

# 轉型中的大學通識教育： 理念、現況與展望

## 目次

新版說明

自序..... i

### ❧ 理念篇 ❧

壹、虞兆中與大學通識教育..... 3

一、引言..... 3

二、虞兆中先生的大學之理念..... 3

三、虞兆中校長與大學通識教育..... 10

四、結語..... 20

貳、論大學通識教育中的主體覺醒與群體意識：  
教學理念與實踐..... 21

一、引言..... 21

二、東亞思想傳統中「學」的涵義及其現代啟示..... 23

三、「主體覺醒」與「群體意識」之辯證關係..... 34

四、「主體」與「群體」平衡的教學理念與策略..... 43

五、結論 .....	49
------------	----

## ❧ 現況篇 ❧

參、論中國傳統學術對社會科學理論的意義： 從大學通識教育中公民教育的問題出發 .....	53
一、引言 .....	53
二、社會科學研究與中國傳統學術之關係（一）： 研究內容的不可分割性 .....	58
三、社會科學研究與中國傳統學術之關係（二）： 研究方法的緊張性 .....	73
四、緊張性的克服：從互相對抗性走向互為主體性 .....	76
五、結論 .....	83
肆、臺灣主要大學院校通識教育現況： 對於評鑑報告的初步觀察 .....	85
一、引言 .....	85
二、各校通識教育實施現況 .....	87
三、各校通識教育評鑑結果 .....	110
四、結語 .....	130

## ❧ 展望篇 ❧

伍、全球化趨勢對華人地區大學教育的衝擊： 挑戰與回應 .....	137
一、引言 .....	137
二、全球化時代大學教育中的傳統價值理念與文明對話 .....	140

三、21 世紀新科技發展與大學教育的主體性.....	148
四、經濟發展、貧富鴻溝與大學的社會責任.....	154
五、結論.....	158
陸、21 世紀大學生的培育理念與人文素養教育.....	161
一、引言.....	161
二、21 世紀新時代的趨勢與大學教育的轉型.....	162
三、大學生的培育理念.....	166
四、人文教育策略.....	168
五、結論.....	173
柒、全球化時代大學人文教育的新方向： 經典教育的理念與實踐.....	177
一、引言.....	177
二、「全球化」的表象與實質.....	178
三、全球化時代人文教育的重要性.....	182
四、當前人文教育的問題.....	185
五、經典閱讀在新時代的意義.....	187
六、經典教育的質疑及其批判.....	189
七、新時代經典教育的進行方式.....	194
八、結論.....	196
捌、全球化時代大學通識教育與文化傳承： 問題與方向.....	199
一、引言.....	199
二、全球化趨勢、科技發展與大學的文化傳承責任.....	203

三、大學作為文化傳承的載體：理由與管道.....	208
四、以通識教育落實文化傳承：教育理念與課程規劃.....	211
五、結論.....	214
附錄：《紀念傅故校長孟真先生 110 年冥誕學術研討會》 紀錄.....	217
一、主持人李嗣涔校長致詞.....	218
二、主講人黃俊傑教授演講.....	219
三、孫震前校長回應.....	230
四、陳維昭前校長回應.....	233
五、綜合討論.....	241
參考書目.....	247
名詞索引.....	265
人名索引.....	269

## 新版說明

《轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望》這部書初版於 2006 年由中華民國通識教育學會出版，共印行七刷。當時是由本書作者承擔印刷費，捐贈通識教育學會運用，雙方並未簽訂出版契約。

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

黃俊傑 謹誌  
2015 年 1 月 22 日



# 自序

## 一、

這部書是繼《全球化時代大學通識教育的新挑戰》（2004年初版）之後，我思考大學通識教育的一點心得，初版在2006年7月發行，現在增訂兩篇論文（第7章與第8章），發行增訂再版，我想就近年來對於大學通識教育的一點觀察與想法略加說明，以就教於讀者。

海峽兩岸大學院校的大學通識教育，近年來都獲得前所未有的重視。就臺灣地區而言，教育部所推動的評鑑工作扮演相當重要的角色。民國88（1999）年，中華民國通識教育學會接受教育部委託辦理「大學校院通識教育評鑑」，這次的評鑑工作提升了各大學院校主管對通識教育的重視。民國90（2001）年通識教育學會接受教育部委託辦理「九十年度技職校院通識教育訪視計畫」，使廣大的技職院校開始注意通識教育。民國92（2003）年7月1日起至93（2004）年10月31日止，教育部推動第一期「大學通識教育評鑑先導計畫」，並於93（2004）年4月1日起，針對中山大學等七所研究型大學的通識教育進行評鑑，而且第二期計畫（93年7月1日起至94年6月30日止），也已在民國94（2005）年7月22日完成並公佈對臺灣師範大學等九所教育體系大學的評鑑報告。教育部也

在民國 93（2004）年 7 月 1 日起至 94（2005）年 9 月 30 日間，進行全面性的「大學校務評鑑規劃與實施計畫」，評鑑對象包括一般大學校院、師範校院、體育學院，及軍警校院等七十六所大學校院。以上連續五次的評鑑工作，雖然因每校評鑑時間僅一日，時間過於匆促，不免走馬看花；而且接受評鑑大學院校數量龐大，許多委員因教學及研究工作而難以全程參與，致使評鑑效果受到限制，但是這些評鑑工作仍喚醒了各大學院校對通識教育的重視。同時，民國 90（2001）年度及 91（2002）年度，教育部所推動的第一梯次及第二梯次「提昇大學基礎教育計畫」挹注了許多大學院校的通識教育經費，兩梯次基礎教育計畫下所實施的「大學校院通識教育巡迴講座」，也達到優良師資交流的部分效果。

除了官方所推動的上述工作之外，民間的通識教育學會每年與各大學舉辦兩次「大學通識教育教師研習營」，最近更創辦《通識在線》刊物，同時出版紙本及網路版，對於通識教育的理念的型塑、方向的引領與經驗的交流，更是發揮推波助瀾的作用。

上述大學通識教育近年來的發展，相對於民國（1984）73 年 4 月 5 日，教育部以臺（73）高字第一一九八六號函檢送「大學通識教育選修科目實施要點」，通知全國各大公私立大學及獨立學院查照辦理通識教育選修科目共 4-6 學分課程的客觀環境，已不可同日而語。即使是相對於 1994 年春間中華民



國通識教育學會創立時的狀況，也有了飛躍的進展。這部書中所收的各篇文章，正是寫成於上述的背景之中。

## 二、

本書除了第四篇對民國 92 年以後教育部對大學通識教育的評鑑報告，提出一些初步觀察之外，第一篇及附錄討論臺大前校長虞兆中先生與傅斯年先生有關大學與通識教育的理念。

第二篇討論當前大學通識課程教學內容所涉及的學生「主體覺醒」的問題。這個問題其實是自古以來教育哲學的根本問題之一，《論語·學而·1》孔子說：「學而時習之，不亦悅乎」，這句話中的「學」字，二千年來東亞儒者的解釋不出「覺」與「效」兩種解釋進路，前者指「主體覺醒」的促成，後者指「群體意識」的培育，兩者相輔相成，孔子的「學」既是內省性的思考活動，又是外鑠性的知識活動。這個問題的本質觸及「自我」與「群體」的關係，在現代大學的通識教育中是一個值得深思的問題。本書第三篇文章，則分析當前大學通識教育中的公民教育中，源生於近代西方的諸多價值理念如「民主」、「自由」、「人權」等，與華人社會文化背景的差距，所引起的公民教育理論與教學實務的諸多問題。我在這兩篇論文中，提出一種「人」「我」互動、「中」「西」平衡的通識教育願景。

### 三、

本書第五及第六篇論文，有心在於 21 世紀全球化時代中，為海峽兩岸大學通識教育提出新的展望。

第五篇論文將華人地區大學教育，放在「全球化」趨勢的脈絡中思考，我認為包括臺灣在內的大學教育面臨三大問題：（1）傳統文化的傳承與發展，（2）科技快速發展對大學的衝擊，（3）大學的社會責任。我認為，21 世紀華人地區的高等教育，應厚植學生的民族文化之根基，使大學生免於在「全球化」的洪流中，淪為「失根的蘭花」而隨波逐流，失去自我的「文化認同」。我們也主張，大學應從功利性與形式性的思維習慣中掙脫而出，回歸教育的本質性之目的。大學也應重新挑起社會責任，堅持大學作為社會良心的角色，為全民創造更大的福祉。

本書第六篇論文，分析 21 世紀出現的資訊化與全球化的生活方式，以及知識經濟時代的來臨等三大局勢，指出新世紀大學生的培育理念有三：（1）促進「傳統」與「現代」的對話，（2）加強「科技」與「人文」的互動，（3）強化全球視野與本土文化的融合。在以上的教育理念與基礎之上，我提出三項教育策略以建構大學生的價值觀：第一：提倡經典教育，以引導大學生的生命與傳統文化接觸，奠定未來開創新局的文化資源，這是「返本以開新」的教育策略。第二：因應「科技」

與「人文」斷裂的狀態，在大學教育過程中，加強開授貫通「科學、技術與社會」(STS)等領域的課程，以引導學生對現代科技發展中的人文社會問題，進行深入分析，使通識教育精神融滲於專業教育之中，從而培育 21 世紀具有批判思考能力的新知識分子。第三：經由優質的東亞人文傳統相關課程之引導，而躍入悠久的東亞文化價值傳統之中，建立新時代東亞知識青年的價值體系，才能在西方「文化霸權」的支配之下，挺立東亞知識分子的價值觀點與立場。

本書第七章及第八章，都從全球化時代的視野，分別探討人文教育的新方向，以及通識教育與文化傳承問題。我在第七章建議，在 21 世紀全球化的新時代裡，人文教育應特別重視經典教育，只有經由「返本」才能「開新」。本書第八章也討論，當前的大學院校基本上是資本主義社會中高科技廠商的研發工廠，甚至在某一些特定領域裡面，大學是新權力階級意識形態的培養場所。展望 21 世紀「全球化」的時代，我們應該秉持著「互為主體」精神。不僅是人與人之間互為主體，人與自然、人與超自然之間亦應如是奠定價值基礎，建構一個適應「全球化」時代的新的人文主義精神，作為新時代的大學的理念，使大學成為培育知識分子良知的殿堂。

「文章千古事，得失寸心知」，古人誠不我欺。這部書所收的各篇文字，是最近兩年來，我在海峽兩岸大學通識教育快速發展與轉型的潮流之中，觀察所見的一些點滴。書中不可避

免地有我個人見解的侷限，如蒙讀者諒我所不能，容我所未及，恕我所不知，匡我之所未逮，則幸甚焉。

黃俊傑

2009年3月4日

修訂新版序於臺灣大學

# ❧ 心理念篇 ❧



# 壹

## 虞兆中與大學通識教育

### 一、引言

虞兆中先生畢生奉獻於學術與教育，自從民國 36（1947）年任教臺大，至民國 70（1981）年從教職榮退，任教臺大前後 35 年，作育英才無數。臺大退休之後，虞先生意外地獲政府聘請出任臺大校長，在三年任內（民國 70 年 8 月 1 日至 73 年 7 月 31 日），提倡並推動大學通識教育，貢獻卓著，在戰後臺灣高等教育史上留下不可磨滅的足跡。本文就虞兆中在校長任內，對大學通識教育的貢獻略申管見。

### 二、虞兆中先生的大學之理念

虞兆中校長推動大學通識教育，實有其大學之理念作為基礎，因此，我想先就虞校長心目中的大學之理念試加歸納整理。虞校長理想中的大學，大約可以歸納為三個突出面向：

第一，大學自治，學術自主：虞校長在出任校長的第二年

(1983) 11 月，接受《中國論壇》半月刊的訪問，就有力地宣示大學的獨立與學術自主，他說：<sup>1</sup>

我想今天我們要談大學的獨立性與自治權限，最重要的癥結還是在教育部主管部門的基本態度。當然我們的確承認教育部的用心是希望能多負一些責任，來辦好我國的高等教育。但事實上依我的看法，以教育部現行的人力和種種客觀條件來看，要想管理所有的大學是件吃力而且很不討好的事，並不容易收到預期成效。

由於每個大學有它自己長久以來本身的歷史條件和獨特環境，因此每個大學都應讓它自己規劃發展方向、發展特色；不必硬要由教育部做統籌的、一致的規劃。就拿臺大為例來說吧！我想只有臺大自己的師生，最能切身體會到臺大需要什麼樣的改善與興革。換了校外的人士，儘管他再熱心，總是隔了一層，感受不會那麼深刻，提供的意見可能也深入不到問題的核心。因此，我總認為對各大學的獨立發展、教育部能不管就不管，能少管就少管，只需保留最後的監督權。如果學校辦的不好，可以追究校長的責任，甚至撤換校長；尤其是國立大學，既然校長是由教育部任命執掌校務，教育部當然

---

<sup>1</sup> 蔡詩萍：〈讓大學擁有宇宙精神：訪臺大校長虞兆中先生談大學問題〉，《中國論壇》半月刊 195，第 17 卷第 3 期（1983 年 11 月 10 日）。



應該站在協助的立場，儘量配合他的想法和做法，否則就難以達到相輔相成，促進學術進步的理想了。

虞校長任教臺大近 40 年，一貫主張大學應有獨立自主性，教育部的管制應愈少愈好，必須如此，各大學才能走出自己的道路，發展自己的特色。

虞校長關於大學自主與學術自由的主張，不僅明白宣示，而且更是身體力行。最具體彰顯虞校長對大學自主與自由的堅持的，莫過於 1982 年他在臺大推動通識教育時，堅定拒絕政治干涉的事實。對這件事，虞校長有第一手的歷史證言，他說：<sup>2</sup>

71 學年所開的社會科學大意，想不到引起有關單位的注意。8 月 20 日我接受了通才教育工作小組的推薦，敦請葉啟政教授為該課程的主持人。次日我便接到一位重要人士的電話，表示關切。幾天後又接到葉教授不當言論的文字資料。為這門課，葉教授洽請了李亦園、楊國樞、胡佛、王作榮、王澤鑑、郭博文和他自己共七位教授來分擔主講，確是堂堂陣容。可是在葉教授還沒有將

---

<sup>2</sup> 虞兆中：〈臺大與我〉，《臺大校訊》第 399 號（1995 年 12 月 12 日），收入虞兆中：《臺大與我》（臺北：圖文技術服務有限公司，1997 年），引文見頁 12-13。

這份名單交給我之前，我又接獲該重要人士的電話，他已得知這份名單，對於其中的幾位表示關切。當時我對他說：「儘管現在還不知這門課的教師名單，我將全盤同意主持教授的推薦，不作更動。」此後很有一些人認為事態嚴重，來商解決之道。我表示這門課一定要開，授課教授的名單不能改，我負全部責任。不然先更換校長就好辦了。記得 9 月 20 日那天有位先生來辦公室，勸我向有關方面解釋一下。我說我覺得他們向我解釋才對。果然當晚這位重要人士來到我的住所，表示他們對於此事別無異議。這件事歷經整整一月算是告一段落。上面提及我的後二年是在有關方面的極度容忍下度過的，這件事是關鍵所在。

以上這一段歷史證言，告訴我們在當年威權政治的時代中，大學校長堅持大學自主與講學自由是多麼的困難！虞校長在這件事中徹底地展現臺大人應有的風格與風骨，所以，在民國 73（1984）年新年前夕，臺大學生代聯會發起「向虞校長賀年簽名運動」，獲得全校熱烈響應，學生總共簽了十五條橫幅，十本簽名簿，簽名人數超過三千人。由此可見，虞校長在學生心目中多麼受到敬重愛戴！

第二，尊重學生的獨立人格：虞校長得到眾多學生的尊敬，除了是因為他堅持大學的自主，樹立校長的風範之外，更重要的是，他一貫尊重學生的獨立人格。他在擔任工學院院長

期間，在當時政治高壓的氛圍之下，臺大工學院的學生刊物，在虞院長的包容之下，一向言論自由開放，言之有物。

虞校長接受記者訪問時，強調他的辦學理念說：<sup>3</sup>

我認為大學生已經具備完整、獨立的人格，已經有高度自尊心，是應該被尊重、被信任的。我們的高等教育最大的缺點，就是忽略了這個事實。以我多年從事教育的經驗來看，只要我們多尊重大學生，多尊重他的自尊心；他們也一定會更尊重自己，進而尊重別人。除了尊重他們外，並且你還要信任他們。我可以舉個例子說明，在去年臺大幾個社團聯合舉辦了一項座談會，座談會名稱是「言論自由在臺灣」，聽起來好像很尖銳、很敏感。但我們還是讓學生辦了，而且讓他們充分依自己的計畫進行。結果他們反而更仔細、更用心的去籌劃這項座談，使座談的過程進行得很順暢、很平穩。這個例子充分顯示，學校與學生必須相互信任、相互尊重，才能建立動態的和諧。我們要信任大學生，信任他們對事情的理性判斷；只有充分給予信任，他們才會更加對自己的行為謹慎負責。

虞校長說高等教育的一大缺點在於未能尊重學生的人格，

---

<sup>3</sup> 前引《中國論壇》半月刊 195，第 17 卷第 3 期。

以致於學生缺乏應有為自己行為負責的責任感。這真是一針見血之言！造成這種現象的原因，固然不一而足，但是權威人格的兒童教養方式與政治上的威權主義，是兩項最重要的因素。虞校長尊重學生人格的理念，具體地展現一個偉大教育家的風範。

第三，大學教育是一種品德教育：虞兆中校長在 1983 年 12 月 1 日，在中央大學以〈大學之道〉為題發表演講，宣示大學既是探討學問又是陶冶品德之場所，他說：<sup>4</sup>

大學，是探討學問的地方；大學，是陶冶品德的地方。因此，大學有其知識面，有其道德面。大學生是在求知、在勵學，在進德、在敦品。可是，知識與道德之間的偏重，東、西方則有出入。東方以我國—中華民族為代表，比較重視道德。大學一書，開宗明義便說：「大學之道，在明明德。」就是「德」、就是「明德」。讀書人都以「志於道，據於德」自勉。《漢書·董仲舒傳》裡有一句話：「故仁人者，正其誼不謀其利；明其道不計其功。」宋朝朱熹在白鹿洞書院，所訂的處世之要，便把開頭的「故仁人者」省去，而成為「正其誼不謀其

---

<sup>4</sup> 原載《國立中央大學演講集—「大學之道」(一)》，1984 年 6 月，轉載《中大校友通訊》第 5、6 期（1988 年 12 月）。篇名被改為〈大學之使命〉，載於《中外雜誌》第 57 卷第 5 期，總號第 339 號（1995 年 5 月）。

利，明其道不計其功」，至今已是大家耳熟能詳的名言，也可說是自宋以來歷朝高等教育之共同校訓。正其誼、明其道，不謀其利、不計其功，強烈的強調「誼」和「道」。西方則不同。蘇格拉底說：「一切的德性，都是一件事，就是知識。」亞里斯多德認為德性有兩方面：智慧，和道德或倫理的。智慧方面，大部分由教育產生、增進；道德、倫理則由習慣而成。尼采更是輕視倫理，竟說只有弱者，才需要倫理的保護。

虞校長的學術領域雖然是土木工程（尤其是力學），但是，他對「大學」的看法卻與傳統中國儒家的教育觀一脈相承，他特別強調大學在學生人格養成過程中的重要性。虞校長的理念在當前大學數量暴增，品質江河日下的今日，更具有暮鼓晨鐘的意義。

從以上我所體認的虞校長的大學之理念的三個突出面向，我們可以說虞校長的教育思想基本上展現一個「傳統的自由主義者」的風格。他肯定並尊重學生作為校園中的一個學習個體之自主性與責任感，他堅持大學作為學術社群之自主性，應不受學術社群以外的力量特別是政治力量的干擾。而大學的師生作為學術社群的一份子，除了追求新知，更應以道德砥勵共勉。虞校長這種自由主義教育觀，很難見容於任何型態的權威主義者，不論是右派法西斯或民粹主義者，當然也不見容於左派的極權主義者。所以，虞校長在臺大校長三年任內處處受到

當時掌權者的掣肘幾乎是可以預見的，他自己任滿以後回憶說：「我的任命出自政府的遴選。想來是他們的觀察欠周，一年後發覺我的作為不符他們的希望，所以此後的兩年，有關方面是以極度的容忍，我才得任滿三年，再恢復退休。離職後我的處境因此也不難想像。」<sup>5</sup>從歷史的觀點來看，虞校長之出任校長雖可以說是「歷史的偶然性」，但是，他只擔任一任三年校長卻植根於「歷史的必然性」之中。但是，虞校長三年的校長任期之所作所為，為當時身處威權政治之下的臺大師生，重新燃起了理想主義的火把，激發了民國 73（1984）年 5 月 4 日的學生陳情事件，呼喚了臺灣的大學生「批判世俗，燭照社會」<sup>6</sup>的知識分子的良知，對當時的政治權力中心產生衝撞的作用。不論在臺灣民主發展史或高等教育史，虞校長的三年都已經留下了深刻的印記。

### 三、虞兆中校長與大學通識教育

虞校長就任之初，民國 70（1981）年 8 月 7 日就對臺大青年社的學生談到大學教育以培養高品質的人為目標，因此必須大力推動通才教育。此後，在各種場合中，虞校長就一再呼籲

---

<sup>5</sup> 見虞兆中：《臺大與我》，頁 10。

<sup>6</sup> 1984 年 5 月 4 日上午 11 時 30 分，臺大吳叡人等八位學生面交虞校長的公開信中之文句。

大學通識教育的重要性。

### (一)通識教育的內涵

在虞校長有關大學通識教育的多次談話中，說得最清楚的有兩次：一次是 1983 年 4 月 4 日在中國國民黨聯合總理紀念週中，以〈大學通才教育〉為題的演講；另一次是 1982 年 12 月 25 日晚上 7 時，在《思與言》雜誌社主辦的《大學通才教育的理論與實際》座談會中的發言。

虞校長在〈大學通才教育〉的演講中，強調培養大學生最重要的是啟迪其創造力，文明的進展就是一次一次標準答案的突破。他強調，教育如果不能突破標準答案，地球到現在還該是方的，太陽到現在還該是隨著地球轉動。<sup>7</sup>他強有力地呼籲，大學教育必須打破制式的標準答案心態，而通識教育正是通向這種教育改革的重要途徑。在《思與言》雜誌社的座談會中，虞校長更完整清晰地說明他心目中的大學通識教育。

虞校長這項座談會中首先說明，現在提通才教育並非說以往沒有通才教育，事實上在過去我們不但有通才教育，而且佔有相當的分量，就如我們現在大學課程中的國文、英文、國父思想、中國現代史、中國通史、憲法、國際關係等都是共同修

---

<sup>7</sup> 見《臺大與我》，頁 292。

習的課程。再以臺大為例，理則學、社會學、經濟學、西洋哲學史、普通心理學等學科在各學院都有開設。他強調，現在講通才教育，僅是強調通才教育應該加以落實，而不是有無的問題。

虞校長接著指出，教育以人為對象，因此教育制度應該多元化。通才教育在不同的程度有不同的做法，即使是同一程度亦有不同做法。他並不期望在某一個程度上大家求一律，任何制度都可能有所缺失，如果一些新的構想、創見有適當而準確的基礎，都值得去嘗試。

虞校長心目中的通才教育由兩個部分所組成：

(1) 人格教育：虞校長認為大學教育的目的在培養高品質的人。應該了解而且思考人生的真諦、人生的價值，了解自己在時間上的位置，要有承先啟後的使命感。為了解自己在空間上的位置，要對國家、社會有責任感。因此，在使命感與責任感的雙重思考下可以建立其奉獻的精神。為了這些目的的達成，需要有比較廣泛的知識基礎，了解以往和現在的文化，更甚而了解未來可能的文化。虞校長指出，大學生不僅對本國的文化需要了解，對外國的文化亦應該了解，當然也應該注意道德、倫理的修養。大學生除了本行的知識外，對知識的了解還需要有相當大的範圍。美國哈佛大學經過多年的研討，在 1978 年通過的改革大學教育的指導方針，它建立了一個核心課程，



包括有文學與藝術、歷史、哲學（倫理學、政治學）、社會學（經濟學、心理學、人類學）、自然科學（物理學、生物學、行為科學）、數學以及外國語言與文化，同時建議一個大學生應該修習這些課程，這個內容值得我們參考。

（2）基礎教育：虞校長認為臺灣的大學課程，有些地方不免低估了學生的能力，認為學生一定要教才會，事實不然，我們常可發現大學所學的東西，到後來有很多用不上，有些即使可以用上也已經不合時宜了。但這些課程卻花費了我們相當多的時間，因此，可以考慮減少這類課程，而增加上述核心課程。虞校長建議，在專業課程中，可以強調核心課程，因為核心課程是基礎的東西，變動慢而且少，使學生就業時富有彈性，而且可以長時間乃至終身得益。

虞校長特別強調人格教育的重要，他認為學生有了使命感與責任感，了解人生真諦，就會將社會、國家、人類的利益放在個人利益之前而有所作為，有所貢獻。

虞校長將實施通才教育的方法分為三個方面：

1. 現有課程的檢討：例如針對歷史教育，虞校長曾引閻沁恆發表的一篇文章〈歷史教育的新挑戰〉，強調兩點：（1）不是為歷史而歷史，而是歷史對其他學問理論的服務性。（2）強調歷史人物與古代歷史對於個人的影響。虞校長很多有關通才

教育的課程也是值得檢討和改進的。

2.新設互補課程：如為文法學院的同學提供一些容易接受的自然科學與科技的課程，理、工、農這些院系的同學則加強人文社會的課程。

3.課外活動與社團活動的配合：虞校長認為它們的重要性並不亞於一般正常課程，而且與教育部所強調的德、智、體、群、美都有關係。

但是要實施適當的通才教育，卻面臨著必修課程太多的問題，不管那一個學校實施那一種程度的通才教育，必須要讓各個學校按照各校的條件、構想，而且在必修課程減少的情況下，才易於實施。同時訓導工作需要更張，以與通識教育配合。<sup>8</sup>

## (二)通識教育在臺大的推動

從以上的理念出發，虞校長從民國 70（1981）年 8 月以後，在臺大有步驟地推動通識教育，獲得很多校內教師的支持，經過詳情他在〈通才教育在臺灣大學的起步〉文中有詳細的

---

<sup>8</sup> 發言記錄收入黃俊傑：《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 330-333。

說明。<sup>9</sup>

虞校長首先將臺大的課程結構分為四個方面：

- 1.原有屬於通才教育課程的調適。
- 2.新增通才教育課程的規劃。
- 3.各學系專業課程的調適。
- 4.學生課外活動的配合。

他首先強調專業課程必須先作調整，以便給予學生有較大的空間修讀通才教育課程，這項調整性質雖較單純，但是不能要求全校各學系採取一致的作法，因此專業課程的調整並非一蹴可及。至於課外活動的配合，學生社團很多活動直接間接與通才教育有關。如何與通才教育密切接合，以彌補課程的不足，當亦為推行通才教育的重要課題。但課外活動因處於配合地位，本身具有高度彈性，其可以由各社團自行設計。第 1 項調適原有課程與第 2 項增設新課程，彼此相關。前者有待商榷溝通的工作較多，須假以時日；後者牽制較少，在尊重現有課程的前提下，自不妨先行規劃。

---

<sup>9</sup> 收入《臺大與我》，頁 199-222。

在虞校長任內，臺大通識教育的推動大約分三個階段，他自己這樣回憶推動的過程：<sup>10</sup>

臺大在我主持校務的三學年內，為推行通才教育，進展的情形是這樣：第一學年為準備階段，主要是經同仁之間和師生之間意見的交流，形成共同的意願。第二學年開設社會科學大意、自然科學大意二課，踏出了行動的第一步。第三學年在通才教育選修課程的整體計畫下，開設中國古典文學名著欣賞、藝術的接觸、數學方法與推理、應用科技概論等四課，跟進了行動的第二步。三年來算是有了起步的作為。通才教育的導向，事關施教政策，是學校的大事。由於現實的體驗，人同此心，師生對於通才教育的共同意念固然易於形成，但茲事體大，策劃設計，思慮必須周密，開設新課程的教學亦有異於往常。三年內有這些進展，得來實在不易。

在當時威權統治的政治背景之下，虞校長在三年任期之內，推動臺大通識教育起步，已屬不易。

### (三) 虞校長在通識教育改革中的地位

虞校長在臺大推動通識教育，雖然因為外在因素的掣肘而

---

<sup>10</sup> 引文見《臺大與我》，頁 221。

僅止於起步階段，但是，從最近二十年來臺灣的各大學院校校園內通識教育的改革風起雲湧的狀況看來，虞校長的貢獻至為明顯。虞校長在大學通識教育上的歷史地位，可以從兩方面來看：

(1) 抗拒政治壓力，挺立大學校長的風範：虞兆中先生並無任何黨籍，他以一介書生在「歷史的偶然性」中出任校長，領導臺大，推動通識教育改革，觸及當時掌權者看來敏感的地帶，所以，當時校園內外皆有掣肘甚至對抗壓制的力量，但他毫不為這些保守力量所動，並以個人之去就力爭，使「有關單位」也失去著力點。

這一段歷史雖然只有三年，但是，在臺灣高等教育史上卻是值得大書特書的一頁。虞校長經由對抗權力中心，推動通識教育，而樹立了大學校長的風範。《中庸》第 10 章形容一個君子的人格是「和而不流」、「中立而不倚」，孔子也以「群而不黨」形容君子的獨立人格，虞校長的人格與風格，完全體現古代儒者的典型。虞校長的典範，對於校園民主以後的臺灣各大學校園，仍具有其啟示意義。

(2) 堅持通識教育的多樣性：虞校長推動通識教育，最重要的一項精神就是主張通識教育必須因應各大學的狀況，而採取多元多樣的作法。

虞校長在 1983 年 12 月 24 日臺大校務會議開議主席致辭時說：<sup>11</sup>

基本上我認為通才教育是學校自己的事，各校有自己的條件，自己的理念，亦該有自己的做法和特色，實在沒有標準化的必要，恐怕也是行不通的。

他在 1985 年 12 月 12 日出刊的《臺大工訊》上又說：<sup>12</sup>

通才教育應該是多樣化的，每所學校有其不同的背景、環境、和特色，不宜要求所有的學校完全一樣。舉個例子，交通大學從未標榜過通才教育，它自創校以來就是以工程為主的學校，但是否就沒有通才教育呢？它有的，只是從未標榜而已。

他在 1984 年 5 月 25 日出版的《清華雙週刊》中，接受記者專訪時說：<sup>13</sup>

大學教育的目的是什麼呢？〔……〕它應該是一項通才的教育，重視自由發揮的精神。〔……〕現在教育的風

---

<sup>11</sup> 引文見《臺大與我》，頁 40。

<sup>12</sup> 引文見《臺大與我》，頁 184。

<sup>13</sup> 引文見《臺大與我》，頁 171。

氣，都喜歡循著標準的模式，於是考試有所謂標準答案、標準分數，這是不對的；〔……〕標準的東西對個人創造能力傷害最大，抹殺了學生思考的價值，為什麼學生不能有不作標準答案的權利呢？為什麼學生不能提出不同的意見呢？

總之，虞校長雖然大力提倡大學教育應以通識教育為基礎，但是，作為一個「傳統的自由主義者」，他非常反對各大學都採用劃一的模式推動通識教育。

虞校長在臺大推動通識教育所高舉的理想主義，顯然使當時的教育部感受到相當的無形壓力。所以，1982 至 1983 年教育部成立「大學共同科目規劃研究專案小組」，共同召集人是沈君山與李亦園，委員有孫震、茅聲燾、章孝慈、董大成、黃堅厚、黃俊傑等共 8 人，經一年研究，對部長提出《關於大學通識教育及共同科目之綜合建議》報告書，其中關於通識教育選修科目部分之建議，因為該委員會委員多與臺大有深刻關係，所以建議內容頗為呼應虞校長在臺大的作法。該委員會的建議獲教育部接納，教育部在民國 73 年 4 月 5 日以臺（73）高字第一一九八六號函檢送「大學通識教育選修科目實施要點」，通知全國各公私立大學及獨立學院查照辦理通識教育選修科目，共 4 至 6 學分之課程。這是國內各大學全面辦理通識教育教學之開始。但是，當時教育部以一紙公文要求各大學院校一致性地推動通識教育，雖然呼應虞校長的理想從善如流，

但卻未經過長期的準備與推動配套措施，所以，當時教育部推動之後，各大學因準備不及，許多教師關於通識教育之理念亦未充分溝通，所以有些學校出現許多諸如「寶石鑑定」、「汽車修理」、「寵物保健」等課程，頗為人所詬病，後來經過校內課程審議制度，才使這類課程逐漸消失。從後來這些發展，更能說明虞校長所強調的通識教育之多樣性的正確。

#### 四、結語

1995年6月虞校長伉儷八十雙壽時，弟子茅聲燾教授以〈仰之彌高〉為題發表祝壽獻詞，引用虞校長早年弟子謝元裕教授所賦七律云：「結構迢遞仰高明，傳經不倦育菁英」，這兩句詩確實可以作為虞校長一生教研事業的寫照。「天地者，萬物之逆旅；光陰者，百代之過客」（李白，〈春夜宴桃李園序〉），在綿延不斷的歷史長河中，每個人的生命都好像是滄海之一粟，但是，虞校長的教育事業卻已在臺灣高等教育史上留下深刻的軌跡。是的，「凡走過的，必留下足跡」，虞校長所樹立的典範將在歷史中永垂不朽。

\*2004年8月14日，原刊於《臺大校友》雙月刊，第35、36期，2004年9月及11月1日。



## 貳

# 論大學通識教育中的主體覺醒與群體意識：教學理念與實踐

## 一、引言

今（2004）年正值通識教育學會創立十週年，臺灣的各大學院校推動大學通識教育屆滿 20 年。在臺灣民主動盪，社會不安，大學通識教育面臨校園內外各種挑戰的關鍵時刻裡，本（13）屆教師研習營擇定「大學通識教育中的『主體性』與『群體性』」作為主題，實有其正面因應時代挑戰的深刻意義。

先讓我們從臺灣的大學院校推動通識教育的歷程開始說起。臺灣的大學院校之通識教育始於民國 45（1956）年 7 月，東海大學向教育部呈報核准試行「宏通教育」（general education），後經教育部建議改為「通才教育」。民國 45（1956）學年度，東海大學正式實施「通才教育」，並聘請美國有關專家前來指導。民國 46（1957）年，東海大學公佈《教育制度說明》作為課程編制的依據，開啟了臺灣的大學推動通識教育的先聲。1970 年代，新竹的國立清華大學推動通識教

育，開授少數人文社會與自然科學的通識講座課程。民國 70（1981）年，虞兆中接任臺灣大學校長，開始在臺灣大學推動通才教育。1981 年 6 月 1 日，臺大第 1364 次行政會議決議成立「推動通才教育工作小組」，10 月，擬具《推行通才教育計畫書》。民國 72（1983）學年度，完成開設十三門選修科目計畫，並開授四門通才教育科目。<sup>1</sup>在臺大的刺激之下，1983 年教育部成立「大學共同科目規劃研究專案小組」，檢討大學共同科目。經過一年研議，教育部「大學共同科目規劃研究專案小組」在 1984 年提出《關於大學通識教育及共同科目之綜合建議》報告書。民國 73（1984）年 4 月 5 日，教育部以臺（73）高字第一一九八六號函檢送「大學通識教育選修科目實施要點」，通知全國各公私立大學及獨立學院查照辦理通識教育選修科目，共 4-6 學分之課程。這是國內各大學全面辦理通識教育教學之開始。

臺灣各大學院校的通識教育經過 10 年的發展，民國 83（1994）年 4 月 14 日時機成熟，中華民國通識教育學會籌組成立，《通識教育季刊》同時宣佈創刊，標誌著國內大學通識教育邁向新的階段。在各大學院校推動通識教育改革多年之後，1999 年及 2001 年通識教育學會接受教育部委託辦理「大學校院通識教育評鑑」與「九十年度技職校院通識教育訪視計畫」，以及 2003 年教育部對七所研究型大學通識教育的評鑑。

---

<sup>1</sup> 參看本書第一篇〈虞兆中與大學通識教育〉。

從 2001 年起，教育部推動第一梯次與第二梯次提昇學術基礎教育計畫之後，臺灣各大學院校的共同及通識教育，全面獲得了可觀的改善。

在通識教育在大學院校校園內逐漸獲得重視，呈現一片榮景之際，通識教育卻開始面臨「如何提昇教學內容的深度？」的挑戰。

我們思考大學通識教育的深化問題，必然涉及：「學生應『學』什麼？」這個問題。本文第二節首先從東亞思想傳統中解析「學」的涵義，既涉及學習者的主體覺醒，又觸及學習者之群體意識的培養。本文第三節接著分析「主體覺醒」與「群體意識」之間，實有其既互相滲透而又相互緊張之辯證性關係。本文第四節則扣緊當前臺灣社會與教育的脈絡，探討「個體」與「群體」平衡的大學通識教育理念與教學實務。第五節則綜合本文論述，提出結論。

## 二、東亞思想傳統中「學」的涵義 及其現代啟示

我們思考「學生應該在通識課程中『學』到什麼？」這個問題，最有效的思考方法就是躍入東亞思想傳統之中，分析「學」的不同涵義及其對現代大學通識教育的啟示。

《論語》這部書不但是先秦孔門師生心靈對話的記錄，也

是東亞文明的思想經典，17 世紀日本古學派大師伊藤仁齋（維楨，1627-1705）推崇《論語》一書的價值為：「最上至極宇宙第一書」，<sup>2</sup>《論語》作為東亞文明的聖經，二千年來對東亞各國知識分子的思想、教育與日常生活影響深遠。《論語·學而·1》「學而時習之」章在東亞儒家思想史上更是具有特殊之地位。明儒劉宗周（戡山，1578-1645）說：「『學』字是孔門第一義，『時習』一章是二十篇第一義。孔子一生精神，開萬古門庭闢奧，實盡於此」，<sup>3</sup>德川時代（1600-1868）日本古學派儒者伊藤仁齋說：「《論語》以『學』之一字。為一部開首，而門人以此章置諸一書之首，蓋一部小《論語》云」。<sup>4</sup>18 世紀朝鮮時代（1392-1910）儒者奇學敬（字仲心，號謙齋，1741-1809）說：「〈學而〉一章，即是書開卷第一義，而其該體用、兼本末，自初學入德，以至人君為治之序，莫不推驗」。<sup>5</sup>東亞各國儒者在啟誦《論語》之際，對於「學而時習之」章都提出各種詮釋。

---

<sup>2</sup> 伊藤仁齋：《論語古義》，收入關儀一郎編：《日本名家四書註釋全書》（東京：鳳出版，1973 年），第 3 卷，論語部一，頁 4；亦見於：伊藤仁齋：《童子問》，收入家永三郎等校注：《近世思想家文集》（東京：岩波書店，1966 年，1981 年），卷上，第 5 章，頁 204。

<sup>3</sup> 劉宗周：《論語學案》（臺北：臺灣商務印書館，1986 年景印文淵閣四庫全書本），卷 1，頁 1。

<sup>4</sup> 伊藤仁齋：《論語古義》，頁 2。

<sup>5</sup> 奇學敬：《御製經義條對——論語》，氏著：《謙齋集》，收入《韓國經學資料集成》（漢城：成均館大學校大東文化研究院，1988 年），第 26 冊，論語九，頁 3。

從東亞儒者對孔子所說「學而時習之」中的「學」字之解釋言論觀之，大約可以歸納為兩種主流意見：

(1)「學」指主體覺醒而言

第一種意見將「學」解釋為「覺」。北宋邢昺（931-1010）引《白虎通》云：「學者，覺也。覺悟所未知也。」<sup>6</sup>邢昺將「學」解釋為內省性的道德思考活動，這種解釋在北宋錢時（融堂，1175-1244）手上獲得了更精細的申論。錢時說：<sup>7</sup>

學者，覺其所固有而已，故曰：「大學之道，在明明德。」心本無體，虛明無所不照；為物所誘，為意所蔽，為情所縱，而昭昭者昏昏矣。是故貴於覺也，不覺則何以習？

錢時將「學」解釋為「覺其所固有」，並強調心本來虛明澄澈，但易為外物所蔽，所謂「覺」就是使心恢復如太虛之澄然之原初狀態。錢時所用的語彙，雖然是宋明儒習用的「心體」、「太虛」、「澄然」等，但他基本上走的孟子的思路。

---

<sup>6</sup> 邢昺：《論語注疏》（臺北：中華書局，1966年據阮刻本校刊），卷1，頁1-2。

<sup>7</sup> 錢時：《融堂四書管見》（臺北：臺灣商務印書館，1969-1970年景印四庫全書珍本），卷1，頁1-2。

南宋楊簡（慈湖，1140-1225）解釋「學」字，就以孟子的「求其放心」的說法解釋「覺」的過程。楊慈湖強調「心」不受時間與空間所制約，而且無形無量，所以隨時隨地可以覺悟。南宋陸九淵（象山，1139-1192）《象山語錄》云：「如『學而時習之』，不知時習者何事？非學有本領，未易讀也。苟學有本領，則知之所及者，及此也，仁之所守者，守此也，時習之，習此也，說者，說此，樂者，樂此，如高屋之上建瓴水矣。學苟知本，六經皆我註腳。」<sup>8</sup>陸象山所說為學必須知「本」，即指內省性的道德思考活動。

這一條解釋線索，到了明代心學一系的思想家手上獲得充分的發展，例如明代郝敬（1558-1639）說：「然不言所學何事，蓋心在則無事非學。學，覺也。大道無方，知者見之謂知，仁者見之謂仁，百姓日用而不自知。知即覺，覺即學，日用視聽言動即是，尋常子臣弟友即是，詩書六藝即是，處常處變，在上在下，無小無大，無往非是。」<sup>9</sup>郝敬訓「學」為「覺」，他主張在事中體會此心即是「學」。

王守仁（陽明，1472-1529）進一步發揮心學的解釋說：「『學』是學去人欲，存天理，從事於去人欲存天理，則自正

---

<sup>8</sup> 陸九淵：《象山語錄》（臺北：臺灣中華書局，1966年），卷34，頁1-2。

<sup>9</sup> 郝敬：《論語詳解》（續修四庫全書第153冊）（上海：上海古籍出版社，1995年），頁61。

諸先覺，考諸古訓，自下許多問辨思索存省克治工夫，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，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』，非專習立也，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，則理義日洽浹，安得不說？」<sup>10</sup>王陽明批評朱子訓「效」之說，認為這也算是外求，「學」只是「去人欲，存天理」，不需另設一個外在對象去仿效。

## (2)「學」指群體意識的培育而言

第二種解讀「學而時習之」的進路，開啟於朱熹（晦庵，1130-1200）的集註，將「學」訓為「效」。朱子《論語集註》解釋「學」之涵義說：<sup>11</sup>

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。

朱子在《論語或問》中進一步解釋說：「所謂學者，有所

<sup>10</sup> 王守仁：《王文成公全書》（臺北：臺灣商務印書館，1986年景印文淵閣四庫全書本），卷1，頁54。

<sup>11</sup> 朱熹：《四書章句集注·論語集注》（北京：中華書局，1983年），卷1，頁47。

效於彼，而求其成於我之謂也。以己之未知而效夫知者，以求其知；以己之未能而效夫能者，以求其能。皆學之事也。」<sup>12</sup>

朱子將孔子的「學」理解為一種效仿，是一種向外覓理的知識活動。但是，朱子又明言，這種知識活動的目的在於「明善而復其初」，也就是將所效仿學習而得之「理」落實到心性之上。所以，朱子解釋下的「學」，雖然在發生程序上是一種向外覓理的效仿行為，但其本質狀況實是以心性修養的道德修為作為目的。我們可以說，朱子以「效」為「學」之手段，而以「明善而復其初」為其目的。

朱子之後，許多儒者將「學」訓為「效」，特指效法古聖先賢之所為。朱門高弟陳淳（北溪，1153-1217）依循朱子之詮釋典範，他說：「學之為言效也，未能肖聖人，而效為聖人者也。蓋天之生人，其性皆善，皆有聖人之質，惟其稟氣感物之不齊，聖人所稟純而清，又無物欲之汨，本然之善，無所蔽，無所事學。自賢者而下，所稟不能以純清，而有濁之參焉，物欲又從而汨之，本然之善不能無所蔽，必有待於學以明之。所謂學者，亦不過效聖人之所為，而去其氣稟物欲之蔽，以明善而復其初爾。」<sup>13</sup>陳淳主張「學」乃經由效法先覺者之所為，

---

<sup>12</sup> 朱熹：《四書或問·論語或問》（上海：上海古籍出版社，2001年），頁103。

<sup>13</sup> 陳淳：《北溪大全集》（臺北：臺灣商務印書館，1971年景印四庫全書珍本），卷18，頁3-5。



其目的在於去除氣質障蔽，回復本然之性。

朱子所開啟的這種「學」的解釋進路，將「學」理解為「效」，效法古聖先賢之所為。這種解釋進路強調在社群意識或生活倫理的脈絡中，掌握「學」的意義及其內容。這種解釋對日本與朝鮮儒者影響至為深遠。分為三種進路。

首先，德川時代日本古學派大師伊藤仁齋在《語孟字義》中進一步解釋「學」字的涵義，他說：<sup>14</sup>

學者，效也，覺也，有所效法而覺悟也。按古學字，即今效字。故朱子集註曰：「學之為言效也。」《白虎通》曰：「學，覺也。」覺悟所不知也。學字之訓，兼此二義而後其義始全矣。

伊藤仁齋基本上發揮朱子的意見，認為「學」既是「效」，又是「覺」，前者是工夫與過程，後者是「學」之目標，所以「學」皆兼指知行而言。<sup>15</sup>伊藤仁齋解釋孔孟思想雖然常採取批判之立場，但是他以「學」兼知行而言係循朱註之舊軌。

---

<sup>14</sup> 伊藤仁齋：《語孟字義》，收入《日本儒林叢書》（東京：鳳出版，1978年），卷6下，頁56。

<sup>15</sup> 伊藤仁齋：《語孟字義》，頁58-59。

繼伊藤仁齋之後，從政治觀點以「先王之道」解釋孔子的「學」的是 17 世紀古文辭學派大師荻生徂徠（物茂卿，1666-1728）。荻生徂徠在《論語徵》中說：<sup>16</sup>

