

大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示

目次

新版說明

自序 i

【理念與視野】

第一章 從古代儒學觀點論全人教育的涵義 1

一、引言 1

二、「全人教育」的第一個面向：身心一如 2

三、「全人教育」的第二個面向：成己成人不二 7

四、「全人教育」的第三個面向：天人合一 9

五、結論 12

第二章 從教育角度論「人之素養」的提昇 13

一、引言 13

二、當前臺灣社會脈絡下的「人之素質」的
根本問題：現象與解析 15

三、臺灣的教育與「人之素質」 22

四、以教育改革提昇「人之素質」 26

五、結論 31

第三章 專業倫理與道德教育的共同基礎：	
心靈的覺醒	33
一、引言	33
二、專業倫理與道德教育的兩種途徑	34
三、「心靈覺醒」作為倫理道德教育之基礎的理由	38
四、對「心靈覺醒」說的質疑意見及其回應	41
五、專業倫理與道德教育的實施方法	44
六、結論	46
第四章 論大學的知識社群特質	47
一、引言	47
二、大學的異化之諸類型	49
三、大學創造及傳播知識的動力：類型與本質	53
四、大學的知識社群特性：「自主性」及其內涵	58
五、大學知識社群中的師生關係及其角色	61
六、結論	68

【經驗與啟示】

第五章 臺灣的大學通識教育改革：	
過去、現在、未來	73
一、引言	73
二、歷史回顧：醞釀期、發展期、與弘揚期	74
三、大學通識教育改革的心路歷程	83
四、當前的挑戰與觀念的釐清	88
五、大學通識教育改革的展望	94
六、結論	97

第六章 從日本臨教審經驗談臺灣的教育改革	99
一、前言	99
二、日本臨教審改革的經驗：思考傾向、改革方向 及推動方法.....	102
三、當前臺灣教育的基本問題及其改革對策.....	107
四、結論：教育改革的新挑戰	110
第七章 從當前臺灣高等教育脈絡論大學與 產業界之關係.....	113
一、引言	113
二、大學與產業界緊密關係之必然性.....	116
三、大學與產業界關係之性質	119
四、不穩定關係下之問題及其對治之道.....	125
五、結論	129
第八章 論當前大學醫學教育改革中 通識教育的重要性.....	131
一、引言	131
二、「通識教育」及其「重要性」釋義.....	132
三、醫學教育中通識教育的必要性.....	134
四、醫學教育中通識教育的實踐：教學目標、方法 與課程規劃	142
五、結論	154

【21 世紀展望】

第九章 全人教育對 21 世紀技職教育的意義	157
------------------------------	-----

一、引言	157
二、現階段臺灣教育改革的成就及其限制.....	159
三、「全人教育」釋義：儒家的觀點.....	163
四、「全人教育」對臺灣技職教育沉痾的對治作用.....	166
五、結語	171
第十章 論大學通識教育與 21 世紀公民養成之關係 .	173
一、引言	173
二、通識教育與公民養成之相輔相成性.....	174
三、關於公民教育的兩點疑慮及其回應.....	181
四、建立在通識精神之上的公民教育課程及其設計.....	187
五、結論	192
第十一章 21 世紀科技時代的人文議題與人文教育 ..	195
一、引言	195
二、資訊革命、「全球化」與人文教育的改革.....	197
三、生物科技、人性尊嚴與與人文教育的重建.....	208
四、結論	215
附錄一 臺灣推展大學通識教育年表	217
參考書目	237
名詞索引	247
人名索引	251

新版說明

《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》這部書初版於 2002 年由中華民國通識教育學會出版，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

自序

20 世紀的最後十年間，海峽兩岸的大學院校都經歷了教育改革的運動。在這一段波濤壯闊的高等教育改革浪潮中，大學通識教育的改革，極具重要性與關鍵性。通識教育改革的幅度與深度，將決定 21 世紀的海峽兩岸高等教育的內容與品質，其影響可謂至深且鉅。

這部書所收的論文大部分都是我從 1999 年出版《大學通識教育的理念與實踐》¹以來，最近兩年間所撰寫論述大學通識教育的文字。全書各章都曾以單篇論文的形式，在各項大學通識教育研討會中發表，經過修改後收入本書。本書包括三大部分共十一章：第一部分以四章篇幅論述大學通識教育的理念與視野，我先從中國古代儒家傳統的立場出發，思考「全人教育」的涵義，並扣緊臺灣的脈絡，論述以教育提昇人的素質的可能性。我也強調：不論是何種教育，都必須以學生心靈的覺醒作為根本的目的。大學不應自我「異化」而淪落為職業訓練所或國家意志之工具，大學應是以追求真理為職志的知識社群。本書第二部分《經驗與啟示》，主要是從臺灣教育的具體情況與改革經驗出發，在所謂「產學合作」的潮流中，探討大學與產業界之關係，也分析當前大學醫學教育改革中通識教育的重要

¹ 臺北：通識教育學會，1999 年；簡體字本在 2001 年由武漢：華中師範大學出版社出版。

性。本書第三部分則從前瞻性的觀點，討論全人教育對 21 世紀技職教育的意義，析論大學通識教育對 21 世紀公民養成的重要性，也探索 21 世紀科技時代中的人文議題與人文教育的轉型問題。整體而言，這部書中的各篇文章，綜合了近年來臺灣的大學通識教育改革過程中較受人矚目的課題，也反映了我對這些課題的反省。

在「知識經濟」蔚為生產方式的主流，高等教育勢必進行結構轉型的 21 世紀，海峽兩岸的大學院校通識教育將日趨重要，但各自面對的挑戰卻同中有異。大致說來，臺灣的大學院校通識教育經過將近二十年的提倡與推動，已大致成為多數大學院校中教育工作者的共識。近十餘年來的民主化潮流更提昇了大學院校學術自由與課程自主的空間。但是，臺灣的大學院校所面對的新挑戰是：在新獲得的校園自由與課程自主的新環境之下，如何進一步深化通識教育的內涵？換言之，如何通過課程的設計與規劃以及教學方法的創新，以提昇大學通識教育的品質？這是臺灣的大學教育工作者的新課題。相對於臺灣而言，大陸的高等院校面對的是：通識教育的普及化的挑戰。在經歷二十餘年的改革開放之後，大陸的高等院校近年來提倡素質教育不遺餘力。但素質教育的提昇，牽涉多方，其中尤以「大學之理念」的提倡與實踐最具關鍵性，而通識教育正是大學理念的核心組成部分。因此，通識教育的普及化與深刻化正是現階段高等院校的重要工作。讓我們以充分的信心與無比的愛心，期待在 21 世紀的新時代裡，大學通識教育像浴火的鳳凰，

振翅高飛，開創高等教育的新氣象。

黃俊傑
2002 年元月
序於臺灣大學

第一章

從古代儒家觀點論全人教育的涵義

一、引言

全人教育不僅是當代中外教育工作者所共同努力的目標，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 20 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。20 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，但未能獲致預期成果。20 世紀中國知識界將「全人教育」的理想，解釋得最為清楚的是王國維（觀堂，1877-1929）。王國維於 1906（清光緒 32）年在〈論教育之宗旨〉一文中說「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，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。

本章的論述將針對近代式的全人教育觀的不足之處，加以補充，從古典儒學（特別是孟子學）的立場，提出「全人教育」的嶄新的涵義，分析儒家觀點下的「全人教育」，包括三個互有關連並交互滲透的層面：(1) 身心一如：人的心靈與身體不是撕裂而是貫通的，不是兩分的而是合一的關係；(2) 成己成人不二：人與自然世界及文化世界貫通而為一體，既不是只顧自己福祉的自了漢，也不是只顧世界而遺忘個人的利他主義者，而是從自我之創造通向世界之平治；(3) 天人合一：人的存在既不是孤伶伶的個體，也不是造物者所操弄的無主體性之個人，而是具有「博厚高明」的超越向度的生命。從古典儒家的觀點來看，一切的教育必以拓展以上這三種人之存在的層面為其目標，此謂之「全人教育」。

二、「全人教育」的第一個面向：身心一如

從古代儒家的觀點來看，「全人教育」的第一個面向就是：完成受教育者的身與心的統一而達到圓融無礙的境界。更重要

的是，古代儒家大多認為人必須「以心攝身」，經由自我淬鍊或教育過程，而使受教育者的「身」受「心」的指揮與滲透。這種主張牽涉兩個問題：

(一)「心」何以能夠支配「身」？這個問題觸及「心」作為價值意識創發者之普遍必然性。這是全人教育的理論基礎。

(二)「心」如何支配「身」？這個問題涉及人的修養工夫問題。這是全人教育的實際方法。

我們以孟子及其後學的理论為中心，申論以上這兩個問題。

關於第一個問題，先秦儒家都認為：「心」之所以可以支配「身」，主要原因在於人的「心」具有自己進行價值判斷的能力，而且這種能力是先天的、生而本有的，不假外鑠的，所以它也具有普遍性與必然性。將以上觀點發揮得最為鞭辟入裡的就是孟子及其後學。孟子強調作為「大體」的「心」具有「思」的能力，而作為「小體」的「耳目之官」則欠缺「思」的能力。孟子指出，一切的價值意識都源自於心，「仁義禮智，非由外鑠我也，我固有之也」（《孟子·告子上》）。又說：「君子所性，仁義禮智根於心」（《孟子·盡心上》）。「心」之作為人的價值意識的來源，是有其普遍必然性的，孟子思想中的「心」，是與「理」同質的，這種意義下的「心」具有超越性，所以，人一旦掌握了他的生命中「心」的最後本質，就可以躍入宇宙大化之源，

而到達孟子所說的：「盡其心者，知其性也。知其性，則知天矣〔……〕」（《孟子·盡心上》）。因為孟子的「心」不只是經驗世界中的事物，「心」具有超越性，而與宇宙最終實體同質，所以，「心」對「心」以外的事物就具有優先性，因此，孟子所持以「心」帥「氣」的命題，才得以成立。在 1973 年出土的帛書《五行篇》中，對於「心」的優先性，有更詳細的發揮。《五行篇》作者認為，「心」具有價值意識（「心也者，悅仁義者也」），所以「心」最為尊貴，應居於君之位以駕御耳目鼻口手足等器官。這一段文字正是對於《孟子·告子上》的「大體小體」說最好的詮釋。後來荀子以「心」為「天君」的思想，當係脫胎於孟子。就對「心」的優先性的堅持這一點而言（《荀子·天論篇第十一》），孟荀的生命觀有其互通的一面。在肯定「心」的優先性之下，「氣」的運行必接受「心」的統帥，由此而達到「氣」與「心」的統一。

孔孟及其他古代儒家論教育，首重開啟受教育者的「心」之價值自覺，培育「心」之價值判斷能力，由此建立「心」支配「身」的理論基礎。

關於第二個問題，古代儒家提出許多修養工夫論如「存心」、「養性」等，作為完成「心」對「身」的支配的方法，孟子將這種工夫理論論述得最為透徹。在孟子眼中，人不僅是一個自然的存在，人更是一個道德的存在。孟子在與公孫丑的討論中，雖然說「氣，體之充也」，但是，這句話只是他討論問題

一個起點而已。孟子所著重的，是將人的原始生命（「體」）賦予德性的內容，他說：「君子所性，仁義禮智根於心。其生色也，晬然見於面，盎於背，施於四體，四體不言而喻。」我們把這一段話孟子所持「心」的優先性，並以理性來轉化原始生命，把生理意義的「氣」（「氣，體之充也」）轉化為具有人文理性內容的「浩然之氣」，我們就可以瞭解，孟子的「養氣」即是「養心」，而這「心」不是認識心，是道德心。這樣意義下的「心」或「浩然之氣」，是不能與作為自然物的「形」等同的。孟子這種「氣」（特指「浩然之氣」）與「形」加以峻別的思想，和他對「大體」「小體」的區分是同一種思想的不同說法而已。《孟子·告子上》：「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。」這一段話可以被借用來比喻，孟子的「形」近似「耳目之官」，是自然物，不具有思辨能力；「浩然之氣」則是經過人文化成的而有思辨能力的「氣」。

孟子所提出的「心」攝「身」的工夫論，是環繞著「存心」、「養氣」等概念而展開的，並落實到軀體之上而有「踐形」之說，撤除一切內外、主客的藩籬。孟子後學在《五行篇》中所提出的工夫論，則主要集中在兩個概念：一是「思」，一是「慎獨」，對於形體在道德實踐中所扮演的角色與意義，析論不多，由此也部分地反映孟子後學的唯一論思想傾向。《五行篇》中的「思」是從孟子的「大體小體」說中的「耳目之官不思，心之官則思」（《孟子·告子上》）發展而來。

在孟子後學思想中，五行（仁義禮智聖）皆源於「思」。這種觀點當然是正統的孟學立場，《孟子·告子上》記載孟子與公都子關於「大體小體」的對答，孟子說：「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，先立乎其大者，則其小者弗能奪也。此為大人而已矣。」作為「大體」的「心之官」與作為「小體」的「耳目之官」，最大的差別就是在於「思」的能力之有無。《孟子·告子上》孟子又說：「仁義禮智，非由外鑠我也，我固有之也，弗思耳矣。」孟子認為，只要「思」，就可以引發仁義禮智等「四端」的價值自覺，而完成原始生命的理性化工作。其次，孟子及其後學提出「慎獨」概念，作為修養的另一種工夫論。孟子之學雖內聖外王並舉，然實以心學為其指歸，所謂「求則得之，舍則失之，是求有益於得也，求在我者也」、「萬物皆備於我矣。反身而誠，樂莫大焉」（《孟子·盡心上》），皆強調內省的重要性。但孟子並未明白揭出「慎獨」一詞，《五行篇》正式揭示「慎獨」，可以視為孟子心學的新發展。

儒家思想中的「慎獨」，並不超越於時空之外，而是強調其德性涵義，強調以誠存心，這是倫理學層次的事。在《荀子·不苟篇》中，荀子以誠心為「慎獨」的一部分，此與《大學》、《中庸》同一思想脈絡。朱子所訂《大學》第六章以及《中庸》第一章的思想脈絡與《五行篇》〈經7〉以內心專一解釋「慎獨」頗為相近。總而言之，《大學》、《中庸》及《禮記·禮器》、帛書《五行篇》都講求「慎獨」。以上所說的是儒家理想中的「整

全的人」的第一個面向。這種人透過「存心」、「養氣」或「慎獨」與「思」等實際工夫，而完成「以心攝身」，達到「身心一如」之境界。

三、「全人教育」的第二個面向： 成己成人不二

從儒家觀點看來，「全人教育」的第二個面向就是：成己成人不二。首先，所謂「成己成人不二」是指教育的目的在於透過「自我的轉化」以完成「世界的轉化」，其關鍵尤在於以人為主體，以改變世界。其次，「全人教育」中的「成己成人不二」這個面向，須建立在「個人與社會的連續性」這項理論基礎之上。最後，依這項理論之基礎，儒家主張從個人的「心」的存養向社會的所有成員逐漸「擴充」。這種「擴充」之所以可能，乃是因為個人內在之特質即為社會之共業。而下文將依序說明這三項論點的涵義。

儒家一貫地認為，個人的主體性的建立，是一切的前提。不論孔子或孟子，都認為群己之間是一個連續體，「個人」的道德主體性一旦建立起來，就可以帶動「社會」領域內諸般事務的轉變。孔子早指出「己立而立人，己達而達人」，不僅是一個道德上的應然，而且根本就是實務上的實然。個人只要做到「一日克己復禮」，就可以引發「天下歸仁」（《論語·顏淵》）。孔子

認為「修己」與「安人」之間存有一種必然的因果關係，而且，「修己」是因，必導致「安人」的果。這就是所謂「成己成物不二」的具體涵義。

這種「成己成人不二」的教育觀，是建立在「個人與社會是一個連續體」這項看法之上的。孟子承孔子之學，亦主張「個人」與「社會」是一個連續而不是斷裂的關係。正因為群己已是連續關係，所以，孟子主張「人人親其親，長其長，而天下平」（《孟子·離婁上·11》）。孟子認為，「個人」的修德可以影響「社會」的教化，他說：「舜盡事親之道而瞽瞍底豫，瞽瞍底豫而天下化，瞽瞍底豫而天下之為父子者定」（《孟子·離婁上·28》）。孟子顯然也和孔子一樣地認為，「個人」修德的極致，可以影響「社會」整體道德發展，甚至使得「天下大悅而將歸己」（《孟子·離婁上·28》）。在這種群己之間的連續性關係裡，孔孟思想中的「個人」並不是在純粹社會學意義下，作為與「社會」互為敵體的「個人」，「個人」的「心」也不是在純粹心理學意義下的「心理狀態」；而是具有德性自主能力的「個人」。「個人」的「心」是一種對社會人生充滿不能自己的惻隱之情的道德心。於是，「個人」的生命乃躍入「社會」群體生命之中，共生共感，在這種「道德共同體」的狀態中「個人」的生命意義乃為之彰顯，而不再是一個孤伶伶的存在。

那麼，如何從「成己」通向「成人」呢？先秦儒家認為，每個人都有其內在之善苗，只要將這種內在善苗加以「擴充」

出去，就可以完成對世界的轉化。孟子將這種觀點表達得最為透澈。孟子說人生而具有「不忍人之心」，這種道德心表現而為「惻隱之心」、「羞惡之心」、「辭讓之心」與「是非之心」等他所說的「四端」。孟子說：「凡有四端於我者，知皆擴而充之矣，若火之始然，泉之始達。苟能充之，足以保四海；苟不充之，不足以事父母。」（《孟子·公孫丑上·6》）孟子這裡所說的「擴充」這個概念，可以放在許多不同方面來講。在天人關係這一方面來說，「擴充」的工夫是指人透過對人本身的思考，可以對自然的理則有所瞭解，所謂「盡其心者，盡其性矣。知其性，則知天也」（《孟子·盡心上·1》）的話，正是指經由「擴充」工夫而達到天人合一的境界。再就人的精神與身體的關係來說，孟子認為人可以經由精神的修養，不斷向外「擴充」而落實於、甚至於改變外在的形貌，孟子所謂「形色，天性也；惟聖人，然後可以踐形」（《孟子·盡心上·38》）這句話中的「踐形」，正是指經由「擴充」而達到身心一如的境界而言。在孟子思想中，不僅身心之間、天人之際構成一種連續性關係，在群己之間也形成一種連續體。在孟子的論述中，「個人」與「社會」並不是互不相涉的兩個範疇。相反的，它們是互有聯繫的範疇，前者是根本，後者是其延伸。

四、「全人教育」的第三個面向：天人合一

古代儒家定義下的「全人教育」之第三面向是：天人合一。

所謂「天人合一」是指完整的「全人教育」不僅在於完成人的知情意的統合，而且更在於提昇人的超越向度，使人的生命不再只是生物意義的存在，而能與宇宙大化同步互動。而根據儒家的說法，「天人合一」之所以可能，乃是因為：(1) 每個人皆具有普遍而同質之善良秉賦；(2) 道德之要求實即宇宙之必然。我們將在下文進一步論述這兩項論點。

「天人合一」之說雖然出自《莊子》，但卻是古代中國儒、道兩派思想家共同嚮往的境界。孟子對這種境界言之最為清楚。孟子理想中的「自我」生命，不僅有其主體性與社會性，更有其超越性。人經由養氣之工夫，可以知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。而值得注意的是，孟子思想中人的「超越性」，實含有兩層意義：一是指人有其內在之善性，所謂「四端之心」人皆有之。二是指人之內在善苗有其宇宙論之根源，亦即人性實根源於天命。孟子對人的生命的看法，具體展現中國文化的「既內在又超越」的基本性格。

「天人合一」狀態的整合人格之所以可能完成，第一個根本基礎是：人皆生而具有「良知」、「良能」以及「四端」。孟子在《孟子·盡心上》所說的不學而能、不慮而知的先天性善良秉賦，是每個人都生而有之，其具體表現而為「四端」。這種人生而有之的善良秉賦，必須時時加以存養，既不能揠苗助長（《孟

子·公孫丑上·2》)，也不能加以傷害，孟子認為如果獲得適當培養，則這種善苗就會自然成長茁壯。

至於「天人合一」之所以可能的第二個理由是：人的道德要求就是宇宙的必然。這項理由的理論基礎建立在「連續性」這項古代儒家的重要命題之上。我過去曾解釋「連續性」具有兩層涵義：

首先，從「個人」到「社會政治」到「宇宙」，是一個連續開展的階段性歷程。每一個階段都是下一個階段的基礎，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。就另一層意義而言，「天命」既下貫而為人性，而民心在政治上的向背，也被視為「天命」移轉的反映。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中的「天人合一」或當代學者所說的「既內在又超越」的特質。「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。

從儒家的觀點來看，「全人教育」的第三個面向，就是拓展受教育者的生命之超越向度，使人與自然或超自然達到和諧圓

融的境界。

五、結論

總而言之，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（René 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；也不是霍布士（Thomas Hobbes, 1588-1679）筆下機械式的社會政治世界裡，過著「污穢的、野蠻而短命的」（“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）。儒家教育下的「整合的人」，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。

第二章

從教育角度論「人之素質」的提昇

一、引言

本書第一章從古代儒家觀點析論「全人教育」的涵義。本章接著在第一章的基礎之上從教育角度析論當前臺灣的人之素質的提昇之道。全文論述共分五節。在第一節中，我首先界定所謂「人之素質」一詞中的「人」，不是指作為範疇的、抽象意義下的「人」，而是指作為當前臺灣具體而特殊的社會、政治、經濟脈絡下的「人」。第二節分析當前臺灣的人之素質之根本問題在於「自我」(self)之「去脈絡化」(de-contextualization)，臺灣的諸多亂象皆由此而生。本章第三節則分析近五十年來臺灣的教育之所以對「人的素質」之提昇助益不大的原因，尤其集中在教育的「工具化」與教學內容的「空洞化」等兩個現象。本文第四節則針對「如何透過教育以提昇人之素質」這個問題，提出建言，指出：「自我」的「主體性」之建構，以及「自我」與「他者」之「互為主體性」關係的建立，應為 21 世紀臺灣教育改革的重要方向。第五節則綜合全文論述提出結論性的看法。

在本章展開論述之前，我想首先對所謂「人的素質」這個

課題提出一些釐清。黃光國在〈論「人的素質」〉一文中從心理學的角度入手，認為所謂「人的素質」是指：個人人格結構中可以經由後天教育或自我鍛鍊而改進的幾個重要層面，這些層面不僅關涉到個人生活品質，而且會影響到個人社會生活的適應。至於個人經由天賦或遺傳而得的特質，雖然也跟「人的素質」有關，但卻不是個人的意志所能操控。基於對於「人」的尊重，這一類的人格特質並不在討論範圍之內。黃光國歸納有關「人的素質」的重要指標有六：(一)自律的道德情操；(二)適應性的認知及行為能力；(三)追求卓越的動機；(四)均衡的價值體系；(五)統整的自我規約系統；(六)豁達的人生觀。¹黃教授所提出上述六項決定「人的素質」的指標，當然都是任何社會中高品質的「人」必備的美德，有其普遍性與適用性。

但是，在黃光國定義中的「人」，是一種普遍意義下作為範疇的人，也就是孟子（372-289 BCE）所說的「凡同類者，舉相似也」（《孟子·告子上·7》），或《墨子·小取》所謂「以類取，以類予」中的「類」。作為範疇或「類」而被理解的「人」是抽象的、作為與其他「類屬」（如動物或植物）區分的「人」。這種意義下的「人」是被當作一種直觀的形式，而不是被當作實踐而被理解的。正如馬克斯（Karl Marx，1818-1883）在批判費爾巴哈（Ludwig Feuerbach，1804-1872）時談到意識與生活

¹ 黃光國：〈論「人的素質」〉，《人的素質論文集》（臺北：法鼓人文社會學院，1999年），頁16-24。

之關係所說，觀察問題的「前提是人，但不是處在某種幻想的與世隔絕、離群索居狀態的人，而是處在於一定條件下進行的現實的、可以通過經驗觀察到的發展過程中的人。」²只有扣緊具體而特殊的時空脈絡或條件下的「人」，我們對「人的素質」這個問題的探討，才取得了現實的意義。因此，我在本章中對「人之素質」的分析，就從當前臺灣社會脈絡中的「人」出發。

二、當前臺灣社會脈絡下的「人之素質」的根本問題：現象與解析

（一）現象

1987年7月戒嚴令廢除以後十一年來的臺灣，政治的民主化與自由化，固然有其深刻的歷史意義，但這十幾年來臺灣社會的嚴重失序與混亂，卻也到了令人憂心忡忡的地步。就以1998年最後三個月所發生的令人怵目心驚的事件為例，令人幾乎窒息的社會新聞幾於無日無之，我僅舉出以下四例：

1998年10月11日臺北縣林口鄉林氏夫婦命案，主嫌竟是他們的獨子。林嫌供稱因不滿父母親當眾指責他而種下殺機，林嫌並計畫殺害父母後不但領取他們的保險金，還等著坐收奠

² 馬克斯：《德意志意識型態》，收入中共中央著作編譯局編：《馬克斯恩格

儀。偵辦此案的警方對於林氏犯人因細故竟連同外人對自己的親生父母痛下毒手，如此的泯滅人性，深覺不可思議。10月14日下午，檢察官會同家屬至板橋縣立殯儀館驗屍，經法醫檢視傷痕，林犯之父被砍了五十七刀、林犯之母被砍了五十二刀。兇手硬生生剝斷父親三隻手指。³

1998年9月起，高雄縣三十七歲的婦女田氏拋夫棄子離家出走後，先後和陳氏及黃氏姘居，一共生了五個孩子，孩子各個命運坎坷，其中二名以十餘萬元代價送人收養，一子因早產遺棄在醫院，下落不明，更狠心的是因缺錢花用，竟將最小的一子一女賣掉，共賣得三十五萬元。⁴

1998年10月30日深夜，臺大法律系二年級張姓學生在臺北市西門町一家PUB樓梯間，搶奪顏姓女子皮包又企圖猥褻對方，被警方當場逮捕。張嫌到案後相當後悔，供稱是因想買行動電話缺錢，才動手搶劫，但絕無猥褻對方之事。萬華警察分局偵訊後，已依強盜、妨害風化罪嫌將他移送法辦。⁵

1998年12月22日，台塑汞污染在柬埔寨引發反污染事件，東國人民逃離施亞努市。12月23日，柬埔寨政府從首都金邊運

斯選集》(北京：人民出版社，1972年)，第1卷上，引文見頁31。

³ 見《中國時報》，1998年10月13日第5版及15日第8版報導。

⁴ 見《中國時報》，1998年10月15日第8版報導。

⁵ 見《中國時報》，1998年11月1日第8版報導。

輸重型裝備到施亞努城，準備裝載這批來自臺灣的三千公噸廢料，兩百餘名軍警也由外地馳抵棄置現場，執行清理任務，並防範反毒暴亂再起。但是，針對柬埔寨官方宣佈，要把台塑汞污泥運回臺灣一案，高雄縣長余政憲表示，他不會同意已經「出口」的汞污泥再回到仁武廠，竹後村民也反對汞污泥再運回仁武，但台塑人員指出，如果被迫運回，還是要安置在仁武廠區。⁶

以上這四條新聞，只不過是最近所發生的諸多臺灣亂象中的少數具體實例而已。進入後戒嚴時代的臺灣社會，亂象叢生，二千年前孟子曾形容春秋時代（722-464 BCE）說：「世衰道微，邪說暴行有作，臣弑其君者有之，子弑其父者有之」（《孟子·滕文公下·9》），這句話也可以用來形容最近十年來的臺灣。

上述第一件事例是兒子夥同外人血刃雙親；第二件是母親出售親生子女以圖利。這兩件都是倫常慘變，親子恩斷情絕。第三件事例是大學生因物慾薰心而知法犯法。第四件事例則是臺灣人以鄰為壑，己所不欲而施之於人。這四件事例共同指出了今日臺灣人心之惡化與「人的素質」之低劣。

（二）解析

但是，孰為為之，孰令致之？這是我們在驚心哀嘆之餘，

⁶ 見《中國時報》，1998年12月23日第9版報導。

應冷靜深思的問題。我認為，造成今日臺灣「人的素質」之低落的原因固然不一而足，政客之勇於內鬥而怯於公義、社會之急功近利……等因素，固然都是其形成因素，但是其深層因素應在於：臺灣人的「自我」是一種「去脈絡化」了的「自我」。臺灣社會之亂象與人之素質之日趨下流，均以「自我之去脈絡化」以及「自我的諸多面向之衝突」二端為其根本病灶。

我在這裡所謂「自我之去脈絡化」，兼攝以下兩層涵義：

(1) 當前臺灣人的「自我」，從「人—我」互動的脈絡中逸脫而出，成為社會中孤伶伶的、不再是生存於互相滋潤的社會網絡中的「個體」。於是，這種從「人—我」互動脈絡中逸脫而去的「個體」，就只關懷自己的短期利益，特別是生物層面的食、色等慾求，剛當選高雄市長的謝長廷，對十餘年來臺灣的社會運動，曾說：「臺灣早期很多受害者如林園、高雄魚塭、五二〇農民等等的抗爭活動，都屬生物本能反應，當然，參與者當中，有一部分是非受害者的學者和學生，那是十分可貴的，然而大多數都是生物本能的自力救濟。」⁷所謂「生物本能」的反應，就是去脈絡化了的臺灣人的「自我」的重大特徵。

這種孤單的「自我」，因為只重視物質的追求、只重視自己

⁷ 謝長廷：〈臺灣的國會文化〉，《自立晚報》，1995年4月28日，第23版。
〈本土副刊〉。

短期利益的價值，所以必然走向極為病態的「自我中心主義」，近年來國內犯罪型態日趨殘忍凶暴，類似劉邦友官邸及方保芳整形診所的集體槍殺，彭婉如案、白曉燕案、黃麗燕母子三人命案、學童林秉宏命案等重大殺人刑案接踵發生，都與這種病態的「自我中心主義」有關。根據國內犯罪學者最新研究報告指出，臺灣的各類型犯罪與他國相較均較低，唯獨殺人犯罪比率甚高，每十萬人中有六點八件，僅次於美國高居世界第二位。⁸臺灣的殺人犯罪率之高，具體說明了臺灣社會中「自我」之病態。因為只關心自己短期的生物性慾求，所以兒子可以為錢而血刃雙親，母親可以為錢而販售子女，大學生可以為錢而行搶，實屬理所當然，事所必至。

臺灣的人這種病態的「自我中心主義」，甚至也表現在宗教信仰之上。許多人以金錢的奉獻想換取立即的福報，也有人追求立即的啟示。例如臺灣基督長老教會的領導人，就曾這樣檢討傳教所面臨的困境：⁹

因台灣社會在日趨多元化、功利化、物質化、自我本位化等的衝擊下，信徒的信仰、教會的型態以及宣教的模式、內容都產生了變化。一般的信徒漸漸對傳統的教訓、敬拜的方式和道德規範失去興趣，使所謂主流教會的發

⁸ 見《中國時報》，1997年11月23日，第1版報導。

⁹ 楊啟泰：〈長老教會第42屆總會通常年會總幹事報告全文〉，《臺灣教會公報》第2252期（1995年4月30日），第1版。

展遭遇困難。有些教會熱衷於追求超自然、超理性或心靈上的宗教經驗，不太重視傳統、有系統的理智性教育，但也頗能吸引信徒參與。這些追求「靈恩」善用短歌或「敬拜讚美」模式的教會，也展現了一種熱絡的活力。當我們的教會在推動公元 2000 年福音運動，而在教會增長面遭遇困難時，或說，當整個社會、人心充滿無力感和無奈時，人心更會渴慕那賜源源不絕力量的聖靈。當然過分主張主觀經驗的信仰，或超自然經驗做為信仰指導的權威，必定與傳統長老教會的生活和教訓產生磨擦，有的教會因此而分裂，有的信徒就脫離了長老教會。

這種困境，事實上，普遍出現在臺灣地區의 各種宗教之中，具體反應臺灣人的「自我中心」心態，臺灣人的「自我」是從「人—我」互動脈絡中脫軌的「自我」。

(2) 當前臺灣的人的「自我」，是從「人—自然」互動的脈絡中逸脫而出的「自我」，這種「自我」由於與大自然斷裂，所以不僅與大自然之間毫無孺慕之情，而且恆處於緊張對立之狀態。近半世紀以來，臺灣經濟發展成績斐然可觀，世人或稱之為「經濟奇蹟」(economic miracle)，但是，這五十年來臺灣的「經濟奇蹟」是以「人類中心主義」(anthropocentrism) 作為哲學基礎而展開的。光復以來，臺灣的經濟政策制定者在時間與空間的壓力下，奉「發展神話」為最高指導原則，經濟固然快速成長，戰後以不到三十年時間就完成了臺灣經濟結構的轉

型，但是，由於對大自然剝削過度，所以，臺灣的經濟成就是以慘重的代價而換取的。這些代價包括空氣污染、水污染、土地污染……等。光復初期臺灣對森林的人為破壞與砍伐，近二十年來對山坡地的過度開發與對水土保持工作的忽視……等，在在都顯示臺灣的「人」已經從「人—自然」互動的脈絡中逸脫而去。人對自然進行肆無忌憚的剝削，遂引起了大自然的反撲，近年來發生於臺灣各地的天災，如每年颱風來襲時的土石流淹沒村落、臺北林肯大郡土崩活埋事件……等，皆為其明證。

除了以上所說的臺灣的「『自我』之去脈絡化」之外，造成現階段臺灣的「人」素質低落的原因尚有：人之「自我」的諸多面向之間存有緊張或衝突之關係，尤其表現為以下兩種類型：

(1)「自我」的政治面向與經濟面向之衝突：人之日常生活繁複而多樣，人既是「政治人」(Homo politicus)又是「經濟人」(Homo economicus)，但是這兩個面向在臺灣具體而特殊的時空脈絡中，卻常造成衝突。舉例言之，臺灣許多在國外有重大投資利益的資本家，在臺灣又參與高層政治權力的運作，如此一來，在臺灣與其他國家發生利益衝突時，這類臺灣資本家的「自我」遂不能免於「政治人」與「經濟人」之衝突。

(2)「自我」的政治面向與社會面向之衝突：光復以來，臺灣社會之省籍問題，經由通婚或同學、同事等途徑，已經獲

得了相當程度的癒合。但是，近十年來隨著政治變遷而來的是，朝野政客常玩弄省籍問題，使省籍問題在近年來逐漸成為切割臺灣社會的利刃。在這把利刃的切割之下，臺灣的許多人的「政治的自我」與「社會的自我」，常處於焦慮甚至衝突的狀態。舉例言之，近年來在日趨白熱化的選舉中，省籍不同的夫妻，或不免因政治態度之互異而引發爭執。

綜上所言，當前臺灣的社會政治亂象，形成原因固不一而足，但是，基本上均與「人之素質」之低落有關，而「人之素質」之低落則根源於臺灣的人之「自我」之從「人我互動」以及「人與自然互動」的脈絡中脫軌而出，而且人的「自我」之諸多面向也因政治或社會之鉅變，而常處於緊張或衝突狀態。

三、臺灣的教育與「人的素質」

分析至此，我們不禁要問：近五十年來臺灣的教育快速擴張，何以無補於「人的素質」之提昇？

我們先看光復後臺灣教育的發展。從統計數字來看，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的人口的比例，亦由 1952 年的

8.8%提昇至 1994 年的 52.6%。¹⁰自 1968 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。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 1504 所，平均每一千平方公里只有 41.8 所學校，到了 1988 至 1989 學年度，全省學校總數增至 6940 所，平均每一千平方公里有 186.30 所學校。¹¹但是，戰後臺灣教育在量上的快速擴張，竟未能有效地提昇臺灣的「人之素質」，以致於精英的國立大學研究生為愛情而殺人毀屍，法律系學生為買「大哥大」電話而行搶？換言之，臺灣的教育因為被架空而自我「異化」了。

為什麼臺灣的教育不能完成教育之所以為教育的目的呢？所謂「冰凍三尺，非一日之寒」，但睽其原至少有以下二端：

（一）臺灣的教育具有高度的工具化性質

近百年來（尤其是近五十年來）臺灣的教育一直被賦予大量的教育以外的任務，充滿了功利性的色彩，尤其是：

（1）文憑主義的當道：臺灣的各級教育充斥文憑主義與升學掛帥，使各級學校常淪為升學補習班或獲取學位之場所，其

¹⁰ Council for Economic Planning and Development, R. O. C., *Taiwan Statistical Data Book* (1996), Table 2-46, p. 11.

