

貳

論大學通識教育中的主體覺醒 與群體意識：教學理念與實踐

一、引言

今（2004）年正值通識教育學會創立十週年，台灣의 各大學院校推動大學通識教育屆滿 20 年。在臺灣民主動盪，社會不安，大學通識教育面臨校園內外各種挑戰的關鍵時刻裡，本（13）屆教師研習營擇定「大學通識教育中的『主體性』與『群體性』」作為主題，實有其正面因應時代挑戰的深刻意義。

先讓我們從臺灣的大學院校推動通識教育的歷程開始說起。臺灣的大學院校之通識教育始於民國 45（1956）年 7 月，東海大學向教育部呈報核准試行「宏通教育」（general education），後經教育部建議改為「通才教育」。民國 45（1956）學年度，東海大學正式實施「通才教育」，並聘請美國有關專家前來指導。民國 46（1957）年，東海大學公佈《教育制度說明》作為課程編制的依據，開啓了臺灣的大學推動通識教育的先聲。1970 年代，新竹的國立清華大學推動通識教育，開授少數人文社會與自然科學的通識講座課

程。民國 70（1981）年，虞兆中接任臺灣大學校長，開始在臺灣大學推動通才教育。1981 年 6 月 1 日，臺大第 1364 次行政會議決議成立「推動通才教育工作小組」，10 月，擬具《推行通才教育計畫書》。民國 72（1983）學年度，完成開設十三門選修科目計畫，並開授四門通才教育科目。¹在臺大的刺激之下，1983 年教育部成立「大學共同科目規劃研究專案小組」，檢討大學共同科目。經過一年研議，教育部「大學共同科目規劃研究專案小組」在 1984 年提出《關於大學通識教育及共同科目之綜合建議》報告書。民國 73（1984）年 4 月 5 日，教育部以臺（73）高字第一一九八六號函檢送「大學通識教育選修科目實施要點」，通知全國各公私立大學及獨立學院查照辦理通識教育選修科目，共 4-6 學分之課程。這是國內各大學全面辦理通識教育教學之開始。

臺灣各大學院校的通識教育經過 10 年的發展，民國 83（1994）年 4 月 14 日時機成熟，中華民國通識教育學會籌組成立，《通識教育季刊》同時宣佈創刊，標誌著國內大學通識教育邁向新的階段。在各大學院校推動通識教育改革多年之後，1999 年及 2001 年通識教育學會接受教育部委託辦理「大學校院通識教育

¹ 參看本書第一篇〈虞兆中與大學通識教育〉。

評鑑」與「九十年度技職校院通識教育訪視計畫」，以及 2003 年教育部對七所研究型大學通識教育的評鑑。從 2001 年起，教育部推動第一梯次與第二梯次提昇學術基礎教育計畫之後，臺灣各大學院校的共同及通識教育，全面獲得了可觀的改善。

在通識教育在大學院校校園內逐漸獲得重視，呈現一片榮景之際，通識教育卻開始面臨「如何提昇教學內容的深度？」的挑戰。

我們思考大學通識教育的深化問題，必然涉及：「學生應『學』什麼？」這個問題。本文第二節首先從東亞思想傳統中解析「學」的涵義，既涉及學習者的主體覺醒，又觸及學習者之群體意識的培養。本文第三節接著分析「主體覺醒」與「群體意識」之間，實有其既互相滲透而又相互緊張之辯證性關係。本文第四節則扣緊當前臺灣社會與教育的脈絡，探討「個體」與「群體」平衡的大學通識教育理念與教學實務。第五節則綜合本文論述，提出結論。

二、東亞思想傳統中「學」的涵義

我們思考「學生應該在通識課程中『學』到什麼？」這個問題，最有效的思考方法就是躍入東亞思想傳統之中，分析「學」的不同涵義及其對現代大學通識教

育的啓示。

《論語》這部書不但是先秦孔門師生心靈對話的記錄，也是東亞文明的思想經典，十七世紀日本古學派大師伊藤仁齋（維楨，1627-1705）推崇《論語》一書的價值為：「最上至極宇宙第一書」，²《論語》作為東亞文明的聖經，二千年來對東亞各國知識份子的思想、教育與日常生活影響深遠。《論語·學而·1》「學而時習之」章在東亞儒家思想史上更是具有特殊之地位。明儒劉宗周（戡山，1578-1645）說：「『學』字是孔門第一義，『時習』一章是二十篇第一義。孔子一生精神，開萬古門庭闔奧，實畫於此」，³德川時代（1600-1868）日本古學派儒者伊藤仁齋說：「《論語》以『學』之一字。為一部開首，而門人以此章置諸一書之首，蓋一部小《論語》云」。⁴十八世紀朝鮮時代（1392-1910）儒者奇學敬（字仲心，號謙齋，1741-1809）說：「〈學而〉一章，即是書開卷第一義，而其該體用、兼本末，自初學入德，以至人君為治之

² [日本]伊藤仁齋：《論語古義》，收入：關儀一郎編：《日本名家四書註釋全書》（東京：鳳出版，1973年），第3卷，論語部一，頁4；亦見於：伊藤仁齋：《童子問》，收入：家永三郎等校注：《近世思想家文集》（東京：岩波書店，1966，1981），卷上，第5章，頁204。

