

第六章

大學通識教育的實踐（二）：

課程設計的原則及其落實

一、引言

我們在本書第五章，分析當前我國大學通識教育所遭遇的困難及其因應策略。現在，我們再繼續從實務層面考量大學通識教育推動的實際業務，也就是課程設計的原則及其落實。

在這一章的論述中，我想提出的論點是：（1）現階段國內大學通識教育課程之設計應注重兩項原則：一是以各種課程拓展學生思考問題時的時間深度；二是以通識課程加強社會、文化或學術不同領域或部門之間的聯繫。（2）爲了落實以上這兩項原則，通識教育的推動策略有二：一是加強歷史教育，並提倡東西傳統文化中的經典教育；二是儘量開授貫穿並整合不同領域或部門的通識教育課程。

二、課程設計的原則及其落實（一）

（一）拓展時間的深度

一、原則的提出

現階段在臺灣高等教育中推動通識教育，第一項原則是：

拓展時間深度以加強「傳統」與「現代」的有機連繫。我們在本書第二章曾提出「通識教育就是一種建立人的主體性以達到人與其所處客體環境之互為主體關係的教育」這項定義，就當前台灣地區的青年而言，不論是從「主—客」對待或是從「主—副」對待脈絡來看，台灣青年的「主體性」均相對欠缺時間深度，因此，他們一方面不覺得與悠久的華人文化傳統有共同慧命的感受，以至淪落為某種意義下的「失根的蘭花」；另一方面則又在思考人生以及社會的未來時欠缺耐性與深度。針對上述時間意識的薄弱這個問題，通識教育在各種類型與各種層次的教育中最能夠針對問題而對當前的青年有所助益。

我們提出這一項規劃通識教育的原則，乃是基於兩點理由：一是特殊於台灣的理由，二是普遍於現代社會的理由。首先，扣緊台灣社會時間意識較為薄弱的特質，透過通識教育的實施可以拓深台灣社會的時間深度。近四百年來的台灣是一個漢民族移民的社會。因為是一個移民社會，所以台灣居民的時間意識相對於傳統社會的居民而言就較為薄弱，這種狀況隨著政治史的斷裂而加強。自從漢人移民進入台灣以後，四百年來統治台灣的政權不斷改變，從荷蘭（1624-1662）、明鄭（1661-1683）、滿清（1683-1895）、日本（1895-1945）到國民政府（1945-），政治史的斷裂加強了台灣居民時間感的薄弱。台灣史上每一次政權的改變，不僅造成台灣住民「政治認同」的改變，¹而且新政權對舊政權的批判與對舊時代的否定，也常常

¹舉例言之，1895年乙未割台之際就造成台灣居民國家認同的痛苦抉擇，李春生就是一個在當時歷史漩渦中具有代表性的人物，參考：黃俊傑、古偉瀛：〈新恩與舊義之間：日據時期李春生的國家認同之分析〉，收入：《「認同與國家：近代中西歷史的比較」論文集》（台北：中央研究院近代史研究所，1994年6月），頁275-300。關於臺灣的「認同問題」，參考：黃俊傑：〈世紀末的臺灣認同問題：形式與本質〉，《世紀末的視覺藝術與歷史觀學術研討會》論文，台北市立師範學院主辦，1998年5月；Tu Wei-ming (杜維明), "Cultural Identity

造成台灣人時間意識的斷裂。最近 50 年來台灣快速的經濟發展，以及在 1987 年 7 月以前戒嚴時代威權政治體制對台灣史的貶抑，都助長了台灣居民歷史意識的被壓抑以及時間感的薄弱化。針對台灣社會這種特殊的狀況，通識教育的實施有必要特別加強拓深受教育者的時間深度，使他們浸潤在綿延的時間之流中，而體認個人的生命與民族文化共業血脈相承之事實。

其次，再從近代世界的教育來看，誠如教育家赫欽斯（Robert M. Hutchins）在 1936 年所說，近代人都懷有一種「進步觀念」，認為事物的發展一代比一代好，我們這一代所擁有的資訊、科學知識都比以前豐富，因此，現代人都勇於與過去決裂，其流弊所及遂在知識界形成一種「反智論」（anti-intellectualism），現代的大學其實是一個洋溢著反智論的大學。²赫欽斯曾任芝加哥大學校長，他在 1930 年代發此驚人之論，雖有其特定之歷史背景，但他的論點至今仍有相當的參考價值。近代的大學教育，由於過度注重可量化的知識以及迷信「進步」觀念，不免相對地忽略過去經驗之參考價值。這種弊病有待於從拓深時間意識之中加以矯治。

二、落實之策略

落實以上所說的「拓展時間的深度」這項通識課程設計原則，最有效的辦法可能是歷史教育。但是，歷史教育正是現代教育體系中較不受重視的一環。今日我們對於歷史知識在教育體系中的重要性的思考，必須從當前台灣社會的「反歷史的心態」開始，這種心態認為中國歷史上的經驗，與現代社會無關，

and the Politics of Recognition in Contemporary Taiwan,” *The China Quarterly*, 148, Dec., 1996, pp. 1115-1140.

² Robert Maynard Hutchins, *The Higher Learning in America* (New Haven: Yale University Press, 1936), pp.24-27.

因此不值得重視。這種心態可分成「普遍的」與「特殊的」兩個層面加以探討：

第一，當前台灣社會「反歷史的心態」，有相當大一部份是現代社會的普遍現象。這種現象的形成原因是很容易理解的：因為在傳統社會中，知識的進步是靠經驗的累積，經驗愈豐富的人，所累積的知識愈多，也愈是知識的權威；進入現代社會以後，知識的進步常常是建立在對舊經驗的突破與創新之上，所以，現代人普遍認為歷史知識不值得重視。

第二，當前台灣社會「反歷史的心態」有其特殊的政治因素作為其背景。自從 1987 年 7 月戒嚴令廢除以來，臺灣社會在一些政治人物的鼓勵之下要求認同本土的呼聲日益壯大，久被壓抑的所謂「台灣主體性」日益甦醒，於是台灣地區居民近年來追求「自我認同」之意願與行動乃與日俱增。在這種特殊的時代背景之下，一部份態度激越的人士，乃誤認為欲建立「台灣主體性」必須以割斷並揚棄中國歷史經驗為其前提。在這種思考之下，若干人士乃主張以「台灣通史」取代現行的「中國通史」而成為大學共同必修科目。所以，嚴格說來，這一種意見並不是普遍意義下的「反歷史」，而是反對在大學中將中國歷史列為共同必修科目。這是反對將發生於中國大陸的歷史經驗作為台灣的大學生的必修科目。這種意見基本上是某種政治意見的學術版，而且混淆了政治領域與學術領域的分際。

以上這兩種不同形態的「反歷史心態」有其思考上的盲點，我想從兩個角度對這種心態提出批判：

首先，不論是第一種現代社會的「飄泊的心靈」，自我放逐於歷史經驗之外的心態；或是第二種「台灣主體論者」對中國歷史經驗的拒斥心態，都同樣地忽略了「歷史的持續性」。不論是從傳統社會到現代社會，或是中國歷史經驗到台灣生活現

實，中國歷史上的經驗及其積澱在台灣社會結構改變或政權轉移的表象之下，均有其持續性。歷史上的「過去」，實際上並沒有真正過去，它以另一種改頭換面或迂迴的方式對於我們的「現在」產生作用，唐代的詩人所說的：「抽刀斷水水更流」，最能表現這種歷史的持續性的特點。

關於歷史的持續性，我們可以舉許多實例加以說明。例如，公元前 221 年，秦始皇統一中國，「六主畢，四海一，蜀山兀，阿房出。」秦始皇建立的秦帝國，是中國歷史上的第一個王朝，可是秦帝國的生命很短，前後只有 15 年，「戍卒叫，函谷舉，楚人一炬，可憐焦土」，「後人哀之而不鑒之，亦使後人復哀後人也」。秦朝前後雖然只有 15 年，但是秦的歷史經驗，實際上並沒有過去，它仍深深地支配著我們對現今處境的瞭解，因為每一個人都是時間和空間的交叉點，每個人都在他所處時空的交會點上回顧過去的經驗。

秦為什麼失天下？這個秦帝國的歷史經驗所激發的問題，自漢朝以來在中國人的心靈中就永遠不能忘懷。北京市民悼念周恩來所發生的那一次「四五天安門事件」中，人民貼出來的標語是：「秦始皇的時代一去不復返」，「今日之人民已非愚不可及」。兩千年來輾轉呻吟於專制體制下的中華民族，飽受中國的專制帝王的凌虐，正如黃宗羲在《明夷待訪錄》一書中所說：「敲吸天下人之骨髓，離散天下人之子女，以供我一人之享樂，視天下為莫大之產業。」在這種專制荼毒下的中國人，當他們想到要往民主自由的康莊大道的時候，他們常常是以回顧秦帝國的經驗的方式來進行。就這個意義而言，秦帝國的經驗並沒有逝去；而且歷史上所有的經驗，也都沒有隨風而逝。例如，孔子死了以後，戰國時代的孟子遺憾他自己未能成為聖人的及門弟子，但是，孟子說：「予私淑諸人者也。」在孟子的時代，孔子的形象被理解為偉大的先師；到了漢朝，在今古文之爭中，孔子被稱為「素王」，素王為漢制法；唐朝時孔子被尊稱為「文

宣王」；宋朝時稱爲「大成至聖先師」；到了文化大革命的時候，稱爲「孔丘」，是所謂「臭老九」的代表人物。孔子的形象、歷史地位及其思想的詮釋，在歷史的時空之流中一再地被歷代的中國人重新塑造與定位。以上這些歷史事實雖然發生於傳統中國，但仍對現代中國持續地產生作用。

從這個角度來看，我們可以說：歷史就是「過去」與「現在」之間永無休止的對話，也是「古」與「今」之間不斷的交互作用。這種說法雖然近年來頗受後現代主義的挑戰，³但是，今日之種種，乃是因爲過去之種種所形成的；表面上的「過去」，實際上並沒有真正「過去」，這種說法確實有其理據。舉例言之，1947年台灣「二二八」事件的歷史經驗及其解釋，至今還支配台灣政治的發展，這就是眼前的另一個實例。

除了從「歷史的持續性」這個角度，我們可以看出「反歷史心態」的盲點之外，就當前以及未來台灣而言，即使爲了現實的需要，台灣的居民也必須重視中國歷史的經驗。所謂「現實的需要」就是指海峽兩岸的互動。「如何與中國大陸互動？」可以說是當前台灣最重要的問題，它支配台灣兩千多萬人的幸福，帶動大陸十億人的希望，牽涉到整個亞洲局勢的安全與和平。大陸政策支配台灣各方面的發展。舉例言之，如果開放大陸廉價的農產品無限制進口，短期之內台灣的農業就受到嚴重的衝擊。所以，所謂「兩岸關係」的重要實在不言可喻。我們要處理好兩岸關係，最重要的資源之一，就是要對中國歷史經驗與文化傳統有所了解。最近十餘年來，若干人士常常從空間的立場思考兩岸關係，指出台灣基本上是「環太平洋週邊地域」的一個經濟實體，認爲台灣基本上屬於海洋經濟體系，它與歐

³ 參考：Keith Jenkins, *On 'What is History?': Carr and Elton to Rorty and White* (London and New York: Routledge, 1995).

