

南 華 大 學
教育社會學研究所碩士論文

通識教育的歷史沿革及其社會基礎之探討

The discussion about the past history of general education
and it's social base



研究生：林欣誼

指導教授：鄒川雄 博士

中華民國九十二年六月二十七日

南 華 大 學

碩 士 學 位 論 文

教育社會學研究所

通識教育的歷史沿革及其社會基礎之探討

研究生：林欣誼

經考試合格特此證明

口試委員：_____

楊植勝

羅幸瑋

鄒川雄

指導教授：鄒川雄

所 長：蘇峰山

口試日期：中華民國 九十二年 六月二十七日

謝辭

本論文能順利的完成，首先要感謝的是我的指導老師鄒川雄教授，由於他在我的寫作期間，不厭其煩的耐心指導、糾正我的錯誤，並提供我許多參考資料，和給予我相當寶貴的意見，因而使得我的論文得以完成。另外，也感謝我的兩位口考老師，翟老師和楊老師，由於他們在我口試時，提供我許多看法和意見，使我的論文能修改的較之前更為完整。

當然也感謝我在研究所求學階段的同學，宓奴、幸芳、禹亮、淑媛和素滿，他們在我的生活和學問上，都提供了不少的幫助，使我在生活經驗和知識學問上都成長了不少。

最後，更是感謝我的家人在背後的支持，爸爸、媽媽、妹妹、和弟弟，無論在物質或精神層面上，他們都提供我許多需要的幫助和支援，使得我能無後顧之憂的完成我的學業。無論如何都感謝你們的幫助，讓我能在此研究所求學的階段留下一個見證，完成論文的寫作。

摘要

由於每個時期的社會條件、發展和需要皆不相同，而這些因素也都會影響到當時的教育內涵和方法之改變，因而可以發現每個時期教育的方式和內容之決定，都是為了滿足當時的社會情況和經濟發展之需。所以在不同的社會文化發展階段中，高等教育所傳授的知識在內容、深度和廣度方面，都有極大的差異，相同的在各個通識教育發展的歷史階段中，其形式、名稱、內容與功能也並不是一致的。

本研究主要目的是希望藉由探討通識教育的歷史演變，以及各個時期的社會條件，來看每個時期不同的社會基礎，是否造成不同的通識教育內涵，並論證目前通識教育的推行，是否真能達成其目標和功能，而在未來知識經濟的時代中，我們又應如何來定位通識教育的價值性。

因而本文的分析架構主要是將通識教育的演變分為重要的四個時期，首先，由博雅教育的起源時期，即「古希臘-羅馬時代」開始。探討當時的博雅教育理念為何，而其之所以產生此種教育理念，與其當時的社會基礎條件有何關聯。

其次，為在經過一連串於經濟、社會、政治和文化等方面的革命和變動後，所產生的「早期資本主義時期」。這時的社會基礎條件不同與以往，並因而影響此時的教育理念，也使得通識教育的思想再次漸漸萌生。

再至近代「資本主義的高度發展時期」，這時的高等教育主要是受三股力量所影響，即國家、專業和市場，因而也間接的影響到大學所開設的通識教育課程，使得通識教育與其所承襲的博雅教育，有著因應時代所需的不同理念。

最後則是當前及未來的「知識經濟時期」，通識教育能否適應新的時代所需，而其在知識經濟時代又扮演著什麼角色。本文將討論這些重要轉變時期的通識教育內涵，以及這些時期的社會條件是如何的影響著當時通識教育所實施的內容。

關鍵詞：博雅教育、通識教育、社會基礎、現代大學、教育市場化、知識經濟

Abstract

As a result of social conditions, social development and social demand in every period are different, and these factors will influence the culture and measure of education at that time. Therefore the decision of educational content and measure in every period, in order to satisfy social conditions and the demand of development at that time. Consequently in the different stage of social development, higher education is instruction the greatest content, depth, and breadth of knowledge. The same with the historical development of general education, it's form, denomination, content and function is not identical.

The main purpose of my research depend on discuss the past history about general education and social conditions in every period, to test the different social condition make the different content of general education. Furthermore to prove the implement of the present general education, whether can reach it's objective and function. And in the future of Knowledge-Based Economy, how we orientate the value of general education.

The analytic framework of my research divide into four parts about the past history of general education. First, begin with the source of general education is the period of Greece-Rome. To discuss the idea of liberal education at that time, and what relation between this kind of educational idea and it's social condition.

Second, after pass through the revolution and change in economy, society, politics and culture, result in the early stage of capitalism's period. Third, the highly development of capitalism's period in modern times. Finally, the period of Knowledge-Based Economy.

My research will discuss the content of general education in these important period of change, and how social conditions in these period influence the content of general education at that time.

Key words: Liberal education, General education, Knowledge-Based Economy, Social condition

目次

第一章 緒論	1
第一節 研究背景	1
第二節 研究動機與目的	5
第三節 研究方法	10
第四節 概念界定	12
第二章 博雅教育的歷史發展及其產生的社會條件.....	20
第一節 古希臘羅馬時代的自由民教育-以亞里斯多德為例	23
第二節 中世紀社會中的第三勢力-大學機構的誕生	29
第三節 十九世紀博雅教育的復興-以紐曼和耶魯報告為例	35
第三章 近代通識教育的演進	46
第一節 現代大學的產生與發展	47
第二節 通識教育思想的萌芽	57
第三節 現代通識教育理論	67
第四章 近代通識教育發展的社會條件之轉變及其影響	77
第一節 現代大學、國家及市場的交互關係	78
第二節 專業學術力量對高等教育的影響	80
第三節 國家介入力量對高等教育的影響	88
第四節 高等教育市場化	96
第五章 知識經濟社會中實施通識教育的可行性	106
第一節 知識型社會的來臨	106

第二節 知識經濟對知識學習的衝擊	110
第三節 通識教育的重要性	117
第六章 結語	121
第一節 結論	121
第二節 建議	124
參考文獻	126
圖次	
圖 1-1 研究架構（一）	8
圖 1-2 研究架構（二）	9
圖 1-3 研究方法	11
圖 1-4 社會基礎對教育的影響	17
圖 4-1 高等教育協調之三角	80
圖 4-2 政府、市場與大學之關係模式	92
圖 4-3 全球化、國家、市場和高等教育	98
圖 4-4 自由競爭教育市場模型	101

第一章 緒論

第一節 研究背景

本文主要目的是希望藉由探討通識教育的歷史演變，以及各個時期的社會條件，來看每個時期不同的社會基礎，是否造成不同的通識教育內涵，並論證目前通識教育的推行，是否真能達成其目標和功能，而在未來知識經濟的時代中，我們又應如何來定位通識教育的價值性。因此，本文的分析架構主要將通識教育的演變分為重要的四個時期，首先，由博雅教育的起源時期，即「古希臘-羅馬時代」開始，其次，為在經過一連串於經濟、社會、政治和文化等方面的革命和變動後¹，所產生的「早期資本主義時期」，再至近代「資本主義的高度發展時期」，最後則是當前及未來的「知識經濟時期」。討論這些重要轉變時期的通識教育內涵，以及這些時期的社會條件是如何的影響著當時通識教育的實施內容。

早期的教育型態是一種菁英教育，在民主的概念還未像現今如此的發達之前，教育的意涵普遍被認為是人的理智力量之發展，但當時許多學者相信，大多數人的理智力量是如此的微弱，以致那些試圖發展這些力量的努力都是不值得的（Hutchins，1994：52）。所以當時的想法是認為每個人都具有接受教育的權利，但卻只有少數人具備接受良好教育的天資，因而那時實施教育的作法是將全體大眾分為一般和菁英兩個部分，但只有菁英階級可以接受規劃完備的教育內容，即所謂的菁英教育，其目的是為了培養能參與政治決策的菁英而設立的。而這種教育方式在今天看來是一種反民主的傾向，其中最為著名的一個例證就是古希臘羅馬時代的自由民教育，或將其稱之為「博雅教育」，因此可以說博雅教育是一種菁英教育的型態。

但隨著時代的發展，在進入十九世紀後，由於工業革命的成功，資本主義制度逐漸在人類的社會生活中佔據著舉足輕重的地位，它不僅增加了社會的生產力，使得社會的財富倍增，促進了社會各方面的長足進步，也使得人類在征服自然環境限制的能

¹ 這裡所指的一些革命運動，乃是在中世紀之後所發生的，如文藝復興運動、宗教改革、工業革命，以及法國大革命和美國的獨立運動。

力上提高了不少。因而也就造成這段期間實用主義教育的價值觀越來越受到人們的重視，各種具有實用用途的自然科學、工程技術等教育內容，也得到迅速的發展，並且在生產的過程中被大量的加以廣泛應用。由於近代教育目標偏向實用化的發展取向，且教育普及的觀念被迅速的推廣，因此專業教育的興起已是社會發展的需要。

自從義務教育的觀念在各國獲得普及和廣泛的施行後，透過普遍的義務教育制度使得全體大眾皆具有接受教育的機會，因而各國人民的教養水準也提高了。但它卻也引起了一個嚴重的問題，即公眾的思想狀態是不是、以及在多大的程度上是、或者可能是其所屬教育制度的呈現結果。所以人民可以說是處於陷入另一種形式的智力暴政（intellectual tyranny）危險之中。柏拉圖（Plato）的一句話濃縮了教育方面的一個最重要的現實：「凡國家尊崇的，都將在此得到養育」（Hutchins，1994：5-6）。雖然此時的教育型態脫離了菁英教育的模式，邁入大眾化教育的時代，但卻又產生國家介入力量的影響，或多或少的塑造人民的意識型態。

由上述實施專業教育的需求、源起來看，這卻和通識教育的理念產生矛盾。因為不論就這段期間所發展出的社會適應說¹、直接需要說²或是社會改造說³來看，教育的目的之一乃是教育公民在社會認可的需要中，學得一項技能為謀生而工作。所以在高等教育方面，由於這些社會經濟、意識型態的變化，以及科學技術的發展，使得以往向來以實施古典人文學科為核心的課程，不得不面對這些受教者的興趣、社會發展的要求。因而專業教育的施行已成為一股不可抗拒的趨勢，且社會要求學校在教育觀、學制、課程和方法等方面進行變革的呼聲日高。

然而雖然專業教育能為國家培養出不少各行各業的專門人才，促進一國經濟的發展與進步，但在這段期間內，過份的專業化教育也在人才培養方面帶來了一些問題。

¹ 教育的目的是要使學生適應他們所處的環境，並在社會環境所要求的各方面上取得成功。（Hutchins，1994：11-19）

² 教育制度應教給學生直接需要的生活技能，其中包括做一個好公民、適當地謀生、建立好家庭，以及完善地保持健康和滿足感所必需的技能 and 知識。（Hutchins，1994：23-39）

³ 以教育過程為手段，來進行社會的變革。每一個社會都希望它的教育制度以某種方式，使下一代更接近於實現該社會的某些理想，尤其是那些可以在對該社會的既得利益集團沒有破壞，或只帶有細微破壞，沒有革命的情況下可以接近的那些理想。（Hutchins，1994：41-55）

首先，由於專業領域的狹窄，學生的知識能力常僅限於某一狹窄的知識領域且不夠健全，而當前的需要和知識也絕不會永不過時，所以「專家」可能是一個在越來越小的範圍內學得越來越少的人。其次，學生的適應性較差，不能適應社會和科技的迅速發展，以及在不同工作崗位中變動的需要。最後，則是在自己的工作職位上不斷自我發展和創新的能力比較差。因此專業化導致的一個問題是：一個大學畢業生在做為一個社會的人時，其不論在做人或做事方面，整體的素質不夠全面（李曼麗，1999：2）。

而且在現今這個知識爆炸的時代裡，知識的累積及淘汰的速度加快，任何學習除了一些基本的方法、定律、理念，都有可能很快就過時了，反而擁有繼續學習的能力，才是成為學習的首要目標。（柯慶明，1995：255）所以今日的專門人才只有經過更漫長、更專業的培養才有可能，因此大學四年的教育早已不敷需要。此外，正如懷海德（Alfred North Whitehead）曾經談論過的那樣，「教育的整個問題是受時間的缺乏所控制的。」學生在校的時間只佔他生命中的一小部分，如何能指望他在這段期間內完成他所需瞭解的知識和學習。

所以適合於教育的東西應是幫助學生學會自己思考，學會形成獨立的判斷，而關於大學的最好定義，則應該它是獨立的思想中心。大學裡的專業學院，其最主要功能並不是訓練從事該項專業的人，而是批評該項專業¹。因而目前高等教育必須深入思考的問題，乃是如何看待「人的素質」這一問題，以及如何提升大學教育的廣博與深度，和處理大學教育中基礎和專業之間的關係等問題。因此有人提出應將大學教育分成通識教育和專業教育兩個部分，且兩者是緊密結合、不可分割的，共同構成高等教育的目的。

以上所探討的是有關近代專業教育興起後，通識與專業之間所產生的張力、扞格，而我國的情況也是如此。我國的高等教育在這股趨勢的壓力下，也轉向專才的教育模式，以培養各種專業人才為目的則成為高等學校的教育目標，因而也就發生了上

¹ 在知識經濟的時代中，專業性的知識隨時都在改變，因此假如只是固守一項專業知識和能力，將會被社會所淘汰。相反地，如能培養出對專業的批評能力，那必須是在具備各方面的知識基礎下才能做到，進而在學習其他的專業知識時，相信更能容易的學會與貫通。

述專業教育所產生的弊病，所以國內的一些學者在近年來不斷倡議通識教育的推動，以解決高等教育中專業氣息濃厚的問題，並符合時代和世界趨勢的需求，正是這一股趨勢的展現。

回顧我國大學通識教育課程的實施和發展歷程，從最早 1958 年頒佈的「大學共同必修科目」，1984 年頒佈的「大學通識教育選修科目實施要點」，1992 年將通識教育課程列為共同必修之一領域，直至 1996 學年度起，廢止大學共同必修科目等重要階段。可發現目前我國大學實行通識教育所採取的錯誤理念有二，一是宣稱通識教育乃專業教育的輔助者或救援者，因專業教育容易造成知識上的扁狹，實施通識教育可以使人跳脫專業的框框。第二種作法則是把通識教育與專業教育描述成一種上下層的關係，說大學教育可以先實施通識教育做為基礎，待三四年級在進行專業訓練，實施分流。

但上述兩種作法都有一定的問題，首先若通識教育旨在救專業之弊，那麼理論上應該在學生已成為專業者後才能實施，若學生還無專業，何來補救之問題？其次，若為防止學生過度專業化，則通識教育無論質與量都應與專業教育相抗衡，但以現今幾十個學分，如何能矯枉救弊？最後，假如只把通識教育當成延緩分流的時間罷了，則想必學生在接受通識教育的階段，並未真正花費心思在上面，因而效果將不顯著（龔鵬程，1998）。

除此之外，目前我國通識教育理念的倡議者，大都是援引國外大學實施的理念、制度或相關規定等，尤其大部分是參考美國各大學的模式，以知識的某些特性或共同性為完美的理想境界，來設計大學的通識教育課程，但卻又無法真正做到以此種整全性來規劃或設計課程。因而有些學者認為大學的通識課程變成一個大拼盤，並且也只是強迫學生多修幾門課而已，根本無法達到原本預期的效果。

從上面所探討的有關專業教育興起的源起、理由和問題，以及通識教育實施的緣由、方式中，可以看到通識教育有其實施的依據和理念，但它是否真能發揮其效用，是否有存在和實施的重要性及必要性，而我們又應該如何將它加以定位，以及確認其

理念內涵以做為實施時的依據，才能真正的顯現出其價值和意義，這些都是值得探討的部分。

第二節 研究動機與目的

正如前節所示，本節主要在探討通識教育的內涵與其社會運作的基礎，兩者間有何關連性。可以發現在不同的社會文化發展階段中，高等教育所傳授的知識在內容、深度和廣度方面，都有極大的差異，因而在各個通識教育發展的歷史階段中，其形式、名稱、內容與功能也並不是一致的。這是因為每個時期的社會條件、發展和需要皆不相同，這些因素都會影響到教育內涵和方法的改變，因此，看來每個時期教育的方式和內容之決定，都是為了滿足當時的社會情況和經濟發展之需。

社會變遷是社會的形式、內涵與功能在時間上的不同連續，指一個社會本身的結構、制度、功能和社會過程的改變，莫爾（Wilbert E. Moore）曾說，社會變遷係社會結構的重要改變，包括社會規範、價值體系、徵象指標、文化產物等方面的改變（林生傳，1997：117）。引起社會變遷的因素有很多，諸如技術、經濟、意識型態、政治、生物、自然等因素，不同的因素所造成的社會變遷與教育的關係則不同。林清江（1972）曾歸納出社會變遷與教育的基本關係為，在意識型態方面，教育常為社會變遷的動因；在經濟方面，教育常為社會變遷的條件；在技術方面，教育常為社會變遷的結果。由上述的分析可見，教育它可能是社會變遷的原因，但也有可能是其結果的呈現（陳奎熹，1999）。

由於教育制度是隨著整個大環境的變動而處於不斷的變化發展之中，因而它可被視為是社會結構的一部份，P. Bourdieu 在《理論與實踐大綱》（*Outline of a theory and Practice*）以及《再製論》（*Reproduction*）兩本書中，將知識視為文化資本，且認為它無法和歷史、社會情境分離，而大學在文化資本的傳遞和分配中，扮演一個重要的社會機制，尤其它是以一種權威的方式存在，而此種權威是社會所賦予的，因而知識的分配和傳遞成為社會-經濟-文化-歷史系統中的一種反映。

檢視通識教育的發展，我們可以看到時至今日，通識教育概念的外延和內涵意

義，由於位於不同的時空當中而有所不同，且仍然處於不斷的變化之中。像是在工業革命之前，爲了培養某些統治階級必需的知識，因而所實施的博雅教育，可說是一種菁英教育的形式。但隨著民主和工業的發展，教育方式轉變爲人人皆具有受教的權利，而教育內容轉而注重學生專業能力的培養，以滿足經濟發展的需要和統治階級的利益需求，因此大學中專業教育的施行成爲重點。

然而有鑑於近年來大學裡專業主義橫行所帶來的不少問題，所以目前許多有識之士皆提倡推行通識教育，以補救專業教育所帶來的弊端，但此種通識教育的理念卻與傳統的博雅教育有所差別。而其中最明顯的變化就是，通識教育由原本具有強烈階級色彩的博雅教育，轉變爲人人皆可學習的教育型態，這與通識教育所處的社會基礎條件的改變有關。

此外，我們可以看到現今通識教育的提倡，許多學者不僅皆將其意義、效用定位崇高，且常常將通識教育視爲“博雅教育”在當代大學的復興。但事實上現代大學的通識教育固然與歷史上的博雅教育有相似與相通之處，然而隨著時代的轉移、社會的變遷，兩者教育的內容、對象、性質與方式，還是有著不同之處（龔放，1997）。因此，兩者之間內容與社會背景的差異，是值得探討的部分。

接下來將對目前國內有關通識教育的研究，進行一簡短的探討，以證明其中缺少對通識教育相關的社會基礎之討論，並希望能從中引導出本文的研究動機和目的。

回顧目前大多數有關通識教育的相關研究，像是黃俊傑《大學通識教育之理念與實踐》（1999）、吳靖國《技職通識教育之理論建構與現況研究》（1998）、黃坤錦《美國大學的通識教育—美國心靈的攀登》（1999），主要是在探討和建構通識教育的理論，並分析通識教育在現實發展的情形爲何，以及引進和探究美國通識教育的理論。

而詹惠雪《我國大學通識課程之研究》（1993）、林樹聲《大學通識教育中科學課程其科目內容之設計研究》（2000）、曾曉雯《我國大學通識教育課程之研究》（2001）、黃淑華《從我國通識教育政策探討師範學院的通識課程之研究》（2001），主要是以特定的通識科目或學科領域的課程設計、規劃爲主，在檢討和討論大學通識教育的課程

應如何安排、推動，以及佔整體課程的比重為何，才能符合通識的精神。

其他像是高昌平《中美大學通識教育之比較研究》(2000)，以及通識教育季刊中的大多數文章，主要都是在探討通識教育所依據的學理基礎為何，各校或一些先進國家他們實施通識教育的情形如何，並且還有一些是大聲疾呼何種類型的學科或知識，是必須將它們放入通識教育的課程之中來教授，以符合時代的需要。看來這些研究都是對通識教育的現況、課程發展情形及理論思想進行研究，很少有人對通識教育在各時期的發展內涵和社會基礎如何相互影響做出研究。

而本研究的不同之處，以及動機所在，乃是在於之前大多數探討通識教育的文章和研究，都是從通識教育的課程、思想理念和實施現況來著手探討。而本研究認為社會基礎層面的條件是影響教育的一個重要關鍵因素，從各重要時期社會基礎的改變情形，來看其如何影響通識教育內涵和理念的轉變，或許能更加的清楚瞭解通識教育的理念及重要性，並幫助我們在實施通識教育時，更能有效的加以規劃。

理解過去有助於瞭解現在，且過去和現在也都為我們提供某些未來的指導。所以本研究主要是希望尋求對當代通識教育型態的歷史解釋，從各個重要發展時期不同的社會結構和基礎條件出發，瞭解它們是如何的影響通識教育型態和內涵的改變，並試圖把未來的變革與現有的現象聯繫起來，以瞭解通識教育在整個教育體系和社會中的定位，以及在不同歷史時期中的內涵變化是如何。以釐清什麼是通識教育，以及做為通識教育的歷史概念，即博雅教育，其又為何，我們應如何正確的理解與界定兩者的相異點。此外，也將對通識教育在當前及未來的發展趨勢進行探究，以瞭解現今之所以會產生通識教育的原因及其存在的理由是什麼，它是否真能解決目前專業教育所帶來的弊病，而通識教育在現今及未來的社會中，是否有繼續存在的必要性和價值性。

因此，本文的研究目的主要有三項：

一、具階級屬性的博雅教育與具大眾教育性質的通識教育，兩者的內涵及理念有何差異，且其發展情形及關係為何？

二、造成現今通識教育與以往的博雅教育內涵不同的原因，是否是因為兩者的社會基

礎條件不同，而其社會基礎條件各為何？

三、通識教育是否能解決現今專業教育所帶來的缺失，而在未來的知識經濟環境中，通識教育是否有繼續存在的必要性與價值性？

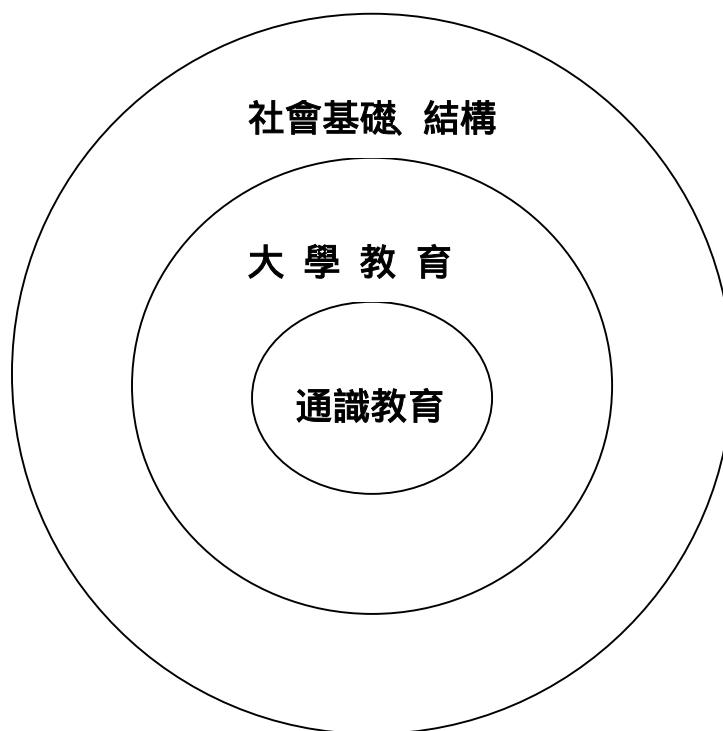


圖 1-1 研究架構（一）

本研究的主要論證方向為，從上述的討論中可發現，教育乃是附屬於整個社會大系統中的一個子系統，因而社會整體層面或結構的改變，將會影響大學教育的理念和發展方向，以及目的的轉變。此外，通識教育又是屬於大學教育裡的一個部分，因此社會層面的轉變，不僅會影響到大學教育，進而也會使通識教育的實施理念、方向等產生改變。

而由於本研究主要是從各時期社會層面的改變，如何影響通識教育理念的轉變這一方向來探討，但因為大學教育會受到社會基礎條件改變的情形所影響，而通識教育又是大學教育裡的一環。因而本研究主要是從大學發展情形的變化，如何影響通識教育理念、內涵的轉變，這一方向來著手探討。而三者的關係如上圖所示：

通識教育的歷史沿革

各個歷史時期的社會條件

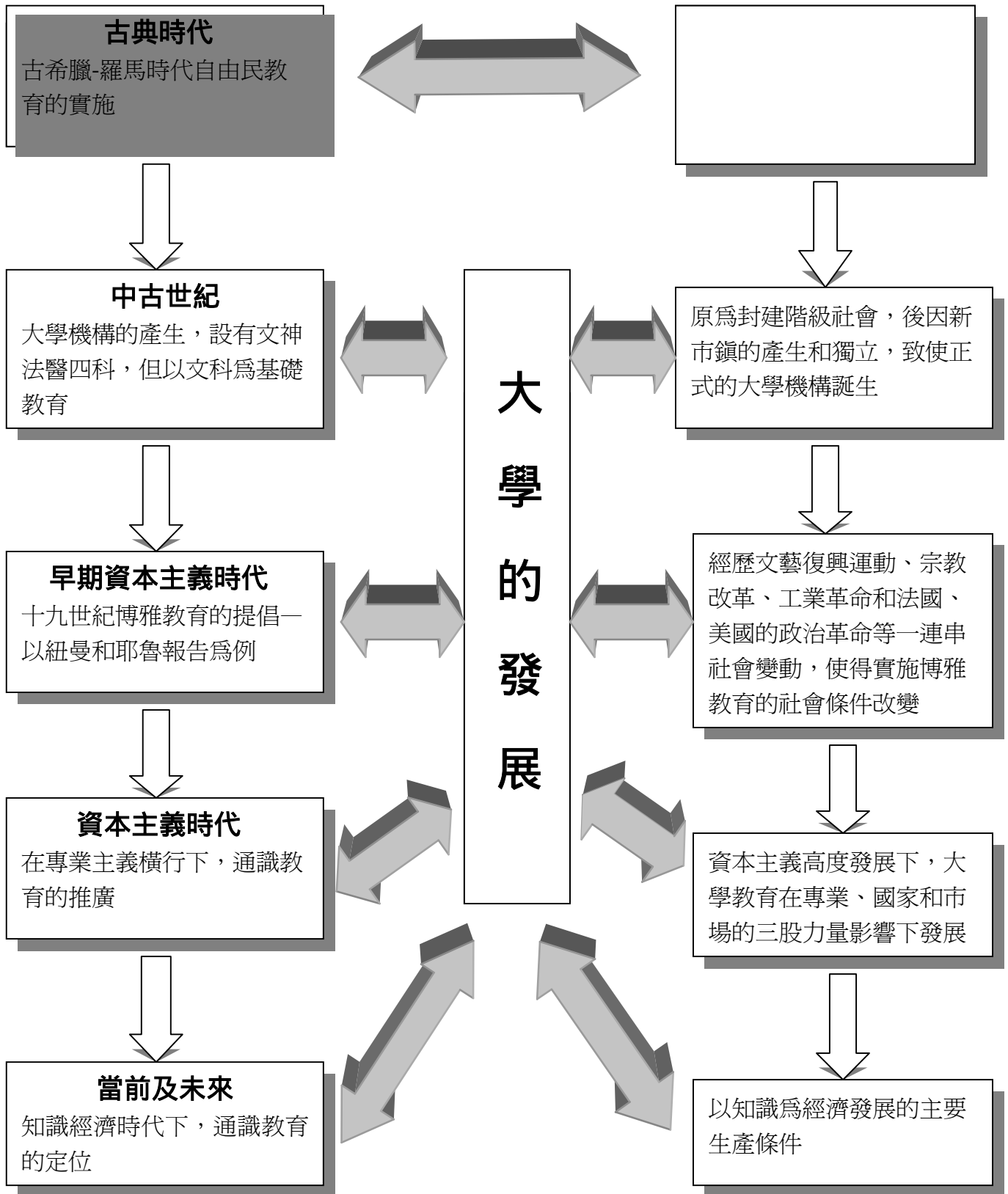


圖 1-2 研究架構 (二)

本文的研究架構如上圖所示，主要是將之分為兩個層面來探討，即通識教育的歷史沿革和各個歷史時期的社會條件，兩者是相互對照的，每個歷史時期各有其所處的社會條件。此外，在探討這兩個層面的相互關係和影響時，大學教育的發展是其中的中介因素。因為誠如上述所說，各時期社會條件的不同會影響大學的發展取向，而通識教育又是屬於大學教育的一環，因此在探討兩者的關係時，大學的發展是一個重要的影響因素。

而其中主要是以通識教育的五個重要發展時期為討論重點，也就是以古希臘-羅馬時期所處的古典時代，之後的中古世紀，和在經過一連串的社會、政治和文化的革命運動後，所產生的早期資本主義時代，再至近代的資本主義時代、當前和未來的知識經濟時代，這五個時期為主要的探討對象。

不過本研究中所探討的中世紀部分，只是屬於一個重要的轉折階段，對於通識教育的發展，無任何重大的改變。最重要的意義則是在這個時期中，建立了大學此一高等教育機構，因而有專業性學科的設置，並讓國家的勢力進入教育領域當中，因此也影響了之後各國高等教育的發展模式。

第三節 研究方法

本研究主要是以歷史文獻分析的方式來進行歷史社會學的研究，尤其將著重於社會基礎層面的探究，從各個時期社會基礎的改變情形，來看通識教育內涵的演變。此外，由於通識教育乃是大學教育的一部份，因此也將探討大學理念與通識教育兩者間的相互發展關係。

因而本研究在通識教育的探討上，主要是從三個方面來著手進行，即通識教育的歷史發展、大學理念的演變，以及各重要時期社會環境條件。由此三方面的重要思想著作、歷史文獻和相關探討書籍、期刊來進行研究。此外，由於大學和通識教育理念的演變，是屬於理念發展史方面的探討，而各重要轉變時期的社會結構條件之探究，乃是屬於社會史方面的研究，所以本文是屬於探討「理念史」和「社會史」交互影響的結果之研究。如圖所示：

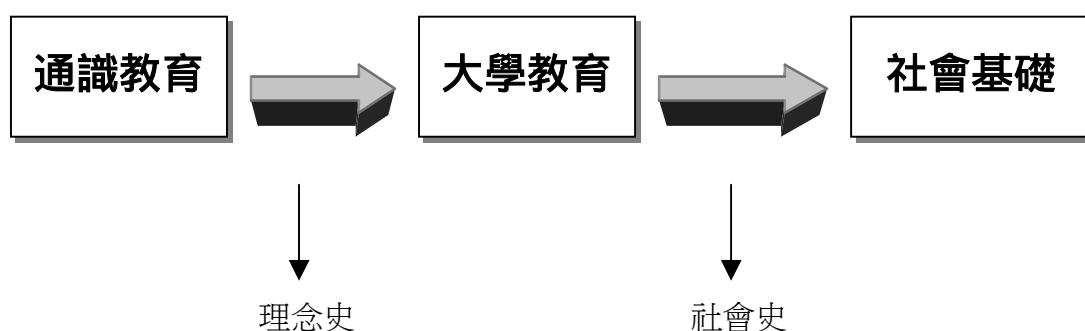


圖 1-3 研究方法

而本研究主要是以「古希臘-羅馬時代」，之後的「早期資本主義時代」，以及近代「資本主義高度發展的時代」，這三個重要轉變時期為主，來探究這些時期的社會條件及大學發展的情形為何，而且它們是如何影響著通識教育內涵的轉變。最後則將以當前及未來後工業社會的知識經濟時代為主，探討及分析其社會特性，以瞭解通識教育是否有繼續存在與實施的可行性，還是其只能作為一種歷史概念或理想而已，藉以確立通識教育存在的價值性，以及實施的必要性。

在各個時期通識教育內涵的討論方面，主要是以博雅教育的創始者，即亞里斯多德的理念，在經過中世紀之後的變化後，至十九世紀博雅教育的主動提倡和維護，即紐曼的博雅教育理念和耶魯報告，以及近代美國通識教育的發展歷程，來探討博雅教育和通識教育的內涵，藉此讓我們釐清通識教育與博雅教育的相同與相異點，並清楚的瞭解各自的理念為何。

此外，我們還將以影響現今整個教育環境最重要的三股社會基礎力量，即國家、市場和專業，來探討其如何影響目前通識教育的推行，而這三種現今的社會條件，是否就是造成現代通識教育與古代博雅教育不同的原因？

然而之所以會選取亞里斯多德、紐曼、耶魯這些資料來進行研究，主要是因為他們在探討博雅教育與通識教育方面，應算是最具代表性的思想家著作和文獻。而以美國通識教育實施的情況為探討核心，是由於美國可以說是近代通識教育的發展源頭，雖然歐洲國家也有博雅教育的推行，但總的來說，歐洲國家的學科分化並不是那麼的

明顯¹，其仍是在培養學生具有多方面的能力。

此外，有些學者認為我國一向是美國文化的殖民地，無論好壞皆加以引進和應用，並且也可以發現我國所實施的通識教育理念，其實大都是源自於美國的概念。因此，希望藉由對源頭概念的探討，讓我們由最原始的資料來獲得通識教育的理念、歷史及背景因素，並且經由對其演變過程的瞭解，可從中吸取到成功或失敗的原因為何，好讓我們在將來通識教育的實施過程中能有所依據，避免再犯同樣的錯誤。

第四節 概念界定

本研究主要是從社會層面的變遷來看通識教育的演變情形，而這其中牽涉了一些概念，需要先行對這些概念的內涵加以釐清，以便我們在進行研究時，能先對研究有一基本的認識，並能朝正確的方向蒐集資料。因而以下針對一些本研究重要的概念，加以釐清界定。

一、博雅教育 (liberal education) - 一個菁英階級的教育概念

“General Education”一詞有許多的譯名，像是通識教育、通才教育、普通教育等，並且也有些學者認為其與傳統“Liberal Education”的內涵、性質是相同的，因而也可譯為博雅教育、自由教育、或文雅教育，但有些學者則持相反的意見。這皆顯現出 General Education 一詞無放諸四海皆準的稱謂和定義，是一個內涵豐富且具多向度的概念，而且在不同的時期、不同的社會型態中它也各有特定的意涵和價值，且仍然繼續不斷的發展之中。

根據學者高明士的研究，其認為應將 General Education 一詞譯為通識教育最為恰當 (高明士，1994)，而其所根據的乃是清儒章學誠²對「通」及唐儒劉知己³對「識」

¹ 例如，在二十世紀初，法國的公立中學、德國的文科中學或義大利的文科中學每一個畢業生，大約在他十八歲時，已經獲得與大約在二十二歲自美國高等學校畢業的學生差不多的知識，甚至更紮實的獲得語言方面的能力 (陸有銓，1994)。所以歐洲國家現行的高等教育制度，並不像我們的大學只注重學生專業能力的培養，因此也就不具有大學專業氣息濃厚所帶來的問題，因而歐洲國家高等教育的情形與我們是不太相同的。

² 清儒章學誠釋譯“通”為“達”，通者所以通天下之不通也。

³ 唐儒劉知己引用了孔子的“博聞，則其善而從之”來解釋“識”，其認為識作“學者博聞舊事，多識其物”中的識解。

所做的註解。高明士認為 General Education 要求學生具備廣博的學識與能力，但是就像孔子所說的「博聞，擇其善而從之」，而擇善的功夫就取決於一個人的見識，這是強調個人在掌握知識的同時，也應懂得如何做出正確的判斷與選擇，因而 General Education 譯為通識教育是最為合適的。

General Education 譯為通識教育目前也取得許多學者基本上的共識，所以本研究採取此種譯法。而根據許多學者對它所給予的定義和概念，因而本研究將通識教育分為廣義和狹義這兩種概念，所謂狹義指的是從古希臘-羅馬時期而來的博雅教育（liberal education），而廣義則是指我們現今所謂的通識教育（general education）。

龔鵬程（1993：2）指出「博雅教育乃是現代大學以前的西方貴族教育型態，以培養優異份子具有典雅廣博的文化素養為宗旨，因而偏重人格陶冶及典雅的文化素養，若要吸收到現代的大學結構及未來發展中，需要有一套曲折複雜的轉換過程。因此若將通識教育與博雅教育互相相通，不但會模糊問題，也容易使人忽略古代教育理念在當代大學體制中是否適用、是否能予恢復的難題。

一般來說博雅教育起源自古希臘-羅馬時代，而當時古希臘-羅馬的社會在宗教信仰和學術思想方面，都是各派學說、思想體系兼容並蓄的，因此可以說它們是朝著多元方向發展的。但是在社會階級上卻是屬於區隔嚴明的，那時的社會階層大致分為兩類，一類是位於上層階級，並且可以接受教育的自由民（freeman），另一類則是屬於下層階級，並從事生產的非自由民，如奴隸、工匠。

