

第四章

大學通識教育的理論（二）：

現代通識教育理論的探索

一、前言

我們在上一章分析傳統中國教育經驗與啓示，也以《孟子》爲例探討中國文化經典中所潛藏的通識教育理念及其教學策略，現在，我們將轉而探討現代大學通識教育的理論，並嘗試建構適合於台灣地區之大學通識教育之理論。我們首先在本章第二節中探討現代大學通識教育核心課程設計過程中，常見的三種理論——精義論、均衡論、進步論，並探討三者之理論內涵。接著在第三節分析這三種理論所潛藏之問題。本章第四節則在這種批判性的探討的基礎之上，提出「多元文化論」（multiculturalism）作爲設計現代大學通識教育核心課程的理論，並針對以「多元文化論」作爲通識教育理論基礎時，所可能遭遇的兩種質疑加以分析，從而指出「多元文化論」之深層原則是「並列原則」而不是「從屬原則」。本章第五節則綜合各項論點，再針對「多元文化論將導致文化無政府主義」之疑慮而提出結論性的看法，並指出通識教育之推動必須扣緊本國學術與教育之脈絡並與時俱進，始克其功。

二、通識教育課程的三種理論

現在，我們先就通識教育課程設計的三種理論加以探討。

我在這一節的論述中，想指出：（一）精義論者主張以經典研讀作為通識教育課程的主要內容，因為他們深信人類文明雖與時俱進，但在變遷中有其永恆不變之核心價值在焉，此種核心價值尤保存在經典作品之中。（二）均衡論者則主張知識是一個整體，必須統觀兼顧。為避免二十世紀學術過於分化所導致的「邃道效應」(tunnel effect)，必須以通識教育課程提供學生均衡之視野。（三）進步論者則強調教育之內容必須與學生未來之生活相結合，並對二十一世紀人類文明之發展有所貢獻。因此，通識教育應有前瞻之眼光，而非沈醉在以經典為基礎的念舊情懷之中。我們接著探討這三種理論之內涵。

（一）精義論

（2:1）通識教育課程設計的第一種理論是精義論。精義論者古今中外皆不乏其人，而以赫欽斯(Robert Maynard Hutchins, 1899-1977)從1930年代起在芝加哥大學所提倡的經典教育最具代表性，其細部各別論點業已為學界人士所耳熟能詳，¹所以我們不再細加縷述。因為二十世紀以前中國教育擁有全世界最悠久的經典教育傳統，所以我們可以集中在近代以前中國哲人對經典教育的看法，以抉發精義論者的通識教育理論之內

¹ 關於芝加哥大學之辦學理念，參考：William Michael Murphy and D.J.R. Bruckner eds., *The Idea of The University of Chicago: Selections from the Papers of the First Eight Chief Executives of the University of Chicago from 1891 to 1975* (Chicago and London: The University of Chicago Press, 1976)；林孝信、黃俊傑：〈美國現代大學的理念與實踐——以芝加哥大學為例〉，收入：黃俊傑編：《大學理念與校長遴選》（台北：中華民國通識教育學會，1997），頁67-100。關於二十世紀美國高等教育界主張以經典研讀作為通識教育內容者思想之介紹，參考：Craig C. Howard, *Theories of General Education: A Critical Approach* (New York: St. Martin's Press, 1992), pp. 13-26；黃坤錦：《美國大學的通識教育——美國心靈的攀登》（台北：師大書苑，1995），頁41-52，黃坤錦稱之為「理想常經主義」。

涵。

（2:1:a）精義論者通常認為在人類不斷變遷的社會政治經濟文化生活之中，有一套永恆不變的核心價值，因此通識教育課程應以思考這些問題為中心而設計。這種理論的古典發言者應以王陽明（1471-1528）的〈尊經閣記〉最具代表性。王陽明說：

經，常道也：其在於天謂之命，其賦於人謂之性，其主於身謂之心。心也，性也，命也，一也；通人物，達四海，塞天地，互古今，無有乎弗具，無有乎弗同，無有乎或變者也。是常道也！

王陽明認為在人之存在的各個層面、各個時段、各個地域之上，有一個永恆而不滅的「常道」，它是「超時間的」（Supra-temporal）、「超空間的」（Supra-spatial）存在。

（2:1:b）精義論者進而主張，人類文明中的「常道」，皆保存在經典作品之中。例如中國文化中的經典（所謂《六經》），所透露的就是這種「常道」流行的不同狀態或消息而已。王陽明說：

以言其陰陽消長之行，則謂之《易》；以言其紀綱政事之施，則謂之《書》；以言其歌詠性情之發，則謂之《詩》；以言其條理節文之著，則謂之《禮》；以言其欣喜和平之生，則謂之《樂》；以言其誠偽邪正之辨，則謂之《春秋》。是陰陽消長之行也，以至於誠偽邪正之辨也，一也，皆所謂心也、性也、命也。通人物，達四海，塞天地，互古今，無有乎弗具，無有乎弗同，無有乎或變者也。夫是之謂六經。

既然各種經典是乘載「常道」的容器，所以必然導出以下的結論：通識教育課程之設計應以經典的閱讀、分析、討論為其中心。這種意見不僅王陽明持之甚篤，二十世紀儒家學者如熊十力（1885-1968）著《讀經示要》，馬一浮（1883-1967）²著《復性書院講錄》、《爾雅台答問》等書，均申論經典研讀的重要性。1930年代美國芝加哥大學校長赫欽斯提倡以西方經典研讀為中心的大學通識教育，1960年代起美國哥倫比亞大學狄百瑞（Wm. Theodore de Bary, 1919-）提倡在大學通識教育中納入亞洲經典，其理論基礎均若合符節，均屬精義論之陣營。³

這種經典論的立場，在今日仍有相當的影響力。舉例言之，1995年6月我訪問芝加哥大學，發現芝大的共同核心課程共分六個領域，其中第一個領域是人文類，共包括兩部分：第一部分是，「對於歷史、文學、及哲學典籍的詮釋」，這是連續三學季的學程。學生要滿足這部分的要求，就必須在三個學季中修完一個學程中的三門課。這些學程包括「世界文學選讀」、「人文學的哲學觀」、「希臘思想及文學」、「人類與公民」、「詮釋的技巧：形式、問題、及事件」、「人文學導論」、「文化面面觀」、「人文學中的語言問題」。以「世界文學選讀」這個學程為例，1995年秋季開的課名為「疏離」，其中選讀柏拉圖的〈自辯篇〉、福婁拜的《包法利夫人》、卡夫卡的《蛻變》、卡繆的《希西弗斯的神話》等作品。1995年冬季學期開的課名為「罪惡」，選讀的著作包括康拉德的《黑暗的心》、三島由紀夫的《金閣寺》、及杜思妥也夫斯基的《罪與罰》。1996年春季開的課名為「行動」，選讀著作包括孟德斯鳩的《波斯書簡》、狄更生的《雙城記》、及索忍尼津的《伊

² 關於馬一浮，參考：馬鏡泉等著：《馬一浮評傳》（南昌：百花洲文藝出版社，1993）。

³ 參見：William T. de Bary, "General Education, Multiculturalism and the Core Curriculum," 《通識教育季刊》3卷1期（1996年3月），頁1-14。

凡·丹尼索維奇生命中的一天》。第二部分則是，「音樂及視覺藝術」，在這部分只需修一門課。舉例來說，開授的課程有：「藝術及設計——視覺語言」、「藝術導論」、「藝術史——西方藝術」、「藝術史——中國及日本藝術」、「西方音樂入門」、「世界音樂入門」等。從芝加哥大學當前所推動的通識教育，我們可以看到精義論的通識教育傳統在當前美國的大學仍然方興未艾。

（二）均衡論

（2:2）通識教育課程設計的第二種常見理論是均衡論。均衡論者基本上認為知識是一個不可分割的整體，在這個整體中「部分」與「部分」之關係，以及「部分」與「整體」之關係的性質，是有機的而不是機械的，是牽一髮而動全身的，是整體性的。我們只有在各種知識的分枝領域中力求均衡，才能免於井蛙之見，坐井觀天。

