

通識與專業之間 —高等教育通識課程規劃之省思

毛 荣 富*

本文的目的在反思高等教育中通識與專業的關係。雖然通識教育是台灣高等教育改革的一個重要部分，仍然不能擺脫它依附於專業的性格。在過去威權體制的教育政策下，通識教育依附於政治意識形態教育的需要，且以專業教育為主導；大學改革後，通識教育又因大學教育的市場導向趨勢，仍不能完全確立其獨立性格。本文將將以慈濟大學的通識教育課程為例，論證以通識教育為核心的大學教育之可能性，同時也審視這樣的設計必須面對的台灣教育的主觀與客觀現實。

關鍵詞：高等教育、通識教育、專業教育、慈濟人文

一、前 言

Philip H. Coombs在其〈世界教育危機：80年代的觀點〉中為當代的教育危機下了診斷：

* 慈濟大學傳播學系助理教授。



“自1945年以來，由於在世界範圍內發生了科學和技術、經濟和政治、人口和社會結構方面的一系列變革，所有國家都經歷了極為迅猛的環境變化。教育制度的發展與變化也比過去任何時候更快，但它們適應周圍環境變化的速度卻過於緩慢，由此產生的教育制度與周圍環境之間的各種形式的不平衡，正是這場世界性教育危機的本質。”（轉引自王振輝, 1997: 61）

Coombs的論點為絕大多數人所接受。但不是每一個國家所面對的危機之實質內容都一致。台灣的教育危機並不是開發中國家所面對的教育不普及、教育嚴重的不均等（雖然這在近來有浮現的趨勢，尤其是貧富不均所肇致教育不均等），而是價值觀的單向度化(one-dimensional)，過度強調科技理性和技職需要，忽略通識的養成。尤其是台灣戰後的教育體制受到國家威權體制的政治介入，包括大學的方向與科系的設立，在在為了都配合國家的經濟與政治需求。這一結構在八〇年代末大學改革的浪潮中受到嚴厲的批判。（大學教育改革促進會, 1993）

對通識教育體制化呼籲也出現在這一時期。雖然從共同必修科目轉為通識課程已經十年左右，但通識教育的困境一直是反思高等教育時的一個核心議題。每有高等教育相關研討會都會嚴肅討論此議題。如今，面對一個全球化的時代，大學所遭遇的內外環境比之過去，更形複雜，所面對的危機也更形急迫。前有威權體制遺留的舊影響，未來則有面對全球化的新課題，大學的理念能否達成，通識教育具有舉足輕重的地位；反過來，通識教育能否落實，端賴大學能否堅持理想。兩者是一體兩面的。

本文嘗試從高等教育中關於專業與通識平衡的議題，審視通識教

育所面對的問題。在台灣的高等教育體系中，通識與專業之間的張力仍然影響著通識課程的規劃。雖然大學教育以及通識教育已經進行一段時間，但過去威權體制所形成的專業教育「慣習」(habitus)仍然支配著規劃者，使得通識教育與專業教育之間無法形成融貫的一體。本文將以慈濟大學的通識教育規劃為例，探討一個以「全人教育」為目標的辦學理念所取得的突破以及所面對的現實。這顯示，扭轉社會中功利與專業取向所必須面對社會結構與心態是不容易撼動的。

二、大學教育的目標

(一)大學的理念

關於大學的理想幾世紀以來已經歷經變化。最早，中古世紀的巴黎大學、波隆納大學強調的是世界精神和超國界性格；十九世紀的德國大儒洪堡德(von Humboldt)創立柏林大學時，則揭橥大學的任務是「自由地從事創造性學問」，將知識的探究與發展，而非傳授，視為大學之首務；廿世紀初，美國的A. Flexner則賦予大學「教學」這個重要的任務，強調大學應是時代的表徵，不是社會的訓練所⁽¹⁾。到了二次世界大戰以後，大學教育也和社會其他層面一樣，蓬勃發展，美國教育家C. Kerr提出極具挑戰性的主張，即美國的大學已經成為知識工業的重地，學術與市場已然結合，大學已逐漸成為社會的服務站。(金耀基, 2000: 1-23)

Kerr的論點極具挑戰性，論者多稱之為實用主義。(黃坤錦, 1995)

⁽¹⁾ 見A. Flexner, 《現代大學論》，尤其是第一章。



至此，有關大學性格的爭論集中於大學究竟是資本主義市場的訓練所，還是保有理想性格（亦即，具有導正作用）的最後堡壘？這個問題如何澄清？

堅持大學必須具有某種超越性觀點仍然是論述大學教育的主流思潮。黃俊傑即指出，“大學的本質在於對真理的探索，大學的生命則在於理想主義的堅持。”(1999: 25)但是，不可否認的，“大學不能遺世獨立，但卻應該有它的獨立與自主；大學不能自外於人群，但卻不能隨外界政治風向或社會風尚而盲轉、亂轉。大學應該是「時代之表徵」，它應該反映一個時代之精神，但大學也應該是風向的定針，有所守，有所執著，以燭照社會之方向。”(金耀基, 2000: 23)

