

# 從自由教育到通識教育： 大學理念的轉變與承傳

梁美儀\*

香港中文大學

## 一、引言

通識教育是在二十世紀初伴隨著美國高等教育課程改革運動而出現的課程概念。它在少數學者倡導下，首先在個別的學院以不同形式試驗推行；背後支持各種試驗的理念不盡相同，推行過程和成果毀譽不一，引起許多批評和爭議。第二次世界大戰後，入讀大學人數激增，伴隨戰爭對人心靈的震盪，通識教育重獲大學關注。然而，二十世紀七十年代，它不只一次被評定為大學本科課程的「災區」<sup>1</sup>，不過自二十世紀八十年代以來，諸多大學紛紛檢討和重新規劃其通識教育方案。隨著幾次通識教育運動的起落，通識教育不單成為美國大部分大學本科課程的基本組成部分，<sup>2</sup>而且各大學對通識教育的重視程度亦

---

\* 香港中文大學大學通識教育副主任、通識教育研究中心副主任。

1 C. J. Lucas, *American Higher Education: A History* (New York: St. Martin's Press, 1994), 268.

2 1990年美國86%的學院與大學開設全校學生必修的通識教育正式課程，參見D. K. Johnson, *General Education 2000 – A National Survey: How General Education Changed Between 1989 and 2000* (unpublished Ed. D. Thesis, Pennsylvania State University, 2002), 10。

有增無減。<sup>3</sup>同時，通識教育在美國以外的其他地區亦日漸受到重視。2000年，由世界銀行與聯合國教科文組織委任的「高等教育與社會特別工作組」(Task Force on Higher Education and Society)發表了發展中國家在二十一世紀高等教育的前景研究報告，報告以一整章的篇幅來說明通識教育的重要性，並促請有關國家在發展高等教育時，必需確保至少有部分大學能提供寬廣的通識教育。<sup>4</sup>

可是，在這表面上一帆風順的背後，學界對通識教育的定義一直未能達成共識；對「怎樣才是理想的通識教育課程？」這個問題，亦沒有一致的答案；而目前各大學施行的各類通識教育課程，其規劃過程大都困難重重，在校內引起公開的論爭或消極的抵制，已設置的課程則受到不斷的檢討和改革。可以說，在過去的一個世紀，通識教育的發展形成了一個很奇特的現象：作為課程，它的出現與廣泛被採納，顯示有其存在之合理性；然而，規劃通識教育課程的實踐經驗表明，要達至它所指向的理想，雖然各校採取的方法和進路可以不盡相同，但都絕非易事；即便如此，實際推行通識教育時的「敗績」，卻並沒有令它在大學課程中消失，反而引發了更多的討論並推動其進一步發展。為甚麼高等教育界普遍認為非常重要的課程，在理念和實踐上都會如此的不確定？為甚麼課程的建設會如此困難？為甚麼這些困難並沒有令通識教育在大學教育中消失，反而愈見壯大？產生這些現象的原因，錯綜複雜，涉及整個通識教育發展的

3 由美國學院與大學協會 (Association of American Colleges and Universities, 簡稱 AAC&U) 在2002年對其會員機構所作的調查顯示, 99.6%的回應機構指出, 其機構在2000年將通識教育置於比10年前更優先的位置發展。參見D. K. Johnson, J. L. Ratcliff, and J. G. Gaff, "A Decade of Change in General Education" in *Changing General Education Curriculum*, eds. J. L. Ratcliff, D. K. Johnson, and J. G. Gaff (San Francisco: Jossey-Bass, 2004), 10。

4 Task Force on Higher Education and Society, *Higher Education in Developing Country: Peril and Promise* (Washington D.C.: World Bank, 2000), 117-118. 該報告第6章整章討論通識教育。

歷史。筆者不準備、亦沒有能力在此一一理清。本文只打算從分析通識教育和另一個經常與其互換的概念——自由教育——的關係入手，嘗試說明通識教育的發展過程與高等教育目標的轉變有密不可分的關係。本文將簡要地展示，在大學從培養精英到大眾化教育，從鍛練人的心智到研究高深知識及服務社會的過程中，自由教育的理念與課程型態在不同程度上向通識教育轉化；而通識教育作為追求實現大學理念及回應現實社會需求的課程，身處於理念承傳與現實轉變的落差之間，經常面臨巨大的張力以至困境。

