

謂不同的形態，包括：「這所大學應造就具有獨特眼光，並能投入生活的人。」

芳衛廉始終認為，台灣需要的是一所不一樣的大學，既然是從無中生有，大可有機會創立一所不同形式的人文學院(Liberal arts college)。他建議，東海大學初期的規模，以小規模大學型態，重視博雅(自由)教育(Liberal education)，學生人數大約在 500 至 600 人。師生全體住校，教職員必須全職，並提供最佳生活條件，且應是為基督教育。他非常清楚部分籌備學校委員，承襲傳統大學的念頭很強，但他堅持，如果不能成功地抵制這種想法，這所大學注定會失敗。

其實 1952 年 4 月 2 日，芳衛廉博士向聯董會提交十四點備忘錄，成為形塑本校的教育藍圖，其中的第三點就揭示「本校教育課程的理想：這所大學的課程設計難以專業性貫穿整個課程，但不應以技術性的專業為取向。大學教育不應只是某些工作或職位的訓練班，而是訓練出可以馬上適應社會、服務人群的人才，它以不限制一個學生未來的發展為目的。」另其中的第四點就揭示通才教育(General education)的理想：「這所大學使學生生活在充滿各種觀念刺激的氣氛中，許多課程可以為適應臺灣社會需要而設計，但所有課程都應涉及基本的以及充滿挑戰的觀念。科學的課程要以文化為背景，而人文、社會學科的課程應賦予實質的意義，不可自限於象牙塔中，應由校外真實範疇提供的活動中達到此一目的，課程所應著重的是通才教育。」他認為，創校之初就應依照已規劃要實施通才教育，東海便自許應造就具有獨特眼光，並能投入生活的人，是一個全人教育(Holistic education)的土壤，而非製造白領階級或象牙塔士大夫的大學。因此，通才教育的核心理念是著重學理的闡揚、技術的傳授及思想的啟發。

1953 年 11 月 10 日，校董會通過〈計畫中的基督教大學之方針與目的說明〉，內容包括：創造一個能自由尋求真理的學術園地；秉持有教無類的教育原則，以重質而不重量與集體生活為辦學方針；課程教育之外，推行勞作教育以實現「完人」的教育；信仰上自由發展，以培養民主與自由的精神；尊重中國歷史文化傳統，並擔負溝通中西文化的任務；更重要的是，這一切的教育理想必須能體現落實到台灣社會上，訓練青年為時代而服務，從台灣發軔，直至世界每一角落。並再次宣示通才教育方針：大多數課程應依據臺灣的生活需要而設置，並嘗試以基督教的理念，整合各種知識。科學課程要以文化為背景。人文學科、社會科學的課程要避免陷入象牙塔，而應置於實際的範疇中，賦予更大的意義。

其實在 1917 年，美國高等教育的改革，接受美國哥倫比亞大學普通教育

然哲學，今分為物理、化學、生物學等，種種不一。而物理又分電學、力學、聲學、光學等等。電學又分動電、靜電、磁電，如是遞降，分而又分，皆成一科。於是學校課程表中，科目遂與年俱增。

次可注意者，為各科亦各以造就專門學識為目的。教科書，實驗室，一切設計，均為養成專門來著想。例如化學，決不以一般人所需之化學常識為滿足，而求其應有盡有，其他各科，莫不皆然。

倘就其影響全局而論，於民主前途，已引起最嚴重之問題。良以民主政治，以公民之判斷力為基礎。科學教育所造就之專才，所最缺乏者，厥為政治判斷力。試觀愛因斯坦之左傾，可為明證。

諺云，隔行如隔山，故專家於其本行之外，最尊重別行專家之意見。從而一般科學家與工程師，每每將政治上之判斷付託於政治專家。此所以雖以德國科學之發達，而納粹主義，能風行一時也。中山先生界說政治為大眾的事，恰與此觀念相反。「大家的事，大家管。」此之謂民主。

就課程編制而論，其原則不外兩端。一為各科平等重視：學生精力有限，勢不能見課即修，於是有選科之制。而選修標準，大抵以學生主觀條件為權衡。可選之課愈多，選擇標準愈濫，尤以大學為甚。

