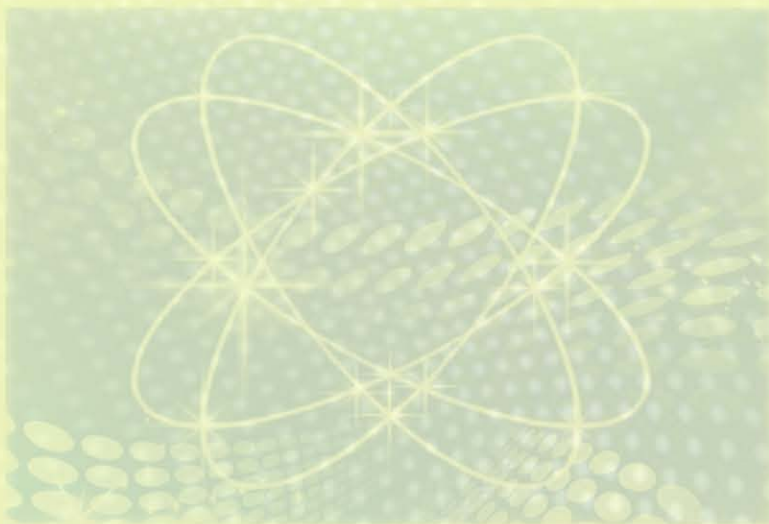


海峡两岸文化素质教育 通识教育研讨会论文集

陈 智 主 编



广东教育出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

海峡两岸文化素质教育通识教育研讨会论文集 / 陈智主编.
—广州: 广东教育出版社, 2009. 12
ISBN 978 - 7 - 5406 - 7741 - 1

I. 海… II. 陈… III. 高等学校: 技术学校—素质教育—中国—文集 IV. G719.2 - 53

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 217778 号

责任编辑: 卢颖璇 蔡 健 靳 辉
责任技编: 杨启承
装帧设计: 陈国梁

广东教育出版社出版发行
(广州市环市东路 472 号 12 - 15 楼)
邮政编码: 510075
网址: <http://www.gjs.cn>
广东新华发行集团股份有限公司经销
广 州 市 穗 彩 彩 印 厂 印 刷
(广州市天河区珠村十三社西乡工业区 B 栋)
787 毫米 × 1092 毫米 16 开本 21.5 印张 430 000 字
2009 年 12 月第 1 版 2009 年 12 月第 1 次印刷
ISBN 978 - 7 - 5406 - 7741 - 1
定价: 49.50 元
质量监督电话: 020 - 87613102 购书咨询电话: 020 - 87621848

海峡两岸文化素质教育通识教育研讨会论文集

主 编：陈 智

副主编：何锐连 邹时智 黄少平

编 委：（以姓氏笔画为序）

刘金玉 刘晓顺 肖 冰 陈 智 陆启光

何锐连 邹时智 徐 刚 殷小平 黄少平

目 录

序	(1)
---------	-------

第一届海峡两岸文化素质教育通识教育研讨会论文

21 世纪的大学专业教育与通识教育：互动与融合	(6)
时代的必然趋势：科学文化与人文文化交融	(16)
高职院校通识教育与专业教育结合的理论与实践	(26)
大学普及化下对技术院校通识教育的省思	(44)
全球化思潮下“通识教育”在技职体系中扮演的角色，兼论经典 阅读实施之研究	(51)
反思现代性的教育诉求与生命教育的理念	(71)
通识教育有助专业教育之成功	(74)
亚洲大学办学经验与发展策略	(81)
文化德育视野下的通识教育	(86)
高职院校中的人文教育探索	(95)
美国大学教师发展与通识教育	(105)
通识教育下的高职课程设置原则思考	(114)

第二届海峡两岸文化素质教育通识教育研讨会论文

通识教育讲座课程规划与实施	(122)
文化素质教育要在“化”字上下功夫	(126)
大学通识课程的教案设计与教学实务：以《历史世界的呼唤》课程为例	(136)

