

社区大学教育与通识教育的融合： 理念与策略^{*}

黄俊杰

(台湾大学,台湾 台北)

摘要:社区大学运动的成就及其有待突破的瓶颈以及社区大学必须加强并提升通识教育的意义和在社区大学中实施通识教育的策略:古今交流与师生互动。

关键词:社区大学;通识教育;理念;策略

中图分类号:G640 **文献标识码:**A

1 引言

社区大学教育与通识教育改革,是最近十余年来台湾教育改革事业中,最引人注目的两项改革运动。社区大学从草根社会入手透过普及教育而落实“终身学习”的理想,并厚植“公民社会”的基础。大学通识教育则从高等教育切入,培育学生“终身学习”的基本能力,并为“公民社会”的建构作好准备。那么,社区大学与通识教育两者之间应有何种关系呢?本文写作的目标,就是针对这个问题加以剖析。本文中心论旨在于论证:社区大学与通识教育之间存有有机性而不是机械性的关系。所谓“有机性的关系”,是指社区大学与通识教育在消极方面有其不可分割性,而在积极方面则更有其互相渗透性。

为了论证本文宗旨,本文第二节首先探讨现阶段社区大学运动的成就及其有待突破之瓶颈,第三节分析社区大学必须加强并提升通识教育之理由,第四节则针对反驳本文论旨的各种意见加以探讨,并就社区大学之性质深入分析,第五节提出在社区大学中实施通识教育的两种实施策略:

古今交流与师生互动。最后一节综合全文论旨,提出结论性的看法。

2 当前社区大学运动的成就、瓶颈及其突破

在思考社区大学中的通识教育问题之前,我们必须先考虑现阶段社区大学运动的既有成就,在于社区大学数量的扩充,以及社区大学运动在相对短的时间内对台湾社会造成可观的冲击。但是,社区大学的局限性则在于其教育的品质尚待大幅提升,才能对台湾社会产生长期而深刻的影响。通识教育正是社区大学运动突破现有瓶颈的重要动力。

2.1 社区大学运动的成就

台湾的社区大学理念的首倡者是台湾大学黄武雄教授。从1994年起,黄教授致力推动社区大学运动。1998年台北市政府教育局在木栅国中开办文山社区大学,这是台北地区社区大学的滥觞。自此之后,社区大学在各地快速发展,至2001年全台湾已有社区大学30所,^[1]平均每年成长十所社区大学,速度惊人。社区大学以其弹性的入学资格、入学年龄,以及弹性而多元的课程设计,吸引社区的成年民众就学,对近年来台湾社会产生可观的影响。据蔡传晖的分析,社区大学的推行对于台湾社会的影响包括:(一)活化社会网络:社区大学成为一般民众与地方性草根社团(例

^{*} 本文系“社区大学教育与通识教育研讨会”之主题演讲,2002年6月22日,台湾新竹清华大学主办。

作者简介:黄俊杰,男,台湾大学历史学教授,兼共同教育委员会主席,中研院文哲所特聘研究员。

[1] 包括台北市文山社区大学、台北市士林社区大学、台北市万华社区大学、台北市南港社区大学、基隆市社区大学、台北县永和社区大学、台北县板桥社区大学、台北县芦荻社区大学、台北县新庄社区大学、台北县汐止社区大学、台北县中和社区大学、台北县新店社区大学、新竹市青草湖社区大学、新竹市香山社区大学、新竹县社区大学、苗栗县社区大学、台中县大里公民大学、台中县海线公民大学、彰化县员林镇社区大学、南投县社区大学、埔里社区大学守城分校、云林县社区大学、嘉义市公民大学、台南市社区大学、高雄市新兴社区大学、高雄县社区大学、屏东县社区大学、宜兰社区大学宜兰校区、宜兰社区大学罗东校区、花莲县社区大学。

如各社区发展协会)以及非地区性的公益团体或社运活动,共同交流成长的公共领域。(二)凝聚改革力量:若社区大学在各地普遍设立,则需庞大师资,尤其是以通识性能力培育为主的课程,如此将有助于扭转重科技轻人文的社会发展,促成大规模人才回乡运动,进而达到平衡城乡差距。(三)开展公共领域:社区大学可扮演公共论坛角色,任何公共议题都可成为课程的内容及社团关心的焦点,使人逐渐走出过去封闭的私领域生活,而公共领域的参与成为生活的一部分。^[2]蔡传晖的说法大致符合实情,我们只要看2001年4月14~15日,在宜兰所举办的第二届社区大学台湾地区研讨会之空前盛况,参与者之高昂士气,就可以发现:社区大学运动不但是台湾教育改革运动的重要主流,而且也已经成为台湾社区改造运动的一部分。举例言之,在2001年第二届社区大学研讨会中,“分组讨论”的议题多元而繁复,包括“社区大学与灾区重建”、“社区大学与原住民运动”、“社区大学与台湾农村”、“社区大学与劳工运动”、“社区大学与非营利组织”和“传统宗教参与社区教育”等,具体反映了社区大学与台湾各阶级社会运动或力量,其结合之密切、介入之深刻。