蓋先王之道，安民之道也。學者，學之也。學優則仕，以行其道。子路曰：〈微子〉「不仕無義，君臣之義，如之何其廢之？」孔子時議論如此。

荻生徂徠將「學」解為「學先王之道」，是指學習從政以安民的事業。

其次，日本儒者也有人以傳統文化作為「學」之內容，他們將「學」之內容解釋為傳統文化的學習。18 世紀下半葉的大阪懷德堂儒者中井履軒（1732-1817）解釋「學而時習之」一語說，首先指出「性善復初，及先後覺，此章不必言」，<sup>17</sup>乃係針對朱子而發。朱子集註云：「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。」<sup>18</sup>朱子強調所謂「學」就是經由「效」法先聖先賢之所為（朱子說：「學之為言效也」），而彰顯人內在善性（「明善而

---

<sup>16</sup> 荻生徂徠：《論語徵》，收入關儀一郎編：《日本名家四書註釋全書》，頁 8。

<sup>17</sup> 中井履軒：《論語逢原》，收入關儀一郎編：《日本名家四書註釋全書》，頁 10。

<sup>18</sup> 朱熹：《四書章句集注·論語集注》，卷 1，頁 47。

復其初」)。中井履軒極反對朱子學以「理」為基礎所建構形而上的思想世界，所以，中井履軒將「學」解釋為「學是從人受指道焉，或考之書傳，擇古人之言而師法之也」，他在文化傳統的脈絡中解釋「學」，認為「學」之內容就是經書中所載之古人言行。

復次，日本儒者解釋「學而時習之」一語的第三種進路，就是將「學」置於社會生活倫理的實踐之中加以理解。18世紀折衷學派儒者皆川淇園（名愿，字伯恭，1734-1807）通訓詁考據之學，著有《論語譯解》十卷。皆川淇園指出，「學」就是學《詩》、《書》、《禮》、《樂》等經典所傳遞的價值理念與行為規範，並將他們實踐於日常生活的「君臣父子男女長幼朋友之間」。<sup>19</sup>與皆川淇園同屬折衷學派的東條弘（字子毅，號一堂，1778-1857），不滿於朱子學混合佛老之說，撰《論語知言》有心於矯正朱子之說。東條弘解釋「學而時習之」章，強調孔子所謂「學」就是學「日用實踐之事」。<sup>20</sup>

綜合本節所言，德川時代日本儒者解釋《論語·學而》第一章，其言論之細節雖有出入，但是大致都採取「實學」的解

<sup>19</sup> 皆川淇園：《論語譯解》，收入關儀一郎編：《日本名家四書註釋全書》，頁1-3。

<sup>20</sup> 東條弘：《論語知言》，收入關儀一郎編：《日本名家四書註釋全書》，頁13-32。

讀進路。<sup>21</sup>他們認為當孔子說「學而時習之」這句話時，心中所想的是修己治人的「先王之道」。日本儒者也認為，「學」的內容是指《詩》、《書》等經典中所傳承的文化傳統。這些文化傳統中的價值理念必須在日常生活中被實踐。

相對於德川時代日本儒者而言，朝鮮時代的朝鮮儒者解釋《論語》中的「學」字，大致皆循朱子的解釋典範，強調學習活動中「知」與「行」之關係。孔門教學之目的在於培養整全的人格，孔子所謂的「君子不器」（《論語·為政》）就是指整全人格的特質而言。具有整全人格的「君子」可以「仁者不憂，智者不惑，勇者不懼」（《論語·憲問》）。「君子」的人格是「義以為質，禮以行之，孫以出之，信以成之」（《論語·衛靈公》），「君子食無求飽，居無求安，敏於事而慎於言，就有道而正焉，可謂好學也已」（《論語·學而》）。具備整全人格的「君子」，孔子有時也稱之為「士」，因為他們具有完整的人格，所以他們的行為可以做到「行己有恥，使於四方，不辱君命」（《論語·子路》）。孔子有時也稱之為「成人」，這種「成人」「見利思義，見危授命，久要不忘平生之言」（《論語·憲問》）。先秦孔門講「學」均兼「知」「行」而言。

---

<sup>21</sup> 日本思想史中「實學」一詞之涵義甚廣，包括實證性、合理性、生活性、政治性，以及道德實踐性等學問，參考源了圓：《近世初期實學思想の研究》（東京：創文社，1980年），頁58。我在新刊拙著《德川日本論語詮釋史論》（臺北：臺大出版中心，2006年），第六章〈日本儒者對《論語》「學而時習之」的解釋〉中，有詳細的討論。

朱子詮釋「學而時習之」章時，特別強調「學」之目的乃在於「行」，<sup>22</sup>他說「學之為言效也」的涵義在於「以己之未能，而效夫能者，求其解，皆學之事也」。<sup>23</sup>朱子的詮釋都強調「知」必須在「行」上實踐。

朝鮮儒者在朱子學的典範之下解讀《論語》，非常強調「學」兼「知」「行」而言。18世紀下半葉的李元培（字汝達，號龜巖，1745-1802）強調孔子的「學」乃「兼窮理力行而言」，<sup>24</sup>這種「學」所窮之「理」乃是道德之「理」，是「大人之學」。19世紀下半葉的朴宗永（字美汝，號松塢，？-1875）也從知行合一的角度解釋孔子的「學」，他強調「學者欲知其未知，欲能其未能也。而究其歸則兼知行而言，欲復其本然之善也」。<sup>25</sup>總之，朝鮮儒者循朱子學之典範，解釋孔子的「學而時習之」，均強調「學」固然以「復其本然之善」為目標，但是，實踐層次的工夫仍是必要之過程。<sup>26</sup>

<sup>22</sup> 朱熹：《論語精義》（臺北：臺灣商務印書館，1986年景印文淵閣四庫全書本），卷一上，頁1-7。

<sup>23</sup> 朱熹：《四書或問·論語或問》，頁103。

<sup>24</sup> 李元培：《經義條對——論語》，氏著：《龜巖集》，收入《韓國經學資料集成》，第26冊，論語九，頁39-40。

<sup>25</sup> 朴宗永：《經旨蒙解——論語》，氏著：《松塢遺稿》，收入《韓國經學資料集成》，第29冊，論語十二，頁397-398。

<sup>26</sup> 關於朝鮮儒者對孔子的「學而時習之」一語的解釋，另詳黃俊傑：〈朝鮮儒者詮釋《論語》「學而時習之」章的思想基礎〉，收入《中國詮釋學》第二輯（濟南：山東人民出版社，2004年12月），頁210-225。

### (3)「學」之兩種詮釋的現代啟示

綜上所言，在東亞思想傳統中，「學」的內涵大約有兩層意義：第一是指「覺」，第二是指「效」。前者就是所謂「主體覺醒」，通過學習活動而喚醒學習者的主體性；後者泛指「群體」而言，指學習者通過學習活動汲取古聖先賢之智慧，效法古人之所為而成為社群生活中有機組成部分。東亞思想傳統中「學」的涵義的這兩項主流意見，對於我們今日思考 21 世紀大學通識教育深具啟示。我們可以說，大多數的通識課程（尤其是人文社會科學的通識課程），常常同時觸及學習者的「主體覺醒」與「群體意識」。學習者「主體」的喚醒，以及「群體意識」的培育，正是大學通識教育的兩大目標。這兩大目標必須同時具足，庶幾「公」「私」平衡，「內」「外」兼修，這才是健康的通識教育。

## 三、「主體覺醒」與「群體意識」 之辯證關係

在上節論述了大學通識教育中學習的內容，既包括學習者主體性之覺醒，又應啟發其群體意識之後，我們可以進而論述「主體覺醒」與「群體意識」之間複雜的辯證關係。

### (1) 互相滲透性

首先，「主體覺醒」與「群體意識」之間，有其千絲萬縷的互相滲透性。從一方面來看，個體的形成與發展實浸潤於群體之中。個體如果完全脫離群體而生存在自然狀態之中，就會發生如 17 世紀英國政治哲學家霍布士（Thomas Hobbes，1588-1679）所說的捲入「每個人對抗每個人的戰爭」，因而每個人的生命變得「污穢、血腥，而且短促」（“nasty, brutish and short”）。<sup>27</sup>所以，個體如脫離群體則難以生存。但是，從另一方面來看，群體生命之繁衍壯大，都有待於群體中每一個個體之健全與奉獻。在歷史的長河中，任何社群、國家或民族的文化成就，莫不是難以計數的個人在悠久的時間之流中，勞動或創作的成果的積澱。誠如 20 世紀人類學家潘乃德（Ruth F. Benedict，1887-1948）所說：「社會與個人不是對立者。文化提供素材，個人用以生活。文化貧瘠，個人則如涸池之魚；文化豐盛，個人則可得蔭其榮。所謂社會，絕不是超離於個人之上的單元。若無文化的指引，個人則絲毫不能發揮其潛力；反過來說，文化所包含的任何元素，歸根究底都是個人的貢獻。」<sup>28</sup>潘乃德的說法很正確地說明個體與群體之間，不論在

---

<sup>27</sup> Thomas Hobbes, *Leviathan*, in Mitchell Cohen and Nicole Fermon eds., *Princeton Readings in Political Thought* (Princeton: Princeton University Press, 1996), pp. 205-242.

<sup>28</sup> 潘乃德著，黃道琳譯：《文化模式》（臺北：巨流圖書公司，1976 年），頁 300-301。

發生程序上或是在本質狀態上，都有其互相滲透而不可切割的關係。

## (2) 緊張性

雖然個體與群體之間有其互相滲透性，但是，在歷史實際發展過程中，兩者之間常出現不同類型的緊張性。

第一種緊張性是：個體常常受到群體的壓抑。在 20 世紀以前的中國歷史經驗中，個體性之備受壓抑是一個顯而易見的現象。傳統中國是一個農業社會，中國農村社會是「一根根私人聯繫構成的網絡」，這種社會關係乃是從一個人一個人逐步推展出去的「差序格局」，它不同於現代西方的「團體格局」，以團體為生活前提，也作為人與人連繫的基礎。<sup>29</sup>在傳統中國社會「差序格局」的架構如下，每個人都深陷在各種關係網絡之中，無法動彈。個人生命的完成，必須在這個格局中實現，而個人的存在價值，既無法獨立於各個社會脈絡之外，更為各種社會關係所宰制甚至犧牲。因此，傳統中國社會結構使得每個個人的「個體性」常常屈服於「社會性」之下。

正因為在 20 世紀以前的中國社會中，「個體」常受到「群

---

<sup>29</sup> 參見費孝通：〈差序格局〉與〈繫維著私人的道德〉二文，收入氏著：《鄉土中國》（上海：觀察社，1948年），頁 22-37。



體」的宰制，所以，中國歷史上個體的特殊性常常並不突顯。傳統中國的歷史記載中的個體，常被史家加以類型化而納入「忠臣傳」、「佞幸傳」、「列女傳」等之中描述；傳統中國戲劇中的人物，善人或惡人的造型也是涇渭分明，判若水火。在這種群體壓力極強的中國社會中，如果個人反抗或背叛群體，輕則個人身敗名裂，為鄉梓父老親朋所不齒；重則個人生命為之不保。20 世紀史學家黃仁宇（1918-2000）筆下「自相衝突的哲學家」李贄（卓吾，1527-1602）為了抗拒親族的牽扯與壓力，乃剃髮為僧，遁入空門，終於在獄中自殺。<sup>30</sup>也正是在這種歷史背景之中，我們才可以掌握 20 世紀中國著名作家巴金（1904-2005）筆下激進的現代中國青年之勇於告別傳統的社會史意義。

第二種緊張性是：群體福祉常常受到個人利益之壓制甚至破壞。關於這種類型的緊張性，在歷史上屢見不鮮，而以 1987 年戒嚴令廢除後的臺灣，最具有代表性。臺灣是漢民族移民運動中的重要據點，臺灣文化中充滿了深具活力的精神動力，這種精神力量正是四百年來先民從閩粵各地移民來臺開拓寶島，明鄭時代（1662-1683）反抗清朝政權，日據時代（1895-1945）臺灣人反抗日本殖民當局，以及戰後臺灣經濟發展的精神基礎。隨著 1987 年 7 月戒嚴令的廢除，這種精神動力像壓力鍋蓋掀開一樣地一湧而出，引發了最近二十餘年來臺灣社會

---

<sup>30</sup> 黃仁宇：《萬曆十五年》（臺北：食貨出版社，1985 年），頁 222。

中「個人主體性」的高度覺醒，個人權益常被置於社群利益之上，而形成某種極不健康的「自我中心主義」。農民、工人、原住民，甚至外勞等各階級、團體、社群的個人，都在民主浪潮中蜂湧而起，勇於提出個人的訴求，提昇個人的權益。最近二十餘年來臺灣社會與政治的發展，已具體地闡明了臺灣已經從傳統的「一元論」邁向「多元論」的轉化。在二十年來臺灣這種深具歷史意義的大轉化過程之中，傳統中國文化中的「隸屬原則」(Principle of Subordination)中的諸多主體(如社會、經濟等主體)均服從於單一政治主體的支配的狀態，已經在臺灣轉化為「並列原則」(Principle of Coordination)中的諸多主體處於並立及競爭之狀態。<sup>31</sup>

在最近二十餘年來臺灣的社會政治轉型過程中，群體福祉甚至長期的國家利益，常常經由民意機構或國家機器的操作，而淪為個人(特別是政客)利益爭奪下的犧牲品。

### (3) 個體與群體的動態平衡性

雖然在社會現實經驗中，「主體覺醒」常與「群體意識」互有緊張性，但是，中國儒家傳統卻蘊育著深富啟示的化解緊張性的智慧，這就是儒學的「仁」學。

---

<sup>31</sup> 「隸屬原則」與「並列原則」是牟宗三先生的創見，參看牟宗三：《中國文化的省察》(臺北：聯經出版事業公司，1983年)，頁68。

先秦孔門教學中師生討論最多的就是「仁」德。孔子（551-479 BCE）既強調「為仁由己」（《論語·顏淵》），主張個人之主體覺醒乃為行「仁」之基礎，但又強調「克己復禮」（《論語·顏淵》），主張個人應克制一己之私而恆順社會規範。孟子（372-289 BCE）更以「四端」之心（《孟子·告子》），將孔門「仁」學向心性論拓深。孟子強調「先王有不忍人之心，斯有不忍人之政矣」（《孟子·公孫丑》），就是主張為政者應將個人之「主體自覺」向外拓展成為為社群提昇福祉之動力。先秦儒家都主張「個體」與「群體」是一個連續體，荀子（313-238 BCE）所謂「千人萬人之情，一人之情是也」（《荀子·不苟》），正是強調個人與社群不是斷裂的關係。

儒家所強調的個體與社群的和諧關係，到了 11 世紀張載（橫渠，1020-1077）所撰寫的〈西銘〉，提出更為明確的說法：

乾稱父，坤稱母；與茲藐焉，乃混然中處。故天地之塞，吾其體；天地之帥，吾其性。民吾同胞，物吾與也。大君者，吾父母宗子；其大臣，宗子之家相也。尊高年，所以長其長；慈孤弱，所以幼其幼。聖其合德，賢其秀也。凡天下疲癯殘疾、惻獨鰥寡，皆吾兄弟之顛連而無告者也。

張載順著孟子的思想脈絡，提出「民胞物與」的說法，將

自我、他人乃至於自然萬物，都視為一體。接著，程顥（明道，1032-1085）與程頤（伊川，1033-1107）說：<sup>32</sup>

學者須先識仁。仁者，渾然與物同體。義、禮、知、信皆仁也。識得此理，以誠敬存之而已，不須防檢，不須窮索。若心懈則有防；心苟不懈，何防之有？理有未得，故須窮索；存久自明，安待窮索？此道與物無對，大不足以名之，天地之用皆我之用。孟子言「萬物皆備於我」，須反身而誠，乃為大樂。若反身未誠，則猶是二物有對，以己合彼，終未有之，又安得樂？

程子明白提出「仁者，渾然與物同體」的命題，主張「義」、「禮」、「知」、「信」等行為及其價值理念，都是「仁」的表現。人只要向內深思，體驗「仁」之內涵，就能達到孟子所說「反身而誠」的境界，體認到自我與萬物原非對立，亦無間隔。

12 世紀集大成的儒家思想家朱熹（晦庵，1130-1200），在其著名的〈仁說〉一文中，進一步申論：<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> 程顥、程頤：《二程集》（北京：中華書局，1981 年），卷 2 上，頁 16-17。

<sup>33</sup> 《朱子文集》（臺北：財團法人德富文教基金會，2000 年），第 7 冊，卷 67，〈仁說〉，頁 3390-3392，引文見頁 3390。

天地以生物為心者也，而人物之生，又各得夫天地之心以為心者也，故語心之德，雖其惚攝貫通，無所不備，然一言以蔽之，則曰仁而已矣。

在朱子的論述中，整個宇宙充滿了生生不已的健動精神，而「人」與自然界的萬物，都各秉持這種天地間生生不已的核心價值而生長，這種宇宙間的核心價值就是「仁」。

15、16 世紀的大儒王陽明（1472-1529）在〈大學問〉一文中說：<sup>34</sup>

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，以天地萬物為一體者也，其視天下猶一家，中國猶一人焉；若夫間形骸而分爾我者，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

---

<sup>34</sup> 王守仁：〈大學問〉，收入《王陽明全集》（上海：上海古籍出版社，1992年），下冊，卷26，續編1，頁967-973，引文見頁968。

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。是其一體之仁者，雖小人之心，亦必有之，是乃根於天命之性，而自然靈昭不昧者也，是故謂之明德。小人之心，既已分隔隘陋矣，而其一體之仁，猶能不昧若此者，是其未動於欲，而未蔽於私之時也；及其動於欲，蔽於私，而利害相攻，忿怒相激，則將戕物圯類，無所不為，其甚至有骨肉相殘者，而一體之仁亡矣。是故苟無私欲之蔽，則雖小人之心，而其一體之仁猶大人也；一有私欲之蔽，則雖大人之心，而其分隔隘陋猶小人矣。顧夫為大人之學者，亦惟去其私欲之蔽，以自明其明德，復其天地萬物一體之本然而已耳；非能於本體之外，而有所增益之也。」

陽明思想中的「大人」，不僅自我與他人並不處於對抗狀態，而且人與自然也是一種毫無間隔的關係。<sup>35</sup>

以上所說儒家思想傳統中「個體」與「群體」的統一與和諧，對於我們今日思考大學通識教育中「自我」與「他者」（the other）關係之教學理念與教學實務，實具有深刻的啟

---

<sup>35</sup> 參考黃俊傑：〈論儒家思想中的「人」與「自然」之關係：兼論其在二十一世紀的啟示〉，《現代哲學》（廣州：中山大學哲學系），2005年第1期。

示。

## 四、「主體」與「群體」平衡的 教學理念與策略

在論證了「主體覺醒」與「群體意識」之間，既有其互相滲透性又有其緊張性，並應建立動態的平衡關係之後，我們可以在上述理論基礎之上，論述「主體」與「群體」平衡的大學通識教育理念及其教學策略。

### (1) 教學理念

現階段臺灣的部分大學通識教育課程，所傳授的內容普遍表現出「主體」與「群體」之間的斷裂，學生習得各種建立在近代個人主義與自由主義基礎之上的價值理念，如民主、自主、人權、個人權益等，而較少注意這些源自近代西方而成為普世價值的諸多價值理念，與東亞各國之歷史傳統與現實狀況之間實有難以癒合的「斷裂」在焉。

更具體地說，當前臺灣地區的大學通識教育課程設計，最必須思考的問題就是課程內容之「斷裂」的問題。所謂「斷裂」至少包括：(1)「傳統」與「現代」之間的斷裂；(2)「全球化」與「本土化」之間的斷裂。近百餘年來之臺灣從傳統社

會轉變為現代社會，尤其是近六十餘年來隨著快速的經濟發展與社會轉型，使得「傳統」與「現代」以及「全球化」與「本土化」之間的裂痕至深且鉅，在臺灣地區的青年人格中所刻劃的傷痕也至為深刻。而且由於戰後臺灣快速的邁向工業化，工業化必須要求細密的分工，才能使產品標準化、數量化、商品化，在這種歷史潮流中，許多青年逐漸淪為文化無根的浮萍。

針對以上的「斷裂」，我們提出以下兩項教學理念：

(a) 加強學生對東亞傳統文化的認識：東亞各國在進入 20 世紀以後，由於都受到西方列強的支配或侵略，所以，都經歷了一段文化的「自我否定」的過程。中國從 20 世紀初開始，列強交侵，國家動盪，危機日甚一日。文化思想上則中西新舊各種思想激烈碰撞。從五四時代以降，中國知識分子多半勇於趨新怯於守舊，批判傳統不遺餘力，這股潮流至 1966-1976 年的十年的文革動亂期間達於高潮。東鄰日本在從傳統走向現代的過程中，也是經歷了一段文化的「自我否定」。自從 19 世紀中葉，美國海軍司令伯里（Matthew Calbraith Perry，1794-1858）於 1853 年 7 月（日本嘉永 6 年 6 月）抵達日本浦賀，1854 年再航江戶灣，在橫濱與日本簽定條約，以及中英鴉片戰爭（1839-1842）以來，西方列強對東亞尤其是中日兩國之衝擊與支配至深且鉅。影響所及，中日兩國知識界與政治界雖有若干「興亞」之主張，例如 1880 年日本民間組織「興亞會」成立，1883 年改名為「亞細亞協會」，宮崎滔天（1871-



1922)、<sup>36</sup>岡倉天心(1862-1913)、<sup>37</sup>孫中山(1866-1925)、<sup>38</sup>李大釗(1889-1927)<sup>39</sup>等人，也提出不同版本的「興亞」或「亞細亞主義」的意見，但是，「興亞論」影響力終究不如「脫亞論」聲勢之強大。日本啟蒙思想家福澤諭吉(1834-1901)於1875年(日本明治8年，中國光緒元年)出版《文明論概論》一書，揭示「以西洋文明為目標」，<sup>40</sup>他在1885年又發表〈脫亞論〉文章，主張東亞各國只有「脫亞入歐」才能邁向「文明」。日本漢學大師白鳥庫吉(1865-1942)<sup>41</sup>與內藤湖南(1866-1934)<sup>42</sup>均蔑視中華文化，後者以西歐史為參照系統解釋中國歷史的發展，前者甚至提出「堯舜禹抹殺論」與「神代史抹殺論」。日本思想史研究的大師津田左右吉(1873-1961)甚至主張：「日本與支那是個別的歷史、個別的文化或文明、個別的世界。從來沒有將日本與支那兩者包而為一的所謂東洋

<sup>36</sup> 宮崎滔天：《三十三年の夢》(東京：岩波書店，1993年)。

<sup>37</sup> 岡倉天心：《東洋の理想：アジアは一つなり》，收入《岡倉天心全集》(東京：六藝社，昭和15〔1940〕年三版)，第1卷。

<sup>38</sup> 孫文：〈對神戶商業會議等團體的演說〉，《孫中山全集》(北京：中華書局，1986年)，第11卷。

<sup>39</sup> 李大釗：〈再論新亞細亞主義〉，《李大釗選集》(北京：人民出版社，1959年)。

<sup>40</sup> 福澤諭吉：《文明論の概略》(東京：岩波書店，1953年)，第2章：「以西洋文明為目標」。

<sup>41</sup> 白鳥庫吉：〈古代支那及びインド〉，收入《白鳥庫吉全集》(東京：岩波書店，1971年)。

<sup>42</sup> 內藤湖南：〈概括的唐宋時代觀〉，《歷史と地理》第9卷第5號(1922年5月)。此文有中譯本：〈概括的唐宋時代觀〉，收入劉俊文主編，黃約瑟譯：《日本學者研究中國史論著選譯》(北京：中華書局，1992年)，

的世界。從無所謂『東洋文化』、『東洋文明』這種東西。」<sup>43</sup>總而言之，20世紀東亞知識界都經歷了一段對東亞文化傳統之「自我否定」，這種文化的「自我否定」心態在最近十餘年來的民主臺灣，在政治力的主導之下，也正在加速發展之中。

針對這種「傳統」與「現代」嚴重斷裂的歷史脈絡，我們主張以通識教育接引學生重返東亞傳統文化的智慧。

(b) 促進學生「全球視野」與「本土關懷」的融合：在20世紀的最後二十年間，全球政治經濟板塊大幅移動，「世界貿易組織」(WTO)的影響力與日俱增，使許多樂觀的保守派學者高唱「地球村」、「全球化」或「無國界的世界」的口號。但是，每年世貿組織部長級會議或八大工業國高峰會，都引來反「全球化」人士的激烈抗議，甚至衝突流血。「全球化」與「在地化」在世界各地之間的緊張性日甚一日。

針對這項新發展，我們有必要通過通識教育課程，一方面既開拓學生的全球視野，另一方面又啟發學生對本土文化、政經、社會議題的熟悉度，並促使兩者融合無間。

---

第1卷，通論。

<sup>43</sup> 津田左右吉：〈シナ思想と日本〉，收入氏著：《津田左右吉全集》（東京：岩波書店，1965年），第20卷，頁195。

## (2) 教學策略

從以上這兩項教學理念出發，我們可以進一步提出以下兩種教學策略：

(a) 開授東亞傳統文化相關課程：為了引導生活在現代甚至後現代情境中的大學生，對於自己的文化傳統有更親切的接觸，從而促進「傳統」與「現代」的接榫，我們可以開授有關東亞文化傳統的相關課程，例如《東亞傳統與現代》通識講座課程，就是一個可行的教學方案。

(b) 在「全球化」與「在地化」互動的脈絡中開授相關通識課程：近年來，臺灣的大學生出國留學意願急速低落，主計處的資料顯示，臺灣 2003 年全年出國留學人數僅 24,599 人，較 2002 年遽減 23%，創下歷年最大衰退幅度。這種趨勢勢必逐漸傷害臺灣的全球視野的開拓，所以，教育部宣佈推動「菁英留學計畫」，將遴選學生分為基礎科學、人文社會、國家重點發展等三大組；其中再細分為基礎科學、生物科技、影像顯示、數位內容、通訊科技、半導體、能源科技、環境海洋與天然災害、奈米與尖端材料、重點服務業、國際法政及文史藝術等十二項領域。教育部希望以這項計畫開拓青年學生國際的視野，用心良善，但在近年來具有強烈政治意涵的狹義的「本土化」口號甚囂塵上的氛圍裡，「全球化」與「在地化」之平衡並不易完成。

正如我最近所論述的，將「全球視野」與「本土關懷」融為一體，最有效的可能是與「公民教育」相關的通識課程。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普世價值的「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。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，而過度忽略東亞文明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。

公民教育課程所教授的內容應該不僅是與「公民資格」(citizenship) 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。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」。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。<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> 參看黃俊傑：《全球化時代大學通識教育的新挑戰》(高雄：中華民國通識教育學會，2004年)，頁63-64。

## 五、結論

本文主題在於論述大學通識教育中的「主體覺醒」與「群體意識」之間所存在的既互相競爭而又不可分割的關係，並提倡「主體」與「群體」均衡的通識教育理念與教學策略。

如果將「主體」與「群體」的爭衡這個問題，置於最近六十年來臺灣史的脈絡中思考，我們就更能掌握本會本次教師研習營主題的重要意義。正如我過去所指出的：戰後臺灣文化變遷的主要方向在於「個體性」(individuality)的覺醒。這種以「個體性之覺醒」為特徵的文化發展方向，基本特質是從「個體在其自己」(individual-in-itself)走向「個體為其自己」(individual-for-itself)的存在狀態。「個體」不再是完成「個體」之外的其他主體之目的的工具，「個體」的主體性越來越彰顯。從中國文化史立場來看，戰後臺灣這種文化現象具有深刻的歷史意義，其形成有其歷史之原因，也潛藏重要而複雜的問題。

戰後臺灣的文化變遷中最突出的文化現象就是「個體性的覺醒」。從中國人數千年歷史來看，戰後臺灣的「個體性的覺醒」這項新發展，確實深具劃時代的歷史意義。戰後臺灣從農業社會到工業社會的結構的轉型，教育的急速擴張，以及近十餘年來瑕瑜互見的民主化發展，都使臺灣社會文化領域中的「個體性」獲得了充分發展的機會，個人的「自由意志」(free will)在1987年戒嚴令廢除後更獲得了充分的表達；臺灣社會

中的「個體」已不再是傳統中國社會中威權主義之下，深受父權、君權、夫權壓抑的個體。臺灣社會中「個體」的甦醒，標誌著華人社會文化中個人主義發展的新里程碑，也為中國人 21 世紀民主政治的發展，奠定了社會文化的基礎。但是，現階段以「個體性之覺醒」為特徵的臺灣新文化，卻也潛藏著嚴重的「自我中心主義」甚至文化的自戀狂的心態。這種文化的病態，與數百年來作為移民社會的臺灣之功利主義盛行的傳統有其關係。展望未來，如果臺灣文化在 21 世紀要更上層樓，那麼，臺灣新文化所呈現的這些病態，就必須加以改善並超越。<sup>45</sup>

因應戰後臺灣社會中個人「主體意識」過度膨脹的時代病癥，本文從大學通識教育的角度，建議規劃「主體」與「群體」均衡的通識課程，尤其應規劃「傳統」與「現代」對話，「本土關懷」與「全球視野」融合的新通識課程，以引導大學青年學生成為 21 世紀所需的新人才。

\*2004 年 11 月 23 日初稿，2005 年 1 月 10 日定稿，本文曾發表於《第十三屆全國通識教育教師研習會：大學通識教育中的「主體性」與「群體性」》，弘光科技大學，2004 年 12 月。

---

<sup>45</sup> 黃俊傑：《臺灣意識與臺灣文化》（臺北：臺大出版中心，2006 年），頁 175-200。

❧❧現況篇❧❧





# 參

## 論中國傳統學術對社會科學理論的 意義：從大學通識教育中公民教育 的問題出發

### 一、引言

在 21 世紀全球化與本土化激盪的脈絡之中，海峽兩岸大學院校的公民教育面臨巨大的衝擊，也勢必調整研究與教學的新方向。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距關係。這個現象的本質其實正顯示近代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。以公民教育之教學實務中必須涉及的「國家」與「人權」這兩大價值理念為例，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。<sup>1</sup>

現階段海峽兩岸大學通識教育中，有關國家治理與公民教

---

<sup>1</sup> 黃俊傑：《全球化時代大學通識教育的新挑戰》（高雄：中華民國通識教育學會，2004 年），第三章〈從全球化與本土化激盪的脈絡論大學通識

育之諸多課程教學內容，所呈現的中西失衡的問題，其實並不僅僅是一個教學實務層面的問題，而是深深地植根於近百年來中西學術的衝突之中，尤其是表現在中國傳統學術與源自於西方的社會科學理論之間的緊張關係之中。本文將扣緊這個學術問題，深入論證中國傳統學術對於社會科學理論建構所具有的意義，再落實到大學的公民教育問題之上。

中國傳統學術與現代社會科學理論之間的緊張性，起於 19 世紀中西文化的接觸。中國知識分子接觸西方社會科學始於 19 世紀下半葉。當代學者錢存訓（1910-）曾統計 19 世紀下半葉，中國人所翻譯西方出版品共 567 種，其中自然科學類佔 40%，社會科學類佔 8%。<sup>2</sup>1895 年中日甲午戰爭爆發，日本擊敗大清帝國，梁啟超（任公，1873-1929）說：「吾國四千餘年大夢之喚醒。實自甲午戰敗割臺灣償二百兆以後始也」。<sup>3</sup>甲午戰爭後，中國起而師法日本，<sup>4</sup>大量學生赴日留學，<sup>5</sup>並大量翻譯日本之社會科學書籍。在 1896 年至 1937 年的 42 年之間，

---

教育中的公民教育》，頁 45-68。

<sup>2</sup> Tsuen-hsiun Tsien, "Western Impact on China through Translations," *Far Eastern Quarterly*, XIII:3 (May, 1954), pp. 305-327.

<sup>3</sup> 梁啟超：《戊戌政變記》（臺北：臺灣中華書局，1965 年臺二版），頁 1。

<sup>4</sup> 李國祁：〈清末國人對甲午戰爭及日本的想法〉，收入《甲午戰爭一百週年紀念學術研討會論文集》（臺北：臺灣師大歷史研究所，1994 年），頁 641-674。

<sup>5</sup> 據實藤惠秀的研究，在 1904 年中國留日學生已在八千至一萬名之間，到 1906 年則高達一萬三四千或二萬名之譜。見實藤惠秀著，譚汝謙、林啟彥譯：《中國人留學日本史》（香港：中文大學出版社，1982 年）。

中國所譯日本社會科學著作為數至為可觀。<sup>6</sup>但是，值得注意的是：20 世紀中國知識界多半認為西方社會科學理論與中國傳統學術之間，有其矛盾之關係。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。<sup>7</sup>相反地，中國思想史家侯外廬（1903-1987）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，這是新歷史學的古代法則的中國化，從引伸發展上言，這是氏族、財產、國家諸問題的中國版延長。」<sup>8</sup>侯外廬的《中國古代社會史》確實是企圖以中國歷史經驗，作為他所認為的具有普遍有效性的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。

20 世紀中國知識分子之所以以這種態度對待中西學術，主要原因在於西方學術挾著近代西方國家的霸權而成為具有宰制力的普世學說。已故著名人類學家張光直（1931-2001）在

<sup>6</sup> 實藤惠秀統計，在 1896 年至 1937 年中國翻譯日文社會科學書籍，包括教育類 140 種，政法類 374 種，經濟社會類 374 種，地理歷史類 344 種，其中僅關於工人問題的就有 374 種。見：實藤惠秀：前引書，頁 167-168。

<sup>7</sup> 熊十力：《讀經示要》（臺北：廣文書局，1970 年），卷 2，頁 67-68。

<sup>8</sup> 侯外廬：《中國古代社會史》（上海：中國學術研究所，1948 年），〈自序〉。

1994年出任臺北的中央研究院副院長之前，曾提出這樣一個問題：<sup>9</sup>

中國從古到今政治文化一直佔著掛帥的地位，而孔夫子和他的信徒都是最懂得人際關係的專家。中國人每個人都有研究人文社會科學的本錢。研究的資料，則有一部二十四史，自五十年代便為瑪麗·瑞德教授向一般社會科學者介紹為全世界最豐富的一座研究人類歷史上各種行為的規律的寶庫。

為甚麼在二十世紀的學術研究上，中國對人文社會科學作一般性貢獻的潛力完全不能發揮？

張光直自己對這個問題思考的答案是：<sup>10</sup>

我們不妨從中國人文社會科學的三部曲開始：第一，跳出中國的圈子，徹底了解各個學科主流中的關鍵問題，核心問題。第二，研究中國豐富的資料在分析過後是否對這些屬於全人類的問題有新的貢獻。第三，如果有所貢獻，一定要用世界性的學者（即不限於漢學家）能夠

---

<sup>9</sup> 張光直：〈中國人文社會科學該躋身世界主流〉，《亞洲週刊》（香港），1994年7月10日，頁64。

<sup>10</sup> 同上註。

看得懂的语言寫出來。

臺灣的心理學家黃光國（1945-）不同意張光直的「三部曲」，他認為：「造成今天國內社會科學低度發展的主要成因，在於學術經典翻譯不發達，國人對西方主流學術思潮普遍隔閡，導致學術研究對於西方的高度依賴。解除這種依賴困境的正確途徑應當是加強西方學術經典的譯介，徹底瞭解西方學術的思潮後，再回過頭來，在中國社會裡面找研究題材，來解決我們自己迫切的重大問題。」<sup>11</sup>

張光直與黃光國的說法各有所見，亦各有所蔽，他們有意無意之間將中國傳統學術與「西方社會科學理論」對立起來，並隱約之間認為前者具有特殊性，後者才具有普遍性。他們的說法與 20 世紀上半葉的人文學者熊十力與侯外廬的意見，並無本質上的差異。這種說法值得進一步商榷。本文寫作的目的在於論證社會科學理論與中國傳統學術之間，有其辯證性的有機關係，因為社會科學理論如果忽視中國傳統學術，將成為跛腳的學術。而且，必須從中國傳統學術中抽出普遍性的社會科學的理論性命題，才能使中國傳統學術不再是孤芳自賞的「地域性的知識」（人類學家吉爾茲（Clifford Geertz, 1926-2006）所謂的“Local Knowledge”。兩者之間在研究內容上有其不可

---

<sup>11</sup> 黃光國：〈提升人文社會科學研究的「三部曲」〉，《聯合報》（臺北），1994年9月11日，第11版。

分割性，但在方法論上又有其緊張性。因此，兩者間存有競爭支配地位之關係。但是，兩者合則雙贏，離則兩傷。本文第二節首先論述兩者之不可分割性，第三節接著討論兩者之緊張性，第四節再從研究方法與問題意識兩方面，申論兩者之間的緊張性的超越之可能性。第五節則綜合全文論點，並指出公民教育內容的調整方向。

## 二、社會科學研究與中國傳統學術之關係 (一)：研究內容的不可分割性

社會科學理論的建構與中國傳統學術之間，存有互補互利的關係，兩者間並不是一種「零和遊戲」(zero-sum game)。兩者在研究內容上有其不可分割性，社會科學理論如果忽視中國歷史經驗，將成為不完整的學說；反之，中國傳統學術如果缺乏社會科學的視野，將難以提出具有普遍意義的論述。社會科學理論與中國傳統學術兩者之間離則兩傷，合則雙利。

### 1. 離則兩傷 a：以社會科學家對儒家思想的誤解為例

我們要論證社會科學研究與中國傳統學術之不可分割性，可以先從兩者斷為兩橛後的負面效果說起。這種負面效果首先表現在當代西方社會科學界對中國儒學的誤解之上。20 世紀中

國以及國際社會科學界對於儒家政治思想的誤解，可謂形形色色，不一而足，基本上認為儒家是威權主義與集體主義，均有利於傳統亞洲的專制政治。

西方社會科學家一般都主張儒家是威權主義（authoritarianism）的淵藪，應為傳統中國的以父權為主軸的家庭制度以及專制政治負責。這種意見在五四時代以所謂「吃人的禮教」的口號而提出，在國際知識界則形成為對中國專制政體之思想根源的共識。舉例言之，早在六十年代美國政治學家白魯恂（Lucian W. Pye, 1921-2008）分析中國人的政治心理，就指出傳統中國家庭制度的特色在於對父親權威的絕對服從、反對侵略行為以及嚴守秩序。這三大特色不僅彼此相關，同時在家庭成員人格的塑造上也極為重要。中國是一個注重孝道的民族，中國人把孝順父母視為最高的道德境界。白魯恂指出，在中國歷史上孝子孝女的事蹟和忠臣烈士並列，二十四孝故事廣為流傳。出身貧賤的孩童，常常由於他們的孝行而名留青史。孝順父母是崇拜祖先的堅實基礎，而崇拜祖先又激發中國人的歷史認同感，所以中國人非常服從權威，因為失掉權威的統攝，自我便失去意義。中國人對權威的認知是出於主觀的態度。接受父親無上權威是中國兒童一生中最早的權威崇拜。<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Lucian W. Pye, *The Spirit of Chinese Politics* (Cambridge, Mass.: The M. I. T. Press, 1968), 白魯恂的論點經過他的學生索羅門加以發揮，認為中國人的集體性格有利於毛澤東的革命，參看：Richard H. Solomon, *Mao's Revolution and the Chinese Political Culture* (Berkeley, Calif.: University of

白魯恂認為傳統中國政治上的威權主義，早已奠基於中國人的兒童養育方式之中，這與儒家價值傳統有其不可分割的關係。白魯恂這種意見，是國際社會科學界許多學者的共同看法。例如近年來因提出「文明衝突論」而成為焦點人物的美國政治學家杭亭頓（Samuel P. Huntington, 1927-2008），也提出類似的看法。<sup>13</sup>這種意見認為儒家是傳統中國（甚至亞洲）專制政治的幫凶，言外之意認為在華人社會邁向民主政治的新時代裡，儒家早應與專制政體一起丟棄到歷史的灰燼之中。

西方社會科學家第二種意見認為，儒家是集體主義的思想根源。早在 1926 年傅斯年（孟真，1896-1950）與顧頡剛（銘堅，1893-1980）討論「孔子學說何以適應於秦漢以來的社會」這個問題時，傅斯年就認為儒家的道德觀念，是中國的宗法社會的理性發展。中國始終沒有脫離宗法社會。父權是宗法社會的基礎，所以，儒家思想與秦漢以降專制政治體制的發展

---

California Press, 1971)。

<sup>13</sup> 參看 Samuel P. Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order* (N.Y.: Simon and Schuster, 1996)，中譯參看杭亭頓著，黃裕美譯：《文明衝突與世界秩序的重建》（臺北：聯經出版事業公司，1997年），頁 304。杭亭頓指出世界進入「後冷戰時代」以後，「文化認同」在 21 世紀新秩序中扮演相當的重要性，這一點很有見識。但他認為美國應防範儒家文化與伊斯蘭文化合作以對抗基督教文化，這種說法則不值識者一笑。我對此書曾撰短文加以評論，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, No. 1/2 (Spring/Summer, 1997), pp. 147-156.



頗為吻合。<sup>14</sup>這種看法到今天仍有其影響力。日裔美籍學者福山（Francis Fukuyama, 1952-）的看法就與傅斯年相近，但更為細緻，福山認為儒家思想強調集體主義，有利於「多數專制」，壓抑個人意志與個體自由。<sup>15</sup>

歐美社會科學家這兩種對儒家的批判意見，各有其立足點，也有若干持之有故、言之成理的論據，例如認為儒學具有威權主義與集體主義傾向的說法，確能直指被大漢帝國獨尊儒術以後所出現的「帝制儒學」（Imperial Confucianism）的核心問題；認為儒學與中國人的保守性格有關的說法，也很能扣緊儒學與傳統中國農村社會之關係。

但是，再從更深一層來看，以上這兩種批制性的意見，卻都存在有嚴重的思考上的盲點。這種盲點以下列兩種最為深切著明：

第一，許多西方社會科學家解釋儒學常常犯了「過度簡單化的謬誤」：儒學是一個複雜的思想傳統，從先秦時代綿延至於今日，歷經兩千餘年之變遷而豐富其思想內容。就其時間之

---

<sup>14</sup> 傅斯年：〈答書〉，收入顧頡剛編著：《古史辨》（香港：太平書局，1962年根據樸社1930年版重印），頁155。

<sup>15</sup> Francis Fukuyama, *The End of History and the Last Man* (New York: Free Press; Toronto: Maxwell Macmillan Canada; New York: Maxwell Macmillan International, 1992)；中譯本：李永熾譯：《歷史之終結與最後一人》（臺北：時報文化出版企業公司，1993年），頁306-307。

縱剖面而言，先秦儒學固然不同於深受政治力滲透的兩漢儒者，蘊涵道家思想的魏晉時代儒學亦與唐代儒者不同；宋明儒學亦迥異於清代儒學。再就儒學的橫切面觀之，儒學亦有其不同之面向或層次。儒學東傳日本與朝鮮之後，更在日韓地區發展出不同於中國儒學的思想內涵。<sup>16</sup>劉述先（1934-）曾區分儒學的三種不同層次：（1）精神的儒家；（2）政治化的儒家；（3）民間的儒家。<sup>17</sup>這三種層次或類型的儒學，各有其互異的思想內涵，不可一概而論。李明輝（1953-）在金耀基（1935-）所區分的「帝制儒學」與「社會化儒學」兩個層面之外，另加一種「深層化的儒學」，認為這個層面的儒學是對現代化中國人思考方式仍產生深刻影響的傳統儒家思考模式。李明輝並指出，在這三個類型的儒學之上，尚有一個作為儒學本質的既內在而又超越的思想內涵。<sup>18</sup>不論如何，儒學具有多層面與多元性的思想內涵，當是無可否認的事實。

從儒學的複雜性這個角度來看，當代社會科學家對於儒學所提出的這兩種批判言論，都不免犯了「化繁為簡」的思考盲點，這兩種意見都無意間將儒學當作是一個單元而非多元的思

---

<sup>16</sup> 參考黃俊傑：《東亞儒學史的新視野》（臺北：臺大出版中心，2004年）。

<sup>17</sup> 劉述先編：《儒家思想與現代世界》（臺北：中央研究院中國文哲研究所，1997年），〈導言〉，頁1。

<sup>18</sup> 李明輝：《當代儒學之自我轉化》（臺北：中央研究院中國文哲研究所，1994年），〈導言——當代儒學之自我轉化〉，頁6-12。

想傳統。社會科學家所批判的基本上是漢代以後作為國家意識形態的「政治化的儒家」或「帝制儒學」，及其與權力結構掛鉤後所產生的種種流弊。他們忽略了一項重大事實：「政治化的儒家」或「帝制儒學」並不能涵蓋儒學的全貌。不論是作為知識菁英共同精神基礎的「精神的」儒家思想，或作為民間價值系統的世俗化的儒家思想，都在中國乃至東亞社會具有深刻的影響力。

第二，許多西方社會科學家討論中國歷史中的儒學時，也常陷入「化約論的謬誤」：社會科學家對於儒學的批判意見，都要求儒學為帝制中國的專制政治或集體主義負責，這種批判完全忽略了抽象的思想系統與具體的社會政治建構之間，有其「不可互相化約性」（*mutual irreducibility*），因為思想領域與社會政治領域各有其不同的運作邏輯（*modus operandi*），思想的建構只涉及主體性建立之範疇，但是，社會政治制度的建構就涉及主體性的客觀化（*objectification*）問題，狀況較為複雜，而且常常不是主體所能完全掌握的。<sup>19</sup>因此，我們不能將社會政治的問題，完全歸因於思想的因素。

從這個角度來看，社會科學家要求儒學為政治的專制主義

---

<sup>19</sup> 我在拙著《儒學與現代臺灣》（北京：中國社會科學出版社，2001年）一書的〈序〉中，對儒學所遭受的誤解有更詳細討論。上文有部分文字取自該書〈序〉文。

與社會的集體主義負責實在並不公平，這種說法犯了「化約論的謬誤」。歐美社會科學界這種思考上的盲點，固然與各別社會科學家的學力有關，但是，最根本的原因則是在於社會科學界對中國傳統學術的忽視。

## 2. 離則兩傷 b：以埃森西塔對中華帝國政治系統的解釋為例

現在我們再以 20 世紀社會科學巨擘埃森西塔（S. N. Eisenstadt, 1923-2010）對世界史上帝國的政治系統之研究作為實例，<sup>20</sup>進一步論證：任何社會科學理論，如果對中國經驗缺乏深入的理解，終究是不完整的或是以偏概全的理論。

我們首先從政治學的研究主題說起。傳統的政治學研究主題大多重視各國靜態的政治制度而較少涉及政治行為與政治過程，因此，傳統的政治學教科書所談的不外是國家的性質、國家的分類、國家與人民、政府組織等題目。<sup>21</sup>但是，五十年代以後政治系統的運作及其過程一變而成為政治學研究之主要課題，諸如「投入—產出」（input-output）、「政治社會化」（political socialization）、「政治文化」（political culture）、

---

<sup>20</sup> S. N. Eisenstadt, *The Political Systems of Empires: The Rise and Fall of the Historical Bureaucratic Societies* (New York: The Free Press, 1963, 1969), 此書有中譯本：S. N. 艾森斯塔得著，閻步克譯：《帝國的政治系統》（貴陽：貴州人民出版社，1992 年）。

<sup>21</sup> 例如鄒文海所著《政治學》（臺北：三民書局，1957 年，1969 年）一書

「政治系統」(political system) 之類的名詞乃應運而生。首先把「系統」這個觀念用來構成一個理論體系的是大衛·伊士敦(David Easton, 1917-2014)，他的《政治系統》(*The Political System*)一書於1953年問世。伊士敦的政治系統論從「持續生存」(persistence)的觀念出發，為政治系統在其存在的環境中從「需求」與「支持」的投入到「決策」或「政策」的產出反饋過程建立一套理論模型。埃森西塔的政治系統論與伊士敦、阿爾蒙(Gabriel A. Almond, 1911-2002)、阿卜特(D. F. Apter)等人的學說關係密切。埃森西塔的《帝國的政治系統》一書從政治系統論出發，研究人類歷史上實行中央集權化的官僚政治帝國的政治系統。全書共分兩大部分，前半部分分析歷史上官僚帝國政治系統發展的條件；後半部分分析其持續之條件。第一部分的第一及第二章是全書理論基礎之所在，全書的論述處處均與這兩章有密切關係。<sup>22</sup>

埃森西塔研究歷史上官僚政治組織中的政治系統，包括近東文明、埃及，在印加(Incas)及阿茲推克(Aztecs)之中的古代美洲文明；希臘化世界、羅馬世界及拜占庭世界；遠東文明尤其是中國和印度；諸如阿比塞(Abbaside)、法蒂迷(Fatimite)及奧圖曼(Ottoman)等帝國的回教世界、近代歐

---

即為一例。

<sup>22</sup> 我曾將此書第一章譯為中文，見黃俊傑譯：〈歷史上官僚政治組織的背景及其問題〉，收錄於黃俊傑編譯：《史學方法論叢》(臺北：臺灣學生書局，1977年，1981年)，頁187-202。

洲和專制政治時代。埃森西塔指出：這些帝國大部分都是在帝王統治之下，這些帝王擁有傳統神聖的正統性。在帝國內，人口中佔相當多數的人具有很強烈的政治消極感，而且缺乏任何普遍選舉權及政治權利。這些帝國多具有相對統一的中央集權的政治組織、官僚政治的行政管理及政治機關，也常見政治鬥爭。埃森西塔在建構他的理論時，以大量篇幅討論歷史上的中華帝國。埃森西塔不能閱讀中文第一手材料，他對中國史的解釋都來自西文的二手資料，其書字裏行間每能發現西方漢學家言論的投影。埃森西塔綜合他人之研究成果，益以己見，形成他對中國史之全盤看法。正是從埃森西塔書中這一部分的言論，我們可以發現西方社會科學家由於對中國經驗之隔膜，而引起的理論建構上的盲點。

埃森西塔的理論主張：歷史上的官僚帝國的統治者，居於政治系統的最高層，發號施令，運用社會資源，如中華帝國就建立在水利控制之上。我過去曾對埃氏解釋中華帝國歷史經驗的盲點，有所評論，現在再稍加整理，擇其要點加以申論。首先，埃森西塔分析帝國的政治系統之時，十分強調治水事業在中國史上之重要性，他說：「水道之控制是封建領主鬥爭之一項重要問題。運河與堤防之維持及修復乃係中央政府的重要工作，它也成為一個組織完善而有效率的行政組織的象徵。」<sup>23</sup> 埃森西塔雖不滿意於魏復古（Karl Wittfogel，1896-1988）之東

---

<sup>23</sup> Eisenstadt, *op. cit.*, p. 36.

