

大学通识教育与基础教育的深化: 理念、策略与方法*

黄俊杰

(台湾大学,台湾台北)

摘要:从理念、策略与方法三个角度,析论大学通识教育与基础教育的深化及其实践。大学通识与基础教育深化的根本理念,在于“回归人本身”这一基本立场,只有将教育落实到学生的生命之上,我们才能够彻底矫正现代大学的物化与工具化的趋势,使人成为教育的主体,而使大学所传授的知识,可以真正为学生创造道德的福祉。

关键词:大学;通识教育;基础教育;理念;策略;方法
中图分类号:G640 **文献标识码:**A

1 引言

1.1 “基础教育”与“通识教育”释意

本届本会年会的主题是:“大学通识教育与基础教育的深化”,这是现阶段台湾大学院校通识教育的根本问题,但是,在讨论这项课题之前,我们必须先厘清所谓“通识教育”与“基础教育”的涵义。就课程之形式而言,所谓“基础教育”是指台湾各大学院校现行之校订必修或必选科目如“国文”、“外文”、“历史”、“宪法与/或公民教育”、“体育”、“军训”及“服务”课程而言;所谓“通识教育”指各大学院校在人文学、社会科学、生命科学或自然科学等各学术领域中,要求学生必选的课程而言。以上这样定义下的“基础教育”与“通识教育”,虽然在课程形式上可以区分,但是就课程的本质而言,两者无论就教学内涵、精神或目标来看,都具有高度的重叠性。因此,两者实在是学生大学时期养成教育的共同组成基础。

1.2 两者的共同“界面”

作为大学养成教育之共同组成部分的通识教育与基础教育,在不同时代有其不同之共同“界面”。就21世纪而言,两者共同的“界面”有四:

(1) 语文素养(Linguistic literacy), (2) 文化素养(Cultural literacy), (3) 生态环境素养(Ecological literacy), (4) 生命科学素养(Literacy of Life Science)。

以上这四种类型的“素养”,之所以成为21世纪大学通识教育与基础教育的共同“界面”,主要原因在于21世纪是一个诸多文明互相对话的新时代,也是一个环境与生态问题日益严重以及生命科学高度发展的新时代。2000年“9·11”事件以后,世界各个不同文化之间经由对话而加强相互了解,已经成为21世纪新时代的重要课题。在21世纪的诸文明对话中,不同宗教间的对话最为重要,因为宗教信仰直接接触及人之存在及其意义之根本问题,可以激发信仰者生死以之赴汤蹈火的强大动力。如果各大宗教之间没有对话,21世纪即无和平之可言。但是,21世纪文明间的对话的进行,有赖于对话者的本国及外国语文的运用能力,以及对本国文化与外国文化之娴熟。所以,21世纪大学教养教育中,“语文素养”与“文化素养”特居重要之地位。其次,经历二百年来以“人类中心主义”(anthropocentrism)为思想基础的近代科技发展,人类生存所系的生态环境的破坏,已严重到无以复加的地步。21世纪人类必须严肃思考“永续发展”(Sustainable development)的课题,所以,“生态环境素养教育”至关重要。最后,20世纪末生命科学的突破与飞跃发展,将使生命科学成为21世纪的新显学,并且对21世纪人类的文化思想、伦理价值、法律规范与社会经济等各方面的生活,造成至深且巨的冲击。作为21世纪新知识分子的养成场所,大学确实有必要提升学生的生命科学素养。

* 第十一届全国通识教育教师研习会暨2003年通识教育学会年会主题演讲论文。

作者简介:黄俊杰,男,历史系教授,兼共教会主任委员,中央研究院文哲所合聘研究员。

1.3 “深化”的必要性

在经过 19 年的提倡与改革之后,台湾的大学的通识教育已经达到普及的程度。在“普及”之后,台湾的大学院校基础与通识教育面对最严肃的挑战在于:如何从“普及”迈向“深化”?

