

第五章

大學通識教育與基礎教育的深化： 理念、策略與方法

一、引言

1:1「基礎教育」及「通識教育」釋意：本書第四章指出二十一世紀大學通識教育的新方向在於從普及邁向深化。本章將近一步討論大學通識教育與基礎教育深化的理念、策略及其方法。但是，在討論這項課題之前，我們必須先釐清所謂「通識教育」與「基礎教育」的涵義。就課程之形式而言，所謂「基礎教育」是指台灣各大學院校現行之校訂必修或必選科目如「國文」、「外文」、「歷史」、「憲法與／或公民教育」、「體育」、「軍訓」及「服務」課程而言；所謂「通識教育」指各大學院校在人文學、社會科學、生命科學或自然科學等各學術領域中，要求學生必選的課程而言。以上這樣定義下的「基礎教育」與「通識教育」，雖然在課程形式上可以區分，但是就課程的本質而言，兩者不論就教學內涵、精神或目標來看，都具有高度的重疊性。因此，兩者實在是學生大學時期養成教育的共同組成基礎。

1:2 兩者的共同「界面」：作為大學養成教育之共同組成部份的通識教育與基礎教育，在不同時代有其不同之共同「界面」。就 21 世紀而言，兩者共同的「界面」有四：(1) 語文素養 (Linguistic literacy)，(2) 文化素養 (Cultural literacy)，(3) 生態環境素養 (Ecological literacy)，(4) 生命科學素養 (Literacy of life science)。

以上這四種類型的「素養」，之所以成為二十一世紀大學通識教育與基礎教育的共同「界面」，主要原因在於二十一世紀是一個諸多文明互相對話的新時代，也是一個環境與生態問題日益嚴重以及生命科學高度發展的新時代。2001 年 911 事件以後，世界各不同文化之間經由對話而加強相互瞭解，已經成為二十一世紀新時代的重要課題。在二十一世紀的諸文明對話中，不同宗教間的對話最為重要，因為宗教信仰直接觸及人的存在及其意義之根本問題，可以激發信仰者生死以之、赴湯蹈火的強大動力。如果各大宗教之間沒有對話，二十一世紀即無和平之可言。但是，二十一世紀文明間的對話的進行，有賴於對話者的本國及外國語文的運用能力，以及對本國文化與外國文化之嫻熟，所以，二十一世紀大學教養教育中，「語文素養」與「文化素養」特居重要之地位。其次，經歷二百年來以「人類中心主義」(anthropocentrism) 為思想基礎的近代科技發展，人類生存所繫的生態環境的破壞，已嚴重到無以復加的地步。二十一世紀人類必須嚴肅思考「永續發展」(Sustainable development) 的課題，所以，「生態環境素養教育」至關重要。

最後，二十世紀末生命科學的突破與飛躍發展，將使生命科學成爲二十一世紀的新顯學，並且對二十一世紀人類的文化思想、倫理價值、法律規範與社會經濟等各方面的生活，造成至深且鉅的衝擊。作爲二十一世紀新知識份子的養成場所，大學確實有必要提昇學生的生命科學素養。

1:3 「深化」的必要性：在經過二十年的提倡與改革之後，台灣的大學院校的通識教育已經達到普及的程度。在「普及」之後，台灣的大學院校基礎與通識教育面對最嚴肅的挑戰在於：如何從「普及」邁向「深化」？

爲什麼二十一世紀大學院校的基礎與通識教育必須向「深化」的方面發展呢？盱衡各大學院校當前所開授爲數眾多的基礎通識課程，固然也有少數大學院校的課程品質優越，內容深刻，但現階段舉目所見以淺嘗即止的簡介性課程較多，甚至也有許多逸樂取向的所謂「基礎課程」與「通識課程」，流風所及造成學生以爲「基礎或通識課程就是營養學分」的錯誤印象。這種錯誤印象一旦形成之後，大學中教研優越的教師遂視開授基礎與通識課程爲畏途，如此一來，認真的學生更難找到好的通識課程。這種惡性循環的結果，遂將「通識教育」污名化，與提倡「通識教育」之原初立意完全背離，思之令人痛心。