³ [明]劉宗周：《論語學案》（臺北：臺灣商務印書館景印文淵閣四庫全書本，1986），卷一，頁1。

⁴ [日本]伊藤仁齋：《論語古義》，頁2。

序，莫不推驗」。⁵東亞各國儒者在啓誦《論語》之際，對於「學而時習之」章都提出各種詮釋。

從東亞儒者對孔子所說「學而時習之」中的「學」字之解釋言論觀之，大約可以歸納為兩種主流意見：

(1)「學」指主體覺醒而言：

第一種意見將「學」解釋為「覺」。北宋邢昺（931-1010）引《白虎通》云：「學者，覺也。覺悟所未知也。」⁶邢昺將「學」解釋為內省性的道德思考活動，這種解釋在北宋錢時（融堂，1175-1244）手上獲得了更精細的申論。錢時說：⁷

學者，覺其所固有而已，故曰：「大學之道，在明明德。」心本無體，虛明無所不照；為物所誘，為意所蔽，為情所縱，而昭昭者昏昏矣。是故貴於覺也，不覺則何以習？

⁵ [朝鮮] 奇學敬：《御製經義條對——論語》，氏著：《謙齋集》，收入：《韓國經學資料集成》（漢城：成均館大學校大東文化研究院，1988），第26冊，論語九，頁3。

⁶ [宋] 邢昺：《論語注疏》（臺北：中華書局據阮刻本校刊，1966），卷1，頁1-2。

⁷ [宋] 錢時：《融堂四書管見》（臺北：臺灣商務印書館景印四庫全書珍本，1969-70），卷1，頁1-2。

錢時將「學」解釋為「覺其所固有」，並強調心本來虛明澄澈，但易為外物所蔽，所謂「覺」就是使心恢復如太虛之澄然之原初狀態。錢時所用的語彙，雖然是宋明儒習用的「心體」、「太虛」、「澄然」等，但他基本上走的孟子的思路。

南宋楊簡（慈湖，1140-1225）解釋「學」字，就以孟子的「求其放心」的說法解釋「覺」的過程。楊慈湖強調「心」不受時間與空間所制約，而且無形無量，所以隨時隨地可以覺悟。南宋陸九淵（象山，1139-1192）《象山語錄》云：「如『學而時習之』，不知時習者何事？非學有本領，未易讀也。苟學有本領，則知之所及者，及此也，仁之所守者，守此也，時習之，習此也，說者，說此，樂者，樂此，如高屋之上建瓴水矣。學苟知本，六經皆我註腳」。⁸陸象山所說為學必須知「本」，即指內省性的道德思考活動。

這一條解釋線索，到了明代心學一系的思想家手上獲得充分的發展，例如明代郝敬（1558-1639）說：「...然不言所學何事，蓋心在則無事非學。學，覺也。大道無方，知者見之謂知，仁者見之謂仁，百姓日用而不自知。知即覺，覺即學，日用視聽言動即是尋常子臣弟友即是，詩書六藝即是，處常處變，在上在下，

⁸ [宋]陸九淵：《象山語錄》（臺北：臺灣中華書局，1966），卷34，頁1-2。

無小無大，無往非是。」⁹郝敬訓「學」為「覺」，他主張在事中體會此心即是「學」。

王守仁（陽明，1472-1529）進一步發揮心學的解釋說：「『學』是學去人欲，存天理，從事於去人欲存天理，則自正諸先覺，考諸古訓，自下許多問辨思索存省克治工夫，然不過欲去此心之人欲，存吾心之天理耳。若曰效先覺之所為，則只說得學中一件事，亦似專求諸外了。時習者，『坐如尸』，非專習坐也，坐時習此心也。『立如齋』，非專習立也，立時習此心也。『說』是『理義之說我心』之『說』，人心本自說理義，如目本說色，耳本說聲，惟為人欲所蔽所累，始有不說，今人欲日去，則理義日洽浹，安得不說？」¹⁰王陽明批評朱子訓「效」之說，認為這也算是外求，「學」只是「去人欲，存天理」，不需另設一個外在對象去仿效。

(2)「學」指群體意識的培育而言：

第二種解讀「學而時習之」的進路，開啟於朱熹（晦庵，1130-1200）的集註，將「學」訓為「效」。

⁹ [明] 郝敬：《論語詳解》（續修四庫全書第153冊）（上海：上海古籍出版社，1995），頁61。

¹⁰ [明] 王陽明：《王文成公全書》（臺北：臺灣商務印書館景印文淵閣四庫全書本，1986），卷1，頁54。

朱子《論語集註》解釋「學」之涵義說：¹¹

學之為言效也。人性皆善，而覺有先後，後覺者必效先覺之所為，乃可以明善而復其初也。

朱子在《論語或問》中進一步解釋說：「所謂學者，有所效於彼，而求其成於我之謂也。以己之未知而效夫知者，以求其知；以己之未能而效夫能者，以求其能。皆學之事也。」¹²

朱子將孔子的「學」理解為一種效仿，是一種向外覓理的知識活動。但是，朱子又明言，這種知識活動的目的在於「明善而復其初」，也就是將所效仿學習而得之「理」落實到心性之上。所以，朱子解釋下的「學」，雖然在發生程序上是一種向外覓理的效仿行為，但其本質狀況實是以心性修養的道德修為作為目的。我們可以說，朱子以「效」為「學」之手段，而以「明善而復其初」為其目的。

朱子之後，許多儒者將「學」訓為「效」，特指效法古聖先賢之所為。朱門高弟陳淳（北溪，1153-1217）依循朱子之詮釋典範，他說：「學之為言效也，未能肖

¹¹ [宋]朱熹：《四書章句集注·論語集注》（北京：中華書局，1982），卷1，頁47。

聖人，而效爲聖人者也。蓋天之生人，其性皆善，皆有聖人之質，惟其稟氣感物之不齊，聖人所稟純而清，又無物欲之汨，本然之善，無所蔽，無所事學。自賢者而下，所稟不能以純清，而有濁之參焉，物欲又從而汨之，本然之善不能無所蔽，必有待於學以明之。所謂學者，亦不過效聖人之所爲，而去其氣稟物欲之蔽，以明善而復其初爾。」¹³陳淳主張「學」乃經由效法先覺者之所爲，其目的在於去除氣質障蔽，回復本然之性。

