

陳立驥 通識教育若干問題之釐清與省思

通識學刊：理念與實務 一卷四期

2009年2月，頁1-22



通識教育若干問題之釐清與省思

陳立驥¹

(收稿日期：2008年8月15日；接受刊登日期：2008年12月15日)

摘要

本文旨在對通識教育的若干問題，作一釐清與省思，以：一者，做為學界研究通識教育的參考；二者，為通識教育的落實與推展，提供稍微精密與堅實的基礎。全文共分成八小節進行：第一小節為「前言」，旨在交代撰寫本文的兩個問題意識；第二至第七小節分別為「『通識教育』研究的正確程序」、「『通識教育之始』與『通識教育一詞之始』」、「『通識教育』一詞係『實然義』或『應然義』」、「『通識教育』一詞的『原初義』、『系統義』、『傳統義』與『主流義』」、「『核心』之二義與『核心通識課程』之二義」以及「本文所界定的『核心通識課程』之三面與三義」等。此六小節旨在列舉通識教育的若干問題，並對它們逐一加以釐清與省察；第八小節為「結論」，旨在綜覽全文，並作出總結，以簡要呈現本文的論點。本文的結論主要是：透過對通識教育若干問題的釐清與省思，當有助於通識教育的學術研究，往更精緻與更邃密的方向發展；同時也能對於通識教育的落實與推展，提供更為堅實的學理基礎，而使它得到持續發展與可大可久的成效。

關鍵詞：通識教育、核心通識課程、通識教育之始、通識教育一詞之始、

¹ 高苑科技大學通識教育中心副教授兼主任

通識教育的實然義、通識教育的應然義、通識教育的原初義、通識教育的系統義、通識教育的傳統義、通識教育的主流義

壹、前言

本文的撰寫，主要是由以下的**兩個問題意識**所引發的：

一、如何將通識教育的一些基本問題說明清楚？

筆者雖然擔任本校通識教育主任不到兩年，但在思索與推行通識教育的過程當中，卻時時感到對於通識教育，大家常混淆了一些基本問題，或是對這些問題理解不清，以致於在討論與推行通識教育時，常常在觀念上會陷入不必要的糾纏，或是在實務上易產生了若干的偏差²。茲為順利推展通識教育計，故乃撰寫本文，以將這些問題作一釐清與省思。

二、如何持續筆者對通識教育的熱忱與職志，而嘗試為建構一套本土的通識教育哲學作立基的工作？

拙見以為：台灣及華人社會雖然在政治、經濟與軍事上，早已脫離被（東）西方列強殖民的處境；但在學術文化（含教育）上，卻還是一直處於被殖民的狀態。我們欠缺學術文化的主體性，而只淪為西方學術文化的附庸與奴隸³。西方人在這些領域流行什麼，我們就毫無覺察地全

² 舉例來說，兩岸大學目前正在如火如荼地推行「經典教育」，但對於「經典」一詞之義界，其實大家並沒有弄清楚，所以很多大學所開列的「經典書目」中之經典，其實根本不能算是經典，而只能稱為「名著」、「暢銷書」或「優良圖書」等。這樣一來，便會給師生們一項錯誤的訊息，讓他們誤以為只要是一本稍有名氣或銷售量多些的書籍，就算是「經典」。如此不就造成了「經典教育」推行上的偏差了嗎？

³ 學術文化一個重要的目的，就是要「喚醒人的主性體」（按：此借用黃俊傑先生語）或是「使人自覺其主體性」，但是在台灣與華人社會，學術文化的工作與主事者，則大多缺乏「學術文化的主體性之自覺」，此誠為可悲可嘆之事。

然接受與盲目流行：他們提出什麼理論，我們就跟著襲用與套用；他們流行什麼審美觀，我們就隨之接受與流行；他們所擁有的許多價值觀，我們也跟著深信不疑，並常以為那些是普世價值而全盤接受。因此，一講宗教，便只能以「一神教」⁴為準、為高級，凡非一神教者，皆被視為迷信、低級宗教或邪教；一講美學，則恆以文藝作品之「結構美」為主，而看輕華人與東方社會的傳統美學，乃是以「生命美」與「人格美」為主的事實；就算是大學評鑑，我們也只是英美大學評鑑機制與標準下的奴隸及附庸而已！我們提不出一套屬於、並適合於自己的大學評鑑機制，而只是經年累月地襲用他們的機制與標準。

