

文化移植、傳承與創新？— 從西方大學的博雅教育傳統看台灣通識教育

鄒川雄

南華大學教育社會學研究所副教授

摘 要

本文的主要旨趣就在於探究西方博雅教育的傳統，進而反省台灣高等教育改革的可能迷思或盲點。在研究方法與論證策略上，我們從歷史研究與理念反思兩個角度入手，一方面檢視西方博雅教育的基本理念與論述的型態；另一方面追索這個博雅教育理念是如何在具體歷史的制度載體—大學中落實下來。在這裡，形式與實質相交會，理念史與制度史相連結。

我們從中西（中美）大學體制最重大的差異—博雅教育—出發，從文化移植的觀點來看華人大學的特殊性，並將博雅教育傳統之有無，視為中西大學體制最根本的差異；本文透過理念的分析—分析西方大學思想的代表性人物 Newman 對博雅教育的觀點—來釐清博雅教育理念的本質與特殊意涵；本文也從歷史研究的角度，來探討博雅教育的體制是如何在西方文化與教育史的發展中產生出來，並取得基礎及核心的地位；除了體制的建立外，也從博雅教育課程的基本內涵，以及形塑博雅心靈的教育環境入手，來分析西方博雅教育在西方教育體系中具體落實的模式；在這裡我們引入「博雅學科作為專業訓練之基石」、「心智形式主義的訓練」、「以經典教育為課程核心」、「寄宿制度作為學習共同體」等模式，作為西方傳統博雅教育最基本的傳統模式；本文論證，即使到了二十一世紀的今日，這一模式仍然牢固地紮根在美國的大學教育之中，尤其在研究型大學的博雅學院中，以及在那些小型的、四年制的博雅學院之中；最後，我們反思了這種美國式的博雅教育傳統，對於台灣高等教育，能夠帶來何種啟發與反省？尤其在通識教育政策上。

關鍵字：博雅教育、通識教育、七藝、心智形式主義、經典教育、寄宿制度

一、前言：通識教育—台灣高等教育改革中被遺忘的場域

近些年來，台灣高等教育面臨極大的變遷，為因應全球化、知識經濟、教育市場化，以及人口少子化等因素的衝擊，一場所謂提升高等教育品質的各項改革運動正如火如荼的展開。然而對大多數的教師與學生而言，通識教育在這場改革運動中，幾乎沒有看見它占有何種地位。儘管與通識教育有關的改革，仍然零零星星地在推動，但顯然地，在所謂推動建立研究型大學的光芒下，以教學為重的通識教育，已被徹底的邊緣化，甚至被遺忘了。事實上，對於大多數在台灣的大學教育工作者而言，當他們思索與構想台灣高等教育之現狀與未來的議題時，通識教育並沒有進入他們的視野之中，質言之，它已成為高等教育改革中被遺忘的場域。

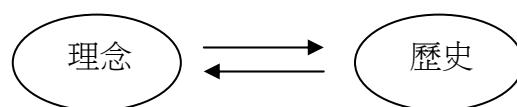
若證諸台灣戰後高等教育的發展，這樣的結果並不令人意外。事實上，通識教育本來就是個舶來品（嚴格說來，台灣整個大學體制都是舶來品）。多年以來，我們的大學教育本質上就是專業分科教育，幾乎所有大學都將大部份心力放在專業的教學與研究上，至於通識教育（或其前身共同科），一直只是被當作專業教育的「平衡劑」或「補充物」。學生所在乎的是其所屬專業科系的課程，至於通識課程則只求過關即可。「二流師資」、「營養學分」的說法，正是國內大學通識教育不受重視的寫照。

台灣的通識教育在這次大學的改革中被邊緣化的現象，儘管其來有自，然而，我們若從台灣高等教育與學術體制長期依賴美國，並且常常「以美國為師」（這次高教改革亦復如此）這個現象來看，這其中所透顯的弔詭性與盲點值得玩味。與台灣高等教育對通識教育漠不關心的態度大異其趣，美國的大學自始至終均將通識教育放在高教體制的核心位置上（儘管專業教育與職業取向仍深深影響，甚至威脅著美國通識教育的發展）。事實上，過去近兩個世紀以來，美國高等教育的重大變革一直與通識教育（或稱之為博雅教育）²⁹本身的變革有密切的關聯。從1828年的「耶魯報告書」到十九世紀末的「自由選修運動」，從二十世紀上半葉的「經典巨著運動」與「哈佛紅皮書」，到七零年代開始的「核心課程」以及到九十年代所產生關於「西方文明史」課程的「文化論戰」等，在在顯示出，通識教育一直處在美國大學改革的核心地位上（Gaff,1983；黃坤錦,1995；Miller,1988）。事實上，熟悉美國大學理念與課程思想的人都很清楚，對通識教育及其課程模式的反省，常常形構出了美國大學理念及課程思想最核心的論述領域。反觀台灣（或整個華人世界），儘管每個人均不否認通識教育之重要，但理念與現實有重大的落差，陳義過高，當落實到具體的政策執行層面時，對於人力物力的投入通常少的可憐。所有的通識教育改革，常常只是處在口號階段，在具體執行層次的改革，常常流於零星且局部的變革，對整個高等教育體制與大環境，沒有什麼影響。

²⁹通識教育（general education）基本上是美国高等教育的特有的產物，博雅教育（liberal education）則是通識教育的前身。我們也可以說通識教育式博雅教育的現代版。

這裏有一個有趣且弔詭的現象，這一個現象也是本文立論的出發點：當大家一直拿美國大學體制作為國內高教改革的典範與借鏡時（也就是常常想移植美國經驗時），我們卻對於美國大學本科教育（undergraduate education，也就是四年制大學部學士班教育）的核心—以推動通識教育為主要目標的「博雅教育」（liberal education）視而不見，幾乎完全忽視了承載與執行此博雅教育任務的機構—「博雅學院」（liberal arts colleges）—的存在。本文後面將會論證，博雅教育一直是美國大學最重要的教育傳統，它主要承襲自西歐自中世紀以降的以「博雅七藝」（liberal seven arts）為主要課程內容的博雅教育體制，這個體制幾乎形塑了西方教育的基本精神，我們幾乎可以將博雅教育視為西方教育最重要的文化傳統，它是西方大學體制（或者說是整個西方教育體制）的根（母體）。

本文的主要旨趣就在於探究西方博雅教育的傳統，以及闡明，進而反省與檢討台灣高等教育改革的可能迷思或盲點。在研究方法與論證策略上，我們將從歷史研究與理念反思兩個角度入手，一方面以理論分析法，來檢視西方博雅教育的基本理念與論述的型態；另一方面以歷史研究法，追索這個博雅教育理念是如何在具體的歷史環境中落實下來，也就是分析理念的制度載體—大學。我們希望這個西方博雅教育之旅是一個理念與歷史相互交錯的過程，在這裡，形式與實質相交會，理念史與制度史相連結。這構成本文研究的方法論原則。



因此，本文的論證步驟如下：我們從中西（中美）大學體制最重大的差異—博雅教育—入手，首先（第二節）我們從文化移植的觀點來看華人大學的特殊性，並將博雅教育傳統之有無，視為中西大學體制最根本的差異；其次（第三節）透過理念的分析—分析西方大學思想的代表性人物 Newman 對博雅教育的觀點—來釐清博雅教育理念的本質與特殊意涵；接下來（第四節），我們將從歷史研究的角度，來探討博雅教育的體制是如何在西方文化與教育史的發展中產生出來，並取得基礎及核心的地位；除了體制的建立外，（第五、六節）我們也將從博雅教育課程的基本內涵，以及形塑博雅心靈的教育環境入手，來分析西方博雅教育在西方教育體系中具體落實的模式；在這裡我們將引入「博雅學科作為專業訓練之基石」、「心智形式主義的訓練」、「以經典教育為課程核心」、「寄宿制度作為學習共同體」等模式，作為西方傳統博雅教育最基本的傳統模式；本文後來（第七節）也將闡明，即使到了二十一世紀的今日，這一模式仍然牢固地紮根在美國的大學教育之中，尤其在研究型大學的本科博雅學院中，以及在那些小型的、四年制的博雅學院之中；最後（第八節），我們將檢討這種美國式的博雅教育傳統，對於幾乎以師法美國大學為職志的台灣高等教育，能夠帶來何種啟發與反省？尤其在通識教育政策上。

二、華人大學體制對西方大學的片面移植

正如前面所言的，博雅教育不但是美國大學最重要的傳統，也是西方大學的母體。西方大學後來的許多發展與演變（如學術研究、職業、社會服務），基本上都是從這個母體中分別出去的（當然這種分別出去的新發展，或多或少與母體產生衝突與張力）；至於台灣（包含華人地區）的大學體制³⁰，基本上是從十九世紀末到二十世紀初從西方（尤其是德國的大學傳統）移植過來的，事實上這種移植過程自然而然地對西方大學傳統的一些質素或特色，進行了有意無意的「篩選」、「取捨」與「轉化」，我們可以將這種篩選取捨轉化的過程視為「文化移植」過程中必然會出現的現象。證諸歷史的發展，我們會發覺華人世界引入西方大學的時候，正是西方大學面臨激烈變革，日益走入專業學科體系的時期，尤其德國式的研究型大學正獨領風騷之際，因而，透過文化移植，華人就把這種學科專業發展模式的體制在中國各大學中建立起來。換言之，儘管是從西方移植過來，然而這種移植過程，（不論是有意識或無意識地）顯然並未能將西方大學的母體—博雅教育—真正移植過來。因此，在華人百年來的高等教育的發展歷程中，所謂西方博雅教育的傳統，一直未能受到應有的重視，甚至根本將其排拒在我們的教育視野之外。

造成上述這種結果的歷史因由十分複雜，非本文目前所能論證³¹。我們只能指出，華人的大學的建立，一開始就是一種專業分科教育模式。其具體而典型的例證就是：當北大與其他大學建構其學術體系時，傳統中國的學科分類被放棄而採行西式分類，此即所謂由「四部之學」轉為「七科之學」³²。這七科之學的「七科」，並非古典的七「藝」(arts)，而是按照西方現代專業分科體系區分的七種學科 (disciplines)，至於博雅教育，在這個學術轉換過程中是不佔任何地位的。基於這樣的發展，就註定了華人地區的大學是一種以專業分科教育為主的模式。發展至今，在海峽兩岸的每位大學中的一份子，均可以獲得一種經驗，那就是專業科系 (departments) 在大學組織中佔有舉足輕重的地位。不論老師或學生，幾乎無一例外地被編入某一科系，教師以科系之專業研究及教學作為其學術聲望 (credit) 最重要的來源，學生亦以所屬科系作為身分認同 (identity) 與集體學習的最重要場域³³。正因為這種以專業科系為中心的大學

³⁰所謂華人地區的大學，本應包括台灣、香港、新加坡與中國地區的華人大學，然在本研究中主要指涉台灣，部份涉及中國大陸的大學。至於香港及新加坡的大學，限於篇幅及心力，本文並未做進一步分析，期待今後可以補充進來。

³¹關於這個問題，主要涉及百年來華人如何移植西方大學體制進入中國，進而改變了整個華人的高等教育體制與學術體制的過程。

³²歷史學者左玉河，曾以「從四部之學到七科之學」為名，來檢視及探究在西風東漸後，近代中國知識系統與學科分類的重大變化。四部之學是指「經、史、子、集」，七科之學則是指「文、理、法、商、醫、農、工」。這種學科分類的變化，也說明了中國具有通識精神的學術傳統向西方專業分科教育的徹底轉型，可參見左玉河（2004）。

³³在博雅教育興盛的英美大學，科系體制對學生的影響遠不及台灣。在台灣各大學，所有大學體制的核心就是科系體制，或可稱之為「學科規訓體制」(disciplinarity)。不論是學院或學系，都是大學中最基本的單位。

