止善 創刊號 主題論述
2006 年 12 月 頁 167-184
朝陽科技大學通識教育中心

論通識教育的課程與教學

——以「人生哲學」為例

劉振維

朝陽科技大學通識教育中心助理教授

摘 要

何樣的課程(curriculum)可作為「通識教育」(general education)課程之一？這是我們在討論通識教育的課程與教學(teaching)時必須先予以釐清的課題。對於通識教育的內蘊，本文認為無論研讀何樣知識，深入何樣學術領域，抑或是學習實際技藝，任何人皆必須學習的內蘊才是通識教育當予以執著與實踐之處，簡單地說，即是「人」這一主體的建立。為使論文議題明確，呈顯討論的嚴肅，故以「人生哲學」(Philosophy of Life)此一課程為例，陳述吾人對通識教育的認知以及教學實踐的方式。全文區分三個部分，一討論何樣的課程才可作為通識教育課程之一；二試以筆者教授多年的「人生哲學」課程內容為例，討論通識教育課程內容應予著重之處；三陳論通識教育的教學方式以及預期的成效。最後指出，通識教育的目的是使一個成為「受過教育的人」，是將大學理想激發出來以成為事實與優良傳統的。

關鍵辭：通識教育、課程、教學、人生哲學、理想

前　言

何樣的課程(curriculum)可作爲「通識教育」(general education)課程之一？這是我們在討論通識教育的課程與教學(teaching)時必須先予以釐清的課題。此外，因爲課程內蘊不一，故必產生不同的教學方式，而教學方式又建基於教師對某種教育觀的認同之上，職是之故，教師認可何種教育觀，則便呈顯出不一樣的教學方式。因此，欲討論通識教育的課程與教學，無疑必須先分析何樣的課程適合作爲通識教育的內容，瞭解課程的意義，方能進而討論教學的呈顯及其效果。

多數論者認爲，通識教育的意義與目的主要在於補足不平衡的知識、養成廣博的學識，抑或是強調科際整合之功效等。然而，就理論的邏輯推衍與分析而論，不免成爲邏輯上的無效推論，實際執行上亦碰上瓶頸而無法克服。吾人不揣淺陋，曾爲文討論如是議題，進而提出通識教育理論必須另尋他說，主要原則在於：無論研讀何樣知識，深入何樣學術領域，抑或是學習實際技藝，任何人皆必須學習的內蘊才是通識教育當予以執著與實踐之處，簡單地說，即是「人」這一主體的建立[1]。因此，討論通識教育的課程與教學，應以此原則予以論述。

爲使本文議題明確，同時呈顯討論的嚴肅性，故權以「人生哲學」(Philosophy of Life)此一課程爲例，以說明吾人對通識教育的認知以及實踐的方式。全文區分三個部分，一討論何樣的課程才可作爲通識教育的課程之一；二試以筆者教授多年的「人生哲學」課程內容爲例，討論通識教育課程內容應予著重之處；三陳論通識教育的教學方式以及預期的成效。最後作一結論，反省可以精進與完善之處。

一、何樣的課程可作為「通識教育」課程之一？

顯然的，不是所有的學門科目都能作爲通識教育課程之一，此毋須贅言。然而，我們得以反問，何樣的課程可作爲通識教育課程之一？譬如以「微積分」

---

* 本文曾發表於朝陽科技大學通識教育中心主辦「新時代通識教育之課程與教學」學術研討會，2006.05.19.，臺中。蒙兩位匿名審查先生賜教，十分感荷，特此誌之。

[1] 參筆者，〈通識教育本質芻議〉，刊《朝陽學報》，9 期，2004.09.；〈論通識教育之理念與實踐〉，刊《朝陽人文社會學刊》，2 卷 2 期，2004.12.。

(Calculus)爲例，此作爲理、工、農、醫、經濟與管理等學門的必修課程，乃是基於該學門精進深入必須「運用」的工具。若此，對於「無須運用」的文學、歷史、哲學等學門而言，當無理由強調對之的學習，故此學門課程安排上並不需修習如是學科。對於如微機分等的「專門」的課程，乃是分科分系之「專門教育」(special education)所當著重與訓練的。因此，對通識教育而言，該專門學科實毋須討論。但是，假若我們從另一個視角切入，即微積分在 17 世紀間誕生，並且是分別由德國的萊布尼茲(G. W. Leibnitz, 1646-1716)與英國的牛頓(I. Newton, 1642-1727)在不同空間卻幾乎相近的時間中同時展現出來，而且歷史證據顯示他二人未曾聯繫交通，那麼我們不禁要問：人爲什麼會如此思索？如此思索的目的只是爲了解決實際問題？抑或是純粹追求知識真理？甚至得以追問，運用於各顯學學門上的微積分是否具有極限？易言之，微積分果是絕對真理？諸如類此的議題納入課程，其便不再止是單純學門知識的灌輸與運用而已，而是轉化爲促使人產生好奇並思索自我存在的定位。筆者對之有所感悟，故曾爲文試舉「微積分與人生」爲例，以思索何樣的課程可作通識教育課程內蘊 [2]。吾人的認知是：欲使任何課程成爲通識教育的課程之一，便應拋開專門教育傳授知識的單向認知，而應將「人」的角度突顯出來。

由是，我們初步瞭解了作爲通識教育課程的內蘊之一，即是促使學子思索人類文明的發展與特異，進而產生好奇，或能進一步反思自我存在的意義與定位究竟爲何。教育，有其神聖的使命，傳授知識固爲任務之一，但培育健全道德人格、養成頂天立地氣魄更是重要的課題，二者理當兼具且與時並進。歷史明證，純有知識傳授的後果是十分可怖的（如最近韓國黃禹錫僞造複製人類胚胎一例即可爲證）。還好，維繫人類文明與價值的重要標準——例如誠實、公平、正義、正直、友愛、真、善、美、聖等，雖在功名利祿的脅迫下疊有受創，然終究皆能如撥雲見月般爲大多數人所遵循；此便是健全道德人格、養成頂天立地氣魄所當強調之處。因此，教育最基本的目標當在維繫人類文明與價值的重要標準 [3]。除此之外，教育應使學子於日用常識(common sense)上建立思索