不僅大學評鑑的情況是這樣，連在大學教育與通識教育方面，情形也是如此：英美大學說研究重要，兩岸大學馬上著重研究；他們以研究成績做為大學教師升等的最重要依據，我們也跟著依樣畫葫蘆；他們說教學重要，兩岸大學也立刻加強教學的比重；他們重視大學排名，強調大學的競爭力，我們也跟著重視大學排名與強調大學的競爭力；他們從事大學分類與大學整併的工作，我們也跟著一窩蜂地起鬩瞎搞；⁵他們重視經典教育，我們也跟著強調經典教育的重要與必要性；他們講核心通識課程，我們也馬上將核心通識課程的意義與分類全盤移植過來…。總之是他們說什麼，我們就信什麼與做什麼。加上台灣與華人社會：一者，向來欠缺哲學教育與思維訓練，學子與學人們獨立思考與判斷的能力本

⁴ 一神教包含甚廣，如猶太教、伊斯蘭教與基督宗教等皆屬之。在此則專指「基督宗教」，它至少包括了天主教、基督教與東正教等在內。

⁵ 此牽涉到兩個問題：一、大學以「育才」與「成人」為目的，而非以「競爭」為宗旨；二、大學變「大」，師生數變「多」，也不代表就有「競爭力」，因人力常是不能量化的。若「量大」即代表「競爭力高」，那西、北歐諸小國，以及東亞四小龍，相對於中、印、巴、俄等大國，豈不是都沒有競爭力了嗎？如此一來，台灣乾脆就接受「一國兩制」算了，還用得著「拚經濟」嗎？因為台灣實在比中國大陸「小」太多了，還拚什麼拚？又，中國大陸的浙江、武漢與吉林等大學，雖然它們的師生數均已近或達十萬之眾，但顯然其競爭力還是不如規模較小的北大與清大的。

就較差；二者，社會精英階層，如政治、教育、學術、媒體與企業界等高層人士泰半留學西洋，而對孕育自己的文化母體相對疏離，因此，台灣與華人社會欠缺學術文化的主體性，不也是很自然的情形嗎？⁶

筆者有見於此，遂發誓要以自己的學思專長與通識主管的行政相結合，而擬嘗試建構一套立基於華人社會本土的通識教育哲學或理論。而由於筆者：一者、求學過程中橫跨理工與人文領域⁷；二者、對中國哲學的體會乃是由生命契入，由千辛萬苦中體會而來⁸；三者、將大學教師工作當成是一生的「志業」，而非只是「職業」⁹，因此，我自信能在此方面稍有所得。而本文的撰寫，也正是由這樣的用心所引發的。

而在交代了撰寫本文的兩個問題意識後，以下即正式對通識教育的若干問題作一釐清與省思。

⁶ 上述的情形相當普遍，上述的問題也十分嚴重，至少就筆者所接觸與觀察到的，幾乎都是如此。而且多數的政、教、社、經等人士，他們是沒有這方面的自覺的。而這正顯示出了長期被殖民者的悲哀：失去了文化與學術上的主體性，亦即是失去了國家民族的精神與靈魂。竊以為一位獨立的人，應該要經濟、人格與思想三方面都獨立才行；而一個獨立的國家或民族，則除了要在政治、經濟與軍事等獨立自主外，更重要的是，它在學術與文化上可否真正獨立？換言之，它是否能提出自己的一套文化體系與價值觀，以參與全球化社會的建構。
⁷ 筆者自高二開始即唸自然組，大學四年就讀中央大學地球物理系；碩、博士學位分別自中央大學與成功大學中國文學研究所取得，因此，筆者的求學過程乃是橫跨理工與人文的。而這樣的經歷，使得我對通識教育，比較有一契知的基礎與條件。

⁸ 筆者自幼喪母、後又經先父續弦、先兄與先祖考、妣之喪，成長與求學階段歷經千辛萬苦，常常想要自殺尋短，以到天上與家人團聚。後因大四時選修王邦雄老師的「道家哲學」通識科目，乃頓然體悟一切苦惱皆由自心執著、不能當下過當下忘所致，因此之後遂改走中國文哲的教研一途。

⁹ 所謂「職業」，僅是一分賺錢與餬口的工作；而「志業」則不同，它是一分配合著自己的興趣、專長、理想與抱負的工作。人的工作若只是職業，則他便會常感生命失去自由，只為生活而不得已工作；但若是志業，則他便可保住其生命之自由，同時也能在工作中安身立命，並活出生命的價值、意義、理想與尊嚴。很幸運的事，筆者的大學教師工作，對我來說，乃是志業，而非職業。

貳、「通識教育」研究的正確程序

探討通識教育，首先涉及的就是研究的正確程序問題。對此，筆者認為：我們應先釐清「通識教育」一詞的意義，然後才能進一步去探討「專業教育與通識教育」、「經典教育與通識教育」、「多元文化與通識教育」，以及「素質教育與通識教育」等問題。**前者乃是後者的先決條件與基礎，它對後者具有條件上與研究程序上的優先性。**這是因為如果我們連「通識教育」一詞的意義都弄不清楚的話，那麼我們是不可能把「某某與通識教育」的意義弄清楚的，同時這樣的探討，常常也是沒有太大意義的。