均衡論的表述方式不一而足，其古典的論述是莊子（399-295B.C.之間）後學所提出的，《莊子·天下》說：

天下大亂，賢聖不明，道德不一，天下多得一，察焉以自好。譬如耳目鼻口，皆有所明，不能相通。猶百家眾技也，皆有所長，時有所用。雖然，不該不遍，一曲之士也。判天地之美，析萬物之理，察古人之全，寡能備於天地之美，稱神明之容。是故內聖外王之道，闇而不明，鬱而不發，天下之人各為其所欲焉以自為方。悲夫，百家往而不反，必不合矣！後世之學者，不幸不見天地之純，古人之大體，道術將為天下裂。

這段論述一方面感嘆「天下多得一，察焉以自好」，使學問的追逐出現「遂道效應」，「譬如耳目鼻口，皆有所明，不能

相通」，一方面對於作為「天地之純，古人之大體」的整體性的學問（亦即所謂「內聖外王之道」），充滿了鄉愁式的無限嚮往。

（2:2:a）公元前第三世紀莊周後學所表達的這種均衡論的立場，在最近五十年來知識爆炸大學科系日趨分殊的學術背景裡，愈來愈獲得學術人士的共鳴，而蔚為通識教育課程設計的重要主流意見之一。例如：1983年8月，台大的「通才教育工作小組」在規劃報告書中就這樣說：⁴

當前大學教育太早分科，學生缺乏本門以外的知識與方法，目光侷限一隅，不能把握歷來重要思潮的演進，亦無法全面觀照現代知識的發展。本計劃旨在針對此弊，於現行大學教育的架構中，作適度的補救。

「十三門選修課程」將配合「28-50-50」新學分制，使學生在自由選修時，能得到較佳的通才訓練。這十三門課程就是：

文學與藝術
歷史與比較文化
社會與哲學分析
數學與自然科學
應用科學

五大類，依實際需要作適當分配而設。用意並不在於灌輸各學科龐雜瑣碎的知識，而在於讓學生通過這些課程了解：自身與自身（生理或心理的）、自身與社會環境、自身與自然世界，相互間種種關聯，使學生生於現代社會而知何以自處。同

⁴ 台大推行通才教育工作小組：《開設十三門選修課程計劃報告》（1983年8月提出，未刊稿本），頁1。

時強調人類取得這些知識的方法，讓學生日後對其他學科知道如何入門，知道如何在本門工作上借助其他學科的方法，甚至知道如何批判各門知識適用範圍的局限，以利於科際整合。

這種看法在台灣的高等教育界頗有代表性，教育部在民國73（1984）年4月5日，以教育部台（73）高字第11986號函通令全國各大學實施通識教育，在附件〈實施要點〉中所呈現的看法就完全與當時台大工作小組意見若合符節，互相呼應，蔚為通識教育改革的主流意見。1996年台大所規劃的通識教育課程，也具體地反映了這種均衡論的立場：⁵

（1）校訂共同課程，包括中文6學分，英文6學分，歷史4學分，憲法與公民教育2學分，共計18學分。

（2）通識教育課程分四大領域：人文學、社會科學、物質科學、生命科學，每個領域各4學分，其中（一）人文學之核心課程領域有三：1.文學與藝術，2.歷史與文化，3.哲學與宗教。（二）社會科學之核心課程領域有五：1.法律，2.政治，3.經濟，4.社會，5.整合型社會科學。（三）物質科學之核心課程領域有三：1.基礎科學的原理與文化觀，2.地球科學與環境，3.人與科技。

（四）生命科學之核心課程領域有三：1.生命科學之基本原理，2.生命科學與人文，3.生命科學之應用。

通識課程選修辦法是：各學系先選定歸屬於四大領域之某一領域之後，各學系學生必須選修本領域以

⁵ 黃俊傑：〈揚帆出發，迎向旭日——台大通識教育的展望〉，《台大評論》（1996年2月），原規劃草案中的課程及學分數，經台大共同教育委員會在85學年度與全校各院及校教務會議溝通增後刪改定案。關於細部的開課及選課方式、學分充抵原則、課程審核原則等，參考：《國立臺灣大學通識教育的實施與展望》（台北：國立臺灣大學共同教育委員會，1998），頁13-16。

外的其他三大領域（由各學系自行決定）之通識課程，總共 18 學分。

這種從均衡論出發的通識教育課程設計，基本上將通識教育視為溝通人文社會科學與自然科學之間的「兩種文化」的橋樑，企圖透過通識教育的實施，提供學生較為全面而完整的知識圖像。

（2:2:b）這種建立在均衡論之上的通識教育課程架構，是國內外各大學最為普遍的做法。就日本而言，在臨時教育審議委員會所推動的「自由化」大方向之下，近年來日本各大學的通識教育亦經歷較大的改革。例如京都大學⁶將原有的「教養部」改組成立「綜合人間學部」，與其他專業學部性質相同。教養課程則分別由各學部開授，學生可以至其他學部修習，不過仍以「綜合人間學部」開授之教養課程比重最高，約佔所有開授教養課程的 95%，而教養課程也並不集中在一、二年級實施，而是混合在四年課程之中。京都大學將「教養課程」之名稱改為「全校共通科目」，設有「共通課程委員會」，由各學部代表組成，協調共通科目開設之有關事宜。該校將全校共通科目，概分為 A、B、C、D 四類：

A 類——人文、社會科學系列科目

B 類——自然科學系列科目

C 類——外國語科目

D 類——體育保健科目

各學部對於「全校共通科目」所要求修習之學分數有所區別，其情形如下：

⁶ 參考：李亦園等：〈日本大學通識教育考察報告〉，《通識教育季刊》1 卷 4 期（1994 年 12 月），頁 77-97，收入本書作為附錄二。

	文	教育	法	經濟	理	醫	藥	工	農
A	24	36	20	24	16	24	20	24	20
B	12	36	8	12	24	24	24	30-34	16
C	20	16	16	16	16	16	16	16	16
D	4	4	4	4	4			4	4
合計	60	56	48	56	60	64	60	74-78	56

備註：1.文學部在 A 類課程中，人文科學、社會科學各為 12 學分，教育學部則要求人文科學、社會科學、自然科學每類至少須修習 8 學分。

2.外國語科目，均需選擇兩種外國語。

除了日本各大學之外，我在 1995 年 6 月間所訪問的美國各大學，也大多採取所謂「平均選修」的課程安排方式。舉例言之，麻省理工學院的通識教育規定每一位大學生畢業前必須修足六門科學類的課，其中包括物理、化學、微積分與生物；八門人文及藝術的社會科學類中，必須至少有三門是集中在某一類，則如音樂，歷史或是語言等。這一種設計有幾項特色，第一個特色是科學類之份量非常重，而且這些共同課程都是可看成專業主修的入門課程度，類似台灣地區大學的普通化學、普通物理、微積分，而非一般介紹給非主修學生的通識性化學或物理課，所以這些課包含大量的習題演算等。一位在麻省理工學院主修音樂或政治的學生，在科學上之素養可能遠超過一位

同樣優秀但是在哈佛大學就讀的學生。一位在人文藝術有極高天分，但是數理能力平平的高中畢業生，如果不以科學類學門當作主修，則他也許可以勝任哈佛大學的學程，但是如果在麻省理工學院，則可能苦於應付課業壓力。任何一位申請麻省理工的學生，即使將來想主修音樂或政治，他也知道自己仍然必須有很強的數理能力。這套制度可以培養一些在人文社會科學方面的領導人，他們同時在科技方面有相當深的學養與自信心，很值得深思參考。這套制度的第二個特色是，輔導將來準備主修理工科的學生在人文社會科學領域中至少有一項能略具深度，而不是蜻蜓點水，浮光掠影，應付了事。所以對每一位學生採取某一項之重點輔導，譬如一位主修機械工程的學生，如連修三至四門歷史學的課，他可能才會慢慢領略歷史學之宗廟之美，百官之富，養成研讀史籍的習慣而不是只為應付考試而已。每一位理工科學生若都能培養出一項在人文社會科學領域中以興趣作導向的輔助興趣，這就是大學教育的一大成功。

7

（三）進步論

（2:3）通識教育課程設計的第三種理論是進步論。「進步論」者基本上認為教育必須為受教育者解決問題，對他們生活有所助益，因此，通識教育課程的內容應力求前瞻性，為學生因應未來生活而預作準備。

（2:3:a）這種進步論的教育主張，在傳統中國教育中最為常見，持此論者代不乏人。中國自古有學問乃所以經世之傳統，先秦儒學大師孔子、孟子、荀子教學皆有心於救世。《禮

