

黄俊杰 著

大学通识教育探索

中国台湾经验与启示

Daxue Tongshi
Jiaoyu Tansuo

Zhongguo Taiwan
Jingyan yu Qishi

Huang junjie zhu

中山大学出版社

黄俊杰 著

大学通识教育探索

中国台湾经验与启示



Daxue Tongshi
Jiaoyu Tansuo

Zhongguo Taiwan
Jingyan yu Qishi

Huang junjie zhu

中山大学出版社

· 广州 ·

G649.2
H842:1

版权所有 翻印必究

图书在版编目(CIP)数据

大学通识教育探索:中国台湾经验与启示/黄俊杰著. —广州:中山大学出版社,2002.8

ISBN 7-306-01975-9

I. 大… II. 黄… III. 高等教育—经验—中国台湾省
IV. G649.2

中国版本图书馆(CIP)数据核字(2002)第 062814 号

责任编辑:安 扬 装帧设计:朱 曦 责任校对:马 慧 技术编辑:黄少伟

中山大学出版社出版发行

(地址:广州市新港西路 135 号 邮编:510275)

电话:020-84111998、84037215)

广东省新华书店经销

南海系列印刷公司印刷

(地址:广东省佛山市市东下路 6 号 邮编:528200 电话:0757-2233651)

880 毫米×1230 毫米 32 开本 5 印张 1 插页 146 千字

2002 年 8 月第 1 版 2002 年 8 月第 1 次印刷

印数:1—3000 册 定价:12.00 元

本书如发现有因印装质量问题影响阅读,请与承印厂联系调换

内 容 提 要

通识教育是21世纪高等教育的重要内容,也是体现教育品质的主要因素之一。本书作者黄俊杰先生为中国台湾大学资深学者,多年从事有关大学通识教育的理论研究和实践探索。本书即为其重要研究成果之一。全书分上、中、下三篇凡11章,立足中国台湾的教育实践,在追溯“全人教育”理论源流的同时,扣紧中国台湾的脉络,以学生的心灵觉醒作为教育的根本目标,兼及大学与产业界等相关问题的探讨,对21世纪“全人教育”的前景和意义也作了充分估量。本书学术视野开阔,兼具纵横开阖的历史意义,又具新颖稳实的理论格局,对沟通海峡两岸教育理念,促进海峡两岸教育改革,具有重要的借鉴意义。

自序

20 世纪的最后 10 年间，海峡两岸的大学院校都经历了教育改革的运动。在这一段波澜壮阔的高等教育改革浪潮中，大学通识教育的改革极具重要性与关键性。通识教育改革的幅度与深度，将决定 21 世纪的海峡两岸高等教育的内容与品质，其影响可谓至深且巨。

这部书所收的论文大部分都是我从 1999 年出版《大学通识教育的理念与实践》^①以来，最近两年间所撰写论述大学通识教育的文字。全书各章都曾以单篇论文的形式，在各次大学通识教育研讨会中发表，经过修改后收入本书。本书包括上、中、下三篇共十一章：上篇以四章篇幅论述大学通识教育的理念与视野，我先从中国古代儒家传统的立场出发，思考“全人教育”的涵义，并扣紧中国台湾的脉络，论述以教育提升人的素质的可能性。我也强调：不论是何种教育，都必须以学生心灵的觉醒作为根本的目的。大学不应自我“异化”而沦落为职业训练所或国家意志之工具，大学应是以追求真理为职志的知识社群。中篇主要是从中国台湾教育的具体情况与改革经验出发，在所谓“产学合作”的潮流中，探讨大学与产业界之关系，也分析当前大学医学教育改革中通识教育的重要性。下篇则从前瞻性的观点，讨论“全人教育”对 21 世纪技职教育的意义，析论大学通识教育对 21 世纪公民养成的重要性，也探索 21 世纪科技时代中的人文议题与人文教育的转型问题。整体而言，这部书中的各篇文字，综合了近年来中国台湾的大学通识教育改革过程中较受人瞩目的课题，也反映了我对这些课题的反省。

