發展的關係。

四、全球化時代亞洲高等教育的新挑戰（二）：教育主體性的失落

全球化時代亞洲高等教育面臨的第二個新的挑戰是：教育主體性的失落。21 世紀科技發展與知識經濟時代的來臨，使奈米科技、生命科學及通訊科技成為 21 世紀新科技的主流。知識本身成為創造經濟資源最重要的基礎。「知識經濟時代」的來臨使大學生成為新知識與技術的追求者，大學也隨之轉化成為新知識與新技術的研發工廠。如果說 20 世紀亞洲地區許多大學常扮演國家意識形態的生產工廠，那麼，21 世紀亞洲地區的大學則是在全球資本主義運作邏輯宰制之下，大力強調研究成果的「商品化率」，大學教育的內容與全人教育目標漸行漸遠。

在 21 世紀的亞洲重建「教育主體性」，最重要的方法就是通過教育活動而促成學生人格之完整發展並提昇思考能力，從而增進學生之道德福祉與創新能力。大學的「教育主體性」之所以必須重建，就是為了因應大學所創造的知識日甚一日的「商品化」趨勢。知識的商品化價值普受重視，大學中知識的生產（如研究）與傳播（如教學活動）的方式，使現代亞洲的大學與大學創立的原初目標漸行漸遠。這樣的

狀況，可以稱之為「教育主體性」的失落。「教育主體性」的失落表現在亞洲地區大學教研活動的「自我異化」，使現代的大學常常成為完成其他目的（如市場經濟的擴張、國家競爭力的提昇）的工具，使大學的「教育主體性」為之淪喪。

在近代工業化過程中，工廠的裝配帶（assembly line）的出現至為重要，工業生產必須依循標準化的作業流程，每個工人只管一小部分的工作，因此產品與產品的生產者的關係非常疏離。依馬克思之意，所謂「異化」（alienation，或譯為 “estrangement”）是指一個人、團體、機構例如大學或一個社會通過某種活動，而變成異化於人自己活動的結果。另外，通過自己的活動，也異化於其自己（異化於其自身創造歷史的人的可能性）。因為「自我異化」是人的異化，是通過他自己或他自己的活動而從他自己中所產生。「自我異化」不僅僅是異化形式中的一種，而且也就是異化的本質和基本的結構。[14]這種「異化」表現在亞洲現代大學中，就是人文社會科學研究從亞洲本土學術傳統中走向自我異化或疏離。

五、亞洲地區的大學重建教育主體性的策略

如果上述批判是可成立的話，那麼，現代亞洲國家的大學要如何因應這種新挑戰呢？

---

[14] 參看〔英〕Tom Bottomore 著，陳叔平譯：《馬克思主義思想辭典》（鄭州：河南人民出版社，1994 年），頁 11-18，並參考 Erich Fromm, *Marx's Concept of Man* (New York: Continuum Publishing Company, 1961, 2002), pp. 43-58。弗洛姆指出「異化」的概念可上溯至《舊約》對「偶像崇拜」（idolatry）批判，但在馬克思思想中，「異化」主要源起於勞動的分工，使人疏離於自然、世界與人自身（pp. 44-47）。

亞洲地區大學教育之「自我異化」第一種表現是：大學師生的心智勞動的成果，常常經由知識商品化的管道而流入資本市場，創造龐大商機，從而被資本家所掌控。但是知識的勞動者却與其所創造的產品日漸疏離。亞洲地區大學之「自我異化」第二種表現是：大學作為知識社群而與其他社群互相疏離，或被其他社群（如政治、經濟社群）所宰制，大學許多運作邏輯都是受到大學之外的市場經濟運作邏輯的影響。

在 21 世紀知識經濟快速發展的新時代中，亞洲地區大學的師生必須明辨本末，將教研工作的目標落實在學生之上。大學教師的主要任務是為了教育學生，而不是為資本主義生產而從事研發工作。教育必須回歸教育的原初目標，大學才能重建「教育主體性」，才有足夠的內在力量，與社會力、政治力及經濟力健康互動，雙方建立一種「互為主體性」的關係。

我所謂「教育主體性的重建」兼攝內外兩種意義。就教育領域與外部的政治力及經濟力之互動關係而言，大學不應淪為政府或政黨御用的智庫，因而成為政治意識形態的喉舌，淪為政客的扈從。另一方面，大學也不能淪為大學之外高科技廠商的研發工廠或大企業的管理諮詢部門。這個「內－外互動」意義下的「教育主體性」，實以「教育的獨立自主性」為其前提。20 世紀中國偉大史學家陳寅恪（1890-1969）先生在《王靜安先生紀念碑》中，所提倡的「獨立之精神」

與「自由之思想」，[15]正是建立「教育的獨立自主性」最重要的兩大精神支柱。其次，再就大學之作為教育場域與知識社群而言，大學教育不應僅僅致力於開發學生的某一種特定能力，提昇其「可僱用性」（employability），從而使學生淪為現代資本主義體系下的勞動工具。這個大學內部意義下的「教育主體性」，特別強調教育內容應以啟發學生「心靈的覺醒」為其前提，使學生成為 20 世紀自由主義哲學家柏林（Isaiah Berlin, 1909-1997）所說的能夠「自主」（self-mastery）[16]的自由主體。就這兩種意義下的「教育主體性」而言，師生「心靈的覺醒」更是「教育的獨立自主性」之基礎。

所謂「心靈的覺醒」之教育，正是「自我」與「他者」密切互動而各種價值理念激烈衝撞的 21 世紀中，最重要的教育方向之一。[17]這種教育是近年來許多學者所提倡的整合人的生命的各種面向的教育。[18]這種教育使學生身心交融，「成己」與「成人」通貫為一。這種教育的目標與近數十年來國外心理學家所提倡的「心靈的覺知」（mindful awareness）若合符

---

[15] 陳寅恪：〈王靜安先生紀念碑〉，收入《陳寅恪先生論文集》（臺北：九思出版社，1977 年），頁 1439。

[16] 柏林以「自主」定義「自由」（freedom），他強調「自由」，不是「他人指導的」（other-directed）也不是「疏離的」（alienate）。參看 Isaiah Berlin, *Four Essays on Liberty* (Oxford: Oxford University Press, 1969), chapter 4, 中譯本參看 Isaiah Berlin 著，陳曉林譯：《自由四論》（臺北：聯經出版公司，1986 年），第 4 章：〈兩種自由概念〉，頁 225-296，「自主」一詞見頁 245。

[17] 另詳拙作：〈21 世紀通識教育與生命教育融合的新方向〉，《通識教育評論》（上海：復旦大學出版社），2015 年，創刊號（待刊稿）。

[18] Parker J. Palmer, Arthur Zajonc, and Megan Scribner, *The Heart of Higher Education: A Call to Renewal* (San Francisco: Jossey-bass, 2010), p. 20。

節，[19]使學生可以成為自己的主人，也可以建立「教育的主體性」，可以創造大學作為師生精神家園的氛圍，使老師和學生不僅能獲得「教研工作的意義感」與「知識追求的愉悅感」，而且更能體認「道德的幸福感」，在有限生命裡建立無限生命的宗旨，開創永恆的生命意義。

六、結論

從本講所論述的視野，展望 21 世紀亞洲地區的大學教育，首先必須在「全球視野」與「本土關懷」之間保持一種動態的平衡。今天我們從全球化的視域切入，就會發現 21 世紀亞洲地區的大學必須既宏觀全球，而又關懷本土。只有在「全球化」與「本土化」之間保持動態平衡，亞洲國家的大學才能在 21 世紀植根本土並放眼世界，真正實踐「全球思考，在地行動」（“Think globally, act locally”）的理想。

其次，21 世紀亞洲地區的大學處於許多文化激流的碰撞之中，在「個人競爭力」提昇與「社會福祉」提昇之間，應該齊頭並進，不可偏廢。20 世紀人類學家潘乃德（Ruth Benedict, 1887-1948）說：「社會與個人不是對立的，所謂社會，絕不是超離於個人之上的單元。反過來說，文化所包含

[19] Daniel J. Siegel, *The Mindful Brain: Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being* (New York and London: W. W. Norton, 2007), chapter 1, pp. 3-28。

的任何元素，歸根究底都是個人的貢獻。」[20]這段話應該可以作為亞洲地區 21 世紀大學教育目標的重要參考。

（本講內容根據拙著《全球化時代大學通識教育的新挑戰》〔臺北：臺大出版中心，2015 年修訂新版〕第一章〈21 世紀全球化時代的大學理念與大學教育：問題與對策〉之主要論點，並緊扣亞洲的高等教育現況，加以擴充改寫。）

[20] 〔美〕Ruth Benedict 著，黃道琳譯：《文化模式》（臺北：巨流圖書公司，1976 年），頁 300-301。

附錄

一、閱讀作業：

1. 黃俊傑：〈21 世紀全球化時代的大學理念與大學教育：問題與對策〉，收入黃俊傑：《全球化時代大學通識教育的新挑戰》（臺北：臺大出版中心，2015 年修訂新版），第 1 章。

二、延伸閱讀：

1. 黃俊傑：〈全球化時代的大學通識教育與文化傳承：問題與方向〉，收入《通識學刊：理念與實踐》，第 1 卷第 3 期（2008 年 1 月），頁 1-14。

2. Akiyoshi Yonezawa and Mikiko Nishimura, “Revisiting Key Values, Roles and Challenges of Liberal Arts Education and Liberal Arts Colleges in East Asia,” in Insung Jung, Mikiko Nishimura and Toshiaki Sasao eds., *Liberal Arts Education and Colleges in East Asia: Possibilities and Challenges in the Global Age* (Heidelberg: Springer, 2016), chapter 11。

三、思考問題：

1. 在 21 世紀「全球化」與「本土化」兩大潮流激盪中，大學應如何自我定位？在上述之大學自我定位下，大學教育如何實施？

2. 如果教育部宣佈大學的系所全部課程均改為以英語授課，以利招收外國學生並加強國際化，則給予專案巨額經

費補助。作為一位大學生，請問您如何評論此事？建議從以下角度切入思考：

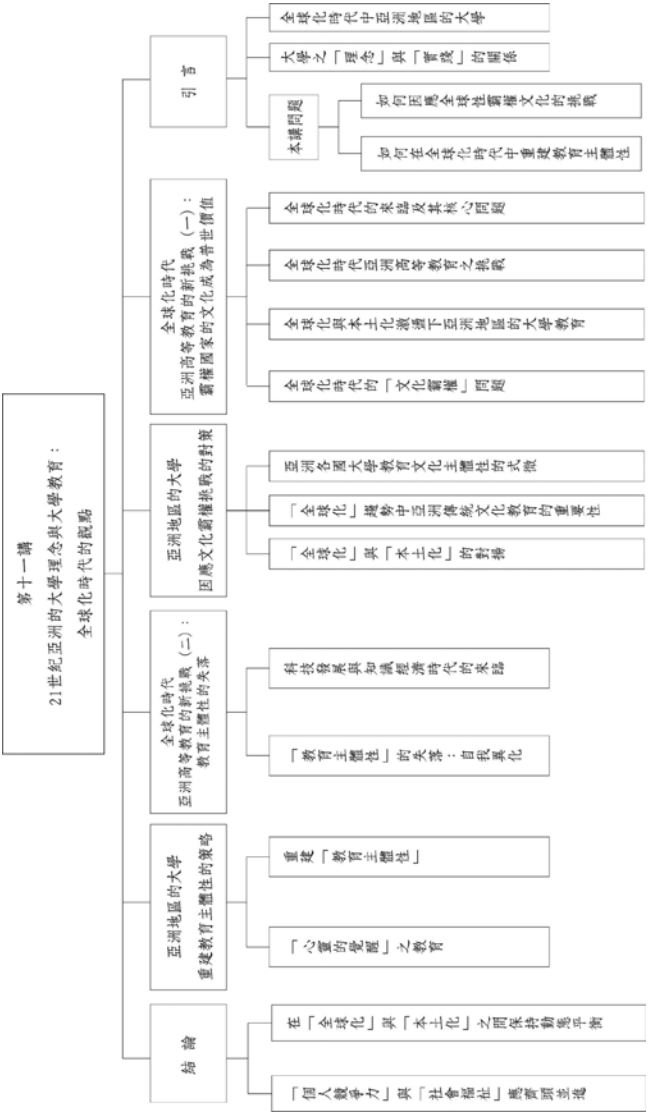
（1）「國際化」的形式 vs.本質

（2）大學的「國家化」vs.「國際化」

四、關鍵字：

1. 全球化
2. 文化霸權
3. 文化主體性
4. 教育主體性
5. 動態平衡

五、本講內容架構圖


第十一講
21世紀亞洲的大學理念與大學教育：
全球化時代的觀點
引言
全球化時代中亞洲地區的大學
大學之「理念」與「實踐」的關係
本講問題
如何因應全球性霸權文化的挑戰
如何在全球化時代中重建教育主體性
全球化時代
亞洲高等教育的新挑戰（一）：
霸權國家的文化成為普世價值
全球化時代的來臨及其核心問題
全球化時代亞洲高等教育之挑戰
全球化與本土化激盪下亞洲地區的大學教育
全球化時代的「文化霸權」問題
亞洲地區的大學
因應文化霸權挑戰的對策
亞洲各國大學教育文化主體性的式微
「全球化」規劃中亞洲傳統文化教育的重要性
「全球化」與「本土化」的對峙
全球化時代
亞洲高等教育的新挑戰（二）：
教育主體性的失落
科技發展與知識經濟時代的來臨
「教育主體性」的失落：自我異化
亞洲地區的大學
重建教育主體性的策略
重建「教育主體性」
「心靈的覺醒」之教育
結論
在「全球化」與「本土化」之間保持動態平衡
「個人競爭力」與「社會福祉」應齊頭並進

第十二講
21 世紀大學通識教育的新方向：生命教育的融入

提　要

本講論證 21 世紀大學通識教育的新方向在於生命教育的融入。本講檢討當前海峽兩岸之大學通識教育的主要挑戰，接著釐清大學通識教育的內容、本質及其目的，並論述大學通識教育與生命教育融合之方法在於教師自我之轉化與教學方法之改變，以及說明教師自我轉化之方法在興起「同體大悲之心」、「觀功念恩之心」與「善巧柔和之心」。本文第 6 節提出結論，重申教育是一種志業，大學教師應參與學生知識的成長與生命的成長。

一、引言

最近十餘年來，臺灣各大學院校通識教育的教學內容在知識的提昇上已經獲得了可觀的進展。展望未來，如何將生命教育與通識教育融合為一以轉識成智，從知識的提昇轉化為學生生命的提昇，當是 21 世紀大學通識教育值得努力的一個新方向。

本講將扣緊五個問題探討生命教育與通識教育的融合：一、當前通識教育出現哪些問題？二、什麼是通識教育？什麼是生命教育？三、為什麼生命教育與通識教育必須融合？四、如何將生命教育與通識教育融合？五、兩者融合之後可以產生哪些效果？

二、當前大學通識教育的挑戰

首先，我們分析當前臺灣的大學通識教育面臨的挑戰。最近二十年來，臺灣的大學通識教育誠然有許多進展，但是如果詳加比較分析，我們就會發現大學通識教育也面臨許多挑戰。這些挑戰有的來自大學內部，但也有來自大學外部的挑戰。大學通識教育所面臨的第一個內部問題，就是教學內容與生活實踐常常處於脫離狀態。以人文課程為例，許多課程往往都不免流為所謂「概念的遊戲」。青年馬克思（Karl Marx, 1818-1883）在〈關於費爾巴哈的提綱〉（“Theses on Feuerbach”）第 11 條說「哲學家們只是用不同方式解釋世界，

而問題在於改變世界」。[1]從「知行合一」的觀點來看當前大學通識教育的內涵，從解釋世界到改變世界之間，確實常常出現巨大的落差。學生在課堂上所學到的是謀生活的教育，而不是一種提升生命的教育。

大學通識教育的第二個內部問題在於：有些課程知識承載度顯然不足。少數大學偶而出現許多知識承載度很低的課程，或是請一些政商名流或藝人演講的「名人講座」，許多這類講座亦授與學分。這種通識課程授與學分的妥當性值得斟酌，這類的活動應該可以作為學生課外活動，但卻不應該列入教務處授與學分的課程之中。此外，許多課程的內容常常只注重純知識的傳遞，卻對學生心靈的啟發甚少著力。有些課程則投學生之所好，學生搶修通俗武俠小說課程，卻置李白（701-762）、杜甫（712-770）、《紅樓夢》於不顧。這種現象如果用韓非子（？-233 BCE）的話來講，就是「買櫝還珠」。正如 20 世紀美國哲學家博藍尼（Michael Polanyi, 1891-1976）在《默會的層面》（*The Tacit Dimension*）[2]這部書中所說，一切研究或教學活動如果不能觸及學生思考活動中之「默會的層面」，應該都是不成功的教育。

第三個問題則是教學方法（包括教材的使用）的問題。現今大學課程多半採用以教科書為中心的教學方法，但不論是人文社會科學，或是自然科學的教科書，都有其保守之內

---

[1] 馬克思：〈關於費爾巴哈的提綱〉，收入《馬克思恩格斯選集》（北京：人民出版社，1995 年），頁 54-61，引文見頁 61。

[2] Michael Polanyi, *The Tacit Dimension* (New York: Doubleday, 1966)。中譯本參看 Michael Polanyi 著，彭淮棟譯：《博藍尼講演集：人之研究・科學、信仰與社會・默會致知》（臺北：聯經出版公司，1985 年），頁 169-188。

在性格。教科書就是將現在學術界共同承認的知識，用最精簡的方式表達出來，以方便知識的傳遞。但是，正因為教科書中的知識是建立在學術界的共識之上，因此許多尖端研究或創新研究成果，因尚未普遍為學界所接受，所以不能被教科書收納，從而決定了教科書的保守性格。

當前大學通識教育的第四個問題，則是發生在學生本身，尤其是學生的學習態度問題。許多學生對系所專業課程和通識課程的態度與認知很不一樣，例如學生在上該系最重要的必修課程時，所顯示對知識的恭敬與專業的敬業態度，絕對不是上通識課時的態度可以比擬，很多學生對系必修課程與通識課程的態度也很不一樣。

除了內部問題之外，當前大學通識教育還面臨一些外部問題。第一個問題是當前國內外所採用的大學評比指標，相當不利於通識教育與生命教育的發展。近年來許多大學教授發起連署，批判以被 SCI 或 SSCI 收錄的論文數目來衡量教授的學術表現的做法。這些年來海峽兩岸的高等教育界，都陷於一種所謂的「數量性思維」的陷穽之中。所謂「數量性思維」，就是對於教師的學術表現，基本上是以被 SCI、SSCI、A＆HCI 等索引系統所收錄的論文篇數來計算。

我們再更宏觀地來看，不僅對於教授評鑑如此，世界大學排名的評比指標也是如此。現行的國內外幾種大學評比指標，不論是英國、美國，或是上海交通大學的世界大學排名指標，乃至於最近臺灣「高等教育評鑑中心」自創的評比系統，基本上都是以數量化的、標準化的指標，來評鑑大學的

排名。諸如此類的作法，基本上呈現世界高等教育界所存在的一種過度的「科學主義」（scientism）之心態。

進入 21 世紀，高新科技產業更是突飛猛進，但是，在 21 世紀高新科技發展的新時代裡，大學通識教育和生命教育也取得了前所未有的重要性。正如莎士比亞（William Shakespeare，1564-1616）在《仲夏夜之夢》所說：[3]

> "To show our simple skill,
> That is the true beginning of our end."

因為現今高新科技迅猛發展，對社會與文化的衝擊至深且鉅，生命教育與通識教育的融合才更顯得重要。

三、通識教育與生命教育：內容、本質及其目的

實施大學通識教育的目的，在於建立學生自己的主體性，進而完成自我解放，並與其所生存的人文及自然環境達到一種互為主體性的關係。但是，從教學的本質來看，通識教育其實就是師生生命互動與提升的偉大志業。通識教育協助學生在全球化的新時代裡，站穩腳跟、開拓生命的格局，並在有限人生中，創造無限的生命意義。畢竟，如果沒有生命教育，學生所學的知識很容易淪為催毀自己的工具，正如 14 世紀藏傳佛教大師宗喀巴（1357-1419）在《菩提道次第廣

---

[3] William Shakespeare, *A Midsummer Night's Dream*, 5:1, in W. J. Craig ed., *William Shakespeare: The Complete Works* (London: Magpie Books, 1993), p. 188。

論》所講：「若從最初令成惡習，則終生善行，悉成過失。」[4] 21 世紀是一個心靈的覺醒與提升的時代，通識教育便是以生命教育和通識教育的融合來喚醒學生心靈的覺醒，從與生俱來的「無明」中超拔出來，建立他們生命的宗旨。

為什麼心靈的覺醒是 21 世紀大學通識教育的核心價值呢？因為如果學生不能自做主宰，就會在全球化的浪潮中隨波逐流、載浮載沉，甚至慘遭滅頂；如果沒有心靈的覺醒，學生們心無所主，其所學的知識很可能會成為未來作惡的工具。我們看到太多寶貴的生命，因為沒有得到好的啟發與教導，而「終生善行，悉成過失」。我們在 21 世紀這樣的一個「全球化」狂流激蕩的時代中，如果不能立定文化的腳跟，就很容易淪為「飄泊的靈魂」與「失根的蘭花」，而通識教育正是協助學生在歷史的狂流中立足腳跟，讓生命飛揚的教育事業。

四、生命教育與通識教育融合的方法

生命教育與通識教育應如何融合呢？促進通識教育與生命教育融合，最重要的方法有二：（1）教師自身的轉化，以及（2）教學方法的改變。就這兩個方法而言，老師自己的轉化最為重要，經由老師自我的轉化，才能夠帶動學生的轉化。畢竟，通識教育的啟發是建立一個人的主體性的教育，所謂「主體性的覺醒」，意謂著學生經由通識教育的啟發而成為自己的主人。因此，要達到學生的轉化，老師必須先完成自己

[4] 宗喀巴著，法尊法師譯：《菩提道次第廣論》（臺北：福智之聲出版社，2002 年），頁 45。

的轉化，因為老師是教育活動的關鍵。正如宗喀巴所說：「應依止善士教授，於是等中尋求定解。〔……〕諸教授者開示內義故是第一。」[5]儒家各種經典也一再強調：老師是學生學習的典範。

事實上，教育正是「自我」對「他者」生命轉化的偉大事業，所以「自我」是轉化的起點，也是基礎。儒家經典《大學》就很注重「自我」的轉化，《大學》認為從自我的轉化到世界的轉化，會經過八個階段。這八個階段，就是《大學》所說格物、致知、誠意、正心、修身、齊家、治國、平天下等八個階段。換言之，《大學》分析世界的轉化從「自己」本身內在的深度瞭解開始，從格物到致知，再到誠意、正心，到最後才能平天下。

在現代大學教育之中，通識教育是一種偉大的志業，教師以自我的轉化帶動學生的轉化，正如宗喀巴所說：「尊重能調他者須先調伏自類相續」[6]「自未調伏不能伏他。〔……〕若自不先趣方便，不能度他，故欲利他當先自調」，[7]凡是致力於調伏他者的人，必須先調伏自己的身心。上文中所謂「相續」就是指「心」與「身」的連續體（mind-body continuum）。「方便」就是指方法，這段話的意思是說自己先找到調伏心身的方法，然後才能轉化學生，畢竟自我的轉化是一切的前提。

---

[5] 同上書，頁 12。
[6] 同上書，頁 24。
[7] 同上書，頁 245-246。

五、教師自我轉化的具體方法

關於教師自我轉化的方法問題，最關鍵的核心尤在於教師自身之「心」的轉化。這個的轉化是有次第的，所謂「次第」，就是指「自我轉化」有其階段性與時間性。我們可以再將教師的「心」之轉化加以分類，以便進一步說明。**首先，教師要懷抱著一種「同體大悲之心」**，佛教經典《慈悲三昧水懺》中有一段話，對以老師作為職業的人很有啟發，這部經典提醒我們作老師的人必須：「於一切眾生，起慈悲心，無彼我相」，我們不忍心看到學生因為未能獲得好的教導而處於深淵之中，我們對這種現象感覺到一種不忍之心。老師與學生的關係，正如老師跟大學教育志業體之間的關係一樣，好像波之於水，也像四肢之於身，都息息相關，不可切割。

從這個角度來講，老師看學生應如與自己同體一身，舊傳馬鳴（Asvaghosa）[8]菩薩所著的《大乘起信論》說：「一切諸佛菩薩，皆願度脫一切眾生，自然薰習常恆不捨，以同體智力故，隨應見聞而現作業。」[9]這段經文主張，我們要有一種「**同體一身之心**」，感受他人的苦就是自己的苦。這是教師練心修心非常重要的方法。

其次，就是教師應常懷抱一種「觀功念恩之心」，對於大學教育志願體，我們要感恩；對於學生，也要感恩，感謝學生在他們生命黃金的季節裡走進我們的教室，使我們可以介

---

[8] 關於馬鳴生卒年代，各家說法不一，大約生於公元 1、2 世紀。參看〔梁〕真諦譯，高振農校釋：《大乘起信論校釋》（北京：中華書局，1992 年），〈序言〉，頁 1-3。