⁷ 黃俊傑等：〈美國大學通識教育考察報告〉，《大學院校通識教育改進學術研討會》論文，1996年4月25-26日，台北市，收入本書附錄一。

記·大學》所提出的三綱（明明德、親民，止於至善）八目（格物、致知、誠意、正心、修身、齊家、治國、平天下），具體說明古代中國教育以改善世界為其目標。古代中國教育的經世傳統，到宋代書院教育中更加具體落實，北宋大儒胡瑗（993-1059）在蘇州與湖州任教，提倡所謂「蘇湖教法」，設經義與治事二齋，以明體達用為教育之宗旨，尤重治民、水利、算數之類。宋明清三代之書院教雖有官學私學之分，學術門派之別，但是講求經世致用之大旨則頗為相近。這種經世致用的教育傳統也落實在 1898 年創立的京師大學堂（今日之北京大學的前身）之中。

（2:3:b）但是，將進步論的內涵表達得最為清楚的，則是美國哲學家杜威（John Dewey, 1859-1952）。杜威及其實驗主義通過胡適（1891-1962）的介紹而廣為二十世紀中國知識界所熟知。杜威反對傳統哲學以追求所謂「終極實體」（“ultimate and absolute reality”）作為目標，他強調我們應關懷人類社會而不是致力於形而上的建構。⁸在這種實驗主義哲學觀之下，杜威強調教育的實用價值，這種價值可以分為「內在價值」與「工具價值」，「內在價值」是指無可取代的價值，「工具價值」則是指可資比較的價值，愈具有應用性就愈實際，對生活愈有助益。⁹但是，杜威並未將教育加以工具化，這一點也是我們要特加強調的。

（2:3:c）在這個理論之下，當代許多進步論者比杜威更進一步，主張通識教育課程應以具體地貢獻於學生未來的生活為目標，因此必須具有前瞻性。在這種想法下，國內外許多大學的通識教育課程架構的規劃，都非常注意培養學生適應二十一

⁸ John Dewey, *Reconstruction in Philosophy* (Boston: The Beacon Press, 1959), pp.26-27.

⁹ 參考：黃坤錦：前引書，頁 55。

世紀生活的能力，例如日本東京大學的通識課程就非常注重前瞻性，東大將大學部入學學生區分為文一、文二、文三、理一、理二、理三等六大類組，在前期二年課程中所要求的課程及學分如下：

類組	基礎科目					總合科目	主題科目	全部
	外國語	情(資訊)	方法論基礎	基礎演習	體育			
文二、三類 文一、	14	1	8	2	2	18	(未訂)	52
理科一類	12	1	16	4	2	18	(未訂)	60
理科二、三類	12	1	16	4	2	18	(未訂)	60

在這個架構下，東大規定大學部學生必選外國語科目至少修習二種外語，「既修外國語」6 學分，「初修外國語」文科類組 8 學分，理科類組 6 學分。方法論基礎課程則因科系不同而有不同規定：文科類組學生人文科學、社會科學每項至少 2 學分，全部 8 學分。理科一類學生須修數理、物質各 8 學分，

理科二、三類學生須修數理、生命各 4 學分，物質 8 學分。總合科目分為「思想及藝術」、「國際及地域」、「社會及制度」、「人間及環境」、「物質及生命」、「數理及情報」六大類，每類均開設許多科目供學生選修。依照學生在大學後期（三、四年）將進入之專業學部，而對各類領域所要求學習之學分數，加以不同之規範。從東京大學特重外國語文以及資訊科學來看，顯然很重視二十一世紀的資訊社會特質與外國語文之國際溝通功能，這種課程架構在相當程度之內反映了進步論者的看法。

三、三種理論的潛在問題

以上這三種通識教育的理論，各有其持之有故，言之成理的理論基礎，我們在上節都已加以論述。但是，我們也不能忽視這三種理論中潛藏的內在問題。我在這一節的論述裡，想依序分析：**（一）以精義論為基礎的通識教育，潛藏著三個問題：**1、易流於「文化唯我論」（cultural solipsism）（如 *Europo-centrism*, *Sino-centrism*），因為任何文化中的價值系統都有相當明顯的「時空性」（*tempo-spatiality*）。2、具有強烈的「前近代」（*pre-modern*）意涵，如男性中心主義、人類中心主義（*anthropocentrism*）等思想傾向，而欠缺女性主義（*feminism*），環境主義（*enviromentalism*）等之思考層面，因此易淪為舊秩序的捍衛者。3、將經典當作是 *locus classicus*，假定所有價值均由此種 *locus* 推衍而出，但忽視古人之志（*intentionality*）不易知、不可知。**（二）均衡論則常不免出現以下問題的問題：**1、均衡論之課程設計是為彌補高中教育之不足與偏頗，將通識教育視為補充教育（*general education as remedy*），上課雖有分河飲水之便，但治學則無共貫同條之樂，更遑論合志同方，營道同術矣！2、這種課程安排常是為

了教師授課之行政考量，並非以學生為主體。（三）**進步論的問題**：1、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。2、以通識教育為未來生活作準備，是另一種型態之工具主義（instrumentalism）。我們依序分析這三項看法。

（一）精義論的問題

（3:1:1）精義論者所面對的第一項責難是：精義論易流於「文化唯我論」，以精義論為基礎所設計的通識教育課程難以免於特定文化價值的偏見，而墮入「歐洲文化中心論」或「中國文化中心論」之窠臼。這種文化偏見之所以難以避免，主要是因為任何文化或價值體系，都是受到特定時間與空間因素所決定，因而具有強烈的「時空性」。

再進一步來說，人的存在本質上是一種具體性的存在而不是抽象的、形而上的存在。人是活生生地參與生產活動的人，人胼手胝足流血流汗創造人類的文化與價值，人不是生活在廣漠之野無何有之鄉的高人逸士。因此，任何經典作品及其所乘載的價值體系，必然是在特定的時間與空間的脈絡中而為古聖先賢所撰寫而成的，例如柏拉圖（Plato, 427?-347B.C.）的諸多對話錄，是在古代希臘城邦社會政治生活的特定脈絡下的寫成的；¹⁰而《論語》、《孟子》等中國文化經典，也是在春秋戰國

¹⁰ 1988 美國史丹福大學就爆發一場「柏拉圖風波」，論戰的導火線源自該校通識核心課程：「西方文明」的一份書單，其中必讀的有一本是古希臘哲人柏拉圖《共和國》（*Republic*）的選讀本備受批評。因為柏拉圖在書中將人分成三個階級：金質人、銀質人、銅質人，前者統治後者，具有階級分化及階級歧視的成見。復次，《共和國》中柏拉圖表達了男尊女卑的思想，這受到了女權運動中的強烈批評。因此，柏拉圖的《共和國》遂遭受剔除的命運。但此舉又引起保守派人士的反擊，形成論戰。參見：John Avery, "Plato's Republic in the Core Curriculum: Multiculturalism and the Canon Debate,"

時代（722-222B.C.）周代封建體制已崩而未潰的歷史變局的脈絡下，孔孟及其門徒思考問題時心靈對話的記錄。所以，精義論者提倡透過經典作品的研讀，使學生浸潤在人類文明永恆的價值傳統之中，從而培育其與古聖先賢共其慧命的生命深度，實屬用心良苦，立意至善。但是，這種課程設計之難以免於「文化唯我論」，可以說是一種必然。

上述責難並非無的放矢，實際上國外大學的通識教育課程以經典作品研讀為中心的設計，常常不能免於某種形態或某種程度的「文化唯我論」。因此，如果純粹以西方傳統為教育基礎，會導致性別、階級、種族的障礙。核心課程（core curriculum）若以西方傳統為基礎，則會造成分裂而不是統合。¹¹舉例言之，1991年起美國史丹福大學所開授的「文化、思想與價值」（“Culture, Ideas and Value”，簡稱CIV）學程，是該校卓富聲譽也是頗受學生歡迎的通識教育學程，但也不能完全免於我們以上所說的以西方文化為中心的文化偏見，我們看1991年度該校CIV九個學程中的「文學與藝術學程」的閱讀書單如下：¹²

文學及藝術學程

Journal of General Education. 44.4 (1995): 234-255, Leon Bolstein, “The De-Europeanization of American Culture,” in *Opening the American Mind: Race, Ethnicity, and Gender in Higher Education*, ed. by G. Still, et. al. (Newark: University of Delaware Press, 1993), pp.21-36; Mary L. Pratt, “Humanities for the Future: Reflections on the Western Culture Debate at Stanford,” in D. Gless & B. Smith, eds., *The Politics of Liberal Education* (Durham: Duke University Press, 1992), pp.13-31.

