

黃俊傑 大學專業教育與通識教育：互動與融合

通識學刊：理念與實務 一卷二期

2007年1月，頁1~28



二十一世紀的大學專業教育與 通識教育：互動與融合

黃俊傑*

(受邀論文；收稿日期：2006年9月18日)

摘要

本文主旨論證 21 世紀的大學專業教育與通識教育必須經由互動而邁向融合，並指出專業與通識的互動與融合，正是未來海峽兩岸大學教育之根本而重要的方向。本文第貳節從 21 世紀知識經濟時代的趨勢以及人性尊嚴的角度切入，論證專業教育必須與通識教育融合的理論基礎，在於捍衛人性之尊嚴與因應 21 世紀知識經濟之新需求。本文第參節接著剖析「唯專業教育論」的兩種論述—社會分工論與身心二元論，並加以批判。最後，本文第肆節則探討經由課程改革與教學方法的提昇，而促進專業教育與通識教育的融合。

關鍵詞：21 世紀、專業教育、通識教育、社會分工論、身心二元論、人性論

*臺灣大學歷史學系特聘教授、人文社會高等研究院特約研究員、「東亞經典與文化」研究計畫總主持人、中央研究院中國文哲研究所合聘研究員、中華民國通教育學會名譽理事長

Email: cc10.huang@msa.hinet.net、<http://huang.cc.ntu.edu.tw>、

<http://www.eastasia.ntu.edu.tw>

壹、 引言

在 21 世紀加速發展的歷史潮流之中，「全球化」與「知識經濟」這兩大趨勢日益壯大，蔚為主流，對世界各國大學教育的衝擊至深且鉅。「全球化」趨勢使世界各國的大學都自願或非願地被捲入全球性的競爭之中，作為「全球化」主流勢力的「英語霸權」及其文化價值，對漢語學術圈的高等教育更是構成極大的挑戰，而使海峽兩岸的大學院校必須在：(1)傳統文化的傳承與發展，(2)科技快速發展對大學的衝擊，(3)大學的社會責任等方面籌謀對策，妥為因應。¹在海峽兩岸都加入號稱「經濟聯合國」的世界貿易組織（World Trade Organization, WTO）之後，在世界貿易組織將高等教育視為服務業的規範之下，大學教育的商品性格日益強烈，兼之以華人社會視受教育為「翻身」之手段的功利心態的助威，海峽兩岸大學教育必更加速商品化與市場化。在「知識經濟」的新生產方式之下，「知識」本身（尤其是 know-how）成為生產的資材，也將加速教育的商品化。為了更有效率地配合全球資本主義的「垂直分工」與「水平分工」體系，海峽兩岸的大學教育之強化專業教育已勢不可擋。

在上述客觀形勢之下，21 世紀海峽兩岸大學教育根本而重大的課題之一就是：專業教育與通識教育如何經由互動而邁向融合？我們思考這個問題，先在本文第貳節論證專業教育與通識教育融合的理論基礎。接著，在第參節針對「唯專業教育論」的兩種理論基礎：(1)社會分工論與(2)人性差異論，加以剖析並進

¹ 參看黃俊傑：《轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望》（高雄：中華民國通識教育學會，2006），第五章〈全球化趨勢對華人地區大學教育的衝擊：挑戰與回應〉，頁 171-186。

行批判。本文第肆節接著論述大學專業教育與通識教育融合的方法。本文第伍節則提出結論性的看法。

貳、 專業教育與通識教育融合的理論基礎

我認為 21 世紀海峽岸大學的專業教育應與通識教育融合，主要基於以下兩項理由：

(1) 從人性尊嚴立場來看，教育的目的在於培育造就完整的人，不是將人加以肢解或工具化，以提昇人在資本主義社會分工體系中的被利用價值。古代儒家論教育，莫不以「全人教育」為其鵠的。儒家觀點下的「全人教育」，包括三個互有關連並交互滲透的層面：(1) 身心一如，(2) 成己成物不二，(3) 天人合一。² 20 世紀中國學者王國維（靜安，1877-1929）更指出：「教育之宗旨何在，在使人為完全之人物而已。〔…〕完全之人物，精神與身體必不可不為調和之發達。而精神之中又分為三部：知力、感情及意志是也。對此三者而有真美善之理想：真者知力之理想，美者感情之理想，善者意志之理想也。完全之人物不可不備真美善之三德，欲達此理想，於教育之事起。教育之事亦分為三部：智育、德育（即意志）、美育（即情育）是也。」³ 王國維這一段教育理想可以視為「全人教育」理念的現代版本。

中國儒家教育傳統所蘊蓄並發揚的「全人教育」的理想，雖然在兩千年的專制政治以及一千多年的科舉考試制度之下，未能全面實踐，但「全人教育」卻一直是古今中外關心教育的人們心

² 參看黃俊傑：《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》（高雄：中華民國通識教育學會，2003 一版四刷），頁 1-12。

³ 王國維：〈論教育之宗旨〉（1906，光緒 32 年），收入《教育古文選》（上海：上海社會科學院出版社，1955），頁 211-214。

中的「鄉愁」。青年馬克思（Karl Marx, 1812-1889）在 1846 年寫《德意志意識形態》時，就對他夢寐以求的理想世界不勝其嚮往之情，他描繪這個理想社會說⁴：

任何人都沒有特定的活動範圍，每個人都可以在任何部門發展，社會調節著整個生產，因而使我有可能隨我自己的心願今天幹這事，明天幹那事，上午打獵，下午補魚，傍晚從事畜牧，晚飯後從事批判，但並不因此就使我成為一個獵人、漁夫、牧人、或批判者。

