

人文精神對大學通識教育的啟示

施宜煌*

摘 要

本文旨在探究人文精神對大學通識教育的啟示。執此認知，本文首先探討通識教育的意涵；其次，探析人文精神的意涵；最後，再從人文精神的意涵，衍釋其對大學通識教育教師教學的啟示。這些啟示如下：(1) 發展以「人」為本位的通識教育；(2) 實現涵養「人性」的通識教育；(3) 實踐融通「文」與「質」的通識教育；(4) 開展蘊涵「藝術性」的通識教育；(5) 實現培養學生反省人生根本問題的通識教育。

關鍵詞：人文精神、大學、通識教育

* 經國管理暨健康學院幼兒保育系助理教授

人文精神對大學通識教育的啟示

施宜煌

壹、前言

教育存在於人類歷史開展之過程中，由來已久。人類文明也因教育而不斷往前推演、進步。是而，教育對於人類的生存有其重要性，對於人性的發展有其重要性。我國教育學者賈馥茗（2005：213）指出教育的真諦在「教人成人」。質言之，教育是陶育受教者，使其從毫無價值的自然人，改進其人性，成為富有人文精神的文化人。但是，臺灣今日教育為何會教育出頗多缺乏人文精神的學生，缺乏人性的學生。細究其原因，緣於西方科學與科技成為文明發展的共同要素，而教育導向主智主義，並往往視知識傳授為學校教育的唯一目的，學生對自我生命意義探尋薄弱，遂導致人文精神貧乏，進而形塑不良行為及生活習慣，無法使自己臻於幸福人生。於是，臺灣當今大學通識教育更應關注如何陶育富有人文精神的學生，進而培養一位健全的「人」，讓學生將來擁有幸福的人生（田培林，1995；施宜煌，2009；Agazzi, 1985），開展出生命的意義。

鑑於當代社會劇烈變遷的情境下，人類生活所面臨的諸多問題，其實已逐漸地超越了過去傳統單一學科所能處理的範疇，取而代之的是各種界域模糊、學門橫跨，甚至彼此交互指涉及影響的問題形態。因此，近年來通識教育越來越受到國內高等教育的重視，許多大型的國家政策及教育措施，均直指通識教育在變化快速的時代中所扮演的重要角色（黃俊儒，2008）。黃淑華（2008：393）進一步指出「通識教育」係教育界有感於現代教育產出太多徒具專門知識而對於多元文化社會一無所知的「專家」，無法因應未來社會的挑戰，因而希冀藉由通識教育的陶冶，培養一位健全的「人」。教育部（1994）亦在第七次全國教育會議中指出通識教育的主旨，在促進人文、社會與科技文化的溝通，並展開全方位的人格教育，以培養健全的「人」為依歸。而一位健全的「人」，應是富有人文精神的人，富有人性之人。

關於通識教育，回顧歷史，臺灣的大學通識教育在 1984 年之前，除了有教育部於 1958 年頒定各大學「共同必修科目」之外，另外就只有東海大學及臺灣大學

曾推動過此類教育（陳介英，2008：5）。而自從西元1984年，教育部發布「大學通識教育選修科目實施要點」以來，臺灣各大學推行通識教育已有20多年的歷史。由於部訂大學生畢業最低學分數的四分之一以上，需要是通識課程，所以就比重而言，不可謂不重視通識。但是，通識教育實踐的成效，仍普遍為各方所詬病。不僅學生抱怨課程內容貧瘠，而譏之為浪費時間又容易及格的「營養學分」；連老師也認為通識教學妨礙自己的專業研究，對專業主管，特別是工學院、醫學院、法學院等，更是經常批評通識課程占用太多時間，影響他們對學生的專業訓練。其實，他們將通識教育與專業教育採二分法，並認為二者不可得兼，強調通識教育會減弱、甚或犧牲了主修課程，通識教育於是背負著營養與浮濫的惡名（江宜樺，2005；陳伯璋，2001；黃俊儒，2008）。但是，儘管通識教育自從實行以來出現許多問題，期間也許成效不佳，諸多學者（黃俊傑，2007；溫明麗，1997；劉金源，2006）還是肯認通識教育有其存在的必要性，並認為通識教育的實踐應以人文精神為依歸。因人文精神不僅是人類精神文明的主要內容，而且影響物質文明建設。它更是構成一個民族、地區文化的核心內容；也是衡量一個民族的重要參考點。是以，無論通識教育的內涵為何？其所欲培養的能力與精神，均應以人文精神為依歸（溫明麗，1997：15），以人文精神作為大學通識教育的基礎（黃俊傑，2007）。

其實，在強調專業能力的同時，許多大學卻相對地忽視專業能力之外的「人文精神」的創造與培養。因此，「人文精神」在專業掛帥而且學術分工日趨精細的現代大學教育中，就顯得十分重要，而與學生的專業能力相輔相成（黃俊傑，2007）。執此認識，本文旨在探討人文精神的意涵，進而從對人文精神意涵的細思中，衍釋其對大學通識教育教師教學的啟示，以營造富有人文氛圍的學習情境，培育富有人文精神的生命個體，進而培養一位健全的「人」。為達上述旨趣，本文首先探究通識教育的意涵；其次，探討人文精神的意涵；最後，衍釋人文精神意涵對通識教育教師教學的啟示。

貳、通識教育的意涵

關於「通識教育」的意涵，筆者將先從「通識教育」的字義探討起；其次，探討「通識教育」與「博雅教育」間的關聯；最後，探究「通識教育」與「專業教育」間的對立性。意圖以上述探究為基礎，瞭解「通識教育」的意涵。

一、「通識教育」的字義

黃錦鉉（1999：4-5）指出「通識教育」的「通」字，有「暢通」、「貫通」的意思。《釋名·釋言語》：「通，洞也，無所不通貫也」。《易·繫辭上》：「一闔一闢謂之變，往來不窮謂之通」。通又有「博識」、「通曉」之意。郭為藩（1984）指出「通識教育」的「通」字，就是通達、貫通、融會之意；「識」則是指見識與器識，即整合的認知。而大學教育是在培養通識之「士」的教育（張一蕃，1998：33）。