[2] 仝注 1，頁 91、98-101。

[3] 教育家科爾(Cole, Percival Richard, 1879-1948)曾說：「教育主要的功用之一——甚至可說是最主要的功用——是培養人格。」見于熙儉譯，《西洋教育思潮發達史》（臺北：臺灣商務印書館，1969），頁 7。赫欽斯(Hutchins, Robert M., 1899-1977)說：「人之所以爲人，是因爲在每個社會中的功能都是相同的——教育系統的目的，在每個時代、每個有系統的社會中都是相同的；旨在改善人性成爲真正的人。」見 *The Conflict in Education* (New York: Harper & Row, 1953), p.68.

的架構與方法，吸收各學門領域的認知，以作爲自我反省的基礎，進一步透過自我反思，之後方能真正進行選擇知識的累積與深入[4]。如是歷程，顯然不是分科分系之專門教育的責任，而是通識教育無可懈怠的使命與之所以存在的理由。職是之故，吾人認爲，通識教育實不應強調知識性的累積，亦不應置於學術承載性的判斷範域裡，同時亦不該強調愛國教育、公民教育等等的培養，更不是一個生活場域常識的範疇。正如論者所說，凡能於社團及補習班學習的內容，即不該置於通識教育課程之內[5]。容此或有爭議，但無疑指出通識教育的一個位階及其神聖。因此，作爲通識教育的課程內容，絕非在排除知識性的累積與學習，而是強調在反省自我中理解知識的奇妙以及實際的效度，若產生濃厚興味，所謂學術的承載性方有可能。基於如是認知，吾人認爲通識教育的一個核心內蘊，乃在於培養學生養成隨時反省的態度、建立價值抉擇的能力、面對現實事件得以配對理論並予以分析，以及臨事決抉時的道德堅持等，目的即在養成「富貴不能淫，貧賤不能移，威武不能屈」的氣魄，以及具懷「民吾同胞，物吾與也」與胸懷[6]。倘若課程未能蘊含如是的內蘊，吾人主張當不能作爲通識教育課程的內容之一。依此原則，通識教育的課程範域並不難予以界定，那麼現實上產生光怪陸離的課程（如論者常提及的「寶石鑑定」、「如何養寵物」等）將不至於再次發生；之所以發生那麼令人難以置信的狀況，正是未能理解通識教育的神聖任務所導致的。因此，如果踐履者皆能依此原則設計通識教育的課程內容，那麼通識教育的蘊義即能清楚朗現。

依照上述標準，作爲一門通識教育的課程，簡言之，必須使受教者成爲「受過教育的人」(an educated person)：

---

[4] 1945 年哈佛大學出版《自由社會中的通識教育》(*General Education in a Free Society*)報告書可參，認爲學生必須培養具備「有效思考」(effective thinking)、「思想表達」(communication)、「合宜判斷」(making of relevant judgments)、「辨識價值」(discrimination among values)等必備能力，充分理解自我、所處的社會與宇宙，以成爲一個健全的人。Harvard Committee, *General Education in a Free Society* (Cambridge: Harvard University Press, 1945), p.65-73, p.52.

[5] 政治大學哲學系教授林從一言，記者李名揚報導，〈通識課太馬虎，教部砸錢改善〉，《聯合報》，2005.12.01.，C7 版。

[6] 「富貴不能淫，貧賤不能移，威武不能屈」，語出《孟子・滕文公下》，是孟子(372-289 B.C.)所以爲的「大丈夫」。「民吾同胞，物吾與也」，語出張載(1020-1077)《正蒙・乾稱》。誠如黃俊傑說：「通識教育是一種喚醒人的主體性並完成人之自我解放的教育。通識教育的洗禮，使受教育者成爲頂天立地自作主宰的現代知識分子。」見〈當前大學通識教育的實踐及其展望〉，收於《全國大學通識教育研討會論論文集》（桃園：中央大學文學院暨共同學科，1995），頁 23。

> 一個「受過教育的人」重要的不是擁有知識，而是知道如何獲取及傳播知識，更重要的是具備思考及批判能力，能做出明智的抉擇。一個「受過教育的人」重要的不是博學多聞，而是對不同的人、事、物保持高度的興趣及尊重。一個「受過教育的人」重要的不是瞭解他人，而是先瞭解自己，從而以己度人，從而知所取捨進退。[7]

因此，對於所謂的大學生，理當激起其理想與熱情，爲追求真理而奮戰：

> 一個大學生應該對人類知識文化有相當程度的了解，對自己民族的學術文化有一基本的欣賞與把握，同時，他應該養成一種獨立思考、判斷的能力；一種對真理、對美、對善等價值之執著的心態。[8]

「對真理、對美、對善等價值之執著的心態」，正是維繫人類文明與價值的重要標準，亦是通識教育之所以存在的核心義蘊所在。職是之故，受過通識教育者，應當理解何謂一個「受過教育的人」？何謂真正的大學生？ 因此，在設計通識教育課程時，恐不應將知識積累與任何外在目的作爲第一義，論者言此即爲通識教育的「專門化」[9]。若此說來，果欲推動通識教育真正課程，在態度上便須破除知識主義幽靈的纏繞，揚棄以分科分系之專門教育爲本位的認知，直接面對「人」之自我本身，轉而強調人格養成與價值學習之判斷。以此思維推敲，通識教育的課程當應以人人均得面臨的議題作實質內容，淺者包含如何面對自己、關懷別人，重新喚起爲人的蘊味以及該承擔的義務與責任；深者啓迪其對永恆性問題的探思，譬如我是誰？我爲何立於天地之中？有沒有人性這個東西？人爲什麼要有道德？什麼是美？人生爲何必須要有藝術？爲什麼要有宗教精神的託付？真理又是什麼？天地間是否有公理、正義？人類追求方向是否正確？是否需要尋求人生境界？……由之思索，方能促使學生得以之