文化素质教育与通识教育比较研究·····	(143)
人文精神与“和谐职业人”培养·····	(154)
中国内地高等学校文化素质教育的理念与实践的述评·····	(162)
21 世纪全球化时代高职人文教育的探索·····	(168)
21 世纪全球化的生态环保问题与生命教育·····	(179)

第三届海峡两岸文化素质教育通识教育研讨会论文

高等学校的素质教育与通识教育·····	(194)
知识的深化与生命的深化：论提升大学通识课程的策略·····	(205)
历史回归 名至实归 殊途同归 ——文化素质教育与通识教育及其相互关系的再认识·····	(215)
地球村与中华诗教·····	(228)
在新的历史起点上我院文化素质教育通识教育理论和实践的深化·····	(232)
论中国高职院校文化素质教育的新时代维度·····	(245)
建设具有职业人文特色的高职院校校园文化·····	(252)
通识教育与职场“核心就业力”关系之研究·····	(260)
弘扬延安精神 创人文教育之特色·····	(276)
高职院校文化素质教育体系的构建与实施·····	(282)
高职院校通识教育的目标定位及其模式创新·····	(288)
完善通识教育，强化工科高职学生人文与技能融通·····	(292)
人文知识的特性及其教育意蕴·····	(299)
通识教育理念与大学公共课程的改革 ——一项以 S 大学为基础的调查研究·····	(307)
优秀师资：深化通识教育的核心要素·····	(324)
具有根本意义的教育变革和制度创新·····	(332)

序

陈 智

这本文集内容包括了三次论坛（研讨会）期间，与会的同仁所贡献的论文。从 2006 年 10 月 30 日第一次论坛举办至今，差不多三年过去了，期间，大陆高职院校开展文化素质教育、通识教育也已经从最初的星星之火发展到燎原之势，从开始的一般号召、理论上的务虚和探讨，到今天的进一步普及和深化，包括对高职人才培养目标内涵的重新探讨，对高职人才培养模式的重新构建，文化素质教育、通识教育的课程建设以及校园文化建设等等，都取得了令人瞩目的成绩。而海峡两岸的教育文化交流也进入了新的历史阶段，收获了更加丰硕的成果。21 世纪以来，我国高校的文化素质教育、通识教育取得长足进展，已经成为推动整个高等教育改革的重大文化事业。

一、解放思想，开创高职教育文化建设的新局面

自晚清洋务运动以来，中国的职业教育走过了一百多年的历程。1904 年清政府颁布癸卯学制，实业教育成为新学制的组成部分，实施实业教育的机构为初等、中等、高等实业学堂。就在当年，山西农林学堂总办姚文栋就把实业教育称为职业教育。从此，实业教育制度（职业教育制度）在中国正式确立。

中国职业教育从诞生之日起就以富国强兵为宗旨。洋务运动的领袖人物李鸿章指出：“中国欲自强，则莫如学习外国利器。欲学习外国利器，则莫如觅制器之器，师其法而不必尽用其人。”因此，要通过兴办职业教育培养中国自己的专门人才。“方今环球各国，实利竞尚，尤以求实业为要政，必人人有可农可工可商之才，斯下益民生，上裨国计，此尤富强之要图，而教育中最有实益者也。”（《学部奏请宣示教育宗旨折》）1917 年 5 月，由黄炎培发起，中华职业教育社成立，发表《中华职业教育社宣言书》。宣言指出，生计问题是中国最重要和最困难的问题。职业教育是解决生计问题最主要的工具和方法。2009 年 8 月 18 日，中华职业教育社第十次全国代表大会在京举行。从中华职业教育社成立至今，

92年过去了。

东西方相遇，中国面临“三千年未有之变局”，在过去一百多年中，中国最迫切的问题是富国强兵和生计问题。职业教育要培养“可农可工可商之才”，职业教育是“富强之要图，教育中最有实益者”。李鸿章在大举兴办洋务的同时，曾强烈批评“中国士大夫沉浸于章句小楷之积习”。从19世纪后半叶开始的日趋急速的社会转型和日趋激进的文化自我否定，中国从古老的文明国家急速进入现代民族国家。20世纪，中国传统文化遭遇了强烈的冲击，一度被彻底否定。