[9] 《大乘起信論》，收入大藏經刊行會編：《大正新脩大藏經》（臺北：新文豐出版公司，1983 年），第 32 冊，頁 578。

入並協助他們知識的成長與生命的成長。以這樣的「觀功念恩之心」，就可以達到一個師生互為主體的一種境界。

老師必須懷抱的第三個「心」是「善巧柔和之心」。《大般若經・無雜無異品》有一段說：「我應堪耐一切有情，長時履踐，猶如道路，亦如橋樑。〔……〕」[10]有「20 世紀西方聖人」之稱的史懷哲（Albert Schweitzer, 1875-1965），在非洲行醫數十年，他有一段想法和《大般若經》如出一轍，他說：「我無非是將自己當做一座橋樑，藉以將歐洲人的愛心佈施於遠方的病患身上，並期待有機會抵達歐洲的就醫者也能對他人獻出愛心。」[11]史懷哲這段話，豈不就是說明醫師與病人的互為主體性嗎？我們對於學生要有一種善巧柔和之心，把我們自己想像成一座橋梁，學生從我們這裡走過去，走向他們生命的康莊大道。講到善巧柔和之心，民國時代高僧弘一大師（1880-1942）所抄寫清人所輯錄的《格言別錄》就說：我們勸人，不要直接地指出他的過錯，我們要先讚美他的優點，因為人如果滿心歡喜的時候，別人講的話就很容易聽進去；人如果不高興的時候，別人講的話就很難聽進去，並強調「善化人者，心誠色溫，氣和詞婉。容其所不及，而諒其所不能，恕其所不知，而體其所不欲。隨事講說，隨時開導。」[12]我們以老師為職業的人，或許都應該多注意這段話的深刻涵義。

---

[10] 〔唐〕玄奘譯：《大般若波羅蜜多經》，收入大藏經刊行會編：《大正新脩大藏經》，第 7 冊，〈無雜無異品〉，卷 552，頁 845。

[11] 〔德〕史懷哲著，林妙鈴譯：《非洲行醫記》(臺北：志文出版社，1981 年），〈序〉。

[12] 參看《格言別錄：弘一法師寫本》(臺北：傳文文化，1999 年），頁 17。

通識教育與生命融合的第二種方法，就是「教學方法的轉向」：我們要從舊式的教育哲學，也就是從所謂「出乎其外」的教學方法，轉為「入乎其內」的教學方法。用文化人類學的專業術語來講，可以說是從“etic approach”到“emic approach”的轉變。所謂“etic approach”是指研究者或學習者，基本上是一個觀察者，而不是一個介入者，這種學習方法所成就的，是從 18 世紀歐洲啟蒙文明（Enlightenment）以來知識的客觀化、數量化、標準化和商品化。至於在所謂的“emic approach”中，學習者是一個參與者，如此則所習得的知識才能夠內化，才能夠「轉識成智」，把這些知識轉化成對自己身心受用的智慧，如此則才能夠進入 20 世紀美國哲學家博藍尼（Michael Polanyi, 1891-1976）所謂的「默會的層面」（tacit dimension）。[13]這一個教學方法的轉向非常重要，而且它是生命教育與通識教育融合的最重要的關鍵問題。

接著，我們討論教學方法的具體落實與應用。這些年來，臺灣許多大學院校都強調經典研讀課程的重要性，正視生命教育與通識教育結合的迫切性。在經典研讀課程中，學生不只是要瞭解經典的「言內之意」，更要了解「言外之意」與「言後之意」。我所區分的這三個層次，略近於當代語言哲學家索爾（John R. Searle, 1932-）的「言說－行動理論」中所謂的 locutionary intention、illocutionary intention、perlocutionary intention 等三個層次的作者意旨，[14]第一個「言內之意」的層

---

[13] Michael Polanyi, *The Tacit Dimension* (New York: Doubleday, 1966)。

[14] John R. Searle, *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language* (Cambridge: Cambridge University Press, 1969); John R. Searle, “A Taxonomy of Illocutionary Acts,” in K. Gunderson ed., *Language, Mind, and Knowledge* (Minneapolis: Minnesota University Press, 1975), pp. 344-369。

次，所涉及的基本上是語法學的問題 ，解明這個面向的涵意的工具是訓詁學之類的學問；第二個「言外之意」的層次，所涉及的基本上是語意學的問題，解明這個面向的涵意的工具較多，而以詮釋學為主，以社會政治史及文化史為輔；第三個「言後之意」的層次，所涉及的基本上是語用學的問題，解明這個面向的工具，是以思想史為主。

舉例言之，《論語・先進・25》，孔子（551-479 BCE）和他的學生在閒談。孔子問學生將來的志向。子路搶先回答：「千乘之國，攝乎大國之間，加之以師旅，因之以饑饉；由也為之，比及三年，可使有勇，且知方也。」孔子並不贊成。孔子又問其他兩位學生，冉求回答：「方六七十，如五六十，求也為之，比及三年，可使足民。如其禮樂，以俟君子。」公西赤的回答是：「非曰能之，願學焉。宗廟之事，如會同，端章甫，願為小相焉。」到了曾點，他說我只喜歡淡淡的三月天，和童子五六人，朋友六七人洗洗腳，唱唱歌回來。孔子說：「吾與點也！」[15]《論語》這部經典幾乎每章都非常精彩，這一段更是深刻。這一章啟示我們：外在的事功不是我們追求的目標。在曾點的境界裡，人與自然融合無間：「風乎舞雩，詠而歸。」這句話的言外之意啟示我們自省：我是怎麼樣的人？我要成為怎麼樣的人？什麼才是我的生命目標？這種由「言內之意」、「言後之意」、「言外之意」等三個層次所構成的的解讀與分析，從「出乎其外」的教學方法，進入「入乎其內」的教學方法，使我們的學生真正受用，將經典中的價值理念含納入自己的身心之中。

---

[15] 《論語・先進・25》，見《四書章句集注》，頁 129。

我們接著探討教學方法的轉向。在人的生命的「知」、「情」、「意」之中，現代的教育特別突出「知」而對「情」、「意」的教育較少注意。老師除了傳承專業知識之外，更重要的是要提昇學生生命的高度，觸發學生的的感性主體。正如荀子（約 298-238 BCE）所說：「夫聲樂之入人也深，其化人也速，故先王謹為之文。樂中平則民和而不流，樂肅莊則民齊而不亂。」[16]現代大學教育的問題，就在於「知」的教育特別發達，而這「情」與「意」的教育容易被忽略。老師既然是一切教學活動的中心，教學皆圍繞教師而展開，因此老師就應該要立志以提昇學生的生命為目的。

經過所謂「教學方法的轉向」之後，我們就能夠把「事實」與「價值」加以融合。20 世紀教育哲學的舊軌道是「事實」與「價值」的兩分，因此教育不能免於戰後法蘭克福學派如阿多諾（Theodor Adorno, 1903-1969）與霍克海默（Max Horkheimer, 1895-1973）等人，所批判啟蒙文明的三大弊端：「數量化」、「標準化」、「商品化」。[17]展望 21 世紀，我們的教育哲學需要有一個新的方向，就是「事實」的意義必須在「價值」的脈絡中衡量，「事實」與「價值」應加以貫通，因為「事實」與「價值」貫通以後，教育就有可能轉「識」成「智」。學生就比較能夠把他所習得的價值理念，含納入自己身心之中，喚起所謂「心靈的覺醒」。

---

[16] 〔戰國〕荀況撰，北京大學哲學系注釋：《荀子新注》（臺北：里仁書局，1983 年），二十〈樂論〉，頁 402。

[17] Max Horkheimer and Theodor W. Adorno, *Dialectic of Enlightenment* (Stanford, Calif.: Stanford University Press, 2002)。

六、結語：通識教育與生命教育融合的效果

那麼，通識教育與生命教育融合以後，會產生什麼教育效果呢？首先，就是讓我們的大學教育從目前的「異化」狀態中掙脫而出，回歸到教育的原初的、本質的目的，這就是「君子」人格的育成。第二個效果就是經由兩者的融合以後，老師和學生之間可能就可以建立起一種有機的、互為主體的關係，而不是機械的對抗關係，師生皆能體認早期佛教經典《雜阿含經》所說：「三蘆立於空地，展轉相依，而得豎立」[18]的精神，我們就能夠和學生們一起學習感恩和謙卑，體認教育是人類升沉的樞紐之真義。

經過這種融合以後，我們和學生就不僅能體認「知識追求的愉悅感」，而且更能體認道德的幸福感，在有限生命裡面建立生命的宗旨，開創永恆的生命意義。興辦大學的目標不是為了要進入「全球百大」，而大學的老師應該是學生生命啟蒙的導師，不是 SCI 或 SSCI 論文的生產機器，也不是知識百貨公司的專櫃售貨員。反過來講，學生是受教育者，學生不是大學知識百貨公司的顧客，因為大學的網址是「.edu」，而不是「.com」。

總之，教育既是一種職業，更是一種志業，教師要常常懷著一個感恩之心而從事教研工作。對師長，對學校，對學生，特別是對學生，教師都要懷有感恩的心情。因為這些學生在他們 18 歲到 22 歲的青春歲月、在他們生命花開的季節走入了我們的教室，我們必須竭盡一切努力送給他們一雙手

---

[18] 〔劉宋〕求那跋陀羅譯：《雜阿含經》，收入大藏經刊行會編：《大正新脩大藏經》，第 2 冊，頁 81。

工縫製的精神皮鞋，使他們在大學畢業以後，能夠穿著走過未來生命道路上的荊棘與苦痛，這才是教育工作最深刻的意義之所在。如果教師常以感恩之心從事教學與研究，教師就較能具有內在的精神資源，比較能夠參與學生知識的成長與生命的成長。

附錄

一、閱讀作業：

1. Chun-chieh Huang, “College General Education as Life Education: A Personal Testimony,” *Taiwan Journal of General Education*（《通識教育學刊》), No. 9 (June, 2012), pp. 9-24。

2. 黃俊傑：〈喚醒學生心靈：生命教育提昇通識境界〉，《高教技職簡訊》（教育部出版），第 73、74 期（2013 年 2 月 27 日），頁 19-22。

二、延伸閱讀：

1. John P. Miller, *The Holistic Curriculum* (Toronto: Oise Press Inc., 2001)。中譯本：張淑美等譯：《生命教育：全人課程理論與實務》（臺北：心理出版社，2009 年）。

三、思考問題：

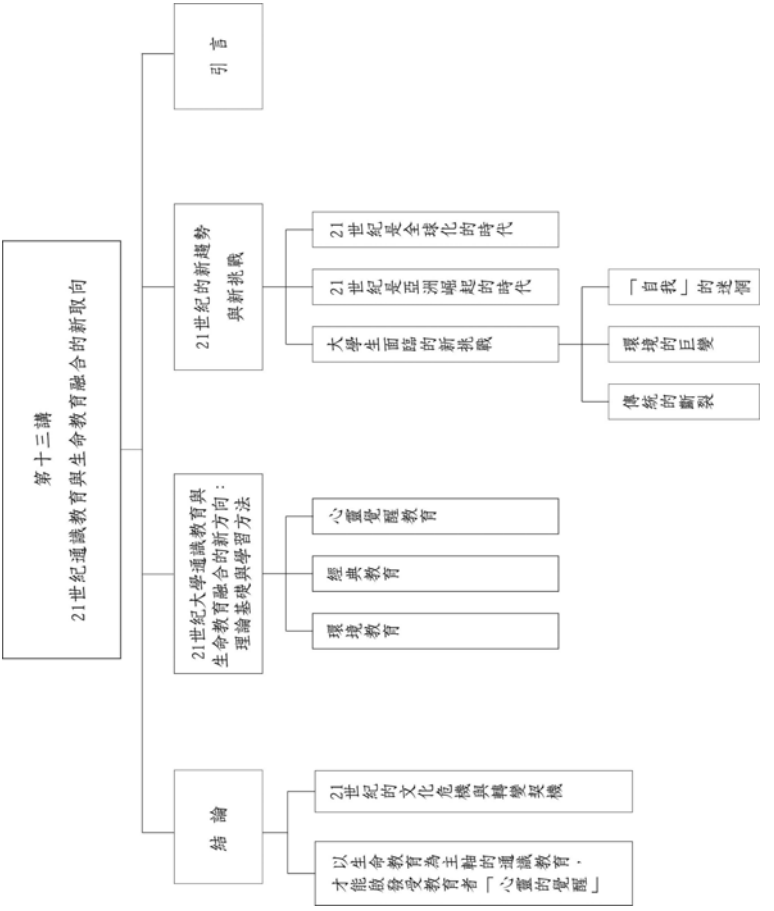
1. 請從您所在的專業學系立場出發，討論您的學術專業與生命教育融合之可能性。

2. 有人說：「感恩的學習是教育的起點與終點」，您同意嗎？為什麼？

四、關鍵字：

1. 數量性思維的陷阱
2. 「自我」的轉化
3. 「事實」與「價值」的融合
4. 心靈的覺醒

五、本講內容架構圖


第十三講
21世紀通識教育與生命教育融合的新取向
引言
21世紀的新趨勢與新挑戰
21世紀是全球化的時代
21世紀是亞洲崛起的時代
大學生面臨的新挑戰
「自我」的迷惘
環境的巨變
傳統的斷裂
21世紀大學通識教育與生命教育融合的新方向：理論基礎與學習方法
心靈覺醒教育
經典教育
環境教育
結論
21世紀的文化危機與轉變契機
以生命教育為主軸的通識教育，才能啟發受教育者「心靈的覺醒」

第十三講
21 世紀通識教育與生命教育融合的新取向

提　要

本講主旨在於論述通識教育與生命教育融合是 21 世紀教育最重要的新主流之一，並建議以通識教育與生命教育的融合，因應 21 世紀人類面臨之三大問題：（1）「自我」之迷惘與意義感之失落問題，（2）傳統文化之斷裂與歷史感之流失問題，（3）環境巨變與人類永續發展之問題。

本講首先指出 21 世紀之主要趨勢是全球化潮流之迅速發展及其問題，與亞洲政經實力之崛起及其隱憂。在 21 世紀兩大發展潮流激蕩之下，通識教育與生命教育的的融合，必須聚焦於三個新方向：（1）「心靈覺醒」教育，（2）經典閱讀教育，（3）環境素養教育。這三種通識教育與生命教育融合的新方向，均以文明的連續性而非斷裂性為其理論基礎，強調「自我」與「他者」之一體感，「過去」與「現在」之融合性，以及「人」與「自然」之整體性。

一、引言

人類文明進入第三個千年紀元之後，在高科技與全球化快速發展的趨勢之下，雖然物質生活大幅改善，但是人類心靈日益空虛、氣候巨變與環境破壞日益嚴重。正如日常法師（1929-2004）所說：「教育是整個人類升沉的樞紐」，[1]在文明巨變的 21 世紀，教育之所以成為人類升沉的樞紐，其根本核心就是在於通識教育與生命教育的融合與提昇，融入生命教育的通識教育可以對治心靈空虛、環境惡化以及與傳統斷裂等重大問題。21 世紀新教育的主流之一正是通識教育與生命教育的融合。這個問題之所以重要，正是因為現代大學都在不同程度上，面對一個前美國加州大學系統總校長柯爾（Clark Kerr）所謂的「殘酷的兩難式」（cruel paradox）[2]——大學卓越的師資常常導致對大學部教學的忽略。現代教育的重點在於學生「知」的能力的提昇，至於學生的「情」「意」教育，則極少著墨，甚至完全忽視。因此，如何通過通識教育，而使學生的生命離苦得樂，就成為一個值得思考的問題。

本講論證 21 世紀通識教育與生命教育融合的新方向在於心靈覺醒教育、經典教育與環境教育。我們先指出 21 世紀的主要趨勢在於全球化發展與亞洲的崛起，並分析 21 世紀面臨的三項新挑戰：「自我」的迷惘、傳統的斷裂與環境的巨變。我們接著論證 21 世紀生命教育的新取向之理論基礎及其落實的學習方法。

---

[1] 日常法師：《教育是人類升沉的樞紐》（臺北：福智之聲出版社，1996 年）。

[2] Clark Kerr, *The Uses of the University* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1963, 2001, 5th edition), p. 49。

二、21 世紀的新趨勢與新挑戰

我曾建議以生命教育作為大學通識教育的新方向，[3]才能達到「全人教育」的理想。「全人教育」雖然在 1980 年代中期以後才在美國興起，但是強調平衡性、總括性以及關聯性的「全人教育」，[4]正是古代中西教育哲學的最高理想，古代中國的孟子（371-289? BCE）闡釋極為精闢。[5]但是，在進入本講主題之前，我們必須先回顧本課程第二講所說的 21 世紀新趨勢與新挑戰。

（一）21 世紀是全球化的時代

在 21 世紀與高等教育密切相關的諸多發展趨勢之中，最為強勁的主流就是「全球化」趨勢，所謂「地球村」已經成為 21 世紀人類生活最貼切的描述。但是，「全球化」發展趨勢卻有其表象與實質。「全球化」趨勢的第一個表面現象就是全球各地的「相互連結性」（interconnectedness）與日俱增。當代英國社會學家吉登斯（Anthony Giddens, 1938-）曾指出，

---

[3] 關於生命教育之融入大學通識教育的理念與教學方法，另詳拙作：Chun-chieh Huang, “College General Education as Life Education: A Personal Testimony,” *Taiwan Journal of General Education*, No. 9 (June, 2012), pp. 9-24；黃俊傑：〈喚醒學生的心靈：生命教育提昇通識境界〉，《高教技職簡訊》，第 73、74 期（2013 年 2 月 27 日，教育部發行），頁 19-22。

[4] John P. Miller 著，張淑美等譯：《生命教育：全人課程理論與實務》（臺北：心理出版社，2011 年），〈總校閱序〉，頁 xvi-xxi。

[5] 參看拙著：Chun-chieh Huang, “Mencius’ Educational Philosophy and Its Contemporary Relevance,” *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 46, No. 13 (December, 2014), pp. 1462-1473。

「全球化」發展趨勢大幅增強各國之間的相互連結性（interconnectedness）。[6]「全球化」時代第二個表面現象是「無國界的世界」之形成。當代管理學家大前研一（1943-）認為在全球化時代裡最具影響力的是四個“I”：產業（Industry）、資訊（Information）、投資（Investment）、個人（Individual），對國家競爭力影響最大。[7]「全球化」時代第三個表面現象是：21 世紀是民族國家式微，而區域經濟形成的時代，例如歐洲聯盟（歐盟，European Union，至 2013 年共 28 個會員國）的發展就是一例；正在形成中的東南亞國協等 10 國，加上中國、印度、日本、韓國等多國所建構而由中國大陸主導的「區域全面經濟夥伴關係」（RCEP），以及美國在「重返亞洲」政策之下，所推動的「跨太平洋戰略夥伴協定」（TPP），是 21 世紀全球化時代區域經濟的典型代表。但是，以上所說的三種現象均是「作為結果的全球化」的表象。所謂「作為結果的全球化」的表象，所反映的是全球化現象的完成態，著眼於「全球化」現象的靜態的結構，並且以「一元論」為基礎，有意或無意地預設位居「全球化」發展之「中心」位置的國家對「邊陲」國家的宰制，這種觀點下的世界觀只成就了一

---

[6] Anthony Giddens, *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics* (Cambridge: Polity Press, 1994), pp. 4-5。其實，在吉登斯之前，也有人注意到這種現象，1933 年獲諾貝爾和平獎的英國經濟家安吉爾（Sir Norman Angell, 1872-1967）在 1910 年就撰書強調進入 20 世紀以後，全球各地的互相依賴性已快速增加，參看 Norman Angell, *The Great Illusion* (London: William Heinemann, 1910)。

[7] Ohmae Kenichi, *The Borderless World*: *Power and Strategy in the Interlinked Economy* (New York: Harper Business, 1999)。此書有中譯本：黃柏棋譯：《無國界的世界》（臺北：聯經出版公司，1993 年）。

個位居「全球化」潮流之中心位置的國家宰制邊陲國家的世界圖象。

因此，我們必須進一步從「作為過程的全球化」這個角度切入探討全球化現象的本質，將「作為結果的全球化」翻轉為「作為過程的全球化」加以分析。我所謂「作為過程的全球化」，所強調的是全球化現象的發展過程與動態的變化，以及以「多元論」為基礎以解構全球化發展中的「中心」神話。如果能夠掌握「作為過程的全球化」，我們的世界觀以及對世界的思考，就會如北宋儒學大師程顥（1032-1085）的〈秋日偶成〉詩所說：「萬物靜觀皆自得，四時佳興與人同」[8]，我們就比較容易瞭解全球化時代裡，各國都有各自的主體性，我們也就比較能夠掌握「全球化」的實質狀態。從「全球化」趨勢的發展過程來看，「全球化」的第一個實質狀態是：「全球化」論述有其片面性，常為全球性霸權背書。從發展過程來看，「全球化」趨勢可以上溯到大航海時代，因 18 世紀工業革命而加速發展。二戰以後，隨著高科技發展而更快速發展。「全球化」論述常不免為後冷戰時代美國新霸權而背書，完全忽視亞洲國家（特別是中國）歷史的特殊性在於飽受帝國主義侵凌與民族主義昂揚。「全球化」趨勢所呈現的第二個實質狀態是：居於「全球化」中心位置的國家實有其脆弱性，例如 2001 年所發生的「911」事件使當年度美國及全球經濟損失慘重。「全球化」的第三個實質狀態是：「中心國家」在

---

8 〔宋〕程顥、程頤：《二程集》，頁 482。

處理國際事務時日趨流氓化，對邊陲國家的宰制日甚一日。[9]「全球化」的第四個實質狀態是：M 型社會來臨，貧富鴻溝加深。從國際脈絡來看，全球 1%人口擁有 40%資產，全球財富集中在北美、歐洲和收入水準高的亞太國家，北美地區的人口佔全球總人口 6%，但是卻擁有全球財富總額的三分之一。在各國國內貧富差距也因「全球化」而日益加深。

那麼，全球化時代的核心問題是什麼呢？我們可以說，全球化時代就是「強凌弱」、「眾暴寡」、「富欺貧」、「中心」宰制「邊陲」的時代。21 世紀的海峽兩岸華人社會的大學教育正在歷史的十字路口徘徊，「全球化」趨勢正在呼喚亞洲知識分子的良心、良知與良能。大學教育的內容，對於這個問題必須有所回應。

（二）21 世紀是亞洲崛起的時代

21 世紀第二個影響高等教育的趨勢是亞洲的崛起。21 世紀亞洲的崛起是由於最近三十餘年來，中國大陸推動「改革開放」政策以後經濟的崛起所帶動的新趨勢。中國大陸外匯存底居全球第一。中國也是全球能源消費的最重要驅動者。自 2000 年以後，中國大陸每年經濟成長率平均約 10%左右，近年來成長速度已趨緩，但相對於其他國家而言，中國仍是世界第二大經濟體。從京奧到上海世博的舉辦，也可看出中國經濟的崛起之一斑。近年來，中國的動向一直是世界各國

[9] Noam Chomsky, *Rogue States: The Rule of Force in World Affairs* (Cambridge, Mass.: South End Press, 2000)。

關心的問題，少數歐美學者甚至開始想像 21 世紀中國支配世界的可能性。[10]

關於 21 世紀亞洲再興的趨勢，經濟學家預估 2015 年亞洲將成為全球最大自由貿易區，佔全球經濟比重 20%（從東協+1 到東協+3 到東協+6）。亞洲十大經濟體（中國、香港、印度 、印尼、南韓、馬來西亞、菲律賓、新加坡、臺灣、泰國）的外匯存底一直在持續增加中。

討論 21 世紀亞洲再興的同時，我們也必須回顧 20 世紀亞洲的苦難與血淚。1894 年中日爆發甲午戰爭，清朝戰敗，1895 年中日簽訂〈馬關條約〉割讓臺灣。正如丘逢甲（1864-1912）〈離台詩〉云：「宰相有權能割地，孤臣無力可回天。」[11]以及〈春怨〉詩云：「四百萬人同一哭，去年今日割台灣。」[12]甲午戰後日本成為亞洲的新強權，1915 年日本與袁世凱（1859-1916）簽訂〈二十一條要求〉。1919 年 5 月 4 日爆發五四運動。1937 年 12 月 13 日侵華日軍在南京肆行大屠殺。到了 1945 年 7 月 16 日，第一枚原子彈在美國新墨西哥州中部的沙漠試爆成功，8 月 6 日原子彈投擲日本廣島，8 月 15 日日本宣佈投降，第二次世界大戰結束，臺灣光復。接

---

[10] 例如 Martin Jacques, *When China Rules the World: The End of the Western World and the Birth of a New Global Order* (New York: Penguin, 2009)，此書被批評為完全從中國立場思考世界局勢，參考 William A. Callahan, “Sino-speak: Chinese Exceptionalism and the Politics of History,” *The Journal of Asian Studies*, 71:11 (February, 2012), pp 33-55。

[11] 〔清〕丘逢甲：〈離台詩〉，收入陳昭瑛：《台灣詩選注》，頁 158。

[12] 〔清〕丘逢甲：〈春怨〉，收入《台灣詩選注》，頁 163。

著，1945 年 8 月 15 日日本駐臺總督安藤利吉（1884-1946）簽署降書。1945 年 10 月 25 日中國戰區臺灣省受降典禮在臺北舉行。1947 年 2 月 27 日在中國大陸，國共談判破裂。2 月 28 日，臺灣發生 228 事變，是臺灣光復後最重要的政治事件，影響非常深遠。1949 年 2 月 4 日臺灣省主席陳誠（1896-1965）宣布實施「公地放領」、「375 減租」及「耕者有其田」政策，推動臺灣土地改革，奠定了此後臺灣農業復興的基礎。但是，隨著戰後中國大陸國共內戰局勢的發展，1949 年 4 月 23 日 共軍占領南京總統府。1949 年 4 月毛澤東（1893-1976）意氣風發地賦詩云：「鍾山風雨起蒼黃，百萬雄師過大江。虎踞龍盤今勝昔，天翻地覆慨而慷。宜將剩勇追窮寇，不可沽名學霸王。天若有情天亦老，人間正道是滄桑。」[13]1949 年 10 月 1 日毛澤東在北京宣布中華人民共和國成立。1949 年 12 月 7 日，國府宣布遷都臺北，1950 年 3 月 1 日，蔣中正（1887-1975）在臺北復行視事。從此之後，海峽兩岸分治至今。