於是，當大學和社會之間的交流或因主觀因素或因環境因素而愈來愈頻繁，當大學不再被視為象牙塔卻仍要求堅持其理想性格，如何在理想與現實之間維持均衡，可以說是相當艱難的任務。

(二)台灣大學的性格

在《台灣高等教育白皮書》(1993)中，大學教育改革促進會形容台灣的高等教育是「理念被架空的高等教育」。(p.11)其關鍵因素在於威權體制下台灣大學教育呈現的是一種「中央集權化」的建置。教育主導權集中於中央政府，由教育部主管。大至大學的發展方向，小至校園內部的事務性事項，都必須由中央單位主管，大學甚少自主的空間。這種設計符合威權體制集體管理與控制的需要，卻與大學自主性的理念完全不合。

《台灣高等教育白皮書》(1993年出版)撰寫的時空是剛剛解嚴，

整個社會的威權體制與心態尚未完全鬆綁。隨著政治的自由化與民主化，政府也透過「大學法」等基本法律賦予大學較多的自主空間，包括大學自治、教授治校、廢除共同必修科目、軍訓改為選修，等等。但是，這十多年間，台灣社會一方面面臨民主化的困境，另一方面面對全球化的全面衝擊，是一個更複雜、更嚴峻的環境。在此局勢下，高等教育所面臨的危機和先前已有所不同。

黃俊傑總結近年大學教育改革過程中出現兩大困境：「民主化的困境」與「資本主義的困境」，貼切地描繪出台灣當前高等教育危機的內外因素。(1999:8-21)

關於「民主化的困境」，主要源於從中央集權的模式過渡到大學自主、校園民主的過程。當「程序正義」、「校園民主」在大學中成為無限上綱而被誤用、濫用，但學術領域的運作邏輯卻仍深深受到過去威權體制遺留下來的政治邏輯所支配，校園內民主的素養仍未同步形成，也未思考政治領與的民主邏輯是否適用於追求真、善、美的學術領域。這是民主化的困境。它和台灣社會的民主化困境是一致的：空有民主之程序，卻缺乏民主素養的培養；空有形式，而無內涵。於是，整個時間與資源往往在民主程序的爭執中耗盡。

大學自主以後的高等教育所面對的「資本主義的困境」在於，資本主義市場邏輯已經逐漸滲透到大學，並支配大學的發展，乃至學院人的思維方式。近年來，我們已經看到，將大學教育視同公司的經營管理，講究快速成效（包括招生、研究、籌募經費，乃至收支平衡）；在大學經費自籌的趨勢下，紛紛推動產學合作，使大學過度依賴於企業經費的挹注，從而喪失學術的自主性；而大學設科、系以及整體的

擴張更是隨波逐流，完全依據市場的需求（甚至供過於求）⁽²⁾，大學淪為作市場的訓練所。當大學也公司化、校長經理人化，當大學教育成為市場的工具、課程的開設不斷媚俗，大學的理想何在？

三、通識教育的理念

大學的理念歷經轉變。同樣，對於大學通識教育的內容在不同時空也出現不同的論點；不同領域訓練的學者對通識教育的內容與目的，看法也有差異。總的來說，二次世界大戰以後對通識教育的探究，可以說都是以史諾爵士(C. P. Snow)的「兩種文化」概念為背景。

一九五九年，史諾爵士在劍橋大學講座上發表題為「兩個文化及科學革命」的論文。其要旨在於：學術文化已經形成兩個壁壘森嚴的世界，一個是文化的，一個是科學的。這種對壘已使西方人「失去一個共同的整體的文化觀」。(金耀基, 2000: 25)史諾的論點並非要批評科學革命，而是提醒我們，學術圈將兩者截然劃分的方式（不只表現於觀念，也表現在制度上）已經造成觀念的鴻溝。反思兩種文化並不是要執著於工業社會以前的傳統文化，那只是對過去美化的空想；而是要正視科學文化，尋求消弭兩種文化的脫節現象。

晚近國內學者對於通識教育的觀點也不出「兩種文化」的背景框架。(林崇熙, 2000)學者劉阿榮(1999)將國內學者關於通識教育的看法

⁽²⁾ 以筆者所服務的傳播系為例。全國傳播相關領域的系所每年訓練出超過三千名的學生，幾乎完全是替台灣熱門的大眾傳播界服務，不論教育目標。筆者例行上會問新生，為何選獨傳播學系，相當多的學生意見是想當記者，甚至主播。

略分為「科學背景學者的觀點」和「社會科學背景學者的觀點」兩類。科學背景的學者的觀點，如吳大猷、黃武雄，強調「通識」與「專才」教育的相對性，強調「知識」（專業）、「修養」（人文）及「能力」（邏輯與分析）。社會科學學者如楊國樞、簡茂發、黃俊傑等，強調通識教育具有統合功能及培育完整健全的人。簡茂發即認為，通識教育的目標是，“第一、培養學生統整的知識，第二、培養學生開闊的胸襟，第三、培養學生解決問題的能力（含思考訓練），第四、培養學生人文的素養，第五、塑造學生健全的人格。”楊國樞認為，“廣義的通識教育的統合功能應兼及以下六個相互關連的層面：1.感性與理性的統合；2.價值與知識的統合；3.理念與實用的統合；4.人文與科學的統合；5.個人與環境的統合；6.傳統與現代的統合。”（轉引自劉阿榮，1999: 21）