进入新世纪，站在新的历史起点上，回顾和反思已经过去的20世纪，展望和憧憬我们面前的21世纪，我们当下一个重要的任务，就是要进一步解放思想。一百多年过去了，中国正在迅速崛起，可以说，已经实现了富国强兵的梦想：中国正经历世界最高速度、最长周期的经济增长和世界最大规模的产业升级；正在实施世界最大规模的科技开发战略和世界最大规模的人力资源开发战略；中国拥有世界最大规模的高等教育和居世界第二的军费预算；中国是人类有史以来全球化最大的参与者。“21世纪世界上最重要的事情就是中国的崛起。”

站在新的历史起点上，我们首先要建立这样的认识，21世纪的中国人必须破除20世纪形成的对传统文化的偏见，而不是把20世纪的偏见继续带进21世纪。中国的古典文明传统和中国的现代社会主义传统是中国最基本的软实力资源。除了发展“硬实力”，21世纪我们最重要的一个任务，是发展国家的“软实力”，从富强走向文雅，把我们的国家建设成一个真正的“文明大国”，实现中华文明的伟大复兴，这应该成为新一轮思想解放的重要内涵。这也应该成为开创高职教育文化建设新局面的应有之义。

二、文化自觉与高职文化素质教育通识教育

文化自觉是费孝通先生晚年提出的一个重要命题。他认为“生活在一定文化中的人对其文化有‘自知之明’，明白它的来历、形成的过程，所具有的特色和它发展的趋向，自知之明是为了加强文化转型的自主能力，取得决定适应新环境、新时代文化选择的自主地位。”费先生所说的“自知之明”，是指我们需要重新认识中国，重新认识中国的古典文明。

21世纪的中国人应当对中国的“历史文明”有一份敬意与自信。中国的“历史文明”是中国“现代国家”的最大资源。而21世纪的中国能开创多大的格局，很大程度上将取决于中国人是否能自觉地把中国的“现代国家”置于中国源远流长的“历史文明”之源头活水之中。当代中国文化自觉的大趋势深刻影响着中国大学的文化建设方向。反之，大

学文化的建设方向也关乎到一个国家的文明之性格。今天，许多论者有一个相同的看法，中国大学的文化之根应该深植在中华文明的深处。中国能否在 21 世纪成为一个真正的“文明大国”，中国的大学可以说发挥着最基本的作用，其中，大学文化建设的重大意义是不言而喻的。

台湾大学黄俊杰教授针对现代社会中传统的断裂而呼吁“魂兮归来”，重温中华经典。他指出：在当今全球化时代，经典教育是人文教育未来重要的方向。他认为：经典包含着“人之存在基本性、永恒性、主题性的重大课题”。近年来，我们看到，重视经典教育，通过对经典和传统文化的学习，已经逐渐成为各类高等院校文化素质教育通识教育共同关注的核心问题。只有做到了关注“人之存在基本性、永恒性、主题性的重大课题”，文化素质教育通识教育才能做到真正的深化，学校教育才能真正抓住“培养什么人”和“怎样培养人”的根本问题。

高职教育培养适应地方经济和社会发展需要的，面向生产、建设、管理、服务第一线的，踏实“做事”、诚信“做人”、具有健全人格的高素质技术应用性人才。在此，我们强调“做事”同时，特别强调“做人”，强调健全人格的教育和培养。

进入 21 世纪，民间的草根性的中国文化热显示出国民心理已经发生了变化，民族精神与伦理道德的重建，成为普遍的强烈需求。在高职教育办学中，以往那种只重视工具性价值、忽视文化品位的做法，已经不符合时代的要求。而过窄的专门技能教育已不能适应经济社会快速发展的需要，必须为学生可持续发展打下坚实基础。