亞大陸的社會經濟體系沒有關係。這種看法雖有所見，但是，我認爲我們在空間問題的思考上，還要加上一點時間的深度，才能更爲周延。我們必須要從明清時代閩南地區的移民大量來到台灣這項歷史事實出發思考問題。如果從時間的深度來看，我們就會發現台灣歷史有一個很重要的主題，這就是台灣與中原之間的「向心力」與「離心力」的拉鋸戰。台南的鄭成功廟被稱爲「延平郡王祠」。「延平郡王」是明朝皇帝封給鄭成功的，代表一個舊的專制王朝的延續；可是民間卻稱呼鄭成功爲「開山聖王」。「開山聖王」的象徵意義，就是新移民與專制的舊中國切斷關係，從此以後和舊中國告別。換句話說，鄭成功這個歷史人物同時結合了台灣對中原的「離心力」與「向心力」於一體而治之。最近四百年來台灣歷史文化，從某個角度來看，可以說就是台灣與中原之間的「離心力」與「向心力」的拉鋸戰關係開展的歷程。⁴爲了對台灣的未來能有較爲正確的掌握，我們必須重視中國歷史與文化，從歷史經驗中制定大陸政策。

從以上的論述，我們可以說瀰漫於當前台灣社會的「反歷史心態」或「反中國歷史心態」，是必須加以揚棄的。這種錯誤的心態之所以必須加以揚棄的理由有二：第一，基於經驗的理由：「過去」與「現在」，是一種「抽刀斷水水更流」的關係，人的生命就是一種歷史經驗累積下的存在，因此人不能揚棄歷史經驗而生存。第二，基於現實的理由：面對二十一世紀海峽兩岸充滿危機與轉機的一種辯證的新局勢的來臨，我們必須研究中國歷史與文化，從中國歷史經驗中汲取行事的智慧。

在論證了歷史知識的重要性之後，我們可以在這種認識的基礎之上，進一步論證落實「拓展時間深度」這項原則的兩項

⁴ 參考：黃俊傑：《戰後臺灣的轉型及其展望》（台北：正中書局，1995，1998），頁 195-232。

具體策略：(1)「中國文化史」教育的加強，(2)經典教育的提倡。我們依序論述以上這兩項具體的課程策略。

(1)「中國文化史」教育的加強

現階段台灣各大學所開授的通識教育課程，種類繁多，課程不一而足，但如果從近百年來華人社會各地區中（特別是台灣）文化變遷的激烈，及其所引起的問題來看，則「中國文化史」作為一門大學通識教育課程，仍值得大力提倡。為了比較詳細地闡述我所提倡的「中國文化史」作為大學通識課程的原因，我們要(a)先論述傳統中國文化的特質，(b)再說明近五十年來台灣的文化轉型，(c)從而分析「中國文化史」課程的意義、教學原則與方法。

(a)我們要思考作為通識課程的「中國文化史」的重要性，首先必須先分析中國文化的特質。中華文化源遠流長，中國大陸幅員廣闊，在數千年的演進中創造了內容豐富而面向複雜的傳統。晚近學者對中華文化傳統之特質多所探討。例如有人從中華文化之歷史的變遷經驗著眼，指出中國史較少見里程碑式的革命，而每於和平之中獲得進展，呈現圓融和諧的歷史性格；⁵有人認為中國歷史上之變遷多為適應性或邊際性變遷 (accommodable change, marginal change)，少見全盤性的變遷

⁵ 關於晚近學者對於中國歷史綿延發展之性格的討論，參考：錢穆：《國史大綱》（台北：台灣商務印書館，1965年），引論；姚從吾師：〈國史擴大綿延的一個看法〉，收入：《大陸雜誌史學叢書》第一輯，第一冊，頁12-224；余英時，〈關於中國歷史特質的一些看法〉收入：氏著：《歷史與思想》（台北：聯經出版公司，1976年），頁71-284；James T. C. Liu（劉子健），“Integrative Factors through Chinese History: Their Interaction,” 收入：James T. C. Liu and Wei-ming Tu（杜維明）eds., *Traditional China* (Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc, 1970), pp.10-23.

(total change)；⁶有人以西方文化中「聖」與「凡」之緊張性作為對比，指出中國文化中的超越世界與現實世界互相交涉，離中有合，合中有離之特質。⁷有學者指出，中國文化特徵在於其在悠久的時間與廣闊的空間中，呈現出時代性的差異與地區性差異。⁸也有人指出，中國文化的特質在於人文主義精神，⁹更有人認為：中國文化的生命在於整體主義、人本精神、平等主義、普遍原則與文化主體意識等。¹⁰誠所謂「橫看成嶺側成峰，高低遠近總不同」，各以其著眼點不同而有互異之見解，也說明了中華文化的複雜性與多面性。

(a:1) 從中國歷史的經驗來看，傳統中華文化的特質在於：以儒家價值體系為基礎的中國文化理想與帝國政治現實之間，形成某種共生的關係。所謂「共生關係」是指：(1) 中國文化理想提供了帝國之存在理由；(2) 在帝國體制的羽翼之下，文化理想也獲得了充分繁衍發展的機會。我們闡釋這項論點。

我所謂的文化理想與政治現實之間的共生關係，從消極面來看，是指兩者有其不可分割性；但從積極面來看，則兩者之間又有其互相依存性在焉。由於在中國文化中文化理想與政治現實之間，存在著不可分割的、互相依存性的千絲萬縷的關係，因此，中國的政治史一方面表現出強烈的文化取向，中華帝國

⁶ 參考：S. N. Eisenstadt, *The Political Systems of the Empires: The Rise and Fall of the Historical Bureaucratic Societies* (New York: The Free Press, 1963,1969), pp. 221-256.

⁷ 余英時：《從價值系統看中國文化的現代意義》（台北：時報文化出版公司，1984年），頁24。

⁸ 譚其驥：〈中國文化的時代差異與地區差異〉，收入：《中國傳統文化的再檢討》（上篇）（台北：谷風出版社，1987年），頁27-55。

⁹ 龐樸：〈中國文化的人文主義精神〉，收入：同上書，頁56-63。

¹⁰ 張立文：〈中國傳統文化的精神、特點、生命〉，收入：張立文等編：《傳統文化與東亞社會》（北京：中國人民大學出版社，1991年），頁1-29。

的統治者除了扮演政權的所有者的角色之外，他們也常常要扮演中國文化的守護神的角色，中國歷史上所見的卷帙浩繁的百科全書，如《永樂大典》、《古今圖書集成》等巨著，都是在帝國的統治者動用大量的人力、物力資源的狀況之下所完成的。另一方面，強烈的文化取向也使中國歷史上帝國的統治者較少出現如羅馬史上的尼祿（Nero）那樣暴烈的國君，因為中國人常常以歷史的審判來代替宗教的審判，所以中國歷代的統治者莫不以延續中華文化的理想為其職志，在文化理想的流注與陶冶之下，中華帝國的專制性格常常得到了相當程度的馴服與約束。¹¹進一步來看，中華文化理想與帝國政治現實之間的共生性，可以從以下兩個角度加以思考：

（1）以儒家思想為中心的一套文化理想為帝國的統治提供了理論基礎與細部技術。讓我們先看一段歷史事實：

陸生時時前說稱《詩》《書》。高帝罵之曰：「迺公居馬上而得之，安事《詩》《書》！」陸生曰：「居馬上得之，寧可以馬上治之乎？……」高帝不懌而有慚色，迺謂陸生曰：「試為我著秦所以失天下，吾所以得之者何，及古成敗之國。」¹²

中國歷史上秦漢大一統帝國建立後，皇帝就立刻感受到帝國的統治與運作，需要有一套文化理想或意識型態作為基礎，從漢高祖（在位於 202-195B.C.）對陸賈的答話中，已經清楚地

¹¹ 關於中國歷史上帝王統治與文化變遷之關係，參考：Frederick P. Brandauer and Chun-chieh Huang eds., *Imperial Rulership and Cultural Change in Traditional China* (Seattle: University of Washington Press, 1994)，特別是此書之結論部份，pp.281-289。

¹² 《史記·酈生陸賈列傳》。

透露帝國的統治者的這種急切的需要。¹³這種趨勢發展到了漢武帝（在位於 140-87B.C.）時代，「罷黜百家，獨尊儒術」就成爲歷史的必然。¹⁴歷代帝王爲了得到文化的資源與支持，常常必須服從中國的價值系統所規範的行爲模式：愛民如子、立身以正、啓用賢臣，這種以聖君賢相作爲一種理想統治者的形象，正是萊特（Arthur F. Wright）所說的歷史上中國人所堅持的一種理想。¹⁵例如漢武帝提倡文學不遺餘力，他對文學的支持態度，在中國文學史上影響深遠，¹⁶中國歷代帝國的統治者所扮演的文化守護神的角色，對於他們統治權的合法化發揮了很大的作用。

（2）但是，從另外一個角度來看，我們也可以發現，中國歷史上的文化理想也因爲獲得了帝國的保護推廣，而獲得了繁衍發展的機會。班固在《漢書·儒林傳》的「贊」中說：

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，支葉蕃滋，一經說至百餘萬言，大師眾至千餘人，蓋祿利之路然也。¹⁷

¹³ 關於漢高祖對儒學態度之轉變，參看：Homer H. Dubs, "The Attitude of Han Kao-tsu Toward Confucianism," *Journal of American Oriental Society* 57, pp. 172-80; H. H. Dubs, "The Victory of Han Confucianism," *Journal of American Oriental Society*, 58, pp.453-90.

¹⁴ 關於漢武帝之獨尊儒學，參考：戴君仁：〈漢武帝抑黜百家非發自董仲舒考〉，《孔孟學報》，16（1968年9月），頁171-8；福井重雅：〈儒教成立史の二、三の問題〉，《史學雜誌》，76:1，頁5；佐川修：〈武帝の五經博士と董仲舒の天人三策について——福井重雅氏『儒教成立史の二三の問題』に對する疑義〉，《集刊東洋學》，17（1969年5月），頁59-69。

¹⁵ Arthur F. Wright, *Buddhism in Chinese History* (Stanford: Stanford University Press, 1959), p.123.

¹⁶ David R. Knechtges, "The Emperor and Literature: Eurperor Wu of the Han," in Frederick P. Brandauer and Chun-chieh Huang eds., *op. cit.*, pp.51-76.

¹⁷ 《漢書·儒林傳》「贊」。

班固的這段感歎之言確實符合歷史的事實，可以和盤托出中國文化理想之綿延發展，有賴政治現實的支持之事實。其實，不僅是儒家的文化理想因為獲得了大漢帝國的獨尊地位而綿延發展，最近的研究成果也指出：北宋初年皇帝的崇信佛法，一方面固然提昇皇帝作為統治的形像，而使其統治權獲得了合法化的地位，但是，佛教也在皇帝的羽翼之下，而獲得了可觀的發展。¹⁸

(a:2) 但是，從歷史經驗中所呈現的傳統中華文化特質尚有另外的面向，這就是：中國文化理想與政治現實之間有其無可調和的緊張關係在焉。這種緊張關係所造成的結果表現而為兩種類型：(1) 在中國文化價值的承受者如帝國統治者及儒家知識份子的「自我」中形成內在緊張性。(2) 在作為帝國體制基礎的「國君主體性」與作為中國政治理想的「人民主體性」之間，形成緊張關係。我們解釋這項論點。

(1) 中國文化的理想與專制政治之間存在有一種緊張的關係，這種關係在承受中國文化價值所浸潤洗禮的人表現得最為明顯，尤其是歷代帝王與儒家官僚這兩種人物的「自我」，常常撕裂為二，其所造成的內在的緊張性最為深切著明。我們首先看帝國統治者的內在「自我」的緊張性。歷代的皇帝都扮演兩種角色，一是政權的所有者，二是儒家文化價值的崇奉者，這兩種角色在許多場合都存在著許多的緊張關係，且看以下一段故事：

天子方招文學儒者，上曰：「吾欲云云。」黯對曰：「陛下內多欲而外施仁義，奈何欲效唐虞之治乎？」上默然怒，變色而罷朝。公卿皆為黯懼。上退謂左右曰：「甚矣！」

¹⁸ Huang Ch'i-chiang, "Imperial Rulership and Buddhism in the Early Northern Sung," in Brandauer and Huang eds., *op. cit.*, pp.144-187.