曾任清華大學通識中心主任的林安梧，嘗試指出通識教育之真諦，即“「通」是通古今之變；「識」是識天人之際。「教」是教養清華子弟、清華學生；「育」是育社會公民。”（2001: 19）他特別將通識教育和台灣整個政治社會整體的發展配合在一起來談，在這個新時代，就是朝向一個公民社會的養成。“人文學一定要面對整個歷史文化的總體，要面對生活世界，所以它必須要跟文化教養結合在一起。”（ibid., 2001: 20）

黃俊傑則從人的主體性以及人與客體（自然與社會）建立互為主體性的角度設想通識教育的目的：

“所謂「通識教育」可以區分為兩個層次：（一）核心課程；（二）一般課程，但是不論事前者或是後者，都直接或間接地與「建立人的

主體性，以完成人的自我解放，並與人所生存之人文及自然環境建立互為主體性之關係」這項教育目標有關。本研究所謂「通識教育」就是一種建立人的主體性並與客體情境建立互為主體性關係的教育。”
 (黃俊傑, 1997)

西方學者Craig C. Howard則在傳統通識教育的思考中歸納出四種進路：

(一) 理想主義：體現在紐曼樞機主教籌建的愛爾蘭大學上。理想主義的通識教育進路，“以兩個知識論預設為主軸，一是真理的根源，一個是真理之為有效的條件。它的根源是超越的，至少是超出世俗超出現世的，它的有效性條件建立在一個理想的一貫體系中。對於一個理想主義者來說，邏輯的一貫性是所有命題真假的最終裁決者，邏輯的一貫性獨立於人類的判斷之外，是人做判斷時所依循的條件。”
 (Howard, 1999: 98)

(二) 本質主義：和理想主義者類似，本質主義者主張真理有一個客觀的標準，此是理性可以掌握的。本質主義者以芝加哥大學校長何欽斯(Hutchins)為代表。這派主張，“人的目的在於充分發展智識的能力(intellectual power)，雖然在的想法裡，智識能力的發展就是依據亞里斯多德和多瑪斯的形上學塑造人的心靈。本質主義和經典學程(由何欽斯在芝加哥大學所倡導)的理念中比較特殊的一點，乃是認為最好的教育有某個特定的內容⁽³⁾。”(ibid., p. 99)本質主義者承認大學所處

⁽³⁾ 這種論點在多元文化觀興起之後受到強烈的批判。1988年加州史丹福大學的通識課「西方文明」的一份書單中，包括柏拉圖《理想國》(Republic)的讀本，由於書中涉及性別和階級不平等，受到女權運動者批判，最終被剔

的社會有其必須面對的現實，這是它和理想主義者不同之處。因此，何欽斯的課程改革主要針對美國高等教育工具性課程的主流以及當時（三〇年代）興起的法西斯主義潮流，這些都代表著理性的一貫性和道德共同體的崩潰，大學教育負有教化之責，以抵擋社會之墮落。

（三）進步主義：建立哲學家杜威(J. Dewey)的哲學上。杜威認為現代人的問題在於工具和道德、科學和倫理之間的調和。當前的景況是理論（神聖的）貶抑了實踐（世俗的），並點出了社會的問題根源在於做(doing)和想(thinking)的僵化區分。(Howard, 1999: 99)在《民主與教育》一書中，杜威指出，溝通是社會的基本活動。在溝通過程中，教育扮演著關鍵性的角色，因為教育透過個人與自然環境、社會環境的互動，使得經驗品質產生轉變。在杜威的預設裡，民主政治最能促進人群的良性互動，個人因此而成長。教育的意義在於發展吾人群體生活的能力，也就是對民主體制的教養與鞏固。

（四）實用主義：理論上，實用主義並不是一種教育哲學，而是對大學及其課程危機的陳述，但避免提出規範性的意見。實用主義的教育學者克爾(C. Kerr)認為，大學是一個機械體，不是一個有機體，是多元的，不是單元的，它合法地與商業、政治等世俗事務相連在一起。克爾的觀點可以視為二次世界大戰以後美國大學的具體寫照——大學和圍牆外的政治、軍事、商業緊密結合。這種觀點基本上已毫不批判地接受西方技術專家政治(technocracy)的價值觀。

Howard認為這四種進路都有其偏。理想主義和本質主義靠著超越的真理和道德建立其正當性，卻易於形成權威主義的偏執。進步主義

者擷取杜威的觀點，亦毫未反思接受「成長」觀念。實用主義則緊緊依附於目前工具性取向的價值觀，未指明確切的方向。

Howard認為，批判理論可以作為一個新的進路，不會限於超越和現實的二分鴻溝。批判理論根源於法蘭克福學派以及其後繼者哈伯瑪斯(J. Habermas)。此派主張現代工業社會已淪為工具理性主宰的社會，不論是體制的安排，還是思考的模式，都以達至目的的最有效手段為依歸。如此所形塑的是一種單向度的(one-dimensional)思考方式、制度安排方式，終至形塑出單向度的人。(Marcuse, 1990)