由於自由民在當時的社會裡是不必為其生計而煩惱的，因而他們能專心致力於城邦的管理工作和追求公民的生活，且它們接受教育也是為達成此一目的。而當時自由民所接受的乃是由文雅學科所組成的教育，即後來所謂的七藝，內容包括由文法、邏輯與修辭組成的三學科（trivium），以及算術、幾何、天文與音樂的四學科（quadrivium），所欲培養的乃是包括優雅的舉止和言談、對音樂與藝術的鑑賞能力，以及對文字的運用能力等，目的在使學習者具備廣博的才能，在智育、德育及美育上都能擁有一定的能力，因此這種教育形式即是一種博雅教育（liberal education）。

由於此種教育型態在當時只施於上層階級的自由民，再加上 liberal 一字乃衍生於拉丁文的 liber，其意義為自由（free），是指涉一個人在政治和經濟地位上的狀態，因而當時稱之為自由民教育。此外，由於博雅教育是上層階級所接受的教育型態，所以它具有濃厚的階級性意味。

因此，本研究所採用的博雅教育概念，即為博雅教育是由古希臘-羅馬時代而來的教育型態，當時它是施於不必從事生產的上層自由民階級的教育，具有階級意識。而教育內容是由古典文雅學科所組成的七藝，類似於中國古代的禮、樂、射、御、書、數，目的是培養上層的貴族公民能擁有廣博的知識和能力，具備優雅的言說和態度，且對藝術有一定程度的鑑賞力，可說是全方位的發展。如此才是成為一位良好公民的必備條件，並且能有效的從事城邦的管理工作和盡一位公民應盡的責任。

二、通識教育（general education）- 一個民主社會的教育概念

許多學者均對通識教育的涵義做出不同的詮釋。Gaff（1983：7-8）指出通識教育在培養學生的共同經驗、終身學習的技能、廣博和統整的知識、價值的檢視、人格的培養對其他文化的尊重等，他對通識教育做出如下的定義：

- （一）通識教育是根植於人文傳統，包含了基本人文學科和自然科學的研究。
- （二）通識教育強調知識的廣博性，它提供學生熟知人類知識的各個學門，以及不同知識體系的方法論、語言和理解的方式。
- （三）通識教育促進知識的統整性、綜合性和連貫性，而不著重專精知識的細微末節。
- （四）通識教育鼓勵人們理解並鑑賞他人和自己，而且要尊重其他民族及它們的文化。
- （五）通識教育包含價值的檢視，一方面是有關於當前社會的爭議性問題價值，另一方面則是各學科的方法論中所隱含的價值。
- （六）通識教育強調共同教育經驗的重要性，至少在大學求學過程中必須有一部份的共同經驗。
- （七）通識教育要求學生為了終身學習的需要，應精熟語文、分析、批判以及計算的技能。

(八) 通識教育強調個人品格的培養，例如，對曖昧狀況的容忍，對擁有不同價值觀念的人要有同理心，以及開展自己的人生觀等。

民國 86 年出版的《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之規劃》，以及黃俊傑（1999：257）對通識教育都有如下的定義，「通識教育是在建立人的主體性，以完成人之自我解放，並與人所生存之人文及自然環境建立互為主體性之關係的教育」¹。

從以上的論述中，本研究認為通識教育是指一種非職業、非專業性的教育，它側重於培養學生的學習、思考和批判能力，以及具備廣博、統整的知識，和培養統整的人格，使之能夠建立起人的主體性，進行價值的判斷以及尊重他人和不同文化的差異，最終得以充分瞭解人生的價值和生命的意義。

而博雅教育和通識教育兩者在理念上有何不同，我們可由以下的學者說法，看出一些端倪。徐宗林（1975：83-85）指出，「博雅教育相對於職業或實用教育而言，其目的是在培育“統一的人格”(unified personality)，故較著重於“智性的發展”(intellectual development) 及“內省性的思考”(contemplation)。通識教育則強調民主及自由社會中健全公民之培養，舉凡價值之選擇、正確判斷之要求、實用性之智慧、創造性之思考與想像，均是通識教育所注重的焦點，非如博雅教育所侷限於上流社會智性之培育」。

金耀基（1991）認為，「一個大學生應該對人類知識文化有相當程度的瞭解，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、對善、對美等價值之執著的心態」。而金耀基認為通識教育與博雅教育兩者在目的上是不同的，博雅教育是相對於職業或實用教育而言，其目的在

¹ 其他學者的意見，如楊國樞（1987：70-71）認為，「我們可將通識教育視為一種統合教育或統整教育，但統整的範圍不應只侷限於人文學科或科學學科，還應兼及其他層次或層面，使通識教育能真正發揮人格統合與知識統合的作用。統合要落實於個人，歸節於個人，最終則是達到人本心裡學所說的自我實現的目的」。吳靖國（1998：101）更是對通識二字的字義做出解釋，認為通是學習的方式，而識是學習的內涵。通為融會貫通，識為知識、見識，通識教育乃是透過教育促使個體對於各種知識能夠融會貫通，掌握其道理，以做為行為的準則。而識是學習的內涵，通則是學習的能力與方式，因此通識教育必須先處理識，然後再處理如何才能達到通的境界。

培育統一的人格，通識教育則是相對於專業教育而言，其目的在達到統一的知識。然而葉啓政卻有不同的看法¹，其認為通識與博雅教育兩者的內涵及統一的精神有相通之處。

英國學者貝利（Charles Bailey）也認為通識教育和博雅教育是相同的，甚至他提出了 general liberal education 和 liberal general education 兩個概念。此外，哈佛大學所出版的《自由社會中的通識教育》報告中，也認為兩者在一定的程度上是相關的²。

由以上學者所提出的看法中，本研究歸納出，通識教育乃是源自於博雅教育的傳統，兩者的相同之處在於，都是為培養一個良好公民所應具備的各項能力和知識，使學生在智力與人格方面皆能完整的發展，以具有各方面廣博的知識，以及思考和批判的能力，能對真理和價值做出判斷，擁有對美的事物和藝術的欣賞、鑑賞能力等。然而兩者的差別之處在於，博雅教育實施的型態可說是當時的專業教育，而通識教育則是為彌補專業教育而實施的一種教育型態，能力。此外，最顯著的差別則是，通識教育是民主社會中每一位公民都能接受的教育，不像博雅教育一樣只是上層階級所接受的教育型態。而這也是本研究所採取的看法。

三、社會基礎、條件

教育是屬於社會的一個子系統，因而必定無法脫離社會背景、結構等層面對它的影響，可以說教育的內涵與政治權力、經濟地位和社會生產方式有著密切的關係。像是 Bowles & Gintis（1989：57）就曾說過，「二十世紀教育的歷史並不是進步主義的歷史，而是萌芽中的資本主義制度之「商業價值」，與反映權威、特權的金字塔社會關係，被強加在學校身上的歷史」。

而教育不僅受到社會層面因素的影響，符應於經濟與社會關係，並且也再製和維

¹ 葉啓政（1991：176-177）認為，通識與博雅教育兩者的內涵及統一的精神有相通之處，「不論是博雅或通識教育都把教育當成受教者具有統攝功能來看待，其最終目的乃是透過知識的傳遞與身教的薰陶，來形塑學生的人格與文化品化，使他們對自己與其所處之環境（包含自然與社會兩方面），有一完整一貫的認識。」

² 通識教育實質上是對博雅和人文傳統的繼承，general 與 liberal 在本意上是相關聯的，它旨在使學生的理性獲得自由。

持了社會的不平等關係。Bourdieu 認為學校是一個相對自主的制度，一方面間接的受到強勢的經濟與政治制度的影響，一方面有其本身的運作邏輯，透過文化資本的中介，教育系統成爲社會再製的機制（邱天助，1998：8-15）。

本研究主要是從影響教育的社會因素，來看這些因素如何造成大學理念、通識教育內涵的轉變。而一般來說影響教育的社會條件可將之歸納爲四個方面，即社會期待、社會結構、社會特徵和社會過程（鄭世仁，1990：127）。

就社會期待而言，它決定了教育的功能與目的的選擇。就社會結構而言，它決定了教育的格局。就社會特徵而言，社會有科層體制化的特性，它決定了教育機關的運作模式，社會有階層化特性，它決定了教育機會分配的差異；就社會的過程而言，個人校外的社會化歷程，影響了學校的教育歷程與成效，而社會變遷的歷程更是教育改革的主要動力。

本研究主要是就社會變遷的過程，來看通識教育的演變，不過在探討的過程中，或多或少也會涉及到上述的概念。此架構如下圖所示：

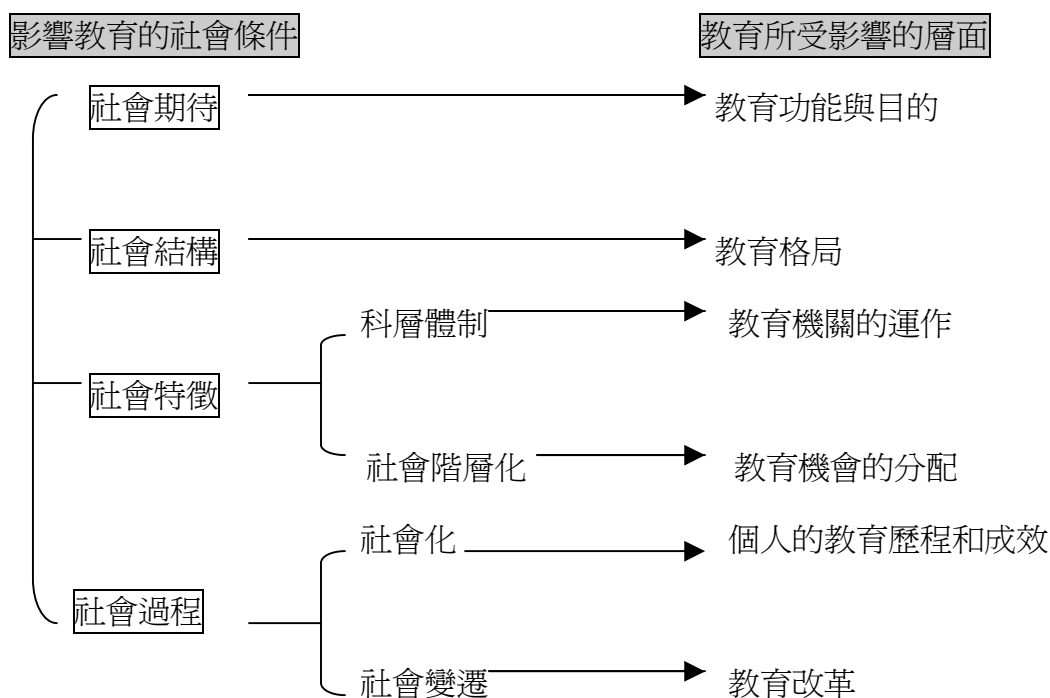


圖 1-4 社會基礎對教育的影響

資料來源：鄭世仁，1990：127

四、現代大學

關於「現代」一詞的意義，每個人的說法皆不相同，最廣泛的意義是指十二世紀希臘科學復興知識擴展之後的時期，不過此種說法過於遙遠。因而有些學者以十五世紀之後，自然知識及社會知識的劇烈改變時期，做為現代的範圍。更有的人以過去一百五十年至二百年間，人類社會變遷急遽的時期，做為現代的範圍。而在現代的範圍內，一切變化過程的總和，常被稱之為現代化，近期對於現代化的討論偏後一種定義（林清江，1972：203）。

現代化的最主要特徵，乃是工藝技術的進展及經濟的迅速發展，而知識的膨脹是推動現代化的主要因素，因此在這段現代期間所成立的大學，就被稱之為現代化大學。所謂的現代化大學是與傳統的大學相對比，其在大學的功能、目標與課程內涵上，均與以往的傳統大學不同，例如重視自然學科、實用教育的取向，以及教學、研究與社會服務均為大學的功能。不再像以往的觀念一樣，認為大學應以培養心靈陶冶的人文學科為主，並以教學為大學的主要任務。而我們稱之為的第一所現代大學，當屬德國的柏林大學，柏林大學的成立後，由於在配合國家、社會和經濟的發展下，使得大學的發展取向開始轉變，不同於以往，並且也帶動之後各國大學的發展產生轉變。

本研究在探討近代通識教育的演變時，德國的現代大學，即柏林大學，居於重要的影響因素。因為它的誕生使得大學發展取向開始轉變，因而造成以往大學所實施的以古典人文學科為主的博雅教育，不符合時代和社會所需，進而使得近代的通識教育理念興起。所以現代大學的產生，對於博雅教育發展成為通識教育有著關鍵性的影響。

五、教育市場化

教育市場化乃是將經濟學中的市場機制，運用至教育的實施當中，以創造消費者的滿意度為最大目標，詳細的蒐集市場中的資訊，以做為整體規劃時的參考。並且不僅考量到學校當局的利益，也需注重消費者的需要，以及社會整體利益的滿足。

關於教育市場化的意涵，Davis 和 Botkin（周旭華譯，1996：11；轉引自李奉儒，

2001：38）從企業理論觀點出發，認為學校爲了提高辦學績效將會仿效企業的作法，除了傳統的三 R，即閱讀（reading）、作文（writing）、宗教（religion）外，還需增添企業界所主張的「新六 R」，即風險（risk）、成果（result）、報酬（reward）、關係（relationship）、研究（research）、競爭（rivalry），以補舊三 R 之不足。

而風險指的是企業所重視的風險控管、承擔與危機處理策略，以提升學校的應變能力與創新精神。成果強調學校的學術地位及財務表現，追求學校經營的效率與利潤。報酬指校內職員與教師的升遷和終身職問題，強調教學績效、考評、與激勵策略的應用。關係是指不同的教學機構間（包括學校與非學校）的合作與競爭。研究是指學校與企業間的研究計畫與贊助方案。競爭則是不同教學機構間的績效與招生比較，包含選擇與多元化的意涵。

本研究在探討影響近代通識教育實施的社會條件中，教育的市場化可說是居於一個重要的關鍵性因素，而它也是與以往影響教育的社會條件相比，最大的不同所在。由於教育市場化是將經濟學的概念運用至高等教育的領域中，因此它造成近代高等教育的面貌具有嶄新的一面，並且大異於從前。

第二章 博雅教育的歷史發展及其產生的社會條件

本章主要是從通識教育的起始概念，即博雅教育開始探討起，研究博雅教育的源起以及其後的發展情形。而探討的重點主要是古希臘-羅馬時代的亞里斯多德之自由民教育理念，中世紀大學的產生及博雅教育的發展，以及十九世紀中葉以前，紐曼關於大學的理念和耶魯報告的提出，可被視為是博雅教育在近代的復活，這三個重要的發展階段。

為何會以這樣的分期來探討，主要是因為從以往的研究來看，一般皆認為博雅教育乃是源自於古希臘-羅馬時代所實施的教育型態，因而希望藉由對當時的教育內容做研究，以釐清博雅教育最原始的理念、內涵。而亞里斯多德被認為是博雅教育理念的創始者，因此本章的第一節以其理念的探究為主。

至於中世紀部分的探討，主要是因為大學機構的產生是在中世紀時，且由於這時大學的誕生，它改變了以往的教育型態，並使得此時的教育方式和內容與以往相比，開始出現些許的差別，但最重要的還是此時大學的教育型態，對以後西方的高等教育發展有著重要的影響。因此中世紀部分的探討，對大學教育、博雅教育或者是通識教育來說，都可看做是一個重要的轉捩點。

而將十九世紀放入博雅教育這部分探討的原因，主要是因為雖然這時候大學教育已經逐漸開始重視培養學生的專業技能，課程朝實用取向的方向發展，以配合國家、社會的整體發展和需要，但仍有一些抱持傳統理想的學者，堅持以古典人文的教學方式，來恢復以往的博雅教育為目標而努力，因此這部分的探討也是必要的。所以本研究採取的分期觀點，乃是將十九世紀中葉前視為博雅教育的發展時期，之後才是近代通識教育的發展階段。此外，本章的探討重點還包括這些重要發展時期的社會結構之探討，希望瞭解這些期間的社會條件對博雅教育的發展有何影響，而這些社會條件有與之後產生通識教育的社會結構又有何差異。

通識教育（general education）是起源自西方傳統的博雅教育（liberal education）理念，並與西方的人文主義之發展息息相關。但「通識教育」與「博雅教育」的理念並不是完全相同的，兩者的異同有必要做出釐清。因為假使我們是以博雅教育的理念來要求通識教育，事實上就是把現代的大學生視同古代居於社會高層的優秀份子，培養他們是爲了成爲將來社會的統治者或領導者、中堅人士，但此種觀點已經不合時代或現實情況所需了（龔鵬程，1993：73）。

雖然許多學者都對通識教育的涵義做出自我的詮釋，然而事實上通識教育是屬於一個內涵豐富且模糊不明的概念，正如何秀煌（1998：45）所言，「其本質乏晰而不明確，未曾有過共有而又獨有的特徵，因此通識教育並沒有什麼實相或本質可加以界定。」他建議我們應該把通識教育視爲一個結構嚴謹、執行靈活的多元系統。但此種說法未免太過於彈性與空泛，讓人在推行通識教育上無所依據，因此希望藉由以下對通識教育歷史和發展的探討，期望能對通識教育的內涵有進一步更深的認識。

而在進入細部的探討之前，我們先將本章的主要探討內容進行概要的敘述。通識教育是源自於古希臘-羅馬時期的博雅教育理念，當時是實施以人文或文雅學科爲主要的教育型態，目的是在培養上層階級的公民具備參與和管理城邦政治的能力，以及在履行公民職責時所應具備的能力，並且培養其論辯和言說的技巧。所以他們所接受的乃是一種通才的教育，目的在培養具廣博的知識和能力。當時這些不用爲生計煩惱的上層階級人民，被統稱爲「自由民」階級，只有他們才具備接受教育的權利，而下層階級的人民則是負責社會生產的工作，因而當時的博雅教育是屬於一種菁英教育的形式，具有濃厚的階級性意味。此時期的自由民教育理念的發展，我們可由亞里斯多德的學說中得到詳細的瞭解。

而這些文雅科目的發展，至中世紀時逐漸演變成所謂的七藝，它們仍是中世紀的主要教育內容。由於中世紀的社會是一個階級區分相當清楚的封建社會，因而能接受教育的人民，也只限於社會的上層階級人士，此外，因爲中世紀是以神學爲中心的價值體系，因而教育的權利是被教會所把持的，且其目的也都是在爲神學提供服務，只

有少部分是在為世俗的政權培養管理的人才。

直至中世紀的晚期，由於新市鎮的獨立和產生，造成社會的發展條件與以往不同，因而使得西方正式的大學機構誕生，並成為中世紀的社會中除教會與政權勢力之外的第三股重要勢力。而這時的大學其設置了四個專業性學科，即文、神、法、醫四科，但以文科做為基礎，學習的內容是七藝和拉丁、希臘文，它是從事其他三科的專業學習前，所應先具備的知識能力。這時期的教育發展開始有了專業能力培養的觀念，不同的是它還注重學生應具備一定程度的基本知識能力。而中世紀大學的出現，它所代表的意義包括，國家權力正式的進入教育的領域當中，操控著其發展的方向和目的，而進入大學學習的人也不再只限於社會的上層階級，這時只要具備一定程度的拉丁文皆可進入大學就讀。

隨著之後所展開的文藝復興、宗教改革運動，及後來一連串西方國家所發生的政治、社會革命，使得科學與工業的發展逐漸成為西方國家中的重要事項，而這對於教育所產生的影響，則是專業人才的培養，成為教育的重要目的。且至十九世紀德國柏林大學的建立，可說是西方的第一所現代大學，其更是以專業化及研究為發展方向，以滿足國家和社會的發展需要，因而大學就成為專業人才的培育場所。所以此時在英國就有紐曼，而在美國就有耶魯大學發出反對的聲浪，認為大學應保持其原有的古典人文學科訓練，以培養學生具備廣博的知識和能力，如此才不違反大學教育的目的。

由以上的討論可以看到，從古希臘-羅馬開始至十九世紀的這段期間，基本上仍是以博雅教育的發展為主，通識教育的理念不被廣泛的接受和實施。因此以下首先將由通識教育的前身概念，即博雅教育探討起，以瞭解其理念、發展背景為何？而它又是如何促成及影響之後通識教育的發展？這些都將是本章所要探討的目的。而在所探討的內容中，因為亞里斯多德被公認為是博雅教育的創始者，而到了十九世紀中葉為振興博雅教育而大聲疾呼的，乃是英國的紅衣主教紐曼（Newman, J.H.），此外，美國可以說是近代通識教育發展的源頭，而耶魯報告被視為是十九世紀為博雅教育辯護的代表之作。所以本章將以亞里斯多德和紐曼的理念、思想著作，以及美國十九世紀這

些期間為主，探討大學博雅教育的發展和影響其發展的社會因素，旨在揭示博雅教育產生的歷史背景、思想因素及社會條件。

第一節 古希臘羅馬時代的自由民教育-以亞里斯多德為例

博雅教育乃是源自於古希臘-羅馬時代的教育方式和內容，以培養公民具備管理國家的能力，以及善盡公民的責任為主要目的，而本研究將以亞里斯多德的自由民教育理論為例，來呈現此時期的教育理念，此外，他也是西方將知識科目分為文雅和技藝最早的學者（黃坤錦，1999：45）。

古希臘-羅馬所呈現出的是一種獨特的社會結構和狀態，其與之後所發展出的大多數文明社會有著顯著的差別。一般來說每一個文明社會都需要有研究高深學問的機構，來滿足它們對探求知識的需要，同時也為知識的探求者和擁有者提供各種所需條件，而此機構大都也是由一個世俗的統治階級或宗教的統治階級來集中領導，因而控制了國家所需的文官和科技專家的培養權。

但古希臘社會卻是一個例外（Clark，2001：27），其在知識的探求方面並沒有設置一個正式的專責機構，相反地所採行的是一種開放且自由的方式，由人民自由的互相探討學問。而統治階層在政治、經濟、教育等方面的管理事項，所實施的則是較為寬鬆的管理，並不做絕對的控制，主要是透過立法和監督的作法，來做為管理的手段，並且這些特權是被掌握在某些特定的貴族階級手中，因而當時的社會並不需要專職的行政管理人員之存在，而是由一群具特權的貴族來共同管理，所以當時的教育主要是在上層階級實施。

而也由於城邦的管理人員並不做嚴格的控制，因而當時的辯者或學者可以四處遊歷，到任何地方自由的探討學問，進行講學、教學的工作。也正因為學習的環境中缺少了政治和宗教的控制及影響力，因此學者們的自由沈思受到了鼓勵，刺激了當時的學術多元的發展，並對後來的學者有著深遠的影響力。

古希臘-羅馬是由許多的小城邦所組成，當時的社會生活十分多采多姿，各派學說互相爭鳴，在宗教信仰方面也是屬於多神論的，而這些社會條件使得古希臘-羅馬

時代，在哲學、文學、藝術等方面，都有許多輝煌的成就和著作。但由於當時的社會階級區分嚴明，所以一般被統治的平民階層，主要是負責從事生產的工作，而受教育的對象僅限於上層階級的子弟，尤其是社會中的貴族、菁英份子，因為只有他們才有閒暇的時間去做一些文藝性的活動，並且教育的主要目的是為了培養他們成為政治領域中的統治階層和菁英階級，因而當時也就發展出一種為自由的貴族公民，所開辦的非正規的哲學學校。

而因為在古希臘-羅馬時代，當時他們認為只有“身心既美且善”的人，才能完整且良好的履行公民的職責，成為合格的公民（袁銳鏢，2002：18）。因此，在古希臘-羅馬時代的教育思想中，主要是訓練公民在智育、德育、體育、美育和軍事等多方面的發展，使他們能在社會、政治、經濟、文化及軍事上，成為活躍的表現者，並以力（體育）佐以美（音樂）來發展完整的人格教育。而這種教育思想的發展，不僅使得古希臘-羅馬的公民獲得在各領域無所不能的才能，也為當時社會的政治民主、經濟成長，以及文化的發展做出貢獻。

而在古希臘-羅馬時代可以說已經有大學雛形的設置，如柏拉圖所設立的「學苑」（Academy），亞里斯多德的「學園」（Lyceum），並且當時的教育也具有特色（林玉體，1997：65）。像是其教育對象是以上層階級的「自由民」為主，這是因為在當時的社會中，也只有自由的市民才有機會不必為生計而煩惱，專心致力於管理眾人的政治與市民生活（葉啟政，1987）。

至於教育內容由於當時人類無論對自然或社會環境，在深度和廣度上的認識水平都有限，所以進行的是以相關學科方面的學習，內容包括語法、邏輯、修辭學，以及算數、幾何、天文和音樂。對當時接受這些教育內容的自由民來說，這可說是一種專業性的學習，而教育內容則包括了人文與自然相關方面的知識。

由於這些教育內容在當時是被要求賦予優異份子的，因而當時的教育形式可說是一種菁英教育，而其所教授的內容也就是今日我們所謂的「博雅」教育（liberal education）。而在此時期中有關自由民的教育理念，最具代表性的思想著作，應該算

是亞里斯多德的自由教育思想。

一、亞里斯多德的教育理念

在古希臘時代，其對後來西方文化的發展所產生的重大影響，則是它出現了歷史上三位重要的哲學家，即所謂的希臘三哲，蘇格拉底、柏拉圖和亞里斯多德。蘇格拉底號稱為西方的孔子，其門徒為柏拉圖，而柏拉圖的門人則是亞里斯多德，三人具有師生的關係。

蘇格拉底重視如何將一個人先天所具有的觀念加以引出，並將知識付諸實踐¹。柏拉圖加以發揚了蘇格拉底著重知識的看法，並由此衍生出其專業教育、英才教育的主張，因此將人分為金、銀、銅質三級²，教育的過程就是在培養金質，即治者的過程，所以其強調一個人的理性功能之重要性，而所謂理性就是指一個人抽象的觀念領域之發展³。由於柏拉圖是一位高度的理性主義者，因而他的教育目的主要是在培養一位「哲學王」的產生，精通各項知識與具備各種能力，但這種理想由於難以實現，很難在人群中找出一位具有如此學識能力的哲學王，因此所顯現出的是具有一種烏托邦的色彩。

亞里斯多德乃師承於柏拉圖，但他不像柏拉圖那樣認為「天堂的事情是高級哲學研究的對象」，相反的是更致力於實際的自然科學和社會的研究（袁銳鏢，2002：75），他可以說是古希臘哲學與自然科學的集大成者。

亞里斯多德認為國家的生存與發展，乃是依靠國家公民的素質和能力，因而他提

¹ 蘇格拉底認為教育的目的就是要喚醒人們從「不自覺的無知」過渡到「自覺的無知」，將人的先天觀念予以引出，透過層層的善誘，讓學生能自我的發現真理。而人一旦有了知識，就應該付諸實際的行動，其主張知識即德行，應該知行合一。（林玉體，1997：39-43）

² 柏拉圖認為人有三種官能，即理性（reason）、意志（volition）和慾望（desires），理性發展出智德（intellect），意志發展出勇德（courage），而慾望則發展出節制之德（temperance）。對應這三種德行，因而柏拉圖將人分為三類，即金質、銀質和銅質，具理性者為治者，具意志者為軍人，而具慾望者為生產階級人士，三種人各有其職守，如此才是一個理想的社會和國家。此外，柏拉圖關於教育的見解，還提出了包括其認為男女的教育機會應該相等，人與人之間只有天賦能力的差別，而無性別的差異。所以雖然柏拉圖將社會階級分為金銀銅三級，但卻可以依照個人的能力表現，來進行社會階級的流動。（林玉體，1997：45-52）

³ 柏拉圖把知識劃分為兩個層次，一為觀念（idea）世界，一為現象（phenomena）世界，其認為觀念世界雖是抽象、不具體的，但它是永恆不變、絕對的，所以它是實體（reality）；而現象世界雖是具體的，但它卻是稍縱即逝、不實在，因此它是幻影（image）。（林玉體，1997：47-48）

出了教育與政治之間具有緊密的關係之論點，認為教育是最高的政治藝術之展現。而因為教育的最重要目的是在於培養良好的公民，才能保障一國的強盛與否，所以國家的決策者或是立法者應該重視教育的實施，並且統籌規劃相關教育的事項。教育的發展是根據國家的性質及受教育者的情況來設計，不會有兩個國家的教育性質和目標是完全相同的，因此，教育的責任應由政府負責並控制一切事務，私人的教育型態是不被允許的。

關於亞里斯多德的教育理念¹（林玉體，1997），其像柏拉圖一樣將人性分為三種功能和活動，而最高層的發展是屬於理性的活動，也是最重要的心靈活動。亞里斯多德認為教育最重要的目的就是培養學生從事探討普遍而永恆的真理，是一個達成自我實現的過程，而實施文雅教育最能達到上述的目標和價值。

整體上來說，若從個人的發展角度來看，亞里斯多德認為教育是一個人內在發展的自我認識過程，因而教育的任務就是在開發每個人所具有的特殊性，將潛藏在內心的人性及發展的可能性展現出來，所以教育的工作必須根據受教育者的「自然」（Nature），以適應人的天性發展（袁銳鏢，2002）。而人的身心發展乃是依照身體、情感、理智的先後順序，因此，身體的訓練應先開始，其次是透過道德教育把人的各

¹（一）人性的心理分析：亞里斯多德認為人性有三種功能和三種活動，最基層及最早的功能是「植物性的」（Vegetative），其表現在生長、繁殖、和新陳代謝上。中間層級的是「動物性的」（Animal），它除了包含植物性活動之外，還有感官活動、嗜欲活動，及位置的移動。第三層也是最高層的功能，是「人性的」（Human），其包含動植物性的功能以外，還具有一種特質，即「理性」。而前兩個層級都屬於肉體的發展，最後一個層級才屬於心裡的发展，且發展的順序是依序而來的，身體的活動早於心靈的活動。

（二）理性的解析：亞里斯多德將理性分為兩種，一種是實踐理性（practical reason），另一種為理論理性（theoretical reason）。實踐理性是用於限制和指揮植物性及動物性功能，且它是以德的形式表現於外，因而培養學生良好的習慣，乃是重要的教育方針。而所謂理論理性指的是專注於探討普遍真理的冥思上，具有完全認知性質的。他曾說過：「遠超出其他恩賜之上的神性活動，必然是冥思性的，因而在人的活動中最接近於此的，就最能得到幸福。」

（三）形式與質料並重的教育觀：亞里斯多德認為形式是永恆的，質料則是屬於易變動的，而我們所處的世界，乃是形式運作於在質料的結果。因此，將此觀念運用在教育上時，形式是「實現性」的（actualization），質料則是「潛能性」的（potentiality），教育就是由「潛能性」變化到「實現性」的過程，所以它可以說是一個自我實現的過程。

（四）職業教育與文雅教育的分野：由上述亞里斯多德對人性的剖析當中，可以看出其重視心靈的活動與價值，勞心者高於勞力者，而勞心者的教育是屬於文雅教育（liberal education），勞力者的教育則是職業教育（vocational educational）。文雅的拉丁根是自由的意思，而文雅教育最重要的目的，就是智力的培育。

種情感和慾望引向良好的軌道，以形成完美的德行。最後才是智育和美育的訓練，使人的判斷、理解、思維方面的能力能得到完全的發展。

而關於教育的最終目的，亞里斯多德指出就是在發展一個人靈魂的最高部分，即理智，使人能享受和過著一種思辨的生活。因而教育的型態就是在培養受教育者，為將來美好的生活及享受閒暇作準備，並且能在遇到實際的生活事務時，以純理論探索的方式來處理和解決，因此，亞里斯多德主張實施「自由民教育」(Liberal Education)來達成此項目的。

二、亞里斯多德的自由民教育理論

亞里斯多德認為可以把人的全部生活大體分為兩類，一類是「鄙俗」的，一類是「高尚」的。「鄙俗」的生活是為了謀生，以實用、謀利為目的的勞作生活，而「高尚」的生活則是以沈思為最高理想的閒暇生活方式。其中人最值得選取的生活，乃是在免於為生計勞碌的閒暇中，自由地進行純理論的沈思，以沈思事物的本質及其發展的起因和終極目的，沈思那些不能被直接感覺到而要經過理性的思考才能認識到的真理（李曼麗，1999）。可以看到亞里斯多德輕視職業訓練和實際的工作，而重視理智的享受以及文雅的活動。

而也因此亞里斯多德就將教育的課程分為兩類，即有用的和文雅的（袁銳鏢，2002）。有用的課程不高尚、不文雅，是用於服務勞動和實用所需的課程。文雅的課程則為高尚、文雅和合乎人性，它是用於閒暇時所需的課程。

此外，與其人生價值觀相對應，亞里斯多德也把教育的對象相應地分為兩類，一類是“自由人”的教育（即通常所說的文雅、博雅教育，liberal education）；一類是“非自由人”的（或偏狹的，illiberal）教育。而自由人必須享有兩種自由，一是政治上的自由，一是經濟上的自由，政治上的自由才能使自由民有有參政的活動，至於經濟上的自由，才能讓自由民從事心靈的冥思，免於從事奴隸的低賤活動，所以自由民是屬於有閒階級的。

那麼，何謂自由人的教育？根據亞里斯多德的種種論述，自由人的教育就其目的

而言，它是以人的理性之自由發展和德行的完善為最高的教育目標；就其內容而言，它以自由、文雅學科和增進心靈活動為主要的教育內容，包括讀、寫、音樂、繪畫、哲學等；就其方式、手段而言，自由教育以閒暇、沈思為前提，為充分享受閒暇生活做準備，反對任何狹窄、功利性的專門技術訓練(苗力田，1994：272-282)。

根據以上的論述，我們可以對亞里斯多德的自由民教育思想歸納成以下幾點論述(苗力田，1994：273；龔放，1997：53；李曼麗，1999：25-26)：

(一) 在亞里斯多德看來，自由民教育是“與奴隸、工匠相對”的自由人所應該享受的，是以自由發展人的理性為目標的教育。自由民教育尊崇的是“自由人的價值”，是幫助少數菁英獲得德行、智慧與身體和諧發展的教育，竭力排斥功利並鄙視職業教育，認為後者有損於理性的發展。而自由民教育與非自由人教育的根本區別就在於教育所持有的目的。假如是出自於自由人自身德性的完善或理性的自由發展，那麼它就是自由民教育，如果是出於實用或謀利的目的就是“非自由”的教育。

(二) 最適於自由民教育的教育內容是“自由學科”。但自由學科的學習並不意味著一定就是自由教育，因為假如教育內容和訓練方式選擇不當，自由民教育會降為非自由人的教育。因此，教育的內容和方式也是具有相當重要的影響關鍵，必須謹慎的選擇和實施。

(三) 接受自由民教育的個體必須具備一個基本前提，即擁有充分的、可以自由支配的閒暇時間。亞里斯多德認為只有自由人無須為生計奔波、操勞，具有足夠的閒暇，才有可能不去從事各種“賤業”，因而損害心靈。由此可見，自由民教育是具有階級性的。

總結上述的觀點，亞里斯多德在教育目的上主張發展人的理性，這主要是指一種“思辯性的”、“推理性的”能力。它是以內在目的為目的，沒有任何外在目的。自由民教育的論者都強調，只有發展一個人的理性，才能使人從一時的衝動、眼前的、個別的和利益中解放，也才能使人獲得正確處理生活和事業所面臨的各種問題之能力，以及各種見解。

在教育內容上，關注知識的全面性和普遍性，其重博而非重專。自由民教育思想主張德智體美的和諧發展，因此教育內容應包羅所有的知識範圍，關注那些具有普遍使用價值的知識，因為如果受到恰當的訓練，就可以在任何領域暢通無阻。此外，當時的想法認為「七藝」的學習，是培養理性最為相關的科目，價值最高也最為重要，而這些學科在當時也被認為是顯現出一種「永恆的」學問，任何時代的課程都不應忽視這些「堅實的核心」。

此外，自由民教育具有階級性和等級性。自由民教育的思想起源於古希臘-羅馬時代，它與個人在社會上的政治、經濟地位有關，因而自由民教育只適合無須做工謀生的自由人，能全力過市民生活和從事國家管理的人，所以自由民教育是屬於少數人的高等教育而不是多數人的。

概而言之，亞里斯多德自由民教育思想的基本觀點是，自由民教育是以發展人的理性，促使人的智慧、道德和身體和諧發展，為個體積極享受閒暇、從事沈思的生活做準備的教育。它排斥任何為從事某種職業所作的準備或者是為了其他的實用目的，相反地，只是單純為致力於理性的思維和為對客觀真理的探索做準備。

第二節 中世紀社會中的第三勢力-大學機構的誕生

由古希臘-羅馬時代所發展出的自由民教育理念和內容，至中世紀時開始出現一些轉變，而主要的原因乃是因為正式的高等教育機構，即大學的誕生。此時期大學的產生，其對以往教育內容所產生的改變，則是開始注重專業教育的實施，但基本上這時仍然注重學生的基礎知識和能力的培養，也就是博雅教育的實施。此外，中世紀大學的誕生代表著很多的意義，其不僅是第一個正式的專責高等教育機構的成立，並對後來西方的教育發展有深遠的影響，最重要的是大學的產生使得教育不再是只有上層階級才能接受的，一般的社會大眾只要具備一定的知識能力皆可進入，並且國家力量也是此時才開始介入高等教育。而這就是本節所要探討的原因和目的。