汲黯之戇也。」群臣或數黯，黯曰：「天子置公輔弼之臣，寧令從諛承意，陷主於不義乎？且已在其位，縱愛身，奈辱朝廷何？」¹⁹

從以上這段史實中，可以看出「罷黜百家，獨尊儒術」的漢武帝，作為現實權力的掌控者與文化價值的實踐者，這兩者身分之間確實存在著難以解消的緊張性。汲黯之所以敢於當面向漢武帝犯顏進諫，他所憑藉的也就是中國文化價值的理想，漢武帝顯然也接受這種理想，所以對於汲黯的批評也必須多方寬容。其實，不僅是漢武帝輾轉於「自我」的這兩種層面的緊張之中，以「貞觀之治」為史家所稱美的唐太宗也有類似事例。作為一個中國文化價值的繼承者，唐太宗也必須察言納諫，也因此當方正不阿的魏徵當面進諫甚至責備他時，他必須察納雅言，壓抑自己的憤怒：

徵狀貌不逾中人，而有膽略，善回人主意，每犯顏苦諫；或逢上怒甚，徵神色不移，上亦為霽威。嘗謁告上冢，還，言於上曰：「人言陛下欲幸南山，外皆嚴裝已畢，而竟不行，何也？」上笑曰：「初實有此心，畏卿嗔，故中輟耳。」上嘗得佳鷄，自臂之，望見徵來，匿懷中；徵奏事固久不已，鷄竟死懷中。²⁰

不僅作為中國文化價值承受者的專制帝王的內在「自我」有其本身的緊張性，數千年來深受中國文化所洗禮浸潤的知識分子及帝國官員的「自我」也有其緊張性存在。這些知識分子及帝國官員，一方面通過科舉考試深受儒家價值的洗禮，而成為傳統中國文化價值的信仰者，但他們透過科舉考試制度而取

¹⁹ 《史記·汲黯列傳》。

²⁰ 《資治通鑑·唐紀9》太宗貞觀2年（628）。

得帝國官員的身分之後，他們又成爲了專制政權的權力的執行者。於是他們的理想在現實的拉扯之下，一分爲二，兩者之間緊張性遂成爲不可避免。徐復觀先生曾經指出一個最具有代表性的例子，就是《論語》裡孔子所說的「雍也可使南面」這句話，在東漢以後歷代儒者所作的各種解釋中深受專制權力的扭曲。這句話在孔子所處的時代的脈絡中非常清楚，正如西漢劉向（77-6B.C.）解釋的「南面，天子也」。但是在大一統王權日益高漲的歷史趨勢之下，歷代的儒家知識分子解釋這一段的時候時就面臨了來自現實的壓力，例如，東漢的儒學大師鄭玄（康成，A.D.127-200）解釋南面這句話說「言任諸侯之治也」。²¹後來的包咸（子良，6B.C.-A.D.65）也說「可使南面者，言任諸侯可使治國故也。」²²從鄭玄和包咸將孔子的「南面」曲解爲諸侯，我們可以看到：作爲中國文化信仰者與作爲專制政權統治之下的子民之間的「自我」撕裂所形成的緊張性，甚至滲透到他們對經典的解釋之中。

諸如此類的例子，在中國歷史上層出不窮，例如：明孝宗（在位於A.D.1487-1507年）於弘治元年（A.D.1488年）延請經筵講官劉機爲他講解《孟子》，當他讀到孟子說：「責難於君謂之恭，陳善閉邪謂之敬，吾君不能謂賊」這段話時，劉機只解釋前兩句，皇帝甚覺好奇何以不解第三句，劉機答以不敢解釋。²³由此可見，像孟子的政治思想或是《論語》裡孔子所說的「南面爲王」這一類充滿古典中國文化的價值理念，在大一統帝國形成之後，都在知識分子心中都造成非常明顯的內在緊張性。

（2）中國文化的理想與歷代政治專制現實之間的緊張性，

²¹ 程樹德：《論語集釋》（台北：藝文印書館，1965年），上冊，頁362，見《檀弓》正義引鄭注。

²² 何晏：《論語集解》（四部叢刊初編縮本），卷3，雍也第6，頁21下。

²³ 孫承澤：《春明夢餘錄》（四庫全書珍本六集），卷9，頁5上半頁-下半頁。

呈現的第二種形態是：在中國文化的政治理想中是以人民作為政治的主體性，而在帝國專制政治的現實中是以國君作為主體性，二者之間形成難以調和的緊張關係。當代儒者徐復觀（1902-1982）先生對於這一種「人民主體性」與「帝王主體性」的之間的斷裂與緊張，曾提出最為敏銳的觀察，他說：²⁴

中國的政治思想，除法家外，都可說是民本主義；即認定民是政治的主體。但中國幾千年的實際政治，卻是專制政治。政治權力的根源，係來自君而非來自人民；於是在事實上，君才是真正的政治主體。政治的理念，民才是主體；而政治的現實，則君又是主體。這種二重的主體性，便是無可調和對立。對立程度表現的大小，即形成歷史上的治亂興衰。於是中國的政治思想，總是想解消人君在政治中的主體性，以凸顯出天下的主體性，因而解消上述的對立。人君顯示其主體性的工具是其個人的好惡與才智。好惡乃人所同有，才智也是人生中可寶貴的東西。但因為人君是政治最高權力之所在，於是它的好惡與才智，常挾其政治的最高權力表達出來，以構成其政治主體性，這便會抑壓了天下的好惡與才智，即抑壓了天下的政治主體性。雖然在中國歷史中，天下（亦即人民）的政治主體性的自覺並不夠，可是天下乃是一種客觀的偉大存在，人君對於它抑壓，只有增加上述的基本對立。其極，便是橫決變亂。所以儒家道家，認為人君之成其為人君，不在其才智之增加，而在將其才智轉化為一種德量，才智在德量中作自我的否定，好惡也在德量中作自我的否定，使其才智與好惡不致與政治權力相結合，以構成強大的支配欲並因此而凸顯出天

²⁴ 徐復觀：〈中國的治道〉，收入：《儒家政治思想與民主自由人權》（台北：八十年代出版社，1979年），引文見頁218-219。

下的才智與好惡，以天下的才智來滿足天下的好惡，這即是「以天下治天下」；而人君自己，乃客觀化於天下的才智與天下的好惡之中，更無自己本身的才智與好惡，人君自身，遂處於一種「無為的狀態」，亦即是非主體性的狀態。

這種國君主體性與人民主體性的矛盾，徐復觀稱之為中國歷史中「二重主體性的矛盾」。在這種「二重主體性的矛盾」之下，中國人民，特別是深受中國文化所浸潤洗禮的知識分子官僚，常常有一種內心的吶喊，他們像太平洋鮭魚一樣，長大成熟之後由於禁不住於來自原鄉的呼喚，它們拚其餘生之力逆流游泳要回到他們出生的山中小溪，這個中國知識分子精神的原鄉就是古典中國文化的理想，也就是以「天聽自我民聽，天視自我民視」作為原則，以人民作為政治生活的主體的理想，這一個理想活生生地被秦漢大帝國成立後以國君為主體的政治現實所架空，而成為中國文化人的永恆鄉愁。所以歷代中國儒家知識分子對古典中國文化理想都不勝神馳嚮往之情。舉例言之，南宋大儒朱子（1130-1200）在解釋中國歷史的時候就一再美化夏商周三代，認為三代是中國文化理想最為純粹的時代，是道心與天理流行的時代，而三代的文化理想具體地實現在堯、舜、禹、孔子、曾子、子思、孟子等文化的英雄人物之上。到了公元前 221 年秦始皇統一中國之後，朱子認為中國的文化理想就開始往下墮落，禮樂隳壞二千餘年，從秦始皇以後的中國是一個人慾橫流時代。朱子對中國歷史的這種看法，不論潛藏著何種理論的困境或問題，他的言論在深受中國文化理想洗禮的知識分子之間，是很有代表性。²⁵

²⁵ 黃俊傑：〈朱子對中國歷史的解釋〉，《國際朱子學國際會議論文集》（台北：中央研究院中國文哲研究所，1993年），頁 1083-1114；Chun-chieh Huang, "Imperial Rulership in Cultural History: Chu His's Interpretation," in Brandauer

以上所說中國傳統文化的文化理想與政治現實之間的共生性與緊張性，實有其必然的形成因素。(1) 就文化理想的內部因素而言，中國文化中整體思維方式與內聖外王理想，塑造了中國文化的實踐取向，要求將文化理想落實於政治現實之中。

(2) 就政治現實而言，中國大一統帝國亦需要某種文化價值系統作為其意識型態基礎。因此，中國文化理想與政治現實之間乃必然構成密切但緊張之關係。我們接著闡釋這兩項論點。

(1) 從發生歷程來看，中國文化理想的形成期，基本上是在大一統帝國形成之前，特別是在春秋戰國期間（722-222B.C.），古典儒家對中國文化理想的形塑貢獻厥偉。古典儒家的思維方式，可以稱為一種整體性的思維方式（*holistic mode of thinking*），這種整體性的思維方式傾向於在「整體」的脈絡中來思考「部分」的作用與意義，而且認為「部分」問題的解決必須在「整體」的脈絡中才能獲得解決。這一種整體性的思維方式，使古典儒家認為從「個人」到「家庭」到「社會」到「國家」乃至「宇宙」，各個層面之間是一個同心圓不斷展開的連續性過程，任何一個階段的斷裂都可以視為個人自我實踐的不完滿。奠定在這種整體性思維方式之上，古典儒家提出了「內聖外王」作為最高的人生理想，「內聖外王」這四個字雖然出自於《莊子》這本書，但是對以儒家思想為主流的中國文化理想是最好的描寫。深受中國文化理想浸潤的儒家知識分子，都認為個人內在道德的修為與外在事功的完成是不可分割的。換言之，內在道德的修養不僅是個人內在思想的玄思而已，它必須進一步落實在客觀的外在環境之中。因此，中國文化在這種「內聖外王」的理念之下，一直有一種要將文化思想落實在政治現實之上的動力。這種動力使中國文化充滿了實用取向。

and Huang eds., *Imperial Rulership and Cultural Change in Traditional China* (Seattle: University of Washington Press, 1994), pp.188-205.

法國著名的漢學家白樂日（Etienne Balazs）曾經說中國的哲學從某一個角度而言都是社會哲學。²⁶這是一可以接受的說法。

（2）但是，當這種以「整體性思維方式」與「內聖外王」理想為其主要特徵的古典中國文化形成之後，中國的政治現實卻走向了大一統帝國的局面，而且大一統的格局從秦漢以至清末兩千餘年持續發展，成為傳統中國的政治體制。兩千年來傳統中國的政治體制固然有局部的修正，但是專制政治的本質卻沒有改變。大一統帝國需要一套文化理想或價值系統作為帝國的意識型態基礎，使帝國的統治者有效地運用各種人力、物力的資源；而為了帝國的長治久安，歷代的帝王也必須不斷吸納知識分子進入體制之中，作為帝國的官僚。這些帝國官僚都是飽受中國文化理想洗禮的知識分子，他們都以「儒家馴獸師」自居，他們想要實踐他們「內聖外王」的理想，並馴服專制政權的統治者，甚至不惜以身殉道，這一類的史實在中國歷史上斑斑可考。這種文化理想與政治現實之間的緊張性，於是就成為歷史的必然。

（b）但是，以上所說的中華文化的傳統特質，在近百年來的台灣，卻經歷了根本的轉化。（1）傳統中華文化在台灣的轉化主要起於社會經濟結構從農業到工業的轉變，這種下層結構的轉變，使台灣從傳統的一元論色彩的文化格局，向多元化文化格局演變，從而創造了「多元主體並立」的新文化。（2）近代台灣多元主體並立的新文化的形成，使文化中的各領域逐漸取得自己的獨立自主性，從而使傳統中國文化中的政治現實與文化理想之間的緊張性獲得某種程度的舒解。我們闡釋以上這兩點看法。

²⁶ Etienne Balazs, "Political Philosophy and Social Crisis at the End of the Han Dynasty," in H. M. Wright tr., *Chinese Civilization and Bureaucracy* (New Haven: Yale University Press, 1964), pp.195.

（1）1895年乙未割台，是台灣歷史重要的轉捩點。從1895年開始日本殖民統治者透過基礎結構的建設，把台灣從傳統社會轉化為現代社會。1895年以後，各項基本建設如鐵路的建設、電力設施的完成、灌溉系統的完備以至農民組織的建立等等，都奠定了台灣現代化的基礎。1945年台灣光復以後，台灣在日據時代所建立的基礎之上繼續發展，1950年代國民政府推動一系列的改革政策，包括三七五減租、公地放領、耕者有其田等政策的實施，不僅改變了台灣農村地區土地所有權的結構，也塑造了強而有力的自耕農階層，快速的提昇了農民的生產意願，使在戰爭末期慘遭破壞的台灣農業迅速走向恢復之路。²⁷

土地改革之後台灣農業的復興，帶動了1960年以後的初級加工業的起飛。到了1965年左右，台灣已經基本上是一個工業社會了。不論在國民生產毛額或是生產淨額的結構中，農業部門的產出都大幅度地被工業部門所超越。戰後的台灣在不到30年內，達到結構性的轉變，所以許多學者稱這種轉變為「經濟的奇蹟」（Economic miracle）。

（2）以上所說的台灣從農業社會到工業社會的結構性轉變，對台灣文化的影響至深且鉅。農業台灣基本上就像傳統的中國大陸一樣充滿了傳統的一元論的色彩，文化活動的各個領域都受到政治主體的滲透、轉化與操控。但是隨著從農業到工業的結構性轉變，中產階級逐漸崛起。因此，最近幾年來的台灣，從過去的單元主體宰制其他主體的狀態，進入了一個多元主體並立的新時代，特別是1987年戒嚴令廢除之後，台灣新文化中的各領域（社會、政治等領域）或社群（工人、農人、學

²⁷ 關於戰後台灣農業政策，參看：廖正宏、黃俊傑、蕭新煌：《光復後台灣農業政策的演變》（台北：中央研究院民族學研究所，1986年）。

生、知識分子、婦女等社群)的自我意識快速成長並高度覺醒，這些覺醒並活躍的多元主體，從過去的靜止狀態走向活動的狀態，而形成近年來台灣文化多彩多姿的新局面，這種多元主體並立的文化格局，在悠久的中國文化史上具有深刻的歷史意義：在傳統中國文化中政治以外的主體，一直處於鬱而不彰的狀態之中，而深受政治主體的宰制，上文所說的《論語》「可使南面」的解釋，就是最具代表性的例證。我們可以說，傳統中國的個體性深受政治性與社會性的壓抑。但是在台灣的新社會發展中，個體性得到了充分的發展，並且形成了獨立的生命，甚至在某種狀況下，可以批判政治主體之不義的本質。在戰後台灣的文化轉型之中，政治現實與文化理想的緊張性獲得相當的舒解。²⁸