一為各科分別輕重：持此論者，不以「為學問而學問」為最高原則。反之，蓋以「學以致用」為目的。因致用之不同，而輕重遂各異。因之有必修科，先修科各制。

理論上，一般大學均兩制並行，既有先修、必修，復有選修。於是形成所謂公共必修之學分。狹義之公共必修課，以專門教育為對象。廣義之公共必修課，則志在培養公民常識。其目的為教人讀書明理，而非教人如何醫病，如何煉鋼，如何製造原子彈。

廣義之公共必修課，在美國近日，日益重視，稱為通才教育(General education)。在大學階段，實為文化性之陶冶，與政治性之人文科學。此與吾國固有教育理論，即士君子之教育，頗多近似。麻省工科學，對此提倡尤力。

惟多數學校，實行通才教育之方法，過於簡單。大抵規定學生必修歷史、地理、本國文；並限定在自然科學中，任選一科。復在人文科學中，任選一科，復在經社科學中，任選一科。俾學生於學術分野中，各嚐鼎一臠，以為不偏不倚，平均發展。

此種嘗試，普遍失敗。其理由為：各科教程既均為造就該科專門

神學。

右表中一、二兩項為工具性學科，自宏通教育立場觀之，不為其本身而存在，乃為其他各科而設，故宏通教育課程表中，雖多有列為專目者，亦不少附於其他課程者。一般論宏通教育之書，所謂知識與學術，多指表中後三日。

學者能於右列五目，接受充分適宜之訓練，則自動致知之能力，獲得高度發展。以此治學，無學不通。以此作事，無事不成。其機如此。

難者曰：府庫之鑰，與府庫之蘊儲，截然二事。今偏重方法與智能，縱令身懷祕鑰，於庫內珍藏，一無所取，「如入寶山空手還」，無乃不可乎。

應之曰：是不然，是未察宏通教育之教學方法也。任何一學科，就其內在條理言，為真理之系統。此系統之發現，歸納，與瞭解，給吾人以發展智能之訓練。故宏通教育家，不稱之為學科，而稱之為學紀(study-discipline)。言其為吾人思維，樹立紀綱也。就其外表形態言：為物質，為能力，為現象，為過程。總之，為真理之具體表現。

宇宙萬有萬象，浩瀚無窮，為治學便利計，不得不劃定界限，科分類別，命名學科。宏通教育家，稱其範圍為學域(study-field)，稱其內容為學材(study-matter)。

宏通教育以學紀之樹立為目的，而所資以教學者，為學材。學紀藉學材以表現，學材賴學紀以正位。瑣碎學材經整理後，在整個學紀中，井井有條，各得其位。此其條理，謂之學理。以吾心固有之邏輯，與歸納而得之學理，融洽無間，息息相關，謂之理解(understanding)。就理解所得而言，謂之知識(knowledge)。就所理解之對象，對吾理智所發生之作用而言，謂之意義(meaning)。攝學材，學理，知識三義於一名，則謂之科學(science)。

宏通教育，旨在探求學理，瞭解意義，勢不能離學材以空談。不僅此也，在施教過程中，凡目所睹，耳所聞，手所觸，心所思，無一非學材。一重點之控制，一原則之產生，一學說之成立，所觀察之事項，所參考之書籍，為數至夥。否則無從以歸納法得之，較諸灌輸式教育所運用之「教」材，其作用不過示範舉例者，論質論量均有過之，無不及矣。此種教法，動員之教材，量多而不覺其多，易知易行故也。不強記而不忘，條理分明故也，摩挲多次，認識已深故也。

認為理智有統一性。不論具體境，抽象境，一律適用。此說一出，二千餘年來，無以易之。亞氏之論曰：宇宙萬象，皆有目的，故其總體亦有目的，萬有之演變，有定向，有意義；為後世進化論之本。換言之，亞氏認為宇宙有一貫之原則，文化有一貫之精神，從而教育亦應有一貫之條理。整個萬有，既皆向一個最後目的進行，則其本身之各部份，各段落，相互間，不得不秩然有序。世稱亞氏平秩哲學(set in order all parts of philosophy)，良有以也。亞氏之教育哲學，與前大異矣。

