

政治與社會哲學評論

第 14 期 2005 年 9 月 頁 37-64

SOCIETAS: A Journal for Philosophical Study of Public Affairs

No. 14, September 2005, pp. 37-64

從博雅到通識： 大學教育理念的發展與現況 *

江宜樺
台灣大學政治學系

From Liberal Education to General Education:
The Development of an Idea of University Education

by
Yi-Huah Jiang
Department of Political Science
National Taiwan University
jiang@ntu.edu.tw

* 本文乃接受殷海光基金會委託撰寫之研究報告，曾發表於「自由社會的人文教育」學術研討會（殷海光基金會與國立中山大學政治學研究所合辦）。筆者特別感謝會議評論人謝世民教授及本刊兩位匿名審查人的意見，但文章修改未盡理想之處，仍請包涵諒解。

摘 要

本文視博雅教育為通識教育的前身，探討西方博雅教育理念之起源與發展，並分析現代通識教育所面臨的主要問題及其對應之道。文章所討論的重要歷史發展階段包括希臘時代柏拉圖的理想、羅馬時代的自由人教育、中世紀大學的七藝、近代的百科全書式學科重整、以及 20 世紀興起的通識教育。筆者認為實用主義、過度專業化、膚淺化及娛樂化，是當前通識教育普遍存在的問題，而其克服之道則在重振傳統博雅教育的精神。但是通識教育如何繼承博雅教育亙古的價值理念，同時又能適應教育普及化及知識爆炸的時代，是我們必須認真思考的挑戰。

關鍵詞：博雅教育、通識教育、自由教育、寬宏教育、全人教育、大學、七藝

一、前言

自從民國 73 年（西元 1984 年）教育部發布「大學通識教育選修科目實施要點」以來，台灣各大學推行通識教育已有 20 年的歷史。¹ 這 20 年間，通識教育的學分數由四學分增加到十幾學分，若與共同科目（國、英、歷史、公民等）合併計算，則平均達 28 學分以上。² 由於部訂大學生畢業最低學分數為 128 學分，廣義的通識教育（含共同科及選修通識）約占全部學分數的四分之一以上，就比重而言，不可謂不重視通識。但是通識教育實踐的成效，仍普遍為各方所詬病。不僅學生抱怨課程內容貧瘠、而譏之為浪費時間又容易及格的「營養學分」；連老師也認為通識教學妨礙自己的專業研究，對修課人數動輒上百的通識課程敬謝不敏。至於專業學院的主管，特別是工學院、醫學院、法學院等，更是經常批評通識課程占用太多時間，影響他們對學生的專業訓練。

通識教育所面臨的困境其來有自，包括學校主管認知偏差、課程設計缺乏規劃、師資不夠理想、教學資源不足等等。這些問題前人多有討論，本文無法一一贅述。³ 但大體而言，我們可以將問題的層次

¹ 東海大學在民國 45 年率先實施通才教育，台灣大學在民國 72 年試行通識教育，乃少數早於教育部規定的學校。

² 民國 83 年，教育部曾召開校長會議決定各校之共同必修與通識教育必修學分合計不得低於 28 學分，但隔年大法官會議釋字 380 號宣布教育部所定共同必修學分違憲。自此之後，各大學在學術自主的原則下，可個別決定學生修習通識教育與專業科目的學分數及其內容。不過在實踐上，各大學多半仍保留共同科目與通識選修的架構，兩者的學分數總和一般在 128 學分以上。

³ 參見清華大學人文社會學院編，1987；黃俊傑，1999、2004。另外《通識教育季刊》也經常登載檢討我國通識教育實施困境的文章。

區分為三：第一個層次涉及通識教育的基本理念（何謂通識？為何要實施通識教育？）；第二個層次涉及通識課程架構的規劃（如學分數與領域劃分、共同必修或交叉選修等）；第三個層次則與個別課程的教學改進有關（如課程性質定位、授課與討論技巧、教學資源等）。這三個層次的問題都值得深入研究，本文限於篇幅，將集中於第一個層次。

現代大學的理念源起於西方，大學中通識教育的精神與課程架構也是來自於西方。因此，為了從根本處瞭解通識教育的宗旨、發展、及其適用於不同文明區域所必須採取的調整，我們有必要探討通識教育在西方歷史上的演變。具體而言，本文所欲分析者，包括通識教育的前身——博雅教育——的起源與發展，現代通識教育設計上的考慮，以及通識教育面對未來各種挑戰時的自我定位。筆者希望藉由此一探索，也能適度釐清通識教育、博雅教育、自由教育、全人教育等相關概念之間的同異與糾葛。

二、西方古典時期的教育理想

「通識教育」(general education) 這個詞是 20 世紀才開始流行的術語，主要是用來指涉「專業教育」(disciplinary education or specialized education) 之外的修習課程。從現代大學學術領域高度分化的角度來看，各種「專業教育」或「主修領域」(the majors) 似乎才是學生進入大學接受高等教育的目標所在，「通識教育」只不過是在這些「專業教育」之外，為了培養學生對其他領域的基本常識與興趣，所開授的介紹性課程 (Kimball, 1995)。但是，在學術領域尚未

如此分化之前，西方高等教育的目的其實不在於培養專精某一學科的學生，而是把焦點放在所有學生必須共同具備的「博雅教育」(liberal education)之上。博雅教育涵蓋的科目包括文法、修辭、邏輯、數學、科學、音樂等等，與現代通識教育的主要課程項目相近，因此被許多人視為通識教育的前身，或直接等同於通識教育。本文的立場是將博雅教育看成通識教育的前身，而以追溯博雅教育的精神做為我們理解通識教育理念的契機。

