

經典教育的跨界性： 以南華大學核心課程為例

南華大學哲學與生命教育學系教授
謝青龍

摘要

本文以南華大學推動經典教育的經驗為例，說明目前經典教育面臨的瓶頸與挑戰，並希望以經典教育的跨界性為立論基礎，嘗試為經典教育提供一個可能的發展方向。本文內容分四部份進行：第一部份是先為經典的內涵作初步的定義與分析，並說明南華大學採用「基進的經典教育」之原因；第二部份是透過學科規訓制度對當前專業學科教育所產生的影響，闡述目前單一學科教育所面對的封閉性問題；第三部份主要是闡明當前經典教育跨界的重要性及其推行的必要性；第四部份則以南華大學的經典核心課程「自我養成與人類學習」為例，說明其開課理念、授課方式、及課程大綱，藉此以符應本文所倡導的「基進的經典教育」的理念。

關鍵字：經典教育、通識教育、核心課程、跨界

壹、前言

南華大學自民國八十五年創校以來，即本著「取之於社會，用之於社會，精緻辦學，提昇研究，參與並服務社會」之辦學理念，以發揚古代書院傳統，重建人文精神，結合人文與現代科技知識為主要發展目標。草創之初即以經典教育作為通識教育的核心理念，架構出一套大一、大二不分科系的全校課程藍圖。其中的關鍵處就是經典教育的推行。根據南華大學通識中心主任鄒川雄（2006）指出：經典最重要的特性就是其在文化發展過程中的「原創性」，經典的價值具體展現了人類「原創性思維」的可貴。我們甚至可以說經典就是在文化歷史中具有高度原創性與批判性思維的紀錄，我們閱讀這些作品最重要的目的在於：讓經典的原創性思維成為我們進行文化創造與身心狀態更新變化的泉源。¹換言之，經典教育的推行就是回歸至高等教育最原初的目的，讓學生透過經典的閱讀，與自己所由產生的歷史文化對話，進而深刻地了解自己與規劃未來。為此，南華大學通識教育開設過不下百本的經典課程，內容主要區分為兩大領域：中國經典領域及外國經典領域。

自 96 學年度開始，南華大學更此經典教育為基礎，申請教育部顧問室「以通識教育為核心之全校課程革新計畫」，提出「以經典為通識核心連動全校課程計畫」，其主要的目的就是重新思考經典教育的整體架構，試圖為台灣高等教育的經典教育尋找出一套符合經典理念且具體可行的實施方案。在該計畫中，開設了

1 參見〈經典教育在高等教育中的意義：一個默會知識觀點〉，收錄於鄒川雄（2006）《通識教育與經典詮釋：一個教育社會學的反省》第一章，頁 32。

三門實驗性質的核心課程：「當代文明」（Contemporary Civilization）、「人文精神與素養」（Spirit and Literacy in Humanities）及「科學涵養」（Scientific Ability）。實驗結果雖深受修課同學的好評，但這樣的分類核心課程仍受限於學科屬性，於是翌年南華大學即以這三門核心課程為基礎，提出學科跨界性作為核心課程的開課準則，並邀請校內有志於此的教師開設各類型的核心課程，共計十五門。至此，南華大學以經典為訴求的跨界核心課程規劃大致抵定。本文即以其中一門「自我養成與人類學習」為例進行說明。

貳、何謂經典教育？

何謂經典？根據義大利著名的文學家卡爾維諾（Italo Calvino, 1923-1985）的看法，他就提出了十四點有關於經典的定義，其中較為一般人常引用的說法有：²

經典是初次閱讀時讓我們有似曾相識的感覺之作品。

經典是每一次重讀都像首次閱讀時那樣，讓人有初識感覺之作品。

因此，經典是從未對讀者窮盡其義的作品。

這樣的定義，顯然與學術界常採用的說法不同。通常學術界大多會從歷史與文明的角度來看待經典的角色或地位，例如，把

2 參見〈為什麼讀經典？〉收錄於卡爾維諾(1991)《為什麼讀經典》（Perché leggere i classici, 米蘭：蒙達多利出版社，1991年）頁1-9。

經典視為東西偉大文明（如希臘文明、基督文明、中國文明與印度文明）在創建與發展過程中的偉大著作、或是對形塑西方現代性文明之原則有重大貢獻之著作（如文藝復興、宗教改革、科學革命、及啟蒙運動的許多重要著作）、或者是包括現代學科體系建立之後，對各學科領域、及各學術思潮所建立與發展具有原創性且有重大影響的作品、甚至是世界各民族、各地區、各文化傳統、各生活領域、以及各種次文化等，這些場域中重要且具有原創性與典型性的作品。³卡爾維諾與這些定義最大的不同，就是他對經典的關注焦點在於讀者的感受，而非歷史或文化的評價。

不過，這樣的相異之處，若從經典的本源思考，則又未必是相異，甚至其本質乃是同一的。因為，經典的產生，雖說有諸多不同的管道，或是歷史產物、或是重大文明的內涵、又或是不同文化的文本……，但究其本源，都是人（說得再精確點，就是這些經典的閱讀者）所賦予其價值或所謂經典的地位。那麼，為何這些著作能被大多數人視為經典呢？難道不正是卡爾維諾所標舉的感受嗎？換言之，經典並非是外在於我們、被我們供奉、或成為我們批判、檢視的客體，相反地，經典是寓居於我們身體之中，與我們「共在」的東西。經典與我們身心狀態產生內在連結，它過去是、現在是、未來也是我們身心狀態的重要組成部份。用鄒川雄（2006）的話來說：「經典就是我們。」⁴