---

[7] 吳信鳳，〈哈佛大學之通識教育——論哈佛核心課程〉，《興大人文社會學報》，7 期，1998.06.，頁 188。

[8] 金耀基，《大學之理念》（臺北：時報文化，1983），頁 11。

[9] 張莞芸言：「通識教育的重要是因爲它本身就是一種學術專業，因此一定要由具備通識專業的人來擔任此課程，而不是任何人都可以教授這樣的課程。」誠哉斯言。見〈在大學校園推動通識教育的發展策略——以國立臺灣藝術大學爲例〉，《藝術學報》（臺北：國立臺灣藝術大學），70 期，2002.06.，頁 230。

進一步反思自身學習專門教育的內容，對自身而言究竟如何定位？所學內容又具有何樣意義？以之對應所學之知識與技藝，也才能促進學子面對眾多知識時進行揀擇與思維批判[10]。

筆者對於通識教育課程的深層內蘊，認爲應以人人均得面臨的永恆性問題作爲實質內容。如此，方能破除來自科學與科技至上之思維的障礙，重新發現「人味兒」，感受人存在的生命內蘊以及生命熱度的激發，進而理解到學問技藝是爲「人」而存在的意義，諸此所憑藉的是存在感受而非知識。如是進行課程與教學，也才能脫離工具理性異化的魔咒[11]。對之理解的具體化，本文權以所授的「人生哲學」一課爲例。

二、「人生哲學」的課程內蘊

「人生哲學」，乃以哲學角度思索人生。要具有何樣的人生內蘊，便須爲此人生填充相關內容。但什麼樣的內蘊或內容才具有意義，便值得每一個人加以思索了；人生哲學就是做如是思索的工作。哲學，簡言之，即是追根究底的精神，亦即是對天地間任何議題探問爲什麼？基礎何在？理由是否充分？又果真得以成立？其訓練地是一種思索的過程。哲學以較高的角度凝視人世間的一切，懷疑、探索、追尋、肯定，進而提出解釋，故歐美傳統一直存在著哲學爲眾學之母的稱號。但於「人生哲學」此一課程，不可能談論過於深度的議題，且在有限的時間中，僅能擇選幾個重大面向，向同學們陳述我們一般的日常思索太過經驗式了，稍稍深入後便會發覺問題並不單純，以之促使同學展開自我的探究之旅。過程相信如亞里斯多德(Aristotle, 384-322 B.C.)所言的，學習是伴隨著痛苦的[12]，「吾愛吾師，吾更愛真理」(I love my teacher, but I love truth more.)便是學習痛苦的呈顯；集理學大成的朱熹(1130-1200)亦言：「學者須是奈煩，奈辛苦。」「爲學讀書，須是耐煩細意去理會，切不可粗心。」[13] 是以

[10] 見〈當前大學通識教育的實踐及其展望〉，頁 42-43。

[11] 仝注 1，頁 85-86。郭青青說：「採取『如何看人』的普徧命題正確，會碰到人存在生命的本質，生命與生命會相遇、會碰觸，引此得以傳遞與保留下來。通識教育若循如是途徑的理論進入課程教學，會讓『通識』效果更生活化並激發學生的生命潛能！如是的教育才對得起學生。」見〈專業倫理與通識教育的交談——以長榮管理學院經驗爲例〉，《通識教育季刊》，6 卷 3 期，1999.09.，頁 19。

[12] 見其《政治學》(*Politica*)論教育的部分。參淦克超譯，《亞里斯多德的政治學》（臺北：水牛出版社，1990）。

[13] 見黎靖德編，《朱子語類》（北京：中華書局，1994），卷 8，頁 135；卷 10，頁 172。

在真正的學習過程中，必會生起徬徨、無助、抗拒、無聊等等的情緒，此正是伴隨學習而來的痛苦，屈服之則必爲庸碌之人，克服之方能體驗「柳暗花明又一村」的愉悅。「人生哲學」此一課目的意旨，即是趨使學生朝向愉悅之境開展。筆者「人生哲學」乙課的課程綱要如下。

課程目標：

本課程欲使學習者，得運用「哲學」思維，探討「人生」諸多面向，誠心面對理性、感性的人生面貌，清楚認識自己，作為步入社會安身立命之準備。本課程以問題意識為綱，藉由各式人生哲學的理論抑或是文學、電影、藝術等的人生體驗，期能引發修課者進行深層反思，建立接受人生必有困頓（例如挫折、失戀、價值觀的衝突）而必須加以克服之正確態度；同時敞開心胸，關懷社會、環境、家國及人類全體，以求自我於宇宙之確實定位處。