這個理想社會所追求的正是以一種整全的人的「全人教育」的理想，而不是一種「異化」勞動的人。

（2）從 21 世紀知識經濟新時代的需求來看，「知識」取代農業經濟時代的「土地」或工業經濟時代的「資本」，而成為新時代生產力的資材。「知識」的創新已經成為 21 世紀最重要的發展基礎。「知識經濟」時代所亟需的是具有創新能力與批判思考能力的新人才。⁵但是，所謂「批判思考與創新能力」之培養，必須建立在廣博的知識基礎之上，而且必須憑藉深厚的文化資源，才有可能進行批判與知識的創新。

從這個觀點來看，現代大學教學與研究活動中，「人文」與「科技」儼然已成為 20 世紀英國文學家史諾（Charles P. Snow,

⁴ 馬克思（Karl Marx），The German Ideology (New York: International Publisher, 1985. 中譯本：《德意志意識形態》，收入《馬克思恩格斯選集》（北京：人民出版社，1965），第 1 卷，引文見頁 37-38。

⁵ 聯合國國際教科文組織在 1998 年發佈文件 World Declaration on Higher Education in the Twenty- First Century: Vision and Action (UNESCO, 9, October, 1998), <http://unesdoc.unesco.org/images/1100/001138/1138783eb.pdf>。在這項文件的 Article 9: “Innovative Educational Approach: Critical Thinking and Creativity,” 中特別強調 21 世紀所需之人才應具有批判思考能力與原創能力。

1905-1980) 在 1959 年所謂的「兩種文化」。⁶現代大學系所分明的建制，雖有分河飲水之便，卻無共貫同條之樂，各種日益精細的專業教育已如二千年前的莊周（369?-286B.C.）後學所說：「譬如耳目鼻口，皆有所明，不能相通」（《莊子·天下篇》），這種專業教育所培育的學生，在專業領域未必能洞徹幽微，而在觀照全局上則顯然侷滯一隅而未能曲暢旁通、左右逢源。這種只重專業而忽視通識的大學教育，已在現代大學校園中形成另類的「反智論」（anti-intellectualism）。⁷我們提倡大學專業教育與通識教育的融合，正是矯治大學的「反智論」氣團的對症良藥。

參、 「唯專業教育論」的兩種論述及其批判

我們上節所提出的主張，在 21 世紀的今日，尤其是在技職院校校園裡必然遭遇「唯專業教育論」者的挑戰。這種質疑可以各種不同的方式表述，例如有人可能從學生畢業後的出路著眼，主張技職院校教育是「就業市場導向」之教育，學校責無旁貸必須建立畢業生之「品牌」，為學生的前途負責，故應致力於專業教育的 ISO 認證，而不是浪費學生的時間於不急之務的通識教育之上；也有人可能主張，為加強技職院校學生的專業能力，技職院校的學生僅需要特殊的通識教育，如工業類技術學院只需「中國

⁶ C. P. Snow, *The Two Cultures* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998).

⁷ 曾任芝加哥大學校長（1929-1945）的赫欽斯（Robert M. Hutchins, 1899-1977）在 1936 年說，近代人都懷有一種「進步觀念」，認為事物的發展一代比一代好，我們這一代所擁有的資訊、科學知識都比以前豐富，因此，現代人都勇於與過去決裂，其流弊所及遂在知識界形成一種「反智論」（anti-intellectualism），現代的大學其實是一個洋溢著反智論的大學。參看 Robert Maynard Hutchins, *The Higher Learning in America* (New Haven: Yale University Press, 1936), pp.24-27，我在這裡所說的「反智論」與赫欽斯所說用詞相同而涵意略異。

工業發展史」、「工廠安全」等，醫護院校學生只需法律通識教育，商管校院僅需「中國商業史」或「近代世界商業發展史」之類的通識課程。針對這類似是而非的主張，我們都很容易予以反駁。例如第一種意見，顯然混淆「教育」與「訓練」之差異，他們的主張如完全付諸實施，將使學生成為哲學家馬庫色（Herbert Marcuse, 1898-1979）所謂的「一度空間的人」（“one-dimensional man”）。⁸另外，第二類意見顯然所見淺窄，是一種典型的功利主義的通識教育觀，很容易在學生的人格塑造上造成「隧道效應」（“tunnel effects”），未必有助於學生畢業後在工作職場的競爭力，反而拘於一隅，更使學生成為生產裝配線上的工具。

（1）兩種理論基礎：

但是，從更深層的理论層面來看，「唯專業教育論」確實並非無的放矢，這種論述實建立在源遠流長而極具深度的兩種理論基礎之上：第一，「唯專業教育論」建立在社會分工論之上：在中西思想史上，「社會分工論」有其源遠流長的發展史。遠在戰國時代（403-222B.C.）孟子（371？-289？B.C.）與服膺神農學說的許行對話時就說：

然則治天下獨可耕且為與？有大人之事，有小人之事。且一人之身，而百工之所為備。如必自為而後用之，是率天下而路也。故曰：或勞心；或勞力；勞心者治人，勞力者治於人；治於人者食人，治人者食於人：天下之通義也。（《孟子·滕文公上·4》）

孟子認為社會分工是「天下之通義」，為「唯專業教育論」奠定了古典的論述基礎。

古代希臘哲學家亞里斯多德（Aristotle, 384-322B.C.）在《政

⁸ Herbert Marcuse, *One Dimensional Man: Studies In The Ideology of Advanced Industrial Society* (Boston: Beacon Press, 1964).