怎样塑造学生的健全人格？从根本上来说，离开了基本的人文历史教育，离开了人类自进入文明史以来所形成的“真、善、美”，人格教育只能是无源之水、无本之木，也就无从谈起了。“文化”一词，我们中文的原意为“人文化成”，来自《易传》“观乎人文，以化成天下”一语，意在鼓励人们发挥人文素养，提升道德精神，发扬艺术创造，进而以这些人文的成就来教导民众、转化世俗，使之脱离野蛮升华成为文明。西方也有类似的意思，英文的 culture 一词来自拉丁文的 colere，有栽培、培养的涵义。栽培、培养的原义是指借人工的努力使动植物超越自然的状态，而成为合乎人类理想的境界与状态。后来栽培、培养又转而指教育、训练人类本身使之脱离自然本能的阶段，而成为有素养、有修养的人，其教化的涵义是很明显的。最能代表一个国家和民族的文化的，莫过于其源远流长、千百载以来化育该民族的经典了。“经也者，恒久之至道，不刊之鸿教也。”“洞性灵之奥区，极文章之骨髓者也。”（刘勰《文心雕龙·宗经》）千百载以来，我们的先人从自身的体验中感悟到经典的功用：在修身方面，通过经典能洞见性灵的奥秘，足可为陶铸性

情、修身做人的指南；另一方面，经典在内容与形式上兼容并蓄，足可为文章的楷模。

所以，在“培养什么人”和“怎样培养人”这个根本问题上，学校所进行的任何其他的教育都无法取代人文历史的基本教育。只有自觉地置身于中国源远流长的“历史文明”的源头活水之中，文化素质教育通识教育才能做到真正的深化。

三次论坛规模大，规格高，汇聚了海峡两岸文化素质教育通识教育方面的众多知名学者。我相信，通过这样高规格、高水准的学术会议，将会对推动海峡两岸高校文化素质教育通识教育的繁荣与深化，对促进我国高等教育的进一步改革，发挥积极的作用。同时，海峡两岸学者在这些论坛所闪耀的智慧和推进的研究，必将在海峡两岸高教界引起积极的回应，必将进一步加深海峡两岸的文化与教育交流，为我国实现高等教育强国建设和 21 世纪中华文明的伟大复兴作出重要的贡献。

2009 年 8 月 24 日

**第一届海峡两岸文化素质教育
通识教育研讨会论文**

21 世纪的大学专业教育与 通识教育：互动与融合

黄俊杰

台湾大学特聘教授

台湾通识教育学会名誉理事长

一、引言

在 21 世纪加速发展的历史潮流之中，“全球化”与“知识经济”这两大趋势日益壮大，蔚为主流，对世界各国大学教育的冲击既深且巨。“全球化”趋势使世界各国的大学都自愿或非自愿地被卷入全球性的竞争之中，作为“全球化”主流势力的“英语霸权”及其文化价值，对汉语学术圈的高等教育更是构成极大的挑战，使海峡两岸的大学院校必须在：（1）传统文化的传承与发展；（2）科技快速发展对大学的冲击；（3）大学的社会责任等方面筹谋对策，妥为因应。^①在海峡两岸都加入号称“经济联合国”的世界贸易组织（World Trade Organization，WTO）之后，在世界贸易组织将高等教育视为服务业的规范之下，大学教育的商品性格日益强烈，兼之以华人社会视受教育为“翻身”之手段的功利心态的助威，海峡两岸大学教育必更加速商品化与市场化。在“知识经济”的新生产方式之下，“知识”本身（尤其是 know-how）成为生产的资材，也将加速教育的商品化。为了更有效率地配合全球资本主义的“垂直分工”与“水平分工”体系，海峡两岸的大学教育之强化专业教育已势不可挡。

在上述客观形势之下，21 世纪海峡两岸大学教育根本而重大的课题之一就是：专业教育与通识教育如何经由互动而迈向融合？我们思考这个问题，先在本文第 2 节论证专业教

^① 参见黄俊杰《转型中的大学通识教育：理念、现况与展望》，第 171～186 页，高雄：台湾通识教育学会，2006。

育与通识教育融合的理论基础。接着，在第3节针对“唯专业教育论”的两种理论基础：社会分工论与人性差异论加以剖析并进行批判。本文第4节接着论述大学专业教育与通识教育融合的方法。本文第5节则提出结论性的看法。