課程大綱：

緒論：什麼是「人生」？什麼是「哲學」？「人生哲學」的意義。

一、認識你自己。自問：五歲照片中的我和現在的我，我憑什麼認為是同一個人？

二、自我與他人：親情、友情、愛情的蘊義及其價值

三、我們應當做什麼？瞭解當我們進行判斷時，不可能不受情感的糾絆，面對抉擇兩難時，所依據的原則究竟為何？

四、我們必須完全遵循社會規範嗎？以之探索自由的意義。詢問：人有沒有自由意志？抑或是一切都是決定的？進而理解人的主體性以及民主價值的基本預設。

五、存在的就是合理的嗎？說明從存在（事實）推論至合理（價值）的邏輯謬誤，進而理解道德兩難的困境。

六、美感的價值與意義。什麼是「美」？追求愛情的心靈建設。

七、宗教：信仰、人生內在的終極安頓。並探討信仰與理性衝突的困境。

八、知識可靠嗎？有沒有所謂真理？若理解知識亦處於不斷變動之中，即表示知識亦非絕對真理，那麼我們為何還要進行知識的學習？

九、思考方法：演繹、歸納、辯證……建立如邏輯所指的只是思維的過程

方法，邏輯正確僅代表其前提推論無誤，不代表其前提必然正確。

十、境界：人生理想、人生觀之建立以及人生的堅持。

結論

就課程發展的理論觀之，所謂「泰勒法則」(Tyler Rationale)[14]，抑或是布魯姆(Beniamin Samuel Bloom)及辛普森(Elizabeth J. Simpson)等將教育目標分成認知(cognitive)、情意(affective)及技巧(psychomotor)三個領域[15]，對於課程目標的設計影響甚大。然而，吾人以爲，通識教育課程最大的意旨在於突顯「成人」（成爲一個人的樣子）的蘊義。所以課程目標如何定訂，範域如何分判，脫離如是蘊義，即非通識教育課程所該投入與專注之處。茲以「人生哲學」課程中之「認識你自己」與「人生境界」爲例，陳論如下。

「認識你自己」的課程提問是：「五歲照片中的我和現在的我，我憑什麼認爲是同一個人？」同學的答案多是媽媽說的，但未能進一步思索即使是身爲母親亦得面臨如是問題。持續若此回應，將陷於無限循環中，並無助於問題解答的釐清，亦不是解答問題的好方法。由是，我們便能證明每一個人都得面對這樣的詰難。再者，經過時空的變化，體積改變了，喜愛變化了，思維亦有所精進，所有的一切似乎都在變化中；換句話說，以日常經驗式地認知作爲問題解答的證據顯然受到很大的挑戰，因爲皆無法作爲五歲照片中的我與現在的我是同一個人的證據。因此，必須迫使同學尋求另一條解決路徑。科學或科技上的認知最常爲同學們所提及，尤其是「基因」(gene)概念。在過去受教的認知上，基因很大程度是不太改變的。可是，基於自然進化原理，基因是會突變的；又現代技術亦能變更基因的密碼，同時複製人於理論技術上亦是可行的。既然如此，我們怎麼能保證基因組成就一定是一成不變？基因既然得以複製，那麼複製出來的「另一個『我』」，是否是等同「我」這個個體呢？若是，個人的權利與義務要如何調配或共享？因此，科學式地認知似乎也無法回應如是問題，

[14] 泰勒(Ralph W. Tyler, 1902-1994) 1949 年出版《課程與教學的基本原理》(***The Basic Principles of Curriculum and Instruction***)中指出課程發展有四個原則：(1)學校應追求那些教育目標？(2)如何選擇可能有助於達成這些目標的學習經驗？(3)如何組織學習經驗俾使教學更有成效？(4)如何評價學習經驗的效果？是爲「泰勒法則」。見氏著、黃炳煌譯，《課程與教學的基本原理》（臺北：桂冠圖書公司，1981）。

[15] 參見 Bloom, B. Samuel, ***Taxonomy of Educational Objectives the Classification of Educational Goal*** (New York: David Mckay, 1956). Simpson, Elizabeth J., ***The Classification of Educational Objectives —Psychomotor Ddomain*** (Illinois: University Press of Illinois, 1966).

理由可能在於科學發展大體上還是經驗式的[16]。透過感性的回想、經驗的反省，我們定可發現並無法解決上述議題，所以便得回歸理性的判斷。因爲「同一個」意味著不改變，那麼必須追問什麼樣的東西是不會改變的呢？由是，我們必須思索，作爲五歲時的我與現在的我是什麼東西沒有改變，而足以作爲在時空變化中之我的終極憑藉，證明「我」是不變的，即使過一百年依然如此，甚至後人紀念或批評的我還是我這個人。這便不是經驗式感受所能解決的，而必須訴諸理性。

哲學家認爲，相對於變化的，他們創造了一個名詞叫作「本質」(essence)，意指作爲某個類物永遠不會改變的性質。此語首出於亞里斯多德的《形上學》(***Meta Physica***)乙書，本義十分複雜，但簡單地說，亞氏對「本質」的看法可分兩方面討論。一、個物甲是因具有乙而成爲甲，無乙則不成爲甲，此乙稱爲「共相」(universal)。所以，「共相」是個別事物之本質。例如，「人」這概念是個別人的本質。二、從四因說（質料因、形式因、動力因、目的因）所提出從潛能(potentiality)到實現(actuality)觀之，除第一因（「第一不動的動者」，即目的因）外，任何個體均混有質料與形式，且皆具有朝向目的發展之潛能，目的便是其所欲實現之形式，這樣的目的亦稱爲本質。在亞氏看來，從潛能到實現是一內在且必然的過程，可說是先天必然如此的。無論亞氏理論是否具有爭議，但其論述明白是以客觀事物爲對象的思考，是事實且必然的區判[17]。如是思索，「我（某某名）」是作爲過去的我、現在的我，以及未來的我之「共相」，同時具有一潛能到實現的發展過程。那麼，「五歲照片中的我和現在的我，我憑什麼認爲是同一個人」，似乎可以得到初步地解答。當然，深入的解答是哲學家的責任，如認爲人的本質是人性(human nature)或靈魂(soul)。經過如是的思索，當可發現日常生活中處處呈顯「共相」之名，如「人」、「蘋果」、「椅子」等專有名詞，均是作爲該類物領域的本質，但我們無法看見諸如「人」、「蘋果」、「椅子」等之本身。如是思索前述「我（某某名）」的回應，我們得以看出，