體制，才使得在台灣（或華人地區）推動通識教育改革困難重重，因為它不像美國大學那樣，可以回去其大學母體中汲取養分，它只能在專業學科霸權的虎視眈眈之下，匍匐前進。

由上述分析可知，華人大學教育體制的建立，在一開始走向學術分科體制，這就突顯了一個事實：這是一個「片面的移植」或「單面向的移植」。從文化傳承的觀點言之，任何文化移植的過程，均涉及兩個文化之間的相容與矛盾的關係，也涉及文化移植者當下的選擇歷程。一個顯而易見的道理是，那些表象的、已建置化的制度模式容易移植，至於那些已經隱默的、身體化地成為默會的（*tacit*）文化傳統的觀念或習性（*habitus*），則很難順利移植。而西方大學中行之有年的博雅教育傳統，它早已成爲一種默會的傳統氛圍，因此在移植過程中就被忽略了。儘管五四期間蔡元培等人大力鼓吹西方大學的一些默會的理念或特色，如學術自由與獨立思考等，然而其成效仍極爲有限。更關鍵的是，蔡元培等人心所嚮往的西方大學原型，是德國傳統的研究大學，而非英美傳統的博雅學院。

因此，事實很明顯，近代中國（含台灣）大學體制的建立，其基本性格是「移植」的，而且是「片面移植」的，這種文化移植造就了如下兩種斷裂：第一，西方大學的默會傳統—博雅教育精神，在移植過程中斷裂而未真正在華人大學生活世界中生根；第二，傳統中國原有的高等教育傳統模式，如官學傳統或民間書院傳統，也在這移植過程中，幾乎全面中斷³⁴。這兩種斷裂使得華人的大學推動通識教育與博雅教育，成爲一件吃力不討好的事業³⁵。

相較於我們華人的大學，美國大學及其通識教育，則完全是不同的景觀。正如前面以及接下來所要詳細說明的是，博雅教育一直是西方大學的根，或者說是西方教育文化的精髓之所在，它在西方教育體制中享有極高的榮耀³⁶。以哈佛大學爲例，其前身是哈佛學院（*college*）（此正是博雅學院），也就是說先

³⁴事實上，中國古代書院制度中，早就存在著導師制、寄宿制與分級制的傳統，這些正是中國古代高等教育中所具有的博雅教育的質素。有學者甚至認爲，書院改爲學堂的現代發展，這些書院的傳統並沒有被完全丟棄，而是部分被繼承了下來。關於這些討論，可參見鄭洪波(2004)。

³⁵考量華人大學之特性，除了文化移植之外，還有一個時代因素必須加以考慮，那就是時代對中國大學的挑戰。在列強侵略之下，國人對於中國之大學始終有個極爲重要的使命要求，那就是「救亡圖存」與「富國強兵」，要求提升華人的經濟與科技水準。這就使得實用主義與功利主義的精神，一直成爲華人大學中的主流思想，它一再地扼殺強調心智啓蒙與文化涵養的博雅教育在大學生根的可能性。

³⁶這裡筆者要表達的是博雅教育處在西方教育觀念及體制的核心地位，是不容置疑的。但這並不表示，美國通識教育或博雅教育的理念與實踐，沒有遭到挑戰與危機。事實上，在過去兩百年來的大學發展史表明，正統博雅教育一直遭到功利實用主義、純粹學術研究，以及服務社會大眾等大學不同理念的挑戰，尤其近年來在高等教育市場化、全球化、知識經濟，以及所謂後現代思潮的挑戰下，美國的通識博雅教育正面臨極大的衝擊與壓力，也對於大學所應扮演的角色，產生極大的爭議。(Weaver, 1991; Ford, 2002; Farnham & Yarmolinsky, 1996; Barnet & Griffin, 1997) 然而與台灣的狀況相比，正是因爲博雅教育仍處在美國大學教育的核心主流位置，所以對它的質疑與挑戰才會成爲社會關注的焦點。至於台灣的通識博雅教育，則仍處在沒有聲音的邊緣化的位置上。

有哈佛學院 (Harvard College)，而後才有哈佛大學 (Harvard University)。事實上美國這些著名的私立研究型大學，幾乎清一色地從博雅學院日益發展壯大的，而且至今這些研究型大學的大學部本科教育，也幾乎都仍然堅持維護博雅教育的傳統，堅定地實施以博雅教育為中心的學士班教育（他們大都稱自己的大學部本科為博雅學院 liberal arts colleges）。一個對於早已將專業分科教育視為大學教育主軸的華人而言，對以下的現象顯然會十分不解：那些名聞遐邇、洞見觀瞻的著名大學，儘管其發展成就早就超越原先的博雅教育甚多（由其它們的研究成果更為世人所稱道），然而直到今日，這些大學中的本科博雅學院仍然地位崇高，並成為美國社會（而非世界其他地方）關注的焦點。除了這些研究型大學的本科學院外，美國還有一些大學機構，也是傳承西方博雅教育傳統的重鎮，那就是專辦大學部四年至本科教育的私立「博雅學院」。這些學校儘管規模小，占美國高等教育的比重不高，但量少質精，由極高的教育品質與教育成果，在美國國內享有極高的聲望。這一點我們會在後面分析之。

三、什麼是博雅教育？Newman 的觀點

在這裡，我們必須先釐清一個問題，到底什麼是「博雅教育」(liberal education)？它與所謂專業教育 (professional education) 或職業教育 (vocational education) 之間有何本質上的差異？在此我們必須進入較為形式化的理念分析，以明白博雅教育的基本理念意涵。我們做如下的界定：博雅教育可以被看成一種教育模式，它透過有學問的老師與學生之間的互動與學習，進而促使學生的心智能力的獲得啓迪與訓練，進而養成良好的心智習慣及能力。它與專業學術訓練或職業教育的差別在於，它不強調學問或知識的專精化（如為知識而知識）或知識的立即的實用價值。它不關心知識所對應的特定職業，相反地比較在乎知識的學習對於心智自身的啓迪與擴大所能產生的作用。

十九世紀著名的英國學者 Newman 曾在其名著《大學的理念》中，直接將大學視為博雅教育的最佳場所，並認為實施博雅教育正是大學真正的目的。他的觀點可以作為我們討論的依據。Newman 曾對於博雅教育的意義與目標做了如下的說明：

假若一種事物能夠經受的起別的事物的抽離，仍然能夠在生活中持續下去，那麼它必定在自身中就有著一種生命力。…考慮一下通常用來稱呼我們所說的這種知識的名稱的力量，我們也能得出同樣的結論。我們通常用「博雅知識」、「博雅藝術或學科」以及「博雅教育」等名稱來表示一所大學或一個紳士所特有的品格或性質。用這樣的詞語究竟是什麼意思呢？首先，在其語法意義上，它同「奴隸式的」(servile) 相反。「奴隸式的工作」正如我們的教義問答告訴我們的那樣，是被理解為肢體的勞動、機械的利用之類的東西，其中幾乎毫無心智的地位。…博雅教育和博雅追求的就是心智的操練，理性的操練，思考的操練。(Newman, 高師寧等譯, 2003: 109-110)

在這裡至少涉及以下幾個要點：首先，博雅教育有其獨立自主的生命力，

它不是為了達成其他的教育目的（如專業教育或職業教育）的手段或工具（儘管實質上它也會產生這種效果），更不是其他教育形式的補充，博雅教育的目的就在於它自身；其次，博雅教育可以說是一種紳士教育，但這並非是封建貴族體制下的具有階級與道德意義的紳士，而是一種追求心智、理性與思考之操練的品質或身心慣習，質言之，一種心智上的紳士；再其次，它擺脫了自己心智的奴隸狀態，而與肢體勞動或機械式勞動區別開來了，在這裡 Newman 真正的意思是：博雅教育展現的是這樣的心智品質，心智本身的運作不是被用來達成某種其他目的的手段，而是以心智自身的擴大與增強為目的，換言之心智的目標就在於心智自身，這就是博雅教育。

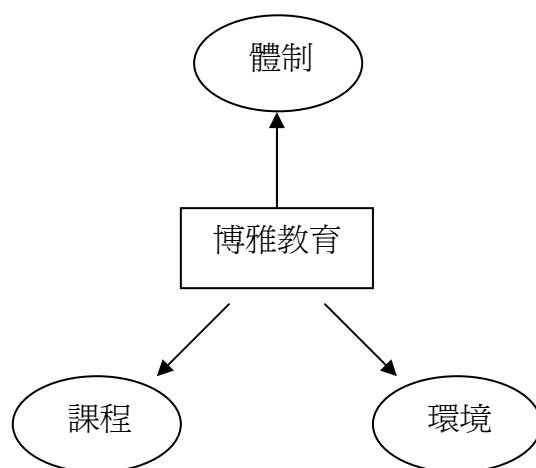
然而，這種以心智的自我磨鑄為目標的博雅教育，在現實中如何達成呢？透過大學教育。Newman 認為學生在大學中可以透過不同科目來學習，然而真正的學習目標不在於科目自身，而在於通過科目學習來訓練及擴大心智。Newman 對於一所真正具有博雅教育精神的大學（Newman 在此顯然是以自己的母校牛津大學作為範例），做出了經典性的闡述，他說：

即使學生並不學習對他們開放的的每一個科目，由於他們生活在那些代表著整個知識範圍的人當中，並且在他們指導之下生活，他們也會獲益匪淺。我認為，這正是被視為一個教育場所的普遍全面的學術機構之長處所在。那些熱衷於自己的學科而又彼此競爭的飽學之士組成了一個集體，他們由於十分熟悉的相互交流並為在思想上維持和睦的緣故，一起協調著他們各自研究科目之種種主張和關係。他們學習相互尊重、相互諮詢並相互幫助，這樣就造就了一種單純而明淨的思想氛圍，學生也可以在其中呼吸，儘管他們自己僅僅從事那許多學科中的很少一部分。學生們從一種心智傳統中獲益，這種心智傳統獨立於特定的教師，指引學生選擇科目，並對他們已經選擇的科目做出恰當的解釋。…正因為如此，對學生的教育才稱為「博雅的」。這就可以形成一種終生受益的心智習慣，屬於這種習慣的特點有自由、公平、冷靜、溫和與智慧，或者像我前面某一講中冒昧地稱呼的那樣，是一種哲學的習慣。（Newman，高師寧等譯，2003：105-106）

由這段引文中可以看出，要讓大學達成真正的博雅教育，大學將不只是具有不同科目教學的師生的排列組合，而是一個教育環境的形塑。也就是說，大學不只是一個「教學的場所」（the place of instruction），而是一個「教育的場所」（the place of education）（Newman，高師寧等譯，2003：115）。重要的不是學習何種科目，而是在何種環境下學習，換言之，營造出一種思想共同交流的環境，因而形成了「單純而明淨的思想氛圍」，這種環境會形成一種心智傳統，學生在這個傳統的陶成中，慢慢地形塑出自己一生受益的心智習慣（即自由、公平、冷靜、溫和與智慧），並慎重且有自覺地選擇自己所要鑽研的科目。Newman 在這裡把博雅教育培育學生心智習慣做了清楚的說明。關於這樣的心智習慣要如何養成，我們將在以下的數節中說明之。在這裡我們要強調的是，

博雅教育在一個意義上絕不會等同於專業或職業教育，那就是他始終要通過一個自由交流的學習環境，來培育學生的心智習慣。至於專業或職業教育則不會以心智自身作為教育的目標，儘管心智自身的培育對專業及職業教育也有一定的幫助。

通過了上述的理念分析，我們可以較為清楚地掌握博雅教育的基本理念意涵，並認知到大學如何成為實行博雅教育的場所。接下來，我們將進入西方歷史發展的場景之中，找尋這種理念如何在具體的教育場域中實現出來（也就是讓理念與歷史相會面）。正如前面的分析所透顯出的，博雅教育將不只是一組課程教學而已，它仍涉及教育作為一個體制、場所與環境等相關問題。因此，接下來的歷史分析，將以三個面向來說明：體制面向、課程面向與環境面向。換言之，當博雅教育理念展現於歷史的進程中，至少有三個問題面相是需要自我提問與檢視的，那就是「什麼樣的體制承載了並實現了博雅教育的理念？」「什麼樣的課程安排讓博雅教育的精神實行出來？」「什麼樣的教育條件形塑了博雅教育所需要的環境與氛圍？」正如下圖所示，這三個問題分別構成了本文的分析架構，也構成以下三節的內容。我們的論證方式仍然以理念與歷史相互交錯的方式呈現。



