

大學通識教育的理念與實踐

大學通識教育的理念與實踐

目次

新版說明	i
李 序	iii
自 序	vii
第一章 導論	1
第二章 大學通識教育：涵義的釐清與目標的展望	7
一、引言	7
二、當前大學教育的困境及其對應策略	7
三、作為教育改革策略的大學通識教育：背景與涵義	28
四、兩種質疑通識教育的意見及其批判	41
五、結語：通識教育與二十一世紀臺灣的展望	47
第三章 大學通識教育的理論（一）：傳統通識教育 理念的分析	53
一、引言	53
二、中國傳統人文通識教育經驗及其啟示	57
三、古代儒家通識教育思想	82
四、道家與法家諸子的教育觀	106
五、中國文化經典的現代通識內涵及其教學策略： 以《孟子》為例	122
六、結論	152
第四章 大學通識教育的理論（二）：現代通識教育 理論的探索	155
一、引言	155

二、通識教育課程的三種理論	156
三、三種理論的潛在問題	170
四、新理論的提出：內涵、實踐、挑戰與回應	186
五、結語	198
第五章 大學通識教育的實踐（一）：當前的挑戰 及其因應	201
一、引言	201
二、大學通識教育的結構性問題	203
三、當前大學通識教育問題的歷史根源	213
四、結構性問題的因應：體制與心態的調整	217
五、歷史的困境之超越：從溝通到共識	221
六、結語	224
第六章 大學通識教育的實踐（二）：課程設計的原則 及其落實	227
一、引言	227
二、課程設計的原則及其落實（一）：拓展時間的深度	228
三、課程設計的原則及其落實（二）：加強不同領域或 部門間之聯繫	268
四、原則的實踐	279
五、結語	294
第七章 結論	297
附錄一：美國大學通識教育考察報告	303
一、考察計畫之背景	303
二、美國大學通識教育實施之概況	309
三、考察心得	349
四、具體建議	357
附錄二：日本大學通識教育考察報告	361
一、前言	361
二、日本通識教育實施概況	363

三、教養部存廢之相關問題.....	363
四、整體考察印象.....	365
五、各大學通識教育實施概況.....	370
六、各大學簡況.....	385
七、對國內大學推動通識教育之建議.....	392
八、結語.....	394
參考書目	397
一、中文著作.....	397
二、日文著作.....	412
三、英文著作.....	414
名詞索引	429
人名索引	431
誌 謝	437

新版說明

《大學通識教育的理念與實踐》這部書初版於 1999 年由中華民國通識教育學會初版，後歷經修訂、增訂共印行七刷。當時是由本書作者承擔印刷費，捐贈通識教育學會運用，雙方並未簽訂出版契約。

今經通識教育學會同意，本書經校對原版錯字，並調整若干小節之標題後，另行排版，交由臺大出版中心出版，納入《大學通識教育叢書》。

黃俊傑 謹誌
2015 年 1 月 22 日

李序

黃俊傑教授最近完成他的《大學通識教育的理念與實踐》大著，並將付印出版。黃教授邀我為這本新書寫序，我覺得這本書的出版，將對國內通識教育產生很大的影響，而我自己與黃教授有十多年來共同為通識教育努力的經驗，對黃先生的執著精神十分感佩，所以亟願為這一本書作推介，並致祝賀之忱。

民國 72 年至 73 年間，我與沈君山兄接受教育部的委託，組成小組委員會負責規劃設計「大學共同科目」，當時黃俊傑教授是小組成員之一，並擔任執行秘書。在近一年的規劃過程中，黃先生就已表現出他對通識教育的熱忱與理念。其後，我去清華大學創辦人文社會學院，主持通識教育學程的設計與執行，黃教授不辭辛苦常來新竹協助我，我們都一直非常感念。民國 84 年，中華民國通識教育學會成立，我被推為首任理事長，黃先生又屈就擔任秘書長職務，擘劃各種活動，厥功至大。其後，我的任期屆滿，因研究與行政事務均忙，堅持不繼續連任，黃先生眾望所歸，被推舉為第二任理事長，本年又再度連任，任期內為學會與通識教育學界，做了許多實際的與理念上的開拓與建樹。如今，他將這些他稱為「史學研究之外的業餘經驗」累積彙集成專書，將使通識教育學界在艱苦的發展過程中，有更明確的理念架構與實踐方向可資參照，確實是應該大加慶賀之事。

黃教授本書完成於他號為「逍遙樓」的書齋，但是全書的精神卻是非常嚴肅的，毫無一點逍遙之意。在本書中黃先生首先從通識教育的涵義與目標給予釐清，並對國內通識教育的發展詳加闡述，然後分就理論與實踐兩大部份作深入而又有高瞻遠矚的詳盡論釋，每一章節極為可貴。但是最引起我共鳴的是他對傳統通識教育理念分析的部份。黃教授對傳統儒家的經典有深厚的素養，又對現代的教育趨勢有深刻的體認，所以能深深地體悟當前的通識教育不僅要借用西方教育觀念，同時也要復振傳統儒家的「全人教育」理念，才能適用於我們的文化國情。他對儒家的教育理念有這樣一段說明：

儒家式的「全人教育」更企求提昇人的境界，厚植並提昇生命的超越向度，使人能在有限的生命中創造無限的意義。儒家定義的「整全的人」在多層次、多面向之間完成動態的連續體（continuum），它既是「身心連續體」（mind-body continuum），又是「個人社會連續體」（individual-societal continuum），更是「天人同構之連續體」（homo-cosmic continuum）。儒家教育理念中的「整全的人」，是一個有本源而與宇宙大化之流在精神上相往來的人。

對我來說，黃先生這樣的闡釋儒家的全人教育理念，不但與我自己所建構傳統中國「三層面和諧均衡宇宙觀」的觀念相應和，更是把儒家的教育哲學的精髓闡述到最徹底的層次。

當然，黃教授也不是一位食古不化的人，他頌揚儒家的傳統教育理念，但也沒忘記如何將這些傳統轉化用於現代，他一面辯解現代所見對儒家的批判，另一面又提出他自己所體驗到儒家理念對現代通識教育的三點重要啟示，那就是：

- (一) 知識內容的通貫性
- (二) 教學活動的互為主體性
- (三) 校園文化的潛移性

黃先生在這三點啟示上有精采的探討，最值得思考當代大學通識教育的教師們深加研讀體會。

當然黃教授在本書中也不是只在理論層次上探討通識教育，在實踐的層面上他也提供不少課程設計的方案，可供各大學進行通識教育課程籌設的參考；在附錄中他並把他在美國與日本考察的實錄予以披露，也提供不少可參考的資料。總之，當前通識教育的論著雖已有不少，但是黃先生這部書既有理論又能顧及實際，既能深悟傳統又能體會出現代的啟示，又能嚴肅地辨清當代意識走向與文化傳承的長遠意義，這是一本十分難得的教育學術著作。

李序

1998年9月2日

寫於南港中研院研究室

自序

這部書所探討的是大學通識教育的理念及其在現階段國內高等教育環境中的落實問題。我在過去數年撰寫這部書的過程中，對於國內大學通識教育一直懷有一幅較為全面性的圖像。我認為，在當前國內大學校園裡，通識教育雖然已經獲得了相當的重視，但是整體而言通識教育的實踐仍充滿了荊棘：理論的貧困是第一項困境；高等教育界知識分工日趨細密化以配合資本主義之生產與再生產體系，是第二項困境；優秀師資難覓，則是第三項困境。由於國內通識教育「界」較為缺乏博厚高明可大可久的理論，所以，橫面移植國外理論或經驗者，遠多於縱面繼承自己教育傳統並創新課程者。臺灣的高等教育長期以來深受政治力與經濟力的滲透與干擾，所以，學術與教育日趨分割化，大學的系所在「專業化」的美名之下，逐漸肢解大學作為知識的統整殿堂之性質，使大學教育在大學生人格養成與世界觀的塑造上所產生的「隧道效應」日益加深，研究有成的大學教師參與通識課程教學工作之意願頗為低落。在以上所說這三種困境之下，推動大學通識教育無異於逆流游泳，用力甚多而成效有限，其悲壯可比擬於揮魯陽之戈以返落日！

但是，通識教育終究是教育工作者心靈深處「永恆的鄉愁」，教育工作者像太平洋裡的鮭魚，成長之後要奮其生命之力，返回他們原生的山間溪澗。這部書是我在這種「永恆的鄉愁」的呼喚之下，對關心大學通識教育的朋友提出來的學思心

得報告。這部書的結構共分為七章，第一章說明全書宗旨與分析的起點；第二章為大學通識教育提出清晰的定義與目標；第三章躍入中國文化與教育傳統，尋求傳統通識教育理念的源頭活水；第四章則在檢討當前國際學術界習見的通識教育理論之後，提出「多元文化論」作為現階段在臺灣地區推動大學通識教育的理論基礎。第五章分析當前的實際困難及其可能的因應策略，第六章則提出課程設計原則，並在人文、社會、生命及物理科學等四大領域中，設計若干通識教育課程。最後一章則展望前景，說明大學通識教育短期內在臺灣不易有快速而全面的提昇，但就長程觀之，則蓬勃發展當可預期，所以，我們現在的努力就特別重要。畢竟，正如胡適之先生所說：「要怎麼收穫，先那麼栽！」

事實上，這部書不僅是對我國大學通識教育的理論與實際，進行理性的分析而已；這部書中也交織著最近十多年來我個人的感情。這段感情必須追溯到民國 72-73 年（1983-1984 年），當時教育部邀請八位學者組成「大學共同科目規劃研究專案小組」，小組成員是：沈君山（召集人）、李亦園（共同召集人）、孫震、章孝慈、黃堅厚、茅聲燾、董大成、黃俊傑。我兼任小組的執行秘書。這個小組以一年時間檢討當時的所謂「部訂共同必修科目」，提出許多改革構想並建議教育部重視通識教育，終於在民國 73（1984）年 4 月 5 日由教育部以臺（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〉，通知全國各公私私立大學及獨立學院辦理開授通識教育選修科目，共四至六學分之課程。在當時威權政治的客觀環境之下，

學術界要求官方適度放寬教育管制，並不是一件容易的事，與今日狀況不可同日而語。這十多年來，臺灣經過了 1987 年解嚴之後，快速地走向民主化與自由化。在歷史巨變的洪流裡，臺灣的教育改革經過民間教改團體與前行政院教育改革審議委員會的推動而快速的進展，大學也逐漸取得了課程自主的空間。回顧十多年的來時路，這一段歷史確實是臺灣教育史中重要的一章。

但是，在大學教育自由化與自主化的同時，國內各大學院校卻也面臨課程設計與教學品質提昇的挑戰，其中最為重要而難度最高的就是共同及通識課程。這部書是這十多年來我個人在大學通識教育這個領域裡，在感情與理性交織中所撰寫的一部作品。書稿寫成後，承蒙李亦園院士賜序，本書初稿，曾在「傳統中國教育與現代大學通識教育系列學術研討會」（太平洋基金會與中華民國通識教育學會合辦）發表，承蒙劉兆漢、劉源俊、張光正、胡俊弘、黎建球、郭重吉、朱建民、黃坤錦、陳舜芬、張則周、林孝信等許多關心通識教育的朋友，提示修訂意見，衷心感謝。我在此特別向該項研討會的兩個主辦單位致謝。我也誠懇地敬請海內外關心大學通識教育的先進與朋友，憐憫我的用心良善，寬恕我的能力不足，接納我對大學教育的關心，也讓我們共同勉勵：凡流淚播種的，必歡呼收割！

黃俊傑

1999 年 1 月 31 日
於臺北市

第一章

導論

這部書論述的主題是大學通識教育的理論與實際。明末大儒黃宗羲（梨洲，1610-1695）在《明儒學案·發凡》中曾說：「大凡學有宗旨，是其人之得力處，亦是學者之入門處。〔……〕學者而不能得其人之宗旨，亦猶張騫初入大夏，不能得月氏要領也。」旨哉斯言！為了使讀者對本書命題及內容有所瞭解，我想在開篇之際，先就這部書之所以寫作的宗旨，略作闡述。

臺灣的各大學自從民國 74 學年度（1984 年 9 月開學）起全面實施通識教育課程選修制度，至今已屆滿十四年。¹這十四年來，通識教育從當年少數學者的呼籲，²到近六年來獲得學界人

-
- ¹ 在 1984 年以前，1950 年代的私立東海大學、1970 年代以下的國立清華大學，以及 1980 年代初期的國立臺灣大學，都曾提倡通識教育。關於各校之狀況，參考陳舜芬：〈傳統中國教育與現代通識教育之研究——（十）戰後臺灣地區大學教育課程之演變及對當前教育之評析〉（國科會科教處通識教育重點基礎研究計畫——理論內涵組之子計畫，1993-1995 年度）；陳舜芬：〈1980 年年代初期臺灣大學的通才教育〉，《通識教育季刊》第 2 卷第 1 期（1995 年 3 月）。關於虞兆中教授在臺大校長任內（1981-84）所推動的通才教育經過的第一手說明，看虞兆中：〈通才教育在臺灣大學的起步〉，《臺大評論》（1989 年春季），後收入虞兆中：《臺大與我》（臺北：圖文技術服務有限公司，1997 年），頁 197-222。
- ² 1982-1983 年，教育部成立「大學共同科目規劃研究專案小組」，共同召集人是沈君山與李亦園，委員有孫震、茅聲燾、章孝慈、董大成、黃堅厚、

2 大學通識教育的理念與實踐

士的重視與提倡，各大學以專案研究規劃並開授通識教育課程，³教育部與國科會每年舉辦通識教育研討會，⁴國科會科學教育處及人文社會科學發展處也大力推動通識教育相關研究計畫。政府及民間學者在各項場合均一再呼籲通識教育是我國高

黃俊傑等共 8 人，經一年研究，對部長提出《關於大學通識教育及共同科目之綜合建議》報告書，其中關於通識教育選修科目部分之建議，獲教育部接納，而民國 73 年 4 月 5 日由部以臺(73)高字第一九八六號函檢送「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。關於 1980 年代初期，各方人士提倡通識教育的言論，參考〈大學通才教育的理論與實際座談會記錄〉(黃俊傑主持，虞兆中、羅光、郭為藩、沈君山、葉啟政、郭博文演講)，《思與言》第 20 卷第 5 期(1983 年元月)，頁 1-17；國立清華大學人文社會學院編：《大學通識教育研討會論文集》(新竹：國立清華大學，1987)。

3 從 1992 年開始，教育部資助國內各大學推動通識教育改革業務。在 1992-1993 學年度內，資助國立臺灣大學、國立清華大學、國立陽明醫學院及私立元智工學院；1993-1994 學年度則資助國立藝術學院、國立成功大學、國立臺灣師範大學、私立東海大學、私立輔仁大學、國立中央大學等六校，以後每年均定期資助各校之通識教育專案計畫。

4 教育部於 1993 年 11 月召開「大學通識教育研討會」，邀請國內各大學院校共同參與；並在 1994 年 6 月，委託國立清華大學主辦「第一屆大學通識教育國際研討會」，邀請國內外大學之通識教育學者專家共聚一堂；1995 年起通識教育研討會則有如雨後春筍，如：(1)「第一屆通識教育教師研習營：人文與自然科學的交流」(教育部委託，中華民國通識教育學會主辦，1995 年 2 月 24-26 日，此項研習營以後每年舉行兩次)；(2)「傳統中國教育與現代大學通識教育學術研討會」(1995 年 3 月 20-21 日)；(3)「全國大學通識教育學術研討會」(1995 年 4 月 15-16 日)；(4)「第二屆大學通識教育國際研討會」(1995 年 5 月 24-26 日)，自 1995 年起，通識教育之各項研討會均由中華民國通識教育學會主導，並由國內各大學輪流辦理，已成定制。

等教育改革的重要部份，應特別加強。⁵民國 83（1994）年春間「中華民國通識教育學會」成立，通識教育的各項工作更依序展開。

回顧過去十多年來大學通識教育的發展，在個別大學或某些課程上，雖然也獲得一定的績效，但是整體而言有待改善之處仍多。自從 1987 年 7 月戒嚴令廢除以後，十多年來隨著民主化的快速發展，國內各種社會政治經濟問題，在短期內大量湧現，而政府各部門窮於應付，捉襟見肘，高層領導人才嚴重缺乏整體觀等現象為之暴露無遺。在近十餘年來的歷史轉型期中，通識教育在臺灣高等教育中的重要性，更廣為各界人士所認識。1996 年 9 月起，由於大法官會議之決議，「部定大學共同必修科目」正式廢除，各大學的通識教育獲得了較大的推展空間。回顧臺灣地區多數大學十餘年來推動通識教育的經驗，在辛勤耕耘之下，已經獲得了相當的成果，國內學術界對於通識教育的研究，也呈現了兩種值得注意的趨勢：

第一種趨勢是橫面的移植與西方模式的模倣，多於縱面的

5 例如：1993 年在清華大所舉辦的「大學院校通識教育論壇」，就呼籲：「就通識教育的定位，教育部應將它定位在一個系級單位，今後將請各個學校設置委員會以提昇其層次，籲請各校重視通識教育。」見：《國立清華大學通識教育中心通訊》第 4 期（1993 年 4 月），頁 4。1993 年 9 月 11 日行政院第 14 次科技顧問會議及 1994 年 6 月 25 日第 7 次全國教育會議對加強通識教育均提出建議。

4 大學通識教育的理念與實踐

繼承與中國典範的創建：⁶現代大學的知識體系，基本上源自西方，通識教育的實施也是起於美國，而成為臺灣高等教育的重要方向之一。但是回顧中國教育之傳統，未始沒有歷史的智慧可供今日參酌繼承，如只一味模倣而不思就自身所有加以轉化創新，則不但不能解決目前現有的教育問題，恐怕反而會衍生出更多的新問題。第二種趨勢是計量實證研究多於定性與本質性的研究：臺灣地區各大學所推動關於通識教育之研究，多採問卷量化方式，檢討授課情況、學生反應等技術性的問題。這種探討方式雖可提供數據式的證據，對現有通識教育課程之改善有所助益，卻無助於通識教育內涵之實質提昇。欲彌補這種不足，唯有就通識課程內涵本身進行研討，並累積可供講授參考之課程計畫、大綱，方可有效解決問題。

臺灣地區大學通識教育研究的實務，所呈現的這兩種傾向，具體地說明了現階段包括臺灣在內的華人地區之多數大學推動通識教育的根本問題在於：理論的貧困。由於欠缺較具深度的理論基礎，因此，各大學的通識教育課程的設計不免流於任意而缺乏體系，開授課程數量雖多而流於「自助餐」式之流水席，使學生無所適從，入寶山而空返。也由於欠缺理論的基礎，所以課程設計與教學實務不免模倣西方模式，移植國外大學之經驗，而較少創新具有本國文化特色之科目或學程。

為了針對國內推動大學通識教育十餘年所呈現的理論的貧

6 詳細的探討，參考本書第三章。

困以及實踐的困境加以分析，並提出兼具傳統與現代意涵之理論以及具體之工作策略，這部書寫作的基本宗旨在於：(1) 拓展大學通識教育理論的深度與廣度，努力於從中國文化經典的舊傳統中，汲取現代大學通識教育的新靈感；同時在盱衡當代大學通識教育的各種理論，企圖建立一套較為適合於二十一世紀我國大學通識教育的理論。(2) 針對現階段臺灣地區大學通識教育實踐上的基本問題，思考因應之策略，並提出一套關於課程設計的基本原則及其落實方法。

這部書的論述，就是扣緊以上這兩項寫作宗旨而展開。為分析大學「通識教育」的涵義及其必要性，本書第二章首先探討 1987 年戒嚴令廢除以後，臺灣高等教育所遭遇的困境，並提出「回歸教育本位」的政策性原則，作為對應問題的策略。在「回歸教育本位」的新政策之下，通識教育的推動，正是當前我國大學教育改革事業中最具關鍵性的環節。本書第三章躍入傳統中國文化的源流，從中國經典教育中汲取通識教育的內涵，作為我們建構大學通識教育的文化思想資源。第四章則從現代觀點出發，分析三種國際學界較為常見的通識教育理論，指出他們的優點及其潛在的限制，並在批判的基礎上，提出「多元文化論」作為新時代的通識教育理論的理論基礎。第五章進而探討大學通識教育的實際層面的問題，分析現階段在臺灣地區的若干大學校園裡，推動通識教育的實際困難及其解決之道。本書第六章針對大學通識教育課程之落實，提出設計原則及其實踐方式。第七章則擴大視野，展望前景，提出一些結論性的看法。

第二章

大學通識教育：

涵義的釐清與目標的展望

一、引言

在探討大學通識教育的理論與實際之前，我們必須先對所謂「通識教育」的涵義加以釐清，針對現存於若干人士心中的關於大學通識教育的質疑加以回應，並針對通識教育的目標，提出若干展望。但是在展開上述各項論述之前，我們必須首先對最近十餘年來國內大學教育的困境加以分析，並在當前大學教育的具體脈絡中，提出通識教育的定義。

二、當前大學教育的困境及其對應策略

1987年7月戒嚴令廢除之後，臺灣進入了歷史的變革期。在政治民主化、經濟自由化與國際化、社會多元化的改革潮流中，大學教育的改革居於關鍵性之地位。大學是近代世界史上歷史變遷的聚合點，大學師生的政治抗議運動常常是政治民主化的催化劑；大學所培育的知識分子也常常是經濟社會發展的奠基者；在後工業社會（post-industrial society）中，大學也是「知識工業」的重要基地，因而也是引導未來歷史發展方向的

一大重要力量。

現階段臺灣地區各大學，正如世界其他國家的大學一樣，面臨許多普遍性的問題，其犖犖大者如：如何在「國家化」與「國際化」之間、在教育機會平等與能力取向之間、在保存傳統與展望未來變遷之間、在大學教育功能的多元化與一元化之間、在個人利益之追求與整體社會規範之建構之間，維持應有之均衡，均是當前包括臺灣在內的世界各國大學共同面臨的挑戰。¹但是，臺灣除了上述問題之外，尚有許多特殊於臺灣的問題，有待我們加以深思。進入後戒嚴時期的臺灣地區各大學，從過去數十年的威權體制中解放出來，邁向校園的自由化與自主化，努力於從千瘡百孔中重建大學的生機。但是，處於歷史的漩渦之中的國內各大學，未來到底是從布滿荊棘的困境中，邁向充滿牛奶與蜂蜜的美麗樂土呢？或是因為嚮往天際的彩虹，而踏碎腳下的玫瑰呢？這是我們現階段所面臨的嚴峻挑戰。我們首先分析在大學教育改革過程中所出現的「民主化的困境」(predicament of democratization) 及其所產生的流弊，並探討流弊之所以形成的深層原因。我們接著分析第二種困境——「資本主義的困境」(predicament of capitalism)，指出它的形成以及可能潛藏的弊端，並分析弊端之所由來。我們再針對這

¹ 加州大學(柏克萊)前任校長及加大系統總校校長 Clark Kerr 對這些問題曾作深入分析，極有見解，參看：Clark Kerr et al., *Higher Education Cannot Escape History: Issues for the Twenty-first Century* (Albany: State University of New York Press, 1994).

兩種我所謂的「困境」所提出的質疑意見，加以剖析，並分析持論者的立論基礎之薄弱。經以上思辯之後，我們再針對以上兩種困境，指出因應策略在於重建大學知識社群內的自律性，並與大學以外的社群或部門建立相對自主性。

（一）民主化的困境：現象與分析

臺灣地區的大學教育所面臨的第一個困境是「民主化的困境」。我在這一節的論述中所要提出的論點是：（1）所謂「民主化的困境」是指各大學校園之學術是非取決於選票之多寡此一特異現象而言；（2）這項困境帶來至少兩項惡果：（a）大學行政體系之腐化與理想主義的墮落；（b）在強調形式與票數之下，實質的學術水準之不受重視；（3）形成此一困境之根本原因，乃是由於學術領域之運作邏輯（*modus operandi*）受到政治領域運作邏輯的宰制所致。我們依序析論這三個論點。

（1）民主化困境的形成

1987年7月戒嚴令的廢除，標誌著戰後臺灣發展史上一個重要的轉捩點，戒嚴令的廢除好像壓力鍋的蓋子一旦掀開一樣，四十多年來臺灣所蘊蓄生氣蓬勃但無處宣洩的社會力、經濟力、乃至文化力，隨著戒嚴令的廢除，紛紛一擁而出，表現而為風起雲湧的學生運動、工人運動、原住民運動等等，並且企圖在政治領域中，將這些力量加以落實。國內各大學在這種歷史扉頁翻動的時刻裡，也快速地走向自我轉化的過程。一言以蔽之，國內大學的自我轉化，基本上是從過去數十年來的工

具性角色逐漸轉化為自主性的角色。²換言之，自從光復以來，各大學在政策的主導下被賦予了過多的非教育功能，如促進經濟發展、加強國防建設、完成政治使命等，大學基本上是實踐國家意志與政策目標的工具。但是，最近十幾年來，在臺灣快速民主化的過程裡，大學的自主性與日俱增，大學從過去的千瘡百孔、滿目瘡痍之中，要求重新建構它新的生命，這是促進大學校園民主化的結構性動力。

(2) 民主化困境的惡果

國內各大學快速地邁向民主化，雖然也有一些可喜的發展，例如：各項制度規章的建立，逐漸滌除過去校園政治的「人治」色彩；各項決策均講求「程序正義」，力求合法化，但卻也出現許多惡劣的後果，如「校園民主」的誤用，「政治邏輯」凌駕於「學術邏輯」之上等問題，對大學的生機傷害至深，將這種後果表現得最清楚的就是各大學的各級主管由普選方式產生這個新現象，³因此，我們就以大學校長的普選作為具體的個案，來觀察「民主化的困境」為大學生活所帶來的惡果，這種

2 關於光復以來，大學教育之受到政治力滲透而發揮工具性功能的情況，從歷任教育部長與各大學校長的黨籍統計中，就可見一斑，參見大學教育改革促進會編：《臺灣高等教育白皮書》（臺北：時報出版公司，1993年），頁79-84。

3 關於國內各大學校長遴選的經過及其問題的初步探討，參考陳舜芬：《大學校長遴選》（臺北：師大書苑，1994年）；黃俊傑編：《大學理念與校長遴選》（臺北：中華民國通識教育學會，1997年）。

惡果主要有兩個方面：

(a) 大學行政體系的腐化與理想主義的墮落

國內許多大學實行學術行政主管由普選產生之制度，揆其原始用心，不謂不良善，因為在當時的客觀情境中，若干人士主張唯有透過普選，擴大學術主管的民意基礎，始能與政治權威如教育部等機構對抗。這種意見在當時特定的時空環境中，有相當的說服力。但是，一旦大學社群內的各級行政主管，皆全面透過普選方式產生，那麼學術的邏輯也就臣服於政治的邏輯之下而百病叢生了。舉目所見，國內各大學內部的各種競選活動中，當前臺灣社會與政治爭議性的議題，如統獨對抗、如省籍情結、如黨派對立、甚至如大學社群中的自然科學與人文學科的衝突等，都隨著選舉而滲透到競選活動中，而成為校園中的熱門話題，並且在各項選舉活動中產生發酵的作用。由於選票的多寡是決定勝敗的唯一標準，因此，在選舉過程中派系的合縱連橫、新聞界的介入炒作、競選對手的抹黑放話，乃至黑函的散布等等，一般臺灣選舉文化中所習見的種種惡劣手段，都一一出現於大學校園的各種選舉活動之中。從這種選舉文化中高票當選的校園學術行政領導人士，一方面背負了極大的選舉包袱，使他們在校園內難以發揮行政領導的功能，而且在選舉過程及其後續餘波之中，校園的政治化、教授的派系化、職員的騎牆化等等發展，都成為國內高等教育界的新現象，而這一切的問題都一再地說明了大學校園中理想主義精神的日趨沒落。在這樣的求學環境中，大學生則成為活生生的惡質校園

文化的受害者，使學生的價值取向為之扭曲，流弊所及，若干大學生把校務會議當作是立法院，一言不合，輕則拂袖而去，重則推翻桌椅，種種光怪陸離的現象也就不足為奇了。

(b) 學術判準之受忽視

如上所述，所謂「民主化」以後的大學校園的一切決策是訴諸於選票的多寡而決定，而且，投票的「選民」是固定的成員，因此，大學社群內各級行政主管的角色，就從學術社群領導者的角色，轉化為大學社群利益的捍衛者的角色。由於各級行政主管皆面臨下次選舉中選票的考驗，因此，在諸多學術場合中，如教授升等與評審、課程之開授、研究所入學考試委員之聘請等等學術議題上，由於選票的考慮而難以一貫地堅持學術之判準，因此，在這種狀況下，學術的「質」的標準被選票的「量」所犧牲，因此，在民主形式的「理性」中，實潛藏著深刻的「非理性」質素，於是，所謂校園「民主化」就變成學術發展最大的障礙。

(3) 「民主化的困境」形成之原因

一言以蔽之，國內大學的民主化之所以墮入困境，其根本之原因，乃是因為學術領域的運作邏輯深深受到政治領域的運作邏輯主宰所導致。⁴在政治領域中，一切的事務都依循「多數

⁴ 這是教育部門所面對的普遍性的挑戰，從 19 世紀以降，英國、法國與美

決」而決定，政治領袖如總統、行政院長、省縣市長等等，都是不同程度的利益與權力的支配者與協調者，他們權力的來源在於人民的選票。獲得愈多的選票，就獲得愈多的權力。但是，大學是一個比較特別的社群，誠如德國哲學家雅斯培（Karl Jaspers, 1883-1969）所說：

大學是個毫無顧忌追求一切真理的地方，所有的研究機會都要為真理服務，在大學裡追求真理的態度既是這麼徹底，一定會帶來最緊張氣氛，這是進步的條件。但是這種導致精神戰鬥的緊張氣氛是有意義的，因為它籠罩在一個共同的大前提之下，這個共同的大前提乃藉著各種極端表現出來。真正的研究者即使在激烈爭論之中仍是團結的。

國的教育系統在形成過程中，都受到國家意志的影響。國家教育系統對於兒童的社會化、社會秩序的維持，乃至國家發展的推動，都發揮重要作用。參考 Andy Green, *Education and the State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA* (New York: St. Martin's Press, 1990)，近五十年來的臺灣高等教育也面對同樣問題。關於戰後臺灣經驗中，政府在教育部門扮演重要角色之事實，參考 Thomas B. Gold, *State and Society in the Taiwan Miracle* (New York: M. E. Sharp, 1986), pp. 112-113；葉啟政：〈高等教育和文化的關係：我國模式的探討〉及呂亞力：〈高等教育與政治的關係：我國模式的探討〉，皆收入淡江大學教育研究中心、二十一世紀基金會：《二十一世紀我國高等教育的發展趨勢——體制、功能與學校組織》（臺北：師大書苑，1990年）；羊憶蓉：《教育與國家發展—臺灣經驗》（臺北：桂冠圖書公司，1994年）。關於針對政治力之控制而提出的教育改革的建議，參考朱敬一等：《教育鬆綁》（臺北：遠流出版公司，1996年）。

在大學追求真理不負任何直接、實際的責任，他們只對真理本身負責任，研究者共同為真理而競爭，他們彼此之間並沒有生活的競爭。他們的競爭是在研究嘗試的層面，因此對個人的生活不發生危險，假如希望有大學的國家與社會能保護大學的話。⁵

大學作為一個學術領域，它的事務的運作是依照學術的原則而不是政治的原則。換言之，大學所關心的是學術判斷的是與非、對與錯，因為大學是堅持真理的殿堂，是批導社會引領時代的一個創造性的中心，也是社會革命的中心。但是，在臺灣，若干人士一方面由於誤解了校園民主化的涵義，另一方面由於對過去戒嚴體制的反動，因此，臺灣各大學在落實校園民主的過程裡，無形中忽略了政治領域與學術領域兩者之間的異質性（heterogeneity），而且也忽略了政治領域與學術領域的運作邏輯兩者之間具有不可化約性（mutual irreducibility），因而無意中完全地援引政治領域中的「多數決」的運作邏輯，強加在學術領域之上，影響所及，使作為學術領域中心的大學所特有的獨特性與自主性完全淪喪，這是造成民主化困境的重要根源。⁶

5 Karl Jaspers 著，杜意風譯：《雅斯培論教育》（臺北：聯經出版事業公司，1983年），頁86。

6 其實，西方世界的許多大學，也深受平等主義（egalitarianism）與虛假的「民主精神」所困擾，參看 John W. Chapman ed., *The Western University on Trail* (Berkeley: University of California Press, 1983), pp. 25-78.

（二）資本主義的困境：問題與解釋

現階段大學教育改革中，所出現的第二個困境是「資本主義的困境」。在這一節中，我想討論以下三項論點：（1）所謂「資本主義的困境」，是指進入後戒嚴時期的臺灣地區各大學，正逐漸受到資本主義市場經濟運作邏輯的滲透與支配。（2）這項新發展可能導致兩項問題：（a）校長之為「學術社群領導人」之角色，逐漸被「大公司總經理」之角色所掩蓋乃至取代；（b）大學教育商品化性格日益顯著，甚至發展成為教育之對立物。（3）造成此一困境及其衍生問題的基本原因，乃是因為資本主義之市場經濟，係以「最大獲利原則」作為運作邏輯，凡事講求落實「最大獲利原則」之「效率」，此與教育領域以「自我實現」（self-realization）作為基本原則，實有其扞格難通之處。我們依序論證這三個論點。

（1）國內大學教育所面對的第二個困境是「資本主義的困境」，所謂「資本主義的困境」特別是指隨著戒嚴令的廢除以後，社會日趨多元化，經濟更加國際化與自由化。在以上兩大潮流中，高等教育逐漸接受資本主義市場經濟邏輯運作主導，尤其是「自由競爭」與「市場取向」這兩個原則，在國內高等教育中之影響力與日俱增。在 1987 年戒嚴令廢除以前，各大學在政治力宰制之下苟延殘喘，雖然各大學有規模大小之差別，有各種學術專業之互異，但是各大學都是「教育部大學某某分校」，

為配合政治需要及經濟建設而辦學。⁷隨著市場經濟運作邏輯逐漸進入我國高等教育界，各大學過去一元化的色彩逐漸減弱，而走向多元化競爭的時代。民國 84（1995）年 1 月 23 日行政院會所通過的「國立大學校院校務發展基金設置條例」，明白規定教育部在國立大學校院財務自籌比例達到百分之二十的時候，可以依照預算程序之規定，在各大學設置校務基金，賦予各國立大學校院適度的財務自主權。隨著這個新辦法的落實，國內大學之陷入「資本主義化」困境的趨勢會日益明顯。

（2）這種新的發展趨勢，相對於舊的一元化管制體制而言，不能說沒有它積極的意義。從這種發展的積極層面來看，各大學的自主性必將隨著校務基金的自主運作而日益加強，不必再像過去那樣地受到政府嚴格的會計制度掣肘而難以發揮各校的特色。而且，鼓勵民間依市場經濟原則自由興學，也是打破教育由官方壟斷的有效策略。致力於教育改革的人士所提出的「鬆綁」理念，正是著眼於透過打破官方控制而解放教育。⁸但是，我們也不能忽略這種發展趨勢所帶來的各種問題，其中

⁷ 參考孫震：〈教育打破門戶之限〉，收入天下編輯：《走過從前回到未來——攜手臺灣四十年》（臺北：天下雜誌社，1988年），頁47；更詳細的論證，參考 Sun Chen, "Investment in Education and Human Resource Development in Postwar Taiwan," in Stevan Harrell and Huang Chun-chieh eds., *Cultural Change in Postwar Taiwan* (Boulder, Co.: Westview Press, 1994), pp. 91-110.

⁸ 參考前行行政院教育改革審議委員會在1994年8月21-22日，所舉辦的「鬆綁原則學術研討會」中所發表的各篇論文，以及朱敬一等著，前引《教育鬆綁》一書。

較為彰明顯著的有以下兩點：

(a) 這種發展必然使得大學的領導階層，尤其是校長，開始面臨角色的轉換，也就是從理想中的校長之作為學術社群的領導者身分，由於需要募款以維持大學營運的考慮，而必須汲汲營利，盡力開拓並增進政商關係，於是大學校長的角色，乃逐漸轉化成為大公司總經理的角色，這種轉化固然是資本主義社會中的常態，⁹但是其所得可能不償其所失。其所得者可能是技術性的、表面的、營運的收支平衡；但是其所失的，可能是大學所賴以生存的最後的生命——理想主義的日薄崦嵫。

(b) 在資本主義市場經濟操縱之下，第二種可能出現的問題就是大學教育的商品化、工具化與世俗化性格的顯著必然日甚一日，其流弊所及，可能使大學成為營利機構，或淪落為培育資本主義的新生力軍的補習班。大學不再是培養頂天立地、有守有為的新時代知識分子的場所，大學在資本主義潮流的沖刷之下，其所表現的職業訓練所的性質，將有可能超過大學追求真理殿堂的性質，於是其結果就是使大學成為教育的目的一—敦品勵學、成己成物——的對立物。

(3) 那麼，我們可以更進一步探討，是什麼原因使得這種

⁹ 例如，二十世紀美國的大學結構與教育目標，也深深地受到大財團與政府的影響。參考 Clyde W. Barrow, *Universities and the Capitalist State: Corporate Liberalism and the Reconstruction of American Higher Education, 1894-1928* (Madison: University of Wisconsin Press, 1990).

所謂「資本主義的困境」難以避免呢？市場經濟原則對大學教育之所以是一個可能的困境，原因甚多，而最根本的原因則在於資本主義是以「最大獲利原則」為其基礎。在資本主義市場經濟中，凡事講求獲利之效率，這項原則與教育領域之喚醒人的主體性，促進人的自覺，培育人的價值意識，協助人的自我實現等等原則，正好南轅北轍，水火不容。¹⁰

舉例言之，為配合市場經濟的需求，大學的教育內容必然會發生變化，就業取向的學院（professional schools）如商學院、管理學院、工學院、醫學院等，將獲得較大的發展空間，企業經營、工商管理、資訊工程、電機工程等就業「市場」較大的學門，將大為發展。相對而言，基礎學門如：物理、數學、歷史、文學、哲學等，所分配到的資源，將大幅地被壓縮。這樣的一種市場導向的學術發展，必然導致大學教育的工具化，誠如雅斯培所說：

眾多大學存在的現象，造成了毀滅真正學術的趨勢，因為學術配合了大眾，而大眾只顧實際的目的、考試以及和這些事情有關的東西。研究工作則只限於那些可以有實際用途的，於是學術工作就限制於可了解、可學習的事物上，本來應該生存在無止境的求知慾浪潮中的大

¹⁰ 這種矛盾正是最近 150 年來歐美資本主義文化中的基本矛盾，美國社會學家貝爾對這個問題曾加以分析，參看 Daniel Bell 著，趙一凡等譯：《資本主義的文化矛盾》（臺北：久大文化股份有限公司，1989 年）。

學，變成了普通的學校。¹¹

大學的理想主義在資本主義浪潮的衝擊之下，必然淪喪無遺，而成為實質上的職業訓練所。

（三）兩種「困境」的合理化及其批駁

在上文的論述裡，我分析了現階段國內大學教育所面對的兩種不同類型的困境，各自代表政治力與經濟力對教育領域的擠壓與扭曲，造成大學教育的種種弊病。但是，可能有人對以上論述抱持異議，他們主張：（1）所謂「民主化的困境」是誇大其辭的指控，因為當前國內各大學需努力以赴的就是落實「校園民主」、「教授治校」之理念，而訴諸選票乃是達到校園民主並建立共識之重要手段，不足為病；（2）所謂「資本主義之困境」，也是象牙塔中的「知識貴族」崖岸自高的誇大之詞。今日臺灣必須促進大學與社會發展的密切配合，從而使大學可以成為社會經濟發展之礎石。針對這兩種合理化的理由，我想提出以下兩點理由加以批駁：（1）以上兩項辯解均缺乏前瞻性之眼光；（2）而且也忽略了大學社群與非大學社群（如政治、社會、經濟部門）之分際。我們接著依序闡釋這四個論點。

（1）針對本章第二節第一小節所謂校園「民主化的困境」，有人可能認為這種講法未能切中當前臺灣地區大學校園中的問題，因為校園民主是當前國家民主的礎石，只有透過教授治校，

¹¹ Karl Jaspers 著，杜意風譯：《雅斯培論教育》，頁 64。

才是建立大學自主性的重要途徑，投票行為固然不是達到校園民主的唯一手段，但卻是重要的諸多手段之一。透過普選，才能凝塑大學社區的「公共意志」(general will)。因此，大學校園中各種事務訴諸選舉，並無本質上錯誤，選舉的流弊乃是由於技術上的問題，更何況在整個國家民主化的巨大工程中，總統作為國家最高元首都必須透過直選產生，何以大學的各級行政主管，不能夠訴諸直選呢？從這種角度來看問題，為國內校園「民主化」提出辯解的人士，也可能舉若干日本大學校長透過全體教授票選的事實來強化他們的論點。他們認為普選這個方式，不是造成問題的癥結所在，關鍵是選民的素質，因此應該接受指責的是大學中的教授——選民，而不是普選這個制度本身。

(2) 針對本章第二節第二小節所謂「資本主義的困境」，有些人士也可能提出以下的辯解：在一個快速邁向多元化的臺灣社會中，大學不再是少數知識貴族所獨占而高不可攀的殿堂，大學應該從神聖(sacred)走向世俗(secular)，而與臺灣社會的人民密切合作，共同創造社會經濟發展的新局面。因此，大學校園的開放，乃是奠定國家經濟發展、社會多元化的基礎，我們不應把大學向社會募款，大學配合經濟發展市場的需要，當作是大學的困境。

更具體言之，在二十一世紀新世界形勢下，臺灣地區的各大學都不能自外於社會經濟的變遷，在二十一世紀，臺灣所面臨的各種國內外經濟壓力甚大，舉例言之，為了進一步配合國

家產業技術的升級，亞太營運中心的籌建，因應加入關貿總協後農業及服務業所需的人力，因應高齡社會來臨後所需要的成人進修教育，以及第二專長之補充訓練的需求，大學應廣開知識的窄門，而與社會共其呼吸，共同創造二十一世紀臺灣的新局面，所以大學與社會的密切配合，是一種轉機，不是困境。直言之，大學本來就是職業的訓練營，也是對社會提供服務的工作站。¹²

以上這兩種針對大學民主化與資本主義化的辯駁理由，分別觀之都持之有故，言之成理，有其可以成立之一定的理據。但是，如果我們再更進一層加以分析，我們就會發現以上這兩種辯駁理由都有其思考上的盲點：（1）這兩種辯駁都是站在回顧過去的立場而提出的。舉例言之，強調校園民主的人士，主張廣植校園行政主管的民意基礎，以便對抗威權體制。這種主張基本上是針對解嚴以前臺灣的舊體制而提出的。主張大學與社會密切結合的人士，也是著眼於過去大學只是國家（state）主宰下，成為落實政策目標的工具這項事實，基本上是一種站在回顧性的觀點來看問題。自從戒嚴令廢除以後，臺灣快速的邁向民主化，威權體制已漸為民主體制所取代，而「國家」在高等教育的角色，也逐漸為「資本」所取代。這兩種回顧性的觀點，如果是針對戒嚴法廢除以前臺灣高等教育的種種問題而

¹² 關於這二點的分析，參考 Robert Paul Wolf, *The Ideal of the University* (Boston: Beacon Press, 1969), pp. 9-42.

言，有其一定的正確性。但是，如果從前瞻性的觀點來看，值得我們擔心的是在威權體制崩潰、國家以及政黨力量退出大學校園以後所留下來的廣大空間，很容易被「資本主義」這隻大巨靈以及惡質的選舉文化所滲透、污染，乃至顛覆。這才是我們應該嚴肅思考的問題。

(2) 更重要的是，以上這兩種講法，都同樣地忽略了大學社群與非大學社群（如：政治、經濟、社會部門）之間應有的分際。第一種辯論的理由，把知識社群等同於政治社群，因而主張總統直選的新發展可以導致大學各級主管直選的結論；第二種說法，則把大學之作為知識社群等同於現代社會中的各種社群，而把大學當作是社會政治經濟部門發展的工具。這種思考上的盲點，在戰後臺灣在傳統／現代、本土／國際，以及中國文化／西方文化諸多衝突的脈絡中，¹³更容易帶來複雜的後果。

以上這種思考上的盲點，使持論者未能從前瞻性的角度來看問題。未來臺灣將是一個多元化色彩日益顯著，社會更加開放化，經濟更加自由化的地區。在這種社會經濟結構中，每個領域如教育領域、經濟領域、社會領域等等，都必須建立其相對的自主性，而不能單向地要求大學完全配合社會或者經濟部

¹³ 參考 Stevan Harrell and Chun-chieh Huang, "Introduction: Change and Contention in Taiwan's Cultural Scene," in Stevan Harrell and Huang Chun-chieh eds., *Cultural Change in Postwar Taiwan* (Boulder, Co.: Westview Press, 1994), pp. 1-18.

門的需要而服務。

（四）脫困而出的策略：回歸教育本位重新出發

在上節的討論裡，我批駁了針對兩種困境所提出的合理化的理由，再度突顯當前國內大學教育的問題之所在。現在，我們依序論證脫困而出的策略如下：（1）面對解嚴以後新型的政治力與經濟力滲透教育領域之挑戰，只有回歸教育原點重新出發，才能邁向教育的康莊大道。（2）就大學內部而言，當務之急乃是建立大學社群內部的自律性，依教育及學術之邏輯運作。（3）就大學社群與其他部門（如教育部、經濟部、國防部）之互動而言，必須建立相對的自主性。我們就依序析論這三項策略性的看法。

（1）回歸教育本位重新出發：進入後戒嚴時期的臺灣，社會、經濟、教育各個領域，彷彿從嚴冬之中甦醒過來，充滿盎然的生機。各個部門或領域的蓬勃發展，都共同說明了臺灣已進入了「多元主體並立」的新時代。但是，在相互激烈競爭的諸多部門之間，教育部門是相對的弱勢團體，面對解嚴後的新形勢，承受了來自政治力與經濟力的強力干擾，在這樣的客觀形勢之下，我們思考任何教育問題，都必須回歸教育的原點，才能重新出發，掌握正確方向。

所謂「回歸教育的原點」，可以從兩個角度加以思考：首先，從消極面來講，所謂回歸教育的原點，是指相對於過去數十年來，教育部門成為達到非教育目標的工具，而且教育部門政策

的制定，以及教育資源的分配都飽遭受非教育部門強力干擾的狀況，我們應該重新建構教育部門「自我立法」(self-legislature)的能力，也就是說教育部門是為教育而存在，而不是為教育以外的部門而存在，這也就是我過去所提倡的「教育自由化」¹⁴的新政策方向的具體涵義。其次，就積極面而言，我們必須深刻體認教育的目的是在於喚醒受教育者的主體性，促成受教育者的「人之自覺」，使受教育者覺醒並瞭解，人之存在並不是為人之外的客體世界（如經濟發展、國防建設、政治民主等等）；人首先必須成其為人，然後才能談到人以外的客體世界的建設與改善。更進一步言之，教育的目的在於培養「平衡的人」而不是「單向度的人」(one-dimensional man)，教育是在培育一個整全的人格，而不是開發人的某一特定部分的能力或傾向，而將人化約為一個工具，西方馬克斯主義思想家對這個問題頗有深刻的反省，¹⁵中國古代儒家的教育理想在這一方面也宣示甚多，

14 黃俊傑：《戰後臺灣的教育與思想》（臺北：東大圖書公司，1993年），〈自序〉。

15 西方馬克斯主義者多認為階級一旦形成，統治階級一定會運用一切可能資源（當然包括教育）去強化分工制，從而強化階級差距。從這個角度去思考分流教育的第一個馬克斯學者可能是義大利的葛蘭西（Anornio Gramsci, 1891-1937）。他在1910年代的著作，以及在1929年到1935年於法西斯政府的監獄中完成的《獄中札記》中有許多篇章探討教育問題，批評當時資本主義社會中的教育政策。葛蘭西認為教育的目的之一，是超越階級差別。他因此批判當時的教育體制分為職業學校（vocational school）和古典學校（classical school）。因為這種二分便是基於強化階級差別：職業學校是為了造就新一代的工人和技師而設，古典學校則是為了培養新一代的統治階級和知識分子。職業學校的學生注定要被統治，而古典學校的學生

孔子所講的「君子不器」，也就是扣緊教育的目的乃是培育完整的人而說的。我在本書第三章對於傳統中國的教育理念，將有進一步的分析。

(2) 在以上所說的整體性的因應策略之下，就現階段國內各大學內部而言，自從新《大學法》完成立法付諸實施之後，在新《大學法》的規範之下，各大學紛紛制定各校組織規程，這是國內各大學重新調整的開端。目前的當務之急在於：透過各大學組織規程的制定，以及各種委員會的組成與運作，來建立大學內部的自律性。我所謂建立「大學內部的自律性」，是指讓學術的回歸學術，讓教育的回歸教育這個原則而言。換言之，大學社群內部事務的運作與發展，不是服從於「多數決」的政治領域的權力分配原則，也不是服從於「最大獲利原則」及「效率原則」的資本主義市場經濟運作原則，而是嚴格堅守學術的對與錯，或教育的是與非，必須堅持這種學術與教育的基本原則，大學社群的自律性才能建立，而免除政治邏輯與經濟邏輯對教育邏輯的干擾與顛覆。

注定要去統治別人。這種二分法不是一種民主教育，真正的民主不是表現在把無技術工人變成有技術的工人，而是意味著每一個公民都有成為執政者的可能，而社會以及教育系統也提供每個公民同等的有利條件以便達到執政的目標。為了達到民主教育的目標，葛蘭西認為應該為所有人民廣設「普通學校」(common schools)，這種學校也可稱為「人文化成的學校」(school of humanistic formation or general culture)。參考黃俊傑、吳展良、陳昭瑛：《分流教育的改革：理論、實務與對策》(臺北：行政院教育改革審議委員會，1996年)，第二章〈分流教育改革的理論基礎〉，頁10-11。

(3) 再就大學社群與大學以外的部門的互動關係著眼，大學社群與其他部門（如教育部、國防部、經濟部等等單位），應該保持南宋大儒朱熹（晦庵，1130-1200）所說的「不離不雜」的關係。所謂「不離」，是指大學並非象牙塔，無法脫離大學所存在的具體社會經濟情境而獨立運作。¹⁶因此，大學與大學以外的各種部門，必須保持有創意的互動關係，但是這並不是說，大學必須臣服於大學以外的其他部門，而完全為教育以外的目標提供服務，從而喪失大學的自主性。我們必須在封閉性與喪失主體性這兩個極端之間，取得動態的平衡關係。換言之，大學與大學以外的部門之間，應該建立相對的自主性，這是我們從後戒嚴時期的臺灣新形勢中，大學所面對的諸般挑戰裡脫困而出的重要策略。

（五）結語

我們在这一節中，分析 1987 年戒嚴令廢除以後國內大學教育所呈現的兩種問題：（1）民主化的困境；（2）資本主義的困境，並建議脫困而出的策略在於回歸教育的原點，重建教育部門的自主性，並與非教育部門取得相對的互為主體性，維持創造性的動態平衡關係。換言之，大學教育作為臺灣有機體的重要組成部分，一方面既不能過於膨脹教育部門的主體性，以至

¹⁶ Flexner 早在 1930 年代就提出這項論點，參考 Abraham Flexner, *Universities: American, English, German* (New York: Oxford University Press, 1930), pp. 3-4。

於無法與其他部門互動；但另一方面又不能喪失教育部門的主體性，以至於淪為其他部門的工具。如何執兩用中，得其平衡，對大學教育工作者確是一大挑戰。

我們對當前大學教育所面臨的兩個問題的分析顯示：以「多數決」作為原則的「民主化」與以「最大獲利原則」為基礎的「資本主義化」之所以會構成為大學教育的困境，乃是因為這兩項新發展，都忽略了學術教育領域與政治經濟領域本質上的根本差別在於：前者以「人之自我實現」為其目標，後者則以「群眾參與」及「市場導向」為其目標，因而要求前者服從後者的運作邏輯，困境乃於焉形成。

在我們分析大學教育的困境及其對應策略的過程中，處處顯示：大學的本質在於對真理的探索，大學的生命則在於理想主義的堅持。光復以來，臺灣的大學在威權體制之下，飽受政治力的凌虐而為特定意識形態服務。但是解嚴以後，庸俗化的政治文化卻又從根腐化大學校園中剛剛萌芽中的生機。而且，資本主義的大巨靈也虎視眈眈地企圖攫取大學教育的靈魂。在這樣旋轉乾坤的歷史性時刻裡，大學師生必須高舉理想主義的大纛，回歸教育之「促進人的主體性之覺醒」的原點，重新出發，才能為大學注入源頭活水，賦予大學以新生命與新氣象。

三、作為教育改革策略的大學通識教育： 背景與涵義

我們在上一節的論述中，分析後戒嚴時期臺灣地區的大學教育的困境，並提出「回歸教育本位」作為解決問題的有效策略。在以上所說的重建教育部門主體性的脈絡中，我們就可以釐清大學通識教育的涵義。關於通識教育的涵義，我們必須放在大學角色的調整這個大脈絡中加以思考。我在這一節的論述中，想提出的論點是：(1) 在戰後五十多年來的臺灣，由於教育部門自主性的淪喪，所以各大學基本上只是實踐國家意志的工具；(2) 大學之作為國家意志的工具，在專業教育的強調以及共同必修課程上，表現無遺；(3) 隨著臺灣快速的民主化，大學的角色必須從過去作為國家意志的工具，轉化為社會的有機組成部分，因此，大學教育的改革乃成為臺灣在二十一世紀最重要的工作；(4) 在整體教育改革的工作中，通識教育是極其根本而特具關鍵性的一個環節，因為通識教育是重建受教育者的主體性的教育，通識教育以完成「全人教育」為目標。我們依序析論上述四個環環相扣的論點。

(一) 大學角色的改變：從工具性到自主性

(1) 在戰後「臺灣經驗」的構築過程中，教育部門之量的擴張是一項重要因素。全臺灣文盲的比例由 1952 年的 42.1% 到

了 1994 年降低為 5.8%；在臺灣的總人口中接受中等教育者的比例，亦由 1952 年的 8.8% 提昇至 1994 年的 52.6%。¹⁷自 1968 年到 1969 學年度開始實施九年國民義務教育以來，教育的普及更是加速發展。另外，學校數目的增加，也加速了教育的普及化。在 1950 至 1951 學年度，全省各級學校總數為 1,504 所學校，到了 1993 至 1994 學年度，全省學校總數增至 6,939 所學校。¹⁸戰後臺灣教育部門的擴張，使教育機會日趨平等，而且愈年輕者愈有受教育的機會。¹⁹因此，教育不僅影響了社會階層的變化，而且也影響了人民各種態度與行為的改變，例如對家庭的態度、兒童養育方式、政治參與的方式、個人的現代化程度、個人的宗教觀等，都受到教育的影響。²⁰總而言之，戰後臺灣的社會變遷與經濟發展，在很大的幅度內受惠於教育的擴張。

但是，戰後臺灣的教育卻也問題重重。以高等教育而言，戰後臺灣的大學與研究所教育發展最快，但距舊《大學法》所調「研究高深學術養成專門人才」的目標尚遠，大學教育尚難提昇至世界水準。除物質條件限制外，現行招生方式、師資素

¹⁷ Council for Economic Planning and Development, R.O.C., *Taiwan Statistical Data Book* (1996), p. 11.

¹⁸ 《中華民國教育統計》（臺北：教育部，1994 年），頁 VII。

¹⁹ 王德睦等：〈教育結構與教育機會均等〉，收入瞿海源、章英華編：《臺灣社會與文化變遷》（上冊）（臺北：中央研究院民族研究所，1986 年），頁 353-377。

²⁰ Hei-yuan Ch'ü, "Education and Social Change in Taiwan," in H. H. Hsiao et al. eds., *Taiwan: A Newly Industrialized State* (Taipei: Department of Sociology, National Taiwan University, 1989), pp. 187-205.

質、研究風氣以及政策上的「齊頭主義」，而不鼓勵突出或爭取學術獨立，都是阻滯大學教育不能發展的因素。²¹其實，除了上述技術性問題之外，戰後臺灣的高等教育的根本問題在於：教育主體性的失落。也就是說，戰後臺灣的高等教育基本上是作為促進經濟發展或整軍經武的工具，「教育」部門是為了經濟部門與政治部門而存在。光復後幾十年來，臺灣的教育部門中的重要政策決定，如教育資源的分配、教育機會的分配、教育內容的擬定等，常常受到教育部門以外的力量（如國防或經建部門）的干擾或調整。一位參與經建工作的高層技術官僚就提出這樣一段歷史的證言：

四十年來，臺灣所以能推動經濟發展成功，其中一個原因是，教育在不同的階段，都能配合資源的多寡，與產業發展步調一致。例如早期的臺灣，資源有限，產業都屬勞力密集型，那時臺灣的大學生很少，但小學、初中和職業學校卻很發展，剛好和勞力密集工業配合上了。假定在當年資源有限的情況下，政府花大筆錢辦高等教育，訓練出許多大學生也沒有用，因為工業尚在起步。

但是後來隨著產業技術水準的提升，臺灣教育水準也跟著提升，現在國內已有許多大學生。這種將資源有效分

²¹ 張春興：〈民國三十九年以來學校教育的發展與檢討〉，收入中國論壇編輯委員會主編：《臺灣地區社會變遷與文化發展》（臺北：聯經出版事業公司，1985年），頁387-429。

配產業和教育，仗其相得益彰而不脫節，是相當難得的。²²

在政策的強勢主導之下，戰後臺灣的高等教育是經濟與國防建設的基礎。各大學所扮演的角色，基本上是執行國家政治及經濟政策的工具。各大學系所的增設、資源的分配，乃至教育內容的決定，莫不深深地受到政府意志的滲透。²³

(2) 戰後臺灣的高等教育部門，為了有效地執行國家政策，所以必須配合經建或政治及軍事需要，發展策略性學門(如應用科技、國防科技、外貿學門等)，而且為了確保國家意志的

²² 孫震：〈教育打破門戶之限〉，收入天下編輯：《走過從前回到未來——攜手臺灣四十年》，頁47；更詳細的論證，參考Sun Chen, "Investment in Education and Human Resource Development in Postwar Taiwan," in Stevan Harrell and Huang Chun-chieh eds., *Cultural Change in Postwar Taiwan* (Boulder, Co.: Westview Press, 1994), pp. 91-110. 關於戰後臺灣經驗中，政府在教育部門扮演重要角色，參考Thomas B. Gold, *State And Society in the Taiwan Miracle* (New York: M. E. Sharp, 1986), pp. 112-113.

²³ 但是，我必須再說明：政府在教育部門扮演重要角色，並不是戰後臺灣的特殊現象。事實上，在戰後的日本亦有類似的狀況。研究文獻也告訴我們：從十九世紀以降，英國、法國與美國的教育系統在形成過程中，都受到國家意志的影響。國家教育系統對於兒童的社會化、社會秩序的維持，乃至國家發展的推動，都發揮重要的作用。參考Andy Green, *Education and the State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA* (New York: St. Martin's Press, 1990)。二十世紀美國的大學結構與教育目標，也深深地受到大財團與政府的影響。參考Clyde W. Barrow, *Universities and the Capitalist State: Corporate Liberalism and the Reconstruction of American Higher Education, 1894-1928* (Madison: University of Wisconsin Press, 1990).

落實，大學共同必修科目的規定乃成為必須。從戰後臺灣史角度來看，共同必修科目有助於匯集有限資源，在某一特定目標（如凝塑政治共識或促進經濟發展）上力求突破，就其完成國家教育政策這項目標而言，共同必修科目有其一定的貢獻。但是，國家的政治部門與經建部門從政治宣傳或經濟建設立場，卻也同時要求教育部門負擔極大政治教化與經濟起飛的責任。流弊所及，造成我們許多的青年追逐權力與金錢的扭曲人格，傳統中國文化中所謂的「民胞物與」的氣度，所謂「天人合一」的胸襟，早已成為可遇不可求的奢侈品。孰為為之？孰令致之？過去的教育政策是要為今日的病態負相當的責任。

光復後半世紀以來，臺灣的高等教育由於教育主體性的失落，所以學術區隔化的問題遠較其他國家嚴重。二十世紀以降由於學術分工過細，導致「大學」(University)作為知識統整場所的目的為之失落，使許多有識之士為之憂心不已。²⁴這個普遍性的問題在臺灣地區各大學尤為嚴重。最近十多年，許多教育界人士提倡通識教育，就是針對這種由於「教育主體性」失落而導致的大學教育專業未必有餘，但宏觀顯然不足的弊病而發的，1983年8月，臺大的「通才教育工作小組」在規劃報告書

24 早在1949年東京大學校長南原繁，在1949年新制東大第一屆開學典禮時，就特別指出，近代各學科的發展引起了科學的分裂，使本來應當承擔知識的統一之重擔的大學為之失落。他呼籲應從學問的整體立場來思考大學的責任。轉引自山田昭次：〈歷史學と歴史教育〉，收入歷史學研究會、日本史研究會編：《現代歷史學の展望（講座日本史）》（東京：東京大學出版社，1971-1979年），頁195。

中就這樣說：

當前大學教育太早分科，學生缺乏本門以外的知識與方法，目光局限一隅，不能把握歷來重要思潮的演進，亦無法全面觀照現代知識的發展。本計劃旨在針對此弊，於現行大學教育的架構中，作適度的補求。

「十三門選修課程」適可配合將實施的「28-50-50」新學分制，使學生在自由選修時，可得到較佳的通才訓練。這十三門課程就

文學與藝術

歷史與比較文化

社會與哲學分析

數學與自然科學

應用科學

五大類，依實際需要作適當分配而設。用意並不在於灌輸各學科龐雜瑣碎的知識，而在於讓學生通過這些課程了解：自身與自身（生理或心理的）、自身與社會環境、自身與自然世界，相互間種種關聯，使學生生活於現代社會而善知何以自處。同時強調人類取得這些知識的方法，讓學生日後對其他學科知道如何入門，知道如何在本門工作上借助其他學科的方法，甚至知道如何批判各

門知識的根源與限度，以利於科際整合。²⁵

這種看法在國內學界頗有代表性，教育部在民國 73 年（1984 年）4 月 5 日，以教育部臺（73）高字第 11986 號函通令全國各大學實施通識教育，在附件〈實施要點〉中所呈現的看法就完全與當時臺大工作小組的意見若合符節，互相呼應，蔚為當時通識教育改革的主流意見。

（3）上述通識教育改革的呼聲，隨著 1987 年 7 月戒嚴令廢除，臺灣快速邁向自由化與民主化之後，而更加壯大。通識教育改革的潮流之所以能由涓滴匯為巨流，主要原因乃是由於政治民主化與自由化之後，大學角色從過去之作為國家意志的實踐場所，逐漸轉化為社會有機體的重要組成部分。大學已不再完全是國家政策的執行工具，為統治者培養馴服的「臣民」；它已逐漸轉變為社會意見的反映場所，它為社會培養有自主意識的「公民」。臺灣地區的大學之角色的轉變，從各大學校長由

²⁵ 臺大推行通才教育工作小組：《開設十三門選修課程計畫報告》（1983 年 8 月提出，未刊稿本），後收入虞兆中：《臺大與我》，引文見該書頁 209。當時學界人士如葉啟政、黃堅厚、黃炳煌也一致主張通識教育以提供學生整合的知識與眼光為目標，參考林火旺：〈訪葉啟政教授談大學通才教育〉，《民生報》，1982 年 3 月 17 日。黃堅厚先生在「社會文化與科技發展研討會」上，為「教育與科技發展」組所作之結論，見《社會文化與科技發展論文集》（臺北：行政院國科會，1983 年），頁 601 以及黃炳煌：〈科技發展與課程發展〉，《社會文化與科技發展研討會論文集》，頁 519。

學校自行組織委員會遴選產生這項事實，最可以反映大勢之所趨，誠所謂「一葉落而知天下秋」矣！這種變遷也反映在民國82（1993）年12月7日立法院三讀通過的新《大學法》第一條：「大學應受學術自由之保障，並在法律規定範圍內，享有自治權」的條文之中。

在這樣的歷史扉頁快速翻動的時刻裡，大學通識教育的改革最具關鍵性也最具重要性。那麼，什麼是「通識教育」呢？

（二）通識教育的涵義：建立人的主體性的教育

所謂「通識教育」可以區分為兩個層次：（1）核心課程；（2）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：

（1）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，不再屈從於人以外的「客體」的宰制。

在這個「主-客」對待的意義下，作為促進人的主體意識之覺醒的通識教育，正是中國傳統儒家教育的理念。在先秦儒家中，孔子（551-481 BCE）僅揭示教育之目的在於培養整全的人格，但這項教育理想的細部問題到了孟子（371?- 289? BCE）及荀子（298-238 BCE）手中才獲得較為充分的論述。孟子對於「教育的目的在於喚醒受教育者的主體性」這項主張論述最多。他兩度（《孟子·萬章上·7》及《萬章下·1》）引用伊尹「天之生此民也，使先知覺後知，使先覺覺後覺也」的話，闡釋「教育」就是一種「喚醒」主體性的過程。相對於與「主體」對應的客觀環境而言，孟子雖然強調時空條件如富歲、凶歲、肥地、磽地、居室等客觀環境，對於人的心性修養會造成影響，如〈告子上·7〉、〈告子上·8〉、〈盡心上〉等都有類似看法，但是，孟子在談到人與環境的互動關係時，所重視的是以人的主觀修養的功夫成就，來轉化或超越客觀環境的局限性。將這個立場闡釋得最清楚的就是《孟子·公孫丑上·2》所謂「知言養氣」這一章。孟子重視人的養氣工夫，他說：「其為氣也，至大至剛，以直養之而無害，則塞於天地之間（《孟子·公孫丑上·2》），經過養氣工夫的轉化之後，這種原來是自然世界的氣，可以轉變為文化世界的「浩然之氣」，並反過來充塞於自然世界的天地之間，甚至於也可以改變自然所賦予人的形貌，孟子稱之為「踐形」（《孟子·盡心上》），而在有形與無形之間建立起連續性。所以，我們可以很明顯地看出，孟子所走的基本上是「以主攝客」，而不是「以客攝主」的路線。孟子強調人要盡其在我，與

起心志，以轉化客觀世界為其職志。孟子這種「以主攝客」的路線，不僅強調「主體」先於「客體」，使之合而為一，也主張人的「心」可以支配並轉化人的「身」，以達到心身一如的境界。相對於教育所能發揮的政治教化作用而言，孟子雖然也指出教育可以使「人倫明於上，小民親於下」（〈滕文公上·3〉），可以使君臣、父子、夫婦、長幼皆得其宜（〈滕文公上·4〉），也可以得民心（〈盡心上·14〉）。但是，我們只要再進一步分析就可以發現：孟子談論這些政治教化的效果，只是視之為教育的延伸效果，而不是教育的根本目標。換言之，教育的目的在於促成人的主體性的覺醒，而不是在為政治服務。孟子將教育之作為喚醒主體性的過程這一層涵義作了最深刻的發揮。²⁶

先秦儒家以喚醒人的主體性為目標的人文通識教育理念，一方面迥異於法家將「人」化約為政治工具，將教育內容化約為富國強兵的學問；另一方面也不同于漢代儒生之以學校作為訓練統治人才的機構，以教師為訓練師，先秦儒家的教育理念確有其歷久彌新之內涵。儒家這種教育理念，在南宋大儒朱子手中獲得最充分的發揮。狄百瑞（William T. de Bary, 1919-）指出，朱子的教育以「為己之學」為目標。這個目標與朱子的人性觀以及朱子對「自我」的新概念結合在一起，強調人在道德上的「自任」與精神上的「自得」。這是典型的新儒家的個人主義。這種個人主義通貫於宋明清儒家著作中，以及所謂「豪

26 參考本書第3章第3、4節。

傑之士」、「大人」或「大丈夫」等說法之中。所謂「為己之學」這句話，意指教育不應當僅為政治或社會目標服務，教育必須以實踐每個個人完全的人性潛力為目標。從這個觀點而言，每件事都有賴於個人人性觀念的充實，有賴於對人的不同需要與能力的各個層面加以關切，追求對人的「自我」作更深入的理解。他以人性的「全體大用」這個名詞來加以綜括。朱子努力地想從哲學上來詮釋這個概念，使它能引出一個定義明晰的教育程序。²⁷

臺灣的各大學陸續展開的通識教育教育課程規劃工作中，有些學校頗能扣緊我們在這裡所說的以「促進人的主體意識的覺醒」為目標的通識教育意義。1994年9月，臺大通識教育小組印發給學生的《國立臺灣大學通識教育實施手冊》就很能掌握這種「主一客」對待下的通識教育意義，《手冊》說：

大學教育的定位正隨著時代在演變。大學不再像過去只做職業人才或專業人才的訓練。逐漸步入現代社會的同

²⁷ 參考 Wm. Theodore de Bary, *The Liberal Tradition in China* (Hong Kong and New York: The Chinese University Press and Columbia University Press, 1983)，中譯本見李弘祺等譯：《中國的自由傳統》（臺北：聯經出版事業公司，1984年）；狄百瑞著，黃俊傑譯：〈新儒家教育與儒學洗禮後的東亞〉，《史學評論》第9期（1985年1月），頁33-42。張永儒：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（七）：朱子的教育觀及其對現代通識教育之意義》（國科會專題研究計畫報告編號：NSC82-0111-S-002-017，1994年6月20日）；何寄澎：《宋代書院教育及其啟示》（國科會專題研究計畫報告編號：NSC82-0111-S-002-018，1994年3月31日）。

時，大學亦應著重培育現代社會的知識男女，使他們能在當代最佳的知識基礎上，發展出獨立思辯與分析判斷的能力；使他們面對知識時，能具有充份自覺的主體意識，以融入人類文明創造活動；並協同其他人建立起未來社會的新價值與新秩序。事實上，這個重擔到二十世紀中葉以後，已變成大學教育不能逃避的責任。²⁸

所謂培養人的「充份自覺的主體意識」，正是我在此所說的第一個層次的通識教育的重要內涵。

（2）我所說的第二層次的通識教育定義中的所謂「主體性」是指「主—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。

這個意義下的通識教育對二十一世紀的臺灣而言，特別具有啟示。正如我在上文所說，光復初期，臺灣的教育以培育反共抗俄人才為目標，各級教育頗受政治之主宰；民國五〇年代以後，教育則又為經濟建設而存在；六〇年代則又以科技發展為教育工作的主要目標，五十年來的教育部門多半是為非教育

28 〈與大一同學談通識教育——本校通識教育工作小組的信函〉，《國立臺灣大學通識教育實施手冊》（民國 83 年度）（臺北：國立臺灣大學教務處，1994 年），頁 1。

部門（如政治、經濟或科技發展）而存在。過去五十年來，國內教育政策受到「人力規劃」概念的桎梏深且鉅。曾參與光復以來臺灣經濟發展的高層領導人士，曾說明教育對經濟的作用：

無論從事政治上的改革或經濟上的發展，其國民先須具備某種程度的教育水準；而且，這種教育水準要不斷地提高，才能提供由封建而民主的社會，以及由農業轉變為加工性工業、再由加工性工業轉變為創新性工業所需要的高素質人力。我們一直認為開發人力資源及投資教育是良好的長期投資，臺灣的教育不僅相當普及，而且其水準不斷提高，近十年更加強專業性教育的推展，以應技術密集工業發展的需要。²⁹

這種說法固然是戰後臺灣經濟發展的實情，但是這種只重視教育的附加價值而忽略教育在喚醒人之主體性的根本內涵，是不足以因應二十一世紀新時代的需要。我們所提倡的通識教育改革正是針對這種功利的教育觀而力求改善。

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。

²⁹ 李國鼎、陳木在：《我國經濟發展策略總論》（臺北：聯經出版事業公司，1987年），下冊，頁483。

釐清了「通識教育」的定義之後，我們就可以清楚地發現：現階段國內若干大學所開授的某些所謂「通識課程」，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，因而雖可作為一般性之選修課程，但卻不適合列為通識教育課程。

四、兩種質疑通識教育的意見及其批判

（一）兩種質疑意見

上節第二小節所提出的「通識教育」的定義——「通識教育」是一種以喚醒人的主體性為目標的教育，在現階段的臺灣環境中必然遭遇兩種質疑意見：

第一種質疑是從國家發展的立場提出的，認為：在二十一世紀的臺灣所面臨的諸般挑戰之中，以產業及科技升級最為嚴酷。臺灣經濟在新興工業化國家（NICS）中已相對落後，在「前無去路，後有追兵」的困境之中與時間的強大壓力之下，臺灣必須慎選若干策略性產業全力發展，並努力將臺灣建設為一個「亞太營運中心」與「高科技之島」，才能在二十一世紀新世界秩序中站穩腳跟，而這一些建設都必須「產、官、學」三方面密切合作始克竟其功。在這種時間壓力之下，臺灣教育的內容必須全力配合國家需要加以調整；所以，教育部門應提供產業升級及自動化、建立亞太營運中心、因應加入世界貿易組織以後服務業所需的人力，並推廣成人進修教育以及實施第一專長

之補充訓練。³⁰因此，這些人士認為現階段臺灣奢言通識教育，未免不切實際，而且昧於二十一世紀的世界大勢。以上這種對通識教育的質疑，可以稱之為「實用主義」(pragmatism)的質疑。

第二種質疑是從受教育者的立場提出的，認為：二十一世紀基本上是一個「後工業社會」(post-industrial society)，服務業(所謂「第三級產業」)的重要性將超過第一級與第二級產業。³¹在二十一世紀的「後工業社會」中，社會分工必然更趨細緻而嚴密。為適存於這樣的社會之中，二十一世紀社會中的每一個人必須比二十世紀的人更具有專業知識，也必須如此才能更穩固地建立自己的專業尊嚴——因為二十一世紀個人人性的尊嚴是建立在自己專業的職業尊嚴之上的。在二十一世紀即將到來的前夕，提倡通識教育不僅容易陷入「時代錯誤的謬誤」(the anachronistic fallacy)，而且可能將受教育者轉化為無一技之長，以致再度陷入前近代社會中「學而優則仕」的窠臼，成為向掌權者仰望的向日葵。這種質疑意見，我們可以稱之為「專業主義」(professionalism)的質疑。

以上這兩種分別建立在「實用主義」與「專業主義」之上

³⁰ 這是教育部在第7次全國教育會議中所提出的背景資料中，經建會所提出的看法，參看教育部：《臺灣地區教育發展簡報——當前教育主要問題檢視》(臺北：教育部，1994年6月22日)，頁35。

³¹ Daniel Bell, *The Coming of Post-industrial Society: A Venture in Social Forecasting* (New York: Basic Books, 1973).