¹¹ 《中華民國教育統計》（臺北：教育部，1990 年），頁 8。

流弊使學生成為考試機器而未能解決實際問題。李遠哲對這個問題有精闢之分析，他說：¹²

當前教育制度最根本的癥結，在於我們的社會過度重視「文憑」，以致「文憑」的取得凌駕了教育理念的落實和發展。足以影響個人取得教育資源的高中和大學的入學，又只用一次聯考的成績作為分發入學的依據。這種「一試定江山」的制度使各級學校教育把教育的目標都只擺在「準備升學考試」，不但無法落實現代的教育理念，甚至也嚴重扭曲學生的智能訓練。考試與教學過分注重制式答案的結果，使學生為了在升學考試中獲取更好的成績，很早就開始惡性補習，填鴨式的答題技術使好奇心與創造力嚴重地被磨損，每個人只斤斤計較於考試的「分數」和「名次」，根本無法培養出開闊的胸襟和視野。這樣的教育不但摧殘年輕人身心的健康，同時，更遺憾的是，在升學主義掛帥下所獲得的「好功課」並不表示有「豐富的學識」，學生只有解決「考卷上的問題」的能力，卻無法訓練出解決實際問題的真本事。

更嚴重的是，文憑主義所培養出來的學生缺乏器識與胸襟，也欠缺德性的陶冶。他們的生命中的「自我」成為「去脈

¹² 李遠哲：〈有關臺灣教育改革的一些看法〉，《科技報導》，1995年7月15日，第30版。

絡化的」「自我」，毋寧是自然的發展。

(2) 教育為經濟和政治而服務：光復以來，在威權政治體制之下，各級教育乘載大量落實經濟政策與政治目標的任務，這是人人耳熟能詳的事實，無庸贅言。民國四十年代的教育為「反攻大陸」作準備，民國五十、六十年代則配合經濟發展，七十年代的教育則為了培養高科技人才。數十年臺灣的教育基本上是為了完成政治與經濟目標的工具。

在 1987 年戒嚴令廢除，臺灣邁向民主化以後，教育部門的自主性日益增強，固然是令人欣喜的新發展，但是，要求教育部門完成政治目標的呼聲並未稍減，舉例言之，有人在報紙登巨幅廣告，籲請執政當局廢止現行體制之教育內容，「站在臺灣本土的立場思考臺灣前途」，因為「臺灣社會今天的一切亂象主要原因之一」，在於五十年來現行體制教育的推行，「這一個教育的惡果廣泛又深厚地普遍於社會的每一個角落」，¹³這種政治性的要求與過去臺灣在戒嚴體制下要求教育部門為政治目標而貢獻之做法，並無本質上的差別，其傷害「教育在培養整全的人」之目標，前後一致。

¹³ 見《自立早報》，1987 年 6 月 12 日，第 1 版廣告。

（二）臺灣的教育內容的空洞化

由於以上說的文憑主義及工具主義等弊病，臺灣的各級教育的內容大部分都是實用性的知識，較少涉及引導學生進行價值判斷或道德判斷之內容，所以臺灣的學生學得許多知識，但是都與他們的生命無關，也未能浸潤到他們的身心之中。這種狀況在臺灣的高等教育中更是嚴重。在現代臺灣高等教育中，一方面由於學問的專業化與分工化，使教育特重技術或知識的傳授。「事實」與「價值」兩分的結果，使現代青年成為有知識而無智慧的新人類，他們尤其欠缺必要的教養作為安身立命的基礎。另一方面，現代社會的日趨工業化與個人主義化，也使得知識青年與整體社會的連繫日趨淡薄，使「知識活動」與「實踐活動」分途發展。這種「知」「行」分道揚鑣的結果，造成現代青年的自我疏離，成為「失根的蘭花」。在這種背景之下，如何癒合「知」「行」兩分的裂痕，貫通「知識」與「實踐」，並使個人與社會互通聲氣？這是所有關心於臺灣教育的人士在高喊「鬆綁」口號之餘，應加以深思的課題。

四、以教育改革提昇「人之素質」

論述至此，如何透過教育途徑以提昇臺灣的「人之素質」呢？

針對這個問題，大約有兩個途徑：一者為「形式的途徑」，即透過各種宣導活動呼籲「人之素質」之提昇；另一者則是「實質的途徑」，旨在透過教育實質內容的改變以培養新時代學生的價值觀。前者看似熱鬧但並無效果，後者細水長流，雖收效遲緩但正確可行。

（一）形式的途徑

所謂「形式的途徑」，其實正是過去數十年來官方所提倡的方法，過去常有政府首長到處演講，呼籲推動「道德重整運動」之類運動，在他們所提出的各項方案中，包括：編訂實踐的《論語》、編訂解釋民主觀念的書籍、建立頒發各種勳獎制度……等，睽其用心誠不可不謂之良苦，然以其所提出之方案欲求達到「道德重整」之目標，不僅如孟子所說是「緣木求魚」，而且「後必有災」。今日臺灣社會道德之崩潰，誠為有目共睹之事實，但是其振衰起敝之道絕對不在於由政治人物發起所謂「道德重整運動」或心靈改革運動以教化人民，而是在於居高位的政治人物與巨商大賈從「重整」自己的「道德」，改革自己的心靈做起，因為今日臺灣社會之所以快速腐化，根本原因不在於人民的墮落，而是在於居高位的政商人物的帶頭腐化。舉目所見，數年前南部某巨商為「展現實力」，夜宴千席，耗資八百萬，而各級大小官員均「欣然與會」，並推崇該巨商「義薄雲天」。中央民意代表舉行婚禮，宴客千席，最高行政首長欣然前往主持，帶頭腐化社會風氣，莫此為甚！凡此種種皆可見今日臺灣

社會道德的腐化，皆來自於高層政客與巨商之無恥，曾國藩說：「風俗之厚薄奚自？自乎一、二人而已矣」，這句話在今日的臺灣似乎又得到了最真實的印證。現在這些帶頭腐化社會風氣的人物竟倒過來要求人民「心靈改革」，其不流為口號者幾希！

（二）實質的途徑

至於「實質的途徑」就是透過教育實質內容的改革，為僵化的臺灣教育注入新的血液。其具體方法約有二端：

（1）以新的教育內容建構並拓深受教育者「自我」之主體：上節分析臺灣的「人之素質」之低落，根本原因在於「『自我』之去脈絡化」與「『自我』的諸多面向之衝突」，之所以致此，其原因乃在於臺灣人的「自我」停留在生物層面的慾望的滿足，這種「自我」並不是深深地浸潤在歷史文化傳承之中的「自我」。

隨著戒嚴令的廢除以及快速的民主化發展，近年來臺灣處於民主改革的過程中，權力鬥爭趨於白熱化與激烈化，令人目眩神搖，無所適從。而社會經濟的發展，更使價值觀念的混淆日益嚴重，許多人行為日益乖張，子弑其父者有之，夫殺其妻者有之，社會亂象不一而足，人心惶惶，無由安定。

造成這個時代的沉痾的原因不一而足，至為複雜，但是其中一項重要的因素就是：這個時代的人普遍地欠缺歷史意識，

他們只生存在「現在」的此時此地，他們沒有生存在「過去」的歷史時空之中，他們對於植根於「過去」與「現在」的「未來」，更是毫無展望。這樣的人正是哲學家馬庫色（Herbert Marcuse, 1896-1979）所說的「一度空間的人」（One-dimensional man），他們只活在當下即是的「現在」，他們「不知有漢，無論魏晉」！由於歷史意識與時間感的雙重缺乏，所以這個時代許多人心胸淺窄，目光如豆。舉目所及，我們社會中充斥著在各行各業「搶短線」的人——只求一時一己的利益而置社會整體長遠的利益於不顧。有人今日加入政黨，明日就要選中常委，選不上就退出另組一黨；有人譁眾取寵，企圖在最短的時間內以最少的努力，獲取最大的社會名望；種種怪狀，不一而足。究其原因，主要乃是由於這些人在少壯求學時代，未能經由歷史教育而培養他們思考人生問題的時間深度，使他們成為當前淺近利益的俘虜而不自知！

生於這樣一個苦悶的時代裡，歷史教育（特別是文化史教育）可以發揮提昇「人文素質」的作用，因為歷史教育可以為我們下一代厚植歷史意識，以對治時代的沉痾，使我們的下一代成為有本有源、時間感深厚的時代青年。歷史教育可以使下一代青年不再是一個「一度空間的人」，使青年知道他自己的個體生命是與民族文化的生命共其慧命，與社會群體共有榮枯；也使青年在時代變局的狂流中，不再成為迷失方向的浮萍。愈是工業化的社會中的人的心靈，愈渴望歷史知識的灌頂。

以上只是以歷史教育為例，建議經由教育內容的改進以拓深「自我」主體性之時間意識，其餘類似的教育改革可以舉一隅而以三隅反，不必贅述。

一旦「自我主體性」建立，知識青年就能夠與社會或政治領域進行健康的互動，而癒合「認知活動」與「實踐活動」斷裂的傷痕。我所謂「知識青年的主體性」，並指兩種涵義：一是指「主—副」對待下的「主體性」；二是「主—客」對待下的「主體性」。前者是指大專知識青年文化必須明確劃分「主」「副」。青年正值人生黃金年代，以追求知識增益能力為主，其餘為副。能建立這種分界線，知識青年就能明辨分際，對事情的本末先後能了然於胸中。所謂「主客對待」下的「主體性」則是指相對於知識青年文化而言的其他類型的文化而言，知識青年以充實自我為主要急務，不能反客為主，以口號代思考，以活動為求知，淪為政治或社會活動的附屬物或裝飾品。

不論是「主—副」對待意義下的「主體性」，或是「主—客」對待意義下的「主體性」，就當前知識青年而言，都有不可忽視的重要性。隨著社會經濟政治結構的快速轉型，臺灣已經逐漸進入一個多元化的社會型態。在多元社會中，各個活動領域（如經濟、教育、政治）不但各自獨立，而且都盡力發展它們的影響力到其他領域之中。作為多元社會中相對弱勢的知識青年，必須把握自己的「主體性」，才不致於隨波逐流，載浮載沉，成為其他勢力或其他領域的工具。

(2)新時代臺灣教育的內容必須強調「自我與他者」及「人與自然」之間的「互為主體性」。也就是說，未來臺灣教育的內容，必須透過各種新的教育內容，使學生深刻體認：每個人都是處於「自我與他者」密切互動的關係網絡與價值系統之中，「自我」的意義與價值只有在這種網路與脈絡中才能彰顯並落實。同樣道理，臺灣的教育內容也必須大幅加強環保等教育內容，使受教育的人深刻體認人類與大自然的密切關係，人不能對大自然過度剝削。

綜合本節所說，從教育角度論「人的素質」的提昇，其關鍵不在於形式性地提倡，而在於實質性的教育內容的根本調整，並使其落實於生活之上。

五、結論

「臺灣是我們滿目瘡痍的母親，但我們將與她終生相擁，永不分離！」¹⁴這是 1997 年 5 月 24 日群眾示威運動的宣言的結語，也是當前臺灣人心靈深處的吶喊。這篇論文正是這種吶喊催逼之下的反省之言。

臺灣的社會一方面固然滿目瘡痍，人之品質江河日下，令

¹⁴ 1997 年 5 月 24 日「陪臺灣到天明」活動宣言，見《中時晚報》，1997 年 5 月 25 日，第 3 版。

人憂心忡忡；但是另一方面，臺灣卻也生機勃勃，充滿活力。如何使這種清新的活力不但不被滅殺，而且能成為 21 世紀臺灣新生命的源頭活水，滌除當前臺灣的創傷，撫慰臺灣的挫折，並引領臺灣邁向健康的未來？這是我們每個人應深思的挑戰。
(1999 年 1 月 10 日初稿)

第三章

專業倫理與道德教育的共同基礎： 心靈的覺醒

一、引言

我們在上一章論述經由教育途徑而提昇人的素質的可能性。這項思考必然觸及當前教育中的專業倫理教育及道德教育兩大問題。從當前海峽兩岸教育的狀況來看，專業倫理教育與道德教育是現階段海峽兩岸大學通識教育中，最重要而最難提昇的教學領域。這個教學領域之所以不易從事，原因甚多，最根本的關鍵在於：專業倫理與道德教育課程的實踐，不僅是純粹知識性、客觀的教學的活動而已，它還涉及倫理或道德理念在具體生活中的落實問題。換言之，專業倫理與道德教育課程，必須貫通「知識活動」與「實踐活動」，並且將兩者融合為一。倫理與道德教育之所以深具意義者在此，而其所以深具挑戰性者亦在此。

本章的主旨在於論證：專業倫理與道德教育的共同基礎，在於喚醒受教育者的心靈的覺醒。為了論證這項中心論旨，本章第二節先探討提昇專業倫理與道德教育的兩種途徑，指出形

式的途徑只觸及技術層面，所發揮的教育作用是短期的、可隨知識累積而改善的；本質性的途徑則是經由心靈的喚醒而進行的倫理與道德教育，其影響是浸透身心的、長遠的、不因客觀情境而改變的。本章第三節分別從普遍與特殊兩個層面，論證專業倫理與道德教育之所以必須以「心靈的喚醒」為其基礎的理由。本章第四節則針對兩種可能的質疑提出回應，指出認為「以心靈的覺醒作為倫理及道德教育之基礎，實係一種化約論的謬誤」的人，對於我們的教育主張有所誤會；也指出認為「心靈覺醒論者犯了一種整體論的謬誤」的人，實未能掌握今日臺灣教育改革的關鍵問題。本章第五節進一步論述喚醒心靈的覺醒的兩種教育方法：一是典範的學習，二是經典的研讀。第六節則綜合全章論述，提出結論。

二、專業倫理與道德教育的兩種途徑

倫理與道德教育一直是世界教育史的根本理想，孔子（551-479 BCE）一再告誡他的弟子勉力成為「君子儒，勿為小人儒」（《論語·雍也》），強調「知及之，仁不能守之。雖得之，必失之」（《論語·衛靈公》），認為倫理與道德是認知的基礎。柏拉圖（Plato，428-347 BCE）的諸多對話錄也都環繞倫理與道德問題而展開。但是，從事倫理與道德教育的途徑則千門萬戶，不拘一格。本節探討從事倫理與道德教育的兩種常見的途徑：

（一）形式的途徑：經由教科書、政治宣說或社會運動方式，

企圖完成倫理與道德的提昇；(二)本質的途徑：經由深入靈魂深處的震撼與喚醒而激發受教育者的覺醒。我們闡釋這兩種教育途徑及其內容。

(一) 形式的途徑

推動專業倫理與道德教育，最常見的是透過正式教育結構中的教科書或政府所推動的各種運動如「文化復興運動」等途徑，這類的教育途徑是「形式的途徑」。

通過這種「形式的途徑」所傳遞的倫理與道德價值，有兩個常見的特徵：

(1) 它常是關於倫理道德的「規格化的」知識，也就是將倫理道德價值加以形式化、教條化甚至口號化，因為只有將倫理道德價值加以形式化，才能在最短的時間有效地透過教科書或社會政治運動而傳播擴散。過去幾十年來海峽兩岸的各級正式教育系統，常常經由教科書而傳播許多教條化的倫理道德價值如忠、孝、仁、愛、信、義、和、平以及愛國、效忠領袖等，雖不能說毫無效果，但收效甚微卻是不爭之事實。

(2) 「形式的途徑」常是由官方機構所掌握，因而使倫理道德教育流為政令宣導：過去五十年來海峽兩岸政府常推動各種社會政治運動，企圖將某些倫理或道德價值加以推廣，但效

果多半不彰，其主要原因在於政府或政黨屬於政治領域，政治領域中的運作邏輯是以權力的獲得與分配為其原則。這種運作原則與道德領域的運作原則完全背道而馳。在道德領域中，倫理或道德價值的獲得常常是一種「喚醒」而不是一種「灌輸」。倫理道德價值很難通過「形式的途徑」而用灌輸的方式而進入受教育者的心中。

（二）實質的途徑

實施倫理道德教育的第二種途徑是「實質的途徑」。所謂「實質的途徑」就是指直接從受教育者心靈深處喚醒關於價值的自覺。經由這種途徑所進行的倫理道德教育，具有兩個特徵：

（1）它揚棄並超越形式主義：因為經由「實質的途徑」而傳遞的道德價值是一種「喚醒」而不是一種「灌輸」，所以它常揚棄並超越形式主義的方式，而直接訴諸受教育心靈的自覺。在這種「實質的途徑」中極少或根本不用教科書，也不依賴政治權威由上而下的掌控或指導。

在中國的教育傳統中，儒家教師常以這種「實質的途徑」進行倫理道德教育。舉例言之，在《論語》全書孔子和他的學生討論最多的倫理價值就是「仁」，《論語》中言「仁」者共 58 章，「仁」字共 105 見，「仁」可以說是先秦孔門最核心的道德價值。但是值得注意的是，孔子並不將「仁」這個德目加以規

格化、形式化或理論化而當作一種抽象的理念來與學生討論。相反地，孔子論「仁」都是因應學生發問時的具體狀況與特殊情境，隨機點撥，直指核心。先秦孔門教學方法最具有現代啟示意義的就是：揚棄並超越形式主義的教學方法，從學生的心中直接喚醒他的價值自覺。

(2) 透過「實質的途徑」所進行的教育，是一種經驗之學：如上所說，「實質途徑」的倫理道德教育揚棄並超越形式主義，扣緊受教育者的具體狀況因材施教，從具體而特殊的情境中，啟發學生的價值自覺，所以，這種道德教育是一種身心體驗之學。將這種作為體驗之學的道德教育，說得最清楚的就是明末大儒王守仁（陽明，1472-1529）。王陽明的精神歷程凡經三變，貴州龍場驛悟「良知」之教，尤為陽明學之關鍵。王陽明回憶他對「良知」這個價值理念的體認歷程說：¹

「吾良知二字，自龍場以後，便已不出此意，只是點此二字不出，于學者言，費卻多少辭說。今幸見出此意，一語之下，洞見全體，真是痛快，不覺手舞足蹈。學者聞之，亦省卻多少尋討功夫。學問頭腦，至此已是說得十分下落，但恐學者不肯直下承當耳。」又曰：「某于良知之說，從百死千難中得來，非是容易見得到此。此本

¹ 《傳習錄拾遺》，收入陳榮捷：《王陽明傳習錄詳註集註》（臺北：臺灣學生書局，1983年），第10條，頁396。

是學者究竟話頭，可惜此理論埋已久，學者苦于聞見障蔽，無入頭處，不得已與人一口說盡。但恐學者得之容易，只把作一種光景玩弄，辜負此知耳。」

王陽明的這一段自述之言，非常地傳神地將價值覺醒是一種體驗之學的特質和盤托出。「良知」一詞雖然是陽明學中極重要的價值概念，但是，「良知」卻不是一個空洞的概念，它在王陽明困勉掙扎的心路歷程中有其具體的內涵。

綜合本節所說，我們可以發現：倫理與道德教育只有通過「本質的途徑」，才能對受教育者的人格產生深入而長遠的啟示。這種所謂「本質的」意義下的倫理與道德教育，必然是以「心靈的覺醒」作為共同的基礎。所謂「心迷法華轉，心悟轉法華」，只有發自心靈深處的靈魂覺醒，一個人才能自覺地成為自己行為的主人，並為自己行為的後果負起最後的責任。

三、「心靈覺醒」作為倫理道德教育之基礎的理由

在上文的論述中，我們說明「心靈的覺醒」是倫理與道德教育的共同基礎，只有經由心靈的覺醒，才能使受教育者的人格狀態產生本質性的變化，這種變化遠比形式性的教育途徑深刻而有效。現在，我們要問：為什麼「心靈的覺醒」是倫理與

道德教育的基礎？我在這一節的論述中，想要提出的論點有二：（一）普遍的理由：「心靈的覺醒」是人之所以為人的根本基礎；（二）特殊的理由：當前臺灣高等教育所造成的「人之肢解」問題之解決關鍵在於學生的「心靈覺醒」。

（一）普遍的理由

「心靈覺醒」之所以是專業倫理與道德教育的共同基礎，乃是因為人在成為某一種專業人士（如工程師、醫師、律師）之前，他（她）必須先是普遍意義下的人。所謂「普遍意義下的人」就是指具有人道（=仁道）主義的人，因為「人者，仁也」（To be human is to be humane）。這種具有「人道」的人，正是孟子所說人與禽獸的區別（「人禽之別」）之所在。「人禽之別」的根本判斷標準正是在於人是具有「心靈覺醒」能力的動物，人可以興起心志，自作主宰。

進一步來說，人只有經由「心靈的覺醒」而成為普遍意義的人，他（她）們才真正具備了成為專業人士的基礎。也只有在這個狀況之下，專業教育才取得了普遍的意義，而不是只為受教育者的個人私利服務的特殊訓練。舉例言之，國立大學的高材生為了追求女朋友而在實驗室飲水機中下毒；女學生為了爭奪男友而殺人並以專業知識配製「王水」毀屍滅跡；法律系學生為行動電話的誘惑而動手搶劫；藥學博士在實驗室裡製造毒品，危害社會。這些事件都一再地告訴我們：人只有在「心

靈覺醒」成為普遍意義的人之後，他（她）所學得的專業知識才能發揮正面作用，否則終不免流為替邪惡服務的工具。

（二）特殊的理由

我在此時此地強調「心靈的覺醒」是倫理與道德教育的共同基礎，特別是針對臺灣的教育問題而發的。近百年來臺灣的教育充滿相當強烈的功利主義精神，日據時代（1895-1945）的教育在殖民政策主導之下，主要是為了配合日本帝國的需要，例如 1928 年所設立的臺北帝國大學就是為了配合在臺日本人子弟接受高等教育的需求，以及日本帝國主義者南進政策的需要。1945 年臺灣光復以後，在當時特殊而緊張的政治及經濟情勢之下，各級教育常被賦予過多的政治及經濟的任務，集中開發受教育者的某一特殊能力，以提昇受教育者在日趨細密的資本主義分工體系中所能發揮的螺絲釘作用。例如 1970 年代以後政府大力推動的技職教育，雖然有其階段性的正面貢獻，尤其是為當時臺灣工業界提供高素質勞動力並使畢業生可以立即投入就業市場。但是，過去的技職教育，在發揮正面貢獻之餘，卻也伏下許多問題，其中最為重要的就是：對建立受教育者的主體性的「全人教育」較為忽略，以致於在提昇學生的專素質能力之餘，不免因教育內容的倚輕倚重而將學生塑造成「一度空間的人」（one-dimensional man）。

如果以上的批判可以成立的話，那麼我們今日強調「心靈

覺醒」作為臺灣的專業倫理與道德教育的共同基礎，就顯得特別重要。

四、對「心靈覺醒」說的質疑意見及其回應

上述的說法雖然可以證立「心靈覺醒」的重要性，但是，我們也會遭遇到兩種類型的批判，認為「心靈覺醒」說犯了「化約論的謬誤」(the reductionist fallacy)以及「整體論的謬誤」(the holistic fallacy)。然而，這兩種質疑其實都有待我們從理論及實際兩方面進一步加以釐清。

第一種質疑意見認為：將「心靈的覺醒」視為倫理與道德教育的基礎，頗有墮入「化約論的謬誤」之嫌疑，因為「心靈覺醒」說將一切人間活動及其問題都化約為「心」的問題，主張「心」一旦覺醒則一切問題皆可迎刃而解。「心靈覺醒」論點忽略了心靈世界與現實世界之間，以及主觀世界與客觀世界之間，存有巨大的鴻溝。

質疑者可以進一步指出：受教育者的「心」與客觀世界的諸多具體現象之間，實有其「互為不可化約性」(mutual irreducibility)，因為具體現象如社會結構、政治權力運作、經濟活動等，都有相當程度的「自主性」(autonomy)，這些現象的發生及其變化所依據的「運作邏輯」(modus operandi)，與「心」

的「運作邏輯」既不同質也不等價。舉例言之，政治領域中諸多事項的「運作邏輯」是以權力的追逐為其本質，它並不是屬於思想領域的「心之覺醒」的派生物，因此不受「心」的主宰。中國歷史的經驗正是上述看法最具體的例證。在中國數千年的悠久歷史中，儒家一直將「格君心之非」懸為文化理想，但是，這種理想卻未能改變從秦漢以降大一統帝國格局下專制政治的現實。進一步說，在現代組織龐大而細膩的政黨機器或政府官僚系統之中，個人只不過是大機器中的小螺絲釘，所能發揮的作用有限。因此，企圖經由受教育者的「心靈覺醒」，以完成倫理或道德教育的目標雖然是一種教育方法，但是收效可能非常有限。

第二種質疑意見認為：「心靈覺醒」論是建立在一種「整體論」(holism)的基礎之上，以為只有「心」的覺醒才能帶動問題的全盤而徹底的解決，這是一種「整體論的謬誤」。事實上，教育事業是一種漸進的累積的過程。荀子(約 298-238 BCE)說：「不積跬步，無以至千里」(《荀子·勸學》)，包括倫理道德教育在內的所有教育，都應該逐步漸進，從局部性的知識(包括道德推理能力與倫理知識)，慢慢累積至全面性的理解。

以上這兩種質疑意見，確實觸及當前國內大學專業倫理教育與道德教育的重要問題，這兩種意見也都有相當的理據。但是，對於我們的基本主張：「專業倫理與道德教育的共同基礎在於心靈的覺醒」都是誤解多於瞭解，值得進一步斟酌。

關於第一項質疑，我們的回應是：以「心」的覺醒作為倫理及道德教育的基礎，並不即等於「心」的化約主義。我們的基本立場其實是：「心靈的覺醒」是倫理與道德教育的必要條件（*Sine qua none*）。具備了這項條件，在從事專業工作時就較不易產生偏差。因此，我們並不是說一切宇宙萬事萬物皆是「心」的呈現，而是說「心」的覺醒可以奠定受教育者的方向感，使他（她）可以在日常生活或專業工作中把握住最基本的原則或方向。

關於第二項質疑，我們的回應是：今日臺灣的教育改革的基本工作方向落實在制度的革新，如校長遴選制度的建立、教師聘任的自主化、入學考試制度的多元化……等，在各方教改人士的努力之下，業已取得了一定的成果。但是，今日教改較少涉及受教育者的「心」的內省與覺醒。如果我們同意教育的目的在於使受教育者皆能興起心志，做自己的主人，以充實自己的生命的話，那麼，教育改革工作就應該不劃地自限於制度革新這個範疇之內，而更應思考如何提昇學生自我批判等道德思考能力等問題，這些問題的關鍵正是在於受教育者的「心」的覺醒。

所以，強調「心」的覺醒，並不是一種「整體論的謬誤」，而是針對當前教改工作尚待提昇之處加以補充，這是一種所謂「有為言之」之論說。

五、專業倫理與道德教育的實施方法

在討論了關於「心靈覺醒」說的質疑，並澄清了相關問題之後，我們可以進而說明在現階段國內高等教育脈絡中，專業倫理與道德教育的實施方法。我想提出兩種具體可行的方法：

（一）典範的學習

當前臺灣地區的大學專業倫理與道德教育，最根本的問題在於大學校園裡缺乏學問與道德的典型。學生在一般大學校園裡，固然在教室裡誦讀各種倫理或道德教科書或資料，但是，由於較少接觸這些倫理或道德理念之具體化的學問典型與道德典型，所以「認知活動」與「實踐活動」嚴重斷裂，倫理道德教育在大學校園裡遂成為一種「概念的遊戲」(intellectual game)，而不是浸潤身心的「生命的學問」，因此，也難以從學生的靈魂深處喚醒學生的良知，使它們成為一個頂天立地的成德之君子。

從這個角度看來，專業倫理與道德教育的實施，最重要的方法之一是透過「典型在夙昔，古道照顏色」，而使倫理道德理念具體化並內在化於學生的人格與生命之中。

（二）經典的研讀

經典的研讀是大學通識教育中極為適當而值得推動的課程。我最近曾建議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，²以增益學生思考人類文化思想史上之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紀錄，這種以經典研討作為通識教育課程主要內容的教學方式，不僅可以促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。

至於教學方法，我們可以以中西文化中常見的主題或所謂「問題意識」作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」、「義利之辨」、「人禽之別」……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

² 黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》（臺北：通識教育學會，1999年），頁224-229。

深入閱讀環繞著同一主題的相關的經典作品的重要篇章，使學生嘗一臠而知全鼎。

以上所說的這種經典教育，對於喚醒學生的心靈，提昇他們的價值自覺，都具有直接而正面的作用。經由與中外古聖先賢心靈的對話，學生的價值判斷能力才能很快被提昇。

六、結論

本章分析當前臺灣的大學教育中專業倫理與道德教育的共同基礎，認為兩者均必須建立在學生心靈的喚醒這項基礎之上。

我們通過對於「心靈覺醒說」正反兩面論據之分析，指出「心靈的覺醒」實在是一切專業倫理教育與道德教育的前提，因為只有心靈澄澈的人，才能做自己的主人；而只有一個頂天立地、自作主宰的人，才能發揮他的特殊專長，在個別專業領域中，成為一個具有專業倫理的專業工作者。（1999年5月13日初稿；10月8日二稿）

第四章

論大學的知識社群特質

一、引言

在邁向 21 世紀的海峽兩岸，各方面都正在經歷跨世紀的轉變。在 20 世紀最後十年間，臺灣政治民主化與大陸經濟的改革開放，是歷史的巨變之中最引人注目的兩個主流現象。隨著政治與經濟的轉化，臺灣的大學院校也受到政治力與經濟力的衝擊而面臨諸多挑戰。我們在本書第一章至第三章所論述的全人教育理念以及專業倫理與道德教育理想，都以大學作為正式的實踐場域。本章的主旨就在於析論大學作為知識社群之基本特質。

從歷史的角度來看，大學既是知識創造與傳播的中心，又是知識分子聚集的場所，中國從漢代建立太學以來，太學一直是培養中華帝國官僚的重要場所，但是太學生受教育的過程中飽讀儒家經典、深受儒家抗議精神所洗禮，中國知識分子聚集的場所——太學，又常常成為為人民伸張正義、批判腐敗的統治者的重要據點。漢代太學生批評朝政而引起兩次黨錮之禍，而宋代太學生的救國運動，乃至五四時代以北大為中心的知識青年愛國運動，都可以視為傳統中國歷史上大學所發揮的重要

功能。古代中國的太學教育所保存並發揚的文化理想，與帝王專制的政治現實之間一直存緊張的創造性關係。¹但是，隨著工業化與政治民主化的來臨，大學卻從傳統的官僚養成場所，逐漸轉化為知識經濟的重要工廠，大學在現代歷史上也常常扮演政府的「智庫」(think tank) 角色。那麼，到底大學最重要的特質是什麼？展望 21 世紀的發展，大學應該扮演何種角色呢？這些都是值得關心大學教育的人士共同思考的問題。

本章寫作的目的在於扣緊下列三個問題進行分析：

(1) 大學創造知識的動力何在？

(2) 大學的知識社群有何特質？

(3) 大學社群內知識的傳播者（老師）與接受者（學生）關係的本質如何？大學師生的社會角色又如何？

本章針對上述三個問題進行思考，除第一節引言之外，第二節先分析在工業化與資本主義化的衝擊下，大學之異化的各種類型與狀況，以作為我們思考大學的知識社群特質的背景。

¹ 關於這一點，參看拙作：Chun-chieh Huang, “Some Observations and Reflections,” in Frederick P. Brandauer and Chun-chieh Huang eds., *Imperial Rulership and Cultural Change in Traditional China* (Seattle: University of Washington Press, 1994), pp. 281-289.

第三節探討大學創造及傳播知識的動力之兩種類型及其本質，第四節則進入本文的中心論旨，指出大學的知識社群特性在於大學具有「自主性」，大學具有與政治社群迥異之特質，因為大學作為知識社群是以追求真理為其所以存在之理由，為了完成大學追求真理的目標，大學特別講求學術獨立與學術自由，本章第五節則進一步論述大學知識社群中，師生關係及其社會角色；第六節，綜合全文論旨提出結論性的看法，指出當前大學的理念與實際落差甚大，而大學理念的復興是重建大學之知識社群特質的前提，大學理念復興之關鍵則在於大學自主性的建立。

二、大學的異化之諸類型

在分析大學的知識社群特質以及大學創造知識的類型與本質之前，我們先考察現階段大學的「異化」(alienation)的各種型態，並探討大學異化的原因。

(一) 大學成為知識的百貨公司

在資本主義生產與再生產的過程中，社會分工日趨細密，大學處於資本主義發展的潮流中，其性質逐漸從追求真理的知識殿堂，而被扭曲為知識的百貨公司。舉例言之，數年前臺灣的殯葬業者曾經在報紙刊登巨幅廣告對教育部施壓，要求教育

部指示大學設置殯葬學系，以提供該行業所急需的人才。這個例子可以說明，在資本主義高度分工的經濟結構中，大學常常會受到經濟部門的壓力，而淪為知識的百貨公司的角色，為資本主義社會中各行各業的需求，而生產各行業所需之勞動人力。²

但是，為什麼大學成為知識的百貨公司，應該被視為一種大學的自我「異化」呢？我們說這種現象是大學的自我「異化」，主要是因為大學一旦淪為資本主義社會分工體系中知識的百貨公司的角色，它必然會從大學之為追求真理殿堂的基本性質中脫離而出，使大學不再是為探索真理而存在。在大學成為資本主義社會的婢女。在這個意義上，我們說這是大學的「異化」。

（二）大學成為國家意識型態的生產工廠

所謂「大學成為國家意識型態工廠」，是指在近代世界教育史上左右各派的集權政府，常常透過各種機制要求大學為國家意識型態背書，並且生產國家意識型態的代言人。³國家要求大

² 關於大學與資本主義國家的關係，參看 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).

³ 但是，正如當代人類學家葛茲（Clifford Geertz）所說，任何文化系統均不可避免地包含某種或某些意識型態，但是，學術與意識型態的差別正是在於：學術可以對意識型態進行客觀瞭解、批判，並迫使意識型態必須面對事實。參考 Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures* (New York:

學延續並生產國家意識型態，主要是通過共同必修科目而實施，舉例言之，在威權體制時代的臺灣，所有的大學院校學生都被要求必修某些意識型態課程，國立大學在當時政府主導之下設置以意識型態為中心的研究所。在新政府以財力緊縮為由而大幅裁減國立大學預算之際，最近新政府教育部卻正式發公文，要求各大學設立某些特定系所，這是政治干涉大學學術自主的最新例證。這種干涉的結果就是使大學淪為國家意識型態的生產工廠。

大學社區裡所研究的各種知識領域，當然包括古今中外各型各色的意識型態，那麼，為什麼大學成為國家意識型態的生產工廠，就是一種自我「異化」呢？關於這個問題，我們要從大學的任務開始思考。正如前文所說，大學是探索真理的殿堂，真理並不為特定的權力集團、政權或既得利益團體而服務。⁴「意識型態」與「真理」之不同，乃在於「意識型態」通常是為特定的權力中心、政權的掌控者而服務，為權力系統提供合法化的思想基礎，所以從這個觀點來講，一旦大學成為國家意識型態的生產工廠，那麼大學就背叛了他作為探索真理的殿堂的基本性質，所以大學就不能免於自我「異化」的悲劇。⁵正如韋伯

Basic Books, 1973), chap. 8, "Ideology as Cultural System," pp. 193-233, esp. pp. 232-233.

⁴ 關於這一點，分析最為深刻的論著之一是：José Ortega y Gasset, ed. and translated by Howard Lee Nostrand, *Mission of the University* (New Brunswick and London: Transaction Publishers, 1991, 1992), esp. pp. 47-56.

⁵ 關於意識型態與各級教育之關係的初步研究，參考陳伯璋編著：《意識形態與教育》（臺北：師大書院，1988年，1993年）。

(Max Weber, 1864-1920) 在著名的〈學術作為一種志業〉演講稿中所說，教師不應該扮演先知的角色，「今天人的命運，是要活在一個不知有神，也不見先知的時代」。⁶臺灣是一個意識型態諸神的戰場，臺灣的大學師生對韋伯的一段話更應三復斯言。

(三) 大學成為職業訓練中心

大學所創造的知識常常可以發揮巨大的邊際效益，其中最為顯著的就是使大學的畢業生獲得求職的基本能力，而在社會的分工體系中很快的找到自我定位，加入生產與再生產的行列，尤其是大學中的各種熱門科系的邊際效用尤為明顯，於是，流風所及在許多家長以及大學生的心目中，大學教育就變成職前訓練，而大學也就與職業訓練中心毫無二致。許多大學的領導人常常也以畢業生高就業率而沾沾自喜，使大學淪為職訓中心，這是大學的「異化」的第三種類型。

大學之所以不是（或不僅是）職業訓練中心，乃是因為職業訓練中心所提供的教育，著重於開發受教育者的某一種特定的面向或能力，以便提升受教育者的生產能力。但是大學教育的本質則不是如此，職業訓練中心的教育並不涉及受教育者主體性的覺醒之問題，但是大學教育的目的是在於喚醒受教育者

⁶ 韋伯著，錢永祥編譯：〈學術作為一種志業〉，收入《韋伯選集（I）：學術與政治》（臺北：允晨文化實業公司，1985年），頁147。

的主體性，使他能夠成為一個西方諺語所謂的「會思想的蘆葦」。所以，當大學自我定位為職業中心以後，大學實際上已經從最重要的「喚醒主體性」這個教育功能中逸脫而自我「異化」。為了挽救大學自我「異化」為職訓中心之危機，以批判思考為中心的人文教育就顯得特別重要。⁷

從美國的大學發展史來看，大學作為職業訓練中心這種發展趨勢，主要是在 1960 年代至 1980 年代之間。正如柯爾（Clark Kerr）所指出，在上述二十年間，美國的大學（尤其是社區學院）快速擴張，學生人數大增，學門日趨專業化，尤其是工程與管理學門擴張甚速。⁸這種發展加速大學淪為職業訓練中心的趨勢，成為我們必須嚴肅面對的問題。

三、大學創造及傳播知識的動力： 類型與本質

在回顧了現代大學「異化」的幾種主要類型之後，我們接著分析作為探索真理的殿堂的大學之創造及傳播知識的動力。

⁷ 科技愈是進展，人文教育愈見其重要性。最近針對這一項命題提出深刻論證的是 A. Moulakis。參看 Athanasios Moulakis, *Beyond Utility: Liberal Education for a Technological Age* (Columbia and London: University of Missouri Press, 1994)，尤其是 part one, pp. 9-40。

⁸ Clark Kerr, *The Great Transformation in Higher Education, 1960-1980* (Albany: State University of New York Press, 1991), pp. xii-xiii.

「大學」這個字的拉丁文是 *universitas*，其原意是指一個包含知識的所有分枝領域或教師的學校（*universitas facultatum*），但是在歷史上符合這個字原義的大學都從未出現。「大學」多半只是一群人之組合而已，到了公元 12 及 13 世紀的歐洲，「大學」開始被用指老師或學生的組合。⁹從歷史的角度來看，大學創造及傳播知識至少有以下兩種不同的型態：

（一）古代型：道德關懷作為知識建構的基礎

近代以前傳統中國的教育，尤其是民間的書院教育，基本上是以道德關懷作為知識傳播與創建的動力。從漢代以降，太學師生以德性及氣節相勉勵，對朝廷政治提出批評，一直是中國高等教育的傳統。雖然隨著帝國專制王權的逐漸高漲，尤其是宋代（960-1279）以後，官學漸漸淪落而成為官僚的養成所，而民間書院也常出現被官學化的趨勢，但是讀書的目的在於為了明理，在於自我建立，在於使學生「知書達禮」，一直是傳統中國讀書人的求學目標。

正如李弘祺所說，傳統中國教育的目標除了在於培養器度通達的知識分子，面對專制君王提出諫爭、抗議或批評之外，更在於培養一般的平民，在封閉而一元化的社會中，找尋精神

⁹ 參看 Hastings Rashdall, ed. by F. M. Powicke and A. B. Emden, *The Universities of Europe in the Middle Ages* (Oxford: Oxford University Press, 1895, 1936, 1997), vol. 1, pp. 4-5.

及心靈的昇華。這兩種教育功能基本上互相聯貫，一方面肯定既有封閉而專制的政治結構，認為為了維持政治及社會的安定，不可以輕易加以動搖。但是另一方面，在政治結構及意識型態的層層枷鎖中，面對「無可逃於天地之間」的莫可奈何境況之下，傳統中國受過教育的人卻並不可以因此喪失他的真誠和良心，他們常常在外在條件的束縛下，經由自我的解放而追求內在的心安理得。¹⁰

（二）現代型：功利主義作為知識創造之動力

19世紀末以後，現代型的大學開始出現於中國，1895年創設於天津的北洋工學院，以及1896年創設於北京的京師大學堂，是近代中國最早的現代型大學。京師大學堂自1896年開始辦以後，爭議不斷，但是在歐風美雨侵襲之下，追求富強是中國知識分子共同的心願。雖然實際參與辦理京師大學堂的執事人員多屬於科舉出身的在職京官，因此守舊派人士得以攀附政治勢力，但是維新派人士同樣也援引政治勢力。在「新學與舊學」及「中學與西學」的思想論戰過程中，維新派固然承認西學的價值，然而並未揚棄中學的價值。維新派就在「中體西用」的共通觀念下，提出一套比較完整而有系統的教育改革方案，使京師大學堂成為調和新舊思想與融貫中西學術的大熔爐，成

¹⁰ 李弘祺：《宋代教育散論》（臺北：東昇出版事業公司，1980年），〈自序〉，頁3-4，並參考 Thomas H. C. Lee, *Education in Traditional China: A History* (Leiden: E. J. Brill, 2000).

為近代中國追求國家富強的現代型大學。¹¹京師大學堂到民國以後改制成為北京大學，是中國現代大學之先鋒，尤其是 1916 年，蔡元培接掌北大以後，銳意北大改革，成為現代中國教育與學術的重鎮。¹²

再從臺灣近代高等教育史來看，現在國立臺灣大學的前身是日據時代的臺北帝國大學，創立於 1928 年 3 月。創校初始，臺北帝大設立文政學部與理農學部及因取消高等農林學校而設立之附屬農林專門部。1936 年 1 月 1 日增設醫學部，合併臺北醫學專門學校；1941 年 4 月設立臺北帝大預科，專事養成該校入學之新生，分文、理兩科，理科再分農類、工類及醫類，修業年限原定三年，暫改二年，與高等學校同，畢業後升入帝國大學。1942 年理農學部分為理學和農學部，翌年復設工學部。至 1944 年為止，計有文政、理、農、工、醫五部。文政學部內部有 25 講座，理學部有 13 講座，農學部有 22 講座，醫學部有 24 講座，工學部有 30 講座，亦即共有 5 學部、17 學科、114 講座。其他的附屬機構包括（一）附屬圖書館，（二）附屬農場，（三）附屬醫院，（四）附屬熱帶醫學研究所，並附設士林支所、臺中支所、臺南支所三所。1937 年成立「南方人文研究所」、「南方資源研究所」，1939 年成立「熱帶醫學研究所」等單位，則針對臺灣、華南以及南洋各地的資源開發而進行研究。¹³臺北帝大

¹¹ 參考莊吉發：《京師大學堂》（臺北：臺大文學院，1970 年），頁 142-143。

¹² 參看吳家瑩：《蔡元培與北大校務革新》（花蓮：花蓮師範學院，1992 年）。

¹³ 關於臺灣大學校史的初步研究看黃得時：〈從台北帝國大學設立到國立台

在日據時代基本上是為了配合日本帝國的殖民政策與南進政策，而進行學術研究。光復以後的國立臺灣大學，新系所的增設與光復以來政府的經濟政策，有頗為密切的關係。一言以蔽之，臺大的個案很可以顯示，功利主義籠罩下大學的現實取向日趨強烈。

從以上回顧傳統型以及近代型大學的性質及其發展，我們可以發現：以上不論是以道德關懷或是以功利主義為基礎的大學，都有所不足，因為前者所建樹的是「道德知識」，對於自然世界的探索顯然不足；後者則以富國強兵為目標，使大學為政治服務，終不免使知識部門被政治力所滲透甚至顛覆，所建樹的是實際的功利之學，短期內或可創造某些邊際效用，但長期而言則未必對整體社會有所助益。

在大學的發展史上，大學雖然可以有各種類型，大學也可以在各種力量的衝擊之下，而自我異化，但是，大學最根本而且也是最重要的本質，應該是作為知識的殿堂。¹⁴大學師生只有堅持大學的知識殿堂之本質，大學才可以「是一個理智的共同

灣大學現狀》，《台灣文獻》第26-27卷第41期（1976年），頁224-245；吳密察：〈從日本殖民地教育學制發展看台北帝國大學的設立〉，收入氏著：《台灣近代史研究》（臺北：稻香出版社，1991年）；歐素瑛：〈光復期的國立台灣大學（民國34-38年）〉，《國史館館刊》復刊第24期（1998年6月），頁51-90。

¹⁴ 將大學的這項本質論述得最為有力而清晰的是：Robert Paul Wolff, *The Ideal of the University* (Boston: Beacon Press, 1969, 1970).