希臘羅馬政治既臻全盛，日中則昃。於是道德淪亡，人懷自競之心，挾數任術，以獵取功名而致富貴。雄辯學(rhetoric)，遂為必修之科。整體教育反失去重心，一時消極與失望，詭詐與荒淫，籠罩全歐，不可救藥，如是者數百年。

窮則變，變則通。希臘羅馬之學說，既無以自拔，基督教會，遂取而代之。調和俗學與聖教，遂為當時用以綜合教育之原則。是以西洋之大學，原始皆由寺院。基督徒在主張上帝之普住性時(the universality and imminence of God)發揮三義：

一曰，自然界之天賦性(the contingency of nature)，此言宇宙之本原無可解釋，所謂真理，不過現在宇宙之條理耳，何以必須此種條理，為非他種？無可解說。祇能答以造物主創造宇宙時，所賦予之條理，其屬性如此。造物固可以任意另造他種宇宙，亦可賦此宇宙以他種條理。故推論至最後，必得一結論曰：自然界之內在邏輯其最原始之大前提，為造物主之斷然賦予。故吾人對自然界之知識，皆為描寫性的(empirical)，祇能由觀察外表之現象，而推論其內在之條理。不能無所憑藉，自然穎悟。基督徒學者之此一要義，原出於索非派(Sophists)之「真理全不可知論」，而轉消極為積極，實為現代實驗科學方法論(scientific methodology)之所自昉(故舊約各先知，所不假憑藉，忽然穎悟，不得不謂之天啟，認為出自神權。無從以邏輯解釋，亦不能以科學證明，不在教育範圍之內，茲不具論)。

二曰：真理之一致性，此義由上帝之普住性，直接演繹而來，故信心與推理，科學與神學，均在造物中融匯為一，亞規拿·多馬氏(St. Thomas Aquinas)謂：「宗教為理智的，而理智亦即宗教。」何以故？獨造物為完全理智故。希臘之哲學與科學，不為不光華燦爛，而畢竟中斷，何也？以其多神，真理不一致故也。中古以後，基督徒重拾希

臘哲學與科學之餘緒，一時學者，風起雲湧，不數十百年，蔚為文藝復興。何也？篤信造物主唯一，真理唯一故也。

三曰：吾人之理性，此義自《舊約》創世記，上帝肖己造人之說。上帝為理智的，故人亦理智的。所不同者，一完全，一不完全。一無限，一有限。一超越時空，一不超越時空。一自因，一他因耳。基督徒自調和理智與信仰時，提出三義，曰真理一致，曰宇宙可描，曰人有理智；三者備，而近代哲學及科學之基礎大定。故歐洲自中古以至文藝復興，文化之綜合原則（從而教育之綜合原則），皆以造物主之「理性」為中心。

我國「道一而已」之論，發明最早。曰「乾元資始」，曰「先天而天不違，後天而順天時」，曰「天得一以清，地得一以寧」，曰「道生一，一生二」，胥此義也。同此宇宙有一致理性之信念，同此格物致知之公式；而在泰西為促進科學發展之基本動力，在中國則否；其故何哉？應之曰：基督徒認為太初不可解，出於斷然，而我國則認為可解，出於自然耳。由基督徒之說，則萬有不自說明(Nature is not self explanatory)，凡欲知其所以然者，必借徑歸納法。歸納法為科學之母。由我國之說，太初可解，其他萬有，可由演繹而得完全解釋，演繹法為玄學之階。是以我國唐宋之後，趨向於禪，而西洋則自中古歷文藝復興以來，逐漸科學化也。

逮乎晚近，在我國，則鴉片戰爭以後，古典主義萎縮。在泰西，則工業革命以後，理智轉而懷疑上帝。於是教育又漸失重心。最近民主主義復藉口現實，自掘墳墓。既失自信之心，遂並失集中思潮之力。納粹與馬列主義，乘虛而入。然彼等雖有空前控制之能，畢竟儕人於物，全乖教育原旨。正義泯滅，人慾橫流，大戰屢興，浩劫未已，其故何哉？文化無目的，教育無靈魂，實不能辭其咎。