Liberal education 除了翻譯成「博雅教育」，也可譯為「自由教育」、「自由人的教育」、或「寬宏教育」等等，這個概念正式出現於羅馬時代，當時的用語是 *studia liberalia* (liberal studies)，指的是「適合於自由人、而非奴隸的教育」，但是它同時也蘊含著「培養通達智能、而非專門技術」的意義。就其有別於奴隸的訓練而言，它是「自由公民的教育」或「自由教育」(但不是免費教育)；就其有別於專業技術的培養而言，它是「博雅教育」或「寬宏教育」。

在羅馬時代(甚至稍早的希臘化時代)，這種「自由人的教育」所指涉的學習科目包括修辭、文法、詩歌、音樂、哲學、數學、以及其他基本科學知識，統稱為「自由技藝」(*artes liberales, liberal arts*)。雖然它事實上包含數學與若干自然科學，但是研究這些學科的角度基本上是從哲學出發，而不純然只分析其物理屬性，因此羅馬人經常簡稱「自由技藝」為「人文學」(*humanitas, humanities*)。也就是說，「自由教育」、「自由技藝」與「人文教育」在某個意義上是完全相通的。⁴

根據 Martha C. Nussbaum 的說法，「自由教育」(亦即「博雅教

⁴ 關於「人文學」或「人文研究」(*studia humanitatis*) 在羅馬以及文藝復興時期的用法，詳見 Skinner (1978: 84-90)。

育」)原本專門服務於王公貴族,雖然其內容包括文法、修辭、音樂、詩歌、數學、科學等等,但是學習的方式著重記憶背誦,其目的在於使世家子弟不加思索地同化於傳統文明。等到西尼卡(Seneca)出現,才開始把 liberalis 的意涵加以改變,使之由「自由公民出身」的意味轉變成「使人自由」的意味。「自由教育」的目的變成「使學生成為具有自由心靈的人」,接受過自由教育的人不僅知道如何主宰自己的思想,也能對所屬社會的規範與傳統進行批判性的省思(Nussbaum, 1997: 30)。我們現在談論「博雅教育」時,經常推崇這個概念所蘊含的「心靈解放」(to liberate one's mind)之涵意,並視之為啟蒙運動的成果,其實是可以往前追溯到羅馬時代的。

「自由教育」或「博雅教育」的用語雖然始於羅馬時代,可是這個概念的精神可以繼續往上追溯到希臘時代。從文獻學的角度來看,西方最早以「哲學家」(philosopher)自命的人是畢達哥拉斯(Pythagoras)。他要求學生從基礎性的「樂教」(*mousike paideia*, musical education)開始,透過詩歌的讀寫及彈奏練習,逐漸進入「數學」(*mathematikoi*, mathematics)的領域。而「數學」則是為了更高級的「神聖之學」(*hieros logos*, the sacred teaching)做準備,此一神聖之學兼具今日吾人所謂「哲學」與「神學」的成分。在畢達哥拉斯身後,尤其是在波希戰爭結束之後,各地的賢人哲士(sophists)群集雅典、開班授徒,使上層階級除了基本的讀寫能力之外,也風行學習演辯之術。當時用來指涉這種種學習知識的統稱名詞是 *encyclical*,也就是後世「百科全書」(*encyclopedia*)一詞的濫觴(William, 2003)。

在此一背景之下,蘇格拉底(Socrates)的出現,對於西方博雅教育精神之奠立,產生了不可抹滅的影響。蘇格拉底主張人人應該重

視德性甚於財富與名利，而德性的憑藉在於知識，因此大家都應該勇於探尋真理，不斷以理性的態度檢驗自己及他人的言行。他強調智慧、勇敢、正義、節制等美德的重要性，承認自己對此所知不多，故汲汲於請教賢達名流，以求有所獲益。他追根究底的詰問方式意外揭露了社會名流之徒有虛名，從而惹禍上身，被控以敗壞青年之罪而處死。即便如此，在面對死亡威脅之際，他仍然留下如此豪語：「一個人最有意義的事，是每天討論德性以及那些大家聽我討論過的、檢驗自己與他人的問題；而一個未經檢驗的人生則是沒有價值的人生」(Apology, 38a)。

蘇格拉底追求真理、重視德性、善用辯證、不斷自省的態度，被後世諸多學者引為自由人格之至高表現。這種肯定與讚美，不僅來自保守主義者（如 Allan Bloom），也可出自自由主義或多元文化論者（如 Martha Nussbaum）。Allan Bloom 認為哲學家與社會大眾之間自始存在緊張關係，因為前者以真理為鵠的，而後者易為各種意見所迷惑。蘇格拉底具有熱愛真理的道德勇氣，又知道如何善用論辯以避免直接激怒群眾，改以迂迴之道拯救那些具備哲學天份的青年（Bloom, 1987: 275-279）。相反地，Martha Nussbaum 雖然完全不同意 Bloom 對蘇格拉底與雅典公民之間關係的詮釋，但是她同樣盛讚蘇格拉底的人格與理想，並強調蘇格拉底的教育方式可以適用於每一個人，既不需要固定的教材與教法、也不必仰賴 Bloom 等人視為不可或缺的偉大經典（the Great Books）（Nussbaum, 1997: 13-55）。

如果蘇格拉底與西方博雅教育的關係主要表現於自由精神上的一脈相傳，那麼其弟子柏拉圖（Plato）對博雅教育的課程設計，則有清楚而直接的影響。柏拉圖在《理想國》（*The Republic*）之中，力主城邦的統治者與輔佐階層必須接受嚴格而井然有序的教育。這種教育