體，在這個共同體中，專家、發現者和實驗者除了履行對於他們專業的職責之外，還要承認具有互相交談和理解的責任。如果他們能夠在他們自己之中恢復交談的條件，那麼他們就能成為一所大學、一個合作的思想者的團體，而這種大學或團體就能發揮理智的領導作用，並有望在塑造其時代的思想方面做出某些適當的成就。」¹⁵

四、大學的知識社群特性： 「自主性」及其內涵

從上節的回顧與批判，我們可以進一步思考大學的特性。一言以蔽之，大學是屬於知識分子的，為知識分子而存在，並把所有知識加以統合的地方。在這項定義之下，大學作為「知識社群」，具有何種特點呢？大學知識社群至少有以下兩種特性：

（一）大學具有自主性

大學具有「自我立法」(self-legislature) 的功能，它無待於其他的社群來為它立法。換言之，大學具有「自作主宰」的能力。這種「自作主宰」(self-mastery) 的能力，與尼采 (Friedrich

¹⁵ Robert M. Hutchins 著，陸有銓譯：《民主社會中教育上的衝突》（臺北：

Wilhelm Nietzsche, 1844-1900)所批判的「奴隸的道德」(Slave's morality)構成強烈對比。只有大學具有自主性，大學師生才能獲得心靈的自由，悠遊於智慧的大海。¹⁶臺灣是一個移民社會，數百年來功利主義思想瀰漫於臺灣社會，深深影響了教育政策的制定與大學的運作。許多大學在功利主義風氣影響之下，並無自主性可言。大學之前的各級教育，基本上是升學預備班，大學則成為職業訓練所，許多大學扮演的角色不過是經濟部職業訓練中心工程組或醫學組而已。大學的存在已經不再是為了喚醒學生的主體性，大學存在的目的常常不是為了教育本身而存在，而是為了教育以外的目的如升學或就業，也因此臺灣的許多大學缺少獨特的風格，並且常常成為資本主義的弄臣或政治權力的附庸。

(二) 大學具有獨特性 (uniqueness)

大學是一個「知識社群」(intellectual community)，它不同於政治社群 (political community) 之處在於：在「政治社群」中只要遵守「少數服從多數」的原則，政治人物只要擁有多數選民的支持就可以掌握權力；但是大學以追求真理為目標，大學知識社群裡所認同的是真理，真理無需投票表決。「知識社群」

桂冠圖書公司，1994年），頁89。

¹⁶ 參看 Peter Graf Kielmansegg, "Freedom of Mind and University Autonomy," in John W. Chapman ed., *The Western University on Trial* (Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1983), pp. 39-45.

的目標在於追求真理，因此必須講求「學術獨立」與「學術自由」。所謂「學術獨立」是指：在學術領域內的各種活動不受非學術領域的不當干擾。「學術獨立」的範圍基本上是指與知識創造及傳播有關的各種活動，例如教授的研究課題及內容，校長及其他政治單位如教育部都不能干涉。但是，所謂「獨立」是在相對的脈絡來說的，舉例言之，「老師」的概念是相對於「學生」而說的，大學裡「老師」的概念，只有在與「學生」相對的脈絡之中才能存在，「老師」的角色也才能產生其相對意義。大學的「獨立」也是在與大學以外的社群相對的脈絡中才能成立。

我們再進一步探究，達到「學術獨立」有何方法呢？一言以蔽之，最重要的方法就是「回歸學術本位」。大學中任何政策或教學實務，均應以學術為依歸。為捍衛學術的獨立與自由，對於干預學術的外來力量如政治權力或資本主義力量，都應加以批判。接著，在「學術自由」這個概念中，「自由」可以區分為兩種：一種是「積極的自由」(positive liberty)，這是指“Freedom of ...”的自由。另一種是「消極的自由」(negative liberty)，這是指“Freedom from ...”的自由，例如「免於被脅迫的自由」(Freedom from being intimidated)、「免於被政治化的自由」(Freedom from being politicized)等等。從消極面來看，大學師生有免於被政治化的自由、免於恐懼的自由。但是，大學師生更應有「積極的自由」，在大學知識社群裡，承擔重要責任的教授們，對於「積極的自由」更應努力捍衛，並防止自由的

誤用與濫用。¹⁷

五、大學知識社群中的師生關係及其角色

在論證了大學的基本性質是一種知識社群之後，我們進一步探討大學知識社群中的師生關係及其角色。傳統中國社會中的師生關係是一種從屬關係，師生之間德業相助，功過相規，學校成為道德共同體。但是，現代大學中的師生關係是一套由「權利－義務」所規範的契約關係，但現代大學師生應是以追求真理為志業的知識分子，以社會清流為其主要角色。我們闡釋以上這兩項看法。

（一）傳統中國學園是一個道德的社區

傳統中國知識社群中的師生關係，是一種道德共同體。《論語·子路》中，孔子說：「其身正，不令而行。其身不正，雖令

¹⁷ 必須在此接著說明的是：大學的自主性在某種特定歷史情境之下，卻會對學術自由有所傷害。Byron K. Marshall 研究日本東京帝國大學與日本帝國的關係，發現在日俄戰爭（1904-1905）時，東京帝大教授與校長團結抗拒帝國當局對大學的干涉，但是到了1930年代戰爭期間，同樣受到帝國當局的干涉，東京帝大校長卻開除了許多教授。Marshall 指出，主要原因在於在1930年代帝國大學已經建立了自己的自主性，反而倒過來壓制學術自由。參看 Byron K. Marshall, *Academic Freedom and the Japanese Imperial University, 1868-1939* (Berkeley: University of California Press, 1992), esp. pp. 122-180.

不從」，這句話雖是對國君講政治領導應以德行優先，但也是孔門師生共勉的道德目標。孔子（551-479 BCE）說：「德之不修，學之不講，聞義不能徙，不善不能改，是吾憂也。」（《論語·述而》），先秦孔門師生正是以進德修業相勗勉。在古典中國的教育社群中，教師是道德楷模，《呂氏春秋·誣徒》說：

達師之教也，使弟子安焉、樂焉、休焉、游焉、肅焉、嚴焉。此六者得于學，則邪辟之道塞矣，禮義之術勝矣。此六者不得于學，則君不能令于臣，父不能令于子，師不能令于徒。人之情不能樂其所不安，不能得于其所不樂。為之而樂矣，奚待賢者？雖不肖者，猶若勸之；為之而苦矣，悉待不肖者？雖賢者猶不能久。反諸人情，則得所以勸學矣。

這是古代中國知識社群的共識。在古代中國社會中，「君子隆師而親友」（《荀子·修身》），尊師重道是學生的行為準則，而老師則是學生的道德典型，《荀子·致士》說：

師術有四，而博習不與焉。尊嚴而憚，可以為師；耆艾而信，可以為師；誦說而不陵不犯，可以為師；知微而論，可以為師。故師術有四，而博習不與焉。

荀子（約 298-238 BCE）所列舉的四類老師，都以德行與修養作為學生學習的對象。到了公元第 8 世紀「文起八代之衰」

的韓愈（768-824）強有力地宣示：「師者，所以傳道、授業、解惑也。〔……〕無貴無賤，無長無少，道之所存，師之所存也」，¹⁸更是將「師」與「道」合而為一。正是在這種教育史背景之中，南宋大儒朱子（晦庵，1130-1200）主持白鹿洞書院時，邀請陸九淵（象山，1139-1193）來訪，「九淵為講君子小人喻義利一章，聽者至有泣下，熹以為切中學者隱微深痼之病」，¹⁹這個故事充分顯示傳統中國的知識社群，所講求的主要是道德知識，所以，傳統書院師生均以進德修業互相砥礪。

由於傳統中國的知識社群是一個道德共同體，所以師生關係極其親切，師生之間的關係，可親如父兄子弟，也可嚴如君臣、近如朋友。社會的五倫關係，除夫婦一倫外，其餘四倫，均可在傳統的師生學團找到擬制的關係，這也是原始儒家將師生（師弟）關係在喪服禮中，規定為無服的理由所在。高明士指出：在儒術獨尊以後，儒教的社會倫理是以親親、尊尊為主要綱索；五倫之中，自以父子一倫為主軸而展開，師生關係亦然。傳統中國既尊師，又強調天地間的自然秩序、政治秩序、倫理秩序，必須靠師教才能理解。²⁰換言之，師生關係不僅以「道」作為結合之基礎，而且也反映宇宙自然之合理秩序。

¹⁸ 韓愈：《朱文公校昌黎先生集》（四部叢刊初編縮本），卷12，〈師說〉，頁101-102。

¹⁹ 〔元〕脫脫等：《宋史》，卷434，《儒林列傳》。

²⁰ 高明士：〈傳統社會中的師生關係——群己關係的一個縮影〉，《科學發展月刊》第18卷第1期（1990年1月），頁15-28。

（二）現代大學的師生關係是一種契約關係

在社會逐漸工業化之後，傳統的親緣關係的重要性也逐漸被業緣關係所取代。現代社會中大學裡的師生關係，也逐漸轉化成某種契約關係。在現代臺灣的大學知識社群中，老師和學生都經由《大學法》及其施行細則，以及根據以上兩項文件而制定的大學組織規程，賦予明確的法律規範。

我們以臺大為例加以說明。《國立臺灣大學組織規程》（1996年3月10日教育部（85）高（一）字第85018154號函同意核定實施）第六章第63條規定：「本大學學生之權利與義務，應依大學法、大學法施行細則、本規程及依據本規程所訂定的各級辦法規範之」，第68條規定：「本大學各級學生自治組織應依相關辦法選舉代表出席或列席校務會議、院、系、所務會議、教務會議、學生事務會議及其他與學生權益相關之會議。院、系、所務會議應於其組織規則中規定學生之出、列席權利」，這些條文都是在法律層面上明確規範學生與學校、學生與老師之權利與義務關係。傳統中國書院教育中師弟情誼以及道德共勉的精神，已經隨風而逝。

其實，現代大學中師生關係被納入法律上的契約關係之中，正是世界各國大學普遍性的發展。以美國的大學為例，在大多數美國的大學校園中，學生與教師皆參與校務運作，若干大學中學生雖參與而不具投票權。舉例言之，在一般公立大學

所稱之董事會 (Board of Regents)，麻省理工學院 (Massachusetts Institute of Technology, MIT) 則稱之為 MIT Corporation，以治理校務。學生在這個組織中並無直接參與，有一些席位保留給最近的畢業學生，其能代表學生對一些問題的意見和看法。在 Corporation 之下有一委員會包括一些學生和教師，其職責在將一些影響學校某些部門的問題向 Corporation 報告。麻省理工學院並設有教師評議會 (Faculty Senate)，教師在其轄權範圍內作政策之決策，對其轄權範圍外，則對行政當局作建議。學生自治團體中的某些特定代表在教師會議上有發言權，但無投票權。有許多教師的常設委員會皆包括一些學生成員，學生是教師會議上的重要建言者，可以在會議上提出問題。約翰霍普金斯大學 (Johns Hopkins University) 是私立大學，董事會 (Board of Trustees) 管理校務，每年一位將畢業的四年級學生被推選擔任四年任期的董事會成員。董事會一直保有四位年輕的董事，具有完全的投票權和其他權利。該校的學術委員會 (Academic Council) 則由人文、科學和工程學院之十二位教師組成。學術委員會、學院院長和副校長擁有決定所有學術決策之權力。學生委員會 (Student Council) 選出的大學部學生，以參與課程委員會的方式參與教育政策的決策。約翰霍普金斯大學的學生也以參與學院院長和全校性的顧問委員會的方式，而參與學校有關的決策。學生的建言來自學生委員會，經由執行委員會 (Executive Board) 和學生委員會指定人 (Council appointees to committees)。每年秋季皆舉行學生滿意程度之調查，每一學期末皆辦理學生對課程和教授之評鑑。此外，馬利蘭大學

(University of Maryland at College Park) 由 17 位成員組成之董事會 (Board of Regents) 所管理，由馬利蘭州州長所任命。董事的成員之一為學生，享有和其他成員同樣的權利和特權，包括對直接影響學生事務的投票權。馬利蘭大學學生評議 (Student Senators) 全程參與學校政策之發展，對任何政策立法皆有投票權。

除了上述各校之外，私立的康乃爾大學 (Cornell University) 董事會 (Board of Trustees) 包括二位遴選之學生具有完全的投票權。教師委員會 (Faculty Council of Representatives) 無學生代表，惟學生可參與成為某些教師委員會會員。學生議會和研究生及專業學生議會提供學生參與學校政策決定之管道。洛杉磯加州大學 (University of California, Los Angeles) 評議會 (Board of Regents) 則共有 28 位評議員，其中一位是任命的學生代表，九個加州大學校區各提名申請人，經由各別學區學生協會、加大學生協會之遴選委員會之審核，最後三名候選人由評議會決選同意。評議會管理整個加大學校系統。另外，私立的杜克大學 (Duke University) 董事會 (Board of Trustees) 有三位學生代表，二位是大學部四年級最後一學期的學生，一位是研究所學生，每位任期是三年，每位皆有投票權，而且直接、積極地參與學校政策的決定。此外，在艾默利大學 (Emory University) 董事會 (Board of Trustees) 中，學生並無投票權，惟該校同意三至五名的學生參與出席校園生活委員會 (Campus Life Committee)，但無投票權。范德畢爾特大學 (Vanderbilt

University) 董事會 (Board of Trust) 無在學學生代表，但為表達學生對學校事務和活動之意見，校友協會每年自大學部行將畢業之學生中，提名一位參與董事會之選舉，如經提名並當選者其任期始自下屆董事會議，合格任期為連續二任，每任二年。第一次當選者，必須九年後方可參與再選舉。卡內基美倫大學 (Carnegie Mellon University) 董事委員會 (Trustee Committees) 中，學生出席參與委員會，可表達對各項事務之意見，但於董事會議上，學校官方之議案，學生無投票權。

從以上簡介國內外大學對學生參與校務之規範中，我們可以看出：現代大學已經不再像傳統書院一樣地是一種道德的社區。相反地，現代大學校園中的師生關係受一套「權利－義務」關係所規範，而成為一種契約關係。

但是，我想要在這裡強調的是：現代社會中大學師生都是學術研究的專業人士，他們應追求並服膺真理，他們並不是一種社會政治階級（如農人階級、工人階級或資產階級），所以，大學師生既不與任何「既得利益」(vested interests) 階級或團體掛鉤，也不為任何政治團體或個人利益背書。在這個意義上，我們可以說：大學知識社群中的老師和學生是社會的「清流」，因為他們對任何權力或經濟利益的掌控者，都抱持批判的態度。

六、結論

20 世紀的最後 10 年，不僅見證了世界歷史扉頁的快速翻動，也見證了臺灣高等教育的急驟擴張。從 1989 年柏林圍牆倒塌、前蘇聯解體、東歐共產集團瓦解到亞洲的兩韓開始對話，臺灣開始快速民主化，一系列的政治變動，伴隨著高科技的發展與世界經濟版圖的重整，使戰後世界史中「全球化」的潮流更為波濤壯闊。但是，正是在「全球化」潮流快速發展之時，「本土化」作為戰後世界的另一股潮流，也並駕齊驅，同步發展，兩者構成辯證互動的關係。在 20 世紀歷史旋乾轉坤的關鍵十年裡，臺灣的高等教育部門在政治民主化的衝擊之下快速成長。臺灣的大學院校總數已經多達 150 所。展望未來，在世界各國大學經費普遍匱乏的大趨勢下，²¹臺灣的高等教育將面臨極為嚴峻的挑戰。

21 世紀臺灣的大學院校所面臨的挑戰，不僅是國內就學人口的萎縮，與加入世界貿易組織（WTO）以後外國大學來臺設分校的競爭，而且，更嚴酷的挑戰將來自於產業部門與政治部門的壓力。展望 21 世紀，所謂「知識經濟」將成為全球產業活動的主流。在資本主義生產與再生產的過程中，不論是「垂直分工」或「水平分工」，產業部門都會進一步要求高等教育部門

²¹ 即使是經費充沛，為國內許多大學校長所欣羨的某些日本國立大學也有財難之嘆，東京大學前任校長就著書大嘆經費不足，參看有馬郎人：《大學

提供更為產業分工體系所使用的人力資源。這種來自產業界的需求與壓力，將使大學更快速淪為資本主義社會的知識生產工廠。另一方面，臺灣政治的快速民主化，使權力的掌握者從選票的數量而不是從教育的邏輯，思考教育資源的分配問題。最近十餘年來，臺灣的高等教育資源逐漸轉移到中等及初等教育部門，就是一個例證。憲法中教科文預算不得低於總預算 15% 規定的取消，更是另一個明顯的例證。此外，政治人物在選舉拉票演講會場中逕自宣佈將專科學校「升格」為學院，或將學院「改制」為大學，更可見政治力在教育部門所劃下的傷痕。政治力與經濟力對大學的宰制，由於大學研究與教學的日趨專業，以及各學門間的疏離，而更具殺傷力。²²

從以上這個角度來看，21 世紀臺灣的大學院校將面臨的重大問題之一是：如何正確而有效地因應並與經濟力（及政治力）互動？我過去分析這個問題時曾指出：大學與臺灣產業界的互動將日益頻繁，在這樣的特殊脈絡中，大學的師生應該避免過度膨脹主體性的謬誤。大學不是遺世獨立羽化而登仙的象牙之塔，大學是與社會攜手連心，共存共榮的知識部門。因此，大學不應過度膨脹主體性，而斬斷與大學以外的經濟、社會等部門之有機聯繫關係。但是，大學也應避免喪失主體性的謬誤。

貧乏物語》（東京：東京大學出版會，1996 年）。

²² 參看 Bruce Wilshire, *The Moral Collapse of the University: Professionalism, Purity, and Alienation* (Albany: State University of New York Press, 1990), esp. pp. 35-98.

大學與產業界關係緊密，不應該使大學喪失其主體性。相反地，大學應該深切認知大學與經濟領域之間，存有既合作又緊張之複雜關係。只有正面而深刻的體認這種複雜的互動關係，大學與產業界才能夠各自邁向健康的發展。而就大學來講，大學是學術的社群，不是一個營利事業，這項認知是使大學主體性適度發展的重要前提。²³同樣道理，在大學院校與政治力互動之時，既要避免過度膨脹大學主體性，又要避免淪喪大學的主體性。

本章扣緊大學主體性的建構這個中心課題進行分析，我們首先指出當前大學院校在政治力與經濟力的衝擊之下自我異化的幾種類型——大學常淪為知識的百貨公司、意識型態生產工廠、或職業訓練中心。我們回顧傳統中國的大學與現代大學的不同在於：前者以道德關懷為創造知識的基礎，而後者則以功利主義為其動力。在分析這兩種型態的大學之後，我們直指大學的根本性質在於它是一個知識社群——大學屬於知識分子，由知識分子統領、並為知識的創造而存在。從大學的知識社群特質來看，當傳統社會的大學之作為道德社區的特質被解構之後，現代大學的師生關係就不免走上契約關係，而使大學的知識社群之特質，受到一定程度的傷害。

²³ 黃俊傑：〈從當前臺灣高等教育脈絡論大學與產業界之關係〉，收入本書第七章。

從本章的分析，我們發現：大學理念的重建與復興，正是建立大學的自主性與主體性，使大學與產業部門及政治部門在互動中不喪失其「自我」的根本方法。讓我們以信心和愛心，期待 21 世紀臺灣的大學作為知識社群之特質日益彰顯，從而使大學作為社會「清流」的角色日益明確，而為 21 世紀海峽兩岸注入新的生命力！（2000 年 11 月 4 日初稿；11 月 26 日二稿）

第五章

臺灣的大學通識教育改革： 過去、現在、未來

一、引言

海峽兩岸高等教育界，在 20 世紀最後十餘年間都進行波濤壯闊的改革運動。大陸的大學院校在「科教興國」的政策之下，近年來對素質教育的提昇，不遺餘力；臺灣的高等教育在政治民主化與社會開放化的潮流中，也歷經巨大的改革。臺灣的教育改革的浪潮，早期由民間關心教育的人士所發動，接著由前教育改革委員會（簡稱「教改會」，主任委員是中央研究院李遠哲院長），以兩年時間（1994 年 9 月 21 日至 1996 年 2 月 2 日）積極推動制度改革，在入學管道的多元化、教育法規的「鬆綁」等方面，固然取得相當的績效，但也創造不少問題。在最近十年來，海峽兩岸教育改革事業中，大學通識教育的改革極具關鍵性，因為通識教育或素質教育直接觸及學生的人生觀、社會政治觀以及宇宙觀的形塑，對學生畢生的影響至為深遠，這是一切的教育改革最根本的基礎。我們可以說，通識教育是海峽兩岸教育工作者「永恆的鄉愁」。教育工作者像太平洋中的鮭魚，以其生命的力量，奮力游回自己精神的原鄉——全人教育

的理想國度。

我們在本書第四章強調大學是一個知識的社群，但是強化或落實大學的這項特質的重要途徑，就是推動大學的通識教育。本章的主旨在於回顧臺灣地區大學院校推動通識教育的經驗，現階段的做法及其所遭遇的問題，並就大學通識教育在 21 世紀海峽兩岸高等教育界的前景提出展望。

二、歷史回顧：醞釀期、發展期、與弘揚期

戰後 50 餘年來，臺灣地區的大學院校推動通識教育的歷程，大約可分為三個時期：

（一）醞釀期

1950 年代的臺灣，在當時政治高壓的客觀環境中，大學院校並無學術自由之可言。1956 年 7 月，由美國基督教會所創辦的私立東海大學，向教育部呈報核准試行「宏通教育」(general education)，教育部建議改為「通才教育」。1956 學年度，東海大學正式實施「通才教育」，並聘請美國有關專家前來指導。1957 年，公佈《教育制度說明》，作為課程編制的依據。1950 年代東海大學的「通才教育」培育不少人才，可視為臺灣的大學通識

教育的濫觴。¹

進入 1970 年代，臺灣的大學通識教育以新竹的清華大學較有成績。當時的清華大學在留美返國學者沈君山教授等人的積極推動之下，大力推動通識教育課程，邀請國內外著名學者蒞校上課，並編成《人文學概論》與《社會科學概論》等書。1981 年曾任臺大工學院院長的虞兆中教授接任臺灣大學校長，開始在臺灣大學推動通才教育。1982 年 6 月 1 日，臺大第 1364 次行政會議決議成立「推動通才教育工作小組」。10 月，該小組擬具《推行通才教育計劃書》，完成開設十三門選修科目計劃，並開設四門通才教育科目，但因當時的政治力的干擾等客觀因素未能配合，而無法持續推動，至為可惜。

（二）發展期

1980 年代以後，臺灣的經濟發展取得了可觀的成就，在經

¹ 陳舜芬曾研究東海大學的通才教育指出：東海大學在曾約農與吳德耀兩位校長任內一直維持通才教育與專才教育並重的特色，所有學生必須修習兩年國文、兩年英文，以及人文學科、社會科學與自然科學等通才教育科目。惟自 1970 年代初期吳德耀校長卸任後不久，因各種因素的影響，該校臺灣董事會政策改變，積極擴張系所與學生的數量，並開辦夜間部。美國聯董會則因不再支持該校的經常費，影響力銳減。該校原先小而精緻的特色迅速消失，通才教育亦告停頓。參考陳舜芬：《東海大學早期實施的通才教育》（作者自印，1995 年 3 月）；並參考洪銘水：〈素質教育的理念與實踐——以東海大學與紐約市立大學為例〉，收入才家瑞、王天佑編：《素質教育與創新人才培養》（香港：香港天馬圖書有限公司，2001 年）。

濟繁榮社會安定的基礎上，發自民間的民主運動開始撞擊威權政治體制。在這種歷史背景之中，臺灣的大學教育也開始受到撞擊而必須有所調整。1983年春間，當時的教育部長朱匯森邀請中央研究院吳大猷院長對教育部官員發表演講。吳院長在教育部對當時臺灣的大學教育嚴厲批評，引起甚大震動。教育部遂於1983年成立「大學共同科目規劃研究專案小組」，檢討大學共同教育問題。²這個專案小組，經一年研討，提出《關於大學通識教育及共同科目之綜合建議》報告書。1984年4月5日，教育部以臺(73)高字第11986號函檢送「大學通識教育選修科目實施要點」，通知各公私立大學及獨立學院，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」等七大學術範疇內開授各種選修科目，辦理通識教育共4至6學分之課程。這是臺灣地區各大學全面辦理通識教育教學之開始，但因各校準備不足，匆促推動之結果遂伏下日後通識教育面臨困境之遠因。

接著，在1986年，清華大學舉辦「大學通識教育研討會」，針對教育部公佈「大學通識教育選修科目實施要點」後，各校推動通識教育之情形互相交換意見並提出建議。自此以後，通

² 「大學共同科目規劃研究專案小組」召集人是沈君山與李亦園，委員包括孫震、茅聲燾、章孝慈、董大成、黃堅厚、黃俊傑。這個專案小組所規劃之共同科目範圍包括以下兩項：(1) 通識教育選修科目，共4至6學分之課程；(2) 共同必修科目，計26學分，包括「國文」、「英文」、「國父思想」、「中國通史」、「中國現代史」等科目，以及共同必選科目2學分。

識教育逐漸獲得各方人士的重視。1991年，第四次全國科技會議第五中心議題子題（五）提案十三：「因應未來科技發展之需求，加強大學課程主輔修、通識教育以及第二外國語文教育一案中對現行通識教育，各校、院、系所執行內容不一，績效不甚理想，應重新規劃。」正式將大學通識教育列入討論，國科會及教育部據此開始推動大學通識教育研究及教學改進計劃。

（三）弘揚期

1990年代是臺灣的大學院校通識教育正式全面推動的年代。通識教育之所以在1990年代以後普遍獲得重視，原因雖多，但最主要的仍是來自政治民主化的動力。1987年7月戒嚴令廢除，「校園民主」、「教授治校」的呼聲甚囂塵上。在這種新趨勢之下，課程鬆綁並邁向自主，已成為不可遏止的新潮流。在許多關心大學通識教育改革的教師的共同策劃之下，1994年4月14日，通識教育學會正式成立，《通識教育季刊》同時創刊，由學會與清華大學合作出版。1994年6月6日至15日，教育部組團赴日本八所大學考察通識教育概況，並提出考察報告。³1995年司法院大法官會議正式宣告「部定共同必修科目」違憲，所以從1995學年度起，各大學院校為因應廢除部定共同科目之新政策，開始重新規劃校定共同及通識課程。接著，1995年6月

³ 參看李亦園、黃俊傑、許榮富、陳德華、李珮琳：〈日本大學通識教育考察報告〉，收入黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》（臺北：通識教育學會，1999年），附錄（二），頁313-343。

8 日至 22 日，教育部組團赴美國十所大學考察通識教育實施狀況，並提出考察報告，作為臺灣各大學院校通識教育的參考。⁴1996 年，第五次全國科技會議對「加強協調促成通識教材之編纂」提出明確之結論與建議。國科會委託通識教育學會辦理「大學通識教育核心課程之規劃」研究計劃，由李亦園、劉兆漢、黃俊傑、萬其超負責執行。

在各大學推動通識教育改革過程中，大學校長之態度具有關鍵性之影響力。1997 年 5 月 30-31 日，通識教育學會與私立大學校院協進會主辦「大學校長遴選與治校風格學術研討會」，呼籲改善大學校長之選風並重視通識教育。教育部高教司也在 1997 年委託通識教育學會辦理「大學通識教育評鑑第一階段研究計劃」。這項研究計劃完成以後，通識教育學會接著在 1999 年接受教育部委託辦理「大學校院通識教育評鑑」，並於 10 月完成全臺灣 58 所一般大學院校通識教育之評鑑。

這次大學通識教育訪評是 1984 學年度全臺灣各大學院校全面實施通識教育以來，第一次大規模的訪評工作。來自各大學院校的訪評委員 55 人，以兩個月時間，分「公立綜合大學類」、「私立綜合大學類」、「師範院校類」及「單科院校類」等四組，分別訪評臺灣地區大學及獨立校院 58 所學校，以各校 1995、

⁴ 參看黃俊傑、萬其超、張光正、朱建民、王福林：〈美國大學通識教育考察報告〉，收入黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》，附錄（一），頁 263-311。

1996、1997 學年度所規劃與實施之通識教育為訪評範圍，並以各校「國文」、「外文」、「歷史」、「憲法與立國精神」及通識課程等領域為範圍，不含「體育」、「軍訓」課程。訪評各校辦理通識教育之項目與指標包括：(1) 辨理目標與特色；(2) 組織及行政運作；(3) 教學與行政資源；(4) 課程與教學。

在訪評結束之後，通識教育學會綜合訪評見聞，對各大學校院提出的重要建議如下：⁵(1) 大學校長及主管必須對通識教育有深刻的認識和充分的支持：校長是全校的最高決策者，掌握通識教育成敗的關鍵。各級主管在校長領導下通力合作，必有佳績。建議大學校長宜對通識教育多所關注費心，參與有關通識教育的研習或討論。(2) 加強對通識教育的整體概念的認知：學校主管對通識教育、通識課程、通識科目、通識教學、通識評量等應有充分的認知。學校通識教育理念、宗旨、目的等概念層次，必須和通識課程的設計安排，以及通識教學的實施層次，密切配合，以求落實。(3) 成立全校性或校級的「通識教育委員會」：這種委員會成員包含學校各教學、行政單位主管、有關師生代表、校內外學者專家等，負責審議、推動、評量全校通識教育，通識教育中心主任宜兼任執行秘書。通識教育中心負責起草規劃，協調聯絡、實際執行課程設計與教學實施等業務。通識教育中心的位階至少宜達到系所或院的等級，

⁵ 見黃俊傑、黃坤錦：《我國大學校院通識教育訪評結果報告》(臺北：通識教育學會，1999年)，第6章，頁235-236，引文略有潤色增刪。

給予足夠的員額編制和經費資源。(4) 釐清通識課程教學目標：通識科目的三大教學目標當中，應以情意的目標為首要，其次為認知的目標，再次為技能的目標。通識教育的實施，除了通識科目之外，各科系的專門科目，應請任課教師除了在主要的學習目標和輔助的學習目標之外，重視附帶的學習目標，達成專門科目的通識教育功能。(5) 應重視校園景觀和校舍建築的潛在「境教」功能，並與社區合作，審慎規劃推動：學校主管應用心建造、設計與佈置，使校園成為通識教育的優良場所。通識教育也應與學校當地社區密切合作、相互支援、發揮服務推廣的功能。對未來通識教育的規劃，宜有中、長程的確切規劃和推動，逐年按期實施，以求實現。

此外，學會也綜合訪評結果對教育部提出如下建議：

(1) 拓展大學校院通識教育教師進修管道

這次大學校院通識教育之訪評經驗顯示：國內一般大學院校設置「共同科」或「通識教育中心」聘請專任教師開授通識課程。但是，此類教師之進修管道並不暢通，以致研究成果有待提昇。建議教育部仿國科會現行制度，鼓勵「通識教育中心」專任教師，利用請假留職留薪之方式或運用寒暑假期間，申請至國科會所屬各研究中心、研究卓越之大學或中央研究院，參與研究成績卓越之學者所主持之研究計劃，使用圖書或設備，進行研究。此外，教育部並可專案委託研究卓越之大學以專班

之方式，給予各大學院校通識課程教師進修高級學位之機會，以拓展其進修之管道。

(2) 擬訂「大學校院人文社會科學通識課程師資培育計劃」

臺灣的大學院校多數並不具有均衡之學門，故通識教育師資頗為缺乏，因為臺灣的大學院校多為單科大學之背景，或以就業導向之系所為主，故人文社會科學之通識教育師資尤為欠缺，有待大力充實。建議教育部擬定計劃，長期培育此類師資，以求通識教育之均衡發展。

(3) 寬籌經費，資助各大學院校「通識教育中心」或共同教育委員會，推動各校通識課程教學資料之累積、教學經驗之交換與傳承等工作

這次訪評所見各大學院校之通識教育專責單位，因經費有限，多半僅能推動一般性行政業務，至於教學與研究之工作則著力較少。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教學經驗也缺乏交流之固定管道，凡此皆有待教育部補助經費，協助各校進一步推動。國外許多大學如 University of Washington、Syracuse University、University of Texas、Stanford University、U.C. Berkeley、及 Harvard University 等均設有類似「教學發展中心」之類單位，其中尤以哈佛大學的 Derek Bok Center for Teaching and Learning 工作績效較好。

大學院校之通識教育專責單位，應在行政工作之外，進一步發揮教學輔導之功能。

(4) 補助各大學院校出版通識教育教學參考資料，以提昇教學品質

為求進一步提昇教學品質，教育部可以專案接受通識課程教師申請已撰妥之教學參考資料之出版計劃，經審議之後，擇優全額或部分補助其出版印刷費。國外大學推動通識教育，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）或教學參考資料，極便教學參考之用。臺灣地區各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，教育部可以補助課程教材之編輯與出版。

(5) 補助各大學院校設置「通識教育課程教學獎」，以激勵教師之士氣

目前臺灣對大學教師之獎勵，多以研究績效為主。教育部過去所設置之「資深優良教師獎」因特重年資而流為形式，若干學校以同仁投票方式產生，因而弊端叢生。近年來，各大學院校雖設有教學獎以提昇教師之士氣，但多半針對系所專業課程之教師而設。建議教育部專案補助各大學院校設置「通識教

育課程教學傑出獎及優良獎」，以進一步提昇通識教育之教學績效。

(6) 在各種大學評鑑及校長遴選中，加強「通識教育」之考量

各大學院校之通識教育水準，與大學校長之態度具有深刻之關係。建議教育部以後辦理各大學評鑑時，應將「通識教育」列為重要之考評項目。尤有進者，在各大學校長的甄選時，應考慮校長對通識教育的認知和支持程度，教育部並可主動舉辦或委託辦理有關通識教育的研習會、討論會或座談會等，邀請各大學校長，各級主管參與，相互研商探討。

三、大學通識教育改革的心路歷程

從 1984 年開始臺灣的大學院校推動通識教育，至今已歷十七寒暑。春秋代序，日月不淹，十七年來臺灣的高等教育歷經變化，各界人士對「通識教育」所提出的定義及看法可謂車載斗量，指不勝屈。我自己在十幾年來也形成一套看法。

(一)「通識教育」的定義

正如我在《大學通識教育的理念與實踐》一書所提出的，⁶所謂「通識教育」可以區分為兩個層次：(一)核心課程；(二)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：

第一，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，而不再屈從於人以外的「客體」的宰制。

⁶ 以下第一及第二小節有關通識教育的定義、質疑與回應，取材自拙著：《大學通識教育的理念與實踐》，頁 32-39。

第二，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。

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。

釐清了「通識教育」的定義之後，我們就可以清楚地發現：有些大學所開授某些實用性的課程，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。

（二）質疑與回應

這種「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：

第一種質疑是從產業發展的立場提出的，認為：在邁入 21 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「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 21 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。因此，這些人士認為現階段臺灣奢言大學通識教育，未免不切實際而且昧於 21 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：21 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。在 21 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，21 世紀社會中的每一個人必須比 20 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 21 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 21 世紀，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。

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、「教育商品化」。所謂「教育政治化」，是指教育政策直接、間接為政治而服務，「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，使教育成為政治或經濟的工具。

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。

四、當前的挑戰與觀念的釐清

臺灣地區的大學通識教育，經過十七年的發展，到了公元 21 世紀開始進入嶄新的階段。隨著知識經濟（knowledge-based economy）時代的來臨，高等教育在 21 世紀必然經歷結構性與本質性的變化，通識教育的重要性在 21 世紀的高等教育中勢必與日俱增。在新世紀伊始之際，臺灣地區的大學通識教育面臨諸多的挑戰，其中最主要的挑戰來自於「校園民主」的新發展。由於「校園民主」制度蔚為潮流，臺灣地區的大學院校諸多事務的推動都不免陷入「數量性思維的陷阱」，包括通識教育課程的開授，以及學分數的配置等等涉及前瞻性的教育政策的諸多問題，都必須依循民主程序，經過各種委員會、教務會議、甚至校務會議，依多數決的原則表決通過。流弊所及，校園民主竟成為學術與教育追求卓越之絆腳石。這種校園民主的絆腳石弊端之所以難以避免，主要的原因乃是在於現階段臺灣的大學教師中，對於教育的本質與通識教育的理念尚未能充分理解，於是在現階段臺灣的大學院校中，品質較高的通識教育課程竟

難以推動。

當前臺灣的第二項挑戰來自於「本土化」的迷思。最近十餘年來，臺灣在快速地邁向民主化的過程中，所謂「本土化」的呼聲甚囂塵上，受到這種所謂「本土化」潮流衝擊的大學院校校園師生，對於與臺灣有關的各種課程興趣極大，而對於培養知識分子的胸襟與眼界的一般人文課程，特別是思考導向的人文課程興趣較淺。這種所謂「本土化」潮流，也構成當前在臺灣的大學院校推動通識教育的第二種挑戰。

就現階段臺灣的大學院校，推動通識教育的理念層次來看，以下幾個觀念有待進一步思考並加以釐清：

（一）共同課程通識化

最近十餘年來，臺灣的各大學院校校園中，「共同課程通識化」的呼聲甚囂塵上，其基本的涵意是要求校定的必修科目「國文」、「英文」、「歷史」等必修科目都必須依通識教育之原則設計，以期能夠完成通識教育的目標。就共同課程通識化之基本概念來講，確實有其深刻之見解，而且對於解消過去共同必修科目的意識型態功能而言，更具有積極之作用，但是「共同課程通識化」這一個概念提出後，十餘年來，在臺灣的若干大學校園中卻產生一種流弊，有些人誤以為只有共同科教師或通識教育中心教師所開授的課程，才是通識課程。這種誤解之亟待

調整，是無庸置疑的，因為通識教育是一個全校大學部教育的重要工作，共同科或通識教育中心少數的師資，實難以支撐負擔如此艱鉅之任務，故「共同課程通識化」此一概念應加進一步釐清。所謂「共同課程通識化」應指課程與教學本身，而非指開授課程之師資而言。

（二）通識中心虛級化

所謂「通識中心虛級化」這個觀念，強調通識教育中心或其相等的行政單位應予以虛級化，也就是不聘請專職教師擔任講授通識教育課程，所有專任教師在體制上皆隸屬於專業系所。這一個觀念提出者的原始用心至為良善，是有意於將通識教育經由通識中心虛級化的建置，而成為全校專業系所教師共同承擔之教學業務，但這個概念在具體落實上確應該區分綜合大學與單科院校之不同狀況，才不會膠著鼓瑟、刻舟求劍。

進一步來講，專業系所完整的綜合大學如臺灣大學有 10 個學院，近 80 個專業系所，專任教師 2,000 人，在此類綜合大學中，通識中心虛級化比較容易推動。此類學校通常設置共同教育委員會，以虛級化的行政組織負責協調、研究、開發通識教育課程。該單位本身並不聘請專職教師擔任通識教育課程。在專業系所齊備的綜合大學，「通識中心虛級化」的概念比較容易落實。但就系所並不齊備的單科院校的狀況而言，則難以實施，舉例言之，臺灣地區許多的科技大學或技術學院，並無足夠的

人文社會科學師資承擔人文社會科學相關通識課程的相關任務。由於缺乏此類專任之師資，因此，單科院校的通識中心虛級化理念實難以落實。

（三）通識課程有別於專業課程

通識課程在臺灣地區大學院校實施十七年來，反對通識教育的呼聲雖然極為微弱，但是其中也有若干意見值得加以注意。其中較具有影響力的意見認為，通識課程不論就師資或課程品質而言，均距離理想較遠，應加以取消，而規定學生選修不同院系的專業課程，以充抵通識學分。主張這種意見的人並舉美國加州大學柏克萊分校的通識選修制度為例，指出該校之通識教育學分均規定學生直接選修系所專業課程以充當通識學分，主張這種意見的人士認為系所專業課程教學認真，較能使學生獲得嚴謹的知識。

以上這種意見也有其可以成立之理由，他們強調任何課程包括通識課程都必須以嚴格的學術態度進行教學。他們這種意見基本上是對於當前若干通識課程品質之浮濫的一種反動，但是這種意見的盲點在於：未能正視臺灣地區的中學實施「分流教育」的長遠背景。⁷臺灣地區的高中學生，從高二開始就文理