朱子所開啓的這種「學」的解釋進路，將「學」理解爲「效」，效法古聖先賢之所爲。這種解釋進路強調在社群意識或生活倫理的脈絡中，掌握「學」的意義及其內容。這種解釋對日本與朝鮮儒者影響至爲深遠。

德川時代日本古學派大師伊藤仁齋在《語孟字義》中進一步解釋「學」字的涵義，他說：¹⁴

學者，效也，覺也，有所效法而覺悟也。按古學

¹² [宋]朱熹：《四書或問·論語或問》（上海：古籍出版社，2001），頁103。

¹³ [宋]陳淳：《北溪大全集》（臺北：臺灣商務印書館景印四庫全書珍本，1971），卷18，頁3-5。

¹⁴ [日本]伊藤仁齋：《語孟字義》，收入：《日本儒林叢書》（東京：鳳出版，1978），卷6下，頁56。

字，即今效字。故朱子集註曰：「學之為言效也。」
白虎通曰：「學，覺也。」覺悟所不知也。學字
之訓，兼此二義而後其義始全矣。

伊藤仁齋基本上發揮朱子的意見，認為「學」既是「效」，又是「覺」，前者是工夫與過程，後者是「學」之目標，所以「學」皆兼指知行而言。¹⁵伊藤仁齋解釋孔孟思想雖然常採取批判之立場，但是他以「學」兼知行而言係循朱註之舊軌。

繼伊藤仁齋之後，從政治觀點以「先王之道」解釋孔子的「學」的是十七世紀古文辭學派大師荻生徂徠（物茂卿，1666-1728）。荻生徂徠在《論語徵》中說：¹⁶

蓋先王之道，安民之道也。學者，學之也。學優則仕，以行其道。子路曰：〈微子〉「不仕無義，君臣之義，如之何其廢之？」孔子時議論如此。

荻生徂徠將「學」解為「學先王之道」，是指學習從政以安民的事業。

¹⁵ [日本]伊藤仁齋：《語孟字義》，頁 58-59。

¹⁶ [日本]荻生徂徠：《論語徵》，收入：關儀一郎編：《日本名家四書詮釋全書》，頁 8。

其次，日本儒者也有人以傳統文化作為「學」之內容，他們將「學」之內容解釋為傳統文化的學習。十八世紀下半葉的大阪懷德堂儒者中井履軒（1732-1817）解釋「學而時習之」一語說，首先指出「性善復初，及先後覺，此章不必言」，¹⁷乃係針對朱子而發。朱子集註云：「學之為言效也。人性皆善，而覺有先後，後覺者必效先覺之所為，乃可以明善而復其初也。」¹⁸朱子強調所謂「學」就是經由「效」法先聖先賢之所為（朱子說：「學之為言效也」），而彰顯人內在善性（「明善而復其初」）。中井履軒極反對朱子學以「理」為基礎所建構形而上的思想世界，所以，中井履軒將「學」解釋為「學是從人受指道焉，或考之書傳，擇古人之言而師法之也」，他在文化傳統的脈落中解釋「學」，認為「學」之內容就是經書中所載之古人言行。

復次，日本儒者解釋「學而時習之」一語的第三種進路，就是將「學」置於社會生活倫理的實踐之中加以理解。十八世紀折衷學派儒者皆川淇園（名愿，字伯恭，1734-1807）通訓詁考據之學，著有《論語譯解》十卷。皆川淇園指出，「學」就是學《詩》《書》

¹⁷ [日本]中井履軒：《論語逢原》，收入：關儀一郎編：《日本名家四書詮釋全書》，頁10。

¹⁸ [宋]朱熹：《四書章句集注·論語集注》，卷1，頁47。

《禮》《樂》等經典所傳遞的價值理念與行為規範，並將他們實踐於日常生活的「君臣父子男女長幼朋友之間」。¹⁹與皆川淇園同屬折衷學派的東條弘（字子毅，號一堂，1778-1857），不滿於朱子學混合佛老之說，撰《論語知言》有心於矯正朱子之說。東條弘解釋「學而時習之」章，強調孔子所謂「學」就是學「日用實踐之事」。²⁰

綜合本節所言，德川時代日本儒者解釋《論語·學而》第一章，其言論之細節雖有出入，但是大致都採取「實學」的解讀進路。²¹他們認為當孔子說「學而時習之」這句話時，心中所想的是修己治人的「先王之道」。日本儒者也認為，「學」的內容是指《詩》《書》等經典中所傳承的文化傳統。這些文化傳統中的價值理念必須在日常生活中被實踐。

相對於德川時代日本儒者而言，朝鮮時代的朝鮮

¹⁹ [日本] 皆川淇園：《論語譯解》，收入：關儀一郎編：《日本名家四書詮釋全書》，頁 1-3。

²⁰ [日本] 東條弘：《論語知言》，收入：關儀一郎編：《日本名家四書詮釋全書》，頁 13-32。

²¹ 日本思想史中「實學」一詞之涵義甚廣，包括實證性、合理性、生活性、政治性，以及道德實踐性等學問，參考源了圓：《近世初期實學思想の研究》（東京：創文社，1980），頁 58。我在新刊拙著《德川日本論語詮釋史論》（台北：臺大出版中心，2006），第六章〈日本儒者對《論語》「學而時習之」的解釋〉中，有詳細的討論。