王充《論衡·超奇篇》說：「好學勤力，博聞強記識，世間多有，著書表文，論說古今，萬不耐一。然則著書表文，博通所能用之者也...」。又說：「凡貴通者，貴其能用之者也」。王充認為，博以後還要通，通以後還要能用，才可稱為通識。所以說：「徒能誦讀詩書而不通，不能用者，雖千萬篇以上，鸚鵡能言之類也」。由此可知，博覽群書，又能貫通古今，而又能用的，才能謂之「通」。單是博覽，不能貫通古今的，只能說是「博」，不能謂之「通」。《史記·太史公自序》說「通古今之變」的「通」，可說是「通」之意義最好的說明（黃錦鉉，1999：5）。

至於「識」，黃錦鉉（1999：5）指出「識」是「認識」、「知道」的意思。《說文》：「識，常也，知也」。然「識」需要「學」，「識」自學出。孫犁《澹定集》說：「識自學出，無學而自詡識高，雖充滿教訓口吻，凌厲姿態，其收效亦微」。

從上面「通」與「識」的意義看來，通識含有博學而又能貫通古今，了別境物之意，超出各種專書的知識之外，是一種抽象的潛能，創造的動力（黃錦鉉，1999：5）。而「通識教育」通常被學者強調成一種人文學科的教學，因為確實在歐美大學的通識課程中曾經有不少大學非常重視古典經籍（所謂 Great books）的陶冶價值。其實，通識教育應該看作一種「人文主義的教育」（Humanistic education），亦即以人文主義（或譯人本主義）的思想基礎在高等教育裡推動的課程設計，用以培養人文精神，陶冶人文素養（郭為藩，2004：141）。而「通識教育」是一個分歧的詞語，蘊含著十分豐富的意義，早期多稱為「通才教育」。在英文中以“general education”來表示（吳靖國，2006：209；郭為藩，2004：141），英文的“general education”含基本、初級的教育與普遍的教育兩種意思，與中文的「通識教育」意思相近，注重初級與普遍學識的獲得（陳德光，2000：42）。故「通識教育」本身就有「基礎教育」、「一般教育」、「共通教育」、甚至「素質教育」的意涵（吳

靖國，2006：209）。

在中小學課程理論中，general 通常係與職業課程的 vocational-technical 相對，但是在高等教育體系裡，general education 係與專才教育或是專業教育（professional education）相對而言。在課程設計上代表博通融貫的意義，譯為通識教育，不僅典雅，而且把握到這一概念的蘊義—「人文器識」（郭為藩，2004：141）。因之，就「通識教育」的字義而言，即蘊涵著人文精神的涵育。

二、「通識教育」vs「博雅教育」

與通識教育常在一起被提到的另一概念就是「博雅教育」（liberal education）（或譯為文雅教育）。如果說通識教育是與專業教育相對而言，則博雅教育係與職業教育（vocational education）對稱。博雅教育為古時勞心者的教育；職業教育在希臘羅馬時期係指勞力者子弟的教育（郭為藩，2004：142）。

其實，「通識教育」是東西方教育界所用的課程名稱，在臺灣、香港可以代表一種追求「通才」、「博通古今」、「通情達理」的傳統教育思想。傳統的教育就是培養「通（達）」、「（人）才」的教育，這種教育的宗旨廣義言就已經是一種「全人教育」，與現代人追求的「博雅教育」呼應。「博雅教育」是十九世紀末大學教育的理想與模範，一種以培養紳士為宗旨的教育（gentleman education）。Liber 根據拉丁文指「自由人」，可以上溯 Aristotle 的教育思想，將人從無知、傲慢、偏見、狹窄中解放出來。針對現代社會重視分門分工，與第二次世界大戰後大學課程專門化與專業化，結果導致知識的偏狹主義與教條主義，只強調知識的工具價值，通識教育是一種反擊（陳德光，2000：42）。

進一步的來說，在歷史發展中，「通識教育」與「博雅教育」有著密切的關係，彼此呼應。而「博雅教育」所強調的不僅僅是知識上的學習，也包括人格、氣質、修養的學習。由於內涵的多元，加上歷史時間的演變，因而要界定「通識教育」並非容易之事（吳靖國，2006：209）。

三、「通識教育」vs「專業教育」

有關通識教育，在西洋教育史上，最早稱為「博雅教育」。通識教育這個名詞是 20 世紀才開始流行的術語，主要是用來涉指「專業教育」之外的修習課程。吳

大猷曾說：「所謂通識教育，乃和專才教育相對而言，目前我們的教育，尤其是大學各學系的課程策劃要求，是屬於『專才性』的」。而從現代大學學術領域高度分化的角度來看，各種「專業教育」或「主修領域」（the majors）似乎才是學生進入大學接受高等教育的目標所在，「通識教育」只不過是在這些「專業教育」之外，為了培養學生對其他領域的基本常識與興趣，所開授的介紹性課程（江宜樺，2005；林玉体，1997；張秀雄，2008）。

王雲五說：「為學當如群山峙，一峰突起群峰環」。這句話正足以說明專業領域與通識課程的關係。每個人一生都可能選擇某種專業技能作為他從業的工具，但人類社會是多元的，人與人的關係又是極其複雜的，而人類又是心靈與物質的共同体。學校教育除了提供某種專業領域作為我們的職業發展外，還得提供其他更多的知識來充實我們生活的內涵，增進我們健全的人格，美化我們心靈的涵養，擴展我們的眼界與胸襟，這就是通識教育在培育全人教育中，佔著極其重要角色的原因（陶建國，2008）。

是故，我們在實施大學教育的過程中，需要進行「專業教育」，但不排擠「通識教育」；發展「通識教育」，卻不有損專業的面貌。所以，理想的大學教育應是「專才」與「通才」兼重的教育。通識教育的宗旨之一，即是培養學生的人文精神；專業教育則培養學生進入某個行業的謀生能力。而為了讓大學的專業教育與通識教育並行不悖，健全的教育與教學制度實為當務之急（林玉体，1997；陳韻琦，2008；黃俊傑，2002）。

歸結言之，通識教育的意涵旨在培養受教者的人文精神，陶冶其人文素養。若從通識教育的字義來看，其意指通才教育，並蘊涵著人文精神理念的涵育。是而，通識教育常與博雅教育一起被提及，二者的宗旨皆是一種全人教育。而通識教育與專業教育絕非對立，是相輔相成，並行不悖。既然，通識教育的意涵旨在培養受教者的人文精神，筆者將進一步探討人文精神的意涵。