⁷ 參看黃俊傑、吳展良、陳昭瑛：《分流教育的改革：理論、實踐與對策》（臺北：教育改革審議委員會，1996年）。

分組，因此進入大學以後，大一學生並未能具備均衡之知識基礎，難以直接選修系所專業課程，以上這種想法在短期內在臺灣的大學院校尚不容易全面落實。

（四）人文、藝術課程不即是通識課程

通識教育學會針對一般大學院校與師範及藝術學院之訪評過程中，常常聽到一種意見，認為師範及藝術院校所開授之課程就是通識課程，因此此類學校不應再重覆實施通識教育。這種說法其實是對通識教育的一種誤解。提出這種主張的人，誤把通識課程完全等同於人文課程，因而主張師範及藝術院校的專業課程既然是以人文課程為主，因此不必通識教育。這種意見的盲點在於：誤把人文專業課程當作通識課程，而忽略了兩者有其不同的教學目標。在師範及藝術院校所開授的人文專業課程，是為了訓練中小學師資的專業課程或培養專業人才的藝術課程。此類課程不應完全等同於通識教育課程。

（五）技職院校亦需要通識教育課程

許多技職院校的校長或教師常以為，技職院校的教師就是要培養就業市場所需的人才，所謂「產學一體」是他們的口號，他們主張技職教育應當完全配合市場經濟的需要，所以技職院校最重要的是使其教學業務能夠符合 ISO 的認證標準，故認為通識教育在技職教育中是一種不必要的浪費。

以上這種意見，表面上看來似乎持之有故，言之成理，但是更深一層思考就會發現，主張技職教育完全為就業市場而存在的這種意見的人士，完全忽略了教育（education）與訓練（training）之間的本質性的差異。他們也忽略了教育有其培養健全人格的教化功能。在「技職教育」中，「技職」是手段，「教育」才是目的。以上這種意見完全無視於上述技職教育之根本要義，其有待於批判自不待言。

（六）通識課程三級三審制度不違背憲法所保障之講學自由

近十年來，臺灣的大學院校推動通識改革的重要行政措施之一就是：所有通識課程應循系、院、校之課程委員會三級三審之制度審議通過後，才能開授，給予學分。這項制度在少數大學教師中引起反彈，認為這種為提昇課程品質而實施的制度，已違背憲法所保障之講學自由。

以上這種意見是對「講學自由」的曲解。這種課程審議制度是大學學術社群內部，為了提昇教學之品質，而設置之學術自律之措施，其目的在經由審慎研究而保障學生獲得較佳品質之教育。只有經由「學術自律」，才能保障真正的「學術自由」。

五、大學通識教育改革的展望

在回顧了臺灣的大學院校中通識教育改革的經驗，並檢討當前的現狀之後，我們可以進一步對未來大學通識教育的展望提出一些看法。

就海峽兩岸 21 世紀教育發展的新趨勢長程觀點來看，大學通識教育在未來海峽兩岸高等教育中的重要性勢將與日俱增。21 世紀是一個「終身學習的社會」(Life-long learning society)，大學通識教育正是為「終身學習社會」奠定基礎的重要教育。聯合國國際教科文組織 (UNESCO) 及臺灣的前行政院教改會，經過長期的研究都異曲同工的指出：21 世紀的世界與臺灣都是一個「終身學習的社會」。21 世紀大陸教育的發展也是朝向這個大的方向前進。21 世紀是一個知識爆炸，變遷迅速的新世紀。對 21 世紀的知識分子而言，資訊的獲得與收集不再是問題，重要的是解讀資訊的基本能力，也就是思考能力的培養，才是未來教育的根本重點。人類的歷史經過三次的大革命，第一次是新石器晚期開始的農業革命 (agrarian revolution)，農業革命使人類從大自然的依賴者變成大自然的生產者；第二次是 18 世紀開始的工業革命 (industrial revolution)，大量生產成為可能，工業革命帶動了最近一百五十年來世界史上的殖民主義、帝國主義、資本主義運動，也激起了一百年來亞、非、拉地區人民反帝、反殖民的鬥爭；人類史上第三次的革命則是 20 世紀中期以後開始，而加速發展的資訊革命所帶動的資訊社會與知識經濟

的潮流，勢必強有力地衝擊 21 世紀高等教育的模式與內容，在這種新的歷史發展趨勢之下，從長程發展而言，大學通識教育必然成為未來高等教育的主流。

接著，我們再從短程觀點來看海峽兩岸通識教育的前景，我們認為在 21 世紀開始之際，海峽兩岸的高等教育界推動通識教育的改革，有兩個基本方向值得努力以赴。

第一，我們必須將通識教育改革作為促進海峽兩岸新「文藝復興」(renaissance) 的一種文化運動。更具體的來講，通識教育的改革必須促使大學教師心態的改革，韓愈（退之，768-824）說「師者，所以傳道、授業、解惑也」。大學教師必須以教育為畢生的志業，而不僅僅是一種養家糊口的職業。再就學生心態的改革來講，學生對於進入學校，接受教育的態度必須有所調整，學校不應是就業訓練所，學生必須徹底覺醒：進入大學，不是為了提高在改革開放潮流下社會分工體系中個人的被利用價值。相反地，進入大學是為了敦品勵學，愛國愛人。另外，大學的領導人心態也應該有所調整，教育是百年樹人的事業，而不僅僅是一種短期性的操作，所以大學的領導人也應該眼光放遠，以教育為目的而不是手段，必須經過這樣的一種調整，21 世紀海峽兩岸中華新文化的「文藝復興」才有可能來臨。

第二，通識教育改革是 21 世紀海峽兩岸的高等教育界的一

種社會運動。我所謂以通識教育改革作為社會運動，是扣緊海峽兩岸當前的社會經濟狀態與教育的關係而言的。臺灣是一個高度資本主義的社會，大量的技職院校完全為配合經濟發展而存在。從 1950 至 1990 學年度，臺灣地區的大學院校從 4 所增加為 135 所，學生人數（含大學部、碩士及博士班）也從 5,379 人增加為 53 萬 7 千 263 人。臺灣高等教育在量方面的快速擴充，使質的提昇成為必須面對的問題。1949 年以後大陸高等教育在數量上也經歷快速的擴充，⁸但是，二十多年的改革開放浪潮，對於高等教育造成極大的衝擊，許多的大學教師下海從事商業活動，大學以各種方式創收，學生求學態度常考慮將來在就業市場的價值。就 21 世紀海峽兩岸的高等教育而言，如何使教育與社會、政治、經濟領域之間進行健康的互動？這是海峽兩岸高等教育界所共同面臨的嚴肅課題。而要使教育與社會、政治、經濟領域進行健康的互動，高等教育必須回歸教育本質性的目的。通識教育在這種回歸運動中，扮演極為重要的角色。那麼，海峽兩岸高等教育界大學中，通識教育的未來具體工作應如何展開呢？

⁸ 在 1949 年，全大陸普通高等學校在校生人數僅有 11 萬 6 千餘人，其中研究生僅有 629 人，高校專任教師 1 萬 6 千人，其中教授 4,785 人。到了 1998 年，高等學校在校本專科學生已達 624 萬餘人，為 1949 年的 55.5 倍，其中研究生 18 萬 4 千 5 百餘人；高校專任教師 40 餘萬人，其中教授 36,713 人。50 年來，共培養大學生 1,300 餘萬人，研究生 50 餘萬人。統計數字見中國高等教育編輯部：〈半個世紀的探索與輝煌——共和國高等教育發展歷程回眸〉，《中國高等教育》，1999 年第 18 期。

從臺灣的通識教育的改革經驗來看，我覺得一般的大學院校在逐漸獲得學術自主與自由以後，應該嚴肅推動優秀課程的設計，並致力於教學品質的提昇，使新獲得的大學的自由與自主能夠進一步落實，而不因自由的濫用而使大學成為意識型態諸神的殺戮戰場。再就技職院校而言，由於就業導向的技職院校在海峽兩岸高等教育界在數量上都居於優勢，因此在此類學校中，我們仍必須致力於通識教育理念的提倡，以便形成通識教育改革的共識，使技職院校中一方面既能夠經由專業教育而完成技職教育的目標，但是另一方面，又不從教育的本質目的中自我迷失、自我異化。

六、結論

本章回顧臺灣地區的大學通識教育改革的歷程，展望 21 世紀，我們可以發現通識教育必然是未來海峽兩岸高等教育的新趨勢。在過去由於種種因素為高等教育所帶來的桎梏，已經逐漸的鬆綁，教育的冰山已經開始溶解，但是我們的前途仍舊充滿了艱難的挑戰。在校園自主化與自由化以後，教學倫理如何自律，課程品質如何提昇，這類問題對於校園內師生都構成嚴肅的挑戰。而大陸改革開放以及臺灣民主化以後的最近的二十年間，校園以外的文化環境對大學教育，也逐漸發生影響，庸俗化、商品化的時代潮流對於高等教育造成了莫大的傷害。大學師生如何經由通識教育的洗禮，而像太平洋中的鮭魚重返它

們精神的原鄉——教育乃是一種人格覺醒的事業，這是值得我們深思的嚴肅課題。

當代著名的管理學大師大前研一，最近訪問臺灣曾經提出以下的看法：⁹

台灣要轉型，還需要有概念化（conceptualize）的人才。這種人能夠從看不見的新經濟中去概念化、策劃出未來的願景，等於要勇於作夢，這非常不容易。

大前研一有關 21 世紀新趨勢的許多意見，固然有待進一步商榷，但是他所指出的全球化趨勢、無國界的世界等等都深具睿識。他說 21 世紀的臺灣需要有概念化的人才，這個看法其實都適用於海峽兩岸的華人社會，海峽兩岸社會在 21 世紀的發展，都需要所謂「概念化的人才」，所謂「概念化的人才」也就是思考導向的人才。思考導向的人才有待於經由優良的大學通識教育加以奠基培養。讓我們以無限的信心和愛心，期待 21 世紀海峽兩岸高等院校大學通識教育的新時代的來臨。（2001 年 6 月 15 日初稿）

⁹ 天下雜誌編輯部：〈大前研一：創造專業服務的臺灣〉，《天下雜誌》第 241 期（2001 年 6 月 5 日），引文見頁 118。

第六章

從日本臨教審經驗談 臺灣的教育改革

一、前言

臺灣的教育之必須全面加以改革，已是近年來各界人士一致之共識。近年來各項與教育改革有關之研討會，如雨後春筍般地召開，但究其內容多半集中在對現有體制的修補或調整，如教育資源的分配，彈性學制之建立、課程發展之革新、師資培養之改進、大專教育品質之提昇、終身教育之推展等問題，均是教育部所認定應加興革之課題。第七次全國教育會議也以上述各項作為議題。但是，民間的教育改革人士卻不以上述問題之改革為已足。他們最近在 410 運動中，提出「410 四大訴求」：(1) 落實小班小校；(2) 廣設高中大學；(3) 推動教育現代化；(4) 制定教育基本法。在 1994 年 6 月 22 日教育部主辦之第七次全國教育會議開幕之日，民間人士也發表〈教育改造之火已在民間燃燒——民間教育會議聲明〉專文，呼籲推動中小學教育改革工作。

在此同時，由澄社和 410 教育改造聯盟舉辦「民間教育會

議」公佈一項「百餘位經濟學者看臺灣的教育管制」問卷調查，結果顯示：有八至八成九受訪經濟學者，不同意教育部以限制大學的設立與系所的增設，來維持教育品質或避免大學生失業；亦有七成至八成五受訪者，不同意及非常不同意對公私立大學招生人數、學費進行管制，同時多數學者主張，教育部若要真正照顧低收入子女則應以直接學費補助來解決，而不必故意壓低學費。他們呼籲解除目前國內的教育管制包括：「私人興學」、「教育課程」、「師資」、「高中、高職比例」、「學費」、「文憑學籍」、「專上系所擴充」及「教育經費」。在近年來朝野各界的爭議中，教育改革是極少數雙方取得共識的公共議題之一。教育改革審議委員會的成立，正是朝野人士一致的期待。

但是，教改會在推動臺灣教育改革工作之前，很有必要參考其他國家的改革經驗。近十餘年來，世界各國為迎接 21 世紀的來臨，均大力進行教育改革之工作。例如美國總統雷根在 1983 年 4 月 30 日，在休士頓廣播發表「面臨危機之國家」的教育改革報告，呼籲全美各界配合改革行動；法國執政社會黨在 1981 年 6 月取得政權之後，就推動教育改革，並於 1984 年 1 月 26 日由密特朗總統公布「高等教育法」；西德在 1984 年由聯邦教育部長韋爾門（Dorothee Wilms）所推動的大力發展技術學院的教育改革，也是由施密特總理所指示。因為策劃指導的政府層次極高，所以，近年來世界各國教育改革的推動比較能夠發揮實務效果，其中對臺灣而言較具有參考價值的是日本的臨時教育審議會（簡稱「臨教審」，1984 年 8 月成立時原名「教育

改革特別審議會」，9月5日正式改稱「臨時教育審議會」，1987年8月7日解散)的工作經驗。

日本臨教審所推動的教育改革，是日本近百餘年來歷史上第三次的教育改革運動。近代日本第一次教育改革運動是在1872年(明治5年)，以「太政官布告21號」所建立的新教育體制，以國家主義為特質，為明治維新與日本近代化奠定了教育的基礎。第二次教育改革則是第二次世界大戰結束的次年(1946年，昭和21年)，隨著戰前舊體制的崩潰，日本的教育制度再次大幅改革，為戰後日本經濟的快速發展奠定基礎。這次臨教審的教育改革是第三次，在三年的工作期間內共對首相提出四次審議報告，涉及政策面及制度面的改革事項不勝枚舉，對此後日本教育的發展勢必產生重大的影響。

本章寫作的主旨在於歸納日本臨教審工作經驗中所呈現的思考傾向、改革的基本方向及其方法，以作為臺灣推動教育改革的參考，並就臺灣教育改革所面對的問題與對策，提出初步意見。

二、日本臨教審改革的經驗： 思考傾向、改革方向及推動方法

（一）思考傾向

從臨教審所推動的具體工作來看，臨教審思考教育問題的思想傾向在於：對形式主義（formalism）的批判與超越。所謂「對形式主義的批判與超越」是指臨教審努力於突破戰後以來日本各種形式主義的框架如學歷主義、文憑主義、過度重視正式教育系統……等，而尋求更具本質性而不受形式所拘束的新教育，為教育系統注入新的活力。

這種思考教育問題的傾向，早在臨教審正式成立之前，就已經在日本社會醞釀發酵，日本企業界所熟知的「學歷無用論」可以視為日本社會對形式主義的不滿的一種表現。1984年2月，日本首相中曾根康弘在國會致辭時說：「依我看來，戰後以來的教育太過偏重及依賴學校教育。我們似乎忽略了從更廣泛的角度來看綜合性教育的重要性。這種教育包括家庭教育、社會教育以及其他教育形式」，中曾根首相在這段話中，很明顯地透露出對正式學校教育系統的不滿，在他主導下所成立的臨教審，就一直秉承這種思想傾向進行教育改革。

臨教審成立後，再細分為四個委員會（稱為「部會」），分別研討邁向21世紀的教育政策、社會教育、中小學教育以及高

等教育等四個方面的改革。這四個委員會的改革工作，幾乎都共同地展現對戰後以來形式主義教育體制的批判。舉例言之，第二部會工作的主要內容在於矯正日本社會的學歷至上主義，企圖建立「終生學習的社會」；第三部會負責檢討中小學教育，建議成立所謂「學分制高中」，以因應社會人士之需求；第四部會負責改革大學入學考試制度，打破「一試定終生」之考試方法，力求入學制度的多元化。凡此種種，都可以看出：臨教審因應日本社會對僵硬的、形式主義的教育體制的批判，而有心於超越形式框架，建立動態而多元的新教育系統。臨教審在 1985 年 6 月 26 日對首相所提出的第一次報告書中，以「教育的一片荒土」形容日本教育。所謂「荒土」，殆即指形式主義教育的僵化而言。

（二）改革方向

從四次的審議報告書來看，臨教審改革工作的總方向在於：從一元性（所謂「劃一主義」）邁向多元性（所謂「個性主義」）。整體而言，雖然在臨教審前後三年的工作期間，委員以及各方人士對於「教育自由化」這個名詞頗有爭議，但是從四次的改革報告書的內容來看，「教育自由化」一詞大概仍可以稱為臨教審改革的總方向。

「教育自由化」的改革方向，其實是從自民黨內部醞釀出來的。在 1984 年 8 月，當時日本自民黨文教制度調查會長兼日

本政府文部大臣海部俊樹就一再呼籲，教育不應忽視個別性向，而在同一模式裡略異而求同。他認為，小學及初中是義務教育，應維持一定教育水準，注重基礎學力。但是在高中、專科、大學以後，就不應有太多限制，應給予學生充分的選擇機會，使學生的才能及興趣都能充分發展，鼓勵人盡其才。海部俊樹主張在共同而穩固的義務教育之上，日本教育應力求多樣化。這類意見具體地落實在臨教審的工作之中。臨教審在歷次報告書中指出日本的教育制度過於僵化與一元化，必須予以鬆綁。在高等教育方面，臨教審主張應使高等教育更加多元化，文部省固然可以規定一些教育品質的最低標準，但應該允許地區性的變化。在中小學教育階段，全國性的「指導要領」應該重視基本知識及技能以及道德教育，但是也要鼓勵各地區依據各地不同的環境而發展各校的課程。臨教審也主張應重視具有特殊目標與原理的私立學校，並鼓勵增設私立的中小學校。

臨教審所提倡的「教育自由化」新政策，近年來逐漸在各級教育中的落實，以高等教育為例，文部省自 1993 年起改訂「大學設置基準」，在「大綱化」原則之下，改革大學教育。1994 年 6 月間，我獲緣赴日本七所大學訪問，觀察各大學的通識教育狀況，就發現日本各大學的通識教育課程的實施，很能體現「納多於一，同中存異」的精神。在這種精神之下，各大學安排通識課程多半以類科領域取代科目名稱，作為規範共同課程之依據，以避免意識型態的爭議，而且各校都相當重視外國語之教學（多數學校均規定學生應修習兩種外國語）；各校也很重

視通識教育與專業教育之連貫性，各大學的各學院在課程規劃上擁有更大的自主性；並且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資訊供學生選課之參考。由此一端可以反映，臨教審的「教育自由化」政策正逐步落實在各級教育系統之中。

（三）推動方法

日本臨教審推動改革，態度積極，步驟細密，成立第一年全體委員會就召開 24 次，委員會之下四個分組每年至少開會 24 次，其推動方法有兩項特點：（1）多面向，（2）多層次。

先講多面向的工作方法。臨教審成立後二個月，立即再細分為四個分組委員會，分別推動四個面向的教育改革工作：

- 1.第一部會主題：展望 21 世紀的教育方針
- 2.第二部會主題：社會各教育機構與功能的活化性
- 3.第三部會主題：初等及中等教育之改革
- 4.第四部會主題：高等教育之改革

由於各個分組負責的工作非常明確，所以工作績效顯著。

1985年6月26日臨教審向首相提出第一次報告書，日本文部省就在10天之後（7月5日）成立了教育改革推進本部，在本部下分設四個計劃小組：（1）學歷社會問題計畫小組，（2）六年制中學計畫小組，（3）學分制高級中學計畫小組，（4）大學入學制度計畫小組等四個小組，依據臨教審第一次報告書內容推進教育改革。

臨教審多面向的改革工作，除了內部的分工之外，也與美國政府合作研究教育改革。1983年，美國總統雷根與日本首相中曾根舉行會談，同意由美日雙方共同合作對彼此國家之教育現況從事研究。這兩項研究獲得「美日文化教育交流會議」（United States-Japan Conference on Cultural and Educational Interchange）的支持。美方研究日本教育的計劃，是由當時美國教育部主管高等教育的助理部長（Assistant Secretary）金伯苓博士（Dr. C. Ronald Kimberling）所主持，撰成《日本教育研究報告書》，這項報告書是由美國教育部所屬的「教育研究及改進署」（Office of Education Research and Improvement）負責進行研究並草擬。雙方的研究都在1984年10月開始，正是日本臨教審如火如荼地展開改革工作之日。

再說「多層次」的工作方法，臨教審秉承首相所提出的原則：教育改革要反應各階層人民的期望，同時也盡量採納人民的意見，所以臨教審的成員共有二十五名普通委員及二十名專家委員，包括中小學教育、高等教育、勞工及工商界業各階層

代表。而且在推動改革工作的過程中，臨教審也在全國各地舉辦地區性的公聽會以及全國性公聽會。也在《臨教審通訊》上，特闢專欄，或廣徵各界人士申論對教育改革看法之論文，或邀請各界人士及學者專家對談教育問題。在進行教育改革的同時，臨教審也在大眾傳播媒體上安排各界人士對談教育問題。經過這樣綿密而多層次的溝通，臨教審的改革就比較容易落實。

三、當前臺灣教育的基本問題及其改革對策

(一) 基本問題

當前臺灣教育問題叢生，但是最具本質性與關鍵性的問題是：過去 50 年來在實用主義與功利主義取向的教育政策主導之下，教育部門承載了過多的非教育目標。從歷史上看，民國 40 年代臺灣的教育是為了培養「反攻大陸」的人才，民國 50 年代以後教育是為了經濟起飛而努力，到了 70 年代以後促進產業升級提昇高科技水準，則又成為教育目標。光復以來，政府部門基本上都是從「人力規劃」的觀點擬定教育政策並分配教育資源，國防部及經建會均設有人力規劃部門，就是這種教育觀點最具體的展現。

在這種以「人力規劃」為主導的教育政策之下，50 年來臺灣的教育最大弊病有二：一是教育政治化；二是教育商品化。

我首先必須說明，教育部門在任何國家都不可避免地與政治部門及經濟部門發生關係，並與它們交互影響。但我在這裡所指陳的是，戰後 50 年來的臺灣教育在相當大幅度之內為特定的政治意識型態服務，甚至淪落為政黨的工具，這是我所謂的「教育政治化」的實質涵義。我所謂的「教育商品化」，是指教育部門在過去數十年經濟掛帥的政策之下，已淪落為經建人才的職業訓練所，使「教育」只剩下商品價值。不論是「教育政治化」或「教育商品化」，其直接的結果都是：造成教育部門主體性的失落，在教育部門內造成「自我異化」的效果，使臺灣的教育完全背離教育的根本目的——促成「人之所以為人」的自覺，培養受教育者主體性的覺醒，使他們不再是其他主體的奴隸。光復以來，臺灣的非教育部門常運用國家預算的分配作為手段，迫使教育部門為非教育部門提供服務。

（二）改革對策

針對上述臺灣教育的基本問題，現階段教育改革的基本對策有二：

（1）就教育改革的方法而言，我們應該將教育改革作為全民運動來推行。從日本臨教審的經驗來看，教育改革的成功奠定在全民的共識與參與之上。在後戒嚴時代的臺灣，任何改革運動（包括教育改革）的推動，都必須以多面向、多層次的方式，全方位地展開，始克其功。教改會的改革工作絕對不是 31

位委員的「精英運動」，而應該是一種全民運動，應邀各階級、各族群、各職業、各年齡人士，廣泛參與，逐漸從全社會的草根基礎上，凝聚教育改革的共識，如此才能水到渠成，克盡厥功。

(2) 就對教育本質的重新認識來看，現階段教育改革工作應作為一種文化運動來推動。戰後 50 年來，臺灣的教育一直被當作是達到非教育目的的手段。造成這種惡果的原因不止一端，但功利主義的教育觀與文化觀實居於主導的地位。今天我們應將教育改革當作是臺灣文化改造運動中的一個部分，只有臺灣文化從功利主義的窠臼中解脫出來，重新回到以人為本位，對人自身的重視而不是對人以外的國防建設、經濟發展或政治轉型的重視，臺灣的教育改革才真正取得了穩固的文化的基礎。

總而言之，現階段臺灣教育改革必須一方面作為一種全民運動，另一方面作為一種文化重建運動，才能徹底矯正過去數十年來教育工具化所帶來的教育政治化與商品化的弊病。

四、結論：教育改革的新挑戰

在力求改革的臺灣，各方面都在進行結構性的調整與重建，教育改革正是其中影響最為深遠而牽涉方面最為廣袤的一項改革。現階段的教育改革對 21 世紀臺灣的自我定位的建立、社會意識的凝塑、國家認同的形成，以及未來新文化的建立，都有關鍵性的影響，值得全民戮力以赴。

展望 21 世紀，當前臺灣的教育改革所面臨的新挑戰是：如何在新舊時代交替的歷史十字路上，在各種極端之間維持動態的平衡？這是我們應加深思問題。更具體地說，這項新挑戰在下面五個方面展現：

- (1) 從教育內容的改革來看，如何在一致性（uniformity）與個別性（individuality）之間維持動態平衡？
- (2) 從教育目標的改革而言，如何在建立臺灣主體性與開拓新的中國文化視野與世界眼光之間維持動態平衡？
- (3) 就教育方法的改革而言，如何在管教與放任之間獲得平衡？
- (4) 就教育資源的重新分配而言，如何在中小學（及學前）

教育與高等教育之間獲得平衡？

- (5) 就教育的實施方式而言，如何在「正式結構」(指各級正式學校教育)及「非正式結構」(指非學校系統的家庭、社會教育以及其他潛在性的教化過程而言)之間，努力於創造動態的平衡？

讓我們以無比的信心和愛心，期待臺灣的教育經過我們這一代人的改革而脫胎換骨，綻放異彩。(1994年10月29日在教改會第二次委員會議專題演講稿)

第七章

從當前臺灣高等教育脈絡 論大學與產業界之關係

一、引言

本書第五章探討臺灣的大學通識教育的歷程，第六章則從日本的教育改革經驗思考臺灣的教育改革問題。本章進一步扣緊大學院校與產業界之關係；申論大學的主體性及其問題。我們先從相關行政法規切入。1995年1月23日「國立大學校院校務發展基金設置條例」開始實施，規定教育部在國立大學校院財務自籌比例達到20%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。依教育部規定，學校需自籌20%到23%左右的經費，其中學雜費約佔15%，剩下的8%自籌款項多半倚賴募款。據估計，校務基金制度實施後，所有國立大學每年需向全國個人或企業界募款共達四十億左右。這個制度實施之後，國內各大學莫不卯足全力向企業界校友募款，但努力有餘而成效不彰。1998年1月19日，在逢甲大學召開大學校院長會議，多位國立大學校長在會議中一致呼籲，終止試辦中的國立大學校務基金制。校長們認為，這項制度實施以來，困難重重、增加大學負擔，而

且自籌款項也無法讓學校彈性使用，各國立大學既疲於奔命，向產業界募款，但學校財務自主權卻未見提昇，因此紛紛批判教育部的政策。

這項爭端是當前臺灣高等教育脈絡下，國立大學與教育部互相牴牾的諸多問題中的一項。這項爭議的表面所涉及的是國立大學校務基金制度、大學的財務自主權、大學募款制度等問題。但是，從深層結構來看，這項爭議實觸及高等教育發展中一個非常根本的問題：大學與產業界之關係如何？

在邁向 21 世紀的前夕，大學的性質與內涵隨著內部與外部因素的變化，而正經歷著巨大的變遷。從大學內部知識體系的複雜化來看，大學正逐漸從過去的 *university* 轉變成 *multiversity*，而學門多樣化、教授與學生數量的激增等，都帶動大學的性質逐漸改變。而這種知識科目與大學師生數量的擴張，也使大學從過去的菁英教育機構，逐漸越來越平民化。其影響所及，使大學與大學以外的各種領域（如社會領域、經濟領域、政治領域）之間的關係，日趨緊密化與複雜化。

在大學與大學以外各種領域關係變化的過程中，大學與產業界關係之緊密化與複雜化，為大學與產業界雙方都帶來新的問題。從大學的角度來講，大學如何從產業界獲取資源，而不失去大學作為知識社群的獨立自主性，這是大學與產業界互動時所應思考的重要問題。但是從產業界的立場來講，如何從大

學獲得最新的科技與知識，以便有效促進產業的升級；如何將科技新知市場化，這是產業界與大學互動時最為關心的問題。大學與產業界雙方不再能夠像過去一樣的各自獨立存在，隨著 21 世紀的來臨，雙方關係之日趨緊密（也就是所謂「產官學合作」），乃是未來我國高等教育發展的重要方向。

本章扣緊當前臺灣高等教育脈絡，論述大學與產業界的關係，為了集中論述焦點，本文將針對以下三個問題，進行分析：

- (一) 大學與產業界何以必然發生關係？
- (二) 這種關係的基本性質有哪些？
- (三) 在大學與產業界之間的複雜關係之下，雙方應如何自處並自我定位？

本章論述的展開，除第一節引言交代全文宗旨之外，第二節的主旨在於分析大學與產業界建立緊密關係之必然性，第三節則在第二節的基礎上，進一步論述大學與產業界關係之兩種性質：(一) 兩者間的互相依賴性；(二) 兩者間的內在矛盾性，並且論述由於這兩種性質而為兩者之間以及大學內部創造不穩定性。本章第四節則扣緊第三個問題，論述在大學與產業界不穩定關係為大學所提出的新挑戰，並探討因應這種挑戰的具體方法。本章第五節則綜合全文之論述，提出結論性的意見，呼

籲現代大學師生一方面既要避免膨脹主體性的謬誤，但另一方面又要避免喪失主體性的謬誤，大學師生必須深刻認識，大學與產業界之間存有既合作又緊張的複雜關係，並且以大學是學術社群自我勉勵，以便能夠在 21 世紀與產業界攜手並進，提昇高等教育的新境界。

二、大學與產業界緊密關係之必然性

大學與產業界之所以必然發生緊密的關係，可以從兩個層面思考：我們首先從普遍性的視野來看，第一個原因是大學無可避免是整體經濟領域的一部分，因為：

（一）大學的存活與運作有賴於經濟資源的挹注。從 20 世紀大學的發展史來看，大學獲取資源至少有兩種管道，第一個管道是來自於國家部門，如作為國家機器（state apparatus）的教育部、國防部、經濟部、環保署等單位常常是大學研究經費的重要提供者。大學既然從「國家」（state）獲取資源，因此大學無可避免地在某種程度上，發揮所謂國家意識型態機器（state ideological apparatus）的部分功能。從「國家」這個管道獲取資源之後，大學如何擺脫國家意志對大學教育的干擾，則構成大學必需面對的重要問題，「國家」常常透過教育政策的掌控、課程以及教科書的掌控，特別是國定必修科目教科書的掌控，將大學的知識社群性質轉化為國家意識型態機器之性質。除了從

國家獲取資源之外。大學的存活與運作獲取資源的第二個管道則是來自於社會（society），大學可以從社會中的生產部門與服務部門獲取經濟來源，於是大學與產業界必須發展密切的合作關係，這是本文所探討的中心課題。大學從產業界獲取經濟資源之後，則不可避免地與經濟領域進一步整合，而使大學作為市場經濟，甚至是國家計劃經濟的一部門之性格日益彰顯。

（二）大學的產品（畢業生）在離開校園之後，也大多數投入經濟生產行列。大學不是營利事業，不是家族企業，更不是職業訓練中心，我們可以說：大學是運用社會或國家資源，但不以營利為目的的經濟實體。大學的存活與運作，不僅有賴於經濟部門與資源的挹注，而且大學的畢業生也投入生產與再生產的行列，這是大學與產業界緊密關係必然發生的第一個普遍理由。

大學與產業界緊密關係的第二個普遍理由，是植根於最近二十年來大學本身性質之逐漸改變。近二十年來由於產業結構的變化，特別是高科技的發展，帶動人類文明各方面的遽變，大學作為 ideopolis 的性質乃隨之日益彰顯。在大學校園內，人文社會科學由於與社會經濟部門關係日趨緊密，因此大學作為智庫（think tank）而對社會政治部門提供意識型態的服務，或是提供政治政策與社會政策的建議。大學中的自然科學部門則與科學園區（science park）緊密結合，在這種發展趨勢之下，大學逐漸成為所謂知識工業（knowledge industry）的工廠。尤

有進者，最近二十年來，大學服務的對象，也有根本的變化。從世界大學發展史的角度來看，中古時代大學服務的對象是傳教士，甚至到了 17 世紀以後，如美國的長春藤盟校前身的 Harvard College（今日哈佛大學的前身）、King's College（今日哥倫比亞大學的前身）等，莫不是以培養傳教人才為主要目的。十九世紀的大學則是以培養菁英領導階層為其目的。20 世紀以降，大學在相當大的程度之內是屬於中產階級的教育機構，為中產階級而存在。到了現在，由於民主化浪潮的衝擊，大學之作為全民大學的性格日益彰顯，在這種大學發展的新趨勢下，大學與產業界的關係必然日趨緊密。¹

但是，再從特殊於臺灣的具體情況來看，自從 1987 年 7 月戒嚴令廢除以後，所謂「民主化」的浪潮風起雲湧，席捲臺灣地區各大學，在大學民主化的過程中，大學與社會的藩籬日益淡化，大學與社會經濟部門的互動日趨密切，臺灣地區的各大學在最近這十年來，快速地邁向平民化，而成為社會經濟建制中不可分割的一部分，並且也為社會經濟的建制提供知識的服務。²我們可以說，最近十年來臺灣地區的高等教育界與產業界

¹ 關於大學的功能之變化，較早的通論性論著是 Clark Kerr, *The Uses of the University* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1963)；關於 1960 年代以後美國的大學之變化，參考 Clark Kerr, *The Great Transformation in Higher Education, 1960-1980* (Albany: State University of New York Press, 1991)；Clark Kerr, *Troubled Times for American Higher Education: The 1990s and Beyond* (Albany: State University of New York Press, 1994)。

² 大學教育從菁英教育逐漸過渡到大眾教育，是近二十年來世界各國共同的

關係之所以日趨緊密，實有其歷史的必然性在焉。

三、大學與產業界關係之性質

現在我們可以進而探討本章第一節所提出的第二問題：大學與產業界關係的基本性質如何？針對這個問題，我想在本節的論述中指出，大學與產業界之關係具有互相依賴性及矛盾性這兩種性質，又因為這兩種特質的拉扯，使得產業界與大學之間，以及大學內部各部門之間產生了不穩定性。接著我們依序論述這三個面向。

（一）互相依賴性

大學與產業界之間之具有互相依賴性，毋寧說是一個歷史的必然，也是結構的必然。從歷史的角度來看，教育與文化發展的水準，與經濟的繁榮一直有著千絲萬縷的關係，我們可以以中國古代考試制度為例來觀察，統計資料顯示明代自從洪武 4（1371）年至萬曆 44（1616）年，先後 245 年之間的狀元、榜眼、探花和會元，共計 244 人，其中南方出身者計 215 人，88%；北方出身者僅 29 人，只佔 12%。清乾隆元（1736）年詔舉博學

趨勢。臺灣的教育經過前行政院教改會的改革之後，大學教育大致也以大眾化為其方向，參考李遠哲：〈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：通識教育學會，1997 年），頁 1-16。

鴻詞，先後選舉者 267 人；其中江蘇佔 78 人，浙江 68 人，江西 36 人，安徽 19 人，四省合計 201 人，高佔全部人數之 75%；而江蘇、浙江兩省獨佔 146 人，超過全國總額的半數。³從中國考試制度史所見的經驗，我們可以發現狀元、榜眼、探花和會元多出於經濟繁榮的江南地區。

另外一個具體例子是美國的經驗。大約 1960 年代以來，美國主要的大學大多分佈在兩個區域，一是從波士頓到華盛頓東部地帶。統計資料顯示，全美諾貝爾獎得主以及國家科學院院士有將近一半是居住在這個地區；第二個地區則是沿著加州海岸線展開的洛磯山脈地區。統計資料顯示，大約有 36%諾貝爾獎得主，20%國家科學院院士居住在這個地區，而這兩個東岸與西岸兩大精華地區，由於工業發展、人口集中，因此影響所及，人文薈萃，教育發達，名校林立。從以上這兩個例子，我們可以發現教育的發展與經濟的繁榮實有其深刻之相關性。⁴

不僅從歷史的角度來看，大學的發展有賴於產業的發展與繁榮，而且從經濟生產的結構來看，兩者間的互相依賴性，也可以說植根於經濟結構的必然性之中。工業產能的提升、新產品的開發、高科技的發展等等，在在都有賴於大學及實驗室提供新的知識與技術。二次大戰以後，大學與科學園區的密切關

³ 陳正祥：《中國文化地理》（臺北：木鐸出版社，1984 年），頁 21-22。

⁴ Clark Kerr, *The Uses of the University*, chapter 3.

係，乃是戰後世界史所見的一個普遍事實。就以臺灣為例，新竹科學園區與國立清華大學、國立交通大學的緊密關係不言而喻，遠傳電訊公司更是直接得力於元智大學的支援。近二十年來，我國高科技發展，特別是半導體工業的飛躍成就，與大學的資訊部門在知識與技術上的支援實密不可分。誠如柯爾(Clark Kerr)所說，20世紀的兩大變革在於「工業關係」(Industrial relations)和「高等教育」，而兩者的變化過程都可以用「趨同」(convergence)一詞來說明。所謂的「趨同」是指變得有些相似的過程，但並非指相同的結果。這是戰後世界歷史的一個趨向所在。就工業趨同這個現象來看，受工業本身、勞工、政府和消費者自主性的提昇的影響，工業已非獨斷的資本主義，而逐漸發展成多元的工業主義，由於多元的工業主義較能符合眾人的需求，所以各方面與工業的關係，也因而產生重大的變革。在高等教育的趨同而言，由於知識的普及，所需技術的相似，加上人的精神層面更加自由，所以各國的高等教育都面對相同的問題，並以相似的辦法解決問題，因而使得各國高教制度變得相似。再者，受工業化和民主化的影響，國與國之間高教的界線逐漸消失，教育朝向學習的統一世界前進。⁵而在工業與高等教育的趨同發展過程中，兩者更是互為因果。

⁵ Clark Kerr, *Higher Education Cannot Escape History: Issues for the Twenty-first Century* (Albany: State University of New York Press, 1994), pp. 1-2.

（二）矛盾性

但是，在大學與產業界互相依賴，共存共榮的表象之下，兩者間卻也潛藏巨大的矛盾性。這種矛盾性之所以不可避免，乃是由於大學作為教育領域其運作邏輯（*modus operandi*）在於自我實現（*self-realization*）。換言之，大學作為一個教育與文化機構，是以新知的開拓與文化理想的自我實現，為其存在之理由。文化的創造與新知的拓展是大學的目的，而不是它的手段。相對而言，產業界作為經濟領域，其運作邏輯卻在於獲利原則。換言之，從產業界的觀點來看，新知的開拓是手段而不是目的，產業界所關心的毋寧是新知識或新技術的市場價值（*market value*）。關於文化教育領域與經濟領域之間運作邏輯的不同、存在理由的不同，及其目的的差異所引發內在緊張性，70年代的社會學大師貝爾（*Daniel Bell*）已有深刻的分析，⁶我們在此不再贅及。

（三）產學關係的不穩定性

由於大學與產業界之間的互相依賴性以及矛盾性，所以大學與產業界之間不可避免地發展一種所謂的「敵對合作關係」（*antagonistic cooperation*），這種合作關係為大學與產業界之間

⁶ Daniel Bell, *The Cultural Contradiction of Capitalism* (New York: Basic Books, 1976).

