

第八章

社區大學教育與通識教育的融合： 理念與策略

一、引言

在本書第一及第二部份共八章的論述中，我們討論了全球化時代中，大學通識教育所面臨的新挑戰及其發展之新願景、策略與方法。現在我們在第三部份論述中，接著分析探討與大學通識教育相關的週邊環境：第一是大學門牆之外的社區大學教育，第二是大學門牆之內的校長遴選問題。本章分析第一個問題。

社區大學教育與通識教育改革，是最近十餘年來台灣教育改革事業中，最引人注目的兩項改革運動。社區大學從草根社會入手透過普及教育而落實「終身學習」的理想，並厚植「公民社會」的基礎；大學通識教育則從高等教育切入，培育學生「終身學習」的基本能力，並為「公民社會」的建構預作準備。那麼，社區大學與通識教育兩者之間應有何種關係呢？本章寫作的目標，就是針對這個問題加以剖析。本章中心論旨在於論證：社區大學與通識教育之間存有有機性而不是機械性的關

係。所謂「有機性的關係」，是指社區大學與通識教育在消極方面有其不可分割性，而在積極方面而更有其互相滲透性。

爲了論證本章宗旨，我們首先探討現階段社區大學運動的成就及其有待突破之瓶頸；第三節分析社區大學必須加強並提昇通識教育之理由；第四節則針對反駁本章論旨的各種意見加以探討，並就社區大學之性質深入分析；第五節提出在社區大學中實施通識教育的兩種實施策略：古今交流與師生互動。最後一節綜合全文論旨，提出結論性的看法。

二、當前社區大學運動的成就、瓶頸及其突破

在思考社區大學中的通識教育問題之前，我們必須先考慮（1）現階段社區大學運動的既有成就，在於社區大學數量的擴充，以及社區大學運動在相對短的時間內對台灣社會造成可觀的衝激。但是，（2）社區大學的侷限性則在於其教育的品質尚待大幅提昇，才能對台灣社會產生長期而深刻的影響。（3）通識教育正是社區大學運動突破現有瓶頸的重要動力。我們在本節中論述上述這三項看法。

（1）社區大學運動的成就：台灣的社區大學理念的首倡者是台大黃武雄教授。從 1994 年起黃教授致力推動社區大學運動，1998 年台北市政府教育局在木柵國中開辦文山社區大學，

這是台北地區社區大學的濫觴。自此之後，社區大學在各地快速發展，至 2001 年全台灣已有社區大學 30 所，¹平均每年成長十所社區大學，速度驚人。社區大學以其彈性的入學資格、入學年齡，以及彈性而多元的課程設計，吸引社區的成年民眾就學，對近年來台灣社會產生可觀的影響。據蔡傳暉的分析，社區大學的推展對於台灣社會的影響包括：（一）活化社會網絡：社區大學成爲一般民眾與地方性草根社團（例如各社區發展協會），以及非地區性的公益團體或社運活動，共同交流成長的公共領域。（二）凝聚改革力量：若社區大學在各地普遍設立，則需龐大師資，尤其是以通識性能力培育爲主的課程，如此將有助於扭轉重科技輕人文的社會發展，促成大規模人才回鄉運動，進而達到平衡城鄉差距。（三）開展公共領域：社區大學可扮演公共論壇角色，任何公共議題都可成爲課程的內容及社團關心的焦點，使人逐漸走出過去封閉的私領域生活，而公領域的參與成爲生活的一部分。²蔡傳暉的說法大致符合實情，我們

¹ 包括台北市文山社區大學、台北市士林社區大學、台北市萬華社區大學、台北市南港社區大學、基隆市社區大學、台北縣永和社區大學、台北縣板橋社區大學、台北縣蘆荻社區大學、台北縣新莊社區大學、台北縣汐止社區大學、台北縣中和社區大學、台北縣新店社區大學、新竹市青草湖社區大學、新竹市香山社區大學、新竹縣社區大學、苗栗縣社區大學、台中縣大里公民大學、台中縣海線公民大學、彰化縣員林鎮社區大學、南投縣社區大學、埔里社區大學守城分校、雲林縣社區大學、嘉義市公民大學、台南市社區大學、高雄市新興社區大學、高雄縣社區大學、屏東縣社區大學、宜蘭社區大學宜蘭校區、宜蘭社區大學羅東校區、花蓮縣社區大學。

² 參考：蔡傳暉：〈社區大學的基本理念與發展現況〉，收入：《台北市社區大學教學理念與實務運作（一）》（台北：台北市政府教育局，2000 年 12 月），

只要看 2001 年 4 月 14-15 日，在宜蘭所舉辦的第二屆社區大學全國研討會之空前盛況，參與者之高昂士氣，我就可以發現：社區大學運動不但是台灣教育改革運動的重要主流，而且也已經成為台灣社區改造運動的一部分。舉例言之，2001 年第二屆社區大學研討會中，「分組討論」的議題多元而繁複，包括「社區大學與災區重建」、「社區大學與原住民運動」、「社區大學與台灣農村」、「社區大學與勞工運動」、「社區大學與非營利組織」、「傳統宗教參與社區教育」等，具體反映社區大學與台灣各階級社會運動或力量，結合之密切與介入之深刻。