2.2 社区大学的局限性

社区大学在最近三年多以来在数量上的快速扩充,却也出现了亟待突破的局限性。这种局限性主要出现在课程之有待深化这个问题。推动社区大学运动的学者对于这个问题业已思考过,例如顾忠华教授就说:^[3]

从数量上来看,由零到三十是很大的突破,但社区大学不应只注重量的成长,还必须强调质的提高,这即是第三届社区大学全台研讨会大会主题的用意所在。我们不讳言,相对于“普及”来说,“深化”必然是更困难的任务,因为以目前各社区大学的规模和经费,相当不容易经营成正式的学校,遑论提供完整的进阶课程,达到将学院的“套装知识”和民间“经验知识”予以融合的目标。而社区大学若不能坚持教育改革和社会改革的立场,认真深化其所展开的教育实验内容,那么它的存在对于社会进步的贡献将极为有限。

蔡传晖也明白地指出社区大学教育中“深化”

的必要性,他说:^[4]

社区大学若仅定位为提供成人学习课程,而无更高层次的理想目标,则只要回归自由市场竞争,鼓励民间自办。然而社区大学的推动目标,并非如此。以解放知识、建立公民社会为目标,透过社区大学的推动来为公民社会奠基、发展新的文化。公共性表现在于社区大学是否能在课程的规划上,超越(不是违背)以个人私利为出发点的学习需求,将个人的学习成长与社会整体发展做有机的联结;以及社区大学是否能前瞻社会的发展需求、扶持弱势,扮演引领社会进步改革的基础力量。这些理想都还有待进一步深化落实。

顾忠华从“知识的解放”的必要性着眼,蔡传晖从社区大学作为建立公民社会的基础这个角度来看,都共同地看到了社区大学教育应力求“深化”。所谓“深化”可能有两种涵义:第一是指社区大学开授的课程,应在知识内涵上更具有系统性。第二是指社区大学的课程,应回归人之存在的根本问题,深入人的生活世界。从社区大学教育之作为现行建制化的大学教育的“另类”教育方式以及作为社会解放力量这两点来看,社区大学教育的所谓“深入”,应该不是指第一种定义下的“深入”,而是指第二种定义下的“深入”,深入受教育者的心和深入生活世界。如此一来,我们就可以进而思考“社区大学中通识教育的可能性”这个问题。

2.3 通识教育是社区大学运动突破瓶颈的动力

在我们论证通识教育可以作为深化社大教育的动力之前,我们必须先厘清所谓“通识教育”的涵义。最近20年来,通识教育在台湾的大学院校颇获重视,许多学者提倡不遗余力。但是,从现阶段各大学院校通识教育课程的开授实务来看,许多教师心目中的“通识教育”其内涵并不相同。有人倾向于以通识教育作为大学前的高中分流教育(理工与人文分组)的弥补教育;有人倾向于以通识教育为生活常识教育;有人甚至将通识教育等同于逸乐取向的课外活动。我自己曾在我的《大学通识教育的理念与实践》一书中提出我的看法,^[5]所谓“通识教育”可以区分为两个层次:(一)核心课程。(二)一般课程。但是,不论是前者或

[2] 参考:蔡传晖:《社区大学的基本理念与发展现况》,收入:《台北市社区大学教学理念与实务运作(一)》(台北:台北市政府教育局,2000年12月),页33~61,尤其是页57~59。

[3] 顾忠华:《社区大学从普及到深化的挑战》,收入:林孝信编:《台湾社区大学导览》(台北:社区大学全国促进会,2001),页7~8。

[4] 蔡传晖:《社区大学的历史发展》,收入:林孝信编:《台北社区大学导览》,页15。

[5] 以下有关通识教育的定义,取材自拙著:《大学通识教育的理念与实践》(台北:通识教育学会,1999),页32~39。

后者,都直接或间接地与“建立人的主体性,以完成人之自我解放,并与人所生存之人文及自然环境建立互为主体性之关系”这项教育目标有关。我们可以说,所谓“通识教育”就是一种建立人的主体性并与客体情境建立互为主体性关系的教育,也就是一种完成“人之觉醒”的教育。以上这个定义中的“主体性”一词,可以从两个方面厘清其实质的意义:

第一,所谓“主体性”是指“主客”对待意义下的“主体性”,其具体涵义在于:受教育者是一个“主体”,相对于受教育者以外的客观情境(诸如文化世界、社会、政治、环境或自然世界)等“客体”而言,不论就发生程序或就重要性而言,“主体”均优先于“客体”,只有受教育者才具有优位性。所谓“通识教育”就是一种促进人的主体意识觉醒的教育,使人可以挺立心志,自作主宰,而不再屈从于人以外的“客体”的宰制。

第二,通识教育定义中的所谓“主体性”也可以是指“主副”对待意义下的“主体性”。在这个意义下的“主体”是指受教育者,而“客体”则是指教育的实际效益,诸如富国强兵、经济发展或高科技发展等。相对于教育所能创造的实际效益及其延伸效果而言,受教育者的人格的建立与道德福祉的提升,更具有本质性的地位,因而也有绝对优位性。

以上不论是从“主客对待”或从“主副对待”而言,只有受教育者才是教育活动的主体。从这个角度来看,我们也可以说,“通识教育”就是一种朝向完整人格的建立,促成人的自我解放的教育。

厘清了“通识教育”的定义之后,我们就可以清楚地发现:有些大学所开授某些实用性的课程,如“宠物保健”、“宝石鉴定”、“证券入门”及“汽车修护”之类,实在与通识教育的目标相去甚远,因而虽然也许在有些学系可以作为一般性之选修课程,但却不适合列为通识教育课程。我所提议的在社区大学中推行的通识教育,就是指以唤醒人的主体性为目标的通识教育。

3 社区大学中通识教育的重要性

在说明了通识教育的涵义之后,我们接着从

两个角度进一步论述社大运动中通识教育的不可或缺性。

3.1 从社大教育的目标来看

社区大学的推行者所标明的社大教育目标主要有两点:第一是以社大教育建设健康的“公民社会”(civil society)。2001年4月,康宁汉(Phyllis Cunningham)在第三届社区大学全台研讨会发表演讲指出:虽然今日的社会通常为市场及经济所主导,但是“公民社会”的建构仍极为重要,教育工作者对于促进公民教育发展实在责无旁贷。教育工作者必须视自己为共同学习者(co-learners),与社区共同学习成长。康宁汉引用著名的成人教育学者 Freire 所提出的观点,认为真正的教育并不是将理论(theory)与实践(practice)分离。康宁汉强调,学习者应积极参与各项社会决策,不但可以促使权力的重新分配,并可达到个人转化,实现社区教育的真谛。康氏在演讲中强调“公民社会”的重要性,并认为市民应培养扮演决策的角色,积极参与各项公共事务活动,促进民主社会的形成。社区大学教育正是建构“公民社会”的重要途径。^[6]康宁汉的意见与蔡传晖互相辉映。蔡传晖主张社区大学之设立系以“培育现代公民”为目标,而以学术性课程与公共参与为其特色,社区成人教育的目的是在协助个人,透过社区来强化个人与社会的联结,与欧洲的成人教育传统较为接近。^[7]

社大教育的第二项目标是经由回归经验而完成知识的解放,黄武雄与林孝信将这项教育目标阐释得最为清晰。黄武雄展望21世纪,认为新世纪的来临,“套装知识”将逐渐瓦解,符合人性的“经验知识”宣告复活,而社区大学将成为强调“经验知识”的前导。黄武雄主张传统学校的“套装教育”抹煞了人的创造性,使人的意识趋于工具化,随着新世纪的来临将逐渐解构,取而代之的将是以学习者为主体的“经验知识”,才能启迪人的心智,促发人的知性成熟。社区大学强调的是“经验知识”,并提出刻划“经验知识”的三个原则:问题中心、经验穿透和回归根本问题,经由这三项原则而促使知识解放,将知识重新定位。^[8]黄武雄将“套装知识”与“经验知识”加以二分,虽不免失之

[6] Phyllis Cunningham, "Authentic Community Education," 收入:《第三届社区大学全台研讨会:社区大学从普及到深化研讨手册》(宜兰:财团法人宜兰社区大学教育基金会,2001年4月),页33~36。