## 二、自由教育，抑或通識教育？

在二十世紀七八十年代有關通識教育的討論中，不少學者認為概念上的混亂影響了通識教育的有效推行，因此，大學的老師和行政人員需要達成共識，以作為課程設計和教學實施的指引，並與學生、家長及社會溝通。<sup>5</sup>在有關概念混亂的課題中，又以通識教育與自由教育兩個概念經常地互通互換，特別引人注目。有些學者認為通識教育與自由教育兩個概念根本等同。<sup>6</sup>然而根據美國學者米勒（G. E. Miller）的研究，通識教育與自由教育是兩個截然不同的課程概念，從基本設想和目標兩方面看，二者具有根本不同的範式。自由教育建基於理性主義的設想，以邏輯為方法，傾向要素主義，關心抽象的理念，關注保存與承傳具有普遍性的真理，以及學生智力的發展；通識教育建基於工具主義的設想，強調技巧與能力，面向學生的存在實況，以教育

5 E. L. Boyer and A. Levine, *A Quest for Common Learning* (Lawrenceville, N.J.: Princeton University Press, 1981), 2-3.

6 李曼麗：《通識教育——一種大學教育觀》（北京：清華大學出版社，1999年），頁13-15。

心理學為方法，關心個人與社會行動的實踐與解決問題，關注現在與將來，以及個人的發展。<sup>7</sup>米勒認為通識教育是一個特殊的課程概念，具體而言，它是一個自覺發展、全面綜合的課程，內容包括發展學生的探究態度和解決問題的技巧，使他們認識民主社會中的人與群體價值，以及獲得應用這些態度、技巧與價值所需的知識，其目的是使學生能徹底發揮自己的才能，全面參與一個透過民主程序而不斷改變的社會。<sup>8</sup>有論者認為米勒對兩個概念的劃分，對分析課程或有一定幫助，但事實上，這種劃分並未被廣泛運用，更未有因這個劃分而達至改善對通識教育的共識。<sup>9</sup>

我們認為，米勒對通識教育作為課程概念範式的分析，有助我們深入思考通識教育課程的特質。可是，他將自由教育與通識教育截然劃分的嘗試並沒有達到很好的效果，主要是因為他將自由教育單純作為一個課程概念，放在與通識教育所處的另一層次去了解。然而，如果對討論自由教育和通識教育的一些文獻作較為深入的分析就會發現，自由教育可以同時作為「普遍的教育理想」與「具體的課程」兩個不同層次的概念出現。而通識教育概念的形成，一方面要擺脫自由教育作為具體課程的範式，但同時要保留自由教育的某些理想，因此，難以避免的情況是，兩個概念有時可以互換，但又不完全等同。

### 三、自由教育——西方教育思想的核心

“Liberal education”最先由古希臘哲學家亞里士多德（Aristotle）

7 G. E. Miller, *The Meaning of General Education: The Development of General Education Paradigm and Practices* (unpublished Ed. D. Thesis, The Pennsylvania State University, 1985), 234–235.

8 同上注，頁4、244。

9 V. Smith, “New Dimension for General Education,” in *Higher Learning in America 1980–2000*, ed. A. Levine (Baltimore & London: Johns Hopkins University Press, 1993), 245.

提出，核心概念“liber”是「自由」，即心智的「解放」。自由教育，亦即是「自由人」的教育。

亞里士多德的教育理論是他政治哲學與倫理學的延伸。<sup>10</sup>倫理學從人價值的實現出發，強調人之為「自由」，是肯定人本身已是目的，而不是作為其他人的工具。有別於透過學習某種技巧而達至實用目的的「非自由人」教育，自由教育要培養人發展自身的素質，使人的理性和德性更趨完善。學習者必需肯定知識本身的價值，不斷追尋生命中之幸福，而不是以知識作為取悅他人或謀取利益的工具。<sup>11</sup>自由教育所培育的人，不會被無知所蒙蔽，不為眼前的特殊利益左右，亦不會因一時衝動而作出魯莽的判斷或決定。另一方面，教育的目的亦與社會理想有關。<sup>12</sup>使人的理性與德行得以充分發揮的教育不是一種私人的、個人的教育。作為城邦的一分子，個人幸福的實現必以城邦整體幸福為前提。因此從政治的觀點出發，教育事業有公共性，同一城邦的人應接受能實現城邦目的的教育。<sup>13</sup>在此意義下，自由教育與個人潛能的實現、品德的培養，以及個人在群體中如何履行責任都有關聯。但要注意的是，接受自由教育的權利只限於城邦內的自由民，為他人從事勞力工作的奴隸，並不是自由教育的對象。