請問：有誰能解答「XYZ 與王羲之的關係為何？」這個問題？我想應該是無人能解答的！這是因為當我們提出這個問題的時候，我們根本不知道自己在問些什麼，既然連問些什麼都不知道了，那麼當我們對這問題提出解答的時候，自然就不會知道自己在說些什麼了。因此，如果要對這問題提出解答的話，那麼它的先決條件與基礎，就是要先把（王羲之這個人與）「XYZ」的意義弄清楚才行！

而比「通識教育」一詞的意義，更具有條件上與研究程序上的優先性的則是：**「通識」與「教育」二詞的個別意義。**因此，釐清「通識」與「教育」二詞的意義，乃是研究「通識教育」若干問題的根本與起點。這是因為如果我們連「通識」與「教育」二詞的意義都不清楚的話，那麼我們根本就不可能清楚了解「通識教育」一詞的意義；而若「通識教育」一詞的意義不清楚，那麼也不可能把「通識教育」的諸多問題之意義弄清楚。因此，「通識教育」研究的正確程序應該是：

- (一) 先釐清「通識」與「教育」二詞的意義
- (二) 再釐清「通識教育」一詞的意義
- (三) 然後再研究「通識教育」所涉及的諸多問題

而由於在「通識」與「教育」二詞當中，「教育」一詞已行多年，

其義已廣為人知，因此，把「通識教育」的「通識」一詞之義說清楚、講明白，才是更具有研究程序上的優先性的。

參、「通識教育之始」與「通識教育一詞之始」

探討「通識教育」，也應分辨「通識教育之始」與「通識教育一詞之始」，乃是兩個不同的問題：前者指的是「通識教育這種教育的歷史起源」問題，它所關注的乃是：「通識教育」這種教育，在歷史上最早出現於何時、何地、何人、何派與何書等問題；而後者指的則是：「通識教育這個詞的濫觴」問題，它的關注焦點乃是：「通識教育」這個專有名詞，最初係由何人、何派、何書，在何時、何地與何種社會背景下所提出，因此，兩者的指涉是有所不同的。而它們之間應該具有以下的時間上的先後關係：

「通識教育」這種教育，比「通識教育」這一詞要早出現，而且是早很久出現的。

就我們目前所知，西方世界在古希臘時期，即已出現通識教育這樣的教育；而在東方世界或中國，則春秋時期孔子與儒家的六藝及六經之教，基本上就是一種通識教育。因此，不管在西方或東方，通識教育這種教育都是很早發生的。而「通識教育」一詞（不管是英文的「General Education」，或中文的「通識教育」），則遲至近現代才出現，因此，說「通識教育」這種教育，比「通識教育」這一詞要早出現，不是言之成理嗎？！

肆、「通識教育」一詞係「實然義」或「應然義」

探討與推展「通識教育」，除了要釐清以上兩問題外，也要辨明「『通識教育』一詞係『實然義』或『應然義』」此一問題。而筆者之所以提出此問題，原是由兩個想法而來：一是當我們說「通識教育」一詞時，其實已隱含或預設了有所謂的「非通識教育」的存在；二是何以我們要

提出「通識教育」一詞？恐怕正是因為在教育推展與施行的過程中，出現了無關通識、只關乎技術、文憑與功利等的「非通識教育」。亦即：正因為「事實上」出現了這樣的教育，而我們認為它並不符合教育的初衷與功能，它「不應該」是教育的本來面貌與真正精神所在，它根本是教育的末流與異化，而為了導正與振興教育，所以才提出與倡導「通識教育」來對治它。換言之，「通識教育」「基本上」是「應然義」，而非「實然義」的。它指的是教育「應該」是怎麼樣，而非教育「實際」是怎麼樣—因為二千多年來的教育推展與施行，事實上有很多時候是只具功利與實用性，而不具有通識與理想性的。

上述的道理，我們可以用柏拉圖的《理想國》一書，所描繪的「理想國」為例，來加以類比與說明。書中所說的「理想國」，指的並「不是直接可以存在著的現實國家，而是一種『理想國家』」¹⁰。亦即：「理想國」係「應然義」，而非「實然義」的。柏拉圖所關心的其實是：理想的國家（城邦）「應該」怎樣，而非現實存在的國家（城邦）「實際」怎樣；同理，「通識教育」所指的「基本上」也是：理想的教育「應該」怎樣，而非現實存在的教育「實際」怎樣。

