

全球化時代大學通識教育的新挑戰

目次

新版說明

自序i

《全球化與大學通識教育》

第一章 21 世紀全球化時代的大學理念與大學教育： 問題與對策.....	1
一、引言.....	1
二、全球化時代大學面對的新問題（一）： 霸權文化與本土文化的爭衡.....	2
三、大學因應文化霸權挑戰的對策.....	9
四、全球化時代大學面對的新問題（二）： 教育主體性的失落.....	15
五、大學重建教育主體性的策略.....	19
六、結論.....	22
第二章 全球化時代大學通識教育的新挑戰.....	25
一、引言.....	25
二、全球化的發展形式、本質及其臺灣脈絡.....	26
三、全球化時代對大學通識教育的新挑戰.....	36

四、大學通識教育的新策略	39
五、結論	43
第三章 從全球化與本土化激盪的脈絡論	
大學通識教育中的公民教育	45
一、引言	45
二、21 世紀大學通識教育中公民教育的問題及其本質	46
三、公民教育問題形成的原因	56
四、邁向公民教育的新境界：植根本土，放眼全球	62
五、結論	66
《大學通識教育的新境界》	
第四章 邁向 21 世紀大學通識教育的新境界：	
從普及到深化	69
一、引言	69
二、大學通識教育的現況及「深化」的意義	70
三、大學通識教育「深化」的必要性	78
四、深化大學通識教育的具體策略	82
五、結論	87
第五章 大學通識教育與基礎教育的深化：	
理念、策略與方法	89
一、引言	89
二、深化的理念	92
三、深化的策略	98
四、深化的方法	103
五、結論	108

第六章 大學醫學教育中人文精神的提昇： 通識教育的新思考.....	109
一、引言	109
二、醫療事業以人文關懷為中心	111
三、醫療事業中人文精神的開展	114
四、人文精神在醫護院校通識教育中的落實.....	119
五、結論	124
第七章 當前大學通識教育的非制度性危機 及其因應對策.....	127
一、引言	127
二、危機（一）：「反知識主義」心態.....	129
三、危機（二）：「功利主義」心態.....	131
四、因應對策：回歸教育基本面	133
五、結論	133

《通識教育發展的週邊環境》

第八章 社區大學教育與通識教育的融合： 理念與策略.....	135
一、引言	135
二、當前社區大學運動的成就、瓶頸及其突破.....	136
三、社區大學中通識教育的重要性.....	143
四、對社區大學中通識教育的反駁意見及其批判.....	153
五、社區大學通識教育的實施策略.....	158
六、結論	161

第九章 從臺灣經驗論大學校長遴選的 幾個關鍵問題.....	163
一、引言	163
二、大學校長遴選制度的法源及其實際程序.....	164
三、大學校長遴選制度的正面貢獻.....	174
四、大學校長遴選的制度性及非度性問題.....	176
五、因應問題的可能方向	186
六、結論	189
附錄一 儒家傳統中「教育」的涵義 及其現代啟示.....	191
一、引言	191
二、儒家傳統中「教育」的涵義	192
三、現代教育的弊病及其形成的原因.....	203
四、結論：儒家教育觀的現代啟示.....	210
附錄二 傅斯年論教育改革：原則、策略及其啟示....	213
一、引言	213
二、傅斯年論教育改革	214
三、傅斯年教育觀蘊涵的啟示	222
四、結語	228
參考書目	231
名詞索引.....	243
人名索引.....	247

新版說明

《全球化時代大學通識教育的新挑戰》這部書初版於 2002 年由中華民國通識教育學會出版，共印行六刷。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

《全球化時代大學通識教育的新挑戰》這部書共包括九章約 10 餘萬字，代表最近兩年來（2002-2004）我對大學通識教育的一點思考心得。在付梓出版前夕，我想就全書寫作宗旨，略加說明，以就教於讀者。

人類歷史進入第三個千年紀元之後，全球化趨勢在資訊科技突飛猛進以及世界政經板塊推移的助威之下，快速茁壯而蔚為新時代的歷史主流。全球化潮流對大學與大學通識教育，必然造成巨大的衝擊。大學通識教育如何因應 21 世紀全球化趨勢的各種新挑戰？這是最近兩年來，常常縈繞在我心中的問題。本書各章的寫作，都直接或間接地與這個巨大的問題，發生或多或少的關聯。

本書共分三部分，第一部分共三章，均討論全球化與大學通識教育問題。第一章從較為宏觀的角度，思考 21 世紀全球化時代中，大學可能面臨的許多前所未有的挑戰。全球化加強了富國與強國對窮國與弱國更加深刻的剝削與宰制，造成亞非拉許多地區的大學，在英語主流文化與本土文化的爭衡之中，艱辛擺盪；而且，由於居於全球化之核心與領導地位的國家，掌握最先進的航空科技、生命科學新知與武器工業，所以被迫捲入全球化浪潮的國家之大學，日漸面臨教育主體性淪喪的危機。本書第一章分析以上這些大學教育的新問題，籌謀可能的

因應策略，並呼籲加強本土文化教育，並重建大學的教育主體性。本書第二章在第一章論述的脈絡中，進一步討論大學的通識教育，應加強拓深大學生的本土文化資源，尤其是開授以經典研讀為內容的通識課程，深化有關中華文化與東亞文化的教育，以及研發具有「科學、技術與社會」(STS)內涵的課程。

本書第三章扣緊全球化潮流中，最能彰顯全球化與本土化之張力，並觸及大學國際化與國家化之拉距問題的公民教育。在亞洲國家的大學公民教育課程中所傳授與「公民資格」有關的諸多價值理念，均源生於近代西方社會，因此，常與本國文化與現實社會造成落差，甚至扞格難入。突破公民教育問題的方法，雖然可以多元多樣，但是，厚植學生的本土文化資源，並在公民教育的教學實務中，融入更多的本土關懷，當是較為有效的策略。

我在本書第二部分以四章的篇幅，嘗試為 21 世紀的大學通識教育描繪新的願景。第五章提出 21 世紀大學通識教育發展的新方向在於從普及到深化。我近年來深感在 21 世紀知識經濟的新時代中，大學「自我異化」之危機日甚一日，我們如果能透過優質的通識教育，而使大學教育回歸受教育者之主體性，使教學活動與思考活動合一，使知識與實踐融貫，就更能召喚大學的靈魂。

在近年來大學的改革運動中，1999 年開始國家衛生研究院

黃崑巖教授主導的臺灣各大學醫學院醫學系評鑑工作，取得相當的成效。在醫學系評鑑過程中，我們發現醫學教育中的人文通識教育有待進一步提昇。本書第六章討論如何通過通識教育，而提昇大學醫學教育中的人文精神這個問題。我也描繪理想中的通識課程規劃藍圖，並建議以「語文素養」及「經典研讀課程」為其重點。

自從 2001 年起，教育部推動第一梯次與第二梯次提昇學生基礎教育計畫之後，臺灣各大學院校的共同及通識教育，獲得了可觀的改善，這誠然是令人興奮的新發展。但是，在各大學校園的熱鬧榮景之中，卻也出現一些令人擔憂的危機。本書第七章討論當前臺灣地區大學院校通識教育，所面對的「反知識主義」與「功利主義」兩種心態的挑戰，及其所衍生的教學實務上的問題。我建議以「回歸教育基本面」作為因應上述危機的對策。

大學通識教育的提昇，絕對不僅是通識課程的改善一端而已。所謂「道假眾緣」，通識教育的結構性之改善與教育的效果的延伸，與大學門牆之內的校長的領導風格，與大學門牆之外的社區大學教育，均有不可分割的關係。本書第八章與第九章，分別探討與通識教育發展相關的週邊環境的這兩個問題，呼籲社區大學應與優質通識教育相結合，以互濟互補，也強調校長在通識教育的改革中的重要性。

展望未來，隨著大學教育的普及化與終身學習社會的來臨，大學通識教育作為奠基教育的性質，必然與日俱增，其重要性也將日益獲得肯定。但是，在通識教育邁向一個充滿了牛奶與蜂蜜的理想國度之前，我們必須努力播種，勤加耕耘，並時時芟除雜草，翻土犁田。是的，「凡辛苦耕耘的，必歡呼收割」，讓我們共同期待大學通識教育的新未來！

黃俊傑

2004年6月14日

於臺灣大學

第一章

21 世紀全球化時代的大學理念與 大學教育：問題與對策

一、引言

人類歷史進入第三個千年紀元之後，戰後世界歷史主流的「全球化」(Globalization)趨勢更加速發展。21 世紀歷史的重要趨勢如高科技的發展、知識經濟的形成，以及文明之間的對話，都與「全球化」有關，而且直接衝擊大學理念與大學教育的轉型。

本文的主旨在於分析 21 世紀全球化時代中，大學理念與大學教育的新展望，特別針對 (1) 全球化時代的文化霸權與本土文化認同問題，以及 (2) 全球化時代中「教育主體性」的失落問題，籌謀對策。我們主張 21 世紀的大學教育應重視本土文化認同問題，加強本國文化教育，並回歸教育本位推動大學教育，才能在 21 世紀科技與經濟發展的洪流中，站穩教育的立場，開創新局。

在進入主題之前，我想先強調大學的「理念」及其「實踐」

2 全球化時代大學通識教育的新挑戰

兩者之間，既有其不可分割性，又有其創造的緊張性。所謂「不可分割性」，是指任何大學的實際運作如果沒有清晰的理念，必然因缺乏指導原則而迷失方向。反之，大學理念卻也只有落實在具體的大學建制之中，才能使它自己充分實現；所謂「創造的緊張性」，是指大學理念有其理想性格，而大學教育有其現實面向，兩者之間在具體而特殊的時間與空間條件之中，常常不能免於緊張關係。但是這種緊張關係卻又深具創造性，因為高遠的大學之理念可以提昇大學的水準，而大學的實際教育狀況也可以使大學理念更具有方向感，兩者之間互為創造，合之雙美，離之兩傷。

二、全球化時代大學面對的新問題（一）： 霸權文化與本土文化的爭衡

在 21 世紀新時代中，(1)「全球化」趨勢催化了「解民族化」與「解疆域化」的效應。(2) 在「全球化」的衝擊之下，大學所面臨的第一個新挑戰，就是：本土文化如何與強勢的霸權文化爭衡之問題。這個新挑戰使大學在「全球化」與「本土化」的激盪中進退失據，捉襟見肘。我們詳細闡釋以上這兩個論點。

(一)「全球化」的效應及其對大學的挑戰

「全球化」是 20 世紀持續發展的現象，第二次世界大戰結束後蔚為歷史主流，最近二十年來隨著通信科技的飛躍發展，而成為 21 世紀人類社會的重要方向。「全球化」趨勢表現在許多具體現象之上，例如「時間」的全球化表現在全球各地股票金融市場的緊密互動之上，資本的全球化表現在全球各地資金之快速流動之上，知識的全球化表現在擁有新知識的人才之自由流動之上。但是，正如當代德國社會學家貝克 (Ulrich Beck) 所指出的，「全球化」趨勢的效應主要表現在兩方面：第一是所謂「解民族化」。貝克曾區分「第一次現代」與「第二次現代」，「第一次現代」的前提是「國家—政治對空間的固定和統治」，貝克說：¹

領土國家成了社會的貨櫃。換言之：國家的權力和控制要求建立且塑造了社會。對於民族國家在不同的基本權利、教育制度、社會政策、多黨政治風貌、財稅、語言、歷史、文學、交通路徑、基礎結構能量、護照和邊界管制等各方面的優勢地位，我們可以而且必須考慮和想像。藉此方式，民族國家社會也產生和保存了每日生活中的準本質認同，此種認同的自明性似乎建基於同義反

¹ 貝克著，孫治本譯：《全球化危機》（臺北：臺灣商務印書館，1999 年），頁 90-91。

4 全球化時代大學通識教育的新挑戰

覆的表達形式上：德國人生活在德國、日本人生活在日本、非洲人生活在非洲。在這樣的視野下，「黑色猶太人」和「西班牙德國人」（這僅僅是舉一些世界社會中十分平常的混雜狀態）被視為極端和例外，也就是被視為威脅。

在經濟、政治、生態、文化、生涯史的經濟全球化進程中，上述存在於國家社會空間和認同中的思想、行為和生活的建構崩潰了。世界社會意謂著，各種打破並攪亂政治和社會的民族國家正統性的權力機會、社會行動、生活和認知空間。

貝克認為「全球化」趨勢所創造的「世界社會」意味著「第二次現代」的來臨，也意味著民族國家的終結，²他稱這種現象為「解民族化」。

「全球化」的第二種效應是所謂「解疆域化」。貝克說：³

全球化不能只被理解為民族國家間交互關係與作用的增強與頻繁，事實上，全球化持續改變了社會的內在性質：

² 參考：Kenichi Ohmae（大前研一），*The End of the Nation State: The Rise of Regional Economies* (New York: Mckinsey & Company, Inc., 1995)，中譯本，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），頁22。

³ 貝克，前引書，〈中文版序〉，頁4。

約定「社會」、「政治」之架構，本身就有了問題，因為疆域原則成了可疑的原則。更精確地說，假設的國家與社會等同關係被打破和解除了：越來越多的經濟和社會的貿易、工作和生活形式，不再於依國家原則組織起來的「社會容器」中進行。

因此，全球化的核心可被視為是社會的解疆域化。經濟、政治和生活形式不僅可跨越邊界威脅古老的民族國家，它們也改變了民族國家內部的凝聚狀態。越來越多的事情不但是同時發生，而且還發生於同一地，而我們思想和行為未曾對距離的萎縮作出準備。世界突然變得緊密，不是因為人口的成長，而是因為某一些文化效應似乎必然會使所有的陌生者及遠方彼此接近。

貝克所謂的「解疆域化」的效應，確實出現在社會、政治、經濟、文化思想等不同領域之中。這種「解疆域化」的作用，一方面使既有的國家、機構或團體的界限與支配力為之弱化，另一方面卻也使得世界各地的緊密感大大加強，使全球各地之間的互助支持愈形重要。⁴

⁴ 所以，大前研一（日本），赫伯特·寒哲勒（Herbert Hensler）（西德）和佛瑞·葛律克（Fred Cluck）（美國），就在 1990 年 2 月 8 日在紐約舉行的貿易與競爭能力會議提出〈邁向 2005 年世界的互助互立宣言〉，強調：「人類社會與經濟制度，其安全之所繫，不再靠超級強國的嚇阻力量，而有賴於國與國之間經濟與知識思想上的互助互立」。這份宣言收入：Kenichi

但是，「全球化」趨勢所產生的以上這兩種效應，對 21 世紀的大學造成了巨大的衝擊，使世界各地大學的教育內容與品質都因捲入「全球化」的浪潮，而必須面對全球性的競爭。舉例言之，各國許多大學為了爭取「世界一流」的學術領導地位，常以重金禮聘著名學者前往任教，這種情況在若干全球競爭激烈的學術領域如半導體元體設計、基因體醫學、奈米科技（Nano-technology）等更是如此，由於這些領域中研究成果的突破可以創造巨大的商業利益，所以，世界著名大學莫不投入重金禮聘人才。其影響所及，遂使一流研究人才加速流動，因各國大學爭相延攬而奇貨可居。同樣地，各國大學為爭取第一流學生前往就讀，以厚植大學永續領導地位之基礎，也常以優厚獎金等條件，吸納青年學子。

那麼，在 21 世紀全球化時代大學競爭的語文工具是什麼呢？答案無疑地就是英語。第二次世界大戰結束以後半個多世紀以來，英語的重要性與普及性隨著美國在政治經濟文化領域影響力的上昇而日益增加，冷戰結束以後更是如此。英語在生命科學與自然科學研究與教學中的重要性，已毋庸贅言，即使是在人文社會科學領域中的重要性也與日俱增。英語已經逐漸成為 21 世紀全球化時代中，大學學術研究的世界共通語言。提昇英語能力，已經成為非英語國家的大學基礎教育最重要的一

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 269-271。

個組成部分。加入世界貿易組織（WTO）以後的海峽兩岸大學，莫不致力於學生英語能力的提昇。

在這種高等教育發展的新形勢之下，大學就必須面對以英語為基礎的西方霸權文化的宰制，以及如何在大學教育中延續本土學術文化命脈與傳承的問題。

（二）「全球化」與「本土化」激盪之下的大學教育

在「全球化」潮流之下，以英語為基礎的學術文化確實發揮了霸權文化的作用，影響所及，非英語國家的學術評量指標多以論文收錄在 SCI（Science Citation Index）、SSCI（Social Science Citation Index）或 A&HCI（Art & Humanity Citation Index）之多寡，作為衡量學術表現的指標；本國人文社會科學中的某些學科之特殊的社會文化因素以及以本國語言表達之方式，很少受到應有的考量。尤有進者，非英語國家之學者在英語學術典範的宰制之下，常運用西方（尤其是美國）的各種人文社會科學理論，對本國之人文社會問題進行檢証，於是，本國的人文社會科學研究遂淪為西方理論之非西方註解。

在這種西方學術典範支配之下，非英語國家的大學教育也在「全球化」與「本土化」之間艱辛擺盪，甚至於輾轉呻吟。非英語國家的一流大學吸納全國的學術資源，培育出一批批的精英人才出國留學之後，大半滯留在英語先進國家而「為他人

做嫁衣裳」。日積月累，使這些人才的母國處於長期失血的困境之中而不自知。從許多大學的實際情況看來，非英語國家的大學教育之「本土性」教育內容確實常常屈服於「全球性」的現實考量之下。

但是，我們必須接著強調：所謂「全球化」趨勢，在很多情況之下，實際上是經濟上的富國將其支配力擴張到全球各地的一種發展趨勢。這種經濟的富國大多是政治軍國的強國，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，簡稱 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，簡稱 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，對其他國家進行干涉。於是，「全球化」趨勢常不免淪為為經濟及軍事的強國助長威勢的發展。在「全球化」的強力支配之下，弱國或窮國的大學教育常常不能免於在國際知識生產體系中，淪為下游知識工業的命運。這種地區或國家的大學教育對當地社會的貢獻不大，甚多完全背離本土關懷。

三、大學因應文化霸權挑戰的對策

我們在上節分析了「全球化」對大學的第一項新挑戰，那麼，我們應如何因應呢？因應這項新挑戰的對策甚多，（1）最有效的策略就是：大學基礎教育應厚植學生之本土文化根基，使其紮根本國文化，創造其本國文化資源，才能從本土邁向國際。這項策略之所以必要，乃是因為只有大學教育尋求本土文化的靈根自植，才能建立學生的文化主體性，並開拓學生的價值意識。（2）但是，這項教育策略也應避免流於文化的「部落主義」甚至文化的「自戀情結」。我們接著分析這兩項基本看法。

（一）「全球化」中本土文化教育的重要性

正如上節所說，「全球化」趨勢其實對經濟的富國與軍事的強國大為有利，在多元文化競爭的表相之下，「全球化」助長了以英語為主的西方霸權文化在世界各地的影響力，其對非西方國家的大學教育的直接衝擊，就是造成這些國家的本土文化認同的薄弱化或流失，使學生成為文化上失根的蘭花或漂泊的浮萍。

針對上項教育問題，就海峽兩岸華人社會中的大學教育而言，我們必須在大學基礎教育中加強本國文化的教育，才能在 21 世紀「全球化」浪潮中各種文化系統激烈碰撞以及霸權文化強力宰制之下，奠定海峽兩岸中華青年的文化認同之基礎。為

了達到這項目標，諸如「中華文化史」之類的課程在 21 世紀海峽兩岸大學基礎教育中，應特別加以重視。「中華文化」教育對 21 世紀海峽兩岸大學之所以是重要的基礎教育，乃是植根於歷史的不幸之中。讓我們從歷史的回顧說起。

在 20 世紀的下半葉，中國大陸和臺灣地區都經歷歷史性的劇變。就臺灣地區而言，戰後五十年的經濟發展後，緊接著出現快速的政治民主化與社會自由化，促進了臺灣快速的轉型；就中國大陸地區而言，經歷過文革十年動亂與浩劫之後，近二十多年來的改革開放政策，帶動了經濟（特別是沿海與江南地區）的快速發展，從而逐漸催化社會結構的轉變。海峽兩岸社會、經濟、政治的變化，必然影響未來中華文化的走向。21 世紀海峽兩岸中華文化發展的方向何在？現階段雙方各自面對何種問題？應該如何因應？這些都是海峽兩岸知識分子與人民共同關心的重大課題。

20 世紀海峽兩岸文化發展的基本問題在於「斷裂」，所謂的「斷裂」有兩個涵意：（1）指文化領域與非文化領域之間的斷裂，而且前者的運作邏輯（*modus operandi*）受後者的運作邏輯的支配；（2）指文化領域內諸多組成要素之間的衝突。我們就海峽兩岸文化狀態加以探討：

從深層的文化史角度來看，邁入 21 世紀的臺灣地區的文化發展仍潛藏許多問題，這些問題集中表現在：（1）文化領域與

非文化領域之間的緊張關係：現階段臺灣地區的文化的第一個問題是：由於最近五十年來臺灣經濟的快速發展，所導致文化領域的運作邏輯，深受經濟領域運作邏輯的支配與轉化。所謂「經濟領域內的運作邏輯」，是指在市場經濟的前題之上，以生產的效率作為基本考量。文化領域內部自己的運作邏輯應該在於文化理想之自我實現。文化領域的運作邏輯被經濟領域的市場經濟運作邏輯所掩蓋，造成文化領域自主性的喪失，其流弊所及導致文化創造力萎縮。(2) 文化領域內部諸元素互相衝突：最近五十年來，臺灣地區的文化內部還存在著諸多文化質素之間的衝突與不協調，主要表現為以下三類：第一是中原文化與臺灣文化之間的不協調。第二是國際文化與本土文化之間的緊張。第三是傳統文化與現代文化之間的對抗。以上三者之中，以第三項較具本質性，牽動前面二者的發展，其中中原文化與臺灣地方文化之間的不協調，基本上是由於過去幾十年來政治結構與政策所導致；而國際文化與本土文化之間的緊張，則是與最近幾十年來臺灣經濟的發展以及政治的民主化，有直接或間接的關係。⁵

從臺灣地區的現實狀況而言，由於資本主義的幽靈盤桓於寶島，所以我們看到臺灣的文化領域與非文化領域之間也有一

⁵ 參看：Stevan Harrell and Chun-chieh Huang, "Introduction Change and Contention in Taiwan's Cultural Scene," in Stevan Harrell and Chun-chieh Huang, eds., *Cultural Change in Postwar Taiwan* (Boulder, CO: Westview Press, 1994), pp. 1-18.

種緊張性，這就是文化領域受到非文化領域嚴重的宰制，一切事物都轉化成可計算可出售的商品。另外，文化領域之內諸多元素之間也有嚴重的衝突。

再從大陸地區的狀況來看，傳統中華文化在 20 世紀的中國大陸也經歷翻天覆地的變動。在 1919 年五四運動以後，中國開始走向思想層面的現代化。自 1949 年起，近代西方重要思潮之一的馬克思主義，成為中國大陸的官方主流思想。20 世紀中國大陸的文化發展呈現兩種問題：（1）文化領域與非文化領域之間的緊張關係：首先是從 1949 年以後，政治支配力量的高度突出，以致於文化領域的運作邏輯深受政治領域運作邏輯與價值體系的支配，文化為政治而服務，這種傾向在文化大革命期間表現得最為清楚。文化大革命結束後，在改革開放政策之下，市場經濟在大陸地區飛躍發展，逐漸取代政治力而成為支配文化領域發展另一股新興力量。大陸地區文化領域的自主性，在「改革開放」的新階段中仍呈現臣服於非文化領域支配之下的狀態。（2）文化領域內部的問題：近百年來大陸地區的文化發展，在文化領域內部表現為兩種形態的「斷裂」：第一是傳統與現代的斷裂；第二是中華文化與西方文化之間的緊張性。這兩種類型的「斷裂」，在時間的進程中，交織為一，相互加強，使傳統中華文化在新舊交迭、中西衝突之中，艱苦備嘗。

從以上歷史的分析，我們可以知道：現階段海峽兩岸大學青年之所以與中華文化傳統產生強烈的疏離感，實在是「冰凍

三尺，非一日之寒」。在 21 世紀「全球化」浪潮席捲各地的新時代裡，海峽兩岸的大學教育更應加強中華傳統文化的教育，引導大學生躍入中華文化歷史的洪流中，汲取新時代的智慧的靈感，以便在 21 世紀各種多元文化價值的激流衝擊之中，建立自己的文化主體性，培養價值判斷的能力，成為有本有源、頂天立地的新青年。

再從 21 世紀大學的學術研究來看，中華傳統文化的教育與研究，也可以發揮極為巨大的學術能量。回顧 20 世紀中國學術史，我們可以發現：20 世紀海峽兩岸中文社會科學界中研究有關「國家」(state)、「民間社會」(civil society)、「理性」(rationality)、「權力」(power)等議題的文化資源均來自西方經驗，而由於西方社會科學的支配性地位，將原是從具體而特殊的西方經驗中所建構的社會科學理論與方法，推廣而成為普遍的學說。在這種推廣過程中，西方學術「典範」(paradigm)實居於霸權之地位。

展望未來，21 世紀中文學術界的社會科學研究，應該從西方支配走向東西互為主體。我們愈深入中國歷史經驗與人文傳統，愈能夠出新解於陳編，愈能夠提出新的社會概念與命運，而與西方的同事進行富有啟發性的對話。中國學術如果愈能參考社會科學的概念與方法，就愈能夠開拓新的視野，社會科學與中國學術本來就應該相輔相成，相得益彰。為了達到這項學術研究的理想目標，大學教育中加強有關中華文化傳統各個面

向的教學與研究，實在是當務之急。

（二）「文化唯我論」的超越

我們以上所提倡的中華文化教育，不應被誤解為，我們有意鼓吹「文化唯我論」。所謂「文化唯我論」(Cultural solipsism)的心態，認為普天之下的不同文化系統中，以自己的文化最為先進而優越，其他文化皆落後而低劣，近代以前中國將四鄰形容為「東夷」、「西戎」、「南蠻」、「北狄」就是這種「文化唯我論」心態的表現。古代中國典籍中「中國」這個詞彙之涵義很能顯示我們在這裡所謂的「文化唯我論」，當代學者王爾敏(1927-)曾詳考先秦典籍中出現「中國」詞稱者共 25 種，歸納諸書所載「中國」詞稱之總數，共為 178 次，其所含意旨，約有 5 類：(1) 京師之意，凡 9 次。(2) 國境之內之意，即所謂國中，凡 17。(3) 諸夏之領域，凡 145 次。(4) 中等之國之意，凡 6 次。(5) 中央之國之意，凡 1 次。其中佔最大多數者，則為第三種以諸夏領域為範圍者，佔全部數量 83%。其次指為國境之內者佔 10%。再次指為京師者佔 5%。王爾敏指出：「在秦漢統一以前，『中國』一詞所共喻之定義已十分明確，主要指稱諸夏之列邦，並包括其所活動之全部領域。至於此一稱謂之實際含義，則充分顯示民族文化一統觀念。諸夏列邦之冠以『中國』之統稱，主要在表明同一族類之性質與同一文化之教養之

兩大特色。」⁶古代典籍以「中國」一詞指文化最高的諸夏之領域，「中國」一詞確實在相當程度內呈現某種「文化唯我論」的思想傾向。

我們現在提倡的中華文化教育，並不是以上述的「文化唯我論」作為基礎，也不是導向文化的「自戀情結」為目的。相反地，我們著眼於 21 世紀「全球化」發展浪潮中，非英語國家的文化傳統在英語霸權文化的沖刷之下，頗有顯臨崩潰之危機，從而使得非英語社會的海峽兩岸華人社會中的青年，逐漸失去本土文化的認同感。我們的論述實有其特定之針對性，我們認為：提倡本土文化教育，必須超越狹隘的文化義和團心態，才能從深具地域特性的本土文化中，提煉具有普世意義的價值觀，使本國青年不致在霸權文化的衝擊中慘遭滅頂。

四、全球化時代大學面對的新問題（二）： 教育主體性的失落

全球化時代大學面對的第二項挑戰是：教育主體性受到嚴酷的壓抑或扭曲，因為（1）高科技的進步以及 21 世紀知識經濟的新發展，及其所產生的巨大利益，（2）使大學的性質產生

⁶ 王爾敏：〈「中國」名稱溯源及其近代詮釋〉，收入氏著：《中國近代思想史論》（臺北：作者自印，1977 年），頁 441-480，引用統計數字見頁 442，

重大變化，造成大學的「自我異化」，使大學之教育主體性日趨萎縮。我們接著論述這兩項論點。

（一）科技發展與知識經濟時代的來臨

21 世紀是科技飛躍發展的時代，一般認為奈米科技、生命科學及通訊科技，是 21 世紀新科技的主流，世界各國莫不投入大量研發經費以加速在上述高科技領域爭取領先地位，以提昇國家經濟力。舉例言之，2001 年哈佛大學宣布投入 20 億美金，針對幾個熱門領域建構五個研究中心，其中將 7 億美金運用建立 Center for Genomics and Proteomics (CGP) 及 Center for Imaging and Mesoscale Structures，結合生物、化學、數理統計、電機資訊以及工程設計，發展新技術並用於大規模的分析基因及蛋白，以研究細胞及生理功能。此外，加州理工學院也投入 10 億美金，從事生物醫學相關領域研究。

在這種國際科技競爭的新潮流中，海峽兩岸也急起直追，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畫」，該計畫將分為基因體醫學組等四組，並從 2002 年度起執行三年，經費合計新臺幣 74 億 8 千零 7 萬元。中國大陸從 1997 年開始推動 973 計畫，第一階段 5 年累計投入資金 25 億元人民幣，共有一百多個科研項目。973 計畫 2002 年將再投

入資金 7 億元，增加安排 20 個項目。973 計畫的戰略定位是：根據到 2010 年以及本世紀中葉中國大陸經濟、社會和科技發展的目標和任務，圍繞農業、能源、信息、資源環境、人口與健康和材料等領域可持續發展中的重大科學問題，開展創新研究。973 計畫的 108 個項目，農業領域 14 項，能源領域 12 項，信息領域 14 項，資源環境領域 19 項，人口與健康領域 17 項，材料領域 16 項，重要科學前沿 16 項。

以上這種科技快速發展的新趨勢，說明了 21 世紀是一個所謂「知識經濟」的新時代。相對於過去歷史上以土地為生產工具的「農業經濟」，以及以資本與設備為生產工具的「工業經濟」，21 世紀以知識作為創造及累積財富的工具，一般稱之為「知識經濟」。「知識」在 21 世紀成為創造財富的根本基礎，這裡所謂「知識」不僅包括科技研發的新知識，而且也包括經營、管理、傳播的新模式與新方法。

（二）大學的教育主體性面臨挑戰

以上所說的科技發展及其所創造的巨大的經濟利益，對大學所造成的衝擊在於：大學理念與大學教育必須因應知識經濟時代的來臨，而有所調整。一位管理學家提出以下的觀察：⁷

⁷ 李誠：〈高等教育在知識經濟時代的功能〉，收入《知識經濟時代我國高等教育改革的理念與實踐研討會論文集》（臺北：救國團社會研究院，2002

在知識經濟時代，大學教育應從精英教育轉變成普及教育，因此大學教育的角色應從提供學生知識與技術轉變成營造有利人力投資環境者，把學生從被動性的學習轉為主動的人力資本投資者。要達成此目的，大學必須從開發各種不同才能方面著手，使看似很普通的學生透過各種才能的鑑定，發現他的特殊才能的所在，因而能因材施教，使大多數的就業人士都可以成為具創意，具專業知識與技術的知識工作者。大學經營的理念與方法亦該在知識經濟時代作一個徹底的改變，從一個被動的，以考試與頒發文憑的方式去迫使或檢驗學生有無學習得某些知識與技術，到一個主動的創造有利的誘因，提升學生從事人力資本投資的報酬，使他們從一個被動的知識接受者，到一個主動的新知識、新技術追求者，人力資本投資者。

這種說法完全切中知識經濟對大學之影響在於：使大學生成為新知識與技術的追求者與人力資本的投資者。大學的性質也隨之轉化成為知識經濟體系中新知識與新技術的研發工廠。

就海峽兩岸大學教育的狀況而言，在 20 世紀下半葉許多大學常扮演國家意識形態生產工廠的角色。相對於過去大學的意識形態功能而言，21 世紀的大學轉化為新知識與新技術的研發

年)，引文見頁 20-21。

工廠，雖然也許可以視為一種進步的現象，但是，如果從大學之為大學這個立場來看，則大學在 20 世紀知識經濟時代中，將面臨「教育主體性」失落之危機。所謂「教育主體性」是指：教育的根本目的在於通過教育活動而促成學生人格之完整發展，從而增進學生之道德福祉。但是，在 21 世紀知識經濟當今的新時代裡，知識之商品化價值普受重視，有些人甚至以知識作為商品。於是，大學中知識的生產（如研究）與傳播活動（如教學活動），逐漸與這類活動之目標產生疏離現象。換言之，大學的教學與研究活動，由於知識經濟與市場需求等因素的介入與操弄，而演化成為大學教研究目標的對立物。其結果是使大學終於與大學之目的互相疏離而完成大學的「自我異化」，從而使大學成為完成其他目的（如市場經濟的擴張）的工具，使大學的「教育主體性」為之淪喪。

五、大學重建教育主體性的策略

針對上述第二項新挑戰，處於 21 世紀全球化時代的大學，（1）必須回歸並重建大學之教育主體性，才能消除大學的「異化」之危機。（2）大學挺立教育主體性的策略尤在於（a）將教學與研究之目標落實在學生之上，（b）並在大學社群與非大學社群之間建立「互為主體性」之關係。我們接著闡發以上兩項看法。

(一) 大學「自我異化」危機之解消

我們要在 21 世紀全球化時代中，籌謀解消大學「自我異化」之對策，首先必須探討所謂「大學之自我異化」的具體涵義，約可從三個方面思考：

第一，所謂「大學之自我異化」，是指大學與大學師生心智勞動的成果互為疏離。舉例言之，大學師生研發的生物技術知識，一旦研發完成，這種知識就脫離其心智勞動者，常經由知識商品化的管道，而流入大資本家所擁有的大藥廠，生產新藥，創造龐大商機。我們舉此一例以闡明：大學師生常常並不是他們心智勞動成果的最後受益人，在很多情況之下，大資本家比大學師生更能將大學的勞動成果加以商品化，從而壟斷其所創造的巨大利益。於是，大學乃出現「自我異化」。

第二，所謂「大學之自我異化」，是指大學通過其教研活動，而成為大學自身存在之本質的對立物。再舉上述生物科技為例說明。大學存在的本質是為了個人道德福祉的提昇與人類文明的創造與永續發展，但是，大學師生在大學中的教研活動，卻有可能將研究成果使用為毀滅人類福祉的工具，例如數年前臺灣某大學畢業的藥學博士，在從事博士後研究時，使用教授的實驗室設備生產毒品，就是一個轟動社會的新聞。在上述情況之下，大學已疏離於大學的本質之外。

第三，所謂「大學之自我異化」，是指大學作為知識社群而與其他社群處於互為疏離感被其他社群所宰制之狀態。大學本是大社會的一部分，大學與社會中其他社群或成員，應處於一種「互為主體性」的關係。從一方面看，大學既不是也不能成為遺世而獨立的象牙塔；但從另一方面，大學卻也不能完全受市場經濟的運作邏輯所宰制，而成為經濟部門的知識工廠。然而，在某些狀況之下，大學有可能淪為其他部門或社群之工具而「自我異化」。

針對以上所說三種意義下的「大學之自我異化」，其解消之方法在於使大學回歸以教育為本位之本質狀態。

（二）「教育主體性」的重建

所謂大學的「教育主體性」之重建，是指在 21 世紀知識經濟快速發展的新時代中，大學必須明辨本末，將教研工作之目標落實在學生之上。大學的研究成果固然可能創造龐大商機或新的意識形態，但是，大學存在之原初目的，並不是為了市場經濟的擴張或國家政治目標的完成。大學的教研工作都以學生心智與人格之成長為原初起點，也是最終目標。

如果大學能重建這個意義下的「教育主體性」，在 21 世紀新時代中，大學就有足夠的內在力量，以便與社會力政治力及經濟力健康互動，雙方建立一種「互為主體性」之關係。誠如

前任美國密西根大學（University of Michigan）校長都德斯塔（James J. Duderstadt）最近所說，21 世紀是一個變遷快速的時代，各種社會、經濟、政治力量正強而有力地衝擊著大學的教學與研究的內容與議題。他以密西根大學為例，頗為擔心美國的一些研究型大學無法因應快速的經濟變遷而成功轉型。⁸就 21 世紀的大學來說，也許關鍵不在於大學是否能夠成功轉型以因應全球化與知識經濟的需求，而在於轉型後的大學是否能夠成功站穩「教育主體性」的立場，保持並延續大學的理念。

六、結論

本文扣緊 21 世紀全球化發展的新趨勢，探討新時代大學所面臨的兩項新挑戰，也以海峽兩岸的大學為例，提出因應挑戰的對策。我們在本文第二節首先指出：由於全球化的加速發展，21 世紀以英語為中心的文化系統之影響力與日俱增，而逐漸形成具有宰制力的霸權文化，因此，21 世紀非英語國家的大學必然面臨本土文化如何保存並發揚的問題。我們認為：在 21 世紀「全球化」愈加速發展，亞洲的大學教育愈應在基礎教育中加強本土文化的研習與傳承，才能厚植亞洲文化圈中大學生的本土文化資源，使他們在 21 世紀強勢文化的衝擊之下，不致形成

⁸ James J. Duderstadt, *A University for the 21st Century* (Ann Arbor: University of Michigan Press, 2000).