[16] 現代科學哲學家波普(Karl Popper, 1902-1994)反對如是認知，其認爲科學家是先有理論，然後才收集事實的。

[17] 亞里斯多德著、吳壽彭譯，《形而上學》（北京：商務印書館，1959），卷 7-9，頁 125-188。「本質」概念之複雜，古希臘哲學專家陳康即曾爲文〈從發生觀點研究亞里斯多德本質論中的基本本質問題〉，欲解決這一問題；見汪子嵩、王太慶編，《陳康：論希臘哲學》（北京：商務印書館，1990），頁 247-82。另可參柯普斯登(Copleston, Frederick)著、傅佩榮譯，《西洋哲學史》第一卷（臺北：黎明文化事業公司，1986），頁 367-99。。

即使作爲共相者之蘊義猶得討論，譬如「什麼是『人』」？但至少，由之得以學習到「以一統多」的概念與方式。以之思索人生各種無法逃離的面向，蘊味無窮；若能運用於各種學門領域的探索，亦能遊刃有餘。

最後談論是「人生境界」，無論是面對親情、友情、愛情的紛擾思緒，以及無法逃脫的道德、宗教、藝術以及知識的追尋，我們均必須指引同學某種境界。基本上，典範的崇敬是最能激發學習的一條路徑。譬如學習物理者可以愛因斯坦(Albert Einstein, 1879-1955)作爲追尋的典範，學習管理者可以現代管理學之父彼得・杜拉克(Peter Drucker, 1909-2005)爲其學習標的；即使如運動員，像喜好打籃球者，大概沒有不佩服麥克・喬丹(Michael Jordan)的。易言之，每個領域均有可資學習的典型。倘若人生有此學習的模本，學習動力方能源源不絕，因爲此模本激發了我們無限的潛力與可能。以司馬遷(145-86 B.C.)的話說，即是「雖不能至，然心嚮往之」(《史記・孔子世家》)。當然，人生境界是否高尚亦非一蹴可幾的，而必須不斷地尋尋覓覓，王國維(1877-1927)的三境界說可爲參考：

> 古今之成大事業、大學問者，罔不經過三種之境界：「昨夜西風凋碧樹。獨上高樓，望盡天涯路。」此第一境界也。「衣帶漸寬終不悔，為伊消得人憔悴。」此第二境界也。「眾裏尋他千百度，回頭驀見，那人正在燈火闌珊處。」 此第三境界也。此等語皆非大詞人不能道。[18]

只有尋覓到人生方向，並專注地投入心力，方能體會「衣帶漸寬終不悔，爲伊消得人憔悴」的意境。因此，人生哲學的課堂上，我們有必要指出人生是有其理想的，有其可欲追求的境界。至於如何形塑自身的人生態度，以及是否堅持人類精神的原則，端看同學自身是否感悟而踐履之，此便非課堂教師之職責了。

總的來說，人生哲學的目的，乃在於提醒同學自我覺察自己，進一步自我認知，自我管理，學習面對自我、親人、情人、他人與陌生人，瞭解自身如何自我安頓於天地之間。如此，才能在遭逢不安與頓挫之際，找到情緒出口以及理性解決的可能。簡單地說，就是爲生命安頓作準備。人的一生極其短暫，莊子(399?-295? B.C.)曾說：「人生於天地之間，若白駒之過隙，忽然而已。」(《莊

[18] 王國維著、滕咸惠校注，《人間詞話新注》(濟南：齊魯書社，1986)，頁 2。

子・知北遊》）因爲生命的短暫，故而更應思索如何讓之活得有意義。有次某人問亞里斯多德：「你和平庸人有何不同？」亞氏回應說：「他們活著是爲了吃飯，而我吃飯是爲了活著。」亞氏展現了伴隨學習而來之痛苦的精要，實踐了蘇格拉底(Socrates, 469-399 B.C.)所說「未經反省的人生是不值得活的」一個典範。人生哲學的目的即是在此。

三、通識教育的教學方式與預期成效

曾任美國芝加哥大學校長的赫欽斯曾說：「教育的目的就是改善人。試圖使人變壞的任何制度都不是教育，而是別的什麼東西。」因此，「如果教育的目的是人的改善，那麼，不提價值問題的任何教育制度在措詞上就是矛盾的」[19]。有此認知，我們便可理解，教育不當是純知識的積累與傳授，以及因知識附加而來的榮耀光芒，重點乃在於改善人而非任何外在目的。赫欽斯又說：

> 教育的首要目的就是要知道對於人來說什麼是善的。這就是要按照善的次序來認識善。存在著一種價值的等級。教育的任務就是幫助我們理解這個價值等級、建立這個價值等級，並以這個價值等級為生。[20]

這是蘇格拉底、柏拉圖(Plato, 427-347 B.C.)、亞里斯多德以降的傳統。在此認知下，赫欽斯反省了實驗科學的作用，他說：

> 如果除了科學知識以外就沒有知識，如果教育的一個目的就是交流知識，那麼，除了科學教育之外，交流知識的目的就不能達到。可悲的是，在科學知識之外是否還有知識這個問題，決不是科學能夠回答的問題。它是一個哲學問題。[21]

倘若我們接受上述的見解，那麼我們便必須接受：「只有在我們將我們哲學搞正確時，我們才能正確地考慮教育。」[22] 這是赫欽斯於 1950 年代的說法。正

[19] 赫欽斯著、陸有銓譯，《民主社會中教育上的衝突》（臺北：桂冠圖書公司，1994），頁 57、60。
[20] 仝注 19，頁 61。
[21] 仝注 19，頁 67。
[22] 仝注 19，頁 73。現代教育哲學家夏米斯(Shermis, Samuel)亦言：「所有教育的課題，最後都是哲學