從歷史經驗觀之，傳統中國的文化理想雖然備受政治現實的壓抑與扭曲，但是文化理想的豐沛動力始終未嘗消逝，它常常潛藏於傳統農村社會人民的生活方式之中，也常發揚光大於私人講學與民間書院的講堂之上。我們可以說，中國文化的生命力常常蘊蓄於民間社會之中，而不是專制政權的廟堂朝廷之上；中國文化的韌性也是在農村中培養傳承，而不是在通商口岸等大都市中發展。

近百年來不論中國大陸或台灣，都經歷了翻天覆地的歷史變局，尤其是最近五十年來台灣在下層結構從農業社會快速邁向工業社會之後，傳統的一元論文化格局也逐漸轉化為多元化的文化格局。從歷史視野來看，戰後台灣的文化變遷，實在具

²⁸ 參見拙作：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*, (Williamburg, College of William and Mary, 1994), 並參看：Stevan Harrell and Chun-chieh Huang eds., *Cultural Change in Postwar Taiwan* (Boulder, Co: Westview Press, 1993)。

有深刻的歷史意義。正如我最近所說的，²⁹在二十一世紀即將來臨前夕，台灣在過去數百年來（尤其是最近半世紀以來）的歷史積澱之上，正在形成一種新的文化格局。台灣新文化是以「自我意識」的覺醒作為特質，充滿了強烈的「動態精神」（dynamism），文化中各個「領域」或「社群」都努力於將它們的意志加以落實在現實世界中，這種充滿生命力的「動態精神」正是台灣新文化的靈魂，也是「海洋中國文化」的共同資產。台灣新文化中的「動態精神」，是四百年來先民從閩粵各地移民來台開拓寶島，明鄭時代反抗清朝政權，日據時代台灣人反抗日本殖民當局，以及戰後台灣經濟發展的精神基礎。展望即將到來的二十一世紀，台灣所發展出來的新文化，如何去蕪存菁，取精用宏，並與大陸的中原文化互相激盪，別創新局，以形成二十一世紀中華新文化，確是值得我們深思的課題。

（c）從以上所說，我們可以發現：在二十一世紀即將來臨的台灣高等教育中，以「中國文化史」作為通識課程，是一個可以拓深學生的時間意識，使他們可以因應文化變局的重要途徑。但是，這門課程的教育方法，必須大幅調整。

「中國文化史」作為大學通識教育課程，其教學方法可得而言者至少有以下二端：

（1）第一項重要方法是：加強中國文化史經驗與現代社會的相關性(relevance)。也就是說，**歷史教育工作者必須在「古」與「今」之間搭起橋樑，分析「歷史」對「現實」的啟示。**

如何建立「古」與「今」的相關性？這個問題實在是所有的歷史教學工作者的挑戰。過去關於歷史教育的論著對這個問

²⁹ 黃俊傑：《戰後台灣轉型及其展望》（台北：正中書局，1995年），頁254。

題多所探討。以美國社會的情況來看，從 1960 年代以後的美國，歷史科目的地位江河日下，隨著社會快速變遷，歷史知識在社會上的地位日趨下降，六十年代以後有三股思想潮流對歷史知識的地位之低落造成直接的影響，即存在主義、修正主義和新浪漫主義（*existentialism, revisionism, neo-romanticism*）。存在主義排斥歷史與文明以求解放，修正主義鄙視歷史知識的指導作用，浪漫主義則輕視理性與歷史而力求超越「現在」。³⁰台灣的情況與美國也不相上下，雖然戰後五十年間，在國家意志的強力主導之下，「中國通史」與「中國近代史」兩種科目一直是各級教育中的必修科目，但是在一般大眾之間，則瀰漫著反歷史的心態。爲了提昇研讀歷史的興趣，我們必須加強「古」與「今」的相關性。

那麼，如何在歷史教學中建立「古」與「今」的相關性呢？在實際教學實踐中，建立「古」「今」的相關性的具體方法不勝枚舉，我認爲「類推法」是其中一種極有價值的教學方法。所謂「類推法」就是從已知的歷史事實，訓練學生類推未知的歷史事實的可能發展。這種「類推法」教學方法之所以具有啓發性，乃是因爲「歷史」的內容方面既多，內容又雜，但一般歷史教科書常常將史實及其因果關係加以過度簡化，使學生難以建立他自己和研究對象之間的聯繫。在歷史教學實務中，如果教師能適當地運用類推（*analogy*）思考法，就可以幫助學生對史事的了解。通常學生需要教師的指引才會運用類推法進行歷史思考，同時學生必須要對歷史事實有充分的了解，才能加以推理，而達到教學目標。我們以「類推法」作爲歷史教學的一項方法必須由實際的歷史經驗或歷史事實的知識開始，由熟悉

³⁰ Herbert I. London, "The Relevance of 'Irrelevance': History as a Functional Discipline," *New York University Quarterly* (Spring 1971), pp. 9-15.

而類推陌生的史實。³¹

我之所以建議「類推法」作為「中國文化史」教學的方法之一，主要是因為「類推法」是中國文化中常見的思維方式，與中國人的心靈最為相契。所謂「類推思維方式」是中國人的思維方式之一，遠在公元前第四及第三世紀，以類推法進行哲學論述是當時的思想家廣泛運用的一個思維方式。³²戰國時代（403-222B.C.）諸子蜂起，百家爭鳴，言論市場幾近飽和，諸子為求以其學易天下，莫不汲汲於駁斥「異端邪說」，以執言論界之牛耳。「類推法」正是戰國時代廣泛被運用的論述方法，《墨子·小取》：「辟也者，舉他（原作也，從王先謙改）物而以明之也」，所謂「辟」就是「舉他物以明之」，我在這裡所說的類推法，基本上就是從已知之物推知未知之物的一種思維方式。先秦諸子如孟子（371-289B.C.？）、《道德經》作者、墨子（fl.478-438 B.C.）以及《戰國策》遊士的論辯中，均大量地運用這種「以其所知諭其所不知」的類推論述方法。孟子生於戰國亂世，「後車數十乘，從者數百人，以傳食於諸侯，所至每與國君分庭抗禮」（《孟子·滕文公下·4》），以堯舜之道強聒時君，以性善說闢楊墨，息「邪說」，更是常常運用類推論證作為武器。舉例言之，孟子勉滕文公行堯舜之道，改革國政，即引《尚書·說命》：「若藥不瞑眩，厥疾不瘳」此一日常生活經驗為喻（《孟子·滕文公上·2》）。孟子與周霄論「出疆必載質」之義，以「農夫之耕」喻「士之仕」（《孟子·滕文公下·3》）。孟子與戴不

³¹ 關於歷史教學中「類推法」的運用，參考：E.A. Peel, "Some Problems in the Psychology of History Teaching II. The Pupil's Thinking and Inference," in W.H. Burston and D. Thompson eds., *Studies in the Nature and Teaching of History* (New York: Humanities Press, 1967), pp.173-195.

³² 參考：D.C. Lau. "On Mencius' Use of the Method of Analogy in Argument," in D.C. Lau tr., *Mencius* (Hong Kong: The Chinese University Press, 1979, 1984), vol. 2, pp. 334-356, esp. p.355。

勝論環境對人的影響，以「一齊人傳之，眾楚人咻之」為喻（《孟子·滕文公下·6》）。孟子亦以水之「原泉混混，不舍晝夜」喻君子之「有本」（《孟子·離婁下·18》）；而以音樂演奏中「金聲而玉振之」，類比於孔子之為「集大成」之聖人（《孟子·萬章下·1》），尤能具體說明孔子巧力俱全，聖智兼備之聖人氣象。³³諸如此類的類推論證，在《孟子》書中俯拾皆是，確是中國古代常見的思維方式，而且綿延至於今日成為中國人的思考習慣。

由於中國文化中具有悠久的類推思維的傳統，所以我們今日從事歷史教學，如果能適當地運用類推法，必能為學生成功地建立「古」與「今」之間的相關性。在運用「類推法」進行歷史教學的過程中，必須從林林總總的歷史事實中進行高度的選擇，才能說明古代文獻或史實的現代涵義。³⁴而在對史實進行選擇的時候，最重要的就是要從「現在」出發，例如現代世界所見的幾個重大課題如民族主義、民主政治、社會主義……等，都是歷史教學中運用「類推法」很具有策略性的出發點。³⁵從讀史者所身處的當下即是具體情境及其問題出發進行歷史比較，³⁶不但可以有效地激發讀者的歷史想像力，為古人設身處地進行思考，對歷史上的人物與事件獲得同情的瞭解；而且，更符合中國史學的經世傳統，章學誠（實齋，1738-1801）說：「史學所以經世，固非空言著述也。且如六經同出於孔子，先儒以

³³ 關於孟子的類推思維方式，參考：黃俊傑：《孟學思想史論》（卷一）（台北：東大圖書公司，1991），第1章。

³⁴ 參考：A. W. Godfrey, *Teaching Ancient History: A Question of Relevance* (Bethesda, Md.: ERIC Document Reproduction Service, 1973, Occasional Paper Number 74-1).

³⁵ 關於從「現在」出發進行歷史教學的初步討論，參考：J. Zettl, "Contemporary Approach for History Teaching: Man and Society; the Western Tradition," *Improving College and University Teaching* (Autumn, 1973), p. 244.

³⁶ 參考：Fred. H. Winkler, "The Comparative Approach to the Survey of Western Civilization," *History Teacher* (November, 1972), pp. 71-76.

爲其功莫大於《春秋》，正以切合當時人事耳。後之言著述者，舍今而求古，舍人事而求性天，則吾不得而知之矣。學者不知斯義，不足言史學也。」（《文史通義》〈浙東學術〉）。落實章學誠這種理想的重要方法之一，就是以「類推法」從事歷史教學。

（2）「中國文化史」課程教學的第二項方法是：**從學生立場出發，組織教材，進行教學工作**。從理論層面來看，歷史教學與歷史研究有密切之關係，兩者間一方面進行有機的互動，另一方面又具有詮釋的循環性。³⁷但是，值得注意的是，在歷史教學過程中，歷史教師多半是從歷史學這門學問的理論或純學術立場來思考歷史教學的問題。事實上，一個歷史教師必須對各種歷史教學技能及其所隱涵的理論基礎有所反省，才能成爲一個成功的歷史教師。³⁸就當前台灣歷史教學的現狀而言，教學理論基礎較爲欠缺而值得加強的就是「學生主體性」（相對於「教師主體性」而言）的建立與拓展。

談到歷史教學中的「學生主體性」，我們可以 1970 年代美國紐約州立大學（State University of New York）的實驗爲例加以說明。1970 年代這所大學的歷史系開設一門「1960 以降的世界」（“The World since 1960”）的大班演講課，完全從迎合學生興趣之立場，選擇當前最重要的幾個重大題來設計課程，結果證明教學效果極佳，使學生對歷史課程的興趣爲之大增。³⁹這項課

³⁷ 參考：黃俊傑：〈論歷史研究與歷史教學之關係〉，收入：黃俊傑：《戰後台灣的教育與思想》（台北：東大圖書公司，1993），頁 1-28。

³⁸ 參考：Wyndham H. Burston, *Principles of History Teaching* (London: Methuen, 1972, 2nd edition).

³⁹ 關於這項課程改革的詳情，參考：Ronald D. Tallman, William H. Beezley, and Thomas H. Henriksen, "History for the 70's: An Approach to Contemporary History," *History Teacher* (November, 1972), pp.9-16.