3 參見〈從創新與本土化觀點論經典教育的意義：大學基進經典教育論綱〉，收錄於鄒川雄（2006）《通識教育與經典詮釋：一個教育社會學的反省》第二章，頁54。

4 參見〈經典詮釋與默會身心狀態：作為經典教育的詮釋學基礎〉，收錄於鄒川雄（2006）《通識教育與經典詮釋：一個教育社會學的反省》第三章，頁88。

據此，我們如何看待經典的態度，就成了經典何以是經典的原因，甚至是經典會成為何種經典種類的判準。例如，經典的英文譯名至少就有三個來源，而這三個譯名正顯示著我們看待經典的三種態度。這三個譯名分別是：*canon*、*classics* 及 *Great Books*。第一，若將經典譯為 *canon*，那麼它就具有正統的意味，甚至具有神聖性，正確而言，譯為「正典」更為恰當；第二，若是將經典直譯為 *classics*，則與 *canon* 相比它比較大眾化，可以指涉各種文化或知識領域中被公認是傑出一流的，且具典型性的著作；第三，若將經典譯為 *Great Books*，則它就傾向於「經典巨著」或「巨著」，因為它特別指涉文明發展過程中的偉大思想與著作。⁵ 很明顯地，這三種看待經典的態度，將會影響我們如何推動經典教育。例如，把經典視為「正典」，則「正典的經典教育」（*canonical education of classics*）的風格就比較是傳統的與威權主義式的，因為經典的選擇係經過一個「正典化」（*canonize*）的篩選過程，其本身將被賦予蘊藏永恆不變的真理，甚至經典就是真理自身，故而推行經典教育之目的便在於揭示並服膺於這個真理；或如將經典視為「巨著」，則它便被賦予影響文明發展的重大著作，但我們可以從 Kuhn 在《科學革命的結構》（*The Structure of Scientific Revolutions*, 1970）一書得知，影響文明發展的著作通常就是其文明典範的核心價值之所在，亦即學科規訓制度下的核心著作，因此這樣的經典教育就變成了「學科的經典教育」（*disciplinary education of classics*）；相較「正典的經典教育」及「學科的經典教育」，有一派人士主張「基進的經典教育」（*radical ed-*

5 參見〈經典教育在高等教育中的意義：一個默會知識觀點〉，收錄於鄒川雄（2006）《通識教育與經典詮釋：一個教育社會學的反省》第一章，頁 31-32。

ucation of classics），因為它回歸於經典本身之為經典的基本價值與定義，既不過度彰顯經典為真理性，也不將經典依附於特定典範之中，讓經典回復它具有獨特的基進的批判精神，故而「基進的經典教育」之目的，係以達成學習者身心狀態與經典發生活潑創意之關係為依歸。⁶

南華大學自推動經典教育以來，對經典的態度從來就不是立基於其神聖性或真理性，因為作為高等教育中的經典教育，並非只是教導學生因著真理之名而服膺於某一特定經典所教導的內容，這樣的經典教育比較接近宗教教育。另一方面，南華大學的經典教育也不是為特定某一典範思想服務的學科規訓教育，因為學科規訓教育本就是高等教育中的專業教育內涵，但自 1959 年英國學者 Snow 倡導「兩種文化」（The Two Cultures）的分裂會帶來人類文明的危機後，高等教育早已不以專業學科知識的養成教育為滿足，取而代之是講究全人格發展的通識教育（謝青龍，1997）。因此，南華大學所推動的經典教育係建立於以全人格養成為目標的通識理念之上，回歸至以人為本的「基進的經典教育」。正如同邁可·博藍尼（Michael Polanyi, 1891-1976）在《個人知識：邁向後批判哲學》（Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy, 1958）一書中所主張的「默會向度的優先性原則」，他認為：所有的知識不是默會知識就是根植於默會知識，我們沒有辦法找到一種在默會知識之外的知識，所以不論是說出來、寫出來、或印刷出來的東西無不是來自個人的默會活動，甚

6 有關「正典的經典教育」、「學科的經典教育」、及「基進的經典教育」的區分構想，可參見〈經典教育在高等教育中的意義：一個默會知識觀點〉，收錄於鄒川雄（2006）《通識教育與經典詮釋：一個教育社會學的反省》第一章，頁 33-34。

至像數學之邏輯推理、公式證明都能由默會的心靈領會所掌握。⁷因此，經典教育的推動勢必從默會知識的觀點出發，就像鄒川雄（2006）所說：知識的學習與吸收就不可能是知識的直接移植，而必須有一個「個人化」及「內在傳遞」的過程。在這個意義上，知識不再是指一套形式化的命題或理論體系（就純理論知識而言），也不再是指一套明確化的程序或技術規則（就應用知識而言），而是指一種內斂於個體「身心狀態」之中的「素養」（literacy），這種素養正是學習者經年累月的實踐把默會知識內化於身體及心智中，因而形塑出一種特定的思考方式與行動模式，亦即一種「慣習」（habitus）。⁸南華大學所推動的經典教育正是這種以默會知識為基礎的教育理念，讓學生透過經典教育的傳習，進行一種自身的內在對話，而逐步達到對自身、對歷史、對文化的批判與思考。

參、當前單一學科經典教育的瓶頸

正如本文前言所述，南華大學推行經典教育已逾十八寒暑，其經典教育的內容分中國經典與外國經典兩個領域，而每個領域又可再細分出「核心經典」與「推薦經典」兩個部份。所謂「核心經典」指的是對於東西方文明之發展具最大影響及啟示，並成為文明之主要典範者。核心經典於大學日間部學士班每學年應予

7 參見 Michael Polanyi 著，許澤民譯（2004），《個人知識：邁向後批判哲學》（Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy, 1958），台北市：商周出版，2004年12月初版，頁225-247。

8 參見〈經典教育在高等教育中的意義：一個默會知識觀點〉，收錄於鄒川雄（2006）《通識教育與經典詮釋：一個教育社會學的反省》第一章，頁22-23。

開設，且不受「一門經典原則一學期開設一班級」之限制；而「推薦經典」則指除核心經典之外，其它對於東西方文明發展具有重大影響及啟示者。推薦經典之課程開設並無設限，惟以一學年內不重覆開課為原則。另外，凡欲開設經典之課程而尚未列入核心經典或推薦經典者，則須召開經典教育學門會議討論決議之。南華大學經典教育學門在歷年的實施過程中，經由參與的各界學者與專家不斷地溝通與討論，產生了目前所有經典教育中的書單陣容與開設課程。以下將詳細說明：

在中國經典方面，「核心經典」的課程有八門，分別是：1. 論語、2. 孟子、3. 老子、4. 莊子、5. 史記、6. 易經、7. 詩經、8. 六祖壇經；而「推薦經典」的部份，目前已累積有四十二門課程，包括：1. 尚書、2. 公羊春秋、3. 左傳、4. 大學中庸、5. 禮記、6. 戰國策、7. 資治通鑑、8. 墨子、9. 荀子、10. 韓非子、11. 楚辭、12. 陶謝詩、13. 李杜詩、14. 二李詞、15. 蘇辛詞、16. 三國演義、17. 水滸傳、18. 紅樓夢、19. 西遊記、20. 金瓶梅、21. 牡丹亭、22. 顏氏家訓、23. 黃帝內經、24. 世說新語、25. 文心雕龍、26. 孫子兵法、27. 說文解字、28. 宋元學案、29. 明儒學案、30. 傳習錄、31. 近思錄、32. 山海經、33. 天工開物、34. 本草綱目、35. 般若心經、36. 金剛經、37. 法華經、38. 中阿含經、39. 維摩詰經、40. 文史通義、41. 聊齋誌異、42. 棋經。