治論》這部經典著作中，也主張在城邦之中應分工為統治者與被統治者，兩種人各需不同的知識。⁹從亞里斯多德以降，這種建立在社會分工論上的教育哲學，歷代都有論述者，尤其到了 19 世紀社會學的奠基者法國社會學家涂爾幹（Emile Durkheim, 1858-1917）手上，「社會分工論」獲得了較為完整的論證。涂爾幹認為相對於傳統社會建立在相似性之上的「機械的社會凝結性」（mechanical solidarity），現代社會建立於差異性的分工基礎之上所形成的「有機的社會凝結性」（Organic solidarity）更為穩固。¹⁰涂爾幹的「社會分工論」更強化了不同職業的從業員需要不同的專業教育的理論基礎。

這種建立在社會分工論之上的「唯專業教育論」，在現代東亞更是獲得了完全的發展。中日韓各國都有源遠流長的重視「實學」的傳統，雖然不同學派或思想家對於「實學」的定義互有出入，但是大致都主張學問為濟世之本。19 世紀以後，亞洲各國都經歷帝國主義與殖民主義的傷痕，亞洲人民都以血和淚寫他們的近現代史，更加強了以教育為富國強兵之手段的趨勢。19 世紀日本重要的啓蒙思想家福澤諭吉（1834-1901）就是將日本從德川時代（1600- 1868）以降的「實學」傳統，進行現代式的論述的代表性人物。福澤諭吉在《勸學篇》中首先強調社會分工的必要說¹¹：

賢愚之別是由於學與不學所造成的。加之，世間有困難的工作，

⁹ Aristotle, *Politics*, in Mitchell Cohen and Nicole Fermon eds., *Princeton Readings in Political Thought: Essential Texts Since Plato* (Princeton: Princeton University Press, 1996), p.116.

¹⁰ Emile Durkheim, *The Division of Labor in Society*, tran. By W. D. Halls (New York: Free Press, 1984). 中譯本：渠東譯：《社會分工論》（臺北：左岸文化，2002）。

¹¹ 福澤諭吉：《學問のすすめ》（東京：中央公論新社，2002），頁 3；中譯本：群力譯：《勸學篇》（北京：商務印書館，1996），頁 2。

也有容易的工作，做困難工作的叫做身分高的人，做容易工作的叫做身分低的人。大凡從事操心勞神和冒風險的工作是困難的，使用手足從事勞力的工作是容易的。因此把醫生、學者、政府官吏、做大買賣的巨商和雇用許多幫工的富農叫做身分高的貴人。福澤諭吉接著在上述的社會分工論的基礎上，論述所謂「學問」應指「實學」而言，他說¹²：

所謂學問，並不限於能識難字，能讀難懂的古文，能咏和歌和做詩等不切人世實際的學問。這類學問雖然也能給人們以精神安慰，並且也有些益處，但是並不像古來世上儒學家和日本國學家們所說的那樣可貴。自古以來，很少漢學家善理家產；善咏和歌，而又精於買賣的商人也不多。因此有些具有心機的商賈農人，看到子弟全力向學，卻擔心家道中落，這種做父親的心情是可以理解的，這就是這類學問遠離實際不切合日常需要的明證。所以我們應當把不切實際的學問視為次要，而專心致力於接近世間一般日用的實學，如學習伊呂波四十七個字母，練習寫信記帳，學會打算盤和使用天秤等等。

從這種追求「實學」的學問觀與教育觀，可以衍生「唯專業教育論」的理論基礎。

第二，「唯專業教育論」可以建立在身心二元論之上：作為「唯專業教育論」之基礎的身心二元論，與前文所說的社會分工論有其密切的關係。所謂「勞心者治人，勞力者治於人」這種說法，其實是建立在身心二元的理論之上，主張從事思考的人比從事體力勞動的人高級，前者應接受以思考為主的教育，而後者則僅接受技術專業教育即可。

¹² 福澤諭吉：《勸學篇》，頁3。

這種身心二元論在西方有其悠久的傳統，古代希臘的柏拉圖（Plato, 428- 347B.C）或近代西方笛卡兒（René Descartes, 1596-1650）都是身心二元論的代表者。柏拉圖曾說，所謂「哲學的生活」就是無視於肉體的愉悅而「轉向心靈」。又說死亡就是心靈從肉體中獲得解放。¹³柏拉圖思想中潛藏的心物二分的預設，到了笛卡兒而更為彰顯，也獲得較為充分的論述。¹⁴這種身心二元論到了 20 世紀法國哲學家梅洛龐蒂（Maurice Merleau-Ponty, 1907-61）有關身體哲學的諸多著作中才獲得重要的修正¹⁵。

（2）兩種論述的批判：

以上這兩種「唯專業教育論」所賴以建立的理論基礎，實際上是難以成立的，我們進一步對這兩種理論及其論述加以批判。

第一，「社會分工論」不應成為通過教育而將人加以工具化的理由。社會分工是人類形成社群生活以來，就不斷發展的社會現象，不同的人從事不同的職業，才能營造社會整體之生活。但是，所謂「職業有高低，人格無貴賤」，社會每一個個體都有其不可剝奪的人性之尊嚴。

在人性之尊嚴的基礎之上，教育不應當是教導學生「做事」（to do）而不啓示學生「做人」（to be）。開發學生的理性思維以及德性思維之能力，均有賴於博雅教育（Liberal education）或通識教

¹³ Plato, *Phaedo* in Paul Friedlander, *Plato: The Dialogues: Second and Third Periods*, tr. From the German by Hans Meyerhoff (Princeton: Princeton University Press, 1970), 63E-69E, pp.42-43.

¹⁴ Elizabeth S. Haldane and G. R. T. Ross tr., *Descartes, Principles of Philosophy, Part I, Principles 51-54, and Meditations on First Philosophy, Meditations 2-3* (New York: Dover, 1955).