「大學」最初在拉丁文稱為 *studium generale*，意指能吸引各地學生前來就讀的學校。後來 *Universitas* 取代 *studium generale*，成為大學機構的名稱（戴曉霞，2000）。

Universitas 一詞在十二至十四世紀是一個用得很普遍的詞，它是一個中世紀的概念，而最接近的譯法是行爲，本來只是指教師和學生的組合，後來擴展爲指任何具有共同利益和享有獨立合法地位的團體組織，也就是說它既可以是一個手工業行會，也可以是一個市政團體（Clark，2001：28）。而這就是大學在英文稱爲 university 的由來。

由於原先學校的產生只是爲了培養宮廷的貴族子弟成爲統治階級¹，所以學校教育一開始就帶有濃厚的階級性意味，教育成了統治階級進行政治統治、階級壓迫和鬥爭的工具（袁銳鏢，2002：4）。直到中世紀的大學產生後，才使得世俗的教育有著進一步的發展，而這也是對教會長久以來壟斷高等教育所提出的挑戰，此時政府開始掌管教育事業，並且也使得學校的發展模式與以往有所不同。

中世紀的歐洲是處於一個四分五裂、高度分權的狀態之中，當時的歐洲社會是以封建爲基礎的，貴族在分封土地的基礎上形成了嚴格的社會等級制度，其主要特徵就是封主與附屬的臣屬關係。在封建等級制度中，每個人對其上級而言是附屬，而對其下屬則是封主，其中國王是封建國家的首腦，也是最高的「封主」，而騎士則是最低的等級。教會後來也仿造世俗的封建制度，在教會內部建立階級結構，教皇爲最高首領，下面依序有大主教、主教、修道院長和神甫、修士（女）的等級結構（袁銳鏢，2002：28-29）。因此，中世紀的歐洲社會形成一個嚴格的階級結構，結構的最高層級是貴族階級，包括不同層次的宗教與世俗封建主，他們是具有特權的階級，其他人民則形成另一個階級，他們爲地主服務，當時社會的生產都有他們來負擔。

而此時在政治、經濟、文化和思想領域中，宗教教會也都佔有一定的統治地位和影響力，可以成爲統治階層控制人民和鞏固政權的工具，因而最後基督教會和世俗政權之間，竟發展到能相互利用和制衡的局面。所以中世紀的社會並沒有發展出一個至高無上的中心權威和權力，當時所施行的政治理念是基於所謂的二元論，即將全國的

¹ 在原始的社會裡原本是沒有專責、具有名稱的教育機構，直至人類的物質生活條件獲得改善，且出現各方面知識的積累及文字的產生後，因而有學校機構的建立，以促進文化更進一步的發展。在西方的教育制度發展上，是先有大學的成立，而後才有中學和小學的陸續產生。而促使學校產生的最重要因素，則屬於國家的統治階級爲鞏固其政權，必須把統治者所需的知識和技能傳授給後代，所以設立宮廷學校來教導皇族子弟，因此，宮廷學校可以說是人類最先成立的學校形式（袁銳鏢，2002）。

事務分爲世俗與宗教兩部分，各自擁有自己的管轄區域。而這種二元論的思想，卻將中世紀社會從頭到腳一分爲二，從皇帝與教皇爲首開始，通過國王與大主教這第二個層級，直至貴族與住持，以至莊園主人與教區牧師（Clark，2001），依此類推。

中世紀早期的文化教育幾乎都由教會所壟斷，爲了培養人才以配合當時的社會需要，教會於是興辦了學校，但教會學校的教育內容主要是宗教。雖然也教授三藝（文法、修辭、邏輯）、四科（算數、幾何、天文、音樂），但都是爲神學服務的，學習文法是用以閱讀《聖經》，學習修辭學是爲了訓練傳經佈道的辯才，辯證法是爲了提高論戰的技術，藉以打擊“異端”，算術和天文學的教學，是爲了計算復活節及其他宗教節日，幾何學是爲了有助於繪製教堂圖樣，音樂則是爲了用於舉行宗教儀式（袁銳鏢，2002：31）。

但由於之後所產生的一些社會發展和商業交流¹，使得封建社會逐漸解體，而封建社會的變化反映在教育方面，則是出現了世俗性的學校和中世紀的大學，這是世俗政權向教會壟斷教育所提出的反抗結果。而大學就是在這種分權的、有社團思想的特殊時代產物影響下所發展出來的，基本上中世紀大學的誕生，是根源於一些新興城市出現了一些能夠培養高級專門人才的教育中心，而這些學校起初都是教會所辦的附屬學校，它們吸引了許多學者和學生一起聚集討論，在經過一段時間的自然演變後，這些教會學校就逐漸轉變成爲大學，像是巴黎大學、沙列諾大學及波隆那大學，是被公認爲歐洲最早的母大學。此外，古希臘時期的哲學學校，由於在政治和宗教上缺少對大學的掌控，因而大學裡自由沈思的理念受到鼓舞，而這種思潮對後來中世紀大學的產生，也有著巨大的影響。

爲了自我保護，中世紀歐洲的社團環境使大學的師生仿效手工業的行會組織，組

¹ 歐洲社會到了十世紀至十一世紀時，社會生產力逐漸的提高，工商業活動逐漸開展，尤其在十一世紀末期所發動的十字軍東征，它所帶來的影響包括促進了東西文化的交流，並使得貿易活動增多，進而也帶動了都市的繁榮及城市的興起。所以後來當中世紀末期市鎮重新興起時，它們要求獲得與統治階級相同的自主權，以一種特許的形式存在，來確保不受到種種封建制度的束縛。而在市鎮內部的各種商人和手工業工人的組織，也要求擁有自己獨立的法人地位，以致於後來出現商人行會或手工業行會這類獨立自主的組織。

成了自己的行會，並爭取成爲合法的組織。大學學生成立同鄉會，大學教師組成教授會，正是這種組織形式使得他們獲得了發展的力量、持久性和一定的自主權，而這也是大學具有適應能力和長久不衰的關鍵所在。中世紀的大學與古希臘的哲學學校所享有的自由程度並無不同，反而不同之處在於結構上的差異。中世紀的大學是具有國際性的特質，師生來自於四面八方，凡是具備拉丁文能力和一定知識的人都可以入學，且對於入學時間和學習期限都沒有嚴格的規定。

這時的大學是一個學者團體，已發展出具有嚴密的組織、法人的性質、自己的章程和共同的印記。而由於大學所帶來的聲望和經濟的效益，許多城鎮爭相邀請學者來設立大學，但因爲大學裡的師生皆是來自各地，因而常常和大學所在地的居民發生衝突。此外，因爲中世紀的教會權利高漲，大學的教學常受到教會的干擾，而爲了抗議受到這些不公平、不理性的對待，當時的大學常以罷課和遷校爲手段來抵制不合理的對待，例如英國牛津大學的部分師生在 1209 年遷移到劍橋，因而後來創設了劍橋大學。

此時期的大學其最重要的特權，就是有獨立發表自己意見的權利，以及自由遷徙的權利。由於大學師生對特權的運用，使得大學在當時的社會裡，成爲既非附屬於教會，也不聽命於政府的獨立學術機構，造成大學的地位與政府及教會是三足鼎立的。這種情況對於市鎮、主教、國王或教皇這些當權者來說，都是很有效的威脅，也使得他們不得不重視大學所表達的意見和觀感。而大學的遷移對後來所造成的影響，還包括導致許多新大學的設立，並且也促進大學的學術自由，以及知識的傳播。

總的來說，這時的大學享有很大程度的自治權利，學校內部的管理事務大都由教授和學生負責，而它們所具有的特殊權利，包括：自由講學及遊學的權利；與外人發生爭執時，具有審理裁判權；賦稅、關稅和兵役的豁免權；頒發講演特許證，以及有罷課和遷移的權利（林玉體，1999）。

雖然在十三世紀中期，由於經由阿拉伯人將古希臘羅馬的一些經典著作傳入歐洲，使得大學的課程範圍和內容，在十四世紀時已較爲寬廣和豐富，但是這時基督教

的影響力還是很大，大學主要的教學內容還是以解釋和闡揚教義為主。但從另一方面來說，這時期大學對於教會也有著不小的作用。

由於大學對地方上所帶來的助益，再加上它培養出為數不少的教皇、主教、法官，以及教會和政府中的高層官員，因此，大學在中世紀對於社會的各個階層都有相當大的影響力。尤其是在此時教會和封建君主雙方不斷的爭取領導權的漫長過程中，彼此雙方都想爭取大學的支持，利用學者的學術專長和口才，來為自身的合法性權力強化其基礎。因而在中世紀時，大學可說是處於教會和王室之間的「第三勢力」(Perkin, 1991)。

但也由於大學的這種影響力及權威性，因而動搖了基督教的根本，甚至引起了後來的宗教革命，打破了基督教的統一局面以及勢力，使得教會的力量式微，並影響了原本的中世紀社會秩序。

二、中世紀大學的教育內容-仍以博雅教育的實施為主

到了歐洲中世紀時期，這是一個封建階級劃分嚴明的時代，由於此時期基督教會所具有的影響力量很大，所以雖然教會和世俗政權都各自辦理學校教育，但基本上教會是壟斷中世紀的教育型態。此時教育的對象仍是以封建層級中的特權階級為主，所教授的內容也是「七藝」、神學及拉丁語和希臘語等科目，而教育的目的是為了培養統治階級和神職人員，以及滿足封建主的階級利益需求。

十一世紀後由於城市的興起，因而逐漸發展出大學教育機構。中世紀大學的出現，所代表的意義為世俗教育有著進一步的發展，是對教會長期以來壟斷教育所展現出的反抗結果，並且也開始漸漸的重視被統治階層的受教權利問題，這時更多來自於社會中下階層的子弟，這時只要掌握一定知識內容的人，都能夠進入大學接受高等教育。

此外，中世紀的大學幾乎都是專業性的大學，不再像以往一樣是以哲學的研究為主，它們提供豐富的學術研究資源，讓來自各地的師生進行思想的交流，並培養所需的專業人才。但大學對中世紀社會所產生的最大影響，則是此時大學是與教會及政府

三足鼎立的，對中世紀的各個階層來說，大學有著很大的影響力。

最初的大學是從十一世紀的教會學校和城市學校自發的發展出來，雖然此時這些學校的師生都是牧師，但他們的目的卻都是世俗的，都是爲了滿足人口的日益增長對教育的需求，以及城市化後的社會需要。

根據 Rashdall 看法，大學應具備三項特色（林玉體，1999：408），才可稱之爲大學，而中世紀的大學多半具有這些條件。即：

- （一）學校所聚集的師生，應來自四面八方，不可以只侷限於單一國家或地區。
- （二）大學不可只設一特定學科，應是文法神醫四者兼備。
- （三）各科教學不可以只由一個教師擔任，應該由多人來共同負責。

這時期的大學是在滿足專業、教會和和政府對各種人才的需要中不斷發展，在中世紀的學校中，有許多是神學、法律、修辭、文理方面的專門學校，以培養牧師、律師、神職或世俗的行政官員。此外，雖然中世紀的歐洲在宗教信仰方面採取嚴厲的態度，對其他的信仰絕不寬容，但當它面對聖經內部的矛盾，以及聖經和現實世界之間的許多矛盾時，卻只能訴諸古代異教徒的幫助（Clark，2001）。因此，不論是教會或國家都不能不依靠大學的服務，和它所培養出的人才來生存和發展，因而大學的重要性遽增。

中世紀的大學的教育內容仍以實施博雅教育爲主，與以往不同的是設置了四個專業學科，即神學、醫學、法學、文學，而其中的文學科是做爲其他三個科的預備階段，神、法、醫三科則是屬於高級階段。此時的大學與以往其他專業訓練學校不同的地方，則在於它的兩個多學科特性（Clark，2001：31）：

- （一）神學部、法學部和醫學部等這些專業學部，是在同一高等教育學校中並列教授。
- （二）這些專業課程都是設在「七藝」共同課程之上的，而七藝其中分成了三藝（文法、修辭、邏輯），其是從事以後學習所需的基本知識，以及四科（算數、幾何、天文、音樂），它是自然科學的基礎。

當時的就學過程為，一般大約是十三、十四歲入學，先學習文科五至七年，而學習的內容就是拉丁語和「三藝」，學習完後需通過考試以取得學士資格。之後再修習「四藝」，經考試及格後，即可獲得碩士學位。而學生在取得碩士學位後，才具有資格選修其他三科繼續深造，即神、法、醫三科，並在其中的一科畢業後，就可獲得博士學位。當時的社會思想普遍認為神學科是最難學習，但知識水平及地位最高，且畢業後的出路也最大。享有神學學位者，不僅有教師的資格，也可以在教會任職。而此時期的教學方法，主要是採行教師講解，學生辯論的方式來進行。

而我們可以看到中世紀已經有學位制的出現，代表社會的確需要具有專門知識的人，並且也要求所獲得知識的品質。此外，這時期的文學部與專業學部相比要重要得多，因為修習的學生可能不再繼續就學，所以文學部提供他們在讀寫、辯論、思維、計算、測量和自然科學基礎知識方面有用的訓練，使他們能夠承擔教會或世俗政府中的各種職位，這種教育過程是在培養每個人具備一定程度的基本能力。因而我們可以說，中世紀的大學雖重視專業人才的培養，但在一定的程度上，它們還是重視古希臘-羅馬時代所流傳下來的博雅教育理念，認為它們是學生所應必備的知識和訓練。

整體上來看，中世紀大學的誕生，使得高等教育與以往不同的地方，就是有專業性學科的設置，即神科、醫科和法科這三科的設立。不過基本上當時的大學教育型態仍將博雅教育內容的學習，視為學生最主要的學習方向，因為它不僅可以做為進一步向高深專業性學科學習的基礎，也可使學生在修習完相關的博雅教育科目後，具備一定程度的知識能力，能夠擔任教會或政府中的各種職位。所以中世紀的教育仍然重視學生博雅知識和能力的培養，可視為是博雅教育型態的延續。

第三節 十九世紀博雅教育的復興-以紐曼和耶魯報告為例

中世紀以後的社會接連在經濟、政治、宗教和文化等方面，出現了一些改革運動或革命¹，而這些改變最直接的呈現乃是大學的理念開始出現轉變，因而也就影響到

¹ 至十四世紀以後，城市中的新興資產階級，不滿中世紀封建主義的文化和意識型態，積極的建立屬於資產階級的文化，因而產生了文藝復興運動。他們打破了以往神學的壟斷地位，研究以人和自然為

教育內容和方式的實施。直至十九世紀時大學教育與以往相比，較重視專業技能的培養，因此也就不再像以往一樣認為學生應接受古典人文學科的博雅教育。

但在這個時期仍有一些反動的浪潮出現，他們並不認同大學成為培養學生專業技能的所在，更不認可專業教育所具有的價值，因而像是紐曼就提出博雅教育應是大學教育的最主要目的，以及耶魯報告提出大學應以古典學科課程為主，它們都可被視為近代博雅教育的代表性擁護力量，是博雅教育在近代復興的主要原因。所以本節的主要目的就是要在探討中世紀以後大學理念的轉變，如何使以往博雅教育的實施觀念被改變，而紐曼大學的理念和耶魯報告為博雅教育辯護的理由又為何。

一、十九世紀博雅教育的社會基礎之改變

中世紀後的大學發展，在歐洲近代初期其面臨了一些嚴重的問題。像是在神學、醫學、法學和文學這四個專業科目上，法學有專門的學校或公會來教授，而在醫學這個科目上，在牛津和劍橋大學所教授的醫學，已經成為陳舊的理論科目，研究它的是極少數雖然威望很高但對現實情況無任何實際幫助的醫生團體（Clark, 2001: 32-33）。因此，在大學中所培養的學生較有功用的只剩文學部和神學部，但畢業的學生也只能在少數為國家所控制、規模較小的教會服務，而不能在世俗政府中任職。

以英國為例，英國是一個具有濃厚封建傳統的國家，封建的勢力是根深蒂固，因而教育被視為是宗教活動，政府是不予過問的。如牛津和劍橋大學在十六世紀中葉前，其主要的功能還是在培養神職人員，並且帶有經院的性質。而在工業革命後，由於資產階級直接參與政權，且工業現代化後需要大量的人員，因而教育的發展有賴於國家的支持和協調，國家取代了以往由教會管理教育事務的傳統，逐漸建立起國家的教育領導機構。所以這也產生了一種新的現實狀況，即大學不應該僅僅只是教會的教

中心的學科，使得文學、哲學、藝術和自然科學等人文學科有著極大的發展。教育的目的是為了發展學生的思維能力，並使學生能掌握多種知識，所以除了七藝及希臘、拉丁語的教學內容外，還設置了相關自然科學的學科。而之後所發生的宗教改革運動，使得為資產階級服務的現代民族國家逐漸形成，教育的領導權開始由教會轉入國家手中，近代的國家教育制度開始建立。宗教革命導致了基督教世界的分崩離析，也使得近代的民族國家逐漸形成。在十六和十七世紀所設立的大學，都呈現出濃厚的地方色彩，並且也更加地注重民族國家和地方的利益及需求（戴曉霞，2000）。這時國家勢力的抬頭，可說是大學發展的另一影響力量，德國柏林大學即為一例。

育機關，它們開始需要滿足世俗統治階級對教育的需要。

十六世紀宗教革命時，當時牛津和劍橋大學取消學生人數最多的教會法課程，而為了彌補損失，牛津和劍橋大學不得不擴大招生的範圍，歡迎富有的地主和中產階級的子弟前來就讀。因而大批有閒有錢的子弟進入大學就讀，但他們並志在追求學問，而是為學習禮儀和提升文化水準。因而為了適應新學生的興趣和需求，牛津和劍橋大學在神職人員的培育外，轉而提供博雅教育（Perkin，1991）。但由於此時在大學就讀的學生，大都屬於社會上層階級的子弟，因此大學瀰漫著奢華、墮落之風。

由於牛津和劍橋大學的傳統因素，這種強調古典人文學科的訓練、舉止儀態的修養和人格陶冶的紳士教育，逐漸成為英國大學的傳統（戴曉霞，2000）。而其目的是在培養有教養、堅決擁護王權的菁英統治階層。

大學的聲譽、和學生人數直到十九世紀初才開始恢復上升¹，而復甦的原因是因為新興的教學和研究機構的興起。從十九世紀起，英國的資產階級開始興起「新大學運動」（袁銳鏢，2002：136），要求興辦教授和研究世俗、實用學科知識的新型大學。

其中像是蘇格蘭的高等教育在十八世紀時，將教學與研究結合起來，建立新型態的大學模式，可說是開近代大學的先河，也可說是近代自然科學和社會科學的誕生地。而所創設的新制度還包括以少數教授負責單門學科，取代以往每個人都需負責全部學科的作法（Clark，2001：36-37），此種教授制強調系科知識的發展，開創了新的學術領域和課程，對其他地方的新興大學產生了深遠的影響，也產生了一批學有專精的著名學者。

而在十九世紀的後期，英國工業發展的重鎮，如伯明罕、利物浦、曼徹斯特等地，在新興資產階級的要求和努力下，城市大學陸續建立。這些大學的主要目標都在於配合各地的工商業發展，以提供實用性課程，來培養各類專業的人才，而且最後也往往

¹ 從十七世紀 60 年代起，大學的學生人數日益減少，且這種狀況一直持續至十九世紀，並沒有因人口的增長而有所改善。此外，這段期間在大學求學的學生幾乎都是富商或牧師的子女，窮人子弟由於費用高漲及獲取獎學金的可能性降低，所以幾乎被排除在大學門外，並且也因為學生在吃喝玩樂方面比排場、比闊氣，因而造成大學中奢華、墮落之風盛行。

發展成爲地方上產業的科學研究中心。

而除了上述大學教育需求的發展和轉變，使得專業教育和研究成爲大學教育的主要目的，因而使得博雅教育的實施不被重視，最主要的原因還是由於在十九世紀時，以往構成博雅教育的傳統政治、經濟和文化基礎開始產生變革。這是因爲始於 18 世紀末的法國和美國的政治革命，宣佈人人都應有政治自由；而英國的工業革命興起，使得人人擁有的閒暇日益時間增多；另一方面，隨著社會的進步，宗教對社會的影響力逐漸減弱，科學的社會地位和影響逐漸上升，科學知識菁英開始取代傳統的宗教知識菁英成爲社會的主導（紐曼，2001）。隨著自然科學從哲學中的逐漸分化，知識量大增並且開始分類，同時社會也開始出現了對不同行業專門人才的需求，高等教育進入專業教育的階段。

而在這段期間社會基礎及情況的轉變，最主要是與科學的發展有關，因爲科學進一步擴大了人們掌握和認識自然的視野及能力，因而造成歐洲往後在政治、社會和文化中，發生一連串的種大變化。自然科學摧毀了以往神學掌控社會思想的統治地位，瓦解了教會的控制力量，使得社會中的新興資產階級得以產生並且佔有中心地位，除此之外，也造成民族國家的形成及獲得控制的權力。

可以觀察到科學的發展，在十九世紀前逐漸在西方的社會裡佔有中心地位，但此時主要是在相關的科學學會或機構中發展，直到十九世紀後，科學研究才和大學建立起密切的關係¹。這種科學所帶來的新思考方法，其影響包括它是新世界觀的基礎，並且引起了工業革命，造成在社會、經濟、和政治等方面發生變革。而之後所發展出的現代科學，也以其特有的方式和語言，取代了傳統的大學經院文化，並佔據了大學學術的支配地位。

科學所產生的新知識，帶來了新的職業、新的學校和新的教學方法²，使得這些

¹ 但此時的科學研究仍然是在大學以外的機構進行，直至德國柏林大學成立後，大學的教學與科學研究第一次正式結合起來。但因爲科學研究需要更多的資源和時間，這是一般以專業訓練爲宗旨的教育機構所不能負擔的，且從事科學教育的人員，其學經歷要求是更高的。所以後來美國循德國模式進行高等教育系統的改革，在研究所進行科學研究的專業教育，再次將大學的教學與科學聯繫起來。

² 這時新的大學體制打破了原先普通教育的實施應優先於專業教育，並且爲專業訓練提供基礎的陳舊

新教育機構必須提供以往傳統大學所沒有的技術教育、專門化教育等專業訓練，造成新的菁英階層取代了原有古典學科的菁英階層。

爲了順應這些變化，並維護階級的利益，英國的資產階級把目光投向了高等教育。這時的大學不再像以往僅僅是教會的教育機構，它們開始至少是部分地滿足世俗統治階級對教育的需要。但以牛津、劍橋爲代表的傳統英國大學，仍注重理性的培養，排斥科學教育。爲了達成這個目的，英國大學採取了另一種折衷的方法，即在傳統的大學之外建立專門實施科學教育的新大學和學院以及研究機構，以滿足因工業革命和新興城市所發展出的中產階級，他們對高等教育的需要。而英國傳統的大學，如牛津、劍橋，則是逐漸在課程中引進現代科學這類專業學科，雖然最初的目的只是將它當作是訓練思維的最好方式，但最後這類專業的訓練也成爲英國高等教育最重要的目的。

而這些新大學的產生及傳統大學理念的轉變，危及了英國高等教育幾百年以來，所形成的古典人文主義之教育傳統，使得傳統的英式大學理想受到嚴峻的挑戰。正是在這樣的背景下，紐曼以人文主義者的身份，全面綜合地對大學教育的主要問題進行了理性的思考。

此外，由於在十九世紀末美國的資本主義已高度的發展，因而一些學者對於大學仍以教授古典文雅課程不滿，再加上大學課程選修制度的推行，使得學生反對大學以博雅教育爲必修課程的規定。而耶魯報告的提出，就是旨在維護以古典學科做爲核心的博雅教育，反對專業學科成爲大學主要課程這股新潮流。在十九世紀專業課程逐漸發展成壟斷大學教育的時代中，紐曼和耶魯學院可說是這股反對聲浪的代表。

十九世紀之後，由於社會、經濟和宗教等因素，使得大學中的博雅教育色彩逐漸淡化，但總的來說，傳統以古典語文和文學做爲大學課程核心的博雅教育模式，至今在大學教育裡仍深具影響力。

二、紐曼的博雅教育思想

觀念。在這新體制中，專業教育被認爲是大學學生最必備的教育內容，也是發展學生智力的最好方式，而在這種課程的轉變中，英國大學的變化可以說是較爲緩慢的。

紐曼¹（John Henry Newman，1801-1890）於 1852 年在都柏林大學大學所做的一系列演講，在世界高等教育史上有著重要的影響。這些演講最初於 1853 年匯集出版，題名為《論大學教育》（Discourse On University Education），後經修改補充於 1873 年再版，書名改為《大學的理想》（The Idea of a University）。剖析紐曼的《大學的理想》，它是西方高等教育史上，較早以系統、綜合和全面的方式，論述大學教育基本理論問題的一本著作，其當初的目的乃是試圖扭轉博雅教育日趨式微的頹勢。

紐曼認為大學是教授和學生的「學者社區」，師生必須共同居住在宿舍，而大學教授便有擔任宿舍導師（Tutor）的義務，以便隨時能和學生進行諮詢和討論。此外，他主張大學是「一個教導宇宙普遍知識的場所」（Newman，1873：7），研究應被摒除在大學的功能之外，而以教學的功能為主。

紐曼主張大學的目標主要就是在於「心靈的擴展和啓明」，他認為心靈一如身體，需要細心的鍛鍊與形塑，發展出一套有系統的觀點，不是被動的接受知識，而是主動地吸納和融化，以理解和掌握外在世界。而真理是各種知識所嚮往的目標，真理被視為對全體理想（Ideal）的理解，其存在於事實及事實與事實之間，構成一個連續的整體，但卻由於人類想法的分界而使它割裂（張文城，1998）。因此人類知識都是交互相關的，對任何一門學科的偏重，都會導致對真理理解的不完整性，所以紐曼認為大學的功能在於恢復知識的整體性，找回知識的統一性，並從統一的知識來思索問題（曾曉雯，2001：35）。

雖然知識是以分殊的方式來傳授，但必須透過一個整體的觀點來加以統一，並且如果當知識落入了功效或特殊目標的追求時，則知識就不再是知識了（張文城，1998），那就成爲了職業訓練，所以紐曼反對以功利的觀點來看待知識。因而大學課

¹ 紐曼是十九世紀英國維多利亞時代的著名神學家、教育家、文學家和語言學家。紐曼 1820 年由宗教氣息濃厚的牛津大學三一學院（Trinity College）畢業，1826-1832 年擔任牛津教授兼宿舍導師，1833 年領導「牛津運動」，希望促使自己所信奉的英國安利根國教（Anglican，Church of England）和羅馬天主教合併，可惜並未成功，因而遂在 1845 年改宗成爲天主教徒。1851 年紐曼應邀出任新創辦的都柏林天主教大學（Dublin Catholic University）校長，1852 年起至 1858 年爲止，他在都柏林爲宣傳這所新大學而做了一系列的演講。1878 年紐曼當選爲牛津大學三一學院的榮譽院士，翌年被封爲紅衣主教，1890 年在伯明罕去世。

程的選擇標準為永恆性和普遍性，而宗教科目和西方古代語文則是最佳的課程選擇，因為這些科目本身就是目標，而沒有實際利益的作用，可見紐曼重視人文學科的陶冶，反對知識的專精與學科的過度分化。

紐曼指出博雅教育就是「追求各類知識的真理、各類科學與科學之間的關係、彼此之間的關聯性，以及本身的永恆價值，以達到廣泛綜合視野的“心靈的擴展”」（Newman，1873：130）。簡單的說，博雅教育就是知識份子的教養，所以大學的任務就是「教」與「學」，不包含研究的功能，也不以實用和職業訓練為目的。

其博雅教育的思想可將之歸納為以下幾個方面（李曼麗，1999；黃坤錦，1999）：

（一）博雅教育是大學教育的目的，大學不是一個考試委員會。大學的功用就是以「正確的推理來培養人的理性，使之接近真理」，或者說「大學教育對學生來說，就是博雅教育」。然而何謂博雅教育，紐曼認為其真實含意從語意上來說，與無心智活動參與的體力勞動和機械作業之“工役性”（servile，或奴性）一詞是相對立的。博雅教育和自由職業是心智的、推理的、思考的活動，博雅教育就其本身來講，是理性的開發或者說是理性文化的培養，即指力量、穩定性、理解力和智力上的多才多藝，以及對自己天賦力量的準確控制，一種當任何事物從我們面前晃過的一剎那間的敏銳直覺判斷。

（二）大學是教學而非研究機構。大學的目的是理智的而非道德的，它是以傳播和推廣知識而非擴增知識為目的。並且大學為了替學生提供博雅教育，只應保留教學的功能，其次要傳授所有學科的知識。紐曼指出教學和研究對於整個社會來說，都是非常重要的工作，但是他們需要不同的環境條件，研究需要獨自摸索，而教學則需要交流。這兩項工作若同時放在大學這個機構內，勢必使得大學無所適應，因此研究與教學應分而設之，而大學只保留教學功能。教師和學生作為一個追求知識的團體，不斷探討、交流、討論，互相進行心靈的開啓。

（三）大學應該傳授所有的知識。紐曼認為大學若適於其名，則其教學範圍不可有任何限制，因其最通俗的含意就是總括和教授普遍知識（universal knowledge）的學校，

而所有知識是從知識“類”(species)的角度來說的。這是因為紐曼認為所有知識是緊密聯繫的整體，不能人為的、隨意的忽視或排斥其中任何一部份，忽視一門學科都是對知識的一種蒙蔽和分裂，它將導致對其他學科不可靠的理解，大學教學就不夠徹底、不夠全面。並且排除任何學科都將導致人類理解力漸趨貧乏，因為各門學科知識或知識的各個部分都只是對宇宙局部的認識。

(四) 博雅教育的內容為哲理性知識，以發展心靈為目標。紐曼認為知識有兩種，一種是哲理性的，是源於內省的；一種是分化的、特殊的知識，是外在的。他認為後一種不能稱其為知識，且不宜在大學中傳授。因為知識不是外在的、偶然所得的，在大學中，知識是指跨越了各門學科界限的、某種綜合起來的東西，知識是心智活動的結果，知識的交流和傳授在大學裡是一種更個性化、更持久的活動，是心靈層次的活動。因此大學中傳授知識的目的是「心靈的擴增」，運用知識以開啓心靈，因而知識基本上是與哲學、哲理性知識、心智的擴充與啓蒙等為同義語，而大學只有教授這些知識才能培養出具有理性文化的學生，其中人文學科是發展理性、培養智力的最佳學習內容。

(五) 必須對所學知識透徹的瞭解，而博雅教育並不是在培養一個人具多才多藝。受過博雅教育的人已經學會了思考、推理、比較、辨別和分析，他的品味雅致、判斷力準確、洞察力敏銳、能把握最高的真理。他或許不能成為律師、醫生、工程師等，但是他的理智所達狀態，已經使他能勝任上面所提任何職業中的一個。紐曼認為儘管職業教育有些用處，但會縮小、貶抑人的精神力量。但職業教育也並非一無是處，有時博雅教育必須通過專門的學科進行，因大學乃是通過教授所有知識分支來教授全部知識。重要的是應教會學生能正確通覽所有的知識，因此必須閱讀原典本文，並從更高的角度來看待自身所從事的學科，不會將自己的視線侷限於單一學科中。

三、耶魯報告中的博雅教育理念

而另一個在十九世紀提倡大學教育中應以實施博雅教育課程為主的，乃是美國的耶魯大學。殖民時代及立國後初期的美國高等教育，都只具備「學院」性質，重視德

育並以全人發展為目標，學院課程以古典、數學及道德哲學為主（林玉體，1999）。但由於建國後的美國，一方面在心裡層面上，想要割捨英國大學風氣對它的影響，營造出自己高等教育的格調，另一方面為了建國和開發的需要，必須培養各式各樣的人才以供所需，因此這時美國的大學開始注重實用教育的取向（黃坤錦，1999）。

所以可以說美國在十九世紀以前，其高等教育仍以崇尚博雅教育的取向為主，並且以培養為數不多的牧師、律師及官員為目標，而所開設的課程主要也是以古典人文學科為準則，學生並無任何選課的自由。但在進入十九世紀以後，由於社會的生產領域越來越需要掌握實用知識的人才，且有越來越多的人希望學校能提供多樣、適合個人興趣的教育。因此，一些思想家、學者開始對傳統的學院教育心生不滿，也就造成逐漸有學校開始允許學生在選課方面有些許的自由，提出諸如「平行」¹和「部分」²的新課程制度。

十九世紀美國的社會開始出現質疑古典文雅學科所具有的價值和效用之聲音，因而一些學校順應趨勢開設了具有專業和職業性的課程。但在這股古典和文雅學科爭論的風潮中，耶魯大學的教授們，卻撰文為古典文雅學科作強而有力的辯護。

在此時的耶魯學院其所實施的課程為，前三年學生主要是以學習希臘語、拉丁語和數學，同時也學習一些地理、歷史、科學、天文學、英語語法和修辭學，而在最後一年則學習一些有關道德哲學、形而上學、英語寫作和純文學等學科知識。但由於選課制所興起的風潮和引入，使得耶魯的博雅教育思想受到嚴峻的挑戰。

1825 年耶魯學生由於不滿其課程規定而發生騷亂，他們反對課程規定的必修形式，並且耶魯所在地的康那狄克州的州議會也撰寫了一份報告，批評耶魯課程內容的不實用性、落後性。當時耶魯學院非常重視這兩種意見，因此組成了五人委員會，調查學院的教學情況，1828 年 4 月公佈研究報告，報告的題目是《A Report on the Course

¹ 當時所實施的平行課程制，為學校同時設有古代語言、現代語言、數學、自然科學、自然歷史、解剖學與醫學、道德哲學、法律等八個學院課程，學生可在這八組課程中，任選一組做為自己的專修領域，且一旦選定，學生在該組內就不准在對課程加以選擇。

² 部分課程制的實施方式，是打破原有學院課程體系，學校允許不打算攻讀學位的學生，任意選修他們感興趣的課程。（李曼麗，1999：54）

of Liberal Education》，人們簡稱為《耶魯報告》(The Yale Report)。

報告中強調大學最主要的目的，是在於「提供心靈的訓練和教養」，而達成此種訓練和教養目的的最佳辦法，就是透過古典文雅學科的學習，它們是提供心靈訓練的最好科目。耶魯報告堅信廣博的學習方式和內容，有助於學生未來從事任何職業的需要，並且耶魯的教授們認為耶魯大學不應該像其他大學一樣，跟隨潮流開設受歡迎以及具實用價值的科目。

這是美國的高等教育史上，第一篇正式為共同必修科目做出強而有力的辯護(李曼麗，1999；黃坤錦，1999)，而報告的重點可歸納如下：

(一) 學院教育的目的：

報告首先肯定學生和州議會的批評有一定的合理性，承認應該對社會的需求有所反應並不斷改進自身工作，並且指出對舊課程無論是採取完全拋棄、保持原樣還是逐步改革，都不是問題的根本所在。首先必須弄清楚的是，學院課程所依據的哲學基礎是什麼，即「學院的適當目的是什麼」。

學院的目的應是「為高級教育奠定基礎，一個廣博的、深邃的、堅實的且全面的理智基礎，」，並且「不是為完成學生的教育，而是為學生的學習打基礎」，因此，這就要求學院教育必須是全面、均衡的，為一種博雅教育的型態。報告中認為耶魯所規定的課程中，包括了任何一個想獲得全面教育的人所應知道的東西。此外，其也要求學生應該塑造自己，用自己的方式來學習，學校所能夠做的只是激發和協助學生形成他的人格、力量。而報告還強調職業教育非學院的教育目的，其只是作為專業學習的預備，最重要的目標是給予思想常侷限於特定領域的專業人員，一種平衡的、寬廣的心智慧力，以及自由的、全面的見解和良好的性格。

(二) 古典學科課程：

報告認為不包含古典學科的學院教育是不合格的，且古典學科是最適於博雅教育的課程內容。而所認同的原因為，首先，古典學科是一個人所受教育的一個必要方面，假如沒有古典文學的知識儲備，如何去從事有關文學研究的相關討論。其次，古典學

科不僅是知識的必要分支，而且它本身具有很高的陶冶價值，能對人產生較高品味、訓練良好心智及培養崇高的美德。最後，古典學科的學習也是有用的，因為它是專業學習的最好預備，其本身可以說就是一種對心智官能最有效的訓練，不僅可培養記憶、判斷和推理能力，也可增強品味和想像力。

耶魯報告乃是產生於博雅教育課程面臨各種複雜的挑戰和變化之中，是對博雅教育的哲學層次和古典課程的施行，所做的全面性辯護。其表明耶魯學院在選修制的挑戰面前，仍堅定維護以古典文科教育為核心的博雅教育之立場。

第三章 近代通識教育的演進

本章所探討的內容首先是從現代大學的建立與發展開始談起，討論在經過一連串的社會變革和運動後，現代大學的理念和功能轉變的情形是如何，其與以往的大學相比有何不同，而此種轉變對近代通識教育的演進所造成的影響又為何。