二、专业教育与通识教育融合的理论基础

我认为21世纪海峡两岸大学的专业教育应与通识教育融合，主要基于以下两项理由：

1. 从人性尊严立场来看，教育的目的在于培育造就完整的人，不是将人加以肢解或工具化，以提升人在资本主义社会分工体系中的被利用价值。

古代儒家论教育，莫不以“全人教育”为其鹄的。儒家观点下的“全人教育”，包括三个互有关联并交互渗透的层面：（1）身心一如；（2）成己成物不二；（3）天人合一。^①20世纪中国学者王国维（静安，1877—1929）更指出：“教育之宗旨何在，在使人为完全之人物而已……完全之人物，精神与身体必不可不为调和之发达。而精神之中又分为三部：知力、感情及意志是也。对此三者而有真美善之理想：真者知力之理想，美者感情之理想，善者意志之理想也。完全之人物不可不备真美善之三德，欲达此理想，于教育之事起。教育之事亦分为三部：智育、德育（即意志）、美育（即情育）是也。”^②王国维这一段教育理想可以视为“全人教育”理念的现代版本。

中国儒家教育传统所蕴蓄并发扬的“全人教育”的理想，虽然在两千年的专制政治以及一千多年的科举考试制度之下，未能全面实践，但“全人教育”却一直是古今中外关心教育的人们心中的“乡愁”。青年马克思（Karl Marx，1812—1889）在1846年写《德意志意识形态》时，就对他梦寐以求的理想世界不胜其向往之情，他描绘这个理想社会说：^③

任何人都没有特定的活动范围，每个人都可以在任何部门发展，社会调节着整个生产，因而使我有可能会随我自己的心愿今天干这事，明天干那事，上午打猎，下午捕鱼，傍晚从事畜牧，晚饭后从事批判，但并不因此就使我成为一个猎人、渔夫、牧人或批判者。

^① 参见黄俊杰《大学通识教育探索：台湾经验与启示》，第1~12页，高雄：台湾通识教育学会，2003。

^② 参见王国维《论教育之宗旨》，收录于《教育古文选》，第211~214页，上海：上海社会科学院出版社，1955。

^③ 参见马克思《德意志意识形态》，收录于《马克思恩格斯选集》，第37~38页，北京：人民出版社，1965。

这个理想社会所追求的正是以一种整全的人的“全人教育”的理想，而不是一种“异化”劳动的人。

2. 从 21 世纪知识经济新时代的需求来看，“知识”取代农业经济时代的“土地”或工业经济时代的“资本”，而成为新时代生产力的资材。

“知识”的创新已经成为 21 世纪最重要的发展基础。“知识经济”时代所亟需的是具有创新能力与批判思考能力的新人才。^①但是，所谓“批判思考与创新能力”之培养，必须建立在广博的知识基础之上，而且必须凭借深厚的文化资源，才有可能进行批判与知识的创新。

从这个观点来看，现代大学教学与研究活动中，“人文”与“科技”俨然已成为 20 世纪英国文学家史诺（Charles Percy Snow，1905—1980）在 1959 年提出所谓的“两种文化”。^②现代大学系所分明的建制，虽有分河饮水之便，却无共贯同条之乐，各种日益精细的专业教育已如两千年前的庄周后学所说“譬如耳目鼻口，皆有所明，不能相通。”（《庄子·天下篇》）这种专业教育所培育的学生，在专业领域未必能洞彻幽微，而在观照全局上则显然局滞一隅而未能曲畅旁通、左右逢源。这种只重专业而忽视通识的大学教育，已在现代大学校园中形成另类的“反智论”（Anti-intellectualism）。^③我们提倡大学专业教育与通识教育的融合，正是矫治大学的“反智论”的对症良药。