以批判理論為基礎審視通識教育，首先要做的是「知道何者是有待批判的」。“如果通識教育可以做為大學課程的背景共識，大學通識課程則必須（不管足不足夠）成為社會背景共識的最高發言人。如果大學不能完成這個使命，大學的正當性就要受到質疑。”⁽⁴⁾(Howard, 1999: 101)。

⁽⁴⁾ 批判理論和Howard這個論點所隱含的規範性意義也必須面對批判。批判理論針對大學的正當性提出質疑與批判，並提出規範性的出路。（這點在哈伯瑪斯那裡是非常明顯的。他所提出的「理想的溝通情境」作為溝通的基礎，也是規範性預設）但這規範性本身同樣也可以被質疑，或者說，有待形成共識。這也正是以R. Rorty為首的新實用主義者對哈伯瑪斯批評的所在。對Rorty而言，哈伯瑪斯的溝通理論仍然存在著一個超越的形上（規範性）預設，但人間的規範（倫理、價值、真理等等）不過是偶然的產物，是透過社會的團結(solidarity)所形成的共識。只要共識形成了，該規範、價值就便在社會中發揮主宰作用。當然，Rorty的論點仍然必須面對他困境：共識意謂著對非共識者的排除作用，但這對Rorty所宣揚的民主價值不啻是一諷斥。關於哈伯瑪斯和Rorty的哲學所面對的問題，可參見林遠澤(2002)的整理。

大學課程的背景共識由何而來？是由大學本身及外界提供給大學的趣向(interests)形成的。通識課程的規劃若僅就工具性考量，可能扭曲溝通的進行。若欲以哈伯瑪斯的溝通理論為基礎對通識教育的本質進行溝通，Howard認為有三個層次必須進行：

1. 概念的形成和計畫階段，將個別的通識教育課程作一番釐清；
2. 實施和進行階段，通識教育計畫的展開並依學校的生活環境而調整；
3. 教學的面向，亦即通識教育學程在課堂上傳授。(Howard, 1999: 103)

從溝通的角度看，問題不在於如何建構大學課程，而在於建構大學課程所需要的溝通背景。這意謂著，不是一開始就去指出絕對的目的和價值（如理想主義和本質主義所做的），而是就現實中給出「溝通的情境」，讓處與溝通情境中的各方（教師、行政當局、學生，乃至政府）都能不被扭曲地陳述其意見。溝通情境的建立如此重要是因為

“通識教育學程釐定與設計的過程，是今日高等教育機構要面對的一個重要的問題，因為這個過程等於在釐清大學的目標何在，以及社會的目標何在，這是最根本的一個表明。如果大學不能夠為人類技術的、實踐的、批判的趣向找到一個背景共識，那麼將要危及溝通本身，也危及到我們民主的生活。”(Howard, 1999: 104-105，著重號為筆者所加)

從以上各家各路的論點可以看出，雖然強調點各有不同，但仍有一共同的理念，此可概述為「人文精神」。雖然，對於人文精神的內涵（要以甚麼樣的課程來展現）又有不同的論點。但是，如同金耀基

所指出的，直到今天為止，吾人實在沒有一個通識教育的「範典」。因此，每個社會在設計通識教育課程時除了應該包括如芝加哥大學著名的「共同核心」(common core)⁽⁵⁾課程外，應該保留一個空間，就每個社會的本身發展的需要，設立一些特殊的通識科目。(2000: 144)

四、當前台灣大學通識教育的困境

黃俊傑在其《大學通識教育的理念與實踐》一書中，對國內大學通識教育的現狀做了全面的分析。他指出，大學通識的問題根源於結構性的問題，而此結構性問題又有其歷史根源。吾人思考改革對策時必須洞燭結構及其歷史，方能對症下藥。

在結構性問題上，黃文分析出兩大面向：(1999:175-196)

(一) 根源於體制的問題：

首先，最根本的一個問題是「師資難求」。一般教師在研究與出版的壓力下，無意願兼顧通識課程；學識卓越的資深教師則多鄙視通識課程，致使通識課程不論質與量皆不符學生需求。（這種師資不足的現象有各校的差異，筆者下文討論慈濟大學通識課程的現狀時會有所討論）

其次，校園民主化以後衍生的新問題。雖然大學自主、校園民主

⁽⁵⁾ 芝加哥大學的共同核心，包括四個學年科目：生物科學、物理科學、社會科學及人文學。哈佛大學的「核心課程」則包括五個領域：文學與藝術、歷史、社會分析及道德推理、科學、外國文化。（金耀基, 2000: 144）