始於幼年時期的「樂教」(music)與「體育」(gymnastic)，前者包括詩歌、戲劇、文學、演奏；後者包括體能訓練及良好生活習慣之養成。在成年之後，材質較佳的男女尚需接受「數學」、「幾何」、「天文」、「音樂」等四種學科的教育，其目的是為了讓年輕人得以從感官世界的觀察，提升到抽象世界的掌握。在 30 歲之後，經過考試淘汰脫穎而出的人才，將開始學習「辯證法」(dialectic)。「辯證法」也就是「哲學」的真正思考方法，其目的是要使一個人超越現象界的拘絆，直接掌握到「善」的理型 (the Idea of the Good) 以及所有萬事萬物的理型 (*Republic*, 521a-541a)。

柏拉圖所列舉的學習科目對後世博雅教育體系的形成有著深遠的影響。在希臘化時代，「文法」(grammar)與「修辭」(rhetoric)日漸成為培養寫作與演說能力的必要訓練，「辯證法」經過亞里斯多德 (Aristotle) 的轉化，成為偏重論證效力的「邏輯」(logic)，「數學」、「幾何」、「天文」、「音樂」的地位維持不變，「哲學」則獨立於各種學科之上，做為最高學問的總稱。這幾個科目在羅馬時代沒有固定的排列順序，其項目甚至時有增減；但是西方人對於博雅教育應該包括那些基本訓練，以及這些訓練的目的何在，卻已經逐漸形成共識 (William, 2003)。⁵ 簡單地說，博雅教育是一種自由公民才能享有的教育，這種教育的目的不在訓練專業技術能力，而在培養廣博通達的智慧。它透過基礎人文學科與自然科學的教導，使受教者具備良好的表達、推理、反省能力，以及對抽象藝術形式的感受能力。在

⁵ 舉例而言，西塞羅 (Cicero) 所列舉的「博雅教育」科目包括天文、文學、詩學、自然科學、倫理學、政治學。而其同時代的人物 M. Terentius Varro 則在文法、修辭、邏輯、數學、幾何、天文、音樂之外，再加上醫學與建築學 (William, 2003)。

接下來的章節中，我們將會看到這種教育理想如何被進一步確立，並演變成今日的通識教育。

三、中世紀博雅教育的內涵

中世紀在經歷蠻族入侵的動亂之後，逐漸恢復有利於學術發展的社會條件。12至13世紀之間，歐洲最早的大學陸續成立。大學的前身是教會所辦的學校，凡主教所在的總教堂、教區教會、修道院與女修道院都辦有教會學校，目的在訓練僧侶讀寫思辨、闡釋聖經的能力。大約12世紀左右，部分教會學校除了訓練僧侶，也發展出提供俗人教育的課程，主要是訓練學生成為具有教學能力的老師。事實上，「大學」(university)這個詞最初的意義是指涉類似現代「行會」(corporation or guild)的組織，它提供某些特定知識技能的教育訓練與資格檢定。在12世紀之前，比較高級的教育主要是隨著知名教師所在而轉移；12世紀之後，特定地方才逐漸形成學生聚集學習的固定場所。大學變成一個集合「學科」(faculty)、「住宿學院」(college)、固定課程(curriculum)、考試(examination)與畢業文憑(degree)等要素的特殊機構。並且，如同我們後來所知的，逐漸發展出「以學生為主體」的「南方諸大學」模式(以波隆那大學為典範)，以及「以教師為主體」的「北方諸大學」模式(以巴黎大學為翹楚)。⁶

⁶ 中世紀大學的出現是一個複雜的過程，其中有些轉化關鍵迄今仍未十分清楚。筆者的理解主要根據 Durant, 1974: 288-313; Burns, 1976: 330-332; Haskin, 1957: 368-396。

大學通常不只包含專門研究醫學、神學或法學的學科，也是一個能對學生傳授 *studium generale* 的綜合性學術機構。基本上，中世紀大學所教導的基礎科目與羅馬時代人文教育的內涵相去不遠，但是它們進一步把博雅教育的學科數目確定為七門。這七門博雅學科（the seven liberal arts）分成兩組，第一組包括「文法」、「修辭」、「邏輯」，為語文相關學科，統稱為「三文」（*trivium*）；第二組包括「數學」、「幾何」、「天文」、「音樂」，為數學及自然科學等相關學科，統稱為「四文」或「四藝」（*quadrivium*）。修習前一組的學生可獲得「學士學位」（Bachelor of Arts degree），修習後一組的學生可獲得「碩士學位」（Master of Arts degree）。這兩組科目雖然統稱為「七藝」（seven arts），但其實它們都不是專業技藝，而是比較廣博的學科。時人稱之為「自由」或「博雅」的教育（*artes liberales*），以別於「不自由」或「不博雅」的教育（*artes illiberales*）。

但是，我們不能忽略中世紀是一個基督教支配一切的時代。在基督教的影響下，無論是七藝的內涵、或是博雅教育的目的，都發生了微妙的變化。首先，就七藝教學的內容而言，《聖經》幾乎成為所有初階學習者的教材。譬如「文法」以教導《聖經》的詩篇開始，然後及於《聖經》其他篇章，再來是早期教父的作品，最後才是古典拉丁文學（如西塞羅、味吉爾、賀瑞斯、奧維德等人的作品）。再以「數學」為例，學生首先注意到的《聖經》之中所記載的各種數字，老師必須以此為基礎，逐步教導學生瞭解各種度量單位及抽象的形式。同理，「邏輯」的目的也不在於學會有效推理，而在於有效詮釋經文（Durant, 1974: 290-291; William, 2003）。

基督教對博雅教育的另外一個影響是拉近「自由教育」與「不自由教育」之間的距離。雖然七種博雅學科循例被尊為「自由人的教

育」，但是由於基督教教義強調「上帝之前人人平等」，因此「不自由的教育」也開始受到重視，或至少不以卑賤低下的方式形容之。舉例而言，「七種博雅學科」的對比是「七種操作技藝」(the seven mechanical arts)，包括「紡織」、「製鐵」、「軍事」、「航海」、「農耕」、「狩獵」以及「醫療」。這些科目不像「博雅學科」那樣必須預設「閒暇時間」，也不是「自由公民」感興趣的學習對象，但是它們在社會中也有一定的尊嚴 (William, 2003)。我們從這種「平等對待」的態度中，已經可以預見未來「博雅教育」擴充為「通識教育」時，支持者與反對者所可能分別持有的理由。