為飄泊的靈魂或失根的蘭花。但是，我們也提醒，經由本土文化的浸潤而奠定學生的價值意識這項教育策略，並不意味著另一種形式的「文化自戀狂」教育，從而製造文化的或精神的義和團。我們認為：只有在「全球化」與「本土化」之間保持動態的平衡，亞洲國家的大學才能在 21 世紀植根本土並放眼世界，真正實踐「全球思考，在地行動」（“Think globally, act locally”）的理想。

本文第四節分析 21 世紀全球化時代中，由於新科技如生命科學及奈米科技的突破，創造巨大的商機，使大學所創造的新知識之市場價值大幅提昇。這種新發展的結果有可能顛覆大學的原始目標，改變大學作為追求真理的知識殿堂之性質，而造成大學的「自我異化」，使大學成為教育的對立物，使大學徹底「自我異化」。我們在本文第五節主張：21 世紀的大學固然不應也不可能是遺世而獨立的象牙塔，大學師生不是不食人間煙火的隱士，但是大學卻也不是為了經濟創收而存在的利益共同體。21 世紀的新大學必須與大學門牆以外的經濟部門，建構一種南宋大儒朱子（晦庵，1130-1200）所說的「不離不雜」的健康互動的「互為主體性」的關係。（2002 年 9 月 22 日初稿）

第二章

全球化時代大學通識教育的新挑戰

一、引言

全球化（globalization）發展趨勢是 21 世紀歷史的主流。全球化在資訊科技快速發展以及世界各區域經濟聯盟逐漸形成的助威之下，蔚為不可遏止的潮流，並對世界各國高等教育，帶來巨大的衝擊。曾任美國加州大學（柏克萊）校長及加大系統總校校長的克拉克（Clark Kerr）在 1994 年就預測，21 世紀世界各國大學教育面臨的挑戰是，如何在教育內容的「國家化」與「國際化」之間、在教育機會平等與學生能力取向之間、在保存傳統與展望未來變遷之間、在大學教育功能的多元化與一元化之間、在個人利益之追求與整體社會規範之建構之間，維持應有的均衡。¹克拉克所預測的上述各項挑戰，在最近二十年來已經在不同程度之內，在各國高等教育界逐漸浮現。大學通識教育正是將上述 21 世紀大學教育領域內的各種張力，彰顯得最為清楚的教學領域。

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

本文之主旨在於分析 21 世紀全球化時代中，大學通識教育所面臨的兩項重大新挑戰：本土文化素養的提昇與整全人格的培育等課題。本文第三節首先討論全球化的發展形式、本質以及在臺灣脈絡中全球化所造成的問題。本文第二節接著分析全球化發展對於海峽兩岸華人社會的大學通識教育提出的新挑戰。第四節則提出三項因應上述挑戰的新策略。最後，本文第五節綜合全文論旨，提出 21 世紀大學教育的新方向。

二、全球化的發展形式、本質及其臺灣脈絡

（一）形式

全球化作為世界史中一個持續發展的趨勢，到底從何時開始？這個問題依著眼點之不同而可以有互異的答案。例如，從資本主義的形成及其向全球擴張來看，16 世紀可以視為全球化潮流的開始。從工業化發展的角度著眼，可能 19 世紀可以視為全球化的一個起點；而從強勢文化向全球各地擴散著眼，則戰後的六十年代或七十年代才是全球化的起點。但不論從什麼角度來看，在全球化歷史趨勢的表現形式之中，主要集中在以下兩個方面：

（1）世界各地的趨同化：近代世界資本主義的生產與再生產方式，從 16 世紀以後逐步消弭各地的地方性生產方式，使世

世界各地的經濟生活方式日漸趨同。1848 年青年馬克思（Karl Marx，1818-1883）和恩格斯（Friedrich Engels，1820-1895）就說：²

資產階級，由於開拓了世界市場，使一切國家的生產和消費都成為世界性的了。不管反動派怎麼惋惜，資產階級還是挖掉了工業腳下的民族基礎。古老的民族工業被消滅了。並且每天都還在被消滅。它們被新的工業排擠掉了，新的工業的建立已經成為一切文明民族的生命攸關的問題；這些工業所加工的，已經不是本地的原料，而是來自極其遙遠的地區的原料；它們的產品不僅供本國消費，而且同時供世界各地消費。〔……〕

資產階級日甚一日地消滅生產資料、財產和人口的分散狀態。它使人口密集起來，使生產資料集中起來，使財產聚集在少數人的手裡。由此必然產生的後果就是政治的集中。各自獨立的、幾乎只有同盟關係的、各有不同的利益、不同法律、不同政府、不同關稅的各個地區，現在已經結合為一個擁有統一的政府、統一的法律、統一的民族階級利益和統一的關稅的國家了。

² 馬克思和恩格斯：〈共產黨宣言〉，收入《馬克思恩格斯選集》（北京：人民出版社，1972年），第1卷，引文見頁254-256。

馬克思和恩格斯在 19 世紀中葉從資本主義的擴張現象之中，預見了全球各地地域特性的消逝與趨同化的發展。世界各地在資本主義市場經濟操弄之下逐漸趨同化的這種趨勢，在第二次世界大戰結束之後更是快速發展。

(2) 世界各地的互相關聯性：全球化的第二個重要發展現象，就是世界各地的互相關聯性與日俱增，各國的股票市場、匯兌市場甚至政商網絡都互相影響，各地的產品行銷世界，暢通無阻，正如英國社會學家吉登斯（Anthony Giddens, 1938-）所說，全球化創造了一種世界各地區之間的相互連結性（interconnectedness）大幅提昇的生活方式。³

這種世界各地的相互連結性，一方面固然使世界各地的人才資金與資訊，在全球化的趨勢之下，可以快速地自由流動，但是，另一方面卻也可能使毒品、走私、恐怖主義活動更加快速蔓延。2001 年的九一一恐怖攻擊事件以及 2003 年的美國攻打伊拉克戰爭，都使世界各國直接捲入或間接受到影響。

（二）本質

但是，在上述全球化的表面發展趨勢之下，卻潛藏著兩項

³ Anthony Giddens, *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics* (Cambridge: Polity Press, 1994), pp. 4-5.

有待深入思考的本質：

(1) 中心對邊陲的宰制：全球化發展加強了富國與強國對於窮國與弱國的宰制與剝削。這是全球化趨勢之下一項極其明顯的事實。後冷戰時代的美國，正是全球化發展的中心國家，在後冷戰時代美國對世界各地更加肆行干涉與控制。當代語言學大師杭士基（Noam Chomsky，1928-）對於作為全球化中心的美國之對邊陲國家的宰制，有一針見血的論述，他說：⁴

過去，許多全球性議題都以主權概念的方式而架構。也就是說，政治實體依循本身路線——可以是良善或是醜惡不堪——的權力，而且能夠免於外來干預而加以完成。在真實的世界內，這意味著被高度集中的權力所干預，而美國正是其主要核心。集中化的全球力量有著各種稱呼方式，端賴人們內心對主權和自由所抱持的觀點而定。所以，有時它被稱為華府共識、華爾街與財政部的複合體、北大西洋公約組織、國際經濟官僚（世界貿易組織、世界銀行和國際貨幣基金組織）、或是七大工業國（G-7，西方富裕的工業國家，譯註：即加拿大、法國、德國、英國、義大利、日本、美國七國）或三國集團（G-3），乾脆更確切地說，通常指的是一國獨大的美國（G-1）。

⁴ 杭士基著，林佑聖譯：《流氓國家》（臺北：正中書局，2002年），頁352，引文曾略加潤色。

杭士基上述的指控，完全切中全球化時代美國對世界各地支配的事實。

我們接著以全球化與高等教育的關係進一步分析。世界各國人民受教育的機會與該國的經濟力之高低有直接的關係，愈是貧窮的國家，人民的識字率愈低。而且，在全球化的浪潮之下，教育水準愈低的國家之生產力愈低，因此，愈居於世界資本主義分工體系的下游，形成惡性循環。2003年1月22日聯合國國際教科文組織（UNESCO）總裁就說，全球的文盲佔總人口的比例雖然已經從1980年佔30.8%，降到1995年的22.8%，但是2003年全球的文盲總人口仍高達8億6千8百萬人。聯合國希望到2010年全球人口中的文盲比例能降到16.6%，到2015年貧困地區與少數民族地區的小孩都能受高品質的小學教育，而且到2015年全球成人識字率能至少提昇一半。就這項長遠的目標而言，教育機會的均等仍是一項尚未落實的願景。⁵我在這裡要強調的是，教育機會均等的願景之所以未能落實，主要原因之一就是全球化的浪潮中貧國與弱國之逐漸被邊緣化，使居於中心地位的強國與富國更加肆無忌憚地剝削邊緣國家，並將邊緣國家的人才吸納到中心國家之內，為後續的剝削與宰制而服務。我們必須認清全球化對世界各國教育所造成的不平等

⁵ Koichiro Matsuura, "Education for All: The Unfulfilled Promise," *The Hindu*, 22 (January, 2003), www.thehindu.com.

之問題，才能進而謀求其解決之道。⁶

正是有見於全球化趨勢中「中心對邊緣的宰制」對於弱勢國家高等教育的影響，所以 1998 年 10 月聯合國國際教科文組織發布文件，呼籲世界各國：「應採取具體的步驟縮小已開發國家與開發中國家，尤其是與開發度最低國家之間在高等教育和研究方面愈來愈大的差距。需要以具體步驟，鼓勵經濟發展水準不同的國家加強在高等教育和研究方面的合作。應考慮為此目的擬定預算條款，並與各國國內及國際上的工業界簽訂互利協議，以便在這些國家藉適當的獎勵措施或資金提供，以持續發展教育、研究及培養高級專門人才。」⁷在全球化發展日甚一日的 21 世紀，如何在中心國家與邊緣國家之間維持教育機會的均衡，確實已構成一項嚴峻的挑戰。

(2) 資本主義市場邏輯的宰制：全球化在很大的範圍內就是資本主義化，所以，隨著後冷戰時代美國霸權支配力的無遠弗屆，美式資本主義生活方式及其價值，強有力地滲透到世界各地，並顛覆亞非拉各地傳統的飲食習慣、消費模式及生活方

⁶ 因全球化而造成的教育的不平等，在開發中國家特別嚴重。最近關於這個問題的分析，參看：Philip G. Altbach, "Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World," *Tertiary Education and Menagement*, No. 1 (2004), pp. 1-20.

⁷ "Framework for Priority Action for Change and Development of Higher Education," <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001137/113760eb.pdf>, 此文有中譯本，劉廣定：〈高等教育改革與發展的實施綱領〉，《科技報導》第 266 期（2004 年 2 月），第 18-22 版，中文引文見第 19 版。

式。一言以蔽之，全球化其實就是資本主義市場經濟的勝利。

余羅（Lester C. Tharow）曾分析資本主義在近代世界史上的勝利，他說：⁸

自從工業革命開始以來，當成功被界定為提高物質生活水準，就沒有一種經濟制度像資本主義那樣運行得四海皆準。人們不知道如何以任何其他的原則來把經濟運行成功。市場，唯有市場，一統江山。沒有人懷疑它。只有資本主義提倡有關個體性的現代信仰，並利用某些人認為是較為卑鄙的動機：貪婪和自私自利，來提高生活水準。從迎合每個人的願望和需要這方面，姑不論這些需要在別人看來是如何的微不足道，就沒有其他的制度做到，甚至連一半都做不到。資本主義在十九世紀和二十世紀的競爭者——法西斯主義、社會主義和共產主義都完了。

資本主義在世界近代史上的勝利，正是因為它結合了人性中的自私與自利動機。

⁸ Lester C. Tharow 著，李華夏譯：《資本主義的未來》（臺北：立緒文化事業公司，1998年），頁1。

（三）全球化的臺灣脈絡

以上所說的全球化趨勢中的資本主義化及其所衍生的價值觀，在臺灣特殊的脈絡中更形嚴重而且影響深遠。最近百餘年來，臺灣歷經荷蘭（1624-1662）、明鄭（1661-1683）、滿清（1683-1895）、日本（1895-1954）與中華民國政府（1945-）統治，政權遞嬗，文化斷裂，資訊社會的來臨與全球化之發展，更使臺灣青年成為「失根的蘭花」與「漂泊的浮萍」。在全球化潮流中資本主義市場經濟邏輯的主導之下，臺灣社會的功利主義價值取向更日甚一日。

在這種全球化的臺灣脈絡之中，臺灣高等教育快速地接受市場經濟價值的主宰，大學院校成為職前訓練所，學術研究與市場價值密切掛勾而形成所謂「學術資本主義」。⁹正如在其他資本主義社會的狀況一樣，臺灣的大學院校中所謂「熱門科系」，就是指高度就業導向的系所。學生在接受教育的過程中，專業訓練所佔的比例常常遠過於共同教育與通識教育。這些學生在「熱門科系」畢業以後，很快可以在臺灣資本主義分工體系中，取得較佳的就業位置，加入資本主義生產與再生產的行列。2003年8月8日，教育部長根據立法院教育委員會決議宣佈：「自明年起，將把大學畢業生的就業率納入分配大學獎補助

⁹ Sheila Slaughter and Larry L. Leslie, *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University* (Baltimore and London: John Hopkins University Press, 1997).

款的評鑑指標之一，督促大學加強產學合作及調整系所。」這種教育政策具體顯示，全球化資本主義市場經濟對高等教育所帶來的壓力與日俱增。

大學門牆以外的產業界，也強力要求大學為資本主義市場經濟而服務。臺灣的大資本家廣達電腦董事長林百里於 2003 年 6 月 7 日在臺灣大學畢業典禮以〈再次打造一個臺灣的經濟奇蹟〉為題致辭說：¹⁰

我們的大學有些科系是供應不足，但是有些是供應過盛，會造成社會嚴重的失業問題，企業往往收到畢業生也不完全合用，其實這個問題可以很容易解決，學校設的科系應該要依照社會的需要來做適當規劃，有適當的科系也需要有適當的訓練才能夠畢業後馬上派上用場，所以我認為企業與學校結合在一起，讓企業隨時了解學校的規劃，也讓學生隨時知道企業的需求，企業可以委託學校訓練人才，委託學校開發新科技，自然就能夠更順利的接軌。也可以讓企業去訓練學生去創新、去創業，畢業生當然是會被企業所爭取錄用，就沒有供應過剩的問題。學生的質與量都更有競爭力。也是會增加國家整體的競爭力。

¹⁰ 見：《臺大校訊》第 708 號，2003 年 6 月 11 日，第 4 版。

這種論點赤裸裸地告訴我們：大學教育正在資本主義市場經濟的西風中顫抖。資本主義要求大學從追求真理的學術殿堂，轉化為資本主義市場經濟的職前訓練工廠。在這種壓力之下，許多大學也紛紛設立「創新育成中心」，努力於將大學研發的新知識轉化成商業利益。

近年來，臺灣的大學院校從政府所獲得的資源一再降低，更使上述問題更形嚴重。臺灣大學校長陳維昭對於大學經費之不足，有第一手證言，他說：¹¹

這十多年來，在鄰近各國持續增加對其大學之投資時，國內大學卻遭逢超低投資的嚴厲困境。即使物價指數之變動不予考慮，十多年來每位學生所能獲得的政府補助不但沒有增長，反而逐年降低，使得與亞洲鄰近各國的差距越來越大，國內每位大學生的平均成本還不到日本東京大學的十分之一、香港中文大學的七分之一、韓國漢城大學的三分之一。假設每年一百億只給予一所大學，以臺大擁有 3 萬名學生為例，每一位學生所能額外獲得的也不過 33 萬左右，加上原來的 16 萬，也大約是 50 萬左右，即使再加計各校自籌的百分之五十（以 16 萬計算），每位學生所能獲得的資源仍然不如漢城大學。

¹¹ 陳維昭：〈臺灣是否需要世界一流大學？〉，《臺大校訊》第 742 號，2004 年 4 月 7 日，引文見第 4 版。

因此，五年五百億對原本嚴重資源不足的國內大學來說，可謂杯水車薪。

陳校長所說的問題，確實是近年來臺灣的大學院校共同面臨的嚴重問題。大學經濟資源的貧乏，使大學更加緊向資本主義靠攏，大學甚至為了生存而不能免於出賣大學的靈魂之危機。

三、全球化時代對大學通識教育的新挑戰

如果將海峽兩岸大學院校的通識教育，放在以上所說的全球化趨勢中考量，我們就會發現大學通識教育面臨至少以下兩種嚴峻的新挑戰：

（一）大學生本土文化資源之拓深問題

如上所說，全球化的浪潮加強了西歐與北美資本主義國家對亞非拉國家的宰制。在教育領域中，英語作為最重要而普遍的國際語言的影響力正與日俱增。非英語國家與地區的教育，普遍面臨本土文化資源流失的問題。因此，在非英語國家中如何經由大學通識教育而拓深本國大學青年的本土文化資源與素養，就構成一項新的挑戰。

這項本土文化受到霸權文化之宰制的問題常受到高等教育

界人士的忽略，我們從全球化對印度高等教育的衝擊說起。三年前（2001）印度的一個教育研究學位（David Arnold Institute of International Education）提出報告，探討全球化對印度高等教育的意義在於全球化既是威脅又是機會。報告指出：在大約 51,400 位留學美國的外國學生之中，來自亞洲各國的留學生佔 54%。在 1998-1999 學年度，印度留美學生約 4,200 人，但美國赴印度留學的學生則僅有 707 人。這種狀況明白顯示美國教育經由全球化而對印度產生重大的影響。從 1991 年起印度經濟的自由化受惠於大量的留學生之回國服務。因應全球化的挑戰，這個報告建議印度應調整高等教育政策，鼓勵印度各大學與國外大學合作，加強產業合作，共創利益，並鼓勵創新教育方法如網路教學等。¹²這份報告掌握到全球化使各國（包括印度）的大學院校都捲入「全球市場」這項事實，但是，這份報告卻過度注重全球化潮流中，大學的經濟問題及其生存之道，而忽略了全球化對各國大學教育的文化挑戰——在全球化主流文化與價值觀的沖刷之下，亞非拉各國大學教育面臨本土文化的流失與發展之問題。所以，最近有教育學家呼籲：在全球潮流中，高等教育應進行一種「典範的轉移」（paradigm shift），也就是從傳統的在地學習的「典範」移向一種「三合一」的學習「典範」，力求「全球化」、「在地化」與「個人化」結合的所謂「脈絡化的多

¹² David Arnold Institute of International Education, "Globalization of Higher Education: What it Means for India," http://www.iie.org/Content/NavigationMenu/News_Announcements/Speeches/02-26-2001_Globalization_of_Higher_Education_What_it_Means_for_India.html.

元智能」(contextualized multiple intelligence, CMI) 的教育。¹³

這個問題在海峽兩岸都加入世界貿易組織(WTO), 進一步被整編入世界資本主義體系之後, 更是日益嚴重。英語在海峽兩岸大學教育中的重要性與日俱增乃是不爭之事實。臺灣的教育部以英語授課課程之多寡, 作為衡量大學「國際化」程度的指標。大陸的大學之追求以英語為中心的「國際化」的腳步, 較之於臺灣也不遑多讓, 不僅大學院校強調英語教學, 大陸的教育部更與美國耶魯大學合作, 在 2004 年 8 月為重要的大學校長或領導階層人員, 進行為期兩週的高階大學領導學程(Advanced University Leadership Program) 的訓練。¹⁴這類訓練學程固然有其優點, 可以使改革開放後的中國高等教育更容易與世界接軌, 但是, 過度服從美國的模式, 卻不免造成中國大學的傳統特色逐漸流失的危機。

(二) 市場經濟造成大學教育「異化」的問題

正如前文所說, 全球化意味著資本主義化。在全球化的資本主義市場經濟主導之下, 大學教育逐漸走向「自我異化」的

¹³ Yin Cheong Cheng, "Paradigm Shift in Higher Education: Globalization, Localization, and Individualization," Paper presented at the Ford Foundation Conference on "Innovations in African Higher Education" (Nairobi, Kenya, October 1-3, 2001).

¹⁴ 參看: *Yale Bulletin & Calendar*, Volume 32, Number 22 (March 19, 2004), <http://www.yale.edu/opa/yb&c/story100.html>.

道路。也就是說，大學通過教學與研究活動，逐漸轉化成與大學之本質目的之對立物。在資本主義價值觀的衝擊之下，大學不再以探索真理為最高目的，大學逐漸成為知識經濟時代的創新育成工廠。

大學的「自我異化」使大學所提供的教育成為片面的教育，是為資本主義世界工廠的生產與再生產提供職業訓練的教育。所謂「全人教育」在這種大學「自我異化」的現實狀況之下，早成為絕響。

四、大學通識教育的新策略

因應上述全球化時代大學通識教育的新挑戰，我認為 21 世紀大學通識教育可以採取以下的新策略：

（一）經典教育的提昇

我們在上文中說過，全球化趨勢固然使「地球村」成為可能，但是，卻也使得愈來愈多的青年成為「無根的一代」。許多青年在全球化時代的價值潮流中載浮載沉，他們成為「一度空間的人」。他們經由手機或網路等現代科技而與同時代的人溝通太多，但與異時代的中外偉大心靈溝通太少。

為了針對上述問題而有所彌補，大學通識教育應大力提倡古今中外重要經典著作的研讀與討論，引導學生親近經典中的思想世界與價值世界，使他們可以攜古人之手，與古人偕行，與經典作者一起思考深刻而永恆的問題。經典教育的推動，可以使學生在全球化浪潮中，找到一個價值的立足點，使他們在時代變局的風狂雨驟中立得定腳跟，不致於隨波逐流，甚至慘遭滅頂。

正如我過去所建議的，我們可以設計講授柏拉圖、奧古斯丁、莎士比亞、黑格爾、康德、馬克思、海耶克，或孔子、孟子、荀子、老子、莊子、韓非子、《史記》、《六祖壇經》、《金剛經》、《妙法蓮華經》、《近思錄》、《傳習錄》等經典性作品為主的通識教育課程，以增益學生思考人類文化重大問題時的文化資源與時間意識。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的教學方式，不僅可以促使學生對中西文化基本課題有所涉獵思考，也可以在日趨專業化以至難以對話的現代大學校園中，為全體師生提供某種思考的共同基礎。至於教學方式，我們可以以中西文化中常見的主題或所謂「問題意識」做為選擇經典教材的依據，選取中西文化經典的相關材料進行教學。這種主題或「問題意識」甚多，較為重要的如「真」、「善」、「美」、「自由」、「平等」、「正義」、「和同之辨」、「身心關係」等，這類主題在中西文化經典作品中都一再被提出、被反省，如果教師善加選擇，組成教材，以模組（module）方式教學，當可獲得相當的教學成果。這種

所謂「模組」的教材設計，就是督促學生深入閱讀環繞著同一主題的相關經典作品的重要篇章，嘗一臠而知全鼎。¹⁵

（二）中華文化與東亞文化教育的加強

全球化的重要趨勢之一，就是世界各地的趨同化。但是，這種趨同化的實質則是西方強勢國家對非西方國家的支配。在大學教育領域中，英語作為學術的世界語及其所衍生的「文化霸權」，特別值得亞洲知識分子審慎思考。

長期以來，亞洲國家的大學教育所傳遞的，基本上都是近代西方的主流價值觀與世界觀。第二次世界大戰以後，全球化的趨勢更是使亞洲國家的大學教育與亞洲的文化傳統漸行漸遠。

針對亞洲國家所出現的教育內涵失衡的問題，我們迫切需要在大學通識教育中加強東亞文化教育尤其是中華文化教育，以開拓大學生在全球化時代中的東亞視域。所謂「從亞洲出發思考」，¹⁶確實是 21 世紀東亞地區的大學通識教育值得努力的一

¹⁵ 黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》（臺北：中華民國通識教育學會，2003 年修訂三版），頁 215、219。

¹⁶ 參看：溝口雄三等編：《アジアから考える》（東京：東京大學出版會，1993 年）。

個新方向。¹⁷

（三）STS（Science，Technology and Society）通識課程的推動

全球化的實質意義是西方國家居於全球化的中心地位，對於居於邊陲地位的非西方國家肆行宰制與剝削。因此，全球化的效應之一，就是西方近代「啟蒙文明」（Enlightenment）的世界觀與價值觀，向全球各地擴散並發揮影響力，於是，近代西方科技在「理性」的表象之下所潛藏的巨大的「非理性」，也拜全球化之賜而向全球擴張，造成諸多負面效應，能源危機、環境污染或問題，僅係其荦荦大者而已。近代科技所造成的問題，已經使人類面臨能否永續生存之挑戰。

針對近代西方「啟蒙文明」中的「自我摧毀性」，¹⁸我們有必要在大學通識教育課程中重視並研發具有 STS 精神與內涵的新課程。舉例言之，我們可以規劃設計《人與自然：傳統與現代》通識課程，引導學生深入思考近代科技所帶來的人對大自然的破壞及其所衍生的問題，¹⁹並從中西文化傳統中汲取現代的

¹⁷ 臺灣大學自 2001 年起設立東亞文明研究中心，針對東亞文明研究有所著力，參看：<http://www.eastasia.ntu.edu.tw>。

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

¹⁹ Rachel Carson, *Silent Spring* (Boston: Houghton Mifflin Co., 1962) 及 Frank Graham, Jr., *Since Silent Spring* (Boston: Houghton Mifflin Co., 1970) 對這

靈感，啟發學生在 21 世紀如何與大自然重建和諧的關係。

五、結論

從本章對全球時代的發展趨勢及其對大學通識教育之新挑戰的探討，我們可以發現：21 世紀大學通識教育，必須因應全球化的挑戰而進行新的課程研發，採取新的教學策略。我們主張：回歸經典的思想世界，並深耕東亞文化教育，當是在多元文化相激相盪的全球化時代中，使東亞地區的大學生靈根自植，使學生成為有本有源的新時代東亞知識分子的有效策略，而推動具有 STS 精神與內涵的通識課程，則有助於他們思考全球化潮流中近代西方主流價值的諸多複雜而深刻的問題。

展望 21 世紀，大學通識教育是邁向「全人教育」理想的重要教學領域。大學教育不應只是為 21 世紀資本主義市場經濟培訓後備部隊，因此，思考導向的通識教育在 21 世紀海峽兩岸大學教育改革中，實佔極重要之地位。

其次，21 世紀新時代所需要的人才是一種具備批判思考能力與創新能力的人才，聯合國國際教科文組織展望 21 世紀高等

教育的願景時，就強調這種能力。²⁰而這種人才培育的願景，只有在批判思考導向的優質通識課程中才能獲得實現。讓我們群策群力，共同為提昇大學通識教育而努力。(2004年4月13日初稿)

²⁰ World Declaration on Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action, Article 9: “Innovative Educational Approach: Critical Thinking and Creativity,” (UNESCO, 9, October, 1998), <http://unesdoc.unesco.org/images/1100/001138/113878eb.pdf>.

第三章

從全球化與本土化激盪的脈絡 論大學通識教育中的公民教育

一、引言

近二十年來海峽兩岸大學院校推動通識教育的改革不遺餘力。在風起雲湧的各種教育改革與課程規劃之中，最能具體彰顯全球化與本土化這兩大潮流的激盪及其緊張性的，莫過於公民教育這個領域之下的各種通識教育課程。

公民教育在 21 世紀海峽兩岸大學院校教育改革中，之所以居於特殊的重要性，乃是因為公民教育領域之諸課程突顯了全球化與本土化之間的緊張關係。這種緊張關係集中表現在西方價值理念與東亞價值理念之間的衝突，以及作為東亞國家公民與作為世界公民之間的矛盾之上，值得關心大學通識教育的人士深思，並籌謀對策。

在本書第一及第二章，宏觀地探討全球化時代的大學與大學通識教育面臨的問題之後，本章接著分析 21 世紀海峽兩岸大

學通識教育中，「公民教育」教學實務中全球化與本土化之緊張性問題；探討緊張性形成之原因；並分析如何在「公民教育」教學實務中紓解或消融這種緊張性。

二、21 世紀大學通識教育中公民教育的問題及其本質

21 世紀中華文化圈中的大學院校公民教育，在全球化與本土化的激盪之下，出現許多教學實務上的問題。這些問題的表象，集中在全球化與本土化之緊張性之上，但深入分析這些問題的本質就可以發現，這些問題的本質實潛藏在西方文化價值對東亞各國教育的支配之中。我們依序探討問題的表象與本質。

（一）問題的表象

所謂「公民教育」可分為廣義與狹義的「公民教育」兩類，狹義的「公民教育」幾乎等於愛國教育，特重公民對國家之義務與責任，如二戰期間日本帝國所推動的愛國教育課程即屬之。廣義的「公民教育」以全人教育為其核心價值，特重永續發展、道德發展、人權等人類共同價值之啟發與培育，如現在芬蘭等國家所推動的「公民教育」多屬此類。當前海峽兩岸大學院校通識教育中，公民教育之教學內涵的本土面向與全球面向，確實存在著某種緊張性。舉例言之，在臺灣地區大學院校

的公民教育領域中，常常開授的課程是「憲法與立國精神」這門課。這門課程中所講授的憲政原理主要源出於近代西方歷史經驗，而為歐陸近代政治思想大師及美國開國諸元勳所論述，而成為全球性的、普世性的價值，構成「憲法與立國精神」這門課的全球性面向。但是，在海峽兩岸的憲法具體條文中，未必完全——符合上述源出於西方經驗的憲政原理與價值理念。於是，「全球的」與「本土的」因素，遂在這個課程的教學實務中，不可避免地形成某種緊張關係。這種情形在「市場經濟與經濟人權」之類的課程中，也常常會發生。

這種所謂「本土性」與「全球性」之間的緊張關係，其實並不是作為兩個抽象概念的「本土性」與「全球性」之間的衝突，而是當這兩個概念落實到具體而特殊的人身上時才出現緊張關係。質言之，也就是受教育者作為特定國家的公民，與作為普世價值的接受者之間的緊張性。

受教育者作為國家的公民，所涉及的是「政治認同」問題；但是，受教育者作為人類共同價值的接受者與實踐者，則觸及個人的「文化認同」問題。「政治認同」與「文化認同」兩者雖然有其高度重疊性，但是卻也有其明確的分際。所謂「政治認同」是指人的「政治自我」(political self)的一種表現。人是政治的動物，必須營求群體之生活，人必須決定他（她）屬於哪一個政治團體（如國家），以對該政治團體盡義務（如納稅、服兵役）換取個人生命財產之安全與保障，這就是「政治認同」。

但是，在決定一個人的「政治認同」的諸多因素中，較具影響力的常常是短期而後天的因素如政治經濟之共同利益、人身安權之保護等。

所謂「文化認同」可視為人的「文化自我」(cultural self)的一種表現。人不僅僅是「政治人」(Homo Politicus)，也不僅僅是「經濟人」(Homo Economicus)，人生活於複雜而悠久的文化網路之中，人是一種活生生的「文化人」。換言之，人生而被文化網絡所浸潤，因而吸納其所從出的文化系統之價值觀與世界觀，認同於他所從出的文化，此之謂「文化認同」。這種「文化認同」常是決定於長期性的、抽象性的、不因短期利益而改變的風俗習慣、生命禮俗、倫理價值等因素。這種先於個人而長期存在的文化價值，既塑造「個人」，但又同時被「個人」所繼承、所創造。

我們以日本思想史為例闡釋「文化認同」與「政治認同」的差異。從德川(1600-1868)初期儒者林羅山(1586-1657)以降，許多日本儒者心儀中華文化，遙契儒家經典，以儒家價值為其「文化認同」之對象，但是他們身處日本，身為日本人，他們的「政治認同」在日本而不在中國，所以「政治認同」與「文化認同」之間，常出現緊張性，從而出現日本儒者的文化的與政治的「主體性」之安頓的問題。為了說明作為國家公民的日本儒者與作為普世價值接受者的日本儒者之間的衝突，我想引用朱子學派儒者山崎闇齋(1619-1682)與門生的一段有趣

的對話：¹

〔山崎闇齋〕嘗問群弟子曰：「方今彼邦，以孔子為大將，孟子為副將，牽數萬騎來攻我邦，則吾黨學孔孟之道者為之如何？」弟子咸不能答，曰：「小子不知所為，願聞其說。」曰：「不幸關逢此厄，則吾黨身披堅，手執銳，與之一戰而擒孔孟，以報國恩，此即孔孟之道也。」

這一段對話雖然是假設性的問題，但是，卻以最鮮明的方式，彰顯出作為日本人與作為儒家價值接受者，如果處於中日戰爭的特殊情境時，所面臨的困境。山崎闇齋不愧為一代儒學大師，他重新詮釋孔孟之道，認為孔子會將「政治認同」置於「文化認同」之上，所以，日本人面臨孔孟來侵日本時，應「與之一戰而擒孔孟，以報國恩」。

這種將「政治認同」置於「文化認同」之上以解決兩者之矛盾的解決方式，在 19 世紀日本國家意識大興之後更是屢見不鮮。幕末儒者高松芳孫在 1834 年（日本天保 5 年）就強調：中國的孔子之道之所以能夠大行於日本，乃是因為日本的神裔皇統的懷護。高松芳孫說：²

¹ 原念齋：《先哲叢談》（江戶：慶元堂、擁萬堂，文化 13 年〔1816〕），卷 3，頁 4，下半頁-頁 5、上半頁。

² 高松芳孫：《論語誦言》，天保 5 年〔1834〕抄本，未刊，現藏日本東京都

繫吾神州也，從開闢而至輓今，巍巍乎保定古道焉，惶惶大祖帝廟，昭昭神裔皇統，是與相比，其威雲輒然存于今日矣。當知孔子之道長榮昌者，蓋必所以在吾大祖神明之感賞其忠誠，而孔靈亦能懷護吾皇裔也。

以上這一段話很具體地顯示：當作為日本國民的日本儒者，與作為儒家價值接受者的日本儒者發生衝突時，他仍會在「中華文化認同」與「日本文化認同」之間加以調和，認為兩者互相「懷護」，並從這個立場解消兩者之間的張力。

我們在上文中以德川時代日本儒者為例，闡釋知識分子的「政治的自我」與「文化的自我」，在某些特定時空或情境之中，常會發生碰撞甚至衝突的情形。這種情形在當前華人社會中的公民教育，不論是在教育理念上或是教學實務上，更是常常發生。在執行教學實務時，許多教師常會自問：公民教育的目標是培養愛國的公民或是地球村的世界公民？因為對這個問題的態度不同，所以，同樣的課程就可能出現互異的教育內容與方法。

（二）問題的本質

但是，這種「政治的自我」與「文化的自我」在亞洲各國

的公民教育中的緊張的問題，卻遠比以上所陳述的表象更為複雜。

我們如果再深入思考，就會發現：這個問題的本質其實是近代西方的價值理念（尤其是政治思想），隨著最近 150 年來西方國家之成為軍事、政治、經濟霸權，而支配亞、非、拉國家的教育所產生的問題。當代美國政治學家杭亭頓（Samuel P. Huntington）論述 21 世紀諸文明衝突的可能性時就說：³

20 世紀重要的政治思想包括自由主義、社會主義、無政府主義、社團主義、馬克斯主義、社會主義、保守主義、民族主義、法西斯主義和基督教民主主義。他們都有一個共同點：他們是西方文明的產物。其他文明並未出現重要的政治意識型態；但西方也一直未能產生一個重要的宗教。世界上重要的宗教都是非西方文明的產物，而且大部分發生於西方文明之前。隨著世界走出西方階段，代表西方文明晚期式微的意識型態及其地位，已經為以宗教和其他文化為基礎的認同和承諾形式所取代。〔……〕西方所引發的文明內部的政治理念衝突，已經為文化和宗教等文明間的衝突取代。

³ Samuel P. Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order* (New York: Simon and Schuster, 1996), 中譯本，黃裕美譯：《文明衝突與世界秩序的重建》（臺北：聯經出版公司，1997 年），中文引文見頁 50-51。

杭亭頓以冷戰時代的思維論述 21 世紀文明間的衝突，以及對儒家文明充滿誤解，都有待批判，⁴但是，杭亭頓指出 20 世紀政治思想主流都源出於近代西方世界，則完全正確。這些政治思想與價值理念，隨著最近一百多年來歐美強權對亞洲的侵略與宰制，而不折不扣地成為葛蘭西（Antonio Gramsci, 1891-1937）所說的「文化霸權」。⁵包括海峽兩岸的華人社會在內的亞洲各國大學院校，所講授的公民教育課程中所傳授的政治理念與價值，正是以近代西方政治思想為主要內容。這種價值理念與政治思想，常與亞洲各國文化傳統與政治現實有其落差，因而造成亞洲國家公民教育的困難。

我們以大學院校公民教育課程中常常碰觸及的「國家」與「人權」這兩個重要概念為例，說明近代西方政治理念與東亞傳統文化的衝突。在西方社會科學論述中所謂的「國家」這個概念是由同質性的空間切割而成的概念，但正如石之瑜所說，中國社會科學者「心目中的國家不是主權疆域，而是一種倫理導向的人際關係，國與家之間是連續的，不像歐美那樣是斷裂

⁴ 對抗氏的理論的評論，另詳拙作：Chun-chieh Huang, "A Confucian Critique of Samuel P. Huntington's Clash of Civilizations," 刊於 *East Asia: An International Quarterly*, Vol. 16, Nos. 1-2 (Spring/Summer, 1997), pp. 146-153.

⁵ 參看葛蘭西的文選：Antonio Gramsci, *Selections from Political Writings, 1910-1920* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990)；Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith, *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci* (London: Lawrence & Wishart, 1996)；Antonio Gramsci, *Selections from Cultural Writings* (Cambridge, Mass.: Harvard

的」，⁶所以，中外社會科學學者研究中國的「國家」概念時常有扞格之處。我想更進一步指出的是：西方社會科學界不論是右派或左派學者對「國家」的定義，都充滿了各種斷裂的空間或組成部分之間某種「對抗的」氛圍。例如，黑格爾（G. W. F. Hegel, 1770-1831）認為國家是社會普遍利益的體現，凌駕於特殊利益之上，因此能夠克服市民社會與國家的分裂，以及個人作為私人和市民之間的分裂。但是，馬克思（Karl H. Max, 1818-1883）批判上述看法，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」。人類的解放需要對社會進行改造，這種改造的主要點就是消滅私有制。馬克思與恩格斯（Friedrich Engels, 1820-1895）在《共產黨宣言》中宣稱：「現代的國家政權不過是管理整個資產階級的共同事務的委員會罷了」。⁷此外，西方右派社會科學者則強調「國家」（state）不是政府（government），在民主政治中「政府」屢變，而「國家」依舊。「國家」也不是「民間社會」（“civil society”），因為「國家」包括軍警機構、民意機關等，但作為「民間社會」的政黨並不是「國家」之一部分。在西方社會科學理論中，「國家」的概念因為諸多空間的切割、斷裂或對抗而獲得突顯。但是，在中國歷史文化傳統中，「國家」作為「文化認同」（cultural identity）的意義卻遠大於作為「政治認同」（political

University Press, 1985).