參、人文精神意涵的探討

當人們論及人文精神時，若沒有深入探究人文精神的旨趣，認識其本質，則將無法完整把握人文精神的意涵。基此認識，為了釐析人文精神的意涵，筆者將先探討「人文」的意義；其次，探尋人文精神的理念。希冀以上述之探討為基礎，進而能洞悉人文精神的意涵。

一、「人文」的意義

《周易》〈賁卦〉彖傳：「文明以止，人文也。……觀乎人文以化成天下」，為我國典籍中最早提及「人文」二字之處。依據唐朝孔穎達的解釋：「聖人觀察人文，則詩書禮樂之謂，當法此教而化成天下也」。又《後漢書》〈公孫瓚傳論〉：「舍諸天運，徵乎人文」。唐朝李賢注：「人文猶人事也」。可知人文是人類為求生存並充實生活的內涵，不斷創造出的產物，故一切社會文化的現象如典章制度、教育、法律、宗教、藝術、軍事……乃至科技等等，皆屬人文化成的範圍。唐君毅曾說：「一切文化，皆是人創造的。因而一切文化的精神，都是人文精神」。而人文化成的作用，在提高自然物的附加價值，故人文是人類文化創造價值的過程（唐君毅，1988；郭為藩，1984；Conant, 1951）。

其實，就人文精神的「人文」一詞而言，考察「人文」一詞，在我國最早出現「人文」之名，應溯源至《周易》〈賁卦〉，〈賁卦〉彖曰：「觀乎天文以察時變，觀乎人文以化成天下」。從此卦中，可看出所謂的人文是以人的能力、人的作為來構成一個世界，來構成一個傳統，這樣的意思只是在說明人在宇宙中的地位，人在自己的世界中所有的力量（郭為藩，2004：141；黎建球，2004：4）。據孔穎達疏，人文係指「詩書禮樂之謂」，也就是古代用以陶冶知識份子使之成為「士」或「君子」的古典教材。「人文」被用來跟「天文」（亦即自然）相對稱，人文化成的作用在將一個可發展的稟賦陶冶成一位「有教養的人」，增加其人文的附加價值，如同一塊木頭經過精工雕刻（人文化成）成為藝術品一樣，這就是文化價值的創造（郭為藩，2004：141-142）。而人文表現於人，為仁慈、溫和等等（賈馥茗，2000：21），亦即富有人文精神的生命個體，必能洋溢仁慈、溫和等人文精神。

二、「人文精神」的理念

筆者進一步從「人」的理念探尋「人文精神」的理念，並從「人文思想」探尋「人文精神」的理念。

（一）從「人」的理念探尋「人文精神」的理念

人文精神的真諦何在？是否應追溯自古希臘時期的七藝教育？是否應確認人是理性動物的信念？或是採擇存在主義者 Sartre 的《存在主義與人文主義》（*Existentialism and Humanism*）所指陳的：人最重要的存在，即是有絕對自由以

瞭解其具有何種人文性？或者是如 Maslow 於 1968 年的《邁向存在心理學》(*Toward Psychology of Being*) 一書所強調之「自我實現」？當然論及人文精神的國外學者多如鴻毛，難以一一列舉。但是，其中心理理念不外乎落在「人」身上（溫明麗，1997：18）。是故，若要深知人文精神的理念，有必要先瞭解「人」的理念。

關於「人」的理念，《說文》曰：「人，天地之性，最貴者也」。釋名釋形體：「人，仁也；仁，生物也」。按天地以生物為心，天地之仁也；人同具此仁心，故云天地之性最貴者也（中華書局編輯部主編，1977：172）。由以上的引述可知，人因具有仁心，而成為天地間最富有靈性的生命個體，而仁心即是「仁民愛物」、「民胞物與的情懷」（施宜煌，2009；郭為藩，1993）。

我國《易經》〈乾卦〉象曰：「天行健。君子以自強不息」；〈乾卦〉九五爻辭曰：「夫大人者。與天地合其德。與日月合其明。與四時合其序。與鬼神合其吉兇」；〈說卦傳〉第二章言：「昔者聖人之作易也。將以順性命之理。是以。立天之道。曰陰與陽。立地之道。曰柔與剛。立人之道。曰仁與義……」。若據此觀點而論，一位有德君子（人）應在自身德性上精進不懈，最後才能合萬物為一體，與天地共生，而能化混沌之情原天地之美，開展本身的德性（施宜煌，2009）。而在個體開展自身德性的歷程中，應以仁與義為實踐規準，才能實踐為人之道，展現人文精神—德性的涵養（郭為藩，1993）。

佛教是以「人」為出發點，世界萬有，人為中心，而「心」主宰人的行為、思想（釋曉雲，1985）。再者，大乘佛教認為修習菩薩道的修行者，應精修「六度萬行法」以證入菩薩道。六度亦稱為六婆羅蜜，見於六度集經及各大乘經論，這六種法門可以自度，也可以度人，這就是布施、持戒、忍辱、精進、禪定、智慧，係菩薩修行萬種善行和我們日常生活中對人、對事、對物所要遵守的六個原則（陳木子，2001：176）。而「六度萬行法」中的「精進度懈怠」，即認為修行者應時時自我精進，不間斷的努力，最後而能達至「明心見性」的涅槃境界。其基本前提，還是肯定人與生俱來就有真如佛性，亦即肯定人具有自覺、覺他及覺滿的力量。所謂人的自覺，意指能自覺自身生命的無常，進而幫助芸芸眾生覺悟。而幫助芸芸眾生覺悟，此即覺他及覺滿的慈悲作為，亦即對別人生命關懷的作為。細究其義，在自我覺醒、效法佛菩薩以「無我之態度」對他人生命關懷的作為中，在某種程度上也是人文精神的展現—無我的態度（施宜煌，2009；郭為藩，1993）。因此，大乘佛教思想中所蘊含之「人」的理念，其本質是個體人文精神的開展。