四、西方博雅教育體制的形成：一個簡短的歷史考察

博雅教育 (liberal education) 的淵源，最早可以追溯到古希臘時代的「自由民」教育³⁷，透過心智的訓練，培育希臘城邦的公民具備知識與德行的素養。古希臘的教育最早可以追溯到公元前六世紀的畢達哥拉斯 (Pythagoras)，其所建立的畢達哥拉斯學派特別強調數學教育的重要，並首次提出算數、幾何、天文及音樂作為教育的基礎學科，爾後的柏拉圖 (Plato) 承接畢達哥拉斯的傳統，突顯數學教育的重要，並將算數、幾何、天文與音樂視為數學的分支。這四個

³⁷博雅教育 (liberal education) 的理念，原本是指針對希臘城邦中的統治階級，即自由民階級的教育。所以稱之為屬於「自由的」(liberal)階級的教育，這十足是一種精英教育；然而除此之外，博雅教育卻也被賦予了超越菁英階級的普遍性意涵，也就是「自由的」亦可以看成一種「從某種束縛中解放出來」(free from) 的意義。

科目在後來的羅馬時代被正式納入教育的七種基本學科，也就是七藝（seven arts）之中，被稱之為「四藝」（Quadrivium），以對比於另外的三個更基本的學科—文法、修辭與邏輯（辯證法）。然而柏拉圖的「學園」（Academy）強調數學訓練的重要，其目的並不在於獲致實用的經驗知識，而在於進行心智的訓練，以便為更高深的「哲學」或「辯證法」學習做好準備。也就是說，對柏拉圖而言，思維訓練遠比實際運算來的重要，這種重視心智的思維訓練的傾向，後來就成為博雅教育的重要特色之一。

事實上，在古希臘時代，真正產生極大影響力的教育模式並非由柏拉圖與亞里斯多德所建立，而是由所謂「智者派」（Sophists）所獨領風騷，這一學派與柏拉圖所開出的傳統不同，他們不在乎沉思默想的價值，也不認為教育最終在培育「哲學王」，相反地，他們在乎的是作為城邦之公民，如何在公共生活中發揮自己的能力，充分施展自己的抱負，他們特別重視培育雄辯能力的演說家（orators），尤其是有關於修辭與辯論的學問。在智者派那裡，辯證法、修辭學與文法等學科，正式被納入教育的基礎學科中，成為博雅七藝中的前「三藝」（或稱為「三科」Trivium）。承接智者派的教育理念的愛蘇格拉底（Isocrates），於西元前四世紀創辦了修辭學校，為古代高等教育奠定了根基，修辭學傳統成為當時教育的主流。這種透過雄辯術訓練以培育演說家為核心的教育理念，在羅馬時代經過兩位修辭大師西塞羅（Cicero）與坤體良（Quintilianus）發揚光大，直到中世紀經院哲學興起以前，它一直是西方博雅教育的最主要內容。而羅馬時代晚期，所謂「博雅七藝」或「自由七藝」（Seven Liberal Arts）才正式登上歷史舞台。西元五世紀的學者 Capella 在其所編的百科全書中，正式將上述七科列為七種博雅學科；六世紀的 Cassiodorus 曾著有《論七藝》一書，將此一觀點發揚出來。事實上，打從古希臘到羅馬時代，人們已大體上將這七科所構成的博雅教育視為教育的基礎內容，人們有愈來愈高的共識，博雅教育與所有具職業傾向的教育不同，它成為後者的根基，也被視為進入更高深專業研究的預備教育。

簡而言之，從古希臘經羅馬時期到中世紀早期，經歷了極為漫長的發展，古代西方教育體制才日益圍繞著七種學科—文法、修辭、邏輯、算數、幾何、天文與音樂—建立起來，其所建立的正是西方博雅教育傳統。這個傳統在羅馬帝國滅亡之後，仍隨著西方基督教教會所創建的學校（如主教座堂學校與修道院學校）日益繁演與發展，進而在中世紀大學體制建立之時，博雅七藝就成為大學這一體制最重要的教育內容，大學也順理成章地成為實踐博雅七藝教育最重要的制度載體。

讓我們以巴黎大學為例來考察中世紀的大學體制（基本上巴黎大學幾乎是西方大學的原型，因為後來的英國、德國大學的傳統幾乎都是以巴黎大學為範本），大體而言，中世紀大學大都將其依學科領域區分為四個學部或學院（faculty），即博雅藝科學院、法學院、醫學院與神學院。博雅藝科學院主要是

學習博雅學科，也就是前面所述的七藝，至於其他的法學、醫學與神學，則屬於訓練專業人員的學院。而很明顯的，這四個學院之間的關係並非是平行的，而是有高低之分。最顯著的區分是：博雅藝科學院直接成為後三個學院的基礎或預備教育。以巴黎大學為例，學生入學時（約十四、五歲），先行進入博雅學院就讀，五、六年後從博雅學院畢業（獲得類似今日的學士學位），若條件許可，再選擇三個專業學院其中之一繼續深造，最後獲得博士學位。由此可以看出，博雅教育被視為大學的基礎教育，是所有要進入更高深學習的根基。

當然，以巴黎大學的情況言之，所謂博雅藝科學院有點類似今日的高中教育，它成為小學基礎教育與大學專業教育之間的中介。但若只是將其等同於今日的高中教育，也可能失真。因為若從歷史上這個學院（博雅藝科學院）所獲得的尊榮與特權，它實在不像今日的高中教育。社會學大師涂爾幹（Durkheim，李康譯，2003：144-150）。在此整理如下：基本上，相較於其他專業學院，博雅藝科學院一直是享有特權的（儘管從外觀上的學習順序上，它似乎地位等級較低）。例如，它有開除權，可以單獨開除巴黎大學任何一位成員，而無需經過四學院聯席會的同意，相反地，其他學院若要開除任何成員，則需要全巴黎大學四院聯席會的同意才行；其次，巴黎大學的校長本身必須來自博雅藝科學院，也就是只能從本學院中挑選，其他學院沒份；在公共典禮儀式上，博雅學院也受到較高的尊崇與禮遇；除此之外，每位要從事學院教職的候選人，在其就職儀式中，必須在校長前親口宣示，不論今後身處何處均應對博雅藝科學院的效忠，捍衛此學院的權利。

為何一個看似地位較低的博雅藝術學院，卻享有較高的地位？這只能從西方博雅教育的歷史發展中去找尋答案。正是因為人們以將博雅七藝的學習視為根本而重要³⁸，這才使得博雅學院的地位舉足輕重。通過這些博雅學科的心智訓練，才能真正培育出有用的人才。因此問題的關鍵在於，不是因為這些博雅學科教圍淺薄、較為簡單易懂，而是因為它們對於教育、學術及文化具有普遍的且基礎的重要地位，因而它成為所有學問學習或專業學習的共同基礎。後面我們就會分析，七藝被視為了解人類心智與外在世界最基本規律的學問，有什麼知識比認識這些基本規律還要重要的嗎？博雅七藝不是學問的入門，它根本就是學問本身。

正如前面所述的，博雅教育在中世紀被建置化在大學的博雅藝科學院時，它就是以作為其他專業學院的基礎或預備教育的樣態呈現，因此它是大學的核心，大學的根。這一點對於本文的旨趣十分重要，因為它對於我們理解今日美國大學的博雅教育體制設計，有很大的幫助。美國大學以博雅教育作為學術研究與專業訓練的基礎教育，正是承接自這個大傳統的。

³⁸不論是文法、修辭或辯證法，都在不同時期被視為最重要的學科。例如，在大學建立的經院哲學時期，辯證法被視為學問之王。

一直要到十八世紀，在大學建立五、六百年後，為因應近代大學的誕生，博雅教育在大學中的地位才有了一些調整及轉化。例如在十八世紀初的德國，一些近代大學（如哈勒大學、哥廷根大學）建立起來，博雅藝科學院日益轉化為哲學學院，並且與其他學院平行，不再成為其他學院的預備教育。儘管如此一，直到康德時代的所謂的「院系之爭」，博雅教育在大學中的核心位置仍然是很明顯的³⁹。

事實上，歐洲各國在近代高等教育的發展過程中，博雅教育的制度承載體，發生了如下的變化：首先，各國至十八世紀起日益發展出較健全的中等教育體系，它大量地承擔了博雅教育的功能，尤其在法國的文科中學、英國的公學，以及德國的文法中學，這些學校主要施行博雅教育，以作為進入大學前的預備教育，它們成為社會精英爭相競逐的熱門教育殿堂；其次，在大學中的博雅藝科學院，此時日益轉型為一個專業的學部或學院（如人文學院、文學院或哲學院），不再成為其他專業學院的預科；有些博雅學院乾脆脫離大學而成為獨立的人文學院（黃福濤主編，2003：99-100;115-125）。儘管有了這樣的轉變，西方博雅教育的傳統精神仍然繼續在歐洲教育體制中持續發展。

在這裡值得一提的是美國博雅教育體制的發展，因為這是本文關心之所在。美國的大學體制早期承襲自英國大學的傳統，也就是牛津、劍橋的傳統。這個傳統最重要的精神就是博雅教育，十八、十九世紀英國許多新的大學日益以職業教育或功利取向辦學時，牛津劍橋則始終堅定且頑強地推行博雅教育，這一點影響了美國大學建立時的基本走向。在體制上，美國除了高中亦推動博雅教育導向的教育外，最值得分析的是，它們仍然將大學的四年制本科教育視為推行博雅教育的制度載體。美國不但仍把承擔大學本科教育的學院歸諸於博雅學院（liberal arts colleges），還在本科教育中形塑出一種現代性的博雅教育—通識教育。關於美國博雅教育體制的特性，我們將在第六節再做詳細分析。

五、博雅教育課程的內涵與特質：心智形式主義與經典教育

前一節已經談及西方博雅教育的基本內容—博雅七藝，也分析了博雅教育在西方大學體制中的演變。在本節中，我們將著重於分析這種博雅教育課程內容的基本內涵，以及它所透顯出來的特質。事實上，直到近代科學與技術的興起以及實用主義思潮的影響下所造成的改變之前，西方博雅教育課程內容的主軸始終落在「三科」之上，也就是「三科」遠比「四藝」重要。三藝與四藝之間有何不同？Durkheim 做了極為精采的分析：

這兩組技藝之間的區別不僅在於所包括的學科的數量，還有一點深刻的區別，在於兩組中所教授的學科的性質。三科旨在教導心智有關心智本身的東西，也就是說在它思考和表達自己的時候所遵從的法則，也就是它為了能夠正

³⁹康德的主張有助於釐清博雅教育在當時對德國大學的意義，見 Kant（2005）。

確地思考和表達自己應該遵從的規則。實際上這就是文法、修辭與辯證法的目標。所以說，由這三門課組成的必修課程完全是形式方面的內容。它所涉及的完全是推理的一般形式，從對事物的具體運用中抽取出的抽象，甚至比思想更為形式化的東西，也就是語言。因此三科技藝也被稱做交談技藝或邏輯學。與此相反，四藝所包括的都是與事物有關的知識門類。它的作用在於促成對外在現實以及主宰這些現實的法則的理解，包括數字的法則、空間的法則、關於星宿的法則，以及主宰聲音的法則。因此它所包含的技藝就被稱做實際技藝或物理學。所以三科與四藝有著兩中相當不同的取向，一個是面向人類的心智，另一個則是面向時在世界的物。第一種作用在於採用一種一般的方式來形塑才智，讓她看到自己的正常狀況和姿態；而第二種的目標則在於裝備它、滋養它。（Durkheim，李康譯，2003：62）

在這裡 Durkheim 以「面向人類心智自身」與「面向世界的事物」來將三科與四藝的學科性質做了明確的區分。基本上，三科所涉及的是人類心智思維的邏輯以及人類使用語言的邏輯，至於四藝則涉及了外在事物的法則。正如前面第二節中所言，博雅教育首重心智自身的訓練與擴展，由此看來，三科比四藝重要也就不令人意外了。事實上，正是在這種重視心智訓練的博雅教育取向下，即使是關連到四藝的教學，也首先重視思維訓練的意義，而非真正去找尋外在事物的經驗法則與經驗事證。