自由教育思想在西方教育發展史上一直有著重要的影響，具體的學制與教學內容隨著不同的社會歷史條件而有所變化，但「培育

10 G. Howie, *Aristotle on Education* (London: Collier-Macmillan, 1968), 20.

11 關於此，論述為：「任何職業、藝術、科學，凡是足以使自由民的身體、靈魂、心理不適應於實踐或無法運用其德行者，即為鄙俗的。所以我稱那些引致人體畸形的藝術為粗鄙的，並且所有付酬的工作都消耗和降低了心力，所以對之亦有同樣看法……一個人所持的目標有大關係。假如他從事或學習某事物，是為自己或為朋友或為事業本身的完美，則其行動顯然便不是偏狹的。但是如果是為他人而工作，則同樣的行動，將被認為是下賤的和奴役的。」引自亞里士多德：《政治論》，轉引自張法琨編：《古希臘教育論著選》（北京：人民教育出版社，1994年），頁294。

12 G. Howie, *Aristotle on Education*, 25.

13 原文為：「教育事業應該是公共的……凡與共同利益有關的事物，大家都應受到相同的訓練。」引自張法琨編：《古希臘教育論著選》，頁293。

人心智全面發展、使其理性而負責任」這樣一種理想基本保留下來。由於要求每一個受教育的人的理性充分發展，思想不能偏於一見，因此教育的內容崇尚廣博。中古的基督教學校發展出包括文法、修辭、邏輯、幾何、算術、音樂與天文學的「自由七藝」（the seven liberal arts），文藝復興時期則有涵蓋了雄辯術、歷史、哲學、數學、天文、自然科學等學科在內的「古典人文學科」，題材廣泛，均包含了今天所謂的文科和理科在內，因此中譯亦稱自由教育為「博雅教育」。時至今日，美國仍有為數不少的小型「博雅學院」（liberal arts colleges），提供以人文學科、社會科學和自然科學等所謂「現代自由技藝」（modern liberal arts）為基礎的課程，採取師生緊密接觸的小班研討方式教學，強調全面發展學生潛能。而一般的大型大學，雖從辦學理念到課程組織形式與博雅學院大相逕庭，但亦普遍自稱其所提供的教育為「自由教育」。「通識教育」一詞則要遲至十九世紀才在美國高等教育中正式出現，<sup>14</sup>可說是相當現代的教育概念。

#### 四、從自由教育到通識教育

殖民地時期的美國高等教育，主要是以基督教化的自由技藝教育去培育人才，服務教會和政府。除了宣揚基督真理的目標外，教育目標還包括培養學生良好的品德與知識，提高思考、書寫和運用理性、以至開拓知識的能力。<sup>15</sup>具體課程則以文藝復興以還發展出的自由技藝學科為主。簡括而言，包含訓練邏輯思維的數學、培養品味的希臘與拉丁經典、提升演說技巧的雄辯術，以及確立生命典範的基督

14 黃坤錦：《美國大學的通識教育·美國心靈的攀登》（北京：北京大學出版社，2006年），頁7-8，轉引自A. Levine, *Handbook on Undergraduate Curriculum* (San Francisco: Jossey-Bass, 1988), 4。

15 C. J. Lucas, *American Higher Education*, 105-106.

教倫理。<sup>16</sup>可以說，此時辦學者自覺的教育目標與具體課程有某種一致性：目標是自由教育，課程是自由技藝，因而統稱為自由教育。然而，到了十九世紀，傳統自由教育受到時代的大挑戰，陷入困境。