(2) 社區大學的侷限性：但是，社區大學在最近三年多以來在量的方面的快速擴充，卻也出現了亟待突破的侷限性。這種侷限性主要出現在課程之有待深化這個問題。推動社區大學運動的學者對於這個問題業已思考過，例如顧忠華教授就說：³

從數量上來看，由零到三十是很大的突破，但社區大學不應只注重量的成長，還必須強調質的提高，這即是第三屆社區大學全國研討會大會主題的用意所在。我們不諱言，相對於「普及」來說，「深化」必然是更困難的任務，因為以目前各社區大學的規模和經費，相當不容易

頁 33-61，尤其是頁 57-59。

³ 顧忠華：〈社區大學從普及到深化的挑戰〉，收入：林孝信編：《台灣社區大學導覽》（台北：社區大學全國促進會，2001），頁 7-8。

經營成正式的學校，遑論提供完整的進階課程，達到將學院的「套裝知識」和民間「經驗知識」予以融合的目標。而社區大學若不能堅持教育改革和社會改革的立場，認真深化其所展開的教育實驗內容，那麼它的存在對於社會進步的貢獻將極為有限。

蔡傳暉也明白地指出社區大學教育中「深化」的必要性，他說：⁴

社區大學若僅定位為提供成人學習課程，而無更高層次的理想目標，則只要回歸自由市場競爭，鼓勵民間自辦。然而社區大學的推動目標，並非如此。以解放知識、建立公民社會為目標，透過社區大學的推動來為公民社會奠基、發展新的文化。公共性表現在於社區大學是否能在課程的規劃上，超越（不是違背）以個人私利為出發點的學習需求，將個人的學習成長與社會整體發展做有機的聯結；以及社區大學是否能前瞻社會的發展需求、扶持弱勢，扮演引領社會進步改革的基礎力量。這些理想都還有待進一步深化落實。

顧忠華從「知識的解放」的必要性著眼，蔡傳暉從社區大學作

⁴ 蔡傳暉：〈社區大學的歷史發展〉，收入：林孝信編：《台北社區大學導覽》，頁 15。

為建立公民社會的基礎這個角度來看，都共同地看到了社區大學教育應力求「深化」的必要性。

問題是：所謂「深化」作何解？所謂「深化」可能有兩種涵義：第一是指社區大學開授的課程，應在知識內涵上更具有系統性；第二是指社區大學的課程，應回歸人之存在的根本問題，深入人的生活世界。從社區大學教育之作為現行建制化的大學教育的「另類」教育方式，以及社大做為社會解放力量這兩點看來，社區大學教育的所謂「深入」，應該不是指第一種定義下的「深入」，而是指第二種定義下的「深入」－深入受教育者的心、深入生活世界。如此一來，我們就可以進而思考「社區大學中通識教育的可能性」這個問題。

(3) 在我們論證通識教育可以作為深化社大教育的動力之前，我們必須先釐清所謂「通識教育」的涵義。最近二十年來，通識教育在台灣的大學院校頗獲重視，許多學者提倡不遺餘力。但是，從現階段各大學院校通識教育課程的開授實務來看，許多教師心目中的「通識教育」其實內涵並不相同。有人傾向於以通識教育作為大學前的高中分流教育（理工與人文分組）的彌補教育；有人傾向於以通識教育為生活常識教育；有人甚至將通識教育等同於逸樂取向的課外活動。我自己曾在我的《大

學通識教育的理念與實踐》一書所提出我的看法，⁵所謂「通識教育」可以區分為兩個層次：(一) 核心課程；(二) 一般課程，但是不論是前者或後者，都直接或間接地與「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」這項教育目標有關。我們可以說，所謂「通識教育」就是一種建立人的主體性並與客體情境建立互為主體性關係的教育，也就是一種完成「人之覺醒」的教育。以上這一個定義中的「主體性」一詞，可以從兩個方面釐清其實質的意義：

第一，所謂「主體性」是指「主—客」對待意義下的「主體性」，其具體涵義在於：受教育者是一個「主體」，相對於受教育者以外的客觀情境（諸如文化世界、社會、政治、環境或自然世界）等「客體」而言，不論就發生程序或就重要性而言，「主體」均優先於「客體」，只有受教育者才具有優位性。所謂「通識教育」就是一種促進人的主體意識覺醒的教育，使人可以挺立心志，自作主宰，而不再屈從於人以外的「客體」的宰制。

第二，通識教育定義中的所謂「主體性」也可以是指「主

⁵ 以下有關通識教育的定義，取材自拙著：《大學通識教育的理念與實踐》（台北：通識教育學會，1999），頁 32-39。

一副」對待意義下的「主體性」。在這個意義下的「主體」是指受教育者，而「客體」則是指教育的實際效益，諸如富國強兵、經濟發展或高科技發展等。相對於教育所能創造的實際效益及其延伸效果而言，受教育者的人格的建立與道德福祉的提昇，更具有本質性的地位，因而也有絕對優位性。

以上不論是從「主客對待」或從「主副對待」而言，只有受教育者才是教育活動的主體。從這個角度來看，我們也可以說，「通識教育」就是一種朝向完整人格的建立，促成人的自我解放的教育。