¹¹ Ernest Marshall, “The Western Tradition: Fountainhead of Prejudice or Perennial Wisdom,” in L. Robert Stevens, G. L. Seligmann, Julian Long eds., *The Core and the Canon: A National Debate* (University of North Texas Press, 1993), pp.10-17.

¹² 參看：黃俊傑等：前引〈美國大學通識教育考察報告〉，參看本書附錄一。

[秋季課程]

1. 古希臘悲劇詩人艾斯奇勒斯的《歐瑞斯提亞》。
2. 古希臘哲學家亞里斯多德著作選讀。
3. 中世基督教哲學家奧古斯丁的《懺悔錄》。
4. 《聖經》。
5. 十四世紀英國詩人喬塞的《坎特布里的故事》。
6. 中國思想家孔子著作選讀。
7. 但丁的《神曲：地獄》。
8. 瑪琳·德·弗蘭絲《小詩集粹》。
9. 《基爾格墨希史詩》。
10. 荷馬的《奧德賽》。
11. 希臘哲學家柏拉圖的《共和國》。
12. 古希臘女詩人莎孚作品選。
13. 中國道家哲學著作選讀。
14. 味吉爾《羅馬建城錄》。
15. 《藝術史》及《世界文明》二書選讀。
16. 本課程尚需閱讀黑希奧德、蘇拉等人的作品。

[冬季課程]

1. 畢恩《歐魯諾克》。
2. 狄福《摩兒·弗蘭得絲》。
3. 宗教改革思想家馬丁路德著作選讀。
4. 馬基維利《君王論》。
5. 密爾頓《失樂園》。
6. 蒙田《散文選》。
7. 摩爾《烏托邦》。
8. 盧梭《社約論》及《論不平等之起源》
9. 莎士比亞《哈姆雷特》及《暴風雨》。
10. 斯威夫特《格利弗遊記》。
11. 《藝術史》及《詩輯》選讀。
12. 本課程中尚閱讀洛克、休姆、潘恩、傑弗遜的作

品。

[春季課程]

1. 康拉德《黑暗的心》。
2. 達爾文著作選讀。
3. 狄更生《大期望》。
4. 道格拉斯《道格拉斯生平自述》。
5. 費茲傑羅《大亨小傳》。
6. 法國小說家福婁拜的《感情教育》。
7. 《弗洛伊德作品選》。
8. 傑克卜斯《一個女奴的一生》。
9. 馬克思《共產黨宣言》。
10. 莫莉生《摯愛》。
11. 蕭伯納《華倫夫人的職業》。
12. 雪萊夫人《科學怪人》。
13. 英國當代女作家吳爾芙的《自己的房間》。
14. 《世界文明》及《詩輯》選讀。

在以上這三個學期的閱讀書單中，除了孔子與道家著作之外，絕大部分都是歐美主流文化的經典作品，實難以完全卻除歐洲文化中心論的疑慮。史丹福大學並規定凡是 CIV 學程的各門課程都必須符合下列標準：

(1) 多樣性

1、要增進對於自我、他人、及社會的理解，因而處理的議題需涉及階級、種族、宗教、性別等，並研讀女性、弱勢者、有色人種作者的著作；

2、要增進對於造成美國社會及文化的多樣觀念及價值的理解，因而需要研讀至少一種出自歐洲文化的著作，以及至少一種出自那些建構美國社會的非歐洲文化的著作。各種著作所

表達的觀念及價值應該盡可能地用它們自己的詞語，放在它們自己的文化及歷史脈絡中來看待；

3、要具有實質的歷史向度：學程應該分析著作之間的時間關係並審察著作的政治、社會、經濟、及物質的脈絡。學程不需要完全按年代排列，也不需要無所不包。所有的學程均應該包括對於古代及中世文化的處理。最近的六至八個世紀尤其應該以實質的方式加以探討。

(2) 教學指導目標

1、要提昇對於文化假設與價值，以及對於它們在歷史上或當代的相關性的意識，其方法是讓學生接觸對於這些假設與價值的替代說法的批判；

2、課程指導的一個主要目標是讓學生主動參與分析並理解第一手作品，並鼓勵把這類作品的研讀視為充實一生的資源；

3、雖然二手資料也可使用，但是焦點應放在第一手的作品，不論是文字的或非文字的作品；

4、在各個學季中，要實質地注意到種族、性別、及階級的議題，在各個學季中，至少要有一本主要研讀著作是明顯地在談這些議題中的一個；

5、要包含各種類型的作品，諸如：詩、劇本、小說、哲學著作、科學論著、歷史著作；日記、回憶錄、口述歷史、及其他的私人文件；通俗文化的產品及其他的表現，諸如繪畫、雕刻、及音樂作品；建築、結構、及機器；

6、每一週至少要有兩小時，最好三到四小時，進行小組

指導。這些討論小組不能超過廿位學生，十五名則比較適合。學生在這些小組中的表現應該成爲他們工作評價的一個重要部分；

7、每門課要有五個學分，每週上課五小時。這些課程可以（但不必須）包括講演課。

這些學程在開授之前，必須先送交「CIV 領域規畫委員會」審核，判定該學程是否符合此一領域的教學目標。通過審核的學程在教第三年之前要提出教學評量，在第四年如果想要繼續開設，則得重新申請審核手續。事實上，史丹福大學比較鼓勵新學程的提出，而不是一直重複舊有的學程。

但是，從以上閱讀書目來看，以非歐美主流文化的作品所佔微不足道的份量觀之，要達成該校所揭示的「多樣性」的文化思想價值觀並非易事。

（3:1:2）針對精義論的第二項質疑是來自現代主義者的陣營。他們認爲：提倡經典研讀作爲通識教育課程內容的人，未免食古不化，¹³因爲中西文化中的經典著作，均產生於傳統社會文化的環境之中，充滿了「前近代」的世界觀與價值觀。精義論者提倡經典通識課程，認爲經典中的價值可以「質諸鬼神而無疑，百世以俟聖人而不惑」，實在是犯了「時代錯誤的謬誤」（the anachronistic fallacy）；從前瞻的觀點來看，精義論者

¹³ 參考：George Allan, “The Canon in Crisis,” *Liberal Education* (Association of American Colleges, 1986), Vol.72, No.2, pp.89-100; Thomas J. Tomcho et. al., “Great Books Curricula: What is Being Read?” *Journal of General Education*, Vol. 43, No.2 (1994), pp.90-115.

「生乎今之世，反古之道，如此者，災及其身者也」（《禮記·中庸》）。

以上這種批判雖不免近於苛刻，但是確有所見，因為經典作品成書於數百年乃至數千年之前，經典中固有其永恆之價值，但是確實也有許多具有「現代性」或「後現代性」之問題，為經典作者所未知，因而思慮有所不及，其中較為重大者有二：一是隨著工業化而來的兩性平等問題；二是全球變遷及生態環境危機問題。

關於第一個問題，林崇熙最近曾析論：人類文明在進入二十世紀之後，有關家居生活技術所帶來的生活方式改變至為巨大。以福特主義（Fordism）為代表的大量生產系統使得家居生活系統轉為消費系統；不管在肉品、穀物、紡織等領域，工業製品都席捲了原先居家生活的技術生產領域。但另一方面，日漸便利的運輸工具卻使得婦女從運輸的消費者轉為生產者。在1920年代以前，婦女坐在家中等男人替她到鄰近店鋪買東西回來，或等銷售員登門。但在汽車大量問世後，同時又見到大型購物中心或超級市場興起、及醫療系統日漸依賴複雜昂貴的醫療器材，這些都使得運輸擔子由賣方轉至買方，而這擔子正落在婦女的肩上。結果，以前美國婦如用醃製鹹肉、自製果醬的時間被轉成開車到超級市場、採購、及在長長的付帳隊伍中耗掉青春。在現今生活中，自來水、瓦斯、電燈、電冰箱、洗衣機等省時省力的技術進步大都在省掉男人或男孩的家居工作，卻加重了婦女的工作——更多的洗衣、烹調、屋內清潔、採購。二次大戰以後，美國婦女的生活負擔隨著技術進步及社會形態變化而更加辛苦。一樣是外出工作賺錢養家，美國婦女卻負擔大部分的家事及照料小孩的工作。¹⁴這個隨著工業文明的