的質疑，都持之有故，言之成理，而且也在相當大的程度內可以契合臺灣的現實需要。再從深一層來看，「實用主義」教育觀與「專業主義」教育觀也有其交光互影之處，這就是：兩者都認為教育部門是為了促成其他部門（如國家之產業升級或受教育者之獲得專門職業）的發展而存在。

（二）質疑的批判

以上這兩種共同的心態正是戰後五十年來臺灣教育根本病灶之所在。臺灣高等教育的基本病灶至少有二：一是「教育政治化」，二是「教育商品化」。所謂「教育政治化」，是指四十多年來政府教育政策，直接、間接為政治而服務，於是「政治領域」完全支配「教育領域」，使教育部門的自主性為之淪喪。所謂「教育商品化」，是指從投資報酬的觀點看待教育問題，完全以「人力規劃」觀點，制定教育政策，使「教育領域」為「經濟領域」而服務，提供各級經濟建設人才。這兩種弊病交互作用，其影響所及，使我國教育成為政治或經濟的工具。數千年來，中國儒家所提倡的所謂「為己之學」的教育傳統，在戰後臺灣為之徹底淪喪。

在以上的背景之下，我們今日提倡通識教育，就具有深刻的意義。就高等教育本身而言，通識教育是一種促進人之覺醒或人之自我解放的教育，使受教育者興起心志，自作主宰，成為頂天立地的人，這也就是古典儒家所謂的「君子」的人格典範的建立。其次，就高等教育與其他政治經濟部門的互動而言，通識教育的提倡與落實，可以針對過去「教育政治化」與「教

育商品化」的問題而有所矯治，重建教育部門之作為喚醒人之覺醒的領域之自主性與主體性。這一點對於快速邁向民主化的臺灣，實具有重大而深刻的意義。只有在重建教育部門的自主性這個脈絡中，我們所推動的通識教育，才取得本質上的意義。總而言之，正如朱敬一所說的，「教育事業不是下游產業」！³²

以下再就「實用主義」與「專業主義」兩種質疑的具體論據來分析：第一種「實用主義」的質疑，基本上是戰後東亞四小龍（尤其是臺灣）所感受的時間壓力感在教育政策上的反映。從戰後「臺灣經驗」史的回顧來看，我可以同意哈佛大學教授傅高義（Ezra F. Fogel）的觀察，他說：

東亞人民逐漸感受政治和經濟急迫感，有助於動員地方支持工業發展。日本和四小龍一直都處在軍事威脅下，他們記取二次大戰的教訓，了解美國的成功在於優越的經濟基礎。六十年代，有鑒於美國將結束對東亞的軍事經濟援助，這些國家的領袖都認為，為了要自衛，他們必須打下強大的工業基礎來購買、或最好自己製造所需的設備。

這五個國家的急迫感也來自經濟事實的體認。由於二次大戰以後人口增加，而地理面積和資源有限，在食物和

³² 朱敬一：〈教育事業不是「下游產業」〉，《中國時報》（1995年10月15日），收入《澄社報導》第28期（1994年10月），頁58-60。

原料方面無法自給自足，必須外銷產品賺取外匯，向外購買賴以生存的食物和原料。這種恐懼營造了一種氣氛，使許多領袖在這種氣氛下願意彼此合作，解決他們內部的歧見。恐懼也使一般民眾願意忍受權威性的政治管理，以及犧牲短期的經濟需求。³³

所謂「政治和經濟急迫感」，是形成戰後五十年來臺灣教育政策的重要因素，在戰後臺灣經濟發展的過程中，確有其貢獻。1949年大陸巨變政府遷臺以後，臺灣在內憂外患的危局之下，教育部門面對沈重的「時間壓力感」，要在最短的時間之內，將教育的實用功能發揮到極限，以便配合國策，完成使命。以所謂「人力規劃」觀點來制定教育政策，就是在這種「時間的壓力感」之下，不得已的必然的抉擇。

但是，這種「急迫感」與「時間的壓力感」，卻也伏下了今日臺灣的亂源。讓我們且聽一位經建領導人的自我反省：

過去政府為了急於要提高國民所得來改善老百姓的生活，謀求國家的富強，將大部分的精力放在經濟建設方面，而未能以同樣的注意和力量來從事文化建設，結果我們物質方面的確進步了，可是精神方面卻相形落後。

³³ Ezra F. Fogel, *The Four Little Dragons: The Spread of Industrialization in East Asia* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1991), 中譯本見賈士衡譯：《躍升中的四小龍》（臺北：天下文化出版公司，1992年），頁122。

物質文明和精神文明的脫節，可以說是造成當前社會上許多病態和問題的主因。我們不能否認當前社會紀律巨幅轉變，大家有錢的結果變成金錢萬能，一切以利為出發點。笑貧不笑娼已成為現今社會的價值觀。³⁴

為了矯治這種隨著「急迫感」而來的急功近利的教育觀所帶來的問題，通識教育正是一帖苦口良藥。

第二種「專業主義」的質疑，則忽略了大學部教育與研究所教育的差異。在過去高等教育不甚發達的時代，大學部教育已經是菁英教育，所以注重的是專業知識的傳授與能力的培訓，這種教育目標很具體地呈現在民國 37（1948）年 1 月 12 日國民政府所制定的《大學法》第 1 條條文之中：「大學依中華民國憲法第一百五十八條之規定，以研究高深學術養成專門人才為宗旨」。舊《大學法》所強調的是「研究高深學術」、「養成專門人才」，專業主義的取向十分明顯。但是隨著教育部門的快速擴張，新大學的增設，大學就學學生數佔人口的比例日益增加，根據教育部 1994 年的統計，全國總人口每千人中大學院校學生數是 15.33。³⁵在這種狀況之下，大學已經愈來愈成為培養學生基本（而不是高深）學識的場所，新《大學法》第一條條文：「大學以研究學術，培育人才，提升文化，服務社會，促進國家發展為宗旨」，就充分表現這種轉變，因此，通識教育在大

³⁴ 孫運璿先生之言，見前引《走過從前回到未來》，頁 99。

³⁵ 教育部：《臺灣地區教育發展簡報》，頁 5。

學部教育中所佔的分量日趨重要，乃是不爭之事實。至於學生的專業訓練，在大學部教育快速擴張與普及的前提之下，應在研究所階段完成。

但是，我們以上對兩項質疑所提出反駁，基本上是從回顧過去五十年臺灣教育的角度提出的，與這兩種質疑都對二十一世紀的前瞻著眼並不完全契合，可能並不是充分的反駁，因此，我們必須再進而從二十一世紀臺灣的展望這個視野，批判以上兩種對通識教育的質疑意見。

五、結語：通識教育與二十一世紀臺灣的展望

從二十一世紀臺灣社會經濟與文化的新展望這個角度著眼，通識教育實在是臺灣高等教育的重要工作，我的主要理由有二：（1）二十一世紀臺灣的社會新形態將使個人主體性日益彰顯，以「喚醒人之主體性」為目的的通識教育適合新社會的需要；（2）二十一世紀臺灣的新文化將以「自我意識的覺醒」為其主調，文化中的不同「領域」或「社群」之衝突是未來重大的文化問題，通識教育對於因應這個問題有其正面之作用。我們依序申論以上兩個論點。

（一）通識教育與未來臺灣社會

二十一世紀社會的若干特徵業已逐漸在臺灣浮顯而出，1986年行政院經濟建設委員會曾以具體數據，展望公元2000

年臺灣的經濟發展前景，其中尤其以以下幾項趨勢特別值得重視：

(1) 從生產面來看，在國內生產毛額（Gross Domestic Product, GDP）中，服務業所佔的百分比日趨重要，在 1985 年佔 44.3%，低於工業的 49.7%，但是到公元 2000 年，則將高達 50.0%。在這個服務業高度發展的大趨勢之下，各部門的就業人口也發生結構性的變化，經建會的預估資料顯示：農業部門佔 17.5%；工業部門 41.4%；服務業佔 41.4%。但是到了 2000 年，行政院經建會的預估則是：農業部門所佔就業人口百分比下降到 9.1%；工業部門為 39.4%；而服務業則高佔 51.5%。在這種發展趨勢中，每 1000 人中，曾受過職業訓練的人數，也將從 1985 年的 102 人，到公元 2000 年提昇為 165 人。

(2) 從人口的住居地點及生活狀況來看，都市人口佔臺灣總人口的百分比從 1985 年的 73.0%，到公元 2000 年提高為 87.0%。隨著都市化程度的加深，臺灣的人口中，自來水使用率也將從 1985 年的 77.9%，到公元 2000 年提昇為 86.5%。每個家庭每個月所使用的電力也將從 1985 年的 47.0 千瓦小時，到公元 2000 年提昇為 99.3 千瓦小時。

(3) 教育水準的提昇也是一個值得注意的現象。臺灣地區六歲及六歲以上不識字的人佔總人口的百分比：1985 年佔 8.4%，到了公元 2000 年將大幅降低為 4.7%。全臺灣 15 歲以上的人口，受到高職或高中以上教育的人口，也將從 1985 年的 38.5%，到公元 2000 年提高為 55.3%。

從以上三個經建會所預估的發展趨勢看來，貝爾（Daniel Bell）所謂的「後工業社會」的若干特徵已經開始在臺灣形成，並快速發展中，政府所推動的若干措施，如「資訊高速公路」、「高速鐵路」以及教育改革等，都有助於以上社會特質的加速發展。

在二十一世紀這種新形態的臺灣社會之中，個人作為一個主體將高度覺醒。楊國樞比較及綜合了數十項有關二十一世紀研究的發現以後，列舉出二十項特點，作為現代人的主要心理與行為特質：³⁶

1. 個人功效（personal efficacy）的意識（反宿命主義）
2. 親戚關係的疏淡
3. 平權的（egalitarian）態度與行為
4. 對創新與變遷的開放或接受態度
5. 兩性平等的信念
6. 追求成就的動機
7. 個人主義的取向
8. 獨立或靠自己的精神
9. 主動性的參與
10. 對異己的容忍與尊敬
11. 認知與行為的彈性或伸縮性
12. 重視未來的取向

36 《教改通訊》第2期（1994年11月30日），頁11。

13. 心理的分殊化 (Psychological differentiation)
14. 同理心的能力 (設身處地理解他人的能力)
15. 對資訊與知識的需要
16. 生活中的冒險精神
17. 超越關心當地事務的局限 (非地域主義)
18. 世俗化的宗教信仰
19. 對都市化生活的偏好
20. 教育與職業的抱負

以上這些二十一世紀人格特質，雖未必一一出現於臺灣，但是就其大趨勢來看，「個人主體性」的覺醒，當是二十一世紀臺灣社會的基本特徵。在這樣的新社會中，人與人的相處之道就比過去更形重要。誠如貝爾所說，進入「後工業社會」以後，「機械工業」就逐漸被「知識工業」所取代。³⁷人類所面對的已不是「人與機械」的關係，而是「人與人」的關係的問題，因此，如何合作協調就成為二十一世紀社會中人類最重要的能力。只有通識教育才是培養這種整合其通觀全局的能力的重要途徑。

(二) 通識教育與未來臺灣文化

再從二十一世紀臺灣新文化的動向及其問題來看，通識教

³⁷ Daniel Bell, *The Coming of Post-industrial Society: A Venture in Social Forecasting*.

育也發揮極大的作用。我曾說明：³⁸在二十一世紀的臺灣，新的文化正在形成之中。這種新文化是以「自我意識」的覺醒為其基本特質，充滿了多元性，它與傳統中國政治主體主宰一切領域，「一元論」色彩很強的文化體系，有其本質上的差異性。從歷史角度來看，近百年來臺灣與中國大陸之間存有歷史的斷裂，尤其是二次大戰以後五十年來臺灣的經濟發展，是臺灣新文化得以孕育發展的重要歷史背景。但是，臺灣新文化卻也面臨許多問題，其中較為重大者有二：（1）由於臺灣文化中的各個「領域」或「社群」的「自我意識」高度覺醒，並從過去的靜止狀態走向活動之狀態，所以諸多「領域」或「社群」間之相互競爭乃至衝突不僅不可避免，甚至日趨激烈。因此，如何引導臺灣新文化中各「領域」或「社群」回歸和諧之狀態？（2）臺灣新文化既係以「自我意識」的覺醒為基礎，那麼，在臺灣的「自我」展開的過程中，如何避免由於過度膨脹「自我」而落入狹隘主義（parochialism）甚至部落主義（tribalism）的陷阱？

面對這兩個文化問題，我們必須在教育中注入一種有機論（organicism）的觀點，使臺灣的居民深深體認文化中的諸多「領域」或「社群」之間存在著有機的而不是機械的關係，兩者間是一種持續的而不是斷裂的關係。只有基於這種認識，二十一世紀臺灣新文化才不至於因為「自我意識」的覺醒而陷入諸多

³⁸ 黃俊傑：〈邁向二十一世紀的臺灣新文化：內涵、問題與前瞻〉，「第一屆臺灣本土文化學術研討會」宣讀論文（臺北：1994年12月10-11日），收入黃俊傑：《戰後臺灣的轉型及其展望》（臺北：臺大出版中心，2006年）。

主體互相衝突，或墮入部落主義之困局。而這有機論的眼光之拓展，則有賴於通識（而不是專業）教育來完成。

總結這一節的討論，我們可以說不論是從二十一世紀臺灣的社會、經濟或文化可能的格局來看，通識教育的重要性均不容我們忽略。

第三章

大學通識教育的理論（一）：

傳統通識教育理念的分析

一、引言

我們在第二章的論述裡，提出「通識教育」的新定義：通識教育是建立人的主體性，並使人與他所處的客體世界達到互為主體性之教育。這種意義下的通識教育，其實就是當代中外教育學界所謂的「全人教育」。「通識教育」與「全人教育」不僅是當代中外教育工作者所共同的努力目標，也是自古以來所有教育工作者的「永恆的鄉愁」，遠在二千年前《莊子·天下》篇的作者早已發出「不見古人之全」「道術將為天下裂」的浩嘆；到了二十世紀知識分工愈細密，各學門如同「耳目鼻口，皆有所明，不能相通」（《莊子·天下》）的情況日益嚴重，使所謂「全人教育」更成為高遠而不可企及的理想。二十世紀三〇年代，一批科學家與哲學家也曾努力於所謂科學統一的運動，致力於找尋各種科學的統一原理，¹但未能獲致預期成果。二十世紀初

¹ Otto Neurath, Rudolf Carnap and Charles Morris eds., *Foundations of the Unity of Science: Toward an International Encyclopedia of Unified Science*

期中國知識界將「全人教育」的理想解釋得最為清楚的是王國維（靜安，1877-1929），他在1906（清光緒32）年在〈論教育之宗旨〉一文中說：

教育之宗旨何在，在使人為完全之人物而已。何謂完全之人物？謂人之能力無不發達且調和是也。人之能力分為內外二者：一曰身體之能力，一曰精神之能力。發達其身體而萎縮其精神，或發達其精神而罷敝其身體，皆非所謂完全者也。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、感情與意志是也。對此三者而有真善美之理想：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。

然人心之知情意三者，非各自獨立，而互相交錯者。如人為一事時，知其當為者知也，欲為之者意也。而當其為之前又有苦樂之情伴之：此三者不可分離而論之也，故教育之時，亦不能加以區別。有一科而兼德育智育者，有一科而兼美育德育者，又有一科而兼此三者。三者並行而得漸達真善美之理想，又加以身體之訓練，斯得為

完全之人物，而教育之能事畢矣。²

王國維在這一段文字中所說的人是知情意的綜合體這一點最具卓見，他認為教育就是一種建設這種綜合體的事業。

王國維所提出的「全人教育」的定義，具有極明顯的現代的意涵，目光如炬，確有所見，但是，他的定義卻潛藏著至少兩項缺陷：（1）以知情意的綜合以及身心合一為內涵的「全人教育」，僅注意人的內在統一性，較少涉及人與世界（包括自然世界與文化世界）之關係。（2）王國維的「全人教育」定義，僅著眼於人之作為主體，而未能照顧到人之存在的超越層面的問題。整體而言，我們可以說王國維的教育觀所呈現的是一種「內部的」（*intra*）的觀點，而未能照顧到「內外交輝的（*inter*）的面向，是有所不足的。

為了克服現代式的「通識教育」或「全人教育」定義的局限性，我們在這一章的論述裡，將深入中國教育與文化的傳統之中，發掘傳統文化中的通識教育理念，因為傳統中國文化（尤其是儒家）定義下的「通識教育」或「全人教育」不僅是多面向而且是多層次的整全人格教育。這種教育不僅是要完成人內在的整合，使生理、生命接受精神生命的統攝指導，完成身心一如之工夫，更將內在修養呈現在外有形體身軀之上（孟子所

² 王國維：《王國維哲學美學論文輯佚》（上海：華東大學出版社，1993年），頁251-253。

謂「踐形」)；而且，這種教育也要完成人與世界的貫通，因為儒家深信：如果人不能從「自我的轉化」通向「世界的轉化」，那麼他就淪為一個孤伶伶的個體，成為孟子所批判的告子。但如果人能完成「成己成物不二」的生命狀態，那麼他個人生命的意義與價值，就可以在群體的共業之中彰顯。更進一層來說，儒家式的「全人教育」更企求提昇人的境界，厚植並提昇的生命的超越向度，使人能在有限的生命中創造無限的意義。儒家定義下的「整全的人」，在多層次、多面向之間完成動態的連續體(continuum)，它既是「身心連續體」(mind-body continuum)，又是「個人社會連續體」(individual-societal continuum)，更是「天人同構之連續體」(homo-cosmic continuum)。

這種儒家意義下的「整全的人」，必定拒絕並批判近代西方文明中的三種要素：一是笛卡兒(Rene Descartes, 1596-1650)的世界觀，特別是笛卡兒以降主客二分、心物二分的世界圖像；二是近代西方政治社會哲學中，將「個人」與「社會」視為對立的兩極的看法；三是近代西方文化中強調人力戰勝自然的「浮士德精神」(Faustian spirit)。簡言之，儒家「全人教育」下所培養塑造的人，既不是笛卡兒式的科學觀察者；也不是霍布斯(Thomas Hobbes, 1588-1679)筆下機械式的社會政治世界裡，過著「污穢、野蠻而短命」(nasty, brutish, and short)生命的自私自利的自了漢；更不是戡天役物，「欲與天公共比高」的浮士德(Faust)。儒家教育理想中的「整全的人」，是一個身心融合、內外交輝的人，更是一個有本有源而與宇宙大化之流在精神上相往來的人。

為了探索這種既博厚高明又不離日常人倫，既有高度又有廣度的中國文化傳統中的通識教育理念，本章第二節先縱觀傳統中國人文通識教育經驗的特質，並申論它對現代大學通識教育的啟示；第三節則探討中國古代儒家的教育理念；第四節分析古代道家與法家對教育的看法；第五節則以《孟子》為例，探討中國文化經典所潛藏的通識教育內涵及其教學策略；第六節則提出若干結論性的看法。

二、中國傳統人文通識教育經驗及其啟示

我在第一章〈導論〉裡，曾指出國內大學推動通識教育常不能免於「橫面的移植多於縱面的繼承」之限制，本節的論述就是針對當前有關通識教育研究趨勢的倚輕倚重之現象，企圖從中國傳統人文通識教育的理論與實際經驗之中，歸納出若干對今日大學通識教育具有啟示的原則，以彌補現有論述的不足，並求其落實於教學實務之中。首先分析質疑「中國傳統人文通識教育經驗對現代大學通識教育的啟示」的三種意見之內容，指出三者皆有所蔽，並重申我們今日推動大學通識教育，必須從傳統中汲取智慧的靈感。接著再論述中國傳統人文通識教育內容的通貫性與本質性，教學方法之特重師生「互為主體性」(inter-subjectivity)，以及重視「校園文化」等方面。

我們最後則討論中國傳統人文通識教育對現代的啟示及其落實方案。

(一) 三種批判性的意見及其批判

(1) 三種批判意見

我們想要論證「中國傳統人文通識教育經驗對現代大學通識教育的啟示」這項命題，實已假定「中國傳統人文通識教育」與「現代大學通識教育」兩者之間有其相關性（*relevance*）。但是，這兩者間的相關性並不是不證自明的，它在今日華人社會的學術教育思想氛圍裡，可能會受到至少以下三方面的批判：

第一種批判性的意見認為：中國大陸與臺灣或其他海外華人社會，文化形態不同，政治體制互異，因此，歷史上中國的人文通識教育對現代臺灣或海外華人地區的大學通識教育實無「啟示」之作用。質言之，歷史上的中國文化以「一元化」為其特徵，產生於這種文化背景的人文通識教育理論或實際經驗，對現代臺灣或海外華人產生於「多元化」的文化脈絡中的大學通識教育扞格不入。尤有進者，近代以前中國的教育制度是參加科舉考試的階梯，是通往作官的道路。傳統中國的教育所養成的是馴服於帝王專制之下的「臣民」，是仰望權力中心的向日葵，這種舊式的教育與現代臺灣需要自作主人的「公民」的新教育，形同水火，互不相容。因此，「中國」傳統教育對「臺灣」的大學通識教育實無參考之價值。

第二種批判性的意見是：「傳統」社會的人文通識教育是農業社會的產物，其所培養的是一群充滿秀異意識（*elitism*）而時時想指導沒有受教育的農民的舊式士大夫，這種士大夫誦讀儒

家經典，企慕聖賢，達則「兼善天下」，失意則退回他們老莊思想的精神避風港，悠遊於林泉之下，與他們所生活的社會關涉不深。現代社會的特質是工業社會，教育發達，民智大開，我們所需要的是與人民共其呼吸，走入群眾，參與生產勞動的新知識分子。因此，古代「傳統」的通識教育經驗，足資現代大學借鏡之處不多。

第三種批判性意見是：傳統的通識教育基本上是一種以「人文」學術為中心的教育，其內容基本上是教導統治者及其官僚治理帝國之道，其所關懷的基本上是人與人之間的關係。但是在科技發達的現代社會裡，我們不僅需要思考「人與人之間的關係」的知識，更需要知道「人與自然的關係」乃至於「人與超自然的關係」。傳統中國的「人文」通識教育所涵蓋的知識範圍太過狹窄，在二十一世紀的現代或後現代社會裡，除了傳統「人文」知識之外，我們也需要關於人與自然的通識課程，如「心與腦」、「物質概念的發展」、「地球的奧秘」、「環境污染與保護」或「地球永續發展」等課程。

以上這三種對「中國傳統人文通識教育」的批判性的意見，皆有其可以成立之理由，三者分別扣緊「中國」、「傳統」、「人文」這三個方面，論證「中國傳統人文通識教育」與「現代大學通識教育」之間並無相關性。這三項批判所指涉的面向雖然互異，但三者間的異中之同則是：三者都是在某種兩分法的思維架構（如「傳統／現代」、「中國／臺灣」、「人文／自然」）中思考問題，有所得也有所失。但三者也有其同中之異：第一及

第二項批判意見是指向「中國」「傳統」與「臺灣」「現代」之間的不相關性，企圖論證將「中國傳統人文通識教育」移植到「現代臺灣」的大學通識教育之上，是一種時間與空間的錯誤，頗有「食古不化」之嫌。第三項批判意見嚴格來說並不是指向「傳統」與「現代」的不相關性，而是認為「中國傳統人文通識教育」有其狹隘性，不足以適應現代人的需要。以上這三種批判，都有值得商榷之處，我們接著加以析論。

（2）批判的批判

針對以上三種批判性的意見，我想提出以二項論點加以釐清：

這三種論述都是建立在二分法的思維架構之下，將「中國」與「臺灣」、「傳統」與「現代」，以及「人文」與「自然」視為對立而不相容之敵體，失之僵硬，未能掌握這三組兩極之間的持續性、有機性與互通性。舉例言之，晚近大量的研究文獻都已明白指出：漢人移入臺灣以後，四百年來臺灣史的發展雖然在政治史上呈現斷裂性，但是在社會文化的深層結構上仍有其強韌的持續性。從漢人的祖籍分類意識、民間信仰的寺廟祭祀圈、以及血緣宗族的發展型態等方面來看，臺灣社會的「中國性」仍是很明確而無庸置疑的。³在相當大的幅度之內，臺灣仍

³ 參考陳其南：《臺灣的傳統中國社會》（臺北：允晨文化實業有限公司，1987年），頁187。

是典型的華人社會。因此，從政治史的斷裂以及文化的變遷，企圖論證中國歷史上的教育經驗不適用於臺灣社會是很難建立在紮實的實證資料基礎之上的。⁴近百年來臺灣雖然是中國社會中近代化速度最快的一個地區，但是，臺灣社會基本上仍是華人社會，因此，幾千年來中國教育史上的寶貴經驗對作為華人社會的臺灣，仍具有高度的參考價值，兩者間也有深刻的相關性。

其次，再就「傳統／現代」兩分這種思考問題的架構來看，這種兩分法的思考方式固然可以彰顯「傳統」與「現代」的對照，有其研究策略上的考慮。但是，這種五〇及六〇年代的「現代化理論」已因過於機械而招致批評。社會學家埃森西塔（S. N. Eisenstadt）早就著文指出：從「傳統」到「現代」並不是一種機械的對立關係，而是一種迂迴的發展關係，「傳統」中的許多因子常以曲折的方式在「現代」社會中繼續發揮作用。因此，「傳統／現代」二分對立的假設，是難以成立的。⁵再就中國社會而言，「傳統」中國的教育從受教育人口佔總人口比例之低這項事實來看，雖然可以說是某種意義下的精英教育，但是，這種精

4 我在另一篇論文中討論過這項論點，參看黃俊傑：〈中國史教育的新展望——以戰後臺灣經驗為參考架構〉，收入黃俊傑：《戰後臺灣的教育與思想》（臺北：東大圖書公司，1993年），頁253-276。

5 Shmuel N. Eisenstadt, "Sociological Theory and an Analysis of the Dynamics of Civilization and Revolution," *Daedalus*, Vol. 106, No. 4, Discoveries and Interpretation: Studies in Contemporary Scholarship, Vol. II (Fall, 1977), pp. 59-78。

英教育中承認每個人都有改過遷善的內在善苗，其中實隱涵現代社會與教育中最重要的思想質素——平等精神。因此，第二項批判實在並非持平之論。

復次，再就「人文／自然」二分這個批判性意見來看，傳統中國的通識教育固然是以「人文」教育為其核心與重點，但是，這並不是說中國人文教育不注重「人與自然」以及「人與超自然」之類的問題。中國的儒、道兩家等主流思想，一貫企慕「天人合一」的境界，苦心孤詣思考人如何與自然和諧相處的問題。傳統中國的大量經籍文獻在現代文明危機日甚一日的後現代社會裡，反而日益顯示其重要性。中國文化中的主流思想體系固然因其缺乏組織化的宗教而較少直接涉及超自然問題，但是中國文化確有相當的「宗教感」(sense of religiosity)，孔孟對「天」的敬畏，宋明儒的「主敬」，以及大量的佛教經典，莫不展現這種東方式的「宗教感」。當代學者以「內在超越性」⁶一詞說明中國文化中對「人與超自然關係」的思考。因此，從傳統中國「人文」通識教育中，開發出涉及自然以及超自然問題的通識內涵，不但有其可欲性(desirability)而且有其可行性(feasibility)。

以上這三種批判性意見都錯誤地認為，我們企圖從「傳統中國人文教育」到「現代大學通識教育」建立具體的繼承關係

⁶ 余英時：《從價值系統看中國文化的現代意義》（臺北：時報出版公司，1981年）。

以完成全面的復古。這是很大的誤解。事實恰恰相反，我們在這裡所企圖從傳統中提煉的，正是一種「批判的繼承」或所謂「創造的轉化」，我們有心於從前者中開發後者的文化資源，以作為後者發展的歷史憑藉，而免於邯鄲學步的窘境。

以上我們從三個方面，說明「中國／臺灣」、「傳統／現代」以及「人文／自然」，這三種貌似對立的兩極之間，其實是一種辯證的關係，而不是機械的對立關係；而且我們對「中國傳統人文通識教育經驗」，應出之以一種批判而抽象的繼承態度，去蕪存菁，善加抉擇；而不是毫無簡別地全盤復古，徒招刻舟求劍，膠柱鼓瑟之譏！

（二）中國傳統人文通識教育的現代啟示

現在，我們可以進而討論中國傳統人文通識教育對於現代大學通識教育的啟示。所謂「中國傳統人文通識教育」，不僅時間綿延二千餘年，而且思想流派與書院教育經驗方面甚多，無法一概而論，但略其小異而就其大同觀之，中國傳統人文通識教育至少有以下幾個方面對現代大學通識教育具有啟示：

（1）知識內容的通貫性：通識教育是傳統中國人文教育所揭櫫的最高理想，先秦時代則是中國通識教育理念的形成期。但是，古代中國通識教育理想的建立也不是一蹴而幾的，它經歷相當複雜的發展歷程。孔、孟、荀這三位先秦儒家大師，是通識教育理想主要的建構者，但是，先秦儒家的教育理想在思想領域內受到老子、莊子（約在 399 BCE 與 295 BCE 之間）的

挑戰，也受到韓非子（?-233 BCE）等法家人物的批判；在政治史的進程中，也因為大一統帝國的出現與教育的官學化，面臨難以落實的困境。先秦儒家通識教育的理念，直到宋代以降的書院講學中才獲得較為全面性的實踐。⁷傳統中國人文通識教育中所謂的「通」具有多層次的意義，將「通」的多面性說得比較清楚的是偉大的史學家司馬遷（子長，145-86 BCE），他在《史記·太史公自序》中說他撰寫的《史記》這部書：「罔羅天下放失舊聞，王跡所興，原始察終，見盛觀衰。論考之行事，略推三代，錄秦漢，上記軒轅，下至於茲」，他最終的理想乃在於「究天人之際，通古今之變，成一家之言」（〈報任安書〉）。我們可以說，太史公希望在個體生命與宇宙本體的超越性關係之間、在古與今的傳承之間，以及在個人與社會的連繫之間建立一個匯通的橋樑。而這座橋樑所賴以建立的正是史學家觀察過去的那種全盤性的「通識」。⁸司馬遷所說的「通」雖是指史學作品而言，但是也可以泛指中國傳統人文通識教育的共同理想，這種理想的核心就是「知識內容的通貫性」。

所謂「知識內容的通貫性」至少包括兩層涵義：(a) 指縱切面的以時間為主軸的貫通；(b) 指橫切面的兩種極端之間的貫通。因為中國傳統人文教育中的知識內容是以通貫性為其特質，所以它也必然具有整體性。我們可以說，注重教育內容的

7 另詳本章第3節。

8 黃俊傑：〈歷史教育的人文意義〉，收入氏著：《歷史的探索》（臺北：水牛出版公司，1984年），頁3-14。

通貫性與整體性，正是傳統中國人文教育經驗給予我們的第一個重要啟示。我們進一步闡釋這項啟示。

這種對教育內容的通貫性與整體性的重視，濫觴於先秦時代。王健文研究先秦儒家的教育理念發現：從縱切時間脈絡來看，孔孟荀都一貫主張學習的一貫性與持續性。先秦儒學大師都認為學習必須是始終一貫，終生以之，若中道而廢，則仍未達到「道」的境界，「學習」就不完全。同時學習還需要有階段性的不同規劃，循序漸進，所以在古典學制中，中小學與大學是整體而階段性的設計。從橫的內在連繫來看，知識內容的「文／質」、「標的／規矩」、「故／新」、「學／思」、「博／約」、「知／行」，兩端不可偏廢，皆有其整體性的考量。「固蔽／解蔽」正是著眼於「道」的整體性，「學」的主要作用之一，就是藉著對「道」的完整認識，祛除偏蔽的可能。不管是縱的連繫還是橫的連繫，都有個「一以貫之」之道，藉著這最核心的原理，統合上述各種不同階段與不同面向。⁹我們發現中國古代儒家心目中的教育，本質上就是今日所謂的「通識教育」。古代儒家認為教育是以成就完整的人格為其目標，而這個教育目標是通過受教育者的主體性的被喚醒而完成的。孔孟荀都以「君子」、「士」、「成人」或「聖人」這類名詞來描述這種成熟的整全人格的狀態。這種整合的人格必定是為貫通性與整體性的知識所

⁹ 王健文：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（二）——先秦儒家的教育的理念及其對現代通識教育的意義》（國科會研究計畫報告編號：NSC-82-0111-S006-007），頁 55-56。

浸潤，因此在人生的諸多面向或層次之間，必然是統合的而不是撕裂的。

由於強調知識內容的通貫性與整合性，所以傳統中國的教育展現諸多特質，其中較為重要現象有二：一是知識內容與生活整合為一體；二是知識的傳授以服務社會國家為目的。高明士研究傳統中國教育時指出：自從孔子講學以來，中國的教育活動就是一種團體生活的過程，孔子的因材施教與隨機教學，不但成為此後教學的典範，而且在今日仍有其價值。古代中國教學的內容並不限於書冊的文字資料，同時也包含日常生活的一切，就當時而言，尤其重視生活的禮儀。也就是說，孔子學團的教育，是具體將知識與生活結合在一起，並非徒託空言。在秦漢以下的歷代官學教育中，教育方式基本上仍採用師生團體的生活教育，也是要將知識與生活相結合。¹⁰高明士又指出：漢朝獨尊儒術以後，儒家經典成為必讀的基本教材，唐以前，著重於《論語》、《孝經》以及五經；宋以後，轉而著重於《四書》與《五經》。無論如何，皆是儒家經典，其重視修、齊、治、平的學問工夫，則無二致。由通經而治天下的教養，正是由通才而通識的表現。因此，師儒的教誨，都以「博學」來教導學生，而博學也正是孔子講學以來的基本主張。¹¹以博學為基礎，

¹⁰ 高明士：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（一）——教育的理想與實際及其對現代通識教育的意義》（國科會研究計畫報告編號：NSC82-0111-S002-013），頁 61。

¹¹ 同上註。

進而治天下，正是傳統中國教育家的共同理想。而這種理想正是建立在教學內容的通貫性與整體性的基礎之上的，這是古代中國教育經驗對現代大學通識教育的第一項啟示。

（2）教學活動的互為主體性：傳統中國（尤其是先秦儒門）的教育，對現代大學通識教育所提供的第二項啟示是，教學方法極端活潑，師生參與討論，訴諸並指向老師或學生自身最切己的生命的體認，並交換自己的思考或體認經驗，充分展現所謂「自由精神」，這種「自由精神」是傳統中國教學經驗中最寶貴的遺產，首先見於先秦孔門，再見於魏晉談辯，復見於南宋朱熹的教學之中，我們進一步加以說明。

先秦儒家教學特重師生雙線的互動而不是單線的灌輸，在《論語》、《孟子》這類經典中舉目皆是，《論》、《孟》可以說是先秦儒門師生偉大心靈對話的記錄。在《論語·盍各言爾志》章裡，孔子和他的學生自由對談、怡然樂道的景象，具體地說明我在這裡所謂的「師生互為主體性」。

另一個例子就是《孟子》書中孟子和桃應的對話：

桃應問：「舜為天子，皋陶為士，瞽瞍殺人，則如之何？」
孟子曰：「執之而已矣。」
「然則舜不禁與？」曰：「夫舜惡而禁之？夫有所受之也。」
「然則舜如之何？」曰：「舜視棄天下，猶棄敝屣也。竊負而逃，遵海濱而處，終身訢然，樂而忘天下。」（《孟子·盡心上·35》）

在這一段教學對話的實例中，桃應所提問的核心是：如果

「私人領域」的責任（舜是瞽瞍之子應保護父親），與「公共領域」的責任（舜作為天子應遵守國法）兩者發生了衝突，則舜應當如何自處？是不顧國法，保護父親，還是遵守國法而大義滅親？這個以舜為主角所提出的問題固屬假設性之問題，但是問題本身所反映的，卻是中國古代社會上屢見不鮮的現象。「私恩」與「國法」的不相容，「忠」與「孝」之難以兩全，在三代即已有之，到了大一統帝國形成之後，個人角色與社會責任的不相容，則出現更為凸顯的緊張關係。¹²從雙方的對話中，我們可以看出師生各本其思想立場，共同探索真理的樂趣。以上這個展現「師生互為主體性」的教學實例，雖是以舜的行為抉擇作為具體實例，但孟子和他的學生所思考的卻是抽象而普遍的倫理問題。其實不只《論》、《孟》如此，《史記》也是如此。《史記·伯夷列傳》雖是記述伯夷、叔齊「義不食周粟，隱於首陽之山，采薇而食之」這段特立獨行的行為，但太史公更感興趣、更關心的毋寧是伯夷的史實對「天道無親，常與善人」這一個價值的否定。太史公正是希望透過伯夷、叔齊這個「特殊」的個案來反省他對於人生問題的困惑，求得一個「普遍」的解決。中國人文經典雖是從個案的分析入手，但是都指向普遍原則的提出思考。以史學作品而言，例如兩漢書的「論贊」，司馬光（君實，1019-1086）《資治通鑑》中的「臣光曰」，乃至王夫之（船

¹² 黃俊傑：《孟子》（臺北：東大圖書公司，1993年），頁127-128；黃俊傑、吳光明：〈古代中國人的價值觀：價值取向的衝突及其解消〉，漢學研究中心編：《中國人的價值觀國際研討會論文集》（臺北：漢學研究中心，1992年），上冊，頁55-80。

山，1619-1692）的《讀通鑑論》、《宋論》都努力於從具體的事件與人物之中，歸納或抽離出普遍性的原則或見解，以追求整體性的知識。黃武雄說通識教育要：「使人在靈活而交迭的運用『整體—創造的自然能力』及『分析—抽象的文明能力』的基礎上，打開人的知識視野，拓廣人的經驗網路，以求得知性的成熟，再由人本身將知性的成熟，過渡成人格的成熟」，¹³中國文化經典確實具有這種深刻的通識教育涵義。

除了先秦儒門之外，魏晉時代清談的形式、內容、流行及其所呈現的互為主體性的對話方式，對現代通識教育也深具啟示。林麗真研究這個課題就指出：魏晉談辯風潮出現在中國教育史與文化史上的意義有以下幾方面：（a）突破官方教學日趨形式化、功利化與教條化的流弊，使當時的文教活動再現一片生機，造成中國文化史上的一次大革新。（b）突破師生間單向式、權威式、命令式的授受倫理，開放出多面向、對等性的互動空間，鼓舞更多天才類型的讀書人走向文化舞臺，產生一股奇義風生、新潮澎湃的鮮活景象。（c）突破章句訓詁、引經據典、墨守師法家法的治學門徑和思考模式，使理性思維日益抬頭，知識分子普遍自覺，人人勇於提出問題、大膽懷疑、熱衷討論、精於思辨，甚具求真好智的批判精神。（d）使文化內容伸向更寬廣的空間，鼓勵百花齊放、百鳥齊鳴、各逞思致、各

¹³ 黃武雄：〈通識教育中的科學教育——理性的叛逆與解放（上）〉，《通識教育季刊》第1卷第1期（1994年3月），頁1-19，引文見頁10。

顯神通，突破經學掛帥的壟斷局面，使文學、史學、哲學、藝術、宗教、科學各方面，皆有長足的進步與多元化的發展。(e) 使知識分子普遍脫離沉腐僵化、道貌岸然、掉文掉書袋、或唯我獨尊、予智自雄的習氣，展現寬宏識野、相容器度、彼此欣賞的名士風範。(f) 在儒釋道三教發生異同之爭之時，經由論難往返，促成三教思想上的互動與融合，使中華文化面臨考驗而仍能兼融並蓄、擴大往前。¹⁴魏晉談辯的經驗可以提供我們檢討今日通識教育中的教學法問題，並藉以觀照今日知識分子所參與的課外知性活動與文化座談問題。¹⁵這種互為主體的討論方式最可以達到所謂「視域的融合」(fusion of horizons) 的效果。

另一個展現傳統中國教學方法中的「自由精神」的就是朱子的教學。何寄澎的研究告訴我們：北宋立國初期，官學規模未備，書院在教育需求迫切的情況下乘勢興起，後來由於官方三度大舉興學，書院教育遂在中期以後暫歸沈寂。降及南宋，由於官學衰敗、理學發揚、佛道刺激、以及經濟繁榮等因素，書院教育乃漸有復興之勢，不僅數量上急遽增加，其規模與成就亦均超越前代，聲勢之盛，遠遠凌駕官學。當時著名之理學家如朱熹、張栻、陸九淵、呂祖謙等人均曾創辦或講學於書院，因此理學思想與書院教育相得益彰，得到空前未有之發展，進

¹⁴ 林麗真：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（四）——魏晉清談論辯及其對現代通識教育的啟示》（國科會研究計畫報告編號：NSC82-0111-S-002-015）。

¹⁵ 同上註。

而對此後之中國教育產生深遠影響。南宋是書院教育真正得到發皇之時期，各派學術藉書院講學以傳揚的結果，促使教育理論朝向多樣化與深刻化發展，對於理想人格之培養有極精微之探討，書院教育因而從此成為中國教育理想之一大標的。我們可以從傳統中國教育中尋找現代通識教育之走向，探究南宋書院教育之內涵與精神。¹⁶在宋代書院中，朱子的教學方法很能具體展現「師生互為主體性」這個特質。張永雋的研究告訴我們：在朱子的教育理論中，教師與學生都是在走向自我人格涵養與開展以達到最高理想的個人。所以，教育是在一種教學相長與啟發教學的過程中，幫助每一個人從復性與變化氣質的自我奮進中，成就聖人事業。朱子的教育事業啟示我們，在大學裡的教師本身是一個研究者與實踐者，而學生也不是一個等待被啟蒙的小學生，或準備科舉考試的讀書人或中學生，更不是接受職業訓練的專技生，而是共進於社會文化理想開展的知識分子；在這種關係中教師所以啟發學生的，是自我知識與德行涵養與開展的努力過程與經驗，所謂「引路人」，而且作為學生學習其研究與實踐精神的過程中的見證者。通識教育中的師資的培養，尤其重要的是培養這種與學生商量學問，並啟發他們在學習求知的過程中，不斷回溯讀書為學的動機與目的，反省每一條走向社會或文化事業之路所需知識的預設與特色的能力，

¹⁶ 何寄澎：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（五）——宋代書院教育及其對現代通識教育的意義》（國科會研究計畫報告編號：NSC82-0111-S-002-018）。

並且能從人的社會性、價值性與文化性的角度，更寬廣地看待人格的成長與安身立命的問題，因而，在專業知識的能力要求之外，還要有一種理論反省的能力，特別是反省知識與人的關係的理論預設的能力，以及從整體的角度思考問題的能力，而這種能力的培養，朱子主張應廣泛讀書、保持懷疑精神並加以融會貫通。¹⁷

以上我們以先秦儒門教學、魏晉清談經驗，以及朱子的教育事業為例，闡釋傳統中國教育對現代通識教育的第二項啟示，在於以「師生互為主體性」為特質的教學方法，以及這種教學方法中所潛藏的「自由精神」。

(3) 校園文化的潛移性：傳統中國教育的第三項現代啟示在於：傳統教育不僅以制式的課程或課堂講學而已，而且更重視校園文化的薰陶與浸潤。傳統中國的教育家都十分重視讀書環境（也就是現代人所謂「潛在課程」）對人格的形塑力量。高明士對這種傳統曾有深入的研究，他指出：傳統校園的設計，不只為知識教育而已，同時還包括祭儀場所。廣義而言，教育成為文化傳承最重要的事業，「傳道」乃成為教育的特殊使命。這個特質，就古典的淵源而言，是因為教育來自生活，先民的生活與宗教密不可分，所以教育事業的發展，除知識、經驗的

¹⁷ 張永儒：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（七）——朱子的教育觀及其對現代通識教育的意義》（國科會研究計畫報告編號：NSC82-0111-S-002-017），頁 102-103。

學習之外，並須學習各種禮儀。但自秦漢以後，由於皇權日益強化，儒者為使政治合理化，而不趨於極端，乃建立周孔（魏晉以後是孔顏，宋以後成為孔孟）的聖賢世界，以導正「君道」。漢以後，祭祀等禮儀，成為學校生活的重要活動；自東晉以後，學校進而有孔廟的建立；唐太宗以後，除中央國子監及地方州學以外，「廟學」制並擴及縣學，直至晚清不變，即連宋以後興起的書院教育，以及佛門的寺院教學，其院區規模，仍不脫「廟學」形制。於是晉以來所建立的「廟學」制，成為此後直至晚清設學的通制。不但中國如此，即使東亞諸國如韓國、日本、越南等地區亦然。這種共通的校園形制，構築了東亞共同的「教育圈」。學校園地是兩個空間構成，就是祭祀空間與教學空間，前者示以道統，偏向人格薰陶；後者示以教學，偏向知識教養。學校教育透過「廟學」形制的規範，使為師者兼經師與人師，可視為聖賢的化身，學生學習的榜樣；而學子平時與廟中聖賢為鄰，又瞻仰為師之人格、學問，乃興起心志，企慕聖賢，優入聖域。¹⁸高明士所說的這種「祭祀空間」與「教學空間」融合為一的傳統，在宋代書院仍繼續發揚，到了明代初期對中央及地方的教育規劃仍甚為詳備，然歷經百年，開始弊端叢生；學校之生員，對經濟及在政治都產生了惡劣影響。再由於八股取士的科舉制度，使教育和學術都逐漸走上閉塞狹隘和萎弱之途，有識之士漸感不滿，王陽明的心學由是而起，此下思想遂

¹⁸ 高明士：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（一）——教育的理想與實際及其對現代通識教育的意義》，頁 62-63。

由原來的恪守朱學轉向個人的體悟良知、知行合一的路數；而明代中期以後的書院教育和講學活動，亦因此蓬勃發展。其後因講學者聲勢過大，兼以講學內容多以義理之學評論政治，為當朝所忌，書院遂慘遭全面禁毀的命運。¹⁹

我們在這一小節的討論裡，提出傳統中國教育對現代通識教育具有三項啟示：(a) 知識內容的通貫性，(b) 教學活動的互為主體性，(c) 校園文化的潛移默化性。這三項傳統教育的資產，到了近代以後就面臨西方文化的挑戰。林正珍的研究告訴我們：傳統中國的教育理念大致以儒家思想為主，是在性善說的基礎上，著重主體性的精神自覺，故強調以德行為主，開展整全人格的通識教育，因此學校教育一直扮演著超越知識領域的功能，以啟迪人心為主，教育的本質是以涵融整全的人格為終極目標，而自近代以來，在西方衝擊之下，這些傳統教育理念遭逢極大的挑戰。中國在十九世紀末期引介西式教育制度以來，各級學制頗有變遷，除在結構上，教育系統與科舉任官系統分離，使知識階層產生本質的變遷外，由師資結構及課程安排，可看出在教育理念及教學活動上，大致呈現「實證性」、「實用性」和「移植性」的特徵，這些變化雖使近代中國在知識及技術層面上，取得一定的成效，但卻逐漸與傳統的人文主義理想有所背離。整體而言，在中國現代化過程中，不論是教育思

¹⁹ 古清美：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（八）——明代書院講學與教育思想之探討及其對現代通識教育之啟示》（國科會研究計畫報告編號：NSC82-0111-S-002-016），頁1。

想或制度均出現極明顯的「傳統」與「現代」的斷裂。²⁰這種斷裂的根源之一，就是中國教育傳統與西方現代教育制度之間的巨大落差所導致的。因此，如何從傳統中進行創造性的轉化並開發其現代意義，就成為我們今日思考通識教育問題的一項重大挑戰。

（三）傳統啟示的落實

論述至此，我們對於傳統中國教育經驗對現代之具有啟示這項事實已可取得共識。正如黃沛榮所說，傳統中國的經典處處涉及宇宙認知、自我之評估、運會之順應、分位之掌握，以及人際關係之協調等人生重大問題。例如《三禮》闡明行事為人的節度，甚至蘊涵有關兩性關係的啟示，²¹《春秋》是說明人的不同分位，以及不同分位間相處之道等等，我們只要將古今社會差異的部分稍作調整，並且抽提出其中的基本精神，就可以古為今用，以作為年青一代人生的指南，《易經》更是涉及人生的各個面向。²²傳統儒家經典一再展現「統整人格」與「統整知識」密不可分的觀點，²³實質上就是今日我們所提倡

20 林正珍：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（九）——近代中國對西方教育制度的引介及對現代通識教育的啟示》（國科會研究計畫報告編號：NSC82-0111-S-005-005）。

21 劉人鵬、謝小芬：《三禮中的通識教育觀念與性別角色的建議》（國科會研究計畫報告）。

22 黃沛榮：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（三）——傳統中國的經典教育及其對現代通識教育的啟示》（國科會研究計畫報告）

23 周鳳五：〈通識教育與中國傳統文化〉，《大學通識教育的理論與實際研

的通識教育。

但是，從「傳統」的啟示到「現代」的落實，卻存在著諸多問題。舉例言之，以儒家思想在通識教育中的落實為例，林安梧曾針對臺灣、彰化、高雄三所師範大學《四書》的教學現狀所進行的調查研究，就很具體地指出問題之所在。林安梧的調查顯示：在接受問卷調查的學生中，有 65.03% 的學生贊成將儒家思想列入通識教育的一環，卻僅有 41.90% 的學生贊同將《四書》課程做為通識教育的主要課程。這兩個數據彼此間的意義，當然有多種的狀況可資討論，不過最明顯的應該是學生體會「儒家思想」這個概念出現了矛盾的情形。因為《四書》的思想內涵當可做為儒家思想的核心，如果儒家思想必須內入通識教育中，《四書》課程也就有納入通識教育主要課程的必要，所以廓清「儒家思想」的義理內涵便成為最基本的工作。在接受問卷調查的學生中，有 64.17% 的學生贊同儒家思想在通識教育中，具有陶冶人格，敦化德性的效果，但是在學生學習《四書》課程後，認為增進了自己對人格的修養者只有 48.56%。在此暴露出現今的儒學教育，可能只是導向古典知識的掌握而已，卻逐步喪失其做為生命哲學的意義。換言之，學生可能掌握知識性的儒學，但對於踐履性的儒學卻無法有相應的理解。在問卷中不難發現教師與學生的意見，呈現嚴重差距的現象，其中以《四書》課程的教學評估尤劇。舉例來說，在接受調查

的教師中，有 91.67% 的教師滿意（滿意程度以中、弱為主）於自己的教法，但是僅有 48.59% 學生滿意教師的教法。²⁴以上這些問題，具體地告訴我們：我們要使傳統中國教育的啟示落實於現代大學通識教育之中，必須採取「抽象的繼承」，而不是「具體的繼承」；我們必須對傳統經典進行「批判的思考」，而不是「單線的灌輸」。基於這種認識，我們針對傳統教育啟示我們的三點抽象原則，思考當前大學通識教育的落實問題。

（1）我們今日設計通識教育課程可以特別注意「知識內容的通貫性」這項原則，這項原則之落實在課程結構上可以有不同方式；舉例言之，我們在安排歷史通識課程，應扣緊歷史知識的通貫性與整體性，注意臺灣史、中國史與世界史等課程的互動關係；我們在思考社會科學通識課程中，也可以考慮「自我→家庭→社會／國家→世界」這種同心圓展開的過程；我們安排哲學通識課程中，也可以考慮「人與人→人與自然→人與超自然」的展開過程，以上這種考慮都是本於知識內容的通貫性而進行的，必須如此，我們的通識教育所提供的知識內容才不會偏於一隅而未能識其大體。

（2）我們從事通識教育的教學工作，本於傳統教育啟示我們的「師生互為主體性」的原則，可以特別加強師生之間雙線

²⁴ 林安梧：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（十）——戰後臺灣地區大學教育課程之演變及其對當前教育之評析》（國科會研究計畫報告編號：NSC83-0111-S-007-005G）。

往返論辯的所謂「蘇格拉底教學法」(Socratic method)。林麗真調查選修通識課學生的反應，結果發現高達 73% 的學生企盼突破單向講授法，贊同採行雙向或多向溝通互動的論辯教學法，其贊同比率高達 73%。林麗真自己也在 83 學年度（自民國 83 年 9 月至 84 年 6 月），特別設計一門以論辯教學法為主的通識課程，名為「中國哲學問題討論」，試作實驗教學，結果發現，這種論辯教學法的實施，必須有以下條件的配合：²⁵

- (a) 課程性質：蓋以涉及人文學與社會學中足以啟發學生提出問題、作深度思維及宏觀視野的課程為主。若屬技術性或專門知識領域的課程，則恐不宜推廣此種教學方式。
- (b) 上課人數：不宜太多，以中、小班制為佳。
- (c) 課程設計：老師於課前或課中，皆宜有精密的規劃與適當的引導。
- (d) 師生配合：學生的程度與參與情況，也應配合得上。

雖然這種強調「師生互為主體性」的論辯教學法，無法採取大班教學的方式為之，但是，這種方法確是完成通識教育目標最有效的教學方法。²⁶

²⁵ 林麗真：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（四）——魏晉清談論辯及其對現代通識教育的啟示》。

²⁶ 研究文獻指出：為了達成通識教育目標，在教學方法應採用小班制，鼓勵深入討論、閱讀、操作及寫作。參看王叢桂：《我國主修人文社會科學學

傳統教育啟示我們的第三項原則——校園文化的重視——最難以落實在現代大學通識教育之中。傳統中國的教育與當時的社會政治制度配合，從入學到出仕，是一套完整的流程。正如黃沛榮所說，從經典教育之內容（包括經典之種類及性質）、制度（包括官學及私學）、學程（即讀書入道之次第），到影響經典教育之選士制度（如早期之舉薦制度與後來之科舉制度等），是整套的制度，充分配合。²⁷在這種教育制度之下，古代儒家論教育都重視實踐，注重古代文獻如《詩》、《書》、《禮》、《樂》等古籍的研讀。在教學方法上，孔孟荀都重視彈性教學原理，他們從不主張以一成不變的方法強加之於所有學生身上。其次，他們一方面主張教師應發揮典範的作用，以身作則；另一方面他們也認為教育應啟發並建立學生的主體性，鼓勵學生反求諸己，並與教師互相討論，師生關係親密如同家人。在這種關係中教師所以啟發學生的，是自我知識與德行涵養與開展的努力過程與經驗，而且作為學生學習其研究與實踐精神的過程中的引導者。²⁸

但是，進入二十世紀之後，傳統的文化與教育體制隨著帝國體制的崩潰與工業社會的來臨而煙消雲散。這種「傳統的斷

生及教師對通識教育課程比較觀念之研究》（國科會研究計畫報告編號：NSC-83-0111-S-031-002）。

27 黃沛榮：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（三）——傳統中國的經典教育及其對現代通識教育的啟示》。

28 張永雋：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（七）——朱子的教育觀及其對現代通識教育的意義》，頁 103。

裂」正是今日中國大陸與臺灣教育諸多病灶的根源之一。現代大學在都市化與人口激增的客觀情勢下，必須大量招生，以滿足社會對吸收知識的需求。在「大量生產」的需求下，師生上課烏合而來，下課各作鳥獸散，知識的傳授未必有餘，而人格的薰陶則顯然不足。這種問題在通識教育課程中更為嚴重。尤有進者，在 1987 年 7 月解嚴以前，各大學在一條鞭的政治力控制之下，幾無所謂「校園文化」之可言；但戒嚴令廢除之後，校園快速進行所謂「民主化」，校長的產生訴諸普選，政治邏輯主宰「校園文化」，其流風所及，馴至校長政客化、教授派系化、職員騎牆化，學生身處這種惡質「校園文化」之中，耳濡目染，不免同流合污。學生舉目難見學術楷模與道德導師，在這種「校園文化」之下，「教育」云乎哉？「通識教育」云乎哉？

綜合上文所論，我們可以發現：傳統中國教育所啟示我們的三項原則中，「教學內容的通貫性」與「教學方法的互為主體性」，較易於付諸實施，並落實於現代大學通識教育之中。但第三項「校園文化的創造」則是結構性之問題，有賴於全體教師之共同努力。

（四）結語

通識教育在國內各大學全面實施至今雖已十有餘年，但有待展開的工作仍多，例如大學生對通識教育之內涵普遍未能清楚瞭解，輔仁大學在 1994 年所進行的調查發現 69.6% 的同學不

知何謂「通識教育」，²⁹1994年東海大學為數可觀的學生對通識教育內涵不能確定（佔35%）或不清楚（27%），³⁰可見現階段仍有釐清、說明並宣傳通識教育內涵之必要。再就有關通識教育的研究趨勢來看，到目前為止的相關研究多半移植歐美經驗，而且著重量化分析，我們在這一節的論述就是針對以上研究趨勢而企圖綜合現有研究成果，從傳統中國教育的經驗中開發現代啟示，作為我們推動大學通識教育的參考。

根據我們在这一節中的探討，我們發現：從「中國／臺灣」、「傳統／現代」以及「人文／科技」這三種脈絡，對「中國傳統教育對現代大學通識教育之啟示」所提出的質疑，皆難以成立，因為他們都忽略了從「中國」、「傳統」、「人文」到「臺灣」、「現代」、「科技」之間，是一個有機連續關係，並不是機械二分的對立關係。我們要正確地開展現代大學的通識教育，在相當大的幅度內可以從傳統中國人文教育經驗中汲取智慧的靈感。

傳統經驗對現代通識教育的啟示有三個方面：（1）知識內容的通貫性與整體性；（2）教學活動的互為主體性；（3）校園文化的支援性與潛移性。第一及第二項啟示可以透過課程設計與課程結構的建立，具體地落實在現代大學通識教育之中，使

²⁹ 朱秉欣：《輔仁大學通識教育規劃研究成果報告》（教育部顧問室委託研究報告編號83-1-M-033，1994年6月30日），頁29。

³⁰ 古鴻廷：《東海大學通識課程規劃與研究成果報告》（，教育部顧問室委託研究報告編號83-1-M-032，1994年6月30日），附件13，頁93-94。

傳統教育的精神復活於現代教育之中。但是，第三項啟示則涉及現代臺灣社會與教育的全盤結構問題，有待於教育領域中的每一個人自我的努力。讓我們躍入歷史的長河之中，在傳統中國教育的經驗中，厚植現代臺灣各大學通識教育的文化基礎，為通識教育開創新境界！

三、古代儒家通識教育思想

（一）古代中國思想家思考教育問題的幾個脈絡

在進入本節主題之前，我們必須先探討：古代思想家是在什麼脈絡中思考教育問題？從相關資料加以歸納，我們可以發現：中國古代思想家是在以下幾個思想脈絡中，思考教育問題：

（1）先天或後天

到底人的知識的獲得，是先天與生俱來的或是後天學習而得的？這是中國古代思想家首先面對的一個問題，他們在「先天／後天」的脈絡中思考教育問題。首先明確揭示這個問題的是孔子：

孔子曰：「生而知之者上也，學而知之者次也；困而學之，又其次也；困而不學，民斯為下矣。」（《論語·季氏·9》）

孔子認為「生而知之」的人是最上等的人，其次是「學而知之」的人。孔子雖然肯定有「生而知之」的人，但是，他自認

為「我非生而知之者，好古，敏以求之者也」（《論語·述而·20》），他經常強調的毋寧是「學而知之」。他鼓勵學生「學而時習之」（《論語·學而·1》），他自述他自己的經驗「吾嘗終日不食，終夜不寢，以思，無益，不如學也」（《論語·衛靈公·31》），他憂心於「學之不講」（《論語·述而·3》），他以「默而識之，學而不厭，誨人不倦」（《論語·述而·2》）自我期許。

孟子繼孔子之後，在「先天／後天」脈絡中思考教育問題，他說：

人之所不學而能者，其良能也；所不慮而知者，其良知也。孩提之童，無不知愛其親也；及其長也，無不知敬其兄也。親親，仁也；敬長，義也。無他。達之天下也。（《孟子·盡心上·15》）

孟子認為人生而具有「良知」、「良能」，但有時會因未獲得客觀環境的良善護持而放失，孟子認為所謂「學問之道」，就是找回失落的「本心」，重建「自我」的主體性：

孟子曰：「仁，人心也；義，人路也。舍其路而弗由，放其心而不知求，哀哉！人有雞犬放，如知求之，有放心而不知求；學問之道無他，求其放心而已矣。」（《孟子·告子上·11》）

孟子所主張這種人生而具有「良知」、「良能」的說法，必然逼出一個問題：人何以先天具有「良知」？換言之，人何以知「道」？對於這個問題，孟子基本上認為「人」與「道」是

直接而不是間接的關係，兩者中間並沒有媒介物存在。人只要興起心志，就可以經由自我修養工夫而躍入宇宙大化之根源。以下三條材料可以證明我的看法：

孟子曰：「君子深造之以道，欲其自得之也。自得之則居之安，居之安則資之深，資之深則取之左右逢其源。故君子欲其自得之也。」（《孟子·離婁下·14》）

孟子曰：「求則得之，舍則失之，是求有益於得也，求在我者也。求之有道，得之有命，是求無益於得也，求在外者也。」（《孟子·盡心上·3》）

曰：「夫道若大路然，豈難知哉？人病不求耳。子歸而求之，有餘師。」（《孟子·告子下·2》）

在孟子的教育哲學裡，「道」或現代人所說的「真理」就呈現在眼前，「若大路然」，只要每個人往內自省「歸而求之」，自己就是自己的老師；而「人」能否得「道」，完全取決於人的主體性是否覺醒，「求則得之，舍則失之」人只要「深造之以道」，就能達到無往而不「自得」之境界。³¹在「先天／後天」這個思想脈絡中，孟子基本上比較重視先天的「良知」。

相對於孟子而言，荀子注重「後天」因素在教育過程中的重要性是十分明顯的。荀子主張人生而具有傾向惡的發展的可

³¹ 以上所論參考黃俊傑：《孟子》，頁149-150。

能性，因此，必須以後天的文化或師長加以矯治陶冶才有可能走向正途。以下是四段較具有代表性的言論：

- (1) 蓬生麻中，不扶而直；白沙在涅，與之俱黑。蘭槐之根是為芷，其漸之滫，君子不近，庶人不服，其質非不美也，所漸者然也。故君子居必擇鄉，游必就士，所以防邪僻而近中正也。（《荀子·勸學》）
- (2) 夫人雖有性質美，而心辯知，必將求賢師而事之，擇良友而友之。得賢師而事之，則所聞者堯舜禹湯之道也。得良友而友之，則所見者忠信敬讓之行也。身日進於仁義，而不自知也者，靡使然也。今與不善人處，則所聞者欺誣詐偽也，所見污漫淫邪貪利之行也。身且加於刑戮而不自知者，靡使然也。傳曰：「不知其子，視其友，不知其君，視其左右。」靡而已矣！靡而已矣！（《荀子·性惡》）
- (3) 人積耨耕而為農夫，積斲削而為工匠，積反（販）貨而為商賈，積禮義而為君子。工匠之子，莫不繼事，而都國之民，安習其服。居楚而楚，居越而越，居夏而夏，是非天性也，積靡使然也。（《荀子·儒效》）
- (4) 君子曰：學不可以已。青，取之於藍，而青於藍；冰，水為之，而寒於水。木直中繩，輮以為輪，其曲中規，雖有槁暴，不復挺者，輮使之然也。故木

受繩則直，金就礪則利，君子博學而日參省乎己，自知明而行無過矣。故不登高山，不知天之高也；不臨深谿，不知地之厚也；不聞先王之遺言，不知學問之大也。（《荀子·勸學》）

上引第 1 條材料顯示，荀子十分注重「後天」環境對人的濡染作用，所以他主張人應親近賢師（上引材料 2）並累積學識（上引材料 3），必須日日精進，不可一日停止（上引材料 4）。整體而言，荀子極為重視「後天」的努力，他說：「人之於文學也，猶玉之於琢磨也〔……〕子貢季路故鄙人也，被文學，服禮義，為天下之列士」（《荀子·大略》），又說：「今之人化師法，積文學，道禮義者，為君子」（《荀子·性惡》）。人之所以不同，荀子認為是由於「後天」的教化所造成的，他說：「干越夷貉之子，生而同聲，長而異俗，教使之然也。」（《荀子·勸學》）

（2）理論與實踐

中國古代思想家思考教育問題的第二個脈絡是：理論 / 實踐。對於這個問題，中國的思想家一向強調理論與實踐應加以結合，用傳統的話來說，就是所謂「知行合一」。古代思想家在這一項主張上見解頗為一致，我們僅以以下幾條具有代表性的材料加說明：

子曰：「君子恥其言而過其行。」（《論語·憲問·28》）

子貢問君子。子曰：「先行其言，而後從之。」（《論語·

為政·12》)

子曰：「君子欲訥於言，而敏於行。」(《論語·里仁·24》)

子曰：「古者言之不出，恥躬之不逮也。」(《論語·里仁·22》)

子曰：「其言之不忤，則為之也難。」(《論語·憲問·20》)

從以上材料來看，孔子之重視理論與實踐結合是毫無疑問的。

先秦孔門這種精神也具體表現在荀子的教育觀之上。荀子說：

不聞不若聞之，聞之不若見之，見之不若知之，知之不若行之，學至於行而止矣。行之明也，明之為聖人。聖人也者，本仁義當是非，齊言行，不失毫釐無它道焉，已乎行之矣。故聞之而不見，雖博必謬，見之而不知，雖識必妄，知之而不行，雖敦必困。(《荀子·儒效》)

所謂「學至於行而止矣」一語，最能體顯「知行合一」的精神。到了《禮記》作者手中，凡言「好學」必定同時強調「力行」：「子曰：好學近乎知，力行近乎仁，知恥近乎勇。」、「博學之，審問之，慎思之，明辨之，篤行之。」(《禮記·中庸》)

何以古代思想家論教育，均強調理論必落實於實踐之上？這個問題可能仍必須在中國哲學的特質中求之。誠如金岳霖

(1895-1984) 先生所說，中國哲學中邏輯與知識論較不發達，中國哲人皆將倫理、政治、思考與認識融為一爐而冶之。³²在這樣的思想脈絡之下，中國哲人論教育必然強調理論與實踐密切結合。

(3) 學習與思考

學習與思考何者為先？兩者關係如何？這是中國古代思想家思考教育問題的第三個脈絡。

關於這個問題，古代思想家都主張學習與思考並重，孔子所說「學而不思則罔，思而不學則殆」(《論語·為政·14》) 這句話可以綜括古代思想家對這個問題的基本態度。再看以下這兩條材料：

子曰：「吾嘗終日不食，終夜不寢，以思，無益，不如學也。」(《論語·衛靈公·31》)

季文子三思而後行。子聞之曰：「再，斯可矣。」(《論語·公冶長·20》)

孔子基本上認為「學」與「思」是互相支援的兩極，不能斷為兩橛，教育工作必須在兩者之間取得動態的平衡，才是理

³² 金岳霖：〈中國哲學〉，收入金岳霖學術基金會學術委員會編：《金岳霖學術論文選》(北京：中國社會科學出版社，1990年)，頁351-362。

想的境界。《論語·子張·6》所載子夏之言：「博學而篤志，切問而近思，仁在其中矣」，是先秦孔門一貫的看法。

在「學」、「思」並重的基本看法之下，孔子之後的思想家的側重點也倚輕倚重，互有不同。例如孟子就較為重視「思」，他認為人的「心」都具有「思」的能力，人的「心」是價值意識的創發者，人生而具有道德判斷的內在能力。最具代表性的以下這一段話，孟子說：

惻隱之心，人皆有之。羞惡之心，人皆有之。恭敬之心，人皆有之。是非之心，人皆有之。惻隱之心，仁也。羞惡之心，義也。恭敬之心，禮也。是非之心，智也。仁義禮智，非由外鑠我也，我固有之也，弗思耳矣。故曰求則得之，舍則失之，或相倍蓰而無算者，不能盡其才者也。（《孟子·告子上·6》）

這個所謂人皆具有的「四端」之心，並不是一個空間之物，而是一種道德心。人人只要善用其實踐理性，就可以使「心」之作為價值意識創發者的功能自然發揮。相對於孟子而言，荀子就比較重視「學」的重要性。荀子既強調「後天」因素如環境、師友對受教育者的影響，他必然主張「學」重於「思」，他說：「吾嘗終日而思矣，不如須臾之所學也」（《荀子·勸學》）。先秦以後的中國思想家，也是在學思兼致的大原則之下，各有其側重點。

(4) 教師與學生

古代思想家思考教育問題的第四項脈絡是「教師 / 學生」。在教育過程中，到底教師或是學生才是居於主體地位者？對這個問題，古代思想家一方面強調教師的重要性，但另一方面也重視學生之興起心志，自作抉擇。所以，古代思想家可以說是相當重視教師與學生的互為主體性。

先秦儒家重視師長的言論可說成篇累牘，我們僅以荀子作為代表加以討論。荀子說：

- (1) 夫人雖有性質美而心辯知，必將求賢師而事之，擇良友而友之。得賢師而事之，則所聞者堯舜禹湯之道也。得良友而友之，則所見者忠信敬讓之行也。身日進於仁義而不自知也者，靡使然也。（《荀子·性惡》）。
- (2) 非我而當者，吾師也；是我而當者，吾友也；諂諛我者，吾賊也。故君子隆師而親友，以致惡其賊。好善無厭，受諫而能誠，雖欲無進得乎哉。禮者所以正身也，師者所以正禮也；無禮何以正身？無師吾安知禮之為是也？則是情安禮也。師云而云，則是知若師也。情安禮，知若師，則是聖人也。故非禮是無法也，非師是無師也，不是師法而好自用，譬之是猶以盲辨色、以聾辨聲也。舍亂妄無為也。故學也者禮法也。（《荀子·修身》）

荀子強調受教育者「必將求賢師而事之」（上引材料 1），因為「禮者所以正身也，師者所以正禮也」（上引材料 2），教師在教育過程中居於主導之地位。但是荀子絕非主張完全依賴師長的教導。相反地，荀子也非常強調受教育者自己之立志為學，他說：「今使塗之人，伏術為學，專心一志，思索熟察，加日縣久，積善而不息，通於神明，參於天地矣」（《荀子·性惡》）。

古代儒家都認為「教師 / 學生」並不是機械式的，而是有機式的互為參與的兩端，兩者間存有一種互為創造、互為啟發的關係。孔子說：「三人行，必有我師焉。擇其善者而從之，其不善者而改之」（《論語·述而·22》），孔子雖時時求師，但自己的「擇」這項主體性的決定也十分重要。孟子進一步發揮這項涵義，他認為教育是一種「自得」的過程：「君子深造之以道，欲其自得之也。自得之則居之安，居之安則資之深，資之深則取之左右逢其源。故君子欲其自得之也。」（《孟子·離婁下·14》），又說：「夫道若大路然，豈難知哉？人病不求耳。子歸而求之，有餘師。」（《孟子·告子下·2》），所謂「師」，孟子認為存於受教育者自己的內心之中，自己「歸而求之」，即可得之。

從這一小節的討論，我們可以看到：以儒家為主的古代教育思想家，思考教育問題有四個脈絡：（1）「先天 / 後天」；（2）「理論 / 實踐」；（3）「學習 / 思考」；（4）「教師 / 學生」。在這四個脈絡之下，中國古代思想家認為人有「生而知之」，有「學而知之」，在「先天 / 後天」這個問題上，他們意見頗不相同。但是在其他三個脈絡中，他們的論點則頗為相近：他們都認為

教育應講求理論與實踐結合，而且學習與思考應該並重，同時進行；他們也認為在教育的過程中教師與學生是一種互為主體的關係。整個來說，古代儒家的教育觀，很接近於今日所謂「通識教育」，他們從不認為教育是一種專技知識的傳授而已，他們主張知行合一，學思兼致，而且師生一體。他們在這樣的基本脈絡之下，論述通識教育的理想。

（二）儒家通識教育的理想：目標、內容與方法

（1）教育的目標

先秦儒家心目中的所謂「教育」，並不是一種以專業訓練為導向的教育，而是一種現代人所說的「通識教育」。這種教育以培養完整的人格為其目標。所謂「完整的人格」，先秦儒家典籍或稱之為「君子」，或稱之為「士」，或稱之為「成人」，或稱為「大人」或「聖人」，但它們的內涵大致相近，都是指人的主體性充分覺醒的狀態，以及這種狀態之下所自然展開的行為及其風範。我們以下接著說明這項論點。

孔子認為教育的目的在培養整全的人格，他所說的「君子不器」（《論語·為政·11》）就是指這種整全人格的特質而言。具有這種整全人格的「君子」可以做到「仁者不憂，智者不惑，勇者不懼」（《論語·憲問·29》）的境界。這種「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·18》），他們的日常行為是：「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·14》)。這種具備整全人格的「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·20》)。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·12》)。

孔子僅揭示教育之目的在於培養整全的人格，但這項教育理想的細部問題到了孟子及荀子手中才獲得較為充分的論述。孟子對於「教育的目的在於喚醒受教育者的主體性」這項主張論述最多。他兩度(《孟子·萬章上·7》及《萬章下·1》)引用伊尹「天之生此民也，使先知覺後知，使先覺覺後覺也」的話，闡釋「教育」就是一種「喚醒」主體性的過程。相對於與「主體」相對應的客觀環境而言，孟子雖然強調時空條件如富歲、凶歲、肥地、磽地、居室等客觀環境，對於人的心性修養會造成影響(如〈告子上·7〉、〈告子上·8〉、〈盡心上〉)等都有類似看法)，但是，孟子在談到人與環境的互動關係時，所重視的是以人的主觀修養的功夫成就，來轉化或超越客觀環境的局限性。將這個立場闡釋得最清楚的就是《孟子·公孫丑上·2》所謂「知言養氣章」這一章。孟子重視人的養氣工夫，他說：「其為氣也，至大至剛，以直養而無害，則塞於天地之間。」(《孟子·公孫丑上·2》)，經過養氣工夫的轉化之後，這種原來是自然世界的氣，可以轉變為文化世界的「浩然之氣」，並反過來充塞於自然世界的天地之間，甚至於也可以改變自然所賦予人的形貌，孟子稱之為「踐形」(孟子·盡心上)，而在有形與無形之間建立起連續性。所以，我們可以很明顯地看出，孟子所走

的基本上是「以主攝客」，而不是「以客攝主」的路線。孟子強調人要盡其在我，興起心志，以轉化客觀世界為其職志。孟子這種「以主攝客」的路線，不僅強調「主體」先於「客體」，使之合而為一，也主張人的「心」可以支配並轉化人的「身」，以達到心身一如的境界。³³相對於教育所能發揮的政治教化作用而言，孟子雖然也指出教育可以使「人倫明於上，小民親於下」（〈滕文公上·3〉），可以使君臣、父子、夫婦、長幼皆得其宜（〈滕文公上·4〉），可以得民心（〈盡心上·14〉），也可以保國衛民。但是，我們只要再進一步分析就可以發現：孟子談論這些政治教化的效果，只是視之為教育的延伸效果，而不是教育的根本目標。換言之，教育的目的在於促使成人的主體性的覺醒，而不是在為政治服務。³⁴孟子將教育之作為喚醒主體性的過程這一層涵義作了最深刻的發揮。

荀子關於教育的目的見解與孔孟的看法若合符節，荀子說：「學惡乎始？惡乎終？曰：其數則始乎誦經，終乎讀禮。其義則始乎為士，終乎為聖人。」（《荀子·勸學》），也是以成為「士」及「聖人」作為受教育之目標，但是與孟子比較之下，荀子比較注重教育的外延效果，以下這段話具有相當代表性：

學也者，固學止之也。惡乎止之？曰：止諸至足。曷謂

33 黃俊傑：《孟子》，頁 151-152。

34 黃俊傑：〈孟子的教育理想〉，《中國歷史學會史學集刊》第 24 期（1992 年 7 月），頁 1-24。

至足？曰：聖王也。聖也者，盡倫者也；王也者，盡制者也；兩盡者，足以為天下極矣。故學者以聖王為師，案以聖王之制為法，法其法，以求其統類，以務象效其人。嚮是而務，士也；類是而幾，君子也。知之，聖人也。（《荀子·解蔽》）

荀子認為教育的最高目標在於培養受教育者成為「聖王」。他所謂「聖」，是指對人倫秩序有深刻理解的人，所謂「王」是指對政治秩序有深刻掌握的人，這兩種人均是社會的典範。

（2）教育的內容

那麼，教育的內容應如何規劃才能達到先秦儒家所揭示的「喚醒人的主體性」的目標呢？

關於教育的內容，先秦儒家的主張大致相近，他極端重視實踐，但也注重古代文獻的研讀，《論語·述而·25》「子以四教：文、行、忠、信」，「文」是指古代的文獻，而「行」、「忠」、「信」均是指社會生活及待人處世上的實踐。所謂「六藝」（禮、樂、射、御、書、數）就是古代通識教育的主要內容。在古代典籍中孔子特別重視的是《詩》與《禮》：

陳亢問於伯魚曰：「子亦有異聞乎？」對曰：「未也。嘗獨立，鯉趨而過庭。曰：『學詩乎！』對曰：『未也。』『不學詩，無以言。』鯉退而學詩。他日，又獨立，鯉趨而過庭。曰：『學禮乎？』對曰：『未也。』『不學禮，無以

立。』鯉退而學禮。聞斯二者。」陳亢退而喜曰：「問一得三，聞詩，聞禮，又聞君子之遠其子也。」（《論語·季氏·13》）

孔子以這些古代文獻作為教材，分為「德行」、「言語」、「政事」、「文學」四種分科（《論語·先進》）教學，將學生培養成為「君子」、「士」、「成人」或「賢人」。

孟子對於教學的內容所重視的是人的心之覺醒，而與「道」遙契，孟子較不強調歷代文獻的研讀，他指出《書》的內容可能有誤，而提出「盡信《書》則不如無《書》」（孟子·盡心下·3）的說法。孟子認為教育是一種「自得」之學，因此應求之於受教育者自己的內心，每個人只要以這種方式自求，就可以自己作自己的老師，以下三條資料可以說明孟子的看法：

孟子曰：「君子深造之以道，欲其自得之也。自得之則居之安，居之安則資之深，資之深則取之左右逢其源。故君子欲其自得之也。」（《孟子·離婁下·14》）

孟子曰：「求則得之，舍則失之，是求有益於得也。求之有道，得之有命，是求無益於得也，求在外者也。」（《孟子·盡心上·3》）

孟子曰：「夫道若大路然，豈難知哉？人病不求耳。子歸而求之，有餘師。」（《孟子·告子下·2》）

從這種教育觀看來，孟子之較不重視文獻的研讀是可以理

解的。

荀子認為人性如順其自然就有朝向惡發展之傾向，所以，他非常強調禮義師法等後天因素在教育過程中所發生的作用，這一點我們在討論「先天／後天」思想脈絡時，業已有所說明。荀子所用來從事教學的仍是《詩》、《書》、《禮》、《樂》、《春秋》這些古代典籍，他說：

學惡乎始？惡乎終？曰：「其數則始乎誦《經》，終乎讀《禮》；其義則始乎為士，終乎為聖人。真積力久則入，學至乎沒而後止也。故學，數有終，若其義則不可須臾舍也。為之，人也；舍之，禽獸也。故《書》者，政事之紀也；《詩》者，中聲之所止也；《禮》者，法之大分、類之綱紀也。故學至乎《禮》而止矣，夫是之謂道德之極。《禮》之敬文也，《樂》之中和也，《詩》、《書》之博也，《春秋》之微也，在天地之間者畢矣。」（《荀子·勸學》）