此外，孔子是中國人文精神最好的代表，一生言行及思想，是典型人文理想的

化身。他的哲學是人生哲學和政治哲學；他的教育內容是六藝並重的全人教育，而教化理想則是因材施教、盡人之性。他不僅獨善其身，還要兼善天下。他的道德論的核心是「仁」，仁是愛人，是忠恕。盡己之謂忠，己所不欲勿施於人是恕。他也是知其不可而為之，關懷人類之情無時或忘。這些都是人文的情操（陳迺臣，1997：305）。其實，孔孟學說中所顯發的價值是關聯著「人」的價值，亦即其關懷的是「人」所獨具之價值。孔子孟子皆認為，世上最有價值、最值得追求者，莫過於道德。道德本身即具有價值，生命的價值透過道德實踐而顯發。人性之所以有價值，即在於其道德自覺—良知（洪櫻芬，2000：107）。就孔子美育思想而論，其美育追求的是精神自由。至於，孔子美育的規律，提出「志於道，據於德，依於仁，游於藝」（《論語》〈述而〉篇）。言下之意，孔子希冀一位君子（人）應立志向道，據守著德，不離開仁，而能游憩於六藝之中。¹換言之，能在立志向道的進程中，據守著德；而在眾多德性中，能以仁為其依歸；從悠游於先人遺留下來豐富的文化遺產中，養成熱愛天地萬物的人文關懷，並以此人文精神去實踐仁道，成就自身及同類的人格之美。因而，人的職責即是涵育其人性，以開展自身的人文精神，顯發自身的良知，實現自身的完善性。由此，當可窺知，孔子美育思想中所蘊含之「人」的理念，其本質亦是個體人文精神的開展—人性的涵育（施宜煌，2009；郭為藩，1993）。

西方思想對「人」之理念的進程中，整個西方傳統，從希臘時期最偉大的詭辯學者 Protagoras 即主張「人為萬物的尺度」（man is the measure of all things），倡明個人肯定自己之所是（Schiller, 1970: 33）。Protagoras 把人的地位提升至最高，而究其實，人欲為萬物之權衡，既不可訴之於情感的好惡和情緒一時之衝動，尤不可雜染自私貪婪等念於其中。人若欲為萬物的權衡，還是要先找出自己那本然清靜而有智慧的大心，以此為尺度，則不但可以做到人同此心，而且與宇宙自然之理合，不會行不通（陳迺臣，1997）。

再者，Socrates 是一位偏在自我省察的哲學家，他以為在知識的求取上，一句牢不可忘的座右銘就是「認識你自己」（徐宗林，1992：8）。Socrates 極為關注人之靈魂，並要求人應知汝自己（know yourself）（Jarrett, 1973: 13），才能覺知自我本身的無知；而 Aristotle 倡言「人是理性的動物」，無疑點出人高居萬物之靈（施宜煌，2009）。以至於後來文藝復興（The Renaissance），乃是在西方人理性復甦

¹ 關於遊憩於六藝之中，「藝」指禮樂，那麼「游於藝」便可直接解釋為涵泳於禮樂教化之中（崔光宙，1985：73）。再者，因為「禮樂」是先人遺留下來豐富的文化遺產。所以，「游於藝」亦可詮釋為悠游於先人遺留下來豐富的文化遺產中。

下，對中世紀以來禁錮的思想方式，以及超越於現實的思想作了一種反省。從這一種反省當中，深切地認識到自我現實生活的一面，因而致力於尋求個人更為廣闊，更為堅實的個人生活（徐宗林，1992：86）。繼之的教會改革（The Reformation）及啟蒙運動（The Enlightenment）的傳統，可謂皆以「人」為核心來思考，及強調人之主體理性的弘揚。

尤其，在文藝復興時重新強調個人的再生，希冀將人從中世紀主義（Medievalism）的桎梏中解放出來。當然，此處個人的再生，是希冀恢復個人之所以為人的尊嚴，讓人們深信自身可以決定何謂真理（truth）與虛假（falsehood）（Edwards, 2004），以覺醒個人的自主性，此是一種人文精神的再生（郭為藩，1993）；除此外，在文化層次上，文藝復興時期強調對美的追求及文學的創作，展現出文化素養的人文精神理念。

近世，德國哲學家 Jasper 高唱「人的教育」之後，哲學界對「人」的反思不曾稍息。此外，法哲 Sartre 在其《存在主義與人文主義》一書中指陳：存在的核心為何？亦即人可以自由地了解自身屬於何種人性，這何嘗不也是對「人」的反思。再者，從早年 Marx 關心人的異化，再到二十世紀新馬克思主義者從事社會的和平再造，並高舉「溝通行動」的相互主體性意涵，如此對人自身強烈的關注，似乎也同時表現在以批判性思考為主軸的教育哲學家之行動思維中。如今，生命教育與倫理教育的主張（特別是高唱「關懷倫理」者所積極努力的德行養成）（葉海煙，2001：103；Sartre, 1973: 47），都是將教育關注的重心回歸到人身上，希冀經由教育可使受教者確立自身的道德主體性及蘊育關懷他人的人文精神，而上述皆是人文精神的展現（郭為藩，1993）。

歸結言之，從「人」的理念探尋「人文精神」的理念，如個人德性的開展以確立自身的道德主體性、自我覺醒以體悟自身的主宰性、無我的人生態度以蘊育關懷他人之民胞物與的襟懷、開展人之所以然的文化素養...等等。

（二）從「人文思想」探尋「人文精神」的理念

通識教育的核心精神，就是人文精神的涵育。人文精神的展現需要知識與精神融合，並對孕育個人自身的文化有深切的體認。只有當知識份子擁有優質的人文精神，通識教育才能算是成功（劉為博，2008）。為了對「人文精神理念」有著更進一步的掌握，筆者認為實有必要對「人文思想」的意涵進行探究，進而從中探尋「人文精神」的理念。

所謂「人文思想」，意指人對於人性、人倫、人道、人格、人之文化及其歷史的存在與價值，願意全幅加以肯定尊重，並能欣賞之，不有意加以忽略，更絕不加以抹殺曲解，以免人同化於人以外、人以下的自然物。換言之，亦即視人為具有人性的生命個體，把人當人看，不當物看，不視人為一物質的機器，對於人性、人格、人道、理想及價值等等，均加以肯定。因而，「人文思想」展現對人的尊重，尊重人之身為人的價值（伍安娜，1975；施宜煌，2009）。

相對於「人文思想」，有所謂「非人文的思想」，如自然科學數學中所包括之思想；有所謂「次人文的思想」，是指對於人性、人倫及人之文化等等，未能全幅加以肯定尊重；有所謂「反人文的思想」，是指對於人性、人倫及人之文化等等，全幅加以否定。換言之，亦即不把人當人看，把人當物看，視人為一物質的機器。質言之，人文思想的發展，一方面由於人對於人文思想本身的認識，逐漸加深加廣，同時亦因人文思想與非人文、次人文及反人文等思想相依相涵，相反相成，乃在其發展歷程中，可以窺見非人文思想之擴大人文思想的領域，次人文思想之融於人文思想，及人文思想之不斷以新型態出現，以及反「反人文思想」，此相續不斷的人文思想發展歷程中，便出現一種人類的精神嚮往，此種精神，人們稱之為「人文精神」（伍安娜，1975；施宜煌，2009；Aloni, 2004；Larue, 2004）。