除了上述兩種影響之外，我們也必須注意中世紀對「學科」(或技藝)的理解事實上存在兩種相當不同的態度。一方面，正如雨果 (Hugo) 所說：七藝乃是「通往哲學真理的最佳工具、最佳入門」，而「三文」(trivium) 與「四藝」(quadrivium) 這兩個字原來也是指涉三叉路口和十字交會口，意味著學習七藝者皆可踏上追求智慧的康莊大道。但是另一方面，許多人視哲學為神學之婢女，因此哲學所包含的七種博雅學科也就不過是協助人們接近神聖經義的各種研讀途徑罷了。Magnus Aurelius Cassiodorus 把 *Ars* 理解為「教材課本」(text-book)，把 *liberalis* 理解為「書籍」(而非「自由」)，因此「學科的學習變成書本的研習」。而既然所有技藝都有書本可資學習，則「自由」與「不自由」的分野就不是那麼重要，所有的教學科目(或主題)都可以成為服務於宗教(或神學)的工具 (William, 2003)。

神學的重要性，可以從它躋身於三種高等學位之列看出。中世紀教育體系，除了前述由「三文」及「四藝」所構成的「七種博雅學科」之外，還有因專業研究需要所發展出來的三種博士學位 (Degree of doctor)，分別是「醫學」(medicine)、「法學」(jurisprudence) 與

「神學」(theology)。通常一個學生要花幾年的時間學習「文法」、「修辭」、「邏輯」以取得學士學位，然後再花五、六年的時間學習「四藝」以獲得碩士學位。在取得碩士之後，學生可以選擇離開學校、留在學校教初階課程、或繼續攻讀博士學位。博士學位的訓練少則數年，多則十餘年(Tierney & Painter, 1997: 531-532)。它們是後世研究所教育(post-graduate studies)的前身，就性質上來說，也是奠立在博雅教育基礎之上的「專業(或職業)學院」(professional school)的濫觴。

撇開博士學位的訓練不講，中世紀大學的教育內涵主要是集中於傳統「七藝」。⁷ 但是，雖然博雅教育已經確立為七門學科，知識的擴展卻不可能受到「七」這個數字的限制。到了中世紀晚期，大學教育的學科架構已經越來越感受到擴張的壓力，百科全書式的學術分類逐漸取代七藝或七藝加上三種博士學科的十項分類。文藝復興以後，傳統七大博雅教育的架構正式走入歷史，百科全書式的學習途徑開始成為近代大學組織課程的原則。「歷史學」與「政治學」因新興國家管理知識的需要而上升；「地理學」因地理大發現及帝國殖民時代的來源而日益重要；「自然哲學」分化為「物理」、「化學」、「自然歷

⁷ 在中世紀時期，雖然實際上值得教授的科目很多，但是基督徒對「七」這個數字確實情有獨鍾。「七藝」彷彿可以呼應耶穌祈禱文之中的七項訴求(the Seven Petitions of the Lord's Prayer，詳見馬太福音第六章)，可以呼應聖靈的七項恩賜(the Seven Gifts of the Holy Ghost，即智慧、理解、慎辨、堅忍、知識、虔誠、敬畏)，也可以呼應基督教七項聖禮(the Seven Sacraments，即洗禮、聖餐、堅振、按立、告解、婚禮、膏油禮)，或七大德性(the Seven Virtues，即謙卑、溫和、慈悲、貞節、節制、熱誠、慷慨)。除此之外，「七」的特殊性還包括耶穌訂上十字架後所說過的七句話(the Seven Words on the Cross)、智慧七大支柱(the Seven Pillars of Wisdom)、七層天堂(the Seven Heavens)等等(William, 2003)。

史」、「植物學」；「藥物學」與「經濟學」也由附庸的地位攀沿而上，成為獨立的學科。誠如 Peter Burke 所言，「(大學)課程的重組乃依循幾種模式。分化、專門化、乃至所謂的割據化，是一再出現的趨勢」(Burke, 2003: 161-178)。正是在這種專業學科不斷分化、人類知識不斷擴張的情勢下，「通識教育」的呼聲才會一再出現，試圖平衡專業化所帶來的分裂局面。但是通識教育有無可能重建古典及中世紀時期博雅教育的地位，發揮跨越學科、凝聚共識的作用，則仍有待觀察。

四、現代大學通識教育的處境

19 世紀末至 20 世紀初，西方的大學經歷了重大的變革。由於過去二、三百年來知識的急劇擴張，新的科系及研究所不斷出現。同時，由於教育機會的日益普及，大學學生人數也直線上升。任何大學在這種情況下，都不可能維持過去以七門博雅學科為內容的博雅教育。事實上曾經有一段時間，許多大學都放棄以博雅教育作為大學核心教育的理想，而放任學生自己決定要選擇哪一種專門學科，或選擇哪一些感興趣的科目。學校在大學生的修業規劃上採取放任態度，系所變成競逐學生青睞的焦點所在。

但是，這種「百家爭鳴」的情況很快就出現問題。由於學生只熟悉單一學科的知識體系，對其他科系或領域的知識一無所知，因此他們在溝通上極為困難。更重要的是，在欠缺傳統博雅教育的薰陶下，大學生似乎逐漸喪失了自我探索、批判反省、以及創新突破的能力。在此一背景下，許多大學又紛紛恢復要求學生修習某些共同基礎學科