为什么 21 世纪大学院校的基础与通识教育必须向“深化”的方面发展呢?盱衡各大学院校当前所开授为数众多的基础通识课程,固然也有少数大学院校的课程品质优越,内容深刻,但现阶段举目所见以浅尝辄止的简介性课程较多,甚至也有许多逸乐取向的所谓“基础课程”与“通识课程”,流风所及造成学生以为“基础或通识课程就是营养学分”的错误印象。这种错误印象一旦形成之后,大学中教研优越的教师遂视开授基础与通识课程为畏途,如此一来,认真的学生更难找到好的通识课程。这种恶性循环的结果,遂将“通识教育”污名化,与提倡“通识教育”之原初立意完全背离,思之令人痛心。

除了针对以上所述当前台湾的许多大学院校所实施的基础与通识教育的弊病而力求改进之外,通识教育之所以必须力求“深化”,更是因为只有“深化”了的优质通识课程,才能启发学生的思考能力,拓展他们的视野,培育他们的价值理念,奠定他们终身学习的基本能力,使他们成为 21 世纪新时代的知识人。

2 深化的理念

2.1 “回归人本身”的教育理念

我们主张,大学基础及通识教育应求其“深化”。但是所谓“深化”一词的意义应详细加以厘清。我们所谓“深化”不应被误解为将基础及通识课程加以专业化,讲授更多的专业研究知识,使其成为专业系所进阶专业课程的先导课程。例如,作为基础课程的大一“历史领域”诸课程与历史系大一必修“中国史”、“世界史”或“台湾史”之内容虽然有其重叠性,但其课程之性质与教学目标并不相同。前者教学对象是非主修历史的学生,课程之教学目标在于提升学生思考问题的时间深度;后者的教学对象是主修历史的学生,教学目标在于为未来从事史学专业研究工作奠定基础。因此,基础与通识教育课程之所谓“深化”,并不是着眼于在课程中注入大量的专业性的智识,而是在于提升学生对“人之存在”等相关问题的思考能力。

从这个立场来看,所谓“深化”就是指基础及通识教育课程教学目标之“回归人本身”。所谓“回归人本身”这项教育理念,有其消极面和积极

面的意义。就其消极面而言,这项理念是针对近百年来海峡两岸华人社会中各级教育过于功利导向之历史积弊而发。中国最早的现代式大学创办于 1895 年的北洋大学堂(今天津大学),是在西方帝国主义侵略中国的动荡时代里,以兴学作为自强之手段。接着,创办于 1898(光绪 24)年的京师大学堂(今北京大学),更是在“中学为体,西学为用”的理念之下,以“化无用为有用,以成通经济变之才”为办学目标。两者皆为因应世变,讲求实效。再从台湾教育史来看,近代台湾的教育从刘铭传(省三,1836~1895)创办西学堂(1887)与电报学堂(1890)以来,就具有强烈的实务取向。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地区的需要,更大力推动技职教育。日本殖民政府于 1919 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。1945 年台湾光复以后,从 1953 年开始,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。在这些经建单位以人力规划政策为主导下,台湾各级教育均具有强烈的功利主义色彩。1928 年创立的台湾的第一所现代式的大学台北帝国大学(今之国立台湾大学),更是为了日本帝国南进政策的需要,而特别着重发展热带医学与南洋人文研究,办学之功利色彩至为明显。也因为台北帝大是为日本而不是为台湾本地而办学,所以,当时台籍知识分子反对设立台北帝国大学的声浪甚大。从宏观的历史视野来看,近百余年来中国大陆与台湾的教育发展史,确实洋溢着鲜明的功利主义色彩。

在这种功利主义挂帅的百年教育传统之下,现阶段台湾的高等教育的内容,虽然在专业训练上已有可观的成就,但是,仍不免过度强调“人”以外的边际效用。多数的大学院校都投入大量资源强化就业导向的系所,以便提升学生毕业后在市场经济体系中就业的优势。一般学生与家长在这种高等教育的潮流之中,也无形中将大学视为就业前的职业训练所,他们所看重的是受教育之后所能获得的边际效益。在这种功利主义的教育潮流之下,大学以及大学的师生,都在不同程度之内以及不同意义之下,将自己加以“物化”与“工具化”了。