因之，從以上的論述可以窺知「人文精神」是一辯證且動態的發展歷程，其是人文思想與非人文、次人文及反人文等思想相依相涵，相反相成，發展而成。而富有人文精神的生命個體，其精神必能對於人性、人倫、人道、人格、人之文化及其歷史的存在與價值，願意全幅加以肯定並尊重，而不會對其忽略或抹殺曲解，能視人為人，不當物看，進而彰顯自身的人文精神，以實現自身的完善性（施宜煌，2009）。

肆、綜合討論「人文精神」的意涵

首先，若要探尋「人文精神」的意涵，黃俊傑（2007）指出我們必須區分「人文精神」與「人文知識」，二者雖然均以「人文」為其共同介面，但是卻有其不可混淆的差異在焉。「人文知識」是指關於人類之經濟、社會、政治、文化、科技等各種活動經驗的知識，「人文知識」所涉及的是特殊而具體的人類活動。但是，「人文精神」則是指上述人類活動經驗中所呈現的精神基礎，它是指普遍而抽象的精神動力而言。

就教育的目的言，「人文知識」如各種文學、歷史、哲學的相關知識傳授與教學活動，可以說是一種橋樑。經由這種橋樑，而接引並喚醒學生對「人文精神」的理解。換言之，有關「人文知識」的教學活動是手段，「人文精神」的喚醒才是教育的目的。舉例言之，歷史課程教學傳遞有關帝國興亡、人事浮沉、社會變遷等知識，是為了使學生對於在時間之流人之存在，及其活動的意義與價值有所瞭解，從而喚醒學生的「人文精神」（黃俊傑，2007）。

郭為藩（1993）進一步指出人文精神包含：（一）人的自覺—人雖有生命，但並非能「醒覺」。通識教育即是要覺醒學生去思考人生的問題，充分意識到他的行動、他的抉擇的嚴肅意義；（二）人的德性—人之為人，不僅因此軀殼形相，而是有人性，人性是後天社會化的產物，非生而所本有，是道德的薰陶，是教育的成果；（三）社會關懷—人文主義思想強調人與人間的情誼關係，人不同於冰冷冷的機器人，而是有感性、能體諒與體貼別人，能替別人設身處地去設想的通情者，所以人文精神也意味著「仁民愛物」、「民胞物與」的情懷；（四）文化素養—文化是人的精神所孕育出來的人為環境，人文主義者強調一種文化素養，使個人涵詠其中而自得其樂，使人不致對物質生活的享受有過份的依賴，而汲汲營營終日，追求功名利祿。人文精神並與生活藝術是分不開的。（五）無我態度—此種「享有的模式」具有老子道德經所稱：「生而不有為而不恃」的元德，以付出共享、奉獻為人生義務，對自然界有「天人合一」的胸襟。

歸結言之，經由本文第參部份人文精神意涵的探討，人文精神的意涵其一：若從「人」的理念來探尋人文精神的理念，如個人德性的開展以確立自身的道德主體性、自我覺醒以體悟自身的主宰性、無我的人生態度以蘊育關懷他人之民胞物與的襟懷、開展人之所以然的文化素養等等（郭為藩，1993）。換言之，從以上所述，我們可發覺在傳統的教養文化中，人文的基本精神，就是渴望要讓人成為一個整體，以這個整體的精神去整合人與自己的關係、人與人的關係、人與世界的關係，在整合好之後，則共同朝向一個至善的目標去發展。如此，人文的意義與價值、人的理想才能夠落實（黎建球，2004：10），人的人文精神才能開展。其二：若從人文思想探尋人文精神的理念，其是對於人性、人倫、人道、人格、人之文化及其歷史的存在與價值，願意全幅加以肯定並尊重，而不會對其忽略或抹殺曲解，能視人為「人」，不當物看。本文即根據上述人文精神意涵，再加上郭為藩對「人為精神」的見解，進一步衍釋人文精神對大學通識教育教師教學的啟示。

伍、人文精神對通識教育教師教學的啟示

探究人文精神的意涵後，本文在此基礎上，繼續提出以下對於通識教育教師教學的啟示：

一、發展以「人」為本位的通識教育

通識教育要孕育富有人文精神的學生，需藉由教育以「化成」之。就「化成」而言，我國《易經》〈賁卦〉中有所提及，〈賁卦〉中「化成」二字，意指教化，這和受到希臘時代之人文教育思想影響，標示古希臘的派代亞(Paideia)意思相似，都是廣義的教化或教育歷程，並且以「人」為本位，將人內在的人性開展出來（王文俊，1983；Jarrett, 1973）。言下之意，也就是實踐以「人」為本位的教育而來涵育人性，開展人的人文精神（郭為藩，1993）。並且，以「人」為本位的教育，應是以人文主義理念為基礎的教育（Brook, 2004）。

其實，人文精神的核心就是以人為本。也就是說，要把人放在最重要的位置上，要尊重人的價值。人文精神是一種普遍的人類自我關懷，表現為對人的尊嚴、價值、命運的維護，對人類遺留下來的各種精神文化現象的高度珍視，對一種全面發展的理想人格的肯定和塑造；從某種意義上說，人之所以是萬物之靈，就在於它有人文，有自己獨特的精神文化（郭為藩，1993）。

因而，通識教育教師不能忽視教育中「人」的成分，並應實踐以「人」為本位的通識教育，實踐以「學生」為本位的通識教育。如此，才能視學生為人，而不當為物，把學生放在最重要的位置上，尊重學生的價值，進而來陶育學生的人性，讓學生展現其人文精神。

但是，教師要如何實踐以「人」為本位的通識教育，首先能夠尊重學生的主體性，體認學生是自身的主宰者；其次，教師的教學能夠符應學生的學習需求，符合學生人性的需要；最後，教師的通識課程與教學設計不能忽視「人」的成分，把「人」的概念拉回課室的教學中，才能讓學生感受到人與人之間的情誼關係，感受到人性的可貴，肯認人性的價值。