除了針對以上所述當前台灣的許多大學院校所實施的基礎與通識教育的弊病而力求改進之外，通識教育之所以必須力求

「深化」，更是因為只有「深化」了的優質通識課程，才能啓發學生的思考能力，拓展他們的視野，培育他們的價值理念，奠定他們終身學習的基本能力，使他們成爲二十一世紀新時代的知識人。

二、深化的理念

2:1「回歸人本身」的教育理念：我們主張，大學基礎及通識教育應求其「深化」。但是所謂「深化」一詞的意義應詳細加以釐清。我們所謂「深化」不應被誤解爲將基礎及通識課程加以專業化，講授更多的專業研究知識，使其成爲專業系所進階專業課程的先導課程。例如作爲基礎課程的大一「歷史領域」諸課程與歷史系大一必修「中國史」、「世界史」或「台灣史」之內容雖然有其重疊性，但其課程之性質與教學目標並不相同。前者教學對象是非主修歷史的學生，課程之教學目標在於提昇學生思考問題的時間深度；後者的教學對象是主修歷史的學生，教學目標在於爲未來從事史學專業研究工作奠定基礎。因此，基礎與通識教育課程之所謂「深化」，並不是著眼於在課程中注入大量的專業性的智識，而是在於提昇學生對「人之存在」等相關問題的思考能力。

從這個立場來看，所謂「深化」就是指基礎及通識教育課程教學目標之「回歸人本身」。所謂「回歸人本身」這項教育理

念，有其消極面及積極面的意義。就其消極面而言，這項理念是針對近百年來海峽兩岸華人社會中各級教育過於功利導向之歷史積弊而發。中國最早的現代式大學創辦於 1895 年的北洋大學堂（今天津大學），是在西方帝國主義侵略中國的動盪時代裡，以興學作為自強之手段。接著，創辦於 1898（光緒 24）年的京師大學堂（今北京大學），更是在「中學為體，西學為用」的理念之下，以「化無用為有用，以成通經濟變之才」¹為辦學目標。兩者皆為因應世變，講求實效。再從台灣教育史來看，近代台灣的教育從劉銘傳（省三，1836-1895）創辦西學堂（1887）與電報學堂（1890）以降，就具有強烈的實務取向。1895 年起日本帝國主義者統治台灣之後，為了配合帝國侵略南洋地區的需要，更大力推動技職教育。日本殖民政府於 1919 設立台北工業學校、嘉義農林學校、台中商業學校，1927 年設立台南工業學校。1945 年台灣光復以後，從民國四十二年（1953）開始，國民政府成立「美援運用委員會（美援會）」，後來改制為「國際經濟合作發展委員會（經合會）」、「經濟設計委員會（經設會）」，演變為今日的「經建會」。在這些經建單位以人力規劃政策為主導下，台灣各級教育均具有強烈的功利主義色彩。1928 年創立的台灣的第一所現代式的大學台北帝國大學（今之國立台灣大學），更是為了日本帝國南進政策的需要，而特別著重發

¹ 陳寶琛等纂修：《大清德宗景皇帝實錄》（台北：台灣華文書局景印，1964），卷 418，頁 15。

展熱帶醫學與南洋人文研究，²辦學之功利色彩至為明顯。也因為台北帝大是為日本而不是為台灣本地而辦學，所以，當時台籍知識份子反對設立台北帝國大學的聲浪甚大。從宏觀的歷史視野來看，近百餘年來中國大陸與台灣的教育發展史，確實洋溢著鮮明的功利主義色彩。

在這種功利主義掛帥的百年教育傳統之下，現階段台灣的高等教育的內容，雖然在專業訓練上已有可觀的成就，但是，仍不免過度強調「人」以外的邊際效用。多數的大學院校都投入大量資源強化就業導向的系所，以便提昇學生畢業後在市場經濟體系中就業的優勢。一般學生與家長在這種高等教育的主流之中，也無形中將大學視為就業前的職業訓練所，他們所看重的是受教育之後所能獲得的邊際效益。在這種功利主義的教育潮流之下，大學以及大學的師生，都在不同程度之內以及不同意義之下，將自己加以「物化」與「工具化」了。