工業革命的出現使社會對高等教育的需求轉變。社會上漸漸出現一種訴求，即要求大學訓練的人才能配合社會發展和推動經濟。在美國，部分高等學校從十九世紀開始將一些新學科或實用學科，如法律、醫學、現代語文以及工程等加入大學課程中，並開始試行選修制度，學生可按自己的興趣、能力和職業取向來選科。傳統強調文理兼備的古典人文學術課程，顯得與時代脫節。面對這樣的挑戰，當時在美國博雅學院中佔有領導地位的耶魯學院（Yale College）於1828年發表了《關於自由教育的課程報告》（*Report on the Course of Instruction in Yale College*），重新強調學院教育的目的是為更高的、全面的教育奠基。這樣的奠基工作要寬廣、深入而穩固，必需注意兩個要點，即培養心靈的紀律和裝備心靈（“the discipline and the furniture of the mind”），前者「擴展心靈的力量」，後者「以知識充實心靈」。<sup>17</sup>心靈的紀律透過嚴格、穩定而系統的努力培養良好的思考習慣；充實心靈的知識則要全面而均衡。因此，「在文學、科學的不同分支中保持適當的比例，以培育學生品格的均衡。」<sup>18</sup>至於具體課程內容，報告強調希臘、羅馬的古典學科乃是自由教育中不可或缺的部分，因為「古典學科本身就是一種對心智官能最有效的訓練。」<sup>19</sup>換言之，自由教育的目標和精神，同傳統自由技藝教育的課程和內

16 以哈佛大學在1642年開設的課程為例，包括了邏輯、修辭、歷史、倫理與政治、教義問答、希臘文、希伯來文、阿拉伯文、敘利亞文、植物學、數學、天文學共12科。見黃坤錦：《美國大學的通識教育·美國心靈的攀登》，頁4。

17 Faculty of Yale College, “The Yale Report, 1828,” in *The American Curriculum: A Documentary History*, eds. G. Willis, W. H. Schubert, R. V. Bullough, Jr., G. Kridel, and J. T. Holton (Westport, Connecticut: Greenwood Press, 1993), 28.

18 同上注。

19 同上注，頁36。

容被視為緊密相連，不可分割。<sup>20</sup>這種將自由教育等同於希臘及拉丁古典自由技藝教育的看法，使得十九世紀下半葉致力於課程改革的教育家視自由教育為阻礙大學進步的絆腳石。十九世紀七十年代末，哥倫比亞大學（Columbia University）校長就曾慨嘆「大學學院（undergraduate college）對自由教育的堅守妨礙了機構整體的正面發展。」<sup>21</sup>

1810年，柏林大學（Universität zu Berlin）成立，這標誌著將研究作為大學第一要務的現代大學理念出現，當時留德的美國留學生將這一理念及方法帶回本土，並迅速在美國的大學中生根。選修制和專業訓練成了越來越多大學和學生的選擇。其中，在1869年上任的哈佛大學（Harvard University）校長艾特略（C. W. Eliot）推行選修制，取得了相當的成就。艾特略認為，學生的智力、興趣有所不同，尊重個體差異的課程才能使學生的潛能得到充分發展，同時大學教育亦須符合社會對人才的需求。<sup>22</sup>哥倫比亞大學在二十世紀初亦將原本四年的自由教育課程縮減，合資格的學生可選擇修讀兩年後升讀該校的專業學院。<sup>23</sup>從發揮個人潛能和關注群體幸福的角度來看，選修制和專業化其實不一定違反自由教育的精神。但是，學制改革的結果存在很大流弊：知識太早專門化，學生缺乏全面的發展，視野不免趨向偏狹短淺。同時，課程缺乏綜合性和整體性；同一大學的學生缺乏一些基本的、共同的科目，往往互不認識，更遑論溝通理解。為補救選修制和

20 黃坤錦在《美國大學的通識教育》中指出「1828耶魯報告」被視為第一次通識教育運動的肇端，但其實質內容是維護古典「文雅科目」〔黃氏對liberal arts的翻譯〕，只是狹義的文雅教育，而非通識教育，甚是確當。參見黃坤錦：《美國大學的通識教育·美國心靈的攀登》，頁7。

21 原文是“idea that our undergraduate college with its commitment to liberal education stood in the way of the right development of the institution as a whole.”參見T. P. Cross, *An Oasis of Order: The Core Curriculum at Columbia College* (New York: Columbia University, 1995), 7。