二、實現涵養「人性」的通識教育

「人文主義」在西方便正式成為流行的概念，為時也不過三百年不到。這個名詞，如果我們向上追溯，可以追溯到古希臘時代。那時希臘所標榜的一個概念派代亞（Paideia），就是人文主義一詞最早的來源。到了羅馬時代，把派代亞翻譯成休曼里塔司（humantias），這就是今天「人文主義」（humanism）一詞的淵源（王文俊，1977：2）。

再者，「人文主義」有著不同的內涵，依據 Edwords 在其「何謂人文主義」（What is Humanism？）一文中所做的分類，人文主義可分為文學人文主義（Literary Humanism）、文藝復興人文主義（Renaissance Humanism）、文化人文主義（Cultural Humanism）、哲學人文主義（Philosophical Humanism）、基督教人文主義（Christian Humanism）、世俗人文主義（Secular Humanism）及宗教人文主義（Religious Humanism）（Edwards, 2004）。而其所涵攝之「人本性」概念來自拉丁字源 humantias 一辭。「人文主義」以人為探討的核心，其秉持的信念認為人性可以向更完善之境發展，因之人文主義者往往關注於個體的完善性（AHA, 2004：2）。準此而論，人文主義的主旨是在開展人之人文精神，以實現個體的完善性。人文主義關注的是人的人性化，進而拒絕阻礙個體解放的所有操縱形式（Freire, 1997）。也因之，人文精神對於通識教育教師的啟示，即是通識教育教師應當拒絕阻礙個體解放的所有操縱形式，實現涵養「人性」的通識教育，才能涵養學生的人性。

但是，教師要如何實現涵養「人性」的通識教育，首先能夠與學生發展「關懷」的師生關係，讓師生關係不要冷冰冰的，讓學生在關懷的氛圍中學習，感受到人性的溫暖，進而也能使自身成為有感性、能體諒與體貼別人（郭為藩，1993）；其次，教師能夠在教學活動中與學生互為主體，勿讓學生淪為教學活動的客體，如此學生才能感受到教師的教學是人性化的教學，進而在教師人性化的教學中涵養自身的人性；最後，教師能夠實施「開放對話」的通識教育，而不是灌輸或是填鴨式的通識教育，如此學生才能擁有自由的空間，學生的人性才有發展的空間，因為自由是追求人性完美不可缺少的條件（Freire, 2000）。

三、實踐融通「文」與「質」的通識教育

人文教育最大的目標是培養健全人格的完人，是將品德置於學識之前。西周的教育尤其注重德行的養成、品格的塑造，是故六藝（禮樂射御書數）中將禮樂置於前。基於此，孔子提出了對文與質的看法，子曰：「質勝文則野，文勝質則史，文質彬彬，然後君子」（《論語》〈雍也〉）。文是外在形式，質是內在本質，孔子

雖認為文與質二者合一才可稱得上合乎君子的標準，然而若要分別先後輕重，孔子仍強調內在（質）的重要。再深入論之，禮樂雖是相較於射御書數能對人的內在品德進行陶冶，但如果禮樂不能深入本質只停留在形式的層次，則孔子也是反對的。故子曰：「人而不仁，如禮何？人而不仁，如樂何？」（《論語》〈八佾〉）一個人只是從形式上做到禮樂的規範也不能夠累積仁心，縱然已進步至達到禮樂之文，但也終究停留在文的形式，並無法真正有內在的質（劉玉菁，2008：50-51）。通識教育除了重視知識的統整，也重視道德的彰顯。最重要的是，其是以人生的整體為內容，強調道德美善在生命中的實踐—這就是與儒家「博文約禮」的觀點不謀而合（劉為博，2008）。

通識教育教師應實踐「外在形式」與「內在本質」融合的通識教育。換言之，實踐融通「文」與「質」的通識教育，才能培養恪遵外在禮法規章、規範之人。同時，涵養富有「內在品德」的人。如此，才是「文」與「質」兼具的健全完人。

但是，教師要如何實踐融通「文」與「質」的通識教育，教師除了要關注學生「外在禮法規章、規範」的養成之外，也應注意學生「內在品德」的提升。在「外在禮法規章、規範」的養成上，應教育學生可以主動遵守外在禮法規章、規範；在「內在品德」的提升上，教師應培養學生的人文精神，使學生展現人之所以為人的人文素養。若能如此，學生內外都將有所成長。

四、開展蘊涵「藝術性」的通識教育

人文精神的理念包含開展人之所以然的文化素養（郭為藩，1993）。而文化素養的涵育，可藉由藝術培養之。是以，教師的教學實踐除了智識性外，實也應講究藝術性（黃光雄，1999；Hansen, 2001）。換言之，通識教育教師應使其教學成為藝術性的活動，蘊涵教學藝術。關於教學藝術，Eisner 指出可有四種涵意，其一教學藝術可指教學活動中，教師優質的教學技巧與優雅的引導方法，其是一種「藝術表現形式」（a form of artistic expression）。這種極致的教學是美的體現，也是美感經驗的來源（林逢祺，2008；Eisner, 1994）。是以，通識教育教師的教學應以優質的教學技巧與優雅的引導方法，讓學生獲得美感經驗，陶育學生的人文素養。

人文領域的通識課，富有藝術、文化、文學的精髓，需要每個人不同的生活經驗去感受與體驗，即是「感性」的美感經驗。因為理工相關科系的學生，經常需要以「理性」的態度學習，例如：做實驗，若能深入了解「感性」的人文，而非僅碰

觸固定的數據與內容，必增添人生多采多姿的閱歷（陳韻琦，2008：59）。

教育活動經常被指為一種藝術，而藝術活動應增添學生多采多姿的閱歷，增益並豐富其人生經驗。Dewey 說：教學就是一種藝術，真正的教師就是藝術家（引自林逢祺，2008：195）。是以，通識教育教師應使其教學成為藝術，自己成為藝術家。教師要如同畫家、舞者或演員，讓教學成為靈感性或偶發性的活動（a heuristic or adventitious activity），並不完全依循定規。讓教學與藝術一樣，都在「尋找突現的目的」（seeking emergent ends）。因教學和藝術所實現的目的往往是在活動中創造出來的，而非「預定」的結果（林逢祺，2008）。讓學生欣賞與經驗美術與表演藝術，藉以提供接近創造、想像和感覺的領域，探討與擴大人之所以為人的意義（陳伯璋，2001）。如此，通識教育教師的教學才能更有創造性，進而開展蘊涵「藝術性」的通識教育，涵育學生的文化素養，讓學生展現人文精神（郭為藩，1993）。