在十九世紀逐漸產生與以往不同的社會條件後，第一所現代大學的建立，乃是德國的柏林大學，它改變了以往大學的發展取向和功能，並對後續各國的大學發展產生無遠弗屆的影響，而之後美國大學理念和功能的轉變，又將大學的發展帶往另一個更高的層次，並奠定近代大學的發展雛形，此為本章第一節所探討的方向。

然而這些社會層面和大學發展取向的改變，使得傳統的博雅教育形式難以存在，且不符合社會、國家的需要，進而促成近代通識教育理念的提出。而在配合社會條件的轉變和需要下，通識教育的演進也歷經不同的發展階段，大致可區分為三次主要的發展運動，且在經過這三次的發展和轉變下，通識教育的性質和內涵開始趨於成熟，並廣為人們所認識。除此之外，在經過長時間的發展下，其間許多學者也對他們所認可的大學教育型態、目的等提出看法，因而通識教育逐漸發展出相關的理論基礎，以供在設計課程時的參考依據，而這些都是本章的二、三節所探討的內容。

經歷了在政治、經濟、文化、宗教等方面的革命運動後，十九世紀所呈現出的社會層面條件與以往大不相同，而對高等教育所產生的影響，則是現今的社會發展需要，已不再是傳統的博雅教育形式所能滿足的。因而大學裡專業教育的發展勢不可擋，若仍以傳統的古典人文學科為主要的大學課程，已不符合時勢所趨。因此在為配合整體社會的發展情形，又要滿足一些認為古典人文學科具有一定的價值和需要下，就有通識教育思想理念的提出。

此外，十九世紀後由於自然科學的發展，使得工業技術進步神速，改變原有的生產方式，並且也由於資本主義加速社會經濟的發展，並使其大幅度的向上攀升，因而更加確立資本主義和專業技術在現代社會中的重要性。由於這些現代社會條件及需求的改變，其對大學教育所產生的影響，就是專業人才的培育已成為大學責無旁貸的

責任，而各大學也都盡力的朝此方向邁進。

雖然在這股大學專業教育的風潮中，仍出現像英國紐曼及美國耶魯報告，這類替古典博雅教育所發出的支持聲音，但他們的力量仍敵不過大環境的改變。因為既然博雅教育是等級社會和科學未發達的時代下之產物，那麼它也必定將隨著科學的昌明、社會的演進和時代的變遷而由盛轉衰。

這是因為科學的進步導致了學科不斷的分化、知識日趨專精，尤其是科學與技術的結合，更使得生產方式以及社會分工的速度加快，從而也使得社會對專業人才的需求大大增加。而法國大革命後的一系列社會變革，加快了高等教育下移的速度，使得越來越多的平民子弟進入大學校門，因而與以往的貴族教育大不相同。在這些多重因素的綜合作用下，以往一直支配西方大學理想的博雅教育開始遭到質疑和挑戰，工具理性、功利主義和實用主義逐漸佔據上風，取而代之的則是各種專業教育。可以說到了二十世紀 60 年代，大學業已成為青年學子進入各種社會職業的主要“入境港口”（龔放，1997）。

葉啓政（1989）教授曾經說過：「毫無疑問，為了順應時代潮流，大學教育強調知識的專精分工，而且以功利實用為目標。在這樣的情形下，人們實在沒有太多的客觀現實條件，再矜持傳統的重在培養政治貴族的博雅教育理念。」

而在這股強調專業課程修習的風潮中，仍有學者提出應注意學生是否擁有基本知識的問題，所以就有後來通識教育的提出，以做為解決的辦法。其中通識教育的施行，與美國大學的課程選修制度的實施有著密切的關係，可以說是從其中所發展出來的，而美國也一直非常重視通識教育的實施問題，因而通識教育後來也成為後來美國大學所具有的特色之一。

第一節 現代大學的產生與發展

I.L.Kandle 曾指出，「影響一國教育的因素，其政治、社會、經濟、文化方面的勢力，有時比教育方面的力量還大」。而通識教育是大學教育的一環，其演進和大學的發展息息相關，一般來說，近代通識教育概念的提出是源自於美國，並與美國大學課

程的改革息息相關。所以本節主要目的是在探討，美國大學在承接德國大學理念的發展之後，並經歷了社會結構條件的變動下，它是如何的將大學理念加以擴充，並影響了通識教育的發展。

一、現代大學的成立-德國柏林大學

第一個現代大學的誕生，則非德國的柏林大學莫屬。德國大學在十九世紀中葉經歷了一場類似蘇格蘭大學的變革，但其對各國大學的影響卻要比蘇格蘭大學大得多。德國大學的改革起因於法國大革命和 1806 年拿破崙打敗普魯士，丟掉當時普魯士最好的哈勒大學（Halle University）這些事件的影響，以及受過教育的新興中產階級出現，希望藉由大學教育來提昇自己的社會地位（Clark，2001：214-215）。

為鼓舞士氣和重建民族的自信心，以及彌補失去哈勒大學的遺憾，因而 1808 年被任命為教育部長的洪堡德（Wilhelm von Humboldt）在 1810 年設立柏林大學¹。

而柏林大學的具體辦學方針包括，保持財政獨立，堅持學術自由，因為新型的大學是屬於整個國家的，其開支不能再由王室支付，以免受其牽制，而政府應保持大學的獨立自主。其次，延聘一流的學者，來提高教學的質與量。最後，加強學術交流，使得大學成為研究與教學並舉的機構，教學並不是研究的中斷，而是研究的繼續。因此，我們可以說柏林大學的使命，是以追求科學（Wissenschaft）和教養（Bildung）為核心，以服務於德國民族為目的。

此外，柏林大學的新風貌涵蓋了對知識、師生、教學與研究三個面向的統一，所有知識的分支都可以用理性來統一，教育的目的即在透過對知識的追求，來強化理性的能力（戴曉霞，2000：23）。在學習個別學科之前，應該先體認知識的完整性。所以雖然柏林大學仍承襲中古大學的結構，由哲、神、法、醫四個學院組成，但哲學處

¹ 洪堡德當時創立柏林大學的想法為（王晴佳，1997：59-60）：

（一）儘管普魯士戰亂頻仍，但如果能抓住機會，推崇學術，普魯士能對所有德語國家的文化產生影響。

（二）柏林大學可利用現有的學術力量和機構，組成一個從事科學研究的有機機構。

（三）“大學”這一名稱可以保留，但實質必須改革，學生可以來自全德國甚至國外。

（四）增強新教在大學中的勢力，削減天主教的影響，並將天主教大學的教員併入新教的大學。

（五）國王應讓柏林大學永久擁有其校園的土地。

於支配性的地位，成爲大學的核心和統合各學科知識的標準，以完成知識的統一。而教師和學生的地位是平等的，透過共同的討論和研究，各自擁有教學的自由和學習的自由。

改革後的德國大學所體現出的是一種專業化、以研究爲方向的理想，且與蘇格蘭大學的情形相似，皆設立專門化的單科教授席，教授的聲望和晉升完全取決於他對這門學科的貢獻，而這對德國大學確立自己在世界研究中心的地位有很大的幫助。

近代德國這種強調學術自由及教學與研究統一等嶄新作法的大學，爲後來的大學提供新的典範，並且也廣爲世界各國所羨慕和仿效。德國的模式在美國得到最有系統的模仿，對美國大學的發展影響尤爲深遠，但所得結果卻大不相同。這是因爲德國的純學術理想被美國人誤會了。其忽略了德國所重視的學術中的沈思意涵，因而美國人認爲一所大學必須要有一定的人力、物力專門用於研究，否則它不能成爲一所大學，這也造成研究所是美國大學的精髓所在，將專業研究發揮至極致。

美國的大學最早在殖民時期，是以英國的牛津和劍橋大學爲發展藍圖，至十九世紀後則是模仿德國的柏林大學，但另一方面，由於美國獨特的社會發展條件，因而美國的大學逐漸建立起它的特色。美國在建國之初學院中的宗教氣氛濃厚，且課程偏重博雅教育，以模仿歐洲著名大學的課程爲目標，修習七藝和文雅學科爲主，難以滿足當時的社會及經濟各方面的需求，因此美國政府後來才會積極的規劃公立大學的設立。

美國獨立後，一方面是想割捨英國大學的作風，另一方面爲了建國和開發的需要，必須培養各式各樣的人才。而在南北戰爭後（1861-1865），美國是完全的擺脫了以往封建主義和殖民主義的傳統，使得資本主義迅速的發展，且高等教育更是朝滿足工農業發展需要的方向前進。因此，大學就不再只是做爲培養牧師和律師的教育機構，以及只限於文雅學科的教學，轉而注重實用人才的培養，且教學趨向於文雅和實用科目並重。

而爲符合此時期的社會和經濟發展情形，美國的高等教育一方面學習德國的柏林

大學，致力於高深的學術研究，提倡學術自由，一面根據所通過的《莫瑞爾法案》，大量建立州立的農業、工業學院，以因應和培養對專業人才的需求。

在十八世紀末美國所設立的大學，其經費只有部分的來自州政府，因而只能算是半公立大學，美國第一所真正的州立大學，乃是 1818 年成立的維吉尼亞大學。而除了州政府對於大學設立所提供的貢獻外，聯邦政府對美國公立大學體系的顯著推動，應該算是參議員莫瑞爾（Justin Morill）在 1861 年向國會提出的贈地學院法¹，並於 1862 年實施。

這項贈地法案不僅擴大了美國公立高等教育的規模，也是最具實用的大學課程改革，其因應了當時社會上迅速增加的農業與工業人口，以滿足他們對高等教育的知識需求為目的，並利用科學知識使農業及工業技術現代化。贈地學院的主旨在於教導與農工技術有關的學科，以便增進農工子弟在各種專業及職業生涯中的高雅及實用教育（林玉體，1997：452），且各州可以發展該州產業的特色，以科學知識來促進產業的升級。

從整體上看，雖然這時的高等教育偏向於實用性科目的教導方向，但基本上大學還是強調古典學科的學習，而這也使得美國高等教育的走向是偏於綜合性的學習。這也就是說美國的大學教育既重視實用的取向，也注重學生基礎能力的培養，即所謂博雅教育或者是現今通識教育的訓練。

此外，美國與其他國家的高等教育體系所不同的地方在於，其擁有龐大且傑出的私立高等教育機構。因為在十九世紀的歐洲，除了教會學校外，各國的大學幾乎都是由國家興辦或支持的，而美國的私立大學卻能生存和發展，應歸因於 1819 年達特茅

¹ 這項法案的要點可將其歸納為三項（Rudolph，1990：252；轉引自戴曉霞，2000：25）：

（一）根據 1860 年的名額，每州凡是有一名國會議員，就可獲得萬英畝的公有土地，或者是等值的土地券（land script）。

（二）聯邦政府在每一州至少資助一所學院，並且在不排除科學和古典學科的原則下，開設以農業和機械為主的課程。

（三）售公共土地所獲得的資金，10%用於購置校地，其餘的則成立基金，且年投資報酬率不得低於 5%。

斯（Dartmouth）學院的判決¹（戴曉霞，2000）。

此判決對於美國高等教育的發展所帶來的重大影響，首先，它讓原先所設立的私立高等學校的合法性，受到憲法的保障。其次，州政府擬接管私立學院的企圖無法得逞，因而設立其他的大學以與之互別苗頭，使得美國大學院校的數量因此急遽增加（林玉體，1997：451）。達特茅斯學院的判決可以說助長了美國私人辦學的風氣，也讓公私立的教育機構都能在美國共同的發展和生存，避免了私人學院公有化的憂慮。

在十九世紀中葉以前，美國大學高等教育的水準，根本無法與歐洲著名的大學相比，直至 1876 年約翰霍普金斯大學成立後，才使美國的學術地位改觀，而此大學也可稱為美國的第一所現代大學。其仿德國大學的精神，重視學術研究與師生所享有的學術自由，並且它並不像傳統的大學院校一樣，迷戀古典語文的研究，不受博雅教育所產生的官能心裡學說之影響，更與 1828 年「耶魯報告書」所強調的提供心靈訓練及滋養的課程大異其趣（林玉體，1997：454）。此大學是以專精科學的研究而著稱，不但對傳統大學造成刺激，使得它們力圖振作，更使得許多大學仿效約翰霍普金斯大學而成立，從此美國的高等教育朝專業化研究及多元化的方向發展。

而在十九世紀後期美國高等教育體制也開始深受自由市場模式的影響，這與德國那種受國家控制、由國家提供經費的大學體制，有著天壤之別。在美國任何教育創辦者，都可在任何地方開辦學院，教授任何知識內容，因為美國高等教育的理想為「大學和學院是任何人都可以獲得任何方面教學的機構」（Clark，2001：41）。可以看到在十九世紀中葉以前，絕大多數的美國大學院校所提供的課程，仍然是以自由科目方面為主的博雅教育，是中世紀「三藝四科」的現代翻版。但這個傳統在美國高等教育中卻也一直維持至今，只是目前改為提供的是一般的生活訓練課程和人人必備的專業知識，因而大學有專業教育和通識教育課程的推行。

¹ 達特茅斯學院是美國殖民時期的九所學院之一，位於新漢普夏州（New Hampshire），在創辦人惠洛克（Eleazar Wheelock）過世後，由於正值美國大力推動公辦州立大學的設置，因而州政府極力想將達特茅斯學院改制為州立大學。而當新漢普夏州高等法院判定達特茅斯是公立學院時，該校董事會深感不滿，所以提出上訴。美國的聯邦最高法院最後判決新漢普夏州高等法院的判決是違反美國憲法，而此判決對於美國高等教育的發展有著重大的影響。

二、大學功能的轉變

自中世紀大學的誕生以來，到現代被移植至整個非歐洲的世界為止，大學的含意和目的可以說是因時而異、因地而異，它依靠改變自己的形式和職能以適應當時當地的社會、政治環境。而目前世界各國的現代大學，可說都是脫胎於歐洲的中古大學。在十九世紀以前，大學基本上一直都秉持著中世紀的傳統，其主要的功能在保持和傳遞既有的知識，以及培育社會的菁英階層。

紐曼（John Henry Newman）所著的《大學理念》一書，即具體的描繪理想的大學所應具備的功能。紐曼在這本書一開始的序言中就明確的指出，「大學是一個傳授普遍知識的地方，換言之，這意味著大學的目標可以兩方面來看，一方面是知性的而非道德的，另一方面是以傳播和推廣知識，而非增進知識為目的。如果大學的目標是爲了科學和哲學的發現，我看不出來大學爲什麼要有學生。如果大學的目的是爲了進行宗教的訓練，我看不出來爲什麼大學會成爲文學和科學的所在地。」（Newman，1994：1）

從紐曼的觀點來看，大學的主要功能是在於教學而非研究，研究的工作應由大學以外的機構來進行。大學是一個重視知識的內在價值與目的，提供博雅教育，以培養道德與學養兼具的社會菁英之場所（戴曉霞，2000）。

回顧高等教育機構的發展史，我們可以觀察到它由中世紀屬於宗教和世俗的知識團體，轉變成爲在現今這個以發展服務爲方向、以科學知識爲基礎的後工業社會中，扮演具有關鍵性角色的機構。

像是在文藝復興時期和宗教改革運動時期，由於統一基督教學問和古典學術的人文主義，使得大學這一種歐洲獨特的機構之誕生，並且是處於教會和國家這二股勢力之外的另一自治團體，它對中世紀的社會秩序既起推動作用又起摧毀作用。而在科學革命和工業革命時期，絕大多數的科技都是從各種特定的學院和學會中產生，並在新設的技術學院中傳授這些新知識，這時的大學可說是社會變革的發源地。至於處於現今的後工業革命時期中，不得不建立各種不同類型和規模的高等教育機構，來滿足時

代對更多專門知識和大眾性高等教育的需要（Clark，2001：25），大學成爲社會的經濟基礎的一部份。

但在十九世紀以後，由於強調研究和追求真理的柏林大學建立及崛起，再加上大學爲回應工業發展的需求，因而偏重應用性及實用性知識的學科課程興起，這才明顯的改變大學的發展方向。因而當紐曼在十九世紀中期，於英國大力的宣導博雅教育時，此時德國柏林大學的發展已經成爲世界各國大學的楷模。在柏林大學的影響下，大學課程以科學取代傳統的哲學探討，而研究也不再排除於大學機構以外，教學與研究在大學裡是並進的，兩者相輔相成。研究和新知識的發現與追求，是此時期大學的最主要功能。

德國大學的新理念，後來也影響了各國大學的發展。像是美國就深受柏林大學的影響，Thorstein Veblen 在 1918 年發表了《美國高等教育》（Higher Learning in America）一書，其指出大學是個從事「科學及學術研究工作」之所在，大學應維持純理論、純知識的探討，但它也是教導學生的場所，只是前者是不可或缺也是最基本的任務。換句話說，大學的功能中，研究位居首要，教學則是其次。

而美國在配合自身的社會文化背景後，更加的把大學功能擴大和深化了。美國強調大學的教學和研究是爲社會服務的，所以說高等教育是更密切的配合社會的脈動，而此發展與威斯康辛（Wisconsin）大學的理念有關。

美國在二十世紀初期時，正值進步主義（progressivism）的教育理念大行其道，此時由於快速的工業化，因而需要大量的技術工人，於是美國的公立學校就採大量生產的教育方式，來培養各方面所需的人才，以追求物質資本的滿足。而正是在這樣的社會背景之下，引發了教育界對受教者權利的重視與重新定義，此外，教育的目的除在培養學生各方面的能力外，也應加強學生與學習環境的關係，以及教育機關的社會責任。

凡海斯（Charles R. Van Hise）於 1904 年出任威斯康辛大學校長後，就進行了一系列的改革，而且也引導了美國的高等教育朝向另一個方向。凡海斯強調大學在社會

文化和經濟發展中，所應發揮的功能和貢獻，其認為大學的基本任務包括（戴曉霞，2000）：

- （一）培養學生成為有知識、有工作能力的公民。
- （一）進行科學研究，以發展、創新文化和知識。
- （二）將知識傳播給民眾，使期能運用知識來解決實際的生活問題。

而在這三項大學的基本任務中，凡海斯特別強調「把知識傳播給民眾」以及「為全州服務」的功能。因而威斯康新大學開設了一連串的函授、講座、研討會與資訊的服務，並且也主張大學應該利用其專家知識，來協助州政府解決問題，以社會促進民主的發展，並幫助民眾瞭解自己的權益以避免受到他人的侵害。

威斯康辛的理念使得美國的大學，在除了正常的教學與研究活動外，更加的注重大學對社會、公眾的服務和幫助，而這也變成近代美國大學的一大特色，並且也成為其他國家的大學所模仿和參考的楷模。因此我們可以說美國大學的功能是綜合了英國牛津、劍橋的「教學」功能，和德國柏林大學的「研究」功能，以及自己所發展出的「服務」功能這三項。

三、晚近美國大學的發展-多元大學的產生

美國二十世紀初期的著名教育學家佛雷斯那（Abraham Flexner），於1930年出版了《大學》（Universities）這一本探討現代大學的書籍，在書中作者討論了現代大學的理念，並且也深入的分析美國、英國和德國大學的特色。

佛雷斯那強調大學應該是一個有機體，有崇高而明確的目標，大學各部門不論在精神或目的方面，都能統一而諧和。此外，大學不能自外於社會，它必須反映時代，同時也發揮影響社會的力量，以提供社會真正需要的，但卻不隨著社會的風尚而搖擺。很明顯的，隨著社會的改變，系所的專業教育取代了書院式的博雅教育，實驗室和圖書館中的研究者，也取代了沈思的哲學家，大學的首要任務在於透過研究，「盡最大的努力來增進知識、解決問題和培育人才」（戴曉霞，2000：32；Flexner，2001：4-12）。

而佛雷斯那最爲推崇的大學理念，就是德國的柏林大學¹，他雖然肯定「研究」對於大學而言是非常重要的，認爲發展知識是大學的重要功能之一，但是他也讚同教學的工作在大學中同樣具有相同的重要性。他指出大學不但在創造知識，也在培育人才，

佛雷斯那對美國大學的發展有諸多的批評，像是美國大學「雜貨店」式的發展，使得大學的服務低廉化、庸俗化和機械化，而最糟的是大學被視爲一般大眾的「服務站」。其認爲大學應該注重實用，但不可做爲公眾或社區的服務站，以開設訓練課程爲主，反對訓練實務的人才，並且大學也不應該是象牙塔，應以學術及科學的態度，來進行社會問題的研究（林玉體，1999：555；潘懋元，2001：45）。他強調大學應嚴肅地批判問題，並且也應把持一些長久以來的價值觀點。從整體來看，美國大學的發展將大學的服務功能擴充至另一個嶄新的階段。

曾經擔任美國加州大學校長的柯爾（Clark Kerr）在 1963 年出版了《大學的功用》（The Uses of the University）一書，書中談論到多元大學的理念，他指稱美國的大學是多元發展的大學²（multiversity）。相較於紐曼理想的書院式大學只能算是「鄉村」，以及佛雷斯那心目中的現代大學則算是個「市鎮」，當代的美國大學則是一個無論在成員、功能、和影響上，都遠比以前複雜的「城市」。當代大學必須提供多元化的課程與活動，發揮多元化的功能，以及滿足多元化的需求。

多元大學不是由單一社群，而是數個以上的學術群體所組成，單一的學術社群有共同關注的事物、核心的原則，但在多元大學裡他們的意見非常分歧甚至互相衝突，沒有核心的原則，複雜而另人難以掌握，不過卻能提供學生和教師們多樣的學習機會。它的特徵是充滿了真善美的各種理想，同時有許多的途徑可以達成這些理想，它

¹ 像是在 1930 年代時，德國大學因爲內外變化的變化和壓力而開始走下坡，無法堅持其純粹研究的理想。首先因爲學生人數的激增，使得研討課的品質和理想難以維持，而學科的日益分化和複雜，德國大學企圖透過哲學將所有學科統一的理想，變得難以實現。其次，快速工業化的結果，使得大學無法堅持純學術性的研究，而必須開設實用性的課程。最後，政治勢力的介入也使得向來德國大學所標榜的學術自由難以實現（戴曉霞，2000）。

² Kerr 所謂多元大學的涵義，是指現代大學是一個「多元化」的機構，它有三層涵義：（一）大學是多目標的；（二）大學是多個權力中心的；（三）大學服務的對象是多方面的人員顧客。

有權力衝突的問題，它服務社會、關懷大眾的各種層面（張建邦，1987）。

英國學者 Micheal Allen（1988：98-102）在對各大學做出實證的分析之後，認為大學的目標應包括兩大類：

一、發展個別學生的能力和態度：包括認知的學習（Cognitive learning）、情感和道德的發展（Emotion and moral development）以及實際的能力（Practical competence）。

目的在發展學生的語言、數理能力，培養其理性的態度、審美的觀念和終身學習的興趣。進而能增進對自我的認識，以及道德與價值的判斷能力，具備一個現代公民所應有的能力與態度，並能將所獲得的知識用於解決實際的問題。

二、傳遞知識並服務社會：傳遞人類所累積的知識，並從事發展新知識的研究工作，以運用知識解決實際的問題。大學也應努力提供國家和社會發展所需的幫助，滿足它們的需要，成為國家穩定力量的來源。

國內學者林生傳（1973）也認為現代大學應具備的功能，包括教學、研究和社會國家服務。而就教學功能來說，它包括通識教育及專業教育的實施。其他像是謝文全（1985：2-5）指出了大學教育的目標，是在培養學生對健康、品德和生活智能皆能知、能行與能思。其中健康包括了生理和心理健康，品德包括了公德和私德，而生活智能則包括職業和日常生活智能。由此可見大學已不再只是單純的作為研究和教學的場所，必須強調的是大學也應負起它的社會責任，滿足社會的需求，並進一步的為社會服務。

綜合上述各學者的看法，可以看到現代大學的教育目標包含了教學、研究和社會服務的功能。而在教學方面則是包含了通識教育與專業訓練，通識教育的目的在培養學生具備成為現代公民所需的基本知識、技能和態度，專業訓練則是為了訓練學生獲得專門性的知識和能力，以為未來的職業作準備。至於研究的目的是為人類探求更深、更廣的知識領域，社會服務的目的就是在為社會中所發生的各種問題做出解決。所以大學的發展一方面配合社會的脈動做出改變和因應，一方面以其知識和技能服務社會。

第二節 通識教育思想的萌芽

起初美國大學的課程安排和歐洲大學一樣，採取必修和學年制，由大學統一規定和安排。但在受到德國柏林大學所倡導的學術自由思想的影響下，教學和學習自由的精神逐漸受到重視，因而美國的大學開始推行課程的選修制度。不過在十九世紀的中葉以前，高等教育的目的應是「有用的」還是「自由的」，內容應是「古典的」還是「現代的」，一直是受到爭論的，雖然後來專業主義在大學中取得勝利，不過爲了彌補其所造成的問題，因此有通識教育概念的提出，而這也是本節所探討的內容。

美國課程的選修制度推行的理念，在於重視創新知識，擴充師生的求知領域，大學並不是一個「品德陶冶」的所在，也非基督教義的宣揚所，更不應該所有科目皆屬必修。最早推行選修制度的大學是佛蒙特（Vermont）大學，而緊接著哈佛大學也有一些教授開始推動和鼓勵此項作法和概念。但總的來說，十九世紀初美國學院的選修制改革效果不太明顯，然而值得注意的是，這段期間阿姆赫斯特學院的課程改革，可以說是最近的通識教育思想和實踐的萌芽（李曼麗，1999）。

阿姆赫斯特學院在當時專業主義的潮流下，同樣的認爲以古典課程爲核心的學院教育，是與時代的發展不符的，因此力主進行課程選修制度的改革。不過在這改革的過程中其也指出了一個從來都沒有人注意到的問題，即當學生學習的課程是由學校規定的「完全相同」課程，轉變到由學生自由選修的「互不相同」課程時，其中的轉變是如此之大，那麼對於學生來說，其所學的課程是否應該有一些共同的、基本的、人人都應學習的部分？因此，該校設計出一些共同的科目，並將其稱爲“共同核心”（common core），這是所有學生都必須修習的部分，以做爲解決的辦法。

而在此時美國的大學課程正處於文雅與實用性之爭，就在大家群起攻擊古典學科的必要性時，1828年耶魯學院的教授們爲維護古典學科，發表了著名的耶魯報告。報告中強調大學的目的，在於「提供心靈的訓練和教養」，而古典學科就是達成這個目的的最好選擇。耶魯報告堅信共同學科的廣博學習，是學生從事未來任何職業所必需的（黃坤錦，1999）。

同時在 1829 年，美國博德學院（Bowdoin college）的帕卡德（A. S. Packard）教授，也發表支持耶魯報告，撰文主張學校課程中應由某些共同核心組成，是第一個明確提出通識教育這個概念，把它與大學教育聯繫在一起的人。並且自此通識教育（general education）一詞，已不同於在十九世紀以前，泛指中小學教育的總稱。

但阿姆赫斯特的課程計畫實施不到三年就失敗了，因而其所提出的改革理想就未引起當時社會大眾的充分注意，並且帕卡德由此所提出的「通識教育」概念，同樣也未引起廣泛注意，而原因是因為當時的大學教育，仍然堅持以實施博雅教育的方式來進行。

而之所以課程的選修制度未在美國引起風潮，主要是因為當時的學校管理者，仍然堅信形式訓練的心靈陶冶論¹。

一般的看法是把美國通識教育的發展分為兩次運動（黃坤錦，1999），1828 年的耶魯報告和 1829 年帕卡德所提出的「通識教育」概念，被稱為第一次通識教育運動。而 1870 年代至 1910 年代這段期間美國大學盛行課程自由選修的風潮，但因學生所學欠缺系統且偏狹窄化，再加上沒有共同的必修科目，無法形成共同的文化，因而通識教育被提出來拯救這種亂象和危機，所以被稱為第二次通識教育運動。

但第一次的通識教育運動是為維護古典文雅科目，屬於博雅教育的復興運動，而第二次則是處於通識教育剛開始發展的時期，因此本研究認為此種通識教育運動的分期劃分不盡理想。所以本研究採用的分期標準乃是根據學者李曼麗的看法，認同的原因是在於其分期的標準不僅根據近代通識教育的發展階段，也與美國的社會變動情

¹（一）進入大學就讀的學生並不佔人口中的多數，當時的想法認為接受高等教育是一種奢侈的行為。且大學只是在培養少數的專業人才，如牧師、律師、醫生，因而既有的博雅教育就足以承擔此種任務。

（二）由於經費不足，企業家與政府都無意願提供經費加以資助，因而大學難以擴充其課程，所以選修制不易實施。

（三）大學院校所提供的科學式課程，或新舊「平行」課程，未能贏得社會大眾及大學師生的青睞，課程評價甚低，且修習這些課程的學生來源與正規課程不同，入學要求又低，授予的學位多半不被承認，所以這些選修制的學校，被稱為學術領域中遭棄的垃圾場。

（四）老學院的主政者反對或敵視科學課程。

（五）新科學課程的實驗研究成果，在 1860 年以前成就不高，學術深度及廣度不及傳統的古典課程。（林玉體，1999：415-416）

形相配合，如美國初期所爆發的南北戰爭，之後的第二次世界大戰，以及後來所發生的越戰，這些戰爭皆影響了美國的整體社會發展，並造成巨大的衝擊，因此也就間接的影響到美國教育的發展方向。

一、第一次通識教育運動：20 世紀 20-30 年代

十九世紀 60 年代初期爆發的南北戰爭，使得社會生產力獲得解放，而科學技術也得到發展，因而高等教育選修制的改革掀起了高潮。1869 年艾略特（Charles William Eliot）被選為哈佛大學的校長，他強調一所重視純科學、應用科學、現代歐洲語言的科技學府，也能提供老學院所能提供的良好教育，但傳統課程無法造就具備特殊能力及才華的學生。

艾略特認為科學是最具有價值的知識，而各種科目只有提供課程選修，使「適者生存」，並經過一番自然選擇的程序之後，任憑自生自滅來決定其存留。大學教育應充分考慮到每個人的智力差異，而高等學校必須為社會發展服務，且各學科的內在價值都一律平等，在文學與科學之間並不存在真正的對立，只有在數學或古典，科學或形上學上做二分，但應兼容並蓄，各自取其優點，這些思想為實行選修制和開設新學科提供了理論的依據。

艾略特反對以往大學課程的必修方式¹，因此對哈佛的課程進行了全面的改革，尤其是課程選修制度的推行，至 1895 年哈佛大學已全面實行選修制。而在哈佛大學的影響下，到十九世紀末，選修制在美國的高等院校中已被確立。選修制度的確立，使得大學的教學更具有彈性，更能配合社會及學生的需求，此外，也更加的強化了學生的學習自由。

但學生選課的標準往往不是根據課程本身的內容，而是授課時間和取得學分是否

¹（一）必修科的教學形同例行公事，了無變化，且教學效果無法突出，因而只能產生一些平庸之才。但選修制則是喚起學生的個別樂趣，理想的未來領袖，應依此方式產生。

（二）以前的教授是具備百科知識，每科都能教，但現在則不然。學科分門別類，且實用性及技術性的課程價值日高，也越來越受重視，大學成為「社會效率」的實用學府。

（三）以往的必修方式死守古典課程，變成純粹的「偶像崇拜」，對當前生活毫無助力，而朗誦式的希臘及拉丁教學，在心靈的陶冶上也不見得必其他科目更具有效力，況且前人事和的課程，未必適用於今日。（林玉體，1999：421-422）

容易、方便，因而實行自由選修制所造成的混亂局面，和學生過早知識專門化與缺乏系統的不良後果，引起許多不滿。因此，一些學院為恢復課程的“綜合性”、“整體性”，開始開設「通識教育課程」(general curriculum)，掀起了通識教育發展的第一次高潮。

而首先開使此次運動的是哈佛的 Lowell 校長，其於 1909 年一上任，便立刻取消了哈佛已實行了四十年之久的自由選修制度。Lowell 認為哈佛以及當時的許多學校，是「教的太多而學的太少」，因而在其校長任內（1909-1933）開始推行主修制度，要求學生在畢業最低限度的十六門課當中，必須有六門是集中主修某一個學門或領域。其他的四門必須在文學、自然科學、歷史和數學四個分類當中，各選修一科，至於另外的六門才由學生自由選修（黃昆錦，1999：14）。

此外，這次通識教育運動中還有一項創舉，就是在通識課程中開設了綜覽概論性的科目，杜威（John Dewey）稱此類課程為概覽課（survey course）。也就是將廣泛性的學術知識，以大綱概要式的方法來介紹。而此種課程的實施方式所根據的是，因為人類的知識在不斷的擴大增加中，假如不採取這種介紹方式，學生難以獲得當今知識的全貌。杜威認為學生需要的是一種涉獵，至少是對宇宙各方面的涉獵，如此才能從中使學生獲得在變化越來越大的社會中，一種方向性的指導（李曼麗，1999）。其主要的目的是在使學生能對不同的科目，都有廣泛且初步的瞭解，且是用人類整體知識的進展先後，來做次序性的介紹，可使學生獲得知識和經驗的完整性（黃坤錦，1999）。

不過當此時許多的大學開始加強主修課程的學習，及通識教育採分類必修的方式，和開設概覽性課程時，赫欽斯（Robert Maynard Hutchins）卻發出反對的聲音。其認為大學的所有課程都應該建立在，具有永恆價值和廣博性的經典名著（Great Book）上，因為每一個時代都存在不朽的思想巨作，應以這些偉大的經典名著為全體學生的共同必修課程，使學生能夠認識西方文化的精髓，並獲得歷經幾個世紀仍不會改變的知識觀念和價值。而赫欽斯也在他擔任芝加哥大學校長的期間（1929-1951），具體的落實和實施這些理念。

而赫欽斯認為當時的美國高等教育正面臨著困境¹，高等教育機構依賴著整個大環境的供給和控制，常是以職業性的目的來訓練學生，缺乏連慣性和統一的目的。他認為大學將課程分門別類，雖然利於專精的學習，但容易造成人類知識的發展過於零碎和分割，因此其反對當時各校所注重的實用教育。相反地，大學應致力於知識的進展，培養智識的美德，讓思維能力能得到充分的發揮。

在二十世紀的二三十年代，由主修課、通識教育分類必修和自由選修課三大部分，所構成的美國高等學校課程體系，可說是已具備了初步的型態。但此次運動的不足之處在於，就美國全國的高等學校來說，這還只是少數學校所參與的一次運動，此外，通識教育的實施也主要是針對當時自由選修制度的弊端而被提出的，所以這時的通識教育只被看做為是一種補救性的措施，而無對它更高層次的認識和理解。

此次通識教育運動的發生，乃是由於美國的社會在經歷過南北戰爭後，社會的生產力逐漸復甦，資本主義的制度也開始發揮作用，因而大學的教育在受其影響下，為配合整體社會和經濟發展的需要，走向實用和職業教育的方向。且此時大學重視學生的學習自由，所以課程轉向由學生自由選修，不再以必修形式的課程要求學生，使得美國的大學在十九世紀末幾乎都是實行課程選修制度。

不過此種課程自由選修的後果，卻造成學生的知識過於集中在某一領域，以考量當時社會所需的專業能力為選課方向。此外，選課的標準也有一大部分是根據自己的時間是否方便，及該科的學分是否容易取得，因此學生的知識領域過於片段化，且學習似乎不具效果，所以才有通識教育的提出，以恢復學生知識的整體性為目標。但由於此次通識教育只是針對當時課程的弊端而提出的解決辦法，因而只能視為是近代通識教育發展的先聲，且它也並無引起很大的迴響，因此並沒有造成一股風潮。

二、第二次通識教育運動：20 世紀 40-60 年代

二十世紀 40 年代由於第二次世界大戰，美國科學技術迅速發展，許多教育家認

¹ Hutchins 認為當時美國的高等教育正面臨的困境為，專業主義與職業主義、孤立主義及反智主義 (Howard, 1992: 53-58)。

知到只受過專業訓練所培養的人才是不夠的，只有具備寬廣的基本知識和理論基礎，才能應付生產和科學技術的挑戰。曾任哈佛大學校長的科南特（James B. Conant）就指出，大學的使命有四，一為學術研究，二為培育專門人才，三為實施通識教育，四為充實學生生活，大學教育對於這四方面應當力求平衡發展，不可偏廢其中的任一項。否則大學就無法充分的表現出其職能（孫邦正，1969：49）。

1943年哈佛校長科南特（James B. Conant）組織了一個專門委員會來籌畫哈佛大學的課程，該委員會的主要任務就是探討「通識教育在自由社會中的目的」。1945年該委員會發表了以《自由社會中的通識教育》（General Education In A Free Society: Report of The Harvard Committee）為題的著名報告，俗稱「紅皮書」。

而報告中指出，通識教育實質上是博雅教育及人文教育傳統的延續¹（Harvard Committee，1945：52）。但是資料的獲得，或特殊才華及技巧的擁有，並不足以做為知識的廣博基礎，知識教育必須與個人的情緒經驗有關，也應與實際生活密不可分。此外，當前的普及教育形式，以非以往的階級教育，所以 General Education 與 Liberal Education 是有別的（林玉體，1999：563）。

此外，在報告裡還提出了通識教育的真正任務，是「協調來自遺產的模式和方向的意義與來自科學的實驗和革新的意義，這樣它們就能富有成效地相互共存」。由這段話中我們也可以看到現代大學的通識教育與傳統的博雅教育兩者間的統中之異（龔放，1997）。而報告書中也提出了通識教育主要是在培養學生的四種能力²（Harvard