¹⁴ 林崇熙：〈省時省力的技術進步如何加重婦女的負擔〉，《婦女與兩性研

來臨而改變的兩性平等問題，是大部分的古代經典所未曾能觸及問題。

第二個問題則更為嚴重，近數十年來自然生態環境的惡化、臭氧層的破壞、空氣污染與水污染之日趨嚴重，都使教育哲學必須重新思考，面對這些全球變遷危機而改變教育內容。

¹⁵杭之在 12 年（1986 年）前就曾主張：

以當前全球生態環境危機為中心主題的生態環境教育是一個值得我們努力的通識教育方向。這裡所說的生態環境教育並不是說要以專業的理論生態學或環境科學來作為通識教育的課目，而是說，一方面要使每一位受教者（不管理工學生或文法學生）都對生態學有基本但不膚淺的認識，使受教者認識到人在世界中的地位及其各種作為對生態環境將產生什麼樣的影響；另一方面，使他們對造成當前全球生態環境危機之西方近代文明中倚賴工具理性的現代化發展過程有一反省的、批判的了解，換句話說，就是要能夠站在生態倫理與有機世界觀的前瞻立場重新對西方近代文明發展之「現代性」的歷史（這個歷史可以說是在主體性優位的新導向下，倚賴工具理性與策略理性去進行現代化、去完成現代文明價值與制度結構之重構的歷史）加以審視、反省、批判。這樣的教育方向不只有助於我們在面對「現代性」危機時能培育出較大的學習能力，以免於盲目的作為，也將為「兩種文化」之隔離與衝突找到一結合點。¹⁶

究通訊》37 期（台北：台大人口中心婦女研究室，1996 年 1 月），頁 6-8。

¹⁵ 最近討論這個問題的新著是：C. A. Bowers, *Education, Cultural Myths, and the Ecological Crisis: Toward Deep Changes* (Albany, N. Y.: State University of New York Press, 1993)。

¹⁶ 杭之：《一筆集（續篇）——現代化發展的反省片斷》（台北：允晨文化實

誠如杭之所說：「這一重大問題不只牽涉到生態學的問題，也牽涉到造成當前全球生態環境危機之西方近代文明中倚賴工具理性之現代化發展的批判與反省，因而牽涉到西方近代文明之世界觀、西方近代世界體系之形成、近代市民之規範體系、近代政治經濟社會結構乃至生產方式的技術等各方面的批判與反省。當然更牽涉到我們社會之『依賴的現代化發展』的具體處境的批判與反省。只有透過這種批判和反省，我們才可能尋求一條可以制止、控制這種『依賴的現代化發展』繼續盲目地、破壞地發展下去的可能途徑。從通識教育之目的來看，對這種具體的、具有貫串性之重大問題的批判與反省是使我們去了解我們處身於其中之世界的可能途徑，而且也是培養足以使我們從事明智抉擇之更大學習能力的可能途徑。」¹⁷這是極有見解的看法。像全球生態危機這一類的問題，對人類未來之生存極關重大，但卻不是精義論者以經典為中心所設計的通識課程所能觸及的。清代思想家章學誠（1738-1801）說：「夫道備於《六經》，義蘊之匿於前者，章句訓詁足以發明之；事變之出於後者，《六經》不能言，故貴約《六經》之旨而隨時撰述以究大道也。」（《文史通義·原道下》），這段話對於精義論者特別具有啓示價值，因為「事變之出於後者，《六經》不能言」，所以經典通識教育之內容必須對經典思想只作抽象的、批判的繼承，而不能具體的、全盤的接受。

（3:1:3）對於精義論可以提出的第三項批判是：精義論者設計通識課程，常常將經典當作是價值的核心，一切次級價值均可由此核心推衍而出，「通人物，達四海，塞天地，亙古今」（王陽明語），但是，他們忽略了經典作品中的作者之心意是難以窺知的這項事實。因此，他們所闡發的經典中之價值觀，

業公司，1987），頁 84。

¹⁷ 杭之：前引書，頁 115。

常不免於刻舟求劍、膠柱鼓瑟，乃至以今人之意度古人之志。

關於經典作品之意向難知這一項事實，遠在戰國晚期韓非子（?-233B.C.）就慨乎言之：

孔、墨之後，儒分為八，墨離為三，取舍相反不同，而皆自謂真孔、墨；孔、墨不可復生將誰使定後世之學乎！孔子、墨子、俱道堯、舜，而取舍不同，皆自謂真堯、舜，堯、舜不復生，將誰使定儒墨之誠乎！虞、夏七百餘歲，殷、周二千餘歲，而不定儒墨之真；今乃欲審堯、舜之道於三千歲之前，意者其不可必乎！無參驗而必之者愚也；弗能必而據之者，誣也。（《韓非子·顯學》）

韓非子這一段話，質疑經典解釋的難有定論，後人解經常不能免於盲人摸象，各是其所是而非其所非。關於經典不能完全傳遞作者所要表達的訊息，莊子也有深刻的體會，莊子以寓言的方式表達他的看法：

桓公讀書於堂上，輪扁斲輪於堂下，釋椎鑿而上。問桓公曰：「公之所讀者何言邪？」公曰：「聖人之言也。」曰：「聖人在乎？」公曰：「已死矣。」曰：「然則君之所讀者，古人之糟魄已夫。」桓公曰：「寡人讀書，輪人安得議乎？有說則可，無說則死。」輪扁曰：「臣也以臣之事觀之。斲輪，徐則甘而不固，疾則苦而不入，不徐不疾，得之於手而應於心，口不能言，有數存焉於其間。臣不能以喻臣之子，臣之子亦不能受之於臣，是以行年七十而老斲輪。古之人與其不可傳也死矣。然則君之所讀者。古人之糟魄已夫。」（《莊子·天

道篇》)

通識課程所研讀的經典雖然未必如莊子所說盡是「古人之糟魄」，但是，經典作者的意向與後代讀者的體會之間有道鴻溝，卻也是不可否認的事實，王陽明（1472-1529）說：「聖賢筆之書，如寫真傳神。不過示人以形狀大略，使之因此而討求其真耳。其精神意氣，言笑動止，固有所不能傳也。」（《傳習錄》第 20 條），經典作者心意有其不能言傳性，這是精義論者所必須嚴肅面對的第三個問題。¹⁸

由於經典教育常面臨以上三種挑戰，所以也有許多折衷的做法，例如美國佛羅里達州立大學就採取一種所謂「研讀傑作」的教學策略。這種教學策略是透過課程設計，鼓勵研讀一些圍繞共同主題而組織起來的不同傑作。經由讀、看、聽或經驗那些作品，可以經由傑作本身，也可以是經由描述某種傑作來獲得經驗。學生可以從不同的式樣、領域經驗傑作的差異，他們會經驗到某一主題的許多方面與要素。¹⁹這種教學策略企圖保留經典教育的優點而增益其多樣性之內容。

（二）均衡論的問題

（3:2:1）均衡論的通識教育課程設計所面臨的第一項質疑

¹⁸ 當代學者也有人倡言原典作者之意向渺不可尋，甚至宣稱「作者已死」。參考：W. K. Wimsatt and Monroe C. Beardsley, "The Intentional Fallacy," in Alex Neil and Aaron Ridley eds., *The Philosophy of Art: Readings Ancient and Modern* (New York: McGraw-Hill, 1995); Roland Barthes, "The Death of the Author," in Roland Barthes, *Image-Music-Text*, tr. by Stephen Heath (Harper Collins, 1977)。

¹⁹ Laurin A. Wollan, Jr., "Not the Canon, not the core, but Close Enough: the Masterpieces Approach," in L. Robert Stevens, G. L. Seligmann, Julian Long eds., *The Core and the Canon: A National Debate*, pp.159-166.