五、實現培養學生反省人生根本問題的通識教育

郭為藩（1993）指出人文精神包含人的自覺，人能思考人生的問題。其實，人生包含生死，「死是生的開頭，生是死的起點」。但是，讓生命具有意義的，不在開始或結束，卻在生死之間的過程（陳浙雲，2001；釋證嚴，1990）。而人的存在，不只是一種現象，而是有其意義與價值；人是有思想的動物，所以人類雖然也只是萬物之一，而能成為萬物之靈（朱榮智，2001：81）。而教育的主要核心觀念之一應該在於靈性的發展，而靈性發展的核心概念則在於培養學生和諧的關係與愛的行動，更在於激發學生尋求生命的意義，探索生命與永恆的價值（吳庶深、黃禎貞，2001：398），反省人生的根本問題。

至於，通識教育教師要如何培養學生反省人生的根本問題？教師可導引學生思考「我從何來，又將從何而去」的命題，並引導學生探索生命的意義，因生命是以意義為其追求目標（黎建球，2001）。美國教育學者 Remen（1999）指出生命意義的探索可以幫助學生獲得心靈上的力量以超越生命的迷思與困境，思考生命的意義並不是要避開生命的痛苦，而是發揮個人生命的整體性，讓思考我們是誰？我們想要做什麼？生命的定位與歸屬在何處？也唯有如此，才能幫助學生建構自己的生命意義，肯定自己生命的意義與價值（引自吳庶深、黃禎貞，2001：398），進而反省人生的根本問題。

陸、結語

自從 1959 年，英國劍橋基督學院的院士（Snow）在一次學術演講中，發表了一篇震撼思想界的論文：「兩種文化與科學革命」（Two Cultures and the Scientific Revolution），即引發了大家對「兩種文化」的省思，他認為 20 世紀的學術界，已形成了兩個壁壘森嚴的世界——人文與科技。在他另一篇文章「再看兩種文化」（The Two Cultures and A Second Look）中，更明確的指出，由於這兩種文化的分裂，使二十世紀的思想界，不能對過去作正確的瞭解，對現在作合理的判斷，對未來作最好的因應與展望，以致使學術界逐漸喪失了整體的文化觀。而在人類共存的社會裡，同時存在了兩種觀念不同、生活理念不同，以及工作內容與生活方式不同的兩類人，社會之不和諧是可想而知的。人文與科技的分野，也因此造成人類全球性的危機，如自然生態的破壞、生存環境的污染、價值觀念的混淆，道德意識的低落以及生命意義的失落（許國宏，2001：85），人之人文精神不彰。有鑑於此，大學通識教育應擔負起責任，涵育學生的人文精神。讓人文精神在大學校園裡生根、茁壯。

在臺灣目前的大學教育中，學校提供的課程屬於「知識」傳授居多，「智慧」的啟發較少。通識教育的任務便是引導學生完成人的主體性，開啟學子自覺意識，主動學習，進而成為與自然、社會、人群和諧相處的有「智」有「識」的全人（宋千儀，2008：253）。而且，一位全人應能展現自身的人文精神，對於人性、人倫、人道、人格、人之文化及其歷史的存在與價值，願意全幅加以肯定並尊重，而不會對其忽略或抹殺曲解，能視人為入，不當物看。

通識教育旨在培養受教者的人文精神。而為了培養受教者的人文精神，本文探討人文精神的意涵，並詮釋其對臺灣通識教育教師教學的啟示。這些啟示如：（1）發展以「人」為本位的通識教育；（2）實現涵養「人性」的通識教育；（3）實踐融通「文」與「質」的通識教育；（4）開展蘊涵「藝術性」的通識教育；（5）實現培養學生反省人生根本問題的通識教育。筆者相信若通識教育教師能夠依據這些啟示來進行通識教育的實踐，應能挹入更多的生命力於其中，以致發展富有人文氣息的教學氛圍，進而涵育富有人文精神的學生。

參考文獻

王文俊（1977）。人文主義與教育。國立臺灣師範大學教育研究所集刊，19，15-46。

- 王文俊（1983）。**人文主義與教育**。臺北市：五南圖書出版有限公司。
- 中華書局編輯部主編（1977）。**辭海**。臺北市：中華書局。
- 田培林（1995）。**教育與文化（上冊）**。臺北市：五南圖書出版有限公司。
- 江宜樺（2005）。從博雅到通識：大學教育理念的發展與現況。**政治與社會哲學評論**，14，37-64。
- 朱榮智（2001）。孔子的生命教育思想。**教育資料集刊**，26，81-94。
- 伍安娜（1975）。孔子之人文精神。**孔孟學報**，29，17-26。
- 宋千儀（2008）。提升人文素質的通識教育—以主題式的通識國文課程為例。載於國立臺北商業技術學院共同學科（主編），**人文精神與全人教育**（239-254頁）。臺北市：文津出版社。
- 吳庶深、黃禎貞（2001）。生死取向的生命教育：教學成效之初探。**教育資料集刊**，26，377-392。
- 吳靖國（2006）。**生命教育：視域交融的自覺與實踐**。臺北市：五南圖書出版有限公司。
- 林玉体（1997）。通識教育就是優質教育。**教育研究集刊**，39，1-12。
- 林逢祺（2008）。**教育規準論**。臺北市：五南圖書出版有限公司。
- 施宜煌（2009）。**通識教育的依歸—人文精神**。載於新生醫護管理專科學校通識教育中心（主編），**第三屆通識課程與專業課程相互融攝學術研討會論文集**（114-131頁）。桃園縣：新生醫護管理專科學校。
- 洪櫻芬（2000）。**論人的價值—綜述謝勒與孔孟的價值觀**。臺北市：洪葉文化事業有限公司。
- 徐宗林（1992）。**西洋教育思想史**。臺北市：文景書局。
- 唐君毅（1988）。**中國人文精神之發展**。臺北市：臺灣學生書局。
- 郭為藩（1984）。**人文主義的教育信念**。臺北市：五南圖書出版有限公司。
- 郭為藩（1993）。**科技時代的人文教育**。臺北市：幼獅文化事業股份有限公司。