在外國經典方面，「核心經典」的課程有八門，分別是：1. 荷馬史詩、2. 柏拉圖：理想國、3. 亞里斯多德：政治學、4. 聖經、5. 莎士比亞戲劇、6. 達爾文：物種原始、7. 佛洛伊德：夢的解析、8. 盧梭：社約論；而「推薦經典」的部份，目前已累積有七十四門課程，包括：1. 希臘悲劇、2. 希臘神話、3. 修西提底斯：伯羅奔尼撒戰史、4. 吉朋：羅馬帝國衰亡史、5. 卡萊爾：法國大革命、6. 猶太聖經、

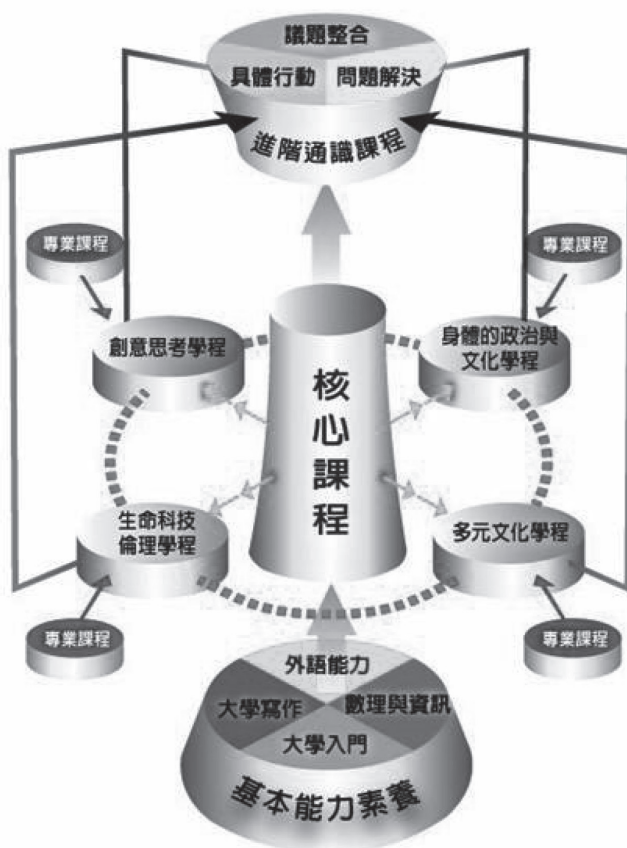
7. 亞里斯多德：倫理學、8. 奧古斯丁：懺悔錄、9. 但丁：神曲、10. 古蘭經、11. 聖多馬斯：神學大全、12. 薄伽丘：十日談、13. 馬基維利：君王論、14. 笛卡兒：方法論、15. 洛克：人類悟性論、16. 康德：純粹理性批判、17. 尼采：悲劇的誕生、18. 牛頓：數學原理、19. 愛因斯坦：相對論、20. 盧梭：懺悔錄、21. 尼采：瞧！這個人、22. 班揚：天路歷程、23. 歌德：浮士德、24. 福樓拜：包法利夫人、25. 毛姆：人性的枷鎖、26. 托爾斯泰：戰爭與和平、27. 杜斯妥也夫斯基：卡拉馬助夫兄弟們、28. 梭羅：湖濱散記、29. 容格：人及其象徵、30. 佛洛姆：夢的精神解析、31. 霍布斯：巨靈論、32. 洛克：政府論二講、33. 孟德斯鳩：法意、34. 密爾：論自由、35. 黑格爾：精神現象學、36. 馬克斯：資本論、37. 涂爾幹：分工論、38. 托克維爾：美國的民主、39. 韋伯：新教倫理與資本主義的精神、40. 馬爾薩斯：人口論、41. 亞當斯密：國富論、42. 湯恩比：歷史研究、43. 女權辯正、44. 羅爾斯：正義論、45. 孔恩：科學革命的結構、46. 傅科：規訓與懲罰、47. 海德格：存有與時間、48. 高達美：真理與方法、49. 克勞塞維茲：戰爭論、50. 裴斯泰洛齊：賢伉儷、51. 杜威：民主與教育、52. 伽利略：星際使者、53. 伽利略：對話錄、54. 艾略特：荒原、55. 威爾森：社會生物學、56. 瑞秋卡森：寂靜的春天、57. 福澤諭吉：勸學、58. 薩伊：東方主義、59. 龍樹：中論、60. 米列特：性政治、61. 西藏：廣論、62. 印度：奧義書、63. 薄伽梵歌、64. 源氏物語、65. 西蒙波娃：第二性、66. 柏拉圖：饗宴篇、67. 榮格：心理類型、68. 傅科：臨床醫學的誕生、69. 霍布斯：巨靈論、70. 柏拉圖：對話錄 - 美諾篇、71. 佛洛伊德：笑話與無意識、72. 珍·奧斯汀：傲慢與偏見、73. 諾丁斯：學會關心、74. 柏拉圖：法律篇。

雖然實施已歷十多年，但南華大學經典教育小組的成員仍不斷地思索如何才能真正落實「基進的經典教育」的理念？主要困

境仍是在經典教育的總學分數為六學分（即每位南華大學的畢業生，四年下來也不過選修三門經典課程），因此，我們不禁要問：僅僅藉著三門經典文本的閱讀，真的能達成經典教育的目標——讓學生進入經典的場域而內化為自我的身心狀態？