釐清了「通識教育」的定義之後，我們就可以清楚地發現：有些大學所開授某些實用性的課程，如「寵物保健」、「寶石鑑定」、「證券入門」及「汽車修護」之類，實在與通識教育的目標相去甚遠，因而雖然也許在有些學系可以作為一般性之選修課程，但卻不適合列為通識教育課程。我所提議的在社區大學中推動的通識教育，就是指以喚醒人的主體性為目標的通識教育。

三、社區大學中通識教育的重要性

在說明了通識教育的涵義之後，我們接著從兩個角度進一步論述社大運動中通識教育的不可或缺性。(1) 從社大的教育

目標來看，通識教育正是建立「公民社會」並奠定「終身學習」能力的根本基礎。(2) 從通識教育的現況來看，如能將通識教育拓展到社大教育，則可以克服大學通識教育僅在大學院校正式結構中實施，以及學習者年齡階層之斷裂等兩大問題。本節的論述闡述以上這兩個論點。

(1) 從社大教育的目標來看：社區大學的推動者所揭櫫的社大教育目標主要有二：第一是以社大教育建設健康的「公民社會」(civil society)。康寧漢(Phyllis Cunningham)在2001年4月在第三屆社區大學全國研討會發表演講指出：雖然今日的社會通常為市場及經濟所主導，但是「公民社會」的建構仍極為重要，教育工作者對於促進公民教育發展實在責無旁貸。教育工作者必須視自己為共同學習者(co-learners)，與社區共同學習成長。康寧漢引用著名的成人教育學者Freire所提出的觀點，認為真正的教育並不是將理論(theory)與實踐(practice)分離。成人教育者不能一味地將知識灌輸至學習者腦中，而必須培養學習者自主積極的學習態度，與現實生活的真實問題產生互動，並使學員以主動、批判的態度來檢視問題，透過社會活動使學員成為知識的產生者(knowledge producers)，將社區帶入課堂，課堂融入社區。傳統的大學通常被認為是培育出知識份子的穀倉，高等教育被企業化，知識份子的培育是為了符合市場的需求，因此使得知識等同於權力。康寧漢並以一群台灣主婦共同抵制麥當勞之經驗為例，指出這群主婦抵制麥當勞所提供之垃圾食物及所造成的環境污染，進而團結一致實踐回收的

行動，就是經由學習、行動、再學習、再行動，這群主婦透過批判社會而成爲有機性的知識份子（organic intellectuals）。康寧漢強調，學習者應積極參與各項社會決策，不但可以促使權力的重新分配，並可達到個人轉化，實現社區教育的真諦。康氏在演講中強調「公民社會」的重要性，並認爲市民應培養扮演決策的角色，積極參與各項公共事務活動，促進民主社會的形成。社區大學教育正是建構「公民社會」的重要途徑。⁶康寧漢的意見與蔡傳暉互相輝映。蔡傳暉主張社區大學之設立係以「培育現代公民」爲目標，而以學術性課程與公共參與爲其特色，社區成人教育的目的是在協助個人，透過社區來強化個人與社會的聯結，與歐洲的成人教育傳統較爲接近。⁷

社大教育的第二項目標是經由回歸經驗而完成知識的解放，黃武雄與林孝信將這項教育目標闡釋得最爲清晰。黃武雄展望二十一世紀，認爲新世紀的來臨，「套裝知識」將逐漸瓦解，符合人性的「經驗知識」宣告復活，而社區大學將成爲強調「經驗知識」的前導。黃武雄主張傳統學校的「套裝教育」抹煞了人的創造性，使人的意識趨於工具化，隨著新世紀的來臨將逐漸解構，取而代之的將是以學習者爲主體的「經驗知識」，才能

⁶ Phyllis Cunningham, "Authentic Community Education," 收入：《第三屆社區大學全國研討會：社區大學從普及到深化研討手冊》（宜蘭：財團法人宜蘭社區大學教育基金會，2001年4月），頁33-36。

⁷ 蔡傳暉：前引〈社區大學的基本理念與發展現況〉。

啓迪人的心智，促發人的知性成熟。社區大學強調的是「經驗知識」，並提出刻劃「經驗知識」的三個原則：問題中心、經驗穿透、回歸根本問題，經由這三項原則而促使知識解放，將知識重新定位。⁸黃武雄將「套裝知識」與「經驗知識」加以二分，雖不免失之僵硬，⁹但他所指出的社大教育應回歸根本（所

⁸ 黃武雄：〈套裝知識與經驗知識－兼談社區大學學術課程的定位〉，收入：《2001 台灣社區大學導覽》（台北：社區大學全國促進會，2001 年 4 月），頁 17-22。