我們提倡通識與基礎教育的「深化」乃在於「回歸人本身」，就是針對上述教育的工具化趨勢而發。我們希望經由「深化」了的課程，而喚醒受教育者的「主體性」，使教育的效果從為了

² 關於台灣大學校史的初步研究看：黃得時：〈從台北帝國大學設立到國立台灣大學現狀〉，《台灣文獻》第 26-27 卷 41 期（1976），頁 224-245；吳密察：〈從日本殖民地教育學制發展看台北帝國大學的設立〉，收入：氏著：《台灣近代史研究》（台北：稻香出版社，1991）；歐素瑛：〈光復期的國立台灣大學（民國 34-38 年）〉，《國史館館刊》復刊第 24 期（1998 年 6 月），頁 51-90。

富國強兵或配合國家政策，轉而回歸並落實到受教育者自身的生命，創造受教育者的德性福祉。

在上述有關通識教育與基礎教育「深化」的理念中，所謂「回歸人本身」這句話中的「人」的涵義，必須再進一步釐清。我們這裡所謂的「人」，並不是指作為「感性的對象」的人，而是指作為「感性的活動」的人。更正確地說，「人」並不是一個作為範疇的、抽象的存在；「人」是活生生有血有肉，參與社會、政治、經濟文化生活的「人」。戰國時代（480-222B.C.）晚期荀子（約 298-238B.C.）之所以批判（他心目中的）「思孟」學派，理由在此；十九世紀馬克思（Karl Marx, 1818-1883）之所以批判費爾巴哈（Ludwig Andreas Feuerbach, 1804-72），理由亦在此。

在這個意義下的「人」，是一個活動的感性主體，是「時間」與「空間」交錯作用下的具體性的人，不是超時空的、抽象的、作為概念的人。因此，我們必須接著討論人之存在的「時間性」與「空間性」，及其與大學基礎及通識教育的關係。

2:2 人之存在的「時間性」：「時間」在人的生命歷程中既抽象而又具體，既神秘難以捉摸，但卻又明確而客觀。「時間」可以使嬰孩成為壯丁，「時間」的刻痕也可以使青春少女成為老嫗。我最近的研究曾指出：「中華文明具有極其深厚的時間意識，古代中國人懷於『時間』之不可逆，以及植根於『不可逆性』之上的『時間』之可敬可畏，所以，中國文化與思想傳統

非常重視因順『時間』之流衍變化，進而掌握『時間』的動向。因此之故，中國文化中歷史學特別發達，中國人的時間意識特別深厚，中國人的生命浸潤在悠久的歷史文化傳統之中，他們上承往聖先賢的志業，下開萬世子孫之福祉。在中國文化傳統中，個人生命的意義與價值，常常經由歷史的參與而與群體生命相結合，並在群體歷史文化傳承的脈絡中，彰顯個人的價值。」³中華文明中的「時間」既深厚而又充滿具體性的內涵。傳統中華文化中的「時間」，交織著具體的忠臣孝子的行誼、帝王將相的功過、烈女的孤貞、官吏的酷烈、佞幸的無恥、遊俠的誠信。我們可以說，人既存在於「時間」之中，無人能超越於「時間」之外，但人的活動卻也塑造或充填了「時間」的具體內容。

從人的存在之「時間性」這個角度來看，扣緊 21 世紀的新時代中，人的時間感日趨薄弱化的現象，我們就可以發現：歷史教育在大學基礎與通識教育中極具重要性。只有經由優質的歷史教育，特別是文化史教育，才能拓展學生的時間深度，使學生懷於時間之於人生之可敬可畏，從而努力於從有限的生命中創造出無限的意義。只有通過思考導向的歷史教育，才能使學生「攜古人之手，與古人偕行」，從古人的行事經驗中，提煉歷史的教訓與啓示。也只有通過歷史教育，才能使學生通過對

³ 黃俊傑：〈中國傳統歷史思想中的時間概念及其現代啟示〉收入：拙編：《傳統中華文化與現代價值的激盪（二）》（台北：喜瑪拉雅研究發展基金會，2002），引文見頁 24。