¹⁵ 如 *The Visible and the Invisible* (Evanston: North-western University Press, 1968), *The Primacy of Perception* (Northwestern University Press, 1964)以及 *Phenomenology of Perception* (London: Routledge & Kegan Paul, 1962)等著作。

育。¹⁶即使從事體力勞動專業的人，也不應被剝奪接受良好通識教育的權益。這就是為什麼 20 世紀西方馬克思主義思想家葛蘭西（Antonio Gramsci, 1891-1937）批評 19 世紀中葉義大利的教育法案有利於階級壓迫，他批判將學校分為「職業學校」與「古典學校」，以前者培育勞動階級，而後者養成統治階級的做法。他呼籲教育應以培養「有機的知識份子」為其目標¹⁷。

第二，身心二元論實際上是一種過於簡化的身心關係論。事實上，東亞儒家思想傳統早就提出一套與西方身心二元論相當不同的學說。從孟子、荀子（298-238?B.C.）到王陽明（守仁，1472-1529）等中國思想家，大多主張經由「氣」的流通，使人的「身」與「心」融貫而為一體。這種身心互滲論在 19 世紀日本著名的陽明學者大塩中齋（平八郎，1794-1837）獲得充分的論述¹⁸：

自形而言，則身裹心，心在身內焉。自道而觀，則心裹身，身在心內焉。其謂心在身內者，一遺操存之功，則物累我，其覺身在心內者，常覺超脫之妙，而我役物，役物與累于物之別，學者宜知之。

大塩平八郎認為在形軀上固然是「心在身內」，但是在精神上實在是「身在心內」，前者使人為物所累，只有後者才能以我役物。身心經由互相滲透而達到身心一如的境界。

在人的實際生活與生產活動中，「身」與「心」確實是密不可

¹⁶ 參考 John S. Brubacher, *On the Philosophy of Higher Education* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990), Chap.5 "General and Specialized Education," pp.74-93.

¹⁷ Antonio Gramsci, "On Education", in *Selections from the Prison Notebooks*. Translated and Edited by Q. Hoare and G. N. Smith (New York: International Publishers, 1971), pp.24-43.

¹⁸ 大塩中齋：《洗心洞劄記》，收入《佐藤一齋・大塩中齋》（日本思想大系・46）（東京：岩波書店，1983），上，第 6 條。

分的，人「心」之運思以及其對世界的認識固有其「身體的基礎」(bodily basis)，¹⁹但人的耳、目、口、鼻等身體之器官，亦有其思考之性質，亦深受價值之浸潤，1973年湖南長沙馬王堆出土的帛書《五行篇》所謂「禮氣」、「義氣」等，就是指身體的價值內涵而言。

在上述的身心互滲論之中，不存在「勞心者」與「勞力者」的二分法，當然更不存在「古典教育」與「職業教育」的二分法。爲了培育整全的人格，專業教育與通識必須融合。

肆、 專業教育與通識教育融合的方法

在經過以上兩節的論證之後，現在我們可以思考：專業與通識如何在當前大學院校中落實？因應各大學不同的具體情況，當然可以有不同的落實方法，我在這裡無法一一論列，只從實際教學業務著眼，建議以下兩項融合的方法：

(1) 課程結構與教學內容的調整：全校課程結構的調整與學分的配置，可以爲專業與通識的融合奠定戰略性的基礎。相對於過去必修課程佔過高比例之情況，必修課程的「鬆綁」是邁向「教育自由化」的重要途徑。在 21 世紀知識經濟的新時代裡，技職教育必須建立自己學校的特色，才能在世界經濟分工體系中站穩自己的腳根。爲了落實上述教育理念，必須通過課程結構與教學內容的調整，以達到：

- ① 專業教育的精緻化
- ② 通識教育的深化

¹⁹ 參考 Mark Johnson, *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason* (Chicago and London: University of Chicago Press, 1987)

在以上兩項改革事業中，「通識教育的深化」，是國際以及台灣高等教育發展的主流。

所謂「通識教育的深化」，牽涉教育理念、策略與方法甚多，我過去曾有所討論，²⁰在此不再細論。簡言之，大學通識與基礎育深化的根本理念，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成長之上，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。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。深化基礎與通識教育的具體方法，在於講座課程的推動，以及以原典選讀為基礎的課程。本於上述改革理念，台灣大學最近 3 年內，進行研究與溝通，將共同與通識課程從平均選修制，從 2007 年起改革為核心課程制。²¹臺大新的通識教育核心課程制如下：

²⁰ 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，2004，2005），頁 69-108，尤其是第五章〈大學通識教育與基礎教育的深化：理念、策略與方法〉，頁 107。

²¹ 詳細的發展過程可以參看《臺灣大學共同與通識教育改革之研究計畫報告書》，頁 1-2，網址：<http://ccms.ntu.edu.tw/~cge/>。細部詳情，參考本文附錄：黃俊傑：〈臺大共同與通識教育的改革：從平均選修制到核心課程制〉。

核心課程模式架構			學分數
基礎課程	語文能力與人文素養課程	國文	6
		外文	6
	服務課程		0
	進階英語課程		0
	體育課程（不計入畢業總學分）		1
通識課程	八大領域核心課程	文學與藝術	18
		歷史思維	
		哲學與道德思考	
		公民意識與社會分析	
		物質科學	
		生命科學	
		邏輯、量化分析與數學素養	
		世界文明	
學分總計（計入畢業總學分者）			30

表一：臺大預計於 2007 年實施之核心課程制。另，為引導關心通識教育的朋友，一起思考「核心課程」問題，《通識在線》雜誌第 7 期（2006 年 11 月 10 日出版）就擇定「通識教育與核心課程」作為「深度論壇」的主題。