我们提倡通识与基础教育的“深化”乃在于“回归人本身”,就是针对上述教育的工具化趋势而发。我们希望经由“深化”了的课程,而唤醒受教育者的“主体性”,使教育的效果从为了富国强

兵或配合国家政策,转而回归并落实到受教育者自身的生命,创造受教育者的德性福祉。

在上述有关通识教育与基础教育“深化”的理念中,所谓“回归人本身”这句话中的“人”的涵义,必须再进一步厘清。我们这里所谓的“人”,并不是指作为“感性的对象”的人,而是指作为“感性的活动”的人。更正确地说,“人”并不是一个作为范畴的、抽象的存在;“人”是活生生有血有肉,参与社会、政治、经济文化生活的“人”。战国时代(480~222 B. C.)晚期荀子(约298~238 B. C.)之所以批判(他心目中的)“思孟”学派,理由在此;19世纪马克思(Karl Marx, 1818~1883)之所以批判费尔巴哈(Ludwig Andreas Feuerbach, 1804~1872),理由亦在此。

在这个意义下的“人”,是一个活动的感性主体,是“时间”与“空间”交错作用下的具体性的人,不是超时空的抽象的、作为概念的人。因此,我们必须接着讨论人之存在的“时间性”与“空间性”,及其与大学基础及通识教育的关系。

2.2 人之存在的“时间性”

“时间”在人的生命历程中既抽象而又具体,既神秘难以捉摸,但却又明确而客观。“时间”可以使婴孩成为壮丁,“时间”的刻痕也可以使青春少女成为老妪。我最近的研究曾指出:“中华文明具有极其深厚的时间意识,古代中国人慎于‘时间’之不可逆,以及植根于‘不可逆性’之上的‘时间’之可敬可畏,所以,中国文化与思想传统非常重视因顺‘时间’之流衍变化,进而掌握‘时间’的动向。因此,中国文化中历史学特别发达,中国人的时间意识特别深厚,中国人的生命浸润在悠久的历史传统文化传统之中,他们上承往圣先贤的志业,下开万世子孙之福祉。在中国文化传统中,个人生命的意义与价值,常常经由历史的参与而与群体生命相结合,并在群体历史文化传承的脉络中,彰显个人的价值。”中华文明中的“时间”既深厚而又充满具体性的内涵。传统中华文化中的“时间”,交织着具体的忠臣孝子的行谊、帝王将相的功过、烈女的孤贞、官吏的酷烈、佞幸的无耻、游侠的诚信。我们可以说,人既存在于“时间”之中,无人能超越于“时间”之外,但人的活动却也塑造或充填了“时间”的具体内容。

从人的存在之“时间性”这个角度来看,扣紧21世纪的新时代中,人的时间感日趋薄弱的现象,我们就可以发现:历史教育在大学基础与通识教育中极具重要性。只有经由优质的历史教育,特别是文化史教育,才能拓展学生的时间深度,使

学生慎于时间之于人生之可敬可畏,从而努力于从有限的生命中创造出无限的意义。只有通过思考导向的历史教育,才能使“携古人之手,与古人偕行”,从古人的行事经验中,提炼历史的教训与启示。也只有通过历史教育,才能使学生对历史经验的掌握,而不再成为历史的俘虏,而能一跃而成为未来新局的开创者。从以上这个角度来看,现阶段许多大学院校以“历史领域”课程作为校订必修科目,实有其深远的用意,可以适应21世纪的需求。

2.3 “人”之存在的“空间性”