的制度。當然，這種發展並不是普世皆然，譬如德國與英國的博雅教育主要集中於高中階段，因此大學本身並不熱衷推行任何共同必修的基礎教育（胡昌智，1995，頁49-51；Rhyne, 1999）。相反地，美國的大學則比較堅持專業主修之外，還要有某種「專業之外、普遍相通」的教育。

在美國，這種「專業之外、普遍相通」的教育有幾種不同名稱。若干學校保持中世紀以來的傳統，稱之為「博雅教育」（liberal education）。有些學校為了凸顯這種教育乃是全校各科系皆應修習的基礎，而稱之為「大學教育」（university education）。另外有些學校著眼於此種教育之核心重要性，故稱之為「核心教育」（core education, core curriculum）。但是，使用最普遍的名稱，則是我們所熟知的「通識教育」（general education）。⁸ 這些不同名稱除了表示各個學校對其所實施共同課程的不同認知之外，還牽涉到一個更重要的問題，就是：共同課程究竟應該提供一套相同的學習科目給所有學生，還是要求學生到自己專業領域之外的其他領域自由選修若干科目？

針對此一問題的答案，產生兩種相當不同的通識教育理念，以及兩套不同的課程規劃。第一種情形可以稱為「核心課程」模式，它的意思是學校主動規劃出體系清楚的課程，以之做為所有大學生必須選修的科目。通常這種模式代表學校對學生應該具備何種知識或能力，有比較積極、特定的想法。譬如哥倫比亞大學要求全體學生都修習五

⁸ 根據 Rob Mauldin 對全美 200 所大專院校的調查，用來表達該校「專業以外、普遍共通」課程的名稱及其所占比例，分別是：“general” 67%， “core” 20%， “university” 8%， “liberal” 7%（引自 Bowen, 2004: 31）。

大領域的套裝課程，包括「當代文明」、「音樂」、「主要文化」、「文學」、「藝術」等。另外一種情形稱為「平均選修」模式，意思是學校不規定成套的必修共同科目，但要求學生除了選修主修學系的課程外，還要到性質不同的領域去分別選修若干規定的最少學分。譬如一個經濟系的學生，必須在人文領域選修一些文學或藝術課，在自然科學領域選修一些微積分或天文物理，甚至在生命科學領域選修一些基礎生物或遺傳工程學等等。⁹

就理念而言，「核心課程」模式所代表的通識教育理論，基本上比較接近古典博雅教育的理想，只是順應時代變遷而在修習科目上做了若干調整。「平均選修」模式則代表文藝復興以迄啟蒙運動時代百科全書式的知識體系所要求的最起碼整合。這兩種模式各有其優缺點，很難斷言孰是孰非。另外還有許多學校試圖調合兩種模式，以求創造一種兼顧二者優點的通識教育模式，哈佛大學即為其中一例。

哈佛大學通識教育體系的演變，本身即可視為前述幾種模式輪番更迭的縮影。在 20 世紀以前，哈佛的大學教育有一套統一適用的課程。Charles Eliot 擔任校長期間（1869-1909），轉向相反的極端，允許學生完全自由選修。1914 年開始，在 A. Lawrence Lowell 校長的領導下，哈佛建立了「集中與分配」（“concentration and distribution”）的課程規劃原則，要求學生除了主修某個特定學科之外，還要在其他領域有相當程度的涉獵。這套選課架構試圖兼顧深度與廣度，但是它的選修部分沒有任何規範，性質上比較接近「平均選修」模式。二次大戰期間，James Bryant Conant 校長提倡通識教育的理念，並於戰

⁹ 這兩種基本模式可以有不同的名稱，如 Ken Waltzer 稱之為 “the core model” vs. “the fluid model” (Waltzer, 2000)。黃俊傑稱之為「精義論」與「均衡論」，另外又有第三種「進步論」(黃俊傑，1999，頁 136-162)。

後的 1945 年完成了著名的「自由社會的通識教育」報告書（簡稱「紅書」）¹⁰，強調傳統與創新必須兼顧。但是，報告書最重要的作用是要求學生在自由選修的部分，必須就「人文學」、「社會科學」、「自然科學」等三大領域各選修一門全學年的課程。其後哈佛又經過一兩次的調整，而得出目前實施的「核心—分配」綜合模式。¹¹

無論一個學校採取的是「核心課程」模式、「平均選修」模式，或是介於其間的綜合模式，通識教育的基本目的——加強學生在專業學科外的興趣與能力——似乎已經獲得普遍的肯定。誠如哈佛大學 2004 年通識教育改革報告書中所言：「在一個日益分化與專業化的時代中，我們重新肯定實施文理博雅教育的信念。我們希望教導我們的學生成為具備反思能力、學有專精、又能獨立思考的人。我們相信博雅教育應該使學生發展出多元的視角，用以檢視自身及世界；應該給予他們足夠的知識、訓練與技能，以做為終身學習的基礎」。由於哈佛大學在全美、乃至全球高等教育中扮演著領導性的角色，她對通識教育的堅持也相當程度影響了其他大學的作法。

儘管如此，歷來反對通識教育理念的人仍大有所在。不僅那些主張專業教育至上的學者對通識教育的理想嗤之以鼻，即使同樣重視博雅教育傳統的學者，也可能對「通識教育」這個概念所蘊含的意義感到不安，或甚至反感。關於前者，我們在台灣的校園裡隨處都可看

¹⁰ *General Education in Free Society: Report of the Harvard Committee* (Cambridge: Harvard University Press, 1945)。

¹¹ 哈佛目前的核心課程分成七大領域：外國文化、歷史研究、文學與藝術、道德思維、量化推理、自然科學、社會分析。但是，哈佛的領域內課程有選修的彈性空間，不像哥倫比亞大學的統一要求，因此這個模式可算是介於「核心」與「平均」之間的綜合模式。關於哈佛通識教育課程的演進，以及目前重新規劃的方向，參閱“A Report on the Harvard College Curricular Review”（2004）。