三、“唯专业教育论”的两种论述及其批判

我们上节所提出的主张，在 21 世纪的今日，尤其是在技职院校校园里必然遭遇“唯专业教育论”者的挑战。这种质疑可以各种不同的方式表述，例如，有人可能从学生毕业

① 联合国国际教科文组织在 1998 年发布文件 *World Declaration on Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action* (UNESCO, 9, October, 1998)，在这项文件的第九篇文章 *Innovative Educational Approach: Critical Thinking and Creativity*，中特别强调 21 世纪所需之人才应具有批判思考能力与原创能力。

② See: C. P. Snow, *The Two Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

③ 曾任芝加哥大学校长（1929—1945）的赫钦斯（Robert M. Hutchins, 1899—1977）在 1936 年说，近代人都怀有一种“进步观念”，认为事物的发展一代比一代好，我们这一代所拥有的信息、科学知识都比以前丰富，因此，现代人都勇于与过去决裂，其流弊所及遂在知识界形成一种“反智论”（Anti-intellectualism），现代的大学其实是一个洋溢着反智论的大学。参见 Robert Maynard Hutchins, *The Higher Learning in America*. New Haven: Yale University Press, 1936: 24~27，我在这里所说的“反智论”与赫钦斯所说用词相同而含意略异。

后的出路着眼，主张技职院校教育是“就业市场导向”之教育，学校责无旁贷必须建立毕业生之“品牌”，为学生的前途负责，故应致力于专业教育的 ISO 认证，而不是浪费学生的时间于不急之务的通识教育之上；也有人可能主张，为加强技职院校学生的专业能力，技职院校的学生仅需要特殊的通识教育，如工业类技术学院只需“中国工业发展史”、“工厂安全”等，医护院校学生只需法律通识教育，商业管理院校仅需“中国商业史”或“近代世界商业发展史”之类的通识课程。针对这类似是而非的主张，我们都很容易予以反驳。例如第一种意见，显然混淆“教育”与“训练”之差异，他们的主张如完全付诸实施，将使学生成为哲学家马尔库塞（Herbert Marcuse，1898—1979）所谓的“一度空间的人”（“one-dimensional man”）。^① 第二类意见显然所见浅窄，是一种典型的功利主义的通识教育观，很容易在学生的人格塑造上造成“隧道效应”（“tunnel effects”），未必有助于学生毕业后在工作职场的竞争力，反而拘于一隅，更使学生成为生产装配在线的工具。

1. 两种理论基础

从更深层的理论层面来看，“唯专业教育论”确实并非无的放矢，这种论述是建立在源远流长而极具深度的两种理论基础之上。

第一，“唯专业教育论”建立在社会分工论之上：在中西思想史上，“社会分工论”有其源远流长的发展史。远在战国时代，孟子与服膺神农学说的许行对话时就说：

然则治天下独可耕且为与？有大人之事，有小人之事。且一人之身，而百工之所为备。如必自为而后用之，是率天下而路也。故曰：或劳心；或劳力；劳心者治人，劳力者治于人；治于人者食人，治人者食于人：天下之通义也。（《孟子·滕文公上·4》）

孟子认为社会分工是“天下之通义”，为“唯专业教育论”奠定了古典的论述基础。

古代希腊哲学家亚里士多德（Aristotle，前 384—前 322）在《政治论》这部经典著作中，也主张在城邦之中应分工为统治者与被统治者，两种人各需不同的知识。^② 从亚里士多德以来，这种建立在社会分工论上的教育哲学，历代都有论述者，尤其到了 19 世纪社会学的奠基者法国社会学家涂尔干（Émile Durkheim，1858—1917）手上，“社会分工论”获得了较为完整的论证。涂尔干认为相对于传统社会建立在相似性之上的“机械的社会凝

^① See: Herbert Marcuse, *One Dimensional Man: Studies In The Ideology of Advanced Industrial Society*, Boston: Beacon Press, 1964.

^② See: Aristotle, *Politics*, in Mitchell Cohen and Nicole Fermon eds., *Princeton Readings in Political Thought: Essential Texts Since Plato*, Princeton: Princeton University Press, 1996, pp. 116.