程教學之所以成功，最重要的因素就是從學習者的立場設計課程，從而激發學生強烈的學習意願。誠如厄爾頓（G. R. Elton）所說，歷史教育之所以失敗，最主要的原因在於入學考試影響教學，許多大學設計入學考試方式，編纂教科書，以及訓練師資，乃至設計歷史教學目標都在於製造歷史學者，而不是在於啓發學生對歷史的興趣。歷史老師常將學生儘可能塑造成為研究者，因此老師的教學常限定於直接與學術研究有關的問題。學生到了大學仍未養成全面性的思考習慣，學生對歷史無知，缺乏文化背景知識。學院式的歷史教學又常常將學生對歷史的興趣消磨殆盡。⁴⁰爲了提振歷史教育的成效，我們迫切需要在歷史教學中強調「學生主體性」，以使教學內容能更感動受教育者的心靈。

在上文的討論裡，我們提出「建立古今的相關性」與「重視歷史教學中的學生主體性」這兩項原則，作爲「中國文化史」課程教學的新原則，希望在這兩項原則的指引之下，使「中國文化史」課程更進一步落實到通識教育的目標。

（2）經典教育的提倡

其次，爲了在大學通識教育中落實我們在本章第二節所提出的（2:a）第一項加強時間意識的原則，我們可以提倡研讀中西文化中偉大經典的通識教育課程，以具體落實這項原則。更具體地說，我們可以設計講授柏拉圖、黑格爾、康德、馬克斯、海耶克，或孔子、孟子、荀子、老子、莊子、韓非子、《史記》、《資治通鑑》、《近思錄》……等經典性作品爲主的通識教育課程，以增益學生思考人類文化重大問題時的文化資產與時間意

⁴⁰ 參考：G. R. Elton, "What Sort of History Should We Teach?" Martin Ballard ed., *New Movement in the Study and Teaching of History* (Bloomington: Indiana University Press, 1970), pp. 221-230. 13.

識。偉大的經典都是中西文化史上偉大心靈對話的記錄，這種以經典研討作為通識教育課程的主要內容的教學方式，不僅可以促使學生對古今一貫的文化基本課題有所涉獵思考，也可以在日趨專業化以至難以對話的現代大學校園中，為全體師生提供某種思考的共同基礎。⁴¹

但是，如果在教學時間及資源均有所限制的狀況下，在浩如煙海的中西經典作品中，應如何選擇呢？我認為，由於語言文字的方便以及社會文化環境的相應性，現階段大學通識教育可以提倡中國經典著作的研讀與討論。這種建議並不是全盤的復古，而是對古代精神及文化遺產作批判的繼承，以發揚其現代意義。在這個科技一日千里，知識不斷推陳出新的現代社會中，經典著作仍能對人類心智有所啟發與陶養，幫助學生立身處世。中國傳統文化經典中所一貫強調的人本精神，非常符合通識教育的理念與目的。就通識教育實施後 10 多年國內各大學的狀況來看，多數大學院校規劃通識課程均借用歐美各大學實施通識教育之經驗作為取法的典範，論述「哈佛模式」、「芝加哥大學模式」⁴²或「史丹福大學模式」⁴³等，這三所國外大學所

⁴¹ 赫欽斯就強調這一點是他提供西方經典教育的理由，參看：同上註 2，頁 59。

⁴² 關於芝加哥大學通識教育，參考：President and Former Members of the Faculty, *The Idea and Practice of General Education: An Account of the College of the University of Chicago* (Chicago and London: The University of Chicago Press, 1950, 1992); John J. MacAloon, *General Education in the Social Sciences: Centennial Reflections on the College of the University of Chicago* (Chicago and London: The University of Chicago Press, 1992)。關於赫欽斯擔任校長時代的芝加哥大學，參考：William H. McNeill, *Huntchins' University: A Memoir of the University of Chicago, 1929-1950* (Chicago and London: The University of Chicago Press, 1991)。國內學者關於芝大通識教育的介紹，參考：江炳倫：〈從芝加哥大學的通識教育談起〉，《自立晚報》，1986年5月26日，第3版。最新的論著是：Ralph W. Nicholas, "General Education at the University of Chicago: The Role of Faculty Organization and Governance," in Chun-shan Shen ed., *General Education*

實施的經典通識教育的經驗對於台灣各大學通識教育的改革有一定的啓示。但是，我們不能以「橫面的移植」代替「縱面的繼承」，因為任何教育政策及其實施方案，都深植於具體而特殊的社會文化傳統與政治情境之中。誠如林清江所說，高等教育學府的制度應注重社會文化背景，不應盲目借用國外制度。⁴⁴國外的經驗可以參考，但不能全盤移植。

當然，正如本書第四章探討現代大學通識教育理論時所說，我們提倡經典作為大學通識教育課程，必須注意：（1）避免落入「文化唯我論」的陷阱，因此，雖然上文說由於語文的方便以及社會背景的相應，可以從中國（或東方）文化經典的研讀開始，但我們並不排斥西方或其他文化傳統經典。事實上，任何文化經典的價值與意義，也只有有在與其他文化經典相對照的脈絡中才能彰顯。（2）在課程設計上，盡量對經典中的價值系統進行「批判的繼承」而不是全盤的接受。必須如此，才能使經典的永恆價值對現代社會產生意義。（3）在教學實務上，應導入「多元主體並立」的精神，避免以經典中所呈現的單一主體或價值觀宰制其他主體或價值觀。

在課程設計與教學實務上，由於中外任何一部稱得上經典的作品，內涵都極為豐富而深刻，不容易為現代大學生在短期內很快地吸收，因此，課程設計就變得非常重要。經典之所以為經典，最重要的乃是在於經典內容對人之存在等重要問題能

Towards the Twenty-first Century: Proceedings of the First International Conference on General Education in Universities and Colleges (Hsinchu: National Tsing Hua University, 1995).

⁴³ 國內學者關於史丹福大學的通識教育的介紹，參考：李亦園：〈通識教育在清華〉，清華大學人文社會學院編：《大學通識教育研討會論文集》（新竹：國立清華大學，1987），頁 184-186。

⁴⁴ 林清江：〈高等教育的未來導向〉，《高等教育新趨勢研討會會議實錄》（中壢：元智工學院，1993年5月），頁 24-25。

提出深刻的洞見，有助於人的自我反省，也有助於人對自我與他人、自我與自然、超自然關係之思考。⁴⁵因此，經典通識課程的設計，必須避免從專業的立場，將教學內容設計得過於專業以致使學生興趣盡失。以前美國北德州大學的經典課程就受到許多質疑，例如：由於內容過於專業而使醫學預科的學生頭痛於莎士比亞的馬克白夫人的身心失眠症，然而馬克白夫人是爲了她先生的政治野心而謀殺國王導致她發瘋這一點卻未受重視。還有爲什麼生化或市場研究的主修生，需要去瞭解荷馬《奧德賽》中由赫密士（Hermes）神所製造的那一種藥可以治療變成豬的傳染病？以及爲何物理系學生需要去讀《舊約》〈約伯記〉（*Book of Job*）中，上帝以旋風般旅行於所有的未知宇宙？⁴⁶諸如此類的質疑，皆起於課程設計之不理想。

那麼，經典通識課程應如何設計呢？要思考這個問題，必須先探討：何種性質的經典作品較爲適合通識課程講授？因爲課程的受益者是學生，所以，我們必須考慮何種內容對學生有益，這項考慮點也就是本章第二節第二小節中，所提出「中國文化史」課程的教學必須扣緊「學生主體性」這個觀點。從「學生主體性」出發，我們就可以發現：適合作爲大學通識課程教學用的經典必須符合以下條件：（1）經典與現代生活應該有文化的共鳴（*cultural resonance*），經典應該反省一個文化或至少批評一個文化，可以是經典作品所在的文化或在經典作品之外的文化。（2）這部作品應該包含觀念、概念與價值，並要有廣泛的教育意義，所以像《我的奮鬥》（*Mein Kampf*）就不適合放入

⁴⁵ Mary Troy, "What Make a Great Books Great?" 收入：L. Robert Stevens, G. L. Seligmann, Julian Long eds., *The Core and the Canon: A National Debate* (University of North Texas Press, 1993), pp.154-158.

⁴⁶ Martin D. Yaffe, "The Case against the Great Book—and its Refutation," 收入：L. Robert Stevens, G. L. Seligmann, Julian Long eds., *The Core and the Canon: A National Debate*, pp.167-170.

通識課程中，它只適合用在對納粹的研究上。(3) 經典必須能吸引學生，必須有充分的審美特質。(4) 經典作品應對學生正在熟悉的文化有歷史意義。(5) 經典作品必須是可親近的 (accessible)；有些著作因為沒有註解，或者翻譯拙劣，使學生不感興趣，難以親近。(6) 經典作品必須貼近學生的生活。凡是符合學生需要，也符合上述六種條件的經典作品，都可以作為經典通識課程。⁴⁷

現在，我想提出一種經典通識課程的設計方式，這就是：**以主題貫通中西文化不同經典，並以主題作為選擇教材之依據。**中西文化經典車載斗量，卷帙浩繁，教師在選擇教材上面臨極大挑戰，⁴⁸如果完全以西方傳統經典做教育基礎，就會導致延續性別、階級、種族偏見的障礙。核心課程 (core curriculum) 若以西方傳統為基礎，則又會造成價值觀的分裂而不是統合。反之若注重各種傳統的平衡或調和，則可以傳達對文化認知與欣賞的判準。⁴⁹因此，比較理想的教育方式應是調和東方與西方

⁴⁷ Roger Johnson, Jr., "Finding a Curriculum for the Liberal Arts and Faculty," *The Core and the Canon: A National Debate*, pp.18-20.

⁴⁸ 例如 Jerry Martin 就說他在教學上所面臨的難題之一就是如何研究西方以外的文化？每一文化適合用它們自己的詞語，而不是用西方文化來解釋一切。在比較文化的課程中，有些問題跨越文化，譬如宗教或封建制度；由於課程要求學生能通盤掌握，而不再各別研究不同文化，所以不適合新鮮人，而適合高年級生。此外還有一項難題，就要求學生將所修的外語課程與使用該外語的文明加以配對，選修東亞文明的學生，應修過中文或日文，然而這就限制學生選修其他文明的機會。其他問題還有：通識科目學生是否應該和自然科學的主修生一樣，選修相同的導論課程？要不要有實驗課程？參看：Jerry L. Martin, "The Core Curriculum and the Canon: The Struggle and the Debate," L. Robert Stevens, G. L. Seligmann, Julian Long eds., *The Core and the Canon: A National Debate*, pp.3-9.

⁴⁹ 有人已經注意到這個問題，參看：Ernest Marshall, "The Western Tradition: Fountainhead of Prejudice or Perennial Wisdom," 收入：L. Robert Stevens, G. L. Seligmann, Julian Long eds., *The Core and the Canon: A National Debate*,

方傳統，而超越文化障礙的最佳方法就是考察人類的種種，包括性別、階級、種族的差異，促使學生注意到人類的缺點與人類既有的差異。西方傳統的知識對民主社會的成員是重要的，而非西方傳統的知識對全球社會成員也是重要的。經典教育之所以流為灌輸與教條，是因為研讀的方法錯誤所造成，而不是由經典自身所造成的。

從這個角度來看，我建議以中西文化中常見的主題或所謂「問題意識」做為選擇經典教材的依據，選取中西文化經典的相關材料，以供教學。這種主題或「問題意識」甚多，較為重要的如「真」、「善」、「美」、「自由」、「平等」、「正義」、「和同之辨」、「身心關係」……等，這類主題在中西文化經典作品中都一再被提出、被反省，如果教師善加選擇，組成教材，以模組（module）方式教學當可獲得相當的教學成果。這種所謂「模組」的教材設計，就是督促學生深入閱讀環繞著同一主題的相關的經典作品的重要篇章，嘗一爨而知全鼎。

我所建議的這種教學設計方式，過去也有大學的通識課程實施過。例如美國佛羅里達州立大學的系列通識課程，就曾經以「正義」這項主題，編選文化經典作品作為教材。據報導，課程所注意的正是「正義」的觀念，包括正義觀念在組織、實踐、事件等不同面向的情形。所選的作品大略有索福克里斯（Sophocles）、柏拉圖、莎士比亞等的古典作品，現代哲學中的羅爾斯（John Rawls）之《正義論》（*The Theory of Justice*）、女性主義的作品、卡夫卡（Kafka）的小說《審判》等。在這系列的課程中，學生可以由最好的思想家與藝術家伴隨，進出不同的形式之傑作，包括詩、散文、藝術、大眾藝術等。教導者不僅是該領域的專家，而且是熱心的解說員。以戰爭的經典作品

爲例，修西提底斯（Thucydides）論伯羅奔尼撒戰爭（*Peloponnesian War*），是偉大的歷史作品。克羅塞維奇（Clausewitz）的《戰爭論》（*On War*），是關於軍事戰略的偉大作品。馬漢（Mahan）的《從歷史看海權的影響》（*The Influence of Sea Power Upon History*）也是戰略作品。托爾斯泰（Tolstoy）的《戰爭與和平》是著名的戰爭小說。柴可夫斯基的【一八一二序曲】則是描寫戰爭的音樂作品。除此之外，還有戰爭經驗的第一手報導，有關戰爭的詩、卡通、照片、影片等。作者還列舉政治才能方面的傑作，其中包含關於國家的起源、國家的形式、治國才能、帝制國家、封建國家、以及世界國家等內容。⁵⁰諸如此類的主題甚多，都可以成爲選取經典作品以組成教材的參考指標。

在這種以主題選擇經典教材，組成「模組」進行教學的方式中，最具有教學的啓發性的，就是選擇觸及人之價值衝突或倫理困境的同一主題下的教材，尤其應扣緊經典作品中的典範人物（所謂“paradigmatic individuals”）之處境及其抉擇之意義。教師的任務就是在於引導學生開發並拓深經典中的典範人物行止之意涵。在這項教學任務中，後現代主義（postmodernism）的思考，頗有啓發性。在現代主義的教學中，客觀知識中的「事實」與價值倫理中的「價值」常常是截然可分的；但是，在後現代主義的教學則並非如此。經由對經典中關於價值與倫理學的文獻之解釋，具有後現代意識的教師引導學生從範本（exemplar）去重新瞭解價值與倫理學，例如以《奧德賽》爲範本，奧德賽殺死意圖竊佔他王位與妻子的安提奴斯；奧德賽的兒子泰勒馬庫斯（Telemachus）幫助父親殺人，也是一個範本。如此一來，《奧德賽》中的這一幕就成爲價值與倫理學的教材。

⁵⁰ Laurin A. Wollan, Jr., “Not the Canon, Not the Core, but Close Enough: the Masterpieces Approach,” 收入：L. Robert Stevens, G. L. Seligmann, Julian Long eds., *The Core and the Canon: A National Debate*, pp.159-166.