S.M.Joseph 曾將博雅教育的七科的基本性質做成如下表（Joseph,2002:3）：

三科 (Trivium) : 與心智相關聯的三種語言的藝術	
邏輯 (Logic)	思考的藝術
文法 (Grammar)	發明或組合符號的藝術
修辭 (Rhetoric)	溝通的藝術
四藝 (Quadrivium) : 與外在事物相關的四種量 (quantity) 的藝術	
離散的量或數字	
算術 (Arithmetic)	數字的理論
音樂 (Music)	數字理論的應用
連續的量	
幾何 (Geometry)	空間的理論
天文 (Astronomy)	空間理論的應用

由此表的區分可以看出，Joseph 的見解與 Durkheim 類似，博雅七藝中的前三科主要與心靈或心智 (mind) 相關聯，後四藝則主要與外在事物 (matter) 相關聯。在近代科學研究興起以前，整個博雅學科的學習主要側重於前三科的研究，也就是側重於語言的規則與邏輯的學習。事實上這種對語言的研習（也

就是涉及語言符號的發明與組合的規則、思考的規則，以及溝通說服的規則等)，是高度形式化的。Durkheim 曾站在現代經驗唯實主義的立場，對古代這種形式主義教育有所解析，他言：

三科的知識完全是形式性的；它們的視線完全指向人。…表現為形形色色的純形式研究體系…自此之後，人們所理解的教育目標就是用空泛之論，用根本的和基礎的原則來訓練頭腦，而不考慮後者可能會有的各式各樣的具體運用方式。而要實現這一目標，似乎唯一的途徑就是讓人類反思自己的本性，對自己有所把握、有所自覺。(Durkheim, 李康譯, 2003: 64)

對於這種高度專注於人類心靈及語言使用之規則的知識取向，被 Durkheim 稱之為「形式主義」。他考察西方博雅教育從中世紀早期到文藝復興這近千年的發展，其基本軌跡是：「從一種形式主義過渡到另一種形式主義，而不能成功擺脫它」(Durkheim, 李康譯, 2003: 65) 大體而言，可以這樣粗略地區分：西方博雅教育從九到十二世紀是「文法形式主義」，這段時間顯然文法的教導與學習被視為最基礎的訓練；十二至十五世紀是「辯證法(邏輯)形式主義」，此經院哲學階段，辯證法與邏輯論辯被抬高到無以附加的地位，辯證法成為學問之王；至於十五世紀至十七世紀則是「文學形式主義」，這一階段辯證法遭到貶抑，修辭學與希臘羅馬文學成為學問的主流⁴⁰。(Durkheim, 李康譯, 2003: 195-196; 282-283) 一直要等到十八世紀經驗科學(實驗科學)興起，唯實主義的教育思潮這時才漸漸取代這種行之千年的形式主義的教育體系。

儘管 Durkheim 對這種形式主義教育抱持高度批判的態度，但我們若從當代因為實證科學的高度發展所導致的專業主義過度偏狹的現象看來，這種具有普遍主義取向的形式主義，對於矯治過於專注於經驗的當代學術傾向，當有重大的作用。二十世紀以來，美國所推動的經典巨著或是核心課程方案等通識教育改革，其目標都是要為當代唯實主義的過於分殊的專業發展，找回一個大家共通的學術基礎，簡言之，這是一種從高度實質的經驗學習向「形式主義」回轉的努力。

雖然自古以來，著重於教授三科的博雅教育一直有高度形式主義的特性，但也因為這種形式主義所具有的普遍主義精神，使它超越了個別民族或地域的特殊性的限制，成為所有人都必須具備的共同學習基礎與共同文化涵養，正是在這一點上，它與大學原先設立的精神如教授「普遍知識(universal knowledge)」以及「具世界主義精神」等理念是一致的。因此，高度形式主義的三科作為大學知識與課程的共同核心，是有其歷史正當性的。直到今日美國，歷次通識教育課程改革，也都涉及到何種課程可以作為大學知識的共同核心這樣的問題。

⁴⁰當代著名的教育哲學家以及博雅教育研究專家 B.A.Kimball，在其名著《演說家與哲學家：博雅教育理念史》中，對於以「修辭」為核心的雄辯家傳統，以及以「邏輯」(辯證法)為中心的哲學家(科學家)傳統，兩種博雅教育理念在歷史中的相互對抗的狀況，有很深入的分析。可見 Kimball (1995) 的精闢討論。

這一點我們將在第六節中再說明。

當然，這種形式主義確實有一個可能的缺點，那就是走向僵化。當一切都變成語言形式規則的學習，就可能如 Durkheim 所言的，完全忽略了語言運用的具體可變的方式，這時的學習就變成一種僵化、沉悶與無聊的文字遊戲。自古以來的博雅教育的教師當然知道這個侷限性，他們的做法是用經典教育補充上述這種形式主義的不足。從古希臘時代以降，對於三科之教學，不論是文法、修辭學，或是辯證法的教學，絕非只是枯燥的抽象規則的教學，相反地，他們均是以古代權威性的經典文本作為範本來進行的，也就是他們以「經典教育」的型態來進行三科的教育。事實上，早在古希臘的智者派的教育中，經典教育已經是課程的中心。當他們教授所謂文法時，並非如今日意義上的理解語言的結構（如句型結構），而是通過對經典作品的研讀與解釋（例如對荷馬史詩的分析），來理解語言的正確使用，並透過背誦與模仿這些作品，來增長寫作與辯論的技巧，以促進學生的修辭雄辯能力。Isocrates 也承續這一種經典教學法，強調對經典文本的批判及分析，並要求學生根據經典範文進行實際的演練，包括寫作、演講與辯論。事實上，通過大量的經典的研習，學生接觸的已遠超過狹義的語言技巧，而擴大至對人類歷史、文學與道德的更深的理解，這樣一來 Isocrates 的修辭學校所培育的已不僅僅是懂得修辭技巧的雄辯家（如智者派所強調的），而是具有高度文化素養與敏銳判斷力的公民。到古羅馬時代，西塞羅與坤體良更加重視經典教育對培養學生修辭雄辯能力的意義⁴¹，他們均十分強調，能夠掌握大量的知識（尤其是博雅學科的知識以及古典人文知識）乃是一個出色的雄辯家的必要條件。

從中世紀到文藝復興，儘管對於博雅七藝的側重面十分不同，但對於經典教育始終情有獨鍾。正如 Durkheim 對中世紀大學課程學習的描述：

不管具體科目是文法、邏輯、倫理、法學還是醫學，都貫穿著同樣一種特性：它總是體現為對一部具體著作的評述…中世紀從來沒有擺脫這樣一種信念，即知識這個問題的關鍵並不在於知曉某些具體的事情，而在於知曉某些權威性的著作對這些事情都說了什麼…在各門學問當中，教學都在於闡釋某一部探討該科目的據說是權威性的著作。正顯出於這個原因，十三世紀開始出現了「研習大綱」詳細列出學位候選人必須修讀的知識領域，但具體開出的不是問題，而是書目。…為了提取出這些書所包含的知識，就需要用解經的方法來研讀這些書。這是所有中世紀教育的根本原則…正因如此，中世紀時研讀一門課程，就叫做「讀一部書」(legere librum)或聽一部書(audire librum)。(Durkheim, 李康譯, 2003: 184-185)

這種「惟書至上」的現象正是經典教育主導課程的寫照。到了文藝復興時

⁴¹西塞羅的名言：「一個人如果沒有精通自由公民所應擁有的所有學科知識，他就不能被算入演說家之林。」坤體良亦言：「我們教導著，一個完美的演說家必定是一個善良的人，因此我們對他所要求的就不僅僅是關於說話的非凡才能，他也必須具備所有心靈的德性。」

代，雖然辯證法已經式微，修辭與文學取而代之，然而這些人文主義的教育家對於上述這種閱讀經典的傳統的重視，相較於中世紀有過之而無不及，只是學科中心有些轉移罷了。當代研究文藝復興時期英國教育很有成就的政治學者斯金納（Q.Skinner），就曾做出如下的分析：

無論如何，對都鐸時代的每個人文主義者來說，語法、修辭、詩歌、歷史和道德哲學這五部分課程大綱構成了人文學習的精髓，這是不可能有任何疑問的。…但一個學生掌握了拉丁文，它就必須轉向「素材」的學習，閱讀文科每個種類中最好的學者們的著作。（Skinner，王家豐等藝，2005：25）

這些素材正是流傳至今的古代經典。在這些人文主義者看來，學習古代語言（拉丁語及希臘語）乃具有優先地位，人文學科的訓練幾乎等同於古代語言的學習，而其不二法門正是研讀用古代語寫作的經典著作。Skinner 研究文藝復興時期許多英國學校的課程規章，得出如下的結論：

這些規章也很清楚地表達了這一點：人文學科教育基本被想像為一件學習某種真經的事情，維夫斯稱之為學習「指定的圖書」。這反過來提醒我們，文藝復興關於人文學科教育的思想與新知識的發現幾乎沒有聯繫或完全無關。他主要被看成挽救和保存古代智慧形式的一種練習，這種古代智慧形式比任何現代世界所能可望得到的東西要更為深厚。…如果我們希望提高我們對人文科學的理解，我們必須專注於我們發現的闡述智慧的著作，特別專注於古代得以流傳至今的重要著作。（Skinner，王家豐等藝，2005：26）

這段話可以作為文藝復興時代經典教育模式的最佳概括。對於那些人文主義者而言，這些古希臘羅馬流傳至今的智慧形式，正是我們今日實質具體生活中所必要的東西。然而，這種經典教育要如何進行呢？Skinner 從文藝復興最具代表性人物伊拉斯謨的重要著作《論學習順序》的討論中，作出這樣的判斷：

學生必須首先考慮他想討論多少論點，他想提出的理由有多少，他想引證的是哪些證據。然後他必須轉向古典權威著作，以便理解如何「進一步闡述」他的論點。最後他必續在這些權威著作的引導下尋找該如何「展開」自己論點的辦法…。（Skinner，王家豐等藝，2005：44）

由此可知，以古代權威著作為標竿有效地解決了前述高度形式主義所可能產生的僵化問題，它讓學生不只是在乾癟的語言規則中打轉，而是以經典為宗，模仿它，並以它為引導來展開自己的論點。

事實上，文藝復興人文主義的教育方式一直延續至十七、八世紀，尤其是當時的大學博雅學院與中學教育。當代法國史學家 Croix 與 Queniert 曾對於這種教育模式在當時的巴黎大學博雅學院與法國中學中如何展現，做了精簡的概括：

教學的中心是原著：課堂上，教師先介紹作品並作翻譯，分析形式（比如講解優美的詞句）和內容（比如將作品與其年代背景加以聯繫，使學生受到拉

丁文化的浸染)，最後從中總結要義，甚至得出作品的哲學或道德教義。學生經過三至四個年級的語法和人文學科的學習而獲得過硬的拉丁語知識之後，若要修完全部課程，還需繼續學習修辭學，即取悅的藝術，也是說服的藝術。（Croix&Queniart，傅少梅等譯，2006：175）

由上述的分析可以得知，通過經典來學習博雅學科，尤其是學習前三科—文法、修辭、邏輯，一方面，可以在權威的範本的引導與模仿下，領略第一手最優良經典作品的風格與形式，因而提升了自己的文法能力、修辭能力與邏輯推論能力。然而另一方面更為重要的是，這些古代經典權威著作作為典範，絕非只是因為它涉及了語言使用的「形式」方面，而更是因為在形式之外，經典具有實質的內容，而且是極為豐富的實質內容。它讓學生在提升語言使用能力之餘，進入廣大的、文化的、歷史的、道德的與人生的意義世界之中。因此，這些學生不僅僅傳承了古希臘羅馬文化的精髓（這一精髓後來成為西方文明的根基），還在經典的陶成中，讓自己的生命達到某種深度。由此我們可以小結如下：自文藝復興到十八、九世紀，古希臘羅馬的經典就成為博雅七藝共同的核心教材。而心智形式主義訓練透過經典教育而賦予了實質的內容，神奇地將形式與實質相互相互搭配起來。這就構成了西方博雅教育課程的共同核心。