⁶ 石之瑜：《政治學的知識脈絡》（臺北：五南圖書出版公司，2001年），頁15-16。

⁷ 《馬克思恩格斯選集》（北京：人民出版社，1972年），第1卷，頁253。

identity) 的意義，明末清初大儒顧炎武（亭林，1613-1682）說：⁸

有亡國有亡天下。亡國與亡天下奚辨？曰：易姓改號，謂之亡國。仁義充塞，而至於率獸食人，人將相食，謂之亡天下。

顧炎武這段話中所謂「天下」是指「文化認同」，所謂「國」是指「政治認同」，他認為前者較後者重要。在中國文化傳統中，「天下」是一種文化傳承的民族共業，而不只是由一套權利義務所規範的契約關係而已。社會科學家如果能夠深入中國歷史經驗，他們思考「國家」這個社會科學重要概念時，將更為周延、更為深刻。

接著，我們再以「人權」這個價值理念為例，說明近代西方與東亞傳統的差距。當代社會科學界及國際政治界所談論的「人權」概念，其實是近代西方文明的產物。我最近在另一篇文章中曾說明：⁹現代的人權觀是一種權利本位的道德價值

⁸ 顧炎武：《原抄本日知錄》（臺北：明倫出版社，1970年），卷17，頁379。

⁹ 參看：Chun-chieh Huang, "Human Rights as Heavenly Duty — A Mencian Perspective," *Journal of Humanities East/Wset* (Tao-yuan: College of Liberal Arts, National Central University), Vol. 14 (Dec., 1996); 黃俊傑：〈儒學與人權：古典孟子學的觀點〉，收入劉述先編：《儒學思想與現代世界》（臺北：中央研究院中國文化哲學研究所籌備處，1997年），頁33-56；並參考 Heiner Roetz, "Confucianism and Some Questions of Human Rights," 收入劉述先、林月惠主編：《現代儒家與東亞文明：問題與展望》（臺北：中央研究院中國文哲研究所，2002年），頁155-182。

(Right-based morality)，所強調的是個人的權利 (Rights) 的合法性與不可剝奪性。「人權」這項價值是現代國家中公民對抗國家權力的天賦的利器，是人與生俱來不可剝奪的權利。因此「人權」這項價值理念，常常是在個人與國家對抗的脈絡中被論述的。相對於上述源自近代西方文明的現代「人權」理念，傳統中國文化中有以下兩個方面對於現代的「人權」理念具有相當的參考價值：第一，傳統中國文化中「人權」的價值觀是一種德行本位的道德價值 (Virtue-based morality)，中國人所強調的是人與生俱來的責任 (Duty) 的不可逃避性。人因其身分而有不可逃避的責任如父慈、子孝等，這種責任不僅存在於現實的社會政治世界中，而且它也有深厚的宇宙論的根據，它是「天」所賦予人的不可逃避的天職。第二，傳統中國文化中所強調的是人依其職位而有其相應的應盡的職分，而不是如近代西方所強調的契約關係。傳統中國的政治思想世界中所強調的是人之反求諸己，每個人盡其職分，而不是人與國家透過契約關係的成立而讓渡屬於個人的部分權利以換取國家公權力的保護。以上這兩種傳統中國的價值觀——責任重於權利、職分先於契約，都與傳統中國的聯繫性思維方式有深刻的關係，而可以豐富社會科學中的「人權」概念的內涵。

從以上所說「國家」與「人權」這兩個在大學公民教育課程極為重要的概念中，所潛藏的中西文化衝突，我們就可以看出：東亞國家大學院校的公民教育課程之內容，恐怕不能完全採取「橫面的移植」的方法，照搬近代西方的政治思想與價值

理念，而必須在相當程度內對東亞文化傳統進行「縱面的繼承」，如此才能達到中西融會、古今貫通的理想的公民教育的新境界。

三、公民教育問題形成的原因

現在，我們進一步探討海峽兩岸的大學公民教育，之所以出現西方價值與東亞傳統格格不入的原因。造成這種現象的原因當然很多，不易一言以蔽之，但是以下兩項是決定性的因素：

（一）西方近代社會科學理論的建構常常忽略中國經驗

包括公民教育的諸多理論在內的西方近代社會科學理論，基本上是以西方歷史經驗作為素材而建構，很少或根本未嘗將東亞特別是中國悠久的歷史經驗納入考慮，因此，這些社會科學理論終不能免於一偏之見，而使中國經驗成為理論的例外。但是，值得我們深入思考的是：西方近代社會科學挾近代西方列強船堅炮利之威勢，不但長驅直入亞洲知識界與教育界，而且寢寢然成為全球普遍的真理。正如已故中央研究院副院長張光直（1931-2001）所說：¹⁰

¹⁰ 張光直：〈中國人文社會科學該擠身世界主流〉，《亞洲週刊》（香港），1994年7月10日，頁64。

在大半個世紀中支配全球一半人口的史觀的是西方的馬克思與恩格斯的理論；講社會結構要讀韋伯與列維·斯特勞思；講語言要引福柯和強姆斯奇；每年一個經濟學的諾貝爾獎金得獎者沒有研究中國經濟的；美術史的理論中心一直在歐洲。

近數十年來海峽兩岸中文學術界流行的女性主義、後現代主義、後殖民主義等學說，莫不是源出西方社會而由歐美學人所論述，再經由美國學術界的影響力以及留美青壯學人的引介，而成為亞洲各國學術界流行的學說。我們尚未看到中國人文社會科學工作者，以時間悠久而內涵豐富的中國歷史經驗作為基礎，而在社會科學領域中提出重大而基本的命題、學說或理論。因此，海峽兩岸大學院校所開授包括公民教育在內的諸多社會科學課程，自然就因之而不免有所偏頗。

其實，20 世紀中國學者對於這種中西失衡的偏頗，也要負一部分的責任。20 世紀中國知識界多半認為西方社會科學理論與中國學術之間，有其矛盾之關係。20 世紀哲學家熊十力（子貞，1885-1968）認為西方社會學說不適用於中國歷史研究。¹¹相反地，思想史家侯外廬宣稱他「主張把中國古代的散沙般的資料，和歷史學在古代發展法則，作一個正確的統一研究。從一般的意義上言，這是新歷史學在古代法則的中國化，從引伸發

¹¹ 熊十力：《讀經示要》（臺北：廣文書局，1970 年），卷 2，頁 67-68。

展上言，這是氏族、財產、國家諸問題的中國版延長。」¹²侯外廬的《中國古代社會史》確實是企圖以中國歷史經驗作為馬恩理論的亞洲版本之註腳。這些針鋒相對的意見隱約間指出：西方社會科學理論與中國歷史經驗之間存有某種緊張性，不是中國屈從西方社會科學理論，就是完全將中國經驗視為社會科學普遍理論的例外。

值得令人欣喜的是，近二十餘年來歐美社會科學界逐漸體認：社會科學理論的建構，必須將中國歷史經驗納入考慮，以豐富理論的內涵。近年來愈來愈多西方社會科學家對這一點頗為重視，我們舉美國的社會學家史柯普（Theda Skocpol）為例加以說明。史柯普研究的主題是近代世界史上的「社會革命」（social revolution），她所謂的「社會革命」是指某一個社會中「國家」或階級結構之快速而基本的轉變。她主張，對這種「社會革命」的分析，必須採取結構的觀點，並特別注意革命的國際脈絡，以及導致舊政權瓦解新政權建立的國內因素。她主張「比較的歷史分析」是最適當的研究方法。史柯普的書就從國家結構、國際力量以及階級關係入手，分析 1787 年到 1800 年代的法國大革命、1917 年到 1930 年代的俄國革命，以及 1911 年到 1960 年代中國革命。¹³在西方社會科學界，雖然早在 1853

¹² 侯外廬：《中國古代社會史》（上海：中國學術研究所，1948年），〈自序〉。

¹³ Theda Skocpol, *States and Social Revolutions: A Comparative Analysis of France, Russia, and China* (London and New York: Cambridge University Press, 1979).

年 5 月，馬克思（Karl Marx，1818-1883）已經將中國革命與歐洲革命放在一起思考，馬克思說：「中國革命將把火星拋到現今工業體系這個火藥裝得足而又足的地雷上，把醞釀已久的普遍危機引爆，這個普遍危機一擴展到國外，緊接而來的將是歐洲大陸的政治革命。」¹⁴但到 1960 年代以後，西方社會科學家才比較全面地注意中國歷史經驗對社會科學理論的重要性。例如摩爾（Barrington Moore）就是一個具有代表性的學者，¹⁵史柯普的書在 1979 年問世，她是近三十年來具有代表性的另一位社會學家。

史柯普將法國、俄國與中國革命的經驗，放在比較的視野中加以分析，提出許多創見，對馬克思與列寧（Vladimir Lenin，1870-1924）的許多學說，既加以吸納融會，而又提出修正。全書論述引人入勝。史柯普從中俄法三國的歷史經驗指出，「國家」雖然是一種行政的與強制性的組織，但是，「國家」常常具有某種潛在的「自主性」，而不受階級的控制。她認為在分析「社會革命」時，必須充分注意這一點。史柯普的書之所以能在這三大革命的歷史事實中提煉理論，主要可以說得力於她在西方歷史經驗之外，再將中國經驗納入考慮，從而在三個革命經驗中既求其同，又見其異。從史柯普的例子，我們看到了中國經驗

¹⁴ 馬克思：〈中國革命與歐洲革命〉，收入《馬克思恩格斯論中國》（北京：人民出版社，1997 年），引文見頁 6。

¹⁵ Barrington Moore, *Social Origins of Dictatorship and Democracy: Lord and Peasant in the Making of the Modern World* (Boston: Beacon Press, 1966).

在建構社會科學理論時，所扮演的重要角色。

（二）最近 150 年來中國人苦難的歷史經驗導致民族主義的昂揚

當前海峽兩岸公民教育之所以出現本土現實與西方價值理念之間形成張力的現象，第二個原因實植根於近一百五十年來海峽兩岸中國人都以血和淚寫近現代史這項事實。19 世紀中葉鴉片戰爭以後，中國成為西方列強的俎上魚肉，中國人從 19 世紀中葉到 20 世紀中葉的百年之間，飽受列強凌虐與戰火洗劫。中國近代史是一部血淚交織的苦難史。臺灣從 1895 乙未割臺以後，在日本帝國主義者統治之下長達五十一年，五十一年異族殖民統治，使「臺灣人要出頭天」的情緒高度昂揚。

海峽兩岸在過去百年的苦難歲月，使大陸與臺灣的民族主義情緒特別高昂。20 世紀中國的政治領袖孫中山（1886-1925）、蔣介石（1887-1975）、毛澤東（1893-1976）等人，都是善於操弄飽受挫折的中國民族主義激情的政治人物。最近十餘年來臺灣所舉行的民主選舉活動中，以「勇敢的臺灣人」之類語言所表達的本土式的民族情緒，也屢次在選舉運動中發生催化作用。

在上述的特殊歷史背景之下，海峽兩岸公民教育的教學內容，常常有相當大的成分來自於愛國主義或民族主義情緒，因而與民主憲政等源出於近代西方世界的普世價值之間，產生某

種緊張性。

其實，不僅是近百年來飽受帝國主義欺凌的華人社會如此，即使是在後冷戰時代中已經成為世界新霸權的美國，國內民族主義情緒也十分高漲，並滲透到各級學校的教育之中，911紐約恐怖攻擊事件以後美國的民族主義與愛國情緒更是如日中天。事實上，當前美國知識界的許多知名人物就一再痛斥多元文化論（multi-culturalism）者削弱了美國的「文化認同」與「政治認同」，例如杭亭頓就說：¹⁶

美國面臨比較立即而危險的挑戰。綜觀歷史，美國的國家認同，在文化上一向由西方文明的傳統所界定，政治上則由大多數美國人所同意的信念，像自由、民主、個人主義、法律之前人人平等、憲政體制、私有財產所主導。在 20 世紀末，美國定位的這兩大要素，不斷遭到少數有影響力的知識分子和政論家密集而持續的攻擊。他們假多元文化之名，抨擊美國和西方文明認同，並否認美國有任何共同文化，而鼓吹種族、族群和其他次國家的文化認同和團體。套一句他們自己的報導所用的字眼，他們譴責教育有系統地偏向「歐洲文化及其衍生物」，及「歐洲—美國單一文化觀點的壟斷」。

¹⁶ 杭亭頓：前引《文明衝突與世界秩序的重建》，頁 426。

杭亭頓更重申國家利益從國家認同中衍生，他在 1997 年很憂心美國因為沒有敵人的威脅，所以認同感逐漸崩解。他認為，美國認同感的崩解，受到多元文化論與同化論的影響而雪上加霜。他呼籲，美國應再度強力介入全球事務。¹⁷管理學著名學者杜拉克（Peter F. Drucker）也撰文強調在全球化時代的經濟活動中，「民族國家」（nation state）仍展現其堅韌的主導力量，尤其是在國內財政與貨幣政策、國外經濟政策以及國際商務等領域更是如此。¹⁸

以上所說的不論是基於國家利益的考量，或是著眼於民族國家在經濟領域的持續影響力，在 21 世紀各國的公民教育中，民族主義或國情因素，都仍將佔有相當大的分量。這一種狀況在民族主義情緒高昂的海峽兩岸大學院校公民教育中更是如此。

四、邁向公民教育的新境界： 植根本土，放眼全球

在以上各節論述的基礎之上，我們現在可以進而討論大學

¹⁷ Samuel P. Huntington, "The Erosion of American National Interests," *Foreign Affairs*, Vol. 76, No. 5 (Sep.-Oct., 1997, 75th Anniversary Issue), pp. 28-49.

¹⁸ Peter F. Drucker, "The Global Economy and the Nation State," *Foreign Affairs*, Vol. 76, No. 5, pp. 159-171.

院校公民教育的理念與教學實務的提昇。整體而言，我認為，公民教育不論在教育理念或教學實務上，都需要開發並拓深本土文化傳統的資源，並融入大中華社會經濟圈現實狀況的關懷，才能使 21 世紀海峽兩岸大學院校的公民教育，邁向新的境界。我們接著論述這項論點。

（一）開發並拓深本土文化傳統的資源

從亞洲國家立場出發思考，¹⁹大學院校的公民教育無論如何不能只從全球化角度規劃教學內容。我們必須在公民教育課程的教學之中，在講授源自近代西方而成為全球價值的「民主」、「人權」、「自由主義」、「平等主義」、「個人主義」等價值理念時，與東亞尤其是中華文明所孕育的價值傳統，互相發明。我在這裡並不是鼓吹在 21 世紀經由公民教育而培養具有新義和團心態的大學生。恰恰相反地，我是有見於當前大學院校公民教育，所傳授的基本上是西方近代政治思想與價值理念，而過度忽略東亞文化特別是中華文化傳統的思想資源。這種中西失衡新舊失調的教學狀況，有待於我們深入挖掘自己的文化傳統，開發其 21 世紀的新意義，並適度地融入公民教育課程之中。

¹⁹ 近年有一些日本的中國研究者撰文並標榜「從亞洲思考」的立場，參看：溝口雄三編：《アヅアから考える》（東京：東京大學出版會，1994 年）。

（二）將本土社會現實狀況融入教學內容之中

公民教育課程以最鮮明的方式觸及人之存在的時空性、具體性與脈絡性。人是活生生參與生產勞動的人，人不是作為範疇的抽象的存在這項特質，也在公民教育課程中彰顯無遺。因此之故，公民教育課程所教授的內容應該不僅是與「公民資格」（*citizenship*）²⁰相關的抽象概念的推衍而已。公民教育的實施與「公民社會」（*civil society*）的建構不但無法切割，而且密切相關。²¹談到「公民社會」的建構，各級學校的教育內容極為重要，學校可以視為「民主的實驗室」。²²因此，大學院校為了將「民主的實驗室」的特性發揮至極致，公民教育課程的內容，應大量融入本地的社會、政治、經濟、文化的現實狀況，並在公民教育的理念與本地的現實之間，保持一個動態的互動關係。

舉例言之，海峽兩岸社會在 21 世紀開始之際面臨諸多社會經濟問題，其中最為引人注目的就是貧富階級的差異日益加深這個現象。以臺灣社會而言，根據行政院主計處最新（2001 年度）的統計，臺灣個人所得最高族群（前十分之一），其所得金

²⁰ J. M. Barbalet, *Citizenship* (Buckingham: Open University Press, 1988), 中譯本，談谷錚譯：《公民資格》（臺北：桂冠圖書公司，1997 年）。

²¹ Murray Print, James Ellichson-Brown and Abdul Razak Baginda, *Civic Education for Civil Society* (London: Asean Academic Press, 1999).

²² Walter C. Parker, "Introduction: School as Laboratory of Democracy," in Walter C. Parker ed., *Educating the Democratic Mind* (Albany: State University of New York Press, 1996), pp. 1-22.

額是最低族群（後十分之一）的 63 倍之多，這個倍數創下歷史新高。一年前（2000），這個差距倍數近 39 倍，而十年前（1991）更僅為 19 倍。所有臺大學生裡，來自臺北縣市的比率占 57.6%，至於苗栗縣、嘉義縣、花蓮縣、新竹縣、臺東縣等則都低於 1%。²³就大陸的情形而言，統計資料顯示，全大陸最高收入戶與最低收入戶的差距，在 1998 年是 4.4 倍，1999 年 4.5 倍，2000 年 5 倍，到 2001 年是 5.3 倍。²⁴由此可見，貧富差距拉大，正是海峽兩岸華人社會隨著全球化、知識經濟以及高科技發展而來的重大問題。中國大陸問題更為嚴重，包括東西部發展失衡問題以及城鄉差距問題，都是大學公民教育必須觸及的重大社會經濟現象。在公民教育課程中，如能將諸如「公平」、「正義」、「經濟人權」等公民社會價值理念，與上述具體的社會經濟現實狀況扣在一起，引導學生研究深思，必能引導公民教育提昇到一個新的境界。

再舉例言之，人民之返鄉權是當前普世價值人權觀的一部分，也是公民教育課程中勢必探討的課題。但是，許多國家基於現實政治的需要，常常對這項「人權」加以限制，因此而產生異議人士不得回國的「黑名單」問題。2003 年 4 月 18 日，大法官會議提出釋字第五百五十八號解釋，認為《國安法》中有關「黑名單」條款部分違憲。解釋文指出：「凡在臺灣設有戶籍

²³ 郭奕玲：〈一個臺灣·兩個世界〉，

http://magazines.sina.com.tw/businessweekly/contents/800/800-001_1.html。

²⁴ 《天下雜誌》，第 272 期，2003 年 4 月 1 日，頁 89。

及住所的人民有隨時返回本國的自由，因此《國安法》第 3 條第 1 項泛指人民入出境均應經主管機關許可，否則即以刑罰制裁的條文，已經違憲，應自民國 89 年 5 月 21 日起停止適用。」大法官解釋文又說：「我國在解除戒嚴之際制定《國安法》，但民國 81 年修正後之第 3 條第 1 項條文，仍泛指人民入出境均應經主管機關許可，未區分國民是否於臺灣地區設有住所而有戶籍，一律非經許可不得入境，否則即以刑罰制裁，與憲法相關保障意旨不符。此規定已侵害國民返國自由。」以上這項最新的大法官釋憲文對人民的返鄉權這項普世人權，給予充分肯定，確實是臺灣在捍衛人權上的一大進步。但是，由於臺灣的特殊政治處境，大法官釋憲文也特別提出是否於臺灣地區設有住所而有戶籍之條件，作為人民自由出入國境之前提。這個有關人權問題的個案，是公民教育中有關「人權」議題的教學中，最具有啟發性的個案。

五、結論

全球化是 20 世紀下半葉以後不可遏止的歷史潮流，誠如社會學家吉登斯（Anthony Giddens）所說，全球化是一種世界各地區之間的相互連結性（interconnectedness）大幅提昇的生活方式。²⁵在全球化生活方式之中，一方面固然人員、資金、資訊、

²⁵ Anthony Giddens, *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*

技術都快速流動，但是一方面也使得流行病如「嚴重急性呼吸道症候群」(SARS)、恐怖活動如 2000 年的 911 事件、跨國犯罪集團如金三角的毒品走私貿易，也快速地在全球各地橫行無阻。總之，全球化的生活方式，充滿了機會，也充滿了危機。

正因為全球化有利於強國、富國與大國對弱國、窮國與小國的壓迫與壓榨，所以，在全球化蔚為巨流之外，本土化潮流也逐漸壯大。杭亭頓就指出，「在 1980 和 1990 年代，非西方世界大力推行本土化。回教復甦和『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』。」²⁶展望未來，全球化與本土化的激盪，確實是 21 世紀的重要發展趨勢。

本文扣緊全球化與本土化激盪的脈絡，論證 21 世紀海峽兩岸大中華社會中，大學院校的公民教育的新方向。我們在本文第二節分析當前華人社會中的公民教育，呈現全球化與本土化之間的緊張拉鉅關係。這個現象的本質其實正顯示西方價值理念隨著西方國家成為強權，而壓迫非西方國家的教育。我們以公民教育必須深及的「國家」與「人權」這兩大價值理念為例，

(Cambridge: Polity Press, 1994), pp. 4-5.

²⁶ 杭亭頓：《文明衝突與世界秩序的重建》，頁 116。

分析在公民教育教學實務中，中華文化傳統的價值理念常被忽略，所以，公民教育的內容呈現中西失衡的狀態。

本文第三節分析造成海峽兩岸大學院校公民教育中西失衡的原因有二：第一是西方社會科學理論缺乏中國經驗的注入，第二是近 150 年來東亞歷史經驗之特殊性在於其被殖民與被侵略的血淚史，所以民族主義甚強，偶而不免使公民教育所傳遞的普世價值受到扭曲。本文第四節呼籲邁向公民教育的新境界的策略在於「植根本土，放眼全球」。我們實施公民教育時，應兼顧「縱面的繼承」與「橫面的移植」，並努力開發中華文化傳統中的價值理念，厚植學生之本土文化資源，引導學生注意本土現實情況，將「本土關懷」與「全球視野」融為一體。(2003 年 8 月 21 日初稿)

第四章

邁向 21 世紀大學通識教育的新境界：從普及到深化

一、引言

臺灣的大學院校全面推動通識教育始於 1984 年 9 月，二十年來，大學通識教育在許多學者的努力之下，已經從點滴蔚為潮流，成為當前臺灣的大學教育改革的重要工作。流風所及，今日臺灣的大學院校行政主管，一般都肯定通識教育在大學教育中的重要性。通識教育學會在 1999 年及 2001 年在教育部的支持與指導之下，針對一般大學院校與技職院校的通識教育展開訪評工作之後，通識教育更趨普及，其意義也逐漸獲得肯定。各大學院校也都設立通識教育中心或共同教育委員會等專責單位，負責推動通識教育的相關教育工作。從現有的成就來看，臺灣的大學通識教育已經達到一個前所未有的高峰，但是，也站在一個歷史的轉捩點之上。

展望 21 世紀，臺灣的大學通識教育如果希望更上層樓，就必須採取一個新的方向，這個新方向就是：從普及到深化。這個新方向是指：在最近二十年來通識教育的重要性普遍獲得肯

定，通識教育課程在各大學校園普遍實施的基礎之上，經由全校課程結構的改革、個別課程的設計與內容的創新等途徑，而提昇通識課程教學的深度與高度。這篇論文寫作的目的，在於分析大學通識教育「從普及到深化」的新方向所涉及各種問題。本文第二節首先探討大學通識教育的現況，並釐清所謂「深化」一詞的涵義。第三節分析 21 世紀大學通識必須力求「深化」的理由。第四節闡釋深化大學通識教育的具體策略。第五節指出結論性的看法。

二、大學通識教育的現況及「深化」的意義

盱衡大學通識教育在現階段臺灣的大學院校推行的狀況，基本上已經達到「普及」的程度。(1)所謂「普及」是指各大學院校中通識教育行政單位的普遍設立，以及通識課程的普遍開授。但是，在「普及」的發展趨勢中，卻也出現了課程的逸樂取向，甚至出現「反知識主義」的傾向，值得探討。¹展望未

¹ 1930 及 40 年代芝加哥大學校長著名教育家赫欽斯 (Robert M. Hutchins, 1899-1977, 曾在 1929-1945 年出任芝加哥大學校長) 曾說，現代人都懷有一種「進步觀念」，認為事物的發展一代比一代更好，現代人所擁有的資訊、科學知識都比以前豐富，因此，現代人都勇於與過去決裂，其流弊所及遂在知識界形成一種「反智論」(anti-intellectualism)，現代的大學其實是一個洋溢著反智論氛圍的大學。參看：Robert Maynard Hutchins, *The Higher Learning in America* (New Haven: Yale University Press, 1936), pp. 24-27。赫欽斯的說法頗有見地，他所擔心的現代大學的「反智論」傾向，在臺灣地區的大學院校中似乎隨著低品質的通識教育而逐漸傳播開來，令

來，通識教育必須從「普及」邁向「深化」。(2) 所謂「深化」是指加強通識課程的知識內涵與深度，「深化」一詞的具體涵義有二：(1) 課程內容必須回歸人本身；(2) 課程內容必須為「終身學習」奠基。我們接著闡釋這兩項論點。

(一) 通識教育普及的現況

經過二十年的提倡與推動，當前全臺灣共一百五十餘所大學院校，均已普遍設立協調推動通識教育的行政或教學單位，或設立「共同教育委員會」或「共通教育委員會」等單位，或設立「通識教育中心」；或設立「共同科」或「共同課程組」等。整體而言，各大學院校的校長或教務主管，在口頭上都肯定通識教育在大學教育中有其重要性，只是這種肯定常常未能在全校經費分配上具體落實。

其次，通識教育的普及化也表現在各大學院校內通識課程的大量開授這項事實之上。多數大學院校都將大學的通識課程加以分類，如「人文學」、「社會科學」、「生命科學」、「物質科學」等四大領域，供不同科系學生交互自由選修。另外，也有若干學校以「核心通識」、「技能通識」、「情意通識」、「生活通識」的範疇，將課程加以分類，供學生選修。若干規模較大的學校，每學期所開授各種通識課程常常多達百餘門，琳瑯滿目，

學生選課時不僅目不暇給，甚至無所適從。

但是，在全面「普及」的表象之下，許多大學院校尤其是技職院校，卻也出現許多問題，其羣羣大者如下：

(1) 課程的知識承載度不足之問題：近年來許多大學院校所開授的通識課程頗有日趨逸樂化之傾向，例如有些通識課程在「戶外教學」的名義之下，幾乎已成為學生事務處課外活動組主辦的課外活動，知識的內涵大幅降低。去年（2001）教育部與通識教育學會訪視科技大學通識教育時就發現這個現象，訪視報告說：²

在「全人教育」的口號下，似乎過分著重生活情意與技能的培養，而忽略了大學教育應以知識的傳承與發展為重心的特點。目前臺灣的通識教育，這種知識傳承與發展重視不足的現象相當普遍。

這種現象不僅在若干技職院校相當普遍，在一般大學院校中也是屢見不鮮，其主要原因仍在於對所謂「通識教育」的誤解，有些學校行政主管或教師誤將「通識教育」認為是休閒性、逸樂性的活動，完全忽略了「通識教育」的「教育」之本質乃在

² 教育部主辦，中華民國通識教育學會承辦：《九十年度科技大學通識教育訪視結果報告》（民國 90 年 10 月），頁 63。

於啟迪學生心智，開發學生思考能力，進而建構學生的主體性。這是第一個常見的問題。

(2) 教學方法的問題：若干大學院校的通識課程，教學方法重視「形式思維」遠過於「實質思維」，因此，較不容易深入學生的心靈，激發學生思考能力，例如 2001 年科技大學的訪視委員就曾對這類形式主義的課程，提出以下意見說：³

從校方提供的「訪視資料彙整」，就課程大綱考察之，可以察覺這兩門課授課老師用了相當心血規劃。然而，作為全校「核心通識」的僅有的兩門必修課，人們看不到它與其他通識課程的內在聯繫，亦無法分辨出這兩門核心課的授課內容體現了該校通識教育的理念目標，抑或只是授課老師個人的心血結晶。要之，作為全校通識教育的核心課程，這兩門課宜有更慎重周到的處理方式。另一個問題是：創造思考與解題能力是否適宜獨立地講授？抑或融滲到不同的課程中？這也許難有定論，但或許值得進一步探究。

這個問題誠然是通識課程以及所有課程教學上，極為重大而值得深入思考的問題。

³ 同上書，頁 62。

20 世紀著名哲學家博蘭尼（Michael Polanyi，1891-1976）曾將各種學習方式分成三種類型，其中兩種較為原始，分別來自於動物的能動性（motility）和感覺力（sentience），第三種則以智力的內隱運作（implicit operation of intelligence）的方式處理動物生活中的前兩種機能。⁴博蘭尼認為只有第三種學習方式才能進入深層的「默會的層次」（“tacit dimension”）。博蘭尼的說法一針見血地指出「形式主義思維」的問題，很值得我們在進行通識課程教學活動時作為參考。

（3）師資有待提昇之問題：在通識教育全面普及的發展之下，第三個問題是開授通識課程的師資有待全面提昇，這個問題在為數眾多的技職院校更是當務之急。《九十年度科技大學通識教育訪視結果報告》說：⁵

承襲專校的共同科轉型為通識教育中心，除課程需轉型外，更有許多講師人數，其專長及等級相關的因素，極待集思廣益，作最佳的未來發展規劃。

這個問題是臺灣的大學院校的共同問題，但是在最近幾年來在專科改制為學院，學院改制為大學的風潮中，這個問題的解決更為迫切。

⁴ Michael Polanyi, *Personal Knowledge: Toward a Post-Critical Philosophy* (Chicago: University of Chicago Press, 1958), pp. 71-77.

⁵ 《九十年度科技大學通識教育訪視結果報告》，頁 44。

(二)「深化」的涵義

針對大學通識教育全面「普及」以後所出現的問題，21 世紀臺灣的大學通識教育必須從「普及」走向「深化」。所謂「深化」包括以下兩層意義：

(1) 回歸人本身：針對若干通識課程日趨逸樂取向或實用取向的偏頗發展，我們所謂「深化」首先是指：通識課程的教學內容與教學目標，必須回歸受教育的主體性的建立之目標。我過去討論「通識教育」的定義時曾說，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觀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。⁶這種意義的「通識教育」必然都是一種啟發心智喚醒心靈的教育。包括「通識教育」在內的一切教育，必然都是以「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覺醒，一個人才能自覺地成為自己的主人，並負起最後的責任。⁷這種以受教育者的主體性之建構作為目標的大學通識教

⁶ 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。

⁷ 黃俊傑：《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》（桃園：通識教育學會，

育，必然具有基本性、主體性、多元性、整合性與穿越性，而拓展學生通達寬廣的視野，養成學生好學深思的態度與民胞物與的胸襟。

這種以「回歸人本身」為內容及目標的大學通識教育，其實是古往今來中西教育思想家的共識。《論語·學而·1》有「學而時習之，不亦說乎」一句，歷代東亞儒家對「學」字各有不同的詮釋，其中以明末大儒王守仁（陽明，1472-1529）的說法最能發人深省，《傳習錄》有以下一段對話：⁸

子仁問，「『學而時習之，不亦說乎？』先儒以學為效先覺之所為。如何？」先生曰，「學是學去人欲，存天理。從事於去人欲存天理，則自正諸先覺，考諸古訓。自下許多問辯思索存省克治功夫。然不過欲去此心之人欲，存吾心之天理耳。若曰效先覺之所為，則只說得學中一件事。事亦似專求諸外了。『時習』者，『坐如尸』，非專習坐也。坐時習此心也。『立如齋』，非專習也。立時習此心也。『說』是『理義之說我心』之『說』。人心本自說理義。如目本說色，耳本說聲。惟為人欲所蔽所累，始有不說。今人欲日去，則理義日浹浹。安得不說？」

2002年)，頁38。

⁸ 陳榮捷：《王陽明傳習錄詳註集評》（臺北：臺灣學生書局，1983年），頁132，〈薛侃錄〉，第111條。

王陽明認為所謂「學」，就是「學去人欲，存天理」，用今日的言語來說，就是去除障蔽人心的各種外在力量，使受教育者回到心靈澄澈的原初素樸狀態。

(2) 為「終身學習」奠基：展望 21 世紀新發展，相對於 20 世紀的「勞力密集經濟」或「資本密集經濟」，未來必然是一個「知識經濟」的新時代。在這種新的經濟生產與再生產的體系中，具有創新性的知識將居於產業升級的關鍵地位，勞動者也必須終其一生不斷地充實新知。21 世紀可以預期必然是一個「終身學習」(“life-long learning”)的社會。⁹ 21 世紀的大學通識教育的「深化」方向，就是奠定學生在完成建制化的學校教育之後的「終身學習」的能力。

從這項「深化」的新方向來看，現階段許多大學院校的通識課程的教學內容都可以再進一步提昇。提昇的方向至少有以下兩項：第一是經由對具體而特殊的素材的教學而提昇學生的批判思考能力。所謂「具體而特殊的素材」是相對於上文所說的「形式主義的思維」而言的。我們可以規劃一些課程，引導學生接觸古今中外偉大而深刻的心靈如孔子、孟子、柏拉圖以

⁹ 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。參看：教育改革審議委員會：《教育改革縱諮議報告書》(臺北：教育改革審議委員會，1996 年)，頁 86。

至當代各個學術領域的經典作品，思考這些重要的著作所探索的具體問題，師生共同討論可能的答案。這種新的教學內容，必能為通識教育注入新的源頭活水。第二，將現階段停留在語文學習層次而強調語文運用能力（所謂“linguistic literacy”）的本國及外國語文課程，提昇到文化素養（所謂“cultural literacy”）的層次。¹⁰就 21 世紀「知識經濟」以及「終身學習社會」的新時代而言，這種「文化素養」正是美國哲學家胡克（Sidney Hook，1902-1989）所謂「最低限度的不可或缺的教育」，¹¹是 21 世紀的知識分子所不可或缺的質素。

三、大學通識教育「深化」的必要性

在闡釋了「深化」的涵義之後，我們可以接著分析 21 世紀大學通識教育之所以必須力求「深化」的理由：（1）以「深化」的通識教育矯治現代大學中知識「自我異化」的弊病。（2）以內涵「深化」的通識教育因應新時代的生活方式。本節闡釋這兩項論點。

¹⁰ 關於通過大學通識教育而提昇受教育者的文化素養，參看：Ian Westbury and Alan C. Purves eds., *Cultural Literacy and the Idea of General Education: Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II* (Chicago: University of Chicago Press, 1975), pp. 27-36.

¹¹ Sidney Hook, “General Education: The Minimum Indispensables,” in Sidney Hook et al. eds., *The Philosophy of the Curriculum: The Need for General Education* (Buffalo: Prometheus Books, 1975), pp. 27-36.

（一）知識的「自我異化」及其矯治

大學通識教育之所以必須力求「深化」，乃是因為只有「深化」的通識教育，才能克服隨著大學教育日趨專業化而來的知識之「自我異化」的困境。我們先從知識的「自我異化」開始討論。

所謂知識的「自我異化」，是指：現代大學教育通過教學與研究活動，而逐漸轉化成為與教育的原初目的對立之事物。舉例言之，包括大學教育在內一切教育，其原初目的都是在於培養健全人格以增進人的道德福祉（*moral welfare*），使他（她）過一個全人的生活。但是，由於大學教育日趨專業取向，大學中各學術領域日趨「區隔化」（*compartmentalized*），於是，現代大學中的知識創造動，愈來愈容易被少數人所壟斷或宰制，而背離大學之所以為大學的原初目的。這種大學教育中知識的「自我異化」的現象，使二千年前《莊子》〈天下〉篇作者所憂慮的「道術將為天下裂」，完全成為事實。

現代大學中知識的「自我異化」發展，使大學師生與自然世界、他人乃至大學師生自己之間的陌生感與日俱增，而現代大學中的知識創造與傳播活動遂成為一種「異化勞動」。佛洛姆（*Erick Fromm*，1900-1980）曾引申馬克斯（*Karl Marx*，

1818-1883) 關於「異化」的概念說：¹²

異化勞動從人那裏剝奪了他所生產的對象，從而也剝奪了他的類的生活、他的現實的、類的對象性，而把人對動物所具有的那種優點變成缺點，因為人被奪去了他的無機的身體即自然界。同樣地，異化勞動把自我活動、自由的活動貶低為單純的手段，從而把人類的的生活變成維持人的肉體生存的手段。

佛洛姆這一段話，完全可以引用來說明現代大學中知識「自我異化」後教育成為手段而不是目的之一般現象。由於現代大學的「自我異化」，所以，許多現代大學常常出賣大學的靈魂自由的價值理念。¹³

針對上述大學教育中知識的「自我異化」現象，優質而深化了的通識教育，可以發揮矯治的作用。正如本文第二節所強調，「深化」的通識教育必然回歸並落實人本身，而不是人以外的現實利益，如富國強兵或經濟發展等。這種現實而立即的教

¹² 佛洛姆著，徐紀亮、張慶熊譯：《馬克思關於人的概念》（臺北：南方叢書出版社，1987年），頁57。

¹³ 現代大學校園中，常常由於「政治正確」、自我思想檢查、雙重標準，以及不合程序正義的審判制度，而從大學內部出賣大學的「自由」理念。參考：Alan Charles Kors and Harvey A. Silverglate, *The Shadow University: The Betrayal of Liberty on America's Campuses* (New York and London: The Free Press, 1998).

育之邊際效益，正是現代大學所努力追求的目標，大學的「自我異化」實植根於其中。一旦大學師生均能在以人為本的教育目標上互相共勉相互激勵，那麼，現實主義或功利主義的幽靈，就沒有攫取大學的靈魂的空間，而知識「自我異化」的現代工業文明的病態，就可以獲得某種程度的矯治。

（二）21 世紀新生活方式與大學通識教育

大學通識教育之所以必須「深化」的第二個理由在於，只有「深化」的通識教育才能因應 21 世紀的新挑戰。

21 世紀是一個高科技快速發展的時代，以生物科技為例，2000 年 6 月 26 日美國總統代表各國之研究組織與私人之賽拉拿（Celera）團隊共同發表人類基因圖組計劃（Human Genome Project）草圖初步的總圖。據估計，基因資料庫每 6 到 8 個月就成長一倍，其所產生的資料量至為可觀。在這樣一個知識不斷更新的高科技時代，大學教育的性質與課程結構勢必大幅調整，而以奠定終身學習能力之基礎，為其教學之首要目標。從這個角度來看，「深化」的通識教育勢必成為 21 世紀大學教育的重要組成部分。只有優質而「深化」的大學通識教育，才能為學生奠定寬廣而紮實的基礎，使他們可以在知識日新月異的 21 世紀，不斷地透過自我學習與成長，而與時俱進，日新又新。

其次，21 世紀也是一個人類的「持續發展」（sustainable

development) 面臨嚴酷挑戰的新時代。地球資源的有限性、環境問題的嚴重化、恐怖主義的橫行與戰爭的破壞，都使得 20 世紀許多人奉為信仰的「現代化」或「現代性」，面臨新的思考與批判。在 21 世紀所謂「後現代」的時代裡，教育最重要的新動向應該就是開發並培育學生的環境文化素養（“Ecological literacy”）。這種新時代的教育重心的轉化，需要貫通各種學術領域與開發多層次思考能力的新課程。舉例言之，關於「環境倫理」的問題就可以貫通歷史學、倫理學、社會學、政治學、人類學、經濟學、建築學、生物學與農學、自然史、哲學等領域，¹⁴只有優質而深化了的通識課程，才能引導學生思考並因應 21 世紀的新挑戰與新的生活方式。

四、深化大學通識教育的具體策略

現在，我們可以考慮「如何深化大學通識教育」這個問題。這個問題必須置於臺灣現階段大學院校通識教育中具體而實際的脈絡中思考。我在本節論述中想從大學院校整合性的觀點提出（1）創設地區性的通識教育教學發展中心，（2）開設通識教育講座課程，以及（3）定期舉辦教學研討會等三項具體策略。

¹⁴ David W. Orr, *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World* (Albany: State University of New York Press, 1992), esp. pp. 135-136.