儒者解釋《論語》中的「學」字，大致皆循朱子的解釋典範，強調學習活動中「知」與「行」之關係。孔門教學之目的在於培養整全的人格，孔子所謂的「君子不器」（《論語·為政》）就是指整全人格的特質而言。具有整全人格的「君子」可以「仁者不憂，智者不惑，勇者不懼」（《論語·憲問》）。「君子」的人格是「義以為質，禮以行之，遜以出之，信以成之」（《論語·衛靈公》），「君子食無求飽，居無求安，敏於事而慎於言，就有道而正焉，可謂好學也已。」（《論語·學而》）。具備整全人格的「君子」，孔子有時也稱之為「士」，因為他們具有完整的人格，所以他們的行為可以做到「行己有恥，使於四方，不辱君命」（《論語·子路》）。孔子有時也稱之為「成人」，這種「成人」「見利思義，見危授命，久要不忘平生之言」（《論語·憲問》）。先秦孔門講「學」均兼「知」「行」而言。

朱子詮釋「學而時習之」章時，特別強調「學」之目的乃在於「行」，²²他說「學之為言效也」的涵義在於「以己之未能，而效未能者，求其解，皆學之事也」。²³朱子的詮釋都強調「知」必須在「行」上實踐。

²² [宋]朱熹：《論語精義》（臺北：臺灣商務印書館景印文淵閣四庫全書本，1986），卷一上，頁1-7。

²³ [宋]朱熹：《四書或問·論語或問》，頁103。

朝鮮儒者在朱子學的典範之下解讀《論語》，非常強調「學」兼「知」「行」而言。十八世紀下半葉的李元培（字汝達，號龜巖，1745-1802）強調孔子的「學」乃「兼窮理力行而言」，²⁴這種「學」所窮之「理」乃是道德之「理」，是「大人之學」。十九世紀下半葉的朴宗永（字美汝，號松塢，？-1875）也從知行合一的角度解釋孔子的「學」，他強調「學者欲知其未知，欲能其未能也。而究其歸則兼知行而言，欲復其本然之善也」。²⁵總之，朝鮮儒者循朱子學之典範，解釋孔子的「學而時習之」，均強調「學」固然以「復其本然之善」為目標，但是，實踐層次的工夫仍是必要之過程。
26

(3) 「學」之兩種詮釋的現代啟示：

綜上所言，在東亞思想傳統中，「學」的內涵大約有兩層意義：第一是指「覺」，第二是指「效」。前者就是所謂「主體覺醒」，通過學習活動而喚醒學習者的主體性；後者泛指「群體」而言，指學習者通過學習

²⁴ [朝鮮]李元培：《經義條對—論語》，氏著：《龜巖集》，收入：《韓國經學資料集成》，第26冊，論語九，頁39-40。

²⁵ [朝鮮]朴宗永：《經旨蒙解—論語》，氏著：《松塢遺稿》，收入：《韓國經學資料集成》，第29冊，論語十二，頁397-398。

²⁶ 關於朝鮮儒者對孔子的「學而時習之」一語的解釋，另詳：黃俊傑：〈朝鮮儒者詮釋《論語》「學而時習之」章的思想基礎〉，收入：《中國詮釋學》第二輯（濟南：山東人民出版社，2004年12月），頁210-225。

活動汲取古聖先賢之智慧，效法古人之所為而成爲社群生活中有機組成部份。東亞思想傳統中「學」的涵義的這兩項主流意見，對於我們今日思考二十一世紀大學通識教育深具啓示。我們可以說，大多數的通識課程（尤其是人文社會科學的通識課程），常常同時觸及學習者的「主體覺醒」與「群體意識」。學習者「主體」的喚醒，以及「群體意識」的培育，正是大學通識教育的兩大目標。這兩大目標必須同時具足，庶幾「公」「私」平衡，「內」「外」兼修，這才是健康的通識教育。

三、「主體覺醒」與「群體意識」之辯證關係

在上節論述了大學通識教育中學習的內容，既包括學習者主體性之覺醒，又應啓發其群體意識之後，我們可以進而論述「主體覺醒」與「群體意識」之間複雜的辯證關係。

(1) 互相滲透性：

首先，「主體覺醒」與「群體意識」之間，有其千絲萬縷的互相滲透性。從一方面來看，個體的形成與發展實浸潤於群體之中。個體如果完全脫離群體而生

存在自然狀態之中，就會發生如十七世紀英國政治哲學家霍布士（Thomas Hobbes, 1588-1679）所說的捲入「每個人對抗每個人的戰爭」，因而每個人的生命變得「污穢、血腥，而且短促」（“nasty, brutish and short”）。²⁷所以，個體如脫離群體則難以生存。但是，從另一方面來看，群體生命之繁衍壯大，都有待於群體中每一個個體之健全與奉獻。在歷史的長河中，任何社群、國家或民族的文化成就，莫不是難以計數的個人在悠久的時間之流中，勞動或創作的成果的積澱。誠如二十世紀人類學家潘乃德（Ruth F. Benedict, 1887-1948）所說：「社會與個人不是對立者。文化提供素材，個人用以生活。文化貧瘠，個人則如涸池之魚；文化豐盛，個人則可得蔭其榮。...所謂社會，絕不是超離於個人之上的單元。若無文化的指引，個人則絲毫不能發揮其潛力；反過來說，文化所包含的任何元素，歸根究底都是個人的貢獻。」²⁸潘乃德的說法很正確地說明個體與群體之間，不論在發生程序上或是在本質狀態上，都有其互相滲透而不可切割的關係。

²⁷ Thomas Hobbes, *Leviathan*, in Mitchell Cohen and Nicole Fermon eds., *Princeton Readings in Political Thought* (Princeton: Princeton University Press, 1996), pp.205-242.