方專制論，<sup>24</sup>但他無形中卻接受魏氏強調水利在中國史上之重要性，這種看法很有問題。何炳棣（1917-2012）就指出中國最早的新石器文化起源於黃土高原東南部，稍晚的新石器文化出現於黃土平原及江淮一帶，地勢皆較高，不受水患。中國灌溉起源甚晚，古文獻中最早有關為灌溉而修溝洫之記載，僅能上溯至西元前 6 世紀前半葉，中國最早文明非起源於灌溉，與古埃及文明有重大不同。<sup>25</sup>水利事業在中國歷史上之地位實不若埃森西塔所一再強調之重要。<sup>26</sup>

<sup>24</sup> Karl A. Wittfogel, *Oriental Despotism: A Comparative Study of Total Power* (New Haven: Yale University Press, 1957), 此書有中譯本：徐式谷等譯：《東方專制主義：對於極權力量的比較研究》（北京：中國社會科學出版社，1989）。魏復古在另一篇論文中將他的學說加以精簡說明，參看：K. A. Wittfogel, "Chinese Society: A Historical Survey," 刊於 *Journal of Asian studies*, 16 (1956-1957), pp. 343-364, 此文有中譯本：K. A. Wittfogel 著，楊儒賓譯：〈從歷史觀點論中國社會的特質〉，《史學評論》第 12 期（臺北，1986 年 9 月），頁 63-97。埃森西塔曾有長篇論文評論魏復古的《東方專制論》一書，參看：S. N. Eisenstadt, "The Study of Oriental Despotisms as Systems of Total Power," *Journal of Asian Studies*, 17 (1957-1958), pp. 435-446.

<sup>25</sup> P. T. Ho, "The Loess and the Origin of Chinese Agriculture," *American Historical Review*, LXXV:1 (Oct., 1969), pp. 1-36; idem, *The Cradle of the East: An Inquiry into the Indigenous Origins of Techniques and Ideas of Neolithic and Early Historic China, 5000-1000 B. C.* (The Chinese University of Hong Kong and the University of Chicago Press, 1975); P. T. Ho, "The Chinese Civilization: A Search for the Roots of Its Longevity," *Journal of Asian Studies*, XXXV:4 (Aug., 1976), pp. 547-554; 何炳棣：《黃土與中國農業的起源》（香港：香港中文大學，1969 年）。

<sup>26</sup> 以上二段論述，參考黃俊傑：〈埃森西塔對帝國的政治系統之研究及其對中國歷史之解釋〉，收入黃俊傑編譯：《史學方法論叢》，頁 157-186。

從埃森西塔的具體實例，我們可以看到社會科學理論的建構，如果不能充分掌握中國幾千年的歷史經驗，恐怕都有嚴重的缺陷，而傷害了理論的周延性。

### 3.合則雙美

我們再以「社會革命」理論及「公領域」與「私領域」等概念為例，說明社會科學研究如果能與中國傳統學術互相交流，就可以達到互相發明的效果。就現階段社會科學研究受西方「典範」（paradigm）支配的狀況而言，則中國傳統學術對社會科學而言，益顯其重要性。

社會科學理論的建構，必須將中國歷史經驗納入考慮，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, 1947-）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。她認為，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。<sup>27</sup>在西方社會科學界，雖然早在 1853 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。」<sup>28</sup>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。摩爾（Barrington Moore，1913-2005）是一個具有代表性的學者，<sup>29</sup>史柯普的書在 1979 年問世，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

---

<sup>27</sup> Theda Skocpol, *States and Social Revolutions: A Comparative Analysis of France, Russia, and China* (London and New York: Cambridge University Press, 1979).

<sup>28</sup> 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。

<sup>29</sup> Barrington Moore, *Social Origins of Dictatorship and Democracy: Lord and Peasant in the Making of the Modern World* (Boston: Beacon Press, 1966).

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在建構社會科學理論時，所扮演的重要角色。

接著，我們再舉社會科學研究中的「公領域」（public realm）與「私領域」（private realm）這兩個概念為例加以說明。在西方社會科學論述裡的「公領域」與「私領域」是由空間切割而成的，所以，作為「公領域」的「國家」在近代西方政治思想中常常在各種斷裂的空間或組成部分之間某種「對抗的」（adversarial）氛圍中被思考。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 and 個人作為市民之間的分裂。馬克斯批判黑格爾，指出只有消滅私有制才能使「國家」維護普遍利益。<sup>30</sup>在西方近代社會科學論述中，作為「公領域」的「國家」與「民間社會」（civil society）是相對的概念，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

---

<sup>30</sup> 《馬克斯恩格斯選集》（北京：人民出版社，1972年），第1卷，頁253。

家」之一部分。<sup>31</sup>

相對而言，「公」「私」概念在西方政治思想中常常被當作空間或範疇，但是，在中國思想中，「公」「私」則常常是作為某種道德概念而被理解。在中國思想傳統中，「公」「私」兩個領域是具有高度相對性而不斷開展的多層次的同心圓。相對於家庭中的個人作為「私」而言，家庭是「公」；相對於個別家庭之作為「私」而言，社會或國家就是「公」；相對於個別的國家之作為「私」而言，國際社會就是「公」。個人處於這種多層次的同心圓展開的過程之中，常面臨多重的身分與責任互相衝突的問題。《孟子·告子上·35》所載孟子與桃應的對話，將舜在「公」領域與「私」領域中，角色與責任之不相容問題，以最鮮明的方式一舉揭出，所以引起東亞儒者諸多討論，構成東亞思想史中的重大問題之一。

再從中國古代思想史脈絡來看，「公」「私」二字從西周到戰國時代經歷了從具體義向抽象義的變化。而且，在抽象化的過程中，「公」「私」概念也取得價值判斷之意涵，「公」先於「私」是戰國晚期思想家的共識。但是，在現實世界中，「公」「私」常無法相容，從春秋時代以降大量的史料顯示，古人常

---

<sup>31</sup> 參考佐佐木毅、金泰昌編：《公と私の思想史》（東京：東京大學出版會，2001年）；《公と私の社会科学》（東京：東京大學出版會，2001年）；《歐米における公と私》（東京：東京大學出版會，2002年）。

以結束自己生命的方式，逃離「公」「私」衝突而不可解之困境。<sup>32</sup>

從公元第 10 世紀以後，東亞儒者對孟子與桃應的問答，提出諸多討論，說解紛紛如夏夜繁星，顯示東亞儒者深刻認識「公」領域與「私」領域中的德行常必須在「公」領域中才能全幅實現。但是，他們也認識「公」領域與「私」領域之間恆有其難以化解的緊張性，他們提出以具有超越性的「天理」或具有普遍性的「天下」為企圖化解「公」「私」衝突之概念工具，但是，在近代以前東亞世界中君主獨裁體制之下，不論是「天理」或「天下」概念的解釋權，都被權力掌控者所壟斷，從而架空「天理」或「天下」概念所具有的超越性或普遍性，並將「天理」或「天下」轉化為鎮壓人民的工具。這是 17 世紀以後東亞各國「氣」學一系的思想家伊藤仁齋（1627-1705）、戴震（1723-1777）等人，批判程朱學派所建構以「理」為核心的思想系統的部分原因。<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> 西川靖二：〈「公」の思想—《呂氏春秋》における統一原理について〉，《中國學志》屯號（1988 年），頁 1-14；澤田多喜男：〈先秦における公私の觀念〉，《東海大學紀要（文學部）》第 25 輯（1976 年），頁 1-8；栗田直躬：〈「公」と「私」〉，收入氏著：《中國思想における自然と人間》（東京：岩波書店，1996 年），頁 188-206。

<sup>33</sup> 參考黃俊傑：〈東亞近世儒者對「公」「私」領域分際的思考：從孟子與桃應的對話出發〉，黃俊傑、江宜樺編：《公私領域新探：東亞觀點與西方之比較》（臺北：臺大出版中心，2005 年），頁 117-136。

從「公」「私」概念在中西思想史上的不同涵義的比較，我們就可以看出：在當前海峽兩岸大學公民教育中，有關「公領域」與「私領域」的分際之教學內容，顯然不能完全從西方現代社會科學理論出發，而必須同時照顧到「公」「私」概念在東亞思想傳統中，所展現的不同思想面貌及其理論內涵，並以此補西方社會科學理論之不足，庶幾使學生獲得中西兼容並蓄的視野。

### 三、社會科學研究與中國傳統學術之關係 (二)：研究方法的緊張性

社會科學研究與中國傳統學術的第二種關係，在於兩者間在研究方法上，具有某種緊張性。這種緊張性之所以不可避免，乃是因為（1）社會科學宣稱是一種「科學」，以建立人類行為的普遍定律為目的，（2）中國傳統學術卻以對特殊現象之描述為其主要內容。

（1）社會科學的「科學」性質：到底社會科學是不是一種「科學」？這是大部分社會科學教科書開宗明義就會觸及的問題。例如臺灣的政治學者呂亞力在《社會科學方法論》「緒論」中，雖然將「社會科學是不是科學」的正反兩面意見並列

說明，但第一章以下討論政治方法論的「概念」、「定律」、「理論」、「解釋與預測」等問題，<sup>34</sup>莫不顯示作者心目中其實預設社會科學是或是接近「科學」。政治學前輩學者鄒文海（1908-1970）傾向於主張政治學是一種「彈性的科學」（dynamic science），他說：<sup>35</sup>

所謂彈性的科學，既不承認有固定的法則，也不承認沒有法則，而是說法則乃隨環境而變更者。研究政治的人，既須注意時間的因素，又須注意空間的因素，而更須注意不同時間及不同空間中人類不同的適應，疏忽其中任何一端，則我人對政治的認識就不很正確的。

這樣的說法較為通達，也很能體現社會科學尋求「彈性的」普遍理則之特質。社會科學企圖從人類行為中，歸納出若干具有普遍必然性的理則，以便對人類行為進行解釋，甚至對未來的發展提出預測。就其對人類社會的普遍理則的追求而言，社會科學的研究方法論，近似新康德學派哲學家溫德班（Wilhelm Windelband，1848-1915）所謂的「理則的知識」（nomothetic knowledge）。

（2）中國傳統學術的性質：相對於社會科學研究的上述

---

<sup>34</sup> 呂亞力：《政治學方法論》（臺北：三民書局，1979年），頁1-69。

<sup>35</sup> 鄒文海：《政治學》（臺北：作者自印本），頁13。

特質，中國傳統學術的主要領域如文學、歷史、哲學等，都具有強烈的描述特殊人物性格或事件發展的傾向。舉例言之，傳統中國論述政治的文獻多本於致用之目的而缺乏原理性之探討，蕭公權（1897-1981）先生說：<sup>36</sup>

中國學術，本於致用。致知者以求真理為目的，無論其取術為歸納、為演繹、為分析、為綜合，其立說必以不矛盾，成系統為依歸。推之至極，乃能不拘牽於一時一地之實用，而建立普遍通達之原理。致用者以實行為目的，故每不措意於抽象之理論，思想之方法，議論之從違，概念之同異。意有所得，著之於言，不必有論證，不求成系統。是非得失之判決，只在理論之可否設張施行。荀子所謂『學至於行而止』，王陽明所謂『行是知之成』者，雖略近西洋實驗主義之標準，而最足以表現中國傳統之學術精神。故二千餘年之政治文獻，十之八九皆論治術。其涉及原理，作純科學、純哲學之探討者，殆不過十之一二。就其大體言之，中國政治思想屬於政術（Politik; Art of politics）之範圍者多，屬於政理（Staatslehre; Political Philosophy, Political Science）之範圍者少。

---

<sup>36</sup> 蕭公權師：《中國政治思想史》（臺北：聯經出版事業公司，1982年），下冊，附錄：〈中國政治思想史參考資料緒論〉，頁946。

包括大量的政治文獻在內的傳統中國學術論著，多半注重「特殊性」而較少關心「普遍性」(universality)，接近於溫德班所謂的「意喻的知識」(idiographic knowledge)。

因此，從方法論傾向言之，社會科學研究與中國傳統學術實不免有其相互緊張性在焉。這種緊張性在某種意義上，正是「理則的知識」與「意喻的知識」之間的緊張性。

#### 四、緊張性的克服：從互相對抗性 走向互為主體性

現在，我們可以問：社會科學研究與中國傳統學術之間的緊張性，是否能夠被克服呢？我認為，(1) 中國傳統學術研究實際上常常「即特殊性以論普遍性」，並且從具體經驗中提煉抽象命題，而且，(2) 中國傳統學術所研究的歷史經驗潛藏著大量不同於西方的問題意識，可以補當前中文學術界社會科學研究之不足。所以，(3) 兩者間之緊張性之克服實建立在兩者「互為主體性」(inter-subjectivity)的基礎之上。我們闡釋這三項看法。

(1) 從特殊性到普遍性：所謂中國傳統學術只關心特殊性這種一般印象，實際上是一種過度渲染的說法。中國傳統學術研究所使用的文獻，雖然很強調人物或經驗的特殊性，但



是，卻也很重視對具體而特殊的現象，進行通則性的觀察，例如《孟子·告子下》歸納歷史事實而指出：「入則無法家拂士，出則無敵國外患者，國恆亡」，王夫之（船山，1619-1692）的《宋論》、趙翼（雲松，1727-1814）的《廿二史劄記》，皆對歷史事實及其發展提出許多通則性的看法。我最近的研究也發現：在儒家經典中所見的對黃金古代或典範人格的敘述，都是以朝向建立普遍的道德理則或抽象命題為其目的。因此，儒家的歷史解釋實質上是一種廣義的道德學或社會科學。在這種特質之下，儒家歷史敘述是一種證立普遍理則的手段。在儒家經典中，歷史敘述與普遍理則之間有其互相滲透性。在儒家傳統中，述事而理以昭焉，言理而事以範焉，所謂「性與天道」皆寄寓於具體的前賢往聖之行誼之中，經典正是載「道」之器。在道器不二、理事圓融的儒家傳統中，普遍而抽象的理則，只有在特殊而具體的歷史經驗中才能覓得。在中國傳統學術中，「經」、「史」通貫，理事並觀，求「一貫」於「多識」之中，展現一種「寓抽象性於具體性」及「即特殊性以論普遍性」之關鍵性特質。<sup>37</sup>

<sup>37</sup> 黃俊傑：〈儒家論述中的歷史敘述與普遍理則〉，收入黃俊傑：《東亞儒學史的新視野》（臺北：臺大出版中心，2004年），頁73-104；關於中國人特重「具體性」與「特殊性」的思維習慣，參看中村元：《東洋人の思維方法》（東京：株式會社春秋社，1988年），第4卷《東洋人の思維方法》。此書有簡編之英譯本：Hajime Nakamura, edited by Philip P. Wiener, *Ways of Thinking of Eastern People: India, China, Tibet, Japan* (Honolulu: University of Hawaii Press, 1964), Chap. 17, pp. 196-203.

(2) 從中國傳統到現代問題意識：中國傳統學術對社會科學研究的另一項重大意義是，可以提供深具亞洲文化特色的新的社會科學問題意識，可以豐富以西方經驗為中心的社會科學研究及其理論的內涵。

現階段人文社會科學研究的重大論述或議題大多源自西方經驗與學術，誠如張光直所說：<sup>38</sup>

在大半個世紀中支配全球一小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文化背景而由歐美學人所論述，再經由歐美學術界的影響力以及留學歐美青壯學人的引介，而成為流行的學說。

其實，如果我們深入傳統中國歷史經驗，就可以為社會科學研究提出新的問題意識，豐富社會科學的理論內涵。

---

<sup>38</sup> 張光直：〈中國人文社會科學該躋身世界主流〉，頁 64。

我們以韋伯（Max Weber，1864-1920）的政治社會學理論為例，申論以上看法。韋伯論政治統治的正當性的支配（legitimate domination），曾提出支配的三種純粹類型：「理性的支配」、「傳統的支配」與「卡理斯瑪（charisma）的支配」。韋伯說：<sup>39</sup>

在法制型支配中，一個人之所以服從是由於他服膺合乎依法制定的一些普遍性的秩序。他也因此服從因正式法律而佔據某項職位、行使支配的人。但服從範圍只限於該職位的權威。在傳統型支配中，支配者個人因據有傳統所認可的支配地位而得到他人的服從。不過支配者的支配範圍亦由傳統所限制。在這個情況下，服從是在傳統習慣所規定的服從義務範圍內對個人的恭順。在卡理斯瑪支配中，具有卡理斯瑪特質的領袖，受到所有相信其卡理斯瑪特質者的服從，因為人們確信其啟示、英雄氣概，以及其非凡的特質。

韋伯上述支配理論中的第二類型——傳統的支配，對中國歷史上政權的正當性，具有很強的解釋力。在歷代的政治鬥爭中，歷史解釋權的爭奪，常常是歷代政權遞嬗之際，或政治鬥

---

<sup>39</sup> 韋伯著，康樂編譯：《韋伯選集（III）：支配的類型》（臺北：允晨文化實業股份有限公司，1985年），引文見頁29。參看：Max Weber, *On Charisma and Institution Building* (Chicago: University of Chicago Press, 1968), pp. 46-47.

爭激烈之時的重要指標。舉例言之，大漢帝國建立後，漢代朝廷君臣常常討論的問題就是「秦何以失天下，漢何以得天下」，<sup>40</sup>中國歷代的統治者莫不努力於從前代的歷史中汲取智慧的靈感，作為指導治國策略的方針。到了唐代官修史學的傳統逐漸形成以後，皇帝設置史官纂寫《起居注》。中國的史官以保存歷史真相為其天職，唐文宗開成 4（839）年命史官魏謩（794-859）取出《起居注》供其閱讀，魏謩甚至斷然拒絕。<sup>41</sup>進入 20 世紀以後，在文化大革命時期（1966-1976）的中國大陸，批孔運動雖然表面是以批評孔子為手段，但是卻以指向林彪（1907-1971）為其目的。在最近幾年來的臺灣，「二二八事變」的歷史解釋權，也成為臺灣朝野人士爭執的重大議題。

我們再從當前海峽兩岸官方以及臺灣的臺獨人士所提出之「國家認同」論述來看，三方面都企圖通過歷史解釋而建立「國家認同」。但三者雖然都從歷史解釋出發論述國家認同，卻又互有重大的歧異。一言以蔽之，三者論述歷史經驗的脈絡性很不相同。臺灣的國民黨與中國大陸官方都是在中國近代史的脈絡中論述臺灣與大陸之關係，但是，臺灣的國民黨強調從

---

<sup>40</sup> 關於秦帝國興亡之經驗在中國歷史思想中的意義，參考拙作：Chun-chieh Huang, "The Ch'in Unification (221 BCE) in Chinese Historiography," in Q. Edward Wang and Georg G. Iggers ed., *Turning Points in Historiography: A Cross-Cultural Perspective* (Rochester: The University of Rochester Press, 2002), pp. 31-44.

<sup>41</sup> 司馬光著，胡三省注：《新校資治通鑑注》（臺北：世界書局，1970年），第13冊，〈唐紀62〉，頁7940-7941。

19 世紀中葉鴉片戰爭之後，中國歷史的主流在於追求「自由、民主、均富」的三民主義理想，但是共產黨的興起以及後來的國共內戰，導致三民主義理想的挫折，也造成目前海峽兩岸分裂分治之現狀。中共官方則在反帝反殖民的歷史脈絡中解釋中國近代史，並將臺海兩岸關係放在這個脈絡中加以理解，認為統一臺灣是「中國人民為維護國家統一與領土完整的鬥爭」。臺獨人士強調臺灣歷史的獨特性在於反抗意識的強烈，他們認為「臺灣近代史是一部臺灣人民求生存、反壓迫、爭取當家作主的奮鬥史」。臺灣的國民黨與中共官方以及臺獨人士都是從當前的政治需要與政治立場出發，選擇並解釋歷史事實，並透過歷史解釋而要求「過去」為「現在」服務。<sup>42</sup>由此可見韋伯所說的「傳統的支配」類型，對中國歷史上政權統治的正當性之解釋，確實有其有效性。

但是，我們再深入中國歷史經驗來看，就可以發現中國歷史經驗可以對韋伯學說提出新的問題意識。中國歷代王朝的統治者都宣稱得「天命」，以「天子」自居，是人間秩序的最高統治者，其統治的正當性來自於「天」的授與。中國歷代王朝統治權力正當化的實際狀況，也反映在傳統中國的政治思想之中。漢儒董仲舒（約 179-104 BCE）〈賢良對策〉中說：「堯

---

<sup>42</sup> 參考黃俊傑：《臺灣意識與臺灣文化》（臺北：臺大出版中心，2000年），頁 267-295。

受命以天下為憂」，<sup>43</sup>又說「道之大原出於天」，<sup>44</sup>甚至 17 世紀德川時代日本儒者荻生徂徠（物茂卿，1666-1728），也強調「先王之道，敬天為本」。<sup>45</sup>從東亞歷史經驗來看，統治者權力的正當性，常常來自於「天」。這種類型的統治的正當性，或可稱之為“cosmic legitimation”，確實可以為韋伯的政治社會學提供新的問題意識，開拓新的研究視野。

（3）從西方支配到互為主體：當前海峽兩岸漢語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界的支配性地位，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。

我認為，21 世紀漢語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以及研究這種經驗的學術傳統，愈能夠出新解於陳編，愈能夠提出新的社會科學概念與命題，而與西方的同事進行富有啟發性的對話。

---

<sup>43</sup> 王先謙：《漢書補注》（臺北：藝文印書館，1996 年影印光緒 26 年長沙王氏刊本），卷 56，〈董仲舒傳第 26〉，頁 9，左半頁。

<sup>44</sup> 同上書，頁 16，左半頁。

<sup>45</sup> 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），辛卷，頁 306。

中國傳統學術研究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，<sup>46</sup>社會科學與中國傳統學術本來就應該相輔相成，相得益彰。<sup>47</sup>

## 五、結論

本文從當前海峽兩岸大學通識教育中公民教育的問題——中西學術的失衡——出發，指出這個教育問題實源於近百年來社會科學理論與中國傳統學術的失衡。本文第二及第三節分別析論兩者間的不可分割性及其相互緊張性，但本文第四節的分析中說明：中國傳統學術與社會科學理論兩者間的緊張性，可以經由「互為主體性」關係的建立而被克服，使社會科學研究因為獲得中國傳統學術的文化資源的挹注而日新又新，開發新的意義；而中國傳統學術也因為從社會科學研究中獲得啟示，

---

<sup>46</sup> 中國史研究的前輩學者楊聯陞先生曾為文介紹拉士威爾所著關於軍權政權之書籍，認為可以作為研究中國歷史之參考。見楊聯陞：〈拉士威爾介紹的幾種關於軍權政權的西文書〉，《清華學報》新 8 卷第 1、2 期合刊（政治學專號：蕭公權教授七秩壽慶論文）（1970 年 8 月），頁 499-501。

<sup>47</sup> 1960 年代初，美國亞洲研究學會（Association for Asian Studies, AAS）曾邀請 J. R. Levenson, M. C. Wright, G. W. Skinner, M. Freeman, F. W. Mote, D. C. Twitchett 及蕭公權先生，各撰專文討論社會科學與中國研究之關係，見：“Symposium on Chinese Studies and the Discipline,” *Journal of Asian Studies*, XXIII:4 (Aug., 1964), pp. 505-538; XXIV:1 (Nov., 1964), pp. 109-114，他們都認為兩者應密切合作。

而不再是一門孤芳自賞的「國學」，從而可以提出具有普世意義的新命題與新理論。展望未來，從中國傳統學術對現代社會科學所具有的意義與啟示出發，我們可以進一步在大學公民教育中融入更多本土學術理論，注入更多的本土社會關懷，從而開拓大學公民教育的新境界。

\*2005年4月20日初稿，本文曾發表於《第二屆國家治理與公民教育研討會》，2005年6月25日，開南管理學院。



# 肆

## 臺灣主要大學院校通識教育現況： 對於評鑑報告的初步觀察

### 一、引言

臺灣的大學院校通識教育，近年來因評鑑而進入一個新的階段。教育部在民國93（2004）年7月1日起至94（2005）年9月30日間，進行了全面性的「大學校務評鑑規劃與實施計畫」，<sup>1</sup>評鑑對象包括一般大學校院、師範校院、<sup>2</sup>體育學院，及軍警校院等七十六所大學校院。在「校務類」評鑑指標中，包含有「通識教育」一項，評鑑結果有十六所大學獲評為「較佳」。在這項全面性的大學評鑑工作推展之前，民國92（2003）年7月1日起至93（2004）年10月31日止，教育部也推動了第一期「大學通識教育評鑑先導計畫」，<sup>3</sup>並於93（2004）

---

<sup>1</sup> 詳細內容請參看該項計畫網頁：<http://ua.twaea.org.tw>。

<sup>2</sup> 國立臺北、新竹、臺中、屏東、花蓮，及臺北市立等六所師範學院皆於民國94（2005）年8月1日改制為教育大學。本文為符合現狀，行文皆以「教育大學」概稱原「師範學院」。

<sup>3</sup> 詳細內容請參看該項計畫網頁：<http://www.sinica.edu.tw/~htliedu/data/5/5-1/3.htm>。

年4月1日起，針對中山大學等七所接受教育部「推動研究型大學整合計畫」補助之研究型大學的通識教育進行評鑑，而且第二期計畫（93年7月1日起至94年6月30日止），也已在94（2005）年7月22日完成、公佈對臺灣師範大學等九所師範、教育體系大學的評鑑報告。本文根據上述二項計畫的評鑑報告內容，以「大學校務評鑑」通識教育評鑑及「先導計畫」兩次評鑑等共二十六所學校為對象，綜合整理與分析，介紹臺灣各大學通識教育的實施現況，並供關心臺灣的大學通識教育的朋友們參考。

2005年實施的「大學校務評鑑」中，通識教育「較佳」的十六所學校包括：國立大學中山、中央、交大、北醫、清大、陽明、臺大等校，私立大學東海、南華、淡江、輔仁、中原、元智、逢甲、玄奘、長庚等校。「先導計畫」第一階段訪評學校包括：中山、中央、交大、成大、清華、陽明、臺大等七所大學；第二階段包括：臺灣師範大學、彰化師範大學、高雄師範大學、臺北教育大學、新竹教育大學、臺中教育大學、花蓮教育大學、屏東教育大學、臺北市立教育大學等九所大學。

本文第二節首先說明各校通識教育的實施現況，並就通識教育的模式加以歸納和分析；第三節彙整評鑑結果，以瞭解各大學通識教育之優缺點，並就相關問題略作討論。

## 二、各校通識教育實施現況

目前國內外各大學通識教育的實施模式，大略可分為四種：<sup>4</sup>

- 1.共同與通識課程均衡選修模式；
- 2.通識均衡選修模式；
- 3.核心課程模式；
- 4.大一大二分院不分系模式；

臺灣的各大學院校現行通識教育模式，除了第四種尚未成熟之外，餘皆可依據前三種模式予以分類，以下即依照各校所屬模式，分類論述。

### （一）共同與通識課程均衡選修模式

這種模式受到教育部於民國47（1958）年頒訂各大學「共同必修科目」規定，及73（1984）年公佈〈大學通識教育選修科目施行要點〉的影響，雖然84（1995）年5月大法官會議解釋「部定大學共同必修科目」違憲，但各校的通識教育大致上仍維持「廣義」的內涵，亦即包含了共同科目及通識課程。

---

<sup>4</sup> 詳細請參看《臺灣大學共同與通識教育改革之研究計畫報告書》，頁11-12，網址：<http://ccms.ntu.edu.tw/%7Ecge/>。

目前維持這種模式的學校包括：中山、中原、元智、北醫、玄奘、市北師、成大、竹師、花師、長庚、高師、屏師、南華、逢甲、臺大等校。這種模式在做法上，多半將共同科目定為校訂必修，作為基礎課程或核心課程，而以通識課程作為選修，其中再分成數個領域，供學生交叉選修。由於這種模式包含共同科目，因此，體育、軍訓及服務課程，也都納入通識教育之中。以下即根據臺灣大學、中山大學，及中原大學的通識教育實施現況為例加以說明。

### 1. 臺灣大學

臺大現行的「通識教育」包括「校訂共同必修課程」及「通識選修課程」兩大部分，合計30學分；以及必修但零學分的體育、軍訓及服務課程。

#### (1) 共同必修課程

共同必修課程，共計18學分，包括：

1. 國文領域（6學分）：以提升中國語文能力與文化素養為教學目標；
2. 外文領域（6學分）：以訓練學生基礎外國語文能力為教學目標；
3. 歷史領域（4學分）：重視學生對史料之閱讀，並以增益學生之歷史知識及提升學生歷史思考能力為教

學目標；

- 4.本國憲法與公民教育（2學分）：以培育學生對本國憲法之知識，並提升公民意識為教學目標。

## （2）通識選修課程

這裡所說的「通識選修課程」屬於所謂狹義之通識教育，臺大目前規劃為「人文學」、「社會科學」、「物理科學」、「生命科學」四大領域授課，每門課均為學期課2學分，課程所屬領域由授課教師自行決定。通識課程選修方式可由下二種任選其一：1.除本系所屬領域外，其他三領域皆應選修；2.其他三領域中選二領域，其中任一領域至少應選4學分。

另外，為了開拓通識教育的廣度，創造校園文化，在課堂上通識課程的開授之外，臺大共同教育委員會還創設了「通識教育講座」，至今已實施12年。每學期均定期舉辦「我的學思歷程」系列講座，作為臺大通識教育講座的主題。每學期邀請治學有成、人生歷練豐富，或是在產業實務上成就卓著的各界前輩、學者與專家蒞臨臺大，發表演講，分享他們的學思歷程，希望讓學生「見賢思齊」，啟迪其思考並作為為人處事的參考。演講內容之影音檔掛在臺大共教會網站，經整理後，刊載於《臺大校訊》，再彙編成專書，由臺大出版中心出版。

### (3) 體育、軍訓、服務課程

體育和軍訓課程，目前都是依照現有建制課程授課；至於服務課程，則規劃總計施行三個學期。凡修習學士學位者，於一或二年級修習「服務（一）」及「服務（二）」課程，共計二學期，再於三或四年級修習「服務（三）」課程計一學期，每週上課1小時。而為了推廣服務理念，共同教育委員會也於各學年度辦理如「服務課程徵文比賽」等活動，以鼓勵師生參與服務活動，發揮服務精神，每年將師生在服務課程的心得彙集成《臺大傳習錄》出版。

以上所說的是臺大現行的制度，該校經一年研究，提出三種改革方案：方案一為「核心課程」(Core Curriculum) 模式；方案二為「均衡選修」(Equal Distribution) 模式；方案三為「學院核心課程」模式。在三項方案中，臺大共同教育委員會與教務處經審慎討論之後，建議以第一案作為改革方案。其課程架構如下：<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> 詳細的改革說明，請上網參看註4所引《報告書》，尤其是第三章關於核心課程的部分。頁133-144。

課程架構		學分數	
基礎課程	語文能力課程	國文	6
		英文	6
	服務教育		0
	體育教育		0
	軍訓教育		0
通識課程	八大核心領域課程	文學與藝術	18
		歷史思維	
		哲學與道德思考	
		公民意識與社會分析	
		物質科學	
		生命科學	
		邏輯、量化分析與數學素養	
		世界文明	
學分總計		30	

上項新課程架構自2006年2月起由共教會與教務處合作，持續辦理溝通會、研討會與聽證會，以匯集全校師生意見，經校務會議通過後於2007年9月起實施。

## 2. 中山大學

中山大學通識課程規劃為「基礎課程」與「博雅課程」二大部分：

### (1) 基礎課程

「基礎課程」在於培養學生的民主素養、健全的體魄與服務人群的精神。課程又分為：1. 「基礎學術能力教育」，包括本國文學與語文能力、外國語文能力、電腦與資訊；2. 「公民教育」，包括憲法與立國精神、體育與健康教育、國防與軍事、服務課程等。

### (2) 博雅課程

「博雅課程」則強調課程的統整性與穿越性，融合人文與科技，拓展學生的學術視野，並藉由教學與學術環境，建構學校之教學特色。課程又分：1. 「博雅教育」，內容包括人文、社會科學、自然科學、應用科學等方面之課程。除一般專業基礎課程開放通識選修外，並將以統整教學的方式，逐步發展「歷史、哲學、藝術、經濟學、心理學、社會學、環境與生態、生命科學、數理與邏輯、科技與社會」等十大通識博雅核心（主軸）領域。2. 「全人教育」，藉由通識教



育講座之實施，並與學務處諮商輔導中心、畢業生輔導室、文學院、推廣教育中心所舉辦的活動相結合，協助學生解決生活問題，陶冶性情，培養學生健全的人格與正確的人生觀。

另外，中山大學也舉辦「中山通識教育講座」，以建立學生的正確的人生觀與價值觀、國際觀、正義感，並配合相關的藝文活動陶冶性情，培育學生養成良好嗜好的基礎。中山大學也透過互動的演講方式，讓學生們有機會與學有所成的卓越學者對話，以期達到典範學習的通識教育目的。

### 3. 中原大學

中原大學通識教育根據該校提出「天、人、物、我」之全人教育精神為規劃方向，課程大分為「共同科目」和「一般通識」，後者再分「天」、「人」、「物」、「我」四大類課程。「共同科目」必修22學分，「一般通識」應修12學分，共計34學分。

#### (1) 共同科目

包括語文、歷史、法政三類課程，以及體育課程。其中，語文課程必修12學分，包括中國語文及外國語文；歷史必修4學分；法政必修2學分，體育必修六學期，0學分。

## (2) 一般通識

各類應選修2至6學分。

1. 「天」類課程：專注於人生觀及宗教思想方面的探討，包括如宗教、人生哲學、生死學等課程。
2. 「人」類課程：探究語文、社會、文化、倫理、法律等方面的問題。
3. 「物」類課程：以實用科學、科技、環境、應用等課程為主。原有的軍訓、護理課程也融入在這類課程之中。
4. 「我」類課程：包含如體育、服務、生活管理，以及美學、文藝等課程，偏向「修身」、陶冶和身體的鍛鍊，藉以增進學生學習自我要求與適應的能力與方法。

## (二) 通識均衡選修模式

這種模式乃是將「共同科目通識化」之後，調整原有共同科目的內容或屬性，如將國文與英文課程作為「語文領域」，歷史課程轉化入「歷史文化領域」，憲法與公民課程納入「社會科學領域」之類等等。有的學校會將轉化入通識課程的共同科目列為通識必選課，以維持原來的共同科目地位，有的則完全開放選修。共同科目通識化之後，再將課程規劃為三或六個

領域，採取「不同學科領域交叉選修」的方式。

目前採取這種模式的學校包括：中央、中師、北師、交通、清華、陽明、東海、師大、輔仁等校。以下即根據清華、陽明，及輔仁大學的通識教育實施現況為例，對這種模式進行具體說明。

### 1. 清華大學

通識均衡選修模式在清大屬於「舊制」，為93學年度以前入學的學生適用，94學年度以後入學者，則適用「新制」，新制部分我將於下文另作說明。

清大均衡選修模式的通識課程大分三領域，各領域又包含所屬分類：

- (1) 自然科學領域：1.基礎科學類；2.應用科學類；3.科學、技術與社會類。
- (2) 社會科學領域：1.法政類；2.社會、心理、人類、教育、性別研究類；3.管理、資訊、經濟類。
- (3) 人文學領域：1.藝術類（一般／操作）；2.哲學、宗教類；3.人文、歷史類。

這九類課程的內涵是以專業知識的通識化與結合現代生活

基礎技能為設計準則，每類別課程盡可能地多元化、知識化和經驗化。目前清華大學通識教育中心每學期推出之通識課程，少則50門，多則70門。另外，為了擴展學生知識領域的視野與平衡人文與科技素養，該校通識教育同時要求理工科學生，至少應選修關於社會科學及人文學的通識課程4學分。相對地，人文社會學院的學生也至少選修與科學方面相關的課程4學分。

## 2. 陽明大學

陽明大學通識教育除必修學門外，課程劃分為「本國語文」（4學分）、「外國語文與文化」（4學分）、「心理學」（4學分）、「人文學科」（6學分）、「社會學科」（6學分）及「綜合通識課程」（4學分）等六大領域。同時，為順應時代變遷，通識教育中心也加強醫學倫理、醫事法律與醫療經濟學等相關課程，同時，中心網頁也設置有「人文藝術網」，提供學生觀賞知名藝術家創作作品或如「性別與文化」等各種主題講座，規劃學生積極參與，以使醫學專業學生能均衡所學。

同時，為了提昇教學與學習水準，通識教育中心也推動該校「第二梯次提昇大學基礎教育計畫」、「通識教育學程及制度改進計畫」、「生命利基開展學程」等大型計畫。其中，如「生命利基開展學程」即為針對醫學專業學生因應現代科技與醫學進步，在基因科技、生物科技、乃至複製醫學、遺傳醫學等技

術的日新月異，對於固有社會制度與傳統倫理、道德、價值觀所產生的衝擊問題，而規劃的通識學程，讓參與該學程學生能認識到環境的變遷以及可能因應之道。這個學程主要在於培養學生主動求知，以多元途徑思考方式面對分子生物科技對環境、生態、人文、社會、傳承文明、歷史等所帶來的衝擊；並打破過去單校單打獨鬥的教學方式，考慮地緣因素，聯合「臺灣聯合大學系統」以及臺北地區同等級國立大學教學資源，如臺北藝大與政治大學，共同藉由著重課程內容討論的互動模式，帶領學生獨立思考與培養社會關懷，達到養成富涵人文關懷的全球公民之通識教育精神，也是這個學程所強調「生命利基開展」的意涵。

### 3. 輔仁大學

輔仁大學通識教育涵括在「全人教育課程」之中，並分為「全人教育基礎課程」、「語言及文化涵養課程」、「通識教育課程」三大部分，應修共計32學分，課程架構如下：

(1) 全人教育基礎課程：共8學分，又分下列三種課程。

- ① 大學入門：2學分；由大學入門課程委員會負責。
- ② 人生哲學：4學分；由人生哲學課程委員會負責。

③專業倫理：2學分；由專業倫理課程委員會負責。

(2) 語言及文化涵養課程：共12學分，又分下列三種課程。

①國文：4學分；由中國文學系負責。

②外國語文：4學分；由外語學院負責。

③歷史與文化：4學分；由歷史與文化課程委員會負責。

(3) 通識教育課程：共12學分，又分三大領域課程，各領域每學期開課60至70班。若排除自我領域，則其他二領域應各修6學分；否則每一領域應修4學分。

①人文與藝術：4或6學分；由文、藝學院負責。

②自然與科技：4或6學分；由理工學院負責。

③社會科學：4或6學分；由法、管學院負責。

(4) 軍訓（護理）、體育課程：皆為必修，0學分。

①軍訓（護理）：大一必修，0學分；由軍訓室負責。

②體育：大一至大二必修，0學分；由體育室負責。

### （三）核心課程模式

這種模式較具典範意義的是美國哈佛大學在1978年開始推動的核心課程（Core Curriculum），2005年起，哈佛的課程規劃為七大領域（共十一個分項領域），每個領域中開設相關的數門不同主題的課程，學生在這些課程中選修自己有興趣的課程，即完成對該領域課程的學習。核心課程的優點在於可以融合不同領域的學術內容，讓學生獲得整體性的知識。

臺灣已有部分學校開始採行這種模式，包括淡江、清華，和彰化師大。淡江大學在民國82（1993）年5月教務會議就已通過核心課程方案，並實施至今；另外，清華大學目前正在研擬「提升大學基礎教育計畫案」的《邁向全方位的大學通識教育課程系統》改革方案，<sup>6</sup>其中分項計畫一的「發展整合型核心課程」，更是在核心課程的理念基礎上，更進一步地修正與適應，以設計出符合臺灣的大學生需求的核心課程。以下，即以這兩所學校的通識教育實施現況與計畫案，對此模式進行具體說明。

---

<sup>6</sup> 請參看該校該項計畫網頁：  
<http://140.114.40.209/subwebs/thgep/president.htm>。

## 1. 淡江大學

### (1) 核心課程理念

淡江大學核心課程方案的教育理念為：

- ①大學生要具有國際視野以開展個人生涯並據以推動國家社會的進步。
- ②大學生要認識歷史環境，呼應時代脈動，擅長資訊技術、掌握資訊、充分應用資訊，並進而放眼未來，成為時代中堅。
- ③大學生要有獨立思考的能力並善盡社會責任。
- ④主修自然科學的同學對人文社會科學要有相當程度的涵養，而人文社會學科的同學對自然科學要有一定程度的瞭解。
- ⑤大學生不僅需要學習專業，而且還要有適應社會迅速變化的應變能力。

核心課程與通識課程皆為達成通識教育的理想而設計，但在教學方法上取徑不同。通識課程著重廣博文雅知識的獲得與涵養，而核心課程則是選出學門中具有代表性的思考問題為重點，做充分深入的探究，作科際整合式的教學，並在研究討論中習得判斷與解決問題的觀點與策略。經由核心課程的設計與實施，希望使學生學習到追求知識的方法，知道如何使用知識，培養價值判斷。



## (2) 核心課程內涵

淡江大學的核心課程及其內涵如下：

- ①中國文學及經典（2學分）：透過小說、詩詞、散文、論文、名著等作品的欣賞與解說，引導同學對中國文學的喜愛，涵養自覺自主的心靈與優雅不凡的氣質。
- ②藝術欣賞與創作（2學分）：培養學生的藝術修養、鑑賞能力及提昇學生藝術水平，引導有天賦及有濃厚興趣的學生進入藝術的堂奧。
- ③中國語文能力表達（3學分）：提昇學生文字運用的能力，使表達更為明晰、更具美感。
- ④外國語文(含練習)（8學分）：學習基本語言概念及有關該國的社會生活、文化，以提昇學習外語之興趣，達到以外語溝通的目的。
- ⑤歷史研究（2學分）：啟發學生比較歸納、以古鑑今的思維能力，使之獲得客觀有用的歷史學識。
- ⑥憲法與生活法律（2學分）：使學生具備正確的憲法知識與日常生活法律知識，藉以培養健全的現代國民。
- ⑦資訊教育（4或8學分）：資訊概論（4學分，全校必修）；資料處理（4學分，商管學院必修）；數值方法（4學分，理學院必修）；電子計算機工程應用（4學分，工學院必修）；配合學校政策，使學生皆

