

論大學與永續性理想相容的爭議、機會與方向

蕭戎*

自伯利西宣言（Tibilisi Declaration）以降，永續性（sustainability）理想的支持者們多視大學為實現此理想的重要機構，大學因此成為許多相關倡議的對象。但本研究藉由文獻探討，要指出此現象儘管政治正確，卻存在爭議，並且爭議之關鍵乃在於「大學本質」的根本問題。換言之，本研究認為對於大學應如何實現永續性理想的思考，不可能不首先涉及「大學應以何種典範為其本質」的問題。藉由對實用性、知識工廠與博雅教育等數種著名典範的初步探討，以及對教育哲學的思考，本研究主張以博雅教育典範為根據來論述大學在回應與實現永續性理想上的合宜態度，並進一步指出大學在作為社會成員、職業相關教育機構、培養未來菁英領袖之機構、以及培育人文素養與追求知識之團體的四種層次上能有何作為。其中尤其強調，相較於社會上的其它機構，大學在培養和發展與此理想相關的人文素養與環境倫理上的獨特潛力與優勢，是其亟待發揮的部分。

關鍵詞：人文素養、永續發展、知識工廠典範、博雅教育典範、實用性典範、環境倫理

* 蕭戎：國立臺灣師範大學環境教育研究所博士候選人
（通訊作者：greenlost@gmail.com）

On Compatibility Between University and Sustainability: Contentions, Opportunities, and Directions

Jung Hsiao^{*}

The advocates of sustainability have started to regard universities as an important means to realize sustainable development since the Tbilisi Declaration in 1977, making universities a target of many initiatives to this day. However, as this study argues in accordance with the result of literature review, this phenomenon is politically correct as much as controversial. The reason lies in the fundamental question about the nature of university. In other words, the talk about how to realize the ideal of sustainable development through universities has to involve first the question of “what is the paradigm for universities?” As this study argues in light of rudimentary inquiries of the three paradigms and the reflection on educational philosophy, the university is better when it is based on the paradigm of “liberal education” rather than that of “knowledge factory” or “pragmatism.” The study suggests that universities should adhere to the paradigm of liberation education as the most appropriate response to the ideal of sustainable development. Not only so, this study further points out what universities can do on the basis of their roles in the society: a member in the society, a vocational education institution, a training center for future leaders, and an organization for humanity and knowledge. It is especially worth noting that universities have potentials and advantages for the development of humanities and environmental ethics that are yet to be discovered and expanded.

Keywords: *environmental ethics, humanities, knowledge factory paradigm, liberal education paradigm, pragmatic paradigm, sustainable development*

^{*} Jung Hsiao: PhD Candidate, Graduate Institute of Environmental Education, National Taiwan Normal University (corresponding author: greenlost@gmail.com)

論大學與永續性理想相容的爭議、機會與方向

蕭戎

壹、大學與促進永續性理想之倡議

永續性（sustainability）理想是人類為延續自身族群福祉提出的呼籲，若要進一步定義，Stephens（2009）認為它是指某個系統、過程、或福祉，能長期地維持在某種特定程度。至於 Grober（2012）則自文獻歸納出四種具代表性的表達，分別是：(1)1987 年《我們共同的未來》提出「今日世代追求滿足，不應影響後代追求滿足」之經典定義；(2)自 1992 年地球高峰會發展之應追求經濟、社會與環境三者永續的觀念；(3)對自然資源的利用不應超出其再生能力；(4)自然生態整體之長久維持。據此，他曾總結指出，永續即意味著對人類福祉、以及與此福祉相關事物——特別是自然環境——的長久維持。

藉由 Stephens（2009）與 Grober（2012）的概念史研究，我們得知永續性理想具有明顯的反省性格，總要試著指出當代生活模式存在哪些使族群福祉難以持續的缺失，並同時提出另一種更好且永續的模式。正是基於此性格，當 1960 至 70 年代，全球興起一波波反省人類對待地球方式之環保運動時，此理想很快就得到推崇。它不僅在聯合國擘劃人類發展遠景的《我們共同的未來》（World Commission on Environment and Development [WCED], 1987）報告中成為主角，還得到成功邀集各國元首參與的首次地球高峰會的強調及背書，並自此在愈發重視環境問題的國際輿論中倍受關注。

因此，若就此氛圍而言，認為大學有責任促進此理想實現，似乎無庸置疑；但從另一種角度看，此判斷卻存在爭議。這不只是因為現實中的大學是在理想、聲望、實力與資源等因素間拉扯，並常有妥協的複雜機構；也是因為大學在其發展史裡，已為自己贏得了某種程度上不受外部干預的自主性；並更是因為「大學的本質為何」的根本問題迄今仍受爭論。換言之，本研究要指出大學對此本質問題的回應，將緊密關係著它如何面對來自永續性理想的種種倡議。底下先要將這些倡議分

類，並藉著回顧現代大學發展史中、同樣是由外而內地對大學提出倡議的著名案例，初步指出此類倡議並非如表面看來的理所當然，卻存在難處。

一、向大學提出的「永續導向」倡議

透過文獻回顧，我們可將上述倡議分成兩種：一種是以永續性理想為主、大學為客，較為強勢的「永續導向」倡議。正如「導向」一詞不具選擇之可能性，卻是指某種取向已成為壓倒一切、具主導地位的方針，此種倡議既無差別地將促進永續發展的任務賦予社會各重要領域，它也就認為大學應當聽命其指導前進。至於另一種倡議則是以「大學具有社會責任」之認識為前提的、較為溫和的「永續取向」倡議。據此前提，它建議大學以促進永續發展作為履行自身社會責任的選項。底下將依序說明。

關於較強勢的永續導向倡議是如何產生的問題，我們最好的理解是，那是因其倡議者將自己最關注的永續性理想放在一切事物的中心，甚至高於一切事物之上；因而容易顯露出企圖由上而下地實現、並視大學為「工具」的態度。對此，我們可以追溯自這一系列倡議的源頭，即 1977 年的《伯利西宣言》(Tbilisi Declaration)。這宣言以教育為解決環境問題的方案，因此主張「應向所有年紀的人、在正規教育與非正規教育的所有層次裡提供環境教育」(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] & United Nations Environment Programme [UNEP], 1977, p.24)。同樣的想法為 1992 年的《21 世紀議程》繼承，其主張各國政府應以環境保護為念，支持大學和其他高等教育活動及網絡。並建議積極利用大學現有的、有助於永續發展研究與基礎教學方法的種種措施 (United Nations Conference on Environment and Development [UNCED], 1992)。至於在 1994 年提出的《促進永續發展之大學憲章》裡，它也重申上述建議，並展現教育作為實現永續發展之工具的一貫思考，主張大學應接受此使命 (Conference of European Rectors [CRE], 1994)。至於其他相似的主張還包括《京都宣言》、《呂內堡宣言》、《烏本度宣言》、《高等教育對民主文化之責任宣言》以及《名古屋宣言》(Council of Europe Global Network for Higher Education and Democratic Culture [CEGNHEDC], 2006；Global Higher Education for Sustainability Partnership [GHESP], 2001；International Association of Universities [IAU], 1993；Ubuntu Alliance [UA], 2002；United Nations University [UNU], 2014)。

又如聯合國教科文組織在《二十一世紀世界高等教育宣言》裡指出，若無合適

的高等教育與研究機構以培育擁有重要技術與受過教育訓練的人才，世界各國就難以確保永續發展的實現（UNESCO, 1998）。這想法若以學者 Osmond、Dave、Prasad 與 Li 的話來說就是：「（人們）視教育為人類實現永續發展最有希望和果效的手段，因此大學就有特殊的責任來協助定義與示範何謂最佳的（永續發展的）實踐。」（2013, p.4）至於積極推動相關運動的「促進永續未來之大學領袖」組織的執行長 Calder 與 Clugston（2002）也都曾以此為根據，來表達高等教育與永續性理想的關係。

像這以永續性理想為中心的思考，乃更清楚地由主張「所有的教育都是環境教育」（Orr, 1992, p.90）、並且其作為環境主義者的自我認同、乃更勝於作為大學成員的自我認同的美國環境教育學者 Orr 給表達出來。對此，我們從 Orr（1992, 2000）怎樣責怪學校教育忽視威脅永續發展的危機，並竟成為此危機之幫凶的討論裡，都可讀出他確實將此理想置於一切思考的首位。所以，與《21 世紀議程》（UNCED, 1992）的論調一致，Orr 不僅重申教育在實現永續性理想上的工具性角色，他甚至還曾把教育完全當成後者的僕役。對此 Orr 曾說：「永續的基礎……在於清楚覺知我們的福祉乃與自然（的健全）密不可分，而 Leopold 曾這樣說，『如果教育不教導我們這些事情，那麼教育的目的是什麼呢？』（1992, p.148）」