六、博雅教育的學習環境：以寄宿制度為核心的道德共同體

在第二節對博雅教育理念的討論中，Newman 的觀點就已經顯示出：博雅教育最核心的精神就在於學習環境的設計上面，也就是設計出一種易於相互交流的教育環境，這個教育環境在歷史上可以歸結為「寄宿制度」（residential system）的建立。這一制度把學校建立成一個生活的與學習的道德共同體。

證諸中世紀巴黎大學的內部組織，除了我們在第三節中所談到的學部或學院（faculty）外，還有所謂學院或學寮（college）的劃分。前者依照學科屬性之不同而產生（如博雅學院、法學院、藝學院、神學院），後者則是由大學原先接待來自各地教師及學生的住宿場所演變而來，教師與學生根據自己的民族與語言的相近性，區分為不同的同鄉會（或稱民族團 nation），處理師生們非學術上的事物。這些同鄉會通常會租下一個住處，就像某種會社那樣共同生活，大家同桌用餐，同甘共苦，形成所謂會館（hospitium）。事實上許多會館一開始時主要是提供貧窮學生居住，而後逐漸發展成師生共同生活的場所。後來這個場所功能日益增加，它不但提供了圖書館，也建立了導師監督制度。由於教師本身也寄宿在其中，很快地，大多數的課程也搬入此場所中來，這就是後來寄宿學院制度的起源。我們可以這樣說，學部（faculty）是今日專業學院的前身，至於學院（college）則是今日寄宿學院的前身。就博雅教育的精神而言，後者顯然要比前者來得重要。Durkheim 認為這種寄宿制度的誕生乃是教育史上「一場真正的革命」，因為它不但將家庭的功能吸納近來（為學生創造一種道德的環境，以代替家庭環境），也將學校的功能納入其中（學校的課程與教學

也在寄宿學院中完成)。(Durkheim, 李康譯, 2003: 150-156;163-166) 寄宿制度在巴黎大學建立起來後, 日益傳播至英國、德國與歐洲其他大學中, 後來也傳至美國, 形成博雅教育中最重要標誌。

從歷史的角度言之, 寄宿制度的產生有其重要的歷史淵源。事實上, 將學校視為道德共同體並非歷史的必然結果。自西方教育的發展過程中, 要求學校具有這種特質乃是基督教文化影響的結果。有一個基本事實是: 近代西方學校的體制, 根本上是從中世紀基督教會開辦學校而產生出來的, 因而今日學校的體制仍烙印有基督教的學校觀與教育觀, 寄宿制度正式這其中最顯著的特性。Durkheim 曾考察古希臘羅馬學校與中世紀教會學校之間的差別, 前者仍只是學生到個別老師那裡授課, 著重於個別科目能力的培養, 這裡沒有共同體的想法在其中。教會學校就不同了, 學生的整體意志與靈魂均在教育教育者培育的視野之中, Durkheim 曾高度評價這種基督教的教育觀對西方學校的寄宿制度產生的重大影響, 他說:

要想對靈魂至深至隱之處產生如此強力的作用, 最根本的, 顯然在於不能放任孩子所受到的不同影響以不同的方向分散開去, 而是要強有力地匯聚在同一個目標上。要實現這一目標, 唯一的途徑就是讓孩子們生活在同一個道德環境當中, 讓這個環境持續不斷地呈現在他們眼前, 讓他們徹底地沐浴其中, 無法擺脫它的影響。(Durkheim, 李康譯, 2003: 37)

在我們看來, 首要的目標不是要給孩子多少可以說是大量的知識內容, 二是要在他身上灌輸一種深刻的、內在的心智狀況, 一種能夠給靈魂指出明確方向的靈魂取向, 而且不僅僅在兒童時期, 還要終其一生。(Durkheim, 李康譯, 2003: 37)

這裡所設想的, 是一個對個人人格產生影響與造就的整體方法, 是涉及到整個靈魂發展取向的問題, 而非某一面向之心智能力提升的問題。正是在這個取向上, 學校會以共同體的形態展現:

這也說明了我們現在對學校的理解。因為我們相信, 學校不該像旅館那樣, 素不相識的不同老師來到這裡, 把一大堆類型各異的指導教給學生, 而這些學生也只是偶而一聚, 彼此之間毫無聯繫。…我們把學校比作一種社會共同體, 我們常說所謂學校的社會共同體。這種共同體其實就是一種社會群體, 具有自身的統一性、自身的構造、自身的組織, 和成年人的社會並無不同。(Durkheim, 李康譯, 2003: 38)

由此可知, 學校作為傳承文化精髓的機構, 其主要不再於一種特殊心智能力的習得與傳遞, 而在於形成一種「有組織的道德環境」。

Newman 曾在《大學的理念》一書中明確表達對寄宿制度的讚賞。他說:

先生們, 如果你們硬要我在以下兩種所謂的大學中作出選擇, 我會向你們表示抗議。一種大學省卻宿舍及導師監督制度, 只給每一個通過了許多科目考

試的人授與學位；另一種大學沒有教授也沒有考試，只是把許多青年會即在一起三到四年，然後打發他們離開，就像牛津大學據說在過去六十年中所做的那樣。如果人們要問我，這兩種方法當中哪一種是培養心智的更好方法…如果我必須決定這兩中方法哪一種能夠更成功地訓練、塑造、擴展心智，哪一種送出的人更加適合於他們的世俗職責，哪一種造就了更好的公眾人物、重要人物、流芳百世的人物，那麼我會毫不猶豫地把優先票投給那種無所作為的大學，而不投給那種強要他們的學生去熟悉世界上的每一門學科的大學。(Newman, 高師寧等譯, 2003: 138-139)

我的設想如下：當一大群青年人，敏銳、開放、富有同情心、擅於觀察（青年人就是這樣），來到一起，並且自由地相互交流。他們肯定就會彼此學習，即使沒有一個人來教他們；所有的交談就是對每個人的一系列講座，日復一日地從他們自己那裡得到了種種新的觀念和觀點、新的思想材料、獨特的判斷原則與行動原則。(Newman, 高師寧等譯, 2003: 139)

我僅僅是說，青年人的團體必定會構成一個整體，他會體現出某種特定的理念，它會代表某種理論，它會實行某種行為準則，它還會提供思想思想何行動的原則。它會產生一種活生生的教學，這種教學隨著時間的推移會採取一種自我延續的傳統的形式。或者如人們有時所稱的那樣，採取某種「風氣」的形式；這種東西會在他產生的地方久久縈回，並且或多或少地、一個一個地浸淫和塑造著每一個先後被帶到它的影響中來的個體。於是，正是由於這種傳統獨立於師長方面的直接教誨，在新教的英格蘭及各種學術機構中才存在著一種自我教育（self-education）。(Newman, 高師寧等譯, 2003: 140)

牛津劍橋的學院寄宿制度傳統，正是西方博雅教育精神最具代表性的例證，它也是後來美國各大學及博雅學院實施寄宿制度的學習典範。曾於 2003 年在劍橋唸書的年輕記者李曉愚（2005），寫下了自己對於劍橋學院制度的感受：學院的好處在於，它不是以某一學科為核心的學術機構，而是一種打破學科界線的學生的組織機構。在這裡不同學術背景的同學一起生活，有利於學科之間的交流與碰撞。在日復一日、年復一年的交流當中，他們不僅可以相互吸收彼此間的知識，更為重要的是融合了彼此之間分析問題的思維方式。以著述《中國科學技術史》聞名於世的劍橋大師李約瑟曾這樣描述：「你也許是一位學習英國文學的英國青年，同對面房間學生物化學的愛爾蘭人相善，同樓上宿舍學法律的尼日利亞人和學神學的蘇格蘭人友好。可以說，劍橋每一個學院，都是由學系不同、社會出生不同、政治立場和宗教信仰不同的人混合而成，這些學院將整個劍橋大學變成一個奇妙的鎔爐」。許多改變世界的思想就是在這樣的鎔爐裡產生的。

七、西方博雅教育傳統在美國大學的發展與落實

本節的重心放在前述西方博雅教育的傳統如何具體展現在美國高等教育體制的設計之中。與台灣目前大學的現狀相比，博雅教育確實是美國大學一個

極為獨特的部分。正如前面所言的，博雅教育本身絕非只是一套課程設計，而是涉及到教育文化與整體教育環境，因此這種博雅教育傳統（在美國它有一個具現代感的名詞—通識教育）在美國的大學體制中落實，就非只是一種課程安排而已，而是貫穿於大學本科教育的基本精神之中。本節將會闡明，博雅教育正是美國大學本科教育的靈魂，它融貫於大學體制設計、課程安排與學習環境的整體精神之中，而不像台灣的大學那樣，相較於專業訓練而言，通識教育只是一種外加的、聊備一格的獨立課程。也就是說，美國的高等教育是從「教育本質的」、「整體精神的」或是「大學內在特性的」角度來看待博雅或通識教育，而台灣的高等教育卻是從「補償的」、「平衡的」或是「外加獨立的」視角來看待通識教育。正是因為如此，台灣高等教育中討論通識教育相關問題時，大多只是一組單獨的課程設計（甚至只是單一課程）之討論，而無法反省整個大學體制與課程的設計的問題，這種根本問題通常無法進入討論者的視野之中。

正如前面我們對西方博雅教育的歷史考察是從三個面向入手，現在我們仍然從這三個面向（體制面向、課程面向、環境面向）來討論美國博雅教育的發展狀況。

有一個很明顯地現象可以看出美國大學本科教育深具博雅教育之精神，就是他們對大學體制的獨特設計：

第一，美國大學基本上是採行「本科生/研究生」雙層級的教育體制。本科生（大學部學生）以博雅教育為核心，研究生則以學術研究為鵠的⁴²。正如本文第三節中所言的，這種設計基本上正是承襲自中世紀巴黎大學以降的傳統，亦即「博雅藝科學院作為更高深學術研究之基礎與預備教育」。這也是博雅教育最重要的制度理念。

我們常以美國一流研究型大學重視研究為例，認為美國在十九世紀大量移植德國研究型大學的理念後，大學體質就由英國式向德國式大學轉變。然而實情是，美國大學從未放棄英國的傳統，相反地，英國博雅教育之理想（以牛津劍橋為範本）深植在美國大學校園之中，相較其母土，有過之而無不及。雙層級的大學教育體制其基本設計理念在於：認定一切高深的學術研究或專業訓練，均應立基在一個有寬廣知識根基訓練，且有全方位心智陶成的博雅教育之上。基於此，美國把大學本科教育視為培育具有人文自由涵養的現代公民的搖籃。至於專業訓練或更高深的學術研究則應放置於研究生教育階段。任何人進入大學應先接受完整的博雅教育後，再接受專業教育，也就是「先成為人，再成為專家」。

第二，基於上述理念，美國大學中就有所謂「基礎教育」與「專業教育」

⁴²基本上，美國大學基本精神有三大傳統，一是承襲自英國的博雅教育傳統，一是由德國引進之研究形大學的傳統，第三是美國本土所發展出來的服務型大學的傳統。至今，美國大學本科教育仍以英國博雅教育傳統為主；研究生教育則以德國學術研究傳統為主，至於許多州立大學與社區大學則十分強調其社會服務的功能。

之分。大學學士班教育本質是基礎教育而非專業教育，是人文自由教育，而非專門性的技術訓練。這樣的理念清楚地展現在其制度設計上，那就是：只有從事基礎教育的學院招收學士班學生，專業教育原則上不招學士生，只招研究生。而這正是美國大學體制的一大特色（錢穎一，2003；別敦榮，2004）。正因為如此，美國的學院有所謂「college」與「school」之分。一般而言 **college** 是指招收學士生的博雅文理學院，通常稱之為 college of liberal arts（博雅學院）或 college of liberal arts and sciences（博雅文理學院）⁴³，主要進行基礎教育。**school** 是指研究生學院（graduate school）或非招收學士生之專業學院（professional school），主要進行專業教育與研究。