隨著政治民主化及「大學法」的頒訂而快速發展，但是由於過去以就業導向的大學體系導致技職性質教師的比例遠大於文理學院基礎學門的師資，校園民主反而不利於結構上的弱勢者。同時，隨著政府對公立大學經費挹注的降低，學校自籌經費的比例增高，於是紛紛開辦以實用、符合產業需要為取向的學分及學位，如EMBA、學分班、產學合作課程。

(二) 根源於心態：

大學通識教育的問題還根源於心態因素，包括大學教師、學生和家長的心態都有不利於通識教育發展之處。

在教師心態方面，重專業，輕通識可以說是一個普遍現象，我們可以將此形容為台灣教育界的「慣習」(habitus)；研究與出版的負擔也讓教師不願「浪費時間」開設通識課程。學生對通識教育則普遍視之為「營養學分」或者不得不湊滿學分的「義務」。家長方面，由於受的是傳統威權體制下的教育，形成心態結構也是重專業輕通識，認為子女上大學就是要學習更多的專業課程，以利往後就業。這三種心態形成一種惡性循環：教師無心、家長不關心，學生的動機便難以被激起。於是，通識課程往往流於形式。

上述的結構性問題有其歷史根源，跟台灣整個社會的發展息息相關：

1.台灣教育的功利取向：戰後台灣的高等教育在國家統合的指導下，配合各階段經濟發展的需求，使得高等教育「商品化」的性格相當明顯。這種狀況在大學自主之後並無改善，尤其近幾年大學廣設、

技職教育升格，功利趨勢益形明顯。大學紛紛開設各種符合當前潮流的實用性課程，頒發相關學位，如EMBA、生技和資訊相關課程。透過學校的宣傳和媒體的炒作，無形中成為後進的目標，彷彿大學教育便是以此為代表。

2.大學自主性的失落：台灣的高等教育在戰後的政治經濟結構支配下，受到政治力的介入，使得知識社群的自主性與獨立性遭到極度的擠壓；而隨者政治民主化讓大學稍有喘息空間後，隨之而來的是產業力量的入侵，如「產學合作」，讓大學有逐漸淪為產業後備軍之勢。產學合作實有如雙面刃，一方面可以使大學和社會脈動不致脫節，畢竟，通才的培養並非在完全封閉的象牙塔中完成；另一方面，產業講求效用、快速的成效，將可能危及大學追求真理的熱誠，甚至為求成功而忘記之勢的社會責任。

3.推動通識教育的困難：由於大學教育的工具性格（包括政治的和經濟的目的）相當明顯，大學教育根本脫離「獨立自主意識」、「整體人格」覺醒的目標。換言之，通識教育並非戰後台灣高等教育的主要目的。這種心態並未隨大學改革而有大幅的轉變。通識教育雖已成為大學基本課程，不再是威權體制灌輸意識形態的工具，也不再只是點綴，但在規劃上卻大多仍然視之為輔助性課程，而非完整的設計；或者，視之為完整的課程，卻仍以舊心態來設計課程。

五、通識與專業之間：以慈濟大學 的通識課程為反思



以下將以筆者所服務的慈濟大學之通識課程為例，探究通識教育的理念應該為何，以及其理念落實於課程中所面對的主觀與客觀現實。之所以以慈濟大學為例，一個重要原因是該校直接將「全人教育」設定其辦學的原則，並依此設計課程（包括慈濟特有的課程）。以此來檢驗她的突破，以及所必須面對的現實，實足以視之為現階段與未來台灣高等教育中通識教育成功與否的一個晴雨計。

(一) 慈濟大學通識教育中的理想

慈濟大學通識教育所揭露的目標在於培養「以人為本、尊重生命」的學生，即

“培養身心健全的公民，使學生在專業領域外，同時具備文學與藝術的欣賞能力；面對未來社會變遷擁有適應與理性思考的能力，重視環境生態倫理與保育，以培養人類保護地球永續生存空間的能力，及服務社會的奉獻精神，以此拓展知識的廣度及邁向理想的人生。”

按照這個精神，通識課程的設計不以特殊專業的技術性價值或就業市場的實用功能為導向，而以培養及建立學生成長過程中尊重生命，陶冶心性，豐富人生及社會適應的基本知識、能力與態度為考量。

通識課程包括「核心課程」（必修）及人文、社會、語言、藝術及自然五大學群。學生必須修習32個學分，包括校核心課程16學分及五大學群中選修16學分。不同學院的學生選修各學群的學分數亦有不同，大抵上，醫學及自然科學相關學院必須選修較多人文、社會學群的學分；社會科學院系學生則必須選修較多自然學群的學分。

校核心課程在九十學年度修改後包括服務教育、慈濟人文、通識教育講座、理則學、英文、國文、媒介素養概論、科技等八門課。其中慈濟人文允為慈濟精神的代表課程；而媒介素養概論則是國內大學首創列入校核心（必修）的課程。

其他五大學群，「人文學群」的宗旨在於引領同學進入東西方文學、歷史哲學的領域；「社會學群」則培養學生宏觀的視野及洞察社會問題的能力，俾能面對變遷日益迅速、人際關係日趨複雜的社會；「藝術學群」的宗旨在培養美感的判斷能力並能實踐於日常生活中；「語言學群」則配合國際化的趨勢，提供第二外語的修習機會；最後，「自然學群」則試圖透過生活化的運用，讓學生瞭解自然科學觸手可及並認識真正的科學精神。