[7] 蔡传晖:前引《社区大学的基本理念与发展现况》。

[8] 黄武雄:《套装知识与经验知识》兼谈社区大学学术课程的定位,收入:《2001台湾社区大学导览》(台北:社区大学全国促进会,2001年4月),页17~22。

僵硬,^[9]但他所指出的社大教育应回归根本(所谓:“Return to the basic”)、回归人的原初经验与生活世界,确实是真知灼见。

林孝信所提出的“知识解放”的见解与黄武雄不谋而合。林孝信提倡“知识解放”是教育的基本目标,而成人教育在传统上具有知识解放的成份。台湾近年来发展出来的社区大学体系,本质上正是一个成人学习的高等机构,与世界各国所见的高等教育的“大众化”(massification)趋势互相呼应,^[10]虽仍面临各项挑战,但却值得耕耘。林孝信进一步指出“知识爆炸”虽然造福人类至钜,却也使得知识愈与平常人脱节,而成为少数知识精英的专利品。知识为少数精英所掌控,而成为某一部分人谋取私利和控制他人的工具。另一方面,多数人无法欣赏及掌握大部分的知识,知识对他们而言是深不可测而成为他们被压迫的根源。由于这种“知识异化”,使得“知识解放”开始受到重视,而知识解放的提倡者,即社区工作者、社会运动家及社会革命家,认为现存的社会制度之不合理及不平等来自知识的精英化及垄断化,因而提倡知识解放,改革教育体制,达到社会改造的目标。林孝信认为在台湾的社区大学以知识解放为目标,而且成人多属有丰富社会经验的成年人,是名符其实的成人教育,但这些有利条件并不能保证知识解放的目标能够在台湾的社区大学实现。林孝信并指出台湾的社区大学将面临下列挑战:

(一)来自师资方面:社区大学在台湾是个全新的教育机构,没有人有过类似的教学经验。(二)来自社会意识方面:台湾的社会思想家或学者很少对台湾资本主义体系作深入的反省与批判,因此台湾资本主义体系尚待改造之处不为社会大众所了解。(三)来自知识本身方面:知识的解放并不意味着对高深知识的扬弃,但要如何将这些高深知识从少数专家学者中解放出来,则是一个高难度的问题。^[11]

以上“建构公民社会”以及“完成知识的解放”这两项理想,确实是社区大学正确的教育目标。但是,这两项目标的完全实践,却有赖于社区大学中高水平的通识教育的实施。

我们先从“公民社会的建构”这项教育目标说起。我们在上文已有所说明,大学之所以在专业训练之外,必须推动通识教育最根本的理由在于:教育的目的是为了唤醒人的自觉,进而建立人的主体性,使人可以顶天立地,自作主宰。这种顶天立地自作主宰的人并不是孤岛上的鲁滨逊,而是生活在具体而特殊的时空情境下的人。更具体地说,人是生活在复杂的政治经济社会的权利义务关系网络中的人。将这种复杂的关系网络具体化的,就是国家(State)。因此,每一个人除了是普遍意义下的人之外,他(她)是“国家”的“公民”(citizen)。只有以“公民”的身份,人作为人而与生俱来的种种“不可剥夺的权利”,才能获得实质的保障。

[9] 黄武雄认为所谓的“知识”不单是书本或其它信息上的文字符号,而是由人与世界互动而来,包含了从书本及信息中汲取他人的经验及自身的直接经验。而社区大学的规划,便是从这种互动过程中着眼,并建立良好的互动场所。传统学校的“套装知识”是把人所认识的世界整体样态筛选,抽离个人特殊经验,再作分门化、系统化、客观化、标准化编制成的知识体系。“经验知识”则是以学习者为主体,不断与学习者经验起共鸣或冲突,而产生的知识。今日台湾教改的核心问题,则是如何将知识重构,亦即解构套装知识,使之与经验知识融合。黄武雄主张套装知识不但无助于催学习者的知性成熟,而且还压抑了人的创造力,但由于它方便于将人训练成专业知识的操作者,在十九世纪以后,推行国民教育之际进驻各级学校,成为知识唯一内容。但抽离个人经验的套装知识只提供知识的骨架,没有血肉,也使人的思维意识趋于工具化及技术化。所以,黄武雄主张社区大学强调经验知识,融合经验知识与套装知识,以七比三左右的份量(经验七,套装三)调整内容。在社区大学的学术课程中,提出几个刻划经验知识的原则有三:(一)问题中心;(二)经验穿透;(三)回归根本问题。见黄武雄:《套装知识与经验知识》兼谈社区大学学术课程的定位,页17~20。黄武雄上述讲法极具卓识,但是他为了强调社区大学教育与建制化的大学教育之不同,而忽略了所谓“套装知识”与“经验知识”之间并不具有“不可共量性”(incommensurability)这项事实。在很多状况下,“套装知识”常常是“经验知识”的精致化与系统化,而经由大学教科书等管道,进行更有效的传播。当然,“套装知识”因为高度系统化而容易被既得利益阶级掌控乃至宰制,因而被扭曲为“意识形态”而背叛学术,这种转化的可能性也值得我们予以高度注意。当代人类学家葛兹(Clifford Geertz)强调学术与意识形态的差别正是在于:学术可以对意识形态进行客观了解、批判,并迫使意识形态必须面对事实。参考: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] 参考:Peter Scott, *The Meanings of Mass Higher Education* (Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1995).