¹ general 與 liberal 在本意上是有相關聯繫的，它們都是在塑造自由人，旨在使學生的理性獲得自由。

²（一）有效思考的能力：通識教育應訓練學生的邏輯能力，能在日常的生活當中，以敏銳的眼光來看待事物，用理性的方法去推理判斷，而除了邏輯思考的能力外，還必須具有想像和創造的能力。

（二）溝通的能力：在具備思考能力之後，為了能更清楚的表達出自己的意見，因而必須培養溝通的技巧，而良好的溝通包括聽說讀寫四個因素。尤其身處於民主的社會裡，做為一個現代的公民，具備溝通的技巧和能力尤為重要。

（三）能做適切判斷的能力：這是只把所學得的理論和知識，用於實際的生活和問題當中，能有效的連結理論和現實、抽象與實際和思考與活動，而這種能力的運用完全憑個人的判斷，通識教育的目標就是在訓練這種判斷能力。

（四）對價值的認知能力：價值可區分為三種，即善的價值、真的價值和美的價值。善的價值指的是品德的價值，包括公平、勇氣、自制、仁慈、誠實等。真的價值是指對真理、學術這些知識的喜愛。而美的價值則是指對美術、音樂、戲劇等藝術的鑑賞能力。這些能力的培養，目的是為了能分辨日常生活中這些不同價值的存在及其重要性，進而實踐它們。

Committee, 1945: 64-73), 即有效思考、溝通、能做適切判斷和對價值的認知能力。

在工業化的社會中，專業教育有其必要性，無一技之長者必遭淘汰，但是全由專家所控制的社會並非明智且有秩序的社會（林玉體，1999：564）。因為在變化多端的社會裡，專門技術隨時會更新，因此常會有謀生困難的情形產生。並且由於分工細密，因而社會中的每個人越來越仰賴其他人而生存，通識教育就是在培養一個人的通觀性、博雅性及批判性，換句話說就是培養一個人智慧的過程（林玉體，1999）。所以目前高等教育的目標之一就是“如何在一種離不開專門主義制度的環境中，來挽救通識教育和它的價值”。

哈佛此次的通識教育改革中，在大學畢業最低限度的十六門課中，主修仍為六科，通識課程佔六科，而自由選修減為四科。其中通識教育課程中的六科，必須在人文、社會和自然三大領域中，至少選修一科。

而在 1946 年由於大量退伍軍人進入大學就讀，使得大學容量大達到飽和，大學教育政策有必要做些改變，於是總統杜魯門任命了一個高等教育委員會（Presidential Commission On Higher Education），來重新檢討高等教育的目標、使命等。其在 1947 年發表了《美國民主社會中的高等教育》報告書，指出過度的專門化破壞了自由學科教育的統一性，該委員會對美國社會缺乏某種共同的知識和經驗深感不安。

報告書提出假如大學畢業生只具有專業知識，但缺乏普通教育的整體性觀念，就無法像一個人「成人、家長或公民」般的履行其職責，不具備公民意識以及合作的觀念（林玉體，1999：562）。這裡提出了通識教育的重要性，而通識教育是指非專業性、非職業性的學習，它注重學生一般性的經驗、價值、態度、知識和技能的培養，以及自由社會中應具有的倫理價值和相關概念。

而從這份報告書中，我們可以看到「通識」與以往的「博雅」教育，其相同之處在於注重全人理念的發展，而不同之處則在於現代的通識教育較注重全體公民的民主能力之培養（林玉體，1999）。相較於之前博雅教育具有濃厚的階級性意味，而這也是現今的通識教育所抨擊之處。

哈佛報告和戰後美國高等教育委員會報告，指出了通識教育的重要性和必要性，掀起了通識教育發展上的第二次高潮。而在此次運動中，美國高等學校才普遍開始認真思考通識教育問題，將其加以討論和落實。但由於受到戰後大學必須面對退伍軍人的適應性教育的問題¹，許多大學在通識課程中，加入了一些新的科目或內容，以滿足這些退伍軍人的需要，整體來說此時的通識教育只有課程的增加，而無任何實質的進步發展。

這次的通識教育運動起源於第二次世界大戰後，其所帶來的震撼和衝擊，讓美國的社會普遍的反思人存在的意義和價值是什麼，而在民主自由的社會中，大學所應扮演的角色和功能又為何。並且戰後世界各強權國家彼此間的爭霸，美國積極的參與國際事務，因而大學所提供的功能，不再只是侷限於國家經濟發展所需要的實用性知識，大學的眼光必須投向世界，如同這段期間所提出的報告書一樣，以培養學生成為一個「整全的人」為目標。

所以通識教育的實施又再次受到人們所重視，認為一個人只接受專業教育是不夠的，具有廣博的知識基礎，和國際性的眼光，才能應付社會及世界變化的需要。但由於此時美國正處於戰後復甦的階段，因而總體上只是通識課程被具體的加以落實，通識教育並沒有更進一步的進展。

三、第三次通識教育運動：20 世紀 60-80 年代

1960 年代美國介入越南戰爭，國內不斷出現反戰示威運動與學生運動，美國社會陷入危機，高等教育受“學生消費者第一”等口號的影響，由學生自由選課重新又盛行起來，此時大學通識教育進入最不景氣的時期。

且進入 70 年代後，由於經濟的衰退，高等學校為吸引學生，特別強調適應學生的需要，傳授學生進入勞動力市場所需的專業技能，於是對通識教育的要求進一步降低，選修課的比重則大大的增加。而另一方面是因為這時期大學的教師，由於本身受

¹ 二次大戰後，大量的退伍軍人進入大學就讀，因而造成學生的年齡、背景和知識水平等，非常的多樣化，學校不得不根據不同的學生群體特性和需要，來做出某些讓步，實行所謂的適應性教育（李曼麗，1999：65）。

專門化教育的影響很深，因此通識教育課程的質量並不高，也就更加遠了學生對通識課程反感的程度。最重要的還是大學教師對學生的此種傾向，採取的是默許的態度，這時的大學教師較致力於專業的學術研究，所以大學的課程品質也就一直無法獲得改善。

直至 70 年代中期以後，美國在愈加激烈競爭的國際中，發現其原有的技術優勢正逐漸消失，於是社會再次提出反省高等教育得質量問題。在此情形下，哈佛大學開始對其通識課程進行改革，這即是第三次通識教育運動的先聲。

1978 年 Rosovsky 爲了因應哈佛大學的課程改革，提出了「核心課程報告書」¹（Harvard Report on the Core Curriculum），其指出爲因應時代的需要，現代通識教育的目標應培養學生具備多方面的知識和能力。

而 Rosovsky 所提出的「核心課程報告書」中，將哈佛的通識課程領域分爲五大類，即文學與藝術；科學與數學；歷史研究；社會與哲學分析，以及外國語文和文化。而至 1985 年課程領域變動爲六大類，包括文學與藝術、科學、歷史研究、社會分析、道德思考和外國文化。

此外，由於從 1970 年代開始，高科技方面的成就變成是美國最傑出的表現，因而在教育活動中理工知識非常發達，也深受學生的重視。但這卻引起教育學界的隱憂，深怕文理這兩種文化會產生失調的現象，因爲在高科技的高度發展之下，人文氣息逐漸受到冷落。所以從 1982 年開始，以學者 Mortimer J. Adler 爲首的人文小組，

¹（一）一個有教養的人要能清晰且有效的思考、寫作，因而獲得大學學位的學生，必須與人能夠進行良好的溝通，並且應訓練批判思考的能力。

（二）一個有教養的人對獲得知識的途徑，要有鑑賞的能力，並對宇宙、社會及自身有所瞭解。因此學生需能運用物理學、生物學、數學和實驗的方法，具歷史文獻分析和統計方法的能力，能瞭解和欣賞以往的文學和藝術作品，如此才能熟知過去的學術成就，並探知現代社會的問題。

（三）一個有教養的人，在本世紀的最後四分之一，不能忽視其他時代的文化和地區，因爲在塑造現在和未來上，過去的文化 and 時期佔有很大的力量，而一個有無受過教育的人，其最大的區別之處就在於是否擁有廣闊的視野。

（四）一個有教養的人，要能瞭解並思考道德的問題，在面臨兩難的抉擇時，做出智慧的判斷，從事道德的抉擇。

（五）一個有教養的人，應在某一知識領域有深入的研究，達到介於廣泛的學識能力和專業層級學識之間的程度。

（Rosovsky, 1990: 105-108）

派代亞計畫（The Paideia Plan）應運而生。

Paideia 為希臘字，是文雅教育的意思，它強調應重視人文教育的價值，通才博雅才是教育的核心。而真正的人文教育牽涉到對世界的理解，廣泛興趣的培養，自我教育的訓練能力，判斷力的發展，是非標準的獲得，與人合作的意願，以及生活藝術的創造（林玉體，1999:569）。它是全民教育而非階級教育，其中自由和民主的精神貫穿其間。

而在這一段時間內不斷的湧現出一些相關的報告，探討大學課程的改進方案，與通識教育的相關問題。如 1983 年卓越教育委員會所提出的《國家在危機中》報告書，Frederick Rudolph 的《完善大學部課程》（1983），Ernest Boyer 所撰寫的《學院；美國大學教育的狀況》等皆是。而在這些報告的強烈影響之下，通識教育成爲一種捲土重來的思想（Gaff，1983）。

此次通識教育運動的產生，主要是由於學生言論自由和校園民主運動的興起，爲滿足學生的需要和興趣，選課自由的風氣又再度興起，且通識課程的質量也並不高，因此造成通識教育不受重視，甚至進入低潮時期。直至美國在國際場合的競爭下，開始失去原有的競爭力，才有開始檢討大學教育實行問題的產生。

此外，美國這時的大學發展也開始進入所謂的多元大學階段，大學必須提供多元化的課程和服務，以滿足多元化的需求。因而在因應時代的需要下，一個受過教育的人應具備廣博的知識和能力，只重視專業領域的學習是不足的，相反地各領域的涉獵在現代社會是具有其重要性和幫助。

在第三次的通識教育運動中，主要是對課程具體的提出計畫，在針對工業社會所需的人力素質要求下，規劃各種通識課程方案使得通識教育的目標得到進一步的改善和充實。不過我們可以看到，在進入 90 年代以後，由於市場的經濟壓力要求之下，大學的專業主義似乎又再度的興起（李曼麗，1999），通識教育的實施問題好像又再次的不受重視。

四、通識教育與博雅教育的相同與相異點

綜上所述，可以看到通識教育的提出原因有二，一方面是因為以古典人文學科為主的博雅教育，對於現代來說，其內容既不廣博，也無法達到培養身心優雅的程度。而另一方面大學課程的選修制度，可能造成學生的知識過於分化和狹窄，無共同的知識和文化背景。因此才會有主張既要包含古典學科，又要具有現代科學知識的教育型態，即通識教育理念的提出。

不過基本上通識教育和博雅教育的基本理念是相同的，它們皆認為高等教育應該是一種具有全面知識的教育，賦予人一種認識世界、社會和自我的全面知識和能力(李曼麗，1999：71)。而基於這一點的認識，才會有學者提出認為兩者應該是具有相同的概念和內涵。

而通識教育與博雅教育的相異之處是在於，博雅教育完全排除實用性教育的目的，認為以古典人文學科為主的課程，對大學教育來說已經是足夠的。且它具有明顯的階級特徵，是屬於少數有閒暇時間的自由人之教育型態。

因此我們應把通識教育視為博雅教育在現代的一種革新，它是在科學知識越加重要、學科日益分化、專業能力的擁有日趨重要下，所提出的一種糾正性教育型態。強調培養學生對各學科學習如何學 (learn how to learn) 的方法，而不是教給他專業的知識和能力。尤其隨著知識社會的來臨，以及科學和資訊技術迅速的發展，學生需具備的專業能力不斷增多，因而通識教育的重要性也就日趨增加。

第三節 現代通識教育理論

由上述所探討的通識教育歷史演進中，我們可以看到各時期的通識教育根據不同的理念，所實施的課程內涵就有所差別，因而許多學者在根據不同的哲學理念並加以分類後，提出對通識教育不同理論派別的看法，較具代表性的如，Jerry G. Gaff (1983：2-7) 和 Craig C. Howard (1992：4-6) 將通識教育的探究途徑建立在四種的哲學理念基礎上，即理想主義 (Idealism)、進步主義 (Progressivism)、精粹主義 (Essentialism) 和實用主義 (Pragmatism)。黃坤錦 (1995：41-99) 則分為理想常經主義 (Idealism)、進步實用主義 (Progressivism) 和精粹本質主義 (Essentialism)。黃俊傑 (1999：136-162)

分爲經義論、均衡論、進步論，以及自己所提出的多元文化論。本研究採用黃坤錦的看法，以紐曼和赫欽斯爲代表的理想常經主義，杜威和柯爾爲代表的進步實用主義，科南特和羅索斯基爲代表的精粹本質主義，分別論述。

一、理想常經主義

理想主義的理念起源於柏拉圖，其認爲宇宙本體有一個永恆而普遍存在的真理或實體，而這種真理或實體是以一種無形或精神的形式存在，柏拉圖將其謂之爲「理型」（Idea），宇宙間的種種事物現象都是依此理型而來的。因此具體的事物現象是被塑造出來的，即暫時的或幻影的，而人所要追求的是永恆且普遍的真理，非短暫的事物現象。之後也是理想主義者的笛卡兒，認爲要認識或達到這種永恆普遍的真理，最佳且是唯一的方法，便是運用理智（Reason）的思辨，用心思索各種的懷疑以求得最後的肯定，而此方法是屬於內省的。

由此可知柏拉圖對通識教育的最大影響爲，人類在不斷變遷的社會、政治、經濟和文化生活中，應該有一套永恆不變的核心價值，所以我們應追求的是永恆普遍的觀念或價值。因此，通識教育課程應以思考這些問題爲中心而設計，柏拉圖對於通識教育目的論的建立有其貢獻，而笛卡兒要求運用內省的思辨法則來認識真理，因而其對通識教育方法論的建構有其幫助（黃坤錦，1999：40）。

理想主義的代表人物爲 John Henry Cardinal Newman (1801-1890) 和 Robert Maynard Hutchins (1899-1977)。Newman 深信永恆普遍真理的追求，及內省思辨的鍛鍊是大學教育的最重要本質。而真理是存在於各類知識之間，構成一個連續性的整體，所以人類的知識是交互相關的，任何一部份被忽略，皆會使得真理被扭曲。因而紐曼認爲大學的功能就是在恢復知識的整體性，透過一個整體的觀點將各類知識統一，且不以功利觀點來看待知識，不然教育就成爲了一種職業訓練。大學必須堅持爲知識而探討知識，爲真理而追求真理，所以其反對科系的過度分化，及知識的專精化，否則會窄化人的胸襟和見識。

而由於大學它是一個教導宇宙普遍知識的場所，再加上研究和教學所需的環境條

件不同，因而「教」與「學」是大學最主要的功能，「研究」應被摒除在大學功能之外的。且大學是教授和學生所共同構成的學者社區，所以大學教授有擔任宿舍導師的職責，以便隨時能與學生做諮詢和討論。

此外，大學的目標是在於讓學生的心靈得到擴展和啓明，運用知識以開啓心靈，使學生不再是被動的接受知識，而是主動去的加以吸納和融合。因而大學課程的選擇標準應為是否具有永恆性和普遍性。因為宗教神學是最具永恆普遍的性質，而西方古代文明是最值得探究的，所以紐曼認為宗教和古代語文是大學最佳的課程選擇，由此可看出其重視具永恆性質的古典人文學科之陶冶。紐曼認為博雅教育就是在追求各類知識的真理，各類科學與科學之間的關係和彼此之間的關連性，以及本身的永恆價值，以達到廣泛綜合視野的「心靈的擴展」。

受到紐曼理念的影響，美國通識教育理想主義的代表性人物為赫欽斯（Robert Maynard Hutchins），其在擔任芝加哥大學校長時（1929-1951），將其理念充分的發揮。赫欽斯的理念可說是源自於亞里斯多德，認為萬物的活動在其內在都存有一個潛在的目的，而生活的目的就是在追求美好的生活和幸福，並且追求一個具永恆而普遍之「共同的善」。這顯現出赫欽斯的生活觀，是以德行的發展為主，而不是在於物質財富的享受及權力的慾望。（黃坤錦，1999：45）。

因此赫欽斯認為應該有一套被教導的核心知識，而所實施的教育內容必須具備普遍永恆的性質，所以應以永恆價值的教材來呈現。人文主義者的赫欽斯認為透過古典語文的學習，尤其是古希臘文和拉丁文，才能將中世紀所失去之人的精神予以恢復。而其認為教育的科目應以人文學科為主，以學問本身為目的，以人本身的精神心靈為依歸，而不以職業科目的訓練為目的，教育是人格心靈導向，其目的在於全人的發展。

所以理想主義者的赫欽斯，認為大學的任務是在於追求真理、學術研究和通識教育，以培養完整的人類心靈為目標，而對偉大經典著作（Great Book）的熟悉，是掌握知識的最佳途徑。關於課程內容的選擇，依照赫欽斯的標準，必須具有永恆和普遍的價值，統整和連貫的功能，以及基本和共同的觀念，因此偉大而不朽的經典名著便

是最佳的課程之選。因為它們都是在歷經了時代的考驗下而仍然存在，且本身就包含了廣博的知識價值，它們也是各學者智慧精鍊的結果，裡面存在著人類都會面對到的問題和解決的辦法，可說是人類所遺留下來的文明資源，值得用心去學習和探究。其在擔任芝加哥大學校長時，便精選西方世界的經典名著，做為通識教育的共同必修教材¹。

二、進步實用主義

進步主義的思想淵源於古希臘時期詭辯學派的宇宙觀，以及後來經驗主義感覺與經驗的知識論，功利主義的相對論、自然主義的學生自然學習、進化論的生活適應，及斯賓賽的五種生活活動等影響，所形成的教育理論（黃坤錦，1999：51-52）。其認為宇宙並沒有所謂永恆固定的真理或標準，宇宙是變化無常的，因而每個人對事物所體察到的感覺，賦予每個人自由決定和解釋的空間，人人各有自己的衡量標準。

所以知識是在後天的生活環境中，慢慢累積而來的，教育因而必須提供學生各式各樣的學習機會，讓其在經由選擇的過程中而獲得成長，並且重視感官經驗的感受，及學習材料對個人的實用性效益，有用或無用，有效或無效，是學習取捨的標準。而由於人在與環境的互動中，必會產生生活上的困難或問題，因此問題的解決便成為教育的最重要任務。斯賓賽曾提出人類生活的五種活動²，教育必須為這五種活動作準備，並從最切近於人的緊迫部分開始解決問題。美國初期 William James 的實用主義，就充分的表現出此種教育理念，不過集大成者應算是杜威（John Dewey）。

杜威認為理性與經驗是知識發展的過程中，互相依賴的兩種因素，其調和了理性主義（Rationalism）和經驗主義（Empiricism）兩者間的爭辯（吳宗立，1997）。並且他主張在人與環境交互作用的歷程中，由於會有不適應現象的問題產生，知識遂成為

¹ 所選擇的經典名著包括古希臘-羅馬的史詩、戲劇，歐洲中世紀的經院哲學作品，及從文藝復興、科學革命、啟蒙運動，直到十九世紀的馬克斯、達爾文等經典作品。遍及文、史、哲、理等各領域，涵蓋西方世界中兩千年來無數的哲人大師之智慧結晶（林孝信、黃俊傑，1996：122-123）。

² （一）與自己生存有直接關係的活動：即身體的保健和衛生；（二）與自己生存有間接關係的活動：即謀生的職業和技能；（三）自己死後繁殖世代的活動：如婚姻知識和育兒學；（四）維持社會關係和政治的活動：如公民道德和法律的維護；（五）休閒生活和趣味活動：如休閒和娛樂。（黃坤錦，1999：51）

解決問題的工具，以尋求個人和環境間的適應與平衡，因而知識具有實用性、行動性和創造性的特質。所以杜威認為應把生活看做是一種繼續不斷的發展歷程，而教育是在這歷程中自發的發展出來，因此教育的本質不應該預懸於一個未來、渺茫的目的，教育沒有外在的、終極的目的，但在能解決問題的歷程中，便是良好的目的。

杜威對於教育的主張可歸納為下面的幾個原則（楊國賜，1980：112）；

（一）強調學生自由活動，以達到思想獨立。

（二）學校課程依學生的生活經驗為基礎，而非教師所預先編制好的固定教材，且教師與學生應共同的设计課程。

（三）教材是用來解決生活上的困難問題，愈迫切緊急的問題，愈應在課程中佔有優先的地位。

進步主義強調經驗是解決生活問題的手段和工具，透過經驗的不斷重組和改造，使知識逐漸豐富，而生活中的問題逐漸減少。通識教育的本質便是在提供各式的機會和經驗，將所學所習視為對生活問題的挑戰及解決，並在各類科的學習中，尋求最佳的解決方案（黃坤錦，1999：54）。因此只要是學生所需要的，並且能解決學生眼前的困難、問題，即是通識教育的教材和課程，因而通識教育不再是培養心靈的文雅教育，相反地是和生活、職業息息相關的。但因為每個學生所認定的標準和價值有所差距，所以通識課程不應該有所謂的共同必修，或是基本核心科目。

這種以學生興趣為中心及自由學習的進步實用主義理論，另一個代表性的人物即為柯爾（Clark Kerr）。柯爾視大學為一種有機體，在環境的生長發展中，不斷地適應和更新改造。而由於其理念來自於 William James 的「多元宇宙論」，認為每件事情都在不停地變動，在變動的過程中會有衝突的出現，但衝突是必然的現象，且發展比安定更為重要，沒有任何事情可包含或支配每一件事。因此在相信多元主義和肯定衝突的正面效益中，揭示了「多元大學」的理念。

柯爾指出現代多元大學的特性，為內部不同的利益與權力互相衝突以達平衡，且成為專門供應知識的服務機構，傳統大學的風貌已不存在，但多元性也激起了大學教

育更多發展的可能，如廢除課程的統一規定。在通識教育方面，當然也依此多元化和自由化的原則進行，開發出許多嶄新且呼應時代需要的課程，學生可在多元化課程中極大範圍和程度的自由選擇，不過相對地當然也應該負起抉擇的責任，付出錯誤的代價，就學習自由而言，這是必要且值得的。因此通識科目要盡量的繁多甚至雜亂，以適應和滿足各類學生的各種需求，正如 Kerr 所堅信的，「盡可能使其繁雜，以使整體不安定的平衡得以維持」。

三、精粹本質主義

精粹主義的教育理念的提出，主要是反對當時杜威等人的進步主義教育思想，並且也不滿於赫欽斯等人的復古常經思想（黃昆錦，1999：60）。然而精粹主義雖不滿理想和進步主義所提出的教育思想，但卻擇取兩者的精華理念而組成，可說是淵源於理想常經主義和進步實用主義，針對杜威和赫欽斯的教育目的和課程設計提出修正。

精粹主義一方面與進步主義相同，強調要以個人的興趣為學習的基本原則，另一方面與理想主義相同，重視民主社會中全體公民應有的共同知識和福祉，強調社會的標準和社會的要求。其主張宇宙中有變的事實，但也有不變的根本，生活中經驗的發展是變化多端且必須克服，不過人生中也必須追求永恆的觀念和價值。精粹主義同時強調個人自由和社會的需要，認為一個人應以充分發揮潛能為目的，但人的成長和發展又必須與社會需求相互配合，即人類要掌握自己與生活環境中的許多真理，以為自我發展與社會福祉之需。

因此精粹主義的教育理念主張，成人的指導訓練有助於發展中的青年，而學校應採用一種有組織、有計畫，但不是全體一致或全體唯一的課程。強調社會需求和個人才能的密切配合，並依民主的理念，按機會均等的原則，實施各級各類的教育（黃坤錦，1999：61-62）。

此一理論派別的代表人物即為科南特（James Bryant Conant），其主張教育目的有三，第一是公民教育，第二是良好生活的教育，第三是職業教育。而通常可以用通識教育來涵蓋第一和第二個目的，因此通識教育便被界定為是和專業教育相對的

(Conant, 1949: 70), 科南特認為大學教育是包括通識教育和專業教育的。對於大學的定義其認為, 它是一個學者們高度獨立的自治區, 進行專業化的教育, 以促進知識的進步, 並且是涵養文雅教育的場所, 以培養未來公民的領袖 (Conant, 1949: 158)。

以科南特的看法, 構成大學的四個要素, 即是知識的鑽研、專業的教育、文雅的教育和學生的活動, 因而大學提供了教學和研究的功能, 一所大學要充分盡其功能, 則必須有討論的絕對自由, 和無干擾的研究環境。此外, 他認為大學是知識上、教育上和道德上的領導者, 要達成此任務, 大學畢業生必須具備, 專家知識的能力, 廣博的觀點和道德的勇氣 (Conant, 1949: 5)。

關於通識教育的目的, 科南特認為假如我們是學校為塑造個人心靈生活, 這種自視高人一等的目標, 則我們充其量只是在保存和區別「有教養的人」和一般大眾, 此種陳腐的觀念 (Conant, 1949: 73)。所以科南特認為通識教育的功能, 一方面是基於教育機會均等的原則, 充分發揮個人的潛能, 另一方面教育是社會的歷程, 是達成民主理想的途徑。而通識教育在個人發展和國家社會有重要的功能之外, 通識教育主要在培養學生的四種能力, 即有效思考、溝通、能做適切判斷和對價值的認知能力。而通識課程應包括三個領域, 人文、社會和自然科學, 課程規劃應兼顧個人興趣和社會的需求, 將人類文化中不可缺少的知識、技能和態度, 組成豐富而有系統的課程內容, 供學生在三大領域中自由選擇。

另一位代表人物則是羅索斯基 (Henry Rosovsky), 其從實際的觀察和經驗中得知, 所有形形色色的的學生從高中畢業後, 進入大學不免需要有一共同性的課程, 再加上由於各地區的教育內容和水準都大不相同, 因而更有其必需性。而羅索斯基認為大學得功能包含職業教育、通識教育和學術研究, 其中大學部的教育目標主要是以實施通識教育為主, 到了研究所的階段, 才是專業教育。

羅索斯基和其它精粹主義者的見解都是相同的, 認為大學重視通才的培養, 而研究所才是專業教育的實施。此外, 他們也都主張職業的技能科目不應該被排除在大學的門外, 職業才能是社會所需的, 甚至羅索斯基認為大學生上大學的第一個共同目

標，是職業的學歷資格。而其也主張通識教育除了職業訓練的功能之外，其目的在促進個體的健全發展，包括提升生活的目的，提煉對情緒的反應，以及運用當代最好的知識，來充分瞭解各項事物的本質。

由於這個時代的特徵是各個學門知識的快速增加，爲了達到運用當今最好的知識，以瞭解事物的本質，因而必須打破以往認爲必修課應在永恆性的古典科目，與當今最好的實施方法間取得平衡的作法。課程實施的重點應是選擇科目，以及將此兩方面作最適當的結合（黃坤錦，1999：89）。

精粹主義對通識教育的價值和期許是有很高的評價，如羅索斯基就認爲，通識教育的好處會隨著年齡的增加、身心的成熟、世事的洞察和生活經驗的增加，而益發瞭解。並且通識教育是獲得最高層次的專業學術能力，所不能或缺的。

在區分爲這三個主要的通識教育理論後，可以看到每個通識教育理論的發展，其實都與其當時所處的社會背景因素有關。像是理想常經主義起源自當社會進入以工業爲主的生產模式後，且正處於資本主義開始高度發展之時，因而這時的高等教育逐漸由以往重視人文學科陶冶的模式，轉入實用主義的職業教育取向。然而在這種課程模式的轉換之際，仍有一些學者並不認同此種教育型態的變化，覺得這是在抹煞大學教育的價值和意義，甚至認爲以往的古典學科具有它一定的存在價值，而大學的目的也並不是在訓練學生獲得就業的能力，相反地是爲知識而知識。因此力主大學應恢復具永恆價值的古典學科課程，代表性的人物即爲紐曼和赫欽斯，由他們的思想著作中可清楚瞭解。

不過當然也有人對此種理念持相反的意見，認爲教育的目的就是在解決現實生活中所面對到的問題，因而與生活、職業相關，具有實用價值取向的課程才是有意義的。再加上現代社會中民主的理念逐漸根深蒂固，且大學中不論教學還是學習，自由的風氣也很盛行，因此重視以學生興趣爲中心、自由學習的觀念成爲大學通識教育課程的指導原則，而由此所衍生出的就是具進步實用主義的通識教育理論，

但另一派所發展出來的通識教育理論，則認爲上述兩個理論各有優點，身處於現

代社會當中，專業技術能力的擁有是必不可少的，因為它與我們的生活、社會的發展息息相關。但個人自我的發展也是必須的，透過文雅科目的學習，可增進一個人身、心、靈三方面健全的發展，況且在那些具有恆價值的古典科目中，也在著人類共同的價值和知識，而這些是身為一個民主社會中的公民不可缺少的，它是全體公民都應具備的。

在這個民主自由風氣高漲的社會中，學生自由選課的制度達到最高潮，且由於社會各方面變遷的速度很快，因而各學門的知識也是快速的變化和增加。所以精粹本質主義綜合了理想常經主義和進步實用主義的精華，認為大學課程應尊重學生自由興趣的選擇，但仍應該規劃出一套每個人都應具備的核心知識，如此在個人和社會兩方面皆能有效的滿足和發展。

此外，除了上述通識教育理論主要的三大派別以外，我國學者黃俊傑（1999）提出了均衡論及多元文化論不同的觀點，可由以下的敘述中看到理論的內涵：

（一）均衡論：均衡論基本上認為知識是一個不可分割的整體，在這個整體中「部分」與「部分」之關係，以及「部分」與「整體」之關係，是有機的而不是機械的，是牽一髮而動全身。因此我們只有在各種知識的分支領域當中力求均衡，才能免於井蛙之見，坐井觀天。而以均衡論為通識教育課程的設計標準，基本上是將通識教育視為溝通人文社會科學與自然科學之間的「兩種文化」的橋樑，企圖提供學生較為全面而完整的知識圖像。

（二）多元文化論：多元文化論的主張起源於對社會多樣性的認知與肯定，而在這種肯定下，其側重族群、社會、經濟、地理等意義下的多元文化。其「文化」並不是僅以菁英文化為限，而是包括社會芸芸眾生的生活在內的廣義「文化」，並且不只是指一種心靈習慣，或知識與道德活動，而是指人類社會的整個生活方式。多元文化論旨在讓知識回歸主體，強調主體自我潛能的發展，其論點建立在三個主要的假設前提上（吳靖國，1999：94-96）：

1、必須有平權的社會，沒有階級的意識，沒有政治權利介入，沒有意識型態操控。

2、必須認同自我，能瞭解並喜愛自身的文化特質。

3、個體要有開放的心靈，能夠容忍異己，能欣賞他人，並接受他人的批評。

第四章 近代通識教育發展的社會條件之 轉變及其影響

前面幾章我們已將直到近代以前，通識教育發展及其社會基礎之關連，進行了教育社會學的分析、探討，我們已知博雅教育源自於古希臘-羅馬時代，它不同於現代民族國家的形式，而以一個獨特的城邦社會存在，當時主要是對自由民，即貴族階級實施菁英教育，教育內容以古典人文藝術學科為主。而在經過中世紀大學機構正式產生後，以及一連串在文化、宗教、政治、科學上的革命後，至十九世紀後，雖又有博雅教育的提倡，但這時博雅教育所處的社會條件已經與古希臘-羅馬時代有著完全不同之處，甚至後來所實行的通識教育的型態已經不同於之前的博雅教育內涵，而影響它們轉變的社會條件分別為何？這些社會基礎又是如何的影響古希臘-羅馬時代至近代通識教育的內涵與轉變，都將是本章所欲探討的部分。

十九世紀後，由於社會的型態邁入以工業、資本為主的經濟發展形式，進而影響著教育的需求與發展不同與以往。尤其在二十世紀 60 年代後，受到戰後平等主義及人力資本論的影響，高等教育和以往相比有著重大的發展。高等教育進入史無前例的擴張階段，許多政府都願意提供經費來應付高等教育擴張的各項費用，一方面是培養人才，以加速國家經濟的發展，另一方面也是為避免高等教育機會不均的問題。因此，可以說高等教育正式進入大眾化教育的發展階段。

像是在各先進的工業社會裡，各國皆發生了高等教育機構功能和數量的擴張¹、入學機會和管道的擴增，以及人才需求與經濟發展密切相關等現象，高等教育是呈現多樣化的發展。這些因素使得高等教育機構再也不能像過去一樣，只是單純的做為提供英才教育的機構和教授專門知識的場所。其功能已經不止於社會領導階層的培養，而涵蓋職業的準備，甚至是終身教育的需求。這是因為社會有著多元化的需求，高等教育必須採取多樣性的發展來加以因應，為了自身的身存，各大學必須迎合時代和社

¹ 根據統計，大專以上程度的學生，由 1950 年不足 1%，急升至 1998 年的 40%，而大專院校數目，亦已由 1950 年的 7 所，驟升至 2000 年的 127 所。(戴曉霞，2002：201)

會的需要，來提供適當的學術服務。

第一節 現代大學、國家及市場的交互關係

影響近代高等教育發展由菁英教育邁入大眾教育階段，其社會基礎條件主要可歸納為三個層面，即專業學術、國家控制以及自由市場力量，而它們的發展過程及影響層面，經由下述的探討可一窺端倪。

自十五世紀開始，由於文藝復興及宗教改革運動、科學革命及工業革命等一連串的政治、社會以及文化的改革，使得歐洲發生了驚天動地的變化，例如封建莊園的瓦解與貴族的沒落，科學技術的進步與工業化的全面展開，這些變動都標誌著傳統封建制度的農業社會結束，取而代之的是一個新的資本主義社會的到來。而這個歷史上的轉變，它所帶來的是一種新的社會型態，一個以布爾喬亞階級（bourgeois）佔有主要統治地位的社會，即「市民社會」的出現。因而隨之而來的是一個立基於自由競爭之上的市場，一個以憲政為基礎的民族國家，以及各個獨立的專業體系（葉啟政等，1994：23）。

從文藝復興、宗教改革到啓蒙運動，一波波的思潮使得西方人逐漸擺脫了神學式的思考習慣和控制，並且從信仰中揚棄帶有巫術性質的迷信，以一種新的視野來研究古典文化，要求基督教教義能實際的關切現世的生活，以及促使人的地位漸漸提高。因而大自然開始被人們視為可以加以利用、開發和控制，一種新的思考方式和知識型態，即科學出現了。這時科學家成爲一種專業性的角色，大學開始成爲科學發展的中心，到了十九世紀，各門科學的分化和專業化大量出現，大學中各種科系的成立，就是專業化的展現。

而在這段期間由於封建制度和莊園經濟的瓦解，使得絕對王權興起。王權取得了集中和擴大權力的良機，藉此擴大了官僚科層體制，有效的執行和控制國家的政策，並加強稅收的能力，以培養龐大的常備軍隊，爲十七、十八世紀所興起的現代國家，建立了基本的雛形。

但也因爲以往以貴族等級制度爲主的政治型態消失，取而代之的是現代國家形式

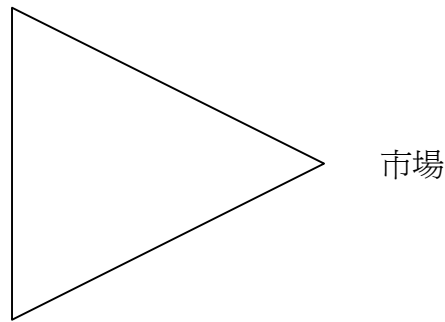
的誕生，因而城市中的中產階級日益壯大。一方面是因他們支付國家行政官僚和軍隊的財政負擔，另一方面國家提供他們所需的支援和特權，像是英國、法國和美國的革命，皆標示著中產階級的勝利。所以一個與國家相應的自我調節市場產生，而在此市場中，經濟活動從政治權威和宗教束縛中解放，一個相對自主的經濟領域出現了（葉啓政等，1994：30-32）。

從大學的發展史來看，整個高等教育機構一直存在著「自由」和「控制」兩相矛盾的關係。當大學爲了追求和傳播知識的目的時，就需要有絕對的自由，由專業的學術人員來主控整個知識體系的發展。但若就大學需要資源來維持辦學的這一點來看，它則需要依賴著資源豐富、勢力強大的教會、國家或市場的支持，因而當這些種種控制力量變得強大時，就會出現有害教學和研究自由的情況產生。

但並不一定只有自由才會產出豐富的學術成果，而控制一定會阻礙學術研究的水平，高等教育領域就是處於這種矛盾的關係之中，政治力量統治著專業人員和環境，而專業人員和環境又左右著各機構的發展。因此，我們可以看到現今整個高等教育系統，正受到專業、國家和市場這三股力量的交互影響。

關於學術、國家與市場這三者之間的關係，Burton Clark 提出了一個高等教育「協調之三角」（the triangle of coordination）的模式，來說明在高等教育的系統裡，政府權力（state authority）、學術寡頭（academic oligarchy）和市場，是影響高等教育發展型態的主要三股力量（Clark，1983）。其中政府權力代表的是社會的集體意志，學術寡頭則是由資深的教授組成，他們的影響力是來自於所擁有的知識和專業權威，而市場則是個別消費者的意願（戴曉霞，2000）。