人之存在的另一项特质在于其强烈的“空间性”。人在一定条件的空间环境之中,从事生产活动。20世纪日本哲学家和哲郎(1889-1960)对人之存在的“空间性”这个问题有深入思考。和哲郎以“风土”一词作为土地的气候、气象、地质、地味、地形、景观等因素之总称。他强调,人之存在有其“风土性”,形塑人的存在的因素不仅是一般意义下的“过去”,而更是“风土的过去”。他将世界分成季风型、沙漠型与牧场型等三种不同的风土类型,再分论不同型态的“风土”,对人的活动、气质与文化的各种形塑作用。

从21世纪的人之存在之“空间性”,我认为最根本的问题是:人与自然的互动之问题。在过去两百年间,工业文明成为人类历史的主流,“人类中心主义”主宰最近两百年人类文明的发展,一方面固然创造科技文明的快速发展,为人类带来物质生活的福祉;但另一方面,人对大自然的过度剥削,却也为人类的生存环境带来及其严重的伤害。因此,人与自然在21世纪如何更和谐相处,就构成21世纪大学基础与通识教育的严肃课题。

大学通识教育应针对“21世纪人与自然之关系”这个新课题,而力求“深化”,开授生态环保与永续发展相关之课程,此类课程之具体名称不一而足,但如果扣紧“环境伦理”或“无限生命”之类主题,当更能提升教学内容之深度与广度。

3 深化的策略

以上所说“深化”大学基础教育与通识教育的理想,应透过何种策略才能落实呢?扣紧近百年现代大学教育中“知识”与“行动”两分,大学所培养的知识分子多半是“理念的巨人”,但却多半是“行动的侏儒”这种特殊现象来看,我建议“深化”大学基础与通识教育的两项策略。

3.1 知识与实践结合

“知”与“行”之关系是数千年来中国思想与教育传统的根本课题之一。从孔子(551 ~ 479 B. C.)以来,中国伟大的思想家与教育家莫不针对这一个课题而有所思考,他们多半认为“知识”与“行动”不可两分,朱子(晦庵,1130 ~ 1200)高弟陈淳(北溪,1159 ~ 1223)就明言“知”与“行”实不可分:

知行不是两截事。譬如行路,目视足履,岂能废一?若瞽者不用目视,而专靠足履,寸步决不能行;跛者不用足履,而专靠目视,亦决无可至之处。“知行合一”之说在宋明儒学中论述甚多,其中以明代大儒王阳明(守仁,1472 - 1529)的“知行合一”说最为深刻,王阳明说:

知之真切笃实处,即是行;行之明觉精察处,即是知。知行工夫,本不可离。只为后世学者分作两截用功,失却知行本体,故有合一并进之说。真知即所以为行,不行不足谓之知。[.....]专求本心,遂遗物理。此盖失其本心者也。夫物理不外于吾心,外吾心而求物理,无物理矣。遗物理而求吾心,吾心又何物邪?心之体,性也。性即理也。故有孝亲之心,即有孝之理。无孝亲之心,即无孝之理矣。有忠君之心,即有忠之理。无忠君之心,即无忠之理矣。理岂外于吾心邪?晦庵谓“人之所以为学者。心与理而已。心虽主乎一身。而实管乎天下之理。理虽散在万事。而实不外乎一人之心”,是其一分一合之间,而未免已启学者心理为二之弊。此后世所以有专求本心,遂遗物理之患。正由不知心即理耳。夫外心以求物理,是以有暗而不达之处。此告子义外之说,孟子所以谓之不知义也。心一而已。以其全体恻怛而言,谓之仁。以其得宜而言,谓之义。以其条理而言,谓之理。不可外心以求仁。不可外心以求义。独可外心以求理乎?外心以求理,此知行之所以二也。求理于吾心,此圣门知行合一之教。

王阳明在上述论述中,将“知行合一”的理据发挥得极为详尽,其论证之哲学基础尤在于“心即理”这项命题。阳明认为,“物理不外吾心”,“心”与“理”同步同质,合而为一,因此,“知”的实质内涵就是“行”,反之亦然。