由於荀子對古代典籍的重視，使他不僅成為戰國末期著名的教師，而且也成為先秦儒學歷經戰國亂世之後所賴以傳承到秦漢的宿儒。³⁵

³⁵ 清儒汪中（容甫，1744-1794）云：「荀卿之學，出于孔氏，而尤有功于諸經，二戴《禮》并傳自孟卿，《大戴·曾子立事篇》載「修身」、「大略」二篇文，《小戴禮記》〈三年問〉、〈鄉飲酒義〉篇載「禮論」、「樂

(3) 教育的方法

現在，我們可以進而討論教育的方法。先秦儒家所提出的教育方法不一而足，其中較常被提到的有：(a) 因材施教；(b) 以身作則；(c) 啟發教學；(d) 反求諸己。我們在下文中一一加以討論。

(a) 因材施教：這一項教學方法是先秦孔門的共識，而身體力行最徹底的就是孔子，我們先看孔子答弟子問「仁」的各條材料：

仲弓問仁。子曰：「出門如見大賓，使民如承大祭。己所不欲，勿施於人。在邦無怨，在家無怨。」(《論語·顏淵·2》)

司馬牛問仁。子曰：「仁者，其言也訥。」(《論語·顏淵·3》)

樊遲問仁。子曰：「愛人。」(《論語·顏淵·22》)

樊遲問仁。子曰：「居處恭，執事敬，與人忠，雖之夷狄，不可棄也。」(《論語·子路·19》)

論」篇文。由是言之，曲臺之禮，荀卿之支與余裔也。蓋自七十子之徒既歿，漢諸儒未興，中更戰國暴秦之亂，六藝之傳，賴以不絕者，荀卿也。」(汪中：〈荀卿子通論〉，《述學補遺》〔四部備要本〕，頁5-6)，其說甚是。

顏淵問仁。子曰：「克己復禮為仁。」（《論語·顏淵·1》）

在以上五條材料中，孔子回答四個不同學生問同樣問題的答案，都不相同；甚至回答同一個學生樊遲的問題，在不同的情境之下也有不同的答案。同樣地，孔子回答四個不同弟子問「孝」的內容，也有不同的答案：

孟懿子問孝。子曰：「無違〔……〕生，事之以禮；死，葬之以禮，祭之以禮。」（《論語·為政·5》）

孟武伯問孝。子曰：「父母唯其疾之憂。」（《論語·為政·6》）

子游問孝。子曰：「今之孝者，是為能養；至於犬馬，皆能有養，不敬，何以別乎？」（《論語·為政·7》）

子夏問孝。子曰：「色難。有事，弟子服其勞；有酒食，先生饌，曾是以為孝乎！」（《論語·為政·7》）

孔子之所以採取因材施教的彈性施教原則，主要是由於他認為不同的人秉性有所差異，所能接受的教學內容也有所不同。孔子說：「中人以上，可以語上也；中人以下，不可以語上也。」（《論語·雍也·21》）又說：「可與共學，未可與適道；可與適道，未可與立；可與立，未可與權。」（《論語·子罕·30》）這些話都顯示他對人的不同秉性的深刻瞭解。最能具體說明孔子因材施教的方法的，是以下這一條材料：

子路問：「聞斯行諸？」子曰：「有父兄在，如之何其聞

斯行之。」冉有問：「聞斯行者？」子曰：「聞斯行之。」公西華曰：「由也問『聞斯行諸？』子曰：『有父兄在。』求也問『聞斯行諸？』子曰『聞斯行之。』赤也惑。敢問？」子曰：「求也退，故進之。由也兼人，故退之。」（《論語·先進·20》）

孔子對學生所問：「是否將聽到的道理都付諸實踐」這個問題，之所以有不同答案，乃因他深知這個問題的答案必須隨著學生個性的進取或退縮，而有不同的指示，才能切合學生的實際狀況。

《荀子·子道》曾記載另一段孔子實踐因材施教原則的具體實例：

子路入。子曰：「由！智者若何？仁者若何？」子路對曰：「智者使人知己；仁者使人愛己。」子曰：「可謂士矣。」子貢入。子曰：「賜！智者若何？仁者若何？」子貢對曰：「智者知人；仁者愛人。」子曰：「可謂士君子矣。」顏淵入。子曰：「回！智者若何？仁者若何？」顏淵對曰：「智者自知；仁者自愛。」子曰：「可謂明君子矣。」

在這一段故事中，孔子對子路、子貢、顏淵問同樣的問題，學生答案各不相同，孔子從學生不同的答案中，對學生的秉性有恰如其分的評斷。不論《荀子》所記載的這一段材料是否即為孔門當日確切之史實，但這段傳聞之被收入《荀子》書中，當可顯示孔子重視因材施教的彈性教學原則之一斑。

「因材施教」這一條原則，為孟子所繼承並加以發揚光大，孟子說：

教亦多術矣。予不屑之教誨也者，是亦教誨之而已矣。
(《孟子·告子下·16》)

君子之所以教者五：有如時雨化之者；有成德者；有達財者；有答問者；有私淑艾者。此五者，君子之所以教也。(《孟子·盡心上·40》)

孟子在以上言論中指出：教學方法不可一成不變，因為他知道「梓匠輪輿，能與人規矩，不能使人巧」(《孟子·盡心下·5》)，所以，他主張施教者必須因受教對象的差異而採取不同的方法，所謂「教亦多術矣」，所謂「君子之所以教者五」，都是指這種彈性施教的原則而言。

(b) 以身作則：先秦儒家教學方法的第二項共識就是教師必須以身作則，負起身教的責任。孔子說：「其身正，不令而行。其身不正，雖令不從」(《論語·子路·6》) 這句話可以綜括這項教學原則。

孟子也同意所謂教育就是一種典範的學習的過程。以下這兩段材料可以說明孟子的意見：

公孫丑曰：「君子之不教子，何也？」孟子曰：「勢不行也。教者必以正，以正不行，繼之以怒；繼之以怒，則反夷矣。夫子教我以正，夫子未出於正也，則是父子相

夷也；父子相夷則惡矣。古者易子而教之。」（《孟子·離婁上·18》）

孟子曰：「身不行道，不行於妻子。使人不以道，不能行於妻子。」（《孟子·盡心下·9》）

孟子認為，施教者必須先踐行正道，樹立楷模，如不能建立典型，則雖自己的家人，亦無法施教。

荀子對以身作則這項教學方法也有同樣的看法，所以，他認為親近師友是最好的求學方法。荀子說：

學莫便乎近其人，《禮》、《樂》法而不說，《詩》、《書》故而不切，《春秋》約而不速，方其人之習君子之說，則尊以遍矣，周於世矣。故曰，學莫便乎近其人。（《荀子·勸學》）

夫人雖有性質美而心辯知，必將求賢師而事之，擇良友而友之。得賢師而事之，則所聞者堯舜禹湯之道也。得良友而友之，則所見者忠信敬讓之行也。身日進於仁義而不自知也者，靡使然也。（《荀子·性惡》）

荀子認為《詩》、《書》、《春秋》等古代典籍，都比不上師長教誨之方便而直接，而且影響深遠，所以他對教育過程中師長的角色極端重視，他說：「禮者所以正身也，師者所以正禮也，無禮何以正身？無師吾安知禮之為是也？」（《荀子·修身》），正是強調師長的重要。

（c）啟發教學：先秦儒家教學方法的第三項共識，是啟發教學，孔子所說：「不憤不啟，不悱不發，舉一隅不以三隅反，則不復也。」（《論語·述而·8》）這句話很清楚地揭示這項教學的方法。在先秦儒家之中，最能在教育事業中實踐這一項教學方法的首推孔子，所以我們以孔子為例加以說明。

孔子教最能鼓勵學生獨立思考，勇於表達自己的意見，且看這一段對孔門教學的生動的描寫：

子路、曾皙、冉有、公西華侍坐。子曰：「以吾一日長乎爾，毋吾以也。居則曰：『不吾知也！』如或知爾，則何以哉？」子路率爾而對曰：「千乘之國，攝乎大國之間，加之以師旅，因之以飢饉，由也為之，比及三年，可使有勇，且知方也。」夫子哂之。「求爾何如？」對曰：「方六七十，如五六十，求也為之，比及三年，可使足民，如其禮樂，以俟君子。」「赤爾何如？」對曰：「非曰能之，願學焉。宗廟之事，如會同，端章甫，願為小相焉。」「點爾何如？」鼓瑟希，鏗爾，舍瑟而作，對曰：「異乎三子者之撰！」子曰：「何傷乎！亦各言其志也。」曰：「莫春者，春服既成，冠者五六人，童子六七人，浴乎沂，風乎舞雩，詠而歸。」夫子謂然嘆曰：「吾與點也！」三子者出。曾皙後。曾皙曰：「夫三子者之言何如？」子曰：「亦各言其志也已矣。」曰：「夫子何哂由也？」曰：「為國以禮，其言不讓，是故哂之。」「惟求則非邦也與？」「安見方六七十，如五六十，而非邦也者？」「惟赤則非

邦也與？」「宗廟會同，非諸侯而何？赤也為之小，孰能為之大？」（《論語·先進·26》）

在這幅孔門教學圖中，孔子並不對學生進行單向的灌輸，而是讓學生自由思考、表達看法，孔子再加以評論。在這種討論過程中，老師和學生之間是一種互為主體性的關係，師生互相啟發，請看這一段師生對話：

子夏問曰：「巧笑倩兮！美目盼兮！素以為絢兮，何謂也？」子曰：「繪事後素。」曰：「禮後乎？」子曰：「起予者商也，始可與言詩已矣。」（《論語·八佾·7》）

子夏對孔子「繪事後素」的回答，立即提出「禮後乎」的疑問，孔子馬上承認子夏對他頗有啟發。

孔門這種啟發式教學法，在私淑孔子的孟子和他的學生之間也獲得發揚光大。孟子師生之間的往返論辯，充滿了獨立思考的批判精神。從《孟子》書中的記載看來，最能充分體現批判思考精神的大約是萬章。萬章在與孟子的多次對話中，對古聖先賢事蹟屢次提出質疑。例如他請問孟子何以舜在田裡向天哭訴？他質疑何以舜娶妻未事先稟告父母？舜的兄弟常想殺舜，但據說舜卻以兄弟的悲喜為自己的悲喜，這是否偽裝過度？萬章也質疑舜何以得到天下？萬章也懷疑孔子在衛國的時候怎麼可以住在衛靈公所寵幸的宦官癡疽的家裡；在齊國，也住在宦官瘠環家裡？他也懷疑傳說中的賢人百里奚的種種事蹟（以上各事均見《孟子·萬章上》）。孟子面對學生一波波的問題，

毫不逃避，都引經據典一一加以剖析。這種啟發式的教學方法是先秦孔門一貫之傳統。

(d) 反求諸己：先秦儒家教學方法的第四項共識是「反求諸己」，孔孟更是隨時強調這一點。孔子對「古之學者為己，今之學者為人」(《論語·憲問·24》)的現象深致慨嘆，他強調「君子求諸己，小人求諸人」(《論語·衛靈公·21》)。孔子認為教育並不是純粹地外馳地向外追求知識，而應該內省地從自己內心加以省察。這種教育思想也為孟子所繼承，孟子說：「學問之道無他，求其放心而已矣」(《孟子·告子上·11》)，他認為學問之道，就在於安頓自己外馳的心，如此而已。孟子之所以主張教育方法對於反求諸己，最主要的思想背景可能是因為他認為「人」與「道」是直接而不是間接，兩者中間並沒有媒介物存在。人只要興起心志，就可以經由自我修養工夫而躍入宇宙大化之根源。而教育過程就是一種求道的過程，所以受教育者必須「深造之以道」，以求其「自得之也」(《孟子·離婁下》)。因此，教育就是一種自得之學。

(三) 結語

綜合以上的論述，我們發現中國古代儒家心目中的教育，本質上就是今日所謂的「通識教育」。古代儒家認為教育是以成就完整的人格為其目標，而這個教育目標是通過受教育者的主體性的被喚醒而完成的。孔孟荀都以「君子」、「士」、「成人」或「聖人」這類名詞來描述這種成熟的整全人格的狀態。古代儒家論教育都重視實踐，注重古代文獻如《詩》、《書》、《禮》、

《樂》等古籍的研讀。在以上重視經典教育的大前提之下，孔子的繼承者——孟子與荀子，對教育的內容略有倚輕倚重的不同。孟子將教育視為一種「自得之學」，他轉為重視受教育者的內心的覺醒；荀子則極端強調老師、教材等因素的重要性。

在教學方法上，孔孟荀都重視彈性教學原創，他們從不主張以一成不變的方法強加之於所有學生身上。其次，他們一方面主張教師應發揮典範的作用，以身作則；另一方面他們也認為教育應啟發並建立學生的主體性，鼓勵學生反求諸己，並與教師互相討論，在啟發式過程中，建立師生的「互為主體性」的關係。

四、道家與法家諸子的教育觀

我們在上文討論古代儒家思考教育問題的幾個脈絡，以及通識教育的目的，內容與方法等等，實際上並非中國古代思想家的共識。事實上，儒家的教育主張受到來自道家與法家諸子的嚴峻批判與挑戰。

（一）道家對「學」的揚棄與超越

道家諸子對於知識一般抱持懷疑的態度，對於儒家所提倡的教育也大加批判，以為斲喪自然，與返樸歸真、全生養性的理想相違背。相對而言，老子比較傾向從素樸主義（primitivism）立場，批判知識之無用；莊子則從「語言文學與真理之不對應

性」，闡釋知識與典籍之不可取。我們引用資料闡釋以上論點。

老子認為道德規範或禮樂智巧等的出現，都是原始素樸的理想狀態被打破以後的事，《道德經》第十八章云：「大道廢，有仁義；智慧出，有大偽；六親不和，有孝慈；國家昏亂，有忠臣。」他認為只有拋棄聰明智巧以及政教禮樂之學，才能回歸原始理想世界，《道德經》第十九章云：「絕聖棄智，民利百倍；絕仁棄義，民復孝慈；絕巧棄利，盜賊無有。」第二十章又云：「絕學無憂」，認為只有揚棄世俗的知識，才能回到「見素抱樸，少私寡欲」（《道德經》第十九章）的理想世界。《道德經》的作者認為，知識之所以必須揚棄，乃是因為向外探求的知識活動會增加人的智巧，是世界的亂源。只有滌去情欲，回歸「無為」，才是求「道」的正途。《道德經》第四十六章云：「為學日益，為道日損。損之又損，以至於無為」，就是這個意思。

《道德經》的作者認為，應該揚棄世俗的禮樂政教之類的知識活動，而追求一種一般人所學不到的智慧，《道德經》第六十四章云：「是以聖人欲不欲，不貴難得之貨；學不學，復眾人之所過，以輔萬物之自然而不敢為」，³⁶即為此意。這裡所謂「學不學，復眾人之所過」這句話的涵義，《韓非子·喻老》有很恰當的解釋：

王壽負書而行，見徐馮於周塗，馮曰：「事者，為也。為

³⁶ 此句係錯簡，誤入六十四章，然原係何書文句則已無可考。

生於時，知者無常事。書者，言也。言生於知，知者不藏書。今子何獨負之而行？」於是王壽因焚其書而舞之。故知者不以言談教，而慧者不以藏書篋。此世之所過也，而王壽復之，是學不學也。故曰：「學不學，復歸眾人之所過也。」

這一段解釋顯然是扣緊「語言不能窮盡真理」這一點而立論的：「書者，言也。言生於知，知者不藏書」，認為「書」無法乘載「知」之全部消息，因此，「讀書無法增益人的智慧」乃成為必然的結論。

這種對語言的作用的懷疑態度，在莊子身上表現得最為明顯。誠如張亨師所指出的，莊子主要注意到的語言問題是在「語言」和「實在」(reality)之間的關係，他認為二者之間存有不能逾越的鴻溝。莊子對現象界的「實在」雖然採取否定的態度，但是對於「絕對的實在」都是肯定的。問題在於莊子感到一個絕大的困難，即無法憑藉任何的「工具」來表現此一「實在」。人正常使用的表現工具——語言文字都於此失去效用。然而欲表現此一「實在」，除語言文字之外又別無他途，因此莊子不得已乃從相反的方向，由否定語言文字的價值以及隨伴語言文字而有的概念知識以顯現此「絕對的實在」。所以在《莊子》書中有些地方似乎在否定此一「實在」，而實際上不過是否定表現此一「實在」的「語言」。莊子之所以認為「語言」與「實在」恆處於分離之狀態，主要是因為他認為現象世界是變動不居的，萬物為變化無常中偶然的存在，〈大宗師〉篇所謂造化以為虫

臂、鼠肝及「若化為物」之言，〈至樂篇〉以「種有幾」至「程生馬，馬生人，萬物皆出於機，皆入於機」之說，都表示現象界乃一變化之流。從莊子的思想立場看來，「語言」只是將「實在」暫時固定下來的形式，從流變不停的「實在」中所選取的剎那間的映像，其與「實在」之隔離是必然的。³⁷《莊子·天道》有一段文字最能說明莊子對「語言」與「實在」的分離性的看法：

桓公讀書於堂上。輪扁斲輪於堂下，釋椎鑿而上，問桓公曰：「敢問，公之所讀者何言邪？」公曰：「聖人之言也。」曰：「聖人在乎？」公曰：「已死矣。」曰：「然則君之所讀者，古人之糟魄已夫！」桓公曰：「寡人讀書，輪人安得議乎！有說則可，無說則死。」輪扁曰：「臣也以臣之事觀之。斲輪，徐則甘而不固，疾則苦而不入。不徐不疾，得之於手而應於心，口不能言，有數存焉於其間。臣不能以喻臣之子，臣之子亦不能受之於臣，是以行年七十而老斲輪。古之人與其不可傳也死矣，然則君之所讀者，古人之糟魄已夫！」

世之所貴道者書也，書不過語，語有貴也。語之所貴者

³⁷ 以上徐張亨師（1931-）的見解，參考張亨師：〈先秦思想中兩種對於語言的省察〉，《思與言》第8卷第6期（1971年3月），頁1-10；楊儒賓（1956-）對此問題續有所論述，參看楊儒賓：〈卮言論：莊子論如何使用語言表達思想〉，《漢學研究》第10卷第2期（1992年12月），頁123-158。

意也，意有所隨。意之所隨者，不可以言傳也，而世因貴言傳書。世雖貴之，我猶不足貴也，為其貴非其貴也。故視而可見者，形與色也；聽而可聞者，名與聲也。悲夫，世人以形色名聲為足以得彼之情！夫形色名聲果不足以得彼之情，則知者不言，言者不知，而世豈識之哉！

莊子借輪扁之口指出，書籍所記載的是語言，而語言無法完全指涉「實在」的全部內容，因此，書籍不足貴。在這種對語言與文字記載持懷疑態度的基本立場之下，莊子對於儒家所提倡的經典以及教育，皆加以鄙斥。《莊子》外篇與雜篇各篇中，對孔子以及儒家的所謂「學」，均大加嘲諷。《莊子·山木》說孔子被隱者子桑雎批評之後「徐行翔佯而歸，絕學捐書」；《莊子·田子方》說魏文侯與田子方一談而大嘆：「吾所學者，直土梗耳」，這類的寓言都是以孔子及其學派作為論敵的。在莊子看來，儒家所謂的「學」，就是指孔子禮法典章制度的相關知識，如《荀子·修身》說：「故學也者，禮法也」，但是莊子認為儒家的「學」，「明乎禮義而陋乎知人心」（《莊子·田子方》），皆無補於性命之全，皆應加以揚棄並超越。

（二）法家對教育內容的再定義

古代儒家所提倡的教育目標及其內涵，除了受到道家的質疑之外，更受到法家的強烈批判。法家諸子基本上認為教育並不是以培養整全人格為其目的，他們認為學術及教育的目的在於富國強兵。為了達到這項教育目標，法家認為教育的內容只有兩種值得加以提倡：（1）功利性的學問；（2）實證性的學問。

而為了提倡這兩種學問以適應時代變局的需要，法家非常鄙視儒家所重視的經典教育，他們也不贊成私人講學。我在以下的論述中，就以集法家思想大成的韓非子為中心，論證以上的看法。

韓非子論教育及學術問題，都是針對儒家而發，以儒家的教育觀作為他發言的對象。韓非子首先明白指出，儒家所倡導的以古籍經典為中心的教育是一種「愚誣之學」。他對「愚誣之學」提出以下的批判：

孔子、墨子俱道堯、舜，而取舍不同，皆自謂真堯、舜，堯、舜不復生；將誰使定儒、墨之誠乎？殷、周七百餘歲，虞、夏二千餘歲，而不能定儒、墨之真，今乃欲審堯、舜之道於三千歲之前，意者其不可必乎！無參驗而必之者，愚也，弗能必而據之者，誣也。故明據先王，必定堯、舜者，非愚則誣也。愚誣之學，雜反之行，明主弗受也。（《韓非子·顯學》）

韓非子認為，儒家所提倡的回歸「三代」理想的教育，是一種缺乏實證、無法「參驗」的「愚學」。這種「愚學」以堯、舜、湯、武等聖王作為典範，實則堯、舜、湯、武都違背韓非子所認定的君臣之義，因此，這種教育內容是國家的亂源。韓非子說：

堯、舜、湯、武，或反君臣之義，亂後世之教者也。堯為人君而君其臣，舜為人臣而臣其君，湯、武為人臣而

弑其主、刑其尸，而天下譽之，此天下所以至今不治者也。夫所謂明君者，能畜其臣者也；所謂賢臣者，能明法辟、治官職以戴其君者也。今堯自以為明而不能以畜舜，舜自以為賢而不能以戴堯，湯、武自以為義而弑其君長，此明君且常與，而賢臣且常取也。故至今為人子者有取其父之家，為人臣者有取其君之國者矣。父而讓子，君而讓臣，此非所以定位一教之道也。（《韓非子·忠孝》）

韓非子認為儒家理想中的堯舜的行為，皆不符合中國正邁向統一而君權高漲的新時代的需要，應加以批判。

韓非子更進一步指出，儒家所提倡的「愚學」無補於國家之平治，他說：

且夫世之愚學，皆不知治亂之情，譎狹多誦先古之書，以亂當世之治；智慮不足以避井之陷，又妄非有術之士。聽其言者危，用其計者亂，此亦愚之至大，而患之至甚者。俱與有術之士，有談說之名，而實相去千萬也，此夫名同而實有異者也。夫世愚學之人比有術之士也，猶螳堙之比大陵也，其相去遠矣。（《韓非子·姦劫弑臣》）

所以，統治者不能聽信這種「愚誣之學」學者的話，否則國家必定陷於紛亂。韓非子說：

自愚誣之學、雜反之辭爭，而人主俱聽之，故海內之士，言無定術，行無常議。夫冰炭不同器而久，寒暑不兼時

而至，雜反之學不兩立而治，今兼聽雜學繆行同異之辭，安得無亂乎？聽行如此，其於治人又必然矣。（《韓非子·顯學》）

從以上言論觀之，韓非子對儒家教育觀可謂批判諷刺兼而有之，他顯然是以孔、孟作為論敵而立論的。

那麼，韓非子理想中教育的內容是什麼呢？約而言之，韓非子所重視的教育內容有二：第一是能富國強兵的學問。《韓非子·八說》云：

今世主察無用之辯，尊遠功之行，索國之富強，不可得也。博習辯智如孔、墨，孔、墨不耕耨，則國何得焉？修孝寡欲如曾、史，曾、史不戰攻，則國何利焉？匹夫有私便，人主有公利。不作而養足，不仕而名顯，此私便也。息文學而明法度，塞私便而一功勞，此公利也。

韓非子認為那些不是講求農戰而無補於國之富強的學問，皆非「公利」，都應加以棄絕，統治者應「以功用為的」（《韓非子·外儲說左上》）。

韓非子所重視的第二種為學問是能在當代獲得實證的學問。《韓非子·六反》說：

今學者皆道書策之頌語，不察當世之實事，曰：「上不愛民，賦歛常重，則用不足而下恐上，故天下大亂。」此以為足其財用以加愛焉，雖輕刑罰可以治也。此言不然

矣。凡人之取重賞罰，固已足之之後也。雖財用足而厚愛之，然而輕刑猶之亂也。夫當家之愛子，財貨足用，財貨足用則輕用，輕用則侈泰；親愛之則不忍，不忍則驕恣；侈泰則家貧，驕恣則行暴，此雖財用足而愛厚，輕利之患也。

所謂「察當世之實事」成為韓非子檢驗教學內容是否有效的一項標準。以上這兩種對待學問的態度，都充滿了功利取向。韓非子最反對的是「多誦先古之書，以亂當世之治」的儒者，他認為儒者「國無事不用力，有難不被甲；禮之則儕修耕戰之功，不禮則周主上之法；國安則尊顯，危則為屈公之威；人主奚得於居學之士哉？」（《韓非子·外儲說左上》）。他主張，儒者所提倡的「虛舊之學」（《韓非子·六反》）都應該加以批判並棄絕。總而言之，韓非子所認為學者應學習的學問並不是講究個人修養的「私便」，而是可以使國家於富強的功利之學。

現在，我們可以進而考慮：何以韓非子將教育定義為富國強兵之學？

這個問題的答案自然是多方面的，除了因應歷史變局的需要之外，較具關鍵性的仍是韓非子思想的因素，我們可以說：韓非子的教育觀是出自於他的政治思想的要求。韓非子因應戰國晚期統一形勢之形成，提倡尊君之政治思想。誠如蕭公權（迹園，1897-1980）師所說：「儒家貴民，法家尊君。儒家以人民為政治之本體，法家以君主為政治之本體。就此以觀二家之異，正如涇渭殊流，入目可辨。儒家諸子中，孟氏最能發貴民之旨。」

荀子雖有尊君之說，而細按其實，尊君僅為養民之手段而非政治之目的，故孟貴民而輕君，荀尊君以貴民，以今語釋之，儒家之政治思想皆含「民享」、「民有」之義。孟、荀相較，程度有差而本質無別。至於商鞅、韓非諸人，則君民地位，完全顛倒。尊君至極，遂認人民為富強之資，其本身不復具有絕對之價值。其甚者或視民如禽獸之愚頑必待君長之鞭策而後定。」³⁸在尊君的前提之下，韓非子強調農戰以培養經濟及軍事力量，凡與富國強兵無關之學術，自在摒棄之列。

（三）漢儒教育觀的轉向

公元前 221 年，秦始皇統一中國，「六王畢，四海一」，這是中國歷史上大一統帝國新時代的開始。秦漢大一統帝國的出現，對教育的目的與內容都造成極其深刻的衝擊。這種衝擊表現在教育目標與內涵的走向政治化，而教育的政治化則是以教育內容的一元化為其前提，秦代法家李斯始為之階，漢儒則完成其理論基礎。我們就接著闡釋上項論點。

秦統一以後，學術與教育也隨著政治局面的一元化而從多元邁向一元，先秦時代互相激盪的教育理念至此定於法家的一尊之下。《史記·秦始皇本紀》記載秦丞相李斯建議秦始皇說：「古者天下散亂，莫之能一，是以諸侯並作，語皆道古以害今，

³⁸ 蕭公權師：《中國政治思想史》（臺北：聯經出版事業公司，1981年），上冊，頁 206。

飾虛言以亂實，人善其所私學，以非上之所建立。〔……〕臣請史官非秦記皆燒之。非博士官所職，天下敢有藏詩、書、百家語者，悉詣守、尉雜燒之。有敢偶語詩、書者棄市。以古非今者族。吏見知不舉者與同罪。令下三十日不燒，黥為城旦。所不去者，醫藥、卜筮、種樹之書。若欲有學法令，以吏為師。」這一項建議為秦始皇所接受實施，具體地落實了韓非子所提倡的功利取向的教育觀，也使古代中國多元化的學術思潮走向一元化。

學術與教育的一元化趨勢，到了漢代不但沒有為之中止，反而隨著漢武帝（在位於 140-87 BCE）的罷黜百家獨尊儒術而繼續發展。大漢帝國建國之初，國力貧弱，所以，漢初諸帝均奉行「無為而治」的原則，與民休養生息。這種政策一方面固然是針對嚴苛的秦制的反動，在汲取秦亡的歷史教訓之中有所更張，但更重要的則是實際的社會經濟狀況所使然。在政治思想領域內，黃老政治思想在漢初大為流行，也可以從這個角度來加以觀察。經過七十年的休養生息，到了武帝即位時，漢帝國的國力不但已經恢復，而且日趨富庶。漢武帝是汲黯所謂「內多欲而外施仁義」（《漢書·張馮汲鄭傳》）的一個人。憑藉著富庶的經濟力量，漢武帝的政治野心有了用武之地，他開始從政治、社會、經濟等各種角度來打擊、摧毀帝國內部的既成勢力，奠定帝國的基礎。³⁹不僅如此，漢武帝更進一步地選擇儒家學說

³⁹ 參考許倬雲師：〈兩漢政權與社會勢力的交互作用〉，收入許倬雲：《求

作為帝國的官方意識形態。遠在漢高祖在位時，就開始覺察到政權必須有思想體系作為支持，因而開始轉變對儒學的態度。⁴⁰漢武帝更在這個尊崇儒學的既有基礎上，更進一步而下令罷黜百家獨尊儒術。⁴¹儒術獨尊在歷史上所帶來的立即效果就是拉近了學術與政治之間的距離。在大漢政權的羽翼之下，儒學也淒淒然蔚為大國，成為學術之大宗。但是，儒學在大一統帝國的格局之下，卻也面對無窮的壓力而必須在思想內容上有所更張。⁴²

漢代儒學調整的面向甚多，就教育思想來看，最重要的是教育目標與教育機構的政治化，《禮記·學記》將這個發展趨勢表現得最為清楚。⁴³《禮記·學記》開宗明義說：

古篇》（臺北：聯經出版事業公司，1982年），頁453-482。

40 關於這一點，參考 Homer H. Dubs, "The Attitude of Han Kao-tsu Toward Confucianism," *Journal of American Oriental Society*, 57 (1937), pp. 172-180; H.H. Dubs, "The Victory of Han Confucianism," *Journal of American Oriental Society*, 58 (1938), pp. 453-490。

41 在董仲舒對策以前，武帝已開始重視儒術。就儒術之獨尊一事而言，田蚡亦影響甚大。近人對這一事實頗有考辯。參考戴君仁：〈漢武帝抑黜百家非發自董仲舒考〉，《孔孟學報》第16期（1968年9月），頁171-8；福井重雅：〈儒教成立史の二、三の問題——五經博士の設置と董仲舒の事蹟に關する疑義〉，《史學雜誌》第76卷第1號（1967年），頁5；佐川修：〈武帝の五經博士と董仲舒の天人三策について——福井重雅氏『儒教成立史の二三の問題』に對する疑義〉，《集刊東洋學》第17集（1969年5月），頁59-69。

42 參考日原利國：《春秋公羊傳の研究》（東京：創文社，1976年）。

43 參考栗田直躬：《中國上代思想の研究》（東京：岩波書店，1948年），

發慮憲，求善良，足以諉聞，不足以動眾。就賢體遠，足以動眾，未足以化民。君子如欲化民成俗，其必由學乎！玉不琢不成器，人不學不知道。是故古之王者建國君民，教學為先。

在這一段文字中，教育的目標被界定為「動眾、化民、成俗」，是為了政治上統治的需要，所以「古者建國君民，教學為先」，教育工作遂成為統治的一個工具。在這種教育政治化的大趨勢之下，教師的角色也為之轉變，成為訓練統治人物的人。《禮記·學記》這樣說明教師的角色：

君子知至學之難易而知其美惡，然後能博喻，能博喻然後能為師，能為師然後能為長，能為長然後能為君。故師也者，所以學為君也，是故擇師不可不慎也。記曰：「三王、四代唯其師。」此之謂乎！

教師之所以重要，乃是因為學生可以通過教師而學得統治之道，所謂「師也者，所以學為君也」一語，道出這種教師的政治化趨勢。雖然，這種「學為君」的傳統有其悠久的歷史，但自春秋以來，經儒學大師賦予新風貌之後，「道德人格」的面向，逐漸成為教學的中心事業。然而自漢興以來，由於大一統帝國的出現，亟須意識型態來為政權服務，於是原有的教育事業，便在這樣的歷史情境下，不斷地疏離原有的教育理念。關

於這種「異化」的過程，我們可以從漢代師法家，法盛行後所造成的弊病，略窺一二。

事實上，漢代的教育事業之所以走上為帝國政權服務的道路，是和立博士、設太學的歷史背景有關。我們知道自漢武帝立五經博士弟子員之後，漢代的教育事業，從理論到實際，都是走上為政治服務的方向。因為這些博士弟子員，將來都是帝國官員的主要來源之一，而為求壟斷這些眼前的利益，已立為博士官者，便極力反對新設博士官，以免已經建立好的勢力範圍，還要與人共享。於是在這種帝國為求人材而滲透教育事業，教育者為求利益而疏離教育理念的情形下，漢代的教育已和先秦的教育理念有了極大差異。這種變化所帶來的傷害，便是知識分子不再具有理想性格，所以即使漢代看似經學極盛，但事實上都是由於追求利祿而來。《漢書·儒林傳·贊》將此現象說得極為透澈，其言曰：

自武帝立五經博士，開弟子員，設科射策，勸以官祿；訖於元始，百有餘年。傳業者寢盛，支葉繁滋。一經說至百餘萬言，大師眾至千餘人，蓋祿利之路然也。

而清初學者方苞（靈皋，1668-1749）更是直指這種歷史的變化，使得儒者的理想性格為之喪失，他說：

而弘〔公孫弘〕之興儒術也，則誘之以利祿，而曰：以文學禮義為官，使試於有司。以聖人之經為藝，以多誦為能通，而比於掌故。由是儒之道污，禮義亡，而所號

為文學者，亦與古異矣。⁴⁴

又說：

由弘以前，儒之道雖鬱滯而未嘗亡；由弘以後，儒之途通而其道亡矣。⁴⁵

以上所說的漢儒教育觀中教育的目標，教師的角色以及實際的教育事業，都與先秦時代孔、孟、荀心目中的教育差異甚大。正如上文所指出的，孔、孟、荀論教育之目的，一貫地認為教育的目的在於塑造整全的人格，教育是一種通識教育，不以某種專技的獲得為其唯一之目標。先秦儒家都認為，教育的首要目標是個人道德主體性的培育，如孟子認為教育是一種「自得」之學，荀子說：「君子之學也，以美其身」（《荀子·勸學》），皆是著眼於此。但漢儒則比較看重教育的延伸效果，如「動眾」、「化民」、「成俗」等政治社會效益。其次，孔、孟、荀皆強調教師所發揮的「以身作則」的作用，「禮者所以自身也，師者所以正禮也」（《荀子·修身》），就是強調師長之作為德行楷模的典範作用。這與漢儒所說「師也者，所以學為君也」，實有本質上之差異。最後，以教育機構來看，先秦時代孔、孟、荀都是私人講學，在師生相與之際，孔、孟都鼓勵學生獨立性、批判性的思考。但是，到了漢代大一統帝國形成之後，學校是官

⁴⁴ 方苞：〈書儒林傳後〉，《方望溪先生全集》（四部叢刊初編縮本），卷2，頁37。

⁴⁵ 方苞：〈又書儒林傳後〉，《方望溪先生全集》，頁38。

方機構的一部份，成為政府培養統治人才的場所，政治化的色彩頗為強烈。漢以後的發展使先秦儒家所提倡的人文通識教育的理想為之落空。歷史之發展，誠令人為之扼腕。

我們在上文論述中以先秦儒家的教育思想為主軸，探討先秦儒家教育理念的內涵；我們也討論了先秦時代道家對儒家教育觀的超越，以及法家對儒家教育觀的批判；最後比較先秦儒與漢儒對教育的不同看法。從我們的研究中可以發現：孔、孟、荀所提倡的教育，基本上以培育整全人格為其目標，非常接近現代所謂「通識教育」。但是，這種先秦儒家的教育理念，在歷史的進程中，一方面飽受以逍遙適性為鵠的道家的批評，另一方面也受到以富國強兵為目標的法家的批判與揚棄。秦漢大一統帝國的出現，代表中國古代歷史的轉變，孔、孟、荀所醉心的「三代」黃金盛世已漸行漸遠，他們的人文通識教育理想也未能完全契合新時代的需要。在漢代儒者的心目中，教育已經逐漸成為政治的工具，而學校也成為政府訓練人才的場所。歷史發展至此，在大一統王權覆壓之下，孔子所醉心的師生相與之「浴乎沂，風乎舞雩，詠而歸」的教學之樂，孟子與學生辯論「四十不動心」的情景，皆已不可復得，先秦儒家通識教育的理想顯然被大一統的政治局面架空了，但是，先秦儒家卻留下了「不廢江河萬古流」的傳世經典，對現代人的心靈發出召喚，於是，我們接著以《孟子》這部經典為例，分析大學通識教育中的中國文化經典之現代涵義及其教學策略。

五、中國文化經典的現代通識內涵及其教學策略：以《孟子》為例

(一) 引言

中國文化在源遠流長的發展過程中，創造了許多極具教育意義的儒學經典，《論語》、《孟子》等書都是在儒家傳統中極具現代意義的偉大經典。尤其是《孟子》一書在大學通識教育中很值得作為大學核心通識課程。⁴⁶在本節的論述中，我想進一步扣緊現代人所關心的「人權」問題，析論作為大學通識教育課程的《孟子》之現代意義及其具體教學策略。

為了有效地分析《孟子》通識課程的現代意義及其教學策略，本節第二小節將先說明孟子提出諸多論述時之歷史背景，從而論證孟子學說與現代社會的相關性；第三小節以當代之「人權」問題為中心，分析孟子思想中與「人權」相關的概念及其人性論與宇宙論的理論基礎及其對現代社會之啟示。第四小節則在第三節論述的基礎上，以「人權」議題為中心，討論具體的教學策略。第五小節則就現代觀點，針對孟子思想遺產中「人權」理念之不足處，略作檢討。第六小節則綜合全文論述，提出若干結論。

⁴⁶ 參考 Chun-chieh Huang, "Some Reflections on the *Mencius* in core curriculum," *Journal of General Education*, Vol. 2, No. 3 (Sep., 1995), pp. 123-137.

（二）孟子思想的現代相關性

在二十世紀即將結束的年代中，我們提議以《孟子》這部經典作為大學通識教育課程，首先必須建立孟子思想與現代社會之相關性，因此，我們必須先討論孟子所處的時代背景以及他自己的認知，才能進而分析孟子的時代與二十世紀的相關性。

春秋戰國時代（公元前 722-222 年）五百年間是中國歷史上社會、經濟、政治秩序變動最激烈的時代之一。東遷以後，王綱不振、王命不行之趨勢，已日漸明顯，天子僅能控制王畿附近小範圍的地區，而諸侯國內部的政治鬥爭，則有助於平民中才幹之士的崛起，參與國政。戰國之際，不僅社會流動增大，而且，過去的社會階層亦逐漸泯滅。⁴⁷此外，經濟方面主要的變動出現在農業技術的進步、工商業的發展、大城市的興起以及人口的增加等方面。農業技術的改良，主要表現在牛耕與鐵器在春秋戰國之際加入了生產行列，水利灌溉工程之運用，以及施肥技術之使用等等。工商業之發展則是由於各地區因產業的逐漸專門化，需要互通有無，而春秋戰國之際，交通條件改善、各國統一地區擴大等因素，都為工商業的發達提供了先決條件。隨著工商業發達而來的現象，則是人口增加，大城林立，這些現象都增強了各國的獨立性，再加上土地私有制的形成，更加速瓦解了封建制度的經濟基礎。

⁴⁷ Cho-yün Hsü, *Ancient China in Transition: An Analysis of Social Mobility, 722-222B.C.* (Stanford: Stanford University Press, 1965), Chap. 2.

除了以上所說的政治、社會、經濟方面的重大變遷之外，春秋戰國時代五百年之間戰爭日趨頻繁。歷史學家曾統計春秋時代見之於記載的戰爭次數有一千二百餘次。⁴⁸愈接近秦始皇統一中國之時，不見干戈的和平年代則愈少。⁴⁹

我過去曾經從《孟子》這部書所記載的孟子的言談中，歸納孟子對他所處的時代感受最深的三種現象（1）急功近利的社會風氣（2）王道政治的失落；（3）攻伐征戰的頻繁。孟子所建構的他的時代圖像，與二十世紀現代史學工作者所建構的戰國時代的歷史圖像，並沒有本質上的差異。功利心態的流行，當然是與春秋時代以來社會經濟的日趨繁盛互有關連；而各國政客的短視與戰爭的頻仍，也與周天子權威的崩潰以及封建體制的逐步瓦解，有深刻的關係。生於這樣一個時代的孟子，他時時受到感憤之心的催迫，使他「不得已」起而批判他的時代，並在激烈的批判中，導引時代走向他理想中的正途。⁵⁰

孟子所處時代的這三大問題，與二十世紀的問題，有其相關的類似性，因此，孟子所提出的諸多思想或對策，在今日仍有其相關性，茲說明如下：

（1）功利心態在二十世紀隨著資本主義市場經濟的發展，

48 Cho-yün Hsü, *op. cit.*, Ch. 2, Table 1, p. 56.

49 Hsü, *op. cit.*, p. 64, Table 6.

50 黃俊傑：《孟子》，第1章，頁3-18。

而日益昂揚。誠如貝爾（Daniel Bell, 1919）所說，⁵¹在十八與十九世紀，藝術家靠王室、教會或政府贊助，經辦藝術品產銷。而這些機構的文化需要，如主教、王子的藝術口味，或國家對於歌功頌德的要求，便能決定當時主導性的藝術風尚。可是二十世紀以後藝術成為自由買賣物件，市場就成了文化與社會的交匯場所，於是，文化藝術領域遂受到市場經濟中「獲利原則」的支配。這種趨勢在二次大戰以後近五十年來更趨明顯。

（2）二十世紀人類經歷兩次世界大戰的浩劫，死傷無數，戰後的冷戰歲月中世界各地地區性的戰爭仍此起彼落，孟子在二千年前所感嘆的各國之間「爭城以戰，殺人盈城；爭地以戰，殺人盈野」，仍是二十世紀普遍的現象。1989年蘇聯解體，接著東歐共產集團瓦解，東西方的冷戰結束，政治學者卻預測下一個世紀是「文化的衝突」（clash of civilizations）的世紀。⁵²人與人之間、國與國之間，甚至文化與文化之間的緊張一如往昔，孟子所醉心的「王道政治」，的確仍是上世紀以及二十一世紀人類「永恆的鄉愁」。

從二十世紀世界史所見的自由市場經濟所帶動的利益的追

⁵¹ Daniel Bell, *The Cultural Contradictions of Capitalism* (New York: Basic Books, Inc., 1976).

⁵² Samuel P. Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order* (NY: Simon and Schuster, 1996); 並參考 Chun-chieh Huang, "A Confucian Critique of Samuel P. Huntington's Clash of Civilizations," *East Asia: An International Quarterly*, Vol. 16, Nos. 1/2, (Spring/Summer, 1997).

逐，以及權謀政治之流行、人心之貪婪等現象，都使二千年前孟子所吶喊的「人禽之別」、「義利之辨」、「王霸之分」等理想，有其現代的相關性。這是我們今日提倡以《孟子》這部經典作為大學通識教育課程的基本理由。

（三）孟子思想對思考現代社會問題的啟示——以人權問題為中心

為了具體地闡釋孟子思想具有現代相關性，從而論證大學通識教育中值得以《孟子》這部經典作為課程，我將以現代社會的重要課題「人權」問題為中心，提出以下幾點看法：（1）「人權」問題是當前亞洲與歐美國家爭執的重大問題，其核心在「文化普遍主義或文化特殊主義」？（2）源於近代西方文化的「人權」理念有其局限性，這種局限性有待於中國文化（特別是孟子學）中內涵豐富的「人權」思想加以充實。（3）孟子重申具有中國文化特色的「人權」理念，主要建立在兩個理論架構之上：（a）自然具有「人性—宇宙論的」（Homo-cosmological）特質；（b）人性則具有「本體—存在的」（Onto-existential）的特質。前者使自然世界與人文世界之間，建構一種持續而不是斷裂的關係，後者則使人生而有惻隱之心，因此人君必以提昇人民之福祉為其天職。我們接著闡述以上這三個論點。

（1）近數十年來，聯合國大會所作有關人權問題的各项決議案，在西方國家與第三世界國家之間的對抗之下，爭議甚多，

其中尤關緊要者如：（a）經濟社會權與公民政治權孰先？（b）個人人權與集權人權孰先？（c）人權與國家主權孰先？⁵³這些問題雖然常落實而為國際政治問題，但本質上都觸及「文化的普遍主義或特殊主義」這個問題。⁵⁴馬克斯（Karl Marx, 1818-1883）早就說過，人權並非天生的，它是人從他所浸潤於其中的歷史條件之中奮鬥得來的，它是「文化的產物，而且只有爭取人權的人才擁有人權」。⁵⁵有些國家就從「人權乃是文化的產物」這項命題出發，主張「人權」概念應相應於各國文化與國情而有不同之解釋與具體措施。⁵⁶但是，有人則認為：所謂「中

⁵³ 參考陳秀容：〈第三世界人權觀念的探討：1986年聯合國「發展人權宣言」的初步分析〉，收入張福建等編：《民主理論：古典與現代》（臺北：中央研究院中山人文社會科學研究所，1995年），頁301-334。

⁵⁴ A. D. Rentein, *International Human Rights: Universalism Versus Relativism* (Newbury Park: Sage Publications, 1990).

⁵⁵ Karl Marx, "On the Jewish Question," his *Early Writings*, tr. by Rodney Livingston and Gregor Benton (New York: Vintage Books, 1975), pp. 227.

⁵⁶ 例如中共官方就主張：「人權問題雖然有其國際性的一面，但主要是一個國家主權範圍內問題。因此，觀察一個國家的人權狀況，不能割斷該國的歷史，不能脫離該國的國情；衡量一個國家的人權狀況，不能按一個模式或某個國家和區域的情況來套。這是從實際出發，實事求是的態度。〔……〕任何國家實現和維護人權的道路，都不能脫離該國的歷史和經濟、政治、文化的具體國情，並需由主權國家通過國內立法對人權制度予以確認和保護。」正如第四十五屆聯大決議所指出：「每一個國家都有權自行選擇和發展本國的政治、社會、經濟及文化制度。第四十六屆人權會議也指出，沒有任何一種發展模式可以對所有文化和所有人民普遍適用。拿自己的模式作標準，去評判其他國家，把自己的模式強加於人，既不恰當，也根本行不通。」見中華人民共和國國務院新聞辦公室：〈中國的人權狀況，1991年11月〉，收入劉復之主編：《人權大辭典》（武漢：武漢大學出版社，1993年），頁748-774，引文見748及773。

國有自己的一套人權標準」這種說法，就好像十八世紀中國皇帝主張「中國有一套自己的天文學」一樣地荒謬。⁵⁷

「文化的普遍主義與文化的特殊主義」這項爭議，並沒有隨著資訊流通的便利與交通的快捷而獲得弭平，近來在人權問題上，反而隨著亞太地區的崛起而似有日趨嚴重的趨勢。舉例言之，1993年3月亞洲各國代表在泰國曼谷召開會議，研討因應當年6月在維也納將召開的世界人權會議中亞洲各國的基本立場，發布了曼谷宣言，宣稱西方的人權觀念並不符合「亞洲價值觀」(Asian values)，亞洲有自己的人權標準。1995年12月19日，總部設於紐約的人權團體「自由之家」公布一項「全世界自由概況」的年度調查報告，指出東南亞地區盛行威權式市場轉型的意識型態，是擴展自由和民主的主要障礙之一。報告認為這種意識型態可以稱之為「新儒家主義」，但是它被蒙上學術外衣，作為新加坡經濟發展遠比亞洲其他地區更加快速的典範，並認為新加坡領袖倡行威權式轉化至自由市場的代表的潮流，在亞洲是一種極端不利的潮流，中國大陸和越南也採取和新加坡類似的路線，但更為極端。⁵⁸1996年3月，在泰國召開的「東亞人權的文化資源國際研討會」⁵⁹中，就有學者撰文探

⁵⁷ 這是方勵之在1989年接受甘乃迪人權獎(Robert F. Kennedy Human Rights Award)時的演講內容。見：Fang Lizhe, "Human Rights in China," in Diane Ravitch et al. eds., *The Democracy Readers* (New York: Harper Collins Publishers, Inc., 1992), pp. 276-278.

⁵⁸ 《中國時報》1995年12月20日，第10版。

⁵⁹ Conference on "Cultural Sources of Human Rights in East Asia," March 21-

討中國的人權概念是否是外來的價值觀，並申論中國人權概念之改進之道；⁶⁰也有人研討儒家的人權概念；⁶¹更有人以經驗性資料析論所謂「亞洲價值觀」。⁶²我們放眼當前國際知識界，對於亞洲文化中的「人權」問題之關切，正方興未艾。

（2）「人權」這個概念到了近代西方才廣泛地被運用。這個概念具有強烈的「現代」性與西方特質，我們進一步闡釋這項論點。

首先，「人權」觀念是相當現代的觀念，自從十八世紀洛克（John Locke, 1632-1704）在其《政府二論》（*Two Treatises of Government* [1690]）中，論述了「人權」概念，十八世紀盧梭（J. J. Rousseau, 1712-778）出版《社會契約論》（*Du Contract Social*）之後，「人權」概念就益形普及，它成為法國大革命的革命口號與美國獨立宣言的基礎，也奠定了聯合憲章的人權條款、國際人權宣言和歐洲人權宣言，以及晚近以來成為歐洲人權法庭的合法基礎。其中 1778 年的〈人權宣言〉，將「人」的權利與「市民」的權利加以區分，尤具關鍵性。⁶³

其次，「人權」觀念很明顯是西方的觀念。在西方，人民對

27, 1996, cosponsored by Carnegie Council on Ethics and International Affairs and Faculty of Law and Child Rights ASIANET, Chulalongkorn University.

60 Roger Ames, "Chinese Human Rights: Can They Be Improved Upon?"

61 Joseph Chan, "A Confucian Perspective of Human Rights"

62 Don Emmerson, "Do 'Asian Values' Exist?"

63 桶口陽一：《人權》（東京：三省堂，1996年），頁17，

抗國家的權威時，「人權」成為一個挑戰「國家」權威的觀點，常常成為許多制度及政治理論合法化的重要基礎。「人權」是歐美國家許多法定程序的基本架構，例如，法國和美國這兩個民主國家的重要宣言，就是從個人人權的觀念出發。

如上所述，「人權」觀念至少具有四個特徵。第一，「人權」是一種作為個人的人民的合法要求；第二，這種意義下的「人權」是人民處於困境時，維護自己權益之有強而有力的合法性及政治性基礎；第三，「人權」經常以對抗權威作為立論基礎，以改革政府政策並重建社會的公正；第四，就整個環境氣氛而言，「人權」常常是在一種人民對抗政府的敵對態度之中形成的。在這種統治者和被統治者形同水火的氣氛之中，人民（通常是個人）以合法的政治手段對抗政府，而且「人權」正是抗爭的中心概念。

相對於西方而言，中國文化在「天人合一」的脈絡中，並沒有近代西方的「個體」觀念，中國文化中較為發達的是整體社群的觀念。在中國歷史上，易姓革命屢見不鮮，但是以「人權」作為抗爭理由的，卻絕無僅有。傳統的中國政治思想強調人君必須將心比心，重視人民之福祉，中國文化中也沒有客觀的合法抗爭習慣，只有通過「天」的認可以及人類與生俱來的惻隱之心，要求統治者照顧人民的福祉。因此之故，統治者和被統治者並無決裂的形同水火之氣氛，唯有以「天人合一」及「惻隱之心」為基礎，共同建構的親密情感而深得民心的政府。

我們可以以孟子政治思想為例，闡釋以上這種看法。孟子

綜合古代中國養民、貴民、重民之傳統思想，提出民本政治之理想，尤以以下三項主張為其核心論點：

（a）人民是政治的主體：孟子強烈主張人民是組成國家的諸條件中最為重要的條件：孟子曰：「民為貴，社稷次之，君為輕。是故得乎丘民而為天子，得乎天子為諸侯，得乎諸侯為大夫。諸侯危社稷，則變置。犧牲既成，粢盛既絜，祭祀以時，然而旱乾水溢，則變置社稷。」（《孟子·盡心下·14》）

孟子在周遊列國遊說國君時，一再地要求國君取消其主體性，並使之融入人民主體性之中。孟子之所以要求梁惠王「與民偕樂」（《孟子·梁惠王上·2》），要求齊宣王如果好色好貨，則應「與百姓同之」（《孟子·梁惠王下·5》），可以說都是從解消國君的主體性這個觀點出發，要將國君個人的主觀好惡，消融到廣大的人民群眾之中，使人民的意志滲透到國君的意志之中。孟子所謂「得乎丘民而為天子」這一項主張，正是要求統治者的合法性必須建立在人民的支持之上。如果「諸侯危社稷」，則可以「變置」諸侯，更立賢君，甚至社稷本身也可以「變置」（《孟子·盡心下·14》），因為只有人民才能成為政治的主體。

（b）人民的福祉是施政的最高目標：我過去曾為文說明，在孟子政治思想中，政治領域並不是一個諸般社群、團體或階級的利益互相衝突、折衷以及妥協的場所；相反地，孟子認為政治領域是一個道德的社區（moral community），它的道德性質依靠人心的價值自覺之普遍必然性來保證，所以，「三代之得天

下也以仁，其失天下也以不仁」(《孟子·離婁上·3》)，是極其自然的結論。⁶⁴在這種道德社區中，人民福祉的提昇是國君絕無旁貸的責任，統治者必須「擴充」其「不忍人之心」，並落實在現實世界中而成為「不忍人之政」(《孟子·公孫丑上·6》)。

(c) 民心之向背是政權轉移之檢驗標準：孟子主張「王」與「霸」的區別，在於得民心與否，他說：「以力假仁者霸，霸必有大，以德行仁者王，王不待大。湯以七十里，文王以百里。以力服人者，非心服也，力不贍也；以德服人者，中心悅而誠服也，如七十子之服孔子也。詩云：『自西自東，自南自北，無思不服。』此之謂也。」(《孟子·公孫丑上·3》) 孟子固然主張政權之轉移在於天意，但是他更引《尚書》「天視自我民視，天聽自我民聽」之語，說明天意只有在民心之中展現。

從以上這三點來看，以孟子為代表的古典儒家政治思想中的「民本」思想，固然與近代西方的「民權」或「民主」有其本質上的差異，誠如蕭公權師所說：「民權思想必含民享、民有、民治之三觀念。故人民不祇為政治之目的，國家之主體，必須具有自動參與國政之權利。以此衡之，則孟子貴民，不過由民享以達於民有。民治之原則與制度皆為其所未聞。」⁶⁵但是，如果我們不局限在政治領域而擴大視野來看，我們可以發現：孟

64 黃俊傑：《孟學思想史論（卷一）》（臺北：東大圖書公司，1991年），第6章。

65 蕭公權師：《中國政治思想史》（上）（臺北：聯經出版事業公司，1980年），頁96-97。

子思想中的「人」的概念，比近代西方的「人」的概念內容更豐富，而且更具有博厚高明的超越向度。雖然在中國古代儒家典籍中並未出現「人權」這個詞彙；雖然直到 1860 及 1870 年代總理衙門斥資刊印的《萬國公法》，中國人才以「權利」一詞譯 rights；⁶⁶雖然在基督教的影響之下「人人有自主之權」的觀念也屢為晚清士人所引用；⁶⁷雖然盧梭的《社會契約論》的中譯本《民約通義》也遲至 1899 年 3 月才在中國出版，⁶⁸「人權」一詞到了 1920 年代末，才在中國知識階層之間廣泛使用，⁶⁹但是這些事實並不能簡單地解釋為中國文化或儒家傳統中缺乏「人權」概念。

西方近代文化中的「人權」概念，強調「權利」(rights)的合法性與不可剝奪性；但中國文化中的「人權」概念，則強調「責任」(duty)的絕對性。在近代西方有關「人權」的論述中，人民與「國家」之間存有某種契約關係，人民在契約的合法基礎上，與「國家」對抗，爭取他們應有之權力。但是在中國文化中特別是在古典儒學中，「人權」的論述是在以下的脈絡中提

⁶⁶ 黃克武：〈嚴復對約翰彌爾自由思想的——以嚴復譯《群己權界論》(On Liberty)為中心之分析〉，《中央研究院近代史研究所集刊》第 24 期，上冊（1995 年 6 月），頁 81-148。

⁶⁷ 劉廣京：〈晚清人權論初探——兼論基督教思想之影響〉，《新史學》第 8 卷第 3 期（1994 年 9 月），頁 104。

⁶⁸ 盧騷（即盧梭）著，中江篤介譯並解：《民約通義》由上海大同譯書局出版。

⁶⁹ 胡適等著：《人權論集》（上海：新月書局，1930 年 1 月）。

出的：國君是天在人間之代表，國君之天職就在養民、教民，並提昇人民之福祉。國君如失此天職，就淪為「一夫」，當為人民所誅除。在中國文化的「人權」概念中，「職分」取「契約」而代之，成為「人權」之核心概念。

第二，近代西方的「人權」論述中的「人」是與群體（如社會與國家）對抗的敵體，「人」基本上是單向度的人（one dimensional man）：但是中國文化的「人權」論述中的「人」，則是多向度的人，人有其超越的層次。在「天人合一」的脈絡中，人之福祉（或所謂「人權」）有其宇宙論及人性論的根據。因此，我們如果說西方的「人權」概念是建立在「個人」與「國家」的斷裂性之上，那麼，我們也不妨說：中國文化中的「人權」概念正是建立在人文世界與自然或超自然世界的連續性之上。

（3）中國文化（特別是古典孟子學）中的「人權」概念的第一項理論基礎，在於所謂天人合一論（我曾試譯為：“Homo-cosmic continuum”），⁷⁰我們首先說明這種類型的「天人合一論」的具體內涵，再論述這種理論下的「人權」概念的內涵。

為了瞭解作為孟學「人權」概念之基礎的「天人合一論」，

⁷⁰ 關於孟子思想中的「天人合一」，進一步的詳細論述，參考 Chun-chieh Huang and Erik Zürcher eds., *Norms and the State in China* (Leiden: E. J. Brill, 1993), pp. 1-25.

我們必須討論「氣」的概念。「氣」是古代中國思想中的重要概念，⁷¹在孟學之前，「氣」的思想大約有四種走向：第一是以《易傳》為代表的「二氣感應」說；第二是以陰陽五行學說為基礎的「望氣」或「占氣」說；第三是以古代神仙家為代表的「行氣」或「食氣」說；第四是以兵家為代表的「激氣」、「勵氣」、「延氣」等說法。但是，這四種說法都不能免於將人性等同於自然性的傾向。到孟子手中，「氣」才被賦予深層的價值內涵，特重人文化成而不放任自然。孟子思想中的「氣」，是指一種貫穿深入自我之奧秘的本體動力之「浩然之氣」，是一種滲透到倫理及政治領域內各種事務的最重要的東西，其極致並滲透到天地萬物，是一種深層的「自我」，與宇宙相終結。由於「浩然之氣」的流通，孟子認為從「個人」到「社會政治」到「宇宙」，是一種連續開展的階段性歷程。每一階段都是下一階段的基礎，孟子稱之為「本」（所謂「天下之本在國，國之本在家，家之本在身」），三個階段連續展開而不可切斷。任何一個階段的斷裂，在孟子看來都是生命的欠缺。「個人」的充實，是「社會政治」健全的基礎；而「個人」及「社會政治」福祉的提昇，都有其宇宙論的根源。從一方面看，「天命」下貫而為人性；從另一方面看，民心在政治上的向背，也反映而為「天命」的移轉。孟子思想中這種將「個人」、「社會政治」及「宇宙」視為連續性發展歷程的特質，可以具體地展現中國文化「天人合一」

⁷¹ 關於這個問題，可參看楊儒賓編：《中國古代的氣論與身體觀》（臺北：巨流圖書公司，1993年）。

的特質。這個意義下的「連續性」可以稱為「發展的連續性」。

因此，所謂「天人合一」實包括三個層面——個人、社會和宇宙。個人願望之實行，是建立健全社會的政治基礎；個人和社會之間的安寧和福祉有其宇宙論的根源——「天命」就是人性；民眾對政府的向背均反應「天命」的意向。個人、社會、宇宙三者交互為用，並且與道德政治生態等互相共鳴。從「盡心」到「知性」進而「知天」（《孟子·公孫丑上·2》），孟子主張人必須藉著培植宇宙情感的「四端」（《孟子·公孫丑上·6》）以完成「踐形」（《孟子·盡心上·8》）。

因此，孟子思想中的「天人合一」是一種價值、人格、道德、政治、自然生態的合一，它也是人之生命的各個層面互相牽連的合一，其中任一個層面均可作為其他層面的基本的力量，人格的圓滿以及內心富足發展的基礎，這是一種本體論的合一，也是一種價值的合一或成長的合一。

我們可以進一步說，孟子思想中最具有古代中國文化特色的，就是「人文世界與自然或超自然世界是持續而不斷裂的關係」這種觀點，在這種觀點下人民並不需要以「合法的」身分，去對抗統治團體，以要求實現人民所獨有而與國家對抗的權力，人民與國家的關係不是敵對的。

在上述「天人合一」的理論架構之下，孟子理想中的政治領袖及其人民的「人權」如何呢？我們首先要指出，孟子之所以強調「個人—社會政治—宇宙」這個動態發展的連續體

(continuum), 主要目的是在於論證「人」並不是孤伶伶的而與「社會」或「宇宙」互為對抗的敵體。在中國文化中, 既無獨居孤島的魯賓孫, 也沒有與天抗爭的浮士德。孟子主張人應勇於經由自我成長, 以參與天人互動, 躍入宇宙大化之流。從一方面來看, 人自我實踐必須以充盈宇宙性的「浩然之氣」為其前提; 但從另一方面來看, 則人的自我成長到與宇宙本體互動互滲, 必須經過「社會」實踐之過程, 才能完成「個人—社會—宇宙」之連續環節。進一步來看, 在天人合一的社會政治層面中, 則有其責無旁貸的社會政治任務。統治者必須協助人民進入宇宙境界, 因為所有的人都可以經由天性的成長而進入道德宇宙的向度。人君有其照顧人民之天職, 人君必須管理社會政治事務以協助人民成長。人君必須「為民父母」, 人君是天職的執事者。

總而言之, 孟子思想中「天人合一」的理論, 使人君責無旁貸地必須參與人之個人的、社會的及道德的成長過程, 以人君的資格在其國境中, 藉著管理平民的公眾事物, 以實踐其天職。對人君而言, 維護「人權」, 提昇人民福祉的天職概念隱含在天人合一的理論之中。

孟子思想中的「人權」概念的第二個理論基礎在於其人性論。從孟子的立場看來, 人生而自然地會關懷他人(特別是黎民眾庶)的福祉。缺乏這種與生俱來的對他人的關懷, 人就不成其為人了。統治者作為一個人, 當然也具有這種人之所以為人的特質, 孟子稱之為「不忍人之心」。

這種人之所以為人的特質都引伸自上文所說的「天人合一論」。從孟子的「天人合一論」出發，我們可以看到每一個人都不可避免地與社會政治領域中的其他人以及全宇宙共生共感，互相滲透。在孟子思想中，「個人」、「社會政治」及「宇宙」等三個層次之間，存有一種互相滲透、交互作用的關係。具體地說，「個人」在孟子思想中並不是如告子所說的與「社會」切斷連繫的孤獨的個體，而是與「社會」密切互動，與「社會」中的每一個個體共生、共榮、共感的整全的人。在這種「個人」與「社會」或「政治」共生、共感的連續性中，當然會有某種「私人領域」與「公共領域」之間的緊張性，但是孟子認為這種表面上的緊張性，可以通過「心」之作為價值主體所具有的普遍必然性，加以泯除於無形之中。孟子心學的精義，也於此透露無遺。其次，「社會政治」層次與「宇宙」層次，也因同具道德之質素，而存有感應關係。孟子引用《尚書》在「天聽」、「天視」與「民聽」、「民視」之間，建立連續性。凡是切斷這種連續性的統治者，孟子斥之為「一夫」。復次，孟子思想中的「個人」與「宇宙」之間也存有一種感通的連續性。所謂「盡心」→「知性」→「知天」，在孟子思想中是一個連續的發展歷程，「天道」與「人道」透過「誠」而取得互動關係；「誠者，天之道也；思誠者，人之道也。至誠而不動者，未之有也。不誠，未有能動者也。」（《孟子·離婁上·12》）人應該盡其在我，實踐「天道」：「聖人之于天道也，命也，有性焉，君子不謂命也」（《孟子·盡心下·24》）。孟子從日常生活所見的具體事實，如人見孺子之將入於井而生慌惕惻隱之心」（《孟子·公

孫丑·6》),見人牽牛過堂下就死地而「不忍其觳觫」(《孟子·梁惠王上·7》),而論證人具有「四端之心」或「良心」,這種「心」並有其超越性的根源。這個意義下的「連續性」,可以稱為「結構的連續性」。⁷²

在孟子思想中這種「結構的連續性」之下,每個人都有其天賦之善苗或所謂「良心」,孟子曾以牛山之木的成長比喻人之善苗之有待培養(《孟子·告子上·8》)。孟子認為,每個人都是不可侵犯的「大人」,與整體社會及宇宙有同等價值,宇宙之價值實即植根於人心之中,所以,每個個人都應獲得統治者的珍惜與保護。在這個意義下,人君之民是「天民」,所以,人君之職責即是「天職」,孟子引《尚書》「天視自我民視,天聽自我民聽」(《孟子·萬章上·5》),以督促人君體認如何去管理人民的事務。孟子認為,國君若不待民如子(《孟子·滕文公上·5》)而視人民如土芥以肆其一己之私欲,則是國君失其待民如子的天職,將導致其本身的毀滅(《孟子·梁惠王下·7》、《離婁上·3》)。

綜合以上所說內容,我們可以發現:孟子對人的尊嚴的肯定,乃是建立在對自然的本質與人性的本質的瞭解之上而展開論述的。在古代中國的思想世界之中,宇宙的本質是人與自然互相滲透參與的,而不是如近代西方文化中「人為」與「自然」恆處於兩分而對抗的狀態之下;在中國文化中,人性本質上既

⁷² 黃俊傑:《孟學思想史論(卷一)》,頁185-186。

是本體的，又是存在的，「個人」並不是孤伶伶的存在，人與其他人之間不是對抗而是共存共榮的關係。在古代中國，缺乏向國家抗爭以爭取獲得「人權」之概念；反之，中國文化認為「人」秉天之道德意志而生，乃天下及國家中之最尊貴者，應受國君之呵護。因此，我們不妨說：中國文化中之「人權」概念較諸近代西方之「人權」概念，更具有博厚高明的超越向度與民胞物與的社會廣度。

（四）作為大學通識課程的《孟子》之教學策略

那麼，如何將以上所說的深具現代啟示意義的《孟子》，在教學實務中落實呢？我認為，作為大學通識課程的《孟子》，在教學實務上應特別（1）扣緊《孟子》原典，引導學生欣賞孟子在「天人合一」的宇宙論之下，人之尊嚴有其博厚高明的超越性的根據。（2）並引導學生思考孟子人性論中的複雜的論述內涵，如此就可以拓展現代學生思考「人權」問題時之高度與深度，使《孟子》這部古典對現代人的啟示，透過教學而充分發揮。

（1）為了啟發學生對人之存在的超越層面有所體認，並對近代西方「人權」觀中只在「公民／國家」或「權利／義務」的脈絡中思考人之問題，《孟子》中最值得深入吟詠的篇章是〈公孫丑上·2〉與〈盡心上·1〉這兩章。教師可以以這兩章為中心，配合其他篇章，引導學生思考下列問題：

1)何謂「浩然之氣」？人的「心」、「氣」、「形」如何完

成統一？

2) 「人道」與「天道」有何關係？如何溝通？

諸如此類的問題可以繼續列舉，這些問題可以使學生對人之存在的（a）多層次性與（b）連續性有所掌握，茲再闡明如下：

（a）人之存在的多層次性：按照孟子之意，人生而具有惻隱、羞惡、恭敬、是非之心（《孟子·告子上·6》）。人之生命可分為「心」、「氣」、「形」三層次，但如能以「集義」之工夫養氣，既能寓理率氣（所謂「志，氣之帥也」），培養成「浩然之氣」，以轉化形體（所謂「氣，體之充也」），一面使氣志合，一面使「形」為「氣」所滲透，而達到〈盡心上·1〉所說的「踐形」之境界。人經由養氣之工夫，可以盡心知性而躍入宇宙大化之本源（所謂「盡其心者，知其性也。知其性，則知天矣」），而與宇宙之最終實體（ultimate reality）同步互動。這項論點啟示我們：人之尊嚴有其超越性的宇宙論的根據，人不只是作為「國家」公民而與「國家」對抗爭取「個人」人權的個體。

（b）人之存在的連續性：孟子思想中的「人」有所謂「發展的連續性」與「結構的連續性」。其實，在孟子思想中，「個人」、「社會政治」及「宇宙」之所以能夠維持「發展的連續性」或「結構的連續性」，主要是透過人心的「擴充」來完成的。孟子說：「凡有四端於我者，皆知擴而充之矣，若火之始然，泉之始達」（《孟子·公孫丑上·6》）。孟子認為人的內在善苗（「四端之心」），經由不斷地「擴充」，可以布乎四體，使德潤身，完

成「踐形」；更可以與「社會」大眾聲氣相求，可以「知言」，可以「與民同樂」，求天下之大利。孟子在社會生活上，講求「同」；在政治上，講求「推恩」，都是本於「擴充」這個概念。

在孟子思想中，「人道」尚未從「天道」中分化出來，「人」在擴充感通的工夫中，通過自我超越而可以與宇宙最終實體同一。孟子思想中人的本質，有其整體性與複雜性。人不僅僅是社會人或政治人，也不僅僅是生物人，人是整體的人。而且，更重要的是，人更有其超越性。人透過存心養氣的工夫，不但可以「踐形」，以道德生命轉化自然生命，而且可以從「有限」躍入「無限」，進入孟子所說的「上下與天地同流」（《孟子·盡心上·13》）的境界。就人的超越性而言，孟子思想中的人，仍具有部份宇宙人的性格。孟子思想中的人，是一種多層次、多面向的存在。人的本質表現了自然秩序與人文秩序之間的連續性，心理層與生理層之間的連續性，以及宇宙之無限性（所謂「天命」）與經驗世界的有限性之內的連續性。人的最高本質可以與宇宙的本體感應互通。這種對於人的概念，是以遠古以來中國文明的薩滿教（或巫教）的文化胎盤作為其公分母的。這種具有超越性的「人」，可以把宇宙的「本然」（孟子所謂「天之道」），加以內在化，使其轉化為人日常生活的「當然」（孟子所謂「人之道」）。孟子更指出，「誠」是溝通「天道」與「人道」的動力。

在孟學體系中，「道」既「內在化」於人「心」之中而有四端；「道」也「超越化」而存在於宇宙之中，「人道」與「天道」

原係互動互滲之關係。人愈能往內反省，就愈能上通於天，能夠了解宇宙或者自然的最後意義與真正意義之所在，換句話說，孟子認為在人文範疇、自然範疇、超自然範疇之間有其連續性。在《孟子·公孫丑上·7》中，孟子以「仁」或「仁義忠信」肯定人之尊貴地位，也以此為天人共有的質素。孟子更提出「天吏」一詞，把道德視為政治系統的內在質素，是故孟子要求國君「與民同樂」，要求國君「推恩」於百姓，個人與政治社會宇宙在道德的普遍性中完全統一。

(2) 孟子「道性善，言必稱堯舜」(《孟子·滕文公上·1》)，性善論是孟子的主要學說盡人皆知，但是，在教學實務中，我們可以以下列問題引導學生發掘孟子性善論之內涵：

- 1) 孟子所說的「性」與「心」有何關係？
- 2) 根據孟子的人性論，人的善性如何發展？
- 3) 孟子如何論證人之善性？

通過這三個問題引導學生掌握孟子思想中的人性之三項涵義：

(a) 性善即心善，(b) 人之善性之發展是一個永不中止的過程，(c) 而且，人之善性在具體事件最能透露其消息。我們依序闡釋孟子性善論的這三項內涵。

(a) 性善即心善：以下這兩段《孟子》原典可以細讀：

孟子曰：「〔……〕有貴賤，有大小。無以小害大，無以賤害貴。養其小者為小人，養其大者為大人。〔……〕飲食之人，則人賤之矣，為其養小以失大也。」(〈告子

上·14))

公都子問曰：「鈞是人也，或為大人，或為小人，何也？」
孟子曰：「從其大體為大人，從其小體為小人。」曰：「鈞是人也，或從其大體，或從其小體何也？」曰：「耳目之官不思，而蔽於物，物交物，則引之而已矣。心之官則思，思則得之，不思則不得也。此天之所與我者（性）。先立乎其大者，則其小者不能奪也，此為大人而已矣。」
（〈告子上·15〉）

以上這兩段文字中所說的「大體」、「小體」之區別，極具關鍵性。孟子所謂「小體」是指耳目口鼻等器官，所謂「大體」是指「心」而言，但兩者之區分並不以體積之大小言，而是以是否具有道德判斷之能力而言。

為了進一步說明在孟子思想中所謂「性善」就是指「心善」這項事實，我們可以以〈公孫丑上·6〉的一段作為教學的理據：

孟子曰：「人皆有不忍人之心〔……〕今人乍見孺子將入於井，皆有怵惕惻隱之心，非所以內交於孺子之父母也，非所以要譽於鄉黨朋友也，非惡其聲而然也。由是觀之，無惻隱之心，非人也。無羞惡之心，非人也。無辭讓之心，非人也。無是非之心，非人也。惻隱之心，仁之端也。羞惡之心，義之端也。辭讓之心，禮之端也。是非之心，智之端也。人之有四端，猶其有四體也。」

在孟子所說的這個「今人乍見孺子將入於井」的故事中，「乍

見」這兩個字是指心尚未受到生理欲望裹脅的樸素狀態，此時之心有其「四端」，孟子將這種「心善」稱為「性善」。

(b) 扣緊第二個問題，我們就可以引導學生認識：孟子的人性論是一個整體性的、深具動態性的連續性系統，從「幾希」出發而可以擴及宇宙，孟子用水火為喻，論證這個歷程說：「凡有四端於我者，知皆擴而充之矣，如火之始燃，泉之始達。苟能充之，足以保四海，苟不充之，不足以事父母。」(《公孫丑上·6》)。

(c) 上舉第三個問題使我們掌握：孟子的思維方法是從具體談到抽象，從有形談到無形。這種「即事以言理」的論證方法，從當前具體的人、事、物指出人內心之本性，從無形的內心本性又推廣到具體的人、事、物。在《孟子·梁惠王上·7》中，孟子從「不忍」牛的愛物之心類推到「仁民」(「保民而王」、「恩足以及禽獸，而功不至於百姓」、「推恩足以保四海」)，又類推到「親親」(「不推恩無以保妻子」)，再從「親親」之情類推到「仁民」、「愛物」(「老吾老以及人之老，幼吾幼以及人之幼」，「天下可運之掌上」)，這種類推之所以能成立，正是因為孟子發現三者都同出於同一種心的運作，這種心就是孟子所說的「惻隱之心，仁之端也」的「仁心」。

孟子的具體性論證激發了歷代知識分子的思考與想像，對當時的社會做深入的思考與批判，而且撞擊人心與政治社會，因為孟子的論證都訴諸人的本心，所以力量大而深遠，而且源源不斷，如孟子所說「源泉混混，不舍晝夜。」(《離婁下·18》)

綜合本節的討論，我們可以在教學過程中，引導學生欣賞古典孟子學中的「個人」絕不是如近代西方「人權」論述中的孤伶伶的「個人」，而是既有其超越層面——「個人」之尊嚴建立在宇宙論的高度之上，也深深地浸潤在社會文化的共業之中，「個人」生命是一個永不中斷的開展過程。孟子這種「人權」觀，的確可以豐富現代人的「人權」內容，並拓展其深度，提昇其高度。

（五）孟子「人權」思想的批判

在上文的討論中，我們已經充分說明：《孟子》這部二千年前的古典對現代讀者深具啟示，尤以現代人所關心的「人權」理念為然。在孟子的思想世界中，「個人」與「社會」/「國家」並不處於對抗關係，自然世界與人文世界也是處於有機和諧之狀態。所以，以孟子為代表的古典儒學中的「人權」觀，就取得了博厚高明的宇宙論根據，也具有民胞物與的人性論基礎。在孟子這種論述中，統治者責無旁貸地必須參與「個人—社會—政治—宇宙」這個連續體的成長過程，所以，提昇人民之福祉乃成為統治者之天職。孟子的「人權」觀也有其人性論基礎，在「個人」與「社會」/「國家」的有機聯繫中，並不存在著由對抗而來的「權利」，而是由於各人本於其職份而盡其「責任」，以建設一個理想的社會或國家。古典儒學中的這種「人權」觀下的「個人」，是一個多層次的人，而不是一個「單向度的人」；依古典儒學的「人權」觀所建構的社會或國家，是一個「道德的社區」，而不是一個基於契約性的法治的近代國家。

但是，在現代的大學課堂裡，任何一位教師企圖以《孟子》這部古典，批判並提昇拓展現代「人權」觀的內容，必然要面對一項質疑：

何以儒家所醉心的「人權」理念，在悠久的中國歷史上從未落實？何以古典儒家的政治理想只能成為中國人的「永恆的鄉愁」？

這項質疑很有深度，也深具通識教育意義，經由這個問題，教師可以進一步引導學生思考中國政治史與思想史的重大課題：

- 1) 中國的專制政治傳統對儒學的政治理想造成何種困境？
- 2) 儒家的政治理想（例如博厚高明的「人權」理念）是否有何理論上的問題？

教師在《孟子》通識課程的教學中，可以一再扣緊以上這兩個問題，引導學生思考下列兩個現象：

（1）儒家理想的外在困境：儒家文化中的「人權」理念之所以無法落實，第一個原因是：中國歷史上儒家文化之理想（如「人權」概念）與帝王政治的現實之間，一直存在著難以癒合的緊張關係，這種緊張關係以兩種方式表現出來：

（a）帝王的兩種「自我」之間的緊張性與儒臣的兩種「自我」之間的緊張性：中國歷代的皇帝都扮演兩種角色，一是政權的所有者，二是儒家文化價值的崇奉者，這兩種角色在許多

場合都存在著高度的緊張關係，例如「罷黜百家，獨尊儒術」的漢武帝，作為現實權力的掌控者與文化價值的實踐者，這兩者身分之間確實存在著難以解消的緊張性。在《史記·汲黯列傳》中，汲黯之所以敢當面向漢武帝犯顏進諫，他所憑藉的也就是中國文化價值的理想。漢武帝顯然也接受這種理想，所以對於汲黯的批評也必須多方寬容。再就歷代儒臣的「自我」也有其緊張性存在。這些知識分子及帝國官員，一方面通過科舉考試而深深地受到儒家價值的洗禮，成為傳統中國文化價值的信仰者，但透過科舉考試制度而取得帝國官員的身分之後，他們又成為了專制政權的權力的執行者。於是他們的理想在現實的拉扯之下，一分為二，兩者之間緊張性遂成為不可避免。

(b) 中國歷史上「二重主體性」之間的緊張性：古典儒家極強調人之尊嚴，在中國文化的政治理想中是以人民作為政治的主體性，而在帝國專制政治的現實中是以國君作為主體性，二者之間形成難以調和的緊張關係。當代儒者徐復觀對於這一種「人民主體性」與「帝王主體性」之間的斷裂與緊張，曾提出最為敏銳的觀察。⁷³

在以上所說 (a)、(b) 這兩種類型的緊張性之下，⁷⁴古典儒

⁷³ 徐復觀：《儒家政治思想與民主自由人權》（臺北：八十年代出版社，1979年），頁 218-219。

⁷⁴ 關於以上兩種類型的緊張性，參考黃俊傑：〈中華文化的傳統特質及其現代轉化：一個歷史的視野〉，「兩岸中華文化學術研討會」（臺北：二十一世紀基金會，1996年），頁 89-104；Chun-chieh Huang, “Some Observations

家文化中高遠而偉大的「人權」理念乃被架空。

（2）儒家理想的內在困境：儒家「人權」理念之未能落實，第二個原因可能與儒家的「內聖外王」信念有相當深刻關係。「內聖外王」的實際涵義在孟子所樂道的舜的行止上表現得最為清楚。陳熙遠研究這個問題時指出：舜之所以成為儒家「內聖外王」的典範，並非因為他既「聖」且「王」：分別完成內在的道德修養與外在的政治成就；也不是他因「聖」而「王」：憑藉一己完美至善的道德感召力量來平治天下；而是他終能即「聖」即「王」：個人道德生命的充融圓滿與整個人類社群的臻至完善，乃是相互涵攝而同步展開的。雖然堯舜所展現的聖王圓滿境界，固然有其特殊身分與位階的配合，並非人人可以臻至，但是孔孟之所以肯定「人皆可以為堯、舜」真諦，正在於肯定人人皆可以在本身特殊的時空環境與人際脈絡中，完成一己進德修業的「內聖外王」。⁷⁵由於所謂「內聖外王」的實質涵義在於：即聖即王，所以，傳統儒家一貫主張政教合一，他們未能分辨「政治領域」與「道德領域」各有其不同的運作方式，更未能深刻體認兩者之間有其不可互相化約性。誠如林毓生所說：「傳統儒者對於政統與道統的基本分歧的認識應該說是對於

and Reflections,” in Chun-chieh Huang et al. eds., *Imperial Rulership and Cultural Change in Traditional China* (Seattle: University of Washington Press, 1994), pp. 281-289.