當然，本文這樣的論點，並非意指：「通識教育」「只能是」與「全部是」「應然義」，而「完全不能是」與「全部不是」「實然義」。事實上，在筆者對「通識教育」一詞所詮釋的六大義—「普通常識的教育」（通識教育之「淺顯義」）、「共同、共通知識的教育」（通識教育的「基礎義」）、「整體通觀識見的教育」（通識教育的「認知義」）、「人文素養的教育」（通識教育的「轉化義」）、「專業教育之外的所有教育」（通識教育的「次廣義」）與「全人教育」（通識教育的「最廣義」）中¹¹，「普通常識的教育」與「共同、共通知識的教育」，即是偏屬於「實然義」的通識教育。

¹⁰ 傅偉勳：《西洋哲學史》（台北：三民書局，1986年），頁108。

¹¹ 陳立驥：〈論通識教育的完整意義〉，《鵝湖月刊》第33卷第6期總號第390號，2007年12月。

也或許正是因為當代「通識教育」的倡導者認為：中西傳統的教育，本是以「通識教育」的姿態出現，只是後來才逐漸異化為非通識性的教育，而為了對治它，所以才提出與倡導「通識教育」，希望藉由「通識教育」的推展，來復興教育，來回歸傳統教育的真面貌，來體現與發揚傳統教育的真精神。也正因為「通識教育」可能包含有「實然義」的成分在內，所以筆者在前面才說：「通識教育」基本上，是「應然義」，而非「實然義」的。

伍、「通識教育」一詞的「原初義」、「系統義」、「傳統義」與「主流義」¹²

探討與推展「通識教育」，還有一組值得我們注意的問題，那就是：應區分清楚「通識教育」一詞的「原初義」、「系統義」、「傳統義」與「主流義」四者的不同。所謂「通識教育」一詞的「原初義」，係指：「通識教育」這詞，在歷史上最早出現時，它的意義為何？亦即：它的「詞本義」為何？

而所謂「通識教育」一詞的「系統義」，則是指：歷來各家對「通識教育」這詞，所下的各種不同的定義。例如黃先生對「通識教育」有黃先生的定義；劉先生對「通識教育」也有劉先生的定義，如此，則黃、劉兩位先生的定義，即稱之為「通識教育」一詞的「系統義」。

至於「通識教育」一詞的「傳統義」，則是在「通識教育」一詞的「原初義」與各種「系統義」當中，因有某種或某幾種定義較顯精彩，而為學術界與教育界等所認可，同時在歷史的長河中不斷發展，而形成教育史上的某種或某幾種傳統時，此時，它（或它們）便逐漸成為「通識教育」一詞的「傳統義」了。換言之，它（或它們）已形成教育史上

¹² 有關「原初義」、「系統義」、「傳統義」與「主流義」四者之分，前三者乃聞之於筆者二十一年前就讀中央大學中文所時的岑溢成老師，而後者則是筆者所自行提出。謹此聲明。

的某種或某幾種傳統了。

此外，在「通識教育」一詞的（諸）「傳統義」中，若有某者特別為學術界與教育界等所共同認可，而成為大家對「通識教育」一詞的主流與大宗的看法，此時，它就不只是「通識教育」的「傳統義」而已，同時也已一躍而成「通識教育」一詞的「主流義」了。而此「主流義」之所以出現，有可能是它在理論上特別嚴謹、特顯精闢或解釋效力超高，也有可能是它在「通識教育」的具體落實與推展中，得到了體現與印證，同時對社會產生較大的正面影響，因而才得到大家的共同認可，而成為「通識教育」一詞的「主流義」。

以上所說的道理，我們可以透過中國哲學史上「道」一詞意義的發展情形，來加以類比與理解。在中國哲學史上，「道」一詞的「原初義」（字本義）乃是「人之所行，人由之而從此至彼者」¹³；而其「系統義」則甚為多元：有儒家義的解釋，有道家義的解釋，有墨家義的解釋，有陰陽家義的解釋，也有其他各家的解釋；而在各種「系統義」中，由於儒、道、釋三家的解釋較為精闢，所以在歷史的長河中，形成影響較大的三種「傳統義」；唯在這三種「傳統義」中，因儒家對「道」的解釋較具人間關懷、較貼近農業社會的家族倫理，以及較契合「親親、仁民、愛物」的人性舒展過程，同時又因它具有巨大的安定帝國政治與社會秩序的功能，所以受到了歷代統治者的喜愛與提倡，因此成為了「道」一詞的「主流義」。¹⁴

本文認為：由於「通識教育」的理念論述尚在發展中，「通識教育」的實務推展也正如火如荼進行中，因此，目前有關「通識教育」的上述

¹³ 唐君毅：《哲學概論》（台北：學生書局，1985年），頁4。

¹⁴ 道家雖以「道」為名，但嚴格說來，在中國哲學史上，它對「道」的解釋只能算是「支流」而已，「主流」還是在儒家。當然，若真要說它們兩者都是主流，那也可以，只是要分辨的是：儒家是第一主流，而道家係第二主流。這是因為儒家正面地樹立了人間社會的倫常，以及給出道德之根與價值之源的緣故。