進入 21 世紀以後，世局快速變化，第一個巨變是全球政經局勢進入新的階段。2001 年 9 月 11 日美國紐約發生 911 事件，與此後以美國為中心推動的全球反恐戰爭與恐佈事件互為因果。第二個 21 世紀的巨變則是中國大陸的崛起與兩岸關係的新變化。2003 年 10 月 15 日，中國「神舟 5 號」第一個太空人楊利偉（1965-）以 21 小時繞地球 10 圈後在內蒙古降落。2007 年 10 月 24 日，「嫦娥一號」探月計畫啟動。2012

[13] 中共中央文獻研究室編：《毛澤東詩詞集》（北京：中央文獻出版社，1996 年），頁 74。

年 1 月 14 日中華民國總統大選，馬英九（1950-）勝選連任，海峽兩岸交流快速發展。我們可以說，21 世紀開始以後的 10 餘年正是海峽兩岸歷史扉頁快速翻動的年代，但是兩岸交流所創造的經濟利益在臺灣的分配失衡，卻拉大了臺灣社會貧富的差距，也加深了臺灣社會對中國大陸的疑懼。

在以上所說的 21 世紀新趨勢之中，大學生也面臨許多新挑戰，其中最重要的有以下三項：

（1)「自我」的迷惘：

在全球化發展與亞洲崛起的 21 世紀，包括大學生在內的所有人所面臨的第一項新挑戰是「自我」的迷惘。首先，在全球化的新時代裡，多元價值觀的接觸、互動與衝撞極為頻繁，表現而為「自我」與「他者」的衝撞，也是「文化認同」與「政治認同」的衝撞，使許多人面臨了多重「自我」的困惑與迷惘。「我是誰？」這是自古以來每個人常感困惑的問題，古代道家強調「忘我」以獲得「自我」之自由，莊子（369-286 BCE）說：「今者吾喪我」(《莊子・齊物論》)，郭象（252-312）注莊子這句話說：「吾喪我，我自忘矣；我自忘矣，天下有何物足識哉！故都忘外內，然後超然俱得。」[14]佛家強調「自我」是一種不斷變動中的「身」「心」連續體，因而不具有「自性」。[15]在 21 世紀「全球化」的時代裡，每個人的「自我」生命的

[14] 〔清〕郭慶藩：《莊子集釋》，第 1 冊，頁 45。

[15] 宗喀巴（1357-1419）所著《菩提道次第廣論》的英譯者之一 Guy Newland 曾撰專書解釋《廣論》中的「空性」概念，參看 Guy Newland, *Introduction*

目標，面對諸多困惑與迷惘。20 世紀美籍猶太教哲學家與神學家赫舍爾（Abraham J. Heschel, 1907-1972）曾說：「做人是一種最不穩定的狀態，〔……〕，人的存在是不受限制的，而做人卻要受到限制。人的處境的特點是人具有人的存在和做人兩個極端」，[16]這句話在多重「自我」互相碰撞的全球化時代，似乎取得了新的意義。「自我」這個問題，也是現代人文學術界長期關注的重大研究問題。[17]在 21 世紀，人類必須深思的問題，也是大學通識教育的重大問題就是：如何在日益縮小的世界中有效地管理科學、技術與人自己？[18]

（2）環境的巨變：

---

to Emptiness: As Taught in Tsong-Kha-Pa's Great Treatise on the Stages of the Path (Ithaca, New York: Snow Lion Publications, 2008)，特別是 Chapter 9: Who Am I, Really, pp.86-100。此書有中譯本：蓋・紐蘭著，項慧齡譯：《空性：宗喀巴《菩提道次第廣論》之空性教導》（臺北：橡實文化，2011 年），第 9 章：〈我究竟是誰？〉，頁 129-148。

[16] 赫舍爾著，隗仁蓮譯：《人是誰》（貴陽：貴州出版社，1994 年），頁 91。

[17] 例如 1979 年《東西哲學》季刊 (*Philosophy East and West*) 就出版"The Problem of the Self"專號。1974 年起，Roger T. Ames, W. Dissanayake 與 Thomas P. Kasulis 合編三本書，討論「作為個體的自我」、「作為身體的自我」以及「作為意象的自我」之各個面向的問題。參看 Roger T. Ames, Wimal Dissanayake and Thomas P. Kasulis, eds., *Self as Person in Asian Theory and Practice* (Albany: State University of New York Press, 1974) ; *Self as Body in Asian Theory and Practice* (Albany: State University of New York Press, 1993) ; *Self as Image in Asian Theory and Practice* (Albany: State University of New York Press, 1998)。在近年來諸多論述自我觀的新著中，分析中國人的自我觀的有 Kwong-loi Shun and David Wong eds., *Confucian Ethics: A Comparative Study of Self, Autonomy, and Community* (New York: Cambridge University Press, 2004)，以及楊國樞、陸洛編：《中國人的自我：心理學的分析》（臺北：臺大出版中心，2008 年）。

[18] 參看：Harold A. Linstone and Ian I. Mitroff, *The Challenge of the 21st Century: Managing Technology and Ourselves in Shrinking World* (New York: State University of New York Press, 1994)。

人類在 21 世紀所面臨的第二個新挑戰是環境的巨變。在上個世紀末，就有學者有感於環境之日益惡化，而呼籲加強環境教育的重要性。[19]2012 年 6 月 18-20 日聯合國在巴西里約舉辦的地球高峰會（Rio+20）中，聯合國秘書長潘基文（1944-）就指出全球氣溫與環境巨變的嚴重性。他根據美國國家海洋與大氣署資料指出：1992 年以來，地球年平均溫度上升攝氏 0.32 度。從 1992 年以來，全球氣溫逐年上昇，氣候的變化已成為 21 世紀全球所共同面對的問題。另外，全球環境污染的問題日益嚴重。二氧化碳含量在 1992 年 4 月是將近百萬分之 358，2012 年 4 月是百萬分之 394，上升了 10%。此外，天然災害也反映了環境的巨變。聯合國統計資料顯示，1992 年以來，天災影響了 44 億人，造成了 130 萬人喪生，損失高達 2 兆美元。地震、暴風雨、極端氣溫、洪水是最大殺手。從 1990 年以來，全球原始森林面積減少 7 億 4 千萬公頃，面積比阿根廷更大。[20]因應環境巨變的途徑雖然不一而足，但是大學通識教育應是較為有效的一個途徑。

（3）傳統的斷裂：

21 世紀人類所面臨的第三項新挑戰是：「傳統」的斷裂。20 世紀下半葉的中國大陸，在革命的洪流之下，尤其是 1966 年至 1976 年的十年動亂對傳統文化的傷害至深且鉅。美國耶

---

[19] Joy A. Palmer, *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress, and Promise* (London and New York: Routledge, 1998)。

[20] 2012 年 6 月 21 日臺北中央廣播電臺報導，報導全文可見以下網址：http://news.rti.org.tw/index_newsContent.aspx?nid=361640。

魯大學教授柏里肯（Jaroslav Pelikan，1923-2006）在他的著作《傳統的辯護》一書中，[21]就曾批判現代人對傳統的疏離，其實這個問題在 20 世紀的海峽兩岸華人社會中特別嚴重。傳統文化斷裂的後果，將使現代人成為文化上的飄泊的浮萍、失根的蘭花、歷史的浪人。如何經由大學通識教育而重新獲得來自傳統的智慧？這正是 21 世紀大學師生必須深思的問題。

三、21 世紀大學通識教育與生命教育融合的新方向：理論基礎與學習方法

（一）心靈覺醒教育

從以上的論述出發，為了因應 21 世紀的新挑戰，我們可以提出 21 世紀大學通識教育與生命教育融合的第一個新方向是：「心靈覺醒教育」。為什麼「心靈的覺醒」這個目標，是 21 世紀大學通識教育與生命教育融合的核心問題呢？因為通識教育如果不是以喚醒學習者的「心靈的覺醒」作為基礎，我們就難以自作主宰，於是我們就會在全球化的浪潮裡隨波逐流，載浮載沉，慘遭滅頂；因為如果沒有「心靈的覺醒」，我們所學的知識就很容易淪為作惡的工具；因為如果不是建立在「心靈的覺醒」之上，我們在世界各種不同文明高度互動的 21 世紀全球化新時代裡，就很容易失去生命的意義感和價值的立定點。

---

[21] Jaroslav Pelikan, *The Vindication of Tradition* (New Haven: Yale University Press, 1984)。

到底什麼是「心靈覺醒」教育呢？簡單地說，我所謂「心靈覺醒教育」，就是指一種「有心的教育」（education with mind），而不是一種「無心的教育」（education without mind）。這種「有心的教育」具有以下幾項特點：第一，它是一種開放的而不是封閉的或教條式的教育。在這種教育之中，師生以開放的心靈而對未知的世界，對他們所探索的人或事物充滿了好奇心。第二，這種教育對所探索的人或事物採取介入而不是疏離的態度，師生常常將他們所習得的知識與他們的身心經驗相印證。第三，這種教育以開發學習者對「他者」（包括人與物）與生俱來的愛心為其目標，使學習者獲得精神的愉快感與道德的幸福感。

其實，這種「心靈覺醒」教育正是自古以來中國、印度、西方的教育傳統。自孔子（551-479 BCE）以降，東亞儒家強調「心」需要加以「修」、「化」、「養」，深信自我的轉化可以啟動世界的轉化，而修身的基礎在於誠意、正心。古印度的釋迦牟尼（566?-486? BCE）鼓勵人從「無明」中超拔而出，洞悉生命的真相，自作主宰，才能離苦得樂。在柏拉圖（427-234 BCE）筆下的蘇格拉底（470-399 BCE）也是經由往復的對話，而啟發學生的心靈。這種以「心靈覺醒」為目標的教育甚至在 20 世紀中國動盪時代裡也獲得提倡。20 世紀中國現代儒者馬一浮（1883-1967）在民國 28 年（1939）年撰《復性書院學規》，提出「主敬」、「窮理」、「博文」、「篤行」四端為為學之要，這是南宋大儒朱子（晦庵，1130-1200）之後，論讀書方法最為深刻的一篇文字。馬先生強調讀者應求「人人自己本

具德性之知」。[22]馬先生更說他創立的復性書院：「所講習者要在原本經書，發明自性本具之義理，與今之治哲學者未可同日而語，〔……〕，因其求之在外也，一任如何安排、如何組織，持之有故，言之成理，卻與自性了無干涉。」[23]馬先生在復性書院酬答各方學者請益，一再強調讀書應「著實下一番涵養工夫，識得自己心性義理端的。」[24]今日海峽兩岸華人社會風起雲湧的各種讀經運動，正是以身心合一、內外交融為教育之目的。

在最近 20 年來西方的心理學界與教育學界，「心靈的覺知」（mindful awareness）[25]或「心之覺知的學習」（mindful learning）等教育理念，[26]成為 21 世紀教育的新主流，而與古代東方與西方教育哲學遙相呼應，不謀而合。14 紀藏傳佛教大師宗喀巴（1357-1419）曾解釋這種「覺知」了的「心」的形相說：[27]

---

[22] 馬一浮：〈復性書院學規〉，收入氏著：《復性書院講錄》（臺北：廣文書局，1971 年），頁 3-13。引文見頁 5。

[23] 馬一浮：《爾雅臺答問》（臺北：廣文書局，1973 年），卷 1，〈答許君〉，頁 33 下半頁-34 上半頁。

[24] 同上書，頁 35，上半頁。書中此類言論甚多，茲不具引。

[25] Daniel J. Siegel, *The Mindful Brain: Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being* (New York and London: W.W. Norton, 2007), chapter 1, pp. 3-28。

[26] E. J. Langer, *Mindfulness* (Cambridge, MA: Da Capo Press, 1989); E. J. Langer, *The Power of Mindful Learning* (Cambridge, MA: Da Capo Press, 1997)。

[27] 宗喀巴著，法尊法師譯：《菩提道次第廣論》（臺北：福智之聲出版社，2002 年），卷 5〈下士道・深信業果〉，頁 141。

> 心清淨中待自有二，謂修彼因所有眾善，將用迴向無上菩提不希異熟，由純厚意，修行諸因勢力猛利。待他有二，謂見同法者，上中下座，遠離嫉妬，比較輕毀，勤修隨喜。設若不能如此而行，亦應日日，多次觀擇所應行事。

這種「覺醒」(宗喀巴稱之為「清淨」)了的「心」，充滿著「愛」，因此，可以撤除「自我」與「他者」之間的藩籬，待「他」如「自」，所以可以統領大眾，一切無礙。

那麼，以「心靈的覺醒」為核心而融入生命教育內涵的通識教育應如何落實呢？我的建議是：第一，融入生命教育的通識教育應力求「事實」(fact)與「價值」(value)的貫通。20 世紀教育的主流思想是「事實」與「價值」二分，「事實」是「事實」，與「價值」沒有關係。流弊所及使現代教育逐漸走向是知識的「數量化」、「標準化」、「商品化」。[28]展望 21 世紀新時代的教育，我建議「事實」要在「價值」之中彰顯，也就是說通識教育所傳授的「事實」應放在「價值」的脈絡（包括個人的脈絡、國家的脈絡、社會的脈絡、全球的脈絡）中加以考量，判斷其得失。

其次，現代教育基本上採取的是「出乎其外」(etic）的學習方法，也就是將研究對象盡量加以客觀化、數量化、標

---

[28] 戰後法蘭克福學派學者所批判的西方近代「啟蒙文明」(Enlightenment)，正以最鮮明的方式表現在現代教育之中，參看 Max Horkheimer and Theodor W. Adorno, *Dialectic of Enlightenment* (Stanford, Calif.: Stanford University Press, 2002)。

準化。但是，在 21 世紀作為生命教育的通識教育中，「出乎其外」（etic）與「入乎其內」（emic）兩種方法應交互為用。首先我們要以「出乎其外」的方式客觀地釐清現象與事實，但是，融入生命教育的通識教育不只是形式上、純知識性的學習而已，而是更要深入研究所探討的對象與事實的本質，而且要問所探討的現象之形式與本質，對於學習者具有何種意義與影響。正如北宋儒學大師程頤（1033-1107）所說，在讀《論語》前如果是這樣的人，讀了《論語》以後還是這樣，那就是沒有讀過《論語》；[29]程頤的意思是，閱讀《論語》是以轉化自我的生命為目的，必須使《論語》中的價值理念含納入讀者的心身之中。近年來，國外高等教育學界也有人提倡融合知、情、意等各面向教育的所謂「整合性教育」（integrative education），以改善高等教育的現狀。[30]

融入生命教育的通識教育第三種可能的學習方法，在於引導學習者從「自然」中探討「人文」的價值意涵，因為「自然」與「人文」之間是有機的，而不是機械的或者是對立的關係，所謂的「自然」其實已潛藏「人文」的價值。舉例言之，《道德經》第 23 章中，從自然現象的變化考慮到人的自我定位，因為傳統東方的智慧是在自然現象中契悟人文價值。孔子說：「知者樂水，仁者樂山」，山與水等自然萬物與

---

[29] 〔宋〕程顥：《河南程氏遺書》，收入《二程集》，頁 261。

[30] Parker J. Palmer, Arthur Zajonc and Megan Scribner, *The Heart of Higher Education: A Call to Renewal* (San Francisco: Jossey-bass, 2010)。

人的智與仁是放在一起被思考的。[31]孟子以流水這個現象指出：流水如果碰到一個坑洞，一定「盈科而後進」，[32]流動的水一定要注滿那個坑洞才會再往前流。孟子以這個隱喻啟示有心求道之人，一定要求做到最完整的境界。公元第十一世紀印度阿底峽（Atisha）尊者看到流水，想到：「水淅淅流，此於修無常極為便利」[33]，更加堅定他修行的信心。這些例子都啟示我們：融入生命教育的通識課程教學方法，可以從自然中契悟很多傳統人文的資源。

（二）經典教育

21 世紀通識教育與生命教育融合第二個的新方向是經典教育。現代教育體制下的各級教育，都經由教科書而傳遞各項專業學術中學術界具有共識的基礎知識。教科書的優點在於將各種學術領域中目前已有共識的知識，以最精簡的方式寫在書上，極便於傳承。但是教科書的缺點則在於：教科書所呈現的是學界已有共識的意見，所以正在發展中的、學界還沒有共識的前沿知識，多半不會被寫進教科書之中，所以各種學科的教科書多半具有很強烈的保守性格，所以，以教科書為中心的教育方法雖有其教學上的方便性，但是也有其

---

[31] 《論語・雍也・23》，收入〔宋〕朱熹：《四書章句集注》，頁 90。
[32] 《孟子・離婁下・18》，收入〔宋〕朱熹：《四書章句集注》，頁 293。
[33] 宗喀巴著，法尊法師譯：《菩提道次第廣論》，卷 3〈下士道・念死無常〉，頁 79。

知識上的局限性。從這個觀點來看，經典研讀是彌補現代制式教育之不足的重要途徑。融入生命教育的大學通識教育應該要從經典中汲取新的智慧，因為經典是東亞知識分子思考生命意義之問題的共同起點。

東亞傳統知識分子閱讀經典最大的特點就是：閱讀者與被閱讀的經典之間存有彼此互動交融的關係，經典中的價值觀滲透到閱讀者的身心之中。經典閱讀者從經典中所獲得的價值觀，必須落實在「身」、「心」之上，兩者融合無間，講求生活實踐，因此這種經典閱讀實際上就是一種體驗之學。古人學習《詩經》這部經典是為了致用，孔子曾說：「誦詩三百；授之以政，不達；使於四方，不能專對；雖多，亦奚以為？」[34]所以學詩是為了致用，這是傳統經典教育的特點。古人閱讀經典更是一種身心體驗的活動。例如孟子的「養氣」論強調：如果我們對於道理瞭解通透，我們遇到很多事情，自然就會了然於心；而且我們把學習得的道理跟自己內心相印證。孟子所謂「養氣」就是養「浩然之氣」。孟子所說「我善養吾浩然之氣」這句話，[35]引起二千年來東亞知識分子熱烈的討論，朱子與學生討論《孟子》養氣章時，就與日常生活體驗相印證，非常精確地啟示我們：閱讀經典就是一種體驗之學，他甚至跟學生發誓，他對孟子「養氣說」所解釋的內容如果和孟子的原意不合的話，「天厭之！天厭之！」[36]16 世

[34] 〔宋〕朱熹：《四書章句集注》，頁 143。
[35] 〔宋〕朱熹：《四書章句集注》，頁 231。
[36] 〔宋〕黎靖德編：《朱子語類》（北京：中華書局，1994 年），頁 1250-1251。

紀的王陽明（1472-1529）曾說他所提出的「致良知」之說，是他在貴州龍場驛歷經「百死千難」中的歷程體悟得來的，不是輕易獲得的。「百死千難」講的就是艱困生活中具體的體驗，既是身心的磨練，也是實踐。[37]

我們如果將視野放到東亞地區，就會發現 16 世紀朝鮮朱子學大師李珥（栗谷，1536-1584）曾強調讀書態度必須嚴肅，「端拱危坐」，[38]以挺直身軀的姿態嚴肅地端坐，才能誦讀經典。17 世紀日本朱子學者林羅山（名忠、信勝，僧號「道春」，1583-1657）說，古代的經典其實就是古聖先賢的「心」的描寫。[39]18 世紀日本陽明學者佐藤一齋（坦，別號愛日樓，1772-1859）也強調經典中的文字後面的意味，必須進入到閱讀者的心，解經典閱讀是一種體驗之學，不能黏在表面的文字之上。[40]這種經典研讀的傳統，對於 21 世紀大學通識教育與生命教育的融合，具有極大的啟示，也是 21 世紀通識與生命教育的新方向。

（三）環境教育

---

[37] 〔明〕王守仁：《王陽明全集》（北京：上海古籍出版社，1992 年），頁 1278-1279。

[38] 〔韓〕李珥：《擊蒙要訣》，收入魏常海主編：《韓國哲學思想資料選輯》（北京：國際文化出版公司，2000 年），頁 494。

[39] 〔日〕林羅山：〈四書跋：論語〉，收入京都史蹟會編纂：《林羅山文集》（東京：ぺりかん社，1979 年）。

[40] 〔日〕佐藤一齋：《言志錄》，收入〔日〕相良亨等校注：《佐藤一齋・大鹽中齋》，《日本思想大系》（東京：岩波書店，1980 年），第 46 卷，頁 234，第 235 條。

21 世紀大學通識教育與生命教育融合的第三個新課題是環境素養教育。21 世紀全球生態危機已經非常嚴重，本文第二節已有簡要說明。從 18 世紀歐洲啟蒙時代以來，日益茁壯的「人類中心主義」心態（anthropocentrism）對生態危機影響很大。從歷史視野來看，以人為中心的思想源遠流長，遠在公元前第 5 世紀古希臘的哲學家普羅塔哥拉斯（Protagoras，約 500?-430? BCE）就曾說：「人是萬物丈量的尺度。」這種心態到了 18 世紀歐洲的啟蒙運動以後完全成熟。18 世紀的啟蒙運動時代的哲學家，相信人的理性是自由的，相信人的理性具有普遍性，也相信一切的人文或自然現象，都可以經由人的理性而被發現。[41]

歐洲啟蒙運動的代表人物包括德國的康德（Immanuel Kant, 1724-1804）、英國的洛克（John Locke, 1632-1704）、法國的伏爾泰（Voltaire, 1694-1778）等。康德曾撰〈論什麼是啟蒙〉一文，康德說所謂「啟蒙」就是人從人加諸於己身的愚昧狀態裡解放出來。[42]在 18 世紀的歐洲思想家看來，宗教信仰就是人加諸於自己的愚昧狀態，18 世紀的時代精神可以以歌德（Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832）筆下的「浮士德精神」為代表，所謂「浮士德精神」就是征服自然、人定勝天的思想。這種征服自然的人類中心主義心態，經過兩百年的發展，雖然成為近代科技發展的精神基礎，但是，卻也造成現代

[41] Ernst Cassirer, *The Philosophy of the Enlightenment* (Boston: Beacon Press, 1951)。

[42] 康德著，李明輝譯：〈答「何謂啟蒙？」之問題〉，收入李明輝譯：《康德歷史哲學論文集》，頁 25-36。

人的「去脈絡化」，因為人類中心主義使人從人與自然、人與人、人與超自然互動的脈絡中剝離而出。21 世紀的人類幾乎已經被科技宰制，「價值理性」也被「工具理性」所取代。從這個觀點來看，21 世紀最重要的教育之一就是環境素養（“Ecological Literacy”）教育。[43]

因此，我們應該將環境教育融入各種專業教育以及以生命教育為主軸的大學通識教育之中，以考慮環境永續發展的問題。21 世紀的環境素養教育有其哲學基礎，這個基礎就是深信「人」與「自然」之間存有互為主體性的關係，因為兩者互為主體，所以人不應該過度剝削自然，以致引起自然的反撲。這個「互為主體」的理念可以讓我們體會生命的無限性與永續性。

在環境教育的教學實務中，最重要的是理論與實踐的融合。臺灣雲林縣古坑鄉的福智教育園區，從幼稚園到高中三年級學生的體育課，就是到有機農場去種菜、施肥、除草、抓蟲，這是一個可以參考的環境教育方法。環境素養教育在東亞有其傳統文化資源。植根於這種文化資源之中，我們可以重建人文秩序與自然秩序的連續性，並從自然之中契悟人文價值。在上述新時代通識教育與生命教育融合的三大方向之中，「心靈覺醒」教育是最為重要的根本，是「經典教育」與「環境教育」的精神基礎，並且通貫於二者之間。20 世紀中國儒家學者徐復觀（1904-1982）認為中國文化脈絡中的

[43] David W. Orr, *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World* (Albany: State University of New York Press, 1992)。

「心」，既是生理意義的 heart，又是價值意義的 mind，而且兩者融貫為一。徐復觀稱中國文化中的「心的哲學」為「形而中學」，而不是「形而上學」。[44]其實，整個東亞文化與思想傳統，都是以「心」為首出。東亞思想家都肯定「心」為首出。東亞思想家都肯定「心的覺知」是人之所能夠自作主宰的根本基礎。必有「心的覺知」才能誦讀經典，才能與古人對話，也才能體認「人」與「自然」的一體感。[45]

四、結論

21 世紀是一個充滿了文化危機的時代，但也是一個充滿了轉變契機的新時代。從一方面來看，生態危機與氣候巨變，使 21 世紀人類的前途蒙上陰影。二戰結束以後的世界，超過半世紀的承平與經濟的發展，又使得各地年輕世代與中壯世代一方面對傳統文化陌生感與日俱增，另一方面則民族主義情緒日益昂揚，在表面的繁榮與和平之中，世界各國（特別是亞洲各國）也戰雲密布，前景堪憂。