（2）溶滲式致學方法的落實：在課程結構與教學內容調整之後，教學方法的調整是另一項值得考量的改革方案。

關於教學方法的調整，就技職院校而言，比較有效的方法之一就是因應「科技」與「人文」斷裂的狀態，我們應在大學教育過程中，加強開授貫通「科學、技術與社會」（STS）等領域的課程，以引導學生對現代科技發展中的人文問題，進行深入分析，

使專業教育與通識教育融合，從而培育 21 世紀具有批判思考與原創能力的新知識份子²²。

其次，教學方法應從記憶導向調整為思考導向。經由精心設計的作業與思考問題，教師與學生在課堂上除了講授之外，也加強雙向的討論，或運用教學助理的協助，而提昇課堂討論的效果。

伍、 結論

技職教育在台灣的教育史上有其源遠流長的發展經驗，19 世紀台灣建省後的巡撫劉銘傳（1836-1895）創辦西學堂與電報學堂，1960 年代以後李國鼎（1910-2001）推動技職教育，其正面的貢獻在於配合經濟政策，提供中級人力資源，完成各階段經濟建設目標，但在當時的歷史背景中，技職教育部門被要求負擔過多的非教育任務，因為過於功利導向而造成「教育的異化」。現代資本主義文化的三大弊病：商品化、數量化、標準化，²³都以不同的程度與方式出現在台灣技職教育的經驗之中。

從戰後台灣驗中汲取歷史的教訓，我們認為專業與通識的互動與融合，是未來海峽兩岸大學教育之根本而重要的方向。我們在本文第貳節從 21 世紀知識經濟時代的趨勢以及人性尊嚴的角度切入，論證專業教育必須與通識教育融合的理論基礎。本文第參節接著剖析「唯專業教育論」的兩種論述—社會分工論與身心二元論，並加以批判。最後，本文第肆節則探討經由課程改革與教

²² 參看黃俊傑：《轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望》（高雄：中華民國通識教育學會，2006），第 6 章〈二十一世紀大學生的培育理念與人文素養教育〉，頁 180。

²³ 參考 Max Horkheimer and Theodor W. Adorno, *Dialectics of Enlightenment* (New York: Continuum, 1982).

學方法的提昇，而促進專業教育與通識教育的融合。

在 21 世紀揭開序幕的今日，海峽兩岸大學教育都面臨嚴酷的挑戰。國家權力之介入教育事務，加強了人之工具化。大學的學生及家長以教育為「翻身」之手段，則加強了人之肢解化，使學生成為資本主義大機器的鏢絲釘，²⁴而功利主義的教育政策當道，政府首長及大學校長在任期時間壓力下，欲求最短時間創造最大績效，凡此種種現象都為高等教育（尤其是技職教育）蒙上陰影。

展望未來，讓我們以無限的愛心與信心，期待經由專業教育的精緻化與通識教育的深化，而開創技職教育的新願景。（2006 年 9 月 5 日初稿，9 月 15 日修訂稿）

²⁴ 有人甚至指陳大學校園中的「學術資本主義」已隱然形成，參看 Sheila Slaughter and Larry L. Leslie, *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University* (Baltimore and London: Johns Hopkins University Press, 1997).

附錄一

臺大共同與通識教育的改革： 從平均選修制到核心課程制

黃俊傑

壹、 引言

教育部在民國 47(1958)年頒訂各大學「共同必修科目」相關規定，民國 73(1984)年公布〈大學通識教育選修科目施行要點〉，這是台灣的大學院校共同與通識教育實施的法源。最近 11 年來各大學院校的校訂「共同科目」課程，則是始於大法官會議解釋原部訂必修科目「違憲」，各大學取得課程自主權之後，民國 84 年 12 月 12 日所召開「83 學年第二次公私立大學校院長會議」對於「各大學共同必修科目」有關事宜做成之決議，將「國文」、「外文」、「歷史」、「中華民國憲法與立國精神」等四個領域，列為各校必修之科目。至於「通識教育」，則濫觴於民國 40 年代的東海大學與 60 年代的清華大學，民國 70 年臺大虞兆中校長提出「通才教育」的辦學理念，而成為臺大通識教育理念與實施的基石。此後，從民國 72 年起長達 10 餘年間，台大不斷地針對共同與通識教育進行討論，民國 85(1996)年 4 月成立專責單位「共同教育委員會」，負責推動、協調共同科目與通識教育等相關事項。臺大現行通識課程，由共同教育委員會參考近二十年來的各項討論會的規劃內

容與意見，考量具體現況，於民國 85 年提出並通過通識及共同教育課程方案，自 86 學年度入學新生開始實施至今。^{*}

台大目前的通識教育，有廣義與狹義兩個範圍：(1)廣義的「通識教育」包括校訂共同必修課與通識教育課程，共 30 學分。在臺大現行的規定裡，共同必修課所佔學分較多，因為這是由過去部定大一共同必修科目（大一國文、大一英文、中國歷史，中國通史、現代史，以及三民主義）演變而來，形成目前的「國文領域」、「外文領域」、「歷史領域」以及「憲法與公民領域」的基本架構。1996 年 9 月起，大法官會議決議「部訂大學共同必修科目」因違憲而正式廢除，各大學的通識教育獲得了較大的推展空間之後，臺大是少數沿習舊部訂必修科目的大學之一。(2)狹義的通識教育則是建立在「均衡選修」(Equal Distribution)的均衡論通識課程架構之上，分成「人文學」、「社會科學」、「物質科學」以及「生命科學」等四大領域，每個學生必須在自己主修的領域之外，修習至少 2 到 3 個其它領域的課程。狹義的通識教育只有 12 學分，而學生在自由選擇通識課程組合下，比較不容易達到通識教育的高遠目標。