（一）地區性通識教育教學發展中心

第一項深化通識教育的具體策略是：教育部應寬籌經費在北、中、南、東四個地區，擇定一所大學院校，創設「通識教育教學發展中心」。整合中心之基本性質係提供通識教育教學與學習資源之中心，英文名稱也許可以訂為：**Center for Excellence in Teaching and Learning**，其功能係為整合各地區大學院校通識教育的教師資源，開發並改善優質共同及通識課程，累積教學經驗與資料，辦理新進師資培訓，並與全國大學院校分享本校教學資源。

臺灣的大學院從 1984 年起推動通識教育近二十年，但迄今並無任何一所大學設置此種常設性之實體性教學資源中心，因此，各校共同及通識教育之經驗既無法傳承與累積，亦無法進行橫向之校際交流與分享，新進教師亦難以吸收先進之經驗。這種教學資源中心成立後即可大幅改善此種現況，使國內大學院校推動共同及通識教育易於交流並共享資源。

1995 年教育部組團赴美考察通識教育，並提出《美國大學通識教育考察報告》，呼籲教育部應資助民間通識教育團體或大學，設立「通識教育教師發展中心」之類組織，定期舉辦教學經驗交流或課程發展等活動，持續學提升我國大學通識教育之水準。該團訪問美國十餘所大學，訪談所獲心得之一，即為全美許多大學如 University of Washington、Syracuse University、

University of Texas、Stanford University、U. C. Berkeley、及 Harvard University 等均設有類似「教育發展中心」之類單位，其中尤以該團所訪問之哈佛大學的 Derek Bok Center for Teaching and Learning 最為令人印象深刻。我國推動大學通識教育近二十年，雖然也取得一定成就，但尚無類似教學發展中心之組織，故一方面各大學通識教育教師缺乏相關教學方法等資訊，另一方面各大學通識教育之經驗也缺乏交流之固定管道，此類中心值得教育部資助推動。上述建議提出迄今已近十年，因經費等原因迄今尚未具體落實，教育部如能推動此種中心之設立，就可以具體落實上項呼籲，大幅改善大學部教育之品質。

這種地區性的整合教學發展中心，可以推動下列四項工作：

(1) 開發優質新通識課程，提升通識及共同課程之品質：這種地區性的教學發展中心可以整合該地區各大學的優秀教師，開發優質通識課程；並投入資源，持續提升校訂共同必修課程之品質。

(2) 邀請國內外傑出學者開授全校性通識課程：國內通識教育之難以推動，原因不一，主要原因在於系所專業主義與本位主義之干擾。若干未設立聘專任教師之「共同科」或「通識中心」之大學，雖無「共同科」之包袱，但專業系所本位主義甚強，亦構成推動優質通識課程之重大障礙。這種中心設立後可以以短期（一至二年）客座之方式，延攬國內外優秀學者來

校開授通識課程，並製成 DVD，累積教學資源，並與該地區各大學共享資源。

(3) 出版《通識課程教學參考資料叢刊》：國內推動通識教育近二十年，迄今無通識課程參考資料，此類“Teaching aids”在歐美出版界為數甚多，對教學裨益甚大。各地區性的教學發展中心可以整合各校之優質課程出版本叢書，供國內其他大學院校參考。

(4) 辦理各項教學研討會，傳承教學經驗，提升課程品質：國內大學院校所舉辦之研討會，均以專業性研討會為主，對於教學研討會相對忽略。各地區性的教學發展中心持續辦理此類活動，以加強校內教師對教學工作之重視，並與其他學校交流經驗。

(二) 開設通識教育講座課程

現階段臺灣的大學院校，開授優質而「深化」的通識課程最大的困難在於師資結構不均衡。除了極少數綜合性大學，師資可以涵蓋人文、社會、法學、理、工、醫、農、生命科學、電機資訊、公共衛生等各學術領域之外，絕大多數大學院校師資均各有所偏，因此，開授通識課程的師資較不齊備。這種狀況在為數眾多的技職院校更為嚴重。針對這項特殊的困境，各大學院校可以考慮邀請各學術領域卓然有成的學者，以群體教

學的方式，設計並講授高品質而「深化」的通識教育講座課程。

這類講座課程並不容易辦理。因為每週講授員不斷更換，因此，必須該校有一位老師負責主持並協調課程的進行。而且，這種講座課程學生較多，為了提昇教學效果，配合講座課程教學工作的教師，必須有固定時間與學生見面，和學生共同討論該課程每週的閱讀作業。

這類講座課程如果辦理成功，可以達到師資資源共享的效益。如果能夠將上課過程拍攝 DVD，架在各校網站，使未來現場上課的本校或其他學校學生均可以上網觀看，則可發揮更大的教學效果。教育部如能以專案經費，在各地區擇定一至二所大學院校，補助經費，推動這類「深化」的講座課程，則效果更可以預期。

（三）舉辦教學研討會

過去二十年來，國內各大學院校為提倡通識教育，舉辦甚多研討會，已達到推廣的效果。為了具體落實「從普及到深化」的目標，我們可以在各地區舉辦通識教育教學研討會，除了研討一般性的教育理念之外，可以特別針對優質而「深化」的通識課程之研發、教學方法之創新、新議題之導入等問題，深入探討、交換心得，必能加速通識教育從普及邁向「深化」之目標。

五、結論

大學通識教育的改革是一種永無止境日新又新的事業。經過二十年的推動，臺灣的大學通識教育正處於轉型的關鍵。這個轉型的關鍵之核心點就在於「從普及邁向深化」。臺灣的大學通識教育能否從當前的「普及」走向未來的「深化」，將決定 21 世紀臺灣的大學通識教育是原地踏步徒勞無功，或是更上層樓別創新局。「從普及邁向深化」，這是新世紀開始之際值得關心臺灣通識教育的人士戮力以赴的新方向。

「從普及邁向深化」這個新方向，可以使通識教育發揮教育的本質性作用，一方面矯治現代大學教育中知識的「自我異化」之弊病，另一方面也可以厚植學生「終身學習」的基礎能力。為了推動理想的高品質的通識教育課程，我們建議教育部以專款推動地區性教學發展中心之設立，以累積通識教育相關資料，並提昇教學品質。另外，邀請教學研究卓然有成的學者，開授通識教育講座課程，既可以對治許多學校師資不均衡之問題，也可以達到師資共享之目的，可謂一舉兩得。當然，持續辦理教學研討會，研發優質課程，創新教學方法，更是一項永續的改革工作。

21 世紀是一個變遷快速的時代，各種社會、經濟、政治力量正強而有力地衝擊著大學的教學與研究的內容與課題。優質而「深化」的大學部通識教育，正是加速 21 世紀大學教育轉型

的重要催化劑。讓我們共勉以優質的通識教育，提昇臺灣的大學教育的品質。

第五章

大學通識教育與基礎教育的深化： 理念、策略與方法

一、引言

本書第四章指出 21 世紀大學通識教育的新方向在於從普及邁向深化。本章將進一步討論大學通識教育與基礎教育深化的理念、策略及其方法。但是，在討論這項課題之前，我們必須先釐清所謂「通識教育」與「基礎教育」的涵義。就課程之形式而言，所謂「基礎教育」是指臺灣各大學院校現行之校訂必修或必選科目如「國文」、「外文」、「歷史」、「憲法與／或公民教育」、「體育」、「軍訓」及「服務」課程而言；所謂「通識教育」指各大學院校在人文學、社會科學、生命科學或自然科學等各學術領域中，要求學生必選的課程而言。以上這樣定義下的「基礎教育」與「通識教育」，雖然在課程形式上可以區分，但是就課程的本質而言，兩者不論就教學內涵、精神或目標來看，都具有高度的重疊性。因此，兩者實在是學生大學時期養成教育的共同組成基礎。

(一)「基礎教育」及「通識教育」的共同「界面」

作為大學養成教育之共同組成部分的通識教育與基礎教育，在不同時代有其不同之共同「界面」。就 21 世紀而言，兩者共同的「界面」有四：(1) 語文素養 (Linguistic literacy)，(2) 文化素養 (Cultural literacy)，(3) 生態環境素養 (Ecological literacy)，(4) 生命科學素養 (Literacy of Life Science)。

以上這四種類型的「素養」，之所以成為 21 世紀大學通識教育與基礎教育的共同「界面」，主要原因在於 21 世紀是一個諸多文明互相對話的新時代，也是一個環境與生態問題日益嚴重以及生命科學高度發展的新時代。2001 年 911 事件以後，世界各不同文化之間經由對話而加強相互瞭解，已經成為 21 世紀新時代的重要課題。在 21 世紀的諸文明對話中，不同宗教間的對話最為重要，因為宗教信仰直接觸及人之存在及其意義之根本問題，可以激發信仰者生死以之、赴湯蹈火的強大動力。如果各大宗教之間沒有對話，21 世紀即無和平之可言。但是，21 世紀文明間的對話的進行，有賴於對話者的本國及外國語文的運用能力，以及對本國文化與外國文化之嫻熟，所以，21 世紀大學教養教育中，「語文素養」與「文化素養」特居重要之地位。其次，經歷二百年來以「人類中心主義」(anthropocentrism) 為思想基礎的近代科技發展，人類生存所繫的生態環境的破壞，已嚴重到無以復加的地步。21 世紀人類必須嚴肅思考「永續發展」(Sustainable development) 的課題，所以，「生態環境素養

教育」至關重要。最後，20 世紀末生命科學的突破與飛躍發展，將使生命科學成為 21 世紀的新顯學，並且對 21 世紀人類的文化思想、倫理價值、法律規範與社會經濟等各方面的生活，造成至深且巨的衝擊。作為 21 世紀新知識分子的養成場所，大學確實有必要提昇學生的生命科學素養。

（二）「深化」的必要性

在經過二十年的提倡與改革之後，臺灣的大學院校的通識教育已經達到普及的程度。在「普及」之後，臺灣的大學院校基礎與通識教育面對最嚴肅的挑戰在於：如何從「普及」邁向「深化」？

為什麼 21 世紀大學院校的基礎與通識教育必須向「深化」的方面發展呢？盱衡各大學院校當前所開授為數眾多的基礎通識課程，固然也有少數大學院校的課程品質優越，內容深刻，但現階段舉目所見以淺嘗即止的簡介性課程較多，甚至也有許多逸樂取向的所謂「基礎課程」與「通識課程」，流風所及造成學生以為「基礎或通識課程就是營養學分」的錯誤印象。這種錯誤印象一旦形成之後，大學中教研優越的教師遂視開授基礎與通識課程為畏途，如此一來，認真的學生更難找到好的通識課程。這種惡性循環的結果，遂將「通識教育」污名化，與提倡「通識教育」之原初立意完全背離，思之令人痛心。

除了針對以上所述當前臺灣的許多大學院校所實施的基礎與通識教育的弊病而力求改進之外，通識教育之所以必須力求「深化」，更是因為只有「深化」了的優質通識課程，才能啟發學生的思考能力，拓展他們的視野，培育他們的價值理念，奠定他們終身學習的基本能力，使他們成為 21 世紀新時代的知識人。

二、深化的理念

(一)「回歸人本身」的教育理念

我們主張，大學基礎及通識教育應求其「深化」。但是所謂「深化」一詞的意義應詳細加以釐清。我們所謂「深化」不應被誤解為將基礎及通識課程加以專業化，講授更多的專業研究知識，使其成為專業系所進階專業課程的先導課程。例如作為基礎課程的大一「歷史領域」諸課程與歷史系大一必修「中國史」、「世界史」或「臺灣史」之內容雖然有其重疊性，但其課程之性質與教學目標並不相同。前者教學對象是非主修歷史的學生，課程之教學目標在於提昇學生思考問題的時間深度；後者的教學對象是主修歷史的學生，教學目標在於為未來從事史學專業研究工作奠定基礎。因此，基礎與通識教育課程之所謂「深化」，並不是著眼於在課程中注入大量的專業性的智識，而是在於提昇學生對「人之存在」等相關問題的思考能力。

從這個立場來看，所謂「深化」就是指基礎及通識教育課程教學目標之「回歸人本身」。所謂「回歸人本身」這項教育理念，有其消極面及積極面的意義。就其消極面而言，這項理念是針對近百年來海峽兩岸華人社會中各級教育過於功利導向之歷史積弊而發。中國最早的現代式大學創辦於 1895 年的北洋大學堂（今天津大學），是在西方帝國主義侵略中國的動盪時代裡，以興學作為自強之手段。接著，創辦於 1898（光緒 24）年的京師大學堂（今北京大學），更是在「中學為體，西學為用」的理念之下，以「化無用為有用，以成通經濟變之才」¹為辦學目標。兩者皆為因應世變，講求實效。再從臺灣教育史來看，近代臺灣的教育從劉銘傳（省三，1836-1895）創辦西學堂（1887）與電報學堂（1890）以降，就具有強烈的實務取向。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地區的需要，更大力推動技職教育。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（1953）年開始，國民政府成立「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，臺灣各級教育均具有強烈的功利主義色彩。1928 年創立的臺灣的第一所現代式的大學臺北帝國大學（今之國立臺灣大

¹ 陳寶琛等纂修：《大清德宗景皇帝實錄》（臺北：臺灣華文書局影印，1964 年），卷 418，頁 15。

學)，更是為了日本帝國南進政策的需要，而特別著重發展熱帶醫學與南洋人文研究，²辦學之功利色彩至為明顯。也因為臺北帝大是為日本而不是為臺灣本地而辦學，所以，當時臺籍知識分子反對設立臺北帝國大學的聲浪甚大。從宏觀的歷史視野來看，近百餘年來中國大陸與臺灣的教育發展史，確實洋溢著鮮明的功利主義色彩。

在這種功利主義掛帥的百年教育傳統之下，現階段臺灣的高等教育的內容，雖然在專業訓練上已有可觀的成就，但是，仍不免過度強調「人」以外的邊際效用。多數的大學院校都投入大量資源強化就業導向的系所，以便提昇學生畢業後在市場經濟體系中就業的優勢。一般學生與家長在這種高等教育的潮流之中，也無形中將大學視為就業前的職業訓練所，他們所看重的是受教育之後所能獲得的邊際效益。在這種功利主義的教育潮流之下，大學以及大學的師生，都在不同程度之內以及不同意義之下，將自己加以「物化」與「工具化」了。

我們提倡通識與基礎教育的「深化」乃在於「回歸人本身」，就是針對上述教育的工具化趨勢而發。我們希望經由「深化」

² 關於臺灣大學校史的初步研究看黃得時：〈從臺北帝國大學設立到國立臺灣大學現狀〉，《臺灣文獻》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臺北帝國大學的設立〉，收入氏著：《臺灣近代史研究》（臺北：稻香出版社，1991年）；歐素瑛：〈光復期的國立臺灣大學（民國34-38年）〉，《國史館館刊》復刊第24期（1998年6月），頁51-90。

了的課程，而喚醒受教育者的「主體性」，使教育的效果從為了富國強兵或配合國家政策，轉而回歸並落實到受教育者自身的生命，創造受教育者的德性福祉。

在上述有關通識教育與基礎教育「深化」的理念中，所謂「回歸人本身」這句話中的「人」的涵義，必須再進一步釐清。我們這裡所謂的「人」，並不是指作為「感性的對象」的人，而是指作為「感性的活動」的人。更正確地說，「人」並不是一個作為範疇的、抽象的存在；「人」是活生生有血有肉，參與社會、政治、經濟文化生活的「人」。戰國時代（480-222 BCE）晚期荀子（約 298-238 BCE）之所以批判（他心目中的）「思孟」學派，理由在此；19 世紀馬克思（Karl Marx，1818-1883）之所以批判費爾巴哈（Ludwig Andreas Feuerbach，1804-1872），理由亦在此。

在這個意義下的「人」，是一個活動的感性主體，是「時間」與「空間」交錯作用下的具體性的人，不是超時空的抽象的、作為概念的人。因此，我們必須接著討論人之存在的「時間性」與「空間性」，及其與大學基礎及通識教育的關係。

（二）人之存在的「時間性」

「時間」在人的生命歷程中既抽象而又具體，既神秘難以捉摸，但卻又明確而客觀。「時間」可以使嬰孩成為壯丁，「時

間」的刻痕也可以使青春少女成為老嫗。我最近的研究曾指出：「中華文明具有極其深厚的時間意識，古代中國人懍於『時間』之不可逆，以及植根於『不可逆性』之上的『時間』之可敬可畏，所以，中國文化與思想傳統非常重視因順『時間』之流行變化，進而掌握『時間』的動向。因此之故，中國文化中歷史學特別發達，中國人的時間意識特別深厚，中國人的生命浸潤在悠久的歷史文化傳統之中，他們上承往聖先賢的志業，下開萬世子孫之福祉。在中國文化傳統中，個人生命的意義與價值，常常經由歷史的參與而與群體生命相結合，並在群體歷史文化傳承的脈絡中，彰顯個人的價值。」³中華文明中的「時間」既深厚而又充滿具體性的內涵。傳統中華文化中的「時間」，交織著具體的忠臣孝子的行誼、帝王將相的功過、烈女的孤貞、官吏的酷烈、佞幸的無恥、遊俠的誠信。我們可以說，人既存在於「時間」之中，無人能超越於「時間」之外，但人的活動卻也塑造或充填了「時間」的具體內容。

從人的存在之「時間性」這個角度來看，扣緊 21 世紀的新時代中，人的時間感日趨薄弱化的現象，我們就可以發現：歷史教育在大學基礎與通識教育中極具重要性。只有經由優質的歷史教育，特別是文化史教育，才能拓展學生的時間深度，使學生懍於時間之於人生之可敬可畏，從而努力於從有限的生命

³ 黃俊傑：〈中國傳統歷史思想中的時間概念及其現代啟示〉收入拙編：《傳統中華文化與現代價值的激盪（二）》（臺北：喜瑪拉雅研究發展基金會，2002 年），引文見頁 24。

中創造出無限的意義。只有通過思考導向的歷史教育，才能使學生「攜古人之手，與古人偕行」，從古人的行事經驗中，提煉歷史的教訓與啟示。也只有通過歷史教育，才能使學生通過對歷史經驗的掌握，而不再成為歷史的俘虜，而能一躍而成為未來新局的開創者。從以上這個角度來看，現階段許多大學院校以「歷史領域」課程作為校訂必修科目，實有其深遠的用意，可以肆應 21 世紀的需求。

（三）「人」之存在的「空間性」

人之存在的另一項特質在於其強烈的「空間性」。人在一定條件的空間環境之中，從事生產活動。20 世紀日本哲學家和田哲郎（1889-1960）對人之存在的「空間性」這個問題有深入思考。和田哲郎以「風土」一詞作為土地的氣候、氣象、地質、地味、地形、景觀等因素之總稱。他強調，人之存在有其「風土性」，形塑人的存在的因素不僅是一般意義下的「過去」，而更是「風土的過去」。⁴他將世界分成季風型、沙漠型與牧場型等三種不同的風土類型，⁵再分論不同型態的「風土」，對人的活動、氣質與文化的各種形塑作用。

從 21 世紀的人之存在之「空間性」，我認為最根本的問題

⁴ 和田哲郎：《風土：人間學的考察》（東京：岩波書店，1935，1974 年），頁 16。

⁵ 同上書，第 2 章，頁 14-120。

是：人與自然的互動之問題。在過去兩百年間，工業文明成為人類歷史的主流，「人類中心主義」主宰最近兩百年來人類文明的發展，一方面固然創造科技文明的快速發展，為人類帶來物質生活的福祉；但另一方面，人對大自然的過度剝削，卻也為人類的生存環境帶來及其嚴重的傷害。因此，人與自然在 21 世紀如何更和諧相處，就構成 21 世紀大學基礎與通識教育的嚴肅課題。⁶

大學通識教育應針對「21 世紀人與自然之關係」這個新課題，而力求「深化」，開授生態環保與永續發展相關之課程，此類課程之具體名稱不一而足，但如果扣緊「環境倫理」或「無限生命」之類主題，當更能提昇教學內容之深度與廣度。

三、深化的策略

以上所說「深化」大學基礎教育與通識教育的理想，應透過何種策略才能落實呢？扣緊近百年來現代大學教育中「知識」與「行動」兩分，大學所培養的知識分子多半是「理念的巨人」，但卻多半是「行動的侏儒」這種特殊現象來看，我建議「深化」大學基礎與通識教育的兩項策略：

⁶ 參考：David W. Orr, *Ecological Literacy: Education and the Tradition to a Postmodern World* (Albany: State University of New York Press, 1992).

（一）知識與實踐結合

「知」與「行」之關係是數千年來中國思想與教育傳統的根本課題之一。從孔子（551-479 BCE）以降，中國偉大的思想家與教育家莫不針對這一個課題而有所思考，他們多半認為「知識」與「行動」不可兩分，朱子（晦庵，1130-1200）高弟陳淳（北溪，1159-1223）就明言「知」與「行」實不可分：⁷

知行不是兩截事。譬如行路，目視足履，豈能廢一？若瞽者不用目視，而專靠足履，寸步決不能行；跛者不用足履，而專靠目視，亦決無可至之處。

「知行合一」之說在宋明儒學中論述甚多，其中以明代大儒王陽明（守仁，1472-1529）的「知行合一」說最為深刻，王陽明說：⁸

知之真切篤實處，即是行；行之明覺精察處，即是知。知行工夫，本不可離。只為後世學者分作兩截用功，失卻知行本體，故有合一並進之說。真知即所以為行，不行不足謂之知。〔……〕專求本心，遂遺物理。此蓋失其本心者也。夫物理不外於吾心，外吾心而求物理，無

⁷ 黃百家：《宋元學案》，卷 68，〈北溪學案〉。

⁸ 陳榮捷：《王陽明傳習錄詳註集評》（臺北：學生書局，1983 年），第 133 條，頁 166-167。

物理矣。遺物理而求吾心，吾心又何物邪？心之體，性也。性即理也。故有孝親之心，即有孝之理。無孝親之心，即無孝之理矣。有忠君之心，即有忠之理。無忠君之心，即無忠之理矣。理豈外於吾心邪？晦庵謂「人之所以為學者。心與理而已。心雖主乎一身。而實管乎天下之理。理雖散在萬事。而實不外乎一人之心」，是其一分一合之間，而未免已啟學者心理為二之弊。此後世所以有專求本心，遂遺物理之患。正由不知心即理耳。夫外心以求物理，是以有闕而不達之處。此告子義外之說，孟子所以謂之不知義也。心一而已。以其全體惻怛而言，謂之仁。以其得宜而言，謂之義。以其條理而言，謂之理。不可外心以求仁。不可外心以求義。獨可外心以求理乎？外心以求理，此知行之所以二也。求理於吾心，此聖門知行合一之教。

王陽明在上述論述中，將「知行合一」的理據發揮得極為詳盡，其論證之哲學基礎尤在於「心即理」這項命題。陽明認為，「物理不外吾心」，「心」與「理」同步同質，合而為一，因此，「知」的實質內涵就是「行」，反之亦然。

「知行合一」的學說，是我們今日「深化」大學基礎與通識教育的重要策略。只有將課程中所學得的「知識」落實到「實踐」層面，才能對治現代大學學術研究脫離人的生命之弊病。現代大學中將「知識」徹底客觀化而成為一種與人的生命無關

的客體活動，於是，現代大學中知識的追求，大多成為一種向外覓理的客觀活動，與古人所謂「玩物喪志」相去不遠。尤有甚者，由於現代大學中學術分工日趨精細，分門別類而極端規格化的知識，很容易被少數學者或其結盟者如權力掌握者或大資本家所壟斷，從而使大學所生產或再生產的知識，背叛大學設立的原初目的，以致造成大學的「異化」。⁹我們以上所建議的「知行合一」的「深化」教育策略，正是癒合大學之「異化」的良藥。

現在，問題是：如何在大學基礎與通識教育中將知識與實踐加以結合呢？在大學課堂將知識與實踐融合為一體的具體方法不一而足，但其主要做法在於將課程中所傳授的各種知識，與學習者的生活情境或生命體驗加以融貫。舉例言之，如歷史領域各種課程所傳授的有關建構歷史知識，或提昇歷史思考能力的各種相關知識，如歷史資料的收集、歷史解釋的提出或歷史通則的建立等等知識活動，如果能經由「實做」程序，結合學生對家庭史、家族史、社區史相關資料的收集解釋等實踐活動，將是極為有效的一個教學方法。再舉例言之，美國哥倫比

⁹ 20 世紀末葉成為人類歷史主流的「全球化」發展趨勢，在很大程度上改變了大學教師在市場經濟體系中的角色。大學中的學術研究與教學工作，逐漸被市場經濟所滲透甚至顛覆。近年來，生物科技、奈米科技以及基因體醫學等學問之崛起，反映這種學術日漸資本主義化的發展趨勢。參考：Sheila Slaughter and Larry L. Leslie, *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University* (Baltimore and London: Johns Hopkins University Press, 1997).

亞大學的通識教育實施績效甚為良好，該校大部分的自然科學領域通識課程的學生，都必須進入實驗室實際操作實驗程序，以使知識和實驗相驗證。同樣地，所有的人文類通識課程，也都必須寫作研究報告。諸如此類的教學方法，就是將知識與實踐加以結合的有效方法。

（二）思考與教學結合

深化大學基礎與通識教育的第二項策略在於，將思考活動與教學活動結合，使教學不再是一種記憶性的規格化知識的灌輸與傳授，而是透過教學活動而提昇學生批判思考的能力。這項教學策略，主要是針對現階段海峽兩岸大學院校的一般課程的教學，注重記憶性超過思考性這項弊病而提出。現階段海峽兩岸的大學教育中，許多課程的教學由於受到傳統教育方式的影響，多半強調知識的記憶與灌輸，而較少注重培育學生的思考能力。流弊所及，許多人文課程就淪落為人名、地名與條約等具體人文事實的記誦，而誤將套裝式的人文知識，等同於以批判思考為本質的人文精神。同樣道理，自然科學的若干課程，也常常由於思考性在教學過程中被忽略，而使科學知識與科學精神的界線為之混淆。因此，大學基礎課程與通識課程的教學必須以思考為導向，才能提昇課程的深度，奠定學生未來終身學習的基礎。

四、深化的方法

（一）講座課程的推動

盱衡國內多數大學院校所開設的通識課程或基礎教育課程，固然也有既富有深度而又深具啟發的優良課程，但是也有少數院校的諸多課程實質上與自助餐無異，琳琅滿目、總類繁多，由學生自由選修，雖然滿足學生選課之自由，但是課程品質普遍有相當大的提昇空間。針對這個問題，現階段深化通識與基礎教育的方法之一，就是講座課程的推動。我們可以集中學校的部分人力與物力，以群體教學之方式，扣緊某一特定主題，開授具有高度知識承載度的講座課程，以深化通識與基礎教育之內涵。

以上所建議這種講座課程的推動，並非一蹴可幾。講座課程的成功與失敗，除了主題的擬定，各週講題的學術相關性之配合，以及講員之聘請等關鍵性因素之外，此類課程尚須具有良好的配套措施，才能發揮其應有的教學效果。這類配套措施包括教學助理的運用，學生面談時間的實施，學生聽講心得的寫作，期中考以及期末考的規劃，以及學期報告的撰寫與批改等等，都是講座課程推動過程中，至關緊要的相關配套措施。

這類講座課程的主題的擬定，更是深化通識與基礎教育的關鍵課題。我們可以擇定若干在 21 世紀新文明與新秩序中，具

有重大時代意義的主題，詳加規劃而開授這類大學講座課程。舉例言之，本文第二節討論到生態環保問題在 21 世紀的重要性與日俱增，於是，「人與自然如何和諧相處」將成為 21 世紀人類文明之重大課題。因此，我們可以「人與自然」作為主題規劃大學講座課程，邀請教學與研究績效良好之校內外教師，參與教學工作。

除了「人與自然」這項在 21 世紀可以作為通識講座課程的主題之外，其他可以作為講座課程的主題甚多，臺大以及若干大學院校近年來推動「科技與人文的對話」與「傳統中華文化與現代價值」等兩門通識講座課程，就頗有績效，深受臺大學生之喜愛。

我再以「傳統中華文化與現代價值」這門課程為例說明規劃過程。這門課程開授之前兩年，我就邀請一批人文社會科學學者，就「傳統中華文化與現代價值的激盪與融合」這項主題，在國內外召開兩次學術研討會，¹⁰所有論文在研討會宣讀，充分討論溝通，修改定稿之後，再由我選編成《傳統中華文化與現代價值的激盪與融合》（共 2 冊）。¹¹本課程之講座，基本上就是本書之作者。因為每週講座均已就講授內容撰成論文，所以每

¹⁰ 這是「中華文明的 21 世紀新意義系列學術研討會」的一部分，參看：<http://www.himalaya.org.tw/21century/>。

¹¹ 正體字版由臺北：喜馬拉雅研究發展基金會出版，2002 年；簡體字版由北京：社會科學文獻出版社出版，2003 年。

週授課之後，選課學生均必須研讀指定的閱讀論著，再與教學助理群進行個別諮詢或討論。為了加強學生對每週授課內容之吸收，每週上課最後 10 分鐘，均由學生當場寫聽講心得，由教學助理群收回登錄並批改。以上種種配套措施，可以保證講座課程的教學品質。

（二）原典的研讀

深化大學基礎與通化教育的第二個方法，在於提倡各學門重要經典性著作的研讀。這項建議主要是針對現代大學教育注重教科書重於原典之選讀這項偏頗而發。以教科書為中心的課程教學的優點，在於使學生在短期的教學課程中，即可掌握某一學術領域之基本知識，奠定進入該學術領域之基本學識基礎，但是這種以教科書為中心的教學方法，長處所及，短亦伏焉。因為凡是寫入教科書的知識，多半是已經經過學界取得共識的知識，用科學哲學的話語來說，就是所謂「常態科學」(normal science)。這種「常態科學」所傳授的是穩定性較高，共識度較大的知識，類似於「套裝知識」。相對於這種「套裝知識」而言，從原典或在實驗室中，經由實做程序而獲得的知識，雖然未必與學界中已經普獲共識的知識完全合拍，但是卻具有較大的原創性，也較能激發學生原創力與思考力。

就國外的大學基礎與通識教育的授課經驗來看，經由原典選讀而開授的基礎與通識課程，是引導學生接觸中西文化價值

泉源的重要管道之一。舉例言之，美國史丹佛大學在過去所開授所謂「文化、理念與價值系列學程」，¹²也較能激發學生原創力與思考力。經由精心選編中外文史哲經典之部分重要篇章，使學生在三個學期的學習過程中，可以接觸古今中外重要人文經典著作。此種原典選讀的課程，如能慎選主題，以「模組」(module)之方式進行教學，則教學績效當可預期，值得我們在通識與基礎教育中廣為實施。

關於「經典選讀」通識課程，最大挑戰在於師資難求與教材選編不易。這類課程在開授之前，必須投入大量時間，選編教材，準備教案，才能達到「使學生與經典作者或文本互相對話」之教學目標：最近美國漢學界有四位學者，就曾選編中國文化經典重要篇章，編輯教材，並由四位編者就每篇文本撰寫論文引導學生思考。¹³他們選編中國經典文本包括：

1. 《詩經》〈生民之什〉
2. 《孟子》〈公孫丑上 2〉
3. 《莊子·內篇》〈二、齊物論〉

¹² 參看黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》(桃園：通識教育學會，2002年修訂再版)，頁 259-277。

¹³ *Ways with Words: Writing about Reading Texts from Early China*, edited by Pauline Yu, Peter Bol, Stephen Owen, and Willard Peterson (Berkeley and London: University of California Press, 2000).

4. 《般若波羅蜜多心經》（唐三藏法師玄奘譯）
5. 〈自京赴奉先縣詠懷五百字〉（【唐】杜甫）
6. 《鶯鶯傳》（又名《會真記》），收入：《太平廣記》（【唐】元稹）
7. 〈筆法記〉（【五代】荊浩撰）

這本教材是一本相當用心的原典選輯，值得參考。除此之外，已故陳榮捷教授（1901-1994）所編《中國哲學文獻選編》這部書，是陳先生以數十年功力，就中國哲學典籍加以選編並作論述。這部書的英文初版原名是 *A Source Book in Chinese Philosophy*，¹⁴於 1963 年由美國普林斯頓大學印行，出版以來，紙貴洛陽，風行海內外，允為關於中國思想研究之取材最均衡、論斷最審慎的資料選集。這部書的中文版已經出版，¹⁵也可以作為中國哲學經典選讀課程的參考書。

¹⁴ *A Source Book in Chinese Philosophy*, translated and compiled by Wing-tsit Chan (Princeton: Princeton University Press, 1963).

¹⁵ 陳榮捷編著，楊儒賓等譯：《中國哲學文獻選編》（上）（下）（臺北：巨流圖書公司，1993 年）。

五、結論

本文從理念、策略與方法三個角度，析論大學通識教育與基礎教育的深化，及其實踐。綜合全文的論述，我們可以說，大學通識與基礎教育深化的根本理念，在於「回歸人本身」此一基本立場，只有將教育落實到學生的生命之上，我們才能夠徹底矯正現代大學的物化與工具化的趨勢，使人成為教育的主體，而使大學所傳授的知識，可以真正為學生創造道德的福祉。我們也指出，深化大學基礎與通識教育的策略，在於要求知識與實踐結合，並且將教學活動與思考活動加以統一，以便使學生成為一個思考的主體與實踐的主體，而不再只是接受各種「套裝知識」的一個客體。我們也指出，深化基礎與通識教育的具體方法，在於講座課程的推動，以及以原典選讀為基礎的課程。

總之，回顧過去，大學通識教育的改革雖然已經初見成效，但是，展望前程，距離理想的目標仍相當遙遠。「路曼曼其脩遠兮，吾將上下而求索」（《楚辭·離騷》），二千多年前屈原的感嘆，正是今日關心大學通識教育改革的教育工作者共同的心聲。讓我們以無比的信心與愛心，繼續踏上征塵，為通識教育而努力！（2003年4月7日初稿）

第六章

大學醫學教育中人文精神的提昇： 通識教育的新思考

一、引言

在以上各章討論了深化大學通識教育的理念、策略、方法及具體的作法之後，我們選擇在臺灣高等教育史上歷史最為悠久的醫學教育作為焦點，進一步析論醫學教育中的人文通識教育。本章探討的問題是：在 21 世紀剛揭開序幕之際，在臺灣的醫學院校中，我們應如何提升主修醫護學科的學生的人文素養？這個問題之所以值得思考，是因為包括臺灣在內，幾乎大部分的亞洲國家都是功利主義盛行的國家，臺灣更是如此。在臺灣社會中，能夠考上熱門科系，特別是醫學系的學生，都是各級考試的勝利者，其中有些人可能是未來臺灣資本主義社會中既得利益階級的後備部隊，他們的生命常常由於累積的「勝利」而不能免於傲慢。用佛家語來講，也就是「我慢貢高」之心比較重。若干學生懷抱「我慢貢高」的態度與心情來開展他的人生，常常誤入人生的歧途，所以才有藥學博士，在從事博士後研究的時候，在實驗室裡生產毒品，經由表哥的網路販賣，遭逮捕並判刑十二年半的悲劇。

從這個觀點來看，在醫學院校任教的老師，所面臨最大的挑戰，可能不是在於教導書中的專業知識，而是在於如何消除學生因為過去人生的順遂而來的傲慢之心。在這一個心中的野馬尚未被馴伏之前，獲得再多的知識，可能只會增加他未來作姦犯科的能力而已。醫學院校的學生之所以較易陷入傲慢而不自知，常是因為他們的專業掌握人的生和死。消除這種傲慢之心當然有各種辦法，比如說專業知識的教導可以使他知道在知識之海中，讓他感到自己不過是「渺滄海之一粟」，進而從人的有限性之中學到謙卑。但這樣的取徑畢竟比較迂迴。從人文教育著手可能是較為直接而有效的一個方法。

那麼，什麼是「人文」呢？這是一個非常關鍵的問題，讓我們可從古代經典中找答案，《易·賁卦·彖傳》說：「觀乎天文以察時變，觀乎人文以化成天下」，南宋大儒朱子（1130-1200）編《近思錄》曾引這一段話並加附註云：¹

蓋天下之燦然有章者，同謂之文〔……〕，人倫條理，各止其人力，乃人之文也。君子觀之而有以成天下之化。

由此可知，「人文」當然是指具體的、人與人之活動及其成果等現象，以上引文中所謂「君子觀之」的「之」字，是個虛詞，可以讀出不同的意義，較可能的解讀是：這種知識是包括現象

¹ 朱熹：《近思錄》（臺北：臺灣中華書局，1977年），卷2。

及現象後面的原理，特別是現象背後的原理，才是「人文精神」。

但是，我們要注意：「人文精神」並不同於「人文知識」，「人文知識」基本上是記憶性的，「人文精神」則是批判性的、思考性的一種思考態度或方法，「人文精神」並不同於「人文知識」，「科學精神」也不同於「科學知識」。本章就是想在上述「人文精神」的基礎上，探討醫學教育和人文教育的關係，並對於醫學院校的通識教育提出具體的課程安排之看法。

二、醫療事業以人文關懷為中心

醫學教育以人文關懷為其中心，醫學之所以可能，乃是源自於一顆慈悲的心，因「人」先於「病」；而病所以是病，是因為它發生於人的身上，比如說細胞的快速成長擴散是一種現象，但是這種現象發生在一個人的身上，我們稱它作癌症，我們因為不忍心看到那個人的痛苦，所以我們要去治療這種病。換言之，治病是為了救人，不是為了成就醫生的名譽或學術研究目標，我們不能把病人當作醫生或是救人以外之目的的工具。

當前臺灣的醫學教育問題甚多，許多醫界前輩學者析論甚詳。在諸多問題之中，醫療人員未能「視病如親」，造成「病人主體性的失落」，而造成這項缺點的一個最根本的問題，就是以自我為中心的（ego-centric）世界觀。若干年前美國有一位老太

太，自隱姓名，自稱為「和平朝聖者」(Peace Pilgrim)，她穿了一件衣服，上面寫著“Peace Pilgrim”，她寫了一本書叫 *Steps Toward Inner Peace* (《步向內心的安寧》)，提出許多論點發人深省，她說：²

我們往往因為感到孤立而依主觀來評斷一切，把自己當成宇宙的中心，事實上，我們每個人都是全人類的一份子，我們沒有辦法完全遺世而獨立，隔絕於其他同胞之外，我們也沒有辦法單單為自己尋得內心的安寧。

因此，唯有當你從更高的角度去看，你才知道世間萬物本為一體，願意奉獻己力為整體謀福祉時，才能真正找到內心的安寧；如果你的一切行事都僅僅是為了自私的小我，這就好像一個細胞單獨對抗所有其他的細胞一樣，將造成極度的不和諧。一旦你開始為整體利益而努力，你就會發現，你和所有人類、家族都能和睦相處，這是一種輕鬆自在而又和諧自然的生活。

上述這位「和平朝聖者」的觀點，和東亞偉大的經典所展現的偉大心靈所教導我們的話完全一致，都觸及到人的自我為中心的世界觀。而「以自我為中心的心態」實源出於人不能夠正視

² 和平朝聖者著，雷久南、嚴世芬譯：《步向內心安寧》(*Steps Toward Inner Peace*) (臺北：琉璃光出版股份有限公司)，頁 30-31。

「自我」是處於「關係世界」之中，20 世紀偉大的以色列哲學家馬丁·布伯（Martin Buber，1878-1965）在《我與你》這部書中，對這項觀點有淋漓盡致的發揮。《我與你》這本書一般公認是 20 世紀哲學的經典著作之一，布伯認為經驗世界屈從於原初詞「我—它」，而原初詞「我—你」則創造出關係世界，這關係世界呈現為以下三種境域：³

（1）人與自然相關聯的人生：這種關係飄浮在幽冥中，居於語言無法降臨的莫測深豁。眾多生靈在我們四周游動孳生，但它們無力接近我們，而當我們向其稱述「你」時，吐出的語詞卻被囚禁在語言的門限內。

（2）人與人相關聯的人生：這是公開敞亮，具語言之形的關係，在此間我們奉獻並領承「你」。

（3）人與精神實體（spiritual beings）相關聯的人生：這是朦朧玄奧但昭彰明朗之關係；這是無可言喻但創生語言之關係。在這裡，我們無從聆聽到「你」，但可聞聽遙遠的召喚，我們因此而回答、建構、思慮、行動。我們用全部身心傾述原初詞，儘管不能以言語吐出「你」。

³ 布伯著，陳維剛譯：《我與你》（臺北：桂冠圖書公司，1991 年），頁 5-6，引文略作修飾。

布伯又提到「人生不是及物動詞的囚徒。那種需事物為對象的活動並非人生之全部內容。我感覺某物，我知覺某物，我想像某物，我意欲某物，我體味某物，我思想某物——凡此種種絕對構不成人生。」⁴理想的醫學教育，也應該是建立在如上面所說加強人在諸多關係之中深切互動的教育。但是，臺灣的醫學教育中的人，卻出現不甚健康的現象，就是只訓練醫生成為孤零零的「自我」而已。劉兆玄教授最近推動一個多媒體通識講座課程，投入許多的資源，以「人與自然」作為主題，因為 21 世紀最大的問題，是人如何與自然和諧相處這一個根本而重大的問題。例如石油在未來四十年會用盡，瓦斯天然氣在未來七十年也會用完，現在很多能源科學家正在發展「能源電池」等綠色科技（green technology），不過這些科技要真正發展，必須要在人與自然關係的哲學上，能夠有更好的安頓。