二、向大學提出的「永續取向」倡議

我們或許可將 Orr（1992）的想法視為自《伯利西宣言》（UNESCO & UNEP, 1977）以降、較強勢的「永續導向」倡議中的激進代表，而底下要檢視的是另一種較溫和的「永續取向」倡議。此倡議以「大學具有社會責任」之認識為前提，而這前提乃是在現代大學發展歷程中蘊釀出來的。據此他們要說服大學相信「促進永續之實現」乃是負起社會責任的表現。而也因此，此類倡議多半會特別強調大學在社會中的影響力，藉此引申出社會責任來。例如永續發展高等教育倡議組織「第二自然」（Second Nature）的發起人 Cortese 就認為，大學之所以對促進永續負有責任，首要原因在於「（大學）培育了大多數發展、領導、管理、教導、研究並影響社會制度的專家」而具有間接的社會影響力（2003, pp. 16-17）。至於類似的說法，也出現在數個永續發展高等教育宣言裡（Association of Commonwealth Universities [ACU], 1993；American College and University Presidents' Climate Commitment [ACUPCC], 2007；Halifax Conference on University Action for Sustainable Development [HCUASD],

1991；Association of University Leaders for a Sustainable Future [AULSF], 1990），並因此提到大學具有幫助社會朝向永續發展前進的重要責任（ACU, 1993；HCUASD, 1991）。

儘管上述主張大學應促進永續性理想的倡議，在這環境問題不減反增的時代看似是政治正確的，但當我們從其呼籲對象之自身歷史——也就是現代大學發展史——的角度看，認為「大學具有社會責任」或「大學應聽從來自其外部之要求」的想法，卻並非是不證自明的；反之，它們在有關大學本質的討論裡一直具有高度爭議性。對此，底下將說明之。

貳、從三種典範思考永續性理想的相關倡議

在有關大學本質的研究裡，美國教育史及教育哲學家 Brubacher（1982）在《高等教育哲學》裡，乃先就普遍存在大學裡的兩種典範——實用性典範，以及以 Flexner（1930）為代表的知識工廠典範——進行區分。對此，Brubacher 是借用了 Schorske（1968）的用語而將這兩種典範以「公民國家」和「學者共和國」之名對立起來，前者意味著大學成員應當服務於國家社會之需要，後者則意味著大學成員應服務於學術研究本身。之後，他則另從學習者的角度出發，再區分出職業教育與博雅教育兩種典範，前者是緊密地將大學與謀職就業的功能連結在一起，後者則是以 Newman（2012）培養與鍛鍊心智的理念為代表。至於在《大學的功用》一書裡，Kerr（2001）則是更清晰地區分出以美國毛銳爾法案（The Morrill Act）為案例的實用性典範、以 Flexner 為代表的知識工廠典範、以及 Newman 為代表的博雅教育典範。而曾任香港中文大學校長的學者金耀基（2003）也同樣在《大學之理念》中，將現代大學典範分為這三類。

一、實用性典範

我們或可公允地說，前述兩種主張大學應促進永續性理想的倡議，乃與現代大學典範中的實用性典範關係最深，因主張大學應回應社會需要，正是此典範的最重要特徵。對此我們可以美國大學發展史作說明，即美國就曾出現過從社會投射到大學裡的、對於其教育內容應具備「實用性」的強烈期待。在 Kerr（2001）的回顧

裡，這種認為大學應積極回應社會需要的典範，它除了主張大學有責任訓練出能在現實生活中謀生並解決各種問題的人，而不是「沉浸在無用學問裡的學究」（Veysey, 1965/2011, p.63）外，它還期待大學應是一個面向地方實際需求的職訓中心，而不是追求深奧知識與價值之處。對此，研究相關歷史的學者 Veysey 指出，這種典範不僅持續要求大學提供「更低階」的教學內容，它甚至會「催促大學應把其重點放在教導……工業貿易、甚至鐵匠與木匠等職業的教學上。」（1965/2011, pp. 72-73）

這種要求大學回應社會需要的呼聲在十九、二十世紀之交的美國喧騰起來（Veysey, 1965/2011）。以著名的「威斯康辛理念」（The Wisconsin Idea）為例，那預告了此理念的誕生、曾任康乃爾與威斯康辛大學校長的 Adams 就曾公開地說：「大學……是國家的一部分……。在嚴格的意義上……不能說大學是國家的孩子，……因為孩子擁有獨立於父母意志的個性和權利，而大學則沒有獨立於國家意志的個性和權利。」（1896；引自 Veysey, 1965/2011, p.108）此外，在曾論述此理念的學者 McCarthy 那裡，他也曾提到：「在威斯康辛有一種越來越強的信念，它要求大學應該服務於州以及所有州民，它應該成為這個州裡所有人民共同擁有的機構。」（1912, p.132）並正在此氛圍下，威斯康辛大學的一些教授按其專業受呼召進入政府擔任正職或隨時待命的職務，而州議會甚至還對其進行調查，以判斷他們是否浪費太多時間在進行自身的研究（Veysey, 1965/2011）。

大學於是就從古希臘至中世紀的、由教師與學生組成的團體（universitas）—即由「願意學習的人」與「願意教導的人」結合起來並僅僅關注彼此之間學問興趣的團體，逐漸成為承擔越來越多社會期待—甚至是指揮—的機構（Kerr, 2001）。在美國，這種引領公立大學與地方密切合作並提供服務的變革，甚至引起私立大學的仿效（Kerr, 2001）。受其影響的大學不但「（提供）社會許多面向的服務，最終（還）幾乎遍及了社會上所有經濟與政治事務。」（Kerr, 2001, pp. 35-36）於是，曾任加州大學柏克萊分校校長的美國學者 Kerr 指出，在實用性典範的影響力底下，

令人覺得有趣的是，以其自主性自豪的美國大學，其獨特特質既產生自自身的內在渴望，卻又同樣或更多地產生自其外部環境給予它們的壓力。至於將自己認為「私立」或「州立」的大學機構，卻發現自身最大的動力乃是來自聯邦政府的積極作為。而屬於高等教育那高度去中心化與多樣化體系成員的大學，卻以相當的忠誠與樂意來回應國家的需要。又某些起源於訓練「紳

士」的（高等教育）機構，卻全然投身於冰冷僵硬的科技服務裡。（2001, p.37）

在 Kerr 這段對於現代大學已呈現出一種與其原初狀態格格不入之樣貌的、帶諷刺意味的敘述裡，體現的正是因大學本質之爭議而來的張力。換言之，我們之所以困難把大學想像成有求必應於來自大學外部之各種呼籲的許願池，那是因大學按其發展史，它是人類社會裡極為獨特的機構，它那並非不受周遭環境影響，但自古以來在「其本質為何」的思辨中得到延續的理想性、自主性、封閉性，確實為它築起一道具有韌性的防線。而也正在此意義上，無論永續性理想或「大學具有社會責任」的主張、以及隨之而來的相關倡議，在現今看似多麼符合社會需要，我們都應避免太輕易地抱持想當然爾的態度，而應給予更多思考。底下，我們要藉由探討另外兩種典範，進一步說明大學與上述倡議間可能存在的衝突，並也要為大學與永續性理想之間合適關係的思考，奠定初步的基礎。

二、知識工廠典範

為 Brubacher（1982）、Kerr（2001）與金耀基（2003）列為知識工廠典範的代表，同時成立了普林斯頓大學高等研究院的美國學者 Flexner，曾在《論現代大學：美國、英國、德國》裡，申明大學不可能無止盡地滿足社會大眾對它提出的各種要求：

大學不應該是一個（總是）隨著公眾的各種心血來潮的興趣擺動的風向球。大學（確實）有時候必須給予社會它所需要的——而不是社會想要的。……大學……在教育的總體規劃中具有特定的功能（1930, pp. 5-7）

對 Flexner（1930）來說，真正的大學應採納的乃是知識工廠典範，以及其因此要展現的特殊功能，就是「增進知識」；那是指深入研究各種現象、追求科學與學術。Flexner 所推崇的這種獨尊知識發展的德國傳統，正體現於當時的約翰霍普金斯大學，並引起許多人由衷嚮往（Brubacher, 1982；Kerr, 2001；Veysey, 1965/2011）。例如曾任美國克拉克大學校長的 Hall 就曾指出：「大學的存在就是要『保持對研究的神聖的熱忱』，『研究是其天賦的生命，必不可少的空氣』。」（1908；引自 Veysey, 1965/2011, p.157）而正是基於此信念，所以 Flexner 對當時美國大學投入「回應社會