[11] 林孝信:《成人教育传统中的知识解放》,收入:《台北市社区大学教学理念与实务运作(一)》(台北:台北市政府教育局,2000年12月),页3~11。

因此,大学通识教育必须落实在公民教育之上,才能使大学通识教育所培养的具有宏观、圆润等美德的“人”,获得具体的立足点,而且,更进一步言之,每个人所生存的社会与国家,是人实践其美德的最直接而具体的场所,所以,通识教育必须落实在公民教育之上。

但是,问题是“国家”一旦组成之后,就有可能变质,而与国家的原始目标—保护并提升国民之福祉相违背。从“国家”的理想目标来看,正如黑格尔(G. W. F. Hegel, 1770 - 1831)所说,“国家”是社会普遍利益的体现,驾于特殊利益之上,因此能够克服市民和“国家”的分裂。个人作为私人人和作为市民之间的分裂。但是,“国家”的理想目标并不常能落实,马克思(Karl H. Marx, 1818 - 1883)批判了黑格尔的看法,他指出只有实行民主才能使国家维护普遍利益。但是,只有“政治解放”并不能带来“人类解放”,“人类解放”有赖于对社会进行改造,这种改造的主要点就是消灭私有制。^[12]马克思甚至宣称:“现代的国家政权不过是管理整个资产阶级的共同事物的委员会罢了”。^[13]不仅个别“国家”可能被某一阶级所宰制而自我异化,而且诸多“国家”也可能形成联盟关系而支配其它国家。^[14]因此,提倡以“国家认同”为目标的公民教育,极有可能使公民教育成为“国家”的工具,而丧失“人”之所以为人的普遍性,例如极权或独裁国家可能经由军国主义的公民教育的灌输,而驱使其人民去侵略他国,肆行种种违背人性的兽行。这种例子在古今历史上不胜枚举,第二次世界大战期间在南京的大屠杀,就是一个血淋淋的历史前例。

因此,公民的培育必然以通识教育作为基础,才能免除由于“国家”的自我异化而导致的“公民教育”对人性的背叛。从教育的终极目标来说,教育是为了培育人之所以为人的价值自觉,使人从生物意义的人或政治意义的人,转化成为胸襟开阔的怀抱人道主义的人,而通识教育正是唤醒人的自觉最有效的教育。所以,公民教育必须以通识教育为基础。^[15]

其次,再就“知识解放”来看。林孝信所指出

的社大教育的这项理想目标,只有在优质的通识教育中才能实践。所谓“优质的通识教育”,不同于习见的逸乐取向的、技术性的、生活点缀性的课程,这种通识课程必须符合以下五项指针中的一项:^[16]

(1) 基本性:课程内容应包涵人类文明之基本要素。相对于工具性、应用性或休闲性课程而言,通识课程之内容应具有基本性。所谓“基本性”,是指课程应涉及人类文明中最根本、最重要和最不可或缺的质素而言。

(2) 主体性:课程应直接或间接地完成“建立人的主体性,以完成人之自我解放,并与人所生存之人文及自然环境建立互为主体性之关系”这项教育目标。教学应以学生作为主体出发,去看待知识,透过讨论、思辨、批判与比较,去了解自己的身体和心理,自己所面对的自然世界与社会环境,自己所处的时代与所属的文化。

(3) 多元性:课程内容应以拓广学生视野、消除人类族群与文化上的偏见和养成“人类一家”的胸怀为目标。

(4) 整合性:课程内容应整合不同领域之知识,有助于启发学生的心智,有助于发展专业研究之直观与创意,赋与专业知识新的诠释与意涵。

(5) 穿越性:课程内容所探讨的问题应浅显明白,可藉由问题的探讨而逐步穿越专业知识,但不宜预先设定学生须已修读系统性专业知识为前提。

以上这些指针,都与“Return to the basic”这项理念相呼应,而有助于“知识的解放”。综合以上论述,我们可以看到:通识教育正是完成社区大学教育目标的根本途径。

3.2 从通识教育的现况来看

大学通识教育在台湾推动将近 20 年,已成为大学教育工作者的共识,各大院校校园里“通识教育”或“全人教育”呼声高昂,虽然在课程的具体实践仍有极大有待提升的空间,但已达到校园内普及通识教育的共识之目标。

但是,现阶段通识教育的实施仅局限于大学门墙之内,而且仅及于 18~22 岁年龄层的大学。一旦学生毕业离校,就与通识教育绝缘,因

[12] 马克思:黑格尔法哲学批判,收入:《马克思恩格斯选集》(北京:人民出版社,1972)第一卷,页1~15。

[13] 马克思、恩格斯:共产党宣言,收入:《马克思恩格斯选集》第一卷,页250~287,引文见页253。

[14] Theda Skocpol, *State and Social Revolutions: A Comparative Analysis of France, Russia, and China* (London: Cambridge University Press, 1979) 对这个问题有所分析。