這一點與台灣完全不同。正如前面所言的，台灣的大學之體制設計，從不存在博雅教育作為一切專業教育之基礎這樣的理念。所以也就沒有在大學學士班教育中只設基礎教育之學科，不設專業性學科之現象。相反地，近年來，台灣高等教育之擴張，主要是來自所謂專業應用性學科在大學之擴張。這與美國大學體制的基本精神是完全不同的。⁴⁴

第三，美國大學不僅區分基礎教育與專業教育，也區分基礎學科與應用學科之不同。正如下表所示，基礎學科包括人文學科、社會科學與自然科學等⁴⁵，至於應用學科，如工、法、醫、商、教育、建築、新聞、神學……等等。大體而言，大學本科（學士班）教育是屬於基礎學科之教育，這對於大學學士生而言，幾乎是一體適用的；至於基礎學科的研究，主要在研究所階段，也就是研究生文理學院。應用學科屬於專業教育訓練，大多不放在學士教育中進行，而必須延遲至研究生階段，因而專業的訓練及應用學科之研究，就由研究生專業學院來承擔。一所好的研究型大學，通常有最齊全的基礎學科研究⁴⁶。

⁴³在台灣一般將大一至大四學生稱之為「大學部學生」或「學士班學生」，在中國大陸則一般稱之為「本科生」。至於美國專門招收大學部之學生的學院，我們通常將其稱之為「文理學院」，此乃 college of liberal arts and sciences 的中文譯稱。事實上，自十九世紀自然科學在學院中從哲學中獨立出來之後，原本的 liberal arts 就常常以 liberal arts and sciences 來表述，自由教育本應包含文科及理科，所以，吾人以為譯成「博雅學院」或「自由學院」較「文理學院」更能精準地表達其涵義。由於「文理學院」用法早已普及，在本章中我們將視實際需要混合使用上述這些用語。

⁴⁴當然，在全球化競爭的壓力下，這十年來，美國大學部學士班也開始廣設專業應用性的科系作為主修。這種新的趨勢也引起美國許多關心高等教育人士的注意。關於這一點，我們今後將會專文分析之。

⁴⁵基礎學科所在之學院，一般通稱為文理學院，若只有招收學士班學生，則稱之為文理學院或本科文理學院（liberal arts college）。基礎學科一般分為自然科學、社會科學與人文學科三支。有的綜合大學的文理學院過於龐大，因而區分為三個學院或學部（division）：自然科學院（部）、社會科學院（部）與人文學院（部）。事實上，文理學院諸學科之學術水平與教學品質通常是衡量一所大學的整體教育水平的關鍵。（錢穎一，2003）

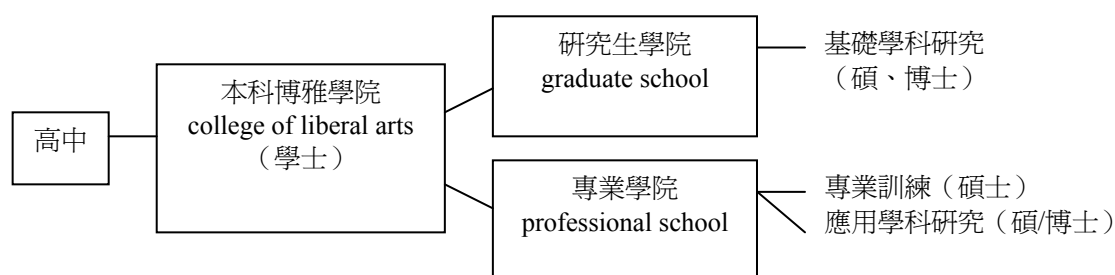
⁴⁶正如錢穎一所言：「綜合研究型大學的學科佈局特徵，並不是所有學科齊全，面面俱到。它們的共性是基礎學科的主體齊全，它們的特性是在不同的實用學科上突出重點。一流的綜合性研究型大學可缺少任何職業學院，但作為學科主幹的文理學院中的自然科學、社會科學與人文這三大支柱不可有任何一支示弱。例如，哈佛大學、耶魯大學、芝加哥大學沒有工學院，柏克萊加州大學沒有醫學院，聖地牙哥加州大學沒有法學院，普林斯頓大學沒有醫學院、商學院、

美國大學基礎學科與應用學科之區分：

	基礎學科	應用學科
相關學科	人文學科/社會科學/自然科學	工學/法學/醫學/商學/教育/建築/新聞/神學……
大學學士教育階段(學士)	博雅文理學院--英國傳統 (college)	×××××××××××× ×××××××××××× (除工學院外不招本科生)
研究生教育階段(碩、博士)	研究生文理學院--德國傳統 (graduate school)	研究生專業學院 (graduate school)

正如上表所示，打xxx的那一格正顯示出，除了工學院之外，美國大多數的應用性學科的專業教育，是不在學士生階段進行的。也就是說，那些專業性學院（professional school）傳統上是不招收學士班學生的。

假若不考慮社區大學或其他專科學校，那麼上述美國大學體制可以以下圖展現出來：



美國大學這種涇渭分明的體制設計，不論是學士班本科文理學院的博雅教育，還是基礎學科之學術研究訓練，或是應用性學科之專業訓練，均有自己的舞台、場域及自我運作邏輯，不僅各學院之間相互合作、相輔相成，而且可以使每個學院認清楚自己在大學中的位置，以及社會中所應扮演的角色功能。反觀台灣的大學體制，不僅基礎教育與專業教育混雜在一起，基礎學科與應用學科之間也是混淆不清的，這就使得大學及各學院對自己的角色認識不清，無法找到自己的定位。

而且，由上圖可知，把專業訓練及學術研究均放置在研究生教育階段，這就自然地為博雅教育（或通識教育）在大學學士教育中保留下一個很大的空間，質言之，大學部學士班教育本就是為博雅教育而設的，而博雅教育是研究生教育與專業教育的基礎。這一點在台灣幾乎是不存在的。

最後，即使在大學學士教育的課程總體設計中，美國大學也特別獨厚博雅

學院。但這並沒有影響它們成為頂尖的綜合性研究型大學。」（錢穎一，2003）美國大學的這種現象與台灣當前教育主管當局執意推動大學整併的政策，兩者截然不同。

教育。因為大多數的學校均採行大學前段不分系制度（也就是大一大二不分系）。不僅僅在四年制的博雅學院（文理學院）及一流大學的學士學院中，即便在一般州立大學也有很高的比例實施大一大二不分系。這個制度最大的作用在於為推動本科生的自由通識教育保留一個園地。學生在進入大學之後，可以廣博地學習各種不同領域的基礎學科及博雅學科，不僅僅可以為自己的基礎教育打下紮實的根基，也可在不同學科方法的訓練過程中，找尋自己真正的興趣。至大二或三時，學生在自我考量的情況下，選擇某個特定基礎學科來進行進一步的訓練（也就是所謂「主修」major），最後獲得學士學位。

事實上，大學前段不分系，正是美國大學自由教育實施成功的重要制度條件，它可以使得博雅通識教育課程做為大學課程的核心來整體設計（也就是所謂「核心課程」），以排除各專業學科對通識教育的制肘，以保證所訓練出來的大學生具有基礎的訓練能力與宏觀多元的視野，這正是培育國家人才不可或缺的一環。這一點也正是台灣高等教育所缺乏的地方。許多大學宣稱要推動通識教育，然而通常雷聲大雨點小，因為它會遭到來自行之有年的科系專業的排擠或干擾，最後只是作為一種被保護的獨立課程而聊備一格罷了。近年來要求推動大學前段不分系的呼聲時有所聞，然而在專業掛帥的台灣大學環境中，要想改革成功確實十分困難。然而證諸美國的經驗，若無大學前段不分系，要想推動通識教育改革，將是事倍功半。

基於上述論證，我們可知，由於以下四種體制設計：「學士生自由教育/研究生學術及專業訓練」雙層教育體制、基礎教育與專業教育分屬不同學院且專業教育不設本科生、區分基礎學科與應用學科之不同、最後是實施大學前段不分系，這才為在大學中實施自由教育，打下了制度上的根基。

事實上，美國推動博雅教育最成功的地方在如下兩類大學中：一個是私立的全國性綜合大學（即所謂一流研究型大學）的學士生學院（本科文理學院 the college of the arts and sciences，如哈佛大學中的哈佛學院、耶魯大學中的耶魯學院、哥倫比亞大學中的哥倫比亞學院）；另一個則是專注於訓練本科生的四年制私立博雅學院（college of liberal arts）。前者大約有一百所，後者大約有五百餘所（其中嚴格地採行自由教育傳統的文理學院約有兩百餘所），這兩者大約培育了美國大學本科畢業生的三分之一左右。其實，那些實行自由教育傳統的四年制學士班文理學院，儘管在規模上十分小巧，但在美國人的心目中的地位並不比那些所謂著名研究型大學為低。例如有所謂「三小」學院（Amherst College、Williams College、Wesleyan College）與所謂「三大」大學（Harvard University、Yale University、Princeton University）齊名。這些博雅學院，不論就學校聲譽、教學品質及學生在校及畢業後具體表現上，與一流大學之本科生相比，有過之而無不及。而且，即使在那些著名研究型大學中，最受校方重視

且引以為傲的仍是他們的本科博雅教育⁴⁷（別敦榮，2004）。

正如上面所言的，在博雅教育基礎上的一流大學本科文理學院（以私立為主），以及四年制的博雅學院（也是以私立為主）一直是美國培育人才的搖籃。這兩種學校所培育出來的學士班畢業生幾乎是美國各大機關及重要研究型大學招收研究生之最佳來源，尤其是那些四年制私立博雅學院的畢業生，一直是美國一流大學之研究生學院與專業學院之最愛。許多統計資料均顯示，這些文理學院之本科畢業生的表現十分傑出，例如，他們考取研究生之錄取率，遠高於一般公立大學，甚至高於一流研究型大學，而且諾貝爾獎得主出自這些學校畢業的比率也遠高於其他學校。擔任總統及社會中之傑出人物的比例，在全部大學中，這些文理學院也拔得頭籌⁴⁸。這些博雅學院的辦學成績有目共睹，無怪乎長期在美任教且對美國高等教育有深入觀察的華人著名學者杜維明教授，稱這些學士班本科博雅學院為「美國教育的精髓」。事實上，自由教育在美國大學中，並非只是一種理想，而是一個早已落實的傳統；它不僅僅是所謂理想衛道人士的精神堡壘，它也深具市場價值，因為它至今仍是許多美國大學招生的利器，也是校務基金與學校獲致捐贈的最佳來源⁴⁹。

美國一流大學的文理學院或私立文理學院，之所以有如此高的辦學成效，其原因很多，然而就其體制精神而言，堅持貫徹自由教育之傳統，正是其具有

⁴⁷曾在美國大學中任教多年的華人學者程星，其在《細讀美國大學》一書中，對於美國著名大學對本科教育傳統之重視，有很深刻的描述。例如，在哥倫比亞大學畢業典禮中，本科生的畢業最受重視，且在畢業典禮貴賓席中，只有本科（哥倫比亞學院）畢業校友才能入座，其他專業學院畢業校友則沒有資格進入貴賓席。「只有哥倫比亞學院的本科生才算正宗的『哥大人』；而哥大的研究生，不管就讀的是聲名顯赫的哥大法學院或新聞學院，都只算是二等『哥大人』。其實在美國大學，特別是常青藤校盟以及二三十所私立『貴族』大學中，這種莫名其妙的校內和校際『歧視』還是很普遍的。」（程星，2004：52）程星認為這主要是受到美國高等教育十分重視自由教育傳統所致。自由教育代表著一流人所接受的一流訓練，這正是本科教育引以為傲的地方。（程星，2004：52-54）

⁴⁸據統計資料，20世紀諾貝爾獎得主中有184人擁有美國博士學位，其中來自私立大學的有140位，這裡面有相當比例大學本科是出自四年制私立文理學院。20世紀的17位美國總統中，有15位曾在私立大學讀過書，其中有七位畢業於四年制私立文理學院。2000年美國在任的聯邦最高法院大法官9人均畢業於私立大學；另外，美國66家最大公司總裁和董事長中，有六成左右畢業於私立大學。（黃麗，2004：7）