能正確運用電腦系統，並提高學生對電腦使用之興趣，以落實資訊教育之成果。

- ⑧自然與生命科學（3學分）（含三大科技革命和時空宇宙）（1學分）：探討自然規律，學習自然科學的方法，使非理工學系的學生具有更寬廣的思考空間。
- ⑨各國文化、政治、社會與經濟（2學分）：旨在介紹、增進對全球區域、各國家的瞭解與認識，培養學生之新思維、國際觀及跨越21世紀之宏觀視野。
- ⑩未來學（2學分）：強調選擇性的思考方式，來說明全球未來科技、經濟、社會、環境、政治的發展大趨勢。
- ⑪社會分析（2學分）：啟發學生對社會問題的興趣與社會制度的反省，進而培養從容面對挑戰的見識，以及經營健全社會生活的能力。
- ⑫道德與宗教（2學分）：引導學生去觀察、思索，進一步覺悟：「道德與宗教乃是人性的需求，而不是桎梏人心的教條」。

### （3）修課規定

自民國90（2001）學年度起，淡江大學規定入學新生必修核心課程12學門，學分數方面，文學院及外語、教育學院的學生，必修34學分；商、管、理、工學院學生必修38學分。

## 2. 清華大學（改革方案）

### （1）「新制」通識課程架構

清大規劃94學年度以後入學的學生適用「新制」。「新制」初期的通識課程架構包含「廣義」的「共同課程」16學分與狹義的「通識課程」14學分，共計30學分。其中，「共同課程」包括必修的外文8學分、文化經典4學分、歷史思維2學分、民主法治2學分，至於「通識課程」則為選修模式。

目前清華的通識課程改革計畫第一階段已將「民主法治」課程併入「通識課程」中。所以，現行「通識課程」已為16學分。「共同課程」則為大一英文8學分，文化經典4學分，歷史思維2學分，共14學分。<sup>7</sup>

在「通識課程」之中，又分為「必修核心通識課程」與「選修通識課程」二類，前者為必修（必選）6學分，後者為選修10學分。

「必修核心通識課程」要求學生應在前述五大向度15門課程中任選三個向度中任一門課程，以達到6至9學分的要求。「選修通識課程」則仍在舊制度的三大領域中選修10學分的課程。以上所述可參看下表。

---

<sup>7</sup> 根據清華大學教務處 94.12.27.公佈之〈清華共同教育課程現況及規劃〉。

清華大學現行共同教育課程架構簡表

共同 課程 (14)	外文(大一英文)(8)		
	文化經典(4)		
	歷史思維(2)		
通識 課程 (16)	必修 核心 通識 課程 (6)	五大向度	核心科目
		思維方式	1.當代科學文明 2.批判思考 3.價值與實踐
		生命探索	1.生命科學 2.生態體系與全球變遷 3.現代社會與心理
		美感情操	1.認識藝術 2.當代視覺文化 3.藝術與心靈
		社會與文化 脈動	1.經濟學與生活 2.公民社會與法治 3.社會文化分析
		科學、技術 與社會	1.科學革命 2.科技與社會 3.前瞻科技
	選修 通識 課程 (10)	三大領域	學門分類
		人文領域	1.藝術類（操作及一般性質） 2.哲學宗 教類 3.人文、語文、歷史
		社會科學領域	1.法政類 2.社會、心理、人類、教育、 性別研究類 3.管理、資訊、經濟類
		自然科學領域	1.基礎科學類 2.應用科學類 3.科學、技術與社會類

## (2) 以「必修核心通識課程」為中心的改革方案

清華大學針對通識教育擬議中的改革方案之分項計畫一，即「發展整合型核心課程」，是改革計畫的重點，希望以通識教育理念、大學教育發展趨勢及學生學習特質為基礎，以全人教育為目標，提昇通識教育課程之品質與教學效果。改革計畫規劃出「思維方式」、「生命之探索」、「美感情操」、「社會與文化脈動」、「科學、技術與社會」等五大向度的核心通識課程。

五大向度之內容如下：

### ① 思維方式

本向度之目標在於培養學生具備反省批判的思維能力。  
相關課程可分三大類：

- A. 屬於數理方面的：這類課程涵蓋了演繹的與歸納的思維方式，包括與「邏輯」或「數學」有關的課程。
- B. 屬於理解方面的：這類課程關涉社會與人文科學的領域。包括與「歷史」、「社會學」及「文學」等有關的課程。
- C. 屬於哲學方面的：主要針對思維方式的訓練與探討。如「批判思考」、「哲學概論」或「倫理學」之類的課程。

## ②生命之探索

這個向度課程擬以演化論（達爾文革命）之理論探討為核心基礎，向外拓展出「三生範疇」——「生態環境」、「生活品質」、「生命品質」之相關課程。目前已開授課程如下：

- A. 人類演化課程：涵蓋「達爾文革命」及「人類自然史」兩門課，並以「達爾文革命」為重點課程。
- B. 生命保護課程：涵蓋「環保名著與名片」與「臺灣生態體系簡介」兩門課，並以「環保名著與名片」為重點課程。
- C. 生活品質課程：包含「家庭心理學」、「情緒管理」、「心理疾病」等課程。

## ③美感情操

這個向度課程規劃如下：

- A. 使藝術與其他幾種知識型態發生橫向關聯與縱深關聯的課程：(a)「美學、藝術與文化」，為「美感情操」向度的核心課程，目的在於以幾個基本生活面向來重新討論藝術表現。(b)「藝術思維」，主要探討藝術之意義詮釋問題。課程內容包含傳統美學（即哲學中的美學）、藝術心理學、精神分析、符號學等思維方式在面對各類藝術表現時所可能開發的

理解之途。

- B. 探討藝術在當代、當地社會呈現的面貌：(c)「近代臺灣視覺藝術與社會」，這門課主要探討在臺灣本地之藝術與社會互動的關係，在歷史的關注點集中在近百年，並討論社會的其他變項。課程內容包含原住民藝術創作者在部落中角色之變遷、庶民藝術的幾個重要面向、中原文化的宗教美感等等多種課程。

#### ④社會與文化的脈動

這個向度課程規劃如下：

- A. 全球化與在地化議題：包括「全球化議題」、「全球化經濟與兩岸經貿」、「全球化下的文化議題」等課程。
- B. 政治社會研究：包括「全球民主與政黨制度」、「現代與後現代論述」、「臺灣社會民主化過程」等課程。
- C. 文明與文化研究：包括「媒體批判分析」、「流行文化社會學」、「文化霸權與流行文化」。
- D. 性別研究：包括「性別研究概論」、「臺灣的性別體制」、「女性主義：理論與實踐」、「女性書寫與藝術創作」等課程。

#### ⑤科學、技術與社會

這個向度課程規劃包括以下三類課程：

- A. 科學、技術與社會導論：為「科學、技術與社會」向度的核心課程。透過規劃的議題，如科技與法律、人文與政治、醫療與社會、宗教與科學等，突顯科學家與科學研究者不同的立場，使得理、工等學院學生有機會瞭解與科技相關的人文社會問題，也為人文社會學院的學生提供與人文社會相關的科學發展與社會關係的核心課程。
- B. 科學革命：由於近代科學革命使得科技成為當代最具主宰地位的文化，這門課的規劃在讓學生瞭解發生在16世紀中到17世紀末的近代「科學革命」（Scientific Revolution）是影響人類文明發展的一段極為重要的歷史。內容包括古希臘天文學與自然哲學、中世紀的「亞里斯多德-托勒密」世界觀、哥白尼革命、等等。
- C. 資訊、網路與社會：通過資訊傳播與網際網路的相關理論和觀點，處理五項與網路相關的議題：資訊時代的倫理議題；資訊網路安全與技術；資訊與法律；資訊與社會文化；資訊政策等等，說明資訊通過網際網路在當代社會的影響與重要性。

未來，清華大學將持續改善五大向度的課程內容，並預計增加為七大向度，而要求學生在七大向度中必選五大向度的課程，以使學生能獲得兼具深度與廣度的核心通識課程。



#### (四) 小結

以上分類說明臺灣各大學通識教育實施模式現況，並舉例具體說明各模式運作情形。雖然各大學通識教育實施細節不盡然與本文分類模式相符，但大致情形皆可掌握。從前文的討論可知，臺灣各大學的通識教育因為受到早年教育部發佈之共同科目與通識課程等相關規定的影響，大多數學校的課程模式多為「共同與通識課程均衡選修模式」與「通識均衡選修模式」，只有少數學校採行「核心課程模式」。

然而，觀察各校通識教育模式的演變，則可以發現：臺灣的大學通識教育施行的模式也已經開始有所改變。這種改變主要是針對長期以來共同科目與通識課程之間的定位與關係而來。由於大法官會議釋憲已經確定教育部部定共同必修科目的作法違憲，因此，各校近十年來為了調整共同科目的定位，無不煞費苦心。歸納言之，各校對於共同與通識課程的解決辦法主要有二種：其一是採取「共同科目通識化」的方式，調整共同科目的內容和性質，融入通識課程及相關領域中，並規定為必選或應選相關課程的方式要求學生選修。其二則是明確將二者劃分開來。在這種作法下，原有的通識課程多半根據課程性質與開課系所屬性，將課程劃分三至六領域，然後採取交叉選修，亦即所謂「均衡選修」的方式；至於共同科目的部分，有的維持「共同科目」的名稱，有的改作「基礎課程」、「普通課程」、或「核心課程」，並仍列為必修學分。

上述兩種解決共同與通識課程兩分局面的作法，第一種固然可以消解兩者間的差異，並有效地整合兩種課程，而將通識教育統合起來，也可使教學工作與行政業務之間的配合更有效率，但必須注意的是，共同科目在「通識化」的過程中，應當確保課程內容的調整符合通識教育的精神，而不是只是「解決」短期的難題。<sup>8</sup>至於第二種作法，仍有斟酌考量的空間。大學作為一個追求學術自由的社群，應當減少必修課程對於教學與學習的限制，縱使相關課程有其必要性與重要性，但應當提供較多元的選擇，而非定於一尊；另外，將共同科目改稱為「核心課程」，恐與本文所論「核心課程模式」之指涉內涵有所差異，而且容易混淆，是否符合通識教育之精神，更是教學者與學習者需要審慎考慮的問題。

### 三、各校通識教育評鑑結果

本節根據前文所述二種評鑑報告內容，歸納並分析各校通識教育現有之優缺點，並檢視臺灣各大學通識教育近年來之施行與改革的成效。首先說明評鑑指標內容及設定之標準與期望目標；其次，彙整各校評鑑結果，凸顯評鑑指標所指出的重要

---

<sup>8</sup> 我在《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》（臺北：中華民國通識教育學會，2002年）中，對於「共同課程通識化」的問題曾有討論。請參該書第五章，頁89-90。

問題，並加以檢討，思考未來通識教育改革的方向。

### (一) 評鑑指標說明

大學評鑑工作經緯萬端，其事大不易也。國外的大學評鑑工作常為人所詬病的弊端，如重「量」不重「質」，<sup>9</sup>或政治因素之影響評鑑公平性等，<sup>10</sup>均不易完全避免，所以需要評鑑指標以作為評鑑的標準，也作為受評鑑者改善缺失的依據。同時，評鑑指標的訂定，也可呈顯出評鑑者以及政策主管部門對於通識教育的認識、理想與規劃方向。因此，本節先彙整先導計畫與校務評鑑計畫對於通識教育的評鑑指標，並作為討論的基礎。

#### 1. 「大學通識教育評鑑先導計畫」評鑑指標

教育部這項評鑑計畫所謂「通識教育」，係指受評鑑學校認定全校學生必須修習的通識課程，包括共同必修科目（基礎教育科目），但不包含體育和軍訓課程。評鑑計畫有四個具體目標，包括鼓勵各大學重視通識教育之興辦，積極樹立自身通

---

<sup>9</sup> 參考 Kauko Hämäläinen, “Common Standards for Programme Evaluations and Accreditation?” *European Journal of Education*, Vol. 38, No. 3 (Sep., 2003), pp. 291-300.

<sup>10</sup> 參考 Lee Harvey, “The Power of Accreditation: Views of Academics,” *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 26, No. 2 (July, 2004), pp. 207-223.

識教育之特色。同時，使各校察知自身通識教育之問題，並增強其改善問題之動機。另外，評鑑結果公開，對學校而言，在於標舉典範，以收相互觀摩及經驗交流之效；對學生以及社會大眾而言，一則增進對大學通識教育之意義及其運作之瞭解，二則提供一個具體指標，使社會大眾對於各校通識教育之品質，有客觀的瞭解。

這項計畫的評鑑項目共有七種，包括：目標與願景、組織與制度、教學與行政資源、課程規劃、教學品質、師資、自我評鑑及改造。各種評鑑項目的具體指標如下：

#### (1) 目標與願景

- ① 明訂通識教育之發展目標，且目標具有明確特色。
- ② 通識教育之發展目標具有合理之理據（「理據」意指學理基礎、行程程序，或其他用以支持該目標合理性之理由）。
- ③ 通識教育之目標能夠與學校整體發展趨勢或目標相互配合。
- ④ 積極透過各種方式，使全校師生得以認識通識教育之目標及特色。
- ⑤ 負責通識教育之專責單位，對於所訂立的通識教育目標具有深刻的認識與認同（舉凡執行辦法、課程

規劃、師資任用等，皆以通識教育之目標為實際指導原則)。

## (2) 組織與制度

- ① 就學校整體組織章程而言，負責推動通識教育之專責單位層級適當。
- ② 學校行政體系充分支持通識教育之運作。

## (3) 教學與行政資源

- ① 配置足夠的行政人員。
- ② 獲得明確且充裕之經費。
- ③ 配置數量及質量適當的圖書與教學設備。
- ④ 配置合理的教學、研究及辦公場所。
- ⑤ 分配給通識教育的教師員額、經費、空間，實際用於通識教育。

## (4) 課程規劃

- ① 課程規劃機制完善並切實有效地運作。
- ② 課程審查機制完善並切實有效地運作。
- ③ 所規劃的課程體現通識教育目標及特色。

- ④ 課程規劃具有適當設計原則。
- ⑤ 課程規劃適當考量教師及學生對通識課程之意見。
- ⑥ 學生修習通識課程之要求及限制適當。
- ⑦ 通識課程類群配置原則適當。
- ⑧ 通識課程選課機制足以因應學生需求。
- ⑨ 課程數量足夠滿足學生之需要。
- ⑩ 通識課程開課時間與各系之開課時間能夠配合，或有適當分配。
- ⑪ 修課學生人數合理。
- ⑫ 設置教學助理之相關規定合理。
- ⑬ 實際開設課程符合課程規劃。
- ⑭ 依據課程規劃，積極鼓勵或延請適當的教師開課，而非消極配合既有教師開課。
- ⑮ 視實際需要，規劃或實行校際課程、師資交換合作計畫。
- ⑯ 修習跨校合作課程的學生人數適當，學習成果良好。

### (5) 教學品質

- ① 各通識課程訂有明確的課程大綱，並於選課前上網公告。
- ② 課程大綱列有目標、進度、教法、指定閱讀及參考書目、成績考核方式等。
- ③ 教學時段及教室配置合理。
- ④ 通識課程學生成績評定方式合理。通識課程學生成績及其他課程學生成績兩者差距合理。
- ⑤ 學生對通識課程授課教師教學滿意度合理。
- ⑥ 通識學分占畢業學分比例合理。
- ⑦ 提昇教學品質相關活動或措施之質量充足。
- ⑧ 校園環境支持通識教育的程度合理。

### (6) 師資

- ① 實際投入通識教育的教師員額足以滿足通識教育課程之需求。
- ② 教師所開授通識課程能夠與其學術專長相配合。
- ③ 開設通識課程之教師，教學和學術水準優良（就教師之學歷、經歷、教學年資，與通識課程教學內容相關的研究、著作、獎助之一般情形，作綜合性評

估)。

- ④ 增進通識教師教學動機之措施積極、有效（就開設通識課程之鼓勵措施、優良通識課程教材、教法之獎勵制度、優秀通識教師之獎勵制度，以及其他足以增進教師從事通識教學之動機的活動及制度，作綜合性評估）。
- ⑤ 配合理念架構中的各領域或學程之需要，徵求具有跨領域背景的師資開設跨領域課程或進行跨校合作。

#### (7) 自我評鑑及改造

- ① 自我評鑑辦法或規定完善，涵蓋：
  - A. 制度、師資、課程三要素；
  - B. 針對修課學生所做的意見調查表，瞭解學生對課程、老師之評價，以及學生的學習效果。
  - C. 校外專家學者的實質參與。
- ② 所訂定之自我評鑑辦法切實有效落實。
- ③ 評鑑結果的公開程度合理。
- ④ 建立自我演化機制，確實依自我評鑑結果改進自身之通識教育。
- ⑤ 合理週期內，定期實施自我評鑑。



## 2. 「大學校務評鑑規劃與實施計畫·校務類·通識教育」 評鑑指標

2005 年教育部委託臺灣評鑑協會執行「大學校務評鑑規劃與實施計畫」，通識教育被納入校務類中進行評鑑，其評鑑之指標分為兩類：

### (1) 質性評鑑指標

指標項目	內容說明
通識教育	① 87 學年度及 91 年度通識教育評鑑計畫改進情形。 ② 通識教育之規劃及其特色，以及師生認同程度。 ③ 配合發展的資源（師資、行政、設備、場地等）。 ④ 課程規劃（包含所開課程內容及數量）之學生滿意度。 ⑤ 各系所之課程配合程度。 ⑥ 延聘適當教師開課之課程，相關規劃依據及鼓勵措施。 ⑦ 專題演講、研習營等通識教育活動辦理情形。 ⑧ 通識教育課程與共同必修課程之關聯性。
其他有助於說明通識教育之相關指標	

## (2) 量化評鑑指標

指標項目	操作型定義
① 全校平均廣義通識學分比重	(各系應修通識課程及共同科最低學分數 / 各系規定畢業學分數) / 各系加總
② 全校平均通識課程學分比重	(各系應修通識課程最低學分數 / 各系規定畢業學分數) / 各系加總
③ 全校平均共同科課程學分比重	(各系應修共同科課程最低學分數 / 各系規定畢業學分數) / 各系加總

上列兩種評鑑指標內容，大致含括在前述「先導計畫」的七項指標之中，不過，「校務評鑑」在課程問題上明確指出了「通識教育課程與共同必修課程之關聯性」，這個問題在「先導計畫」的評鑑報告中也已經受到關注。另外，「校務評鑑」所提出的三種量化評鑑指標，只設定了關於通識課程學分數佔畢業總學分數比重的三種指標，在量化評鑑的廣度上略有不足，因為關於其他像是各校在師資、行政資源、設備、學術活動等方面投注於通識教育的比重，也可以用量化的方法掌握具體的實施狀況。

從評鑑指標的訂定來看，「課程規劃」、「師資」與「教學品質」三項工作，可視為大學通識教育的重心，其中又以「課程規劃」最為重要，因為通識課程的教學與學習，直接反映出校方與教師對於通識教育的認識，以及學生所獲得的通識教育

內容，對於學生學習與瞭解通識教育有相當大的影響。

至於「師資」方面，則須期待教授通識課程的教師具有正確的通識教育觀念，對於通識教育具有熱忱與優質的授課內容。因此，除了學生的學習效果之外，「教學品質」便與「師資」良窳相關，行政資源的支持與否固然是不可或缺的一環，但教師的素質及其對於通識教育的理解，實居於最重要之地位。

## (二)評鑑結果與討論

本節根據接受「先導計畫」評鑑和「校務評鑑」學校的狀況，依照「校務評鑑」的分組，彙整相關學校通識教育評鑑的結果，說明臺灣地區通識教育實施的現況及其問題。

### 1. 研究型大學的通識教育

在臺灣的研究型大學中，通識教育之施行均已有多數歷史與經驗，大致皆目標崇高、理念正確，而且各校校長及通識教育相關主管皆有正確而清楚的通識教育觀念。同時，各校院系完整、均衡，能夠兼顧人文與科學的發展。在未來的改革與發展工作方面，各校目前也都規劃新一階段的通識教育改革計畫，多數改革方向均由「均衡選修」模式朝向「核心課程」模式調整，與國際主要大學實施模式相近，很能符合通識課程精

神與時勢所趨。

在建制上，各研究型大學普遍設有共同教育委員會或通識教育中心等組織，在行政層級上均為一級單位，以統整全校通識課程相關業務。同時，對於舊制轉換也普遍取得成效，如交大之共同科轉換為「語言教學與研究中心」及「通識教育中心」，前者專責語言能力課程，後者專責通識課程，架構良好，功能明確。此外，在行政資源方面，部分學校經費充裕，年度預算可達百萬元以上，同時，師資、圖書、硬體設備也大致齊全，因而有足夠的資源來支應通識相關講座、學術研討會，及期刊、學報等出版業務，在校園中營造出具有通識精神的學習環境。

同時，在課程規劃上，也因為研究型大學各院系均較為完整，師資齊備，所以通識課程開課較為多元。部分學校甚至規劃有通識教育學程，設計完整的通識課程，提昇通識教育的素質與教學效果。近年來，在舊制調整階段中，各校多將共同科目通識化，改革方案漸次趨向「核心課程」模式調整，規劃獨立完整的通識教育課程，而且將以往的國文、英文等課程調整為必修的語言能力課程，以增進學生的學術基礎。而為了促進課程的多元化，以及彌補各校師資與課程的不足，像是中央、清大、交大、陽明等四校聯合大學系統，以及陽明大學與政大、北藝大校際選課系統等模式，都提供各校間課程的互補、互助效用，對於增進通識教育極具正面意義。

由於研究型大學系所完整，專業師資充足，可以擴張通識課程的廣度。同時各校也漸次增加專任教師名額，因而在課程的數量與廣度上，能夠滿足學生需求。此外，各校師資普遍優良，亦均有課程審查制度，落實三級三審制度，避免「營養學分」之弊，而部分學校設有教學助理（TA），協助授課教師處理教學及相關行政工作，可減輕授課教師的負擔，提昇授課品質。除了教學工作之外，多數學校設有教師獎勵制度，鼓勵教師投注通識教育，也促使教師執行與通識教育相關的研究計畫，可發揮提昇國內通識教育之研究與推動的效果。

其次，從評鑑報告所顯示的有待改善的問題來看，若干研究型大學對於通識教育雖有所期許，但有時不免理想陳義過高，受限於學校組織規程之限制以及有限的行政資源，致使理想與現實無法完全配合，而出現實踐困難的窘境。部分學校通識相關單位之運作與功能並未完全受到重視，亦即單位組織不盡完整，人員、行政資源不足，而未能發揮應有的功能。另外，在人事方面，有的學校的通識教育單位主管由校長或教務長兼任，雖可宣示校長對通識教育的重視，但因無法專責通識教育工作，在實務上仍有其問題。比較好的作法可以由校長或主管擔任召集人等職，以示重視，但聘任專人職掌單位主管，向召集人負責即可。至於各校雖皆建立有自我評鑑辦法，但不盡完善，而且自我批判力不強，無法彰顯問題之所在。在評鑑週期上，應當以二至三年為一期，不宜相隔過長，以掌握改革時效。

前面提到，行政資源不足對於通識教育工作推行上的阻礙，這個問題的確對部分學校造成困擾。有的大學學生人數眾多，校方提供年度預算不及百萬元，難以推動全面、多元的相關活動。同樣地，因為經費有限，也使得通識教育單位編制過小，行政人員與資源缺乏。影響所及，包括大型教室普遍不足，部分須大班上課之課程常遭遇缺乏場地的困境，都是行政資源與經費不足的負面影響。

在課程規劃部分，縱使研究型大學多為綜合性大學，但部分學校仍因為資源限制，使得課程與理想目標有所落差，例如由各系支援開設的課程，由於統合不足，容易流於專業本位，使部分通識課程不符通識教育精神，如專業課程之基礎課程，或是過於簡易、啟發性與學術性不足的概論課程，皆未必適合作為通識課程；又或者新、舊制尚未轉換完成的學校，共同與通識課程的定位未予釐清等等，這些問題應由統籌單位規劃整體課程，充分宣導通識教育的本質與方向，以確立符合通識目標的適當課程。至於課程開授的時程分配，多校僅消極規定在畢業前修畢要求學分，未能積極輔導學生如何在大學四年中適當規劃通識課程的學習。基本上，授課年級可盡量在大一、大二完成，最好能設置專人輔導學生選修通識課程；大三、大四可開放選修外系課程，讓學生維持學習的廣度，並持續加強培養學生批判、思考能力。另外，各校多規劃有通識性的演講活動，但其中的學術承載度往往不足，且易流於泛論，所以應重新思考，審慎規劃，加強其與正式課程間的關聯性。

研究型大學的教師多專注於研究與本科教學工作，復以缺少充足的誘因，以致教師較少投注時間與精力於通識課程之上。也因此，跨學科領域之課程數仍然偏低，應增加相關課程，以因應新時代之挑戰；同時，各系支援師資仍然不足，文理科師資普遍負擔較重。類似這些問題，應當增加宣導通識教育理念的課程與活動，促使師生能充分瞭解通識教育的精神，並且也可以設立「教師發展中心」，辦理教師訓練與研習活動，提昇教師的通識教育教學能力。有些通識課程教師教學工作負擔甚重，應普遍設置教學助理（TA），提昇授課品質。

## 2. 私立大學的通識教育

從「大學校務評鑑」的報告內容看來，歷史悠久的私立大學對於通識教育大致都有正確的認知，尤其是由宗教團體創校者，皆以其宗教精神作為教育目標，頗能彰顯各校通識教育特色。如輔仁大學依據追求真、善、美、聖的創校理念，規劃「全人教育基礎課程」、「語言及文化涵養課程」、「通識教育課程」；南華大學配合「慧道中流」校訓，規劃高達 52 個學分的通識教育課程，包含經典教育、通識涵養講座等等，致力於通識教育精神的闡揚。

另外，也因為受到宗教團體特重服務趨向的影響，相關各校在服務課程方面著力甚多，如東海大學結合環保教育與生命教育實施全校勞作教育；玄奘大學實施勤毅教育，希望能養成

學生勤勞、服務的美德，立意甚佳。同時，基於宗教精神立校，各校皆能明確自覺地在人文素養教育工作上投注心力，如輔仁大學除了「全人教育基礎課程」等外，尚配合宗教節慶營造涵養通識教育的學習氣氛；南華大學則舉辦成年禮、春祭、射禮等活動，配合經典教育、通識講座，落實在生活上實踐通識教育的理想。

但是，有些私立大學學生人數較多，致使部分通識課程選人數過多，影響授課與學習品質，同時也反應出缺乏教學助理（TA）的問題；而且，選修學生人數過多，也常常造成學生選修課程的困難。校方應當規劃適當的班級上課人數，增聘教師及教學助理，以解決相關問題，提升教學品質。

另外，在課程規劃方面，除了淡江大學將共同科目與通識課程相結合，調整為核心課程模式外，東海、輔仁則為通識均衡選修模式，南華、玄奘為共同與通識課程均衡選修模式，由於受到以往共同科目與通識課程分別規劃的影響，東海等各校的通識課程便在通識課程與共同科目之間的整合上出現兩難的情況，例如東海在五類通識課程外，保留並調整原有共同科目為語文、歷史、公民文化等課程；南華大學則將通識課程分為（1）必修課程，（2）選修課程，（3）通識涵養課程三大類，其中，必修課程包含「大學國文」、「大學英文」、「國防通識」、「體育」、「外文領域」、「自然領域」、「服務教育」、「經典教育」、「美學藝術教育」、「成年禮」等十項課程。前四項屬原



共同科目的大一國文、英文、軍訓及體育，外文領域指第二外語，自然領域包括自然科技學門與生命科學學門；然而，就課程內容而言，自然領域與服務教育、經典教育、美學藝術教育等課程，實可與「人文領域」、「社會領域」、「商管數資領域」等通識課程範圍一同進行整體規劃，使課程具有整合性與通貫性，而不至於在舊有架構的限制下，左右為難。

### 3.以理工院系為主的私立大學的通識教育

以自然、工程為主的私立大學都已設置有人文社會的院系，如中原大學設有「人文與教育學院」，元智大學、逢甲大學也設置「人文社會學院」，因此，通識課程頗具多元性。例如中原大學規劃天、人、物、我四大領域課程，並且將原有共同科目融入通識課程中，形成具有整合性的全人教育；元智大學則是將原有共同科目調整為本國語文、外國語文、歷史、中華民國憲法理論與制度等課程，另外，通識課程部分規劃為人文藝術、社會科學、自然科學及生命科學四類選修課程。至於逢甲大學的通識教育架構則分為原屬共同科目的「基礎課程」，現行調整為國文、英文、文明史、公民素養、資訊素養等課程，以及劃分為人文、社會、自然等三大領域的「選修課程」。

同時，在相關資源的支援上，如中原大學直接由校長召集通識教育委員會，並且成立具體的「全人教育村」，營造充分

的通識教育環境。元智大學也舉辦多次與通識教育相關的研習營或學術研討會，逢甲大學則設有「讀書會」推廣通識教育觀念，都對通識教育的普及與提升有很大的幫助。

這次大學評鑑對這類以理工院系為主的私立大學的印象認為，各校雖然已經可以滿足領域均衡的要求，但仍須加強本身通識教育理念的論述與宣導，提出長期發展的規劃遠景。在通識教育專責單位的組織規劃上，應設置專人負責單位執行業務，以確保通識教學工作的順利推行。另外，各校均缺乏生命科學領域之師資與課程，應可採取與具有生命科學相關系所的學校合作，以互補不足的模式開設這方面的課程。至於部分課程仍流於技術性內容，尚需對授課教師加強通識教育理念的宣導與說明。

#### 4. 以醫學院系為主的大學通識教育

從大學評鑑的資料看來，醫學類的大學除設置有專責單位規劃通識課程外，也能因應學校學生人數少的特點，設計小班教學的課程；部分課程如輔導、諮商、醫學人文等類，可與學校醫學專長相結合，發揮醫學大學的特色與優勢。在課程規劃上，就各校目前採取均衡選修模式而言，如陽明大學規劃了 6 大領域，臺北醫學大學為 7 大領域，長庚大學為 4 大領域，皆可維持課程的多元性與整合性，而不致因專業側重導致課程偏頗的問題。

但是，評鑑資料也顯示，各校以醫學為專業系所的教師，主要時間均投入於醫學專業研究與教學，對於通識教育雖然關心，但多半未能大力投入，部分師生面對通識課程的心態仍較為輕忽，所以，部分課程之學術性與知識承載度尚待強化。有些評鑑委員建議應以概論性或生活化之課程作為通識課程，也建議各校仍須加強宣導，使師生對通識教育建立正確的認知。在課程規劃上，由於各校屬醫學類的專業性學校，雖然規劃有不同領域的均衡選修課程，但在自然科學等方面的課程則較為欠缺，應可加強與他校跨校合作，互補不足的課程，如陽明大學加入四校聯合大學系統，並與政大、北藝大的合作模式。這種作法在北醫也已進行，惟其問題在於所開 7 大領域課程數量，各領域多寡不同，在師資上若能適當調整，應可發揮跨校選修模式的功能。

### 5. 師範及教育大學的通識教育

從這次大學評鑑的資料看來，臺灣的九所師範及教育大學，在人文、藝術及基本的通識教育皆有一定基礎，對於通識教育之推行，亦能配合既有課程進行整體規劃。同時，各校均設有通識教育中心或委員會等專責單位，並列為一級或二級單位，由教務長兼任或專職主任負責，規劃、推行通識教育工作。部分學校如高師大尚具有專任教師聘任權，對通識教育的推展極有幫助。

在經費與設備各方面，各校大致充裕，獲得校方的重視與支持，如彰師大每年投注 200 多萬元，臺中教育大學 94 年度編列專款 120 萬，並有新建教研大樓，支應教學空間，臺北教育大學 93 學年度獲得補助 156 萬元，共同科教師鐘點費每年 370 萬元等等，顯示經費堪稱充裕，對通識教學工作的推行相當有幫助。

在課程規劃上，由於師範及教育大學本身課程偏重於人文和基礎科目，因此部分學校與附近其他學校進行跨校選課，可補足理工、資訊、商、農、生命科學等類課程，如屏東教育大學與中山、高雄大學、高師大、高醫整合社會科學相關通識課程，師大與臺科大、北醫合作，新竹教育大學與清大、交大、中華、玄奘等校合作，在課程互補方面，確能發揮極大功能，有助於通識教育的交流與提昇。

師範及教育大學在師資上具有人文、藝術、社會領域方面的優勢與極佳的教學方法，除了能達到良好的通識教學效果外，對於學生日後從事教育工作時，也有正面的示範意義。另外，各校皆熟稔於課程、班級的規劃作業，所以，在班級規模、課程綱要、授課時數的調整或控制，運作相當良好，使教師較少受到庶務方面的困擾，也得以維持教學品質。

教育部《大學通識教育評鑑先導計畫第二期評鑑報告》結論中曾指出，師範及教育大學「本身的教育即是強調博雅，已

經多少有通識的意味」，然而，綜觀《評鑑報告》對各校的評鑑意見，卻顯示出師範及教育大學尚未充分體認通識教育之確切目標與精神。如部分學校常以校訓作為通識教育的目標，但校訓本身未必符合通識教育的精神，而且校訓屬於長期、固定的內容，恐未能與時俱進，反應時代新知。同時，師範及教育大學在政策訂定方面，長期以來，多為由上而下進行，但基於教育立場，應當採取更開放的做法。

從《評鑑報告》看來，師範及教育大學在課程規劃上，通識課程學分數普遍偏低，部分院校只訂定 16 學分、10 學分，甚至只有 8 學分，佔畢業學分數比例過低，無法滿足通識課程的廣度。而且，各院系之間對於通識課程的橫向聯繫不足，容易造成課程規劃上的重複與浪費。其次，部分課程不符合通識精神，課程深度不足，應多增加培養批判與思考能力的課程。同時，實用性課程偏多，缺乏科學、社會科學類，以及語文能力課程，語言教學設備也尚待充實。這方面除了加強設備外，應當先解決師資問題，除了原先偏重於人文與教育的部分之外，《評鑑報告》也建議可持續增進校際選課或延聘欠缺課程之專任教師授課，或是與他校交換師資的做法。

在師資與教學品質方面，除了應增聘欠缺類別課程的師資外，首要問題則在於缺乏教學助理（TA），設置教學助理分擔教學工作，可以增進博士生的教學經驗和解決個人經濟需求，同時對於教學品質的提昇也有極大的幫助。至於授課內容中，

因為缺乏跨領域師資，授課模式大多維持傳統的單向講授，減少了師生在課堂上的互動機會；教材方面，較少使用外文教材，易使課程視野窄化。另外，應當常指定學生閱讀書目及作業，嚴格執行成績評比，以提昇通識課程的學習效果。

《評鑑報告》也建議，各校應維持加強學生選修外校課程，或合聘校外優良師資，鼓勵教師執行與通識教育相關的研究計畫，並訂立教師獎懲機制或通識教師觀摩會，以收競爭、進步之效。

#### 四、結語

本文根據教育部委託相關單位所進行的兩次「先導計畫」和「大學校務評鑑」報告，彙整討論臺灣地區大學通識教育實施現況與相關問題。

本文第二節介紹臺灣各大學現行通識教育的現況，並舉例說明三種通行的模式：（1）共同與通識課程均衡選修模式；（2）通識均衡選修模式；（3）核心課程模式。本文第三節根據評鑑報告，彙整「校務評鑑」與「先導計畫」評鑑等關於 26 所學校的評鑑結果，分類說明從評鑑報告中所看到的不同類組學校的通識教育之優點與缺失，並對缺失所在的問題略作建議。

細讀評鑑報告，我們可以發現各校雖然意識到通識教育的需要，但部分學校的通識教育仍有提昇的空間。因此，持續加強正確認知通識教育，宣導通識教育理念，仍然是日後相當重要的工作。此外，在行政資源的支持上，各校水準不一，並出現部分私立學校投注於通識教育的經費尚多過於國立大學的狀況。通識教育乃是大學精神之所在，未來各校在編列預算時，或可訂定適當的通識教育預算的百分比，以維持充分的資源，推動完整的通識教育。

師資、課程規劃與教學品質，是決定通識教育成敗的關鍵因素。從各校評鑑資料看來，目前臺灣各大學的通識教育師資，尚能維持一定的水準，但一般教師均致力於專業研究，少有餘力注意通識教育問題，所以對於通識教育認知不足的教師仍所在多有，學生對通識課程也常以「營養學分」視之，關於通識教育理念之宣導工作仍應加強；同時，也可規劃教師研習活動，加強教師開授通識課程的能力。另外，為了提昇通識課程的地位，以及促進優良教師開授通識課程，各校或可設立如「通識講座教授」或「通識課程優良教學獎」之類的榮譽銜，提供獲獎者實質的教學資源，藉此促使其他教師能見賢思齊，使通識教育能獲得應有的重視，並發揮其應有的教學效果。在臺灣的大學民主化的客觀環境之中，平等主義心態瀰漫於校園，以上所說的做法並不容易推動。

目前，各校普遍面對的課程規劃問題，在於共同必修科目

與通識課程之間的定位問題。前文已有討論，雖然部分學校採取二者劃分為兩種不同的單位與課程，但站在統整通識教育的立場上，似仍以將二者融合的做法較為適當，除可避免於行政組織方面疊床架屋，亦可收事權統一，課程完整、明確之效。關於通識課程的實施模式，也許比較妥當的是「核心課程模式」，較能落實各大學的辦學理念。

另外，理工類組大學、醫學類大學，以及師範及教育大學，本有其著重發展的學科，因而在師資與課程上，不免有所偏重與不足，對於通識教育培養通才之精神亦有差距，雖然各校對此已有相應的解決方法，如跨校選課或增聘師資，但目前針對這類問題的相關學校仍必須持續關注並提出更妥善的處理模式。

最後，自我評鑑工作對於各校通識教育的長期發展，具有極其重要的影響，無論自我評鑑的標準須由教育部統一訂定或各校自行設計，其目的都在維持各校通識教育的正向發展，並作為長期推展與進步的重要依據，也是各階段「改革計畫」的重要指標。因此，除了外部評鑑如「先導計畫」與「校務評鑑」之外，各大學本身的自我評鑑才是各校長期發展的主要方針。所以，如何強化自我評鑑制度，建立自我批判機制，將是各校通識教育，乃至大學校務是否能百尺竿頭，更進一步的重要工作。



除了本文所探討的通識教育評鑑工作之外，現階段臺灣的大學通識教育所面臨的根本問題在於結構性的困境。現代大學是一個學術高度分工，而且專業取向極強的學術社群，不同的院系所之間交流溝通的機會不多，整個大學社群的專業氣氛不利於通識教育的推動。而且，現代大學學術聲望的評比，基本重點在理、工、醫、生命科學等主流科技的創新與突破，例如美國主要的大學評比指標以及上海交大的大學評比指標，都是以列入 SCI 論文篇數及其引用數、刊登於《科學》(Science) 與《自然》(Nature) 等頂級科學期刊的論文數為其重點。教育部在民國 94 (2005) 年 10 月 9 日由高教司發布的「《邁向頂尖大學計畫》審議結果與說明」新聞稿，文中第 4 點第 1 項指出，獲補助之大學，未來將由教育部參考現行國際評比、本計畫書預期效益等，建議考核指標如下，另學校亦應自訂分年具體指標：

1. 人才培育：高級科技或特色領域人才培育及相關產業實用人才培育質與數增加。
2. 國際論文總數及影響指數排名之提昇。
3. 延攬國外傑出教師及研究人員數增加。
4. 與國內外大學或學術研究機構進行實質合作數增加。
5. 平均每年輔導學校之產學合作計畫成長。

上述考核指標頗為具體而量化，就以特別預算所推動的「邁向頂尖大學計畫」之考核工作而言，有其實用性與必要

性，也與國外若干大學評比的指標相接軌。但是值得注意的是，國內外大學評鑑指標，幾乎從未考慮大學教育對學生人格養成之影響、大學教師對學生生命之啟發、大學對學生價值觀的塑造、大學對社會不公不義事件之批判等重大問題。流弊所及，現代大學終不免淪落為資本主義中科技發展的研發工廠，使大學為社會及政治的既得利益階級而服務。在這種客觀結構之下，大學通識教育確實面臨巨大的挑戰。

展望未來，大學追求卓越之重要基礎仍在於通識教育之提昇，因為優質的通識教育是成為一流大學的必要條件。只有能夠開授高品質而能奠定學生終身學習基礎的通識課程的大學，才是一流大學，否則只能算是職業訓練學校而已。反過來看，也只有卓越的大學，才有一流的師資與教學設備，開授高品質的通識課程，使學生終身受益。國內一般的大學院校投入最多資源，發展最上軌道的多半是就業導向的院系所，而與通識課程教學最有關係的人文學科及基礎科學系所的資源及師資，則相對受到忽視。是的，高品質的通識教育是建構一流大學的基礎。讓我們以這樣的認識，期待通識教育的發展更上層樓。

\* 本文承于明華先生協助蒐集資料，並做初步分類整理，敬申謝意。本文曾發表於《200年海峽兩岸大學通識教育研討會》，2006年4月20日，武漢科技大學。

❧❧ 展望篇 ❧❧



# 伍

## 全球化趨勢對華人地區大學教育的 衝擊：挑戰與回應

### 一、引言

20 世紀的最後十餘年，是世界歷史扉頁快速翻動的關鍵年代。前蘇聯瓦解、歐盟組成、北美自由貿易區的建構、東協「10+3」的出現，以及中國的崛起，都互相影響並且帶動全球政經文化板塊的劇烈移動。在學術研究領域中，基因體科學、生命科學、奈米科技、通訊科技以及認知科學等新科技的發展，則加速了知識經濟時代的來臨，也強化了全球化發展趨勢中，強國與富國對弱國與窮國的宰制與剝削。

以上這些世界歷史的新潮流，都對各國的高等教育產生前所未有的衝擊。在全球化的大潮流之中，世界各國的高等教育都在不同程度之內面臨全球性的競爭，使各國的大學院所面對的「國家化」與「國際化」的拉距更加激烈，也使各國的大學在教育機會平等與能力取向之間，在保存傳統文化與展望未

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建構之間，艱辛擺盪，尋求平衡。<sup>1</sup> 為了因應 21 世紀對高等教育的新挑戰，聯合國國際教科文組織（UNESCO）曾邀集世界各國教育界人士，經過長期討論後，在 1998 年發佈〈二十一世紀高等教育世界宣言：願景與行動〉。<sup>2</sup>1998 年 5 月 2 日至 4 日中國大陸北京大學慶祝百年校慶，也舉辦高等教育論壇，邀請各國大學校長，討論 21 世紀大學教育的課題。<sup>3</sup>臺灣大學也在 2005 年 11 月 13 日，舉辦世界大學校長論壇，探討 21 世紀高等教育的潮流與議題，集中討論高等教育之全球化與本土化、知識經濟對高等教育之影響及大學領導管理在民主與效率之辯證等問題。在諸多高等教育所面臨的新問題之中，大學因應科技創新與經濟生產方式之改變，而必須進行的結構與教學的轉型備受學者之重視。<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> 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).

<sup>2</sup> *World Declaration on Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action* (UNESCO, 9 October, 1998), 刊於<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001138/113878eb.pdf>.

<sup>3</sup> Wei Xiu and Ma Wanhua, *The University of the 21st Century: Proceeding of the Forum of Higher Education in Conjunction with the Centennial of Peking University, May 2-4, 1998* (Beijing: Peking University Press, 1998).

<sup>4</sup> 參考 James J. Duderstadt, *A University for the 21st Century* (Ann Arbor: University of Michigan Press, 2000, 2002), 此書有中譯本：詹姆斯·杜德斯達著，劉彤等譯：《21 世紀的大學》（北京：北京大學出版社，2005 年）；郭為藩：《轉變中的大學：傳統、議題與前景》（臺北：高等教育文化事業有限公司，2004 年）。

在華人地區的大學院校邁入 21 世紀全球化新時代之後，各大學院校一方面面臨許多全世界的大學普遍性的問題，諸如新大學院校型態的出現、財政管理與大學治理方式的改變、新評鑑機制的建立、課程結構與內容的改革以及科技研究的創新等，<sup>5</sup>都出現於海峽兩岸的大學教育之中，其中尤其是近年來海峽兩岸大力推動的大學評鑑工作，國外所見的普遍問題，如對研究成果的「量」的重視遠大於對「質」的重視，<sup>6</sup>以及政治力的介入與主導等，<sup>7</sup>都逐漸出現。但是，在全球化新時代中，華人地區大學教育雖然各自面臨不同的問題，卻也面臨許多在華人地區具有特殊性意義的挑戰，例如：

- (1) 如何在本國文化的傳承與全球視野的拓展之間，保持動態的平衡？
- (2) 如何在 21 世紀新科技快速發展的新時代中，建構並維持大學教育的主體性與自主性？
- (3) 如何在貧富鴻溝加深的大中華社會中，在大學教育為個人創造利益與為社會創造福祉之間取得平衡？

---

<sup>5</sup> 參考 Tamil Salmi, "Facing the Challenges of the Twenty-First Century," *Perspectives: Policy & Practice in Higher Education*, Vol. 6, Issue 1 (Feb., 2002), pp. 8-12.

<sup>6</sup> 參考 Kauko Hämäläinen, "Common Standards for Programme Evaluations and Accreditation?" *European Journal of Education*, Vol. 38, No. 3 (Sep., 2003), pp. 291-300.

<sup>7</sup> 參考 Lee Harvey, "The Power of Accreditation: Views of Academics," *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 26 (July, 2004), pp. 207-223.