台大現行共同與通識教育課程的修課規定及學分數如下：

1. 校訂共同必修課程：共同必修科目包括「國文」和「外文」均為 6 學分，「歷史」為 4 學分、「本國憲法」和「公民教育」二科選一，均為 2 學分。此外，所有學生必修服務課程三個學期，凡修習學士學位者，於一或二年級修習服務(一)及(二)課程計二學期，於三或四年級修習服務(三)課程計一學期，每週上課 1

^{*} 詳細的發展過程可以參看共同教育委員會撰寫的《臺灣大學共同與通識教育改革之研究計畫報告書》，頁 1-2，網址：<http://ccms.ntu.edu.tw/%7Ecge/>

小時。服務課程為必修，零學分，其成績以 60 分為及格。未通過者必須重修；全部通過者，始得畢業。

2. 通識課程：民國 86 學年度（含）以後入學學生，應修習通識教育課程 12 學分；進修學士班學生自民國 87 學年度（含）以後入學學生，應修習通識教育課程 8 學分。通識課程分為人文學（G1）、社會科學（G2）、物質科學（G3）、生命科學（G4）四大領域。選修本系所屬領域之通識教育課程（如中文系屬人文學領域，其學生選修 G1 之通識教育課程）不計入通識學分。通識教育課程之學分數列入學生最低畢業學分數計算。但超修或不可充抵之通識教育課程學分數，是否採計為系選修學分，由學生所屬學系認定之。

貳、 現行制度的檢討

最近二十年來，國內關心高等教育的人士均已體認，通識教育是大學教育的核心部分。面對 21 世紀全球化時代多元繁複的新世局，如果只接受狹隘的專業訓練難以培育學生反省並處理諸多複雜而深刻問題的能力；大學通識教育正可以提供較為廣博且均衡的學習內容，引導並啟發學生對於其他學科的興趣，以培養宏觀的知識基礎和獨立思辯的能力。由於臺大仍以舊部訂必修課程作為校訂必修課程，近年來教育部所執行的通識教育評鑑報告，均建議臺大應全盤檢討共同及通識課程架構。

最近六年來，臺大共同教育委員會每年均舉辦研討會，針對通識教育之改善與提升而有所探討。民國 92 年 12 月 19 日舉辦「大學通識教育理念與實踐研討會」，針對臺大現行的通識教育相關問題進行討論與反省；教育部於民國 92 年開始執行的「大學通識教育評鑑先導計畫」對七所研究型大學的通識教育進行評鑑，台大

共同教育委員會也在民國 93 年 8 月 1 日至 94 年 7 月 31 日，主動執行為期一年的「臺灣大學共同與通識教育改革研究計畫」，提出了完整的《臺灣大學共同與通識教育改革之研究計畫報告書》，上載於委員會的網頁上，請全校師生提供意見，以作為未來臺大通識教育改革實施新方案的重要參考。

一、改革計畫的三個方案

這項研究計畫廣泛收集國內外著名大學共同與通識教育的相關規定及其實施經驗，並重新審慎規劃適合台大之共同與通識教育的架構與內容，共建議三種改革方案：

(一) 「核心課程」(Core Curriculum) 模式

1. 調整共同科目與通識課程的比重，將共同科目訂為 12 學分，通識課程訂為 18 學分。
2. 共同科目只保留「國文」與「外文」兩科，各 6 學分，定位為基礎語文能力與人文素養，其餘科目（原「歷史領域」、「本國憲法」與「公民教育」之必修科目）融入通識課程，並以學測成績作為檢定標準，凡未達規定標準者，擬實施補救措施，以加強語文能力。
3. 通識課程學分增加，分為「文學與藝術」、「歷史思維」、「哲學與道德思考」、「公民意識與社會分析」、「物質科學」、「生命科學」、「邏輯、量化分析與數學素養」、「世界文明」八大領域，以取代現行四大領域的區分。此八大領域通識課程共需選修 18 學分。

整體課程架構如表一所示。以上領域架構之落實，尚待擬訂施行細則，作為配套措施。

(二) 「**均衡選修**」(Equal Distribution) 模式

1. 維持現行共同必修科目，另以入學學測成績作為檢定標準，凡未達規定標準者，擬實施補救措施，以加強語文能力。
2. 現行通識課程修習制度維持不變。

(三) 「**學院核心課程**」(College Core Curriculum) 模式

1. 新生入學時之志願科系維持不變，但入學後實施大一、大二「分院不分系」，其學習內容以共同科目、通識課程及各學院之基礎課程為主。
2. 大二升大三之前舉辦校內轉系作業，給予一定數量的學生（例如 30%）重新選擇志願科系。
3. 各學系之專業教育集中於大三、大四。
4. 各學系之專業必修、選修及通識選修學分分配結構必要時應重新調整。

二、「**核心課程**」制及其內涵

在以上三項建議的模式中，台大共同教育委員會與教務處經審慎探討後，建議採取核心課程模式，主要是著眼於：

(一) 「**核心課程**」模式是通識教育發展趨勢

原共同科目通識化並將通識課程核心化，是目前國內外各主要大學通識教育發展之趨勢，無論是在通識教育的精神與目標，或是課程的規劃，乃至於行政資源的配合等方面，較適合現階段臺大的狀況。