---

[44] 徐復觀：〈心的文化〉，收入氏著：《中國思想史論集》（臺北：臺灣學生書局，1975 年），頁 242-249。

[45] 公元 11 世紀張載（橫渠，1020-1077）撰寫的〈西銘〉，對「人」與「自然」關係提出明確的說法：「乾稱父，坤稱母；予茲藐焉，乃混然中處。故天地之塞，吾其體；天地之帥，吾其性。民吾同胞；物吾與也。」程顥（明道，1032-1085）與程頤（伊川，1033-1107）兄弟更有力地宣稱：「仁者，渾然與物同體。」見〔宋〕程顥、程頤：《二程集》，卷 2 上，頁 16。

就在這樣一個危疑震憾的新時代中，大學通識教育與生命教育的融合取得了前所未有的重要性，因為只有以深刻的、觸及靈魂深處心弦的，以生命教育為主軸的通識教育，才能啟發受教育者「心靈的覺醒」，使他們達到「自」「他」圓融、「天」「人」合一、「古」「今」融合的生命境界。

我們在本講中建議在 21 世紀生命教育的三大方向中，以「心靈覺醒」為基礎的通識教育，居於最首出、最根本之地位，因為只有一個「心靈覺知」的人，才能深入古聖先賢所留下來的經典思想世界之中，攜古人之手，與古人偕行，帶著 21 世紀的新問題，向經典叩問新時代的答案。也只有「心靈覺知」的人，才能深刻體認「仁者，渾然與物同體」這項舊命題的新涵義，並開發古人所謂「天人合一」的 21 世紀新意義。

附錄

一、閱讀作業：

1. 黃俊傑：〈21 世紀的大學專業教育與通識教育：互動與融合〉，《通識學刊：理念與實務》，第 1 卷第 2 期（2007 年），頁 1-28。

二、延伸閱讀：

1. Harold A. Linstone and Ian I. Mitroff, *The Challenge of the 21st Century: Managing Technology and Ourselves in Shrinking World* (New York: State University of New York Press, 1994)。

2. Xing Jun, Ng Pak-sheung and Cheng Chunyan eds., *General Education and the Development of Global Citizenship in Hong Kong, Taiwan and Mainland China: Not Merely Icing on the Cake* (New York: Routledge Research in Asian Education, 2013)。

三、思考問題：

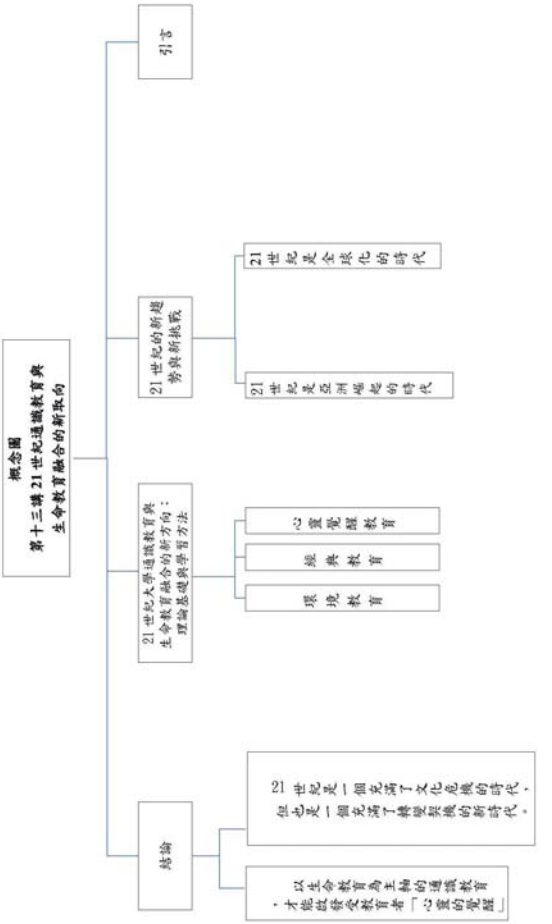
1. 「教育是翻身的手段」，這句話您同意嗎？請分析您同意或不同意的理由。

2. 「在 21 世紀高度分工的社會裡，個人的尊嚴建立在專業的尊嚴之上」，請從「專業」與「通識」互動的立場評論這句話。

四、關鍵字：

1. 通識教育
2. 生命教育
3. 21 世紀
4. 全球化
5. 亞洲崛起
6. 心靈覺醒
7. 經典教育
8. 環境素養教育

五、本講內容架構圖：


概念圖
第十三講 21世紀通識教育與
生命教育融合的新取向
引言
21世紀的新趨勢與新挑戰
21世紀是全球化的時代
21世紀是亞洲崛起的時代
21世紀大學通識教育與
生命教育融合的新方向：
理論基礎與學習方法
心靈覺醒教育
經典教育
環境教育
結論
21世紀是一個充滿了文化危機的時代，
但也是一個充滿了轉變契機的新時代。
以生命教育為主軸的通識教育
，才能啟發受教育者「心靈的覺醒」

第十四講
結論：21 世紀大學生如何「改變世界」

提　要

本講討論的主題是：21 世紀大學生如何「改變世界」？我們從三個問題切入分析這個主題：第一是 21 世紀的新挑戰何在？第二是大學生如何因應 21 世紀的新挑戰？第三是為什麼「自我的轉化」可以啟動「世界的轉化」？

首先，21 世紀的新挑戰何在？21 世紀我們所面臨的第一個新挑戰是：「自我」的迷惘。第二個新挑戰是：傳統的斷裂。第三個新挑戰是：環境的巨變。接著講大學生如何因應 21 世紀的新挑戰？因應 21 世紀新挑戰的方法是「自我的轉化」。「自我的轉化」的第一個方法是相信「人之可完美性」；自我轉化的第二個方法是要隨時保持探索學習的心。第三個方法是：培養服務利他之心。為什麼「自我的轉化」可以啟動「世界的轉化」呢？因為自我與他者是相互依存、相互滲透；是一與多的關係。讓我們共勉能通過「自我的轉化」而完成「世界的轉化」，在有限人生中開創無限的生命意義。「自我的轉化」始於對父母的感恩。挺立心志，心懷感恩，攀登生命的高峰，以「自我的轉化」啟動「世界的轉化」。

一、引言

本講是本課程最後一個授課單元，我們要思考的主題是：21 世紀大學生如何「改變世界」？青年馬克思（Karl Marx, 1818-1883）在《費爾巴哈提綱》第 11 條啟示我們的問題是：從「解釋世界」邁向「改變世界」如何可能？中國儒家傳統一向以天下為己任。北宋范仲淹（989-1052）在〈岳陽樓記〉中寫道：「嗟夫！予嘗求古仁人之心，或異二者之為，何哉？不以物喜，不以己悲；居廟堂之高，則憂其民；處江湖之遠，則憂其君；是進亦憂，退亦憂，然則何時而樂耶？其必曰：『先天下之憂而憂，後天下之樂而樂歟！』微斯人，吾誰與歸。」[1] 中國儒家傳統展現一種以天下為己任，先天下之憂而憂的精神。古今中外歷史上的學生運動，確實都以「改變世界」為目標。

但是，在「改變世界」之前，我們必須先致力於「改變自己」。2012 年美國哥倫比亞大學著名教授德爾班科（Andrew Delbanco）在一本檢討大學教育的書中曾說：[2]

> 從根本上來說，大學應該是年輕人在青春期和成年人之間這段時期遨遊人生尋求幫助的地方。它應該提供指導而不是強制灌輸理念，應該幫助學生努力穿過成長這片危險地帶，一路前進，實現自我認知。它應該

---

[1] 〔宋〕范仲淹：〈岳陽樓記〉，收錄於李勇先、王蓉貴校點：《范仲淹全集》（成都：四川大學出版社，2002 年），上冊，頁 194。

[2] 引文見該書中譯本：Andrew Delbanco 著，范偉譯：《大學：過去、現在與未來》（北京：中信出版社，2014 年），頁 XVI。

> 幫他們培養某些智識和心靈上的品質，使他們合格地成為具有反省精神的公民。

曾經擔任哈佛大學校長 20 年（1971-1991）的博克（Derek Bok），在 1991 年哈佛第 340 屆畢業典禮上，所發表的告別演說中曾說：[3]

> 在現代社會當中，大學有兩種重要的社會責任。一個是教育，一個是研究。雖然這個想法一點都不具有革命性，但這項使命卻沒有得到各大學的注意。人道精神的公民教育依然成長緩慢，有關教學準備與其他助人的行業都受到漠視。有關學校革新、貧窮、罪惡及其他社會問題的研究都遠落於此等問題嚴重性之後，這樣一個差距比當前其他高等教育的問題都值得討論。

博克所強調的大學應加強公民教育，德爾班科強調大學應培養「具有反省精神的公民」，當然都是真知灼見。但是，所謂「人道精神的公民教育」，以及培育「具有反省精神的公民」如何可能呢？我認為，它必須始於大學生「自我的轉化」。

本講要討論的問題有三：第一是 21 世紀的新挑戰何在？第二是大學生如何因應 21 世紀的新挑戰？第三是為什麼「自我的轉化」可以啟動「世界的轉化」？

---

[3] Derek Bok 著，林滿紅譯：〈大學的社會使命〉，《哈佛人：哈佛校友會訊》（臺北：中華民國哈佛同學會，1991 年 2 月），引文見頁 6。

二、21 世紀的新挑戰

首先，讓我們回顧本課程第二講所分析的，在 21 世紀我們所面臨的第一個新挑戰是：「自我」的迷惘。在全球化時代下，我們價值觀面臨了許多的衝撞，例如：自我與他者，文化認同與政治認同的多重衝撞，是一種多重「自我」的困惑與迷惘。「自我」常常是不能作主的，14 世紀藏傳佛教大師宗喀巴（1357-1419）的《菩提道次第廣論》說：「蓋從無始，自為心所自在，心則不為自所自在。」[4]的確如此。

21 世紀我們所面臨的第二個新挑戰是：傳統的斷裂。20 世紀中國大陸革命與臺灣民主化過程中，常常「將嬰兒與洗澡水一起倒出去」，因而造成傳統的斷裂。傳統斷裂的後果就是使得中國人有如飄泊的浮萍、失根的蘭花，也像歷史的浪人。

21 世紀我們所面臨的第三個新挑戰是：環境的巨變。2012 年 6 月 18-20 日聯合國里約地球高峰會（Rio+20）聯合國秘書長潘基文指出：根據美國「國家海洋與大氣署」資料，1992 年以來，地球年平均溫度上升攝氏 0.32 度。每年都比首屆里約高峰會當年溫熱。二氧化碳含量在 1992 年 4 月是將近百萬分之 358，2012 年 4 月是百萬分之 394，上升了 10%。聯合國統計，1992 年以來，天災已影響 44 億人，造成 130 萬人喪生，損失 2 兆美元。地震、暴風雨、極端氣溫、洪水是最大殺手。1990 年以來，全球原始森林面積減少 7 億 4 千萬公頃，比阿根廷還大。

---

[4] 宗喀巴著，法尊法師譯：《菩提道次第廣論》，頁 45。

三、因應 21 世紀新挑戰的方法：自我的轉化

那麼，我們應如何因應 21 世紀新挑戰呢？從根源來講，我們因應 21 世紀新挑戰的方法始於「**自我的轉化**」。儒家的核心價值是相信「**人之可完美性**」。孔子的理想人格是成為「君子」；孟子的理想人格是成為「大丈夫」、成為「聖人」。在中華文化中，「創世神話」一向並不居於文化的主流地位，所以中國文化以「俗」為「聖」（the secular as sacred），強調在人倫日用中體神化不測之妙。儒家強調「人之可完美性」（perfectibility of man）講究「身心一如」、「自他圓融」、「天人合一」、「歷史意識」。[5]猶太基督宗教則主張人有「原罪」。《新約聖經・馬太福音 26:41》提到「自我的軟弱」。猶太基督宗教強調「人之墮落性」（fallibility of man）。儒家思想中的「自我」概念，則認為「自我」是意志方向的決定者；「自我」是一個自由的主體；世界的規範源於主體的意志。孔、孟均肯定，人可以自作主宰，通過「自我」的轉化因而完成世界的轉化。《論語・顏淵・1》說：「克己復禮為仁。一日克己復禮，天下歸仁焉。為仁由己，而由乎人哉？」[6]《孟子・滕文公下・2》也說：「居天下之廣居，立天下之正位，行天下之大道。得志與民由之，不得志獨行其道。富貴不能淫，貧賤不能移，威武不能屈。此之謂大丈夫。」[7]孔、孟皆強調「道德自我」

---

[5] 參考拙著：Chun-chieh Huang, *Humanism in East Asian Confucian Contexts* (Bielefeld: Transcript Verlag, 2010)。

[6] 〔宋〕朱熹：《四書章句集注》，頁 131。

[7] 〔宋〕朱熹：《四書章句集注》，頁 265-266。

的建立，儒家教育一向肯定人之「自由」、「自主」、「自立」的精神。[8]

自我轉化的第二個方法是要**隨時保持探索學習的心**。古代書院以道德關懷作為知識建構的基礎。南宋有朱陸的鵝湖之會後（淳熙 2 年乙未，1175），陸九淵（象山，1139-1192）賦詩云：「易簡工夫終久大，支離事業竟浮沉」。「易簡」是指心學（陸）；「支離」則指理學（朱）。明代東林書院的楹聯是：「風聲雨聲讀書聲，聲聲入耳；家事國事天下事，事事關心。」皆強調在學習中達到自我的轉化。現代大學則以功利主義作為知識創造的動力，主張富國強兵，如：劉銘傳（1836-1896）在 19 世紀臺灣設立電報學堂等。1896 年在天津創立北洋大學堂，1898 年在北京創立京師大學堂。21 世紀以知識的好奇作為知識創造的動力探索未知世界，例如：愛因斯坦（Albert Einstein, 1879-1955）的學術志業，以及遠離世俗名利的當代猶太裔俄國數學家佩雷曼（Grigori Perelman, 1966-）皆是很好的例證。要達到自我轉化必須興發感恩之心。例如學生要對師長昇起感恩的心；學生要對學校昇起感恩的心。學校就好像是杯子，學生則是水。但是，「興起感恩之心」有其障礙及其昇起，例如以自我的「我執」（ego-centric），以及以「學科本位」思維的「法執」等等，皆建立在「機械的」而不是「有機的」世界觀之上。我們可從以「有機體論」（organicism）的世界觀作為基礎，而昇起「觀功念恩之心」。

---

[8] 參看 Wm. Theodore de Bary, *The Liberal Tradition in China* (New York: Columbia University Press, 1983) ; Wm. Theodore de Bary, “Chu Hsi’s Aims as an Educator,” in Wm. Theodore de Bary and John W. Chaffee eds., *Neo-Confucian Education: The Formative Stage* (Berkeley and London: University of California Press, 1989), pp. 186-218。

自我轉化的第三個方法是：**培養服務利他之心**。《華嚴經》卷 77 說：「善男子！汝承事一切善知識，應發如大地心，荷負重任無疲倦故；應發如金剛心，志願堅固不可壞故；應發如鐵圍山心，一切諸苦無能動故；應發如給侍心，所有教令皆隨順故。〔……〕」。[9]服務利他之心的培養，始於「自我」的「心」的轉化。《大般若經・無雜無異品》也說：「我應堪耐一切有情，長時履踐，猶如道路，亦如橋樑。〔……〕」[10]在轉化了「自我」的「心」之後，讓自己成為服務他人的道路或橋樑。正如到非洲行醫的 20 世紀偉大的西方聖人史懷哲（Albert Schweitzer, 1875-1965）醫生，回顧自己去非洲行醫的起心動念說：「我無非是將自己當做一座橋樑，藉以將歐洲人的愛心佈施於遠方的病患身上，並期待有機會抵歐就醫者也能對他人獻出愛心。」但是，我們也要注意，「利他」行動者容易出現的心魔是：以「利他」作為自己謀取名利的工具，「利他」成為手段，「利己」則成為目的。「利他」也有可能成為自己傲慢的基礎，增長自己的「道德優越感」，這是我們需要特別注意到的問題。

培養「利他」之心的關鍵，在於轉化以「自我」為中心的思考慣性，並練習從他人角度出發考慮問題。但是，更進一步來看，從「自我」向「他者」的轉換之所以可能，其核

---

[9] 〔唐〕實叉難陀譯：《大方廣佛華嚴經》，收入大藏經刊行會編：《大正新脩大藏經》（臺北：新文豐出版公司，1983 年），第 10 冊，〈入法界品〉，卷 77，頁 421。

[10] 〔唐〕玄奘譯：《大般若波羅蜜多經》，收入大藏經刊行會編：《大正新脩大藏經》，第 7 冊，〈無雜無異品〉，卷 552，頁 845。

心在於「愛」。先秦孔門弟子問「仁」，孔子就曾經答以「愛人」。《聖經・哥林多前書》第 13 章說：[11]

> 我若能說萬人的方言，並天使的話語，卻沒有愛，我就成了鳴的鑼、響的鈸一般。我若有先知講道之能，也明白各樣的奧祕，各樣的知識，而且有全備的信，叫我能夠移山，卻沒有愛，我就算不得甚麼。我若將所有的賙濟窮人，又捨己身叫人焚燒，卻沒有愛，仍然與我無益。愛是恆久忍耐，又有恩慈；愛是不嫉妒；愛是不自誇，不張狂，不做害羞的事，不求自己的益處，不輕易發怒，不計算人的惡，不喜歡不義，只喜歡真理；凡事包容，凡事相信，凡事盼望，凡事忍耐。愛是永不止息。

耶穌將「愛」置於一切善行之上，又說：「如今常存的有信、有望、有愛這三樣，其中最大的是愛。」古代猶太基督教與世界上其他偉大的宗教或思想傳統一樣，都特別強調「愛」是溝通「自我」與「他者」最重要的基礎。必須具備「愛」或「大悲心」，才能長養利他之心。

四、為什麼「自我的轉化」可以啟動「世界的轉化」？

在說明了激發自我轉化的三個可能的方法之後，我們要問：為什麼經過「自我的轉化」就可以啟動「世界的轉化」呢？

---

[11] 見《聖經》（聖經公會印發，1965 年），頁 242。

我們接著從佛教華嚴哲學出發，思考這個問題。第 7 世紀法藏法師（唐太宗貞觀 17 年〔643〕至玄宗先天元年〔712〕）又名賢首，原籍西域康居（今烏茲別克之撒馬爾罕），他 27 歲出家，受武則天器重。聖歷 2 年（699），法藏法師為武則天講華嚴教理，武則天難以理解，於是以金獅為喻說法。《金師子章》約有 1,500 字。第 1-5 段講緣起性空理論；第 6 段講五教說；第 7、8 段講「十玄門」；第 9、10 段講成就菩提智慧。華嚴宗經典《金師子章》中的生命觀，第一個命題是「法界圓融」，主張在這世界上，所有現象的各個領域之間，是互相融攝的，構成一個複雜的關係。《金師子章》所論證的第二個命題是「緣起色空」，主張萬事萬物的表相都沒有自性，我們在表相上看似在互相依存、相互圓融、相互包含的關係網絡之中，但這種關係網絡是虛幻的。因為生命皆因「緣起」，所以，生命的本質是「空」。華嚴宗對生命的本質或現象提出以下幾種判斷。第一是「六相圓融」。「六相」指「總」「別」「同」「異」「成」「壞」等現象都是交互影響、互相圓融的。用華嚴宗的語言來說，一切的「法」只有在「界」中才取得意義。第二是「十玄無盡」。一切的現象都由心的作用而迴轉。一切世間的現象都是由於我們的心的作用而產生。萬事萬物都是與心相關的。華嚴宗和《心經》一樣，都是屬於一種觀念論的哲學立場。「十玄無盡說」的哲學意涵如下：一是現象與本體是互相融攝的：現象是本體的體現，「一即一切，一切即一」。二是現象與現象之間，重重無盡，交互影響。在空間上的個體與個體之間；數量上的多與一之間；形體上的大與小之間；形相上的顯與隱之間；時間上的長與短之間。先與後之間，是相互差異，同時並列，相互依存，而又和諧統一。從華嚴哲學的立場來看，個人與世界互相融

攝、交互影響，重重無盡，所以，從「自我的轉化」必然通向「世界的轉化」。

再進一步來分析，儒佛第一項共同的理念都認為原始的生理的生命，可以經由我們的修持而轉化並臻於完美。華嚴宗強調眾生皆可「成菩提」而「入涅槃」。「涅槃」就是「寂靜涅槃」，從此即不在「生死門」及「還滅門」中輪迴。華嚴宗強調眾生可「成菩提」而「入涅槃」，「入涅槃」是「成菩提」的結果。《金師子章》第九章、第十章皆在論證：一切的人皆可經由理性的修煉而達到涅槃境界。華嚴宗認為人的生命是自主的、自由的，人要成菩提、成佛道或墮入畜生道，完全取決於自己的決定。因為有因就有果，因果現前而無所逃。相對而言，儒學主張人都具有「可完美性」。《論語・學而》說：「學而時習之」，「學」是指「覺醒」而言，人經由醒覺的狀態修心與修身，可以達到孔子所稱「君子」或孟子稱「大丈夫」的境界。

儒、佛共同理念的第二點是：儒佛都關注「心」與世界的關係。一切萬事萬物的迴轉，完全決定於人心。華嚴宗講世界「唯心迴轉」；儒家孔子強調「我欲仁，斯仁至矣」。[12]孟子曰：「仁義禮智根於心」。[13]儒家主張價值理念如仁義禮智早已存在我們的心中。所以，「自我轉化」可以帶動「世界轉化」。針對這項命題，可能有人會提出質疑：「心」的存在狀態如何？「心」是個人的「心」？社會公共的「心」？或宇宙的「心」？

---

[12] 《論語・述而・29》，見〔宋〕朱熹：《四書章句集注》，頁 100。
[13] 《孟子・盡心上・21》，見〔宋〕朱熹：《四書章句集注》，頁 355。

「心」是「絕對的精神」嗎？這些問題是我們論述從「自我轉化」到「世界轉化」時，可以思考的問題。

那麼，如何以「自我的轉化」啟動「世界的轉化」呢？我們應該學習從「具體而特殊」的事項，體悟「抽象而普遍」的原理。《孟子・告子・15》孟子曰：「舜發於畎畝之中，傅說舉於版築之閒，膠鬲舉於魚鹽之中，管夷吾舉於士，孫叔敖舉於海，百里奚舉於市。故天將降大任於是人也，必先苦其心志，勞其筋骨，餓其體膚，空乏其身，行拂亂其所為，所以動心忍性，增益其所不能。」[14]對境練心，返歸「自我的覺醒」，以成為「君子」。

但是，在從「自我的轉化」邁向「世界的轉化」之過程中，如何面對世界的「邪惡」呢？早期佛教提出以「默擯」的方法，處理「世間的邪惡」。《長阿含經》卷 4 記載釋迦牟尼將死之時，阿難長跪叉手，前白佛言：「闡拏比丘（即車匿）虜扈自用，佛滅度後，當如之何？」佛告阿難：「我滅度後，若彼闡拏不順威儀，不受教誡，汝等當共行梵壇罰，敕諸比丘不得與語，亦勿往返教授從事。」[15]《梵網經》卷 6 解釋「梵壇罰」說：「梵壇者此翻為滅擯，良以非理違犯，不受調伏，故以此治之。」[16]這裡所謂「默擯」是指一起修行的人對於犯錯而不受調伏的同修，以拒絕與他說話的方式，希望激發犯錯者的自我反省。

---

[14] 《孟子・告子下・15》，見〔宋〕朱熹：《四書章句集注》，頁 348。

[15] 〔姚秦〕佛陀耶舍等譯：《長阿含經》，收入大藏經刊行會編：《大正新脩大藏經》，第 1 冊，卷 4，頁 26。

[16] 〔唐〕法藏譯：《梵網經菩薩戒本疏》，收入大藏經刊行會編：《大正新脩大藏經》，第 40 冊，卷 6，頁 652。

再進一步說，儒家與佛教都強調「自我轉化」的具體步驟就是依師。《論語・學而》說：「學而時習之」；《荀子・勸學》也說：「學莫便乎近其人」。[17]「自我轉化」的另一個具體步驟是保持正念（mindfulness），[18]強調體知（embodiment）與踐履（praxis）並行，找到一個學習的對象，即「依師」，並以「心之覺知」通貫之，[19]以達到「自我的轉化」。

五、結論

在這一門課程結束的時候，讓我們共同勉勵通過「自我的轉化」而完成「世界的轉化」，在有限人生中開創無限的生命意義。更進一步來說，「自我的轉化」始於自我的轉「心」，而「轉心」的起點就是興發對父母的感恩之心。讓我們共同互相勉勵：挺立心志，心懷感恩，攀登生命的高峰，以「自我的轉化」啟動「世界的轉化」。

---

[17] 〔戰國〕荀況撰，北京大學哲學系注釋：《荀子新注》（臺北：里仁書局，1983 年），〈勸學〉，頁 11。

[18] J. Daniel Siegel, *The Mindful Brain: Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being* (New York and London: W. W. North, 2007) ; E. J. Langer, *Mindfulness* (Cambridge, MA: Da Capo Press, 1989); E. J. Langer, *The Power of Mindful Learning* (Cambridge, MA: Da Capo Press, 1997)。

[19] Parker J. Palmer, Arthur Zajonc, and Megan Scribner, *The Heart of Higher Education: A Call to Renewal* (San Francisco: Jossey-bass, 2010)。