這三項問題雖然也具有其普遍性之意義，但對 21 世紀華人地區的高等教育之實際狀況而言，都是更具有特殊意義的挑戰，因此也特別值得加以探索。

本文主旨在於探討 21 世紀全球化時代中，華人社會的高等教育所面臨的上述三項特殊的新挑戰，分析其形成的歷史背景，並展望因應這三項新挑戰的教育政策。

## 二、全球化時代大學教育中的 傳統價值理念與文明對話

華人地區的大學教育，在 21 世紀所面臨的第一項挑戰是：如何在全球化潮流中，厚植大學生的傳統文化素養，以適存於文明對話的新時代？

### （一）「傳統」與「現代」的斷裂

這個問題對於華人社會的高等教育之所以是一項重大的挑戰，最重要的原因在於近百年來中華文化圈所經歷的「傳統」與「現化」之間的斷裂。

20 世紀的東亞，經歷一段風狂雨驟的歷史過程，中國人則



更是在百年的歷史風暴之中，以血和淚撰寫中國的近現代史。中國現代的高等教育，正是在西方列強侵凌，中國國勢風雨飄搖，瀕於亡國亡種的空前危機的歷史背景之中，作為富國強兵的重要手段而艱辛發展興辦起來。1895年創辦的北洋大學堂以科學技術的發展為其重點，1898年創辦的京師大學堂則主要是官僚的培養機構。20世紀以後，中國各地所興辦的高等教育機構，基本上都是為了在科技上迎頭趕上西方列強，以早日脫離被殖民、被奴役的危機。

在這種功利主義的時代背景之下，20世紀中國的大學教育基本上只是作為達到國富民強的手段，所重視的是教育的邊際效益，至於教育本身作為目的的意義並未受到重視。綿延至今日，以「科教」為「興國」之手段，仍是中國高等教育的基本方向。除了中國大陸之外，日本殖民政府1928年在臺灣所創立的第一所現代大學——臺北帝國大學（即國立臺灣大學的前身），也是為了配合當時日本帝國侵略南洋地區的南進政策，而特別強化熱帶醫學研究與南洋人文研究。<sup>8</sup>臺北帝大首任校長幣原坦（1870-1953）在創校之前就曾強調臺灣是日本帝國前進南洋之據點，在人文及自然科學研究上，均具有重大價值，

---

<sup>8</sup> 參看黃得時：〈從臺北帝國大學設立到國立學現狀〉，《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。

並指出創立帝大就是為了完成這項政治目標。<sup>9</sup>

近百餘年來華人地區的高等教育，是在西方列強壓力之下以辦學作為國家求生存之手段，與此同時，資本主義的幽靈盤桓於大中華地區，竊取中國人的靈魂，使得近百餘年來大中華文化圈內的教育領域與非教育領域之間出現緊張性，教育領域受到非教育領域的主宰，教育商品化日益嚴重。在這種歷史背景之下，近百年來中國的高等教育，相當忽略傳統文化及其價值理念，所以，受過大學教育的中華青年知識分子，對於傳統文化普遍感到陌生，甚至頗持鄙夷之態度。

20 世紀大中華地區高等教育中這種「傳統」與「現代」嚴重斷裂的問題，使得華人知識分子在 21 世紀難以因應新時代的挑戰。如果說在 20 世紀的世界史上，政治力、經濟力與文化力是在地緣政治的脈絡中互動運作，那麼，我們就可以說：隨著通訊科技的飛躍發展，愈來愈多的各國「公民」（citizens）變成了超越國界的「網民」（netizens）。取代 20 世紀的地緣政治疆界的，則是後冷戰時代文明之間的疆界，文明衝突的可能性大為增加。<sup>10</sup>2001 年將紐約世貿大樓夷為平地的

---

<sup>9</sup> 幣原坦：〈臺灣の學術的價值〉，《臺灣時報》（大正 12〔1923〕年 12 月號），頁 25-34。

<sup>10</sup> Samuel P. Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order* (NY: 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：聯經出版事業公司，1997 年）。

911 恐怖攻擊事件，宣示了在 21 世紀諸多不同文明與宗教之間親切對話的重要性。

正是在這樣一個文明對話的新時代中，隨著中國大陸近三十年的改革開放與崛起而正在形成中的「中華經濟圈」就備受注目。<sup>11</sup>這個「中華經濟圈」，以大陸的勞動力及天然資源、臺灣的高科技與經濟發展經驗，以及港澳地區的國際化經驗與資源，很可能繼歐盟與北美之後，成為 21 世紀舉足輕重的經濟重心。

但是，從百年來大中華文化圈中高等教育的發展及其當前的實況來看，高等教育所培育的中華知識青年，因為「傳統」與「現代」的斷裂，使他們對自己的傳統文化及其價值理念過於隔膜，以至於難以深入自己的文化資源，也難以在文明對話新時代中，扮演應有的角色，發揮應有的作用。

## （二）「全球化」的潮流

除了上述植根於百年來中國歷史的憂患的原因之外，第二次世界大戰結束之後，波濤洶湧的全球化浪濤，對於大中華圈的大學教育中的「傳統」與「現代」的斷裂問題，更是推波助

---

<sup>11</sup> 參考 Barry Naughton ed., *The China Circle: Economics and Technology in the PRC, Taiwan and Hong Kong* (Washington, D.C.: Brookings Institution, 1997).

瀾，雪上加霜。正如我過去所說，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與軍事的強國，也是能源消耗最多的國家。這種國家控制國際性的銀行及金融體系如世界銀行（World Bank）及國際貨幣基金會（International Monetary Fund，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或侵略。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。<sup>12</sup>

「全球化」之所以演變成強凌弱富暴貧的宰制性武器，最主要的原因在於：「全球化」在強國與富國的強勢主導之下，成為某種具有普遍必然性的巨大的強制力，而不是存在於各個不同國家之具體情況及其國際互動之間的生活實體。「全球化」趨勢是一種不可遏止的政經強制力，在近數十年來實質上發揮了「以理殺人」的效果。亞非拉各地的弱國與窮國，在「全球化」潮流主宰之下，毫無招架之力，必須向世界銀行與

---

<sup>12</sup> 黃俊傑：《全球化時代大學通識教育的新挑戰》（高雄：中華民國通識教育學會，2004年），第一章：〈二十一世紀全球化時代的大學理念與大學教育：問題與對策〉，頁8。

國際貨幣基金會貸款，必須加入世界貿易組織，也無可避免地被加速加深整編入以美國為中心的世界資本主義體系之中，輾轉呻吟。換言之，「全球化」成為凌駕各國之上，而不是在各國國際關係之中的一種工具，因此，「全球化」就很容易成為強國與富國的禁癢，正如同在國內脈絡之中，「國家」之淪為資產階級管理內部事務的俱樂部。

在「全球化」潮流之下，大中華文化圈的大學教育開始面臨民族文化傳統及其價值理念快速流失的問題。這個問題主要表現在以下兩個方面：

第一，傳統中華文化教育在現代華人地區的大學教育中日益受到忽視：在培育大學生基本能力的共同及通識教育中，傳統中華文化所佔的比重日益式微，不僅在課程結構與學分配置上受到其他科技類課程的擠壓，而且在教師專業研究取向之下，中國文史哲課程教學內容之文化素養的意涵，也受到壓縮。

第二，華人地區現代大學在「全球化」或「國際化」的口號之下，常臣服於英語霸權之下，強調以英語授課，有些大學並以英語開授課程之多寡，作為大學「國際化」程度之指標。值得我們注意的是，任何語言都不僅是溝通的工具而已，語言同時也是價值理念的載體。在英語已成為國際教育與學術界共同語言的客觀形勢之下，華人地區的大學院校重視英語教學固

然無可厚非，但是，在「全球化」的壓力之下，過度地強調以英語為工作語言，並以英語授課之結果，使非英語國家的學者面臨：「你必須在一組於你極為不利的條件的綜合制約下，與數目龐大的來自各國的同行們進行持續不斷的競爭」<sup>13</sup>的壓力，固然有助於使研究成果邁向國際並與國際接軌，但是如果過度強調以英語教學，也會使非英語國家的大學之作為民族文化傳統保存並發揚之場所的功能，為之日益減殺。

### （三）「傳統」的接軌

在全球化巨流衝擊之下，華人地區的大學如何通過教學活動與傳統文化及其價值重新接軌？這的確是一項重大的挑戰。

面對「傳統」與「現代」的斷裂，以及西方文化宰制東方文化的新挑戰，大學所能採取的回應策略，最直接而有效的當然是對本國文史哲教學與研究的加強，尤其是在教學中融入中華文化中的經典及其價值理念，以提升學生對「傳統」的熟悉度與親近感。

所謂「經典」，是偉大心靈對話的記錄，但中西經典又有同中之異：西方經典中與人對話的「他者」是神，東方經典中

---

<sup>13</sup> 丁學良：《什麼是世界一流大學？》（北京：北京大學出版社，2004年），頁104。

與人對話的「他者」是人，是人中的聖人。東方的聖經《論語》曾被德川時代（1600-1868）日本儒者伊藤仁齋（1627-1705）稱為「最上至極宇宙第一書」。<sup>14</sup>伊藤仁齋之所以推崇《論語》，乃是有見於《論語》在「人倫日用」之中啟示人生的永恆真理。20 世紀日本的漢學家吉川幸次郎（1904-1980），也對中國經典的日常性推崇不已。<sup>15</sup>

其實，中國經典之所以值得在 21 世紀全球化時代中加以研讀，更是因為中國經典常常體神化不測之妙於人倫日用之間，在具體性中悟入抽象性的普世價值。王陽明（守仁，1472-1528）說：<sup>16</sup>

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

---

<sup>14</sup> 伊藤仁齋：《論語古義》，收入關儀一郎編：《日本名家四書註釋全書》（東京：鳳出版，1973 年），第 3 卷，論語部一，頁 4。亦見於：伊藤仁齋：《童子問》，收入家永三郎等校注：《近世思想家文集》（東京：岩波書店，1966 年，1981 年），卷上，第 5 章，頁 204。

<sup>15</sup> 吉川幸次郎：《支那人の古典とその生活》（東京：岩波書店，1943 年），中譯本：林景淵譯：《中國之古典學術與現實生活》（臺北：寰宇出版社，1996 年）。

<sup>16</sup> 王守仁：〈稽山書院尊經閣記〉，收入《王陽明全集》（上海：上海古籍出版社，1992 年），上冊，頁 254-256。

誠如王陽明所說，讀經以契入常道，我們在文明對話的新時代中，應該經由對本國經典的教研活動，而使華人地區的大學生可以攜古人之手，與古人偕行，經由經典閱讀而與經典作者對話，厚植學生的本土文化資源，而成為有本有源的新知識分子，才能在 21 世紀全球化時代中，與異文化的青年，進行跨文化的對話，瞭解異文化的價值理念。

### 三、21 世紀新科技發展與 大學教育的主體性

21 世紀華人地區大學教育的第二項挑戰就是：在新科技快速發展的洪流中，如何保持並發揚大學教育的主體性？這項挑戰對於華人地區大學院校之所以是一項嚴肅的課題，主要是由於史諾（Charles P. Snow, 1905-1980）所謂「科技」與「人文」兩種文化的斷裂，<sup>17</sup>在近百年來華人地區的高等教育特別嚴重而深刻。

正如上文所說，近百年來中國的高等教育以追求國家之富強為主要目標，所以，現代中國的大學校園中，傳統的教育理

---

<sup>17</sup> 史諾於 1959 年 5 月 7 日在英國劍橋大學演講，指出這個問題，參看 C. P. Snow, *The Two Cultures* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998).



念及其價值觀，如果不是被摧殘殆盡，至少也是在西風中顫抖。在這種歷史背景之中，20 世紀末葉以降各種新科技突飛猛進之發展，對大學教育的衝擊至深且鉅。影響所及，使華人地區大學之本質與內涵為之丕變，從而使大學教育之主體性頗有淪喪之虞。我們進一步闡釋以上看法。

### （一）科技發展對大學教育的衝擊

第二次世界大戰結束之後，科技發展突飛猛進。舉例言之，1945 年美國成功試爆第一顆原子彈，1946 年第一部電子計算機出現，1950 年人類完成首例腎臟移植，1953 年人類 DNA 解碼，1957 年蘇聯人造衛星史普尼克 1 號 (Sputnik I) 升空成功，1959 年發明積體電路，1960 年發明雷射，1961 年首次發射載人太空船，1969 年美國太空人阿姆斯壯 (Neil Armstrong, 1930-2012) 漫步，1969 年美國國防部完成 Arpanet 網路，發展成為 1980 年代網際網路以及 1990 年代初期 WWW 網路，改變人類的生活方式。1978 年首例試管嬰兒出生，1982 年首例人工心臟移植手術，1990 年人類基因研究計畫開始推動，<sup>18</sup>2001 年人類基因圖譜草圖初步完成。最近二十餘年來，通訊科技、奈米科技、基因體醫學、生命科學以及認知科學的發展，使大學社群中的學術生態為之丕變，從而使大學社群出現以下兩個引人注目的新現象：

---

<sup>18</sup> 參看 *The New Age of Discovery (Time: Special Issue)* (January, 1998).

第一，大學中知識商品化之程度大幅提昇：上述新科技的快速發展，大幅改變舊有的生產方式，帶動龐大的商機，使新知識成為快速創造財富的手段。而且，現代大學社群存在於巨大的資本主義體系之中，並在資本主義生產脈絡之中發展，所以，大學中所創造的新知識之商品化程度日甚一日。近年來各大學院校紛紛設立「創新育成中心」(Center for Innovation and Incubation)，以作為業界與學界的橋樑，正是這種知識商品化趨勢的具體表現。

由於科技發展所帶動的知識商品化趨勢，一方面在大學社群中逐漸形成某種「學術資本主義」，<sup>19</sup>從而逐漸瓦解甚至顛覆大學之作為追求真理的殿堂之本質；另一方面大學的科技研究所創造的巨大商機，也促使國家的介入活動日益增強，而且，科學與技術的互相依賴性也與日俱增，<sup>20</sup>其結果則是使大學中的科技創新成為新的「權力合法化」(legitimation)的基礎，<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Sheila Slaughter and Larry L. Leslie, *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University* (Baltimore and London: Johns Hopkins University Press, 1997).

<sup>20</sup> 參考哈貝馬斯著，李黎等譯：《作為意識型態的技術與科學》(北京：學林出版社，1999年)。

<sup>21</sup> 韋伯(Max Weber, 1864-1920)論政治統治的正當性的支配(legitimate domination)，曾提出支配的三種純粹類型：「理性的支配」、「傳統的支配」與「卡里斯瑪(charisma)的支配」。參考韋伯著，康樂編譯：《韋伯選集(III)：支配的類型》(臺北：允晨文化實業股份有限公司，1985年)，頁29。參看Max Weber, *On Charisma and Institution Building* (Chicago: University of Chicago Press, 1968), pp. 46-47. 但是，在科技發展的重要性與日俱增的新時代中，科技政策的成功實已成為「政權合法

使大學與政治權力的關係日益密切。

以上所說的發展趨勢，都使作為社會良知的大學所應具有的批判功能為之大為減殺，使大學淪落為資本主義生產體系中的研發工廠，成為資本主義社會既得利益階級接班人之培育場所，甚至為官方意識形態而服務。<sup>22</sup>

第二，大學師生很容易陷入數量性思維的陷穽：科技的快速發展使現代華人地區大學院校師生的世界觀與學術觀，也逐漸轉化為某種「數量性思維習慣」。所謂「數量性思維習慣」，是指現代大學師生在現代科技文化的氛圍之中，常傾向於從「定量」而較少從「定性」之角度，思考學術研究與教育問題。最近數年來國內外評鑑大學的水準之指標，多半是量化之指標，例如收錄於 SCI 論文之篇數、研究成果獲得專利之件數、產學合作所創造之利潤總額等，而較少注意或根本忽略教師是否啟發學生之心靈、大學是否協助學生生命之成長與豐盈、大學對社會的不公不義是否提出批判、大學對人類精神福祉是否有所貢獻等問題。近年來海峽兩岸大學院校，每年所進行各種教師升等評審、學科評鑑等，大多以數量為依歸。舉例

---

性」的新型態之基礎。

<sup>22</sup> 大學有其追求真理的使命，本不應為特定的權力集團、政權或既得利益團體而服務，嘉塞特有發人深省的申論，參看 José Ortega y Gasset, ed. and translated by Howard Lee Nostrand, *Mission of the University* (New Brunswick and London: Transaction Publishers, 1991, 1992), esp. pp. 47-56，

言之，上海交通大學所公布的「2004 年全球大學學術排行榜」的評核標準是依「各大學諾貝爾獎得主人數」、「被廣泛引述的研究學者人數」，以及「獲得知名學術雜誌《自然》和《科學》刊載的論文數目」。英國《泰晤士報》的《高等教育增刊》在 2004 年所發佈「全球 200 所頂尖大學排名」。這項排名由全球 88 國、1300 名學者評分，依五項標準評比：「國際聲望」占 50%，「平均每位教師論文被引用率」、「師生比」各占 20%，「國際教師人數」與「國際學生人數」各占 5%。這項評比標準中「國際聲望」占 50%，不免流於主觀，而且有利於大國的歷史悠久之大學。我國教育部在民國 94 年 10 月 9 日由高教司發布「《邁向頂尖大學計畫》審議結果與說明」新聞稿，文中第 4 點第 1 項指出，獲補助之大學未來將由教育部參考現行國際評比、本計畫書預期效益等，建議考核指標如下：

1. 人才培育：高級科技或特色領域人才培育及相關產業實用人才培育質與數增加。
2. 國際論文總數及影響指數排名之提昇。
3. 延攬國外傑出教師及研究人員數增加。
4. 與國內外大學或學術研究機構進行實質合作數增加。
5. 平均每年輔導學校之產學合作計畫成長。

凡此種種大學評比的指標，都在不同程度之內顯示「量化思維的陷穽」。這種「量化思維的陷穽」深深地傷害大學的靈

---

但是這種大學之理想，在今日海峽兩岸大學校園中都面臨重大的挑戰。

魂，顛覆大學的本質，使大學的教育功能為之解消。正是在這種「量化思維」之下，大學已經從追求真理的殿堂與提昇學生心靈成長的書院，被轉化為收錄於 SCI 之論文的生產機器，使大學的主體性日益淪喪，使大學裡的知識創新成為達成大學以外之目的（如富國強兵）的手段，使大學教師淪為 SCI 論文生產工人，使大學生成為「量產」之下的數據，其情可憫，其事可哀！

## （二）大學主體性的重建

展望未來，華人地區的大學院校應如何因應上述嚴峻的挑戰呢？

華人地區大學院校因應知識商品化，以及過度的數量性思維傾向之挑戰的方式當然不一而足，但是，最重要的策略應在於大學的自主性之重建。所謂「大學自主性之重建」要義有二：

- 1.相對於將大學加以工具化的潮流，我們應堅持大學為教育而存在之目的。欲使大學回歸作為教育機構之原初的存在目的，大學必須特別加強大學部的共同及通識教育的改革，尤其應提倡研讀中西經典著作之課程，以接引大學生與中外偉大的心靈，進行親切的對話。

2.相對於大學之運作與評鑑過度重視形式主義的傾向，我們應重視大學的教學與研究之本質在於對學生生命之啟迪與人類福祉之提昇。

#### 四、經濟發展、貧富鴻溝與 大學的社會責任

華人地區大學教育的第三項挑戰是：在隨著經濟發展而來的貧富鴻溝日益加深的新形勢之下，大學如何在為社會創造公理、正義與群體福祉，以及為個人創造利益之間，獲取一個平衡？

這項挑戰之所以是一項新挑戰，主要是起於近年來海峽兩岸社會貧富差距之加大。進入 21 世紀之後，臺灣社會的貧富差距逐漸拉大。臺灣的行政院主計處 2004 年度的統計顯示，臺灣個人所得依可支配所得按戶數分五等位組觀察，最高 20% 家庭平均每戶可支配所得為 179.2 萬元，最低 20% 家庭為 29.7 萬元，高低所得差距 6.03 倍，較 2003 年之 6.07 倍略縮 0.04 倍，但貧富差距甚大則是不爭之事實。<sup>23</sup>在臺灣大學的學生裡，來自臺北縣市的比率占 57.6%，至於苗栗縣、嘉義縣、花

---

<sup>23</sup> 統計資料來源為行政院主計處網站所公布之統計資料，網址如下：  
<http://www.stat.gov.tw/public/Attachment/59911302371.doc>

蓮縣、新竹縣、臺東縣等則都低於 1%。<sup>24</sup>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。<sup>25</sup>據統計，2002 年與 1985 年比較，最高收入戶人均全年收入與最低收入戶之間的相對差擴大了 3.74 倍，高低絕對差由 1985 年的 901 元擴大到 2002 年 17680 元，擴大了 19.6 倍。<sup>26</sup>據北京市統計局相關數字顯示，2004 年北京城市居民最高收入組與最低收入組的差距由 2003 年的 4.7：1 上升到了 5.8：1。江蘇省城鎮居民家庭高低收入組人均可支配收入的差距，由 2000 年的 5.39 倍，擴大到 2003 年的 9.91 倍，2004 年達到了 10.71 倍。據對全國五萬戶城鎮居民調查，2004 年上半年佔調查戶總數 10% 的高收入戶組家庭與 10% 的低收入戶組家庭人均可支配收入差距達到 9.5 倍。<sup>27</sup>總而言之，臺灣社會的貧富懸殊之狀況，近年來並未拉近或大幅改善。<sup>28</sup>中國大陸近年來在改革開放的浪潮之下，不但豪富階級與赤貧階級的差距日益擴

---

<sup>24</sup> 郭奕玲：〈一個臺灣·兩個世界〉，見：[http://magazines.sina.com.tw/businessweekly/contents/800/800-001\\_1.html](http://magazines.sina.com.tw/businessweekly/contents/800/800-001_1.html)。

<sup>25</sup> 《天下雜誌》第 272 期（2003 年 4 月 1 日），頁 89。

<sup>26</sup> 統計資料來源為《中國勞工通訊》電子報，網址如下：[http://big5.clb.org.hk/public/contents/article?revision\\_id=65105&item\\_id=65104](http://big5.clb.org.hk/public/contents/article?revision_id=65105&item_id=65104)。

<sup>27</sup> 統計資料取自新華網〈中國貧富差距有沒有被誇大〉一文：[http://big5.xinhuanet.com/gate/big5/news.xinhuanet.com/comments/2005-03/11/content\\_2682008.htm](http://big5.xinhuanet.com/gate/big5/news.xinhuanet.com/comments/2005-03/11/content_2682008.htm)。

<sup>28</sup> 請參閱網站：<http://www.dgbas.gov.tw/public/data/dgbas03/bs7/yearbook/ch8/8-13&14.xls#a28>；<http://www.dgbas.gov.tw/public/attachment/581814552071.doc>。

大，最高所得與最低所得群體之個人收入差距大幅增加，而且沿海繁榮城市或地區如上海，與大西北赤貧縣份的對比也日益強烈。

在海峽兩岸這種社會經濟的新形勢之中，大學教育就站在歷史的十字路口上。大學教育所傳授的知識，可以奠定學生畢業後在職場之競爭力，為學生在資本主義分工體系中，取得相對較為有利的位置，從而為學生個人創造利益。這就是大學院校中凡是愈具有市場價值，愈具有就業競爭力的科系，就愈受學生與家長的青睞而愈能成為所謂「熱門科系」的根本原因。

但是，從更深一層來看，大學之生產並傳授知識的活動，是在資本主義社會文化經濟體系之中進行，因此，就受到資本主義市場經濟的邏輯所制約。大學校園中充斥著消費主義的文化氛圍，大學的運作也具體而微地體現公司文化的特徵。<sup>29</sup>這種傾向，也在海峽兩岸大學院校中加速發展。而且，隨著全球化浪潮之蔚為 21 世紀歷史的主流，學生因接受大學教育而可以在就業市場中獲得選擇較好職業的「自由」，但卻在世界市場經濟的運作之中，捲入更大的不自由。正如馬克思（Karl Marx, 1818-1883）所說：<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> 參看 Eric Gould, *The University in a Corporate Culture* (New Haven: Yale University Press, 2003)，中譯本：呂博、張鹿譯：《公司文化中的大學》（北京：北京大學出版社，2005 年）。

<sup>30</sup> Karl Marx, *The German Ideology* (New York: International Publisher, 1985).



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支配。

當個人被捲入世界市場而被世界市場所支配，他（她）只能被迫成為資本主義「共犯結構」的一份子，盡情地為資本主義生產而貢獻一己的力量。

後冷戰時代資本主義全球化的新潮流，對大學造成巨大的衝擊。大學教育日趨市場化，大學所傳授的知識日趨商品化，<sup>31</sup>大學通過教學與研究活動而一步步演化成為大學原初存在目的之對立物，大學的「自我異化」乃成為不可避免的必然性悲劇。在這種生產脈絡之下，海峽兩岸許多大學院校，早已將1949年臺大校長傅斯年（1896-1950）所提出「辦大學為的是學術，為的是青年，為的是中國和世界的文化」<sup>32</sup>的偉大理念拋到九霄雲外，愉快地為培育資本主義社會既得利益階級的後備部隊而努力！

---

中譯本：《德意志意識型態》，收入《馬克思恩格斯選集》（北京：人民出版社，1972年），第1卷，頁42。（1972年初版，1995年2版）

<sup>31</sup> 參看 Derek Bok, *University in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education* (Princeton: Princeton University Press, 2003).

<sup>32</sup> 傅斯年：〈國立臺灣大學第四次校慶演說詞〉（1949年11月17日），收入《傅斯年選集》（臺北：傳記文學出版社，1971年），第9冊，引文見頁1573-1574。

更雪上加霜的是，經濟的自由主義者更大力鼓吹教育市場化。當經濟學者高喊讓學生有更多選擇教育的自由的時候，<sup>33</sup>他們完全忘記了將大學教育等同於市場經濟，就是使經濟既得利益階級獲得更大的複製該階級的「自由」，也使廣大的農工階級繼續保持因未受良好教育而繼續被壓搾的「自由」！

因此，到底是加入全球資本主義「共犯結構」，或是堅持大學創造全民整體福祉的社會責任？這正是 21 世紀海峽兩岸大學教育所必須面對的第三項嚴肅的課題。

## 五、結論

隨著「全球化」與「知識經濟」之發展，以及中國大陸經濟的發展及其所帶動的社會與文化變遷之趨勢，21 世紀海峽兩岸四地的高等教育面對諸多新的挑戰，本文扣緊其中較為重大的問題：(1) 傳統文化的傳承與發展，(2) 科技快速發展對大學的衝擊，(3) 大學的社會責任，分析這三大挑戰的形成及其發展，並探討因應的策略。

---

<sup>33</sup> 參看 Milton Friedman, "The Role of Government in Education," in *Capitalism and Freedom* (Chicago: University of Chicago Press, 1982), Chapter VI; Milton Friedman and Rose Friedman, *Free to Choose: A Personal Statement* (New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1980).

我們主張，21 世紀華人地區的高等教育，應厚植學生的民族文化之根基，使大學生免於在「全球化」的巨流中，淪為「失根的蘭花」而隨波逐流，失去自我的「文化認同」。我們也主張，大學應從功利性與形式性的思維習慣中掙脫而出，回歸教育的本質性之目的。大學也應重新挑起社會責任，堅持大學作為社會良心的角色，為全民創造更大的福祉。

以上這三項因應挑戰的策略，都著眼於呼喚大學的靈魂，使大學在中西拉鋸以及科技與人文斷裂的時代中，重新挺起大學之精神，使大學成為探索真理的殿堂，也成為人類良知之所寄的場所。也只有重新挺起大學之精神，海峽兩岸四地的大學，才能成為引導 21 世紀歷史發展方向的動力，才能在 21 世紀世界文明對話與全球化加速發展的新時代裡，發揮積極的作用。

\*2006 年 5 月 10 日，胡適紀念講座演講論文，臺灣大學。



陸

## 21世紀大學生的培育理念與 人文素養教育

### 一、引言

本文主旨在於扣緊 21 世紀大學生之狀況與大學教育之脈絡，析論大學生的培育理念及其人文教育策略。但是，在進入本題之前，先讓我們從宏觀的歷史視野，考量 21 世紀人才培育的重要性。

人類歷史上經濟生活方式的變遷，約可分為三個階段：第一是農業經濟時代，約自新石器時代晚期農耕文明出現之後，至 18 世紀中葉工業革命為止。在農業經濟時代裡，土地是生產最重要的資材，所謂「有人此有土，有土此有財，有財此有用」（《大學·第 10 章》），正是農業經濟時代的生活方式。第二個階段是工業經濟時代，從 18 世紀中葉開始，資本成為生產的資材。工業先進國家大量生產的方式，造就了資本主義的興起，也奠定了近代文明的主要方向。第三個階段是 21 世紀來臨的知識經濟時代。在知識經濟時代中，「知識」取代以前的「土地」或「資本」，而成為生產的主要資材，因此，創造

知識的人才成為新時代最重要的生產力的基礎。人才培育也成為 21 世紀知識經濟時代最根本而重大的課題，而人才培育尤以價值觀之建立為其核心。

## 二、21 世紀新時代的趨勢與 大學教育的轉型

21 世紀的新發展趨勢固然不一而足，但是與大學發展及大學教育最有關係的，至少有三個趨勢：第一，21 世紀是一個資訊化的社會（information society）。資訊科技的飛躍發展，不僅在相當大的範圍內改變了人類社會的溝通方式，也改變了人類獲得知識的管道。就生活在 21 世紀資訊社會中的大學生而言，資料的獲得基本上不再是問題。相反地，資料的解讀與分析才是新的挑戰。第二，21 世紀是知識經濟的時代（knowledge-based economy），「知識」本身才是生產與再生產的資材。於是，大學學術研究領域中，市場價值愈高的學問如奈米科技、基因體科學、光電及通訊科技等，就愈蓬勃發展，某種「學術資本主義」的幽靈已經隱然在大學校園中遊盪，伺機攫取大學的靈魂。<sup>1</sup>第三，21 世紀是全球化（Globalization）

---

<sup>1</sup> Sheila Slaughter and Larry L. Leslie, *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University* (Baltimore and London: Johns Hopkins University Press, 1997).

趨勢日益壯大的時代，世界各地區之間的「相互關聯性」與日俱增。<sup>2</sup>全球化趨勢對高等教育最大的衝擊，就是世界各國的大學校院都直接或間接地被捲入全球性的競爭之中，從而轉化大學的性質，使大學除了是國家的教育機構之外，也是全球性教育機構的一個單位。各國大學所培育的人才將不僅是供應各國國內之需求，更必須能適應全球性就業市場之趨勢及要求。世界貿易組織（WTO）將「教育」列為服務業的部門之後，更加強這種教育進入全球化競爭的趨勢。

綜合上述 21 世紀的新趨勢觀之，大學教育內涵之轉型，已成為必然之發展。1994 年，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, 1911-2003）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。<sup>3</sup>克拉克所預測的上述各項挑戰，在 21 世紀開始之際，已經在各國以極其鮮明的方式紛紛出現。

---

<sup>2</sup> 英國當代社會學家吉登斯認為全球化就是“interconnectedness”作為生活方式的一種發展趨勢，參看 Anthony Giddens, *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics* (Cambridge: Polity Press, 1994), pp. 4-5.

<sup>3</sup> Clark Kerr et al., *Higher Education Cannot Escape History: Issues for the Twenty-First Century* (Albany: State University of New York Press, 1994)，中譯本：王承緒譯：《高等教育不能回避歷史：21 世紀的問題》（杭州：浙江教育出版社，2001 年）。

為了因應 21 世紀高等教育的新挑戰，世界各國在 20 世紀最後二十年間，莫不卯足全力推動教育改革。以日本為例，近代日本就推動過三次教育改革運動。近代日本第一次教育改革運動是在 1872（明治 5）年，以「太政官布告 21 號」所建立的新教育體制，以國家主義為特質，為明治維新與日本近代化奠定了教育的基礎。第二次教育改革則是第二次世界大戰結束的次年（1946 年，昭和 21 年），隨著戰前帝國體制的崩潰，日本的教育制度再次大幅改革，為戰後日本經濟的快速發展奠定基礎。第三次是臨時教育審議委員會（簡稱「臨教審」）的教育改革，在三年工作期間（1984 年 8 月-1987 年 8 月）內共對首相提出四次審議報告，涉及政策面及制度面的改革事項不勝枚舉，對此後日本教育的發展產生重大的影響。<sup>4</sup>

臺灣也在 1994 年 9 月起，由中央研究院院長李遠哲所領導的前行政院教育改革委員會（簡稱：「教改會」，1994 年 9 月 21 日-1996 年 12 月 2 日）推動一系列的教改工作，十餘年來在臺灣造成之影響頗為深遠。正如我過去所說，從教改會推動教育改革工作到現在為止的經驗看來，臺灣的教改最重要的成就在於制度的革新，譬如入學管道的多元化、民間興學的鬆綁、高等教育各種具體制度的改革等等方面，都獲得可觀的成

---

<sup>4</sup> 參考原田三郎：《臨教審と教育改革：その矛盾と挫折》（東京：三一書房，1983 年）；內田健三：《臨教審の教育軌跡：教育改革 1100 日》（東京：第一法規出版株式會社，1987 年）。



就，但是，展望 21 世紀仍有許多值得再進一步努力的方向，過去努力於教育改革的人士在對教育問題的思考頗有盲點。舉例言之，高呼「教育鬆綁」口號的少數人士由於缺乏階級意識，因此當他們致力於維護父母的教育權與家長的選擇權的同時，他們有意無意之間把教育部門等同於「市場經濟」(market economy)，而使臺灣社會的既得利益階級獲得更多機會複製該階級的機會，同時也使農工階級子弟繼續失去接受優質教育的機會。除此之外，到目前為止臺灣的教育改革的重大限制，主要在於較少觸及學生的「心」的覺醒。臺灣的各級教育強調從小學開始實施電腦教學，以及英語教學等等教育改革措施，但各界人士常常忽略了「心」的覺醒才是教育改革最根本的關鍵問題，因為只有經過「心」的覺醒，才能培育正確的價值觀，「全人教育」的目標才有可能達成，而這也正是 21 世紀臺灣教育所應該努力的根本方向。<sup>5</sup>近年來海峽兩岸都以建設「世界一流」大學為努力之目標，但是各界人士討論「世界一流」大學時，多半聚焦於可量化的指標，如 SCI 論文篇數或刊登於 *Science* 與 *Nature* 雜誌之論文數目，而忽略大學之基本功能在於教育，在於引導青年生命的成長。

---

<sup>5</sup> 黃俊傑：《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》(桃園：中華民國通識教育學會，2002 年)，頁 163。

### 三、大學生的培育理念

相應於上節所論 21 世紀資訊與全球化的生活方式，以及知識經濟時代的來臨及其對大學教育的衝擊，新世紀大學生的培育之理念有三：(1) 促進「傳統」與「現代」的對話，(2) 加強「科技」與「人文」的互動，(3) 強化全球視野與本土文化的融合。我們進一步申論這三項教育理念。

(1) 促進「傳統」與「現代」的對話：東亞各國從「傳統」邁入「現代」，都經歷痛苦的歷史過程。中國大陸與臺灣，在近百年來都經歷帝國主義國家的侵略與殖民，以血淚撰寫中國人的近現代史。海峽兩岸青年在動盪的歷史變局中，與傳統文化日益疏離。東鄰日本雖然從明治維新成功以後，快速邁向現代化，但是經歷第二次世界大戰期間侵略東亞各國，戰敗投降及戰後復興的過程，使得日本新時代的青年與傳統文化日益陌生。臺北西門町街頭的臺灣青少年，與東京原宿的青少年，都同樣有著迷惘的眼神。

針對當代東亞各國大學生對於傳統文化隔膜與疏離的現況，大學院校應注意引導大學生嫻熟傳統文化及其價值系統，使大學生不再成為現代社會中的「漂泊的心靈」與「失根的蘭花」。

(2) 加強「科技」與「人文」的互動：1959年英國作家史諾（Charles P. Snow, 1905-1980）所說的「人文」與「科技」兩種文化的斷裂現象，<sup>6</sup>隨著高科技的發展而日趨嚴重。造成這種現象的原因至為複雜，其中最主要的原因在於：現代大學所傳授的專業知識是極為規格化、標準化的「套裝知識」。這種所謂「套裝知識」，具有兩種特徵：從專業知識的內容來看，這種知識系統的研發與傳習，具有高度自主性，很少與該知識系統以外的知識社群互動。影響所及，使該學門或領域中的知識逐漸脫離創造人類福祉的目標。再從專業知識的運用來看，這種具有高度自主性的專業知識及其衍生的邊際利益，很容易被少數人所壟斷，從而使知識造福社會之功能為之減低或架空。舉例言之，光電科技、通訊科技或醫學研究的創新知識，常常經由產學合作的管道，脫離研究者而流入大資本家手中。資本家關心知識所衍生的市場價值，遠超過關心知識為人類造福之價值。

針對當代大學教育這種「科技」與「人文」斷裂的現象，我們應該透過各種教育管道，加強兩者間之溝通。

---

<sup>6</sup> Charles P. Snow, *The Two Cultures* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), 中譯本：林志成、劉藍玉譯：《兩種文化》（臺北：貓頭鷹出版社，2000年）。

(3) 強化全球視野與本土文化的融合：「全球化」潮流已經成為 21 世紀歷史發展的主流，其發展之速度隨著東亞各國之加入號稱有「經濟聯合國」之稱的「世界貿易組織」(WTO) 而與日俱增。「全球化」潮流對於亞非拉國家的大學教育造成巨大的衝擊，使大學教育逐漸脫離本國社會與文化脈絡，甚至完全背離本土關懷，而淪為全球化之中心國家知識工業的下游工廠。因此，居於全球化之邊緣地域的國家之大學，在培養大學生的過程中，如何在全球視野與本土關懷之間，取得動態的平衡，遂成為一項根本而重大的問題。

#### 四、人文教育策略

從上文所指出大學生的培育理念出發，我們可以提出以下三項人文教育策略，通過教學活動以建構大學生正確的價值觀：

##### (1) 經典教育的提倡

第一項教育策略是：提倡經典教育，以引導大學生的生命重新與傳統文化接觸，奠定未來開創新局的文化資源，這是「返本以開新」的教育策略。

但是，我們必須立即聲明，我們所提倡的經典教育，並不

是如 20 世紀初期中國知識界部分保守人物所提倡的讀經運動。20 世紀初期中國的讀經運動強調背誦多於思考，並以經典為不可批判的最高權威。我們所提倡的經典教育是指，在大學通識教育中加強經典研讀的課程。這類經典研讀課程，強調以批判的態度，從現代的觀點出發，引導學生接觸並深思中西偉大經典作者的深邃智慧，從而拓展大學生生命的高度與深度。

關於經典通識課程的規則與教學，正如我過去所說：我們必須避免落入「文化唯我論」的陷阱，因此，雖然考量語文的方便以及社會背景的相應，可以從東亞文化經典的研讀開始，但我們並不排斥西方或其他文化傳統經典。事實上，任何文化的價值與意義，也只有在與其他文化經典相對照的脈絡中才能彰顯。而且，在課程設計上，盡量對經典中的價值系統進行「批判的繼承」而不是全盤的接受。必須如此，才能使經典的永恆價值對現代社會產生意義。在教學實務上，應導入「多元主體並立」的精神，避免以經典中所呈現的單一主體或價值觀宰制其他主體或價值觀。

在課程設計與教學實務上，由於中外任何一部稱得上經典的作品，內涵都極為豐富而深刻，不容易為現代大學生在短期內很快地吸收，因此，課程設計就變得非常重要。經典之所以成為經典，最重要的乃是在於經典內容對人之存在等重要問題能提出深刻的洞見，有助於人的自我反省，也有助於人對自我與他人、自我與自然、超自然關係的思考。因此，經典通識課

程的設計，必須避免從專業的立場，將教學內容設計得過於專業，以致使學生興趣盡失。<sup>7</sup>

## (2) 開授具有 STS (Science, Technology, Society) 精神的課程

第二項人文教育策略是：因應上述「科技」與「人文」斷裂的狀態，我們應在大學教育過程中，加強開授貫通「科學、技術與社會」(STS) 等領域的課程，以引導學生對現代科技發展中的人文社會問題，進行深入分析，使專業教育與通識教育融合，從而培育 21 世紀具有批判思考與原創能力的新知識分子。<sup>8</sup>

這項教學策略之所以重要，乃是因為近代科技之發展實以近代西歐「啟蒙文明」(Enlightenment) 作為其思想基礎。啟蒙文明相信人定勝天，以「人」為大自然及宇宙之中心，固然在近二百年來開發自然以增益人類生活之福祉；但是，啟蒙文

---

<sup>7</sup> 參考黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》(桃園：中華民國通識教育學會，2003年修訂三版)，頁216-217。

<sup>8</sup> 聯合國國際教科文組織在1998年發佈文件 *World Declaration on Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action* (UNESCO, 9, October, 1998), <http://unesdoc.unesco.org/images/1100/001138/113878eb.pdf>。在這項文件的 Article 9: “Innovative Educational Approach: Critical Thinking and Creativity,” 中特別強調21世紀所需之人才應具有批判思考能力與原創能力。

明中潛藏的「人類中心主義」(anthropocentrism)心態，則導致過度利用乃至剝削自然之惡果。其流弊所及，造成生態環境之嚴重破壞，大自然對人類的反撲，使地球之永續發展成為 21 世紀人類的重大挑戰。換言之，啟蒙文明中所潛藏的人類之自我摧毀性，<sup>9</sup>使近代科技「理性」中的「非理性」因素為之暴露無遺，因而使「人」如何在 21 世紀科技發展的時代中，與「自然」和諧相處，遂成為大學教育之重大問題。

從這一項教育策略出發，東吳大學校長劉兆玄教授所推動的《「人與自然」多媒體通識講座課程計畫》，研發「人與自然」之通識講座課程。這項計畫扣緊 21 世紀之重大問題「人與自然」，從哲學、歷史、文學、藝術、宗教、民族、社會、科學、技術、經濟、資訊、語言、生技倫理、演化、太空、永續發展等不同的面向進行探討，主軸鎖定在「人與自然」及「天人合一」，內容力求深入淺出，並透過多媒體的方式呈現。本課程邀請 16 位學者擔任講席，就其專業領域擇定主題，進行通識演講或討論加以錄製，根據演講的內容製作網路課程，以便透過網際網路，讓學習者既能體會講席風采，觀看演講全貌，又能進一步研讀每個主題之詳盡課程內容、參考資料、延伸閱讀等資料。

---

<sup>9</sup> 參考 Max Horkheimer and Theodor W. Adorno, *Dialectics of Enlightenment* (New York: Continuum, 1982).

這一套以「人與自然」作為主題，貫通不同領域之多媒體通識課程，涵蓋哲學、歷史、文學、藝術、宗教、民族、社會、科學、資訊、語言、生命科學、太空、演化、永續發展、工程等領域（參看本文附件），再透過適當的互動教學策略，如問題討論、資料蒐集彙整、撰寫、發表評論、回饋等方式，培養學生深度的思考能力，奠定學生對問題之反省能力。

### （3）東亞人文傳統教育的加強

針對上節所說 20 世紀東亞地區的青年生命中「傳統」與「現代」斷裂的狀態，我們提出的第三項教育策略是：加強東亞人文傳統之教育。

這項通識教育策略是扣緊最近 150 多年來西方國家對東亞各國支配之歷史脈絡而提出的。19 世紀中葉，美國海軍軍官伯里（Matthew Calbraith Perry, 1794-1858）於 1853 年 7 月（日本嘉永 6 年 6 月），抵達日本浦賀。1854 年再航江戶灣，在橫濱與日本簽訂條約，打開日本鎖國政策，此後日本在「脫亞入歐」口號之下，大力學習西洋文明。再就近代中國的發展來看，19 世紀中葉中英鴉片戰爭（1839-1842）以來，西方列強對中國之衝擊與支配至深且鉅。我們可以說，20 世紀東亞地區知識界都經歷了一段對東亞文化傳統之「自我否定」。



處於上述新舊斷裂、中西失衡的歷史背景之中的東亞地區大學生，實有必要經由優質的東亞人文傳統相關課程之引導，而躍入悠久的東亞文化價值傳統之中，建立新時代東亞知識青年的價值體系，才能在西方「文化霸權」<sup>10</sup>的支配之下，挺立東亞知識分子的價值觀點與立場。從 20 世紀中葉以降，日本知識界一直有「作為方法的東亞」<sup>11</sup>、「作為方法的江戶」<sup>12</sup>，以及「作為方法的中國」<sup>13</sup>的問題意識，近年來更有「從亞洲出發思考」<sup>14</sup>的意見。我們所主張的加強大學生的東亞人文傳統教育，即是落實上述思考方向的教育策略。

## 五、結論

東亞各國的大學教育在 21 世紀全球化時代中，所面臨的是前所未有的國際性競爭與挑戰。除了大學經費普遍不足，有

---

<sup>10</sup> Antonio Gramsci, "The Organization of Education and Culture," in Q. Hoare and G. N. Smith tr., *Selections from the Prison Notebooks* (New York: International Publishers, 1983).