⁷⁵ 陳熙遠：〈聖王典範與儒家「內聖外王」的實質內涵——以孟子對舜的詮釋為基點〉，收入黃俊傑編：《孟子思想的歷史發展》（臺北：中央研究院中國文哲研究所，1995年），頁23-68。

勢統與道統的基本分歧的認識。〔……〕勢統與道統之分歧並未導使他們懷疑做為理想的『內聖外王』的合理性，所以政教合一的觀念與理想在傳統的中國從未動搖〔……〕正因為對於中國道統與勢統之分的認識只是理想與現實並不相符的認識，而不是像西方人那樣認為政教分離才是合理的（認為政與教應該有兩套不同理念與制度，而實際上又的確發展出來兩套不同的理念與制度），所以政教合一的理想的合理性與做為文化中心象徵與社會中心象徵，秉承天命在結構上體現政教合一的天子制度，在傳統中國從未崩潰。」⁷⁶在政教合一的傳統中國政治與文化中，儒家「人權」理念雖然極其高遠，但他們始終未能面對一個問題：如果帝王不踐履其「天人合一」的理論下「保民而王」（孟子語）的天賦職責的話，如何保證人民福祉之不受帝王侵害？儒家亟亟於「格君心之非」（孟子語），固然也展現相當程度所謂「幽暗意識」，⁷⁷但是儒家的「幽暗意識」卻被他們充滿樂觀精神的人性論掩蓋，使他們未能正面逼視人性（尤其是統治者的人性）的陰暗面而擬定一套制衡權力之濫用的機制。這不能不說是儒家「人權」理念在實踐上所遭遇的內在困境。

經對上述問題的思考，我們可以對孟子「人權」觀提出內

⁷⁶ 林毓生：〈政教合一與政教分離〉，收入氏著：《政治秩序與多元社會》（臺北：聯經出版事業公司，1989年），頁95-98，引文見頁96-97。

⁷⁷ 關於「幽暗意識」，參考張灝：〈幽暗意識與民主傳統〉，收入氏著：《幽暗意識與民主傳統》（臺北：聯經出版事業公司，1989年），頁3-32。

部與外部兩種批判，使學生對《孟子》這部經典較能以批判性的態度加以欣賞接納。

（六）結語

本節主旨在於申論《孟子》這部古典作為現代大學通識教育課程有其現代相關性，並以「人權」議題為中心，討論《孟子》的教學策略。我們固然可以同意柏林（Isaiah Berlin, 1909-1997）所說：在古代世界中並沒有關於「個人自由」（individual liberty）的清晰論述，⁷⁸但是，這項事實並不能被擴大解釋為：古代中國文化中未曾出現雛形的關於個人自由、尊嚴或「人權」的相關論述。正如哈佛大學教授 Amartya Sen 所說：西方知識界再也不能不正視亞洲知識分子愈來愈重視亞洲傳統了。今日西方知識分子與政治人物迫切需要對亞洲文化有更深刻的瞭解。⁷⁹但是，在西方知識界迫切需要瞭解亞洲文化中的諸般價值時，亞洲知識界對亞洲文化的特殊性的論述卻顯然不足，在人權議題上尤其如此。⁸⁰近年來，儒學傳統價值在中國大陸歷經五十年的嚴冬之後，頗有復甦之趨勢，⁸¹如果儒學在下一個世紀將獲得

⁷⁸ Isaiah Berlin, *Four Essays on Liberty* (Oxford: Oxford University Press, 1969), p. XI.

⁷⁹ Amartya Sen, "Thinking About Human Rights and Asian Values," *Human Rights Dialogue*, Vol. 4 (March, 1996), pp. 2-3.

⁸⁰ Joseph Chen, "The Task for Asians: To Discover Their Own Political Morality for Human Rights," *Human Rights Dialogue*, Vol. 3 (March, 1990), p. 5.

⁸¹ 參考: Wm. Theodore de Bary, "The New-Confucianism in Beijing," in *The American Scholar*, Vol. 64, No. 2 (Spring, 1995), pp. 175-789.

新生與再生的話，那麼它必須勇猛精進地面對現代世界諸多問題，人權問題正是其中一項關鍵性的課題。通過大學通識教育教學，正是儒學面對現代世界的一種重要管道。

我認為大學通識教育應採取問題導向的教學策略，經由一系列問題的引導，教師可以使學生對孟子思想中的「人權」之內涵的超越性高度與社會性廣度有所理解，進而拓展現代「人權」觀的內容。但是，《孟子》的教學也必須注意孟子思想的局限性。從中國歷史經驗看，儒學式的「人權」觀，在實踐上有其困難。外在的困境在於：儒家「人權」觀念與中國帝王專制政治現實之間，有其難以癒合之落差；內在的困境則見之於儒家「人權」觀有密切關係的內聖外王理論之中。只有對這種局限性有所瞭解，我們對孟子思想的遺產才能進行批判的繼承，而使《孟子》這部古典在二十一世紀的大學教育中繼續發揮作用。

六、結論

本章探討的主題是傳統中國通識教育的理念，作為全書的理論背景之一，為了詳人之所略，所以本章以較多之篇幅，介紹傳統中國人文教育的經驗及其對現代大學通識的啟示，我們也深入探討古代儒家的通識教育理想，及其所遭遇的來自道家的質疑以及法家諸子的挑戰，最後，我們也以《孟子》這部儒家經典為例，具體說明經典作品作為大學通識課程之教學策略應建立「古」與「今」的相關性，而教學則應加強問題導向的

教學方法。

從本章的論述中，我們可以發現：從「傳統」到「現代」是一個不斷裂的連續體，傳統教育的經驗，蘊藏著對現代大學通識教育的重要啟示，我們以批判的、抽象的繼承態度，就可以從傳統教育的豐沛文化資源中，汲取改革的靈感。從這個角度來看，今日現代教育改革者敵視傳統的心態是應該加以矯治的。今日我們大學通識教育的改革，根本問題不在於「告別傳統」，而在如何「繼承傳統」並創造傳統的現代意義。

其次，本章的討論也告訴我們：中國文化經典雖然產生於古代中國特定的時空條件之中，有其時空的特殊性，但這些經典所蘊藏的智慧，卻有其超時空的普遍性。如果我們能用心於課程設計並講求教學策略與方法，那麼，作為大學通識教育課程的經典教育，仍是二十一世紀的臺灣各大學通識教育中值得追求的一個方向。成功的經典教育，可以克服「古」與「今」的斷裂，也可以癒合「特殊性」與「普遍性」之間的緊張，值得現代教育工作者嚴肅思考並努力以赴。

第四章

大學通識教育的理論（二）：

現代通識教育理論的探索

一、引言

我們在上一章分析傳統中國教育經驗與啟示中，以《孟子》為例，探討中國文化經典中所潛藏的通識教育理念及其教學策略，現在，我們將轉而探討現代大學通識教育的理論，並嘗試建構適合於臺灣地區之大學通識教育之理論。我們首先在本章第二節中探討現代大學通識教育核心課程設計過程中，常見的三種理論——精義論、均衡論、進步論，並探討三者之理論內涵。接著在第三節分析這三種理論所潛藏之問題。本章第四節則在這種批判性的探討的基礎之上，提出「多元文化論」（multiculturalism）作為設計現代大學通識教育核心課程的理論，並針對以「多元文化論」作為通識教育理論基礎時，所可能遭遇的兩種質疑加以分析，從而指出「多元文化論」之深層原則是「並列原則」（principle of coordination），而不是「從屬原則」（principle of subordination）。本章第五節則綜合各項論點，再針對「多元文化論將導致文化無政府主義」之疑慮，提出結論性的看法，並指出通識教育之推動必須扣緊本國學術與教育

之脈絡，且需與時俱進，始克其功。

二、通識教育課程的三種理論

現在，我們先就通識教育課程設計的三種理論加以探討。我在這一節的論述中，想指出：（一）精義論者主張以經典研讀作為通識教育課程的主要內容，因為他們深信人類文明雖與時俱進，但在變遷中有其永恆不變之核心價值在焉，此種核心價值尤保存在經典作品之中。（二）均衡論者則主張知識是一個整體，必須統觀兼顧。為避免二十世紀學術過於分化所導致的「隧道效應」（tunnel effect），必須以通識教育課程提供學生均衡之視野。（三）進步論者則強調教育之內容必須與學生未來之生活相結合，並對二十一世紀人類文明之發展有所貢獻。因此，通識教育應有前瞻之眼光，而非沈醉在以經典為基礎的念舊情懷之中。我們接著探討這三種理論之內涵。

（一）精義論

通識教育課程設計的第一種理論是精義論。精義論者古今中外皆不乏其人，而以赫欽斯（Robert Maynard Hutchins, 1899-1977）從 1930 年代起在芝加哥大學所提倡的經典教育最具代表性，其細部各別論點業已為學界人士所耳熟能詳，¹所以我們不

¹ 關於芝加哥大學之辦學理念，參考 William Michael Murphy and D. J. R. Bruckner eds., *The Idea of The University of Chicago: Selections from the*

再細加縷述。因為二十世紀以前中國教育擁有全世界最悠久的經典教育傳統，所以我們可以集中在近代以前中國哲人對經典教育的看法，以抉發精義論者的通識教育理論之內涵。

(1) 精義論者通常認為在人類不斷變遷的社會、政治、經濟、化生活之中，有一套永恆不變的核心價值，因此通識教育課程應以思考這些問題為中心而設計。這種理論的古典發言者應以王陽明(守仁, 1471-1528)的〈尊經閣記〉最具代表性。王陽明說：

經，常道也：其在於天謂之命，其賦於人謂之性，其主於身謂之心。心也，性也，命也，一也；通人物，達四海，塞天地，互古今，無有乎弗具，無有乎弗同，無有乎或變者也。是常道也！

王陽明認為在人之存在的各個層面、各個時段、各個地域之上，有一個永恆而不滅的「常道」，它是「超時間的」(Supra-temporal)、「超空間的」(Supra-spatial)存在。

Papers of the First Eight Chief Executives of the University of Chicago from 1891 to 1975 (Chicago and London: The University of Chicago Press, 1976)；林孝信、黃俊傑：〈美國現代大學的理念與實踐——以芝加哥大學為例〉，收入黃俊傑編：《大學理念與校長遴選》(臺北：中華民國通識教育學會，1997年)，頁67-100。關於二十世紀美國高等教育界主張以經典研讀作為通識教育內容者思想之介紹，參考Craig C. Howard, *Theories of General Education: A Critical Approach* (New York: St. Martin's Press, 1992), pp. 13-26；黃坤錦：《美國大學的通識教育——美國心靈的攀登》(臺北：師大書苑，1995年)，頁41-52，黃坤錦稱之為「理想常經主義」。

(2) 精義論者進而主張，人類文明中的「常道」，皆保存在經典作品之中。例如中國文化中的經典（所謂《六經》），所透露的就是這種「常道」流行的不同狀態或消息而已。王陽明說：

以言其陰陽消長之行，則謂之《易》；以言其紀綱政事之施，則謂之《書》；以言其歌詠性情之發，則謂之《詩》；以言其條理節文之著，則謂之《禮》；以言其欣喜和平之生，則謂之《樂》；以言其誠偽邪正之辨，則謂之《春秋》。是陰陽消長之行也，以至於誠偽邪正之辨也，一也，皆所謂心也、性也、命也。通人物，達四海，塞天地，互古今，無有乎弗具，無有乎弗同，無有乎或變者也。夫是之謂六經。

既然各種經典是乘載「常道」的容器，所以必然導出以下的結論：通識教育課程之設計應以經典的閱讀、分析、討論為其中心。這種意見不僅王陽明持之甚篤，二十世紀儒家學者如熊十力（子貞，1885-1968）著《讀經示要》，馬一浮（湛翁，1883-1997）²著《復性書院講錄》、《爾雅臺答問》等書，均申論經典研讀的重要性。1930年代美國芝加哥大學校長赫欽斯提倡以西方經典研讀為中心的大學通識教育，1960年代起美國哥倫比亞大學狄百瑞（William T. de Bary, 1919-）提倡在大學通識

² 關於馬一浮，參考馬鏡泉等著：《馬一浮評傳》（南昌：百花洲文藝出版社，1993年）。

教育中納入亞洲經典，其理論基礎均若合符節，均屬精義論之陣營。³

這種經典論的立場，在今日仍有相當的影響力。舉例言之，1995年6月我訪問芝加哥大學，發現芝大的共同核心課程共分六個領域，其中第一個領域是人文類，共包括兩部分：第一部分是「對於歷史、文學及哲學典籍的詮釋」，這是連續三學季的學程。學生要滿足這部分的要求，就必須在三個學季中修完一個學程中的三門課。這些學程包括「世界文學選讀」、「人文學的哲學觀」、「希臘思想及文學」、「人類與公民」、「詮釋的技巧：形式、問題及事件」、「人文學導論」、「文化面面觀」、「人文學中的語言問題」。以「世界文學選讀」這個學程為例，1995年秋季開的課名為「疏離」，其中選讀柏拉圖(Plato)的〈自辯篇〉(“Apology”)、福婁拜(Gustave Flaubert, 1821-1880)的《包法利夫人》(*Madame Bovary*)、卡夫卡(Franz Kafka, 1883-1924)的《蛻變》(*Metamorphosis*)、卡繆(Albert Camus, 1913-1960)的《希西弗斯的神話》(*The Myth of Sisyphus*)等作品。1995年冬季學期開的課名為「罪惡」，選讀的著作包括康拉德(Joseph Conrad, 1857-1924)的《黑暗的心》(*Heart of Darkness*)、三島由紀夫的《金閣寺》、及杜思妥也夫斯基(Fyodor Mikhailovich Dostoevsky, 1821-1881)的《罪與罰》(*Crime and Punishment*)。

³ 參見：William T. de Bary, “General Education, Multiculturalism and the Core Curriculum,” 《通識教育季刊》第3卷第1期(1996年3月)，頁1-14。

1996年春季開的課名為「行動」，選讀著作包括孟德斯鳩(Baron de Montesquieu, 1689-1755)的《波斯書簡》(*Persian Letters*)、狄更生(Charles Dickens, 1812-1870)的《雙城記》(*A Tale of Two Cities*)、及索忍尼津(Aleksandr Solzhenitsyn, 1918-)的《伊凡·丹尼索維奇生命中的一天》(*One Day in the Life of Ivan Denisovich*)。第二部分則是「音樂及視覺藝術」，在這部分只需修一門課。舉例來說，開授的課程有：「藝術及設計——視覺語言」、「藝術導論」、「藝術史——西方藝術」、「藝術史——中國及日本藝術」、「西方音樂入門」、「世界音樂入門」等。從芝加哥大學當前所推動的通識教育，我們可以看到精義論的通識教育傳統在當前美國的大學仍然方興未艾。

(二) 均衡論

通識教育課程設計的第二種常見理論是均衡論。均衡論者基本上認為知識是一個不可分割的整體，在這個整體中「部分」與「部分」之關係，以及「部分」與「整體」之關係的性質，是有機的而不是機械的，是牽一髮而動全身的，是整體性的。我們只有在各種知識的分支領域中力求均衡，才能免於井蛙之見，坐井觀天。

均衡論的表述方式不一而足，其古典的論述是莊子(399-295 BCE 之間)後學所提出的，《莊子·天下》說：

天下大亂，賢聖不明，道德不一，天下多得一察焉以自好。譬如耳目鼻口，皆有所明，不能相通。猶百家眾技

也，皆有所長，時有所用。雖然，不該不遍，一曲之士也。判天地之美，析萬物之理，察古人之全，寡能備於天地之美，稱神明之容。是故內聖外王之道，闇而不明，鬱而不發，天下之人各為其所欲焉以自為方。悲夫，百家往而不反，必不合矣！後世之學者，不幸不見天地之純，古人之大體，道術將為天下裂。

這段論述一方面感嘆「天下多得一，察焉以自好」，使學問的追逐出現「隧道效應」，「譬如耳鼻口，皆有所明，不能相通」，一方面對於作為「天地之純，古人之大體」的整體性的學問（亦即所謂「內聖外王之道」），充滿了鄉愁式的無限嚮往。

公元前第三世紀莊子後學所表達的這種均衡論的立場，在最近五十年來知識爆炸大學科系日趨分殊的學術背景裡，愈來愈獲得學術人士的共鳴，而蔚為通識教育課程設計的重要主流意見之一。例如：1983年8月，臺大的「通才教育工作小組」在規劃報告書中就這樣說：⁴

當前大學教育太早分科，學生缺乏本門以外的知識與方法，目光局限一隅，不能把握歷來重要思潮的演進，亦無法全面觀照現代知識的發展。本計劃旨在針對此弊，於現行大學教育的架構中，作適度的補救。

⁴ 臺大推行通才教育工作小組：《開設十三門選修課程計畫報告》（1983年8月提出，未刊稿本），頁1。

「十三門選修課程」適可配合將實施的「28-50-50」新學分制，使學生在自由選修時，能得到較佳的通才訓練。這十三門課程就

文學與藝術
歷史與比較文化
社會與哲學分析
數學與自然科學
應用科學

此五大類，依實際需要作適當分配而設。用意並不在於灌輸各學科龐雜瑣碎的知識，而在於讓學生通過這些課程了解：自身與自身（生理或心理的）、自身與社會環境、自身與自然世界，相互間種種關聯，使學生生於現代社會而善知何以自處。同時強調人類取得這些知識的方法，讓學生日後對其他學科知道如何入門，知道如何在本門工作上，借助其他學科的方法，甚至知道如何批判各門知識的根源與限度，以利於科際整合。

這種看法在臺灣的高等教育界頗有代表性，教育部在民國73（1984）年4月5日，以教育部臺（73）高字第11986號函通令全國各大學實施通識教育，在附件〈實施要點〉中所呈現的看法就完全與當時臺大工作小組意見若合符節，互相呼應，蔚為通識教育改革的主流意見。1996年臺大所規劃的通識教育

課程，也具體地反映了這種均衡論的立場：⁵

- (1) 校訂共同課程，包括中文 6 學分，英文 6 學分，歷史 4 學分，憲法與公民教育 2 學分，共計 18 學分。
- (2) 通識教育課程分四大領域：人文學、社會科學、物質科學、生命科學，每個領域各 4 學分，其中（一）人文學之核心課程領域有三：1.文學與藝術，2.歷史與文化，3.哲學與宗教。（二）社會科學之核心課程領域有五：1.法律，2.政治，3.經濟，4.社會，5.整合型社會科學。（三）物質科學之核心課程領域有三：1.基礎科學的原理與文化觀，2.地球科學與環境，3.人與科技。（四）生命科學之核心課程領域有三：1.生命科學之基本原理，2.生命科學與人文，3.生命科學之應用。

通識課程選修辦法是：各學系先選定歸屬於四大領域之某一領域之後，各學系學生必須選修本領域以外的其他三大領域（由各學系自行決定）之通識課程，總共 18 學分。

5 黃俊傑：〈揚帆出發，迎向旭日——臺大通識教育的展望〉，《臺大評論》（1996 年 2 月），原規劃草案中的課程及學分數，經臺大共同教育委員會在 85 學年度與全校各院及校教務會議溝通後，刪改定案。關於細部的開課及選課方式、學分充抵原則、課程審核原則等，參考《國立臺灣大學通識教育的實施與展望》（臺北：國立臺灣大學共同教育委員會，1998 年），頁 13-16。

這種從均衡論出發的通識教育課程設計，基本上將通識教育視為溝通人文社會科學與自然科學之間的「兩種文化」的橋樑，企圖透過通識教育的實施，提供學生較為全面而完整的知識圖像。

這種建立在均衡論之上的通識教育課程架構，是國內外各大學最為普遍的做法。就日本而言，在臨時教育審議委員會所推動的「自由化」大方向之下，近年來日本各大學的通識教育亦經歷較大的改革。例如京都大學將原有的「教養部」改組成立「綜合人間學部」，⁶與其他專業學部性質相同。教養課程則分別由各學部開授，學生可以至其他學部修習，不過仍以「綜合人間學部」開授之教養課程比重最高，約佔所有開授教養課程的 95%，而教養課程也並不集中在一、二年級實施，而是混合在四年課程之中。京都大學將「教養課程」之名稱改為「全校共通科目」，設有「共通課程委員會」，由各學部代表組成，協調共通科目開設之有關事宜。該校將全校共通科目，概分為 A、B、C、D 四類：

A 類——人文、社會科學系列科目

B 類——自然科學系列科目

C 類——外國語科目

D 類——體育保健科目

⁶ 參考李亦園等著：〈日本大學通識教育考察報告〉，《通識教育季刊》第 1 卷第 4 期（1994 年 12 月），頁 77-97，收入本書作為〈附錄二〉。

各學部對於「全校共通科目」所要求修習之學分數有所區別，其情形如下：

	文	教育	法	經濟	理	醫	藥	工	農
A	24	36	20	24	16	24	20	24	20
B	12	36	8	12	24	24	24	30-34	16
C	20	16	16	16	16	16	16	16	16
D	4	4	4	4	4			4	4
合計	60	56	48	56	60	64	60	74-78	56

- 備註：1. 文學部在 A 類課程中，人文科學、社會科學各為 12 學分，教育學部則要求人文科學、社會科學、自然科學每類至少須修習 8 學分。
2. 外國語科目，均需選擇兩種外國語。

除了日本各大學之外，我在 1995 年 6 月間所訪問的美國各大學，也大多採取所謂「平均選修」的課程安排方式。舉例言之，麻省理工學院的通識教育規定每一位大學生畢業前必須修足六門科學類的課，其中包括物理、化學、微積分與生物；八門人文及藝術的社會科學類中，必須至少有三門是集中在某一

類，則如音樂，歷史或是語言等。這一種設計有幾項特色，第一個特色是科學類之分量非常重，而且這些共同課程都是可看成專業主修的入門課程度，類似臺灣地區大學的普通化學、普通物理、微積分，而非一般介紹給非主修學生的通識性化學或物理課，所以這些課包含大量的習題演算等。一位在麻省理工學院主修音樂或政治的學生，在科學上之素養可能遠超過一位同樣優秀但是在哈佛大學就讀的學生。一位在人文藝術有極高天分，但是數理能力平平的高中畢業生，如果不以科學類學門當作主修，他也許可以勝任哈佛大學的學程，但是如果在麻省理工學院，則可能苦於應付課業壓力。任何一位申請麻省理工的學生，即使將來想主修音樂或政治，他也知道自己仍然必須有很強的數理能力。這套制度可以培養一些在人文社會科學方面的領導人，他們同時在科技方面有相當深的學養與自信心，很值得深思參考。這套制度的第二個特色是，輔導將來準備主修理工科的學生在人文社會科學領域中，至少有一項能略具深度，而不是蜻蜓點水，浮光掠影，應付了事。所以對每一位學生採取某一項之重點輔導，譬如一位主修機械工程的學生，如連修三至四門歷史學的課，他可能才會慢慢領略歷史學之宗廟之美，百官之富，養成研讀史籍的習慣，而不是只為應付考試而已。每一位理工科學生若都能培養出一項在人文社會科學領域中以興趣作導向的輔助興趣，這就是大學教育的一大成功。⁷

⁷ 黃俊傑等：〈美國大學通識教育考察報告〉，「大學院校通識教育改進學

（三）進步論

通識教育課程設計的第三種理論是進步論。「進步論」者基本上認為教育必須為受教育者解決問題，對他們生活有所助益，因此，通識教育課程的內容應力求前瞻性，為學生因應未來生活而預作準備。

這種進步論的教育主張，在傳統中國教育中最为常見，持此論者代不乏人。中國自古有學問乃所以經世之傳統，先秦儒學大師孔子、孟子、荀子教學皆有心於救世。《禮記·大學》所提出的三綱（明明德、親民，止於至善）八目（格物、致知、誠意、正心、修身、齊家、治國、平天下），具體說明古代中國教育以改善世界為其目標。古代中國教育的經世傳統，到宋代書院教育中更加具體落實，北宋大儒胡瑗（翼之，993-1059）在蘇州與湖州任教，提倡所謂「蘇湖教法」，設經義與治事二齋，以明體達用為教育之宗旨，尤重治民、水利、算數之類。宋、明、清三代之書院教育雖有官學、私學之分，學術門派之別，但是講求經世致用之大旨則頗為相近。這種經世致用的教育傳統也落實在 1898 年創立的京師大學堂（今日之北京大學的前身）之中。

但是，將進步論的內涵表達得最為清楚的，則是美國哲學家杜威（John Dewey, 1859-1952）。杜威及其實驗主義通過胡適

術研討會」論文（臺北：1996 年 4 月 25-26 日），收入本書〈附錄一〉。

（適之，1891-1962）的介紹而廣為二十世紀中國知識界所熟知。杜威反對傳統哲學以追求所謂的「終極實體」（ultimate and absolute reality）作為目標，他強調我們應關懷人類社會，而不是致力於形而上的建構。⁸在這種實驗主義哲學觀之下，杜威強調教育的實用價值，這種價值可以分為「內在價值」與「工具價值」，「內在價值」是指無可取代的價值，「工具價值」則是指可資比較的價值，愈具有應用性就愈實際，對生活愈有助益。⁹但是，杜威並未將教育加以工具化，這一點也是我們要特加強調的。

在這個理論之下，當代許多進步論者比杜威更進一步，主張通識教育課程應以具體地貢獻於學生未來的生活為目標，因此必須具有前瞻性。在這種想法下，國內外許多大學的通識教育課程架構的規劃，都非常注意培養學生適應二十一世紀生活的能力，例如日本東京大學的通識課程就非常注重前瞻性，東大將大學部入學學生區分為文一、文二、文三、理一、理二、理三等六大類組，在前期二年課程中所要求的課程及學分如下：

⁸ John Dewey, *Reconstruction in Philosophy* (Boston: The Beacon Press, 1959), pp. 26-27.

⁹ 參考黃坤錦：《美國大學的通識教育——美國心靈的攀登》，頁 55。

類組	基礎科目					總合科目	主題科目	全部
	外國語	情(資訊)	方法論基礎	基礎演習	體育			
文科一、二、三類	14	1	8	2	2	18	(未訂)	52
理科一類	12	1	16	4	2	18	(未訂)	60
理科二、三類	12	1	16	4	2	18	(未訂)	60

在這個架構下，東大規定大學部學生必選外國語科目並且至少修習二種外語，「既修外國語」6學分，「初修外國語」文科類組8學分，理科類組6學分。方法論基礎課程則因科系不同而有不同規定：文科類組學生人文科學、社會科學每項至少2學分，全部8學分。理科一類學生須修數理、物質各8學分，理科二、三類學生須修數理、生命各4學分，物質8學分。總合科目分為「思想及藝術」、「國際及地域」、「社會及制度」、「人

間及環境」、「物質及生命」、「數理及情報」六大類，每類均開設許多科目供學生選修。依照學生在大學後期（三、四年）將進入之專業學部，而對各類領域所要求學習之學分數，加以不同之規範。從東京大學特重外國語文以及資訊科學來看，顯然很重視二十一世紀的資訊社會特質與外國語文之國際溝通功能，這種課程架構在相當程度之內反映了進步論者的看法。

三、三種理論的潛在問題

以上這三種通識教育的理論，各有其持之有故、言之成理的理論基礎，我們在上節都已加以論述。但是，我們也不能忽視這三種理論中潛藏的內在問題。我在這一節的論述裡，想依序分析：（一）以精義論為基礎的通識教育，潛藏著三個問題：（1）易流於「文化唯我論」（cultural solipsism）（如 Eurocentrism, Sino-centrism），因為任何文化中的價值系統都有相當明顯的「時空性」（tempo-spatiality）。（2）具有強烈的「前近代」（pre-modern）意涵，如男性中心主義、人類中心主義（anthropocentrism）等思想傾向，而欠缺女性主義（feminism），環境主義（enviromentalism）等之思考層面，因此易淪為舊秩序的捍衛者。（3）將經典當作是 locus classicus，假定所有價值均由此種 locus 推衍而出，但忽視古人之志（intentionality）不易知、不可知。（二）均衡論則常不免出現以下問題的問題：（1）均衡論之課程設計是為了彌補高中教育之不足與偏頗，將通識教育視為補充教育（general education as remedy），上課雖有分

河飲水之便，但治學則無共貫同條之樂，更遑論合志同方，營道同術矣！(2) 這種課程安排常是為了教師授課之行政考量，並非以學生為主體。(三) 進步論的問題：(1) 誤將「過去」、「現在」、「未來」之有機關係當作機械關係，瞻前而不顧後。(2) 以通識教育為未來生活作準備，是另一種型態之工具主義 (instrumentalism)。我們依序分析這三項看法。

(一) 精義論的問題

精義論者所面對的第一項責難是：精義論易流於「文化唯我論」，以精義論為基礎所設計的通識教育課程難以免於特定文化價值的偏見，而墮入「歐洲文化中心論」或「中國文化中心論」之窠臼。這種文化偏見之所以難以避免，主要是因為任何文化或價值體系，都是受到特定時間與空間因素所決定，因而具有強烈的「時空性」。

再進一步來說，人的存在本質上是一種具體性的存在而不是抽象的、形而上的存在。人是活生生地參與生產活動的人，人胼手胝足、流血流汗創造人類的文化與價值，人不是生活在廣漠之野、無何有之鄉的高人逸士。因此，任何經典作品及其所乘載的價值體系，必然是在特定的時間與空間的脈絡中而為古聖先賢所撰寫而成的，例如柏拉圖 (Plato, 427?-347 BCE) 的諸多對話錄，是在古代希臘城邦社會政治生活的特定脈絡下寫

成的；¹⁰而《論語》、《孟子》等中國文化經典，也是在春秋戰國時代（722-222 BCE）周代封建體制已崩而未潰的歷史變局的脈絡下，孔孟及其門徒思考問題時心靈對話的記錄。所以，精義論者提倡透過經典作品的研讀，使學生浸潤在人類文明永恆的價值傳統之中，從而培育其與古聖先賢共其慧命的生命深度，實屬用心良苦，立意至善。但是，這種課程設計之難以免於「文化唯我論」，可以說是一種必然。

上述責難並非無的放矢，實際上國外大學的通識教育課程以經典作品研讀為中心的設計，常常不能免於某種形態或某種程度的「文化唯我論」。因此，如果純粹以西方傳統為教育基礎，會導致性別、階級、種族的障礙。核心課程（core curriculum）

¹⁰ 1988 美國史丹福大學就爆發一場「柏拉圖風波」，論戰的導火線源自該校通識核心課程：「西方文明」的一份書單，其中有一本必讀的古希臘哲人柏拉圖《共和國》（*Republic*）的選讀本，備受批評。因為柏拉圖在書中將人分成三個階級：金質人、銀質人、銅質人，前者統治後者，具有階級分化及階級歧視的成見。復次，《共和國》中柏拉圖表達了男尊女卑的思想，這受到了女權運動中的強烈批評。因此，柏拉圖的《共和國》遂遭受剔除的命運。但此舉又引起保守派人士的反擊，形成論戰。參見：John Avery, "Plato's Republic in the Core Curriculum: Multiculturalism and the Canon Debate," *Journal of General Education*, Vol. 44, No. 4 (1995), pp. 234-255, Leon Bolstein, "The De-Europeanization of American Culture," in G. Still et al. eds., *Opening the American Mind: Race, Ethnicity, and Gender in Higher Education* (Newark: University of Delaware Press, 1993), pp. 21-36; Mary L. Pratt, "Humanities for the Future: Reflections on the Western Culture Debate at Stanford," in D. Gless & B. Smith eds., *The Politics of Liberal Education* (Durham: Duke University Press, 1992), pp. 13-31.

若以西方傳統為基礎，則會造成分裂而不是統合。¹¹舉例言之，199年起美國史丹福大學所開授的「文化、思想與價值」(Culture, Ideas and Value, 簡稱 CIV) 學程，是該校卓富聲譽也是頗受學生歡迎的通識教育學程，但也不能完全免於我們以上所說的以西方文化為中心的文化偏見，我們看 1991 年度史丹福大學 CIV 九個學程中的「文學與藝術學程」的閱讀書單如下：¹²

文學及藝術學程

[秋季課程]

1. 古希臘悲劇詩人艾斯奇勒斯的《歐瑞斯提亞》
2. 古希臘哲學家亞里斯多德著作選讀
3. 中世基督教哲學家奧古斯丁的《懺悔錄》
4. 《聖經》
5. 十四世紀英國詩人喬塞的《坎特布里的故事》
6. 中國思想家孔子著作選讀
7. 但丁的《神曲：地獄》

¹¹ Ernest Marshall, "The Western Tradition: Fountainhead of Prejudice or Perennial Wisdom," in L. Robert Stevens, G. L. Seligmann, Julian Long eds., *The Core and the Canon: A National Debate* (Denton, Tex.: University of North Texas Press, 1993), pp. 10-17.

¹² 參看黃俊傑等著：前引〈美國大學通識教育考察報告〉，參看本書〈附錄一〉。

8. 瑪琍·德·弗蘭絲《小詩集粹》
9. 《基爾格墨希史詩》
10. 荷馬的《奧德賽》
11. 希臘哲學家柏拉圖的《共和國》
12. 古希臘女詩人莎孚作品選
13. 中國道家哲學著作選讀
14. 味吉爾《羅馬建城錄》
15. 《藝術史》及《世界文明》二書選讀
16. 本課程尚需閱讀黑希奧德、蘇拉等人的作品

[冬季課程]

1. 畢恩《歐魯諾克》
2. 狄福《摩兒·弗蘭得絲》
3. 宗教改革思想家馬丁路德著作選讀
4. 馬基維利《君王論》
5. 密爾頓《失樂園》
6. 蒙田《散文選》
7. 摩爾《烏托邦》
8. 盧梭《社約論》及《論不平等之起源》
9. 莎士比亞《哈姆雷特》及《暴風雨》
10. 斯威夫特《格利弗遊記》
11. 《藝術史》及《詩輯》選讀
12. 本課程中尚閱讀洛克、休姆、潘恩、傑弗

遜的作品

[春季課程]

1. 康拉德《黑暗的心》
2. 達爾文著作選讀
3. 狄更生《大期望》
4. 道格拉斯《道格拉斯生平自述》
5. 費茲傑羅《大亨小傳》
6. 法國小說家福婁拜的《感情教育》
7. 《弗洛伊德作品選》
8. 傑克卜斯《一個女奴的一生》
9. 馬克思《共產黨宣言》
10. 莫莉生《摯愛》
11. 蕭伯納《華倫夫人的職業》
12. 雪萊夫人《科學怪人》
13. 英國當代女作家吳爾芙的《自己的房間》
14. 《世界文明》及《詩輯》選讀

在以上這三個學期的閱讀書單中，除了孔子與道家著作之外，絕大部分都是歐美主流文化的經典作品，實難以完全卻除歐洲文化中心論的疑慮。史丹福大學並規定凡是 CIV 學程的各門課程都必須符合下列標準：

(1) 多樣性

(a) 要增進對於自我、他人、及社會的理解，因而處理的議題需涉及階級、種族、宗教、性別等，並研讀女性、弱勢者、有色人種作者的著作；

(b) 要增進對於造成美國社會及文化的多樣觀念及價值的理解，因而需要研讀至少一種出自歐洲文化的著作，以及至少一種出自那些建構美國社會的非歐洲文化的著作。各種著作所表達的觀念及價值應該盡可能地用它們自己的詞語，放在它們自己的文化及歷史脈絡中來看待；

(c) 要具有實質的歷史向度：學程應該分析著作之間的時間關係並審察著作的政治、社會、經濟及物質的脈絡。學程不需要完全按年代排列，也不需要無所不包。所有的學程均應該包括對於古代及中世文化的處理。最近的六至八個世紀尤其應該以實質的方式加以探討。

(2) 教學指導目標

(a) 要提昇對於文化假設與價值，以及對於它們在歷史上或當代的相關性的意識，其方法是讓學生接觸對於這些假設與價值的替代說法的批判；

(b) 課程指導的一個主要目標是讓學生主動參與分析並理解第一手作品，並鼓勵把這類作品的研讀視為充實一生的資源；

(c) 雖然第二手資料也可使用，但是焦點應放在第一手的作品，不論是文字的或非文字的作品；

(d) 在各個學季中，要實質地注意到種族、性別、及階級的議題，在各個學季中，至少要有一本主要研讀著作是明顯地在談這些議題中的一個；

(e) 要包含各種類型的作品，諸如：詩、劇本、小說、哲學著作、科學論著、歷史著作；日記、回憶錄、口述歷史，及其他的私人文件；通俗文化的產品及其他的表現，諸如繪畫、雕刻、及音樂作品；建築、結構、及機器；

(f) 每一週至少要有兩小時，最好三到四小時，進行小組指導。這些討論小組不能超過廿位學生，十五名則比較適合。學生在這些小組中的表現，應該成為他們工作評價的一個重要部分；

(g) 每門課要有五個學分，每週上課五小時。這些課程可以（但不必須）包括講演課。

這些學程在開授之前，必須先送交「CIV 領域規劃委員會」審核，判定該學程是否符合此一領域的教學目標。通過審核的學程，在教第三年之前要提出教學評量，在第四年如果想要繼續開設，則得重新申請審核手續。事實上，史丹福大學比較鼓勵新學程的提出，而不是一直重複舊有的學程。

但是，從以上閱讀書目來看，以非歐美主流文化的作品所

佔微不足道的分量觀之，要達成該校所揭示的「多樣性」的文化思想價值觀，並非易事。

針對精義論的第二項質疑是來自現代主義者的陣營。他們認為：提倡經典研讀作為通識教育課程內容的人，未免食古不化，¹³因為中西文化中的經典著作，均產生於傳統社會文化的環境之中，充滿了「前近代」的世界觀與價值觀。精義論者提倡經典通識課程，認為經典中的價值可以「質諸鬼神而無疑，百世以俟聖人而不惑」，實在是犯了「時代錯誤的謬誤」(the anachronistic fallacy)；從前瞻的觀點來看，精義論者「生乎今之世，反古之道，如此者，災及其身者也」(《禮記·中庸》)。

以上這種批判雖不免近於苛刻，但是確有所見，因為經典作品成書於數百年乃至數千年之前，經典中固有其永恆之價值，但是確實也有許多具有「現代性」或「後現代性」之問題，為經典作者所未知，因而思慮有所不及，其中較為重大者有二：一是隨著工業化而來的兩性平等問題；二是全球變遷及生態環境危機問題。

關於第一個問題，林崇熙曾析論：人類文明在進入二十世紀之後，有關家居生活技術所帶來的生活方式改變至為巨大。

¹³ 參考 George Allan, "The Canon in Crisis," *Liberal Education* (Association of American Colleges, 1986), Vol. 72, No. 2, pp. 89-100; Thomas J. Tomcho et al., "Great Books Curricula: What is Being Read?" *Journal of General Education*, Vol. 43, No. 2 (1994), pp. 90-115.

以福特主義(Fordism)為代表的大量生產系統,使得家居生活系統轉為消費系統;不管在肉品、穀物、紡織等領域,工業製品都席捲了原先居家生活的技術生產領域。但另一方面,日漸便利的運輸工具,卻使得婦女從運輸的消費者轉為生產者。在1920年代以前,婦女坐在家中等男人替她到鄰近店鋪買東西回來,或等銷售員登門。但在汽車大量問世後,同時又見到大型購物中心或超級市場興起,及醫療系統日漸依賴複雜昂貴的醫療器材,這些都使得運輸擔子由賣方轉至買方,而這擔子正落在婦女的肩上。結果,以前美國婦女用醃製鹹肉、自製果醬的時間,被轉成開車到超級市場、採購,及在長長的付帳隊伍中耗掉青春。在現今生活中,自來水、瓦斯、電燈、電冰箱、洗衣機等省時省力的技術進步大都省掉男人或男孩的家居工作,卻加重了婦女的工作,例如更多的洗衣、烹調、屋內清潔、採購。二次大戰以後,美國婦女的生活負擔隨著技術進步及社會形態變化而更加辛苦。一樣是外出工作賺錢養家,美國婦女卻負擔大部分的家事及照料小孩的工作。¹⁴這個隨著工業文明的來臨而改變的兩性平等問題,是大部分的古代經典所未曾觸及的問題。

第二個問題則更為嚴重,近數十年來自然生態環境的惡化、臭氧層的破壞、空氣污染與水污染之日趨嚴重,都使教育

¹⁴ 林崇熙:〈省時省力的技術進步如何加重婦女的負擔〉,《婦女與兩性研究通訊》第37期(1996年1月),頁6-8。

哲學必須重新思考，面對這些全球變遷危機而改變教育內容。¹⁵ 杭之在十二年（1986年）前就曾主張：

以當前全球生態環境危機為中心主題的生態環境教育是一個值得我們努力的通識教育方向。這裡所說的生態環境教育並不是說要以專業的理論生態學或環境科學來作為通識教育的課目，而是說，一方面要使每一位受教者（不管理工學生或文法學生）都對生態學有基本但不膚淺的認識，使受教者認識到人在世界中的地位及其各種作為對生態環境將產生什麼樣的影響；另一方面，使他們對造成當前全球生態環境危機之西方近代文明中倚賴工具理性的現代化發展過程有一反省的、批判的了解，換句話說，就是要能夠站在生態倫理與有機世界觀的前瞻立場重新對西方近代文明發展之「現代性」的歷史（這個歷史可以說是在主體性優位的新導向下，倚賴工具理性與策略理性去進行現代化、去完成現代文明價值與制度結構之重構的歷史）加以審視、反省、批判。這樣的教育方向不只有助於我們在面對「現代性」危機時能培育出較大的學習能力，以免於盲目的作為，也將為「兩

¹⁵ 討論這個問題的著作是：C. A. Bowers, *Education, Cultural Myths, and the Ecological Crisis: Toward Deep Changes* (Albany, N. Y.: State University of New York Press, 1993)。

種文化」之隔離與衝突找到一結合點。¹⁶

誠如杭之所說：「這一重大問題不只牽涉到生態學的問題，也牽涉到造成當前全球生態環境危機之西方近代文明中倚賴工具理性之現代化發展的批判與反省，因而牽涉到西方近代文明之世界觀、西方近代世界體系之形成、近代市民之規範體系、近代政治經濟社會結構乃至生產方式的技術等各方面的批判與反省。當然更牽涉到我們社會之『依賴的現代化發展』的具體處境的批判與反省。只有透過這種批判和反省，我們才可能尋求一條可以制止、控制這種『依賴的現代化發展』繼續盲目地、破壞地發展下去的可能途徑。從通識教育之目的來看，對這種具體的、具有貫串性之重大問題的批判與反省是使我們去了解我們處身於其中之世界的可能途徑，而且也是培養足以使我們從事明智抉擇之更大學習能力的可能途徑。」¹⁷這是極有見解的看法。像全球生態危機這一類的問題，對人類未來之生存極關重大，但卻不是精義論者以經典為中心所設計的通識課程能觸及的。清代思想家章學誠（實齋，1738-1801）說：「夫道備於《六經》，義蘊之匿於前者，章句訓詁足以發明之；事變之出於後者，《六經》不能言，故貴約《六經》之旨而隨時撰述以究大道也。」（《文史通義·原道下》），這段話對於精義論者特別具有啟示價值，因為「事變之出於後者，《六經》不能言」，所以

¹⁶ 杭之：《一葦集（續篇）——現代化發展的反省片斷》（臺北：允晨文化實業公司，1987年），頁84。

¹⁷ 同前註，頁115。

經典通識教育之內容必須對經典思想只作抽象的、批判的繼承，而不能具體的、全盤的接受。

對於精義論可以提出的第三項批判是：精義論者設計通識課程，常常將經典當作是價值的核⼼，一切次級價值均可由此核⼼推⾏而出，「通人物，達四海，塞天地，亙古今」（王陽明語），但是，他們忽略了經典作品中的作者之心意是難以窺知的這項事實。因此，他們所闡發的經典中之價值觀，常不免於刻舟求劍、膠柱鼓瑟，乃至以今人之意度古人之志。

關於經典作品之意向難知這一項事實，遠在戰國晚期韓非子（?-233 BCE）就慨乎言之：

孔、墨之後，儒分為八，墨離為三，取舍相反不同，而皆自謂真孔、墨；孔、墨不可復生，將誰使定後世之學乎！孔子、墨子、俱道堯、舜，而取舍不同，皆自謂真堯、舜，堯、舜不復生，將誰使定儒、墨之誠乎！殷、周七百餘歲，虞、夏二千餘歲，而不能定儒、墨之真；今乃欲審堯、舜之道於三千歲之前，意者其不可必乎！無參驗而必之者，愚也；弗能必而據之者，誣也。（《韓非子·顯學》）

韓非子這一段話，質疑經典解釋的難有定論，後人解經常不能免於盲人摸象，各是其所是而非其所非。關於經典不能完全傳遞作者所要表達的訊息，莊子也有深刻的體會，莊子以寓言的方式表達他的看法：

桓公讀書於堂上，輪扁斲輪於堂下，釋椎鑿而上。問桓公曰：「公之所讀者何言邪？」公曰：「聖人之言也。」曰：「聖人在乎？」公曰：「已死矣。」曰：「然則君之所讀者，古人之糟魄已夫。」桓公曰：「寡人讀書，輪人安得議乎？有說則可，無說則死。」輪扁曰：「臣也以臣之事觀之。斲輪，徐則甘而不固，疾則苦而不入，不徐不疾，得之於手而應於心，口不能言，有數存焉於其間。臣不能以喻臣之子，臣之子亦不能受之於臣，是以行年七十而老斲輪。古之人與其不可傳也死矣。然則君之所讀者，古人之糟魄已夫。」(《莊子·天道篇》)

通識課程所研讀的經典雖然未必如莊子所說盡是「古人之糟魄」，但是，經典作者的意向與後代讀者的體會之間有道鴻溝，卻也是不可否認的事實，王陽明說：「聖賢筆之書，如寫真傳神。不過示人以形狀大略，使之因此而討求其真耳。其精神意氣，言笑動止，固有所不能傳也。」(《傳習錄》第 20 條)，經典作者心意有其不能言傳性，這是精義論者所必須嚴肅面對的第三個問題。¹⁸

¹⁸ 當代學者也有人倡言原典作者之意向渺不可尋，甚至宣稱「作者已死」。參考 W. K. Wimsatt and Monroe C. Beardsley, "The Intentional Fallacy," in Alex Neil and Aaron Ridley eds., *The Philosophy of Art: Readings Ancient and Modern* (New York: McGraw-Hill, 1995); Roland Barthes, "The Death of the Author," in Roland Barthes, *Image-Music-Text*, tr. by Stephen Heath (Harper Collins, 1977)。

由於經典教育常面臨以上三種挑戰，所以也有許多折衷的做法，例如美國佛羅里達州立大學就採取一種所謂「研讀傑作」的教學策略。這種教學策略是透過課程設計，鼓勵研讀一些圍繞共同主題而組織起來的不同傑作。經由讀、看、聽或經驗那些作品，可以經由傑作本身，也可以是經由描述某種傑作來獲得經驗。學生可以從不同的式樣、領域經驗傑作的差異，他們會經驗到某一主題的許多方面與要素。¹⁹這種教學策略企圖保留經典教育的優點而增益其多樣性之內容。

（二）均衡論的問題

均衡論的通識教育課程設計所面臨的第一項質疑就是：在各種學門（如人文學、社會科學、自然科學、生命科學等）之間，力求均衡，要求學生平均選修，以便獲得較為完整的知識圖像。這種做法，從形式主義（formalism）立場將學問分為幾個大的學門，雖然很能配合現代大學各學門壁壘分明之體制，安排學生選修課程，固可達到「平均必修」（distribution requirements）之目標，但是，卻忽略通貫各學門之共同性、普遍性之課題。這種做法與通識教育的精神，不無違背之嫌！

另一項針對均衡論的批評是來自學生的立場。有人可能質疑：這種各個學術領域平均分配若干必修學分的做法，雖然表

¹⁹ Laurin A. Wollan, Jr., "Not the Canon, not the core, but Close Enough: the Masterpieces Approach," in L. Robert Stevens, G. L. Seligmann, Julian Long eds., *The Core and the Canon: A National Debate*, pp. 159-166.

面上是為了傳授均衡而不偏頗的知識，但是，實際上則為了各學門教師的「授課市場」平均分配之考量。這種課程安排是出於行政主體的、而不是學生主體的考慮。

(三) 進步論的問題

(1) 進步論的通識教育課程設計，所面對的第一項挑戰就是：進步論者主張通識教育課程應有前瞻性，迎向未來，不應本於念舊情懷，誦讀古代經典作品。進步論者這種主張忽略了在人類文明的演進中「過去」、「現在」、「未來」是一種永不斷裂的連續體，而不是互相對抗的敵體，「現在」種種原植根於「過去」，而「未來」的開展則以「現在」為其基礎。更進一步來看，「過去」經驗、「現在」狀況與「未來」展望，三者之間有一種互相滲透性，是一種有機的關係，而不是一分為二的機械關係。從這個角度來看，進步論者的課程設計實不能免於「瞻前而不顧後」之譏，他們忽略了創新的基礎正是在於繼承深厚的文化！

(2) 進步論者認為未來的人類社會是一種高度都市化、資訊化、知識化的社會，而教育的基本目的，就是要讓學生對未來的生活有所準備。教育的每一階段之基本任務，就是這種「對未來的探索」作準備，使學生在一個變化迅速的社會裡，有能力考慮自身和社會將來可能的選擇，並及時決定一條最能增進人類幸福的道路。如果我們要让學生對未來有所準備，能夠適應一個多樣的生活型態、價值觀念和社會制度共存的世界，教育就必須擴大其範圍，考慮到人類可能的發展。進步論者主張，新世紀的教育旨在於協助學生應付真實生活的各種危機，亦即

在於增強個人實際參與適應變遷的能力。進步論者認為：新時代的教育思想，係以人為出發點的哲學思考，不僅科技、社會科學應著眼於未來，哲學思想也應該幫助人類邁向未來，否則就與實際人生脫節，這種以培養「新世紀意識」的教育思想，目的在於協助處於日趨快速變遷社會中的學生，學習澄清和發展他們自己的價值觀念，適切地把自己投向未來，才能有效地應付個人與社會的變動。在這種思想的衝擊下，現代的學校教育制度、課程、與教學方法，均重新加以調整和改變，期能適應未來新世紀的需要。²⁰以上這種看法雖然用心良善，但是以教育為為學生未來的生活作準備的一種手段，這種心態其實是另一種型態的工具主義。事實上，學生適應未來生活的能力，決定他是否具有完整的人格，因此，通識教育實不應被窄化為替「未來」做準備這個單一面向。

四、新理論的提出：內涵、實踐、挑戰與回應

在說明了現有的三種理論所潛藏的問題之後，我們在這一節裡想提出多元文化論（multiculturalism）作為通識教育的新理論。（一）我先解釋「多元文化論」的涵義有：（1）地理意義的多元文化論：如中國文化、歐洲文化、臺灣文化等。（2）經濟意義的多元文化論：如農業文化、工業文化、企業文化等。（3）

²⁰ 楊國賜：〈邁向新世紀的教育〉，《迎接二十一世紀的教育改革》，頁 1-11，尤其是頁 5-6。

社會意義的多元文化論：如原住民文化、漢人文化等。(二)接著，我再說明多元文化論在通識教育的落實，必須以「多元主體並立」之新精神，設計通識教育課程架構及教學內容，以吸納多元文化之內涵，開拓學生兼容並蓄之胸襟。(三)但是，「多元文化論」作為通識教育之新理論，可能遭遇兩種批評：(1)可能導致諸多文化或價值互相衝突，在個人層面難以完成「全人教育」之理想，在全球脈絡中引發文化間之戰爭，如杭廷頓(Samuel P. Huntington)所主張者。(2)教學效果可能造成諸多文化或價值的混淆而非統一，使「多元文化主義」成為實質上的「部落主義」(tribalism)，只是非主流文化/價值解構主流文化/價值的一種武器而已。(四)最後，我想論證：以上兩項質疑皆屬杞人憂天，因為「多元文化論」運作之潛在原則是「並列原則」而非「從屬原則」。我們依序論述以上四項論點。

(一) 內涵

所謂「多元文化論」是一個內容豐富而相當具有爭議性的名詞。「多元文化論」的主張起於對社會多樣性的認知與肯定。在這種肯認之下，使用這個名詞或側重族群意義下的多元文化，或側重社會意義下的多元文化，或側重經濟意義下的多元文化，或甚至更廣泛地指稱地理意義下的各種文化傳統，如中國文化、歐洲文化、日本文化等等。「多元文化論」這個名詞近

二十年來逐漸被運用到教育領域，但爭議甚多，仁智互見。²¹在大學通識教育領域中，遠在 1960 年代狄百瑞等人就在美國哥倫比亞大學提倡「多元文化論」以推動通識教育，強調東方經典著作在人文通識教育課程中應有的地位，²²並主張以「多元文化論」觀點設計通識核心課程。²³

我所提倡的「多元文化論」與六十年代以降狄百瑞等人在美國高等教育界所提倡的「多元文化論」，名詞相同而涵義有異，其較大之差異點尤在於：(1) 狄百瑞所提倡的「多元文化論」的通識教育理論，是作為提昇亞洲文化在美國高等教育界之地位的一種手段；²⁴我們的「多元文化論」本身就是一種目的，

21 A. James and R. Jeffcoate eds., *The School in the Multicultural Society*(New York, 1982).較新的論著: Henry A. Giroux and Peter McLaren eds., *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*(New York: Routledge, 1994), esp. pp. 180-224; Charles Taylor, *Multiculturalism* (Princeton: Princeton University Press, 1994).

22 Wm. Theodore de Bary ed., *Approaches to the Oriental Classics* (New York: Columbia University Press, 1959).

23 Wm. Theodore de Bary, "General Education, Multiculturalism and Core Curriculum," 這是狄百瑞於 1995 年 5 月在臺北舉行的「第二屆大學通識教育國際研討會」所發表的主題演講，刊於《通識教育季刊》第 3 卷第 1 期（1996 年 3 月），頁 1-14。

24 所以，「多元文化論」在美國不免引起文化保守主義者的疑懼，認為「多元文化論」會瓦解美國的文化與政治認同，例如杭廷頓就說：「美國面臨比較立即而危險的挑戰。綜觀歷史，美國的國家認同，在文化上一向由西方文明的傳統所界定，政治上則由大多數美國人所同意的信念，像自由、民主、個人主義、法律之前人人平等、憲政體制、私有財產制所主導。在 20 世紀末，美國定位的這兩大要素，不斷遭到少數有影響力的知識分子和政論家密集而持續的攻擊。他們假多元文化之名，抨擊美國和西方文明

而不是以「多元文化論」作為達到另外一個目標的手段。(2) 狄百瑞的「多元文化論」通識教育課程設計，仍是以經典（特別是亞洲經典）研讀為主，因此，這種意義下的「多元文化論」與本文第二節所說的「精義論」實有其交光互影之處；我所提倡的「多元文化論」則不預設（也不刻意排除）以經典研讀作為實踐方式。換言之，我們心目中的「文化」並不是僅以菁英文化為限，而是包括社會芸芸眾生的生活在內的廣義的「文化」，我所謂的「多元文化論」一詞中的「文化」，誠如威廉士（Raymond Williams, 1921-1988）所說，不只是指一種心靈習慣，或知識與道德活動，而是指人類社會的整個生活方式。²⁵

為什麼我們要在二十一世紀的臺灣高等教育界提倡「多元文化論」，作為大學通識教育課程的理論基礎呢？

我們的主張乃是扣緊光復後五十年來臺灣社會與文化所經歷的巨變而提出的。最近五十年來臺灣的發展，使臺灣與中國大陸的社會與文化頗有不同。正如我在其他論文中所說的，近五十年來所形成的臺灣新文化與在大陸的傳統文化最大的不同

認同，並否定美國有任何共同文化，而鼓吹種族、族群和其他次國家的文化認同和團體。」參看：Samuel P. Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order* (New York: Simon and Schuster, 1996), p. 305.

²⁵ Raymond Williams, *Culture and Society, 1780-1950* (Harmondsworth: Penguin Books Ltd., 1963), "Introduction".

之處在於：傳統中國文化所呈現的是政治主體支配政治以外的社會、經濟、思想等主體，而形成「一元論」色彩頗為強烈的文化傳統。但是，在臺灣新文化中則除了政治主體之外，社會主體、經濟主體、思想主體均展現活潑的生命力，也具有某種自主性，而且處於激烈競爭之狀態。整體而言，臺灣新文化展現強烈的「多元論」(pluralism)的特質。從這個觀點來看，臺灣新文化的形成及其發展的歷史意義正是在於：它代表悠久的華人文化從傳統的「一元論」向「多元論」的轉化。在這種深具歷史意義的大轉化過程之中，作為傳統中國文化的深層結構的「從屬原則」——指文化中的諸多主體（如社會、經濟等主體）均服從於單一主體（如政治體）的支配——逐漸轉化為「並列原則」——指文化中的諸多主體處於並立及競爭之狀態。

最近五十年來，臺灣社會文化變遷甚大，方面亦多，但其基本方向有二：一是從「單一主體性的支配」走向「多元主體性的並立」；二是「從屬原則」轉化為「並立原則」。在當前的臺灣環境裡，政治力雖然在多數場合仍發揮不可忽視的影響力，但是，經濟力的躍動及其所培育的社會力的蓬勃也日漸顯著，都共同促成了一個以「多元主體性」為基礎的新社會文化型態的出現。「多元主體性」的形成，告訴我們中國傳統文化在戰後臺灣已完成了嶄新的轉化。與此互相呼應的新文化現象，則是「並立原則」之取代過去「從屬原則」，而成為文化中各領域關係之特質。相對於戒嚴令廢除以前的狀況而言，近年來國內政治力對於非政治領域（如經濟、社會或學術、文化等部門）的影響力雖然仍不可忽視，但已漸漸式微。各部門的自主性日

益提昇，例如教育部門本身愈來愈要求以人格的培育作為教育的目的，不是如同過去以教育作為經濟或國防建設的「手段」。1994年9月21日成立的行政院教育改革審議委員會，可以在某種程度內顯示教育部門自主性重建的開始。²⁶

(二) 實踐

在近五十年來臺灣巨變的背景之下，我們思考大學通識教育課程的設計，必須將「多元主體並立」²⁷的新精神，落實在課程設計與教學內容之中，才能與學生的心靈相應而發揮最大的教學效果，以迎接二十一世紀多元文化的全面來臨。

我們所謂「多元主體並立」的精神，最具關鍵性的就是「主體」這個名詞。我們所謂的「主體」可以指(1)思想體系(如佛教、儒學、道家等)作為「主體」；(2)族群之作為「主體」；或(3)社會階級之作為「主體」。我們再進一步解釋其涵義及其在通識課程上的實踐。

²⁶ Chun-chieh Huang, "Industry, Culture and Politics in the Transformation of Taiwan," in Richard Harvey Brown ed., *Culture, Politics, and Economic Growth: Experience in East Asia* (Williamburg: William and Mary College, 1994), pp. 89-108. 黃俊傑：〈邁向二十一世紀的臺灣新文化〉，收入黃俊傑：《戰後臺灣的轉型及其展望》(臺北：臺大出版中心，2006年)，頁227-251。

²⁷ 此一名詞之創立受勞思光先生之啟發，敬申謝意。勞先生早歲論「主體精神」之「客觀化」，有「單一主體之攝受境域」與「眾多主體之並立境域」二詞，見勞思光：《儒學精神與世界文化路向——思光少作集(一)》(臺北：時報文化出版公司，1986年)，頁230。

(1) 思想體系作為文化主體：我們構想中的通識課程設計中的「多元主體並立精神」的「主體」是指人類文化中的各種思想體系如儒學、佛教、基督教、印度教、神道教等，是一個「自主」與「自由」的「主體」，都可以將其價值在現實世界中加以「客體化」而成為具體的存在。諸多思想體系作為文化主體，是平等而互動的，是自主而互相涵攝的，不是相互對抗而此消彼長的，正如杜維明所說：

既然儒家倫理反證了新教倫理是培養資本主義精神唯一必須的條件，那麼回教、佛教、興都教，乃至各種原住民的價值取向（如毛利族的本土精神），都有經過價值轉換，而成為培養資本主義精神的條件。馬來西亞總理馬哈地提出「亞洲價值」並倡議成立亞洲經濟組織，雖然不免有向西方霸權（特別是美國獨尊）挑戰的情結，但他突出亞太地區和歐美相提並論的新思維，正是具有前瞻性的洞視。²⁸

我們以「平等」精神尊重並吸納各種文化中的思想或價值體系，在通識教育課程的設計中，揚棄單一思想或價值主宰之「前近代式」的思維，使學生廣泛接觸各種不同之思想或價值系統，從而培養他們「萬物並育而不悖」之兼容並包的胸襟。

²⁸ 杜維明：〈儒家之風引領新亞洲〉，《天下雜誌》第 176 期（1996 年 1 月 1 日），頁 84。

(2) 族群作為文化主體：我們在這裡所說的「主體」是指族群而言，例如臺灣的原住民、漢人等各族群、日本的蝦夷族、中國大陸為數眾多的少數民族以及漢民族等族群，都是文化的主體，他們所創造的文化應該在大學通識教育課程的架構中，被平等對待。只有從具體而特殊的各種族群文化入手，我們才能深刻體會人類文明的共同而普遍的質素。例如，當我們深入瞭解美洲印地安人的宇宙觀，當我們吟詠玩味據傳是 1852 年印地安酋長西雅圖 (Seattle) 致美國政府信中所說的話：「所有的河流都是我們的兄弟，他們滋潤了我們。河水載負我們的獨木舟，河水餵食了我們的子孫。你必須善待河流，如同善待自己的兄弟一樣」，我們也更能夠欣賞傳統中國文化中的所謂「天人合一」思想的深刻涵義，兩者原是可以互相發明的。再者，正如原住民出身的哲學家孫大川所說，臺灣的原住民口傳文學「在祭典吟頌、巫術咒語、神話傳說或即興歌謠等各方面，原住民各族文化生命裡其實蘊藏著極為飽滿的文學想像與活力。賽夏族詩形完整、詞意豐富共十五首三十四節二百二十九句的矮人祭歌，固然匪夷所思；卑南族猴祭和大獵祭 (Mangayau) 結構龐大的吟唱，同樣令人驚嘆」。²⁹我們愈深入本土文化，就愈能體會本土文化的世界意義。我們可以說，本土化與世界化是不可分割而且互相發明的。從這個意義上說，各個群族是重要的文化主體，值得我們在規劃通識教育課程時付予嚴肅的注意。

²⁹ 孫大川：〈山海與原住民文學〉，《中國時報》，1996年2月10日，第35版，人間副刊。

(3) 社會階級作為文化主體：「主體」的第三種意義是指各種社會階級作為創造文化的「主體」而言。我們在大學通識教育課程規劃中，應多注意不同階級（如農工階級）之文化及價值取向。³⁰傳統中國的教育過度以知識階級（所謂「士大夫」階級）為中心，並從知識階級立場解釋歷史與文化的發展。在二十一世紀，我們在大學通識教育課程中，應以更寬闊的心胸，引導學生認識各種不同階級人士及其價值系統，使學生更能為他人設身處地，達到所謂「互為主體性」之境界。

(三) 挑戰

我們所提倡的「多元文化論」，可能遭遇的第一種批判是：「多元文化論」的課程設計理論，在受教育者個人層次中必將引發各種文化／價值之衝突，而難以達成「全人教育」的理想；在全球政治經濟脈絡中，必將引發文化間之戰爭。茲分別申論：

「全人教育」一直是教育工作者的「永恆的鄉愁」，遠在二千年前《莊子·天下》篇的作者早發出「不見古人之全」「道術將為天下裂」的浩嘆；到了二十世紀知識分工愈細密，各學門如同「耳目鼻口，皆有所明，不能相通」（《莊子·天下》）的情況日愈嚴重，使所謂「全人教育」更成為高遠而不可企及的理想。二十世紀中國知識界將「全人教育」的理想解釋得最為清

³⁰ 參考廖正宏、黃俊傑：《戰後臺灣農民價值取向的轉變》（臺北：聯經出版事業公司，1992年）。

楚的是王國維。³¹王國維以及主張「全人教育」的人士認為教育就是一種建設這種綜合體的事業。從這個立場出發,有人可能產生以下的疑慮:多元文化論者企圖在大學通識教育課程設計中,引進多元多樣而毫不加簡別的文化/價值系統,將有可能造成學生之歧路亡羊,無所適從,甚至使教室成為諸多文化/價值之競技場,缺乏統攝歸一的座標,使「全人教育」之理想難以達成。

其次,再就個人以外之全球脈絡來看,「多元文化論」的通識教育將有可能造成諸多文化/價值系統間之緊張,甚至引爆後冷戰時代全球的文化間之戰爭。哈佛大學教授杭廷頓將這種憂慮表達得最為清楚,他認為在冷戰時代結束之後:

這個新世界衝突的根本源頭,主要不會出於意識型態,也不會出於經濟。人類的大分裂以及衝突的首要源頭在於文化,國際事務當中的最有力行為者依然會是民族國家,但是國際政治中的重大衝突,會發生在隸屬不同文化體系的國家與群體之間。文化與文化的衝突會主導未來的全球政治,而文化與文化之間的斷層線(分界處),會是未來的主戰場。³²

³¹ 參看本書第3章第1節。

³² Samuel P. Huntington, "The Clash of Civilizations," *Foreign Affairs*, (Summer, 1993), 中譯本見:《中國時報》,1993年6月22日-25日,第7版。較全面的論述,參看 Samuel P. Huntington, *The Clash of Civilizations and the*

杭廷頓的「文化衝突」之說，聳人聽聞，其中充滿了對儒家文化之嚴重誤解，並且以冷戰時代的「對抗」心態思考後冷戰時代的「對話」，有待嚴正加以駁斥，但是，他的憂慮卻正可以被引用來批判「多元文化論」的通識教育課程設計。

「多元文化論」可能遭受的第二種批判是：在大學通識教育中提倡多元文化，可能未蒙其利卻先得其弊，因為所謂「多元文化論」，強調各種意義下的文化／價值系統平等對待，並以同等分量呈現在課程結構上，如此一來，「多元文化論」極易流為「部落主義」，只是非主流文化或邊緣文化解構主流文化的一種手段而已。因此，所謂「物有本末，事有先後」，在提倡「多元文化論」之前，我們必須先讓學生浸潤於自己的文化傳統之中，行有餘力之後再吸收其他文化。

（四）回應

以上這兩種批判，雖然頗有見解，但是對我們的立場則有所誤會。針對以上兩種極具挑戰性的質疑，我們可以提出以下的回應：

Remaking of the World Order (NY: Simon and Schuster, 1996)，中譯本參看杭廷頓著，黃裕美譯：《文明衝突與世界秩序的重建》（臺北：聯經出版事業公司，1997年）。我對於杭氏的理論有所評論，詳見 Chun-chieh Huang, "A Confucian Critique of Samuel P. Huntington's Clash of Civilizations," 刊於 *East Asian: An International Quarterly*, Vol. 16, Nos. 1-2, (Spring/Summer, 1997), pp. 146-153。

(1) 以上所陳述針對「多元文化論」的兩種批判，雖然持之有故，言之成理，但是，兩種說法都建立在一項假設之上——諸多文化或價值皆於互相競爭乃至對抗之狀態，是一種此消而彼長、彼盈則此絀之關係，其鬥爭之結果則是文化結構中「主流對非主流」、「中心對邊陲」或「正統對異端」的重新定位。

這兩種批判都忽略了一項事實：「多元文化論」者所主張的通識教育課程設計，是以「並列原則」而不是以「從屬原則」³³作為其潛在運作原則。在「並列原則」之下，諸多文化或價值之間的競爭關係可以轉化為協調關係。因為在「並列原則」之下，諸多文化與價值之間，並不存在著誰「統治」或「宰制」誰的問題，而是如何互相協調、互為創造的關係。更重要的是，「多元文化論」的提倡，是出於教師對知識的廣袤與莊嚴的謙卑之心。教師為了避免替學生做價值判斷或抉擇，所以，引導學生去認識多樣而複雜的各種文化或價值傳統，讓學生經過自己的反省與批判而獲致自己的結論。我們可以說，「多元文化論」的課程設計，正是自由主義教育哲學最具體的實踐。

(2) 至於說「多元文化主義」將墮入「部落主義」的窠臼，使各種文化或價值系統各是其是而非其所非，淪入文化／價值的「無政府主義」狀態，這種說法更是難以成立，因為以「多元文化論」為基礎所設計的通識課程，正是要從具體而特殊的

³³ 這兩個名詞係牟宗三先生所首創，見：牟宗三：《中國文化的省察》（臺北：聯經出版事業公司，1983年），頁68。

個別文化入手，體認人類文化中抽象而普遍的質素。因為，「多元文化論」的通識教育並不停滯於具體而分殊的層次，所以並不會發生「文化的部落主義」的問題。

五、結語

在二十一世前夕的華人社會中，不論是大陸或臺灣，都經歷了快速的社會經濟的轉型與政治的變遷，以上下統屬關係為主軸的傳統社會結構，正迅速地被以平行並列關係為特質的社會結構所取代。資訊科技的快速發展，更加速這種社會變遷，在這樣一個歷史扉頁翻動的時刻，我們思考華人地區大學通識教育的適當理論，實有其必要性。我們這一章的論述在批判現有三種通識教育理論的基礎之上，提出「多元文化論」作為新時代大學通識教育的理論基礎。

但是，建立在「多元文化論」之上的課程牽涉方面甚廣，教育理念、教學策略以及課程結構無一不受到衝擊，可謂牽一髮而動全身。³⁴我們在本章第四節第二小節所提出的「多元主體並立原則」可能尚未能卻除若干疑慮。有人可能懷疑：「多元主體並立」將因所有的文化或價值都被相對化，而造成「價值的無政府主義」，伏下社會解體的文化病因。

³⁴ 參看 Lynne Goodstein, "Achieving a Multicultural Curriculum: Conceptual, Pedagogical, and Structural Issues," *Journal of General Education*, Vol. 43, No. 2 (1994), pp. 102-115.