是以居今之世，以言乎宏通教育，論方法則重理性(rationalism)，論宗旨則重人文(humanism)，課程之問題小，哲學之問題大，心理之問題尤大。大凡文化，以求真而昌，以逐末而亡，中外古今，歷試不爽。求真之學，宏則無所不包，通則無所不達。親而家人父母之倫，疏而近悅遠來之道，實用如經國濟民之理，抽象如名數哲學之玄，究竟如人生之意義，現實如客觀之存在，皆求知之對象，亦學術之範圍，苟學術宏通，物格知致。無怪乎修齊治平，相緣自至。

間嘗思之，大學機構之所以生新民之效者，蓋又不出二途。一曰為社會之宣導與表率，其在平時，表率之力為多，及處非常，則宣導之功為大。上文所舉之例證，蓋屬於宣導一方面者也。二曰新文化因素之孕育涵養與簡練揣摩。而此二途者又各有其憑藉。表率之效之憑藉為師生之人格與其言行舉止。此為最顯而易見者。一地之有一大學，猶一校之有教師也，學生以教師為表率，地方則以學府為表率，古人謂一鄉有一善士，剛一鄉化之，況學府者應為四方善士之一大總匯乎？設一校之師生率為文質彬彬之人，其出而與社會周旋也，路之人亦得指而目之曰，是某校教師也，是某校生徒也，而其所由指認之事物為語默進退之間所自然流露之一種風度，則始而為學校環境以內少數人之所獨有者，終將為一地方所共有，而成為一種風氣；教化云者，教在學校環境以內，而化則達於學校環境以外，然則學校新民之效，固不待學生出校而始見也明矣。

新文化因素之孕育所憑藉者又為何物？師生之德行才智，圖書實驗，大學之設備，可無論矣。所不可不論者為自由探討之風氣。宋儒安定胡先生有曰，「良言思不出其位，正以戒在位者也，若夫學者，則無所不思，無所不言，以其無責，可以行其志也；若云思不出其位，是自棄於淺陋之學也。」此語最當。所謂無所不思，無所不言，以今語釋之，即學術自由(Academic Freedom)而已矣。今人頗有以自由主義為詬病者，是未察自由主義之真諦者也。夫自由主義(Liberalism)與蕩放主義(Libertinism)不同，自由主義與個人主義，或樂利的個人主義，亦截然不為一事。假自由之名，而行蕩放之實者，斯病矣。大學致力於知、情、志之陶冶者也，以言知，則有博約之原則在，以言情，則有裁節之原則在，以言志，則有持養之原則在，秉此三者而求其所謂「無所不思，無所不言」，則蕩放之弊又安從而乘之？此猶僅就學者一身內之制裁而言之耳，若自新民之需要言之，非旦夕可期也，既非旦夕可期，則與此種事業最有關係之大學教育，與從事於此種教育之人，其所以自處之地位，勢不能不超越幾分現實，其注意之所集中，勢不能為一時一地之所限止，其所期望之成就，勢不能為若干可以計日而待之近功。職是之故，其「無所不思」之中，必有一部分為不合時宜之思，其「無所不言」之中，亦必有一部分為不合時宜之言；亦正惟其所思所言，不盡合時宜，乃或不合於將來，而新文化之因素胥

於是生，進步之機緣，胥於是啟，而親民之大業，亦胥於是奠其基矣。

大學之道，在明明德，在新民，在止於至善。至善之界說難言也，姑舍而不論。然明明德與新民二大目的固不難瞭解而實行者。然洵如上文所論，則今日之大學教育，于明明德一方面，瞭解猶頗有未盡，踐履猶頗有不力者，而不盡不力者，要有三端，於新民一方面亦然，其不盡力者要有二端。不盡者盡之，不力者力之，是今日大學教育之要圖也？是「大學一解」之所為作也。