三、醫療事業中人文精神的開展

那麼，在醫療事業中，人文精神應如何開展？讓我們先從史懷哲（Albert Schweitzer, 1875-1965）的論點開始。史懷哲這個人非常的特別，他有四個博士學位，後來還得到諾貝爾和平獎等等，他在四十歲的時候，突然放棄一切，到非洲的一個稱為「蘭巴德」地方，開設一間小醫院照護黑人。我讀史懷哲常

⁴ 同上書，頁 4。

常深深為他的精神而感動。史懷哲堪稱是 20 世紀西方的聖人。史懷哲在 1915 年四十歲的時候，想出「尊重生命」的理念，他說：⁵

我想當醫生是因為我不需要講話也能工作。多年來我是靠說話來奉獻自己，我也欣然接受了神學教師或牧師的職位。但在未來新的工作中，我則不能以講「愛的宗教」來表現自己，而只能以實際行動來實踐它。無論這條服務的道路將把我帶往何處，醫學知識卻可以使我以最好最完善的方式去實現我的意願。根據傳教士的報導，在非洲赤道地方對醫生的需求是燃眉之急，因此我在考慮前往那地區工作的計畫時，醫學知識的獲得就顯得特別需要。傳教士常常在他們的雜誌中抱怨，土人害病前來求治的時候，他們卻無法給予所需要的幫助。因此我認為，為了將來有一天成為這些可憐的人所需要的醫生，現在先當醫學院的學生是值得的。每當覺得自己所要犧牲的時間未免太長時，我就提醒自己：哈密爾卡與漢尼拔為了準備進軍羅馬，也經歷了長久的時間先征服西班牙。

史懷哲很清楚地知道他當醫生的目的，是要到非洲去行醫救

⁵ 史懷哲著，梁祥美譯：《史懷哲自傳》（臺北：志文出版社，1992 年），頁 114。

世，為達到這項目的，時刻鞭策、提醒自己目前所花的時間，是為了解救將來非洲那些可憐的人而準備的。史懷哲的典範所展現的就是「人文精神」，這種「人文精神」是醫療事業的根本基礎。

那麼，「人文精神」在醫療事中面要怎樣展開呢？首先我們要對近代西方醫學的哲學基礎有所批判。近代西方醫學的哲學基礎，可以說與笛卡兒式的世界觀（Cartesian worldview）有密切的關係，強調作為主體的人、醫師、研究者，對作為客體的病之克服，這是一種征服性的世界觀。這種世界觀其背後有啟蒙文明中「以人作為中心」的思想。這種「以人作為中心」的觀點，認為一切的病或病菌都是要被克服的。我們要問：在這樣的一個世界觀、宇宙觀，衍生出各種醫學理論與治療技術等等，到底在什麼樣的程度之內是正確的？在 21 世紀，是否可能提出一種從新的人文思考出發的醫學哲學？如果我們在亞洲地區從事醫療工作的師生，能夠深入東亞文化傳統，要達到這個新的人文思考是有可能的。例如「什麼是人的身體」這個問題的思考，就是一個可能的出發點。醫生每天所處理的是人的身體，特別是病人的身體。近代西方啟蒙文明中所看到的「身體」，是一個物質的身體（physical body），但是，人的身體除了是一個物質的身體之外，更應該是一個身心合一的身體（psycho-somatic body）。東亞的文化傳統對「身體」這個問題蘊蓄深刻的智慧，21 世紀應該是一個從所謂「東亞」出發思考的新世紀。近來有一些日本很通達的知識分子，呼籲應「從亞

洲出發思考」。從亞洲出發來思考，我們就可以提出許多有關東亞思想傳統中身心關係論的重要命題。

第一個命題是身心之間具有互相滲透性。日本陽明學的思想家大鹽中齋（平八郎，1793-1837），在 1837 年 2 月因發生全國性的饑荒，官方不開倉賑民，他遂在大阪領導農民起義，事敗自焚而死，得年 44 歲，留下很多著作，其中有一本是《洗心洞劄記》，「洗心」二字出自《易經》，他說：⁶

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

大鹽平八郎認為，從外表的物質的形成來講，「身」裹著「心」，「心」在「身」之內；但是從「道」的觀點來講呢，「心」裹著「身」，「身」是在「心」裡面。身心是一種互相滲透的關係。上引大鹽中齋的文字的末段也帶出了第二個命題，即心對身具有支配性，如果選擇「心在身內」，則將為外在的形體所牽累，失去「心」的主體性；但如果選擇「身在心內」，則「我」將成為身體的主人。而要達到「身在心內」，則需要第三個命題，即

⁶ 大鹽中齋：《洗心洞劄記（上）》，收入《日本思想大系·46》之《佐藤一齋·大鹽中齋》（東京：岩波書店，1980年），第6條，頁567。

「養心」的必要性，在東亞的思想傳統中，講究「養心」的功夫是其最大的特色。以上我所提出的三個命題的身心關係，如果在醫生的養成教育中，多加引導啟發，對於他未來執行醫生的專業，一定會有很大的幫助。

再進一步說，建立在上述基礎的新人文思考中的醫病關係，我認為從東亞觀點來講，應該是建立在同理心（*empathy*）之上，孟子就講過「他人有心，予忖度之」，我們要教育學生，特別是醫學系的學生把人當作是有機體，而不是當做機械體，讓他們體認到，作為有機體之間的人—病人與醫生，是同質的而互相感應的。同質的而互相感應這個觀點，發揮的最清楚的學者之一就是心理學大師榮格（*Carl G. Jung*），他是 19 世紀末年奧國一位心理學家，榮格不是漢學家，但是他為德國漢學家衛理賢（*Richard Wilhelm*）所翻譯的《易經》德文版寫了一篇很長的〈導言〉，他說中國的思想有一種特點，他稱為「共時性原理」（*Principle of Synchronicity*）。中國人非常強調經由人與人之間的同理心而產生的感應，例如王陽明（守仁，1472-1529）的〈大學問〉說：⁷

大學者，昔儒（朱子）以為大人之學矣；敢問大人之學，何以在於「明明德」乎？陽明子曰：「大人者，以天地萬

⁷ 王陽明：〈大學問〉，收入《王陽明全集》（上海：上海古籍出版社，1992年），下冊，頁 968。

物為一體者也，其視天下猶一家，中國猶一人焉；若夫間形駭而分爾我者，小人矣。大人之能以天地萬物為一體也，非意之也，其心之仁本若是；其與天地萬物而為一也，豈惟大人，雖小人之心，亦莫不然，彼顧自小之耳。是故見孺子之入井，而必有怵惕惻隱之心焉，是其仁之與孺子而為一體也。孺子猶同類者也；見鳥獸之哀鳴殫觫，而必有不忍之心焉，是其仁之與鳥獸而為一體也。鳥獸猶有知覺者也；見草木之摧折，而必有憫恤之心焉，是其仁之與草木而為一體也。草木猶有生意者也；見瓦石之毀壞，而必有顧惜之心焉，是其仁之與瓦石而為一體也。

所謂「大人者，以天地萬物為一體者也」，放在醫病關係來講亦相當適合，醫生要把病人當作是「一體」。這種醫病之間的「一體感」就是醫學教育中的人文精神。

四、人文精神在醫護院校通識教育中的落實

以上我提出的這個理想，若放在今天臺灣醫學院校的教育中，要如何落實呢？首先，各大學院校可以考慮設立「教師發展中心」或「教學提昇中心」之類的單位。通識教育課程在各大學院校大部分都是數量非常繁多，「校園民主」的口號席捲各大學院校，所以老師（特別通識教育的老師），在學術自由、教

學自主的口號之下，開設大量自助餐性質的課程，但全校的諸多課程之間欠缺一種「結構的整體性」(structural holism)，因此在學生知識的成長過程中，常常缺乏一種發展的整體性。我們應該要有專責機構，如「教學研究中心」，或是「教師發展中心」，從事通識課程的規劃。規劃的原則可以多元多樣，我在這裡提出以下三點原則性的指標：

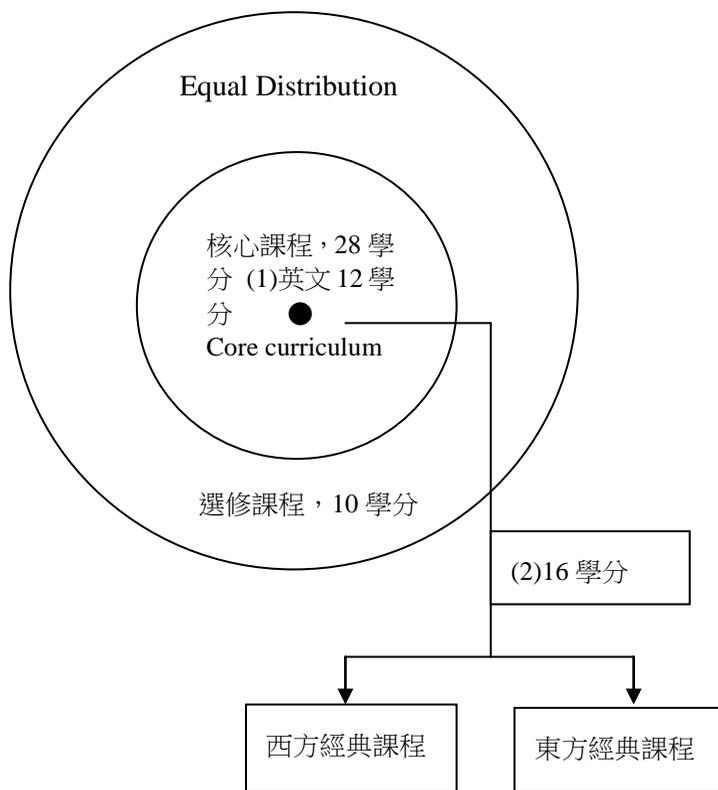
(1) **基本性**：我們要經由課程來培養學生運用中英語文的基本能力，其中特別重要的，是要培養對中西經典著作中重大問題的嫻熟。許多學生因為較少受到經典作品的啟發，有點像是「失根的蘭花」、「漂泊的浮萍」，他們人手一支大哥大，常常把未經沉澱的感情通過手機傳遞給他的朋友，與同時代的人溝通很多。我們的學生跟古往今來、古今中外偉大的心靈，以及中外經典的作者們，很少經過一個驚心動魄的對話，這就是在他們的教育過程中缺乏觸及基本性的課程。

(2) **主體性**：我們要以中西經典教育來喚醒學生人之作為人、人作為一個主體的自覺。

(3) **通貫性**：我們可以以系列通識教育講座之授課方式，拓深課程之通貫性與連續性。目前各大學都有這種講座課程，大部分都不太成功。我記得幾年前，在某個地方有人請張忠謀去演講，演講完畢聽眾提問時，許多學生不是來聽張忠謀這個人如何成為現在這個人，或是他在哈佛大學部受到哪些好的通

識教育，學生不關心這些教育本質上的問題，反而問「請問張董事長，您如何把台積電經營成世界一流的企業？」，像這樣問題，實在不應該是一個 18 歲至 22 歲的人應該關心的問題，在那些學生的眼裡，張忠謀大概不是一個人，而是一張美鈔加上兩隻腳。這個具體的例子告訴我們，我們的教育沒有注意到「主體性」與「基本性」等原則性問題。所以，大學的講座課程必須要有配套措施，例如要有閱讀作業，學生請教老師的時間以及必須有助教。如果有適當的配合措施的話，講座課程的推動將較為順暢。

那麼通識課程如何規劃？以下這個表是我純粹理想中的一個構想：



理想中的醫學院校的通識教育課程，可以由兩個部分組成：

(1) 核心課程 (core curriculum) 28 個學分，其中英文 12 學分，東西文化經典課程 16 學分：

這 28 個學分包括兩部分，第一個部分是英文 12 學分，必修三年，六學期，每學期兩學分，合計 12 學分，屬於「語文素養」必修的範圍，也可以採取外加的方式，也就是不計入固定必修最低門檻 128 學分裡面。另外，如果是取得舊制托福 600 分以上或新制托福 260 分以上、或英國語文測驗第 6 級以上及格成績單者，可以申請免修。英文加強到 12 學分，這其實是現實上不得已的做法。在 21 世紀的新時代裡，用 20 世紀中葉義大利左派思想家葛蘭西的名言來說，英語是一種「文化霸權」(cultural hegemony)。這種狀況對非英語國家的人來講是一種無奈，因為最近一百年來各學術領域中很多很重要的書，都是用英文撰寫的，或是有英文翻譯本。我們必須正視英語文是一種「文化霸權」這項令人不甚愉快的現實狀況，而努力加強學生運用英語文的能力。

第二、學校設計開設東方或西方的文化中的各種重要經典的課程。許多學者都強調通識教育應該要增強邏輯分析思考的能力，但是，所謂分析思考的能力，並不一定從「形式邏輯」的課程直接得來，提昇學生的分析思考能力最有效的方法之一，就是讓學生的心靈，和史懷哲、孔子、蘇格拉底、馬克思等這些偉大的心靈，互相切磋琢磨，這是提昇「文化素養」最重要的一個教育工作。經典閱讀為什麼這樣重要呢？因為生命價值觀的啟發，透過經典閱讀是最有效的一個方法，以上中西文化經典課程 16 個學分，它應該是必選或必修。

(2) 平均選修 (equal distribution) 課程 10 個學分：

這部分課程實行的方法是，所有醫學院校各系的學生，都必須選修人文社會科學的專業或者通識課程。另外，我們也應該像哥倫比亞大學一樣，所有的人文社會課程都必須要有寫作訓練，所有的自然科學通識課程學生都要進實驗室。

以上這樣兩個部分加起來大約 38 個學分，應該就可以給醫學院校的學生，一個相對來講比較好的通識教育。

五、結論

最後，在近代史上，醫護人員（特別是醫生）在亞洲國家從「傳統」邁向「現代」，尤其是在中國大陸和臺灣，扮演一個非常重要的催化劑角色，例如歷史上的孫中山（1866-1925）、文學家魯迅（1881-1936），還有帶領臺灣知識分子反對日本殖民運動的蔣渭水（1891-1931）等，這些人都是醫生，懷有醫學救國的赤誠熱血。由於醫生這種行業和現實社會結合很深，常不自覺地與社會既得利益階級掛勾，所以，我們在培養未來的醫生的教育過程中，更需要使學生成為一個頂天立地、敦品勵學的新知識青年。我們要培養的學生，正因為他是亞洲國家是從傳統邁向現代中很重要的催化劑，因此我們更要培養他們成為臺灣功利社會裡面的中流砥柱。只有優質的人文通識教育，

才能為醫護院校的學生落實中西教育的基礎，奠定終身學習的能力。(2004年1月10日初稿)

第七章

當前大學通識教育的 非制度性危機及其因應對策

一、引言

最近二十年來，臺灣的大學通識教育在關心大學通識教育人士的努力之下，已經取得了一定的成績。很多大學院校負責人都強調通識教育很重要。特別是教育部兩梯次基礎教育計畫的研究工作推動以後，確實已經取得一定的成效。本書第四、五、六等三章，討論大學通識教育從普及到深化得的發展方向及其細部計畫。在這樣一個關鍵的時刻裡，我們應該思考的問題很多，例如：國內大學通識教育根本問題在哪裡？除了表面的熱鬧榮華之外，是否有什麼危機？我們應該如何因應？本章接著分析這些問題。

過去這幾年來，大學通識教育表面上很熱鬧，但是通識教育實際上仍面對一些危機，我們大概可以歸納為兩個方面：第一是制度性的危機，第二是非制度性的危機。制度性的問題比較容易被發現，舉例言之，臺灣的各種學術獎賞制度，造成大

學通識課程師資難求，例如國科會傑出獎、教育部學術獎、教育部國家講座、傑出人才講座等，都是以專精某一個特定小領域的研究成就為考量。很少老師因為教學很認真，特別是開大一、大二共通課程而得到學校高度的肯定。已經退休的美國芝加哥大學著名的歷史學家麥克尼爾（William McNeill），因為教學成績優越，得到芝加哥大學傑出教學獎，但他從不寫專業研究論文，他只寫通識性的教科書，有好幾本得到國家著作獎，他因為教學成就而成為芝加哥大學講座教授。我們臺灣學術獎賞制度並不夠周延。清華大學前任校長沈君山當年感嘆，大學通識教育就行政方面而言沒有人願意管；老師方面沒有人願意教；學生方面沒有人願意認真上課。這些問題至今仍在，這是第一個制度面問題。

第二個制度性問題，是隨著校園民主的風起雲湧，這十多年來的國內大學院校課程審議制度難以落實的問題。國內大學院校將近一百六十所，但只有極少數學校的通識課程實施三級三審制，各級審議委員會審議開課計劃書，必須檢附開課教師近三年內與這個課程相關之各種論著，學經歷、著作目錄等資料。這套課程審議機制，可以使過去多年來一些被傳為笑柄的通識課程自然排除。課程審議制度的落實是制度性的第二個問題。

第三個制度性問題是我國特殊非常僵硬的會計制度與經費運用不夠彈性的問題。本章討論的重點不在於制度面的問題，

相反地，本章將就非制度面的問題進行剖析。

二、危機（一）：「反知識主義」心態

當前大學通識教育的第一個非制度性問題就是大學理念的日趨模糊，許多學校的行政負責人、教師與學生，對待通識教育的心態問題尚待調整。這種心態問題雖是非制度性的，但其影響力卻不容小覷，而構成我們要向下一步發展時的危機。這種危機我將它歸納為兩類，第一類可以稱為「反知識主義的心態」，我們知道「反知識主義的心態」原是一個思想史的專有名詞，它包括兩個含義：第一種是反對有知識的人（例如大學教授），美國文化傳統中就存有這種反知識主義的思想傾向。第二種類型的反知識主義，就是反對知識其本身，譬如說從莊子（約 399-295 BCE 之間）就對知識抱持的懷疑，20 世紀毛澤東引導的革命運動，對於知識抱持懷疑或否定的態度，才会有文化大革命時工農兵群眾進駐大學校園等歷史悲劇。這種「反知識主義」似乎隨著我們這些年來的教育改革，特別是大學通識教育的改革，而有捲土重來的趨勢。這種趨勢的臺灣版本，基本上是反知識而不是反知識人。在一些大學裡，通識課程日趨逸樂取向，這種趨勢在研究型大學固然如此，在技職院校體系尤其嚴重。

我們如果上各大學網站，把各大學開設所謂通識課程全部

下載，就會發現有很多所謂通識課程，其知識的承載度非常低，甚至有的課程隱含一種反對知識的態度。通識課程日趨逸樂取向，這是一個普遍的病態，這種病態植根於最近十餘年來高等教育的快速擴張，師資不夠，因此有很多年輕的大學院校的老師，對於大學教育還沒有初步瞭解就已經為人師表，也因此，他們所規畫出來的課程就難免問題叢生。我覺得這個問題若未獲改善，教育部即使再投資千萬元，恐怕也都是付諸流水，我覺得這個問題非常嚴重，所以提出來就教於各位。這種逸樂取向的問題很多，我就不必一一列舉。譬如某老師開一門課，是要帶領學生來體認人與自然的關係，他就帶著學生到操場躺下來，聞聞泥土的芳香，這是授予三個學分的課程。另外，也有人引進把美國中小學的課外教學活動如「通識護照」之類，作為授予學分的課程在大學開課。這種未經深思的課程，基本上不是學生的問題，而是老師首先應該自我批判的問題。

上述第一個危機會導致相當嚴重的結果。第一，大學做為一個知識社群與非知識社群的界線，會愈來愈模糊，愈來愈少人去思考它，在這樣一個很不利的知識環境中，這種逸樂取向的課程對於大學的自我摧毀具有加速的效果。第二，我們知道「通識教育」這四個字，在國內大學院校一些師生的偏見中，是一個被污名化的名詞。一些人一講到「通識教育」就想到舊時代的「部定共同必修科目」，就想到學校裡諸多低水準的課程。研究有成的老師通常不願意對於大學一二年級學生，賦予一絲絲的關懷。「通識教育」已經長期被污名化，上述這一種反

知識主義心態下所規畫的所謂通識課程，正好加深了學校同仁及一般未經深思的大學學生對通識教育的誤解。以上是當前第一個通識教育的弊病。

三、危機（二）：「功利主義」心態

第二個危機是功利主義心態問題。「功利主義」在邊沁（Jeremy Bentham, 1748-1832）的政治哲學理念是指創造最大多數人最多數的福祉而言，但我在這裡所說的「功利」一詞，取其寬廣的定義，指許多的老師，特別是大學院校裡面負責行政職務的人，把通識教育做為達到其他目的的手段。換言之，通識教育基本上是一個過渡性的、手段性的工具，通識教育本身不是目的。這種心態非常的普遍，它常表現為以下兩種形式：第一，國內許多大學基本都不是全科大學，也就是說它不是各個學門或領域都具備的大學，常常是以理工學院、醫學院或商學院為主。臺灣絕大部分的大學都是學門不均衡的大學，也因此，基本上都具有專業掛帥的傾向。許多的大學領導人，包括教務長，常把通識當作專業教育的肥料。一些醫學院校的負責人認為這些學校的通識教育應開臺灣醫療史，再加開一些刑法、民法等課程，因為醫學生畢業之後，常常會有醫療糾紛，通識教育可以幫我們開這一類的課程，這是第一種表現。這種心態認為通識教育存在的理由是為了專業教育，在這個基礎上，通識教育是一個手段，它不是一個目的。

第二種功利主義的表現是最近十年來出現的一種特殊狀況，就是通識教育被引導到為一個特定的政治目的而存在。舉例言之，為什麼要學歷史呢？歷史教育就是要拓展學生生命中的深度，這個學生能夠把現象放在時間之流裡面來思考，從而擴展學生的心胸，增加他生命的厚度，使他不再是「不知有漢，無論魏晉」的一度空間的人。如果學校規定學生只要必修臺灣史，完全不開中國史或世界史，這就是對歷史教育錯誤的認知，這種錯誤的認知所導致的結果，比把歷史教育當成人名地名加上條約的歷史教育還要嚴重。

這兩種不同形態對待大學通識教育的心態，造成兩種不好的結果：第一種是造成教育的「隧道效應」。譬如說有些商業技術學院只教臺灣商業史；工學院只教臺灣工程發展史。這種開課政策引導學生好像開汽車走進隧道裡面，只看到隧道內的狀況，隧道外面美好的風光則完全不知道。第二種表現更嚴重，那就是把學生訓練成政治的工具，這種作法和舊時代以「國父思想」為部定共同必修課，並沒有本質上的差異，都導致教育的自我異化。「異化」是指一個人、一個機構、一個大學、或者是一個單位通過自身的活動（譬如說學校的教學活動），而達到它自身之所以存在的目的相對立的結果。民國九十年度，教育部委託通識教育學會辦理科技大學通識教育訪視，幾乎所有的學校都提倡「全人教育」，但是有部分學校的通識教育的實施，卻直接或間接地造成教育自我異化的效果，再加上專業掛帥推波助瀾，使這個狀況更為嚴重。

四、因應對策：回歸教育基本面

以上簡單探討當前通識教育的兩個危機，這兩個危機有待關心通識教育的朋友集思廣益，共同思考回應對策。因應的對策可以多元多樣，但根本原則是我們要回歸教育的基本面。通識教育有別於各種專業教育，它是最重要、最根本、最深刻的一種教育。我們應首先深思：什麼是通識教育？如果通識教育的目的在於啟迪學生的心靈，開拓學生的器識，那麼，中西文化教育可能是值得我們特別深思的一個方向。中西經典課程如果能推動配套措施，包括碩博士生擔任教學助教，就會做得更好。經典課程的設計，確實需要特別用心，例如我們可以用一些特定的主題如真、善、美、正義等等作為選擇經典文本的主題；或是以古今中外偉大而深刻的思想家及其作品，譬如柏拉圖、《論語》等均可開課；或選擇特定的議題，譬如說武器管制、SARS 等，也可以開授跨領域通識課程。我們也可以研讀與討論並重，老師跟學生就上課所觸及的深刻問題來互相討論，就會有更好的效果。

五、結論

21 世紀剛剛開始，我們大家都特別關心大學教育的轉型，我們好像站在一個十字路口上。往後回顧，我們看到二十年來，經過大家的努力，通識教育已經蔚為風潮。我建議，我們也可

以回顧，1920 到 1930 年代，美國的高等教育也處於類似的十字路口。哈欽斯（Rober Maynard Hutsins, 1899-1977）以三十之齡，接任芝加哥大學校長（1927-1945），其後出任芝大的 Chancellor（1945-1951），在相對短的時間之內，哈欽斯將芝加哥大學提昇成為一個世界級大學。哈欽斯的教育哲學就是經典教育為主。另一種教育理念就是杜威（John Dewey, 1859-1952）所主張「生活即教育」，1919 年杜威應當時的東京帝國大學（現在的東京大學）之邀，擔任一學期的客座教授，他的演講稿後來集成一本書，題為《哲學的改造》。杜威提出所謂「實驗室的生活態度」等等。到底我們要走哪種路？值得我們思考。

21 世紀海峽兩岸的華人社會的高等教育都努力於邁向新的境界，我們可以將通識教育作為一個文化創新運動，閱讀偉大而深刻心靈所留下來的記錄，也就是古今中外偉外經典性的著作，這是通識教育的一條坦途；甚至是自然科學課程，如果老師在教學之餘，讓學生重讀中文翻譯的愛因斯坦相對論，並一起討論，對老師及學生都是終身受用不盡。讓我們以正確的通識教育理念，解除當前的危機，邁向鳥語花香、落英繽紛的新未來。（2003 年 8 月 14 日初稿）

第八章

社區大學教育與通識教育的融合： 理念與策略

一、引言

在本書第一及第二部分共八章的論述中，我們討論了全球化時代中，大學通識所面臨的新挑戰及其發展之新願景、策略與方法。現在我們在第三部分論述中，接著分析探討與大學通識教育相關的週邊環境：第一是大學門牆之外的社區大學教育，第二是大學門牆之內的校長遴選問題。本章分析第一個問題。

社區大學教育與通識教育改革，是最近十餘年來臺灣教育改革事業中，最引人注目的兩項改革運動。社區大學從草根社會入手透過普及教育而落實「終身學習」的理想，並厚植「公民社會」的基礎；大學通識教育則從高等教育切入，培育學生「終身學習」的能力，並為「公民社會」的建構預作準備。那麼，社區大學與通識教育兩者之間應有何種關係呢？本章寫作的目標，就是針對這個問題加以剖析。本章中心論旨在於論證：社區大學與通識教育之間存有有機性而不是機械性的關係。所

謂「有機性的關係」，是指社區大學與通識教育在消極方面有其不可分割性，而在積極方面而更有其互相滲透性。

為了論證本文宗旨，我們首先探討現階段社區大學運動的成就及其有待突破之瓶頸；第三節分析社區大學必須加強並提昇通識教育之理由；第四節則針對反駁本文論旨的各種意見加以探討，並就社區大學之性質深入分析；第五節提出在社區大學中實施通識教育的兩種實施策略：古今交流與師生互動。最後一節綜合全文論旨，提出結論性的看法。

二、當前社區大學運動的成就、瓶頸及其突破

在思考社區大學中的通識教育問題之前，我們必須先考慮現階段社區大學運動的既有成就，在於社區大學數量的擴充，以及社區大學運動在相對短的時間內對臺灣社會造成可觀的衝激。但是，社區大學的侷限性則在於其教育的品質尚待大幅提昇，才能對臺灣社會產生長期而深刻的影響。通識教育正是社區大學運動突破現有瓶頸的重要動力。我們將在本節裡論述以上三項看法。

（一）社區大學運動的成就

臺灣的社區大學理念的首倡者是臺大黃武雄教授。從 1994 年起黃教授致力推動社區大學運動，1998 年臺北市政府教育局在木柵國中開辦文山社區大學，這是臺北地區社區大學的濫觴。自此之後，社區大學在各地快速發展，至 2001 年全臺灣已有社區大學 30 所，¹平均每年成長十所社區大學，速度驚人。社區大學以其彈性的入學資格、入學年齡，以及彈性而多元的課程設計，吸引社區的成年民眾就學，對近年來臺灣社會產生可觀的影響。據蔡傳暉的分析，社區大學的推展對於臺灣社會的影響包括：（一）活化社會網絡：社區大學成為一般民眾與地方性草根社團（例如各社區發展協會），以及非地區性的公益團體或社運活動，共同交流成長的公共領域。（二）凝聚改革力量：若社區大學在各地普遍設立，則需龐大師資，尤其是以通識性能力培育為主的課程，如此將有助於扭轉重科技輕人文的社會發展，促成大規模人才回鄉運動，進而達到平衡城鄉差距。（三）開展公共領域：社區大學可扮演公共論壇角色，任何公共議題

¹ 包括臺北市文山社區大學、臺北市士林社區大學、臺北市萬華社區大學、臺北市南港社區大學、基隆市社區大學、臺北縣永和社區大學、臺北縣板橋社區大學、臺北縣蘆荻社區大學、臺北縣新莊社區大學、臺北縣汐止社區大學、臺北縣中和社區大學、臺北縣新店社區大學、新竹市青草湖社區大學、新竹市香山社區大學、新竹縣社區大學、苗栗縣社區大學、臺中縣大里公民大學、臺中縣海線公民大學、彰化縣員林鎮社區大學、南投縣社區大學、埔里社區大學守城分校、雲林縣社區大學、嘉義市公民大學、臺南市社區大學、高雄市新興社區大學、高雄縣社區大學、屏東縣社區大學、宜蘭社區大學宜蘭校區、宜蘭社區大學羅東校區、花蓮縣社區大學。

都可成為課程的內容及社團關心的焦點，使人逐漸走出過去封閉的私領域生活，而公領域的參與成為生活的一部分。²蔡傳暉的說法大致符合實情，我們只要看 2001 年 4 月 14-15 日，在宜蘭所舉辦的第二屆社區大學全國研討會之空前盛況，參與者之高昂士氣，我就可以發現：社區大學運動不但是臺灣教育改革運動的重要主流，而且也已經成為臺灣社區改造運動的一部分。舉例言之，2001 年第二屆社區大學研討會中，「分組討論」的議題多元而繁複，包括「社區大學與災區重建」、「社區大學與原住民運動」、「社區大學與臺灣農村」、「社區大學與勞工運動」、「社區大學與非營利組織」、「傳統宗教參與社區教育」等，具體反映社區大學與臺灣各階級社會運動或力量，結合之密切與介入之深刻。

（二）社區大學的侷限性

但是，社區大學在最近三年多以來在量的方面的快速擴充，卻也出現了亟待突破的侷限性。這種侷限性主要出現在課程之有待深化這個問題。推動社區大學運動的學者對於這個問題業已思考過，例如顧忠華教授就說：³

² 參考蔡傳暉：〈社區大學的基本理念與發展現況〉，收入《臺北市社區大學教學理念與實務運作（一）》（臺北：臺北市政府教育局，2000 年 12 月），頁 33-61，尤其是頁 57-59。

³ 顧忠華：〈社區大學從普及到深化的挑戰〉，收入林孝信編：《臺灣社區大學導覽》（臺北：社區大學全國促進會，2001 年），頁 7-8。

從數量上來看，由零到三十是很大的突破，但社區大學不應只注重量的成長，還必須強調質的提高，這即是第三屆社區大學全國研討會大會主題的用意所在。我們不諱言，相對於「普及」來說，「深化」必然是更困難的任務，因為以目前各社區大學的規模和經費，相當不容易經營成正式的學校，遑論提供完整的進階課程，達到將學院的「套裝知識」和民間「經驗知識」予以融合的目標。而社區大學若不能堅持教育改革和社會改革的立場，認真深化其所展開的教育實驗內容，那麼它的存在對於社會進步的貢獻將極為有限。

蔡傳暉也明白地指出社區大學教育中「深化」的必要性，他說：⁴

社區大學若僅定位為提供成人學習課程，而無更高層次的理想目標，則只要回歸自由市場競爭，鼓勵民間自辦。然而社區大學的推動目標，並非如此。以解放知識、建立公民社會為目標，透過社區大學的推動來為公民社會奠基、發展新的文化。公共性表現在於社區大學是否能在課程的規劃上，超越（不是違背）以個人私利為出發點的學習需求，將個人的學習成長與社會整體發展做有

⁴ 蔡傳暉：〈社區大學的歷史發展〉，收入林孝信編：《臺北社區大學導覽》，頁 15。

機的聯結；以及社區大學是否能前瞻社會的發展需求、扶持弱勢，扮演引領社會進步改革的基礎力量。這些理想都還有待進一步深化落實。

顧忠華從「知識的解放」的必要性著眼，蔡傳暉從社區大學作為建立公民社會的基礎這個角度來看，都共同地看到了社區大學教育應力求「深化」的必要性。

問題是：所謂「深化」作何解？所謂「深化」可能有兩種涵義：第一是指社區大學開授的課程，應在知識內涵上更具有系統性；第二是指社區大學的課程，應回歸人之存在的根本問題，深入人的生活世界。從社區大學教育之作為現行建制化的大學教育的「另類」教育方式，以及社大做為社會解放力量這兩點看來，社區大學教育的所謂「深入」，應該不是指第一種定義下的「深入」，而是指第二種定義下的「深入」-深入受教育者的心、深入生活世界。如此一來，我們就可以進而思考「社區大學中通識教育的可能性」這個問題。

（三）通識教育為深化社大教育之動力

在我們論證通識教育可以作為深化社大教育的動力之前，我們必須先釐清所謂「通識教育」的涵義。最近二十年來，通識教育在臺灣的大學院校頗獲重視，許多學者提倡不遺餘力。但是，從現階段各大學院校通識教育課程的開授實務來看，許

多教師心目中的「通識教育」其實內涵並不相同。有人傾向於以通識教育作為大學前的高中分流教育（理工與人文分組）的彌補教育；有人傾向於以通識教育為生活常識教育；有人甚至將通識教育等同於逸樂取向的課外活動。我自己曾在我的《大學通識教育的理念與實踐》一書所提出我的看法，⁵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

⁵ 以下有關通識教育的定義，取材自拙著：《大學通識教育的理念與實踐》（臺北：通識教育學會，1999年），頁32-39。

制。

第二，通識教育定義中的所謂「主體性」也可以指交互效益下的「主—副」對待的主體性。在此意義下的「主體」是指受教育者自身所獲致的主要效益，而「客體」則是指教育結果對社會所產生的附加效益，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，因而雖然也許在有些學系可以作為一般性之選修課程，但卻不適合列為通識教育課程。我所提議的在社區大學中推動的通識教育，就是指以喚醒人的主體性為目標的通識教育。

三、社區大學中通識教育的重要性

在說明了通識教育的涵義之後，我們接著從兩個角度進一步論述社大運動中通識教育的不可或缺性。首先，從社大的教育目標來看，通識教育正是建立「公民社會」並奠定「終身學習」能力的根本基礎。其次，從通識教育的現況來看，如能將通識教育拓展到社大教育，則可以克服大學通識教育僅在大學院校正式結構中實施，以及學習者年齡階層之斷裂等兩大問題。本節將闡述以上兩個論點。

（一）從社大教育的目標來看

社區大學的推動者所揭櫫的社大教育目標主要有二：第一是以社大教育建設健康的「公民社會」(civil society)。康寧漢 (Phyllis Cunningham) 在 2001 年 4 月在第三屆社區大學全國研討會發表演講指出：雖然今日的社會通常為市場及經濟所主導，但是「公民社會」的建構仍極為重要，教育工作者對於促進公民教育發展實在責無旁貸。教育工作者必須視自己為共同學習者 (co-learners)，與社區共同學習成長。康寧漢引用著名的成人教育學者 Freire 所提出的觀點，認為真正的教育並不是將理論 (theory) 與實踐 (practice) 分離。成人教育者不能一味地將知識灌輸至學習者腦中，而必須培養學習者自主積極的學習態度，與現實生活的真實問題產生互動，並使學員以主動、批判的態度來檢視問題，透過社會活動使學員成為知識的產生

者 (knowledge producers)，將社區帶入課堂，課堂融入社區。傳統的大學通常被認為是培育出知識分子的穀倉，高等教育被企業化，知識分子的培育是為了符合市場的需求，因此使得知識等同於權力。康寧漢並以一群臺灣主婦共同抵制麥當勞之經驗為例，指出這群主婦抵制麥當勞所提供之垃圾食物及所造成的環境污染，進而團結一致實踐回收的行動，就是經由學習、行動、再學習、再行動，這群主婦透過批判社會而成為有機性的知識分子 (organic intellectuals)。康寧漢強調，學習者應積極參與各項社會決策，不但可以促使權力的重新分配，並可達到個人轉化，實現社區教育的真諦。康氏在演講中強調「公民社會」的重要性，並認為市民應培養扮演決策的角色，積極參與各項公共事務活動，促進民主社會的形成。社區大學教育正是建構「公民社會」的重要途徑。⁶康寧漢的意見與蔡傳暉互相輝映。蔡傳暉主張社區大學之設立係以「培育現代公民」為目標，而以學術性課程與公共參與為其特色，社區成人教育的目的是在協助個人，透過社區來強化個人與社會的聯結，與歐洲的成人教育傳統較為接近。⁷

社大教育的第二項目標是經由回歸經驗而完成知識的解放，黃武雄與林孝信將這項教育目標闡釋得最為清晰。黃武雄

⁶ Phyllis Cunningham, "Authentic Community Education," 收入《第三屆社區大學全國研討會：社區大學從普及到深化研討手冊》(宜蘭：財團法人宜蘭社區大學教育基金會，2001年4月)，頁33-36。

⁷ 參照前引蔡傳暉：〈社區大學的基本理念與發展現況〉。

展望 21 世紀，認為新世紀的來臨，「套裝知識」將逐漸瓦解，符合人性的「經驗知識」宣告復活，而社區大學將成為強調「經驗知識」的前導。黃武雄主張傳統學校的「套裝教育」抹煞了人的創造性，使人的意識趨於工具化，隨著新世紀的來臨將逐漸解構，取而代之的將是以學習者為主體的「經驗知識」，才能啟迪人的心智，促發人的知性成熟。社區大學強調的是「經驗知識」，並提出刻劃「經驗知識」的三個原則：問題中心、經驗穿透、回歸根本問題，經由這三項原則而促使知識解放，將知識重新定位。⁸黃武雄將「套裝知識」與「經驗知識」加以二分，雖不免失之僵硬，⁹但他所指出的社大教育應回歸根本（所

⁸ 黃武雄：〈套裝知識與經驗知識——兼談社區大學學術課程的定位〉，收入《2001 臺灣社區大學導覽》（臺北：社區大學全國促進會，2001 年 4 月），頁 17-22。

⁹ 黃武雄認為所謂的「知識」不單是書本或其他資訊上的文字符號，而是由人與世界互動而來，包含了從書本及資訊中汲取他人的經驗，及自身的直接經驗。而社區大學的規劃，便是從這種互動過程中著眼，並建立良好的互動場域。傳統學校的「套裝知識」是把人所認識的世界整體樣態篩選，抽離個人特殊經驗，再作分門化、系統化、客觀化、標準化編製成的知識體系。「經驗知識」則是以學習者為主體，不斷與學習者經驗起共鳴或衝突，而產生的知識。今日臺灣教改的核心問題，則是如何將知識重構，亦即解構套裝知識，使之與經驗知識溶合。黃武雄主張套裝知識不但無助於催化學習者的知性成熟，而且還壓抑了人的創造力，但由於它方便於將人訓練成專業知識的操作者，在十九世紀以後，推行國民教育之際進駐各級學校，成為知識唯一內容。但抽離個人經驗的套裝知識只提供知識的骨架，沒有血肉，也使人的思惟意識趨於工具化及技術化。所以，黃武雄主張社區大學強調經驗知識，融合經驗知識與套裝知識，以七比三左右的份量（經驗七，套裝三）調整內容。在社區大學的學術課程中，提出幾個刻劃經驗知識的原則有三：（一）問題中心；（二）經驗穿透；（三）回歸根本問題。見黃武雄：〈套裝知識與經驗知識——兼談社區大學學術課程的定位〉，頁 17-20。黃武雄上述講法極具卓識，但是他為了強調社區大學

謂：“Return to the basic”)、回歸人的原初經驗與生活世界，確實是真知灼見。

林孝信所提出的「知識解放」的見解與黃武雄不謀而合。林孝信提倡「知識解放」是教育的基本目標，而成人教育在傳統上具有知識解放的成分。臺灣近年來發展出來的社區大學體系，本質上正是一個成人學習的高等機構，與世界各國所見的高等教育的「大眾化」(massification)趨勢互相呼應，¹⁰雖仍面臨各項挑戰，但卻值得耕耘。林孝信進一步指出「知識爆炸」雖然造福人類至鉅，卻也使得知識愈與平常人脫節，而成為少數知識精英的專利品。知識為少數精英所掌控，而成為某一部分人謀取私利、控制他人的工具。另一方面，多數人無法欣賞及掌握大部分的知識，知識對他們而言是深不可測而成為他們被壓迫的根源。由於這種「知識異化」，使得「知識解放」開始

教育與建制化的大學教育之不同，而忽略了所謂「套裝知識」與「經驗知識」之間並不具有「不可共量性」(incommensurability)這項事實。在很多狀況下，「套裝知識」常常是「經驗知識」的精緻化與系統化，而經由大學教科書等管道，進行更有效的傳播。當然，「套裝知識」因為高度系統化而較容易被既得利益階級掌控乃至宰制，因而被扭曲為「意識形態」而背叛學術，這種轉化的可能性也值得我們付予高度注意。當代人類學家葛茲(Clifford Geertz)強調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: Basic Books, 1973), chap. 8, “Ideology as Cultural System,” pp. 193-233, esp. pp. 232-233.