到，不必多加解釋。關於後者，我們可以舉英國哲學家 Michael Oakeshott 的說法為例。

Oakeshott 是傳統博雅教育的支持者，他認為博雅教育乃是幫助人們自日常生活需要的滿足「解放」出來的教育。博雅教育讓我們不陷溺於一時一地的實務考量，而進入一個充滿複雜情感、認知、感受的歷史文化之中。人們在他所屬的文化之中學習，就是參與這個生生不息、不斷變化的文化。因此，博雅教育可以幫助我們培養反思能力，深切瞭解自我，並在所有的探索、表達與行動中展露我們對人世狀態的瞭解（Oakeshott, 1989: 22-29）。對他來講，西方的大學原本是踐行博雅教育的最佳場域，但是 20 世紀大學的發展卻越來越偏離此一理想，其主要原因包括社會風氣以實用為尚，大學亦步亦趨；同時也包括外在世界標榜一致性，大學教育成為社會同化的工具。除此之外，博雅教育為通識教育所取代，也是大學「自我叛離」（self-betrayal）的病灶之一（Oakeshott, 1989: 29-32）。

Oakeshott 認為通識教育傷害博雅教育的方式有二。首先，通識教育強調培養學生的抽象思考能力，期待學生能「邏輯地思考、清晰地表達」，並且要求學生具備某些道德素質，如勇敢、艱毅、有耐性等等。但是「這些能力、乃至自我瞭解本身，都不可能是學習的對象」，因為真正的學習是參與於特定具體的文化，而「文化並不是一堆抽象能力」。參與於文化的互動，意味著我們必須進行實質的（而非抽象的）思考與表達，讓自己的思考、情緒、信念、意見、好惡等，都在探索、詰問、與反應之中活絡起來。因此，能力與品行並不是教育的直接對象，而是教育所能產生的效果。通識教育誤將「能力」（aptitudes）當成學習的直接對象來教導，根本不能達到博雅教育「使人涵泳於文化之中」的效果。其次，通識教育之為通識，乃是採

取導論的方式教導學生迅速認識眾多學術領域的梗概。可是這種浮光掠影式的導覽並不能幫助學生真正瞭解任何一門學問的精神。於是學習乃化約為「認知」，從來沒有觸及知識的本體，也談不上知識與智識之間的交會（encounter）。用 Oakeshott 的話來講，這種通識教育「只是文化老粗模糊而零碎的智識配備」罷了（Oakeshott, 1989: 32）。

如果說哈佛大學「紅書」的宣言代表了 20 世紀大學通識教育的自我期許，那麼 Oakeshott 的評斷就應該看成通識教育必須嚴肅以待的自我警惕。事實上，現代大學通識教育的推行確實面臨不少瓶頸與歧路，Oakeshott 所提出的質疑，只是其中兩項比較顯目的問題。其他諸如課程的規劃、師資的培養、教材的選擇、班級人數的多寡、教學技巧的精進等等，也都是令人困擾的挑戰。不過這裡面很多問題所牽涉的層面只是制度的層面，真正值得我們注意的，還是通識教育理念層面的問題。

就理念層面而言，筆者認為通識教育確實與傳統博雅教育有一脈相承的關係，但是它也不能只固守傳統博雅教育的視野。如前所述，傳統的博雅教育有幾個重要的意涵：第一，就希臘羅馬的經驗而言，博雅教育乃是「自由公民才能享有的教育」，而自由公民是指不必親自勞動、享有閒暇的階級，這預設了奴隸社會的存在。第二，就中世紀及近代的經驗而言，博雅教育乃是相對於專業訓練的「寬宏教育」。接受博雅教育的目的，是要培養多才多藝的智能，以區隔於醫學、神學、法學等專業教育，或做為發展這些專業能力的適當基礎。第三，就各個時期博雅教育理想極致之所示（特別就蘇格拉底以及啟蒙運動而言），博雅教育也是一種追求個人自由思考與心靈解放的教育。我們今天普遍使用的「全人教育」一詞，大致可以代表這種自由心靈教育所欲達成的目標。

當代通識教育做為傳統博雅教育的後繼者，可以說在上述三個層面上都跟博雅教育有關——雖然發生關聯的程度不一。我們期待通識教育成為所有自由公民必備的基礎教育，但是我們當然反對社會中存在著不配享受通識教育的奴隸階級或勞動階級。在一個自由民主的時代裡，通識教育必須是所有公民或多或少具備的教育。凡是念過中學的人，就具有中學教育所提供的綜合訓練。凡是繼續接受高等教育的人，就應該具備大學所提供的通識教育水平。另外，就「寬宏教育」與「全人教育」的理想而言，傳統的博雅教育希望學生超越特定專業教育的限囿，養成寬廣宏偉的胸襟；並期許學生成為一個具備自我反省批判能力、人文數理知識基礎、以及道德信念與美感情操的全人，這仍然是現代通識教育理應高懸的鵠的。

不過，由於社會轉型及經濟繁榮帶來的學生人數激增，大學教育事實上不可能繼續保持傳統菁英教育的規模，而必須適度擴大招生的範圍。此外，由於人類知識的爆炸性擴展，大學通識教育也必須不斷檢討核心知識體系的構成，將過去未曾考慮的科目列入基礎教育的範疇。這並不代表大學教育即將庸俗化與零碎化，相反地，它仍然必須堅持教育的宗旨，只是它也要思考如何讓更多人分享高等教育的品質，並且以更敏感的調整因應時代的變化，從而達到培養理想人格的目標。因為只有妥善調整專業與共通課程的內容及比重，我們才能培養「學有專精、通達寬宏」的人才；只有增加高等教育的普及率，才能創造一個充滿理性、熱情、多采多姿而又公平正義的社會。