四、宏通教育被更改為通才教育

從清華大學到西南聯大，梅貽琦的教育思想是有變化的，其在西南聯大時期所發表的《大學一解》一文中，展現了梅貽琦對教育思想定型之後的核心觀念。

《大學一解》是校長梅貽琦擬綱，教務長潘光旦執筆的文章，梅貽琦首先提出了「通才教育」這一核心觀念。這種「通才教育」並非西方人文教育或自由教育(Liberal education)的簡單搬移，而是一種以中國古代儒家《大學》教育思想為基礎，廣博採用近代中外大學教育思想的精粹融合而成的具有獨立性的思想體系。梅貽琦認為大學階段直接培養的目標應該是「通才」，不應該也不可能直接負擔為社會各行各業培養「專才」的任務。這種任務應該由其他教育機構來承擔。大學應著眼於為學生們通向高深學問而做基本訓練。

其次，梅貽琦針對當時教育部所提倡的「只重專才，不重通才；重實科不重文理」的教育方針指出，大學應該著眼於對學生「人格」的全面培養，至少應該有知、情、志三個方面。在這篇他的教育思想代表中，他選用了足夠的篇幅論述教師在高等教育中的作用問題，他認為教師不單要能「以己之專長之特科知識為明晰講授」，而且要為學生的「自謀修養、意志鍛煉和情緒裁節」樹立楷模。其中的一段話至今多為人們所徵引：「學校猶水也，師生猶魚也，其行動猶游泳也，大魚前導，小魚尾隨，是從遊也。從遊既久，其濡染觀摩之效自不求而至，不為而成，反觀今日師生關係，直一奏技者與看客之關係耳，去從遊之義不綦遠哉！此則於大學之道，體認尚有未盡實踐尚有不力之第二端也。」此即為著名的「從遊論」。

〈大學一解〉中，梅貽琦著重論述了學術自由在大學教育中的特殊重要性。在這篇文章中，他還反覆強調「大學之道，在明明德，在新民，在止於至善」的古訓，並反駁了「大學期間……應為通專並重」的折衷主張。他說，大學教育之所以「應在通而不在專」，應以「通識為本，而專識為末」，是出

在文章裡還說，普通教育的出發點是以每一個人為目的的，如果過早地把學生納入一個狹窄的專業範圍內，就不僅不能顧及人的共性，還會扼殺人的個性。這樣的人只能「是一個畸形的人、零碎的人、不健全的人」。為了避免這種後果，普通教育所追求的是「共通基礎」，它與工廠所要求的「同樣標準」截然不同。前者是為了向學生提供多種多樣的可能性，後者卻是要把產品造成一模一樣的類型。文章認為，專業教育所造就的專家除了一技之長外，還有很多短處。但是不少人卻因為有一技之長，就非常自負。於是這種人越多，合作就越困難，衝突也越多，「國家的和諧康泰越不可問」。

清華梅校長與東海曾校長皆共同引用《大學》裡「大學之道，在明明德，在親民，在止於至善」，而提出我國高等教育中的「通才教育」，此並非美國高等教育由「人文教育」(Liberal education)而所演化出的「通識教育」(General education)。20世紀的西方，教育思潮呈現出「人文主義」與功利主義不斷衝突校正、互為制衡、此起彼伏的雙重變奏。在中國，西方教育體制的引進雖然發生在救亡與啟蒙的歷史背景之中，然而在蔡元培、梅貽琦等教育家的引領下，近代的高等教育卻沒有倒向功利主義。在清華，「通才教育」成為梅貽琦教育思想的核心。「竊以為大學期內，通專雖應兼顧，而重心所寄，應在通而不在專，換言之，即需一反目前重視專科之傾向，方足以語於新民之效。」此時，梅貽琦所採用的「通才教育」並非西方「Liberal education」的簡單搬移，而是一種以中國古代儒家教育思想為基礎的理論。

梅貽琦在〈大學一解〉中提出大學教育歸根結底應是《大學》裡所指出的：「大學之道，在明明德，在親民，在止於至善。」大學教育要彰顯人自身所具的高尚品性，實現人格上的完善。獻身於科學最終必然歸於人格上的完善，而人格的完善同樣是推動學術進步的最重要動力。