<sup>11</sup> 竹內好：《方法としてのアジア》，收入《竹內好全集》（東京：筑摩書房，1981年），第5卷。

<sup>12</sup> 溝口雄三：《方法としての中國》（東京：東京大學出版會，1989年）。

<sup>13</sup> 子安宣邦：《方法としての江戶》（東京：ぺりかん社，2000年）。

<sup>14</sup> 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）。

待大力提昇之外，<sup>15</sup>最重要的挑戰可能仍在於大學生正確的價值觀的培育與建立。包括大學教育在內的各級教育，都應以對於學生生命的喚醒為其核心工作。大學教育不是純粹知識的灌輸或技術的訓練。所謂「教育」是一種喚醒生命的事業，尤其是以「心靈的覺醒」為其核心。<sup>16</sup>從這個脈絡思考，大學不應是「學術資本主義」萌芽與發展的工廠，而應是培育並奠定學生價值觀的教化場域。

在功利主義當道的科技時代中，人文教育必然隨著科技的發展與專業教育的進步而愈為重要。<sup>17</sup>人文教育之所以重要，乃是因為人文教育直接觸及學生價值觀的培育。我們在本文的論述中，提出 21 世紀大學教育必須因應「傳統」與「現代」、「科技」與「人文」以及「全球化」與「本土化」之間的三種斷裂，而規劃可以喚醒學生心靈之覺醒，並提昇學生批判思考能力的課程；在 21 世紀多元價值並存，多元文化激盪的時代中，為學生建立價值的定位，將通識教育的精神融滲於各種專

---

<sup>15</sup> 舉例言之，東京大學前任校長有馬朗人，與臺灣大學前任校長陳維昭，都曾感嘆各自的大學之經費不足。參看：有馬朗人：《大學貧乏物語》（東京：東京大學出版會，1996 年）；陳維昭：〈台灣是否需要世界一流大學？〉，《臺大校訊》第 742 號（2004 年 4 月 7 日）。

<sup>16</sup> 黃俊傑：《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》（桃園：中華民國通識教育學會，2002 年），第 3 章：〈專業教育與道德教育的共同基礎：心靈的覺醒〉，頁 33-46。

<sup>17</sup> 參看 Athanasios Moulakis, *Beyond Utility: Liberal Education for a Technological Age* (Columbia and London: University of Missouri Press, 1994), 尤其是 Part One, pp. 9-40。

業教育之中，使大學生成為新時代有本有源、頂天立地的新知識分子。

\*發表於《二十一世紀的大學生培育理念及人文素養教學研討會》，弘光科技大學，2006年6月12-13日。

## 附件

《人與自然》課程講題與主講人姓名  
(主持人：劉兆玄)

1. 李亦園：〈文化與自然〉
2. 許倬雲：〈人、時間、空間〉
3. 張隆溪：〈中西傳統文學中的人與自然〉
4. 黃一農：〈來自大洋的衝撞〉
5. 黃俊傑：〈儒家傳統中人與自然的關係〉
6. 劉笑敢：〈道家思想中的人與自然〉
7. 潘朝陽：〈中華文化圈中人與土地的關係〉
8. 李家維：〈演化的偶然與必然〉
9. 曾志朗：〈人與自然的資訊及語言〉
10. 牟中原：〈革命性的科學發現〉
11. 黃崑巖：〈生醫科技與生命倫理〉
12. 洪如江：〈工程與自然〉
13. 孫維新：〈人、地球、宇宙、外生物〉
14. 劉兆玄：〈天人合一的科學〉
15. 劉兆漢：〈人與自然的永續發展〉

# 柒

## 全球化時代大學人文教育的新 方向：經典教育的理念與實踐

### 一、引言

從人類歷史進入 21 世紀以後，全球化的時代已經完全形成。在全球化的大背景裡，世界局勢發生很大的變化。首先是 1989 年，前蘇聯瓦解；兩德統一，獨立國協出現，世界政經板塊經過很大的挪移。20 世紀最後十年之間，在歷史扉頁快速翻動的時刻，歐盟是第一個出現的政經板塊。第二個則是柯林頓政府時期所成立的北美自由貿易區聯盟（NAFTA）。第三塊則是以漢語溝通的大中華圈的形成，中國大陸的改革開放與經濟崛起，結合港澳臺所形成的華人經濟圈。在全球化時代，這三大政經板塊的形成，將決定未來人類歷史的發展。

在全球化的時代裡，人文教育要走向何處？這是本文討論的主題。在這個新時代，我們迫切需要新的人文精神。這個新的人文精神，必須以經典閱讀為核心。只有研讀古今中外的經典，才能夠矯治最近半個世紀以來，海峽兩岸高等教育中人文教育的重大缺失。當前海峽兩岸大學人文教育的缺失之尤為重

大者在於記憶性重於思考性，而且誤把人文知識當作人文精神。只有經過有深度的經典閱讀，我們才能夠引導青年的一代，使他們能夠和古今中外的偉大心靈互相照面，互相對話。在 21 世紀的今天，我們提倡新的人文教育，就必須要思考：當前我們的人文教育有什麼問題？在全球化的時代，提倡經典閱讀，到底有什麼重要性？我們在全球化時代提倡新的人文教育，而且注重經典研讀，這種立場可能會遭致後現代主義者或多元文化論者的批評。有鑑於此，我們必須要有因應質疑的策略。再者，在當前海峽兩岸的大學講堂裡，經典教育又該如何實踐？以上三個問題，就是本文論述的焦點之所在。

## 二、「全球化」的表象與實質

如前所述，提倡新的人文教育之前，我們首先必須對「全球化」的內涵提出說明。「全球化」有表象，也有實質。全球化的第一個容易辨識的表象，正如英國當代社會學家安東尼·吉登斯（Anthony Giddens, 1938-）所說的，就是全球各地的「互相連結性」日趨緊密。舉例來說，紐約的華爾街股票市場，稍微震盪一下，都會影響到上海 A 股、B 股的行情。這就是吉登斯所謂的“interconnectedness”現象。<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Anthony Giddens, *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics* (Cambridge: Polity Press, 1994), pp. 4-5.

第二個表象是，在全球化的潮流之下，「無國界的世界」已經來臨。當代日裔美籍管理學大師大前研一（Kenichi Ohmae, 1943-）就說，在未來國與國之間的疆界將日益模糊，未來統治全球化時代的關鍵是四個「I」，即 Industry（產業）、Information（資訊）、Investment（投資）和 Individual（個人）。舊的國與國之間的疆界是以大海、大河和高山來區隔，這種天然疆界已經被現代的網際網路完全打破了。<sup>2</sup>

全球化的第三個表象，是所謂「民族國家的終結」。這同樣是大前研一的觀點。他在《民族國家的終結：區域經濟的興起》（*The End of the Nation State: The Rise of Regional Economies*）中強調，區域經濟的興起已經造成了民族國家的終結。<sup>3</sup>

以上這些表面的現象，其實都是「作為結果的全球化」。「全球化」可以上溯到 16 世紀地理大發現的時代，到了 18 世紀發生工業革命，第二次世界大戰後又有美國新霸權的崛起，這些現象都是「作為結果的全球化」。可是，在表象之下，「全球化」的本質必須要從「作為過程的全球化」來分析。「全球

---

<sup>2</sup> Kenichi Ohmae, *The Borderless World* (Mckinsey & Company, Inc., 1990), 中譯本：黃柏棋譯：《無國界的世界》（臺北：聯經出版事業公司，1993 年）。

<sup>3</sup> Kenichi Ohmae, *The End of the Nation State: The Rise of Regional Economies* (New York: Free Press, 1995), 中譯本：李宛容譯：《民族國家的終結：區

化」的本質是什麼呢？首先，「全球化」具有高度的片面性，它幾乎就是「美國化」的同義語。「全球化」的論述者，如大前研一、政治學大師杭亭頓（Samuel P. Huntington，1927-2009）等人的論述，基本上是為後冷戰時代美國的新霸權背書，完全忽略了亞洲國家，特別是中國，在過去一百年來的苦難。許多「全球化」論述徹底忽略了亞洲地區人民的苦難，忽略了他們的歷史的特殊性正是在於飽受帝國主義的侵凌，因此民族主義也特別昂揚。

1895 年中日甲午戰爭，滿清帝國被新興的日本帝國打敗，將臺灣、澎湖及其附近島嶼割讓給日本。當時抗日義軍的統領丘逢甲（1864-1912）寫了一首《春愁》：「春愁難遣強看山，往事驚心淚欲潸。四百萬人同一哭，去年今日割臺灣。」<sup>4</sup>這個歷史的悲劇，在今日海峽兩岸猶餘波蕩漾。全球化的表象下所隱藏的實質，是它忽略了亞洲人民的苦難及其具有的高度的片面性。

「全球化」的第二個實質，指的是一種脆弱性。這一點常被亞非拉國家的領導人或高級知識分子忽略。「全球化」的脆弱性意味著，愈是全球化的國家或地區反而愈脆弱。當四個「I」自由流通的時候，意味著金三角所生產的毒品可在全球

---

域經濟的興起》（臺北：立緒文化事業公司，1996 年）。

<sup>4</sup> 陳昭瑛：《台灣詩選注》（臺北：正中書局，1996 年）。



各地自由出入，也意味著恐怖分子可以自由進出，其結果就是 2001 年的「911」恐怖攻擊事件，在一年之內，使美國經濟重創損失 1000 億美元，全球損失 3600 億美元，這還不包括旅遊業蕭條等等後續的負面影響。在全球化榮景的表象之下，潛藏著巨大的值得亞洲知識分子深刻思考的實質問題。

全球化的第三個實質是，居全球化中心位置的「中心國家」日趨流氓化。這是當代美國語言學大師杭士基（Noam Chomsky, 1928-）的觀察。杭士基在專業研究之餘，寫了許多書批判他的祖國美國。他在《流氓國家》（*Rogue States*）一書裡分析，不管是所謂的八大工業國或七大工業國，領頭的都是 USA（美國）。<sup>5</sup>杭士基作為一個有成就的學者，對他自己的國家進行批判，令人想起 20 世紀前蘇聯的偉大物理學家薩卡洛夫（Andrei Sakharov, 1921-1989）。薩卡洛夫曾經獲頒勞動英雄，但是他在晚年完全投入「良心試煉」，批判當時的赫魯雪夫（Nikita Khrushchev, 1894-1971），終於被流放西伯利亞，並遭到長期的軟禁。

隨著區域經濟的全球化，居於中心位置的國家也日益流氓化。它對全球化的邊陲國家的宰制與剝削，幾乎達到了維多利

---

<sup>5</sup> Noam Chomsky, *Rogue States: The Rule of Force in World Affairs* (London: Pluto Press, 2000), 中譯本：林佑聖譯：《流氓國家》（臺北：正中書局，2002 年）。

亞女王時代的大英帝國，而且尤有過之。這是全球化的第三個實質問題。

全球化的第四個實質問題，就是貧富鴻溝的加深。經濟學家警告說，「M 型」社會已經來臨，社會財富的分配呈現兩端高、中間低的狀態。隨著全球化與高新科技的發展，如奈米科技、通訊科技、認知科學、生命科學的快速發展，帶來了國與國之間貧富不均的問題。比如說，全球 1%的人口擁有 40%的資產，而全球財富集中在北美、歐洲，還有少數收入水準較高的亞太國家。北美人口只占全球 6%，但是它擁有全球 34%的財富。這是以宏觀的角度觀察全球的貧富問題。如果縮小到海峽兩岸來看，改革開放以後，中國大陸的貧富問題也日趨惡化。例如河南發生水災，農婦的哀號在上海陸家嘴金融區是聽不到的。臺灣也是如此，近年來經濟衰退，失業人口跳樓自殺，可是政商名流還戴著百萬名錶。這些問題值得有良心的大學知識分子嚴肅地思考。

### 三、全球化時代人文教育的重要性

21 世紀的生命科學發展十分快速，特別是基因體定序基本完成。在美國與歐洲兩大國際研究團隊的合作下，當時的美國總統克林頓宣佈，人類已經解讀了「生命之書」。基因體知識不斷增加，可以使製藥工業的獲利倍速增加。處在這樣一個新

時代裡，高新科技、生命科技的發展日新月異，人的存在有何意義？試想，如果將來基因體資訊都可以經由奈米科技而輸入一個手錶一樣的晶片裡，這基因體知識還可以預告十年以後，某人會得到癌症而死亡，那對他的生活會發生什麼影響呢？首先，當公司招募新進員工時，他錄取的機率自然降低。此外，當他談感情的時候，對方已預知十年以後，他將會因為癌症而死亡，那麼這個愛情，還能夠順利談下去嗎？人生的意義是什麼？生命存在有什麼價值？這是 21 世紀生命科學發展之後帶給人類的巨大挑戰。只有人文教育才能帶領我們找到答案。

在二次大戰以後，法蘭克福學派第一代的大師阿多諾（Theodor W. Adorno, 1903-1969）和霍克海默（Max Horkheimer, 1895-1973），在《啟蒙的辯證法》（*Dialectics of Enlightenment*）裡面就指出，啟蒙文明具有一種自我摧毀性。因為啟蒙文明提倡標準化、數量化、商品化。<sup>6</sup>標準化、數量化、商品化豈不是現在大學教育正在努力奮鬥的方向嗎？這個問題十分嚴重。只有人文教育，特別是人文通識教育，才能夠安定 21 世紀青年的靈魂。

人文教育之所以重要，還有一個重要的原因。人文教育可以奠定全球化時代文明對話的基礎，促進世界的和平。杭亭頓

---

<sup>6</sup> Max Horkheimer and Theodor W. Adorno, *Dialectics of Enlightenment* (Stanford: Stanford University Press, 2002).

(Samuel P. Huntington, 1927-2008) 是全球化時代美歐地區保守派知識分子的代表人物。他的《文明的衝突與世界秩序的重建》(*The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*)，固然有很多發人深省的論點，比如說，他說未來的戰爭基本上不是國與國之間的戰爭，而會發生在文明與文明的斷層線上。<sup>7</sup>20 世紀末發生在車臣的戰爭，以及兩次波斯灣戰爭，基本上印證了他的講法。但是，他對中華文明不瞭解，以致於說，中華文明——儒家文明，可能和伊斯蘭文明結合。他又說，美國的全球佈局要重新調整，跟歐洲基督教兄弟重新密切結合。這個講法是由於對中華文明不瞭解所導致的。不過，21 世紀是一個諸多文明衝突的時代，諸多的文明互相碰撞的機會與日俱增。文化大革命期間，毛澤東有詩云：「四海翻騰雲水怒，五洲震盪風雷激。」<sup>8</sup>這是對 21 世紀再合適不過的描述。我們迫切需要進行文明的對話，這就需要我們要先瞭解自己，而人文教育正是了解自己的重要教育。

---

<sup>7</sup> Samuel P. Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order* (NY: 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：聯經出版事業公司，1997 年)。

<sup>8</sup> 毛澤東：〈滿江紅·和郭沫若同志〉(1963 年 1 月 9 日)，這首詩最早發表在《毛主席詩詞》(北京：人民文學出版社，1963 年 12 月)。

## 四、當前人文教育的問題

當前海峽兩岸的人文教育有些什麼樣的問題呢？第一個問題是，以教科書為中心的教學方法。教科書類似一種「套裝知識」、「套裝軟體」，這種「套裝知識」的好處是，呈現了當前學術界已經取得高度共識的知識，很容易傳播給下一代。例如歷史課本，記載某一場戰爭有兩三個原因，導火線有一條。然而，「套裝知識」的壞處則是很容易被商品化，存有被出賣的潛在危險性。另外，教科書的基本性質是記憶導向的，尤其在華人社會，有長達一千二百多年的科舉考試傳統，因此考試引導著教學。記憶性的教學方法瀰漫於海峽兩岸的各級學校，導致批判性思考極端貧困。這是人文教育當前的第一個大問題。

第二個問題是，人文教育基本上淪落為一種「概念遊戲」。哲學教育常流於概念的推衍，而與生命沒有關係；史學教育則多半著重因果關係之建立；倫理學教育則常流於說教。為什麼需要哲學、倫理學、歷史學、文學？難道不是為了豐富生命，提升精神境界嗎？但是，今天大學裡面的人文教育，已經逐漸脫離「人」本身，「教育」與「實踐」相分離！

當前人文教育從「解釋世界」到「改變世界」之間，存在某種窘困。馬克思（Karl Marx，1818-1883）在《關於費爾巴哈

的提綱》的最後一條說：「哲學家們只是用不同的方式解釋世界，而問題在於改變世界。」<sup>9</sup>到底怎麼改變世界？東亞的思想家多半認為：世界的改變從自我的改變開始，而自我的改變，從內心的覺醒與改變開始。日本文學家三島由紀夫（1925-1970）是一名極右派。他在戰後戰敗的日本社會裡非常苦悶，後來決定自殺。三島由紀夫在死前幾個月，發表了〈作為革命哲學的陽明學〉。<sup>10</sup>他感歎在資本主義的日本社會中，知識界所謂的陽明學，已淪落為一堆擺在書櫃裡的作品而已。他認為，陽明學本來是一個有動力的倫理哲學，曾經激起日本的明治維新運動，現在卻消失得無影無蹤。這種狀況使他深感痛心。

在 21 世紀中國崛起的新時代，大中華圈的知識分子必須要回歸儒家的「實學」傳統。南宋陸九淵（象山，1139-1193）說：「儒者雖至于無聲無臭，無方無體，皆主于經世。」<sup>11</sup>明代東林書院標榜：「風聲雨聲讀書聲，聲聲入耳；家事國事天下事，事事關心。」這就是儒家的「實學」傳統。

---

<sup>9</sup> 馬克思：《關於費爾巴哈的提綱》，收入《馬克斯恩格斯選集》（北京：人民出版社，1972年），第1卷，頁19。

<sup>10</sup> 三島由紀夫：〈革命哲學としての陽明學〉，收入《三島由紀夫評論全集》（東京：新潮社，1989年），第3卷。

<sup>11</sup> 陸九淵：〈與王順伯書〉，收入《陸九淵集》（臺北：里仁書局，1981年），卷2，頁17。

## 五、經典閱讀在新時代的意義

經典閱讀在 21 世紀有它新的意義。可是，這個新的意義需要分析與解剖，才能夠為大眾所理解。1970 年代末期，美國史丹佛大學指定柏拉圖（Plato，427-347 BCE）的作品為必讀經典之一，引起頗為激烈的所謂「柏拉圖風波」的爭論。到底「什麼是經典」？「什麼是『經典性』」？確實值得思考。在儒家傳統裡，經典的「經典性」至少有三個面向：一、社會政治性，二、形上學的內涵，三、回歸人的心性的本質。

首先，經典之所以能夠成為經典，在於它有很強的社會政治關懷，也就是說，它是在日常生活之中體悟超越和永恆的價值與理念。日本 17 世紀儒學大師伊藤仁齋（維楨，1627-1705）畢生推崇《論語》，讚許其為「最上至極宇宙第一書」，還說孔子是「最上至極宇宙第一人」。<sup>12</sup>日本一直到今天都還非常推崇《論語》。伊藤仁齋也曾說：「人外無道，道外無人。」<sup>13</sup>還專門寫書來分析《論語》的日常性的特點。這一點是非常正確的。中國文化的偉大，就在於不講康德式的「批判」，不講

---

<sup>12</sup> 伊藤仁齋：《論語古義》，收入關儀一郎編：《日本名家四書註釋全書》（東京：鳳出版，1973 年），第 3 卷，論語部一，〈總論〉，頁 4，亦見於：伊藤仁齋：《童子問》，收入家永三郎等校注：《近世思想家文集》（東京：岩波書店，1966 年，1981 年），卷上，第 5 章，頁 204。

<sup>13</sup> 伊藤仁齋：《童子問》，收入《近世思想家文集》（東京：岩波書店，1966 年，1988 年），頁 205。

柏拉圖式的抽象理念，不講亞里斯多德式的三段論證，而是講從日常生活中體悟永恆而抽象的偉大道理。更重要的是，這種道理是人人都能夠做、人人都能夠學的。所謂的「道」，用伊藤仁齋的話說，和人是不能夠分割的，「人外無道，道外無人。」經典的第一個特質，正在於強烈的社會政治性。

經典的第二個特質是，通常具有很強的形上學的內涵。這種經典能夠為人的生命賦予超越、形上的意義。南宋大儒朱熹（晦庵，1130-1200）在這方面講得最好，他說：「經，綸，皆治絲之事。經者，理其緒而分之；綸者，比其類而合之也。經，常也。大經者，五品之人倫。大本者，所性之全體也。」<sup>14</sup>「其於天地之化育，則亦其極誠無妄者有默契焉，非但聞見之知而已。」<sup>14</sup>也就是說，這些經典能夠帶領我們以最真誠的方式，默默地體會宇宙形成的道理，而不止於一種「聞見之知」。經典能夠賦予我們的生命以豐厚高明的面向。

經典的第三個特質就是，它能夠賦予心性的意義，也就是心靈的覺醒。王陽明（守仁，1472-1528）寫過一篇〈稽山書院尊經閣記〉，若用白話文翻譯，大意是：所謂詩、書、禮、易、樂、春秋這六經，不是什麼特別的東西，它只不過是傳遞人類心靈裡那些永恆的道理而已。他說：所謂的《易經》就是

---

<sup>14</sup> 朱熹：《中庸章句》，收入《四書章句集注》（北京：中華書局，1983年），頁38-39。



講心靈裡面的「陰陽消息」；《書經》記的是我們心裡的「紀綱政事」；《詩經》不過是為了表達人類的歌詠性情而已。<sup>15</sup>的確，凡是偉大的經典都能夠喚起我們心靈的覺醒，使我們心體力至，做一個頂天立地的人。

換言之，經典因為具有三大特質——社會政治的關懷、形上學的超越、喚起心靈的覺醒——因此稱得上是「具有全球性意義的地域性知識」。<sup>16</sup>儒家思想就是兩千多年前起於山東半島的地方性知識；但是，兩千年前興起於山東半島的「地方性知識」，今日已成為 21 世紀具有普世性價值的學問了。所謂閱讀經典的意義，就是使我們能夠攜古人之手，與古人偕行，經由經典閱讀而與經典作者相對話。經典中的世界，不是埃及金字塔的木乃伊，而像是一座圖書館，我們可以一腳踏進古人的思想世界，與他們辯駁、衝撞，帶著我們的問題與我們的苦悶，來向他們求取答案。

## 六、經典教育的質疑及其批判

經典教育是人文教育未來重要的方向。可是，這種論點必

---

<sup>15</sup> 見王守仁：〈稽山書院尊經閣記〉，收入《王陽明全集》（上海：上海古籍出版社，1992年），上冊，卷7，文錄四，頁254-255。

<sup>16</sup> Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures* (New York: Basic Books, Inc., 1973).

然會遭遇到來自於後現代主義與多元主義的嚴重批判。在討論這兩個批判之前，我們先在宏觀的角度來看中西經典的差別。西方經典，以新、舊約《聖經》為例，其中與人相對話的「他者」是一個「神」(God)。人是被創造的，具有永恆的墮落性，這是西方經典所傳遞的消息。

與此相對，中國經典裡與人對話的「他者」是一個「人」——聖人。中國經典最大的特色在於，它展現一個「天人合一，內外交輝」的偉大思想世界。王陽明的〈稽山書院尊經閣記〉裡面還說：「經，常道也：其在於天謂之命，其賦於人謂之性，其主於身謂之心。心也，性也，命也，一也。」<sup>17</sup>它同時是超越的與當下、現實的，也同時是世俗與神聖的。用馬克思的話說，就是「解釋世界」與「改變世界」是密切貫通的。就這方面而言，中國儒家的經世傳統與馬克思的思想具有某種相似的特質。20 世紀 20 年代馬克思思想來華，中國青年熱情擁抱，實有其思想上的原因。余英時(1930-)先生在《中國近代思想史上的胡適》一書中，就指出了這一點。<sup>18</sup>

研讀中國經典，可以使我們「深入經藏，智慧如海」，溫故而知新，繼往而開來。要「入乎其內」，如此才能夠「出乎

---

<sup>17</sup> 見王守仁：〈稽山書院尊經閣記〉，收入《王陽明全集》，上冊，卷 7，文錄四，頁 254。

<sup>18</sup> 余英時：《中國近代思想史上的胡適》(臺北：聯經出版事業公司，1983 年)。

其外」。當代德國哲學家伽達默爾（Hans-Georg Gadamer，1900-2002），在他的《哲學詮釋學》（*Philosophical Hermeneutics*）一書中有一篇文章，題為〈詮釋學的普遍性〉（“The University of the Hermeneutical Problem”）。在文章裡他指出，「經典的超時間性是建立在經典的時間性之上的」，因為在時間的脈絡裡，經典不斷地被人研讀，因為有人不斷地去開發新的意義，使它取得了超時間性。<sup>19</sup>

現在可以回到前面提及的兩個批判性的質疑。第一個是後現代主義的質疑：如前所述，在 20 世紀 70 年代末，史丹佛大學校園內發生一個大辯論，就是關於柏拉圖的著作在兩千年後，能否列為經典研讀的必讀書目。有人認為，西方經典所承載、傳遞的其實都是「已死的西方白人男性」的沙文主義價值觀。我們同樣也可以說，中國的經典基本上是封建、專制、落後時代的產物。五四的健將已經大聲宣告，中國的「四書五經」應該扔進茅廁裡面，這樣中國才能得救。魯迅（1881-1936）甚至說：「漢字不滅，中國必亡」。<sup>20</sup>法國哲學家羅蘭·巴特（Roland Barthes，1915-1980）也曾經說：「讀者的誕生應是以作者的死亡為代價」<sup>21</sup>，也就是說，經典一旦寫完了之

<sup>19</sup> Hans-Georg Gadamer, “The University of the Hermeneutical Problem,” in his *Philosophical Hermeneutics*, tr. and ed. by David E. Linge (Berkeley: University of California Press, 1976), pp. 3-17.

<sup>20</sup> 魯迅：〈關於新文字〉，《且介亭雜文》，收入《魯迅全集》（臺北：谷風出版社，1989年）。

<sup>21</sup> 看羅蘭·巴特著，懷宇譯：《羅蘭·巴特隨筆選》（天津：百花文藝出版

後，就成為宇宙間的客觀存在，成為一個公共財富，有待於不同時代的人各自去解讀它。因此，從後現代主義者的觀點來看，根本沒有所謂的經典；當有人要提倡經典，後現代主義就可以質問「是誰的經典，為什麼是經典，為誰而經典，如何而經典？」

第二個質疑是多元主義者的質疑。多元主義者可以這樣質疑說，所謂「經典」所承載的是一元化的價值觀，它不適合多元文化並進的 21 世紀。然而，本文所提倡的經典，採取 20 世紀新儒家哲學家牟宗三（1909-1995）所說的「並列原則」，而不是「隸屬原則」。<sup>22</sup>所謂「並列原則」是說，只要永恆性的、偉大的經典，我們一律看待，而不是說某一個東西是絕對的，其他只是次級的。多元主義者也可能質疑說，經典有它的時空性，不管什麼樣的經典，都是時代的產物，因此都不是「放諸四海而皆準，百世以俟聖人而不惑」的文本。

這兩個質疑確實非常有力。我們今天提倡經典人文教育，就必須要對質疑進行批判，但不是對這些質疑的局部論點進行戰術性的回應，而是要進行戰略性的再批判。首先針對後現代主義的挑戰進行批判：經典之所以成為經典，在於能夠觸及人之存在的基本性、永恆性的重大課題，因此不能被窄化為「已

---

社，1995 年），頁 307。

<sup>22</sup> 牟宗三：《中國哲學的特質》（臺北：臺灣學生書局，1990 年），頁 68。

經死亡的西方白人男性」的價值觀，中國經典不能被窄化為封建的、專制的產物。孔子（551-479 BCE）、孟子（372-289？ BCE）誠然生活在春秋戰國時代，但是因為思想夠深刻，因此在他們書裡面所談到的，都是基本的、主體的、永恆的問題，值得我們今天來誦讀。（孟子生卒年不確定）

其次，針對多元主義者的回應是：經典的價值，是超越人與我的疆界，也是泯除夷夏之防的，而不是多元主義者所質疑的那樣，必須窄化成某種一元化的價值觀念。儒家經典甚嚴「夷夏之防」——《論語》就提到「夷狄之有君，不如諸夏之亡也」，因此很容易引起多元主義者的挑戰。換個角度思考，日本、韓國、越南在近代以前，知識分子都必須讀中國的經典，那麼所謂的「夷夏之防」豈不讓他們很不自在？對這個問題，日本陽明學大師佐藤一齋（1772-1859）便解釋道：「茫茫宇宙，此道只是一貫。從人視之，有中國，有夷狄。從天視之，無中國，無夷狄。中國有秉彝之性，夷狄亦有秉彝之性。中國有惻隱羞惡辭讓是非之情，夷狄亦有惻隱羞惡辭讓是非之情。」<sup>23</sup>佐藤一齋的論述主要是針對中國經典的「夷夏之防」，此處引用，目的在於指出經典的價值是超越人我，是泯除人與人的差異的，也就是迦達默爾所謂的，「超時間性」是建立在

---

<sup>23</sup> 佐藤一齋：《言志錄》，收入《佐藤一齋·大塩中齋》（東京：岩波書店，1990年），頁227。

「時間性」之中的。<sup>24</sup>

## 七、新時代經典教育的進行方式

總結前述，提倡經典教育的理論基礎已經基本建立，現在再來討論，在全球化時代裡，經典教育的實踐應該如何進行。首先，教師可以採取「模組」(module)的方式選編經典篇章作為新時代的教材。舉例來說，用來選編經典作品的概念範疇，可以歸納為：人與自然，人與自我，人與社會，人與超自然，人與歷史，思維方式等等。為了教學的方便，也可以在上述六大範疇之下，再依照不同的時代，如先秦、兩漢到宋明等時代有所不同而加以區隔，一個學期授課 16 或 18 個星期。

另外一種教學方式，可以用永恆的命題，比如說，例如以「真」、「善」、「美」、「正義」、「生命的意義」等作為中心以編選經典教材。1993 年冬天，《郭店楚簡》在湖北省荊門市出土，其中有一篇《語叢》說道：「《易》者，天道與人道所以會也〔……〕《詩》者，古今之志所以會也〔……〕《春秋》者，古今之事所以會也。」《易經》、《詩經》、《春秋》這種偉大的經典，包含著對很多永恆的問題的思考，也就是對於真、

---

<sup>24</sup> Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method*, translated by J. Weinsheimer and D. G. Marshall (New York: Crossroad, 1989).

善、美、正義的思考。對正義的思考，柏拉圖跟孔子進行的方式完全不同。柏拉圖在《理想國》說，一個城邦得以建立，必須要有鐵匠幾名，麵包師傅幾名等等，計算的結果是有 5027 個人最好。這是希臘城邦人民的思考習慣。然而，中國人講到「正義」，當然就聯想到《論語》。《論語》裡面有個故事，說「其父攘羊，而子隱之，直在其中矣」。當然，從嚴肅的哲學概念來看，「直」與「正義」並不完全對等，像這一類的問題，在經典裡面都有非常深刻的反省。

另一段值得討論的是《論語·先進篇》，大意如下：孔子四位弟子——子路、曾皙、冉有、公西華侍坐。孔子請他們各自說說志向。子路說飽受戰亂與饑荒所苦的大國，交給我來治理，三年後就可以讓人民充滿勇氣，而且循規蹈矩。冉有說：一個中型國家，若交給我治理，則三年後可使人民富足，但禮樂教化還有待能人施行。公西華說國家祭祀的場合，我可以穿戴整齊來主持。接著孔子問曾點的志向，他說我願意在暮春時節，和五六個成人，以及六七個孩子，到河裡洗澡、吹風，然後高高興興地唱著歌走回家。曾點這段話深獲孔子的歡心，他大嘆道：「吾與點也！」孔門師生這段對話啟示是，生命的意義不在做大官、發大財，而在於內心的豐盈。能夠建立一個內心安寧的世界，我們就不會在紅塵滾滾、大浪滔滔的新時代裡面迷失了自己。

因此，經典的教學方法應該是，以師生對話來取代記憶填

鴨作為教學方法。這就是兩千多年前，由蘇格拉底推廣的“Socratic method”。這種“Socratic method”就是一種“dialogical approach”，這是一種以問題為導向的學習方式。

## 八、結論

21 世紀全球化的時代，經典的精神正在召喚海峽兩岸大學的師生，正如文天祥所說的：「風簷展書讀，古道照顏色。」<sup>25</sup>也是德國偉大的社會學家韋伯（Max Weber, 1864-1920）所謂的“Calling”。<sup>26</sup>熊十力（1885-1968）的《讀經示要》提到他寫作本書的背景：「肇始於六十攬揆之辰，畢事於寇迫桂黔之日，念罔極而哀淒，痛生人之迷亂。空山夜雨，悲來輒不可抑。斗室晨風，興至恒有所悟。上天以斯文屬余，遭時屯難，余忍無述？嗚呼！作人不易，為學實難。吾衰矣，有志三代之英，恨未登乎大道。不忘百姓之病，徒自托於空言。天下後世讀是書者，其有憐余之志，而補吾不逮者乎？」<sup>27</sup>這種悲天憫人的胸懷，出自於經典精神的召喚。

---

<sup>25</sup> 文天祥：〈正氣歌〉，收入鄧碧清譯注：《文天祥詩文》（臺北：錦繡出版社，1993年）。

<sup>26</sup> Max Weber, *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism* (London: Routledge, 1992).

<sup>27</sup> 熊十力：《讀經示要》，收入《熊十力全集》（武漢：湖北教育出版社，2001年），第3卷。



經典的意義必須不斷地被閱讀、解釋，才能夠日新又新。經典閱讀者是解釋的主體，只有經由解釋、再造，經典的「意義生成」才能夠完成。也就是說，經典的“meaning”，及其對經典閱讀者產生的“significance”才能夠呈現。“Meaning”和“significance”翻譯成中文都是「意義」，但實際上是略有差異的。當代美國哲學家 E. D. Hirsch (1928-) 就區分說，“meaning”是指經典內部的意義，“significance”是指經典與解釋者之間互動而產生的意義。<sup>28</sup>朱子的〈觀書有感〉所謂，「問渠那得清如許？為有源頭活水來」指的就是這個意思。

古今中外的經典為數不少，我們可以從東亞的或是中國文化的經典開始讀起。在二次大戰期間，日本的魯迅專家竹內好（1910-1977）發表一篇演說，題為〈作為方法的亞細亞〉，要點是說：亞洲不應該被當作歐洲的東方版本，學者必須尊重亞洲的主體性，從亞洲出發來思考。在二次大戰結束後，新一代的學者如溝口雄三（1933-2010）、子安宣邦（1933-）等人均支持並繼續發揮這個論點。最近十年來，臺大「東亞經典與文化」研究計畫就提倡：「以東亞為視野，以經典為核心，以文化為脈絡」，惟有與傳統文化展開對話，才能夠累積足夠的能量，面對未來世界的挑戰。

---

<sup>28</sup> E. D. Hirsch, Jr., *Validity in Interpretation* (New Haven: Yale University Press, 1967).



# 捌

## 全球化時代大學通識教育與 文化傳承：問題與方向

### 一、引言

在 21 世紀全球化加速發展，大學面臨諸多挑戰的新時代裡，大學通識教育與文化傳承的關係這個問題特別值得深入思考。這個問題涉及面向甚多，相關議題甚為複雜，我們可以從全球化趨勢以及對大學的衝擊開始討論。

所謂「全球化」是二次大戰以後一個非常重要的歷史趨勢。在許多亞洲國家的知識界與政界領袖對「全球化」的榮景不勝嚮往，許多人熱烈歡呼地球村的來臨之際，我們要特別重視「全球化」發展趨勢所具有的許多負面影響，其中最值得注意的，就是「全球化」加強了中心國家對於邊陲國家進一步的宰制。當代美國語言學家杭士基不僅在專業領域有劃時代的貢獻，同時也是一個有良心的知識分子。杭士基在專業研究之餘寫書批判他自己的祖國美國在國際上的霸道，非常像在前蘇聯時期，曾經獲得列寧獎章的科學家沙卡洛夫（Andrey Dmitriyevich Sakharov, 1921-1989）所展現的知識分子的風

骨。杭士基在 2000 年出版的《流氓國家》(*Rogue States*) 一書中談到，在「全球化」趨勢下，其實世界上並沒有所謂的七大工業國 (G7)、八大工業國 (G8)，而是只有一個 G1，就是美國。<sup>1</sup>美國就是杭士基所說的「流氓國家」，「全球化」的趨勢使得居於「全球化」中心位置的國家，在國際社群中的行為日漸流氓化。我們觀察布希政府攻打伊拉克、侵略阿富汗等帝國主義者的行徑，都可以顯示杭士基批判之敏銳與深刻。

「全球化」的發展趨勢在國內以及國際脈絡都加深了貧富的鴻溝。就國際脈絡而言，「全球化」發展導致了富國與強國更加無止境地宰制弱國與窮國，而窮國更別無選擇，必需向國際貨幣基金 (IMF) 或世界銀行 (World Bank) 等機構貸款，因此更加貧窮。這些事實都應該讓亞洲知識分子對「全球化」有更進一步的思考。至於在國內脈絡也是如此。我們看到世界各國大學一些熱門科系的學生，畢業以後大概前十年或前五年，就累積了可觀的個人財富；同時我們卻也看到各國國內大量失業者走上自殺的絕路。2006 年 12 月 5 日位於芬蘭首都赫爾辛基的聯合國大學世界發展經濟學研究所 (UNU-WIDER) 發布調查報告指出：全世界最富裕的 1% 成年人口擁有全球 40% 資產，而最富裕的 10% 人口則擁有全球 85% 資產。全球財富大量集中在北美、歐洲和收入水準高的亞太國家，居住在這

---

<sup>1</sup> 杭士基 (Noam Chomsky) 著，林祐聖譯：《流氓國家》(*Rogue States*) (臺北：正中書局，2002 年)。

些地區的人擁有全球近 90%的財富。其中北美人口只佔全世界 6%，卻擁有全球 34%財富。<sup>2</sup>這種貧富鴻溝的巨大撕裂誠然令人怵目驚心。

在「全球化」大潮流趨勢之下，臺灣與大陸的大學院校正站在歷史的十字路口上。所謂的「歷史十字路口」，誠如美國加州大學前任總校長柯爾（Clark Kerr，1911-2003）所說，就是指大學受到國際化（internationalization）與國家化（nationalization）這兩大力量的拉扯。<sup>3</sup>在「全球化」衝擊之下，各國的大學自願或非自願地捲入「全球化」的潮流之中。耶魯大學現任校長雷文（Richard C. Levin，1947-）上任以後，最重要的辦學理念就是把耶魯大學轉化為一個「全球化」的大學。他設立了「耶魯『全球化』研究中心」（Yale Center for the Study of Globalization），延攬耶魯經濟系的校友，尋求連任失敗的墨西哥前任總統賽迪洛（Ernesto Zedillo，1951-）來擔任中心主任，並利用他的關係請到了包括聯合國前任秘書長安南（Kofi Atta Annan，1938-）等政商名流到耶魯交流演講，同時設立專門網站，也與中國大陸教育部合作，辦理大學領導培訓班。<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> 請參考下列網址：<http://www.wider.unu.edu/newsletter/newsletter.htm>。

<sup>3</sup> Clark Kerr et al., *Higher Education Cannot Escape History: Issues for the Twenty-first Century* (Albany: State University of New York Press, 1994).

<sup>4</sup> 請參考以下網址：<http://www.ycsg.yale.edu>。

在全球化趨勢的巨大壓力之下，臺灣的大學也必須面對與日俱增的國際化壓力，隨著教育部五年五百億「邁向頂尖大學」的專案計畫，十二所獲得補助款的頂尖大學所承擔的壓力十分沉重。每年教育部都要這十二所大學提報課程資料，說明除外文系課程之外，有多少課程用英語講授。當代非英語知識分子實際上是生活在英語霸權之下，這就是國際化的一個效應。處於「全球化」潮流之下的各國大學，面臨「國際化」與「國家化」間的拉扯，具體表現在大學教育中的，就是普世價值的傳播與民族文化的傳承之間的拉扯，尤其以「公民教育」這個教學領域最為鮮明。公民教育之所以成為意識形態諸神的戰場，乃是由於現代世界所謂的「普世價值」，基本上都是源自近三百年來西方國家具體而特殊的歷史經驗，在近代世界史上由西方的霸權國家擴張到全球。舉例來說，臺灣地區許多大學院校都開設「憲法與立國精神」這門公民教育課程，然而講授內容多半是出於歐陸思想大師以及美國開國元勳，根據其自身歷史經驗而發展出的理論內涵，揆諸海峽兩岸憲法的具體條文，恐怕在價值理念與社會政治現實各方面，都有相當落差，所以大學教育內容所傳授的「普世價值」與大學的「地域特性」之間，就難免出現緊張性。

「全球化」趨勢是所有的大學都必須面對的課題，然而，到底大學教育應國際化或國家化？大學應追求普世的或地域的價值觀？大學應為資本主義服務或是挺立大學的社會良心？這些都是大學在 21 世紀歷史的十字路口所面臨的選擇。本文主

旨在於論證：作為大學教育之基礎的大學通識教育一定要注重文化傳承，這是大學教育的責任。但是我們要問：大學通識教育做為文化傳承載體的理由在哪裡？如果放棄文化傳承的責任，我們的大學會如何？在這個基礎上，我們就可以進一步討論通識教育的課程規劃與教學實務問題。

## 二、全球化趨勢、科技發展與大學的文化傳承責任

如上所述，在「全球化」趨勢的榮景之下存在許多陰暗面，從亞洲知識分子的立場來看，首先要注意世界各地多元多樣的價值體系在「全球化」潮流之下的趨同化。在上世紀末，美國東岸一些右派、保守的學者，例如管理學者大前研一（1943-）等人的諸多著作固然透露出「趨勢大師」的睿智，但更值得注意的是，他們在著作中常常為全球化時代既得利益國家與階級而背書。例如福山（Francis Fukuyama, 1952-）說人類的歷史已經結束了，我們都是最後一個人，人類的歷史的終結就是資本主義與民主政治的勝利。<sup>5</sup>價值的趨同化是「全球化」所帶來的效應。舉例言之，改革開放三十年後的中國大陸，人民處處向「錢」看，資本主義價值觀在大陸快速普及，

---

<sup>5</sup> Francis Fukuyama, *The End of History and the Last Man* (New York: Free Press, 1992).

這個現象值得我們嚴肅思考。

其次，語言的趨同化是「全球化」下另一個值得注意的現象。語言學家估計，在今日人類所使用大約六千八百種的口頭語言中，有 50-90%將在 21 世紀滅絕；而且全世界的語言平均以每兩週一種的速度在消失。<sup>6</sup>有幾個歷史因素造成語言多樣性的消失：第一個是三百年來殖民主義的浪潮，殖民主義是滅絕語言頭號殺手；第二個是民族國家的興起，民族國家建立了國民的語言政策；第三是工業化；第四個殺手是國際化以及最近幾十年來風起雲湧的現代化。

全球化潮流所造成的語言多樣性滅絕的後果頗為嚴重。就個人的、微觀的層次來說，語言的創造能力流失了；在比較宏觀的立場上，則是文化的多元主義消失了。語言多樣性可以說是介於文化多樣性和生物多樣性之間的一個平臺，1992 年在里約熱內盧舉行地球高峰會之後，生物多樣性的議題開始受到重視。但語言的多樣性的保存與發展卻也是「全球化」時代中非常嚴峻的挑戰。展望未來，也許兩百年之後全世界只有兩個最重要語言：英語與漢語。其中英語已經是全球學術界的霸權語言。非英語國家的優秀青年，從十八歲進入了理學院工學院、醫學院、電機學院以後，他們的工作語言基本上是英語，母語

---

<sup>6</sup> Ranka Bjeljac-Babic, “6,000 Languages: An Embattled Heritage,” source: [http://www.unesco.org/courier/2000\\_04/uk/doss01.htm](http://www.unesco.org/courier/2000_04/uk/doss01.htm).



則是他的生活語言。此外，在 20 世紀以前，漢語也是東亞各國的共通語言。例如柏里（Matthew Calbraith Perry，1794-1858）將軍率領的美國軍艦打開了鎖國的德川幕府（1600-1868）之後，日本與美國所簽的第一個條約就是用漢語所寫，具體反應 20 世紀以前漢字文化在亞洲的霸權地位。隨著中國的崛起，漢語在 21 世紀的重要性與日俱增。

「全球化」趨勢下的科技發展與貧富差距，也帶來了大學結構的轉變，包括大學內部學科的變化與學生來源的改變。依據臺灣教育部最新的資料，不含軍警院校，臺灣已有 163 所公私立的大學院校，其中包括專科學校 16 所，技術學院 50 所，大學 97 所。就教學的內容來看，一般大學佔 43%，科技就業導向的學校有 57%。<sup>7</sup>可是進一步觀察，就以臺灣大學為例，文學院學生只佔總數的 9.3%。現在大學的結構已經與 20 世紀初年大不相同了。

所謂「大學結構的轉變」，也表現在大學學生來源的城鄉差距。以 2007 年（民國 96 學年度）臺灣大學錄取的大一新生所畢業之高中所在地為例，在 2007 年 8 月考上臺大的新生之來自臺北市者佔總數 3808 人的 53.38%（2033 人），臺中市佔 11.97%（456 人），高雄市佔 7.82%（298 人），臺南市佔 5.27%

---

<sup>7</sup> [http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/STATISTICS/EDU7220001/data/serial/u.xls?UNITID=139&CATEGORYID=260&FILEID=130550&open](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/data/serial/u.xls?UNITID=139&CATEGORYID=260&FILEID=130550&open).