在“知识经济”蔚为生产方式的主流，高等教育势必进行结构转型的 21 世纪，海峡两岸的大学院校通识教育将日趋重要，但各自面

^① 中国台北：“通识教育学会”，1999 年；简体字本在 2001 年由武汉华中师范大学出版社出版。

对的挑战却同中有异。大致说来，中国台湾的大学院校通识教育经过将近 20 年的提倡与推动，已大致成为多数大学院校中教育工作者的共识。近十余年来的民主化潮流更提升了大学院校学术自由与课程自主的空间。但是，中国台湾的大学院校所面对的新挑战是：在新获得的校园自由与课程自主的新环境之下，如何进一步深化通识教育的内涵？换言之，如何通过课程的设计与规划以及教学方法的创新，以提升大学通识教育的品质？这是中国台湾的大学教育工作者的新课题。相对于中国台湾而言，中国大陆的高等院校面对的是：通识教育的普及化的挑战。在经历 20 余年的改革开放之后，中国大陆的高等院校近年来提倡素质教育不遗余力。但素质教育的提升，牵涉多方，其中尤以“大学之理念”的提倡与实践最具关键性，而通识教育正是大学理念的核心组成部分。因此，通识教育的普及化正是现阶段高等院校的重要工作。让我们以充分的信心与无比的爱心，期待在 21 世纪的新时代里，大学通识教育像浴火的凤凰，振翅高飞，开创高等教育的新气象。

黄俊杰序于中国台湾大学

2002 年元月

目 次

自 序	(1)
-----------	-------

上篇：理念与视野

第一章 从古代儒学观点论“全人教育”的涵义	(3)
一、引言	(3)
二、“全人教育”的第一个面向：身心一如	(4)
三、“全人教育”的第二个面向：成己成物不二	(7)
四、“全人教育”的第三个面向：天人合一	(8)
五、结论	(10)
第二章 从教育角度论“人之素质”的提升	(11)
一、引言	(11)
二、当前中国台湾社会脉络下的“人之素质”的 根本问题：现象与解析	(12)
三、中国台湾的教育与“人之素质”	(17)
四、以教育改革提升“人之素质”	(20)
五、结论	(23)
第三章 专业伦理与道德教育的共同基础： 心灵的觉醒	(24)
一、引言	(24)
二、专业伦理与道德教育的两种途径	(25)
三、“心灵觉醒”作为伦理道德教育之基础的理由	(27)
四、对“心灵觉醒”说的质疑意见及其响应	(29)
五、专业伦理与道德教育的实施方法	(30)
六、结论	(32)
第四章 论大学的知识社群特质	(33)
一、引言	(33)

二、大学的异化之诸类型	(34)
三、大学创造及传播知识的动力：类型与本质	(37)
四、大学的知识社群特性：“自主性”及其内涵	(40)
五、大学知识社群中的师生关系及其角色	(42)
六、结论	(47)

中篇：经验与启示

第五章 中国台湾的大学通识教育改革：

过去、现在、未来	(53)
一、引言	(53)
二、历史回顾：酝酿期、发展期与弘扬期	(54)
三、大学通识教育改革的心路历程	(60)
四、当前的挑战与观念的厘清	(62)
五、大学通识教育改革的展望	(66)
六、结论	(68)

第六章 从日本“临教审”经验谈中国台湾的教育改革

一、引言	(70)
二、日本“临教审”改革的经验：思考倾向、改革方向 及推动方法	(72)
三、当前中国台湾教育的基本问题及其改革对策	(75)
四、结论：教育改革的新挑战	(77)

第七章 从当前中国台湾高等教育脉络论大学

与产业界之关系	(78)
一、引言	(78)
二、大学与产业界紧密关系之必然性	(80)
三、大学与产业界关系之性质	(82)
四、不稳定关系下之问题及其对治之道	(86)
五、结论	(88)

第八章 论当前大学医学教育改革中通识教育的

重要性	(89)
一、引言	(89)

二、“通识教育”及其“重要性”释义·····	(89)
三、医学教育中通识教育的必要性·····	(91)
四、医学教育中通识教育的实践：教学目标、方法与课程规划·····	(97)
五、结论·····	(104)

下篇：21 世纪展望

第九章 “全人教育”对 21 世纪技职教育的意义 ·····	(107)
一、引言·····	(107)
二、现阶段中国台湾教育改革的成就及其限制·····	(108)
三、“全人教育”释义：儒家的观点·····	(111)
四、“全人教育”对中国台湾技职教育沉痾的对治作用·····	(113)
五、结语·····	(116)
第十章 论大学通识教育与 21 世纪公民养成之关系 ·····	(118)
一、引言·····	(118)
二、通识教育与公民养成之相辅相成性·····	(118)
三、关于公民教育的两点疑虑及其响应·····	(123)
四、建立在通识精神之上的公民教育课程及其设计·····	(127)
五、结论·····	(130)
第十一章 21 世纪科技时代的人文议题与人文教育 ·····	(132)
一、引言·····	(132)
二、信息革命、“全球化”与人文教育的改革·····	(133)
三、生物科技、人性尊严与与人文教育的重建·····	(140)
四、结论·····	(145)
名词索引 ·····	(147)