⁴⁹與公立學校不同，這些私立學校常常以最佳的「自由教育」來作為招生的武器，他們常常以自由教育作為向高中生及其家長推銷學校的重要一環。例如1980年代在哈佛大學所推動的革新課程運動，就使得哈佛學院不論在招生及學校排名上，獲致很大的成果。哥倫比亞大學也在90年代實施新的核心課程，這也使其申請進入該校之學生，在七年內翻升一倍。除此之外，以自由教育為核心的本科教育，仍是許多大學獲致捐贈的主因。正如華人學者程星所言，以哈佛大學2002年的校務基金為例，本科自由教育的哈佛學院院務基金高達80億美元，至於為美國創造最高畢業生薪水的哈佛商學院與醫學院，其院務基金分別只有13億與20億美元（程星，2004：59）。正如程星所正確指出的，這些高薪階級，如「美國大小公司的CEO中幾乎充滿了哈佛的MBA。要說回饋母校，誰還能比他們更有能力？而哈佛學院畢業的本科生還什麼都不是，要不上研究院的話連找工作都夠噲。但是哈佛學院畢業生不管後來進了什麼研究院，畢業後從事什麼工作，他們的心和錢包還是更願意屬於哈佛學院。也許若干年後，已經沒有人記得柏拉圖與亞里斯多德，但哈佛為他們提供的一流的『自由教育』卻使他們受益終身。」（程星，2004：59-60）

競爭性的主要原因。以下，我們將就這些私立學校（尤其是四年制文理學院）如何具體展現自由教育之精神，作進一步的分析。

首先，這些學校的辦學宗旨與理念，均明訂及強調「博雅教育」。這種精神不但記載在其學校重要文獻之中，也不時出現在大學校長的就職演說或重要演講之中。這顯示博雅教育傳統一直是他們最重要的教育理念。他們幾乎一致認為：教育之目標以培養具備文化素養與獨立思考之人格為依歸，而非培育專業人才。正是在這樣的目標下，許多私立文理學院堅持只辦四年制的本科教育，而不將自身延長至研究生教育。這一點在台灣今日各大學爭相籌設研究所的學校看來，似乎是不可理解的事。因為台灣各大學幾乎沒有像這些學校一樣，以博雅教育為主要理念的大學；另外一個也很明顯的差異是：這些本科學院幾乎完全不設職業性的專業學科，大都只設基礎學科。因為基礎學科教育與自由教育之間有其內在的親近性。在四年的博雅教育薰陶之下，這些學校大都可以培養出具有寬闊視野、文雅紳士精神，且具有扎實基礎學科訓練的人才。

其次，這些文理學院大都採行高品質的精緻教育。從資料顯示，這些私立學院的學費均很高，不僅遠高於一般公立大學，甚至比較著名研究型大學，也不遑多讓。收取這麼高的學費，假若沒有提供相應高品質的教育，將無法受到學生及家長（尤其是那些中上階層者）的青睞。事實上，高學費、高教育投入，以及高品質精緻化的教育產出，正是這些大學的一大特色。它們與著名研究型大學均採高學費，但不同之處在於這些博雅學院將絕大部分教育經費都用於培育學生的教學與輔導等相關的教育活動之上，而名牌大學則還會將部份教育經費用於研究之上。因此，持平而論，這些學校之學生所享受的教育品質甚至比名牌大學之本科生還要高。這些文理學院，除了收取昂貴的學費之外，通常也從校友或其他民間團體（如教會，事實上這些學校有極高的比例是由教會所支助的學院，甚至許多學院原先是因某一教派為其成員所辦而成立的）獲取捐贈收入。這些收入除了使得學校更能採取高品質的精緻教學之外，它也能提供較一般大學更多的高額獎學金，使得中下階層的秀異人士，也能進入這樣的學校就讀。

第三，在高品質精緻教學的要求下，這些私立博雅學院有著極為優良的教學環境。例如他們大都有傲人的師生比，遠比一般公立大學為優，約與一流研究型大學相當。然而研究型大學的教師必須把時間精力放在研究上，不若文理學院的教師可以將絕大多數時間用來教導學生。因此就純粹教學輔導而言，私立文理學院之學生所享受之待遇要較研究型大學中之本科生為佳。除了師生比之外，這些學校大都採行精緻小班教學，平均班級規模極小。更重要的是，由於承襲自英國劍橋、牛津的書院制（collegiate system）傳統（金耀基，1983：98-104），這些博雅學院大都實行「寄宿制度」，以及極為精緻的「導師制度」（the tutorial system）。這種寄宿制度，除了要求學生（至少在低年級）要住在學校之中，接受學校環境的薰陶外；宿舍的功能也與眾不同，它不僅僅是學生

生活起居的宿舍，更是一切學習活動、文化活動之場所。有些學校甚至將教室蓋在宿舍之中，讓教學與生活打成一片。導師通常也住在宿舍之中，成為學生生活與課業的真正的輔導者。在文理學院的老師，不像研究型大學的老師那樣以研究為中心，反而極為注重教學品質與師生互動品質。事實上，由於學校規模與班級規模均很小，所以師生容易打成一片，形成極為親密的學術社區。

第四，就學院的課程設計而言，這些學校幾乎均採行大學前段不分系制度，以便於實施自由教育或通識教育。不論是著名大學的學士班教育，或是四年制博雅學院，其課程設計原則是雷同的，均是以博雅教育為核心的。大體而言，這些學校之課程可區分為以下三種（別敦榮，2004；張志謙，2005）：

1. 通識課程（核心 core 課程）：大約佔總學分的 1/3 以上，是對於基本能力、跨學科能力，以及經典文化遺產的系統性學習，大約在大一、大二階段修習。

2. 選修（electives）課程：學生可依自己興趣自由選修。

3. 主修（major）課程：通常占畢業總學分的 1/2 以下，大約在大二至大三階段，選擇一主修課程⁵⁰。這些主修也都以基礎學科為範圍，而沒有包括專業性職業性學科。

事實上，這些文理學院（含研究型大學學士生學院）有一個極大的課程特色，那就是它們均極為重視所謂「經典」的教育，以傳承西方古典文化的理想，這正是自由教育的重要理想之一。那些從文理學院培訓出來的學生，不僅具有嚴格的基礎學科訓練，有寬廣的視野與人格陶成，而且他們大都有極為深厚的文化素養，更能以傳承西方文化之精髓為榮。從某種角度言之，他們是西方文明之子，是西方文化的最典型的展現。

八、對台灣通識教育的啟示

前面各節我們已經針對西方博雅教育傳統及其在美國大學與通識教育中的落實，進行了歷史的與理念的分析，接下來，我們經以這些分析的結論作為觀點與視野，來檢討台灣過去這些年來所推動的通識教育改革，並提出可能的政策建議。

首先，我們依據前一節的討論，將美國與台灣與通識博雅教育相關之體制、課程與環境條件之比較，列表如下：

⁵⁰以哈佛大學文理學院為例，1994 年哈佛規定每位本科生至少須修習 32 門科目始可畢業。其中 8-10 門為核心課程（通識教育），8 門是自由選修課程，16 門為主修課程。在核心課程中，共有外國文化、歷史研究、文學與藝術、道德推理、科學、社會分析等六大領域十類，以及英文寫作、數理統計及外國語文等基本能力，學生在這些領域中均應選修。（黃坤錦，1995：129-137；黃俊傑，2002：277-281）

		美國博雅學院	台灣的大學部
大部通教的本體制	學士教育的制度名稱	博雅學院 博雅文理學院	大學部學士班
	負責通識課程的單位	博雅學院全學院	通識教育中心 (通識教育委員會)
	博雅教育與其他專業教育之關係	博雅(通識)教育是大學教育的主要目標(專業教育主要在研究所實施) 博雅學院(college)是專業學院(school)的基礎或預備教育	專業教育是大學教育的主要目標 通識教育只是專業教育的補充或平衡劑
	學生修課模式與順序	大學前段不分系,全體學生一律受博雅通識教育,至二年級或三年級再選擇專業主修	大一入學後就進入專業科系中,並大多於低年級修習通識課程
通識課程架構設計與涵	通識課程學分佔全部學分的比例	狹義通識課程約佔全部課程學分的30%~40% 廣義通識課程(含自由選修課)約佔全部課程學分的50%以上	約佔20%~30% (沒有自由選修課)
	專業主修課程佔全部課程之比例	主修或專業學程佔全部課程學分的50%以下	專業課程佔全部課程學分的70%~80%
	通識課程的基本設計模式	核心課程 經典教育課程 分類必修課程 分類選修課程	分類必、選修課程
	課程內容的取向	著重於心智的啟迪與訓練	著重於實用知識的教導
教育環境因素	寄宿制度	大多數實行強迫式或半強迫式寄宿制	大多數非寄宿制,只提供少量宿舍供遠來者居住
	寄宿生活性質	寄宿宿舍作為學生,生活、學習與互動的重心	宿舍只作為學生居住的場所,而非教育場所
	導師制度	十分重要,且與寄宿制搭配	徒具形式,且與宿舍制無關
	教師與學生關係	生師比低(大多在10:1以下) 小班教學 師生互動緊密頻繁	生師比高(大多在20:1以上) 大班教學 師生關係淡泊
	教師取向	以學生及教學為中心	從以教學為中心轉移至以研究為中心

由這個表的整理可以顯示,今日台灣大學通識教育的體質與定位,與美國大學本科博雅學院相比,實有根本的差異。由這個差異,我們來檢討今日台灣的通識教育改革。

我們仍然用三大面向—體制面向、課程面向與環境面向—作為檢討的基本框架。

首先，就體制面向而言，這些年來台灣各大學推動的通識教育改革，在這一面向上具體的作法是：以通識教育取代了共同科教育，將原先的共同科取消或併入所謂「通識教育中心」，各校的通識中心成為統整全校通識課程的一個獨立的開課單位。這一改革的確是一個進步，至少為通識教育正名，並且獲得了某些開課的主導權與獨立性。然而，這卻只是改革的一小步，它並未真正根本地改變台灣大學的專業分科掛帥的體制。台灣至今沒有任何一所學校有獨立的博雅學院，也就是在體制上並沒有任何一所大學建立起以博雅通識教育為基礎的大學本科教育。各大學充其量有個可以獨立（事實上只能半獨立）運作的通識教育中心，最好的狀況是將通識教育提升至院級單位（如樹德大學），但是這些單位至多擁有獨立開課的權利，它幾乎仍無法與其他專業院系平起平坐。事實上，大多數的情況是，通識教育中心只是一個統整與協調課程的單位，實質開課仍由各專業系所負責。這種情況使得通識教育在各大學變成專業課程的補充或平衡。至於一直為我們所津津樂道的「大一大二不分系」制度，在台灣也只是處在實驗階段。儘管教育部再政策上鼓勵各學校推動大一大二不分系，但卻沒有實質的鼓勵措施。目前只有少數學校推動此一制度，而且大多只是分院不分系，而非全校大學部不分系（美國的不分系制度幾乎均以大學全部本科生為實施範圍），這就使得學生只能在相近的學科中選擇專業，所以它的效果必然會打折扣。事實上有許多學校的不分系制度，只是某一專業學院的不分系，而這個專業學院是從原先專業科系擴大改制而來（如許多學校的新聞學院），它的不分系只是以往系內有分組模式的延續罷了，因此這種不分系談不上具有博雅教育與通識教育的果效，與美國制度差異甚大。

由以上的檢討可知，今日台灣大學通識教育體制的癥結在於，無法在體制上給通識教育創立一個獨立自主並真正成為專業教育之基礎的空間，質言之，沒有獨立的本科博雅學院。因此，我們的具體政策建議是：

第一，由教育部主導強力推動各大學建立一連串的制度，首先是大一大二不分系制度。可利用獎助誘導方式，或將其列為年度評鑑及獎補助款的重要標的；

第二，在不分系的基礎上推動各校建立完全獨立自主的本科通識教育學院，並由副校長層級者擔任院長，在全校事務上，通識學院與其他專業學院平行，在大學本科事務上，通識學院具主導地位；