22 李曼麗：《通識教育——一種大學教育觀》，頁58。

23 T. P. Cross, *An Oasis of Order*, 9.



專業化的弊病，以「通識教育」為名的課程改革，在美國不同的大學以不同的面貌出現。對「通識教育」的定義亦表述各異，未有定論，但大體來說，這時期發展出來的通識教育，嘗試恢復課程的某種綜合性和整體性。最粗略的劃分有兩大類型：一種主要是從補救絕對自由選修制課程的散漫與支離破碎入手，發展為主修制，同時要求學生在主修領域以外、指定範圍以內選修其他學科科目，以保證學生對主修科以外的學科知識有所涉獵，其中最著名的是哈佛大學的集中分配制；<sup>24</sup>另一類則從正面思考大學教育的目標入手，以人類共同的關注與經驗為基礎，開設一些所有學生要共同必修的通識科目，使學生能有共同的學習經驗，共同探討一些學生應關心和了解的課題，哥倫比亞大學在1919年開設的現代文明導論課就是典型。<sup>25</sup>可以說，在二十世紀二三十年代，新的課程型態已取代了傳統自由技藝教育。但在大學理念的層面，由於辦學者仍然相信整全教育的重要性，而主修科或專業學科難當此任，通識教育就成為體現整全教育這一理念的場域。因此，在二十世紀二十至三十年代，自由教育與通識教育兩個名詞可互換，甚至作同義詞使用。<sup>26</sup>

## 五、通識教育中的自由教育

但自二十世紀四五十年代開始，已有教育家嘗試將兩者清楚劃分，其中，尤其值得注意的是，1945年哈佛校長科南特（J. B. Conant）在《自由社會中的通識教育》（*General Education in a Free Society*）<sup>27</sup>中很

24 李曼麗：《通識教育——一種大學教育觀》，頁61。

25 T. P. Cross, *An Oasis of Order*, 12-14.

26 C. J. Lucas, *American Higher Education*, 252.

27 J. B. Conant, "Introduction," in *General Education in a Free Society*, ed. Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society, Harvard University (Harvard: Harvard University Press, 1945), v-x.

有意識地使用「通識教育」，而不是「自由教育」，去描述一種切合社會需要的課程。

科南特在報告的〈導言〉中清楚地解釋他要委任一個委員會去研究自由社會中的通識教育而不是自由教育，主要出於兩方面原因：（一）他要求委員會考察的範圍涵括高中教育與學院教育，因為當時最重要的教育問題是面對「關乎每一代的大多數（學生）」，而不只是那些能進入四年制大學的相對少數<sup>28</sup>；（二）若稱為「自由教育」，則有不少學系的專家學者會「雄辯滔滔地證明他們的專業學科只要教授得宜，就是自由教育本身」，相反，任何學系都不能聲稱其學科能夠包辦整個通識教育。<sup>29</sup>換言之，自由教育與通識教育的最大分別在於：（一）前者是少數人的精英教育，後者則是面對教育普及下大量學生的教育；（二）自由教育與某類傳統學科的淵源深厚，關係密切，因而受到局限。使用通識教育來指稱，就是要擺脫自由教育因歷史發展所帶來的限制，使新的課程可以有更廣泛的包容性和更大的發展空間。

然而，在科南特的報告中，通識教育和自由教育又不是兩個毫不相干的教育概念，通識教育亦不是簡單地取代了自由教育。第二次世界大戰使高等教育界面對深刻的教育問題：為甚麼大學體制相對先進、科學知識領先的德國會成為納粹主義的溫床？高速發展的科技是否足以摧毀整個人類文明？因此，科南特以為「通識教育的中心難題是自由與人道（liberal and humane）傳統的延續。純粹資訊的獲得，以及特殊技術和才能的發展，都不能給予我們文明賴以保存的廣闊理解基礎。」僅是學科知識、讀寫，以及掌握外語的能力，都不足以提供一個自由民族公民充分的教育背景，因為這樣的課程未能觸及人作