上 篇

理念与视野

第一章 从古代儒家观点论 “全人教育”的涵义

一、引言

“全人教育”不仅是当代中外教育工作者所共同努力的目标，也是自古以来所有教育工作者的“永恒的乡愁”，远在两千年前《庄子·天下》篇的作者早已发出“不见古人之全”、“道术将为天下裂”的浩叹；到了20世纪知识分工愈细密，各学科如同“耳目鼻口，皆有所明，不能相通”（《庄子·天下》）的情况日益严重，使所谓“全人教育”更成为高远而不可企及的理想。20世纪30年代，一批科学家与哲学家也曾努力于所谓科学统一的运动，致力于找寻各种科学的统一原理，但未能获致预期成果。20世纪中国知识界将“全人教育”的理想，解释得最为清楚的是王国维（观堂，1877~1927）。王国维于1906年在《论教育之宗旨》一文中说“人是知情意的综合体”这一点最具卓见，他认为教育就是一种建设这种综合体的事业。

王国维所提出的“全人教育”的定义，具有极明显的现代的意涵，确有所见。但是，他的定义却潜藏着至少两项缺陷：①以知情意的综合以及身心合一为内涵的“全人教育”，仅注意人的内在统一性，较少涉及人与世界（包括自然世界与文化世界）之关系。②王国维的“全人教育”定义，仅着眼于人之作为主体，而未能照顾到人之存在的超越层面的问题。整体而言，我们可以说王国维的教育观所呈现的是一种“内部的”（intra）的观点，而未能照顾到“内外交辉的”（inter）的面向，是有所不足的。

本章的论述将针对近代式的全人教育观的不足之处，加以补充，

从古典儒学（特别是孟子学）的立场，提出“全人教育”的崭新涵义。分析儒家观点下的“全人教育”，包括三个互有关连并交互渗透的层面：①身心一如：人的心灵与身体不是撕裂而是贯通的，不是两分的而是合一的关系；②成己成物不二：人与自然世界及文化世界贯通而为一体，既不是只顾自己福祉的自了汉，也不是只顾世界而遗忘个人的利他主义者，而是从自我之创造通向世界之平治；③天人合一：人的存在既不是孤零零的个体，也不是造物者所操弄的无主体性之个人，而是具有“博厚高明”的超越向度的生命。从古典儒家的观点来看，一切的教育必以拓展以上这三种人之存在的层面为其目标，此谓之“全人教育”。

二、“全人教育”的第一个面向：身心一如

从古代儒家的观点来看，“全人教育”的第一个面向就是：完成受教育者的身与心的统一而达到圆融无碍的境界。更重要的是，古代儒家大多认为人必须“以心摄身”，经由自我淬炼或教育过程，而使受教育者的“身”受“心”的指挥与渗透。这种主张牵涉两个问题：①“心”何以能够支配“身”？这个问题触及“心”作为价值意识创发者的普遍必然性。这是全人教育的理论基础。②“心”如何支配“身”？这个问题涉及人的修养功夫问题。这是全人教育的实际方法。

我们以孟子（371~289B. C?）及其后学的理论为中心，申论以上两个问题。

1. 关于第一个问题，先秦儒家都认为：“心”之所以可以支配“身”，主要原因在于人的“心”有自己进行价值判断的能力，而且这种能力是先天的、生而本有的，不假外烁的，所以它也具有普遍性与必然性。将以上观点发挥得最为鞭辟入里的就是孟子及其后学。孟子强调作为“大体”的“心”具有“思”的能力，而作为“小体”的“耳目之官”则欠缺“思”的能力。孟子指出，一切的价值意识都源自于心，“仁义礼智，非由外烁我也，我固有之也。”（《孟子·告子上》）又说：“君子所性，仁义礼智根于心”（《孟子·尽心上》）。“心”之作为人的价值意识的来源，是有其普遍必然性的，孟子思想中的