附錄

一、閱讀作業：

1. Parker J. Palmer, Arthur Zajonc, and Megan Scribner, *The Heart of Higher Education: A Call to Renewal* (San Francisco: Jossey-bass, 2010)。

二、延伸閱讀：

1. Chun-chieh Huang, “Mencius’ Educational Philosophy and Its Contemporary Relevance,” *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 46, No. 13 (December, 2014), pp. 1462-1473。

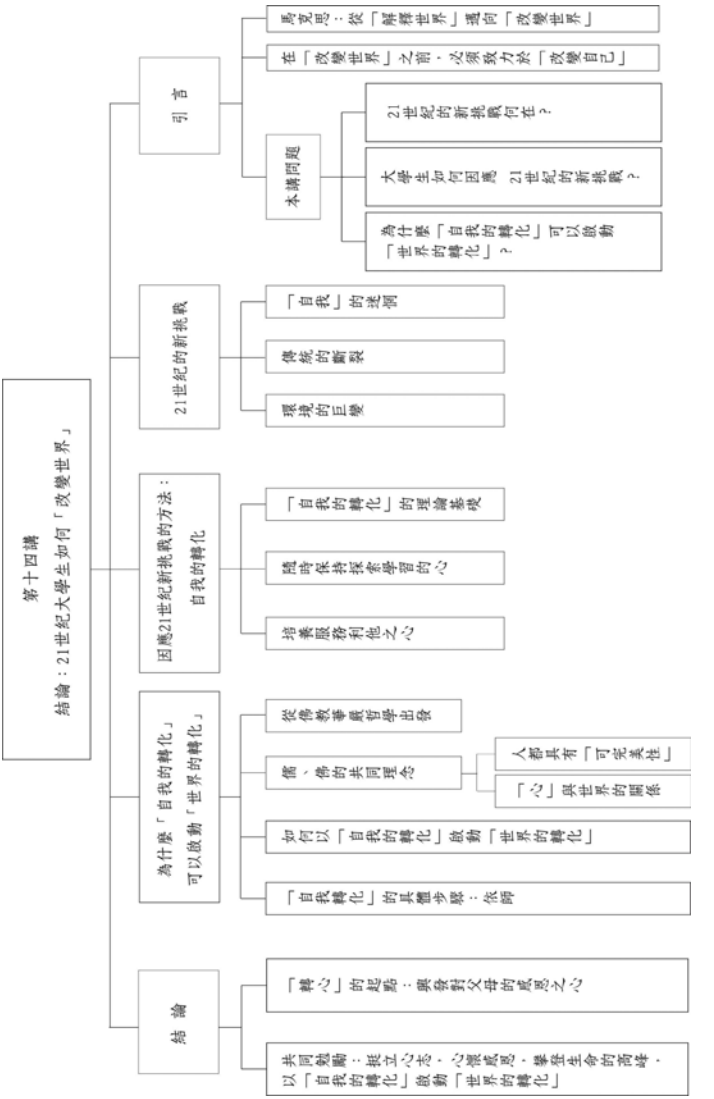
三、思考問題：

1. 「世界的轉化始於自我的轉化」這項命題，您能同意嗎？為什麼？試析論之。
2. 在什麼意義下我們可以說「教育是人類升沉的樞紐」？為什麼？

四、關鍵詞：

1. 自我的轉化
2. 世界的轉化
3. 人的可完美性

五、本講內容架構圖


第十四講
結論：21世紀大學生如何「改變世界」
引言
馬克思：從「解釋世界」邁向「改變世界」
在「改變世界」之前，必須致力於「改變自己」
本講問題
21世紀的新挑戰何在？
大學生如何因應21世紀的新挑戰？
為什麼「自我的轉化」可以啟動「世界的轉化」？
21世紀的新挑戰
「自我」的困境
傳統的斷裂
環境的巨變
因應21世紀新挑戰的方法：自我的轉化
「自我的轉化」的理論基礎
隨時保持探索學習的心
培養服務利他之心
為什麼「自我的轉化」可以啟動「世界的轉化」
從佛教華嚴哲學出發
儒、佛的共同理念
人都具有「可完美性」
「心」與世界的關係
如何以「自我的轉化」啟動「世界的轉化」
「自我轉化」的具體步驟：依歸
結論
「轉心」的起點：興發對父母的感恩之心
以共同覺醒，挺立心志，心懷感恩，攀登生命的高峰，「自我的轉化」啟動「世界的轉化」

附錄一
「一流大學」的指標與內涵

一、

從 2006 年開始，臺灣高等教育界最引人注目而且眾說紛紜的大事之一，就是教育部以特別預算方式在 5 年時間內投入 500 億元新臺幣，希望催生國內至少一所大學進入世界排名百名之內的「一流大學」。這項新政策的形成，固有其國內的政經因素的考量，但其國外的學術背景更為重要。近年來，亞洲各國均以特別預算投入高等教育，例如日本政府推動經費龐大的 COE 計畫、南韓政府執行 BK21 計畫、中國大陸也有「211 工程」，並重點投資北大、清華等名校。在上述國際高教競爭的壓力之下，我國教育部所推動的「五年五百億邁向一流大學計畫」，可說是在國際競爭的嚴峻形勢中不得不然的政策。

教育部依據立法院的決議，要求獲得「邁向一流大學計畫」特別預算補助的 12 所大學，除了百分之五十可以自訂考評指標之外，其餘百分之五十的考評指標如下：

1. 人才培育：高級科技或特色領域人才培育及相關產業實用人才培育質與數增加。

2. 國際論文總數及影響指數排名之提昇。

3. 延攬國外傑出教師及研究人員數增加。

4. 與國內外大學或學術研究機構進行實質合作數增加。

5. 平均每年輔導學校之產學合作計畫成長。

以上這些剛性的指標，因為具有客觀性，所以各校之間具有可比較性，從教育部的行政管理立場來看，確實有其可操作性，便於向立法院交代。

但是，細究這些所謂「一流大學」的考評指標，我們就會發現這些指標實潛藏著以下幾項特徵：

（1）**完全以定量指標為準，忽視定性指標**：我國教育部對 12 所獲得特別預算補助的大學，所訂的考評指標完全以數量為考量，如人才培育數、國際論文總數、挺覽國外人才數、國際合作數以及產學合作計畫數之增加等等，質性之指標完全不列入考量，流弊所及不能免於「數量性思維的陷阱」。英國《泰晤士報・高等教育增刊》對世界大學之評比，就是有鑑於這種「數量性思維的陷阱」，所以特別強調大學的整體聲望及其對人類文明長程之影響。

（2）**強調科技發展重於人文社會之研究與教學**：教育部所訂指標中之「高級科技或特色領域人才及相關產業實用人才培育」、「國際論文總數」、「產學合作計畫數」等，莫不是以科技研究為考量，相對而言，人文社會科學的研究與教學頗受忽視。但是這種倚輕倚重，將使大學成為學門嚴重失衡的「跛腳的大學」，如何「邁向一流大學」？我們只要看看真正稱得上世界一流水準的國外大學，大都擁有第一流的文理學院，就可思過半矣。

（3）**重視大學的研究功能遠過於教學功能**：教育部的指標反映了 19 世紀德國的研究型大學興起之後，大學重研究而輕教學的一般傾向，而且強調「延攬國外傑出教師及研究人員數增加數」，更是具體展現亞洲地區學術教育界「自我殖民」的問題。

因為教育部考評指標潛藏著以上三大傾向，所以雖然具有可比較性與可操作性，但是如果徹底執行落實，則就「邁向一流大學」之目標而言，不僅如孟子所說「緣木求魚」，而且「後必有災」，因為在教育部所訂的指標之強力規範之下，大學教師終不能免於淪為 SCI 論文的生產機器，而大學的社會功能也將窄化為資本主義社會既得利益階級後備部隊的培養工廠，而大學在經濟功能上也將被轉化為高科技產業的研發工廠，使大學成為「有體無魂」的行屍走肉！

二、

在教育部考評指標引導之下，獲得特別預算的大學在學校治理上，許多早已存在多年的現象在最近一年來頓然更加成形發展，其較為明顯者如下：

（1）**大學治理重機制而輕氛圍**：為了因應這一套考評指標，許多大學必須以「數量化、標準化、商品化」的標準來衡量教師的研究績效，流風所及，在一套一套的機制之下，大學作為探索真理、砥礪德行的殿堂的氛圍杳不可尋，大學教師之間以及師生之間情誼日趨淡薄。於是，在有些大學領導人心目中，大學基本上是由不同顏色的磁磚拼湊而成的「馬

賽克」，各院系在學術自主的口號之下，形同古代的封建諸侯，院系主管經由選舉產生而割地自雄。有些超級大院，甚至「富可敵國」，校長難以發揮領導功能，形成「尾大不掉」之勢。

（2）**大學治理重視「可操作性」而忽視「不可操作性」**：在校園民主的客觀形勢之下，大學各種業務的運作如教學評鑑、教師評估、教學或研究獎勵等等，在公正、公平、公開的形式主義要求，常常必須由各單位推選一人出任委員，凡事訴諸投票，以票數決勝負，在表面的「理性」之下潛藏著巨大的「非理性」。教師之間理性討論的空間被高度壓縮。換言之，在當前大學事務運作中，「可操作性」遠遠壓過「不可操作性」的因素，這種辦事方式固然可以有效因應教育部對五年五百億特別預算執行績效的考評要求，但與「邁向一流大學」應有的大學文化與精神，不僅相去甚遠，而且互相抵觸，正如朱敬一教授最近所說：「邁向世界一流最關鍵的環節，並不在於這些可以名狀的支出項目，而在於無以名狀的內部文化」（見朱敬一：〈五年五百億買魔豆是不是好投資？〉，《中國時報》2006 年 12 月 11 日 A4 版）朱敬一所強調的所謂「無以名狀的內部文化」，近於我所謂的具有「不可操作性」的氛圍與精神，它是「默會的」（tacit）的一種精神動力，這才是「邁向一流大學」最關鍵的部份。

三、

所謂「一流大學」雖然可以有各種不同的定義與內涵，但是，一般人都同意所謂「一流大學」必須具有「卓越研究

成果」與「頂尖教授」，也必須具有「學術自由」、「有規範的管理」、「先進設備」以及「充沛資金」等條件。[1]但是從我們以上的論點出發，我們就可以重新找尋所謂「一流大學」應有的內涵，至少應包括以下三個組成部份：

第一，一流大學應致力於知識的創新：自從 19 世紀以後，大學的研究功能大幅提昇，大學作為知識創新的場所之功能特別受到重視。第二次世界大戰結束以後，科技發展一日千里，自然科學各學門在大學校園中快速擴張，因此，大學的知識創新工作也多以尋求「確定性」為目標，並深信知識的「確定性」可以立即經由一套程序而獲得印證。但是，弔詭的是，人文社會科學以及理科的大部份學門如文、史、哲、純數學、理論物理學等學科中，最深刻的論著，常常是以邁向「不確定性」為其目標，認為「理解」是一個永無終止的過程，「真理」不能完全通過數量方法而絕對地把握。這種重視「解釋性」（而非「描述性」）的學問，在現代大學完全受到自然科學研究方法以及運作邏輯的支配之下，常常較難獲得關愛的眼光。從這個角度看來，大學的「知識創新」的範圍也可以再適度擴張，並重新定義，大學應以更謙卑的態度面對廣袤的未知的世界。

第二，一流大學應參與學生生命的成長：大學在致力於知識的創新與傳播的同時，常常無力於或甚至放棄協助學生生命成長的教育責任。在現代大學的教研活動中，學生作為學習主體，主要的學習內容是人文社會科學以及自然科學的

---

[1] 參看 Philip G. Altbach, “The Costs and Benefits of World-class Universities,” *International Higher Education*, 33 (2003), pp. 5-8。

各種知識，很少觸及「生命的價值與意義」等內省性的課題。因此，現代大學的教學活動中「外馳」遠大於「內省」，學生的價值意識多半處於沉睡的狀態。

自從 20 世紀初年以降，大中華圈的大學校園彌漫著一股敵視宗教情操的思想氣候，這就是民國初年蔡元培先生在北京大學提出「以美育代宗教」的思想史背景。當前大學教育內容退出學生生命成長的狀況，隨著世界各國以特別預算推動各種短期的高教提昇計畫，而似有加重之趨勢，值得我們注意。

第三，一流大學師生對於社會政治經濟生活中的不公不義應有批判的能力與節操：中國教育傳統中本來就有「風聲雨聲讀書聲，聲聲入耳；家事國事天下事，事事關心」的精神傳承，所謂「學問為濟世之本」，正是強調以學問援濟天下。但是，現代大學教育呈現臺大前校長孫震教授所謂的「教育知識化，知識商品化」的傾向，近年來政府以特別預算或特別專案，以獎補助款的方式辦理大學教育，在便於治理之餘，也使許多獲得補助的大學對官方「投鼠忌器」，對政治的不義噤若寒蟬，不敢發出知識社群良心的怒吼，對「一流大學」應有的風格傷害至深且鉅。最近十餘年來，國內外大學為求「客觀」評比教師的教學績效，常以學生對教師的教學評鑑平均值，作為決定教師教學成績之判準。這種制度固然可以提醒教師改進教學工作之欠缺，作為教師改善教學的重要參考，但是，流弊所及也使許多教師從教育的立場退卻，淪落為知識百貨公司的售貨員！

四、

總而言之，教育部設定「邁向一流大學」作為高等教育辦學的目標並沒有錯，但是，我們必須首先嚴肅釐清「一流大學」的定義及其內涵在於內外交輝、學問與生命融貫，這樣我們才能校正我們辦學正確的方向，揚帆出發。

（本刊曾刊於《通識在線》，第 9 期，2007 年，頁 8-10。）

附錄二
臺大通識核心課程領域的改革、挑戰及其展望

一、

通識教育是現代大學師生的鄉愁，正如曾任哈佛學院（Harvard College）院長的路易士（Harry R. Lewis, 1947-）所說，在現代大學中，「很少學生、家長或教授仍將通識教育視為：在這段時間，年輕人可以暫時拋開生活環境造成的成見與偏見，自由地運用思想的力量去追求自己的生命道路。」為了克服通識教育在功利主義的社會與教育氛圍中所面對的困境，國內外大學採取各種不同的推動通識教育的模式，其中以「核心課程領域」模式被認為較易實施而且成效可期，故為許多大學所採取。一般簡稱的「核心課程」，並非指單一課程，實際上是在特定「核心課程領域」之下，開授多門課程，或同一課程名稱之下開授多班課程，故仍應稱為「核心課程領域」較符合實際狀況。

臺大規模較大，民國 103（2014-2015）學年度，學生三萬三千餘人，專任教師二千餘人，兼任及專案約聘教師千餘人，每年開授各種課程萬餘門。在校園民主的氛圍之下，系所本位主義心態甚強，通識教育之改革極為艱辛。臺大的改革經驗雖然未必具有代表性，但在通識「核心課程領域」選修新制實施 6 年半之後的今日，回顧過去並展望前景，仍是一項有意義的工作。

二、

臺大通識教育的改革雖然蘊釀已久，但正式啟動起於民國 93（2004）年。當年教育部「大學通識教育先導計畫」針對臺大提出評鑑報告，其中較為重要的有以下幾點：（1）臺大通識教育理念甚佳，而主事者對通識教育之經驗與管理亦有深入之瞭解，但獲得之資源與行政支持與他校相形之下似乎有所不足，因此理念與實踐之間顯然有所落差。不但通識教育之架構有改善空間（如醫學院通識教育獨立一組，通識與共同科如何區隔或整合等），必須嚴肅面對、認真檢討，而學生對通識教育的認識似乎也不盡清晰，該校亟應加強宣導。（2）校方與各學院顯然必須更加積極參與通識課程之規劃、執行與評鑑，並投入更多之人力與物力。（3）臺大通識教育似乎太過於依賴共同教育委員會主任委員個人的努力、各系個別對通識理念有所認同之教師，以及各單位對外申請之計畫款項。相形之下，校方投入之資源及重視，與他校相較顯然不足，而校方對通識教育之參與亦有所不足。

以上問題深獲當時臺大通識教育相關同仁之同意與重視，遂於民國 93 年 8 月 1 日至 94 年 7 月 31 日，由共同教育委員會執行一年期之「臺灣大學共同與通識教育改革之研究」計畫，決定採取「核心課程領域」模式，規畫通識課程改革事宜，改革草案自 94 學年度起辦理校內無數次公聽會，在各方意見紛紜、風狂雨驟中堅定挺進。經過 2 年溝通與籌備開課事宜，才自 96 學年度起正式實施。改革重點為通識課程由原有四大領域調整為八大領域（「文學與藝術」、「歷史思維」、「世界文明」、「哲學與道德思考」、「公民意識與社會分析」、

「量化分析與數學素養」、「物質科學」、「生命科學」)，學生需修習通識學分數由 12 學分調整為 18 學分，共同必修學分則由 18 學分調整為 12 學分，只保留「國文」與「外文」兩科，各 6 學分，定位為基礎語文能力與人文素養，其餘科目（原「歷史領域」、「本國憲法」與「公民教育」）則融入通識課程。

上述「八大核心課程領域」的設計反映了各領域知識之發展，使得通識課程仍具有「均衡原則」的精神，同時，以八大領域作為課程主題，可使學生避免產生知識上的「隧道效應」，而從多元的學科觀點與方法掌握到完整的知識，並使各學院打破專業本位的教學思維，重新考慮不同學術領域之間對話、溝通與融合的可能性。

為推動新制，共同教育中心經組織改造成為非屬學院之教學單位，負責臺大通識教育課程之規劃、審核，共同必修課程之審核及體育教學等相關事項。96 學年度臺大通過審查之通識課程共 234 門課程中，由共同教育中心主動規劃之課程佔了 196 門課程，而為了開設符合八大領域的課程，主動邀請校外學有專精的教師開課，開設臺大所需且無適合之專任師資可開課之課程，例如為充實「世界文明」領域課程，新聘兼任教師開設「北亞草原文化概論」、「近代基督教思想與文化」、「西藏文化與思想」等，因此，臺大通識課程兼任教師人數逐漸增加（兼任教師人數：95 學年度第 1 學期共 9 人，95 學年度第 2 學期共 11 人，96 學年度第 1 學期共 28 人，96 學年度第 2 學期共 40 人）。另外，臺大與國立臺北教育大學合作，由該校優秀藝術類師資開授通識課程，加強文學與藝術領域課程，如「認識藝術大師」、「鋼琴作品與演奏欣賞」、

「電影藝術與當代議題」等課程。共同教育中心在新制度下積極參與課程規畫及執行。除了上述強化行政團隊的功能與執行效率外，臺大也積極協助教師提升通識課程品質、制定獎勵制度及改造校園環境與文化，其中包括下列重點：

（1）投入大量經費，建立教學助理制度，協助教師教學工作，帶領學生小組討論，並善用本校 Ceiba 系統建立教師、教學助理與學生間互動與交流的網路平臺。

（2）制定通識教育及共同科教育教學優良教師獎勵制度，鼓勵表現優異的教師持續開課，並增加其他優秀師資開設通識及共同科課程之意願。

（3）透過學校各單位提供的服務與舉辦之活動，如「我的學思歷程」通識教育講座、藝文中心舉辦之藝文活動、教學發展中心舉辦之教學及學習活動、臺大博物館群等，營造與通識教育相呼應的校園環境，並廣為宣傳通識教育之內涵與重要性，如製作通識教育宣傳品等。

三、

經過這次改革，臺大的通識教育可謂脫胎換骨，當時的教務長蔣丙煌教授與共同教育中心通識教育組組長羅竹芳院長貢獻最大。民國 96 年度教育部所實施之通識教育評鑑中，臺大獲得最高評價，除「課程規畫」獲 B 之外，「目標與願景」「組織與制度」「教學與行政資源」「教學品質」、「師資」及「自我評鑑機制」均為 A 或 A+。

教育部的評鑑小組並對改革後臺大通識教育的整體狀況提出「總評」意見云：「臺灣大學就資源充沛與科系完整而言，居國內大學之首。因此經過組織改造，將通識教育行政事權統一，並重新規劃八大領域之通識課程後，較之第一期評鑑有長足進步，應予高度肯定。惟若干通識教育之通病，如學生普遍以營養學分心態看待通識課程、不清楚通識教育之目標願景以及部份共同必修之組織架構與師資未能做根本改變，致使教學品質尚無法全面提升。主事者應採取更積極作為尋求改善，以帶動通識教育之新氣象。尤其在獲得五年五百億計畫經費挹注後，臺灣大學之通識教育實有必要精益求精，一方面增加課程之學術承載度，另一方面創造通識化之優質校園環境，方能符合社會期待。」這一段總評意見可稱公允。

在新制實施一年後，臺大在民國 97 年 10 月 15 日至 10 月 30 日，檢討新制之實施成效，從課程、師資、學生選課及 TA 制度等不同面向逐一剖析，撰寫評估報告期待能夠提供全面性的資訊，作為通識教育持續改善的參考依據之一。

四、

從臺大經驗來看，通識教育「核心課程領域」選修制度所面對的挑戰不一而足，其中較為重大者包括：

（1）**課程數量不足與領域課程需求量不均的問題**：臺大通識課程實施辦法規定，各院系依其需求在八大領域中指定 5 或 6 大領域之課程，學生應於每一指定領域至少修習一門課

程。課程如兼跨兩個領域者，得選擇計入其中任一領域，共須選修 18 學分。以民國 102 學年度為例，學士班學生總數前三名依序為生農學院、管理學院、工學院。依迴避各院專業領域之原則，需修習人文社會科學等核心領域課程之學生較多，因此，多年來人文及社會科學教師（尤其是文學院教師）必須開授較多之通識課程，負擔遠較其他學院教師沉重。

其次，隨著通識課程審查機制之日益嚴格與教師承受研究壓力之與日俱增，從民國 98 年度至今，4 年來八大領域所通過開授之通識課程教育逐年降低。雖然提昇了開課之嚴謹度，但課程數量不敷需求，都是一項挑戰。

（2）**校園氛圍與師生對待通識教育的態度問題**：通識教育在華人社會的大學校園裡，所面對最大的困難就是華人社會源遠流長的實用主義與功利主義心態，在這種心態所塑造的大學校園氛圍裡，師生自然重專業而輕通識。正如我應邀在 2013 年臺大教師節慶祝茶會致詞中所說的，臺大和世界若干頂尖大學一樣，也不能免於知識的「數量化」、「標準化」和「商品化」的趨勢，近年來強調「產學合作」「技術移轉」「業界捐款」等考評指標，大學爭排名，教授計點數，對大學之精神其實傷害甚大。大學教育與研究商品化流弊之所及，使得大學陷入「精神資源的貧困」，師生難以遠離痛苦，獲得快樂。隨著教育部「邁向頂尖大學計畫」的執行，老師們好像坐在一艘大船上的旅客，被迫必須緊盯船上的甲板或船舷兩側的波浪，因此很容易暈船或嘔吐，師生很難從容地在船上體驗在智慧之海中航行的樂趣，也很難有時間遠眺海岸的地平線或岸上漁家燈火之美，更沒有時間在大船的甲板上閒庭信步，仰望北斗七星，校正研究與教學的新方向。

在這種氛圍之下，大學師生很難有餘裕給予通識教育應有的教與學的空間，許多學生對待系必修課程與對待通識課程的態度不同，部分學生仍將通識課程視為營養學分，認為通識課程是工具性、休閒性的課程。

以上所說以「核心課程領域」推動通識教育所面臨的兩大挑戰，第一個問題較易通過行政作為而有所改善，但第二個問題則涉及看不見的社會價值觀與校園氛圍，很難短期內完全改變。

五、

如何使通識「核心課程」教育效果更進一步提昇？也許以下兩個方法值得嘗試：

第一，加強核心課程的知識承載度，一門課程授予較多學分：這就是曾獲教育部全國傑出通識教育教師獎，現任臺大教務長的莊榮輝教授所推動的「深碗課程」理念。莊教務長構想在核心課程原有的學分之上，加授 2 學分進行非講習之學習（如由 TA 帶討論課），預期可以造成以下的效應：（1）當某課程大幅增加學分數，學生須投入更多時間；（2）所增加學分之內容，可加強新的學習方式與成效；（3）某些課程學分數增加，導致每學期修課數目降低；（4）學系得重新檢討整體課程架構，以浮現核心課程；（5）將會排擠一些非主流課程，可能降低學習多樣性；（6）學分看似貶值，實乃重新分配學生整體學習時數；（7）不必修改任何法令，不更動

總學分數，影響極小；（8）必須投入更多資源：教師鐘點、教學助理、空間。

第二，運用網路教學資源，配合課堂教學，以提昇核心課程的學習效果：在全球化時代，世界各國大學的課程品質面臨更激烈的競爭，但也獲得前所未有的教學資源。

當美國麻省理工學院（MIT）將全校的課程的授課大綱譯成中文上網，就不免對海峽兩岸的大學相關科系教學與研究的競爭帶來無形的壓力，但也提供我們更多的教學參考資料。近年來臺灣的「臺灣通識網優質課程資料庫」（http://get.aca.ntu.edu.tw/getcdb/）以及「臺大開放式課程」（http://ocw.aca.ntu.edu.tw/ntu-ocw/），也發揮類似的效果。近年來，通信科技的發達，改變了大學授課方式與規模，例如教育科技公司 Coursera 所開授的「廣泛開放式線上課程」（Massive Open Online Courses，簡稱 MOOCs），可以經由網路授課而接受大量學生修課，更加強了全球化時代大學教育「市場佔有率」的競爭性。