需求」並「提供社會服務」的現象，曾毫不客氣的批評：

為什麼某些美國大學認為自己處在應發展其「服務」功能的壓力底下、甚至還稱自己為「公共服務」機構呢？其中有許多原因。（首先是）州立大學必須要讓他們看起來是「有用的」……以使它們得到街道上或農場裡的人們的認同，因為（它們）的收入仰賴於州議會的撥款。因此，有許多（前往大學學習的）人……得到了各種他們需要或自認為需要的、（能回應其需求的）資訊或訓練，……雖然……我認為……這種東西根本不配稱為學院或大學教育。至於接受捐款的（大學）機構（也）認為它們必須是有用的，這除了是為鼓勵校友、地方社群與一般大眾捐款，也是為了使它們不會因著人們視為貴族般的或「有知識品味的人」、或顯得沒有足夠關心一般大眾的需求，而遭到反對。當我說「有用」一詞時，我指的是直接的、立即的有效用，因為美國人喜歡看到「成果」。（但）我認為，美國大眾……的智能與慷慨將因此而遭到低估，或受虧損。（1930, pp. 130-131）

非常清楚的，Flexner 認為大學本應是讓熱愛追求知識學問的人、前仆後繼地投入並生產更多知識學問的工廠。因此任何來自大學外部的影響力，都不應干擾此本質及運作，或與之衝突。對此他曾說：「現代大學，必須不斷地擴大它那具創造性的活動、以及豐富又具批判性的研究——但同時卻不將必須產生實際效用的責任，賦予它們。」（1930, p.8）同樣的想法也得到了德國哲學家 Jaspers 的認同與更深刻的論述，即後者在《大學的理念》的開頭就說：

大學是一個由參與在尋求真理的任務中的學者與學生所組成的社群。它是一個自己管理自身事務的團體，……大學是一所學校，但卻屬於非常特別的一個類別。它的創立不僅僅只是作為進行教學的場所，而是要讓學生積極參與在研究裡，……人們受允許聚集在這裡，獨獨是為了尋求真理。（1959, p.1）

在此典範裡，若有人問「大學存在的目的為何」，那麼此典範的支持者將會回答：它首先獨獨以追求知識為目的，卻不首先以怎樣利益社會為目的；以至於前面提到的社會責任與相關倡議，都必須先放在一邊。對此，除 Flexner 認為投入這些實際行動，將會「使其原本工作複雜化，又因為去做許多瑣碎之事而分散了能量與金錢」（1930, p.25），以至對其自身來說真正有價值、有意義的工作——即知識研究——造

成妨礙之外，Brubacher（1982）也認為 Flexner 之主張雖不排斥對社會議題進行研究，但也不主張積極地對社會議題採取行動。至於金耀基則指出，Flexner「極力反對大學成為社會的『服務站』……，不以為大學應該隨社會的風尚、喜惡而亂轉。」（2003, p.14）。換言之，在 Flexner 等人心中，大學首先應像是高級嗜好俱樂部，而不是培育有用人才、進而有利於社會的機構；它之所以成立是要服務於某些人對知識的特別興趣—就好像某些人熱衷於棋藝或球類運動那樣。相信依循此典範的大學必定會讓許多人感到困惑甚至氣憤，但 Flexner 與 Jaspers 所要護衛的卻正是這種大學（金耀基，2003；Brubacher, 1982）。對此，Jaspers 曾說：「在大學生活裡，教師與學生唯獨受一動機所驅動，就是人類對於知識的基本渴求。」（1959, p.41）；對他們來說，他們因此獲知的真理以及知識上的推進，就是令其滿足的唯一獎賞。至於大學的職責，就在促進這一系列追求智識的工作：「大學之所以存在是因為研究，（它）透過研究而實現了自身的意義。」（p.54）。

雖然這種大學的首要目標在追求與增進知識，但這不表示它不會間接地為社會帶來實用意義上的好處。唯獨我們必須抓緊的基本認識是：這些好處乃是它的副產品而不是其首要目標。這樣我們才能夠正確地理解 Flexner（1930）在談論他對大學的想像時，何以曾用相當篇幅提到大學在解決社會、經濟、教育問題上，有更卓越於政治人物、商人、一般民眾的能力。當 Flexner 讚美著大學的實用副產品時，他並沒有自我矛盾，因為他旋而主張，為了這些間接的好處，大學應享受能專注於研究而不承擔來自社會壓力的學術自由。與此相同的是，Jaspers（1959）一方面認為大學可以作為智庫而為社會問題提供見解，另一方面又強調維持它探求知識之純粹態度的重要性。綜而言之，以知識工廠為典範的大學並不以人類社會正面臨著的各種問題—包括永續發展問題—作為它的首要關懷，即便它富有能力可以為此效勞。換言之，若用 Brubacher（1982）或金耀基（2003）的話來說，像這在某種意義上將樂於接受「象牙塔」之名的大學，它既沒有一種與社會不時表達出來的需求、直接又緊密相連的社會責任可言，也不可能必須聽命於促進永續發展之相關倡議的指揮。對此，前者曾進一步指出「（大學因此）是一塊保護區，那是人們的思考得以進行，而不受來自外部的限制、或直接的效益所要求之所在。」（Brubacher, 1982, p.15）。後者則認為「如大學之被稱為象牙塔確係指其『為知識而知識』而言，則歷來許多偉大的大學確是『象牙塔』。而許多論大學之理念如 Jaspers 者，亦均認為大學應只以追求真理為鵠的，且不管其對社會之影響為如何。」（金耀基，2003, p.30）

三、博雅教育典範

但 Jaspers (1959) 的思考走得比 Flexner (1930) 更遠。他認為既然大學職志在知識研究，那麼它必然要去醞釀與鼓舞能使知識研究維持生命力的要素，對此 Jaspers 所指的乃是哲學思考的能力，而與此能力息息相關的，是他對於所有知識都同屬一個整體的信念，因此他認為大學應當讓每位學生認識到

大學按著它的名字應是一個「宇宙」。雖有科系的區分，但發現與研究仍構成了一個不可分割的整體。……學術仰賴的是一種整體關係。個別學科若離開了它與知識整體的關係就會是無意義的。因此無論在學生自身的特定研究領域或一切知識領域裡，大學都會有意識地讓其學生對此統一有所了解。……（大學）的整體教學……若失去了對這種學習理念的意識，或妨礙學生實現這種理念，將是有害的。(1959, p.46)

就此來說，Jaspers (1959) 理想中的大學將不可能讓學生僅僅滿足於其專業訓練—因為那就像只掌握了整塊知識拼圖裡的一片，而將是能使學生因身在知識宇宙裡而受激勵、促使其追求更多知識的環境。他相信按此理念運行，大學將能作為那培養「完整的人」的教育的一部分（金耀基，2003），並有助於其目標實現：

理解這種教育的大學……它的教育，藉著投入探究與澄清的精神，將包含對（培養）一個完整的人而言至為關鍵的理性與哲學刺激。在它成功培養完整的人的意義上，那也就是強化了這個人合宜的人性；這就是羅馬人所說的、一個人的人文素養（Humanitas）：聆聽論述、理解、能夠以他者的觀點思考、誠實、有規矩、首尾一致。不過，這種人格乃是一種自發性的副產品，卻不是（大學）有意識的目標。(Jaspers, 1959, pp. 52-53)

同樣意識到大學具有培養「完整的人」之特殊能力的，是開創愛爾蘭都柏林天主教大學的學者 Newman。他早在 Jaspers 近一個世紀前就將自己對大學的思考出版為《大學的理念》一書，並使他成為高等教育領域中主張博雅教育典範的代表人物（金耀基，2003；Brubacher, 1982；Kerr, 2001）。Newman (2012) 主張大學應是以培養鍛鍊完善心智—或今日人們所稱的人文素養—為首要目標的特殊機構，而這訓練就稱為「博雅教育」(liberal education)。這種完善的心智將表現在一個人擁有「好

的見識、清晰的思想、講理、公正、自制、穩定的觀點」上，並且其中最值得一提的是「哲學思考的才能」(2012, pp. xv-xvi)。在其構想裡，大學若要實現此理念，那麼它就必須作為—在 Jaspers 那裡也提到過的—「知識的宇宙」而呈現在學生面前，即它應是由彼此間擁有多樣但又和諧關係的眾多學科所組成的整體 (Brubacher, 1982)。而當大學如此呈現時，