諸義：除「原初義」尚有爭議外¹⁵；「系統義」可說是百家爭鳴而十分多元的；至於「傳統義」與「主流義」，則尚待客觀的時、空、社會條件，以及主觀的理論、實踐等條件的配合與考驗，如此才能逐漸形成。

陸、「核心」之二義與「核心通識課程」之二義

關於「通識教育」，尚有一組值得我們釐清的問題，那就是：應區分清楚「核心通識課程」一詞的兩種意義。而在釐清此一問題前，我們宜先探討「核心」一詞之義。按：「核心通識課程」的「核心」一詞，既可指：「必要、共同」之義，也可指「最低限度或低度選修」之義。當然，依筆者之見，它更可以指「價值上的核心或最具優先性者」或是「幾何圖形的中心」之義。而因通識課程地圖的中心，便是指所有通識課程中的核心或最具優先性者，所以，「價值上的核心或最具優先性者」，其實也就是「幾何圖形的中心」。而在美國與台灣的許多大學之用法中，「核心」之義主要指的是前兩者；但本文則認為：最後二者—「價值上的核心或最具優先性者」與「幾何圖形的中心」，才是「核心」一詞最恰當與最精準的意義。而若依上所述，則我們便可將「核心」一詞區分成兩大意義：

- (一) 「一般義」：指「每個大學生所共同、必修的」，或是「最低限度選修的」。
- (二) 筆者自己所界定之「系統義」：指「價值上的核心或最具優先性者」，或是「幾何圖形的中心部分」。

而因「核心」具有以上兩大意義，所以相對地，「核心通識課程」也有以下兩大意義了：

- (一) 指大學教育中「最低限度選修」或「共同、必修」的通識課程
此義的「核心通識課程」係起源於美國哈佛大學。哈佛大學於 1978

¹⁵ 對於此一問題，筆者擬於他日再撰文予以詳盡論述。

年開始規劃並推動「核心通識課程」。它將此課程分為幾個領域，同時在每個課程領域中開設若干門不同主題的科目。哈佛的學生需在這些課程當中，修讀通過自己有興趣的科目，如此就完成對該領域課程的學習。之後美國、香港、台灣與大陸的許多知名大學都紛紛仿效與跟進。目前「核心通識課程」的規劃與實施在國內已蔚成一股風潮，同時國內的大學教師、教育主管與多數學者們，只要一提到「核心通識課程」、「通識核心課程」或「核心課程」一詞，他們心中所理解的便是此義的通識課程。

(二) 指整個大學通識教育中最重要且最具有價值上之優先性的課程，或是整個大學通識課程地圖中最中心的部分

此義的「核心通識課程」，係由筆者所自行提出。其義係指：所有通識課程中最重要、最核心與最具有價值上之優先性的部分；或者是指：若我們將所有通識課程繪成一地圖，則它便是指居於地圖最中心部分的課程。

而此通識課程中最核心、最具有價值上的優先性與通識課程地圖中最中心的部分，拙見以為便是：我所提出通識教育六大義中的「人文素養的教育」課程，也可轉說成是「生命教育」課程。惟此「生命」非指生理或肉體形軀的生命，而是偏指精神、心理與人格的生命而言。它旨在喚醒學子的人文精神，而轉化與提升其生命，使其具有高尚的人品與人格。它關心的不只是提供學子一套關於宇宙人生的總體認知；更重要的是，它要轉化與提升宇宙人生，要讓人活得更美滿、更幸福、更快樂、更有價值、更有意義與更有尊嚴，也要讓世界運行得更有序與更為合理。

柒、本文所界定的「核心通識課程」之三面與三義

上節中曾提到：筆者所界定的「核心通識課程」，其實也就是「人文素養的教育」課程或「生命教育」課程。而在本節中，我們將再

析論：由於人的生命可以單獨個別地看，也可以將他放在人所生存的社會與自然環境來看—人的存在絕非抽離、孤立的，而一定是在社會與自然中的存在，因此，人（的生命）便同時有了「個體人」、「社會人」與「自然人」¹⁶的三種身分與面向。而由此，我們便可將整個「核心通識課程」分為三個面向（三面）：「個體關懷課程」、「社會關懷課程」與「自然關懷課程」：

「**個體關懷課程**」重在轉化與提升人的個體生命：積極地存養與擴充其德性，消極地變化其氣質與節制其情慾，以使「心」（仁心或良知等）主導並轉化「身」，由「心」點化、潤澤「身」，而賦予「身」以價值與意義。並將「身」由「心」所發用的「限制原則」，轉變而為「表現原則」，以達成個體生命的「身」、「心」整體感通和諧的狀態與境界。¹⁷「**社會關懷課程**」重在使人能轉化與提升我們所處的社會，並懂得與實踐人我與群己相處之道，以達成人我、群己互為主體、彼此交融，以及與人與社會整體感通和諧的狀態與境界。¹⁸