⁹ 黃武雄認為所謂的「知識」不單是書本或其他資訊上的文字符號，而是由人與世界互動而來，包含了從書本及資訊中汲取他人的經驗，及自身的直接經驗。而社區大學的規劃，便是從這種互動過程中著眼，並建立良好的互動場域。傳統學校的「套裝知識」是把人所認識的世界整體樣態篩選，抽離個人特殊經驗，再作分門化、系統化、客觀化、標準化編製成的知識體系。「經驗知識」則是以學習者為主體，不斷與學習者經驗起共鳴或衝突，而產生的知識。今日台灣教改的核心問題，則是如何將知識重構，亦即解構套裝知識，使之與經驗知識溶合。黃武雄主張套裝知識不但無助於催化學習者的知性成熟，而且還壓抑了人的創造力，但由於它方便於將人訓練成專業知識的操作者，在十九世紀以後，推行國民教育之際進駐各級學校，成為知識唯一內容。但抽離個人經驗的套裝知識只提供知識的骨架，沒有血肉，也使人的思惟意識趨於工具化及技術化。所以，黃武雄主張社區大學強調經驗知識，融合經驗知識與套裝知識，以七比三左右的份量（經驗七，套裝三）調整內容。在社區大學的學術課程中，提出幾個刻劃經驗知識的原則有三：（一）問題中心；（二）經驗穿透；（三）回歸根本問題。見黃武雄：〈套裝知識與經驗知識－兼談社區大學學術課程的定位〉，頁 17-20。黃武雄上述講法極具卓識，但是他為了強調社區大學教育與建制化的大學教育之不同，而忽略了所謂「套裝知識」與「經驗知識」之間並不具有「不可量性」（incommensurability）這項事實。在很多狀況下，「套裝知識」常常是「經驗知識」的精緻化與系統化，而經由大學教科書等管道，進行更有效的傳播。當然，「套裝知識」因為高度系統化而較容易被既得利益階級掌控乃至宰制，因而被扭曲為「意識形態」而背叛學術，這種轉化的可能性也值得我們付予高度注意。當代人類學家葛茲（Clifford

謂：“Return to the basic”）、回歸人的原初經驗與生活世界，確實是真知灼見。

林孝信所提出的「知識解放」的見解與黃武雄不謀而合。林孝信提倡「知識解放」是教育的基本目標，而成人教育在傳統上具有知識解放的成份。台灣近年來發展出來的社區大學體系，本質上正是一個成人學習的高等機構，與世界各國所見的高等教育的「大眾化」(massification)趨勢互相呼應，¹⁰雖仍面臨各項挑戰，但卻值得耕耘。林孝信進一步指出「知識爆炸」雖然造福人類至鉅，卻也使得知識愈與平常人脫節，而成爲少數知識精英的專利品。知識爲少數精英所掌控，而成爲某一部分人謀取私利、控制他人的工具。另一方面，多數人無法欣賞及掌握大部分的知識，知識對他們而言是深不可測而成爲他們被壓迫的根源。由於這種「知識異化」，使得「知識解放」開始受到重視，而知識解放的提倡者：社區工作者、社會運動家及社會革命家，認爲現存的社會制度之不合理及不平等來自知識的精英化及壟斷化，因而提倡知識解放，改革教育體制，達到社會改造的目標。林孝信認爲在台灣社區大學以知識解放爲

Geertz) 強調學術與意識型態的差別正是在於：學術可以對意識型態進行客觀瞭解、批判，並迫使意識型態必須面對事實。參考：Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures* (New York: Basic Books, 1973), chap. 8, “Ideology as Cultural System,” pp. 193-233, esp. pp. 232-233.

¹⁰ 參考：Peter Scott, *The Meanings of Mass Higher Education* (Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1995).

目標，而且成人多屬有豐富社會經驗的成年人，是名符其實的成人教育，但這些有利條件並不能保證知識解放的目標能夠在台灣的社區大學實現。林孝信並指出台灣的社區大學將面臨下列挑戰：（一）來自師資方面：社區大學在台灣是個全新的教育機構，沒有人有過類似的教學經驗。（二）來自社會意識方面：台灣的社會思想家或學者很少對台灣資本主義體系作深入的反省與批判，因此台灣資本主義體系尚待改造之處不為社會大眾所了解。（三）來自知識本身方面：知識的解放並不意味著對高深知識的揚棄，但要如何將這些高深知識從少數專家學者中解放出來，則是一個高難度的問題。¹¹

以上「建構公民社會」以及「完成知識的解放」這兩項理想，確實是社區大學正確的教育目標。但是，這兩項目標的完全實踐，卻有賴於社區大學中高水準的通識教育的實施。

我們先從「公民社會的建構」這項教育目標說起。我們在上文已有所說明，大學之所以在專業訓練之外，必須推動通識教育最根本的理由在於：教育的目的是為了喚醒人的自覺，進而建立人的主體性，使人可以頂天立地，自作主宰。這種頂天立地自作主宰的人並不是孤島上的魯賓孫，而是生活在具體而特殊的時空情境下的人。更具體地說，人是生活在複雜的政治

¹¹ 林孝信：〈成人教育傳統中的知識解放〉，收入：《台北市社區大學教學理念與實務運作（一）》（台北：台北市政府教育局，2000年12月），頁3-11。

經濟社會的權利義務關係網絡中的人。將這種複雜的關係網絡具體化的，就是國家（State），因此，每一個人除了是普遍意義下的人之外，他（她）是「國家」的「公民」（citizen）。只有以「公民」的身份，人作為人而與生俱來的種種「不可剝奪的權利」，才能獲得實質的保障。