那些（在大學裡）對自身學科有熱忱的、並彼此競爭著的人們，（將）形成一個有學問的群體，他們因著熟悉的交流，以及為著智識上的和諧，會共同調整他們各自對其學科研究的主張與關係。他們學會彼此尊敬、諮詢、幫助。因此創造了純粹而澄清的思想氛圍，……學生會從一種智識傳統中獲益，……若非藉此益處，他將不能理解知識的巨大輪廓、知識所倚賴的各種原則，以及知識的每個部分的規模、它的光彩與陰影、它的偉大與渺小。正因為如此，所以他所受的教育稱為「博雅」。一種持續一生之久的心靈習慣（因此）建立起來，其中包含著自由、公正、冷靜、溫和、以及智慧，或者如我曾……說過的，是一種哲學的習慣。當我們就（大學與）其他教學場所或教學模式加以比較時，我認為這習慣正是大學教育所能提供的獨特果實。（Newman, 2012, p.95）

Newman 相信當人們藉著博雅教育而擁有完善的心智狀態時，他們將不只是對感官感知之物有所掌握，還能從中看出更多的內容，並對其採取一種觀點 (Brubacher, 1982)。換言之，他們將不只是徒然累積多而又多的知識，更重要的是能消化、吸收、統整它們：

一個真正偉大的心智……是夠對舊與新、過去與現在、遠與近的事物採取一種彼此聯繫之觀點的心智，它對這些事物間的相互影響擁有一種洞見，若沒有這種能力，（知識）就沒有整體性與重心。這種心智所掌握的知識，不只關乎事物，更包含事物之間的真正關係。知識（因此）不僅僅是習得之物，更是一整套哲學。（Newman, 2012, p.124）

正如同樣推崇此典範的英國哲學家 Oakeshott (2001) 所表達的，他認為在大學裡，大學生「更重要的是得到一種特殊的心靈訓練，……也許他將知道擁有一種觀點並不夠好，並知道我們所需要的乃是豐富的『思想』。他將不會滿足於自己只是擁

有一些論證工具並以此證明自己所信的真理，他將會獲得某些能使他不再只是一個有知識但卻毛躁的青年的東西。」(p.115)，而那其實就是一種整全而老練的洞見，一種可貴的人文素養。

但與主要強調「知識研究」的 Jaspers (1959) 不同，Newman (2012) 認為「知識研究」要連同與其本身相連的「心智訓練」目的一併理解，才能正確辨識出大學本質之所在。對此他曾提出強而有力的質疑說：「如果大學的目標（只）在於科學性的與哲學性的探索，我就不能明白為何大學應該要有學生。」(p.i)；換言之，他是指「學生的心智訓練」乃是大學之所以成立的根本原因。並且他還指出，若大學只想要扮演知識工廠而不在乎學生的心智訓練，那麼其實歐洲已經有許多國家科學院、皇家學會堪此重任。此外他認為，這訓練所欲成就的完善心智，其本身即是值得追求的，此外不需添加其他理由；因此他稱這追求即是其目的自身，就擁有崇高價值，而不是藉以實現其他目標的工具 (Brubacher, 1982；Kerr, 2001)。從更深的意義上說，Newman 認為博雅教育其實是回應人作為宇宙中的一種特殊存有所擁有的、發自天性之需求的教育 (Brubacher, 1982)。對此他指出：「我們正是藉著獲得它而滿足了我們本性的直接需要，我們的本性不像比我們更低等的受造物那樣、一次就到達了圓滿，卻是要仰賴於來自外部的大量幫助與工具以達到那圓滿，而心智訓練就是這些幫助中最首要的。」(2012, p.97)。並且又說：「這就是何以我們說大學是教育場所……的原因，……教育是一個更高級的詞彙，它意指一種對我們精神性本質所採取的行動，是人格的塑造，它是某種屬乎個人且永久的東西。」(pp. 105-106)

因此，Newman (2012) 所主張的博雅教育典範也同知識工廠典範一樣，拒絕讓其他目標來威脅其首要目標。其中特別在許多人認為大學應是「實用的」的迷思上，他援引古羅馬思想家西塞羅的見解，主張追求知識與追求社會利益並造福社會沒有直接關係。同樣，他也認為大學一旦偏離博雅教育的任務而服務於其他目標，那麼大學也將因此離開它之所以作為大學的本質。但儘管如此，他卻也曾並不矛盾地指出「如果博雅教育是好的，那麼它也必定是有用的。」(p.150)，並試著列舉它能夠得出的「有用的副產品」。而其中一項突出的益處，就是使人能稱職地扮演公民的角色：

心智訓練既對個人自身來說是最有助益的，對使他能善盡他對社會的職責來說也是最有幫助的。……如果一定要把某種實用目標放到大學課程上頭，那

麼我說，那就是訓練出社會的良善成員。……它關注於提昇社會的心智水準，它培養鍛鍊著公眾的心靈，提昇國民的品味，向大眾的激情提供真正的（指導）原則，並且向大眾的渴望提供穩固的目標，它要讓時代的觀念得到擴展同時變得審慎，……正是這種教育使一個人對他自身的意見與判斷有清楚的意識，給予一種能夠令這些意見與判斷得到發展的真理，以及表達它們的口才與鼓舞它們的力量。它教導他看見事物之所是，獲得正確的觀點，解開混亂的思緒，察覺什麼是強辭奪理，並排除無關的部份。它預備他帶著信心去擔任任何職務，並有能力掌握各種主題。它向他展示如何在自身與他者之間做出調和，如何進入別人的思想，如何向別人展示自己的思想，如何影響、理解、包容別人。（2012, p.162）

值得注意的是，在 Newman（2012）的敘述裡，我們發現這種良善公民的能力並不受任何特定議題—包括永續發展議題—所綁架，因為那是種根本而平衡的能力，卻不是為因應特定議題而特別產生的。像這樣的能力，按著 Newman 的預期，本身就足以使人合適地回應社會上的各種議題。對此，我們可以參考他曾怎樣引用英國學者 Davison 的想法來回應實用性問題。後者曾說：「從事某項職業的人所需要的支持絕不僅僅只有專業能力，（因為）他並不總是在工作中，他還需要做其他的服務。」因此，他所需要的訓練就不可能只是關乎某個職業的訓練，而應當是更完整的心智訓練（Davison, 1840；引自 Newman, 2012, p.156）。這樣，若 Newman 面對永續發展議題，他可能會回應：現代公民所要面對的並不只是永續發展議題而已，他還要面對許多其他同樣重要的議題；這樣，在人的時間心力都有限的限制下，偏重某個部分以致於喪失了他原本能擁有的、回應眾多議題的根本能力，顯然是不明智的。而像這樣的回應，乃是基於 Newman 對博雅教育所培養鍛鍊的心智「將會使人相對容易進入任何思想主題並勝任任何知識或專業」（pp. xv-xvi）的信心。