²⁸ 潘乃德著，黃道琳譯：《文化模式》（臺北：巨流圖書公司，1976），頁 300-301。

(2) 緊張性：

雖然個體與群體之間有其互相滲透性，但是，在歷史實際發展過程中，兩者之間常出現不同類型的緊張性。

第一種緊張性是：個體常常受到群體的壓抑。在二十世紀以前的中國歷史經驗中，個體性之備受壓抑是一個顯而易見的現象。傳統中國是一個農業社會，中國農村社會是「一根根私人聯繫構成的網絡」，這種社會關係乃是從一個人一個人逐步推展出去的「差序格局」，它不同於現代西方的「團體格局」，以團體為生活前提，也作為人與人連繫的基礎。²⁹在傳統中國社會「差序格局」的架構如下，每個人都深陷在各種關係網絡之中，無法動彈。個人生命的完成，必須在這個格局中實現，而個人的存在價值，既無法獨立於各個社會脈絡之外，更為各種社會關係所宰制甚至犧牲。因此，傳統中國社會結構使得每個個人的「個體性」常常屈服於「社會性」之下。

正因為在二十世紀以前的中國社會中，「個體」常受到「群體」的宰制，所以，中國歷史上個體的特殊性常常並不突顯。傳統中國的歷史記載中的個體，常

²⁹ 參見費孝通：〈差序格局〉與〈繫維著私人的道德〉二文，收入氏著：《鄉

被史家加以類型化而納入「忠臣傳」、「佞幸傳」、「列女傳」等之中描述；傳統中國戲劇中的人物，善人或惡人的造型也是涇渭分明，判若水火。在這種群體壓力極強的中國社會中，如果個人反抗或背叛群體，輕則個人身敗名裂，為鄉梓父老親朋所不齒；重則個人生命為之不保。二十世紀史學家黃仁宇（1918-2000）筆下「自相衝突的哲學家」李贄（卓吾，1527-1602）為了抗拒親族的牽扯與壓力，乃剃髮為僧，遁入空門，終於在獄中自殺。³⁰也正是在這種歷史背景之中，我們才可以掌握二十世紀中國著名作家巴金（1904-2005）筆下激進的現代中國青年之勇於告別傳統的社會史意義。

第二種緊張性是：群體福祉常常受到個人利益之壓制甚至破壞。關於這種類型的緊張性，在歷史上屢見不鮮，而以 1987 年戒嚴令廢除後的臺灣，最具有代表性。臺灣是漢民族移民運動中的重要據點，臺灣文化中充滿了深具活力的精神動力，這種精神力量正是四百年來先民從閩粵各地移民來臺開拓寶島，明鄭時代（1662-1683）反抗清朝政權，日據時代（1895-1945）臺灣人反抗日本殖民當局，以及戰後臺灣經濟發展的精神基礎。隨著 1987 年 7 月戒嚴令的廢除，這種精神

土中國》（上海：觀察社，1948），頁 22-37。

動力像壓力的鍋蓋掀開一樣地一湧而出，引發了最近二十餘年來臺灣社會中「個人主體性」的高度覺醒，個人權益常被置於社群利益之上，而形成某種極不健康的「自我中心主義」。農民、工人、原住民，甚至外勞等各階級、團體、社群的個人，都在民主浪潮中蜂湧而起，勇於提出個人的訴求，提昇個人的權益。最近二十餘年來臺灣社會與政治的發展，已具體地闡明了臺灣已經從傳統的「一元論」邁向「多元論」的轉化。在二十年來臺灣這種深具歷史意義的大轉化過程之中，傳統中國文化中的「從屬原則」(Principle of Subordination) 中文化中的諸多主體(如社會、經濟等主體)均服從於單一政治主體的支配的狀態，已經在臺灣轉化為「並立原則」(Principle of Coordination)，臺灣新文化中的諸多主體處於並立及競爭之狀態。³¹

在最近二十餘年來臺灣的社會政治轉型工程中，群體福祉甚至長期的國家利益，常常經由民意機構或國家機器的操作，而淪為個人(特別是政客)利益爭奪下的犧牲品。

³⁰ 黃仁宇：《萬曆十五年》(臺北：食貨出版社，1985)，頁222。

³¹ 「從屬原則」與「並列原則」是牟宗三先生的創見，參看：牟宗三：《中國文化的省察》(臺北：聯經出版事業公司，1983)，頁68。

(3) 個體與群體的平衡關係：

雖然在社會現實經驗中，「主體覺醒」常與「群體意識」互有緊張性，但是，中國儒家傳統卻蘊育著深富啓示的化解緊張性的智慧，這就是儒學的「仁」學。

先秦孔門教學中師生討論最多的就是「仁」德。孔子（551-479B.C.）既強調「為仁由己」（《論語·顏淵》），主張個人之主體覺醒乃為行「仁」之基礎，但又強調「克己復禮」（《論語·顏淵》），主張個人應克制一己之私而恆順社會規範。孟子（371-289B.C.）更以「四端」之心（《孟子·告子》），將孔門「仁」學向心性論拓深。孟子強調「先王有不忍人之心，斯有不忍人之政矣」（《孟子·公孫丑》），就是主張為政者應將個人之「主體自覺」向外拓展成為為社群提昇福祉之動力。先秦儒家都主張「個體」與「群體」是一個連續體，荀子（298-238B.C.）所謂「千人萬人之情，一人之情是也」（《荀子·不苟》），正是強調個人與社群不是斷裂的關係。