就是：在各種學門（如人文學、社會科學、自然科學、生命科學……等）之間，力求均衡，要求學生平均選修，以便獲得較為完整的知識圖像。這種做法，從形式主義（formalism）立場將學問分為幾個大的學門，雖然很能配合現代大學各學門壁壘分明之體制，安排學生選修課程，固可達到「平均必修」（distribution requirements）之目標，但是，卻忽略通貫各學門之共同性、普遍性之課題。這種做法與通識教育的精神，不無違背之嫌！

（3:2:2）另一項針對均衡論的批評是來自學生的立場。有人可能質疑：這種各個學術領域平均分配若干必修學分的做法，雖然表面上是爲了傳授均衡而不偏頗的知識，但是，實際上則爲了各學門教師的「授課市場」平均分配之考量。這種課程安排是出於行政主體的而不是學生主體的考慮。

（三）進步論的問題

（3:3:1）進步論的通識教育課程設計，所面對的第一項挑戰就是：進步論者主張通識教育課程應有前瞻性，迎向未來，不應本於念舊情懷，誦讀古代經典作品。進步論者這種主張忽略了在人類文明的演進中「過去」、「現在」、「未來」是一種永不斷裂的連續體，而不是互相對抗的敵體，「現在」種種原植根於「過去」，而「未來」的開展則以「現在」爲其基礎。更進一步來看，「過去」經驗、「現在」狀況與「未來」展望，三者之間有一種互相滲透性，是一種有機的關係，而不是一分爲二的機械關係。從這個角度來看，進步論者的課程設計實不能免於「瞻前而不顧後」之譏，他們忽略了創新的基礎正是在於繼承深厚的文化！

（3:3:2）進步論者認爲未來的人類社會是一種高度都市化、資訊化、知識化的社會，而教育的基本目的，就是要讓學

生對未來的生活有所準備。教育的每一階段之基本任務，就是這種「對未來的探索」作準備，使學生在一個變化迅速的社會裡，有能力考慮自身和社會將來可能的選擇，並及時決定一條最能增進人類幸福的道路。如果我們要讓學生對未來有所準備，能夠適應一個多樣的生活型態、價值觀念和社會制度共存的世界，教育就必須擴大其範圍，考慮到人類可能的發展。進步論者主張，新世紀的教育旨在於協助學生應付真實生活的各種危機，亦即在於增強個人實際參與適應變遷的能力。進步論者認為：新時代的教育思想，係以人為出發點的哲學思考，不僅科技、社會科學應著眼於未來，哲學思想也應該幫助人類邁向未來，否則就與實際人生脫節，這種以培養「新世紀意識」的教育思想，目的在於協助處於日趨快速變遷社會中的學生，學習澄清和發展他們自己的價值觀念，適切地把自己投向未來，才能有效地應付個人與社會的變動。在這種思想的衝擊下，現代的學校教育制度、課程、與教學方法，均重新加以調整和改變，期能適應未來新世紀的需要。²⁰以上這種看法雖然用心良善，但是以教育為學生未來的生活作準備的一種手段，這種心態其實是另一種型態的工具主義。事實上，學生適應未來生活的能力，決定他是否具有完整的人格，因此，通識教育實不應被窄化為替「未來」做準備這個單一面向。

四、新理論的提出：內涵、實踐、挑戰與回應

在說明了現有的三種理論所潛藏的問題之後，我們在這一節裡想提出多元文化論（multiculturalism）作為通識教育的新理論。（一）我先解釋「多元文化論」的涵義有：1、地理意義的

²⁰ 楊國賜：〈邁向新世紀的教育〉，《迎接二十一世紀的教育改革》，頁 1-11，尤其是頁 5-6。

多元文化論：如中國文化、歐洲文化、台灣文化等。2、經濟意義的多元文化論：如農業文化、工業文化、企業文化等。3、社會意義的多元文化論：如原住民文化、漢人文化等。

（二）接著，我再說明多元文化論在通識教育的落實，必須以「多元主體並立」之新精神，設計通識教育課程架構及教學內容，以吸納多元文化之內涵，開拓學生兼容並蓄之胸襟。（三）但是，「多元文化論」作為通識教育之新理論，可能遭遇兩種批評：1、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」之理想，在全球脈絡中引發文化間之戰爭，如杭廷頓（Samuel P. Huntington）最近所主張者。2、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」成為實質上的「部落主義」（tribalism），只是非主流文化／價值解構主流文化／價值的一種武器而已。（四）最後，我想論證：以上兩項質疑皆屬杞人憂天，因為「多元文化論」運作之潛在原則是「並列原則」（principle of co-ordination）而非「從屬原則」（principle of subordination）。我們依序論述以上四項論點。

（一）內涵

（4:1:1）所謂「**多元文化論**」是一個內容豐富而相當具有爭議性的名詞。「多元文化論」的主張起於對社會多樣性的認知與肯定。在這種肯認之下，使用這個名詞或側重族群意義下的多元文化，或側重社會意義下的多元文化，或側重經濟意義下的多元文化，或甚至更廣泛地指稱地理意義下的各種文化傳統如中國文化、歐洲文化、日本文化等等。「多元文化論」這個名詞近二十年來逐漸被運用到教育領域，但爭議甚多，仁智互見。²¹在大學通識教育領域中，遠在 1960 年代狄百瑞

²¹ A. James and R. Jeffcoate eds., *The School in the Multicultural Society*(New

(William T. de Bary) 等人就在美國哥倫比亞大學提倡「多元文化論」以推動通識教育，強調東方經典著作在人文通識教育課程中應有的地位，²²並主張以「多元文化論」觀點設計通識核心課程。²³

(4:1:2) 我所提倡的「多元文化論」與六十年代以降狄百瑞等人在美國高等教育界所提倡的「多元文化論」，名詞相同而涵義有異，其較大之差異點尤在於：(1) 狄百瑞所提倡的「多元文化論」的通識教育理論，是作為提昇亞洲文化在美國高等教育界之地位的一種手段；²⁴我們的「多元文化論」本身就是一種目的，而不是以「多元文化論」作為達到另外一個目標的手段。(2) 狄百瑞的「多元文化論」通識教育課程設計，仍是以經典（特別是亞洲經典）研讀為主，因此，這種意義下的「多

York, 1982).較新的論著有:Henry A. Giroux and Peter McLaren eds., *Beteen Borders : Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*(New York :Routledge, 1994), esp. pp.180-224; Charles Taylor, *Multiculturalism* (Princeton : Princeton University Press, 1994).

²² Wm. Theodore de Bary ed., *Approches to the Oriental Classics* (New York : Columbia University Press, 1959).

²³ Wm. Theodore de Bary,“General Education, Multiculturalism and Core Curriculum,” 這是狄百瑞在 1995 年 5 月在台北舉行的「第二屆大學通識教育國際研討會」所發表的主題演講，刊於《通識教育季刊》3 卷 1 期（1996 年 3 月），頁 1-14。

²⁴ 所以，「多元文化論」在美國不免引起文化保守主義者的疑懼，認為「多元文化論」會瓦解美國的文化與政治認同，例如杭亭頓就說：「美國面臨比較立即而危險的挑戰。綜觀歷史，美國的國家認同，在文化上一向由西方文明的傳統所界定，政治上則由大多數美國人所同意的信念，像自由、民主、個人主義、法律之前人人平等、憲政體制、私有財產制所主導。在 20 世紀末，美國定位的這兩大要素，不斷遭到少數有影響力的知識份子和政論家密集而持續的攻擊。他們假多元文化之名，抨擊美國和西方文明認同，並否定美國有任何共同文化，而鼓吹種族、族群和其他次國家的文化認同和團體。」參看：Samuel P. Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order* (New York: Simon and Schuster, 1996), p.305.