於是，南華大學於96學年度開始，藉由執行教育部顧問室「以通識教育為核心之全校課程革新計畫」，提出「以經典為通識核心連動全校課程計畫」構想（如圖一）。在構想的架構圖中，我們將通識課程依其不同的性質區分為四大類：一是基本能力課程：這些課程主要是培養學生最為一個現代公民所應具備的基本能力、技術及素養。基本上，許多原先屬於共同科的課程有一大部分應轉化為基本能力課程。這些能力是修習以下三類通識課程與專業課程的必要條件，故而安排在大一時修習；二是核心課程：本課程培育學生的核心能力，也就是溝通素養、獨立思考、廣博視野與批判創新的能力。主要在大一與大二時修習；三是選修課程：本課程提供學生多樣化的選擇，讓學生依其意願自由選修，學生可以培養自己的興趣，亦可通向建立第二專長。可以在大二以上修習；四是進階通識課程：這一類課程乃是高階的通識課，主要是為學生修完核心課程後，為進一步深化思考及深入學習而設，原則是為大三及大四的學生所開設。⁹整個課程的架構是以核心課程為中軸，轉動所有通識課程，成為一動態結構體，由基本能力到核心課程，再到進階課程，循序漸進，由淺入深，形成有機的學習歷程。

9 參見謝青龍、鄒川雄、葉裕民、林明炤，〈以經典為核心的通識教育——南華大學通識教育改進方案〉，《南華通識教育研究》，第三卷第一期，2006年5月，頁6-8。



圖一 南華大學「以經典為通識核心連動全校課程」架構圖

其中，與經典教育最為相關的，便是開設了三門實驗性質的核心課程：「當代文明」（Contemporary Civilization）、「人文精神與素養」（Spirit and Literacy in Humanities）及「科學涵養」（Scientific Ability）。

1. 「當代文明」的課程設計理念，係以主題導向或核心概念來貫穿中西文明與思想的重要經典，特別注重西方現代文明的基本預設及其社會與經濟的各項制度原則分析，以及與其他文明接觸後的相關後果。

2. 「人文精神與素養」的課程設計理念，則是從中西文化培育理想人格的文化實踐入手，回歸至人文精神多元性的原始內涵，以文化的表現形式概念為單元，透過與人文精神及素養相關經典的閱讀，使修課同學在領會中造就自我，培育理想人格，以及淬鍊詮釋與欣賞各種文化表現的能力。

3. 「科學涵養」的課程設計理念，則是從科學的經典文選之閱讀，回歸科學素養與自然環境之間的原始關係，藉此深入科學在各個不同的時代與社會背景的展現，從而彰顯科學的本質與精神，及培養修課同學對自然環境的關懷。

雖然這樣的實驗課程有些許創新之處，但此分類核心課程仍受限於學科屬性，於是本南華大學以此三門核心課程為基礎，重新檢討其課程架構，思索出經典教育的出路乃在於其跨界性。換言之，經典教育在核心課程的實施過中，並不必然受限於當前的學科劃分，而是可以以議題或問題為導向的授課模式，跨越學科屬性的界限。以下一節將詳述之。

肆、經典教育跨界的重要性

從前兩節的探討中，我們不難看出傳統的經典教育，它在本質上乃是為了因應學科規訓制度而產生的「學科的經典教育」，在此學科典範之內的經典教育，其主要目的並非培養學生的批判思考或自我教化的身心狀態，而是透過經典的加持保障了學科典

範的合法性，其目的反而是在於使學科典範免於被批判。這樣的結果恰恰是本文所倡導的「基進的經典教育」背道而馳。

誠如國內學者鄒川雄（2006）所言：所謂經典教育是指在大學講壇上應直接教授經典著作，以經典文本本身取代教科書來作為上課的教材，學生直接學習經典，直接與知識的創作者對話。為何經典可以取代教科書，成為建立知識素養的利器？首先是源自於經典本身的重要性。事實上經典就是原典，其所指涉的內涵，不是涉及文化乃學術發展的源頭，就是造成文化或學術發展重大的轉捩點；其次，經典大都是作者的嘔心瀝血之作，它本身就是一個有機的生命體。我們對這樣具有原創性的作品進行整體性的理解與領悟。與原創的作者神交，這最易於喚醒學習者的知識熱情與信念的寄託；再其次，經典本身常常代表著一種權威¹⁰（不論是文化傳統的權威、或是學術傳統的權威），它帶來一種典範，一種人類對於美好事物或境界的敬畏與渴慕之情。¹¹

10 此處所謂「向權威學習」是否與前述所言的「學科的經典教育」之弊矛盾？對此，鄒川雄（2006）提出他的看法：第一，權威並不等同於威權，前者是指在歷史中積澱的大多數人的共識（如 Gadamer 所言的「效果歷史」），後者則是用霸權或強迫的方式賦予自身絕對的權威，並要求別人信從。就這點而言，經典是權威而不是威權；第二，經典教育雖然應被列入大學教育的核心課程中，但這並不顯示，它應以事先選定的幾門經典作為必修來實行，相反的，除經典導讀課外，經典課程應以「多元必選」的方式來運作；最後，我們雖同意學生應通過經典課向典範學習，但我們更應鼓勵學生對這些典範權威進行批判。參見〈經典教育在高等教育中的意義：一個默會知識觀點〉，收錄於鄒川雄（2006）《通識教育與經典詮釋：一個教育社會學的反省》第一章，頁 29。

11 參見〈經典教育在高等教育中的意義：一個默會知識觀點〉，收錄於鄒川雄（2006）《通識教育與經典詮釋：一個教育社會學的反省》第一章，頁 28-29。

大學教育的核心價值在於培養全面發展的個人。¹²因此，大學的專業教育不僅要培養各門專業的專門人才，而且首先要培養深諳專業之人文精神的科技人才，而專業之人文精神只有在對專業領域的全面和整體的理解中才可能被領悟到。例如，在科學的發展史上、在科學家群體中，一向存在著回歸科學之人文本性的深厚力量。許多傑出的科學家都反對一種功利主義、工具主義的態度看待科學，用自由的理念抗拒科學的人性異化。他們深知科學的發現和創造絕不只是單純的解決技術問題，更是實現一種美學理想、伸張一種價值觀念；他們深知科學的目標必須受制於、服務於更高的人性的目標：科學家首先是一個人，其次才是一個科學研究者。正因為優秀的科學家自身本就是科學的人文學者，我們並不需要從科學的外部來發掘科學的人文資源，我們的科學人文讀本完全可以從科學家的作品中選編出來。¹³

但是，我們該如何推行經典教育以達成上述的目標？我想美國芝加哥大學的 Schwab 所提出的三個步驟，可能是一個可供參考的建議。Schwab(1978)認為經典教育必須建立在三個重要的面向：一是經典有多樣的介紹與說明方式；二是閱讀經典是把讀者與作者置於同一場域，以共同探究問題；三是創造經典的新意義係建立於讀者閱讀的主體性上。