儒家所強調的個體與社群的和諧關係，到了十一世紀張載（橫渠，1020-1077）所撰寫的〈西銘〉，提出更為明確的說法：

乾稱父，坤稱母；與茲藐焉，乃混然中處。故天地之塞，吾其體；天地之帥，吾其性。民吾同胞，

物吾與也。大君者，吾父母宗子；其大臣，宗子之家相也。尊高年，所以長其長；慈孤弱，所以幼吾幼。聖其合德，賢其秀也。凡天下疲癯殘疾、惇獨鰥寡，皆吾兄弟之顛連而無告者也。

張載順著孟子的思想脈絡，提出「民胞物與」的說法，將自我、他人乃至於自然萬物，都視為一體。接著，程顥（明道，1032-1085）與程頤（伊川，1033-1107）說：³²

學者須先識仁。仁者，渾然與物同體。義、禮、知、信皆仁也。識得此理，以誠敬存之而已，不須防檢，不須窮索。若心懈則有防；心苟不懈，何防之有？理有未得，故須窮所；存久自明，安待窮索？此道與物無對，大不足以名之，天地之用皆我之用。孟子言「萬物皆備於我」，須反身而誠，乃為大樂。若反身未誠，則猶是二物有對，以己合彼，終未有之，又安得樂？

程子明白提出「仁者，渾然與物同體」的命題，主張「義」、「禮」、「知」、「信」等行為及其價值理念，都是「仁」的表現。人只要向內深思，體驗「仁」之內涵，

³² [宋]程顥、程頤：《二程集》（北京：中華書局，1981），卷2上，頁16-17。

就能達到孟子所說「反身而誠」的境界，體認到自我與萬物原非對立，亦無間隔。

十二世紀集大成的儒家思想家朱熹（晦庵，1130-1200），在其著名的〈仁說〉一文中，進一步申論：³³

天地以生物為心者也，而人物之生，又各得夫天地之心以為心者也，故語心之德，雖其惚攝貫通，無所不備，然一言以蔽之，則曰仁而已矣。

在朱子的論述中，整個宇宙充滿了生生不已的健動精神，而「人」與自然界的萬物，都各秉持這種天地間生生不已的核心價值而生長，這種宇宙間的核心價值就是「仁」。

十五、十六世紀的大儒王陽明（1472-1529）在〈大學問〉一文中說：³⁴

大學者，昔儒（朱子）以為大人之學矣；敢問大人之學，何以在於「明明德」乎？陽明子曰：「大

³³ 《朱子文集》（臺北：財團法人德富文教基金會，2000），第7冊，卷67，〈仁說〉，頁3390-3392，引文見頁3390。

³⁴ 王陽明，〈大學問〉，收入：《王陽明全集》（上海：古籍書出版社，1992），下冊，卷26，續編1，頁967-973；引文見頁968。

人者，以天地萬物為一體者也，其視天下猶一家，中國猶一人焉；若夫間形骸而分爾我者，小人矣。大人之能以天地萬物為一體也，非意之也，其心之仁本若是；其與天地萬物而為一也，豈惟大人，雖小人之心，亦莫不然，彼顧自小之耳。是故見孺子之入井，而必有怵惕惻隱之心焉，是其仁之與孺子而為一體也。孺子猶同類者也；見鳥獸之哀鳴殫觫，而必有不忍之心焉，是其仁之與鳥獸而為一體也。鳥受猶有知覺者也；見草木之摧折，而必有憫恤之心焉，是其仁之與草木而為一體也。草木猶有生意者也；見瓦石之毀壞，而必有顧惜之心焉，是其仁之與瓦石而為一體也。是其一體之仁者，雖小人之心，亦必有之，是乃根於天命之性，而自然靈昭不昧者也，是故謂之明德。小人之心，既已分隔隘陋矣，而其一體之仁，猶能不昧若此者，是其未動於欲，而未蔽於私之時也；及其動於欲，蔽於私，而利害相攻，忿怒相激，則將戕物圯類，無所不為，其甚至有骨肉相殘者，而一體之仁亡矣。是故苟無私欲之蔽，則雖小人之心，而其一體之仁猶大人也；一有私欲之蔽，則雖大人之心，而其分隔隘陋猶小人矣。顧夫為大人之學者，亦惟去其私欲之蔽，以自明其明德，復其天地萬物一體之本然而已耳；非能於本體之外，而有所增益之也。」

陽明思想中的「大人」，不僅自我與他人並不處於對抗狀態，而且人與自然也是一種毫無間隔的關係。³⁵

以上所說儒家思想傳統中「個體」與「群體」的統一與和諧，對於我們今日思考大學通識教育中「自我」與「他者」(“the other”)關係之教學理念與教學實務，實具有深刻的啟示。

四、「主體」與「群體」平衡的教學理念與策略

在論證了「主體覺醒」與「群體意識」之間，既有其互相滲透性又有其緊張性，並應建立動態的平衡關係之後，我們可以在上述理論基礎之上，論述「主體」與「群體」平衡的大學通識教育理念及其教學策略。

(1) 教學理念：

現階段臺灣的部份大學通識教育課程，所傳授的內容普遍表現出「主體」與「群體」之間的斷裂，學生習得各種建立在近代個人主義與自由主義基礎之上

³⁵ 參考：黃俊傑：〈論儒家思想中的「人」與「自然」之關係：兼論其在二十一世紀的啟示〉，《現代哲學》(廣州：中山大學哲學系)，2005年第1期。

的價值理念，如民主、自主、人權、個人權益等，而較少注意這些源自近代西方而成爲普世價值的諸多價值理念，與東亞各國之歷史傳統與現實狀況之間實有難以癒合的「斷裂」在焉。