此一工作顯然充滿挑戰，有待志同道合者協力應付。挑戰之一，乃是資本主義社會過度重視實用、效率、以及物質享受，而這種心態造成社會各界普遍要求大學必須「配合國家經濟建設」、「積極回應社會需要」、「培養有用的職業技能」。實用主義掛帥的結果，是社會

各界都把大學當成高級職業訓練所，期待大學製造出學有所用、技術高超、工作態度良好、人際關係正常的生產人力，而對於奠定大學知識基礎的學科（例如文學、歷史、哲學、人類學、數學、物理、化學、社會學等）則未予以應有的重視。相應於這種來自國家社會或學生父母的期待，大學通識教育愈來愈偏向於開授一些「職前訓練」性質的課程，如「資訊處理」、「人際關係」、「作業系統」、「商業英文」、「投資理財」等等。這些課程誠然具有實用價值，然而與創新突破所需要的廣博知識基礎無關，對獨立自主人格及社會批判能力的培養傷害至大。如果大學真的變成職業訓練所，那麼整個國家將成為一個龐大的工廠，沒有人會去反省工廠存在的意義。為了避免這種荒謬的結果發生，國家領導階層必須正視基礎學科的重要性，設法創造有利於人文社會科學與基礎科學發展的條件。

挑戰之二與上一問題有關，但性質未必相同，亦即大學教育過度專業化。專業知識與技術的要求，固然可能來自外界社會的期待，但很大程度也是學術內部發展的結果。20世紀學術分化與專化的情況，遠非過去人類所能想像。今天我們不只有哲學，而且哲學還分成科學哲學、心靈哲學、社會哲學、宗教哲學……；不只有歷史，而且歷史還分成政治史、思想史、科技史、藝術史、醫療史、文化史、經濟史……；不只有生物學，而且還分為動物學、植物學、昆蟲學、生物工程學、分子生物學……；不只有物理，而且還分成天文物理、核子物理、電能物理、原子分子物理、凝態物理、雷射物理……。新興的學科不斷出現，舊有的學科不斷分化，使得「培養通才」成為極為困難的挑戰。許多列為通識課程的科目，由於授課老師本身研究過於專精，因此課程內容也趨於艱澀，不僅無法引起學生的興趣，而且使學生弄不清楚該課程與其他課程的關係，譬如「毒理學」、「檢驗醫

學」、「農作物病蟲害防治」、「造船工程」、「行政生態學」等等。嚴格來講，這類課程都不該列為通識，但是在「平均選修」的模式下，學校如果缺乏更好的選擇，往往就會以之代替通識科目。從這個角度反省，完全採取「平均選修」而未對選修範圍加以規範，也許是一種最不理想的设计方式。當然，正本清源之道，還是在於各個大學必須善盡規劃的責任，在考量學校屬性與師資資源之後，主動做出最符合理想人格培養的通識課程規劃，並積極延聘適任的教師擔任通識教學工作。

與「過度專業化」相反的情形是「過度膚淺化」，這也是通識教育常見的問題之一。由於許多大學通識教育的規劃者對於博雅教育的精神瞭解不夠，再加上唯恐學生對非專業領域缺乏興趣與信心，因此常常推出各種「概論」或「導論」型的課程，以為這樣就算是教導通識。以台灣的實踐情形來看，許多學校甚至爭相推出各種「XX 與人生」的科目，似乎以為這樣才能讓其他領域的修課者感到平易近人。於是，我們有「法律與人生」、「政治與人生」、「文學與人生」、「昆蟲與人生」、「宗教與人生」、「哲學與人生」、甚至「工程與人生」、「運動與人生」。這些課程絕大部分與博雅教育或通識教育的精神無關，完全只因為想要「在每個學生的專業之外培養一些興趣」，才會創造出這麼多 Oakeshott 所痛斥的「零碎配備」。如果我們繼續以「專業以外的學習」來定義通識，這種令人哭笑不得的情形將無法根絕。因此，筆者主張通識不能被界定為「專業以外的非專業學習」，而必須被理解為「所有進階學習的共同核心基礎」。因為通識教育是一所大學的「共同核心教育」，所以每個開課者都必須嚴肅認真地教好這些基礎課程，而修課者也必須瞭解如果輕忽這些基礎，他們將來不可能獲得真正重要的突破。

最後一種通識教育常見的問題，比上面三種狀況都更加荒謬，那就是：在欠缺學術研究風氣的校園裏，通識常以「休閒、娛樂、實惠、養生」的面貌出現，試圖發揮紓解學生課業壓力的心理輔導效果。「插花概論」、「攝影入門」、「禪坐與人生」、「茶道入門」、「田園生活體驗」等是常見的「通識」科目，「珠寶鑑定」、「投資理財」、「股市介紹」、「彩妝技巧」、「履歷寫作」等的出現頻率也不遑多讓。我們對於這種科目充塞於大專院校的通識課程中，基本上無言以對。因為，如果「趣味化」、「生活化」、「實用化」可以被當成大學教育的開課原則，那麼大學必然已從這個社會消失。事實上，通識教育的宗旨從來就不應該是為了「紓解學生課業壓力、提供課外活動娛樂」，而是要在有限的學分之中，提供學生一個扎實的文理基礎訓練、並養成獨立思考以及終生學習的能力。課外活動式的教育以及心理諮商輔導不是不重要，但是它們應該經由正常的社團活動與學校所提供的專業諮商輔導來完成。我們把太多五花八門的東西塞到通識教育的範疇中，使通識教育變成一種大雜燴，當然也就無法得到學校師生的尊重。