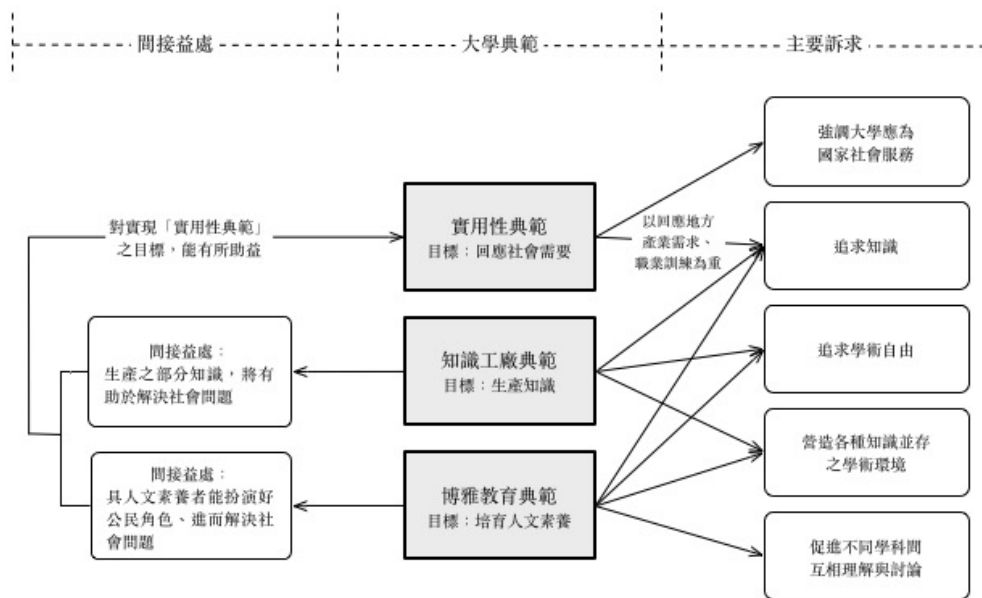


圖 1 三種大學本質典範之關係圖

資料來源：研究者自行整理

四、探討博雅教育典範與促進永續性理想之倡議共存的可能性

現實上的大學就如 Flexner 在 1930 年代的觀察，它乃是作為社會的一個部分而隨著其演進。至於它在美國的演進則是讓 Flexner (1930) 不耐煩地指出：「它們是中等學校、是職業學校、是師範學校、是研究中心、是社會發展機構、是企業，它們同時是這些與那些東西。在不計後果地努力擴張並藉此滿足各種各樣的要求之下，大學作為一個機構，它已經分崩離析了。」(p.179) 至於曾任史丹佛大學校長的 Jordan 也承認整個現代大學運動是朝向實用性前進的 (Jordan, 1903；引自 Veysey, 1965/2011)。對此，Kerr (2001) 曾以多元大學 (multiversity) 來稱呼現代大學這種目標混雜的現象，但他在《大學的功用》一書裡只願意接受現況卻無意去處理其中的典範衝突。然而，對已然見識過「威斯康辛理念」與「博雅教育」等典範間的差

異是何等巨大的我們來說，Kerr 的態度未必是合理可取的。因這些典範背後都各自連結著一種評價大學是否稱職的標準，而我們若容許這些迥異的標準並列，那麼恐怕愛因斯坦的理論物理學研究之價值，也將難免以他是否直接提昇了紐澤西州居民的生活品質來評價。此外，曾任芝加哥大學校長的教育哲學學者 Hutchins（1936, 1968/1976）也指出，當大學的目標不明時，它不僅會在大學內部造成混亂，也將面臨不受人們支持的危機。

本研究不認為關心永續性理想之實現的相關倡議，能無視於上述兩種不以實用性為首要目標、但確實在現代大學發展脈絡裡扮演重要角色又仍具影響力的典範；也不認為這些倡議應採取機會主義的態度，在 Kerr（2001）所稱的多元大學裡頭，與各種在根本上可能互相矛盾的力量結盟。本研究所採取的姿態是去理解與欣賞建立在這些典範之上的大學之價值，嘗試發掘其中有益的副產品；並試圖從那已建立了千百年的結構中，在無損其可貴精神的狀態下，以對永續性理想的關懷為南針，由內而外地找出一條道路來。

基於上述姿態，本研究嘗試從 Hutchins（1953）與 Oakeshott（2001）的教育哲學理念出發，在三種典範中選擇博雅教育典範，探討其與促進永續性理想之倡議共存的可能性。而如此選擇的依據，主要受到與 Hutchins 底下發言類似的思路啟發，他曾主張：「教育的目的就是使人得到改善，……要討論使人變得更好的話題，我們必須掌握『何謂人』這問題的答案。因若非如此，我們就不知道什麼對人來說是好的或壞的。」（1953, pp. 97-98）換言之，Hutchins 認為在評價究竟何種教育典範最為合適之時，必須得先從哲學家類學的角度來認識受教育者——也就是人。

對此，在對教育抱持相同見解的 Oakeshott（2001）那裡，我們可將其對人的本質之認識，初步歸結為「自由」與「意義」這一組互相交織的概念。在他來看，人與動物的處境相當不同，因每個人都是身處在一個由豐富的意義一而並非只是物質一所構成的世界裡，並且之所以說人是自由的，正是因他們能藉由對這世界並其自身之意義的辨識、評價、選擇來塑造自身（曾國祥，2009；Oakeshott, 2001）；他因此說：「每個人都是自我塑造的歷史」（2001, p.6），是其「對自身與其所居住世界之信念」的反映（p.63）。並且他還認為，那一系列對意義的辨識、評價、選擇，就是「學習」這個詞的根本意思。而再進一步說，那幫助人學習的事業就稱為「教育」，他並認為，如果上述對人的獨特本質的認識是錯誤的，那麼「教育就將成為多餘的事業」（p.65），反過來說：

教育事業之所以是必要的，正是因為沒有人生來就成為人，因為屬於人的那種特質，並不是種隨著身體成長過程就會自然實現的潛質。人類社會的新成員不是一種尋求適應環境以利其持續存在的生物，他是能持異議的人，是能學習思考、理解、在由人建立的文化世界裡表現自我、從而獲得人之獨特性的受造物。(2001, p.66)

在 Oakeshott (2001) 看來，處處體現著自由與意義的人，他所受的教育因此必然不同於馴服動物。他雖需要教師，卻不能容忍只是一味地灌輸填鴨，而當是由教師協助將這豐富的意義世界展現在他面前，幫助他辨識、評價與選擇，幫助他「學習看、聽、思考、感受、想像、相信、理解、選擇與盼望。」(p.67) 教育因此是對人自由與意義之本質的回應，是一種「解放」(p.2)。

而事實上，Oakeshott (2001) 的論述所欲服務的對象就是博雅教育典範，他主張教育應實現的任務，就是 Newman (2012) 所謂的心智能力的培養鍛鍊。並且他乃是在《博雅學習之見解》中更清楚地說明了 Newman 在《大學的理念》未曾言論的教育哲學基礎，以及後者 (2012) 所謂博雅教育是合乎人類天性之教育的緣由。

綜上所述，本研究之所以選擇博雅教育典範來探討其與促進永續性理想之倡議共存的可能性，首先在於我們若按著上述對人的本質的理解，我們就不能輕易接受教育單單只為回應社會需求或累積知識的目標服務，因那總是令受教育的人，有異化為工具之虞。其次，我們也不能否定博雅教育典範對其他兩種典範的目標毫無助益，因它能培育的良善公民，確實有益於民主社會的需要；並它也肯定追求知識之可貴—唯獨它更在乎營造知識宇宙以增益人文素養。最後，此典範對教育應助人活出美善之人形象的哲學信念，乃說明了教育何以在人類各種活動中具有獨特且重要的價值：按其理念，採納此典範所進行之教育，將拓展人們的視野，使他們不會只從自己擅長的某種專業學科來思考與判斷整個世界 (Newman, 2012)；它將向人們展示這包含了人類這奇妙存有的世界其實何等浩瀚；它將使人們學習享受「以求知為目的自身」的快樂 (Adler, 1976/1984；Newman, 2012)；它使人在辨識價格之餘更能辨識價值；它使人在一生數不盡的、關於各種意義的疑問裡，有能力採取回應的姿態而不只是隨波逐流 (Hutchins, 1953；Newman, 2012；Oakeshott, 2001)。

換言之，本研究在此首先不是以博雅教育典範能否有助於永續發展來評價它，卻是以它在各種人類活動與機構中具有獨特價值來評價它。然而，它確實也有助

於促進永續發展，這也就是本研究之所以這麼主張的後一種理由。即雖然許多永續發展高等教育宣言與相關文獻，或許是因著博雅教育典範在西方世界的衰退—這衰退可以 Hutchins 的《民主社會的教育爭議》（1953）、《美國高等教育》（1936）以及 Oakeshott 的《博雅學習之見解》（2001）對二十世紀後期之教育觀察與反省為證—而沒有直接論及博雅教育之於它們的相關性和重要性，但事實上，實現此理想所需要的某些重要條件，都已包含在此典範裡。

參、從博雅教育典範回應促進永續性理想之相關倡議

一、博雅教育典範中與永續性理想相呼應之內涵

（一）跨學科的整合視野

首先我們可以從文獻中期待藉由跨學科的整合來促進永續發展的呼籲（Biedenweg, Monroe, & Oxarart, 2013）作為例子。在為 Newman（2012）一而 Jaspers（1959）也部分地—揭露的博雅教育裡，跨學科的整合視野並不是一種需要由永續性理想的倡議者由外而內去推動的學術運動，它甚至也不需要議題來帶動，它事實上是採納博雅教育典範之大學的基礎，是本質上所不可缺少的一部分。比起像 Orr（2000）所呼籲的、應把闡揚地球環境對於人類生存重要性的生態學帶到各個學科裡的那種作法，博雅教育的方式乃是更加深層的。即它為每一位鑽研自身專業的人帶來的最直接影響，乃是歷來關懷地球環境的許多人所渴望的「謙卑」。正如 Newman 所說過的：