展望未來，通識核心課程的教學，如果能夠鼓勵學生善用網路上的教學影音資源，課前自我學習，則上課時就可以以較多的時間進行師生的對話與互動，對學習效果提昇必有助益。

總之，通識教育的改革是一個永無終止的過程，我們必須衡量校內外狀況而與時俱進。

（本文曾刊於《通識在線》，第 50 期，2014 年，頁 9-12。）

附錄三
醫學教育需要何種人文精神？

一、

在現代大學教育中，醫學教育是專業要求極高，但通識教育卻也極為重要的一個教育領域。20 世紀美國醫學教育改革的大師佛列克斯納（Abraham Flexner, 1866-1959）在 1910 年在卡內基教育基金會（Carnegie Foundation for Advancement to Teaching）贊助之下，調查北美 155 所大學醫院的教學資源與學生學習狀況，撰寫 *Medical Education in the United States and Canada*（1910）（一般稱為《佛列克斯納報告書》〔*Flexner's Report*〕），呼籲醫學院的專業教育應以大學部的通識教育為基礎，開啟了 20 世紀北美地區醫學教育的改革。國內醫學教育的前輩黃崑巖教授在 1996 年也撰文呼籲「把『人』帶回醫學」，1999 年春教育部委託國家衛生研究院規畫醫學院評鑑之新機制，決定成立獨立的醫學院評鑑委員會（Taiwan Medical Accreditation Council，簡稱 TMAC），對國內醫學院進行定期之評鑑。在 TMAC 所擬定的醫學系評鑑準則中特別重視人文通識教育的重要，主張醫學院應「重視人文及倫理課程，而且要儘早施行倫理教育，〔……〕，課程應該著重於如何拿捏與陪病人員的人際關係之發展，特別要教導學生如何才能贏得病患與病患家屬的信任以維持良好的醫病關係」（《醫學院醫學系評鑑準則》，7:4:2 之第（1)-（3)項），醫學教育在講求 SOP 或 PBL 的專業訓練之餘，應如何融入人文通識教育？

醫學教育需要何種人文精神教育？這是當前醫學教育最迫切而值得深思的重大課題。

二、

對於這個重大課題的思考，必須先從醫療事業的目的、對象與核心價值談起。所謂「事業」一詞，出自《易經・繫辭傳》:「舉而措之天下之民，謂之事業」，這種意義下的「事業」，也是一種「志業」，是 20 世紀偉大社會學家韋伯（Max Weber, 1864-1920）所謂〈學術作為一種志業〉和〈政治作為一種志業〉中的「志業」，是一種一以貫之、盡心盡力奉獻的工作精神，醫學院也須致力創造這種偉大的「志業」感，這就需要有適當的氛圍，正如賴其萬教授所說：“Cultures can be invisible to those living within them”，這種看不見的氛圍建立在幾種認知的基礎之上。首先，我們要認識醫療「志業」是一種「為了利他而不是為了利己」的事業，若非如此，則很容易淪為以「利他」作為謀取名利的工具，當「利他」成為手段，「利己」成為目的之後，「利他」往往就很容易成為醫師傲慢的基礎。因為醫療的目的是為讓病人離苦得樂，當病人成為治療對象，病人就不只是一個客體而已，病人更是一個主體，是活生生有血有肉的「身心綜合體」。畢竟「病」是生於人身上才成為「病」，因此，「人」先於「病」，醫生針對的是「人」之「病」，不是「病」的本身而已。就因為病人有其主體性，病人的身心是不可分的，是一個有機的綜合體，所以才不能將「病」與「人」分別看待。19 世紀日本陽明學者大鹽中齋（1793-1837）在所撰的《洗心洞箚記》中曾說：「自

形而言，則身裹心，心在身內焉。自道而觀，則心裹身，身在心內焉。」這句話很能表達東方的「身心一如」的思想傳統。20 世紀法國哲學家梅洛龐蒂（Maurice Merleau-Ponty, 1908-1961）強調人的身體不只是「生理的身體」，更是「現象的身體」，人的身體與其存在的周邊環境不可分割。

上述說法都啟示我們：醫療對象的主體既在於人，人又是身心一體的有機體，則「利他精神」作為醫療事業的核心價值，意義便因此而豁顯，《大般若經・無雜無異品》說：「我應堪耐一切有情，長時履踐，猶如道路，亦如橋樑。〔……〕」《華嚴經・77 卷》：「應發如大地心，以荷負重任無疲倦故。」20 世紀偉大聖哲史懷哲醫師也說：「我無非是將自己當做一座橋樑，藉以將歐洲人的愛心佈施於遠方的病患身上，並期待有機會抵歐就醫者也能對他人獻出愛心。」有情眾生，多病多苦，醫師願施善心，幫助病人，如發「大地心」承擔病人的苦難。這種利他精神，是真誠地付出、承擔與奉獻，其中關鍵在於「自我」的轉化。就醫學教育來講，學生「自我」的轉化，又有賴於教師「自我」的轉化。

所謂「自我的轉化」，就是儒家所謂的「修身」，中國古代思想家往往以「化」字稱之。「化」就是一種「變」，是心靈境界的提升，是內在精神的充實，並帶動外在形相的改變，所謂「相由心生」就是指此而言。《荀子・正名》：「狀變而實無別而為異者，謂之化；有化而無別，謂之一實」，「化」是中國哲學的功能性概念，是一種導引的哲學（orientative philosophy），這種哲學主張「化性起偽」，從「自然」走向「人文」；或是「化民成俗」，以聖人（或湯恩比所謂的「創造的少數」，creative minority）轉化大眾的生命。孟子（371-289?

BCE）以道德修養的角度來講「化」：「可欲之謂善。有諸己之謂信。充實之謂美。充實而有光輝之謂大。大而化之之謂聖。聖而不可知之之謂神〔……〕。」(《孟子・盡心下・25》)除了儒家之外，佛教與基督教也都看重自我的轉化，他們都在「愛」中論「自他換」。藏傳佛教大師宗喀巴（1357-1419）所著《菩提道次第廣論》說：「唯自愛執，乃是一切衰損之門，愛執他者，則是一切圓滿之本。」「應當發心愛他如自，棄自如他，故說改換自藥他苦，應知亦是於我愛執視如怨敵，滅除愛重我之安樂，於他愛執見為功德，滅除棄捨他人痛苦，於除他苦殷重修習，總當不顧自樂而除他苦。」類似的利他精神，在《聖經・哥林多前書》也發揮得淋漓盡致：「我若有先知講道之能，也明白各樣的奧祕，各樣的知識，而且有全備的信，叫我能夠移山，卻沒有愛，我就算不得什麼。」「我若將所有的賙濟窮人，又捨己身叫人焚燒，卻沒有愛，仍然與我無益。」儒家、佛教與基督教所說的利他精神，建立在一種既「利他」又「利己」的「互為主體性」(Inter-Subjectivity）的思想基礎之上。

三、

那麼，當前醫學教育需要什麼樣的人文精神基礎呢？分析地說，這種人文精神基礎是建立在「不忍人之心」、「觀功念恩之心」、「同體大悲之心」之上。

首先，所謂「不忍人之心」之說，出自《孟子》，孟子曰：「人皆有不忍人之心。先王有不忍人之心，斯有不忍人之政矣。以不忍人之心，行不忍人之政，治天下可運之掌上。所

以謂人皆有不忍人之心者，今人乍見孺子將入於井，皆有怵惕惻隱之心；非所以內交於孺子之父母也，非所以要譽於鄉黨朋友也，非惡其聲而然也。」孟子所說的「不忍人之心」出自同理心，是自然而然的，就像看到一個小孩子掉進井裡，我們自然地會想去救他，並不是因為小孩的背景，也不是因為其他因素，就只是出於一種人與人之間的溫情與同情，是對生命的尊重。這種「不忍人之心」，又與中華文化的「聯繫性思維方式」有關，這種思維方式產生三項命題，分別是「自然」與「人文」的聯繫性、「身」與「心」的聯繫性、「個人」與「社會」的聯繫性，因為人屬於自然，可以契悟自然，並不是孤零零的個體，所以孟子才說：「盡其心者，知其性也。知其性，則知天矣」，這是「自然」與「人文」的聯繫性；而且人是身心的綜合體，有心必有身，反之亦然，所以孟子又講「踐形」：「形色，天性也；惟聖人，然後可以踐形」，這是「身」與「心」的聯繫性；至於「個人」與「社會」的聯繫性，則是就個人開始的修身齊家治國平天下而言，由個人的轉化帶動社會政治的改變，《孟子・公孫丑上》：「凡有四端於我者，知皆擴而充之矣，若火之始然，泉之始達。苟能充之，足以保四海；苟不充之，不足以事父母」，即是此意。如果將「不忍人之心」置入醫學倫理教育之中，就醫生與病人的關係來講，兩者是互為主體性的，因此醫生應該要以「不忍人之心」來「觀想」病人的痛苦。

其次，我們要發揮「觀功念恩之心」，觀想病人「身」與「心」之聯繫性，擬定病人的「痛苦指數」，觀想作為「自我」的醫師與作為「他者」的「病」之聯繫性。因為「病」是醫師與病人的中介平臺，醫師經由治「病」而使「病人」離苦

得樂，這是一種功德，也是一種造福他人的事業。因此，醫生對病人會升起感恩之心，畢竟沒有人願意長時間忍受痛苦，而病人正是以其痛苦賜給醫生以服務的機會。另外，醫生也要對醫院升起感恩之心，醫院與醫生的關係，就像杯子與水一樣，互倚而立。反過來講，如果醫生過於注重自我、利己，這種以「我執」為中心的思考，只重學科本位，未能站在病患的角度，甚至將看診視為是一種利益關係，都是破壞「觀功念恩之心」的因素。

最後則是「同體大悲之心」，醫學教育必須能夠啟發學生認識不同生命間存有互通互感的關係，儒家主張「物我一體」、「仁者，渾然與物同體。」南宋大儒朱熹（1130-1200）在所撰的〈仁說〉一文中說：「『天地以生物為心者也』，而人物之生，又各得夫天地之心以為心者也，故語心之德，雖其總攝貫通，無所不備，然一言以蔽之，則曰仁而已矣。」朱子主張藉由「仁」的興發感通，來達成生命彼此相容的可能性。這種生命觀是無限延展的，是柏拉圖（Plato, 428-347 BCE）所謂的靈魂不滅，《新約全書・哥林多前書》所言：「外體雖然毀壞，內心卻一天新似一天。」《舊約全書・但以理書》：「睡在塵埃中的，必有多人復醒，其中必有得永生的〔……〕」；以及佛教講的「神識」的輪迴與再生，都強調生理的壽命有其盡時，但精神與靈魂卻可以長久。以這樣的智慧就可以提昇生命與永續發展（sustainable development）。

四、結論

正如《舊約・創世紀》第十二章第七節中，上帝對亞伯蘭（Abram）說：「你要離開你的故鄉親族，到我所指示的地方去，即迦南（the land of Canaan）」。上文所說的理想確實是充滿牛奶與蜂蜜的應許之地，但是在到達這樣的理想之前，醫學院師生必須培育生命智慧，深刻認識到萬物形式的「整體」實由「部份」之本質所形成，而萬物的恆常性也表現在萬物變遷之中，所以萬物的獨立性正存在於實際的互相依賴性之中。萬物間彼此生命既然共存共容，我們應體認到自身生命的渺小，但又能認識到諸多生命共構的世界的不平凡與偉大。以這樣的人文精神作為基礎，醫學系師生就可以從超越「形式」之中直探「本質」，體悟到謙卑、服務、利他的生命本質，讓我們的醫療服務與醫療倫理關係可以更完善、更美好！

（本刊曾刊於《通識在線》，第 41 期，2012 年，頁 5-7。）

引用書目

中日文論著

一、古代文獻

〔戰國〕荀況撰，北京大學哲學系注釋：《荀子新注》（臺北：里仁書局，1983 年）。

〔漢〕班固撰，〔唐〕顏師古注：《漢書》（北京：中華書局，1997 年）。

〔晉〕郭象注，〔唐〕成玄英疏：《莊子注疏》（北京：中華書局，2011 年）。

〔姚秦〕鳩摩羅什譯：《金剛般若波羅蜜經》，收入大藏經刊行會編：《大正新脩大藏經》（臺北：新文豐出版公司，1983 年），第 8 冊。

〔姚秦〕佛陀耶舍等譯：《長阿含經》，收入大藏經刊行會編：《大正新脩大藏經》（臺北：新文豐出版公司，1983 年），第 1 冊。

〔劉宋〕求那跋陀羅譯：《雜阿含經》，收入大藏經刊行會編：《大正新脩大藏經》（臺北：新文豐出版公司，1983 年），第 2 冊。

〔梁〕真諦譯：《大乘起信論》，收入大藏經刊行會編：《大正新脩大藏經》（臺北：新文豐出版公司，1983 年），第 32 冊。

〔梁〕真諦譯，高振農校釋：《大乘起信論校釋》（北京：中華書局，1992 年）。

〔唐〕玄奘譯：《大般若波羅蜜多經》，收入大藏經刊行會編：《大正新脩大藏經》（臺北：新文豐出版公司，1983 年），第 7 冊。

〔唐〕法藏譯：《梵網經菩薩戒本疏》，收入大藏經刊行會編：《大正新脩大藏經》（臺北：新文豐出版公司，1983年），第40冊。
〔唐〕實叉難陀譯：《大方廣佛華嚴經》，收入大藏經刊行會編：《大正新脩大藏經》（臺北：新文豐出版公司，1983年），第10冊。
〔唐〕韓愈著，劉真倫、岳珍校注：《韓愈文集匯校箋注》（北京：中華書局，2010年）。
〔五代〕王定保撰，姜漢椿校注：《唐摭言校注》（上海：上海社會科學院出版社，2002年）。
〔宋〕范仲淹著，李勇先、王蓉貴校點：《范仲淹全集》（成都：四川大學出版社，2002年），上冊，頁194。
〔宋〕程顥、程頤著，王孝魚點校：《二程集》（北京：中華書局，2004年）。
〔宋〕朱熹：《四書章句集注》（北京：中華書局，1983年）。
〔宋〕朱熹著，陳俊民編校：《朱子文集》（臺北：德富文教基金會，2000年）。
〔宋〕黎靖德編：《朱子語類》（北京：中華書局，1994年）。
〔元〕宗喀巴著，法尊法師譯：《菩提道次第廣論》（臺北：福智之聲出版社，2002年）。
〔明〕王守仁：《王陽明全集》（上海：上海古籍出版社，1992年）。
〔清〕郭慶藩撰：《莊子集釋》（北京：中華書局，1961年）。
〔清〕孫希旦：《禮記集解》（北京：中華書局，1989年）。
〔清〕黃宗羲《黃宗羲全集》（杭州：浙江古籍出版社，1985年）。
〔日〕荻生徂徠：《論語徵》，收入〔日〕關儀一郎編：《日本名家四書註釋全書》（東京：鳳出版，1973年），第7卷。
〔日〕佐藤一齋：《言志錄》，收入〔日〕相良亨等校注：《佐藤一齋・大鹽中齋》，《日本思想大系》（東京：岩波書店，1980年），第46卷。

〔日〕林羅山著，京都史蹟會編纂：《林羅山文集》（東京：ぺりかん社，1979 年）。
〔朝鮮〕李滉：《朱子書節要・序》，收入《陶山全書》（首爾：退溪學研究院，1988 年），卷 59。
〔朝鮮〕李珥：《擊蒙要訣》，收入魏常海主編：《韓國哲學思想資料選輯》（北京：國際文化出版公司，2000 年）。

二、專書

丁學良：《什麼是世界一流大學？》（北京：北京大學出版社，2014 年）。
日常法師：《教育是人類升沉的樞紐》（臺北：福智之聲出版社，1996 年）。
中共中央文獻研究室編：《毛澤東詩詞集》（北京：中央文獻出版社，1996 年）。
中國教育學會編：《教育評鑑》（臺北：師大書苑有限公司，1995 年）。
四一〇教育改造聯盟：《民間教育改造藍圖：朝向社會正義的結構性變革》（臺北：時報出版公司，1996 年）。
甘陽、陳來、蘇力編：《中國大學的人文教育》（北京：生活・讀書・新知三聯書店，2006 年）。
牟宗三：《中國文化的省察》（臺北：聯經出版公司，1983 年）。
朱敬一、戴華：《教育鬆綁》（臺北：遠流出版公司，1996 年）。
金耀基：《大學之理念》（香港：牛津大學出版社，2000 年）。
高明士：《東亞教育圈形成史論》（上海，上海古籍出版社，2003 年）。
馬一浮：《爾雅臺答問》（臺北：廣文書局，1973 年）。
虞兆中：《我的圓舞曲：虞兆中校長口述歷史》（臺北：國立臺灣大學出版中心，2009 年）。
陳谷嘉、鄧洪波主編：《中國書院制度研究》（杭州：浙江教育出版社，1997 年）。
陳昭瑛著：《台灣詩選注》（臺北：正中書局，1996 年）。

陳維昭口述，毛瓊英整理：《陳維昭回憶錄：在轉捩點上》（臺北：聯經出版公司，2009 年）。
郭為藩：《轉變中的大學：傳統、議題與前景》（臺北：高等教育出版社，2004 年）。
張家駒：《兩宋經濟的南移》（武漢：湖北人民出版社，1957 年）。
黃俊傑、陳昭瑛、吳展良：《分流教育的改革：理論、實務與對策》（臺北：行政院教育改革審議委員會，1996 年，教改叢刊 AB12）。
黃俊傑：《德川日本論語詮釋史論》（臺北：臺大出版中心，2015 年一版四刷）。
錢純、錢煦、錢復等編：《永恆的懷念：錢思亮先生百齡冥誕紀念文集》（臺北：八方文化創作室，2008 年）。
楊向奎：《西漢經學與政治》（臺中：文聽閣圖書有限公司，1945 年）。
臺大四六事件資料蒐集小組：《臺大「四六」事件考察——四六事件資料蒐集小組總結報告》（1997 年 6 月 7 日）。
劉廣定：《傅鐘 55 響——傅斯年先生遺珍》（臺北：獨立作家，2015 年）。
戴曉霞：《高等教育的大眾化與市場化》（臺北：揚智文化事業公司，2000 年）。
〔日〕寺崎昌男：《プロムナード東京大学史》（東京：東京大學出版社，1992 年）。
〔日〕盛田昭夫著，游來乾等譯：《學歷無用論》（臺北：協志工業叢書出版股份有限公司，1970 年）。
〔英〕Tom Bottomore 著，陳叔平譯：《馬克思主義思想辭典》（鄭州：河南人民出版社，1994 年）。
〔美〕Andrew Delbanco 著，范偉譯：《大學：過去、現在與未來》（北京：中信出版社，2014 年）。
〔美〕John P. Miller 著，張淑美等譯：《生命教育：全人課程理論與實務》（臺北：心理出版社，2011 年）。

〔美〕Ruth Benedict 著，黃道琳譯：《文化模式》（臺北：巨流圖書公司，1976 年）。
〔美〕柯林斯（Randall Collins）著，劉慧玲等譯：《文憑社會：教育與階層化的歷史社會學》（臺北：桂冠圖書公司，1998 年）。
〔美〕柯爾著，楊雅婷譯：《大學的功用》（臺北：韋伯文化國際出版公司，2009 年）。
〔美〕歐文・白壁德著，張沛、張源譯：《文學與美國的大學》（北京：北京大學出版社，2004 年）。
〔美〕都德斯塔著，劉彤等譯：《21 世紀的大學教育》（北京：北京大學出版社，2005 年）。
〔美〕赫舍爾著，隗仁蓮譯：《人是誰》（貴陽：貴州出版社，1994 年）。
〔德〕史懷哲著，林妙鈴譯：《非洲行醫記》（臺北：志文出版社，1981 年）。
〔德〕貝克（Ulrich Beck）著，孫治本譯：《全球化危機》（臺北：臺灣商務印書館，1999 年）。
〔德〕馬克斯・韋伯著，康樂、簡惠美譯：《基督新教倫理與資本主義精神》（臺北：遠流出版事業股份有限公司，2007 年）。
〔德〕雅斯培著，杜意風譯：《雅斯培論教育》（臺北：聯經出版公司，1983 年）。

三、論文

王志強：〈美國阿波羅教育集團的經營模式〉，《高教發展與評估》，第 27 卷第 4 期（2011 年 7 月），頁 57-63。
王崇名：〈通識教育的改革——回歸人類智慧傳統〉，《通識在線》，第 53 期（2014 年 7 月），頁 14-17。
朱明、楊曉江：〈世界一流學科評價之大學排名指標分析〉，《高教發展與評估》，第 28 卷第 2 期（2012 年 3 月），頁 7-15。

李遠哲：〈教育的改革是當務之急〉，收入《第七次全國教育會議實錄》（臺北：教育部，1994 年 6 月），頁 30-37。
李瑩英：〈最重要的拓樸學問題：龐加萊猜想的歷史與解決〉，《科學月刊》，第 37 卷第 12 期（2000 年 12 月），頁 896-903。
李德方：〈日本國立大學法人化改革述評〉，《高教發展與評估》，第 28 卷第 5 期（2012 年 9 月），頁 47-56。
但昭偉：〈為什麼學者要有學術自由〉，收入歐陽教、黃政傑編：《大學教育的理想》（臺北：師大書苑，1994 年），頁 207-228。
周陽山：〈政府角色與科學發展〉，《科學月刊》，第 44 卷第 9 期（2013 年 9 月），頁 685-690。
徐復觀：〈心的文化〉，收入氏著：《中國思想史論集》（臺北：臺灣學生書局，1975 年），頁 242-249。
徐復觀：〈日本的鎮魂劑——京都〉，收入氏著：《徐復觀文錄選粹》（臺北：臺灣學生書局，1980 年），頁 46-50。
孫以瀚：〈國家投資基礎研究不是紙上談兵〉，《科技報導》，第 401 期（2015 年 5 月），頁 6-7。
馬一浮：〈復性書院學規〉，收入氏著：《復性書院講錄》（臺北：廣文書局，1971 年），頁 3-13。
陳伯璋：〈意識型態與教育——教育研究的另一面〉，收入氏著：《意識型態與教育》（臺北：師大書苑，1988 年），頁 1-8。
陳寅恪：〈王靜安先生紀念碑〉，收入《陳寅恪先生論文集》（臺北：九思出版社，1977 年），頁 1439。
黃俊傑：〈21 世紀通識教育與生命教育融合的新方向〉，《通識教育評論》（上海：復旦大學出版社，2015 年），創刊號（待刊稿）。
黃俊傑：〈喚醒學生的心靈：生命教育提昇通識境界〉，《高教技職簡訊》，第 73、74 期（2013 年 2 月 27 日，教育部發行），頁 19-22。

黃俊傑：〈評「美國高等教育對我國高等教育的啟示」〉，收入淡江教育研究中心主編：《廿一世紀我國高等教育的發展趨勢》（臺北：師大書苑，1990 年），頁 127-132。

賀金林：〈傅斯年與抗戰勝利之初「偽北大」的處置問題〉，《21 世紀》，第 148 期（2015 年 4 月號），頁 31-43。

傅斯年：〈國立臺灣大學第四次校慶演說詞〉（1949 年 11 月 17 日），收入《傅斯年選集》（臺北：傳記文學出版社，1971 年），第 9 冊。

翟本瑞：〈教育政策的意識型態分析〉，收入羅曉南等編：《市場邏輯與高等教育理念：人文社會科學的卓越神話研討會論文集》（臺北：世新大學人文社會學院，2012 年），頁 41-72。

蔣渭水：〈反對建設臺灣大學〉，《臺灣民報》，第 2 期第 18 號（1924 年 9 月 21 日）。

蔡中志：〈請教育部鬆手，還給大學更多自主權〉，刊於《新新聞》，第 1400 期（2014.1.2-1.8），頁 68-70。

錢思亮：〈臺大十三年〉，收錄於鄭吉雄：《薰天事業成亮節：錢思亮校長傳》（臺北：臺大出版中心，2010 年），頁 144-148。

戴曉霞：〈國際招生的藍海策略〉，《高教技職簡訊》，第 89 期（2014 年 5 月 10 日），頁 20。

嚴耕望：〈唐人習業山林寺院之風尚〉，收入《嚴耕望史學論文集》（臺北：聯經出版公司，1991 年），頁 271-316。

〔日〕天野郁夫：《日本國立大學的法人化：現狀與課題》，《北京大學教育評論》，第 4 卷第 2 期（2006 年 4 月），頁 93-109。

〔日〕幣原坦：〈臺灣の學術的價值〉，《臺灣時報》，1923（大正 12）年 12 月號，頁 25-34。

〔美〕Derek Bok 著，林滿紅譯：〈大學的社會使命〉，《哈佛人：哈佛校友會訊》（臺北：中華民國哈佛同學會，1991 年 2 月）。

〔德〕馬克思：〈關於費爾巴哈的提綱〉，收入《馬克思恩格斯選集》（北京：人民出版社，1995 年），第 1 卷，頁 54-61。
〔德〕馬克思：〈黑格爾法哲學批判導言〉，收入《馬克思恩格斯選集》（北京：人民出版社，1995 年），第 1 卷，頁 1-16。
〔德〕康德著，李明輝譯：〈答「何謂啟蒙？」之問題〉，收入〔德〕康德著，李明輝譯：《康德歷史哲學論文集》（臺北：聯經出版公司，2002 年），頁 25-36。

英文論著

一、專書

Ames, Roger T., Dissanayake, Wimal and Kasulis, Thomas P. eds., *Self as Person in Asian Theory and Practice* (Albany: State University of New York Press, 1974).
Ames, Roger T., Dissanayake, Wimal and Kasulis, Thomas P., eds., *Self as Body in Asian Theory and Practice* (Albany: State University of New York Press, 1993).
Ames, Roger T., Dissanayake, Wimal and Kasulis, Thomas P., eds., *Self as Image in Asian Theory and Practice* (Albany: State University of New York Press, 1998).
Angell, Norman, *The Great Illusion* (London: William Heinemann, 1910).
Apple, Michael W. and Christian-Smith, Linda K. eds., *The Politics of the Textbook* (New York and London: Routledge, 1991).
Apple, Michael W., *Ideology and Curriculum* (New York and London: Routledge, 1990).
Association of American Colleges, *Integrity in the College Curriculum: A Report to the Academic Community* (Washington, DC: Association of American Colleges, 1985).