歷史經驗的掌握，而不再成為歷史的俘虜，而能一躍而成為未來新局的開創者。從以上這個角度來看，現階段許多大學院校以「歷史領域」課程作為校訂必修科目，實有其深遠的用意，可以肆應 21 世紀的需求。

2:3「人」之存在的「空間性」：人之存在的另一項特質在於其強烈的「空間性」。人在一定條件的空間環境之中，從事生產活動。二十世紀日本哲學家和辻哲郎（1889-1960）對人之存在的「空間性」這個問題有深入思考。和辻哲郎以「風土」一詞作為土地的氣候、氣象、地質、地味、地形、景觀等因素之總稱。他強調，人之存在有其「風土性」，形塑人的存在的因素不僅是一般意義下的「過去」，而更是「風土的過去」。⁴他將世界分成季風型、沙漠型與牧場型等三種不同的風土類型，⁵再分論不同型態的「風土」，對人的活動、氣質與文化的各種形塑作用。

從二十一世紀的人之存在之「空間性」，我認為最根本的問題是：人與自然的互動之問題。在過去兩百年間，工業文明成為人類歷史的主流，「人類中心主義」主宰最近兩百年來人類文明的發展，一方面固然創造科技文明的快速發展，為人類帶來物質生活的福祉；但另一方面，人對大自然的過度剝削，卻也為人類的生存環境帶來及其嚴重的傷害。因此，人與自然在二

⁴ 和辻哲郎：《風土：人間學的考察》（東京：岩波書店，1935，1974），頁 16。

⁵ 同上書，第 2 章，頁 14-120。

十一世紀如何更和諧相處，就構成二十一世紀大學基礎與通識教育的嚴肅課題。⁶

大學通識教育應針對「二十一世紀人與自然之關係」這個新課題，而力求「深化」，開授生態環保與永續發展相關之課程，此類課程之具體名稱不一而足，但如果扣緊「環境倫理」或「無限生命」之類的主題，當更能提昇教學內容之深度與廣度。

三、深化的策略

以上所說「深化」大學基礎教育與通識教育的理想，應透過何種策略才能落實呢？扣緊近百年來現代大學教育中「知識」與「行動」兩分，大學所培養的知識份子多半是「理念的巨人」，但卻多半是「行動的侏儒」這種特殊現象來看，我建議「深化」大學基礎與通識教育的兩項策略：

3:1 知識與實踐結合：「知」與「行」之關係是數千年來中國思想與教育傳統的根本課題之一。從孔子（551-479B.C.）以降，中國偉大的思想家與教育家莫不針對這一個課題而有所思

⁶ 參考：David W. Orr, *Ecological Literacy: Education and the Tradition to a Postmodern World* (Albany: State University of New York Press, 1992).

考，他們多半認為「知識」與「行動」不可兩分，朱子（晦庵，1130-1200）高弟陳淳（北溪，1159-1223）就明言「知」與「行」實不可分：⁷

知行不是兩截事。譬如行路，目視足履，豈能廢一？若瞽者不用目視，而專靠足履，寸步決不能行；跛者不用足履，而專靠目視，亦決無可至之處。

「知行合一」之說在宋明儒學中論述甚多，其中以明代大儒王陽明（守仁，1472-1529）的「知行合一」說最為深刻，王陽明說：⁸

知之真切篤實處，即是行；行之明覺精察處，即是知。知行工夫，本不可離。只為後世學者分作兩截用功，失卻知行本體，故有合一並進之說。真知即所以為行，不行不足謂之知。〔……〕專求本心，遂遺物理。此蓋失其本心者也。夫物理不外於吾心，外吾心而求物理，無物理矣。遺物理而求吾心，吾心又何物邪？心之體，性也。性即理也。故有孝親之心，即有孝之理。無孝親之心，即無孝之理矣。有忠君之心，即有忠之理。無忠君之心，