因此，大學通識教育必須落實在公民教育之上，才能使大學通識教育所培養的具有宏觀、圓融等美德的「人」，獲得具體的立足點，而且，更進一步言之，每個個人所生存的社會與國家，是人實踐其美德的最直接而具體的場所，所以，通識教育必須落實在公民教育之上。

但是，問題是：「國家」一旦組成之後，就有可能變質，而與國家的原始目標——保護並提升國民之福祉——相違背。從「國家」的理想目標來看，正如黑格爾（G.W.F.Hegel, 1770-1831）所說，「國家」是社會普遍利益的體現，駕於特殊利益之上，因此能夠克服市民和「國家」的分裂與個人作為私人和作為市民之間的分裂。但是，「國家」的理想目標並不常能落實，馬克斯（Karl H. Marx, 1818-1883）就批判黑格爾的看法，他指出只有實行民主才能使國家維護普遍利益。但只有「政治解放」並不能帶來「人類解放」，「人類解放」有賴於對社會進行改造，這

種改造的主要點就是消滅私有制。¹²馬克斯甚至宣稱：「現代的國家政權不過是管理整個資產階級的共同事物的委員會罷了」。¹³不僅個別「國家」可能被某一階級所宰制而自我異化，而且諸多「國家」也可能形成聯盟關係而支配其他國家。¹⁴因此，提倡以「國家認同」為目標的公民教育，極有可能使公民教育成為「國家」的工具，而喪失「人」之所以為人的普遍性，例如極權或獨裁國家可能經由軍國主義的公民教育的灌輸，而驅使其人民去侵略他國，肆行種種違背人性的獸行。這種例子在古今歷史上不勝枚舉，第二次世界大戰期間在南京的大屠殺，就是一個血淋淋的歷史前例。

因此之故，公民的培育必然以通識教育作為基礎，才能免除由於「國家」的自我異化而導致的「公民教育」對人性的背叛。從教育的終極目標來說，教育是為了培育人之所以為人的價值自覺，使人從生物意義的人或政治意義的人，轉化成為民胞物與胸襟的懷抱人道主義的人，而通識教育正是喚醒人的自覺最有效的教育。所以，公民教育必須以通識教育為基礎。¹⁵

¹² 馬克斯：〈黑格爾法哲學批判〉，收入：《馬克斯恩格斯選集》（北京：人民出版社，1972）第一卷，頁 1-15。

¹³ 馬克斯、恩格斯：〈共產黨宣言〉，收入：《馬克斯恩格斯選集》第一卷，頁 250-287，引文見頁 253。

¹⁴ Theda Skocpol, *State and Social Revolutions: A Comparative Analysis of France, Russia, and China* (London: Cambridge University Press, 1979) 對這個問題有所分析。

¹⁵ 以上論述參考：拙著：《大學通識教育探索：台灣經驗與啟示》（桃園：通

其次，再就「知識解放」來看。林孝信所指出的社大教育的這項理想目標，只有在優質的通識教育中才能實踐。所謂「優質的通識教育」，不同於習見的逸樂取向的、技術性的、生活點綴性的課程，這種通識課程必須符合以下五項指標中的一項：¹⁶

(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」，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：課程內容應能直接或間接地建立人的主體性，引導學生能以本身為主體去看待知識，透過討論、思辯、批判與比較，去瞭解自己，以及與己身相繫的自然世界、社會環境及時代與文化。

(3)多元性：課程內容應以拓廣學生規野、消除人類在性別、族群、階級與文化上的偏見為目標，養成尊重多元差異、「人類一家」的胸懷。

(4)整合性：課程內容應整合不同領域之知識，以啟發學生

識教育學會，2002），頁 176-178。

¹⁶ 這五項指標是台大共同教育委員會經長期研議所提出通識教育課程的指標，黃武雄對這五項指標的形成貢獻最大，此處所引文字係 2004 年 6 月之修訂版。

的心智、拓展專業知識之直觀與創意，並賦予新的詮釋與意涵。

(5)通貫性：課程內容所探討的問題應淺顯明白，不宜預設學生須已修讀系統性專業知識為前提，但課程之內涵應有引導作用，可藉由問題的探討而逐步深入專業知識，而有通貫之效果。

以上這些指標，都與“Return to the basic”這項理念相呼應，而有助於「知識的解放」。綜合以上論述，我們可以看到：通識教育正是完成社區大學教育目標的根本途徑。

(2)從通識教育的現況來看：大學通識教育在台灣推動將近 20 年，已成為大學教育工作者的共識，各大院校校園裡「通識教育」或「全人教育」呼聲甚囂塵上，雖然在課程的具體實踐仍有極大有待提昇的空間，但已達到校園內普及通識教育的共識之目標。

但是，現階段通識教育的實施僅侷限於大學門牆之內，而且僅及於 18 歲至 22 歲年齡層的大學生。一旦學生畢業離校，就與通識教育絕緣，因此，大學校園內的傳授事倍功半，影響有限。針對現階段大學通識教育的瓶頸，我最近曾經提出以通識教育改革作為二十一世紀海峽兩岸的高等教育界的一種社會運動的看法。我所謂以通識教育改革作為社會運動，是扣緊海