⁵¹其實，不僅是西方文化經典如《奧德賽》充滿了倫理困境的教材，在東方經典中，此類的教材或個案亦俯拾皆是。

中國文化經典中，許多涉及人的責任之相容性（the incompatibility of responsibility）的經典作品，都是很好的教材，我僅舉一例以概其餘。《春秋公羊傳》宣公十五年，有以下一段史實：

十有五年春，公孫歸父會楚子於宋。夏五月，宋人及楚人平。外平不書，此何以書？大其平乎已也。何大乎其平乎已？莊王圍宋軍，有七日之糧爾。盡此不勝，將去而歸爾。於是使司馬子反，乘堙而闚宋城。宋華元亦乘堙而出見之。司馬子反曰：「子之國何如？」華元曰：「憊矣。」曰：「何如？」曰：「易子而食之，析骸而炊之。」司馬子反曰：「嘻！甚矣憊。雖然，吾聞之也，圍者柑馬而秣之，使肥者應客，是何子之情也。」華元曰：「吾聞之，君子見人之厄則矜之。小人見人之厄則幸之。吾見子之君子也，是以告情於子也。」司馬子反曰：「諾，勉之矣。吾軍亦有七日之糧爾，盡此不勝，將去而歸爾。」揖而去之，反于莊王。莊王曰：「何如？」司馬子反曰：「憊矣。」曰：「何如？」曰：「易子而食之，析骸而炊之。」莊王曰：「嘻！甚矣憊。雖然，吾今取此然後而歸爾。」司馬子反曰：「不可？臣已告之矣。軍有七日之糧爾。」莊王怒曰：「吾使子往視之，子曷為告之？」司馬子反曰：「以區區之宋，猶有不欺人之臣。可以楚而無乎？是以告之也。」莊王曰：「諾，舍而止。雖然，吾猶取此，然後歸爾。」司馬子反曰：「然則君請處于此，臣請歸爾。」

⁵¹ John Churchill, "Great Books and the Teaching of Ethics," L. Robert Stevens, G. L. Seligmann, Julian Long eds., *The Core and the Canon: A National Debate*, pp.127-147.

莊王曰：「子去我而歸，吾孰與而處此？吾亦從子而歸爾。」引師而去之，故君子大其平乎已也。

在以上這一段故事裡，春秋時代宋國的華元與楚國的司馬子反，基於更高於忠君報國的人道精神，不忍見在戰爭陰影下「易子而實」、「析骸而炊」的人間慘劇，將原本是刺探軍情的任務，轉而扮演弭平戰爭的角色，以解消他們所面對價值理念衝突的困境。⁵²教師可以與學生深入研讀並思考這兩個歷史人物身處價值困境之中，所做的抉擇及其意義。必須如此，經典通識課程的教學效果才能充分發揮。

三、課程設計的原則及其落實（二）

（二）加強不同領域或部門間之聯繫

一、原則的提出

（1:b）現階段推動通識教育的第二項原則是：在台灣快速變化的過程中，通識教育應促成領域或部門之間的聯繫與協調。這項原則中所謂的「領域」或「部門」的定義較為寬廣，可以指社會、政治、經濟、文化、科技等後天的不同「部門」，也可以指不同的性別等先天的「領域」或「部門」，更可以指不同學術領域（如人文、自然科學）而言。

這項原則是針對台灣的特殊狀況而提出的。自從 1895 年日本統治台灣以後，特別是最近 50 年來台灣經過快速的經濟發展

⁵² 黃俊傑，吳光明：〈古代中國人的價值觀：價值取向的衝突及其解消〉，收入：沈清松編：《中國人的價值觀——人文學觀點》（台北：桂冠圖書公司，1993），頁 1-34。

與工業化之後，社會文化的本質已經與傳統中國社會文化有很大的差異。如果說傳統中國社會文化的基本原則是「從屬原則」——指社會、經濟、文化等部門都受到政治力的滲透與支配——的話，那麼，我們可以說戰後台灣社會文化的基本原則在於「協調原則」。⁵³如果說傳統中國社會是一個一元論（monism）的社會，那麼我們也可以說，戰後台灣已經逐漸形成一個多元的（pluralistic）社會。⁵⁴在一個多元社會中，不同部門之間的協調就日益重要。通識教育課程的設計如果能夠扣緊台灣社會變遷基本方向，培養學生的協調能力，相信必能創造更為現代所需要的知識青年。

二、落實的策略

相應於上述第二項原則，我們可以設計若干貫通不同「部門」或「領域」的通識教育課程，以加強「部門」間或「領域」間之溝通交流，例如：

- 1、兩性關係
- 2、醫病關係與醫學倫理
- 3、工程倫理
- 4、台灣社會族群關係

⁵³ 參考拙作: Chun-chieh Huang, "Industry, Culture, Politics in the Transformation of Taiwan," in Richard Hardey Brown ed., *Culture, Politics and Economic Growth: Experience in East Asia* (Studies in Third world Societies, Vol.44, William and Mary College, 1995); Chun-chieh Huang, "Historical Reflections on the Postwar Taiwan Experience from an Agrarian Perspective," in Chun-chieh Huang et. al. eds., *The Postwar Taiwan in Historical Perspective* (College Park: University Press of Maryland, 1998), pp.15-34.

⁵⁴ 黃俊傑：〈邁向二十一世紀的台灣新文化：內涵、問題與前瞻〉，《第一屆台灣本土文化學術研討會》宣讀論文，1994年12月10-11日，台北市，收入：黃俊傑：《戰後台灣的轉型及其展望》（台北：正中書局，1995）。

- 5、身與心
- 6、近代世界中的東方與西方
- 7、學問與自我

諸如此類的課程清單，可以無限制列舉，以上所舉僅係其中部份可以考慮開授的課程而已，其中「兩性關係」、「工程倫理」⁵⁵及「族群關係」等課程，對當前台灣的知識青年特別具有啓發性，舉例言之，隨著晚近以來女性在台灣社會日趨活躍，大學院校的女生比例也逐年增加，統計資料顯示從民國 69（1980）學年度到民國 79（1990）學年度，無論大學或專科學校，女性畢業生所佔的比例逐年提昇，女生之年平均增加率為 8.33 %，遠比男生增加 4.86 % 為高。⁵⁶這種趨勢近年來更是有增無減。針對這項新的發展發勢，作為通識課程的「兩性關係研究」（gender studies），特別值得加以重視規劃。⁵⁷

除了上述個別的課程規劃之外，我們也可以規劃由若干課程組成的「學程」，以溝通不同「領域」或「部門」。舉例言之，元智大學曾以德、智、體、群、美等五育所規劃的學程就值得作為參考。元智大學所規劃的通識學程如下：⁵⁸

⁵⁵ 我國對工程師的養成教育，一向偏重傳授理論、科學技術和知識，很少重視工程師責任意識的灌輸，「工程倫理」這門課程必須設定教學指導原則，針對不同的工程專業找出共同的倫理課題，進行單元設計，才能達到教學效果。關於「工程倫理」課程，可以參考：王冕三：〈談工程倫理教育〉，《科學發展月刊》第 19 卷第 3 期；王冕三、陳雪惠：〈大學工程倫理課程型態與課題規劃之調查〉，《中原學報》第 21 卷(1997 年 12 月)，頁 159-166。

⁵⁶ 《中華民國教育統計》(民國 70-80 年)(台北：教育部，1991)

⁵⁷ 關於「兩性關係」通識課程的初步探討，參考：《大專院校兩性教育通識課程教學研討會論文集》(台北：台灣大學人口研究中心婦女研究室，1993 年 12 月)。

⁵⁸ 王立文：〈通識整合性學程研究〉，《大學校院通識課程教學改進學術研討會》論文，臺灣大學等主辦，1996 年 4 月 25-26 日，台北市。

德育學程：「倫理學」在闡述倫理的內涵，檢視不同文化對倫理形成的異同，前瞻今後倫理實踐的態度、價值。「教育概論」在介紹教育與人的關係，從教育與各學科的關連中瞭解教育的本質，進而掌握並珍惜每一層教育的機會。

智育學程：(1)「語言與邏輯」在提升學生思辯與表達的能力，進一步理解溝通的內涵、尊重他人表達之權利。

(2)「思想方法論」在訓練學生思維的能力，使學生能學得統合知識的基本方法，從而應用、分析、評判。

(3)「資訊檢索與方法」在訓練學生熟練圖書資訊的檢索，以為就學、就業之用。這三門課涵攝從事深層學術研究的基礎。

體育學程：(1)「生命科學」在教導學生認知生命的發展過程，進而善於安排物質生活與精神生活，培養健康的人生觀。

(2)「運動與營養」在強調維護身體機能的根本道理，運動的協調，營養的均衡，是養生的第一步。

(3)「運動傷害之防治」在提醒珍視體能，從事正確的運動訓練，才能達到運動的目的，享受運動的樂趣。

群育學程：(1)「人群關係」在培養小我與大我間合情合理的關係，重視自我省察的向度，追求和諧的社會生活。

- (2)「法學緒論」在提醒法律內涵所在：自律先於責人，「了解」為社會化的前提。
- (3)「國際關係」在探究國際間政、經變化的原理與意義，開拓學生視野，並提昇青年關懷國際社會的識別能力。

美育學程：(1)「美學」在介紹鑑賞的原理，了解藝術領域中美的創作規律與分析通則。

- (2)「音樂欣賞」在引導學生進入聽覺的優雅領域，掌握欣賞中西樂曲的要領。
- (3)「藝術概論」在介紹中西藝術門類的不同，理解角度的差異以及鑑賞藝術的常識。

該校規劃上述通識學程的考慮點在於：⁵⁹

- (1) 科目與科目之間的統整，所以開列德育學程：倫理學、教育概論、哲學概論。智育學程：語言與邏輯、資訊檢索與方法、思想方法論，希望能提昇學習的應用度。
- (2) 理論與實際之統整：所以開列群育學程：法學緒論、人群關係、國際關係。美育學程：美學、藝術概論、音樂欣賞，希望能提醒學生把學習還原到生活及世界作整體思考。
- (3) 認知與技能之統整：所以開列體育學程：生命科學、運動與營養、運動傷害之防治，希望能培養健康人生的觀念。

⁵⁹ 同上註。

- (4) 靜態學習與活動之統整：所以應用輔導研究室、系列推出座談、參訪、書展、辯論、創作發表等系列活動，以提供全面的學習經驗。

元智大學上述的考慮與安排，既重視知識間的關聯，又顧及學生經驗的關聯，與我在這裡所提倡的「加強部門或領域的溝通」之課程設計原則頗為符合。

以上討論的基本上是以正式課程規劃為主，這是屬於通識教育的「正式結構」(formal structure)，其實，通識教育的「非正式結構」(informal structure)諸如學生宿舍之由不同科系學生合住同一房間、校園文化之培養⁶⁰……等措施，也都是貫通「領域」或「部門」之間的區隔的有效措施，值得大力提倡並付諸實施。

⁶⁰ 國內大學如東海大學、朝陽大學及臺灣大學等校都要求學生必修服務課程，以養成學生負責、自律、勤勞、服務與互助合作之美德，這就是很值得推廣的「非正式結構」的通識教育。茲將台大「服務課程」之執行方式引用如下以作為參考：