至於「**自然關懷課程**」，則旨在使人能轉化與提升自然環境，從而尊重與愛護天地萬物，以達到物我、天人互為主體、彼此交融，以及人與自然整體感通和諧的狀態與境界。¹⁹

而值得注意的是：上述三種通識課程，並非是彼此分立或相隔的，而是密切相關且互通、互融與互滲的。亦即，它們乃是同一「核心通識

¹⁶ 此處所謂的「自然人」，其義係指：在大自然中存在的人，或與整個大自然同體存在、合而為一的人。故不同於法律中與「法人」相對的「自然人」之義。

¹⁷ 此處筆者是以傳統中華文化的「和諧精神」來加以詮釋的。若與西方思想作一對照，則他們是重視個體生命內部的鬥爭與對立衝突的。如佛洛伊德便著意於：個體生命中理性與感性鬥、超我與本我鬥，以及形軀與心靈鬥等。

¹⁸ 此處筆者也是以傳統中華文化的「和諧精神」來加以詮釋的。若與西方思想作一對照，則他們是重視社會上的鬥爭與對立衝突的。如馬克思便特重於：社會上中無產階級與資產階級鬥、群體與群體鬥，以及人與社會鬥等。

¹⁹ 此處筆者還是以傳統中華文化的「和諧精神」加以詮釋的。若與西方思想作一對照，則他們是重視自然界的鬥爭與對立衝突的。如達爾文便醉心於：自然界中人與大自然鬥、人類與物種鬥，以及物種與物種鬥等。

課程」的三種不同面向，而非三種彼此相異與不相干的通識課程。若用傳統中國哲學的術語來說，則可說它們乃是「一體之三面」，而非「三物而三體」也。

而由上述的三個面向（三面），於是我們便可再將「核心通識課程」析分成以下三大意義（三義）：

（一）「狹義的核心通識課程」

此類課程亦即是「狹義的生命教育課程」與「狹義的人文素養教育課程」。它專指安頓個體生命，關懷個人的願望、需求、情感、心理、人格、意義與價值等的課程。

（二）「廣義的核心通識課程」

此類課程亦即是「廣義的生命教育課程」與「廣義的人文素養教育課程」。它不僅關懷與安頓個體生命而已，而是要將人所居住的社會環境作一整體的關懷與照顧，以使人人各安其生、各得其所，從而達成人與社會的整體和諧之境。

（三）「最廣義的核心通識課程」

此類課程亦即是「最廣義的生命教育課程」與「最廣義的人文素養教育課程」。它不僅關懷與安頓個體生命而已，也不僅關懷與安頓社會生命而已，而是要將人所居住的社會與自然環境作一整體的關懷與照顧，以使天地蒼生與宇宙萬物各盡其性、各遂其生，從而達成整個宇宙人生的整體和諧之境。

捌、結論

經由以上的論述，我們可以得到以下八點結論：

- （一）關於「通識教育」，至少涉及了：研究的正確程序；「通識教育之始」與「通識教育一詞之始」；「通識教育」一詞係「實然義」或「應然義」；「通識教育」一詞的「原初義」、「系統義」、「傳

統義」與「主流義」；「核心」之二義與「核心通識課程」之二義，以及本文所界定的「核心通識課程」之三面與三義等問題。

- (二) 在研究的正確程序問題方面，我們認為：應先釐清「通識」與「教育」二詞的意義；然後再釐清「通識教育」一詞的意義；最後再研究「通識教育」所涉及的諸多問題。而由於在「通識」與「教育」二詞當中，「教育」一詞已行之多年，其義已廣為人知，因此，把「通識教育」的「通識」一詞之義釐清，比較上來說，才是更為根本與重要的。
- (三) 在「通識教育之始」與「通識教育一詞之始」此一問題方面，本文認為它們乃是兩個不同的問題：前者指的是「通識教育這種教育的歷史起源」問題；而後者指的則是「通識教育這個詞的濫觴」問題。
- (四) 在「通識教育」一詞係「實然義」或「應然義」此一問題方面，我們的看法是：「通識教育」基本上「是應然義」，而非「實然義」的。亦即：它指的是教育「應該」是怎麼樣，而非教育「實際」是怎麼樣；唯本文這樣的論點，也並非意指：「通識教育」「只能是」與「全部是」「應然義」，而「完全不能是」與「全部不是」「實然義」，這是因為在筆者所提出的「通識教育」之六義中，「普通常識、知識的教育」與「共同共通知識的教育」即比較偏於「實然義」之故。
- (五) 在「通識教育」一詞的「原初義」、「系統義」、「傳統義」與「主流義」此一問題方面，本文認為應將此四種意義區分清楚：「原初義」指的是：「通識教育」這詞，在歷史上最早出現時，它所代表的意義為何；「系統義」指的是：歷來各家對「通識教育」這詞，所下的各種不同的定義；而「傳統義」指的則是：在「通識教育」一詞的「原初義」與各種「系統義」當中，因有某種或某幾種定義較顯精彩，而為學術界與教育界等所認可，同時