(二) **現行制度限制學生選課彈性**

現行校訂必修課程完全沿襲原「部定共同必修科目」，不僅與

近 10 年來教育部重視通識教育的政策互有扞格，而且限制了學生選課的彈性，不僅縮減了學生選修通識課程的空間，也與通識教育的精神有所差距。

（三）「學院核心課程」模式實施困難度高

「大一大二不分系」新制牽涉到全國大學入學制度，以及整體課程規劃方面的問題，牽一髮而動全身，困難度較高，需要較長時間溝通、研討。就目前情勢而論，較不易推行，因此建議作為本校下一階段通識教育改革的考慮方案。

再進一步來看「核心課程」模式，具有以下優點：1) 教育理念明確：「八大領域核心課程」乃是基於「全人教育」的理念，致力於培養台大學生博雅教育的素養。在領域規劃上，本案較能兼顧人之存在於時間性與空間性的整體思維，同時也考慮到課程之基本性、主體性、多元性、整合性與通貫性，希望藉此達到「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」的通識教育目標。2) 配合院、系領域專業，開課較易安排：核心課程的設計，反映各領域知識之發展，將使得通識課程仍具有「均衡原則」的精神。同時，以八大領域作為課程主題，在這些主題下，由共同教育委員會規劃核心課程，或由各相關院、系教師開授課程，可使學生避免產生知識上的「隧道效應」，而從多元的學科觀點與方法掌握到完整的知識。3) 促進不同學術領域之對話與融合：八大核心領域並非按照臺大現有十一個學院的行政區分進行規劃，而是以博雅教育的理念為設計基礎。透過核心課程的規劃，可使各學院打破專業本位的教學思維，重新考慮不同學術領域之間對話、溝通與融合的可能性，在教學資源整合與學術視野擴展方面，具有積極的推動效果。同時，對學生而言，除了可以避免「傳統」與「現代」之間的斷裂，以及「全球化」與「本土化」之間的斷裂之外，還能夠

拓深學生的本土文化資源，開展其全球視野，並奠定終身學習的基礎能力。在八大核心領域中，臺大將鼓勵教師開授各學術領域中之經典著作研讀課程。4) 強化語文能力之教學與學習：本案保留共同科目原有之國文與外文領域，並朝向「語文能力課程」之性質重新設計教學內容與方法，使學生的基本語文素養 (linguistic literacy) 能夠維持一定的水準，並兼顧文化之素養 (cultural literacy)。5) 整合行政事務與統整教學資源，提升教學效率與成效：共同科目通識化之後，可以解決台大以往共同科目與通識教育課程重疊或制度龐雜的問題，配合臺大組織再造，對於日後通識教育工作的推行，具有教學統整和增進效率的正面效果。規劃中的「核心課程」模式八大領域內涵及建議開授課程名稱如下：

1. 文學與藝術：著重於文學經典的閱讀與藝術形式的欣賞，其目的在陶冶藝文氣質，增進人文素養。相關課程如〈紅樓夢〉、〈希臘悲劇〉、〈莎士比亞〉、〈但丁神曲〉、〈女性主義文學〉、〈中國古典文學的抒情傳統〉、〈西方藝術風格〉、〈視覺藝術欣賞與評析〉、〈中國文學的美感〉、〈現代藝術〉等等。
2. 歷史思維：透過閱讀歷史名著、分析重大歷史事件與長期變遷，啟發學生的歷史意識。本領域的目的在培養學生進行歷史思維的能力，引導學生建立古今之間的相關性，同時掌握自身在歷史脈絡中的主體性。相關課程如〈史記選讀〉、〈資治通鑑〉、〈法國大革命〉、〈近代資本主義的形成〉、〈傳統中華文化與現代價值〉、〈傳統與現代的對話〉、〈中華文化的發展〉、〈歷史知識與歷史思考〉等。
3. 哲學與道德思考：本領域同樣透過經典名著之選讀，以訓練學生進行哲學思考之方法，並反省道德倫理與價值抉擇的問題。在目前價值多元主義風行的情況下，本領域尤其強調深

度思考與批判精神的重要性，務期學生皆能在經歷嚴肅的思考討論後，對道德倫理與人生價值等問題，有更清楚的瞭解與體悟。相關課程如〈論語〉、〈孟子〉、〈莊子〉、〈道德經〉、〈韓非子〉、〈中國思想史〉、〈柏拉圖饗宴篇〉、〈亞里斯多德倫理學〉、〈康德道德形上學導論〉、〈知識論與方法論〉、〈應用倫理學〉、〈哲學與宗教〉，以及探討正義、自由、權利、義務等價值概念的課程。

4. 公民意識與社會分析：本領域透過憲政主義與民主法治的教導，培養同學現代公民的精神。除此之外，本領域也透過社會科學知識的傳授，引導同學了解現代社會的重要議題及其分析方法，並增進同學關懷社會、造福人類的使命感。相關課程如〈本國憲法〉、〈比較憲法〉、〈憲政主義〉、〈民主政治〉、〈社會科學通論〉、〈自由市場與計畫經濟〉、〈貧富與分配正義〉、〈多元文化社會的族群關係〉、〈性別研究〉、〈媒體批判〉等等。
5. 物質科學：透過物理、化學、天文學、地球科學等自然科學知識之介紹，教導學生學習科學方法與精神，探討物質世界的形成原理，掌握物質世界的特性。相關課程如〈物理學的發展〉、〈自然歷史概論〉、〈宇宙的形成〉、〈愛因斯坦革命〉、〈天空與海洋〉、〈大氣環境變遷〉、〈科技與社會〉、〈科技及其人文社會議題〉、〈科技與人文〉等。
6. 生命科學：透過生物學與生命科學的介紹，教導學生瞭解生命的起源與生物世界的奧秘。本領域除了訓練培養學生正確的生命科學態度外，同時也培養物我交融，尊重與保護大自然的精神。相關課程如〈生命的探索〉、〈生命與人〉、〈生命科