以及大學內部各知識部門之間，都創造了不穩定性（instability）。這種不穩定性可以從兩個方面來加以分析：

（1）大學與產業界之間之所以存在不穩定性關係，主要是因為經濟部門在短期內所創造之利益，實遠大於教育部門所能創造的利益，因此經濟部門常常支配教育部門。從戰後臺灣高等教育史的具體經驗觀之，在整體經濟政策的考量之下，從1960年代以降，從臺灣高等教育部門的擴張與調整，常常是由經建部門從人力規劃的觀點進行規劃。羊憶蓉的研究指出，臺灣地區的專科學校在民國50年代中期以後大量增加五專設立，60年代初期以後又減緩成長；大學部門一直逐步擴張，又以工程、科技等科系成長較快，民國60年代增設工程及工技學院，70年代以來研究所教育成長較快。這些教育特色，都可以從各期經建計劃和人力發展計劃中找出當時的政策用意與規劃目標。⁷我在這裡想要強調的是，臺灣的教育領域深深地受到經濟領域的支配，光復後數十年來，臺灣的教育政策基本上是在所批判的「直接需要說」或「社會改造說」的理論基礎之上，⁸要求教育為社會經濟部門服務。同時，流弊所及，即使備受重視的工程教育中，若干冷門的技術課程甚至也因為不能立即迎合

⁷ 羊憶蓉：《教育與國家發展：臺灣經驗》（臺北：桂冠圖書公司，1994年），第2章，頁35-72。

⁸ 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），頁23-40、41-56。

市場需要，而有絕種之虞。⁹

(2) 大學與產業界的合作關係，也在大學的各知識部門之間創造另一種不穩定性，由於受到經濟利益考量的滲透，所以大學內部學門之間的資源分配之競爭，乃逐漸脫離學術邏輯，以就業為導向的學院或系所逐漸在大學校園中取得支配性之地位，其結果則是大學的自我異化。

進一步言之，大學從產業界獲取資源以後，經濟資源的分配在校園中就構成一個難以妥協的問題，從若干公立大學的經驗來看。第一種較常見的分配資源的方式是一種平等主義的方法，這種平等主義主張大學經濟資源的分配應該符合校園民主的新潮流，由各系所平均分配。這種做法其實是一種偽平等主義，因為這種資源分配方式，未能重點支持學術研究卓越的系所，完全違背大學追求學術卓越為目標的基本性質。另外一種更常見資源分配方式，是循著功利原則，也就是以各系所或學院募款數額之多寡，決定分配經濟資源之數額。這種分配資源之方式，基本上是由於大學受到產業界的滲透結果之一。這種分配方法之所以不可行，乃是因為這種方法實際上是一種「叢林法則」，因為戰後 50 年來，臺灣高等教育的根本問題就在於功利主義的盛行，以就業為導向的學院或系所蓬勃發展，也因

⁹ 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）。

此當大學與產業界建立密切的互動關係以後，來自產業界的經濟資源常常挹注在就業導向的系所或學院之中。這樣功利主義的經濟資源分配原則，違背大學追求卓越的原則，因為大學是知識創造的中心，對少數的知識菁英應該特別加以鼓勵，大學更是知識革命的中心，因此大學的資源必須集中在學術領域上具有創新發展潛力或理論深度的學門，如此才能夠使大學的研究與教學更上層樓。

綜合本節的論述，我們可以說，大學與產業界的關係至為複雜，兩者間既互相依賴，又存有內在矛盾，這是一種共生（*symbiosis*）的關係，兩者合則兩美，離則兩傷。但是，這種關係卻也帶給大學相當的不穩定性，而如何從這種不穩定關係中，使兩者皆蒙其利、共存共榮，則是大學師生應該深刻思考的重要議題。

四、不穩定關係下之問題及其對治之道

在上文論述的基礎上，我們再進一步扣緊臺灣高等教育的脈絡，思考大學與產業界不穩定關係，為臺灣高等教育所帶來的問題及其因應之道。在這一節的論述中，我想提出兩點看法：（一）在當前臺灣教育脈絡中，大學將逐漸受到經濟部門的宰制，因此非以就業為導向的人文學科及純科學的系所，將進一步受到忽視。（二）面對經濟部門對大學的宰制所造成的學術與

教育結構的扭曲，大學因應之道在於勇於自我定位。我們接著闡釋以上這兩項論點：

（一）不穩定關係下大學教育結構的扭曲

最近五十年來，世界各地的大學與經濟部門建立緊密關係之後，也深受經濟部門的衝擊與宰制。以美國為例，最近二十多年來，由於美國經濟的成長趨於遲緩，失業率攀升，因此在美國各大學校園中大學生求學的功利主義心態，是有日趨明顯的趨勢。統計資料顯示：1969年至1976年之間，美國各大學中專攻職業科系的學生由38%躍升到58%。專攻人文科系者，則由9%降到5%。專攻社會學科者，由18%大幅降到8%。這種現象持續到1982年，專攻職業科系者，提升到64%。再以專攻領域來看，大一學生專攻歷史者，1973年占1.6%，1983年突降到0.5%；反觀專攻工學者，由6.6%急增到11%。¹⁰

其實不僅美國，臺灣的高等教育受到市場經濟的衝激與宰制，可能較之歐美的狀況有過之而無不及。從歷史的角度觀察，臺灣的教育史所呈現最突出的傾向之一，就是功利主義的濃厚。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，

¹⁰ *The Role and Functions of Universities: OECD Country Report, United State of America*, 1985, p. 96.

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特徵就在殖民主義與功利主義，而光復以後臺灣高等教育發展則在相當大的幅度之內，是為了配合經濟政策。舉例言之，行政院國際經濟合作發展委員會在 1973 年的《第六期經濟建設計劃》中明白表示，臺灣地區長期經濟發展計劃列有高級科技人力發展指標，將自 1970 年每萬人口中 31.5 人，增至 1980 年之 63 人。在計劃期間（1973 年至 1976 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 55：45。¹¹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。

¹¹ 國際經濟合作發展委員會：《第六期經濟建設計劃》（臺北：經合會，1973 年），頁 268。

（二）產業界滲透大學教育的對治之道

面對以上不平衡關係所帶來的教育結構的扭曲，我們的出路在哪裡呢？我認為大學在與產業界的互動中，應該勇於自我定位，大學必須自我肯定，大學是學術領域與教育領域，不是經濟部門的婢女或產業界的附庸。具體言之，對治產業界對大學教育的滲透的要領，至少有以下三點：

（1）大學必須堅持學術自由、自主與自尊：大學是一個知識的社群，大學為探索新知而存在，大學應為知識分子所管理，大學不應為大學以外的目標（如國防建設或產業升級）而存在。

（2）大學教師應忠於大學而非企業：¹²大學固然從產業界獲得經濟資源，以從事新知之創造，但是大學教師是受僱於大學而從事新知的創造與傳播，並非受僱於企業，因此大學教師效忠的對象，應該是作為知識社群的大學，而不是作為經濟領域的產業。

（3）大學與產業界的研究契約應受大學的監督，研究成果應公開出版流通：大學教師與產業界簽訂研究契約，進行新知的探索與創造。但是研究活動的進行與研究成果的流通都應受

¹² 這個問題在美國特別嚴重，也特別值得注意，柯爾就曾特別加以檢討，參考 Clark Kerr, *Troubled Times for American Higher Education*, pp. 71-80.

到知識界的監督，並且依據知識界的行規出版流通，而不是只提供研究成果給提供經費的企業者獨享。

五、結論

自從 19 世紀末，北洋大學（1895）京師大學堂（1898）成立以來，近代中國的教育與中國的傳統文化與教育都呈現嚴重的斷裂。¹³本文所分析的大學與產業界之合作，也是源自近代西方而非源自傳統中國的新現象。這個新現象在近年來各方人士的推波助瀾之下，¹⁴逐漸蔚為臺灣高等教育的一項重要議題，值得我們加以注意。

綜合本章的論述與分析，我們可以提出一些結論性的看法。在邁向 21 世紀前夕臺灣高等教育的脈絡中，大學與產業界的關係是複雜而緊密的，是牽一髮而動全身的，隨著臺灣高科技建設，以及臺灣與亞太地區經濟的日益緊密化，大學與臺灣產業界的互動將日益頻繁。在這樣的特殊脈絡中，大學的師生應該：避免過度膨脹主體性的謬誤。大學不是遺世獨立羽化登

¹³ 參看龔鵬程：〈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）。

¹⁴ 參看康自立：〈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），頁149-166；《天下雜誌》1997年度特刊（1997年11月15日出版）。

仙的象牙之塔，大學是與社會攜手連心，共存共榮的知識部門。因此，大學不應過度膨脹主體性，而斬斷與大學以外的經濟、社會等部門之有機聯繫關係。但是大學也應避免喪失主體性的謬誤。大學與產業界關係緊密，不應該使大學喪失其主體性。相反地，大學應該深切認知大學與經濟領域之間，存有既合作又緊張之複雜關係。只有正面而深刻的體認這種複雜的互動關係，大學與產業界才能夠各自邁向健康的發展。而就大學來講，大學是學術的社群，不是一個營利事業，這項認知是使大學主體性適度發展的重要前提。(1998年5月初稿)

第八章

論當前大學醫學教育改革中 通識教育的重要性

一、引言

為了進一步提昇醫學教育的水準，並力求與國外醫學教育並駕齊驅，臺灣的十二所醫學院校的醫學系，已經在國家衛生研究院主導下，在數年內進行較為嚴謹的評鑑，這是近年來臺灣高等教育改革中令人振奮的一項工作。在這項評鑑工作的進程序及指標中，關於醫學專業的各项評鑑準則，一般而言較易取得共識，國外醫學教育界也有一定之標準。但是，在醫學教育的改革事業中，通識教育應如何定位？何以如此定位？醫學系教育中之通識教育應如何推動？這些問題言人人殊，共識的形成至為不易。

本章的主旨在於扣緊現階段臺灣地區的大學醫學教育之脈絡，申論大學通識教育之重要性，指出通識教育的提昇是改善臺灣的醫學教育的重要前提之一。為了論證這項主張，第二節首先辨明通識教育之定義，並就其重要性略加申論。第三節從回顧與前瞻兩個觀點，分析臺灣的醫學教育亟需通識教育之理

由。第四節就在臺灣的醫學校院中推動通識教育之教學原則、教學方法以及課程規劃等具體問題，提出建議。第五節則綜合全文論點提出結論性之看法。

二、「通識教育」及其「重要性」釋義

近十餘年來，臺灣關心大學通識教育的人士，提倡通識教育不遺餘力。但是，各方人士對於「通識教育」的定義及其內涵則言人人殊，莫衷一是。最常被提出的意見是：「通識教育是溝通人文與科學兩種文化的鴻溝的橋樑」，這種說法雖是數十年前史諾（C. P. Snow, 1905-）所提出，但是確能指出近半世紀以來高等教育的重大問題，對於臺灣的教育也有一定的適用性，雖然未必能完全掌握臺灣教育的根本病灶。其次，許多人將通識教育視為彌補大學以前教育之不足的教育，這種說法很能扣緊臺灣的中等教育「分流」過早的現象及其所衍生的問題，但因稍嫌消極，前瞻性不足，近來已較少聽到這種意見。

通識教育並無惟一而不可改變的定義，通識教育的內涵也因時因地而制宜，但思考這個問題必須採取「脈絡化」（contextualization）思維方法，也就是將這個問題置於臺灣醫學教育之具體而特殊的脈絡中加以思考，才能切中核心。從臺灣醫學教育的脈絡性（contextuality）來看，我過去所提出的大學通識教育的定義仍可適用：通識教育就是建立人的主體性，

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。所謂「通識教育」就是一種喚醒人的「主體性」，以促進「人之覺醒」的教育。我曾解釋這一個定義中的「主體性」一詞，可以從兩個層次釐清其實質的意義：

第一個層次的所謂「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，而不再屈從於人以外的「客體」的宰制。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。¹在上述定義下的通識教育，是當前臺灣的大學醫學教育的重要工作。

接著，我們必須再釐清所謂「重要性」之涵義。我說「大

¹ 見黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》（臺北：通識教育學會，1999年），頁32及35。

學醫學教育改革中通識教育有其重要性」中的「重要性」一詞，是指優先順序意義下，而不是指發生程序意義下的「重要性」。更精確地說，所謂「優先順序」意義下的「重要性」，是指：在醫師養成教育中，「心靈的覺醒」優先於醫學專業知識與技術的訓練與灌輸，因為只有擁有一顆清明朗澈的心，才能成為一個「人」，才能發乎內心真誠地關心他人，才能成為一個「視病如師」的醫師。換言之，我所謂的「重要性」並不是指醫學知識獲得程序意義下的「重要性」，因為醫療知識與能力的獲得，並不以「心之覺醒」為其前提。我特別強調的是：醫學教育首先必須是一種「全人教育」，才能培養具有整全人格的醫師，所謂「整全人格」正是經由「心之覺醒」而撤離人我之間的藩籬，而對病人的痛苦感同身受的醫師之人格。

醫療事業源出於慈悲之心，在醫學教育過程中，如何長養慈悲之心確實是醫學院校師生亟應深思的問題。在這個意義之下，我們認為：通識教育在醫學教育改革過程中，實具有不可取代之重要性。

三、醫學教育中通識教育的必要性

臺灣的醫學教育偏重專業訓練而忽略人文通識教育，這是醫學界有識之士的共識。1993年2月26-28日，臺灣醫界聯盟、教育部醫教會和臺大醫學院共同主辦，並由衛生署協辦「臺灣

醫學教育研討會」，黃伯超教授在會中就發言指出，我國現行醫學系教育制度錄取高中畢業生，先修習二年的基本學科及人文科學，再修習各約二年的基礎醫學及臨床醫學，以及實習一年後畢業（共讀七年）。這種學制需要檢討改進的是前二年課程應避免與高中所教重複，並加強人文學教育。²彭明聰教授也強調：「通識教育之提倡是正確的，只是臺灣的教員負擔已經太重，所以小班制之教學及其他好的制度均不易實施。〔……〕凡事要以身作則，我們是要訓練 **Honest Doctor**，要教學生誠實。醫學倫理不是『教』出來的，是『做』出來的，不但我們老師須以身力行，也要培養學生主動向學之精神。」³李雅彥代表「北美洲臺灣人教授協會」和「北美洲臺灣人醫師協會」返臺開會，並代表海外成員發表聲明指出：「（臺灣的）醫學從業人員必須以嚴格的社會道德標準自律，目前的醫學教育普遍缺乏人文倫理觀念的培養，各醫學院應加強課內外醫學倫理的教養，醫學院師生應多參與社會服務的活動，並改善社會陋習的行動，採取積極主導的角色。」⁴黃崑巖教授更一針見血地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，醫學教育應重整前兩年的預科教育，使其具備應有的一般大學教育的

² 黃伯超：〈我國醫學教育制度之研討〉，收入《臺灣醫學研討會專集：全民健保制度下之醫學教育研討》（臺北：臺灣大學醫學院，1993年），頁10。以下引用此書時均簡稱為：《專集》。

³ 《專集》，頁43。

⁴ 《專集》，頁179。

面貌，並大幅增加人文課程；否則，醫學教育會淪為職業訓練。醫療技術縱使在科技上能跟上時代，真正的品質卻會無法提高。⁵黃崑巖的意見最為深刻。我想補充黃崑巖教授的是：所謂「具有人性」的實質意義就是懷抱人道主義之精神(To be human is to be humane)，因此，「心的覺醒」是人性化的必要前提。

最近醫學界人士從以上共識出發，在擬定臺灣的醫學院之醫學系評鑑準則時，對於課程之評鑑標準，特別強調通識教育：⁶

- (1) 重視人文及倫理課程，而且要儘早施行倫理教育，各醫學院要設法使這些課程不淪為「營養學分」。課程應該著重於如何拿捏與陪病人員的人際關係之發展，特別要教導學生如何才能贏得病患與病患家屬的信任。以維持良好的醫病關係。
- (2) 重視學生培養自我學習及終生學習的習慣。醫學院應發展實際有效的方法，教育學生這種學習態度。
- (3) 在臨床教育上，必須培養學生對社會現象導致之醫學問題的關心與敏感度，例如暴力、虐待、性侵害等的診斷，並該熟悉預防及通報相關單位的步驟。通識教

⁵ 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），頁1-16。

⁶ 《醫學院醫學系評鑑準則》（國家衛生研究院擬），7:4:2之第(1)-(3)項。

育可以說是上述教育的基石，醫學院應加強對通識教育的重視並發展完整的計畫。

但是，為什麼現階段臺灣的醫學教育改革必須特別重視通識教育？這個問題值得我們細加思考。我想提出以下兩項理由作為思考的起點：

（一）通識教育可以癒合臺灣醫學教育中兩種「斷裂」（rupture）之嚴重病灶

臺灣現代醫學教育已逾百年，其優勢及其問題均與臺灣的歷史相終始。臺灣歷史的特質之一在於政治史的斷裂性。臺灣歷經荷蘭（1624-1662）、明鄭（1661-1683）、滿清（1683-1895）、日本（1895-1945）與國民政府（1945-）的統治，政權遞嬗，物換星移，滄海桑田。由於政治史的斷裂以及近百年來臺灣快速的現代化，使臺灣的各方面都存有「傳統」與「現代」、「中」與「西」之間的斷裂性與緊張性，這種現象在臺灣的醫學教育中以相當明顯的方式呈現出來。我想將臺灣醫學教育內涵中所呈現的「斷裂性」分為兩種類型：

（1）「傳統」與「現代」的斷裂：近百年來臺灣的醫學教育未能在「傳統」與「現代」之間維持動態平衡，以致兩者因

斷裂而形成某種對抗關係，至為可惜。正如我過去所說，⁷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 (Cartesian) 世界觀」為其基礎，有它一套文化及價值體系。在這種現代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教授所說：「醫學」是「生物心理社會科學」。⁸「傳統」與「現代」的嚴重斷裂，使臺灣的醫學教育未能從悠久的漢醫學傳統中汲取營養，也使傳統漢醫學未能現代化，使兩者同蒙重大損失。

(2) 醫學專業與人文通識之間的斷裂：這個問題幾乎是現代醫學教育的共同問題，而以臺灣醫學教育較為嚴重。我們先從美國醫學教育的改革說起。20 世紀美國醫學教育改革的大師弗斯納 (Abraham Flexner, 1866-1959) 對醫學教育的改革就是一個例子。弗斯納在 1910 年在卡內基教育基金會 (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching) 的贊助下，調查北美 155 所大學醫學院的教學資源與學生狀況，指出其中的 132 所是不及格的醫學院。他指出，只有哈佛、約翰霍浦金斯大學的醫學院規定大學畢業生才可以考醫學院，康乃爾大學醫學院

⁷ 黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》，頁 238。

⁸ 李明濱：《情緒與疾病》(臺北：臺灣大學醫學院，1997 年)，頁 1。

則必須大三學生才可以報考。其餘大學均收高中畢業生，水準不夠。弗納斯的調查報告書，題為：*Medical Education in the United States and Canada* (1910)，一般稱為《弗斯納報告書》(“Flexner’s Report”)。這份報告書是 20 世紀北美高等教育界醫學教育改革的重要基礎。事實上，弗斯納自己為了推動大學通識教育也從 1912 年起在「通識教育委員會」(General Education Board) 任職，並且從 1917 年起至 1925 年，出任這個委員會的秘書長。⁹弗斯納改革北美地區的醫學教育時之所以特別重視通識教育，最主要的原因就是為了癒合醫學專業訓練與人文關懷之間的鴻溝，因為醫學系的教育畢竟不是「醫療技術訓練班」而已！

這個問題在臺灣的教育制度與環境下更為嚴重，正如《醫學院醫學系評鑑準則》「前言」所說：¹⁰臺灣醫學教育體系下所招考入學的年輕人，皆是長期在填鴨式教育與應付聯考的壓力下成長的學生，與國外初入醫學系之學生相較，縱使潛力上相差不多，但是在基本知識的深廣、思考的創意與為人的成熟方面卻相去甚遠，而有努力加強的必要。我國現行高中後七年制的醫學系教育如下，利用前兩年，對學生施以一般性大學教育，否則國內醫生此部分的缺乏將日益嚴重。這段話一針見血地指出了臺灣醫學教育現階段的問題之所在。針對這個問題，《評鑑

⁹ 參看我在 1993 年「臺灣醫學教育研討會」的報告，看《專集》，頁 12。

¹⁰ 《醫學院醫學系評鑑準則》，〈前言〉，頁 1。

準則》在「教學」項下，對「課程之設計與推行」建議說：¹¹醫學並非純粹科學。國內七年制醫學系的前兩年，必須對學生施以醫學專業學域外的教育。這些課程內容，整體上要具有大學一般教育之內涵，以期提昇醫師的修養。人文通識教育正是落實這項課程理念最重要的管道。

(二) 通識教育可以為 21 世紀「終身學習」社會的來臨預作奠基工作

李遠哲院長所領導的前行政院教育改革委員會，曾揭示以終身學習社會的建立作為 21 世紀臺灣教育的重要方向。《教育改革總諮議報告書》曾指出，現代社會中個人生命延長但知識壽命卻大為縮短，知識與資訊量迅速膨脹，社會開放，民主發展，以及個人對第二次接受教育的需求等趨勢，都使現代社會成為學習社會。《報告書》總結說：¹²在學習社會中，個人所需的不僅是學校教育，而且是終身教育。聯合國教科文組織從 1965 年起積極推展終身教育，已引起各國的熱烈迴響。衡量我國的社會經濟發展，終身教育體系早應建立完成，但事實上卻仍停留在偏重學校教育的階段。今後教育改革若能積極推展終身學習的理念，建立完整可行的終身教育體系，不僅能帶動整個社會價值觀的重建，也可使目前教育的問題獲得合理解決。

¹¹ 《醫學院醫學系評鑑準則》，7:4:1 之(1)，頁 5。

¹² 《教育改革審議委員會總諮議報告書》(臺北:教育改革審議委員會,1996 年),頁 64。

《報告書》又進一步申論終身學習社會中的教育理念如下：¹³

1. 接受教育、工作與休閒階段的界線趨於模糊，人生不能明確劃分為接受教育、謀職工作及退休安享餘年等階段，而是在每個不同階段都有學習的需要。工作、休閒與學習，會在個人一生中交替進行。
2. 個人的學習管道多元化，從傳統的學校到沒有門牆的開放大學，從正規教育到非正式教育，都是個人學習的管道，學校只是眾多教學管道的一種。
3. 學習社會中的學校教育亦須加速改革，使學校教育多培養個人主動學習的意願、態度及能力，少灌輸既成的知識或施予壓力，而且學校教育與各種學習管道統整，使個人的學習歷程，成為具有創意而沒有外在壓力的人生旅程。
4. 學習過程中任何階段的成敗，尤其是某一階段入學考試的成敗，都只有相對的意義，而無絕對的價值。
5. 每個人在每一階段學習之後，應更有科學觀、歷史觀及

¹³ 同上。

前瞻意識。

在這樣一個終生學習的社會裡，包括醫學教育在內的所有正式教育（formal education）都必須更注重學生在大學畢業以後繼續學習能力的培養，如批判思考能力的提昇、語文基本能力的奠定、收集並分析解讀資訊的能力之養成……等，才能適應 21 世紀的新挑戰。我們可以說，1910 年弗斯納的報告（Flexner's Report）中所強調的通識教育的重要性，在 21 世紀將再度被證明為一項高瞻遠矚的遠見。

總結本節所論，我們從臺灣醫學教育「傳統」與「現代」的斷裂，以及醫學專業訓練與人文通識教育的斷裂中，可以充分看出通識教育的重要性。尤有進者，我們再從 21 世紀前瞻性的觀點來看，通識教育實在是奠定醫學系學生未來終身學習的重要基礎。

四、醫學教育中通識教育的實踐： 教學目標、方法與課程規劃

（一）教學目標

我們在本文第二節提出「通識教育」的目標，在於喚醒人的主體性，並使人與其所生存的人文及自然環境建立互為主體

性之關係。這種以「心之覺醒」為核心目標的通識教育，才是當前臺灣醫學教育改革最關鍵性的環節。

但是，現階段臺灣各大學醫學院除臺大、成大及輔大醫學院之外，都不在綜合大學之內，實質上是醫學單科學院，推動理想的通識教育有其先天教學資源上的不足。《醫學院醫學系評鑑準則》曾揭示理想的醫學院的辦學方針說：理想的醫學院應該隸屬於綜合大學。綜合大學因為有大學部其他科系，以及研究所的學者與學生群，所以容易營造範圍廣闊的學術氣氛，讓學生互相琢磨，有利於醫學教育的施行。故獨立醫學院應積極設定法規，以免使教育淪為狹隘的職業性訓練。獨立的私立醫學院必須具備合乎大學法所規定的董事會，隨時發揮適切的指導功能。¹⁴因為國內多數醫學院均為獨立的學院，所以上述理想短期內不易達成。

但是，由於過去「部定共同必修科目」的需求，以及現實上教學的需要，這些醫學單科院校都設有「共同科」或「通識教育中心」，聘請專兼任教師開授非醫學專業課程如國文、英文、歷史、憲法或其他所謂「通識課程」。但是，由於這些共同科教師一般而言均較為資淺，人生歷練以及學術成就均與醫學專業系所教師有所差距，所以形成校內專業教師對通識課程之忽視，學生也誤以為通識課程是在專業課程壓力之下可以輕鬆

¹⁴ 《醫學院醫學系評鑑準則》，7:1 之(4)，頁 4。

上課的「營養學分」(easy courses)，而這種狀況也加深了共同科教師的挫折感。在這種狀況下，我們理想中以喚醒「心之覺醒」為目標也就難以達成。

為了力求達成以通識教育濟醫學專業教育之不足的教學目標，醫學院校除了校內現有開授人文社會或自然科學的師資之外，也可以邀請校內外專業學術領域卓然有成的資深學者，開授諸如「醫學倫理」之類的課程，以具體而實際的個案進行教學，喚醒學生的「心靈的覺醒」。只有邀請治學有成而深富教學熱誠的資深教師開授通識課程，才能使通識課程在學生心目中建立「可尊敬性」(respectibility)，而不流為「營養學分」。

(二) 教學方法

醫學教育改革中的通識教育既是以「心的覺醒」作為目標，那麼教學方法的講求就特別重要。誠如孟子(372-289 BCE)所說：「教亦多術矣」(《孟子·告子下·16》)，教學方法因人因時因地而制宜，本無一成不變之軌轍，我建議以下三種方法：

(1)「師生互為主體性」教學法：所謂「師生互為主體性」教學法，其實是古代中國教育的重要啟示。我過去曾探討中國古代教育，指出傳統中國的教育對現代大學通識教育所提供的啟示是：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（1130-1200）的教學之中，尤其是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》這類經典中觸目皆是，《論》《孟》可以說是先秦儒門師生偉大心靈對話的紀錄。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，具體地說明所謂「師生互為主體性」的教學方式。¹⁵這種教學方式正是古代希臘大哲蘇格拉底（Socrates, 469-399 BCE）所實行的所謂「蘇格拉底教學法」（Socratic method）。

這種教學方式尤重教師的身教，尤其是臨床教育。臺灣醫界聯盟於 1993 年 2 月 27 日下午 5 時 30 分，於「臺灣醫學教育研討會」會場（臺大醫學院 101 講堂），舉辦記者招待會，由大會主席李鎮源報告研討會前 2 天（4 組）的綜合建議，其中 C 組「臨床醫學教育研討（Part Two）」綜合建議指出：¹⁶

1. Good Patient Care（對病人最好的照顧）即是最好的醫學教育，教師的言教身教須由日常做起；
2. 如何教育及訓練老師及改進教學方法須考慮成立常設專

¹⁵ 黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》，頁 59。

¹⁶ 《專集》，頁 181。

門機構。

這兩項建議的實施，都必須以「師生互為主體性」之教學法為其基礎。

(2)「群體教學」(team teaching)方法：在醫學專業課程中，「群體教學」早已是行之多年的教學方式，但是在國內醫學院校的通識教育課程中，「群體教學」方法尚待加強。舉例言之，「醫學倫理」課程如能由具有豐富行醫及研究經驗的醫學專業教師與人文學（尤其是倫理學）教師共同合作，設計課程並一起執行教學工作，其教學效果必然大幅提昇。

在採取「群體教學」方法時，教師的訓練極其重要。美國哈佛大學醫學院精神科教授莊明哲就報告說，哈佛醫學院的教育改革除了 New Pathway 教學方法之外，也設計一個 Teacher Pathway，很注重老師之教學記錄，甚至比研究記錄詳細。對老師的評鑑除了同事之外，還包括很多學生的評論，並且公布出來讓學生作為選課的依據。莊明哲認為，老師也是要經過訓練；老師的升等須有適當的評估系統；評鑑老師時，必須涵蓋學生的意見。¹⁷哈佛的做法事實上也是國內許多大學正在推動的做法，對於提昇教學水準當有助益。

¹⁷ 《專集》，頁 45-46。

(3) 校園文化的塑造：雖然「部定共同必修科目表」早已因為被大法官會議解釋為違憲而取消，但是多年來國內大部分醫學院校或因格於現有師資結構之限制，仍沿襲舊制開授「國文領域」、「外文領域」、「歷史領域」、「憲法與立國精神領域」以及其他通識選修課做為共同及通識課程之架構。這種沿襲舊制的做法雖然可以擺平師資問題，而且如果教學水準很高也可以使這些課程發揮某種「核心課程」(core curriculum)之功能，但是，在大部分醫學院校中舊制實施之效果均不理想，而且難以建構具有風格與特質的校園文化。

校園文化的塑造之所以特別重要，乃是針對近數十年來國內高等教育的發展趨勢及其所形成的病態而發的。中國古代的學院教育正如西方早期的大學一樣具有相當濃烈的道德或宗教性的情操，以知識的探索作為淑世、救世之手段。但 19 世紀末現代大學在中國大陸出現之後，正值西方帝國主義國家侵略中國的危急存亡之秋，現代中國的大學遂以救國圖存、富國強兵為其主要目的；1895 年臺灣雖因割讓給日本帝國主義者而與中國大陸形成歷史的斷裂，但是日本殖民政府在臺灣興辦教育基本上是為了配合經濟上「農業臺灣、工業日本」，以及政治軍事上的「南進政策」的推動，仍是功利導向的殖民主義的教育政策。1928 年創辦的臺北帝國大學就是這種殖民政策下的產物，所以當時的臺北帝大特重文政學部的南洋人文研究，以及醫學部的熱帶醫學研究。在這種情況下，近代中國與臺灣的大學教育，與奠基於啟蒙 (Enlightenment) 時代之理性探索精神的近

代西方大學之追求真理精神相去甚遠。在很大的程度之內，臺灣地區的許多大學院校早已因為急功近利而淪為職業訓練所，只要看看若干學院為了符合改名為大學之條件，而紛紛設立「應用中文系」、「應用外文系」、「應用藝術系」、「應用 XX 系」……之風潮，就可思過半矣。在這種狀況之下，國內大學院校極少有別具風格之教學與課程，更遑論校園文化之塑造。

其實，校園文化的缺乏不僅以臺灣為然，國外許多大學也是如此。哲學家艾倫（George Allan）在 1997 年出版的新書中，就感嘆現在美國的目標導向的大學院校已經逐漸喪失了高等教育最根本的本質。他認為，美國的許多大學院校一方面既已失去數百年前宗教性的獻身情操，另一方面又逐漸喪失理性求知之熱忱，而淪落為學生消費之場所，成為販賣知識與技術的百貨公司。¹⁸艾倫所說或不免言過其實，但他的確指出現在大學中一個非常令人憂心的現象——知識日趨商品化，大學日益成為職業訓練所。這種現象在臺灣若干就業導向的院校（Professional schools）中更為嚴重，有些大學以教學品保通過 ISO-9002 自我標榜，就是這種病態下的必然發展——在這種病態下，包括醫學院校在內的國內許多大學實無校園文化之可言！

校園文化既然如此重要，那麼，應如何塑造具有學校特色

¹⁸ George Allan, *Rethinking College Education* (Lawrence: University Press of Kansas, 1997), especially chapters 3 and 4, pp. 77-146.

的校園文化？我建議至少可從以下兩個方式進行：

(a) 學校投入資源規畫並推動具有各校特色之「核心通識課程」：從 1999 年通識教育學會對臺灣的大學院校所進行的通識教育訪評的經驗看來，醫學院校的通識教育雖已獲得相當的重視，但尚有極大的改善提昇之空間。改善通識教育的方法之一就是規畫具有本校特色之「核心通識課程」，並慎選優良師資開授這類課程，如研究卓越之院士、講座教授或教學認真之曾獲教學獎之教師開授「核心通識課程」，以重新建立通識課程在學生心目中之地位，以促成學生的「心靈的覺醒」。

(b) 辦理以思考為導向的通識教育講座：大學校園裡的各種正式課程之外的演講或學術活動，是非常重要的潛在課程 (hidden courses)，也是塑造校園文化的重要基礎。但是，目前國內大學院校中由學生社團（甚至校方）所主辦的演講活動，多半以休閒性、娛樂性、生活性之非知識性活動居多，許多政客遊走於大學校園，誇誇其談，攫取大學理想主義的靈魂，令人痛心！為了提昇校園文化，醫學院校應考慮辦理「通識教育講座」，邀請學有所成的卓越學者主講，並以思考導向為講座之目標。這種講座也可以經由設計若干配套措施以保證教學品質之後，列為授與學分之課程供學生選修。此種活動如能持續舉辦，相信必有助於校園文化之創造與提昇。

（三）課程規畫

我在本文中主張，醫學院校的通識教育應特別重視學生「心靈之覺醒」，因為只有一個覺醒的心靈才能長養慈悲之心，日後才能成為一個稱職的醫師。從「心之覺醒」這個角度著眼，固然人文、社會、生命科學、自然科學各領域之通識課程，只要設計精良教學認真，都可以在不同程度上達到喚醒「心之覺醒」的教學效果。但是，不可否認地，優良而有深度的人文通識課程對於這項教學目標更為直接而重要，所以我就以人文學領域之通識課程規畫為例加以說明。我在 1999 年出版的書中，對這個問題有所規畫，茲引用如下：¹⁹

（1）規劃原則：

人文學通識課程的規劃，應扣緊學生「自我」的主體性之建構與開展，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。

¹⁹ 黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》，頁 242-245。

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專業知識之傳授。
- 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，不強調人名、地名、條約等事實之灌輸。
- 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，來掌握當前臺灣以及中國文化的處境與未來。
- 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《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。

以上所初步規劃的各種人文通識課程中，「中西經典選讀」因具有深刻的思想性，可以提昇學生的思考深度與廣度，特別值得細加規劃，聘請優秀師資，落實在通識教育教學之中。

本節從教學目標、教學方法與課程規劃等三方面，提出醫學院校通識教育改革的一些初步建議，只是諸多改革方案中的一些可能構想而已，落實到各校當會因應各校具體而特殊之狀況而有不同之策略與做法。

五、結論

教育改革是近十餘年來國際的重要趨勢。日本的教育改革運動由自民黨內部先行推動，1984年9月由首相組織「臨時教育審議會」（1984年9月至1987年8月7日）正式推動。美國總統雷根在1983年4月30日，在休士頓廣播發表「面臨危機之國家」的教育改革報告，呼籲全美國各界配合改革行動。法

國執政黨社會黨在 1981 年 6 月取得政權之後，就推動教育改革，並於 1984 年 1 月 26 日由密特朗總統公布「高等教育法」。德國在 1984 年由聯邦教育部長韋爾門（Dorothee Wilms）推動發展技術學院的教育改革。²⁰李遠哲先生所領導的教育改革審議委員會，經過兩年（1994 年 9 月 21 日至 1996 年 2 月 2 日）的審慎研議，也以「建立終身教育體系」作為臺灣未來教育發展的大方向。臺灣醫學教育的評鑑與改革，不但不能自外於國內外教育改革的主流，而且應與這股改革潮流互相呼應，同步進行。

本章論證在當前大學醫學教育改革的事業中通識教育之關鍵性地位。根據本章的論述，醫學院校的通識教育必須以激發學生「心靈的覺醒」為目標，只有經過這種心靈的覺醒，醫學生才會將醫療事業當作一種神聖的「召喚」（calling），而不是一種謀生的職業。只有這樣的醫學專業與人文通識平衡的醫學教育，才能造就「視病如傷」乃至「視病如師」的悲憫胸懷。本章第四節也建議以「師生互為主體性」教學法、「群體教學」法，以及創造校園文化等途徑，經由通識教育課程教學或講座，以實踐「心之覺醒」的教育。

臺灣的醫學教育就像臺灣社會一樣，一方面固然千瘡百

²⁰ 郭為藩：〈最近大學教育發展的主流與清流〉，收入《迎接二十一世紀的教育改革》（臺北：臺灣書局，1985 年），頁 13-26；厲威廉：〈美國高等教育的改革〉，收入上書，頁 27-48；詹棟樑：〈西德的高等教育改革〉，收入上書，頁 49-68。

孔，問題叢生，病情嚴重；但是一方面卻又生機勃勃，永不止息的源頭活水常常洗滌教育的傷口。讓我們以愛心和信心，期待臺灣醫學教育更上層樓，日新又新！（1999年9月30日初稿；10月1日修訂稿）

第九章

全人教育對 21 世紀 技職教育的意義

一、引言

在人類文明邁入 21 世紀，「知識經濟」(knowledge-based economy) 蔚為新時代的主流，世界各國的技職教育正面臨轉型的關鍵。盱衡 21 世紀「知識經濟」的新發展，所謂「四 I」(指 industry, investment, information, individual) 將成為新世紀國際新秩序的決定性因素，¹包括技職教育在內的海峽兩岸高等教

¹ 大前研一認為：在 21 世紀，「四 I」——產業(industry)、投資(investment)、個人(individual)、資訊(information)——也加緊在國界內外流通無阻，曾經適合十九世紀封閉模式的地盤觀念，勢將難以為繼，尤其是資訊科技的發展最具關鍵性。大前研一的看法很有見識，參考 Kenichi Ohmae, *The Borderless World* (New York: Mckinsey & Company, Inc., 1990)，中譯本：黃柏棋譯：《無國界的世界》(臺北：聯經出版事業公司，1993 年)。但是，大前研一又認為：在 20 世紀末期發揮極大影響力的經濟動力，已經對民族國家的角色提出了質疑。「民族國家」不見得是個能夠思考精緻活動的概念，經濟活動與民族國家這兩者之間不再有必然的關係。他這種說明對於最近一百五十年來飽受帝國主義與殖民主義列強欺凌的亞洲若干國家而言，未必符合實情。參看 Kenichi Ohmae, *The End of the Nation State: The Rise of Regional Economies* (New York: Mckinsey & Company, Inc., 1995)，中譯本：大前研一著，李宛容譯：《民族國家的終結者：區域經濟的興起》

育勢必面臨重大的衝擊與轉型。因此，在歷史旋乾轉坤的時刻裡，「如何將技職教育與全人教育融合為一？」這是一個值得我們深思的問題。

在 20 世紀最後二十年間，世界主要工業國家如美國、日本、德國、法國以及海峽兩岸的教育界，都致力於教育改革。各國教育改革所採取的具體措施固然因為社會、政治、經濟、文化環境的差異而有所不同，但是其改革之總方向則甚為明確，這就是以延長受教育者的學習時間以及開拓第二專長為主要方向的終身學習教育。聯合國國際教科文組織（UNESCO）曾經在過去多年間邀請世界各國許多重要人士共商教育改革方案，並提出終身學習（life-long learning）作為 21 世紀世界教育的方向之建議。臺灣的教育改革委員會（教改會）在《總諮議報告書》中也提出終身教育作為教改的主要方向。²但是，以終身教育為主要方向的教育改革必須建立在「全人教育」的宏觀基礎上，始克其功。對於 21 世紀面臨社會、經濟、政治諸多挑戰的臺灣而言，全人教育更是具有絕對的重要性。

本章寫作的主旨在於論證「全人教育」在 21 世紀臺灣的技職教育之重要意義。為了比較清晰地論證這項主旨，本章第一節先說明「全人教育」的相關背景，第二節檢討現階段臺灣教

（臺北：立緒文化事業公司，1996 年）。

² 教育改革審議委員會：《教育改革總諮議報告書》（臺北：教育改革審議委員會，1996 年），頁 86。

育改革的成就及其限制，第三節扣緊臺灣教改的盲點，進一步提出一個儒家觀點下的「全人教育」理念。第四節析論「全人教育」對臺灣技職教育的重要性，以及將「全人教育」與技職教育融貫成為一體的必要性。第五節則綜合全文論點，提出結論性的看法。

二、現階段臺灣教育改革的成就及其限制

在前教改會剛開始推動工作的時候，我曾經在 1994 年 10 月 29 日應邀在教改會作一個報告。在報告中，我提出四個有關臺灣教育改革的建議：³

（一）「鬆綁」作為教改的主要方向：光復以來，臺灣的教育由於諸多特殊時空因素的壓力使教育部門的主體性備受壓抑，其中尤以教育部門深深的受到政治力量的滲透，而為政治部門要求教育部門完成其政治任務為甚；其次，由於臺灣地狹人稠，經濟是臺灣生存的命脈，因此過去五十年來，臺灣的教育承擔經濟部門所賦予它的諸多任務。在政治與經濟這兩股力量的交互作用之下，戰後臺灣的教育呈現出「教育政治化」與「教育商品化」兩大弊端，因此將臺灣的教育從政治與經濟的框架中鬆綁出來，以重新建構教育的主體性，實為推動臺灣教

³ 黃俊傑：〈從日本臨教審經驗談台灣的教育改革〉，收入本書第 6 章。

育改革的首要目標。

（二）教改作為社會運動：教育改革是一種全民性的、滲透性的社會運動，我們很難倚賴少數教育界菁英完成這種兼具社會性深度與廣度的教育改革事業，因此，教育改革首先必須要能夠滲透到社會的各階層、各角落，才容易獲得具體而紮實的成果。

（三）教改作為文化運動：百年來臺灣的教育深受功利主義的扭曲乃至顛覆，因此教育部門承擔過多的非教育的功能與任務。要重新改變這種以短視的功利主義的心態來思考教育問題，我們首先必須進行一種文化的思考與反省，因此教育改革在臺灣的另外一個重要面向就是必須認清它是一種文化運動。

（四）臺灣教改所面對的五大挑戰：展望 21 世紀的臺灣，教育改革所面對的挑戰至為嚴酷，問題亦多，而其中尤以以下五個挑戰最具關鍵：

- （1）從教育內容的改革來看，如何在一致性（uniformity）與個別性（individuality）之間維持動態平衡？
- （2）從教育目標的改革而言，如何在建立臺灣主體性與開拓新的中國文化視野與世界眼光之間維持動態平衡？