在慈濟大學的通識課程中，「慈濟人文」與「服務教育」可以視為通識教育核心中的核心。這兩門課的目的是“希望透過人與人的關係，人與自然關係的探討與瞭解，使學生能思考生命的意義與真諦，並從實做中體悟「人苦我痛，人傷我悲」，「人飢己飢，人溺己溺」悲天憫人之胸懷，進而認知生命無價，而能珍惜、尊重生命。”⁽⁶⁾

「慈濟人文」課程有必要加以描述。這項課程

“強調基本人文素養之漸進涵養，培養學生大愛、感恩、尊重、關懷、用心、負責之生命情操，建立「簡單即是大美」的生活態度，讓生活與生命結合在散發樸實、真誠、慈悲、自律，且洋溢美感之文化中。”

⁽⁶⁾ 慈濟大學提升大學基礎教育計畫『生命的認知、尊重與實踐』計畫書中的描述。



課程的內容包括慈濟志業發展的軌跡、國際救援、臨終關懷、環境保育、骨髓捐贈與大體捐贈、愛心故事的分享及志工服務等。衆所周知，慈濟志業體始於花蓮地區的社會慈善志業，逐漸得到社會的認同而擴大，並興建慈濟醫院服務醫療資源貧瘠的花東地區，大力倡導骨髓捐贈，又不斷推動國際救援，可以說有災難、貧弱之處，就有慈濟人的身影。因此，從「慈濟人文」的課程內容可以看出，它就是慈濟精神的灌輸，其目的就是培養「大愛」的精神。亦即慈濟的辦校理念：秉持以人為本的教育理念，實踐「慈悲喜捨」，「尊重生命」的最高指導原則。

(二)慈濟通識課程所面對的現實

現在慈濟大學的前身是慈濟醫學院，因此，其創校精神是以醫學教育的理想為出發點。如同其設校宗旨所表述的，

“以慈悲喜捨之精神，培育具淵博學識與仁德悲心的醫護人員，使醫師於治病之際，能兼顧對人的整體關，以減輕病人身體與心靈之諸般苦痛。提供醫療資源缺乏地區的醫師人力：以「那裡需要我，我就到那裡」的奉獻精神，配合全民健保的實施與醫療網計畫的落實，改善偏遠地區醫師缺乏的現象，嘉惠地方。”

這樣的創校宗旨點出了台灣醫學教育中的過度技職化之弊，並以重新建立「以人為本」的醫學教育為職志。這個原則正是近來醫學界推動醫學教育改革時所大力呼籲的——把「人」帶回醫學。（黃崑巖, 1996 黃俊傑, 1999；蔡篤堅, 2002）如同黃崑巖所指出，當前台灣的醫學教

育可以說是一種「沒有人性的醫學教育」(dehumanized medicine)，只能培養醫匠而不能培養治病人的醫師。必須恢復人性醫學。而人性醫學的恢復需要靠通識教育，而通識教育應特別重視人文教育。(1996:4-5)

從結構上來看，慈濟大學的通識教育所揭露的原則以及核心課程相當符合「人文教育」、「全人教育」的理念；並且，由於慈濟大學的經費來源主要來自於慈濟基金會，後者有來自於捐獻，因此，能夠幾乎完全擺脫前述的「資本主義困境」，免於向市場靠攏。但這不表示它毫無困境，有些困境是來自於整個社會的價值觀與慣習，有些則是源自這個大學在整個大學社群中的位置。以下筆者嘗試做一些討論：

A. 屬於現存大學體系內部結構的問題

1.師資問題：此處所面對的師資問題，除了前述黃俊傑(1999)所提之外，更多是「地區性格」。慈濟大學是一個小型大學，除了醫學院為原創外，社會科學相關的學院都是最近幾年方才成立，規模小，科系也不多，能夠提供課程的多樣性也就不足。其次，慈濟大學地處花東地區，是學術資源的「邊陲」，不僅師資難求，同地區其他高等學校能夠支援之處也不夠，使得有一些課程雖欲開出，卻難覓師資。

2.學生的學習心態：如許多的研究所呈現的，學生學習通識課程的動機也不高。醫學及自然科學學生和人文及社會科學學生的動機又有差異。前者仍然在技職、專業教育優先的訓練下，將通識課程視為不必要的負擔。後者則視自然科學課程如洪水猛獸，避之唯恐不及。以筆者所任職的傳播學系為例，創系主任陳世敏教授規劃系的發展方向之一是「健康傳播」，於是設計本系學生修習基礎的醫學及生命科學課程如生物學、流行病學。來自高中社會組的學生第一個質疑便是，

「爲甚麼要學那些自然科學的課程？」其背後的心態是：我是社會組的學生，讀的也是「社會組」的傳播學系，自然科學與我何干！這種心態積習已深，當然社會的價值觀是其原因，不過，我國的教育過早分流也是造就此種心態的元凶之一。顯然，通識教育的落實不應僅限於高等教育，必須延伸至中小學方能見其功。