(201 人)，其他縣市佔 21.58% (820 人)。<sup>8</sup>錄取臺大的新生所畢業的前 10 名高中，依序是：(1) 建中、(2) 北一女、(3) 師大附中、(4) 中山女中、(5) 臺中一中、(6) 武陵高中、(7) 臺中女中、(8) 成功高中、(9) 高雄中學、(10) 高雄女中，<sup>9</sup>學生來源的城鄉差距至為明顯。

我們再來看看大學的學科結構與學生來源的變化，所造成的大學師生價值觀的轉變。舉例言之，臺灣的教育部用五年五百億計畫補助十二個頂尖大學，其考評指標如下：一、針對高科技領域相關產業人才的培養。二、刊登於 *Science*、*Nature* 等國際 SCI 等級期刊的論文總數。三、延攬國外傑出教師。四、增加與國內外大學或學術研究機構進行的實質合作數。五、進行產學合作。在上述指標考評壓力之下，各大學都設立創新育成中心，把教師研發的知識與產業界聯結，讓廠商進駐將大學研究成果商品化。許多大學領導人在這種情勢的壓力之下，在學校資源配置上就難免重理工而輕人文。就是在這樣一種嚴峻的客觀形勢下，大學結構被顛覆、大學的價值被轉變。這樣的客觀事實使大學文化傳承這個問題，取得了非常重要的意義。

首先，大學教育必須要傳承並弘揚「普世價值」。所謂「普世價值」不只是指近三百年來起源於西方而推廣至全球的

---

<sup>8</sup> 《聯合報》，2007 年 8 月 10 日，C4 版。

<sup>9</sup> 《聯合報》，2007 年 8 月 9 日，A3 版。

價值理念；更是指工業革命以來，由科技主導文化發展所產生的諸多問題，以及我們在因應科技發展這個問題時所應秉持的態度。舉例言之，大學通識教育課程應探討並彰顯現代科技發展所依憑的深厚的人文內涵。20 世紀中國知識分子對西方現代科技的文化基礎存有諸多誤解。其中一種誤解就是，認為東方（特別是中國）文明是精神文明，而西方是物質文明；歐美是物慾橫流，東方則是天理流行。日本自從 19 世紀佐久間象山（1811-1864）以來一直流傳著「東洋道德西洋藝」的說法，中國從梁漱溟（1893-1988）發表《東西文化及其哲學》一書以後，這種說法也相當普遍為人所接受。<sup>10</sup>這種說法其實頗有問題。近代科技如果沒有深刻的人文內涵，怎麼可能有最近二百年來這樣飛躍的發展？今天的大學教育傳承普世價值，對於「科技的人文精神基礎」這個問題應特別注意。

但從另一方面來說，科技發展也創造了許多人文社會的問題，例如極具爭議的幹細胞複製，以及生態環境問題等等。此外，我們也應該注意科技與政治日益密切的關係。當代德國思想家哈伯馬斯（Jürgen Habermas，1929-）曾指出：雖然科學追求真理、技術講求應用，但科學與技術到二戰以後有日益掛勾的趨勢；他進一步談到：科技政策的成功是新時代政權合法化的一個非常重要的基礎。哈伯馬斯的論點值得大學師生嚴肅思考。科技的傑出領導人常常就是政權的分享者，這也是大學在

---

<sup>10</sup> 梁漱溟：《東西文化及其哲學》（臺北：臺灣商務印書館，2002 年）。

傳承「科技的人文精神基礎」這項普世價值時，所必須注意的另一個問題。

其次，大學在全球化時代中，更應致力於保存並弘揚民族文化的傳統及其價值理念。正如本文第三節所說，全球化造成了加速發展的語言的趨同化與文化的趨同化，使居於「全球化」之邊陲地位的國家與弱勢民族的文化傳承面臨滅絕的險境。因應這種全球化的發展趨勢，大學更應該成為各個民族文化的保存場所，培育新時代的大學生，使他們成為植根於民族文化傳統的，有本有源的新時代知識分子。

### 三、大學作為文化傳承的載體： 理由與管道

那麼，大學為什麼必須成為一個文化傳承的載體呢？從大學的功能來看，大學之所以存在的理由，是為了文化的永續發展。大學如果不是為了文化價值理念的傳承，大學存在理由恐怕就大為削弱。如果大學不踐履文化傳承的責任，大學就和職業訓練所毫無差別。

20 世紀義大利共黨領袖之一、傑出的知識分子與思想家葛蘭西（Antonio Gramsci, 1891-1937）曾被當時的法西斯政府判刑坐牢，他在獄中寫了很多手記，後來彙集成《獄中箚記》出

版，其中就有文章批判當時右派政府的教育政策。他說右派政府把教育分成兩種：一種是職業學校、一種是古典學校。古典學校教的是希臘文、拉丁文，如柏拉圖（427-347 BCE）、亞里斯多德（384-322 BCE）等人的作品，從古典學校畢業的人，將來要成為社會的統治階級；一般的人則就讀科技大學或職業學院，這一種人都處於被統治者的階級。葛蘭西批評這種二分法的根本錯誤在於它忽視人性的尊嚴。葛蘭西主張社會應該要培養“Organic intellectual”——有機的知識分子。<sup>11</sup>他在書裡並沒有進一步探討政府在教育中的角色，但是 20 世紀美國經濟學家、芝加哥學派代表人物弗里曼（Milton Friedman，1912-2006）卻有所發揮。<sup>12</sup>弗里曼堅持政府部門應該要從教育市場完全退出，讓市場自由決定教育內容，也就是說讓家長與學生有更多選擇的權利。這種「新自由主義」的主張，在資本主義社會中確有其說服力，但是事實上，這種理論會使得資產階級或社會上的既得利益階級，獲得更多複製該階級的機會。舉例言之，在推薦甄選入學制度實施後的臺灣，現在經由推甄管道進入名校的優秀學生，幾乎全是社會上層階級的子女，而廣大農工階級的子弟，進入一流學府的機會就相對渺茫。因此舉目

---

<sup>11</sup> 參看葛蘭西的文選：Antonio Gramsci, *Selections from Political Writings, 1910-1920* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990); Quentin 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 University Press, 1985).

<sup>12</sup> Milton Friedman, *Free to Choose: A Personal Statement* (New York: Harcourt Trade Publishers, 1980).

所見，進入技職體系大學院校就讀的學生，多半是家庭狀況比較窮苦的學生；進入頂尖大學的學生家境多半比較富裕。如此一來，大學就背離了追求社會正義的理想。因此，我們可以說，大學如果不踐履文化傳承的責任，就與職業學校完全沒有差別。

那麼，大學要如何踐履文化傳承這個重大責任呢？我的建議是：大學所有院系的專業課程，都應該與人文關懷的主題融合。大學部的通識教育則是最重要的管道。這個管道應如何改進以臻於完善呢？就教師的立場來說，課程結構與教學內容的調整應該是最重要的事情。我們的課程應該是批判思考（critical thinking）導向的，而不是記憶導向的課程。所謂的「批判」是指獨立思考、分析、判斷的能力，然而「批判思考」恐怕很難通過課程來教導。有些大學開設《批判思考》的課程，但是修完該課程獲得兩學分以後，學生未必就變得有能力進行批判思考。「批判思考」是一種思考方法或態度，教師藉由帶領學生思考深刻的問題，讓學生深入閱讀經過時間考驗的作品，而在教學過程當中，教師的責任非常重要。只有加入「批判思考」的因素，我們的教學才能夠回歸人的本身，而非只著重於技術性的知識傳授和商業利益。

大學實踐文化傳承的第二個管道是落實融滲式的教學方法。多年來關心大學教育的人士推動「科學、技術、社會融合」（STS）課程與思考導向教學，這是一個很正確的方向。臺

灣大學從 2007 學年度開始，通識課程是每 20 個學生給予一位研究生教學助理來帶領討論，這是一個可能的執行方式。除此之外，我們還必須要導正學生與家長對待通識教育的態度。我們的學生與家長，基本上將大學教育視為一種職前訓練。不僅是海峽兩岸華人社會普遍存在這種功利主義的教育觀，國外著名大學的校長也常常必須對家長們解釋，為什麼他們花那麼多的錢送小孩子進入頂尖大學，可是校方卻讓他讀一些像是柏拉圖、莎士比亞之類無關痛癢的課程。眾所周知，海峽兩岸社會的功利主義氛圍非常強烈，也因此，大學通識教育的執行者對學生與家長的態度也應該努力溝通導正。

#### 四、以通識教育落實文化傳承： 教育理念與課程規劃

那麼，落實文化傳承的通識教育理念與課程規劃，應該如何進行呢？首先，新時代的教育理念建構在某種「全球化」時代跨文化脈絡的新人文主義之上。展望未來，我們可以研究一種「全球化」時代的新人文主義的可能性。這種新的人文主義不同於建立在近代歐洲啟蒙文明（Enlightenment）基礎之上的人文主義。在 21 世紀新人文主義裡，我們要注意自我（self）與他者（other）之間的互動與對話。「自我」若從與他人互動

的脈絡脫逸出來，就會成為馬丁布伯（Martin Buber，1878-1965）筆下孤伶伶的個人。<sup>13</sup>2007 的 4 月 17 日，韓裔學生趙承熙在維吉尼亞理工大學殺了 32 個學生以後舉槍自殺。他在筆記裡面留下了這樣的字句：「教我如何說話，教我如何分享，指引我該往哪裡去，告訴我哪兒有愛？」從這個悲劇性的個案，我們可以了解「自我」與「他者」的互動，實在是當代社會所必須注重的問題。

我們進一步分析「全球化」趨勢演變至今的狀況，就會發現所謂「全球化」已經成為各國具體狀況「之上」的一種抽象原理。作為抽象原理的「全球化」，就好像在此時此地「愛臺灣」一詞作為一個至高無上神聖命令一樣，它很容易被少數人所宰制而成為一個壓制異己的工具。因此，新的人文主義精神必須建立在全球具體而特殊的脈絡「之中」，而非「之上」，並且採取 20 世紀中國哲學家牟宗三（1909-1995）先生所謂的「並立原則」，而不是「隸屬原則」，以作為運作的原理。<sup>14</sup>

第二個教育理念則是：讓我們的大學生習慣於從亞洲出發思考，使他們在 21 世紀文明對話的新時代中，更有紮實的文化基礎。展望未來，「從東亞出發思考」對於我們整個亞洲的知識界與高等教育界來說，是非常重要的事情。許多亞洲人從

---

<sup>13</sup> Martin Buber, *I and Thou* (New York: Charles Scribner's Sons, 1958).

<sup>14</sup> 牟宗三：《中國哲學的特質》（臺北：臺灣學生書局，1990 年）。



19 世紀中葉以後，在歐風美雨之下，習慣於從歐美出發思考問題，亞洲知識分子常常透過美國 CNN 電視新聞節目建構他們的世界圖象，因此看不到這個世界的不公不義，也看不到這個世界的黑暗面。亞洲的大學通識教育一定要幫助建立起「亞洲人的良心」。

在以上的教育理念之下，課程規劃應該如何進行呢？如前所述，二戰以後科技飛躍發展，科技與人文之間的巨大落差整個地顛覆了大學的結構。在這種狀態下，我們更應該強調一般文化素養課程。我們可以參考東京大學的模式，東大學生入學後的頭兩年，必須先修習類似於通識部門的「教養學部」的諸多課程，然後才進入專業教育。海峽兩岸的一些大學近年來也致力於推動「大一大二不分系」新制度，這是很值得努力的辦學方向。

通識課程規劃的第二個原則是：因應「全球化」時代的新挑戰，為學生的未來預做準備。世界各國重點大學的課程規劃有各種模式，例如日本有些大學就要求學生必選兩種外國語言，而且必選電腦、生命科學等課程。但是這些技術層面的工作，像是兩種外語訓練、電腦知識培養等等，其實比較容易達成。我們更應將通識教育重心放在跨文化視野中「自我」與「他人」的互動之類相關課程之上。以「從東亞出發思考」這項教育理念為例，我們應該規劃諸如「東亞文化傳統與現代」之類的課程。

## 五、結論

在以上論述的基礎之上，我們可以提出以下兩項結論。首先，大學的靈魂在於文化的傳承與弘揚。當前現狀下的大學可以說是一個有體無魂的教育機構。在很大的程度之內，我們甚至可以說華人地區的大學院校基本上是資本主義社會中高科技廠商的研發工廠，甚至在某一些特定領域裡面，大學是新權力階級意識形態的培養場所。展望未來，我們希望大學魂兮歸來，大學能召喚自我的靈魂，頂天立地、愛國愛人。

其次，展望 21 世紀「全球化」的時代，我們應該秉持著「互為主體」的精神。不僅是人與人之間互為主體，人與自然、人與超自然之間亦應如是奠定價值基礎，建構一個適應「全球化」時代的新的人文主義精神，作為新時代的大學的理念，使大學成為培育知識分子良知的殿堂。

\*刊於《通識學刊：理念與實務》，第 1 卷第 3 期，2008 年 1 月，頁 1-

❧ 附錄 ❧



## 附錄

# 《紀念傅故校長孟真先生 110 年 冥誕學術研討會》紀錄\*

本校（臺灣大學）於民國 95 年 3 月 24 日（五）上午 9 時 30 分至 12 時在校總區第 1 會議室舉辦「紀念傅故校長孟真先生 110 歲冥誕學術討論會」，由李校長主持，邀請共同教育委員會主任委員黃俊傑教授演講〈傅斯年在臺大的辦學理念與策略〉，並發表由傅故校長所著、臺大出版中心出版之《臺灣大學的辦學理念與策略》一書，研討會上出席師生同仁討論熱烈。特將全文轉載如下：

主講人：黃俊傑教授

主持人：李嗣涇校長

回 應：孫震前校長、陳維昭前校長

---

\* 原刊於《臺大校訊》第 831 號（2006 年 4 月 19 日）及第 832 號（2006 年 4 月 26 日）。承孫震、陳維昭兩位前校長與李嗣涇校長同意將他們對我演講的回應收錄於此，敬申謝意。

## 一、主持人李嗣涔校長致詞

孫前校長、陳前校長、黃主委、各位老師、各位貴賓大家好：很高興今天有這個機會在我們臺灣大學第 4 任傅斯年校長第 110 週年的冥誕，來舉辦學術討論會，臺大校長至今是第 10 任，可是在所有臺大人的印象裡，一般覺得傅校長在大家的心目中留下了最鮮明的印象，這當然跟我們有傅鐘、傅園有關係。今天我們已經進入 21 世紀，在傅校長去世近 55 年的時候，來舉辦學術討論會，我個人認為意義更加深遠。大家對傅校長記憶最深的，就是他在民國 38 年第 4 次的校慶大會上提出了「敦品勵學、愛國愛人」這 4 項，也就是我們今天的校訓。去年我接任校長之後，召集所有的行政主管在金山舉辦腦力激盪營，一起檢討如何恢復或強調大學的核心價值，經過兩天的討論，結果發現也就是我們的校訓「敦品勵學、愛國愛人」，更顯示傅校長早在半個世紀前的遠見，他提出的校訓便是一個大學的核心價值。

我在此簡單介紹傅校長的生平，傅校長是山東聊城縣人，1896 年出生，1916 年 20 歲時進入北大文科，1919 年五四運動的時候是北大學生代表之一，畢業後到英國愛丁堡大學留學後來又到倫敦大學，他學的是實驗心理學、生理學兼至數學，1923 年又轉到德國柏林大學哲學研究院，1926 年回國，那時中山大學剛成立，他在該校擔任歷史系及國文系主任，後來又兼文學院院長；到了 1928 年中央研究院成立歷史語言研究

所，是由他所成立同時兼任所長，那時才 32 歲，到了 1945 年抗戰勝利，他回到北京，擔任北大的代理校長，到了 1949 年 1 月 20 日到我們臺大擔任第 4 任校長，同年他當選中央研究院院士，在臺大的任期只有 1 年 11 個月，於 1950 年去世。傅校長留給臺大豐厚的精神資產，如我們的校訓「敦品勵學、愛國愛人」以及對本校的學術自由、教育自主的理念，他在校慶時也曾提出哲學家史賓諾沙（Baruch de Spinoza, 1632-1677）的話「貢獻這所大學於宇宙的精神」，所以他留給我們很多寶貴的精神資產，歷久彌新、永垂不朽，很高興今天來開這個討論會，也祝福討論會成功，謝謝各位。

## 二、主講人黃俊傑教授演講

李校長、孫前校長、陳前校長、各位貴賓先進、各位老師同學、大家早安。

在今天這樣一個風雨交加的日子，兩位前任校長回到母校，及本校師生共同來紀念傅故校長孟真先生 110 年的冥誕，古人說「最難風雨故人來」，我覺得今天是一個非常感性的場合，承蒙李校長的好意，讓我用 40 分鐘的時間來報告傅故校長在臺大的辦學理念與策略，我覺得非常光榮，今天的活動是在李校長就任第一年，而且是在「邁向頂尖大學」計畫剛剛起動之際，我們溫故而知新，回顧一下傅故校長的辦學理念，確

實具有深刻的意義。正如李校長剛才開幕致詞所講的，傅孟真先生是 20 世紀中國知識分子的典範人物，一生和中國的憂患和亂離相終始，他是孫前校長的同鄉，記得兩年前在傅故校長的老家山東聊城舉辦了一個盛大的國際學術研討會，討論傅故校長的行誼與思想。他是五四時代的北大學生運動的重要人物之一，後來負笈英德兩國。抗戰勝利 1945 年的秋天，當時政府任命傅孟真先生擔任北京大學校長，但是他一再謙辭並且推薦胡適（1881-1962）擔任北大校長，當時胡適滯美未歸，所以由傅先生來代理。他於 1949 年就任臺大第 4 任校長，1950 年 12 月 20 日在省參議會接受參議員諮詢時因腦溢血而逝世於會場。

傅孟真先生主持臺大的時候是一個歷史上風雨飄搖的時代，我在這裡引用他的話「我們現在在這個島上，正是檢討過去一切的時候」，那是一個前無去路後有追兵的歷史困局的時代。在那樣的一個時代裡面，傅斯年怎麼樣來辦理一個從日本殖民政府之下的臺北帝國大學轉型為國立臺灣大學，他的理念及辦學策略以及他心目中大學的任務如何？他如何進行改革？他在臺大有何具體措施？以下是我今天報告的內容。

### （一）傅斯年的大學的理念

首先，向各位報告傅先生的大學的理念。在 1950 年 2 月，也就是他去世之前一個禮拜所撰寫但尚未完稿的一篇文章



章，題為〈中國學校制度的批評〉，他在文中很明確的區分大學和專科學校的區別：大學必經預備學校，專科則不然；大學以每一種學科的基礎訓練（多為理論訓練）為主，專科則以每一種科目的應用為主；大學生在入學之始，至少在第一年級以後，即須能閱讀外國專門書報；專科學校用書應編譯；大學的實驗常是解決問題的實驗，較少練習手技，但在專科學校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。

此外，他認為大學教育應特重以下四項要義：大學不可揉雜職業學校的目的；大學以學術為本位，專科學校以應用為本位；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；大學畢業的任用資格除在大學或研究機關之外，不應優於專科學校。傅斯年的大學理念接近於 20 世紀初期歐洲型的大學，以學術研究為主要目標，大學與就業導向的專科或職業學校，有其本質上的不同。

傅斯年指陳現代中國的大學之缺失說：「中國的大學，創設在清朝末季，當時管學大臣所『奏定』的『學堂章程』，有『分科大學』一項，這裡面包括經、法、文、理、醫、工、農、商等科，這個制度可以說大體是抄自日本的，而日本的制度，又大體是抄歐洲大陸的，尤其是普魯士。北京大學，就是照這個章程辦的一個大學，也是當時僅有的一個國立大學，不過當時客觀的條件，並不具備，所以辦的不倫不類，這是清朝

光緒末年的情形。到民國初年，美國影響來了，自南而北，即自所謂江蘇省教育會發動，教育制度從大學到小學，一齊受這影響，因而生了很大的變化。不過，原來的輪廓並未改變，只是德日的軀殼之內加上了一個美國的肉體，所以中國大學不能不說是中國的產物，非常特別，不過這個特別實在是一團亂糟糟而已。」傅斯年強調包括大學在內的中國各級學校制度，不應盲目抄襲外國學校之制度，應注意本國特殊的社會文化背景。

## (二)傅斯年的教育改革原則及其在臺大的作為

傅斯年在窘迫的歷史時空環境之中展現工作的狂熱情操。1949年國府退處臺灣，傅斯年在1950年說道：「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。」

傅樂成（1922-1984）教授回憶傅斯年在臺大的情景說：「他對校務，幾乎是無事不做。校長辦公室的秘書那先生，住在我家中，時常被半夜裡叫起來處理校務。這種辦法，平時即連家中人都不大贊成。他那種希望臺大趕快辦好的意念，竟使他坐臥不安。」

傅斯年強調教育改革的原則應在計畫教育與自由發展之間求其均衡：學校應循分層推進的道路求其多元化；同樣的學校

不必只許有一個型態；都市和鄉村的學校不必用同樣的章程；異地的學校不必採取一致的辦法。傅斯年主張，辦教育應在理想與現實之間求其平衡，並在傳統與改革之間求其平衡，傳統中國文明必須注意工業化、大眾化之現代要求。辦教育應在技能訓練與通才教育之間求其平衡，在教堂與市場之間求其均衡。

傅斯年推動臺灣大學的改革策略主要有以下幾項：

1. **大學精神的重建**：他致力於改造深具日本殖民工具性的臺北帝國大學為以學術研究為目的的臺灣大學，傅斯年說「日本時代這個大學的辦法，有他的特殊目的，就是和他的殖民政策配合的，又是他南進政策的工具。我們接收以後，是純粹的辦大學，是純粹的為辦大學而辦大學，沒有他的那個政策，也不許把大學作為任何學術外的目的的工具。如果問辦大學是為什麼？我要說：辦大學為的是學術，為的是青年，為的是中國和世界的文化，這中間不包括工具主義，所以大學才有他的自尊性。」

臺北帝國大學是日本殖民當局於 1928 年 4 月創立，設文政學部與理農學部。1936 年 1 月，增設醫學部。1937 年 4 月，原臺北醫院改制為臺北帝大醫學部附屬醫院，1939 年增設熱帶醫學研究所，1943 年 3 月，增設南方人文研究所與南方資源科學研究所。臺北帝國大學之設立，原始目的係為配合日本

帝國向南洋各地之侵略，作為日本帝國「南進政策」之學術基地。籌設臺北帝國大學之中心人物，後來出任臺北帝國大學第一任校長的幣原坦（1870-1953）曾強調臺灣是日本帝國前進南洋之據點，在人文及自然科學研究上，均具有重大價值。當時臺灣人在《臺灣民報》、《臺灣青年》等報刊，指責教育機會不均等，認為當時日本殖民當局在臺灣所執行的是「內地人本位教育」，不是「臺灣人本位教育」（《臺灣民報》，199 號，昭和 3 年 3 月 11 日，第 10 版）。《臺灣民報》批判臺北帝大 1928 年 4 月開學後，文政科學生 17 名，但臺灣人只有 3 名；理農科學生 37 名，臺灣人只有 3 人的狀況。傅斯年針對臺北帝大之工具性角色而痛下針砭，呼籲大學應重其自主性，並提出「敦品」「勵學」「愛國」「愛人」與臺大師生共勉。這八個字後來成為臺大校訓，原文作「力學」二字，但現在臺大正式的校訓文字均作「勵學」。

我們先看看臺北帝大創立時（1928）1920 年代的臺灣與世界的歷史背景。

從臺灣來看，1920 年代是臺灣歷史轉型的一個關鍵年代。經過二十餘年的武裝抗日運動之後，臺灣人從 1920 年代開始轉向議會鬥爭。1918 年，臺灣留日學生在東京組成「六三撤廢期成同盟會」。1920 年該會創辦《臺灣青年》月刊，1922 年易名為《臺灣》。1923 年再度易名為《臺灣民報》（半月刊，後來改為旬刊）。1927 年 7 月開始，《臺灣民報》獲准在臺灣發行。

1921年11月，「臺灣文化協會」創立，林獻堂（1881-1956）出任該會之總理。1923年，「臺灣議會期成同盟會」經歷了創立，被日本殖民政府打壓、查禁，並再度建立的過程。1926年，「臺灣文化協會」發生內部鬥爭，傾向社會主義的人士在新的文化協會中佔多數，積極動員群眾，發表政治演說，鼓動風潮，造成時勢。1930年10月，臺灣發生霧社事件。

從世界局勢來看，20世紀的20年代，也是世界政治風雲變幻，歷史扉頁快速翻動的時代。在歐洲方面，莫索里尼（Benito Mussolini，1883-1945）於1922年10月在義大利組成政府，11月獲得獨裁權力。1922年12月「蘇維埃社會主義共和國聯邦」成立（USSR，簡稱「蘇聯」）成立。1923年11月，希特勒（Adolf Hitler，1889-1945）在德國興起。1924年1月蘇聯領袖列寧（Vladimir Lenin，1870-1924）逝世。1926年史達林（Joseph Stalin，1879-1953）打倒托派。1929年10月，美國證券市場崩潰，從1930年開始歐美國家發生經濟大恐慌。1920年代的西方世界獨裁體制逐漸興起，經濟趨於蕭條，確實是西方歷史動盪的十年。

再從東亞局勢來看，1920年代也是風雷激盪的歲月。從1919年五四運動起至1931年九一八事變為止，1920年代的中國是一段憂患的歲月。1921年中國共產黨成立於上海。1922年4月發生一次直奉戰爭，軍閥混戰，民不聊生。1923年2月孫中山（1866-1925）在廣州就任大總統，組成第三次廣東政

府。同年 3 月，中國要求日本廢除〈二十一條要求〉，日本悍然拒絕。5 月至 8 月，中日之間因中國收回旅順事件發生衝突，中國各地掀起抵制日貨運動。同年 12 月，中國因為關稅問題而在全國各地掀起反帝國主義運動。1924 年 1 月，中國國民黨第一次全國代表大會在廣州舉行，開始進行第一次國共合作。1925 年 3 月 12 日，廣東大元帥府大元帥孫中山逝世於北京。1926 年 7 月 7 日，蔣中正（1887-1975）出任國民革命軍總司令，誓師北伐。1928 年臺灣共產黨成立於上海。1928 年 5 月，日本侵略山東濟南；6 月，日本人暗殺張作霖（雨亭，1873-1928）。1928 年 6 月，國民革命軍入北京城，北伐成功，完成中國初步的統一。

臺北帝大創立於以上所說的歷史背景之中，在當時日本帝國南進政策之下，扮演工具性角色。臺灣光復之初，原「臺北帝國大學」之名曾有人主張改為「國立臺北大學」，民國 34 年（1945）年 11 月 10 日，教育部以高字第 57333 號公函，提請行政院院會討論將「臺北帝國大學」更名為「國立臺北大學」，但經民國 34 年 11 月 20 日行政院第 721 次會議決議「通過，名稱應改為國立臺灣大學」，行政院秘書處並於 34 年 11 月 24 日以公函復知教育部。民國 92 年教育部以臺高（二）字第 0910192456 號函行文臺大，檢附民國 34 年 12 月 15 日高字第 63242 號代電通知「臺北帝國大學經部提請行政院會議改為國立臺灣大學已決議通過合電知照」之公文，可見 1945 年臺大係由「臺北帝國大學」直接更名為「國立臺灣大學」，「國立

臺北大學」並未正式定名。傅斯年在臺大的改革，最重要的就是重建大學的精神。

2. 通識教育的加強：傅斯年曾在校務會議有力地宣告：「我大膽向諸位先生提議，我們要在一年半之內，集中精力，改進本校各種通習科目，建設本校的教育制度，務使來校的學生，一進大門來，便得到第一流的教授教他們的普通課，教課之需要實習者，得到充分的實習機會，有富於教本參考書的閱覽室可用，有優良的助教改他們的卷子，國文和外國文的程度，一年之內頓然改觀。學生的求知慾，是應該加以鼓勵的。」

3. 堅守學術專業，提昇臺大的師資水準：1950年《新聞天地》105期〈週末隨筆〉就報導傅斯年先生在臺大兩年最大的成就，「在保持了學術獨立和尊嚴，擴大了研究空氣；但遭遇到最嚴重的打擊、攻訐、阻撓，種種的困難也在此。許多不學無術的黨棍子，想混進臺大；許多翻雲覆雨的官僚政客想染指，〔……〕兩年來明鎗暗箭，栽贓誣陷，就地打滾，集無恥之大成的各種手段，都對傅先生施用過。而傅先生英勇堅定地絕不為所動，貫徹自己主張，且與這些醜惡勢力對壘作戰。」這段報導很能說明傅斯年在臺大的改革成就。

4. 推動自由選課制度，發展臺大各學院之特色：傅校長廢除臺北帝大時代之講座制度；落實歐洲大學教學自由的精神；

主張讓臺大六個學院依其學術特性而各自發展。傅斯年要求各學院大一及大二修讀必修課程，文、法學院三四年級則充分選修，理、農、工、醫等學院則參酌自由選課之精神排課，他認為學生若無選課之自由，就不成其為大學。

### （三）結論：臺大核心價值的再闡釋

綜合以上的報告，我們可以得到幾點結論。第一，傅斯年心目中理想的大學近於歐洲的大學之典型，但是他的改革原則特別著重本國之具體社會文化脈絡，並強調專業訓練與通識教育的動態平衡。

第二，傅斯年在臺大所堅持的學術自主、學習自由、各院系發展特色等等理念，在臺大的發展過程中，都獲得不同程度的發揚。不但他與臺大師生共勉的「敦品勵學、愛國愛人」成為臺大的校訓，他所提出的「貢獻這個大學於宇宙的精神」之理想，更是成為臺大人永恆的鄉愁！

最後，傅校長所奠定的臺大核心價值：「敦品勵學、愛國愛人」值得我們再進一步闡釋。我覺得「敦品」和「勵學」屬於「己」的範圍（是私人領域的問題）、「愛國」和「愛人」屬於「群」的範圍（是公共領域的問題），傅斯年當年提出這八個字是以他個人生命的體驗和 1950 年臺灣特殊的時空情境而提出的，剛才李校長講去年臺大主管以兩天時間討論，將「敦



品勵學、愛國愛人」進一步詮釋，將「敦品」引申為「誠信」、「正直」，將「勵學」引申為「敬業」、「卓越」，將「愛國」引申為「關懷」、「熱情」，將「愛人」引申為「包容」、「樂群」。這樣的引申與發揮，除了「愛國」一點引申為「關懷」、「熱情」我個人有一點保留之外，其餘我認為都是很好的落實於此時此地的脈絡的辦學理念，但是我想強調的是，我們如果將傅斯年的脈絡與我們當前臺灣高等教育的脈絡，以及臺灣社會的脈絡，進行一種所謂的「視域的融合」的話，就可以推出以下的闡釋：

**敦品：**建立頂天立地，自作主宰的精神。程滄波曾認為胡適是“conservative liberal”，傅斯年是“radical liberal”，傅斯年一生彰顯一種「自作主宰」的人格與風格。

**勵學：**致力於探索真理，創造新知。傅斯年強調：「辦大學為的是學術，為的是青年，為的是中國和世界的文化。」（〈國立臺灣大學第四次校慶演說詞〉）

**愛國：**弘揚中華文化，熱愛中華民國。民國 20 年「九一八事變」爆發，傅斯年鼓吹抗日，反對華北特殊化；民國 34 年秋，傅斯年任北京大學代理校長，屏除偽北大教職員、檢舉漢奸；民國 36 年 2 月，傅斯年發表〈這個樣子的宋子文非走開不可〉一文，都彰顯這種愛國情操。

愛人：「自己為眾人而生存」，民國 36 年 4 月，傅斯年為子仁軌題紀念冊有這一句話，臺灣早期經濟發展的領導人物，如李國鼎、孫運璿先生等人的一生所體現的精神價值，豈不就是傅斯年先生所說的「自己為眾人而生存」的精神價值嗎？

以上是我閱讀傅斯年的相關歷史文獻，作為一個史學工作者向各位老師和同學提出來的讀書心得報告，也許論點不是很成熟，等一下請兩位前任校長批評以及各位先進多多指教，我的報告完畢，謝謝大家。

### 三、孫震前校長回應

傅斯年校長 13 歲以前住山東聊城，他 5 歲進私塾，另一方面接受祖父親自教育，他祖父文武雙全、仗義好俠、行醫治病，是位學問廣博之士，傅斯年先生在 11 歲已將十三經唸完，在他小時受國學訓練，並不是給他很好的印象，甚至反抗中國傳統學問，至傅先生 50 多歲時，我覺得他年輕之時所受之訓練對他往後有很大影響。

傅先生 13 歲至天津唸中學，三年後考進北大預科，他在數學、物理、化學、英文、國文的表現皆非常優異，在北大預科以第 1 名畢業進入北京大學國文系，他在北大之時非常有名，可能是與他小時所受訓練有重要之關係，在王汎森先生所

寫之傅斯年傳中，提到北大當時有很多英才，傅先生是眾多英才中表現最優異之一位，有人說他是山東孔子後之第一人，也有人說他是黃河流域裡最有才華的年輕人，在北大中文系畢業後，至英國留學修實驗心理學，一面修大學部之數學、物理、化學，也涉獵很多文學著作，三年後轉德國柏林大學修 Einstein 相對論、語言及文字之考據，當時在柏林留學的中國學生後來很多在學術界中很有名，據趙元任夫人說當時有二位最用功的學生，一位是歷史學家陳寅恪、另一位即是學問廣博之傅斯年先生。

傅先生個性深受祖父、母親之影響，廉潔、正直、率真、剛正，是山東人之典型代表，在抗戰勝利後，蔣介石先生聘他當北大校長，他委婉請辭，因深切瞭解自己個性不適合從事行政工作，只想作研究、唸書及寫文章，故推薦胡適之先生，當時胡先生在美國無法立即回國，由傅先生代理校長至第二年胡先生返國，在北大代理校長那段時間發生了重大爭執事件，因當時北大、清大、南開在後方形成西南聯大，傅校長將這些學生遷回北京後，北京尚有個偽北大，傅先生認為大學以上應表現出禮、義、廉、恥之精神，故堅拒偽北大之教師及職員進入北大，其實當時爭執是可以討論，是、非難以定論，因那些人不是自願留北京，而是當時政府無法保障他們，至於學生在經過一段時間之補習，已可以考慮讓他們有機會再進入北大，傅先生和他弟弟說祖父教導他忠、孝、節、義的思想，表現他後來在北大及臺大強調倫理教育的重要，另他在德國接受語言及

文字的訓練也影響了他後來治學方向及重視史料學。

民國 41 年時我進入臺大，當時流行一句傅校長的話：「上窮碧落下黃泉，動手動腳找材料」，是他研究歷史的一種方法，也就是他成立及帶領中研院史語所重建中國上古歷史之基本精神，他是位有創意、開創性之人物，在他重要的歷史著作〈夷夏東西說〉中，認為中國文化不只是一個來源，是從好幾個地方，夷是東夷、夏是中原，後來史料、各種歷史事證證明，不僅是夷、夏，還有其他地方。他對歷史的看法及對史料小心求證，是他對史語所最重要的貢獻。當初由於他的使命感代理北大校長及當臺大校長，當時的臺大百廢待興，在安頓好學生生活後，即成立了「清寒獎學金」，學生申請獎學金之時要求學生誠實，學校信任，是培養學生誠信觀念、人格的陶冶的一種方法，同時對大一學生之通識教育非常重視，他在年輕時雖有一段時期認為中國學問對國計民生一無用處，但在臺大他主張大一應教《孟子》和《史記》，他一生不願作官且沒階級觀念，他辦大學的二個理念，如黃教授所言我完全同意：（1）大學是追求知識的地方，知識學問本身就是一個目的；另學術研究求真，追求真理然後才產生西方的科學。相對目前教育體系，把教育知識化，而知識工具化，我想傅校長之辦學理念認為大學是追求知識、求真的。（2）人格培養，故其在北大之時主張禮、義、廉、恥，要求老師要作為學生表率，我本人是較能體諒他當時的作法，因他的性格是如此，「敦品勵學」是在臺灣大學第 4 屆校慶時他提出之主張，至傅校長去世

時由中文系、哲學系及心理系老師建議成為校訓，「敦品勵學、愛國愛人」各位是否覺得有點類似「修身齊家、治國平天下」，我覺得他對大學生之人格培養、倫理之重視是我們中國傳統的文化，他小學是受傳統教育，大學以後接受西方教育，回到中國至 50 多歲到臺灣大學後又主張學生修《孟子》及《史記》，又回到他之前所反對的部分。中國傳統教育以倫理為主，不是以知識為主，而知識也不要工具化。

#### 四、陳維昭前校長回應

今天我們在此舉行「紀念傅故校長孟真先生 110 年冥誕學術討論會」，聆聽了黃俊傑教授有關〈傅斯年在臺大的辦學理念與策略〉的精闢闡述，更加令我們緬懷傅故校長的德澤以及他為本校留下來的珍貴精神遺產。傅故校長領導臺大只有短短的一年十一個月，但卻為臺大留下了豐沛的遺產，形塑了近六十年的臺大精神。

十年前在一場由本校通識教育中心所舉辦的通識教育講座中，本人曾以〈邁向 21 世紀的臺灣大學：回顧與展望〉為題，與學校師生共勉並一起思考臺灣大學的未來發展，談到傅斯年傳統與臺大精神，對我個人最有啟發性者有三點：

第一、傅故校長提出鮮明的大學理念：在傅校長的大學理

念中，比較重要的有幾點：其一、大學是一個學術單位，應以學術為本位，以學術研究為其主要任務。大學教育旨在對學生進行學術訓練，培養學生的研究能力，因此大學應不同於職業教育，大學應與專科學校有所區隔。其二、大學必須教學、研究並重：傅故校長認為大學的研究所決不能等同於大學之外的研究院。研究所的教授要承擔教學任務、把訓練與教育學生做為重要的職責。其三、大學必須有良好的學風：傅故校長所謂良好的學風包括四個內容：（一）自由的思想（二）規律的生活（三）求學的志願（四）師生間的友愛，乃至愛校、愛國、愛人民的情操。這也正是臺大校訓「敦品、勵學、愛國、愛人」的核心價值。

第二、傅故校長辦學行事堅定捍衛大學自主與學術自由：傅故校長可以說是這一代教育獨立思想的主將，除了主張「大學不能置之一般教育系統中，而應有其獨立的意義」，更大聲疾呼：「教育如無相當的獨立是辦不好的」，傅故校長就任臺大校長後，極力將其教育獨立的思想，付諸實踐。他大力整頓師資，解聘許多專兼任教授，得罪不少官場人物，他不但不畏壓力，更在報紙發表文章公開說明、堅持理想。他辦理新生入學考試絕對避免人情關說；更拒絕白色恐怖，堅持非經校長核准，軍警不得隨便入校捕人，1950年《新聞天地》第105期評論說：「傅斯年先生掌臺大兩年最大的成就，在保持了學術獨立和尊嚴，擴大了研究空氣」。

第三、傅故校長主張辦學應注意均衡原則與本土取向：關於均衡原則他主張辦教育應該要在「計畫教育與自由發展」、「理想與現實」、「傳統與改革」、「技能與通材」以及「教堂與商場」之間取得平衡。關於本土取向，傅故校長說：「我以為學外國是要選擇著學的，看看我們的背景，看看他們的背景。〔……〕即如學校制度上學外國，要考察一下他們，檢討一下自己」，避免「一學國外，便先學其短處」。傅故校長所提示的均衡原則及本土取向，在今日仍有其價值。

記得在十三年前，我曾提出一篇〈我的服務計畫〉，表達我個人的一些理念，我當時曾說：「臺大不是牛津，也不須做哈佛、柏克萊，她要做的是臺灣的臺大、國內學術的標竿」。臺大之所以為臺大，有她自己擁有的獨特性：第一、臺大是國內歷史最悠久、規模最大、科系最完整的大學，是國內培育知識分子的最大人才庫，在過去四分之三世紀以來，它一直和臺灣的發展息息相關，是引領臺灣認識本土、放眼世界的燈塔，也是臺灣與世界接軌互動的重要窗口；第二、臺大擁有特殊的文化，這種臺大文化乃是以大學自主與學術自由為其核心價值，也正是傅故校長斯年先生所留下來的精神遺產。以上兩種實際的建制與精神遺產，構成臺大的獨特面貌，孕育了臺大人的特質。1996年5月本人於校務會議，提出了「純淨、自主、均衡、卓越」四大信念，個人認為唯有透過校園文化與學術倫理的重建以及絕對價值之肯定，大學的真正自主與自由才能健全發展、屹立不搖，唯有提昇研究水準、改善教學環境、發揚

大學之世界精神，才能立足本土、走向國際，唯有強化大學之推廣與服務功能，才能發揮大學的力量，把大學內真正的自主、自由、純淨帶入社會各階層，促進社會整體的進步。一個理想的大學必須在教育與研究間、專業與通識間、科學與人文間、內在與外在間、本土與國際間，取得均衡，必須在學術純淨與自主的基礎上，力爭上游、追求卓越。

1999年5月個人進一步指出「從完整走向精緻、從臺灣走向世界」是臺大邁向世界頂尖必走的一條路。臺大在追求知識、學術領域的完整之外，更須力求內在的精緻。「完整」可以使臺大教育更具「通識」的功能；「精緻」可讓我們的教育更具「卓越」的品質。而所謂「從臺灣走向世界」則有兩層意涵：其一是臺灣大學不只是臺灣第一學府，也要是世界一流學府，其二是臺灣大學的學術研究不只要融入世界的潮流，更要能凸顯本土的特質。個人提出上述主張與同仁共勉，其目的無非是一方面要維護傅斯年傳統與其所建立的臺大精神，另一方面更要能將此優良傳統與精神予以發揚光大。

在民國82年，個人曾提出下列七個理念作為努力的方向：一、維護臺大校園自由風氣；二、建立學術自信、提高學術地位；三、改善教育體質、提昇教育品質；四、規劃校園整體發展方案；五、積極爭取經費並合理分配；六、改善組織架構、提高效能；七、建立臺大人的共同精神圈。



校務發展是持續性的工作，傅故校長不僅為臺灣大學留下豐富的精神遺產，也建立許多重要的典章制度，籌集資金，進行基本建設，延聘一流教師，為臺灣大學建立可長可久的厚實基礎。以下是近年來臺大師生同仁為實踐傅斯年傳統與臺大精神的工作策略：

一、重建校園文化：校園文化是校園中成員共享信仰、價值觀與行為模式的綜合，經過長時間淬煉與世代傳承逐漸形成。具體的做法則是：

- (一) 加強通識教育、回歸通材教育理念：成立「共同教育委員會」積極改革通識教育課程，期能就本校通識教育發生具體性及結構性的改革。
- (二) 辦理「勞動課程」、落實服務精神：以培養學生負責、自律、勤勞、服務與互助合作的美德。
- (三) 創辦臺大藝術季、杜鵑花節、醉月湖音樂會等，營造校園藝文氣息，落實結合社區、關懷社會之理念。
- (四) 頒行「臺大教師倫理守則」，凝聚教師共識建立共同的道德規範，發揚學術倫理，落實自主、自律的校園文化。

二、維護大學自主與學術自由：本校在新大學法授予大學享有自治權前，即首開各系所推舉系所主任、院長、校長之先例，並竭盡心力維護大學的人事、財務、課程自主權。軍訓選修、共同課程由校自訂之實踐，為大學自主邁出重要的一大步。

1993年10月成立臺大哲學系事件調查小組，1995年6月校務會議對調查報告達成原則性處理共識，並完成十項精神性宣示，呼籲任何政治力量均不應介入大學。「哲學系事件」調查告一段落後旋即成立本校「四六事件資料蒐集小組」，於1997年6月提出總結報告，並供校史參考。凡此均展現臺大人追求真理、崇尚自主、堅拒外力介入的傳統精神。

三、提昇研究水準、提高學術地位：臺大各項學術成果指標，不論是教育部國家講座、學術獎，國科會特約研究人員、傑出獎等獎項的獲獎人數，所發表國際期刊論文，研究計畫，或專利、技術移轉等，均居國內大學之冠，但同仁仍精益求精，邁向世界一流，所採取的具體措施包括：（一）辦理研究單位評鑑及教師評估，（二）整合研究、重點發展，（三）延攬優秀人才、激勵教師研究。期能加速本校學術發展，早日躋身世界頂尖大學之林。

四、改善教育體質、提昇教育品質：本校近年從豐富教學內涵、實施教學評鑑及獎勵兩大方向，積極謀求教學品質之改善。豐富教學內涵的措施有：（一）加強基礎核心課程，（二）

廣設跨領域學程，(三) 推動非同步網路及遠距教學。教學評鑑及獎勵方面，辦理課程評鑑，並對教學表現優良之教師透過「教學傑出獎」及「教學優良獎」予以獎勵及表揚。

五、規劃校務長期發展方案：1995 年完成首部「臺大長程校務發展白皮書」，並據此規劃每五年一期的「中期校務發展計畫書」作為校務規劃之依據，由於近年學生人數逐年增加，系所組織不斷擴增，校區空間頗見窘迫，因此一方面積極收回外借校產並對校產做有效運用，一方面增建校舍，推動校園環境規劃，並籌設新校區多管齊下，以拓展教學、研究及學生活動空間。

六、加強國際交流、擴大校友聯絡：致力拓展與國際知名學府之合作關係，透過學生與教師交換、研究計畫合作、雙學位制以及國際學術組織之參與等，讓世界知名大學之師生走入臺大，也讓臺大師生走向世界。目前臺大已與世界 180 餘大學建立學術合作關係，每年交換教師及學生人數迭有成長。為配合此一發展趨勢，一方面透過「進階英語課程實施辦法」加強學生英語能力，一方面增加英語授課課程，設置獎學金，以吸引更多優秀的國際人才。擴大校友聯絡方面：成立「校友聯絡室」，負責校友聯絡工作；發行校友雙月刊做為校友與母校、校友與校友之間交流的園地；與校友們合作成立校友總會及國內外各地區之分會，以建立臺大人的共同精神圈。

七、擴大社會服務：本校除了探究真理、追求卓越外，並積極回應社會之期待，擴大推廣及服務工作。具體作法為：（一）藉由建立產學合作聯盟，協助教師技術轉移，成立育成中心，推動「學界科專計畫」等，將研究成果貢獻於企業之發展與經濟之成長。（二）擴大辦理在職進修班、遠距教學、網路教學，以增進各產業從業人員專業技術素養，提供社會大眾更多終身學習之機會。（三）善用附設機構之資源，協助發展社區醫療，提振地方產業。

## 結語

臺灣大學自民國 34 年迄今，已歷經六十餘載，這期間傅故校長斯年先生當年所揭櫫的「學術本位」、「大學自主」、「學術自由」、「均衡發展」之大纛早已成為臺大的精神，塑成臺大的風貌。在邁入 21 世紀的今天，我們緬懷傅故校長的德澤，並思考臺灣大學未來的發展，必須一方面堅持傅故校長傳承的大學理念，發揚臺大的優良傳統，一方面審視當前國家、社會的環境，以前瞻的視野與寬廣的胸懷全心充實臺大的面貌，再創臺大教育與學術的高峰，讓臺大不僅是國人的驕傲，更是世人所推崇的學術殿堂，並為人類、社會做出偉大的貢獻，如此方能不辜負傅故校長所建立的傳統與精神。

## 五、綜合討論

李嗣涔校長：綜合討論的進行方式，就是請各位聽講人針對黃教授的演說及兩位校長孫校長及陳校長的一些回應，提出各位的觀點及看法。我們會請主講人來回應。我先起個頭，剛剛對於黃教授特別引到胡適之先生所說普林斯頓的高等研究院，認為它是一個大學的典型。裡面比較沒有壓力，不用計算SCI和SSCI。我個人有一個看法，我記得R. Feynman，被譽為美國最聰明的物理學家，他就認為美國Institute for Advanced Study的設立是一個錯誤。認為它缺少學生的挑戰，缺少壓力。很多創新的事物是從挑戰中才能產生。其實我們去觀察它的Record也可以看得出來，Institute for Advanced Study基本上請的人都是得過諾貝爾獎或是做過很大的貢獻的人，像愛因斯坦他已經將他的狹義相對論及廣義相對論導出來，受到世界肯定並邀請他來。但是很不幸的，得過諾貝爾獎大部分的人，大概百分之九十五以上，一生就只得過一次諾貝爾獎。諾貝爾物理獎得過兩次的人只有一個人，就是John Bardeen。他因為發明transistor和超導體理論，得了兩次諾貝爾物理獎，其他則沒有。化學比較多，大概有三位四位是得過兩次諾貝爾化學獎。這代表的意義就是，當你得到諾貝爾物理獎後，你今生的貢獻大概都不會比這個還大。所以Institute for Advanced Study邀請去的人，基本上都不會有太大貢獻。所以這麼多年來，它的成就並不是很好。楊振寧第二個重大貢獻，所謂Yang-Mills theory是在普林斯頓高等研究院產生的，但是這樣的人非常