“知行合一”的学说,是我们今日“深化”大学基础与通识教育的重要策略。只有将课程中所学得的“知识”落实到“实践”层面,才能对治现代大学的弊病——学术研究脱离人的生命。现代大学中将“知识”彻底客观化而成为一种与人的生命无关的客体活动,于是,现代大学中知识的追求,大多成为一种向外觅理的客观活动,与古人所谓“玩

物丧志”相去不远。尤有甚者,由于现代大学中学术分工日趋精细,分门别类而极端规格化的知识,很容易被少数学者或其结盟者如权力掌握者或大资本家所垄断,从而使大学所生产或再生产的知识,背叛大学设立的原初目的,以致造成大学的“异化”。我们以上所建议的“知行合一”的“深化”教育策略,正是愈合大学之“异化”的良药。

现在的问题是:如何在大学基础与通识教育中将知识与实践加以结合呢?在大学课堂将知识与实践融合为一体的具体方法不一而足,但其主要做法在于将课程中所传授的各种知识,与学习者的生活情境或生命体验加以融贯。举例言之,如历史领域各种课程所传授的有关建构历史知识,或提升历史思考能力的各种相关知识,如历史数据的收集、历史解释的提出或历史通则的建立等等知识活动,如果能经由“实做”程序,结合学生对家庭史、家族史、社区史相关资料的收集解释等实践活动,将是极为有效的一个教学方法。再举例言之,美国哥伦比亚大学的通识教育实施绩效甚为良好,该校大部分的自然科学领域通识课程的学生,都必须进入实验室实际操作实验程序,以使知识和实验相验证。同样地,所有的人文类通识课程,也都必须写作研究报告。诸如此类的教学方法,就是将知识与实践加以结合的有效方法。

3.2 思考与教学结合

深化大学基础与通识教育的第二项策略在于,将思考活动与教学活动结合,使教学不再是一种记忆性的规格化知识的灌输与传授,而是透过教学活动而提升学生批判思考的能力。这项教学策略,主要是针对现阶段海峡两岸大学院校的一般课程的教学,注重记忆性超过思考性这项弊病而提出。现阶段海峡两岸的大学教育中,许多课程的教学由于受到传统教育方式的影响,多半强调知识的记忆与灌输,而较少注重培育学生的思考能力。流弊所及,许多人文课程就沦落为人名、地名与条约等具体人文事实的记诵,而误将套装式的人文知识,等同于以批判思考为本质的人文精神。同样道理,自然科学的若干课程,也常常由于思考性在教学过程中被忽略,而使科学知识科学与精神的界线为之混淆。因此,大学基础课程与通识课程的教学必须以思考为导向,才能提升课程的深度,奠定学生未来终身学习的基础。

4 深化的方法

4.1 讲座课程的推动

盱衡多数大学院校所开设的通识课程或基础

教育课程,固然也有既富有深度而又深具启发的优良课程,但是也有少数院校的诸多课程实质上与自助餐无异,琳琅满目、总类繁多,由学生自由选修,虽然满足学生选课之自由,但是课程品质普遍有相当大的提升空间。针对这个问题,现阶段深化通识与基础教育的方法之一,就是讲座课程的推动。我们可以集中学校的部分人力与物力,以群体教学之方式,扣紧某一特定主题,开授具有高度知识承载度的讲座课程,以深化通识与基础教育之内涵。

以上所建议这种讲座课程的推动,并非一蹴而就。讲座课程的成功与失败,除了主题的拟定,每周讲题的学术相关性之配合,以及讲员之聘请等关键性因素之外,此类课程尚须具有良好的配套措施,才能发挥其应有的教学效果。这类配套措施包括教学助理的运用,学生面谈时间的实施,学生听讲心得的写作,期中考以及期末考的规划,以及学期报告的撰写与批改等等,都是讲座课程推动过程中,至关紧要的相关配套措施。