结性”(mechanical solidarity), 现代社会建立于差异性的分工基础之上所形成的“有机的社会凝结性”(Organic solidarity) 更为稳固。^① 涂尔干的“社会分工论”更强化了不同职业的从业人员需要不同的专业教育的理论基础。

这种建立在社会分工论之上的“唯专业教育论”, 在现代东亚更是获得了完全的发展。中日韩各国都有源远流长的重视“实学”的传统, 虽然不同学派或思想家对于“实学”的定义互有出入, 但是大致都主张学问为济世之本。19世纪以后, 亚洲各国都经历帝国主义与殖民主义的伤痕, 亚洲人民都以血和泪写他们的近现代史, 更加强了以教育为富国强兵之手段的趋势。19世纪日本重要的启蒙思想家福泽谕吉(1834—1901) 就是将日本从德川时代(1600—1868) 以来的“实学”传统, 进行现代式的论述的代表性人物。福泽谕吉在《劝学篇》中首先强调社会分工的必要, 他说:^②

贤愚之别是由于学与不学所造成的。加之, 世间有困难的工作, 也有容易的工作, 做困难工作的叫做身份高的人, 做容易工作的叫做身份低的人。大凡从事操心劳神和冒风险的工作是困难的, 使用手足从事劳力的工作是容易的。因此把医生、学者、政府官员、做大买卖的巨商和雇用许多帮工的富农叫做身份高的贵人。

福泽谕吉接着在上述的社会分工论的基础上, 论述所谓“学问”应指“实学”而言, 他说:^③

所谓学问, 并不限于能识难字, 能读难懂的古文, 能咏和歌和做诗等不切人世实际的学问。这类学问虽然也能给人们以精神安慰, 并且也有些益处, 但是并不像古来世上儒家和日本国学家们所说的那样可贵。自古以来, 很少汉学家善理家产; 善咏和歌, 而又精于买卖的商人也不多。因此有些具有心机的商贾农人, 看到子弟全力向学, 却担心家道中落, 这种做父亲的心情是可以理解的, 这就是这类学问远离实际不切合日常需要的明证。所以我们应当把不切实际的学问视为次要, 而专心致力于接近世间一般日用的实学, 如学习伊吕波四十七个字母, 练习写信记账, 学会打算盘和使用天秤等等。

从这种追求“实学”的学问观与教育观, 可以衍生“唯专业教育论”的理论基础。

第二, “唯专业教育论”可以建立在身心二元论之上: 作为“唯专业教育论”之基础的身心二元论, 与前文所说的社会分工论有其密切的关系。所谓“劳心者治人, 劳力者治

^① See: Emile Durkheim, *The Division of Labor in Society*, tran. By W. D. Halls, New York: Free Press, 1984. 中译本: 渠东译 《社会分工论》。

^② 参见福泽谕吉著, 群力译 《劝学篇》, 第2页, 北京: 商务印书馆, 1996。

^③ 同上书, 第3页。

于人”这种说法,其实是建立在身心二元的理论之上,主张从事思考的人比从事体力劳动的人高级,前者应接受以思考为主的教育,而后者则仅接受技术专业教育即可。

这种身心二元论在西方有其悠久的传统,古代希腊的柏拉图(Plato,前428—前347)或近代西方笛卡儿(René Descartes, 1596—1650)都是身心二元论的代表者。柏拉图曾说,所谓“哲学的生活”就是无视于肉体的愉悦而“转向心灵”。又说死亡就是心灵从肉体中获得解放。^① 柏拉图思想中潜藏的心物二分的预设,到了笛卡儿而更为彰显,也获得较为充分的论述。^② 这种身心二元论到了20世纪法国哲学家梅洛-庞蒂(Maurice Merleau-Ponty, 1907—1961)有关身体哲学的诸多著作中才获得重要的修正。^③

2. 两种论述的批判

以上这两种“唯专业教育论”所赖以建立的理论基础,实际上是难以成立的,我们进一步对这两种理论及其论述加以批判。

第一,“社会分工论”不应成为通过教育而将人加以工具化的理由。社会分工是人类形成社群生活以来,就不断发展的社会现象,不同的人从事不同的职业,才能营造社会整体之生活。但是,所谓“职业有高低,人格无贵贱”,社会每一个个体都有其不可剥夺的人性之尊严。