政府權力



學術寡頭

圖 4-1 高等教育協調之三角

資料來源：Clark,1983：143

上圖所代表的是在現今的高等教育中，影響其運作的主要三股力量。然而世界各國由於所處的環境不同，因而在這三股力量間是各有消長的，像是美國則是完全偏向於由市場力量來操作，而前蘇聯共和國主要是由政府權力來掌控高等教育，至於完全由學術力量來控制高等教育運作的，則屬於義大利（Clark，1983：142-145）。而其他國家的高等教育雖不是像上述三個國家那麼極端的偏向由某一股力量來操控，但也是在這三股控制力量間運作。

第二節 專業學術力量對高等教育的影響

經過啓蒙運動的思想解放，自然科學獲得迅速的發展，推動了工業革命的成功，並在以後的社會發展中，佔有十分重要的地位和作用。而工業革命後，伴隨著工商業高度發展而來的功利主義和國家主義，更加強了科學在高等教育中的重要性。因而當科學進入到高等教育的課程中時，它使得大學課程的設置，變成是按知識分類為標準的專業研究體系。從十九世紀開始，大學成為科學領域進行的中心，在二十世紀時，大學則變為在人文科學、社會科學和自然科學方面，提供教學和培養大量的專門職業人員（潘懋元，2001：42）。

現代高等教育系統無論是在過去還是現在，一般來說都負有三種職能。第一，專

業訓練的職能。在中世紀時，只為法學、神學和醫學提供專業的訓練，現今則包含了科學、工程技術等專業。第二，普通教育的職能。中世紀是做為專業訓練的基礎，即為文學科，而後則逐漸發展成獨立的教育職能，目前即是我們所知的通識教育。第三，發展新知識的職能。為社會發展提供所需的知識，中世紀後一般與科學發展有關（Clark，2001：210）。

一、專業化大學教育的產生

德國的洪堡德所創辦的柏林大學，可說是首先將專業化研究引入大學的代表。洪堡德對大學極為重視，他把大學看成是社會的道德靈魂，是為確保能獲得最純粹和最高形式的知識，並不是以適應一個國家所需要的研究為方向的，尤其是有關自然科學這方面。它所強調的不是學習一種專門化的知識，而是一種學習方法，一種心裡態度，一種思維能力和技巧（Clark，2001：38）。

柏林大學偏重的是純理論的學術研究，並不重視課程的實用性，以及其在實際過程中的應用。因而像是德國的醫學教授不允許至醫院去看病人，工程學之類的技術也不能被列入大學得課程中。柏林大學強調的重點在哲學、科學、研究、研究生教學，以及教授與學生的自由，所以系與研究所自此開始發展，並且教授在學校內外的崇高地位自此建立（Clark，2001：38）。

然而此種德國大學的內在發展邏輯，使德國大學體現出一種專業化、以研究為方向的理想，後來並廣為世界各先進國家所仿效，但仿效的國家都是有選擇性地藉鑒德國的作法。它們不同於德國的純學術理想、不受功利性要求的影響，因而大學成為國家或社會所需的專業人士之培養場所，高等教育走向按知識、學科分類的方向。

第二次世界大戰期間，大學對於戰爭的勝利有著不小的功勞，像是學術的研究發明了精密的武器、改良了醫學技術，幫助贏得了戰爭最後的勝利。這些都使得社會大眾相信學術上傑出的貢獻不只對於戰時，對於戰後的社會也會有實質的幫助（戴曉霞，2000）。因而對於大學的專業角色有著相當大的肯定，大學不只是真理知識的追求者、傳播者，也是社會實際利益的提供者、促進者，可以幫助整體社會和經濟的發

展。

隨著時代的進步和需要，到了近代高等教育有著不同的發展，從整體來看，高等教育的特質在下列五個方面有了根本的轉變（戴曉霞，1999：234）：

（一）高等教育在許多的國家中，已經由就學率 15% 以下的菁英型（elite type），走向就學率 15% 至 50% 的大眾型（mass type），甚至是就學率在 50% 以上的普及型（universal type）教育。

（二）高等教育的功能已經不再限制僅止於社會領導階層的培育工作，而擴充到涵蓋學生未來職業的準備。

（三）以往傳統的菁英式大學無法完全符合目前社會多元化的需求，因此，高等教育必須採取多樣性的發展，如在學生類別、學習年限、課程內容、教學方法、經費來源、研究取向、及機構規模等方面，必須加以重新定位以因應不同的需求。

（四）高等教育的擴充造成沈重的財政負擔，政府支助高等教育的能力普遍降低，因而高等教育自籌財源所佔整體經費的比例逐年上升。

（五）為提升教育資源的分配以及使用效率，高等教育的內部效率（例如學生單位成本）和外部效率（例如研究成果及畢業生的類別能否配合社會、經濟的發展需求），逐漸變成社會所關注的焦點。

從菁英高等教育進入到大眾化甚至普及化的高等教育¹，以前的理念認為高等教育是高深知識的傳承和研究，只能存在於少數研究型的大學中。此時的高等教育所傳承的只是職業技術的專門知識，已無法培養出像是在博雅教育時期，那樣包攬人類所有高深知識的人，只能在某一領域有更多探討深奧知識的能力，並且擴大了各類知識之間的分化，也使得人與人的溝通形成障礙。

大學的學院制思想是來源於十六世紀的英格蘭，其保證大學享有高度的學術自由，並具有濃厚的專業主義。而現今的高等教育機構本身就包含著具有高度專門功能的機構和個人，且這些專門功能與菁英主義的具體化有關（Clark，2001：65-67）。也

¹ 入學率超過 15% 為大眾化，超過 50% 為普及化標準。（潘懋元，2001：42）

就是大學依照菁英主義的方式選擇、否決、證實或擴大知識領域，以英才的標準來決定教學人員的聘任、決定各教育機構的分層位置和學生選擇的標準。而實際上這是通過個人優異和集體認同的概念為基礎，並使學術權威常規化，使權威集中在少數帶頭人手中，而使得英才制度化。但現今的菁英主義並不像古希臘羅馬時代一樣，只以個人的社會階層來決定，相反的是以每個人的專業學術表現來認定的。

二、權威性的專業學術群體

強調學科的觀點，以及強調學術專業的研究自由和教學自由，是高等教育系統的一種特殊核心信念。在大學和學院中的各學科知識，其最豐富、最具有用性的學科，通常權威性較高。因此，許多學術群體，由於有著相同的工作、信念和利益，因而組織起來，建立所謂的專業學會或行會權力形式（Clark，2001：110）。以幫助他們進行學術上理念的交流，維護以及提高他們地位的影響力，並且也努力的向上擴大其權力，來提高他們對專業學術的控制權和影響力。

除了地位外，聲譽通常是這些高等教育機構及專業學術人員所企求的東西，尤其是在競爭激烈的學術環境中，一般來說有著較高學術地位和聲譽，是藉由獲得更多資源的橋樑。在每一個學科或專業領域中，由一群具有學術權威的學者所領導的高度專門化部門，通常是一所大學院校的象徵性組織。因此，每一所院校都努力的發展自己象徵性的自我形象和公眾形象，以獲得更多的發展資源。

學者對專業知識的壟斷，以及在高深的知識教學和研究工作上有著絕對的自由，這限制了政府對大學課程的控制，也降低了大學工作的官僚化（Clark，2001：153）。在大學裡，教授擁有對教學和研究的絕對控制權力，不受到外部的管理和監督力量之影響。此外，一些處於學術位置頂尖的院校，由於它們擁有著大量的資源和活動條件，像是高水平的環境和設施、高素質的學生、優秀的教師和研究人員、經費的資助，以及學術和研究成果的出版和名聲，為自己建立了良性的循環，使得高等教育系統的上層資源又流向它們，通過這種循環，優勢又產生了優勢，更加提高了它們的學術地位和名聲。

從歷史的觀點來看，古希臘時代以來，知識份子的社會地位就是決定性的，他不僅是政治的參與者，更能系統的闡述意識型態和話語，以及促進大規模團體的形成，並使大眾的信仰體系合法化。而在前工業的社會中，知識份子的最主要類型是上流社會中的教士和學者，他們是霸權主義意識型態的擁有者，使得貴族特權、極權主義和教會的存在是合理的。但在現代時期，佔主導地位的知識份子類型，則是技術專家治國型，他們運用不同的方式使得官僚的國家資本主義得以平穩運作，並讓工業社會的其他形式合法化，而這種技術專家治國型知識份子主要分佈在國家機構、大學、大公司、軍隊、媒體和文化產業之中，其工作與知識產業、經濟、國家和軍隊有機的聯繫在一起（Boggs，2002：1-4）。

由於啓蒙運動後所帶來的一連串理性價值觀、世俗主義、科學和技術進步，以及對自然的控制等發展，使得此一知識份子階層興起，而大學在這技術專家治國的大眾教育時代，更是將越來越多的知識份子作用，吸進了它的領域之中（Boggs，2002：121）。在高等教育體系中，技術專家治國型知識份子，已取代傳統的知識份子，如哲學家、牧師、文學人士等，因而目前的現實狀況則是高等教育全面地融入與資本主義利益有關係，並為之服務的公司-國家網絡之中。

二十世紀的 60 年代，柯爾（Clark Kerr）所提出的多元大學（multiversity）理念，強調大學的功能中包含為社會服務的功能，則是反映了教育制度被設計來滿足資本主義需要的程度，並繼而滿足國內政策、軍隊和外交政策（Boggs，2002：123）的最好例證。而技術專家治國型知識份子更是資本主義合理化的產物，專業人士幾乎在每個領域中，都發展成為科層控制的壟斷，因而幫助資本主義的作用更為擴大。

在多元大學裡知識的生產被融入了佔支配性地位的經濟、政治和軍事結構中，它的結構和課程不斷地經過調節，以滿足現代化經濟所提高的技術要求。因此在這一結構裡，教授所體現出的是經理和企業家的特徵，科學和技術世界與學術世界相結合，大學必須反映出那些較大層面的社會發展利益。也可以說現代大學，是國家-公司教育管理的所在地，它管理和控制了知識的生產（Boggs，2002：137-138）。

三、大學專業行政管理人員系統

自大學發展以來，大學基本上是一個教授的行會，大學教授擁有相當大的權力，由專業學術力量來掌控大學整體發展的決策。但近年來由於外部環境的變革和壓力，使得這個情況受到很大的衝擊。

首先，是學生透過學生會組織，參與部分的大學行政事務之決策，而不再像以往一樣只是盡一個學生上課的義務而已，更廣泛的參與和自身相關的學校行政事項（Clark，2001：56）。其次，由於近年來政府對大學的各方面補助，尤其是在財政方面，採行緊縮的政策，而校外的資助者佔學校財政收入的比重越來越多的情況下，為求得大學的長遠發展與展望，必須迎合各方資助者的期望，以吸引社會上有力人士的贊助，使得大學本身在各方面的成果表現亮眼，變成極為重要的一件事（Clark，2001：92）。第三，高等院校的職能不斷的擴大，內部結構和外部關係日趨複雜，專業化且現代化的管理成為必要，而整個大學系統的運作也越來越依賴於市場上所給予的評價，因此，造成學校權力轉移到專業的行政管理人員手中，以使學校在各方面的表現能更符合社會和市場上的期許（Clark，2001：58）。

由以上的論述我們可知，隨著緊縮政策和變革，原本不受無關外力侵入的學術組織，也以一種更具管理型的權威模式展現。由於大學的許多決策行為越來越需要服從市場上的變化和需要，來滿足消費者和贊助團體的願望，因而造成學校的行政權力移轉至行政管理人員、院長和系主任，甚至是校長等這些專業的管理人員手中，有的還成立董事會為了更有效的管理。但他們並不是以專業的學術知識見長，而是以擅長管理和行銷學校為其長處，促使學校的知名度和接受度能廣為大眾所認同，以吸引更多的資助。

這些學校事務的專業管理人員，在大方向上他們必須負責規劃學校、系所的方針，以及確定目標，建立長期、短期的計畫，並且能與社會、經濟的發展速度保持一致，以使得學校整體能始終處於優勢的地位。而在小細節上，則包括預算的編列、財源的開發、各部門工作效率的管理等，但對學術的管理及實際的教學工作，則是選擇

不介入專業的領域事務中。像是目前私立大學的董事會就是一個例證，他們只規劃和決議學校整體的發展方向、經營策略，但是對於專業的學術研究和教學工作，則仍然尊重各學科領域教授的專業能力。

雖然說大學由於受到外部環境這些資助者要求的影響，使得原本具學術權威的教授，其學校的地位和權力皆大幅下降，但整體來說，在選擇學生資格和主要的學術評判等這類的關鍵性問題，教授仍然具有特權（Clark，2001：56-61）。因為教授的學術成就是高等教育機構的重要資源，他們的學術活動對大學的威望是一種保證，沒有他們的成果，就算有再專業的行政管理人員也是無用。

四、專業化教育的弊端及通識教育的補充

這種專業的高等教育體制，培養出來的是過份專業化的人，就像一隻訓練有素的狗。從某一方面而言，它們無異於無技能的人，因為他們只能專注於自己所習得的技能，可以說連最基本的技能都沒有，或者說是他們的創新能力已經被拋棄了。因而就有學者提出以通識教育的推行，來解決專業教育所造成的問題。

此外，專業化教育所造成的最嚴重的問題，就是將學生的知識領域狹窄化，使得學生只對某一專業知識領域擁有很高程度的見解能力，但對其他方面的知識卻一無所知，甚至連如何生活都是一個問題，可以說是一個生活白癡，只要跳脫出自己的專業領域外，就不知道該如何處理和面對社會上的其他事物。

一般人通常誤解通識教育的課程應以古典人文學科為主，並將人文學院與通識教育畫上等號，認為其目標在培養一個人自由的心靈，造就完美性格的人，但他們卻忽略了人性品行的塑造，是視乎特定的歷史變化而不同的事實（Hunter，1996：128），不同的社會發展條件，就需要不同的教育需求。然而之所以會產生這樣的誤解，主要是由於受到古希臘-羅馬時代博雅教育理念的影響，但它只是歷史上一個培育人格的方式，隨著社會型態的變遷，有著不同的文化制度和技術需求。因而此時的通識教育課程不再限於人文學科，而是視乎社會的需要，來決定學生需要何種類型的課程。

以美國為例，由於從 1970 年代開始，美國的科技水準迅速的發展，造成學生都

只擁有專業、科學方面的知識，但基礎的知識能力卻很差，基本的算數、識字能力等，都不具備大學生所應擁有的水準。因而遂有 Back to Basic 回歸基礎學門學習的提出，以造就學生全面知識能力的提升。

可以發現台灣各大學最初的通識教育推行目的，大抵是為彌補專業能力不足的部分，因而所採行的是「均衡論」的理論取向。像是通識教育剛開辦時，不論是清華大學 1970 年代的「人文學概論」、「社會科學概論」，或是台灣大學「通才教育」時期，課程的設計大都是建立在「均衡論」的基礎上，換言之，課程設計的原則是如何讓本院、系的學生，接受非本院、系「專業課程」之外的一些知識，以達到通才及博雅的目的。因而這些課程大抵是以各學科的基本導論或概要為主，且含有「試辦」的性質（劉阿榮，1999：28）。

而之後當各大學皆開辦通識教育課程後，由於各校的師資、系所條件之差異頗大，且所認定的課程標準也不相同，因而課程的規劃相當繁雜，出現了許多不太符合通識教育目標的課程，例如「寵物保健」、「寶石鑑定」等。大體上台灣的大學關於通識教育的實施，可分為以下幾類方式（曾曉雯，2001：85-87）：

（一）自由選修：規定應修滿多少學分才能畢業，此外就無特別的規定，學生選課的空間很大。採行的學校包括世新及銘傳大學。

（二）所屬學院可指定選修：除了讓學生可在課程領域內自由選修以外，學院可依其需要，指定所屬學生應修習哪些課程。目的在配合學生專門知識的需要，發展學生相關的能力。

（三）有限度選擇課程領域：像是淡江大學讓學生在六個必修的核心課程學門外，能在其他的五個學門之內，選擇三個來選修。東海大學也規定在五大領域中，必選其中的三領域。而東吳大學把課程分為四大範疇，讓學生在自己的學術範疇之外，自由選修科目。

（四）特別規定某些課程必須選修：如中原、靜宜、華梵大學，規定宗教類課程為必選。東華大學則側重工具性學科，也就是技能的訓練。

(五)免修所屬學科領域內的課程：自己所屬的學科領域科目或所屬系所開設的通識課程不得選修，而其他的課程領域都必須修讀。如交通、成功、中央、清華、逢甲大學等。

由於大多數大學通識教育課程的設計，最大的目的是為了解決專業教育所帶來的弊端，因而開設了許多非屬自己原來專業知識之外的課程，以擴充學生的視野、見解。不過由於師資、系所和教學條件的貧乏，且由於無整體規劃參考的課程設計，再加上大多數課程是以概論性的性質開設，因而所開設的課程雜亂，並且學生也很難從中學到真正的知識、能力。所以我們可以看到通識教育的推行，一直無法有原先所預定的成效出現，因此也才会有許多反對的聲浪和檢討的意見產生。而這也造成專業教育和通識教育之間，一直有其張力存在，如果把通識課程加入原有的教學系統中，會產生許多的衝突，如把專業性課程減少，也一樣會有衝突和反對的聲音出現（林安梧，1999）。

第三節 國家介入力量對高等教育的影響

自古以來高等教育所具備的功能，可以將其歸納為兩類，一類為培養國家在各方面發展所需要的人才，另一類則為研究和傳授高深的學問（潘懋元，2001）。然而在十九世紀初德國柏林大學的改革下，這兩種功能終於被融合在一起，成為近代高等教育機構所同時兼有的功能。

一、國家控制模式至國家監督模式

自中世紀的大學建立以來，我們可以觀察到在高等教育的發展史中，國家與高等教育的關係是極為密切的。像是在古希臘-羅馬時代，當時的教育目的，主要是在為國家培養高層的統治人才。而至中世紀時，高等教育機構更是為國家培養許多神職人員、法官、政府官員等專業人才。直至近代，宗教革命導致基督教統治的局面瓦解，使得民族國家逐漸形成，因而近代大學的設立目的，變為更加注重民族國家和地方的

利益需求¹。

我們可以觀察到在這個時期裡，國家在德國大學的發展中有著很大的影響力，它既是大學的創辦者、經費的提供者，也是教授和絕大多數大學畢業生的雇主。因此，國家一方面保證大學的教學自由和學習自由，同時也寄望教授和學生能報效國家，貢獻一己之力（Clark，2001：39）。

而通常一般大眾寄望於高等教育所能展現的功能，包括希望它能成為促進社會公平的工具；藉由進行普通教育、各領域的專業訓練，來招收多種類型的學生，以促進選擇、個性化原則；並和勞動市場建立起聯繫，和廣泛的國家需求相結合；還有就是灌輸共同的價值觀，以幫助民族團結的目的。

尤其隨著高等教育逐漸在維護國家統治地位上所展現的重要性，當知識被意識到可以成為加強階級意識的工具時，這時統治階級不僅繼續保持著對高層的統治人才之培養，也開始支持從事知識的傳授和研究的機構。因而這使得高等學校依靠國家來獲得資源和合法地位，而政府也可以通過改變提供經費的條件，來影響高等教育體系和各院校的行爲。

所以這使得高等教育漸漸改變其原先遊離於國家或社會需要的狀況，學習和研究活動逐漸與社會對高級專門人才的需求相結合，並通過政府的承認，高等教育機構獲得政府所賦予的一些特權²。所以後來國家與高等教育之間關係的定位為，國家為高等教育的存在和發展提供一定的生活條件和學術研究條件，而高等教育用知識來為國家、社會服務。而在由國家資助和控制的高等教育中，國家是一所高等院校或高等教育部門，能否繼續存在的主要決定因素（潘懋元，2001：29）。

¹ 例如德國由於法國大革命和 1806 年拿破崙打敗普魯士的影響，處於戰敗後的德國，正想重建民族的信心，便企圖透過教育的改革，來提升德國的學術文化，做為重建民族精神的依據，並且希望以此成為往後德國統一的基礎（林孝信、黃俊傑，1996）。所以 1809 年任命洪堡德為內務部長，改革普魯士的教育制度，創辦了柏林大學。

² 像是美國南北戰爭後，1862 年通過「莫瑞爾贈地學院法」(Morrill Act)，以出售聯邦政府所得的資金，在每一州建立大批提供農業和機械工藝教育的州立學院 (Millett, 1984)，稱為「贈地學院」(land-grant colleges)，這與美國當時的科技、產業和經濟的發展相呼應，使美國高等教育的功能延伸到直接服務社會和國家的需要，滿足當時市場上對農業相關技術的需要，是另一個國家力量介入高等教育發展的例子。

但在第二次世界大戰結束後，全球的高等教育進入快速的擴充期。探討這種情況之所以發生的主要原因，是因為在二次大戰時期，由於學術界的貢獻而獲得戰爭的最後勝利，以及戰後平等主義的思潮、現代化理論和人力資本論的興起，造成促進教育機會均等、提升人力素質和加速現代化等要求，都是各國所努力的目標，因而也使得各國努力的提供教育機會，並透過各種的教育方式來培養所需的人力。

其中在政府管理高等教育系統的這個部分上來看，其控制的目的轉變成為包括使大學招生和管理民主化，增加所修習的課程與經濟、個人未來生計的相關性，但最主要的是還是在加強國家在高等教育系統的規模、費用和未來辦學方向等的影響力。

一般來說，這時政府之所以要對高等教育實施控制，主要是為了使大學的管理民主化、滿足社會的需要和期望，以及擴大入學機會，因而實行國家控制的方式來掌控這些事項。此外，因為這時高等教育費用的大幅度增加，使得政府必須提供大量的經費加以資助，但另一方面也使得政府以提供經費做為手段，來影響大學的運作。

可以觀察到由於隨著經濟發展的停滯，以及大學所需資助的費用日益龐大，因而各國在減輕政府的財政負擔，但必須繼續維持高等教育的品質及追求社會整體發展的要求下，各國逐漸由以往政府主導、控制高等教育的方式，轉變為國家監督的模式(戴曉霞，2000：41)。

而所採取的方式，首先，是解除以往對各公私立大學院校的各項管制，賦予它們更大的自主空間。其次，將市場的運作邏輯引進到高等教育機制裡，讓競爭和價格來引導高等教育的發展方向，以回應市場的需求。最後，則是積極建立高等教育機構的相關評鑑制度，以提供消費者充分的資訊做為選擇的依據，但另外一方面也是形成壓力，讓高等教育機構能更加注重自己本身的各方面表現和品質(戴曉霞，2000：41)。

二、國家在高等教育系統中所扮演的角色

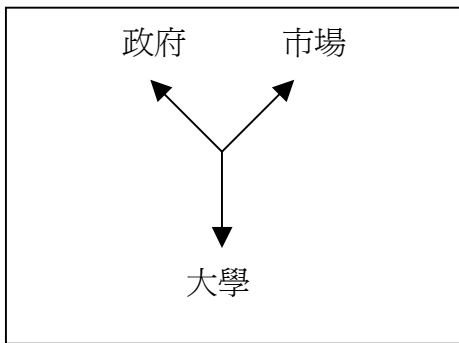
在二十世紀 80 年代以前，基本上國家還是對大學的整體發展，有著計畫性的管制和管理。但到了 80 年代以後，由於整體社會和經濟環境的改變，尤其是市場行銷的理念和作法被引用至高等教育的體系內，因而國家轉變為扮演監督者的角色，由大

學本身作自我的管制和規劃，國家只是制訂一些基本的大方向原則，讓大學所執行的策略有所依據，而不再做一些細部事項的管理。

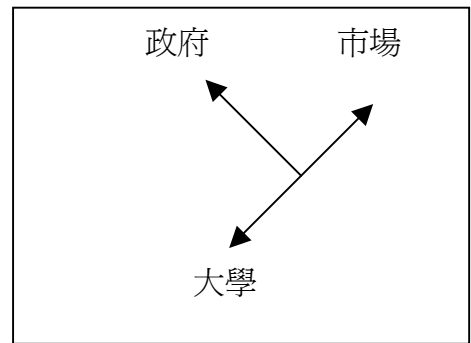
但以過去大學的發展來看，政府對各院校的控制，並不是造成它們彼此之間有著地位上的落差，相反地是降低各院校間的差距，至於學術地位等各方面的提高，還是要靠各大學本身的努力才是。因為從整體來看，國家所需要的高等教育體系是更多樣化，更適合經濟發展的學科，更民主的管理方式，以及新的入學管道。假如政府只對大學優秀的研究工作進行補助，那將會造成各院校一窩蜂的仿效，反而使得各大學院校無任何差別，不能負起各自應負的社會職能。

事實上各國的高等教育系統中，一定有著一些學校由於本身優秀的學術成就，因而處於教育系統中的頂尖位置。所以政府對各大學的控制和干預，目的只是為了使國家裡的各高等院校，能在立足點上取得平等，朝著大眾化高等教育的特徵發展，而各大學的地位等級是靠自己在學術研究上的努力去爭取。

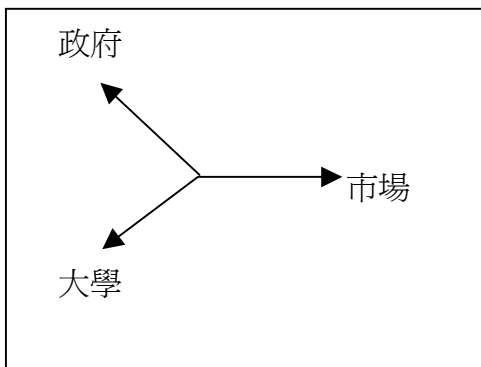
然而上述 Clark 的模式，只是單純的顯示在高等教育系統裡有這三股社會基礎力量的作用和影響，即專業學術力量、國家介入力量和市場運作力量。至於三者間力量的相互消長關係則無顯示，因此，Gareth L. Williams 根據 Clark 的模式再發展出六個細部模式，來說明三股力量間的變化關係。



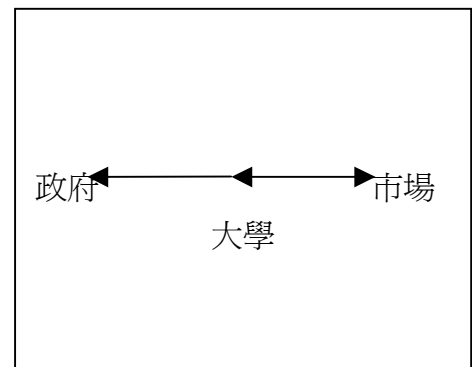
模式一：三足鼎立



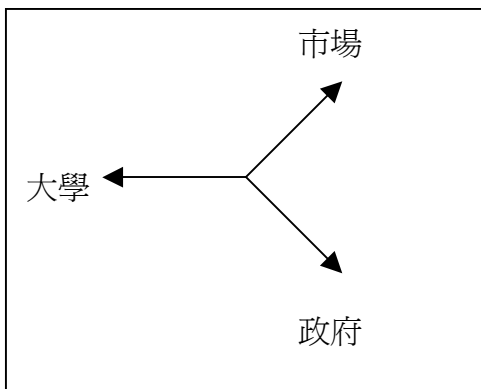
模式二：政府做為仲裁者



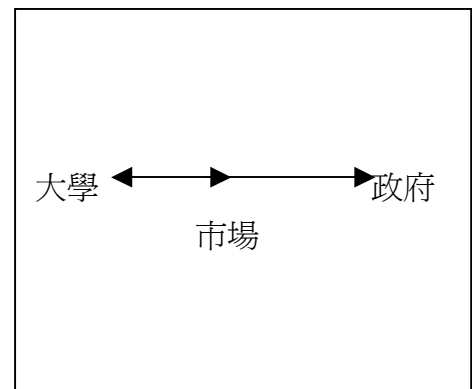
模式三：政府做為促進者



模式四：政府做為供應者：



模式五：政府支持消費者



模式六：政府做為消費者

圖 4-2 政府、市場與大學之關係模式

資料來源：Williams,1995：173

而國家在高等教育中所扮演的角色，我們可由 Gareth L. Williams 在 1995 年所發展出的六個關係模式中看到（如圖 4-2），國家隨著不同的政策情形和需求來扮演不同

的角色。從整體上來看，除了這三個影響因素均具有優勢力量而平分秋色以外，大致可將政府的角色分為三種（戴曉霞，2000：49）。

第一，政府扮演仲裁者（referee）的角色，以保障大學和消費者之間的公平性，如模式二。第二，政府扮演促進者（promoter）的角色，以確保大學教育的供應無慮，如模式三和四。第三，政府扮演支持消費者（supporting consumers）的角色，甚至是消費者的角色，以消費者的觀點來監督大學的運作，以增加消費者的選擇機會，並確保品質，如模式五和六。

從上述的六個關係圖來看，可以瞭解到基本上政府所扮演的角色是最具關鍵性的，因為大學的學術力量和市場力量能否發揮和運作，要看政府所採取的態度而定。而之所以會產生這樣的結果，原因是在於一個國家的發展和高等教育有著相當密切的關係，藉由大學教育所培養出的人才，可以滿足一國經濟和社會發展所需要的人力資本，所以自古以來國家均對大學有一定程度的掌控。此外，有經濟學家也指出即使高等教育完全走向私有化、市場化的道路，也並不能使社會整體獲得最大的利益（Rivlin，1992；Thurow，1996；轉引自戴曉霞，2000：50）。

換句話說，在高等教育的環境中，學術、國家和市場這三個影響因素是並存的，不可能有哪一股力量完全取代另外兩者，只是影響程度深淺的問題。就像是在國家是扮演仲裁者的這一個角色來說，國家力量高於另兩股力量，但當發展至國家是扮演消費者這一角色時，國家這一因素的影響力可說是降至最低，反而是市場力量，即消費者的力量升至最高。但在高等教育的環境中，純粹的市場是不存在的，真正運作的是「一種類似於市場（market-like），或準市場（quasi-market）的機制」（戴曉霞，2000：50）。

在高等教育進入大眾化和市場化的模式後，政府對於大學所採取的作法，首先當然是解除以往對高等教育的管制手段，像是取消在人事、財務和課程等方面的控制，將這些決策權交由學校本身來運作和執行。因此，在由完全是以市場的力量來引導大學的發展下，也就造成了以往公立大學壟斷教育資源的局面被打破，取而代之的是現

今公私立的大學，共同處於一個更平等的基礎上，以自己的學術表現和績效，來面對自由市場上的競爭和變遷，此外，也共同的爭取政府的研究經費和其他機構的補助費用，而這也使得大學私有化的發展更為蓬勃。

而在高等教育市場化後，大學的教學和研究品質變成是最需要注意的。因為以大學本身的立場來看，優秀的學術表現不僅可以吸引學生和優秀的研究者加入，還可增取政府和其他機構的補助經費，但除此之外，高等教育的品質也是政府所不得不加以重視和管理的。原因是由於高教體系的擴張，使得學生和新院校、系所快速的增加，因而政府的支出也就迅速增多且達到支出的上限，所以有關公共支出用於高等教育的比率和所帶來的經濟效益問題，也就成爲討論的話題。

如何設限政府支出在高等教育的額度，以及支出後高等教育是否爲國家經濟的發展帶來助益，都是政府當局所必須加以審慎的思考後做出決定的。而大學的評鑑工作就是提供這些相關資訊，以利消費者包括學生和政府當局做出正確的決定。所以在高等教育是以市場的力量來決定它的發展之後，不僅大學本身需做好評鑑的工作外，政府也並不是完全的退出管理高教領域，而任由其發展。反而它也必須介入大學的評鑑工作中，設定相關重要且必須的評鑑項目，不但可幫助自己做出良好的評估，也可幫助其他消費者做出正確的抉擇，並確保高等教育具有一定的品質。

三、國家力量對通識教育的影響

就美國的發展而言，國家力量對於高等教育發展的影響，乃是微乎其微的。這是因爲美國的教育行政是屬於地方分權制度，因而具體的教育策略是由地方行政當局，或者是學校本身來策劃，國家只是處於監督的地位。我們可由三次的通識教育運動中清楚看到，這三次的通識教育發展，主要都是由相關學者所提出和呼籲的理念、看法中，而對通識教育課程產生轉變的需求。

關於通識教育內涵的看法，一般可將它區分爲兩種（Hunter，1996：136），即它是受到外在社會或政治的影響，而產生不同以往具有滿足現實社會的需求，而另一種看法則認爲應把通識教育，看成是期待它的歷史來臨的一種理想形式，將它當作是培

養完美、自由人格的一種教育型態。

然而可以看到除了在歷史上通識教育是一種培育人格的方式，不以實用為目的，也就是實施所謂的博雅教育，自十八世紀以後，通識教育的一個最主要目的就是，提倡和培養公民的素質（Hunter，1996：133-134），具有技術性質，屬於一種滿足社會需求的教育。

現代國家為了達成管制的目的，增強國力和社會生產力，將政治計算的工具和精神帶入各個學術機構和學科規訓之中，藉由特定的工具，如紀錄、審度、干預等的配置，將權利運作轉化成一種「理性活動」（Hunter，1996：144）。因此統計調查和記錄、計算的相關形式相繼出現和建立，權力的目的和運作，是將各種知性和政治技術運用配置起來所達成的效應，這些技術把現實化為一種行政對象，可供計算。

所以可以發現在學科中就有統計學、會計學的出現，其目的就在於計算和審計相關的社會活動和發展，而管理學更是不用說，教學工作受到官僚體系、生產和市場邏輯的控制，學校走向制度化、專業化，逐漸建立起一個管理階層（Ball，1996：93-94）。

而在早期威權的統治時期，許多大學的課程及潛在的相關情境，都具有相當濃厚的黨國意識型態支配的現象。統治階級一方面掌握國家進行強制的「統治」，另一方面以意識型態來支配被統治者，而此意識型態傳播的最好方法當是透過教育的方式來進行。

可以看到早期的大學，國家力量對高等教育的發展有很大的影響，例如在課程方面，中華民國憲法、國父思想、國文、歷史、地理等科目，皆是每一個大學生的必修課程。透過這些科目可以讓學生清楚的瞭解自己所屬的文化，國家建立的歷程，然而最重要的還是在於將國家的意識型態灌輸給每一位學生。後來隨著解除戒嚴，大學教育朝向大學自治的方向進行，國家在大學教育的力量才逐漸淡化、降低。

而一般認為台灣通識教育發展的源頭，就是教育部於民國 47 年所頒訂的「各大學共同必修科目」。因為隨著後來的大學自治，各大學逐漸把原先各校所訂定的必修課程，走向「通識化」的形式（劉阿榮，1999：19-20），即把共同必修改為通識教育

課程。因此可以說國家力量對大學通識教育剛開始的形成，有很大的幫助，但隨著民主化的發展、大學高度的自治，因而這些共同必修科目也逐漸的廢除。

由以上的論述中可看到，國家對於通識教育剛成形時有滿大的幫忙，但因為它只是把原先灌輸國家意識型態的科目轉為通識教育，因此成效並不大，並不能達成通識教育的目標。再加上後來隨著社會的發展，國家力量逐漸從通識教育中淡化，因而國家力量對於後續通識教育的發展，並沒有任何實質上的幫助。

第四節 高等教育市場化

1980 年代以來，世界各國的高等教育都經歷了程度不一的「市場化」(marketization) (戴曉霞，2002：4)，即政府放鬆對高等教育的管制，將市場運作的邏輯引進至高等教育領域中，讓競爭與價格機制來引導高等教育機構的運作，以回應市場的需求，並增加彈性、提昇效率。同時也透過建立相關的評鑑制度，其目的一方面是提供高等教育的消費者，更加充分的資訊，而另一方面形成高等教育必須注意品質及績效責任的壓力。

之所以市場因素會成爲主導高等教育的主要力量，是由於近年來高等教育無論在入學人數、費用，以及大學機構數量、服務項目的迅速增長，造成政府的財政負擔日益沈重，教育資源的分配和使用效率也成爲一大問題。因而各國政府已無法再像從前一樣有效的掌控大學的各方面品質，並且滿足大學所需的經費。

所以爲減輕政府的負擔及確保公共資源能有效的被利用，因此調整以往由政府主導高等教育的方式，並解除對公私立大學的各項管制，以賦予高等教育機構更大的自主空間。各類型的高等院校間，形成一個院校市場，是現代高等教育系統的重要動力。同時也將市場機制引入高等教育中，讓競爭來引導大學教育的推動，使得高等教育能回應和滿足市場的需求。這股高等教育「市場化」的趨勢，已在近代成爲高等教育發展的主要力量之一。(戴曉霞，2000：66-67；Clark，2001：92-94)

近年來大學的運作是交由自由市場法則來掌控，宣導使用者付費的觀念，各大學院校藉由募款、推廣教育、建教合作等方式來籌措經費。由高等教育的生產者和消費

者雙方，互相交換和協調各自的利益，以達彼此的最大效用，共同來運作和經營此高等教育市場。

從整體上來看，在教育政策的制訂上可歸納出兩種不同的發展方向，尤其是在高等教育上尤為明顯，即國家和市場是處於一個對立面。在一個極端，大學教育事務的許多事項是由國家機構來進行，其中各單位的決策是交由「權力」來決定，如瑞典、法國的高教系統。至於在另一個極端，則是通過市場交易法則來運作，各部分事務是由「交換」來決定的，像美國即為一個最好的例子。但現今的趨勢則是趨於國家系統包攬一切的情況不斷減少，而市場的影響卻不斷的增長。