这类讲座课程的主题的拟定,更是深化通识与基础教育的关键课题。我们可以择定若干在 21 世纪新文明与新秩序中,具有重大时代意义的主题,详加规划而开授这类大学讲座课程。举例言之,本文第二节讨论到生态环保问题在 21 世纪的重要性与日俱增,于是,“人与自然如何和谐相处”将成为 21 世纪人类文明之重大课题。因此,我们可以“人与自然”作为主题规划大学讲座课程,邀请教学与研究绩效良好之校内外教师,参与教学工作。

除了“人与自然”这项在 21 世纪可以作为通识讲座课程的主题之外,其它可以作为讲座课程的主题甚多,台大近年来推动“科技与人文的对话”与“传统中华文化与现代价值”等两门通识讲座课程以及“生命科学与人类生活”通识课程,就颇有绩效,深受台大学生之喜爱。

我再以“传统中华文化与现代价值”这门课程为例说明规划过程。这门课程开授之前两年,我就邀请一批人文社会科学学者,就“传统中华文化与现代价值的激荡与融合”这项主题,在国内外召开两次学术研讨会,所有论文在研讨会宣读,充分讨论沟通,修改定稿之后,再由我选编成《传统中华文化与现代价值的激荡与融合》(共 2 册)。^⑩本课程之讲座,基本上就是本书之作者。因为每周讲座均已就讲授内容撰成论文,所以每周授课之后,选课学生均必须研读指定的阅读论著,再与教学助理群进行个别咨询或讨论。为了加强学生

对每周授课内容之吸收,每周上课最后 10 分钟,均由学生当场写听讲心得,由教学助理群收回登录并批改。以上种种配套措施,可以保证讲座课程的教学品质。

4.2 原典的研读

深化大学基础与通化教育的第二个方法,在于提倡各学门重要经典性著作的研读。这项建议主要是针对现代大学教育注重教科书重于原典之选读这项偏颇而发。以教科书为中心的课程教学的优点,在于使学生在短期的教学课程中,即可掌握某一学术领域之基本知识,奠定进入该学术领域之基本学识基础,但是这种以教科书为中心的教学方法,长处所及,短亦伏焉。因为凡是写入教科书的知识,多半是已经经过学界取得共识的知识,用科学哲学的话语来说,就是所谓“常态科学”(normal science)。这种“常态科学”所传授的是稳定性较高,共识度较大的知识,类似于“套装知识”。相对于这种“套装知识”而言,从原典或在实验室中,经由实做程序而获得的知识,虽然未必与学界中已经普获共识的知识完全合拍,但是却具有较大的原创性,^⑪也较能激发学生原创力与思考力。

就国外的大学基础与通识教育的授课经验来看,经由原典选读而开授的基础与通识课程,是引导学生接触中西文化价值泉源的重要管道之一。举例言之,美国史丹佛大学在过去所开授所谓“文化、理念与价值系列学程”,也较能激发学生原创力与思考力。经由精心选编中外文史哲经典之部分重要篇章,使学生在 3 个学期的学习过程中,可以接触古今中外重要人文经典著作。此种原典选读的课程,如能慎选主题,以“模块”(module)之方式进行教学,则教学绩效当可预期,值得我们在通识与基础教育中广为实施。

关于“经典选读”通识课程,最大挑战在于师资难求与教材选编不易。这类课程在开授之前,必须投入大量时间,选编教材,准备教案,才能达到“使学生与经典作者或文本互相对话”之教学目标:最近美国汉学界有四位学者,就曾选编中国文化经典重要篇章,编辑教材,并由四位编者就每篇文本撰写论文引导学生思考。^⑫他们选编中国经典文本包括:《诗经·生民之什》,《孟子·公孙丑上 2》,《庄子·内篇·二、齐物论》,《般若波罗蜜多心经》(唐三藏法师玄奘译),《自京赴奉先县咏怀五百字》(【唐】杜甫),《莺莺传》(又名《会真记》【唐】元稹),《笔法记》(【五代】荆浩撰)。