本校通才教育，更視為中國教育制度革新之一種試探，曾校長對此教育方式之哲學觀念，明顯地表達在〈宏通教育淺釋〉一文中。其開端即敘述到：「教育之理論與實施，為兩大因素所支配，即抽象的真理，與具體的現實是也。由前者之體驗，而成內聖之德。由後者之經緯，而得外王之道。『天生烝民，作之君，作之師』，其揆一也。『大學之道，在明明德，在新民(從朱註)，在止於至善。』明明德，內聖之學也。新民，外王之事也。壹是皆以止於至善為鵠的。亦壹是皆為大學之道，教人由斯道以達至善，是為教育。」此與梅貽琦〈大學之道〉有雷同之處。另他認為「課程之問題小，哲學之問題大，心理之問題尤大。」宏通教育，若論方法則重理性主義(Rationalism)，若論宗

容及教法大綱編撰委員會，其委員包括牟宗三、陳兼善、張佛泉、楊紹震、王碩輔、唐守謙及趙經義(兼秘書)，以便推動本校的通才教育，並聘請牟宗三教授擔任人文科主任，負責推動通才教育的人文學科領域。吳校長並於 1957 學年度開始成立 4 個「通才教育小組委員會」，分別從事編訂自然科學、社會科學、人文科學及歷史學科教材，希冀使通才教育更合乎理想。但由於各種因素難予密切配合，特別是師資不足，本校所推行的通才教育並未能達到真正的理想。吳德耀校長在 1960 學年度的〈校長報告書〉中檢討說：「通才教育計畫推行之初，似風靡一時，惟現在已大失所望。」因此，教務會議詳予檢討，並組織一個委員會，繼續探討。該委員會最後作成四項建議：1.設法搜求有關通才教育課程的更佳教材；2.大班分成小班；3.改良教授法；4.擬定一項有關年輕有為教員的深造計畫。另吳校長撰寫〈東海的教育理想和特色--為紀念芳衛廉博士而寫〉(1994)說明本校通才教育制度的先前建構過程：

通才教育是當時美國高等教育的潮流，深受芝加哥大學通才教育理論的影響。聯合董事會，獲得曾校長的同意，聘請賈爾信博士(Dr. Arthur L. Carson, 前菲律賓西利曼基督教大學校長)來本校，並參考芝加哥大學何伊士博士(Dr. Hayes, A. M.)所提供基本通才教育的資料二件，經開會而擬定出本校通才教育的大綱，繼之又聘請對通才教育素有研究的朱有光博士(紐約州 Skidmore 學院的教育系主任，前嶺南大學教務長)前來本校進一步研討通才教育的課程，在幾天之內就把大家的意見綜合起來，編成東海大學通才教育的藍本。內容恰與備忘錄中的「課程內容不限於和謀職直接有關的技術性題材，而應比較廣泛」不謀而合。同時朱博士也把通才教育的課程和專才教育的課程銜接為一個體系，是為東海兩者得兼的「通專教育」。

任教於麻省理工學院，後任職於中華民國駐聯合國代表團及聯合國秘書處，從事外交工作。也曾經協助參與起草「世界人權宣言」。1954 年來台協助東海大學建校。1955 年擔任文學院院長。1957 年曾約農校長退休後，代理東海大學校長一年。1958 年 8 月 1 日正式接任為本校第二任校長。治校採「無為而治」，尊師重道，禮遇教師。常以身作則在學生餐廳參與洗碗工作。14 年任內，守成有功。1971 年至 1975 年，任新加坡大學政治學教授兼政治系主任。1975 年至 1980 年在南洋大學先後任政治行政系教授、研究院院長、南洋大學校長。1980 年任新加坡國立大學政治學教授，退休後亦兼任東亞哲學研究所所長。新加坡儒家思想教育的主要設計者。被稱為「海南一代哲人」。主要代表著作有《人與社會》、《東方政治-西方政治》、《國際政治研究》、《中國文化的根源》、《政治歷史文化古今談》、《列國春秋》。他於 1994 年 4 月 17 日去世，享年 78 歲。

1957年4月本來教育部來函邀請曾校長以本校推行通才教育的情形寫成稿件，於《教育與文化》週刊刊登，但曾校長把此函轉請朱有光博士寫稿。其文稿內朱博士認為：

通才教育之理論，並不難懂，然其實施，則以國內迄無先例，可供參考，即在國外，亦以各校所推行之方法有異，而無所遵循。蓋通才教育理論中，有一重要原則，即各校應根據其施教目的，實際情況，及學生與社會之需要，而定其實施辦法。故通才教育原理之應用，初無一定型式。