- 1、服務課程總計施行三個學期，凡修習學士學位者，於一年或二年級修習服務（一）及（二）課程計二學期，每星期計一小時；於三或四年級修習服務（三）課程計一學期，每星期一小時。
- 2、服務課程（一）及（二）之工作範圍，以維護學系及學生所使用之公共空間環境整潔、美觀為原則。亦可由學校提供一般性服務工作由各學系選擇。學生身體有殘障者，其工作性質由學系依實際之狀況作適當之調配。
- 3、服務課程（三）係以與學系性質有關之專業性服務為原則，亦可由學校提供一般性服務工作由各學系選擇。
- 4、服務課程由各學系負責規劃，任課老師參與督導，各行政單位配合執行。學校各行政單位若有需求，亦得提出方案，經過共同教育委員會通過後，請相關學系參考辦理。各學系規劃之各項服務課程，須循行政程序，送共同教育委員會核備。見：〈國立臺灣大學服務課程施行辦法〉(87.1.16 第 26 次共同教育委員會會議修正通過，87.2.24 第 2054 次行政會議修正通過)。

我們可以以醫學院的通識教育課程為例，進一步闡釋這項課程設計原則的落實。台灣的醫學教育與台灣的現代化同步邁進，已有百年歷史，成績卓著，但是台灣的醫學教育也不免呈現幾個問題：一是中與西的斷裂，二是醫學素養與社會政治關懷的斷裂，三是醫學素養與人文素養之間的斷裂。針對以上這種現象，我們所提出的『加強領域或部門間之溝通』這項課程設計原則應可以發揮一定的作用。我想特別針對國內醫學院學生的特殊狀況，試圖規劃若干比較適合醫學院學生需要的通識課程。我們的思考可以從以下四個面向加以進行：

（一）從台灣的醫學教育的基本特質來看，台灣的醫學教育基本上是西方現代醫學教育，橫面的移植遠大於縱面的繼承。西方現代醫學是以近三百年來的「笛卡兒式的世界觀」為其基礎，有它一套文化及價值體系。在這種西式醫學教育下的台灣醫學生眼中的人的身體，基本上是指「**生理的身體**」（physical body）。他們較少注意作為「**身心合一的身體**」（psycho-somatic body）的身體。我們可以同意李明濱所說：「醫學」是「生物心理社會科學」。⁶¹

針對這項台灣醫學教育中的特殊狀況，我們也許可以考慮下列兩種課程作為通識教育的課程：

- （1）中西醫學史
- （2）氣與身體：從傳統到現代

接受現代西方醫學教育洗禮的醫學生，如果能夠選修上述課程，則必可使他們對傳統中國人的身體觀獲得某種程度的瞭解。傳統的身體觀，從兩個系統理解人的身體：一方面將人的

⁶¹ 李明濱：《情緒與疾病》（台北：國立臺灣大學醫學院，1997），頁1。

身體視為「五臟六腑」的具體器官組成的身體；另一方面也將人的身體理解為由「精——氣——神」等所構成的抽象系統。⁶²對這種特殊身體觀的瞭解，必有助於拓深現代醫學生對人的身體之理解深度與廣度。

（二）從戰後台灣史的角度來看，台灣的醫學生與其他學生一樣，普遍呈現某種程度的人文關懷與社會意識的失落。在醫學教育改革的過程中，學生的人文關懷與社會意識的重建，是一項重要的工程。⁶³針對這項改革工程，我建議以以下三種課

⁶² 關於中國的「氣」論與身體觀，近年來頗受人文及科學界之重視，關於人文學的身體觀研究成果，參考：石田秀實：〈從身體生成過程的認識來看中國古代身體觀的特質〉，收入：楊儒賓編：《中國古代思想中的氣論與身體觀》（台北：巨流圖書公司，1993），頁 177-192。關於中國儒家的身體觀，參考：楊儒賓：《儒家身體觀》（台北：中央研究院中國文哲研究所，1996）；關於中國道家的身體觀，參看：Hidemi Ishida, “Body and Mind: The Chinese Perspective,” in Livia Kohn et. Al., eds., *Taoist Meditation and Longevity Techniques* (Ann Arbor: Center for Chinese Studies, The University of Michigan, 1989), pp. 41-71; Kristopher Schipper, *The Taoist Body*, tr. by Koren C. Duval (Berkeley: University of California Press, 1993); 關於古代醫書中的身體觀，參考：蔡璧名：《身體與自然——以《黃帝內經素問》為中心論古代思想傳統中的身體觀》（台北：台大文學院，1997）；關於中國哲學傳統中的身體思維，參考：Kuang-ming Wu, *On Chinese Body Thinking: A Cultural Hermeneutics* (Leiden: E. J. Brill, 1997)。關於科學的身體與氣功研究，李嗣涇近年來發表論著甚多，介紹性論文可參考：李嗣涇：〈氣功的科學觀〉，《科學發展月刊》19卷8期（1991年8月），頁 1054-1059。

⁶³ 黃崑巖曾批評臺灣的醫學教育是一種沒有人性的醫學教育（dehumanized medicine），只能培養治病的醫匠而不能培養治病人的醫師。他主張，國內醫學教育者應重整二年預科，使其具備應有的一般大學教育的面貌，並大幅增加人文課程；否則，國內醫學教育會淪為職業訓練。醫療縱使在科技上能跟上時代，真正的品質卻會無法提高。參考：黃崑巖：〈把「人」帶回醫學——談醫學院的通識教育——〉，《通識教育季刊》，第3卷第3期（1996年9月），頁 1-16。關於「醫學倫理」課程，參考：徐佐銘：〈「醫學倫理」做為通識教育之教學理念與課程設計〉，《通識教育季刊》，第4卷第4期（1997年12月），頁 81-96。

程作為通識選修科目：

- (1) 醫學倫理
- (2) 醫療社會學
- (3) 醫學人類學

這些科目可以啓發學生的社會感，使他們體認他們不僅是一個專業人士，他們也同時是社會的一份子，與社會其他成員共存共生共榮。

(三) 戰後台灣教育一般而言表現出相當明顯的公民意識的欠缺。⁶⁴造成這種現象的重要原因就是近數十年來的台灣教育，在威權體制之下，臣民意識遠大於公民意識。由於公民意識的欠缺，所以造成許多社會政治問題。

針對上述現象，我建議以下兩種課程作為通識教育選修科目：

- (1) 台灣歷史與文化中國
- (2) 臺灣文化與現代世界

以上這兩種科目，前者可以拓深醫學生的本土關懷，使他們對自己所生長的土地與人民的歷史文化，獲得基本的認識；並使他們從更廣泛的文化視野來思考在建立台灣所謂「生命共同體」的過程中，傳統中國文化資源的重要性。後者則使他們在現代世界的脈絡中，思考臺灣文化的前景。

⁶⁴ 所以，「公民教育」的重要性近年來頗受重視，台大訂「公民教育」為校訂必選科目，亦即著眼於此。關於「公民教育」的自由主義基礎，參考：林火旺：〈自由主義的公民教育〉，《通識教育中的哲學課程研討會》（台北市：台大哲學系，1993年4月），頁2-15。

台灣自從十七世紀以來，就是東西貿易的重要據點。從歷史的角度來看，台灣不僅是四百年來漢民族移民追求自由生活的海角一樂園，也是東西交流的中心。在這樣的背景之下，台灣的醫學生必須加強拓展他們的世界觀。所以以下兩種課程可以列為醫學生選修的通識教育科目：

- (1)近代世界的形成
- (2)近代醫學的哲學基礎

這兩項課程對於開啓醫學生的世界胸襟，應可以發揮相當的作用。

總而言之，醫生絕對不是一個看診療疾病的工具而已，醫生在一個社會現代化過程中常常扮演重要的催化作用，中國近代史上的孫中山先生，日據時代台灣的蔣渭水先生，都是重要的例證。我們如果希望我們所培育的未來的醫生能夠成為社會的中堅人物，那麼我們就要致力於通識教育課程的設計與實施。

四、原則的實踐

在第二及第三小節中，我以歷史教育、經典教育以及醫學院通識教育為例，說明落實「拓展時間的深度」以及「加強部門與部門之溝通」這兩項課程設計原則，現在，我再進一步綜論這兩項原則在課程設計上的實踐。⁶⁵

⁶⁵ 本節所列課程名單，取材自作者所撰《大學通識教育核心課程之規劃》（國科會研究計劃編號：NSC 86-2511-S-353-001），該項計劃之課程規劃人如下：人文學領域由黃俊傑負責；社會科學領域由李亦園、王俊秀負責；生命科學領域由武光東、黃崑巖負責；物理科學由劉兆漢、萬其超負責。各領域負責

臺灣地區各大學目前所推動的通識教育課程規則，多半採取「人文」與「自然」交互選修的方式，這種方式基本上將通識教育做為彌補性的課程，以癒合「人文」與「自然」科學兩大文化的鴻溝。就臺灣地區的高中教育分流過早這項事實觀之，這種課程安排方式有其一定的適用性。所以，我們可以從促進「人文」與「自然」兩種文化的交流的角度，規劃大學通識教育課程為四大領域：

(1) 人文學：

〈1〉 規劃原則：

人文學通識課程的規劃，應扣緊學生「自我」的全體性之建構與開展，依以下兩項原則進行：

a. 「自我」的建構：

學生的「自我的建構」是指通過人文通識課程之教學，拓展學生的「自我」的深度、廣度與幅度，並對「自我」作更深更廣的認識。

b. 「自我」的開展：

學生「自我」的開展，涉及「自我」在時間序列與空間範疇中之發展。

人曾分別邀請若干學者開會研商，提出課程清單草案，再由本書作者加以整合。本書作者謹向上述諸位先生及參與討論之學者敬申謝意。

〈2〉課程名單：

a. 「自我」的建構：

在這個範疇裡，可以規劃的課程如下：

- 1、生命倫理探索：本課程之目的在於從哲學觀點來探討一些與生命有關的議題，例如：墮胎、自殺、安樂死、死刑等問題。
- 2、邏輯推理與哲學思考：本課程之目的在於培養嚴密推理及深入思考之能力，不強調邏輯規則之熟練或哲學知識之傳授。
- 3、歷史知識與歷史思考：本課程之目的在於提昇學生從歷史角度思考人文現象之能力，從而拓深學生分析現象時之時間深度。
- 4、美感經驗與文學欣賞：本課程之目的在於開拓學生的感性主體，從而培育學生欣賞文學作品之能力。
- 5、音樂欣賞與理論：本課程之目的在於提昇學生對中西音樂欣賞之能力。
- 6、中國（西方）藝術史：本課程之目的在於提昇學生對中國藝術作品如繪畫、書法、陶瓷器、漆器…等之欣賞能力。
- 7、世界宗教與文化：本課程之目的在於提昇學生對世界主要宗教如基督教、佛教、道教、回教等之初步瞭解。

b. 「自我」的開展：

這個範疇的核心課程，可以規劃如下：

- 8、中國文化的發展：本課程之目的在於從中國文化之形成與發展，來掌握當前台灣的處境與未來。
- 9、台灣歷史（文學）與文化：本課程之目的在於以歷史或文學作為切入點，以探討台灣文化的發展。
- 10、現代世界的形成：本課程之目的在於審視現代世界的基本特質，瞭解現代西方文明的特質，檢討非西方文明之現代化過程及其引發之問題。
- 11、東亞文明的發展：本課程之目的在於探討東亞地區文化的構成要素及其發展歷程。
- 12、儒家經典名著選讀：本課程之目的在於提昇學生對中國或日韓儒學名著作品如《論語》、《孟子》、《近思錄》、《傳習錄》……等的理解能力。
- 13、佛教經典名著選讀：本課程之目的在於提昇學生對中國或日韓佛教經典名著如《心經》、《金剛經》、《六祖壇經》……等的瞭解。
- 14、道家經典名著選讀：本課程之目的在於提昇學生對中國或日韓道家經典名著理解，如老子的《道德經》、《莊子》……等老莊思想的作品。
- 15、西方文學經典名著選讀：本課程之目的在於提昇學生對西方文學經典名著的認識，如《莎士比亞全集》、《十日談》……等影響西方文學發展的作品。
- 16、西方史學經典名著選讀：本課程之目的在於提昇學生對西方史學經典作品的瞭解，如希羅多德的《史記》、凱薩的《高盧戰記》……等影響西方史學作品風格的名著。