在歷史的長河中不斷發展，而形成教育史上的某種或某幾種傳統時，此時，它（或它們）便逐漸成爲「通識教育」一詞的「傳統義」了；至於「主流義」，其義則是指：在「通識教育」一詞的（諸）「傳統義」中，若有某者特別爲學術界與教育界等所共同認可，而成爲大家對「通識教育」一詞的主流與大宗的看法，此時，它就不只是「通識教育」的「傳統義」而已，同時也已一躍而成「通識教育」一詞的「主流義」了。而由於「通識教育」的論述與實踐尙在發展中，因此，目前有關「通識教育」的上述諸義：除「原初義」尙有爭議外；「系統義」可說是甚爲多元，甚至有百家爭鳴之勢；至於「傳統義」與「主流義」，則尙待客觀的時、空、社會條件，以及主觀的理論、實踐等條件的配合與考驗，如此才能逐漸形成。

- （六）而在「核心通識課程」此一問題方面，由於「核心」至少有「共同、每個大學生都必修的」（或「最低限度選修的」），以及「價值上的核心或最具優先性者」（或「幾何圖形的中心部分」）等二義，因此，「核心通識課程」一詞至少也有以下二義：一是指大學教育中「最低限度選修」或「共同、必修」的通識課程；二是指整個大學通識教育中最重要且最具有價值上之優先性的課程。前者係起源於美國哈佛大學，而爲之後的各國及台灣的各大學所紛紛仿倣。國內的大學教師、教育主管與多數學者們，只要一提到「核心通識課程」，心中所理解的便是此義的通識課程。而後者則是由筆者所自行提出。其義係指：所有通識課程中最重要、最核心與最具有價值上之優先性的部分；或者是指：若我們將所有通識課程繪成一地圖，則它便是指居於地圖最中心部分的課程。而這樣的課程，其實也就是「人文素養教育課程」，或是「生命教育課程」。

- (七) 至於本文所界定的「核心通識課程」，其實又可再分成「一體三面」的「個體關懷課程」、「社會關懷課程」與「自然關懷課程」，以及「一體三義」的「狹義的核心通識課程」、「廣義的核心通識課程」與「最廣義的核心通識課程」。其中，「個體關懷課程」可說是「狹義的核心通識課程」、「狹義的生命教育課程」或「狹義的人文素養教育課程」；而合「個體關懷課程」與「社會關懷課程」二者，則可稱作是「廣義的核心通識課程」、「廣義的生命教育課程」或「廣義的人文素養教育課程」；至於合「個體關懷課程」、「社會關懷課程」與「自然關懷課程」三者，則可稱作是「最廣義的核心通識課程」、「最廣義的生命教育課程」或「最廣義的人文素養教育課程」。
- (八) 筆者希冀透過對「通識教育」幾個問題的釐清與省思，能使「通識教育」的研究往更精緻與更邃密的方向發展；同時也能對於「通識教育」的落實與推展，提供更為堅實的學理基礎，而使它得到持續發展與可大可久的成效。

參考文獻

1. 牟宗三：《中國哲學的特質》，台北：學生書局，1984年。
2. 沈宗瑞編：《通識教育季刊》，卷11，期4，清華大學通識教育中心·中華民國通識教育學會，2004年12月。
3. 唐君毅：《哲學概論》，台北：學生書局，1985年。
4. 徐復觀：《中國人性論史·先秦篇》，台北：商務印書館，1969年。
5. 張燦輝、梁美儀編：《大學通識報》，創刊號與總期2，香港中文大學通識教育研究中心，2006年5月與2007年3月。
6. 陳立驤：《宋明儒學新論》，高雄：高雄復文圖書出版社，2005年7月。
7. 傅偉勳：《西洋哲學史》，台北：三民書局，1986年。
8. 黃俊傑：《大學通識教育的理念與實踐》，中華民國通識教育學會，2005年。
9. 黃俊傑編：《大學理念與校長遴選》，中華民國通識教育學會，1997。
10. 黃俊傑編：《通識在線》，創刊號、期2、期10與期13，中華民國通識教育學會，2005年10月、2006年1月、2007年5月與2007年11月。
11. 劉金源：《大學通識教育實務》，中山大學出版社，2006年。
12. 岑溢成：〈孟子告子篇之「情」與「才」論釋（上）（下）〉，《鵝湖月刊》，鵝湖雜誌社，期58~59，1980年4~5月。
13. 袁保新：〈什麼是人？孟子心性論與海德格存有思維的對比研究—兼論當代孟子心性論詮釋的困境及其超克〉，「中國哲學與全球倫理學術研討會」，台北：東吳大學哲學系，2000年。