實施通才教育時，其第一個問題，乃為目標之規定。中國之通才教育當以針對中國的國情為前提。中國的最根本的問題，實在是如何能使這久已停滯的中國文化得一新發展。差不多所有的政治，經濟，社會，……等問題，都是這個大問題的面面觀。欲促進中國文化之發展，必須在中國傳統文化及世界各文化中找到一些極基本而具有極大原動力的觀念，合一爐而共治之。由於這些觀念之新運用，才能產生新的制度文物，而蔚然成為中國文化的新發展。由此，一方面可與傳統的文化得以綿延廣續，一方面又與二十世紀的新世界，得以扣合而不脫節。故吾人以為研究文化原動力的觀念，以促進中國文化之新發展，實是通才教育的内容與目標。

實施通才教育之第二個問題，乃為規劃整個課程之骨架，及決定通才教育在這課程內所占之分量與地位。吾人所應研究之文化基本觀念既經選定後，就可以據此選擇教材，並就觀念的性質，和互相間的關係，把教材綜合而成為數門學科，定為全校學生共同必修之學程。通才學科通常分為語文訓練，自然科學，社會科學，及人文學科（請讀者注意有關人文之知識，其性質與科學知識不同，故不稱「科學」。）此四種學科之上，可冠以一門總綜合的學程，稱為「綜合討論」，使學生對於文化全體與人生整個意義，得以深刻的認識與體驗。通才學科與專門學科相配合，而成為整個課程。至於先通後專，先專後通，抑或通專並行，都各有理由。一般說來，還是通才與專門教育同時並行而相互聯繫為佳。實無須將所有通才學科先行修畢，然後再開始修專門學科，理由有三：

1. 有些優良學生入學時，已具有專門興趣，如不及早予以研習專門科目之機會，此等學生恐將裹足不前，殊可惋惜。

2. 理工科之專門訓練，因學科順序之先後關係，非三、四學年不能排完，今若在先通後專，則困難問題，必難避免。

3. 有些通才學科之教材較為深奧，若能延至最後一、二學年選讀，則學生之思想較為成熟，而經驗與知識亦略有基礎，豈非事半功倍，有益無損。並且通才教育之精神，也因此比較易於貫徹於全部課程內。

實施通才教育之第三個步驟，為編纂通才科目教材教法大綱，及培養青年師資，俾能勝任通才科目之教學。大凡一種教育改革如不落實到教材內容及教學方法上，就是紙上談兵，充其量也不過創立幾個新名詞而已。以其事關通才教育之成敗，今不殫其煩，特申論之，以供國內關心人士參考與研究，並望有所指正。

第二任校長吳德耀博士〈校長報告書(48 學年度)〉認為創辦人芳衛廉博士是秉持拓荒精神來規劃本校教育制度：

創辦人認為一所基督教大學必須保持其固有之創業精神，尤須對影響高等教育之新理論勇於嘗試。本校本此信念，乃有通才教育與專門教育之計劃，學生勞作制度，圖書館開架制度。凡此種種，在臺灣各大學中尚屬創辦。

另在《東海大學校史(民國 44 年～69 年)》中敘述 1956 年 4 月 4 日董事會討論情形：

關於通才教育，經長時間的辯論，部分董事憂慮會因而降低專門教育的程度。其他董事則認為可提供一、二年級學生均等(衡)教育的機會，以訓練其語言及數學等工具學的靈活運用，培養其有條不紊的分析才能與明晰而客觀的思考能力。使其對吾國固有文化的特質，能予切實之認識與欣賞，實為妥善之理想。並力陳本教育方法的推行，能使學生獲得較為堅實的學習基礎，其結果可能勝過現在通行之專門教育。

當時，文學院吳德耀博士與理學院伊禮克博士兩位院長亦應邀發表關於通才教育的意見，及如何影響學生等問題。兩院長都強調本新制度的成功，端賴審慎遴選教員，而對課程的編製，亦應慎重策畫。並總結稱：本計畫倘能切實推行，本校學生於受業四年後，非但可以成為素質優良的專門人才，而且亦可成為社會上較優之公民。