Barker, Ernest ed. & tr., *The Politics of Aristotle* (London: Oxford University Press, 1977), BkI。中譯本：淦克超譯：《亞里斯多德的政治學》（臺北：水牛出版社，1968年），第1卷。

Barrow, Clyde W., *Universities and the Capitalist State: Corporate Liberalism and the Reconstruction of American Higher Education, 1894-1928* (Madison: University of Wisconsin Press, 1990).

Berlin, Isaiah, *Four Essays on Liberty* (Oxford: Oxford University Press, 1969; repr. 1977)。中譯本：陳曉林譯：《自由四論》（臺北：聯經出版公司，1986年）。

Bok, Derek, *Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern University* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982).

Cassirer, Ernst, *The Philosophy of the Enlightenment* (Boston: Beacon Press, 1951).

Chomsky, Noam, *Rogue States: The Rule of Force in World Affairs* (Cambridge, Mass.: South End Press, 2000)。中譯本：林佑聖譯：《流氓國家》（臺北：正中書局，2002年）。

de Bary, Wm. Theodore, *The Liberal Tradition in China* (New York: Columbia University Press, 1983).

Duderstadt, James J., *A University for the 21st Century* (Ann Arbor: University of Michigan Press, 2000).

Flexner, Abraham, *Universities: American, English, German* (New York: Oxford University Press, 1930)。中譯本：徐輝、陳曉菲譯：《現代大學論——美英德大學研究》（杭州：浙江教育出版社，2001年）。

Fromm, Erich, *Marx's Concept of Man* (New York: Continuum Publishing Company, 1961, 2002).

Fukuyama, Francis, *The End of History and the Last Man* (New York: Harper Collins Perennial, 2002)。

Gadamer, Hans-Georg, *Truth and Method* (New York: The Seabury Press, 1975)。中譯本：洪漢鼎譯：《真理與方法》（臺北：時報文化出版公司，1999年四刷）。

Geertz, Clifford, *The Interpretation of Cultures: Selected Essays* (New York: Basic Books, 1973).

Giddens, Anthony, *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics* (Cambridge: Polity Press, 1994).

Gould, Eric, *The University in a Corporate Culture* (New Haven: Yale University Press, 2003).

Gramsci, Antonio, *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci* (London: Lawrence & Wishart, 1971).

Gramsci, Antonio, *Selections from Cultural Writings* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985).

Gramsci, Antonio, *Selections from Political Writings, 1910-1920* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990).

Hegel, G. W. F., Dyde, S. W, tr., *Philosophy of Right* (Ontario: Batoche Books Kitchener, 2001).

Horkheimer, Max and Adorno, Theodor W., *Dialectic of Enlightenment* (Stanford, Calif.: Stanford University Press, 2002).

Hsu, Francis, *Under the Ancestors' Shadow: Chinese Culture and Personality* (New York: Columbia University Press, 1948).

Hsu, Francis, *Americans and Chinese: Two Ways of Life* (New York: Henry Schuman, 1953).

Huang, Chun-chieh, *Humanism in East Asian Confucian Contexts* (Bielefeld: Transcript Verlag, 2010).

Huang, Chun-chieh, *Taiwan in Transformation: Retrospect and Prospect* (New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 2014).

Hutchins, Robert Maynard, *The Higher Learning in America* (New Haven: Yale University Press, 1936).

Hutchins, Robert M., *The University of Utopia* (Chicago: The University of Chicago Press, 1953)。中譯本：陳秉逵譯：《烏托邦的大學》（臺北：韋伯文化，2010 年）。

Jacques, Martin, *When China Rules the World: The End of the Western World and the Birth of a New Global Order* (New York: Penguin, 2009).

Kerr, Clark, *The Great Transformation in Higher Education: 1960-1980* (Albany: State University of New York Press, 1991).

Kerr, Clark, *Troubled Times for American Higher Education: The 1990s and Beyond* (New York: State University of New York Press, 1993).

Kerr, Clark, *The Uses of the University* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1963, 2001, 5th edition).

Langer, E. J., *Mindfulness* (Cambridge, MA: Da Capo Press, 1989).

Langer, E. J., *The Power of Mindful Learning* (Cambridge, MA: Da Capo Press, 1997).

Linstone, Harold A. and Mitroff, Ian I., *The Challenge of the 21st Century: Managing Technology and Ourselves in Shrinking World* (New York: State University of New York Press, 1994).

Marshall, Byron K., *Academic Freedom and the Japanese Imperial University*, *1868-1939* (Berkeley: University of California Press, 1992).

Marx, Karl, *The German Ideology*（New York: International Publisher, 1985）。中譯本：《德意志意識型態》，收入《馬克思恩格斯選集》（北京：人民出版社，1995 年），第 1 卷。

Merleau-Ponty, Maurice, *Phenomenology of Perception* (London: Routledge & Kegan Paul, 1962).

Newland, Guy, *Introduction to Emptiness: As Taught in Tsong-Kha-Pa's Great Treatise on the Stages of the Path* (Ithaca, New York: Snow Lion Publications, 2008)。中譯本：蓋・紐蘭著，項慧齡譯：《空性：宗喀巴《菩提道次第廣論》之空性教導》（臺北：橡實文化，2011 年）。

Newman, Frank J., *Higher Education and the American Resurgence* (Princeton, NJ.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1985).

Newman, John Henry, *The Idea of a University* (London: Cambridge University Press, 1931)。中譯本：徐輝、顧建新譯：《大學的理想》（杭州：浙江教育出版社，2001 年）。

Ohmae, Kenichi, *The Borderless World* (Mckinsey & Company, Inc., 1990)。中譯本：黃柏棋譯：《無國界的世界》（臺北：聯經出版公司，1993 年）。

Ohmae, Kenichi, *The Borderless World: Power and Strategy in the Interlinked Economy* (New York: Harper Business, 1999)。中譯本：黃柏棋譯：《無國界的世界》（臺北：聯經出版公司，1993 年）。Ohmae, Kenichi, *The End of the Nation State: The Rise of Regional Economics* (Mckinsey & Company, Inc., 1995)。中譯本：李宛容譯：《民族國家的終結：區域經濟的興起》（臺北：立緒文化事業公司，1996 年）。

Ortega y Gasset, José, *Mission of the University* (New Brunswick and London: Transaction Publishers, 1992)。中譯本：徐小洲等譯：《大學的使命》（杭州：浙江教育出版社，2001 年）。

Orr, David W., *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World* (Albany: State University of New York Press, 1992).

Palmer, Joy A., *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress, and Promise* (London and New York: Routledge, 1998).

Palmer, Parker J., Zajonc, Arthur, and Scribner, Megan, *The Heart of Higher Education: A Call to Renewal* (San Francisco: Jossey-bass, 2010).

Pelikan, Jaroslav, *The Vindication of Tradition* (New Haven: Yale University Press, 1984).

Polanyi, Michael, *The Tacit Dimension* (New York: Doubleday, 1966)。中譯本：彭淮棟譯：《博藍尼講演集：人之研究・科學、信仰與社會・默會致知》（臺北：聯經出版公司，1985 年）。

Rothblatt, Sheldon, and Wittrock, Björn eds., *The European and American University since 1800* (Cambridge: Cambridge University Press, 1993).

Schwartz, Benjamin I., *In Search of Wealth and Power: Yen Fu and the West* (Harvard University Press, 1964).

Searle, John R., *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language* (Cambridge: Cambridge University Press, 1969).

Shakespeare, William, *A Midsummer Night's Dream*, in Craig, W. J. ed., *William Shakespeare: The Complete Works* (London: Magpie Books, 1993).

Shun, Kwong-loi (信廣來) and Wong, David eds., *Confucian Ethics: A Comparative Study of Self, Autonomy, and Community* (New York: Cambridge University Press, 2004)。以及楊國樞、陸洛編：《中國人的自我：心理學的分析》（臺北：臺大出版中心，2008 年）。

Siegel, J. Daniel, *The Mindful Brain: Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being* (New York and London: W. W. North, 2007).

The Carnegie Foundation, *Missions of the College Curriculum: A Contemporary Review with Suggestions* (San Francisco: Jossey-Bass, 1977).

Tomlinson, John, *Cultural Imperialism: A Critical Introduction* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1991).

Trumpbour, John ed., *How Harvard Rules: Reason in the Service of Empire* (Boston: South End Press, 1989).

Weber, Max, Gerth, Hans H. tr. & ed., *The Religion of China: Confucianism and Taoism* (Glencoe, Illinois: The Free Press, 1951)。中譯本：簡惠美譯：《中國的宗教：儒教與道教》（臺北：遠流出版社，1989 年）。

二、論文

Altbach, Philip G., "The Costs and Benefits of World-class Universities," *International Higher Education*, 33 (2003), pp. 5-8.

Callahan, William A., "Sino-speak: Chinese Exceptionalism and the Politics of History," *The Journal of Asian Studies*, 71:11 (February, 2012), pp 33-55.

de Bary, Wm. Theodore, "Chu Hsi's Aims as an Educator," in Wm. Theodore de Bary and John W. Chaffee eds., *Neo-Confucian Education: The Formative Stage* (Berkeley and London: University of California Press, 1989), pp. 186-218.

Fincher, Cameron, “The Idea of the University in the 21st Century: An American Perspective,” *British Journal of Educational Studies*, XXXXI:1 (March, 1993), p. 41.

Foroohar, Rana, “The End of Europe,” in *Time*, August, 22, 2011, pp. 21-25.

Huang, Chun-chieh, “College General Education as Life Education: A Personal Testimony,” *Taiwan Journal of General Education*, No. 9 (June, 2012), pp. 9-24.

Huang, Chun-chieh, “Mencius’ Educational Philosophy and Its Contemporary Relevance,” *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 46, No. 13 (December, 2014), pp. 1462-1473.

Levin, Richard C., “Top of the Class: The Rise of Asia's Universities,” *Foreign Affairs*, Vol. 89, Issue 3 (May/June 2010), pp.63-75.

Kirby, William, “On Chinese, European and American Universities,” *Daedalus* (Summer, 2008), pp. 139-146。中譯本見威廉・柯比著，汪然譯：〈關於中國、歐洲與美國的高等教育〉，《復旦通識教育》，第 9 期（2013 年 3 月），頁 205-214。

Marx, Karl, “The Communist Manifesto,” in Mitchell Cohen and Nicole Fermon eds. *Princeton Readings in Political Thought* (Princeton: Princeton University Press, 1996), pp 448-456；馬克思、恩格斯：〈共產黨宣言〉，收入《馬克思恩格斯選集》（北京：人民出版社，1995 年），第 1 卷，頁 248-307。

Moravcsik, Andrew, “The end of the West: The Once and Future Europe,” *Foreign Affairs*, Vol. 90, Issue 5 (Sep/Oct., 2011), p. 183.

Sartre, Jean-Paul, “Existentialism is a Humanism,” in Walter Kaufmann ed., *Existentialism from Dostoevsky to Sartre, Revised and Expanded Edition* (London: Meridian Publishing Company, 1989), pp. 17-55.

Searle, John R., “A Taxonomy of Illocutionary Acts,” in K. Gunderson ed., *Language, Mind, and Knowledge* (Minneapolis: Minnesota University Press, 1975), pp. 344-369.

人名索引

A

Altbach, Philip G., 105, 311
Apple, Michael W., 139

B

Barker, Ernest, 152
Barrow, Clyde W., 211, 212

C

Callahan, William A., 273
Cassirer, Ernst, 286
Chaffee, John W., 121, 298
Christian-Smith, Linda K., 139
Collins, Randall, 92

F

Fincher, Cameron, 97
Fioraso, Geneviève, 8
Foroohar, Rana, 34
Fukuyama, Francis, 232

J

Jacques, Martin, 273

K

Kaufmann, Walter, 55

L

Langer, E. J., 280, 304

M

Maddison, Angus, 33
Miller, John P., 263, 269
Moravcsik, Andrew, 34

O

Orr, David W., 287

P

Palmer, Parker J., 243, 282, 304, 305
Puett, Michael, 239

Q

Quigley, Austin, 136

R

Rothblatt, Sheldon, 75, 86, 104

S

Scribner, Megan, 243, 282, 304, 305
Siegel,J. Daniel, 304

T

Tomlinson, John, 236
Trumpbour, John, 188

Z

Zajonc, Arthur, 243, 282, 304, 305

二劃

丁學良, 5

三劃

上山滿之進, 71
下村宏, 69
大前研一（Ohmae, Kenichi）, 25, 27, 270
大鹽中齋, 285, 324
子路, 259

四劃

中曾根康弘, 12
公西赤, 259
天野郁夫, 198, 199
孔子, 15, 44, 53, 56, 62, 64, 67, 72, 119, 120, 131, 133, 187, 190, 240, 259, 279, 282, 284, 297, 300, 302
日常法師, 268
比爾・蓋茲（Gates, Bill）, 170
毛澤東, 37, 274
毛瓊英, 42
王安石, 214
王孝魚, 28
王志強, 167
王叔銘, 44
王定保, 60
王崇名, 196
王莽, 57
王陽明；陽明；王守仁, 61, 63, 114, 115, 121, 187, 285, 324,
王播, 59
王寵惠, 68

五劃

丘逢甲, 36, 273
冉求, 259
卡內基（Carnegie, Andrew）, 13, 93, 323
古爾德（Gould, Eric）, 175
史丹佛（Stanford, Leland）, 101, 102, 111, 167, 173, 180, 215
史柯普（Skocpol,Theda）, 102
史華滋（Schwartz, Benjamin I.）, 68
史達林（Stalin,Joseph）, 37
史懷哲（Schweitzer, Albert）, 257, 299, 325
尼采（Nietzsche, Friedrich Wilhelm）, 113
巨然, 214
弗洛姆（Fromm, Erich）, 241
弘一大師, 257
玄奘, 257, 299
甘陽, 33
田健治郎, 69

六劃

伊拉斯莫斯（Erasmus, D.）, 101
伊澤多喜男, 70
伏爾泰（Voltaire）, 88, 286
休伯特（Sir Charles Hubert Hastings Parry）, 86
列寧（Lenin,Vladmir）, 37, 235
吉登斯（Giddens, Anthony）, 27, 269, 270
安吉爾（Angell, Sir Norman）, 270
安藤一雄, 37
安藤利吉, 274

寺崎昌男, 69
有馬朗人, v
朱元璋；明太祖, 111
朱明, 6
朱敬一, 102, 143, 193, 200, 310
朱熹；朱子；晦庵；元晦；紫陽先生；考亭先生；Chu Hsi, 3, 17, 41, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 110, 111, 121, 127, 131, 279, 284, 285, 298, 328, 332
江澤民, 31, 213
牟宗三, 17, 127, 132
百里奚, 303
老聃, 133

七劃

亨利八世（Henry VIII）, 87
亨利三世（Henry III）, 87
亨利六世（Henry VI）, 87
伯夷, 112
伽達默爾（Gadamer,Hans-Georg）, 107, 114, 140
但昭偉；但教授, vi, 120
佐藤一齋；愛日樓, 285,
佛列克斯納（Flexner,Abraham）, 13, 29, 90, 104, 115, 160, 323
利斯（Riess,Ludwig）, 116
吳展良, 192
呂祖謙；伯恭, 57, 110
希特勒（Hitler, Adolf）, 37, 118
李白, 251
李宛容, 28, 342
李明輝, 88, 286
李珥（栗谷）, 285
李退溪（李滉）, 59
李國鼎, 99
李清照, 214
李嗣涔, 35, 38, 44, 203
李遠哲, 4, 12, 17, 100
李瑩英, 111, 123
李鎮源, 42
杜甫, 251
杜意風, 41
杜聰明, 38
汪然, 32
沙特（Sartre, Jean-Paul）, 55
狄百瑞（de Bary, Wm. Theodore）, 121
貝多芬（Beethoven,Ludwig van）, 86
貝克（Beck, Ulrich）, 95
辛棄疾, 214

八劃

亞伯拉罕（Abraham）, 79, 85
亞伯蘭（Abram）, 329
亞里斯多德（Aristotle）, 113, 152, 185
亞當, 84
佩雷曼（Perelman,Grigori）, 111, 298
叔齊, 112
周邦彥, 214
周武王, 112
周陽山, 99
孟子, 43, 53, 54, 57, 64, 65, 66, 81, 115, 190, 269, 283, 284, 297, 302, 303, 309, 325, 326, 327
宗喀巴, 253, 254, 255, 275, 280, 281, 283, 296, 326
杭士基（Chomsky, Noam）, 29, 272
林山田, 42
林佑聖, 29
林肯（Lincoln,Abraham）, 92
林滿紅, 295

林羅山（忠；信勝；道春）, 285
武則天, 301
法尊法師, 254, 280, 283, 296
法藏法師；賢首, 301
金耀基, 15, 68
阿多諾（Adorno, Theodor W.）, 195, 237, 260
阿姆斯壯, 192
阿底峽（Atisha）, 283
阿難, 303

九劃

哈伯馬斯（Habermas,Jürgen）, 112
姜漢椿, 60
柏里肯（Pelikan, Jaroslav）, 278
柏拉圖（Plato）, 187, 190, 279, 328
柏林（Berlin,Isaiah；以薩・柏林）, 117, 119
柯比（Kirby, William）, 32
柯里克（Crick,Francis）, 177
柯爾（Kerr,Clark）, i, ii, 13, 14, 15, 22, 73, 94, 268
柳永, 214
洛克（Locke,John）, 88, 286
洪漢鼎, 114
相良亨, 285
紀爾茲（Geertz, Clifford）, 140
紂, 112
耶穌, 187, 300
胡適, 13, 30, 136
范仲淹, 294
范成大, 214
范偉, 294
韋伯（Weber,Max）, 2, 14, 79, 82, 83, 84, 85, 123, 190, 324
韋卓克（Wittrock,Björn）, 85

十劃

夏娃, 84
孫中山, 37
孫以瀚, 217
孫希旦, 57
孫叔敖, 303
孫治本, 95
孫震, 38, 41, 42, 44, 312
師襄, 133
徐復觀, 116, 287, 288
徐輝, 13, 90, 104, 124, 229
徐爵民, 217
拿破崙, 90
晏殊, 214
殷海光, 41
海涅（Heine,Heinrich）, 20
海頓（Haydn,Franz Joseph）, 86
涂爾幹（Durkheim,Émile）, 82
班固, 57, 98
秦觀, 214
紐曼（Newman, Frank J.）, 12
紐曼（Newman, John Henry）, 13, 29, 229
索爾（Searle, John R.）, 258
荀子, 260, 304, 325
袁世凱, 273
馬一浮, 131, 279, 280
馬丁路德（Luther,Martin）, 13
馬克思（Marx,Karl）, 30, 76, 81, 82, 95, 170, 185, 186, 191, 195, 231, 241, 250, 251, 294
馬廷英, 37, 47
馬英九, 275
馬歇爾（Marshall, Byron K.）, 116, 117
馬鳴（Asvaghosa）, 256
高明士, 67

十一劃

密納發（Minerva；Athena；雅典娜）, 132
康德（Kant,Immanuel）, 17, 88, 117, 286
康樂, 83
張先, iii, 214
張沛, 93
張家駒, 215
張豈之, iii
張崑將, vi
張源, 93
張載；橫渠, 288
張德溥, 44
梅洛龐蒂（Merleau-Ponty,Maurice）, 187, 325
梅貽琦, vi, 21
淦克超, 152
盛田昭夫（Morita, Akio）, 170
盛成, 41
荷馬, 129
荻生徂徠；物茂卿, 142
莊子, 18, 19, 96, 97, 141, 275
莊長恭, 38
莎士比亞（Shakespeare, William）, 253
莫札特（Mozart,Wolfgang Amadeus）, 86
許烺光（Hsu, Francis）, 130
郭為藩, ii, 21, 105, 213
郭象, 141, 275
郭慶藩, 19, 97, 275
郯子, 133
都德斯塔（Duderstadt,James J.）, i, 10, 44
陳水扁, 42
陳伯璋, 196
陳谷嘉, 58, 75
陳來, 33
陳叔平, 241
陳秉逵, 22, 114
陳俊民, 58, 127, 131
陳昭瑛, 36, 192, 273
陳師孟, 42
陳寅恪, 242, 243
陳誠, 44, 98, 274
陳維昭, 38, 42, 44, 162, 203
陳儀, 41
陳曉林, 113, 118, 243
陳曉菲, 13, 90, 104
陸志鴻, 37, 38
陸游, 214
陸象山；陸九淵；象山；陸, 57, 110, 298

十二劃

傅斯年, 22, 38, 41, 42, 43, 44, 46, 137
傅說, 303
博克（Bok,Derek）；德里克・博克, 115, 141, 295
博藍尼（Polanyi, Michael）, 251, 258
喀爾文（Calvin,Jean）, 84
彭淮棟, 251
普西（Pusey,Nathan M.）, 188
普羅塔哥拉斯（Protagoras）, 286
曾點, 259
湯恩比, 325
湯瑪斯・摩爾（More,Sir Thomas）, 129
程顥, 28, 271, 282, 288
舜, 60, 105, 161, 303
華森（Watson, James）, 177
萇弘, 133

雅斯培（Jaspers, Karl）, 16, 40, 41, 62
黃宗羲, 115
黃俊傑（Huang, Chun-chieh）, 17, 21, 22, 46, 64, 75, 102, 104, 123, 143, 161, 179, 192, 203, 219, 221, 246, 263, 269, 290
黃政傑, 120
黃柏棋, 27, 270
黃庭堅, 214
黃得時, 43
黃道琳, 245
黃藿, vi, 135
黑格爾（Hegel, Georg Wilhelm Friedrich）, 9, 118, 132, 191

十三劃

奧泰嘉（Ortega y Gasset,José）, 135
愛因斯坦（Einstein, Albert）, 160, 298
愛德華一世（Edward I）, 87, 151
楊向奎, 57
楊利偉, 274
楊泮池, 38, 46
楊雅婷, 14, 22
楊曉江, 6
葛蘭西（Gramsci, Antonio）, 195, 235
董仲舒, 98
董源, 214
虞兆中, 38, 41, 43, 44, 46
路易士（Lewis, Harry R.）, 21, 315
雷文（Levin, Richard）, 32, 237
雷根（Reagan,Ronald）, 12
鳩摩羅什, 119

十四劃

實叉難陀, 299
幣原坦, 36, 38, 39, 70
廖一久, 42
歌德（von Goethe,Johann Wolfgang）, 286
瑪格麗特（Margaret of Anjou）, 87
福特（Ford, Henry）, 93
福澤諭吉, iii
管夷吾, 303
翟本瑞, 7
赫舍爾（Heschel,Abraham J.）, 276
赫金斯（Hutchins,Robert Maynard）, 19, 93, 97, 114, 135
趙萬峰, iv

十五劃

劉彤, 44
劉銘傳, 111, 298
劉慧玲, 92
墨索里尼（Mussolini, Benito）, 118
德爾班科（Delbanco,Andrew）, 294, 295
歐巴馬, 6
歐陽修, 214
歐陽教, 120
潘乃德（Benedict, Ruth）, 244
潘基文, 277, 296
膠鬲, 303
蔡中志, 19
蔡元培, v, vi, 312
蔡振豐, vi, 67
蔣介石；蔣公, 37, 42
蔣丙煌, 318

蔣渭水, 71
鄧洪波, 58, 75
鄭學稼, 41

十六劃

諾亞, 131
賴其萬, 324
錢思亮, 38, 41, 42, 43, 44
錢純, 44
錢復, 44
錢煦, 44
閻振興, 38
霍克海默（Horkheimer, Max）, 195, 237, 260

十七劃

彌爾頓（Milton,John）, 84, 129
戴華, 193, 200
戴曉霞, 5, 219
韓非子, 66, 251
韓愈, 132, 133

十八劃

瞿海源, 42
簡惠美, 83, 84
顏師古, 57, 98

十九劃

羅竹芳, 318
羅宗洛, 37, 38, 41, 42
羅曉南, 7
關儀一郎, 142

二十劃

嚴耕望, 60, 66
蘇力, 33
蘇格拉底（Socrates）, 15, 62, 279
蘇軾, 214
釋迦牟尼（佛陀；佛）, 279, 303
闡拏比丘（車匿）, 303

二十一劃

顧建新, 13, 124

名詞索引

一劃

一元論, 28, 270
一流大學, v, 31, 80, 101, 102, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313

二劃

二元論, 187
人文主義, 14, 55, 93, 101
人格教育, 1, 35, 229, 237
人類中心主義（anthropocentrism）, 286