12 當然，大學教育的核心價值究竟為何目前尚未有定論。尤其是也有不少學者認為大學教育是培養專家的養成教育，但本文中係從教育的本質出發，主張主體性的彰顯作為教育的首要價值，因此，在本文並沒有對各項教育理念的不同進行面向的分析。

13 參見吳國盛主編（2004），《大學科學讀本》〈卷首語〉，桂林：廣西師範大學出版社。2004年4月，初版一刷。

首先，在經典的多樣性面向上。產生經典教育多樣性的原因可能來自三方面：一是經典的本質問題，關係哲學與其形上議題，因而產生經典本質學說的多樣性；其二是方法論的問題，關係到理論與實踐的可能落差議題，因而產生持不同方法論的廣泛多樣性；其三是對象問題，關係到研究的主題或對象，因而產生與不同主題和問題相關聯的探究模式的多樣性。既然經典的多樣性觀點已經是不可迴避的事實，那麼忽視經典多樣化的學說不僅將導致過於簡單化這種一般性錯誤，而且，具體來說，還將產生學術偏見和理智的偏狹。這些現象將以兩種形態，不僅在學生中還在我們自身之中被看見。第一種形態是將某一觀點提昇至其他學術學說之上，其至拔高到一個不能正當主張的權威真理的境地；理智偏狹的第二種形態是討論淪為爭論，把原本可以作為探討真理的互動過程轉變為辯論防禦和抨擊。¹⁴

其次，是把讀者與作者置於同一場域的面向上。科學的經典教育之設計原則，在於建構一個讀者與經典相遇的場域，讓多元的原創性思維（即經典）在不同學習者的身心狀態中相互辯證。其主要的做法有二：一、雖然經典教育的教材就是經典，但卻非少數或單一具權威性的著作，而是涵蓋多元面向的經典，可稱之為經典多元主義，換言之，就是讓經典相遇，讓各種原創性思維在我們原創的心靈中相互激盪；二、經典教育也是對話的教育，要讓人與經典、人與人、傳統與現代、東方與西方、主流與他者、以及不同學科學派之間相互對話。在對話中突顯預設及矛盾，在對話中相互批判檢視，進而引發創造。所以基進經典教育著重於

14 參見〈與通識教育有關的科學知識的本質〉，收錄於 Ian Westbury, Neil J. Wilkof (1978) 編《科學、課程與通識教育——施瓦布選集》第二章，頁 77-78。

情境學習與情境教育。教育現場之設計首重一個可以自由討論、相互詰難的學習情境之建立，並成就一個相互探索的世界。¹⁵

最後，是閱讀經典者的主體性面向。所有的教育過程都是學習者主體性的一種展現，因此科學的經典教育的實施至少必須符合以下五項要件：首先是對於客觀主義真理觀的全面顛覆，取而代之的是一種「去蔽」、「彰顯」的真理觀；其次，我們可以運用這種真理觀概念，以及上述身心狀態的構想，建立一個經典詮釋的啟發式架構；第三，我們可以從身心狀態的隱默性推导出默會致知作為經典詮釋的方法論原則；第四，Gadamer 所言的「視域融合」（the fusion of horizons）可以通過「身體化」的概念加以重新表述；最後，透過我們與經典作品背後身心狀態的雙重揭露的反身性，得知閱讀者與經典兩者最終將被證明是合一的。¹⁶因此，假如我們把經典的閱讀視為「讀者與經典文本相遇」的過程，那麼所謂對經典的理解與詮釋，就是「讀者之身心狀態與經典文本背後身心狀態之間的相遇」過程，這個過程以達到真理同時在兩者身上彰顯為目標。¹⁷

綜合上述三個面相的探討，我們可以得知經典教育在現階段的高等教育中，非但有其特殊必要性，而且更能在通識與專業之

15 參見〈從創新與本土化觀點論經典教育的意義：大學基進經典教育論綱〉，收錄於鄒川雄（2006）《通識教育與經典詮釋：一個教育社會學的反省》第二章，頁58-59。

16 參見〈經典詮釋與默會身心狀態：作為經典教育的詮釋學基礎〉，收錄於鄒川雄（2006）《通識教育與經典詮釋：一個教育社會學的反省》第三章，頁99。

17 參見〈經典詮釋與默會身心狀態：作為經典教育的詮釋學基礎〉，收錄於鄒川雄（2006）《通識教育與經典詮釋：一個教育社會學的反省》第三章，頁102。

間創造出一個融合的空間——亦即核心能力的培養。其中所謂「核心能力」，係指培養獨立思考與判斷之人格特質之能力，非為單一學科或特殊才能之養成，而是能立基於核心能力之培養，而具備無限擴延之視野，造成「舉一隅而三隅反」的效應。在名稱上，亦有學者名之為「博雅教育」(liberal education)，即為培養自由人格所進行的教育，主要目的是發展個人的心靈，培養每一個人完整的人格。至於如何培養這裡所說的「核心能力」？即本文從一開始便不斷強調的經典教育。因為核心能力之內容雖以培養獨立思考與判斷之人格特質為主，但在養成過程中，卻需藉由與人類文明中的偉大心靈進行對話而進行，此中最佳的進路莫過於經典閱讀。透過與歷史上偉大的心靈進行對話，了解人類文明的重要里程及其發展，也幫助了對自己的認識，更能從中體會先人創造性的心靈特質。¹⁸

南華大學正是以這樣的理念，希望在三門核心課程之後，建立一個真正跨越學科分界的核心課程群組。因此，南華大學確定了八大開課規準：

1. 課程內容均採跨學科的主題單元設計，以培養知識整合能力。
2. 以「經典」作為課程學習與研討的基本教材。
3. 授課內容必須處理及探索人生或社會文明的核心議題、觀念或重大問題。

18 參見謝青龍、鄒川雄、葉裕民、林明昭，〈以經典為核心的通識教育——南華大學通識教育改進方案〉，《南華通識教育研究》，第三卷第一期，2006年5月，頁6。

4. 課程均採用「問題—討論」或「問題—解決」模式來作為課程引導。

5. 課程設計重視多元文化觀點及對主流文化批判及反思能力。

6. 課程均十分重視培養學生對基本問題的展演及表達能力、語言修辭，以及邏輯思辨能力，進而提升行動能力。

7. 課程將特別注重形成性與反饋性的評鑑模式。

8. 課程均將電影多媒體教學視為課程教學極為重要的環節。

以上述八項規準為核心課程的開課要件，南華大學經過密集的研討會與工作坊的討論，終於 97 學年度開設出十五門核心課程：「啟蒙與現代性」、「權力與權利：我們的社會與政治生活」、「理性、瘋狂與文明」、「身體與當代文明」、「大學理念與現代文明」、「自我養成與人類學習」、「環境變遷、生物多樣性與人類未來」、「科學、技術與社會」、「科學與文明」、「數學、統計與現代世界」、「儒家傳統與現代性」、「性別與文明」、「中國思想與文明」、「東西方文明的對話」、「藝術文化與現代人文素養」。