¹⁰ 參考：Peter Scott, *The Meanings of Mass Higher Education* (Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1995).

受到重視，而知識解放的提倡者：社區工作者、社會運動家及社會革命家，認為現存的社會制度之不合理及不平等來自知識的精英化及壟斷化，因而提倡知識解放，改革教育體制，達到社會改造的目標。林孝信認為在臺灣的社區大學以知識解放為目標，而且成人多屬有豐富社會經驗的成年人，是名符其實的成人教育，但這些有利條件並不能保證知識解放的目標能夠在臺灣的社區大學實現。林孝信並指出臺灣的社區大學將面臨下列挑戰：（一）來自師資方面：社區大學在臺灣是個全新的教育機構，沒有人有過類似的教學經驗。（二）來自社會意識方面：臺灣的社會思想家或學者很少對臺灣資本主義體系作深入的反省與批判，因此臺灣資本主義體系尚待改造之處不為社會大眾所了解。（三）來自知識本身方面：知識的解放並不意味著對高深知識的揚棄，但要如何將這些高深知識從少數專家學者中解放出來，則是一個高難度的問題。¹¹

以上「建構公民社會」以及「完成知識的解放」這兩項理想，確實是社區大學正確的教育目標。但是，這兩項目標的完全實踐，卻有賴於社區大學中高水準的通識教育的實施。

我們先從「公民社會的建構」這項教育目標說起。我們在上文已有所說明，大學之所以在專業訓練之外，必須推動通識

¹¹ 林孝信：〈成人教育傳統中的知識解放〉，收入《臺北市社區大學教學理念與實務運作（一）》（臺北：臺北市政府教育局，2000年12月），頁3-11。

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。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。

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，凌駕於特殊利益之上，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，馬克思（Karl H. Marx, 1818-1883）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。¹²馬克思甚至宣稱：「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」。¹³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。¹⁴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」的自我異化而導致的「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

¹² 馬克思：〈黑格爾法哲學批判〉，收入《馬克思恩格斯選集》（北京：人民出版社，1972年），第1卷，頁1-15。

¹³ 馬克思、恩格斯：〈共產黨宣言〉，收入《馬克思恩格斯選集》，第1卷，頁250-287，引文見頁253。

¹⁴ 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。

覺最有效的教育。所以，公民教育必須以通識教育為基礎。¹⁵

其次，再就「知識解放」來看。林孝信所指出的社大教育的這項理想目標，只有在優質的通識教育中才能實踐。所謂「優質的通識教育」，不同於習見的逸樂取向的、技術性的、生活點綴性的課程，這種通識課程必須符合以下五項指標中的一項：¹⁶

(1) 基本性：課程內容應包涵人類文明之基本要素。相對於工具性、應用性或休閒性課程而言，通識課程之內容應具有基本性。所謂「基本性」，是指課程應涉及人類文明中最根本、最重要、最不可或缺的質素而言。

(2) 主體性：課程應直接或間接地完成「建立人的主體性，以完成人之自我解放，並與人所生存之人文及自然環境建立互為主體性之關係」這項教育目標。教學應以學生作為主體出發，去看待知識，透過討論、思辯、批判與比較，去了解自己的身體、心理，自己所面對自然世界與社會環境，自己所處的時代與所屬的文化。

¹⁵ 以上論述參考拙著：《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》（桃園：通識教育學會，2002年），頁176-178。

¹⁶ 這五項指標是臺大共同教育委員會經長期研議所提出通識教育課程的指標，黃武雄對這五項指標的形成貢獻最大，此處所引文字係2004年6月之修訂版。

(3) 多元性：課程內容應以拓廣學生規野、消除人類在性別、族群、階級與文化上的偏見為目標，養成尊重多元差異、「人類一家」的胸懷。

(4) 整合性：課程內容應整合不同領域之知識，有助於啟發學生的心智，有助於發展專業研究之直觀與創意，賦與專業知識新的詮釋與意涵。

(5) 通貫性：課程內容所探討的問題應淺顯明白，不宜預設學生須已修讀系統性專業知識為前提，但課程之內涵應有引導作用，可藉由問題的探討而逐步深入專業知識，而有通貫之效果。

以上這些指標，都與“Return to the basic”這項理念相呼應，而有助於「知識的解放」。綜合以上論述，我們可以看到：通識教育正是完成社區大學教育目標的根本途徑。

(二) 從通識教育的現況來看

大學通識教育在臺灣推動將近二十年，已成為大學教育工作者的共識，各大院校校園裡「通識教育」或「全人教育」呼聲甚囂塵上，雖然在課程的具體實踐仍有極大有待提昇的空間，但已達到校園內普及通識教育的共識之目標。

但是，現階段通識教育的實施僅侷限於大學門牆之內，而且僅及於 18 歲至 22 歲年齡層的大學生。一旦學生畢業離校，就與通識教育絕緣，因此，大學校園內的傳授事倍功半，影響有限。針對現階段大學通識教育的瓶頸，我最近曾經提出以通識教育改革作為 21 世紀海峽兩岸的高等教育界的一種社會運動的看法。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，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，大學以各種方式增加創收，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，海峽兩岸高等教育中，通識教育未來具體工作應如何展開呢？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。¹⁷在社區大學全面落實通識教育，正是突破現階段大學通識教育的瓶頸的重要策略。

四、對社區大學中通識教育的 反駁意見及其批判

針對我們在本文第三節所提出的看法，有人可能不免有所質疑，認為（1）主張在社大教育中融入通識教育可能扭曲社區大學的性質；（2）而且，現階段大學院校中不理想的通識教育，可能經由這個管道而擴散到社大。以上這兩種批評，並不公允；（3）既將社區大學發展過程中的問題混淆為本質的問題；而且，也對大學通識教育有所誤解，值得細加批駁。我們接著闡釋以上這三個論點。

¹⁷ 參考拙著：《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》，頁 96-97。

(一) 社區大學教育性質的再思考

我在上文所提出的建議，可能招致一種批評，認為社區大學基本上是一種成人推廣教育，是社會中成年人業餘休閒進修的管道，與上文所定義下的「通識教育」關係不深，所以，在社區大學中提倡通識教育並無必要，亦不切實際。

以上這種質疑當然是不值一駁的，而且社區大學的推動者也沒有人主張這種看法，但是，這種質疑卻可以刺激我們正確地思考社區大學的根本性質。

我在本文第二節曾說，社區大學運動如果要對 21 世紀臺灣社會能發揮本質性的貢獻，並在臺灣社會內部完成一種「無聲的革命」，那麼，社區大學必須從既有的成就，也就是從量的快速擴充，邁向質的提昇與突破。所謂「質的提昇與突破」，是指通過通識教育的實施，而使社區大學教育可以觸及人之存在的基本性、主體性、多元性、整合性、穿越性之課題，引導社區大學的參與者（老師與學生）時時思考：「人是什麼？」、「人之存在如何可能？」、「生命之意義何在？」、「人類的展望何在？」之類重大基本課題。

(二) 通識教育與社區大學

另一種批評意見可能針對現階段大學校園中通識教育的負

面而發，認為不應將失敗的通識教育推展到茁壯中的社區大學，以至於使社區大學也一起沉淪。

這種批評意見並非無的放矢，其實，從通識教育學會在 1999 年接受教育部委託辦理「大學院校通識教育評鑑」，並於當年 10 月完成全臺灣五十八所一般大學院校通識教育評鑑所見之狀況來看，現階段臺灣一般大學院校的通識教育仍有待努力。在訪評過程中所見許多大學院校並未能將通識教育的理念、宗旨、目的等概念層次和實際的課程、教學等實施層次密切配合。訪評中發現固然有少數學校能將這兩種層次略加融合。然而，大多數的學校顯然尚未配合，以致在通識教育的概念層次上，雖然敘述得相當理想、崇高、遠大，然而仔細查閱其實實際課程之設計、科目之開授、行政組織之配合、經費資源之支援，卻大多相當薄弱、欠缺、不足，難以真正落實通識教育。針對這種現象，在訪評中幾乎各校負責通識教育的主管都表達共同的苦衷與心聲。能表達這種苦衷心聲的還算好，顯示其在困境中還有一份想做好的心，更令訪評委員難過的是有部分負責通識教育的主管，在上述現象中，似乎不覺得有什麼不妥或嚴重，甚至因學校不重視而得以少花心思、少費力氣，得過且過，哀莫大於心死，評訪中不少委員有此感嘆。再從通識課程的內容來看，任何科目的教學，至少有認知的、技能的、情意的三大教學目標。通識科目的教學，無疑的應該以情意目標為首要，其次為認知目標，再次為技能目標。然而訪評中無論是查閱教師的教學大綱或和師生的晤談中，似乎大多數師生仍不甚清楚

明瞭，或者絕大部分的教學都以認知目標為主，尚停留在知識的傳授層面而較少觸及或深化到情操意志的層次，因而通識課程讓學生感到與基本科系的專門知識教學並無太大的差異，於是降低了通識教學的重要功能。¹⁸這種情形在 2001 年度所進行評訪的科技大學與科技技術學院的通識教育中，也普遍存在，甚至更加嚴重。

持第二種批評意見的人士，就是有鑒於當前大學院校校園內普遍存在的通識教育問題，而不希望將這種問題擴散到新興的社區大學之中。他們的用心可謂良苦。

（三）社區大學中通識教育的再釐清

我們如果深入分析以上這兩種對我們提議的批評意見，就會發現這兩種意見基本上是建立在誤解之上，亟待我們撥開雲霧見青天。

首先，將社區大學定位為成年人業餘休閒性的推廣教育，顯然只是看到現階段所開多半是外語會話、電腦、插花等課程，這是社區大學發展初期所出現的短期性的問題。我們不應將「發展過程中的問題」誤以為是社區大學「本質的問題」，正如我們

¹⁸ 黃俊傑等著：《我國大學院校通識教育訪評結果》（臺北：通識教育委員會，1999年9月30日完成，12月30日修訂版），頁270及272。

不應將青少年在成長過程中偶有出軌的不成熟行為，誤當作人的本質問題。社區大學的本質只是一種喚醒民眾的教育，臺灣的社區大學的目標應接近於當代歐洲的模式。19世紀丹麥教育家葛維龍（Nicolai Frederik Severin Grundtvig，1783-1872）就是從「民族主義」與「歷史意識」出發，再從生活中去體驗這兩方面的價值。他為了拯救丹麥所遭遇的政治、經濟、文化危機，採取文化的路子配合政治與經濟來革新。民眾高等教育是民主精神的基礎，促進丹麥政治束縛（丹麥是王國）的解放。¹⁹正如馮朝霖所呼籲的，社區大學的課程必須著眼於長期的根本任務，也就是「公民素養」（citizenship literacy）的提昇。今日臺灣政治整體體質的虛假與脆弱無能，乃是因為大部分民眾無法無能扮演「積極公民身分」（positive citizenship）角色，而縱容各種「私利」假借行政、議會、媒體等管道「掠奪」各種公共資源。因此，轉化「掠奪性文化」（predatory culture）是臺灣救亡圖存的唯一契機。²⁰喚醒民眾並建構「公民社會」，這才是社區大學的康莊大道，而通識教育正是邁向這條康莊大道的礎石。

其次，當前大學校園內通識教育之所以不理想，主要仍是由於長期的歷史積澱所造成。近百年來臺灣的各級教育實以功

¹⁹ 詹棟樑：〈歐洲民眾高等學校的興起與丹麥教育哲學家葛龍維的思想〉，收入《臺北市社區大學教學理念與實務運作（一）》（臺北：臺北市府教育局，2000年12月），頁13-32。

²⁰ 馮朝霖：〈外推·對話與連結——社區大學課程之定位與規劃〉，收入《臺北市社區大學教學理念與實務運作（一）》（臺北：臺北市府教育局，2000年12月），頁103-115，尤其是頁103-105。

利主義為其根本基礎。自從劉銘傳（省三，1836-1895）創辦西學堂（1887年）與電報學堂（1890年）等新式教育以來，臺灣的教育就是以富國強兵等功利性的目標為目的。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年設立臺北工業學校、嘉義農林學校、臺中商業學校，1927年設立臺南工業學校，1928年設立臺北帝國大學更是為了配合日本帝國殖民與侵略政策的需要。1945年臺灣光復以後，從民國42（1953）年開始，國民黨政府成立「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，在這些經建單位主導下的臺灣教育，深受「人力規劃」政策之主導，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。百年歷史積漸所至，今日臺灣的大學院校校園中，優秀教師不願開授大學部通識教育課程，學生視通識課程為營養學分，實在冰凍三尺非一日之寒。這種功利主義心態及其衍生之問題，正是我們應努力加以改革的問題，這是所謂「人病而不是法病」，我們不應因此而氣餒，懷憂喪志，要求通識教育退出社區大學。

五、社區大學通識教育的實施策略

在澄清了以上的意見以後，現在我們可以進而提出兩種在

社區大學中實施教育的策略：古今交流與師生互動。前者可以補當前社大教育之不足，後者可以真正落實成人教育之理想。以下我們將闡釋這兩種實施策略。

（一）古今交流

社區大學中通識教育的第一個教學策略，就是通過中外的經典作品的研讀而後學習與中外文化傳統偉大的心靈互相討論。這項教學策略是針對當前社區大學教育與一般大學院校教育中「現代」與「傳統」嚴重斷裂而提出的。

關於社區大學的目標，黃武雄提出「建構經驗知識」、林孝信呼籲「知識的解放」、康寧漢及臺灣許多學者提倡「公民社會的建立」，凡此種種目標的達成，都有賴於學習者與深厚而悠久的文化思想傳統進行有啟發性的對話，正如青年馬克思說：²¹

人們自己創造自己的歷史，但是他們並不是隨心所欲地創造，並不是在他們自己選定的條件下創造，而是直接碰到的、既定的、從過去承繼下來的條件下創造。

所謂「知識解放」以及所謂「公民社會的建立」，只有在與

²¹ 馬克思：〈路易·波拿巴的霧月十八日〉，收入《馬克思恩格斯選集》，第1卷下，引文見頁603。

傳統對話的基礎上進行，才是穩固而紮實的事業，否則都將如《舊約聖經》所說「在沙灘蓋樓房」，雖然外表壯麗，但仍不免隨風而逝。

（二）師生互動

社區大學中通識教育的第二個實施策略是「師生互為主體性」的教學方法。許多參與社區大學運動的學者，都注意到社大學生都是饒富社會人生經驗的成年人，他們與一般大學部青年學生不同的是，他們可以與教師進行雙向的互動，使知識更與經驗世界與生活世界結合，創造黃武雄所說的「經驗知識」。因此，師生互動互為主體的所謂「蘇格拉底教學法」（“Socratic method”）最適合社區大學通識教育的教學方法。

關於這種師生互為主體性的教學方法，參與社區大學工作的馮朝霖曾根據其教學經驗，提出所謂「外推・對話與連結」（Strangification-Dialogue-Connection）的教學方法，希望成為發展本土性社區大學課程規劃的基本原則。（一）謙卑的外推：不論是個人生活經驗或是專業學術領域皆有其獨特性與封閉性，「外推」即是每個人都設法「走出自己」，嘗試用別人能理解的語言來表達自我熟悉的世界（經驗或專業），就是黃武雄教授所說「經驗性知識」與「套裝性知識」的交會與相遇。因此可用為教學活動的第一個關鍵性概念，不論是講師或學員，都必須努力嘗試走出自己，以別人能理解及接受的表達方式來造

就教學活動。(二)開放的對話：以外推作為起點，目的在於啟動「對話」。對話的教育意義在於「啟發主體性」，激勵「自我覺醒與反省」，並培養「他者」與「差異」的敏感度。社區大學中公共論壇類的活動更應著重於此。(三)自發的連結：外推與對話的歷程將使成人的學習邁向最終的「連結」，連結意指知識與經驗、學科與學科、主體與主體、價值與價值之間獲得「有機性」(organic)之擴大與延伸，造就各種「差異」間的自發性統整(integration)或團結(solidarity)，所謂學習的意義最終就是發展人與人之間善意的連結。²²馮朝霖所提倡的這種教學方法，與我在這裡所說的「師生互動」的教學策略可以互相輝映，取徑若合符節。

總而言之，在當前臺灣社會的具體情境中，社區大學的通識教育的實施，必須特別加強與傳統文化思想的交流，以及師生之間雙面的對話，而不是傳統課堂中的獨白。

六、結論

臺灣的大學院校從1984年秋季開始正式全面實施通識教育課程選修制度，至今已經十八個寒暑。社區大學運動則可以上

²² 馮朝霖：〈外推·對話與連結——社區大學課程之定位與規劃〉，頁108-113。

溯到 1994 年春間的 410 教育改革運動大遊行以及 410 教育改選聯盟的成立，1994 年秋間黃武雄草擬《地方政府設置社區大學計畫草案》，提倡在各縣市成立社區大學。從 1998 年秋間臺北市文山社區大學正式開學，至今雖僅四年，但是已風起雲湧蔚為民間教改的主流。本文分析社區大學與通識教育之關係，主張兩者應加以融合，而建立一種有機的關係，因為兩者合則雙美，分則兩傷。

展望 21 世紀，全世界的成人教育都面臨後現代的挑戰。社會結構與世界經貿版圖的快速重組，知識的概念與內涵的轉變，隨著傳播科技發達而來的成人學習方式與管道的改變，都一再地對作為成人教育的社區大學教育構成挑戰。²³臺灣的社區大學因應這些後現代的挑戰，最有效而直接的策略之一，就是在社區大學融入優質的通識教育，拓深「終身教育」的深刻意涵，才能完成建構「公民社會」以「解放知識」的崇高理想。（2002 年 2 月 16 日初稿；3 月 8 日二稿）

²³ 參考：Robin Usher, Ian Bryant and Rennie Johnston, *Adult Education and the Postmodern Challenge: Learning Beyond the Limit* (London and New York: Routledge, 1997), esp. pp. 1-27.

第九章

從臺灣經驗論大學校長遴選的 幾個關鍵問題

一、引言

在大學通識教育的改革事業中，大學校長對通識教育的認知與態度，居於關鍵之地位。本章分析大學校長產生的方式及其問題。最近十餘年來臺灣的民主化所激發的教育改革浪潮中，大學院校校長經由遴選方式產生是一項影響深遠的變革。這項新制度從 1993 年從臺灣大學開始推動迄今已經十年，固有其正面之貢獻，使大學取得自主權，但是，在許多具體個案中，這項新制所造成的流弊卻也是有目共睹。最近十餘年來臺灣的大學院校遴選校長的經驗瑕瑜互見，值得細加分析，汲取歷史的教訓。

本文寫作的目的在於介紹臺灣的大學校長遴選的實際程序，並分析校長遴選制度的優點，以及遴選過程中常出現的幾個關鍵性的問題。本文第二節說明大學校長遴選制度的法源，及其實施的具體程序。第三節分析校長遴選制度的正面貢獻。第四節探討大學校長遴選程序中的制度性及非制度性的問題。

第五節針對這些問題，建議可能的改進方法。第六節綜合全文主旨，提出若干結論。

二、大學校長遴選制度的法源及其實際程序

(一) 法源

臺灣的大學校長由學校自行經由遴選或選舉產生，首先發自民間，而以臺灣大學為其嚆矢。1992年臺大前校長孫震任滿以前，依照校務會議決議，由各學院院務會議自行推舉代表，組成「校長推舉委員會」，在1993年經由「校長推舉委員會」推出候選人，並由校務會議代表投票後，推選出校長候選人二人，報教育部後由部長擇聘陳維昭教授（時任臺大醫學院院長）於1993年6月就任臺大校長。臺大率先衝破官派校長的慣例之後，臺灣師範大學跟進辦理校長選舉，自此以下風起雲湧，蔚為風潮。教育部在1993年12月7日將《大學法》修正32條條文，並於1994年1月5日公布實施，從此之後，大學校長的遴選正式取得法律依據。

1994年1月5日公布實施的《大學法》第一條有關大學宗旨之條文明訂：「大學以研究學術，培育人才，提昇文化，服務社會，促進國家發展為宗旨。大學應受學術自由之保障，並在法律規定範圍內，享有自治權。」這條條文正式賦予大學以自

治之權力。《大學法》又規定：

第六條（校長之設置與遴選）

大學置校長一人，綜理校務。

大學校長之產生，應由各校組成遴選委員會遴選二至三人，國立者由各大學報請教育部組織遴選委員會擇聘之，其餘公立者，由各該主管政府層報教育部組織遴選委員會擇聘之；私立者，由董事會組織遴選委員會遴選，經董事會圈選，報請教育部核准聘任之。

前項之大學遴選委員會成員包括教師代表、行政人員代表、校友代表及社會公正人士，其中教師代表人數不得少於總數二分之一。大學遴選委員會之組織、運作之方式有關校長之任期、去職方式均由各大學組織規程訂定之，教育部遴選委員會之組織及運作方式由教育部訂定之。

校長之資格依有關法律之規定。

第七條（校長之聘任）

新設立之大學校長，國立者由教育部組織遴選委員會直

接選聘；其餘公立者，由該管政府遴選二至三人層報教育部組織遴選委員會擇聘之；私立者由董事會遴選報請教育部核准聘任之。

各大學院校之校長遴選方式，就以上述法律條文作為依據，而由各校自行制定遴選辦法。

（二）程序

各大學院校校長遴選辦法大致大同小異，大多經過三個程序：（1）推薦（2）教師行使同意權投票或信任投票（3）遴選委員會決定校長候選人二至三人報部。其中第二與第三個程序，在不同學校偶有先後之差異。茲以高雄中山大學為例說明。中山大學在 1996 年 2 月 26 日通過訂定之《國立中山大學校長候選人推薦作業要點》如下：

第一條 本要點依國立中山本大學校長遴選及信任辦法第四條之規定訂定之。

第二條 校長候選人之連署推薦，依左列方式辦理：

- 一、教師或研究人員得同時連署推薦多位校長候選人，被推薦人應獲得十位符合連署人資格之教師或研究人員連署。

- 二、校長遴選委員會委員不得連署推薦候選人。
- 三、被推薦人除相關書表外，得提供個人詳細學經歷及其他相關資料，以供校長遴選委員會參考及公開陳列之用。被推薦人亦得提供推薦信函，以供校長遴選委員會參考，但推薦信函不對外公開。
- 四、推薦信函之簽署人符合連署人資格者，視同連署人。
- 五、連署推薦書及相關書表應掛號寄達校長遴選委員會，收件截止日期以校長遴選委員會公告之日期為準，並以寄達郵戳為憑。
- 六、連署人名單及連署人數不予公告。

第三條 連署人及被推薦人之資格由校長遴選委員會審查確認。

第四條 校長遴選委員會推薦校長候選人，依左列方式辦理：

- 七、每一委員得以個人身分提名推薦校長候選人人

選，提名時並應檢附被推薦人之書面個人資料。每一提名案應有三名委員附議，始能成立。

八、推薦候選人之表決，以無記名投票方式為之，並應經全體委員三分之二以上之同意。獲得同意推薦人選在二人以上者，以得票數最高之前二人為校長遴選委員會之推薦候選人。

九、因得票數相同無法決定前二人時，應就得票相同者以無記名單記投票方式重行投票，以得票高低依序推薦。重行投票仍無法區分得票高低時，則由召集人代為抽籤決定。

第五條 經書面徵詢獲得被推薦人同意後，由校長遴選委員會公告校長候選人名單。候選人名單公告後，連署人不得撤回連署。

第六條 本要點經校長遴選委員會會議決議通過後實施，修正時亦同。

以上是公立大學校長候選人的產生方式，至於私立大學也是由遴選委員會選出候選人，但報請學校董事會圈選後報部。例如《東吳大學組織規程》第2章第5條規定如下：

本校置校長一人，綜理校務。

本校校長之產生，應由董事會組織遴選二至三人，送請董事會圈選後，報請教育部核准聘任之，任期四年；任期屆滿，經董事會同意，得連任，以兩次為限。

前項所稱之遴選委員會成員應包括教師代表、行政人員代表、校友代表及社會公正人士，其中教師代表人數不得少於總數二分之一，其組織及運作方式另訂，送董事會審核後，並報請教育部核定後公佈實施。

前項所稱教師，指本職為教師之人員；所稱行政人員，指本職為教師以外之職員及技術人員。

校長之資格，依有關法律之規定。

在上述規定之下，校長人選產生程序中有關信任投票及遴選委員投票辦法，中山大學的校長推薦作業要點有如下之規定：

第八條 校長人選產生程序依次辦理：

- 十、由遴選委員會作任用資格審查並徵詢被推薦者意願後公告候選人名單。

十一、由本校專任教師（含研究人員）對每一候選人進行同意投票，得同意票達全體教師（含研究人員）二分之一以上者為通過，對每一候選人選票之統計至確定通過或無法通過即中止。

十二、遴選委員會就通過前款同意票之候選人進行遴選，推薦二至三名，按其姓氏筆劃順序送教育部擇聘之。遴選委員會委員不得參與前項第二款投票選舉。

這項教師信任投票得票過半就停止開票之規定，是綜合過去近十年來之歷史經驗而制定的。在實施遴選制之後，各校常有候選人及其支持者在校園內強力拉票，並強制主張以票數高低決定是否報部，產生諸多流弊。所以，教育部在 2000 年 9 月 18 日以臺（八九）人（一）字第八九一一三三八三號公文規定：

為落實大學校長遴選之功能，請各校於遴選推薦校長候選人時，應確實依大學法第六條規定，由遴選委員會依其職能遴選產生，不宜再以普選方式產生；至若有需教職員行使同意權以為參考必要者，其開票結果達設定之門檻後，即不得再予統計票數，並於推薦校長候選人時應以姓名筆劃為序送部擇聘，請查照。

在教育部正式要求不可再完全以得票數決勝負之後，各校普選校長之流弊稍獲改正。

至於實際遴選工作之流程，再以中山大學為例說明如下：

中山大學校長遴選委員會工作時程表

日期	會議	工作
90年12月26日 (三)	第一次會議	1.現任校長召集組成校長遴選委員會 2.推選召集人
91年1月25日 (五)	第二次會議	1.議決工作時程表 2.議決公告內容 3.討論新聞稿內容及廣告 4.議決連署推薦書格式 5.議決候選人應提供之資料 6.分工等其他事項
91年2月1~4日 (日)		正式公告、刊登廣告
91年2月7日(四)	第三此會議	1.修正「校長候選人推薦作業要點」

		2.修正「校長人選遴選工作細則」 3.推選司選小組成員
91年2月25日 (一)	第四次會議	1.成立司選小組 2.決定遴選投票地點
91年3月15日 (五)		校長候選人連署推薦書寄達本校郵政信箱日
91年3月22日 (五)		發文各單位確認選舉人名冊
91年3月26日 (二)	第五次會議	討論及議決委員會推薦校長候選人名單
91年4月8日(一)		1.書面徵詢被推薦人意願回函截止日 2.徵詢被推薦人說明會時間
91年4月10日 (三)	第六次會議	1.審核候選人資格 2.確定選舉人名冊 3.安排公開說明會及面談程序 4.決議候選人公開說明會及面談方式
91年4月15日 (一)		1.公告候選人名單、投票日及地點 2.公告候選人名冊 3.公告候選人公開說明會時間及地點

		4.發投票通知 5.完成選票製作
91年4月22日 (一)至 91年4月26日 (五)		1.候選人公開說明會 2.委員會與候選人面談
91年4月30日 (二)		教師投同意票、開票
91年5月1日(三)	第七次會議	1.遴選委員投票、開票 2.決定報部之校長人選 3.校長人選推薦名單移秘書室陳報教育部 4.校長遴選委員會解散

以上這個工作流程，是較為常見的標準程序，時序表中所列各項工作，就是各大學院校校長遴選的具體工作。從遴選的實務經驗來看，上述工作流程中最足以影響遴選工作的有二：

第一，校長候選人在來校對全校師生發表有關治校理念與政策的演講之前，必須詳讀該校校務相關資料，深入瞭解學校現況，才能在公開說明會中提出具體可行的願景。

第二，校長遴選委員會全體委員在與候選人面談之前，也必須在委員會內部就下列問題深入討論並形成共識：（1）本校現況及其發展瓶頸何在？如何突破？（2）本校未來展望之願景何在？如何達到此種願景？（3）考量上述背景，在諸多校長候選人，以何人最具有帶領本校走向新境界之可能性？何以故？以上這些問題都是對校長遴選委員極為重大的挑戰。校長遴選工作的成敗，常常決定於遴選委員會中全體委員之素質、見識、胸襟，及其內部對學校未來展望之共識。遴選委員會就上述問題充分交換意見形成共識之後，在與校長候選人面談之時，就較容易獲得豐碩之成果，以作為決定報教育部之校長候選名單之客觀參考。

三、大學校長遴選制度的正面貢獻

臺灣的大學校長經由遴選制度產生至今已屆滿十年，這十年間正是臺灣政局激烈變動，國際政經情勢與高等教育旋乾轉坤的關鍵年代，大學校長遴選制度基本上與近十年來臺灣民主化的潮流相呼應，固有其正面之貢獻，但其負面的影響，我們也不可忽視。我們先從前者開始分析。

大學校長經由遴選制度產生，在近十年來臺灣的大學校園中，確有其正面之貢獻，其較為顯然易見有以下幾項：

（一）彰顯大學自主之精神

校長經由大學自主組成的校長遴選委員會遴選產生之後，十年的實踐經驗顯示：從此之後大學校長在理論上可以成為大學知識社群中的領導人，而不必像以前一樣的只是唯唯諾諾聽命於上級長官的溫馴公務員。校長遴選制度的實施，使大學校長由於產生方式的改變，而出現了本質的變化。以前威權時代的官派校長，固然也有極少數諤諤之士，但大多是專制政權的弄臣，是跟隨權力中樞的太陽轉動的向日葵，他們在處理大學校務時多半是從政治角度，而不是從學術與教育角度出發。但大學校長由校園自主產生以後，多數的校長開始認真從學術、教育與學術社群的發展之角度思考問題，其中少數校長也能在關鍵時刻本於知識分子的良知，批判權力掌控者的墮落，挺立知識分子的風骨。總而言之，《大學法》第一條規定：「大學應受學術自由之保障，並在法律規定範圍內，享有自治權」，因為校長遴選制度而獲得了部分的落實。

（二）凝塑大學社群的「公共意志」（general will）

大學校長遴選制度的第二項貢獻是，在校長遴選過程中，候選人必須對全校師生發表治校理念與策略，並與師生對話；候選人也必須與遴選委員會委員深入面談，增進雙方之互相瞭解。這種機制如果進行得宜，對於凝塑大學知識社群內之「公共意志」頗有助益，使大學行政領導人與全校師生融合而為一

體，不再是像以前官派校長時代是一種統治者與被統治者的關係。

四、大學校長遴選的制度性及非制度性問題

但是，從大學校長遴選制度在臺灣地區大學院校實施十年來的具體經驗看來，這個制度也產生了許多嚴重的負面效果，出現諸多問題，我們可以從制度性的以及非制度性的角度加以分析。

（一）制度性的問題

（1）大學校長遴選制度的呈現的制度性問題，集中在「教師以投票方式行使同意權」以及「遴選委員以投票方式表決報部人選」這兩項機制之上。這些機制涉及一個問題，就是：選拔大學校長是對人的品質尤其是領導能力與風格的判斷，這種判斷是否可以依選票多寡之「量」的計算而獲得？

就選拔大學領導人才而言，投票制度之所以是一個問題，主要原因是：大學是一個以追求真理、創造並傳承知識的學術社群，因此，大學作為學術社群之「運作邏輯」（*modus operandi*）與政治社群的「運作邏輯」並不相同。在政治社群中，獲得最多選票支持的人，就可以掌握最大的權力。但是，在學術社群

中，真理的探索與知識的建立，並不是以票數多寡決定。政治社群以選票多寡決定勝負，只問力不問理；學術社群則以是非對錯作為準繩。因此，某一位大學校長候選人是否適任，涉及其人對學術的認知、對教育的熱忱，其人之學術領導能力等等，這類品質均難以經由其所獲選票之多寡而獲得正確的檢驗。¹

從以上角度思考，我們可以發現：大學校長遴選過程中，經由全體教師以投票方式行使同意權，以及遴選委員會委員經由投票方式表決候選人的程序，雖然符合「人人一票，票票等值」的民主政治基本原則，但是都有其制度設計上的缺點，有待改善。

(2) 遴選過程的透明度問題：最近十年來，臺灣的大學院校遴選校長的作業程序，在不甚正確的「校園民主」的風潮之下，很重視工作程序的公平、公正與公開，也就是強調遴選過程的透明度。一般而言，各校校長候選人，除須符合「教育人員任用條例」任用資格外，並須具備下列各條件：(一) 應具中華民國國籍，並須符合國籍法第二十條規定；(二) 在學術上著有成就與聲望；(三) 具高等教育之遠見，科技與人文兼顧之胸襟及協調、溝通與規劃之行政能力；(四) 處事公正、能超越政治、黨派利益。而且，在擔任校長期間並不得兼任任何黨職。

¹ 參考黃俊傑：〈論大學的知識社群特質〉，收入拙著：《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》（桃園：通識教育學會，2002年），第4章，頁47-72。

具備上述基本條件的校長候選人需要經過連署推薦，才能進入程序。各大學推薦方式略有不同，但大致是：本校或外校教師或研究人員得同時連署推薦多為校長候選人，被推薦人應獲得十位或二十位符合連署人資格之教師或研究人員連署。但是，校長遴選委員會委員不得連署推薦候選人。被推薦人除相關書表外，並需提供個人詳細學經歷及其他相關資料，以供校長遴選委員會參考及公開陳列之用。被推薦人亦得提供推荐信函，以供校長遴選委員會參考，但推荐信函不對外公開。連署推薦書及相關書表應掛號寄達校長遴選委員會，收件截止日期以校長遴選委員會公告之日期為準，並以寄達郵戳為憑。

經由上述連署程序產生的校長候選人，再由校長遴選委員會辦理校長候選人公開說明會，其方式大約如下：（一）校長候選人應於校長遴選委員會公告之校長候選人公開說明會舉辦時程中參加公開說明會。（二）公開說明會在校園中舉行，由校長遴選會召集人或召集人指派之遴選委員主持。公開說明會之時間地點及進行方式，由校長遴選委員會公告之。（三）校長候選人於公開說明會上除陳述個人治校理念與學經歷外，不得惡意攻訐他人。最後，校長候選人再與校長遴選委員會委員進行面談，面談程序由召集人主持，面談過程與詢答內容對外不公開。

以上遴選程序中，除了與遴選委員面談內容之外，其餘程序完全公開透明，雖然符合民主政治的辦事程序，但卻與選拔大學校長應有的「優秀原則」與「保密原則」有所違背。因為

候選人必須在公開說明會對「選民」發表「治校理念」，使許多優秀人才可能因而為之卻步，因此，遴選程序雖然公平公開，但卻不一定能選拔出最好的人才。

對於這個「民主制度的弔詭」，教育部也有瞭解，2001年7月教育部所發表的《大學教育政策白皮書》就指出「大學校長及學術主管遴選方式有待改進」並申論說：²

我國原先大學校長之遴選，如為公立大學，則由教育部遴聘；如為私立大學，則由董事會遴聘，在法理上，並無明顯錯誤。只是校長為學術之領導者，理應在遴選過程中，多徵詢校內外學術專業者之意見。是以，我國原先之運作，往往缺少充分徵詢的慎重態度和民主風範；但是，至今在許多公立大學，則演變成校內教授以學校公民自居，校長須向他們負責，所以校長必須經由他們一人一票選出，才是合法。許多有識之士和主管當局，在「民主」的激情下，雖然明知不妥，也少見公然反對之聲。但是實行下來，不但扭曲民主法制，而且教師之間常生糾紛，甚至將各種政府和民意代表選舉的惡劣作風帶入校園。

² 教育部：《大學教育政策白皮書》，第四章〈我國大學教育問題分析〉（臺北：教育部，2001年），頁26-27。

以上這一段官方的證言，完全切中問題的要害，但是，在《大學法》尚未經立法院修訂以及「民主」狂流席捲大學校園的客觀限制之下，這項「民主制度的弔詭」仍未能立即解決。

其實，更進一步來看，這項「民主制度的弔詭」在新校長就任之後，才開始真正發揮阻礙學術追求卓越的威力。這就是《大學法》中的「民粹主義」式的規定，使校長難以發揮領導作用。2002年3月6日《中國時報》「社論」，對這個問題曾有一針見血的分析：³

在舊的大學法中最受人詬病的條文，就是校務會議與校長定位不明。依舊法第十三條，大學校務會議是「校務最高決策會議」，由學術行政主管教師代表等組織之，其中教師代表人數應「不得少於全體會議人員的二分之一」。在這樣的民粹規範下，各大學校務會議的人數動輒數百人，擾亂吵雜而難以議事，遑論其他。許多習於單純教學研究的教授，早已視參加校務會議為畏途，也增加了各校推動校務的困難。如果大學法不修改，在這樣的民粹文化下，各校恐怕難以通過大刀闊斧追求學術卓越的法案。