“心”，是与“理”同质的，这种意义下的“心”具有超越性，所以，人一旦掌握了他的生命中“心”的最后本质，就可以跃入宇宙大化之源，而到达孟子所说的：“尽其心者，如其性也。如其性，则知天矣。……”（《孟子·尽心上》）。因为孟子的“心”不只是经验世界中的事物，“心”具有超越性，而与宇宙最终实体同质，所以，“心”对“心”以外的事物就具有优先性，因此，孟子所持以“心”帅“气”的命题，才得以成立。在1973年出土的帛书《五行篇》中，对于“心”的优先性，有更详细的发挥。《五行篇》作者认为，“心”具有价值意识（“心也者，悦仁义者也”），所以“心”最为尊贵，应居于君之位以驾御耳目鼻口手足等器官。这一段文字正是对于《孟子·告子上》的“大体小体”说最好的诠释。后来荀子以“心”为“天君”的思想，当系脱胎于孟子。就对“心”的优先性的坚持这一点而言（《荀子·天论篇第十一》），孟荀的生命观有其互通的一面。在肯定“心”的优先性之下，“气”的运行必接受“心”的统帅，由此而达到“气”与“心”的统一。

孔孟及其他古代儒家论教育，首重开启受教育者的“心”之价值自觉，培育“心”之价值判断能力，由此建立“心”支配“身”的理论基础。

2. 关于第二个问题，古代儒家提出许多修养功夫论如“存心”、“养性”等，作为完成“心”对“身”的支配的方法，孟子将这种功夫理论论述得最为透彻。在孟子眼中，人不仅是一个自然的存在，人更是一个道德的存在。孟子在与公孙丑的讨论中，虽然说“气，体之充也”，但是，这句话只是他讨论问题的一个起点而已。孟子所着重，是将人的原始生命（“体”）赋予德性的内容，他说：“君子所性，仁义礼智根于心。其生色也，睟然见于面，盎于背，施于四体，四体不言而喻。”我们把孟子这一段话所持“心”的优先性，并以理性来转化原始生命，把生理意义的“气”（“气，体之充也”）转化为具有人文理性内容的“浩然之气”，我们就可以了解，孟子的“养气”即是“养心”，而这“心”不是认识心，是道德心。这样意义下的“心”或“浩然之气”，是不能与作为自然物的“形”等同的。孟子这种“气”（特指“浩然之气”）与“形”加以区别的思想，和他对“大

体”、“小体”的区分是同一种思想的不同说法而已。《孟子·告子上》：“耳目之官不思，而蔽于物，物交物，则引之而已矣。心之官则思，思则得之，不思则不得也。……”，这一段话可以被借用来比喻，孟子的“形”近似“耳目之官”，是自然物，不具有思辨能力；“浩然之气”则是经过人文化成的而有思辨能力的“气”。

孟子所提出的“心”摄“身”的功夫论，是环绕着“存心”、“养气”等概念而展开的，并落实到躯体之上而有“践形”之说，撤除一切内外、主客的藩篱。孟子后学在《五行篇》中所提出的功夫论，则主要集中在两个概念：一是“思”，一是“慎独”，对于形体在道德实践中所扮演的角色与意义，析论不多，由此也部分地反映孟子后学的唯心论思想倾向。《五行篇》中的“思”是从孟子的“大体小体”说中的“耳目之官不思，心之官则思”（《孟子·告子上》）发展而来的。

在孟子后学思想中，五行（仁义礼智圣）皆源于“思”。这种观点当然是正统的孟学立场，《孟子·告子上》记载孟子与公都子关于“大体小体”的对答，孟子说：“耳目之官不思，而蔽于物，物交物，则引之而已矣。心之官则思，思则得之，不思则不得也。此天之所与我者，先立乎其大者，则其小者弗能夺也。此为大人而已矣。”作为“大体”的“心之官”与作为“小体”的“耳目之官”，最大的差别就是在于“思”的能力之有无。《孟子·告子上》中孟子又说：“仁义礼智，非由外烁我也，我固有之也，弗思耳矣。”孟子认为，只要“思”，就可以引发仁义礼智等“四端”的价值自觉，而完成原始生命的理性化工作。其次，孟子及其后学提出“慎独”概念，作为修养的另一种功夫论。孟子之学虽内圣外王并举，然实以心学为其指归，所谓“求则得之，舍则失之，是求有益于得也，求在我者也”、“万物皆备于我矣。反省而诚，乐莫大焉”（《孟子·尽心上》）皆强调内省的重要性。但孟子并未明白提出“慎独”一词，《五行篇》正式揭示“慎独”，可以视为孟子心学的新发展。

儒家思想中的“慎独”，并不超越于时空之外，而是强调其德性涵义，强调以诚存心，这是伦理学层次的事。在《荀子·不苟篇》中，荀子（约 298～238B. C.）以诚心为“慎独”的一部分，此与《大学》、《中庸》同一思想脉络。朱子所订《大学》第六章以及《中庸》