28 同上注，頁viii，ix。

29 同上注，頁ix。

為一個個體的情感經驗，以及人作為群體動物的實踐經驗。<sup>30</sup> 柯南特認為通識教育要建立在一個共同的西方文化傳統基礎上，這就是對人的尊嚴信念及人對同類之責任的承擔。<sup>31</sup> 明顯地，在柯南特心目中的通識教育，其實繼承了自由教育的理想，即對個人與群體價值兩方面的追求。歷史、藝術、文學、哲學則是在實踐這種理念的過程中至為重要的具體內容，因為學生在不同的成熟階段都需要接觸這些與價值判斷有關的學科，無論在數學或倫理問題上，他們都要懂得分辨「對」與「錯」，才能成為有內在生命動力、免於偏狹的人。<sup>32</sup> 因此，柯南特嚮往的通識教育不單是廣泛知識的傳授，並且是對心靈與判斷力的培養，此外，個人能力的完善，也需要以人文學科為主的廣博教育，這其實可說是擺脫希臘羅馬傳統古典學科後的自由教育。

《自由社會中的通識教育》正面提出以自由教育的精神為指導原則建設通識教育，強調課程需要傳遞一種共同的文化傳統價值，這種取向與哈佛大學原有的通識課程並不相同，卻與哥倫比亞大學的通識教育更為接近。報告書的建議引起很大反響，很多大學受其影響而重整通識教育。但哈佛大學的院系成員對報告書並不積極支持，課程建議並未能真正落實。報告書在哈佛大學有如此遭遇並不奇怪，因為在柯南特重提自由教育理念時，哈佛大學已經在向更新的大學模式轉型。

## 六、「多元大學」(multiversity) 與通識教育

加州大學 (University of California) 校長克爾 (C. Kerr) 在 1963 年提出真正的現代大學是一個「多元大學」的概念，這是加

30 同上注，頁viii。

31 Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society, Harvard University, *General Education in a Free Society*, 46, 51.

32 J. B. Conant, "Introduction," ix.

州大學的寫照，同時也是哈佛大學的寫照。克爾指出，與紐曼主教（J. H. Newman）在十九世紀所倡導的大學理念——即大學是一個由老師和學生組成，以傳授和學習自由知識為要務的群體——不同，現代綜合研究型大學是「一個缺乏統一性的組織……不是一個而是多個社群：〔它包括了〕本科生、研究生、人文學者、社會科學家、科學家、專業學院、非學術工作人員、行政人員等社群。它的邊界是模糊的，它和畢業生、國會議員、農場主、商人連上關係……它是一個包含著各種各樣、甚至互相衝突的利益的團體……很多部分可添加或削減而甚至不引起注意……」<sup>33</sup>多元大學就像現代大城市，五光十色，容易使人迷失，也有人攀上頂峰；學生更職業導向，在激烈競爭的氛圍下，他們對整個群體的認同感難以確立，更多是小群體次文化的認同。<sup>34</sup>院系的成員除了教師與研究人員外，還有顧問和行政人員。對越來越多的成員而言，教學已不再是關注的核心；同事間的專長與興趣越來越多樣化，彼此的共同話題亦減少；<sup>35</sup>在這種情況下，要建構一種共識，建立一個所有成員參與、包含了共同標準和共同價值的通識教育課程，只能是遙不可及的願景，因為對大學不同社群的成員而言，除了大學的名字之外，似乎沒有甚麼可共同分享之處。<sup>36</sup>這種形式的大學，有著強大的適應與競爭力，在開拓知識與尖端科技的發展上一日千里，但在教育學生方面卻產生了很大的問題。

2006年，前哈佛學院院長路易斯（H. Lewis）在《沒有靈魂的卓越》（*Excellence Without a Soul*）一書中，印證了克爾在幾乎半個世紀前的判斷。他清楚指出現代綜合研究型大學所追求的卓越同理想的教

33 C. Kerr, *The Uses of the University* (Cambridge: Harvard University Press, 2001), 14–15.

34 同上注，頁31。

35 同上注，頁32–33。

36 克爾特別指出大學的名稱是重要的，因為它「象徵著一定水準的成績，一種受尊重的程度，某種歷史遺產，一種精神特質，這無論對院系成員和學生，以及與大學交往的政府機構和各產業的資方人員來說，都至為重要。」可惜克爾未有說明所謂歷史遺產與精神特質的具體內涵。參見C. Kerr, *The Uses of the University*, 15。