3.通識教育和專業教育之間的接軌問題：通識教育算是「大學預科」，還是專業教育的補充，或者通識教育和專業教育之間必須不斷接軌？至今似乎仍未有共識。以慈濟大學的通識課程設計來看，雖然能揭露理念，但各科系的本系專業課程設計卻似乎完全脫離和通識的關連。以醫學院的課程爲例，本系的課程設計幾乎完全是專業課程。面對即將到來的全國醫學院評鑑，由於該評鑑將醫學人文課程放在顯著的地位，醫學院必須回頭設計「醫學人文」的課程。換言之，必須嘗試把「人」找回來。在此之前，對這方面反省是付諸闕如的。這和慈濟大學的創校宗旨對照起來，不得不說是一種「脫節」。

這也凸顯當前通識教育設計的一個猶待解決的困境：通識課程完全是通識中心的任務嗎？在專業中涉及通識相關的領域，是不是也必須持續提供？用一個大膽的話說，通識教育是持續的。專業課程所涉及的東西不是在真空中產生的，它和整個社會是緊密關連的。因此，專業的每一領域、層級，都有其「通識」。新近以「科技與社會」(Science, Technology, Society; STS)探討通識教育的觀點，可以作爲一個參考點。如林重熙對STS所解識的：

“STS是指透過歷史、社會學、哲學、人類學、政治學、經濟學、倫理學、法律、生態學等各種人文社會科學的角度來瞭解科技如何運行。對人文學者而言，打開了科技的黑箱，瞭解了科技的意識型態、

政治經濟學與權力運作，可不再陷入科技權威的籠罩；對科技專家而言，有助於反省自身領域的發展樣態是否健康，或有何盲點。”(2000: 52)

在這種觀點下，通識和專業並非「二分」，通識教育和專業教育也不應該二分，而是持續在專業中探究它的通識議題，藉此能夠讓專業瞭解其社會成因，以及它和社會的關連。如此一來，才不會如李遠哲院長前不久嚴詞批評的，培養出不知專業的社會責任為何物的實驗室學者。

B. 外部世界對大學的影響

1. 全球化之下的大學教育：全球化是全面的，包括政治、經濟、文化等等。大學也必然面對，如國外大學競爭所引發的招生員額危機、國際競爭下的學術地位、更多的產學合作需要（或誘惑）、更多的全球文化入侵，這些都是更世俗化的趨勢。台灣的大學可說深陷危急之境。慈濟大學雖還能依靠捐款維持，暫免於國內大學世俗媚俗之舉，不過，未來的情境還許可嗎？疑問是不能免的。

2. 慈濟理念的社會檢驗：慈濟大學是相當年輕的學校，第一屆醫學院的學生才剛畢業。這意謂，慈濟以人為本的醫學教育理念還待社會檢驗。衆所周知，當前醫界功利取向極端嚴重已是有目共睹，醫療機構及醫生濫用醫療資源、誤診誤用藥物的事件層出不窮、醫療糾紛不斷、將病人視為賺錢工具，凡此種種皆令人痛心疾首。慈濟大學高舉「全人教育」，試圖扭轉這種功利取向的醫療環境，她所培育出來的這些小小的人本醫師種籽，未來將陸續進入醫療體系。然則醫療環境的試煉是嚴苛的，這些人能否抵擋功利洪流，堅持理念，還有一段漫長的檢驗歷程。若是通過檢驗，當然證明慈濟人文精神可以作為一

種人格培育的原則。若是無法通過檢驗，則勢必重新回頭反省通識教育的設計，甚至必須更全面更深入的社會改革。

(三)兩個改進的思考

1.由於學生的心態的改進所涉既廣且深，無法於此申論。在此只針對師資問題進行討論。筆者認為，像花東這樣師資資源缺乏的地區，在通識課程的落實上有賴公共機構的介入協助。因此，有必要擴展遠距教學課程，並由中央政府補助，商請各領域學有專精的宏學碩儒撰寫和錄製通識課程，由各個學校視需求運用。以目前設定為慈濟大學通識課程（校核心課程）的「媒介素養概論」為例。它是由政治大學傳播學院所製作的課程，其設計哲學是要在大眾媒介已深入吾人生活各層面的現代社會中，培養出具有媒介識讀能力(literacy)的公民。實際上，這樣的課程可以推廣到各個學校，各校相關的師資則從旁協助學生學習，並可以按需要修改或進一步延伸教材。如此一來，教育資源缺乏的學校（不僅限於花東地區），都能夠運用同一個教材完成通識課程的目的。

2.通識課程設計與教學中互為主體性(intersubjectivity)的建立：比如「慈濟人文」，雖然課程的設計是欲透過慈濟人的慈善行止灌輸真、善、美、愛的全人教育，有些學生仍認為具有宗教色彩，從而產生抗拒的心理。這當中當然涉及課程的設計以及學生的認知與意見之間的「相互理解」問題，仍有改善的空間。又以醫學課程為例，在醫學教育改革（體制上由教育部推動）的過程中，仍不免由上而下主導改革方向。這在醫學院學生中引發不同的聲音。陽明大學醫學院便陸續在