更具體地說，當前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課程內容之「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)「全球化」與「本土化」之間的斷裂。近百餘年來的臺灣從傳統社會轉變爲現代社會，尤其是近六十餘年來隨著快速的經濟發展與社會轉型，使得「傳統」與「現代」以及「全球化」與「本土化」之間的裂痕至深且鉅，在臺灣地區的青年人格中所刻劃的傷痕也至爲深刻。而且由於戰後臺灣快速的邁向工業化，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，在這種歷史潮流中，許多青年逐漸淪爲文化無根的浮萍。

針對以上的「斷裂」，我們提出以下兩項教學理念：

(a)加強學生對東亞傳統文化的認識：東亞各國在進入二十世紀以後，由於都受到西方列強的支配或侵略，所以，都經歷了一段文化的「自我否定」的過程。中國從二十世紀初開始，列強交侵，國家動盪，危機日甚一日。文化思想上則中西新舊各種思想激烈碰

撞。從五四時代以降，中國知識份子多半勇於趨新怯於守舊，批判傳統不遺餘力，這股潮流至 1966-1976 年的十年的文革動亂期間達於高潮。東鄰日本在從傳統走向現代的過程中，也是經歷了一段文化的「自我否定」。自從十九世紀中葉，美國海軍司令伯里（Matthew Calbraith Perry, 1794-1858）於 1853 年 7 月（日本嘉永 6 年 6 月），抵達日本浦賀。1854 年再航江戶灣，在橫濱與日本簽定條約，以及中英鴉片戰爭（1839-1842）以來，西方列強對東亞尤其是中日兩國之衝擊與支配至深具鉅。影響所及，中日兩國知識界與政治界雖有若干「興亞」之主張，例如 1880 年日本民間組織「興亞會」成立，1883 年改名為「亞細亞協會」，宮崎滔天（1871-1922）、³⁶岡倉天心（1862-1913）、³⁷孫中山（1866-1925）、³⁸李大釗（1889-1927）³⁹等人，也提出不同版本的「興亞」或「亞細亞主義」的意見，但是，「興亞論」影響力終究不如「脫亞論」聲勢之強大。日本啓蒙思想家福澤諭吉（1834-1901）於 1875 年（日本明治 8 年，中國光

³⁶ 宮崎滔天：《三十三年の夢》（東京：岩波書店，1993）。

³⁷ 岡倉天心：《東洋の理想：アジアは一つなり》，收入：《岡倉天心全集》（東京：六藝社，昭和 15〔1940〕三版）第一卷。

³⁸ 孫中山：〈對神戶商業會議等團體的演說〉，《孫中山全集》（北京：中華書局，1986），第 11 卷。

³⁹ 李大釗：〈再論新亞細亞主義〉，《李大釗選集》（北京：人民出版社，1959）。

緒元年)出版《文明論概論》一書,揭示「以西洋文明為目標」,⁴⁰他在1885年又發表〈脫亞論〉文章,主張東亞各國只有「脫亞入歐」才能邁向「文明」。日本漢學大師白鳥庫吉(1865-1942)⁴¹與內藤湖南(1866-1934)⁴²均蔑視中華文化,後者以西歐史為參照系統解釋中國歷史的發展,前者甚至提出「堯舜禹抹殺論」與「神代史抹殺論」。日本思想史研究的大師津田左右吉(1873-1961)甚至主張:「日本與支那是個別的歷史、個別的文化或文明、個別的世界。從來沒有將日本與支那兩者包而為一的所謂東洋的世界。從無所謂『東洋文化』、『東洋文明』這種東西。」⁴³總而言之,二十世紀東亞知識界都經歷了一段對東亞文化傳統之「自我否定」,這種文化的「自我否定」心態在最近十餘年來的民主臺灣,在政治力的主導之下,也正在加速發展之中。

⁴⁰ 福澤諭吉:《文明論の概論》(東京:岩波書局,1953),第2章:「以西洋文明為目標」。

⁴¹ 白鳥庫吉:〈古代支那及びインド〉,收入:《白鳥庫吉全集》(東京:岩波書局,1971)。

⁴² 內藤湖南:〈概括的唐宋時代觀〉,《歷史と地理》第9卷第5號(1922年5月)。此文有中譯本:〈概括的唐宋時代觀〉,收入:劉俊文主編,黃約瑟譯:《日本學者研究中國史論著選譯》第一卷:通論(北京:中華書局,1992)。

⁴³ 津田左右吉:〈シナ思想と日本〉,收入氏著:《津田左右吉全集》(東京:岩波書店,1965),第20卷,頁195。

針對這種「傳統」與「現代」嚴重斷裂的歷史脈絡，我們主張以通識教育接引學生重返東亞傳統文化的智慧。

(b)促進學生「全球視野」與「本土關懷」的融合：在二十世紀的最後二十年間，全球政治經濟板塊大幅移動，「世界貿易組織」(WTO)的影響力與日俱增，使許多樂觀的保守派學者高唱「地球村」、「全球化」或「無國界的世界」的口號。但是，每年世貿組織部長級會議或八大工業國高峰會，都引來反「全球化」人士的激烈抗議，甚至衝突流血。「全球化」與「在地化」在世界各地之間的緊張性日甚一日。

針對這項新發展，我們有必要通過通識教育課程，一方面既開拓學生的全球視野，另一方面又啓發學生對本土文化、政經、社會議題的熟悉度，並促使兩者融合無間。

(2)教學策略：

從以上這兩項教學理念出發，我們可以進一步提出以下兩種教學策略：

(a)開授東亞傳統文化相關課程：爲了引導生活在現代甚至後現代情境中的大學生，對於自己的文化傳統有更親切的接觸，從而促進「傳統」與「現代」的接洽，我們可以開授有關東亞文化傳統的相關課