這種憂慮確實有其可以成立的理據，因為「多元主體性」必然蘊含著「價值相對化」，從而伏下「價值的虛無主義」的遠因。但是，我在這裡想再次申明的是，所謂「文化多元論」的大學通識教育理論，並不是不分輕重先後地將一切「文化」都等量齊觀。事實上，這種做法亦無實踐上之可能性，因為每個人都是時空因素的產物，因此，人的各種「文化」必有主從之別，亦有先後之分。在每個作為文化之承載者的個人身上，最具主體地位也具有優先性的，當是「傳統」，因為每個人都生於「傳統」之中。從這個觀點而言，每個人雖然可以吸納各種多元文化或價值，但他所提出的「傳統」必居於主體及優先之地位。本書第三章之所以特論傳統文化與教育經驗中之通識教育資源，實有其深意在焉。從這個立場來說，我們在「傳統」的基礎上提倡「多元文化論」並不會將人拋向一個價值的虛無主義的虛空之中。

最後，我想提出以下兩項看法作為這一章的結論：

首先，我們認為，推動通識教育的第一項原則是「勢」，我們在這樣一個多元而複雜的臺灣高等教育界推動通識教育，必須首先認識：任何通識教育課程之理論與實務，都必須落實在本國與本校之特殊脈絡中（*contextualization*），「多元文化論」僅是一項有待加以具體化及脈絡化之抽象原則而已，我們不可膠柱鼓瑟，刻舟求劍。

其次，推動通識教育的第二項原則是「時」，我們雖然提出「多元文化論」作為新的理論基礎，但是，我們也應深刻體認：

在這樣一個快速變遷的社會中，「多元文化論」必須隨時調整其內涵與具體策略，才能發揮最適切的作用。《莊子·天運》說：「禮義法度者，應時而變者也」，這句話對我們今日推動通識教育仍有一定的啟示。

第五章

大學通識教育的實踐（一）：

當前的挑戰及其因應

一、引言

在檢討現代大學通識教育的理論並提出「多元文化論」的新說之後，我們要落實到當前臺灣的實踐層面加以分析。本章目的在於檢討自從民國 74 學年（1984 年 9 月開學）開始我國各大學全面實施通識教育以來，較為常見的問題，分析這些問題的本質及其形成原因，並提出若干因應這些問題的策略。

最近十幾年來，經過許多關心大學教育的人士的大力提倡，通識教育的重要性與必要性，已經獲得了相當的共識。從當前臺灣的各大學推動通識教育的具體狀況來看，當前的挑戰已經不在於重要性的強調，而是在於實踐的困難。清華大學前校長沈君山曾說，在臺灣，實踐通識教育遠比討論通識教育困難。這些實踐的困難包括：¹（1）沒有人願意去管。（2）沒有

¹ 沈君山：〈國立清華大學通識教育的展望〉，收入臺灣大學文學院編：《大學通識教育研討會論文集》（臺北：臺大文學院，1993 年），頁 1。

教授願意去教。(3) 沒有學生肯花精神去聽。沈君山所說的現象，絕非誇大其辭，他所說的是近十多年來臺灣的許多大學常見的現象，通識教育業務雜多而無立即效果，使許多大學教授視兼任通識教育行政職務為畏途；而且，研究有成、聲望卓著的教師，也對開授通識課程裹足不前；在許多學生心目中，通識課程更被視為獲得「營養學分」的簡易課程（easy course）。這種情況其實並非臺灣的獨特現象，例如美國哥倫比亞大學教授雷文（Arthur Levine）就曾悲觀地說，近百年來美國的大學通識教育一直處在危機之中。²日本名古屋大學教授安川壽之輔也說，1991年7月1日起日本文部省頒布的「大學設置基準」，使日本的新制大學中的通識教育有解體之危機。³雷文與安川壽之輔的話可能言過其實，危言聳聽，但是在大學教育改革中通識教育最為困難，確實是世界各地大學之普遍現象，臺灣只是其中較為嚴重的一個地區而已。但是孰為為之？孰令致之？

為了集中焦點分析當前的挑戰及其因應，本章除第一節引言之外，第二節探討當前臺灣的大學通識教育所面臨的結構性問題，第三節分析這些結構性問題之歷史性的根源，第四節針對結構性問題思考因應對策，第五節則扣緊歷史的根源，籌謀解決之策略，第六節則提出結論性之看法。

2 Arthur Levine, *Handbook on Undergraduate Curriculum* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1981).

3 安川壽之輔：《大學教育の革新と實踐：變革の主體形成》（東京：株氏會社新評論，1998年），頁64。

二、大學通識教育的結構性問題

在本節展開分析之前，我想先對所謂「結構性問題」略加說明。所謂大學通識教育的「結構性問題」，是指：根植於大學整體結構中並成為結構的一部份的問題。我們必須將這些問題視為大學整體脈絡或結構的一部分，而不是將它們抽離於整體脈絡之外，孤立地加以考察。從這種整體性的結構主義觀點所發掘的大學通識教育問題，可稱之為「結構性的問題」。

當前臺灣的大學通識教育之「結構性問題」不勝枚舉，其中較為深切著明的大約可區分為兩類：（一）根源於體制的問題，（二）根源於心態的問題。前者包括（1）大學學術行政體制對通識教育的忽視，以及（2）「校園民主」以後所產生的新問題。後者包括（1）大學教師（2）學生及（3）家長對大學通識教育的認知之問題。我們依序分析以上這兩大類結構性的問題。

（一）體制的問題

（1）學術專業化後所衍生的問題

現階段國內各大學推動通識教育改革，所遭遇的問題五花八門，類型不一，綜合大學之問題與技職學校之問題固不可同日而語；即使綜合大學中，各院校之狀況亦有其特殊性，不可一概而論。但是，各類學校所面對的最根本的一個問題是：師資難求！經過過去十餘年來國內各大學有心之士的提倡，通識

教育在大學教育中的重要性，已經逐漸成為各類大學教師的共識。但是，各校共同的困難是：理想的通識課程師資得之不易。這項困難具體表現在：(a) 研究成績卓越的教師因為鄙視通識課程，而較無意願參與大學部之通識課程教學工作；(b) 因此，影響所及就是，通識課程不論就課程品質及數量而言，均遠不敷全校學生之需求。

大學中研究成績卓越的教師之所以參與大學部通識課程教學工作之意願較低，其原因固然不一而足，但是最重要的原因仍是深植於大學學門畫分以及相關的學術獎賞制度之中。大學的院、系、所之體制建構，基本上依據學術領域之分工為原則，而近代以來由於各學術領域之發展日新月異，精益求精，故大學系所之學術範圍頗有日趨精細之趨勢，舉例言之，在若干大學中，以化學此一學門而言，即設有化學系、化工系以及農業化學系；而就機械學門而言，除了有工學院之機械工程學系之外，農學院又有農業機械學系；再舉例言之，如文學院之中，有歷史學系，但另有藝術史研究所等等。諸如此類之學術體制之建構，均以學術分流日趨精細有關，有其學術研究競爭上之優勢，但是，流弊所及則造成學術社群的「部落化」，對大學之作為整合性教育機構之性質則傷害甚大；⁴而相應於此種學門分

⁴ 國內學者對此一現象頗有反省，參考張則周：〈重啟大學的生機——從入學前不填系及加強通識課程做起〉，收入《大學通識教育研討會論文集》（臺北：臺大文學院，1995年），頁152-169；陳伯璋注意到學術社群受到世俗利益污染，以及學術社群因為領域性強而形成學術部落，使大學作

工日趨精細之大學教育趨勢，現階段相關的各項學術榮譽之獎賞制度，亦均鼓勵大學教師進行窄而深的專業研究，尤其自然科學領域之各學門，均以研究論文能否登上 SCI（Science Citation Index）為主要的考量。國內各種學術榮譽，如中央研究院院士、國家講座、傑出人才講座等之遴選，均以專業研究為考量，因此，流風所及，大學之教師遂以進行窄而深之專業研究為其最重要之工作，而大學部之教學，尤其是全校性之共同及通識課程教學工作，在此種大學體制之下，遂成為最被忽視的一個環節。

（2）民主化以後的新問題

最近十餘年來，臺灣的政治民主化飛躍發展，影響所及，大學校園亦日趨「民主」，校園自主之趨勢，隨著校園民主而快速發展。舉目所見，目前國內各大學院校之各項事務，均以民主票決之方式獲取共識。通識教育的改革，在民主化以後的各大學校園中，是否獲得了新的發展契機呢？就截至目前為止的各種具體狀況而言，校園民主化的新趨勢對通識教育的改革，無寧是阻力大於助力。民主化以後所衍生之新問題，值得我們加以重視。這些問題之較為常見者如下：

為自主機構的「合法性」受到挑戰。參考陳伯璋：〈大學課程結構的知識社會學分析〉，黃政傑與歐陽教主編：《大學教育的革新》（臺北：師大書苑，1994年），頁3-31。

(a) 校園民主化之所以為通識教育的改革帶來新的問題，主要在於任何共同及通識教育的課程以及學分的調整方案，均需經過全校性之教務會議投票表決通過，始能付諸實施。但是由於去五十年來，我國的大學教育發展之重點在於專業教育。在政府政策引導之下，大學院校系所之增設、新的學門領域之開拓，皆係配合國家經濟或科技發展政策，乃至國防需要而決定。因此，過去數十年來，以就業為導向的學門，如工程，如醫學、早期的農業科學、近年的管理科學、經貿等相關學系均獲得長足的發展，師資員額均遠勝於基礎科學或人文學科。在這種強調大學教育所能創造的現實利益的學風之下，現階段一般大學教師較難體認通識教育之重要性。而民主化以後，任何改革均需訴諸票決，任何課程改革或學分調整都是一種「鬥爭」。⁵以 1990 年前的立法院立法委員關於教育問題的質詢案為例加以觀察，就可發現其質詢重點，包括三民主義、國父思想納入中小學課程、軍護教育、兩性教育、鄉土教育與母語教育、社會科教育、外語教育與世界觀教育、職業教育課程、課程內容革新、課程設計與發展等，都具有高度政治涵義，並顯示課程改革在政治舞臺中的運作。⁶目前臺灣各大學的教師數目中，以就業為導向的系所之師資總數，均遠大於文理學院等基礎學

5 有人以「鬥爭」形容課程改革的審議過程，頗為傳神，參考 Herbert Kleibard, *The Struggle for the American Curriculum: 1893-1958* (New York: Routledge & Kegan Paul, 1986).

6 黃政傑：〈躍登課程改革的政治舞臺〉，收入中國教育學會主編：《教育改革》（臺北：師大書苑，1994 年），頁 125。

門之師資總數。因此，特別強調基礎科學素養與人文素養的通識教育改革，不容易在現階段經由民主投票之方式獲得全校教師之認同，當可以想見。在這種狀況下，許多人可能期望校長以強勢領導突破困局。這種期望就引導我們思考民主化的第二個衝擊。

（b）校園民主化為大學通識教育所帶來的第二個衝擊是：近年來國內各大學的校長等各級主管，多半是經由普選或遴選方式產生。他們在「民意壓力」之下，必須在任期（通常是三年）之內，表現一定的「政績」，而最能突顯他們的「治校政績」的，莫過於具體的醫學新藥或高科技技術的研發成果，此種研究成果可以在短期內改善人類生活，也可以與廠商合作，因技術轉移而獲得商業利益，更可以獲得大眾媒體的青睞而打響學校知名度，有利於學校在大學院校排行榜之提昇。相對而言，大學的共同及通識課程以啟發學生之心智，建立學生之人生觀與價值觀為目標，很難在短期內看出立即的效果，因此，較難獲得一般的大學主管的重視。

（二）心態的問題

除了以上所說的體制的問題之外，當前大學通識教育所遭遇的結構性問題，尚有非體制的心態因素所導致的問題，茲歸類說明如下：

(1) 教師的心態

正如上文所說，現代大學的體制系所之畫分，均以專業先於通識為其前題，身處這種專業導向的教育體制下的大學教師，在心態上自然重專業而輕通識，重研究而輕教學，而在教學方面重視研究生之訓練超過於一般大學生之共同教育。因此，一般大學教師將參與共同及通識教學工作，視為個人專業研究時間之一種犧牲。在這種心態之下，要求教師重視大學部通識教育，可謂難上加難。

其次，現階段國內各大學提昇共同及通識課程，常遭遇到另一種源自教師心態的問題，這就是：隨著所謂「校園民主」新時代的來臨，「教授治校」的口號響徹雲霄，若干擔任共同及通識課程的教師，主張任何課程審查或教學評鑑，皆違背憲法所保障人民講學之自由。這是對「學術自由」的濫用與誤解。⁷他們既反對校內之課程教學大綱從系、院到校之逐級審議制度，也反對由教育部及學術性團體對共同及通識課程教學進行

⁷ 關於憲法保障的「學術自由」與「大學自治」的解釋，可以參考胡慶山：〈憲法人權保障的學問自由與大學自治〉，收入歐陽教等編：《大學教育的理想》（臺北：師大書苑，1994年），頁229-244。胡慶山從歷史解釋與合目的性解釋兩項憲法解釋說明憲法中對「學問自由」的保障，而因為學問自由與大學自治密不可分，後者乃是前者的前提要件。關於大學自治的內容，胡慶山指出應包含以下幾項：一、研究與教育的自治；二、人事的自治；三、教授會的自治；四、設施管理的自治；五、財政預算的自治；六、學生自治等。其中，最受爭議的是學生自治。胡慶山指出，學生不應該只是大學自治下的管理客體，而可以享有積極的權利。

評鑑事宜。這種聲音在國內各大學校園中雖屬少數，但對各大學共同及通識教育課程學術品質與教學水準之提昇，的確構成相當的阻力。

（2）學生之心態

在大學院系重視專業訓的體制之下，一般大學生常常將大學教育視為訓練個人專業技能之過程。在一般學生選課的優先順序之中，最受重視的是各系的專業必修課程，其次是各系之選修課程，再其次是全校性共同必修課程，最後才是全校性通識選修課程。學生對一門課程之優先性與重要性之判斷，大致均以其個人專業生涯規劃或因應畢業後就業市場之專業訓練作為標準。在這種求學心態之下，通識教育課程就比較難以獲得學生的重視。

除了對待課程的優先性的態度之外，現階段國內許多大學生，讀大學的心態與數十年前大學生頗有差距，孜孜向學，兢兢業業，為學問而求學的大學生，固然也為數不少，但是視大學為獲取文憑之商店者，亦頗不乏人。就當前各大學學生選修通識課程之狀況觀之，教學內容充實、學術品質優越，但給分較嚴之課程，通常選修學生人數較少，許多學生寧願旁聽而不願選修，形成所謂「叫好不叫座」之狀況。但是，教學品質差而給分極高之通識課程，在各大學校園「選修市場」中，常有最大的競爭優勢，這類課程之選修人數常常動輒數百或近千人，蔚為奇觀，但每週實際到課人數則不過數十人，期末考時

全數蜂擁而來，頗為壯觀，使教務處安排教室煞費苦心。

我們引用調查數據，進一步闡釋學生選修通識課程的心態。1995年國立中央大學曾對學生做過抽樣調查，結果調查資料顯示：通識課程在中大學生心目中所扮演的角色主要有四：擴展知識、休閒抒解、興趣，以及學分的考量，四者合計共佔69%的比例。中大學生決定選修某些通識課程之考慮點主要有五：興趣、老師因素、輕鬆與否、時間的安排，以及實用取向，五者合計共佔75%的比例。在學生的心目中，通識課程是用來抒解主修的繁重課業的壓力，它當然不能是另一門重課，也不能是一門可能被當的課，否則就是自找麻煩了。除了讓學生放鬆之外，通識課程還須肩負另一任務，那便是平衡主修科目的低分，使學期總平均分數有所提昇，因此，通識課程一定要選評分高的任課老師才能達到此一目的，這種功能，使得學生對通識課程評量的期待與主修課程有落差：主修課程讀得無論多辛苦，低分過關就覺得很不容易而有滿足感；通識課程只要有讀或有做該做的本分學習，就期待老師的高分回報，否則就認為這門課不值得修，或老師給分苛刻等。除此之外，中大學生認為通識課程在開課時間上的方便也是一個重要考慮點，原始資料透露著這方面的訊息如：「空堂的配合，以主修為重」、「學習過程中是否耗費許多時間」、「擠課程於同一天」。

調查資料也顯示：中央大學學生選修通識課程發展出兩種主要的依據原則：(a) 人際交流：通識課程既然是一種打散班級和系別上課的性質，相對地，便提供了同學另一種上課的情

趣和氣氛。回顧原始資料如：「女生的多寡」、「是與其他系學生共同思辯的管道」、「和一群志同道合的人一同上課」、「周遭同儕對此通識課程的意見及參與性」。(b) 選擇老師：選修通識課程的另一項彈性，是同學較能選擇老師。原始資料提及對老師的許多看法如：「老師的魅力、風評」、「嘗試不同老師的教法」、「老師會不會當人」、「修過學長的反應」。如果同時檢視通識課程在受試者心目中所扮演的角色及決定選修的考慮點，則發現一個有趣的現象，即受試者認知通識課程是一「擴展知識」的角色（如「能獲得在本科系所學不到的知識」、「彌補人文知識的不足」）。但在選擇修習時卻以「實用取向」為主要考慮（如「日常生活所必備的知識」、「對將來可能從事的行業是否能有幫助」、「社會潮流」）。⁸

中央大學的情況絕非特例，⁹事實上，另一項針對臺灣許多大學的學生所做的調查研究，也獲得相同的結論。1997年一項針對全臺灣各大學共64班通識課程2484位學生所做的調查顯示：臺灣的大學對大學通識課程的理念主要是一種「實用主義」的觀

⁸ 陳斐卿：〈中大學生對共同科課程的自陳式學習態度之分析研究〉，「大學院校通識課程教學改進學術研討會」論文（臺北：國立臺灣大學等主辦，1996年4月25-26日）。

⁹ 臺灣大學學生的狀況也是如此，臺大教授尹建中就指出臺大學生選修通識課程常是為了調劑身心、輕鬆一下；分數高，藉以補成績，這是有些同學普遍的看法；學分數甚少，流於形式；分數高的課，造成一窩蜂的搶修，似乎是為了分數，而非知識上的興趣。參考尹建中：〈如何推動大學通識教育〉，《大學人文社會科學通識課程教學研討會論文集》（嘉義：中正大學，1992年），頁27-40。

點。臺灣的大學生選修通識課程的動機以「容易得高分」為最多。大學生認為目前通識課程的「知性目標」多在「知識之理解」；認為目前通識課程的「感性目標」多在「對情感的反應」；學生認為目前通識課程的「情緒智商目標」多在「認識自身的情緒」和「自我激勵」。整體而言，臺灣的大學生有對通識內涵認知與行為不一致的現象。通識課程的目標均以知性的理解為顯著，在感性和情緒教育目標的重視度都比不上專業課程的重視度。¹⁰

這種「臺灣現象」出現在不只一所大學，具體反應現階段臺灣高等教育中充斥的「買賣關係」，許多學生作為顧客，關心的不是他們所「購買」的「知識商品」的學術品質，而是「商品」的分數所標示的「價格」。這種學生選課的心態，基本上也是淺近的功利心態的一種反映，它構成現階段在國內推動通識教育品質的提昇的一項重大阻力，言之令人痛心！

(3) 家長的心態

一般大學生之家長，身處臺灣功利取向之社會環境中，不免將大學以前的各級教育視為其子弟升學的預備階段。到了進入大學以後，許多家長則將大學教育視為為了畢業後就業需要之職業訓練階段。除了就業前的專業訓練之外，到底在大學裡能學到什麼呢？這個問題一直是包括家長在內的社會大眾心理

¹⁰ 王燦槐：〈我國大學通識教育課程目標與內涵之實徵性研究〉（國科會研究計畫編號：NSC86-2511-5008-005）。

長期的疑問。¹¹在家長對大學教育這種認知與態度之下，要求家長重視通識教育，其事自為不易。

綜上所言，從現階段的臺灣狀況來看，大部分的大學教師、學生及其家長，對於大學教育基本上抱持一種功利主義之心態。在這種功利主義心態之下，大學通識教育之不受重視，乃事所當然，理所必至。

三、當前大學通識教育問題的歷史根源

現在，我們要問：上節所提出的當前大學通識教育所面臨的各種制度上或心態上的問題，是否只是由於結構的偶然性因素所造成的？從表面上看，如大學行政體制與系所的專業取向，以及大學師生對待通識教育的功利心態等問題，似乎都是由於發生在某種特定時間與空間的偶發性因素所造成的，所以，有人可能樂觀地期待：一旦找到好的校長或教務長領導，那麼人謀不臧的問題就可以迎刃而解，使通識教育立即步上康莊大道。從現階段臺灣的具體狀況來看，諸如此類的想法可能仍是過於樂觀的期待。抱持這種想法的人可能未能深切掌握一項事實：當前臺灣的大學通識教育貌似偶發性問題，其實是植根於歷史的必然性之中。換言之，上節所說的各種結構性問題，

¹¹ 討論這個問題的論著是淺羽通明：《大學で何を學ぶか》（東京：株氏會社幻冬舎，1996年）。

大多源遠流長，根深蒂固，所以必須在歷史的脈絡中，才能正確地分析它們形成的原因。

為了對當前大學通識教育的結構性問題之歷史根源有所掌握，我在這一節論述中，想提出以下幾項看法：（一）自從清末以來，臺灣的教育就具有強烈的功利取向，光復後近半世紀的臺灣高等教育更是以配合經濟發展或國防建設為其重要發展方向。（二）在這種歷史背景之下，臺灣的許多大學特別重視教育的邊際效用，大學的工具化性格頗為強烈，影響所及，使得大學作為「知識社群」的自主性與主體性日益減弱。（三）大學的「知識社群」性質之晦而不彰，使今日提倡通識教育遭遇阻滯，本章第二節所說的結構性問題均深深根植於此。我們依序說明這三項看法。

（一）臺灣教育的功利取向

在明清時代，臺灣的教育大體皆以參加科舉考試為目的，在 1887 年臺灣建省以前，各種學校除了教導番民的社學之外，其餘多半是科舉的預備學校，如儒學諸生入國子監或應鄉試等。1887 年以後，劉銘傳出任首任巡撫兼理學政，成立西學堂（1887）、電報學堂（1890）、番學堂（1890），皆屬實務取向之教育。日據時代，臺灣高等教育的特徵在殖民主義與功利主義，光復以後臺灣高等教育的發展則在相當大的幅度之內，是為了配合經濟政策而制定。舉例言之，行政院國際經濟合作發展委員會在 1973 年的《第六期經濟建設計畫》中明白表示，臺灣地區長期經濟發展計畫列有高級科技人力發展指標，將自民國 59

年每萬人口中 31.5 人，增至 69 年之 63 人。在計畫期間（民國 62 年至 65 年），除針對上述目標加強研究所及大學有關學科教學，以提高素質外，並採取下列措施：（1）依照科技人力指標，規劃理、工、農、醫四類招生名額，並提高與社會人文科系招生人數之比例為 55：54。¹²整體而言，戰後臺灣高等教育之與經濟部門密切配合，固有其正面的貢獻，尤其是在於提昇勞動力的素質，促進社會階層之流動，促使教育快速普及化等等，皆有其不可磨滅的貢獻。但是由於過度配合各時期經濟政策之需求，卻使得高等教育的商品化性格日益強烈，而且由於國家力量以人力規劃之角度，強力介入教育體系，使教育之政治化性格也日趨濃烈，其流弊所及，則是使大學的工具性性格日益明顯。針對這些現象，我們在本書第二章第二節已有詳細討論，所以在此不再重複。

（二）大學的自主性的失落

在戰後臺灣的大學之工具化傾向頗為強烈的歷史背景之下，大學作為知識社群的自主性與主體性日益減弱，戰後臺灣的大學之自主性之所以減弱，主要是受到兩股力量的干擾；一是政治力，二是經濟力。所謂政治力對大學的干擾，主要是指光復以來，在威權體制之下，大學在政治高壓的淒風中顫抖。二十餘年以前，臺大哲學系事件由於校園以外的政治勢力介

¹² 行政院國際經濟合作發展委員會：《第六期經濟建設計畫》（臺北：行政院經合會，1973 年），頁 268。

人，導致多名專兼任教授遭到解聘，就是一個活生生的例子。民國四十年代臺大和當時的師範學院許多學生受迫害的所謂「四七事件」，是另外一個例子。這些具體的事件都顯示，當時的大學並不具有知識社群的自主性，而必需聽命於政治的權威。最近十多年來，隨著政治的民主化，政治勢力對於大學自主性的干預較為減輕，但是值得注意的是，與此同時，以資本家為代表的經濟力卻隨著政治力的退出在校園所留下的空間，而逐漸在大學校園中產生影響。數年前，某著名大學所發生的商學系研究生的碩士論文考試，不在大學而在某企業集團總部舉行，事後由於該研究生報考該校之博士班未獲錄取，而引發當時轟動社會之諸多後續事件。從這個事件中可見企業家運用各種影響力對於大學校園的干預，確實使大學的知識社群自主性受到嚴重的傷害。¹³這個問題隨著教育部將推動的「產學合作」構想，使教授可以在企業機構合聘或借調，可能日益嚴重，值得我們加以注意。

（三）政府政策目標的干預

大學的知識社群性質晦而不彰，其最直接的效果就是使大學教育為教育以外的目標而存在。舉例言之，在 1950 或 1960 年代，在政治力的強力干預之下，臺灣的高等教育基本上是為了配合當時的政治目標或經建目標而存在。最近二十多年來，高等教育的發展則與高科技發展的需求以及國防科技的需要有

¹³ 參看本書第 2 章第 3 節之分析。

深刻之關係，其影響所及使教育成為政治目標或經濟目標的婢女。大學教育遂脫離於受教育者之整體人格之覺醒這個目標。在這樣的歷史背景及其影響之下，今日我們提倡通識教育，就遭遇到不容易克服的困難。

綜合本節所言，我們可以發現：現階段我國大學院校推動通識教育所面對的問題，不僅體制上錯綜複雜，而且在歷史上源遠流長。各種體制的、心態的、及歷史的因素交互作用，使通識教育的提倡與推動，都為之事倍功半。

四、結構性問題的因應：體制與心態的調整

在對於當前臺灣的大學通識教育問題有所瞭解之後，我們就可以進而針對這些結構性問題思考因應對策。在這一節的論述中，我將建議：（一）提昇通識教育主管單位的行政層級，並由副校長、教務長或學術研究卓越之教授負責推動；（二）校長及通識教育主管推動通識教育，應眼光放遠，不求速效，加強校內師生對通識教育的認識與支持，並敦請校內研究成果卓越、聲望卓著、教學特優之教師開授通識課程，始克為功。我們接著闡述以上這兩項建議：

（一）通識中心之建制化

針對本章第三節所分析的當前國內大學通識教育所遭遇的結構性問題及其歷史根源，就大學行政體制之調整著眼，其因

應之道在於設置專責行政單位，而由副校長、教務長或學術研究卓越之教授，負責統籌、協調、規劃、推動共同及通識教育之工作。事實上，此一體制之調整，也正是近年來國內各大學推動通識教育，在制度上非常重要的一個策略。近年來國內各大學為推動通識教育相關工作，多成立共同教育委員會或通識教育中心，此均是大學行政體系中之一級單位。這種體制的調整，自然是推動通識教育的有效策略之一。只有將通識教育主管單位的行政層級提升到一級單位，才能有效協調、通貫各院系之相關開課事宜。目前各大學之通識教育主管單位，由於各校狀況之不同，而大致有兩種模式：第一是「共同教育委員會」虛級化，也就是在委員會之下，不聘任專職之共同科目或通識教育教師，而協調各系所之專業教師中之關心通識教育之教師開授相關課程。另外一種方式是，許多單科大學將舊有的共同科目加以轉型，聘有專職擔任共同科目或通識教育課程之教師。這兩種辦法，各有相應於各大學具體狀況之適應性，但亦各有其利弊，不可一概而論。就通識教育中心或共同教育虛級化之體制而言，各專業系所之教師，一般專業課程之負擔已經相當沈重，要求協調專業研究卓越之教師加開通識或共同課程，實有其困難。就後者而言，則因通識教育中心係由舊制之共同科轉型而成，並負擔全校之共同及通識課程，此種體制下的專職教師與專業系所之專職教師之間，不免有差距存在，常被目為學校的二等公民。

關於通識教育主管單位建制的問題，涉及上文所謂「通識教育中心虛級化」問題，有待進一步分析。所謂「通識教育中

心虛級化」，是指將通識教育中心定位為教育協調中心，該中心並不聘請專職教師開授通識課程，而協調全校各系所專任教師開課。這種意見立意甚佳，所強調的是提昇通識中心的協調功能。但是，「通識教育中心虛級化」能否成功以及實施至何種程度，取決於各校的性質及系所是否完備。就綜合大學而言，由於兼備文、理、法、醫、工、農、管理、電機等學院，系所完整，涵蓋各個不同的學術領域，教師資源齊備。在這類的綜合大學推動通識教育，比較易於以「虛級化」的方式推行：通識中心或共同教育委員會負責通識或共同課程的規劃、協調及審議等工作。在這種「虛級化」的通識中心或共同教育委員會中，並沒有專任的通識教師，除非是特聘的以一年或兩年為任期的「講座教授」。¹⁴但是，在學門領域並不齊備的單科大學或獨立學院，「虛級化」的想法就難以落實。舉例言之，國內若干技術學院或科技大學如想開授共同及通識課程，勢必聘請少數專任國文、英文、歷史或哲學之教師，如此一來，則通識中心就不易「虛級化」。事實上，從國外大學之經驗來看，「虛級化」常導致不理想之結果。例如日本九州大學在 1994 年 3 月廢除「教養部」之後，¹⁵引起新舊課程規劃或接續的諸多問題，學生抱怨

¹⁴ 但是，國外也有綜合大學設置通識教育學院，並聘有佔實缺之教授，日本東京大學就是一個例子。參考東京大學教養學部：〈教養學部はどのような組織か〉，《駒場》（1993 年），頁 12-13 及頁 23-24。

¹⁵ 押川元重：〈九州大學教養部の廢止にあたって〉，收入《九大教養部報》第 117 號（1994 年 1 月 31 日）。

連連，甚至畢業後出版專書加以檢討。¹⁶當前日本一般教育學者的意見，大致認為共同及通識教育課程所佔比例之縮小，是日本九〇年代教育改革中，最值得檢討的一個問題。¹⁷共同及通識教育的改革，是現階段日本¹⁸及我國各大學所面對的重大課題，諸如通識中心是否應予虛級化等問題，牽涉多方，應審慎籌謀，不可匆促定案。

（二）通識教育理念之紮根

不論通識教育主管單位是否虛級化，負責通識教育推動的主管教師，以及校長等與通識教育的推動有關的學校領導主管，都應該深刻體認通識教育是一種喚醒學生主體性的一種教育，也可以說是一種覺之教育。¹⁹因此必須眼光放遠，不求短期內的效果，以絕對的耐心，一方面加強校內師生對通識教育的認識。另一方面溝通、協調並運用各種資源，敦促校內研究成績卓越並熱誠教學之教師投入通識教學之工作，才能夠獲得預期之效果。

大學校長或各級主管，雖處於臺灣民主潮流風起雲湧的時

16 加藤博和：《大學・教養部の解體的終焉——新制九州大學のなかの教養部の足跡》（福岡：葦書房有限會社，1997年）。

17 參考安川壽之輔：《大學教育の革新と實踐—變革の主體形成—》（東京：株氏會社新評論，1998年）。

18 參考藤原書店編輯部編：《大學改革最前線——改革現場と授業現場》（東京：株氏會社藤原書店，1995年），〈大學改革の現場から〉，頁21-94。

19 參看本書第2章第3節。

代之中，有時不免向校內現實妥協，但是，作為教育工作者，他們最須自我提醒的是：教育是百年樹人的事業，學術及教育工作是在時間綿延中，使個人作育英才的貢獻長期而緩慢地發生影響；教育事業不同於政治工作之處在於，政治是使一個人的影響力在短期內透過權力結構作快速的發揮。教育工作者必須深切體認教育乃是悠久的事業，不求速效，不求媒體青睞，不譁眾取寵，不媚俗，不隨俗流轉。教育工作者要深切體認：個人的生理生命有限，但是，個人生命的價值可以由每個人自己創造。教育事業正是在個人有限的生命中創造無限意義的事業。以這種風格治校辦學，我國的大學教育之境界才能真正提昇，通識教育也才能真正獲得發展。

五、歷史的困境之超越：從溝通到共識

但是，從臺灣高等教育的「深層結構」來看，上節所提出的建議如果要徹底落實的話，那麼，根源於歷史背景的困境，就必須被超越。如何超越困境？（一）最有效的途徑是：加強溝通大學教育之理念，使愈來愈多大學師生認識教育的基本目的在於「人的主體性」之被喚醒。這個途徑看似間接而迂迴，但卻是較為根本的策略，也常能發揮直接之效果。（二）在上述考慮下，最直接的方法莫過於透過各項研討會或座談會，或期刊雜誌交換意見，以促進大學師生的自我反省，從而獲得關於大學通識教育的共識。我們闡釋以上這兩點看法。

（一）溝通之重要

根據我們在本章第三節的分析，現階段臺灣的高等院校推動通識教育的種種困難實植根於歷史的深層結構之中。換言之，不論教師、學生或家長，處於過去半世紀以來功利主義導向的教育觀與教育政策影響之下，難免特重教育的邊際效益。針對源遠流長、根深蒂固的深層結構問題，最有效的超越困境的方法，仍舊是在於溝通之加強，只有透過各種管道，促使大學的師生，重新思考大學教育之理念，並特別強調教育之回歸教育之主體，只有在多數的大學師生認識到教育應回歸教育主體的前提之下，通識教育的重要性才能獲得肯定。

（二）共識的形成與落實

以上所說的這種溝通，最有效的方法莫過於各大學的教務處或通識教育中心或共同教育委員會，每學期固定舉辦各項教學研討會，以提升共同及通識教育課程教學之品質，或舉辦各種通識教育之論壇或座談會，為師生提供交換關於大學教育之意見之機會。目前國內除舉辦教學研討會或座談會之外，亦有創辦通識教育之定期刊物之作法，對於共識之獲得亦有一定之成效，值得推廣。

一旦校內教師對通識教育形成共識之後，校長及學校主管應投入各種資源，聘請校內最傑出的教師開授通識課程，以提

昇通識課程的「可尊敬性」(respectability)。香港中文大學副校長金耀基提出具體的建議，他說：²⁰

在功利掛帥、專業當道的氣候下，通識課程是容易被輕視的，搞通識，確似逆水行舟。我以為，通識課程本身沒有「可尊敬性」(respectability)可能是問題的核心，所以如何使通識課程贏得「可尊敬性」，是使學生向通識教育歸心、向心的根本之道。通識課程決不可使之成為膚淺，普通常識的代名詞，什麼課程都可以成為通識課程，必須有嚴肅、嚴格的審查過程，絕不能讓一些鴉鴉烏烏的課程成為通識課程（審查須有一專責委員會處理），只有這樣，課程才能漸漸建立尊嚴，贏得「可尊敬性」。當然，要使課程有「可尊敬性」，最有效的方法莫過於請那些在大學享有「可尊敬性」的教師來開授。哈佛的通識課程之所以受學生歡迎與重視，在很大程度上是因為哈佛許多的通識課程都是由享譽崇隆的教授擔任的。我認為臺灣的大學院校如果發決心使通識課程成為校內「可尊敬性」的課程，學生對通識課程的態度是會更改的。

金耀基的建議很能切中問題之所在，但是，在近年來「偽

²⁰ 金耀基：〈通識教育與大學教育之定性與定位〉，「大學院校通識課程教學改進學術研討會」宣讀論文（臺北：國立臺灣大學等主辦，1996年4月25-26日）。

平等主義」成為大學校園主流思想的臺灣高等教育界，上述建立在追求卓越的「菁英主義」基礎上之建議，短期內尚難以全面在臺灣的大學校園中落實。雖然如此，這項理想及其做法，仍應是校長及大學各級行政主管追求的目標。

六、結語

本章檢討當前臺灣的大學通識教育的結構性問題之歷史根源及其解決策略，我們的分析從當前具體問題出發尋求對治之道，即是《大智度論》卷一〈緣起論〉所說的「對治悉檀」（而不是「第一義悉檀」）。但是，在我們分析的過程中，可以發現：現階段臺灣的大學通識教育問題叢生，正如孟子所說：「七年之病求三年之艾」（《孟子·離婁上·10》），這些源遠流長根深蒂固的病灶，有屬於大學的行政體制的，有屬於大學師生之心態的，有屬於社會之價值取向的，但不論何種問題，都植根源於歷史的必然性之中，都可以上溯到近百年來臺灣教育史所呈現的主要取向：重視教育的邊際效用或附加價值的功利主義。

深切地掌握了當前大學通識教育的問題及其本質，我們就可以瞭解：「回歸教育本位」是解決問題超越困境的根本策略。舉例言之，本章第二節所分析的大學學術行政體制之專業化取向，以及近十餘年來所謂「校園民主」以後日益強化的追求速效的種種措施，甚至大學師生與家長將大學視為職業訓練所的心態等等，其實都與近百年來臺灣教育中強調教育之附加價值

的功利心態，有其千絲萬縷之關係。這種功利主義的教育傳統，使臺灣的教育領域之自主性為之淪喪，使教育成為經濟、政治或國防等其他目的服務的工具。因此，當前大學通識教育的改革，必須以「回歸教育本位」為其前提，只有如此，我們才能期望大學通識教育奠定紮實的基礎，開創新的境界。

第六章

大學通識教育的實踐（二）：

課程設計的原則及其落實

一、引言

我們在本書第五章，分析當前我國大學通識教育所遭遇的困難及其因應策略。現在，我們再繼續從實務層面考量大學通識教育推動的實際業務，也就是課程設計的原則及其落實。

在這一章的論述中，我想提出的論點是：（1）現階段國內大學通識教育課程之設計應注重兩項原則：一是以各種課程拓展學生思考問題時的時間深度；二是以通識課程加強社會、文化或學術不同領域或部門之間的聯繫。（2）為了落實以上這兩項原則，通識教育的推動策略有二：一是加強歷史教育，並提倡東西傳統文化中的經典教育；二是儘量開授貫穿並整合不同領域或部門的通識教育課程。

二、課程設計的原則及其落實（一）： 拓展時間的深度

（一）原則的提出

現階段在臺灣高等教育中推動通識教育，第一項原則是：拓展時間深度以加強「傳統」與「現代」的有機連繫。我們在本書第二章曾提出「通識教育就是一種建立人的主體性以達到人與其所處客體環境之互為主體關係的教育」這項定義，就當前臺灣地區的青年而言，不論是從「主—客」對待或是從「主—副」對待的脈絡來看，臺灣青年的「主體性」均相對欠缺時間深度，因此，他們一方面不覺得與悠久的華人文化傳統有共同慧命的感受，以至淪落為某種意義下的「失根的蘭花」；另一方面則又在思考人生以及社會的未來時，欠缺耐性與深度。針對上述時間意識的薄弱這個問題，通識教育在各種類型與各種層次的教育中，最能夠針對問題而對當前的青年有所助益。

我們提出這一項規劃通識教育的原則，乃是基於兩點理由：一是特殊於臺灣的理由，二是普遍於現代社會的理由。首先，扣緊臺灣社會時間意識較為薄弱的特質，透過通識教育的實施可以拓深臺灣社會的時間深度。近四百年來的臺灣是一個漢民族移民的社會。因為是一個移民社會，所以臺灣居民的時間意識相對於傳統社會的居民而言就較為薄弱，這種狀況隨著政治史的斷裂而加強。自從漢人移民進入臺灣以後，四百年來統治臺灣的政權不斷改變，從荷蘭（1624-1662）、明鄭（1661-

1683)、滿清(1683-1895)、日本(1895-1945)到國民政府(1945-),政治史的斷裂加強了臺灣居民時間感的薄弱。臺灣史上每一次政權的改變,不僅造成臺灣住民「政治認同」的改變,¹而且新政權對舊政權的批判與對舊時代的否定,也常常造成臺灣人時間意識的斷裂。最近五十年來臺灣快速的經濟發展,以及在1987年7月以前戒嚴時代威權政治體制對臺灣史的貶抑,都助長了臺灣居民歷史意識的被壓抑以及時間感的薄弱化。針對臺灣社會這種特殊的狀況,通識教育的實施有必要特別加強拓深受教育者的時間深度,使他們浸潤在綿延的時間之流中,而體認個人的生命與民族文化共業血脈相承之事實。

其次,再從近代世界的教育來看,誠如教育家赫欽斯在1936年所說,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

¹ 舉例言之,1895年乙未割臺之際就造成臺灣居民國家認同的痛苦抉擇,李春生就是一個在當時歷史漩渦中具有代表性的人物,參考黃俊傑、古偉瀛:〈新恩與舊義之間:日據時期李春生的國家認同之分析〉,收入《「認同與國家:近代中西歷史的比較」論文集》(臺北:中央研究院近代史研究所,1994年6月),頁275-300。關於臺灣的「認同問題」,參考黃俊傑:〈世紀末的臺灣認同問題:形式與本質〉,「世紀末的視覺藝術與歷史觀學術研討會」論文(臺北:臺北市立師範學院主辦,1998年5月); Tu Wei-ming (杜維明), "Cultural Identity and the Politics of Recognition in Contemporary Taiwan," *The China Quarterly*, 148 (Dec., 1996), pp. 1115-1140.

洋溢著反智論的大學。²赫欽斯曾任芝加哥大學校長，他在 1930 年代發此驚人之論，雖有其特定之歷史背景，但他的論點至今仍有相當的參考價值。近代的大學教育，由於過度注重可量化的知識以及迷信「進步」觀念，不免相對地忽略過去經驗之參考價值。這種弊病有待於從拓深時間意識之中加以矯治。

（二）落實之策略

落實以上所說的「拓展時間的深度」這項通識課程設計原則，最有效的辦法可能是歷史教育。但是，歷史教育正是現代教育體系中較不受重視的一環。今日我們對於歷史知識在教育體系中的重要性的思考，必須從當前臺灣社會的「反歷史的心態」開始，這種心態認為中國歷史上的經驗，與現代社會無關，因此不值得重視。這種心態可分成「普遍的」與「特殊的」兩個層面加以探討：

第一，當前臺灣社會「反歷史的心態」，有相當大一部份是現代社會的普遍現象。這種現象的形成原因是很容易理解的：因為在傳統社會中，知識的進步是靠經驗的累積，經驗愈豐富的人，所累積的知識愈多，也愈是知識的權威；進入現代社會以後，知識的進步常常是建立在對舊經驗的突破與創新之上，所以，現代人普遍認為歷史知識不值得重視。

² Robert Maynard Hutchins, *The Higher Learning in America* (New Haven: Yale University Press, 1936), pp. 24-27.

第二，當前臺灣社會「反歷史的心態」有其特殊的政治因素作為其背景。自從1987年7月戒嚴令廢除以來，臺灣社會在一些政治人物的鼓勵之下，要求認同本土的呼聲日益壯大，久被壓抑的所謂「臺灣主體性」日益甦醒，於是臺灣地區居民近年來追求「自我認同」之意願與行動乃與日俱增。在這種特殊的時代背景之下，一部份態度激越的人士，乃誤認為欲建立「臺灣主體性」必須以割斷並揚棄中國歷史經驗為其前提。在這種思考之下，若干人士乃主張以「臺灣通史」取代現行的「中國通史」而成為大學共同必修科目。所以，嚴格說來，這一種意見並不是普遍意義下的「反歷史」，而是反對在大學中將中國歷史列為共同必修科目。這是反對將發生於中國大陸的歷史經驗作為臺灣大學生的必修科目。這種意見基本上是某種政治意見的學術版，而且混淆了政治領域與學術領域的分際。

以上這兩種不同形態的「反歷史心態」有其思考上的盲點，我想從兩個角度對這種心態提出批判：

首先，不論是第一種現代社會的「飄泊的心靈」，自我放逐於歷史經驗之外的心態；或是第二種「臺灣主體論者」對中國歷史經驗的拒斥心態，都同樣地忽略了「歷史的持續性」。不論是從傳統社會到現代社會，或是中國歷史經驗到臺灣生活現實，中國歷史上的經驗及其積澱在臺灣社會結構改變或政權轉移的表象之下，均有其持續性。歷史上的「過去」，實際上並沒有真正過去，它以另一種改頭換面或迂迴的方式對於我們的「現在」產生作用，唐代的詩人所說的：「抽刀斷水水更流」，最能

表現這種歷史的持續性的特點。

關於歷史的持續性，我們可以舉許多實例加以說明。例如，公元前 221 年，秦始皇統一中國，「六主畢，四海一，蜀山兀，阿房出。」秦始皇建立的秦帝國，是中國歷史上的第一個王朝，可是秦帝國的生命很短，前後只有十五年，「戍卒叫，函谷舉，楚人一炬，可憐焦土」，「後人哀之而不鑒之，亦使後人復哀後人也」。秦朝前後雖然只有十五年，但是秦的歷史經驗，實際上並沒有過去，它仍深深地支配著我們對現今處境的瞭解，因為每一個人都是時間和空間的交叉點，每一個人都在他所處時空的交會點上回顧過去的經驗。

秦為什麼失天下？這個秦帝國的歷史經驗所激發的問題，自漢朝以來在中國人的心靈中就永遠不能忘懷。北京市民悼念周恩來所發生的那一次「四五天安門事件」中，人民貼出來的標語是：「秦始皇的時代一去不復返」，「今日之人民已非愚不可及」。兩千年來輾轉呻吟於專制體制下的中華民族，飽受中國專制帝王的凌虐，正如黃宗羲在《明夷待訪錄》一書中所說：「敲吸天下人之骨髓，離散天下人之子女，以供我一人之享樂，視天下為莫大之產業。」在這種專制荼毒下的中國人，當他們想到要往民主自由的康莊大道的時候，他們常常是以回顧秦帝國的經驗的方式來進行。就這個意義而言，秦帝國的經驗並沒有逝去；而且歷史上所有的經驗，也都沒有隨風而逝。例如，孔子死了以後，戰國時代的孟子遺憾他自己未能成為聖人的及門弟子，但是，孟子說：「予私淑諸人者也。」在孟子的時代，孔

子的形象被理解為偉大的先師；到了漢朝，在今古文之爭中，孔子被稱為「素王」，素王為漢制法；唐朝時孔子被尊稱為「文宣王」；宋朝時稱為「大成至聖先師」；到了文化大革命的時候，稱為「孔丘」，是所謂「臭老九」的代表人物。孔子的形象、歷史地位及其思想的詮釋，在歷史的時空之流中一再地被歷代的中國人重新塑造與定位。以上這些歷史事實雖然發生於傳統中國，但仍對現代中國持續地產生作用。

從這個角度來看，我們可以說：歷史就是「過去」與「現在」之間永無休止的對話，也是「古」與「今」之間不斷的交互作用。這種說法雖然近年來頗受後現代主義的挑戰，³但是，今日之種種，乃是因為過去之種種所形成的；表面上的「過去」，實際上並沒有真正「過去」，這種說法確實有其理據。舉例言之，1947年臺灣「二二八」事件的歷史經驗及其解釋，至今還支配臺灣政治的發展，這就是眼前的另一個實例。

除了從「歷史的持續性」這個角度，我們可以看出「反歷史心態」的盲點之外，就當前以及未來臺灣而言，即使為了現實的需要，臺灣的居民也必須重視中國歷史的經驗。所謂「現實的需要」就是指海峽兩岸的互動。「如何與中國大陸互動？」可以說是當前臺灣最重要的問題，它支配臺灣兩千多萬人的幸福，帶動大陸十億人的希望，牽涉到整個亞洲局勢的安全與和

³ 參考 Keith Jenkins, *On 'What is History?': Carr and Elton to Rorty and White* (London and New York: Routledge, 1995).

平。大陸政策支配臺灣各方面的發展。舉例言之，如果開放大陸廉價的農產品無限制進口，短期之內臺灣的農業就受到嚴重的衝擊。所以，所謂「兩岸關係」的重要實在不言可喻。我們要處理好兩岸關係，最重要的資源之一，就是要對中國歷史經驗與文化傳統有所了解。最近十餘年來，若干人士常常從空間的立場思考兩岸關係，指出臺灣基本上是「環太平洋週邊地域」的一個經濟實體，認為臺灣基本上屬於海洋經濟體系，它與歐亞大陸的社會經濟體系沒有關係。這種看法雖有所見，但是，我認為我們在空間問題的思考上，還要加上一點時間的深度，才能更為周延。我們必須要從明清時代閩南地區的移民大量來到臺灣這項歷史事實出發思考問題。如果從時間的深度來看，我們就會發現臺灣歷史有一個很重要的主題，這就是臺灣與中原之間的「向心力」與「離心力」的拉鋸戰。臺南的鄭成功廟被稱為「延平郡王祠」。「延平郡王」是明朝皇帝封給鄭成功的，代表一個舊的專制王朝的延續；可是民間卻稱呼鄭成功為「開山聖王」。「開山聖王」的象徵意義，就是新移民與專制的舊中國切斷關係，從此以後和舊中國告別。換句話說，鄭成功這個歷史人物同時結合了臺灣對中原的「離心力」與「向心力」於一體而冶之。最近四百年來臺灣歷史文化，從某個角度來看，可以說就是臺灣與中原之間的「離心力」與「向心力」的拉鋸戰關係開展的歷程。⁴為了對臺灣的未來能有較為正確的掌握，

⁴ 參考黃俊傑：《戰後臺灣的轉型及其展望》（臺北：臺大出版中心，2006年），頁191-201。

我們必須重視中國歷史與文化，從歷史經驗中制定大陸政策。

從以上的論述，我們可以說，瀰漫於當前臺灣社會的「反歷史心態」或「反中國歷史心態」，是必須加以揚棄的。這種錯誤的心態之所以必須加以揚棄的理由有二：第一，基於經驗的理由：「過去」與「現在」，是一種「抽刀斷水水更流」的關係，人的生命就是一種歷史經驗累積下的存在，因此人不能揚棄歷史經驗而生存。第二，基於現實的理由：面對二十一世紀海峽兩岸充滿危機與轉機的一種辯證的新局勢的來臨，我們必須研究中國歷史與文化，從中國歷史經驗中汲取行事的智慧。

在論證了歷史知識的重要性之後，我們可以在這種認識的基礎之上，進一步論證落實「拓展時間深度」這項原則的兩項具體策略：(1)「中國文化史」教育的加強，(2)經典教育的提倡。我們依序論述以上這兩項具體的課程策略。

(1)「中國文化史」教育的加強

現階段臺灣各大學所開授的通識教育課程，種類繁多，課程不一而足，但如果從近百年來華人社會各地區中（特別是臺灣）文化變遷的激烈，及其所引起的問題來看，則「中國文化史」作為一門大學通識教育課程，仍值得大力提倡。為了比較詳細地闡述我所提倡的「中國文化史」作為大學通識課程的原因，我們要(a)先論述傳統中國文化的特質，(b)再說明近五十多年來臺灣的文化轉型，(c)從而分析「中國文化史」課程的意義、教學原則與方法。

(a) 中國文化的特質

我們要思考作為通識課程的「中國文化史」的重要性，首先必須先分析中國文化的特質。中華文化源遠流長，中國大陸幅員廣闊，在數千年的演進中創造了內容豐富而面向複雜的傳統。晚近學者對中華文化傳統之特質多所探討。例如有人從中華文化之歷史的變遷經驗著眼，指出中國史較少見里程碑式的革命，而每於和平之中獲得進展，呈現圓融和諧的歷史性格；⁵有人認為中國歷史上之變遷多為適應性或邊際性變遷（accommodable change, marginal change），少見全盤性的變遷（total change）；⁶有人以西方文化中「聖」與「凡」之緊張性作為對比，指出中國文化中的超越世界與現實世界互相交涉，離中有合，合中有離之特質。⁷有學者指出，中國文化特徵在於其在悠久的時間與廣闊的空間中，呈現出時代性的差異與地區性

5 關於晚近學者對於中國歷史綿延發展之性格的討論，參考錢穆：《國史大綱》（臺北：臺灣商務印書館，1965年），引論；姚從吾師：〈國史擴大綿延的一個看法〉，收入《大陸雜誌史學叢書》第1輯第1冊，頁12-224；余英時：〈關於中國歷史特質的一些看法〉，收入氏著：《歷史與思想》（臺北：聯經出版事業公司，1976年），頁71-284；James T. C. Liu（劉子健），“Integrative Factors through Chinese History: Their Interaction,” in James T. C. Liu and Wei-ming Tu（杜維明）eds., *Traditional China*（Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc., 1970），pp. 10-23.

6 參考 S. N. Eisenstadt, *The Political Systems of the Empires: The Rise and Fall of the Historical Bureaucratic Societies*（New York: The Free Press, 1963, 1969），pp. 221-256.

7 余英時：《從價值系統看中國文化的現代意義》（臺北：時報文化出版公司，1984年），頁24。

差異。⁸也有人指出,中國文化的特質在於人文主義精神,⁹更有人認為:中國文化的生命在於整體主義、人本精神、平等主義、普遍原則與文化主體意識等。¹⁰誠所謂「橫看成嶺側成峰,高低遠近總不同」,各以其著眼點不同而有互異之見解,也說明了中華文化的複雜性與多面性。

從中國歷史的經驗來看,傳統中華文化的特質有二個面向,第一個面向在於:以儒家價值體系為基礎的中國文化理想與帝國政治現實之間,形成某種共生的關係。所謂「共生關係」是指:(1)中國文化理想提供了帝國之存在理由;(2)在帝國體制的羽翼之下,文化理想也獲得了充分繁衍發展的機會。我們闡釋這項論點。

我所謂的文化理想與政治現實之間的共生關係,從消極面來看,是指兩者有其不可分割性;但從積極面來看,則兩者之間又有其互相依存性在焉。由於在中國文化中文化理想與政治現實之間,存在著不可分割的、互相依存性的千絲萬縷的關係,因此,中國的政治史一方面表現出強烈的文化取向,中華帝國的統治者除了扮演政權的所有者的角色之外,他們也常常要扮演中國文化的守護神的角色,中國歷史上所見的卷帙浩繁的百

8 譚其驥:〈中國文化的時代差異與地區差異〉,收入《中國傳統文化的再檢討》(上篇)(臺北:谷風出版社,1987年),頁27-55。

9 龐樸:〈中國文化的人文主義精神〉,收入同上書,頁56-63。

10 張立文:〈中國傳統文化的精神、特點、生命〉,收入張立文等編:《傳統文化與東亞社會》(北京:中國人民大學出版社,1991年),頁1-29。

科全書，如《永樂大典》、《古今圖書集成》等巨著，都是在帝國的統治者動用大量的人力、物力資源的狀況之下所完成的。另一方面，強烈的文化取向也使中國歷史上帝國的統治者較少出現如羅馬史上的尼祿（Nero, 37-68）那樣暴烈的國君，因為中國人常常以歷史的審判來代替宗教的審判，所以中國歷代的統治者莫不以延續中華文化的理想為其職志，在文化理想的流注與陶冶之下，中華帝國的專制性格常常得到了相當程度的馴服與約束。¹¹進一步來看，中華文化理想與帝國政治現實之間的共生性，亦可以從以下兩個角度加以思考：

（1）以儒家思想為中心的一套文化理想為帝國的統治提供了理論基礎與細部技術。讓我們先看一段歷史事實：

陸生時時前說稱《詩》、《書》。高帝罵之曰：「迺公居馬上而得之，安事《詩》、《書》！」陸生曰：「居馬上得之，寧可以馬上治之乎？〔……〕」高帝不懌而有慚色，迺謂陸生曰：「試為我著秦所以失天下，吾所以得之者何，及古成敗之國。」¹²

中國歷史上秦漢大一統帝國建立後，皇帝就立刻感受到帝

¹¹ 關於中國歷史上帝王統治與文化變遷之關係，參考 Frederick P. Brandauer and Chun-chieh Huang eds., *Imperial Rulership and Cultural Change in Traditional China* (Seattle: University of Washington Press, 1994)，特別是此書之結論部份，pp. 281-289。

¹² 《史記·酈生陸賈列傳》。

國的統治與運作，需要有一套文化理想或意識型態作為基礎，從漢高祖（在位於 202-195 BCE）對陸賈的答話中，已經清楚地透露了帝國統治者的這種急切需要。¹³這種趨勢發展到了漢武帝（在位於 140-87 BCE）時代，「罷黜百家，獨尊儒術」就成為歷史的必然。¹⁴歷代帝王為了得到文化的資源與支持，常常必須服從中國的價值系統所規範的行為模式：愛民如子、立身以正、啟用賢臣，這種以聖君賢相作為一種理想統治者的形象，正是萊特（Arthur F. Wright, 1913-1976）所說的歷史上中國人所堅持的一種理想。¹⁵例如漢武帝提倡文學不遺餘力，他對文學的支持態度，在中國文學史上影響深遠，¹⁶中國歷代帝國的統治者所扮演的文化守護神的角色，對於他們統治權的合法化發揮了很大的作用。

¹³ 關於漢高祖對儒學態度之轉變，參看 Homer H. Dubs, “The Attitude of Han Kao-tsu Toward Confucianism,” *Journal of American Oriental Society*, 57 (1937), pp. 172-180; H. H. Dubs, “The Victory of Han Confucianism,” *Journal of American Oriental Society*, 58 (1938), pp. 453-490.

¹⁴ 關於漢武帝之獨尊儒學，參考戴君仁：〈漢武帝抑黜百家非發自董仲舒考〉，《孔孟學報》第 16 期（1968 年 9 月），頁 171-178；福井重雅：〈儒教成立史の二、三の問題——五經博士の設置と董仲舒の事蹟に關する疑義〉，《史學雜誌》第 76 卷第 1 號（1967 年），頁 5；佐川修：〈武帝の五經博士と董仲舒の天人三策について——福井重雅氏「儒教成立史の二三の問題」に對する疑義〉，《集刊東洋學》第 17 集（1969 年 5 月），頁 59-69。

¹⁵ Arthur F. Wright, *Buddhism in Chinese History* (Stanford: Stanford University Press, 1959), p. 123.

¹⁶ David R. Knechtges, “The Emperor and Literature: Emperor Wu of the Han,” in Frederick P. Brandauer and Chun-chieh Huang eds., *op. cit.*, pp. 51-76.

(2) 但是，從另外一個角度來看，我們也可以發現，中國歷史上的文化理想也因為獲得了帝國的保護推廣，而獲得了繁衍發展的機會。班固在《漢書·儒林傳》的「贊」中說：

自武帝立五經博士，開弟子員，設科射策，勸以官祿，
訖於元始，百有餘年。傳業者寔盛，支葉蕃滋，一經說
至百餘萬言，大師眾至千餘人，蓋祿利之路然也。¹⁷

班固的這段感歎之言確實符合歷史的事實，可以和盤托出中國文化理想之綿延發展，有賴政治現實的支持之事實。其實，不僅是儒家的文化理想因為獲得了大漢帝國的獨尊地位而綿延發展，學界的研究成果也指出：北宋初年皇帝的崇信佛法，一方面固然提昇皇帝作為統治的形像，而使其統治權獲得了合法化的地位，但是，佛教也在皇帝的羽翼之下，獲得了可觀的發展。¹⁸

但是，從歷史經驗中所呈現的傳統中華文化特質尚有另外的面向，這就是：中國文化理想與政治現實之間有其無可調和的緊張關係在焉。這種緊張關係所造成的結果表現而為兩種類型：(1) 在中國文化價值的承受者如帝國統治者及儒家知識分子的「自我」中，形成內在緊張性。(2) 在作為帝國體制基礎的「國君主體性」與作為中國政治理想的「人民主體性」之間，

¹⁷ 《漢書·儒林傳》「贊」。

¹⁸ Huang Ch'i-chiang, "Imperial Rulership and Buddhism in the Early Northern Sung," in Brandauer and Huang eds., *op. cit.*, pp. 144-187.

形成緊張關係。我們解釋這項論點。

(1) 中國文化的理想與專制政治之間存在有一種緊張的關係，這種關係在承受中國文化價值所浸潤洗禮的人表現得最為明顯，尤其是歷代帝王與儒家官僚這兩種人物的「自我」，常常撕裂為二，其所造成的內在的緊張性最為深切著明。我們首先看帝國統治者的內在「自我」的緊張性。歷代的皇帝都扮演兩種角色，一是政權的所有者，二是儒家文化價值的崇奉者，這兩種角色在許多場合都存在著許多的緊張關係，且看以下一段故事：

天子方招文學儒者，上曰：「吾欲云云。」黯對曰：「陛下內多欲而外施仁義，奈何欲效唐虞之治乎？」上默然怒，變色而罷朝。公卿皆為黯懼。上退謂左右曰：「甚矣！汲黯之戇也。」群臣或數黯，黯曰：「天子置公輔弼之臣，寧令從諛承意，陷主於不義乎？且已在其位，縱愛身，奈辱朝廷何？」¹⁹

從以上這段史實中，可以看出「罷黜百家，獨尊儒術」的漢武帝，作為現實權力的掌控者與文化價值的實踐者，這兩者身分之間確實存在著難以解消的緊張性。汲黯之所以敢於當面向漢武帝犯顏進諫，他所憑藉的也就是中國文化價值的理想，漢武帝顯然也接受這種理想，所以對於汲黯的批評也必須多方

¹⁹ 《史記·汲黯列傳》。

寬容。其實，不僅是漢武帝輾轉於「自我」的這兩種層面的緊張之中，以「貞觀之治」為史家所稱美的唐太宗也有類似事例。作為一個中國文化價值的繼承者，唐太宗也必須察言納諫，也因此當方正不阿的魏徵當面進諫甚至責備他時，他必須察納雅言，壓抑自己的憤怒：

徵狀貌不逾中人，而有膽略，善回人主意，每犯顏苦諫；或逢上怒甚，徵神色不移，上亦為霽威。嘗謁告上冢，還，言於上曰：「人言陛下欲幸南山，外皆嚴裝已畢，而竟不行，何也？」上笑曰：「初實有此心，畏卿嗔，故中輟耳。」上嘗得佳鷄，自臂之，望見徵來，匿懷中；徵奏事固久不已，鷄竟死懷中。²⁰

不僅作為中國文化價值承受者的專制帝王的內在「自我」有其本身的緊張性，數千年來深受中國文化所洗禮浸潤的知識分子及帝國官員的「自我」也有其緊張性存在。這些知識分子及帝國官員，一方面通過科舉考試深受儒家價值的洗禮，而成為傳統中國文化價值的信仰者，但他們透過科舉考試制度而取得帝國官員的身分之後，他們又成為了專制政權的權力的執行者。於是他們的理想在現實的拉扯之下，一分為二，兩者之間的緊張性遂成為不可避免。徐復觀（1902-1982）先生曾經指出一個最具有代表性的例子，就是《論語》裡孔子所說的「雍也可使南面」這句話，在東漢以後歷代儒者所作的各種解釋中深

²⁰ 《資治通鑑·唐紀9》太宗貞觀2年（628）。

受專制權力的扭曲。這句話在孔子所處的時代脈絡中非常清楚，正如西漢劉向（77-6 BCE）解釋的「南面，天子也」。但是在大一統王權日益高漲的歷史趨勢之下，歷代的儒家知識分子解釋這一段的時候時就面臨了來自現實的壓力，例如，東漢的儒學大師鄭玄（康成，127-200）解釋南面這句話說「言任諸侯之治也」。²¹後來的包咸（子良，6 BCE - 65 CE）也說「可使南面者，言任諸侯可使治國故也。」²²從鄭玄和包咸將孔子的「南面」曲解為諸侯，我們可以看到：作為中國文化信仰者與作為專制政權統治之下的子民之間的「自我」撕裂所形成的緊張性，甚至滲透到他們對經典的解釋之中。

諸如此類的例子，在中國歷史上層出不窮，例如：明孝宗（在位於 1487-1507 年）於弘治元年（1488 年）延請經筵講官劉機為他講解《孟子》，當他讀到孟子說：「責難於君謂之恭，陳善閉邪謂之敬，吾君不能謂賊」這段話時，劉機只解釋前兩句，皇帝甚覺好奇何以不解第三句，劉機答以不敢解釋。²³由此可見，像孟子的政治思想或是《論語》裡孔子所說的「南面為王」這一類充滿古典中國文化的價值理念，在大一統帝國形成之後，都在知識分子心中造成非常明顯的內在緊張性。

21 程樹德：《論語集釋》（臺北：藝文印書館，1965 年），上冊，頁 362，見《檀弓》正義引鄭注。

22 何晏：《論語集解》（四部叢刊初編縮本），卷 3，〈雍也〉第六，頁 21 下。

23 孫承澤：《春明夢餘錄》（四庫全書珍本六集），卷 9，頁 5 上-下。

(2) 中國文化的理想與歷代政治專制現實之間的緊張性，呈現的第二種形態是：在中國文化的政治理想中是以人民作為政治的主體性，而在帝國專制政治的現實中是以國君作為主體性，二者之間形成難以調和的緊張關係。當代儒者徐復觀先生對於這一種「人民主體性」與「帝王主體性」的之間的斷裂與緊張，曾提出最為敏銳的觀察，他說：

中國的政治思想，除法家外，都可說是民本主義；即認定民是政治的主體。但中國幾千年的實際政治，卻是專制政治。政治權力的根源，係來自君而非來自人民；於是在事實上，君才是真正的政治主體。政治的理念，民才是主體；而政治的現實，則君又是主體。這種二重的主體性，便是無可調和對立。對立程度表現的大小，即形成歷史上的治亂興衰。於是中國的政治思想，總是想解消人君在政治中的主體性，以凸顯出天下的主體性，因而解消上述的對立。人君顯示其主體性的工具是其個人的好惡與才智。好惡乃人所同有，才智也是人生中可寶貴的東西。但因為人君是政治最高權力之所在，於是它的好惡與才智，常挾其政治的最高權力表達出來，以構成其政治主體性，這便會抑壓了天下的好惡與才智，即抑壓了天下的政治主體性。雖然在中國歷史中，天下（亦即人民）的政治主體性的自覺並不夠，可是天下乃是一種客觀的偉大存在，人君對於它抑壓，只有增加上述的基本對立。其極，便是橫決變亂。所以儒家道家，認為人君之成其為人君，不在其才智之增加，而在將其

才智轉化為一種德量，才智在德量中作自我的否定，好惡也在德量中作自我的否定，使其才智與好惡不致與政治權力相結合，以構成強大的支配欲並因此而凸顯出天下的才智與好惡，以天下的才智來滿足天下的好惡，這即是「以天下治天下」；而人君自己，乃客觀化於天下的才智與天下的好惡之中，更無自己本身的才智與好惡，人君自身，遂處於一種「無為的狀態」，亦即是非主體性的狀態。²⁴

這種國君主體性與人民主體性的矛盾，徐復觀稱之為中國歷史中「二重主體性的矛盾」。在這種「二重主體性的矛盾」之下，中國人民，特別是深受中國文化所浸潤洗禮的知識分子官僚，常常有一種內心的吶喊，他們像太平洋鮭魚一樣，長大成熟之後，由於禁不住於來自原鄉的呼喚，它們拼其餘生之力逆流游泳要回到他們出生的山中小溪，這個中國知識分子精神的原鄉就是古典中國文化的理想，也就是以「天聽自我民聽，天視自我民視」作為原則，以人民作為政治生活的主體的理想，這一個理想活生生地被秦漢大帝國成立後以國君為主體的政治現實所架空，而成為中國文化人的永恆鄉愁。所以歷代中國儒家知識分子對古典中國文化理想都不勝神馳嚮往之情。舉例言之，南宋大儒朱子在解釋中國歷史的時候就一再美化夏商周三

²⁴ 徐復觀：〈中國的治道〉，收入《儒家政治思想與民主自由人權》（臺北：八十年代出版社，1979年），引文見頁218-219。

代，認為三代是中國文化理想最為純粹的時代，是道心與天理流行的時代，而三代的文化理想具體地實現在堯、舜、禹、孔子、曾子、子思、孟子等文化英雄人物之上。到了公元前 221 年秦始皇統一中國之後，朱子認為中國的文化理想就開始往下墮落，禮樂隳壞二千餘年，從秦始皇以後的中國是一個人慾橫流時代。朱子對中國歷史的這種看法，不論潛藏著何種理論的困境或問題，他的言論在深受中國文化理想洗禮的知識分子之間，是很有代表性。²⁵

以上所說中國傳統文化的文化理想與政治現實之間的共生性與緊張性，實有其必然的形成因素。(1) 就文化理想的內部因素而言，中國文化中整體思維方式與內聖外王理想，塑造了中國文化的實踐取向，要求將文化理想落實於政治現實之中。(2) 就政治現實而言，中國大一統帝國亦需要某種文化價值系統作為其意識型態基礎。因此，中國文化理想與政治現實之間乃必然構成密切但緊張之關係。我們接著闡釋這兩項論點。

(1) 從發生歷程來看，中國文化理想的形成期，基本上是在大一統帝國形成之前，特別是在春秋戰國期間（722-222

²⁵ 黃俊傑：〈朱子對中國歷史的解釋〉，《國際朱子學國際會議論文集》（臺北：中央研究院中國文哲研究所，1993年），頁 1083-1114；Chun-chieh Huang, "Imperial Rulership in Cultural History: Chu Hsi's Interpretation," in Brandauer and Huang eds., *Imperial Rulership and Cultural Change in Traditional China* (Seattle: University of Washington Press, 1994), pp. 188-205.

BCE), 古典儒家對中國文化理想的形塑貢獻厥偉。古典儒家的思維方式, 可以稱為一種整體性的思維方式 (holistic mode of thinking), 這種整體性的思維方式傾向於在「整體」的脈絡中來思考「部分」的作用與意義, 而且認為「部分」問題的解決必須在「整體」的脈絡中才真能獲得解決。這一種整體性的思維方式, 使古典儒家認為從「個人」到「家庭」到「社會」到「國家」乃至「宇宙」, 各個層面之間是一個同心圓不斷展開的連續性過程, 任何一個階段的斷裂都可以視為個人自我實踐的不完滿。奠定在這種整體性思維方式之上, 古典儒家提出了「內聖外王」作為最高的人生理想, 「內聖外王」這四個字雖然出自於《莊子》這本書, 但是對以儒家思想為主流的中國文化理想是最好的描寫。深受中國文化理想浸潤的儒家知識分子, 都認為個人內在道德的修為與外在事功的完成是不可分割的。換言之, 內在道德的修養不僅是個人內在思想的玄思而已, 它必須進一步地落實在客觀的外在環境之中。因此, 中國文化在這種「內聖外王」的理念之下, 一直有一種要將文化思想落實在政治現實之上的動力。這種動力使中國文化充滿了實用取向。法國著名的漢學家白樂日 (Etienne Balazs, 1905-1963) 曾經說中國的哲學從某一個角度而言都是社會哲學。²⁶這是一可以接受的說法。

²⁶ Etienne Balazs, "Political Philosophy and Social Crisis at the End of the Han Dynasty," in H. M. Wright tr., *Chinese Civilization and Bureaucracy* (New Haven: Yale University Press, 1964), p. 195.

(2) 但是，當這種以「整體性思維方式」與「內聖外王」理想為其主要特徵的古典中國文化形成之後，中國的政治現實卻走向了大一統帝國的局面，而且大一統的格局從秦漢以至清末兩千餘年持續發展，成為傳統中國的政治體制。兩千年來傳統中國的政治體制固然有局部的修正，但是專制政治的本質卻沒有改變。大一統帝國需要一套文化理想或價值系統作為帝國的意識型態基礎，使帝國的統治者有效地運用各種人力、物力的資源；而為了帝國的長治久安，歷代的帝王也必須不斷吸納知識分子進入體制之中，作為帝國的官僚。這些帝國官僚都是飽受中國文化理想洗禮的知識分子，他們都以「儒家馴獸師」自居，他們想要實踐他們「內聖外王」的理想，並馴服專制政權的統治者，甚至不惜以身殉道，這一類的史實在中國歷史上斑斑可考。這種文化理想與政治現實之間的緊張性，於是就成為歷史的必然。

(b) 近五十多年來的文化轉型

但是，以上所說的中華文化的傳統特質，在近百年來的臺灣，卻經歷了根本的轉化。(1) 傳統中華文化在臺灣的轉化主要起於社會經濟結構從農業到工業的轉變，這種下層結構的轉變，使臺灣從傳統一元論色彩的文化格局，向多元化文化格局演變，從而創造了「多元主體並立」的新文化。(2) 近代臺灣多元主體並立的新文化的形成，使文化中的各領域逐漸取得自己的獨立自主性，從而使傳統中國文化中的政治現實與文化理想之間的緊張性獲得某種程度的舒解。我們闡釋以上這兩

點看法。

(1) 1895年乙未割臺，是臺灣歷史重要的轉捩點。從1895年開始日本殖民統治者透過基礎結構的建設，把臺灣從傳統社會轉化為現代社會。1895年以後，各項基本建設如鐵路的建設、電力設施的完成、灌溉系統的完備以至農民組織的建立等等，都奠定了臺灣現代化的基礎。1945年臺灣光復以後，臺灣在日據時代所建立的基礎之上繼續發展，1950年代國民政府推動一系列的改革政策，包括三七五減租、公地放領、耕者有其田等政策的實施，不僅改變了臺灣農村地區土地所有權的結構，也塑造了強而有力的自耕農階層，快速的提昇了農民的生產意願，使在戰爭末期慘遭破壞的臺灣農業迅速走向恢復之路。²⁷

土地改革之後，臺灣農業的復興，帶動了1960年以後的初級加工業的起飛。到了1965年左右，臺灣已經基本上是一個工業社會了。不論在國民生產毛額或是生產淨額的結構中，農業部門的產出都大幅度地被工業部門所超越。戰後的臺灣在不到三十年內，達到結構性的轉變，所以許多學者稱這種轉變為「經濟的奇蹟」(Economic miracle)。

(2) 以上所說的臺灣從農業社會到工業社會的結構性轉

²⁷ 關於戰後臺灣農業政策，參看廖正宏、黃俊傑、蕭新煌：《光復後臺灣農業政策的演變》(臺北：中央研究院民族學研究所，1986年)。

變，對臺灣文化的影響至深且鉅。農業臺灣基本上就像傳統的中國大陸一樣充滿了傳統的一元論的色彩，文化活動的各個領域都受到政治主體的滲透、轉化與操控。但是隨著從農業到工業的結構性轉變，中產階級逐漸崛起。因此，最近幾年來的臺灣，從過去的單元主體宰制其他主體的狀態，進入了一個多元主體並立的新時代，特別是 1987 年戒嚴令廢除之後，臺灣新文化中的各領域（社會、政治等領域）或社群（工人、農人、學生、知識分子、婦女等社群）的自我意識快速成長並高度覺醒，這些覺醒並活躍的多元主體，從過去的靜止狀態走向活動的狀態，而形成近年來臺灣文化多彩多姿的新局面，這種多元主體並立的文化格局，在悠久的中國文化史上具有深刻的歷史意義：在傳統中國文化中政治以外的主體，一直處於鬱而不彰的狀態之中，而深受政治主體的宰制，上文所說的《論語》「可使南面」的解釋，就是最具代表性的例證。我們可以說，傳統中國的個體性深受政治性與社會性的壓抑。但是在臺灣的新社會發展中，個體性得到了充分的發展，並且形成了獨立的生命，甚至在某種狀況下，可以批判政治主體之不義的本質。在戰後臺灣的文化轉型之中，政治現實與文化理想的緊張性獲得相當的舒解。²⁸

28 參見：Chun-chieh Huang, “Industry, Culture and Politics in the Transformation of Taiwan,” in Richard Harvey Brown ed., *Culture, Politics, and Economic Growth: Experience in East Asia*, (Williamburg: College of William and Mary, 1994), 並參看：Stevan Harrell and Chun-chieh Huang eds., *Cultural Change*

從歷史經驗觀之，傳統中國的文化理想雖然備受政治現實的壓抑與扭曲，但是文化理想的豐沛動力始終未嘗消逝，它常常潛藏於傳統農村社會人民的生活方式之中，也常發揚光大於私人講學與民間書院的講堂之上。我們可以說，中國文化的生命力常常蘊蓄於民間社會之中，而不是專制政權的廟堂朝廷之上；中國文化的韌性也是在農村中培養傳承，而不是在通商口岸等大都市中發展。

近百年來不論中國大陸或臺灣，都經歷了翻天覆地的歷史變局，尤其是最近五十年來，臺灣在下層結構從農業社會快速邁向工業社會之後，傳統的一元論文化格局也逐漸轉化為多元化的文化格局。從歷史視野來看，戰後臺灣的文化變遷，實在具有深刻的歷史意義。正如我所說的，²⁹二十一世紀的臺灣，在過去數百年來（尤其是最近半世紀以來）的歷史積澱之上，正在形成一種新的文化格局。臺灣新文化是以「自我意識」的覺醒作為特質，充滿了強烈的「動態精神」(dynamism)，文化中各個「領域」或「社群」都努力於將它們的意志加以落實在現實世界中，這種充滿生命力的「動態精神」正是臺灣新文化的靈魂，也是「海洋中國文化」的共同資產。臺灣新文化中的「動態精神」，是四百年來先民從閩粵各地移民來臺開拓寶島，明鄭時代反抗清朝政權，日據時代臺灣人反抗日本殖民當局，以及

in Postwar Taiwan (Boulder, Co: Westview Press, 1993).

29 黃俊傑：《戰後臺灣的轉型及其展望》（臺北：臺大出版中心，2006年），頁251。

戰後臺灣經濟發展的精神基礎。展望即將到來的二十一世紀，臺灣所發展出來的新文化，如何去蕪存菁，取精用宏，並與大陸的中原文化互相激盪，別創新局，以形成二十一世紀中華新文化，確是值得我們深思的課題。

(c) 「中國文化史」課程的意義、教學原則與方法

從以上所說，我們可以發現：在二十一世紀的臺灣高等教育中，以「中國文化史」作為通識課程，是一個可以拓深學生的時間意識，使他們可以因應文化變局的重要途徑。但是，這門課程的教育方法，必須大幅調整。

「中國文化史」作為大學通識教育課程，其教學方法可得而言者，至少有以下二端：

(1) 第一項重要方法是：加強中國文化史經驗與現代社會的相關性(relevance)。也就是說，歷史教育工作者必須在「古」與「今」之間搭起橋樑，分析「歷史」對「現實」的啟示。

如何建立「古」與「今」的相關性？這個問題實在是所有的歷史教學工作者的挑戰。過去關於歷史教育的論著對這個問題多所探討。以美國社會的情況來看，從1960年代以後的美國，歷史科目的地位江河日下，隨著社會快速變遷，歷史知識在社會上的地位日趨下降，六十年代以後有三股思想潮流對歷史知識的地位之低落造成直接的影響，即存在主義、修正主義和新浪漫主義(existentialism, revisionism, neo-romanticism)。存在主義排斥歷史與文明以求解放，修正主義鄙視歷史知識的指導作

用，浪漫主義則輕視理性與歷史而力求超越「現在」。³⁰臺灣的情況與美國也不相上下，雖然戰後五十年間，在國家意志的強力主導之下，「中國通史」與「中國近代史」兩種科目一直是各級教育中的必修科目，但是在一般大眾之間，則瀰漫著反歷史的心態。為了提昇研讀歷史的興趣，我們必須加強「古」與「今」的相關性。

那麼，如何在歷史教學中建立「古」與「今」的相關性呢？在實際教學實踐中，建立「古」「今」的相關性的具體方法不勝枚舉，我認為「類推法」是其中一種極有價值的教學方法。所謂「類推法」就是從已知的歷史事實，訓練學生類推未知的歷史事實的可能發展。這種「類推法」教學方法之所以具有啟發性，乃是因為「歷史」的內容方面既多，內容又雜，但一般歷史教科書常常將史實及其因果關係加以過度簡化，使學生難以建立他自己和研究對象之間的聯繫。在歷史教學實務中，如果教師能適當地運用類推(analogy)思考法，就可以幫助學生對史事的了解。通常學生需要教師的指引才會運用類推法進行歷史思考，同時學生必須要對歷史事實有充分的了解，才能加以推理，而達到教學目標。我們以為「類推法」作為歷史教學的一項方法，必須由實際的歷史經驗或歷史事實的知識開始，由

³⁰ Herbert I. London, "The Relevance of 'Irrelevance': History as a Functional Discipline," *New York University Quarterly* (Spring, 1971), pp. 9-15.