從南華大學核心課程的開課準則及所開設各類核心課程，我們可以清楚地看出：跨領域的整合將是未來經典教育的新趨勢。在下一節中，本文將承接上述各節的理論基礎，對南華大學所推行的經典核心課程「自我養成與人類學習」進行說明與檢視。

伍、以跨界經典為核心的課程設計

「自我養成與人類學習」作為南華大學通識教育中的核心課程，其主軸係以小我與大我之間的對話作為起點，透過各種不同的型式與領域進行對話。本課程正是要將這些對話凸顯出來，且更希望將這些對話的內容呈現為一門通識的課程內容，以作為每一位修課的同學藉此探索自我內在心靈、探討人類文明發展的基石。值是，本課程內容將分五個單元，分別介紹「小我與大我」之間的五種可能的對話型式：「主體與教化」、「思維與語言」、「邏輯與知識」、「道德與教育」、與「心靈與宗教」。本節即以這五種對話型式為基礎，結合南華大學經典教育的傳統特色¹⁹，設計為一門通識教育的核心課程「自我養成與人類學習」，並於南華大學通識教育開課實施。

單元一「主體與教化」。談及「自我與人類」這兩層，其最基本的單位即是每一個體的主體性；然而，何謂主體？主體性的展現係先天本有？或是後天教化而成？「主體性之展現」乃在於能夠將一個人獨一無二的特質表現出來者，即稱之為主體。但自我養成（主體）與教化之間的關係為何？每個人都透過整個生命歷程不斷地被教化（潛移默化／默會）及自我覺察的交互歷程，進而型塑出自我獨一無二的主體性。本單元透過高達美的經典文本《真理與方法》中的〈第二版序言〉，說明自我覺察與教化之間的交互歷程；高達美將此歷程稱之為「視域融合」，其乃取自

19 有關南華大學的經典教育之理念與實際做法，請參考謝青龍〈科學經典教育之可行性——以南華大學核心課程「科學涵養」為例〉（謝青龍，2008）。

於黑格爾「異化的歷程」概念，意指繞經他者而返回自身的一個不斷向上提升之歷程。²⁰

單元二「語言與思考」。一個自我人格或自我主體性的養成，在覺察自我的存在感之過程中需藉由「思想」的輔助方能達成；在許多哲學家眼中，不具備思想能力的不能算作一個「人」。所謂「人」包含兩種意義，首先指 human，即具生物性的「人」；次者指 person（人／個性／人格），意指除了具有生物性之外更具備思想能力之「人」。由此觀之，思考能力乃作為一個主體性之展現最基本的能力；然而，在思考之前則需先借助「語言」才能達成。「語言」泛指任何可作為溝通與進行思考的工具；語言本身會主導著個體的思想方向，且不同的語言系統會產生不同的思想模式之慣性，例如：中、西方對親族關係間的語用稱謂。再者，語言具有「不可翻譯性」，此乃因每一個不同的語言系統背後皆具有一套大不相同的思維模式，自成一套邏輯系統，再例如：民國初年欲效仿西方之民主與科學，然最後落得失敗的原因在於中西雙方所使用的是兩套各不相同的語言系統。本單元選用維果斯

20 《真理與方法》一書是由德國知名哲學家高達美於1960年所撰寫完成；其師承自兩位非常重要的哲學大師：胡塞爾和海德格。高達美之思想理路與整個「後現代哲學」理論非常相似，其本身亦是開創後現代哲學相當重要的人物之一。在西方，60年代是一個風起雲湧的年代，整個人類思想在此做了一個非常重大的轉變，而《真理與方法》一書於1960年出版，率先闡發某些思想上的轉變與改革，可謂開風氣之先。《真理與方法》是一本偏哲學性質的書籍，實屬不易閱讀；然因此書之內容在談及藝術、歷史與語言的過程中，真正隱含其中的兩個重要概念，正是「主體與教化」。如此一來，正巧切合了本單元的主軸，故挑選本書作為教材使用；但因全書內容太多，因而只以〈第二版序言〉及〈導言〉作為本課程之讀本供學生閱讀。

基《思維與語言》一書中的第四章〈思維與言語的發生之源〉，說明語言與思維的關係性。

單元三「知識與邏輯」。有了語言之後，如何進行思考？每一套語言背後都有一套思維模式，此套思維模式即是一套「邏輯系統」；其會操控著一個人如何去思想、朝哪個方向去思想。但是「邏輯系統」是先天的？抑或是後天的？雖然受先天因素影響很深，但邏輯能力是可透過後天訓練的，只是待其訓練至某一層次以後就真的會受限於先天因素（左半腦的發育）之影響了。既然邏輯有一定程度上是由後天訓練而成，那麼，「我們如何避免邏輯思維上的謬誤？」就成了重要的課題。舉一個常見的三段論證為例：若大前提是「所有的人都會死」；小前提是「所有的豬也都會死」；那麼我們能得出「所有的人都是豬」這樣謬誤的邏輯推演嗎？！顯然三段論證是一套嚴格的使用規劃，例如：所有的人都會死；蘇格拉底是人；所以蘇格拉底會死。這才是正確的邏輯推演。不過，我們能此認定這套邏輯規則即真理嗎？恐怕仍有爭議。因為不同的邏輯思維模式會產生不同的知識系統。因此，在回答中國為何沒有科學時，不應說中國的語言系統不利於發展科學，反倒應說中國的語言會發展出不同於西方的科學系統。本單元選用羅素《邏輯與知識》中的〈論共相與殊相的關係〉一篇，說明所有的邏輯系統都是在「特殊性」與「普遍性」之間流轉所產生出來的。

單元四「道德與教育」。有了知識系統之後，人類不會只滿足於這個知識系統；人類進而從知識的「對」與「錯」中，發展了更高階的「善」與「惡」之區分。換言之，人類在此間做了一個跳躍，從知識文明進步到道德文明的層次；我們不光是用知識的對錯來約束、規範人類，而是從內心深處來作道德的善惡區分。