这本教材是一本相当用心的原典选辑,值得

参考。除此之外,已故陈荣捷教授(1901~1994)所编《中国哲学文献选编》这部书,是陈先生以数十年功力,就中国哲学典籍加以选编并作论述。这部书的英文初版原名是 A Source Book in Chinese Philosophy,^⑭于1963年由美国普林斯顿大学印行,出版以来,洛阳纸贵,风行海内外,允为关于中国思想研究之取材最均衡、论断最审慎的资料选集。这部书的中文版已经出版,^⑮也可以作为中国哲学经典选读课程的参考书。

5 结论

本文从理念、策略与方法三个角度,析论大学通识教育与基础教育的深化,及其实践。综合全文的论述,我们可以说,大学通识与基础教育深化的根本理念,在于“回归人本身”此一基本立场,只有将教育落实到学生的生命之上,我们才能够彻底矫正现代大学的物化与工具化的趋势,使人成为教育的主体,而使大学所传授的知识,可以真正为学生创造道德的福祉。我们也指出,深化大学基础与通识教育的策略,在于要求知识与实践结合,并且将教学活动与思考活动加以统一,以便使学生成为一个思考的主体与实践的主体,而不再只是接受各种“套装知识”的一个客体。我们也指出,深化基础与通识教育的具体方法,在于讲座课程的推动,以及以原典选读为基础的课程。

总之,回顾过去,大学通识教育的改革虽然已经初见成效,但是,展望前程,距离理想的目标仍相当遥远。“路漫漫其修远兮,吾将上下而求索”(《楚辞·离骚》),二千多年前屈原的感叹,正是今日关心大学通识教育改革的教育工作者共同的心声。让我们以无比的信心与爱心,继续踏上征途,为通识教育而努力!

注释:

陈宝琛等纂修:《大清德宗景皇帝实录》(台北:台湾华文书局景印,1964),卷418,页15。

关于台湾大学校史的初步研究看:黄得时:“从台北帝国大学设立到国立台湾大学现状”,《台湾文献》第26-27卷41期(1976),页224-245;吴密察:“从日本殖民地教育学制发展看台北帝国大学的设立”,收

入:氏着:《台湾近代史研究》(台北:稻香出版社,1991);欧素瑛:“光复期的国立台湾大学(民国34~38年)”,《国史馆馆刊》复刊第24期(1998年6月),页51~90。

黄俊杰:“中国传统历史思想中的时间概念及其现代启示”收入:拙编:《传统中华文化与现代价值的激荡(二)》(台北:喜马拉雅研究发展基金会,2002),引文见页24。

和哲郎:《风土:人间学的考察》(东京:岩波书店,1935,1974),页16。

同上书,第2章,页14~120。

参考:David W. Orr, Ecological Literacy: Education and the Tradition to a postmodern World (Albany: State University of New York Press, 1992)。

黄百家:《宋元学案》,卷68,北溪学案。

陈荣捷:《王阳明传习录详注集评》(台北:学生书局,1983),第133条,页166~167。

20世纪末叶成为人类历史主流的“全球化”发展趋势,在很大程度上改变大学教师在市场经济体系中的角色。大学中的学术研究与教学工作,逐渐被市场经济所渗透甚至颠覆。近年来,生物科技、纳米科技以及基因体医学等学问之崛起,反映这种学术日渐资本主义化的发展趋势。参考:Sheila Slaughter and Larry L. Leslie, Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University (Baltimore and London: Johns Hopkins University Press, 1997)。

这是“中华文明的21世纪新意义系列学术研讨会”的一部份,参看:<http://www.himalaya.org.tw/21century/>。

⑪ 正体字版由台北:喜马拉雅研究发展基金会出版,2002年;简体字版由北京:社会科学文献出版社出版,2003年。

⑫ 参看:黄俊杰:《大学通识教育的理念与实践》(桃园:通识教育学会,2002修订再版),页259~277。

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)。

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

⑮ 陈荣捷编著,杨儒宾等译:《中国哲学文献选编》(上)(下)(台北:巨流图书公司,1993)。

(收稿日期:2003-12-13;编辑:金诚)