⁷ 黃百家：《宋元學案》，卷 68，〈北溪學案〉。

⁸ 陳榮捷：《王陽明傳習錄詳註集評》（台北：學生書局，1983），第 133 條，頁 166-167。

即無忠之理矣。理豈外於吾心邪？晦庵謂「人之所以為學者，心與理而已。心雖主乎一身。而實管乎天下之理。理雖散在萬事，而實不外乎一人之心」，是其一分一合之間，而未免已啟學者心理為二之弊。此後世所以有專求本心，遂遺物理之患。正由不知心即理耳。夫外心以求物理，是以有闕而不達之處。此告子義外之說，孟子所以謂之不知義也。心一而已。以其全體惻怛而言，謂之仁。以其得宜而言，謂之義。以其條理而言，謂之理。不可外心以求仁。不可外心以求義。獨可外心以求理乎？外心以求理，此知行之所以二也。求理於吾心，此聖門知行合一之教。

王陽明在上述論述中，將「知行合一」的理據發揮得極為詳盡，其論證之哲學基礎尤在於「心即理」這項命題。陽明認為，「物理不外吾心」，「心」與「理」同步同質，合而為一，因此，「知」的實質內涵就是「行」，反之亦然。

「知行合一」的學說，是我們今日「深化」大學基礎與通識教育的重要策略。只有將課程中所學得的「知識」落實到「實踐」層面，才能對治現代大學學術研究脫離人的生命之弊病。現代大學中將「知識」徹底客觀化而成為一種與人的生命無關的客體活動，於是，現代大學中知識的追求，大多成為一種向外覓理的客觀活動，與古人所謂「玩物喪志」相去不遠。尤有甚者，由於現代大學中學術分工日趨精細，分門別類而極端規

格化的知識，很容易被少數學者或其結盟者如權力掌握者或大資本家所壟斷，從而使大學所生產或再生產的知識，背叛大學設立的原初目的，以致造成大學的「異化」。⁹我們以上所建議的「知行合一」的「深化」教育策略，正是癒合大學之「異化」的良藥。

現在，問題是：如何在大學基礎與通識教育中將知識與實踐加以結合呢？在大學課堂將知識與實踐融合為一體的具體方法不一而足，但其主要做法在於將課程中所傳授的各種知識，與學習者的生活情境或生命體驗加以融貫。舉例言之，如歷史領域各種課程所傳授的有關建構歷史知識，或提昇歷史思考能力的各種相關知識，如歷史資料的收集、歷史解釋的提出或歷史通則的建立等等知識活動，如果能經由「實做」程序，結合學生對家庭史、家族史、社區史相關資料的收集解釋等實踐活動，將是極為有效的一個教學方法。再舉例言之，美國哥倫比亞大學的通識教育實施績效甚為良好，該校大部分的自然科學領域通識課程的學生，都必須進入實驗室實際操作實驗程序，以使知識和實驗相驗證。同樣地，所有的人文類通識課程，也

⁹ 二十世紀末葉成為人類歷史主流的「全球化」發展趨勢，在很大幅度內改變大學教師在市場經濟體系中的角色。大學中的學術研究與教學工作，逐漸被市場經濟所滲透甚至顛覆。近年來，生物科技、奈米科技以及基因體醫學等學問之崛起，反映這種學術日漸資本主義化的發展趨勢。參考：Sheila Slaughter and Larry L. Leslie, *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University* (Baltimore and London: Johns Hopkins University Press, 1997)。

都必須寫作研究報告。諸如此類的教學方法，就是將知識與實踐加以結合的有效方法。

3:2 思考與教學結合：深化大學基礎與通識教育的第二項策略在於，將思考活動與教學活動結合，使教學不再是一種記憶性的規格化知識的灌輸與傳授，而是透過教學活動而提昇學生批判思考的能力。這項教學策略，主要是針對現階段海峽兩岸大學院校的一般課程的教學，注重記憶性超過思考性這項弊病而提出。現階段海峽兩岸的大學教育中，許多課程的教學由於受到傳統教育方式的影響，多半強調知識的記憶與灌輸，而較少注重培育學生的思考能力。流弊所及，許多人文課程就淪落為人名、地名與條約等具體人文事實的記誦，而誤將套裝式的人文知識，等同於以批判思考為本質的人文精神。同樣道理，自然科學的若干課程，也常常由於思考性在教學過程中被忽略，而使科學知識與科學精神的界線為之混淆。因此，大學基礎課程與通識課程的教學必須以思考為導向，才能提昇課程的深度，奠定學生未來終身學習的基礎。