如另一論者霍普金斯(L. Thomas Hopkins, 1889-1982)所指出的：「課程和教學若無哲學的指引，將導致學生的都只是一些瑣碎無價值的經驗。」[23] 如是陳述自有其理想性。但對我們而言，我們雖身處於 21 世紀，仍依然無法對之有所深思，遑論具體踐履，因爲我們仍深陷於傳統斷裂、方向茫然之際 [24]，在此狀態下，赫欽斯的論點對於我們思索通識教育的課程與設計是有所助益的，因爲正確的行爲取決於正確的思考。赫欽斯又說：「如果說在任何時候教育都要表現人性的話，那麼我們現在更需要設計一種旨在顯示我們共同人性而不是放縱我們個性的教育。」「每個人都有責任，而且每個人都必須有機會盡其可能地使自己變得有智慧。」[25] 如是思索，正是吾人對於通識教育教學上的一個態度。正如赫欽斯說：

> 由於一種健全的哲學通常教導我們，人是理性的生物，所以，附屬於這種哲學的教育哲學也就告訴我們，雖然可以幫助人去學習，但人只能是自己學習。要對他們進行灌輸，就不可避免地要違背他們本性的規律。批評、討論、質詢、爭辯，乃是真正的人的教學方法。[26]

因爲：

> 理智的進步並不發生在教師直接說出法則讓學生記憶之時，而是出現在師生共同工作以引發學生時，呈顯在他面前的問題作理性回答的時候。[27]

翻開歷史，無論中西，聖賢教學法皆如赫欽斯所言是引發出來的，不止是蘇格拉底與其學生的對話，我國傳統中的孔子(551-479 B.C.)、朱熹等與學生的對談亦是一例。最值得一提地是朱熹(1130-1200)的教學法。

朱熹認爲：「讀書乃是學者第二義。」「讀書已是第二義。」[28] 因爲「立

性的。」***Philosophic Foundations of Education*** (New York: American Book Co., 1967), p.277.

[23] Hopkins, L. Thomas, ***Integration: The Democratic Process*** (Boston: D. C. Heath, 1941), p.200.

[24] 對之反省，參筆者〈先秦儒家教育觀對現代通識教育的啓示〉，刊《博學》，3 期，2005.06.；〈古今兩種教育觀的比較與反省——以《禮記‧學記》與「多面智能論」爲例〉，《朝陽學傲》，11 期，2006.09.。

[25] 仝注 19，頁 75。

[26] 仝注 19，頁 82。

[27] 仝注 19，頁 82。

[28] 仝注 13，卷 10，頁 161。

志不定，如何讀書」[29]？所以說「學者須是立志」[30]。所立之志，即是學做聖人[31]。乍看之下，似乎難以達至，實則：「聖人千言萬語，只是教人做人。」[32] 故立志方是爲學的第一義，朱熹說：

> 書不記，熟讀可記；義不精，細思可精。唯有志不立，直是無著力處。只如而今貪利祿而不貪道義，要作貴人而不要作好人，皆是志不立之病。[33]

指出讀書在於明理，「某要得人只就讀書上體認義理」[34]。在如是認知與理解下，朱熹強調讀書當「虛心切己」:「讀書須是虛心切己。虛心，方能得聖賢意；切己，則聖賢之言不爲虛說。」「凡看書，須虛心書，不要先立說。」[35] 同時，得明瞭讀書貴精不貴多：「讀書不可貪多，且要精讀。」「書只貴讀，讀多自然曉。」[36] 因此，教育過程學生是爲主體，作爲教師只是站在輔導角色的立場上給予指引而已，朱熹說：

> 某此間講說時少，踐履時多，事事都用你自去理會，自去體察，自去涵養。書用你自去讀，道理用你自去究索。某只是做得箇引路底人，做得箇證明底人，有疑難處同商量而已。[37]

事事都用你自去理會，自去體察，自去涵養；書用你自去讀，道理用你自去究索，一切在使學生自學、討論與踐履，教師只作一個引路人，有疑難處一同商量討論的師友。故教師的責任在於「但能示之於始而正之於終爾」[38]，只作

---

[29] 仝注 13，卷 11，頁 177。
[30] 仝注 13，卷 8，頁 134。
[31] 朱熹說：「學者大要立志。所謂志者，不道將這些意氣去蓋他人，只是直截要學堯舜。」「學者大要立志，纔學，便要做聖人是也。」仝注 13，卷 8，頁 133、134。
[32] 仝注 13，卷 121，頁 2945。
[33] 陳俊民校編，《朱子文集》（臺北：財團法人德富文教基金會，2000），卷 74，〈又論學者〉，頁 3739。
[34] 仝注 13，卷 11，頁 176。朱熹所以爲的義理即是「明人倫」，具體呈顯於著名的「白鹿洞書院學規」見《朱子文集》，卷 74，頁 3730-3732。
[35] 仝注 13，卷 10，頁 166；卷 11，頁 179。
[36] 仝注 13，卷 10，頁 170。
[37] 仝注 13，卷 13，頁 223。朱熹又說：「君子教人，但授以學之之法，而不告以得之之妙，如射者之引弓而不發矢，然其所不告者，已如踴躍而見於前矣。」見《四書集注》（臺北：世界書局，1990），頁 202。
[38] 仝注 13，卷 8，頁 146。朱熹認爲「師與朋友同類」，仝前卷 13，頁 235。