峽兩岸當前的社會經濟狀態與教育的關係而言的。台灣是一個高度資本主義的社會，大量的技職院校完全為配合經濟發展而存在。從 1950 至 1990 學年度，台灣地區的大學院校從 4 所增加為 135 所，學生人數（含大學部、碩士及博士班）也從 5,379 人增加為 53 萬 7 千 263 人。台灣高等教育在量方面的快速擴充，使質的提昇成為必須面對的問題。1949 年以後大陸高等教育在數量上也經歷快速的擴充，但是，二十多年的改革開放浪潮，對於高等教育造成極大的衝擊，許多的大學教師下海從事商業活動，大學以各種方式增加創收，學生求學態度常考慮將來在就業市場的價值。就二十一世紀海峽兩岸的高等教育而言，如何使教育與社會、政治、經濟領域之間進行健康的互動？這是海峽兩岸高等教育界所共同面臨的嚴肅課題。而要使教育與社會、政治、經濟領域進行健康的互動，高等教育必須回歸教育本質性的目的。通識教育在這種回歸運動中，扮演極為重要的角色。那麼，海峽兩岸高等教育中，通識教育未來具體工作應如何展開呢？從台灣的通識教育的改革經驗來看，我覺得一般的大學院校在逐漸獲得學術自主與自由以後，應該嚴肅推動優秀課程的設計，並致力於教學品質的提昇，使新獲得的大學的自由與自主能夠進一步落實，而不因自由的濫用而使大學成為意識型態諸神的殺戮戰場。再就技職院校而言，由於就業導向的技職院校在海峽兩岸高等教育界在數量上都居於優勢，因此在此類學校中，我們仍必須致力於通識教育理念的提倡，以便形成通識教育改革的共識，使技職院校中一方面既能夠經由專業教育而完成技職教育的目標，但是另一方面，又不從教育的

本質目的中自我迷失、自我異化。¹⁷在社區大學全面落實通識教育，正是突破現階段大學通識教育的瓶頸的重要策略。

四、對社區大學中通識教育的反駁意見及其批判

針對我們在本文第三節所提出的看法，有人可能不免有所質疑，認為（1）主張在社大教育中融入通識教育可能扭曲社區大學的性質；（2）而且，現階段大學院校中不理想的通識教育，可能經由這個管道而擴散到社大。以上這兩種批評，並不公允，（3）既將社區大學發展過程中的問題混淆為本質的問題；而且，也對大學通識教育有所誤解，值得細加批駁。我們接著闡釋以上這三個論點。

（1）社區大學教育性質的再思考：我在上文所提出的建議，可能招致一種批評，認為社區大學基本上是一種成人推廣教育，是社會中成年人業餘休閒進修的管道，與上文所定義下的「通識教育」關係不深，所以，在社區大學中提倡通識教育並無必要，亦不切實際。

以上這種質疑當然是不值一駁的，而且社區大學的推動者

¹⁷ 參考：拙著：《大學通識教育探索：台灣經驗與啟示》，頁 96-97。

也沒有人主張這種看法，但是，這種質疑卻可以刺激我們正確地思考社區大學的根本性質。

我在本章第二節曾說，社區大學運動如果要對二十一世紀台灣社會能發揮本質性的貢獻，並在台灣社會內部完成一種「無聲的革命」，那麼，社區大學必須從既有的成就，也就是從量的快速擴充，邁向質的提昇與突破。所謂「質的提昇與突破」，是指通過通識教育的實施，而使社區大學教育可以觸及人之存在的基本性、主體性、多元性、整合性、穿越性之課題，引導社區大學的參與者（老師與學生）時時思考：「人是什麼？」、「人之存在如何可能？」、「生命之意義何在？」、「人類的展望何在？」之類重大基本課題。

（2）通識教育與社區大學：另一種批評意見可能針對現階段大學校園中通識教育的負面而發，認為不應將失敗的通識教育推展到茁壯中的社區大學，以至於使社區大學也一起沉淪。

這種批評意見並非無的放矢，其實，從通識教育學會在 1999 年接受教育部委託辦理「大學院校通識教育評鑑」，並於當年 10 月完成全台灣 58 所一般大學院校通識教育評鑑所見之狀況來看，現階段台灣一般大學院校的通識教育仍有待努力。在訪評過程中所見許多大學院校並未能將通識教育的理念、宗旨、目的等概念層次和實際的課程、教學等實施層次密切配合。訪評中發現固然有少數學校能將這兩種層次略加融合。然而，大多