- (3) 就教育方法的改革而言，如何在管教與放任之間獲得平衡？
- (4) 就教育資源的重新分配而言，如何在中小學（及學前）教育與高等教育之間獲得平衡？
- (5) 就教育的實施方式而言，如何在「正式結構」（指各級正式學校教育）及「非正式結構」（指非學校系統的家庭、社會教育以及其他潛在性的教化過程而言）之間，努力創造動態的平衡？

從以上思考出發，我們可以發現臺灣教育改革是一個充滿荊棘，但是卻也是深具挑戰的社會文化改革事業。

教改會經過兩年的努力，在李遠哲院長的領導之下所推動的教育改革，方面甚廣，也取得了甚為可觀的績效。從《總諮議報告書》所陳述的觀點看來，教改會的教育改革理念主要是集中在：⁴

- (一) 教育鬆綁
- (二) 學習權的保障
- (三) 父母教育權的維護

⁴ 《教育改革總諮議報告書》，頁 13-17。

(四) 教育專業自主權的維護

在以上教育改革的基礎上，教改會希望完成以下四個改革目標：⁵

- (一) 達成現代化教育的目標
- (二) 滿足社會與個人的需求
- (三) 邁向終身學習的社會
- (四) 促成教育體系的改造

其具體的改革工作，可歸納為八個方向：⁶

- (一) 修訂教育法令與檢討教育行政體制
- (二) 改革中小學教育
- (三) 普及幼兒教育與發展身心障礙教育
- (四) 促進技職教育的多元化與精緻化
- (五) 改革高等教育
- (六) 實施多元入學方案
- (七) 推動民間興學
- (八) 建立終身學習社會

⁵ 《教育改革總咨議報告書》，頁 17-19。

⁶ 同上書，頁 21-70。

從教改會推動教育改革工作到現在為止的經驗看來，臺灣的教改最重要的成就乃是在於制度的革新，譬如入學管道的多元化、民間興學的鬆綁、高等教育各種具體制度的改革等方面，都獲得可觀的成就，但是，展望 21 世紀仍有許多值得再進一步努力的方向，過去數年間，努力於教育改革的人士在對教育問題的思考上，還有一些可能的盲點有待進一步考量。舉例言之，高呼「教育鬆綁」口號的少數人士由於缺乏階級觀點，因此當他們致力於維護父母的教育權與家長的選擇權的同時，他們有意無意之間把教育部門等同於「市場經濟」(market economy)，而使臺灣社會的既得利益階級獲得更多機會複製該階級的權力，同時也使農工階級子弟有繼續失去接受教育的可能性。除此之外，到目前為止臺灣的教育改革的重大限制，主要在於較少觸及學生的「心」的覺醒。臺灣的各級教育在講究小班、小校、從小學開始實施電腦教學，以及英語教學等等教育改革措施的同時，各界人士常常忽略了「心」的覺醒才是教育改革最根本的關鍵問題，因為只有經過「心」的覺醒「全人教育」的目標才有可能達成，而這也正是 21 世紀臺灣技職教育所應該努力的根本方向。

三、「全人教育」釋義：儒家的觀點

談到經由受教育者的「心」的覺醒以完成全人教育的改革，我們必須從 20 世紀中國學者王國維（觀堂，1877-1929）的觀

點講起，王國維在 1906（清光緒 32）年所發表〈論教育之宗旨〉一文提倡「全人教育」，應包括「知力」、「感情」與「意志」三項教育內容。⁷王國維的觀點，在 20 世紀初年的中國教育界確實別樹一幟，深具慧識，他提倡以智育、德育、美育三者貫通的全人教育，確實在 20 世紀初年以功利主義為主的中國教育理念與實際的背景中，具有突出的歷史意義。

但是，王國維上項的看法卻也不能免於時代的侷限性，這種侷限性之較為重大者有以下二端：

（一）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。

（二）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。

針對王國維的全人教育理念的限制而有所補充與提升，我想提出一個儒家式的「全人教育」理念：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

⁷ 王國維著，譚佛雜校釋：《王國維哲學美學論文輯佚》（上海：華東師範大學出版社，1993 年），頁 251-253。

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；也不是霍布士 (Thomas Hobbes, 1588-1679) 筆下機械式的社會政治世界裡，過著「污穢的、野蠻而短命的」(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。⁸

⁸ 關於這種「全人教育」觀，參看本書第一章。

四、「全人教育」對臺灣技職教育沉痾的對治作用

從以上所說的儒家思想脈絡下的「全人教育」的理念來看，今日臺灣的技職教育最根本的病痛乃是在於人的「自我」的斷裂，這種斷裂正是 20 世紀中國社會的根本問題，尤其集中在以下的四各方面：

（一）個人與社群的斷裂：20 世紀的中國在歐風美雨的侵襲之下，大量地接受西方以個人主義為中心的近代文明。這種近代西方的價值理念與傳統中國的「個人」是有很大的差異的。傳統中華文化與社會中的「個人」，深深的浸潤在社群精神之中，「個人」不是孤伶伶被上帝拋擲在人間的一個個體。相反地，在傳統中華文化脈絡中，個人生命的意義與價值常常是在群體的文化的社群的共業中彰顯，這就是為什麼中國歷代的偉大學者在他們的生理生命面臨結束的時候，他們心胸坦蕩、了無掛礙，因為他們知道，他們個人的生理生命即將結束，但是他們的生命意義卻已經融入文化的社群的長流之中。但是到了 20 世紀以後，海峽兩岸華人社會的教育卻未能對這種傳統教育的精神有所繼承，於是造成了「個人」與「社群」之間的斷裂。

（二）傳統與現代的斷裂：20 世紀的中國在邁向所謂「現代化」的路程中，艱苦備嘗，從五四時代所出現的全面性的反傳統主義開始，一直到六十、七十年代的文化大革命，我們都

可以看到傳統與現代是處於一個斷裂以及高度緊張的狀態之中，所以，在包括臺灣在內的現代華人社會的教育中，我們可以發現繼承傳統有所不足，而開創新局則尚待努力。

（三）世代與世代的斷裂：20 世紀華人社會是一段歷史扉頁快速翻動的時代，物換星移、世代交替，恍如走馬燈，因此現代中國人世代與世代間不僅理念價值不同，而且世界觀也隨之互異，現代中國的教育對於這種世代之間的斷裂，更發揮了推波助瀾的效果。對於政治史經驗一再斷裂的臺灣而言，這種病況更加嚴重。

（四）中國與西方的斷裂：在中國文化史上，中國文化與外來文化有兩次重大的遭遇，第一次是東漢明帝永平年間白馬負經，佛學東來。來自印度的佛教文化與中國本土思想強烈激盪而醞釀出以華嚴、天臺、禪宗為主的中國化的佛教宗派。中國文化史上第二次與外來文化的接觸，則是 20 世紀馬克斯主義之對現代中國產生重大的衝擊，而在 1949 年之後成為中國大陸的官方意識型態。近代中國與西方思想之間的強烈對抗拉距關係，是今日海峽兩岸華人社會教育沉痾的一個根源，這個病痛的根源在於中國與臺灣的近代歷史的斷裂。

以上這種歷史的斷裂所引起的問題，最嚴重的結果就是「自我」之「去脈絡化」，這種「自我」之「去脈絡化」在當前海峽兩岸的華人社會中，雖然表現的程度與面向互有不同，但是其

本質則頗為相近，而就臺灣的技職院校教育脈絡來講，尤其以以下三個方面最為明顯：

(a)「自我」從「人—他者」之互動中「去脈絡化」：這個問題在當前海峽兩岸華人社會中表現的頗為明顯。在資本主義社會的臺灣，個人的「自我」是一個孤伶伶的個體，與他者缺乏健康的互動，西方近代競爭性的個人主義的資本主義價值觀，在近半世紀以來臺灣的人的「自我」上所刻下的傷痕是巨大而深刻的，最近二十年來改革開放以後的中國大陸，在人人向「錢」看的狂潮之下，過去那種「為有犧牲多壯志，敢教日月換新天」的社群歸屬感，在「擁抱蔚藍色」的改革開放潮流之下，早已消逝得無影無蹤。

針對當前海峽兩岸社會中，從人與他者健康互動中「去脈絡化」這種病態，當代偉大的猶太思想家布伯（Martin Buber，1878-1965），在他的名著《我與你》（*I and Thou*）這部書中所揭示的智慧特別值得我們吟詠，布伯在《我與你》這部書開卷中就說：⁹

人啊，佇立在真理之一切莊嚴中且聆聽這樣的昭示：人無『它』不可生存，但僅靠『它』則生命者不復為人。

⁹ 布伯著，陳維剛譯：《我與你》（臺北：桂冠圖書公司，1991年），頁2。

布伯這段話像極了是曠野中的呼喊，對於當前海峽兩岸華人社會而言，更是切重病痛之核心。布伯在“*What Is Man?*”¹⁰這篇文章中，對於人與他者互動脈絡也有很深刻的發揮。

(b)「自我」從「人—自然」之互動中「去脈絡化」：人與自然的相互協調，人在大自然中對自然充滿了孺慕之情，本來是中國悠久的文化傳統中最可寶貴的文化價值。中國古代思想家所謂的「天人合一」之說，指示的正是人悠游涵泳於大自然的懷抱中的那種感恩之心。¹¹但是當中國文化從傳統邁入到現代以後，在西方帝國與資本主義的侵凌之下，中國的社會要在物質文明上努力與西方工業國家並駕齊驅，於是在現代華人社會中的「人」遂從「人與自然的健康互動」中逐漸脫逸而出，人對大自然的剝削在最近五十年來海峽兩岸的社會中，可以說是共同的現象。近年來長江的大水災以及臺灣地區颱風季節時所出現的土石流，以及長期的空氣污染、水污染、農業用地的破壞等等，都是這種病痛的具體表現。

(c)「自我」從「人—超自然」之互動中「去脈絡化」：當前海峽兩岸華人社會中，由於深深浸潤在「人類中心主義」(anthropocentrism)之下，人對於渺不可知的超自然較少存有

¹⁰ 收入 Martin Buber, *Between Man and Man* (New York: Macmillan, 1965).

¹¹ 我在新著中以孟子為中心，對中國的「天人合一」思想有所討論，參考 Chun-chieh Huang, *Mencian Hermeneutics: A History of Interpretations in China* (New Brunswick and London: Transaction Publishers, 2001), chapter 2.

敬畏之心，於是人的超越性向度遂逐漸被淡化或扁平化。近代中國人的「自我」是一種欠缺超自然精神召喚的「自我」，其流弊所及，乃使現代中國人無所忌憚，胡作非為。

以上所說的現代中國人「自我」之「去脈絡化」的三個層面，在臺灣的技職教育中表現得頗為清楚。從歷史上看，臺灣的技職教育開始於劉銘傳之創辦西學堂（1887）與電報學堂（1890）。1895年起日本帝國主義者統治臺灣之後，為了配合帝國侵略南洋的需要，而大力推動技職教育。日本殖民政府於1919設立臺北工業學校、嘉義農林學校、臺中商業學校，1927年設立臺南工業學校。1945年臺灣光復以後，從民國42年開始，政府成立「美援運用委員會（美援會）」，後來改制為「國際經濟合作發展委員會（經合會）」、「經濟設計委員會（經設會）」，演變為今日的經建會，在這些經建單位以人力規劃政策為主導下的臺灣技職教育，對戰後五十年來臺灣經濟的起飛貢獻良多。正如陳昭瑛所說：¹²

從歷史的角度來看，技職教育是工業化以後的必然產物，除非一個社會拒絕工業化，否則無法拒絕技職教育；其次，以中國在清末救亡圖存的危機中興起的現代化教育，以臺灣在劉銘傳時代、日據時代的現代化來看，技

¹² 陳昭瑛：〈分流教育改革的理論基礎〉，收入黃俊傑等：《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2章，引文件見頁9。

職教育一直無法擺脫「人力規劃」的侷限性。劉銘傳心中的「人力規劃」是為了使中國擺脫次殖民、或被殖民的危險，日本統治者的「人力規劃」則是為了遂行其殖民侵略他國的預備。

這種「人力規劃」政策主導下的臺灣技職教育，將「人」視為可被「規劃」的「力」，著重開發學生的某一特定面向或能力，以提昇學生畢業後在資本主義分工體系中的被利用價值。這種技職教育對人的「自我」之「去脈絡化」，實有其推波助瀾之作用。

針對以上時代的病痛，在教育領域中，我們所能夠努力的就是透過各種管道以回歸「心的覺醒」，經由受教育者「心的覺醒」以完成人從自私自利、自我中心以及傲慢與偏見中「自我解放」出來。必須如此，才有可能建構一個完美的人格，而這正是 21 世紀技職教育改革所應該進一步努力的大方向。

五、結語

21 世紀是一個高科技的時代。如果說新石器時代的農業革命是人類歷史上第一次大革命的話，那麼 18 世紀開始的工業革命則是人類文明的第二次大革命，而 20 世紀中期開始的資訊革命，則可視為人類文明的第三次大革命，在這樣一個高科技的

時代裡，資訊快速流動，拜受科技之賜，資訊的傳遞無遠弗屆，教育的內容必然也會隨之快速調整。但是 21 世紀的高科技文化確也引起許多人類必須面臨的嚴肅課題，例如複製人（cloning）的問題，安樂死（euthanasia）的問題，自動化（automation）的問題，基因（gene）工程的突破所帶來的人類社會與倫理的問題，都是考驗著未來人類的智慧。在這樣一個旋乾轉坤的新時代裡，所謂「知行合一」、「理行並重」仍舊是技職教育的永恆的真理。菩提達摩大師曾經解釋〈大乘入道四行觀〉說：「夫入道多途，要而言之，不出二種：一是理入，二是行入」。「理入」和「行入」並重，一直是古往今來東西偉大的教育思想家所提出來的智慧。如何經由教育的途徑而培育完整的人格？這是未來我們應該努力的方向。

「全人教育」是所有教育者永恆的鄉愁。對技職院校教師而言，這種鄉愁更是特別刻骨銘心。這種鄉愁的治療可以通過有效的中西文化經典教育來完成，我們要在技職院校裡透過各種課程設計以及制度改革，讓我們的下一代有機會接近中西新舊各種經典性的著作，使他們在 21 世紀歷史扉頁快速翻動的時候，能夠維持一個價值取向與人格型態的動態的平衡。（2001 年 5 月 26 日初稿）

第十章

論大學通識教育與 21 世紀公民 養成之關係

一、引言

在進入 21 世紀以後，海峽兩岸高等教育所面對的重大問題之一，就是大學的道德教育與公民的培養之問題。本章的主旨在於論證「通識教育」與「公民養成」之間具有不可分割性。也就是說，通識教育是以公民養成作為重要的教育目標，而倡導公民的培養必須以通識教育為其基礎，兩者如車之兩輪，鳥之兩翼，是一種分則兩傷，合則兩利的關係。我們首先在本章第二節中析論「通識教育」與「公民培養」之密切關係及其對 21 世紀華人社會的重要性。第三節則針對我們的主張可能引起的兩種疑慮加以分析，指出（一）主張以通識教育培育世界村居民而非民族國家的公民的人，忽略了「全球化」論述的欺瞞性，也未能正視華人社會的特殊性；（二）主張強調公民教育與民主潮流背道而馳的人，實際尚未能深入瞭解公民教育的內容。本章第四節在第三節的基礎上，進一步探討作為通識教育的公民教育之精神在於培養學生之主體意識，使學生可以與其他人文或自然環境進行健康之互動。我們也指出：本於這種教

育精神，公民教育課程不宜統一規定，而應寓「一」於「多」，以多元課程啟發學生同樣的公民素養。第五節則綜合全文要旨，並提出結論與展望。

二、通識教育與公民養成之相輔相成性

不論就教育的理念或實踐而言，通識教育與優秀公民的培育均有其相輔相成性。所謂「相輔相成性」兼攝二義：（一）通識教育必須落實在公民培育之上；（二）公民培育必須以通識教育為其基礎。我們之所以提倡公民教育，並主張（三）通識教育與公民教育兩者有其不可分割而具有相輔相成性，是因為歷史上中國的傳統教育高度缺乏公民意識的培養，並且展望未來中國人的民主發展必定是以公民教育作為基礎。以下，我們將依序論證這三方面的意見。

（一）通識教育必須落實在公民培育之上

首先，我們討論通識教育的目的問題。大學之所以在專業訓練之外，必須推動通識教育最根本的理由在於教育的目的是為了喚醒人的自覺，進而建立人的主體性，使人可以頂天立地，自作主宰。

但值得注意的是，這種頂天立地自作主宰的人並不是孤島

上的魯賓孫，而是生活在具體而特殊的時空情境下的人。更具體地說，人是生活在複雜的政治經濟社會的權利義務關係網絡中的人。將這種複雜的關係網絡具體化的，就是國家（state），因此，每一個人除了是普遍意義下的人之外，他（她）是「國家」的「公民」（citizen）。只有以「公民」的身分，人作為人而與生俱來的種種「不可剝奪的權利」，才能獲得實質的保障。

因此，大學通識教育必須落實在公民教育之上，才能使大學通識教育所培養的具有宏觀、圓融等美德的「人」，獲得具體的立足點，而且，更進一步言之，每個個人所生存的社會與國家，是人實踐其美德的最直接而具體的場所，所以，通識教育必須落實在公民教育之上，實乃理所當然、事所必至。

（二）公民教育必須以通識教育為基礎

但是，問題是：「國家」一旦組成之後，就有可能變質，而與國家的原始目標——保護並提升國民之福祉——相違背。從「國家」的理想目標來看，正如黑格爾（G. W. F. Hegel, 1770-1831）所說，「國家」是社會普遍利益的體現，駕於特殊利益之上，因此能夠克服市民和「國家」的分裂。個人作為私人和作為市民之間的分裂。但是，「國家」的理想目標並不常能落實，馬克斯就批判黑格爾的看法，他指出只有實行民主才能使國家維護普遍利益。但只有「政治解放」並不能帶來「人類解放」，「人類解放」有賴於對社會進行改造，這種改造的主要點就是消滅私

有制。¹馬克斯甚至宣稱：「現代的國家政權不過是管理整個資產階級的共同事物的委員會罷了」。²不僅個別「國家」可能被某一階級所宰制而自我異化，而且諸多「國家」也可能形成聯盟關係而支配其他國家。³因此，提倡以「國家認同」為目標的公民教育，極有可能使公民教育成為「國家」的工具，而喪失「人」之所以為人的普遍性，例如極權或獨裁國家可能經由軍國主義的公民教育的灌輸，而驅使其人民去侵略他國，肆行種種違背人性的獸行。這種例子在古今歷史上不勝枚舉，第二次世界大戰期間在南京的大屠殺，就是一個血淋淋的歷史前例。

因此之故，公民的培育必然以通識教育作為基礎，才能免除由於「國家」的異化而導致的「公民教育」對人性的背叛。從教育的終極目標來說，教育是為了培育人之所以為人的價值自覺，使人從生物意義的人或政治意義的人，轉化成為具有民胞物與胸襟的懷抱人道主義的人，而通識教育正是喚醒人的自覺最有效的教育。所以，公民教育必須以通識教育為基礎。

為了說明公民教育必須以通識教育為基礎才能使教育不背

¹ 馬克斯：〈黑格爾法哲學批判〉，收入中共中央著作編譯局編：《馬克斯恩格斯選集》（北京：人民出版社，1972年），第1卷，頁1-15。

² 馬克斯、恩格斯：〈共產黨宣言〉，收入《馬克斯恩格斯選集》，第1卷，頁250-287，引文見頁253。

³ Theda Skocpol, *State and Social Revolutions: A Comparative Analysis of France, Russia, and China* (London: Cambridge University Press, 1979) 對這個問題有所分析。

叛人道主義，我們可以引用《春秋公羊傳》宣公十五年的一段史實加以說明：

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。」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。

春秋時代宋國的華元與楚國的司馬子反為了更普遍、更高貴的人道主義精神而放棄了他們各自國家的利益。這段史實表現出，特殊性的國家利益常與普遍性的人道關懷衝突，在這種狀況之下，作為國家的「公民」與作「人」的人道自覺，常不免緊張。如果我們在實施公民教育時，能將公民教育奠基於通識教育之上，當能有助於受教育者的價值抉擇，使他們知所取捨。其實，中國自古以來偉大的教育家莫不將人的自覺視為教育的最高目標，孔子與孟子都一再提倡教育乃所以培育德行完美的君子，荀子更是明白宣示：

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》）

教育的目標在於「終乎為聖人」，而不是為短期的國家或政權利益而服務，所以，公民教育必須植根於通識教育之上，實乃不證自明的道理。

（三）公民教育與通識教育的不可分割性

從當前海峽兩岸教育的教育現狀觀之，公民教育特別值得提倡，但是在提倡公民教育時必須深刻認識到公民教育與通識教育的不可分割性。我這項主張，基本上是基於中國歷史經驗的觀察而提出的。自從秦（221-206 BCE）漢（206 BCE-220 CE）大一統帝國出現以後，先秦時代的教育理想就逐漸被政治權力架空了。我最近曾指出，⁴漢代以降，中國的教育目標與教育機構就逐漸被政治力所滲透，《禮記·學記》將這個發展趨勢表現得最為清楚。《禮記·學記》開宗明義說：

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：

⁴ 參考黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》（臺北：通識教育學會，1999年），第3章，尤其是頁102-105。

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。⁵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，亟須大一統的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。

在這種歷史背景之下，現階段海峽兩岸華人社會在邁向民主的道路上，最重要的莫過於公民教育，因為從臺灣的政治民主化經驗來看，最近十餘年來臺灣的民主化固然是華人社會的一大成就，但是在「民權初步」之下的民主亂象如金權政治的充斥、黑道的猖獗、國會的亂象以及人治高於法治等現象，都顯示臺灣的民主仍有待提升。再就大陸的狀況來看，近十餘年來的改革開放，使大陸在 21 世紀前夕走在歷史的十字路口上：

⁵ 參考栗田直躬：《中國上代思想の研究》（東京：岩波書店，1948 年），頁 187。

相應於經濟的開放與發展，政治是否應加速民主化？這是橫亙在十二億中國人面前的巨大歷史挑戰。展望海峽兩岸中國人在 21 世紀的發展，公民教育是指引華人社會邁向健康的民主教育的重要教育。

三、關於公民教育的兩點疑慮及其回應

我們主張 21 世紀海峽兩岸華人社會應大力提倡以通識為基礎的公民教育，這種主張可能會引起兩種疑慮：第一種疑慮認為 21 世紀是一個全球化（globalization）的時代，大學通識教育應以培育「世界人」或「地球村的居民」為目標，不應再培養以民族主義（nationalism）情操為基礎的「民族國家」（nation-state）的公民，何況民族主義是一種極端危險的情愫？第二種質疑則是：在一個多元主體並立的後現代社會中，過度強調公民教育，有將通識教育轉化為國家意志實踐場所的潛在危險性，會減低學生對政治權威的批判意識，使學生畢業後將來成為國家的順民與社會的應聲蟲。這兩種質疑貌似有理，但卻是對「通識教育與公民教育」的嚴重誤會，我們的回應是：第一種質疑忽略了所謂「全球化」論述的欺瞞性，也忽略了民族主義在華人文化圈中的特殊地位。第二種質疑則未能深入瞭解公民教育的內容。以下我們將依序論述這兩種質疑及回應的內涵。

（一）關於公民教育的第一種疑慮

第一種對於我們的教育主張的質疑，可能以下列方式提出：「全球化」是第二次世界大戰以後，特別是 1960 年代以降，世界史發展的主流。近二十年來資訊科技的快速發展使「地球村」幾近實現；隨著信用卡的使用而形成的國際金融自由化，則在相當大幅度內打破經濟的國界。從 1970 年代以降，人類所面臨的許多重要問題如環境保護與經濟發展的矛盾、民主化與國家權力的緊張、國際化與本土化的互補與衝突等，都是普世性的、全球性的議題。因此，所謂「公民教育」應當放在（1）市場經濟日趨全球化，以及（2）民主政治之成為全球化趨勢這兩大脈絡中思考，「公民教育」應該特別重視「民主」、「人權」、「發展」與「和平」等全球性的人類共同價值的培育與講授。⁶

更有學者進一步主張，公民教育的目標應在於建構一種「全球性的公民文化」（a global civic culture），這種「全球性的公民文化」可以透過國際性的非政府組織（International non-government organization；INGOs）如姊妹市、男女童子軍、國際運動會……等活動而求其落實。「全球性公民文化」教育是因應關係日益密切的新世界的一種新教育。⁷從全球各地的相互依賴性以及交互

⁶ Albala Bertrand Luis, "What Education for What Citizenship?" *Educational Innovation and Information*, No. 82 (May, 1995).

⁷ Elise Boulding, *Build a Global Civic Culture: Education for an Interdependent World* (New York: Teachers College Press, 1988).

影響性來看，有人提倡地理教育在公民教育中的重要性，因為只有地理教育能夠廣泛地拓展學生的全球視野，使學生對各地的人力資源或非人力資源之分佈狀況，均有通盤的瞭解。此外，經濟學也是公民教育中的重要內容，因為經濟學所講授的國際經濟現象、勞動力與工資等問題，都可以拓展現代學生的全球視野。⁸

全球視野的公民教育之所以特別值得提倡，正如有些學者所論述的，就是因為現代青年（特別是美國大學生）由於科技的發達、資訊的爆炸與社會變遷的快速，而造成各種疏離感，對全球性的共同事務因缺乏著力點而漠不關心。全球性的公民教育正是對應這種疏離感的良藥。⁹

以上這些論述，分別觀之都持之有故，言之成理，這類「全球化」論述對亞洲地區的教育工作者也有極大的說服力，例如李遠哲院長也主張：¹⁰

我們應該鼓勵我們的下一代，勇敢地放棄威權統治者用「愛國主義」為名來煽惑群眾的狹隘「民族主義」。用更

⁸ John Jerolimek, "The Knowledge Base of Democratic Citizens," *The Social Studies*, 81 (September/October 1990), pp. 21-23.

⁹ Stuart Langton, "Citizenship Participation and Citizenship Education in the 21st Century," in *Citizenship for the 21st Century*, edited by William T. Callahan, Jr., and Roland A. Banaszak (Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, 1990), p. 305.

¹⁰ 李遠哲：〈有關台灣教育改革的一些看法〉，《科技報導》，1995年7月15日，第30-32版，引文見第32版。

寬容的心來包容不同的民族。任何社會的每一份子不管生活在世界上的角落裡，都應該努力和當地人建立「公平合理」的社會。在「公平合理」的社會裡，不同種族或族群該有的權益都應該受到保障。只盲目地期盼著「祖國的強大」或是「民族的大團結」才是保障某一族裔在社會上不受歧視，不受壓迫，這並不是很好的途徑。

交通和通信技術的發達雖然在空間上可以使國與國之間的距離縮小，人與人之間的互賴加深；但是，人類社會要能真正達到國際化甚或無國界的境界，更重要的是，我們的下一代要具備地球村和民主化的觀念。在地球只有一個，不同種族背景和歷史文化的人要和平共享有限資源與有限空間的情況下，如何從生活上加強訓練我們學生的民主素養，如何獨立思考，如何培養創造力與群體合作的能力，如何表達己見和尊重他人的意見以凝聚出共識，如何把環保與生態保育的觀念與習慣深植於每個人心中等等，都是二十一世紀的現代教育所應努力的方向。只有透過民主化教育和地球村觀念的建立，我們才能逐漸消弭社會種種不合理的現象，和世界先進國家並駕齊驅。

這種看法當然有其堅實的論據，也有其前瞻性的見解，但是以全球視野為中心的公民教育不應完全排斥以「國家認同」為中心的公民教育，因為兩者之關係並不是一種「零和遊戲」(zero-sum game)。我在本節第三部分將進一步闡釋。

（二）關於公民教育的第二種疑慮

對於我們主張的第二種質疑是：公民教育極有可能為極權「國家」或威權政府背書，而成為這種類型的「國家」或政府的意識型態的守護神。這種例子在中西歷史上都不勝枚舉。舉例言之，第二次世界大戰期間，日本在軍國主義之下的歷史教育，如「くにのあゆみ」或「修身」等課程，都以天皇制為中心，灌輸忠君愛國的情操，基本上是一種感化教育，就是一種鮮明的例子。¹¹20 世紀以降，海峽兩岸的威權政府也常常通過教育管道從事政治意識型態的灌輸，更是所有中國人所親自歷經的事。

但是這種質疑雖然有歷史經驗為證，卻是對「通識教育與公民教育」的誤解，我們將在下面加以釐清。

（三）回應

以上這兩個質疑，各有其不同的著眼點：「全球化公民教育」的主張者放眼來看，認為公民教育應掙脫狹隘的民族主義束縛，以世界為一家；懷疑公民教育可能淪為國家意識型態製造工廠的人士，則是從歷史經驗中汲取教訓，希望使教育從國家

¹¹ 遠山茂樹：《歷史學から歴史教育へ》（東京：岩崎書店，1980 年，1981 年），頁 46-47。

意識中解放出來而回歸教育的原初目的。這兩類人士都用心良善，所論亦極具卓識。

但是，這兩項質疑的論點仍有其不甚周延之處，有待我們進一步加以分析。第一項質疑的缺點在於將「全球化」(globalization)與「本土化」(localization)誤以為是此消彼長的對抗關係，因此，他們誤以為以國家認同或本土社群認同為中心的公民教育，必然與所謂「全球公民文化」互不相容。其實，這種看法是有待修正的。從歷史角度來看，戰後五十年來的世界史出現兩大潮流：「全球化」與「本土化」，兩者互相激盪，並互相支援，於是，越是深入本土的文化根源的人，越能走向國際舞臺；而具有國際意義的事物，也通常源於本土的文化資源，「本土化」與「全球化」之間是一種複雜的辯證關係。

認識了這種關係，我們就可以瞭解：提倡公民教育其實並不必然與 21 世紀「全球化的公民文化」互相抵觸。相反地，作為一個稱職的地球村居民，正是始於成為一個合乎人道及普世價值標準的國家公民。

第二項質疑其實忽略了在 21 世紀「國家」的功能將逐漸轉化，「非政府組織」(NGO)在公共政策的發展與日遽增，而且對國家公民所發揮的教育功能也將日益提升。¹²所以，從這個角

¹² Nancy Bertlit et al., "What Citizens Can Do? A Case Study in Environmental

度來看，「國家」企圖將公民教育加以「御用化」的空間將越來越小。再深一層來看，公民教育只有在與通識教育脫鉤的情況下，才會淪為國家意識型態的製造工廠或為不義的政府服務因而背叛教育的目的。總結地說，第二項質疑更提醒我們：公民教育與通識教育兩者有其不可分割性，這正是我們在這篇論文中所論述的基本主張。

四、建立在通識精神之上的 公民教育課程及其設計

現在，我們可以進而分析建立在通識教育的精神上的公民教育課程及其設計問題。在這一節的論述中，我想說明的是：所謂「通識教育的精神」，是指建立學生的主體性，並使學生的主體性與其他主體進行有益的互動，因此，以「社區服務」所進行的公民教育課程，乃極具重要性。除了「社區服務」的公民教育課程之外，建立在這種精神之上的公民教育宜以「領域」方式開課，以多元化的課程彰顯「公民」(citizenship)之理念。我們詳細闡述這兩個主要論點。

但是，在進入這節的討論之前，我們必須對公民教育略加說明：傳統的公民教育多有以國家、民族為中心進行國民教育，

Activism," *Update on Law-Related Education*, Vol. 17, No. 3 (Fall, 1993), pp. 26-31.

視野較為狹隘，但全球化和世界公民教育的發展，公民教育也有跨學科、跨領域的發展，在內容上需要隨著與人類文明的普通價值與基礎互動。因此，不應將公民教育簡化成「公德教育」，也不應將公民教育窄化至「關於國民的教育」等傳統說教的表述。許多國家現在改用「公民及公民權教育」(civic and citizenship education)來取代定義較狹隘的「公民教育」。「公民權教育」除了突出「使人成為權利主體」的「權利本位」外，也聚焦在對公民生活及市民社會的參與，包括公民如何互動並塑造他們自己的社群（包括學校）、社會、國家。¹³

（一）通識教育的精神與目的

在本章第二節及第三節的論述中，我們特別強調通識教育與公民教育的不可分割性，兩者之所以不可分割乃是因為教育的目的在於建立學生的主體性，使他們可以頂天立地自作主宰，不作其他主體（如「國家」）的工具，並與其他主體可以進行健康的互動。

以所謂「通識教育的精神」培育公民素質，具體方法不一而足，方法之一就是「社區服務」(community service)方式所進行的公民教育課程。近年來國內許多大學所實施的勞動課程或服務課程，都是為了提升學生的社區服務精神而設計，這

¹³ 以上意見承蒙臺大同事蔡振豐教授提示，特此申謝。

是落實公民教育的重要途徑。

社區服務課程之所以特別值得實施，是因為在現代豐裕社會中成長的青年普遍缺乏服務觀念與美德，美國社會中的青少年尤其如此。研究文獻指出：美國的青年一般都缺乏足夠時間為社會服務，父母也不鼓勵他們從事服務，許多年輕人對民主的意義也不甚了解，但卻對自己的權利與自由高度重視，對美國的政治也沒有信心。凡此種種都使美國青年的服務熱忱普遍低落。¹⁴也有研究文獻指出：美國社會中的青年普遍認為從事社會服務不利於自己的經濟目標。「公民教育」必須教導年輕人認識，他們的個人利益與國家或社會利益並非互為兩極。¹⁵美國學生的狀況其實也正是當前世界許多地區的青年人的共同病症，海峽兩岸的大學生在養尊處優之下，也常出現上述問題。以社區服務方式所實施的公民教育，正是對治這種時代青年問題的良方之一。

但是，大學實施服務課程必須注意與學術性的公民教育課程相配合，因為社區服務終究是學術性公民教育課程的一個工具而已，而不是其全部內容。¹⁶我們不能使社區服務課程成為體

¹⁴ People for the American Way, *Democracy's Next Generation: A Study for Youth and Teachers* (Washington, DC: People for the American Way, 1989).

¹⁵ Morris Janowitz, *The Reconstruction of Patriotism: Education for Civic Consciousness* (Chicago: The University of Chicago Press, 1983).

¹⁶ Benjamin R. Barber, *An Aristocracy of Everyone: The Politics of Education and the Future of America* (New York: Ballantine Books, 1992), p. 254.

力勞動而缺乏學術內涵。

（二）公民教育課程的設計

為了提升公民教育課程的內涵，我建議公民教育課程可以領域方式開授不同課程，其教育目標在於培養學生之公民（citizenship）意識，以促進民主政治的發展，提昇國民對社會國家之責任感。「公民教育」領域之學術內容所包括之範圍至為廣袤，舉凡人文及社會科學各領域，直接或間接與公民意識之培育相關之各種課程，均可納入本領域之內開授，除原有「憲法與立國精神」舊共同必修領域所涵蓋各項課程及「中華民國憲法」之外，如以下所列課程，似均可納入本領域之範圍：

- 1、古代與近代民主政治之理念。
- 2、憲政與民主政治。
- 3、人權及其相關問題。
- 4、民主政治與權力之分配。
- 5、司法獨立與憲政體制。
- 6、民間社會（civil society）。
- 7、市場經濟與人權。
- 8、近代自由主義思想的形成與發展。

以上所列各項課程，僅係「公民教育」領域諸多課程中可能開授之少數課程而已。各大學法學院、文學院各系所，均可

就此一領域擬定開設課程，循三級三審之制度開授本領域之課程。

至於公民教育課程的具體教學方法固然可以因人因時因地而制宜，不拘一格，但是最重要的教學原則是理論與實務並重。臺灣的國民中學以「公民與道德」科目為中心的公民教育，已經經過全新的編撰，¹⁷臺灣的大學階段的公民教育有其積極與消極的意義。誠如瞿海源所指出：就積極意義來說，有很多跟社會科學有關，對公民對社會的參與或對社會的認知，乃至對於公共事物認知有關的一些討論，在大學階段確實還是可以進行，而且也可能只能在大學階段進行。所以，從整個臺灣的中小學，甚至到大學有關政治社會化的課程之教學脈絡來看，現階段仍有必要讓大學生多接觸一些與現代民主社會有關的基本理念等公民教育理論。¹⁸只有從理論深度加以拓展，才能提昇大學公民教育的學術內涵而不流於說教。但是，正如本章第二節所說，「人」除了是普遍意義下的「人」之外，更是生活在特定時空而為各種具體的權利義務關係所制約的「公民」，因此，公民教育必須落實到具體的實際問題上來教學，效果才能彰顯。

¹⁷ 主其事的瞿海源教授曾有第一手的說明，參看瞿海源：〈跨世紀公民教育的問題〉，「跨世紀臺灣民主發展問題學術研討會」論文（臺北：紀念殷海光先生學術基金會主辦，1996年7月7-8日）。

¹⁸ 瞿海源在1997年11月29日臺大主辦「本國憲法與公民教育座談會」上的發言，見臺灣大學共同教育委員會編：《國立臺灣大學共同科目教學座談會記錄（86學年度）》（臺北：臺大共同教育委員會，1998年7月），頁8。林火旺也主張大學公民教育應特別注重理論深度，見上書，頁26-27。

誠如錢永祥所說，公民的身分不只是概念與條文，它的實踐有賴於一套進入並處理公共生活的能力。從實踐的角度上來看，公民的社會生活裡，如何讓這些權利義務和公民德性概念，可以變成我們處理公共問題的資源與規範，正是公民教育的目的。¹⁹要將公民教育的理念落實在日常生活中，除了大學課堂講授論辯之外，大眾傳播媒體也負有相當重要的責任，只有大眾傳播媒體能深刻體認到社會是一個合作的體系，促進民主政治的發展、捍衛社會正義、透過媒體的社教功能培養公民意識，才能創造一個穩定和諧的社會環境，在這樣的環境中，個人的價值理想和利益的追求才能得到最安全的保障，而所謂的媒體自由也才有意義。²⁰

綜上所論，公民教育的實施，在大學課程中應理論與實務並重，在學校以外則大眾傳播媒體實有其責無旁貸之責任。

五、結論

我們在本章各節論證「通識教育」與「公民養成」之間密不可分的關係。兩者之所以從不斷為二概，最重要的原因乃是：

¹⁹ 錢永祥在臺大「本國憲法與公民教育座談會」發言，見臺灣大學共同教育委員會編：《國立臺灣大學共同科目教學座談會記錄(86學年度)》，頁15。

²⁰ 林火旺：〈公民意識與社會正義〉，臺大新聞研究所主辦之「多元社會新聞報導倫理研究討論會」論文，1993年3月，刊於《哲學雜誌》第4期(1993年4月)，頁146、154。

高遠而廣袤的通識教育理念只有在具體的優秀公民身上，才能真正落實；而且，優秀公民的培育，如果不是建立在「士先器識而後文藝」的通識襟抱之上，則「公民」就很容易喪失其作為「人」的本質而淪為政治權力的弄臣或社會流俗的順民。

我們在析論「通識教育與公民養成不可分離」的基本立場時，也針對所謂「全球化」論述中所隱藏的盲點及其問題加以分析，在可預見的未來華人社會中，通識教育仍應正視「民族國家」之存在的問題。我們也說明，公民教育的諸多課程與內容雖然可以多元多樣，以求其活潑，但是，各種公民教育課程均應從各種角度引導學生思考與「公民」有關的理論及其實際的問題。

從本章的論述中，我們可以提出「寓一於多」(unity in diversity) 作為規劃公民教育課程的原則。展望 21 世紀，多元主體並立的精神將在社會、經濟、歷史、文化、思想等領域中更加落實與展現，不同的少數、弱勢團體、族群或勢力，也將在各領域要求獲得承認，所謂「肯認政治」(politics of recognition) 將更成為潮流。²¹在這種新時代背景之下，21 世紀的公民教育應與這種多元精神互相呼應，但是所謂「萬變不離其宗」，我們要以多樣化的公民教育課程，引導學生思考與「公

²¹ Christine E. Sleeter and Peter L. McLaren eds., *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference* (Albany: State University of New York Press, 1995).