而我國在面對這一波的教育市場化趨勢下，這幾年的教育改革也將此議題列入重要的改革理念。像是在行政院教育改革審議委員會的《第一期諮議報告書》中，就提出了所謂的鬆綁就是解除管制，由市場的供需關係來決定，減少政府的干預手段。其中解除管制所達成的諸多目標中，有兩項必須特別注意，即創造公平競爭的環境和擴大市場參與者的權力（教改會，1995a：24）。

一、國家與市場力量的更替

高等教育市場化之所以形成，雖然是與經濟發展的轉變，政府財政的減縮政策有密切關係，但若從整體的面向觀之，主要是與整個世界的發展變動有關。隨著地球村時代的來臨，以往民族國家的界線已不復存在，不論是在政治、社會、經濟等方面的事項，已經不限於是一個國家、地區的活動，取而代之的是一種全球化的發展。因而在全球化的影響之下，各方面的事務、活動，是被置於世界市場體系的支配之下（孫治本，1999：14-15）。

全球化的發展及所帶來的挑戰，可歸納如下（楊雪冬，2002：159）：

- （一）國際型為主體的國家數量增多和功能強化，限制或替代了國家權力的發揮。
- （二）全球問題的出現，不僅推進了全球意識的提升，而且對國家解決跨國界的能力提出質疑。
- （三）市場力量的擴張，侵蝕著國家力量的邊界，並且削弱了國家存在的理念基礎。

(四) 個人行動的選擇性增強，自主性提高，使個人對民族國家這個共同體的依賴程度有所降低。

因此，我們可以說國家和市場的力量產生了更替，國家的控制力量已不再是掌控一切的主要手段。而關於國家和市場關係的變動發展，主要可歸納為三個階段（戴曉霞，2002：17），即在十八、十九世紀盛行的古典經濟學觀點，認為市場的自由運作是經濟發展的最佳選擇；以及發展至二十世紀初期時，凱因斯學派的觀點，認為國家的干預力量是解決社會、經濟發展所帶來的問題之最佳手段；直至近代新自由主義的觀點，認為市場是最有效的傳遞訊息及配置資源的機制，但它不像古典經濟學的自由放任主義，政府也必須採取積極的行動，以維護有利於競爭的環境，且必須在市場運作不佳時，政府才能插手，所以可以說現今的發展趨勢是採取大市場 VS.小而能國家的形式。

而在這種全球化力量影響高等教育的運作情形之下，上述有關 Burton Clark 所提出的高等教育「協調之三角」(the triangle of coordination) 的模式，可將其擴充為如下的形式：

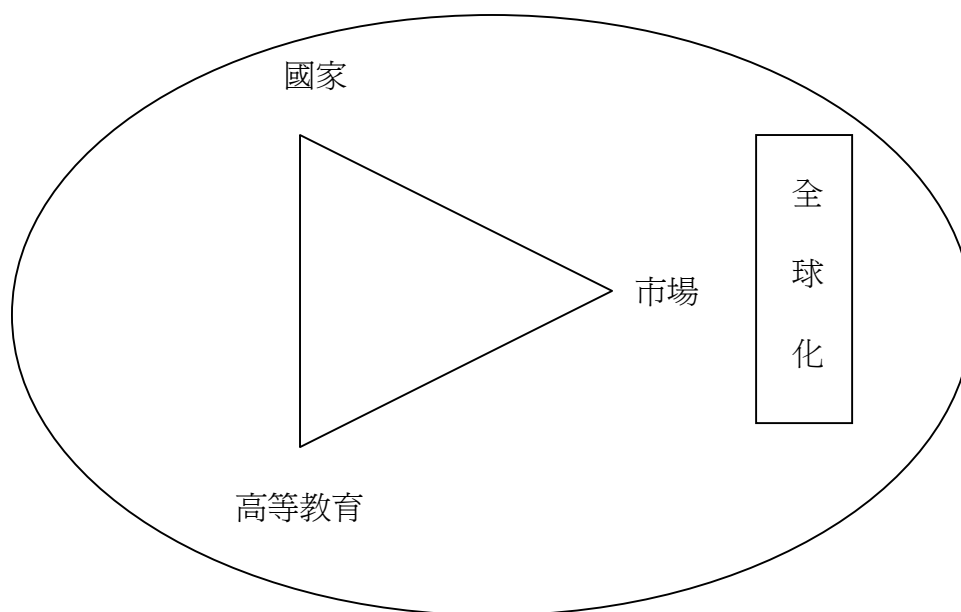


圖 4-3 全球化、國家、市場和高等教育

資料來源：戴曉霞，2002：33

二、市場機制運用至教育領域當中

由企管的觀點來看，市場機制的理念著重於四個層面（李奉儒：35）：

- （一）以創造消費者滿意度為經營企業之目標：企業必須聆聽消費者的意見和期望，將消費者的利益放至第一位。
- （二）培養對市場的洞察力：組織必須有能力對消費者和競爭者的資訊，做深入瞭解、分析，以累積競爭優勢。
- （三）相互協調而設計的活動：組織必須對消費者的需求作瞭解和回應，各部門互相合作，創造最佳的消費者價值。
- （四）著重於其他市場機制的策略執行，以及與消費者關係的連結方面，隨時調整競爭策略。

而將市場的模式引進教育領域當中，乃是起源於五十年代，採用此種方式的主要原因是因為相信透過競爭可以解決現有存在的學校問題，因此，市場改革熱潮興起的理由主要可將之歸納為三個方面（李奉儒，2001：36），也就是對公共部門所產生的信心危機，期望藉由私有部門的效率再度重現；第二，政府機構希望在不增加財務負擔的前提下，提供民眾合理的服務品質，於是便借鏡企業再造與瘦身的理由和情形；最後則是，在時代潮流的影響之下，迫使公家機關重視消費者的權利與經營效率。

此外，把經濟學中的市場理念運用至教育當中，主要是著眼於競爭與選擇這兩個機制，希望藉由競爭來帶動進步，選擇來促進改變。不過近年來，許多學者均主張教育市場的訴求應再包括，諸如解除國家管制、提高民間負擔教育經費比例、鼓勵私人興學、重視績效責任等。因此我們可以將教育市場化定義為希望以競爭、選擇、多樣化、經營績效，與私有化等市場機能，來追求達到經濟效率和品質提升，這些教育改革的目標。

因而高等教育市場化¹的主要展現，即為減少政府對高等教育經費的投資比例，

¹ 教育市場化的主要指標：自負盈虧原則（Self-Financing Principle）、市場的興起（The Rise of the Market）、國家提供者角色減少（The Reduction in State Provision）、市場管理原則的採納（Adoption of

並增加非國家（包括市場、個人或家庭）對高等教育的投資，以強化高等教育與私部門、工商業界的關係，並加強民辦（私立）高等教育機構扮演的角色（Geiger，1991：242）。但必須注意的是，在從「國家控制模式」向「市場化」的轉變之中，國家在控制教育中的角色並不是消失，反而是加強，國家仍然是教育「公共財功能」(public-good function) 的唯一保障（戴曉霞，2002：62），只是它是以不同形式的管制手段來統籌教育。

學者蓋浙生（1993：119）曾對教育市場化下一定義，若從經濟學的市場理論來看，學校是生產者，其投入因素為教職員人數，以及各項設備、資金等，家長及學生是消費者，其支出為學雜費、時間等，以滿足消費者的教育需求為主。

此外，學者湯堯（1997：74）更是從經濟學的觀點，建立起教育市場的導向模型，提倡市場化經營的教育制度。在此模型中，學校中的教學與服務主要是透過市場的供需法則來運作，生產者如果無法滿足消費者的需求，就會受到市場機能中的競爭因素，漸漸的遭到淘汰。因而這時教育機構的服務品質和績效水準，就更顯的有其重要性，且成為消費者評估的標準。

Market-oriented Principles)、市場主導課程 (Market-driven Courses)、院校創收 (Revenue Generation)、內部競爭 (Internal Competition) 和強調效益 (Importance of Three Es)。(戴曉霞，2002：187)

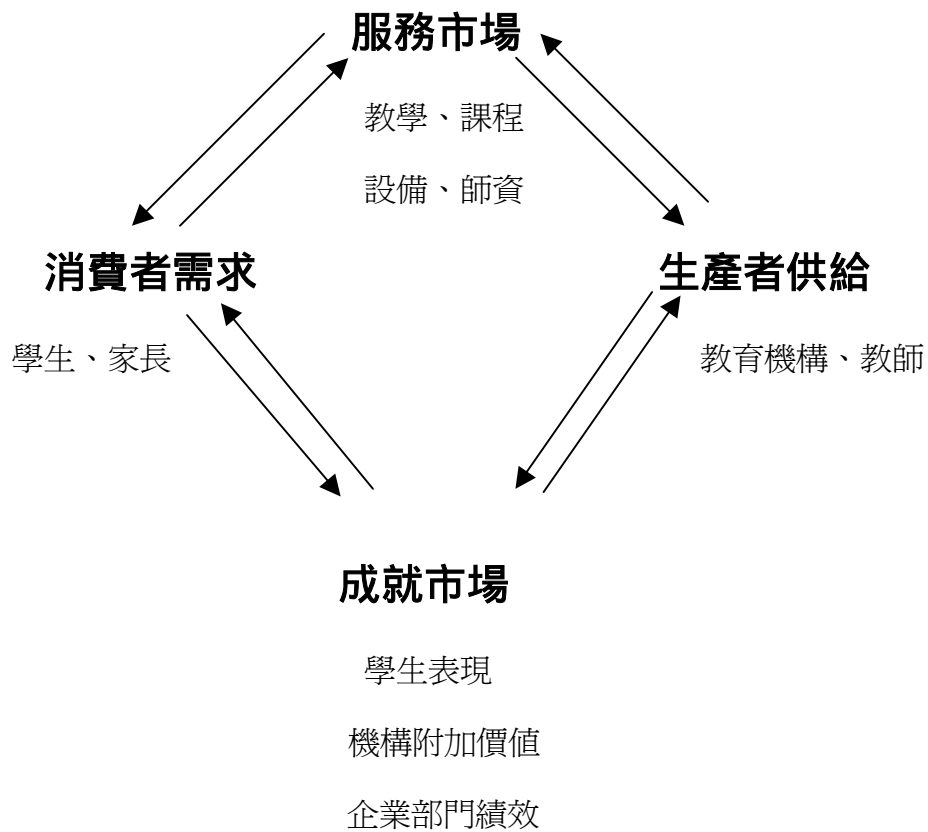


圖 4-4 自由競爭教育市場模型

資料來源：湯堯：1997：74

三、高等教育財政市場化的發展

而在高等教育市場化的過程之中，導致高等教育轉向市場模式發展的最重要因素，並且也是作用程度最深的，當屬高等教育的財政朝向市場化發展。大學的經費來源一般來說可分為三種模式（Clark，2001：79-81）：

- （一）由校外機構如中央政府提供，根據明確的分配標準，將資源分配給各院校。
- （二）院校本身有條件獲得獨立的經費來源。
- （三）大學透過出賣學術和研究服務，來獲得收入，因而經費的來源掌握在無數的消費者手中。

在經濟學所強調的市場理念進入到高等教育後，市場法則引導著大學的發展途徑，因而目前大學所處的環境以及它的運作方式，都展現出與以往不同的面貌。而高

等教育爲了達到市場化的模式，首要任務當然就是要將原本由國家所掌控的大學事務，主要可分成三大類，即課程、人事和財務的決策權，交由大學機構來自管理和規劃，以賦予它們更大的自由和彈性。

而要達成教育市場化的目的，最重要的手段就是發展高等教育私有化。以往的公立大學由於有著政府龐大的經費支持，因而擁有大量的教學和研究資源，且學費低廉，也因為如此而吸引了許多優秀的學生和學者進入。而這卻造成公立學校的優勢和名聲迅速的發展，壟斷了高等教育的大量資源，使得私立學校的生存和發展較爲困難。

但這樣的發展結果，卻由於政府的財政困難而無能力繼續負擔，因而必須轉向市場化的途徑來謀求發展，所以也就造成高等教育私有化成爲發展的趨勢。所謂的私有化就是將原本由國家所掌控的大學院校，即國立大學，任由其獨立運作，與私立大學一起競爭和面對環境的變化而做出因應。

換句話說，所謂的高等教育私有化，就是將原本由政府所負擔之大學所需的營運經費，逐漸的轉移到社會上的私人機構，尤它們來負責籌措。而這其中尤其是指公立的大學院校，因爲它們再也不能像過去一樣，隨時都有政府所提供的龐大經費支援，相反地，它們必須想辦法去和私立大學，一起競爭政府所補助的經費，甚至是其他的私人機構也是一樣。

因而市場化對高等教育所帶來的影響，首先當然是大學的經費問題，當給予大學高度的財務自主時，也就代表不足的經費部分，必須由大學本身想辦法以募款、推廣教育等方式來籌款。而在市場化的模式中，高等教育機構籌措經費的最主要來源，就是提高學生所繳交的學費，而這也象徵著使用者付費的觀念，正式的進入教育領域當中，低學費的時代已經不再存在（戴曉霞，2000：74-75）。

此外，由於高等教育的環境已經不同以往，因而經濟學中的行銷觀念，逐漸在高等教育的領域中佔有重要的指導作用，而這也使得大學如何宣傳、定位自己的產品，使自己能在眾多的競爭者中脫穎而出成爲重點。所以這時學校的行政管理系統所能發揮的效能變得很重要，它必須使自己的學校能在許多相似產品的競爭市場中，成爲矚

目的焦點，以吸引更多不論是在人事還是財源方面的資助，來幫助學校的營運和成長。因此，我們可以發現近幾年在大學的發展中，其管理方式所強調的重點包括（Clark，1997）：

- （一）強化全校各階層獨立的行政能力。
- （二）拓展與校外的關係，尤其是在工業界方面。
- （三）加強各學系自給自足的能力，以提升它們的獨立性。
- （四）將企業精神推廣至學校的每一個角落，使得此精神能和學校的文化合而為一。

另外值得注意的是，由於此時大學經費的來源對象，包括學生、企業界，甚至是政府，因而在供需法則的指引下，大學必須盡量的去滿足這些消費者的需要。而這時高等教育機構不同於以往產品導向的原則，必須以消費者為導向，開設學生所想修習和滿足市場需求的課程，並且盡可能的去滿足那些捐款者的需要。此外，就是藉由大學的評鑑結果，讓消費者能獲得充分的訊息，並且也可藉由評鑑，讓大學改善自己的教學和研究品質。

從以上論述可知，所謂的大學財政市場模式，是指院校的生存直接依靠出賣學術服務的作法，大學出賣教學服務，而學生來購買；大學出賣研究服務，而政府和企業來購買。因而控制資源分配的權力，是掌握在大批的學生和研究成果購買者的手裡。然而市場模式的主要優點是它可以不斷的刺激學院和大學，使其適應不斷變化的經濟和社會狀況，那些不能吸引學生或研究經費的院校，最終將面臨被淘汰的結果。而其缺點乃是高等院校的基礎研究常常比較薄弱，且當院校沈溺於招生工作的價格競爭和推銷政策時，可能會導致高等教育的質量降低。

四、教育市場化對通識教育的影響

近年來影響通識教育推行的最主要因素¹，當屬教育市場化對其的影響最大。在

¹ 一般說來，近十餘年來我國大學院校推動通識教育的目的為（黃俊傑，1997）：

- （一）針對學術分工過細之弊病，而力求知識之統整。
- （二）因應二十一世紀台灣地區社會新趨勢，而調整我國高等教育內涵之必要策略。
- （三）因應二十一世紀台灣地區文化之新型態，而提升我國高等教育水準之必要策略。

市場化改革中，大學普遍加強了教學計畫對市場需求的適應性、拓展專業面、實行選課制、重視實踐能力的培養等，在很大的程度上都是為了滿足社會職業變化的需要。

就美國而言，其早期大學課程所推行的選修制度，就是重視學生的興趣及需求，屬於滿足市場化需求的一個方向。而近幾年教育領域由於受到市場上需求的影響，具專業、實用性質的學科，成為高等教育所重視的部分，並大力的推行。但後來由於社會需求的改變，只具一技之長的人是不足以應付工作上的需求，且專業分工過細，造成知識領域過於狹窄。因此上述兩個尊崇市場化需求發展的結果，造成通識教育理念受到重視，認為大學課程也應具備一部份的共同知識和能力。。

然而將市場機制應用在教育之中，由於市場機制的本質與教育本質，並不是完全相通，甚至會有衝突的產生，因而可將其限制歸納如下（李奉儒，2001：41-42）：

（一）市場邏輯並不同於教育邏輯：

雖然此時的教育型態強調自由競爭的特質，但教育與市場在目標、動機、方法、評價標準與獲取目標物的有所不同，教育市場不同於商品市場，它並不是完全以營利為目的。而也正如蓋浙生（1993：118）所指出的，教育在經濟財貨分類上，是屬於準公共財（quasi public goods）或者是殊價財（merit goods），所以其仍應以政府掌控為主，滿足大多數人的需求，在某些情況下是不受市場機制所影響。

（二）受到政治、經濟、社會等因素，影響教育政策的制訂與執行：

由於教育的本質是屬於非商業營利的取向投資，且教育決策必須涉入複雜的教育實際情境中，來權衡不同的需求和主張，所以有時決策結果可能只能獲得大部分人，而非全部人的支持。

（三）市場機制無法達成配置效率和公平性：

市場機制最讓人詬病之處，就在於強調效率和績效的提升時，無法兼顧配置的效率和公平性，滿足了市場上專業技術的需求，但卻引發道德、人格的養成之缺乏。因而導致大學教育有人文導向與職業導向的對立，但事實上二者都是一個立足於現代社會的人所不可缺少的。

由上述的三點分析中可看出，教育需要考量的是整體的人力資源規劃，而不是滿足市場的技術需求，所以通識教育有其實施的必要性。像是在實施通識教育方面，就有「道德陶冶」和「學以致用」之爭議，因為由市場所主導的趨勢下，教育的實用價值受到重視，但卻也造成以人文、道德等價值觀為主的學科受到排擠，所以教育的型態應有整體的規劃才是。

而近年來在受到教育市場化的影響下，通識教育的推行方向也發生改變，市場上所認為的現代大學學生所應具備的知識和能力，都成為大學的通識課程開課對象。主要的採取方式為各大學認為學生在現代社會中，所應具備的能力為何，而開設許多的相關課程領域供學生選修。像是淡江大學核心課程中的社會分析學門，其課程設計目的，乃是擇取當今社會發展中的重大議題，來做為設計科目的依據，以切近學生生活經驗與社會普遍現象與事實的一門科技整合的課程。並且考慮如何與純知識以外的事項相結合，使學生在知、情、意三方面皆能統合。例如性別角色的界定和兩性互動的關係，就是當今社會的重要議題。

雖然這些課程符合時代和社會的需要，但一方面由於認定的標準太過寬鬆，每個人的看法都不相同，到底何者才是現代公民所應具備的知識能力，相信每一個人都可說出自己的見解和理由，且這些課程真能達到其目的，則又是另一個問題。而另一方面大學的每一個系所都可以聲稱自己的科目，是現代社會中的每一個人應具備的知識，應將其列入通識教育課程之中，如此一來通識教育課程的開設將過於混亂，毫無確切所要達成的目標可言。

此外，市場化對通識教育的另一個影響是，由於現今大學經費的來源，主要是學生的學費和其它的資助者，因而學生的需求成為考量對象。造成通識課程的開設是為了迎合學生的口味，完全無課程開設的依據，只要那門課有許多學生選修，學校不論那門課程是否具有價值，就大量的開課，如此只是更讓大學的通識課程成為一個大拼盤而已。

第五章 知識經濟社會中實施通識教育的可行性

經由上述的討論，可以瞭解到通識教育有其存在的歷史背景，和實施的合理性需求，但它也有所衍生的一些問題。而在進入二十一世紀後，在現今及將來的社會中，教育型態將如何轉向，通識教育是否還有存在的必要性，以及本來存在於教育中的問題是否能獲得解決呢？進而將通識教育帶入一個嶄新的新境界，這些都是本章所要探討的主題。

目前高等教育的專業化可以說是一種分工的展現，但卻造成了人的片面發展，把人束縛在某一狹窄的知識或技術領域內，使得其知識、能力只獲得了部分的發展。且現今社會中由於科學、技術的大幅應用，使得生產力得到大量的擴增，因而也就造成了工具理性高度的發展，並且也從中引發了許多的問題。而這些因素對於高等教育所造成的影響，則是大學逐漸喪失了對社會批判和建議的職能，只把高等教育的目的視為是一種單純的專業教育而已，並不具備其他的功能以及社會職能。所以如何改善此一情況，培養人們具有一種自由、開放的對話和溝通方式，是勢不容緩的事。

而在未來的經濟活動中，相信知識必定將佔有重要的地位，因此終身學習已成為一股不可抵擋的趨勢。如何保證學生具有繼續學習的足夠能力，使他們能夠從事終身的學習，以因應社會中對技能不斷更新的要求，也將是高等教育的一件重要任務。而通識教育的理念是否能幫助上述專業教育所帶來的問題獲得改善，並在未來知識經濟的社會中，有其存在的意義，這些都將是本章探討的重點，且最重要的目的是在於，能否因而能更加確立通識教育存在的價值性。

第一節 知識型社會的來臨

「知識經濟」這個名詞，是由經濟合作暨開發組織（OECD）首先提出，其在 1996 年發表的《科學、技術和產業展望》一文中，多次出現「以知識為基礎的經濟」這個

概念，被視為是「知識經濟」¹一詞的由來（詹棟梁，2001：3-4）。傳統上經濟學的觀點認為土地、勞力和資本是生產的重要因素，但在近十幾年來快速的社會變遷中，知識卻成為現代社會經濟發展的核心資源，以知識和資本取代以往的土地和勞力因素，成為主要的生產要素，運用知識以創造新的獲利機會，是新的經濟發展趨勢²。彼得·杜拉克（Drucker，1995）在其名著《巨變時代的管理》一書中指出，二十世紀人類最大的改變，首先是藍領工人的崛起，繼之則是知識工作者的興起（周文祥、慕心譯，1998：219）。

一、經濟發展的三個轉變階段

回顧人類的經濟發展史，一般來說主要是透過三次工業革命，使得經濟活動的內涵發生轉變，可將之區分為如下所述（Thurow，2000：26）：

（一）第一次工業革命

人類最早的經濟活動是與農業方面有關，如畜牧、漁業、狩獵、種植等，也就是以土地、自然資源和人力，為創造財富的主要工具。而在十八、十九世紀之交時，所發生的工業革命，終結了人類社會數千年來以農業創造經濟的歷史，蒸氣機所提供的動力遠超過人力和獸力，因而開啓了工業發展的新紀元，可稱之為第一次工業革命。

（二）第二次工業革命

在人們由農業經濟時期邁入工業經濟時期時，這時主要是以資本、技術，來從事大規模的生產，做為創造財富的主要方法。但在十九世紀邁入二十世紀之時，又爆發了第二次的工業革命，此時電氣化的發展使得傳統產業紛紛轉型，開始從事與研發高

¹ 美國經濟學家馬赫路普（Fritz Machlup）在其所著的《美國的知識生產與分配》（1962）中，提出「知識經濟」一詞，成為創始者。其認為知識經濟的意義就是知識的生產，而知識生產就是「知識工作」，在美國的各種產業運作中，集中在引人注目的技術專長方面，而所必須的技術知識主要集中在3%左右的一群人之中。

² 英國經濟學家李德彼特（Charles Leadbeater）認為知識經濟是無實體的經濟，它是以競爭為主要的手段，而在知識經濟的時代中，知識、服務等無形智慧，將取代過去實體、有形的勞力，成為創造財富的新關鍵（Leadbeater，2001：40）。

我國行政院經濟建設委員會，於2000年所提出的「知識經濟發展方案」中，將知識經濟定義為：所謂知識經濟，就是直接建立在知識與資訊的激發、擴散和應用之上的經濟，創造知識和應用知識的能力與效率，凌駕於土地、資金等傳統生產要素之上，成為支持經濟不斷發展的動力。

科技方面的產業。

（三）第三次工業革命

微電子、電腦、電信以及生物科技等，改變了我們的生活面貌，但如今全球正在經歷所謂的第三次工業革命。這是因為在教育發達和知識的提升之後，漸漸的以知識做為經濟發展的主導因素，和創造財富的主要工具，稱之為「知識經濟時代」。

此外，可以看到第一次工業革命時，經濟的發展形式是屬於地區型經濟，而第二次工業革命則把區域經濟轉型為國家經濟，但在第三次工業革命時，更進一步把國家經濟轉型為全球經濟。而目前正在經歷的第三次工業革命中，科技技術的變化是日新月異，讓人無法捉摸出它的發展趨勢，因而此時能佔有經濟優勢的方法，就在於是否能夠有系統地投資研發工作，逐步發明新知識和技術（Thurow，2000：41）。

二、知識經濟與傳統經濟的區別

以知識為基礎的經濟轉型正在發生，其具有的特徵為（王如哲，2002：4-6；詹棟梁，2001：12-37）：

（一）從擁有有形的資本朝向無形的資本，以及從生產有形產品朝向無形產品之轉變。

在過去的幾年間經濟的發展有一明顯的轉變，即從有形的資本，如機器、土地，轉向無形的資本，如知識、技能、專利等。從貨品為基礎的生產，轉向高技術、高科技及服務為基礎的成長，而這些都是一項知識經濟的重要表徵。但以知識為基礎的工作並不只限於服務業，即使是裝配線的工作也需要較高的技術人力，明顯的具有增加知識工作的程度。像是複雜問題的解決、科技創新及新市場之創意利用等相關知識，以及新產品的發展或較佳服務之提供等都是。

（二）企業全球化，促進世界經濟一體化。

資訊的進步促使世界形成一個「地球村」的概念，透過資訊的交換將全球的市場聯為一體，因而在知識經濟的發展下，世界經濟一體化的趨勢，將更加明顯。而全球化所帶來的壓力，更迫使組織必須增加適應力、創新及處理的速度。

(三) 瞭解組織流程和例行作業中，所包含的專門知識在因應全球化上所具備的價值。

各類組織中，人員和工作流程包含著許多有用的知識，如能妥善加以保持和應用，將可為組織創造出社會利益和經濟利潤。

(四) 獲悉知識是一項有明顯差別的生產因子，而且在以知識為基礎的產業中，會逐漸擴大知識佔市場價值之比例。

進步國家的經濟活動，愈來愈仰賴知識的生產和應用，以擴展新的知識產業和專業領域。而知識經濟的發展將導致產業結構的高級化，以服務業為主的比重迅速上升，且資訊業的網路將佔主導地位，朝知識密集、技術型產業方向前進。

(五) 資訊和通訊科技的重要性快速增長，知識經濟應被視為是資訊的資本主義。

知識經濟的概念會受到重視，主要是由於資訊技術革命，因為它不僅使得了社會生產力獲得提升、改變了財富創造的模式，更進而改變了生產過程與生產組織的型態。知識及資訊的取得、流通、交換、運用和創新，是影響經濟競爭力的關鍵因素，而資訊與網路科技的普及化與應用，更是主宰經濟發展速度的決定因素。它們是創造知識的工具，並提供一起工作和相互學習的機會。

然而雖然知識經濟時代是以知識為主要的生產因素¹，並透過資訊不斷的尋求創新，但在農業經濟甚至是工業經濟時代，難道就不重視知識在生產上的應用嗎？國內管理學者許士軍教授認為知識經濟在知識的使用上主要與傳統經濟的差別，可區分為三個方面：

(一) 在重複使用方面

以往傳統的經濟時代，像是以農業為主時，播種、施肥的技術是代代相傳，而在以工業發展為主時，關於機器設備的操作，主要是從使用手冊或操作規範上取得，且

¹ 歐洲的經濟合作暨開發組織在 1996 年的《科學、技術和產業展望》報告書中，將知識經濟¹界定為，是以知識資源的佔有、配置生產和使用為最重要的經濟。該組織認為知識有四大型態，即事實性知識 (know-what)、原理性知識 (know-why)、技能性知識 (know-how) 和人力性知識 (know-who)，而構成知識體系的三大要素為，科學與技術研究、資訊與通信技術和勞動力的技能水準 (詹棟梁，2001：10)。

一再不斷地重複使用。但在知識經濟時代，工作人員所使用的知識，則是屬於原始性與創意性的。

（二）在間接使用方面

農業時代所依據的技術，主要是根據先人所流傳下來的，而工業時代員工所使用的工作手冊，主要是經由工程師所撰寫和設計的，員工只是依照上面的規則來操作。但在知識經濟時代，員工則必須對知識是直接的使用與投入，而有時他們對知識的創意，甚至是重要的生產要素來源。

（三）在被動性使用方面

在農業和工業時代，是不會主動的使用知識，主要是依先人所遺留下來的知識和技術，和各產業所訂定的規則來從事生產。但在知識經濟時代，員工要積極地、主動地結合不同的科技知識，來創造新產品、新技術。

根據許多學者所給予的定義，本研究對知識經濟這一名詞所認可的涵義，大致歸納如下。即知識經濟是基於知識和資訊的生產、分配及使用之經濟，它是一種有別於傳統經濟的新經濟形式，仰賴於個人、組織和國家層級對有效知識的生產、傳播與應用（王如哲，2002：13-14）。並且知識已被視為是當前國家經濟成長和生產力的主導因素，因而資訊、科技及學習在未來經濟上所扮演的角色，已成為關注的焦點（OECD，1996）。

由上述知識經濟的意涵中可清楚看到，它顯現出兩個劃時代重要的意義。首先，一個國家的財富創造，已經轉變為必須仰賴知識的增加、擴散和應用。其次，一個國家必須發展出一個學習經濟的模式，透過教育、訓練、終身學習等方式，提供國家人民持續學習的機會，以厚植經濟發展所需的人力資本。

第二節 知識經濟對知識學習的衝擊

幾千年來土地一直是財富創造的一個基礎，雖然第二次工業革命後能源取代土地的角色，但在第三次工業革命中，知識則取代土地和能源的地位，成為經濟發展的基礎。知識是技術得以突破的源頭，這時無論是落後國家或是先進國家，能夠掌握知識

就是決勝的關鍵，因而世界各國都積極的投入知識和技術的研究與發展領域當中。

所以知識的學習在此時就顯得更為重要，其主要功能在訓練自己如何能適應技術與知識快速變遷的發展，並做好完善的準備。此外，由以往的歷史看來，不論是在以往的農業社會或工業社會中，一個國家的生產力和經濟發展能否提高、成功，關鍵就在於教育領域的工作，像是美國之所以能在二次世界大戰後，成為全球高科技技術的龍頭，主要就是由於國家的教育政策成功所致。

經濟合作暨開發組織就曾強調，知識經濟應該建立在知識與資訊的生產、分配和使用上¹，更進一步的說，知識經濟應建立在一切的教育發展基礎上（詹棟梁，2001：7）。而其也主張國家之間不同的經濟表現，可由科學與技術資源和能力的差異來予以解釋，但這種差異較少是因為研究與發展不同的投資水準所造成，而是由學習、知識分享和合作機制強度之差異所致（王如哲，2002：24-25）。

因此知識經濟的概念主要在於知識的擁有者，能在傳遞和應用的過程中，創造出效用。即如何讓知識產業化，由研發知識的過程中，來創造高附加價值及創意的知識，成為重要的目標，因而學校教育在其中扮演著重要的角色。

一、終身學習社會的來臨

在知識經濟時代中，由於知識與技能的更新，是處於隨時的變動之中，因而如果只想藉由正規的學校教育，來獲得職場中所應具備的工作技能，相信這是不足的也隨時會被淘汰。所以這時我們對於教育的觀念必須有所更新，藉由不斷的進修、學習來增廣自己的能力、學識，因此終身教育的重要性，已成為一股不可抵擋的趨勢，且我們應該努力的建構出一個學習型的社會，以滿足各方面及各階段的知識需求。

學習社會的概念原為赫欽斯（Robert Hutchins）於1968年所提出，用來指稱社會文化化後，便進入學習的社會，而學習的社會為人人皆從事學習。歐盟國家為推展終

¹ 此外，世界銀行在1999年的報告中指出，「知識」應從三個層面來做區分：

（一）獲得知識：如何從生活中及學校中取得知識。

（二）吸收知識：吸收知識的方式可由正規教育及非正規教育方面去進行。

（三）知識的溝通與傳遞：將知識傳遞給需要該方面知識的人或社會大眾，以滿足其需要。

身學習的理念，於 1995 年發表《教與學：邁向學習社會》(Teaching and Learning: Towards a Learning Society) 報告書，並定 1996 年為終身學習年¹。學習社會的重點如下(詹棟梁，2001：187；黃富順，1999：16)：

(一)就個人而言，是指一個能充分提供個體在一生中，任何時間均有學習機會的社會，使得個人能豐富生活知能、充分發展潛能，以及達成自我實現。

(二)就社會層面而言，社會中學習組織處處存在，以加強整體組織或社會的競爭力，促進社會發展。因此學習的基石在於終身教育欲學習組織，故學習社會與終身教育的理念相契合。

(三)在學習社會中，教與學的機會處處存在，因此教育的資源要重新統整，並重新分配於生命的各個階段，以確定教與學的機會能獲得充分的提供。此外，學習的內容應與工作和生活相結合，使個體能有效地解決生活和工作中的問題，以提高效率。而學習的方式則是多元與多樣化，學習的場所處處存在，因而提供學習機會的團體，包括各種教育與非教育的組織和機構。可以說學習社會的產生，是導因於終身教育理念的實現和應用。

而首先提出終身學習概念，為英國的耶克斯理(Basil Yeaxlee)，他在 1929 年出版的《終身教育》一書，將終身教育定義為，「涵蓋與每日生活密切相關的非正式教育與學習」。其受達爾文進化論的影響，認為人的生命是一個持續的心智成長，而學校教育只是為了人們繼續學習的能力而做準備(詹棟梁，2001：185)。因而一個人一生中所需的知識和技能，是必須透過學校教育以外的非正規教育系統來獲得。

聯合國教育科學文化組織(UNESCO)於 1996 年所提出的《學習：財富蘊涵其中》(Learning: The Treasure Within) 報告中裡，強調終身學習是打開二十一世紀光明之門的鑰匙。個人最重要的寶藏，並非來自於父母親的遺產，或個人所獲得的財富，而是來自個人的學習。教育不僅要提供完善的正規教育，更要建立在職員工的培訓網

¹ 我國也於 1998 年，訂定該年為終身學習年，並公布《邁向學習社會白皮書》。期望能協助國民成長，促進社會發展，以及提升國家競爭力。因而在報告書中指出推展終身教育，建立學習社會為基本的方針。

絡。且報告書中提出爲了適應社會變遷的需要，必須培養學生在終身學習中，學會所應具備的四項基本學習內涵¹。

此四種學習是建立終身學習社會的重要方針，也是未來社會的發展願景（謝文英，2001：35-36；詹棟梁，2001：189-190）。學會認知是激發個人終身學習的動力，不僅要獲得有系統的知識，更要精通獲得這些知識的方法。認知的培養主要在三個方面：即注意力的訓練、視聽力的增強和思維能力的培養。

學會做事是提供個人應付各種情況和共同工作的能力，強調從「技能到能力」的轉變，不僅包括工作上的操作技能，還有處理人際關係的能力、社會行爲、集體合作的態度、管理和解決矛盾問題的能力等。這是因爲現今的工作世界性質已改變，不能再像從前一樣強調一技之長的學習，而是各種能力的培養。

學會共同生活是身處在今日的地球村中所必須的，每個人都應學習尊重多元，以理智、和平的方式解決衝突、相互合作，共同面對未來的各種風險和挑戰。並且培養在人類活動中認識自己、互相瞭解，發揮相互合作的精神，爲實現共同的目標而努力。

而學會發展則是強調每個人除了與人合作之外，也應對自己有更深入的瞭解，以充分發揮每個人特有的才能，發展自主能力和判斷能力，確定個人的人生方向，並肩負較多的社會責任。此外，學習發展不只是知識的發展，還包括工作和行動的目標。總的來說，終身學習的目的是在於，因應社會變遷所帶來的種種挑戰，以發展和肯定自我的成長及價值。

終身學習的理念強調由於時代的變遷，以及爲適應環境的改變，因而必須透過學習來充實自己，個人的學習在人生中持續的發生。透過終身學習的過程，來獲取生命所需的全部知識、技能、價值，然而相對地，在吸收知識的過程中，也創造許多知識。因此，活到老學到老，這句話乃是終身學習的最好寫照。而實施終身學習的方式，

¹（一）學會認知（learning to know）
（二）學會如何做事（learning to do）
（三）學會與人相處（learning to live together）
（四）學會發展（learning to be）