少。所以我自己並不認同 Institute for Advanced Study 這種作法。它不見得是一種最好的模式，還是需要學生的挑戰和壓力，才能產生較好的成果。

陳教授：李校長、孫前校長、陳前校長、包副校長及各位先進。剛剛聽黃教授的演講，覺得獲益很多。雖然今天來聽演講的人不多，但是我建議還是將演講內容登在《臺大校訊》，這樣能讓我們年輕的教師及在學的學生，對我們傅校長真正知識分子的風骨，能有深切的了解。傅校長常被稱為臺大的守護神，這核心的問題是他對學生非常的重視。傅校長說，他徵求學生對校務或選課的意見以後，他整整一個禮拜每天都看意見看到半夜兩三點。很多好的意見都採納，並給學生獎勵。另外，書卷獎的開始也是傅校長的創建。其他臺大各個可長可久的制度與典章，都是在傅校長任內完成。在民國 38、39 年風雨飄搖的年代，情治機構往往會給同學帶來壓力，那時傅校長在報紙公開發表大學不再扮警察的業務。在那個時代，那種政治環境下，傅校長當時的舉動充分代表他對學生的愛護。我們的校訓，「敦品勵學、愛國愛人」，適用於全校的教職員工生。現在臺大拿到五年五百億，並在邁向世界百大的過程打拼。我個人認為這只是一個過程，邁入世界百大算是攻頂，但是攻頂不是我們的目標，我們最後的目標就是要奪標，奪標的意思就是每個臺大人都能夠實踐傅校長所提出的校訓，「敦品勵學、愛國愛人」。

林教授：普林斯頓高等研究院是非常奇特的個案，它強調理性與思維，但是卻缺乏實驗或與經驗世界的互動。這是一個特殊的典範，但是臺大將來希望能邁入世界頂尖大學之列，所以各種典範都需要參考。我們在推動一流大學時，有客觀指標固然重要，但是有些重要的東西絕對不是光靠數量就能決定。

王教授：我剛進來臺大的時候，曾讀過一份記錄，其中記載傅斯年校長強調有幾分證據講幾分話，有十分證據，最好也只講九分話。另外傅校長不願窮的學生繳不起學費而失學。所以我們流亡學生都得到免學費的優待。還有窮的學生若因太窮繳不起醫藥費，還可申請免費的「傅斯年紀念病床」。

徐老師：大學不應該盲目抄襲國外制度。我們大量採用國外的評估制度之下，是否該想想我們還有什麼地方跟他們不一樣，我們要堅持的到底是什麼東西。

李嗣涇校長：其實我們臺大有很多作為都是獨創於校園的。譬如說，拿博士之前要記點數。在國外也很少計算 SCI 和 SSCI，這並不是抄襲國外制度，而是從本土衍生出來的。

陳教授：我個人認為，SCI 評量只是階段性的任務。等到大家都用功了，就不需用 SCI 了。等到研究做得很好，SCI 就不用算得那麼緊。

李嗣涔校長：我也認同陳教授的說法，SCI 評量只是階段性的任務。就像當初拿博士前要記點數的政策也被大家反對，但是到了今日大家對這個制度好像已經習慣。應該說這已是一種氛圍，而大家自然會超過該有的點數。

陳教授：黃教授的演講中，有一部分非常重要，就是教育理念跟時代互動的關係。傅斯年先生當時對德國的教育非常推崇，他是期待臺大未來能朝德國的大學體制去建設。但是戰後德國大學的發展開始相當程度採用美國，但這兩種大學體制的互動關係，特別追溯到時代背景或整個哲學思想背景或教育理念背景，可否請黃教授下點註解？

黃俊傑：對於剛才各位先進的意見，我有以下幾點的回應。第一點，李校長認為 Institute for Advanced Study 缺乏學生的挑戰，因此它是不完備的。這一點我完全同意，一個完整的大學應該是師生學術志業共同體。第二點回應，陳教授剛剛提到傅斯年在臺大時非常重視學生，對抗情治單位，這一點是非常正確。第三點，還是回應到 Institute for Advanced Study 本校剛剛創立人文社會高等研究院。現在臺灣社會壟罩一種拼經濟、拼選票的氣氛，而這氣氛彷彿也影響到研究領域。所以從某種觀點來看，獲得較多經費的研究型的大學，一方面是受益者，一方面也是受害者，而人文社會科學更是深受量化思維的傷害。如果有一天臺灣能從臺灣式的「拼業績」的思維走出來，也許我們在學問上會比較好一點。第四點回應，對於徐教



授所提全球化時代與高等教育的問題，我個人將在五月的時候有一場演講，針對全球化趨勢對華人地區高等教育的衝擊與影響有所討論。

孫震前校長：傅斯年校長具有時代的意義，而也是臺灣唯一具有代表性的校長。傅斯年幾乎是和胡適之有同樣的地位，他不要做官，但他仍有受人尊敬的地位。就是因為前人所留下來的風骨，讓我們後人有效法的機會。

陳維昭前校長：傅斯年校長之所以受到我們這樣的尊敬，是跟他的個性和時代背景有關。就如剛剛孫校長提到，傅校長很有力量。記載中，傅校長還可以在蔣中正先生前面翹著二郎腿，不用站起來。然而重要的，還是整個社會環境對學術還是非常尊重。但是現在的社會就不一樣了，將來李校長可能會面臨到，當在堅持一些理想時，大家就會用意識形態把你的意義淡化或扭曲，這是我們的悲哀。但是這是身為臺大校長的宿命，不管環境怎麼變，我們就是要堅持道理、堅持我們的獨立和堅持我們的自由。

李嗣涇校長：我們的時間剛好也已經到了。今天非常感謝我們的主講人和各位的參與。今天傅校長的一百一十週年冥誕學術研討會就在這邊結束。



# 參考書目

## 中日外文論著

### 一、古代文獻

- 〔宋〕文天祥著，鄧碧清譯注：《文天祥詩文》（臺北：錦繡出版社，1993年）。
- 〔宋〕司馬光著，胡三省注註：《新校資治通鑑注註》（臺北：世界書局，1970年）。
- 〔宋〕朱熹：《中庸章句》，收入《四書章句集注》（北京：中華書局，1983年）。
- 〔宋〕朱熹：《四書或問·論語或問》（上海：上海古籍出版社，2001年）。
- 〔宋〕朱熹：《四書章句集注·論語集注》（北京：中華書局，1982年）。
- 〔宋〕朱熹：《朱子文集》（臺北：財團法人德富文教基金會，2000年）。
- 〔宋〕朱熹：《論語精義》（臺北：臺灣商務印書館景印文淵閣四庫全書本，1986年景印文淵閣四庫全書本）。
- 〔宋〕邢昺：《論語注疏》（臺北：中華書局據阮刻本校刊，1966年據阮刻本校刊）。
- 〔宋〕陳淳：《北溪大全集》（臺北：臺灣商務印書館景印四庫全書珍本，1971年景印四庫全書珍本）。

- 〔宋〕陸九淵：《象山語錄》（臺北：臺灣中華書局，1966年）。
- 〔宋〕陸九淵《陸九淵集》（臺北：里仁書局，1981年）。
- 〔宋〕程顥、程頤：《二程集》（北京：中華書局，1981年）。
- 〔宋〕錢時：《融堂四書管見》（臺北：臺灣商務印書館景印四庫全書珍本，1969-1970年景印四庫全書珍本）。
- 〔明〕王守仁：《王文成公全書》（臺北：臺灣商務印書館景印文淵閣四庫全書本，1986年景印文淵閣四庫全書本）。
- 〔明〕王守仁：《王陽明全集》（上海：上海古籍出版社，1992年）。
- 〔明〕郝敬：《論語詳解》（續修四庫全書第 153 冊）（上海：上海古籍出版社，1995年）。
- 〔明〕劉宗周：《論語學案》（臺北：臺灣商務印書館景印文淵閣四庫全書本，1986年景印文淵閣四庫全書本）。
- 〔清〕王先謙：《漢書補注》（臺北：藝文印書館，1996年影印光緒 26 年長沙王氏刊本）。
- 〔日〕中井履軒：《論語逢原》，收入關儀一郎編：《日本名家四書註釋全書》（東京：鳳出版，1973年）。
- 〔日〕伊藤仁齋：《童子問》，收入家永三郎等校注：《近世思想家文集》（東京：岩波書店，1966年，1981年）。
- 〔日〕伊藤仁齋：《童子問》，收入家永三郎等校注：《近世思想家文集》（東京：岩波書店，1966年，1981年）。
- 〔日〕伊藤仁齋：《語孟字義》，收入《日本儒林叢書》（東京：鳳出版，1978年）。
- 〔日〕伊藤仁齋：《論語古義》，收入關儀一郎編：《日本名家

- 四書註釋全書》（東京：鳳出版，1973年）。
- 〔日〕伊藤仁齋：《論語古義》，收入關儀一郎編：《日本名家四書註釋全書》（東京：鳳出版，1973年）。
- 〔日〕東條弘：《論語知言》，收入關儀一郎編：《日本名家四書註釋全書》（東京：鳳出版，1973年）。
- 〔日〕皆川淇園：《論語譯解》，收入關儀一郎編：《日本名家四書註釋全書》（東京：鳳出版，1973年）。
- 〔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）。
- 〔韓〕朴宗永：《經旨蒙解——論語》，氏著：《松塢遺稿》，收入《韓國經學資料集成》（漢城：成均館大學校大東文化研究院，1988年）。
- 〔韓〕李元培：《經義條對——論語》，氏著：《龜巖集》，收入《韓國經學資料集成》（漢城：成均館大學校大東文化研究院，1988年）。
- 〔韓〕奇學敬：《御製經義條對——論語》，氏著：《謙齋集》，收入《韓國經學資料集成》（漢城：成均館大學校大東文化研究院，1988年）。

## 二、中文專書

- 丁學良：《什麼是世界一流大學？》（北京：北京大學出版社，2004年）。
- 王國維著，佛雛校輯：《王國維哲學美學論文輯佚》（上海：華東師範大學出版社，1993年）。
- 毛澤東：《毛主席詩詞》（北京：人民文學出版社，1963年）。

牟宗三：《中國文化的省察》（臺北：聯經出版事業公司，1983年）。

\_\_\_\_\_：《中國哲學的特質》（臺北：臺灣學生書局，1990年）。

何炳棣：《黃土與中國農業的起源》（香港：香港中文大學，1969年）。

余英時：《中國近代思想史上的胡適》（臺北：聯經出版事業公司，1983年）。

呂亞力：《政治學方法論》（臺北：三民書局，1979年）。

李大釗：《李大釗選集》（北京：人民出版社，1959年）。

李明輝：《當代儒學之自我轉化》（臺北：中央研究院中國文哲研究所，1994年）。

侯外廬：《中國古代社會史》（上海：中國學術研究所，1948年）。

孫文：《孫中山全集》（北京：中華書局，1986年）。

梁啟超：《戊戌政變記》（臺北：臺灣中華書局，1965年臺二版）。

梁漱溟：《東西文化及其哲學》（臺北：臺灣商務印書館，2002年）。

郭為藩：《轉變中的大學：傳統、議題與前景》（臺北：高等教育文化事業有限公司，2004年）。

陳昭瑛：《台灣詩選注》（臺北：正中書局，1996年）。

費孝通：《鄉土中國》（上海：觀察社，1948年）。

黃仁宇：《萬曆十五年》（臺北：食貨出版社，1985年）。

黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》（臺北：中華民國通識

- 教育學會出版，2003年修訂三版)。
- \_\_\_\_\_：《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》(臺北：中華民國通識教育學會，2002年)。
- \_\_\_\_\_：《全球化時代大學通識教育的新挑戰》(高雄：中華民國通識教育學會，2004年)。
- \_\_\_\_\_：《東亞儒學史的新視野》(臺北：臺大出版中心，2004年)。
- \_\_\_\_\_：《臺灣意識與臺灣文化》(臺北：臺大出版中心，2006年)。
- \_\_\_\_\_：《德川日本論語詮釋史論》(臺北：臺大出版中心，2006年)。
- \_\_\_\_\_：《儒學與現代臺灣》(北京：中國社會科學出版社，2001年)。
- 虞兆中：《臺大與我》(臺北：圖文技術服務有限公司，1997年)。
- 鄒文海：《政治學》(臺北：三民書局，1957年，1969年)。
- 熊十力：《讀經示要》，收入《熊十力全集》(武漢：湖北教育出版社，2001年)。
- 劉述先編：《儒家思想與現代世界》(臺北：中央研究院中國文哲研究所，1997年)。
- 魯迅：《魯迅全集》(臺北：谷風出版社，1989年)。
- 蕭公權：《中國政治思想史》(臺北：聯經出版事業公司，1982年)。
- 顧頡剛編著：《古史辨》(香港：太平書局，1962年根據樸社1930年版重印)。

- 〔日〕Kenichi Ohmae 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，1996年）。
- 〔日〕Kenichi Ohmae 著，黃柏棋譯：《無國界的世界》（臺北：聯經出版事業公司，1993年）。
- 〔日〕吉川幸次郎著，林景淵譯：《中國之古典學術與現實生活》（臺北：寰宇出版社，1996年）。
- 〔日〕實藤惠秀著，譚汝謙、林啟彥譯：《中國人留學日本史》（香港：中文大學出版社，1982年）。
- 〔以〕S. N. 艾森斯塔得著，閻步克譯：《帝國的政治系統》（貴陽：貴州人民出版社，1992年）。
- 〔法〕羅蘭·巴特著，懷宇譯：《羅蘭·巴特隨筆選》（天津：百花文藝出版社，1995年）。
- 〔美〕Eric Gould 著，呂博、張鹿譯：《公司文化中的大學》（北京：北京大學出版社，2005年）。
- 〔美〕Francis Fukuyama 著，李永熾譯：《歷史之終結與最後一人》（臺北：時報文化出版企業公司，1993年）。
- 〔美〕Karl A. Wittfogel 著，徐式谷等譯：《東方專制主義：對於極權力量的比較研究》（北京：中國社會科學出版社，1989年）。
- 〔美〕Noam Chomsky 著，林佑聖譯：《流氓國家》（臺北：正中書局，2002年）。
- 〔美〕Samuel P. Huntington 著，黃裕美譯：《文明衝突與世界秩序的重建》（臺北：聯經出版事業公司，1997年）。
- 〔美〕杭亭頓著，黃裕美譯：《文明衝突與世界秩序的重建》（臺北：聯經出版事業公司，1997年）。



- 〔美〕詹姆士·杜德斯達著，劉彤等譯：《21世紀的大學》（北京：北京大學出版社，2005年）。
- 〔美〕潘乃德著，黃道琳譯：《文化模式》（臺北：巨流圖書公司，1976年）。
- 〔德〕哈貝馬斯著，李黎等譯：《作為意識型態的技術與科學》（北京：學林出版社，1999年）。
- 〔德〕韋伯著，康樂編譯：《韋伯選集（III）：支配的類型》（臺北：允晨文化實業股份有限公司，1985）。
- 〔德〕馬克思、恩格斯著，中共中央編譯局編：《馬克思恩格斯論中國》（北京：人民出版社，1997年）。
- 〔德〕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）。

### 三、日文專書

- 〔日〕中村元：《東洋人の思維方法》（東京：株式會社春秋社，1988年）。
- 〔日〕白鳥庫吉：《白鳥庫吉全集》（東京：岩波書店，1971年）。
- 〔日〕吉川幸次郎：《支那人の古典とその生活》（東京：岩波書店，1943年）。
- 〔日〕佐佐木毅、金泰昌編：《公と私の社会科学》（東京：東京大學出版會，2001年）。
- 〔日〕佐佐木毅、金泰昌編：《公と私の思想史》（東京：東京大學出版會，2001年）。
- 〔日〕佐佐木毅、金泰昌編：《欧米における公と私》（東京：

東京大學出版會，2002年）。

〔日〕佐藤一齋：《言志錄》，收入《佐藤一齋・大塩中齋》（東京：岩波書店，1990年）。

〔日〕岡倉天心：《東洋の理想：アジアは一つなり》，收入《岡倉天心全集》（東京：六藝社，昭和15〔1940〕年三版）。

〔日〕津田左右吉：《津田左右吉全集》（東京：岩波書店，1965年）。

〔日〕宮崎滔天：《三十三年の夢》（東京：岩波書店，1993年）。

〔日〕源了圓：《近世初期實學思想の研究》（東京：創文社，1980年）。

〔日〕福澤諭吉：《文明論の概略》（東京：岩波書店，1953年）。

#### 四、論文

##### （一）中文論文

虞兆中：〈「大學之道」(一)〉（1984年6月中央大學演講稿），轉載於《中大校友通訊》第5、6期（1988年12月），篇名改為〈大學之使命〉。

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）。

李國祁：〈清末國人對甲午戰爭及日本的想法〉，收入《甲午戰

- 爭一百週年紀念學術研討會論文集》(臺北：臺灣師大歷史研究所，1994年)，頁641-674。
- 張光直：〈中國人文社會科學該躋身世界主流〉，《亞洲週刊》(香港，1994年7月10日)，頁64。
- 傅斯年：〈國立臺灣大學第四次校慶演說詞〉(1949年11月17日)，收入《傅斯年選集》(臺北：傳記文學出版社，1971年)，第9冊。
- 黃光國：〈提升人文社會科學研究的「三部曲」〉，《聯合報》，1994年9月11日，第11版。
- 黃俊傑：〈東亞近世儒者對「公」「私」領域分際的思考：從孟子與桃應的對話出發〉，收入黃俊傑、江宜樺編：《公私領域新探：東亞觀點與西方之比較》(臺北：臺大出版中心，2005年)，頁117-136。
- \_\_\_\_\_：〈埃森西塔對帝國的政治系統之研究及其對中國歷史之解釋〉，收入黃俊傑編譯：《史學方法論叢》(臺北：臺灣學生書局，1981年)，頁157-186。
- \_\_\_\_\_：〈歷史上官僚政治組織的背景及其問題〉，收入黃俊傑編譯：《史學方法論叢》(臺北：臺灣學生書局，1981年)，頁187-202。
- \_\_\_\_\_：〈朝鮮儒者詮釋《論語》「學而時習之」章的思想基礎〉，《中國詮釋學》(濟南：山東人民出版社，2004年12月)，第2輯。
- \_\_\_\_\_：〈論儒家思想中的「人」與「自然」之關係：兼論其在二十一世紀的啟示〉，《現代哲學》(廣州：中山大學哲學系)，2005年第1期。

- \_\_\_\_\_：〈儒家論述中的歷史敘述與普遍理則〉，收入黃俊傑：《東亞儒學史的新視野》（臺北：臺大出版中心，2004年），頁73-104。
- 黃得時：〈從臺北帝國大學設立到國立學現狀〉，《臺灣文獻》第26-27卷第41期（1976年），頁224-245。
- 楊聯陞：〈拉士威爾介紹的幾種關於軍權政權的西文書〉，《清華學報》新8卷第1、2期合刊（政治學專號：蕭公權教授七秩壽慶論文）（1970年8月），頁499-501。
- 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。
- 蔡詩萍：〈讓大學擁有宇宙精神：訪臺大校長虞兆中先生談大學問題〉，《中國論壇》半月刊195，第17卷第3期（1983年11月10日）。
- 〔美〕K. A. Wittfogel 著，楊儒賓譯：〈從歷史觀點論中國社會的特質〉，《史學評論》第12期（臺北，1986年9月），頁63-97。
- 〔日〕內藤湖南：〈概括的唐宋時代觀〉，收入劉俊文主編，黃約瑟譯：《日本學者研究中國史論著選譯》（北京：中華書局，1992年），第1卷，通論。
- 《臺灣大學共同與通識教育改革之研究計畫報告書》網址：<http://ccms.ntu.edu.tw/%7Ecge/>。
- 〈清華共同教育課程現況及規劃〉，（清華大學教務處 94.12.27.公佈）。

(二) 日本論文

- 〔日〕幣原坦：〈臺灣の學術的價值〉，《臺灣時報》（大正 12〔1923〕年 12 月號），頁 25-34。
- 〔日〕三島由紀夫：〈革命哲學としての陽明學〉，收入《三島由紀夫評論全集》（東京：新潮社，1989 年）。
- 〔日〕內藤湖南：〈概括的唐宋時代觀〉，《歷史と地理》第 9 卷第 5 號（1922 年 5 月）。
- 〔日〕西川靖二：〈「公」の思想——《呂氏春秋》における統一原理について〉，《中國學志》屯號（1988 年），頁 1-14。
- 〔日〕栗田直躬：〈「公」と「私」〉，收入氏著：《中國思想における自然と人間》（東京：岩波書店，1996 年），頁 188-206。
- 〔日〕澤田多喜男：〈先秦における公私の觀念〉，《東海大學紀要（文學部）》第 25 輯（1976 年），頁 1-8。

## 英文論著

### 一、專書

- Bok, Derek, *University in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education* (Princeton: Princeton University Press, 2003).
- Buber, Martin, *I and Thou* (New York: Charles Scribner's Sons, 1958).

- Chomsky, Noam, *Rogue States: The Rule of Force in World Affairs* (London: Pluto Press, 2000).
- Duderstadt, James J., *A University for the 21st Century* (Ann Arbor: University of Michigan Press, 2000, 2002).
- Eisenstadt, S. N., *The Political Systems of Empires: The Rise and Fall of the Historical Bureaucratic Societies* (New York: The Free Press, 1963, 1969).
- Friedman, Milton, and Rose Friedman, *Free to Choose: A Personal Statement* (New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1980).
- Friedman, Milton, *Free to Choose: A Personal Statement* (New York: Harcourt Trade Publishers, 1980).
- Fukuyama, Francis, *The End of History and the Last Man* (New York: Free Press; Toronto: Maxwell Macmillan Canada; New York: Maxwell Macmillan International, 1992).
- Gadamer, Hans-Georg, *Truth and Method*, translated by J. Weinsheimer and D. G. Marshall (New York: Crossroad, 1989).
- Geertz, Clifford, *The Interpretation of Cultures* (New York: Basic Books, Inc., 1973).
- Giddens, Anthony, *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics* (Cambridge: Polity Press, 1994).
- Gould, Eric, *The University in a Corporate Culture* (New Haven: Yale University Press, 2003).
- Gramsci, Antonio, *Selections from Cultural Writings* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985).

- \_\_\_\_\_, *Selections from Political Writings, 1910-1920* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990).
- Gasset, José Ortega, ed. and translated by Howard Lee Nostrand, *Mission of the University* (New Brunswick and London: Transaction Publishers, 1991, 1992).
- Hirsch, E. D., Jr., *Validity in Interpretation* (New Haven: Yale University Press, 1967).
- Ho, P. T., *The Cradle of the East: An Inquiry into the Indigenous Origins of Techniques and Ideas of Neolithic and Early Historic China, 5000-1000 B. C.* (The Chinese University of Hong Kong and the University of Chicago Press, 1975).
- Hoare, Quintin, and Nowell Smith, Geoffrey, *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci* (London: Lawrence & Wishart, 1996).
- Hobbes, Thomas, *Leviathan*, in Mitchell Cohen and Nicole Fermon eds., *Princeton Readings in Political Thought* (Princeton: Princeton University Press, 1996).
- Horkheimer, Max, and Adorno, Theodor W., *Dialectics of Enlightenment* (Stanford: Stanford University Press, 2002).
- Huntington, Samuel P., *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order* (NY: Simon and Schuster, 1996).
- Kerr, Clark, et al., *Higher Education Cannot Escape History: Issues for the Twenty-First Century* (Albany: State University of New York Press, 1994).
- Marx, Karl, *The German Ideology* (New York: International

- Publisher, 1985).
- Moore, Barrington, *Social Origins of Dictatorship and Democracy: Lord and Peasant in the Making of the Modern World* (Boston: Beacon Press, 1966).
- Moulakis, Athanasios, *Beyond Utility: Liberal Education for a Technological Age* (Columbia and London: University of Missouri Press, 1994).
- Nakamura, Hajime, *Ways of Thinking of Eastern People: India, China, Tibet, Japan*, edited by Philip P. Wiener (Honolulu: University of Hawaii Press, 1964).
- Naughton, Barry, ed., *The China Circle: Economics and Technology in the PRC, Taiwan and Hong Kong* (Washington, D.C.: Brookings Institution, 1997).
- Ohmae, Kenichi, *The Borderless World* (New York: Harper Business, 1990).
- \_\_\_\_\_, *The End of the Nation State: The Rise of Regional Economies* (New York: Free Press, 1995).
- Pye, Lucian W., *The Spirit of Chinese Politics* (Cambridge, Mass.: The M. I. T. Press, 1968).
- 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 Entrepreneurial University* (Baltimore and London: Johns Hopkins University Press, 1997).



- Snow, C. P., *The Two Cultures* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998).
- Solomon, Richard H., *Mao's Revolution and the Chinese Political Culture* (Berkeley, Calif.: University of California Press, 1971).
- Weber, Max, *On Charisma and Institution Building* (Chicago: University of Chicago Press, 1968).
- \_\_\_\_\_, *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism* (London: Routledge, 1992).
- Wittfogel, Karl A., *Oriental Despotism: A Comparative Study of Total Power* (New Haven: Yale University Press, 1957).
- Xiu, Wei, and Ma Wanhua, *The University of the 21st Century: Proceeding of the Forum of Higher Education in Conjunction with the Centennial of Peking University, May 2-4, 1998* (Beijing: Peking University Press, 1998).

## 二、論文

- Bjeljac-Babic, Ranka, "6,000 Languages: An Embattled Heritage," source: [http://www.unesco.org/courier/2000\\_04/uk/doss01.htm](http://www.unesco.org/courier/2000_04/uk/doss01.htm)
- Chun-chieh Huang, "A Confucian Critique of Samuel P. Huntington's Clash of Civilizations," *East Asia: An International Quarterly*, Vol. 16, No. 1/2 (Spring/summer, 1997), pp. 147-156.
- \_\_\_\_\_, "The Ch'in Unification (221 BCE) in Chinese Historiography," in Q. Edward Wang and Georg G. Iggers ed., *Turning Points in Historiography: A Cross-Cultural Perspective* (Rochester:

- The University of Rochester Press, 2002), pp. 31-44.
- Eisenstadt, S. N., “The Study of Oriental Despotisms as Systems of Total Power,” *Journal of Asian Studies*, 17 (1957-1958), pp. 435-446.
- Friedman, Milton, “The Role of Government in Education,” in *Capitalism and Freedom* (Chicago: University of Chicago Press, 1982).
- Gadamer, Hans-Georg, “The University of the Hermeneutical Problem,” in his *Philosophical Hermeneutics*, tr. and ed. by David E. Linge (Berkeley: University of California Press, 1976).
- Gramsci, Antonio, “The Organization of Education and Culture,” in Q. Hoare and G. N. Smith tr., *Selections from the Prison Notebooks* (New York: International Publishers, 1983).
- Hämäläinen, Kauko, “Common Standards for Programme Evaluations and Accreditation?” *European Journal of Education*, Vol. 38, No. 3 (Sep., 2003), pp. 291-300.
- Harvey, Lee, “The Power of Accreditation: Views of Academics,” *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 26, No. 2 (July, 2004), pp. 207-223.
- Ho, P. T., “The Chinese Civilization: A Search for the Roots of Its Longevity,” *Journal of Asian Studies*, XXXV:4 (Aug., 1976), pp. 547-554.
- Levenson, J. R., and Wright, M. C., and William, S. G., “Symposium on Chinese Studies and the Discipline,” *Journal of Asian*

- Studies*, XXIII:4 (Aug., 1964), pp. 505-538.
- \_\_\_\_\_, “The Loess and the Origin of Chinese Agriculture,” *American Historical Review*, LXXV:1 (Oct., 1969), pp. 1-36.
- Salmi, Tamil, “Facing the Challenges of the Twenty-First Century,” *Perspectives: Policy & Practice in Higher Education*, Vol. 6, Issue 1 (Feb., 2002), pp. 8-12.
- Tsien, Tsuen-hsuei, “Western Impact on China through Translations,” *Far Eastern Quarterly*, XIII:3 (May, 1954), pp. 305-327.
- Wittfogel, K. A., “Chinese Society: A Historical Survey,” *Journal of Asian studies*, 16 (1956-1957), pp. 343-364
- The New Age of Discovery (Time: Special Issue)* (January, 1998).
- World Declaration on Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action* (UNESCO, 9 October, 1998), <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001138/113878eb.pdf>.



# 名詞索引

## 二劃

人文教育, v, 161, 168, 170, 174,  
177, 178, 182, 183, 185, 189,  
192  
人類中心主義, 171

## 四劃

互相連結性, 178  
公民教育, iii, 48, 53, 54, 58, 73,  
83, 84, 89, 92, 202  
文化霸權, v, 107, 173  
文明衝突論, 60

## 五劃

主體覺醒, iii, 21, 23, 25, 34, 35,  
38, 39, 43, 49  
他者, 42, 146, 190, 211  
功利主義, 50, 141, 174, 211  
市場化, 157, 158  
本土化, 43, 47, 53, 138, 174  
民族國家的終結, 179

## 六劃

先導計畫, i, 85, 86, 111, 118, 119,  
128, 130, 132  
全球化, i, iv, v, 43, 46, 47, 48, 53,  
107, 137, 139, 140, 143, 144,  
145, 146, 147, 148, 156, 157,  
158, 159, 162, 163, 166, 168,  
173, 174, 177, 178, 179, 180,  
181, 182, 183, 194, 196, 199,  
200, 201, 202, 203, 204, 205,  
208, 211, 212, 213, 214, 245  
地域性的知識, 57, 189  
多元主義, 190, 192, 193, 204

## 七劃

形上學, 187, 188, 189

## 八劃

並列原則, 38, 192  
典範, 17, 20, 28, 32, 33, 68, 77,  
82, 93, 99, 112, 220, 243  
知識分子, v, 10, 24, 44, 54, 55,  
142, 148, 170, 173, 175, 180,  
182, 184, 186, 193, 199, 200,  
202, 203, 207, 208, 213, 214,  
220, 235, 242

知識經濟, iv, 137, 138, 158, 161,  
162, 166

社會革命, 68, 70

### 九劃

威權主義, 8, 50, 59, 61

客觀化, 63

帝制儒學, 61, 62, 63

政治系統, 64, 65, 66, 67

### 十劃

套裝知識, 167, 185

時間性, 191, 193

核心課程, 12, 13, 87, 88, 90, 99,  
100, 101, 102, 105, 106, 108,  
109, 110, 119, 120, 124, 130,  
132, 238

高等教育, iv, 3, 4, 7, 9, 10, 17, 20,  
137, 138, 140, 141, 142, 143,  
148, 152, 158, 159, 163, 164,  
177, 212, 229, 245

### 十一劃

商品化, 44, 142, 150, 153, 157,  
183, 185, 206

教育改革, 11, 22, 111, 119, 164,  
222

貧富差距, 154, 155, 205

通才教育, 5, 10, 11, 12, 13, 14, 15,  
16, 18, 21, 223

通識教育, i, ii, iii, iv, v, 3, 5, 10,  
11, 14, 16, 17, 19, 21, 22, 23,  
34, 42, 43, 46, 48, 49, 50, 53,  
83, 85, 86, 87, 88, 89, 93, 95,  
96, 97, 98, 99, 100, 105, 109,  
110, 111, 112, 113, 115, 116,  
117, 118, 119, 120, 121, 122,  
123, 124, 125, 126, 127,  
128, 130, 131, 132, 133,  
134, 144, 145, 153, 165, 169,  
170, 172, 174, 183, 199, 203,  
207, 210, 211, 213, 227, 228,  
232, 233, 237

### 十二劃

普世價值, 43, 48, 147, 202, 206,  
208

無國界的世界, 46, 179, 252

評鑑報告, iii, 85, 86, 110, 118,  
121, 128, 129, 130, 131

集體主義, 59, 60, 61, 63, 64

### 十三劃

意識形態, v, 63, 150, 151, 157,  
202, 214, 245

概念遊戲, 185

經典教育, iv, v, 123, 124, 168,  
177, 178, 189, 194  
群體意識, iii, 21, 23, 27, 34, 35,  
38, 43, 49  
資訊社會, 162  
零和遊戲, 58

### 十四劃

緊張性, 2, 36, 37, 38, 43, 46, 54,  
58, 72, 73, 76, 83, 142, 202

### 十六劃

學術資本主義, 150, 162, 174  
選修模式, 87, 94, 95, 103, 109,  
124, 126, 127, 130

### 十七劃

邁向頂尖大學, 133, 152, 202,  
219  
隸屬原則, 38, 192, 212





# 人名索引

## 一、西方人名

### A

Adorno, Theodor W. (阿多諾),  
171, 183

### B

Bjeljac-Babic, Ranka, 204, 261,  
269

Bok, Derek, 157

Buber, Martin (馬丁布伯), 212

### C

Chomsky, Noam (杭士基), 181,  
199, 200

### D

Duderstadt, James J. (詹姆斯·  
杜德斯達), 138

### E

Eisenstadt, S. N. (埃森西塔),  
64, 65, 66, 67, 68

### F

Friedman, Milton (佛里曼),  
158, 209

Friedman, Rose, 158, 209

Fukuyama, Francis (法蘭西斯·  
福山), 61, 203

### G

Gadamer, Hans-Georg (迦達默  
爾), 191, 193, 194

Gasset, José Ortega, 151

Geertz, Clifford, 57, 189

Giddens, Anthony (安東尼·吉登  
斯), 178

Gould, Eric, 156

Gramsci, Antonio (葛蘭西),  
173, 208, 209

### H

Hämäläinen, Kauko, 111, 139

Harvey, Lee, 111, 139

Hirsch, E. D., Jr., 197  
Hoare, Quintin, 173, 209  
Hobbes, Thomas (霍布士), 35  
Horkheimer, Max (霍克海默),  
171, 183  
Huntington, Samuel P. (杭亭頓), 60, 142, 180, 184

### K

Kerr, Clark (克拉克), 138, 163,  
201

### L

Leslie, Larry L., 150, 162  
Levenson, J. R., 83

### M

Marx, Karl (馬克思), 69, 78,  
156, 185, 186, 190  
Moore, Barrington (摩爾), 69  
Moulakis, Athanasios, 174

### N

Naughton, Barry, 143

### P

Pye, Lucian W. (白魯恂), 59

### S

Salmi, Tamil, 139  
Skocpol, Theda (史柯普), 68,  
69  
Slaughter, Sheila, 150, 162  
Snow, C. P. (史諾), 148, 167  
Solomon, Richard H., 59

### W

Weber, Max (韋伯), 78, 79, 81,  
150, 196  
Wittfogel, Karl A. (魏復古), 66,  
67

### X

Xiu, Wei, 138

## 二、中日人名

### 二劃

丁學良, 146

### 三劃

三島由紀夫, 186

大前研一 ( Kenichi Ohmae ) ,  
179, 180, 203

子安宣邦, 173, 197

### 四劃

中井履軒, 30

中村元, 77

內藤湖南, 45

孔子, iii, 17, 24, 25, 28, 30, 31, 32,  
33, 39, 60, 80, 187, 193, 195,  
231

文天祥, 196

毛澤東, 59, 184

王先謙, 82

王守仁 (陽明) , 26, 27, 41, 42,  
75, 86, 95, 96, 120, 126, 127,  
147, 148, 186, 188, 189, 190,  
193

### 五劃

司馬光, 80

白鳥庫吉, 45

### 六劃

伊藤仁齋, 24, 29, 30, 72, 147,  
187

吉川幸次郎, 147

朴宗永, 33

朱熹 (晦庵) , 8, 27, 28, 30, 33,  
40, 188

牟宗三, 38, 192, 212

西川靖二, 72

### 七劃

何炳棣 ( P. T. Ho ) , 67

佐佐木毅, 71

佐藤一齋, 193, 254, 273

余英時, 190

吳密察, 141

呂亞力, 73, 74

李大釗, 45

李元培, 33

李宛容, 179

李明輝, 62

李國祁, 54

邢昺, 25

### 八劃

奇學敬, 24  
孟子, 25, 26, 39, 40, 71, 72, 77,  
193, 232  
岡倉天心, 45  
東條弘, 31  
林佑聖, 181

### 九劃

侯外廬, 55, 57  
津田左右吉, 45, 46  
皆川淇園, 31  
胡三省, 80

### 十劃

孫文(中山), 45, 225  
宮崎滔天, 44, 45  
栗田直躬, 72  
荀子, 39, 75  
郝敬, 26

### 十一劃

張光直, 55, 56, 57, 78  
梁啟超, 54  
梁漱溟, 207  
荻生徂徠, 30, 82  
郭奕玲, 155

郭為藩, 138  
陳昭瑛, 180  
陳淳(北溪), 28  
陳維昭, 4, 174, 217, 233  
陸九淵(象山), 26, 186, 207

### 十二劃

傅斯年, iii, 60, 61, 157, 217, 218,  
220, 221, 222, 223, 224, 227,  
228, 229, 230, 231, 233, 234,  
236, 237, 243, 244, 245

程頤, 40

程顥, 40

費孝通, 36

黃仁宇, 37

黃光國, 57

黃俊傑(Chun-chieh Huang), i,  
vi, 14, 19, 33, 42, 48, 50, 53,  
60, 62, 65, 67, 72, 77, 80, 81,  
144, 165, 170, 174, 176, 217,  
219, 233, 244

黃得時, 141

黃裕美, 60, 142, 184

### 十三劃

楊儒賓, 67

楊聯陞, 83

源了圓, 32

溝口雄三, 173, 197  
虞兆中, iii, 3, 4, 5, 8, 10, 17, 22  
鄒文海, 64, 74

#### 十四劃

實藤惠秀, 54, 55  
幣原坦, 141, 142, 224  
熊十力, 55, 57, 196  
福澤諭吉, 45

#### 十五劃

劉兆玄, 171, 176  
劉宗周(蕺山), 24  
劉述先, 62  
歐素瑛, 141  
蔣介石, 231  
蔡詩萍, 4  
魯迅, 191, 197

#### 十六劃

澤田多喜男, 72  
蕭公權, 75, 83  
錢時, 25

#### 十九劃

關儀一郎, 24, 30, 31, 82, 147,  
187

#### 二十一劃

顧頡剛, 60, 61



## 【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)：《江戸時代日本漢學研究諸面向：思想文化篇》
83. 吳震：《明末清初勸善運動思想研究》
84. 陳昭瑛：《臺灣文學與本土化運動》
85. 韓東育：《從「脫儒」到「脫亞」——日本近世以來「去中心化」之思想過程》
86. 林鴻信：《基督宗教與東亞儒學的對話：以信仰與道德的分際為中心》
87. 馬俊亞：《被犧牲的「局部」：淮北社會生態變遷研究(1680-1949)》
88. 李明輝(編)：《近代東亞變局中的李春生》
89. 吳展良(編)：《傳統思維方式與學術語言的基本特性論集》
90. 蔡源林：《伊斯蘭、現代性與後殖民》
91. 潘朝陽：《儒家的環境空間思想與實踐》
92. 東方朔：《合理性之尋求：荀子思想研究論集》
93. 郭曉東：《經學、道學與經典詮釋》
94. 陳立勝：《「身體」與「詮釋」——宋明儒學論集》
95. 林鴻信(編)：《跨文化視野中的人文精神：儒、佛、耶、猶的觀點與對話芻議》
96. 甘懷真(編)：《身分、文化與權力：士族研究新探》
97. 劉士永：《武士刀與柳葉刀：日本西洋醫學的形成與擴散》
98. 陳凱華：《從案頭到艷氈：《牡丹亭》明清文人之詮釋改編與舞臺藝術之遞進》
99. 林永強、張政遠(編)：《東亞視野下的日本哲學——傳統、現代與轉化》

### 【東亞文明研究資料叢刊】

1. 吳展良(編)：《朱子研究書目新編 1900-2002》
2. 徐興慶(編)：《新訂朱舜水集補遺》
3. 劉文清、李隆獻(合編)：《中韓訓詁學研究論著目錄初編》
4. 鄧洪波(編)：《東亞歷史年表》
5. 謝金蓉(編)：《蔡惠如和他的時代》
6. 徐興慶、蔡啟清(編校)：《現代日本政治事典》
7. 古偉瀛(編)：《臺灣天主教史料彙編》
8. 汪榮祖、黃俊傑(合編)：《蕭公權學記》
9. 廖振富(編著)：《蔡惠如資料彙編與研究》

### 【東亞文明研究書目叢刊】

1. 張寶三(主編)：《臺灣大學圖書館藏珍本東亞文獻目錄——日文臺灣資料篇》
2. 張寶三(主編)：《臺灣大學圖書館藏珍本東亞文獻目錄——日本漢籍篇》
3. 張寶三(主編)：《臺灣大學圖書館藏珍本東亞文獻目錄——中國古籍篇》

## 【東亞儒學研究叢書】

1. 黃俊傑(編)：《東亞論語學：中國篇》
2. 張崑將(編)：《東亞論語學：韓日篇》
3. 蔡振豐(編)：《東亞朱子學的詮釋與發展》
4. 黃俊傑：《東亞儒學視域中的徐復觀及其思想》
5. 蔡振豐：《朝鮮儒者丁若鏞的四書學：以東亞為視野的討論》
6. 黃麗生：《邊緣與非漢：儒學及其非主流傳播》
7. 林月惠：《異曲同調——朱子學與朝鮮性理學》
8. 黃俊傑：《東亞文化交流中的儒家經典與理念：互動、轉化與融合》
9. 藤井倫明：《朱熹思想結構探索——以「理」為考察中心》
10. 張崑將：《陽明學在東亞：詮釋、交流與行動》
11. 崔在穆：《東亞陽明學的展開》(錢明譯)
12. 黃麗生(編)：《邊緣儒學與非漢儒學：東亞儒學的比較視野(17-20世紀)》
13. 田世民：《近世日本儒禮實踐的研究：以儒家知識人對《朱子家禮》的思想實踐為中心》
14. 黃麗生(編)：《東亞客家文化圈中的儒學與教育》
15. 黃俊傑(編)：《朝鮮儒者對儒家傳統的解釋》
16. 徐興慶(編)：《朱舜水與近世日本儒學的發展》
17. 任劍濤：《複調儒學——從古典解釋到現代性探究》
18. 高明士(編)：《中華法系與儒家思想》
19. 金永植：《科學與東亞儒家傳統》
20. 黃俊傑：《儒家思想與中國歷史思維》

## 【全球在地視野叢書】

1. 黃 勇：《全球化時代的倫理》
2. 黃 勇：《全球化時代的宗教》
3. 黃 勇：《全球化時代的政治》
4. 林建甫(編)：《海峽兩岸人文社會科學研究的回顧與展望(1949-2009)》上冊
5. 林建甫(編)：《海峽兩岸人文社會科學研究的回顧與展望(1949-2009)》下冊
6. 林鴻信(編)：《基督宗教之人觀與罪觀——兼論對華人文化的意義》
7. 林建甫(編)：《全球化時代的王道文化、社會創新與永續發展》
8. 汪榮祖：《槐聚心史：錢鍾書的自我及其微世界》

## 【東亞儒學資料叢書】

1. 黎貴惇：《書經衍義》
2. 佚名：《易膚叢說》
3. 黎文啟：《周易究原》
5. 范阮攸：《論語愚按》

6. 阮文超：《方亭隨筆錄》
7. 黎貴惇：《芸臺類語》

### **【身體與自然叢書】**

1. 楊儒賓、馬淵昌也、艾皓德(合編)：《東亞的靜坐傳統》
2. 蔡瑜(編)：《迴向自然的詩學》
3. 楊儒賓：《異議的意義——近世東亞的反理學思潮》
4. 楊儒賓：《從《五經》到《新五經》》
5. 黃冠閔：《在想像的界域上——巴修拉詩學曼衍》
6. 楊儒賓(編)：《自然概念史論》

### **【大學通識教育叢書】**

1. 黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》
2. 黃俊傑：《大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示》
3. 黃俊傑：《全球化時代大學通識教育的新挑戰》
4. 黃俊傑：《轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望》



## 國家圖書館出版品預行編目資料

轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望 / 黃俊傑著.  
--初版--臺北市：國立臺灣大學出版中心 2015 [民 104]  
273 面；15 \* 21 公分.(大學通識教育叢書；04)  
含名詞索引及人名索引  
ISBN: 978-986-350-069-8 (精裝)

1. 通識教育 2. 高等教育 3. 文集

525.3307

104002847

統一編號 1010400257

**大學通識教育叢書 04** 主編：蔡振豐

### 轉型中的大學通識教育：理念、現況與展望

著 者：黃俊傑

策 劃 者：國立臺灣大學人文社會高等研究院

「東亞儒學」研究計畫 (<http://www.eastasia.ntu.edu.tw>)

出 版 者：國立臺灣大學出版中心

發 行 人：楊泮池

發 行 所：國立臺灣大學出版中心 (<http://www.press.ntu.edu.tw>)

法律顧問：賴文智律師

展 售 處：國立臺灣大學出版中心

10617 臺北市羅斯福路四段 1 號

電話：02-23659286 傳真：02-23636905

E-mail：[ntuprs@ntu.edu.tw](mailto:ntuprs@ntu.edu.tw)

國家書店松江門市 電話：(02) 2518-0207

國家網路書店 <http://www.govbooks.com.tw>

五南文化廣場 電話：(04) 2226-0330

執行編輯：金葉明

助理編輯：金浩瑜

責任編輯：李慶輝

封面設計：申朗創意

出版時間：2015 年 4 月初版

定 價：新臺幣 260 元整

GPN: 1010400257

ISBN: 978-986-350-069-8 (精裝)

著作權所有・翻印必究