去年和今年（2002年）底舉辦「醫學人文課程規劃研討會」，透過學生設計他們所認為的醫學人文課程內容，試圖由下而上發出聲音，讓主其事者聽到學生的看法；同時，也透過這一系列的研討與觀摩，共同展望出二十一世紀台灣醫學人文教育的輪廓。這樣的作法可以視為一種「溝通」的嘗試。透過這種方式，學生的動機是在溝通中主動形成的，而非被動地被灌輸某種內容。如此一來，應能逐漸扭轉通識教育被學生視為「雞肋」的現象，進而讓通識教育的精神落實在高等教育裡，使通識教育成為學生意願的一個最重要的部分。

六、結語

教育乃百年樹人的工作，所培育的應該不只是具有專長的「勞動者」，而是對社會負有責任、積極參與的「公民」。人格培養的重要性尤勝於專業訓練，而通識教育正是人格培養的關鍵。可以說，通識教育的成敗關乎大學教育的成敗，更關乎一個社會的成熟與否、文明與否。通識教育有其不變與可變的面向，不論變與不變，都必須不斷討論，不斷反思，因為我們的教育也是社會的一環，不僅反映社會，也力圖成為社會與時代的表徵。通識教育亦然。



參考書目

國科會

- 1997 《八十五年度通識教育專題研究計畫成果討論會摘要》，行政院國科會教育發展處編。
- 1997 《八十六年度大學通識教育專題研究計畫成果討論會報告大綱》，行政院國科會教育發展處編。
- 1999 《大學通識教育專題研究計畫成果討論會摘要》，行政院國科會教育發展處編。

慈濟大學通識教育中心

- 2001 《慈濟大學通識課程手册》(八十九學年度)，慈濟大學通識教育中心編。

大學教育改革促進會

- 1993 《台灣高等教育白皮書》，台北：時報文化。

王振輝

- 1997 〈科技理性與大學通識教育〉，《台灣人文生態研究》，第一卷第一期(1997.11)，頁61-71。

林安梧

- 2001 〈通識與專業之間（上）——離開清華返回師大的對話〉，《鵝湖月刊》，第26卷第11期（總號第311），頁18-26。

林崇熙

- 2000 〈從兩種文化到「科技與社會」〉，《通識教育季刊》，第7卷第4期(2000.12)，頁39-58。

林遠澤



- 2002 〈包容性的共識或排他性的團結？——站在哲學「語用學轉向」後的十字路上〉，《當代》，第183期(2002.11)，頁76-93。

溫明麗

- 1997 〈批判思考即為通識教育〉，《教育研究集刊》，第39輯(1997.11)，頁15-26。

金耀基

- 2000 《大學之理念》（牛津新版），香港：牛津大學出版社。

黃俊傑

- 1997 《行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告——大學通識教育核心課程之規劃》，中華民國通識教育學會。

- 1999 〈論當前大學醫學教育中通識教育的重要性〉，《通識教育季刊》，第6卷第4期(1999.12)，頁19-35。

- 2000 《大學通識教育的理念與實踐》，台北：中華民國通識教育學會出版。

黃崑巖

- 1996 〈把「人」帶回醫學——論醫學院的通識教育〉，《通識教育季刊》，第3卷第3期(1996.09)，第1-16頁。

簡茂發

- 1995 〈國立台灣師範大學通識教育課程改進研究計畫報告〉，《全國大學通識教育研討會論文集》，頁117-178。

劉阿榮

- 1999 〈台灣地區通識教育之變遷：批判與反思〉，《通識教育季刊》，第6卷第2期(1999.06)，頁17-37。

Flexner, Abraham

- 2001 《現代大學論：英美德大學研究》，徐輝、陳曉菲譯，杭州：浙江教育出

版社。

Habermas, Jürgen

1999 《作為“意識形態”的技術與科學》，李黎、郭官義譯，上海：學林出版社。

Howard, Craig C.,

1999 〈通識教育的批判理論〉，張文城譯。《通識教育季刊》，第6卷第4期（1999.12），頁97-112。

Marcuse, Herbert

1990 《向度的人：發達工業社會意識型態研究》，劉繼譯，台北：桂冠圖書。

Wallerstein, Immanuel, et. al.

1996 《開放社會科學：重建社會科學報告書》，劉鋒譯。香港：牛津大學出版社。



General or Professional ? —on the Tension of General Education in Higher Education

Rung-fu Mao

Abstract

The object of this paper is to reflect the relationship between general and professional education in higher education. As one of most important parts of the Reform of University in Taiwan, general education, which claims the holistic education as its ultimate end, is still regarded as the instrument of professional education. Professional thinking dominates the design of general education. Takes the general education of Tzu Chi University as example, this paper attempts to argue that any breakthrough of general education will face two rigid realities: *habitus* of professional thinking and market orientation of higher education in Taiwan.

Keywords: higher education, general education, professional education, Tzu-Chi humanity