五、結論

本文從追溯西方教育的理念開始，嘗試釐清博雅教育的起源、內涵與發展，並分析博雅教育轉為現代的通識教育之後，其精神之連續與具體科目之變遷。基本上，古代的博雅教育乃是為自由人設計的教育體系，它強調語文及數理能力的培養，目的是養成頭腦清楚、表達流暢、具備自我反省能力及社會責任的自由公民。在近代以後，由於

知識急劇擴增，奠立於「七藝」的博雅教育不再能維持其舊有架構，而由包羅廣泛、強調跨領域連結作用的通識教育所取代。但是在情感上，許多人仍然寧願把通識教育看成等同於博雅教育的大學基礎教育。

無論如何，筆者認為通識教育的核心精神在於培養學生適當的文化素養、生命智慧、分析思辨能力、表達溝通技巧、以及終身學習成長的動力。一個具備理想通識教育人格的學生，將不只擁有人文社會及自然科學的基本知識，更重要的是能夠批判思考，瞭解自我存在的意義，尊重不同生命與文明的價值，對宇宙充滿好奇，並知道如何進行探索。¹² 現代大學縱然不斷進行學術專業之分化，並競相以追求學術研究之突破與卓越表現為主要目標，但是大學畢竟也肩負知識傳授、道德人格養成的重責大任。就此而言，大學的通識教育事實上才是大學生命能否發皇壯大的關鍵所在。我們無論如何強調研究的重要性，都不能忘掉或看輕通識教育的角色。

當然，通識教育的具體實踐必然涉及許多現實條件的考慮，如學校屬性、師資資源、學生背景、地理環境等因素。因此，雖然通識教育的精神與目標不容妥協，但是各校實施通識教育時，卻必須因地制宜，設計符合本身條件的課程架構，而不能勉強套用同一種課程規劃模式。我們從美國的經驗中，看到哈佛大學的「領域平均選修」不同於哥倫比亞大學的「共同核心課程」，而哥大的「教材彙編」模式又不同於芝加哥大學的「經典研讀」模式。同理，在台灣的大專院校中，綜合型大學（如台大）的通識教育也不會等同於單科型大學（如長庚）的通識教育；研究型大學（如清大）的通識教育也不會等同於

¹² 這段文字也是筆者在 2002-2005 年間協助教育部顧問室推動人文社會科學教育時，為「通識教育改進計畫」所擬定的宗旨。

技職院校（如高雄餐旅學院）的通識教育。各種類型學校如何在通識教育「培養健全人格」的宗旨下進行課程規劃，是每一所學校必須嚴肅面對的工作。我們期待在持續的摸索與調整之後，台灣的通識教育能呈現百花齊放的榮景。

參考書目

中文部分

胡昌智

- 1995 〈德國之通識教育〉，《通識教育季刊》，第 2 卷第 1 期，頁 49-51。

黃俊傑

- 1999 《大學通識教育的理念與實踐》，台北：中華民國通識教育學會。
- 2004 《全球化時代大學通識教育的新挑戰》，高雄：中華民國通識教育學會。

清華大學人文社會學院編

- 1987 《大學通識教育研討會論文集》，新竹市：清華大學人文社會學院。

外文部分

Bloom, Allan

- 1987 *The Closing of the American Mind*. New York: Simon and Schuster.

Bowen, Stephen H.

- 2004 “What’s in a Name? The Persistence of General Education,” *Peer Review* 7(1): 30-31.

Burke, Peter

- 2003 《知識社會史：從古騰堡到狄德羅》，賈士蘅譯，台北：麥田。

Burns, Edward McNall

1976 *Western Civilizations: Their History and Their Culture*. 8th ed.
New York: Norton & Company.

Chrucky, Andrew

2003 “The Aim of Liberal Education,” Online Edition.

Durant, Will

1974 《世界文明史》，第四卷，《基督教巔峰的文明》，台北：
幼獅。

Harvard University Faculty of Arts and Sciences

2004 *A Report on the Harvard College Curricular Review*.

Haskins, Charles Homer

1957 *The Renaissance of the Twelfth Century*. New York: World
Publishing Company.

Nussbaum, Martha C.

1997 *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in
Liberal Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University
Press.

Oakeshott, Michael

1989 *The Voice of Liberal Learning*, ed. by Timothy Fuller. New
Haven: Yale University Press.

Plato

1961 Apology. In Edith Hamilton and Huntington Cairns eds., *The
Collected Dialogues of Plato*. New York: Pantheon.

1968 *Republic*, trans. by Allan Bloom. New York: Basic Books.

Rhyn, Heinz

1999 “The Formation of Liberal Education in England and Scotland,” *Studies in Philosophy and Education* 18:5-14.

Skinner, Quentin

1978 *The Foundations of Modern Political Thought*, vol. 1, The Renaissance. Cambridge: Cambridge University Press.

Tierney, Brian and Sidney Painter

1997 《西洋中古史》(下), 袁傳偉譯, 台北: 五南。

Waltzer, Ken

2000 “Liberal General Education at Michigan State University – Integrative Studies,” Online Edition.

William, Otto

2003 “The Seven Liberal Arts,” trans. by Bob Elder, in *The Catholic Encyclopedia*, vol. 1, Online Edition.

SOCIETAS: A Journal for Philosophical Study of Public Affairs
No. 14, September 2005, pp. 37-64

Abstract

The article explores the origin and development of the idea of liberal education in the West, and analyzes the major problems of general education in Taiwan. I regard liberal education as the antecedent of general education, tracing its development through the ancient Greek, Roman liberal studies, medieval seven arts, renaissance humanistic studies, to modern general education. I think the major problems of general education include pragmatism, professionalism, superficiality, and the attempt to make it entertaining. To cope with these problems, we have to recover the spirit of classical liberal education, and make some necessary adjustments to fit in with the age of mass education and informational explosion.

Keywords: liberal education, general education, university, liberal arts