在人性之尊严的基础之上,教育不应当是教导学生“做事”(to do)而不启示学生“做人”(to be)。开发学生的理性思维以及德性思维之能力,均有赖于博雅教育(Liberal education)或通识教育。^④ 即使从事体力劳动专业的人,也不应被剥夺接受良好通识教育的权益。这就是为什么20世纪西方马克思主义思想家葛兰西(Antonio Gramsci, 1891—1937)批评19世纪中叶意大利的教育法案有利于阶级压迫,他批判将学校分为“职业学校”与“古典学校”,以前者培育劳动阶级,而后者养成统治阶级的做法。他呼吁教育应

① See: Plato, *The Dialogues: Second and Third Periods*, tr. From the German by Hans Meyerhoff, Princeton: Princeton University Press, 1970, 63E—69E, pp. 42~43.

② See: Elizabeth S. Haldane and G. R. T. Ross tr., Descartes, *Principles of Philosophy*, Part I, Principles 51~54, and *Meditations on First Philosophy*, Meditations 2~3 (New York: Dover, 1955).

③ 如 *The Visible and the Invisible* Evanston: North-western University Press, 1968; *The Primacy of Perception* Northwestern University Press, 1964 以及 *Phenomenology of Perception* (London: Routledge & Kegan Paul, 1962) 等著作。

④ See: John S. Brubacher, *On the Philosophy of Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990), Chap. 5 *General and Specialized Education*, pp. 74~93.

以培养“有机的知识分子”为其目标。^①

第二，身心二元论实际上是一种过于简化的身心关系论。事实上，东亚儒家思想传统早就提出一套与西方身心二元论相当不同的学说。从孟子、荀子到王阳明等中国思想家，大多主张经由“气”的流通，使人的“身”与“心”融贯而为一体。这种身心互渗论在19世纪日本阳明学者大盐中斋（平八郎，1794—1837）获得充分的论述：^②

自形而言，则身裹心，心在身内焉。自道而观，则心裹身，身在心内焉。其谓心在身内者，一遗操存之功，则物累我，其觉身在心内者，常觉超脱之妙，而我役物，役物与累于物之别，学者宜知之。

大盐平八郎认为在形躯上固然是“心在身内”，但是在精神上实在是“身在心内”，前者使人为物所累，只有后者才能以我役物。身心经由互相渗透而达到身心如一的境界。

在人的实际生活与生产活动中，“身”与“心”确实是密不可分的，人“心”之运思以及其对世界的认识固有其“身体的基础”（bodily basis），^③但人的耳、目、口、鼻等身体之器官，亦有其思考之性质，亦深受价值之浸润，1973年湖南长沙马王堆出土的帛书《五行篇》所谓“礼气”、“义气”等，就是指身体的价值内涵而言。

在上述的身心互渗论之中，不存在“劳心者”与“劳力者”的二分法，当然更不存在“古典教育”与“职业教育”的二分法。为了培育整全的人格，专业教育与通识必须融合。

四、专业教育与通识教育融合的方法

在经过以上两节的论证之后，现在我们可以思考：专业与通识如何在当前大学院校中落实？因应各大学不同的具体情况，当然可以有不同的落实方法，我在这里无法一一论列，只从实际教学业务着眼，建议以下两项融合的方法：

（1）课程结构与教学内容的调整：全校课程结构的调整与学分的配置，可以为专业与通识的融合奠定战略性的基础。相对于过去必修课程占过高比例之情况，必修课程的“松

^① See: Antonio Gramsci, *On Education*, in *Selections from the Prison Notebooks*. Translated and Edited by Q. Hoare and G. N. Smith, New York: International Publishers, 1971: 24~43.

^② 参见大盐中斋《洗心洞札记》，载《佐藤一斋·大盐中斋》，东京：岩波书店，1983。

^③ See: Mark Johnson, *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason* Chicago and London: University of Chicago Press, 1987.