這一段沉痛的呼籲，正是多年來飽受《大學法》中所潛藏的披

³ 《中國時報》，2002年3月6日，第二版社論〈大學法修改不能再拖了〉。

著「校園民主」外衣的「民粹主義」所凌虐的許多大學教師的共同心聲。

（二）非制度性的問題

大學校長遴選制度除了以上制度性問題之外，還有更為深沉的非制度性問題，這些問題包括：

（1）人性的弱點之問題：大學校長遴選過程中，凝聚共識的方法就是投票，教師行使同意權以及遴選委員會決定報部人選皆以投票為之。正如古今中外的民主投票一樣，投票制度建立在「人是理性的動物」的哲學基礎之上，假定每一個投票的人都會以清明的理性，對公共事務進行最客觀理性的選擇。但是，衡諸事實，投票人在投票時常常受到理性以外的因素，如個人感性上的好惡、私利的考量，或派系的運作等等影響，因而投票制度在「理性」的外衣之下，常潛藏「非理性」的本質，而使投票制度產生自我「異化」，背離它的原始目的。

關於人性弱點的問題，在校長遴選過程中主要表現在三個方面：

（a）教師：各大學院校校長候選人，首先須經過全校講師以上專任教師投票行使同意權，獲得過半數同意票者才進入遴選委員會遴選之程序，雖然最近經過教育部發文明示票數過半

就不再計算，但是對候選人而言，「過半」仍是一個門檻。在這個投票行使同意權的程序中，投票的教師心中所考慮的常常未必是候選人的學術成就或領導能力，而是「這個候選人對我是否有利」之類問題。而且，許多具有相同利益的教師，也可能自動或被動地聯合起來投票，拉高或壓低某一特定候選人得票數，使其過半或不過半。這種現象之所以在許多學校的具體經驗中出現，實根源於人性的內在弱點——人在投票時並非完全依據純粹理性行事。

(b) 遴選委員：遴選委員由於人數僅十餘人，至多二十餘人，所以所受來自理性以外的壓力更大，校內專任教師委員尤甚。因為新校長就任後，對校內專任教師影響較大，所以，校內委員對新校長人選的考量所涉及的因素更為廣泛而複雜。在這種情況下，候選人的學術背景、政治立場、人脈關係等因素，就會左右遴選委員的抉擇。遴選委員之所以不能免於受到非理性因素的繫絆，主要原因是人的存在之本質所決定。人並不是離群索居而不食人間煙火的林泉高士，人生存在具體而複雜的社會政治經濟網絡之中，人在特定的條件上進行生產與抉擇。這種人之存在的具體條件的限制，都指向「人的有限性」，使遴選委員在很多情況下未必依據理性而選擇校長候選人。《大學法施行細則》第4條第2款規定：

各校遴選委員會依本法第六條第二項規定遴選校長，應廣徵人才、參酌各方意見，本獨立自主精神，自行合議

遴薦最適當之人選。

這是一項高遠的理想，許多校長遴選委員在人性弱點影響下，未必能完全實踐這項理想。

(c) 校長候選人：凡是成為校長候選人者多半已經在特定領域具有相當成就或具有豐富的行政資歷，但是，參與校長遴選對候選人的人性弱點仍是一項考驗。

參與校長遴選，對候選人而言之所以是一項考驗，主要原因仍根源於人性的有限性。爭取大學校長職位，對某些校長候選人而言可能是人生最後一搏，為了達到目標，有時不能免於人性弱點所產生的誘惑，所以，有些學校在校長遴選過程中出現耳語流言、黑函攻訐，乃至拉票拜票、媒體造勢等現象，實屬事所必至。有些候選人在與遴選委員關門面談時，為求勝出而夸夸其談，描繪美麗而不實在的願景，使遴選委員為之目眩神搖，興奮不已。但是，到了正式就任校長職位之後，與就任之前遴選委員面談時信誓旦旦的宏觀願景，頃刻之間都化為海市蜃樓，鏡花水月。

以上這種人性弱點，在遴選過程常常交互作用，互相加強，而使遴選工作備感困難。

(2) 觀人之難的問題：校長遴選工作是一項極具挑戰性而

困難度極高的工作，因為所謂「知人知面不知心」，遴選委員根據有限的書面資料以及短暫的面談，要判斷候選人之適任與否，其事大不易也。這是大學校長遴選過程中，極為困難的非制度性的第二個問題。

傳統中華文化對觀人之術有其悠久而深刻的傳統。古代典籍如《左傳》、《國語》、《戰國策》等，都有關於對人的觀察的記載。古人觀人特別強調人的眼神，孔子和孟子將中國古代觀人之術說明得最為鞭闢入裡：

子曰：「視其所以，觀其所由，察其所安。人焉廋哉？人焉廋哉？」（《論語·為政·10》）

孟子曰：「存乎人者，莫良於眸子。眸子不能掩其惡。胸中正，則眸子瞭焉；胸中不正，則眸子眊焉。聽其言也，觀其眸子，人焉廋哉？」（《孟子·離婁上·15》）

孔子和孟子所提示的觀察人的方法對遴選委員與候選人的面談，具有極大的啟示。元代的徐元瑞編有《吏學指南》一書中對「聽訟」工作提出「五聽」的說法：⁴

⁴ 〔元〕徐元瑞：《吏學指南》（臺北：文海出版社有限公司據日本京都大學人文科學研究所藏明刊《居家必用事類全集》本校勘重印，1979年），頁69。

五聽《禮》云：「民之獄訟，以情求之，其聽有五。」

辭聽 謂觀其出言不直，則煩亂也。

色聽 謂觀其顏色不直，則赧然赤也。

氣聽 謂觀其氣息不直，則惴戰也。

耳聽 謂觀其聽聆不直，則感疑也。

目聽 謂觀其眸視不直，則眊然不明也。

遴選委員在與候選人面談時，必須用心聽其辭、聽其色、聽其氣、聽其耳、聽其目，這真是一項高難度的工作！

(3)「模範生」心態問題：校長遴選工作的第三項非制度性問題是，瀰漫於華人社會中的一種「模範生」心態，普遍認為具有院士或類似榮銜的學者，才有資格出任校長。

大學是一個學術社群，也是一個教育共同體，大學的領導人當然要具有相當高的學術研究成就，他才能對學術有正確的認識，也才能有效地領導大學，這自然是毋庸置疑的。但是，近年來海峽兩岸若干大學在遴選校長時，偶而不免過度注重「形式」（如「院士」或其他形式的頭銜）而忽略了「實質」（如頭

銜是否與其學問、做事能力及作人風格相應)之問題。尤有進者，這種「模範生」心態有時也創造了許多遴選時的盲點，例如忽略候選人的領導能力、學術偏見、自我中心之心態等問題，而這些問題可能使候選人成為不適任的大學校長。

這種「模範生」心態，使遴選委員以及行使同意權投票的全校教師，常常忽略一項事實：優秀的研究者有時未必是幹練通達的學術領導人。對這項事實的忽略，是導致校長遴選工作功敗垂成的第三項非制度性因素。

五、因應問題的可能方向

本文第三及第四節所歸納的校長遴選過程中，所出現的制度性與非制度性問題，都有其根深蒂固的文化與社會背景，也根源於從人之實存情境而來的侷限性，都不是以簡單的法令規範可以立即解決的。所謂「七年之病，必求三年之畜艾」，正是對大學校長遴選制度的困境之最恰當的說明。我們可以說，現階段臺灣的大學校長遴選的種種問題，基本上是長期歷史的積澱，也是整體學術社群體質的反映，因此，根本關鍵不在於遴選制度本身，而在於大學體質的改善與提昇。

在上述的認知之下，針對校長遴選制度所出現的問題，我想建議幾個可能的因應方向：

(一) 省略全校教師投票行使同意權之程序，而且，遴選委員會以討論方式形成共識，非不得已不訴諸票決。這項制度調整的方向，主要著眼於改善因投票而造成的諸多弊端。全體教師投票之所以應考慮取消，主要是因為校長人選之「質」的判斷很難經由選票的「量」的計算而進行。遴選委員會委員如果以共識而非訴諸投票，就比較能夠使「理性」有其發展之空間，每位委員不論是支持與反對一位校長候選人，都必須訴諸公開而理性的意見陳述與討論。

臺灣已有少數大學注意到這個問題，而力求有所改進，例如《國立中正大學組織規程》第3章第2條第7款就有如下之規定：

校長人選之產生，以全體委員討論獲得共識方式為原則。在無明顯共識情況下，應由全體委員對每一人選逐一投票，產生二至三人，惟入選之每一人選，均須獲得超過三分之二（不含）以上之同意票，如第一次投票未能產生得票超過三分之二（不含）人選時，應繼續投票，直至選出適當人選為止。

這項規定就是有心於突破訴諸選票所帶來的困境。

(二) 遴選過程應儘量以保密方式進行，免除公開推薦及對全校師生公開說明會之程序，使候選人將其治校理念與策

略，詳細而深入地與遴選委員會說明討論。如果能朝向這個方向修正遴選程序，那麼，優秀的校長候選人可能較有強烈意願參與遴選，顧慮也比較少。

（三）經過以上的制度調整之後，最關鍵的校長遴選委員會委員必須拋棄世俗的負擔，堅持清明之理性與道德的勇氣進行遴選工作。孔子答子路問何謂「成人」時說：「若臧武仲之知，公綽之不欲，卞莊子之勇，冉求之藝，文之以禮樂，亦可以為成人矣。」（《論語·憲問》），如果遴選委員能夠做到孔子所說的「成人」，就可以「見危受命」、「勇者不懼」。孔門所推崇的「勇」，並不是為一人敵的「血氣之勇」，而是以道義作為基礎的理義之勇。所以，孔子說：「仁者必有勇，勇者不必有仁」。朱子解釋「勇者不懼」這句話說：「氣足以配道義，故不懼。」子路問孔子「君子尚勇乎？」孔子回答：「君子以義以為上，君子有勇而無義為亂，小人有勇而無義為盜。」（《論語·陽貨》）古代儒家明白區分「小勇」與「大勇」（《孟子·梁惠王下》），前者是基於原始生命力的血氣，後者是經過理性思維洗禮以後的德行之勇。儒家一貫的通義均在於以道德修為促使原始生命理性化。孟子承認「告子先我不動心」，可見純以血氣之勇達到不動心之境界並不難，許多人都能以各種不同形式的血氣之勇達到不動心的境界。但是，有些人的不動心，基本上只是把客觀世界當作一個客體，而沒有把客觀世界與人的實踐活動連繫起來瞭解；孟子所說的「勇」已經將「血氣之勇」在本質上轉化為「道德之勇」，所以物我一貫，內外交輝。大學校長遴選委

員會委員如果能秉持古典儒家這種道德之勇，謹慎從事，就比較有可能超越並揚棄前文所說的「人性的有限性」，而使遴選工作到較為完美之境界。

六、結論

本文從最近十年來臺灣地區大學院校所實施的校長遴選制度的實際經驗出發，分析這種校長產生方式的積極貢獻與負面效果，也探討這種制度所產生的各種制度性的與非制度性的問題，也建議可能的調整方向，使這項制度的運作更臻健全。

正如孟子所說：「徒善不足以為政，徒法不能以自行」（《孟子·離婁上·1》），任何制度都不能十全十美，任何制度的推行之關鍵都在於人，人是一切制度設施的根本，因此，歸根究底而言，大學校長的遴選與治校風格的提昇，仍有賴於整體學術社群素質的提昇與社會體質的改善。讓我們以樂觀的信心，期待經由大學校長品質的提昇，而帶動 21 世紀海峽兩岸高等教的飛躍發展！（2002 年 3 月 9 日初稿）

附錄一

儒家傳統中「教育」的涵義 及其現代啟示

一、引言

在人中華文化源遠流長，在數千年的歷史進程之中，雖歷經專制肆虐，人禍荼毒，但終能綿延發展，百折不撓，充滿強韌的生命力。中華文化強韌的生命力，淵源不一，有其上層及下層結構之基礎，¹在歷史演進中雖有其時代及地域的差異，²但少見全盤性之革命。³在造就中華文化的這項特質的諸多因素之

¹ 關於中國歷史特質的討論，參考錢穆：《國史大綱》，〈引論〉，收入《錢賓四先生全集》第27冊（臺北：聯經出版公司，1998年）；姚從吾：〈國史擴大綿延的一個看法〉，收入《大陸雜誌史學叢書》第1輯第1冊，頁12-14；余英時：〈關於中國歷史特質的一些看法〉收入氏著：《歷史與思想》（臺北：聯經出版公司，1976年），頁71-284；James T. C. Liu（劉子健）“Integrative Factors through Chinese History: Their Interaction,” 收入 James T. C. Liu and Wei-ming Tu（杜維明）eds., *Traditional China* (Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc., 1970), pp. 10-23.

² 譚其驥：〈中國文化的時代差異與地區差異〉，收入《中國傳統文化的再檢討（上篇）》（臺北：谷風出版社，1987年），頁27-55。

³ 參考：S. N. Eisenstadt, *The Political Systems of the Empires: The Rise and Fall of the Historical Bureaucratic Societies* (New York: The Free Press, 1963, 1969), pp. 221-256.

中，教育傳統的綿延不絕，是一項極具關鍵性的因素，其中尤以儒家貢獻最大。

儒家對傳統文化充滿敬意，敦厚以崇禮，溫故而知新，他們守先以待後，通過教育而接引後學，他們經由教育活動而解釋世界，也以教育作為改變世界的手段。在悠久的儒家傳統中，教育最居首出之地位。但是，儒家傳統中「教育」的涵義是什麼呢？我們在本文第二節首先探討儒家傳統的「教育」具有三項涵義：(1) 教育作為「主體性的覺醒」，(2) 教育作為「典範的學習」，(3) 教育作為「社會政治改革的事業」。接著，本文第三節再扣緊現代教育的二大弊病：(1) 因知識商品化而使學校日趨「異化」(alienation)，(2) 師生關係之走向契約化，分析現代教育的重大弊端，都直接或間接與工業化及資本主義化的文化發展趨勢有關。最後，我們展望 21 世紀的新發展，申論儒家傳統中「教育」的義涵及其現代啟示，呼籲從傳統中華文化中的「教育」理念及其經驗中，開發其 21 世紀的新啟示。

二、儒家傳統中「教育」的涵義

從儒家教育思想與教學經驗來看，儒家傳統中所謂的「教育」，大約可以區分為三個內涵：(一) 教育是一種「主體性的喚醒」，這是從受教育者的立場而提出的；(二) 教育是一種「典範學習的過程」，這是從學習者與學習對象之互動而說的；(三)

教育是一種「社會政治改革的事業」，這是從教育所發揮的作用而說的。我們依序分析儒家教育的這三種涵義。

(一) 教育是喚醒主體性的事業

在儒家傳統之中，「教育」的第一項涵義就是：「教育」是一種「喚醒主體性」的過程，「教育」也以「喚醒主體性」為其目的。儒家所認知的這項「教育」的涵義，在《論語·學而》第一章：子曰：「學而時習之，不亦說乎？」這句話中「學」字的解釋之中，可以具體而微地顯示出來。

孔子（551-479 BCE）是中國教育史上最偉大的教師，透過教育過程將「小人」轉化為「君子」，並鼓勵有德無位之君子出仕而成為德位兼備之君子，誠如蕭公權（迹園，1897-1981）所說，「就孔子之行事論，其最大之成就為根據舊聞，樹立一士君子仕進致用之學術，復以此學術授之平民，而培養一以知識德能為主之新統治階級。」⁴孔子以教育蕩平封建社會的階級藩籬，《論語·學而》第一章孔子說：「學而時習之，不亦說乎？」這句話，可以透顯孔門教育的風範。孔子回顧自己的學思歷程，自述「吾十有五，而志於學」（《論語·為政》），又說十室之邑「必有忠信如丘者焉，不如丘之好學也」（《論語·公冶長》），

⁴ 蕭公權：《中國政治思想史》（上）（臺北：聯經出版事業公司，1982年），頁56。

但是，孔子所謂的「學」並不是指書本的知識，而是指進德修業，《論語·雍也》記載：「哀公問弟子孰為好學。孔子對曰，有顏回者好學；不遷怒，不貳過。不幸短命死矣。今也則亡。未聞好學者也。」這段話很能印證：孔子心目中的「學」是指諸如「不遷怒，不貳過」之類的德行修持而言。

從孔子以降，儒家傳統中所謂「學」就是指受教育者主體性的喚醒。《論語·學而》「學而時習之」一語中的「學」字，從漢代以降一直是解為「覺」，《說文》：「學，覺悟也。從教，從門。門尚朦也。白聲。學，篆文『斆』省。」⁵《白虎通·辟雍》：「學之為言，覺也，已覺悟所未知也。」⁶梁代皇侃(488-545)疏解這句話，也引《白虎通》的說法：「《白虎通》云：學，覺也、悟也，言用先王之道導人情性，使自覺悟，而去非取是，積成君子之德也。」⁷

到了南宋朱子(晦庵, 1130-1200)撰《論語集註》，才提出新的詮釋，朱子說：「學之為言，效也。人性皆善，而覺有先後，後覺者必效先覺之所為，乃可以明善而復其初也。習，鳥數飛也。學之不已，如鳥數飛也。」⁸朱子將「學而時習之」的「學」

⁵ 段玉裁：《說文解字注》(臺北：藝文印書館，1963年)，頁128。

⁶ 陳立：《白虎通疏證等二種》(臺北：鼎文書局，1973年)，頁85。

⁷ 《論語集解義疏》，收入《十三經注疏》(下)(臺北：文化圖書公司，1970年)，頁2457。

⁸ 朱熹：《論語集註》，收入《四書章句集注》(北京：中華書局，1982年)，頁47。

字解為「效」而不解為「覺」，引起後人很強烈的批評。明代大儒王陽明（1472-1529）《傳習錄》就有一段對話對論朱子的解釋：⁹

子仁問，「『學而時習之，不亦說乎？』先儒以學為效先覺之所為。如何？」先生曰，「學是學去人欲，存天理。從事於去人欲存天理，則自正諸先覺，考諸古訓。自下許多問辨思索存省克治功夫。然不過欲去此心之人欲，存吾心之天理耳。若曰效先覺之所為，則只說得學中一件事。事亦似專求諸外了。『時習』者，『坐如尸』，非專習坐也。坐時習此心也。『立如齋』，非專習也。立時習此心也。『說』是『理義之說我心』之『說』。人心本自說理義。如日本說色，耳本說聲。惟為人欲所蔽所累，始有不說。今人欲日去，則理義日浹浹。安得不說？」

王陽明批評朱子將「學」解釋為「效」，求之於外，違反「學」之作為「主體性覺醒」之原意。清儒毛奇齡（大可，1623-1716）更是痛批朱註說：¹⁰

學有虛字，有實字。如學禮、學詩、學射、御，此虛字

⁹ 陳榮捷：《王陽明傳習錄詳註集評》（臺北：臺灣學生書局，1983年），頁132，〈薛侃錄〉，第111條。

¹⁰ 毛奇齡：《四書改錯》，收入《續修四庫全書》（臺北：四庫全書編纂處，1965年），第165冊，頁170。

也。若志於學、可與共學、念終始典於學，則實字矣。此開卷一學字，自實有所指而言。乃注作「效」字，則訓實作虛，既失誥字之法，且效是何物，可以時習？又且從來字學並無此訓，即有時通「效」作「倣」，亦是虛字。善可效，惡亦可效。《左傳》「尤人而效之」，萬一效人尤，而亦習之乎？錯矣！學者，道術之總名。賈誼《新書》引逸《禮》云：「小學業小道，大學業大道。」以學道言，則大學之道，格致誠正修齊治平是也。以學術言，則學正崇四術，凡春秋《禮》、《樂》、冬夏《詩》、《書》皆是也。此則學也。

毛奇齡以「學」為實字，指「道術之總名」，這種批評可能對朱子而言未盡公平。朱子在〈答張敬夫〉函中，提出進一步的說法：¹¹

學而，說此篇名也。取篇首兩字為別，初無意義。但學之為義，則讀此書不可以不先講也。夫學之者，以字義言之，則己之未知未能而效夫知之能之之謂也。以事禮言之，則凡未至而求至者，皆謂之學。雖稼圃射御之微，亦曰學，配其事而名之也。而此獨專之，則所謂學者，果何學也？蓋始乎為士者，所以學而至乎聖人之事。伊

¹¹ 陳俊民校編：《朱子文集》（臺北：富德文教基金會，2000年），第3冊，頁1252-1253。

川先生所謂「儒者之學」是也。蓋伊川先生之言曰：「今之學者有三：辭章之學也，訓詁之學也，儒者之學也，欲通道，則舍儒者之學不可。尹侍講所謂『學者，所以學為人也』。學而至於聖人，亦不過盡為人之道而已。」此皆切要之言也。夫子之所志，顏子之所學，子思孟子之所傳，皆是學也。其精純盡在此書，而此篇所明又學之本，故學者不可以不盡心焉。

朱子所謂「學」，指「所以學為人」，是指「至於聖人之事」。這種意義下的「學」，絕對不只是外在的而作為「道術之總名」的「學」，而是與學者的心靈之覺醒不可分的內聖之學。朱子在答學生之問時說：¹²

今且理會箇『學』，是學箇甚底，然後理會『習』字、『時』字。蓋人只有箇心，天下之理皆聚於此，此是主張自家一身者。若心不在，那裡得理來！惟學之久，則心與理一，而周流泛應，無不曲當矣。且說為學有多少事，孟子只說『學問之道，求其放心而已矣』。蓋為學之事雖多有頭項，而為學之道，則只在求放心而已。心若不在，更有甚事！

¹² 黎靖德編：《朱子語類》（北京：中華書局，1986年），卷20，〈論語二〉，頁446-447。

從這一般答語看來，朱子雖然以「效」解「學」字，但是，他強調「學」必須以「心與理」，就觸及學者的「心」之覺醒問題了。

（二）教育是指典範的學習

儒家傳統中「教育」的第二項涵義就是：教育就是指受教育者經由學習典範而自我提昇。這種「典範」最具體而直接的就是師長。先秦儒家孔孟荀都強調師長在教育過程中所發揮的典範的作用。孔子說：「其身正，不令而行。其身不正，雖令不從」（《論語·子路》），他很重視老師在教育過程中的角色。孟子（372-289 BCE）也主張所謂教育就是一種典範的學習的過程：

公孫丑曰：「君子之不教子，何也？」孟子曰：「勢不行也。教者必以正，以正不行，繼之以怒；繼之以怒，則反夷矣。夫子教我以正，夫子未出於正也，則是父子相夷也；父子相夷則惡矣。古者易子而教之。」（《孟子·離婁上》）

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

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

荀子（約 313-238 BCE）認為親近師友是最好的求學方法。荀子說：

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

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

荀子認為：相對於《詩》《書》《春秋》等典籍而言，師長之教誨方便而直接，而且影響深遠，所以他對教育過程中師長的角色極端重視，他說：「禮者所以正身也，師者所以正禮也，無禮何以正身？無師吾安知禮之為是也？」（《荀子·修身》），正是強調師長的重要。

師長之所以可以作為學者學習之典範，乃是因為師長深知教學之興與廢，《禮記·學記》說：「大學之法：禁於未發之未豫，當其可之調時，不陵節而施之調孫，相觀而善之調摩。此四者，教之所由興也。發然後禁，則扞格而不勝；時過然後學，則勤苦而難成；雜施而不孫，則壞亂而不脩；獨學而無友，則孤陋而寡聞；燕朋逆其師；燕辟廢其學。此六者，教之所由廢

也。君子既知教之所由興，又知教之所由廢，然後可以為人師。〔……〕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」。老師既知學之難易美惡，又能博喻，所以，老師可以作為學生的典範。

在儒家傳統中，老師既是學生學習的典範，所以，尊師是儒家教育的重要傳統。《禮記·學記》早就有「師嚴然後道尊，道尊然後敬學」的說法。《白虎通·辟雍》也有「尊師重先王之道」¹³之說。西漢揚雄（53 BCE-18 CE）說：「務學不如求師。師者，人之模範」。¹⁴在儒家傳統中，老師是典範，教育就是一種典範學習的過程，¹⁵這種教育觀到了唐代韓愈的《師說》，有力地宣稱「道之所存，師之所存也」，¹⁶更是將求師與求道加以統一。

（三）教育是社會政治改革的事業

在儒家傳統中，教育不僅是為了求取知識而已，教育更是為了社會政治的改革。孔子栖栖遑遑，席不暇暖，遊說各國，

¹³ 陳立：《白虎通疏證等二種》（臺北：鼎文書局，1973年），頁85。

¹⁴ 江榮寶：《法言義疏》（北京：中華書局，1987年），〈學行卷第1〉，頁18。

¹⁵ 《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。」

¹⁶ 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。

有心於以其學說兼善天下，但屢遭挫敗之後，退而著述講學，設帳授徒。孔門教學的目的不僅為了解釋這個世界，更是為了改變這個世界。孔子門徒三千，絕大多數皆以致仕為其目的，孔子曾慨乎言之：「三年學，不至於穀，不易得也。」（《論語·泰伯》）孔子自己亦頗思以其學易天下，出疆必載質，對自己之政治才幹滿懷信心：「苟有用我者，期月而已，三年有成」（《論語·子路》），孔子充滿用世之熱忱：「沽之哉！沽之哉！吾待賈者也」（《論語·子罕》），他認為為學的目的即在於積極之用世：「吾豈匏瓜也哉！焉能繫而不食。」（《論語·陽貨》）孔子教導學生亦持積極入世之態度，希望透過教育而化導學生成為命世之賢才。孔子說：「行己有恥，使於四方，不辱君命，可謂士矣」（《論語·子路》），孔子心目中的「士」，正是勇於承擔的所謂「有機的知識分子」。

從孔子以降，儒家都將教育視為社會政治改革的事業，朱子在他所寫的〈大學章句序〉中，也區分「大學」與「小學」的不同，並明白指出「大學」所學在於修己治人之道。朱子說：¹⁷

三代之隆，其法寔備，然後王宮、國都以及閭巷，莫不有學。人生八歲，則自王公以下，至於庶人之子弟，皆入小學，而教之以灑掃、應對、進退之節，禮樂、射御、書數之文；及其十有五年，則自天子之元子、眾子，以

¹⁷ 朱熹：《大學章句》，收入《四書章句集註》，頁1。

至於公、卿、大夫、元士之適子，與凡民之俊秀，皆入大學，而教之以窮理、正心、修己、治人之道。此又學校之教；大小之節所以分也。

朱子在〈大學或問〉中，又詳細發揮「大學」與「小學」的區別在於：「大學」在於「開發聰明，進德修業，而致夫明德新民之功」，¹⁸但這一切都必須以「謹夫灑掃應對之節」的「小學」功夫作為基礎。

在東亞儒學史上，將儒家「教育作為社會政治改革事業」這項涵義，發揮得淋漓盡致的應推德川時代（1600-1868）日本古文辭學派大師荻生徂徠（1666-1728）。荻生徂徠將《論語·學而》第一章「學而時習之」的「學」字，解釋為「學先王之道」。荻生徂徠說：¹⁹

單言學者，學先王之道也。學先王之道，自有先王之教，傳《禮記·王制》曰：樂正崇四術，立四教。順先王詩書禮樂以造士。是也，習者，肄其業也。時習之，王肅曰：以時頌習之。傳《禮記·文王世子》曰：春頌夏絃，秋學禮，冬讀書，其習之亦如之，以身處先王之教也。

¹⁸ 朱熹：《大學或問》（京都：中文出版社影印和刻近世漢籍叢刊本），頁 1 下半頁-頁 2 上半頁。

¹⁹ 荻生徂徠：《論語徵》，收入關儀一郎編：《日本名家四書註釋全書》（東京：鳳出版，1973 年），卷 1，頁 4-5。

說者，心深受而有所愛慕也。蓋先王之道，善美所會萃，天下莫尚焉。而其教法，順陰陽之宜以將息之，假以歲月而長養之，學者優游於其中，久興之化，德日以進，辟諸時雨之化，大者小生，豈非可悅之事乎？

荻生徂徠反對朱子將「學」字解為「效」，他主張所謂「學」就是學習先王平治天下之道。

綜合本節所說，儒家傳統中所謂的「教育」，既指學習者主體性的覺醒，又指對典型的倣效學習，又是社會政治改革的行動。從上述儒家「教育」的涵義中，我們可以說，在儒家教育傳統中個人與社群互為主體，不可分割，而且透過教育而密切互動。在這種教育傳統裡，「個體性」與「社會性」是統一的。

三、現代教育的弊病及其形成的原因

現在，我們可以進而探討現代教育的幾個重大問題及其形成的原因。從宏觀的歷史視野來看，現代教育問題甚多，其中較為引人注目的至少有以下幾個現象：

（一）學校的自我異化

從傳統到現代，教育部門經歷了巨大的變化，其中最為根

本而關鍵的就是，作為教育的建制化機構的學校發生了「自我異化」的現象。所謂「自我異化」，是指學校通過教育的活動及其過程，而疏離於或對立於學校設立之原始目的。由於現代學校常不能免於「自我異化」，所以，現代學校常常淪為教育以外其他的社會、政治、經濟部門的附庸，成為完成教育以外其他部門的目的之工具。

現代社會中各級學校「自我異化」的現象，以大學表現得最為深刻而明顯。我曾在另一篇論文中歸納現代大學的「自我異化」，可區分為三種類型：²⁰（1）現代大學常「自我異化」而成為資本主義社會中知識的百貨公司。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）現代大學也常「自我異化」而成為國家意識形態的生產工廠。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

²⁰ 以下簡述，取材自拙著：《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》（臺北：通識教育學會，2002年），頁49-53並加以精簡。

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。現代國家要求大學延續並生產國家意識型態，主要是通過由國家設立特定系所，或制定共同必修科目而實施。(3) 現代大學也常「自我異化」而成為職業訓練中心。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。

大學之所以不是知識百貨公司、意識形態生產工廠或職業訓練中心，乃是因為意識形態生產工廠或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思想的或物質的生產能力。但是大學教育的本質則不是如此，意識形態生產工廠或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」之危機，以批判思考為中心的人文教育就顯得特別重要。

（二）師生關係之走向契約化

現代大學第二種突出的現象是：師生關係日益走向契約化。所謂「契約化」是指現代大學的師生關係已不像傳統社會裡學院中師生之類似「血緣關係」(familial relationship)，師生在求道慕道的學習之旅中，發展出為共同的學術志業而生死以知的擬血緣關係。在漢代兩次黨錮之禍的政治風暴中，師門有難，赴湯蹈火，在所不辭的師友風義，具體體驗傳統學院中師生關係之特質。但是，邁入現代社會之後，大學規模擴大，教師以教學為謀生之職業，學生以求學為畢業後求職的手段，上課烏合而來，下課各作鳥獸散，師生關係之疏離乃事所必至。

在上述背景之下，現代大學的師生關係大多經由法律或法規制定一套權利與義務關係的規範。以臺灣為例，《大學法》第十七條第二項，明定大學應建立學生申訴制度，以保障學生權益。大法官第三八二號解釋，闡明學生之申訴範圍；學生之「受教權」如受侵害，可以循校內申訴途徑，如仍未得解決時，得依法提起訴願及行政訴訟。而且，依據《大學法》所制定的各大學院校組織規範，對學生之權利事務以及師生之關係均有明確規定。例如，《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，如朱子（1130-1200）詩云：「珍重個中無限樂，諸郎莫苦羨騰騫」，²¹所形容的白鹿洞書院講會之樂，在現代大學學園中如果不是漸趨式微，就是已經隨風而逝了。

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。²²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。麻省理工學院並未設有教師評議會（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

²¹ 朱熹：《朱文公文集》（四部叢刊初編縮本），卷7，頁133，下半頁。

²² 以下關於美國各大學狀況之說明，參考拙著：《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》，頁65-66。

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）由十七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物的投票權。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。

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。

現在，我們進一步思考：造成現代教育中學校的自我異化與師生關係的疏離之主要原因何在？現代大學中這兩種現象的形成當然有其複雜的背景因素，諸如人口的激增、大學規模的擴大、現代社會中人際關係的疏離等都有直接間接的影響。但是，最具有關鍵性的，可能仍是隨著工業化而來的知識的「商品化」的影響。

早在第二次世界大戰剛結束的 1947 年，法蘭克福學派霍克海默（Max Horkheimer，1895-1972）和阿多諾（Theodor W. Adorno，1903-1969）寫《啟蒙的辯證法》，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。²³工業文明的這兩大弊病，在現代大學教育中也以極為鮮明的方式顯示出來。在現代大學裡，隨著所謂「知識經濟」的發展，知識所能創造的附加價值或邊際價值愈來愈高，知識也日趨商品化。流風所及，國內外大學之學術領域中，凡是與現實世界關係愈密切，其所創造之現實利益愈大的系所如醫學、電機、電子、資訊、生物

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

科技等學系，莫不因獲得大量的資源而快速擴充，而基礎學術如文、史、哲、數、理、化等學系，常因未能獲足夠資源的挹注，而日漸萎縮，學術失衡的結果使大學成為跛腳的教育機構，而且，大學的性質也發生了變化：大學從追求真理創造新知的殿堂，逐漸轉化為現代資本主義社會中知識工業的工廠。

在以上所說的發展趨勢中，大學校園內的知識漸趨商品化，大學之「自我異化」的程度就更為嚴重，大學校園中師生關係的疏離，也就日甚一日。現在大學的「自我異化」之所以難以完全避免，原因甚多，但以教育的主體性之失落最居關鍵。

四、結論：儒家教育觀的現代啟示

從我們對現代大學教育的問題的分析之中，我們可以發現：現代大學教育中學校之「自我異化」以及師生關係之疏離等現象，主要仍是根植於教育的主體性之失落。我所謂教育的「主體性之失落」，指教育活動在現代工業文化與資本主義潮流的衝擊之下，個人淪落為全球市場經濟網絡中參與生產勞動的螺絲釘。正如青年馬克思（Karl Marx, 1818-1883）所說：「單獨的個人隨著他們的活動擴大為世界歷史性的活動，愈來愈受到異己力量的支配〔……〕受到日益擴大的、歸根到底表現為

世界市場的力量的支配。」²⁴在這種龐大的世界市場的支配之下，現代教育部門就淪落成為經濟部門或政治部門的工具，而喪失其主體性。

正是從現代社會中教育的主體性之失落這個現象，我們看到了傳統儒家教育觀的現代啟示。正如本文第二節所說明的，在傳統儒家的教育理想及其教育實踐中，教育並不只是一種知識傳授的工作而已，教育是一種喚醒主體性的志業。儒家教育致力於通過典範的學習，而使沉睡中的主體性重新覺醒。在儒家教育傳統中，個人主體性的覺醒本身並不是主要的目的，這種覺醒是為了整體社會的福祉，更是為了政治的革新。

再從更深一層來看，這種以喚醒主體性為本質及目的儒家教育，正是對治現代教育中學校「自我異化」與師生疏離的良藥。儒家教育傳統提示現代人：教育的過程與目標都在於人本身，而不是人以外的事物。教育當然可以創造諸多邊際效益，例如富國強兵、經濟發展或生產意識形態，但是這些都是第二義的附帶價值。教育的真正目的在於人的主體性的建立，這一點對飽受「異化」與疏離所凌虐的現代學園師生，具有深刻的意義與永恆的啟示！

²⁴ 馬克思：〈德意志意識形態〉，收入《馬克思恩格斯選集》（北京：人民出版社，1972年），第1卷，頁42。

附錄二

傅斯年論教育改革： 原則、策略及其啟示

一、引言

這篇論文寫作的主旨在於整理傅斯年（1896-1950）先生在國立臺灣大學校長任內對於教育改革所提出的各項具體改革策略與原則，並就其對當前臺灣教育改革的啟示略加申論。本文所引用的第一手史料是傅先生所撰〈中國學校制度之批評〉這篇長篇論文。這篇長文分上、下兩篇刊於 1950 年 2 月 15 日及 31 日出版的《大陸雜誌》第 1 卷第 11 期及 12 期，《大陸雜誌》編者在下篇附記說：「這半篇是傅孟真先生十二月十八日才脫稿的，過了兩天，他就突患腦溢血逝世。」下篇最後有一行字：「聲明：上期所載第二表，因排錯，作為取銷。作者。」這篇論文收入於國立臺灣大學出版的《傅斯年校長最後論著》（民國 39 年 12 月 31 日），現收入於《傅斯年選集》，第十冊之中。¹傅先

¹ 傅斯年：〈中國學校制度之批評〉，收入《傅斯年選集》（臺北：文星書店，1967 年），第 10 冊，頁 1721-1771，以下引用本文時簡稱為〈批評〉。

生逝世於 1950 年 12 月 10 日，所以這篇文章可以視為傅先生對教育改革問題的最終見解。今日我們重溫這篇文章，一方面紀念傅先生百齡冥誕，另一方面也可以作為當前臺灣教育改革之參考。

本文除第一節「引言」之外，第二節整理傅先生所提出的教育改革的意見，並就其歷史背景及個人特質略加說明。第三節探討傅斯年所主張的教育改革方案中所潛藏的基本原則，並就管見所及加以補充。第四節則就傅斯年教改意見在當前臺灣教育之落實，提出若干看法。

二、傅斯年論教育改革

（一）時代背景與個人特質

1950 年 12 月 10 日傅斯年在逝世之前兩天，撰寫〈中國學校制度之批評〉這篇長文，實有特殊的歷史背景。當時隨著大陸政權易手，國府在風雨飄搖之際播遷臺灣，傅斯年臨危受命出任國立臺灣大學校長。在當時的時空環境之下，傅斯年抱著「歸骨於田橫之島」的心情，以教育改革作為救亡圖存的基礎，

他這樣陳述他寫這篇文字的動機：²

我們現在在這個島上，正是檢討過去一切的時候，正是我們出問題給自己的時候。我們的挫折的原故在哪裡，我們要檢討。我們萬萬不可再不問不思的一味因襲舊脾氣，因為實在因襲不下去了——假如要存在的話。在這一個局勢之下，我用我相信的道理辦臺灣大學，因為辦臺灣大學，想到中國整個的學校制度，這一篇文，是出題不是做答案。

傅斯年又說：³

到臺灣大學校長任內已一年又十個月，開始即想寫一小冊，敘說我的大學理想，一直沒有工夫，雖然也有幾個意思在雜文裡偶然提到，卻並無系統的推論。每天為現實逼迫著，我怕久而久之，理想忘了，須知現實每每是消滅理想的。

我們可以清楚地看出：傅斯年提出教育改革的主張，相當大部分的原因是來自於時代變局的刺激。八年抗戰、國共內戰，接

² 傅斯年：〈一個問題—中國的學校制度〉，收入《傅斯年選集》，第10冊，頁1703-1708，引文見頁1704。此文係〈中國學校制度之批評〉一文之簡要本，原刊於《中央日報》（1950年11月29日，臺北）。

³ 〈批評〉，頁1721。

著導致大陸易幟，傅斯年流寓臺灣，在痛定思痛之餘，遂興起從教育改革救起的心志。

其次，傅斯年是一個熱愛思考問題的人，正如他早在民國 9（1920）年，在寫給俞平伯、顧頡剛等人的信上所說：

我向來胸中的問題多，答案少；這是你知道的。近二三年相信，更蘊積，和激出了許多問題。〔……〕我現在彷彿是個纔會說話的小孩子，逢事向人問；又像我八九歲的時候，天天向長者問道，某人比某人誰好，某見識和某件事那個應該。又我原來有許多不假思索的直覺，每每被我的理論壓下去；我現在也使他們自由，和我的理論享一樣的權力，列在問題單上。⁴