乃是透過正規、非正規及非正式學習，這三個學習系統來進行。學習者在這三個系統之中，依自己的不同需求，隨時隨地的來進行學習活動。

二、知識經濟社會的課程變革

身處於知識經濟這個嶄新且變動幅度大的社會中，每個人所應具備的知識和能力，可歸納為（Hargreaves，2000：轉引自王如哲，2002：164）：

- （一）後設認知能力（meta-cognitive abilities）和技術：也就是思考如何思考及學習。
- （二）統整正式學習和非正式學習、敘述性知識或事實知能和程序性知識或實用知能：即在接受正規教育後，還能在非正規教育管道中繼續學習，且能將原理知識運用於實用技能當中。
- （三）在充滿資訊的世界中，有進入、選擇和評價知識的能力。
- （四）發展和運用 Howard Gardner 和其他學者所提倡的多元智慧能力¹。
- （五）能有效並能在團體中工作和學習的能力。
- （六）創造、變換和轉移知識的能力。
- （七）克服模糊情境和無法預測的問題、環境知能力。
- （八）面對多元生涯的能力，學習如何「重新規劃」自己，立身於工作職場中，選擇並接受有關的教育訓練。

因而培養上述能力的技巧是採終身學習的方式，也就是知識經濟社會中，每個人都應該具備的學習觀念（吳京，2000：79），它甚至比學習內容的多寡、深淺還要重要，因為一旦一個人具備了此種學習態度，就可以此基本能力做為基礎，再去學習更多、更高深的能力和知識。然而所謂的學習技巧，乃是著重於兩個層面上的強調，即：

- （一）學習如何學（learn how to learn）：注意如何學習才是有效的學習，即學習方法的講求。
- （二）學習如何思考（learn how to think）：思維訓練有助於思維策略的掌握。

¹ 所謂的多元智慧能力包括八個方面，即語文、數理、空間、音樂、運動、自知之明、人際交往和自然觀察者智慧，而自然觀察者智慧指的是觀察大自然的萬事萬物，並且從中獲得解決問題的能力。

知識經濟時代的來臨，使得教育面臨挑戰，過去的教育型態必須改變，學習如何學以及發展後設認知技能或能力，已變成教育機構的一項重要任務。從教育的歷史發展來看，在工業革命以前，注重知識的傳授，以發展純粹知識為主。而在工業革命以後，則是注重能力的培養，以發展實用的技能為主。

但知識經濟時代重視知識的創新，因而所需要的人才，是一種具有創新能力的人才，同時也兼具其他各方面素質的人才¹。而其中一個人所具備的創新意識、精神和能力是最重要的，擁有持續創新能力的高素質人力資源，將是發展知識經濟最重要的關鍵因素。美國未來學專家杜佛勒（Alvin Toffler）就曾說過，新的英雄不再是某個藍領工人、金融家或經理，而是想像力豐富的將知識與行動結合起來的創新者。且創建國家創新體系，對於迎接知識經濟時代的來臨，有著重要的意義（錢樸，2001：166-167）。

整體上來說，在知識經濟的社會中，大學教育所應重視的不應該再是專業知識和能力的培養，相反地應教導學生如何學習和思考的能力，以及適應這個變遷快速的環境之能力和態度，並且期望能從教育的過程中，培養及開發學生創新的精神，重視啓發的訓練。因此，以往的高等教育模式強調實用技能的知識和訓練，應該有所改變，專業能力的養成不應在大學階段，而應該加以延後至研究所階段，甚至是在職訓練中，如此才能符合時代和環境變遷的需要。

三、默會知識的習得

關於知識的習得，通常人們對知識的概念和認識，主要是來自於保存下來的歷史紀錄，即所謂的紀錄性知識（codified knowledge），但人類社會在早期階段，其實有

¹ 可歸納為以下的幾個方面：

- （一）崇高的思想境界。
- （二）高超的邏輯思維能力。
- （三）深厚的民族文化傳統知識與當代新科技知識。
- （四）極強的創造力。
- （五）與人合作的能力。
- （六）敏銳的觀察力。
- （七）社會適應與認知。（詹棟梁，2001：243）

很長的一段時間是屬於口語傳播的時期，當時的知識傳遞以口述為主，因而可能由於遺忘或記錄錯誤，導致流傳下來的知識只有其中的某一部份。此外，個體所無法明確表達的意識，很多人也認為不能算是知識。換句話說，所謂的默會知識（tacit knowledge）一直被人所忽略（葉乃靜，2001：84）。

「默會知識」主要是由匈牙利科學家 M.Polanyi 於二十世紀中葉開始所提倡的一種知識觀，其認為所謂知識，並不是單單指那個已由文字符號所清楚表達的「外顯知識」¹（explicit knowledge），而還應包括無法言傳、甚至是無法用邏輯加以分析，但對於精通一門知識卻又不可或缺的「默會知識」²（鄒川雄，2002：2-3，王如哲，2000：165）。

而就知識的實踐而言，人們在實踐中所獲得的認識成果，不一定能透過語言及文字轉換成理論，主要的原因是因為實踐中所獲得的知識，有一大部分是默會知識（葉乃靜，2001：84）。就像游泳及騎自行車為例，游泳者最後仍不知自己為何會浮起來，而騎自行車為何能保持平衡，他們能輕易學會這些技能，但卻不知道道理何在。

可以說默會知識是蘊含於實務訓練的過程中，此外，也存在於人的預感、直覺、情感、價值和信仰當中，它是由經驗和行動中發展而來。Karl M. Wiig（1993：148）定義默會知識為一種存在個人心智中，很難或不可能與他人分享的經驗。Ikujiro Nonaka（1998：41）進一步指出，默會知識有兩個面向，其一為技術層面，即我們所說的知道如何做（know-how）；其二是認知層面，包含根深蒂固於我們腦中的信仰、理念、價值、基模（schemata）、心智模式，會影響我們對世界知覺的方式。

那麼默會知識具有哪些特質呢？正如 Michael Polanyi 的名言最能說明，即「我們所知道的比我們能說的多」（We can know more than we can tell）。由於默會知識是非常內化和本能化的，因此我們常會視為理所當然，無法立即清楚說出，這包括我們已

¹ 可以透過形式化的媒介或語言傳遞的知識，其優點是自動反應，幾乎不需要花費時間去琢磨、思考。（伍忠賢，2001：72）

² 是指深植於行動、承諾之中，具有個人的特性，比較難成文化（unarticulated）和傳遞，包含認知和技能兩種元素。技能元素包括具體的技術、工藝和技巧。此種知識的缺點是可能出錯、不易改變和難以溝通，因而容易造成無法檢驗、無法改進、無法分享的困境。（伍忠賢，2001：72）

學會的，我們已習慣將其視為本能，而應用於工作之中。由上述歐洲的經濟合作既開發組織對知識所做的四大分類中，可以將 know-what 及 know-why 類的知識，歸於記錄性知識，而 know-how 及 know-who 類的知識，則是屬於默會知識（葉乃靜，2001：86），它們是難以歸類和量度的知識，獲得的途徑主要是依靠實踐，透過學習而獲得。

過去由於學校教育成爲主要的教育型態後，造成人們有著經驗的學習不如書本學習的觀念。然而事實上知識並不侷限於書本當中，也隱藏在實際的生活經驗與操作裡，默會知識的獲得就是一個最好的例證（葉乃靜，2001：88），由操作的過程中去體會和慢慢累積，乃是學習默會知識的最好方式之一。

在現今正邁向知識經濟時代之際，知識成了經濟發展的主要關鍵，此時知識所具有的特色之一，就是使用後的價值不會流失，反倒是透過分享，進而會不斷的增加研發的成果，創造出新的知識。並且由於在知識經濟的社會中，知識具有不可取代的地位，書本中的知識有時是根本不夠我們所需，甚至許多的默會知識中所存在的價值性，有時是比具體呈現於記錄中的知識，更具重要性，因此也是我們應努力學習和吸收的方向。所以這時應該重視生產經驗的累積、傳承和保留，而不能只以外顯的知識爲主要的研究對象（葉乃靜，2001：90）。

第三節 通識教育的重要性

由上述所探討的理念當中，可以發現在知識經濟社會中，強調終身教育的實施與學習的習慣之養成，如此不僅可解決伴隨人生歷程而來的問題，更是達成發展個人潛能及自我實現的一條捷徑。然而這種發展也促使現今的我們，必須調整由以往所重視的學歷主義觀念，轉化爲強調個人能力主義的培養，因爲高等教育並不是一個人接受教育的終點站。

因此，這時的大學教育應被視為是一個人教育的養成階段，是基礎、廣博的，而非專精、高深分科分流的階段（謝文英，2001：39）。所以大學教育不能再像以往一樣，將專業教育與通識教育做區隔，只具備一技之長的人，是無法生存於這個知識爆炸的時代中，相反地應強調通識教育的實施，透過通識教育來培養每個人都應具備的

各方面能力。然而究竟知識經濟的特性與通識教育概念，兩者間有何相通性，我們可由以下的分析探討中得出。

一、學校教育為知識管理的基礎

知識經濟的動力在於「知識」和「科技」，知識經濟的方法在於「冒險」和「創新」，知識經濟的目標在於「競爭」和「優勢」。為了促進知識經濟有效運作和達成目標，「知識管理」就是其成敗關鍵之所在，建構組織知識管理的系統和機制，將是刻不容緩的課題。而學校不僅是知識傳播的場所，更是知識創造的園地，所以學校本身是具有推動知識管理的雄厚條件（吳清山，2003）。

此外，知識經濟的一個重要特徵，乃是朝向服務業的發展趨勢，或者是增加產業的無形輸出單元。因而影響所及，則是未來新增的工作機會，容易集中於知識密集的產業，這是一種加速需要高技術和受過良好教育的工作趨勢（王如哲，2002：159）。而學校是一個重要的知識社群，透過學習來取得知識也是學校的一項根本目標。所以現今許多的學校教育目標，即是在培養具有知識及富創意的公民，學校課程的更新、發展方向，都是以此為標的。

自從大學被賦予教學、研究與服務這三個功能之後，光是服務這一個項目就必須走入人群、社區之中，並且不能置外於社會的變化之中，相反地應貢獻自己的一份心力。而在知識經濟這個新時代裡，我們所處於的是一個知識及資訊皆迅速產生、發展的時刻，沒有跟上時代的腳步，將會成為落伍者、淘汰者。所以大學在面臨這種全球化、資訊化的衝擊之下，大學的理念也必須隨之更新¹（詹棟梁，2001：140）。

從大學新理念的發展中可以看到，由於大學在傳統的教學和研究這兩項功能之外，還肩負著不可避免的社會責任，因而它是一國的知識創造和傳播的中心。在知識

¹（一）大學應是國際性的知識創新與知識傳播中心，因而大學理應配合這一發展趨勢來進行調整。

（二）大學是社會的良心，在大學自主時也應秉持這項原則，而教授治校的實施，不可以完全承襲庸俗的民主特質，以免大學也顯得庸俗化。

（三）大學在追求全球化之時，其中所隱含的價值取向，也不應該忽略，那就是在地化所負的社會責任。

（四）大學應教導學生負擔風險，在知識經濟時代中，成敗的風險更大，應有隨時準備迎接挑戰的心理準備。

經濟的社會中，大學是知識經濟發動的引擎，是知識的搖籃（吳京，2000），所以它必須具備活力和創新的本質，成爲各種知識來源的管道，以提供學生能學到最新的知識和技能。此外，大學也應培養學生身處在這新環境中，所應具備的觀念價值和態度，如此才能隨時接受環境中的不同挑戰。

二、通識教育的需求

專業的觀念是由於歐洲的中古大學建立後，而從中產生的，像是早期的神學、醫學、法學等科。後來工業主義興起後，大學教育主要在培養學生獲得一項專門的工作知識和技能，以促進社會和經濟的發展。然而在現今的二十一世紀社會中，對於以往大學教育中所重視的專業能力培養之觀念、態度，必須做一個大幅度的修正，簡述如下（Thurow，2000：154）：

（一）想要成功，必備的專業技術不但愈來愈多，而且變化很快，任何人想要靠十二年或十六年的正規教育，就具備一輩子所需的工作技術是不可能的。因而未來勢必走向成人教育，接受再教育以取得不同的專業技術。

（二）由於新科技變化多端，且這些又是必備的專業技術，因而必須依賴在職訓練，來培養不同的專業技術。

（三）在這全球的經濟體系中，個人具備複雜的專業技術，是取得薪資高低的關鍵因素。

所以身處於知識經濟的社會中，知識的不斷更新變化，將會影響個人的學習需求，而終身學習的觀念是每個人都不可或缺的，透過不斷的學習，以取得最新的技術和知識。

很明顯的在知識經濟的社會中，有愈來愈多的知識，尤其是高級知識，都是在正規的學校教育之後才獲得的。此外，在現今及未來的知識經濟社會中，知識的學習內容也不再成爲重點，因爲它隨時都會發生改變，這一刻所學到的知識、技能，說不定下一刻就立即被淘汰。所以可以看到知識經濟的社會的特性對教育的影響，將是以往傳統的學科制度受到挑戰而瓦解，且是朝向學科多元化的方向發展，而這時的知識所具備的特徵之一，就是它是在和時間賽跑的，人類往往需要加快的根上它的進展速

度，因此這時默會知識的獲得和學習，將是比具體存在於書本中的知識，還來的重要與具價值性。

因而此時的大學教育最主要目的，就是在培養學生具有一種開闊的胸襟，能面對人生種種的工作挑戰和具備學習的能力。所以教育的目標取而代之的是學習的方式、能力和觀念的培養，教育的目的在訓練學生具備廣博的知識基礎，以利隨時隨地進行學習，況且這時的專業知識必須建立在一般的知識基礎之上，而這些目標都必須透過大學的通識教育課程來達到。在快速的社會變遷中，專業知識的學習已不足以應付未來的需要，一個人的生涯發展不僅有賴專業教育，更需倚仗通識教育(詹惠雪，1993)。

這也是因為通識教育所強調的正是上述所重視的學習能力、態度之培養，其目的在於提供學生，對於事物擁有整體性的看法，以謙恭的態度看待事理，培養學生「經驗整合」與「整合判斷能力」的教育方式。並透過人文與科技的對話，涵養知識和真理，以造就一個「完整的人」(謝文英，2001)。

另外，因為專業教育的訓練，並不能讓我們對各知識領域都有一定程度的瞭解，且無法幫助我們日後對自己專業領域外的學習，但透過通識課程的訓練，卻能培養我們具備各方面知識領域的基礎認識和能力，以此基礎才可以使我們進行對更高深的專業知識之研究與碰觸。而知識經濟所重視的默會知識之習得，也可經由通識課程的訓練，以激發出我們對於書本以外知識的體會與理解，進而創造出更多具價值的知識。

因而我們可以說知識經濟的社會，應該可被視為是通識教育發展的轉機，相信比起以往的任何社會型態，通識教育是更適合於此時的社會型態發展之需。如能充分規劃與發展良好的通識教育課程，必定能為現今及未來的知識經濟社會，創造出不可言喻的價值與功能。

第六章 結語

本章分為兩個部分，首先第一節為本研究之結論，而第二節則為探討本研究之限制，及對未來相關發展研究之建議。

第一節 結論

所謂的通識教育，乃是起源於古希臘-羅馬時代的博雅教育，當時的教育型態是只有不用從事生產活動的「自由民」，才具有接受教育的資格，因而當時此種教育類型稱之為「自由民教育」。而教育目的在培養上層階級能從事公民和政治的活動為主，以訓練他們擁有廣博的知識和能力，所以是以古典文雅學科為主要的教育內容，也就是後來所謂的「七藝」，以發展人的理性和思辨能力為主。

古希臘-羅馬時代的自由民教育內容，包括人文與自然學科，可說是一種全面知識內容的學習，但這種教育類型對當時的社會來說，是一種具有專業性質的教育，是當時接受教育的公民都必須學習的知識科目。並且也由於古希臘-羅馬是屬於一個階級區分嚴明的社會，因而當時只有上層階級的自由民才能接受教育，所以當時的教育可說是一種具階級屬性的教育型態。

到了中世紀大學機構正式建立後，它成為在中世紀介於教會和國家政權的第三股勢力。而這時教育與以往不同的發展，則是包括了專業性學科的設置，即神學、醫學和法學，以及世俗政權力量介入教育領域當中，不再是由教會來完全主控教育的發展，此外，此時只要具備一定的知識能力，皆可進入就學，可說是脫離了以往傳統的菁英教育型態。但由於此時的教育內容仍以文雅學科的修習為主，即「七藝」的學習是從事其他專業性學科的基礎知識，因而此時仍可以說是以實施博雅教育的內容為主。

在經過中世紀之後，歐洲的社會發生了文藝復興運動、宗教改革、工業革命、法國和美國的政治革命等，造成社會的基礎結構不同與以往。尤其自然科學的發展，更是使得社會生產力大幅的提升。而十九世紀初德國柏林大學的建立，讓大學教育的發

展不再像以往一樣，只重視教學的活動，它所展現的是一種以研究、專業化為取向的發展，並且這些改變不僅皆使得高等教育朝向實用性的方向邁進，也影響了之後世界各國高等教育的發展方向。

再加上由於此時正是處於工業社會的剛開始發展階段，因此實用主義的教育觀更是受到各國所重視，為提高社會的生產力，滿足社會的需求，大學教育以實施專業性的技術教育為主。但此時仍有堅持以實施古典人文學科為大學最主要的目的之看法，因而就有學者對高等教育專業化的趨勢提出反動，如英國的紐曼認為大學的理念仍應該以追求永恆普遍的真理為主，所以大學應實施博雅教育課程，來鍛鍊和形塑學生的心靈。而美國的耶魯大學也提出一份報告，認為學院的目的是為教育奠定一個廣博且全面的基礎，且不包含古典學科課程的學院是不合格的。可以看到在十九世紀的上半葉，仍有人主張大學應以實施博雅教育課程為主。

然而在經過德國第一所現代大學建立之後，即柏林大學，世界各國的現代大學所具有的功能，則普遍的包含教學和學術研究。而美國大學的發展，則是更進一步將近代大學的功能，擴展成為不僅具備教學和研究功能，也注重社會服務的功能，大學的學術服務應滿足社會的需求，替社會解決所存在的問題，成為所謂的多元大學。並且隨著近代資本主義的大幅發展，高等教育專業化的走向，已成為一股不可抵擋的趨勢。但由於近代知識技能的專精分化，大學注重專業教育，造成學生的知識領域過於狹窄。有鑑於大學教育之目的不應該被窄化，大學教育的意義不能淪失，因而通識教育漸受重視。

通識教育的提出主要是由於，當時美國的大學不滿課程皆屬於古典學科的必修形式，認為這是與當時社會的專業主義潮流有所不符，因而有課程選修制度的推行。但由於此種大學課程轉變的幅度過大，且容易造成學生的知識領域過於分化，所以就有學者提出應該有一些共同的核心課程，是學生都必須修習的部分，這可被視為是通識教育思想的萌芽。

而通識教育在美國經過主要的三次通識教育運動後，逐漸的確立其在美國高等教

育中的地位和重要性。它是從「知識的統一」和「人格的統一」這方向出發，來培養圓融的人格，其實施即在於彌補大學教育漸趨專業化與實用化的缺失，以及解決人文與自然兩種文化對立與隔閡，其終極目標在於培養大學生的恢宏氣勢與人文素養，達到全人教育的理想。

至於此時的通識教育與以往的博雅教育，兩者相同的地方，都是注重學生整體知識能力與人格的健全發展。然而兩者在理念和內涵上的不同之處，我們可以歸納出，首先，博雅教育是屬於菁英階級的教育，而通識教育則是民主社會中的每一位公民，都可接受的教育。其次，由於當時的知識內容和學科分化不深，因而博雅教育的內容大致包括所有的人文與自然學科。但是相反地，由於此時的社會環境，人文與自然學科的界線分明，且學生都是選擇其中的某一專業性學科為主要的學習，因而實施通識教育的目的，主要是注重人文與自然學科的平衡。

近代影響教育發展最主要的三股社會基礎力量，乃是專業、國家和市場，這三股力量是使得現代通識教育的內涵不同於以往的關鍵所在。以專業為例，這是在德國的柏林大學建立後，高等教育所強調的發展取向。而國家力量也是在中世紀的大學建立後，才逐漸的介入高等教育領域當中。至於市場的力量，更是近代影響教育發展的最主要關鍵因素，使得高等教育逐漸往滿足社會大眾需要的方向前進。這些力量的介入皆使得大學教育，朝著社會上所需的專業技能邁進，而這是古希臘-羅馬社會中的博雅教育，所沒有具備的因素，因為當時的教育內容就是一種專業性的學習。

在上述三股力量的影響下，近代的通識教育強調必須配合整體社會的需要，滿足對不同知識的需求，所強調的是基本核心能力的獲得。因此，假使現今實施通識教育的目的，如果主要還是將它視為，為彌補專業教育所造成的缺憾，看做是學習專業教育的基礎，無一套良好的課程規劃，這種看法是不對的，此外，相信這也是造成現今通識教育效果不彰的所在。

隨著社會的發展和變遷，如今我們所處的是一個強調以知識為生產基礎的社會，不再像以往是以土地和資本為主要的經濟成長要素，因此此時知識的獲得將比以往更

為重要。且工作中所應具備的專業知識和能力是隨時都在改變，因而在學校中所學到的知識、技能，是不足以應用在職場中。所以這時我們應努力朝向建構一個學習型的社會邁進，正規的學校教育是不能滿足我們所需的知識，而終身的學習方式，才能隨時隨地皆不斷的進行學習，以充實自己的知識和技能，符合職場上所需。

而身處在知識經濟的社會中，我們在學校正規教育的學習觀念應有所改變，不應再是學習內容的強調，相反地我們應重視學習技巧的取得，學習如何學習相信是現今每一個人都應具備的能力。此外，重視默會知識的價值性，更是知識經濟社會所不可缺少的。由於此時知識是處於不斷的發展中，因而書本上的知識已不敷使用，相反地生產過程中的知識傳承、累積，透過彼此不斷的溝通、交流，相信更能創造出許多新價值和創新的知識。

而從前面幾章所探討的通識教育內涵，可以看到通識教育的目的主要是在培養學生具備廣博的學識基礎，訓練其思維、判斷的能力，讓其有向其他不同學科領域發展的潛能。因此通識教育是最能培養出知識經濟社會中所需要的學習能力、思維取向、態度等，可以說是最適合知識經濟時代的教育型態。

假如我們能有良好且完整的課程規劃、設計，相信通識教育必定是最符合知識經濟社會所需，因而未來的知識經濟時代，可被看成是實施通識教育的轉機，而通識教育也有繼續存在的必要性以及價值性。

第二節 建議

本研究是基於探討通識教育的歷史演進內涵，與各重要發展時期社會基礎的關係，因而採取的是巨觀的研究，由通識教育的起源時期，也就是古希臘-羅馬時代，至現今的知識經濟時代，證明每個社會不同的需求發展，造成對不同教育內涵需要的改變。

由於探討的方式是採取整體且全面的方向，因此一些通識教育重要發展時期，其內涵的詳細探討就較於缺乏，所以之後的研究者可採取較微觀的方式進行討論，如此相信必能對通教育內涵有一更為深度的瞭解。

此外，由於探討的是屬於通識教育的歷史發展，而通識教育又是源起於歐美國家，因而所採取的資料都是屬於歐美各國的發展情形。假如日後有人能對台灣通識教育發展與社會基礎之關係進行研究，說不定對我國通識教育的發展，有著不小的助力。

參考文獻

壹、中文部分

- 王如哲（2000），《知識管理的理論與應用》，台北：五南。
- 王如哲（2002），《知識經濟與教育》，台北：五南。
- 王晴佳（1997），〈大學之理念：洪堡德與傅斯年觀點之比較〉，刊於黃俊傑主編《大學理念與校長遴選》，台北：中華民國通識教育學會。
- 伍忠賢（2001），《知識管理：策略與實務》，台北：華泰。
- 羊憶蓉（1994），《教育與國家發展》，台北：桂冠。
- 行政院教育改革審議委員會（1995a），《第一期諮議報告書》，台北：行政院教育改革審議委員會。
- 行政院教育改革審議委員會（1995b），《第二期諮議報告書》，台北：行政院教育改革審議委員會。
- 行政院教育改革審議委員會（1996a），《第四期諮議報告書》，台北：行政院教育改革審議委員會。
- 行政院教育改革審議委員會（1996b），《總諮議報告書》，台北：行政院教育改革審議委員會。
- 何秀煌（1998），《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。
- 吳京（2000），〈知識經濟時代的教育政策〉，高希均、李誠主編，《知識經濟之路》，台北：天下遠見出版社
- 吳宗立（1997），〈杜威知識論及其教育涵義探析〉，《人文及社會學科教學通訊》8（2）：116-125。
- 吳清山（2003），《知識經濟與教育發展》，台北：師大書苑。
- 吳清基（1989），〈變遷社會中通識教育的實施〉，《研習資訊》51：1-5。

- 吳靖國（1998），《技職通識教育之理論建構與現況研究》，國立台灣師範大學教育研究所博士論文。
- 吳靖國（1999），《技職通識教育理論與實務》，台北：師大書苑。
- 李奉儒（2001），《英國教育：政策與制度》，嘉義：濤石文化。
- 李曼麗（1999），《通識教育-一種大學教育觀》，北京：清華大學出版社。
- 沈亦珍（1979），〈自由教育之起源與發展〉，《台灣教育》343：5-7。
- 沈珊珊（1980），〈英美高等教育理念之探討-博雅教育在經濟發展中之掙扎與調適〉，《現代教育》5（1）：86-96。
- 周文祥、慕心譯（1998），《巨變時代的管理》，台北：中天出版社。
- 林玉體（1997），《西洋教育史》，台北：文景書局。
- 林玉體（1999），《西洋教育史》，台北：師大書苑。
- 林生傳（1973），〈我國大學教育革新途徑之研究〉，《師大教育研究所集刊》15。
- 林生傳（1997），《教育社會學》，高雄：復文圖書出版社。
- 林安梧（1999），〈對於台灣當前幾個通識問題的哲學理解：「知識」與「權力」：一個哲學治療學的觀點〉，《通識教育季刊》6（2）：85-107。
- 林安梧訪談（1999），〈「人的素質」與「通識教養」座談系列之一 - 關於「香港」與「中國大陸」兩地哲學的對比〉，《通識教育季刊》6（1）：129-148。
- 林孝信、黃俊傑（1996），〈美國現代大學的理念與實踐-以芝加哥大學為例〉，刊於黃俊傑主編《大學理念與校長遴選》，台北：中華民國通識教育學會。
- 林清江（1972），《教育社會學》，國立編譯館。
- 林樹聲（2000），《大學通識教育中科學課程其科目內容之設計研究》，國立臺灣師範大學科學教育研究所碩士論文。
- 邱天助（1998），《布爾迪厄文化再製理論》，台北：桂冠。
- 金耀基（1991），《大學之理念》，台北：時報出版社。
- 柯慶明（1995），〈通識教育的理論與實際〉，台灣大學文學院編，《大學通識教育的理

- 論與實際研討會論文集》，臺北：國立台灣大學文學院。
- 洪如玉（2000），〈「民主社會中教育上的衝突」評析〉，《國立編譯館通訊》13（2）：34-40。
- 苗立田（1994），《亞里斯多德全集·卷九》，北京：中國人民大學出版社。
- 孫邦正（1969），〈美國的高等教育〉，中國教育學會主編，《高等教育研究》，台北：正中。
- 袁銳鏢（2002），《外國教育史新編》，廣州：廣東高等教育出版社。
- 高昌平（2000），《中美大學通識教育之比較研究》，暨南國際大學比較教育研究所碩士論文。
- 高明士（1994），〈傳統中國通識教育理論〉，《通識教育季刊》1（4）：67-75。
- 張一番（2001），〈知識經濟時代大學教育的新典範〉，《通識教育季刊》8（1）：79-92。
- 張文城譯（1998），〈通識教育的理論之一：紐曼的理想主義〉，《通識教育季刊》5（3）：75-88。
- 張芬芬（1987），〈大學通識教育之理論與實施〉，《淡江學報》25：1-25。
- 張建邦（1987），《大學的功用》，臺北：淡江大學。
- 郭為藩（1984），〈通職的培養-談通才教育與博雅教育〉，《至善》8：20-29。
- 陳奎熹（1999），《教育社會學研究》，台北：師大書苑。
- 陳柏齡（1999），〈赫斯特之博雅教育理念及其對我國學校教育之啓示〉，《教育研究》7：249-262。
- 陳迺臣（1991），〈博雅教育概念的理論基礎〉，《國教園地》37：4-14。
- 陳照雄（1986），《當代美國人文主義教育思想》，台北：五南。
- 曾曉雯（2001），《我國大學通識教育課程之研究》，國立台灣大學國家發展研究所碩士論文。
- 黃坤錦（1999），《美國大學的通識教育—美國心靈的攀登》，臺北：師大書院。
- 黃坤錦譯，Henry Rosovsky 著（1994），〈羅索斯基論通識教育與核心課程（下）〉，《通

- 識教育季刊》1 (2)：59-72。
- 黃坤錦譯，Henry Rosovsky 著 (1994)，〈羅索斯基論通識教育與核心課程 (上)〉，《通識教育季刊》1 (1)：53-63。
- 黃俊傑 (1999)，《大學通識教育之理念與實踐》，臺北：中華民國通識教育學會。
- 黃俊傑 (計畫主持人) (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之規劃》，中華民國通識教育學會。
- 黃淑華 (2001)，《從我國通識教育政策探討師範學院的通識課程之研究》，國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 黃富順 (1999)，〈終身教育的意義、源起與實施〉，《教育資料集刊》24：1-20。
- 甯慧如 (2001)，〈通識教育的意涵-在傳統價值觀點與現代技術導向之間的思考〉，《建國學報》20：49-60。
- 楊國樞 (1987)，〈評：通識教育的內涵及其可能面臨的一些問題〉，清華大學人文社會學院編，《大學通識教育研討會論文集》，新竹市：國立清華大學人文社會學院。
- 楊國賜 (1980)，《現代教育思潮》，台北：黎明公司。
- 楊雪冬 (2002)，《全球化：西方理論前沿》，北京：社會科學文獻出版社。
- 溫明麗 (1997)，〈批判性思考即為通識教育〉，《教育研究集刊》39：15-26。
- 葉乃靜 (2001)，〈論知識管理中的默會知識〉，《資訊傳播與圖書館學》7 (3)：83-92。
- 葉坤靈 (1997)，〈博雅教育概念的歷史演進〉，《今日教育》62：39-48。
- 葉啓政 (1987)，〈通識教育的內涵及其可能面臨的一些問題〉，清華大學人文社會學院編，《大學通識教育研討會論文集》，新竹市：國立清華大學人文社會學院。
- 葉啓政 (1989)，〈正視大學的人文精神〉，《臺大評論春季刊》，臺北：台大教授聯誼會學術委員會。
- 葉啓政 (1991)，《台灣社會的人文迷思》，台北：東大圖書。
- 葉啓政、顧忠華、黃瑞祺、蘇峰山、鄒川雄 (1994)，《社會科學概論》，臺北：國立空中大學。

- 葉紹國（1997），〈「性別角色與兩性關係」的教學設計與成效－淡大核心課程「社會分析」學門的教學實例〉，《通識教育季刊》4（1）：35-49。
- 詹惠雪（1993），《我國大學通識課程之研究》，國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 詹棟梁（2001），《知識經濟與教育》，台北：師大書苑。
- 鄒川雄（2002），〈國家介入主義、專業霸權與市場邏輯下的通識教育-我國大學通識教育「被殖民化」之探討〉，《第二屆「市場、國家與教育：一個多層次的教育社會學分析」研討會》，嘉義：南華大學。
- 蓋浙生（1993），《教育經濟與計畫》，台北：五南。
- 趙祥麟主編（1995），《外國教育家評傳 I》，台北：桂冠。
- 趙祥麟主編（1995），《外國教育家評傳 III》，台北：桂冠。
- 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》6（2）：17-37。
- 潘懋元（2001），《多學科觀點的高等教育研究》，上海：上海教育出版社。
- 鄭世仁（1990），《教育社會學導論》，台北：五南。
- 錢樸（2001），《教育社會學的理論與實踐》，廣西：廣西教育出版社。
- 戴曉霞（1999），〈市場導向及其對高等教育之影響〉，《教育研究集刊》1（42）：233-254。
- 戴曉霞（2000），《高等教育的大眾化與市場化》，台北：揚智文化。
- 戴曉霞、莫家豪、謝安邦主編（2002），《高等教育市場化：台、港、中趨勢之比較》，台北：高等教育。
- 謝文全（1985），〈大學的目標及政府與大學的關係〉，淡江大學教研中心編著，《中國大學教育的展望-大學教育研討會論文集》，台北：淡江大學。
- 謝文英（2001），〈大學通識教育之理論基礎探析〉，《新竹師院學報》14：1-28。
- 謝文英（2001），《通識教育-理論與實務》，台北：五南。
- 龔放（1997），〈現代大學通識教育之由來、使命與形式〉，《教育研究資訊》5（6）：

52-63。

龔鵬程 (1993),〈通識教育與人文精神〉,雷家驥編,《大學人文社會科學通識課程教學研討會論文集》,嘉義:中正大學歷史研究所。

龔鵬程 (1998),〈教育與意義世界的開啓〉,《通識教育季刊》5(3):1-19。

Ball, S. J.(1996), (黃靜文譯,許寶強校),〈管理學:一種道德技術〉,「文化/社會研究」議叢編委會編,《學科、知識、權力》,香港:牛津大學出版社。

Beck,U.(1999), (孫治本譯),《全球化危機》,台北:商務。

Boggs,C.(2002), (李俊、蔡海榕譯),《知識份子與現代性的危機》,南京:江蘇人民出版社。

Bowles, S.& Gintis, H.(1989), (李錦旭譯),《資本主義美國的學校教育-教育改革與經濟生活的矛盾》,台北:桂冠。

Clark, B. R.(2001), (王承緒、徐輝等譯),《高等教育新論:多學科的研究》,杭州:浙江教育出版社。

Flexner, A.(2001), (徐輝、陳曉菲譯),《現代大學論:英美德大學研究》,杭州:浙江教育出版社。

Hunter, I.(1996), (薛翠譯,羅永生校),〈充當一種志業的人格〉,「文化/社會研究」議叢編委會編,《學科、知識、權力》,香港:牛津大學出版社。

Hutchins, R. M.(1994), (陸有銓譯),《民主社會中教育上的衝突》,臺北:桂冠。

Hutchins, R. M.(2001), (汪利兵譯),《美國高等教育》,杭州:浙江教育出版社。

Leadbeater, C.(2001), (李振昌譯),《知識經濟大趨勢》,台北:時報文化。

Newman, J. H.(2001), (徐輝、顧建新、何曙榮譯),《大學的理想》,杭州:浙江教育出版社。

Thurow, L.C.(2000), (齊思賢譯),《知識經濟時代》,台北:時報文化。

貳、英文部分

- Allen, M.(1988). *"The Goals of Universities"* . Philadelphia : Open University Press.
- Bailey, C.(1984). *"Beyond the Present and the Particular : A Theory of Liberal Education"* .
Routledge and Kegan Paul.
- Brubacher, J.S.(1966). *"A History of the Problems of Education "* . New York : McGraw-Hill
Book Company.
- Clark, B. R.(1983). *"The Higher Education System"* . Berkeley : University of California Press.
- Clark, B. R.(1997). "Common problems and adaptive responses in the universities of the world :
Organizing for change" . *Higher Education Policy*, 10 : 291 - 295.
- Conant, J. B.(1949). *"Education in a Divided World"* . Cambridge, Mass. : Harvard University
Press.
- Gaff, J. G.(1983). *"General Education Today : A Critical Analysis of Controversies, Practices,
and Reforms"* . San Francisco : Jossey - Bass.
- Geiger, R. L.(1991). "Private higher education" . In P. G. Altbach(ed.). *International Higher
Education : An Encyclopedia*. London : St. James Press.
- Harvard Committee(1945). *"General Education in a Free Society"* . Cambridge,
Massachusetts : Harvard University Press.
- Howard, C. C.(1992). *"Theories of General Education : A Critical Approach"* . New York :
St.Martin's Press.
- Ikujiro Nonaka, Noboru Konno(1998). *"The Concept of 'ba':Building a Foundation for
Knowledge Creation"* . California Management Review 40.
- Millett, J. D.(1984). *"Conflict in higher education"* . San Francisco : Jossey - Bass.
- Newman, J. H.(1996). *"The Idea of a University"* . New Haven : Yale University Press,
originally published in 1873.
- OECD(1996). *"The Knowledge-Based Economy"* . Paris : OECD.

- Perkin, H.(1991). "History of universities" . In P. G. Altbach(ed.). *International Higher Education : An Encyclopedia*.Chicago : St. James Press.
- Rosovsky, H.(1990). "*The University: An Owner's Manual*" . N.Y. : W.W. Norton & Company.
- Rudolph, F.(1990). "*The American College and University : A History*" . Athens : The University of Georgia Press.
- Slaughter, S.&Leslie, L. L.(1997). "*Academic capitalism : politics, policies, and the entrepreneurial university*" . Baltimore : Johns Hopkins University Press.
- Wiig, K.M.(1993). "*Knowledge Management Foundations: Thinking about thinking*" . Arlington, Texas : Schema Press.
- Williams, G.(1995). "The "marketization" of higher education : Reforms and potential reforms in higher education finance. In D. D. Dill & B. Sporn(eds.) *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*" . Oxford : Pergamon Press.