熟悉而類推陌生的史實。³¹

我之所以建議「類推法」作為「中國文化史」教學的方法之一，主要是因為「類推法」是中國文化中常見的思維方式，與中國人的心靈最為相契。所謂「類推思維方式」是中國人的思維方式之一，遠在公元前第四及第三世紀，以類推法進行哲學論述是當時的思想家廣泛運用的一個思維方式。³²戰國時代（403-222 BCE）諸子蜂起，百家爭鳴，言論市場幾近飽和，諸子為求以其學易天下，莫不汲汲於駁斥「異端邪說」，以執言論界之牛耳。「類推法」正是戰國時代廣泛被運用的論述方法，《墨子·小取》：「辟也者，舉他〔原作也，從王先謙改〕物而以明之也」，所謂「辟」就是「舉他物以明之」，我在這裡所說的類推法，基本上就是從已知之物推知未知之物的一種思維方式。先秦諸子如孟子（371?-289? BCE）、《道德經》作者、墨子（fl. 478-438 BCE）以及《戰國策》遊士的論辯中，均大量地運用這種「以其所論其所不知」的類推論述方法。孟子生於戰國亂世，「後車數十乘，從者數百人，以傳食於諸侯，所至每與國君分庭抗禮」（《孟子·滕文公下·4》），以堯舜之道強聒時君，以性善說

31 關於歷史教學中「類推法」的運用，參考 E.A. Peel, "Some Problems in the Psychology of History Teaching II. The Pupil's Thinking and Inference," in W.H. Burston and D. Thompson eds., *Studies in the Nature and Teaching of History* (New York: Humanities Press, 1967), pp. 173-195.

32 參考 D.C. Lau. "On Mencius' Use of the Method of Analogy in Argument," in D.C. Lau tr., *Mencius* (Hong Kong: The Chinese University Press, 1979, 1984), vol. 2, pp. 334-356, esp. p. 355.

關楊墨，息「邪說」，更是常常運用類推論證作為武器。舉例言之，孟子勉滕文公行堯舜之道，改革國政，即引《尚書·說命》：「若藥不瞑眩，厥疾不瘳」此一日常生活經驗為喻（《孟子·滕文公上·2》）。孟子與周霄論「出疆必載質」之義，以「農夫之耕」喻「士之仕」（《孟子·滕文公下·3》）。孟子與戴不勝論環境對人的影響，以「一齊人傅之，眾楚人咻之」為喻（《孟子·滕文公下·6》）。孟子亦以水之「原泉混混，不舍晝夜」喻君子之「有本」（《孟子·離婁下·18》）；而以音樂演奏中「金聲而玉振之」，類比於孔子之為「集大成」之聖人（《孟子·萬章下·1》），尤能具體說明孔子巧力俱全，聖智兼備之聖人氣象。³³諸如此類的類推論證，在《孟子》書中俯拾皆是，確是中國古代常見的思維方式，而且綿延至於今日成為中國人的思考習慣。

由於中國文化中具有悠久的類推思維的傳統，所以我們今日從事歷史教學，如果能適當地運用類推法，必能為學生成功地建立「古」與「今」之間的相關性。在運用「類推法」進行歷史教學的過程中，必須從林林總總的歷史事實中進行高度的選擇，才能說明古代文獻或史實的現代涵義。³⁴而在對史實進行選擇的時候，最重要的就是要從「現在」出發，例如現代世界

³³ 關於孟子的類推思維方式，參考黃俊傑：《孟學思想史論（卷一）》（臺北：東大圖書公司，1991年），第1章。

³⁴ 參考 A. W. Godfrey, *Teaching Ancient History: A Question of Relevance* (Bethesda, Md.: ERIC Document Reproduction Service, 1973, Occasional Paper Number 74-1).

所見的幾個重大課題如民族主義、民主政治、社會主義等，都是歷史教學中運用「類推法」很具有策略性的出發點。³⁵從讀史者所身處的當下即是具體情境及其問題出發進行歷史比較，³⁶不但可以有效地激發讀者的歷史想像力，為古人設身處地進行思考，對歷史上的人物與事件獲得同情的瞭解；而且，更符合中國史學的經世傳統，章學誠說：「史學所以經世，固非空言著述也。且如六經同出於孔子，先儒以為其功莫大於《春秋》，正以切合當時人事耳。後之言著述者，舍今而求古，舍人事而求性天，則吾不得而知之矣。學者不知斯義，不足言史學也。」（《文史通義·浙東學術》）。落實章學誠這種理想的重要方法之一，就是以「類推法」從事歷史教學。

（2）「中國文化史」課程教學的第二項方法是：從學生立場出發，組織教材，進行教學工作。從理論層面來看，歷史教學與歷史研究有密切之關係，兩者間一方面進行有機的互動，另一方面又具有詮釋的循環性。³⁷但是，值得注意的是，在歷史教學過程中，歷史教師多半是從歷史學這門學問的理論或純學術立場來思考歷史教學的問題。事實上，一個歷史教師必須對

35 關於從「現在」出發進行歷史教學的初步討論，參考 J. Zetl, "Contemporary Approach for History Teaching: Man and Society; the Western Tradition," *Improving College and University Teaching* (Autumn, 1973), p. 244.

36 參考 Fred H. Winkler, "The Comparative Approach to the Survey of Western Civilization," *History Teacher* (November, 1972), pp. 71-76.

37 參考黃俊傑：〈論歷史研究與歷史教學之關係〉，收入黃俊傑：《戰後臺灣的教育與思想》（臺北：東大圖書公司，1993年），頁1-28。

各種歷史教學技能及其所隱涵的理論基礎有所反省，才能成為一個成功的歷史教師。³⁸就當前臺灣歷史教學的現狀而言，教學理論基礎較為欠缺而值得加強的就是「學生主體性」(相對於「教師主體性」而言)的建立與拓展。

談到歷史教學中的「學生主體性」，我們可以 1970 年代美國紐約州立大學 (State University of New York) 的實驗為例加以說明。1970 年代這所大學的歷史系開設一門「1960 以降的世界」(The World since 1960) 的大班演講課，完全從迎合學生興趣之立場，選擇當前最重要的幾個重大議題來設計課程，結果證明教學效果極佳，使學生對歷史課程的興趣為之大增。³⁹這項課程教學之所以成功，最重要的因素就是從學習者的立場設計課程，從而激發學生強烈的學習意願。誠如厄爾頓 (G. R. Elton) 所說，歷史教育之所以失敗，最主要的原因在於入學考試影響教學，許多大學設計入學考試方式，編纂教科書，以及訓練師資，乃至設計歷史教學目標都在於製造歷史學者，而不是在於啟發學生對歷史的興趣。歷史老師常將學生儘可能塑造成為研究者，因此老師的教學常限定於直接與學術研究有關的問題。學生到了大學仍未養成全面性的思考習慣，學生對歷史無知，

³⁸ 參考 Wyndham H. Burston, *Principles of History Teaching* (London: Methuen, 1972, 2nd edition).

³⁹ 關於這項課程改革的詳情，參考 Ronald D. Tallman, William H. Beezley, and Thomas H. Henriksen, "History for the 70's: An Approach to Contemporary History," *History Teacher*, Vol. 6, No. 1 (November, 1972), pp. 9-16.

缺乏文化背景知識。學院式的歷史教學又常常將學生對歷史的興趣消磨殆盡。⁴⁰為了提振歷史教育的成效，我們迫切需要在歷史教學中強調「學生主體性」，以使教學內容能更感動受教育者的心靈。

在上文的討論裡，我們提出「建立古今的相關性」與「重視歷史教學中的學生主體性」這兩項原則，作為「中國文化史」課程教學的新原則，希望在這兩項原則的指引之下，使「中國文化史」課程更進一步落實到通識教育的目標。

（2）經典教育的提倡

其次，為了在大學通識教育中落實我們在本章第二節「原則的提出」中的加強時間意識的原則，我們可以提倡研讀中西文化中偉大經典的通識教育課程，以具體落實這項原則。更具體地說，我們可以設計講授柏拉圖、黑格爾、康德、馬克斯、海耶克，或孔子、孟子、荀子、老子、莊子、韓非子、《史記》、《資治通鑑》、《近思錄》等經典性作品為主的通識教育課程，以增益學生思考人類文化重大問題時的文化資產與時間意識。偉大的經典都是中西文化史上偉大心靈對話的記錄，這種以經典研討作為通識教育課程的主要內容的教學方式，不僅可以促

⁴⁰ 參考 G. R. Elton, "What Sort of History Should We Teach?" Martin Ballard ed., *New Movement in the Study and Teaching of History* (Bloomington: Indiana University Press, 1970), pp. 221-230.

使學生對古今一貫的文化基本課題有所涉獵思考，也可以在日趨專業化以至難以對話的現代大學校園中，為全體師生提供某種思考的共同基礎。⁴¹

但是，如果在教學時間及資源均有所限制的狀況下，在浩如煙海的中西經典作品中，應如何選擇呢？我認為，由於語言文字的方便以及社會文化環境的相應性，現階段大學通識教育可以提倡中國經典著作的研讀與討論。這種建議並不是全盤的復古，而是對古代精神及文化遺產作批判的繼承，以發揚其現代意義。在這個科技一日千里，知識不斷推陳出新的現代社會中，經典著作仍能對人類心智有所啟發與陶養，幫助學生立身處世。中國傳統文化經典中所一貫強調的人本精神，非常符合通識教育的理念與目的。就通識教育實施後十多年國內各大學的狀況來看，多數大學院校規劃通識課程均借用歐美各大學實施通識教育之經驗作為取法的典範，論述「哈佛模式」、「芝加哥大學模式」⁴²或「史丹福大學模式」⁴³等，這三所國外大學所

⁴¹ 赫欽斯就強調這一點是他提供西方經典教育的理由，參看 Robert Maynard Hutchins, *The Higher Learning in America*, 頁 59。

⁴² 關於芝加哥大學通識教育，參考 President and Former Members of the Faculty, *The Idea and Practice of General Education: An Account of the College of the University of Chicago* (Chicago and London: The University of Chicago Press, 1950, 1992); John J. MacAloon, *General Education in the Social Sciences: Centennial Reflections on the College of the University of Chicago* (Chicago and London: The University of Chicago Press, 1992)。關於赫欽斯擔任校長時代的芝加哥大學，參考 William H. McNeill, *Hutchins' University: A Memoir of the University of Chicago, 1929-1950* (Chicago and

實施的經典通識教育的經驗對於臺灣各大學通識教育的改革有一定的啟示。但是，我們不能以「橫面的移植」代替「縱面的繼承」，因為任何教育政策及其實施方案，都深植於具體而特殊的社會文化傳統與政治情境之中。誠如林清江所說，高等教育學府的制度應注重社會文化背景，不應盲用借用國外制度。⁴⁴國外的經驗可以參考，但不能全盤移植。

當然，正如本書第四章探討現代大學通識教育理論時所說，我們提倡經典作為大學通識教育課程，必須注意：(a) 避免落入「文化唯我論」的陷阱，因此，雖然上文說由於語文的方便以及社會背景的相應，可以從中國（或東方）文化經典的研讀開始，但我們並不排斥西方或其他文化傳統經典。事實上，任何文化經典的價值與意義，也只有有與其他文化經典相對照的脈絡中才能彰顯。(b) 在課程設計上，盡量對經典中的價值

London: The University of Chicago Press, 1991)。國內學者關於芝大通識教育的介紹，參考江炳倫：〈從芝加哥大學的通識教育談起〉，《自立晚報》，1986年5月26日，第3版。最新的論著是：Ralph W. Nicholas, “General Education at the University of Chicago: The Role of Faculty Organization and Governance,” in Chun-shan Shen ed., *General Education Towards the Twenty-first Century: Proceedings of the First International Conference on General Education in Universities and Colleges* (Hsinchu: National Tsing Hua University, 1995)。

43 國內學者關於史丹福大學的通識教育的介紹，參考李亦園：〈通識教育在清華〉，清華大學人文社會學院編：《大學通識教育研討會論文集》（新竹：國立清華大學，1987年），頁184-186。

44 林清江：〈高等教育的未來導向〉，《高等教育新趨勢研討會會議實錄》（中壢：元智工學院，1993年5月），頁24-25。

系統進行「批判的繼承」而不是全盤的接受。必須如此，才能使經典的永恆價值對現代社會產生意義。(c) 在教學實務上，應導入「多元主體並立」的精神，避免以經典中所呈現的單一主體或價值觀宰制其他主體或價值觀。

在課程設計與教學實務上，由於中外任何一部稱得上經典的作品，內涵都極為豐富而深刻，不容易為現代大學生在短期內很快地吸收，因此，課程設計就變得非常重要。經典之所以為經典，最重要的乃是在於經典內容對人之存在等重要問題能提出深刻的洞見，有助於人的自我反省，也有助於人對自我與他人、自我與自然、超自然關係之思考。⁴⁵因此，經典通識課程的設計，必須避免從專業的立場，將教學內容設計得過於專業，以致使學生興趣盡失。以前美國北德州大學的經典課程就受到許多質疑，例如：由於內容過於專業而使醫學預科的學生頭痛於莎士比亞的馬克白夫人的身心失眠症，然而馬克白夫人是為了她先生的政治野心而謀殺國王導致她發瘋這一點卻未受重視。還有為什麼生化或市場研究的主修生，需要去瞭解荷馬《奧德賽》中由赫密士（Hermes）神所製造的那一種藥可以治療變成豬的傳染病？以及為何物理系學生需要去讀《舊約》〈約伯記〉（*Book of Job*）中，上帝以旋風般旅行於所有的未知宇宙？⁴⁶諸

⁴⁵ Mary Troy, "What Make Great Books Great?" in L. Robert Stevens, G. L. Seligmann, Julian Long eds., *The Core and the Canon: A National Debate* (Denton, Tex.: University of North Texas Press, 1993), pp. 154-158.

⁴⁶ Martin D. Yaffe, "The Case against the Great Book—and its Refutation," in L.

如此類的質疑，皆起於課程設計之不理想。

那麼，經典通識課程應如何設計呢？要思考這個問題，必須先探討：何種性質的經典作品較為適合通識課程講授？因為課程的受益者是學生，所以，我們必須考慮何種內容對學生有益，這項考慮點也就是本章第二節第一小節中，所提出「中國文化史」課程的教學必須扣緊「學生主體性」這個觀點。從「學生主體性」出發，我們就可以發現：適合作為大學通識課程教學用的經典必須符合以下條件：(a) 經典與現代生活應該有文化的共鳴(cultural resonance)，經典應該反省一個文化或至少批評一個文化，可以是經典作品所在的文化或在經典作品之外的文化。(b) 這部作品應該包含觀念、概念與價值，並要有廣泛的教育意義，所以像《我的奮鬥》(Mein Kampf) 就不適合放入通識課程中，它只適合用在對納粹的研究上。(c) 經典必須能吸引學生，必須有充分的審美特質。(d) 經典作品應對學生正在熟悉的文化有歷史意義。(e) 經典作品必須是可親近的(accessible)；有些著作因為沒有註解，或者翻譯拙劣，使學生不感興趣，難以親近。(f) 經典作品必須貼近學生的生活。凡是符合學生需要，也符合上述六種條件的經典作品，都可以作為經典通識課程。⁴⁷

Robert Stevens, G. L. Seligmann, Julian Long eds., *The Core and the Canon: A National Debate*, pp. 167-170.

⁴⁷ Roger Johnson, Jr., "Finding a Curriculum for the Liberal Arts and Faculty,"

現在,我想提出一種經典通識課程的設計方式,這就是:以主題貫通中西文化不同經典,並以主題作為選擇教材之依據。中西文化經典車載斗量,卷帙浩繁,教師在選擇教材上面臨極大挑戰,⁴⁸如果完全以西方傳統經典做教育基礎,就會導致延續性別、階級、種族偏見的障礙。核心課程(core curriculum)若以西方傳統為基礎,則又會造成價值觀的分裂而不是統合。反之若注重各種傳統的平衡或調和,則可以傳達對文化認知與欣賞的判準。⁴⁹因此,比較理想的教育方式應是調和東方與西方傳統,而超越文化障礙的最佳方法就是考察人類的種種,包括性別、階級、種族的差異,促使學生注意到人類的缺點與人類既有的差異。西方傳統的知識對民主社會的成員是重要的,而非西方傳統的知識對全球社會成員也是重要的。經典教育之所

The Core and the Canon: A National Debate, pp. 18-20.

- 48 例如 Jerry Martin 就說他在教學上所面臨的難題之一,就是如何研究西方以外的文化?每一文化適合用它們自己的詞語,而不是用西方文化來解釋一切。在比較文化的課程中,有些問題跨越文化,譬如宗教或封建制度;由於課程要求學生能通盤掌握,而不再各別研究不同文化,所以不適合新鮮人,而適合高年級生。此外還有一項難題,就要求學生將所修的外語課程與使用該外語的文明加以配對,選修東亞文明的學生,應修過中文或日文,然而這就限制學生選修其他文明的機會。其他問題還有:通識科目學生是否應該和自然科學的主修生一樣,選修相同的導論課程?要不要有實驗課程?參看:Jerry L. Martin, "The Core Curriculum and the Canon: The Struggle and the Debate," in L. Robert Stevens, G. L. Seligmann, Julian Long eds., *The Core and the Canon: A National Debate*, pp. 3-9.
- 49 有人已經注意到這個問題,參看:Ernest Marshall, "The Western Tradition: Fountainhead of Prejudice or Perennial Wisdom," in L. Robert Stevens, G. L. Seligmann, Julian Long eds., *The Core and the Canon: A National Debate*, pp. 10-17.

以流為灌輸與教條，是因為研讀的方法錯誤所造成，而不是由經典自身所造成的。

從這個角度來看，我建議以中西文化中常見的主題或所謂「問題意識」做為選擇經典教材的依據，選取中西文化經典的相關材料，以供教學。這種主題或「問題意識」甚多，較為重要的如「真」、「善」、「美」、「自由」、「平等」、「正義」、「和同之辨」、「身心關係」等，這類主題在中西文化經典作品中都一再被提出、被反省，如果教師善加選擇，組成教材，以模組（module）方式教學當可獲得相當的教學成果。這種所謂「模組」的教材設計，就是督促學生深入閱讀環繞著同一主題的相關的經典作品的重要篇章，嘗一鱗而知全鼎。

我所建議的這種教學設計方式，過去也有大學的通識課程實施過。例如美國佛羅里達州立大學的系列通識課程，就曾經以「正義」這項主題，編選文化經典作品作為教材。據報導，課程所注意的正是「正義」的觀念，包括正義觀念在組織、實踐、事件等不同面向的情形。所選的作品大略有索福克里斯（Sophocles, 496-406 BCE）、柏拉圖、莎士比亞等的古典作品，現代哲學中的羅爾斯（John Rawls, 1921-2002）之《正義論》（*The Theory of Justice*）、女性主義的作品、卡夫卡的小說《審判》（*The Trial*）等。在這系列的課程中，學生可以由最好的思想家與藝術家伴隨，進出不同的形式之傑作，包括詩、散文、藝術、大眾藝術等。教導者不僅是該領域的專家，而且是熱心的解說員。以戰爭的經典作品為例，修西提底斯（Thucydides, 460-400 BCE）

的《伯羅奔尼撒戰史》(*Peloponnesian War*),是偉大的歷史作品。克羅塞維奇(Clausewitz, 1780-1831)的《戰爭論》(*On War*),是關於軍事戰略的偉大作品。馬漢(Mahan)的《從歷史看海權的影響》(*The Influence of Sea Power Upon History*)也是戰略作品。托爾斯泰(Leo Tolstoy, 1828-1910)的《戰爭與和平》(*War and Peace*)是著名的戰爭小說。柴可夫斯基的《一八一二序曲》則是描寫戰爭的音樂作品。除此之外,還有戰爭經驗的第一手報導,有關戰爭的詩、卡通、照片、影片等。作者還列舉政治才能方面的傑作,其中包含關於國家的起源、國家的形式、治國才能、帝制國家、封建國家、以及世界國家等內容。⁵⁰諸如此類的主题甚多,都可以成為選取經典作品以組成教材的參考指標。

在這種以主题選擇經典教材,組成「模組」進行教學的方式中,最具有教學的啟發性的,就是選擇觸及人之價值衝突或倫理困境的同一主题下的教材,尤其應扣緊經典作品中的典範人物(所謂“paradigmatic individuals”)之處境及其抉擇之意義。教師的任務就是在於引導學生開發並拓深經典中的典範人物行止之意涵。在這項教學任務中,後現代主義(postmodernism)的思考,頗有啟發性。在現代主義的教學中,客觀知識中的「事實」與價值倫理中的「價值」常常是截然可分的;但是,在後

⁵⁰ Laurin A. Wollan, Jr., “Not the Canon, Not the Core, but Close Enough: the Masterpieces Approach,” in L. Robert Stevens, G. L. Seligmann, Julian Long eds., *The Core and the Canon: A National Debate*, pp. 159-166.

現代主義的教學則並非如此。經由對經典中關於價值與倫理學的文獻之解釋，具有後現代意識的教師引導學生從範本（*exemplar*）去重新瞭解價值與倫理學，例如以《奧德賽》（*Odyssey*）為範本，奧德賽殺死意圖竊佔他王位與妻子的安提奴斯；奧德賽的兒子泰勒馬庫斯（*Telemachus*）幫助父親殺人，也是一個範本。如此一來，《奧德賽》中的這一幕就成為價值與倫理學的教材。⁵¹其實，不僅是西方文化經典如《奧德賽》充滿了倫理困境的教材，在東方經典中，此類的教材或個案亦俯拾皆是。

中國文化經典中，許多涉及人的責任之不相容性（*the incompatibility of responsibility*）的經典作品，都是很好的教材，我僅舉一例以概其餘。《春秋公羊傳》宣公十五年，有以下一段史實：

十有五年春，公孫歸父會楚子於宋。夏五月，宋人及楚人平。外平不書，此何以書？大其平乎已也。何大乎其平乎已？莊王圍宋軍，有七日之糧爾。盡此不勝，將去而歸爾。於是使司馬子反，乘堙而闚宋城。宋華元亦乘堙而出見之。司馬子反曰：「子之國何如？」華元曰：「憊矣。」曰：「何如？」曰：「易子而食之，析骸而炊之。」

⁵¹ John Churchill, "Great Books and the Teaching of Ethics," in L. Robert Stevens, G. L. Seligmann, Julian Long eds., *The Core and the Canon: A National Debate*, pp. 127-147.

司馬子反曰：「嘻！甚矣憊。雖然，吾聞之也，圍者柑馬而秣之，使肥者應客，是何子之情也。」華元曰：「吾聞之，君子見人之厄則矜之。小人見人之厄則幸之。吾見子之君子也，是以告情於子也。」司馬子反曰：「諾，勉之矣。吾軍亦有七日之糧爾，盡此不勝，將去而歸爾。」揖而去之，反于莊王。莊王曰：「何如？」司馬子反曰：「憊矣。」曰：「何如？」曰：「易子而食之，析骸而炊之。」莊王曰：「嘻！甚矣憊。雖然，吾今取此然後而歸爾。」司馬子反曰：「不可？臣已告之矣。軍有七日之糧爾。」莊王怒曰：「吾使子往視之，子曷為告之？」司馬子反曰：「以區區之宋，猶有不欺人之臣。可以楚而無乎？是以告之也。」莊王曰：「諾，舍而止。雖然，吾猶取此，然後歸爾。」司馬子反曰：「然則君請處于此，臣請歸爾。」莊王曰：「子去我而歸，吾孰與而處此？吾亦從子而歸爾。」引師而去之，故君子大其平乎已也。

在以上這一段故事裡，春秋時代宋國的華元與楚國的司馬子反，基於更高於忠君報國的人道精神，不忍見在戰爭陰影下「易子而食」、「析骸而炊」的人間慘劇，將原本是刺探軍情的任務，轉而扮演弭平戰爭的角色，以解消他們所面對價值理念衝突的困境。⁵²教師可以與學生深入研讀並思考這兩個歷史人物

⁵² 黃俊傑、吳光明：〈古代中國人的價值觀：價值取向的衝突及其解消〉，收入沈清松編：《中國人的價值觀——人文學觀點》（臺北：桂冠圖書公司，1993年），頁1-34。

身處價值困境之中，所做的抉擇及其意義。必須如此，經典通識課程的教學效果才能充分發揮。

三、課程設計的原則及其落實（二）： 加強不同領域或部門間之聯繫

（一）原則的提出

現階段推動通識教育的第二項原則是：在臺灣快速變化的過程中，通識教育應促成領域或部門之間的聯繫與協調。這項原則中所謂的「領域」或「部門」的定義較為寬廣，可以指社會、政治、經濟、文化、科技等後天的不同「部門」，也可以指不同的性別等先天的「領域」或「部門」，更可以指不同學術領域（如人文、自然科學）而言。

這項原則是針對臺灣的特殊狀況而提出的。自從 1895 年日本統治臺灣以後，特別是最近五十年來臺灣經過快速的經濟發展與工業化之後，社會文化的本質已經與傳統中國社會文化有很大的差異。如果說傳統中國社會文化的基本原則是「從屬原則」——指社會、經濟、文化等部門都受到政治力的滲透與支配——的話，那麼，我們可以說戰後臺灣社會文化的基本原則在於「協調原則」。⁵³如果說傳統中國社會是一個一元論

⁵³ 參考 Chun-chieh Huang, "Industry, Culture, Politics in the Transformation of Taiwan," in Richard Hardey Brown ed., *Culture, Politics, and Economic*

（monism）的社會，那麼我們也可以說，戰後臺灣已經逐漸形成一個多元的（pluralistic）社會。⁵⁴在一個多元社會中，不同部門之間的協調就日益重要。通識教育課程的設計如果能夠扣緊臺灣社會變遷的基本方向，培養學生的協調能力，相信必能創造更為現代所需要的知識青年。

（二）落實的策略

相應於上述第二項原則，我們可以設計若干貫通不同「部門」或「領域」的通識教育課程，以加強「部門」間或「領域」間之溝通交流，例如：

- （1）兩性關係
- （2）醫病關係與醫學倫理
- （3）工程倫理
- （4）臺灣社會族群關係
- （5）身與心
- （6）近代世界中的東方與西方

Growth: Experience in East Asia (Williamsburg: William and Mary College, 1994); Chun-chieh Huang, "Historical Reflections on the Postwar Taiwan Experience from an Agrarian Perspective," in Chun-chieh Huang et al. eds., *The Postwar Taiwan in Historical Perspective* (College Park: University Press of Maryland, 1998), pp. 15-34.

⁵⁴ 黃俊傑：〈邁向二十一世紀的臺灣新文化：內涵、問題與前瞻〉，「第一屆臺灣本土文化學術研討會」宣讀論文（臺北：1994年12月10-11日），收入黃俊傑：《戰後臺灣的轉型及其展望》（臺北：正中書局，1995年）。

(7) 學問與自我

諸如此類的課程清單，可以無限制列舉，以上所舉僅係其中部份可以考慮開授的課程而已，其中「兩性關係」、「工程倫理」⁵⁵及「族群關係」等課程，對當前臺灣的知識青年特別具有啟發性，舉例言之，隨著晚近以來女性在臺灣社會日趨活躍，大學院校的女生比例也逐年增加，統計資料顯示從民國 69（1980）學年度到民國 79（1990）學年度，無論大學或專科學校，女性畢業生所佔的比例逐年提昇，女生之年平均增加率為 8.33%，遠比男生增加 4.86% 為高。⁵⁶這種趨勢近來更是有增無減。針對這項新的發展發勢，作為通識課程的「兩性關係研究」（gender studies），特別值得加以重視規劃。⁵⁷

除了上述個別的課程規劃之外，我們也可以規劃由若干課程組成的「學程」，以溝通不同「領域」或「部門」。舉例言之，元智大學曾以德、智、體、群、美等五育所規劃的學程就值得

55 我國對工程師的養成教育，一向偏重傳授理論、科學技術和知識，很少重視工程師責任意識的灌輸，「工程倫理」這門課程必須設定教學指導原則，針對不同的工程專業找出共同的倫理課題，進行單元設計，才能達到教學效果。關於「工程倫理」課程，可以參考王冕三：〈談工程倫理教育〉，《科學發展月刊》第 19 卷第 3 期（1991 年 3 月）；王冕三、陳雪惠：〈大學工程倫理課程型態與課題規劃之調查〉，《中原學報》第 21 卷（1997 年 12 月），頁 159-166。

56 《中華民國教育統計（民國 70-80 年）》（臺北：教育部，1991 年）。

57 關於「兩性關係」通識課程的初步探討，參考《大專院校兩性教育通識課程教學研討會論文集》（臺北：臺灣大學人口研究中心婦女研究室，1993 年 12 月）。

作為參考。元智大學所規劃的通識學程如下：⁵⁸

德育學程：「倫理學」在闡述倫理的內涵，檢視不同文化對倫理形成的異同，前瞻今後倫理實踐的態度、價值。「教育概論」在介紹教育與人的關係，從教育與各學科的關連中瞭解教育的本質，進而掌握並珍惜每一層教育的機會。

智育學程：(1)「語言與邏輯」在提升學生思辯與表達的能力，進一步理解溝通的內涵、尊重他人表達之權利。

(2)「思想方法論」在訓練學生思維的能力，使學生能學得統合知識的基本方法，從而應用、分析、評判。

(3)「資訊檢索與方法」在訓練學生熟練圖書資訊的檢索，以為就學、就業之用。這三門課涵攝從事深層學術研究的基礎。

體育學程：(1)「生命科學」在教導學生認知生命的發展過程，進而善於安排物質生活與精神生活，培養健康的人生觀。

(2)「運動與營養」在強調維護身體機能的根

⁵⁸ 王立文：〈通識整合性學程研究〉，「大學校院通識課程教學改進學術研討會」論文（臺北：臺灣大學等主辦，1996年4月25-26日）。

本道理，運動的協調，營養的均衡，是養生的第一步。

- (3)「運動傷害之防治」在提醒珍視體能，從事正確的運動訓練，才能達到運動的目的，享受運動的樂趣。

群育學程：(1)「人群關係」在培養小我與大我間合情合理的關係，重視自我省察的向度，追求和諧的社會生活。

- (2)「法學緒論」在提醒法律內涵所在：自律先於責人，了解為社會化的前提。
- (3)「國際關係」在探究國際間政、經變化的原理與意義，開拓學生視野，並提昇青年關懷國際社會的識別能力。

美育學程：(1)「美學」在介紹鑑賞的原理，了解藝術領域中美的創作規律與分析通則。

- (2)「音樂欣賞」在引導學生進入聽覺的優雅領域，掌握欣賞中西樂曲的要領。
- (3)「藝術概論」在介紹中西藝術門類的不同，理解角度的差異以及鑑賞藝術的常識。

該校規劃上述通識學程的考慮點在於：⁵⁹

- (1) 科目與科目之間的統整，所以開列德育學程：倫理學、教育概論、哲學概論。智育學程：語言與邏輯、資訊檢索與方法、思想方法論，希望能提昇學習的應用度。
- (2) 理論與實際之統整：所以開列群育學程：法學緒論、人群關係、國際關係。美育學程：美學、藝術概論、音樂欣賞，希望能提醒學生把學習還原到生活及世界作整體思考。
- (3) 認知與技能之統整：所以開列體育學程：生命科學、運動與營養、運動傷害之防治，希望能培養健康人生的觀念。
- (4) 靜態學習與活動之統整：所以應用輔導研究室、系列推出座談、參訪、書展、辯論、創作發表等系列活動，以提供全面的學習經驗。

元智大學上述的考慮與安排，既重視知識間的關聯，又顧及學生經驗的關聯，與我在這裡所提倡的「加強部門或領域的溝通」之課程設計原則頗為符合。

以上討論，基本上是以正式課程的規劃為主，這是屬於通

⁵⁹ 同上註。

識教育的「正式結構」(formal structure)，其實，通識教育的「非正式結構」(informal structure)，諸如學生宿舍之由不同科系學生合住同一房間、校園文化之培養等措施，⁶⁰也都是貫通「領域」或「部門」之間的區隔的有效措施，值得大力提倡並付諸實施。

我們可以以醫學院的通識教育課程為例，進一步闡釋這項課程設計原則的落實。臺灣的醫學教育與臺灣的現代化同步邁進，已有百年歷史，成績卓著，但是臺灣的醫學教育也不免呈現幾個問題：一是中與西的斷裂，二是醫學素養與社會政治關懷的斷裂，三是醫學素養與人文素養之間的斷裂。針對以上這

⁶⁰ 國內大學如東海大學、朝陽大學及臺灣大學等校都要求學生必修服務課程，以養成學生負責、自律、勤勞、服務與互助合作之美德，這就是很值得推廣的「非正式結構」的通識教育。茲將臺大「服務課程」之執行方式引用如下，以作為參考

- 1、服務課程總計施行三個學期，凡修習學士學位者，於一年或二年級修習服務（一）及（二）課程計二學期，每星期計一小時；於三或四年級修習服務（三）課程計一學期，每星期一小時。
- 2、服務課程（一）及（二）之工作範圍，以維護學系及學生所使用之公共空間環境整潔、美觀為原則。亦可由學校提供一般性服務工作由各學系選擇。學生身體有殘障者，其工作性質由學系依實際之狀況作適當之調配。
- 3、服務課程（三）係以與學系性質有關之專業性服務為原則，亦可由學校提供一般性服務工作由各學系選擇。
- 4、服務課程由各學系負責規劃，任課老師參與督導，各行政單位配合執行。學校各行政單位若有需求，亦得提出方案，經過共同教育委員會通過後，請相關學系參考辦理。各學系規劃之各項服務課程，須循行政程序，送共同教育委員會核備。見：〈國立臺灣大學服務課程施行辦法〉（87. 1. 16 第 26 次共同教育委員會議修正通過，87. 2. 24 第 2054 次行政會議修正通過）。

種現象，我們所提出的「加強領域或部門間之溝通」這項課程設計原則應可以發揮一定的作用。我想特別針對國內醫學院學生的特殊狀況，試圖規劃若干比較適合醫學院學生需要的通識課程。我們的思考可以從以下四個面向加以進行：

(1) 從臺灣的醫學教育的基本特質來看，臺灣的醫學教育基本上是西方現代醫學教育，橫面的移植遠大於縱面的繼承。西方現代醫學是以近三百年來的「笛卡兒式的世界觀」為其基礎，有它一套文化及價值體系。在這種西式醫學教育下的臺灣醫學生眼中的人的身體，基本上是指「生理的身體」(physical body)。他們較少注意作為「身心合一的身體」(psycho-somatic body)的身體。我們可以同意李明濱所說：「醫學」是「生物心理社會科學」。⁶¹

針對這項臺灣醫學教育中的特殊狀況，我們也許可以考慮下列兩種課程作為通識教育的課程：

中西醫學史

氣與身體：從傳統到現代

接受現代西方醫學教育洗禮的醫學生，如果能夠選修上述課程，則必可使他們對傳統中國人的身體觀獲得某種程度的瞭解。傳統的身體觀，從兩個系統理解人的身體：一方面將人的身體視為「五臟六腑」的具體器官組成的身體；另一方面也將

⁶¹ 李明濱：《情緒與疾病》(臺北：國立臺灣大學醫學院，1997年)，頁1。

人的身體理解為由「精—氣—神」等所構成的抽象系統。⁶²對這種特殊身體觀的瞭解，必有助於拓深現代醫學生對人的身體之理解深度與廣度。

(2) 從戰後臺灣史的角度來看，臺灣的醫學生與其他學生一樣，普遍呈現某種程度的人文關懷與社會意識的失落。在醫學教育改革的過程中，學生的人文關懷與社會意識的重建，是一項重要的工程。⁶³針對這項改革工程，我建議以以下三種課程

⁶² 關於中國的「氣」論與身體觀，頗受人文及科學界之重視，關於人文學的身體觀研究成果，參考石田秀實：〈從身體生成過程的認識來看中國古代身體觀的特質〉，收入楊儒賓編：《中國古代思想中的氣論與身體觀》（臺北：巨流圖書公司，1993年），頁177-192。關於中國儒家的身體觀，參考楊儒賓：《儒家身體觀》（臺北：中央研究院中國文哲研究所，1996年）；關於中國道家的身體觀，參看：Hidemi Ishida, “Body and Mind: The Chinese Perspective,” in Livia Kohn et al. eds., *Taoist Meditation and Longevity Techniques* (Ann Arbor: Center for Chinese Studies, The University of Michigan, 1989), pp. 41-71; Kristopher Schipper, *The Taoist Body*, tr. by Koren C. Duval (Berkeley: University of California Press, 1993)；關於古代醫書中的身體觀，參考蔡壁名：《身體與自然——以《黃帝內經素問》為中心論古代思想傳統中的身體觀》（臺北：臺大文學院，1997年）；關於中國哲學傳統中的身體思維，參考 Kuang-ming Wu, *On Chinese Body Thinking: A Cultural Hermeneutics* (Leiden: E. J. Brill, 1997)。關於科學的身體與氣功研究，李嗣涇發表論著甚多，介紹性論文可參考李嗣涇：〈氣功的科學觀〉，《科學發展月刊》第19卷第8期（1991年8月），頁1054-1059。

⁶³ 黃崑巖曾批評臺灣的醫學教育是一種沒有人性的醫學教育（dehumanized medicine），只能培養治病的醫匠而不能培養治病人的醫師。他主張，國內醫學教育者應重整二年預科，使其具備應有的一般大學教育的面貌，並大幅增加人文課程；否則，國內醫學教育會淪為職業訓練。醫療縱使在科技上能跟上時代，真正的品質卻會無法提高。參考黃崑巖：〈把「人」帶回醫學——談醫學院的通識教育〉，《通識教育季刊》第3卷第3期（1996

作為通識選修科目：

醫學倫理

醫療社會學

醫學人類學

這些科目可以啟發學生的社會感，使他們體認他們不僅是一個專業人士，他們也同時是社會的一份子，與社會其他成員共存共生共榮。

(3) 戰後臺灣教育一般而言表現出相當明顯的公民意識的欠缺。⁶⁴造成這種現象的重要原因，就是近數十年來的臺灣教育，在威權體制之下，臣民意識遠大於公民意識。由於公民意識的欠缺，所以造成許多社會政治問題。

針對上述現象，我建議以下兩種課程作為通識教育選修科目：

臺灣歷史與文化中國

臺灣文化與現代世界

年9月)，頁1-16。關於「醫學倫理」課程，參考徐佐銘：〈「醫學倫理」做為通識教育之教學理念與課程設計〉，《通識教育季刊》第4卷第4期（1997年12月），頁81-96。

⁶⁴ 所以，「公民教育」的重要性近來頗受重視，臺大訂「公民教育」為校訂必選科目，亦即著眼於此。關於「公民教育」的自由主義基礎，參考林火旺：〈自由主義的公民教育〉，「通識教育中的哲學課程研討會」（臺北：臺大哲學系，1993年4月），頁2-15。

以上這兩種科目，前者可以拓深醫學生的本土關懷，使他們對自己所生長的土地與人民的歷史文化，獲得基本的認識；並使他們從更廣泛的文化視野來思考在建立臺灣所謂「生命共同體」的過程中，傳統中國文化資源的重要性。後者則使他們在現代世界的脈絡中，思考臺灣文化的前景。

臺灣自從十七世紀以來，就是東西貿易的重要據點。從歷史的角度來看，臺灣不僅是四百年來漢民族移民追求自由生活的海角一樂園，也是東西交流的中心。在這樣的背景之下，臺灣的醫學生必須加強拓展他們的世界觀。所以以下兩種課程可以列為醫學生選修的通識教育科目：

近代世界的形成

近代醫學的哲學基礎

這兩項課程對於開啟醫學生的世界胸襟，應可以發揮相當的作用。

總而言之，醫生絕對不是一個看診、醫療疾病的工具而已，醫生在一個社會現代化過程中常常扮演重要的催化作用，中國近代史上的孫中山先生，日據時代臺灣的蔣渭水先生，都是重要的例證。我們如果希望我們所培育的未來的醫生能夠成為社會的中堅人物，那麼我們就要致力於通識教育課程的設計與實施。

四、原則的實踐

在第二及第三節中，我以歷史教育、經典教育以及醫學院通識教育為例，說明落實「拓展時間的深度」以及「加強部門與部門之溝通」這兩項課程的設計原則，現在，我再進一步綜論這兩項原則在課程設計上的實踐。⁶⁵

臺灣地區各大學目前所推動的通識教育課程規則，多半採取「人文」與「自然」交互選修的方式，這種方式基本上將通識教育做為彌補性的課程，以癒合「人文」與「自然」科學兩大文化的鴻溝。就臺灣地區的高中教育分流過早這項事實觀之，這種課程安排方式有其一定的適用性。所以，我們可以從促進「人文」與「自然」兩種文化的交流的角度，規劃大學通識教育課程為四大領域：

(一) 人文學：

(1) 規劃原則：

人文學通識課程的規劃，應扣緊學生「自我」的全體性之

⁶⁵ 本節所列課程名單，取材自作者所撰《大學通識教育核心課程之規劃》(國科會研究計畫編號：NSC 86-2511-S-353-001)，該項計畫之課程規劃人如下：人文學領域由黃俊傑負責；社會科學領域由李亦園、王俊秀負責；生命科學領域由武光東、黃崑巖負責；物理科學由劉兆漢、萬其超負責。各領域負責人曾分別邀請若干學者開會研商，提出課程清單草案，再由本書作者加以整合。本書作者謹向上述諸位先生及參與討論之學者敬申謝意。

建構與開展，依以下兩項原則進行：

(a)「自我」的建構：

學生的「自我的建構」是指通過人文通識課程之教學，拓展學生的「自我」的深度、廣度與幅度，並對「自我」作更深更廣的認識。

(b)「自我」的開展：

學生「自我」的開展，涉及「自我」在時間序列與空間範疇中之發展。

(2) 課程名單：

(a)「自我」的建構：

在這個範疇裡，可以規劃的課程如下：

- 1、生命倫理探索：本課程之目的在於從哲學觀點來探討一些與生命有關的議題，例如：墮胎、自殺、安樂死、死刑等問題。
- 2、邏輯推理與哲學思考：本課程之目的在於培養嚴密推理及深入思考之能力，不強調邏輯規則之熟練或哲學知識之傳授。
- 3、歷史知識與歷史思考：本課程之目的在於提昇學生從歷史角度思考人文現象之能力，從而拓深學生分

析現象時之時間深度。

- 4、美感經驗與文學欣賞：本課程之目的在於開拓學生的感性主體，從而培育學生欣賞文學作品之能力。
- 5、音樂欣賞與理論：本課程之目的在於提昇學生對中西音樂欣賞之能力。
- 6、中國（西方）藝術史：本課程之目的在於提昇學生對中國藝術作品，如繪畫、書法、陶瓷器、漆器等之欣賞能力。
- 7、世界宗教與文化：本課程之目的在於提昇學生對世界主要宗教，如基督教、佛教、道教、回教等之初步瞭解。

(b)「自我」的開展：

這個範疇的核心課程，可以規劃如下：

- 8、中國文化的發展：本課程之目的在於從中國文化之形成與發展，來掌握當前臺灣的處境與未來。
- 9、臺灣歷史（文學）與文化：本課程之目的在於以歷史或文學作為切入點，以探討臺灣文化的發展。
- 10、現代世界的形成：本課程之目的在於審視現代世界的基本特質，瞭解現代西方文明的特質，檢討非西方文明之現代化過程及其引發之問題。
- 11、東亞文明的發展：本課程之目的在於探討東亞地

區文化的構成要素及其發展歷程。

- 12、儒家經典名著選讀：本課程之目的在於提昇學生對中國或日韓儒學名著作品，如《論語》、《孟子》、《近思錄》、《傳習錄》等的理解能力。
- 13、佛教經典名著選讀：本課程之目的在於提昇學生對中國或日韓佛教經典名著，如《心經》、《金剛經》、《六祖壇經》等的瞭解。
- 14、道家經典名著選讀：本課程之目的在於提昇學生對中國或日韓道家經典名著理解，如老子的《道德經》、《莊子》等老莊思想的作品。
- 15、西方文學經典名著選讀：本課程之目的在於提昇學生對西方文學經典名著的認識，如《莎士比亞全集》、《十日談》等影響西方文學發展的作品。
- 16、西方史學經典名著選讀：本課程之目的在於提昇學生對西方史學經典作品的瞭解，如希羅多德的《史記》、凱薩的《高盧戰記》等影響西方史學作品風格的名著。
- 17、西方哲學經典名著選讀：本課程之目的在於提昇學生對西方哲學經典名著的認識，如柏拉圖的《理想國》、湯瑪斯·莫爾的《烏托邦》等影響西方人思考的作品。

(二) 社會科學：

(1) 規劃原則：

- (a) 大學通識教育社會科學課程之規劃可包含兩類或是兩個層次，也就是互補性的（引介傳統學科的方法與內容範圍）、與整合性的（跨科際的、新的認知典範的）通識課程。
- (b) 第一層的「社會科學導論」亦可以同時考量提前置於高中與高職的課程中，由於內容層級不同（生活／知識），大學將本課程列為入門性課程亦頗為適當。
- (c) 第二層的科目可以增加經濟學取向（如生產與消費）與法政學取向（如自律與他律）等課程，蓋因此兩領域的發展甚為成熟其內容也是現代公民所必備的基本知識。
- (d) 第三層的整合性課程以「議題導向」為規劃原則，隨著社會的變遷的脈動來加以調整，另外也為學校留下規劃的空間，並可配合學校特色。
- (e) 通識課程「核心化」及「學程化」亦為重要規劃原則，則第二層的「互補性課程」乃為「核心化」的重點，每一互補性課程皆可成為「學程」一即配合第三層的「整合性課程」。

(2) 課程架構及名單：

入門性課程	互補性課程	整合性課程
I	II	III
社會科學導論	文化與文明 (人類學取向) 個人與社群 (社會學取向) 調適與互動 (心理學取向) 生產與消費 (經濟學取向) 自律與他律 (法政取向)	宗教與社會 族群與文化 文化與生活 當代社會思潮 家庭與婚姻 兩性、文化與社會 社會問題分析 科技(學)與社會 知識與行動(人性探討) 人與環境 心理現象與社會行為 資訊社會與媒體傳播 溝通與表達(含道德推理) 社會變遷與發展 經濟與社會 法律與社會 民主政治與現代社會

(三) 生命科學：

(1) 規劃原則：

因選修「生命科學核心課程」之學生，應為非生命科學主修之學生，彼等限於時間精力，只能從核心課程名單中選修二三，即能對生命科學的全貌有較通盤的認知。本乎此，學群不宜太過繁細，故僅分作「生命科學的基本原理」及「生命科學與人類」兩大學群，其所涵蓋之學科共計十六門如下：

(2) 課程名單：

(a) 生命科學的基本原理：

- 1、生命科學概論：本通識課程內容應分成自然學科學生與非自然學科學生選修之兩類課程。內容應包括
 - (1) 生命科學的原理：讓學生了解生命的現象，由分子、細胞、代謝，屬於個體性的知識，進而了解遺傳、演化與生態，其層次如下：分子→細胞→組成→器官→系統→個體→族群→生態系→生物圈
 - (2) 生命科學與人類文明：此部分包括生命科學的應用，如醫學、農業、生態、保育以及其他相關的學科。故經過本領域課程的學習，學生可了解到生命科學的知識面以及應用和人類生活與文明的關係。

2、生物的演化：課程以介紹生物進化論觀念以及有關之思想發展為主；將以達爾文的進化理論為主軸來探討生命的源起、型式之表現以及其發展的歷史過程，並討論物種的滅絕、物種的生成與環境的變遷，而且希望能以生物進化的觀點來看人類的進化，以及對人類文明與生命科學之間的相互影響做出討論。

(b) 生命科學與人類：

- 1、基因概論：闡釋基因的化學組成、物理構造、表現、調控、突變及基因與個體發育、基因與衰老死亡等。
- 2、生態與環境：論各種環境變遷，諸如高度工業開發所導致的空氣污染、水源污染、熱帶雨林消失、臭氧層變薄與生態變遷之關係。
- 3、生物與文明：討論動物、植物、微生物與人類文明的關係，可包括（1）人類對生物の利用（例如家畜、稻米、蠶絲、蜂蜜、釀酒、騎馬、信鴿、抗生素）（2）人類對生物的影響（例如馴化、育種、大規模繁殖、改變生態、遺傳工程）（3）生物對人類文明的影響等。
- 4、生物科技：生物科技在 21 世紀將對人類的生活有極大的影響，無論在醫藥、食品及環保上，生物科技都將扮演極為重要的角色。本課程的主要目的是

要介紹生物科技的基本原理，目前發展的狀況，及未來的展望。學生可以在課程之中學習到基因工程及單株抗體等的常識及目前應用的情況。此外，本課程也將討論生物科技在經濟及法律層面的各種問題。

- 5、性與社會：本課程是從社會生物學的觀點來看社會的文明。首先介紹性行為的生理機制，接著介紹動物性行為與其生理機制之多樣性，並指出不同的生殖策略與生態間的關係。循此進入社會生物學的介紹，並討論以此觀點來解釋一些社會或文明現象之可能性。最後，討論此觀點對人類之影響。
- 6、食品與營養：由於經濟富裕，國人面臨的健康問題，已由過去食物之獲取，漸漸轉化為重視慢性病形成的問題，因此保健與預防之道已與過去截然不同。除了醫療照顧之外，日常生活中需要個人自行負責的比重大為增加。公共衛生與營養科學已經有豐富的證據顯示慢性疾病與飲食有密切的關連，說明飲食的功能不僅是免於飢餓和滿足口腹之慾，它還是影響健康的重要因素。
- 7、醫藥與衛生：醫藥與衛生和人類健康息息相關，治療上都時時推陳出新，使患者獲益延壽，而利用生物科技，藥物的合成方法已今非昔比，乃至把 DNA 當作藥物來治病亦正在實現中。

- 8、心與腦：本課程在探討「身心問題」。嘗試介紹神經系統功能與心理現象之關聯；分別從哲學、神經科學、心理學、及人工智慧的角度來探索心靈之謎。首先介紹大腦病變與心理或行為失常之間的相關，以證明「腦與心」的確有關聯。接著簡介哲學上對身心問題的各种觀點。然後介紹神經系統的基本構造及功能，以及與心理現象間的關係。最後再以電腦能否處理人腦所能處理的事情為例，比較電腦與人腦的差異，以進一步討論智慧的問題。
- 9、人口與糧食：農業生產的特性，農業生產力，世界人口之成長與分布，臺灣地區的人口變化，世界糧食之生產與消費的關係，世界糧食問題之現況與解決途徑，臺灣的糧食問題與克服方法等。
- 10、環境保育：人類應全面自省，要自我約束，不可無限制的破壞環境，而禍及子孫，因此對環境保育應建立全民共識。
- 11、生命與人：為使修習人文學、社會科學、物理科學的學生能有機會瞭解生命科學之基本原理及生命科學與人類的關係，進而重視生命、尊重生命、熱愛生命，特設計一個學期每週三小時的課程，從生命之定義、生命的基本單位、生命之起源談起，進而討論到生命之成長、延續與演化。其中論及人類時，特別重視人的生理與心理特徵及知識與文化

的傳承與發展，並對科技對人類及環境的衝擊、理想社會的塑造、人類的未來等問題作深入省思。授課方式包括演講、討論及學生課外閱讀報告。授課過程盡量掌握課程之整體性與貫通性，重視師生與學生間之互動。從不同的觀點探討生命科學與哲學多元理論及價值觀，以提昇學生分析與批判能力，並引發學生思索生命的意義與目的，以及激發學生的潛力與生命力。

(四) 物理科學：

(1) 規劃原則：

- (a) 物理科學類通識教育核心課程可以分為以下六大學群：
 1. 科學方法導論
 2. 基礎科學概論（包括工程概論）
 3. 資訊科學與現代生活
 4. 資源與能源
 5. 環境認識與保護
 6. 科學與文化
- (b) 各類學群課程之目的，以能使人文社會專業之學生在其專業以外，引發其對自然科學之興趣和基本認識為優先。因此，課程不宜集中於專業本身作精深

之敘述，而以闡述某一項科技與人類文明之關係為宜，如「人與自然環境」、「人與自然資源」、「自然觀察」、「科學倫理」、「數學與文明」等。

- (c) 計畫之工作內容不僅是現有課程之內容大綱，也包含一門課之教材內容和教學反映與分析。除課堂教學方式外，也鼓勵其他形式，如實驗、野外調查等。

(2) 課程名單：

物理科學六類核心課程學群可包括之課程如下：

- 1、科學方法導論：本學群是協助學生了解研習科學的思考方式與工具，本類課可包括：
 - (1) 數量推理（或統計入門）
 - (2) 數學與文明
 - (3) 量測技術

- 2、基礎科學概論（含工程概論）：本學群是設計一些適合文法科學生程度之物理、化學和技能類基礎課。為提高學習興趣與效果，可以用實作方式，其內容不必求全，而可以採用例證的方式來誘導學生對基礎科技學問之了解，和消除原先可能有之排斥感。本類課可包括：
 - (1) 化學與生活

(2) 基礎物理

(3) 電子學入門

3、資訊科學與現代生活：本學群是協助學生了解資訊科技涵蓋之範圍，應用之對象和對社會之影響。本類課程包括：

(1) 電腦與生活

(2) 資訊與教育

(3) 自動化簡介

(4) 電腦與藝術

4、資源與能源：本學群是讓學生了解人類物質文明之兩大支柱，物質（material）與能量（energy）之現況與其限制及危機，並使學生了解如何在資源之應用，價值和成本上作理性之取捨判斷。本類課程可包括：

(1) 核能科技

(2) 能源與交通系統

(3) 高分子概論

5、環境認識與保護：本學群為介紹宇宙，尤其是地球之形成與現況以及人類文明對其衝擊。本類課程如下：

(1) 認識宇宙

- (2) 認識海洋
- (3) 河川污染及防治
- (4) 自然觀察

6、科學與文化：本學群為介紹科學發展之經過、原因和對人類文明之影響，包括之課程如下：

- (1) 中國科學史
- (2) 西洋科學史
- (3) 近代物理學之演進
- (4) 專業倫理

在提出上述四大領域的通識課程建議清單之後，我們必須接著思考通識課程開課前的審核基準。目前各大學院校通識課程審核之方式、流程與準則雖有細節出入，但大致方向相同，茲以臺大為例說明如下：⁶⁶

- 1、開課教師須填寫「開授課程大綱」，包含授課內容、課程進度、教科書、閱讀作業、教科書、參考書目、成績評量方式等資料提供審核。
- 2、課程無論經由何種方式開授，皆須經過三級三審，即由系、院之課程委員會及共同教育委員會擔任審核工作。

⁶⁶ 國立臺灣大學共同教育委員會編：《國立臺灣大學通識教育的實施與展望》（臺北：國立臺灣大學，1998年），頁15-16。

3、通識教育課程之參考指標：基本性、主體性、多元性、整合性、穿越性。

- (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」，是指課程應涉及人類文明中最根本、最重要、最不可或缺之質素而言。
- (2) 主體性：課程應直接或間接地完成「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。教學應以學生作為主體出發，去看待知識，透過討論、思辯、批判與比較，去了解自己的身體、心理，自己所面對自然世界與社會環境，自己所處的時代與所處的文化。
- (3) 多元性：課程內容應以拓廣學生規野、消除人的族群與文化上的偏見、養成「人類一家」的胸懷為目標。
- (4) 整合性：課程內容應整合不同領域之知識，有助於啟發學生的心智，有助於發展專業研究之直觀與創意，賦與專業知識新的詮釋與意涵。
- (5) 穿越性：課程內容所探討的問題應淺顯明白，可藉由問題的探討而逐步穿越專業知識，但不宜預

先設定學生須已修讀系統性專業知識為前提。

這一套課程審議過程較為嚴謹，對提昇通識課程的教學水準，有相當的助益。

五、結語

本章論述之主題是通識課程設計的原則及其落實，從我們的論述過程中可以隱約發現：現階段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「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)部門或領域之間的斷裂。近百年來的臺灣從傳統社會轉變為現代社會，尤其是近五十年來隨著快速的經濟發展與社會轉型，「傳統」與「現代」的裂痕至深且鉅，在臺灣青年的人格中所刻畫的傷痕也至為深刻。至於「部門或領域之間的斷裂」，則主要是由於戰後臺灣快速的工業化所引起的，因為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。戰後臺灣的工業化在現代臺灣社會中導致「部門或領域之間的斷裂」，為臺灣青年心靈中劃下深刻的傷痕，大學教育的分科日趨細密以便迎合就業市場的需求，就是這種傷痕的一種表現。

針對以上兩種類型的「斷裂」，本章提出規劃大學通識教育的兩項原則：(1)拓展大學生思考問題時的時間深度；(2)開授貫通諸多部門或領域之課程，以開闊學生思考問題的器識與眼界。我們在這一章的論述中，也本於這兩項課程設計原則，

建議許多課程名稱，作為進一步設計課程教學大綱 (syllabus) 時之參考。

第七章

結論

本書扣緊現階段臺灣高等教育的具體狀況，析論大學通識教育的理論內涵及其實際教學業務。在第一章交代全書宗旨之後，我們在第二章首先將通識教育放在當前大學教育的脈絡中加以思考，指出在「民主化」與「資本主義化」的兩大困境之下，大學脫困而出的策略在於回歸教育本位重新出發，而大學通識教育的改革正是大學教育改革最重要的策略。現階段臺灣的各大學從過去威權時代作為國家意志的工具轉化為具有自主性的社會部門之後，通識教育正是決定大學的品質最重要的指標。在這樣的思考脈絡之下，我提出大學通識教育的定義：

通識教育是建立人的主體性，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教育。

我認為，這種意義下的大學通識教育正是二十一世紀臺灣的高等教育所亟需的源頭活水。

本書第三章與第四章分別探討傳統與現代的通識教育理論之內涵，我們在第三章指出：今日我們所提倡的大學通識教育或全人教育的理念，基本上與古代儒家的教育理想血脈相通。但是，古代儒家所提倡的全人教育，一方面受到道家諸子的質

疑，一方面也受到來自法家諸子的挑戰。道家認為知識的追求會傷害「全生養性」的目標；而法家則只提倡有利於富國強兵的學問，兩者皆不認同儒家的教育理念。雖然儒家的教育理念，數千年來受到專制政權的利用與扭曲，但仍是中國教育思想的主流，仍值得我們從中汲取智慧的泉源。本書第四章接著分析當前國際學界關於大學通識教育的三種理論：精義論、均衡論、進步論，並在分析這三種理論的優點與缺點之後，我提出「多元文化論」作為現階段在臺灣各大學推動通識教育的理論基礎。當然，所謂「多元文化論」只是因時因地的一種理論，將來物換星移、時移勢異之後，也許我們需要另一種因應新時代需求的新理論。

但是，「徒善不足以為政」，當前國內各大學推動通識教育所面臨最嚴峻的挑戰，不在理論的提出，而在於理念的落實與課程的設計與教學品質的提昇。本書第五章分析當前國內高等教育環境對大學通識教育的挑戰，指出當前推動大學通識教育面臨體制與心態等結構性問題，而且這些問題都有其源遠流長的歷史根源。面對這些盤根錯節的問題，我們推動大學通識教育應加強溝通以建立共識，並投入學校資源，廣邀優秀師資參與通識教育課程教學的神聖事業。本書第六章接著提出課程設計的兩項原則：(1) 拓展受教育者的時間深度，(2) 加強部門或領域間之溝通，並本於這兩項原則，分別就四大學術領域建議若干通識教育的課程，以作為我們思考課程設計與推動教學實務時的參考。

終卷之際，讀者不禁要問：大學通識教育在臺灣的發展前景如何？從董仲舒（約 179-104 BCE）所說：「夫仁人者，正其誼不謀其利，明其道不計其功」¹的立場而言，這個問題本可存而不論，但是，展望前景也是自我惕勵的一種有效方法。

我認為，這個問題可以從短程與長程來看：短期內，大學通識教育在臺灣的高等教育界發展有限；但是從長期來看，則蓬勃發展當可預期。大學通識教育的基本目的在於提昇受教育者的文化素養（所謂“cultural literacy”），²中外皆然。通識教育課程著眼於拓展學生眼界與心胸，正是胡克（Sidney Hook）所謂「最低限度的不可或缺的教育」。³但是，近數十年來高科技的發展與學術領域的日趨分化，都使大學作為知識統合的殿堂處於危機之中，⁴這種危機在社會「功利主義」當道、學術「部落主義」流行的臺灣地區各大學裡，更以最鮮明的方式呈現。⁵

¹ 見《漢書》（臺北：藝文印書館，景印光緒 26〔1900〕年長沙王氏校刊本），卷 56，〈董仲舒傳〉，頁 19 下。

² 參考 Ian Westbury and Alan C. Purves eds., *Cultural Literacy and the Idea of General Education: Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II*, (Chicago: The University of Chicago Press, 1988).

³ 參考 Sidney Hook, “General Education: The Minimum Indispensables,” in Sidney Hook et al. eds., *The Philosophy of the Curriculum: The Need for General Education* (Buffalo: Prometheus Books, 1975), pp. 27-36.

⁴ 狄百瑞早在二十多年前，就發此感嘆，參考 William Theodore de Bary, “General Education and the University Crisis,” in Hook et al. eds., *op. cit.*, pp. 3-26.

⁵ 只要看若干新設大學紛紛成立「應用中文系」、「應用外語系」、「應用藝術系」等學系的風潮，對於臺灣的「大學的危機」當可思過半矣。在這

正如我在本書第五章所分析的，臺灣的大學所存在的結構性問題，不容易在短期內獲得全面而徹底的解決，因此，大學通識教育在短期內，發展空間十分有限。

但是，從長程來看，聯合國國際教科文組織（UNESCO）已提出「終身教育」作為二十一世紀人類教育的共同趨勢與理想，我國李遠哲先生所領導的前行政院教育改革審議委員會，經過兩年（1994.9.21-1996.2.2）的審慎研議，也以「建立終身教育體系」作為我國未來教育發展的大方向，《教育改革總諮議報告書》對未來有這樣的憧憬：⁶

在未來多變的世界裡，年輕人要有獨立自主的心靈，而不隨波逐流；瞭解自己的長處和優點，而自信的適性發展；學習欣賞美的事物，有健康的身心；具備創造思考、批判反省、適應變遷的能力；懂得如何與自己相處，做一個能自律而樂觀進取的人。

由於人本化、科技化、國際化、民主化、多元化的趨勢，

種風潮下，大學部教育作為基本素養教育的性質，很容易被忽略。這種狀況不僅以臺灣為然，美國也是如此。哈佛大學前任校長波克（Derek Bok）就曾回憶，他初任哈佛校長時，就有一位舊識老友建議他剛就任並與董事會處於蜜月期時，就下令取消大學部教育的 Harvard College，因為對哈佛的傑出教授而言，教大學部學生入門課程實在是一種浪費。波克校長並未聽從他的好朋友的建議。參看：Derek Bok, *Higher Learning* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1986), pp. 35-36.

6 行政院教育改革審議委員會：《教育改革總諮議報告書》（臺北：行政院教育改革審議委員會，1996年），頁86。

未來與陌生人相處共事的機會增加，因此年輕人要懂得如何與人相處。要會與人溝通、能團隊合作、樂於助人，能尊重不同的習俗、文化和意見。必須熱忱而有理想，能發揮人道精神、尊重弱勢，對社會群體的和諧有所貢獻。

今天世界上資源分配不均、人口爆炸、生態破壞等問題已成為人類必須共同面對、共同關心的課題。未來的年輕人不僅能欣賞自然，也要會和自然環境和諧相處，使人和自然可以共生共榮。

展望未來，在「終身教育體系」逐漸建立，「終身學習社會」逐漸形成之後，大學教育將成為現代國民的基本素養教育，那也就是通識教育綻放異彩的時候。讓我們以信心和愛心，經由我們的努力，期待大學通識教育更上層樓！

附錄一：

美國大學通識教育考察報告

黃俊傑、萬其超、張光正、朱建民、王福林

臺灣各大學全面推動通識教育始於民國 74 學年度（1984-1985），十餘年來通識教育的重要性，已經逐漸為各大學院校教師及行政主管所肯定，為了較為具體地瞭解美國著名大學推動通識教育之狀況，所以，我們在民國 84（1995）年 6 月 8 日至 22 日，以兩週時間，訪問了十所美國知名學府，包括柏克萊加州大學、史丹福大學、芝加哥大學、哈佛大學、麻省理工學院、哥倫比亞大學、紐約市立大學、Rutgers 紐澤西州立大學（New Brunswick）、普林斯頓大學、及馬里蘭大學（College Park），除了蒐集各校書面資料之外，並與各校主管通識教育的院長、副校長或校長座談，當面請益，以作為思考我國大學通識教育工作策略之參考。

一、考察計畫之背景

本次赴美考察計畫，係基於以下各項相關背景：

(一) 通識教育係長期以來教育部高等教育之重要政策，
本計畫係為落實此項政策而擬定：

教育部在民國 47 年頒布各大學「共同必修科目」，在某種意義下，可以視為通識教育的核心課程，隨後於 53 年、62 年、66 年均局部修訂，並於 73 年 4 月 5 日為配合「大學必修科目表施行要點」第 7 點之規定：「使學生在自由選修中可獲得較佳的通識教育」，公布「大學通識教育選修科目實施要點」，要求各大學院校在「文學與藝術」、「歷史與文化」、「社會與哲學」、「數學與邏輯」、「物理科學」、「生命科學」、「應用科學與技術」等七大學術範疇內授受各種選修科目，同時規定學生必須修習四至六學分的課程，然而通識教育的功能仍未因此彰顯。因此於 76 年成立專案小組研提改進方案，77 年亦全面修訂大學必修課程，二項措施均因改革幅度較大，未能通盤實施。至 78 年公布「大學共同必修科目表」，突破以往「學科」的型態，而改以「課程領域」來設計，將通識課程納入共同必修科目中，由原定四至六學分提高至 8 學分，並給予各校開課彈性，使學校在課程設計上能享有較寬廣的空間。

自從民國 83 年 5 月新《大學法》頒布實施以後，依據大學法施行細則第二十二條第三項：「各大學共同必修科目，由教育部邀集各大學相關人員共同研訂之」之規定，教育部於 83 年 9 月 24 日召開「83 學年度第一次公私立大學校院長會議」，研商訂定「各大學共同必修科目」有關事宜。會議決議由國立中正大學、國立臺灣師範大學、私立東海大學分別擔任共同必修科目

組、體育組、軍訓護理組研訂小組召集學校，於 12 月底完成各研訂小組研議結論，提交大學校長座談會討論，並作成決議。各研訂小組研議結論經由 84 年 12 月 12 日召開之「83 學年第二次公私立大學校院長會議」討論作成決議：國文、外文、歷史、中華民國憲法與立國精神等四個領域，皆為各校必開之科目，每一領域所開之每一科目不得低於二學分，至於所開設科目與學分數則由各校依其特色訂定。惟設計課程時，上述四個領域之科目與學分數應做適當平衡之分配，每一領域所開設之學分數不得低於四學分，且與其通識教育科目，合計不得低於 28 學分。

為因應全國各大學學生必選通識教育十二學分之需求，教育部自民國 82 學年度開始即全力資助國內各大學推動通識教育改革業務。在 1992-1993 學年度內，資助國立臺灣大學，國立清華大學、國立陽明醫學院及私立元智工學院；1993-1994 學年度則資助國立藝術學院、國立成功大學、國立臺灣師範大學、私立東海大學、私立輔仁大學、國立中央大學等六校。教育部亦同時舉辦各項通識教育學術研討會，以溝通各方人士之意見。教育部在民國 82 年 11 月召開「大學通識教育研討會」，邀請國內各大學院校共同參與；並在 1994 年 6 月，委託國立清華大學主辦「第一屆大學通識教育國際研討會」，邀請國內外大學之通識教育學者專家共聚一堂；1995 年舉行之通識教育研討會則有：(1)「第一屆通識教育教師研習營」：「人文與自然科學的交流」(教育部主辦，中華民國通識教育學會承辦，1995 年 2 月 24-26 日)；(2)「傳統中國教育與現代大學通識教育學術研討會」(行政院國科會主辦，臺大歷史系承辦，1995 年 3 月 20-21

日)；(3)「全國大學通識教育學術研討會」(教育部主辦，中央大學文學院承辦，1995年4月15-16日)；(4)「第二屆大學通識教育國際研討會」(教育部、國科會主辦，元智工學院承辦，1995年5月24-26日)，以上(2)(3)(4)各項研討會均由中華民國通識教育學會協辦。

(二)行政院第14次科技顧問會議(民國82年9月召開)，建議教育部應加強大學通識教育，本項計畫即針對此項建議而擬定：

民國82年9月行政院召開第14次科技顧問會議，中央研究院李遠哲院長等人在會中建議教育部應加強通識教育之實施，儘量減少共同必修課(允許以通過考試取代)，獎助發展跨院系課目，尤其是國際多元文化、科技與人文交流科目，並由教育部輔導各大學成立通識教育專責單位，鼓勵校長、院長教一二年級通識課程，改善校園文化，增加文化活動。

本項考察計畫即係為執行行政院之決策而提出。

(三)第7次全國教育會議建議教育部推動通識教育，本計畫係為回應該項建議而擬定：

民國83年6月，第7次全國教育會議「革新課程發展」分組研討獲致結論，建議教育部應積極鼓勵大學推動通識教育，促進人文、社會與科技均衡發展，並落實各級學校通識課程實施，其具體建議之主要策略如下：

- (1) 通識教育應促進人文、社會與科技文化的溝通，並發展全方位的人格教育，以培養健全的人為依歸。
- (2) 大學共同必修科目及通識課程應作整體規劃，落實通識教育之實施，必修科目之軍訓及政治科目應作切實檢討。
- (3) 加強通識教育與中小學基礎教育縱向的聯貫，以及與專門教育的橫向統整，進而與終身教育相結合。
- (4) 通識教育應加強學生「世界史」、「世界文化」、「各國語文」以及「生活倫理」、「人生哲學」、「人際關係」等課程之教學，並建議教育部專案規劃世界史或西洋史師資之培育。
- (5) 通識教育可採核心課程設計，採不同層次課程構成系列之教學，而非零散學科知識的呈現。
- (6) 通識課程的類別與修習方式宜有彈性，並尊重各校院的需求及適應學生個別差異，進而發展其特色。
- (7) 在執行課程組織方面，各校應成立「通識教育課程規劃委員會」，整體規劃及評鑑通識課程，避免以系為單位來設計。
- (8) 教育部亦應加強大學通識教育委員會之功能，並與全國性之通識教育學會密切聯繫配合推動通識教育。
- (9) 整合及擴大地區性通識教育資源系統，發揮資源共享及通識教育師資的互通。

- (10) 通識教育的實施，應注意潛在課程的影響，並形塑有利的學校文化。
- (11) 加強延聘及培育通識教育的師資，並提供進修升等的管道。
- (12) 鼓勵少數大學試行大學一、二年級不分系，以實施通才教育。

為具體回應全國教育會議之建議，爰擬定本項通識教育考察計畫。

- (四) 為具體落實教育部所提出之《中華民國教育報告書》中關於高等教育政策之展望，特就通識教育部分擬定赴美考察計畫：

民國 84 年 2 月，教育部發布《中華民國教育報告——邁向二十一世紀的教育遠景》，說明未來我國高等教育改革之具體策略如下：

- (1) 減少必修課程，將課程「核心」化

課程安排方面，將授權各校依法令自行決定。在此前提下，將鼓勵各校減少必修課程，並增加選修科目之開設以提供學生較具選擇性、多樣性的彈性選課空間。為避免選修科目浮濫，學科分化過細，將鼓勵各校採取核心課程的設計，並加強不同領域間選讀、選修機會，促成科際的整合。此外，本部將鼓勵各校因應國際化社會趨勢，加強外語能力的訓練，以及對於國

際現勢的瞭解。總而言之，讓各大學根據本身發展之特色，自行規劃課程，並鼓勵學校選擇部分類科，試辦大學第一年或前二年不分系之制度，以提供學生選擇更適性的教育之機會。

（2）強化通識教育的功能

鼓勵各校成立規劃通識教育的專責單位，從統觀知識的建構著手，強化通識教育的功能，使所培養之人才，除具備專業的知能外，尚能有更寬廣的人生觀與世界觀。因此，鼓勵各校規劃彈性學程，打破目前學系僵化的區隔，讓學生在課程之修習方面有更大的彈性。未來擬著手規劃辦理核心通識課程與彈性通識學程之設計、通識教育巡迴講座、編撰通識教育叢書、通識教學獎助、通識教育評鑑、通識教師研習與進修等，以期落實通識教育。

我國大學教育的結構與環境，近十餘年來頗有朝向普及、開放、多元及自主化轉變的傾向。近年來大學教育改革亦有相當具體的成果，但展望未來仍需更大的努力。通識教育在大學教育改革中具有關鍵性之地位，而且，依據大法官會議釋憲令，現行「部定大學共同必修科目」之規定，將於民國 85 年度起廢除，本項考察計畫即為因應此一新形勢而提出。

二、美國大學通識教育實施之概況

本考察團共訪問美國十所大學，茲就訪問所得文獻資料及討論內容，依序整理各校通識教育實施之基本狀況如下：

(一) 加州大學柏克萊校區

加州大學柏克萊校區隸屬加州大學系統，因此大學部學生的畢業要求來自以下四個層面：系、院、柏克萊校區、以及加州大學系統的要求。系級的要求基本上是為了滿足主修而訂定，因而與通識教育的關係不大，可以略過不談。此外三個層面的要求大體上均與通識教育有關，分述如下。

(1) 加州大學系統的一般要求：

(a) 主題 A 之要求：在正式修課前，必須先通過主題 A 之考試，此一考試在確定學生已對英文及寫作達到熟練的程度。沒有通過此一考試的新生必須修六學分的「大學寫作」。

(b) 美國歷史及政府組織之要求：一般說來，在高中修過類似課程或在入學後通過相關測試者即滿足此一要求，否則需修習一門歷史課程及一門政治學課程。值得一提的是，沒有意願在畢業後繼續留在美國的外國留學生可以免除此一要求。

(2) 柏克萊校區有關美國文化廣度的要求：

所有柏克萊的大學生，包括外國學生，在畢業之前必須修過一門「美國文化」課程。「美國文化」課程的師資來自許多科系，由一個教師委員會決定這類課程的基本架構。其內容專注於美國的歷史、社會、及文化，目的在於了解美國社會中的族群、文化、及少數民族；至少要針對下述族群中的三個做出實質的說明：非州裔美國人、美洲原住民、亞裔美國人、中南美

裔美國人、歐裔美國人，並要學生由整體及比較的觀點來看各個族群在整個美國社會、歷史、文化的地位。藉此課程，同學亦能更加了解其自己的認同問題，也更能尊重他人的認同。

(3) 學院的要求：

每個學院會根據各自的特性而有不同的要求。不過，一般說來，柏克萊校區非常強調培養高超的批判思考及溝通的能力。很多課程都要求長篇大論的報告，不少課程也提供說寫的訓練。除了大學系統規定的主題 A 之要求，柏克萊的文理學院及其他大多數的學院，要求兩學期的作文課。很多學系，如非州裔美國人研究系、比較文學系、英文系等，都開設這類課程供同學自由選修；各自之偏重亦稍有不同。

就文理學院而言，除了主修課程之要求外，有四個廣度要求：

- (a) 閱讀及寫作：大一及大二時各選修一門。
- (b) 量化推理 (Quantitative Reasoning)：可藉考試通過或修課來滿足此要求。
- (c) 外國語文：可藉考試通過或修課來滿足此要求。
- (d) 七科廣度要求：從一九九四年秋季班以後入學的學生開始實施，在此之前的要求是由人文科學、自然科學及社會科學三大領域中，至少選六門課（至少十六個學分），新的規定是在下述每個領域中至少選修一門課程：物理學、生物學、文學藝術、歷史研究、哲學