元文化論」與本文第二節（2:1）所說的「精義論」實有其交光互影之處；我所提倡的「多元文化論」則不預設（也不刻意排除）以經典研讀作為實踐方式。換言之，我們心目中的「文化」並不是僅以菁英文化為限，而是包括社會芸芸眾生的生活在內的廣義的「文化」，我所謂的「多元文化論」一詞中的「文化」，誠如威廉士（Raymond Williams）所說，不只是指一種心靈習慣，或知識與道德活動，而是指人類社會的整個生活方式。²⁵

（4:1:3）為什麼我們要在二十一世紀前夕的台灣高等教育界提倡「多元文化論」，作為大學通識教育課程的理論基礎呢？

我們的主張乃是扣緊光復後五十年來台灣社會與文化所經歷的巨變而提出的。最近五十年來台灣的發展，使台灣與中國大陸的社會與文化頗有不同。正如我在其他論文中所說的，近五十年來所形成的台灣新文化與在大陸的傳統文化最大的不同之處在於：傳統中國文化所呈現的是政治主體支配政治以外的社會、經濟、思想等主體，而形成「一元論」色彩頗為強烈的文化傳統。但是，在台灣新文化中則除了政治主體之外，社會主體、經濟主體、思想主體均展現活潑的生命力，也具有某種自主性，而且處於激烈競爭之狀態。整體而言，台灣新文化展現強烈的「多元論」（pluralism）的特質。從這個觀點來看，台灣新文化的形成及其發展的歷史意義正是在於：它代表悠久的華人文化從傳統的「一元論」向「多元論」的轉化。在這種深具歷史意義的大轉化過程之中，作為傳統中國文化的深層結構的「從屬原則」（principle of subordination）——指文化中的諸多主體（如社會、經濟等主體）均服從於單一主體（如政治體）的支配——逐漸轉化為「並立原則」（principle of coordination）

²⁵ Raymond Williams, *Culture and Society, 1780-1950* (Harmondsworth: Penguin Books Ltd., 1963), Introduction.

——指文化中的諸多主體處於並立及競爭之狀態。

最近五十年來，台灣社會文化變遷甚大，方面亦多，但其基本方向有二：一是從「單一主體性的支配」走向「多元主體性的並立」；二是「從屬原則」轉化為「並立原則」。在當前的台灣環境裡，政治力雖然在多數場合仍發揮不可忽視的影響力，但是，經濟力的躍動及其所培育的社會力的蓬勃也日漸顯著，都共同促成了一個以「多元主體性」為基礎的新社會文化型態的出現。「多元主體性」的形成，告訴我們中國傳統文化在戰後台灣已完成了嶄新的轉化。與此互相呼應的新文化現象，則是「並立原則」之取代過去「從屬原則」，而成為文化中各領域關係之特質。相對於戒嚴令廢除以前的狀況而言，近年來國內政治力對於非政治領域（如經濟、社會或學術、文化等部門）的影響力雖然仍不可忽視，但已漸漸式微。各部門的自主性日益提昇，例如教育部門本身愈來愈要求以人格的培育作為教育的目的，不是如同過去以教育作為經濟或國防建設的「手段」。1994年9月21日成立的行政院教育改革審議委員會，可以在某種程度內顯示教育部門自主性重建的開始。²⁶

（二）實踐

（4:2:1）在近五十年來台灣巨變的背景之下，我們思考大學通識教育課程的設計，必須將「多元主體並立」²⁷的新精神，

²⁶ Chun-chieh Huang, "Industry, Culture and Politics in the Transformation of Taiwan," in Richard Harvey Brown ed., *Culture, Politics, and Economic Growth: Experience in East Asia* (William and Mary College, 1994), pp.89-108. 黃俊傑：〈邁向二十一世紀的台灣新文化〉，收入：拙著：《戰後台灣的轉型及其展望》（台北：正中書局，1995），頁233-258，尤其是頁240-243。

²⁷ 此一名詞之創立受勞思光先生之啟發，敬申謝意。勞先生早歲論「主體精神」之「客觀化」，有「單一主體之攝受境域」與「眾多主體之並立境域」二詞，見：勞思光：《儒學精神與世文化路向》（台北：時報文化公司，

落實在課程設計與教學內容之中，才能與學生的心靈相應而發揮最大的教學效果，以迎接二十一世紀多元文化的全面來臨。

我們所謂「多元主體並立」的精神，最具關鍵性的就是「主體」這個名詞。我們所謂的「主體」可以指（a）思想體系（如佛教、儒學、道家等）作為「主體」，（b）族群之作為「主體」，或（c）社會階級之作為「主體」。我們再進一步解釋其涵義及其在通識課程上的實踐。

（4:2:1a）**思想體系作為文化主體**：我們構想中的通識課程設計中的「多元主體並立精神」的「主體」是指人類文化中的各種思想體系如儒學、佛教、基督教、印度教、神道教……等，是一個「自主」與「自由」的「主體」，都可以將其價值在現實世界中加以「客體化」而成為具體的存在。諸多思想體系作為文化主體，是平等而互動的，是自主而互相涵攝的，不是相互對抗而此消彼長的，正如杜維明最近所說：²⁸

既然儒家倫理反證了新教倫理是培養資本主義精神唯一必須的條件，那麼回教、佛教、興都教，乃至各種原住民的價值取向（如毛利族的本土精神），都有經過價值轉換，而成為培養資本主義精神的條件。馬來西亞總理馬哈地提出「亞洲價值」並倡議成立亞洲經濟組織，雖然不免有向西方霸權（特別是美國獨尊）挑戰的情結，但他突出亞太地區和歐美相提並論的新思維，正是具有前瞻性的洞視。

我們以「平等」精神尊重並吸納各種文化中的思想或價值

1986），頁 230。

²⁸ 杜維明：〈儒家之風引領新亞洲〉，《天下雜誌》176 期（1996 年 1 月 1 日），頁 84。

體系，在通識教育課程的設計中，揚棄單一思想或價值主宰之「前近代式」的思維，使學生廣泛接觸各種不同之思想或價值系統，從而培養他們「萬物並育而不悖」之兼容並包的胸襟。

（4:2:1b）**族群作為文化主體**：我們在這裡所說的「主體」是指族群而言，例如台灣的原住民、漢人等各族群、日本的蝦夷族、中國大陸為數眾多的少數民族以及漢民族……等族群，都是文化的主體，他們所創造的文化應該在大學通識教育課程的架構中，被平等對待。只有從具體而特殊的各種族群文化入手，我們才能深刻體會人類文明的共同而普遍的質素。例如，當我們深入瞭解美洲印地安人的宇宙觀，當我們吟詠玩味據傳是 1852 年印地安酋長西雅圖（Seattle）致美國政府信中所說的話：「所有的河流都是我們的兄弟，他們滋潤了我們。河水載負我們的獨木舟，河水餵食了我們的子孫。你必須善待河流，如同善待自己的兄弟一樣」，我們也更能夠欣賞傳統中國文化中的所謂「天人合一」思想的深刻涵義，兩者原是可以互相發明的。再者，正如原住民出身的哲學家孫大川最近所說，台灣的原住民口傳文學「在祭典吟頌、巫術咒語、神話傳說或即興歌謠等各方面，原住民各族文化生命裡其實蘊藏著極為飽滿的文學想像與活力。賽夏族詩形完整、詞意豐富共十五首三十四節二百二十九句的矮人祭歌，固然匪夷所思；卑南族猴祭和大獵祭（Mangayau）結構龐大的吟唱，同樣令人驚嘆」。²⁹我們愈深入本土文化，就愈能體會本土文化的世界意義。我們可以說，本土化與全球化是不可分割而且互相發明的。從這個意義上說，各個群族是重要的文化主體，值得我們在規劃通識教育課程時付予嚴肅的注意。

²⁹ 孫大川：〈山海與原住民文學〉，《中國時報》1996 年 2 月 10 日，35 版，人間副刊。

（4:2:1c）**社會階級作為文化主體**：「主體」的第三種意義是指各種社會階級作為創造文化的「主體」而言。我們在大學通識教育課程規劃中，應多注意不同階級（如農工階級）之文化及價值取向。³⁰傳統中國的教育過度以知識階級（所謂「士大夫」階級）為中心，並從知識階級立場解釋歷史與文化的發展。在邁向二十一世紀的前夕，我們在大學通識教育課程中，應以更寬濶的心胸，引導學生認識各種不同階級人士及其價值系統，使學生更能為他人設身處地，達到所謂「互為主體性」之境界。

（三）挑戰

（4:3:1）我們所提倡的「多元文化論」，可能遭遇的第一種批判是：「多元文化論」的課程設計理論，在受教育者個人層次中必將引發各種文化／價值之衝突，而難以達成「全人教育」的理想；在全球政治經濟脈絡中，必將引發文化間之戰爭。茲分別申論：