17、西方哲學經典名著選讀：本課程之目的在於提昇學生對西方哲學經典名著的認識，如柏拉圖的《理想國》、湯瑪斯·莫爾的《烏托邦》……等影響西方人思考的作品。

(2) 社會科學：

〈1〉 規劃原則：

- (1) 大學通識教育社會科學課程之規劃可包含兩類或是兩個層次，也就是互補性的（引介傳統學科的方法與內容範圍）、與整合性的（跨科際的、新的認知典範的）通識課程。
- (2) 第一層的「社會科學導論」亦可以同時考量提前置於高中與高職的課程中，由於內容層級不同（生活／知識），大學將本課程列為入門性課程亦頗為適當。
- (3) 第二層的科目可以增加經濟學取向（如生產與消費）與法政學取向（如自律與他律）等課程，蓋因此兩領域的發展甚為成熟其內容也是現代公民所必備的基本知識。
- (4) 第三層的整合性課程以「議題導向」為規劃原則，隨著社會的變遷的脈動來加以調整，另外也為學校留下規劃的空間，並可配合學校特色。
- (5) 通識課程「核心化」及「學程化」亦為重要規劃原則，則第二層的「互補性課程」乃為「核心化」的重點，每一互補性課程皆可成為「學程」一即配合第三層的「整合性課程」。

〈2〉課程架構及名單：

入門性課程	互補性課程	整合性課程
I	II	III
社會科學導論	文化與文明 (人類學取向) 個人與社群 (社會學取向) 調適與互動	宗教與社會 族群與文化 文化與生活 當代社會思潮 家庭與婚姻 兩性、文化與社會 社會問題分析 科技(學)與社會 知識與行動(人性探討) 人與環境

	(心理學取向)	心理現象與社會行為
	生產與消費	資訊社會與媒體傳播
	(經濟學取向)	溝通與表達 (含道德推理)
	自律與他律	社會變遷與發展
	(法政取向)	經濟與社會
		法律與社會
		民主政治與現代社會

(3) 生命科學：

〈1〉規劃原則：

因選修「生命科學核心課程」之學生，應為非生命科學主修之學生，彼等限於時間精力，只能從核心課程名單中選修二三，即能對生命科學的全貌有較通盤的認知。本乎此，學群不宜太過繁細，故僅分作「生命科學的基本原理」及「生命科學與人類」兩大學群，其所涵蓋之學科共計十六門如下：

〈2〉課程名單：

a. 生命科學的基本原理：

- 1、生命科學概論：本通識課程內容應分成自然學科學生與非自然學科學生選修之兩類課程。內容應包括(1)生命科學的原理：讓學生了解生命的現象，由分子、細胞、代謝，屬於個體性的知識，進而了解遺傳、演化與生態，其層次如下：分子→細胞→組成→器官→系統→個體→族群→生態系→生物圈(2)生命科學與人類文明：此部分包括生命科學的應用，如醫學、農業、生態、保育以及

其他相關的學科。故經過本領域課程的學習，學生可了解到生命科學的知識面以及應用和人類生活與文明的關係。

- 2、生物的演化：課程以介紹生物進化論觀念以及有關之思想發展為主；將以達爾文的進化理論為主軸來探討生命的源起、型式之表現以及其發展的歷史過程，並討論物種的滅絕、物種的生成與環境的變遷，而且希望能以生物進化的觀點來看人類的進化以及對人類文明與生命科學之間的相互影響做出討論。

b. 生命科學與人類：

- 1、**基因概論**：闡釋基因的化學組成、物理構造、表現、調控、突變及基因與個體發育、基因與衰老死亡等。
- 2、**生態與環境**：論各種環境變遷，諸如高度工業開發所導致的空氣污染、水源污染、熱帶雨林消失、臭氧層變薄與生態變遷之關係。
- 3、**生物與文明**：討論動物、植物、微生物與人類文明的關係，可包括（1）人類對生物の利用（例如家畜、稻米、蠶絲、蜂蜜、釀酒、騎馬、信鴿、抗生素……）（2）人類對生物的影響（例如馴化、育種、大規模繁殖、改變生態、遺傳工程……）（3）生物對人類文明的影響等。
- 4、**生物科技**：生物科技在 21 世紀將對人類的生活有極大的影響，無論在醫藥、食品及環保上，生物科技都將扮演極為重要的角色。本課程的主要目

的是要介紹生物科技的基本原理，目前發展的狀況，及未來的展望。學生可以在課程之中學習到基因工程及單株抗體等的常識及目前應用的情況。此外，本課程也將討論生物科技在經濟及法律層面的各種問題。

- 5、**性與社會**：本課程是從社會生物學的觀點來看社會的文明。首先介紹性行為的生理機制，接著介紹動物性行為與其生理機制之多樣性，並指出不同的生殖策略與生態間的關係。循此進入社會生物學的介紹，並討論以此觀點來解釋一些社會或文明現象之可能性。最後，討論此觀點對人類之影響。
- 6、**食品與營養**：由於經濟富裕，國人面臨的健康問題，已由過去食物之獲取，漸漸轉化為重視慢性病形成的問題，因此保健與預防之道已與過去截然不同。除了醫療照顧之外，日常生活中需要個人自行負責的比重大為增加。公共衛生與營養科學已經有豐富的證據顯示慢性疾病與飲食有密切的關連，說明飲食的功能不僅是免於飢餓和滿足口腹之慾，它還是影響健康的重要因素。
- 7、**醫藥與衛生**：醫藥與衛生和人類健康息息相關。療上都時時推陳出新，使患者獲益延壽，而利用生物科技，藥物的合成方法已今非昔比，乃至把DNA當作藥物來治病亦正在實現中。
- 8、**心與腦**：本課程在探討「身心問題」。嘗試介紹神經系統功能與心理現象之關聯；分別從哲學、神經科學、心理學、及人工智慧的角度來探索心靈之謎。首先介紹大腦病變與心理或行為失常之間的相關，以證明「腦與心」的確有關聯。接著簡

介哲學上對身心問題的各種觀點。然後介紹神經系統的基本構造及功能，以及與心理現象間的關係。最後再以電腦能否處理人腦所能處理的事情為例，比較電腦與人腦的差異，以進一步討論智慧的問題。

- 9、**人口與糧食**：農業生產的特性，農業生產力，世界人口之成長與分佈，台灣地區的人口變化，世界糧食之生產與消費的關係，世界糧食問題之現況與解決途徑，台灣的糧食問題與克服方法等。
- 10、**環境保育**：人類應全面自省，要自我約束，不可無限制的破壞環境，而禍及子孫，因此對環境保育應建立全民共識。
- 11、**生命與人**：為使修習人文學、社會科學、物理科學的學生能有機會瞭解生命科學之基本原理及生命科學與人類的關係，進而重視生命、尊重生命、熱愛生命，特設計一個學期每週三小時的課程，從生命之定義、生命的基本單位、生命之起源談起，進而討論到生命之成長、延續與演化。其中論及人類時，特別重視人的生理與心理特徵及知識與文化的傳承與發展，並對科技對人類及環境的衝擊、理想社會的塑造、人類的未來等問題作深入省思。授課方式包括演講、討論及學生課外閱讀報告。授課過程盡量掌握課程之整體性與貫通性，重視師生與學生間之互動。從不同的觀點探討生命科學與哲學多元理論及價值觀，以提昇學生分析與批判能力，並引發學生思索生命的意義與目的及激發學生的潛力及生命力。

(4) **物理科學**：

〈1〉規劃原則：

(a) 物理科學類通識教育核心課程可以分爲以下六大學群：

1. 科學方法導論；
2. 基礎科學概論（包括工程概論）；
3. 資訊科學與現代生活；
4. 資源與能源；
5. 環境認識與保護；
6. 科學與文化；

(b) 各類學群課程之目的，以能使人文社會專業之學生在其專業以外，引發其對自然科學之興趣和基本認識爲優先。因此，課程不宜集中於專業本身作精深之敘述，而以闡述某一項科技與人類文明之關係爲宜，如「人與自然環境」、「人與自然資源」、「自然觀察」、「科學倫理」、「數學與文明」等。

(c) 計劃之工作內容不僅是現有課程之內容大綱，而在包含一門課之教材內容和教學反映與分析。除課堂教學方式外，也鼓勵其他形式如實驗、野外調查等。

〈2〉課程名單：

物理科學六類核心課程學群可包括之課程如下：

- 1、**科學方法導論**：本學群是協助學生了解研習科學的思考方式與工具，本類課可包括：

- 1.數量推理（或統計入門）
- 2.數學與文明
- 3.量測技術

2、**基礎科學概論（含工程概論）**：本學群是設計一些適合文法科學生程度之物理、化學和技能類基礎課。為提高學習興趣與效果，可以用實作方式，其內容不必求全，而可以採用例證方式來誘導學生對基礎科技學問之了解和消除原先可能有之排斥感。本類課可包括：

- 1.化學與生活
- 2.基礎物理
- 3.電子學入門

3、**資訊科學與現代生活**：本學群是協助學生了解資訊科技涵蓋之範圍，應用之對象和對社會之影響。本類課程包括：

- 1.電腦與生活
- 2.資訊與教育
- 3.自動化簡介
- 4.電腦與藝術

4、**資源與能源**：本學群是讓學生了解人類物質文明之兩大支柱，物質（material）與能量（energy）之現況與其限制及危機，並使學生了解如何在資源之應用，價值和成本上作理性之取捨判斷。本類課程可包括：

- 1.核能科技
- 2.能源與交通系統

3. 高分子概論

5、**環境認識與保護**：本學群為介紹宇宙，尤其是地球之形成與現況以及人類文明對其衝擊。本類課程如下：

1. 認識宇宙
2. 認識海洋
3. 河川污染及防治
4. 自然觀察

6、**科學與文化**：本學群為介紹科學發展之經過、原因和對人類文明之影響，包括之課程如下：

1. 中國科學史
2. 西洋科學史
3. 近代物理學之演進
4. 專業倫理

在提出上述四大領域的通識課程建議清單之後，我們必須接著思考通識課程開課前的審核基準。目前各大學院校通識課程審核之方式、流程與準則雖有細節出入，但大致方向相同，茲以台大為例說明如下：⁶⁶

- 1、開課教師須填寫「開授課程大綱」，包含授課內容、課程進度、教科書、閱讀作業、教科書、參考書目、成績評量方式等資料提供審核。
- 2、課程無論經由何種方式開授，皆須經過三級三審，即由

⁶⁶ 國立臺灣大學共同教育委員會編：《國立臺灣大學通識教育的實施與展望》（台北：國立臺灣大學，1998），頁 15-16。

系、院之課程委員會及共同教育委員會擔任審核工作。

3、通識教育課程之參考指標：基本性、主體性、多元性、整合性、穿越性。

- (1) 基本性：課程內容應包涵人類文明之基本要素。相對於工具性、應用性或休閒性課程而言，通識課程之內容應具有基本性。所謂「基本性」，是指課程應涉及人類文明中最根本、最重要、最不可或缺的質素而言。
- (2) 主體性：課程應直接或間接地完成「建立人的主體性，以完成人之自我解放，並與人所生存之人文及自然環境建立互為主體性之關係」這項教育目標。教學應以學生作為主體出發，去看待知識，透過討論、思辯、批判與比較，去了解自己的身體、心理，自己所面對自然世界與社會環境，自己所處的時代與所處的文化。
- (3) 多元性：課程內容應以拓廣學生規野、消除人的族群與文化上的偏見、養成「人類一家」的胸懷為目標。
- (4) 整合性：課程內容應整合不同領域之知識，有助於啟發學生的心智，有助於發展專業研究之直觀與創意，賦與專業知識新的詮釋與意涵。
- (5) 穿越性：課程內容所探討的問題應淺顯明白，可藉由問題的探討而逐步穿越專業知識，但不宜預先設定學生須已修讀系統性專業知識為前提。

這一套課程審議過程較為嚴謹，對提昇通識課程的教學水準，有相當的助益。

五、結語

本章論述之主題是通識課程設計的原則及其落實，從我們的論述過程中可以隱約發現：現階段臺灣地區的大學通識教育課程設計，最必須思考的問題就是「斷裂」的問題。所謂「斷裂」至少包括：（1）「傳統」與「現代」之間的斷裂；（2）部門或領域之間的斷裂。近百年來的臺灣從傳統社會轉變為現代社會，尤其是近五十年來隨著快速的經濟發展與社會轉型，「傳統」與「現代」的裂痕至深且鉅，在臺灣青年的人格中所刻畫的傷痕也至為深刻。至於「部門或領域之間的斷裂」，則主要是由於戰後臺灣快速的工業化所引起的，因為工業化必須要求細密的分工，才能使產品標準化、數量化、商品化。戰後臺灣的工業化在現代臺灣社會中導致「部門或領域之間的斷裂」，為臺灣青年心靈中劃下深刻的傷痕，大學教育的分科日趨細密以便迎合就業市場的需求，就是這種傷痕的一種表現。

針對以上兩種類型的「斷裂」，本章提出規劃大學通識教育的兩項原則：（1）拓展大學生思考問題時的時間深度；（2）開授貫通諸多部門或領域之課程，以開闊學生思考問題的器識與眼界。我們在這一章的論述中，也本於這兩項課程設計原則，建議許多課程名稱，作為進一步設計課程教學大綱（syllabus）時之參考。