[15] 以上论述参考:拙著:《大学通识教育探索:台湾经验与启示》(桃园:通识教育学会,2002),页176~178。

[16] 这五项指针是台大共同教育委员会经长期研议所提出通识教育课程的指针,黄武雄对这五项指针的形成贡献最大。

此,大学校园内的传授知识事倍功半,影响有限。针对现阶段大学通识教育的瓶颈,我最近曾经提出以通识教育改革作为 21 世纪海峡两岸的高等教育界的一种社会运动的看法。我的所谓以通识教育改革作为社会运动,是扣紧海峡两岸当前的社会经济状态与教育的关系而言的。台湾是一个高度资本主义的社会,大量的技职院校完全为配合经济发展而存在。从 1950~1990 学年度,台湾地区的大学院校从 4 所增加为 135 所,学生人数(含大学部、硕士及博士班)也从 5379 人增加为 537263 人。台湾高等教育在量方面的快速扩充,使质的提升成为必须面对的问题。1949 年以后大陆高等教育在数量上也经历快速的扩充,但是,20 多年的改革开放浪潮,对于高等教育造成极大的冲击,许多的大学教师下海从事商业活动,大学以各种方式增加创收,学生求学态度常考虑将来在就业市场的价值。就 21 世纪海峡两岸的高等教育而言,如何使教育与社会、政治和经济领域之间进行健康的互动?这是海峡两岸高等教育界所共同面临的严肃课题。而要使教育与社会、政治和经济领域进行健康的互动,高等教育必须回归教育本质性的目的。通识教育在这种回归运动中,扮演极为重要的角色。那么,在海峡两岸高等教育中,通识教育未来具体工作应如何展开呢?从台湾的通识教育的改革经验来看,我觉得一般的大学院校在逐渐获得学术自主与自由以后,应该严肃推动优秀课程的设计,并致力于教学品质的提升,使新获得的大学的自由与自主能够进一步落实,而不因自由的滥用而使大学成为意识型态诸神的杀戮战场。再就技职院校而言,由于就业导向的技职院校在海峡两岸高等教育界在数量上都居于优势,因此,在此类学校中,我们仍必须致力于通识教育理念的提倡,以便形成通识教育改革的共识,使技职院校中一方面既能够经由专业教育而完成技职教育的目标,另一方面,又不从教育的本质目的中自我迷失和自我异化。^[17]在社区大学全面落实通识教育,正是突破现阶段大学通识教育的瓶颈的重要策略。

4 对社区大学中通识教育的反驳意见及其批判

针对我们在本文第三部分所提出的看法,有人可能不免有所质疑,认为(1)主张在社大教育中融入通识教育可能扭曲社区大学的性质。(2)现阶段大学院校中不理想的通识教育,可能经由这

个管道而扩散到社大。以上这两种批评,并不公允。(3)既将社区大学发展过程中的问题混淆为本质的问题,而且也对大学通识教育有所误解,值得细加批驳。我们接着阐释以上这三个论点。

4.1 社区大学教育性质的再思考

我在上文所提出的建议,可能招致一种批评,认为社区大学基本上是一种成人推广教育,是社会中年人业余休闲进修的管道,与上文所定义下的“通识教育”关系不深,所以,在社区大学中提倡通识教育并无必要,亦不切实际。以上这种质疑当然是不值一驳的,而且社区大学的推行者也没有人主张这种看法,但是,这种质疑却可以刺激我们正确地思考社区大学的根本性质。

我在本文第二部分曾说,社区大学运动如果要对 21 世纪的台湾社会能发挥本质性的贡献,并在台湾社会内部完成一种“无声的革命”,那么,社区大学必须从既有的成就,也就是从量的快速扩充,迈向质的提升与突破。所谓“质的提升与突破”,是指通过通识教育的实施,而使社区大学教育可以触及人之存在的基本性、主体性、多元性、整合性和穿越性之课题,引导社区大学的参与者(老师与学生)时时思考:“人是什么?”、“人之存在如何可能?”、“生命之意义何在?”、“人类的展望何在?”之类重大基本课题。

4.2 通识教育与社区大学

另一种批评意见可能针对现阶段大学校园中通识教育的负面而发,认为不应将失败的通识教育扩展到茁壮中的社区大学,以至于使社区大学也一起沉沦。

这种批评意见并非无的放矢,其实,从通识教育学会在 1999 年接受台湾教育主管部门委托办理“大学院校通识教育评鉴”,并于当年 10 月完成全台湾 58 所一般大学院校通识教育评鉴所见之状况来看,现阶段台湾一般大学院校的通识教育仍有待努力。在访评过程中所见许多大学院校并未能将通识教育的理念、宗旨和目的等概念层次和实际的课程以及教学等实施层次密切配合。在访评中发现固然有少数学校能将这两种层次略加融合。然而,大多数的学校显然尚未配合,以致在通识教育的概念层次上,虽然叙述得相当理想、崇高和远大,然而仔细查阅其实实际课程之设计、科目之开授、行政组织之配合和经费资源之支持,却大多相当薄弱、欠缺和不足,难以真正落实通识教育。针对这种现象,在访评中几乎各校负责通识