三劃

士林哲學（scholasticism）, 87
大學多元入學新方案, 100
大學法人化；法人化, 93, 168, 198, 199
大學評鑑機制；大學評鑑, 6
工具主義（instrumentalism）, 137
工具理性（instrumental rationality）, 85, 287

四劃

不忍人之心, 65, 326
中央研究院, 12, 42
中央情報局（CIA）, 188
互為主體性(Inter-Subjectivity), 56, 150, 159, 163, 242, 253, 257, 287, 326, 327
互為緊張性, 1, 118, 133, 190
五四運動, 73, 273
公司文化（corporate culture）, 171, 175, 176, 180, 210
公民教育, 184, 201, 203, 295, 317
公權力, 150, 158, 159
六三法撤廢期成同盟, 36
反智識主義（anti-intellectualism）, 19, 23, 97
太學, 56, 63, 66, 67, 110, 111
孔子學院(Confucius Institute), 232
心學, 110, 298
心靈的覺知（mindful awareness）, 243, 280
文化主體性, 34, 36, 236, 238, 247
文化帝國主義（cultural imperialism）, 236
文化唯我論(cultural solipsism), 136, 239
文化霸權, 5, 227, 235, 236, 237, 247
日本文部省（文部科學省）, iv, 12, 35, 199

五劃

《失樂園》(Paradise Lost), 84, 129
世界貿易組織（WTO）, 34, 54, 74, 95, 122, 124
世界銀行(World Bank), 95, 96
主體性的客體化, 8

功利主義, vi, 108, 109, 111, 112, 122, 137, 174, 196, 298, 315, 320
北京大學, v, 31, 68, 213, 312
北洋大學堂, 68, 109, 298
卡內基基金會, 13
可僱用性（employability）；求職競爭力；就業能力, 81, 171, 208, 220
史丹佛大學, 101, 102, 111, 167, 173, 180, 215
四六事件, 39, 47, 100, 334
四端之心, 53, 64
巨型大學(multiversity), 14, 15, 210
平等主義, 101, 174
弗萊堡大學（Albert-Ludwigs-Universität Freiburg）, 83
民族主義, 28, 271, 288
民族國家(nation-state), 28, 80, 89, 90, 91, 270
永續發展（sustainable development）, 171, 267, 287, 328
甲午戰爭, 36, 109, 273

六劃

企業社會責任（Corporate Social Responsibility, CSR）, 169
全人教育, 8, 53, 54, 62, 64, 65, 75, 76, 81, 109, 138, 170, 179, 240, 269
全球化 COE 計畫；COE 計畫, 35
回流教育, 229
地球高峰會(Rio+20), 277, 296
多元文化, 26, 45, 137, 138, 144
多元認同, 95
多元論, 25, 28, 271
自作主宰（self-mastery）, 113, 118, 119, 125, 243, 278, 279, 288, 297
自我立法(self-legislature), 107, 113
自我實現(self-realization), 165, 170, 194, 216

七劃

利他, 255, 293, 299, 300, 324, 325, 326, 329
君子, 57, 62, 65, 120, 170, 259, 261, 297, 302, 303
均衡論, 136, 137
技職教育, iv, 99, 179, 194, 195, 236
身心一如, 53, 64, 65, 66, 183, 187, 297, 325

八劃

京師大學堂, 68, 298
京都大學, 70, 102, 116
昌平坂學問所；昌平黌, 69
東亞研究型大學聯盟（AEARU）, 233
東京帝國大學, 69, 116, 198
東協, 34, 273
知行合一, 56, 183, 187, 251
知識社群, 7, 9, 30, 107, 108, 109, 112, 113, 122, 123, 125, 127, 129, 130, 131, 133, 138, 139, 140, 141, 144, 149, 151, 152, 157, 185, 208, 220, 233, 242, 243, 312
知識經濟（knowledge-based economy）, i, 13, 25, 26, 27, 30, 31, 35, 44, 134, 209, 227, 228, 229, 230, 240, 242
矽島計畫, 16, 31, 40, 201, 218

芝加哥大學, 19, 93, 97, 114, 135
阿波羅(Apollo)教育集團, 167, 176

九劃

南進政策, 16, 36, 38, 47, 69, 72, 201
哈佛大學, 32, 68, 80, 92, 94, 102, 115, 124, 141, 167, 170, 188, 212, 218, 239, 295
帝國主義, 28, 271
政治化約論（political reductionism）, 112
科技部, iv, 16, 217
科學主義(scientism), 196, 253
科舉, 58, 59
約翰・霍普金斯大學, 90, 91, 102, 151
美國大學協會（AAC）, 11
耶魯大學, 19, 32, 96, 237, 278
英國國教（Anglican Church）, 89, 151

十劃

個體論（individualism）, 110
書院, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 72, 73, 75, 76, 81, 87, 94, 109, 110, 111, 127, 131, 150, 159, 279, 280, 298
校長遴選, 22, 154, 155, 156, 161
核心課程領域, 6, 239, 315, 316, 317, 319, 321
海德堡大學（Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg）, 83
除魅化（disenchantment）, 79, 85
高等研究院（Institute of Advanced Studies）, 160, 203
高等教育, , i, ii, iii, v, vi, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 19, 31, 32, 33, 34, 45, 54, 68, 73, 79, 80, 82, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 101, 102, 105, 109, 122, 124, 149, 154, 155, 161, 166, 173, 174, 177, 178, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 200, 207, 209, 212, 213, 216, 219, 221, 227, 231, 233, 236, 237, 240, 245, 252, 269, 272, 282, 295, 307, 308, 313

十一劃

《理想國》（*Republic*）, 190
區域全面經濟夥伴協定（RCEP）, 28, 270
商品化, ii, iii, v, vi, 19, 40, 58, 100, 101, 107, 122, 128, 141, 167, 171, 195, 219, 237, 240, 242, 258, 260, 281, 309, 312, 320
國立臺灣大學系統, 192, 210
國家漢語國際推廣領導小組辦公室；漢辦, 232
國家機器(state apparatus), 73, 89, 138, 139, 165, 172, 197, 200, 212
國際貨幣基金（International Monetary Fund）, 95
教育主體性, 1, 5, 16, 26, 40, 42, 45, 69, 150, 155, 166, 178, 180, 228, 231, 240, 241, 242, 247
教育自由化, 80, 100, 102, 105
教育部, ii, 4, 7, 12, 19, 37, 40, 41, 43, 72, 73, 99, 101, 129, 165, 168, 172, 180, 185, 196, 197, 200, 204, 210, 213, 216, 246, 269, 307, 308, 309, 310,

313, 316, 318, 319, 320, 321, 323
教育鬆綁, 100, 193, 200
教科書政治, 130, 139
教授治校, 17, 149, 153, 155
清華大學, vi, 167, 173
理性化（Rationalisation）, 2, 79, 82, 83, 84, 85, 105
理想型（Ideal Types）, 83
理解的社會學（Verstehende Sociology）, 83
產學合一, 173
產學合作, 168, 176, 308, 320
終身學習, i, 2, 18, 128, 135, 209, 229
通才教育, 38, 41
通識教育, 2, 13, 18, 22, 32, 46, 64, 75, 97, 104, 123, 127, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 143, 161, 168, 179, 196, 203, 221, 243, 245, 246, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 258, 261, 263, 267, 268, 269, 276, 277, 278, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 289, 290, 291, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323
部定共同必修科目, 39
野百合學運, 189
麻省理工學院（MIT）, 22, 176, 233, 322

十二劃

普林斯頓大學, 111
費爾茲獎（Fields Medal）, 111
進步論, 136, 137

十三劃

《奧狄賽》（Odysseia）, 10, 129
新加坡大學, 35, 96, 237
禁欲主義, 79, 84
解民族化, 95
解疆域化, 27, 95
資本主義, iv, vi, 2, 7, 8, 20, 30, 31, 79, 83, 84, 85, 89, 93, 95, 100, 124, 129, 132, 151, 166, 172, 173, 177, 200, 212, 230, 232, 233, 240, 242, 243, 309
跨太平洋夥伴關係（TPP）, 28, 270

十四劃

甄選入學制, 100
精義論, 135, 136
臺大哲學系事件, 39
臺大開放式課程, 234, 322
臺北帝國大學, 16, 36, 37, 38, 39, 47, 69, 70, 71, 72, 88, 201
臺灣綜合大學系統, 210
臺灣聯合大學系統（University System of Taiwan）, 192, 209

十五劃

價值理性（Value-rationality）, 85, 287
劍橋大學, 87, 88, 89, 101, 102, 151
廣泛開放式線上課程（Massively Open Online Courses）, 234, 322
歐洲大學聯盟（EUA）, 233
歐盟（European Union）, i, 28, 33, 34, 73, 94, 270

十六劃

儒家, 16, 17, 53, 56, 59, 64, 65, 66, 76, 121, 127, 170, 255,

279, 287, 294, 297, 302, 304, 325, 328
學術自由, 38, 107, 109, 114, 116, 117, 120, 121, 198, 208, 220, 311, 336
學術獨立, 107, 109, 114, 115, 116, 117
學規, 60, 61, 131, 279, 280
整合性教育（integrative education）, 282
整體論（holism）, 91, 110, 136
積極自由, 113, 119, 125
隧道效應（tunnel effect）, 96, 136, 317

十七劃

環境素養(Ecological Literacy), 267, 286, 287, 291
聯合國, 277, 296
聯合國國際教科文組織（UNESCO）, 32
邁向頂尖大學計劃；邁頂計畫, 6, 157, 168, 233

十八劃

翻轉教學, 15
職場競爭力, 8

十九劃

龐加萊猜想（Poincare Conjecture）, 111, 123

二十三劃

顯著親屬關係（Dominant Kinship Relationship, DKR）,130

其他

2011 工程, iii, 31, 213
Coursera, 234, 239, 322
SCI, 6, 7, 19, 252, 261, 309
SSCI, 7, 252, 261

【東亞文明研究叢書】

1. 黃俊傑：《東亞儒學史的新視野》（修訂版）
2. 黃俊傑(編)：《中國經典詮釋傳統（一）：通論篇》
3. 李明輝(編)：《中國經典詮釋傳統（二）：儒學篇》
4. 楊儒賓(編)：《中國經典詮釋傳統（三）：文學與道家經典篇》
5. 張寶三、楊儒賓(合編)：《日本漢學研究初探》
6. 鄭吉雄：《易圖象與易詮釋》
7. 甘懷真：《皇權、禮儀與經典詮釋：中國古代政治史研究》
8. 高明士：《東亞古代的政治與教育》
9. 江文也：《孔子的樂論》（楊儒賓譯）
10. 張崑將：《德川日本「忠」「孝」概念的形成與發展
    ——以兵學與陽明學為中心》
11. 李明輝(編)：《儒家經典詮釋方法》
12. 子安宣邦：《東亞儒學：批判與方法》（陳瑋芬譯）
13. 葉國良(編)：《文獻及語言知識與經典詮釋的關係》
14. 黃俊傑(編)：《中日《四書》詮釋傳統初探》（上）（下）
15. 張寶三、徐興慶(合編)：《德川時代日本儒學史論集》
16. 張崑將：《日本德川時代古學派之王道政治論
    ——以伊藤仁齋、荻生徂徠為中心》
17. 戚印平：《東亞近世耶穌會史論集》
18. 高明士(編)：《東亞文化圈的形成與發展：政治法制篇》
19. 高明士(編)：《東亞文化圈的形成與發展：儒家思想篇》
20. 李　兵：《書院教育與科舉關係研究》
21. 黃俊傑(編)：《二十一世紀大學教育的新挑戰》
22. 黃俊傑(編)：《二十一世紀大學教育的新展望》
23. 黃俊傑(編)：《光復初期的臺灣：思想與文化的轉型》
24. 李明輝：《四端與七情：關於道德情感的比較哲學探討》
25. 陳立勝：《王陽明「萬物一體」論：從「身一體」的立場看》
26. 黃俊傑(編)：《東亞儒學研究的回顧與展望》
27. 高明士(編)：《東亞教育史研究的回顧與展望》
28. 陳瑋芬：《近代日本漢學的「關鍵詞」研究：儒學及相關概念的嬗變》
29. 鄭吉雄、張寶三(合編)：《東亞傳世漢籍文獻譯解方法初探》
30. 鄧洪波：《中國書院史》
31. 辻本雅史：《日本德川時代的教育思想與媒體》（張崑將、田世民譯）
32. 黃俊傑(編)：《東亞儒者的四書詮釋》
33. 鄭吉雄(編)：《東亞視域中的近世儒學文獻與思想》
34. 高明士(編)：《東亞傳統教育與法制研究（一）：教育與政治社會》
35. 高明士(編)：《東亞傳統教育與法制研究（二）：唐律諸問題》
36. 高明士(編)：《東亞傳統教育與學禮學規》

37. 楊祖漢：《從當代儒學觀點看韓國儒學的重要論爭》
38. 黃俊傑、江宜樺(合編)：《公私領域新探：東亞與西方觀點之比較》
39. 張寶三、楊儒賓(合編)：《日本漢學研究續探：思想文化篇》
40. 葉國良、陳明姿(合編)：《日本漢學研究續探：文學篇》
41. 陳昭瑛：《臺灣與傳統文化》
42. 陳昭瑛：《儒家美學與經典詮釋》
43. 黃光國：《儒家關係主義：文化反思與典範重建》
44. 李弘祺(編)：《中國教育史英文著作評介》
45. 古偉瀛(編)：《東西交流史的新局：以基督宗教為中心》
46. 高明士(編)：《東亞傳統家禮、教育與國法（一）：家族、家禮與教育》
47. 高明士(編)：《東亞傳統家禮、教育與國法（二）：家內秩序與國法》
48. 高明士：《中國中古的教育與學禮》
49. 林月惠：《良知學的轉折：聶雙江與羅念菴思想之研究》
50. 鄭仁在、黃俊傑(合編)：《韓國江華陽明學研究論集》
51. 吳展良(編)：《東亞近世世界觀的形成》
52. 楊儒賓、祝平次(合編)：《儒學的氣論與工夫論》
53. 鄭毓瑜(編)：《中國文學研究的新趨向：自然、審美與比較研究》
54. 祝平次、楊儒賓(合編)：《天體、身體與國體：迴向世界的漢學》
55. 葉國良、鄭吉雄、徐富昌(合編)：《出土文獻研究方法論文集初集》
56. 李明輝：《儒家視野下的政治思想》
57. 陳昭瑛：《臺灣儒學：起源、發展與轉化》
58. 甘懷真、貴志俊彥、川島真(合編)：《東亞視域中的國籍、移民與認同》
59. 黃俊傑：《德川日本《論語》詮釋史論》
60. 黃俊傑(編)：《東亞視域中的茶山學與朝鮮儒學》
61. 王曉波：《道與法：法家思想和黃老哲學解析》
62. 甘懷真(編)：《東亞歷史上的天下與中國概念》
63. 黃俊傑：《戰後臺灣的轉型及其展望》
64. 張伯偉：《東亞漢籍研究論集》
65. 黃俊傑、林維杰(合編)：《東亞朱子學的同調與異趣》
66. 林啟屏：《從古典到正典：中國古代儒學意識之形成》
67. 黃俊傑：《臺灣意識與臺灣文化》
68. 黃俊傑：《東亞儒學：經典與詮釋的辯證》
69. 張崑將：《德川日本儒學思想的特質：神道、徂徠學與陽明學》
70. 高明士：《東亞傳統教育與法文化》
71. 古偉瀛：《臺灣天主教史研究論集》
72. 徐興慶、陳明姿(合編)：《東亞文化交流：空間・疆界・遷移》
73. 楊國樞、陸洛(合編)：《中國人的自我：心理學的分析》
74. 葉光輝、楊國樞(合編)：《中國人的孝道：心理學的分析》
75. 潘朝陽：《臺灣儒學的傳統與現代》
76. 鍾雲鶯：《清末民初民間儒教對主流儒學的吸收與轉化》

77. 林維杰：《朱熹與經典詮釋》
78. 徐興慶：《朱舜水與東亞文化傳播的世界》
79. 徐興慶(編)：《東亞文化交流與經典詮釋》
80. 張寶三：《東亞詩經學論集》
81. 徐興慶(編)：《東亞知識人對近代性的思考》
82. 葉國良、徐興慶(合編)：《江戶時代日本漢學研究諸面向：思想文化篇》
83. 吳　震：《明末清初勸善運動思想研究》
84. 陳昭瑛：《臺灣文學與本土化運動》
85. 韓東育：《從「脫儒」到「脫亞」——日本近世以來「去中心化」之思想過程》
86. 林鴻信：《基督宗教與東亞儒學的對話：以信仰與道德的分際為中心》
87. 馬俊亞：《被犧牲的「局部」：淮北社會生態變遷研究（1680-1949)》
88. 李明輝(編)：《近代東亞變局中的李春生》
89. 吳展良(編)：《傳統思維方式與學術語言的基本特性論集》
90. 蔡源林：《伊斯蘭、現代性與後殖民》
91. 潘朝陽：《儒家的環境空間思想與實踐》
92. 東方朔：《合理性之尋求：荀子思想研究論集》
93. 郭曉東：《經學、道學與經典詮釋》
94. 陳立勝：《「身體」與「詮釋」——宋明儒學論集》
95. 林鴻信(編)：《跨文化視野中的人文精神：儒、佛、耶、猶的觀點與對話芻議》
96. 甘懷真(編)：《身分、文化與權力：士族研究新探》
97. 劉士永：《武士刀與柳葉刀：日本西洋醫學的形成與擴散》
98. 陳凱莘：《從案頭到氍毹：《牡丹亭》明清文人之詮釋改編與舞臺藝術之遞進》
99. 林永強、張政遠(編)：《東亞視野下的日本哲學——傳統、現代與轉化》
100. 蔡振豐、林永強、張政遠(編)：《東亞傳統與現代哲學中的自我與個人》

【東亞文明研究資料叢刊】

1. 吳展良(編)：《朱子研究書目新編 1900-2002》
2. 徐興慶(編)：《新訂朱舜水集補遺》
3. 劉文清、李隆獻(合編)：《中韓訓詁學研究論著目錄初編》
4. 鄧洪波(編)：《東亞歷史年表》
5. 謝金蓉(編)：《蔡惠如和他的時代》
6. 徐興慶、蔡啟清(編校)：《現代日本政治事典》
7. 古偉瀛(編)：《臺灣天主教史料彙編》
8. 汪榮祖、黃俊傑（合編)：《蕭公權學記》
9. 廖振富(編著)：《蔡惠如資料彙編與研究》

【東亞文明研究書目叢刊】

1. 張寶三(主編)：《臺灣大學圖書館藏珍本東亞文獻目錄——日文臺灣資料篇》

2. 張寶三(主編)：《臺灣大學圖書館藏珍本東亞文獻目錄——日本漢籍篇》
3. 張寶三(主編)：《臺灣大學圖書館藏珍本東亞文獻目錄——中國古籍篇》

【東亞儒學研究叢書】

1. 黃俊傑(編)：《東亞論語學：中國篇》
2. 張崑將(編)：《東亞論語學：韓日篇》
3. 蔡振豐(編)：《東亞朱子學的詮釋與發展》
4. 黃俊傑：《東亞儒學視域中的徐復觀及其思想》
5. 蔡振豐：《朝鮮儒者丁若鏞的四書學：以東亞為視野的討論》
6. 黃麗生：《邊緣與非漢：儒學及其非主流傳播》
7. 林月惠：《異曲同調——朱子學與朝鮮性理學》
8. 黃俊傑：《東亞文化交流中的儒家經典與理念：互動、轉化與融合》
9. 藤井倫明：《朱熹思想結構探索——以「理」為考察中心》
10. 張崑將：《陽明學在東亞：詮釋、交流與行動》
11. 崔在穆：《東亞陽明學的展開》(錢明譯)
12. 黃麗生(編)：《邊緣儒學與非漢儒學：東亞儒學的比較視野(17-20 世紀)》
13. 田世民：《近世日本儒禮實踐的研究：以儒家知識人對《朱子家禮》的思想實踐為中心》
14. 黃麗生(編)：《東亞客家文化圈中的儒學與教育》
15. 黃俊傑(編)：《朝鮮儒者對儒家傳統的解釋》
16. 徐興慶(編)：《朱舜水與近世日本儒學的發展》
17. 任劍濤：《複調儒學——從古典解釋到現代性探究》
18. 高明士(編)：《中華法系與儒家思想》
19. 金永植：《科學與東亞儒家傳統》
20. 黃俊傑：《儒家思想與中國歷史思維》
21. 林月惠、李明輝(編)：《高橋亨與韓國儒學研究》
22. 黃俊傑(編)：《東亞視域中孔子的形象與思想》

【全球在地視野叢書】

1. 黃　勇：《全球化時代的倫理》
2. 黃　勇：《全球化時代的宗教》
3. 黃　勇：《全球化時代的政治》
4. 林建甫(編)：《海峽兩岸人文社會科學研究的回顧與展望（1949-2009)》上冊
5. 林建甫(編)：《海峽兩岸人文社會科學研究的回顧與展望（1949-2009)》下冊
6. 林鴻信(編)：《基督宗教之人觀與罪觀——兼論對華人文化的意義》
7. 林建甫(編)：《全球化時代的王道文化、社會創新與永續發展》
8. 汪榮祖：《槐聚心史：錢鍾書的自我及其微世界》

【東亞儒學資料叢書】

1. 黎貴惇：《書經衍義》
2. 佚　名：《易膚叢說》
3. 黎文敔：《周易究原》
5. 范阮攸：《論語愚按》
6. 阮文超：《方亭隨筆錄》
7. 黎貴惇：《芸臺類語》

【身體與自然叢書】

1. 楊儒賓、馬淵昌也、艾皓德(合編)：《東亞的靜坐傳統》
2. 蔡瑜(編)：《迴向自然的詩學》
3. 楊儒賓：《異議的意義——近世東亞的反理學思潮》
4. 楊儒賓：《從《五經》到《新五經》》
5. 黃冠閔：《在想像的界域上——巴修拉詩學曼衍》
6. 楊儒賓(編):《自然概念史論》
7. 吳冠宏：《走向嵇康——從情之有無到氣通內外》
8. 鄧育仁：《公民儒學》
9. 余舜德(編)：《身體感的轉向》

【大學通識教育叢書】

1. 黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》
2. 黃俊傑：《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》
3. 黃俊傑：《全球化時代大學通識教育的新挑戰》
4. 黃俊傑：《轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望》
5. 黃俊傑：《大學之理念：傳統與現代》

【Series on Reflections on (In)Humanity】

1. Zhang Longxi (ed.), *The Concept of Humanity in an Age of Globalization*
2. Stefan Reichmuth / Jörn Rüsen / Aladdin Sarhan (eds.), *Humanism and Muslim Culture: Historical Heritage and Contemporary Challenges*
3. Mihai I. Spariosu / Jörn Rüsen (eds.), *Exploring Humanity – Intercultural Perspectives on Humanism*
4. Christoph Antweiler, *Inclusive Humanism: Anthropological Basics for a Realistic Cosmopolitanism*
5. Marius Turda (ed.), *Crafting Humans: From Genesis to Eugenics and Beyond*
6. Jörn Rüsen (ed.), *Approaching Humankind: Towards an Intercultural Humanism*
7. Oliver Kozlarek (ed.), *Multiple Experiences of Modernity: Toward a Humanist*

Critique of Modernity

8. Christian Hogel, *The Human and the Humane: Humanity as Argument from Cicero to Erasmus*

【Series on Global East Asia】

1. Chun-chieh Huang, *East Asian Confucianisms: Texts in Contexts*
2. Yoshihiro Nikaidō, *Asian Folk Religion and Cultural Interaction*
3. Jiunn-rong Yeh (ed.), *The Functional Transformation of Courts: Taiwan and Korea in Comparison*
4. Chun-chieh Huang, Jörn Rüsen (eds.), *Chinese Historical Thinking: An Intercultural Discussion*

國家圖書館出版品預行編目資料

大學之理念：傳統與現代 ／ 黃俊傑 著.
--初版--臺北市：國立臺灣大學出版中心　2015〔民 104〕
357 面；15 * 21 公分. (大學通識教育叢書；05)
含人名索引及名詞索引
ISBN: 978-986-350-118-3 (精裝)

1. 通識教育　2. 高等教育　3. 文集

525.3307　　104024080

統一編號 1010402305

大學通識教育叢書 05　　主編：蔡振豐

大學之理念：傳統與現代

著　　者：黃俊傑
策 劃 者：國立臺灣大學人文社會高等研究院
「東亞儒學」研究計畫（http://www.eastasia.ntu.edu.tw）
出 版 者：國立臺灣大學出版中心
發 行 人：楊泮池
發 行 所：國立臺灣大學出版中心（http://www.press.ntu.edu.tw）
法律顧問：賴文智律師
展 售 處：國立臺灣大學出版中心
10617 臺北市羅斯福路四段 1 號
電話：02-23659286　傳真：02-23636905
E-mail：ntuprs@ntu.edu.tw
國家書店松江門市　電話：(02) 2518-0207
國家網路書店　http://www.govbooks.com.tw
五南文化廣場　電話：(04) 2226-0330
執行編輯：金葉明
助理編輯：金浩瑜
責任編輯：鄭淑娟、李欣庭
封面設計：申朗創意
出版時間：2015 年 11 月初版
2015 年 12 月初版二刷
定　　價：新臺幣 350 元整

GPN: 1010402305
ISBN: 978-986-350-118-3 (精裝)
著作權所有・翻印必究