（大學成員）應清楚知道他與他的學科究竟處在什麼位置上，他是站在一種高度上來理解他的學科，他掌握了所有的知識的概貌，他藉著與其他研究競爭而免於狂妄，並且從這些競爭者身上獲得了一種特別的啟蒙、一種廣博的心靈、自由與沉著。於是他將以一套哲學和不是出於其研究、而是出於他所受到的博雅教育的能力，來面對他自身的領域。（2012, p.152）

或他曾引用英國學者 John Davison 而以負面方式表達過的：

……只受訓練去思考一種學科、或只是從一種學科來思考，……他的腦袋裡就只有一個單一的思考點，於是即便是與那個學科相關的問題，他也從不能夠做出很好的判斷。……如果不同的研究有益於互相幫助，那麼它們在彼此糾正上就是更加有益處的。這是因為這些學科都各自擁有獨特的優點與缺點，所以，越是鑽研於某項學科就只會產生出相當俗麗與膚淺的心智，或沾染狹隘的閱讀所帶來的缺失。(Davison, 1840；引自 Newman, 2012, pp. 158, 160-161)

更具體地說，在一所真正採納博雅教育典範的大學裡從事自然科學研究的人們，將會謙卑地知道「科學知識無法為生命提供目標、價值觀或方向。對於某個事物的非常明晰的科學觀點與對於作為整體的人類生命的知識是完全不同的。」(Jaspers, 1959, p.13)。至於在大學裡發展出來的知識與科技，它們也能藉著大學而澄清其為人類社會帶來的最大利益，究竟為何：

科技與其造成的困惑將能注入意義與目的。……科技世界將會變得更加深思熟慮，當它的意義的問題變成了得到嚴肅思考的問題時。它的自我肯定、它的限制、它的過度樂觀與它那悲劇性的失落，都將擺在更深層的脈絡裡（思考）。(Jaspers, 1959, pp. 93-96)

換言之，Orr（2000）希望以生態學觀點重新思考博雅教育、從而能探索科技基要主義（technological fundamentalism）中未經檢驗之假設的建議，或者 Calder 與 Clugston（2002）對整全性思考的期待，它們其實都是博雅教育本身就能辦到的事。正是在這裡，當我們看到某些大學因著要將永續性理想融入到各學科裡而產生了它與各學科之間關係究竟為何的爭議（Calder & Clugston, 2002），以及大學教師對這種由外而內的改變的抗拒（Nicolaidis, 2006），以及現實上相關的進展多發生在自然科學領域而少見於社會科學與人文學科領域（Calder & Clugston, 2002）時，或許我們應當在肯定大學學術自由的前提下，退一步去考慮前述按著博雅教育典範運作而有機會得到的、各學科內部的謙卑反省，以及在這謙卑反省裡自發地產生的學術興趣——事實上，根據 Calder 與 Clugston（2002）的報導，這類興趣已陸續在相關論壇、興趣團體、學術團體的小型研究區塊、期刊、以及期刊專題中顯現。

（二）認識、思考與建立價值觀

其次，對實現永續性理想來說至關重要的「個人價值觀」的認識、思考與建立，其實也與博雅教育息息相關。唯獨我們在進一步論述前，必須重申即便是在討論永續發展的學術範疇裡都常受忽略的倫理價值觀（Biedenweg et al., 2013；Burford et al., 2013）之重要性。早在 1980 年，當永續發展概念因著《世界自然資源保護策略》而受國際輿論高舉時，該策略就指出當使人們接納一種將此概念包含其中的「新倫理」的重要性（International Union for Conservation of Nature [IUCN], United Nations Environment Programme [UNEP], World Wide Fund for Nature [WWF], & UNESCO, 1980）。至於之後的《我們共同的未來》以及《二十一世紀議程》也都同樣提到改變人們價值觀的必要性（UNCED, 1992；WCED, 1987）。晚近，學者 Burford 等人（2013）指出永續發展概念在它廣為人知的三種支柱—環境、經濟、社會—外，還應加入第四種支柱，也就是倫理價值觀。同樣的想法也在起草《地球憲章》的美國慈善家 Rockefeller（2011）以及許多學者的主張（Biedenweg et al., 2013；Filho, Manolas, & Pace, 2015；Muijen, 2004）中得到呼應。其中如荷蘭學者 Muijen 就指出：「學生需要對倫理價值觀有更多—不同於對經驗性的事實、方法論的標準與國際公約—的洞察力。」（2004, p.22）；而她與其研究團隊設計出來的永續發展課程，也顯明了價值觀的重要性：

在課程中，學生要在……不同選項中進行選擇，並且要根據……科學、哲學與倫理知識來合理化他們的選擇。評價這些選項並不只是一種使其正面與負面的社會與生態影響達成平衡的技術性的練習，在不同選項間進行選擇，最終來說，這意味著要在不同的價值系統以及伴隨著它而來的後果間進行選擇。……（是去）評價人類彼此之間、以及他們與文化環境、自然環境，以及與精神性或宗教面向之間的關係（2004, p.25）

但就如荷蘭學者 Mulder（2010）所提醒的，在大學裡，它不應把標準與價值觀強制填入學生的腦袋裡，卻是要幫助學生懂得怎樣運用各種各樣的標準與價值觀來針對議題進行評估，從而建立屬於自己的判斷。而像這樣的、與 Mulder 文章中提到的某種典型的永續發展教師的強勢作法恰恰相反的溫和態度，其實正與 Newman 和 Oakeshott（2001）所表達的博雅教育精神一致。對此後者曾指出：「在道德上，（大

學生）他將不會獲得一套組織好的道德觀念，一套全新但現成且千篇一律的道德制服，而是有機會去拓展其道德鑑賞力的範圍」（2001, pp. 115-116）

反過來說，如果今日大學在促進永續性理想實現之阻礙是如 Clugston 與 Calder（2000）所說，是因它受到笛卡爾的二元論、培根的實用主義，以及機械論和功利主義的世界觀的強勢主導，那麼按著對博雅教育的理解，我們將會發現這些阻礙，其實都是百年來的博雅教育傳統所要驅逐的對象：它拒絕以實用為首要考量，它鼓勵的是整全視野下的謙卑而非獨大。並且以它珍視的人文素養來說，它也不可能全盤接受那可以將人（例如人的生命）以及與其至為相關的事物（例如財產）僅僅化約為數量來考量的功利主義思考；它將為學習者建立自己的倫理價值觀這項功課製造空間。因此，從此認識來看，或許那些聲稱自己擁抱博雅教育典範的現代大學的缺失，未必肇因於 Orr（1992）所抱怨的、缺少連結於當代的實際問題，而是它已經偏離了真正的博雅教育精神。

初步總結來說，博雅教育對奠定推動永續性理想所需的跨學科視野與價值論基礎，其益處是可期的。但同樣可期的是，它也容易因為存在前述倡議中的、對環境議題的高度急迫感，而遭誤解為心不在焉，甚至漠不關心。對此我們必須承認，雖然博雅教育典範能對永續性理想做出貢獻，但後者卻並非是前者直接且首要關注的目標。然而，就如生命中心、生態中心主義等典範，為環保人士們帶來了檢視人類中心主義的更寬廣視野那樣，當我們在評價博雅教育典範以及其實踐時，也應試著從更寬廣的角度來理解其價值。

二、大學回應永續性理想的四種層次及內容

底下，我們將從博雅教育典範的立場出發，指出大學得以合適回應永續性理想的四種層次及內容。值得一提的是，在前兩種層次中提及的大學角色，都並非是博雅教育典範所積極追求的目標，而是被動地扮演的。但因為大學在這些角色上，確實存在能與永續性理想相合之處，因此在完整羅列大學與此理想相容的各種情境時，也一併將其納入：

（一）在作為社會成員的意義上支持永續性理想：

大學在最低的意義上是以教育機構的身分作為社會成員，因此它和其他社會成員一樣，都應當在不違反環境保護法規的情況下自我維持以及發展。當然在更積極

的意義上，正如許多永續發展高等教育宣言所提到的，大學可以嘗試扮演綠色消費者的角色，並去教導身在其中的個人如何幫助這機構扮演好此角色。而在作為綠色消費者的具體實踐裡，節省自然資源與減少廢棄物是人們最熟悉、並也是大學最有動機去採納的部分；因為它能帶來經營成本降低（ACUPCC, 2007；Calder & Clugston, 2002；Nicolaides, 2006）、正面社會形象的建立（Nicolaides, 2006；Orr, 2000）、以及吸引學生就讀（ACUPCC, 2007；Nicolaides, 2006；Orr, 2000）。甚至 Filho（2000）曾指出，某些大學支持永續性的原因首先正出於省錢而非為環保。除此之外，Cortese（2003）還以美國大學每年加總起來有兩千億美元的預算，以指出它將能藉著綠色消費對相關產品提供者—包括地方生產者—造成巨大的影響。這樣，透過扮演一個支持永續性的社會成員，大學能以此作為同為社會成員的學生之模範（Nicolaides, 2006）。