（4:3:1a）「全人教育」一直是教育工作者的「永恆的鄉愁」，遠在二千年前《莊子》〈天下〉篇的作者早發出「不見古人之全」「道術將為天下裂」的浩嘆；到了二十世紀知識分工愈細密，各學門如同「耳目鼻口，皆有所明，不能相通」（《莊子·天下》）的情況日愈嚴重，使所謂「全人教育」更成為高遠而不可企及的理想。二十世紀中國知識界將「全人教育」的理想解釋得最為清楚的是王國維（1877-1929）。³¹王國維以及主張「全人教育」的人士認為教育就是一種建設這種綜合體的事業。從這個立場出發，有人可能產生以下的疑慮：多元文化論者企圖在大

³⁰ 參考：廖正宏、黃俊傑：《戰後台灣農民價值取向的轉變》（台北：聯經出版公司，1992）。

³¹ 參看本書第三章第一節。

學通識教育課程設計中，引進多元多樣而毫不加簡別的文化／價值系統，將有可能造成學生之歧路亡羊，無所適從，甚至使教室成爲諸多文化／價值之競技場，缺乏統攝歸一的座標，使「全人教育」之理想難以達成。

(4:3:1b) 其次，再就個人以外之全球脈絡來看，「多元文化論」的通識教育將有可能造成諸多文化／價值系統間之緊張，甚至引爆後冷戰時代全球的文化間之戰爭。哈佛大學教授杭廷頓 (Samuel P. Huntington) 最近將這種憂慮表達得最爲清楚，他認爲在冷戰時代結束之後：³²

這個新世界衝突的根本源頭，主要不會出於意識型態，也不會出於經濟。人類的大分裂以及衝突的首要源頭在於文化，國際事務當中的最有力行為者依然會是民族國家，但是國際政治中的重大衝突，會發生在隸屬不同文化體系的國家與群體之間。文化與文化的衝突會主導未來的全球政治，而文化與文化之間的斷層線(分界處)，會是未來的主戰場。

杭廷頓的「文化衝突」之說，聳人聽聞，其中充滿了對儒家文化之嚴重誤解，並且以冷戰時代的「對抗」心態思考後冷戰時代的「對話」，有待嚴正加以駁斥，但是，他的憂慮卻正

³² Samuel P. Huntington, "The Clash of Civilizations," *Foreign Affairs*, 1993, Summer. 中譯本見:《中國時報》,1993年6月22日-25日,第7版。較全面的論述,參看:Samuel P. Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order*(NY: Simon and Schuster, 1996), 中譯本參看:杭廷頓著,黃裕美譯:《文明衝突與世界秩序的重建》(台北:聯經出版公司,1997)。我最近對杭氏的理論有所評論,詳見拙作:Chun-chieh Huang, "A Confucian Critique of Samuel P. Huntington's Clash of Civilizations," 刊於 *East Asian: An International Quarterly*, Vol.16, no.1-2, (Spring/Summer, 1997), pp.146-153。

可以被引用來批判「多元文化論」的通識教育課程設計。

（4:3:2）「多元文化論」可能遭受的第二種批判是：在大學通識教育中提倡多元文化，可能未蒙其利卻先得其弊，因為所謂「多元文化論」，強調各種意義下的文化／價值系統平等對待，並以同等分量呈現在課程結構上，如此一來，「多元文化論」極易流為「部落主義」，只是非主流文化或邊緣文化解構主流文化的一種手段而已。因此，所謂「物有本末，事有先後」，在提倡「多元文化論」之前，我們必須先讓學生浸潤於自己的文化傳統之中，行有餘力之後再吸收其他文化。

（四）回應

以上這兩種批判，雖然頗有見解，但是對我們的立場則有所誤會。針對以上兩種極具挑戰性的質疑，我們可以提出以下的回應：

（4:4:1）以上所陳述針對「多元文化論」的兩種批判，雖然持之有故，言之成理，但是，兩種說法都建立在一項假設之上——諸多文化或價值皆於互相競爭乃至對抗之狀態，是一種此消而彼長、彼盈則此絀之關係，其鬥爭之結果則是文化結構中「主流對非主流」、「中心對邊陲」或「正統對異端」的重新定位。

這兩種批判都忽略了一項事實：「多元文化論」者所主張的通識教育課程設計，是以「並列原則」而不是以「從屬原則」³³作為其潛在運作原則。在「並列原則」之下，諸多文化或價值之間的競爭關係可以轉化為協調關係。因為在「並列原則」之

³³ 這兩個名詞係牟宗三先生所首創，見：牟宗三：《中國文化的省察》（台北：聯經出版公司，1983），頁68。

下，諸多文化與價值之間，並不存在著誰「統治」或「宰制」誰的問題，而是如何互相協調互為創造的關係。更重要的是，「多元文化論」的提倡，是出於教師對知識的廣袤與莊嚴的謙卑之心，教師為了避免替學生做價值判斷或抉擇，所以，引導學生去認識多樣而複雜的各種文化或價值傳統，讓學生經過自己的反省與批判而獲致自己的結論。我們可以說，「多元文化論」的課程設計，正是自由主義教育哲學最具體的實踐。

（4:4:2）至於說「多元文化主義」將墮入「部落主義」的窠臼，使各種文化或價值系統各是其所是而非其所非，淪入文化／價值的「無政府主義」狀態，這種說法更是難以成立，因為以「多元文化論」為基礎所設計的通識課程，正是要從具體而特殊的個別文化入手，體認人類文化中抽象而普遍的質素。因為，「多元文化論」的通識教育並不停滯於具體而分殊的層次，所以並不會發生「文化的部落主義」的問題。

五、結語

在二十一世前夕的華人社會中，不論是大陸或台灣，都經歷了快速的社會經濟的轉型與政治的變遷，以上下統屬關係為主軸的傳統社會結構，正迅速地被以平行並列關係為特質的社會結構所取代。資訊科技的快速發展，更加速這種社會變遷，在這樣一個歷史扉頁翻動的時刻，我們思考華人地區大學通識教育的適當理論，實有其必要性。我們這一章的論述在批判現有三種通識教育理論的基礎之上，提出「多元文化論」作為新時代大學通識教育的理論基礎。

但是，建立在「多元文化論」之上的課程牽涉方面甚廣，

教育理念、教學策略以及課程結構無一不受到衝擊，³⁴可謂牽一髮而動全身。我們在本章第四節（4:2:1）所提出的「多元主體並立原則」可能尚未能卻除若干疑慮。有人可能懷疑：「多元主體並立」將因所有的文化或價值都被相對化，而造成「價值的無政府主義」，伏下社會解體的文化病因。

這種憂慮確實有其可以成立的理據，因為「多元主體性」必然蘊含著「價值相對化」，從而伏下「價值的虛無主義」的遠因。但是，我在這裡想再次申明的是，所謂「文化多元論」的大學通識教育理論，並不是不分輕重先後地將一切「文化」都等量齊觀。事實上，這種做法亦無實踐上之可能性，因為每個人都是時空因素的產物，因此，人的各種「文化」必有主從之別，亦有先後之分。在每個作為文化之承載者的個人身上，最具主體地位也具有優先性的，當是「傳統」，因為每個人都生於「傳統」之中。從這個觀點而言，每個人雖然可以吸納各種多元文化或價值，但他所提出的「傳統」必居於主體及優先之地位。本書第三章之所以特論傳統文化與教育經驗中之通識教育資源，實有其深意在焉。從這個立場來說，我們在「傳統」的基礎上提倡「多元文化論」並不會將人拋向一個價值的虛無主義的虛空之中。

最後，我想提出以下兩項看法作為這一章的結論：

首先，我們認為，推動通識教育的第一項原則是「勢」，我們在這樣一個多元而複雜的台灣高等教育界推動通識教育，必須首先認識：任何通識教育課程之理論與實務，都必須落實在本國與本校之特殊脈絡中（contextualization），「多元文化論」僅是一項有待加以具體化及脈絡化之抽象原則而已，我們

³⁴ 參看：Lynne Goodstein, "Achieving a Multicultural Curriculum: Conceptual, Pedagogical, and Structural Issues," *Journal of General Education*, Vol. 43, No. 2(1994), pp. 102-115.

不可膠柱鼓瑟，刻舟求劍。

其次，推動通識教育的第二項原則是「時」，我們雖然提出「多元文化論」作為新的理論基礎，但是，我們也應深刻體認：在這樣一個快速變遷的社會中，「多元文化論」必須隨時而調整其內涵與具體策略，才能發揮最適切的作用。《莊子·天運》說：「禮義法度者，應時而變者也」，這句話對我們今日推動通識教育仍有一定的啓示。