本單用選用麥金泰爾《德性之後》第四章〈先前的文化和啟蒙運動對道德合理性的論證〉一文，說明道德具不具備合理性。對麥金泰爾而言，啟蒙運動之前的道德是屬於一種「宗教性的道德」，是無法理性思考的一種道德；相反地，啟蒙運動之後的道德是一種可經得起理性思考之批判的道德。

單元五「心靈與宗教」。一般而言，自我養成與整個人類文明的學習發展之最高層次皆是到達了心靈層次。換言之，一個人的自我養成是無法以知識系統為最高的滿足，一定還有另一個層次是達至內心深處，那是無法以任何外在的頭銜、知識或理性之分析去替代的，其中的滿足感是無法用任何層面去取代的。由此觀之，「心靈」雖輕微而渺小，但最後卻在人類的生命中佔據最大的角落，這也是大多數人為何在晚年以後尋求於宗教之慰藉與協助的原因。本單元選用田立克《存在的勇氣》第六章〈勇氣和超越〉一文，說明作為一個人的存在應具備什麼樣的勇氣，才能使生命活得充實、活得有意義。

從以上五個單元的課程內容，規劃一門通識核心課程：「自我養成與人類學習」。從「自我養成與人類學習」的經典文選之閱讀，回歸自我與全體人類在學習過程中所面對的各種關鍵議題，藉此深入探討各種不同的學習內涵，從而彰顯學習之為大學教育中的核心地位，培養修課同學對自我的認識與對全體人類的關懷。課程內容打破傳統以學科訓練的科門劃分之藩籬，回歸至自我養成與人類學習的原始內涵，以核心議題的概念為單元，進行教材編排與教學設計。尤其配合核心課程的必修或低度選修之特性，於期末進行全校性的公開展示評量方式，藉此形塑「學習」核心課程的校園氛圍、凝聚全校性的共同討論話題、及培養核心課程的大學優良傳統。課程綱要如下表所示。

週次	課程內容	主要研讀之著作
1	前言、課程介紹及導論	基本教材
2	單元一： 主體與教化	問題：何謂主體？主體性的展現係先天本有？或是後天教化而成？
3		經典文本：H.G.Gadamer《真理與方法》〈第二版序言〉
4		探討與回應：在教化的過程中，主體性應如何自存？
5	單元二： 語言與思考	問題：語言與思考之間存在著何種關係？
6		經典文本：L.S.Vygotsky《思維與語言》第四章〈思維與言語的發生之源〉
7		探討與回應：語言在自我養成與人類學習過程中的重要性？
8	單元三： 知識與邏輯	問題：個人知識的獲得與人類文明的發展，是否有一套脈絡可循的邏輯規則？
9		經典文本：B.Russell《邏輯與知識》〈論共相與殊相的關係〉
10		探討與回應：知識的本質究竟為何？是客觀實體或主觀認定？可透過一套邏輯方式而有效獲得嗎？
11	單元四： 道德與教育	問題：道德是可教育的嗎？
12		經典文本：A.MacIntyre《德性之後》第四章〈先前的文化和啟蒙運動對道德合理性的論證〉
13		探討與回應：究竟是否存在一個道德的永恆準則？倘若沒有，那麼我們將何以立身處事？

週次	課程內容	主要研讀之著作
14	單元五： 心靈與宗教	問題：您是否相信心靈的感應？或是有過類似的經驗？
15		經典文本：P.Tillich《存在的勇氣》第六章〈勇氣和超越〉
16		探討與回應：心靈的和諧境界是否就是自我養成的目標？宗教的信仰是否能提供追求此一目標的途徑？甚至達到全體人類文明的終極目的？
17	電影〈心靈病房〉	放映電影及上進行討論，隔週課堂繳交心得
18	期末公開展示評量	辯論比賽、創意設計、或其他方式

依課程綱要之規劃，每個單元以三週共六堂課來設計，程序安排有以下幾個特點。在上課程序方面，先以問題與討論作為導引，再開始班級授課，最後進行小班分組討論；每單元三週設計重點有別：第一週以探討各單元主題的具體顯現，由教師以問題為導引，引導同學關注該單元之思考為主；第二週以該單元的經典文本為教材，由分組上台導讀的方式，讓同學透過經典文本的閱讀，體會該單元議題的歷史、社會、與現代意義；第三週則以多元文化觀點對該選文的內容進行回應為主，採分組討論的方式，讓同學們從各種不同的視角進行回應。

本課程於規劃之初，即以經典文本閱讀、分組討論、與學生作品展演為課程特色，並於 97 學年度舉行試教。試教一學期後，發現同學們普遍認為經典文本內容較難，加上課堂抄筆記的壓力，使不少同學深以為苦；不過，關於分組討論的方式，同學們則多

數表示贊同，且認為是不錯的刺激思考方式；最後關於期末的學生作品展演，同學們發揮巧思，結合自身專長來發揮對本課程的體會與心得，應是本課程一項意外的收穫。期末舉行學生作品展演，每位修課同學依自己所學專長或所屬科系之角度，展示其對本課程的心得或體悟。其中或有文學系的同學以現代詩的方式進行朗讀、或有建築與景觀設計系的同學以雕塑模型的方式展示、或有視覺藝術系的同學以繪畫作品展現其對本課程的體會……，是一場生動有趣但又有深刻意涵的期末展演活動。

陸、結論

經典教育在南華大學的推行已歷十八年，雖然成果不可謂不豐，但是從單一學科的經典教育中，我們看到了因學科本身的專業封閉性，造成同學在修習經典課程時，仍受限於學科領域的概念，而無法使經典之所以為經典的多義性或創造性的發展。本文正是由此而發想：作為經典教育的跨界課程的可行性。以南華大學核心課程「自我養與人類學習」為例，正是希望以一個「小我 V.S. 大我」的主題，貫穿不同經典文本之中，共同為「我」之概念，進行多義性的伸展，從「主體與教化」、「思維與語言」、「邏輯與知識」、「道德與教育」、與「心靈與宗教」五個不同面向，嘗試豐富這個小我走向大我的各種可能性。

綜合本文各個不同面向的討論，我們可以得知，人類文明真正偉大的內涵，在於對以下四樣東西的追求：一是真的追求，即對真理的追求，例如：柏拉圖（Plato, B.C.427-B.C.347）的理型（Ideas）、二是善的實踐，即對於「至善」（最好的）的追求，例如：康德的《實踐理性批判》（Kritik der praktischen Vernunft,