陳立驥 通識教育若干問題之釐清與省思

14. 陳立驥：〈儒學與人類社會和諧〉，「中國衢州國際儒學論壇」，中國大陸，浙江衢州，2006年9~10月。
15. 陳立驥：〈論通識教育的完整意義〉，《鵝湖月刊》第33卷第6期總號第390號，2007年12月。
16. 陳立驥：〈通識教育與儒家哲學—儒家式通識教育哲學之初探〉，《通識學刊—理念與實務》，卷1，期3，2008年1月。
17. 陳立驥：〈全國通識教育教師研習會的兩點研習感想與建議〉，《通識在線》第十八期，2008年9月。
18. 陳立驥：〈論儒、道、釋「經典」中的「人文關懷」〉，《哲學與文化》革新號第412期(第35卷第9期)，2008年9月。
19. 陳立驥：〈「人間佛教」研究的幾個問題之釐清與省思〉，《鵝湖月刊》第34卷第4期總號第400號，2008年10月。
20. 劉金源：〈我國大學通識教育的現況、問題與對策〉，《通識學刊—理念與實務》，卷1，期1，2006年7月。

Clarification and Reflection of Some Issues on General Education

Chen, Li-Shiang*

Abstract

This article has been focusing on clarification and reflection of some common problems and issues on General Education, which can be contributed as (1st) Academic research and reference upon General Education, (2nd) fulfillment and boosting of General Education somewhat by its sophisticated and firm base.

The article is being composed of eight sections. “Introduction” is as the 1st section, it explains two problematic consciousnesses upon this essay; from 2nd to 7th section are “The correct procedure to research on General Education”, “The beginning of General Education” and “The start of the term of General Education”, “Should the term General Education be realistic definition or supposable definition?”, “The original definition, systematic definition, traditional definition and mainstream definition of the term of General Education”, “The two definitions of the term Core and Core Curriculum and the three sides and three definitions of Core Curriculum under the defining of this article” etc. During these six sections writer brought up the questions and explained them by clarifying and reflecting; 8th section “Conclusion” has outlined the argument and abstracted the essential points from this article.

Finally, by clarifying and reflecting issues on General Education may help us while we do the research, and to develop toward a more sophisticated and profound way; meanwhile, It provides us a firmer academic base when accomplishing and boosting it, so that General

* Associate Professor and Chairman of Center of General Education, Kao Yuan University, Kaohsiung, Taiwan

陳立驥 通識教育若干問題之釐清與省思

Education's development can grow bigger, stay persistent and last longer in effect.

Keywords: general education, core curriculum, the beginning of General Education, the start of the term of General Education, the realistic definition of General Education, the supposable definition of General Education, the original definition of General Education, the systematic definition of General Education, the traditional definition of General Education, the mainstream definition of General Education

【作者簡介】

陳立驥簡介：陳立驥，西元 1964（民國 53）年出生於觀音霞光、大屯春色與淡江夕照三者交織的「台灣八景」之一的淡水小鎮。因家中世代務農，故自幼即隨著阿公、阿嬤與雙親等，在三芝與石門老家從事農稼之事。十歲時母親因操勞過度而辭世，三兄弟幸承辛勤而偉大的父親陳旺老先生撫育成成人。之後陸續取得中央大學地球物理系學士（1983~1987）、中國文學研究所碩士（1987~1990）與成功大學中國文學研究所博士（1998~2003）等學位。現任高苑科技大學通識教育中心副教授兼主任，並擔任南台灣大學校院通識教育策略聯盟理事兼高雄地區召集人、中華民國華夏語文學會發起人，以及台灣南區人文學院學術聯盟代表等榮譽銜。此外，還經常在海峽兩岸的各學府、機關與團體——如南京大學、南京航空航天大學、河南大學、湘潭大學、台灣師範大學、元智大學、台南奇美醫院、台北榮總與花蓮慈濟等，進行講學與演講等活動，也曾於佛光山叢林學院講授「中國哲學概論」與「西洋哲學概論」等科目。陳主任的學術專長為中國哲學、通識教育與戰後台灣小說等。他一生學思的根本問題意識為：「如何建立中國哲學與中華文化詮釋的主體性？」及「如何建立一套本土的通識教育品牌？」著有《孟子性善說研究》（碩士論文）、《劉蕺山哲學思想研究》（博士論文）、《宋明儒學新論》（近 40 萬字），以及儒、道、釋、通識教育、台灣文學、文字學與書評等學術論文 50 餘篇。

陳立驥 通識教育若干問題之釐清與省思