第三，推動主修學程制度以取代原先的系所制度。學生大一大二不分系，至大三後選擇一主修學程課程，直到大學畢業，他都屬於本科通識學院的學生。至於教師則有兩種身分，一方面它屬於自己的主修科系或學程，另一方面他屬於本科通識學院。至於科系或學程乃是教師團體所屬的開課單位或研究單位，當它作為本科教育的開課單位時，屬於通識學院管轄，若作為研究單位（包

含研究生課程)時,它屬於專業學院管轄。

探討完體制問題後,接下來我們檢討課程改革的問題。近些年來台灣推動通識教育改革,主要關注的領域就是課程改革。但平心而論,大多是零零星星的、單一課程的改革方式(例如過去幾年教育部所推動的個別型通識教育課程改進計畫正式這方面的顯著例証),一種較大規模的課程改革模式並不常見。落實到課程架構或方案設計上,台灣各大學的通識課程幾乎清一色地採行一種「分類選修」或「低度必修」的模式,也就是依據專業科系的區分來設計不同類別的通識課程,每個類別下又分別開出許許多多課程,學生只要在某一類別下修滿此類別所要求的學分數即可。這種分類式的課程設計,會產生以下的後果。首先,課程分類依專業領域作為依據(如區分為自然、生命、人文、社會四大類,大類中再依據不同科目區分出學門),這就使得通識課程的設計理念以及課程設計的單位會與專業科系之間糾纏不清,有許多通識課程根本上是按照專業課程的需要來設計;其次,這種分類選修模式,雖然易於操作,也讓專業科系師資來支援通識課程較為便利,但專業教師通常自科系排完課後,行有餘力或為了補齊學分數之不足,才來開通識課程,這容易造成通識課程的「次級化»;第三,由於分類模式與專業掛帥的潮流相符合,許多通識課程變成專業課程的「概論」、「導論」或「簡介」,這樣的通識課程實質上乃是專業課程的「稀釋化」與「淺薄化」。事實上,台灣通識課程之設計,總體上一直往兩個方向移動:一是成為專業課程的稀釋或延伸;另一是迎合學生與市場的口味,愈來愈具有高度實用主義。整體來說,這將具有知識整合意義的課程幾乎沒有可能出現,它造成通識課程的零碎化。

除了課程架構設計外,為了節省成本,各大學的通識課程幾乎均採行大班演講的上課方式,小班討論課幾乎不存在。通識每班學生動輒七、八十人,一班上百人也屢見不鮮。這種單向灌輸式的大班教學,師生互動極低,課程品質不易提升,無怪乎學生不重視通識課,將其視為二流師資,營養學分。

關於課程面向的通識改革,我們具體的政策建議如下:

第一,推動建立核心課程導向的通識課程體制,以取代原先分類選修的制度。教育部可以用政策引導或鼓勵各校建立有自己特色的核心課程。核心課程的課程屬性是指一種必修課或低度必修的課程,其課程內容則是指一種具有知識統整模式的課程,它可以用來作為學生學習的共同基礎;

第二,鼓勵各校在通識課程中推動經典教育,由其可以建立多元經典相互對話的核心課程模式(基進經典教育)⁵¹;

第三,鼓勵各校推動關於培育學生心智思考能力、表達能力與溝通論辯能力的相關課程。例如所謂優質通識課程之獎勵,可以多多鼓勵演說、辯論、寫

⁵¹關於這一點,筆者曾提出一種「基進經典教育」的模式,可依參見筆者另一篇文章的討論,見鄒川雄(2006:第二章)

作、小組討論，以及自我獨立研究等課程。

最後，我們再把檢討關注的焦點移至教育環境面向。我們應該來檢討通識教育實施最重要的環境條件，那就是有關學生寄宿制度與導師制度相關問題。關於這一問題，近年來的改革過程是繳了白卷的。首先是學生住宿問題一直沒有受到各大學的重視，或者應該這樣說，一直被嚴重忽視。一方面大多數學校並不肯將經費與資源投注於學生宿舍的興建之上，因此學生住宿在學校的比例基本上是很低的。儘管有些學校蓋豪華宿舍作為招生宣傳，但幾乎沒有學校將學生宿舍經營成類似西方大學的寄宿制度。換言之，即使有宿舍也只是提供學生居住罷了，至於做為共同學習與師生相互交流這樣的教育場所，在台灣的大學中是很少見到的；至於所謂「導師制度」在台灣各大學也大多是流於形式化，名存實亡。事實上大多數的學生輔導工作是落在行政機構—學務處之上，而非導師制度上。學生輔導的走向「機構化」，而沒有在師生的高度互動產生作用，這就使得學校最終只是一個教學的機構，而不是一個教育的場所，一個師生共同生活的道德的共同體。由於缺乏在教育環境上的設計，使得今日大學變成一個師生關係淡薄的冷漠社會。關於教育環境面向，我們的具體政策建議如下：

第一，由政策引導及鼓勵各大學多蓋宿舍，大幅提升學生寄宿學校之比例，並對於實施真正寄宿制度（而不只是提供學生居住，還將其塑造成學習共同體）之學校給予獎勵或補助。尤其可將大部分的資源投入提升學生寄宿意願之上，也可採大學前兩年全部校的方式。

第二，寄宿制度成功之關鍵，在於塑造一種環境氛圍，讓學生們能在宿舍中主動開展團體的生活，因此應設計各種活動、研討會、戲劇表演，以及以宿舍為單位的競賽活動，使學生建立對宿舍的自我認同。

第三，落實與全面革新導師制度，並與寄宿制度相互搭配。學生輔導工作主要由導師來進行。以制度誘導教師投入導師之行列，例如，擔任導師者可減授上課鐘點，導師工作之績效可以作為教師升的重要評分標準等。部份導師（尤其是生活導師）應搬入宿舍中與學生同住，每週也應安排導師與學生一對一面談時間。

九、結語：文化移植？承繼？還是創新？

末了，還有以下幾個重要問題可以繼續追問：

第一，從華人大學之建立與發展過程的探索中，我們可以追問，在移植西方的大學經驗時，我們獲得了什麼？也失去了什麼？這種片面性移植的代價是什麼？

第二，今日高等教育改革與通識教育改革，事實上又是一種文化移植過程。我們是否自覺到這種教育改革，是我們對華人或西方文化的傳承、移植、還是創新？又或者這只是一種海市蜃樓？一種最大的迷思？

第三，我國原本具有的高等教育模式，不論是官學，或是民間書院模式，它是否有某些事物是我們在移植西方經驗時可以拿來滋取或對照的，然而卻一直被我們遺忘？

第四，什麼樣的通識教育體制、課程方案與教育環境，才是最適合二十一世紀的華人大學教育的？一種能將文化移植、文化傳承與文化創新同於一爐而治之的通識教育方案是什麼？

以上這些問題對於本文的關懷而言，均十分重要，然限於篇幅與心力，有待於日後的努力了。

參考文獻

- 石敏敏（2003） 希臘人文主義：論德性、教育與人的福祉，上海人民出版社。
- 左玉河（2004） 從四部之學到七科之學—學術分科與近代中國知識系統之建立，上海書店出版社。
- 別敦榮（2004） 美國大學本科教育體系觀察，〈<http://america.calsunshine.info/articles>〉。
- 林玉體（2002） 美國高等教育之發展，台北高等教育文化。
- 李園會（2002） 英國的公學教育制度，台北國立編譯館。
- 李曉愚（2005） 我在劍橋，北京中國青年出版社。
- 陳平原（2002） 中國大學十講，上海復旦大學出版社。
- 陳洪捷（2006） 德國古典大學觀及其對中國的影響，北京大學出版社。
- 黃坤錦（1995），美國大學的通識教育----美國心靈的攀登，台北師大書苑。
- 黃俊傑（2002） 大學通是教育探索：台灣經驗與啓示，台北中華民國通識教育學會。
- 黃福壽（編）（2003） 外國高等教育史，上海教育出版社。
- 黃麗（2004） 美國私立高等教育概況，北大教育經濟研究（電子季刊），第2卷第2期。
- 程星（2004） 細讀美國大學，北京商務印書館。
- 鄒川雄（2006） 通識教育與經典詮釋：一個教育社會學的反省，南華大學教育社會學所。
- 楊東平（編）（2001） 大學精神—五四前後知識份子論大學精神之經典文獻，台北立緒文化。
- 鄭洪波（2004） 中國書院史，上海東方出版中心。
- Adler,M.J.（邱祖賢譯） 派迪亞計畫：教育工作的課程表，台北五南圖書出版公司。
- Barnett,R. & Griffin,A.（1997） The End of Knowledge in Higher Education. London:Cassell.
- Croix,A.& Queniart,J.（傅紹梅、錢林森譯） 法國文化史（II）：從文藝復興到啓蒙前夜，上海華東師範大學出版社。
- Delanty,G.（2001） Challenging Knowledge:The University in the Knowledge Society. Buckingham: SRHE & Open University Press.

- Durkheim,E. (李康譯)(2003) 教育思想的演進,上海人民出版社.
- Ford,M.P.(2002)Beyond the Modern University:Toward a Constructive Postmodern University. Westport : Praeger Publishers.
- Gaff,J. (1983) General Education Today: A Critical Analysis of Controversies, Practices, and Reforms. San Francisco: Jossey-Bass.
- Glyer,D. & Weeks,D.L. (1998) The Liberal Arts in Higher Education: Challenging Assumptions, Exploring Possibilities. University Press of America, Inc.
- Gould,E. (呂博、張鹿譯)(2005) 公司文化中的大學,北京大學出版社。
- Hancock,R.C. (1999) America, the West, and Liberal Education. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Howard,C.C. (1992) Theories of General Education. New York: St. Martin's Press.
- Light,R.J. (趙婉君譯)(2002) 哈佛經驗:如何讀大學,台北立緒文化
- Kant, I. (趙鵬、何兆武譯)(2005) 論教育學,上海人民出版社
- Kimball,B.A., (1995) Orators and Philosophers : A History of the Idea of Liberal Education. The College Board.
- Newman,J.H. (高師寧等譯)(2003) 大學的理念,貴州教育出版社。
- O'Malley,J.W., (2006) 西方四文化:當代政治、社會、藝術、人文的四大來源,台北立緒文化。
- Reuben,J.A. (尙九玉譯) 現代大學的形成,貴州教育出版社。
- Skinner,Q. (王家豐、鄭崧譯)(2005) 霍布斯哲學思想中的理性與修辭,上海華東師範大學出版社。
- Strauss,L. (2005)(一行譯),什麼是自由教育,收錄於劉曉楓、陳少明主編,《古典傳統與自由教育》,北京華夏出版社。
- Weaver,F.S. (1991) Liberal Education: Critical Essays on Professions, Pedagogy, and Structure. New York and London: Teachers college, Columbia University.

Transplant, Succession, and Innovation of Culture ? On Taiwan's General Education from the Perspectives of the Western College's Tradition of the Liberal Education

Chuan-Shyong Tsou

Associate Professor, Institute of Sociology of Education, Nanhua University.

Abstract

The purpose of this paper is to investigate the Western tradition of liberal education, and to reflect the reform of Taiwan's higher education. As to research methods and argument strategies, we will begin from two perspectives: the historical investigation and the ideal analysis. On the one hand, we examine the formation of basic idea and discourse about western liberal learning. On the other hand, we inquire into its realization in universities or colleges which became institutional embodiment of these ideas in the process of real history.

From the viewpoint of cultural transplant, we recognize that the main difference between American colleges and Chinese colleges is the liberal education tradition. Through the discussion of the idea of liberal learning, we inquire historically into the liberal learning system in western colleges. In this article, we are concerned with the three aspects of liberal education: institutional, curricular, and environmental. As a result, we find some basic characters of the western liberal learning tradition : liberal arts as the cornerstone of the professional education, curriculum with intellectual formalism, the classics as the core course, and the residential system as the learning communities. These characters remain intact in American liberal arts colleges up to now. Lastly, we examine the heuristic meaning of the liberal learning tradition applied to Taiwan's higher education, especially to the general education.

Keywords : liberal education, general education, seven liberal arts, intellectual formalism, the classical education, the residential system