[17] 参考:拙著:《大学通识教育探索:台湾经验与启示》,页 96~97。

教育的主管都表达了共同的苦衷与心声。能表达这种苦衷心声的还算好,显示其在困境中还有一份想做好的心,更令访评委员难过的是有部分负责通识教育的主管,在上述现象中,似乎不觉得有什么不妥或严重,甚至因学校不重视而得以少花心思、少费力气,得过且过,评访中不少委员有此感叹。再从通识课程的内容来看,任何科目的教学,至少有认知的、技能的和情意的三大教学目标。通识科目的教学,无疑的应该以情意目标为首要,其次为认知目标,再次为技能目标。然而,在评访中无论是查阅教师的教学大纲或与师生的晤谈中,似乎大多数师生仍不甚清楚了,或者绝大部分的教学都以认知目标为主,尚停留在知识的传授层面而较少触及或深化到情操意志的层次,因而通识课程让学生感到与基本科系的专门知识教学并无太大的差异,于是降低了通识教学的重要功能。这种情形在 2001 年度所进行评访的科技大学与科技技术学院的通识教育中,也普遍存在,甚至更加严重。

持第二种批评意见的人士,就是有鉴于当前大学院校校园内普遍存在的通识教育问题,而不希望将这种问题扩散到新兴的社区大学之中。他们的用心可谓良苦。

4.3 社区大学中通识教育的再厘清

我们如果深入分析以上这两种对我们提议的批评意见,就会发现这两种意见基本上是在建立在误解之上,亟待我们拨开云雾见青天。

首先,将社区大学定位为成年人业余休闲性的推广教育,显然只是看到现阶段所开多半是外语会话、计算机和插花等课程,这是社区大学发展初期所出现的短期性的问题。我们不应将“发展过程中的问题”误以为是社区大学“本质的问题”,正如我们不应将青少年在成长过程中偶有出轨的不成熟行为,误当作人的本质问题。社区大学的本质只是一种唤醒民众的教育,台湾的社区大学的目标应接近于当代欧洲的模式。19 世纪丹麦教育家葛维龙(Nicolai Frederik Severin Grundtvig, 1783 - 1872)就是从“民族主义”与“历史意识”出发,再从生活中去体验这两方面的价值。他为了拯救丹麦所遭遇的政治、经济和文化危机,采取文化的路子配合政治与经济来革新。民众高等教育是民主精神的基础,促进丹麦政治束缚(丹麦是王

国)的解放。^[18]正如冯朝霖所呼吁的,社区大学的课程必须着眼于长期的根本任务,也就是“公民素养”(citizenship literacy)的提升。

其次,当前大学校园内通识教育之所以不理想,主要仍是由于长期的历史积淀所造成。近百年来台湾的各级教育实以功利主义为其根本基础。自从刘铭传(省三,1836 - 1895)创办西学堂(1887 年)与电报学堂(1890 年)等新式教育以来,台湾的教育就是以富国强兵等功利性的目标为目的。1895 年起日本帝国主义者统治台湾之后,为了配合帝国侵略南洋的需要,而大力推动技职教育。日本殖民政府于 1919 年设立台北工业学校、嘉义农林学校、台中商业学校,1927 年设立台南工业学校,1928 年设立台北帝国大学更是为了配合日本帝国殖民与侵略政策的需要。1945 年台湾光复以后,从 1953 年开始,国民党政府成立“美援运用委员会(美援会)”,后来改制为“国际经济合作发展委员会(经合会)”、“经济设计委员会(经设会)”,演变为今日的经建会,在这些经建单位主导下的台湾教育,深受“人力规划”政策之主导,将“人”视为可被“规划”的“力”,着重开发学生的某一特定面向或能力,以提升学生毕业后在资本主义分工体系中的被利用价值。百年历史积渐所至,今日台湾的大学院校校园中,优秀教师不愿开授大学部通识教育课程,学生视通识课程为营养学分,实在冰冻三尺非一日之寒。这种功利主义心态及其衍生之问题,正是我们应努力加以改革的问题,这是所谓“人病而不是法病”,我们不应因此而气馁,怀忧丧志,要求通识教育退出社区大学。

5 社区大学通识教育的实施策略

在澄清了以上的意见以后,现在我们可以进而提出,在社区大学中实施教育的两种策略。

5.1 古今交流

社区大学中通识教育的第一个教学策略,就是通过中外的经典作品的研读之后,学习与中外文化传统伟大的心灵互相讨论。这项教学策略是针对当前社区大学教育与一般大学院校教育中“现代”与“传统”严重断裂而提出的。