解疑，不作講授的。

現今的教學很難不作講授的。所以，吾人於「人生哲學」的教學方式，總和了赫欽斯氏的批評、討論、質詢、爭辯，以及朱熹的引路人角色，配合講授爲之。授課方式最主要的核心在於鼓勵、給予啓發，透過如蘇格拉底面對死亡威脅猶堅持其哲學實踐與遵守雅典的法律，期盼能引發學生的理想與熱情；透過質詢、爭辯的過程，逼仄學生自視理解的概念是否清晰；透過批評、討論，以及解疑、講授，引導學生自我反思，自覺學習，同時是否付出「三更燈火五更雞」之孤燈相伴的歲月。吾人經驗呈顯，決定學生學習成效是否良窳，並不在教師個人特質，而在師生間的互動；互動佳者願意學習者多，反之排斥甚鉅。因此，我們很難評估所有學生學習真正的功效，正如種子灑下但未必每顆種子均會生根發芽。不僅如此，我們心理上必須抱持著最壞的情況，亦即恐是血本無歸。誠如論者所言：

> 通識教育的目的在於養成平衡的心智，健全的視野和開朗的理性，繼而涵養人性情感，發揚人間道義。這是「百年樹人」的孕育人才的事業，不是一時一地的鍛練技能或添加知識的工作。因此，通識教育的成果不容易直接由學生的課內成績或畢業等立刻計算出來。[39]

效果固然不易呈顯，但是相信認真的同學必能清楚感受，如是議題的探討方是最值得學習與反思的。「百年樹人」事業之所以崇高，即在於強調涵養人性情感，發揚人間道義蘊義，而此恐非任何學門知識所可置喙的。

自然，即使有再好的理念與價值，猶必須踐履實現，「如何增加學生學習的速度，與提高學生學習效果，乃是教學過程中的兩項重要環節」[40]。因此，適當的教學教材亦顯得十分必要。目前有關「人生哲學」的教材實皆有所偏，並不十分適當作爲授課教材，因缺乏對於人生永恆理念的徹底反思，故僅能勉強爲之。但誠如「後現代」(post-modern)觀點所指出的，我們可採取開放性的態度，教師應隨時自問：「下星期一我要教什麼？」因爲「當整體的生命動態關係持續進行時，我們對此提問的解答在任何時刻都可能改變，事實上也必須

[39] 何秀煌，《從通識教育的觀點看——文明教育和人性教育的反思》（臺北：東大圖書公司，1998），頁 91-92。

[40] 中國教育學會主編，《課程研究》（臺北：臺灣商務印書館，1974），頁 54。

改變」[41]。基於此，教材的多樣性以及師生間的良性互動，或許才能開創出通識教育施行的真正教學效果[42]。

結　論

前暨南大學校長李家同先生曾寫一篇〈大學生知多少〉的文章，愧嘆現今大學生常識的貧乏，並對國家社會之未來充滿憂心[43]。的確值得憂心。但吾人以爲，憂心的關鍵不在於知不知道，而在於對不知道的「態度」令人反胃。現今學生普遍呈顯的現象是對不知道也沒什麼了不起的心態，幾乎完全感受不到「羞恥」。一葉知秋，大學教育出現了問題，這是我們這個時代的「共業」。原因自然很多，但身爲教師者並無悲觀的權利。問題的癥結，即如亞里斯多德所說的：「總是追求有用的東西，不能養成自由崇高的心靈。」[44] 學生缺乏學習的典範，身爲教師者便必須指出追求典範的蘊義。誠如牛頓所言：「假如我看得遠，因爲我是站在巨人的肩膀上。」(If I have seen farther, it is by standing on the shoulders of giants.)這位巨人即是伽俐略(Galileo Galilei, 1564-1642)。任何學習皆須培育如是態度，方能激發進取之心，如是大學理想方有可能。

曾任浙江大學校長的竺可楨(1890-1974)，曾提及作爲一個大學生當有的內蘊，他說：

> 我們受高等教育的人，必須有明辨是非、靜觀得失、縝密思慮、不肯盲從的習慣；然後在學時方不致害己累人，出而立身處世方能不負所學。大學所施的教育，本來不是供給傳授現成的知識，而重在開闢基本的途徑，提示獲得知識的方法，並且培養學生研究批判和反省的精神，以期學者有自動求智和不斷研究的能力。大學生……必須注意其精神的修養，俾能對於

[41] Allan C. Ornstein & Francis P. Hunkins 著、方德隆譯，《課程基礎理論》(*Foundations of Curriculum*)（臺北：臺灣培生教育出版公司，2004），頁 337。

[42] 後現代教育學家多爾(William E. Doll)指出：「在教師與學生的反思性關係中，教師不要求學生接受教師的權威；相反，教師要求學生延緩對那一權威的不信任，與教師共同參與探究，探究那些學生所正在體驗的一切。教師同意幫助學生理解所給建議的意義，樂於面對學生提出的質疑，並與學生一起共同反思每個人所獲得的心照不宣的理解。」見氏著、王紅宇譯，《後現代課程觀》(*A Post-Modern Perspective On Curriculum*)（臺北：桂冠圖書公司，1999），頁 227。

[43] 李家同，〈大學生知多少？〉，刊《聯合報》，2004.02.17.，A15 版。

[44] 引自《西洋教育思潮發達史》，頁 73。

一切事物有精細的觀察、慎重的考慮、自動的取捨之能力。[45]

誠哉斯言！「重在開闢基本的途徑，提示獲得知識的方法，並且培養學生研究批判和反省的精神，以期學者有自動求智和不斷研究的能力。」問題是如是的教學態度，有多少站在講堂前的教師堅持並奉守？總之，千言萬語，通識教育的目的是使一個成爲「受過教育的人」，這樣的人是具有深刻反省與知過能改的人，所以自是具有自動求智與不斷研究的能力，如是才能將其能力奉獻於鄉梓家邦。所以說，「大學的理想，實在就含孕著人們關於文化和社會的最高理想」[46]，通識教育的理念便是將大學理想激發出來，以成爲事實與優良傳統。吾人以爲，吾之「人生哲學」乙課已呈顯了如是的精神。