數的學校顯然尚未配合，以致在通識教育的概念層次上，雖然敘述得相當理想、崇高、遠大，然而仔細查閱其實實際課程之設計、科目之開授、行政組織之配合、經費資源之支援，卻大多相當薄弱、欠缺、不足，難以真正落實通識教育。針對這種現象，在訪評中幾乎各校負責通識教育的主管都表達共同的苦衷與心聲。能表達這種苦衷心聲的還算好，顯示其在困境中還有一份想做好的心，更令訪評委員難過的是有部份負責通識教育的主管，在上述現象中，似乎不覺得有什麼不妥或嚴重，甚至因學校不重視而得以少花心思、少費力氣，得過且過，「哀莫大於心死」，評訪中不少委員有此感嘆。再從通識課程的內容來看，任何科目的教學，至少有認知的、技能的、情意的三大教學目標。通識科目的教學，無疑的應該以情意目標為首要，其次為認知目標，再次為技能目標。然而訪評中無論是查閱教師的教學大綱或和師生的晤談中，似乎大多數師生仍不甚清楚明瞭，或者絕大部分的教學都以認知目標為主，尚停留在知識的傳授層面而較少觸及或深化到情操意志的層次，因而通識課程讓學生感到與基本科系的專門知識教學並無太大的差異，於是降低了通識教學的重要功能。¹⁸這種情形在 2001 年度所進行評訪的科技大學與科技技術學院的通識教育中，也普遍存在，甚至更加嚴重。

¹⁸ 黃俊傑等：《我國大學院校通識教育訪評結果》（台北：通識教育委員會，1999年9月30日完成，12月30日修訂版），頁270及272。

持第二種批評意見的人士，就是有鑒於當前大學院校校園內普遍存在的通識教育問題，而不希望將這種問題擴散到新興的社區大學之中。他們的用心可謂良苦。

(3) 社區大學中通識教育的再釐清：我們如果深入分析以上這兩種對我們提議的批評意見，就會發現這兩種意見基本上是建立在誤解之上，亟待我們撥開雲霧見青天。

首先，將社區大學定位為成年人業餘休閒性的推廣教育，顯然只是看到現階段所開多半是外語會話、電腦、插花等課程，這是社區大學發展初期所出現的短期性的問題。我們不應將「發展過程中的問題」誤以為是社區大學「本質的問題」，正如我們不應將青少年在成長過程中偶有出軌的不成熟行為，誤當作人的本質問題。社區大學的本質只是一種喚醒民眾的教育，台灣的社區大學的目標應接近於當代歐洲的模式。19世紀丹麥教育家葛維龍（Nicolai Frederik Severin Grundtvig, 1783-1872）就是從「**民族主義**」與「**歷史意識**」出發，再從生活中去體驗這兩方面的價值。他為了拯救丹麥所遭遇的政治、經濟、文化危機，採取文化的路子配合政治與經濟來革新。民眾高等教育是民主精神的基礎，促進丹麥政治束縛（丹麥是王國）的解放。¹⁹正如

¹⁹ 詹棟樑：〈歐洲民眾高等學校的興起與丹麥教育哲學家葛維龍維的思想〉，收入：《台北市社區大學教學理念與實務運作（一）》（台北：台北市政府教育局，2000年12月），頁13-32。

馮朝霖所呼籲的，社區大學的課程必須著眼於長期的根本任務，也就是「公民素養」(citizenship literacy)的提昇。今日台灣政治整體體質的虛假與脆弱無能，乃是因為大部分民眾無法無能扮演「積極公民身分」(positive citizenship)角色，而縱容各種「私利」假借行政、議會、媒體等管道「掠奪」各種公共資源。因此，轉化「掠奪性文化」(predatory culture)是台灣救亡圖存的唯一契機。²⁰喚醒民眾並建構「公民社會」，這才是社區大學的康莊大道，而通識教育正是邁向這條康莊大道的礎石。

其次，當前大學校園內通識教育之所以不理想，主要仍是由於長期的歷史積澱所造成。近百年來台灣的各級教育實以功利主義為其根本基礎。自從劉銘傳（省三，1836-1895）創辦西學堂（1887年）與電報學堂（1890年）等新式教育以來，台灣的教育就是以富國強兵等功利性的目標為目的。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的需要，而大力推動技職教育。日本殖民政府於1919年設立台北工業學校、嘉義農林學校、台中商業學校，1927年設立台南工業學校，1928年設立台北帝國大學更是為了配合日本帝國殖民與侵略政策的需要。1945年台灣光復以後，從民國42（1953）年開始，國民黨政府成立「美援運用委員會（美援會）」，後來改制為「國

²⁰ 馮朝霖：〈外推·對話與連結－社區大學課程之定位與規劃〉，收入：《台北市社區大學教學理念與實務運作（一）》（台北：台北市政府教育局，2000年12月），頁103-115，尤其是頁103-105。

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，在這些經建單位主導下的台灣教育，深受「人力規劃」政策之主導，將「人」視為可被「規劃」的「力」，著重開發學生的某一特定面向或能力，以提昇學生畢業後在資本主義分工體系中的被利用價值。百年歷史積漸所至，今日台灣的大學院校校園中，優秀教師不願開授大學部通識教育課程，學生視通識課程為營養學分，實是「冰凍三尺，非一日之寒」。這種功利主義心態及其衍生之問題，正是我們應努力加以改革的問題，這是所謂「人病而不是法病」，我們不應因此而氣餒，懷憂喪志，要求通識教育退出社區大學。

五、社區大學通識教育的實施策略

在澄清了以上的意見以後，現在我們可以進而提出，在社區大學中實施教育的兩種策略：(1) 古今交流與(2) 師生互動，前者可以補當前社大教育之不足，後者可以真正落實成人教育之理想。我們闡釋這兩種實施策略。