关于社区大学的目标,黄武雄提出“建构经验知识”、林孝信呼吁“知识的解放”、康宁汉及台湾许多学者提倡“公民社会的建立”,凡此种种目标

[18] 詹栋梁:《欧洲民众高等学校的兴起与丹麦教育哲学家葛龙维的思想》,收入:《台北市社区大学教学理念与实务运作(一)》(台北:台北市政府教育局,2000 年 12 月),页 13~32。

的达成,都有赖于学习者与深厚而悠久的文化思想传统进行有启发性的对话,正如马克思说:[19]

人自己创造自己的历史,但是人并不是随心所欲地创造,并不是在自己选定的条件下创造,而是直接碰到的、既定的、从过去承继下来的条件下创造。

所谓“知识解放”以及所谓“公民社会的建立”,只有在与传统对话的基础上进行,才是稳固而扎实的事业,否则都将如《旧约圣经》所说“在沙滩盖楼房”,虽然外表壮丽,但仍不免随风而逝。

5.2 师生互动

社区大学中通识教育的第二个实施策略是“师生互为主体性”的教学方法。许多参与社区大学运动的学者,都注意到社大学生都是饶富社会人生经验的成年人,他们与一般大学的青年学生不同的是,他们可以与教师进行双向的互动,使知识更与经验世界与生活世界结合,创造黄武雄所说的“经验知识”。因此,师生互动互为主体的所谓“苏格拉底教学法”(“Socratic method”)最适合社区大学通识教育的教学方法。

关于这种师生互为主体性的教学方法,参与社区大学工作的冯朝霖曾根据其教学经验,提出所谓“外推-对话-连结”(Strangification - Dialogue - Connection)的教学方法,希望成为发展本土性社区大学课程规划的基本原则。一是谦卑的外推:不论是个人生活经验或是专业学术领域皆有其独特性与封闭性,“外推”即是每个人都设法“走出自己”,尝试用别人能理解的语言来表达自我熟悉的世界(经验或专业),就是黄武雄教授所说“经验性知识”与“套装性知识”的交汇与相遇。因此,可用为教学活动的第一个关键性概念,不论是讲师或学员,都必须努力尝试走出自己,以别人能理解及接受的表达方式来表达教学。二是开放的对话:以外推作为起点,目的在于激活“对话”。对话的教育意义在于“启发主体性”,激励“自我觉醒与反省”,并培养“他者”与“差异”的敏感度。社区大学中公共论坛类的活动更应着重于

此。三是自发的连结:外推与对话的历程将使成人的学习迈向最终的“连结”,连结意指知识与经验、学科与学科、主体与主体、价值与价值之间获得“有机性”(organic)之扩大与延伸,造就各种“差异”间的自发性合并(integration)或团结(solidarity)。所谓学习的意义最终就是发展人与人之间善意的连结。[20]冯朝霖所提倡的这种教学方法,与我在这里所说的“师生互动”的教学策略可以互相辉映,取径若合符节。

总而言之,在当前台湾社会的具体情境中,社区大学的通识教育的实施,必须特别加强与传统文化思想的交流,以及师生之间双向的对话,而不是传统课堂中的独白。

6 结论

台湾的大学院校从1984年秋季开始正式全面实施通识教育课程选修制度,至今已经18个寒暑。社区大学运动则可以上溯到1994年春季的四一教育改革运动大游行以及四一教育改选联盟的成立,同年秋季,黄武雄草拟《地方政府设置社区大学计划草案》,提倡在各县市成立社区大学。从1998年秋季台北市文山社区大学正式开学,至今虽仅4年,但是已风起云涌蔚为民间教改之主流。本文分析社区大学与通识教育之关系,主张两者应加以融合,从而建立一种有机的关系,因为两者合则双美,分则两伤。

展望21世纪,全世界的成人教育都面临后现代的挑战。社会结构与世界经贸版图的快速重组,知识的概念与内涵的转变,随着传播科技发达而来的成人学习方式与管道的改变,都一再地对作为成人教育的社区大学教育构成挑战。[21]台湾的社区大学因应这些后现代的挑战,最有效而直接的策略之一就是社区大学融入优质的通识教育,拓深“终身教育”的深刻意涵,才能完成建构“公民社会”以“解放知识”的崇高理想。

(收稿日期:2002-11-08;编辑:金 诚)

[19] 马克思:路易·波拿巴的雾月十八日,收入:《马克思恩格斯选集》,第1卷下,引文见页603。

[20] 冯朝霖:《外推-对话与连结》/《社区大学课程之定位与规划》,页108~113。

[21] 参考: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.