四、深化的方法

4:1 講座課程的推動：盱衡國內多數大學院校所開設的通識課程或基礎教育課程，固然也有既富有深度而又深具啟發的優良課程，但是也有少數院校的諸多課程實質上與自助餐無異，

琳琅滿目、種類繁多，由學生自由選修，雖然滿足學生選課之自由，但是課程品質普遍有相當大的提昇空間。針對這個問題，現階段深化通識與基礎教育的方法之一，就是講座課程的推動。我們可以集中學校的部分人力與物力，以群體教學之方式，扣緊某一特定主題，開授具有高度知識承載度的講座課程，以深化通識與基礎教育之內涵。

以上所建議這種講座課程的推動，並非一蹴可幾。講座課程的成功與失敗，除了主題的擬定，各週講題的學術相關性之配合，以及講員之聘請等關鍵性因素之外，此類課程尚須具有良好的配套措施，才能發揮其應有的教學效果。這類配套措施包括教學助理的運用，學生面談時間的實施，學生聽講心得的寫作，期中考以及期末考的規劃，以及學期報告的撰寫與批改等等，都是講座課程推動過程中，至關緊要的相關配套措施。

這類講座課程的主題的擬定，更是深化通識與基礎教育的關鍵課題。我們可以擇定若干在二十一世紀新文明與新秩序中，具有重大時代意義的主題，詳加規劃而開授這類大學講座課程。舉例言之，本章第二節討論到生態環保問題在二十一世紀的重要性與日俱增，於是，「人與自然如何和諧相處」將成爲二十一世紀人類文明之重大課題。因此，我們可以「人與自然」作爲主題規劃大學講座課程，邀請教學與研究績效良好之校內外教師，參與教學工作。

除了「人與自然」這項在二十一世紀可以作為通識講座課程的主題之外，其他可以作為講座課程的主題甚多，台大以及若干大學院校近年來推動「科技與人文的對話」與「傳統中華文化與現代價值」等兩門通識講座課程，就頗有績效，深受學生之喜愛。

我再以我所規劃「傳統中華文化與現代價值」這門課程為例說明規劃過程。這門課程開授之前兩年，我就邀請一批人文社會科學學者，就「傳統中華文化與現代價值的激盪與融合」這項主題，在國內外召開兩次學術研討會，¹⁰所有論文在研討會宣讀，充分討論溝通，修改定稿之後，再由我選編成《傳統中華文化與現代價值的激盪與融合》（共 2 冊）。¹¹本課程之講座，基本上就是本書之作者。因為每週講座均已就講授內容撰成論文，所以每週授課之後，選課學生均必須研讀指定的閱讀論著，再與教學助理群進行個別諮詢或討論。為了加強學生對每週授課內容之吸收，每週上課最後 10 分鐘，均由學生當場寫聽講心得，由教學助理群收回登錄並批改。以上種種配套措施，可以保證講座課程的教學品質。

¹⁰ 這是「中華文明的 21 世紀新意義系列學術研討會」的一部份，參看：<http://www.himalaya.org.tw/21century/>。

¹¹ 正體字版由台北：喜馬拉雅研究發展基金會出版，2002 年；簡體字版由北京：社會科學文獻出版社出版，2003 年。

4.2 原典的研讀：深化大學基礎與通化教育的第二個方法，在於提倡各學門重要經典性著作的研讀。這項建議主要是針對現代大學教育注重教科書重於原典之選讀這項偏頗而發。以教科書為中心的課程教學的優點，在於使學生在短期的教學課程中，即可掌握某一學術領域之基本知識，奠定進入該學術領域之基本學識基礎，但是這種以教科書為中心的教學方法，長處所及，短亦伏焉。因為凡是寫入教科書的知識，多半是已經經過學界取得共識的知識，用科學哲學的話語來說，就是所謂「常態科學」(normal science)。這種「常態科學」所傳授的是穩定性較高，共識度較大的知識，類似於「套裝知識」。相對於這種「套裝知識」而言，從原典或在實驗室中，經由實做程序而獲得的知識，雖然未必與學界中已經普獲共識的知識完全合拍，但是卻具有較大的原創性，也較能激發學生原創力與思考力。