育目標間存在著緊張的關係：老師們越來越傾向尖端研究，教學表現變成次要，幫助學生個人的成長更完全無關緊要。<sup>37</sup>教學方面只有知識的傳授，學生在大學遇到因學習方式轉變而導致的生存困境，只能由越來越分工仔細的輔導人員協助，老師漠不關心。<sup>38</sup>大學給予學生很大的選課自由，但拼命爭取進入名校的尖子學生並不一定善於為自己往後的生命打基礎，因而不一定能善於運用學院賦予的自由。<sup>39</sup>在2002年的課程改革中，改革者一方面強調本科生應有一共同的基礎，同時也強調學生擁有選課自由。當廣度和選擇變成課程的目的，所謂共同基礎只是空言，結果學生根本無從判斷能學到甚麼。<sup>40</sup>

總的來說，當前綜合研究型大學的現實情況是，無論在院系制度、課程結構及資源分配等各方面，都朝知識的精專卓越方向發展。然而，如果大學作為教育機構仍不放棄育人理念，則自由教育仍是各大學自我賦予的任務，而通識教育作為實踐自由教育精神的場域，自然不能不備受重視。可是，實際上通識教育只作為大學課程的其中一個組成部分，同時往往是老師和學生都認為並不重要的部分，要讓它負起全面培育學生個人能力、態度和社會責任感的任務，其實極度困難。要實現如此高遠的理想，如果在大學社群中缺乏深入的討論與反省、實質的投入與支援，通識教育會成為大學課程中的「重災區」，便不足為奇。

## 七、二十一世紀的自由教育與通識教育

2000年，擁有超過1,150個機構會員的美國學院與大學聯會（Association of American Colleges and Universities，簡稱AAC&U）發

37 H. R. Lewis, *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education* (New York: Public Affairs, 2006), 8.

38 同上注，頁13。

39 同上注，頁12。

40 同上注，頁23-25。

起持續兩年的全國性討論，檢討二十一世紀高等教育應有的素質。該會自1915年成立以來即以推動自由教育為己任，2000–2001年的討論中，自由教育不但成為焦點之一，並被認定為所有學生都需要接受的優質教育。<sup>41</sup>全國小組報告澄清了自由教育和通識教育兩個概念的關係。它指出，「自由教育是一種賦予個人能力、將心靈從無知中解放、並培養社會責任感的教育哲學……自由教育通常包括通識教育和在至少某一領域的深入學習」。<sup>42</sup>通識教育則是「自由教育課程中所有學生都需要修讀的部分。它讓學生對不同學科有廣泛的涉獵，而且為他們發展重要的智性和公民能力提供基礎」。<sup>43</sup>換言之，通識教育不同自由教育，但它是實現自由教育這種哲學理念的具體課程，不可或缺，並且是所有高等學府學生唯一可共同經驗的一環。將自由教育放在教育哲學的層次理解，將通識教育視作實現自由教育理想的課程元素，不單有助理清兩者的關係，且對通識教育課程的未來發展亦至為重要。因為清楚界定大學教育的目標，以及在此目標下通識教育應承擔的任務，然後因應任務的難易程度衡量投放資源的多寡，同時根據明確的任務和課程實質上可運用的資源來檢討及評價通識教育，才能作出確當的判斷，釐定改革和發展的方向。

當前大學構建通識教育課程，目標各異，由補充過分專業化課程的不足，擴闊學生視野，提升學生的基本能力，幫助學生實現自我，到教育負責任的公民，讓學生認識共同的文化承傳，關注人類共同關心的課題等等，不一而足。這些目標，其實都和自由教育作為教育理想有或多或少的關係，但往往欠缺清晰的論述。擴闊視野可以說是通識教育最起碼的要求，亦較容易做到；建立學生的共同經驗和關

41 Association of American Colleges and Universities, *Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College* (Washington D.C.: AAC&U, 2002), 24.