傅斯年這種熱愛思考問題的天性，使他提出這份他自稱「是出題不是做答案」⁵的教改意見書。

（二）教育改革的原則

傅斯年針對 1950 年代初期臺灣的教育，提出以下五項進行

⁴ 傅斯年：〈自然〉，收入《傅斯年選集》，第 3 冊，引文見頁 387。

⁵ 同上註 2。

改革的原則：⁶

(1) 將現在層層過渡的教育，改為每種學校自身都有其目的。傅斯年認為，每一種學校必須有它自己的目標。學生畢業後，就業而不升學者應為多數，升學而不就業者應為少數。每一種學校自身的目標，應表現在課程及訓練上，必須使多數學生畢業後不至於不能就業，若各級學校都專為升學而設，豈不全變了預備學校？清朝的制度只有高等學校或大學預科是預備學校，現在幾乎一切皆是預備學校。

(2) 將教育改為能力取向的教育。傅斯年指出：因為一切學校成為過渡性質的學校，教育也就變成了資格教育（也就是古代所謂「功名」），所以學校所培育出來的人，游民多而生產者少。教育應當給予學生以生產力的訓練，和文明社會必要的技術訓練，而且也不可以養成學生崖岸自高的心情。

(3) 將盲目追求資格與文憑的教育改為追求學問的教育。傅斯年認為，當時學生進入學校是為求升級畢業而不管學校的師資與設備，求學之目的只在於資格的取得。如果中國人能夠重視學業而輕視資格，或者重視學業過於重視資格，學校就必須改弦更張。

⁶ 〈批評〉，頁 1729-1737。

(4) 將階級教育改為機會均等教育。傅斯年認為，中學以上的教育必須力求教育均等，其方法如下：(一) 國民教育必須做到憲法上的要求，凡是適齡兒童，除非因殘廢疾病，必須受到國民教育，這是國家在教育上第一件應努力之事。在臺灣省，初中四年也應於十年內改為義務教育。(二) 在初中四年畢業後的層層升學，則取決於學生的天賦和學力。改進方法是一方面各地方各團體廣泛的創設輔助升學的名額，專給貧窮人家的子弟，一方面各級學校要維持一個適宜的入學標準。

(5) 將教育的幻想成分去除改為現實取向的教育，傅斯年列舉下列問題以檢驗學校教育之理想或幻想：

- 一、我們這一套學校，照他的性質，照他的數目比例，為的是什麼？
- 二、我們這一套學校，抗戰以來，越來越多，可曾於創辦之前想到師資從哪裡出來否？
- 三、我們這一套學校，學生畢業之後，究竟能有多少就業？就業後效果如何？可以不為社會之累贅否？
- 四、我們這一套學校，曾用何種方法使他一校有一校之作用，可不是僅僅掛牌子發文憑？

五、我們國家的人力物力，能辦多少？辦了後，能否增進人力物力，以便再去辦？

（三）教育改革的方案

根據以上五項原則，傅斯年提出教育改革的具體方案。它首先主張將各級學校名稱加以改訂：「國民學校」名稱照舊，「初級中學」改稱為「通科學校」，「高級中學」改稱「預備學校」或「書院」，「初級職業學校」改稱為「術科學校」，「高級職業學校」改稱「藝科學校」，「專科學校」及「大學」之名均依舊。以上各級學校均有其不可混淆之特性：

國民學校	普及性
通科學校實科學校	充實性
術科藝科學校	能力性
師範學校	選擇性

基於以上各級學校之特殊性質，傅斯年的具體改革方案中，最具有意義的是關於通科學校的改革，以及強調藝科術科學校與大學的差別。我依序說明他所持這兩方面的意見。

(1) 傅斯年主張改初中為通科學校，分為兩個階段，前一個階段兩年，後一階段兩年，其中科目，約有四類：

1. 語文科 漢文、英文，由淺入深，必一步一步的實實在在的求進益。

2. 陶冶科 公民（或曰修身）、音樂、美術等。

3. 體育科

以上三項，四年一貫，逐步為之。

4. 知識科 此中必須分為兩段，如下：

前段 數學（算術、淺近代數）

幾何先作圖畫

後段 數學（代數至二次方程基本式、
平面幾何，勾股等名之定義及施用）

(2) 傅斯年更呼籲，在通科學校畢業進入預備學校的學生應該是少數，大多數應該進入專科學校。專科學校應以職業訓

練為目的，但也有其學術的訓練，猶之乎大學應以學術為對象，但也應兼顧職業訓練。專科學校與大學之截然不同，在於下列幾點：（1）大學必經預備學校，專科則不然，所以在年齡上預備學校與專科是平行的。預備學校期限兩年，專科學校則大體為四年，但工農專科的應用科則可以五年為期。（2）大學以每一種科學的基礎訓練（多為理論的）為主，專科則以每一種科目的應用為主。（3）大學生在入學之始，至少在第一年級以後，即須流暢的看外國專門書報，專科則求畢業時能達此目的，所以專科的用書應編譯。（4）大學的實驗常是解決問題的實驗，較少練習手技，因為在預備學校先練習成物理、化學、生物切片或看鏡子等等技巧了，在專科則一切實驗除了解原理的少數以外，以練習工作技巧為原則。傅斯年特別強調大學教育應特重以下四項要義：

（一）大學不可揉雜職業學校的目的。

（二）大學以學術為本位，專科以應用為本位。

（三）大學的教學必須與專科學校不同。專科學校不應模仿大學，而且大學的多數部門也不過是專科的程度，偏又不能作到專科學校的實踐性。

（四）大學畢業的任用資格除在大學或研究機關之外，不應優於專科。

傅斯年相當強調大學的學術研究角色，而較不重視大學的推廣或服務功能。

三、傅斯年教育觀蘊涵的啟示

傅斯年所提出的教育改革的原則與具體策略，雖然距離今日已有四十五年，但對今日臺灣的教育改革事業卻仍具有一定的啟示，尤其是以下兩項啟示最值得我們重視。

（一）均衡原則

傅斯年的教育改革理念所蘊涵的第一項啟示是：在諸多極端之間維持均衡的原則。傅斯年主張：⁷

我以為計畫教育萬萬不可做的太過，太過了，使得學校無自由發展的機會，學校是不會好的。計畫與不計畫，必須適中，然後收效最大，毛病最少。其實適中的要求，何止在這一事上，許多事應求其適中。所謂適中者，並不是一半一半，揉雜著，乃是兩個相反的原則，協調起來，成為一個有效的進步的步驟。

⁷ 〈批評〉，頁 1752-1753。

從這項均衡原則出發，傅斯年主張學校制度應該在各種極端之間求其均衡：

（一）在計畫教育與自由發展之間求其均衡：傅斯年本此原則主張：（1）學校應循分層推進的道路求其多元。（2）同樣的學校不必只許有一個型態。（3）都市和鄉村的學校不必用同樣的章程。（4）異地的學校不必採取一致的辦法。⁸

（二）在理想與現實之間求其平衡：傅斯年認為，如果一切根據現實訂定學校制度，便難以進步；但如果全憑理想，則又不能實行，所以學校方案必須兼顧理想與現實。各級各類學校應有不同的理想，然而綜合來說，大原則是使得人像人，人能生活，人能生產，人能思想，人人助社會，社會助人人。20世紀中國社會的現實狀況是貧與愚昧，因此學校制度的改革應高舉理想之時不忘現實情況。⁹

（三）在傳統與改革之間求其平衡：傅斯年主張，教育改革必須承認傳統的有效性，同時也不能不為傳統而預做適應之計。現代社會的要求有兩大項：（1）工業化，（2）大眾化。中國非工業文明的教育內涵與中國傳統文明之忽視大眾，這兩點

⁸ 〈批評〉，頁 1754。

⁹ 〈批評〉，頁 1756-1757。

必須加以修正。¹⁰

(四) 在技能訓練與通才教育之間求其平衡：傅斯年認為，中國為克服困窮及增加生產，技能教育必須重視，但是因為技能日新又新，所以人必須與時俱進，若一切教育都是為了技能，所造就出來的人將成為死板而不能自求進步的機器，如此不久之後，技能隨時代進步而人則落伍而成為廢物，所以「通才」這一個觀念，在教育上是必須與技術同等重視。¹¹

(五) 在教堂與市場之間求其均衡；傅斯年認為，學校可以是一個近代主義的教堂，使受教育者獲得安身立命的基礎，但學校也可以提供某種技能或生產教育以增進大眾之福祉。¹²

總而言之，傅斯年所提示在「計畫／自由」、「理想／現實」、「傳統／改革」、「技能／通才」、「教堂／市場」之間，求其動態的均衡這項原則，對今日處於各種衝突之中的 21 世紀前夕的臺灣教育改革，具有深刻的參考價值。

(二) 本土取向

傅斯年的教育改革觀的第二項啟示是：他具有強烈的本土

¹⁰ 〈批評〉，頁 1758。

¹¹ 〈批評〉，頁 1761。

¹² 〈批評〉，頁 1761。

取向。傅斯年一針見血地指出，民國 38 年以前中國大陸的教育制度的根本問題在於抄襲外國，他說：¹³

大陸淪陷前之學校制度，只可說是抄襲的，而不可說是模仿的，因為模仿要用深心，抄襲則隨隨便便。只可說是幻想的，而不可說是主觀的，因為幻想只憑興之所至，主觀還可自成一系，並模仿，偏見，主觀還有些談不到，便是中國學校制度。

傅斯年強調：¹⁴

學外國是要選擇著學的，看看我們的背景，看看他們的背景。

他強烈主張中國教育必須走出自己的道路，一切的改革方案都必須置於本國特殊的社會經濟文化背景中加以考量。

（三）啟示的討論

傅斯年教改理念中的兩項啟示：均衡原則與本土取向，對今日臺灣教育改革運動都具有高度的參考價值。但是，我們對

¹³ 〈批評〉，頁 1726。

¹⁴ 〈批評〉，頁 1725。

傅斯年的教改理念加以分析，就可以發現傅斯年關於教育改革的種種意見，基本上是在教育領域內析論教育問題，他較少在教育領域與非教育領域的互動脈絡中，討論教育改革問題。因此，我們在記取他的教育理念的啟示之餘，也可以提出以下的補充意見。

20 世紀的中國處於一個動盪不安的時代之中，教育領域難以擺脫社會政治經濟領域的干預，期結果則是使 20 世紀中國的教育擺盪於「知識分子工農化」與「工農知識分子化」這兩個極端之間。1945 年以後的臺灣教育，在特殊政治情勢之下，教育部門一直深受政治部門的主宰；到了 1987 年 7 月戒嚴令廢除之後，臺灣民主化與自由化的浪潮，則又強有力地衝擊著教育部門，而使教育改革成 21 世紀前夕臺灣的重要改革要項之一。

從教育部門與非教育部門的互動日益頻繁這項現實出發，我們認為除了傅斯年先生所提出的「均衡原則」與「本土取向」之外，臺灣的教育改革也必須努力建立學生的主體性，才能與非教育部門進行健康而有益的互動。我們進一步闡釋這項論點。

首先，我們認為，在後戒嚴時代的臺灣，學生關心社會，參與社會運動基本上是值得鼓勵的。我們之所以作如是觀，基本理由有二：第一，在現代高等教育中，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種，

他尤其欠缺必要的教養以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個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，社會運動正是癒合「知」「行」兩分的裂痕，貫通「知識」與「實踐」，並使個人與社會互動聲氣的一個重要途徑。青年透過對社會運動的參與，而重建他們對家國的認同與愛心，值得鼓勵。

第二，隨著臺灣近年來各方面的變化，所謂「社會運動」的性質也逐漸轉化。在過去，社會運動基本上有如「劇場」，參與者有如演員，而旁觀者則有如觀眾，雙方，壁壘分明。在這種意義下的社會運動基本上只是一種怨氣的發洩，欠缺積極的意義。但是當民主化與自由化更加速發展之後，社會運動的性質就從「劇場」轉化成一種「符號」，參與者與觀察者的界限業已泯除，在主客交融之下，所有的社會成員在社會運動中，各自賦予並注入新的意義與價值。這種型態的社會運動是一種積極的意義創造的行動，新文化的建立就是在這種活動中完成。知識青年的參與社會運動，正是這種充滿價值內涵的社會運動中，一股具有充沛活力的清流。這股清流的注入，使社會運動免於淪為政客爭權奪利的競技場，賦予社會運動以嶄新的意義。中國歷史上漢代與宋代太學生的救國運動，1960年代歐美各國的學生運動，都充滿理想主義色彩，對國家社會貢獻良多。

我所謂「建立學生的主體性」，在當前的臺灣脈絡之下其具體涵義是指：學生是在增長自己的經驗、學識與能力的前提之下，參與社會運動，而不是「為運動而運動」。傳統儒家所謂「先立乎其大」，所謂「操之在我則存」，都是指這種「主體性」的建立而說的。只有建立學生的「主體性」，他們在「八方風雨會中州」的現代臺灣多元社會中，才不致成為迷途的羔羊。學生參與社會運動的方式固然不一而足，但是，如果從學生的「主體性」的立場而言，最可取的途徑莫過於：發揮知識青年的長處，進行各種知識性的調查研究工作。在這種調查工作之中，學生一方面落實他們愛國愛鄉的情操，一方面也可以提供切實的數據與研究，作為改善社會的依據。對學生本身，對社會各階層，都有正面而積極的貢獻。

以上這項「建立學生立體性」的工作，是在今日臺灣教育與社會政治經濟情勢互動密切的特殊狀況下，我們談教育改革可以多加思考的另一項原則。

四、結語

在將近半個世紀之後，我們重溫傅斯年對教育改革所提出的看法，深感傅先生的卓見對現階段臺灣教育改革仍充滿了啟示，其中尤其是（1）在各種極端之間維持動態平衡，以及（2）

扣緊具體而特殊的本土情況這兩項啟示，實有其歷久而彌新之價值。

我過去討論臺灣教育問題時曾說明，在 21 世紀即將來臨的前夕，當前臺灣的教育改革所面臨的挑戰是：如何於舊時代交替的歷史十字路口上，在各個極端之間維持動態的平衡？這是我們應加深思的問題。更具體地說，這項新挑戰在下面五個方面展現：¹⁵

- (1) 從教育內容的改革來看：如何在一致性與個別性之間維持動態平衡？
- (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，如何在管制與放任之間獲得平衡？
- (4) 就教育資源的新分配而言，如何在中小學（及學前）教育與高等教育之間獲得平衡？

¹⁵ 黃俊傑：〈從日本臨教審經驗談我國的教育改革〉，1994 年 10 月 29 日在教改會第二次委員會議專題演講稿，刊於《教改通訊》2（1994 年 11 月 31 日）。

- (5) 就教育的實施方式而言，如何在「正式結構」(指各級學校教育系統)與「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？

如何在新舊交替、迴流激盪的歷史關鍵時刻裡：創造一種「動態的平衡」，這是當前臺灣教育改革工作者，所面臨的嚴肅挑戰。傅斯年的教改理念，仍是我們面對挑戰開創新局時的重要憑藉。(本文原刊於《臺大歷史學報》第 20 期，後收入《傅故校長孟真先生百齡紀念論文集》，臺北：臺大歷史學系印行，1996 年)

參考書目

中日文論著

一、古代文獻

- 〔梁〕皇侃：《論語集解義疏》，收入《十三經注疏》（下）（臺北：文化圖書公司，1970年）。
- 〔宋〕朱熹、呂祖謙編：《近思錄集註》（臺北：臺灣中華書局，1977年）。
- 〔宋〕朱熹：《大學或問》（京都：中文出版社影印和刻近世漢籍叢刊本，1977年）。
- 〔宋〕朱熹：《朱文公文集》（四部叢刊初編縮本）（臺北：臺灣商務印書館，1936年）。
- 〔宋〕朱熹：《朱文公校昌黎先生集》（四部叢刊初編縮本）（臺北：臺灣商務印書館，1979年）。
- 〔宋〕朱熹：《論語集註》，收入《四書章句集注》（北京：中華書局，1982年）。
- 〔宋〕黎靖德編：《朱子語類》（北京：中華書局，1986年）。
- 〔元〕徐元瑞：《吏學指南》（臺北：文海出版社有限公司1979年據日本京都大學人文科學研究所藏明刊《居家必用事類全集》本校勘重印）。
- 〔明〕王陽明：〈大學問〉，收入《王陽明全集》（上海：上海古籍出版社，1992年）。

- 〔清〕毛奇齡：《四書改錯》，收入《續修四庫全書》（臺北：四庫全書編纂處，1965年）。
- 〔清〕段玉裁：《說文解字注》（臺北：藝文印書館，1963年）。
- 〔清〕陳立：《白虎通疏證等二種》（臺北：鼎文書局，1973年）。
- 〔清〕陳寶琛等纂修：《大清德宗景皇帝實錄》（臺北：臺灣華文書局影印，1964年）。
- 〔清〕黃百家：《宋元學案》（北京：中華書局，1986年）。
- 〔清〕顧炎武：《原抄本日知錄》（臺北：明倫出版社，1970年）。

二、專書

- 馬克思、恩格斯著，中共中央編譯局編：《馬克思恩格斯選集》（北京：人民出版社，1972年）。
- 石之瑜：《政治學的知識脈絡》（臺北：五南圖書出版公司，2001年）。
- 江榮寶：《法言義疏》（北京：中華書局，1987年）。
- 余英時：《歷史與思想》（臺北：聯經出版公司，1976年）。
- 吳密察：《台灣近代史研究》（臺北：稻香出版社，1991年）。
- 侯外廬：《中國古代社會史》（上海：中國學術研究所，1948年）。
- 教育改革審議委員會：《教育改革縱諮議報告書》（臺北：教育改革審議委員會，1996年）。
- 教育部編：《九十年科技大學通識教育訪視結果報告》（臺北：教育部，2001年）。
- 陳俊民校編：《朱子文集》（臺北：富德文教基金會，2000年）。
- 陳榮捷：《王陽明傳習錄詳註集評》（臺北：臺灣學生書局，1983年）。

- 陳榮捷編著，楊儒賓等譯：《中國哲學文獻選編》（上）（下）（臺北：巨流圖書公司，1993年）。
- 黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》（臺北：中華民國通識教育學會，2003年修訂三版）。
- _____：《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》（桃園：通識教育學會，2002年）。
- 黃俊傑等著：《我國大學院校通識教育訪評結果》（臺北：通識教育委員會，1999年9月30日完成，12月30日修訂版）。
- 熊十力：《讀經示要》（臺北：廣文書局，1970年）。
- 蕭公權：《中國政治思想史》（上）（臺北：聯經出版事業公司，1982年）。
- 錢穆：《國史大綱》，〈引論〉，收入《錢賓四先生全集》第27冊（臺北：聯經出版公司，1998年）。
- 〔日〕大前研一著，黃柏祺譯：《無國界的世界》（臺北：聯經出版事業公司，1993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〕大鹽中齋：《洗心洞筭記（上）》，收入《日本思想大系·46》之《佐藤一齋·大鹽中齋》（東京：岩波書店，1980年）。
- 〔日〕和辻哲郎：《風土：人間學的考察》（東京：岩波書店，1935年，1974年）。
- 〔日〕原念齋：《先哲叢談》（文化13年〔1816〕刊本）（江戶：慶元堂、擁萬堂，1816年）。
- 〔日〕高松芳孫：《論語穌言》，天保5年〔1834〕抄本，未刊，

現藏日本東京都立中央圖書館「井上文庫」468號。

〔日〕荻生徂徠：《論語徵》，收入關儀一郎編：《日本名家四書註釋全書》（東京：鳳出版，1973年），卷1。

〔日〕溝口雄三等編：《アジアから考える》（東京：東京大學出版會，1994年）。

〔美〕Lester C. Thurow 著，李華夏譯：《資本主義的未來》（臺北：立緒文化事業公司，1998年）。

〔美〕佛洛姆著，徐紀亮、張慶熊譯：《馬克思關於人的概念》（臺北：南方叢書出版社，1987年）。

〔美〕和平朝聖者著，雷久南、嚴世芬譯：《步向內心安寧》（臺北：琉璃光出版股份有限公司）。

〔美〕杭士基著，林佑聖譯：《流氓國家》（臺北：正中書局，2002年）。

〔奧〕布伯著，陳維剛譯：《我與你》（臺北：桂冠圖書公司，1991年）。

〔德〕史懷哲著，梁祥美譯：《史懷哲自傳》（臺北：志文出版社，1992年）。

〔德〕貝克著，孫治本譯：《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）。

〔澳〕Barbalet, J. M. 著，談谷錚譯：《公民資格》（臺北：桂冠圖書公司，1997年）。

〔美〕杭亭頓著，黃裕美譯：《文明衝突與世界秩序的重建》（臺北：聯經出版公司，1997年）。

三、論文

- 王爾敏：〈「中國」名稱溯源及其近代詮釋〉，收入氏著：《中國近代思想史論》（臺北：作者自印，1977年）。
- 李誠：〈高等教育在知識經濟時代的功能〉，收入《知識經濟時代我國高等教育改革的理念與實踐研討會論文集》（臺北：救國團社會研究院，2002年）。
- 林百里：〈再次打造一個臺灣的經濟奇蹟〉，收入《臺大校訊》第708號（2003年6月11日），第4版。
- 林孝信：〈成人教育傳統中的知識解放〉，收入《臺北市社區大學教學理念與實務運作（一）》（臺北：臺北市政府教育局，2000年12月），頁3-11。
- 姚從吾：〈國史擴大綿延的一個看法〉，收入《史學通論》，《大陸雜誌史學叢書》第1輯第1冊（臺北：大陸雜誌社，1960年），頁12-14。
- 張光直：〈中國人文社會科學該擠身世界主流〉，收入《亞洲週刊》（香港，1994年7月10日）。
- 教育部：〈我國大學教育問題分析〉，收入《大學教育政策白皮書》（臺北：教育部，2001年），第四章，頁26-27。
- 陳維昭：〈臺灣是否需要世界一流大學？〉，《臺大校訊》第742號（2004年4月）。
- 傅斯年：〈一個問題——中國的學校制度〉，收入《傅斯年選集》第10冊（臺北：文星書店，1967年）。
- _____：〈中國學校制度之批評〉，收入《傅斯年選集》（臺北：文星書店，1967年），第10冊，頁1721-1771。
- 馮朝霖：〈外推·對話與連結——社區大學課程之定位與規

劃》，收入《臺北市社區大學教學理念與實務運作(一)》
(臺北：臺北市政府教育局，2000年12月)，頁
103-115。

黃武雄：〈套裝知識與經驗知識—兼談社區大學學術課程的定位〉，收入《2001 臺灣社區大學導覽》(臺北：社區大學全國促進會，2001年4月)，頁17-22。

黃俊傑：〈中國傳統歷史思想中的時間概念及其現代啟示〉，收入黃俊傑編：《傳統中華文化與現代價值的激盪(二)》
(臺北：喜馬拉雅研究發展基金會，2002年)。

_____：〈從日本臨教審經驗談我國的教育改革〉，刊於《教改通訊》2(1994年11月31日)。

_____：〈儒學與人權：古典孟子學的觀點〉，收入劉述先編：《儒學思想與現代世界》(臺北：中央研究院中國文化哲學研究所籌備處，1997年)，頁33-56。

黃得時：〈從臺北帝國大學設立到國立臺灣大學現狀〉，《臺灣文獻》第26-27卷第41期(1976)。

詹棟樑：〈歐洲民眾高等學校的興起與丹麥教育哲學家葛龍維的思想〉，收入《臺北市社區大學教學理念與實務運作(一)》(臺北：臺北市政府教育局，2000年12月)，頁13-32。

劉廣定譯：〈高等教育改革與發展的實施綱領〉，《科技報導》第266期(2004年2月)。

歐素瑛：〈光復期的國立臺灣大學(民國34-38年)〉，《國史館館刊》復刊第24期(1998年6月)。

蔡傳暉：〈社區大學的基本理念與發展現況〉，收入《臺北市社

- 區大學教學理念與實務運作（一）》（臺北：臺北市政府教育局，2000年12月），頁33-61。
- _____：〈社區大學的歷史發展〉，收入林孝信編：《臺北社區大學導覽》（臺北：社區大學全國促進會，2001年），頁15。
- 譚其驤：〈中國文化的時代差異與地區差異〉，收入《中國傳統文化的再檢討（上篇）》（臺北：谷風出版社，1987年）。
- 顧忠華：〈社區大學從普及到深化的挑戰〉，收入林孝信編：《臺灣社區大學導覽》（臺北：社區大學全國促進會，2001年），頁7-8。
- 郭奕玲：〈一個臺灣·兩個世界〉，
http://magazines.sina.com.tw/businessweekly/contents/800/800-001_1.htm

英文論著

一、專書

- Barbalet, J. M., *Citizenship* (Buckingham: Open University Press, 1988).
- Carson, Rachel, *Silent Spring* (Boston: Houghton Mifflin Co., 1962).
- Chan, Wing-tsit, ed. & transl., *A Source Book in Chinese Philosophy* (Princeton: Princeton University Press, 1963).
- Duderstadt, James J., *A University for the 21st Century* (Ann Arbor: University of Michigan Press, 2000).
- Eisenstadt, S. N., *The Political Systems of the Empires: The Rise*

- and Fall of the Historical Bureaucratic Societies* (New York: The Free Press, 1963, 1969).
- Geertz, Clifford, *The Interpretation of Cultures* (New York: Basic Books, 1973).
- Giddens, Anthony, *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics* (Cambridge: Polity Press, 1994).
- Graham, Frank, Jr., *Since Silent Spring* (Boston: Houghton Mifflin Co., 1970).
- Gramsci, Antonio, *Selections from Cultural Writings* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985).
- _____, *Selections from Political Writings, 1910-1920* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990).
- Hoare, Quintin and Geoffrey Nowell Smith, *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci* (London: Lawrence & Wishart, 1996).
- Horkheimer, Max and Theodor W. Adorno, *Dialectics of Enlightenment* (New York: Continuum, 1982).
- Huntington, Samuel P., *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order* (New York : Simon and Schuster, 1996).
- Hutchins, Robert Maynard, *The Higher Learning in America* (New Haven: Yale University Press, 1936).
- Kerr, Clark, et al., *Higher Education Cannot Escape History: Issues for the Twenty-first Century* (Albany: State University of New York Press, 1994).
- Kors, Alan Charles and Harvey A. Silverglate, *The Shadow*

- University: The Betrayal of Liberty on America's Campuses* (New York and London: The Free Press, 1998).
- Moore, Barrington, *Social Origins of Dictatorship and Democracy: Lord and Peasant in the Making of the Modern World* (Boston: Beacon Press, 1966).
- 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).
- Orr, David W., *Ecological Literacy: Education and the Tradition to a Postmodern World* (Albany: State University of New York Press, 1992).
- Polanyi, Michael, *Personal Knowledge: Toward a Post-Critical Philosophy* (Chicago: University of Chicago Press, 1958).
- Print, Murray, James Ellichson-Brown and Abdul Razak Baginda, *Civic Education for Civil Society* (London: Asean Academic Press, 1999).
- Scott, Peter, *The Meanings of Mass Higher Education* (Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1995).
- Skocpol, Theda, *States and Social Revolutions: A Comparative Analysis of France, Russia, and China* (London and New York: Cambridge University Press, 1979).
- Slaughter Sheila, and Larry L. Leslie, *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Enterpreneurial University*

(Baltimore and London: John Hopkins University Press, 1997).

Usher, Robin, Ian Bryant and Rennie Johnston, *Adult Education and the Postmodern Challenge: Learning Beyond the Limit* (London and New York: Routledge, 1997).

Westbury, Ian and Alan C. Purves, eds., *Cultural Literacy and the Idea of General Education: Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II* (Chicago: University of Chicago Press, 1975).

Yu, Pauline, Peter Bol, Stephen Owen, and Willard Peterson, eds. *Ways with Words: Writing about Reading Texts from Early China* (Berkeley and London: University of California Press, 2000).

二、論文

Altbach, Philip G, "Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World," *Tertiary Education and Menagement*, No. 1 (2004), pp. 1-20.

Cheng, Yin Cheong(鄭燕祥), "Paradigm Shift in Higher Education: Globalization, Localization, and Individualization," Paper presented at the Ford Foundation Conference on "Innovations in African Higher Education," Nairobi, Kenya, October 1-3, 2001.

Cunningham, Phyllis, "Authentic Community Education," 收入：
《第三屆社區大學全國研討會：社區大學從普及到深化

研討手冊》(宜蘭：財團法人宜蘭社區大學教育基金會，2001年4月)，頁33-36。

- David Arnold Institute of International Education, "Globalization of Higher Education: What it Means for India," http://www.iie.org/Content/NavigationMenu/News_Announcements/Speeches/02-26-2001_Globalization_of_Higher_Education_What_it_Means_for_India.html.
- Drucker, Peter F., "The Global Economy and the Nation State," *Foreign Affairs*, Vol. 76, No. 5 (1997), pp. 159-171.
- Harrell, Stevan and Chun-chieh Huang, "Introduction Change and Contention in Taiwan's Cultural Scene," in Stevan Harrell and Chun-chieh Huang eds., *Cultural Change in Postwar Taiwan* (Boulder, CO: Westview Press, 1994), pp. 1-18.
- Hook, Sidney, "General Education: The Minimum Indispensables," in Sidney Hook et al. eds., *The Philosophy of the Curriculum: The Need for General Education* (Buffalo: Prometheus Books, 1975).
- Huang, Chun-chieh, "A Confucian Critique of Samuel P. Huntington's Clash of Civilizations," *East Asia: An International Quarterly*, Vol. 16, Nos. 1-2 (Spring/Summer, 1997), pp. 146-153.
- _____, "Human Rights as Heavenly Duty — A Mencian Perspective," *Journal of Humanities East/Wset* (Tao-yuan: College of Liberal Arts, National Central University), Vol. 14 (Dec., 1996).

- Huntington, Samuel P., “The Erosion of American National Interests,” *Foreign Affairs*, Vol. 76, No. 5 (Sep.-Oct., 1997, 75th Anniversary Issue), pp. 28-49.
- Liu, James T. C. (劉子健), “Integrative Factors through Chinese History: Their Interaction,” 收入 James T. C. Liu and Wei-ming Tu (杜維明) eds., *Traditional China* (Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc., 1970), pp. 10-23.
- Matsuura, Koichiro (松浦晃一郎), “Education for All: The Unfulfilled Promise,” *The Hindu*, 22 (January, 2003), <http://www.thehindu.com>.
- Parker, Walter C., “Introduction: School as Laboratory of Democracy,” in Walter C. Parker ed., *Educating the Democratic Mind* (Albany: State University of New York Press, 1996).
- Roetz, Heiner, “Confucianism and Some Questions of Human Rights,” 收入劉述先、林月惠主編：《現代儒家與東亞文明：問題與展望》（臺北：中央研究院中國文哲研究所，2002年）。
- World Declaration on Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action, Article 9: “Innovative Educational Approach: Critical Thinking and Creativity,” (UNESCO, 9, October, 1998), <http://unesdoc.unesco.org/images/1100/001138/113878eb.pdf>.

名詞索引

二劃

人類中心主義, 90, 98

四劃

公民社會, 64, 65, 135, 139, 140,
143, 144, 147, 162

公共意志, 175

公共領域, 137

反知識主義, iii, 70, 129, 130

文化唯我論, 14, 15

文化認同, 1, 9, 47, 48, 49, 50, 53,
54, 61

文化霸權, 1, 9, 41, 52, 123

五劃

世界貿易組織, 7, 8, 29, 38

主體性, i, 1, 9, 13, 15, 16, 17, 19,
21, 22, 23, 48, 73, 75, 76, 95,
111, 117, 120, 121, 141, 142,
148, 150, 154, 160, 161, 192,
193, 194, 195, 203, 205, 210,
226, 228, 237

功利主義, iii, 33, 81, 93, 94, 109,

132, 157, 158

平等主義, 63

本土化, ii, 2, 7, 23, 45, 46, 67,
233

民族主義, 51, 60, 61, 62, 68, 157

民族國家, 3, 4, 5, 62

民粹主義, 180, 181

永續發展, 20, 46, 90, 98, 238

六劃

全人教育, 39, 43, 46, 72, 132,
151

全球化, i, ii, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,
13, 15, 19, 20, 22, 23, 25, 26,
28, 29, 30, 33, 34, 36, 37, 38,
39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 62,
63, 65, 66, 67, 135, 236, 237

成人教育, 143, 144, 146, 147,
159, 162

自我異化, ii, 16, 19, 20, 21, 23,
38, 39, 78, 80, 81, 132, 149,
153, 203, 204, 205, 209, 210,
211

自我摧毀性, 42, 209

八劃

知行合一, 99, 100, 101
知識商品化, 20, 192
知識經濟, ii, 1, 15, 16, 17, 18, 19,
21, 22, 39, 65, 77, 78, 209,
238
社區大學教育, iii, 135, 139, 140,
144, 151, 154, 159, 162
社會性, 203
空間性, 95, 97

九劃

契約關係, 54, 55, 207, 209
政治人, 48, 60
政治解放, 53, 148
政治認同, 47, 48, 49, 53, 54, 61
軍國主義, 149

十劃

個人主義, 61, 63, 227
個體性, 32, 203
時間性, 95, 96

十一劃

啟蒙文明, 42, 116, 209
國家化, ii, 25

國家意識形態, 18, 204
國際化, ii, 25, 38
國際貨幣基金會, 8
基本性, 76, 83, 120, 121, 150,
154
教育主體性, i, ii, 1, 15, 16, 17, 19,
21, 22
終身學習, iv, 71, 77, 78, 81, 87,
92, 102, 125, 135, 143, 239
部落主義, 9

十二劃

智力的內隱運作, 74

十三劃

經濟人, 47, 48, 65
解民族化, 2, 3, 4
解疆域化, 2, 4, 5
資本主義體系, 38, 147

十五劃

德行本位的道德價值, 55

十六劃

學術資本主義, 33

十七劃

環境文化素養, 82

環境倫理, 82, 98

二十劃

蘇格拉底教學法, 160

二十二劃

權利本位的道德價值, 54

人名索引

一、西方人名

A

- Adorno, Theodor W.(阿多諾), 42,
209
Altbach, Philip G., 31
Arnold, David, 37
Augustine (奧古斯丁), 40

B

- Baginda, Abdul Razak, 64
Barbalet, J. M., 64
Beck, Ulrich (貝克), 3, 4, 5
Bentham, Jeremy (邊沁), 131
Bryant, Ian, 162
Buber, Martin (馬丁·布伯), 113

C

- Carson, Rachel, 42
Chomsky, Noam (杭士基；強姆
斯奇), 29, 30, 57
Cluck, Fred (佛瑞·葛律克), 5
Cunningham, Phyllis (康寧漢),

143, 144, 159

D

- Dewey, John (杜威), 134
Drucker, Peter F. (杜拉克), 62
Duderstadt, James J., 22

E

- Engels, Friedrich(恩格斯), 27, 28,
53, 57

F

- Feuerbach, Ludwig Andreas(費爾
巴哈), 95
Foucault, Michel (福柯), 57
Fromm, Erick (佛洛姆), 79

G

- Geertz, Clifford, 146
Gidden, Anthony, 28, 66
Gramsci, Antonio (葛蘭西), 52,
123

H

- Harrell, Stevan, 11
Hegel, G. W. F. (黑格爾), 40, 53, 148
Henzler, Herbert (赫伯特·寒哲勒), 5
Hoare, Quintin, 52
Hook, Sidney, 78
Horkheimer, Max(霍克海默), 42, 209
Huntington, Samuel P. (杭亭頓), 51, 52, 61, 62, 67
Hutchins, Robert Maynard (赫欽斯), 70

J

- Johnston, Rennie, 162
Jung, Carl G. (榮格), 118

K

- Kant, Immanuel (康德), 40
Kerr, Clark (克拉克), 25
Kors, Alan Charles, 80

L

- Lenin, Vladimir (列寧), 59

- Leslie, Larry L., 33

M

- Marx, Karl H. (馬克思), 12, 27, 28, 40, 53, 57, 59, 95, 123, 148, 149, 159, 210
McNeill, William, 128
Moore, Barrington (摩爾), 59

O

- Orr, David W., 82, 98
Owen, Stephen, 106

P

- Parker, Walter C., 64
Peterson, Willard, 106
Plato (柏拉圖), 40, 77, 133
Polanyi, Michael (博蘭尼), 74
Print, Murray, 64
Purves, Alan C., 78

R

- Roetz, Heiner, 54

S

Schweitzer, Albert (史懷哲), 114,
115, 116, 123
Scott, Peter, 146
Shakespeare, William (莎士比亞),
40
Silvergate, Harvey A., 80
Skocpol, Theda (史柯普), 58
Slaughter, Sheila, 33, 101
Smith, Geoffrey Nowell, 52
Tharow, Laster C. (余羅), 32

U

Usher, Robin, 162

W

Weber, Max (韋伯), 57
Westbury, Ian, 78
Wilhelm, Richard (衛禮賢), 118

二、中日韓人名

三劃

大前研一 (Kenichi Ohmae) , 4, 5
大鹽中齋, 117
山崎闇齋, 48, 49

四劃

孔子, 40, 49, 50, 77, 99, 123, 184,
188, 194, 198, 200, 201
毛奇齡, 195, 196
毛澤東, 60, 129
王守仁 (陽明) , 76, 77, 99, 100,
118, 195
王爾敏, 14

五劃

石之瑜, 52, 53

六劃

朱熹 (晦庵) , 23, 48, 99, 110, 118,
188, 194, 195, 196, 197, 198,
201, 202, 203, 207
江榮寶, 200

老子, 40

七劃

余英時, 191
吳密察, 94
李宛容, 4
李華夏, 32
李誠, 17
杜維明 (Wei-ming Tu) , 191

八劃

和辻哲郎 (Watzuji Tetzurou) , 97
孟子, 40, 49, 54, 77, 100, 106, 118,
184, 189, 197, 198
松浦晃一郎 (Matsuura Koichiro) ,
30
林百里, 34
林佑聖, 29
林孝信, 138, 139, 144, 146, 147,
150, 159
林羅山 (Hayashi Razan) , 48

九劃

侯外廬, 58
姚從吾, 191
段玉裁, 194
皇侃, 194

十劃

孫中山, 60, 124
孫治本, 3
徐元瑞, 184
徐紀亮, 80
荀子, 40, 95, 199, 200
高松芳孫, 49

十一劃

張光直, 56
張慶熊, 80
荻生徂徠, 202, 203
莊子, 40, 79, 106, 129
郭奕玲, 65
陳立, 194, 200
陳俊民, 196
陳淳(北溪), 99
陳榮捷(Wing-tsit Chan), 76, 107
陳維昭, 35
陳維剛, 113
陳寶琛, 93

十二劃

傅斯年, 213, 214, 215, 216, 217,
218, 219, 220, 221, 222, 223,
224, 225, 226, 228, 230
揚雄(子雲), 200

馮朝霖, 157
黃百家, 99
黃武雄, 137, 145, 146, 150, 159,
160, 162
黃俊傑(Chun-chieh Huang), 41,
54, 75, 96, 106, 156, 177,
229, 232
黃柏祺, 6
黃崑巖, iii
黃得時, 94
黃裕美, 51

十三劃

楊儒賓, 107
溝口雄三, 41, 63
詹棟樑, 157
雷久南, 112

十四劃

熊十力, 57

十五劃

劉子健(James T. C. Liu), 191
劉兆玄, 114
劉述先, 54
劉銘傳(省三), 93, 158
劉廣定, 31

歐素瑛, 94

蔡傳暉, 137, 138, 139, 144

蔣介石, 60

鄭燕祥 (Yin Cheong Cheng), 38

黎靖德, 197

十六劃

蕭公權, 193

錢穆, 191

十七劃

韓非子, 40

韓愈 (昌黎), 200

十九劃

譚其驤, 191

二十劃

嚴世芬, 112

二十一劃

顧忠華, 138, 140

顧炎武, 54

顧頡剛, 216

【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」概念的形與發展
——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》