及價值、國際研究、社會及行為科學。這些課程由不同的學系開設，種類很多，給同學很大的選擇空間。

總之，柏克萊在通識教育上的設計工作，比較不願意進入到課程本身的內容或教法，而主要著眼在上述架構的設計與規定。

附帶一提，柏克萊採取學期制，學生畢業最低學分數為一百二十個。另一點需要注意的背景是，柏克萊在美國是頂尖的大學，入學標準亦高。要成為柏克萊新生的申請者，必須滿足以下幾個最低的要求。申請者必須在中學修過兩年的歷史或社會科學、四年的英文、三年以上的數學、兩年以上的實驗科學、兩年以上的外文。

（二）史丹福大學

史丹福大學明確地以博雅教育（liberal education）作為大學部的教育目標。在史丹福大學提供的學位取得說明中，即以「博雅教育」為大學部教育的標題，並指出：

如同所有主要的大學一樣，史丹福提供其大學部同學獲取博雅教育的途徑；這種教育，在人類各個重要知識領域中增廣學生的知識及覺察，特別對其中的一兩個領域進行深入的理解，並讓他（或她）得以持續終生的學習，而且把知識應用在事業及個人生活中。

史丹福採取學季制，要得到學士學位，必須修畢一百八十個學分，其中除了主修學系要求的專業學分以及個人自由選修

的課程之外，還包含每一個大學生都必須滿足的寫作要求（the Freshman Writing Requirement）、均勻要求（the Distribution Requirements）以及語言要求（the Language Requirement）。這些是史丹福大學每一個大學部學生的共同課程，也與我們關心的通識教育有關，因而分別詳述如下。

文字是傳遞思想的工具，「寫作要求」的目的在於提昇有效的表達能力，讓每一位大學同學都能寫出明白而有效的英文散文。因此，史丹福要求學生在第一年即通過此要求，一般的同學採取的方式是修習兩學期英文作文課。過去在這方面，史丹福開授的課程與其他學校一樣，就是一般的英文寫作，但是，順應不同學系的要求，史丹福也開始規劃專業英文的寫作訓練，像是實驗報告的寫作、科學論文的寫作等。

外文能力擴大同學的知識範圍，讓同學得以接觸不同的文化及資料。「語言要求」要同學至少對一種外文有基本的熟習，通常是要求同學以一年的課程修習一種外文，「均勻要求」在於指引學生取得廣度，並且規定學生的研究領域不能僅限於某一個專業領域。這點一向是史丹福在大學部教育中非常重要的一環。史丹福的大學部課程含有相當的彈性。它允許學生規劃個人的研究計畫，以求符合個人的教育目標，並配合個人獨特的興趣、過去的經驗，及未來的走向。不過，所有的研究計畫都應該在專業知識的深度化以及一般知識的廣度化之間求得某種平衡。這種平衡表現在主修學系的要求以及大學對均勻性的要求上。除了「distribution requirements」之外，史丹福還用過「general

studies requirements」及「general education requirements」等詞語來描述這方面的規劃。

此一要求要同學面對不同的觀念及不同的思考方式，去理解各種不同的重要認知途徑，認識它們的優點、缺點、它們的獨特之處，以及它們與其他途徑的共同之處。史丹福將均勻要求視為大學部教育的必要部分。均勻要求有兩方面的目的：一是向同學介紹，在人文科學、社會科學、自然科學、應用科學及科學技術中，含有一個極為廣闊的研究領域，換言之，主修的要求在於提供深度，而均勻要求則有一種補充的作用來提供同學在大學教育中的廣度。另一方面欲使同學認識造就現代世界的重要的社會力量、歷史力量、文化力量，及思想力量，以幫助同學發展成為一個有責任感的社會成員。這兩個目的，知性上的廣度及負責的公民（intellectual breadth and responsible citizenship）並不是分離的，而是互補的，它們融合在課程之中。

當然，通過了均勻要求中的課程，並不表示同學即獲得足夠的通識教育（general education）；正如同修完主修課程亦不表示同學即成為某一領域的專家。主修要求及均勻要求都只是做為一些核心，讓同學圍繞其四周建構其學習過程。

史丹福的大學部教學委員會（The Committee on Undergraduate Studies）在學術評議會（the Senate of the Academic Council）的督導下，審核各系提出的課程，決定何者可以列入領域必選要求的課程中；這項工作主要委託其中的領域必選要求小組（the Subcommittee in Distribution in Requirements）執行。這些委員特

別注意到，課程必須要符應學術領域的改變以及世界的改變，否則無法滿足均勻要求的兩個目的。適合於三〇年代的課程不會適合於六〇或九〇年代，甚至十年前的課程設計亦可能已過時了。不僅是內容有異，整個的觀點、角度、方法都有不同。可是，我們要培養學生有能力生活在廿一世紀的社會中。為因應外在環境的改變，史丹福在一九九〇年後，在均勻要求中加進來的是對非西方文化的研究、族群研究及性別研究。

詳言之，在 1991 年秋季後入學者要滿足均勻要求則必須在下列九個領域中選修十一門課（每一門至少三學分）：（1）文化、觀念及價值，（2）世界文化，（3）美國文化（以上為「文化核心課程」），（4）數理科學，（5）自然科學，（6）科技及應用科學（為「科學核心課程」），（7）文學及美術，（8）哲學、社會、及宗教思想，（9）社會及行為科學（以上為「人文及社會科學核心課程」）。此外，在修習上述二至九領域中的課程時，至少要有一門是著重於性別研究的。

「文化、觀念及價值」領域簡稱 CIV，被史丹福視為核心中的核心，是一門連續修三學期的課程，一般在大一修習。這是由一年連續三門課的學程（tracks），每門課程五個學分，每週上課五小時。學生可以選擇不同的學程，通常有六至十種學程可供選擇。這些學程由各個學系提供，但在開設之前，必須先送交「CIV 領域規劃委員會」審核，判定該學程是否符合此一領域的教學目標。通過審核的學程在教過第三年以前要提出教學評量，在第四年如果想要繼續開設，則得重新申請審核手

續。事實上，史丹福比較鼓勵新學程的提出，而不是一直重複舊有的學程。

CIV 領域規劃委員會訂定的教學目標及判準相當詳細，頗具參考價值，故而摘述如下：

CIV 領域的教學目標有五點：「1. 提供學生共同的智性測驗，亦即，擴充他們對於我們自身文化中各種不同的觀念及價值的理解，並且增加他們對於文化多樣性及文化互動過程的理解；2. 讓學生接觸那些由於其表達的觀念、表達方式及其影響而具有知性重要性的著作；3. 培養學生對於觀念及價值進行批判性審視的能力，以求理解自己並理解他人；4. 使學生能有更高的技巧，去理解、分析作品，去推論、論辯（支持或反對）某種解釋，去表達（說或寫）他們的理解及解釋，並且使他們能在人文學、科學、工程方面做更進一步的研究；5. 讓學生體驗具想像力的文學及藝術是終生的快樂之源，包括形式及語言之樂。」

CIV 學程需要滿足下述標準：「一、在多樣性上：1. 要增進對於自我、他人及社會的理解，因而處理的議題需涉及階級、種族、宗教、性別等，並研讀女性、弱勢者、有色人種作者的著作；2. 要增進對於造成美國社會及文化的多樣觀念及價值的理解，因而需研讀至少一種出自歐洲文化的著作，以及至少一種出自那些形構我們多樣美國社會的非歐洲文化的著作。各個著作所表達的觀念及價值應該盡可能地用它們自己的詞語、放在它們自己的文化及歷史脈絡中來看待；3. 要具有實質的歷史

向度。學程應該分析著作之間的時間關係並審察著作的政治、社會、經濟、及物質的脈絡。學程不需要完全按年代安排，也不需要無所不包。所有的學程均應該包括對於古代及中世文化的處理。過去的六至八個世紀尤其應該以實質的方式加以處理。二、在指導的目標上：1. 要提昇對於文化假定與價值，以及對於它們在歷史上或當代的相關性的意識，方法是讓學生接觸對於這些假定與價值的替代說法的批判；2. 課程指導的一個主要目標是讓學生主動參與分析、理解第一手作品，並鼓勵把這類作品的研讀視為充實一生的來源；3. 焦點放在第一手的作品，不論是文字的或別種的，雖然二手資料也可使用；4. 在各個學季中，要實質地注意到種族、性別及階級的議題，在各學季中，至少要有一本主要研讀著作是明顯地在談這些議題中的至少一個；5. 要包含各種類型的作品，諸如：詩、劇本、小說、哲學著作、科學論著、歷史著作；日記、回憶錄、口述歷史及其他的私人文件；通俗文化的產品及其他的表達物；繪畫、雕刻、及音樂作品；建築、結構及機器；6. 每一週至少要有兩小時，最好三到四小時，進行小組指導。這些討論小組不能超過廿位學生，十五個則比較適合。學生在這些小組中的表現應該成為他們工作評價的一個重要部分；7. 每門課要有五個學分，每週上課五小時。這些課程可以，但不必須，包括講演課。」

每一年開設 CIV 課程的教師都會開會討論下一年度 CIV 學程中共同的要素，諸如教材、作者、主題、議題等，例如 1992 年的共同閱讀教材為：史詩一部、《聖經》（包括《舊約》及《新約》）、一位古典希臘哲學家、一位早期的基督教思想家、一位

文藝復興時期的戲劇作家、一位啟蒙運動時期的思想家、馬克思、弗洛伊德。

在這些共同要素的基礎上，CIV 的各個學程可以有自己的設計。為了提供更具體的例證，以下就把史丹福在 1991 年推出的九個 CIV 學程中的七個加以詳述：

文學及藝術學程

[秋季課程]

1. 古希臘悲劇詩人艾斯奇勒斯的《歐瑞斯提亞》
2. 古希臘哲學家亞里斯多德著作選讀
3. 中世基督教哲學家奧古斯丁的《懺悔錄》
4. 《聖經》
5. 十四世紀英國詩人喬塞的《坎特布里的故事》
6. 中國思想家孔子著作選讀
7. 但丁的《神曲：地獄》
8. 瑪琳·德·弗蘭絲《小詩集粹》
9. 《基爾格墨希史詩》
10. 荷馬的《奧德賽》
11. 希臘哲學家柏拉圖的《共和國》
12. 古希臘女詩人莎孚作品選
13. 中國道家哲學著作選讀
14. 味吉爾《羅馬建城錄》
15. 《藝術史》及《世界文明》二書選讀

16. 本課程尚需閱讀黑希奧德、蘇拉等人的作品

[冬季課程]

1. 畢恩《歐魯諾克》
2. 狄福《摩兒·弗蘭得絲》
3. 宗教改革思想家馬丁路德著作選讀
4. 馬基維利《君王論》
5. 密爾頓《失樂園》
6. 蒙田《散文選》
7. 摩爾《烏托邦》
8. 盧梭《社約論》及《論不平等之起源》
9. 莎士比亞《哈姆雷特》及《暴風雨》
10. 斯威夫特《格利弗遊記》
11. 《藝術史》及《詩輯》選讀
12. 洛克、休姆、潘恩、傑弗遜的作品

[春季課程]

1. 康拉德《黑暗的心》
2. 達爾文著作選讀
3. 狄更生《大期望》
4. 道格拉斯《道格拉斯生平自述》
5. 費茲傑羅《大亨小傳》
6. 法國小說家福婁拜的《感情教育》
7. 《弗洛伊德作品選》

8. 傑克卜斯《一個女奴的一生》
9. 馬克思《共產黨宣言》
10. 莫莉生《摯愛》
11. 蕭伯納《華倫夫人的職業》
12. 雪萊夫人《科學怪人》
13. 英國當代女作家吳爾芙的《自己的房間》
14. 《世界文明》及《詩輯》選讀

歐洲及美洲學程

[秋季學程]

1. 中世基督教哲學家奧古斯丁的《懺悔錄》
2. 《聖經》
3. 希斯內諾斯《蒙古街上的屋子》
4. 法農《世上悲慘的人》
5. 弗洛伊德《朵拉：歇斯底里症之個案分析》
6. 賀絲頓《她們的眼睛正望著上帝》
7. 湯亭亭《女鬥士》
8. 左撇子《老人海特之子》
9. 馬克思《共產黨宣言》
10. 麥爾維爾《錄事巴特比》
11. 曼朱《自述》
12. 《馬亞創造神話》
13. 德國社會學家韋伯的《新教倫理》
14. 電影欣賞及討論

15. 本課程中尚閱讀傑弗遜、奧爾森的作品以及《第四世界宣言》

[冬季課程]

1. 柯哲比《分離的事》
2. 康拉德《黑暗的心》
3. 達爾文《物種源始》
4. 十九世紀法國政治家托克威爾的《美洲的民主》
5. 道格拉斯《道格拉斯生平自述》
6. 恩格斯《家庭之起源》
7. 莫莉生《摯愛》
8. 雪萊夫人《科學怪人》
9. 史景遷《胡的問題》
10. 伏爾泰的《慙第德》
11. 魏勒福《印第安的贈予者》
12. 吳爾芙《自己的房間》
13. 本課程尚需閱讀康德、雨果等人的作品

[春季課程]

1. 亞里斯多德的《倫理學》及《政治學》
2. 安撒度的《邊境》
3. 卡繆的《放逐》及《王國》
4. 希賽爾的《一場暴風雨》
5. 哥倫布的《四次航行記》

6. 摩爾《烏托邦》
7. 萊斯《野莽海》
8. 洛孚《皮德洛·帕拉摩》
9. 莎士比亞的《暴風雨》
10. 電影欣賞及討論
11. 本課程尚需閱讀一些中南美洲作家的作品

神話與現代性學程

[秋季學程]

1. 中世基督教哲學家奧古斯丁的《懺悔錄》
2. 《聖經》
3. 瑪琳·德弗蘭絲《小詩集粹》
4. 拉法葉夫人《德·克里芙公主》
5. 德國文豪歌德的《浮士德》
6. 荷馬的《奧德賽》
7. 濟克果的《抉擇》
8. 馬羅《浮士德醫生》
9. 盧梭的《論人類不平等之起源及基礎》
10. 紫氏部《源氏物語》
11. 托爾斯泰的《高薩克人》
12. 味吉爾《羅馬建城錄》

[冬季課程]

1. 弗洛伊德的《夢之解析》

2. 黑格爾的《精神現象學》
3. 卡夫卡小說選讀
4. 拉恩《大都會》
5. 托瑪斯曼小說選讀
6. 馬克思著作選讀
7. 恩古齊《別哭·孩子》
8. 尼采的《悲劇的誕生》
9. 柏拉圖的《饗宴》
10. 李芬斯達《意志的勝利》
11. 雪萊夫人《科學怪人》
12. 希臘悲劇作家索福克里斯的《奧伊底帕斯王》
13. 杜默《蔗田》

[春季課程]

1. 亞里斯多德的《論修辭》
2. 《聖經》
3. 柯律治《文學傳記》選讀
4. 笛卡爾的《方法論》
5. 赫德的《語言的起源》選讀
6. 霍布斯的《利維坦》
7. 洪保德《思考及講話寶典》
8. 姚薩《說故事的人》
9. 洛克的《人類悟性論》選讀
10. 《莫文杜史詩》

11. 柏拉圖的《克拉提洛斯》
12. 盧梭的《論人類不平等之起源及基礎》選讀
13. 史坦能《巴別塔之後》選讀

經典研讀學程

[秋季課程]

1. 亞里斯多德著作選讀
2. 奧古斯丁的《懺悔錄》
3. 《聖經》
4. 孔子的《論語》
5. 荷馬的《伊利亞德》
6. 老子的《道德經》
7. 柏拉圖的《共和國》
8. 古希臘女詩人莎孚作品選
9. 味吉爾《羅馬建城錄》

[冬季課程]

1. 中世士林哲學家阿奎那的《論政治及倫理》
2. 十二世紀波斯詩人阿特的《百鳥之會》
3. 十八世紀英國女作家奧斯汀的《傲慢與偏見》
4. 但丁的《神曲：地獄》
5. 瑪琳·德·弗蘭絲《小詩集粹》
6. 笛卡爾的《方法論》及《沈思錄》
7. 《可蘭經》

8. 洛克的《政府二論》
9. 馬丁路德著作選讀
10. 馬基維利《君王論》
11. 盧梭的《基本政治論著》
12. 莎士比亞的《李爾王》

[春季課程]

1. 柏赫斯《迷宮》
2. 十九世紀英國詩人艾略特的《荒原》
3. 道格拉斯《道格拉斯生平自述》
4. 法國小說家福婁拜的《包法利夫人》
5. 《弗洛伊德作品選》
6. 十九世紀英國詩人濟慈作品選讀
7. 《馬克思及恩格斯作品選》
8. 莫莉生《所羅門之歌》
9. 《尼采作品選》
10. 吳爾芙的《自己的房間》
11. 十九世紀英國詩人華茲渥斯作品選讀

由近古至今日的歐洲學程

[秋季課程]

1. 亞里斯多德的《政治學》
2. 奧古斯丁的《懺悔錄》
3. 《聖貝納狄克特戒律》

4. 《聖經》
5. 十四世紀英國詩人喬塞的《坎特布里的故事》
6. 《可蘭經》
7. 馬基維利《君王論》
8. 柏拉圖的《自辯》及《克里圖》
9. 奧茲曼《馬格達里邢與巴耳塔薩》
10. 提耳尼的《教會及國家的危機》
11. 《西方的遺產》及《歷史的種種面相》選讀
12. 伊壁鳩魯、馬丁路德等著作

[冬季課程]

1. 笛卡爾的《方法論》及《沈思錄》
2. 伊奎亞諾《遊記》
3. 霍布斯的《利維坦》
4. 洛克的《政府二論》
5. 孟德斯鳩的《波斯書簡》
6. 盧梭《民約論》及《論不平等之起源》
7. 莎士比亞的《暴風雨》
8. 《西方的遺產》選讀
9. 電影《教會》、《危險關係》
10. 喀爾文、伽利略、牛頓、狄德羅等著作

[春季課程]

1. 托克威爾的《美洲的民主》

2. 弗洛伊德的《文明及其不滿》
3. 《心靈的習慣》
4. 《馬克思及恩格斯作品選》
5. 十九世紀美國女作家斯陀的《湯姆叔叔的小屋》
6. 吳爾芙的《三個吉尼亞》
7. 賴特的《原鄉之子》
8. 本課程尚需閱讀邊沁、約翰·穆勒、林肯、威廉·詹姆士等人的著作

文學及觀念史學程

[秋季課程]

1. 亞里斯多德的《倫理學》
2. 《聖經》
3. 伊比克特圖斯《恩奇里狄昂》
4. 尤里庇底斯《貝克赫》、《美迪亞》
5. 《基爾格墨希史詩》
6. 荷馬的《伊利亞德》
7. 《海姆致狄米特爾》
8. 柏拉圖的《自辯》及《共和國》
9. 古希臘女詩人莎孚作品選
10. 索福克利斯的《安蒂貢尼》
11. 古希臘歷史學家修西底德斯《伯羅奔尼撒之戰》
12. 味吉爾《羅馬建城錄》
13. 《世界文明》及《古代地中海文明》選讀

[冬季課程]

1. 奧古斯丁的《懺悔錄》
2. 中世哲學家波郁秀斯《哲學之慰藉》
3. 十四世紀英國詩人喬塞的《坎特布里的故事》
4. 但丁的《神曲》
5. 瑪琳·德·弗蘭絲《小詩集粹》
6. 皮桑的《淑女的城市》
7. 伽利略的《發現及意見》
8. 馬羅《浮士德醫生》
9. 馬丁路德的《基督教的自由》
10. 馬基維利《君王論》
11. 蒙田《散文選》
12. 莎士比亞《哈姆雷特》
13. 紫氏部《源氏物語》

[春季課程]

1. 貝克特的《結局》
2. 布瑞希特《採用的量度》
3. 布朗黛《咆哮山莊》
4. 狄更生作品選讀
5. 歌德的《少年維特的煩惱》
6. 弗洛伊德的《圖騰及禁忌》
7. 黑格爾的《精神現象學》
8. 易本生《希德·蓋布勒》

9. 喬哀斯作品選讀
10. 《馬克思及恩格斯作品選》
11. 尼采的《悲劇的誕生》
12. 盧梭《盧梭精選集》
13. 日本能劇
14. 伏爾泰的《慙第德》
15. 華格納《特里斯坦及伊索德》
16. 吳爾芙的《燈塔行》
17. 華茲渥斯作品選讀
18. 愛爾蘭詩人葉慈作品選讀

哲學及人之存在學程

[秋季課程]

1. 阿奎那的《神學大全》
2. 亞里斯多德《論物理》
3. 艾維洛斯的《中世哲學》
4. 《聖經》
5. 柯普斯東的《中世哲學史》
6. 荷馬的《伊利亞德》
7. 《孟子》選讀
8. 柏拉圖的《費都》、《共和國》
9. 《莊子》選讀
10. 維士頓《論辯守則》

[冬季課程]

1. 培根的《新工具》
2. 巴麗的《女人像男人一樣行》
3. 笛卡爾的《沈思錄》
4. 霍布斯的《利維坦》
5. 孔恩的《哥白尼革命》
6. 洛克的《政府二論》
7. 牛頓著作選讀
8. 盧梭《民約論》
9. 莎士比亞的《暴風雨》
10. 烏爾絲登克拉的《婦女權利之辯白》
11. 本課程尚需閱讀伽利略、傑弗遜等人的著作

[春季課程]

1. 《達爾文著作選》
2. 《親密之事：美國性史》
3. 《弗洛伊德作品選》
4. 《馬克思及恩格斯作品選》
5. 穆勒的《眾利主義》
6. 歐威爾的政治小說《一九八四》
7. 魏索的《夜晚》
8. 《早期非洲裔美國作家經典作品選》
9. 電影欣賞及討論
10. 康德、黑格爾、希特勒等著作

（三）芝加哥大學

芝加哥大學在 1891 年創校之初，是以研究為主的大學，1922 年設置的「學院」(The College) 則專注於大學部的教育，至今這仍是芝加哥大學唯一的一個學院，它的學生有三千多人，佔整個學生數的三分之一。1929 年赫欽斯任職校長，大力提倡通識教育，經過十五年的經營，使芝大在通識教育方面的名聲大噪，也使芝大的學院被稱為哈金斯學院。

根據芝大學院前院長尼古拉斯 (Ralph Nicholas) 在〈芝加哥大學的通識教育：教師組織與管理的角色〉(刊於 1995 年 3 月《通識教育季刊》第 2 卷第 1 期)：

芝大學院的課程是以「社會」與「生命」兩個不可避免的特質為基礎。首先，一個活在民主社會的自由人應該不斷的自我充實，好使自己能在各種不同的公眾事務、藝術、科學等問題上廣收資訊及見聞，並做明智的判斷。其次，我們所處的社會，乃是一世界的縮影，而且一直變化萬千，既然外在環境變化如此之大，我們做明智判斷的模式也要隨機應變。當社會的視野不斷地在擴展時，我們必須教導學生對跨文化的瞭解，以致可以相互接納文化差異。學生學習當今社會與文化的現狀，對於二十年或四十年的未來其實並無多大助益，但是對變化多端及不確定的未來的「全方位性」應有所知曉。

芝大採用學季制，學院的學生在畢業學分中有一半是以涵

蓋六個領域的通識課程為主，名為共同核心課程（the Common Core），學生必須在其中修習廿一門課，分量相當重。換言之，學生的學習有一半是由學校設計、規定的。除了共同核心課程之外，學生畢業前還得修完另外廿一門課，其中包括九至十三門的主修課程（Concentration Program）以及十二至八門的自由選修課程（Electives），最後，像不少美國大學一樣，芝大學生還要修過三個學季的體育。

共同核心課程的第一個領域是人文類，其中包括兩部分，（1）「對於歷史、文學及哲學典籍的詮釋」，這是連續三學季的學程。換言之，要滿足這部分的要求，就必須一個學季中修完一個學程中的三門課。這些學程包括「世界文學選讀」、「人文學的哲學觀」、「希臘思想及文學」、「人類與公民」、「詮釋的技巧：形式、問題及事件」、「人文學導論」、「文化面面觀」、「人文學中的語言問題」。以「世界文學選讀」這個學程為例，1995年秋季開的課名為「疏離」，其中選讀柏拉圖的《自辯篇》、福婁拜的《包法利夫人》、卡夫卡的《蛻變》、卡繆的《希西弗斯的神話》等作品。1995年冬季開的課名為「罪惡」，選讀的著作包括康拉德的《黑暗的心》、三島由紀夫的《金閣寺》及杜思妥也夫斯基的《罪與罰》。1996年春季開的課名為「行動」，選讀著作包括孟德斯鳩的《波斯書簡》、狄更生的《雙城記》、及索忍尼津的《伊凡·丹尼索維奇生命中的一天》。（2）「音樂及視覺藝術」，在這部份只需修一門課。舉例來說，開設的課程有：「藝術及設計——視覺語言」、「藝術導論」、「藝術史——西方藝術」、「藝術史——中國及日本藝術」、「西方音樂入門」、「世

界音樂入門」等。

共同核心課程的第二個領域是外國語文類，學生選擇的若是法文、德文、拉丁文、或西班牙文，需要修習四個學季，選的若是下述語文，諸如阿拉伯文、巴比倫文、中文、希臘文、古埃及文、希伯萊文、義大利文、日文、韓文、俄文、梵文、土耳其文，則需要修三個學季。

共同核心課程的第三個領域是數理科學類，這是連續兩個學季的學程，其目的在於藉著使用數學、電子計算機、統計、及形式邏輯等精確的人工語言，以培養學生形式推理的能力。其中學程有：「計算機程式設計」、「數學研究」、「微積分」、「基本統計學」。

共同核心課程的第四個領域是自然科學類，這個領域包括六門課。學生可以連續選六個學季的「自然科學」系列，也可以選三個學季的「物理科學」系列及三個學季的「生物科學」系列。

共同核心課程的第五個領域是社會科學類，這是連續三學季的學程，其中有：「財富、權力及德性」、「自我、文化及社會」、「社會及政治思想經典選讀」等學程。

共同核心課程的第六個領域是文明研究類，這也是連續三學季的學程，其中有：「古代地中海世界」、「西方文明中的宗教」、「西方文明史」、「西方文明中的美洲」、「西方文明中的科學、文化、及社會」、「近東文明」、「伊斯蘭文明」、「非洲文明」、「俄羅斯文明」、「拉丁美洲文明」、「東亞文明」、「南亞文明」。

芝加哥大學在通識教育方面付出相當多的心力，以上課的形態來說，為了培養同學清晰的表達能力及批判性的思考能力，他們多採十五個人左右的小班教學。在教材方面，僅就西方文明的部分，他們就編纂了九本選讀資料，涵蓋古希臘至二十世紀的歐洲，由著名的芝加哥大學出版社印行。另外，對這部分資料的使用，也有一本專門供教師參考的使用說明。芝大通識教育之聞名學界，絕非倖致。

（四）哈佛大學

（1）核心課程的實施架構

依該校 1994 年規定，每一哈佛大學大學部學生均至少應修習通過 32 個科目始可畢業，其中 16 門為專業領域，8 門為選修科目，8-10 個科目為核心課程（即通識教育，並於一年級時修習）科目。核心課程之實施即以促使學生接受寬廣的教育，培育兼具知識取向、專業知能及思維習慣，俾適應二十一世紀新時代的來臨。核心課程之主要領域包括：外國文化、歷史研究、文學與藝術、道德思考、科學、社會分析，並須修習英文寫作、數理統計及外國語文。

（2）核心課程的規劃

該校設有大學教育委員會（Committee of Undergraduate Education），負責大學學生的教育與輔導；另設核心課程委員會（Committee of Core Curriculum），負責規劃推動哈佛大學的核

心課程（以前稱通識教育）。

(3) 核心課程實施的內涵：

	美非研究	應用數學	人類學	天文學與天體物理	生物化學	化學	生物學	化學與物理	古典文學	地球與行星科學	電腦科學	東亞研究	經濟學	英語與美國文學	工程科學
外國文化	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	X	V	V	V
歷史研究 A	X	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	—	X	V	V
歷史研究 B	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
文學與藝術 A	X	V	V	V	V	V	V	V	X	V	V	—	V	X	V

文學與藝術 B	V	V	V	V	V	V	V	V	X	V	V	V	V	V	V
文學與藝術 C	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	X	V
道德思考	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
科學 A	※	※	※	X	X	X	X	X	※	X	※	※	※	※	X
科學 B	※	※	※	※	X	※	X	※	※	X	※	※	※	※	※
社會分析	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	V	V	X	V	V

備註：打 V 者應選一門課修習；打一者兩類中，應選一類修習一門；打※者為必選科目；打 X 者該類科目可以免修

文學與藝術 C	V	X	V	X	V	V	V	V	V	X	X	V	V	V	V
道德思考	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	X	V
科學 A	X	※	※	※	※	※	※	※	※	※	※	※	※	※	X
科學 B	※	※	※	※	※	※	※	※	※	※	※	※	※	※	※
社會分析	X	V	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V

備註：打 V 者應選一門課修習；打一者兩類中，應選一類修習一門；打※者為必選科目；打 X 者該類科目可以免修

文學與藝術 C	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
道德思考	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	V
科學 A	※	※	※	※	※	※	※	※	※	※	※
科學 B	※	※	※	※	※	※	※	※	※	※	※
社會分析	V	X	V	V	V	V	X	V	X	V	—

備註：打 V 者應選一門課修習；打一者兩類中，應選一類修習一門；打※者為必選科目；打 X 者該類科目可以免修

(五) 麻省理工學院 (MIT)

麻省理工學院的大學生，國人大多以為非理科即工科。事實上，他們之中也有許多是主修人文、社會科學的，如音樂、

政治、語言、經濟等。但是所有的大學生都是滿足四個學程要求：

- (1) 科學學程：本學程包括化學、物理、微積分與生物。
- (2) 人文、藝術與社會科學學程
- (3) 條件性科技類選修學程 (Restricted Electives in Science and Technology)
- (4) 實驗學程

第一個學程的特點是即使是主修文法科的大學生也要接受很正式的科學基礎課，而非觀念介紹方式的導論課。

第二個學程的特點是在該學程中，每位學生必須選修至少八門課。這八門課中，至少有三門必須集中在一類中，譬如東亞研究、歷史或音樂，構成一項「專門」(Concentration)，這個專門，並非該生的主修，而只是看成他在人文陶冶中的一個重點。

第三個學程的特點是在本身主修以外，要再加選至少一門非主修的科技課來擴充自己在科技知識方面的視野。

第四個學程的特點就是所有學生，不論文理，全部都會做科技類實驗，其分量大約是一至兩門課。

綜合言之，麻省理工學院對於所有學生都有很重的科技課程要求，這是很不平常，而且也很難在一般大學中做到的，但是它確實可以培養文理兼修，有特色之文法科人才。它對人文

藝術類之通識課，培養一個重點，類似一個與主修、職業無關的輔系，這也是一種很有見解的設計。

（六）哥倫比亞大學

哥倫比亞大學是美國大學推動通識教育的始祖之一。早在一次世界大戰後，就鑑於專業分工之趨勢已經使舊日之所謂博雅教育（Liberal Education）名存實亡，所以有識之士整理出一套每一位哥大人必須研修的課與書。這套學問主要歸入兩門課，每門課都跨兩學期。第一門課是當代文明（Contemporary Civilization），第二門課是文學（Literature Humanities）。第一門課包括古文明：猶太、基督與伊斯蘭之發展；達爾文、尼采與弗洛伊德等。第二門課所指的文學是指西方文學的經典之作，如荷馬、柏拉圖、哥德和莎士比亞的作品等。

哥大為了培養學生能主動研讀，積極參與討論，所以每班的授課學生人數不超過二十五人。因此一門課在同時間可以有四、五十個班以上。這當需要相關教授的全力投入和優秀研究生的協助。

上述兩門課作為核心課成了哥大通識教育的傳統與特色。但是隨著時間發展，也作了一些調整。譬如鑒於科技對現代文明之重要，就增加了科學方面的選修課；另外非西方文化之發展以及對西方國家之影響，促使他們把亞洲研究（Asia studies）放到核心課程以內。他們也編了不少這方面的教材，以協助其他大學發展類似之課程。

哥大通識教育的最大特色，就是持續的推動真正的共同必修課（Common Core），而不是在不同學門中各列出若干課，學生只要在各學門中或多或少選修了課，略知一二，就算超越了專業訓練。哥大是經過慎重的選擇，有系統的教育一位高等知識分子，使他獲得應該具備的學養。在一個事事講求個人意願的時代，這一種教育方式不容易維持，別的學校也不宜貿然嘗試。但是他們這種培養讀書人應有學養的嚴謹、認真之態度是很令人欽佩的。

（七）紐約市立大學

（1）通識教育的實施

該校為奠定專門學術基礎，培育現代知識分子，規劃大學學生之修習課程應包括：技能科目（即讀、算、寫科目為英文、數學及寫作，選習此科目應經 The City University Skills Assessment Teste（SKAT）測驗分級）8 學分、核心科目約 60 學分、主修科目 30 學分，修習規定之應修學分 128 個以上及格者始可獲得學士學位。

（2）通識教育的內容

	文學院	理學院	藝術學院	理學院（非主修科學）
世界文明	9	6	6	9
世界文學	9	9	6	9

世界藝術	6	3	6	6
美國社會	6	6	6	6
人類學	=			=
心理學	=			=
社會學	=			=
哲學	3	3	3	3
生物	3	4-5	3	3
化學	※	8	※	※
地球大氣科學	※	8	※	※
天文學	—		—	—
數學	—	7-10	—	—
物理	—	8-10	—	—
科學		3		
科學實驗				3-18
算術				6-8
合計	48	65-71	36	67-74

附註：1. 「=」表示其中選二門六學分；2. 「※」表示其中選一門三學分；3. 「—」表示其中選一門三學分；4. 表列數字為核心科目（通識教育）學分數，為修習主修學程之基礎

（八）紐澤西州立大學

（1）通識教育的實施

該校主要有三個校區，每個校區各有特色，學生修習通識

教育的情形亦有不同。就 Camden 校區而言，大學生必須修習通過應修學分 120 個始可畢業，其中屬通識教育科目者 60 學分（應於一、二年級修畢），屬主修科目學分者 30 至 48 學分，屬副修科目學分者 18 學分以上；就 Newark 校區言，文理學院學生須修習通過應修學分 124 個，其中屬通識教育科目學分 59 個，主修科目學分 30 至 64 學分，自由選修科目學分 18 至 21 學分。但整體而言，該校對大學部學生之課程規劃，與紐約市立大學雷同，（均分基礎科目）即讀、寫、算，選課前應經能力測驗（New Jersey College Basic Skill Placement Test）；通識教育科目及主修科目，主要在培育學生具有批判性思考、有效率的溝通技能、瞭解及適應社會與環境。

（2）通識教育的內涵

	Newark BA. &BS.	Nui. Col. Newark	Camden BA. &BS.
英文寫作	6	6	6
數學	3	3	6
外國語文	6	6	6
歷史	6	6	6
文學名著	6	6	3
科學實驗	8	8-9	
自然科學（數學）	3	6	6

社會科學	6	6	9
藝術	3	3	3
人類學		3	
科際科目學分	3		3
遺傳工程與科際			3
非主修科目學分	15	15	9
合計	59	59-60	60

附註：1. 表列字為學分數；2. 「自然科學」包括天文學、生物學、化學、地質學及物理，但 Newark 尚含數學；3. 「社會利學」包括經濟學、人類學、政治學、心理學、社會學、都市研究、教育心理學、婦女研究等；4. 「歷史」包括歷史、哲學與宗教；5. 「藝術」含音樂、美術、戲劇；6. 「數學」含電腦及統計。

（九）普林斯頓大學

（1）通識教育的實施

普林斯頓大學大學部學生之課程安排、學術輔導等，均由 the College 負責。學生入學時不分系。一、二年級先修習通識教育科目，再接受指導於三、四年級選習專業科目，文學院學生最低應修習通過 30 門課始可畢業，其中包括科學、社會科學、藝術與文學、歷史、哲學、宗教四類各二門課，及寫作與外國語文等均屬通識教育範疇；理工學院學生最低應修習通過 36 門課始可畢業，其中除寫作外，至少應修習人文與社會科學課程七門課，皆為通識教育範疇。

(2) 通識教育的內涵

該校通識教育科目即為共同必修科目，此類必修科目為各學術領域的基礎科目，故要求一、二年級時修畢。據該校 1996 年在學學生的通識教育課程內容分配為：

	文學院	理工學院
科學	2	
社會科學	2	
藝術文學	2	
歷史哲學與宗教	2	
寫作	1	1
外國語文	3-4	2
數學	※	
電腦	※	4
人文與社會科學		7
數學		4
物理		2
化學		1

附註：1. 除「人文與社會科學」所列數字為應修習科目數外，其他數字均表示應修習之學期數；2. 外國語文經能力測驗後再選課；3. 文學院學生修習「科學」類課程為實驗課；另數學與電腦為現代公民必備知能，該校鼓勵學生修習；4. 寫作應於一年級時修習；又該校規定自 1995 年申請入學者，應修習之通識教育課程為：

	文學院	理工學院
認識論與認知	1	—
倫理思考與道德價值	1	—
史學分析	1	—
文學與藝術	2	—
計量分析	1	
科學與技術	2	
社會分析	2	—
寫作	1	
外國語文	3-4	—
人文與社會科學		7

- 附註：1. 表中數字均為應修習科目（Course）數；2. 理工學院學生須自「認識論與認知」等六個領域選習一門課為通識教育科目；3. 表列應修習科目應於一、二年級修畢。

（十）馬里蘭大學

（1）通識教育的實施

該校基於提供學生積極參與民主社會必備知能、適應不斷改變的生活環境及協助學生更有成就感，使之成為一個「有教育的人」，而推動通識教育。大學部學生應修習應修科目學分 120 個始可畢業，其中包括通識教育科目學分 46 個，主修科目學分及選修學分。

(2) 通識教育的內涵

- 1、基礎課程：三個科目 9 學分，包括寫作入門、數學及專業寫作三科，各 3 個學分。
- 2、一般研究課程：九個科目 28 個學分，分為：
 - A. 人類學與藝術類——包括文學，歷史與藝術論，文學、歷史與藝術論或人類學三門。
 - B. 數學與科學——包括物理，生命科學，數學與條理分析三門。
 - C. 社會科學與史學——包括社會與政治史，社會科學及行為科學三門。
- 3、進階研究課程：為與主修不同的專業科目，二門 6 學分。
- 4、人類文化類：一門 3 學分。

三、考察心得

考察團成員以二週時間訪問十所大學，雖行程緊湊，但接觸所及亦略有心得，茲說明如下：

- (一) 美國大學之通識教育起於傳統的大學教育之理想，並彌補高中教育之不足：

從歷史上看，美國大學成立之初，大多只是一個學院

(College)，這個學院接收高中畢業生，提供若干課程，使學生成為文雅有教養的人，所以大學內不分科分班，每一所大學原先只是稱為學院，譬如哈佛大學(Harvard University)就是哈佛學院(Harvard College)；哥倫比亞大學(Columbia University)的前身是哥倫比亞學院(Columbia College)。到了後來，大學畢業生不足應付專業人才之學識需求，所以再陸續成立大學生畢業後去進修的專業學院(Professional school)，如商學院、法學院、醫學院等，於是組成一所大學。本考察團所訪問各大學多半均承繼此種傳統。

除了傳統之因素外，近來美國大學重視通識教育之加強是來自高中教育水準之低落。幾乎所有美國大學教授都表示他們高中畢業生之水準不如往日，這當然可能是教育普及化以後必然之結果。但是高中教育是不折不扣的非專業教育，也就是通識教育。所以高中教育品質下降的事實，造成美國大學必須加強自身之通識教育來作某種程度的彌補。

(二) 美國大學推動通識教育之方式，較為多元，但主要方式有二：(1) 核心課程；(2) 平均選修方式：

哥倫比亞大學較早提出所謂「核心課程」(Core Curriculum)。名為「核心」，即係要求每位學生都要參與，這很像我國的共同必修課。芝加哥大學則稱之為共同核心(Common Core)。以哥倫比亞大學為例，「核心課程」包括兩門大課，現代文明(Contemporary Civilization)與人文學(Humanities)。授課採小班制，每班不超過25人，以鼓勵雙向交流。所以上千

名大學生，等於同時有約 50 門同樣的課一起上。據說學生除了能培養一些基本學養外，也建立一些共通的課題與回憶，達到「共同」的目的。哈佛大學則將核心課程訂為十類。包括外國文化，歷史 A，歷史 B，文藝 A，文藝 B，文藝 C，倫理，科學 A，科學 B，社會分析。每一類中包含幾門課程，每位大學生必須在四年中，在其中八項至少各修一門課，一位主修歷史的學生，就會要求在歷史 A，歷史 B 以外的八類，每類至少修一門。這樣的作法，則各班之人數自然差異甚大，可以從十來人到幾百人，構成另一種行政管理上之困難，

每個美國大學生在通識教育之分量要求上，大約是其總修課數的四分之一到二分之一。譬如哈佛大學，大約是四分之一。而在芝加哥大學，他們將畢業學分分為三部分。第一部分是共同核心，占二十一門課。這裡面包括人文四門，外國語文三至四門，數理科學兩門，自然科學六門，社會科學三門，第二部分專業主修 (Concentration Programs)，這裡包括九至十三門課，最後第三部分是自由選修，包括八至十三門課。

除「核心課程」這種模式之外，也有大學採用「平均選修」方式。本團所訪問的此種方式。麻省理工學院的通識教育規定每一位大學生畢業前必須修足六門科學類課，其中包括物理、化學、微積分與生物；八門人文、藝術及社會科學類中，必須至少有三門是集中在某一類，譬如音樂，歷史或是語言。這一種設計有幾項特色，第一個特色是科學類之分量非常重，而且這些共同課程都是可看成專業主修的入門課程度，類似國內大

學的普通化學，普通物理，微積分，而非一般介紹給「局外人」的通識性化學，物理課。所以這些課包含大量的習題演算等。

一般人或許以為麻省理工學院的大學部學生原本是專修理工的精英學子，以這些當成共同課，也沒有什麼特別。殊不知該校也有許多主修人文、藝術或社會科學的大學生。所以一位在麻省理工學院主修音樂或是政治的學生，他在科學上之素養是遠超過一位同樣優秀但是在哈佛大學就讀的學生。一位在人文藝術有極高天分，但是數理能力平平的高中畢業生，如果他不以科學類當作主修，則他也許可勝任哈佛大學的學程，但是如果他進了麻省理工學院，他將畢不了業。任何一位申請麻省理工的學生即使將來想走入音樂、政治，他也知道自己仍然必須有很強的數理能力。這套制度可以培養一些在人文社會科學方面的領導人，他們同時在科技方面有相當深的學養與自信心，很值得深思參考。這套制度的第二個特色是輔導將來準備主修理工科的學生在人文社會科學領域中，至少有一項能略具深度，而不是蜻蜓點水式，每一樣學一門，應付了事，幾乎等於是一套很不成功的高中第二類組教育之延伸。所以對每一位學生採取某一項之重點輔導，譬如一位主修機械工程的學生，如連修三至四門歷史學的課，他可能才會慢慢領略歷史學的宗廟之美，養成研讀史籍的習慣，而不是只為應付考試及格。每一位理工科學生若都能培養出一項在人文社會科學領域中以興趣作導向的輔系，這也是教育上的一大成功。

（三）美國大學推動通識教育均設立專責單位負責課程之

規劃及考核等業務：

本團所參訪的十所美國大學，其推動通識教育均投入大量的資源，事前有長期的規劃、嚴格的審核，如此才能開出充實的課程（學生也相對要付出很大的心力），教學過程中教學助理的協助，事後檢討改進等工作都能落實，各校傑出的表現絕非倖致。當然，這些學校也不是沒有阻力，尤其是某些學費昂貴的學校，學生及家長都會質疑佔了大學課程一半分量的通識教育究竟對將來的出路有何助益，校內的同仁也不時會發出不同的意見。但是，這些學校仍然堅持這種教育理念，因為他們認為這樣才是真正的大學教育。他們之所以能夠堅持下去，不是因為少數主管或教授的意志特別堅定，而是因為這些大學長久以來都認同這種教育理念，長久的傳統使校內大部分的老師形成一種共識，認為儘管專業很重要，但通識仍屬大學教育中不可或缺的一環。唯有在這種共識之下，通識教育才可能在各個層面得到足夠的資源。

但值得特加注意的是：美國大學通識教育的師資主要來自各項研究所的專業師資，人力不足則會遴選優秀的博士班研究生支援。對這些研究生而言，增加一些教學的經驗和資歷，對他們未來就業有幫助，所以大多樂意投入。對於專業教授而言，因為大學部學生不分系，所以提供這些課，等於替自己專業研究所作宣傳，爭取優秀大學生來主修，或是畢業後來投考，大多數教授基於上述理由或是對於教學本身之興趣，也能在沒有額外酬勞的條件下支援通識課。但是有些大學也面臨專業與通

識之間的對立，教授們比較願意留在自己的專業領域內，因而，負責通識教育的單位需要多費些心力來敦請師資。有的學校會提供一些經費補助那些願意教通識的老師，甚至給他一個助理來協助準備教材。有的學校會在聘約中寫明教師有教通識課程的義務，有的學校則給予負責通識教育的單位推薦新進教師的權利（發聘仍由各個學系負責）。但是，沒有任何一所大學把通識教師歸為一類，他們有專門負責通識教育的單位，不過，所有教通識課程的老師都是來自其他的學術單位。這點與國內不同，也是值得借鏡之處，我國大多數大學的通識教育課多由外聘兼任教師以及本校通識教育專業教師擔任。這些專任教師隸屬所謂「共同科」或是「通識教育中心」，通識一詞，顧名思義，不是一項專業學問，而是集合各門知識所成的共同基礎，所以它不可能成為一個研究所，也沒有專屬於自己的大學部學生，構成所謂「系」。這些專任教師，因為在校內找不到研究生與同道切磋討論，難免會有怨言，當然通識教育專任教師之設置有其歷史背景與現實考量。大多數專業研究所教師，由於大學部學生早已分系，沒有爭取學生的需求。再加上近年來鼓勵作研究，對教學之熱忱更趨減少。如何使更多的專業研究所教授願意對全校之大學教育作出更多之貢獻與關注，構成國內推動通識教育之一大挑戰。

(四) 美國大學之通識教育一般而言均特重人文社會課程，但近年來亦逐漸在人文社會與自然科學課程之間力求其均衡發展：

美國一流大學的通識教育內容，除了麻省理工學院能把各種學問等量齊觀之外，其他不少大學，尤其是長春藤盟校的大學，或多或少有重人文輕科技的傾向。如哥倫比亞大學的兩門共同課是現代文明與人文。其中的現代文明仍然是集中人文社會科學方面的發展，在十二章中只有一章是談達爾文進化論。至於電腦、電子科學等等的發展，似乎都不算現代文明中可考慮的題目。哥倫比亞大學的大學部主任也承認他們的決策階層均屬文法科教授，常常自我調侃在科技方面的無知，所以現在也在通識教育中加了自然科學的課，屬選修性質。但是本團所訪問的一些州立大學卻有創新之做法，譬如紐約市立大學就規定每一位大學部學生必須修英文寫作和數學課，看作是技藝性課程 (Skilled courses)，共八學分，然後是包含自然科學的六十個學分作為核心課程。在馬里蘭州立大學，也有類似的安排。他們將大學共同核心課程分為基礎課 (Fundamental studies)、一般分布課 (Distributive studies) 和高等課 (Advanced studies)。每一位主修文法的學生在基礎課上必須修習數學，即使它的程度較簡易，可能不包含微積分。而如果該生低於上課之程度，就必須先上補救課程 (Remedial Course)，再來修該課。到了一般分布課階段，它分為人文藝術、數學與科學和社會科學三部分，每一部分都必須修三門。如果主修理工科的，當然可以用本科的課來抵數理課。而主修人文的學生等於在這階梯至少要

修共四門數理科學課。反觀我們的教育，許多學生在中學階段就已經放棄數理，反正聯考中，文法商的學生，六門必考科中只有一門是數學，即使放棄數學，全力爭取五門高分，一樣可以進入大學。而進了大學之後，他更是從此脫離苦海，不需要修習任何科技課。許多人常誤解美國教育非常自由，完全由大學生自己去決定他選修之課。事實上任何一所像樣的美國大學都對大學教育在文理課方面有一定比例之要求。在科技發展日新月異的現代世界，我國的文法科教育實質上可能培育出不少科技文盲，是我國通識教育中最需要糾正的一點。所以如何使我國文法科的大學生，在經過六年不理想的中學教育，已經對自然科學產生疏離感後，能夠重新拾回一些興趣與信心，是一項艱鉅的任務。

（五）美國大學通識教育課程之講授，較為活潑，科技類通識課程多有實驗課，較易引起學生興趣：

本團所訪問普林斯頓大學在大學部課程訂定七學門。每一位大學生都必須在每一學門中，至少修一至二門課，其中兩個學門與數理有關，一個是量化推理（Quantitative Reasoning），另一個是科技（Science and Technology）。在科技學門中，每一位學生必須至少修兩門課，而且包含實驗，主修文法科的學生，也可以走進實驗室，從實作中有所體會。這個學門的另一個特點是它所包括的許多課中，除了物理、化學、生物類以外，也有許多工程科技，如積體電路之實務與原理，材料工程的實驗技術等。這種安排無論在美國或是我國大學都少見於現有之通

識課程，這也很值得參考嘗試。事實上，下學年馬里蘭州立大學之工學院院長 Destler 教授就要在他們的共同核心課開一門科技入門課，Technology Literacy。哈佛大學的通識課程助理主任 Elisabeth Swain 在訪談中就表示她在大學修通識課時，有關科學類部分她就選地球科學，因為那門課要做許多野外調查，比較有趣。

四、具體建議

- (一) 教育部應資助民間通識教育團體或大學，設立「通識教育教師發展中心」之類組織，定期舉辦教學經驗交流或課程發展等活動，持續提昇我國大學通識教育之水準：

本團此次訪問美國十所大學，訪談後之所得，即為全美許多知名大學像是 University of Washington、Syracuse University、University of Texas、Stanford University、U.C. Berkeley、及 Harvard University 等均設有類似「教育發展中心」之類的單位，其中尤以本團此次訪問之哈佛大學的 Derek Bok Center for Teaching and Learning 最為令人印象深刻。

我國推動大學通識教育業經十年，雖然也取得一定的成就，但尚無類似教學發展中心之組織，故一方面各大學通識教育教師缺乏相關教學方法等資訊，另一方面各大學通識教育之經驗也缺乏交流之固定管道，此類中心值得有關單位資助推動。

(二) 我國各大學推動通識教育，應加強課程規劃與教學設計，由教育部資助出版，以作為教師之參考：

本團此次所訪問美國各大學推動通識教育，均由大學自行印製或與出版商合作，出版通識教育課程之課程大綱 Syllabus，極便教學參考之用。我國多數大學推動通識教育十餘年來，通識課程的數量大量增加，但相對的教材卻未隨之增加，通識教材的編纂常具有「科際整合」或「跨學門」之性質，因此困難度較高，個別的教材散處各地，未經「發掘」或有系統的整理。而在達到此目的以前，課程說明之編輯勢在必行。只有完整的課程說明書，才可以奠定教材的基礎。另外藉由各種誘因及宣傳（例如賣得好或得到肯定）也可促使好教材的產生，而教材不僅局限於平面或傳統者，尚應致力於立體及創新教材。

(三) 我國各大學推動通識教育，尚可再加強核心課程之規劃與落實，以提昇通識教育之水準：

本團此次訪問美國各大學，發現通識教育實施成績卓越者，均有全校性核心課程之規劃。反觀我國多數大學之通識課程的型態迄今皆停留於「自助餐」的階段，各大學開授許多課程讓同學自由選擇，難以建立課程之間之關聯性，這是通識課程流於「營養學分」的原因之一。基於資源的有效運用，未來朝向核心課程及通識學程的規劃勢在必行，目前國外的通識教育以核心課程見稱的如史丹福大學的“human biology”核心課程，芝加哥大學的「經典通識教育」課程，均值得借鏡。未來我國各大學通識教育核心課程之規劃似宜透過各校校內較為廣

泛之參與而展現出各校的特色，單科學校更適合精緻的核心課程，課程內容可包括經典名著選讀、實習等涵蓋知識通識及生活通識課程等範圍。核心課程亦可規劃為主要核心課程及次要核心課程，或人文社會核心課程及科學工程核心課程等，以便適應不同學院學生之需求。

(四) 教育部應協助各大學以課程專案申請之方式，資助相關人事費、演講費等經費，協助各大學發展通識課程之教學：

我國各大學十餘年來，推動通識教育過程中，教師不足、潛在師資的未能發掘，及教師的校內交流管道不暢等，是其重大困難之一。各校校內教師之中隱藏著可能的通識師資，但因其本系的研究及教學壓力，以及外在誘因不足等因素，以致他們裹足不前，未能積極參與通識課程之教學工作，另外私立大學有時限於經費，也無法大量聘請相關師資。

本團此次訪問之美國各大學，均列有專款補助通識教育課程之相關費用，芝加哥大學為吸引優秀教授開授通識課程，甚至以加薪之方式增加誘因。此類方式在我國較不易實施，但盱衡過去教育部補助各大學之通識教育改進計畫，均側重硬體設備之添購等「資本門」之經費補助，此後之補助方式宜略加調整，亦即增加「經常門」之補助金額，協助各大學因規劃開發新課程、校內合聘或校外借調師資所需之人事費、演講費等支出。教育部可以以主管機關的立場，另立「通識教育」類供各校通識教師有機會申請出國短期進修，繼續推動私立大學兼任

師資費用補助，甚至推出「駐校講座」通識教育推廣計畫，補助各大學邀聘學術地位及人生經驗均足以作為通識教育領導者之優秀教師，以學期或學年為單位，到各校積極推動通識教育。

(五) 教育部宜資助並配合民間通識教育學術團體，對國內各大學之通識教育定期進行評鑑，以作為改進國內大學通識教育之參考：

本團此次訪問美國各大學所見，通識教育課程每年均實施評鑑，校方主管單位及師生共同找出通識課程之問題而力求改進。我國各大學推動通識教育，亦宜在適當時間進行類似評鑑工作，並發表《我國大學通識教育報告書》，以作為各校之參考。

※ 本文曾刊於《通識教育季刊》第4卷第1期(1997年3月)，頁65-106。

※ 本文第三節部份內容，曾發表在萬其超：〈美國大學通識教育近況與科技類課程之可行方案〉一文之中，該文刊於《通識教育季刊》第2卷第3期(1995年5月)，頁7-25。

附錄二：

日本大學通識教育考察報告

李亦園、黃俊傑、許榮富、陳德華、李珮琳

一、前言

臺灣雖早於民國 47 年教育部頒定各大學「共同必修科目」作為通識教育的核心課程，隨後於 53 年、62 年、66 年均加以局部修訂，並於 73 年 4 月 5 日為配合「大學必修科目表施行要點」第七點之規定：「使學生在自由選修中可獲得較佳的通識教育」，公布「大學通識教育選修科目實施要點」，要求各大學校院在「文學與藝術」、「歷史與文化」、「社會與哲學」、「數學與邏輯」、「物理科學」、「生命科學」、「應用科學與技術」等七大學術範疇內開授各種選修科目，同時規定學生必須修習 4 至 6 學分的課程，然通識教育的功能仍未因此彰顯。因而於 76 年成立專案小組研提改進方案，77 年亦全面修訂大學必修課程，二項措施均因改革幅度較大之故，未能通盤實施。終至 81 年公布「大學共同必修科目表」，突破以往「學科」的型態，而改以「課程領域」來設計，將通識課程納入共同必修科目中，由原定 4 至 6 學分提高至 8 學分，並給予各校開課彈性，使學

校在課程設計上能享有寬廣的空間。此舉為教育史上一重大改革，具時代意義，但於現實環境種種限制下，通識教育之實施仍面臨諸多困難：其一為通識教育之重要性雖被接受，但對其內涵的認知上仍然分歧；其二為各校普遍缺乏專責統整的規劃單位；其三為師資來源不足，教材未能有系統整理而影響課程開設；其四為課程設計上僅重視學科之開設而忽略「潛在課程」在通識教育上意義；其五為學生未能建立正確觀念及態度修習課程；其六為部分學校系所抱持「本位主義」，缺乏改革意願。

在民國 82 年 9 月行政院召開「第十四次科技顧問會議」的第一議題：「加強科學與技術教育，落實研發成效」，特就「加強通識教育」一項主題邀集國內通識教育專家進行研討，與會人士均深感有必要參考國外推動通識教育之經驗。為了實地瞭解日本通識教育實施之現況，以及目前日本各大學對於廢除「教養部」之相關背景及影響，我們遂組團在民國 83 年 6 月 6 日至 15 日選定日本七所不同性質的大學前往訪問，包括：東京大學教養學部（公立）；御茶水女子大學（公立）；日本大學（私立）；大阪地區京都大學綜合人間學部（公立）；關西大學（私立）；福岡地區九州大學（公立）；西南學院大學（私立）等七所公私立大學或學院。這篇報告就是根據十日訪問所見所聞而撰寫，希望作為我國大學識教育推動的參考。

二、日本通識教育實施概況

日本各大學之課程，在「大學設置基準」第五條等有原則性之規範，依照其規定，大學修業至少 124 學分（第三十二條），而一九四八年第二次世界大戰結束後，美軍顧問團監管日本時所規定教養課程必須包括人文科學、社會科學、自然科學各 12 學分，外國語 8 學分，體育 4 學分，合計 48 學分。至 1971 年調整大學課程時，將教養課程中之人文、社會、自然科學三領域必修學分數降為 8 學分，合計 36 學分。在日本臨時教育審議會成立後，通盤檢討教育改革問題，基於大學教育朝向「自由化」方式調整之目標下，對於教養課程學分之配置及規劃均予各校較大的彈性，目前僅規定基本教養課程 30 學分。至於課程之內容與架構均由各校自行訂定。

三、教養部存廢之相關問題

過去日本大學教育對教養課程頗為重視，以早期 48 學分課程之規定，即佔全部大學課程的 38%，即或以後期的 36 學分，亦佔 29%。由於教養課分量甚重，因此學校乃形成專責單位負責，即所謂之「教養部」，一般公立大學均有類似組織，私立大學則在經營理念、資源運用效益以及就業導向之目標之下，教養課程多直接歸屬各專業學部規劃。

在「教養部」之設置，其基本目標原係希望能使大學生從一般教育（通識教育）進入專業教育有理想的過渡，並提供學

生更理想而完整的大學教育訓練。但「教養部」設置行之多年之後，卻衍生出諸多問題，其較為重要者如下：

- (一) 教養課由教養部負責提供，其逐漸與各專業學部脫節，與原規劃的基本精神悖離。
- (二) 教養教育的組織日漸僵化，而使一般教育與專業教育之間完全割離。
- (三) 教養課程形成高中教育之延續，但其內容卻與高中教育多所重複。
- (四) 教養教育通常採取大班教學，效果受到質疑。

基於前述問題之衍生，日本學界乃有廢止「教養部」的構思，希望能使大學教育四年有一貫課程之銜接，並提高「一般教育」之水準。值得注意的是，廢止教養部並非不再重視一般教育（教養教育），而是要提高其水準與功能。

廢止教養部，調整教養課程的改革，在日本歷經相當長時間的努力，但就本次訪察數所學校所見，可以看出日本國立大學本質上仍是相當保守。以東京大學之「教養學部」及京都大學的「綜合人間學部」，本質上並無太大的改變。這可能是因為日本國立大學教師為「國家公務員」的身分，對改革較為保守，但不論如何，日本各大學對於使課程更具有一貫性，提高一般教育水準，甚至努力於教育自由化，讓學生在課程修習有更大彈性等方面，均有相當程度的改變。

四、整體考察印象

(一) 對日本大學教育之觀感

日本大學教育發展的過程及問題，與我國頗有相似之處，同樣受到美國教育思潮的影響甚大，例如文憑主義、升學壓力、大學教育內容的形式化等等，都顯示美國教育制度移植於東方文化傳統所衍生之問題，尤其具體反應在：

1. 大學生學習態度不佳：日本一般大學生要求124學分(與國內128學分相近，但國內尚有體育、軍訓課程未計)，一般課程上課15週(我國為18週)，每週上課90分鐘(我國為100分鐘)計2學分，外語課程、體育、實驗實習課程計1學分。就一般教師反應，學生課業負擔很輕，學習只求過關，因此點名制度在日本也極為普遍。
2. 大學組織的僵化：無論是學部(院)或學科(系)之畫分與國內極為相近，尤其在公立學校部、科之調整並未考慮配合社會變遷的需求。學部擁有相當的自主性，掌握各項資源，各學部之間整合也有困難(相較國內，以系所分配資源的情形稍佳)。
3. 升學壓力甚重：中小學以升學為導向，雖然其大學數量甚多，但明星學校在社會的刻板評價下，學生一窩蜂想擠入明星學校之情形，與國內情形相若。

雖然有前述之問題，但日本教育界在教育改革的步伐上顯

然較國內快速，其多元化與自由化的程度對國內大學教育應有相當值得參考的地方。幾年前日本成立「臨時教育審議會」，冀望從現行教育體制架構外，尋求規劃教育改革之方向，這也正是國內準備走的方向。

（二）對於幾所訪視之國立大學的綜合觀感

本團訪問日本國立大學所見之綜合印象如下：

1. 日本之國立大學對政府依賴程度甚重，學校收入僅佔學校全部支出的 20%，學費收入佔教學研究支出的 10%，其餘均需賴政府支援，此與國內相同；其亦為政府公務預算體系之一環，但在經費之運用上，重視軟體的經費，顯然比國內國立大學為優。
2. 重視傳統，對於校舍之維護也非常注重，多數校舍均為老舊建築，但內部的清潔維護則做得很好，這和國內經常更新建築大有不同。
3. 缺乏經營的理念，與社會的互動不積極。
4. 學部之間在資源的整合及整體性的規劃上亦有不足。
5. 組織龐大，除御茶水女子大學外，學生人數皆近二萬人，並有附設醫院、附屬中學、小學、幼稚園。
6. 教師與學生之比例約為 1:7，職技人員與教師之比例約為 1:1，均優於國內公立大學。
7. 圖書資源相當充足，藏書均超過百萬冊，但一般採分散

管理（亦有總圖書館），效果如何有待評估。

8. 研究經費與國內相同，絕大部分來自政府，在金額比例上，並不比國內理工為主的大學高。
9. 一般均成立有許多類似國內研究中心的研究所，但是否能達到整合學部之研究功能則不明顯。

（三）對於幾所訪視之私立大學的觀感

本團訪問日本私立大學，所得之印象如下：

1. 非常重視就業導向，由於大學數量多，為招攬學生，往往必須以畢業生就業機會為宣傳，同時反映在教學課程上的規劃。
2. 重視經營理念與績效，頗能將企業經營的精神運用在學校行政管理上，和公立學校完全不同。
3. 校舍相對於公立學校都較為新穎、現代化，似乎顯示其傳統的包袱較少，而重視時代變遷的動脈。
4. 學雜費自由化，但學校在訂學雜費時必須考慮市場之機能，整體而言，除入學要繳捐獻金外，每年負擔之費用亦遠高於國內，醫科學生在學期間大約需負擔近一千萬臺幣，文、法科學生亦需約一百萬臺幣，此尚不包括生活費，但各私校均提供學生許多工讀機會，部分亦有獎學金及貸金制度。
5. 文部省對學校補助之經費，大約低於學校全部經費的

10%，尚低於國內，但因其基數高，金額則相當可觀，以日本大學補助費約臺幣25%，關西大學亦超過6億元。

6. 人事費支出佔全部支出比例並不高，其教師與學生人數之比例，日本大學 1：30，關西大學 1：50，尚高於國內私立大學，但其教師待遇則高於公立學校（高出三分之一）。
7. 重視與社會的互動，如關西大學即有「後援會」的組織，包括校友及社會之參與。
8. 學部之間的區隔情形，不像公立學校，較能注重整體性資源的整合。
9. 學校都有附屬的中學、小學、幼稚園，甚至還有短大及通信教學的課程。

（四）大學與文部省之互動關係

日本的大學在定位上與國內大學相似，私立學校為非營利的「學校法人」，公立學校視同「政府機構」。無論公私立大學均有相當的自立性，校長之產生均由教師以「選舉」方式產生，而文部省與各大學也都維持相當良好的互動關係。訪視中印象最深者，即為各校對文部省政策均全力配合執行，未聞有對文部省政策批判或質疑的聲音，此與目前國內大學之情形顯然不同，其原因相當值得再深入探討，但其可能之因素至少包括：

1. 傳統民族性。日本人相當重視工作倫理，對於職務從屬關係極度尊重。

2. 日本大學對於學術與行政之分際相當清楚，教師只在學術之事項上擁有自主性，行政體系之運作則由文部省充分掌握，在公立大學均有事務局之組織，其人員由文部省派任，執行文部省之政策。學術與行政體系之運作，彼此能相互尊重。
3. 教師具有較高的自省能力，不會過度自我膨脹，而能掌握自我職責之分際。

（五）對於教養課程改革之心得

日本大學的教養課程相當於國內大學的共同必修課程及通識課程，國內對於大學課程之改革，目前爭議甚大，未來各大學課程自主已是必然之趨勢。日本大學之經驗可供參考者如下：

1. 以類科領域取代科目名稱為規範共同課程之依據，避免意識型態的爭議。
2. 重視外國語之教學（多數包含兩種外國語，應修學分佔大學應修總學分的十分之一強）。
3. 逐漸重視一般教育與專業教育之連貫性，各學部在課程規劃上擁有更大的自主性。
4. 重視學生對課程選擇的自主性，提供各科目任課教師、授課主要內容、成績考查方式等充分之資訊，供學生選課之參考。

就國內目前系所分化，各系所要求自主之狀況下，對於課

程之整合規劃更為不易。在另一方面，國內部分教師未能深刻掌握學術自主之意義，也是課程自主化可能產生的負面影響因素。從日本之大學課程規劃經驗來看，仍有對於通識教育理念與大學教育基本力能目標不清楚之狀況，值得作為未來探討之重點。

五、各大學通識教育實施概況

（一）東京大學

1. 教養課程的實施

該校設有「教養學部」，所有大學生入學的前二年均由教養學部負責施教，後二年再進入各專業學部接受專業教育。新制改革後，教養學部仍然存在，學生入學後前二年仍然接受教養學部提供之教養課程，但不同的是按不同類組的學生差異，提供不同的課程。

2. 教養課程的規劃

該校為配合文部省的政策，成立「東京大學前期課程教育改革問題檢討委員會」，負責規劃新的前期課程。

3. 教養課程之架構及內涵

大學入學學生區分為文一、文二、文三、理一、理二、理三，六大類組，在前期二年課程中所要求的課程及學分概為：

類組	基礎科目					總 合 科 目	主 題 科 目	全 部
	外 國 語	情 報 (資 訊)	方 法 論 基 礎	基 礎 演 習	體 育			
文科一、二、 三類	14	1	8	2	2	18	未訂	52
理科一類	12	1	16	4	2	18	未訂	60
理科二、三類	12	1	16	4	2	18	未訂	60

- 註：1. 外國語科目至少修習二種外語，「既修外國語」6學分，「初學外國語」文科類組8學分，理科類組6學分。
2. 方法論基礎，文科類組學生人文科學、社會科學每項至少2學分，全部8學分。理科一類學生須修數理、物質各8學分，理科二、三類學生須修數理、生命各4學分，物質8學分。
3. 總合科目分為「思想及藝術」、「國際及地域」、「社會及制度」、「人間及環境」、「物質及生命」、「數理及情報」六大類，每類均開設許多科目供學生選修。按學生在大學後期（三、四年）將進入專業學部，對各類領域所要求學習之學分數有不同之規定。

4. 檢討

(1) 東京大學（前身東京帝大）是日本高等教育的龍頭，該校畢業生在社會各領域中均可享受特殊之待遇。而校所獲得

的資源，幾乎佔所有國立大學校院的半數。也因此可以看出該校對傳統的執著及封閉的性格。

(2) 在日本文部省改革教養課程的政策下，該校是極特殊之例子，仍將維持「教養學部」的存在，「教養學部」除負責全校大學生前期課程外，本身也能培養學生。據統計，完成前期課程者有 5% 的學生繼續留在教養學部完成後期課程（畢業生多從事公務員工作），故「教養學部」與其他「專業學部」之區隔變得模糊。

(3) 雖然「教養學部」對前期課程仍負全責，但在課程規劃上已試圖朝整合方向調整，並試圖與專業教育做較好的聯結。

(二) 御茶水女子大學

1. 教養課程之實施

學生入學即分屬各學部、學科，由各學部提供專業課程與教養課程之教學。

2. 教養課程之規劃

未設教養學部，而設置課程委員會，由各學部教師代表組成，根據學生興趣及教師之專長來規劃教養課程。所有教師均須擔任專業課程及教養課程講授之責任。

3. 課程之架構及畢業學分之要求

所有學生最低畢業學分數為 124 學分，包括：

- (1) 教養課程：包括基礎課程講授、基礎課程研討、綜合科目、情報（資訊）、外國語、體育等六大範疇。
- (2) 專攻課程：系科專業課程。
- (3) 關連課程：與系科專業相關之課程。

對於教養課程之要求學分數為：

- (1) 文學部與教育學部：外國語 12-16 學分，體育 4 學分，其他 18 學分。
- (2) 理學部：外國語 12 學分，體育 3 學分，生物學科（系）要求情報 1 學分，所有教養課程至少須修 30 學分。
- (3) 生活科學部：教養課程至少須 30 學分，其中外國語 8 學分，體育 2 學分。

4. 教養課程之內涵

- (1) 基礎課程講授：計開設有：哲學、倫理學、倫理宗教、現代心理學、日本文學、外國文學、日本語論、藝術、法學、現代社會分析、經濟基礎、現代經濟、社會史、文化人類學、地域研究、生活社會、國際社會、女性問題、數學、物理學、化學、生物學、統計學、地球科學、自然人類學、環境科學、一般物理（化學）實

驗等科目供學生選擇。

- (2) 基礎研討：由學生選擇教師，跟隨其做相關之獨立研究。
- (3) 綜合科目：採系列組合之課程內容，根據教師專長由一組教師（Team Teaching）共同開設科目，每週之主題由不同教師擔任授課。
- (4) 外國語：著重會話能力之訓練，學生可選擇一種外語，在學校所開設之科目中選讀。如以英語為專攻，至少須修 12 學分，選擇其他外語為專攻至少須修 16 學分。
- (5) 體育：包括保健科學及運動訓練課程。

5. 檢討

- (1) 該校為一精緻小型的學校，其強調教養課程與專業課程之結合，教師同時擔任教養課程與專業課程之教學，以使整體課程求取連貫性，有其可取之處。
- (2) 一般學校均要求二種外語之必修，該校則僅要求一種，課程分量集中，對專精訓練有其特點。
- (3) 由於是一所女子大學，無論科系或課程之規劃均以人文社會科學為重，自然科學方面之教養課程相對較為不足。
- (4) 綜合科目之規劃頗見用心，同時每年檢討規劃新的科目，有其可取之處。

(三) 日本大學

1. 教養課程之實施

學生入學後即分屬各學部、學科，由各學部提供專業課程及教養課程之教學，其中教養課程均集中在一、二年級。

2. 教養課程之規劃

未設任何專責單位規劃教養，完全由各學部自行規劃。各學部師資中擔任教養課程之師資近五分之二。

3. 畢業學分之規定

依文部省規定，最低畢業學分數 124 學分，其中教養科目不得少於 30 學分（一般教育科目 20 學分，外語 8 學分，體育 2 學分），部分學部對教養課程最低學分要求較高。

4. 教養課程之內容

一般教育科目分人文科學、社會科學、自然科學及複合課程四大類。複合課程為跨領域之科目，各類課程均開設許多科目供學生選擇。

5. 檢討

(1) 該校為全日本最大規模之學校，含附屬高中二十二

所、短大、通信教育、附小，學生人數近十萬人，所以在課程之整合性較為不足。

(2) 非常強調「就業取向」之教學，故在通識課程方面的重視程度相對較為不足。

(四) 京都大學

1. 教養課程之實施

該校在 1993 年將原「教養部」改組成立「綜合人間學」，與其他專業部性質相同。教養課程則分別由各學部開設，學生可以至其他學部修習，不過仍以「綜合人間學部」開設之教養課程比例最高，約佔所有開設教養課程的 95%，而教養課程也並不集中在一、二年級實施，而是混合在四年課程中。

2. 教養課程之規劃

該校將「教養課程」之名稱改為「全校共通科目」，設有「共通課程委員會」由各學部代表組成，協調共通科目開設之有關事宜。

3. 全校共通科目之架構及學分要求

該校將全校共通科目，概分為 A、B、C、D 四類

A 類——人文、社會科學系列科目

B類——自然科學系列科目

C類——外國語科目

D類——體育保健科目

各學部對「全校共通科目」所要求修習之學分數有所區別，其情形如下：

	學 部								
	文	教育	法	經濟	理	醫	藥	工	農
A	24	36	20	24	16	24	20	24	20
B	12	36	8	12	24	24	24	30-34	16
C	20	16	16	16	16	16	16	16	16
D	4	4	4	4	4			4	4
合計	60	56	48	56	60	64	60	74-78	56

- 註：1. 文學部在 A 類課程中，人文科學、社會科學各為 12 學分，教育學部則要求人文科學、社會科學、自然科學每類至少須修習 8 學分。
2. 外國語科目，均需選擇兩種外國語。
3. 全校共通科目所佔比重甚高（接近二分之一），但在課程之整體架構上，較缺乏統整性。
4. 開設之課程科目極為多樣化，尊重學生選課的自主性，甚至在不同年級選課都有很大的彈性。對於優秀學生可提供最有利學習環境、自我規劃，但對於較為消極被動的學生，則顯然非常不利。
5. 共通科目與專業科目完全融合在一起，對於專業教育的一貫性，有其正面義意。但能否達到提高「一般教育」（通識教育）的水準，則有待評估。

4. 檢討

該校為一極具傳統學校，歷年來有五位諾貝爾獎得主出自

該校，校風自由開放，課程規劃情形亦在此原則下推動。

（五）關西大學

1. 教養課程之實施

學生入學後歸屬各學部（院），由各學部（院）提供專業課程及教養課程。唯教養課程之師資則由各專業學部之教師擔任。人文科學由文、法學部教師擔任，社會科學由經濟、社會、商學部教師擔任，自然科學由工學部教師擔任。

2. 教養課程之規劃

該校未設「教養學部」，但有一委員會負責規劃全校之教養課程，委員會由各學部部長及教師代表共十二人組成，委員會主任之層級視同學部部長。

3. 教養課程之學分與內容

過去學生在學須修一般教育課程 34 學分（UNIT），外語 12 學分，體育 4 學分，故一、二年級絕大部分以修習教養課程為主，近來教養課程之學分數有降低趨勢，故在課程規劃上，對一、二年級學生增加專業性課程，三、四年級學生則提供部分統合性之教養課程。

4. 各學部畢業學分之規定

學部 名稱	教 養 課 程								專業 課程	最低 畢業 總學 分數
	一 般 教 育 科 目					外 語		體 育		
	人 文	社 會	自 然	總 合	全 部	第 一 外 語	第 二 外 語			
法	4	4	4		24	8	8	4	96	140
文	4	4	4	4	36	8	8	4	68	124
經濟	4	4	4	4	28	8	8	4	84	132
商	8	8	8	4	28	8	8	4	92	140
社會	4	4	4	4	36	8	8	4	84	140
工	4	4	12		24	8	6	4	98	140

- 註：1. 一般教育科目，外語及專業課程均開設許多科目，供學生選擇。
 2. 一般教育科目中之「總合科目」係採協同教學方式實施（Team Teaching）
 3. 工學部人文科學與社會科學合計最少須修 12 學分。

5. 各學部所開設之一般教育科目

- (1) 人文科學之科目：哲學、倫理學、論理學（理則）、藝術、歷史、人文地理、人類學、文學、心理學。（註：工學部將心理學歸屬人文科學，其他學部則否，經濟學部、商學部無「藝術」、「人類學」科目）
- (2) 社會科學之科目：經濟學、統計學、商學、社會學、社會思想史、部落解放論、法學、日本憲法、政治學。（註：法學部、社會學部將「法學」、「日本憲法」、「政治學」列為專業課程，經濟學部之「經濟學」、商學部的「商學」、工學部的「統計學」亦然）

- (3) 自然科學之科目：數學、物理、化學、生物學、地學、心理學、自然科學史、情報處理論。(註：工學部無「自然科學史」)

6. 檢討

- (1) 非常重視外語之教學。
- (2) 一般教育課程仍以統合性之科目來實施，以提供學生通識的基礎。
- (3) 以委員會的組織來規劃教養課程，可收溝通整合之效。
- (4) 教養課程含外語及體育所佔學分數，最低 42 學分(工學部)，最高 56 學分(文、社會學部)，佔畢業學分的 30%及 45%，比重甚高。