42 同上注，頁25。

43 同上注。

注是較正面地回應大學教育目標的問題，但落實較困難。有學者提出通識教育是一個動態的課程（dynamic program），要同時適應和回應學生、社會以及不斷擴展的知識領域的需要和興趣。<sup>44</sup>這當然不容否認。但如果僅是適應外在條件的轉變而轉變，課程難免方向不清，容易變得支離破碎。如果我們同意當前發展通識教育課程的一大課題是要建立較大的內部關聯性（coherence），<sup>45</sup>則審視自由教育中「育人」理念的現代意義和發展之可能性，重新思考和討論現代大學應該培育怎樣的大學生，期待大學生負起怎樣的社會責任等問題，一方面可有助於建立通識教育課程內部的關聯性，同時亦可從更宏觀的角度將通識教育課程同大學本科教育的其他部分連結起來，去確立大學生整個本科學習經驗的內部關聯性。因此，引發大學社群共同思考大學整體的理念、教育的理想等問題，應該是推進通識教育發展的重要一步。

## 參考書目

### 中文參考書目

1. 李曼麗，《通識教育——一種大學教育觀》，北京：清華大學出版社，1999年。
2. 張法琨編，《古希臘教育論著選》，北京：人民教育出版社，1994年。
3. 黃坤錦，《美國大學的通識教育·美國心靈的攀登》，北京：北京大學出版社，2006年。

---

44 D. K. Johnson, J. L. Ratcliff, and J. G. Gaff, "A Decade of Change in General Education," 26.

45 D. K. Johnson and J. L. Ratcliff, "Creating Coherence: The Unfinished Agenda," in *Changing General Education Curriculum*, ed. J. L. Ratcliff, D. Kent Johnson, and J. G. Gaff, 85–95.

### 外文參考書目

1. Association of American Colleges and Universities. *Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College*. Washington D.C.: AAC&U, 2002.
2. Boyer, E. L. and Levine A. *A Quest for Common Learning*. Lawrenceville, N.J.: Princeton University Press, 1981.
3. Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society, Harvard University. *General Education in a Free Society*. Harvard: Harvard University, 1945.
4. Conant, J. B. "Introduction," in *General Education in a Free Society*, ed. Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society, Harvard University (Harvard: Harvard University Press, 1945), v-x.
5. Cross, T. P. *An Oasis of Order: The Core Curriculum at Columbia College*. New York: Columbia University, 1995.
6. Faculty of Yale College, "The Yale Report, 1828," in *The American Curriculum: A Documentary History*, eds. G. Willis, W. H. Schubert, R.V. Bullough, Jr., G. Kridel, and J. T. Holton (Westport, Connecticut: Greenwood Press, 1993), 25-38.
7. Howie, G. *Aristotle on Education*. London: Collier-Macmillan, 1968.
8. Johnson, D. K. *General Education 2000 – A National Survey: How General Education Changed Between 1989 and 2000*. Unpublished Ed. D. Thesis, Pennsylvania State University, 2002.
9. Johnson, D. K. and Ratcliff, J. L. "Creating Coherence: The Unfinished Agenda," in *Changing General Education Curriculum*, eds. J. L.



- Ratcliff, D. K. Johnson, and J. G. Gaff (San Francisco: Jossey-Bass, 2004), 85–96.
10. Johnson, D. K., Ratcliff, J. L., and Gaff, J. G. “A Decade of Change in General Education,” in *Changing General Education Curriculum*, eds. J. L. Ratcliff, D. K. Johnson, and J. G. Gaff (San Francisco: Jossey-Bass, 2004), 9–28.
  11. Kerr, C. *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press, 2001.
  12. Levine, A. *Handbook on Undergraduate Curriculum*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
  13. Lewis, H. R. *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. New York: Public Affairs, 2006.
  14. Lucas, C. J. *American Higher Education: A History*. New York: St. Martin’s Press, 1994.
  15. Miller, G. E. *The Meaning of General Education: The Development of General Education Paradigm and Practices*. Unpublished Ed. D. Thesis, The Pennsylvania State University, 1985.
  16. Smith, V. “New Dimension for General Education,” in *Higher Learning in America 1980–2000*, ed. A. Levine (Baltimore & London: Johns Hopkins University Press, 1993), 243–258.
  17. Task Force on Higher Education and Society. *Higher Education in Developing Country: Peril and Promise*. Washington D.C.: World Bank, 2000.