民」有關之各種問題以提升「公民」意識之覺醒。就 21 世紀華人社會而言，這種新「公民」的理念當以「公德」的培養為其根本核心。「公德」²²的培養正是 21 世紀海峽兩岸華人社會的大學通識教育與公民教育的根本課題。(1999 年 4 月 10 日初稿；8 月 2 日二稿)

²² 參考陳弱水：〈公德觀念的初步探討——歷史源流與理論建構〉，《人文及社會集刊》第 9 卷第 2 期（1997 年），頁 39-72。

第十一章

21 世紀科技時代的人文議題 與人文教育

一、引言

在人類歷史演進的過程中，科技發展與人文世界之間，一直具有高度的相關性。近代史上科學與技術的發展，牽動人文生活的諸多問題，其中具有關鍵性之議題至少有：(1) 近代科技發展中的「人類中心主義」(anthropocentrism) 心態及其問題。(2) 數位化、人工智慧與人的尊嚴問題。(3) 科技發展與全球倫理之問題。(4) 科技發展與政經權力結構問題。這些人文議題既牽動人的日常生活，又與人文教育的改革有其千絲萬縷的關係，值得我們深思。

從宏觀的歷史發展的角度來看，我們可以說人類經歷了三次大革命，第一次是在新石器時代的農業革命。經過農業革命以後，人類從大自然的依賴者成為大自然的生產者；第二次則是近代的工業革命，工業革命使大量生產成為可能，不僅帶動了近代的資本主義與殖民主義，也連帶地在亞、非、拉等地區或國家激起了反帝或反殖民的運動；第三次大革命就是 20 世紀

中葉以後一直到 21 世紀快速發展的資訊革命，以及加速發展中的生物科技革命。

我們扣緊「科技發展與人文教育」這個主題來看，就可以發現：資訊革命與生物科技革命，將會帶動一系列的人文議題，也會刺激人文教育進行結構性的變遷。資訊革命宣告人類進入了資訊社會，資訊科技的發展與人類社會的未來有極為深刻的關係，這種關係至少影響兩個方面：（1）資訊科技使知識的性質發生了變化：在過去人類的知識是靠累積的，但是資訊科技卻使知識從「累積」而轉化成「突破」，知識獲得的途徑也從記憶轉化為對資訊的分析。（2）資訊科技的發展也增加了教育改革的迫切性：在過去的教育型態中，對於既有知識的記憶及其訓練佔據了大部分的內容，但是資訊科技以及網際網路的發展，迫使教育必須從過去對既有的知識的傳遞，從注重記憶轉化而為注重分析。因為在資訊社會中，資訊的取得已經不再是問題，重要的是我們必須通過教育改革而培養我們的下一代選擇、思考、判斷及分析資訊的能力。更進一步來看，資訊科技的從業人員，並不僅僅是一個科技人而已，他們同時也是個社會人、文化人與政治人，科學家所從事的一切技術創新與研發，必然地有其連帶的社會責任問題，值得我們踏入 21 世紀的時候嚴肅思考。

除了資訊革命之外，生物科技的發展與基因的研究，必然對 21 世紀以後人的社會造成可觀的衝擊，舉例言之，如複製人

的問題 (cloning)、如基因移殖的問題，都必然地會牽動社會倫理的重建：例如人類的基因及其排序的破解並且植入晶片 (chip) 中，對於未來人類社會中諸如求職乃至一般的人際關係必然產生影響，直接或間接的挑戰近代文明所提倡的「平等」的價值觀。因此，盱衡 21 世紀的資訊與生物科技革命，所帶來的人文衝擊，人文教育的確需要改弦更張。

本章討論的主題是：在 21 世紀科技快速發展下，如何重建人文教育？本文第一節說明論文題旨的相關背景，第二節探討隨著科技革命而來的「全球化」問題及其在人文教育上的因應興革。第三節分析隨著生物科技而來人性尊嚴重建之問題。第四節提出結論性的看法。

二、資訊革命、「全球化」與人文教育的改革

我們首先討論資訊革命及其相應的人文教育改革問題。我在本節想指出：資訊革命加速「全球化」，使「地球村」成為可能。但是，所謂「全球化」卻有其斷裂性與脆弱性。而相應於「全球化」趨勢，21 世紀的人文教育應加強生態環保等問題之教學工作。我們將依序闡釋這兩項看法。

（一）資訊革命與「全球化」趨勢

資訊科技的快速發展，使新聞等資訊與資金在全球暢通無阻，的確在相當大的幅度之內加速了「地球村」(global village)新時代的來臨。舉例言之，紐約股票市場的變化，會立即影響東京、臺北各地的股市。現代世界各地的交互影響已密不可分。早在 1910 年，英國經濟學家諾貝爾和平獎 (1933 年) 得主安吉爾 (Sir Norman Angell, 1872-1967) 就撰書強調進入 20 世紀以後，全球各地的互相依賴性已快速加強。¹在資訊科技發達之後，全球的互相依賴性更是與日俱增，使「全球化」成為明顯的主流現象而為各方人士所注目。

近年來提倡「全球化」最力的人物應是大前研一。大前主張隨著「全球化」時代的來臨，「民族國家」業已走到歷史的盡頭了。他說：²

在二十世紀末期發揮極大影響力的經濟動力，已經對民族國家的角色發出了質疑。「民族國家」不見得是個能夠思考精緻活動的概念，經濟活動與民族國家這兩者之間不再有必然關係。以個別獨立的民族國家作為基礎的世

¹ Norman Angell, *The Great Illusion* (London: William Heinemann, 1910).

² Kenichi Ohmae, *The End of the Nation State: The Rise of Regional Economies* (New York: Mckinsey & Company, Inc., 1995), 中譯本：大前研一著，李宛容譯：《民族國家的終結：區域經濟的興起》(臺北：立緒文化事業公司，

界秩序，必須仰賴許多核心價值觀的支持才得以維持，例如西方國家所實踐的民主自由制度，甚至是政治主權這個觀念本身；但是現在這個價值觀卻亟需重新釋義，甚至需要用別的觀念取而代之，隨著二十一世紀的腳步日益逼近，「四 I」——產業 (industry)、投資 (investment)、個人 (individual)、資訊 (information) ——也加緊在國界內外流通無阻，曾經適合十九世紀封閉模式的地盤觀念，勢將難以為繼，尤其是資訊科技的發展最具關鍵性。大前研一接著指出：在老舊的經濟地圖上，最重要的製圖元素不外乎原材料的產地、能源、可通航的河川、深水港埠、鐵路線、已經鋪設好的道路，以及國與國之間的界線。但是在今天的地圖上，最突出的元素卻是電視衛星訊號覆被區、廣播頻道放送區域、報紙雜誌發行範圍等，資訊已經取代時空距離和政治關係，變成影響經濟活動流通最鉅的因素。有形的疆土和政治界線雖然仍有其地位，但是兩者（尤其是政治界線）都比不上人民的知識、欲求和價值觀重要。

大前研一又說：³

民族國家目前在管理經濟事務上已癱瘓無能。區域國家

1990 年)，頁 22。

³ 大前研一：《民族國家的終結》，頁 231。

在本質上有優先考慮全球化邏輯的獨特能力，如果能再佐以適當的自主權，便可搖身一變，成為因應時代需要的變革促進劑，而在全球化經濟下推動繁榮富裕的環境，並改善人民的生活水準。

從隨著資訊科技日新月異而發展的經濟全球化現象著眼，大前研一進一步主張全球化時代是另一個「無國界的世界」，他說：⁴

今天的世界，已經沒有什麼純國家經濟利益這回事。比方說，美國和日本的利益，已經擴展至全世界。而世界的經濟情況更是息息相關。美國一般家庭購屋抵押貸款的經費，可能是那些流血、流淚、流汗的東京擠車通勤的上班族所供給的，而這些人則必須在造成房地產暴漲保守的法律、經濟制度下討生活。這點可能也有其好的一面，因為斷然改變法律，或把稻田裡的水一下子就放乾，很可能造成東京房地產價格的全面崩潰，而這點又會轉而在東京的股票市場餘波盪漾，甚至也會傳染至其他已開發世界，使得其股票和房地產價格也跟著起連鎖反應。

⁴ Kenichi Ohmae, *The Borderless World* (New York: Mckinsey & Company Inc., 1990), 中譯本：黃柏祺譯：《無國界的世界》(臺北：聯經出版事業公司，1993年)，頁 243-244。

大前研一所提出的「全球化」論述，扣緊全球的「相互依賴性」這個現象，有持之有故言之成理的理據，也獲得許多人的呼應，例如福山也呼應大前研一的說法。福山說：「歷史上沒有可以取代市場結構及自由民主國家的東西。這個模式可能沒什麼了不起，但就全球而言，已經有一種共識，這些體制性的安排乃是人類最高明的設計。我們已到達歷史終點，因為我們已耗盡歷史的替代方案。不再有基於君主制、極權制、市場民主制等政治結構之人工區分——它們全都努力要獲致某一程度的民主。」⁵上述說法雖然過度樂觀，但卻也掌握了「全球化」的重要趨勢。

（二）「全球化」中的人文議題

但是，我們更進一步分析「全球化」現象，就可以發現：所謂「全球化」的表象之下，潛藏著巨大的人文社會問題，其瑩瑩大者有二：

（1）「全球化」的斷裂性

從國際脈絡觀之，「全球化」發展表現而為經濟的富國與窮

⁵ Nathan Gardels 主編，林添貴譯：《世紀之路：改變中的全球秩序》（臺北：立緒文化事業公司，1999 年），頁 74。德國學者貝克對於「全球化」的危機有深刻的思考，見 Ulrich Beck 著，孫治平譯：《全球化危機：全球化的形成、風險與機會》（臺北：臺灣商務印書館，1999 年）。

國之間的斷裂。經濟的富國大多是政治軍事的強國，也是能源消耗最多的國家。這種國家控制國際性的銀行及金融體系如世界銀行（World Bank）及國際貨幣基金會（International Monetary Fund, IMF）等機構，也有能力主導國際性的資本市場，如號稱「經濟聯合國」的世界貿易組織（World Trade Organization；WTO）。這種國家是高科技如資訊科技、航太工業、太空科技與生物醫學科技的領先國家，並且控制最先進的武器工業。這種國家常結合成為超國家聯盟，在全球各地進行深入而有效的政治、軍事、經濟的干預與文化思想的滲透。相對而言，經濟的窮國隨著「全球化」的潮流，加速被整編到資本主義市場網絡之中，其被剝削的程度日深一日。由於經濟實力上居於弱勢之地位，所以這些窮國在高科技產業上均甚為落後，因而在政治、經濟及軍事上均處於被支配之地位。從國際脈絡來看，所謂「全球化」的意義就是「美國化」；⁶所謂「全球化」論述，也就不可避免地為後冷戰時代美國的新霸權背書。

再從國內脈絡來看，所謂「全球化」的發展也出現各國國內的科技「新貴」（*nouveaux riches*）與各農工階級之間的「斷裂」。科技新貴尤其是資訊產業高階經理人員的收入，與農工階級或一般受薪人員的收入之差距日益擴大，鴻溝日深。就這種現象而言，「全球化」的發展加速了許多國家內部貧富之鴻溝與

⁶ 有人就指出，在 1991 年美國的全球性跨國大公司的領導階層，只有 2% 不具有美國國籍。參看 Peter Beinart, "An Illusion for Our Time," *The New Republic*, October 20, 1997, pp. 20-24.

階級間的矛盾。

(2)「全球化」的脆弱性

「全球化」經由資訊科技之助而加速發展，使各國之間的資金、資訊、知識、人員等都暢流無阻，形成所謂「地球村」或「無國界的世界」。但是，這種新發展卻也同時意味著犯罪集團或恐怖組織也藉著「全球化」而得以在全球各地暢行無阻。最近美國紐約世界貿易中心 911 恐怖攻擊事件，一夕之間使美國經濟損失 1000 億美元，全球經濟損失 3600 億美元，經濟成長率下降一個百分點，徹底暴露了「全球化」的脆弱性。朱雲漢最近對這個事件有所省思，他說：⁷

如果全球化意味著人員、商品、資本和訊息自由流動的障礙逐一被排除，它也意味各種跨國組織網絡，如無論是犯罪集團、邪教組織、或恐怖主義集團也都得到空前的運作空間。因此，區區幾十位受過訓練、視死如歸的回教偏激份子，居然可以用美工刀將民航飛機改換為巡弋飛彈，並直搗美國經濟的心臟，不僅在短短幾分鐘內造成幾百億美金的財產損失，更可以讓美國及其主要貿易伙伴的生產、運輸與金融交易活動數週無法正常運

⁷ 朱雲漢：〈一個不確定年代的開端〉，《中國時報》，2001 年 9 月 17 日，第 2 版。

轉；讓許多航空公司瀕臨倒閉；讓全球股市十分之一的市值在一夕之間化為烏有。

這一段分析很有見解，充分說明所謂「全球化」實有其嚴重的脆弱性。

（三）「全球化」下的人文教育改革

相應於上述「全球化」趨勢及其斷裂性與脆弱性，21 世紀的人文教育應特別加強下列課題的教研工作：

（1）生態環保與地球永續發展教育

上文所說資訊科技的發展及其所強化的「全球化」趨勢，使世界各地天涯若比鄰，交互影響至為密切。21 世紀全球共同面對的嚴肅課題之一，就是生態保育與地球永續發展問題。由於能源的過度利用，造成地球生態環境的破壞，近年來一再出現的氣候異常、臭氧層破壞等問題日益嚴重，但是政經強國美國卻仍拒簽「京都議定書」(Kyoto Accord)。這些問題迫在眉睫，關乎人類的未來。在生態環境遭受嚴重破壞的現代臺灣，環保教育更是重要。⁸新時代的人文教育工作者，應深思有關環

⁸ 關於這個問題，參考曾華壁：《人與環境：臺灣現代環境史論》（臺北：正中書局，2001 年）。

保教育的相關課題。⁹

(2) 「世界倫理」教育與公民教育

隨著資訊科技突飛猛進，「全球化」加速移動，世界強國與弱國的斷裂性也日益顯著，有人就提出：「七大工業國（美、英、法、德、義、加、日）加上復甦中的軍事強國俄羅斯，G8 集結了全球的財富、權勢和最先進的科技、武力。八國首腦齊聚一堂，任何一個決策都可能決定世界的命運。G8 高峰會，儼然已形成一個『世界政府』的格局。」¹⁰因此，1990 年 12 月西雅圖的 WTO 部長級會議，以及 2001 年熱那亞 G8 高峰會都招來為數可觀的反「全球化」運動的示威人士的抗議。從 20 世紀最後二十年的歷史經驗來看，所謂「全球化」已經在相當大的幅度之內，由於資本主義及其金融體系介入科技發展並加以操弄，而成為強國壓迫弱勢國家的管道。所以，非西方國家在近二十年間，也興起氣勢澎湃的「本土化」（Indigenization）運動。杭亭頓（Samuel P. Huntington）就提出如下的觀察：¹¹

在 1980 和 1990 年代，非西方世界大力推行本土化。回

⁹ 參考 Joy A. Palmer, *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress, and Promise* (London and New York: Routledge, 1998).

¹⁰ 左思：〈但丁、全球化與世界政府〉，《左翼》第 21 號（臺北：2001 年 7 月 31 日），頁 32-33。

¹¹ Samuel P. Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remarking of the World Order* (New York: Simon and Shuster, 1996), p. 94.

教復甦和「再回教化」是回教社會的中心題旨。在印度，主要的潮流是拒斥西方的形式和價值，以及政治和社會「印度教化」。在東亞，政府正大力提倡儒家思想，政界和知識界領袖也談到要把他們的國家「亞洲化」。1980年代中期，日本高唱「日本和日本人理論」。

杭亭頓這項觀察是正確的。但是，我想補充指出的是：「全球化」與「本土化」有其辯證發展之關係，愈是具有本土特質的知識或是創作，愈能夠走向全球與國際。反過來說，只有在保留本土文化的特質的基礎上，全球化才取得了真正的世界化的意義。舉例言之，在上兩屆的奧林匹克世界運動大會中，大會所採用的主題曲就是臺灣阿美族的歌曲。這個例子活生生地告訴我們，愈深入本土文化，愈能夠邁向國際，因此在 21 世紀的新世界秩序中，應該如何發揚本土文化並且與全球文化取得互動，也就是如何站在本土性觀點進行世界性的思維，就構成 21 世紀人類必須嚴肅面對的重要課題。

因應「全球化」與「本土化」互動的新世紀形勢，人文教育應加強有關「世界倫理」的教育。所謂「世界倫理」是近年來世界宗教界與哲學界人士所發起推動，呼籲在全球互動頻繁的新世紀中，各種不同宗教與文化背景的人應致力於內在態度的改變，以謀求世界之和平。參與〈世界倫理宣言〉的劉述先（1934-）教授，曾譯該〈宣言〉的部分文字如下：

所謂「世界倫理」，我們並不是指一個世界性的意識型態，或者一個「單一的統一宗教」超越所有現存的諸宗教，更不是指其中一個宗教宰制所有其他宗教。我們心目中的世界倫理是指，「有約束力的價值，不可取消的標準，以及個人態度的基礎共識」。沒有這樣的對於世界倫理的基礎共識，遲早每個社團會被混亂或專制所威脅，而個人也會絕望。¹²

以這種「世界倫理」為中心的教育，正是 21 世紀「全球化」與「本土化」激盪中，亟需推動的教育。

除此之外，公民教育（civic education）也是新時代亟需推動的人文教育。所謂公民教育應當放在（1）市場日趨全球化，以及（2）民主政治之成為全球化趨勢這兩大脈絡中思考，「公民教育」應該特別重視「民主」、「人權」、「發展」與「和平」等全球性的人類共同價值的培育與講授。¹³公民教育的目標應在於建構一種「全球性的公民文化」（a global civic culture），這種「全球性的公民文化」可以透過國際性的非政府組織（International non-government organization；INGOs）如姊妹市、男女童子軍、國際運動會等活動而求其實。「全球性公民文化」

¹² 劉述先：《全球倫理與宗教對話》（臺北：立緒文化事業有限公司，2001年），頁 22-23。

¹³ Albala Bertrand Luis, "What Education for What Citizenship?" *Educational Innovation and Information*, No. 82 (May, 1995).

教育是因應關係日益密切的新世界的一種新教育。¹⁴

綜合本節所論，我們看到在資訊科技飛揚發展的新時代裡，「全球化」與「本土化」之互動成為歷史主流。相應於這股發展趨勢，人文教育改弦更張，特重生態環保教育、「世界倫理」教育，以及公民教育，應是值得努力的新方向。

三、生物科技、人性尊嚴與人文教育的重建

我們在本節接著討論：生物科技的飛躍發展是 21 世紀人類最耀眼的科技成就之一，但卻也嚴重挑戰人性的尊嚴。因應這種科技新形勢的發展，新時代的人文教育應加強生命教育與傳統中國思想教育這兩個方向。以下我們將詳細闡釋這兩項看法。

（一）生物科技的突破及其疑慮

世界各地生命科學家經長期努力在生物科技領域有重大突破。人類基因圖組計劃（Human Genome Project）之草圖，在 2000 年 6 月 26 日由美國總統代表參與的各國之研究組織與私人

¹⁴ Elise Boulding, *Build a Global Civic Culture: Education for An Interdependent World* (New York: Teachers College Press, 1988), 並參考拙作：〈論二十一世紀通識教育與公民養成之關係〉，初稿刊於《通識教育季刊》第 6 卷第 2 期（1999 年 6 月），頁 1-16，收入本書第 10 章。

之賽拉拿 (Celera) 團隊共同發表初步的總圖。臺灣的國科會於 2001 年 6 月 22 日，正式核定「基因體醫學國家型科技計劃」，該計劃將分為基因體醫學組等四組，並從 2002 年度起執行三年，總經費達到新臺幣 74 億 8 千零 7 萬元。生物科技的飛躍進展，不僅成為 21 世紀最熱門的學術領域，因此各大學紛紛籌設生命科學院，而且生物科技結合製藥工業，也將成為 21 世紀的重要產業。

但是，生物科技的突破卻也使人類的未來蒙上了不確定的陰影，引起有心之士的疑慮。舉例言之，在 2001 年 8 月 1 日美國眾議院經過長達三小時激辯之餘，就以 265 票對 162 票，通過禁止一切複製人類行為的法案，包括以醫學研究為目的複製均加禁止。違反者可處十年有期徒刑及一百萬美元罰鍰。這項結果是美國科學界的一項挫敗，科學家正爭取聯邦政府允許他們複製胚胎，俾取得幹細胞供醫療研究之用。依眾議院通過的「禁止複製人類法案」，凡涉及複製人類，不論方式如何，從複製人類細胞到病人接受外國基於此類研究而研發處方，將以聯邦重罪起訴，最高可處十年有期徒刑，而且動機若為牟利，可併科至少一百萬美元的罰鍰。這項禁止複製人類法案，也使複製人類胚胎可能成為非法，無論目的在複製嬰兒，或是為取得具醫療潛力的幹細胞，皆在禁止之列。另外，國外經由複製人類胚胎細胞而研發的醫療處方也列為禁止進口。美國布希總統支持眾議院法案，他在白宮發表聲明中說：「人類複製挑起的道德爭議極其深奧，牽涉到今日及未來的人類世代。眾議院今天

跨黨派、壓倒性的禁止人類複製行動，是堅強的道德表述，我致上讚揚。我們必須推動科學的發展及正義，但必須以尊敬、榮耀生命的方式來進行。」¹⁵複製人類議題在歐洲也引發激烈抗議，歐洲議會下轄委員會禁止複製人類，並在 2001 年三月已生效；英國首相布萊爾也聲言支持立法加以禁止。為了防範於未然，美國衛生署於 2000 年 8 月 25 日正式公佈名為「國家衛生署關於使用人類多重性能幹細胞研究指引」（National Institute of Health Guidelines for Research Using Human Pluripotent Stem Cells），致力於有關幹細胞的研究納入於一定規範之內。

（二）生物科技引發的人文議題

生物科技尤其是基因科技的進步之所以引發廣泛的疑慮，主要是因為它涉及的社會、經濟、倫理、法律等各方面的問題至為廣泛，影響也極為深遠。以「複製人」為例，不僅涉及人的生存權、代間倫理與法律關係等問題，也直接衝擊全球各大主要宗教如基督教、天主教、佛教、伊斯蘭教之教義，確實牽涉多方，既深且廣。¹⁶它引起各方驚懼疑慮，自屬理所當然，事所必至。

¹⁵ 《中國時報》，2001 年 8 月 2 日，第 10 版。

¹⁶ 關於「複製人」及其倫理問題的討論，參看 Glenn McGee ed., *The Human Cloning Debate* (Berkeley, Calif: Berkeley Hills Books, 1998)。最近海峽兩岸學者對這個問題也開會研討，見《基因科技與人類未來研討會》（臺北：救國團社會研究院，2000 年）。

對於生物科技的各種疑慮，幾乎都直接或間接地觸及「人的尊嚴如何挺立？」這個根本而重大的課題。早在 1935 年英國小說家赫胥黎 (Aldous L. Huxley, 1894-1963) 在《美麗新世界》(The Brave New World) 小說裡，第一章起首就描寫：

一幢只有三十四層樓的矮墩墩的灰色建築物，大門口上方有幾個字：中央倫敦孵育暨制約中心。一塊牌子上寫著世界邦的箴言：共有、劃一、安定。¹⁷

這樣的景象是赫胥黎憂心忡忡的科技高度發達後的「美麗新世界」。1947 年法蘭克福學派霍克海默 (Max Horkheimer, 1895-1973) 和阿多諾 (Theodor W. Adorno, 1903-1969) 寫《啟蒙的辯證法》，¹⁸分析啟蒙文明具有自我摧毀性，並大力抨擊啟蒙文明所催化的工業文明中「數量化」、「標準化」與「商品化」的重大弊端。他們所憂慮的現象，似乎正隨著生物科技的突破而逐漸成為事實。

(三) 人文教育的加強

因應 21 世紀生物科技的新發展，人文教育應特別加強以下

¹⁷ 赫胥黎著，李黎等譯：《美麗新世界》(臺北：志文出版社，1969 年)，頁 21。

¹⁸ Max Horkheimer and Theodor W. Adorno, *Dialectics of Enlightenment* (New York: Continuum, 1982).

兩種領域的教研工作：

(1) 生命教育：生物科技愈發達，以生命教育為重點的人文教育就愈重要，為了探討生命倫理 (Bioethics) 問題，美國在 1969 年成立海斯丁中心 (Hastings Center)，1971 年華盛頓喬治城大學建立了甘乃迪倫理學研究所 (Kennedy Institute of Ethics)，並於 1978 年出版《生命倫理學百科全書 (共四卷)》 (*Encyclopedia of Bioethics*)。生命倫理的研究與教學，隨著生物科技的進展而成為人文學領域中的重要學門。

我們可以經由「生死學」、「生命倫理」、「醫學倫理」、「生物科技與社會倫理」這一類有關生命教育的課程，而引導學生思考隨著生物科技的發達而來的重大課題，諸如：生命的意義與死亡的尊嚴、複製人的倫理與法律問題、墮胎與自殺的道德意涵、器官移殖的道德意義等 21 世紀人類勢必深思的問題。

(2) 傳統中國思想教育：生物科技的發展，使 21 世紀的人類無可逃避地必須面對一個問題：什麼是生命？這個問題固然可以從生命科學的角度加以反省，¹⁹但是，從海峽兩岸華人社會的教育角度來看，更有效的策略應是提倡傳統中國思想教育。中國思想傳統源遠流長，德澤深厚，儒、釋、道三教思想

¹⁹ 參考 Michael P. Murphy and Luke A. J. O'Neill eds., *What is Life: The Next Fifty Years: Speculations on the Future of Biology* (Cambridge: Cambridge University Press, 1995).

傳統對於「什麼是生命」、「人生的價值何在」這類問題，都有深刻的思考。這種以人性論或「哲學人類學」(philosophical anthropology)為中心的中國思想傳統，一般通稱為「人文主義」(Humanism)。²⁰在 21 世紀生物科技飛躍進展，人性尊嚴日益受到挑戰的新時代裡，回歸中國傳統思想中人文主義的精神源頭，可能是未來人文教育值得努力的一個方向。

傳統中國思想中的「人文主義」，雖然強調人的尊貴性，如《尚書·泰誓》：「惟人萬物之靈」，也強調人重於神，如《左傳·桓公 6 年》有「夫民，神之主也」之說，但這種「人文主義」思想傳統與近代西方啟蒙文明中的「人類中心主義」並不相同。近代西方文化充滿所謂「浮士德精神」(Faustian spirit)，強調人對自然的宰制與利用。但傳統中國思想重視人合天時，人與自然和諧相處，人對自然充滿了孺慕情懷。人對超自然雖不迷信，但卻充滿敬畏之心，並深信修德可移天命。

更進一步來說，傳統中國這種「人文主義精神」植根於所謂「聯繫性思維方式」，²¹傳統中國人在諸多極端如「自然」與

²⁰ 例如陳榮捷(1901-1994)先生就指出：「人文主義」一詞可以綜括中國哲學精義。見 Wing-tsit Chan, translator and compiler, *A Source Book in Chinese Philosophy* (Princeton: Princeton University Press, 1963), p. 3.

²¹ 關於「聯繫性思維方式」，參考 Joseph Needham, *Science and Civilization in China, Vol. 2: History of Scientific Thought* (Cambridge: Cambridge University Press, 1956), p. 281; Benjamin I. Schwartz, *The World of Thought in Ancient China* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985), p. 350.

「人文」之間、「身」與「心」之間、「個人」與「社會」之間，建構一個有機的聯繫關係，由於這種聯繫性的思維方式所衍生出來的諸多價值觀，使人間秩序與自然秩序之間，以及私領域與公領域之間，是一種互相滋潤而不是一種互相對抗的敵體。這一種傳統的價值理念，對於日趨多元化的現代社會，具有一定的潤澤的作用，可以洗滌飽受撕裂感與孤獨感所凌虐的現代人的心靈，提昇現代人的生命境界，擴展現代人的視野。²²

在資訊科技與生物科技日新月異的新時代，人的「去脈絡化」(de-contextualization)問題的嚴重性日甚一日，人的孤獨感與日俱增，人不僅從與自然及超自然親切互動的脈絡中逸脫而出，甚至與「自我」也處於疏離的狀態。我們提倡的傳統中國思想教育，尤其是儒釋道三大傳統的經典教育，對於 21 世紀，應有其嶄新的意義。

總之，生物科技的進步尤其是基因組圖譜解碼、複製人的可能性等，都使 21 世紀人類必須面對「生命的意義與價值」這類問題，生命教育與傳統中國思想經典教育，可能是 21 世紀人文教育重建的重要方向。

²² 參看拙作：〈傳統中國的思維方式及其價值觀：歷史回顧與現代啟示〉，收入拙編：《傳統中國思想與現代價值的激盪》(一)(臺北：喜瑪拉雅研究發展基金會，2002 年)。

四、結論

第二次世界大戰以後，科技進步快速，對人類社會各方面的衝擊亦與日俱增。1945 年美國成功試爆第一顆原子彈，1946 年第一部電子計算機出現，1950 年人類完成首例腎臟移植，1953 年人類 DNA 解碼，1957 年蘇聯人造衛星史普尼克 1 號 (Sputnik I) 升空成功，1959 年發明積體電路，1960 年發明雷射，1969 年美國太空人阿姆斯壯 (Neil Armstrong) 在月球漫步，1982 年首例人工心臟移植手術，2001 年人類基因圖譜草圖初步完成。20 世紀下半葉全球科技的進展，誠可謂速度驚人，成就斐然。

但是，科技的進步也激發許多人開始嚴肅思考科技時代中的人文社會議題，並進而有所因應。舉例言之，1987 年全球 24 個國家簽署蒙特利爾公約 (Montreal Protocol) 以限制導致地球臭氧層破壞的二氧化碳的排放量。所謂「地球永續發展」的理念，逐漸獲得世界各國的認識與支持。1992 年地球高峰會在里約熱內盧集會，簽定保護「生物多樣性」(biodiversity) 的條約。2001 年美國眾議院更通過法案，禁止有關複製人類的研究。凡此種種都告訴我們：科技愈發達，人文角度的思考愈形重要。

21 世紀是一個充滿挑戰與危機的新世紀，人類應思考：如何在日益縮小的世界中有效地管理科學、技術與人自己？²³我們

²³ 參看 Harold A. Linstone and Ian I. Mitroff, *The Challenge of the 21st Century*:

要對這個問題進行有效的思考，就必須從人文教育的重建開始。

本章扣緊「科技時代中人文教育的重建」這個問題，分析資訊革命及生物科技革命，所激發或加速的「全球化」以及人性尊嚴受挑戰等重大人文現象，主張 21 世紀人文教育的重建方向在於：(1) 生態環保與地球永續發展教育，(2)「世界倫理」教育與公民教育，(3) 生命教育，(4) 傳統中國思想經典教育。展望未來，21 世紀確實是一個不確定的時代，2001 年 9 月 11 日紐約世貿大樓的恐怖攻擊事件，明白地揭示了這種不確定性。未來人類的前途雖然取決於諸多因素的交互作用，但是人文教育的重建無疑地必然是一個重要的決定性因素。(2001 年 9 月 29 日初稿；10 月 12 日二稿)

附錄一

臺灣推展大學通識教育年表

民國	公元	大學通識教育大事紀
45	1956	7 月，東海大學向教育部呈報核准試行「宏通教育」(General Education)，教育部建議改為「通才教育」。45 學年度，東海大學正式實施「通才教育」，並聘請美國有關專家前來指導。46 年，公佈《教育制度說明》，作為課程編制的依據。
1970 年代		國立清華大學推動通識教育。
70	1981	虞兆中接任臺灣大學校長，開始在臺灣大學推動通才教育。次年 6 月 1 日，臺大第 1364 次行政會議決議成立「推動通才教育工作小組」，10 月，擬具《推行通才教育計劃書》。72 學年度，完成開設十三門選修科目計劃，並開設四門通才教育科目。
72	1983	教育部成立「大學共同科目規劃研究專案小組」，檢討大學共同科目。
73	1984	教育部「大學共同科目規劃研究專案小組」提出《關於大學通識教育及共同科目之綜合建議》報告書。4 月 5 日，教育部以臺(73)高字第一一九八六號函檢送「大學通識教育選修科目實施要點」，通知全國各公私立大學及獨立學院查照辦理通識教育選修科目，共 4-6 學分之課程。這是國內各大學全面辦理通識教育教學之開始。
75	1986	清華大學舉辦「大學通識教育研討會」，針對教育部公佈「大學通識教育選修科目實施要點」

		後，各校推動通識教育之情形互相交換意見並提出建議。
80	1991	<p>第四次全國科技會議第五中心議題子題（五）提案十三：「因應未來科技發展之需求，加強大學課程主輔修、通識教育以及第二外國語文教育一案中對現行通識教育，各校、院、系所執行內容不一，績效不甚理想，應重新規劃。」</p> <p>正式將大學通識教育列入討論，國科會據此開始推動大學通識教育研究計劃。</p>
81	1992	<p>6月21-22日，教育部委託國立中正大學辦理「大學人文社會科學通識教育研討會」。</p> <p>8月27-29日，國科會廣邀學者舉行「大學通識教育研究主題規劃研討會」，歸納為理念、內容、制度及實施四個層面之相關研究主題，擬定〈八十二年度大學通識教育基礎研究重點項目〉。</p> <p>10月3日，教育部公佈「大學共同必修科目表」，突破以往「學科」的型態，改以「課程領域」來設計，將通識課程納入共同必修科目中，學分數提高至8學分，並函知各大學校院於八十二學年度開始實施。</p> <p>12月21日，教育部補助清華大學通識教育中心舉辦「通識教育論壇：共識與對策」。</p>
82	1993	<p>教育部委託國立臺灣大學，國立清華大學、國立陽明醫學院及私立元智工學院研究通識教育改革方案；另中原大學及中華工學院亦有研究計劃。</p> <p>教育部補助辦理有關通識教育之研討會，計有「大學共同科人文課程教學研討會」、「兩性教育通識課程教學研討會」、「大學通識教育中的哲學課程學術研討會」。</p> <p>6月21日，教育部舉辦「通識教育座談會」，</p>

	<p>邀芝加哥大學國際研究中心主任 Dr. Ralph W. Nicholas 擔任講座。</p> <p>9 月，行政院召開第 14 次科技顧問會議，中研院李遠哲院長等人建議教育部應加強通識教育之實施，盡量減少共同必修課，獎助發展跨院系科目，並由教育部輔導各大學成立通識教育專責單位，鼓勵校、院長教一、二年級通識課程，改善校園文化，增加文化活動。</p> <p>11 月，國科會依〈八十二年度大學通識教育基礎研究重點項目〉，核定八十二至八十四年度之計畫 70 件，補助研究計劃內容分為：(1) 理論組：「傳統中國教育與現代通識教育的研究」之十一項子計劃；(2) 實務組：「工程倫理組」、「課程架構組」、「學校實務組」、「人生宗教組」、「醫學院組」、「師範院校組」等六項。</p> <p>12 月 2 日，臺灣大學召開「大學通識教育研討會」。</p>
83	<p>1994</p> <p>教育部委託國立藝術學院、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、國立中央大學研究改進通識教育課程。</p> <p>教育部委託臺灣大學舉辦「大學通識教育的理論與實際」研討會。</p> <p>教育部補助陽明大學辦理國際「醫學倫理教學改進計劃」，元智工學院辦理「通識整合性學程(一)」。</p> <p>行政院國科會辦理「通識教育專題研究計畫成果討論會」。</p> <p>4 月 14 日，「中華民國通識教育學會」成立，《通識教育季刊》創刊。</p> <p>6 月 6 日至 15 日，教育部組團赴日本八所大學考察通識教育概況。</p>

		<p>6月25日，第七次全國教育會議「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。</p> <p>6月27-29日，教育部及國科會委託中華民國通識教育學會及國立清華大學主辦「第一屆大學通識教育國際研討會」。</p> <p>9月24日，教育部召開「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。</p> <p>9月，國科會邀學者對大學通識教育整合型研究計劃進行規劃，核定整合型計劃四群：(1)「以傳統中國文化為本的大學通識教育內涵之研究」；(2)「工程通識教育的教學設計研究」；(3)「化學通識教育之教材與教法」；(4)「社會科學領域大學通識教育課程之規劃與設計」。另有個別型計劃五件。</p> <p>12月12日，教育部召開「83學年度第二次公私立大學校院長會議」，作成以下決議：國文、外文、歷史、憲法與立國精神四個領域，為各校必開之科目，共同與通識教育之必修學分數，合計不得低於28學分。</p>
84	1995	<p>民國84學年度起，各大學院校為因應廢除部定共同科目之新政策，開始重新規劃校定共同及通識課程。</p> <p>教育部委託花蓮師範學院、靜宜大學規劃研究設計通識課程。</p> <p>教育部委託中央大學舉辦成果發表會，將八十三年度六校之成果報告供各校參考，以達互相觀摩之效。</p> <p>教育部補助臺北醫學院辦理「人文醫學教育課程</p>

		<p>規劃」、高雄醫學院辦理「改進醫學法律教學方法之研究」、元智工學院辦理「通識整合性學程(二)」。</p> <p>2月，教育部發佈《中華民國教育報告書：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。</p> <p>2月24-26日，教育部委託中華民國通識教育學會主辦「第一屆通識教育教師研習營：人文與自然科學的交流」。</p> <p>3月20-21日，教育部委託中華民國通識教育學會及臺灣大學舉辦「傳統中國教育與現代大學通識教育學術研討會」。</p> <p>4月15-16日，教育部委託國立中央大學舉辦「全國大學通識教育學術研討會」。</p> <p>5月24-26日，教育部委託元智工學院辦理「第二屆大學通識教育國際研討會」。</p> <p>6月8日至22日，教育部組團赴美國十所大學考察通識教育實施狀況。</p> <p>臺灣大學開始推動《通識教育論壇》。</p>
85	1996	<p>第五次全國科技會議對加強協調促成通識教材之編纂做出明確之結論與建議。</p> <p>2月27日，教育部委託淡江大學主辦「大學院校通識與核心課程教學研討會」。</p> <p>3月8-9日，教育部委託東海大學辦理「第二屆通識教育教師研習營」，中央大學辦理「第三屆通識教育教師研習營」。</p> <p>4月25-26日，教育部委託臺灣大學、清華大學及中華民國通識教育學會主辦「大學院校通識教學改進研討會」。</p>

		<p>教育部補助臺灣大學辦理「生命科學通識教育整合計劃」、清華大學辦理「自然科學類通識核心課程、教育專業課程及創作藝術課程規劃計劃」、政治大學辦理「通識教育改進計劃」、中正大學辦理「哲學通識學程之研究」、元智工學院辦理「通識整合性學程之應用研究」。</p> <p>國科會委託中華民國通識教育學會辦理「大學通識教育核心課程之規劃」研究計劃，由李亦園、劉兆漢、黃俊傑、萬其超負責執行。</p> <p>中國醫藥學院在 85-86 學年度，辦理「通識教育特別講座」。</p> <p>11 月 18-22 日，中華民國通識教育學會協辦，香港中文大學主辦「華人地區大學通識教育跨學術研討會」。</p> <p>12 月 19-20 日，中華民國通識教育學會與科學月刊社主辦，臺灣大學與陽明大學協辦「第四屆大學通識教師研習營」，主題係：大學之理念。</p>
86	1997	<p>5 月 30-31 日，中華民國通識教育學會與私立大學校院協進會主辦「大學校長遴選與治校風格學術研討會」。</p> <p>國科會延續八十五年度之重點研究領域，推動通識教育之整合型計劃四群、個別型計劃三件。</p> <p>教育部補助臺灣大學辦理「通識教育人文課程規劃」、政治大學辦理「通識教育類〔民族主義與現代國家〕課程之整合性計劃」、高雄技術學院辦理「技職體系通識教育〔技引〕(GEIM) 模式之建構與發展」、東海大學辦理「通識教育課程中人文學科及社會學科課程之改進」。</p> <p>教育部高教司委託中華民國通識教育學會辦理「大學通識教育評鑑第一階段研究計劃」。</p>

		<p>10月17-19日，教育部委託輔英技術學院、高雄技術學院及中華民國通識教育學會主辦「技職體系大專院校通識教育研習會」。</p> <p>11月3日，國科會科教處辦理八十六年度大學通識教育研究計劃成果討論會。</p> <p>11月12-13日，中華民國通識教育學會與東吳大學合辦「第五屆通識教育教師研習營」，主題係：大學通識教育中的情意教育。</p> <p>12月19-20日，中華民國通識教育學會、雲林科技大學、慈濟護專合辦「全國技職院校通識教育實務研討會」。</p> <p>國科會成立「大學通識教育研究計劃諮詢委員會」，由李亦園、劉兆漢、蔡清彥任共同召集人。</p>
87	1998	<p>5月2日，世新大學主辦「大學通識教育的本土化問題學術會議」。</p> <p>5月18-19日，中華民國通識教育學會與臺灣大學合辦「第三屆大學通識教育國際研討會」。</p> <p>5月23-24日，中華民國通識教育學會與逢甲大學合辦「第六屆通識教育教師研習營」，主題係：大學之理念與實踐。</p> <p>9月起至1999年4月，中華民國通識教育學會與太平洋文化基金會合辦《中國教育傳統與現代大學通識教育》三次小型系列學術研討會。</p> <p>12月21-22日，中華民國通識教育學會、臺北醫學院、臺灣大學合辦「第七屆通識教育教師研習營」，主題係：通識與專業的融合。</p> <p>國立中山大學開始實施「中山通識教育講座」。</p>
88	1999	<p>中華民國通識教育學會接受教育部委託辦理「大學校院通識教育評鑑」。</p>