第一章的思想脉络与《五行篇·经7》以内心专一解释“慎独”颇为相近。总而言之，《大学》、《中庸》及《礼记·礼器》、帛书《五行篇》都讲求“慎独”。以上所说的是儒家理想中的“整全的人”的第一个面向。这种人透过“存心”、“养气”或“慎独”与“思”等实际工夫，而完成“以心摄身”，达到“身心一如”之境界。

三、“全人教育”的第二个面向：成己成物不二

从儒家观点看来，“全人教育”的第二个面向就是：成己成物不二。①所谓“成己成物不二”，是指教育的目的在于透过“自我的转化”以完成“世界的转化”，其关键尤在于以人为主体的、以改变世界。②“全人教育”中的“成己成物不二”这个面向，建立在“个人与社会的连续性”这项理论基础之上。③在这项理论基础之上，儒家主张从个人的“心”的存养向社会的所有成员逐渐“扩充”。这种“扩充”之所以可能，乃是因为个人内在之特质即为社会之共业。

1. 儒家一贯地认为，个人的主体性的建立，是一切的前提。不论孔子或孟子，都认为群己之间是一个连续体，“个人”的道德主体性一旦建立起来，就可以带动“社会”领域内诸般事务的转变。孔子早指出“己立而立人，已达而达人”，不仅是一个道德上的应然，而且根本就是实务上的实然。个人只要做到“一日克己复礼”，就可以引发“天下归仁”（《论语·颜渊》）。孔子认为“修己”与“安人”之间存有一种必然的因果关系，而且，“修己”是因，必导致“安人”的果。这就是所谓“成己成物不二”的具体涵义。

2. 这种“成己成物不二”的教育观，是建立在“个人与社会是一个连续体”这项看法之上的。孟子承孔子之学，亦主张“个人”与“社会”是一个连续而不是断裂的关系。正因为群己是连续关系，所以，孟子主张“人人亲其亲，长其长而天下平”（《孟子·离娄上·11》）。孟子认为，“个人”的修德可以影响“社会”的教化，他说：“舜尽事亲之道而瞽瞍底豫，瞽瞍底豫而天下化，瞽瞍底豫而天下之为父子者定”（《孟子·离娄上·28》）。孟子显然也和孔子一样地认为，“个人”修德的极致，可以影响“社会”整体道德发展，甚至使得

“天下大悦而将归己”（《孟子·离娄上·28》）。在这种群己之间的连续性关系里，孔孟思想中的“个人”并不是在纯粹社会学意义下，作为与“社会”互为敌体的“个人”，“个人”的“心”也不是在纯粹心理学意义下的“心理状态”；而是具有德性自主能力的“个人”。“个人”的“心”是一种对社会人生充满不能自己的恻隐之情的道德心。于是，“个人”的生命乃跃入“社会”群体生命之中，共生共感，在这种“道德共同体”的状态中，“个人”的生命意义乃为之彰显，而不再是一个孤零零的存在。

3. 如何从“成己”通向“成物”呢？先秦儒家认为，每个人都有其内在之善苗，只要将这种内在善苗加以“扩充”出去，就可以完成对世界的转化。孟子将这种观点表达得最为透彻。孟子说人生而具有“不忍人之心”，这种道德心表现为“恻隐之心”、“羞恶之心”、“辞让之心”与“是非之心”等他所谓的“四端”。孟子说：“凡有四端于我者，知皆扩而充之矣，若火之始然，泉之始达。苟能充之，足以保四海；苟不充之，不足以事父母。”（《孟子·公孙丑上·6》）孟子这里所说的“扩充”这个概念，可以放在许多不同方面来讲。在天人关系这一方面来说，“扩充”的功夫是指人透过对人本身的思考，可以对自然的理则有所了解，所谓“如其心者，如其性矣。知其性，则知天也”（《孟子·尽心上·1》）的话，正是指经由“扩充”工夫而达到天人合一的境界。再就人的精神与身体的关系来说，孟子认为人可以经由精神的修养，不断向外“扩充”而落实于、甚至于改变外在的形貌，孟子所谓“形色，天性也；惟圣人，然后可以践形”（《孟子·尽心上·38》）这句话中的“践形”，正是指经由“扩充”而达到身心一如的境界而言。在孟子思想中，不仅身心之间、天人之际构成一种连续性关系，在群己之间也形成一种连续体。在孟子的论述中，“个人”与“社会”并不是互不相涉的两个范畴。相反的，它们是互有联系的范畴，前者是根本，后者是其延伸。

四、“全人教育”的第三个面向：天人合一

古代儒家定义下的“全人教育”之第三面向是：天人合一。①