(1) 古今交流：社區大學中通識教育的第一個教學策略，就是通過中外的經典作品的研讀而後學習與中外文化傳統偉大的心靈互相討論。這項教學策略是針對當前社區大學教育與一般大學院校教育中「現代」與「傳統」嚴重斷裂而提出的。

關於社區大學的目標，黃武雄提出「建構經驗知識」、林孝信呼籲「知識的解放」、康寧漢及台灣許多學者提倡「公民社會的建立」，凡此種種目標的達成，都有賴於學習者與深厚而悠久的文化思想傳統進行有啟發性的對話，正如青年馬克斯說：²¹

人們自己創造自己的歷史，但是他們並不是隨心所欲地創造，並不是在他們自己選定的條件下創造，而是直接碰到的、既定的、從過去承繼下來的條件下創造。

所謂「知識解放」以及所謂「公民社會的建立」，只有在與傳統對話的基礎上進行，才是穩固而紮實的事業，否則都將如《舊約聖經》所說「在沙灘蓋樓房」，雖然外表壯麗，但仍不免隨風而逝。

(2) 師生互動：社區大學中通識教育的第二個實施策略是「師生互為主體性」的教學方法。許多參與社區大學運動的學者，都注意到社大學生都是饒富社會人生經驗的成年人，他們與一般大學部青年學生不同的是，他們可以與教師進行雙向的互動，使知識更與經驗世界與生活世界結合，創造黃武雄所說的「經驗知識」。因此，師生互動互為主體的所謂「蘇格拉底教學法」(“Socratic method”)最適合社區大學通識教育的教學方

²¹ 馬克思：〈路易·波拿巴的霧月十八日〉，收入：《馬克思恩格斯選集》，第1卷下，引文見頁603。

法。

關於這種師生互為主體性的教學方法，參與社區大學工作的馮朝霖曾根據其教學經驗，提出所謂「外推·對話與連結」（Strangification-Dialogue-Connection）的教學方法，希望成為發展本土性社區大學課程規劃的基本原則。（一）謙卑的外推：不論是個人生活經驗或是專業學術領域皆有其獨特性與封閉性，「外推」即是每個人都設法「走出自己」，嘗試用別人能理解的語言來表達自我熟悉的世界（經驗或專業），就是黃武雄教授所說「經驗性知識」與「套裝性知識」的交會與相遇。因此可用為教學活動的第一個關鍵性概念，不論是講師或學員，都必須努力嘗試走出自己，以別人能理解及接受的表達方式來造就教學活動。（二）開放的對話：以外推作為起點，目的在於啟動「對話」。對話的教育意義在於「啟發主體性」，激勵「自我覺醒與反省」，並培養「他者」與「差異」的敏感度。社區大學中公共論壇類的活動更應著重於此。（三）自發的連結：外推與對話的歷程將使成人的學習邁向最終的「連結」，連結意指知識與經驗、學科與學科、主體與主體、價值與價值之間獲得「有機性」（organic）之擴大與延伸，造就各種「差異」間的自發性統整（integration）或團結（solidarity），所謂學習的意義最終就是發展人與人之間善意的連結。²²馮朝霖所提倡的這種教學方

²² 馮朝霖：〈外推·對話與連結－社區大學課程之定位與規劃〉，頁 108-113。

法，與我在這裡所說的「師生互動」的教學策略可以互相輝映，取徑若合符節。

總而言之，在當前台灣社會的具體情境中，社區大學的通識教育的實施，必須特別加強與傳統文化思想的交流，以及師生之間雙面的對話，而不是傳統課堂中的獨白。

六、結論

台灣的大學院校從 1984 年秋季開始正式全面實施通識教育課程選修制度，至今已經 18 寒暑。社區大學運動則可以上溯到 1994 年春間的 410 教育改革運動大遊行以及 410 教育改選聯盟的成立，1994 年秋間黃武雄草擬《地方政府設置社區大學計畫草案》，提倡在各縣市成立社區大學。從 1998 年秋間台北市文山社區大學正式開學，至今雖僅 4 年，但是已風起雲湧蔚為民間教改的主流。本文分析社區大學與通識教育之關係，主張兩者應加以融合，而建立一種有機的關係，因為兩者合則雙美，分則兩傷。

展望二十一世紀，全世界的成人教育都面臨後現代的挑戰。社會結構與世界經貿版圖的快速重組，知識的概念與內涵

的轉變，隨著傳播科技發達而來的成人學習方式與管道的改變，都一再地對作為成人教育的社區大學教育構成挑戰。²³台灣的社區大學因應這些後現代的挑戰，最有效而直接的策略之一，就是在社區大學融入優質的通識教育，拓深「終身教育」的深刻意涵，才能完成建構「公民社會」以「解放知識」的崇高理想。(2002年2月16日初稿；3月8日二稿)

²³ 參考：Robin Usher, Ian Bryant and Rennie Johnston, *Adult Education and the Postmodern Challenge: Learning Beyond the Limit* (London and New York: Routledge, 1997), esp. pp. 1-27.