		<p>4 月 5-6 日，中華民國通識教育學會與美國 Rutgers 大學合辦「第四屆大學通識教育國際研討會」，在美國新澤西州 Rutgers 大學舉行。</p>
		<p>5 月 14-15 日，清華大學等校合辦「1999 年海峽兩岸通識教育與公民養成學術研討會」。通識教育學會協辦。</p>
		<p>5 月 28-29 日，中華民國通識教育學會與元智大學合辦「第八屆通識教育教師研習營」，主題係：專業倫理與道德教育。</p>
		<p>長榮管理學院及臺北醫學院分別以講座方式，開授通識教育課程。</p>
89	2000	<p>5 月 5 日，中華民國通識教育學會與國立臺灣藝術學院合辦「第二屆大學通識教育中的藝術與人文教育學術研討會」。</p>
		<p>5 月 18-19 日，中華民國通識教育學會與國立屏東師範學院合辦「師資培育機構通識教育之理念與實務研討會」。</p>
		<p>6 月 8-9 日，中華民國通識教育學會與朝陽科技大學合辦「八十八學年度全國技職校院通識教育系列研討會」。</p>
		<p>9 月 16-17 日，中華民國通識教育學會與臺灣大學、法鼓大學合辦《海峽兩岸青年學者論壇》，於臺灣大學思亮館國際會議廳舉行。</p>
		<p>10 月 12-14 日，中華民國通識教育學會與國立臺灣大學及臺北市政府文化局，在臺北市政府舉辦「第六屆亞太地區教育與文化國際研討會」。該項會議係 APEC 所屬之學術活動，每年由不同國家主辦，本年在臺灣舉辦，討論主題為「跨世紀亞太地區教育與文化的視野、課題與實務」。</p>
		<p>10 月 26-27 日，中華民國通識教育學會與慈濟</p>

		<p>技術學院合辦「八十九學年度全國技專校院通識教育系列研討會」。</p>
		<p>12月1-2日，中華民國通識教育學會與中山大學合辦《第九屆大學通識教育教師研習營》。</p>
		<p>12月9-10日，財團法人淨心文教基金會主辦「2000年高雄研究學術研討會」，由中華民國通識教育學會協辦，於高雄市立中正文化中心舉行。</p>
<p>90</p>	<p>2001</p>	<p>中華民國通識教育學會接受教育部委託辦理「九十年度技職校院通識教育訪視計畫」。</p>
		<p>4月20日，中華民國通識教育學會與國立臺灣大學及中時報系合辦「第二屆大學理念資源分配與社會實踐學術研討會」。</p>
		<p>4月27日，中華民國通識教育學會與弘光技術學院通識教育中心合辦「技職校院人文教育研討會」。</p>
		<p>5月2日，中華民國通識教育學會與中央大學通識教育中心合辦「第六屆當前臺灣社會與文化變遷學術研討會—新世紀的政策發展」。</p>
		<p>6月5-15日，中華民國通識教育學會進行訪視十一所公私立科技大學。</p>
		<p>9月2-5日，中華民國通識教育學會與天津大學合辦「海峽兩岸素質教育與創新人才培養研討會」。</p>
		<p>教育部實施「第一梯次提昇大學基礎教育計畫」。</p>
		<p>11月7-11日，中華民國通識教育學會與上海師範大學合辦「第三屆海峽兩岸暨香港大學通識教育學術研討會」。</p>
		<p>11月27-28日，中華民國通識教育學會與香港</p>

		中文大學合作，於香港中文大學舉行「大學通識課程暨文化素質教育研討會」。
		11月14日至12月13日，中華民國通識教育學會進行訪視十九所公私立技術學院。
91	2002	教育部成立「通識教育委員會」。
		4月17-28日，中華民國通識教育學會與武漢大學合辦「大學通識教育與大學校長治校理念與風格研討會」。
		5月17日，中華民國通識教育學會與世新大學合辦「第十屆大學通識教育教師研習營」。
		6月22日，中華民國通識教育學會與清華大學通識教育中心及青草湖社區大學合辦「通識教育與社區大學研討會」。
		6月27日，中華民國通識教育學會與國立臺灣大學及中時報系合辦「第三屆大學理念資源分配與社會實踐學術研討會」。
		教育部實施「第二梯次提昇大學基礎教育計劃」。
		10月，國立高雄第一科技大學、國立高雄餐旅學院、輔英科技大學、文藻外語學院、正修技術學院成立「高雄地區五校通識教育聯盟」。
		10月25-27日，中華民國通識教育學會與廣州中山大學舉辦「二十一世紀全球化時代中的大學理念與大學教育研討會」。
		12月4-5日，國立臺灣大學共同教育委員會與財團法人國家政策研究基金會主辦「二十一世紀大學的新挑戰與新展望學術研討會」。
		12月18日，中華民國通識教育學會指導，明新科技大學主辦「通識教育與史學研討會」。

92	2003	<p>1月3日，中華民國通識教育學會與明新科技大學以及臺北護理學院共同科主辦「中文領域課程設計與實際研討會」。</p> <p>4月25日，中華民國通識教育學會與中央大學通識教育中心合辦「第七屆當前臺灣社會與文化變遷學術研討會：社會變遷與公共政策」。</p> <p>7月1日，教育部針對國內七所研究型大學所實施的「大學通識教育評鑑先導計畫」(92-93年)起動。</p> <p>11月20日，中華民國通識教育學會與大葉大學合辦「第十一屆大學通識教育教師研習營：通識教育與基礎教育的深化：理念、策略與方法」。</p>
93	2004	<p>教育部針對成功大學、中山大學、臺灣大學、交通大學、清華大學、中央大學及陽明大學等七所以研究為導向之大學進行通識教育評鑑。</p> <p>3月2日，「高屏地區大學校院通識教育策略聯盟」成立，並於2005年4月擴展為「南臺灣大學校院通識教育策略聯盟」。</p> <p>4月30日，中華民國通識教育學會與高雄第一科技大學合辦「第十二屆全國通識教育教師研習會：全球化時代的大學通識教育：問題與對策」。</p> <p>5月10-13日，中華民國通識教育學會與雲南大學、元智大學合辦「2003年大學文化與教育創新研討會」。</p> <p>7月1日，教育部「大學通識教育評鑑先導計畫(第二期)」(93-94年)起動。</p> <p>8月1日，「臺灣大學共同與通識教育改革之研究計畫」(93-94年)起動。</p> <p>12月2日，中華民國通識教育學會與弘光科</p>

		技大學合辦「第十三屆全國通識教育教師研習會：大學通識教育中的『主體性』與『群體性』」。
94	2005	<p>教育部針對臺灣、彰化、高雄等三所國立師範大學、臺北、新竹、臺中、屏東、花蓮等五所國立師範學院，以及市立臺北師範學院等九所學校進行通識教育評鑑。</p> <p>5月7日，中華民國通識教育學會與臺灣大學、中央大學、臺灣聯合大學系統合辦「第十四屆全國通識教育教師研習會：大學通識教育中心的公民教育與民主素養」。</p> <p>7月20-23日，中華民國通識教育學會與廣西大學合作，於廣西大學舉行「2005年海峽兩岸通識教育研習會：21世紀大學通識教育與人才培養策略」。</p> <p>10月8日，中華民國通識教育學會與中原大學合辦「第十五屆全國通識教育教師研習會——多元文化激盪中的全人教育」。</p> <p>10月8日，《通識在線》月刊創刊。</p> <p>「中區技專校院通識教育中心校際聯盟」成立。</p>
95	2006	<p>3月，高苑科技大學加入「高雄地區五校通識教育聯盟」，更名為「高雄地區六校通識教育聯盟」。</p> <p>4月20-23日，中華民國通識教育學會與武漢科技大學合辦「2006海峽兩岸大學通識教育研討會：21世紀大學通識教育的新方向」。</p> <p>5月12日，中華民國通識教育學會與元智大學合辦「第十六屆全國通識教育教師研習會：通識教育與大學追求卓越」。</p> <p>7月，「南臺灣大學校院通識教育策略聯盟」發行《通識學刊：理念與實務》。</p>

		<p>10月20日，中華民國通識教育學會與世新大學合辦「第十七屆全國通識教育教師研習會：大學通識教育深化經驗：課程規劃與教學方法」。</p> <p>10月31日至11月3日，中華民國通識教育學會與廣東順德職業技術學院合辦「21世紀專業教育與通識教育：互動與融合學術研討會」。</p> <p>12月1-3日，中華民國通識教育學會與輔英科技大學合辦「技職專業倫理通識教學深度工作坊－醫護與生命倫理」活動。</p> <p>12月8-10日，中華民國通識教育學會與輔英科技大學、元智大學合辦「技職專業倫理通識教學深度工作坊：職場與社會倫理」活動。</p> <p>12月25日，教育部發佈「教育部補助及輔導優質通識教育課程作業要點」(至民國98年8月18日廢止)。</p>
96	2007	<p>教育部舉辦「第一屆全國傑出通識教育教師獎遴選」。除2013年停辦，其餘逐年辦理。截至2014年止已舉辦六屆。</p> <p>6月，教育部「通識教育中程綱要計畫」(96-99年)起動，所執行分項計畫有：</p> <ul style="list-style-type: none"> 一、以通識教育為核心之全校課程革新計畫。 二、全國傑出通識教育教師獎遴選及獎勵計畫。 三、大學通識教育評鑑先導計畫。 四、優質通識教育課程計畫。 五、通識教育重要著作譯注計畫。 六、通識課程教師研習營計畫。 七、通識課程教師工作坊計畫。

		<p>八、全國通識教育發展會議計畫。</p> <p>九、全國大專校院通識教育現況調查分析研究計畫。</p> <p>6月2日，中華民國通識教育學會與南臺灣大學校院通識策略聯盟合辦「2007全國通識教育主管實務工作坊」。</p> <p>6月23-24日，中華民國通識教育學會與樹德科技大學合辦「第十八屆全國通識教育教師研習會：大學通識教育與文化傳承」。</p> <p>臺灣大學自96學年度起，正式將通識課程由原有的四大領域調整為八大領域，包括「文學與藝術」、「歷史思維」、「世界文明」、「哲學與道德思考」、「公民意識與社會分析」、「量化分析與數學素養」、「物質科學」、「生命科學」，學生需修習通識學分數由12學分調整為18學分。</p> <p>12月13-14日，教育部補助輔仁大學舉辦「第一屆全國通識教育發展會議」。</p> <p>12月16-17日，中華民國通識教育學會與國立高雄大學合辦「新世紀通識教育改革之趨勢國際研討會」。</p>
<p>97</p>	<p>2008</p>	<p>4月，教育部「通識教育資源平臺建構與永續發展計畫」(97-101年)起動。</p> <p>本計畫依「全國通識教育資料庫」及「全國通識教育資訊入口網站」兩項，執行以下四個分項計畫：</p> <ol style="list-style-type: none"> 一、全國通識課程與教學資料庫建置計畫。 二、全校通識課程規劃資料庫建置計畫。 三、全國傑出暨優秀教學人才資料庫建置計畫。 四、通識教育資訊入口網站建置與評估計畫。

		<p>5月10日，中華民國通識教育學會與弘光科技大學合辦「第二十屆全國通識教育教師研習會——二十一世紀知識經濟時代專業與通識的融合：理念、課程規劃與教學實務」。</p>
		<p>12月10-11日，教育部補助東海大學辦理「第二屆全國通識教育發展會議」。</p>
98	2009	<p>1月17日，中華民國通識教育學會與義守大學合辦「第二十一屆全國通識教育教師研習會——通識教育與大學評鑑」。</p>
		<p>5月8日，中華民國通識教育學會與中原大學合辦「第二十二屆全國通識教育教師研習會——知識與品格—華人地區大學通識教育之傳承與創新」。</p>
		<p>5月29-31日，中華民國通識教育學會與武漢理工大學、江蘇南通大學合辦「第二屆高等教育發展與評估學術論壇研討會」，並參訪武漢理工大學。</p>
		<p>11月21日，中華民國通識教育學會與東海大學合辦「第二十三屆全國通識教育教師研習會——大學發展與優質通識學習環境」。</p>
		<p>12月16-17日，教育部補助崑山科技大學辦理「第三屆全國通識教育發展會議」。</p>
99	2010	<p>4月23日，通識在線雜誌社與世新大學合辦「第三屆『通識在線』年度作者暨通識主任交流茶會」。</p>
		<p>6月11日，由世新大學主辦，通識教育學會協辦「高等教育的理想與目標反思研討會」。</p>
		<p>6月18日，中華民國通識教育學會與中國醫藥大學、科學月刊40週年籌備委員會合辦「第24屆全國通識教育教師研習會——二十一世紀大學新課題：科學教育、生命教育與通識教育」。</p>
		<p>12月15-16日，教育部補助輔仁大學辦理「第四屆全國通識教育發展會議暨通識教育中程綱要</p>

		計畫成果發表會」。
		12月17日，中華民國通識教育學會與南臺科技大學、科學月刊40週年籌備委員會合辦「第25屆全國通識教育教師研習會——通識教育、科學教育與終身學習」。
100	2011	5月27日，中華民國通識教育學會與中國科技大學合辦「第26屆全國通識教育教師研習會——大學普及化下的通識教育」。
		12月2日，中華民國通識教育學會與南華大學合辦「第27屆全國通識教育教師研習會——通識教育、經典教育與通識評鑑」。
		12月11日，中華民國通識教育學會與正修科技大學、國立中山大學通識教育中心、國立臺灣大學人文社會高等研究院、臺灣首府大學及南臺灣大學校院通識教育策略聯盟合辦「2011大學通識教育國際研討會」。
101	2012	3月16日，中華民國通識教育學會與國家圖書館、世新大學、財團法人高等教育評鑑中心基金會合辦「大學通識教育評鑑展望座談會」。
		5月30-31日，中華民國通識教育學會與國立高雄應用科技大學、正修科技大學、教育部技職校院南區區域教學資源中心及南臺灣大學校院通識教育策略聯盟等合辦「2012通識教育國際研討會暨第二十八屆全國通識教育教師研習會——大學通識教育評鑑理念與實踐」。
		9月21-23日，中華民國通識教育學會與武漢理工大學合辦「第三屆高等教育發展與評估學術論壇（海峽兩岸）研討會」。
		10月27日，中華民國通識教育學會與東海大學合辦「第29屆全國通識教育教師研習會——邁向博雅學習的友善校園」。

102	2013	<p>5月18日，中華民國通識教育學會與臺北市立教育大學合辦「第30屆全國通識教育教師研習會——藝術教育之於通識教育的創新與融合」。</p> <p>11月9日，中華民國通識教育學會與國立臺中教育大學、國立臺中科技大學、國立勤益科技大學合辦「第31屆全國通識教育教師研習會——美感、美學教育與通識教育」。</p>
103	2014	<p>4月19日，中華民國通識教育學會與中原大學合辦「通識教育學會二十週年慶祝活動暨第32屆全國通識教育教師研習會—變與常—通識教育的新挑戰與新願景」。</p> <p>5月23日，南華大學通識教育中心舉辦「南華大學公民素養與通識教育學術研討會」。</p> <p>8月13-15日，教育部補助中國科技大學辦理103年度「公民核心能力課程規劃與設計工作坊」。</p> <p>8月27-29日，教育部補助高雄餐旅大學辦理103年度「公民核心能力教學設計與實務工作坊」。</p> <p>11月1-2日，中華民國通識教育學會與東海大學共同學科暨通識教育中心合辦「21世紀人文教育與通識教育的危機和展望」研討會。</p> <p>教育部補助全校型公民素養陶塑計畫，北區有亞東技術學院、東南科技大學、國立政治大學及臺北醫學大學四校執行計畫，累積了豐碩的成果。為延續計畫的精神與永續發展，四校於11月14-15日舉辦聯合成果發表暨「2014公民素養與通識教育國際學術研討會」。</p> <p>國立中央大學於103學年度第一學期承辦教育部公民核心能力推廣計畫北區教師社群讀書會，分別於8月19日、9月2日、9月30日、10月28日、11月25日舉行。</p>

參考書目

中日外文論著

一、古代文獻

〔元〕脫脫等：《宋史》，卷 434，《儒林列傳》。

〔唐〕韓愈：《朱文公校昌黎先生集》（四部叢刊初編縮本）。

〔明〕王陽明：《傳習錄拾遺》，收入陳榮捷編：《王陽明傳習錄詳註集註》（臺北：臺灣學生書局，1983 年）。

二、專書

王國維著，譚佛雛校釋：《王國維哲學美學論文輯佚》（上海：華東師範大學出版社，1993 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）。

吳家瑩：《蔡元培與北大校務革新》（花蓮：花蓮師範學院，1992 年）。

李弘祺：《宋代教育散論》（臺北：東昇出版事業公司，1980 年）。

李明濱：《情緒與疾病》（臺北：臺灣大學醫學院，1997 年）。

國際經濟合作發展委員會：《第六期經濟建設計劃》（臺北：經合會，1973 年）。

教育改革審議委員會：《教育改革總咨議報告書》（臺北：教育改革審議委員會，1996 年）。

- 莊吉發：《京師大學堂》（臺北：臺大文學院，1970年）。
- 陳正祥：《中國文化地理》（臺北：木鐸出版社，1984年）。
- 陳伯璋編著：《意識形態與教育》（臺北：師大書院，1988年，1993年）。
- 陳舜芬：《東海大學早期實施的通才教育》（作者自印，1995年3月）。
- 曾華璧：《人與環境：台灣現代環境史論》（臺北：正中書局，2001年）。
- 黃俊傑、吳展良、陳昭瑛：《分流教育的改革：理論、實踐與對策》（臺北：教育改革審議委員會，1996年）。
- 黃俊傑、黃坤錦：《我國大學校院通識教育訪評結果報告》（臺北：通識教育學會，1999年）。
- 黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》（臺北：通識教育學會，1999年）。
- _____：《大學通識教育的理念與實踐》（簡體字本）（武漢：華中師範大學出版社，2001年）。
- 臺灣大學共同教育委員會編：《國立臺灣大學共同科目教學座談會記錄（86學年度）》（臺北：臺大共同教育委員會，1998年7月）。
- 劉述先：《全球倫理與宗教對話》（臺北：立緒文化事業有限公司，2001年）。
- 〔日〕大前研一著，李宛容譯：《民族國家的終結：區域經濟的興起》（臺北：立緒文化事業公司，1990年）。
- 〔日〕大前研一著，黃柏棋譯：《無國界的世界》（臺北：聯經出版事業公司，1993年）。

- 〔日〕有馬郎人：《大學貧乏物語》（東京：東京大學出版會，1996年）。
- 〔日〕栗田直躬：《中國上代思想の研究》（東京：岩波書店，1948年）。
- 〔日〕遠山茂樹：《歷史學から歴史教育へ》（東京：岩崎書店，1980年，1981年）。
- 〔美〕Gardels, Nathan 主編，林添貴譯：《世紀之路：改變中的全球秩序》（臺北：立緒文化事業公司，1999年）。
- 〔美〕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）。
- 〔英〕赫胥黎著，李黎等譯：《美麗新世界》（臺北：志文出版社，1969年）。
- 〔奧〕布伯著，陳維剛譯：《我與你》（臺北：桂冠圖書公司，1991年）。
- 〔德〕貝克著，孫治平譯：《全球化危機：全球化的形成、風險與機會》（臺北：臺灣商務印書館，1999年）。
- 〔德〕韋伯著，錢永祥編譯：《韋伯選集（I）：學術與政治》（臺北：允晨文化實業公司，1985年）。
- 〔德〕馬克斯、恩格斯著，中共中央著作編譯局編：《馬克斯恩格斯選集》（北京：人民出版社，1972年）。

三、其他

- 《基因科技與人類未來研討會》（臺北：救國團社會研究院，2000年）。
- 《教育改革審議委員會總諮議報告書》（臺北：教育改革審議委

員會，1996年）。

《醫學院醫學系評鑑準則》（國家衛生研究院擬），
<http://www.heeact.edu.tw/lp.asp?ctNode=340&CtUnit=108&BaseDSD=7&mp=3>。

中國高等教育編輯部：〈半個世紀的探索與輝煌——共和國高等教育發展歷程回眸〉，《中國高等教育》第18期（1999年）。

左思：〈但丁、全球化與世界政府〉，《左翼》第21號（臺北：2001年7月31日）。

朱雲漢：〈一個不確定年代的開端〉，《中國時報》，2001年9月17日，第二版。

吳密察：〈從日本殖民地教育學制發展看台北帝國大學的設立〉，收入氏著：《台灣近代史研究》（臺北：稻香出版社，1991年）。

李亦園、黃俊傑、許榮富、陳德華、李珮琳：〈日本大學通識教育考察報告〉，收入黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》（臺北：通識教育學會，1999年），附錄（二），頁313-343。

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：通識教育學會，1997年），頁1-16。

_____：〈有關台灣教育改革的一些看法〉，《科技報導》，1995

年7月15日，第30-32版。

林火旺：〈公民意識與社會正義〉，《哲學雜誌》第4期（1993年4月）。

洪銘水：〈素質教育的理念與實踐——以東海大學與紐約市立大學為例〉，收入才家瑞、王天佑編：《素質教育與創新人才培養》（香港：香港天馬圖書有限公司，2001年）。

高明士：〈傳統社會中的師生關係——群己關係的一個縮影〉，《科學發展月刊》第18卷第1期（1990年1月），頁15-28。

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），頁149-166。

郭為藩：〈最近大學教育發展的主流與清流〉，收入《迎接二十一世紀的教育改革》（臺北：臺灣書局，1985年），頁13-26。

陳昭瑛：〈分流教育改革的理論基礎〉，收入黃俊傑等著：《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2章。

陳弱水：〈公德觀念的初步探討——歷史源流與理論建構〉，《人文及社會集刊》第9卷第2期（1997年），頁39-72。

黃光國：〈論「人的素質」〉，收入《人的素質論文集》（臺北：法鼓人文社會學院，1999年）。

黃伯超：〈我國醫學教育制度之研討〉，收入《臺灣醫學研討會專集：全民健保制度下之醫學教育研討》（臺北：臺灣大學醫學院，1993年）。

黃俊傑、萬其超、張光正、朱建民、王福林：〈美國大學通識教

- 育考察報告》，收入黃俊傑《大學通識教育的理念與實踐》附錄（一），頁 263-311。
- 黃俊傑：〈傳統中國的思維方式及其價值觀：歷史回顧與現代啟示〉，收入氏編：《傳統中國思想與現代價值的激盪》（一）（臺北：喜馬拉雅研究發展基金會，2002 年）。
- _____：〈論二十一世紀通識教育與公民養成之關係〉，收於《通識教育季刊》第 6 卷第 2 期（1999 年 6 月），頁 1-16。
- 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），頁 1-16。
- 黃得時：〈從台北帝國大學設立到國立台灣大學現狀〉，收入《台灣文獻》第 26-27 卷第 41 期（1976 年），頁 224-245。
- 楊啟泰：〈長老教會第 42 屆總會通常年會總幹事報告全文〉，《台灣教會公報》2252 期第一版（1995 年 4 月 30 日）。
- 詹棟樑：〈西德的高等教育改革〉，收入《迎接二十一世紀的教育改革》（臺北：臺灣書局，1985 年），頁 49-68。
- 厲威廉：〈美國高等教育的改革〉，收入《迎接二十一世紀的教育改革》（臺北：臺灣書局，1985 年），頁 27-48。
- 歐素瑛：〈光復期的國立台灣大學（民國 34-38 年）〉，《國史館館刊》復刊第 24 期（1998 年 6 月），頁 51-90。
- 謝長廷：〈台灣的國會文化〉，收入《自立晚報》，1995 年 4 月 28 日，第 23 版〈本土副刊〉。
- 瞿海源：〈跨世紀公民教育的問題〉，《跨世紀臺灣民主發展問題學術研討會》論文（臺北：紀念殷海光先生學術基金會主辦，1996 年 7 月 7-8 日）。
- 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）。

天下雜誌編輯部：〈大前研一：創造專業服務的台灣〉，《天下雜誌》第241期（2001年6月5日）。

英文論著

一、專書

Allan, George, *Rethinking College Education* (Lawrence: University Press of Kansas, 1997).

Angell, Norman, *The Great Illusion* (London: William Heinemann, 1910).

Barber, Benjamin R., *An Aristocracy of Everyone: The Politics of Education and the Future of America* (New York: Ballantine Books, 1992).

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 Cultural Contradiction of Capitalism* (New York: Basic Books, 1976).

Boulding, Elise, *Build a Global Civic Culture: Education for an Interdependent World* (New York: Teachers College Press, 1988).

- Buber, Martin, *Between Man and Man* (New York: Macmillan, 1965).
- Chan, Wing-tsit, translator and compiler, *A Source Book in Chinese Philosophy* (Princeton: Princeton University Press, 1963).
- Council for Economic Planning and Development, R. O. C., *Taiwan Statistical Data Book* (1996).
- Gasset, José Ortega y, ed. and translated by Howard Lee Nostrand, *Mission of the University* (New Brunswick and London: Transaction Publishers, 1991, 1992).
- Geertz, Clifford, *The Interpretation of Cultures* (New York: Basic Books, 1973).
- Horkheimer, Max, and Theodor W. Adorno, *Dialectics of Enlightenment* (New York: Continuum, 1982).
- Huang, Chun-chieh, *Mencian Hermeneutics: A History of Interpretations in China* (New Brunswick and London: Transaction Publishers, 2001).
- Huntington, Samuel P., *The Clash of Civilizations and the Remarking of the World Order* (New York: Simon and Shuster, 1996).
- Janowitz, Morris, *The Reconstruction of Patriotism: Education for Civic Consciousness* (Chicago: The University of Chicago Press, 1983).
- Kerr, Clark, *Higher Education Cannot Escape History: Issues for the Twenty-first Century* (Albany: State University of New York Press, 1994).

- _____, *The Great Transformation in Higher Education, 1960-1980* (Albany: State University of New York Press, 1991).
- _____, *The Uses of the University* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1963)
- _____, *Troubled Times for American Higher Education: The 1990s and Beyond* (Albany: State University of New York Press, 1994).
- Lee, Thomas H. C., *Education in Traditional China: A History* (Leiden: E. J. Brill, 2000).
- Linstone, Harold A., and Ian I. Mitroff, *The Challenge of the 21st Century: Managing Technology and Ourselves in a Shrinking World* (New York: State University of New York Press, 1994).
- Marshall, Byron K., *Academic Freedom and the Japanese Imperial University, 1868-1939* (Berkeley: University of California Press, 1992).
- McGee, Glenn, ed., *The Human Cloning Debate* (Berkeley, Calif: Berkeley Hills Books, 1998).
- Moulakis, Athanasios, *Beyond Utility: Liberal Education for a Technological Age* (Columbia and London: University of Missouri Press, 1994).
- Murphy, Michael P., and Luke A. J. O'Neill eds., *What is Life: The Next Fifty Years: Speculations on the Future of Biology* (Cambridge: Cambridge University Press, 1995).
- Needham, Joseph, *Science and Civilization in China, Vol. 2:*

- History of Scientific Thought* (Cambridge: Cambridge University Press, 1956).
- Ohmae, Kenichi, *The Borderless World* (New York: Mckinsey & Company, Inc., 1990).
- _____, *The End of the Nation State: The Rise of Regional Economies* (New York: Mckinsey & Company, Inc., 1995).
- Palmer, Joy A., *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress, and Promise* (London and New York: Routledge, 1998).
- People for the American Way, *Democracy's Next Generation: A Study for Youth and Teachers* (Washington, DC: People for the American Way, 1989).
- Rashdall, Hastings, ed. by F. M. Powicke and A. B. Emden, *The Universities of Europe in the Middle Ages* (Oxford: Oxford University Press, 1895, 1936, 1997).
- Schwartz, Benjamin I., *The World of Thought in Ancient China* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985).
- Skocpol, Theda, *State and Social Revolutions: A Comparative Analysis of France, Russia, and China* (London: Cambridge University Press, 1979).
- Sleeter, Christine E., and Peter L. McLaren eds., *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference* (Albany: State University of New York Press, 1995).
- The Role and Functions of Universities: OECD Country Report, United State of America*, 1985.

- Wilshire, Bruce, *The Moral Collapse of the University: Professionalism, Purity, and Alienation* (Albany: State University of New York Press, 1990).
- Wolff, Robert Paul, *The Ideal of the University* (Boston: Beacon Press, 1969, 1970).

二、論文

- Beinart, Peter, "An Illusion for Our Time," *The New Republic*, October 20, 1997, pp. 20-24.
- Bertlit, Nancy, et al., "What Citizens Can Do? A Case Study in Environmental Activism," A Case Study In Environmental Activism," *Update on Law-Related Education*, Vol. 17, No. 3 (Fall, 1993), pp. 26-31.
- Huang, Chun-chieh, "Some Observations and Reflections," in Frederick P. Brandauer and Chun-chieh Huang eds., *Imperial Rulership and Cultural Change in Traditional China* (Seattle: University of Washington Press, 1994), pp. 281-289.
- Jerolimek, John, "The Knowledge Base of Democratic Citizens," *The Social Studies*, 81 (September/October 1990).
- Kielmansegg, Peter Graf, "Freedom of Mind and University Autonomy," in John W. Chapman ed., *The Western University on Trial* (Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1983), pp. 39-45.
- Langton, Stuart, "Citizenship Participation and Citizenship

Education in the 21st Century,” in *Citizenship for the 21st Century*, edited by William T. Callahan, Jr., and Roland A. Banaszak (Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, 1990).

Luis, Albala Bertrand, “What Education for What Citizenship?” *Educational Innovation and Information*, No. 82 (May, 1995).

名詞索引

一劃

一度空間的人, 29, 40

二劃

人力規劃, 87, 107, 123, 127, 170, 171

人文主義, 213

人性論, 213

人道主義, 136, 176, 177, 178

人類中心主義, 20, 169, 195, 213

人類解放, 175

三劃

大體, 3, 5, 6

小體, 3, 5, 6

四劃

互為不可化約性, 41

五行, 4, 5, 6

仁, 3, 5, 6, 8, 17, 36, 35, 36, 37, 39

仁義禮智, 3, 5, 6

內聖外王, 6

公民意識, 174, 190, 192

公德, 188, 194

分流教育, 91, 170

化約主義, 43

化約論的謬誤, 34, 41

天人合一, 2, 9, 10, 11, 169

天人同構之連續體, 12, 165

天君, 4

天命, 10, 11, 213

心物二分, 12, 165

心學, 6

心靈改革, 27, 38

文憑主義, 23, 24, 26, 102

五劃

世界人, 181

世界的轉化, 7, 9

世界倫理, 205, 206, 207, 208, 216

主客二分, 12, 165

主客對待, 32, 85

主副對待, 85

主體性, 7, 10, 13, 30, 31, 40, 53, 59, 70, 71, 84, 85, 88, 108, 110, 113, 116, 129, 130, 132,

133, 142, 144, 145, 146, 150,
155, 159, 160, 174, 187, 188
以心攝身, 3, 7
以誠存心, 6
功利主義, 40, 55, 57, 59, 70, 107,
109, 124, 125, 126, 127, 160,
164
去脈絡化, 13, 18, 21, 24, 28, 167,
168, 169, 170, 171, 214
四端, 6, 9, 10
市場價值, 122
正式結構, 111, 161
生命倫理, 151, 212
生物心理社會科學, 138
生物多樣性, 215

六劃

全人教育, i, 1, 2, 3, 7, 10, 12, 13,
40, 47, 73, 134, 157, 158,
159, 163, 164, 165, 166, 172
全球化, 68, 98, 173, 181, 182,
183, 185, 186, 188, 193, 197,
198, 200, 201, 202, 203, 204,
205, 206, 207, 208, 216
全球性公民文化, 182, 207
共生, 8, 125
共同課程通識化, 89, 90
地球永續發展, 204, 215, 216

有機的聯繫關係, 214
自主性, 41, 49, 58, 59, 71, 88, 114
自我中心主義, 19
自我立法, 59
自我異化, 58, 70, 97, 108, 124,
176
自我實現, 122
自我與他者, 31

七劃

形式主義, 36, 37, 102, 103
形式的途徑, 27, 34, 35, 36
良知, 10, 37, 38, 44
身心一如, 2, 7, 9
身心合一的身體, 138
身心連續體, 12, 164

八劃

亞洲化, 206
直觀, 14
知識工業, 117
知識社群, i, 47, 48, 49, 58, 59, 60,
61, 62, 63, 64, 68, 70, 71, 114,
116, 128
知識活動, 26, 33
知識經濟, ii, 48, 69, 87, 94, 157,
225
社區服務, 187, 188, 189

社會的自我, 22
 肯認政治, 193
 非正式結構, 111, 161
 非政府組織, 182, 186, 207

九劃

建立終身教育體系, 155
 後工業社會, 86
 政治人, 21, 27, 60, 69, 196
 政治的自我, 22
 政治解放, 175
 既內在又超越, 10, 11

十劃

修己, 8
 個人社會連續體, 12, 165
 個性主義, 103
 個體, 18
 倫理學, 6, 146
 哲學人類學, 213
 師生互為主體性, 144, 145, 146, 155
 時代錯誤的謬誤, 86
 校務基金, 113, 114
 核心課程, 78, 84, 147, 152
 浩然之氣, 5
 浮士德精神, 12, 165, 213

十一劃

偽平等主義, 124
 唯心論, 5
 國家意識型態, 116
 國家認同, 110, 176, 184, 186
 國家機器, 116
 基礎學力, 104
 專業主義, 87
 教育自由化, 103, 105, 105
 教育政治化, 87, 88, 107, 108, 109, 159, 179
 教育商品化, 87, 88, 107, 109, 159
 教育鬆綁, 161, 163
 教學發展中心, 81
 產官學合作, 115
 產學一體, 92
 異化, i, 25, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 70, 97, 108, 124, 176
 終身學習的社會, 94, 162
 通才教育, 74, 75
 通識中心虛級化, 90, 91
 連續性, 7, 8, 9, 11

十二劃

喚醒主體性, 53
 寓一於多, 193
 超越向度, 2, 10, 12

超越性, 3, 4, 10, 170

十三劃

經濟人, 21

群己, 7, 8, 9, 64

群體教學, 146, 155

運作邏輯, 36, 41, 42, 122

道德人格, 180

道德共同體, 8, 61, 62, 63

道德重整, 27

十四劃

劃一主義, 103

實用主義, 86, 87, 107

實踐活動, 26, 30, 33, 44

認知活動, 30, 44

十五劃

價值自覺, 4, 6, 37, 46, 176

價值意識, 3, 4

數量性思維的陷阱, 88

養心, 5

養性, 4

養氣, 5, 7, 10

十六劃

學術自由, ii, 49, 60, 61, 74, 93,

128

學術自律, 93

學術獨立, 49, 60

學歷無用論, 102

整全人格, 134

整體論的謬誤, 34, 41, 42, 43

十七劃

聯繫性思維方式, 213

臨床教育, 136, 145

講學自由, 93

十八劃

擴充, 7, 9

醫學倫理, 135, 144, 146, 212

二十劃

蘇格拉底教學法, 145

人名索引

一、西方人名

A

Adorno, Theodor W., 211
Allan, George (艾倫), 148
Angell, Norman, 198

B

Barber, Benjamin R., 189
Barrow, Clyde W., 50
Beck, Ulrich (貝克), 201
Beinart, Peter, 202
Bell, Daniel (貝爾), 122
Boulding, Elise, 182, 208
Buber, Martin (布伯), 168, 169

C

Caesar, Gaius Julius (凱薩), 153
Chapman, John W., 59

D

Descartes, René(笛卡兒), 12, 138,
165

E

Emden, A. B., 54

F

Faust (浮士德), 12, 165, 213
Feuerbach, Ludwig, 14
Flexner, Abraham (弗斯納), 138,
139, 142

G

Gardels, Nathan, 201
Gasset, José Ortega y, 51
Geertz, Clifford (葛茲), 50

H

Hayek, Friedrich August von, 45
Hegel (黑格爾), 45, 175
Herodotus (希羅多德), 153
Hobbes, Thomas (霍布士), 12
Horkheimer, Max, 211
Huntington, Samuel P., 205

Huxley, Aldous L. (赫胥黎), 211

J

Janowitz, Morris, 189

Jerolimek, John, 183

K

Kant, Immanuel (康德), 45

Kerr, Clark (柯爾), 53, 118, 120,
121, 128

Kielmansegg, Peter Graf, 59

L

Langton, Stuart, 183

Lee, Thomas H. C., 55

Linstone, Harold A., 215

Luis, Albala Bertrand, 182, 207

M

Marcuse, Herbert (馬庫色), 29

Marshall, Byron K., 61

Marx, Karl (馬克斯), 14, 45, 167,
175, 176

McGee, Glenn, 210

McLaren, Peter L., 194

Mitroff, Ian I., 215

Mitterrand, François (密特朗),

100

More, Thomas, 154

Moulakis, Athanasios, 53

Murphy, Michael P., 212

N

Needham, Joseph, 213

Nietzsche (尼采), 59

O

O'Neill, Luke A. J., 212

P

Palmer, Joy A., 205

Plato (柏拉圖), 34, 45, 154

Powicke, F. M., 54

R

Rashdall, Hastings, 55

S

Schwartz, Benjamin I., 213

Skocpol, Theda, 176

Sleeter, Christine E., 194

Snow, C.P. (史諾), 132

Socrates (蘇格拉底), 145

W

- Weber, Maximilian Karl Emil (韋伯), 52
Wilms, Dorothee, 100
Wilshire, Bruce, 69
Wolff, Robert Paul, 58

二、中日韓人名

三劃

大前研一 (Kenichi Ohmae), 98,
157, 198, 199, 200, 201

四劃

孔子, 7, 8, 34, 36, 37, 45, 62, 145,
178
王守仁 (陽明), 37, 38
王國維 (觀堂), 1, 2, 163, 164
王福林, 78

五劃

左思, 205

六劃

有馬郎人, 68
朱建民, 78
朱雲漢, 203
老子, 45

七劃

吳家瑩, 56
吳展良, 91
吳密察, 57

李弘祺, 55
李亦園, 76, 77, 78
李宛容, 157, 198
李明濱, 138
李家同, 124
李遠哲, 24, 73, 119, 140, 155, 161,
183
李黎, 211
沈君山, 75, 76

八劃

孟子, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11,
14, 17, 27, 39, 45, 144, 145,
15., 169, 178
林火旺, 191, 192
林添貴, 201
金伯苓, 106

九劃

洪銘水, 75
茅聲燾, 76

十劃

孫治平, 201
孫震, 76

栗田直躬, 180
荀子, 4, 6, 42, 45, 61, 63, 178
高明士, 64

十一劃

康自立, 129
脫脫, 63
莊子, 1, 10, 45, 153
莊吉發, 56
郭為藩, 155
陳正祥, 120
陳昭瑛, 91, 170
陳弱水, 194
陳舜芬, 75
陳榮捷 (Wing-tsit Chan), 37, 213
陸九淵 (象山), 63
陸有銓, 58, 123
章孝慈, 76

十二劃

曾華璧, 204
黃光國, 14
黃伯超, 135
黃坤錦, 79
黃俊傑 (Chun-chieh Huang), 45,
48, 70, 76, 77, 78, 79, 91, 119,
133, 138, 145, 150, 159, 170,
179

黃政傑, 129
黃柏祺, 200
黃堅厚, 76
黃崑巖, 135, 136
黃得時, 57

十三劃

楊啟泰, 19
萬其超, 78
董大成, 76

十四劃

遠山茂樹, 185

十五劃

劉兆漢, 78
劉述先, 207
劉銘傳, 127, 171
墨子, 14
歐素瑛, 57
蔡元培, 56

十六劃

錢永祥, 52, 192

十七劃

謝長廷, 18

韓非子, 45

韓愈（昌黎；退之）, 63, 95

十八劃

瞿海源, 191

二十二劃

龔鵬程, 129

【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)：《江戶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

大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示／黃俊傑著。
-初版--臺北市：國立臺灣大學出版中心 2015 [民 104]
256 面；15 * 21 公分。(大學通識教育叢書；02)
含名詞索引及人名索引
ISBN: 978-986-350-052-0 (精裝)

1. 通識教育 2. 高等教育 3. 文集

525.3307

103025573

統一編號 1010302914

大學通識教育叢書 02 主編：蔡振豐

大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示

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：金浩瑜

封面設計：申朗創意

出版時間：2015 年 2 月初版

定 價：新臺幣 230 元整

GPN: 1010302914

ISBN: 978-986-350-052-0 (精裝)

著作權所有・翻印必究