（二）在作為職業相關教育機構的意義上支持永續性理想：

雖然職業訓練不為博雅教育典範擺在首要位置上一並且這麼做將會認為是對大學本質的冒犯，但這樣的典範既不可能也無意去阻止一個在某學科領域學有專精的人、他未來投入相關領域職業的可能性。因此在有限的意義上，我們可以把大學視為與職業相關的教育機構，並因此主張那些與「永續發展議題直接相關之職業人才」相關的學科（例如化學、土木、經濟、建築、地政等等），它按著對自身領域知識進行既深且廣追求的學術本分，理當將與其相關的永續發展內容納入課程，從而間接對促進永續發展產生益處。但值得注意的是，在博雅教育典範尊重學術自由的前提下，這樣的要求乃是由學科出於自身學術興趣而自我賦予，而不是從外部強加給它的。

（三）在作為培育未來菁英機構的意義上支持永續性理想：

許多文獻之所以認為大學應促進永續發展的實現，是因它是社會菁英領袖的搖籃，以致於它能藉著影響這些未來的菁英領袖而改變社會。然而在此想法上參考 Newman（2012）對於我們不應混淆大學的首要目標與其副產品的提醒，總是十分必要的。即如果我們真的重視大學是社會菁英領袖搖籃的現象，那麼我們理應更期待這些未來的菁英領袖，能因著大學教育而擁有一種足以回應各種議題—而不只是永續發展議題—的基本心智能力。反過來說，我們因此就應當從 Nicolaides（2006）對於在大學裡進行永續發展教育是「不可妥協的」、或 Calder 與 Clugston（2002）主張

要使促進永續性理想成為大學的「優先項目」、或甚至像 Orr 那樣把永續性理想拉高到「教育不教這個還要教什麼」(1992, p.148)的強勢態度上退下來。因為倘若這種強勢態度是合理可行的,那麼非常可以想像,其他各種議題的倡議者也會盡可能地把自己關心的事物塞給大學,並同樣企圖列為優先項目;但現實上我們不可能這樣對待大學卻不危害博雅教育理想的實現。

(四) 在作為培育人文素養與追求知識的團體意義上支持永續性理想：

以博雅教育為典範的大學除了能提供「跨學科的整全視野」與「認識、思考與建立價值觀」等好處之外,它也能夠作為社會的智庫、扮演社會中有智識的良心。對此,從許多永續發展高等教育宣言皆認為重要之「環境倫理」(ACU, 1993; CRE, 1994; HCUASD, 1991; IAU, 1993)的角度說,大學提供的學術自由與整全視野,以及所要求的專注嚴謹與對話交流,正能夠讓我們所面對的環境危機得到更周全且深刻地思想,而不致偏頗浮誇,從而使我們有機會建立一套深思熟慮的、關照各種面向的、真正能落實永續性理想的環境倫理。其實,衡諸整個社會,大學無疑是孕育這樣一套倫理學的最佳環境。

因此,美國環境倫理學家 Rolston 就曾指出,去思考一種「何謂人與其所在的生命群體和環境之間的完滿和諧關係」的環境倫理,這乃是全世界的大學的基本挑戰;對此倫理問題,大學將在智識上扮演著領導角色(1996, p.163)。因著這樣的理解,他在《地球倫理:博雅教育的一種挑戰》裡,遂接連地將「動物能擁有權利嗎?」、「我們對物種有義務嗎?」、「我們要怎樣評價生態系統的價值?」等環境倫理學裡的棘手問題拋向大學,期待它給予回應。Rolston 這麼做除了是肯定大學擁有回答這些問題的能力外,他其實也在肯定大學在知識宇宙的整全視野底下竭力追求人類知識的獨特本質。而我們或許合適在此脈絡裡理解 Rolston 所說的「一個大學的教育若不(同時)是環境教育,那麼它就一點也不是教育」(1996, p.189)的真正意思,即大學既然是孕育一種合適環境倫理的良好環境,那麼它也必定是孕育一種建立於合適環境倫理之上的合適的環境教育的良好環境,並同時提供一種思想深刻的環境教育功能。換言之,我們或許可以按著 Rolston 的想法說,若大學沒有上述這種能耐,那麼大學就不是大學了。

這樣,在 Newman (2012)的博雅教育典範裡所能醞釀的那種謙卑,便將有機會如 Rolston (1996)在其擘劃之「地球倫理」中所期待的,表現在人們怎樣看待與

對待他們一如領受恩典般一所繼承的地球環境的態度與方式上。

肆、結語

當我們嚴肅地檢視那些為實現永續性理想而對大學提出的倡議時，我們發現這些倡議—無論是強勢或溫和的一大多忽略了它們面對的是在本質上面臨爭議的獨特範疇。對此，本研究藉著檢視大學發展過程中的三種重要典範，指出永續性理想若要對大學發揮合適的影響力，便不可能不對「大學的本質為何」的問題採取立場；並在此檢視下，本研究主張以博雅教育典範為較合適的立場。這樣的評價不僅考量了此典範的獨特價值，也考量了它為永續性理想提供的支持—其中包括「跨學科的整全視野」與「認識、思考與建立價值觀」。以此為基礎，本研究也嘗試進一步指出大學在作為社會成員、職業相關教育機構、培育未來菁英機構、以及培育人文素養與追求知識之團體的四種層次上，能夠怎樣回應與支持永續性理想。其中尤其強調大學在培養人文素養與發展合適的環境倫理上的潛力與優勢，因為相較社會其他機構，它們是少見而獨特，並也是亟待發揮的部份。

誌謝

本文之完成，獲益於兩位匿名審查委員及編輯委員耐心提供寶貴意見，特此致謝。

參考文獻

- 金耀基（2003）。**大學之理念**。台北：時報文化。
- [King, Y. -C. (2003). *The idea of university*. Taipei: China Times Publishing Co.]
- 曾國祥（2009）。**主體危機與理性批判—自由主義的保守詮釋**。高雄：巨流。

- [Tseng, K. -R. (2009). *The crisis of subject and a rational critic: A conservative interpretation of liberalism*. Kaoshiung: Chu-liu book company.]
- Adams, C. K. (1896). *The university and the state*. Masidon, WI: University of Wisconsin, as cited in Veysey, L. R. (2011)。美國現代大學的崛起（樂鸞譯）。北京：北京大學出版社。（原著出版於1965）
- [Adams, C. K. (1896). *The university and the state*. Masidon, WI: University of Wisconsin, as cited in Veysey, L. R. (2011). *The emergence of the American university* (L. Luan, Trans.). Beijing: Beijing University Press. (Original work published 1965)]
- Adler, M. J. (1984)。西方的智慧（周勳男譯）。台北：幼獅文化。（原著出版於1976）
- [Adler, M. J. (1984). *The great ideas from the great book* (S. -N. Jhou, Trans.). Taipei: Youth press. (Original work published 1976)]
- American College and University Presidents' Climate Commitment [ACUPCC]. (2007). *American college and university presidents' climate commitment*. Boston, MA: Author. Retrieved from <http://www.presidentsclimatecommitment.org/about/commitment>
- Association of Commonwealth Universities [ACU]. (1993). *The Swansea Declaration*. Swansea, UK: Association of Commonwealth Universities. Retrieved from <http://www.iisd.org/educate/declarat/swansea.htm>
- Association of University Leaders for a Sustainable Future [AULSF]. (1990). *The Talloires Declaration*. Talloires, France: Association of University Leaders for a Sustainable Future. Retrieved from <http://www.ulsf.org/pdf/TD.pdf>
- Biedenweg, K., Monroe, M. C., & Oxarart, A. (2013). The importance of teaching ethics of sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 14(1), 6-14.
- Brubacher, J. S. (1982). *On the philosophy of higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Burford, G., Hoover, E., Velasco, I., Janoušková, S., Jimenez, A., Piggot, G., & Harder, M. K. (2013). Bringing the “missing pillar” into sustainable development goals: Towards intersubjective values-based indicators. *Sustainability*, 5(7), 3035-3059.
- Calder, W., & Clugston, R. M. (2002). Progress toward sustainability in higher education. In J. C. Dernbach (Ed.), *Stumbling toward sustainability* (pp. 625-646). Washington, DC: Environmental Law Institute.