學與人類生活)、〈藥物濫用概論〉、〈水資源概論〉、〈現代生物學〉、〈植物與文明〉、〈生物多樣性概論〉、〈永續發展導論〉等課程。

7. 邏輯、量化分析與數學素養：學習邏輯、量化推理與數學的思考方法，以作為各種學科的學習基礎。相關課程如〈邏輯〉、〈演繹與歸納〉、〈生活中的數學〉、〈資訊科學原理〉、〈民意調查分析〉、〈賽局理論及其運用〉、〈因果分析〉、〈人口統計與公共政策〉、〈醫學中的推理〉、〈公共衛生與數字管理〉等課程。
8. 世界文明：引導學生了解世界各文明的特色，開闊學生的心胸與視野，培養學生瞭解自己文化傳統，並尊重其他文化、欣賞其他文化的精神，以期掌握自身在全球文明與宗教對話新時代中的定位。相關課程如〈臺灣文化〉、〈中華文明的發展〉、〈歐洲史〉、〈美國史〉、〈日本史〉、〈基督教文明〉、〈伊斯蘭文明〉、〈拉丁美洲文明〉、〈斯拉夫文明〉、〈印度文明〉、〈東亞傳統與現代〉、〈東亞經典與文化〉、〈日本文化與社會〉、〈世界各地少數民族〉，以及諸如〈歐洲的興起與衰落〉、〈美國民主政治史〉、〈中東宗教問題〉、〈近代世界體系〉等課程。

為了有效實施「核心課程」，新制需推動兩項相關配套措施：1)「國文」、「外文」課程實施分級教學：大一入學新生學測成績之「國文」或「英文」凡未達規定標準者，實施補救措施，以加強語文能力。2)配合大班教學，建立教學助理(Teaching Assistant, TA)制度，提昇討論品質並培養未來師資：臺大現行通識課程的教授工作，幾乎都是由開課教師個人負責所有的教學事務，如果

選課學生數較多時，對於教師而言，將形成教學工作的負擔，甚至影響教學品質。因此，在教學人力方面，應當增設「教學助理」，協助開課教師執行教學工作，像是帶領小組討論、執行必要的行政事務（如點名或關心學生出席狀況）、協助學生學習（如指導小論文或報告的撰寫、研究方法的說明）等。教學助理的設置除了可以協助教師教學之外，也可以提升學生的學習效果，讓學生對於課程有更為完整的瞭解與興趣。

參、 結語

以上簡介台大共同與通識課程從現行的「平均選修制」向「核心課程制」發展的理念、制度與相關措施。擬議中的新制在過去一年內已由共教會與教務處，聯合辦理溝通會、研討會與聽證會約 10 次，未來將持續再以一年時間進行溝通、準備，如果一切安排妥當，預定從民國 96（2007）學年度起實施新制。

On the Interaction and Fusion of Specialized and General Education in the Twenty-first Century

Chun-chieh Huang*

Abstract

This paper attempts at an analysis of the necessity of the fusion of the specialized and general education in the universities and colleges in the twenty-first century. We argue that the fusion of specialized and general education is to safeguard the dignity of man from reducing man into a tool and to meet the new challenges of knowledge-based economy. Moreover, we analyze the theoretical basis of the position of “Specialized education only”. We indicate that the theory of division of labor in society and the mind-body dualism are not sufficient in supporting the argument of “specialized education only”. Finally, we suggest some agendas for curriculum reform and pedagogical methods for the fusion of the specialized and general education.

Keywords: 21st century, specialized education, general education, division of labor, mind-body dualism, theory of human nature.

* Professor of History Director, Program for East Asian Classics and Cultures, National Taiwan University, Research Fellow, Institute of Chinese Literature and Philosophy, Academia, Sinica, Taipei, TAIWAN, and Honorary President, Chinese Association for General Education
Email: cc10.huang@msa.hinet.net, <http://huang.cc.ntu.edu.tw>
<http://www.eastasia.ntu.edu.tw>

【作者簡介】

黃俊傑教授簡介：臺灣大學歷史學系學士（1965）及歷史研究所碩士（1973），美國華盛頓大學（西雅圖）博士（1980）。曾任新加坡儒家倫理小組顧問（1985），美國華盛頓大學（1986-87）、馬利蘭大學（1995）、Rutgers大學（1996）等校客座教授、中華民國通識教育學會理事長（1996-2000）、名譽理事長（2005起）、台灣聯合大學系統講座（2005）及東吳大學東吳通識講座教授（兼任，2005）。現任台大歷史系特聘教授，人文社會高等研究院特約研究員、台大東亞經典與文化研究計畫總主持人、中央研究院中國文哲研究所合聘研究員獲得學術榮譽有：美國王安漢學研究獎（1988）、傑出人才講座（1997-2002）、胡適紀念講座（2005-2006）。研究領域包括：東亞思想史、史學方法論、戰後台灣史，著有：《德川日本論語詮釋史論》（台大出版中心，2006）、*Taiwan in Transformation (1895-2005)*（Transaction Publishers, 2006）、《全球化時代大學通識教育的新挑戰》（2004）、《東亞儒學史的新視野》（2004）、《孟子思想的現代詮釋》（2002）、《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》（2002）、*Mencian Hermeneutics: A History of Interpretations in China*（2001）、《臺灣意識與臺灣文化》（2000）、《大學通識教育的理念與實踐》（1999）、《戰後臺灣的轉型及其展望》（1995）、《孟子》（1993）、《孟學思想史論》（卷一）（1991）、（卷二）（1997）等書。

通識學刊：理念與實務 一卷二期