參考文獻

(一)中文(依姓名筆劃排列)

Allan C. Ornstein & Francis P. Hunkins 著、方德隆譯　《課程基礎理論》(*Foundations of Curriculum*)（臺北：臺灣培生教育出版公司，2004）

王國維著、滕咸惠校注　《人間詞話新注》（濟南：齊魯書社，1986）

朱　熹　《四書集注》（臺北：世界書局，1990）

多爾(William E. Doll)著、王紅宇譯　《後現代課程觀》(*A Post-Modern Perspective On Curriculum*)（臺北：桂冠圖書公司，1999）

汪子嵩、王太慶編　《陳康：論希臘哲學》（北京：商務印書館，1990）

李名揚報導　〈通識課太馬虎，教部砸錢改善〉，《聯合報》，2005.12.01.，C7 版

李家同　〈大學生知多少？〉，刊《聯合報》，2004.02.17.，A15 版

何秀煌　《從通識教育的觀點看——文明教育和人性教育的反思》（臺北：東大圖書公司，1998）

吳信鳳　〈哈佛大學之通識教育——論哈佛核心課程〉，《興大人文社會學報》，7 期，1998.06.

孟　子　《孟子》

孟憲承　〈現代大學的理想和組織〉。選自 1933 上海商務印書館的《大學教育》；收於《大學精神》（臺北：立緒文化公司，2001）

竺可楨　〈大學教育之主要方針〉(1936)。原刊於《國立浙江大學校刊》第 248 號(1936)；

[45] 竺可楨，〈大學教育之主要方針〉(1936)。原刊於《國立浙江大學校刊》第 248 號(1936)；收於《大學精神》（臺北：立緒文化公司，2001），頁 42。

[46] 孟憲承(1894-1967)，〈現代大學的理想和組織〉。選自 1933 上海商務印書館的《大學教育》；收於《大學精神》，頁 89。

收於《大學精神》
金耀基　《大學之理念》(臺北：時報文化，1983)
柯爾(Cole, Percival Richard)著、于熙儉譯　《西洋教育思潮發達史》(臺北：臺灣商務印書館，1969)
柯普斯登(Copleston, Frederick)著、傅佩榮譯　《西洋哲學史》第一卷(臺北：黎明文化事業公司，1986)
亞里斯多德著、吳壽彭譯　《形而上學》(北京：商務印書館，1959)
———、淦克超譯　《亞里斯多德的政治學》(臺北：水牛出版社，1990)
泰勒(Ralph W. Tyler)、黃炳煌譯　《課程與教學的基本原理》(臺北：桂冠圖書公司，1981)
張　載　《正蒙》；收於《張載集》(臺北：漢京文化事業公司，1983)
張莞芸　〈在大學校園推動通識教育的發展策略——以國立臺灣藝術大學爲例〉,《藝術學報》(臺北：國立臺灣藝術大學)，70 期，2002.06.
郭青青　〈專業倫理與通識教育的交談——以長榮管理學院經驗爲例〉,《通識教育季刊》，6 卷 3 期，1999.09.
陳俊民校編　《朱子文集》(臺北：財團法人德富文教基金會，2000)
黃俊傑　〈當前大學通識教育的實踐及其展望〉,收於《全國大學通識教育研討會論論文集》(桃園：中央大學文學院暨共同學科，1995)
劉振維　〈通識教育本質芻議〉,刊《朝陽學報》，9 期，2004.09.
———　〈論通識教育之理念與實踐〉,刊《朝陽人文社會學刊》，2 卷 2 期，2004.12.
———　〈先秦儒家教育觀對現代通識教育的啓示〉,刊《博學》，3 期，2005.06.
———　〈古今兩種教育觀的比較與反省——以《禮記・學記》與「多面智能論」爲例〉,《朝陽學傲》，11 期，2006.09.
赫欽斯著、陸有銓譯　《民主社會中教育上的衝突》(臺北：桂冠圖書公司，1994)
黎靖德編　《朱子語類》(北京：中華書局，1994)

(二)英文(依姓氏字母排列)

Bloom, B. Samuel, *Taxonomy of Educational Objectives the Classification of Educational Goal* (New York: David Mckay, 1956).
Harvard Committee, *General Education in a Free Society* (Cambridge: Harvard University Press, 1945).
Hutchins, Robert M., *The Conflict in Education* (New York: Harper & Row, 1953).
Hopkins, L. Thomas, *Integration: The Democratic Process* (Boston: D. C. Heath, 1941).
Shermis, Samuel, *Philosophic Foundations of Education* (New York: American Book Co., 1967).
Simpson, Elizabeth J., *The Classification of Educational Objectives —Psychomotor Ddomain* (Illinois: University Press of Illinois, 1966).

The Curriculum and Teaching in General Education Exemplified by a Class on "Philosophy of Life"

Liu, Cheng-Wei

Assistant Professor,
General Education Center, ChaoYang University of Technology

Abstract

What sort of curriculum is fit to for general education? This is the question that first has to be addressed when talking about the curriculum and teaching in general education. This paper proposes a view that independent of the field the student is working in general education should address the question of how to be human. Thus this paper uses a class on the "Philosophy of Life" to clarify its position. The paper consists of three parts. The first part discusses which kind of class is fit for the curriculum of general education, the second part takes "Philosophy of Life" as an example how to teach classes in general education, In the end the goal of general education is defined as leading students to become an "educated person" and thus fulfill the ideal of university education.

Key Words: General Education. Curriculum, Teaching, Philosopy of Life, Ideal.