1788)；三是美的體悟，即對於美感的欣賞，會讓身心得到完全的自由；也只有在你的內心是自由且開放時，看任何事物都會覺得是美的。正如德國文學家席勒（Johann Christoph Friedrich von Schiller, 1759-1805）為詮釋「遊戲」之美時所說的：「人只有在遊戲時，你的心才是開放的、自由的；相反地，唯有在你的心是全然自由與開放時，你才會懂得去遊戲」（Schiller, 1795）；四是神聖性的境界，這是人類擁有一種超越自我而達到巔峰的要求，為了能達成這個目標，因而創立神學或宗教，作為追尋的理想標的。本課程之設計，正是值基於上述此四項人類文明意涵之追求，藉由小我與大我之間的對話，讓每一位修課的同學了解自我的內在心靈與人類偉大心靈之共通處。或許經由這樣的對話與探索，才是真正體現經典教育的最終目的吧！

參考文獻

吳國盛主編（2004），《大學科學讀本》，桂林：廣西師範大學出版社。
2004年4月，初版一刷。

鄒川雄（2006），《通識教育與經典詮釋：一個教育社會學的反省》，嘉義縣：南華大學教社所，2006年4月，初版一刷。

謝青龍（1997），〈通識教育的整體性哲學探微〉，《哲學與文化月刊》，第24卷第11期，民86年11月，頁1088-1099。

謝青龍（2001），〈從康德《自然科學的形而上學基礎》看形而上學對科學教育的重要性〉，《科學教育月刊（台師）》，第241期，民90年7月，頁14-25。

謝青龍、鄒川雄、葉裕民、林明炤，〈以經典為核心的通識教育——南華大學通識教育改進方案〉，《南華通識教育研究》，第三卷第一期，2006年5月，頁1-16。

謝青龍（2008），〈科學經典教育之可行性——以南華大學核心課程「科學涵養」為例〉，《通識教育與跨域研究》，第五期，2008年12月，頁1-22。

謝青龍（2010），〈從小我到大我——以通識教育核心課程「自我養成與人類學習」為例〉，《通識教育與跨域研究》，第八期，2010年6月，頁1-32。

Calvino, Italo(1991), *Perché leggere i classici*, 米蘭：蒙達多利出版社，李桂蜜譯（2005），《為什麼讀經典》，台北市：時報文化，2005年8月，初版一刷。

Gadamer, H. G. (1960), 洪漢鼎譯，《真理與方法——哲學詮釋學的基本特徵》，上海：上海譯文出版社，1999年。

Heidegger, Martin(1930), *Was Ist Metapgysik*, 熊偉譯：《形而上學是什麼？》，台北：仰哲出版社，民82年12月。

Heidegger, Martin(1953) 著，孫周興（2005）譯，〈什麼叫思想？〉，收錄於 Heidegger, Martin(1954), *Vorträge und Aufsätze*, Verlag Günther Neske, 1954 J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH, Stuttgart. 本書根據德國維多里奧·克勞斯特曼出版社2000年全集版譯出，孫周興譯（2005），《演講與論文集》，北京：生活·讀書·新知三聯書店，2005年10月第1版第1次印刷。

Kant, Immanuel (1784), *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* 何兆武譯，〈答何謂啓蒙運動？〉，出自康德著《歷史理性批判文集》，北京：商務印書館，1996年6月第1版第3刷。

Kant, Immanuel (1785), *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, 本書依據普魯士王室學術院所編的《康德全集》（*Kants Gesammelte Schriften*）譯出。李明輝譯（民79），《道德底形上學之基礎》，臺北市：聯經出版社，民83年3月初版第三刷。

Kant, Immanuel (1788), *Kritik der praktischen Vernunft*, 鄧曉芒譯，《實踐理性批判》，北京：人民出版社，2003年12月1版2刷。

Koch, Philip (1997), *Solitude*, 梁永安譯，《孤獨》，台北縣：立緒文化事業，民 86 年 9 月初版 2 刷。

Kuhn, Thomas (1970), *The Structure of Scientific Revolutions*, 2nd ed., enlarged, Chicago: The University of Chicago. 程樹德、傅大為、王道還、錢永祥合譯，《科學革命的結構》，臺北市：遠流出版事業股份有限公司，民 80 年 11 月新版 3 刷。

Kuhn, Thomas(1977), *The Essential Tension-Selected Studies in Scientific Tradition and Change*, University of Chicago Press, 1977. 范岱年、紀樹立等譯（2004），《必要的張力——科學的傳統和變革論文選》，北京：北京大學出版社。2004 年 1 月，初版一刷。

Piaget, J.(1975), *The moral judgement of the child*, Marjorie Gabain London(trans.): Routledge & Kegan Paul London: Redwood burn Limited, Trowbridge & Esher 1975.

Polanyi, Michael(1958) , *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, Press by Chicago University, 許澤民譯（2004），《個人知識：邁向後批判哲學》，台北市：商周出版，2004 年 12 月初版。

Russell, Bertrand(1911), 〈論共相與殊相的關係〉，收錄於 Russell 著，苑莉均譯，《邏輯與知識》（*Logic and Knowledge*），北京：商務印書館，1996 年。

Said, Edward W.(1994), *Representations of the Intellectual: The 1993 Reith Lectures*, Chinese translation copyright 1997 by Rye Field Publishing Company, 單德興譯，《知識分子論》，臺北市：麥田出版股份有限公司，1997 年 11 月初版 1 刷。

Schiller, J. C. Friedrich (1795), *Über die Ästhetische Erziehung des Menschen*, 馮至、范大燦譯，《審美教育書簡》，上海：人民出版社，2003 年 1 月 1 版 1 刷。

Snow, C.P.(1959), *The Two Cultures and A Second Look*, Cambridge University.

Tillich, Paul(1999)，何光滬選編，《蒂里希選集》（上），上海：上海三聯書店，1999 年。

Vygotsky, Lev Semenovich(1962), *Thought and Language*, 李維譯，《思維與語言》，台北：昭明出版社，2000 年。

Westbury, Ian and Wilkof, Neil (1978) ed., *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays Joseph J. Schwab*, University of Chicago Press, 1978，郭元祥、喬翠蘭主譯《科學、課程與通識教育——施瓦布選集》，北京：中國輕工業出版社。2008 年 1 月，初版一刷。