- Clugston, R. M., & Calder, W. (2000). Critical dimensions of sustainability in higher education. In W. L. Filho (Ed.), *Sustainability and university life* (pp. 31-46). Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.
- Conference of European Rectors [CRE]. (1994). *The university charter for sustainable development*. Geneva, Switzerland: Author. Retrieved from <https://www.iisd.org/educate/declarat/coper.htm>
- Cortese, A. D. (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for Higher Education*, 31(3), 15-22.
- Council of Europe Global Network for Higher Education and Democratic Culture [CEGNHEDC]. (2006). *Declaration on the responsibility of higher education for a democratic culture: Citizenship, human rights and sustainability*. Strasbourg, Germany: Author. Retrieved from http://www.ehea.info/Uploads/Declaration_EN.pdf.
- Davison, J. (1840). *Remains and occasional publications*. Oxford, UK: T. Combe, as cited in Newman, J. H. (2012). *大學的理念*。北京：中國人民大學。
- [Davison, J. (1840). *Remains and occasional publications*. Oxford, UK: T. Combe, as cited in Newman, J. H. (2012). *The idea of a university*. Beijing: Renmin University of China.]
- Filho, W. L. (2000). Sustainability and university life: Some european perspectives. In W. L. Filho (Ed.), *Sustainability and university life* (pp. 19-30). Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.
- Filho, W. L., Manolas, E., & Pace, P. (2015). The future we want: Key issues on sustainable development in higher education after Rio and the UN decade of education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(1), 112-129.
- Flexner, A. (1930). *Universities: American, English, German*. London, UK: Oxford University Press.
- Global Higher Education for Sustainability Partnership [GHESP]. (2001). *Lüneburg Declaration on higher education for sustainable development*. Lüneburg, Germany: Author. Retrieved from <http://portal.unesco.org/education/en/files/37585/11038209883LuneburgDeclaration.pdf/LuneburgDeclaration.pdf>.

- Grober, U. (2012). *Sustainability: A cultural history* (R. Cunningham, Trans.). Devon, UK: Green Books. (Original work published 2010)
- Halifax Conference on University Action for Sustainable Development [HCUASD]. (1991). *The Halifax Declaration*. Halifax, Canada: Dalhousie University. Retrieved from <https://www.iisd.org/educate/declarat/actionpl.htm>.
- Hall, G. S. (1908). The university idea. *The Pedagogical Seminary*, 15(1), 92-104, as cited in Veysey, L. R. (2011). *美國現代大學的崛起* (樂鸞譯)。北京：北京大學出版社。(原著出版於 1965)
- [Hall, G. S. (1908). The university idea. *The Pedagogical Seminary*, 15(1), 92-104, as cited in Veysey, L. R. (2011). *The emergence of the American university* (L. Luan, Trans.). Beijing: Beijing University Press. (Original work published 1965)]
- Hutchins, R. M. (1936). *The higher learning in America*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Hutchins, R. M. (1953). *The conflict in education: In a democratic society*. New York, NY: Harper & Brothers.
- Hutchins, R. M. (1976). *教育現勢與前瞻* (姚柏春譯)。香港：今日世界。(原著出版於 1968)
- [Hutchins, R. M. (1976). *The learning society* (B. -C. Yao, Trans.). Hong Kong: World Today Press. (Original work published 1968)]
- International Association of Universities [IAU]. (1993). *The Kyoto Declaration*. Kyoto, Japan: Author. Retrieved from http://archive.www.iau-aiu.net/sd/sd_dkyoto.html.
- International Union for Conservation of Nature [IUCN], United Nations Environment Programme [UNEP], World Wide Fund for Nature [WWF], & The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1980). *World conservation strategy*. Gland, France: IUCN.
- Jaspers, K. (1959). *The idea of the university* (H. A. T. Retiche & H. F. Vanderschmidt, Trans.). Boston, MA: Beacon Press. (Original work published 1923)
- Jordan, D. S. (1903). *The voice of scholar*. San Francisco, CA: Paul Elder and Company, as cited in Veysey, L. R. (2011). *美國現代大學的崛起* (樂鸞譯)。北京：北京大學出版社。(原著出版於 1965)

- [Jordan, D. S. (1903). *The voice of scholar*. San Francisco, CA: Paul Elder and Company, as cited in Veysey, L. R. (2011). *The emergence of the American university* (L. Luan, Trans.). Beijing: Beijing University Press. (Original work published 1965)]
- Kerr, C. (2001). *The use of the university* (5th ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McCarthy, C. (1912). *The Wisconsin idea*. New York, NY: The Macmillan Company.
- Muijen, H. (2004). Integrating value education and sustainable development into a Dutch university curriculum. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 5(1), 21-32.
- Mulder, K. F. (2010). Don't preach. Practice! Value laden statements in academic sustainability education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(1), 74-85. doi: 10.1108/14676371011010066
- Newman, J. H. (2012)。大學的理念。北京：中國人民大學。
- [Newman, J. H. (2012). *The idea of a university*. Beijing: Renmin University of China.]
- Nicolaides, A. (2006). The implementation of environmental management towards sustainable universities and education for sustainable development as an ethical imperative. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 7(4), 414-424.
- Oakeshott, M. (2001). *The voice of liberal learning*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. New York, NY: State University of New York Press.
- Orr, D. W. (2000). Transformation or irrelevance: The challenge of academic planning for environmental education in the 21st century. In W. L. Filho (Ed.), *Sustainability and university life* (2nd ed., pp. 219-232). Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.
- Osmond, P., Dave, M., Prasad, D., & Li, F. (2013). *Greening universities toolkit: Transforming universities into green and sustainable campuses*. Shanghai: UNEP.
- Rockefeller, S. (2011). *Challenges and opportunities facing the earth charter initiative*. Paper presented at the meeting of Centre for Environmental Education (CEE) on the “ethical framework for a sustainable world”, Ahmedabad, IN. Retrieved from http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/Speech_by_steven_rockefeller.pdf

- Rolston, H. (1996). Earth ethics: A challenge to liberal education. In J. B. Callibott & R. J. R. D. Rocha (Eds.), *Earth summit ethics: Toward a reconstructive postmodern philosophy of environmental education* (pp. 161-192). New York, NY: State University of New York Press.
- Schorske, C. E. (1968). Professional ethos and public crisis: A historian's recollections. *Modern Language Association Proceedings*, 83(4), 979-984.
- Stephens, P. H. G. (2009). Sustainability. In J. B. Callicott & R. Frodeman (Eds.), *Encyclopedia of environmental ethics and philosophy* (Vol. 2, pp. 286-289). Detroit, MI: Macmillan Reference.
- Ubuntu Alliance [UA]. (2002). *Ubuntu Declaration: Seeks global educational alliance for sustainable development*. Ubuntu, South Africa: Author. Retrieved from http://www.icsu.org/publications/other-key-icsu-statements/ubuntu-declaration-on-education-science-and-technology-for-sustainable-development/194_DD_FILE_10-3-1_Ubuntu_Declaration.pdf.
- United Nations Conference on Environment and Development [UNCED]. (1992). *Agenda 21: Recommend 36: Promoting education, public awareness and training*. Retrieved from <http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?DocumentID=52&ArticleID=4415&l=en>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1998). *World Declaration on higher education for the twenty-first century and framework for priority action for change and development in higher education*. Paris, France: Author. Retrieved from [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm - world%20declaration](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm-world%20declaration).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], & United Nations Environment Programme [UNEP]. (1977). *Intergovernmental conference on environmental education*. Tbilisi, Georgia: Author. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000247/024771EB.pdf>.
- United Nations University [UNU]. (2014). *Nagoya Declaration on higher education for sustainable development*. Nagoya, Japan: Author. Retrieved from <http://www.c-linkage.com/for/hesd/declaration.html>.

Veysey, L. R. (2011)。美國現代大學的崛起（樂鸞譯）。北京：北京大學出版社。（原著出版於 1965）

[Veysey, L. R. (2011). *The emergence of the American university* (L. Luan, Trans.). Beijing: Beijing University Press. (Original work published 1965)]

World Commission on Environment and Development [WCED]. (1987). *Our common future - world commission on environment and development*. Oxford, UK: Oxford University Press.

投稿收件日：2015 年 12 月 31 日

接受日：2016 年 12 月 2 日