- 郭為藩 (2004)。轉變中的大學:傳統、議題與前景。臺北市:高等教育出版社。
- 教育部 (1994)。第七次全國教育會議實錄。臺北市:教育部。
- 陳介英 (2008)。通識教育與臺灣的大學教育。思與言, 46 (2), 1-34。
- 陳木子 (2001)。佛教的生命教育理念與實踐。教育資料集刊, 26, 153-183。
- 陳伯璋 (2001)。新世紀我國大學教育目標與課程改革方向。載於楊國樞、瞿海源、林文瑛 (主編), 新世紀大學教育 (41-56 頁)。臺北市:前衛出版社。
- 陳浙雲 (2001)。學習, 從生命開始。教育資料集刊, 26, 237-264。
- 陳迺臣 (1997)。教育哲學導論—人文、民主與教育。臺北市:心理出版社。
- 陳德光 (2000)。大學階段生命教育的內涵。載於輔仁大學 (主編), 生命教育與教育革新學術研討會論文集 (41-56 頁)。臺北市:輔仁大學。
- 陳韻琦 (2008)。21 世紀通識課程的革新與實踐。載於國立臺北商業技術學院共同學科 (主編), 人文精神與全人教育 (51-76 頁)。臺北市:文津出版社。
- 陶建國 (2008)。序。載於國立臺北商業技術學院共同學科 (主編), 人文精神與全人教育 (序 1-序 2)。臺北市:文津出版社。
- 許國宏 (2001)。當前人文與科技的省思。載於中華青少年純潔運動協會 (主編), 生命教育與青少年研討會論文集 (85-92 頁)。臺北市:中華青少年純潔運動協會。
- 崔光宙 (1985)。先秦儒家禮樂教化思想在現代教育上的涵義與實施。臺北市:私立東吳大學中國學術著作獎助委員會。
- 張一蕃 (1998)。人文關懷與專業素養。通識教育季刊, 5 (2), 27-35。
- 張秀雄 (2008)。多元公民資質:新世紀通識教育的核心。致遠管理學院學報, 3, 1-24。
- 黃光雄 (1999)。認知領域的教學方法--有效教學的綜合研究。載於黃光雄 (主編), 教學原理 (172-181 頁)。臺北市:師大書苑。
- 黃俊傑 (2002)。大學通識教育探索:臺灣經驗與啟示。桃園縣:中華民國通識教

育學會。

黃俊傑 (2007)。以人文精神作為大學通識教育的基礎。**通識在線**，10，3-4。

黃俊儒 (2008)。通識課程設計中的必要張力。**通識教育與跨域研究**，4，1-11。

黃淑華 (2008)。通識教育之歷史淵源初探。**航空技術學院學報**，7(1)，393-400。

黃錦鉉 (1999)。論通識教育的意義。**師大校友**，298，4-8。

賈馥茗 (2000)。新世紀·願人文發皇可期。載於中國教育學會、中華民國師範教育學會、中華民國比較教育學會、中華民國視聽教育學會(主編)，**新世紀教育發展願景與規劃學術研討會會議手冊**(21頁)。臺北市：國立臺灣師範大學。

賈馥茗 (2005)。教育的真諦－教人成人。**教育資料與研究**，62，213-225。

溫明麗 (1997)。批判性思考即為通識教育。**教育研究集刊**，39，15-26。

葉海煙 (2001)。技職體系的「人的教育」－以哲學思考為核心的展開。**通識教育季刊**，8(4)，101-109。

劉玉菁 (2008)。繼承與創新：孔子的人文教育觀。**國文天地**，24(1)，48-53。

劉金源 (2006)。大學通識教育實務－中山大學的經驗與啟示(1996-2006)。高雄市：中山大學出版社。

劉為博 (2008)。由儒學觀點看通識教育中人文素養的化成。載於國立臺北商業技術學院共同學科(主編)，**人文精神與全人教育**(351-372頁)。臺北市：文津出版社。

黎建球 (2001)。生命教育的哲學基礎。**教育資料集刊**，26，1-26。

黎建球 (2004)。教養文化中的人文精神。**e世代校園**，43(1)，4-11。

釋曉雲 (1985)。佛學之基本原理與施教方便。**哲學年刊**，3，456-462。

釋證嚴 (1990)。證嚴法師靜思語。臺北市：九歌出版社。

Agazzi, E. (1985). The possible contributions of Chinese humanism to Western scientific rationality. *Bulletin of the Chinese Philosophical Association*, 3, 11-35.

- AHA (2004). *Humanism and its aspirations*. Retrieved November 27, 2004, from <http://www.americanhumanist.org/3/HumandItsAspirations.htm>
- Aloni, N. (2004). *Human education*. Retrieved November 27, 2004, from [http://www.vusst. hr/ENCYCLOPEDIA/humanistic_education.htm](http://www.vusst.hr/ENCYCLOPEDIA/humanistic_education.htm)
- Brook, D. (2004). *Human education should be humanistic: A progressive philosophy of teaching*. Retrieved November 27, 2004, from <http://www.angelfire.com/or3/tss2/dbteach.html>
- Conant, J. B. (1951). *Science and common sense*. New Haven : Yale University Press.
- Edwards, F. (2004). *What is humanism*. Retrieved March 23, 2004, from <http://www.americanhumanist.org/humanism/whatishtml.html>
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination*. New York: Macmillian.
- Freire, P. (1997). *Education for critical consciousness*. New York: The Continuum.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum.
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as moral activity. In V. Richardson(Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.826-857). Washington, DC : American Educational.
- Jarrett, J. L. (1973). *The humanities and humanistic education*. London: Addison-Wesley Publishing Company.
- Larue, G. A. (2004). *Positive humanism*. Retrieved March 23, 2004, from <http://www.americanhumanist.org/humanism/positive.html>
- Sartre, J. P. (1973). *Existentialism and Humanism*. London: Eyre Methuen.
- Schiller, F. C. S. (1970). *Studies in humanism*. Westport: Greenwood Press.

The Humanistic Spirit and Its Implications for the General Education in University

Yi-Huang Shih*

Abstract

This essay explores the humanistic spirit and its implications for general education in university, and the meanings of general education and humanistic spirit. Based on the meaning of the humanistic spirit, it further clarifies the educational implications for teaching in general education, which are as follows:

- (1) developing the individual-based general education
- (2) cultivating students' human nature in general education
- (3) practicing the form and essence involved in general education
- (4) bringing the arts into general education
- (5) encouraging students to reflect life's basic problems in general education.

Key words: humanistic spirit, university, general education

* Assistant Professor, Department of Early Childhood Educare, Ching Kuo Institute of Management and Health