就國外的大學基礎與通識教育的授課經驗來看，經由原典選讀而開授的基礎與通識課程，是引導學生接觸中西文化價值泉源的重要管道之一。舉例言之，美國史丹佛大學在過去所開授所謂「文化、理念與價值系列學程」，¹²也較能激發學生原創力與思考力。經由精心選編中外文史哲經典之部分重要篇章，使學生在三個學期的學習過程中，可以接觸古今中外重要人文經典著作。此種原典選讀的課程，如能慎選主題，以「模組」

¹² 參看：黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》(桃園：通識教育學會，2002修訂再版)，頁 259-277。

(module) 之方式進行教學，則教學績效當可預期，值得我們在通識與基礎教育中廣為實施。

關於「經典選讀」通識課程，最大挑戰在於師資難求與教材選編不易。這類課程在開授之前，必須投入大量時間，選編教材，準備教案，才能達到「使學生與經典作者或文本互相對話」之教學目標：最近美國漢學界有四位學者，就曾選編中國文化經典重要篇章，編輯教材，並由四位編者就每篇文本撰寫論文引導學生思考。¹³他們選編中國經典文本包括：

1. 《詩經》〈生民之什〉
2. 《孟子》〈公孫丑上 2〉
3. 《莊子·內篇》〈二、齊物論〉
4. 《般若波羅蜜多心經》(〔唐〕三藏法師玄奘譯)
5. 〈自京赴奉先縣詠懷五百字〉(〔唐〕杜甫)
6. 《鶯鶯傳》(又名《會真記》)，收入：《太平廣記》(〔唐〕元稹)
7. 〈筆法記〉(〔五代〕荆浩撰)

這本教材是一本相當用心的原典選輯，值得參考。除此之外，已故陳榮捷教授(1901-1994)所編《中國哲學文獻選編》這部書，是陳先生以數十年功力，就中國哲學典籍加以選編並

¹³ *Ways with Words: Writing about Reading Texts from Early China*, edited by Pauliner Yu, Peter Bol, Stephen Owen, and Willard Peterson (Berkeley and London: University of California Press, 2000).

作論述。這部書的英文初版原名是 *A Source Book in Chinese Philosophy*，¹⁴於 1963 年由美國普林斯頓大學印行，出版以來，紙貴洛陽，風行海內外，允為關於中國思想研究之取材最均衡、論斷最審慎的資料選集。這部書的中文版已經出版，¹⁵也可以作為中國哲學經典選讀課程的參考書。

五、結論

本章從理念、策略與方法三個角度，析論大學通識教育與基礎教育的深化，及其實踐。綜合本章的論述，我們可以說，大學通識與基礎教育深化的根本理念，在於「回歸人本身」此一基本立場，只有將教育落實到學生的生命之上，我們才能夠徹底矯正現代大學的物化與工具化的趨勢，使人成為教育的主體，而使大學所傳授的知識，可以真正為學生創造道德的福祉。我們也指出，深化大學基礎與通識教育的策略，在於要求知識與實踐結合，並且將教學活動與思考活動加以統一，以便使學生成為一個思考的主體與實踐的主體，而不再只是接受各種「套裝知識」的一個客體。我們也指出，深化基礎與通識教育的具

¹⁴ *A Source Book in Chinese Philosophy*, Translated and Compiled by Wing-Tsit Chan (Princeton: Princeton University Press, 1963).

¹⁵ 陳榮捷編著，楊儒賓等譯：《中國哲學文獻選編》（上）（下）（台北：巨流圖書公司，1993）。

體方法，在於講座課程的推動，以及以原典選讀為基礎的課程。

總之，回顧過去，大學通識教育的改革雖然已經初見成效，但是，展望前程，距離理想的目標仍相當遙遠。「路漫漫其脩遠兮，吾將上下而求索」（《楚辭·離騷》），二千多年前屈原的感嘆，正是今日關心大學通識教育改革的教育工作者共同的心聲。讓我們以無比的信心與愛心，繼續踏上征塵，為通識教育而努力！（2003年4月7日初稿）