程，例如《東亞傳統與現代》通識講座課程，就是一個可行的教學方案。

(b) 在「全球化」與「在地化」互動的脈絡中開授相關通識課程：近年來，台灣的大學生出國留學意願急速低落，主計處的資料顯示，臺灣 2003 年全年出國留學人數僅 24,599 人，較 2002 年遽減 23%，創下歷年最大衰退幅度。這種趨勢勢必逐漸傷害臺灣的全球視野的開拓，所以，教育部宣佈推動「菁英留學計畫」，將遴選學生分為基礎科學、人文社會、國家重點發展等三大組；其中再細分為基礎科學、生物科技、影像顯示、數位內容、通訊科技、半導體、能源科技、環境海洋與天然災害、奈米與尖端材料、重點服務業、國際法政及文史藝術等十二項領域。教育部希望以這項計畫開拓青年學生國際的視野，用心良善，但在近年來具有強烈的政治意涵的狹義的「本土化」口號甚囂塵上的氛圍裡，「全球化」與「在地化」之平衡並不易完成。

正如我最近所論述的，將「全球視野」與「本土關懷」融為一體，最有效的可能是與「公民教育」相關的通識課程。我們必須在公民教育課程的教學之中，在講授源自近代西方而成為全球普世價值的「民主」、「人權」、「自由主義」、「平等主義」、「個人主義」等價值理念時，與東亞尤其是中華文明所孕育的價值

傳統，互相發明。當前大學院校公民教育所傳授的基本上是西方近代政治思想與價值理念，而過度忽略東亞文明特別是中華文化傳統的思想資源。這種中西失衡、新舊失調的教學狀況，有待於我們深入挖掘自己的文化傳統，開發其二十一世紀的新意義，並適度地融入公民教育課程之中。

公民教育課程所教授的內容應該不僅是與「公民資格」(citizenship) 相關的抽象概念的推衍而已。公民教育的實施與「公民社會」(civil society) 的建構不但無法切割，而且密切相關。談到「公民社會」的建構，各級學校的教育內容極為重要，學校可以視為「民主的實驗室」。因此，大學院校為了將「民主的實驗室」的特性發揮至極致，公民教育課程的內容，應大量融入本地的社會、政治、經濟、文化的現實狀況，並在公民教育的理念與本地的現實之間，保持一個動態的互動關係。⁴⁴

五、結論

本文主題在於論述大學通識教育中的「主體覺醒」

⁴⁴ 參看：黃俊傑：《全球化時代大學通識教育的新挑戰》(高雄：中華民國通識教育學會，2004)，頁 63-64。

與「群體意識」之間所存在的既互相競爭而又不可分割的關係，並提倡「主體」與「群體」均衡的通識教育理念與教學策略。

如果將「主體」與「群體」的爭衡這個問題，置於最近六十年來臺灣史的脈絡中思考，我們就更能掌握本會本次教師研習營主題的重要意義。正如我過去所指出的：戰後臺灣文化變遷的主要方向在於「個體性」(individuality)的覺醒。這種以「個體性之覺醒」為特徵的文化發展方向，基本特質是從「個體在其自己」(individual-in-itself)走向「個體為其自己」(individual-for-itself)的存在狀態。「個體」不再是完成「個體」之外的為其他主體之目的的工具，「個體」的主體性越來越彰顯。從中國文化史立場來看，戰後臺灣這種文化現象具有深刻的歷史意義，其形成有其歷史之原因，也潛藏重要而複雜的問題。

戰後臺灣的文化變遷中最突出的文化現象就是「個體性的覺醒」。從中國人數千年歷史來看，戰後臺灣的「個體性的覺醒」這項新發展，確實深具劃時代的歷史意義。戰後臺灣從農業社會到工業社會的結構的轉型，教育的急速擴張，以及近十餘年來瑕瑜互見的民主化發展，都使臺灣社會文化領域中的「個體性」獲得了充分發展的機會，個人的「自由意志」(free will)在1987年戒嚴令廢除後更獲得了充分的表達；臺灣社

會中的「個體」已不再是傳統中國社會中威權主義之下，深受父權、君權、夫權壓抑的個體。臺灣社會中「個體」的甦醒，標誌著華人社會文化中個人主義發展的新里程碑，也為中國人二十一世紀民主政治的發展，奠定了社會文化的基礎。但是，現階段以「個體性之覺醒」為特徵的臺灣新文化，卻也潛藏著嚴重的「自我中心主義」甚至文化的自戀狂的心態。這種文化的病態，與數百年來作為移民社會的臺灣之功利主義盛行的傳統有其關係。展望未來，如果臺灣文化在二十一世紀要更上層樓，那麼，臺灣新文化所呈現的這些病態，就必須加以改善並超越。⁴⁵

因應戰後臺灣社會中個人「主體意識」過度膨脹的時代病癥，本文從大學通識教育的角度，建議規劃「主體」與「群體」均衡的通識課程，尤其應規劃「傳統」與「現代」對話，「本土關懷」與「全球視野」融合的新通識課程，以引導大學青年學生成為二十一世紀所需的新人才。（2004年11月23日初稿，2005年1月10日定稿，本文曾發表於《第十三屆全國通識教

⁴⁵ 黃俊傑：《臺灣意識與臺灣文化》（臺北：正中書局，2000），頁138-173。

育教師研習會：大學通識教育中的「主體性」與「群體性」》，弘光科技大學，2004年12月）。