(六) 九州大學

1. 教養課程之實施

學生入學雖即分屬不同之學部、學科，但一、二年級大多集中在原教養部之校區，接受教養課程。三、四年級則在不同學部接受專業課程，同時提供高年級的教養科目。

2. 教養課程之規劃

該校於 1994 年四月起將原教養部撤銷，教師分別歸屬到比較文學研究所、數理研究所及各學部之研究科中，並成立「大

學教育研究中心」負責規劃全校之教養課程。中心之下設教育研究中心委員會、共通教育實施委員會、共通教育自我評鑒委員會，由各學部相關教師代表組成，委員會之下再按教養科目之類別分設相關會議。

3. 通識教育之架構

- (1) 教養教育科目：包括核心教養科目、週邊教養科目、高年次教養科目。
- (2) 言語文化科目：包括英、德、法、中、俄、朝鮮、西班牙七種語言，至少選擇二種。
- (3) 體育。
- (4) 基礎科學教育科目。

4. 畢業學分數之要求

各學部畢業分數之要求平均約為 130 學分，較原來之規定約 150 學分，減少約 20 學分。

5. 共通課程之內涵

- (1) 核心教養科目：為全校所共同必修，包括「歷史與異文化理解」、「人間與文化」、「現代社會之構造」、「地球之生命」、「數理之情報」、「物質之世界」等六科目，其中前三科目，又按學部之差異，講授內涵區分為 A、B 兩種課程。共通教育科目從 42-60 學分，約佔

應修學分的 30%-50%。

(2) 週邊教養科目：進入較專業之領域，其內容包括課程講授，小班（二十人以內）之研討，以及總和之科目。

(3) 高年次教養科目：在三、四年級修習，在專業領域中建立通識的概念，對社會之責任感，及更廣闊的社會觀。

基礎科學教育科目：包括數學、物理、化學、生物、地球科學、圖學、資訊等領域，開設基礎課程，要求相關學科之學生修習。

學部	共 通 教 育 科 目						專 攻 科 目	最 低 畢 業 學 分 數
	教 養 教 育 科 目			言 語 文 化 科 目	體 育	基 礎 科 學 教 育 科 目		
	核 心	週 邊	高 年 次					
文 教 育 法 經 濟	12	6	6	14	4	4-8	90	132
	14	4					90	
	10	4	10				92	
	8	4	6-8				134-136	
理 藥	8	4	6-11	11	4	23 25	66-72	124-128
	8	4	4				77.5	
工 農	8	4	2	13	4	18-26	79-87	132-136
	8	4	10				11	
醫 齒	8	4	10	10	4	26	128	188

6. 檢討

- (1) 該校對於教養課程之改進方案，有相當清楚的教育理念，課程改進架構清晰完整，是本次所見之七所學校中最為特出者。唯訪問當時，此一改進方案甫實施三個月，成效如何，值得進一步再深入追蹤瞭解。
- (2) 改進案的重要精神，即是打破專業教育與一般教育的區隔，同時透過課程的整合，使過去各學部門戶區隔的組織架構瓦解重新調整，企圖心極為強烈。如能達成，將使大學的組織架構及教育內涵進入新的階段，但可預期各學部的阻力必然甚大。日本文部省對此新的嚐試，寄予厚望，特配合該校遷校的有利時機，給予更多的支援。國內目前有新的學校在籌設中，此應是可參考的模式。
- (3) 核心教養課程完全採用科際整合的課程規劃，相當符合通識的理念，再逐步推及專業領域的通識，並使教養課程與專業課程有更理想的聯結。
- (4) 將外語教學科目擴大為「言語文化科目」，並有專責單位負責規劃推動，冀使語言的學習與相關文化的瞭解加以結合，立意甚佳。但是否損及語言實務能力的培養，則有待再觀察。

(七) 西南學院大學

1. 教養課程之實施

學生入學後即歸屬各學部、學科，由各學部施以教養課程及專業課程，其中教養課程由各學部提供可開設之課程，供其他學部選擇採用。

2. 教養課程之規劃

由各學部代表組成之委員會共同決定，但各學部擁有極大自主性，可決定本身學部的教養課程，唯一例外者，即「基督教主義」是全校共同必修科目。

3. 畢業學分之規定及課程架構

各學部畢業學分之要求通常是 140 學分，其中分為：

- (1) 專攻科目：與所學專長直接有關之專業科目。
- (2) 關連科目：與所學專長間接有關之專業科目。
- (3) 共通科目（即過去之教養課程）：其中全校較為一致的是「基督教主義」。4 學分為必修；外國語文，包括第一外語和第二外語，各系要求不同，第一外語通域，各領域至少修 4 學分，合計至少 14-28 學分，各科之間有所差異。

4. 檢討

- (1) 該校強調提供學生更充分且多元之選擇機會，故對所有教師開設之課程內容、上課方式、考試方式均編印資料於開學前讓所有學生了解做為選課之參考，有其可取之處。
- (2) 就課程之規劃上，教養課程所佔比重甚低，而且教養課程完全由各學部自行規劃，無法看出其整體之系統性及教育的基本理念，對於一個教會學校而言，似乎有其缺憾。

六、各大學簡況

(一) 東京大學（國立）

組織：設有法、醫、工、文、理、農、經濟、藥、教育、教養等十學部（院）。

教職員：教師及職員人數各約 4,000 人。

學生：共約 24,000 人，其中研究生約 8,000 人。

圖書：日漢文書約 359 萬冊，西文書約 322 萬冊，合計約 681 萬冊。

附設醫院：分設 23 科，總院病床數 866 床，兩個分院各有病床數 245 床、135 床。

決算數（1988）：

1. 收入 369 億圓，其中醫院收入 178 億，學費及考試收入 93 億，其他收入約 97 億。
2. 支出：1,392 億，其中醫院支出 272 億，教學支出 859 億，科學振興支出 107 億，設施整備支出 154 億。

收入佔支出的 26%，學雜費收入佔教學支出的 11%，研究經費共 107.3 億，其中政府獎助 92.7 億，與民間共同研究 4.2 億，受委託研究 10.4 億。

大學部畢業生出路：繼續升學的佔 40%，其中理、農、藥等學院較高 70%-90%；經濟、法、醫最低，均在 10%以下，直接就業者約佔 50%，其中法、經濟學院較高約 75%-85%；理、藥學院最低均在 10%以下。

（二）御茶水女子大學（國立）

組織：設有三個學部及大學院

1. 文教育學部（院）：分設哲學、史學、地理學、國文、外國文學、教育、舞蹈教育等七科（系）。
2. 理學部：分設數學、物理、化學、生物、情報（資訊）科學等五科（系）。
3. 生活科學學部：原為家政學部，其下分設生活環境及人間生活二科（系）。

4. 大學院：碩士班：理工、家政學、人文科學等三所研究所。

博士班：人間文化研究所。

教職員：

1. 教師人數：共 215 人，其中教授 91 人，助教授 69 人，講師 15 人，助手 40 人，職員 109 人。
2. 學生人數：大學部 2,259 人，碩士 432 人，博士 182 人，共 2,873 人。

決算：

收入約 13.6 億圓，其中學雜費及入學考試收入 12.6 億，雜項收入約 1 億。

支出：約 52.8 億圓，其中人事費約 24.8 億，其他支出約 18 億。

收入約佔支出的 26%。

（三）日本大學（私立）

組織：

1. 大學部共有十四個學部（院），分設七十七個學科（學系）。另第二部（夜間部），有兩個學部四個學科。此外尚有通信教育及短期大學之課程。
2. 研究所（大學院），共設有十四個科（所），碩士課程

分設六十二項專攻課程，博士班則有五十八個專攻課程。

教職員：

1. 教師人數：共 2,769 人，職員 1,942 人，共計 4,711 人。另通信教育專屬教師有 13 人，職員 52 人。
2. 學生人數：大學日間部學生 63,911 人，第二部學生 3,621 人，碩士生 1,824 人，博士生 434 人，合計 69,790 人。另有通信教育學生 16,468 人。

預算：全年預算數約 2,230 億圓。其中文部省補助經費約 101 億圓。

學雜費：

1. 新生入學捐獻金：醫科最高為一千萬圓；文法商科最低約 88 萬圓。
2. 每年之學費及設施捐獻金：醫科學生約 400 萬圓；文、法、商科約 70 萬圓。

入學考試收入報名費每人三萬五千圓，報名人數約 26 萬人，合計收入達 91 億圓。

圖書：共約 478 萬冊。

(四) 關西大學 (私立)

組織：設法、文、工、商、經濟、社會等六個學部。

教職員：

1. 教師人數共有 543 人，其中教授 360 人，助教授 109 人，講師 45 人，助手 29 人。職員則有 445 人。
2. 學生人數：大學日間部 26,015 人，大學第二部 1,769 人，研究生 877 人，合計共 28,661 人。

圖書：約 160 萬冊。

學生收費：

1. 新生入學損獻金 26 萬圓。
2. 學費：文法科每年約 80 萬圓，工科約 110 萬圓。

預算：

收入約 340 億圓，其中學費收入約 231 億，入學考試收入約 30 億，文部省補助約 27 億，其他收入 52 億。
支出約 356 億，其中人事費支出 165 億，數學研究支出 63 億，管理支出 16 億，校舍及設備支出 37 億，其他支出 75 億。

文部省補助約佔總收入的 8%，佔學費收的 12%。

(五) 九州大學（國立）

組織：設有文、法、經濟、教育、理、工、農、醫、齒、藥等十個學部，大學院亦相對設有十個研究科（所），除醫、齒二科只設博士課程外，其他八科均

同時有碩、博士課程。

教職員：

1. 教師人數：共有 2,166 人，其中教授 577 人，助教授 520 人，講師 118 人，助手 950 人。職員則有 2,353 人。
2. 學生人數：大學部學生 11,177 人，碩士生 2,219 人，博士生 1,100 人，共 14,496 人，另有醫療技術短大 486 人。

圖書：日漢文書約 165 萬冊，西文書約 135 萬冊，共約 300 萬冊。

附設醫院：醫學部附設醫院病數 1,312 床，齒學部附設醫院 40 床。

決算：

1. 歲入：約 270 億圓，其中學費及考試收入約 60 億，附設醫院收入 180 億，其他收入 30 億。
2. 歲出：約 661 億，其中教學支出約 399 億，附設醫院支出 218 億，設施設備支出 40 億，其他支出 4 億。

扣除附設醫院，收入約佔支出的 20%，學費及考試收入約佔支出的 14%。研究經費共約 28 億圓，其中政府補助約佔 76%。

（六）西南學院大學（私立、教會學校）

組織：設有神學、文學、經濟學、商學、法學五個學部及法、經濟、文三個研究所。

教職員：

1. 專任教師人數 183 人，職員 162 人。
2. 學生數：大學部 7,125 人，研究生 65 人，合計 7,190 人。

圖書：日漢文書約 39 萬冊，西文書約 26 萬冊，合計約 65 萬冊。

學費：每生每年學費及設施費須繳納 70 萬圓至 80 萬圓。

（七）京都大學（國立）

組織：設有十個學部，包括文、理、法、醫、工、農、藥、經濟、教育、綜合人間等學部，大學院亦有相對的十個研究科（所）。

教職員：

1. 教師人數：共有 2,725 人，其中教授 783 人，助教授 712 人，講師 166 人，助手 1,064 人（助手比例頗高）。職員則有 2,718 人。
2. 學生人數：大學部 13,344 人，碩士生 2,808 人，博士生 1,962 人，合計共 18,114 人。

圖書：日漢文約 265 萬冊，西文萬約 249 萬冊，共約 514 萬冊。

七、對國內大學推動通識教育之建議

這次訪問日本七所大學，觀察各校通識教育之實施狀況，對我國大學通識教育之實施，有幾點建議性的看法：

- (一) 我國推動大學通識教育宜擬定一套至少以五年為期之中程專案計畫，逐步實施，始能克盡全功：

日本各大學自 1993 年起所推動的「四年一貫制」的大學通識教育，實有其長遠的教育改革之背景。1982 年 6 月，日本中曾根首相指示要把教育改革視為內政最重要課題，開始進行有關文化與教育之懇談會，接著在 12 月，首相又指示「教育改革之七項建議」；1984 年 1 月，首相指示臨教審之設置方針；3 月，文化與教育懇談會向首相建言，國會提出臨教審設置法案；8 月，臨教審設置法案成立；9 月，臨教審成立，開始審議全國教育問題，設置四個部門會議，分別就四個主題進行討論；到了 1984 年 12 月，分布「審議經過概要之一」；1985 年 4 月，發表「審議經過概要之二」，為了加強意見的交流，並且發行《臨教審消息》（《臨教審だより》），以集思廣益。經過「臨教審」長期的研究，到去年開始文部省的「大學審議委員會」才正式在各大學推動通識教育的改革。我國如擬落實大學通識教育之實施，似亦應有較為長期之規劃。

- (二) 針對過去數十年來，我國高等教育過程「一元化」之現象，我國推動大學通識教育宜採取「異中有同，同中納異」之原則，給予各校充分發揮各校特色之空間：

此次在日本各大學訪問，印象最深刻者厥為日本各大學對文部省政策之敬重，但在敬謹接受之餘，各大學又能兼顧發揮各校之特色。此種「融一於多」以及「納多於一」的政策推動特質，頗值我國參考借鏡。

- (三) 教育部似可建議各大學，為有效推動通識教育課程之教學，應儘量衡酌各校之特殊狀況，設立「通識教育中心」或「通識教學部」，並規劃具學校特色之「核心課程」：

此次在日本所訪問之七所大學，其通識教育課程有不同之特色，但是各校均開設「核心課程」。此項措施有助於學生在諸多課程中知所優先選擇。此項措施頗值我國參考。

- (四) 為因應我國朝向國際化發展之趨勢，建議教育部研究「所有大學學生必須選修兩科外國語文」之可行性。如屬可行，請早日付諸實施：

此次訪問之日本多數大學，自 1993 年入學之大學生，均統一規定必須選修二種外國語文，始能畢業。本考察團同仁一致認為日本此項新規定，頗具前瞻性，值得我國加以慎重考慮。

- (五) 為進一步因應「教育自由化」的來臨，現行「大學必修科目表」應考慮加以摒除，以拓展各大學推動通識教育之空間：

此次訪日所見，一般日本之大學均無所謂「部定共同必修科目」之規定，故日本之高等教育一般而言頗為活潑。為進一步落實通識教育之理想，我國應刪除「部定共同必修科目」。

- (六) 為有效推動通識教育，教育部宜建議各大學儘可能促進通識課程教師與專業系所教師之學術交流，以減低學院中心主義心態，並減少行政上之阻力：

日本許多大學之通識教育部門（如東京大學教養學部），聘任教師標準甚嚴，必須該教師之專業研究有一定水準，始加以延攬，故通識教師多半亦在專業系所合聘或兼授課程。我國各大學現有之「共同科」之狀況有待提昇，如能朝此方向努力，則更可落實通識教育之理念。

八、結語

這次訪問日本各大學雖有相當成果，但所見仍屬有限，諸如文部省與大學之運作關係，學校內部學術與行政運作之分際，課程改進之成效，乃至日本「臨教審」對大學教育之實際影響層面等問題，均難深入了解。另一方面，就所訪視七所學校是否足以代表日本各大學之現況，也有待再探究。尤其所訪視之三所私立學校偏重就業導向者，與類如明治大學、慶應大

學等學術地位頗受肯定之學校間是否有所區別，均值得再深究。

總之，在日本大學教育發展所歷經之過程與面臨之問題，與國內之狀況頗可互相比較，在國內大學教育正面臨轉型之際，相當值得國內對此做深入之研究。

※ 本文曾刊於《通識教育季刊》第1卷第4期，新竹與臺北：
國立清華大學與中華民國通識教育學會，1996。

參考書目

一、中文著作

古籍：

〔漢〕司馬遷：《史記》（臺北：藝文印書館景印清乾隆武英殿刊本）。

〔漢〕班固：《漢書》（臺北：藝文印書館景印光緒 26〔1900〕年長沙王氏校刊本）。

〔魏〕何晏：《論語集解》（四部叢刊初編縮本）。

〔宋〕司馬光：《新校資治通鑑注》，〔宋〕胡三省注，〔清〕章鈺校記（臺北：世界書局，1970年）。

〔清〕方苞：《方望溪先生全集》（四部叢刊初編縮本）。

〔清〕汪中：《述學補遺·荀卿子通論》（四部備要本）。

〔清〕孫承澤：《春明夢餘錄》（四庫全書珍本六集）。

〔清〕程樹德：《論語集釋》（臺北：藝文印書館，1965年）。

專書：

大學教育改革促進會編：《臺灣高等教育白皮書》（臺北：時報出版公司，1993年）。

中國教育學會編：《迎接二十一世紀的教育改革》（臺北：臺灣

書局，1985年)。

朱敬一等：《教育鬆綁》(臺北：遠流出版公司，1996年)。

牟宗三：《中國文化的省察》(臺北：聯經出版事業公司，1983年)。

羊憶蓉：《教育與國家發展——臺灣經驗》(臺北：桂冠圖書公司，1994年)。

行政院國科會：《社會文化與科技發展論文集》(臺北：行政院國科會，1983年)。

行政院國際經濟合作發展委員會：《第六期經濟建設計畫》(臺北：行政院經合會，1973年)。

行政院教育改革審議委員會：《教育改革總諮議報告書》(臺北：行政院教育改革審議委員會，1996年)。

余英時：《從價值系統看中國文化的現代意義》(臺北：時報出版公司，1981年)。

——：《從價值系統看中國文化的現代意義》(臺北：時報文化出版公司，1984年)。

宋明順譯：《今日的日本教育》(臺北：教育部教研會，1987年)。

李弘祺等譯：《中國的自由傳統》(臺北：聯經出版事業公司，1984年)。

李明濱：《情緒與疾病》(臺北：國立臺灣大學醫學院，1997年)。

李國鼎、陳木在：《我國經濟發展策略總論》(臺北：聯經出版事業公司，1987年)。

貝爾著，趙一凡等譯：《資本主義的文化矛盾》(臺北：久大文

- 化股份有限公司，1989年)。
- 杭之：《一葦集(續篇)——現代化發展的反省片斷》(臺北：允晨文化實業公司，1987年)。
- 杭亭頓著，黃裕美譯：《文明衝突與世界秩序的重建》(臺北：聯經出版事業公司，1997年)。
- 胡適等著：《人權論集》(上海：新月書局，1930年1月)。
- 徐復觀：《儒家政治思想與民主自由人權》(臺北：八十年代出版社，1979年)。
- 國立清華大學人文社會學院編：《大學通識教育研討會論文集》(新竹：國立清華大學，1987年)。
- 國立清華大學通識教育中心編：《國立清華大學通識教育中心通訊》第4期(1993年4月)。
- 國立臺灣大學共同教育委員會：《國立臺灣大學通識教育的實施與展望》(臺北：國立臺灣大學共同教育委員會，1998年)。
- 教育部：《臺灣地區教育發展簡報》。
- ：《日本當前教育改革研討資料》(臺北：教育部教研會，1985年)。
- ：《中華民國教育統計》(民國70-80年)(臺北：教育部，1991年)。
- ：《中華民國教育統計》(臺北：教育部，1994年)。
- ：《臺灣地區教育發展簡報——當前教育主要問題檢視》(臺北：教育部，1994年6月22日)。

- 陳正祥：《中國文化地理》（臺北：木鐸出版社，1984年）。
- 陳其南：《臺灣的傳統中國社會》（臺北：允晨文化實業有限公司，1987年）。
- 陳舜芬：《大學校長遴選》（臺北：師大書苑，1994年）。
- 勞思光：《儒學精神與世界文化路向——思光少作集（一）》（臺北：時報文化出版公司，1986年）。
- 雅斯培著，杜意風譯：《雅斯培論教育》（臺北：聯經出版事業公司，1983年）。
- 黃坤錦：《美國大學的通識教育——美國心靈的攀登》（臺北：師大書苑，1995年）。
- 黃俊傑：《孟學思想史論》（卷一）（臺北：東大圖書公司，1991年）。
- ：《孟子》（臺北：東大圖書公司，1993年）。
- ：《戰後臺灣的教育與思想》（臺北：東大圖書公司，1993年）。
- ：《戰後臺灣的轉型及其展望》（臺北：正中書局，1995年，1998年）。
- ：《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年，2005年）。
- ：《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年）。
- 黃俊傑、吳展良、陳昭瑛：《分流教育的改革：理論、實務與對策》（臺北：行政院教育改革審議委員會，1996年）。

- 黃俊傑編：《大學理念與校長遴選》（臺北：中華民國通識教育學會，1997年，1998年）。
- 楊儒賓：《儒家身體觀》（臺北：中央研究院中國文哲研究所，1996年）。
- 楊儒賓編：《中國古代的氣論與身體觀》（臺北：巨流圖書公司，1993年）。
- 虞兆中：《臺大與我》（臺北：圖文技術服務有限公司，1997年）。
- 賈士蘅譯：《躍升中的四小龍》（臺北：天下文化出版公司，1992年）。
- 廖正宏、黃俊傑、蕭新煌：《光復後臺灣農業政策的演變》（臺北：中央研究院民族學研究所，1986年）。
- 廖正宏、黃俊傑：《戰後臺灣農民價值取向的轉變》（臺北：聯經出版事業公司，1992年）。
- 臺大推行通才教育工作小組：《開設十三門選修課程計畫報告》（1983年8月提出，未刊稿本）。
- 臺灣大學人口研究中心婦女研究室：《大專院校兩性教育通識課程教學研討會論文集》（臺北：臺灣大學人口研究中心婦女研究室，1993年12月）。
- 赫欽斯著、陸有銓譯：《民主社會中教育上的衝突》（臺北：桂冠圖書公司，1994年）。
- 蔡璧名：《身體與自然——以《黃帝內經素問》為中心論古代思想傳統中的身體觀》（臺北：臺大文學院，1997年）。
- 蕭公權：《中國政治思想史》（臺北：聯經出版事業公司，1981

年)。

錢穆：《國史大綱》(臺北：臺灣商務印書館，1965年)。

盧騷著，中江篤介譯並解：《民約通義》(上海：大同譯書局，1899年)。

論文：

〈大學通才教育的理論與實際座談會記錄〉(黃俊傑主持，虞兆中、羅光、郭為藩、沈君山、葉啟政、郭博文演講)，《思與言》第20卷第5期(1983年元月15日)。

〈與大一同學談通識教育——本校通識教育工作小組的信函〉，《國立臺灣大學通識教育實施手冊》(民國83年度)(臺北：國立臺灣大學教務處，1994年)。

中華人民共和國國務院新聞辦公室：〈中國的人權狀況，1991年11月〉，收入劉復之主編：《人權大辭典》(武漢：武漢大學出版社，1993年)。

尹建中：〈如何推動大學通識教育〉，《大學人文社會科學通識課程教學研討會論文集》(嘉義：中正大學，1992年)。

王立文：〈通識整合性學程研究〉，「大學校院通識課程教學改進學術研討會」論文(臺北：臺灣大學等主辦，1996年4月25-26日)。

王冕三：〈談工程倫理教育〉，《科學發展月刊》第19卷第3期(1991年3月)。

王冕三、陳雪惠：〈大學工程倫理課程型態與課題規劃之調查〉，《中原學報》第21卷(1997年12月)。

- 王健文：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（二）——先秦儒家的教育的理念及其對現代通識教育的意義》（國科會研究計畫報告，編號 NSC-82-0111-S006-007）。
- 王德睦等：〈教育結構與教育機會均等〉，收入瞿海源、章英華編：《臺灣社會與文化變遷》（上冊）（臺北：中央研究院民族研究所，1986 年）。
- 王燦槐：〈我國大學通識教育課程目標與內涵之實徵性研究〉（國科會研究計畫報告，編號 NSC86-2511-5008-005）。
- 王叢桂：《我國主修人文社會科學學生及教師對通識教育課程比較觀念之研究》（國科會研究計畫報告，編號 NSC-83-0111-S-031-002）。
- 古清美：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（八）——明代書院講學與教育思想之探討及其對現代通識教育之啟示》（國科會研究計畫報告，編號 NSC82-0111-S-002-016）。
- 古鴻廷：《東海大學通識課程規劃與研究成果報告》（1994 年 6 月 30 日，教育部顧問室委託研究報告編號 83-1-M-032）。
- 石田秀實：〈從身體生成過程的認識來看中國古代身體觀的特質〉，收入楊儒賓編：《中國古代思想中的氣論與身體觀》（臺北：巨流圖書公司，1993 年）。
- 朱秉欣：《輔仁大學通識教育規劃研究成果報告》（1994 年 6 月 30 日，教育部顧問室委託研究報告，編號 83-1-M-033）。
- 朱敬一：〈教育事業不是「下游產業」〉，《中國時報》（1995 年

10月15日)，收入《澄社報導》第28期（1994年10月）。

江炳倫：〈從芝加哥大學的通識教育談起〉，《自立晚報》，1986年5月26日，第3版。

何寄澎：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（五）——宋代書院教育及其對現代通識教育的意義》（國科會研究計畫報告，編號 NSC82-0111-S-002-018）。

余英時：〈關於中國歷史特質的一些看法〉，收入氏著：《歷史與思想》（臺北：聯經出版事業公司，1976年）。

呂亞力：〈高等教育與政治的關係：我國模式的探討〉，收入淡江大學教育研究中心、二十一世紀基金會：《二十一世紀我國高等教育的發展趨勢——體制、功能與學校組織》（臺北：師大書苑，1990年4月）。

李亦園：〈通識教育在清華〉，清華大學人文社會學院編：《大學通識教育研討會論文集》（新竹：國立清華大學，1987年）。

李亦園等：〈日本的大學通識教育考察報告〉，《通識教育季刊》第1卷第4期（1994年12月），收入本書〈附錄二〉。

李家同：〈我國大學工程教育的檢討〉，收入淡江大學教育研究中心、二十一世紀基金會編：《二十一世紀我國高等教育的發展趨勢——體制、功能與學校組織》（臺北：師大書苑，1990年4月）。

李嗣岑：〈氣功的科學觀〉，《科學發展月刊》第19卷第8期（1991年8月）。

- 李遠哲：〈大學理念與校長遴選〉，收入黃俊傑編：《大學理念與校長遴選》（臺北：中華民國通識教育學會，1997年）。
- 杜維明：〈儒家之風引領新亞洲〉，《天下雜誌》第176期（1996年1月1日）。
- 沈君山：〈國立清華大學通識教育的展望〉，收入臺灣大學文學院編：《大學通識教育研討會論文集》（臺北：臺大文學院，1993年）。
- 狄百瑞著，黃俊傑譯：〈新儒家教育與儒學洗禮後的東亞〉，《史學評論》第9期（1985年1月）。
- 周鳳五：〈通識教育與中國傳統文化〉，《大學通識教育的理論與實際研討會論文集》（臺北：臺大文學院，1993年）。
- 林火旺：〈訪葉啟政教授談大學通才教育〉，《民生報》，1982年3月17日。
- ：〈自由主義的公民教育〉，「通識教育中的哲學課程研討會」（臺北：臺大哲學系，1993年4月）。
- 林正珍：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（九）——近代中國對西方教育制度的引介及對現代通識教育的啟示》（國科會研究計畫報告，編號 NSC82-0111-S-005-005）。
- 林安梧：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（十）——戰後臺灣地區大學教育課程之演變及其對當前教育之評析》（國科會研究計畫報告，編號 NSC83-0111-S-007-005G）。

林孝信、黃俊傑：〈美國現代大學的理念與實踐——以芝加哥大學為例〉，收入黃俊傑編：《大學理念與校長遴選》（臺北：中華民國通識教育學會，1997年）。

林崇熙：〈省時省力的技術進步如何加重婦女的負擔〉，《婦女與兩性研究通訊》第37期（臺北：臺大人口中心婦女研究室，1996年1月）。

林清江：〈高等教育的未來導向〉，《高等教育新趨勢研討會會議實錄》（中壢：元智工學院，1993年5月）。

林毓生：〈政教合一與政教分離〉，收入氏著：《政治秩序與多元社會》（臺北：聯經出版事業公司，1989年）。

林麗真：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（四）——魏晉清談論辯及其對現代通識教育的啟示》（國科會研究計畫報告，編號 NSC82-0111-S-002-015）。

金岳霖：〈中國哲學〉，收入金岳霖學術基金會學術委員會編：《金岳霖學術論文選》（北京：中國社會科學出版社，1990年）。

金耀基：〈通識教育與大學教育之定性與定位〉，「大學院校通識課程教學改進學術研討會」宣讀論文（臺北：國立臺灣大學等主辦，1996年4月25-26日）。

姚從吾：〈國史擴大綿延的一個看法〉，收入《大陸雜誌史學叢書》，第1輯，第1冊。

胡慶山：〈憲法人權保障的學問自由與大學自治〉，收入歐陽教等編：《大學教育的理想》（臺北：師大書苑，1994年）。

- 孫大川：〈山海與原住民文學〉，《中國時報》，1996年2月10日。
- 孫震：〈教育打破門戶之限〉，收入天下編輯：《走過從前回到未來——攜手臺灣四十年》（臺北：天下雜誌社，1988年）。
- 徐佐銘：〈「醫學倫理」做為通識教育之教學理念與課程設計〉，《通識教育季刊》第4卷第4期（1997年12月）。
- 徐復觀：〈中國的治道〉，收入《儒家政治思想與民主自由人權》（臺北：八十年代出版社，1979年）。
- 高明士：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（一）——教育的理想與實際及其對現代通識教育的意義》（國科會研究計畫報告，編號 NSC82-0111-S002-013）。
- 國立臺灣大學：〈國立臺灣大學服務課程施行辦法〉（87.1.16 第26次共同教育委員會會議修正通過，87.2.24 第2054次行政會議修正通過）。
- 康自立：〈大學與產業界的合作〉，收入黃政傑主編：《大學的決策與管理》（臺北：英文書店，1997年）。
- 張永俊：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（七）：朱子的教育觀及其對現代通識教育之意義》（國科會專題研究計畫報告，編號 NSC82-0111-S-002-017，1994年6月20日）。
- 張立文：〈中國傳統文化的精神、特點、生命〉，收入張立文等編：《傳統文化與東亞社會》（北京：中國人民大學出版社，1991年）。

張亨：〈先秦思想中兩種對於語言的省察〉，《思與言》第8卷第6期（1971年3月）。

張則周：〈重啟大學的生機——從入學前不填系及加強通識課程做起〉，收入《大學通識教育研討會論文集》（臺北：臺大文學院，1995年）。

張春興：〈民國三十九年以來學校教育的發展與檢討〉，收入中國論壇編輯委員會主編：《臺灣地區社會變遷與文化發展》（臺北：聯經出版事業公司，1985年）。

張灝：〈幽暗意識與民主傳統〉，收入氏著：《幽暗意識與民主傳統》（臺北：聯經出版事業公司，1989年）。

許倬雲：〈兩漢政權與社會勢力的交互作用〉，收入許倬雲：《求古篇》（臺北：聯經出版事業公司，1982年）。

陳伯璋：〈大學課程結構的知識社會學分析〉，黃政傑與歐陽教主編：《大學教育的革新》（臺北：師大書苑，1994年）。

陳秀容：〈第三世界人權觀念的探討：1986年聯合國「發展人權宣言」的初步分析〉，收入張福建等編：《民主理論：古典與現代》（臺北：中央研究院中山人文社會科學研究所，1995年）。

陳斐卿：〈中大學生對共同科課程的自陳式學習態度之分析研究〉，「大學院校通識課程教學改進學術研討會」論文（臺北：國立臺灣大學等主辦，1996年4月25-26日）。

陳舜芬：〈傳統中國教育與現代通識教育之研究（十）——戰後臺灣地區大學教育課程之演變及對當前教育之評析〉（國科會科教處通識教育重點基礎研究計畫——理論

- 內涵組之子計畫，1993-1995 年度)。
- ：〈1980 年年代初期臺灣大學的通才教育〉，《通識教育季刊》第 2 卷第 1 期（1995 年 3 月）。
- 陳熙遠：〈聖王典範與儒家「內聖外王」的實質內涵——以孟子對舜的詮釋為基點〉，收入黃俊傑編：《孟子思想的歷史發展》（臺北：中央研究院中國文哲研究所，1995 年）。
- 黃克武：〈嚴復對約翰彌爾自由思想的——以嚴復譯《群己權界論》(On Liberty) 為中心之分析〉，《中央研究院近代史研究所集刊》第 24 期上冊（1995 年 6 月）。
- 黃沛榮：《傳統中國教育與現代通識教育之研究（三）——傳統中國的經典教育及其對現代通識教育的啟示》（國科會研究計報告）。
- 黃武雄：〈通識教育中的科學教育——理性的叛逆與解放（上）〉，《通識教育季刊》第 1 卷第 1 期（1994 年 3 月）。
- 黃俊傑：〈歷史教育的人文意義〉，收入氏著：《歷史的探索》（臺北：水牛出版公司，1984 年）。
- ：〈孟子的教育理想〉，《中國歷史學會史學集刊》第 24 期（1992 年 7 月）。
- ：〈朱子對中國歷史的解釋〉，《國際朱子學國際會議論文集》（臺北：中央研究院中國文哲研究所，1993 年）。
- ：〈中國史教育的新展望——以戰後臺灣經驗為參考架構〉，收入黃俊傑：《戰後臺灣的教育與思想》（臺北：

東大圖書公司，1993年）。

——：〈論歷史研究與歷史教學之關係〉，收入黃俊傑：《戰後臺灣的教育與思想》（臺北：東大圖書公司，1993年）。

——：〈中華文化的傳統特質及其現代轉化：一個歷史的視野〉，「兩岸中華文化學術研討會」（臺北：二十一世紀基金會，1996年）。

——：〈揚帆出發，迎向旭日——臺大通識教育的展望〉，《臺大評論》（1996年2月）。

——：〈世紀末的臺灣認同問題：形式與本質〉，「世紀末的視覺藝術與歷史觀學術研討會」論文（臺北：臺北市立師範學院主辦，1998年5月）。

——：〈從當前臺灣高等教育脈絡論大學與產業界之關係〉，收入黃俊傑：《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》（中壢：中華民國通識教育學會，2002年）。

——：〈邁向二十一世紀的臺灣新文化：內涵、問題與前瞻〉，收入黃俊傑：《戰後臺灣的轉型及其展望》（臺北：臺大出版中心，2006年）。

——：《大學通識教育核心課程之規劃》（國科會研究計畫編號：NSC86-2511-S-353-001）。

黃俊傑、吳光明：〈古代中國人的價值觀：價值取向的衝突及其解消〉，收入沈清松編：《中國人的價值觀——人文學觀點》（臺北：桂冠圖書公司，1993年）。

黃俊傑、古偉瀛：〈新恩與舊義之間：日據時期李春生的國家認

- 同之分析》，收入《「認同與國家：近代中西歷史的比較」論文集》（臺北：中央研究院近代史研究所，1994年6月）。
- 黃俊傑等：〈美國的大學通識教育考察報告〉，「大學院校通識教育改進學術研討會」論文（臺北：1996年4月25-26日），收入本書〈附錄一〉。
- 黃政傑：〈躍登課程改革的政治舞臺〉，收入中國教育學會主編：《教育改革》（臺北：師大書苑，1994年）。
- 黃炳煌：〈科技發展與課程發展〉，《社會文化與科技發展研討會論文集》（臺北：行政院國科會，1983年）。
- 黃崑巖：〈把「人」帶回醫學——談醫學院的通識教育〉，《通識教育季刊》第3卷第3期（1996年9月）。
- 楊國賜：〈邁向新世紀的教育〉，收入中國教育學會主編：《迎接二十一世紀的教育改革》（臺北：臺灣書局，1985年）。
- 楊儒賓：〈卮言論：莊子論如何使用語言表達思想〉，《漢學研究》第10卷第2期（1992年12月）。
- 葉啟政：〈高等教育和文化的關係：我國模式的探討〉，收入淡江大學教育研究中心、二十一世紀基金會：《二十一世紀我國高等教育的發展趨勢——體制、功能與學校組織》（臺北：師大書苑，1990年）。
- 臺大推行通才教育工作小組：《開設十三門選修課程計畫報告》（1995年8月提出，未刊稿本）。
- 劉人鵬、謝小苓：《三禮中的通識教育觀念與性別角色的建議》

(國科會研究計畫報告)。

劉廣京：〈晚清人權論初探——兼論基督教思想之影響〉，《新史學》第8卷第3期(1994年)。

戴君仁：〈漢武帝抑黜百家非發自董仲舒考〉，《孔孟學報》第16期(1968年9月)。

譚其驤：〈中國文化的時代差異與地區差異〉，收入《中國傳統文化的再檢討》(上篇)(臺北：谷風出版社，1987年)。

龐樸：〈中國文化的人文主義精神〉，收入《中國傳統文化的再檢討》(上篇)(臺北：谷風出版社，1987年)。

龔鵬程：〈高等教育與文化的關係：我國模式的探討〉，收入淡江大學教育研究中心、二十一世紀基金會編：《二十一世紀我國高等教育的發展趨勢——體制、功能與學校組織》(臺北：師大書苑，1990年4月)。

二、日文著作

專書：

《日本教育年鑑》(1988)(1989)(東京：ぎょうせい出版社，1988年，1989年)。

《季刊臨教審のすべて》(東京：エイデル研究所，1986年起各期)。

大鹽中齋：《洗心洞筭記》，收入《佐藤一齋・大鹽中齋》(日本思想大系・46)(東京：岩波書店，1983年)。

内田健三：《臨教審の軌跡—教育改革 1100 日—》（東京：第一法規出版株式會社，1987 年）。

日原利國：《春秋公羊傳の研究》（東京：創文社，1976 年）。

加藤博和：《大學・教養部の解體的終焉——新制九州大學のなかの教養部の足跡》（福岡：葦書房有限會社，1997 年）。

安川壽之輔：《大學教育の革新と實踐——變革の主體形成——》（東京：株式會社新評論，1998 年）。

原田三朗：《臨教審と教育改革——その矛盾と挫折》（東京：三一書房，1988 年，1990 年）。

栗田直躬：《中國上代思想の研究》（東京：岩波書店，1948 年）。

桶口陽一：《人權》（東京：三省堂，1996 年）。

淺羽通明：《大學で何を學ぶか》（東京：株式會社幻冬舎，1996 年）。

福澤諭吉：《學問のすすめ》（東京：中央公論新社，2002 年）。

藤原書店編輯部編：《大學改革最前線——改革現場と授業現場》（東京：株式會社藤原書店，1995 年）。

論文：

山田昭次：〈歴史學と歴史教育〉，收入歴史學研究會、日本史研究會編：《現代歴史學の展望（講座日本史）》（東京：東京大學出版社，1971-1979 年）。

佐川修：〈武帝の五經博士と董仲舒の天人三策について——福井重雅氏「儒教成立史の二三の問題」に對する疑義〉，

《集刊東洋學》第 17 集（1969 年 5 月）

押川元重：〈九州大學教養部の廢止にあつて〉，收入《九大教養部報》第 117 號（1994 年 1 月 31 日）。

東京大學教養學部：〈教養學部はどのような組織か〉，《駒場》（1993 年）。

福井重雅：〈儒教成立史の二、三の問題——五經博士の設置と董仲舒の事蹟に關する疑義〉，《史學雜誌》第 76 卷第 1 號（1967 年）。

三、英文著作

專書：

Barrow, Clyde W., *Universities and the Capitalist State: Corporate Liberalism and the Reconstruction of American Higher Education, 1894-1928* (Madison: University of Wisconsin Press, 1990).

Bell, Daniel, *The Coming of Post-industrial Society: A Venture in Social Forecasting* (New York: Basic Books, Inc., 1973).

———, *The Cultural Contradictions of Capitalism* (New York: Basic Books, Inc., 1976).

Berlin, Isaiah, *Four Essays on Liberty* (Oxford: Oxford University Press, 1969).

Bok, Derek, *Higher Learning* (Cambridge, Mass.: Harvard University

- Press, 1986).
- Bowers, C. A., *Education, Cultural Myths, and the Ecological Crisis: Toward Deep Changes* (Albany, N. Y.: State University of New York Press, 1993).
- Brandauer, Frederick P. and Chun-chieh Huang, eds., *Imperial Rulership and Cultural Change in Traditional China* (Seattle: University of Washington, 1994).
- Brubacher, John S., *On the Philosophy of Higher Education* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990).
- Burston, Wyndham H., *Principles of History Teaching* (London: Methuen, 1972, 2nd edition).
- Chapman, John W., ed., *The Western University on Trail* (Berkeley: University of California Press, 1983).
- Council for Economic Planning and Development, R.O.C., *Taiwan Statistical Data Book* (1996).
- de Bary, Wm. Theodore, ed., *Approaches to the Oriental Classics* (New York : Columbia University Press, 1959).
- , *The Liberal Tradition in China* (Hongkong and New York: The Chinese University Press and Columbia University Press, 1983).
- Descartes, René, *Principles of Philosophy*, Part I, Principles 51-54, and *Meditations on First Philosophy*, Meditations 2-3, Haldane, tr. by Elizabeth S. and G. R. T. Ross (New York:

Dover, 1955).

Dewey, John, *Reconstruction in Philosophy* (Boston: The Beacon Press, 1959).

Durkheim, Emile, *The Division of Labor in Society*, trans. by W. D. Halls (New York: Free Press, 1984).

Eisenstadt, S. N., *The Political Systems of the Empires: The Rise and Fall of the Historical Bureaucratic Societies* (New York: The Free Press, 1963, 1969).

Flexner, Abraham, *Universities: American, English, German* (New York: Oxford University Press, 1930).

Fogel, Ezra F., *The Four Little Dragons: The Spread of Industrialization in East Asia* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1991).

Giroux, Henry A. and Peter McLaren, eds., *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies* (New York: Routledge, 1994).

Godfrey, A. W., *Teaching Ancient History: A Question of Relevance* (Bethesda, Md.: ERIC Document Reproduction Service, 1973, Occasional Paper Number 74-1).

Gold, Thomas B., *State and Society in the Taiwan Miracle* (New York: M. E. Sharp, 1986).

Green, Andy, *Education and the State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA* (New

- York: St. Martin's Press, 1990).
- Harrell, Stevan and Chun-chieh Huang, eds., *Cultural Change in Postwar Taiwan* (Boulder, Co: Westview Press, 1993).
- Howard, Craig C., *Theories of General Education: A Critical Approach* (New York: St. Martin's Press, 1992).
- Hsü, Cho-yün, *Ancient China in Transition: An Analysis of Social Mobility, 722-222 B.C.* (Stanford: Stanford University Press, 1965).
- Huang, Chun-chieh and Erik Zürcher, eds., *Norms and the State in China* (Leiden: E. J. Brill, 1993).
- Huntington, Samuel P., *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order* (New York: Simon and Schuster, 1996).
- Hutchins, Robert Maynard, *The Higher Learning in America* (New Haven: Yale University Press, 1936).
- James, A. and R. Jeffcoate, eds., *The School in the Multicultural Society* (New York, 1982).
- Jenkins, Keith, *On 'What is History?': Carr and Elton to Rorty and White* (London and New York: Routledge, 1995).
- Kerr, Clark, et al., *Higher Education Cannot Escape History: Issues for the Twenty-first Century* (Albany: State University of New York Press, 1994).
- Kerr, Clark, *The Great Transformation in Higher Education, 1960-1980* (Albany: State University of New York Press, 1991)

Kerr, Clark, *The Uses of the University* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1963)

Kerr, Clark, *Troubled Times for American Higher Education: The 1990s and Beyond* (Albany: State University of New York Press, 1994).

Kleibard, Herbert, *The Struggle for the American Curriculum: 1893-1958* (New York: Routledge & Kegan Paul, 1986).

Levine, Arthur, *Handbook on Undergraduate Curriculum* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1981).

MacAloon, John J., *General Education in the Social Sciences: Centennial Reflections on the College of the University of Chicago* (Chicago and London: The University of Chicago Press, 1992).

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

McNeill, William H., *Huntchins' University: A Memoir of the University of Chicago, 1929-1950* (Chicago and London: The University of Chicago Press, 1991).

Murphy, William Michael and D. J. R. Bruckner, eds., *The Idea of The University of Chicago: Selections from the Papers of the First Eight Chief Executives of the University of Chicago from 1891 to 1975* (Chicago and London: The University of Chicago Press, 1976).

- Neurath, Otto, Rudolf Carnap and Charles Morris, eds., *Foundations of the Unity of Science: Toward an International Encyclopedia of Unified Science* (Chicago: The University of Chicago Press, 1938).
- President and Former Members of the Faculty, *The Idea and Practice of General Education: An Account of the College of the University of Chicago* (Chicago and London: The University of Chicago Press, 1950, 1992).
- Rentine, A. D., *International Human Rights: Universalism Versus Relativism* (Newbury Park: Sage Publications, 1990).
- Schipper, Kristopher, *The Taoist Body*, tr. by Koren C. Duval (Berkeley: University of California Press, 1993).
- Snow, C. P., *The Two Cultures* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998).
- Taylor, Charles, *Multiculturalism* (Princeton: Princeton University Press, 1994).
- The Role and Functions of Universities: OECD Country Report* (United State of America, 1985).
- Tsuchimochi, Gary H., *Education Reform in Postwar Japan: The 1946 U.S. Education Mission* (Tokyo: University of Tokyo Press, 1993).
- Tu, Wei-ming, "Cultural Identity and the Politics of Recognition in Contemporary Taiwan," *The China Quarterly*, 148 (Dec., 1996).

Westbury, Ian and Alan C. Purves, eds., *Cultural Literacy and the Idea of General Education: Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II*, (Chicago: The University of Chicago Press, 1988).

Williams, Raymond, *Culture and Society, 1780-1950* (Harmondsworth: Penguin Books Ltd., 1963).

Wolf, Robert Paul, *The Ideal of the University* (Boston: Beacon Press, 1969).

Wright, Arthur F., *Buddhism in Chinese History* (Stanford: Stanford University Press, 1959).

Wu, Kuang-ming, *On Chinese Body Thinking: A Cultural Hermeneutics* (Leiden: E. J. Brill, 1997).

論文：

Allan, George, "The Canon in Crisis," *Liberal Education*, Vol. 72, No. 2 (1986).

Ames, Roger, "Chinese Human Rights: Can They Be Improved Upon?" Paper for the Conference on "Cultural Sources of Human Rights in East Asia," March, 21-27, 1996, cosponsored by Carnegie Council on Ethics and International Affairs and Faculty of Law and Child Rights ASIANET, Chulalongkorn University.

Avery, John, "Plato's Republic in the Core Curriculum: Multi-

culturalism and the Canon Debate,” *Journal of General Education*, Vol. 44, No. 4 (1995).

Balazs, Etienne, “Political Philosophy and Social Crisis at the End of the Han Dynasty,” in H. M. Wright tr., *Chinese Civilization and Bureaucracy: Variations on a Theme* (New Haven: Yale University Press, 1964).

Barthes, Roland, “The Death of the Author,” in Roland Barthes, *Image-Music-Text*, tr. by Stephen Heath (Harper Collins, 1977).

Bolstein, Leon, “The De-Europeanization of American Culture,” in G. Still et al. eds., *Opening the American Mind: Race, Ethnicity, and Gender in Higher Education* (Newark: University of Delaware Press, 1993).

Chan, Joseph, “The Task for Asians: To Discover Their Own Political Morality for Human Rights,” *Human Rights Dialogue*, vol. 3 (March, 1990).

———, “A Confucian Perspective of Human Rights,” Paper for the Conference on “Cultural Sources of Human Rights in East Asia,” March, 21-27, 1996, cosponsored by Carnegie Council on Ethics and International Affairs and Faculty of Law and Child Rights ASIANET, Chulalongkorn University.

Churchill, John, “Great Books and the Teaching of Ethics,” in L. Robert Stevens, G. L. Seligmann, Julian Long eds., *The*

Core and the Canon: A National Debate (Denton, Tex.: University of North Texas Press, 1993).

de Bary, William Theodore, "General Education and the University Crisis," in Sidney Hook et al. eds., *The Philosophy of the Curriculum: The Need for General Education* (Buffalo: Prometheus Books, 1975).

———, "The New-Confucianism in Beijing," in *The American Scholar*, Vol. 64, No. 2 (Spring, 1995).

———, "General Education, Multiculturalism and the Core Curriculum," *Journal of General Education*, Vol. 3, No. 1 (March, 1996).

Dubs, Homer H., "The Attitude of Han Kao-tsu Toward Confucianism," *Journal of American Oriental Society*, Vol. 57 (1937).

———, "The Victory of Han Confucianism," *Journal of American Oriental Society*, Vol. 58 (1938).

Eisenstadt, Shmuel N., "Sociological Theory and an Analysis of the Dynamics of Civilization and Revolution," *Daedalus*, Vol. 106, No. 4, Discoveries and Interpretation: Studies in Contemporary Scholarship, Vol. II (Fall, 1977).

Elton, G. R., "What Sort of History Should We Teach?" in Martin Ballard ed., *New Movement in the Study and Teaching of History* (Bloomington: Indiana University Press, 1970).

Emmerson, Don, "Do 'Asian Values' Exist?" Paper for the Conference on "Cultural Sources of Human Rights in East

- Asia,” March, 21-27, 1996, cosponsored by Carnegie Council on Ethics and International Affairs and Faculty of Law and Child Rights ASIANET, Chulalongkorn University.
- Fang, Lizhe, “Human Rights in China,” in Diane Ravitch et al. eds., *The Democracy Readers* (New York: Harper Collins Publishers, Inc., 1992).
- Goodstein, Lynne, “Achieving a Multicultural Curriculum: Conceptual, Pedagogical, and Structural Issues,” *Journal of General Education*, Vol. 43, No. 2 (1994).
- Harrell, Stevan and Chun-chieh Huang, “Introduction: Change and Contention in Taiwan's Cultural Scene,” in Stevan Harrell and Huang Chun-chieh eds., *Cultural Change in Postwar Taiwan* (Boulder, Co.: Westview Press, 1994).
- Hook, Sidney, “General Education: The Minimum Indispensables,” in Sidney Hook et al. eds., *The Philosophy of the Curriculum: The Need for General Education* (Buffalo: Prometheus Books, 1975).
- Hsü, Cho-yün, “Education and social change in Taiwan,” in H. H. Hsiao et al. eds., *Taiwan: A Newly Industrialized State* (Taipei: Department of Sociology, National Taiwan University, 1989).
- Huang, Ch’i-chiang, “Imperial Rulership and Buddhism in the Early Northern Sung,” in Brandauer and Huang eds., *Imperial Rulership and cultural Change in Traditional*

China (Seattle: University of Washington, 1994).

Huang, Chun-chieh, "Imperial Rulership in Cultural History: Chu Hsi's Interpretation," in Brandauer and Huang eds., *Imperial Rulership and Cultural Change in Traditional China* (Seattle: University of Washington Press, 1994).

———, "Some Observations and Reflections," in Brandauer and Huang eds., *Imperial Rulership and Cultural Change in Traditional China* (Seattle: University of Washington Press, 1994).

———, "Industry, Culture, Politics in the Transformation of Taiwan," in Richard Hardey Brown ed., *Culture, Politics and Economic Growth: Experience in East Asia* (Studies in Third world Societies, Vol. 44, William and Mary College, 1995).

———, "Some Reflections on the *Mencius* in core curriculum," *Journal of General Education*, Vol. 2, No. 3 (Sep., 1995).

———, "A Confucian Critique of Samuel P. Huntington's Clash of Civilizations," *East Asia: An International Quarterly*, Vol. 16, Nos. 1-2 (Spring/Summer, 1997).

———, "Historical Reflections on the Postwar Taiwan Experience from Agrarian Perspective," in Chun-chieh Huang et al. eds., *The Postwar Taiwan in Historical Perspective* (College Park: University Press of Maryland, 1998).

Ishida, Hidemi, "Body and Mind: The Chinese Perspective," in

- Livia Kohn et al. eds., *Taoist Meditation and Longevity Techniques* (Ann Arbor: Center for Chinese Studies, The University of Michigan, 1989).
- Johnson, Jr., Roger, "Finding a Curriculum for the Liberal Arts and Faculty," *The Core and the Canon: A National Debate* (Denton, Tex.: University of North Texas Press, 1993).
- Knechtges, David R., "The Emperor and Literature: Emperor Wu of the Han," in Frederick P. Brandauer and Chun-chieh Huang eds., *Imperial Rulership and Cultural Change in Traditional China* (Seattle: University of Washington Press, 1994).
- Lau, D. C., "On Mencius Use of the Method of Analogy in Argument," in D. C. Lau tr., *Mencius* (Hong Kong: The Chinese University Press, 1979, 1984), Vol. 2.
- Liu, James T. C., "Integrative Factors through Chinese History: Their Interaction," in James T. C. Liu and Wei-ming Tu eds., *Traditional China* (Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc., 1970).
- London, Herbert I., "The Relevance of 'Irrelevance': History as a Functional Discipline," *New York University Quarterly* (Spring, 1971).
- Marshall, Ernest, "The Western Tradition: Fountainhead of Prejudice or Perennial Wisdom," in L. Robert Stevens, G. L. Seligmann, Julian Long eds., *The Core and the Canon: A National Debate* (Denton, Tex.: University of North Texas Press, 1993).

Martin, Jerry L., “The Core Curriculum and the Canon: The Struggle and the Debate,” in L. Robert Stevens, G. L. Seligmann, Julian Long eds., *The Core and the Canon: A National Debate* (Denton, Tex.: University of North Texas Press, 1993).

Marx, Karl, “On the Jewish Question,” his *Early Writings*, tr. by Rodney Livingston and Gregor Benton (New York: Vintage Books, 1975).

Nicholas, Ralph W., “General Education at the University of Chicago: The Role of Faculty Organization and Governance,” in Chunshan Shen ed., *General Education Towards the Twenty-first Century: Proceedings of the First International Conference on General Education in Universities and Colleges* (Hsinchu: National Tsing Hua University, 1995).

Peel, E. A., “Some Problems in the Psychology of History Teaching II. The Pupil’s Thinking and Inference,” in W. H. Burston and D. Thompson eds., *Studies in the Nature and Teaching of History* (New York : Humanities Press, 1967).

Pratt, Mary L., “Humanities for the Future: Reflections on the Western Culture Debate at Stanford,” in D. Gless & B. Smith eds., *The Politics of Liberal Education* (Durham: Duke University Press, 1992).

Sen, Amartya, “Thinking About Human Rights and Asian Values,” *Human Rights Dialogue*, Vol. 4 (March, 1996).

Sun, Chen, “Investment in Education and Human Resource

- Development in Postwar Taiwan,” in Stevan Harrell and Huang Chun-chieh eds., *Cultural Change in Postwar Taiwan* (Boulder, Co.: Westview Press, 1994).
- Tallman, Ronald D., William H. Beezley, and Thomas H. Henriksen, “History for the 70’s: An Approach to Contemporary History,” *History Teacher* (November, 1972).
- Tomcho, Thomas J., et al., “Great Books Curricula: What is Being Read?” *Journal of General Education*, Vol. 43, No. 2 (1994).
- Troy, Mary, “What Make Great Books Great?” in L. Robert Stevens, G. L. Seligmann, Julian Long eds., *The Core and the Canon: A National Debate* (Denton, Tex.: University of North Texas Press, 1993).
- Wimsatt, W. K. and Monroe C. Beardsley, “The Intentional Fallacy,” in Alex Neil and Aaron Ridley eds., *The Philosophy of Art: Readings Ancient and Modern* (New York: McGraw-Hill, 1995).
- Winkler, Fred H., “The Comparative Approach to the Survey of Western Civilization,” *History Teacher* (November, 1972).
- Wollan, Jr., Laurin A., “Not the Canon, Not the Core, but Close Enough: the Masterpieces Approach,” in L. Robert Stevens, G. L. Seligmann, Julian Long eds., *The Core and the Canon: A National Debate* (Denton, Tex.: University of North Texas Press, 1993).
- Yaffe, Martin D., “The Case against the Great Book—and its

Refutation,” in L. Robert Stevens, G. L. Seligmann, Julian Long eds., *The Core and the Canon: A National Debate* (Denton, Tex.: University of North Texas Press, 1993).

名詞索引

二劃

人權, 122, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 134, 136, 137, 140, 141, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 208, 245

四劃

互為主體性, v, 26, 35, 53, 57, 67, 68, 69, 71, 72, 74, 77, 78, 80, 81, 90, 104, 106, 194, 293, 297
內聖外王, 149, 152, 161, 246, 247, 248
公共意志, 20
反智論, 229
反歷史心態, 231, 233, 235
天人合一, 32, 62, 130, 134, 136, 137, 138, 140, 150, 193

五劃

功利主義, 213, 214, 222, 224, 225, 299
四端, 89, 136, 139, 141, 142, 144,

145

市場取向, 15
民主化的困境, 8, 9, 10, 12, 19, 26

六劃

全人教育, iv, 28, 53, 55, 56, 187, 194, 297
多元文化論, viii, 5, 155, 186, 187, 188, 189, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 298
自由競爭, 15
自我意識, 47, 51, 250, 251
自我實現, 15, 18, 27

七劃

均衡論, 155, 156, 160, 161, 163, 164, 170, 184, 298
形式主義, 184
身心連續體, iv, 56

八劃

並立原則, 190, 198

九劃

後工業社會, 7, 42, 49, 50

後現代主義, 233, 265

十劃

特殊主義, 126, 127, 128

十一劃

專業主義, 42, 44, 46

從屬原則, 155, 187, 190, 197,
268

教育政治化, 43, 118

教育商品化, 15, 43, 44

部落主義, 51, 52, 187, 196, 197,
299

十二劃

普遍主義, 126, 127, 128

進步論, 155, 156, 167, 168, 170,
171, 185, 298

十三劃

資本主義的困境, 8, 15, 18, 20,
26

十四劃

精義論, 155, 156, 157, 158, 159,
160, 170, 171, 172, 178, 181,
182, 183, 189, 298

十五劃

踐形, 36, 56, 93, 136, 141, 142

十六劃

隧道效應, vii, 156, 161

人名索引

一、西方人名

B

- Balazs, Etienne (白樂日), 247
Bell, Daniel (貝爾), 18, 42, 49,
125
Berlin, Isaiah (柏林), 151

D

- de Bary, Wm. Theodore (狄百
瑞), 37, 38, 151, 158, 188,
299
Descartes, René (笛卡兒), 56,
275
Dewey, John (杜威), 167, 168

E

- Eisenstadt, S. N.(埃森西塔), 61,
236
Elton, G. R.(厄爾頓), 257, 258

F

- Faust (浮士德), 56, 137

H

- Hobbes, Thomas (霍布斯), 56
Hook, Sidney (胡克), 299
Huntington, Samuel P. (杭廷頓
/ 杭亭頓), 125, 187, 188,
195, 196
Hutchins, Robert Maynard(赫欽
斯), 156, 158, 229, 230,
259, 331

J

- Jaspers, Karl (雅斯培), 13,
14, 18, 19

L

- Levine, Arthur (雷文), 202

M

Marx, Karl (馬克斯), 127,
258

N

Nero (尼祿), 238

P

Plato (柏拉圖), 159, 171, 172,
174, 258, 264, 282, 318,
323, 324, 326, 327, 329,
332, 342

R

Rousseau, J. J. (盧梭), 129,
133, 174, 319, 322, 324,
325, 326, 329, 330

S

Sen, Amartya, 151

V

Vogel, Ezra F. (傅高義), 44

W

Wright, Arthur F. (萊特), 239

二、中文人名

三劃

子夏, 89, 99, 104
子貢, 86, 100
子路, 99, 100, 103

四劃

孔子, 25, 36, 66, 67, 82, 83, 87,
88, 89, 91, 92, 93, 95, 96, 98,
99, 100, 101, 103, 104, 105,
106, 110, 111, 121, 132, 167,
173, 175, 182, 232, 242, 243,
246, 255, 256, 258, 318, 324
方苞, 119, 120
王夫之, 68
王先謙, 254
王健文, 65
王國維, 54, 55, 195
王陽明, 73, 157, 158, 182, 183

五劃

包咸, 243
司馬光, 68
司馬遷, 64

六劃

安川壽之輔, 202, 220
百里奚, 104
老子, 63, 106, 107, 258, 282, 324

七劃

伯夷, 68
何寄澎, 38, 70, 71
呂祖謙, 70
李亦園, viii, ix, 1, 164, 260, 279,
361
李國鼎, 40
李斯, 115
汲黯, 116, 148, 241
沈君山, iii, viii, 1, 201

八劃

叔齊, 68
孟子, 36, 37, 55, 56, 57, 67, 68,
83, 84, 89, 91, 93, 94, 96,
101, 102, 104, 105, 106, 120,
121, 122, 123, 124, 125, 126,
130, 131, 132, 134, 135, 136,
137, 138, 139, 140, 141, 142,

143, 144, 145, 146, 149, 150,
152, 167, 224, 232, 243, 246,
254, 255, 258

杭之, 180, 181

林正珍, 74, 75

林安梧, 76, 77

林毓生, 149, 150

林麗真, 69, 70, 78

金岳霖, 88

金耀基, 223

九劃

胡瑗, 167

胡適, viii, 133, 168

十劃

唐太宗, 73, 242

徐復觀, 148, 242, 244, 245

桃應, 67

班固, 240

秦始皇, 115, 116, 124, 232, 246

荀子, 36, 84, 86, 87, 89, 90, 91,
93, 94, 95, 97, 102, 106, 115,
120, 167, 258

馬一浮, 158

高明士, 66, 72, 73

十一劃

商鞅, 115

張栻, 70

章學誠, 181, 256

莊子, 63, 106, 108, 109, 110, 160,
161, 182, 183, 258, 282

郭為藩, 2

郭博文, 2

陳舜芬, ix, 1, 10

陳熙遠, 149

陸九淵, 70

十二劃

黃沛榮, 75, 79

黃宗羲, 1, 232

黃武雄, 69

黃俊傑, i, iii, viii, ix, 2, 10, 24, 25,
38, 51, 61, 64, 68, 84, 94,
124, 132, 139, 148, 149, 157,
163, 166, 173, 191, 194, 229,
234, 246, 249, 251, 255, 256,
267, 269, 279, 303, 361, 404

十三劃

萬其超, 279, 303, 360

葉啟政, 2, 13, 34

虞兆中, 1, 2, 34

十四劃

漢武帝, 116, 117, 119, 148, 239,
241

漢高祖, 117, 239

熊十力, 158

十五劃

劉銘傳, 214

劉機, 243

墨子, 111, 182, 254

樊遲, 98, 99

衛靈公, 104

鄭玄, 243

鄭成功, 234

十六劃

蕭公權, 114, 115, 132

十七劃

韓非, 64, 111, 112, 113, 114, 115,
116, 182, 258

十八劃

顏淵, 99, 100

魏徵, 242

十九劃

羅光, 2

誌謝

本書下列各章初稿，曾在下列場合發表，收入本書時曾大幅修改，謹向下列研討會主辦單位或學報出版單位敬申謝意：

第二章第二節 刊於《通識教育季刊》第 3 卷第 2 期（新竹與臺北：國立清華大學與中華民國通識教育學會，1996 年），曾收入黃俊傑編：《大學理念與校長遴選》（臺北：中華民國通識教育學會，1997 年）。

第三章第二節 刊於《傳統中國教育與現代大學通識教育研討會論文集》（臺北：臺灣大學歷史系，1995 年）。

第三章第三、四節 刊於《通識教育季刊》第 1 卷第 2 期（1994 年）。

第三章第五節第三小節 刊於劉述先主編：《儒家思想與現代世界》（臺北：中央研究院中國文哲研究所，1997 年）。

第四章 刊於《通識教育季刊》第 4 卷第 3 期（1997 年）。

第五章 世新大學主辦：《大學通識教育的本土化問題學術會議》主題演講，1998 年 5 月。

【東亞文明研究叢書】

1. 黃俊傑：《東亞儒學史的新視野》
2. 黃俊傑(編)：《中國經典詮釋傳統(一)：通論篇》
3. 李明輝(編)：《中國經典詮釋傳統(二)：儒學篇》
4. 楊儒賓(編)：《中國經典詮釋傳統(三)：文學與道家經典篇》
5. 張寶三、楊儒賓(合編)：《日本漢學研究初探》
6. 鄭吉雄：《易圖象與易詮釋》
7. 甘懷真：《皇權、禮儀與經典詮釋：中國古代政治史研究》
8. 高明士：《東亞古代的政治與教育》
9. 江文也：《孔子的樂論》(楊儒賓譯)
10. 張崑將：《德川日本「忠」「孝」概念的 formed 與發展
——以兵學與陽明學為中心》
11. 李明輝(編)：《儒家經典詮釋方法》
12. 子安宣邦：《東亞儒學：批判與方法》(陳瑋芬譯)
13. 葉國良(編)：《文獻及語言知識與經典詮釋的關係》
14. 黃俊傑(編)：《中日《四書》詮釋傳統初探》(上)(下)
15. 張寶三、徐興慶(合編)：《德川時代日本儒學史論集》
16. 張崑將：《日本德川時代古學派之王道政治論
——以伊藤仁齋、荻生徂徠為中心》
17. 戚印平：《東亞近世耶穌會史論集》
18. 高明士(編)：《東亞文化圈的形成與發展：政治法制篇》
19. 高明士(編)：《東亞文化圈的形成與發展：儒家思想篇》
20. 李兵：《書院教育與科舉關係研究》
21. 黃俊傑(編)：《二十一世紀大學教育的新挑戰》
22. 黃俊傑(編)：《二十一世紀大學教育的新展望》
23. 黃俊傑(編)：《光復初期的臺灣：思想與文化的轉型》
24. 李明輝：《四端與七情：關於道德情感的比較哲學探討》
25. 陳立勝：《王陽明「萬物一體」論：從「身一體」的立場看》
26. 黃俊傑(編)：《東亞儒學研究的回顧與展望》
27. 高明士(編)：《東亞教育史研究的回顧與展望》
28. 陳瑋芬：《近代日本漢學的「關鍵詞」研究：儒學及相關概念的嬗變》
29. 鄭吉雄、張寶三(合編)：《東亞傳世漢籍文獻譯解方法初探》
30. 鄧洪波：《中國書院史》
31. 辻本雅史：《日本德川時代的教育思想與媒體》(張崑將、田世民譯)
32. 黃俊傑(編)：《東亞儒者的四書詮釋》
33. 鄭吉雄(編)：《東亞視域中的近世儒學文獻與思想》
34. 高明士(編)：《東亞傳統教育與法制研究(一)：教育與政治社會》
35. 高明士(編)：《東亞傳統教育與法制研究(二)：唐律諸問題》
36. 高明士(編)：《東亞傳統教育與學禮學規》

37. 楊祖漢：《從當代儒學觀點看韓國儒學的重要論爭》
38. 黃俊傑、江宜樺(合編)：《公私領域新探：東亞與西方觀點之比較》
39. 張寶三、楊儒賓(合編)：《日本漢學研究續探：思想文化篇》
40. 葉國良、陳明姿(合編)：《日本漢學研究續探：文學篇》
41. 陳昭瑛：《臺灣與傳統文化》
42. 陳昭瑛：《儒家美學與經典詮釋》
43. 黃光國：《儒家關係主義：文化反思與典範重建》
44. 李弘祺(編)：《中國教育史英文著作評介》
45. 古偉瀛(編)：《東西交流史的新局：以基督宗教為中心》
46. 高明士(編)：《東亞傳統家禮、教育與國法(一)：家族、家禮與教育》
47. 高明士(編)：《東亞傳統家禮、教育與國法(二)：家內秩序與國法》
48. 高明士：《中國中古的教育與學禮》
49. 林月惠：《良知學的轉折：聶雙江與羅念菴思想之研究》
50. 鄭仁在、黃俊傑(合編)：《韓國江華陽明學研究論集》
51. 吳展良(編)：《東亞近世世界觀的形成》
52. 楊儒賓、祝平次(合編)：《儒學的氣論與工夫論》
53. 鄭毓瑜(編)：《中國文學研究的新趨向：自然、審美與比較研究》
54. 祝平次、楊儒賓(合編)：《天體、身體與國體：迴向世界的漢學》
55. 葉國良、鄭吉雄、徐富昌(合編)：《出土文獻研究方法論文集初集》
56. 李明輝：《儒家視野下的政治思想》
57. 陳昭瑛：《臺灣儒學：起源、發展與轉化》
58. 甘懷真、貴志俊彥、川島真(合編)：《東亞視域中的國籍、移民與認同》
59. 黃俊傑：《德川日本《論語》詮釋史論》
60. 黃俊傑(編)：《東亞視域中的茶山學與朝鮮儒學》
61. 王曉波：《道與法：法家思想和黃老哲學解析》
62. 甘懷真(編)：《東亞歷史上的天下與中國概念》
63. 黃俊傑：《戰後臺灣的轉型及其展望》
64. 張伯偉：《東亞漢籍研究論集》
65. 黃俊傑、林維杰(合編)：《東亞朱子學的同調與異趣》
66. 林啟屏：《從古典到正典：中國古代儒學意識之形成》
67. 黃俊傑：《臺灣意識與臺灣文化》
68. 黃俊傑：《東亞儒學：經典與詮釋的辯證》
69. 張崑將：《德川日本儒學思想的特質：神道、徂徠學與陽明學》
70. 高明士：《東亞傳統教育與法文化》
71. 古偉瀛：《臺灣天主教史研究論集》
72. 徐興慶、陳明姿(合編)：《東亞文化交流：空間·疆界·遷移》
73. 楊國樞、陸洛(合編)：《中國人的自我：心理學的分析》
74. 葉光輝、楊國樞(合編)：《中國人的孝道：心理學的分析》
75. 潘朝陽：《臺灣儒學的傳統與現代》
76. 鍾雲鶯：《清末民初民間儒教對主流儒學的吸收與轉化》

77. 林維杰：《朱熹與經典詮釋》
78. 徐興慶：《朱舜水與東亞文化傳播的世界》
79. 徐興慶(編)：《東亞文化交流與經典詮釋》
80. 張寶三：《東亞詩經學論集》
81. 徐興慶(編)：《東亞知識人對近代性的思考》
82. 葉國良、徐興慶(合編)：《江戸時代日本漢學研究諸面向：思想文化篇》
83. 吳震：《明末清初勸善運動思想研究》
84. 陳昭瑛：《臺灣文學與本土化運動》
85. 韓東育：《從「脫儒」到「脫亞」——日本近世以來「去中心化」之思想過程》
86. 林鴻信：《基督宗教與東亞儒學的對話：以信仰與道德的分際為中心》
87. 馬俊亞：《被犧牲的「局部」：淮北社會生態變遷研究(1680-1949)》
88. 李明輝(編)：《近代東亞變局中的李春生》
89. 吳展良(編)：《傳統思維方式與學術語言的基本特性論集》
90. 蔡源林：《伊斯蘭、現代性與後殖民》
91. 潘朝陽：《儒家的環境空間思想與實踐》
92. 東方朔：《合理性之尋求：荀子思想研究論集》
93. 郭曉東：《經學、道學與經典詮釋》
94. 陳立勝：《「身體」與「詮釋」——宋明儒學論集》
95. 林鴻信(編)：《跨文化視野中的人文精神：儒、佛、耶、猶的觀點與對話芻議》
96. 甘懷真(編)：《身分、文化與權力：士族研究新探》
97. 劉士永：《武士刀與柳葉刀：日本西洋醫學的形成與擴散》
98. 陳凱華：《從案頭到艷氈：《牡丹亭》明清文人之詮釋改編與舞臺藝術之遞進》
99. 林永強、張政遠(編)：《東亞視野下的日本哲學——傳統、現代與轉化》

【東亞文明研究資料叢刊】

1. 吳展良(編)：《朱子研究書目新編 1900-2002》
2. 徐興慶(編)：《新訂朱舜水集補遺》
3. 劉文清、李隆獻(合編)：《中韓訓詁學研究論著目錄初編》
4. 鄧洪波(編)：《東亞歷史年表》
5. 謝金蓉(編)：《蔡惠如和他的時代》
6. 徐興慶、蔡啟清(編校)：《現代日本政治事典》
7. 古偉瀛(編)：《臺灣天主教史料彙編》
8. 汪榮祖、黃俊傑(合編)：《蕭公權學記》
9. 廖振富(編著)：《蔡惠如資料彙編與研究》

【東亞文明研究書目叢刊】

1. 張寶三(主編)：《臺灣大學圖書館藏珍本東亞文獻目錄——日文臺灣資料篇》
2. 張寶三(主編)：《臺灣大學圖書館藏珍本東亞文獻目錄——日本漢籍篇》
3. 張寶三(主編)：《臺灣大學圖書館藏珍本東亞文獻目錄——中國古籍篇》

【東亞儒學研究叢書】

1. 黃俊傑(編)：《東亞論語學：中國篇》
2. 張崑將(編)：《東亞論語學：韓日篇》
3. 蔡振豐(編)：《東亞朱子學的詮釋與發展》
4. 黃俊傑：《東亞儒學視域中的徐復觀及其思想》
5. 蔡振豐：《朝鮮儒者丁若鏞的四書學：以東亞為視野的討論》
6. 黃麗生：《邊緣與非漢：儒學及其非主流傳播》
7. 林月惠：《異曲同調——朱子學與朝鮮性理學》
8. 黃俊傑：《東亞文化交流中的儒家經典與理念：互動、轉化與融合》
9. 藤井倫明：《朱熹思想結構探索——以「理」為考察中心》
10. 張崑將：《陽明學在東亞：詮釋、交流與行動》
11. 崔在穆：《東亞陽明學的展開》(錢明譯)
12. 黃麗生(編)：《邊緣儒學與非漢儒學：東亞儒學的比較視野(17-20世紀)》
13. 田世民：《近世日本儒禮實踐的研究：以儒家知識人對《朱子家禮》的思想實踐為中心》
14. 黃麗生(編)：《東亞客家文化圈中的儒學與教育》
15. 黃俊傑(編)：《朝鮮儒者對儒家傳統的解釋》
16. 徐興慶(編)：《朱舜水與近世日本儒學的發展》
17. 任劍濤：《複調儒學——從古典解釋到現代性探究》
18. 高明士(編)：《中華法系與儒家思想》
19. 金永植：《科學與東亞儒家傳統》
20. 黃俊傑：《儒家思想與中國歷史思維》

【全球在地視野叢書】

1. 黃 勇：《全球化時代的倫理》
2. 黃 勇：《全球化時代的宗教》
3. 黃 勇：《全球化時代的政治》
4. 林建甫(編)：《海峽兩岸人文社會科學研究的回顧與展望(1949-2009)》上冊
5. 林建甫(編)：《海峽兩岸人文社會科學研究的回顧與展望(1949-2009)》下冊
6. 林鴻信(編)：《基督宗教之人觀與罪觀——兼論對華人文化的意義》
7. 林建甫(編)：《全球化時代的王道文化、社會創新與永續發展》
8. 汪榮祖：《槐聚心史：錢鍾書的自我及其微世界》

【東亞儒學資料叢書】

1. 黎貴惇：《書經衍義》
2. 佚名：《易膚叢說》
3. 黎文啟：《周易究原》
5. 范阮攸：《論語愚按》

6. 阮文超：《方亭隨筆錄》
7. 黎貴惇：《芸臺類語》

【身體與自然叢書】

1. 楊儒賓、馬淵昌也、艾皓德(合編)：《東亞的靜坐傳統》
2. 蔡瑜(編)：《迴向自然的詩學》
3. 楊儒賓：《異議的意義——近世東亞的反理學思潮》
4. 楊儒賓：《從《五經》到《新五經》》
5. 黃冠閔：《在想像的界域上——巴修拉詩學曼衍》
6. 楊儒賓(編)：《自然概念史論》

【大學通識教育叢書】

1. 黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》
2. 黃俊傑：《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》
3. 黃俊傑：《全球化時代大學通識教育的新挑戰》
4. 黃俊傑：《轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望》

國家圖書館出版品預行編目資料

大學通識教育的理念與實踐 / 黃俊傑著.
-初版--臺北市：國立臺灣大學出版中心 2015 [民 104]
435 面；15 * 21 公分.(大學通識教育叢書；01)
含名詞索引及人名索引
ISBN: 978-986-350-066-7 (精裝)

1. 通識教育 2. 高等教育

525.33

104002374

統一編號 1010400230

大學通識教育叢書 01 主編：蔡振豐

大學通識教育的理念與實踐

著 者：黃俊傑

策 劃 者：國立臺灣大學人文社會高等研究院

「東亞儒學」研究計畫 (<http://www.eastasia.ntu.edu.tw>)

出 版 者：國立臺灣大學出版中心

發 行 人：楊泮池

發 行 所：國立臺灣大學出版中心 (<http://www.press.ntu.edu.tw>)

法律顧問：賴文智律師

展 售 處：國立臺灣大學出版中心

10617 臺北市羅斯福路四段 1 號

電話：02-23659286 傳真：02-23636905

E-mail：ntuprs@ntu.edu.tw

國家書店松江門市 電話：(02) 2518-0207

國家網路書店 <http://www.govbooks.com.tw>

五南文化廣場 電話：(04) 2226-0330

執行編輯：金葉明

助理編輯：金浩瑜

責任編輯：呂政倚

封面設計：申朗創意

出版時間：2015 年 2 月初版

定 價：新臺幣 420 元整

GPN: 1010400230

ISBN: 978-986-350-066-7 (精裝)

著作權所有・翻印必究